A.U.B. LIBRARY

Exchange, Cat. July 1936

٥٧٤٧
ك ق أصول
89A
3'70.1
K514A
v.2

لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة ١٩١٤

أصول التربية وفن التدريس

الجامعة الأمريكية بالقاهرة

تأليف

امين مرسى قنديل

وكيل معهد التربية

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بمدرسة المعلمين العليا

الجزء الثانى

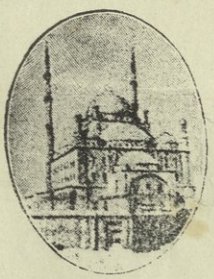
48764

مطبعة الاعتماد بشارع حسن الاكبر بمصر

١٣٤٩ — ١٩٣١

Exchange, Cat. July 1936

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARY



بسم الله الرحمن الرحيم

وبعد ، فهذا هو الجزء الثانى من أصول التربية قد راعى فيه مؤلفه أن يكون متمشياً مع تطور التربية فى مصر ، ووضعه ليسد به حاجة ماسة الى مثله فى الوقت الحاضر ؛ ولم يقتصر فيه على ما هو قائم مألوف ، كما لم يقصره على الجديد الذى لم يختمر بعد . بل كان فيه ناظراً الى الحاضر ، مستنداً الى الماضى ، وغير مُهمل للمستقبل . فالتربية ليست قواعد علمية جافة تتناول تماثيل نسميهم تلاميذ . وانما هى الحياة نفسها ؛ فهى تتناول كائنات حية نامية لها شخصياتها التى يجب أن تحترم ويُعمل على ترقيتها ترقية صحيحة حسب نواميس الترقى الطبيعية : نفسية كانت أو فيزيقية والمدرس الفاهم عمله يراعى أحوال تلاميذه الحاضرة من الوجهات المختلفة كما يراعى ماضيهم وينظر الى ما يمكن أن يكونه كل منهم فى المستقبل . فالتربية تعمل على تكوين رجال المستقبل ونسائه من أطفال الحاضر — فنظرها يجب أن يكون بعيداً .

وهذا الكتاب على صغر حجمه قد راعى فيه مؤلفه أن يشير ، فيما يشير به من نظم ، الى الكثير من نظريات التربية الحديثة التى ينتظر أن يكون لها الاثر الاكبر فى المستقبل ، سواء من حيث النظام والادارة أو من حيث التدريس ؛ كما أنه بالطبع لم يغفل فيه النظريات القائمة فعلا . فبينما ترى نظم تقسيم التلاميذ الى فصول بحسب النظام المألوف ترى نقداً لهذا النظام وما يجب أن يكون عليه ، ثم فى الوقت نفسه نرى الأسس الحديثة السيكولوجية التى يجب أن يقوم عليها فيما بعد من حيث وجوب مراعاة ما بين التلاميذ من فروق كثيرة وما فيهم من ميول واستعدادات مراعاة كاملة . فبينما ترى التعليم الجمعى ، ترى بجانبه نظم التعليم الفردى الحديث والطرق التى تجعله أساساً لها فى التعليم والتأديب

وكذلك الحال فى الامتحانات ، ترى منها القديم والحديث وبينما ترى النظام وأهميته وضرورة الاحتفاظ به قائماً ، ترى كذلك الحرية قد اخذت قسطها من العناية والاهتمام ؛ فالحرية والنظام لايتنافيان . وهكذا فى كل موضوع يشمله هذا الكتاب من التنظيم والادارة والتأديب

وقد وضع المؤلف نصب عينه أن يزيد العناية بالجديد المستحدث ويتوسع فيه بعض التوسع فى كل طبعة من الطبعات التالية مقللا الاهتمام بما هو متبع فى الوقت الحاضر من النظم المألوفه التى يجب أن تتغير وتتطور فى اتجاه الجديد من الآراء والنظريات ، وانه ليأمل أن يأتى سريعاً ذلك الوقت الذى تكون فيه التربية العملية المصرية عصرية حقاً نظمها وطرقها ، متمشية كل التمشى مع النظريات الحديثة ، التى أصبح لا شك فى صحتها

وانى لانتهز هذه الفرصة لاشكر كل من كان لهم يد فى اخراج هذا الكتاب وبخاصة لجنتنا المباركة — لجنة التأليف والترجمة والنشر التى ارجو لها كل توفيق وتقدم مطرد حتى تحقق ماتأمل من نشر العلم والثقافة فى البلاد ؟

معهد التربية — امين مرسى قنديل

فى ٢٠ ديسمبر سنة ١٩٣٠

موضوعات الكتاب

صفحة

اختيار مواد الدراسة ١

التنظيم المدرسى والادارة ٤٦

توزيع الأعمال على المدرسين ٩٨

الأعمال التحريرية ١١٥

الامتحانات ١٣١

جداول ترتيب الدروس وتوزيعها . . . ١٥١

التعليم والاخلاق ١٦٣

التأديب المدرسى وعوامله ١٧١

وكذلك الحال فى الامتحانات ، ترى منها القديم والحديث وبينما ترى النظام وأهميته وضرورة الاحتفاظ به قائماً ، ترى كذلك الحرية قد اخذت قسطها من العناية والاهتمام ؛ فالحرية والنظام لايتنافيان . وهكذا فى كل موضوع يشمله هذا الكتاب من التنظيم والادارة والتأديب

وقد وضع المؤلف نصب عينه أن يزيد العناية بالجديد المستحدث ويتوسع فيه بعض التوسع فى كل طبعة من الطبعات التالية مقللا الاهتمام بما هو متبع فى الوقت الحاضر من النظم المألوفه التى يجب أن تتغير وتتطور فى اتجاه الجديد من الآراء والنظريات ، وانه ليأمل أن يأتى سريعاً ذلك الوقت الذى تكون فيه التربية العملية المصرية عصرية حقاً نظمها وطرقها ، متمشية كل التمشى مع النظريات الحديثة ، التى أصبح لا شك فى صحتها

وانى لاتهز هذه الفرصة لاشكر كل من كان لهم يد فى اخراج هذا الكتاب وبخاصة لجنتنا المباركة — لجنة التأليف والترجمة والنشر التى ارجو لها كل توفيق وتقدم مطرد حتى تحقق ماتأمل من نشر العلم والثقافة فى البلاد ؟

معهد التربية — امين مرسى قنديل

فى ٢٠ ديسمبر سنة ١٩٣٠

موضوعات الكتاب

صفحة

اختيار مواد الدراسة ١

التنظيم المدرسى والادارة ٤٦

توزيع الأعمال على المدرسين ٩٨

الأعمال التحريرية ١١٥

الامتحانات ١٣١

جداول ترتيب الدروس وتوزيعها . . . ١٥١

التعليم والاخلاق ١٦٣

التأديب المدرسى وعوامله ١٧١

اصول علم التربية
وفن التدريس

المناهج والخطط الدراسية

اختيار مواد الدراسة

المناهج والخطط

تطلق المناهج على مجموع الموضوعات المنظمة المختلفة من العلوم والفنون ، وعلى العادات الطيبة ، «والمهارات» المتعددة والمُثُل العليا التى نختارها لندرسها للتلاميذ والتلميذات لتدريبهم عليها ، فى أى مرحلة من مراحل نموهم ، وفى أى نوع من أنواع المدارس . فتوجد مناهج للمدارس الأولية والابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة والعالية . . .

وتطلق « الخطة » على المواد : — العلوم والفنون المختلفة — وتوزيع الوقت المدرسى عليها توزيعاً يتناسب مع أهمية كل مادة فى كل مرحلة من مراحل التعليم

اختيار مواد الدراسة وأهميته

فى العصور القريبة من الفطرة والبداوة ، كان الطفل يتدرب على الوسائل التى تمكنه من الحياة فى بيئته و يتعلمها تعلماً غير منظم ، بأن يحيا فعلا الحياة التى ستصادفه فيما بعد ؛ فيتعلم القنص والصيد والسباحة و رمى السهام بممارستها بنفسه . ولم تكن ثمة حاجة كبيرة الى اختيار تعلم هذا الشىء دون ذاك . فكان يتعلم كل ما يستطيع أن يتعلمه . و يتعلمه عادة بنفسه و بجهوده . فالحياة شاقة وقانون بقاء الأنسب نشط فعال .

أما اليوم وقد اتسع مجال العمران وتنوعت مظاهر الحضارة تنوعاً عظيما، وتعددت وجوه المعيشة تعدداً كبيراً و كثرت العلوم والفنون والصناعات، فقد أضحى مُحالا

أن يستطيع الانسان ان يتعلم كل هذه العلوم أو أكثرها .

فأى العلوم والمواد أصلح اذن من غيرها لنختارها لنعلمها أبناءنا و بناتنا حتى يستطيعوا أن يحيوا حياة طيبة ويفوزوا فى معركها فوزا يتناسب مع مواهبهم الطبيعية ؟ تلك مشكلة كبرى من مشاكل التعليم الحديث .

والواقع أن اختيار مواد الدراسة وعمل خططها ليس بالأمر اليسير القليل الشأن الذى يهون على المربى القيام به فى أى وقت يشاء وعلى أى أساس يختار . ذلك لأن مواد الدراسة المختلفة هى الغذاء الروحى الذى سننشئ به جيلا بأسره ، يكون له أثره فى اطّراد تقدم الأمة أو تأخرها ، وفى الصبغة التى ستصطبغ بها حياتها بها مدة ، قد تكون طويلة المدى . ذلك الى أن حالة الأمة الاجتماعية والاقتصادية وثقافتها العامة ، وغاياتها من الحياة هى التى توحى الى المربى نظام الخطط واختيار المواد . فالمناهج توجه ، من جهة ، مسير الأمة ومجرى حياتها فى اتجاه خاص ؛ كما أنها من جهة أخرى مَظهرٌ تتجلى فيه رغبات تلك الامة وأمانيها وآراؤها ، ووجهة نظرها العامة الى الحياة فى جملتها .

لهذا ، يرى كثيرون أن تشترك الأمة كلها ممثلةً فى أفرادٍ من مختلف نواحى حياتها ، فى وضع الأسس العامّة التى ينبغى مراعاتها عند اختيار مواد الدراسة ووضع المناهج ، والخطط التى ستتبعها المدارس فى تربية رجال الغد ونسائه ، وتوجيه الأمة كلها نحو ما هو مقدَّر لها من الحظ والنجاح ، وبخاصة مدارس الشعب : تلك المدارس الأولية التى يتربى فيها العدد الاكبر من ابناء الامة و بناتها . فتعيين غايات التربية ، واختيار الاسلوب والطرق ، والمواد الموصلة اليها هى الاركان التى تقوم عليها سياسة التعليم فى بلد ما . وسياسة التعليم تهم الأمة كلها لا طائفة خاصة منها . فاختيار مواد الدراسة يجب أن يستثير اهتمام أولى الرأى فى الأمة كلها ويشغل جزءاً غير صغير من تفكيرهم فى مصلحة أمتهم

فلما لاختيار المواد الدراسية وعمل الخطط ، والمناهج من الشأن الكبير فى حياة الأمة كلها ، وجب أن تكون العناية بهذا الاختيار كبيرة سواء من جانب الامة كلها أو من القائمين به مباشرة من افرادها . والواقع أنه لايكاد يوجد موضوع من موضوعات التربية اختلفت فيه الآراء وتنوعت كاختلافها وتنوّعها فى هذا الموضوع وما يتفرع عليه من الموضوعات الأخرى المتعلقة به . وهذا الاختلاف فى الرأى ناشىء من اختلاف نظر الأفراد والامم الى الحياة ، ومن تطور الأمة نفسها وتغير نظرتها الى الحياة بأكملها ، وبخاصة عقب ما يعتورها من أزمات تجعلها تتبصر فى مستقبل حياتها وتتدبر مستقبل أبنائها

مرونة المناهج

فهذا التطور والتغير تبعاً لتطور الحياة وتغيرها يستوجب أن تتغير المناهج وتتحول تبعاً لتغير أحوال الأمة وتحولها ، حتى تكون وافية بحاجاتها الاجتماعية والاقتصادية . ولذا وجب أن يكون ملحوظاً عند وضع المناهج أن تكون مرنة مرونة كافية ؛ وأن يعطى المدرس — متى كان فاهماً عمله — قدراً من الحرية أوسع مما هو معطى له فى الأوقات الحاضرة حتى تتشكل المناهج بالشكل الذى يتطلبه التطور والترقى السريعان . ففى المدارس الانجليزية تضع الحكومة خطة عامة تشمل أقل عدد من المواد التى ترى تدريسها ، وتترك المناهج التفصيلية والمواد الأخرى لناظر المدرسة نفسه ينشئها ويصبغها بصبغة البيئة التى فيها المدرسة ، وتتحاشى كل التحاشى التحديد الشديد . وكذلك الحال فى المانيا وغيرها من البلدان

وفى اكثر الولايات المختلفة ، فى الولايات المتحدة أن لم يكن فى جميعها ينص قانون التعليم على مواد معينة تدرس فى الفرق المختلفة ويترك للمدرسة نفسها زيادة ما تشاء من المواد كما يترك لها تفصيلات المنهاج نفسه فى المواد الألزامية نفسها . ذلك الى أن مناهج المدن يجب ان تختلف اختلافاً كبيراً عن مناهج البلدان الصغرى .

وعن مناهج الأرياف التى تختلف فيما بينها اختلافاً غير قليل حسب حاجة كل بيئة .

فالمناهج والخطط يجب أن تكون مرنة كل المرونة تتشكل حسب الحاجة والبيئة ؛ أما المناهج التفصيلية التى ينص فيها على تفاصيل كل مادة بقانون أو مرسوم وتجبر المدارس كلها على السير عليها ففيهـا فائدة واحدة ليس الا : وهى توحيد العمل والتدريس ؛ ولـكن مضـارها اكثر من فائدتها . بل أن هذه الوحدة قد تكون موتاً للمناهج وللمدارس لا حياة لها . فالحياة نفسها متنوعة متغيرة أفلا يجب أن تكون المناهج كذلك ؟ .

ولقد بلغ من عناية بعض المدارس « الحديثة » بمرونة المناهج وعدم تحديدها أن تركت الأمر كله للمدرس . ففى المانيا ، وامريكا الآن مدارس لا برامج لها ولا أوقات دراسية ولا عقوبات ولا امتحانات . ولـكن بها المدرس الموثوق به الوثوق التام ؛ والغرض الغالب عليها هو التربية الصحيحة للحياة الـكاملة

ما يجب أن يراعى عند اختيار مواد الدراسة ومناهجها

تجب عند وضع الخطط والمناهج مراعاة أمور كثيرة حتى تكون موصلة الى الغرض الذى وضعت من أجله . وهو اعداد التلاميذ للحياة الطيبة العاملة بين ظهرانى مجتمع آخذ بأسباب الترقى المستمر . فمن هذه الامور مايتعلق بالطفل وطبيعة نفسه ؛ ومنها ما يتعلق بالمجتمع ؛ وبالبيئة ، وبالغاية التى نرمى اليها من التربية .

١ — ما يتعلق بالطفل نفسه

يجب أن نجعل نصب أعيننا عند وضع الخطط والمناهج انها انما توضع لتغذية الطفل روحياً وترقيته ترقية متزنة متعادلة من الوجهة العقلية ، والخلقية ، والجثمانية والاجتماعية . «فسيكولوجية» الاطفال وحاجاتهم النفسية ، ومقدرتهم العقلية ، فى كل مرحلة من مراحل نموهم يجب ألاّ تغيب بحال من الاحوال عن واضع المنهاج ، حتى لا نرهق الطفل ونكلفه ما لا يستطيع القيـام به فنتلف تربيته وتعليمه باسم التربية

والتعليم ؛ وحتى لا نخطىء فننظر اليه بالعين التى ننظر بها الى الراشد ، وهما يختلفان بعضهما عن بعض كل الاختلاف [١] فكما أن الغذاء الذى يستلزمه جسم الطفل الصغير يختلف كل الاختلاف عن الغذاء الصالح للرجل ، كذلك يجب أن يختلف غذاء الطفل العقلى عن غذاء الراشد ؛ فأنت لاتستطيع أن تغذى الطفل باللحم ولا الراشد باللبن وحده . فالخطأ كل الخطأ أن يعنى واضع المنهج بالمادة ، ويهمل ذلك الطفل كل الاهمال . ويقدم له عالماً مقطع الأوصال مقسما الى مواد وموضوعات فالخبرات التى يدرسها تقسم الى مواد متعددة : لغة عربية ولغة أجنبية وجغرافية وتاريخ الخ . وكل مادة تقسم الى مواد أخرى . ففى اللغة النحو والانشاء والمطالعة والاملاء والمحفوظات . وكل واحدة من هذه تفصل عن الأخرى حتى يكاد يرى الطفل علاقة بين واحدة والاخرى

وهذا الطفل الذى نعمل لتربيته كائن حى ؛ ولكل طفل ميوله واستعداداته وسرعته الخاصة فى الاستفادة من التعليم وتقدمه فيه . والتربية انما تعده للحياة الخاصة أولا وقبل كل شىء ؛ وليس لاستظهار الفاظ ميتة موضوعة فى كتب ومذكرات قصد أن يجوز امتحانا أو ينال شهادة . فموضع العناية والاهتمام هو ذلك **الطفل** النامى لا تلك **المواد والعلوم** .

الطفل والمناهج

ان كل منهاج صالح يجب أن يكون ملحوظاً فيه التمشى مع أطوار رقى الطفل ومقدرته والا فهو منهاج فاسد — فيجب أن يشمل المواد والأعمال التى تستثير قوى الطفل المختلفة التى تتجلى فى كل مرحلة من مراحل نموه والتى تستلزمها تلك المراحل . فالمنهاج يجب أن يكون مبنياً على سيكولوجية الطفل . والا فخطره يكون كبيراً ، فيقف نمو الطفل العقلى والنفسانى ، ويبغض التعليم والمدارس اليه تبغيضاً كبيراً ،

---

(١) أنظر الجزء الأول من كتاب أصول علم النفس للمؤلف

أو يتلف شخصيته بدلا من المحافظة عليها .

وأن بين الطفل والمناهج الحالية تنافراً من وجوه ثلاثة :

(١) ان الطفل يعيش فى عالم من الأعمال والأشياء . فهو يعيش فى الحاضر وحده . ولكن المنهاج يتنقل به فى عالم كله معان مجردة ، والى الماضى السحيق أو الى عالم آخر بعيد كل البعد عن بيئته التى تحيط به . فهو يدرس النظام الشمسى قبل أن يعرف جغرافية قريته ومديريته . ويعرف تاريخ أمنحتب قبل أن يعرف شيئاً عن مليكه . ويتعلم النحو قبل أن يحسن القراءة ويدرك معانى الألفاظ . ويعلم لغة قوم آخرين قبل أن يستطيع التفاهم بلغة قومه هو .

(٢) ان حياة الطفل وحدة متماسكة الأجزاء . فالأشياء التى تشغل باله تكون مرتبطة متماسكة بعضها ببعض بما له فيها من ولع واهتمام شخصى ؛ وهى وحدها تكوّن عالمه الصغير فى أية ساعة

ومعلوم أن الطفل يجب أن يُنظر الى ميوله وحاجاته المتعددة من النواحى المختلفة : وأن يعمل المربى على سد هذه الحاجات بأمورها المناسبة الصالحة لها . فالطفل بحاجة الى العناية بما يتعلق بحالته الجسمية ، والعقلية ، والخلقية ، والفنية ، والاجتماعية فيجب أن يعد لكل منها غذاؤها المناسب . وأن لا تهمل ناحية منها اهمالا تاماً يضر بحياة الطفل حياة صحيحة طيبة .

(٣) وفى التدريس ترى المادة مرتبة ترتيباً منطقياً علمياً . ولكن الطفل لا يرى الدنيا بعين ذلك العالم الذى انتزع الحقائق وجردها مما يحيط بها من الحوادث والأشخاص ورتبها ترتيباً منطقياً بحتاً . بل أن كل خبرة من خبرات الطفل تلى الأخرى من غير ارتباط منطقى ظاهر . هذا الترتيب المنطقى فى أجزاء المنهاج الذى يدركه الراشد كل الادراك ويقره ، لا يفهم له الطفل معنى ؛ فحياته لا تسير حسب القسمة المنطقية . فالمنطق والترتيب هو الذى يحدو بنا الى أن نجعل الطفل يبدأ بتاريخ قدماء المصريين قبل تاريخ العصر الذى هو فيه ؛ وهذا الترتيب

هو الذى يجعله يدرس شكل الارض ومحورها وقطرها وخط الاستواء قبل أن يعرف اسم الجبل الذى يراه شرقى القاهرة ان كان يسكن بها . وكم من تلميذ فى الوجه البحرى لا يدرك أنه يعيش على دال نهر عظيم ! !

لهذا فإن نظاماً جديداً وطرقاً جديدة تظهر من آن لآخر فى عالم التربية قائمة على نفسية الطفل لاعلى ترتيب المواد ، ولاعلى المنطق الذى يدركه الراشد . ففرق كبير بين المنطق و بين الحياة نفسها . فطريقة دكرولى Decroly وطريقة المشروعات ، وطريقه (النشاط المقصود). وغيرها تهمل المواد الى حد كبير . وتعنى بما تسميه مسائل ومشروعات أو مباحث كما يدل عليها اسمها . وهذه تشمل ضمناً ما نسميه نحن مواد من لغة وتاريخ وجغرافيا الخ .

٤ — شخصية الطفل : وفضلا عن ذلك فلكل طفل شخصيته وهذه يجب العناية بها و حفظها موفورة و يجب العمل على ترقيتها حتى تنضج وتكتمل

٢ — ما يتعلق بالمجتمع

لم يخلق الطفل ليعيش فى كبره وحده منعزلا عن بنى جنسه ؛ فهو مدنى بالطبع . وحاجاته الاجتماعية ، وحاجات المجتمع ومستلزماته كثيرة . فيجب العمل من البداية على التوفيق بينهما . فالتنافر بين الفرد والمجتمع أصل فى كثير من الأخطار للاثنين

وللمجتمع غايات ، ومُثُلٌ عليا ، و « تقاليد » كثيرة ينبغى أن يدرب الأفراد عليها من البداية ، وعلى العمل لبلوغها أو الاقتراب منها حتى يحتفظ المجتمع بكيانه ويظل يترقى ترقياً ثابتاً مطرداً فيأمن من الانتقاض والانتكاث والانقلابات الكثيرة . ذلك فضلا عن أن كل فرد من افراد المجتمع يجب أن يكون عاملا منتجاً سواء أكان ذلك الانتاج مباشراً أم غير مباشر ، بدلا من أن يكون عالة على غيره من الأفراد أو على المجتمع كله

بيئة الطفل والحياة

ان أفراد المجتمع الواحد لا يعيشون فى بيئة اجتماعية واقتصادية واحدة . فالبيئة العامة لمجتمع ما تقتضى من الفرد ما لا تقتضيه بيئة مجتمع آخر . فكل من بلاد «الأسكيمو» أو «سويسرة» ، أو «مصر» تتطلب من أفرادها غير ما تتطلبه الأخرى ، فحاجات هذه غير حاجات تلك . كذلك الحال فى المجتمع الواحد ، ففيه بيئات متعددة . فخطة مدارس الاسكندرية وبور سعيد مثلا وهما مدينتان بحريتان تجاريتان يجب أن تختلف اذن بعض الاختلاف أو كله عن مدارس القرى والأرياف ؛ ومدارس الوجه البحرى فى جملتها — يجب أن تختلف عن مدارس الصعيد .

٣ — الغاية من التربية

ان الغرض الذى يتخذه المجتمع غاية له فى التربية يتحكم كل التحكم فى عمل المناهج وانشاء الخطط ، كما يتحكم فى طرق تدريس المواد نفسها . فالوصول الى غاية ما يقتضى حسن اختيار الوسائل الخاصة التى تعين على بلوغها . فاذا انعدمت الغاية أو كانت غامضة كانت المناهج مضطربة غير متناسقة لا ترمى فى جملتها الى شىء ما

صعوبة اختيار المواد

على أنا اذا راعينا كل ما تجب مراعاته مما يتعلق بهذه الشروط ، ثم شرعنا فى اختيار مواد الدراسة وموضوعاتها صادفتنا صعوبات عدة . فالعلوم والفنون كثيرة مختلفة ، وليس من سبيل الى تدريسها جميعاً فذلك ما لا تتسع له حياة امرىء ما . والمدة التى يقضيها الطفل فى المدرسة قصيرة مهما طالت . وليست جميع الأطفال تستطيع أن تستمر فى الدراسة الى أمد بعيد ، فمقدرة المجتمع الاقتصادية قد لا تمكنه من تعليم الاطفال التعليم الالزامى مدة طويلة كافية . ومقدرة الوالدين الاقتصادية كذلك يجب ان تراعى ، فانها تتحكم أيضاً الى حد ما فى طول مدة

الدراسة أو قصرها . ولكل طفل ميوله وقدرته العقلية؛ ولكل والد أمانيه ورغباته . فالمشكلة الحقيقية التى يجب أن تحل هى : ما خير المواد التى يجب أن نشغل بها مدة التلاميذ الدراسية شغلا تنتج عنه أفضل نتيجة من حيث إعداد التلميذ لحياة طيبة عاملة ؟ فوقت الطفولة والتلمذة وقت ثمين يجب الاحتراس من ضياع أى جزء منه ؛ وليست المواد جميعها سواسية من حيث الفائدة التى يجنيها المتعلم فى ترقية عقله وتحسين خلقه وكسب رزقه وترقية حياته فيكف نختار المواد اللازمة ونفضلها بعضها على بعض ؟ وبأى معيار نقيس قيمة كل مادة من المواد الكثيرة . ونقدرها ؟ فلو أنا عرفنا قيمة كل علم النسبية لسهل علينا الاختيار ، وأمكننا أن نضع كل شىء فى المرتبة اللائقة به ، فنقتصد جزءاً كبيراً من الوقت والجهود ونحفظها من أن تضيع سدى فيما لا يفيد ، أو فيما فائدته قليلة

فمن الباحثين من يرى أن يكون اختيار المواد على أساس (١) تعيين القيمة النسبية لكل مادة . (٢) أو على اساس نظرية الملكات ، (٣) أو نظرية التدريب الشكلى ، (٤) أو المنفعة التى تعود على التلميذ فيما بعد ، (٥) أو حاجة المجتمع نفسه ، (٦) أو الحياة نفسها فى جملتها ، وهكذا

١ — قيم المواد

ان الأبحاث فى القيمة النسبية لكل مادة من مواد التعليم حديثة . ومع أن هذه المشكلة المعقدة قد أحس بها المربون من زمن طويل يرجع الى عهد المربى الالمانى كومنيوس (١٥٩٢ — ١٦٧٢) فى القرن السابع عشر . ولكن بحثاً جدياً فيها لم ينشأ إلا على يد الحكيم الانجليزى[١] «هربرت سبنسر» (١٨٢٠ — ١٩٠٣) فى كتابه « التربية »[٢] وفى أول فصل منه . قال « ليس الأمر مقصوراً على أن الناس لما تتفق على معيار لقيم المواد النسبية ، بل انه لم يتضح لهم ضرورة وجود مثل هذا المعيار . . . ولم يشعروا بالحاجة اليه . فاذا قرأ بعض

(١) Herbert Spencer (٢) Education

الناس كتباً فى موضوع ما ، أو سمعوا محاضرات فى غيره عقدوا عزيمتهم على أن يغذوا أبناءهم بهذا الموضوع وينشئوهم به . كل ذلك من تأثير العادة ، أو الميل ، أو الهوى من غير أن يكلف الواحد منهم نفسه مؤنة التفكير فى أى المواد جديرة بالتعلم . فالناس « يكسون » عقول أبنائهم ، كما يكسون أجسادهم حسب الزى السائد « والمودة الحديثة » !

ان المعيار الذى اختاره سبنسر لتقدير قيم المواد هو غاية التربية؛ وغايتها عنده اعداد الانسان ليعيش عيشة كاملة . وعلى ذلك قسم أعمال الحياة إلى خمسة اقسام : (١) الأعمال التى تعين مباشرة على الاحتفاظ بالحياة وصيانتها (٢) والتى تعين على ذلك بطريق غير مباشر وهى تلك التى بها نستطيع أن نكسب قوتنا (٣) وتلك التى تساعد على تربية الاطفال وتأديبهم الأدب الصحيح (٤) والاعمال التى تتعلق بالعلاقات الاجتماعية والسياسية (٥) وأخيراً تلك الأعمال التى نقوم بها فى أوقات الفراغ تغذية لوجداننا وأذواقنا .

وقد رتب سبنسر المواد وقدر لها قيمتها بحسب الترتيب السابق . فلديه (١) أن علم وظائف الأعضاء وتدبير الصحة ، يجب أن تكون مقدمة على غيرها . لأنها هى التى تساعدنا على صيانة الحياة نفسها (٢) ثم تليها العلوم الرياضية والطبيعية التى بها نحفظ حياتنا بطريق غير مباشر (٣) ثم علوم النفس والاخلاق فهى التى تعيننا على تربية ابنائنا (٤) أما التاريخ فيأتى فى المرتبة الرابعة من حيث أنه يعلم الأفراد ما عليهم وما لهم من الحقوق والواجبات الاجتماعية والسياسية (٥) وأما الفنون كالموسيقى ، والرسم ، وآداب اللغة من شعر ونثر ، وغير ذلك مما له أثر كبير فى ملء ما لدى الانسان من أوقات فراغه ملئاً مفيداً ، فمنزلتها آخرة المنازل كلها . ومع ذلك فهذه الفنون نفسها تتوقف إلى حد كبير على العلوم الطبيعية

ففى مثل هذا الاختيار والتفضيل يتجلى تحزب سبنسر « للعلوم » وتعصبه الشديد لها ، وقلة اهتمامه بالآداب والفنون . هذا إلى أنه لم يُعن بحاجة الطفل فى

مراحله المختلفة . ففرض أن ما ينبغى على الرجل الراشد معرفته ، يجب العناية بتدريسه للاطفال أكثر من غيره . ولكن ضرورة عناية الرجل بأمور الصحة لا تقتضى أن نحشو وقت التلاميذ بدراسة علم وظائف الأعضاء ، ومبادىء علم النفس الذى هو فوق مستواهم العقلى ، كما أن الجزء اليسير الذى تشغله الفنون من حياة الفرد العادى لا يقتضى اهمال الموسيقى والرسم والاشغال اليدوية فى التدريس إلى الحد القليل الذى يطلبه على الرغم مما للفنون والأشغال اليدوية من الأثر الكبير فى تربية الطفل الفنية وتهذيب احساسه وترقية وجدانه

لا شك فى انه يجب عند اختيار مواد الدراسة ، ان تراعى ما لكل مادة من القيمة بالاضافة إلى غيرها ، ولكن ترتيب سبنسر للمواد كان ملحوظاً فيه تعصبه « للعلوم » الطبيعية ومغالاته بها مغالاة كبيرة مع اهماله لكل ما يتعلق بالطفل وحاجاته النفسية ، بالمجتمع ، وبالأحوال الاقتصادية « والمعاشية » المعقدة

٢ — هربارت[١] وأتباعه

كان من أول مَن عُنىَ بمشكلة الخطط الدراسية واختيار الموادهم الألمانيون فقد عنى بها كثيرون من أكابر مربيهم وفلاسفتهم عناية كبيرة مثل « هربارت » وأتباعه « تسيلر[٢] » و « ستوى[٣] » و « راين[٤] » . وقد حذا حذوهم جماعة من الأمريكيين . يرى الهربارتيون أن غاية التربية والغرض الأسمى منها هو تكوين « الخلق » الصحيح . فالتعليم حسب نظرياتهم فى علم النفس ، يجب أن يكوّن فى العقل ما يسمونه «دوائر فكرية» أو «مجموعات مؤتلفة[٥]» ثم مجموعة كبرى أو دائرة فكر عظمى تشمل الدوائر الفكرية الأخرى كلها . وهذا التكوين لا يكون إلا على أساس «الشوق[٦]» والاهتمام . فهذه تؤثر فى «الارادة»

---

(١) Herbnrt (٢) Ziller (٣) Stoy .
(٤) Rein (٥) Apperzeptionmasse (٦) Interest

وتوجهها نحو الأعمال الموافقة للأخلاق والآداب . فالتعليم عند الهربارتيين هو الوسيلة الفذة إلى التربية . « فالمعرفة » هى التى توجه سلوك المرء وأعماله . فهى أساس الارادة وهى الأصل فى الأخلاق . «ففى اختيار أية مادة من مواد التدريس يجب أن نجعل نصب أعيننا أن نوجد لها « ميولا متعددة » فى نفوس التلاميذ ، فيجب ألا نختار من المواد سوى مايخلق ميلا تلقائياً دائماً فى نفس الطفل العادى ؛ ولذلك كانت أولى المواد بالتقديم فى نظرهم هى العلوم الانسانية (الأدبية) وأفضلها التاريخ . وفى ذلك يدخل الدين وآداب اللغات ، ثم الرسم والنقش والغناء فانها شديدة الارتباط بالأخلاق لماتثيره من الوجدانات المختلفة الساميه . ثم يتلو ذلك اللغات على شريطة أن تدرس كوسيلة إلى غيرها لا غاية فى نفسها .

ويتلو هذه العلوم الانسانية العلوم الطبيعية ؛ ثم العلوم الرياضية ، لأن الثانية ليست سوى الجزء « الشكلى » للاولى . وبين العلوم الانسانية والعلوم الأدبية فى المرتبة — الجغرافيا ، لأنها حلقة الاتصال بين الاثنين .

فهربارت وأتباعه يميلون نحو العلوم الأدبية التاريخية ويفضلونها لما تحتويه من مادة تستثير الشوق وتوجه الأخلاق . كما أن « سبنسر » يميل كل الميل نحو العلوم الطبيعية . « وهربارت » يضع اللغات فى منزلة ثانوية ولكنه يعلى من قيمة الفنون لاتصالها بالعواطف والانفعالات النفسية ، واتصال هذه بالارادة والأخلاق أن المعايير التى أقامتها كل من « سبنسر » و « هربات » لتقديم قيم المواد الدراسية معايير ناقصة من وجوه كثيرة وظاهر فيها التحيز والتعصب . على أنهما قد تجنبا مع ذلك أخطاء كثيرة وقع فيها كثيرون غيرهم من قبل .

٣ — التدريب الشكلى

يرى هربارت وأتباعه أن عملية التربية تنحصر فى تأثير المواد التعليمية التى نوصلها الى أذهان التلاميذ ، من حيث أنها تحدث فيهم ميولا وأشواقاً توجه

ارادتهم الى عمل الخير . فللمادة نفسها الأثر الأكبر فى تكوين الخلق . وليس لها قيمة ذاتية خاصة من حيث تدريب العقل وتقويته . فقيمتها فى نفسها ، وفى ماتكونه من دوائر فكرية توجه ميول الانسان وارادته . فالشوق والاهتمام أساسيان فى التعلم وفى تكوين الارادة والخلق .

أما قبل ذلك ولا تزال آثاره باقية الى اليوم فكان السائد أن محتويات المادة لا قيمة لها فى نفسها ، فليس من الأهمية بمكان أن نعلم الفرنسية ، أو الصينية ، اللاتينية أو الاغريقية ، آداب الغرب ، أو آداب الزنوج ، الرياضة أو المنطق ، أو النحو ، أو لعب الشطرنج ، فكل منها ترهف العقل وتدربه من غير نظر الى ما تحتويه من معلومات ضارة أو نافعة ، أفادت أم لم تفد فانا ليمكننا أن ندرب العقل ونمرنه على أن يؤدى وظائفه الخاصة به خير الأداء بأى شىء كان ، ما دام هذا الشىء يجعل العقل يعمل ويفكر ويدرب التدريب الكافى . ولقد قال المربى الانجليزى السير جون آدمز[1] متهكما على مثل هذه النظرية « وأى شىء أفضل من « الجرائم » فى هذا ؟ فاللص فى تصميمه ارتكاب جريمة ما ، لابد له من الحزم وبعد النظر والحذر ؛ واختيار أصلح الأوقات لارتكاب جريمة يتطلب ملاحظة دقيقة ، ومقدرة على فهم أخلاق الناس ، وموازنة أوجه الاحتمال فى النجاح بأوجهها فى الخيبة . وعملية السرقة نفسها تتطلب شجاعة كبيرة ، وثباتاً ، وضبط نفس . . . » .

لكن تعليم الجرائم لاينتج إلا مجرماً ماهراً . وكذلك كل ما نعلم من المواد . فالمغالاة بالاهتمام بتعليم علوم الرياضة لا ينتج إلا اهتماماً بالرياضة نفسها ، وعلم المنطق لاينتج إلا اهتماماً بالمنطق نفسه ، والجغرافية ، واللغة والدين لا تنتج إلا إهتماماً بها هى . أما أثرها فى سواها وفى العقل كله فمعدوم أو قليل . واذا عنينا

---

(١) Sir John Adams فى كتاب له طريف : Herbartian Psychology

بتدريب الطفل على مراعاة النظافة والترتيب فى كراسة حساب وحدها ؛ فان هذا التدريب لا يجعله يعنى بنظافته الشخصية ، ولا بنظافة كراسة الخط ، أو الاملاء مادمنا لانلفته إلى العناية بها فى هذه المواد كما لفتناه فى غيرها من قبل .

فالنظرية القائلة بأن تدريب العقل بمادة من المواد أو فى ناحية من النواحى تجعله قادراً ماهراً فى كل مادة أو ناحية أخرى يتناولها ، تعرف بنظرية « التدريب الشكلى [١] » .

فنظرية التدريب الشكلى ، وكثيراً ما يطلق عليها الآن « نظرية انتقال [٢] التدريب » نظرية فائلة إلى حد كبير . فكما انا لانستطيع أن نغذى المعدة وندربها بتمارين صعبة على الهضم كذلك لانستطيع أن نرقى العقل وندربه بمجرد التدريب والرياضة العقلية . فليس العقل كالعضلات يقوى ويرقى بمجرد الحركة ما دامت صعبة أو سريعة ، ثم بعد رقيه يستطيع أن يعمل أى شىء . « فالجنباز » العقلى لا يجعل المرء قادراً فى كل شىء .

وهى تناقض نفسها بنفسها من وجوه عدة . فبدلا من القول بأن أية مادة تدرب العقل كله نرى كثيراً من أنصارها اليوم يقولون بأن كل مادة تقوى ملكة خاصة من « الملكات » . فدروس الأشياء تقوى « الملاحظة » ، والمحفوظات والتاريخ ، تقوى « الذاكرة » ، وآداب اللغة تقوى « الذوق » واللغتان اللاتينية واليونانية تقويان « الخيال » والحساب يقوى « التفكير » . . . ففى ذلك اعتراف بأنه لا شىء يقوى العقل ويرهفه جميعه — أى أن تدريب ملكة ما لا يؤثر فى ملكة أخرى .

وفضلا عن ذلك كله فان الذين يدافعون عن نظرية التدريب الشكلى يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً من حيث المواد التى بها تدرب كل « ملكة »

---

(١) Formal training

(٢) Transference of training

من « الملكات » أو كل ناحية من نواحى العقل . فكل جماعة منهم يدافعون عن المادة أو العلم الذى يتعصبون له ، أو الذين هم اخصائيون فيه فهربرت سبنسر يرى أن « العلم » Science أقوى أثراً من سائر المواد وأعلاها قيمة «وهكسلى» نصير « العلم » يرى أنه ليس مثل علم وظائف الأعضاء شىء فى تدريب العقل . وغيرهما يرى أن اللغات تقوى الاستدلال والتفكير . وسواهم يرى أن الرياضة لا يعادلها فى ذلك شىء . وأن العلوم لاتقل فى تدريب الخيال عن آداب اللغة من منثور ومنظوم

ان نظرية التدريب الشكلى هذه وليدة نظرية الملكات الفاسدة . وهذه النظرية الثانية قد قضى عليها الآن فى علم النفس الحديث فلم يعد أحد يقول بها .

والواقع أن تدريب العقل وتعديته بمادة ما لا يجعل الانسان مدرباً الا فيما يتعلق بهذه المادة نفسها . فالعالم الطبيعى لايلاحظ إلا ما فى دائرته الخاصة به عادة ، والجيولوجى يلاحظ طبقات الأرض ، والعالم بالنبات يلاحظ ما يتعلق بالنبات على اختلاف أنواعه ، والجغرافى ، والمربى ، والمهندس ، والنجار ، والشرطى ، والرياضى ، كل منهم يهتم بما يتعلق بمهنته الخاصة و بميوله الطبيعية ، أو الكسبية . فالمسئلة مسئلة تغذية ميول طبيعية ، وخلق أخرى كسبية . فكلها ترجع الى الاهتمام والميول الخاصة ، أو حسب تعبير هربارت ، الى المجموعات المؤتلفة أو « الدوائر الفكرية » الغالبة فى الذهن .

فكل منا يلاحظ بعض الأشياء دون أخرى ؛ فيلاحظ ما يتعلق بميوله وحاجاته أو الموضوعات التى يهتم بها ويهمل سواها كل الاهمال . فليست « العلوم الطبيعية » ذات طبيعة خاصة تختلف عن سائر المواد وتمتاز بأنها تعود العقل وتدربه على ملاحظة كل شىء يصادفه ، وفى كل موضوع يحاوله . فالنشال سريع الملاحظة للساعات وما فى الجيوب . ومن ربى على الكيمياء وغذى بها ، لا يكون أقدر من أى فرد عادى على الملاحظة فى العلوم الاجتماعية ، ولا أقدر من الطبيب على

ملاحظة علائم المرض ، ولا على ملاحظة سلوك الأطفال كالمدرس الفاهم عمله . واذا دربت الذاكرة باستظهار جداول السكك الحديدية ، أو الانهار ، أو أسماء البلدان أو القوانين الرياضية فانها لا تقوى الا فى استظهار هذه الأمور . فمعلوم فى علم النفس [١] الآن أن ليس للانسان ذاكرة واحدة بل ذاكرات كثيرة ، فلكل شىء ذاكرة فى الواقع . هذا وان قدرة الانسان على « الاحتفاظ » والوعى ثابتة محدودة [١] لا يزيدها تمرين ولا تقويها دربة . فلكل امرىء قدرته ومواهبه الخاصة ولا يتسنى تقويتها . وانما تدريب قوة الذكر والوعى تكون بطريق زيادة الانتباه وحصره فيما يراد وعيه وتذكره ، وبربط المعلومات بعضها ببعض ، وبتنظيمها فى العقل ، وبمقدار قوة الاهتمام بالموضوع والميل اليه . فليس من الصواب فى شىء بعد هذا أن نقول باختيار مادة لأنها تقوى الذاكرة ، وأخرى لانها تقوى المفكرة .

وكذلك الحال فى قوة التخيل ، فمن الخطأ أن نقول بأنا نختار تدريس « أدب اللغة » من منظوم ومنثور لأنه يقوى التخيل . ان التخيل (والتصور) يختلف قوة وشكلا باختلاف الأفراد . حتى أن منهم من لا يستطيع أن يتصور حادثة ما بحال من الأحوال ؛ ومنهم من يتصورها كأنه يراها بعينيه ماثلة أمامه . فانك لتتصور المائدة التى تناولت غذاءك عليها أمس ؛ أو تتصور بعين عقلك قصة قرأتها أو وصف منظر طبيعى ، أو فصلا من رواية تمثيلية حضرتها ؛ أو تتمثل نغمة موسيقية سمعتها من قديم . هذا وان القصص الخرافية ، والأساطير المفزعة ، والحكايات التى على ألسن الطير والحيوان قد تكون غذاءاً سيئاً للخيال فتربية التخيل يجب أن تكون غير مباشرة ، وفى كثير من المواد التى ندرّسها

---

(١) انظر الجزء الثانى من كتاب « أصول علم النفس » للمؤلف
أنظر كتب وليم جيمس الثلاثة .
أنظر Stout (Manual) الكتاب الرابع الفصل الثالث الفقرة الخامسة .

والتى للتخيل فيها مجال صغيراً كان أو كبيراً . فهى تقوى بأشياء كثيرة و بمواد مختلفة وليس ثمة مادة معينة تُختار قصداً لتدريب الخيال وحده .

ولا الحساب ، من هذه الوجهة يقوى « ملكة » التفكير والاستدلال كما يزعم أنصاره . فليس الاستدلال بمقصور على الحساب وحده . فالاستدلال والاستنتاج لا يختلفان سواء كانا فى الحساب أو التاريخ أو الجغرافية أو فى أعمال الحياة اليومية . فالأصل فيه الموازنة بين فكرتين أو أكثر بوساطة ثالثة . وهذا سواء أكان فى الحساب أم فى غيره . فالرياضى المدرب العقل قد يكون ضعيف الاستنتاج سيئه فى كثير من الأمور الأخرى على الرغم من « تربيته الرياضية الطويلة »

فمن الخطأ إذن أن نتخذ « التدريب الشكلى » معياراً نقدر به قيمة المواد . فلسنا نختار « الحساب » من أجل أنه يقوى التفكير ، ولا « التاريخ » لتقوية الذاكرة ولا « العلوم الطبيعية » للتدريب على الملاحظة والدقة فى العمل . وانما نختار هذه المواد لما تحويه أولا من المعلومات ، من حيث أنها جديرة بالمعرفة والعلم .

وإذا وضعنا نصب أعيننا أن العقل وحدة متماسكة ، يعمل كله ، برمته فى كل عملية عقلية ، وليس جزءاً واحداً معيناً منه هو الذى يعمل عند الحفظ ، وجزءا آخر عند التفكير — أمنّا شر الوقوع فى نظرية الملكات ، ولم نجعل للنظرية الأخرى سلطاناً علينا نخضع له عند اختيار مواد الدراسة .

ان عدم الأخذ بنظرية التدريب الشكلى من حيث هى معيار نقيس به قيم المواد المختلفة ونقدر أثرها فى العقل ، لا ينفى بالطبع ان العقل بحاجة إلى التدريب والرياضة . إنما هذا التدريب لا يتأتى بفصله عن مادة « العلم » وفائدته . فهو يحدث من جراء مراعاة طرق التربية الصحيحة عند تدريس المادة نفسها ، فنحمل الطفل على التفكير ، وندرب عقله وننظم وجدانه وارادته فى الوقت الذى فيه نعلمه ماينفعه

ونزوده بمايفيده . فسوء تدريس أية مادة من المواد يفقدها جزءاً كبيراً من الفائدة المرجوة منها ؛ فاذا أسىء تعليم النحو أو الحساب ، أو تعليم المنطق ، لم يعدْ لأحدها فائدة تربوية . وإذا أحسن تعليم الجغرافية ، أو التاريخ ، والعلوم كان من ورائها أثر كبير فى تعويد التلاميذ الاستنتاج والاستدلال الصحيحين فيهما . فالتدريب العقلى يجب ان يكون بواسطة مواد ومعلومات نافعة من حيث أنهـا تسد حاجة من حاجات الفرد النفسية والاجتماعية أو الاقتصادية .

على أنه مهما قيل فى أمر تأثير مادة ما ، أو عمل معين فى العقل كله بدلا من تأثيره فى ناحية واحدة متصلة به مباشرة . فان الموضوع قد دخل الآن فى دور جديد من البحث وأصبح شغلا شاغلا لكثير من الباحثين من علماء النفس والتربية . فهم يحاولون أن يتعرفوا الى أى حد يمكن أن ينتقل أثر علم أو عمل ما فى ناحية معينة فى النفس الى التأثير فى ناحية أخرى . ويعرف هذا الموضوع بنظرية انتقال التدريب .

ولعل انتقال الأثر يكون محتملا فى حالتين :—

(١) عند وجود عناصر واحدة فى الموقفين العقليين أو الموضوعين

(٢) وفى جعل الموضوع أو العادة مثلا «أعلى» وتعميمه بدلا من تخصيصه . ففى العناية بالنظافة مثلا يجب أن يُعنى بها فى كل شىء وأن تجعل مثلا أعلى ، بدلاً من قصر العناية بها فى المدرسة على الكراسات كلها مثلا أو على كراسات معينة .

المنفعة المادية

ليس « التدريب الشكلى » خير هاد لنـا عند تقدير قيم المواد الدراسية ، فلتكن « المنفعه » إذن هى أساس الاختيار . فلا نختار مادة ونفضلها على غيرها إلا لأنهـا أنفع للتلميذ من الوجهة الاقتصادية ؛ تمكنه من الكسب والنجاح فى الحياة المادية . فالقراءة والكتابة والحساب ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، والاختزال

وامساك الدفاتر وتسيير السيارات وغيرها وأى حرفة من الحرف ، هى كل ما يجب أن نعلمه التلاميذ حسب هذا المعيار النفعى . أما التاريخ والجغرافية وأدب اللغة ومشاهدة الطبيعة فلا تغنى شيئاً . فأى الأمرين أنفع أن أعلم أفرع نهر الامازون وعدد سكان جزيرة جمايكا ومساحة القارة الأفريقية ، أو أقود سيارة وأصلح محركها ، وأن أعلم كيف أصلح الكهرباء اذا انطفأ نورها فجأة ؟

ولكن ذلك المعيار النفعى معيار ناقص . فالغاية من التربية تنحصر عندئذ فى كسب الرزق وحده ، وكسب الرزق ليس كل شىء فى هذه الحياة .

والواقع ان كل مادة من مواد الدراسة لها أثر مباشر أو غير مباشر فى زيادة مقدرة الانسان على الكسب ، والفلاح المادىّ . فالاقتصار على المواد النفعية التجارية أو الصناعية يجعل الأفق العقلى ضيقا ، والتفكير محدوداً ، والحياة مادية محضة لامتعة فيها ولاجمال ، فيصبح الانسان آلة جامدة من آلات الانتاج . ولقد رأينا فى الجزء الأول أنا لو جعلنا كسب الرزق وحده هو الغاية من التربية لما وصلنا اليها قط .

ولكن لا بد للمرء مع ذلك من كسب قوته ، يوما ما ، ولابد للتربية من أن تزوده بالسلاح الذى يمكنه من البقاء فى معترك الحياة . ومواد التعليم وفروعه كثيرة متنوعة ، فلا مفر لنا من اختيار ما ينفع الطفل ويفيده . انما المنفعة يجب ألا ينظر اليها نظراً قاصراً فنحصرها فيما يؤدى إلى الكسب مباشرة ، ولكن فيما يفيد فى ترقية الطفل وتغذية ميوله وتثقيفه الثقافة العامة وتوجيه ارادته الى الخير ، وتوثيق الصلة بينه وبين المجتمع الذى يعيش فيه . أى فى كل ما يجعله « انساناً »

فالى أى حد يجب أن تصبغ تربية الطفل اذن بالصبغة التى تؤهله للكسب ؟ أو بعبارة أخرى الى أى حد يجب أن تؤهل تربية الأطفال الى العمل الذى سيرتزقون منه ؟ ان الجواب على سؤال كهذا يتوقف على مدى المدة الدراسية . فمفروض فى الاطفال الذين يدخلون المدارس الابتدائية عندنا الاستمرار فى ثلاث

مراحل ، الابتدائية والثانوية ، والعالية . (على أن فى مصر الواقع غير ذلك فيدخل المدارس الابتدائية القادر على الاستمرار فى الدراسة والعاجز عنها) . ولذا يجب ألاّ يكون فى المرحلتين الأوليين أى اختصاص ، بل تقصران على الثقافة العامة وحدها . على أن هذه الثقافة يجب أن توجه إلى ناحية معينة فى آخر المرحلة الثانية فيحسن اذن ايجاد فرق تكميلية بعد السنة الرابعة فى مدارس خاصة لمن يريد ان يستعد لكسب عيشه . ومدارس التجارة المتوسطة وأمثالها تقوم بشطر من هذا . أما الأطفال الذين يدخلون المدارس الالزامية الأولية فمفروض فى أكثرهم ، وهم سواد الأمة ، أنهم سيولون وجههم شطر الحياة العملية زراعية كانت أو صناعية ، أو تجارية . فيجب إذن أن نوجه التلاميذ الى ذلك من غير أن نحاول اعدادهم الى حرفة أو مهنة معينة ، ومن غير إنقاص مقدار ما يحصلون عليه من التثقيف العام ، حتى يتمتعوا بحياتهم ، ويستفيدوا من أوقات فراغهم ، فيعملوا على ترقية أنفسهم بأنفسهم ويتحملوا نصيبهم من التكاليف الاجتماعية قائمين بما عليهم من الحقوق الوطنية خير قيام . فهذا التوجيه يكون من حيث التطبيق وصيغة الدرس نفسه . أما قبل نهاية هذه المرحلة فيحسن كذلك ان تضيق دائرة الاختصاص تضييقاً ظاهراً ، وتكون أكثر المواد الدراسية مواد فنية لها اتصال مباشر بنوع المهنة والحياة التى سيحيونها .

فالتربية تعد الطفل للحياة الطيبة العاملة فى المجتمع الذى درج فيه ونشأ . فهى ترمى إلى تكوينه كانسان يعيش فى وطن ، يقاسمه آماله وأمانيه ، ويفخر بماضيه ، ويشترك فى حاضره ، ويعمل على اعلاء مكانته فى المستقبل . ولهذا ينبغى اذن :

١ — اعداده للاشتراك فى الحياة الاجتماعية على مختلف وجوهها ومناحيها كفرد عامل ، عاقل ، حر وطنى مستنير

٢ — إعداد الطفل واقداره على كسب رزقه وسد حاجاته اليومية

٣ — للاستفادة من أوقات فراغه والاستمتاع بحياته، والعمل على ترقية نفسه بنفسه

وهذا يرجع بنا إلى ما ذكرناه فى مفتتح هذا الفصل من وجوب مراعاة :

ا — الطفل وما به من غرائز واستعدادات وميول وحاجات نفسية فى كل مرحلة من مراحل نموه المختلفة .

ب — المجتمع : وآماله وما تتطلبه البيئة الاجتماعيـة والطبيعية من اتجاهات

ايجاز ، وايضاح

والخلاصة ان العقل وحدة متماسكة تعمل كلها معاً فى كل عملية عقلية . فهو ليس مقسما الى (ملكات) تقتضى كل منها مادة أو مواد خاصة لتدريبها وتقويتها . وان تدريب العقل وترقيته فى ناحية ما ، لا يؤثر أثراً واضحاً إلا فى تلك الناحية وحدها . فتدريبه على الملاحظة فى علم النبات لا يجعله مدرباً عليها بنفس القدر فى أى علم آخر ؛ أو فى أى ميدان من ميادين الحياة والعمل . فلا نظرية الملكات ولا نظرية التدريب الشكلى تهدياننا إلى معيار صحيح نقدر به قيمة المواد الدراسية ونفاضل بين بعضها و بعض حتى نستطيع ان نختار الأهم فالمهم . وقد رفض هاتين النظريتين كل من « سبنسر » ، و « هربارت » فى أبحاثهما . فجعل الأول معياره المنفعة — منفعة « العلم » من حيث هو وسيلة لاعداد الطفل إلى « الحياة الكاملة » ؛ فانه وان لم تكن «المنفعة» فى نظره بمعناها المادى الضيق، إلا أنه مال نحو العلوم الطبيعية ، وأخطأ فى تطبيق معياره . وجعل الثانى (هربارت) أساس الاختيار اهتمام الطفل وميوله ، وتدريب عقله بالتعليم حتى تتوجه إرادته نحو الخير ، ولكنه هو الآخر مال نحو العلوم الأدبيـة مفضلا اياها على غيرها . والواقع ان ميول الطفل تتجه نحو ما يتعلق بالانسانيـة والانسان ، كما تتجه إلى ما يتعلق بالطبيعة نفسها .

فعند اختيار مواد الدراسة يجب مراعاة المبادئ الحديثة التى أرشـدتنا اليها

دراسة نفسية الأطفال ، من حيث نواميس ترقيهم فى المراحل المختلفة ونشوء ميولهم ومواضع اهتمامهم الكثيرة فى كل مرحلة من المراحل ، ونعمل على تغذيتها وترقيتها فكل ميل لا يكوّن فى الصغر ، أولا يغذى فيه يضيع فى الكبر . ولهذا الضياع أثره الكبير فى الحياة فيما بعد . كذلك يجب أن لا ننسى : —

ان الطفل كائن حى نام ؛ وانه يختلف اختلافاً تاماً عن الكبير الراشد وان له مميزاته الكثيرة :

فهو مشتت الانتباه ، سريع تنقله ؛ ولا يُعن الا بالأمور المحسوسة البارزة ، وليس بتلك المعانى المجردة البعيدة عن حياته وعن عالمه ؛ وانه سريع التعب والملل . كثير اللعب والحركة ؛ جم النشاط .

وان لنموه وترقيته مراحل ، ولكل مرحلة مميزاتها العامة ؛ فبعض ميوله وغرائزه تظهر بارزة فى مرحلة ما ويظهر غيرها فى مرحلة أخرى وهكذا ؛ وان تلك الميول هى التى تكون غالبة عالية ومحركة له . فهى مما يجب ان تتخذ هادياً لنا عند وضع المناهج ؛ ذلك الى أن بين الأطفال فروقاً شخصية كبيرة ، وانهم يختلفون ذكاء وفهماً ، وميلا ؛ كذلك يجب ان تلاحظ كيفية التعليم وطرقه . فنلاحظ الميل الطبعى الى النشاط الذاتى ؛ وتناول الأشياء ومعالجتها وتحطيمها ، والتعبير عن النفس بالطرق المتنوعة ، ونعمل لها كلها عند وضع المناهج .

وينبغى أن نختار من المواد أنفعها فى ترقية عقل الطفل ترقية شاملة ، ولتكن هذه المواد متعددة حتى ترقى كل مناحى الطفل : نفسه ؛ وجسمه ، وميوله المختلفة . وليست المنفعة مقصورة على مايمكن المرء من كسب رزقه فحسب ، بل يجب أن ترمى التربية الى التثقيف العام وتكوين « الانسان » كانسان ، فأنه من الخطأ الكبير أن نحسب للحرفة أو المهنة التى سيحترفها المرء حساباً كبيراً فى الأدوار الأولى من التربيه . ففى المدارس الأوليه الالزاميه ، وفى المدارس الابتدائيه والثانويه

ينبغى ألا يكون للاختصاص مجال ما ، ولكن ذلك لا يمنع من أن توجه الدروس والمواد فى المدارس الالزاميـة نحو الزراعه والصناعه والتجارة والفنون توجيهاً عاماً ، وان تكون الدروس فى آخر القسم الثانوى ممهدة بعض التمهيـد للمهنة التى ينتظر أن يقوم بها المتعلم فيما بعد .

هذا لأن ميول الأطفال لا تظهر واضحة الا بعـد سن المراهقـة ، حيث يكونون فى المدارس الثانويه أو مافى مستواها ، فتتباين ميولهم وتظهر استعداداتهم ؛ وكذلك يكونون قد اقتربوا من الزمن الذى يضطرون فيـه الى اختيار المهنـة ، والطريق الذى يسلكونه فى حياتهم . لذلك يجب ان تتنوع المناهج فى المدارس الثانويه حتى يختار كل طالب منها ما يعده لتلقى الدراسة والأعمال المتصلة بميوله ومهنته فى المستقبل

هذا كله من جهه الطفل . ولكن الطفل لايعيش منعزلا عن الناس . وانما هو فرد فى مجتمع عليه واجبات وله حقوق . فيجب أن توثق العلاقات من البدايه بينه وبين هذا المجتمع بحيث لا يكون ثمت تنافر كبير بينهما . فينبغى ان يزود الطفل بكل ما يجعله يهتم بالمجتمع ومصلحته ويدرب على ما تستلزمه الحياة الناجحة فى المجتمع من عادات ومواقف عقليه لازمة

المواد الدراسية

ومن المعلوم أن نواحى التربية عدة فهى عقلية وجسمية وخلقية وعملية وفنية ، وكل ناحية من هـذه النواحى يجب أن يحسب لها حسابها فى المنهج فضـلا عن الوسائل والطرق الأخرى

فالتربيـة الجسمية تستلزم فى الجملة المواد الآتية : تدبير الصحة . والرياضة البدنية ، الألعاب المختلفة جمعية وفردية

والتربية الخلقية (الاجتماعيـة) تعالج من جهة بالدين والتهذيب ، ودروس الاخلاق . والتربية الوطنية والألعاب الرياضية

والتربية العملية ، بالأشغال اليدوية المختلفة للبنين والبنات ، وبالرسم ، وفلاحة البساتين والحساب التجارى ، والـكتابة على الآلة الـكاتبـة و بسائر المواد التى تتصل بالحياة العملية نفسها

والتربية الفنية : الرسم والتصوير والموسيقى والأناشيد ودروس «التقدير»[1] الفنى .

الدين

للدين أثر كبير فى تربيـة الطفل وتهذيبه اذا درس بطريقة صحيحة ملائمة لمدارك الأطفال ومراحل نموهم . ويشترط فى النجاح فى تدريسه أن يمس المدرس وجدان الطفل وعواطفه و يستثير فيـه الاعجاب بصنع الخالق وعظمته ، والشعور بقدرة البارئ ، و بصغر شأنه هو وضآلته أمام جلال الـكون و روعته ؛ وأن يستثير فيه عواطف المحبة والرحمة ، ويبث فى نفسه أصول الايمان . أما اذا اقتصر المنهاج على ذكر الأحكام والعادات وسرد بعض أوليات فلسفية لا يستسيغها ذهن التلميذ الصغير فان الفائدة المقصودة منه تزول . كذلك لا فائدة كبيرة من تدريسه اذا جعل مادة من مواد الامتحان ، فيستظهر التلميذ أصول دينه كما يستظهر محطات السكة الحديد

وأن الانسان ليشك كل الشك فى فائدة تخصيص درس أو اثنين فى الاسبوع لدرس الدين ثم اهمال أمره بتاتاً فى سائر الدروس ، فيصبح درساً لا يفكر فيه التلميذ الا عند حلول «الحصة» . وفى كثير من المدارس الاولية الاجنبية يخصص للدين العشرة الدقائق الأولى من كل صباح

---

(١) انظر الجزء الأول من هذ الـكتاب

الأخلاق

لا محل لتدريس الأخلاق « كعلم » فى المدارس الابتدائية. فهو فوق متناول عقول التلاميذ وادراكهم . وأما تكوين الخلق الصحيح المتين فهو ما يجب أن يرمى اليه المدرس فى كل درس من الدروس التى يلقيها على تلاميذه سواء فى درس التاريخ أو اللغة أو الأشغال اليدوية ، أو اللغة الاجنبية . فتكوين الأخلاق يكاد ينحصر فى العمل على تكوين العادات المختلفة السامية وترسيخها فى نفس الطفل بالتكرار والمزاولة حتى لا يجد أمامه فى سلوكه وتفكيره سوى طريق واحدة تلك التى تتفق مع الشرف والكرامة ومصلحة المجموع فيسلكها من غير تردد أو تفكير

وفى المدرسة ، وهى صورة مصغرة للمجتمع ، أو يجب أن تكون كذلك ، وفى الحياة المدرسية فرص كثيرة لتكوين العادات الصالحة ، عقلية كانت أو اجتماعية أو جسمية . كالتفكير المنظم ، والصبر ، والتعاون ، واحترام الغير ، والتأدب فى المعاملة والنشاط والهمة الخ

والاخلاق لا تتكون الا تدريجاً على أساس الارادة والوجدان والقدوة الحسنة ولا تلقن الا بطريقة غير مباشرة عادة

دروس الأخلاق

لم يعد احد من ذوى الخبرة والعلم يرى فائدة كبيرة فى أعطاء التلاميذ مباشرة دروساً فى التهذيب والأخلاق . فالأخلاق لا تتكوّن (كما تقدم) بالتلقين والتعليم . فمعرفة الانسان بالصدق وضرورته أو بالشجاعة ، أو الأمانة لا تجعله صادقاً ولا شجاعاً ولا أميناً . وان درساً واحداً فى الاسبوع يقضيه المدرس فى الكلام فى امور معنوية لدرس ضائع وبخاصة اذا كان ذلك المدرس معروفاً بأنه غير رضى الأخلاق فى معاملاته وفى نفسه . لذلك تكتفى مدارس كثيرة باضافة حصة أو أكثر الى دروس الألعاب الرياضية !

على أنه يجب مع ذلك أن يكون للكلام فى الأخلاق السامية شيء غير قليل من الأثر من حيث تكوين المثُل العليا فى نفس الطفل وايقاظ ضميره واستثارته وتكوين عواطف سامية ودفعها بالقدوة الحسنة الى تحريك الأرادة فى اتجاه معين نحو العمل الصالح. وهذا كله يتوقف على المدرس وخبرته. ولكن مهما كانت خبرته ومهارته فخلقه الشخصى اكبر عامل فى تكوين المثل العليا فى نفوس التلاميذ فاختيار المدرس وتكوينه التكوين الصحيح يجب أن يسبق اختيار المواد من حيث الاهمية

الألعاب الرياضية

ان ما للالعاب الرياضية من الأثر فى تكوين الخلق الصحيح فضلاعن تقوية الجسم وجعله نشطاً ميالا للعمل والحركة أمر لا يختلف فيه أحد. ولذلك توجهت العناية اليها فى المدارس الاوربية والأمريكية واعتبرت مادة كسائر المواد الأخرى ووضعت داخل « الجدول » نفسه ولم تكن كذلك من قبل. والالعاب ذات الأثر الكبير فى الخلق هى التى نطلق عليها الالعاب الحرة : لا تلك التى ليس للحرية والارادة دخل كبير فيها

ذلك فضلا عما فى الألعاب من الأثر فى ترقية العقل نفسه، وكسب العادات الاجتماعية النافعة

الفنون

لقد كان الجانب الوجدانى من الحياة النفسية مهملا كل الاهمال فى التعليم السالف. وكان الناس ينظرون الى تعليم الفنون الجميلة نظرة عوجاء بحجة أنها لاتغنى شيئاً ولا تفيد الانسان نفعاً فى حياته، وانها تعوّد التلاميذ الدعة والترف سوء السلوك. وانها تسرهم وتلهيهم أكثر مما تعلمهم. أما اليوم فقد اتخذت الفنون

مقامها بين المواد الأخرى . فالرسم والتصوير والموسيقى والغناء (الأناشيد) تعلم الآن فى كثير من المدارس بطرق سديدة ، وان كان التعليم ليس عاماً . أما الجانب الوجدانى من الحياة النفسية ، فله الأثر الكبير فى سلوك الانسان وفى تفكيره وأخلاقه . واهماله اهمال قسط كبير من الحياة النفسية . فكما نهتم بالعقل ، يجب أن نهتم بالقلب . وللقلب أثر كبير فى توجيه سلوك الانسان واستمتاعه بحياته ونجاحه فيها . على أن هذه المواد كغيرها اذا درست بطريقة ميتة نمطية فقدت ما لها من الاثر وكان الغاؤها خيراً من بقائها . فينبغى أن يكون تدريسها تعبيرا من ناحية الطفل عما يختلج فى نفسه هو ، وعما تأثرت به شاعرة من المؤثرات الخارجية . لا مجرد نقل من أشياء لا روح فيها ، ولا جمال ولا فن يدركه الصغير

مواد كسب المهارة :

ويراد بها تلك المواد أو أجزاؤها التى يرمى فى تدريسها الى اكساب المتعلم أى نوع من أنواع المهارة المتعددة مع السرعة فى الاداء والرشاقة فيه . وكثيرا ما يضم اليها تلك المواد التى أطلقنا عليها فى الجزء الاول مواد «وسَلية» . من حيث أنها ليست سوى وسيلة أو آلة لغيرها كالقراءة والكتابه والحساب. وهذه يجب أن تكون العناية بها كبيرة فى البداية . أى فى المدارس الاولية والابتدائية ، فهى الاداة التى تفتح بها مغاليق المواد الاخرى وتعين على القيام بكثير من تكاليف الحياة .

الأشغال اليدوية

لقد أضحت العناية بالأشغال اليدوية عامة فى أكثر مدارس العالم المتحضر الأولية والابتدائية والثانوية . وليس القصد منها كما كان يظن الناس فى الماضى اعداد التلاميذ لحرفة أو مهنة معينة أو لمعرفة كل الحرف من غير اتقان واحدة منها . ولكن الغرض منها تربوى واجتماعى لا نفعى . فهى توجد ترابطاً وتوافقاً بين الأعصاب والعضلات ، فتدرب العين ، واليد ، وبواسطتها ندرب

العقل نفسه وتثقفه . كما أنها تهب المتعلم أنواعاً مختلفة من المهارة ، وتزوده بمعلومات كثيرة عن خصائص الأشياء والمواد الأولية ، وتعوده الدقة ، والعناية والترتيب والصبر ، وتبث فى نفسه محبة العمل واحترامه فلا يحقرن عاملا لأنه (عامل) بل يقدر عمله حق قدره .

كل ذلك فضلا عما يستثيره الاهتمام بها والميل اليها فى نفس الطفل من الميول الموافقة لطبعه كالميل الى كثرة الحركة ، والنشاط الذاتى وتناول الأشياء والتأمل فيها ، ومحبة السيطرة والتغلب على العقبات ، وتساعده على التعبير عما جال فى نفسه وأثر فيها من الخواطر تعبيراً ظاهراً مجسما .

مواد كسب المعرفة

ويراد بها تلك المواد التى يقصد منها معرفة ما تحويه من معلومات وحقائق نافعة . كالتاريخ والجغرافيا ، والعلوم المختلفة كالطبيعة والكيمياء والتاريخ الطبيعى . وهى اما مواد طبيعية واما مواد أدبية أو انسانية

المواد الطبيعية

وهى تلك المواد التى يراد منها توقيف المتعلم على القوانين والنواميس العامة التى تتحكم فى مظاهر الكون المختلفة ، ولفت نظره إلى مثل هذه المظاهر التى فى بيئته ، وتعويده ملاحظتها والاهتمام بها . على أن الطفل فى المدارس الأولية والابتدائية لا يستطيع أن يدرك الحقائق العلمية العامة ، والنواميس الشاملة ، إدراكاً صحيحاً . فليس ثمة فائدة كبيرة تعود عليه من أن يرى المدرس يقوم بتجربة أو اثنتين يجربهما أمامه وهو معجل مسرع ، وكثيراً ما تخيب هذه التجارب ، ثم هو يذكر ، القانون العام للتلاميذ — فيستظهرونه على غير علم وخبرة بمحتواه ومدلوله — ولذلك يجب ألا نحاول أن ندرس فى المدارس الأولية والابتدائية (العلوم) المختلفة . كالكيمياء والطبيعة ، والنبات والحيوان

وغيرها كعلوم منفصلة قائمة بذاتهـا وإنما ينبغى أن يقتصر المتعلم فى هـذه المواد على (التأمل فى مشاهد الطبيعة) وعلى (مبادىء العلوم) . أما ما كان يسمى قديماً (دروس الأشياء) فقد أسىء تدريسه إساءة جعلت الضرر الناشىء منها اكثر من الفائدة المنتظرة . فانها أضحت مجرد ألفاظ يحمل المدرس التلاميذ على استظهارها من غير معرفة مدلولاتها تمـام المعرفة . ولذا قضت التربية الحديثة بازالتها وتخليص المناهج منهـا واستبدال مبادىء العلوم المختلفة بها . وتدريسها بطريقة عملية نافعة

المواد الانسانية (الادبية)

ويقصد بهـا طائفة المواد التى تتعلق بالانسان مباشرة من حيث هو انسان وتثير فيه الشعور بانسانيته . وهذه تشمل اللغة القومية وآدابها ، واللغات الأجنبيه التاريخ ، والجغرافيا (من بعض نواحيهما) .

على أن تدريسها يجب ان يكون من ناحيتها الانسانية حقاً. فمجرد سرد الشواذ فى اللغـة ، وتواريخ المواقع والحروب والملوك ، ومحطات التلغراف اللاسلكى ، رؤوس أوربا لا قيمة لها البتة فى حياة الطفل . ولذلك كثيراً مايتساءل الناس عن فائدة الجغرافيا والتاريخ وقيمتها فى التدريس !

اللغة الأجنبية

لا ينكر أحد ضرورة تدريس اللغات الأجنبية وفائدتها وبخاصة لأمة موقعها الجغرافى وحالتها الاقتصادية والسياسية مثل ما نحن فيه . فكل الدول الصغيرة بحاجه الى العنايه باللغات المختلفة . ولكن هذه العنايه يجب أن لاتدعونا الى اهمال نفسية الطفل وقدرته على الادراك والاسفادة

فليس من المستحسن بحال من الاحوال أن تدرس اللغات الاجنبية لصغار الاطفال الذين لم يحسنوا بعد لغتهم القومية . ومن المقرر تقريباً فى علم النفس أن

الطفل المثنوى اللغة ، (أى الذى يتكلم لغتين فى آن واحد) يكون أقل من غيره من حيث المقدرة العقلية فقلما احتاج الانسان الى ما تعلمه فى المدرسة من التاريخ والجغرافية فى حياته العملية فيما بعد . وهذا لا شك حق . اذا اقتصر فى تدريسها على تلك الجداول والتواريخ . ونحن فى مصر نتكلم اللغة العامية . ونتعلم اللغة الفصحى ، ثم نتعلم فى الوقت نفسه لغة أجنبيه ! فى المدارس الابتدائيه . كذلك من المقرر أنه لا يسمح للطفل بأن يبدأ تعلم لغة أجنبية ما الا اذا بلغ العاشرة أو الحادية عشرة من عمره

ان تلك المواد الكثيرة نراها كلها ممثلة فى مناهج المدارس الحديثة على الرغم مما يظهر من كثرتها اذا قيست بما كان يدرسه الطفل فى الزمن الماضى حيث كان يكتفى بتعليم القراءة والكتابة والحساب والدين . وبالطبع كانت التربية البدنية والفنية مهملتين كل الاهمال . فكيف يتسع الوقت الآن لدرس هذه المواد كلها درساً نافعاً ؟ فكلنا يعلم أنها اليوم تدرس بطريقه سطحية قليلة الغناء والفائدة .

يتم ذلك الى حد كبير بواسطة ربط ما يمكن ربطه منها بعضه ببعض و بالحياة نفسها ربطاً صحيحاً

ربط مواد الدراسة

وتجميعها

ضرورة ايجاد هذا الربط ومضار عدمه

بعد اختيار مواد الدراسة ، واستقرار الرأى على الخطة المثلى ، يجب أن يراعى عند عمل المناهج التفصيلية أن يكون ثمة اتصال بين مناهج المواد المختلفة بعضها وبعض، حتى يتسنى للمدرس أن يربط فى تدريسه ما يمكن ربطه من موضوعات كل مادة بموضوعات مادة أو مواد أخرى . ويمكن الوصول الى ذلك بأن يشرف على عمل المناهج المربون الاخصائيون الذين لهم من سعة الخبرة والعلم بأحوال الطفل العقلية والجسمية ما يجعلهم ينظرون الى المنهاج كله من جهة ميول الطفل ونشوئها فيه وقدرته على الادراك والاستفادة ، لا من جهة مادة المنهاج نفسها التى يقصر الاخصائى فيها نظره عليها وحدها عادة . فالجغرافى يعنى بمادة الجغرافية وحدها ؛ والمؤرخ بالتاريخ ، والرياضى بالرياضة ؛ باذلا جهده فى حشر أكثر ما يمكنه من المعلومات . أما الطفل نفسه، من حيث قدرته على استيعاب مايكلف به ، والاستفادة منه الفائدة الصحيحة المتناسبة مع مرحلة النمو والترقى التى هو فيها ، فليس يهتم به أحد من هؤلاء . فيضيع الطفل ويضيع الغرض من التربية بين هؤلاء الذين يسمون بالاختصاصيين وبين مواد اختصاصهم . وعندئذ تعلو الشكوى ويرهق التلاميذ ؛ ويعاد عمل المناهج من جديد ؛ ذلك الى أن المنهاج كله يجب أن يكون وحدة متضامنة مكملة بعضها لبعض

هذا عند وضع المناهج . أما عند التدريس نفسه، فكل مدرس فى المدارس الابتدائية والثانوية يقوم بتدريس مادة معينة لفصل واحد أو لعدة فصول، فيتناوب الفصلَ الواحد مدرسون كثيرون فى المواد المختلفة ، بل فى فروع المادة الواحدة ،

كل منهم مستقل بعمله عن الآخر ! كأن كل علم لا علاقة له بغيره . ففى السبعة الدروس التى يدرسها التلميذ فى اليوم الواحد (فى المدارس الابتدائيـة) لا نكاد نجد علاقة بين مادة درس منها و بين مادة الدرس الآخر الذى يليه . وأسوأ من ذلك أن حقائق المادة الواحدة قلما ترتبط بعضها ببعض ! ! فللاملاء حصتها، وللخط حصته ولا نلاحظ عند التدريس بين الاثنين . وكذلك حال الانشاء والقواعد وغيرها

كان من جراء ذلك الفصل ان أصبحت كل مادة منعزلة تمـام العزلة فى عقول التلاميذ وصاروا يعملون هم بدورهم على اسـتبقائها كذلك . فهذه جغرافيـة ، وذاك تاريخ أو حساب ، أو أشغال يدوية ، أو رسم ، أو مطالعة ، كل منهـا منفصلة عن الأخرى انفصالا تاماً ، فصار العقل كأنه مكون من حجرات منفصلة لا مجال لاتصال بعضها ببعض وكل «حجرة» لا تفتح الا فى درسها الخاص وقلما يستخدم التلميذ ماحصل عليه فى دروس الطبيعة مثلا فى تفهم حقائق الجغرافية الطبيعية وآثارها ، بل أنه قلما يطبق شيئاً ممـا عرفه فى المدرسة على ما يصادفه فى الحياة خارجها

وللـكتب المدرسية فى ذلك أثر غير قليل . فـكتب التاريخ قلما تذكر العوامل الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية التى كانت فعالة فى الحوادث المختلفة وكتب الحساب قلما تشير الى شىء من الجبر ، وكتب اللغـة تقتصر بعضها على المطالعة ، والأخرى على النحو ، وغيرها على رسم الكلمات وحده !

فعزل المواد الدراسية وفصلها بعضها عن بعض ، وعزل البيت عن المدرسة ، والحيـاة المدرسية عن الحيـاة العامة أدى الى أضرار كثيرة نقاسى منهـا فى مصر أشدها :—

١ — فالتلاميـذ لا يكترثون لادراك العـلاقات التى بين الحقائق المختلفة بعضها و بعض ، لأنها أخفيت عنهم وسترت بستار كثيف .

٢ — أصبح جزء كبير ممـا يعلم فى المدارس لا قيمة له ، لان التلاميـذ

لا يستطيعون استخدامه ولا تطبيقه . وكل علم لا يُستخدم ولا « يُنتفع » به لا قيمة له . فالانسان يتعلم ليعمل ، لا ليقف عند مجرد العلم . وإلا كان علمه أشبه شيء بالعملة الزائفة

٣ — وأصبح التعليم آلياً ، لا يستثير شوق التلاميذ ولا يبتعثهم الى الاهتمام والانتباه ؛ لأن المدرس لا يستطيع ذلك بطبيعة النظام الموضوع له ، ولانه مسئول عن مادته وحدها لا عن التلميذ نفسه ؛ فهو لا يمكنه أن يحدث تغييراً كبيرا فى درسه اذا أحس بتشعب ميل التلاميذ أو تعبهم ، ولا هو يربط مايدرسه بخبرة التلاميذ وحياتهم ليصبح التعليم نفسه حياً .

٤ — فصلت المدرسة عن الحياة العملية خارجها فصلا كبيراً !

٥ — بذلك كان أكثر مايتعلمه التلاميذ ولا يربطونه بالحياة ولا بغيره من المواد ، ينسونه بسرعة فيما بعد . لأنهم عرفوه منعزلا عن سواه ؛ والمقرر فى علم النفس ان تذكر كل حقيقة يكون حسب عدد ما بينها و بين غيرها من الروابط والصلات

٦ — و بذلك يضيع جزء كبير من الجهد والوقت سدى

٧ — وهكذا تم اهمال الغرض الأسمى من التربية

٨ — وتشتت عقل التلاميذ فى نواح عدة ، وتوزعت شخصية كل منهم وضعفت

٩ — ولقد أُهمل التلميذ نفسه من حيث هو المقصود بالعناية والترقية ، لامواد الدراسة وموضوعاتها المختلفة

١٠ — كان من جراء كثرة المواد وانفصالها أن صارت تدرس كلها دراسة سطحية لا تعمق فيها ولا اجادة . وهذا ما نشكو منه جميعاً الآن كل الشكوى .

ان أكثر هذه المبادئ ، إن لم تكن كلها ، يمكن توقيها اذا ربطت مواد الدراسة بعضها ببعض وبالحياة كلما عرضت فرصة للربط ، أو اذا وضعت المناهج على طريقة

من الطرق الحديثة كطريقة «المشروعات» والمسائل أو طريقة « دكرولى ». ولقد أصبح ذلك ميسوراً كل اليسر الآن فى المدارس الالزامية حيث المدرس مدرس فصل[١] لا مدرس مادة . أما فى المدارس الابتدائية حيث لا يطبق هذا المبدأ فمن السهل على ناظر المدرسة ان يراعى عند وضع جدول توزيع الدروس اعطاء المدرس الواحد أكثر ما يستطاع من المواد فى الفصل الواحد ؛ كذلك يجب أن يجتمع مدرسو الفصل الواحد ويتفقوا على التعاون فيما يوحّد التعليم فى هذا الفصل ويجعله مترابط الأجزاء . ففى ذلك فائدة كبيرة للمدرسة والتلميذ معاً. فضلاً عن أنه يُبقى الشعور سائدا بين المدرسين بأنهم انما يعملون لغاية واحدة ، وهى التعاون على ترقية الطفل وتربيته ، لا لمجرد «أداء واجب» معين . فعلى كل مدرس مهما كان اهتمامه بفنه أو علمه ومهما بلغ تحمسه له أن يكون على ذكر دائم من أن هذا الفن أو العلم لذى يدرسه للتلاميذ ، ليس سوى مادة واحدة من عدة مواد ترمى فى مجموعها إلى انتاج وَحدة متصلة الأجزاء . فمدرس الرسم فى المدارس الابتدائية أو الثانوية مثلا ، « قد يسير فى دروسه ، كأنه يدرس لقوم غايتهم الاختصاص فى الرسم والفنون لا التعليم العام» ومدرس التاريخ يحشو عقول التلاميذ بالتفاصيل التى لا تفيدهم شيئاً . ومدرس الحساب يكلف التلاميذ حل عشر مسائل كل يوم بعيدة كل البعد عن الخبرة وعن الحياة العملية . كأن حياة التلاميذ المدرسية والخارجية تتوقف على مثل هذا كله . لهذا كان ضرر مدرس المادة الواحدة ، أو المدرس الاختصاصى فى المدارس الابتدائية أكثر من نفعه

الأسس النفسية لربط مواد الدراسة

من الثابت فى علم النفس أن العقل فى تغيُّر دائم ، لا يظل على « حال » واحدة الا انتقل الى غيرها ؛ فتتعاقب الأحوال النفسية واحدة تلو الأخرى

(١) انظر فصل توزيع العمل على المدرسين

تعاقباً متواصلاً لا انقطاع فيه ؛ فالحالة الأولى مرتبطة أتم الارتباط بالحالة الثانية ، والثانية بالثالثة وهكذا ؛ فكل حالة نفسية تندمج فى التى قبلها وتدعو التى وراءها ؛ فلا توجد حالة قائمة بنفسها منفصلة عن سواها « فى مجرى الشعور » . فمن خصائص النفس ووظائفها الأساسية أنها تعمل دائما على هذا الربط والجمع .

فلا يمر خاطر ما بالعقل — مدركا حسياً ، كان أو صورة عقلية ، أو فكرا من الأفكار — الا ارتبطت أجزاؤه بعضها ببعض ، وبالخواطر والآراء الأخرى المتصلة به عند ادراكه من قرب أو بعد ، كما يرتبط فى الوقت نفسه بالمعلومات القديمة . وهذا الربط هو الذى يعطيه معناه الخاص عند ادراكه وفهمه ، ان خطأ وإن صواباً

وتزداد قيمة الحقائق والمعانى ، ويقوى أثرها فى حياة الانسان وأعماله بحسب مالها من الاتصال وما فيها من الروابط بالحقائق الأخرى بالحياة نفسها . فكلما ازدادت الروابط بين حقيقة وأخرى كانت تلك الحقيقة أثبت فى النفس وأرسخ فيها من جهة ، من جهة أخرى — فانها تكون واضحة لها جلية ذات قيمة وحياة خاصة ؛ فضلا عن سرعة تذكرها واستحضارها عند الحاجة اليها

على أن المقصود ليس مجرد الربط والاتصال فنربط أية حقيقة بأية حقيقة أخرى ، ونتكلف فى ذلك التكلف الظاهر الضار ؛ وانما المقصود الربط الطبيعى المنظم حسب مابين الأشياء بعضها و بعض من العلاقات الطبيعية . فنربط الحقائق الفردية بعضها ببعض لأنها يجب أن تكون كذلك ؛ كما نربطها بالحقائق العامة الشاملة لها ، — أى بجنسها ونوعها ؛ ثم نربط هذه الحقائق الشاملة ، أو القوانين العامة بعضها ببعض . وهذا هو ما يراد بتنسيق المعلومات وتنظيمها فى النفس . فليس للآراء والمعانى أثر حسن فى العقل ولا قيمة لها الاّ إذا نظمها ذلك العقل ونسّقها وربطها بغيرها من الآراء والخواطر وكوّن منها كلاً ووَحدة ، وربطها بالحياة نفسها ربطاً وثيقاً

فمن هذا نرى ضرورة العمل على (١) ربط حقائق المادة الواحدة بعضها ببعض ، (٢) وربط كل مادة بأخرى مناسبة لها ، (٣) وربط خبرة

التلاميذ فى المدرسة بخبرتهم التى يحصلون عليها فى البيت ، (٤) و ربط المدرسة بالحياة نفسها ربطاً صحيحاً .

وفى ذلك فوائد كثيرة : —

١ — فربط الحقائق بعضها ببعض ربطاً صحيحاً يجعلها واضحة جلية ؛ وتكون المدركات الكلية صحيحة ومفهوماتها كبيرة ، فيسهل إدراكها وفهمها ، واستساغتها حتى تصبح جزءاً من النفس حياً لا ينفصل عنها ،

ب — فذلك أدعى لثبوتها فى النفس واستقرارها فيها ، فيسهل تذكرها واستحضارها وقت الحاجة اليها ؛ فقد تقدم أن سهولة تذكر الشىء يكون حسبما بينه و بين غيره من الروابط والصلات

ج — وفى هذا اقتصاد كبير فى وقت التلاميذ والمدرسين وجهدهم ،

د — وانه ليجعل الحقائق والمعانى منظمة فى النفس منسقة فيها ، وذلك يساعد المرء على ادراك ما بينها من العلاقات ، و يستحثه على التفكير . اذ ليس التفكير فى الواقع سوى العمل على ادراك ما بين الأشياء بعضها و بعض من العلاقات والصلات المختلفة .

هـ — و « المعرفة » نفسها « وَحدة » . والربط يعين على إدراك هذه الوحدة ، ولقد قال « فرو بل » أن عمل المدرس ليس مقصوراً على تعليم أنواع متعددة من المواد ، ولكن على تبيين ما بين المواد والاشياء من الوحدة الحية الدائمة . فالربط يمنع اذن تهوش العقل واضطراب المعلومات . فيكون نموها وتزايدها فيه أشبه بانشاء بناء كبير ، كل شىء فيه متصل بعضه ببعض على أتم نظام وأدقه .

و — وهو يقلل شعور التلاميذ بالتعب ، أوالسأم ، فيجعل الدروس حية شائقة متصلا بعضها ببعض و بالحياة . فيدرك التلاميذ عندئذ ما للتعليم من الفائدة والأهمية

فالربط يشوق التلاميذ الى ما هم بصدده ويجعلهم يهتمون به . فمن المقرر أن ادراك الطفل لمعهوداته فيما يعرض عليه من المعلومات الجديدة مصدر مسرة له وانشراح يشوقه الى الانتباه والتعلم .

ز — يساعد على ايجاد وحدة الفكر ، ووحدة الغرض . فتكون أفكار المرء وارادته متضامنة ، توجه سلوكه توجيهاً منظماً نحو غرض معين .

ح — وفضلا عن ذلك كله ، فالربط أصبح لا بد منه بعد أن أدخلت مواد كثيرة متعددة فى مناهج الدراسة الحديثة وحشرت فيها حشراً ، والا فالتعليم سيكون سطحياً ؛ يستغرق وقتاً طويلا يمكن اقتصاد جزء كبير منه ، ويستدعى ارهاق التلاميذ ارهاقاً لا يمكن تخفيفه من غير انقاص فائدة المواد المختلفة .

مواد الدراسة التى يتسنى ربطها

من السهل أن نربط الحساب والرسم والهندسة بعضها ببعض .

والجغرافية ، ومبادئ العلوم ، والتأمل فى مشاهد الطبيعة ، والأشغال اليدوية والرسم ، والرحلات المدرسية . فالجغرافية وسط بين العلوم الانسانية والطبيعية ، تربط هذه بتلك .

كذلك الجغرافية والتاريخ والرسم . فالعلاقة بين الجغرافية والتاريخ هى علاقة الزمان بالمكان . فالتاريخ يبحث عن علاقة الانسان والأشياء بالزمان ، فى حين أن الجغرافية تبحث عن علاقته بالمكان وعلاقة المكان به

والواقع أن الرسم والأشغال اليدوية و « دروس الاشياء » يجب أن تكون فى كل مادة من المواد ؛ فهى خير ما يعين على الايضاح وتثبيت المعلومات ، واستثارة الشوق اليها والاهتمام بها . ويرى كثيرون من خيرة المربين أن دروس الرسم ، كدروس منفصلة ، يجب أن تكون مقصورة على الفرق الصغيرة وحدها ،

كما يرون أيضاً أن تعليم الخط وتجويده يجب أن يكون ملحوظاً فى كل ما يكتسبه الطفل لا أن يكون له درس خاص قائم بذاته

وليست اللغة سوى وسيلة تُقدر الانسان على ادراك ما فى الكتب والصحف وعلى التفاهم مع غيره من الناس . وخير طريق لتمكين الانسان منها هو استعمالها للاستفادة بها . فان كانت كتب المطالعة تبحث معاً فى موضوعات تاريخية ، وجغرافية مثلا لها علاقة بموضوع الدراسة كان تعليم اللغة عندئذ حياً شائقاً واستفاد التلاميذ مادة نافعة ، كما استفادوا مرانة ودربة على استعمال اللغة استعمالا صحيحاً ، وليس من شك فى أن خلو دروس اللغة ولا سيما اللغة العربية من « المادة » وفصلها عنها هو الذى جعلها فيما هى فيه من الضعف .

هذا ، وانه لمن الخطأ والاسراف فصل أجزاء المادة الواحدة بعضها عن بعض ، وتدريسها كذلك ، فى دروس قائمة بذاتها ، كفصل القواعد عن الانشاء فانه فصل غير طبيعى . فتدريس القواعد من نحو وصرف يجب أن يكون مقصوراً على القدر الذى له علاقة مباشرة بالكتابة الصحيحة لا غيره . كذلك من الخطأ فصل الاملاء عن الهجاء ، والمحادثة عن الانشاء ، والمطالعة عن المحفوظات ، والمحفوظات عن أدب اللغة . كما أنه من الخطأ تعليم معانى المفردات منفصلة عن سياقها وتكليف التلاميذ استظهار جداول منها . فليس منا الآن من يتذكر ألفاظاً حفظها مفردة ، وانما هو قد عرف المفردات من سياقها ، وكون فكرة عامة عنها من هذا السياق لا من غيره .

وكل « طائفة » من المواد متصلة بعضها ببعض يجب ربطها عند التدريس : فالعلوم الطبيعية ، كالكيميا والطبيعة ، والتاريخ الطبيعى . والعلوم الرياضية كالحساب والهندسة والجبر ، التى كثيراً ما تفصل فصلا غير حميد ، كفصل الجبر عن الحساب فصلا كبيراً . وكذلك العلوم الانسانية المتصلة بالانسان من حيث هو « إنسان » كالجغرافية والتاريخ . ومن جهة أخرى يحسن كل الاحسان عدم

فصل المواد « العملية » — أى المواد التى غايتها المباشرة كسب المهارة — عن المواد « النظرية » — أى المواد التى غايتها المباشرة كسب المعرفة . فمن الخطأ فصل القراءة ، والخط ، والانشاء ، والأشغال اليدوية المختلفة ، والرسم عن المواد الأخرى كأدب اللغة ، والجغرافية ، والتاريخ ، والتاريخ الطبيعى ، والطبيعة نفسها .

لهذا كله يجب أن يجعل المدرس نصب عينيه أثناء تدريسه درساً ما أو عدة دروس متصلة أن يربط به كل نقطة أو حقيقة فى الموضوعات والمواد الأخرى التى لها علاقة بموضوع الدرس ، متى كان ذكرها يعين على توضيح الدرس وتمام فهمه وادراكه .

فربط مواد الدراسة بعضها ببعض له محاسن كثيرة . ولكنه مع ذلك لا يخلو من معايب يسهل التغلب عليها والاحتراس منها . فهو قد يؤدى بالمدرس الى أن يستطرد فى الموضوع الذى يدرسه استطراداً يخرج به عن دائرته ويبعده عنها بعداً كبيراً . كما أنه قد يوحى الى المدرس بالتهاون والاهمال فى اعداد درسه وتحضيره ، فيحدّث التلاميذ فى أى موضوع يخطر بباله ، متنقلا بهم منه الى غيره مما لا علاقة له به ؛ أو يفضى به الى خلق مناسبات بعيدة للربط ، فيتكلف فى التدريس تكلفاً ظاهراً ، يهوش على التلاميذ عقولهم بدلا من أن ينظمها ؛ فالربط السطحى المتكلف الذى ليس له ما يبرره ، لا قيمة له ولا فائدة ترجى منه . أو أنه قد يفضى الى ذلك الربط الشديد الذى ينصح به طائفة من الهربارتيين والذى نسميه التجميع (١)

تجميع مواد الدراسة

ان فكرة ربط مواد الدراسة بعضها ببعض على النسق الذى ذكرناه وصحة ما تستند اليه من الأصول النفسية ، قد حملت طائفة من المربين على المغالاة بها

---

(١) Concentration

الى حد كبير أفقدها كثيراً من فوائدها ، وقلل من قيمتها ، فقد نشأت فكرة تعرف اصطلاحاً « بتجميع مواد الدراسة » ، وهى تقضى باختيار مادة واحدة ، أوموضوع واحد ، وجعله محوراً تدور حوله سائر المواد والموضوعات الأخرى، أى انا ندرس مادة واحدة ، كالتاريخ مثلا ، أو الجغرفية ، أو الادب ، أو موضوعاً آخر معيناً مثل حياة (روبنصن كروزو) ، ونجعلها أساساً نبنى عليه المواد الاخرى كلها ونربطها به ربطاً وثيقاً . بل تكون كل المواد الأخرى ثانوية لهذه المادة المعينة

الهربارتيون وتجميع مواد الدراسة

ترجع نظرية التجميع هذه الى هربارت (١٧٧٦ — ١٨٤١) وتلاميذه وبخاصة الى أحدهم[١] « توسكون تسيلر » (١٨١٧ — ١٨٨٢) الذى أنشأ مدرسة ، وكون جمعية خاصة من تلاميذ هربارت ومن على مذهبه لنشر آراء هذا المربى الفيلسوف وتمحيصها والزيادة عليها والعمل بها

يرى الهربارتيون أن الغاية القصوى من التربية هى تكوين الأخلاق الصحيحة فكل تربية غير جديرة باسمها إذا لم تؤد الى هذه الغاية . وليس منا من ينازعهم فى ذلك .

«والاخلاق» لديهم « وحدة » تتوقف على ما فى العقل من المعلومات المختلفة فاذا كانت هذه مفككة غير متصلة بعضها ببعض اتصالا وثيقاً انحلت وحدة العقل وأصبحت الاخلاق ، تبعاً لذلك مضطربة قلقة يناقض بعضها بعضاً . أما اذا كانت المعلومات مرتبطة بعضها ببعض ومتصلة اتصالا وثيقاً كونت حلقة مفرغة متماسكة الاجزاء تعرف فى اصطلاحهم « بدائرة الفكر » أصبحت الأخلاق وحدة صحيحة لامجال معها لاضطراب سلوك الانسان وتناقضه. فالافكار والآراء المفككه لا تثمر الا إرادة مختلة مفككة توجه سلوك الانسان فى نواح متناقضة .

---

(١) Tuiskon Ziller

فالمرء الذى يستبقى آراءه الدينيـة فى ناحية من عقله ، وآراءه فى معاملة التجار والناس فى ناحية أخرى لخير مَثَل لتلك الارادة المفككة — فإذا ما تشتت حلقة الفكر ودائرته فقل على متانة الأخلاق السلام — « فالأخلاق تتوقف على الارادة والارادة على الرغبـة ، والرغبـة على الاهتمام والميول ، وهـذه على دائرة الفكر حيث تتركز جميع العمليات العقلية »[1] لهذا وجب ان تنحصر مهمة التربية فى تكوين تلك الحلقة المفرغة الواسعة المتماسكة الاطراف . والمدرس القـادر الذى له كل الأثر فى تربيـة الأطفال انما هو ذلك الذى يعرف « كيف ينشئ فى روح الفتية تلك الحلقة المتصلة أجزاؤها كل الاتصال »[2] «فالكتل» الفكرية المتضامة هى وسيلة حماية المرء وحفظه من عواصف الأقدار وزعازعها .

المحور أو (الاساس)

يرى أنصار هربارت ان الوصول الى وحدة (المعلومات) يتيسر بجعل مادة معينة محوراً تدور حوله مواد (المنهاج) كلها وقد اختير التاريخ ليكون ذلك المحور ، لمـا تتضمنه مادته من العبر والقصص والحوادث الـكثيرة التى لها أثر كبير فى توجيه الميول وتكوين الأخلاق ولقد أوجبوا اختيار كتب المطالعة ، والمحفوظات مما له علاقة بموضوعات التاريخ » ؛ والرسم يكون رسم ما فى العصر من نظم العمارة المختلفة ، والأسلحة ، والسفن والنقود وأمثالها . ولكن ربط المواد الطبيعية والرياضـية بالتاريخ ذلك الربط المحكم دونه شىء من الصعوبة . ولذلك اختار جماعة من الهربارتيين وبخاصـة فى أمريكا أن يكون المحور هو الجغرافيـة لا التاريخ ، لأن هـذه المادة واسطة عقد العلوم الطبيعية والانسانيـة وليس من العسير ربط الحقائق الرياضية بالطبيعة . ولهذا يتخذ كتاب مثل « رو بنصون

---

(١) رايمنت

(٢) هربارت فى كتابه « علم التربية » . انظر الترجمة الانجليزية لهذا الـكتاب لفلكن

كروزو »[١] أو « قصص جريم »[٢] أساساً للمطالعة وتعليم اللغة . ودروس الأشياء تكون عما يرد فيه من المواد ، وكذلك الجغرافيا ، والحساب ، والرسم والخط .

ولما ازداد الميل إلى « العلوم الطبيعية » واتجهت الأفكار إلى العناية بها فى المدارس تحت تأثير الحركة التى قام بها فروبل (١٧٨٢ — ١٨٥٢) وأشياعه اتخذت طائفة من المربين ، واكثرهم من الأمريكيين، هذه العلوم محوراً للربط . فالعلوم الطبيعية متصلة اتصالا غير قليل بالمواد الأخرى جميعها ، كما أنها متصلة كذلك بكثير مما ركب فى الأطفال من الميول الغريزية القوية . ومع ذلك فانهم يقرون بأن لهذه الطريقة حدودها . فالمطالعة يجب ألا تكون كلها مقصورة على المواد الطبيعية بل أن أكثرها يجب أن يدور حول المواد الانسانية ، كالتاريخ والأدب والجغرافيا . وإذا زاد ربط العلوم الطبيعية بالحساب زيادة كبيرة كانت العاقبة إفساد كليهما

نقد أساس هذه النظرية النفسانى

يرى أتباع هربارت وتلاميذه ان العمل بهذه النظرية يؤدى بهم الى الغاية من التربيـة التى وضعوها نصب أعينهم ، وهى تكوين الخلق الصحيح . فثبات الانسان على خطة مستقيمة صحيحة فى كل أعماله ، ناشىء من وحدة ارادته ، وهذه تنتج فى الأصل من تضام المعلومات فى فكره وتماسكها بعضها ببعض . فحسبما يعرف المرء من المعلومات يكون توجهه فى أعماله نحو الخير أو الى الشر . وحسب وحدة هذه المعلومات أو توزعها وانعزالها يكون استقراره على خطة معينة فى سلوكه وأخلاقه أو اضطرابه فى تصرفه وسلوكه . فالمعلومات هى وحدها التى توجه ارادة الانسان . والتعليم «وهو فى نظرهم مجرد توصيل المعلومات» هو اذن السبيل الوحيد الى تكوين

(١) Robinson Crusoe لمؤلفه الانجليزى دانيال دفو وقد ترجم أخيراً الى العربيـة

(٢) Daniel Defoe هذا الـكتاب ألمانى الأصل و Grimm هو اسم الأخوين فلهلم وكرل مؤلفيه

الأخلاق . وفى هذا مغالاة كبيرة بما للمعلومات من القيمة الكبيرة فى تكوين الخلق وتوحيد الارادة . فكثيراً ما يكون أوسع الناس علماً أسرعهم الى ارتكاب الشرور والآثام . فالعلم يبين للانسان طريق الخير كما يبين طريق الشر . ولكنه على الرغم من قيمته الكبيرة لا يجبره على انتهاج الطريق الأول وحده دون سلوك الثانى. واتجاه الارادة يتوقف فى الواقع على الاتجاه الذى اتخذته الميول والغرائز والدوافع النفسية الكثيرة ، من جراء ما صادفته فى بيئتها ودربت عليه تدريباً ؛ كما يتوقف على ما يتصل بهذه الميول من العواطف والانفعالات النفسية . ولذلك كثيرا ما نرى بين جهلة الناس من هو قويم الخلق ، شديد الصريمة فى الحق ، كما نرى الضعف والخبث والتردد والفساد فى أخلاق كثير من المتعلمين والعلماء . فالعلم وان كان ينير للانسان طريقه ، فهو لا يدفعه دائماً الى سلوك جادة الحق ، مهما كانت « دائرة » ذلك العلم متماسكة مفرغة . فهو ليس العامل الوحيد فى توجيه ارادة الانسان . وليست الوحدة المطلوبة ، هى تلك « الحلقة المفرغة من الفكر » التى توهمها هربارت وأتباعه ودعوا اليها ، انما هى وحدة « الغرض » الذى يرمى اليه الانسان فى سلوكه ، والغاية التى يرمى اليها فى حياته

مما يبها وحدودها

١ — ان تجميع مواد الدراسة ذلك التجميع الشديد لايفيد سوى الأطفال . ان المعرفة وحدة متماسكة . وليس تقسيمها الى علوم ، أو مواد وفنون ، الا ليسهل الطريق الى درسها درساً صحيحاً . فهو من قبيل تقسيم العمل وتوزيعه . فقديماً كان فرد واحد من أمثال أرسطاطاليس يستطيع أن ينزع الى الاحاطة بكل ما أنتجه العقل البشرى ، أما الآن فذلك محال من وجوه كثيرة .

ولقد نشأ هذا التقسيم من جراء النظر الى الكون والانسان من نواحيهما

المختلفة . ولذلك فان التقسيم ليزداد كلما تقدم الانسان فى العلم واستبحر فيه .

ومن المعلوم ان الطفل عند ما يدرك شيئاً مافى بيئته يدركه ادراكا عاماً من غير تحليل كبير لأجزائه وعناصره ، وكلما ترقى فى العمر وترقت مداركه معه تميزت قواه العقليـة وأصبح قادراً على الانتزاع والتجريد والانتبـاه الى شطر واحد أو أكثر من الشىء الواحد .

لهذا وجب ألاَّ يكون ثمة تمييز بين المواد بعضها و بعض فى مدارس رياض الأطفال وما فى مستواها من فصول المدارس الأخرى ، فهنا يصح لنا أن نجمع مواد الدراسة ونركزها حول موضوعات خاصة تتصل بألعاب الأطفال وبميولهم وحياتهم

أما مع الكبار فمثل هذا التجميع الشديد يكون ضاراً ، فيجب أن نميز المواد بعضها من بعض ، وأن نحتفظ بكل مادة احتفاظاً يبقى عليها كيانها « وشخصيتها » ووجهة نظرها الخاصة بها

على أن الاحتفاظ بكيان كل علم ، لا يمنع المدرس أن يربط الحقيقة الواحدة فى موضوع ما بغيرها من الحقائق المستقاة من العلوم الموضوعات أو بأعمال الحياة المختلفة الأخرى ما دام هـذا الربط يعين المتعلم على زيادة فهم هـذه الحقيقة أو الموضوع فهماً أتم وأكمل ويجعله حياً .

٢ — ومن معايب هذه النظرية فى التدريس انها تخص بالعنايه « مادة » واحدة من المواد الدراسية فتكون هى الظاهرة البارزة على سائر المواد التى تصبح دراستها عندئذ ثانوية ، وتكون فى خطر كبير من أن تهمل اهمالا ضاراً .

٣ — حتى اذا لم تهمل بعض المواد فان هذا يدعو الى اهمال كثير من الحقائق التى ينبغى على التلاميذ معرفتها منها

٤ — ومن معايبها أيضاً التكرار المعيب . فلا يرى التلاميذ فى كل ساعة من ساعات دراستهم سوى مادة وأحدة دراسية . فكل يوم (رو بنصن كروزو) أو كل يوم قصص (جريم) أو كل يوم تاريخ ! !

٥ — ولا شك فى أن هذا التكرار يدعو الى السأم والملل ، وربما أفضى الى كراهية التعلم والى النظر الى العالم نظرة ملتوية للسبب عينه .

٦ — ان فكرة تجميع مواد الدراسة نشأت فى الأصل ، الى حد غير قليل ، عن الميول والمنازع الخاصة بمنشئيها والقائلين بها . ويدلنا على ذلك تعدد نظمها ومحاورها . فمن أنصارها من يختار التاريخ محورا ، لانه يميل الى التاريخ . وآخرون يفضلون الجغرافية لأنهم يميلون اليها . فهذا يجعل المفكر يحترس كل الاحتراس من أن ينقاد لكل نظام فى التربية لم يفحصه من كل الوجوه

التنظيم[١] المدرسى والادارة[٢]

يراد بالتنظيم المدرسى إعداد جميع الوسائل والأشياء اللازمة للتربية الصحيحة والتأليف بينها تأليفاً يُقدر المدرسة (أو المدارس) على أن تؤدى عملها خير الأداء .

فللتنظيم معنيان ، أحدهما يشمل الآخر . فهو إما يطلق على مدارس قطر ، أو بلد بأسره ، واما على مدرسة واحدة . فعمل وزارة المعارف هو تنظيم مدارس القطر كلها ، على اختلاف أنواعها ودرجاتها ، تنظيما يجعلها تعمل كلها متعاونة ، كل مدرسة فى دائرتها ، على سد حاجات البلد المتعددة وتقريب الأمة من المثل الأعلى الذى يرمى إليه . وتنظيم المدرسة الواحدة معناه إعداد كل مايلزم للتعليم الصحيح فيها

والادارة المدرسية هى قيام « ناظر » المدرسة وغيره ممن له الاشراف عليها بتسيير العمل فيها تسييراً سهلا منتظماً ، وربط أجزائه بعضها ببعض ربطاً وثيقاً حتى تعمل سوياً من غير تناقض ، أو اضطراب ، ويكفل تحقيق الغرض الذى أنشئت المدرسة من أجله ؛ فيكون كل شىء فى المدرسة ، وكل تلميذ ، ومدرس بها يؤدى العمل المطلوب منه على الوجه الأكمل الصحيح

فالتنظيم والادارة متداخلان بعضهما فى بعض كل التداخل ؛ ولكل منهما أثره فى الآخر . فسوء التنظيم يضعف من قيمة حسن الادارة ويقلل من أثرها الصالح ؛ فى حين ان سوء الادارة كثيرا ما يجعل حسن التنظيم والعناية به قليل الفائدة . ومن جهة أخرى فان حسن التنظيم يقلل بعض القلة ما قد ينجم عن الادارة السيئة من الأخطار . وحسن الادارة وكفايتها تتغلب على كثير من العقبات التى يلقيها سوء التنظيم وعدم كفايته فى سبيل سير التعليم على الوجه

---

(١) Organisation (٢) Administration

الأكمل . وسوء التنظيم هذا قد ينشأ من الجهل بما تقتضيه ادارة المدارس ، وتستلزمه حالة التربية وكثيرا ما يكون سببه قلة المال ؛ أو التقتير به على أمور التعليم وحاجاته الكثيرة

لحسن تنظيم المدرسة وادارتها شأن كبير فى نجاح التربية فيها وتأثيرها فى التلاميذ . فهو يهيىء كل الظروف والوسائل التى تكفل راحة المعلم والمتعلم معاً ويقدر كلا منهما على أن يحصل على أقصى ما يستطاع من الفائدة فى أقصر وقت ، وبذل أقل جهد ، فنوفر بذلك على التلاميذ والمدرسين وقتاً طويلا ، وجهداً كبيرا لأننا نوجه طاقة المتعلم كلها إلى ما هو بصدده من العمل ، كما توجه جهد المدرس كله ونحصره فى القيام بمهمته والعناية بها ، فلا يضيع وقته وجهده ، ولا وقت التلاميذ وجهدهم فى تقليل أثر العوامل السيئة التى تقف فى سبيل قيامه بعمله أو التى قد يكون لها الأثر السيىء فى أخلاق التلاميذ ، وفى صحة جسومهم وعقولهم .

لهذا يجب أن نُعنى العناية الكبرى بالأمور الآتية وما يتفرع عليها . —

١ — اختيار موقع المدرسة ؛ وحسن بنائها ، ونظام هذا البناء وتنسيقه بشكل يحقق الغرض الذى ترمى اليه المدرسة

٢ — أثاث المدرسة ، وأدواتها المختلفة اللازمة

٣ — تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول تقسيما يمكن كل تلميذ على حدته من الحصول على أكبر فائدة من التعليم يستطيع الحصول عليها فى سنه وفى المرحلة التى هو فيها ، وحسب الغاية من التربية

٤ — توزيع العمل على المدرسين توزيعاً يتفق وكفايتهم وخبرتهم واستعدادهم وفائدة التلاميذ أنفسهم

٥ — جدول المدرسة الذى حسبه يسير العمل سيرا حسناً مطردا ، فتدرس

كل مادة فى أنسب الأوقات وأصلحها للاستفادة منها ، من غير أن نرهق التلاميذ ارهاقاً يحدث فيهم من التعب ما يضر بهم ، وبالعمل نفسه

٦ — الطرق العامة للتدريس

٧ — دفاتر المدرسة وسجلاتها حيث يدون تقدم كل تلميذ ومواظبته وترقيته وكل مايتعلق به . وفى الجملة تجب العناية بكل مايجعل المدرسة بيئة تربوية صالحة ذات أثر فعال فى تكوين التلاميذ ، معينة للمدرس على تأدية عمله على أحسن ما يستطيع فى أصلح وسط وأليقه .

موقع المدرسة وبناؤها

ان لموقع المدرسة ونظام بنائها أثراً كبيراً فى تربية التلاميذ وبخاصة من الوجهتين الجسمية والخلقية ، ولهذا عنى بهما المشرفون على التعليم فى بلاد العالم الراقية عناية كبيرة . فالعناية بالمدارس دليل حسى على اهتمام الأمة بأبنائها وبناتها الذين هم عتادها ، ومصدر ترقيها فى الحاضر والمستقبل ،

ان مظهر بناء المدرسة ، وجمال شكله ، فى « بساطة » وروعة تدلان على الغرض منه ، يجعل التلاميذ فخورين بانتسابهم الى معهدهم العلمى كما يجعل أهل أهل الحى شاعرين شعوراً مستمراً بضرورة التربية وبمثلها العليا التى ترمى اليها. فالمدرسة بناء يتجسم فيه غرض سام ومثل أعلا . وانه لمن الامور المقررة فى فن العمارة أن كل بناء يجب أن يشعر الناظر إليه والداخل فيه بالغرض منه . فمن الخطأ أن نهمل العناية بمظهر البناء المدرسى حتى لا يدرى المرء ان كان ما يراه مدرسة أو سجناً أو مصنعاً أو بيتاً مؤجرا لسكن أسرات مختلفة . وليس شك فى أن قيمة مظهر المدرسة لتعلو فى الأحياء الفقيرة المزدحمة بالسكان الذين يغلب عليهم الجهل وفوضى الأخلاق ، فأثره فيهم يستهويهم إلى العناية بما لا يعنون به عادة من

تربيه أذواقهم وتحسين حالهم وترقيتها من الوجهتين المادية والروحية . فالمال الذى ينفق فى اتقان بناء المدرسة وتجميله مع البساطة ليس مالا ضائعاً . بل هو استثمار بفائدة مركبة .

فحسن البناء وجمال موقعه وشكله ، يشرح صدر المتعلم ، ويجعله يقبل على العلم ، ويحبب اليه الحياة المدرسية ، فيكون لها فيما بعد أجمل الأثر فى نفسه ، كما أنه من جهة أخرى يخفف على المدرس أثر تلك الحياة النمطية الجافة التى قدر له أن يحياها .

ولموقع المدرسة أثر كبير فى صحة التلاميذ والمدرسين معاً ؛ فهم يقضون فيها جزءاً كبيراً من حياتهم اليومية ؛ كما أن له أثراً آخر فى سير التعليم ، ومقدار انتباه التلاميذ إلى دروسهم ، ومعلميهم ، وفى مقدار الجهد الذى يستطيعون بذله فى التعليم .

ولنظام البناء وهندسته ضلع كبير فى تسهيل إدارة المدرسة ، وتمكين « ناظرها » من الاشراف على كل ما يجرى فيها من غير عناء كبير ؛ وفى جعل المدرس والتلاميذ فى خير وسط ممكن للافادة والاستفادة .

موقع المدرسة

١ — يجب أن تبنى المدرسة فى بقعة جافة التربة خالية من (الرطوبة) . فان كان لا مندوحة عن بنائها فى أرض رطبة مثل التربة الطينية فيجب ان تؤخذ الاحتياطات الفنية المعمارية المختلفة حتى لايكون لهذه الرطوبة تأثير فى بناء المدرسة ولا فى صحة تلاميذها ؛ والنظم الحديثة المعمارية فى وضع الأسس ومنع الرطوبة كفيلة بذلك .

٢ — وأن تكون بعيدة كل البعد عما يكون ذا خطر على الصحة ، كالأمكنة الغمقة (المستنقعات) حيث تكثر جراثيم الأمراض المعدية ، وتنتشر

الروائح الكريهة ؛ هذا وكثير من الأطفال سريع التأثر بالأمراض المختلفة . كذلك يجب أن تكون المدرسة بعيدة عن الأماكن التى تكثر فيها الجلبة والضوضاء كالمصانع ، أو كجوار السكك الحديدية ، والشوارع العامة حيث تكثر الحركة التجارية ، وتزدحم المارة . فللجلبة الكثيرة أثر غير قليل فى الأعصاب ، وفى تشتيت انتباه التلاميذ ، واجهاد المدرسين وارهاق أعصابهم .

٣ — أن تكون بعيدة عن المبانى المجاورة لها بعدا كافياً ، يقدر عادة بضعف علو أقرب المبانى اليها .

٤ — أن تكون خالية من جهاتها الأربع ، يتخللها الهواء والشمس من كل نواحيها .

٥ — كذلك يجب أن تكون وسط الحى الذى أنشئت لأجله ، حتى لا يضطر التلاميذ الصغار إلى قطع مسافات كبيرة كل يوم فى الذهاب الى المدرسة والعودة منها .

نظام بناء المدرسة

الغرض من العناية بنظام المدارس تسهيل الاشراف على التعليم فى حجراتها وعدم تداخلها بعضها فى بعض تداخلا يؤثر تأثيرا سيئاً فى سير التعليم وطرقه ، فيفسد على المدرس نظامه ، ويتلف على التلاميذ انتباههم واهتمامهم . فيجب ان يكون نظام البناء و هندسته وافياً بالغرض الذى من أجله أنشئت المدرسة سواء أكانت روضة الأطفال أم مدرسة صناعية ، أم ثانوية . فيكون بالبناء من الحجرات ما يسع كل حاجات المدرسة ومطالبها ، فضلا عن حجر الدراسة وحجرات الناظر ، والكتبة ، والمدرسين . ويجب أن يكون بها فناء يتسع لكل تلاميذها يجتمعون فيه ويتجولون ، أو يلعبون ؛ ويجب ألا تقل مساحته عن أربعة أمتار مربعة لكل تلميذ ؛ وحديقة مدرسية لدراسة فلاحة البساتين ؛ ومكتبة عامة ؛ ومتحف ؛ وحجرة للأكل ؛ وأخرى للمعاطف ؛ وحجرة واسعة

المحاضرات العامة ، وحجرة عامة لاجتماعات التلاميذ أو الطلبة ، وأخرى للرسم ، وغيرها للاشغال اليدوية ؛ وحجر الدروس الطبيعة ومبادىء العلوم والتاريخ الطبيعى ؛ ذلك إلى ما تستلزمه حاجة التلاميذ من المرافق الكثيرة المتنوعة التى يجب أن يكون عددها متناسباً مع عدد تلاميذ المدرسة

أن نظام المدرسة وحجرها وأفنيتها ومرافقها يجب أن يكون متمشياً مع نظم التربية وما تتطلبه طرائق التدريس الحديثة ؛ فهذه النظم وتلك الطرائق آخذة فى التغير السريع . فان اهتمام المربين الآن متجه الى العناية بدروس تعطى فى الهواء الطلق ، وبالاكثار من الأشغال اليدوية والرياضة البدنية ، ومن العناية بالموسيقى ، والفنون الاخرى ، ومن اعطاء التلاميذ حرية غير قليلة فى المدرسة ؛ كذلك يتجه الميل الى تغيير نظام التدريس فى الفصول وتعويد التلاميذ العمل بأنفسهم فى كسب العلم والخبرة ، أكثر من اعتمادهم على المدرس . فطريقة «دالطن» مثلا أو طريقة «وينتكا»[١] أو طريقة «دكرولى»[٢] تتطلب نظاماً خاصاً غير نظام الفصل المألوف لنا فى مصر فهى تقتضى الأكثار من الحجر المعدة للمكاتب والمطالعة الخاصة ، وحجر المذاكرة والأشغال اليدوية وأندية التلاميذ الخاصة بهم فهى كلها تعنى[٣] بالتعليم الفردى

ومهما يكن الأمر فحجرة الدراسة العادية يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية حتى يأتى التعليم فيها بالنتيجة المرغوب فيها .

أن تكون الحجرة مستطيلة الشكل ، وأن تكون نسبة الطول الى العرض كنسبة ٤ : ٣ أو ٦ : ٥ عادة

٢ — أن يحسب لكل تلميذ متر ونصف متر مربع على الأقل من سطح الحجرة . فحشد الأطفال وتكديسهم فى الفصول من غير اكتراث لحاجتهم الى

---

(١) Winnetka (٢) Decroly (٣) أنظر بعد

الهواء الطلق مضر بهم ضرراً بليغاً يظهر أثره فى كبرهم ان لم يظهر فى صغرهم ، ولاسيما الصغار منهم الذين يضطرون الى الجلوس آخر الحجرة ، فضلا عن أنه مضر بصحتهم ، وعائق لنموهم الطبيعى ، فهو يقف فى سبيل تعلمهم التعلم الصحيح ، كما يقف فى سبيل نموهم الجسمانى !

٣ — ألاَّ يكون طولها مفرطاً ، حتى يستطيع التلاميذ جميعاً سماع صوت المدرس واضحاً ، ورؤية السبورة والكتابة التى عليها والخرائط الجغرافية وغيرها بلا اجهاد لعقولهم ، أو عيونهم . وتفرض وزارة المعارف الانجليزية على كل مدرسة غرامة اذا قل ما يخص التلميذ الواحد فى الحجرة عن تسعة أقدام مربعة من سطح الحجرة ، و ٩٠ قدماً مكعبة من حجمها . وذلك أقل ما يسمح به فى نظام التعليم العادى . ولكن علماء التربية والصحة حتى من الانجليز أنفسهم لا يرتضون بأقل من ٢٥ قدماً مربعة لكل تلميذ

٤ — أن يكون ثمة تناسب بين ارتفاعها وعرضها ، فاذا كان الارتفاع عظيما لا يتناسب مع عرض الحجرة أثر ذلك فى صوت المدرس وشتته . ويجب أن يكون حجمها بحيث يكفل لكل تلميذ فيها نحو ٨ أمتار مكعبة على الاقل .

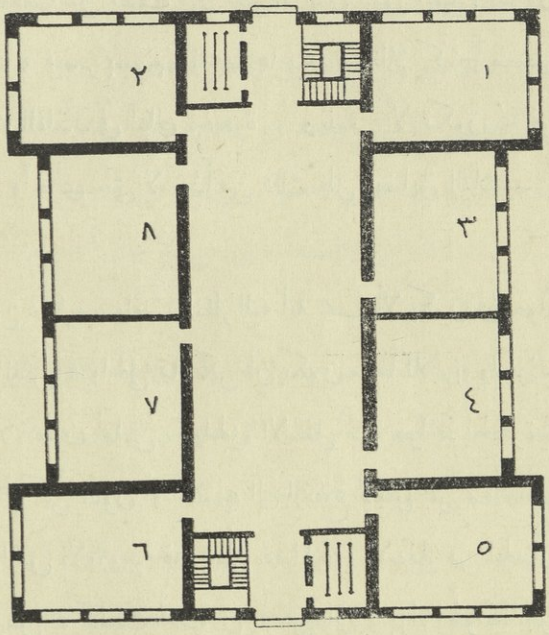
٥ — أن يكون النور فيها كافياً يمكن التلاميذ من القراءة والكتابة وغيرهما من الاعمال الدقيقة من غير أن يحنوا جذوعهم ، أو يقربوا أعينهم من الكتاب أو الكراسة قرباً يتعب أبصارهم ، وعقولهم ، ويحدث لهم من الصداع والتعب ما يمنعهم من مواصلة الدرس أو يجعله قليل الجدوى ، ويجب ألا يصدر النور من الامام فذلك يُعشى النظر ويسدره ؛ ولا من الخلف لأنه يضع كراسات التلاميذ وكتبهم فى ظل أجسامهم ، كما أنه من جهة أخرى يضايق المدرس نفسه . ولا من اليمين حتى لاتقع الكتابة فى ظل اليد . وانما من الجهة اليسرى . واذا كان الضوء الآتى من الجهة اليسرى غير كاف وجبت زيادته بضوء اضافى من الجهة اليمنى أو الجهة الخلفية على شريطة أن يكون الضوء الآتى من الجهة اليسرى هو الأقوى

ويجب أن نلاحظ فى حجرات الرسم أن يكون ضوؤها آتياً من جهة الشمال ، اذ أن الضوء الآتى من هـذه الجهة « ثابت » غير متقلب . ويجب أن يكون النور موزعاً توزيعاً متعادلاً فى كل أنحاء الحجرة وهذا يرجع الى سعة النوافذ واتجاهها فيجب أن تكون مساحتها نحو ربع مساحة الحجرة أو خمسها على الاقل . وأن ترتفع حافتها عن الارض بما لا يقل عن متر وربع متر ، ولا تزيد المسافة بين حافتها العليا وبين السقف على نصف متر حتى لا يأتى النور أفقياً ، فيكون فى مستوى وجوه التلاميذ ، فيضر بعيونهم ويجهدها ويحدث ظلا كثيراً مضطرباً ، وحتى لا يتجمع الهواء الفاسد فى أعالى الحجرة . وينبغى ألا تكون ثمة فواصل كبيرة بين كل نافذة وأخرى حتى لا ينشأ من ذلك ظل يضايق التلاميذ ويقلل الضوء فى الحجرة

ومما يحسن ذكره ، ولفت النظر اليه أنه يجب ألا يكون فى حوائط الحجرات من « الكرانيش » والحلى ما يمكن أن يكون ملجأ للاتربة والجراثيم . وأن تطلى الحوائط بطلاء متين أملس . والجزء الاسفل من حوائط الحجرة يجب أن يطلى بدهان زيتى أدكن اللون أو أخضره الى ارتفاع لايقل عن متر ونصف متر . وفى كثير من المدارس الاوروبية قد يغطى هذا الجزء الاسفل من الجدار بمربعات من القيشانى الابيض ، كذلك يجب أن يدهن باقى أجزاء الحوائط بلون رمادى أو مائل قليلا الى الخضرة . فاللون الابيض قد يجعل النور قوياً فى الحجرة فيتعب الابصار . على أن اختيار اللون من حيث هو يتوقف فى الحقيقة على مقدار الضوء الذى يصل الى الحجرة ، فالحجرات القليلة الضوء يجب ألا تطلى بلون أدكن وانما بلون فاتح كثيراً .

كذلك تجب العناية بأرض الحجرة . فينبغى ان تكون صلبة ، صامتة ، لا حفر بهـا ولا شقوق تتجمع فيهـا الاتربة والاقذار وتكون مرتعاً للجراثيم الضارة بصحة التلاميذ ؛ أو تجعل للسير عليها صوتاً يضر بسير التعليم ؛ ولعل خير «أرضية»

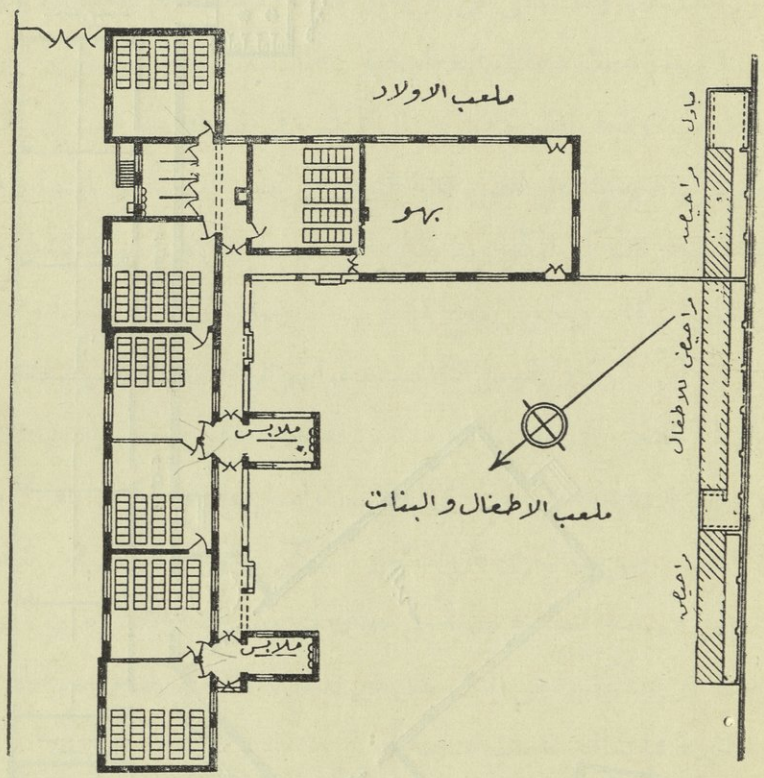
ما صنعت من مكعبات الخشب الصلب ؛ أو من الالواح السميكة ، أو الاخشاب المتحجرة المتركبة من نشارة الخشب ومواد أخرى اضافية أو بمادة جديدة تعرف بالزيوليت (ziolithe) وتتكون من أخشاب وأحجار وهى مستعملة كثيراً فى المدارس الالمانية. ويحسن أن تزال الزوايا التى بين أسفل الجدار والارضية بأن تجعل مقوسة حتى لا يتجمع فيها الاتربة وتضايق الخدم فى التنظيف



شكل (١) يمثل مدرسة ذات بهو كبير فى الوسط وحوله حجرات التدريس) وترى الحجرتين ١ ، ٦ سيئتين من حيث مسقط النور

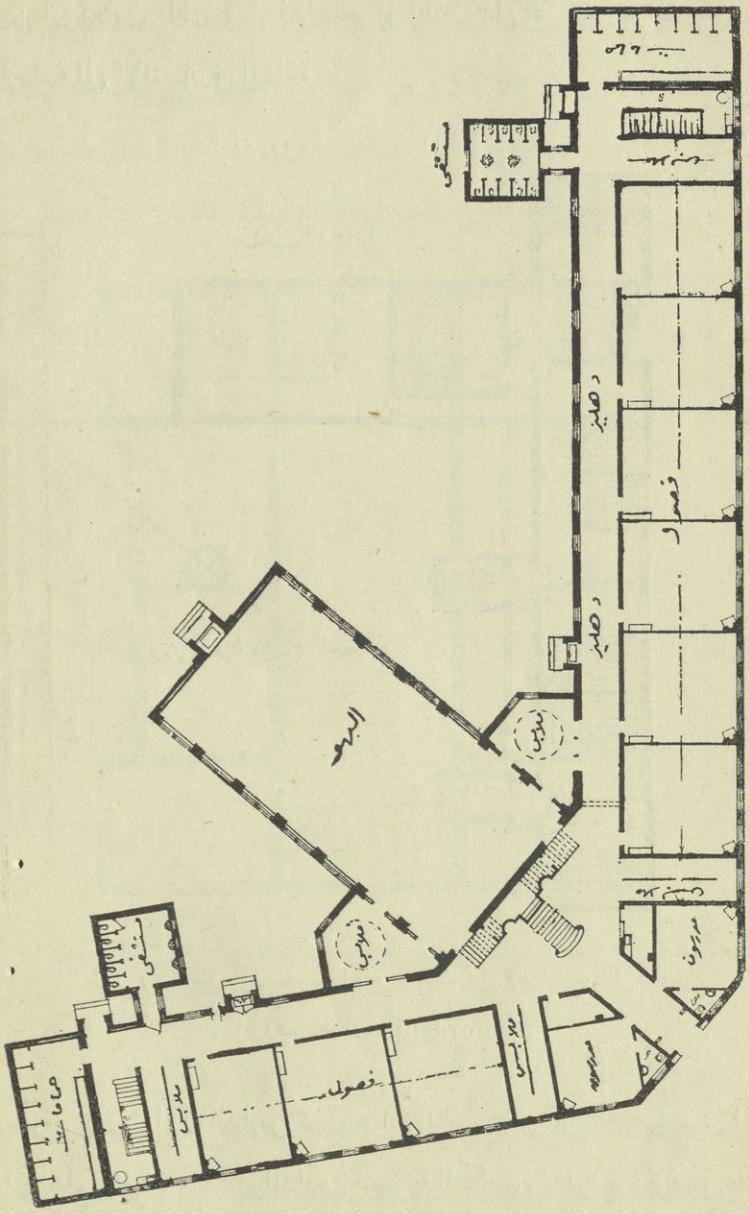
من العادة فى انجلترا أن تبنى المدارس على شكل يكاد يكون واحداً فيها كلها . ففى الوسط بهو كبير وحواليه حجر الدراسة ، ولكل حجرة مدخلها الخاص . إلا ان لهذا النظام عيوبه؛ فالبهو كثيراً ما يكون مظلماً ، غير جيد التهوية واجتماع بعض الفصول فيه يضر بالتعليم فى الفصول الاخرى . فخير من ذلك أن تُطلّ حجر الدراسة على دهاليز ، أو « فرندات » ليس أمامها من الناحية الاخرى فصول ما

كما هو المتبع فى أمريكا ، فيكون شكل المدرسة كشكل حرف H الاوروبى . ويحسن أن تكون المدرسة طبقة واحدة أو اثنتين على الاكثر ، اذا كان ثمة حاجة ماسة الى الاقتصاد فى المساحة



شكل (٢) يمثل أول مدرسة انجليزية بنيت على الطراز ذى الفرندات المعروف بطراز Staffordshire

وقد كثرت الآن المدارس ذات « الفرندات » أو الدهاليز هـذه فى اكثر بلدان العالم الراقية . وأكثر المدارس المصرية الـكبرى الجديدة مبنية على هـذا النسق كالمدرسة العباسية فى الاسكندرية أو مدرسة المعلمين العليا . وأول مدرسة بنيت فى انجلترا على هذا النظام هى مدرسة فى مقاطعة « استفردشير » وتمتاز عن



شكل (٣)

غيرها بأنها مكونة من أبنية متعددة لا من بناء واحد حتى تكون الحجرات كلها معرضة للشمس و يدخلها الضوء الكافى

من هذا ترى أن المدرسة يجب أن تكون فى محل خاص بها ، بُنى على أن يكون مدرسة . وأما ما بنى على أن يكون مسكناً ، فلا يصلح بالطبع أن يكون مدرسة مهما روعيت فيه الشرائط الصحية . فالمدرسة شىء والبيت شىء آخر ؛ ولكل منهما وظيفة ونظام خاص به . فكل شىء فى نظام المدرسة يجب أن يكون مقصوداً بذاته ومعيناً على تحقيق الغاية النبيلة التى تسعى المدرسة الى بلوغها . هذا وان استئجار المساكن لتكون مدارس ، لا تلبث مدارس مدة طويلة تتمكن فيها من خلق اسم لها ، وتكوين روح خاصة بها . ومعلوم أن لاسم المدرسة وسمعتها التاريخية أثراً كبيراً فى نفوس التلاميذ يدعوانهم الى الاحتفاظ بهما والاعلاء من شأنهما . فالمتخرج فى مدرسة من مدارس انجلترا الكبرى مثل ايتن (Eton) أو رجبى (Rugby) يفخر بانتسابه اليهما ويعمل على أن يكون جديراً بهذا الانتساب . ومن جهة أخرى فان استئجار المساكن ، أو القصور القديمة ، لتكون مدارس ، سياسة اقتصادية عقيمة من جهتين من حيث قيمة الايجار نفسها ، ومن حيث أن جزءاً كبيراً من المبانى يظل غير منتفع به ، لانه لا يصلح حجراً للدراسة ولا لغيرها مما تتطلبه حاجات المدرسة

ومهما روعى من الشرائط الصحية فى نظام المدرسة واختيار أرضها وغيره ، لا يكون له قيمة كبيرة اذا كان المشرفون على المدرسة مباشرة يهملون فى ادارتهم أياها العناية بالامور الصحية ، التى لا بد من مراعاتها فى كل مكان يجتمع فيه عدد كبير من الناس كباراً كانوا أو صغاراً ، كالتهوية ، وادخال ضوء الشمس ، والنظافة التامة من كنس ورش ، وابعاد العثير ، وتنظيف دورة المياة ، والتطهير وقت الحاجة اليه ؛ كل ذلك فى أوقات معينة منتظمة من غير هوادة أو اهمال

أثاث المدرسة وأدواتها

ان كل شيء يتعلق بالمدرسة يجب أن يكون موضع عناية وتفكير كبير من المشرفين عليها والقائمين بتدبير أمورها . فقد يكون لما يظنه المرء تافهاً ، قليل الخطر شأنٌ كبير فى تسهيل التعليم ، وجعله ذا أثر دائم فى نفوس التلاميذ ، أو قد يكون له من جهة أخرى أثر ضار بصحة التلاميذ ، وبتعلمهم ، وأخلاقهم .

ولا شك ان التعليم قد يكون مثمراً ناجعاً من غير أثاث جيد أو فاخر ، وبلا أدوات كثيرة إذا كان المعلم قادراً ، خبيراً بما تطلبه مهنته؛ ولكن هذا المعلم نفسه إذا وجد من حسن الادارة والتنظيم ما يمده بالأثاث النافع ، والادوات المعينة على حسن التدريس والفهم كانت نتيجة عمله أفضل بكثير مما لو ترك من غير أدوات ووسائل للايضاح والتفهيم . ومن جهة أخرى فان التعليم يكون سيئاً ضاراً إذا قام به المدرس العاجز ، مهما أكثرنا له من الأدوات والأثاث وأحسنا اختيارها كل الاحسان .

فعند اختيار أثاث المدرسة يجب مراعاة ما يأتى :

١ — **المنفعة** : والمنفعة هنا ذات معنى شامل يضم كل العوامل التى لها أثر فى التعليم وفى التربية كالصحة ، والراحة ، وتقليل التعب ، وتأدية الغرض المطلوب منها حق الأداء .

٢ — **المتانة** : فليس أثاث المدرسة للزينة وإنما للاستعمال . والاطفال يتلفون كل شيء هش ، سهل الكسر أو التلف . هذا وأن الأثاث المتين ليوحى إلى التلاميذ القوة ، والثبات ؛ فيجب ألا يكون للرخص الاعتبار الأول فى اختيار الأثاث المدرسى .

٣ — **الشكل** : ان الشيء المتين لايقتضى أن يكون قبيح الشكل . فمن

السهل الجمع بين جمال الشكل ومتانته ومنفعته . وكما أن متانة الاثاث توحى إلى التلاميذ القوة والعناية ، فان جماله يوحى اليهم الاحتفاظ والعناية به ، ويربى فيهم الميل إلى كل متسق الأجزاء جميل الشكل .

٤ — **سهولة النقل** : ان المدرسة بحاجة دائمة إلى النظافة ، وإلى نقل الاثاث المختلف من حجرة إلى أخرى ، أو من موضع إلى آخر . فاذا كان هذا من حجم كبير ثقيل ، أو كان مثبتاً لايستطاع نقله ، كان ذلك داعية إلى تراكم الاتربة وغيرها عليه مما قد يضر بصحة التلاميذ . والى تقليل مقدار الفائدة التى يمكن الحصول عليها من هذا الاثاث .

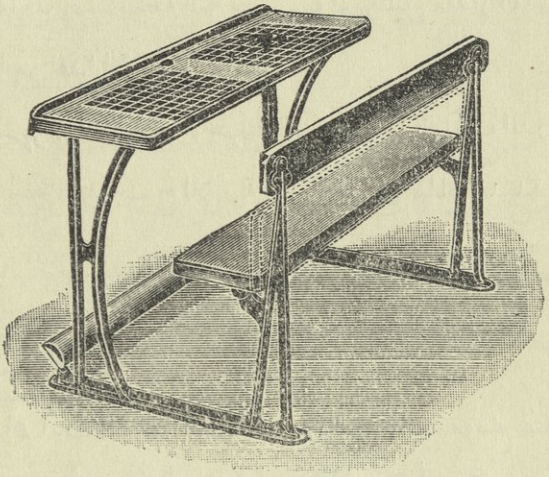
٥ — **سهولة التنظيف** : وهذا يقضى ألا يكون أثاث المدرسة به من « الحليات » وغيرها ما يسمح للاتربة أن تدخل فى ثناياه العديدة وتستقر فيها .

التخوت المدرسية

ضرورتها وأهميتها

ان من أهم أثاث المدرسة التخوت ، ولذلك كانت موضع عناية كبيرة من المربين ومنظمى المدارس فى جميع البلدان الراقية . فالطفل يقضى جزءاً كبيراً من حياته المدرسية اليومية جالساً ، مقضياً عليه بعدم الاكثار من الحركة والتنقل الغريزيتين فيه ، والضروريتين لتمام نموه وكمال ترقيه الطبيعى . ولذا فان كثيرين من المهتمين بمعالجة إصلاح التربية ونظمها يسعون لتقليل مدة جلوس الطفل ، ويحضون على قضاء جزء كبير من وقته فى الحقول ، وفى المتاحف العامة ، وفى المصانع ، أو المعامل الكيماوية و « الطبيعية » ، وحجر الأشغال اليدوية تحت إشراف مدرسية وأساتذته وإرشادهم . فيطلقون لهم جزءاً كبيراً من الحرية تترقى فيه عقولهم وميولهم الخاصة ويتجلى استعدادهم وتتمتن أخلاقهم ، وتتمكن جسومهم من أن تنمو من غير ضغط ولا حجر . وعلى الرغم من السعى لايجاد هذا

الاصلاح ، وعلى فرض يسر تنظيمه و تعميمه وأخذ التلاميذ به فى صغرهم، فان جزءاً غير قليل من الوقت سيصرف فى الجلوس فى حجر الدراسة ، للمذاكرة أو للدرس. وإذا لاحظنا أن جسوم التلاميذ وصحتهم معرضة لكثير من الامراض ، والعاهات ، والعادات السيئة فى الطفولة من جراء سوء الجلسة وقلة الاهتمام بها اتضح لنا سبب عناية المربين بالتخوت وشكلها ونظامها ، وحضهم المدرسين على الالتفات إلى الجلسة والوقفة الصحيتين عند القراءة والكتابة ، والسير والوقوف .



شكل (٤)

التخوت المستعملة فى بعض رياض الاطفال والقرى الصغيرة فى المدارس الاولية الأوربية.

الجلسة الصحية

يراد بالجلسة الصحية ما لاينجم عنها ضرر ما بجسوم التلاميذ ولا بقوة بصرهم . فيجب أن يجلس التلميذ وجذعه عمودى ، ورأسه معتدل غير منحن نحو جهة ما. ويجب أن تصنع ساقاه زاوية قائمة مع فخذيه ؛ وأن تكون القدمان منبسطتين على الأرض أو على قطعة الخشب المخصصة لهما ؛ وكتفاه فى مستوى واحد . وإذا قصد الكتابة فيجب أن يميل الرأس قليلا إلى الامام وأن توضع الذراعان على المكتب ؛ وأن تكون المسافة بين العين والكتاب أو الكراسة نحو

خمسة وثلاثين سنتيمتراً على الاقل .

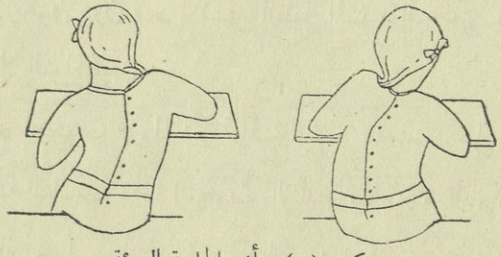
أما إذا وقف التلميذ فيجب أن يكون منتصب القامة معتدلها ؛ بارز الصدر من غير تكلف أو مبالغة .

فلكى يتسنى للتلميذ ذلك يجب أن تتوافر فى التخوت الشروط الآتية :

١ — يجب أن يكون ارتفاع المقعد مساوياً لطول ساق التلميذ من الارض إلى الركبة .

٢ — أن يكون عرض المقعد مساوياً لثلثى طول الفخذ ، ولخمس طول التلميذ كله .

٣ — أن يكون ارتفاع سطح المنضدة عن مستوى المقعد بحيث يتسنى للتلميذ وضع ساعديه بسهولة وكان بعد المرفقين عن الجانبين لا يزيد على ستة سنتيمترات عليها ؛ من غير أن يحدث ذلك ارتفاعا لأحد الكتفين أو انخفاضاً للآخر ، فاذا كان سطح الدرج عالياً كان الكتاب ، أو الكراسة قريباً من العين ؛ وإذا كان منخفضاً اضطر التلميذ إلى الانحناء ، وفى ذلك من الضرر ما فيه . ويعرف هذا الارتفاع اصطلاحاً « بالفرق »

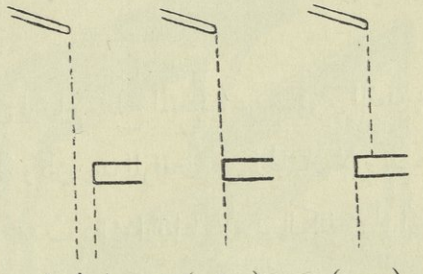


شكل (٥) تأثير الجلسة السيئة
لاحظ التواء العمود الفقرى

٤ — أن يكون سطح الدرج مائلا نحو ١٥° درجة عند استعماله للكتابة . اما عند القراءة فيجب الا يقل الميل كثيراً عن ٤٥° . لهذا تصنع بعض التخوت بحيث يمكن تغيير ميل أدراجها . وخير التخوت ما كانت مسافتها صفراً أو ناقصة على

شريطه الا يكون « النقص » كبيراً والاضايق التلاميذ فى الخروج والدخول ، وفى الوقوف وان يطلى سطح الدرجة بلون غير براق حتى لا يعكس ضوءا كثيرا على عينى التلميذ الجالس أمامه .

٥ — يسمى البعد بين حافة المقعد الامامية وبين العمود النازل من حافة الدرج الداخلة « مسافة » فأن نزل العمود على حافة المقعد سميت المسافة معدومة ، أو صفراً ، وان نزل هذا العمود على المقعد نفسه سميت المسافة « ناقصة » . أما اذا لم يمس العمود حافة المقعد وكان بينهما سميت المسافة « زائدة » .



شكل (٦)

٦ — يجب أن يكون لكل مقعد ظهر مائل إلى الجهة الخلفية نحو عشر درجات ، وأن يكون دون لوحى كتفى الطفل المستند اليه حتى يساعده على جعل جذعه منتصباً لا التواء فيه .

فخير أنواع التخوت هى المعدومة المسافة ، أو ناقصتها . على شرط أن يكون لكل طفل تخته المناسب . أما التخوت الزائدة فكثيرة الضرر بالتلاميذ لانها تضطرهم إلى إمالة أجسامهم أو ثنيها نحو «الدرج» فيكون ثمت ضغط على الاعضاء الحيوية — القلب والرئتين وعلى الاحشاء ، فضلا عن أنها تجعل التعب يسرع اليهم . وعلى الرغم من ذلك كله فهى منتشرة فى كثير من المدارس لما يجد فيها التلاميذ من السهولة فى الوقوف وفى الخروج منها أو الدخول اليها . على أن هذه الميزة أصبحت لاقيمة لها بعد جعل المقعد ذى مفاصل يمكن رفعه عند الوقوف والخروج والدخول

أنواع التخوت

التخوت ثلاثة أنواع : طويلة . وفردية . وزوجية

تتكون التخوت الطويلة المستعملة فى مصر من اربعة ادراج عادة . وهى ذات مقعد واحد طويل لا ظهر له عادة . وتتكون من ستة محال أو سبع فى كثير من بلاد اوربا ، ولاسيما فى المقاطعات الشمالية فى انجلترا حيث تعرف بالتخوت « الشيفلدية » نسبة إلى مدينة « شفيلد » . وتختلف هذه عما يستعمل فى مصر من حيث انها مثبتة فى أرض الحجرة . ولكل تلميذ مقعد خاص منفصل عن المقعد الآخر ولكنها كلها مثبتة كذلك فى الأرض وهذه التخوت الطويلة كثيرة الضرر وليس لها مزايا تفضلها على النوعين الآخرين سوى انها أقل نفقة منهما ، واكثر اقتصاداً من حيث المكان الذى تشغله . وليس ثمة واحد الان من المربين والعالمين بحاجات الطفل الصحية يحاول ان ينصح بها .

أما التخوت الفردية فهى ما أعدت لان يجلس على كل منها تلميذ واحد . وهى أحسن الانواع جميعا . وهى التى يكثر استعمالها الان فى مدارس أوربا وأمريكا المنتظمة . وتمتاز بالفوائد الآتية :

١ — يمكن اختيار التخت المناسب لكل طفل تمام المناسبة .

٢ — يكون كل تلميذ منعزلا عن غيره ، حراً فى حركته عند الدخول والخروج والوقوف .

٣ — انها تحمل التلميذ على الاعتماد على نفسه وحدها .

٤ — تسهل على المدرس الاحتفاظ بنظام الفصل ، ومراقبة التلاميذ ، والاشراف على أعمالهم كل منهم من غير اقلاق للآخرين .

وكل مايمكن أن يؤخذ على التخوت الفردية من العيوب أنها غالية الثمن

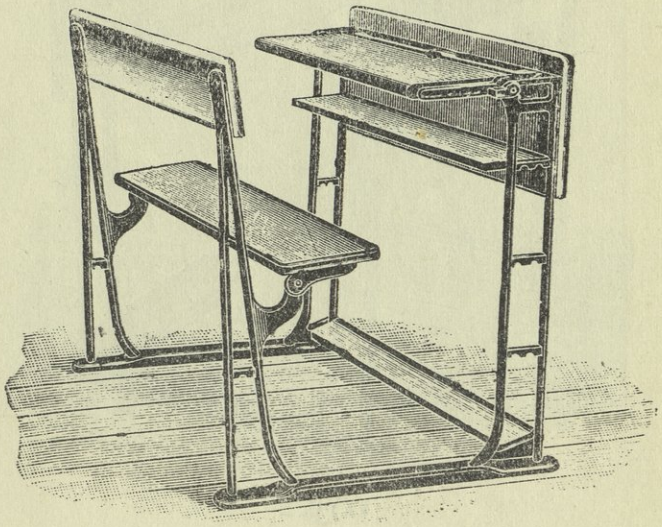
وتشغل جزءاً كبيراً من سطح الحجرة ، وهذه فى الواقع ليست عيوبا تذكر بالاضافة الى ما لها من المحاسن الكثيرة .

اما التخوت الزوجية فهى وسط بين الطويلة والفردية . فكل تخت مخصص لجلوس تلميذين اثنين . وهى تجمع كثيرا من مميزات التخوت الفردية وتتخلص من مساوىء الطويلة .

التلاميذ والتخوت

على هذا يقال انه يجب أن يكون لكل تلميذ « تخت » خاص به يناسبه تمام المناسبة حتى لايعوق نمو جسمه ، ولا يشوهه ، أو يحدث به عاهة من العاهات المختلفة وقتية كانت أو مستديمة ، أو يتعبه فيقلل من قيمة استفادته من المدرس والدرس . فمن الخطأ الكبير أن يترك التلميذ يختار تختة حسب المصادفة أو الهوى ويجلس فى أى تخت يشاء كما هو المتبع الان فى أكثر المدارس المصرية . فالتخوت يجب أن تناسب التلاميذ مناسبة ملابسهم لأجسامهم ، ولهذا يحسن أن يكون لكل مدرسة عدد كبير من التخوت ذات الحجوم المختلفة ، وأن يوضع فى كل حجرة التخوت التى تناسب سن التلاميذ المجموعين فيها ، ونمو جسومهم . ففى بداية كل سنة مكتبية يجب أن يراعى الناظر ذلك ، ثم إذا انتصفت السنه يعاد من جديد فحص النسبة بين التلاميذ وتخوتهم ؛ فينقل كل تلميذ نما جسمه إلى ماينا سبه من التخوت الأخرى ؛ ولذلك تصنع التخوت على خمسة مقاييس مختلفة فى فرنسا ، و بعض بلدان سو يسرة ؛ وعلى ستة فى انجلترا ؛ وثمانية فى ألمانيا والنمسا و بعض ولايات امريكا وذلك ليتسنى لكل تلميذ أن يحصل على المقعد والدرج الذين يناسبانه . و بذلك نتجنب الأضرار التى تلحق التلاميذ من جراء وجود صنف واحد من التخوت .

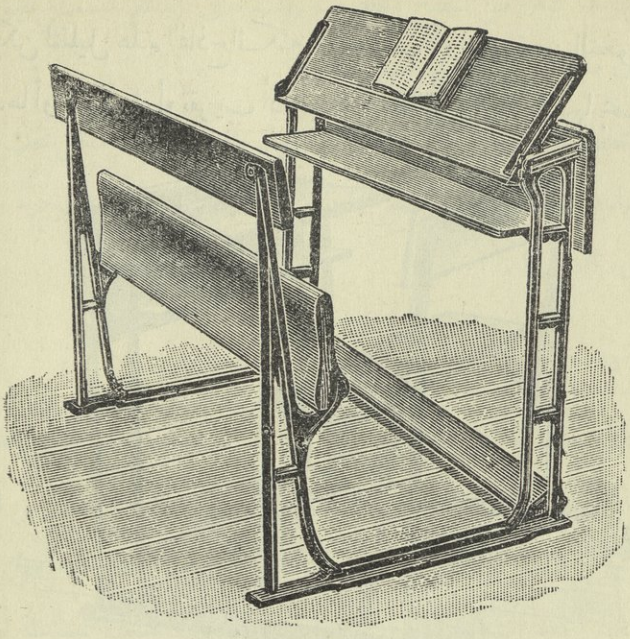
ولكن لتقليل هذه النماذج الكثيرة اخترعت أنواع عدة من التخوت يمكن رفع مقاعدها أو تخفيضها، أو تقريب أدراجها من المقاعد وإبعادها عنها بحسب حاجة



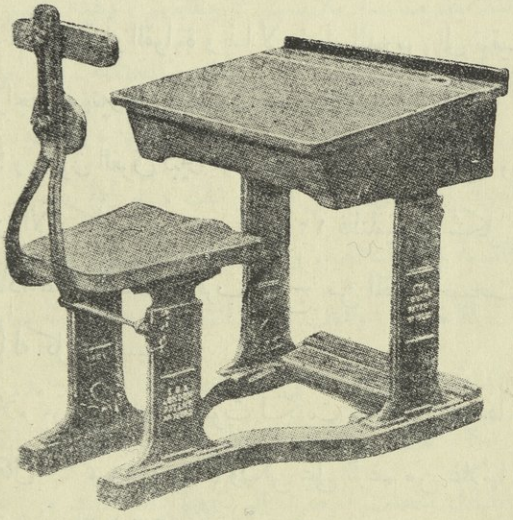
شكل (٧)

التلاميذ عند الكتابة أو القراءة وبذا لا يضطر المدرس إلى تنقيل التلاميذ من مكاتبهم وأدراجهم ويغيرها. وكذلك يصبح التخت « ناقصاً » أو « زائداً »، أو عديم المسافة؛ ويكون الفرق كبيراً أو صغيراً حسب حاجة التلميذ وسنّه ونمو جسمه. وترى ذلك فى الأشكال ٩ و ١٠ و ١١ و ١٢ فالتلميذ فى شكل ١٠ جالس جلسة غير صحية، فاذا عدل التخت وقرب الدرج من المقعد أصبحت الجلسة صحية والمقعد مناسباً له كل المناسبة.

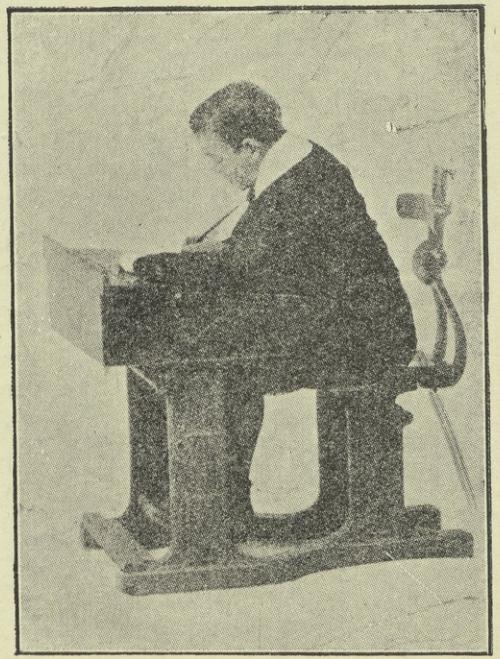
ولولا غلاء ثمن هذه التخوت لكانت خيراً من سواها من جميع الوجوه (أنظر الأشكال ١٠، ١١، ١٣) ولكن على الرغم من غلائها فهى مستعملة فى كثير من المدارس المنظمة الراقية فى أوربا وقد شاع استعمالها فى أمريكا.



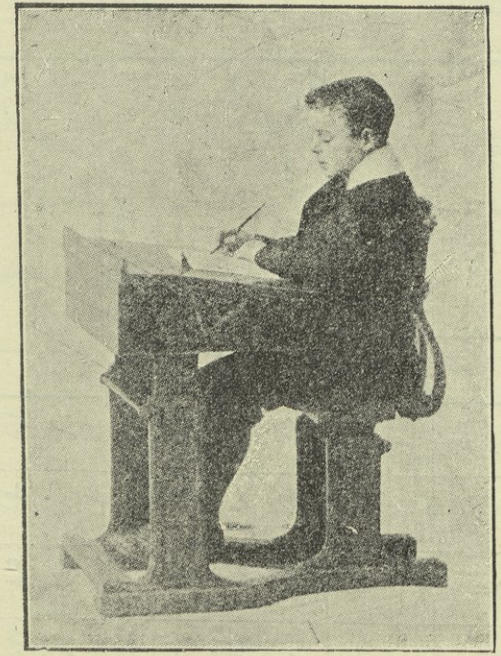
شكل (٨)



شكل (٩)



شكل (١٠)



شكل (١١)

وترى وزارة المعارف الفرنسية استعمال التخوت الثنائية ، وتتطلب عند صنعها أن تكون على «مقاسات» خمسة كما ترى فى الجدول الأول

ولقد أسفرت التجارب التى قام بها بعض الباحثين المهتمين بتنظيم المدارس فى النفسا عن ضرورة إيجاد ثمانية أشكال من التخوت تتبين مقاييسها من الجدول الثانى — ويدلك الجدول الثالث على عدد ما يلزم من أشكال التخوت هذه ، لمدرسة ابتدائية ثانوية تلاميذها بين السنة الثامنة والثانية عشرة من العمر ، مع فرض أن عددهم مائة

جدول رقم (١) تخوت فرنسا ومقاساتها

أجزاء التخت	تفصيلات	طول قامة الطفل				
		شكل	١	٢	٣	٤	٥
			من متر واحد — ١ر١٠	« ١ر١١ — ١ر٢٠	« ١ر٢١ — ١ر٣٥	« ١ر٣٦ — ١ر٥٠	« ١ر٥١ —
الدرج	ارتفاع سطحه عن الأرض		٤٤	٤٩	٥٥	٦٢	٧٠
	طوله		١٠٠	١٠٠	١٠٠	١١٠	١٠٠
	عرضه		٣٥	٣٧	٣٩	٤٢	٤٥
المقعد	ارتفاعه عن سطح الأرض		٢٧	٣٠	٣٤	٣٩	٤٥
	طوله		٩٠	٩٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠
	عرضه		٢١	٢٣	٢٥	٢٧	٣٠
الظهر	ارتفاعه عن المقعد		١٩	٢١	٢٤	٢٦	٢٨
	عرضه		١٠	١٠	١٠	١٠	١٠

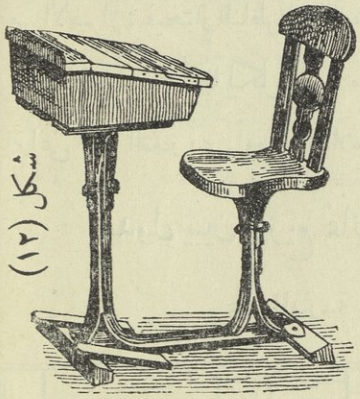
نعم قد لا يكون للمدرس ، ولناظر المدرسة نفسه ، فى كثير من الأحوال ، يد فى اختيار التخوت لمدرسته ، ولكنهما مع ذلك يستطيعان أن يملا الشىء الكثير ، كل فى دائرته على تقليل ما قد ينجم عن سوء اختيار التخوت ، وعدم تنوعها من الاضرار ؛ فيختار الناظر أو «الضابط» الذى يناط به هذا الأمر ، أصلح ما عنده من التخوت وأنسبها لكل تلميذ من تلاميذه . فى حين أن المدرس يستطيع أن يراعى أثناء التدريس أوضاع التلاميذ فى الجلوس والوقوف ، و فى القراءة والكتابة

جدول يبين توزيع ثمانية النماذج التى فى الجدول السابق

على المدرسة حسب التلاميذ وأسنانهم

أجزاء التخت	أبعاد الأجزاء	شكل طول قامة التلميذ بالسم.	١ ١٠٠ — ١١٦	٢ ١١٦ — ١٢٤	٣ ١٢٤ — ١٣٢	٤ ١٣٢ — ١٤١	٥ ١٤١ — ١٥٠	٦ ١٥٠ — ١٦٠	٧ ١٦٠ — ١٧٨	٨ ١٧٠ —
المنضدة	ارتفاعها عن مسند القدمين		٥٥ر٥	٥٨ر٧	٦٢ر٥	٦٦ر٤	٧٠ر٦	٧٥	٧٩ر٨	٨٤ر٥
	ارتفاع مسند القدمين عن الارض		١٥	١٥	٣٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
	ميل سطح الدرج		٨ر٥	٨ر٥	٩ر٥	١ر٦	٢ر٦	٤ر٦	٤ر٦	٧ر٦
	عرض		٣٥	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٣٩	٤١
المقعد	ارتفاعه		٣٠ر٢	٣٢ر٣	٣٤ر٧	٣٧	٣٩ر٨	٤٢ر٦	٤٥ر٦	٤٨ر٦
	عرضه		٢٢ر٥	٢٤	٢٥ر٥	٢٧ر١	٢٨ر٧	٣٠ر٣	٣٢	٣٣ر٧
	المسافة بين الظهر وحافة المنضدة		٢٢	٢٣ر٥	٢٥	٢٦ر٦	٢٨ر٣	٣٠	٣١ر٨	٣٣ر٦
	المسافة « الناقصة »		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	بعده عن حافة المنضدة		١٩ر٥	٢٠ر٦	٢١ر٩	٢٣ر٢	٢٤ر٦	٢٦	٢٧ر٦	٢٩٢ر

فالتلاميذ ، على الرغم من توافر خير التخوت وأنسبها لهم، يتخذون جلسات مضرة بهم . فمن واجب المدرس ، وناظر المدرسة ، العمل على تقليل الأضرار التى تنشأ من جراء وجود التلاميذ الصغار مقيدين كل التقييد بنظم المدرسة والدراسة ، ومحجوزين بين أسوار المدرسة والفصل مدة تزيد على ثلث الأربع والعشرين ساعة ، وذلك بتقليل مدة الجلوس ما استطاع المدرس السبيل الى ذلك ، وبالاكثار من الحركة والنشاط ، وإعطاء التلاميذ أكبر قسط من الحرية بحيث لا يتنافى مع تأديبهم التأديب الصحيح



شكل (١٢)

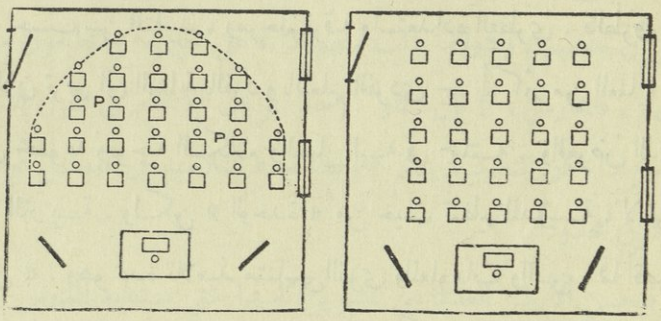
وعلى الرغم مما قيل عن ضرورة العناية بالتخوت المدرسية وما لها من الشأن فى حسن سير الدراسة وفى صحة التلاميذ فان حركة كبيرة فى التربية الحديثة تقوم الآن حول هذه التخوت وأهميتها

فاذا كان القائمون بالتربية الحديثة يجعلون نصب أعينهم القواعد الصحيحة التى تقوم عليها التربية مثل النشاط الذاتى ، وأن يكون التلميذ نفسه هو القائم بالعبء الكبير من تعليم نفسه بنفسه . وان يكون سيره فى تعلمه حسب ميوله هو ، من حيث اختياره المواد ، وتوزيعه وقته اليومى أو الشهرى عليها . ومن حيث العناية بالأشغال اليدوية المختلفة . ومن حيث ما يتطلبه التعليم الفردى ، والحرية والحكم الذاتى ، من عدم التقييد بنظام جاف اذا روعى ذلك فان الكلام فى التخوت ، وضرورة وجود تخت لكل تلميذ يتناسب مع حجمه وطوله ولا يجلس فيه سواه ، يكون فيه شىء غير قليل من المبالغة

هذا ، وان الكثيرين ليتساءلون الآن : لماذا لا تستعمل الموائد والكراسى المتنقلة فى مثل رياض الاطفال والمدارس الاولية؟ ويؤيدون رأيهم بحجج كثيرة لا محل لسردها

حجرة الدراسة والتخوت

لقد رأينا أنه يحسن أن تكون حجرة الدراسة مستطيلة الشكل ، وأن يكون أكثر الضوء الواصل اليها آتياً من الجهة اليسرى من فوق أكتاف التلاميذ . فتخوت التلاميذ يجب أن تصف مواجهة أحد الضلعين القصيرين ، وأن تكون ثمة مسافة بين التخوت و بين الحوائط لا تقل عن نصف متر ، وكذلك بين التخوت بعضها و بعض على نظام يسهل معه وصول كل تلميذ إلى محله ، أو مغادرته إياه من غير أن يحدث أى ضوضاء ، أو إقلاق للتلاميذ الآخرين ، كما يسهل على المدرس نفسه المرور بين التخوت بكل حرية للاشراف على التلاميذ وعلى أعمالهم



شكل (١٣)

ويجب أن توضع السبورة بحيث يسهل على جميع التلاميذ رؤية ما عليها واضحاً من غير حاجة إلى أن يكدوا أبصارهم ، ومن غير أن تقع عليها أشعة الشمس مباشرة بزاوية تجعلها تنعكس على أعين التلاميذ ووجوههم ؛ فخير موضع لها هو على يمين المدرس أو يساره

لذلك كله يحسن ألاّ يزيد عدد صفوف التخوت على سبعة طولا وخمسة عرضا ، وأن يترك بين الصف الأمامى و بين الحائط الذى يليه السبورة مسافة تقرب من نصف عرض هذا الصف ، وأن يكون الباب على يسار المدرس . أما اذا صفت التخوت عرضاً كان من الصعب على التلاميذ الذين فى أطراف الصفوف رؤية

السبورة والخرائط وغيرها ، كما أنه يعسر على المدرس نفسه أن يشمل التلاميذ جميعاً بنظره . اذ أن كثيرين منهم يكونون بعيدين عن ميدان النظر . لهذا يرى بعض نظار المدارس المفكرين أن ينقص صفوف التخوت كلما بعدت عن المدرس ، فتصف على شكل نصف دائرة تقريباً كما ترى فى شكل ١٣ . على أن فى ذلك إسرافاً فى المكان قد لا تحتمله المدرسة ؛ ولذلك قلما يتبعه الآن أحد

عدد التلاميذ فى الحجرة الواحدة

ان « الوحدة » فى التربية هى التلميذ ، لا الفصل . فالتلميذ ، من حيث هو الفرد المقصود بالعناية ، يجب أن يكون موضع اهتمام المدرس ؛ فيشكل طرقه ومادة درسه ، حسب سن التلميذ ، ومرحلة ترقيه واستعداده الفطرى . فالطرق الحديثة كلها الآن ترمى الى العناية بالفرد وبالتعليم الفردى — أكثر من العناية بالفصل كله فى مجموعه وتوجيه الكلام والعمل اليه فى جملته . والغرض الذى يرمى اليه من التربية . ولكن « الوحدة » من حيث تنظيم المدرسة ، لا تزال هى « الفصل » . وهو عدة تلاميذ متناسبى القوى والمعلومات والسن . فما أقصى عدد من التلاميذ يسمح بجمعه فى فصل واحد حتى يتمكن المدرس من الاشراف عليهم جميعاً وتربيتهم التربية الصحية ؟ يختلف هذا العدد اختلافاً كبيراً حسب عوامل كثيرة وظروف مختلفة .

يختلف التعليم فى المدارس الابتدائية والثانوية اختلافاً كبيراً عنه فى المدارس العالية حيث تلقى محاضرات لادروس . فليس يطلب من المحاضر سوى مراعاة حال « جمهوره » إجمالا ؛ فيجعل محاضرته مناسبة له ويلقيها على خير ما يستطيع من الوضوح والجلاء محاولا تشويق «طلبته» إلى الانتباه ، ومراعياً فائدتهم الخاصة ، وحملهم على البحث والاستزادة . وليس يطلب منه عادة الاهتمام بكل فرد منهم ، ولا التحقق مما اذا فهموا ما ألقى عليهم ؛ فلا هو يختبرهم فى نهاية

محاضرته ، ولايحاول تعرف كل فردعلى حدته ، ودرس ميوله وغرائزه واستعداداته المختلفة ؛ ولذلك فعدد الطلبة ، أو عدد الحاضرين فى أية محاضرة لا تأثير له . فقد يكون مائة ، أو خمسمائة ، مادام صوت المحاضر مسمعاً جلياً ، والمكان منفسحاً لهم أجمعين .

أما فى المدارس الأوليـة والابتدائية والثانوية فالحال غير ذلك . فالمدرس مطلوب منه ، (اذا كان سيحسن تربيته للتلاميذ) تربيتهم من كل ناحية من نواحيهم الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ؛ ولا مناص له فى ذلك من درس كل تلميذ على حدته ؛ وان يتأكد من أنه قد فهم الدرس وهضمه هضماً صحيحاً . فعمله لا ينتهى بانتهاء درسه ؛ ولكن بتأكده من أن التلاميذ قد فهموا وأتقنوا ما أراد أن يفهمهم ، وأدوا ما طلب منهم أداءه على خير ما يستطيعون من العناية والاهتمام . فالمدرس ، كما قال ستاو[1] أحد المربين الانجليز فى القرن التاسع عشر « لم يعلّم اذا كان التلميذ لم يتعلم » ولهذا فعدد التلاميذ فى الفصل الواحد لا بد أن يكون محدوداً .

فيحسن ألاّ يقل العدد عن عشرين تلميذا حتى يستطيع المدرس أن يكوّن للفصل «روحاً» أدبية خاصة ، وحتى يكون ثمة مجال للمناقشة الصالحة يتأثر بها كل فرد من أفراده ؛ ويجب ألاّ يزيد بحال من الأحوال على الأربعين حتى يتمكن من الاشراف عليهم جميعاً ، والعناية بكل فرد منهم عناية خاصة بحسب ميوله وقواه ورقيه التعليمى .

ومن الغريب أن وزارة المعارف الانجليزية تجعل الحد الاقصى للفصل الواحد ستين تلميذا ، والولايات المتحدة خمسين ، وألمانيا خمسين كذلك — هذا فى المدارس الأوليـة ؛ ولكن متوسط الحضور فى الفصل الواحد يقل عادة فى هذه

---

(١) David Stowe (1793 — 1864)

البلاد عن الأربعين فهو ٣٩ فى نيورك مثلا . أما فى المدارس الثانوية وفى الفرق العليا من المدارس الابتدائية ، وفى الفصول الخاصة فهو عادة دون ذلك بكثير ، لأن المدرس بحاجة كبيرة الى دوام الاشراف على أعمال التلاميذ التحريرية ، وتصحيحها ومراجعتها معهم وارشادهم الى أغلاطهم ، وصوابها ، ومعاملة كل منهم معاملة خاصة .

فعدد التلاميذ فى الفصل الواحد يختلف كذلك (١) حسب قدرة المعلم وخبرته (٢) وحسب المادة التى تدرس (٣) وحسب الطريقة المتبعة (٤) وحسب أسنان التلاميذ أنفسهم . ففى دروس الطبيعية أو الكيميا العملية ، أو اللغة الأجنبية يجب ألا يزيد العدد على خمسة وعشرين تلميذاً ؛ أما فى الألعاب الرياضية مثلا ، وفى الدروس التى هى أشبه بمحاضرات منها بدروس فقد يزيد على الستين . كذلك يختلف الفصل الواحد حسب مساحة الحجرة وحجمها . فحشد التلاميذ فى حجرة لا تتناسب عددهم مضرٌّ بهم كل الضرر . وحسب تقارب التلاميذ فى المعلومات ، وعدمه ، وحسب الفرقة . عالية كانت أو صغيرة ؛ وحسب مرحلة الدراسة ، ابتدائية كانت (أو أولية) أو ثانوية .

وفى الجملة يجب أن يكون عدد التلاميذ فى الفصل الواحد قليلا فى دروس كسب المهارة ، وأكثر منه فى دروس كسب المعرفة .

السبورة

ان السبورة قطعة لازمة من أثاث المدرسة ، ولربما كانت أهم أداة فيها . فالتعليم الصحيح قاصر بدونها . فالمدرس فى حاجة دائمة الى استخدامها ليثبت عليها كثيراً من الحقائق التى يريد أن يستبقيها أمام أنظار التلاميذ برهة غير قصيرة حتى يعوها وتنطبع فيهم صورتها صحيحة ؛ وليوضح عليها بالرسوم أو الأشكال

أو الأمثال ، ما قد يشعر بضرورة ايضاحه . ولقد بلغ من أهميتها أن غالى بعضهم بها وقال ان قيمة المدرسة تقاس بمقدار مايستهلك فيها من الطباشير . فمن المعلوم أن استعمال حاستين أو أكثر فى ادراك شىء بعينه تجعل ذلك أثبت فى الذهن وأوضح له . فرؤية التلاميذ اللفظ مكتوبا على السبورة ، وسماعهم إياه بآذانهم ، ثم كتابته بأيديهم تجعله أكثر وضوحاً لهم وتزيل اللبس الذى قد ينجم من سوء فهم العبارات التى يستعملها المدرس فى الشرح . فاثبات الحقائق وغيرها على السبورة يحدد معناها للتلاميذ تمام التحديد . هذا ، وان للملخّص السبورى قيمة كبيرة فى تحديد معنى الدرس كله وتنسيقه فى عقولهم ، وزيادة ثبوته فى نفوس التلاميذ ؛ ذلك الى أن السبورة تستعمل كثيرا فى الفرق الأولى من المدارس الأولية لتعليم الأطفال الكتابة والقراءة وتدريبهم عليهما تدريبا يتفق مع مرحلة نموهم وتوافق عضلاتهم وأعصابهم .

ولقد أشرنا من قبل الى أن السبورة يجب أن توضع بحيث يرى آخر تلميذ فى الفصل ما يكتب عليها واضحا . فخير موضع لها على يسار المدرس أو يمينه ، على فرض أن موضع المدرس سيكون فى رأس مثلث متساوى الساقين قاعدته الصف الامامى ، وارتفاعه نصف طول ذلك الصف أو ما يقرب منه .

أنواع السبورات

تصنع السبورات من مواد مختلفة : من الخشب ، أو الورق المضغوط أو الأردواز ؛ ويرى كثيرون أن السبورات المصنوعة من الخشب هى أقل الأصناف شأناً وأنزلها قيمة ومع ذلك فهى أكثرها استعمالاً ، ولا سيما فى مصر ، فلا يكاد يستعمل غيرها ؛ فهى أرخص من سواها ثمناً وأطول عمراً ، وأخف حملا من الإردواز الثقيل

١ — **السبورات المثبتة فى الحوائط** : هذه السبورات لا يمكن تغيير مواضعها تبعاً للحاجة ولمساقط الضوء . فهى عادة رأسية وكثيراً ماتنعكس منها أشعة الضوء

الساقطة عليها على أعين التلاميذ فلا تمكنهم من رؤية الكتابة أو الرسوم التى عليها واضحة . ذلك إلى أنها أقل اقتصاداً من غيرها إذ لا يمكن استعمال سوى وجه واحد منها . وليس من سبب قوى يدعو إلى استعمالها فى المدارس الابتدائية وما هو أرقى منها إلا الاقتصاد فى المكان . على أنه مع ذلك يحسن أن يستكثر منها فى الفصول الصغيرة من المدارس الأولية ، وفى الفرق النهائية من رياض الأطفال ، وأن توضع على ارتفاع يناسب طول الاطفال الصغار ليتمرنوا عليها ، بعمل خطوط كبيرة رأسية وأفقية ومنحنية ، تمهيداً لتعليم الكتابة وذلك لأن العضلات الكبيرة تترقى قبل العضلات الصغيرة ، فعضلات الساعد تترقى قبل عضلات اليد ، وعضلات اليد قبل عضلات الأصابع . وفى كثير من المدارس الابتدائية والأولية تمد السبورات على عرض الحائط الأمامى كله على ارتفاع يناسب صغار التلاميذ نحو ٨٠ سنتيمتراً . وبعرض متر تقريباً

٢ — **السبورات المنفصلة** : وهى فى مصر سبورات إضافية عادة ، توضع على حوامل من خشب خاصة بها ، وتستعمل زيادة على السبورة الخاصة بالفصل . ويغلب أن يكون أحد وجهى هذه السبورة ذا سطور أفقية ، أو مربعات .

وكثيراً ما تكون الحوامل ذات نظام خاص يجعلها صالحة لاستعمالها سناداً للخرائط وأشباهها . وتمتاز هذه السبورات بخفتها ، وسهولة نقلها ، ولكنها لا تصلح لأن يكتب عليها التلاميذ أنفسهم لانها قلقة غير ثابتة .

٣ — **السبورات المتحركة** : وهى التى يكثر استعمالها فى المدارس الأميرية المصرية ولا سيما المدارس الثانوية . وهى سبورات مثبتة فى أُطُر خاصة ، بها أثقال من حديد بها يتمكن المدرس من رفع السبورة أو خفضها حسبما تقتضيه الحاجة

وأطار السبورة هذه ملصق عادة بالحائط . ولا يستعمل سوى وجه واحد منها . على أن هناك نوعاً آخر ، موضوعاً فى أطار خاص به أيضاً ، ولكنه غير مثبت فى الحائط ، بل قائم بذاته يرتكز أطاره على بكر صغير يسهل تحريكه ،

ونقله . ويمتاز بامكان الكتابة على وجهى السبورة ، وبتغيير وضعها بدرجات مختلفة حسب مسقط الضوء ، حتى يتمكن التلاميذ جميعاً من رؤية ماعليها واضحاً

الأدوات الأخرى

يقتضى التعليم أدوات أخرى كثيرة ، تختلف باختلاف المادة ، وطريقة التعليم ، ومرحلته ، وكفاية المدرس نفسه ، كالكتب المدرسية ، ووسائل الايضاح المنوعة ، والأجهزة المختلفة ، وغيرها . فلكل مادة ، ولكل مرحلة من مراحل التعليم حاجاتها الخاصة بها . فالأدوات اللازمة لمدارس رياض الأطفال وما فى مستواها تخالف تمام المخالفة الأدوات التى يستلزمها تعليم التلاميذ فى المدارس الثانوية ؛ والأدوات اللازمة كوسائل إيضاح أو تعليم لمادة الحساب ، غير الأدوات اللازمة للايضاح فى الجغرافية أو التاريخ ، أو للألعاب « الجمبازية » .

فيجب أن يكون بالمدرسة من الأدوات ما يعين مدرسيها على أداء وظيفتهم خير الأداء . وقد كثرت فى الأيام الأخيرة الأدوات والأجهزة المتعددة التى تعين الطفل على التعلم ، وبخاصة تلك التى تضطره الى تعليم نفسه بنفسه . كأجهزة منتسورى ، وألعاب دكرولى وغيرهما . ويجب أن يكون العامل فى اختيار هذه « الأدوات » والأجهزة المختلفة هو فائدتها ، وجودتها ، وإمكان استخدامها ، لامجرد وجودها أو رخص ثمنها ولا زينتها . تصور مثلاً ما يحدثه من الاضطراب ، وضياع الوقت والجهود ، رداءة نوع الطباشير أو المداد أو سطح السبورة أو المواد الكيمائية ، أو الأجهزة المستعملة فى المعامل ؛ فان مايقتصد من أثمانها لا يوازى ما تضيعه من وقت التلاميذ والمدرسين وجهودهم ، وماتحدثه من الضرر والاضطراب من حيث تعويد التلاميذ عادات فاسدة فى طرق العمل وانجازه .

تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول

ان تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول ، ووضع كل تلميذ فى الفصل الملائم له ، مشكلة من المشاكل التى تشغل بال الباحثين والتى يصعب حلها حلا صحيحاً على الرغم مما يبدو من سهولة هذا الأمر ويسره فليس . أسهل على ناظر المدرسة من أن يرتب تلاميذه بحسب الحروف الأبجدية ، ويضع طائفة منهم فى كل غرفة من غرف الدراسة بحسب حجمها . أو يرتب تلاميذ السنة الأولى مثلا حسب طولهم ، أو أن يضع التلاميذ الجدد منهم فى فصل والمعيدين فى فصل آخر ! ولكن الأمر أصعب من ذلك وأشق . فالأطفال يختلفون بعضهم عن بعض اختلافاً غير قليل فيما لدى كل منهم من الذكاء ، كما يختلفون فيما لديهم من المهارة المكتسبة ، وفيما حصلوه من المعلومات . وانهم يختلفون كذلك من حيث الصحة والقوة الجسمية والقدرة على الاحتمال تبايناً يجعل عملهم أقل مما يستطيعون عمله فعلا ؛ وكل ناظر مدرسة عارف بعمله الخطير الشأن ، يرمى الى أن يعطى كل مدرس من مدرسيه طائفة من التلاميذ متجانسين فى القوى تجانساً يمكنهم من العمل معاً ومن الاستفادة من الدرس الذى يلقى عليهم ، ويترقون كل حسب قوته الطبيعية . ذلك الى أنا ليس لدينا إلى الآن « المعيار » الثابت المحدود الذى به نستطيع أن نقيس مقدرة كل طفل ونعين كفايته تعييناً صحيحاً ، حتى نستطيع أن نضعه مع طائفة التلاميذ أمثاله الذين فى مستواه العقلى ، وفى درجته من التحصيل . وإذا أتيح لنا الحصول على هذا المعيار المطلوب — وهو ما يعمل له الآن كثيرون من الباحثين[1] عملا متواصلا أخذت تظهر ثماره النافعة ظهوراً

(١) أنظر الجزء الثانى من أصول علم النفس فصل الذكاء وقياسه

جلياً — فان الصعوبات دون التقسيم الصحيح تبقى مع ذلك غير قليلة . فالتلاميذ ليسوا سواء فى سرعة الترقى ، والاستفادة من المدرس والدرس ، وذلك يرجع الى :

١ — اختلاف التلاميذ فى المقدرة العقلية على فهم ما يعلَّمون ، والاستفادة منه ومن خبرتهم وتجاربهم الشخصية .

٢ — واختلاف ميولهم واستعداداتهم ، وأحوالهم الخاصة ، فمنهم من يهتم بمادة معينة ، ومنهم من يهتم بأخرى فيتقدم فيها ويتأخر فى سواها

٣ — والى اختلاف الأوقات التى تتجلى فيها قوى التلاميذ العقلية المختلفة وميولهم المتعددة . فمنهم من يتقدم بسرعة عظيمة فى مرحلة من المراحل ، ويبطىء كل البطء فى أخرى ؛ ومنهم من يبدو عليه ركود عقلى يلازمه مدة ثم يترقى فيما بعد ترقياً سريعاً ، ولعل ذلك راجع الى أمور خارجة عن نفس التلميذ وطبيعته ؛ ولذلك كثيرا ما نرى تلاميذ كانوا ضعافاً فى فرقة ما ، لا يرجى منهم خير ، أصبحوا وكلهم نشاط وذكاء ، فى فرقة أخرى

٤ — تباين التلاميذ فى قوة تهم البدنية وسهولة تأثر صحتهم بالأعمال المدرسية

٥ — اختلاف ظروف كل منهم البيتية . فمن الوالدين من يهتم بترقى أبنائهم ، وبأعمالهم المدرسية اهتماما كبيرا ، ومنهم من يكتفى بمجرد ارسال ابنه أو بنته الى المدرسة ! وهؤلاء كثيرون .

فالغرض الذى يجب أن يجعله ناظر المدرسة والمدرسين نصب أعينهم عند تقسيم التلاميذ إلى فصول قسمة صحيحة بقدر الامكان هو :

١ — أن يكون كل تلميذ فى الفصل الملائم له تمام الملاءمة حتى يستفيد أكبر فائدة من الدروس التى يتلقاها أو يكلف إعدادها

٢ — أن يكون تلاميذ الفصل الواحد متقاربين بعضهم من بعض من حيث التحصيل والمستوى العقلى والسن .

٣ — أن يكون بالفصل الواحد من التلاميذ ما يجعل « لروح الجماعة »

أثراً واضحاً فى أفراده حتى يستطيع المدرس أن يستثير فى نفوس التلاميذ الغرائز ، والميول والبواعث التى تدفعهم إلى العمل وتحركهم إلى المثابرة فيه

٤ — فيجب ألاّ يزيد تلاميذ الفصل الواحد على العدد الذى يستطيع المدرس حُكمه وتأديبه ، والعناية بأفراده العناية التى تستلزمها أحوال كل منهم النفسية والجسمية .

ولهذا يجب أن تراعى عند التقسيم أمور عدة :

١ — أن الأساس الذى يُبنى عليه تقسيم التلاميذ فى الوقت الحاضر هو تقاربهم فى التحصيل والمعلومات . والوسيلة الوحيدة التى تقدر بها كفاية التلاميذ ومعلوماتهم هى الامتحان العادى . وهى وسيلة منتقدة من وجوه عدة كما سترى بعد (١) ولذا أخذ المفكرون فى البحث عن وسيلة أخرى يقدرون بها الكفاية العقلية والطبيعية فاهتدوا إلى « أقيسة الذكاء » . ولكن هذه لا تزال مع ذلك ، فى دور التكوين ، ولم يصر الاتفاق عليها عاما وإن كانت قد تقدمت تقدماً كبيراً فى العشر السنوات الأخيرة ، وأصبحت أداة نافعة كل النفع فى ذلك . والحق ان التقدم الذى وصلنا اليه فى هذه الأقيسة كبير . وقد أنارت سبيلنا إلى قدر ذكاء كل تلميذ ، ووضعه فى الفصل الملائم له . بل انها قد فتحت أمامنا مشاكل كبيرة . فالمسألة ليست اليوم كيف نصل إلى معرفة مقدرة التلميذ وحاجاته النفسية ، ولكن إعداد الوسائل اللازمة لمعالجتها ومعاملتها . فقدرتنا على تشخيص حاجات كل طفل غلبت قدرتنا الادارية والتعليمية .

ان التلاميذ يتفاوتون تفاوتاً كبيراً من وجوه كثيرة منوعة : من حيث مقدار ذكاء كل منهم ؛ ومقدار تقدمه فى كل مادة من مواد التعليم ، والمهارة . فأقيسة الذكاء ، وأقيسة المعلومات تمكننا من معرفة مقدار تقدم كل تلميذ ، ومقدار ذكائه

---

(١) أنظر بعد : — فصل الامتحانات

وبذلك نستطيع أن نضعه فى الفصل الملائم له . ولا بد اذن من أن تتعدد هذه الفصول وتتنوع تنوعاً كبيراً ، ولكنها تكون عندئذ متجانسة إلى حد كبير .

ففى التعليم الحديث يُلاحظ عمر الطفل « العقلى » وعمره « الزمنى » ، كما تلاحظ صحته ومدى معلوماته ، ويقاس ذلك بأقيسة الذكاء ، وأقيسة المعلومات

الفصول والمدارس الخاصة

أما التلاميذ الذين يختلفون اختلافاً واضحاً ويستلزمون معاملة خاصة من حيث التعليم والمعاملة ، فقد جُعلت لهم فى كثير من البلدان فصول أو مدارس خاصة بهم يعلمون فيها بالطرق المناسبة والأدوات الخاصة . فهناك مدارس :

(١) للصم والبكم (٢) ومدارس للعميان (٣) ولذوى العاهات المشوهة (٤) وللمصابين بأمراض جلدية (٥) وللمسلولين وأمثالهم من المصابين بامراض مستعصية أو بطيئة الشفاء ؛ كما أن هناك فصول أو مدارس خاصة لضعاف العقول على اختلاف درجات ضعفهم من مجرد التأخر العقلى الى البله والأفن .

وكذلك للفائقين فى الذكاء ، المتقدمين فى العلم .

وللمجرمين الميالين للاجرام . وللمشاكسين من الأطفال الكثيرى التمرد والعناد.

فكل هؤلاء يعاملون معاملة خاصة . إذ من العبث والضرر تركهم بين التلاميذ العاديين الأصحاء . ففضلا عن أنهم لا يستفيدون شيئاً ما من وجودهم معهم فهم مصدر أضرار بتعليم غيرهم و بأخلاقهم الى حد قد يكون بليغاً .

٢ — **التقارب فى السن** : فالتقارب فيها معناه وجود التلاميذ فى مرحلة واحدة من مراحل الترقى وأدواره . فتكون غرائزهم وميولهم ، وقواهم العقلية متقاربة أيضاً غير متباينة كل التباين ، وبذلك يتسنى للمدرس أن يجعل طريقة تعليمه ، وتأديبه ، ومعاملته ، واحدة أو تكاد تكون كذلك . فمن الخطأ أن يكون بالفصل الواحد تلاميذ فى السنة العاشرة ، وآخرون فى السنة التاسعة عشرة ، فهؤلاء يختلفون

بعضهم عن بعض اختلافاً كبيراً .

٣ — **حال الجسم العامة** : إن لحال الجسم العامة ، من حيث الصحة ، والقوة ، والقدرة عل الاحتمال ، أثراً كبيراً فى تقدم التلاميذ واستفادتهم من التعليم . فيجب ألاّ يُكلَّف ضعاف الأجسام بما يكلفه أقوياؤهم القادرون على العمل المتواصل فذلك يرهقهم ويجعل التعب الشديد يدركهم بسرعة

هذا وإن من العاهات ، والأمراض ماله أثر كبير فى وقف ترقى التلاميذ العقلى كما يقف نموهم الجسمانى . فالتلاميذ المصابون بالزوائد الأنفية ، أو الانكلستوما ، أو ثقل السمع أو قصر النظر الشديد لا يتسنى لهم أن يجاروا إخوانهم الأصحاء ، فى مضمار واحد . فقصار النظر وثقال السمع يجب أن يوضعوا على الأقل فى الصف الأول من الفصل . ان لم تجعل لهم فصول خاصة بهم .

فمما تقدم يتبين لنا أن للتقسيم الصحيح فوائد تربوية وادارية كثيرة :

فهو يضع كل تلميذ فى الفصل المناسب له تمام المناسبة من حيث التعليم والترقى .

ويكون التلميذ مشغولاً طول وقته بالعمل المطلوب منه ، فلا يجد وقتاً للتكاسل أو التلهى أو الاخلال بالنظام .

وأنه يسهل على المدرس تأديب التلاميذ وضبطهم الضبط الكافى

فوجود التلميذ فى الفصل المناسب له يوفر جزءاً كبيراً من جهده ووقته ، ويفسح له المجال لإظهار شخصيته وترقيه فيما يميل إليه بطبعه واستعداده .

ذلك الى ان « روح الجماعة والمباراة » ، تدفعا نه إلى بذل أقصى مايستطيع من العمل ، وإلى عدم الخروج على النظام المتبع الذى يضمن حسن سير العمل وتقدم الجميع

ومما لا شك فيه أن وجود التلميذ فى فصل غير ملائم له قد يقف فى سبيل ترقيه أو يعطله زمنا طويلاً .

هذا ، وأن حسن التعلم ، والتنظيم ، وتوفير الوقت والجهد ، ودقة التأديب ،

وحسن سير المدرسة يعلى من قيمتها و يرفع من اسمها؛ ولاسم المدرسة أثر «لاشعورى» كبير فى تكوين أخلاق التلاميذ وفى تربيتهم التربية الصحيحة .

نظم التقسيم

ان تقسيم التلاميذ الى فصول حسب ما هو مألوف الآن ، يكون إما على أساس :

(١) تقارب قواهم ومعلوماتهم فى كل مادة من مواد المنهاج على حدتها .

(٢) أو على تقارب قواهم فى جميع مواد المنهاج كلها جملة واحدة .

(٣) « « « فى طائفة معينة من هذه المواد .

كل ذلك مع مراعاة السن الى حد ما .

١ — ففى الحالة الأولى يوضع كل تلميذ فى كل مادة على حدتها فى الفصل الملائم لقوته ودرجة تحصيله؛ وبذلك لا يكون التلميذ الوقت كله فى فصل واحد معين ، بل ينتقل فى الفصول المختلفة فى كل مادة حسب قوته وفائدته . فتلميذ الفرقة الثالثة الابتدائية مثلاً قد يكون فى فصل منها فى اللغة العربية والتاريخ ، وفى فصل آخر من فرقة السنة الثانية فى الجغرافية وفى السنة الرابعة فى الحساب ، وفى فصل آخر فى اللغة ، وغيره فى الخط . أى أن هناك تقسيما جديداً يحدث فى كل حصة وفى كل مادة . ولا شك فى أن هذه هى الطريقة المثلى، إذ بها نضمن استفادة التلميذ من الدرس استفادة كبيرة ، لأن التعليم ، مادته وطريقته ، يكون عندئذ مناسباً له تمام المناسبة ، فيتقدم فى كل مادة بحسب ميوله ومواهبه وسرعته الطبيعية غير مقيد بسرعة زملائه

على أن دون هذه الطريقة مصاعب كثيرة : —

ا — فهى بحسب النظام الحالى تستلزم فصولاً كثيرة جداً ، ومدرسين عديدين حسب درجات الضعف فى كل مادة من المواد .

ب — ولابد عندئذ من تدريس مادة واحدة ، فى وقت واحد لجميع فصول المدرسة . فالحصة الثانية مثلاً تكون حساباً كلها فى جميع فصول المدرسة وفرقها ، وتكون والثانية لغة والثالثة جغرافية وهكذا . .

حـ — تقتضى أن يكون لكل «تلميذ» جدول خاص به .

د — تكون تبعة التعليم ومسئوليته موزعة توزيعاً غير حميد بين مدرسين كثيرين وبذلك تضيع بينهم .

هـ — يضيع وقت كبير فى كل حصة من جراء الانتقال والحركة من فصل الى فصل ، ذلك فضلاً عما يحدثه ذلك الانتقال من الضوضاء والاضطراب

و — وفوق ذلك فان هذه الطريقة تعين على الاختصاص المبتسر — أى قبل أن يأتى أوانه . فالغرض من التعليم الابتدائى والثانوى الثقافة العامة والتربية الكاملة لا الاختصاص بفرع أو مادة . فالتلميذ الذى يبرع فى اللغة أو فى الحساب يقصر همه على دراسة هذه المادة ويترقى فيها ويهمل المواد الأخرى إهمالا ضاراً به .

ز — وصعوبة اختبار أعمال هؤلاء التلاميذ فى امتحان عام ، كالذى يعقد لنيل شهادة الدراسة الابتدائية مثلا ، أو امتحان الانتقال نفسه لا تخفى على أحد . ولذا فان هذا النوع من التقسيم قلما يتبع فى المدارس بهذا الشكل على الرغم من أن التلميذ فيه يكون فى أنسب الأحوال الملائمة له والمعينة على تقدمه والدافعة له الى العمل والمثابرة . ومثل هذا النظام هو المعروف الآن بالتعليم الفردى ولكن ذلك النظام على الرغم من صعوباته الكثيرة المبالغ فيها كل المبالغة هو الذى تتجه اليه التربية الحديثة اليوم وتعمل له جهد الطاقة .

٢ — يقابل هذا النظام نظام آخر . وهو المتبع الآن فى مصر ، وفى أكثر

مدارس فرنسا والمانيا ، وفى مدارس انجلترا جملة . فبدلا من أن يقسم التلاميذ حسب قوتهم فى كل مادة من المواد ؛ يقسمون حسب متوسط قوتهم فى مواد المنهج كلها التى تقضى بها الخطة الموضوعة . فلكل فرقة منهاج خاص قائم بنفسه ، وتنتظر المدرسة من كل تلميذ أن يلم بما فى المنهاج كله الماماً عاماً ؛ وأن يكون رقيه فيه واهتمامه به متعادلا ، فى الجملة ، فى كل مادة من المواد . فأساس التقسيم يكون المنهاج كله — لا كل مادة منه على حدتها — حتى يكون التلميذ مثقفاً الثقافة العامة المطلوبة . ولهذا التقسيم محاسنه الكثيرة كما يراها أنصاره المحافظون عليه

ا — فهو من حيث التنظيم من السهولة بمكان ؛ فلا تعقيد فيه البتة

ب — وهو يحقق الغرض العام من التعليم الابتدائى والثانوى الذى يقضى بوضع أساس « عريض » من الثقافة العامة ؛ و بتكوين الطفل جملة من كل ناحيـة من نواحيه الاجتماعية والجثمانية والعقلية والخلقية ، قبـل أن يبدأ فى الاختصاص بمادة أو أكثر تمهيداً للعمل الذى سيقوم به فى الحياة العامة فيما بعد .

جـ — تنال كل مادة من مواد المنهج حظها المناسب من عناية التلميذ واهتمامه

د — و بذلك تتوحد الثقافة العامة فى القطر كله بدلا من أن تتشعب وتختلف

هـ — فهو بذلك يقلل الميل الى الاختصاص المبتسر

و — ويسهل ربط المواد بعضها ببعض ، ولا سيما إن كان المدرس مدرس فصل أكثر منه مدرس مادة .

ز — ويجعل حكم الفصل والتأديب سهلين على المدرس العادى

وهذه الطريقة كغيرها لها مثالبها الكثيرة كما سترى بعد بتفصيل أوفى

فالتلاميـذ النجباء لا يتقدمون تقدماً كبيراً يتناسب مع نجابتهم ، بل يضطرون الى مسايرة زملائهم المتوسطين . فيضيع عليهم وقت ثمين ، وقد تثبط همتهم وتضعف

وتهمل استعدادات التلاميذ وميولهم كل الاهمال ولا يكترث لها أحد و بذلك تضعف أو تزول لقلة ما تجد من التشجيع والغذاء الصالح لها .

وكذلك التلاميذ الضعاف يهملون فهم لايجدون العناية الكافية من المدرس بهم . فيظلون على ضعفهم . فى حين أن « المتوسط » يبقى متوسطاً .

وهذه الطريقة تضطر التلميذ أن يبذل جهداً كبيراً فى المواد التى لا يميل اليها ليحصل على قدر ضئيل منها يمكنه من أن يجوز امتحاناً فيها ، و بذا يضطر أن يهمل مواد أخرى يميل اليها كل الميل

ومن التلاميذ من يضطره هذا النظام الى البقاء سنة أخرى فى فرقته لرسوبه فى مادة واحدة قد تكون غير ذات شأن كبير على الرغم من تقدمه فى المواد الأخرى تقدماً كبيراً ؛ و فى ذلك من ضياع الوقت ما فيه .

والتعليم بحسب هذه الطريقة من التقسيم يعرف بالتعليم الجمعى ، وهو ما يعمل الباحثون الآن فى التربية الحديثة للتخلص من مثالبه الكثيرة بايجاد طرق صالحة فى التعليم والتقسيم كما سترى بعد

٣ — بين هاتين الطريقتين طريقة أخرى وسط بينهما ومزيج منهما . تلك التى تقضى أن يبقى التلميذ فى فصله فى عدة مواد ، وفى فصل آخر أرقى منه « أو أدنى » فى مادتين أو ثلاث . فالمادتان هما عادة الحساب واللغة القومية فى المدارس الابتدائية ؛ والرياضة واللغة الأجنبية فى المدارس الثانوية . والمواد الثلاث هى الحساب واللغة القومية والخط ، فى المدارس الابتدائية والرياضة ، والعلوم واللغة فى المدارس الثانوية .

ومن فوائد هذه الطريقة : —

أن التلميذ يبقى فى فصل واحد معين فى أكثر المواد ، فيحصل على الفوائد التى تنجم عن الطريقة « الثانية » .

وهو فى الوقت نفسه يشجّع على التقدم فى مادتين أو أكثر ، يميل اليهما أو يكون ضعيفاً فيهما لسبب من الأسباب ؛ و بذلك يحصل على قسط وافر من العناية الفردية . فمثل هذه الطريقة هى المتبعة فى كثير من المدارس الاوربية و بخاصة فى انجلترا حيث لكل ناظر مدرسة الحرية فى تقسيم التلاميذ على أى أساس يريد .

المدارس القليلة التلاميذ ، والقليلة عدد الحجرات

كلما صغرت المدرسة وقل عدد تلاميذها ازداد التقسيم صعوبة على صعوباته ، فان اختلاف التلاميذ وتباينهم فى درجة التحصيل ، ومقداره ، يكون واضحاً إذن كل الوضوح ؛ فيقتضى كل عدد صغير منهم مدرساً خاصاً به ؛ وذلك مالا تستطيعه أكثر المدارس . فاذا قل عدد التلاميذ فى مدرسة أولية عن السبعين وكانوا مختلفين فى السن والمعلومات كان متوسط كل فرقة عشر تلاميذ ليس إلا اذا ماوزعوا على الفرق المختلفة ، فاذا كان عدد الحجرات بالمدرسة وعدد مدرسيها قليلا ، لم يكن ثمة بد من اجتماع فصول كثيرة فى حجرة واحدة أو اثنتين ، يقوم رئيس المدرسة بالتدريس فى واحدة منها ، ويقوم المدرس الآخر بالتدريس فى الحجرة الأخرى . وهذا هو الواقع فى كثير من المدارس فى مصر وفى غيرها . وعندئذ يجب أن يراعى فى عمل الجدول أن تكون سائر التلاميذ مشغولين بعمل نافع وقت انشغال المدرس بالانتباه الى فصل واحد معين منهم ؛ كذلك يجب ألا يكون العمل القائم به فصلٌ ما معطّلاً للعمل القائم به فصل آخر يشتغل على مقربة منه ؛ كأن يدرسَ فصلٌ حساباً والآخر إملاء ، أو يتلقى قصة شائقة ، فيضطر الفصل الأول الى الانتباه اليها وترك الحساب واهماله

نقل التلاميذ

فى التنظيم المدرسى الحاضر يضطر التلميذ أن يبقى سنة دراسية كاملة فى كل

فرقة من الفرق ، ولا ينتقل منهـا الى فرقة أعلى إلا إذا اجتاز امتحاناً فى كل المواد الدراسـية ونجح فيها حسب النظم الموضوعة للامتحان . فمهما كان الطفل ذكياً وقادراً فهو لا بد له من البقاء سنة مكتبية اذا رسب فى مادة لا يميل لها على الرغم من نجاحه وتقدمه فى المواد الأخرى . واذا كان تلميذ فى السنة الثانية الابتدائية مثلا ومتقدماً فى مادة معينة تقدماً كبيراً كاللغة الأجنبية لظروف خاصة ، أو لاستعداد خاص فيه فانه لا بد له ، على الرغم من ذلك التقدم ، أن يبقى فى السنة الثانية فى هذه المادة كما هو فى سائر المواد الأخرى ، وهكذا .

وإنا لنتساءل اليوم هل من مبرر نفسانى ، أو تربوى لهذا ؟

ان هذا النظام الجامد الذى يحتم ألا ينتقل تلميذ من فرقة الى أعلى منها إلا فى نهاية السنة ، و بعد تأدية امتحان مع سائر أفراد فرقته وجوازه ذلك الامتحان الشكلى نظام فاسد « وقلما يدافع عنه أحد الآن » كما تقول وزارة المعارف الانجليزية .

لذلك يرى كثيرون جعل مواعيد النقل كل شهرين وغيرهم كل نصف سنة . ويحسن أن تكون كل ثلاثة شهور مرة . فاذا رسب تلميذ واضطر أن يعيد فهو يعيد المقرر للثلاثة الشهور لا المقرر للسنة كلها ، و بدلا من أن يتأخر سنة فهو يتأخر ربع سنة فحسب . وفى ذلك من الفوائد الـكثيرة ما لا تخفى

وليس من الصعب تنظيم المنهاج وقسمة التلاميذ على هذا الأساس . وهو وإن كان يقلل كثيراً من العيوب فى النظام المدرسى فهو مع ذلك لا يزيلها كلها .

فهو يقلل بقاء التلاميذ للاعادة الى حد كبير . وهـذا التقليل له أثر كبير فى نجاح التلاميـذ والدراسة نفسها . فلقد قيل أن من يرسب فى الامتحان ويعيد مرتين يغلب عليه أن يخفق فى الحياة . فرسو به هذا يثبّط همته ، ويوحى اليه بأنه أقل من زملائه ، فلا فائدة من بذل الجهد ، ولا فائدة من المثابرة فى التعلّم .

فى حين أن تشجيع التلميذ ونقله الى فرقة أعلى يوحى الى سائر التلاميـذ بالانتباه ومضاعفة الهمة و بذل الجهد ، وهو يضطر المدرس الى العناية بما يلقيه من

دروس والى العناية بدرس تلاميذه وتفهمهم وتشجيع المجتهد منهم على التقدم .

على أنه مع ذلك يجب الاحتراس من التهاون فى النقل والتساهل فيه ، كما يجب الاحتراس فى الحكم على التلميذ بالاعادة ، فالنقل الخطأ لاشك يضر بالتلميذ وتقدمه كما يضر به الرسوب والاعادة .

الدروس الاضافية

فى كثير من المدارس يعمل المدرسون على تقليل الفروق التى بين تلاميذ الفصل الواحد ، بقسمتهم الى أقسام ثلاثة : ضعاف ومتوسطون وأقوياء . فالضعاف تعطى لهم دروس إضافية فى أوقات غير أوقات الدراسة العادية ، و بطرق موافقة لهم كأن يستكثر فيها من وسائل الايضاح المختلفة ويقل ما فيها من « التجريد » والتفكير نوعاً ما ، فتدرس لهم أكثر الدروس بطرق محسوسة فى حين أن الأقوياء يُساعدون على زيادة التعمق فى مادتهم ، بدلا من أن يضطروا الى السير بخطوات المتوسطين من زملائهم ، أو الضعاف منهم . فهذا الترتيب يقرب الأقوياء من الفرقة التى فوق فرقتهم و يقرب الضعاف من متوسطى الفرقة الذين هم فيها .

الفصول المتوازية

لكى يكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانساً فيما بينهم من حيث القوة العقلية ومقدار التحصيل ، وحتى لا يرهقوا بما لا يستطيعون القيام به ، أو يكلفون العمل بما هو أقل من قوتهم الطبيعية تلجأ كثير من المدارس الى ما تسميه « بالفصول المتوازية » . ففرقة السنة الأولى الثانوية مثلا تقسم الى ثلاثة فصول : ففى الفصل الأول الأقوياء ، والثانى المتوسطون ، والثالث الأقل من المتوسط . فالأقوياء يدرسون المقرر العادى دراسة وافية عميقة وفضلا عن ذلك يضاف اليه ربع مقرر السنة الثانية . والمتوسطون يدرسون مقرر السنة الثانية العادى . والذين دون المتوسط يعطون ثلاثة أرباع هذا المقرر فحسب . فكأن منهاج الثانوى كله وهو

خمس سنين يقسم الى أقسام ثلاثة . القسم الأول يوزع على أربع سنوات والثانى على خمس والثالث على ست .

الاختيار

وفى مدارس أخرى يكلف التلاميذ دراسة بضع مواد أساسية ثم يسمح لهم باختيار ما يميلون الى دارسته بعد ذلك من المواد التى تدرس فى المدرسة فيختار كل تلميذ ما تميل اليه نفسه أو ما يتصل بحياته العملية والعلمية فى المستقبل . وهذا الاختيار يكون طبعاً بأشراف المدرسة وارشادها .

كل هذه النظم ترمى الى تقليل الاضرار والمثالب التى تنشأ من نظام الفصول المألوف أو مما نسميه الآن التعليم الجمعى . كلها تفرض أولا ضرورة جمع التلاميذ فى فصول وتكليفهم العمل والدراسة معاً بنظام واحد ثم تحاول ايجاد وسائل مختلفة كالتى سبقت لتخفيف ما ينجم عن الاضرار . ولكنها لا تعمل على ما يسمى الآن بالتعليم الفردى :

التعليم الجمعى والتعليم الفردى

اذا ما ذكر امرؤ كلمة مدرسة خطر ببال السامع مباشرة بناء كبير به حجرات تسمى كل حجرة فصلا ، وكل فصل به عدد من التخوت المرصوصة لعدد معين من التلاميذ ، لكل تلميذ تخت خاص . وكل عدة فصول تكون فرقة أو سنة . وليس ينتقل تلميذ من فرقة الى أخرى أعلى منها الا اذا قضى فى الأولى سنة مكتبية وجاز فى آخرها امتحاناً خاصاً ! ! فهذا التقسيم أساسه « الزمن » والوقت لا المنهاج . ولم يكن معروفاً لأجدادنا من قبل ولكنه بدأ فى أوربا فى القرن السادس عشر على يد «شترم» وأمثاله ولم ينضج إلا فى القرن التاسع عشر . ودخل مصر عند ما جعل محمد على التعليم على الأسلوب الأوربى . أما قبل ذلك فى مصر

والشرق كله فنظام الكتاتيب ، وحلقات الجوامع معروف . فلكل تلميذ درسه الخاص به ، يتقدم حسب قوته ومواهبه من غير أن يكون مقيداً بزميله الضعيف أو زميله الذكى . ومن الغريب أن كل التقدم الحديث فى التربية الآن يرجع بنا الى شىء اشبه بهذا النظام القديم فهل التقدم فى التربية هو رجوع الى القديم المهجور ؟ . وينسب المفكرون والباحثون الى نظام الفصول هذا معايب كثيرة وأضرار غير قليلة . ذكرنا لك بعضها فيما تقدم

ويسمى التعليم على نظام الفصول هذا بالتعليم الجمعى

والتعليم الحديث يرمى الى أن يكون التعليم فردياً بقدر الامكان

التعليم الجمعى

ان نظام الفصول ، والتعليم فيهما تعليما جمعياً ، كان له أثره الكبير فى نشر التعليم ، وتقليل نفقاته . فهو مرحلة من مراحل التطور فى التربية وكان فى الأصل نتيجة عوامل اقتصادية لا عوامل تربوية ونفسية فهو الذى مكن البلاد من تعليم الملايين من جماهيرها وشعوبها . أما اليوم وقد تقدمت التربية تقدماً غير قليل فليس يرضى عنه أحد من المجددين

(١) فان المدرس فيه مضطر الى أن يهمل جزءاً كبيراً من التلاميذ ، الضعاف منهم أوالأقوياء ، أو المتوسطين . فان هو سار فى تدريسه بحسب الأقوياء والأذكياء أرهق المتوسطين إرهاقا كبيراً ، وأهمل الضعاف . وأن سار حسب قوة الضعاف أحس الأقوياء بأنهم أهملوا فتفتر همتهم ، ولا يستفيدون فائدة تذكر ، فضلا عن تضييع الوقت الثمين عليهم ، واعطائهم الفرص الكثيرة للشغب والمراح وافساد النظام على اخوانهم . ذلك الى أنهم يحسون بما فيه اهمالهم من غبن واجحاف

(٢) وفيه يهمل المدرس ما بين التلاميذ من فروق . فيعامل المدرس التلاميذ كأنهم جميعاً من طراز واحد وميول واحدة ونفسية واحدة ، وهم ليسوا

كذلك . فالأطفال يختلفون اختلافاً كبيراً من حيث مالدى كل منهم من الذكاء الطبيعى ، ومن المهارة المكسوبة والقدرة على العمل ، ومن حيث ما حصلوه من المعلومات . كذلك هم يتباينون من حيث الصحة والقوة الجسمانية تبايناً كبيراً يجعل نتائج عمل الأذكياء منهم العقلى أقل مما يستطيعون عمله فعلاً . والواقع أنه ليس يوجد بين التلاميذ اثنان يتفقان فيما بينهم كل الاتفاق . فهم يختلفون فى قواهم وميولهم النفسية ومميزاتهم الشخصية كما يختلفون فى سحن وجوههم اختلافاً كبيراً

وعلم النفس الحديث يُعنى بهذه الفروق عناية كبرى حتى أن كتباً كثيرة قد وضعت فى هذا الاختلاف وكلها تتطلب معاملة كل تلميذ وكل فرد معاملة خاصة . وهذه العناية بالفروق الشخصية جعلت التعليم يتجه اتجاهاً آخر جديداً .

(٣) ان هذا التعليم الذى يجعل المدرس يقوم بكل شىء ، ويستبقى المتلاميذ جامدين فى نحوتهم منتبهين فى الظاهر طبعاً الى مايقول ! يجعل التلاميذ يعتمدون كل الاعتماد على مدرسهم فلا يبذلون جهداً كبيراً فى التحصيل والاستفادة . وفرق كثير بين التعليم و بين التعلم .

(٤) وظاهر أن فى التعليم الجمعى يضيع وقت كبير على التلاميذ والمدرسين معاً وكلما كان عدد تلاميذ الفصل الواحد كبيراً كان مقدار الوقت الضائع أكبر

(٥) ويهمل الفرد إهمالا كبيراً من حيث ميوله ومواهبه وشخصيته .

(٦) ومن أجل نظام الفصول هذا يضطر المدرس الى أن يسير حسب طرق عقيمة عتيقة فى التدريس . لأنه ليس لديه الحرية الكافية ، وإذا أعطيت له فلابد من تغيير هذا النظام تغييراً كبيراً .

التعليم الفردى

تجلى للباحثين فى علوم التربيــة والنفس ضرورة مراعاة الفروق الكثيرة التى بين التلاميــذ بعضهم و بعض فى التعليم ، وفى المعاملة والتهذيب ، أخذوا

يتلمسون السبل لحل مشكلة تقسيم التلاميذ الى فصول فأدى البحث فى البداية الى العمل على تقليل مثالب التعليم الجمعى بالوسائل والطرق التى سبق ذكرها ، ثم بعد ذلك حاول كثيرون ايجاد نظام يكون وسطا بين النظام الجمعى والنظام الفردى وأخيرا أدى بنا البحث الى ضرورة ترك نظام الفصول كله ، والعمل على جعل نظام التربية فرديًا : فتكون طريقة التربية التى يتبعها المدرس مع زيد مناسبة لقوة زيد هذا نفسه ، وسرعة تقدمه ، وميوله ، وحاجاته النفسية ومميزاته الشخصية . فلماذا لا تكون هناك تربية حسب المقاس «sur mesure» «تفصيل» بدلا من تلك التربية «الجاهزة» التى لا تصلح لكل طفل وليست تلائم واحدا من الذين تلقيهم المصادفة معاً فى فصل واحد . لماذا لا نعتنى بأذهان التلاميذ ونفوسهم وعقلياتهم كما نعنى بأجسامهم وجعل الملابس مناسبة لها شكلا وقداً . وعلى هذا وجد التعليم الفردى وقامت طرق عدة ، واخترعت أجهزة خاصة ، ووضعت كتب شتى لكى يعلّم التلميذ نفسه بنفسه ، الى حد كبير بحسب قوته وميوله هو . وكان لمدام منتسورى الايطالية وللدكتور دكرولى فى بلجيكا يد كبيرة فى إحداث هذه الطرق الفردية وأهم الطرق والأساليب الفردية الآن اثنان

(١) طريقة دالتن The Dalton Plan

(٢) طريقة وينتكا Winnetka

وواضعة أساس الطريقة الأولى هى الآنسة هلن بارکهست Helen Parkhurst الامريكية وأسمتها باسم البلدة التى كانت تعمل فيها وهى دالتن Daltion من بلاد ولاية الينويز (Illinois) بالولايات المتحدة . وهى الآن مديرة لجامعة الأطفال بنيويورك و إنا لنوجز هنا طريقتها كما سمعناها منها شخصياً الصيف الماضى

ترمى هذه الطريقة فيما ترمى اليه إلى تقريب المسافة التى بين التعليم و بين التعلّم ؛ أى إلى حمل التلميذ على أن يعلم نفسه بنفسه .

أن أساس التقسيم فى المدارس العادية إنما هو « الحصة » والسنة المكتبية

فهو تقسيم أساسه وحدات زمانية . أما فى طريقه دالطن هذه فاساس التقسيم هو «المنهاج» نفسه. فهو مقسم إلى أجزاء أو وَحدات (تسمى كل وحدة منها بالانجليزية « Job ») ويكلف كل تلميذ اتقان كل وحدة قبل الانتقال إلى أخرى . كل ذلك من غير نظر الى حصة ، أو فرقه ، أو فصل .

فليس فى المدارس التى تسير على طريقة دالطن فصل للسنة الأولى ، وآخر للسنة الثانية وهكذا ؛ ولا حصة للتاريخ ولا أخرى للجغرافيه . فليس هناك إذن جدول عام ولكن توجد حجرة للجغرافية ، وأخرى للتاريخ وهكذا . وكل حجرة مجهزة بكل مايلزم للدرس فيها من خرائط ومراجع وكتب وأدوات وغيرها . فهى أشبه بالمعامل الكيماوية والطبيعية فى المدارس الثانوية والعليا . ولذلك يطلق عليها أيضاً طرق المعامل The Laboratory Plan . فهى حجر للدرس والبحث لا للتدريس والتعليم

ولكل تلميذ جدول خاص ، أو صحيفة أعمال تشمل كل ما هو مطلوب منه آداؤه فى شهر . وبه الارشادات الكافيه مما يحتاجه البحث والدرس من مراجع واسئله وتحديد النقط الهامة فى الكتب أوغيرها . وللتلميذ أن يبدأ التعلُّم بأى جزء يريد . بالجغرافية أو بالحساب أو بغيره ، ويستمر فى الجلسة الواحدة من ساعة الى عدة ساعات حسب اهتمامه بالعمل وانهماكه فيه . فهو ينتقل من حجرة إلى حجرة بكل نظام وهدوء حسب حاجة درسه وبحثه .

أما المدرس فلا يلقن التلاميذ شيئاً ما بالطرق الشفهية المعروفة ، وإنما هو يلاحظ عمل التلاميذ ، ويرشدهم إن ضلوا ، ويبين لهم إخطاءهم ويساعدهم على تصحيحها بأنفسهم . ومع ذلك فهو يرقبهم مراقبة شديدة من بعد ويختبرهم فى كل ما أتموه من الأعمال . ويجمعهم فى أوقات خاصة لتعليم جمعى أحياناً ، أو للتعاون فى عمل معين أو لبيان أخطائهم العامة .

فالتلميذ اذن يعلم نفسه بنفسه ، ويدبر وقته وينظمه مراعياً اتمامه فى المدة

المطلوبة منه ، ويتقدم حسب قوته الطبيعية من غير أن يقيد بالضعيف أو بالقوى من زملائه فهو مسئول عن تقدمه وعمله وتنظيم أوقاته . وما أشبه ذلك بالحياة نفسها ! فكلٌّ يتقدم فيها بحسب قوته وتدبيره ومايصادفه من ظروف

فالفوائد التى تنجم عن اتباع طريقة دالتن هذه أو أمثالها كثيرة :

فكل تلميذ يتقدم فيها بحسب سرعته الطبيعية ، من غير إبطاء ، أو إرهاق وبذلك يكون تقدمة حقيقياً وقائماً على أساس صحيح : فهو ثمرة عمل التلميذ نفسه ونتيجة خبرته وجهوده الشخصية

فالتلميذ هو الذى يقوم بالعمل نفسه ، وهو الذى يرجع الى الكتب والمراجع للبحث والدرس ، والى المعامل الكيمائية والطبيعية لاجراء التجارب بنفسه .

وهو الذى يوزع وقته حسب ضعفه وقوته فى المواد المختلفة . فالمادة التى هو ضعيف فيها يشتغل فيها أكثر مما يشتغل فيما هو قوى فيه .

ذلك الى أن التلميذ مقيد بمايشبه العقد بينه وبين المدرسة . فهو مطلوب منه إتمام جزء من المنهج فى شهر أو فى أسبوع . وله أن يبدأ بأى مادة يشاء مادام سيتمه كله فى الوقت المناسب وبذلك فهو مضطر الى أن يقوم بتعهده هذا منظما وقته ومتحملا القيام بما يجب ، وبما لا يكره وفى ذلك تدريب له على ما سيصادفه فى الحياة نفسها . فهذه الطريقة تدرب التلاميذ على تحمل التبعات والمسئولية والقيام بأعبائها بدلا من التهرب منها ، وتوحى اليهم بما للعمل والدأب من قيمه فى النجاح فهى تدرب التلاميذ من البداية على تعليم أنفسهم بأنفسهم.

اذا غاب تلميذ عن المدرسة وعاد اليها فانه يبدأ عمله من حيث انقطع عنه .

واذا دخل تلميذ جديد فانه يبدأ من حيث ترك مدرسته السابقة

ان هذه الطرق فيها اقتصاد ووفر كبير عن الطرق العادية وبها تزول مسألة التأديب وحفظ النظام زوالا تاماً ، لأن التلميذ ينظر الى المدرسة الآن نظرة أخرى غير التى اعتادها من قبل

ونظراً لما لها من الفوائد الكثيرة فقد انتشرت هذه الطريقة انتشار غير قليل فى بلاد العالم وبخاصة فى البلاد التى أهلها من عنصر سكسونى فانتشرت فى أمريكا وكندا وانجلترا . وكذلك فى الصين واليابان .

أما فى مصر فليست توجد مدرسة واحدة تسير عليها نظراً لاضطرار المدارس الى التقيد باعداد التلاميذ لامتحان معين ، والسير حسب خطة موضوعة لها لايسمح لها بأن تحيد عنها . حتى المدارس الأهلية التى يجب أن تكون حرة فى مناهجها ونظمها وطرق التدريس فيها بحسب خبرة القائمين بها مضطرة بطبيعة هذه الظروف أن تتبع كلها خطة واحدة .

٢ — أما طريقة وينتكا فقد أوجدها Carleton Washburne الأمريكى ونشرها فى مدارس وينتكا — وهى مدينة غير بعيده من شيكاجو ، فقلب نظامها المألوف كله قلباً كبيراً .

نشأ كارلتن واشبورن (Carleton Washburne) مشبعاً بروح الفيلسوف المربى جون ديوى (John Dewey) ولما تخرج من الجامعة (Stan ford) سنة ١٩٢١ اشتغل بالتدريس وأخذ يجرى تجارب عدة لترقية كل طفل عهد اليه تربيته تربية حقيقية . ثم اشتغل مع المربى الامريكى برك Frederic Burke ناظر كلية المعلمين الثانوية للحكومة فى سان فرنسيسكو وقد تأثر به وبشخصيته الكبيرة حتى أنه لما عين مدير تعليم فى بلدة وينتكا أخذ يجرى تجارب عدة فيها وحولها كلها الى معمل عظيم للتربية . وكانت ثمرة ذلك كله طريقته المعروفة الآن باسم هذه البلدة (Winnetka)

ثم قسم هذا المنهاج فى المواد المختلفة إلى أقسام أو وحدات صغيرة محدودة . وكل قسم أو وحدة يرمى إلى غرض واضح معين . واذا ما أتم التلميذ المنهاج المقرر لا ينتقل إلى آخر إلا بعد اتقان القسم الأول . ولقد وضع لكل قسم التمارين

والتداريب الكافية ، وقد لاحظ فيها أن الطفل اذا أخطأ يمكنه أن يصلح اخطاءه بنفسه . و بعد التمكن من الحصول على المهارة والمعلومات الكافية يؤدى التلميذ فيما حصله امتحانا بالطرق الحديثة بوساطه أقيسة المعرفة . ولقد استلزم هذا النظام وضع كتب على طراز خاص .

وصعوبة هذه الطريقة الهامة فى وضع الكتب لها ، وترتيب المعلومات والطرق فيها ترتيباً صحيحاً، يساعد التلاميذ على التعليم والتقدم و إصلاح أخطائهم بأنفسهم الى حد كبير وعدم الرجوع الى المدرس فى تفهم كل شىء منها . فهو يدرس معتمداً على نفسه كل الاعتماد

ولقد وضع فى المنهج مقداراً معيناً من المواد اختيارياً يختار منه التلميذ ما يشعر بميل اليه واهتمام به وجعل جزءاً آخر اجبارياً لا بد للتلميذ من دراسته . واذا أتم منهاج وحده فى فرع ما وكان متأخراً فى فروع أخرى قصر اهتمامه على المواد المتأخر فيها أما اذا لم يكن متأخراً فى درسه فله أن يختار درسه من أى فرع يشاء

وهكذا ترى أن التعليم هنا فردى ، من غير إهمال للفوائد التى تنجم عن التعليم الجمعى .

وليست طريقة و ينتكا هذه فردية محضة ولكنها تعمل على الا تحرم التلاميذ من روح الجماعات أو من الاعمال الاجتماعية . ولذلك يجتمعون فى أوقات مختلفة للدرس وتبادل الرأى فى مسائل اجتماعية وحيوية فى التاريخ والجغرافية ، وفى بعض نقط علمية وغيرها ، وفى الرحلات الكثيرة ودروس الموسيقى والغناء ، والألعاب الرياضية و بذلك يعتاد التلاميذ التعاون العقلى ، والتضامن الاجتماعى من البداية

وهناك غير هذه الطرق الفردية طرق أخرى فى التعليم والتنظيم مثل طريقة بتافيا Batavia التى جمعت بين التعليم الفردى والجمعى وغيرها .

والواقع أن التعليم الآن فى دور انقلاب كبير . على أنه يحسن بكل من تحدثه نفسه باتباع طريقة جديدة أن يلم بها كل الالمام و يعرف مراميها وحدودها قبل أن يقامر بتطبيقها

توزيع الاعمال على المدرسين

يقتضى حسن توزيع العمل على المدرسين وغيرهم من موظفى المدرسة حكمة وسداد رأى ، وخبرة بالمدرسين أنفسهم من حيث كفايتهم وطول خبرتهم ، وعلمهم ، ومقدرتهم على حكم التلاميذ والاحتفاظ بالنظام قائماً بينهم . فكما أن نجاح التعليم يقتضى أن يكون كل تلميذ حيث يستطيع أن يحصل على أكبر قسط من الفائدة ، كذلك يجب أن يكلف كل مدرس العمل الذى يحسن القيام به ، ويستطيع أن يفيد التلاميذ فيه أكبر فائدة . فليس كل مدرس يصلح للتدريس لأية فرقة من الفرق ، ولكل سن من الأسنان . فقد دلت الخبرة ، وأيدها العلم الحديث ، أن المدرسين القادرين يختلفون اختلافاً كبيراً من حيث قدرتهم على تأديب التلاميذ وحكمهم ؛ وعلى التدريس لهم فى المراحل المختلفة من نموهم وترقيهم؛ فمن المدرسين من يحسن التدريس لصغار الأطفال حتى السنة الثامنة من عمرهم ؛ ولا شك فى أن المدرّسة أقدر من المدرس عادة على فهم مثل هؤلاء الأطفال ، والعناية بهم ، بما أعطيت من صبر وحنان وعطف لا حد له . فهى لهم أشبه بأخت كبيرة ، أو أم رؤوم ، وتجعل المدرسة أشبه بالبيت وذلك ما يجب أن تكونه لمثل هؤلاء الأطفال . ومن المدرسين من يحسن التدريس بالمدارس الابتدائية وحدها — حيث يغلب أن يكون التلاميذ بين الثامنة والثانية عشرة من عمرهم ؛ وهى مرحلة كلها حركة ونشاط فياض . وتلك خير وقت لغرس العادات المختلفة فى نفوس الأطفال ولتكوين ميولهم الخاصة . أما المدارس الثانوية فتلاميذها فى دورى المراهقة والشباب ، وهما أشد أطوار الحياة خطراً ، ويقتضيان من المدرس والمدرسة علماً خاصاً ، ومهارة كبيرة وقدرة على معاملة الفتيان أو الفتيات من غير تعسف أو إرهاق ، كما يقتضيان جزءاً كبيراً من الحرية المنظمة . فكثيراً ما يكون لمعاملة المدرس وموقفه إزاءهم أكبر الأثر فى مستقبل حياتهم . لهذا كثيراً مانرى

أن مدرساً ناجحاً فى مدرسة ابتدائية يفشل كل الفشل اذا كلف التدريس فى مدرسة ثانوية . وكثيرون ممن اعتادوا التدريس لفرقة السنة الأولى قد فشلوا عند ما عهدت اليهم السنة الرابعة الابتدائيـة . فجدير بمن فى يدهم اختيار المدرسين ونقلهم من مدرسة الى أخرى أو من فرقة الى أخرى مراعاة ذلك كل المراعاة ، فلكل مدرس شخصيته ولـكل مدرس ميوله وقدرته

لهذا كله وجب أن يكون ناظر المدرسة وكل مشرف على التربية والتعليم ممن مارسوا التدريس طويلا ، وتوافرت فيهم القدرة على الحـكم السديد و بعد النظر ، وأصالة الرأى ، وطول الخبرة وحسن الادارة والتنظيم حتى يستطيع أن يحسن ادارة مدرسته أو مدارسه ، ويعهد الى كل مدرس بأليق الأعمال به التى يكون ميالا اليها ، وقادراً على القيام بها على الوجه المرضى . فليس ثمة شك فى أن اهتمام المدرس بمادة معينه وميله اليها يكون أكبر دافع على حسن تدريسها ، ودوام الاستزادة منها ، والبحث فيها ، وعن خير الطرق لتدريسها . كذلك يحسن بالمدرس نفسه أن يتذكر قدرته ، وميوله الخاصة ، والفصول التى يكون أقدر على التدريس فيها سواء كان ذلك بالمدارس الابتدائية أم الثانوية وفى الفرقة الأولى ، أو الفرقة النهائية

وإذا نظر المدرس إلى نفسه كمدرس فحسب ، وجب أن يتعرف الميدان الذى يستطيع أن يفيد فيه كل الفائدة و يعمل للبقاء فيه ، أو الانتقال منه إلى ما يستطيع أن يفيد فيه أكثر من الأول . أما أن يسعى ليدرس فى الثانوى لأنه «الثانوى» ولأنه أكبر قيمة وفخراً فخطأ لاتبرره المهنة . فكثيراً ما يكون المدرس فى المدارس الابتدائية أفيد فى عمله من كثير من المدرسين فى المدارس الثانوية

لتوزيع المدرسين على « الفرق والفصول » طرق ثلاثة : —

---

١ — : أن يستقل المدرس الواحد بفصل معين ثابت فيدرس له جميع مواد الدراسة المبينة فى الخطة . و يسمى مثل هذا المدرس عادة « بمدرس الفصل »

٢ — أو أن يستقل بالمواد الدراسية جميعها ، ولكنه يتنقل مع تلاميذه من فرقة الى أخرى حتى اذا تخرجوا على يديه ، عاد وتسلم طائفة أخرى منهم ، وهكذا

٣ — أو أن يختص كل مدرس منهم بمادة واحدة أو عدة مواد يدرسها فى فصول وفرق مختلفة . ويسمى مثل هذا المدرس عادة « مدرس مادة »

٤ — أن ينتقل مدرس المادة مع تلاميذه ؛ فيدرس الجغرافية لتلاميذ الفرقة الثانية مثلا ثم ينتقل معهم عند ما ينتقلون الى السنة الثالثة والرابعة ، وهكذا

مدرس الفصل

اذا أعطى فصل برمته الى مدرس يدرس له المواد المقررة له كلها كان من وراء ذلك فوائد كثيرة للتلاميذ والمدرس نفسه . فى هذه الحال :

ا — يستطيع مدرس الفصل أن يدرس كل تلميذ من تلامذته عن كثب ، ويتعرف أخلاق كل منهم وميوله ومواهبه ونقائصه وقوته أو ضعفه ، وبذلك يتسنى له معالجة ما فيهم من أوجه النقص وتشجيعهم على ترقية ما فيهم من أوجه الكمال . ويستطيع كذلك أن يقسمهم طوائف حسب مقدرتهم وذكائهم أوضعفهم وتأخرهم ويوالى كل طائفة بعنايته الخاصة

ب — ويتمكن من ربط مواد الدراسة بعضها ببعض ، فيحصل التلاميذ على ما فى « الربط » من الفوائد الكثيرة من الوجهتين العقلية والخلقية

ج — ويقوى شعور كل من المدرس والتلميذ بما عليه من التبعة والواجب ، فيبذل المدرس جهده فى الافادة ، والتلميذ فى العمل والاستفادة

د — ويكون التلميذ نفسه موضع عناية المدرس واهتمامه ، لا مادة الدرس ومحتوياته . فيعنى المدرس عندئذ بتربية الطفل ، وتكوين خلقه ، واعداده للحياة الحقيقية فى المجتمع ، لا ليحصل على قسط من المعلومات تمكنه من أن يجوز امتحاناً معيناً !

هـ — تكون مواد الدراسة كلها فى نظر المدرس فى مستوى واحد من الأهمية

فيهتم بها جميعاً من غير أن يميل كل الميل الى مادة معينة فيصرف فيها جزءاً كبيراً من وقته وجهوده ، ويهمل سائر المواد .

و — يجد المدرس راحة غير قليلة فى تغيير مادة درسه فى كل حصة من الحصص ؛ فبعض المواد تتطلب منه جهداً أكثر مما يتطلبه البعض الآخر . فتعاقب حصص متعبة له وأخرى أقلها اتعاباً يشعره شيئاً من الراحة ، و يضاعف نشاطه العقلى ، و إقباله على القيام بعمله وحسن تأديته .

ز — وهذه الطريقة أسهل من الطرق الأخرى من حيث التنظيم والادارة .

ح — و واضح أن لا المدارس الأولية ولا المدارس الابتدائية ولا السنوات الثلاث الأولى من المدارس الثانوية تستلزم مدرساً اختصاصياً فى مادة ما . فهذه المدارس لا اختصاص فيها ؛ ولا الاختصاص شأنها . فعملها ينحصر فى تكوين التلاميذ وتربيتهم التربية الصحيحة ، لا إعدادهم مباشرة لمهنة أو حرفة خاصة يكسبون منها رزقهم ، على الرغم مما يكون فى بعضها من التوجيه الصناعى أو الزراعى أو التجارى . فالمدرسة شىء ، والجامعة شىء آخر .

أما المعايب التى أخذت على هذه الطريقة فكثيرة كذلك

ا — اذ ليس من اليسير على المدرس ، إن لم يكن من المحال عليه ، أن قادراً كل القدرة على تدريس المواد كلها بدرجة واحدة من المهارة والعلم ،

ب — وإذا لبث أعواما طويلة يعلّم فرقة معينة اقتصرت معلوماته على ما هو مقرر لهذه الفرقة وحدها ، وعندئذ يضيق أفقه العقلى ، و يصبح عمله آلياً مسئما لا حياة فيه ولا لذة . وأثر ذلك كبير فى حياة المدرس ، وفى التلاميذ أنفسهم

ج — ان المعلم القليل البضاعة ، أو المتهاون فى عمله ، الكاره له ، السىء الطريقة ، أو العاجز عن حكم التلاميذ وتأديبهم التأديب الصحيح يكون شراً كبيراً على تلاميذه لطول وجوده معهم اليوم المدرسى كله ، والسنة كلها . وان

قضى على هؤلاء التلاميذ بأن ينتقل مدرسهم هذا معهم فى كل سنة كانت العاقبة أشد وأسوأ حالا ، لأنه يكون سبباً فى إتلاف حياة عدد كبير منهم من الوجهتين العقلية والخلقية . ولكن لم يسمح لمثل هذا بالقيام بمهنة التدريس ؟

د — أما إذا كان المعلّم غزير المادة متثبتاً منها ، قوياً فى إرادته وعزمه ، مؤثراً بشخصيته ، فانه قد يطبع من يعهد اليه من التلاميذ بطابع هذه الشخصية فينشئهم جميعاً على غرار واحد ، ويطبعهم بطابع واحد وهو طابعه هو ، ويفقدهم بذلك شخصياتهم أنفسهم بدلاً من أن يعمل على إبرازها وترقيتها . على أن هذا ، وإن قام جماعة من الكاتبين الأوربيين المحدثين فى الوقت الحاضر ينعون أثره ، ليس بالشخص الذى ، يجب أن نسعى لتجنبه ، فتأثيره الكبير لا مفرّ منه . وكل كبار المربين ونبغائهم لهم شخصياتهم الكبيرة ، ولا مناص للتلاميذ وسواهم من التأثر بها والتشكل بشكلها .

على أن هذه المعايب كلها ليست مما يعسر التغلب عليه فاذا حسن اختيار المدرس وتشجيعه التشجيع الكافى ، وعنى أولو الأمر بتدريبه التدريب المثمر كان ذلك كفيلا بقيامه بعمله على الوجه الأكمل .

مدرس المادة

ا — يرى أنصار هذه الطريقة أن مدرس المادة يكون ملمّاً كل الالمام بمادته متوفراً على دراستها متبعاً كل جديد فيها .

ب — يكون كل مدرس قائماً بالعمل الذى هو مهتم به ، قادراً على إفادة التلاميذ منه فائدة كبيرة .

ج — ومعلوم أن المدرس المهتم بمادته المتحمس لها يكون أقدر على تدريسها ممن هو غير مهتم بها خاصة ؛ فوثوقه بنفسه وغزارة مادته ، وتحمسه لها تجعله يفتنّ فى طرق تدريسها ، ويحسن ضرب الأمثال الكثيرة الحيّة للحقائق التى يُلقيها

على التلاميـذ ، ذلك فضلا عن تنويعها وجعلها مناسبة تمام المناسـبة لقوى التلاميذ وحاجاتهم .

د — ان طريقة حسنة واحدة تسير عليها فصول المدرسة كلها أو أكثرها . فى مادة معينة أفيد للتلاميذ من أن تدرس لهم المادة بطرق مختلفة ووجهات نظر متباينة

ويرى غير أنصارها أن مدرس المادة :

ا — لا يكون لديه الوقت الـكافى ولا الفرص التى تمكنه من أن يدرُسَ كل تلميذ من تلاميذه ويتعرف ميولهم واستعداداتهم ومابهم من نقص أو كمال ، والمهم هو تربية التلميذ لا حشو عقله بالمعلومات والمعارف .

ب — ومن جهة أخرى ، فان قلة الوقت الذى فيه يرى التلاميـذُ مدرس المادة يجعل سلطته هذه وسيطرته عليهم ضعيفة . فلا يكون لتأديبه إياهم الأثر المطلوب

ج — وعادة يكون اهتمامه بتدريس مادته الخاصة أكثر من اهتمامه بالتلميذ نفسه ، فتصبح للمادة المنزلة الأولى فى التدريس ، وعندئذ يهمل المدرس العناية بتكوين أخلاق التلاميذ والالتفات الى صحة جسومهم وتثقيف عقولهم . أى أن عمله يكون تعليما لا تربية

د — وهو لا يهمل تربية التلاميذ فحسب ، بل ان شدة عنايته بمادته تنسيه أن التلاميذ يدرسون غيرها من المواد اللازمة لهم والتى قد لا تقل عن هذه المادة المعينة شأناً ، إن لم تزد عليها . فهو يعظّم من شأن مادته ويُغالى بها مغالاة تضر بالمواد الأخرى ، وبالتلميذ نفسه فى النهاية .

هـ — تكون المواد المختلفة مفككة فى عقل التلاميـذ ، لا ترابط بينها ولا اتساق ، وذلك لأن كل مدرس لا يهتم إلا بمادته وحدها ولا يكترث لربطها بالمواد الأخرى .

يتبين لنا من هذه الموازنة أن الـكفة راجحة فى ناحية مدرس الفصل للمدارس

الأولية والابتدائيـة على الأقل . ولقد قيل بحق أن جُلّ كبار المدرسين ونبغائهم كانوا ممن قاموا بتدريس عدة مواد للفصل الواحد ، لا مادة واحدة . على أنا مع ذلك لا غنى لنا عن المدرس الاختصاصى فى مادة أو أكثر ، فالحاجة اليه ماسة فى الفرقتين الرابعة والخامسة من المدارس الثانوية ، حيث يعد التلاميذ للدراسة العالية . ولا يسعنا كذلك أن نستغنى عن الاختصاصى فى بعض المواد — كالأشغال اليدوية والرسم والألعاب الرياضية — فهى تستلزم مهارة خاصة .

وخير طريقة نراها لتوزيع التلاميـذ فى الظروف الحاضرة التى نحن فيها الآن هى :

١ — أن يكون المدرس فى المدارس الأولية مدرس فصل حتى يحسن القيام على تربية أبناء الشعب التربية الصحيحة . ولـكن هـذا لا يمنع أن يعهد ببعض المواد كالرسم والخط والدين ، والألعاب الرياضية ، والأشغال اليدوية ، والموسيقى الى مدرسين يهتمون بها ويتقنونها مادة وتدريساً .

٢ — يحسن أن يُعطى المدرس الواحد فى المدارس الابتدائية أكبر عدد ممكن من الحصص فى الفصل الواحد حتى يستطيع ربط المواد بعضها ببعض ، ومعرفة تلاميذه معرفة صحيحة .

أما فى المدارس الثانوية فيحسن أن يعهد بتدريس المواد فى السنتين الأخيرتين الى مدرسين يغلب عليهم أن يكونوا اختصاصيين فى موادهم . فتلاميذ هاتين الفرقتين أنضج من سواهم واكبر سناً ، وأشد ميلا الى الاستزادة من العلم ، فهم على مقربة الجامعة والمدارس العليا حيث الاختصاص والاعداد المباشر للمهن والحرف . أما الفرق الثلاث الأولى فليست بحاجة كبيرة الى المدرس الأخصائى بمادة ما وانمـا حاجتها الى معلم خبير بأحوال التلاميذ فى دورى المراهقة والشباب ذلك الدور التى تتكون فيه أخلاق التلاميذ وتتعين ميولهم ، فيحسن عدم فصل فروع كل لغة بعضها عن بعض . ولا فروع الرياضة ، ولا الجغرافية عن التاريخ ، ولا الوقوف فى

سبيل اتصال المدرس بتلاميذه فى المدرسة فى ألعابهم واجتماعاتهم وجمعياتهم المختلطة وغيرها .

مهما كانت الطريقة المتبعة فى توزيع العمل على المدرسين فان هنـاك طرقاً كثيرة لتخفيف أثر مثالبها ، واستغلال ما بها من فوائد . فيجب أن يذكر المدرس أن مادته ليست سوى واحدة بين كثيرات لـكل منها قيمتها وأثرها فى التربية ، وان واجبه الأول انما هو العناية بتربية الطفل أو الصبى الذى أمامه لا بالمادة المعينة التى يدرسها . ولذلك كان من المحتم عليه أن يظهر اهتماماً بجميع المواد التى تدرس فى فصله وألا يحاول الغض من شأن واحدة أو أكثر ، فى نظر التلاميذ لاعلاء شأن مادته هو

ذلك الى ان اشراف ناظر المدرسة وحسن معرفته بكل مايدرس فيها ، واجتماع المدرسين فى أوقات كثيرة للتفاهم فى خير الطرق ، وللتوفيق بين أعمالهم المختلفة يقرب المدرسة من الغاية السامية التى تسعى لها

عمل ناظر المدرسة وواجبه

١ — أهمية ناظر المدرسة وعمله

ان « ناظر » المدرسة مسئولٌ فى النهاية وحده عن كل مايتعلق بادارة المدرسة والتأليف بين أعمال مدرسيها وسائر موظفيها على اختلاف طبقاتهم وواجباتهم تأليفاً يجعل كلا منهم قائماً بعمله على الوجه الأكمل الذى يكفُلُ للمدرسة نجاحاً فى تأدية وظيفتها العامة ؛ ونجاح المدرسة معناه حصول كل تلميذ من تلاميذها على أكبر قسط من التربية الصحيحة التى تمكنه طبيعته واستعداده وسنه من الحصول عليه . ومعلوم أن عملية التربية معقدة كل التعقيد تتطلب تناول عوامل كثيرة متنوعة ، و « تسليط » كل منها بقدر خاص . ومن هذه العوامل الكثيرة مايؤثر تأثيراً « لا شعورياً » كروح المدرسة ، واسمها ، وتاريخها ، وتقاليدها ، ونظامها الخاص الذى تسير عليه ، وبيئتها العامة . ومنها ما تأثيره « شعورى » يقتضى من التلاميذ أرجاعاً و « ردود أفعال » إرادية مقصودة . وكل هذه العوامل والقوى المختلفة فى يد الناظر نفسه يصرّفها كيف يشاء حسب خبرته بالتعاليم ومقتضياته وحسب الغرض الذى من أجله أنشئت المدرسة . فهو المسئول عن أثر هذه العوامل كلها ، وعن التوفيق بينها توفيقاً يجعل لسير المدرسة المنتظم وحسن إدارتها أثراً كبيراً فى حسن ترقية التلاميذ ونموهم وتربيتهم التربية الخلقية الصحيحة . ولذا يجب أن « يتفرغ ناظر المدرسة لعمله تفرغاً تاما »[1] إذ عمله فى الحقيقة شاق ؛ والتبعة الملقاة عليه كبيرة فالروح العامة السائدة فى المدرسة ترجع اليه عادة . فان كان متراخياً فى إدارته ، غير مكترث لأثر الحياة المدرسية الاجتماعية فى أخلاق التلاميذ وتكوينهم ولاسلوك التلاميذ نحو بعضهم البعض أو نحو مدرسيهم ، ولا بسداد طرق التدريس

(١) قانون نظام المدارس

وصحتها ، ووحدتها فى الفصول المختلفة — ولا بصحة التلاميذ ونظافتهم ، ولا بنظافة المدرسة النظافة التامة من كل الوجوه ، ولا بالعمل على التجديد والتحسين كانت المدرسة بؤرة إفساد لا بيئة للتربية الصالحة . فى حين أنه لو كان قوياً فى الحق صارماً فيه ؛ مهتما بكل ما يقتضيه واجبه أن يهتم به — جل أو دق — عارفا بالتربية وطرقها وواقفا على كل ما يستجد فيها ، وكان عطوفاً على التلاميذ ؛ حازماً معهم كل الحزم ، فكان لهم أباً يشتد وقت الشدة ويلين ويشجع ويقسو وقت الحاجة لتجلى هذا الاهتمام فى عمل كل من عليه واجب فى المدرسة يؤديه . ولنشأ فى المدرسة جو صالح يوحى إلى التلاميذ العمل والنظام والاحترام ويستهويهم اليها بقوة كبيرة من غير حاجة الى ثواب أو عقاب

كذلك هو مسئول عن إتقان التعليم فيها أو ضعفه ، وعن حسن قيام المدرسين بواجباتهم المتنوعة داخل الفصل وخارجه على خير ما يستطيعون . وذلك يستوجب أن يكون كثير الاتصال بكل ما يستحدث من الطرق ، ويجدّ من الآراء فى كل ما يتعلق بالتربية والتدريس ونظام المدارس ونفسيات التلاميذ .

فليس ناظر المدرسة مجرد رأس يشرف على سيرها العادى ، بل يجب أن يكون دائماً متطلعاً لكل ما فيه الاصلاح والترقية لمدرسته . وذلك لا شك يجعله موضع احترام مدرسيه وتلاميذه ومحبتهم وهيبتهم

وإذا كان ناظر المدرسة مسئولا عن إدارة المدرسة إدارة تكفل لكل تلميذ أن يكون فى أنسب الأحوال للتعليم ؛ وعن التعليم نفسه وجب أن يكون لديه السلطة الكافية التى تمكنه من تنفيذ مايرى فيه إصلاح التربية والتلاميذ والمدرسة وتلك السلطة التى تجعله مرهوب الجانب محترماً من مرؤوسيه مهيباً منهم ومحبوباً فى الوقت نفسه . لذلك كان واجباً حتما أن يكون ناظر المدرسة ممن يوثق بهم وبحزمهم ومهارتهم الادارية وكفايتهم العلمية ، وإخلاصهم للعمل نفسه . ومتى وقع الاختيار على ناظر ودلت الخبرة على أنه جدير بأن يوثق به ويؤتمن على رجال المستقبل

وجب أن يكون لديه من الحرية والسلطة على تلاميذه ومدرسيه وسائر الموظفين عنده ما يجعله يقوم بعمله على الوجه المرضى حسبما توحى اليه تجاربه ويدله علمه بأحوال التلاميذ وطرق تربيتهم، وحسبما تقتضيه ظروف المدرسة . وتتطلبه شخصيته القوية . وشخصية الناظر هى كل شىء

٢ — واجباته نحو مدرسى المدرسة

١ — ان واجبات ناظر المدرسة نحو مدرسيها كثيرة ومتشعبة . فعليه أن يتعرف مقدرة كل منهم العلمية والتعليمية ، ويعمل على توزيع العمل بينهم توزيعاً يكفل للمدرسة الحصول على خير فائدة وأكبرها من كل مدرس بها . وهذا يتطلب منه القيام بعمل جدول الدراسة أو أن يشرف على عمله الاشراف كله .

٢ — حسن معاملتهم جميعاً كزملاء له يعينونه على حسن تربية تلاميذ مدرسته وتثقيفهم التثقيف الصحيح . فيجب ألا يميل نحو طائفة من مدرسيه ويخصهم بعنايته ، ويتجانف عن الآخرين ويجعلهم موضع إهماله أو كراهيته لغير سبب .

٣ — بل يجب عليه أن يعمل كل مافى وسعه أن يعمله لراحة المدرسين جميعاً حتى يتفرغوا لعملهم الشاق ويبذلوا جهدهم فيه .

٤ — أن يكثر من زيارتهم أثناء التدريس ليعرف مسلك كل منهم ، وطرق تدريسه ، وليوفق بين العمل فى الفصول المختلفة ، وليوجه التعليم كله نحو الغاية التى تسعى وراءها المدرسة ؛ وليرشد قليلى الخبرة من المدرسين الى ماهدته تجاربه الكثيرة اليه من خير طرق التدريس والتأديب ؛ وليشرف على أعمالهم حتى لا يعتادوا طرقاً سيئة أو عادات غير مرضية ، كالتأخر ، والاهمال وعدم الانتظام فى العمل . وقلة الاكتراث بمصلحة التلاميذ وبعدم العناية بأخلاقهم وصحتهم ، وتضييع أوقاتهم فيما لا يفيد . كما عليه أن يشجع المجيد منهم ويعاونه على ما استحدث

من طرق فى التعليم وما أظهر من حزم فى معاملة التلاميذ

٥ — أن يجمع مدرسيه فى اجتماعات خاصة وفى أوقات معينة، للتحدث اليهم فى كل ما تقتضيه مصلحة المدرسة والتعليم فيها ، وللتوفيق بين أعمال بعضهم و بعض حتى يشعر كل منهم بضرورة التعاون مع زملائه المدرسين على رفع مستوى التعليم والخلق الصحيح فى المدرسة الى أقصى حد مستطاع . ففوائد هذه الاجتماعات كثيرة متى سادها النظام وغلبت على أعمالها حسن النية والاخلاص .

٣ — واجباته نحو التلاميذ

١ — لا شك فى أن الناظر مسئول عن تربية كل تلميذ فى مدرسته ؛ فموقفه تجاه كل منهم موقف أبيهم الحازم ؛ ولذا وجب أن يكون على علم بأحوال كل منهم العقلية والجسمانية ولا سيما الخلقية ، والاجتماعية أيضاً . هذا وأن «مسئولية» الناظر لتزداد إزاء التلاميذ « الداخلية » فهو مرجعهم فى كل أمورهم حتى الشخصية منها ، كبيرها وصغيرها

وإذ كان الغرض من المدرسة تربية التلاميذ وتكوين الخلق الصحيح فيهم لا مجرد تعليمهم ، كان حتما على ناظر المدرسة أن « يهتم دائماً باتخاذ جميع الوسائل المرضية الموصلة لسير أمور المدرسة على نهج يتعود به التلاميذ المحافظة على المواعيد وعلى حسن التصرف ، وصدق الحديث ، وصراحة القول ، وترسخ به فى أذهانهم أهمية الخضوع بارتياح للواجب واحترام الغير ، وتوقيره ، والتحلى بعواطف الشرف والاخلاص فى القول والعمل »[1]

٢ — أن يقوم بتقسيم التلاميذ الى فرق تقسيما صحيحاً متفقاً مع أحدث الآراء العلمية حتى يكون كل تلميذ فى فرقته المناسبة له ، وأن يكون العمل المطلوب منه تأديته متناسباً مع قواه ومقدرته العقلية والجسمية . وكذلك لا يجب أن يقضى

(١) قانون نظام المدارس مادة ٣

بأمر نقل التلاميذ من فرقة الى أخرى أعلى منها أو إبقائهم فى فرقهم حتى يتمكنوا من دروسهم . فيجب ألا يسمح بنقل تلميذ ، أو يقضى باعادته دروسه فى فرقته إلا إذا كان التلميذ جديراً بذلك كل الجدارة ، و بعد أن يستشير فى أمر التلميذ جميع المدرسين الذين لهم علاقة بتعليمه وتربيته . فان إعادة تلميذ لمواد فرقة معينة سنة أخرى بغير ضرورة قصوى تفقده العناية والاهتمام بدروسه كلها وتوحى اليه عدم الاكتراث بها فتثبط همته ، وكثيراً ما يكون ذلك سبباً فى إتلاف حياته كلها فيما بعد اتلافاً ضاراً بالمجتمع نفسه .

٣ — كذلك من واجباته الهامة أن يُعنى العناية كلها بصحة التلاميذ وجسومهم ، وحسن نظامهم ، وهندامهم ، ونظافتهم ، وطبيب المدرسة خير من يعينه على ذلك

٤ — أن يجتذب آباء التلاميذ وأولياء أمورهم الى الاهتمام بكل ما يتعلق بأحوال أبنائهم فى المدرسة ، وأن يتطلب معونتهم على حسن تربية أبنائهم ، فيوجد بذلك علاقة وثيقة بين المدرسة والبيت . فيبعث الى الآباء « تقارير » شهرية عن حال أبنائهم ، وملاحظات المدرسة على سلوكهم ، وتقدمهم أو تأخرهم . ويجب أن يعنى عناية خاصة بمواظبة التلاميذ على حضور دروسهم وتبكيرهم الى المدرسة ، وأن يخطر أولياء أمورهم بكل مرة تخلفوا فيها ، أو تأخروا . ويجب أن تكون هذه التقارير مطابقة تمام المطابقة للواقع تتجلى فيها الأمانة والصدق .

هذا ولا يخفى أنه توجد الآن فى عالم التربية حركة ناشطة ترمى الى توثيق عرى التعاون بين المدرسة و بين آباء التلاميذ . والتجارب التى عملت فى ذلك أثمرت خير الثمار . فيجب أن يعمل ناظر المدرسة على اجتذاب أولياء أمور تلاميذه الى معاونته على حسن تربيتهم فمنهم يستطيع أن يعرف شذوذ الأولاد ، وأحوالهم الصحية ، وما انتابهم من أمراض سابقة ، وحالة الأسرة الاجتماعية ، والأدبية ، ومميزاتهم النفسية والخلقية ؛ كما أنه يستطيع أن يزود الآباء بالنصائح والارشادات

التى يجب أن يتبعوها فى المنزل فى معاملة أبنائهم .

٥ — كذلك يحسن أن يكون الناظر على علم بأحوال تلاميذه بعد خروجهم من المدرسة حتى تكون الصلة بينهم و بين المدرسة وثيقة ، وبذلك تزداد « روح المدرسة » قوة و يعظم أثرها فى نفوس تلاميذها .

٤ — واجباته نحو « أولى الأمر »

اذا أخلص ناظر المدرسة كل الاخلاص فى قيامه بواجباته الكثيرة نحو التلاميذ وآبائهم ، ونحو المدرسة ومدرسيها فيكون قد قام فى الوقت نفسه خير قيام بواجبه نحو الهيئة التابعة لها المدرسة سواء أكانت وزارة المعارف أم أية هيئة أخرى . فعليه أن ينفذ اللوائح والأوامر التى ينتظر منه حسن معرفتها والقيام على تنفيذها تنفيذا مقروناً بالحزم والتبصر ، وأن يعنى بمكاتباتها الرسمية ، فيجيب عنها فى أوقاتها المعينة بدقة وسرعة ، وأن يرى دفاتر المدرسة وجداولها وسجلاتها وكل مايتعلق بادارتها سائراً سيرها المنتظم ومستوفية حقها من العناية والنظام . ولقد كفل قانون نظام المدارس (١) تبيين هذه السجلات والاستمارات وغيرها تبييناً تاماً (٢) . كما بين الواجبات الرسمية وغيرها التى يجب أن يقوم بها ناظر المدرسة « ووكيله »

واجب المدرسين

اذا كان ناظر المدرسة مسئولا عن المدرسة كلها فالمدرس مسئول (١) عن تربية التلاميذ الذين يوكل اليه أمرهم تربية صحيحة و (٢) عن حُسن القيام بالأعمال المدرسية الأخرى التى يكلفها من قبل ناظر المدرسة . فعمله التربية أولا ، والادارة ثانياً . ولكن التربية ليست مقصورة على حشو أذمغة التلاميذ بالمعلومات المنوعة ، وتعليمهم اياها ليجوزوا بها امتحاناً ، أو ينتفعوا بها مباشرة فى كسب عيشهم ، ولا

(١) قانون نظام المدارس المواد من ١ — ٣٥ (٢) قانون نظام المدارس الماده ٣٢

هى بمقصورة على ترقية العقل وحده بوساطة تغذيته بالمواد المختلفة وتدريبه بها على التفكير ، — بل أنها لترمى الى غاية أبعد من هذه وأسمى ، فهى تعمل على تكوين خلقهم تكويناً صحيحاً ، وبث العواطف السامية فيهم وتكوين العادات الطيبة العقلية والشخصية ، وفى الجملة اعدادهم لحياة راقية بين ظهرانى مجتمع منظم آخذ فى الترقى المطرد بما يبذلونه من جهد واخلاص ونظام فى تأدية واجبهم والاستمساك بحقهم . فالمدرس أشبه ما يكون بالفنان أو المهندس ، ولكنه فنان عقول ، ومهندس أرواح . فعمله تكوين رجال الغد وانشاؤهم على ما يجب أن يكونه الخلق الصحيح السامى .

ا — لهذا كان واجباً على المدرس أن يعمل على افادة التلاميذ فائدة صحيحة و« ألا يشتغل أثناء الحصة بشىء ما سوى موضوع الدرس »[١]

ب — أن يعنى بتأديب التلاميذ[٢] . وتدريبهم على حميد الخصال وعاليها تدريباً متواصلا حتى تتكون فيهم عادات النظام والطاعة واحترام القانون والاعتماد على النفس ، وأداء الواجب لذاته ، والمواظبة على العمل ، والمثابرة فيه ، وحسن التصرف ، وغير ذلك من العادات ومظاهر السلوك التى تنم عن خلق متين ثابت .

ج — لذلك يجب أن يخالط المدرسون التلاميذ « على قدر الامكان فى الرياضات البدنية ، والتمرينات الجسمية فى طلق الهواء ، بل ينبغى أن يكونوا هم القائمين بالاشراف عليها ، لا أن يلقوها على عاتق سواهم ممن لا يحسنون فهم التلاميذ ولا يعملون على تكوين الخلق الصحيح فى الأطفال[٣] . وأن يشترك المدرس مع التلاميذ فى كل ما يعين على جعل الروح العامة فى المدرسة والحياة الاجتماعية فيها فى مستوى عال يوحى الى التلاميذ اتباع المثل العليا ويدربهم على ما سيصادفهم

---

(١) قانون نظام المدارس
(٢) أنظر فصل التأديب
(٣) قانون نظام المدارس

فى المستقبل من صروف الحياة وتكاليفها الاجتماعية والعملية والأدبية

د — وأن يكونوا قدوة حسنة للتلاميذ فى جميع أحوالهم ولاسيما أثناء وجودهم بينهم . فالتلاميذ سهلوا التأثر والتطبع بكل من له عليهم سلطان واشراف «فقابليتهم للاستهواء» كبيرة . فقيام المدرس بواجبه وعنايته بتأديته على خير وجه ممكن ، واهتمامه باتقان كل أمر صغيراً كان أوجليلا يستهوى التلاميذ الى اتباعه ، و يستميلهم الى محاكاته . لهـذا وجبت على المدرسين العناية باعداد دروسهم اعداداً تاماً ، وتقييدها فى الكراسة المعدة لها مع النظافة والترتيب الواجبين . « وأن يحضروا الى المدرسة قبل الوقت المحدد لابتداء دروسهم بخمس دقائق على الأقل ، وأن يلاحظوا دخول التلاميذ فى المكاتب فى الزمن المحدد ، وأن لا يخرجوا منها الا بعد خروج التلامذة »[1] ، وأن يكثروا من التمرينات التحريرية و يُعنوا بتصحيحها العناية اللازمة ، و يجتنبوا كل ما يشوهها « كالضرب عليها بالخطوط أو التعليق عليها بالعبارات المبهمة »

وانه لواجب حتم على المدرس أن يبذل قصاراه فى أخذ التلاميذ بالعادات الصالحة التى يجب أن يعتادوها . فلا يتهاون معهم أو يتساهل فى موالاة غرسها وتعهدها حتى تستقر فيهم وتثبت ، فيجب أن يحرص على أن يتبعوا جميعاً نظم المدرسة ، و يسيروا حسب قوانينها ، وارشادات مدرسيها فى الفصل أو الملعب ؛ وأن يعنى كذلك بأخذهم بمراعاة النظافة فى ملبسهم وأشخاصهم وكراساتهم ، باتباع النظام والترتيب فى جميع أعمالهم ، الصغير منها والجليل

و — اذا كانت واجبات المدرس نحو التلاميذ وهم فى المدرسة تحت إشرافه محدودة وذات فائدة ظاهرة ، فان واجباته نحوهم وهم خارج أوقات الدراسة يجب ان تكون ملحوظة وغير مهملة . ففى الألعاب الرياضية ، والرحلات المدرسية ، والاجتماعات المدرسية الكثيرة ، والحفلات الخاصة ؛ وفى إرشاد التلاميذ الى ما يطالعون و يعملون فى أوقات فراغهم يجب أن لا ينساها المدرس أيضاً . وليس

أفسد لنظام التعليم وللتربية فى مصر من المدرس الذى يجعل شعاره : — على قدر مرتبى يكون عملى : مثل هذا جدير به ألاّ يكون مدرساً فى مدرسة ما

الضباط

من مميزات الادارة المدرسية فى مدارس القطر وجود « الضباط » بهـا ، وعدم وجودهم فى نظم المدارس فى أكثر الأقطار الأخرى . فانك لا تكاد ترى ضابطاً فى أية مدرسة أو ربية إلا فى فرنسا التى أخذنا عنها هـذا النظام . فعمل الضابط يجب أن يقوم به المدرس نفسـه ، حتى يكون متصلا بتلاميذه ، وعارفاً بمميزاتهم وأخلاقهم فيصلح منها ما يحتاج الى الاصلاح ، ويقوى ما يحتاج الى تقوية وتشجيع .

ولقد فطنت وزارة المعارف الى ذلك أخيراً فاستحدثت « المدرس — الضابط » وذلك بأن يقوم أحد المدرسين بالأعمال التى يقوم بها « الضابط » عادة علاوة على قيامه بالتدريس ببعض الفصول بالمدرسة

يجب أن يُعنى أولو الأمر العناية كلها باختيار ذلك الضابط المدرس ما دام سيوكل اليه جزء غير قليل من الاشراف على عملية تأديب التلاميذ وتعويدهم النظام والطاعة والمواظبة على أعمالهم والمثابرة فيها : — أى على تكوين أخلاقهم — وذلك كل شىء

الاعمال التحريرية

لا تزال التلاميذ الى الآن يتلقون الجزء الأكبر من دروسهم فى المدرسة شفهياً ، لا «عملياً» . فالمدرس يشرح والتلاميذ يصغون ؛ ويكاد ينحصر اشتراكهم فى الدرس فى اجابتهم عن الأسئلة التى ينثرها عليهم. ولما كانت تلك الطريقة عقيمة كان واجباً على المدرس اذا فرغ من إلقاء درسه أن يتحقق أن التلاميذ قد فهموا ما أُلقى عليهم و « مثلوه » تمام « التمثيل » حتى أصبح جزءاً من نسيجهم العقلى لا ينفصل عنه . فانتباه التلاميذ ، ولاسيما الصغار منهم ، سريع التنقل والتفرق ؛ وأنهم فضلا عن ذلك ، كثيراً ما يسيئون فهم مدلول الألفاظ والعبارات التى تصدر عن المدرس ، فيفهمون منها معانى غير التى قصدها ، وغير التى تحملها الألفاظ نفسها . وذلك لأن الانسان ، طفلاً كان أو راشداً ، لا يدرك ما يعرض له من الأشياء والمعانى ، إلا حسبما لديه من المعلومات السابقة التى تتصل بذلك الشىء وترتبط به . ومن ثم كان للتمهيد المناسب شأنه الكبير فى الدروس . لأن المدرس بوساطته يستثير أنسب المعلومات السابقة وأصلحها لفهم الدرس الجديد ؛ أو الدائرة الفكرية الخاصة ، حسب تعبير «هربارت» التى بها يفهم مايسمع ويرى على وجهه الصحيح

فلهذين السببين وغيرهما ، لايضمن المدرس ، بعد فراغه من القاء درس ما ، أن التلاميذ قد فهموا ذلك الدرس وحذقوه تمام الحذق . واذا ضمن فهمهم إياه ، فانه لا يضمن ثبوته فى أذهانهم ، ولا توثق ارتباطه بمعلوماتهم السابقة ، كما أنه لا يضمن أنهم أصبحوا قادرين على حسن استخدامه والاستفادة منه . وفى ذلك من الأهمية مافيه . فكل معلومات لا يستطيع المرء استخدامها والانتفاع بها فى حياته لاقيمة لها . فلا يظنن المدرس أنه قد علّم مايريد التلاميذ أن يعرفوه

«بمجرد» القائه الدرس وفراغه منه ؛ بل يجب عليه أن يتحقق مبلغ فهمهم الدرس ويعمل على ارساخه فى الذهن ، وعلى تعويد التلاميذ حسن الاستفادة مما عرفوا ، واستخدامه فيما ينفع ويرقى . لهذا لم يكن ثمة بد من المراجعة والتكرار ، والتلخيص والتطبيق فى كل فرصة تسنح . فالتعلم يجب أن يكون أكثره بواسطة « العمل » والنشاط لا بمجرد الاصغاء الى المدرس اصغاءاً ظاهراً متكلفاً

والتطبيق والتمرين إما تحريرى وإما شفهى ، أو عملى

والطرق الحديثة الآن ترمى الى جعل التلميذ نفسه هو الذى يبحث ويجد ليعرف ويتعلم — أى هو الذى يكسب الخبرات بنفسه ؛ ويعلم نفسه بنفسه

ويجب أن يكون أكثره شفهيا مع صغار الأطفال ؛ لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا كتابة تعبيراً صحيحاً عما يخطر ببالهم ، ويجول فى أنفسهم ؛ بل أن كثيرين من التلاميذ الذين عدوا سن الطفولة لايحسنون التعبير كتابة عما يريدون التعبير عنه ، فيقعون فى الخطأ من غير أن يقصدوا . ولذلك لم يكن من الصواب أن نتخذ كتابة من لم يبلغوا الثانية عشرة من عمرهم دليلا على مقدار فهمهم وعمقه ومقياساً صحيحاً لمدى إدراكهم ، لما ألقى عليهم أو كلفوه من الدروس وحصلوه من الخبرات

على أن التعبير الشفهى له مثالبه مع الصغار أنفسهم . لذلك توجهت العناية الى جعل هذا النوع من التطبيق عملياً حياً على شكل ألعاب مختلفة ، ومتصلا بالأشغال اليدوية المنوعة التى تدرس لهم ، فذلك أنسب لغرائزهم ومرحلة نموهم

فى حين أن التطبيق يجب أن يكون للصغار شفهياً وعمليا ، فالكبار والذين تعوزهم القدرة على حسن التعبير ، بحاجة شديدة الى التمرن على التعبير كتابة عن خواطرهم النفسية . لذلك صارت التطبيقات التحريرية والعملية جزءاً أساسياً من الأعمال اليومية فى المدرسة .

فائدة الأعمال التحريرية والعملية

للأعمال التحريرية شأن كبير فى الأعمال المدرسية من حيث مالها من الأثر فى اتقان مايتعلمه التلاميذ فى الفصل وحسن فهمه ، ومن حيث أثرها فى السلوك والخلق أيضاً

١ — تمثل أكثر الأعمال التحريرية الخطوة الأخيرة من خطوات الدرس ، فهى ليست فى الواقع سوى تطبيق ماحصله التلاميذ من المعلومات والحقائق . والتطبيق خطوة لازمة فى كل درس من الدروس .

٢ — انها ترسخ المعلومات فى الذهن وتثبتها فيه

٣ — وتنظمها فى العقل ، لأنها تتطلب ربط حقائق الدرس المختلفة بعضها ببعض وبما لدى التلاميذ من المعلومات السابقة التى تماثلها . وهذا الربط المنظم ، يسهل وَعْيها وتثبيتها فى الذهن ، كما يسهل تذكرها وقت الحاجة اليها .

٤ — ويجعلها واضحة محددة المعانى لاغموض فيها وبذلك لايخشى على التلميذ من أن يسىء استخدامها . هذا وانه بواسطة التمرينات التحريرية والعملية يتجلى للتلاميذ مافى معلوماتهم من غموض أو قصور فيعمدون الى تنظيمها وسد ما فيها من نقص

٥ — وبذلك يتمكن التلاميذ من تمثيل ماتلقوا من المعلومات وهضمها ، وتعودهم استخدامها والانتفاع بها .

٦ — انها تعود التلاميذ التفكير المنظم ، والتعبير المنسق ، كما تعودهم العمل المتواصل ، والاعتماد على أنفسهم فى التفكير والعمل . فان المدرس مهما بذل جهده فى حمل التلاميذ على التفكير أثناء القائه الدرس واشراكهم معه فى تفهمه ؛ فتفكيرهم لايكون مستقلا عنه ، وانما يسير حسب إرشاده وبمعاونته . فهو ينتقل بالتلاميذ من نقطة إلى أخرى حتى يبلغوا النتيجة المطلوبة . أما فى الواجبات

التحريرية فالتلميذ لامعين له ، فهو معتمد فيها كل الاعتماد على نفسه . فتفكيره وبحثه ، مهما تعسف فيهما ، واستغرق وقتاً طويلا يشعرانه القوة والاستقلال فى الرأى ، والمثابرة فى البحث والعمل ، والثقة بالنفس . وفضلا عن ذلك كله فان مايحصل عليه التلاميذ بجهودهم يرسخ فى أذهانهم أكثر مما يتلقونه من غيرهم بلا كد أو عناء .

٧ — يجد التلاميذ فى الأعمال التحريرية مجالا واسعاً لاظهار ميولهم واستعداداتهم الشخصية أكثر مما يجدونه فى الأعمال الشفوية .

٨ — انها تقف المدرس على مبلغ فهم التلاميذ الدرس . فيدرك مقدار تأويلهم أقواله ، والمواضع الغامضة عليهم ، والمضطربة فى نفوسهم ، أو الصعبة التى لم يستطيعوا فهمها .

٩ — ومن جهة أخرى ، انها تقف المدرس على نتائج أعماله هو . فكثيراً مايرجع سوء الفهم إلى شرح المدرس نفسه ، فقد يكون الغموض والاضطراب ناشئين من ناحيته هو ، لامن ناحية التلاميذ

١٠ — انها تغيير نافع يجد فيه التلاميذ والمدرسون شيئاً من الراحة . فالمدرس لايستطيع أن يتكلم طول وقته ، ولا تستطيع التلاميذ أن تظل مصغية اليه حاضرة انتباهها فيمايقول الوقت كله .

شروط الواجبات التحريرية

ان الأعمال التحريرية ، كغيرها من أعمال المدرسة ، يجب أن يراعى فيها القصد والاعتدال . فان المدرس كثيراً مايفرط فيها افراطاً كبيراً مرهقاً للتلاميذ ولنفسه استناداً على ما لهذه الأعمال التحريرية من الشأن فى التربية والتعليم واظهاراً لمقدار عمله وعمل التلاميذ معه بطريقة حسية . على ان الافراط فيها

كثيراً مايقلب منافعها أضراراً ، ويجعل التمارين كلها تسير بطريقة آلية لا تفيد التلاميذ ولا تسبر مقدار معلوماتهم ومدى هضمهم إياها ، فضلا عما تحدثه لهم وللمدرس من التعب الذى يؤثر فى صحتهم وفى قيمة العمل نفسه

ويجب أن تكون الأعمال التحريرية مناسبة لقوى التلاميذ تتطلب منهم شيئاً من التفكير والجهد . فلو كانت سهلة كل السهولة لأصبح أداؤها أمراً آلياً ليس من ورائه كبير فائدة ولاصغيرها . وان كانت صعبة أضاعوا فى محاولة أدائها وقتاً هم بحاجة كبيرة اليه ، واستشعروا اليأس من التقدم فضلا عما يلحقهم من التعب بغير جدوى .

كذلك يجب أن تكون قصيرة مناسبة لأوقاتهم . فلو كانت مناسبة لقوى التلاميذ ولكنها تستغرق زمنا طويلا لكان ذلك داعياً إلى انجازها من غير عناية أو تفكير ، وذلك يفقدها جزءاً كبيراً من الثمرة المرجوة منها . فالاملاء الطويل ، والتمارين الرياضية ذات الأرقام الطويلة ، ورسم عدة أشكال أوخرائط كثيرة من نوع واحد ، وقطع الترجمة الطويلة تتعب ولا تفيد الفائدة التى تتناسب مع الوقت الذى يصرف فى عملها .

ويجب أن يعرف التلاميذ موضوع المطلوب منهم عمله ، من غير لبس أو غموض ، وإلا فانهم قد يؤدون واجباً غير المطلوب منهم . كذلك يجب أن يعرفوا كيف يؤدونها على الوجه الاكمل ، بان يدربوا على عمل مثال أو مثالين من المطلوب منهم تحت أشراف المدرس . فمن المقرر الآن انه من أوجب واجبات المدرس ارشاد التلاميذ الى كيفية المذاكرة والتعلم والتحصيل

ويحسن أن تكون فى المعلومات والقواعد وأمثالها التى عرفوها حديثاً حتى تثبت تلك المعلومات فى نفوسهم ، ويزدادوا علماً بها ، ولها هضما وتمثيلا .

وينبغى أن تكون موضوعات الواجبات التحريرية والعملية مما يدور حول بيئة الطفل نفسه وخبرته . فالمسائل الحسابية وموضوعات الانشاء ، والدروس

الصحيـة ، وتدبير المنزل ، ودرس الأخلاق يجب أن يكون كلها ، أو أكثرها على الأقل مما يحدث فى بيئة الطفل ويقع فى خبرته . فمن الخطأ أن نكلف التلاميذ التفكير والعمل فيما لا يطلب منهم أن يفكروا فيه أو يعملوا فى المستقبل

ويجب أن يعنى بنظام كتابتها ، ونظافة الكراسات التى تكتب فيهـا ، ففى ذلك تعويد كبير للاطفال على مراعاة النظام واتقان كل ما يطلب منهم عمله .

كراسات التلاميذ

أن عناية التلاميذ بكراساتهم التى يؤدون فيها جميع الأعمال الكتابية على مختلف أنواعها ، وعناية المدرسين أنفسهم بهذه الكراسات ، أمر لا بد منه لما فى هذه العنـاية من الأثر فى أخلاق التلاميذ وتعويدهم عادات صالحة لها قيمة فى حياتهم الشخصية والاجتماعية فيما بعد . وجلى أن ليست هذه العادات الصالحة هى التى يرمى اليها المدرس مباشرة من تكليفه التلاميذ تأدية بعض واجبات تحريريه ولكنها هى التى نرمى اليها فى النهاية كغرض من أغراض التربية . فالعناية بكراسات التلاميذ جزء من تأديبهم وغرس العادات الطيبة فى نفوسهم .

فمن الفوائد الخلقية التى تعود عليهم من العناية بكراساتهم :

١ — أنها تدربهم على النظام والترتيب فى كل ما يكتبون

٢ — وتغرس فيهم عادة النظافة والدقة فى أعمالهم الكتابية

٣ — كما تبث فيهم الميـل الى إتقان كل ما يعالجونه من الأعمـال جهد استطاعتهم .

٤ — وتعودهم العناية « بالأمور الصغيرة » وبالتفاصيل — تلك العناية التى هى أساس للنجاح فى كثير من الأعمال فى الحياة .

٥ — أن ملء نفوس التلاميذ بهذه « المثـل العليـا » يوفر عليهم جزءاً كبيراً من الوقت والجهود فيما بعد

ذلك إلى أن للكراسات فوائد أخرى . فهى دليل على عناية المدرس بتربية العادات الطيبة فى نفوس تلاميذه ، وأنه لا يقتصر فى عمله على حشو أدمغتهم بالمعلومات وحدها . وهى من هذه الجهة عنوان على أعمال المدرسة كلها ، وعلى عناية ناظر المدرسة بها .

على أنه يجب أن يحترس كلٌّ من ناظر المدرسة ومدرسيها من أن تكون نظافة الكراسات ونظامها « مجرد » مظهر حسن يخفى تحته جهل التلاميذ بمادة الدرس نفسه ، كما يخفى إهمال المدرس وقلة اكتراثه بفهم التلاميذ الدروس وهضمهم إياها هضما صحيحاً . فينبغى أن يقوم التلميذ بتأدية هذه الواجبات التحريرية بنفسه ، وأن يراعى فيها النظام والنظافة وحسن التعبير ، لا أن ينقلها من السبورة من غير أن يبذل جهداً ما فى تأديتها وترتيبها ، أو يكلف سواه تأديتها .

المذكرات المدرسية

أن الجزء الأكبر من المذكرات التى يدونها التلاميذ فى كراساتهم ، إن لم تكن كلها يمليها عليهم المدرسون إملاء ؛ فيضيعون بذلك وقتاً كبيراً على التلاميذ هم أحوج الى استعماله فيما هو أفيد لهم ، فضلا عن أنهم بذلك يربون فيهم عادات سيئة ، من الوجهتين العقلية والخلقية يكون لها أسوأ الأثر فى حياتهم فيما بعد

فهم بذلك يعودونهم الاتكال على غيرهم بدلا من الاعتماد على أنفسهم وحدهم ، اذ انهم يلقون عبء العمل كله على أنفسهم لا على التلاميذ ، وليس ذلك من التربية فى شىء . فخير ما يعمله المدرس المربى تعويد تلاميذه الاستغناء عنه تدريجاً ؛ ومعلوم أن كل ما يحصل عليه التلميذ بنفسه ، وباجهاده قريحته وفكره ، يكون أثبت فى نفسه وأفيد له . فالمدرس الذى يسهّل على تلاميذه كل شىء ، حتى يكاد « يحفظ » لهم دروسهم لا يُثاب على جهده وحسن نيته ، إلاّ جهل التلاميذ وكسلهم العقلى ، وتعودهم الاتكال على سواهم .

وإملاء المذكرات يجعل التلاميذ ميّالين إلى الاستظهار المعيب ، لا إلى التفكير المنظم فيما يعرض عليهم ، وتحليله وربط أجزائه بعضها ببعض وبمعلوماتهم السابقة . كذلك أن هذا الاملاء يوحى أن الغاية من التعلم انما هى الاستعداد لامتحان ، أو الحصول على بضع درجات من المدرس . كأنّ الدرجات والامتحان هى كل شىء فى التربية !

وتقتل فى التلاميذ حب النقد والتميز بين الصالح وغيره ، لأنها تجعلهم مستعدين إلى تقبل كل ما يقال له غير ميالين الى البحث ، والتنقيب ، وترقية أنفسهم بأنفسهم ، بل أنها تبغض اليهم كل الأبحاث العلمية ، والمطالعة ، حتى اذا غادروا المدرسة وقر فى نفوسهم أنهم أتموا تعلمهم ،فى حين أنهم انما بدؤوه .

فلكى نخلص من هذه المساوىء الكثيرة ، ويكون عملنا كمدرسين أقرب إلى التربية منه الى التعليم المعيب وجب أن تعود التلاميذ تدريجاً تلخيص الدروس التى يتلقونها فى المدرسة بتدوين مذكرات عنها بأنفسهم ، ليرجعوا اليها عند حاجاتهم الى استذكار هذه الدروس ومراجعتها ، ذلك فضلا عما لتدوينها من الشأن فى تكوين عادات عقلية وخلقية صالحة .

فهى توفر عليهم وقتاً كبيرا من جهتين ، الوقت الذى يصرفه المدرس فى املائها بذلك التطويل المعيب ، والوقت الذى يصرفونه فى استظهارها ، فى حين أنهم لو كتبوها بأنفسهم ونظموها فى كراساتهم الخاصة لكان ذلك داعياً الى ثبوتها فى الذهن سريعاً

وتضطرهم الى أن يصغوا تمام الاصغاء الى الدرس ويحصروا انتباههم فيه .

وتستبقيهم الدرس كله مشتغلين مع المدرس ، عاملين على تفهم ما يقول ويعمل وتعودهم تحليل ما يسمعون أو يقرون ، وتمييز نقطه الاساسية الهامة من الفرعية الثانوية ، وادراك ما هو فى صلب الموضوع مما هو بعيد عنه .

وكل هذا يعين على حسن تذكر الدرس وثبوته لما يستدعيه كتابه بالمذكرات

من تنسيق المعلومات فى الذهن وربطها بعضها ببعض فيه .

على أنه لا يستطيع ، مع ذلك ، أحد من المشتغلين بالتربية أن ينكر أن كتابة المذكرات وتدوينها تدويناً نافعاً يقتضى مهارة كبيرة ودربة طويلة ، وذلك يستغرق وقتاً غير قليل وعناية كبيرة من المدرس . ولعل هـذا هو الذى دفع بالمدرسين والتلاميذ الى اختصار الطريق ذلك الاختصار المضر ، كما أنه قد يكون لطول البرامج ، ولنظم الامتحانات أثر كبير فى ذلك .

ولـكن ما لتدوين المذكرات من الأثر فى تكوين الأخلاق ، وفى التعلم يحتم على كل مشتغل بالتربية أن يعنى بتعويد التلاميذ كتابة مذكراتهم بأنفسهم متدرجاً بهم ، من ذلك اليوم الذى يحسنون فيه الـكتابة والقراءة

ففى السنتين الثالثة والرابعة من المدارس الابتدائية أو ما يماثلها يعين المدرس التلاميذ على كتابة مذكراتهم لأن قدرة هؤلاء التلاميذ على تحليل ما يسمعون وتمييز الأساسى من غيره ضعيفة فيهم . فبعد أن ينتهى المدرس من شرح درسه او شرح نقطة منه ، وكتابة ملخصها يوجه سؤالا أو عدة أسئلة الى التلاميذ ، واذا ما حصل على الاجابة التى ترضيه ساعدهم على وضعها فى صيغة متينة ثم كلفهم كتابتها فى مذكراتهم من غير أن يمليها هو عليهم

ثم تقل معاونته لهم فى المدارس الثانوية ، حتى اذا بلغوا الفرقتين الرابعة والخامسة ألقى العبء كله أو الجزء الاكبر منه على عاتقهم هم . وانه ليحسن بالمدرس فى هاتين الفرقتين أن يكلف التلاميذ إعداد أبحاث خاصة فى الفروع التى يدرسها من كتب يعينها لهم حتى يعتادوا البحث بأنفسهم ، فهم على أبواب الجامعة والمدارس العليا حيث يكون الطالب معتمداً على نفسه وعلى الـكتب أكثر من اعتماده على الاستاذ فى كل شىء

الواجبات المنزلية

يقصد بالواجب المنزلى الاعمال المدرسية التى يكلف التلاميذ أداءها فى غير أوقات الدراسة ، تطبيقاً على ما تلقوه من الدروس فى فصولهم ، أو تمهيداً لحسن فهم هذه الدروس عند تلقيها ، أو لأية غاية أخرى كتعويدهم البحث والتنقيب

ويرى كثيرون أن قيام التلاميذ بتأدية الواجبات المنزلية يعود عليهم بفوائد كثيرة .

١ — فهى زيادة فى الوقت القصير الذى يصرفه التلميذ عادة فى التعلم فى مدرسته .

٢ — وتحفظهم من العبث بأوقات فراغهم وإضاعتها فى الاضرار بأنفسهم وبسواهم ، أو فيما لا يفيد أحداً

٣ — ان الواجبات المنزلية تطبيق على ما حصله التلاميذ من القواعد والحقائق فى يومهم المدرسى ، فهى تثبت المعلومات وتنظمها فى أذهانهم وتحملهم على هضمها وتمثيلها أحسن « تمثيل »

٤ — فاذا أخلص التلاميذ فى أدائها وبذلوا فيها غاية جهدهم استطاع المدرس أن يعرف عمل كل منهم واتجاه استعداداته وميوله .

٥ — وهى من جهة أخرى تعودهم البحث ، وتحبب اليهم تحصيل العلم ، وتقوى فيهم الاستدلال الصحيح والتفكير المنطقى ، لأن نتائج أعمالهم تعرض لنقد المدرس لتبيين أوجه الخطأ فيها واصلاحها ، وكثيرا ما تعرض على سائر اخوانهم التلاميذ مجموعين فى فصلهم .

٦ — انها تعودهم الاعتماد على النفس والاستقلال بالأعمال والجد فيها ، وتحمل تبعة نتائجها ، كما تعودهم العمل على ترقية أنفسهم بأنفسهم من البداية

٧ — انها حلقة من حلقات الاتصال بين المدرسة والبيت . فتجعل التلاميذ

على ذكر بأن الأعمال المدرسية جزء من حياتهم اليومية ، فهم يتعلمون فى البيت كما يتعلمون فى المدرسة . وتقف آباء التلاميذ على مايتلقاه أبناؤهم فى المدارس ، فيكون ذلك داعياً إلى اهتمامهم بما تعمله المدرسة لمصلحتهم فيساعدوها بنفوذهم وحزمهم ، ومراقبة أبنائهم ، والعناية بأمورهم والاشراف عليها . فتعاون البيت والمدرسة واشتراكهما على احسان تربية النشء يجعل التربية مثمرة ومؤدية إلى الأغراض التى ترمى إليها .

ولكن هذه الفوائد كلها ليست خالصة من الشوائب الكثيرة والأضرار التى تلحق التلاميذ من جراء الأفراط فى هذه الواجبات المنزلية من ناحية ، أو عدم اهتمام التلاميذ بحسن أدائها من ناحية أخرى — كبيرة ، حتى ان كثيرين يرون الآن منعها قطعاً فى المدارس الأولية ، والابتدائية على الأقل . وفى بعض البلدان يكون « الرأى العام » معادياً لهذه « التكاليف » التى يعدها مضرة بالطفل من كل ناحية : من حيث صحته ، وعقله ، وأخلاقه ، وتربيته الاجتماعية . وسعادته المنزلية :

١ — يقضى التلميذ مدة من النهار بين جدران المدرسة مشتغلاً بأعمال عقلية مجهدة . فليس من الصواب إطالة هذه المدة وحرمانه اللعب والحركة الجسمية الضروريتين لصحة نموه وترقيه العقلى

٢ — تحرم الواجبات المنزلية الطفل من الحياة الاجتماعية فى الأسرة بين ذويه واخوته ولهذه الحياة الاجتماعية فوائد كثيرة

٣ — كما انها تحرمه كذلك أن يجد الوقت الكافى لترقية ميوله الخاصة التى لايجدها مجالا كافياً فى المدرسة كالفنون المختلفة من تصوير وموسيقى وتمثيل وانشاد

٤ — ان بيوت الأطفال الذين فى المدارس الأولية وكثيرين ممن هم فى المدارس الابتدائية ليس بها من المعدات مايمكن الطفل من تأدية واجبه المنزلى كما يجب أن يؤدى . فاخوته الكثيرون ، ومصباحه الضعيف ، وضيق الحجرة

التى يضطر إلى أدائه فيها ، وسوء الجلسة التى يتخذها أثناء الكتابة ، والضوضاء الشديدة ، تعوده عادات سيئة ، وتشتت فكره ، وتضر بصحته ضرراً غير قليل ، وتحمله على عدم العناية بعمله وعلى الخلاص منه فى أسرع وقت ، و بذلك يكون أثر هذه الواجبات ونتائجها على عكس ما كان يرجى منها .

٥ — ان جزءاً كبيراً منها ينقله التلاميذ من الكتب ، أو يؤديه لهم اخوتهم أوغيرهم ، أو « يغش » بطرق مختلفة ، كرسم الخرائط ؛ والرسم النظرى ؛ فهى بذلك تعود التلاميذ الخداع وعدم الأمانة ، والتهاون ، والكذب ، والكسل ، فكأنها مفسدة لأخلاقهم لاوسيلة من وسائل إصلاحها .

٦ — انها لا تصحح بعناية كافية ، ولذلك تثبط همة التلاميذ ، من جهة ، وتثبت الأخطاء من جهة أخرى .

٧ — انها أرهاق للتلاميذ الصغار ومتلفة لصحتهم ومجلبة للتعب العقلى ولا سيما فى الأدوار التى يكون فيها نمو الجسم سريعاً .

فازالة لهذه الأضرار أو لتقليلها ، ولالحصول على أكبر قسط من الفوائد التى تعود على التلاميذ من الواجبات المنزلية ينبغى أن نراعى الشروط الآتية : —

١ — يجب ألاّ نكلف الأطفال الصغار ، الذين فى روضة الأطفال ، أو فى الأولى والثانية من المدارس الابتدائية ، والمدارس الأولية — واجباً ما يؤدونه فى منازلهم ،

٢ — وأن يكون ما نكلف سائر التلاميذ الآخرين أداءه مناسباً لمعلوماتهم وقواهم العقلية ، وأن يكون أميل إلى السهولة منه إلى الصعوبة حتى لايجد التلاميذ مشقة فى القيام به ، ولايضطروا إلى الاستعانة بمن هو أكبر منهم ، أو يميلوا إلى لهوجتها وعدم العناية الواجبة بها

٣ — أن تكون أكثر الواجبات تطبيقاً على مادرسه التلاميذ فى يومهم ، او أسبوعهم . وذلك لايمنع بالطبع أن يكلف التلاميذ إعداد دروس جديدة للاملاء ،

والمطالعة ، وفى الجغرافية والتاريخ حتى تكون استفادتهم من المعلم أتم وأدوم .

٤ — ألاّ تستغرق من التلاميذ الذين فى المدارس الابتدائية أزيد من ساعة واحدة فى اليوم ، وساعتين اثنتين على الأكثر من التلاميذ الذين فى الفرق الثلاث الاولى من المدارس الثانوية .

٥ — أن يكون اصلاحها سهلا ، لا يستلزم جهداً كبيراً ولا وقتا طويلا من المدرس

٦ — أن تصلح بالعناية الواجبة ، و بطريقة يستفيد منها التلاميذ، من غير أن يرهق المدرس نفسه .

٧ — أن تكون معتدلة المقدار ، ليست من كتب التلاميذ مباشرة حتى لا يميلوا الى الغش والرياء

٨ — ومن طراز شيق يجتذبهم الى الاهتمام بها والاقبال عليها

٩ — اذا كانت قوى التلاميذ فى الفصل الواحد متباينة تباينا كبيراً يحسن أن يكلف المدرس الاقوياء منهم واجبا غير ما يكلفه الضعاف حتى لا يهملها الاولون ولا يشق بها الآخرون

أصلاح الاعمال التحريرية

لقد أجمل قانون نظام المدارس مايتعلق باصلاح الأعمال التحريرية فيما يأتى :

« ينبغى الاعتناء بتصحيح كل ما يكتبه التلاميذ من التمرينات . وتصحح تلك التمرينات إما فى وقت الدرس ، وإما فى غيره على حسب مايقتضيه صالح التعليم ، مع المحافظة على زمن التلاميذ واستعماله فى أحسن مايعود عليهم بالفائدة ، ويلزم وضع تاريخ التصحيح . وينبغى للمعلم أن لايترك غلطة بدون أن يوقف عليها التلامذة ، وأن يحملهم على الاعتناء بحسن الخط فى كتابة التمرينات .

وعلى المعلمين أن يجتنبوا كل مايشوه التمرينات التى يصححونها كالضرب عليها بالخطوط أوالتعليق عليها بالعبارات المبهمة التى لاتتضح معانيها، ويلزم توضيح أنواع الأغاليط على قدر الامكان ويجب فى تصحيح تمرينات الحساب والجبر أن يعطى لكل مسئلة علامة تدل على انها صواب أو خطأ كما يجب تعليم جميع الأغاليط الجزئية (١)

فالقاعدة إذن أن كل واجب تحريرى تكلف التلاميذ عمله يجب أن يصححه المدرس . وأن يكون ذلك التصحيح بعناية عظمى ، « فيوضح أنواع الأغاليط بقدر الامكان » ، وألا يترك غلطة من غير أن يوقف عليها التلاميذ » وأن يعنى فيه بالنظافة والنظام والتفصيلات الصغيرة التى كثيراً ما يتوقف عليها نجاح الانسان فى عمله

ولكن الأمر لا يقف عند هذا الحد من السهولة ، والتقرير . فاصلاح الأعمال التحريرية مُشكلة من تلك المشاكل التى يتخلف فيها الواقع ، الممكن ، تخلفاً كبيراً عما يجب أن يكون .

فقد ينفق المدرس جزءاً كبيراً من الوقت والجهد فى إصلاح الكراسات بعناية ودقة عظيمتين يناله من ورائهما نصب كبير وأن ما يصرفه المدرس ذو الذمة من الجهد والتعب الشاق كثيراً يكون له التأثير السىء فى التدريس نفسه . فالمدرس المرهق لا يستطيع أن يقوم بدرسه كما يقوم به لو كان مستريحاً مستجماً قواه . وفى ذلك اضرار بالتلاميذ أنفسهم من حيث مقداره وأحواله ونوعه من حيث الصحة والجودة ومن حيث قدرته عن ضبطهم والعناية بترقية أخلاقهم . فهل ما يستفيده التلاميذ من التصحيح الدقيق يتناسب مع الجهد الكبير والوقت الطويل الذى يصرفه المدرس فيه . ان كل خبير بالتعليم يميل الى الشك فى ذلك . لان أكثر التلاميذ يجتزىء من الاصلاح بالنظر إلى الدرجة المعطاة له

(١) قانون نظام المدارس (١) ماده ٤٥ صحفة ٢٦

أو التوقيع الذى يكتبه المدرس له فى كراسته . وقلما يكترث بما فى كراسته من اخطاء ، وما نال هذه الاخطاء من التصحيح والنقد . ومع ذلك فالتلاميذ ينتظرون من المدرس بحق أن يُعنى باصلاح كراساتهم ويقدر جهودهم التى يبذلونها فى تأدية ما كلفهم اياه من الواجبات ، فان لم يروا تحقق هذا ، وأحسوا ان المدرس غير مخلص فى عمله ، لا يعنى بنقد واجباتهم وفحصها وتصحيحها فتر عزمهم ، وقلت عنايتهم بالأعمال المدرسية وضعف احترامهم لمدرسهم . وفى ذلك من الاضرار بالتربية شىء كبير .

نظام الاصلاح

لاصلاح الأعمال التحريرية أساليب ونظم كثيرة تختلف باختلاف المواد . وهذه الطرق إما فردية وإما جمعية ، وكثيراً ماتكون مزيجا منهما . ففى الطرق الفردية يصلح المدرس بنفسه كراسة كل تلميذ على حدة . وفى الطرق الجمعية تصحح الكراسات كلها دفعة واحدة بواسطة التلاميذ أنفسهم وبارشاد المدرس .

١ — يصحح المدرس مافى الكراسات من الأغاليط بنفسه ، إما خارج الفصل ، وإما داخله فى حضرة أصحابها ، ويناقشهم فى كل ما أخطأوا فيه وفيما أصابوا

٢ — يصححها بنفسه ثم يردها لأصحابها ، مكتفيا بذكر الخطأ الشائع الذى وقع فيه أكثرهم ، ويرشدهم إلى صوابه ؛ ويختار كراسة أو اثنتين ويعيد إصلاحهما مع التلاميذ مناقشا إياهم فى كل غلطة وفى طريقة إصلاحها .

٣ — يكتفى بوضع علامات معينة على الأخطاء ولا يصلح إلا ما لا بد له من إصلاحه ثم يرد الكراسات الى أصحابها بيده ثم يتطلب من كل منهم أن يتدبر اغلاطه ويصلحها

٤ — يبين المدرس للفصل كله صواب التمرين ، وطرق تأديته ، وأثناء

ذلك يقوم كل تلميذ بتصحيح أغلاطه بنفسه ، أو يتبادل التلاميذ كراساتهم على نظام معين .

لايمكن تفضيل واحدة من هذه الطرق وترجيحها على سواها ترجيحا مطلقا . فلكل مادة طبيعتها الخاصة . فالاملاء ، و « الهجاء » والحساب ، والقواعد النحوية ، وغيرها مما يكون الصواب فيها محدودا ، وعلى طراز واحد لا يختلف من كراسة إلى أخرى ، أو هو يختلف اختلافا صوريا ليس إلا ، كالتمارين الجغرافية والتاريخية ، يسهل إصلاحها بالطرق الجمعية . وأما الانشاء والمواد الأخرى كالرسم ، والخط ، فلا يتسنى تصحيحها بطريقة آلية . فالأغلاط فيها مختلفة ، ولكل تلميذ طريقته الخاصة فى التعبير عن نفسه ، ولذا كان لامفر من اتباع الطريقة الفردية فيها .

ومهما كانت الطريقة المتبعة فيجب أن يُشعر التلميذ بغلطه ، ويعرف صوابه معرفة واضحة محدودة ، حتى يتجنبه ، ولو عرفه هومن تلقاء نفسه وبجهده الخاص بدلا من أن يعرفه من المدرس مباشرة من غير صعوبة أو بحث لكان خيراً له وأبقى أثراً . لذلك يفضل الكثيرون من المدرسين المفكرين الطريقة الثالثة من طرق الاصلاح . كذلك يجب أن يتحقق المدرس من أن التلاميذ قد أصلحوا أخطاءهم فعلا ولم يتركوا بعضها من غير إصلاح ، وأن يستعمل كل مايستطيع من الطرق حتى لايكون ثمة مجال « للغش » ، وأن يعنى عناية خاصة بنظام الكتابة ، ونظافة الكراسة ، وذكر التفصيلات الضرورية المختلفة .

الامتحانات

ضرورتها :

الامتحانات مشكلة كبرى من مشاكل التربية فى العصر الحاضر ، وهى مهما اختلفت أشكالها وتباينت نظمها وأساليبها ، ضرورة لا يستغنى عنها فى كل نظام من نظم التعليم ، لفوائدها الكثيرة ، وللحاجة الى تقدير كفايات الناس وعلمهم ، ومعرفة مدى صلاحهم وقدرتهم على الاضطلاع بما يُراد أن يعهد به اليهم من الأعمال المختلفة ، فنعطى كلا العمل المناسب له ؛ كما أنها تعرف المدرس مقدار ما استفاده التلاميذ وحصلوه من المعلومات والخبرات ومقدار اتقانهم لها حتى ينقلوا إلى مستوى أرقى ؛ وبها نقيس أثر عوامل التدريس المختلفة ومبلغ استفادة التلاميذ منها ، كما نقدر كذلك قيمة أعمال المدرسين والنظار ، وأثر ما بذلوه من الجهود فى التعليم والتأديب والادارة .

ولكنها بشكلها الحاضر المألوف ، على الرغم من ضرورتها وفوائدها ، تترك آثاراً سيئة كثيرة فى نفوس التلاميذ ، وفى صحتهم ، وتجعل التعليم كله آلياً فاسداً فضلا عن أنها ليست معياراً صحيحاً ، لايخطىء فى تقدير الكفايات ، والمعلومات ؛ وإن صلحت لتقدير الثانية تقديراً إجمالياً فهى لاقيمة لها فى تقدير الأولى ومعرفتها معرفة يمكن الاعتماد عليها .

لذلك نرى أنه ليس من سداد الرأى وصوابه أن نحكم عليها حكما مطلقاً . فهى على ضرورتها ، ليست كافية كل الكفاية ، ولا هى بالمقياس الصحيح ، كما أنه ينجم عن الافراط فيها أضرار كبيرة . فهى شر ، ولكنه شر لابد منه ، وستظل وسيلتنا الوحدة فى أداء أغراضها حتى تأخذ « أقيسة الذكاء » واقيسة المعلومات مكانها من الصحة والذيوع اللائقين بها ، فتقل عندئذ شرور الامتحانات بشكلها الحالى أو تزول كلها

فوائد الامتحان

لقد وجدت الامتحانات من زمن بعيد ، ويرجعها كثيرون إلى الصينيين الأقدمين . فأول ممتحن كان صينياً ، كما أن أول امتحان منافسة عقد لاختيار موظفين للحكومة كان صينياً كذلك . وسواء أكان ذلك صحيحاً أم وهماً لا تؤيده الحقائق التاريخية، فالامتحانات على أشكالها المختلفة قديمة العهد ، ولكنها مع ذلك لم تبلغ الدرجة التى بلغتها الآن من العناية والاهتمام إلا فى القرن التاسع عشر ، فأول امتحان عام عقد فى مصر للشهادة الابتدائية كان سنة ١٨٩٢ .

والظاهر أن الامتحانات كلها كانت فى البداية شفهية ؛ فتتخذ شكل سؤال وجواب أو مناظرة أو مطارحة ، أو الدفاع عن مقالة تكتب ، أو القاء محاضرة عامة . والامتحانات التحريرية لم تكن معروفة فى المدارس العالية والجامعات الا فى أوائل القرن الثامن عشر .

ويرى أنصارا الامتحانات المألوفة أن لها كثيرا من الفوائد التربوية وغيرها

١ — لابد للتلاميذ ، ولا سيما الصغار منهم ، من غاية حسية تقام نصب أعينهم ، حتى يعملوا لبلوغها . إذ ليس لديهم من بعد النظر وطول الفكر مايجعلهم يبذلون جهدهم فى التحصيل حباً فى التعليم نفسه . فالامتحان طريق من طرق التشويق إلى بذل الجهد المتواصل .

٢ — يضطر الامتحان الطفل الى تعليق دروسه فى ذهنه ، وربطها فيه بعضها ببعض كما أنه يلزمه مراجعتها واستذكارها ، والبحث عنها فى مراجعها ، وتلك فائدة يجب ألا يستهان بها ، ففرق كبير بين من يقرأ أو يصغى ولا غرض له معين من راء ذلك ؛ وبين من يفعل ذلك لغاية معينة جعلها نصب عينيه .

٣ — يقف التلاميذ على مدى معلوماتهم ومقدار معرفتهم إياها ، ويدلهم على ما فيها من نقص أو غموض كما أنه يسبر مقدرتهم على تطبيقها وتذكرها وقت الحاجة اليها .

٤ — ويعودهم الدأب والجد المتواصل ، والاتكال على النفس والعمل المنظم لادراك غاية معينة .

٥ — تستثير الامتحانات فى التلاميذ المنافسة الصالحة ، ومحبة الثناء وتدفعهم بواسطتهما الى الاجتهاد فى التحصيل والمثابرة عليه .

٦ — ومن جهة أخرى فالامتحانات تقف المدرس على أحوال تلاميذه العلمية ، كما أنها تظهر له نتيجة عمله ، وتبين له مواضع الضعف فيه وأثر طرائق التعليم التى اتبعها ، والنظام الذى سار عليه فى توزيع أوقاته فيعنى باصلاحها ، كما أنها تقف الناظر وأولياء أمور التلاميذ على نتيجة عمله المدرسة والتلاميذ من حيث المادة العلمية ، وما بذل فى تحصيلها من الجهود .

٧ — وتمكننا من اختيار أصلح التلاميذ أو غيرهم لعمل ما — للالتحاق بمدرسة ثانويه ، أو عالية أو لأية ميزة أخرى ، أو وظيفة .

مثالب الامتحان ومضاره

أما مضار الامتحان ومثالبه فكثيرة كذلك ، وغالبها ينشأ من طبيعة الامتحان المدرسى المألوف نفسه ، ومن كونه « مقياساً » ظاهراً محسوساً ، وحكماً ملموساً على نتيجة عمل التلاميذ ، والمدرسة نفسها . فان كانت النتائج حسنة ، أو سيئة تغير اسم المدرسة وشهرتها ومستقبل التلاميذ تبعاً لحسن النتيجة أو سوئها ! ويعد كثيرون الامتحانات عقبة كبيرة فى اصلاح التربية وطرقها الاصلاح المرغوب فيه

١ — والواقع ان الامتحان لا يبين إلا مقدار ما حصّله التلاميذ من المعلومات . وليست المعلومات هى كل شىء فى التربية . فمعرفة التلاميذ قواعد النحو والصرف وماشذ عنها ، وقدرتهم على سرد حوادث تاريخية ، وحل بضع مسائل رياضية ، أو إجراء عمليات حسابية لاتدل على كفايتهم واستعدادهم وعلى ما يصلحون له من الأعمال فى مناحى الحياة المختلفة . هذا ، وأن أثر التربية فى تنظيم العقل وتدريبه ، وفى

تقوية الجسم ، والعناية بصحته ، وفى غرس العادات الطيبة ، وتقوية الخلق وتهذيبه وفى اعداد الطفل للحياة الاجتماعية الراقيه ، واقداره على حسن استخدام أوقات فراغه والاستفادة منه ؛ وفى الجملة فى كل ما يسمى ثقافة وخلقاً — كل هذه لا يمكن أن تقاس بامتحاناتنا المألوفة . ولذلك كان من الخطأ الكبير الحكم على عمل المدرسة وصلاحها بعدد من ينجح من تلاميذها فى الامتحان العام ؛ فكم من تلميذ نجح ، ولكنه لم ينجح فى الحياة العمليه والاجتماعيه !

٢ — تهمل الامتحانات مابين التلاميذ من الفروق الكبيرة فى الميول والاستعدادات ، والقوى لأنها تتطلب منهم جميعاً أن يكونوا على غرار واحد . فالامتحانات العامة تتطلب منهاجا واحداً معيناً يسير عليه التلاميذ الذين يتقدمون لهذه الامتحانات . ولذلك فهم مضطرون الى استظهار المعلومات المختلفة التى سيمتحنون فيها من غير نظر الى فائدتها لهم ، وميلهم اليها وتفضيل بعضها على بعض ، وقدرتهم على استيعابها واستساغتها . فكم من تلميذ رسب فى الامتحانات العامه مرات ، ثم زاول المهنة التى يميل اليها بطبعه فنجح نجاحا لا يوازيه فيه سواه ممن جازوا الامتحان .

٣ — فهى تفرض أن الأطفال كلهم متساوون فى المقدرة العقلية ، وأنهم من حيث هذه القدرة يجب أن يترقوا جميعاً بنسبة واحدة وخطى واحدة ، أو على الأقل بخطى تكاد تكون كذلك .

٤ — أنها تجعل التعليم فى المدارس متكلفاً غير طبيعى لا يسير وحاجة الأطفال النفسية . فتصبح طرائق التعليم فاسدة كل الفساد ، ويصبح هم المعلم حشو أكبر قسط من المعلومات فى عقول التلاميذ فى أقصر وقت استعداداً للامتحان ، فلا يُعنى بحسن فهمهم لما ألقى ، ولا يحملهم على التفكير فيه ولا يعينهم على تحصيل المعلومات والخبرة النافعة بأنفسهم . بل يحصر جهده كله فى عمل ملخصات ، وإملاء مذكرات ، واختيار المواضع التى ينتظر أن تكون فيها الأسئلة ، وإجبار التلاميذ

على الاستظهار ، وإرهاقهم بتفاصيل لاقيمة لها وتعاريف لا يدركون معناها . فتكون معلوماتهم كلها ألفاظاً جوفاء لا علاقة لها بخبرتهم الشخصية ، ولا نافعة لهم فى الحياة، تزول منهم وينسونها كل النسيان عقب خروجهم من حجرة الامتحان لعدم حاجتهم اليها فيما بعد ، لأنهم لم يتمكنوا منها كل التمكن من قبل . هذا لاشك شر تعليم ممكن . فبدلا من أن تجعل الامتحانات مناسبة لما حصل عليه التلاميذ من المعلومات تنعكس الحال وتجعل المدارس همها جعل التعليم مناسباً لما يتطلبه الامتحان ؛ فبدلا من أن تخدم الامتحانات التربية ، تنعكس الآية وتخدم التربية الامتحانات ! ! فلولا وجود الامتحان لما تنزّل المدرس الى العناية بهذه الأمور الضارة التى تدفعه اليها محبة الحصول على « نتيجة » حسنة ، ولاعتنى بتربية تلاميذه تربية صحيحة ، تعدهم للحياة ، لا لامتحان .

فالامتحانات تجعل المدرس يقصر همه على التعليم ، وعلى التعليم الفاسد ، بدلا من أن يجعل همه التربية والتثقيف الصحيح وخلق الرجال من الأطفال

٥ — تجعل الامتحانات للمواد الدراسية قيمة فاسدة . فتصبح قيمة كل مادة فى نظر المدرس والتلاميذ تقدر بمقدار الدرجات المعينة لها فى الامتحان . وكل معلومات صالحة ذات قيمة للتلاميذ فى حياتهم وسلوكهم لا يُكترث لها لأنها ليست من مواد الامتحان ، أو لأنه لا ينتظر أن يكون فيها سؤال ما . فدروس الدين ، والألعاب الرياضية ، والحياة الاجتماعية فى المدرسة ، والأشغال اليدوية ، والموسيقى ، وغيرها من المواد ذات الأثر الكبير فى خُلق التلاميذ ، وصحتهم ، وفى السمو بوجدانهم — يكون نصيبها الاهمال المعيب .

٦ — ومن أكبر عيوب الامتحانات أنها هى السبب فى شحن البرامج بالمواد المدرسية المعروفة ، إذ أنه من السهل وضع أسئلة واختبارات فيها . أما المواد الأخرى[1] التى بها يعبر التلاميذ عما فى نفوسهم ، وما يجيش فى وجدانهم فتهمل

(١) نقصد بذلك ما يعبر عنه الامريكيون الحديثون بقولهم Ceative work

كل الاهمال لأنه ليس من السهل امتحان التلاميذ فيها .

٧ — تجعل الامتحانات المدرس ميالا الى أن يهمل التلاميذ الضعفاء فى فصله ، ويقصر همه على التلاميذ الأقوياء الذين ينتظر نجاحهم . أما الضعفاء فهو ينتظر رسوبهم ولذلك لا يعنى بهم العناية الكافية . ومن المدرسين من يتخذ سياسة عكس هذه . فيعنى بالضعفاء كل العناية حتى يصل بهم الى الحد الذى يكاد يمكنهم من أن يجوزوا الامتحان بسلام ، أما الأقوياء فيهملهم لأنه واثق من نجاحهم الى حد ما . وفى كلتا الحالتين إهمال طائفة كبيرة من التلاميذ ، وتضييع جزء كبير من وقتهم وتعويدهم عادات ضارة .

الامتحانات والأخلاق

قد تترك الامتحانات أثراً سيئاً فى أخلاق التلاميذ والمدرسين معاً . فضلا عما تحدثه من الاضرار السابقة . فجعل النجاح فى الامتحان غاية فى نفسها يسعى اليها التلميذ جهده تترك فى نفسه أن كل جهد عقيم ما دام لا يؤدى إلى غاية مادية محسوسة . وهذا فى نفسه معيار فاسد من الوجهة الخلقية . فكل عمل له قيمته الذاتية بصرف النظر عما يؤدى إليه من النتائج . فالعمل الصالح كثيراً ما تكون نتائجه مؤلمة ضارة . هذا وأن الاهتمام بالنجاح فى الامتحان جعل المدرس يهمل واجبه الصحيح السامى وهو تربية من طلب منه الاشراف على ترقيهم وتهذيبهم. كما جعل الكثيرين من التلاميذ والطلبة ميالين الى أن يستحلوا كل وسيلة ، وجريمة توصلهم الى غايتهم . فالكذب ، والخداع ، والغش بطرقه المتعددة التى تكاد لا تحصى أصبحت شيئاً عادياً مألوفا بينهم فى حجرة الامتحان . ولولا شدة مراقبتهم لكانت العاقبة أضر وأسوأ ، من الوجهة الخلقية . فالامتحانات محنة كبيرة يجب الاحتراس فيها من تدهور خلق التلاميذ وتعودهم عادات خلقية وعقلية فاسدة

ذلك الى ان المشاهد عندنا ان التلميذ اذا سئل عن شيء ولم يكن يعرفه يحاول الاجابة عن أى شيء متصل به و يعمل على أن يوهم الممتحن أنه فاهم السؤال وعارف بالمطلوب

الامتحانات وصحة التلاميذ

الامتحانات سبب كبير من أسباب إرهاق التلاميذ بالعمل والمذاكرة الطويلة إرهاقا يؤدى إلى احداث أضرار بصحتهم الجسمية والعقلية قد لا يستطيعون التخلص منها فيما بعد . فالخوف والانزعاج الذى يتولد فى نفوس التلاميذ من الامتحان قد يحدث لهم اضطرابات عصبية كثيرة تؤدى الى عواقب وخيمة .

ذلك فضلا عن أن مدة الامتحان نفسها قد تحدث تلفاً بصحة التلاميذ الصغار . ولذا نرى كثيرين يميلون الى تقليل هذه المدة الى أقل حد ممكن .

ما الذى تجب مراعاته فى الامتحانات المألوفة

١ — *أثر واضع الامتحانات فى طرائق التعليم* : يجب أن يذكر من يضع أسئلة لامتحان عام ان أسئلته تؤدى عملين فى وقت واحد :— فهى لا تسبر غور معلومات التلاميذ الممتحنين فحسب ، بل ستكون نموذجاً للمدرسين يرشدهم إلى ما هو مطلوب من التلاميذ معرفته ، حتى يعدوهم له . فاذا كانت الاسئلة تتطلب تفاصيل لافائدة منها ، وتستدعى استظهار جداول ، وحقائق كثيرة كالتواريخ ، والمفردات العربية فى النحو ، وأسماء بلدان عدة فى الجغرافية ، وعمليات طويلة فى الحساب ومسائل غامضة فى الهندسة ؛ أو تكون من مواضع قلما ينتبه اليها أحد فى أية مادة — كان لها الاثر السيىء فى التدريس . فقبل أن يضع الممتحن سؤالا ينبغى له أن يسأل نفسه : هل سيكون لهذا السؤال أثر حسن فى طرائق التعليم ؟ وهل يدفع المدرسين والتلاميذ إلى العناية بما يجب أن يعنوا به ؟ وهل هو يحض

على الاستظهار و « الصم » المعيبين ، أم على التفكير والاهتمام بالأمور الأساسية بدلا من التفصيلات و« الجداول » التى لاقيمة لها ؟ هل صيغته هى صيغة الكتاب نفسه ، أم على طراز آخر يدفع التلاميذ إلى التفكير ، أو على الأقل إلى أن ينظروا إلى الأمور من وجهة نظر جديدة . فالامتحانات يجب ان لايكون لها ذلك التأثير الضار فى التدريس وطرائقه ، ولا ذلك التحكم فى اختيار المواد والموضوعات التى يجب ان يهتم بها المدرس والمدرسة .

٢ — ويجب أن يكون الممتحن مدرساً ، فضلاً عن إلمامه بالمادة التى سيضع الامتحان فيها تمام الالمام . ومع ذلك فالالمام وحده لا يكفى . بل يجب أن يكون الممتحِن ذا خبرة طويلة بعقول التلاميذ وطرق تفكيرهم ولاسيما من هم فى سن الذين سيضع لهم الامتحان حتى لايتعسف فيضع اسئلة فى التافه أو المعقد كل التقعيد .

٣ — ألاّ تكون نتائج الامتحان وحدها هى المقياس الذى تقدر به كفاية المدرسة والمدرسين . فان صفات خلقية واجتماعية كثيرة — تلك التى يجب أن تُعنى بها المدرسة أكثر من عنايتها بمجرد المادة والمعلومات نفسها ، لايتسنى ضبطها وقياسها — فلو أن رأى المدرس الموثوق بذمته اتخذ هادياً عند تقدير الممتحن الخارجى لأحوال تلاميذه ودرجاتهم لكان فى ذلك فائدة كبيرة

٤ — إن يكون من أغراض الممتحن فحص مقدرة الطفل العقلية لا مجرد قياس معلوماته التى تذكرها . فينبغى ان يكون من بين الاسئلة اسئلة عامة تستلزم تفكيرا وتطبيقاً لمعلومات التلاميذ ، لامجرد التذكر والتحصيل .

٥ — الاّ يتخذ النجاح فى الامتحان وحده مقياسا لتقدير كفاية التلاميذ والطلبة وغيرهم حتى لاتنتشر فى البلاد ان فلاناً رسب فى امتحان مدرسى ولذا يعد غير صالح لشىء فى الوجود ، أو ان آخر يصلح لكل عمل لأنه أحرز شهادة ما أو نجح فى امتحان . والواقع ان الشهادة أو الامتحان لا يدلان الا على ان فلاناً قضى زمناً معيناً فى الدراسة ووصل الى مستوى معين . ولكنها لاتدل على ذكائه

ولا على قدرته على استخدام معلوماته . ولذلك ينبغى ان تكون هناك اقيسة ذكاء واقيسة معلومات بجانب الامتحانات المألوفة .

وعلى كل فلا شك فى أن (١) الاكثار من المفتشين المخلصين لعملهم الذين يراقبون المدرسين ويرشدونهم حق الارشاد ، (٢) وحسن تدريب المعلمين واختيارهم ممن يوثق برأيهم وتقاريرهم عن تلاميذهم ، (٣) وحسن اختيار ناظر المدرسة من ذوى الشخصيات القوية المطلعين على التربية الموثوق بذمتهم واخلاصهم كذلك يخفف كثيرا جدا من اضرار الامتحانات ، بل ويقلل الامتحانات نفسها قلة كبيرة

انواع الامتحانات

الامتحانات نوعان : فهى (١) إما مدرسية وإما (٢) عامة

فالامتحانات المدرسية إما (ا) ان تشمل المدرسة كلَّها ؛ وإما (ب) أن تكون مقصورة على فصل أو أكثر من فصولها

ا — **فامتحانات الفصول** هى تلك الاختبارات التى يقوم بها كل مدرس فى فصله الخاص فى أوقات مختلفة ، اختباراً لمدى استفادة التلاميذ من الدروس السابقة ومعرفة مقدرتهم على التطبيق عليها واستخدامها ، حتى يعرف مواضع النقص فيهم ، أو فى طريقته هو ، فيعمل على تلافى الأولى واصلاح الثانية . فهذه الامتحانات لم تخرج عن أنها جزء من عمل المدرس المعتاد ، ولا تخرج عن كونها تطبيقاً واختباراً عاديا . ولذلك فهى عظيمة الفائدة للمدرس وللتلاميذ معا ؛ وليس ينجم عنها ضررٌ ما من الأضرار السابقة ؛ فالاكثار منها يفيد ولا يضر بمصلحه التعليم . على أنه مع ذلك يجب أن تراعى فيها الأمور الآتية :

١ — أن تكون خالية من تلك « الرسميات » والتقاليد المعروفة فى الامتحانات العامة .

٢ — أن تكون أسئلتها مما يُنْتَظر أن يُجيب عنها كل تلميذ متوسط فى ذكائه واجتهاده ، فهى معدودة كتمرين للتلاميذ على حسن التعبير عما استقر فى أنفسهم من المعلومات أو ما حذقوه من المهارة .

٣ — ويحسن ألا يكون لدى التلاميذ علم سابق بميعادها ، حتى يكونوا دائما عَملين على تفهم مايلقى عليهم جادين فى تأدية كل مايطلب منهم تأديته فى وقته المعين

٤ — يجب أن تكون شفهية أو عملية فى السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية ، وتحريرية وشفهية معاً فى سائر السنوات

٥ — وأن يعد المدرس أسئلتها من الأسئلة التلخيصية التى يلقيها على التلاميذ آخر الدرس أو مما يخطر له من الأسئلة المختلفة أثناء التدريس ، وليس من شك الآن فى أن هذه خير طريقة لوضع أسئلة امتحان لفصل ما

(٦) وينبغى ألا يكون ثمة اختيار كبير فى الأسئلة إذ المفروض أن التلميذ يجب أن يعرف كل درس من الدروس التى ألقيت عليه أو كُلف إعدادها

(٧) وعلى المدرس أن يحتفظ بالدرجات التى يحصل عليها التلاميذ فى الامتحانات والاختبارات التى يعقدها لفصوله حتى تكون سجلاً لتقدم أعمال التلميذ أو تأخره ودليلاً على اجتهاده أو تكاسله .

ب — **أما الامتحانات المدرسية** : فهى تلك التى تعقدها المدرسة نفسها كل ثلاثة شهور فى المدارس الابتدائية وكل نصف سنة فى المدارس الثانوية ، أو نهاية السنة المكتبية — وهى امتحانات النقل من فرقة الى أخرى أعلا منها ، أو فى بدايتها — وهى امتحانات القبول .

ويجب أن يراعى فى هذه الامتحانات حسن سيرها ، ودقتها فى تفاصيلها

---

(١) المعمول به الآن فى مصر أن ½ الدرجة يخصص للاعمال اليومية

كلها صغيرها وكبيرها . وينبغى أن يُشرف عليها ناظر المدرسة بنفسه إشرافاً تاماً من حيث وضع أسئلتها ؛ ونظام سيرها ، وتقدير درجات الأجابة ، ورصدها فى الوقت الملائم وبالدقة الكافية . فان أى اهمال فى هذه الامتحانات يدعو إلى فسادها ، وفساد أخلاق القائمين بها تلاميذ ومدرسين ؛ فلا بد من أن تراعى فيها الأمانة المطلقة وإلاَّ انقلبت شراً كبيراً .

ولما كان لأعمال التلاميذ اليومية أثر غير قليل فى نجاحهم آخر السنة وانتقالهم من فرقتهم الى أخرى أعلا منها وجب على ناظر المدرسة أن يحرص كل الحرص على حض كل مدرس على العناية بتدوين الدرجات التى يحصل كل تلميذ من تلاميذ فى الكراسة المعدة لذلك ، مراعياً أن يكون تدوينها عقب كل اختبار مباشرة وأن يكون فيها عنواناً على الصدق والأمانة والعدل ، وعدم التحيز ، والنظام والنظافة ، والمثابرة .

أما الامتحانات العامة : فهى تلك التى تعقدها الحكومة أو أية هيئة أخرى رجاء اختيار الأصلح ممن يتقدمون لها ، أو للاعتراف به أهلاً لعمل من الأعمال .

فهى امتحانات عنصر المسابقة والمنافسة ظاهر فيها كل الظهور

وترمى إلى قياس المقدرة على تطبيق المعلومات وحسن استخدامها ،

ومعرفة مدى صلاح المناهج ، أو طرق التدريس المستعملة فى المدارس ، وكثيراً ماتكون علامة على نهاية مرحلة من مراحل التعليم ، و بداية لأخرى جديدة . وتتميز عن غيرها من الامتحانات المدرسية ، أو امتحانات الفصول بأن المظاهر الرسمية بادية فيها وبالاحتياطات الكثيرة لمنع محاولات الغش على أى شكل كان .

ويقوم بها ممتحنون غير أساتذة المدرسة أنفسهم حتى يكونوا أقدر على فهم مافى المدارس والتعليم من عيوب لايراها المشتغلون بالتعليم فيها العام كله عادة .

الامتحان الشفهى والامتحان التحريرى

الامتحان الشفهى كل الفوائد التى تنجم عن الأسئلة الشفهية «الاختبارية» التى يوجهها المدرس إلى تلاميذه فى الفصل . إذ ليست هذه الأسئلة فى الواقع سوى اختبار شفهى يعقده المدرس لتلاميذه فى أوقات مختلفة من درسه . فهى تدفع العقل الى سرعة التفكير وصحته ، فتدربه على النشاط واليقظة ، كما تدرب اللسان على حسن التعبير ؛ وتبين مقدرة التلاميذ على التحادث باللغات التى يدرسونها ومدى فهمهم لها . وفضلا عن ذلك فان أموراً كثيرة كالمحادثة والمطالعة لا يمكن اختبار التلاميذ فيها الاَّشفهياً . هذا وأن الممتحن الخبير بعقول التلاميذ وطرق تفكيرهم فى كل مرحلة من مراحل نموهم يستطيع أن يعرف بالامتحان الشفهى ما لا يمكن معرفته بالامتحان التحريرى . فانه ليستطيع أن يوجه إلى التلاميذ أسئلة مختلفة متنوعة فى المواد المقررة عليه دراستها أو فى أمور الحياة العامة التى ينبغى لكل تلميذ ملاحظتها والالمام بها . وكثيراً ما يكون التلميذ مستظهراً عدة فصول من كتاب تصادف ان كانت فيها أسئلة الامتحان التحريرى ، فيجوز هذا الامتحان وهو غير أهل له ، ولا للقيام بما تتطلبه الأعمال التى ينتظر ممن قطع هذه المرحلة الدراسية القيام بها ، ولذلك كثيراً ما يفشل أمثال هؤلاء فى حياتهم العملية فيما بعد ؛ فالامتحان الشفهى يظهر هذه الفئة من التلاميذ و يمنعهم من مزاولة ماهم ليسوا له أهلا من الأعمال .

ومع ذلك فللامتحانات الشفهية حدودها وأضرارها ، ولا سيما فى الامتحانات العامة بشكلها المألوف لنا .

فهى تتطلب زمنا طويلا لاختبار آلاف من التلاميذ والطلبة اختباراً صحيحاً مما لا يتسع لمثله المجال . وليس يصلح استعمالها فى كل مادة من مواد الدراسة ، كالخط

والرسم مثلا . وأنها كثيراً ما تدعو الى سأم الممتحن وملله ، و بذلك لا يتسنى له أن يضبط الدرجات التى يقدر بها اجابة التلاميذ ، فتارة يتساهل معهم وأخرى يشتد حسب أحواله النفسية . وتارة يوحى اليهم بالجواب ، وأخرى يضللهم و يخيفهم فلا يستطيعون أن يجيبوا صحيحاً حتى عما يعرفونه كل المعرفة . ومن جهة أخرى فان الأسئلة التى يوجهها الى التلاميذ لا تكون متساوية من حيث صعوبتها وسهولتها ، و بذلك لا يكون العدل فيها متوافراً ولا الحكم على التلاميذ صائباً كل الصواب . ذلك الى أن الاجابة التى تستدعيها الأسئلة الكثيرة تكون مفككة لا ترابط بين بعضها و بعض ، ولذلك لا يتسنى للممتحن معرفة مقدار اتصال أجزاء الموضوع بعضها ببعض فى أذهان التلاميذ . ومعلوم أن الحقائق المفككة قليلة القيمة . ومن معايبها أن كثيراً من الأسئلة الموجهة تكون ايحائية ، ومن طراز يتسنى أن يعلمه التلاميذ والطلبة ممن امتحنوا قبلهم على يدى هذا الممتحن نفسه .

أما الامتحانات التحريرية ففوائدها غير قليلة متى روعيت فيها شروطها — فهى تدرب التلاميذ على العمل المتواصل المنتظم ، وعلى الاخلاص فيه ، كما تدربهم على الاتكال على أنفسهم ، وعلى تذكر معلوماتهم والتطبيق عليها من غير معاونة أحد لهم . وتبين لهم ضرورة تنظيم معلوماتهم ، وترتيب أفكارهم ، وتنظيم الحقائق التى يذاكرونها ، وتحليلها واستعمال عقلهم فى تفضيل المهم منها على ماقيمته ثانوية . ذلك الى أنها تبين للتلاميذ مواضع النقص فى معلوماتهم ؛ وتلزمهم مراجعة دروسهم ؛ كما أنها من جهة أخرى تبين للمدرس وأولياء أمور التلاميذ مدى معلوماتهم ، وما بذلوه من جهد فى تحصيلها وتنظيمها فى عقولهم تنظيما يعينهم فيما بعد على حسن استخدامها وقت الحاجة اليها

أسئلة الامتحان

إن حسن اختيار أسئلة الامتحان ، يتطلب مهارة وخبرة طويلة بالتلاميذ ومقدرتهم ، وبالتدريس وغاياته وما يجب ان تكون عليه طرقه ومناهجه . فهى مهمة شاقة ، يخفف حسنُ القيام بها كثيراً من أضرار الامتحانات وشرورها ، كما أن عدم الاهتمام بها وقلة مراعاة ما يجب أن يتوافر فيها من الشروط يكون له أسوأ الأثر فى التعليم ونظمه . لهذا كان لاختيار من يضع أسئلة لامتحان عام أهمية كبيرة ، فعلى حسن اختيار هذ الممتحن أو سوئه تترتب نتائج قد تكون خطيرة

ويشترط فى الأسئلة :

١ — أن تكون ملائمة تمام الملاءمة لسن التلاميذ ، ومراحل ترقيهم ونموهم فلا تتطلب من صغارهم أن يعرفوا ما لا ينتظر إلا من الراشدين الناضجين ، فهى لا يقصد بها إعجاز التلاميذ وارهاقهم ولا اظهار ضعفهم وجهلهم ، فالأسئلة يجب أن ترمى الى الوقوف على ما يمكن أن يعرفه التلاميذ ومبلغ فهمهم له واتقانهم إياه لا إلى البحث عما يجهلونه ولا يستطيعون تأديته . فجهلهم أمرٌ مسلمٌ به لا يحتاج بحثاً ولا يقتضى اختباراً

٢ — أن تكون متناسبة مع الزمن المحدد للاجابة عنها ؛ ولأن تكون اقلّ منه أخف ضرراً من أن تكون الاجابة عنها تستلزم وقتاً أفسح مما هو محدد لها ومع ذلك فالممتحَن مكلف أن ينظم إجابته تنظيما حسب الوقت المعين له ، كما ان الممتحن نفسه تجب عليه مراعاة ذلك عند « تقدير » الدرجات

٣ — أن تكون فيما هو مفروض على التلاميذ الممتحَنين دراسته ، وفيما ينتظر منهم أن يكونوا قد أتقنوه فى مدارسهم ، أو حصلوه من خبرتهم ومطالعاتهم الخاصة .

٤ — أن تكون واضحةً جيدة الصيغة لا لبس فيها ولا غموض حتى لا يسيء التلاميذ فهمها وحتى تستلزم منهم اجابة محددة واضحة

٥ — وأن تكون الأسئلة من طراز لا يشجع التلاميذ على الاستظهار والاعتماد على الذاكرة وحدها فى تحصيل دروسهم وتلقيها . بل يجب أن تلفت نظر المدرسين والتلاميذ الى العنايه بالأمور الهامة والى ضرورة التفكير فيما يتلقون من المعلومات ، وربط بعضها ببعض واستنباط ما يمكنهم استنباطه منها

٦ — ومن المستحسن أن يكون عدد الاسئلة أزيد مما يحتم على التلاميذ الاجابة عنه فى الوقت المحدد لهم ، حتى يكون لديهم فرصة لاختيار ما يرون أنهم أقدر على الاجابة عنه . وهذا واجب فى الامتحانات العامة كل الوجوب ولاسيما فى المدارس العالية حتى يجد كل طالب ما يناسب ميوله ومواضع اهتمامه ، ويظهر أثر ذلك فى إجابته : ففى الامتحانات الأنجليزية العامة يكون مدى الاختيار واسعاً حتى انا كثيراً ما نرى العدد يبلغ الخمسة عشر سؤالا يختار منها الطالب عدداً قليلا قد لا يزيد على السبعة او الثمانية .

٧ — أن تكون الأسئلة متنوّعة ، وفى أجزاء مختلفة من المنهاج ، فلا تقصر على نقط وموضوعات ضيقة محدودة فيه

٨ — ومن جهة أخرى ، يجب أن يُراعى فيها اختلاف التلاميذ فى الذكاء والمقدرة العقلية حتى يجد كلٌّ من متوسط الذكاء وحاده ، ما يستطيع أن يجيب عنه فهى ، كما تقدم ، لا يقصد بها الاعجاز وانما استبانة ما حصله التلاميذ وعرفوه ، فيجب أن يجعل مقدرة التلميذ المتوسط نصب عين واضع الأسئلة

تقدير الدرجات

ان تقدير الدرجات أشق جزء فى الامتحانات وأكثرها تعرضا للفساد والنقد الشديد . فالممتحنون يختلفون فى تقدير درجات الورقة الواحدة اختلافاً

قد يكون كبيراً . فهم دائماً يتأثرون بعوامل نفسية مختلفة ، ولا يزنون الاجابة عادة بميزان عدل لايخطئ ، لأن ذلك الميزان لم يكن موجودا .

يجب على الممتحن عند تقدير الدرجات أن يفكر فى الإجابة التى تنتظرمن من أمثال التلاميذ الممتحَنين من حيث المقدار والنوع ، مراعياً فى ذلك سهولة الامتحان أو صعوبته ، والزمن المحدد للاجابة عنه ، وسن التلاميذ وخبرتهم . ويحسن به أن يعد نموذجا للاجابة المنتظرة . وبعد فحص الأسئلة كلها ومعرفة ما فيها من صعب وسهل توزع « النهاية الكبرى » على الأسئلة بحسب سهولتها وصعوبتها ؛ أما إذا كانت النهايات الكبرى صغيرة فيحسن مضاعفتها ، فان كانت عشرين مثلا جعلت خمسين ، ثم بعد جمع الدرجات التى حصل عليها كل تلميذ ، تقسم على العدد التى ضوعفت به من قبل وهو ٢½ فى هذه الحالة . فذلك أضمن للعدل وأقرب الى إنصاف التلاميذ أنفسهم .

وقبل البدء بالتقدير يحسن بالممتحن أن يقرأ إجابة سؤال معين فى عدة أوراق مختلفة حتى تتكون لديه فكرة عن متوسط إجابة التلاميذ عن هذا السؤال . ويكوّن لنفسه معياراً يقيس به ويحكم بحسبه .

وان كان عدد الاوراق قليلا فخير طريقة تكفل العدل والنصفة ، أن يقرأ الممتحن إجابة السؤال الأول فى الأوراق كلها ، مرتباً إياها مراتب مختلفة : « عال » و « حسن » و « وسط » و « أقل من الوسط » و « دون » . ثم يعود ويقرأ أوراق كل فئة من جديد ويقدر لها درجتها المناسبة لها فى دائرة المرتبة التى وضعها فيها من قبل . فاذا فرغ من تقدير درجات الاجابة عن السؤال الأول أخذ فى قراءة سؤال غيره ، وهكذا حتى تتم الاسئلة كلها .

وإذا كان بين الاسئلة سؤال أو أكثر مقسما أقساماً كثيرة ، يجب أن توزع درجته على هذه الأقسام ، ومع ذلك فينبغى ألاَّ يغفل الممتحِنُ الاجابةَ عنه

فى جملتها ؛ فاذا تصادف وأصاب التلميذُ فى نقطة معينة وكانت إجابته عن سائر النقط الأخرى دالة على أنه غير فاهم لما يكتب ، فليس من حسن الرأى أن يؤبه كثيراً لما ذكره من الصواب مصادفة ، وبغير قصد

أما قراءة الاجوبة جميعا فى ورقة واحدة ، ثم إعطاء كل إجابة درجتها التى تستحقها ، أو قراءة السؤال الواحد فى كل ورقة وإعطاؤه درجة بحسب مايتركه فى نفس الممتحن من الأثر العام ، من غير نظر إلى مافى الاجابة من أخطاء جزئية — فليس فيها ضمان كبير للعدل عند ترتيب التلاميذ . ومع ذلك فترتيب التلاميذ بحسب درجاتهم الأول فالأول أمر مشكوك فى إمكانه كل الشك . فمن الميسور ترتيبهم الى فئات خمس أو ست ، ولكن أمر ترتيبهم جميعاً واحداً واحداً صعب ، أو هو غير ميسور ، لأن « الدرجات » لا ميزان لها يضبطها كل الضبط ، ولا سيما فى مادة كالانشاء ، أو الخط ، أو الرسم ، وفى كل مادة يدوية . من ذلك يتبين ما لتقدير الدرجات من الصعوبة ، وما بها من حيف أيضا على الرغم مما يؤخذ فيها من الحيطه والحذر

ومهما يكن فيجب أن نلاحظ وجوب العناية والحرص الشديدين بمراعاة جانب العدل والدقة فى تقدير الدرجات . فان أموراً كثيرة تترتب عليهما . إذ ان أقل إهمال قد يؤدى ألى رسوب من يستحق النجاح ، أو الى نجاح من يستحق الرسوب ، وفى كلتا الحالتين اضرار بمصلحة التلاميذ ومصلحة البلد كله . ذلك الى فقدان الثقة بالامتحان ، والممتحنين الذين وضعت فى أيديهم مستقبل الشباب وأقداره ، فيجب ألا يرسب بحال من الأحوال الا من يستحق الرسوب ، ولا يجوز الامتحان الا من كان جديرا بالنجاح حقا . نجاحاً يرضى ذمة الممتحن وضميره .

ويجب أن نذكر عند تقدير الدرجات أن لترتيب المعلومات ، والدقة فى التعبير وحسنه ، والنظافة ، وإخلاص الطالب ، وعدم محاولته إخفاء جهله وراء ألفاظ جوفاء ، وحسن ايضاحه لما يكتب ، والرسوم والاشكال والخرائط التى

تحدد إجابته تمام التحديد ، وحسن توزيعه الزمن على الأسئلة — قيمة كبيرة ينبغى أن يحسب حسابها عند تقدير الدرجة .

الامتحانات الحديثة

على اننا مهما راعينا الدقة فى الامتحانات وفى تقدير الدرجات فان هذا التقدير لايكون ، كما تقدم ، صحيحاً كل الصحة ، لان المعيار الذى يقيس به الممتحن يختلف اختلافاً كبيراً بحسب علم الممتحن وخبرته وذوقه وهواه ، ومزاجه . ومتى اختلف المقياس اختلفت النتائج . وقد عملت تجارب عدة لمعرفة مدى اختلاف المصححين لورقة معينة فكان ذلك المدى كبيراً . ففى الولايات المتحدة وزعت نسخ من ورقة من أوراق الاجابة فى امتحان الهندسة على ١١٦ مدرسة . والهندسة مادة محددة من حيث الأجوبة عن سئلتها — فاختلف تقدير المصححين فيها اختلافاً كبيراً . فما بالك بالاجابة فى موضوعات التاريخ والانشاء والأدب ، بل الخط والرسم ايضاً !! لهذا اتجهت الابحاث الى محاولة ايجاد مقاييس ونظم فى الامتحانات بحيث لايختلف نتائج القياس بها وتتغير بحسب اهواء الممتحنين وتعددهم . وتسمى مثل هذه المقاييس « موضوعية » (objective) من حيث انها ثابتة لاتتغير حسب هوى من يستعملها . فالمتر مثلا هو المتر سواء استعمله زيد أو بكر .

وهذه المقاييس — مقاييس المعلومات والمعرفة — تتكون من عدة اسئلة تتطلب الاجابة عنها اجوبة قصيرة عادة ، وهى موضوعة بحيث تكون مناسبة كل المناسبة للفصل الذى وضعت له من حيث السن والمعلومات .

اسئلة الامتحانات العادية واسئلة الامتحانات الحديثة :

وتختلف اسئلة الامتحانات الحديثة عن اسئلة الامتحانات المألوفة من حيث .

(١) ان ما يُعطى من الاولى كثير العدد جداً بالنسبة للثانية .

(٢) انها تتطلب اجوبة قصيرة محدودة كل التحديد . وليست كالثانية

تتطلب مقالات طويلة وموضوعات مترابطة الاجزاء .

(٣) ان الوقت يراعى فيها كل المراعاة .

فالاسئله فى الامتحانات المألوفة تكون قصيرة العبارة ولكنها تستلزم اجابة طويلة ، اما فى الأمتحانات الحديثة فانها طويلة العبارة وتستلزم جوابا قصيراً قد لا يعدو بضع كلمات أو علامات توضع تحت الفاظ فى السؤال نفسه

انواع الاسئلة فى الامتحانات الحديثة : —

(٤) وللاسئلة الحديثة مقاييس مُثَبَّتة (Standardized) كما يعبر عنه فى اللغة الانجليزية ، يسهل جداً تقدير اجابة التلاميذ بها تقديرا موضوعياً ، فى حين ان ذلك غير ميسور فى الامتحانات المألوفة .

ففى الامتحانات العادية لا يُميَّز بين السريع المتقن عمله ، و بين البطىء التفكير مادامت الاجابة واحدة ؛ فى حين ان ذلك التفريق ركن من اركان الامتحانات الحديثة . فقد دلت التجارب فى علم النفس ان السرعة فى العمل والكفاية فيه لايتنافيان ، بل هما صنوان فى الغالب .

وللاسئلة فى الامتحانات الحديثة أشكال كثيرة ، وهى قريبة كل القرب من الاختبارات المعهودة فى أقيسة الذكاء المختلفة . فقد تعطى على شكل

١ — عدة جمل عن حقائق ثابتة حذفت بعض الفاظها أو عباراتها و يطلب من التلميذ الممتحن ذكر المحذوف . فهى اشبه بالاسئلة البتراء .

٢ — عدة اسئلة يطلب من الممتحن الاجابة عنها بكلمة واحدة .

٣ — حقائق مختلفة أو عبارات يطلب وضع خط أو علامة أخرى تحت الفاظ أو عبارات معينة .

٤ — تذكر عدة اجوبة مختلفة عن سؤال معين ، و بعض الأجوبة خطأ و بعضها صواب ، و يطلب من التلميذ تعيين الجواب الصحيح بعلامة أو خط

٥ — جدولان احدهما للاسئلة وآخر للاجوبة ، ولكن الاجوبة تذكر بغير

ترتيب الأسئلة، ويكلف التلاميذ بوضع كل جواب أمام السؤال الخاص به ؛ وما الى ذلك من الأوضاع والأشكال

ومن السهل على الانسان أن يرى ان وضع مثل هذه الامتحانات يستغرق زمناً وجهداً غير قليلين بعكس الأسئلة فى الامتحانات العادية . أما اصلاح أوراق التلاميذ فيها فليس يستغرق إلا وقتاً قصيراً فضلا عن أنه من السهولة بمكان . وليس يخشى فيه من اختلاف الرأى أو تأثير الهوى . فالاجابة المطلوبة محدودة ثابتة . فهى اما خطأ واما صواب

على أن مثل هذه الامتحانات لاتخلو من مثالب وعيوب . فهى لاتدرب الطالب على تنسيق معلوماته وتنظيمها تنظيماً منطقياً مفهوماً . ولا تدل ان كان قد أتقن الموضوع الذى درسه وألم بأطرافه أم عرف اشياء مبعثرة عن حقائق منفصلة ؛ والواقع ان هذه الامتحانات تدعو التلميذ إلى ذلك وتحثّه عليه فبدلا من أن يفكر فى الموضوع ويرتبه فى ذهنه ، ويكون رأيا عاما عنه يكتفى باستظهار حقائق مفردة . فهى اذن داعية كبيرة الى الحفظ والاستظهار والاعتماد على الذاكرة

جدول ترتيب الدروس وتوزيعها

ضرورته والغرض منه

كان المعتاد قبل أن تنظم معاهد التعليم ، أن يدرس المدرس ما يشاء مما يرى معرفته لازمة للتلاميذ ونافعة لهم حسب العصر الذى يعيشون فيه ، والفكرة الغالبة عليه من غير أن يتقيد فى تدريسه بنظام أو ترتيب أو خطة معينة . وإنا لنرى اليوم شبه ذلك فى المعاهد المعروفة بالكتاتيب الآخذة فى الزوال !

فقد كان عدد المواد فى ذلك الوقت قليلا محدوداً ، وأمور الصحة غير معنىّ بها ؛ وكان التعليم فردياً أكثر منه جميعاً ، والتلاميذ معتمدين على الألواح والكتب ، وعلى ذاكرتهم وجهودهم الخاصة أكثر من اعتمادهم على المدرس . ولكن لما نشأت المدارس الحديثة ، وكثر عدد تلاميذها ولا سيما بعد ان جعل التعليم الزامياً وازدادت المواد الدراسية وتنوعت تبعا لتقدم العلوم والفنون واتساع أفق الثقافة ، وازدياد حاجة الانسان نفسه ، وعدد المدرسين القائمين بها ، وأخذ الناس فى الاهتمام بالتربية وفنونها ، لم يكن ثمة بد من تنظيم أوقات الدراسة وتوزيع الزمن على المواد المختلفة توزيعاً يضمن لكل منها العناية التى تجب لها وللتلاميذ أقصى فائدة منها ، من غير ارهاق لهم ولا احداث تعب عقلى أو جسمى يضر بهم و بمقدار استفادتهم من الدروس الأخرى .

ومعلوم ان النجاح فى أى عمل ما يقتضى أن يكون له نظامٌ ثابت وخطة معينة يسير عليها سيرا مطردا لا تضارب فيه ولا اضطراب . وينبغى أن يبين ذلك النظام واضحاً لكل من له علاقة به . « وجدول الدراسة » هو تلك الوثيقة التى تبين سيرَ العمل المدرسى كله تبييناً دقيقاً ، فتوضح توزيع الأوقات على المواد

المختلفة ، كما تبين هذه المواد ، وكيفية توزيعها فى مختلف الفصول ، والمدرسين القائمين بها . فعمل جدول للدراسة والتزام السير عليه أمر لابدَّ منه لانتظام التعليم الجمعى المألوف واطراد سيره ، كما أنه من جهة أخرى له أثره فى تأديب التلاميذ ورياضة أخلاقهم على كثير من العادات الصالحة ، كالنظام والمثابرة والمواظبة

فكل ما يتعلق بادارة فصل ، أو المدرسة كلها يجب أن ينفذ بسرعة من غير ضياع وقت ما فى التردد والحيرة وفى ذلك التفكير الوقتى ، بل يجب أن يكون كل شىء فى المدرسة موضع تفكير وتدبير سابقين من غير أن يترك شىء للمصادفة أو لأهواء الساعة وعفوها . وبذا يعرف كل امرىء فى المدرسة تلميذا كان أو مدرساً ما الذى يجب عليه أن يعمله فى أى وقت ما من اليوم المدرسى . وفى أية لحظة يبدأه ومتى ينتهى منه و يشتغل بغيره

فوائد الجدول الصالح ومحاسنه :

فالجدول الصالح له من الفوائد الشىء الكثير . فهو

١ — يبين لمن يطلع عليه نوع العمل الذى يقوم به كل فصل من فصول المدرسة والخطة الدراسية التى يسير عليها ، والوقت المخصص لكل مادة من موادها وتوزيع الأوقات على المدرسين ، وغير ذلك من الأعمال المدرسية والاجتماعية . وكل ذلك بشكل واضح لا يستغرق الاطلاع عليه وقتا طويلا

٢ — به تسير جميع أعمال التدريس سيرا منظما مطردا .

٣ — و به يقتصد جزء كبير من أوقات المدرسين والتلامذة . فلا يضيع منه شىء فى التردد أو التفكير . أو فى منع ما يحدث من الاضطراب والتضارب بين الدروس بعضها و بعض ، و بذلك يستفيد المدرسون والتلاميذ أكبر فائدة من وقتهم وجهودهم التى يصرفونها فى التعليم والتعلم .

٤ — ينفى التعب السأم عن التلاميذ والمدرسين ، من أجل العناية بحسن توزيع المواد ، والفترات التى بين الدروس . فتقع كل مادة منها فى الوقت الملائم لها من حيث صعوبتها وسهولتها وما تحدثه من إجهاد أو راحة . فبه احتفاظ بصحة التلاميذ واقتصاد كبير فى مجهودهم العقلى .

٥ — ومتى كان التلاميذ غير متعبين ، وتوالى الحصص فى الجدول صالحا من حيث عدم تعاقب الدروس المجهدة ، فان ذلك يعين على حسن الاحتفاظ بالنظام قائماً بين التلاميذ :

٦ — و بذلك يضمن اتقان العمل وحسن سيره ، وتنال كل مادة من مواد الخطة الوقت والعناية التى تتناسب مع أهميتها ، وصعوبتها .

٧ — ان انتظام العمل واطراده يساعدان على تعويد التلاميذ من البداية العمل المنتظم ، والمثابرة ، وأداء كل عمل فى وقته ومكانه المعينين له ، فهو يوحى الى التلاميذ روح النظام و يعين على تكوين اخلاقهم تكويناً صحيحاً

هذه بعض فوائد « الجدول » الصالح وضرورته ، ولكن أليس له أضرار ؟ انه يقيد حرية المدرس تقييداً غير قليل ؛ كما يقلل كذلك حرية التلاميذ ؛ فهو ينظم لهم كل شىء حتى لم يبق لهم شيئاً ينظمونه هم ، من حيث توزيع أوقاتهم أثناء العمل ، أو اختيار المواد التى يدرسونها . ذلك فضلا عن انه كثيراً ما يقطع على التلميذ لذته واهتمامه بالموضوع الذى يدرسه . فان كنت الآن ادرس الجغرافية ودق الجرس فلابد من ترك هذه المادة وهذا الموضوع والاهتمام بغيرها مهما كنت مهتماً بهما اهتماماً خاصا . فكأن الجدول يقول للتلميذ الى هنا يجب ان تقف وتغير عملك و يجب ان تدرس مادة أخرى يعينها له ؛ ولذلك نرى بعض المدارس الحديثة مثل تلك المدارس التى أنشئت أخيراً فى هامبورج خالية مما نسميه جدولا . فالمدرس يقول ما يشاء والتلميذ يتعلم كما يشاء ، دارساً ما يراه نافعاً له فى الوقت الذى يراه ! !

ما يجب مراعاته عند انشاء الجداول

أن الأمور التى يجب أن تراعى عند انشاء جدول الدراسة كثيرة متعددة ، وكثيراً ما يكون التأليف بينها على الوجه المرضى شاقاً يحتاج الى مهارة كبيرة ، وخبرة طويلة من ناظر المدرسة أو من يكلَّف من قبله انشاء الجداول تحت اشرافه الكبير . ويزداد عمل الجدول صعوبةً على صعوباته كلما كبرت المدرسة ، وكان عدد الأقسام فيها كبيراً ؛ أو كان لدى الطلبة مجال لاختيار المواد التى يريدون تعلمها ، أو كان مسموحاً لناظر المدرسة أن يُعيد تقسيم التلاميذ وتوزيعهم على الفصول حسب تقدمهم أو تأخرهم فى المواد المختلفة . ومما يزيدها صعوبة أيضاً فى كثير من المدارس الأوربية والامريكية ، أن لناظر المدرسة اختيار المواد الدراسية ومناهجها التفصيلية ، وتعيين عدد الدروس لكل منها ، حسب حاله تلاميذه وماتتطلبه بيئتهم ، ورغبات آبائهم الخاصة ، أى أنه كلما كان التعليم فردياً أكثر منه جمعياً ازدادت صعوبات عمل الجدول

ومن جهة أخرى ، فان المدارس الأولية الألزامية ، لها صعوبتها الخاصة ؛ فكثير من المدارس لايكون بها من الحجرات مايتسع لعدد مابها من فصول وفرق فيُكلَّف مدرس الفرقة التدريس لفصول عدة مجموعين فى حجرة واحدة ، ويشتغلون فى الوقت نفسه بمواد مختلفة كل حسب قوته .

ولاشك فى أن الصعوبات التى يلاقيها ناظر المدرسة فى مصر من هذا القبيل أخف مما يلاقيه كثيرون من زملائه فى البلدان الأخرى . فوزارة المعارف هى التى تضع خطة الدراسه التى تبين له المواد التى يجب تدريسها ، وعدد «حصص» كل منها ، وطول كل حصة ، وكل فترة ؛ كما أن المناهج التفصيلية لكل مادة من المواد ليست من عمل يده ولا اختياره وليس يستطيع أن يغير فيها شيئاً . فان الوزارة

قد كفته مؤنة ذلك كله . ولهذا كان مجال اختياره، واظهار مقدرته الفنية والادارية، وشخصيته ومُثله العليا التى هو مشبع بها ، وحسن ادارته ، مقيداً أكثر مما يجب أن يكون . فزميله الانجليزى ، أكثر منه صعوبات ، ولكنه أكثر حرية وأوسع دائرة عمل ، و بذلك كانت التبعة الملقاة على عاتقه كبيرة ، وهو عادة يحسن الاضطلاع بها . ، لأنه قد أُحسن اختياره من قبل وأعطى الحرية الكافية ومهما كثرت الصعوبات أو قلّت ، وزادت حرية الناظر فى ادارته ، أو ضاقت فيجب مراعاة الشروط الآتية عند انشاء جدول الدراسة :

١ — *القوانين ، واللوائح ، « والمنشورات »* التى تحتم عليه وزارة المعارف أن يتبعها — كأقصى عدد للحصص التى يُكلفها المدرس الواحد ، وجعل بعض المواد اختيارية تدرس خارج الاوقات المعينة الرسمية ، و بعضها يدرس فى وقت خاص من اليوم ، وتنظيم أوقات الحصص و « الفسح » ، و بداية اليوم ونهايته وذلك الى ماجاء بقانون نظام المدارس نفسه ، وما تفرضه اللوائح والمنشورات فهذه مفروض فيها أنها لاتصدر الا بعد فحص ونتيجة تجربة طويلة ولذلك يجب اتباعها سواء أكانت المدرسة من الرأى المضمن فيها أو مخالفة لها .

٢ — *خطة الدراسة* . تبين خُطة الدراسة المواد التى يجب أن تُدرَس فى كل فرقة من الفرق ، وعدد « الحصص » المخصصة لكل مادة منها . فهذه تجب مراعاتها بقدر الأمكان ، ومفروض انه قد روعى عند وضع الخطط أن تكون المواد المختارة ملائمة لمدارك الطفل فى مراحله المختلفة ، ولحاجة المجتمع ، ولفائدة الطفل نفسه من حيث ترقية شخصيته وخلقه ، وأن تكون ذات قيمة فى نفسها ، ومنوعة تنوعاً يغذى كل ناحية من نواحى نفسه العقلية ، والخلقية ، والوجدانية ، وأن العناية بصحة الطفل وما يتطلبه ترقيه الطبيعى ظاهرة فيها كل الظهور . أما توزيع عدد الحصص على كل مادة ففروض أنه قد روعى فيه قيمة كل مادة وأهميتها بالنسبة لحاجة المتعلمين أيضاً وسهولتها وصعوبتها .

٣ — *طول زمن الدرس الواحد* . يتوقف طول الدرس الواحد على أمرين

(ا) — سن التلاميذ : فالتلاميذ الصغار لا يستطيعون أن يعملوا عملاً شاقا طويلاً من غير أن يضر ذلك بصحتهم وأعصابهم فى النهاية ضرراً بليغاً . فالتعب يلحق بهم بعد مدة قصيرة من مزاولتهم عملاً ما . وإذا لم يحسب لهذا التعب حساب كبير من البداية كانت النتائج غير مرضية من جهتين : من جهة العمل نفسه ، فانه يكون رديئاً فى جملته ، ويُخشى على التلاميذ أن يصبح هذا العمل الردىء الكثير الأخطاء عادةً ملازمة لهم . ومن جهة أخرى ، أنه يؤثر فى صحتهم ، لهذا وجب أن تكون قاعدة متبعة : ان يُقصّر طول الحصة الواحدة كلما قلّ سن التلاميذ . وقد عملت فى ذلك تجارب كثيرة يستنتج منهـا ، على الرغم من اختلاف الباحثين فى تقديرهم ، أن اطول مدة يمكن الطفل أن يصغى ويعمل فيها أصغاء تاما متواصلا لا تتجاوز

١٥ دقيقة للتلاميذ الذين تتراوح أسنانهم بين ٥ و ٧ سنوات

٢٠ » » » » » » ٧ و ١٠ »

٢٥ » » » » » » ١٠ و ١٢ سنة

٣٠ » » » » » » ١٢ و ١٤ »

٤٥ » » » » » » ١٤ »

فمن ذلك نرى أنه من الخطأ الكبير أن نجعل طول الحصة واحداً فى الفرق كلها ، كما هو حاصل فى بلادنا ، بل يجب أن يتدرج حسب أسنان التلاميذ . فهو فى السنة الأولى الأبتدائية يجب ألاّ يزيد على ٢٠ دقيقة ، وفى الثانية على ٢٥ وفى الثالثة على نصف ساعة وفى الرابعة على ٤٥ دقيقة . قد يكون فى تنفيذ هذا النظام شىء من الصعوبة ، ولكنها تزول اذا كان المدرس مدرس فصل أكثر منه مدرس مادة ، وإذا قلّ غرامنا بذلك النظام العتيق الذى ألفناه من

زمن طويل ، والذى ليس له من مبرر سوى سهولة التنظيم وتوحيده

على أن هناك عوامل كثيرة تخفف الضرر الذى قد يلحق بالتلامذة من جرّاء طول الحصة ، وذلك أن بضع دقائق تضيع سدى فى بداية الدرس وفى آخرته ، ولاسيما بدايته وهذا فى نفسه شىء غير حميد . وأن المعلم القادر الذى يعرف واجبه يستطيع أن يجعل درسه شائقاً جذاباً ، يحدث فيه كثيرا من التغيير الذى يقلل من تعب التلاميذ الى حد كبير ، حتى أن من الكاتبين فى علم النفس من يجزم بأن طول الدرس لايكون له تأثير ضار البتة مادام المدرس ينوّع فى درسه و يشغل التلاميذ أشغالاً متنوعة فى اليوم المدرسى . وما دام التلاميذ مهتمين بالدرس ومنهمكين فيه . على أن لذلك بالطبع حدّه كما لا يخفى

(ب) — *الجهد الذى يتطلبه الدرس الواحد* : فليست المواد متساوية فى الجهد الذى تتطلبه من التلاميذ . فبعض العلوم تتطلب جهداً أكثر مما تتطلبه الأخرى . فالدرس الذى يتطلب جهداً كبيراً يجب أن يكون زمنه أقلّ مما لا يتطلب ذلك الجهد ، فبدلا من أن تعطى مادة معينة كالحساب مثلا ثلاث ساعات فى الاسبوع — وكل درس مدته ساعة تعطى ست مرات فى الاسبوع وكل درس طوله نصف ساعة

٤ — *نوع المادة وما تتطلبه من جهد* . ان عدم تساوى المواد فيما تقتضيه كل منها من الجهد تجب مراعاته كذلك من جهات أخرى : من حيث توالى المواد واحدة بعد الأخرى ؛ ومن حيث وضع المادة فى الصباح ، أو بعد الظهر ، وفى الجزء الأول من الصباح أو وسطه أو الجزء الأخير منه .

(ا) — فمن حيث توالى المواد يجب أن « ترتب الدروس على أسلوب يمكن معه عند الانتقال من درس الى آخر أن يتوجه عقل التلميذ إلى عمل غير الذى اقتضاه الدرس السابق فمثلا الدروس الآلية كالخط والرسم التى تستلزم جهداً

عقلياً يؤتى بها بعد الدروس التى تستوجب اجهاداً وتعباً كالحساب والهندسة، وعندئذ تكون وسيلة للراحة وللفائدة معا ، والدروس التى تحتاج إلى الذاكرة يحسن أن يؤتى بها عقب الدروس التى اشتغلت فيها القوى العقلية . فمثلا دروس التاريخ والجغرافية مريحة للفكر بعد اجهاده فى الحساب أو « الأجرومية » بل ان دروس المادة [١] الواحدة لتختلف بعضها عن بعض إختلافا كبيراً من حيث إجهادها للعقل . فالأعمال التى تستلزم تفكيراً أو ابتكاراً تقتضى جهداً أكبر مما تقتضيه المواد التى لا تقتضى من التلميذ سوى « تمثيل » ما يلقى عليه وفهمه . فكتابة موضوع انشائى أجهد للعقل من استظهار قطعة محفوظات ، أو استماع الى درس تاريخ ، أو قصة أو درس من دروس المحادثة . والمواد (أو فروع المواد) التى موضوعها « حسى » أجهد من تلك التى موضوعها « معنوى » . فدرس الرياضة أجهد للعقل من درس الاشياء

ومن الأبحاث الكثيرة التى قام بها كثير من الباحثين فى علم النفس وعلم التربية التجريبى يتضح لنا حسب أبحاث أحدهم — فاجنر [٢] — انا لو جعلنا وحدة التعب (١٠٠) لكان ترتيب المواد كما يأتى من حيث ما يصرفه فيها التلميذ من الجهد والطاقة

الرياضة	١٠٠	اللغة القومية	٨٢
الألعاب الرياضية	٩٠	التاريخ الطبيعى	٨٠
التاريخ والجغرافية	٨٥	الرسم والدين	٧٧

ورأى غيره [٣] أن ترتيبها كالآتى : الحساب ، فالقراءة فالاملاء ، فالانشاء فالرسم ، فالطبيعة والتاريخ الطبيعى . وحسب باحث آخر سواهما تأتى الرياضة

---

(١) أصول علم النفس للمؤلف ج ١
(٢) Wagner فى كتابه التعليم والتعب
(٣) سكاكى

البدنية أولا فالحساب ، فاللغات الأجنبية ، فاللغة القومية فالتاريخ والجغرافية ، فالغناء فالرسم

فالرياضة البدنية ليست مريحة للجسم كما كان الناس يظنون من قبل ، بل هى من أكثر المواد اجهاداً كما رأيت . كذلك يجب أن نلاحظ ان الناس يخطئون فى ظنهم ان مجرد التنقل والتغير من مادة إلى أخرى يريح العقل ويُجمّه ولكن التغيير وحده لا يقلل التعب ، بل يزيده ، لأنه عمل يستلزم إنفاق جزء من الطاقة العصبية . ولكن التغيير يجب ان يكون من عمل مجهد الى آخر أقل اجهاداً .

أما من حيث توزيع الأوقات فى اليوم المدرسى ، فان نتائج الابحاث تؤيد الرأى الشائع بأن خير الأوقات للدراسة هو الصباح . وان خير وقت للصباح ليس أوله ، ولكن ثُلُثه الثانى ، عند ما يكون المرء قد بدأ عمله « وحمى »[1] فيه . ففى الدرس الثانى من الصباح يكون الانسان أقدر على العمل منه فى الدرس الأوّل حيث لا يكون التعب قد بلغ منه مبلغا كبيراً ؛ والدروس التى فى المساء يجب أن تكون أقل اجهادا للعقل من دروس الصباح وذلك كدروس الأشغال اليدوية والرسم ، والخط والمطالعة والموسيقى وأمثالها

ومما تجب ملاحظته أيضا ، ان حالة الانسان من حيث قدرته ونشاطه على العمل فى الأسبوع كله تشبه حالته فى اليوم الواحد . فخير يوم للعمل هو يوم الأحد . لأن يوم الجمعة يوم استراح فيه التلاميذ . ويوم السبت مثله كمثل الدرس الأول من اليوم . فلو أن مساء الثلاثاء كان عطلة عامة لكانت جهود التلاميذ فى يومى الأربعاء والخميس أكبر ، وعملهم أثمر

٥ — ***توزيع حصص المادة الواحدة على الاسبوع*** . « ينبغى أن لا تشغل

---

(١) انظر الجزء الاول من أصول علم النفس للمؤلف — فصل التعلم

حصص متوالية بدروس فى مادة واحدة إلا فى احوال استثنائية » فذلك يؤدى إلى سرعة نَصَب التلاميـذ وسأمهم لنمطية العمل واطراده على وتيرة واحدة . كما أنه لا ينبغى أن يجعل الحصص المخصصة لمادة واحدة فى التاريخ مثـلا فى يومين اثنين متواليين بل يجب ان توزع على أيام الاسبوع ، بحيث لا تجعل المدة بين كل درس وآخر طويلة لدرجة يتعذر معهـا على التلميذ أن يتذكر بسهولة ما تعلمه فى الدرس المـاضى »[١] أو يزول منه الاهتمام بهذه المادة

٦ — *أوقات العمل وأوقات الراحة — الفترات التى بين الدروس* . يجب أن يكون بين كل درس وآخر فترة نحو خمس دقائق على الأقل . كما يجب أن يكون ثمة فترة أطول منهـا نحو عشر دقائق أو ربع ساعة بين الحصتين الثالثة والرابعة ، أى فى منتصف الجزء الأول من اليوم . وفترة الغداء يجب أن تكون كافية لهضم ماتناوله التلاميذ من الأكل حتى يستفيدوا من غذائهم المادى ، ومن غذائهم العقلى خير فائدة ، ويجب ان تـكون نحو ساعتين .

ان فترة الخمس الدقائق التى بين كل درس وآخر لازمة لأمرين : أولاً لراحة التلاميذ واستجمامهم بعد ما بذلوه من الجهد فى الدرس السابق وحصرهم فكرهم فيه ، وجلوسهم جلسة بعيدة عن أن تكون صحية ، ولـكفّهم أنفسهم عن حرية الحركه والـكلام . وثانياً لاستقرار ما كسبوه فى هذا الدرس ؛ حتى لايؤثر فيه الدرس التالى تأثيراً ضاراً . فما هو ثابت من التجارب[٢] الحديثة التى عملت فى موضوع الذكر والحفظ ، أنه إذا حفظ أمرؤ موضوعين من غير أن يكون بين الأول والثانى فترة ما فان الدرس الثانى يضعف تذكر الدرس الأول ويقلل أثر فائدته . لهذا كان واجباً أن تصرف هذه الفترات فى الراحة ، أو الألعاب الرياضية

---

(١) منشور رقم ٧٣١ صادر فى ٢٥ فبرا سنه ١٩٠٣

(٢) ان الذى قام بهذه التجارب هم الباحثون الامريكيون .

الخفيفة ، كالسير الهادئ فى الهواء الطلق ، أو فى الحديث العادى غير المقيد بنظام فى التفكير . ومن الخطأ أن يصرفها التلاميذ والطلبة فى الاستعداد للدرس التالى ، أو فى الاستمرار فى الدرس السابق . فيحسن أن يغادر جميع التلاميذ فصولهم فى الفترات الطويلة ولا يبقون فيها ، وألا يشتغلوا أثناء الفسح بشىء مدرسى جدّى ، كذلك يجب ألا يحجزوا فيها وقت الفسح عقاباً لهم لذنب جنوه

٧ — **المدرسون** . ومما يجب أن يراعى عند إنشاء الجدول عدد المدرسين ؛ وكفاياتهم . فينبغى أن يُعطى كل واحد منهم المادة التى يتقنها ، والفصل الذى يستطيع أن يحسن التدريس له . ومن كُلف منهم أعمالا كثيرة إدارية ، أو كتابية ، أو غيرها وجب أن تقلل له عدد الدروس التى يقوم بها ، ومع ذلك يجب ألا تكون هذه الأعمال معطلة للمدرس أثناء قيامه بالتدريس ؛ كذلك ينبغى أن نعطى حصصاً أقل لمن تستلزم دروسه اصلاح عدد كبير من الكراسات ، أو تحضيراً دقيقاً طويلا .

وينبغى أن يكون عدد الحصص التى يقوم بها الناظر قليلاً جداً فى المدارس الكبيرة العدد حتى يتفرغ للاشراف على أعمال المدرسة كلها . أما فى المدارس الصغيرة العدد فكثيراً مايضطر الناظر إلى القيام بنحو ستة دروس أو ثمانية فى الأسبوع الواحد . وانه يختار عادة أن تكون دروسه فى الفرق العليا . ولاشك ان لهذا تأثيره فى روح المدرسة وفى طرق التدريس ، فيشعر المدرسون جميعاً بأنه زميل لهم وأنه يستطيع أن يشرف على تدريسهم فى الفصل ، كما يشرف على إدارة المدرسة .

ويحسن عند توزيع الحصص أن تُراعى راحة المدرس نفسه ، كما تراعى راحة التلاميذ . فلا يعطى فى اليوم الواحد عدة دروس متتالية مجهدة له كل الاجهاد ؛ ومع ذلك فان الكثيرين ممن يعهد اليهم إنشاء جدول الدراسة يجعلون كل همهم إرضاء رغبات المدرسين الشخصية من حيث ترتيب الحصص المقررة على كل منهم فيراعون جانب راحتهم سواء أكانت هذه المراعاة ضارة بالجدول نفسه و بنظام مسير الدراسة فيه أم لم تضر . وخطأ ذلك لا يحتاج إلى بيان . فيجب أن تراعى

مصلحة التعليم أولاً ثم مصلحة المدرس وراحته ثانياً .

٨ — **ما يستلزمه الدرس من الادوات** . فى الدروس التى تستلزم أجهزة وإعداداً خاصاً كالطبيعة ، والكيمياء ، ومبادئ العلوم ، والأشياء ؛ والتاريخ الطبيعى ، والرسم ينبغى أن يكون لدى المدرس الوقت الكافى لتهيئة ما تقتضيه هذه الدروس من الأدوات ووسائل الايضاح المختلفة . فليس من الصواب أن يكون فى الفصل الواحد درسان متتاليان من هذا النوع ؛ ويحسن أن تجعل هذه الدروس عقب فسحة ، أو تجعل الحصة الاولى فى الصباح أو الحصة الاولى من بعد الظهر ، كما يحسن أحياناً أن يكون المدرس قبلها خالياً من العمل .

٩ — **اعتماد الجداول وعدم التغيير** . ينبغى أن يبدأ الناظر عمل الجدول قبل ابتداء الدراسة بزمن كاف . ثم بعد أن يستقر الرأى على الجدول ، ويثق الناظر ان العمل سار عليه مدة أسبوع على الأقل من غير اضطراب أو تضارب ، وجب عليه أن يرسل صوراً منه إلى وزارة المعارف أو الهيئة العامة المشرفة على مدرسته كى تعتمده ولتعرف منه سير المدرسة فى أى وقت أرادت . وليس من المستحسن أن يغير الناظر فى الجدول فيه بعد ذلك تعديلا كثيراً يجعل سير الدراسة مضطرباً قلقاً ، لايعرف المدرسون ولا التلاميذ ان كانوا اليوم يسيرون على النظام الذى ساروا عليه أمس أم ان تغييراً آخر حدث فيه . هذا ، وان لذلك أثره السيئ فى الخلق من حيث إيجاد روح الاضطراب وعدم الانتظام والاستقرار فى نفوس التلاميذ .

التعليم والاخلاق

وسيلتا التربية : التعليم والتدريب أو بعبارة أدق وأحدث التعلّم ، والتدرب

لقد أشرنا فى الجزء الأول من هـذا الـكتاب إلى أن للتربيـة وسيلتين أساسيتين : وهما التعليم والتدريب ، «فالتعليم» هو توصيل المعلومات والخبرات الى التلاميذ بطريقة تستثير فيهم التفـكير فيما يحصّلون من العلم ، وتحبب اليهم الاستزادة منه ، والعمل على ترقيته ، وترقية أنفسهم به .

و « التدريب » هو رياضتهم على السلوك الحسن واستهواؤهم إليه ، وأخذهم بمـا يمتّن أخلاقهم ويقوى إرادتهم ، من غير إضعاف لشخصيتهم ، ويؤهلهم للاشتراك فى حياة المجتمع الذى هم أفراده . فتحصيل العلوم والفنون وكسب الخبرة هى الغاية الظاهرة والمباشرة التى يرمى اليها المدرس والتلاميذ معاً من التعليم . فى حين أن الغاية المباشرة من التدريب هى غرس العادات الطيبة والنافعة وتكوين العواطف السامية والأخلاق الصحيحة المتينة ، والتأثير فى نفوس التلاميذ تأثيراً يبقى أثره فعلاً فى حياتهم العلمية والعملية فيما بعد

على أن عملية التعليم نفسها هى الى حد ما ، عملية تكوين الخُلق أيضاً ؛ كما أن رياضة أخلاق التلاميذ وتمتين عزائمهم وتوجيهها الى الخير ليست بمنفصلة عن التعليم نفسه ؛ بل العمليتان متداخلتان بعضهما فى بعض كل التداخل ويتممان بعضهما بعضاً . فالتعليم الصحيح يجب أن يكون فى جو يسوده النظام وفى وسط يوحى الى التلاميذ بتحسين سـلوكهم ويعينهم عليه ، والطريقة تعودهم الاعتماد على النفس فى البحث ، والتفكير والتحصيل ، ومراعاة واجباتهم والاستمساك بحقوقهم وعدم الجور على حريات سواهم فالتدريب يَحدث غالباً فى الوقت الذى

يحدث فيه التعليم ، وهو الذى يوجه التعليم كله نحو الغايات السامية التى يجب أن نسعى اليها ونتخذها مثلاً أعلى . فاذا فُصل التعليم عن التأديب وقصرت المدرسة همها على الكتب وحدها وعلى حشو أدمغة التلاميذ بالتافه من المعلومات لا على تكوين رجال المستقبل ونسائه أو خَلْقهم من جديد كان ضررها أكثر من نفعها « فكل تربية لا ترمى فى النهاية إلى تكوين الاخلاق السليمة ليست جديرة باسمها » .

فليس عمل المدرس اذن مقصوراً على أن يلقى فى أذهان تلاميذه فتاتاً مبعثرة من علوم الأولين والمعاصرين ، ثم يسمى هذا تعليماً ، حتى لو أنه راعى فى تعليمه أن يكون تعليما صحيحاً ، فيختار من مختلف المواد والعلوم ما ينفع التلاميذ ويعرفهم شئون هذا العالم ومشاكله ، وما يفتق أذهانهم ويرقيها ، ويربى فيهم ميولا خاصة متعددة تجعل حياتهم ثرية حافلة ؛ حتى لو كان يعمل على إيقاظ شخصياتهم واستثاراتها بما يعلمهم من مختلف العلوم — فان هذا كله على الرغم من فائدته وضرورته ، لا يمكن أن يكون كافياً لتبليغ التلاميذ الغرض الأسمى الذى نبغى أن نصل بكل منهم اليه . فان التلميذ اذا غادر المدرسة وانطلق فى ميدان العمل استقبلته محن الأيام ، وصادفته مواقف وصروف جديدة ، لم يكن يخطر عظمُ شأنها بباله من قبل ، فان لم يكن له من متانة أخلاقه ، وسمو عواطفه ونُبلها ، وثبات عاداته التى انغرست فيه فى البيت والمدرسة ، ما يمكنه أن يصمد للحق ، ويتغلب على ما يصادمه من المحن والمغريات ارتطم فى مهاوٍ خلقية واجتماعية قد لا يجنى منها هو والمجتمع سوى الشرور والفساد .

لاشك فى أن التعليم الصحيح قد يرفع مستوى الأخلاق من وجهات متعددة بما يبينه للمرء من مواضع الشر والخير ، والخطأ والصواب ، لكنه مع ذلك لا يدفعه دائماً إلى عمل الخير ، وليس يجبره على دوام اتباع الصواب وحبهما ،

وجعلهما قبلته فى كل ماينوى وما يعمل أو يقول . حتى لو عُنينا العناية كلها بتدريس « علوم الأخلاق » والتهذيب « والدين » ، وعرف التلميذ منها ماشئنا أن يعرف ، فذلك العلم وحده لا يردعه عن شر ، ولا يحمله على عمل الخير . فأن يعرف المرء مزايا الطاعة ، والعدل ، والاجتهاد ، والمثابرة ، والصدق : والايثار ، واحترام حقوق غيره ، والاعتماد على النفس ، — هذه المعرفة وحدها لا تمنعه من العصيان والتمرد أومن ، التحيف ، والعدوان ، ولا تقيه شر الوقوع فى الاهمال ، والكذب ، والأثرة والجور على حقوق الناس ، والاتكال عليهم فى كثير مما يجب أن يعتمد فيه على نفسه وحدها . فمجرد المعرفة النظرية شىء والعمل بهاشىء آخر . فالعلم الواسع ، والذكاء المتوقد ، قد يكونان من نصيب امرئ بلغ من الضعف الخلقى أدنى دركاته ؛ بل أن التعليم وحده كثيراً مايكون وسيلة الى الاضرار بالناس ، وبالنفس فكأنه يصبح أشبه بمصباح ينير الى الناس طريق الشر والأذى و إشباع المطامع الشخصية اذا ماوجه اليها . فليس المرء بما يعلم ولكن بما يعمل ، و بطريقة سلوكه نحو غيره من الناس ونحو المجتمع . وفى الجملة ان التعليم وحده من غير نظر الى العمل على تنظيم ارادة الأطفال وعواطفهم وتوجيهها وربطها بالحياة العامة لاقيمة له البتة . وتنظيم الارادة لايكون الا بتدريبها على الأعمال اليومية تدريباً مستمراً بالأسلوب المرغوب فيه .

الحق أنا نجعل لمجرد المعرفة قيمة أكبر مما لها ولقد أصبحت هى الغاية الوحيدة فى نظر جمهرة المتعلمين ، فى حين أن « الحياة » نفسها هى التى يجب أن تكون الغاية .

لهذا كله كان لابد من تدريب الأطفال ورياضتهم رياضة مستمرة فى البيت والمدرسة على الأخلاق المرضية حتى يعتادوها ، وحتى تصبح فيهم أمراً « لاشعورياً » لايقتضى منهم تفكيراً ولا انتباهاً ، فتتوجه ارادتهم من تلقاء نفسها نحو ما فيه الخير للفرد وللمجتمع . وهذا التدريب أو التأديب يسير مع التعليم جنباً لجنب فى كل وقت ولحظة . فكل درس مهما كان نوعه ، هو فى الواقع درسُ اخلاق . وتتكون

أخلاق التلاميذ أثناء التعليم من أسلوب المدرس فى تدريسه ، ومن طريقته ومسلكه

فى معاملة التلاميذ واستهوائهم، وحكمهم من موقفه تجاههم، لا من مادة الدرس نفسها. فتكوين الأخلاق يكون بالتدريب والايحاء الصالح لا بالتلقين، ومن نوع الصلة التى بين أحوال المرء النفسية والعقلية و بين سلوكه وأفعاله. فكل فكرة انما هى بداية فعل وشكل هذا الفعل ونوعه يكونان حسبما توجه اليه ارادة المتعلم وتدرب عليه من الصغر؛ كما تتكون أيضاً من أثر روح الجماعة المدرسية وما يسودها من نظام، وما يغلب عليها من مُثُل عليا؛ ومدى مابها من حرية منظمة تنشأ فيها الأخلاق و ترقى

فالتربية الخلقية للمدارس تكاد تنحصر فى :

١ — ايجاد التلاميذ فى بيئة اجتماعية خاصة منظمة تنظيماً يوحى الى التلاميذ السلوك الحسن ، ويستهويهم إلى الطاعة المقرونة بالارتياح والرضى ، والأخلاص فى العمل والأمانة فيه ، والنظام ، والنظافة ، والجد ، و بذل الجهد ، والاعتماد على النفس ، وأمثالها ، ثم أخذهم بهذه الصفات وتدريبهم عليها تدريباً متواصلا ، لاتساهل فيه ، حتى تصبح عادات متأصلة فيهم لها أثرها الدائم فى حياتهم فيما بعد

٢ — كف التلاميذ عن كل عمل من شأنه أن يضر فى النهاية بمصلحتهم و بمصلحة المدرسة من حيث هى مجتمع صغير تمثل الحياة فيها المجتمع الا كبر خارجها .

٣ — توجيه ميول الطفل وتعديلُ غرائزه تعديلاً يجعلها تتجه نحو ما فيه خير الفرد والمجتمع — وتقوية ارادته وتنظيمها حتى تستطيع أن تحفزه باستمرار ، ومن غير خطأ أو تردد ، الى عمل الصواب ، وتكفه عن عمل الشر مهما تربصت به المغريات وتآمرت عليه الحوادث والريب ، فالتربية المدرسية الصحيحة هى ما كانت تعمل على تشكيل الطفل « من الداخل تشكيلا صحيحا .

و كل ذلك لن يكون فى جوّ «سلبى» خانق ؛ بل لابد من أن يكون فى جو « ايجابى » فيه من الحرية ما يمكن الطفل من أن يكسب الخبرة الصحيحة بنفسه

هو ؛ وظاهر أنه لا بد للمدرسة فى قيامها بالتربية الخلقية هذه من الاتصال بالبيت والاستعانه به ، و بالتلميذ نفسه . فكل تربية يجبر عليها التلميذ إجباراً ولا يشترك هو فيها ويعمل على أن يكون لها الأثر المطلوب فى نفسه لايكون لها النتيجة المطلوبة .

فتدريب الطفل على العادات الطيبة ، وتوجيـه إرادته نحو الخير ، وتقوية هذه الارادة وتنظيم عواطفه وانفعالاته النفسية هى أساس تكوين الخلق . وتأديب النفس ؛ والميـل إلى الشىء ، ثم مزاولته من غير تريث فيـه أو تردد ، يتأتيان بتكونهما فى النفس عادة ثابتة . فكأن عملية التأديب تتلخص فى :—

غرس العادات الاجتماعية فى نفوس الأطفال وتعهدها حتى ترسخ

وفى تنظيم إرادتهم وتقويتها وتوجيهها نحو الخير .

وفى تكوين عواطفهم السامية وتوجيهها نحو المثل العليا .

وتنظيم الحياة الاجتماعية فى المدرسة على نسق يشبه الحياة الاجتماعية خارجها

ويتم ذلك من جهتين (١) من موقف المدرس والمدرسة وعنايتهما بأخذ التلاميذ باتباع النظم والأوامر المدرسية ، وتدريبهم على العادات الطيبة ، ولاسيما عادة الطاعة والانقياد بارتياح لما فيه مصلحة المدرسة ومصلحة الفرد ، وذلك أثناء التعليم نفسه . (٢) من تأثير الروح المدرسية ، والحياة الاجتماعية الحرة فيها

تكوين العادات (١)

من خصائص الجهاز العصبى قابليته التشكل والتأثر ، واحتفاظه بهما . وهذه القابلية ، أو « المرونة » كما تعرف فى علم النفس ، تكون شديدة فى زمن الطفولة ، وتقل كلما تقدم الانسان فى السن . ومعلوم فى علم النفس أن كل عملية عقلية ، معرفة «كانت» أو وجداناً ، أو «عملا» ، تترك أثراً لها فى الجهاز العصبى . فاذا أتى

---

(١) انظر الجزء الاول من كتاب أصول علم النفس المؤلف صفحة ٢٣٢

الانسان أمراً ما ، حسنا كان أو سيئاً ، ثم كرره مرة أخرى كان ذلك الفعل أسهل عليه فى المرة الثانيـة منه فى المرة الأولى وتكوّن فى نفسه ميلٌ الى تكراره والأخذ به كلما توافرات الظروف التى تستثير مثل هذا الفعل .

فالعادة ميل مكتسب بالخبرة والمرانة يسوق الانسان إلى تكرير فعل ما — جثمانياً كان أوعقلياً — بطريقة معينة كلما تهيأت الظروف التى تناسب ذلك الفعل. فهى تأثير خبرة الانسان وأعماله الماضية فى أعماله الحاضرة تأثيرا ثابت الشكل

وكذلك اذا أراد الأنسان أن يُقلع عن عادة غير مستحسنة فيه وجد فى ذلك صعوبة كبيرة فى المرة الأولى التى يمنع فيها نفسه ويكفها عن تلك العادة ؛ ثم تقل هذه الصعوبة فى المرة الثانية والثالثة وهكذا ، حتى يصبح من السهل عليه أن يمتنع عنها ويخلّص نفسه منها . فالعادة تتكون بالتكرار والدربة المستمرة . وان مرة واحدة يزلّ فيها المرء عن اتباع العادة التى يعمل على تكونها فى نفسـه تؤخرها أمداً طويلاً ويصبح التمرنُ عليها بعدئذ شاقاً . وأما إذا تكوّنت العادة فانها تصبح طبيعة راسخة فى النفس كل الرسوخ ، فينطلق ما يصدر عنها من الفعل من غير حاجة الى انتباه — أى انها تصبح شبه شعورية ، أو « لا شعورية » . وبذلك توفر على المرء جهداً كبيرا ، ووقتاً طويلا يمكنه استعمالهما فى تكوين عادات جديدة ، وفى الانتباه الى ما هو بصدده من الأعمال الأخرى انتباهاً ارادياً حتى تصبح هذه الاخرى بدورها عادات لا تقتضى منه انتباهاً أو جهدا . وهكذا يكون مجال الترقى أمام المرء منفسحاً .

وليس الجزء الأكبر من أعمال الانسان سوى عادات اكتسبها بالمرانة والتكرار قصدا أو من غير قصد . فلو كان الانسان مضطرا الى التفكير والانتباه الى كل صغيرة أو كبيرة من أعماله اليومية لوقف عن الترقى والتقدم . وليس فى العالم أنكد حظاً ، وأقل نجاحاً فى الحياة من « رجل يقتضى ذهابه الى مخدعه

وتيقظه من نومه ، وشروعه فى كل فعل يفعله تفكيرا وانتباهاً منه »[١]

و « ليست التربية نفسها الا تحويل أكبر عدد ممكن من أفعال الانسان الشعورية الى أفعال لا شعورية »[٢] كما أن الاخلاق ليست الا مجموعة عادات . ولكن للعادة حدودها . فيجب ألا ندعها تسيطر على أعمال الانسان كلها حتى يصبح أسيراً لها فى كل ما يعمل ويقول . بل يجب أن نكوّن فيه فى الوقت نفسه عادة القدرة على التخلص من عاداته ، إذا ما ألجأته الظروف الى ذلك

فى تكوين عادة ما تجب مراعاة ما يأتى :

١ — المبادرة بها . فيجب البدء بتكوينها فى الصغر حيث تكون مرونة الجهاز العصبى على اشدها

٢ — المثابرة على مراقبة التلاميذ مراقبة مستمرة فلا نتساهل معهم فى أن يزلّوا ويحيدوا عن النظام الذى يجب أن يؤخذوا به . فالتكرار أساس تكون العادة . والعادة أساس الخلق

٣ — ايجاد باعث ما فى نفس الطفل يدفعه إلى الاهتمام بالأخذ بما نريد أن نعوده إياه . فالتشويق له أثر كبير فى تكون العادات وتكرارها .

٤ — التلبية الأولى . فالخطأ فيها يترك أثره فيها كبيراً فى النفس ليس يسهل تغييره ، فيجب أن يحترس المدرس من أن يبدأ التلاميذ عملا جديداً بطريقة خطأ

٥ — اجعل الطفل اثناء تعوده عادة ينتبه إلى ما هو بصدده . فأثر العمل الذى يكون المرء منتبهاً إليه أكبر وأدوم من أثر ما لا يحصر المرء فكره فيه

٦ — اقرن الألم بما تريد الطفل أن يتخلى عنه ، واقرن السرور بكل عمل تريده أن يصبح عادة راسخة فيه

---

(١) وليم جيمس William James

(٢) جوستاف لوبون Gustav Lebon

٧ — لاتقف عند مجرد الوعظ والارشاد . فالألفاظ لا قيمة لها البتة . ولكن احمل التلميذ على أن يعمل ويتدرب على ما تريده أن يتكون فى نفسه من العادات .

كن قدوة لتلاميذك وأولادك ، وأسوة لهم فى أعمالك وفى معاملتك إياهم . حتى تستهويهم وتوحى اليهم باتباع ما تريده من سامى الأخلاق

التاديب المدرسى

قد يتبادر الى الذهن أن المقصود بالتأديب هو حمل التلاميذ بالشدة والعنف واجبارهم على طاعة المدرس أوالوالدين ، والصدوع بأمرهم،والخضوع لقوانين المدرسة ونظمها خضوعاً أعمى .

فاذا دخل امرؤ مدرسة ووجد تلاميذها كلاً فى مكانه ساكناً هادئاً ، مكتوف اليدين ، شاخصاً ببصره الى المدرس ، لا يتحرك ولا يتكلم الا إذا أمر كأنه كما قال المربى الفرنسى « كمبايره » [1] تمثال يفكر — إذا رأى ذلك أعجب بما فى المدرسة من نظام وقال بأن التلاميذ مؤدبون ، وأن المدرسة منظمة مؤدبة .

ولقد يدخل مدرسة أخرى فيرى فيها ما لم ير فى الأولى من حركة قد تبدو له غير منسجمة أو منظمة ، ومن أطفال فرحين عملين ، يسألون المدرس عما أشكل عليهم من أجزاء الدرس غير هيوبين، اذا سئلوا أجابوا من غير تذلل أو خشوع . يرى كل ذلك فيسرع إلى الحكم بأن المدرسة غير منتظمة وتلاميذها غير مؤدبين، ذلك على الرغم مما يراه ظاهراً من محبة التلاميذ لمدرسهم واحترامهم له ، وعلى الرغم من أن ما رأى من حركة انما هى حركة العمل الدال على أن التلاميذ أحياء ، وان ما يراه من حرية ، ما أعطى لهم إلا بعد أن روعى فيه أنه لا يضر بعمل المدرس ولا يقف فى سبيل الدرس ، وانما أعطى لهم قصداً لأن طبيعة الطفل تتطلبه . وكل تربية قاصرة إن لم تكن طبيعة الطفل والطفولة أساساً لها وهاديا فيما تتخذه من وسائل وما تختاره من نظم .

ان مثل هذا الحكم خطأ . فسكون التلاميذ فى المدرسة الأولى وسكوتهم

---

(١) Combayré

غير طبيعى ، لأنهم ما سكنوا إلا لأنهم يخشون قسوة المدرس و بأسه ، فشخصوا اليه بأبصارهم وحدها ، أما عقولهم فشتى ليست معه . فانتباههم ليس موجهاً الى ما يقول المدرس ، وإنما الى ما سواه مما يشوقهم . وهم يتربصون به انتهاء الدرس فيسارعون إلى الشغب والمنازعة والاخلال بكل نظام موضوع . فاذا نشأوا على هذا كانوا رجالا لا يستطيعون حكم أنفسهم لأنهم لم يُعوَّدوا الا أن يكونوا خاضعين لارادة غيرهم ، فتضعف بذلك إرادتهم ، ويظلون عبيد العصا والأمر ، ليس لهم مثل عليا يدأبون للاقتراب منها ويضحون بأنفسهم من أجلها ، ولا يعرفون من الحرية إلا الفوضى ، ولا من النظام الا الخضوع الظاهر

فليست مدرستهم هى المدرسة المؤدَّبة ، كما أن تأديبها ليس هو التأديب المقصود . فليست المدرسة المؤدَّبة هى من أُكْرِه تلاميذُها بالعصا والقوة على ما تسنه المدرسة من قوانين ونظم ، انما هى التى يسودها روح خاصة تدفع التلاميذ من تلقاء أنفسهم إلى السير على نظام حسن ، وتستهويهم الى حسن السلوك والاهتمام بالدرس والتفرغ له . هى التى تسودها روح التعاون بين المدرسين والتلاميذ ، فمدرسوها كثيرو العطف على الأطفال شديدو المحبة لمدرسيهم والشوق إلى تلقى الدروس والاستفادة منها ، كثيرو الاحترام والطاعة لنظم المدرسة وقوانينها ، وهم فى الوقت نفسه أحرار كل الحرية فى دائرة هذه النظم وتلك القوانين ، ينقادون اليها مرتاحين ، لأن فى ذلك مصلحة المدرسة ومصلحة المجتمع فيما بعد . هم الذين يُعودون حكم أنفسهم بأنفسهم فى جو من الحرية المنظمة

تغير الرأى فى التأديب

ومع ذلك فقد كان ذلك الطراز من التأديب السلبى « الجاف » القاسى المبنى على استثارة غريزة الخوف هو المألوف عند قدماء المصريين أنفسهم ، وفى مدارس والأغريق الرومان ، وفى القرون الوسطى كلها ، كما هو فى الحياة العسكرية

فكانت العصا والسوط وغيرهما هى الوسائل المعتمد عليهـا فى تأديب الأطفال . وكلها وسائل عنيفة وسلبية تضعف ارادة التلميذ وتُذله . ولا غرو فى ذلك، فقد كانت الطاعة العمياء والخضوع المطلق وقتل كل روح للتفرد هى النتيجة التى كان يُسعى وراءها قديمـاً كما أنه كان السائد أن طبيعة الطفل خبيثة والشـدة فى التأديب والقسوة فى المعاملة تهذبها وتصفيها ممـا بها من أدران !

أما اليوم فقد تبدلت الحال غير الحال: فتغير المُثُل العُليا فى التربية تبعاً لتغير رأى الناس ووجهة نظر الجماعات إلى الحياة ؛ وازدياد العناية بحقوق الفرد من حيث هو فرد ؛ وتقـدم علوم التربيـة ، والنفس ، والاجتماع تقـدماً كبيراً فى السنوات الأخيرة ؛ ذلك الى تزايد عدد الفتيـات المشتغلات بالتدريس فانهن ميالات بطبعهن الى الاحتفاظ بالنظام لا بالشدة ولـكن بالمحبة والاستعطاف . فكل هـذه قد غيرت معنى التأديب تغييراً تاماً . فقديمـاً كان اهتمام المدرس مقصورا على الظواهر ليس إلا ، فيجبر التلاميذ على الطاعة والاجتهاد ومراعاة النظام بقوة سيطرته وسلطانه ، وكان يقنع منهم بمظاهر النظام الخارجية ؛ أما اليوم فانه يهتم بالباعث على هذه الصفات والدافع اليها قبل أن يهتم بمظاهرها؛ فهو يهتم بموقف التلميذ العقلى ازاء العمل المدرسى والمدرسة ، وتجاه المدرس نفسه ، وتجاه التلاميذ إخوانه ، أى تجاه المدرسـة من حيث هى مجتمع منظم صغير يمثـل إلى حد ما المجتمع الآخر الـكبير ويؤدى إليه .

فجميع الوسائل التى تستعمل فى التأديب ليست فى الواقع إلاّ وسائل لغاية ، وتلك الغـاية هى جعلُ التلاميذ قادرين فى النهـاية على حـكم أنفسهم بأنفسهم ، عارفين حدود حريتهم وواجباتهم والتبعات الاجتماعية وغيرها الملقاة على عواتقهم فيعملون الصالح لأنه صالح ، ويؤدون الواجب لأنه واجب لا هيبة من عقاب أو محبة فى ثواب .

المقصود « بالتأديب » المدرسى

فالتأديب المدرسى هو استعمال المؤثرات والوسائل المختلفة التى تعين على تعويد التلاميذ تدريجا الطاعة ، ومراعاة النظام ، وحسن السلوك حتى تصبح عادات متأصلة فيهم .

و بعبارة أجلى ، هو أخذ التلاميذ بالسير على العادات والنظم الموضوعة لمصلحة المدرسة والمجتمع وتدريبهم عليها تدريباً مستمراً ، من غير هوادة ، ومن غير عنف حتى يصبح اتباعها ديدنهم ، وطبيعة ثانية فيهم يسيرون عليها من تلقاء أنفسهم ، ومن غير تفكير أو تردد ، و بلا اجبار أو تكلف . فبدلاً من أن يكون الباعث الى أعمالهم سيطرة المدرس وأوامره ، يصبح الباعث اليها طبيعة العمل نفسه والمصلحة العامة . فهو يرمى إلى اقدار التلاميذ على حكم أنفسهم بأنفسهم ، برياضتهم على الطاعة وحسن الانقياد لكل ما تقضى به مصلحة الجماعة و يفرضه أولو الأمر ، مراعاة لهذه المصلحة . فمن غير اطاعة القوانين والنظم الموضوعة واحترام لمن بيدهم تصريف الأمور وادارتها ، ولكل من لهم علينا سلطان ، لا يكون ثمة سبيل الى نجاح مجتمع ما وثباته .

فالتأديب تصحيح يخلق فى النفس *قوة محركة* تدفعها دائماً إلى مراعاة النظام ، والانقياد لما فيه مصلحة الجماعة والعمل ؛ وهذه القوة تمكن المرء من حكم نفسه بنفسه وتتجلى فى سلوكه وأعماله كلها صغيرها وكبيرها . فحكم النفس بالنفس هو الغاية التى يسعى لها فى التأديب بمعناه الحديث .

التأديب «والارادة» والشخصية

أن أول مايجب أن يكون ملحوظا فى « التأديب » أنه لايضعف من ارادة التلميذ وعزيمته بحال من الأحوال . بل أنه يجب أن يعمل من البداية على تقويتها

وتنظيمها وعلى توجيهها الوجهة الصالحة للفرد وللمجتمع ، كما يعمل على تقوية الشخصية وابرازها كاملة غير منقوصة

وكل جهود التربية الحديثة الآن تنحصر فى العمل على الطرق التى تعود التلاميذ النظام والطاعة من غير أضعاف لعزائمهم وايمان لشخصياتهم .

فمشكلة التأديب الكبرى هى : كيف نكوّن فى الصغار عادة الطاعة والنظام من غير أضعاف لتلك الأرادة النامية والشخصية الناشئة مع أن الظاهر أن واحدة ضد الثانية ، ولا سبيل الى التوفيق بين الاثنين

السبيل الى ذلك اعطاء التلاميذ قسطا كبيراً من الحرية الصحيحة المنظمة حتى يتعودوا من البداية الاعتماد على أنفسهم ، وتتدرب ارادتهم على الخضوع لمصلحة الجماعة والتوفيق بينها وبين مصلحة الفرد فينظمون سلوكهم بأنفسهم ويتعودون تحمل مسئولية تصرفهم وسلوكهم فى ظروف مختلفة كل ذلك مع مراقبتهم مراقبة شديدة من بعد ومن غير أن يشعروا أنهم يراقبون .

« الحكم » والتأديب

للتأديب الصالح مرحلتان : مرحلة حكم ومرحلة ارشاد . والمرحلة الأولى ليست سوى خطوة نحو الثانية ووسيلة اليها .

إن الطفل الصغير لا يستطيع بطبيعة فطرته أن يُدرك قيمة العادات الطيبة إدراكاً يدفعه الى تعهدها وموالاتها فى نفسه بأن يتّبع مختاراً ما يكلفه اياه القائمون على تربيته . فكثير من العادات والنظم الاجتماعية التى أوجدتها حاجة المجتمع والرقى ومصلحتهما ، لا يتفق مع ما فى الطفل من غرائز وما ركب فيه من ميول فمصلحة الجماعة قد تكون فى طرف وميول الطفل وغرائزه فى طرف آخر لذلك كان لا بد من تعويده إياها من البداية باجباره من غير عنف على أن يؤدى بسرعة وبغير تردد كل مايصدر اليه من أوامر ويكلف من أعمال .

ومن ثم كانت ضرورة المبادرة بغرس عادة « الطاعة » . فهى الصفة الأولى التى يجب العناية بها ؛ لأن تكوين كل عادة اجتماعية أخرى متوقف عليها فيما بعد ؛ وعندئذ كان لا بد للمدرس فى بداية الأمر من أن يقف من التلاميذ موقف الحاكم يضطرهم الى طاعته وطاعة المدرسة ، ويدربهم عليها أثناء تدريبهم على الصفات الأخرى كالنظام والنظافة والاحترام وغيرها . كل ذلك من غير مناقشة وحجاج

فمرحلة الحكم مرحلة اجبار ظاهرى . وهى مرحلة لابد منها . فيها يستعمل المدرس سلطته ، وقوته لحمل التلاميذ على اتباع النظام ومراعاته والغرض منها تعويد الأطفال العادات الطيبة ولا سيما الطاعة الصحيحة

ولكن فى الوقوف بالتلاميذ عند هذه المرحلة خطر كبير فاذا أضحت عملية التأديب « حكما » كلها واجباراً أضعفت إرادة التلاميذ وأخمدت عزة أنفسهم ، وتقتل ما فيهم من ميول ومواهب وتتلف شخصياتهم كل التلف

فوظيفة الحكم اذن :

١ — تعويد التلاميذ الصغار حسن العادات وساميها

٢ — والاحتفاظ بالنظام قائما فى المدرسة .

وهذا الاحتفاظ بالنظام ضرورى لابد منه :

حتى يتمكن التلاميذ من التعلم ؛ والمدرس من التعليم ؛ فهو ضرورى للحصول على خير الظروف والاحوال التى فيها يمكن أن تعمل عوامل التربية ومؤثراتها العامة والخاصة ، الشعورية منها واللاشعورية عملها المرغوب فيه . وحتى يتمكن كل تلميذ من الانتباه الى ما هو بصدده من الدرس والاقتصار عليه . فبواسطة الاحتفاظ بالنظام يتعود التلاميذ « النظام » ومراعاته من تلقاء أنفسهم فيما بعد من غير رقيب عليهم ولا حسيب ؛ وبه كذلك يعتاد كل تلميذ احترام المجموع والعناية بمصالحه وكف نفسه ورغباته هو اذا تعارضت مع مصلحة الجماعة.

فالغرض الأساسى من كل نظام انما هو التوفيق بين عمل الفرد وغرضه و بين مصلحة الجماعة .

فالتأديب ، وان كان يشمل الحكم ، يختلف عنه اختلافاً كبيراً من حيث الأساليب والغاية : فالحكم لا يهتم الا بالحاضر فى حين ان التأديب يرمى الى المستقبل . فالأول يعنى بالاحتفاظ بالنظام و يكره التلاميذ عليه ؛ فى حين ان الثانى يعنى بتكوين الخلق ، وذلك بتوجيه الارادة واستمالتها الى جانب النظام والعدل . والحكم يعنى بسلوك الطفل قبل أن يستطيع أن يُحسن ادراك الواجب وما للاخلاق الطيبة من الشأن فى الحياة ؛ أما التأديب فبعد ذلك . ووسائل الأول عنيفة سريعة ، أما وسائل الثانى فبطيئة مستمرة دائمة . الأول يخضع و يذل ، والثانى يشكّل النفس و يصوغها — من الداخل .

والعقاب فى الحكم لا يكون له علاقة بالذنب ظاهرة ، وتشتم منه رائحة الانتقام ؛ وأما فى التأديب فهو نتيجة طبيعية للذنب عادة ، ويرمى الى الاصلاح وحده دون سواه . فالباعث فى الحكم هو سيطرة المدرس أو المدرسة ، وهذا باعث أجنبى عن التلميذ خارج عنه . أما التأديب فيعمل على أن يكون الباعث صادراً عن باطن التلميذ نفسه — عن قوة العادة ، والخلق ودوام اتجاه الميول نحو ارادة الخير والباعث فى « الحكم » باعث وضيع ؛ فى حين انه فى التأديب عال نبيل عادة . فالتلميذ يراعى النظام ومصلحة غيره وحقوقه ، ويحترمها لا خوفاً من لوم ولا رهبة من عقاب يحل به ، ولكن لأن ذلك واجبه الذى نشأ عليه واعتاده ، ولأن فيه مصلحة الجميع . فهو يخضع للقانون لانه القانون . وفى الحكم يكون التلميذ شاعراً باستبداد غيره به وسيطرته عليه ، أما فى التأديب فهو شاعر بالحرية ، و بما يجره انتهاكها من الأذى . بذلك يكون ترقيه الخلقى طبيعيا ؛ و فى حين ان موقفه فى التأديب يكون موقف الراضى المختار يكون موقفه فى الحكم موقف الناقم من المجتمع الحاقد عليه .

فى التأديب يستعمل المدرس الوسائل الخارجية لتنظيم الحالة النفسية وترقية القوة الخلقية من الداخل ترقية تجعل السلوك الحسن يصدر عنها وحدها . أما فى الحكم فيقتصر على الوسائل الخارجية للحصول على مظاهر السلوك الحسن والنظام وحدها من غير نظر الى تنظيم القوة الباطنية والبواعث الدافعة الى هذه المظاهر . فالنظام قد يكون سائداً فى حالتى الحكم القاسى وفى التأديب الحر ؛ ولكنه فى الحالة الأولى وقتى ونتيجة تخويف وإرهاب . وفى الثانية دائم ونتيجة قوة باطنية دافعة دائمة. والفرق بين الحالتين كبير

فى التأديب الصحيح يجب أن يجعل المدرس نصب عينيه انه فى حكمه التلاميذ وضبطهم انما يرمى فى النهايه إلى تعويدهم الاستقلال وحكم نفسهم بنفسهم . فيجب أن يعمل من البداية اذن على : —

١ — جعل سيطرته هو لا لزوم لها فيما بعد ، فيرفعها عنهم تدريجاً ، ويزيد فيما يسمح لهم به من الحرية حتى إذا وصلوا الى نهاية الاقسام الثانوية كان لهم منها القسط الوفير

٢ — ومع ذلك فيجب أن يترك لهم أثناء حكمه إياهم شيئاً من الحرية ايضا فى اختيار الطريق التى يسلكونها فى أداء أعمالهم وألعابهم حتى يبلوهم بها ، ويذوقوا النتائج الطبيعية التى تترتب على سلوكهم حسناً كان أو سيئاً . فبمقاومتهم للمحن الكثيرة التى تصادفهم تزداد إرادتهم قوة ، وتزداد عادة إرادة الخير فيهم تمكناً ، ويعرفون قيمة الفضيلة بخبرتهم هم . وذلك ما يجعل للالعاب وللحياة الاجتماعية فى المدرسة الشأن الكبير فى تقويم الأخلاق ونشر الفضيلة والرجولة بين التلاميذ

٣ — وأن يعمل دائماً على أن يحل باعثاً عالياً إلى السلوك الحسن محل باعث وضيع فبدلاً من أن يكون الباعث على الطاعة ، واتباع النظام ، والاجتهاد الخوفَ ، من العقاب ، أو محبةَ اجتياز امتحان ، يصبح التلميذ يؤدى واجبه لأنه

واجبه ، تأمره بذلك قوة باطنية دافعة مثل مصلحة بلاده ، او ما يقتضيه منه الحق والعدل .

٤ — بذلك تتضاءل السيطرة الخارجية والرقابة التى على التلاميذ حتى لايبقى منها إلا القليل الذى لابد منه لحسن سير الأمور وعدم انتكاثها ، فى حين أن رقابتهم هم على أنفسهم تزداد شيئاً فشيئاً حتى تصبح هى الوازع القوى ، فيشعر التلميذ بما عليه من التبعة ، ويأخذ نفسه بالاضطلاع بها ، فيكون فى مدرسته مطيعاً جاداً منتظماً فى كل شىء .وعندئذ لا يكون عمل المدرس الحكم ، ولكن الارشاد

فى التأديب الصحيح إذن يجب أن تؤدى مرحلة الحكم إلى مرحلة الارشاد . ففى الحكم يجبر المدرس التلاميذ على اتباع النظام بواسطة سيطرته وسلطانه ، وفى الارشاد لا يكون التلاميذ بحاجة إلى الأمر والاجبار ليتبعوا نظاماً معيناً . بل هم يعملون على أن يتبعوه من تلقاء أنفسهم متى تبين لهم .

فوظيفة التأديب

(١) تنظيم ارادة التلاميذ وتدريبهم تدريباً مستمراً على هذا النظام وحسن السلوك حتى يصبح عادة راسخة فيهم

(٢) إعدادهم للاشتراك فى مجتمع منظم بتعويدهم الطاعة الصحيحة واحترام القانون لأنه القانون ، والجد فى العمل والمسارعة اليه ، واحترام حريات الغير وحقوقهم .

(٣) تعويدهم ضبط النفس وكفها ، حتى يستطيعوا أن يروا الغرض البعيد النافع ويعملوا على نيله عملا متواصلا باذلين الجهد وراء الجهد حتى يدركوه أو يقربوا منه بدلا من ان يروا سعادتهم فى اتباع نزوات الرغبة العاجلة

(٤) فهو يحمى اذن المجموع من الفرد ونزعاته ، كما انه يحمى الفرد من نزعات نفسه وأهوائها

عوامل التأديب :

ان أهم العوامل فى التأديب هى من غير ترتيب لأهميتها :

١ — موقع المدرسة و بناؤها وأثاثها .

٢ — تنظيم المدرسة و إدارتها

٣ — صلة المدرسة بالبيت

٤ — شخصية المدرس

٥ — حسن استعمال « السلطة »

٦ — الألعاب

٧ — الحياة الاجتماعية فى المدرسة

١ — موقع المدرسة و بناؤها وأثاثها

لموقع المدرسة وهندسة بنائها وما بهـا من أثاث أثر كبير فى حسن إدارتها ونجاح التعليم والتأديب فيها . فمن الصعب إن لم يكن من المحال أن يسود النظام المطلوب مدرسة واقعة حيث تكثر الضوضاء ، أو يقل فيها الضوء ، أو تصل إلى التلاميذ روائح كريهة ممـا يحيط بالمدرسة من مناقع وسبخات فهذه تلفتهم عن الانتباه إلى المدرس ، وتجعل تنفيذ كثير من أوامر المدرس مستحيلة . كل هذه تعين على افساد النظام .

وكذلك نظام بناء المدرسة . فان تداخل الحجرات بعضها فى بعض ، أو انفصال الأمكنة انفصالا لا يمكّن الناظر من الاشراف على أعمال المدرسة ومراقبة تلاميذها بكل سهولة واحكام ، وعدم وجود الحجرات الخاصة بالتلاميذ ، كناد لهم ، ومشاجب لمعاطفهم ، ومكتبة يعودهم العمل فيها الاعتماد على انفسهم ، وساحة للعب تتكون فيها أخلاقهم وتقوى جسومهم . ومن جهة أخرى فان سوء الأثاث

يجعل التأديب شاقاً : كالتخوت غير المناسبة لجسوم التلاميذ ، والسبورات التى تصعب الكتابة عليها ، لأنها تحدث من التعب والمضايقة وتشتيت الفكر مايضطر المدرس إلى مقاومتها بوسائل قد تفسد عليه نظامه ، وتحرم التلاميذ الفائدة المرجوة

٢ — الادارة المدرسية

ان حسن تنظيم المدرسة وإدارتها ، وأثر شخصية الناظر فيها يجعلها خير بيئة صالحة للتعليم وللتربية ، فاطراد العمل فيها ونظامه ، والعناية بكل شأن من شئونها صغيراً كان أو كبيراً ، وقيام كل مدرس وموظف فيها بعمله اللائق به الملائم لميوله ومقدرته ، وحسن توزيع التلاميذ على فصولهم توزيعاً يجعل كلا منهم بحيث يستطيع أن يحصل على أكبر فائدة من التعلم والتدرب ، وعدد التلاميذ فى الفصل الواحد ، وتنظيم التخوت فى الفصول تنظيما يجعل كل تلميذ معتمداً على نفسه فى مذاكرته وتعلمه لا مجال له للغش أو مشاكسة سواه ، ويمكن المدرس من الاشراف على التلاميذ جميعاً ، وعمل جدول الدراسة بحيث تقع كل مادة فى الوقت الملائم لها ، وبعد المادة المغايرة لها من حيث تطلبها لبذل الجهد ولنوع العمل ، والاهتمام بأمر المواظبة والتبكير ، وتقييد كل ما يجب تقييده فى سجلات المدرسة ودفاترها . والعناية بنظام دخول التلاميذ الحجرات ومغادرتهم إياها ، — كل هذا له الشأن الكبير فى تعويد التلاميذ النظام والطاعة ، والاجتهاد ، وحكم أنفسهم بأنفسهم ، لاسيما إن كانوا يكلفون إدارة ناديهم وسائر جمعياتهم المدرسية ، وتنظيم أحوالهم واجتماعاتهم وألعابهم واختيار رؤسائهم وممثليهم وإدارة المكتبة ، والمعاونة فى إدارة الفصل نفسه ، والاشراف على الحدائق ، وإدارة شركات تعاونهم ، وتنظيم حفلتهم السنوية ، والحض على تنظيم حركة الاقتصاد والايداع فى صناديق التوفير وغير ذلك مما يتعلق بالحياة الاجتماعية فى المدرسة .

هذا وان كثيرين من المدرسين الآن يشركون التلاميذ إشراكاً فعلياً فى إدارة المدرسة نفسها حتى ان منها ما وكل أمر العقوبة أو الثواب إلى مجلس يعقده من التلاميذ أنفسهم .

نفوذ الناظر وتأثير شخصيته — يرجع مافى المدرسة من روح وهيبة تدعو إلى احترامها ومحبتها الى الناظر وشخصيته . فهو باهتمامه بعمله وإدارته وحسن تصرفه فى كل مايتعلق بالمدرسة ينفث فيها روح العدل والاجتهاد وحسن السلوك وعطف المدرسين على تلاميذهم ومحبة التلاميذ لمدرسيهم وعملهم . فهو الذى يُقيم لهم جميعاً المُثل العليا التى يجب أن يسعوا لها ويعملوا لأجلها . وبادارته الحازمة القوية يوجه أعمال المدرسة كلها خير توجيه ويؤلف بين عناصرها المتعددة تأليفاً يجعلها بيئة صالحة لها خير الأثر فى نفوس التلاميذ وتكوين أخلاقهم .

فشخصية الناظر ، وحسن ادارته ، تخلق الجو الصالح للتربية ولذا كان من الخطأ كثرة تنقل النظار السريع من مدرسة الى أخرى بغير مبرر كاف . فهذا التنقل يفسد المدارس ويكثر فيها من روح القلق وعدم الاستقرار

والناظر يجب أن يعمل كل ما فى جهده لمعاونة كل ما يؤدى إلى تحسين سلوك التلاميذ وتعويدهم ضبط أنفسهم والوقوف عند حدهم ومراعاة مصلحة المجموع وتفضيلها على مصلحتهم . فيجب أن يهتم ناظر المدرسة بكل مايجلّ ويدق : بنظافة التلاميذ الشخصية ، وبمواظبتهم على حضور المدرسة والتبكير اليها ، وأن يعنى بنظام دخولهم حجر الدراسة وخروجهم منها ، وبحسن سلوكهم فى الملعب وفى الفصل وبضرورة اتقانهم كل عمل يؤدونه مهما كان صغيراً . وأن يعين المدرسين على الاحتفاظ بالنظام فى فصولهم ، ويشد أزرهم فى كل مايؤدى إلى زيادة احترامهم وتقوية نفوذهم ، وألاّ يتهاون فى تأديب كل خارج على نظم المدرسة وقوانينها ، وأن يبذل جهده فى معالجته وإصلاح نفسيته اصلاحاً حقيقياً .

كذلك ينبغى له أن يُعنى بالحياة الاجتماعية فى المدرسة ويخصص لها جزءاً غير قليل من وقته ؛ فيعمل على مناصرة التلاميذ وتشجيعهم فى كل ما يقومون به فى غير أوقات الدراسة من الأعمال والألعاب ، والجمعيات المدرسية المختلفة التى تعوّدهم حكم أنفسهم بأنفسهم وتدربهم على الاضطلاع بواجباتهم كأفراد فى هيئة اجتماعية منظمة ؛ فيُعنى بالكشافة مثلاً ، والألعاب الرياضية المختلفة ، و بالمكتبة ، ودار المتحف ، و بالرحلات المدرسية ، و بتعليم التلاميذ طرق الاستفادة منها ، و بالأشغال اليدوية ، وجماعات التعاون ، والفنون الجميلة وتعويدهم فى البداية العناية بتدبير أوقات فراغهم والاستفادة منها ، والاضطلاع بالمسئوليات المختلفة التى تلقى على عواتقهم . وفى الجملة يجب ان يهتم ناظر المدرسة بكل ما يرقى فى التلاميذ جانب الرجولة والاعتماد على النفس ، و يُعدهم إعداداً صحيحاً للحياة الحقة النشطة .

٣ — الصلة بين البيت والمدرسة

ان كلا من البيت والمدرسة بيئة خاصة منظمة تنظيما يرمى إلى حسن القيام على تربية الطفل واعداده للحياة التى تنتظره . لذلك كان واجباً أن تكون الصلة بينهما وثيقة والتعاون كاملاً . فغايتهما واحدة . وموضوعهما واحد

ليس من شك فى ان أثر البيت الصالح فى التربية ، وبخاصة فى التربية الخُلُقية ، يفوق ما للمدرسة من الأثر فيها ، اذ هو

(١) يشرف على تربية الطفل فى مراحل نموه الاولى حيث يسهل غرس الصفات والعادات الكثيرة المختلفة حسنة كانت أو سيئة غرساً يتعذر اقتلاعه فيما بعد ، ولذلك كانت التبعة الملقاة على الوالدين عظيمة

(٢) والبيت تسوده المحبة والمودة الشخصية بين أفراده بقدرٍ لايتيسر فى المدرسة مهما صلُحت

(٣) واعتماد الطفل على أبويه يفوق اعتماده على مدرسيه ، فالاركان التى تقوم

عليها سلطة الأب غير تلك التى تقوم عليها سلطة المدرسة ومدرسيها .

فالبيت يصوغ الطفل ويشكله قبل أن تتلقاه المدرسة . وعلى حسب جهود البيت وعنايته يكون مدى نجاح المدرسة فى تربيته وتثقيفه .

(٤) والفرص الذى لدى البيت لدراسة الطفل وتعرف مزاجه ، ونفسيته وأخلاقه والحاجة الى تعديلها أو تقويتها ، أكثر مما لدى المدرسة

على أن أثر المدرسة لايستهان به . فالمدرس قد حل محل الأب إلى حد كبير فى إعداد الأبن للحياة . فهو لا يشغله عن تربية هذا الأبن شاغل ، فى حين ان الكثيرين من الآباء يرون أن تربيـة الطفل أمر ثانوى لديهم ، فعليهم تدبير المعاش وتنظيم أعمالهم أولا . ولذلك كانت سيطرة المدرس أبعد أثراً لما له من المركز الخاص الذى يؤيده فيه «الرأى العام» بقوته الشاملة . وهو يعتمد فى التأديب على العدل أكثر من اعتماده على المحبة ، كما يعتمد على سعة علمه ، وخبرته وطبيعة مهنته . فالمدرسة تمثل بطريقة مصغرة الحياة الاجتماعية التى سيحياها الطفل فيما بعد ، بما فيها من تنافس وتعاون ونظام وطاعة واحترام . وهذا مايجب أن تكونه ، ومع ذلك ، فانها ليغلب عليها أن تُعنى بالجهة العقلية أكثر من عنايتها بالجهتين الخلقية والجسمية . فاذا لم يعاونها البيت معاونة صحيحة كانت تربية الطفل ناقصة نقصاً معيباً ، فى أهم نواحيها ؛ وأصبح واجب المدرسة ثقيلاً كما هى الحال فى مصر . فالمدرسة عندنا تحاول أن تعمل ثلاثة أعمال فى وقت واحد : تقاوم أثر البيت السئ ، ثم تؤدى عمل البيت الصالح نفسه ، ثم عملها كمدرسة .

انه لمن الخطأ الكبير أن يظن الآباء أن اشرافهم على تربية أبنائهم ينتهى بارسالهم إياهم إلى المدرسة وتحملهم القيام باعباء نفقاتهم . كما أنه من الخطأ كذلك أن تُهمل المدرسة ما للبيت من النفوذ الكبير ، وتظن أنها العامل الفذ فى التربية . فيجب أن تعمل من البداية على اجتذاب اهتمام الآباء بما فيها من نظام وطرائق

تدريس شائقة وتأديب ناجع ، وتستميلهم اليه بطرق شتى [١] وان من المدارس فى أمريكا ما كونت جمعيات فى البلدان الكبرى من الآباء للتعاون مع المدرسة على حسن تربية الطفل وتعرف هذه الجمعيات بجمعيات الآباء والمدرسين [٢]

كذلك ، من جهة أخرى ينبغى على الآباء أن يشتركوا مع المدرسة فى تكوين أولادهم جسماً وعقلاً وأخلاقاً ويعاونوها على ذلك كل العون و بكل اخلاص وحسن نية لا أن يقفوا فى سبيل عملها المثمر . فكم من بيت يفسد على الطفل فى المساء ما جناه من الفائدة فى الصباح

وفى بعض الطرق الحديثة فى التعليم مثل طريقة « دوكرولى » يكون توثيق الاتصال بين البيت والمدرسة اساسياً فيها فالمدرسة تعقد اجتماعات عامة للآباء فى أوقات مختلفة للبحث فى كل ما له علاقة بتربية الأبناء ويتصل من وجهة عامة بالوالدين أنفسهم

٤ — شخصية المدرس

شخصية المدرس هى مجموع الصفات والميول المختلفة التى تميزه كمدرس عن سواه ، والتى تجعل له نفوذاً فعالاً خاصاً به ، يتأثر به الناس ويخضعون له .

ولكل امرئ شخصية يكاد لايشاركه فيها أحد . فهى فى الحقيقة المرء نفسه — من حيث هو قوة تتجلى فى طرق تأثيره فى سلوك غيره وفى تأثره وانفعاله هو بسلوك سواه . وتعد الشخصية قوية أوضعيفة ، جذابة أو منفرة حسب انقياد الناس لها ومدى تأثرهم بها ايجاباً أو سلباً

وطبيعة عمل المدرس تجعل لشخصيته قيمة وشأناً أكبر مما لشخصية سواه من الناس . فهو يرمى فعلاً الى التأثير فى تلاميذه وتعديل سلوكهم ، وإكسابهم

---

(١) انظر الجزء الأول من هذا الكتاب

(٢) انظر بعد

عادات وميولا تمكنهم من الحياة الطيبة بين ظهرانى الجماعة ؛ وهو يقضى بينهم وقتاً غير قصير تجد فيه شخصيته الزمن الكافى لتهيئة التلاميذ لتقبل مايريد أن يبثه فيهم من العواطف السامية ، وما يحملهم على حذقه من العلوم ، وكسبه من المهارة ، ولما ينظمه من إرادتهم وسلوكهم . — أو هى تنفرهم منه وتبغض اليهم العلم على يديه . والمدرس لا يكون شاعراً عادة بما تحدثه شخصيته من الأثر فى نفوس التلاميذ سيئاً كان أو حسناً ، لانشغاله عن ذلك بالتدريس أو حفظ النظام . ولكن شخصيته هى التى تخضع التلاميذ له وتستميلهم إلى إجلاله واحترامه وإلى محبة التعلم منه والعمل معه ؛ أو تنفرهم منه وتثيرهم عليه فتجعل الفصل أشبه بحديقة حيوانات أفلت قطانها من الأقفاص، وعندئذ لا تعلُّم وتأدب

فذو الشخصية القوية يؤثر فى تلاميذه تأثيراً خفياً يحسونه ولا يدركونه ، فيعملون ما يراه المدرس صالحا مؤتمرين بأمره وإشارته . فهم يحبونه ويحترمونه ويخشون بأسه فى وقت واحد ، لايخطر ببالهم أن يعصوه فى أمر أو يتمردوا عليه أو يعملوا على مضايقته ، إذ أنه لايتيح لهم لذلك فرصة ما .

فالشخصية القوية قوة قاسرة تعمل وهى هادئة عن طريق «اللاشعور» فيسلس لها قياد التلاميذ ويتسنى للمدرس أن يعلمهم مايريد ، ويوحى اليهم بما يراه واجباً ويصوغهم على الشكل الذى يبغى . وذلك الشكل هو نفسه ، أو مثله الأعلى .

أما ذو الشخصية الضعيفة فلا يستطيع على الرغم مما قد يكون عليه من غزارة علم وطيبة نفس، أن يخلق جواً صالحاً يتمكن فيه التلاميذ من التعلم والتربى، فهو لايجد منهم الا نفوراً واحتقاراً لشأنه ، وميلاً إلى المشاكسة والشغب والجرى وراء غرائزهم الأولى حسبما تمليه عليهم الأحوال

ولكن ليس كل مدرس ذا شخصية قوية نفَّاذة ، ولا هو بضعيفها ذلك الضعف الكبير . وإنما هو كغيره من طوائف الناس به القوة والضعف ، إلاَّ أن ضعفه أشد خطراً على الناشئة والأمة من ضعف سواه ، لذلك كان حتماً عليه أن

يعمل جهده على إزالة مايستطيع إزالته مما فيه من مواطن الضعف . فنجاحه فى مهنته كمربٍّ متوقفٌ على جهده فى أخذه نفسه بضروب الأصلاح وتعهدها بالتهذيب والتثقيف ، وبما يعلم من الصفات التى ينبغى أن يكون عليها المدرس حتى يستطيع حكم فصله ، وحكم نفسه . فالتربية هى إلى حد كبير تفاعل بين عقلية المدرس وشخصيته الناضجة من جهة ، وبين التلاميذ وشخصياتهم التى لم تنضج بعد من جهة أخرى . فانقد نفسك دائما وتعرف أوجه النقص فيها ، واعمل على تحسينها واستكمالها ما استطعت . فليس من شك أن التحسن ميسور اذا عزم عليه المرء وكان مخلصاً فى عزمه . فقوة الاستهواء كبيرة . وكلما ازداد المرء خبرة بالتعليم وبالتلاميذ ، وامتلأت نفسه إخلاصاً لمهنته ، وعزماً على حسن تربية من هم وديعة لديه ، قويت ثقته بنفسه ، وحفلت شخصيته وسهل عليه حكم تلاميذه الحكم المطلوب . فنحن المدرسين نتعلم بتعليمنا سوانا .

على أن الشخصية المطلوبة اليوم فى التربية ليست بذات السيطرة الكبيرة والقوة الملزمة القاسرة التى تضطر التلاميذ إلى أن تخضع لحكمها كل الخضوع ، إذ أن مثل هذه الشخصية لا تدع مجالاً للطفل لترقية شخصيته هو وإبرازها ، بل انها لتقتل فى نفس الناشىء ماقد يكون فيه من ابتكار واختراع ، وتصبغه بصبغة غير تلك التى هيأته الطبيعة لأن يصطبغ بها لو ترك وشأنه يترقى حسبما حبته الطبيعة من مزايا وميول .

فالتربيه الحديثة ترمى الى حض المدرسين على وجوب احترام شخصية كل طفل وتمكينه من أبرازها وتيسيره بقدر الأمكان لما خلق له ، حتى أن العمل على ابراز الشخصية هذا ليعد الآن غاية التربية القصوى فى نظر كثيرين من العلماء والباحثين .

أما شخصية المدرس المرغوب فيها ، فهى تلك التى تمس نفس الطفل وتختلط به اختلاطاً يستثير ميوله الخاصة ، وجهوده الذاتية فتوحى اليه المسرة والأقدام

ومحبة العمل ، كل ذلك مع ترك اكبر مجال ممكن له من الحرية المنظمة حتى تترقى فيه شخصيته (الطفل) وتحفل . فأساسها فهم غرائز الاطفال وميولهم واستعداداتهم ونشوء هذه وتطورها فيهم ، والقدرةُ على محبتهم ومشاركتهم فى وجدانهم مشاركة تجعل شخصياتهم تتوجه نحو المثُل العالية وتتعلق بها بقوتها الذاتية لا بقوة شخصية المدرس القاهرة . فالتربية تعمل على أن تُعينَ الطفلَ على تكوين نفسه بنفسه ، حسب ما وهبته الطبيعة من قوى ، لا على أن تكوّنه هى وتصبَّه فى قالب معين . فالحرية والتلقائية [1] هما أساس تأديب الاطفال الآن وتربيتهم . وعمل المدرس إنما هو حمل التلاميذ على أن يتعلموا أو يترقوا بجهودهم الذاتية ، لا أن يحشو عقلهم أو يطبعهم على طراز معين .

التقليد والاستهواء

مما يجعل لشخصية المدرس ونفوذه شأناً كبيراً فى التربية أن الاطفال ميالون بفطرتهم ميلاً شديداً إلى التقليد ، وقابلون كل القابلية للاستهواء (الايحاء) . ولهذين الميلين أثر كبير فى تربية الاطفال وتكوينهم فى المدرسة والبيت وغيرهما . ولذلك أصبحا موضع عناية كبيرة من الباحثين فى هذه الايام .

التقليد [1]

هو ميل فطرى قوى من الميول الفطرية العامة ، يدفع الطفل الى محاكاة ما يرى أو يتذكر من أفعال غيره وحركاتهم . فمجرد إدراك الفعل والحركة إدراكاً

---

(١) نقصد بالتلقائية صدور أعمال الطفل وسلوكه صدوراً طبيعيا من تلقاء نفسها ، حسبما ركب فيه من ميول واستعدادات ، لا ان يستخرجها غيره منه على غير ارادته واختياره ، من جراء تدخل مؤثر خارجى وحده ، كالامر والاشراف . ولم نشأ أن نستعمل لفظة الفطرة ولا غيرها لان هذه لها موضعها . والتلقائية هذه ما يعبر عنه الفرنسيون بقولهم Spontanieté والانجليز Spontaniety فالاعمال التلقائية هى ما صدرت من تلقاء نفسها ، من غير كبير تكلف أو أجبار ، أو استثارة مقصودة .

(١) Imitation

حسياً يستثير فى الطفل الميل إلى المحاكاة . وإنك لتدرك أثر هذا الميل الغريزى وقوته الدافعة إذا ما ألقتك الظروف فى بيئة اجتماعية تباين كل المباينة تلك التى نشأتَ فيها ، فانك لتجد نفسك عندئذ مدفوعاً بقوة غريزية إلى أن تفعل كما يفعل سواك وتحاكيهم فى سلوكهم وعاداتهم حتى لا تلفت أنظار الناس بشذوذك عنهم.

فالطفل يقلد غيره ويحاكيه من غير أن يُدرك سبباً ظاهراً لتلك المحاكاة فهو يندفع اليها بقوة فطرته وغريزته ، ولكنه يحس مع ذلك بأن فى ذلك مسرة وارتياحاً . وكلما كانت الحركات والاعمال غريبة فى نظر الطفل ، شائقة له ، أو كانت متصلة بأشخاص يثيرون اهتمامه وإعجابه ، أو كانت مما يتفق وميول الطفل وأهواءه الاخرى كان ذلك أدعى إلى تقليدها ومحاكاتها .

فالاطفال يقلدون بعضهم بعضاً وكلٌّ من يعدونه « عظيما » . والمدرس والناظر لاشك « عظماء » فى نظر الطفل ما داموا يجتذبون محبته وإعجابه ؛ ولذلك كانوا موضع محاكاته وتقليده فى كل العصور . وبالتكرار يصبح ما يقلده الطفل عادة راسخة فيه يصعب التخلى عنها فيما بعد . ولذلك كان للمحاكاة أثرها الكبير .

فالتقليد هو العامل الأكبر فى الوراثة الاجتماعية التى تجعل المرء ملائماً كل الملاءمة للبيئة التى يعيش فيها ، فيتطبع بما هو شائع بين أفرادها من عادات ونظم وسلوك وتقاليد . فكأنه يرث عن المجتمع عاداته وتقاليده كما يرث غرائزه وميوله الفطرية عن أجداده وأسلافه . أو بعبارة أخرى أن التقليد هو العامل الذى به يستطيع المجتمع أن يمثّل الفرد ويهضمه ويجعله جزءاً منه

فمن أجل هذا الميل الفطرى وسهولة تطبع الطفل بما يقع تحت حسه ، وانغراسه فيه بالتكرار ، كان واجباً على المدرسة ومدرسيها أن يعنوا كل العناية بايجاد روح قوية فى المدرسة تستميل التلاميذ الى الطاعة والنظام ودوام الترقى ، والاَّ يعرضوا على مسامعهم وأنظارهم إلا كل مثال راق يصح أن يقتدى به ، من حيث اللهجة ، وحسن السلوك والمعاملة ، والنظام والطرق الصحيحة لعمل الاشياء

المختلفة وتأديتها على وجه السرعة والاتقان لذلك كان مايتطلبه المجتمع من المدرس من الصفات السامية أكثر مما يتطلبه من سواه من الأفراد العاملين لخدمته

٢ — الاستهواء[١]

الاستهواء أو الايحاء هو القاء فكرة ما عمداً من غير قصد فى نفس امرىء فيتقبلها من غير معارضة لها ، ويعمل بها من غير أن يدرك البواعث والاسباب الحقيقية التى تدفعه الى ذلك العمل .

القابلية للاستهواء[٢]

هى تقبُّل الفكرة الموحى بها من غير معارضة لها ثم تحولها تحولا لا شعورياً إلى اعتقاد وفعل ظاهر .

ويتوقف هذا القبول على عدم مصادفة الفكرة فى نفس الموحى اليه أفكاراً أوعواطف مضادة لها تقف فى سبيلها وتقضى برفضها . فاذا استثارت الفكرة الموحى بها ما يناقضها من الأفكار والمعتقدات فانها لا ترفض فحسب ، بل ان المرء ليعمد فى كثير من الأحوال إلى ضدها فينفذه ويتعصب له ، لانها عندئذ تستثير غريزة « محبة الغلبة والسيطرة » . فاذا نهيت طفلا بقوة عن شىء ما فكثيرا ما تراه يندفع الى عمل هذا الشىء نفسه عمدا، ومن ذلك كان ضرر الاكثار من صيغة النهى فى الأوامر والتنبيهات ، وتحذير التلاميذ من أشياء لا تخطر لهم على بال . ويعرف هذا النوع من الاستهواء بالاستهواء العكسى[٣] لأنه يؤدى الى عكس ما أراد الموحى وقصد اليه .

« والقابلية للاستهواء » ميل فطرى فى الانسان كالتقليد ، إلا أنها أوسع منه

---

(١) راجع الجزء الاول من أصول علم النفس

(٢) Suggestibility

(٣) Contra-suggestion

مدى ، وأبعد أثراً . فالتقليد بمعناه الخاص مقصور عادة على محاكاة الافعال والحركات ، أما الاستهواء (أو الايحاء) فيكون فى تقبل الآراء والمعتقدات وما تؤدى اليه من الأعمال . والاستهواء يكون دائما فى دائرة اللاشعور ، أما التقليد فليس دائما كذلك . فكأن الايحاء الدافع الى التقليد ولا سيما غير المقصود منه وهو أساسى فى التقليد « التمثيلى » [1] وفى ذلك النوع المتصل « بالمثل العليا »

للاستهواء أثر كبير فى تكوين أخلاق الانسان وتشكيل سلوكه . فالجزء الأكبر من أفعال الانسان اليومية ليس صادرا عن تفكير وروية واختيار ، وانما هو نتيجة تأثير غيره فيه وتأثير البيئة الاجتماعية نفسها بما توحيه إلى الفرد من المعتقدات والآراء . والواقع ان الناس ليتقبلون الآراء والمعتقدات والنظم السياسية ، والعادات القومية وغيرها ، ولا سيما تلك التى يعتنقها كبراء القوم فيهم كما يتقبلون الأزياء الحديثة ويفضلونها على غيرها . فالاستهواء قوة كبيرة فى يد المدرس ولا سيما المعترف له بالقوة والثقة بالنفس وسعة العلم وبعد الصيت .

وقابلية الاطفال للاستهواء كبيرة ، وذلك راجع إلى أمور كثيرة أهمها :

١ — قلة ما لديهم من الآراء والأفكار المنظمة التى قد تقف فى سبيل ما يوحى اليهم به ويستهوون اليه

٢ — شعورهم بضعفهم وعدم ثقتهم بأنفسهم

٣ — وشعورهم بقوة مدرسيهم وآبائهم الممتازة فى نظرهم . تلك القوة التى تزيد أثر الشخصية البارزة زيادة كبيرة . فهذا الشعور يستثير فيهم غريزة « الانقياد والخضوع » ويجعلهم فى موقف المتقبل الخاضع لا المتمرد المناقض .

٤ — ولأنهم مجتمعون فى فصل ، والاستهواء فى الجماعات قوى . إذ أن قوة الجماعة تكون كلها فى صف موضوع الاستهواء (الايحاء) لا ضده

من ذلك نرى أن مزاج المدرس ، والمواقف التى يقفها إزاء المشاكل المختلفة

---

(١) Dramatic imitation

وثقته بنفسه ، وميوله وهدوء أخلاقه كلها تنعكس بسرعة على التلاميذ

فالمدرس الهادىء النفس ، الرابط الجأش ، الواثق بنفسه وعلمه ، العارف بطبائع تلاميذه لا يجد أية صعوبة فى أن يحكم تلاميذه و يضبطهم ضبطاً صحيحاً هادئاً متسقاً ، بل ان نظراته وايماءه بيده لتكفى لان توحى الى التلاميذ بالانتباه والسكون

والمدرس العطوف الباسم ، الجادّ فى عمله ، الذى يعنى بمصلحة تلاميذه يدفعهم الى العمل والجد و يوحى اليهم محبة الحياة والعمل ، ويجعلهم باسمين مقبلين على أعمالهم

والمدرس العادل فى أحكامه ، وفى معاملة التلاميذ ، المستمسك بقوانين المدرسة ونظمها ، المواظب على مواعيدها وتأدية أعمالها ، يوحى الى التلاميذ الرجولة واحترام القانون والنظام

فى حين أن المدرس المضطرب النفس ، السريع الغضب الذى لا يستطيع ضبط نفسه ، والمدرس السوداوى المزاج ، المستهزىء بالحياة و بكل ما فيها ، والمدرس المهمل غير المكترث لنظم المدرسة ، وغير المحترم لرئيسها والمشرفين عليها ، كل هؤلاء يوحون بنقائصهم هذه الى تلاميذهم ، ويصبغون فصولهم بصبغتهم التى هم عليها . فكما يكون المدرس يكون الفصل . فما يود المدرس ان يكون التلميذ يكنه . فتكرار القول الى تلميذ بأنه لم يفلح ، ولن يجوز امتحاناً ، ودوام رميه بالكسل ، وضعف الهمة بقصد حثه على النشاط والعمل ! ! لا تؤدى الى النتيجة المقصودة ، بل تؤدى بالتلميذ الى التمادى فيما هو فيه من الكسل وخور العزيمة وتخلق منه رجلا هذه صفاته . وكم من والد وأم ومدرس قد أفسدوا الأبناء بما أوحوا اليهم من الضعف ، والتردد ، والكسل وعدم الذكاء !

فى حين أن المدرس الذى يقدر ما يبذله التلاميذ من الجهد حق قدره ولو كان ذلك الجهد قليلا ، و يشجعهم على الدأب فيه معترفاً لهم بما أحرزوه من

التقدم ونافثاً فيهم الثقة بأنفسهم وبالنجاح فيما يعملون يستثير من كامن نفوسهم قدرة وكفاية لم يكونوا قد شعروا بها من قبل . ومتى شعر الطفل بقوته اندفع الى استغلالها واستخدامها ، فيبذل جهده ، ويعمل على ترقية نفسه بنفسه ، اذ ليس شيء ينجح كالنجاح . فيكون المدرس قد أنقذ التلميذ عندئذ من شر نفسه ، وأعد للمجتمع عضواً نافعا كاد أن يكون أشل . «فالاستهواء الذاتى»[١] قوة كبيرة ، لا تعدلها قوة .

ومن هذا القبيل ما تعمله بعض المدارس من تعليق ألواح الشرف ، وتوزيع « شارات » مختلفة على التلاميذ ، وتعليق ألواح خاصة عليها حكمة أو نصيحة تظل أمام التلاميذ مدة تلفت فيها نظرهم اليها ؛ ومن اتخاذ علَم للمدرسة تُعرف به تلامذتها حتى لا يأتى أحدهم أمراً يشين اسم مدرسته التى يقدرها حق قدرها ؛ والعناية بنظام المدرسة ، وراحة التلاميذ فيها ؛ وفوق هذا كله العناية كل العناية باسم المدرسة والاحتفاظ به علماً حياً على المثل العليا ، والنظم والغايات التى يدل عليها ذلك الاسم الجليل .

٥ — سلطة المدرسة والمدرس

ان تأثير شخصية المدرس ونفوذه فى التلاميذ شيء ، واستعمال ما فى يده من السلطة وقوة الحكم شيء آخر . فالشخصية تعمل عملها وهى هادئة ، وترسل نفوذها فعّالا باستمرار ، ناظرة إلى المستقبل أكثر منها إلى الحاضر . أما السلطة فهى للحاضر أكثر منها للمستقبل ؛ فهى تدبير وقتى قضت به الضرورة ؛ ومع ذلك فالغاية من السلطة التى فى يد المدرس يجب أن يكون ملحوظاً فيها المستقبل كذلك : أى أثرها فى تربية التلاميذ واخلاقهم

و«السلطة» هى القوّة التى بها يتمكن المدرس من تنفيذ القانون وإجبار التلاميذ

---

(١) Autosuggestion

على الطاعة وأداء الواجب فمتى كانت ثمة تبعة ملقاة على عاتق المدرس أو الناظر فينبغى أن يخول « سلطة » كافية تتعادل مع مقدار هذه التبعة . وأن يكون لديه من الحرية مايجعله يختار الشكل المناسب لتنفيذ سلطته ، فى دائرة الحزم والقانون .

السلطة والحكم

«السلطة» أساس «الحكم» . والحكم ، كما رأينا ، ليس إلا المرحلة الأولى للتأديب ؛ والغرض منه تعويد الأطفال العادات الطيبة وإنشاؤهم عليها . فالسلطة لم تُعط للمدرس اذن إلا لفائدة التلاميذ ونفعهم . فيجب ألا تستعمل فى غير ذلك . فاذا أحسن المدرس استعمالها وعرف متى يلين ومتى يشتد ؛ متى يعاقب ، ومتى يثيب ؛ متى يُطلق للاطفال حريتهم ، ومتى يكبح جماحهم ؛ كان التأديب صالحاً ، ناجعا

فالسلطة ضرورية لحكم التلاميذ وتعويدهم الطاعة ولا سيما فى أدوار ترقيهم الأولى . وهى فى الحقيقة شر ؛ ولكنه شر يقى شراً أكبر منه . وهى تقييدٌ لحرية الطفل ، وتضييق لدائرة سلوكه ، ولكنه تقييد وتضييق يؤدى الى حرية أكبر وإلى مجال للعمل أوسع .

فيجب أن يذكر المدرس أن السلطة التى فى يده انما هى لمصلحة التلاميذ أنفسهم ، ولا ينبغى أن تستعمل إلا لتلك الغاية وحدها . ولا تستعمل إلاَّ إذا مست حاجة النظام ، ومصلحة الجماعة اليها ، أو مصلحة الفرد نفسه اليها . فينبغى أن يقلل من استعمالها تدريجياً ، حتى يستغنى التلاميذ عنها ، ويعتادوا حكم أنفسهم بأنفسهم ؛ وعندئذ تزول السلطة الخارجية ويحل محلها عادة الطاعة والاحترام .

السلطة والحرية :

إذا كانت الغاية من التأديب الصالح : اقدار التلاميذ على حسن حكم أنفسهم ، لا أن يكونوا خاضعين كل الخضوع لارادة سواهم ، فيجب أن يعطوا من حرية

العمل والاختيار قسطاً كبيراً ، حتى يكون المجال واسعاً لاظهارهم شخصياتهم على حقيقتها ، ولكى يشعروا بهذه الشخصية و يتمكنوا من كسب الخبرة والتجارب المختلفة التى تجعلهم يعدلون سلوكهم من تلقاء أنفسهم ، والتى تعودهم تحمل نتائج سلوكهم راضين مختارين . فارادة المرء لا ترقى وتقوى إلاَّ بتدريبها على العمل ؛ والانسان لايحترم الحرية ويقدرها قدرها إلاَّ بالحرية ؛ ولا يتسنى لامرىء ان يحصل على الاستقلال بالرأى والعمل ، إلاَّ بالتدرب عليهما تدريباً متواصلاً من أول نشأته . فاذا نشأ الطفل مجبراً على دوام الخضوع لرأى سواه ، محروماً من استعمال عقله ومواهبه فى تصريف أموره صغيرها وكبيرها وما يوكل اليه من أعمال شب فاقداً كل استقلال فى الفكر والعمل .

والتربية « العصرية » تعمل على أن تكون اخلاق الطفل ومظاهر سلوكه المنوعة صادرة عن نفسيته و باطنه هو ، لاملقاة عليه أمراً مقضياً من الخارج . فهى تعمل دائماً على أن تستعين بالطفل على تشكيل نفسه وتعديل سلوكه ، وإعلاء « بواعثه » إلى السلوك ، والسموّ بدوافعه الى العمل . فوظيفة المربى الصالح تعويد الطفل تدريجاً أن يستغنى عنه ، ويعمل بغير اشرافه ومراقبته . وهذا لاشك صحيحٌ فى التربية الخلقية صحته فى التربية العقلية .

وليتعلم الأطفال من البداية حكم أنفسهم بأنفسهم ، تغيرت مناهج التعليم ، ونظم الادارة المدرسية ، وطريقة معاملة التلاميذ ، تغيراً كبيراً فى كثير من المدارس الاوربية والامريكية التى غلبت عليها فكرة «الحكم الذاتى» هذه — وأساس ذلك القاء الجزء الأكبر من الحكم ، والادارة على عاتق التلاميذ أنفسهم ، وتحميلهم مغبة سلوكهم وعاقبة التصرف فى أمورهم . فعندئذ تصبح سلطة المدرس والمدرسة قليله جداً حتى لا تكاد تتبين لها أثراً ، كما تصبح المدرسة أشبه ببلدة ديمقراطية يحكمها جماعة من « النواب » يختارهم التلاميذ أنفسهم . وقد نجح هذا النظام فى مدارس كثيرة ، بل أنه نجح مع المتشردين والمجرمين . نشير هنا الى جمهورية

George Junior التى أنشئت فى بلدة Freevile فى ولاية نيويورك بالولايات المتحدة . وهى « اصلاحية » للفتيان بين سن السادسة عشرة والحادية والعشرين . وشعارها لا شىء بلا عمل والى الجمهورية الصغيرة[١] (Little Commonwealth) التى أنشأها هومر لاين (Homer lane) فى انجلترا من الاحداث المعتادى الاجرام . فهم الذين كانوا يديرون كل أمورهم بأنفسهم بكل حرية كاملة ، متحملين تبعة أعمالهم وسلوكهم . وقد نجحت هذه الطريقة فى هؤلاء الأحداث المتشردين الخارجين على كل نظام . فلم لا تنجح مع سائر التلاميذ العاديين الذين لم يتلف سوء السلوك أخلاقهم .

وهكذا تغيرت الحال . فقديماً كان المدرس قاسياً متشدداً لا تفارق العصا يده ، أما اليوم فحدث رد فعل شديد فى بعض النواحى وقام كثيرون يدعون الى التأديب الحر الطليق free discipline كما يسميه الانجليز والامريكيون ويناشدون المدرس ان يطلق الحرية للاطفال كاملة غير منقوصة ، وأن يمحو سلطته بيده ، ويبقى أمام الاطفال مرشداً ليس الاَّ كما تفعل « المعلمة » فى طريقة منتسورى مثلاً

ويسمى أنصار هذه الفكرة المغالين بها « بالمحررين » Emancipationists ويطلقون على خصومهم لفظ القامعين repressionists .

الحرية والنظام :

ان أنصار مذهب الحريه قد يغالون به أحياناً مغالاة كبيرة تخرجه عن القصد منه فتصبح المدرسة فوضى لايتسنى للمدرس أن يقوم فيها بتأديب حقيقى أو ظاهرى أو بتعليم نافع . وذلك كالمدرسة التى أنشأها الحكيم الروسى « تلستوى » فى[٢]

---

(١) Clarke Hall فى كتابه الدولة والطفل « The state and the Child »

(٢) فى قرية Yasania Poliana حيث كانت ضيعته

إحدى قرى بلاده ؛ وكغيرها من المدارس الحديثة التى أساءت معنى الحرية فى التربية . فالحرية ، ليست التخلص من كل قيد والافلات من كل عقاب ، وأن يعمل التلاميذ ما يشاءون ، وما يحلو لهم . ان الحرية ليست الفوضى وعدم النظام . والواقع أن الحرية والنظام لا يتنافيان . اذ أن أول خطوة الى الحرية هى تعود النظام والتشبع بروحه ؛ و بغير نظام لاتكون حرية . والحرية المطلوبة هى حرية الطفل لترقية نفسه بنفسه لتنمية ما فيه من مواهب ، وللعمل على إبراز ما هو كامن فيه من شخصية قوية نافعة ، وليست تلك الحرية التى هى فوضى مقنعة باسم آخر

ولكن النظام الذى أساسه قوة الأجبار الخارجىّ وحده لاينقذ المرء من شرور نفسه ، ولا يخلصه من ميوله غير الاجتماعية ، ولا يفسح المجال لترقية النواحى السامية من نفسيته ؛ وانما التأديب المطلوب هو ذلك الذى فيه تُسترعى طبيعة الطفل وعقليته وتجتذب ميوله ونوازعه وتلقائيته الى العناية بالنظام واحترام الغير .

فوجود النظام واستتبابه فى المدرسة ضرورى ، إذ بغيره لا يستطيع التلميذ أن يتعلم ويتأدّب ، كما لا يستطيع المدرس أن يعلم ويهذب . و بدونه لا يستطيع التلميذ أن يتعود الاستقلال بحكم نفسه ، ولا تتهذب ميوله ، ولا يحترم حرية غيره ورأيه ، ولا يتعود تلك العادات الاجتماعية التى تنجيه من الاصطدام بالقانون المسطور وغير المسطور . كما أنه بغير نظام لا يستطيع الطفل أن يكسب علماً ما ، فيضيع وقته وجهده ، ووقت معلميه سدى ، وتصبح ادارة المدرسة وأعمالها مستحيلة لايتحقق الغرض من وجودها .

فلوجود النظام قائماً بالمدرسة لابد من وجود سلطة قوية من ورائه لا لتخمد حرية الطفل وتكتم شخصيته ، ولكن لكى تحافظ على الحرية من أن يساء استعمالها حتى تكون مثمرة الثمرة المقصودة .

السلطة والطاعة : ان الطاعة والسلطة متلازمتان تتمم احداها الأخرى ، فالأولى هى الغاية المباشرة من وجود الثانية ؛ وليس غرض المدرس من الحصول

على طاعة التلاميذ له اظهار صولته أو نقمته ، أو مجرد اخضاعهم لاهوائه ، وإنما لأن الأطفال فى أدوارهم الأولى بحاجة الى الحكم والسلطة ، حتى لاتدفعهم نزعاتهم وميولهم الفطرية « الأولية » الى تعود عادات غيراجتماعية. فمن المقرر أن أكثر أعمالهم « اندفاعية »[١] لا باعث لها ولا ضابط الا غرائزهم الأولى . فالطفل خاضع بطبيعته لأهواء الساعة ، ولا يدرك للقانون ولا للنظام معنى ، فلا شىء لديه أفضل من حصوله عاجلا على رغبته الحاضرة — فهو أسير أهوائه ودوافعه الوقتية ، ومن ثمَّ كانت ضرورة الحكم والسلطة لتعويده كف نزعاته الوضيعة وكبحها ، واطلاق الحرية لميوله السامية وتشكيلها بالشكل الذى تقتضيه مصلحة الجماعة . فالسلطة ترمى الى تنظيم ارادة الطفل وعقليته وتوجيههما .

فالطاعة فضيلة لابد من العمل على غرسها فى نفوس النشء لفائدتهم هم ولفائدة المجتمع . فهى أول شرط للرقى الخلقى والاجتماعى .

ولكنها يجب أن تكون طاعة صحيحة ، سامية ، سريعة ، صادرة عن رضى وارتياح وتقدير للواجب والمصلحة العامة ، يستثيرها شعور الطفل بتفوق استاذه عليه خُلقاً وخبرة وعلماً وسناً ، ومعرفته بأنه انما يعمل لمصلحته وحدها — وذلك الاعتراف يحرك فى نفسه غريزة الاستكانة والقابلية للايحاء ويستهويه الى تقبل مايؤمر به والمبادرة بتنفيذه كل ذلك من غير أن تضعف السلطة من ارادته وتفقده استقلاله ، وتقتل شخصيته التى هى أثمن شىء فيه . فذلك النوع من الطاعة هو الذى يعين على تكوين الخلق الصحيح ، والارادة القوية . فقيمة الطاعة بقيمة الباعث اليها . أما القسوة والارهاب والوعيد فلا تنتج الا طاعة عمياء وضيعة ، يكون الباعث عليها الخوف وحده . والخوف اذا اشتد وتكرر يشل الارادة ، ويملأ النفس جبناً وخوراً ، ويجعل سلوك الطفل رياء كله ، ويشطر نفسه شطرين : شطر منها مظهره النظام وحسن السلوك والطاعة فى حضرة ذوى السلطة وحدهم . ويتجلى الشطر الآخر فى

(١) Impulsive

غيبتهم — فوضى وعبثاً بالنظام واستخفافاً به. وليس هذا من الخلق ولا من التربية الصحيحة فى شىء .

ان بين تلك الطاعة التى أساسها الارهاب والافزاع — طاعة العبد — وبين تلك الطاعة الصحيحة السامية المعقولة التى تقضى بها ضرورة مصلحة المجتمع ومصلحة الفرد نفسه — نوعاً آخر من الطاعة نسميه الطاعة «الآلية» . وأساسه مجرد التكرار والرياضة من غير قسوة أو ارهاب حتى ولا ادراك واضح من ناحية الأطفال . فهو نتيجة العادة ، والرياضة وحدهما . وهذا النوع هو أول ما يجب أن يغرسه المدرس فى الأطفال فى مراحلهم الأولى وليس ينبغى أن ينتظر منهم سواه ، ثم ينتقل بهم تدريجاً الى النوع الثانى : الى الطاعة الصحيحة السامية التى أساسها المعرفة والعلم .

ففى تكوين عادة الطاعة اذن يجب أن نبدأ بتكوين تلك الطاعة «الآلية» ، ثم منها نتدرج الى الطاعة الصحيحة التى أساسها المعرفة والاستدلال .

* * *

ان حكم التلاميذ حكماً ناجعاً ، وتعديل سلوكهم مباشرة بواسطة تدخل المدرس والمدرسة واستعمال ما لهما من السلطة يقتضى العناية بالوسائل الآتية :

(١) ملاحظة التلاميذ ملاحظة شديدة ودرس كل منهم على حدته ،
(٢) شغل التلاميذ شغلا مستمراً (٣) الاوامر والقواعد والتنبيهات المدرسية
(٤) الجزاء : أى العقاب والثواب

١ — فأول ما يجب على المدرس عمله مراقبة تلاميذه مراقبة شديدة حتى لا تخفى عليه بادرة تصدر من أيهم فيتمكن بذلك من توقى كثير من الحوادث قبل وقوعها . ولما كان التلاميذ يختلفون اختلافاً كبيراً فى المزاج والعقلية والميول والنزعات ، وجب على المدرس أن يعنى بدراسة كل واحد منهم على حدته دراسة خاصة ، حتى يقف على عقليته ، ويعرف أنجع الطرق وأقصر السبل لمعاملته . فمن التلاميذ من تردعه النظرة الواحدة ، أو الايماءة الخفيفة ، أو الكلمة الواحدة ،

ومنهم من لا يكفه الا الوسيلة الرادعة . فالمدرس العارف بأخلاق تلاميذه يعامل كلاً بالطريقة التى تنجع فيه ؛ ونظر المدرس وصوته خير معوان له على ذلك ، فيحسن به أن يعرف كيف يستفيد منهما أقصى فائدة

على أن مراقبة المدرس تلاميذه المراقبة الكافية يجب أن تكون من بعد . فيشعر كل تلميذ أن عين المدرس ساهرة ، وأن وراءه سلطة قوية تؤيده ، ولكن يجب الا يشعر بأنه موضع اشتباه وسوء ظن ، الا اذا كان جديراً بذلك فعلاً حتى لاتحدثه نفسه بانتهاز فرصة للاخلال بالنظام .

٢ — كذلك يجب أن يشغل المدرس تلاميذه شغلا مستمراً بالدرس ، أو بالألعاب المختلفة فى أوقات فراغهم حتى لا يجدوا مجالاً لديهم للمضى وراء غرائزهم وميولهم غير الاجتماعية . فالحركة والتغير من أهم مميزات الطفولة . وهذا الميل الفطرى يجب أن يوجه فى المجرى الذى يكون من ورائه فائدة للتلميذ أو مسرة له . والا فانه يكون مصدر متاعب كثيرة ووسائل للاخلال بالنظام . وذلك سبب من الأسباب الكثيرة التى تدعو المدرسة الى الاهتمام بالألعاب المدرسية المختلفة ، كما أنه سبب أيضاً يحمل المدرس على ضرورة العناية الشديدة باعداد درسه ، ومعرفة ماسيقوله ويعمله معرفة تامة ، وأن يجعل طريقته شائقة جذابة مناسبة لسن التلاميذ وعقولهم تمام المناسبة ، حتى تسترعى انتباههم وشوقهم فيستغرقون فى أعمالهم ولا يجدون فرجة يتطرقون منها الى مشاكسة المدرس ومضايقته

٣ — الاوامر :

اذا ما راقب المدرس تلاميذه وشغلهم بما ينفعهم ويرقيهم شغلا متواصلا مناسباً لهم ، فانه لايزال يجد نفسه مضطراً الى أصدار أوامر كثيرة معينة فى ظروف مختلفة ولا سيما فى المراحل الأولى من التعليم ، الى أن يعرف التلميذ كيف

يحكم نفسه ويوجه سلوكه من غير حاجة الى أن تدخل المدرس أو الأب تدخلا مباشراً . فالأوامر التى يصدرها المدرس فى فصله يجب أن يراعى فيها مايأتى :

١) **أن تكون قليلة** : فالاكثار من الاوامر يعود التلاميذ الاتكال على غيرهم ويضعف من ارادتهم ويفقدهم القدرة على التصرف والتحيل فى أقل أمور الحياة شأناً ، فيجب ألا تكون أوامر إلا حيث تمس الحاجة اليها

٢) **وأن يقصد تنفيذها** : فالأوامر التى تلقى ويتساهل فى تنفيذها تضر بالتلميذ و بسلطة المدرس معاً ، اذ أنها تترك فى نفس الأول أثراً غير حميد ، فيظن أنه لا ضرر عليه من المخالفة ، كما تفسد عليه عادة الطاعة المراد تكوينها فيه

٣) **وأن تلقى بعزم وقوة ومن غير اضطراب** حتى لا يتطرق الى التلاميذ أى شك فى عزم المدرس على أن يطاع ، وأن تنفذ أوامره . أما الأمر الظاهر فيه الضعف ، والذى يغلب عليه الرجاء والخوف فلا قيمة له

٤) **وأن يتدبر فيها قبل القائها** : ان كان تنفيذ الأوامر مقصوداً فعلا فيجب أن يفكر المدرس فى كل أمر يأمر التلاميذ به ويتدبره قبل القائه حتى لا يضطر الى تغييره فيما بعد أو الى التغافل عنه أو تعديله مع التمرين و بعد النظر يتأتى ذلك بسرعة و بغير تدبير ظاهر

٥) **وأن لا يكررها** : فتكرار الأمر الواحد ، أو رفع الصوت به لا يدفعان التلاميذ الى الطاعة ، انما يدفعهم عليها شعورهم بأن وراء هذا الأمر عزماً على التنفيذ . فالتلميذ اذا رأى أن المدرس يكرر أوامره مرتين أو ثلاثاً فانه لا يطيعها من المرة الأولى بل يتلكأ ويتردد ، فى حين انا نرمى الى تعويده الطاعة والاسراع اليها

٦) **كذلك يجب ألا يصحبها تهديد أو وعيد** : فكلاهما لا لزوم له ؛ فكأن المدرس يجعل مسألة الطاعة مسألة اختيار ان شاء التلميذ أطاع والا فانه يعاقب . هذا وان التهديد اشعار للتلاميذ ان المدرس لا ينتظر منهم ان يطيعوه ، وعندئذ لا يجد منهم بعد التهديد الا كل مخالفة وعناد وتمرد عليه

٧) **وأن تكون موجزة الصيغة** : فطول الأمر كطول السؤال ينسى التلميذ أوله آخره ، أو يجعل الأمر يلتبس عليه ويغم

٨) وأخيراً يجب أن تكون أوامر لا نواهى : فهناك فرق كبير بين أمرك التلميذ بشىء ونهيك اياه عنه . فالنهى يستثير فى نفسه الأفكار المعارضة لما تأمره به . أو هو يبين له الطريق الذى يجب أن يتنكبه فيستهويه ذلك «استهواء عكسياً» الى عمل ما تنهاه عنه . أما الأمر القوى فانه يسد على التلميذ كل طريق سوى ما تود أن يتجه اليه .

القواعد والتنبيهات المدرسية

تشبه القواعد والتنبيهات التى تصدرها المدرسة الأوامر التى يصدرها المدرس فى فصله من وجوه عديدة ، فهى فى الواقع أوامر يمتد أثرها الى مدى أطول مما تمتد اليه تلك ، فهى أوامر ولكنها تكون مستديمة . ويجب فيها :

١ — **أن تكون قليلة ما أمكن** : حتى يتيسر للتلاميذ معرفتها وتذكرها . أما كثرتها فقد تكون سبيلا الى نسيانها ، أو الى اهمال بعضها قصداً ، أو أنها تجعل التلميذ يستبيح لنفسه أن يعمل أى شىء يخل بالنظام ما دام انه لم يذكر فى القواعد والتنبيهات صراحة

٢ — **أن تكون جلية** : واضحة لا لبس فيها ولا غموض لا تحتمل تفسيراً ولا تأويلا سوى ما تريده المدرسة منها حقاً

٣ — **أن تفكر فيها المدرسة قبل اصدارها** : حتى لا تضطره الادارة الى التغاضى عمن يخالفها أو يهملها

٤ — **الا تصدر قاعدة أو تنبيه الا اذا اقتضته الاحوال فعلا** : أما ذكر التنبيهات لتحذير التلاميذ من الوقوع فيما يمكن أن يقعوا فيه من المحاذير فليس

سوى استهواء لهم للوقوع فيها . فمن الخطأ تحذير التلاميذ من أمر لم يخطر ببال أحدهم أن يرتكبه

٥ — أن يشرح للتلاميذ أسبابها متى استطاعوا فهم هـذه الاسباب : فان ذلك يكون باعثاً لهم الى اطاعتها واحترام السلطة فيها وحمل غيرهم من التلاميذ على احترامها واتباع أوامرها . فالمدرسة يجب أن تعمل على اجتذاب معاونة التلاميذ ومعاضدتهم اياها فى القيام بتأديبهم وتكوين أخلاقهم . فعملها فى التأديب يكون لا شك قاصرا من غير هذه المعاونة الصحيحة

٦ — على أنه يجب أن نذكر قبل كل شيء أن هذه القواعد والتنبيهات والأوامر وغيرها تكون أنجع وأفيد للمدرسة وللطفل كلما كانت صادرة عن شعور من التلاميذ بضرورتها لهم لمصلحة عملهم وتقدمهم فيه

٤ — الجـــزاء

الثواب والعقاب

المدرسة مجتمع كغيره من المجتمعات البشرية تحفز أفراده الى العمل بواعث مختلفة — بعضها سام جليل ، و بعضها وضيع حقير . ولكنها تختلف عنها من حيث أن أفرادها لما ينضجوا بعد ، فميولهم ونزعاتهم لا تزال فى دور النشوء والتكون : ولقد رأينا أن الغاية من التأديب المدرسى هى تعويد التلاميذ حكم أنفسهم والاشراف على سلوكهم هم دون أى سلطان خارجى. ولا يتم ذلك إلا بكف الميول والغرائز غير الاجتماعية من ناحية ، و باعلائها وتوجيهها لما فيه مصلحة الفرد والمجتمع من ناحية أخرى ، وباستحثاث الميول الاجتماعية الصالحة وتنشيطها ، وتكوين عواطف نبيلة تجعل التلاميذ أبداً نزاعين إلى الخير والنظام ، تبعثهم إلى العمل دوافع سامية . والثواب والعقاب هما اللذان يعينان على الكف والقمع وعلى ذاك التشجيع والاستحثاث .

على أنه لا يخفى ان العقاب والثواب باعثان وضيعان ، فأساسهما الخوف من جهة والطمع وحب السيطرة والاستحسان ، من جهة أخرى ولكنهما على الرغم من ذلك لازمان الى حد ما. فما دام الانسان انساناً ، وما دامت هناك مراقبة وحكمٌ ، ونظمٌ تطاع ، ومجتمع تُراعى مصالحه ، فلا غناء عن العقاب الرادع لمن أساء واعتدى ، والثواب الدافع لمن أحسن وأجاد . على أنا لا نستعمل كلاًّ منهما إلا بقدر ، و يجب أن تكون غايتنا منهما الاستغناء عنهما . فقلة العقاب ، وعدم الحاجة إلى الجوائز المصطنعة ، دليل على أن التأديب سائر سيراً حسناً ، فى حين ان كثرتهما دليل على عكس ذلك . فمتى أخذت تتكون فى نفس الطفل « عادة إرادة العمل الصالح » والشعور بالواجب وصار ينزع إلى عمل الصواب لأنه الصواب ، لا خوفاً من عقاب أو طمعاً فى مكافأة

أصبح الثواب والعقاب لا لزوم لهما البتة ، وحان وقت الاستغناء عنهما ، وأن نستبدل بهما بواعث أسمى منهما وأنبل . على أن ذلك لا يبلغ فى يوم أو اثنين .

فالثواب : هو إحداث السرور فى نفس من أحسن جزاء إحسانه وتشجيعاً له على الاستمرار فيه .

والعقاب : هو إحداث الألم قصداً فى نفس من أساء جزاء إساءته كى يكف هو وسواه عن معاودتها .

وكلا الثواب والعقاب مبنى على أساس نفسانى . فالناس بفطرتهم ، كباراً كانوا أو صغاراً يحبون السرور ، كما يخشون الألم . فاذا جَرّ عمل من الأعمال وراءه الألم كنتيجة له ، كان نصيبه أن يمتنع عنه : فى حين أنه اذا أحدث فى النفس ارتياحاً وأوجد لذة وسروراً عاوده المرء وكرره مرة بعد أخرى حتى يصبح عادة راسخة . وليس « التعلم » بأوسع معانيه إلا تعديل المرء سلوكه تعديلاً يجعل أعماله كلها مما يحدث له الارتياح أو على الأقل لا يجر الألم على نفسه أو على سواه . فاذا ما أتى التلميذ بحسنة وأثيب عليها ووجد فى نفسه ارتياحاً من جرائها ارتبط ذلك العمل بالسرور فى نفسه ، فيميل إلى تكراره ومعاودته . وكذلك إذا أساء وعوقب وأحس الألم ارتبط عمله السيء بما جره على نفسه من ألم ، فاذا ما حدثته نفسه بالعودة الى الأساءة ذكر الألم فابتعد عنه .

ولا شك فى أن تأثير الألم أشد من تأثير السرور فى حمل المرء على تعديل سلوكه ، اذا روعيت فى العقاب شروطه حتى لا يترك وراءه أثراً دائماً فى الجسم أو فى النفس . ولذا يرى كثيرون أن يكون اعتماد المربى على العقاب المانع اكثر من اعتماده على الاثابة والمكافأة اذا مسّت الحاجة الى العقاب ؛ فالمكافأة رشوة لضمان حسن السلوك ؛ والمجتمع لا يثيب المرء على كل حسن يأتى به ، ولكنه سرعان ما ينزل به العقاب على كل جريمة يقترفها . ومع ذلك فمثل هذا التفكير قد يقتضى تعديلاً كبيراً على ضوء علم النفس الحديث

ولقد كان العقاب يستعمل فى الماضى(١) لردع التلاميذ وزجرهم عن الذنوب الخلقية ؛ وعن كل ما يعطل سير المدرسة ويخل بنظامها . (٢) ولحملهم على الجد فى عملهم والعناية بدروسهم

ولكن اليوم أصبحت العقوبة مقصورة على الحالة الأولى وقلت قلة كبيرة للغرض الثانى ، فى حين ان الجوائز والمكافآت قد كثرت فى مدارس عدة بقصد تشجيع التلاميذ واستحثاث ميولهم واهتمامهم الى الاقبال على دروسهم

على أنه يجب ألا يفوتنا ان الثواب والعقاب لا ينجعان إلا إذا كان المدرس محبوباً من تلاميذه ، محترما كل الاحترام منهم ، له فى نفوسهم كل هيبة واجلال ، حتى أن ابتسامة واحدة ، أو نظرة استنكار لتكون أشد وقعاً من مكافأة حسية ، أو عقاب مؤلم اذا صدر عن سواه

ومثل هذا المدرس الصالح لا شك ليس بحاجة الى استعمال سلطته . فما هو بحاجة الى أن يعاقب ، أو يثيب . فشخصيته هى كل شىء .

الثواب

الغرض من الثواب المدرسى مكافأة من أحسن من التلاميذ على إحسانه ودفعه إلى مواصلة بذل الجهد فى العمل وحسن السلوك ، بما يبعثه الثواب فى نفس المحسن من الشعور بالسرور والارتياح

ويبرر الثواب المدرسى بأن الأطفال لصغر سنهم ، وعدم نضوجهم العقلى لا يستطيعون فهم المعانى المجردة ، كالحق ، والواجب والفضيلة حتى يتخذوها دافعاً سامياً يحفزهم إلى العمل ، أو الى كف النفس عن كثير مما تشتهى . فتلك غايات بعيدة . وهم بحاجة إلى دافع حسى يكون كغرض قريب يفهمونه ، ويجدون فى أنفسهم القدرة على بلوغه ؛ حتى الكبار منهم الذين يستطيعون فهم الأسباب المعقولة

الداعية الى العمل ، لا يجدون فيها قوة كافية تدفعهم الى مواصلة بذل الجهود . فالبواعث السامية ليست دائماً هى البواعث العملية الميسورة فى كل حال . فالثواب ، كالعقاب ، وسيلة الى غاية ؛ وهو مثله باعث وضيع ، ولكنه انما يتخذ سلماً الى باعث نبيل . فالاثابة تعود التلاميذ قدر المحسن حق قدره ، والاعتراف بما أتى من فضل ، وبما بذل من جهود . وهى تستثير فى نفوس التلاميذ المباراة . والمباراة الصالحة دافع قوى يحض الطفل على أن يرتفع إلى مستوى أرقى مما هو فيه . ولعلها أقوى الدوافع الباعثة التلاميذ على العمل العقلى ، اذ توجد فيهم محبة الترقى ، وتلفت نظرهم الى المثل العليا وتحثهم على الأخذ بها . فالثواب يشجع المحسن على المضى فى احسانه ، كما يشجع غيره على محاكاته . هذا كله إذا خلصت المباراة من الأذى ، وإلا فانها اذا اشتدت انقلبت ضررا أو حركت فى النفوس نوازع خبيثة كالحسد والغيرة والكراهية بين أفراد الفصل الواحد وأفسدت عليهم وحدتهم وتآلفهم ، لذا تتجه الآراء الحديثة فى التربية الآن إلى احلال التعاون دائماً محل المباراة فى المدرسة ، وفى غيرها

على ان الاثابة ليست خيراً خالصاً . فاضرارها من الوجهة الخلقية كثيرة ، وخير ثواب يحصل عليه المرء انما هو شعوره براحة ضميره ، وسروره بانجاز عمله ونجاحه فيه

أنواع الثواب المدرسى

الثواب المدرسى نوعان . ثواب حسى ، وثواب أدبى . فالحسى يشمل الجوائز المختلفة المادية من كتب وأوسمة ، ومؤلفات مختلفة ، وبالمجانية فى مدارس أرقى وما إلى ذلك

ويشمل الأدبى المدح والثناء ، وتمييز المستحق على أقرانه بميزات منوعة كاسناد رآسة الفصل اليه ، أو كنقله من مكان إلى آخر فى الصف الأمامى ،

(ان كان ذلك متبعاً) وتكليفه أعمالا «مشرفة» يقوم بها تكون كدليل على ثقة المدرس به ، أو كتابة اسمه فى لوح الشرف ، أو عرض بعض اعماله الكتابية ، وواجباته المنزلية على مرأى من التلاميذ جميعاً ، أو أن يُطلب منه الاحتفاظ ببعض الأدوات والكتب أو يكلف الاشراف على نظام الفصل فى غيبة المدرس أو يعهد اليه ادارة مكتبة فرقته ان كانت . وهذه كلها لها قيمة كبيرة فى نظر التلاميذ لما هو متصل بها من التشريف والتكريم فترفع قيمتهم فى عين أنفسهم ، وتحثهم على زيادة الاجتهاد والعناية

الثناء

والثناء وسيلة قويه ناجعة فى حض التلاميذ على العمل وحسن السلوك ، إذ هو يمس ميولا فطرية متأصلة فيهم ، فضلا عما يحدثه من السرور والارتياح . وهو من خير ما يشجع المرء على الاستمرار فى احسان عمله واتقانه . وان أبسط أشكال الثناء أن ينظر المدرس الى التلميذ المحسن نظرة الرضاء والارتياح فيبعث فيه ذلك سروراً يشجعه على التقدم و بذل الجهد . ولكن استعمال هذه الوسيلة الناجعة السهلة يقتضى من المدرس حزماً وتفكيراً غير قليلين . فالثناء جزافاً على كل عمل من الأعمال الحسنة العادية يقلل أثره ، ويحط من أهميته ؛ كما أن عدم الثناء مطلقاً يحرم المدرس استعمال مؤثر ناجع ؛ فكلا التفريط والافراط فيه مضر كل الضرر

ويمتاز الثناء على غيره من أنواع الثواب بأن كل امرىء يستطيع أن يحصل على قسط منه . فأغبى التلاميذ وأقلهم نشاطاً جدير بالثناء عليه إن بذل جهداً ما فوق ما يبذله عادة وبذل الجهد المنظم هو كل شىء

فينبغى عند الثناء مراعاة الأمور الآتية :

١ — يجب أن يفرق بين الذكى الذى لا يبذل الا جهداً قليلا و بين

المتوسط الذكاء الجاد فى العمل . فان ما يبذله من الجهد يفوق فى الواقع ما يبذله زميله الذى حبته الطبيعة ذكاء قوياً .

٢ — أن يثنى على السلوك الحسن فى المدرسة وخارجها ، وذلك خشية أن يستقر فى أذهان التلاميذ ان الأمور العقلية وحدها هى التى تستوجب المدح والثناء ، فالنظافة والمواظبة ، والاجتهاد والطاعة ، والتأدب ، يجب أن يكون لها نصيبها من المدح أيضاً .

٣ — ألاّ يفرط فيه ويتغالى حتى يصبح عادياً يحدث فى كل ساعة ويوم ، وبذلك تقل قيمته ويزول أثره

٤ — أن يراعى العدل فيه . فلا يثنى الا على من يستحق الثناء حقاً ، وبالطبع ليس لذلك معيار خاص ، بل هو متروك الى حزم المدرس ، والى حسن قدره أحوال كل تلميذ من تلاميذه وخبرته بما يحتاجه من التنشيط والتشجيع .

الجوائز

وأن أظهر أشكال الثواب هو الجوائز والمكافآت ؛ وعند منحها يجب أن يكون المدرس أو الناظر قد فكر فيها مراراً . فاحرازها قد يحدث اضراراً كثيرة وان كانت فوائدها غير قليلة

اضرار الجوائز

فهى تولد فى النفوس صفات غير اجتماعية كالغرور والطمع والأثرة ، والحقد وخبث النية . ثم يصبح الغرور عقبة قائمة فى سبيل تقدم التلاميذ واطراده . والطمع يفضى بهم الى محاولة الحصول على ما فى أيدى غيرهم بانتهاج سبل غير قويمة . فهى تثير فى نفس التلاميذ حب التفوق على غيرهم لا حب التقدم والترقى لنفسيهما .

وهى تقيس قيمة المرء بنتيجة عمله لا بقيمته الذاتية ولا بمقدار ما يبذله من جهود . وهذا خطأ شائع فكثيراً ما يأتى المرء أعمالا طيبة فى ذاتها وله من ورائها غرض غير نبيل . وكذلك قد تكون دواعى نجاح المرء ظروف خاصة ليست من عمل يده . فنتيجة العمل كثيرا ما تكون على عكس نية القائم به ولا تناسب مع ما بذله من جهود .

وتستبدل باعثاً وضيعاً بآخر عال . فتصبح المكافأة رشوة . وتكون فى نظر التلاميذ هى الغاية التى من أجلها يكدون ويعملون ؛ فيذكرون المكافأة وينسون كل النسيان السبب الذى أعطيت لهم من أجله

وانها لتجعل من مواهب المرء الطبيعية فضيلة تثيبه عليها . فمكافأة المرء على ذكائه وسرعة خاطره ، كمكافأته على زرقة عينيه وطول جسمه . فهى بذلك تكاد تكون مقصورة على النجباء وحدهم ، الاذكياء بفطرتهم .

وكثيراً ما تخمد همة من فشل فى الحصول عليها . فبدلا من أن تدفعه إلى مواصلة الجهد ؛ توحى اليه أنها ليست فى متناول قدرته ، فلا يكترث للعمل وبذلك ينبحط ويتأخر بدلا من أن يرقى باستمرار

ولقد تُجعل المكافأة والسرور وحدهما الباعث على العمل ، لا الواجب والاهتمام الشخصى ، ولا قيمة الشىء أو العمل فى نفسه .

فوائد الجوائز

ولكن على الرغم من تلك الاضرار والمثالب الكثيرة فان الجوائز عامل قوى ، له قيمته فى النفس . والمرء فى صغره ، أو فى جهله ، يتطلع إلى المكافأة الحسية العاجلة ويتأثر بها أسرع من تأثره بالمثل العالية ، واقتناعه بضرورة العمل لاغراض أسمى من الحصول على مكافأة . وكثيراً ما كانت المكافأة خير مشجع لأناس أظهروا ميلا خاصاً إلى فن أو علم فواصلوا ترقية نفوسهم وتقوية ميولهم حتى أصبحوا من السابقين .

فهى تحض التلاميذ على مواصلة العمل ، وعلى الاستمساك بحسن السلوك بما تحدث فيهم من السرور العاجل أو المنتظر .

ان من يحصل على مكافأة ماترتفع قيمته فى عين نفسه وفى عيون إخوانه ، فيحترم نفسه ويزيد إعجاب إخوانه به .

كذلك تبعث فيهم ميلا إلى المباراة الصالحة ، فيندفعون فى الجد إلى الدرس والفهم

ان قيمة المكافأة قليلة عادة ، ولكن أثرها يفوق قيمتها أضعافا كثيرة فان ماتحدثه فى النفس من المسرة تبعث فى الطفل قوة كبيرة وتوحى اليه بان فى طاقته بذل جهد أكبر للحصول على غايات انبل وأسمى .

ومع ذلك فلتكون الاثابة الحسيَّة مستحقة حقا ، قليلة الاضرار يجب ان يراعى فيها ما يأتى :

ان تكون قليلة العدد حتى لا تفقد أثرها . على ان قلتها يجب الا تصل الى درجة لاتستثير عزماً ولاتحرك همة .

ان تستلزم بذل جهود طويلة مستمرة . فان كثرة الجوائز ، وسهولة نيلها تفقدها قيمتها .

ان يكون الحصول عليها فى مقدرة كل امرىء إذا بذل الجهد اللازم

الاَّ تكون قيمتها كبيرة . مخافة ان يسعى التلاميذ وراءها من اجل تلك القيمة وحدها ، ولذلك يحسن احياناً ان تأتى المكافأة على غير انتظار لها .

ان يفهم التلاميذ انها ليست سوى رمز لرضاء المدرس والمدرسة عن عملهم ، وتقدير لجهودهم .

الا تعطى على الخلق العالى ، كالصدق ، والأمانة ، والشرف ، وتأدية الواجب فان هذه جزاؤها فى نفسها . فيجب ان يعاقب التلميذ على الكذب والسرقة ، وألايكافأعلى الصدق والأمانة . وإنما يجب أن تقتصر على الصفات العادية ، كالنظافة

والترتيب ، والدقة فى العمل ، والمواظبة على الميعاد ، والعناية بما يملكه التلاميذ من كتب وأدوات : يجب أن تعطى على كل عمل فوق مستوى الواجب العادى .

يجب ألا تعطى لذى موهبة طبيعية خاصة ، بل لمن يبذل الجهد المتواصل فى عمل ما .

أن تعطى على السلوك الحسن ، كما تعطى على المجهود العقلى فى الفصل وغيره ، والرياضى فى الملعب .

أن يعدل المدرس والمدرسة فى توزيعها العدل كله ، فتكون المكافأة مناسبة للجهد الذى بذل

ويجب ان يكون نوع الجائزة مما له اتصال كبير بالاعمال المدرسية وميول الأطفال وغرائزهم كادوات الكتابة ، والكتب النافعة الحسنه التجليد ، والاقلام ، وآلات التصوير وأدوات اللعب وما الى ذلك .

العقاب

العقاب هو إشعار المسىء الألم ، أو حرمانه اللذة عمداً واختياراً .

وهو فى نفسه شر ؛ اذ هو ايلام للنفس ، وتضييق لحرية الفرد ، أو تقييد لها ؛ ومضاره كثيرة :

١ — فهو يحرم التلميذ أن يكون له من حياته المدرسية ذكريات حسنة يسره تذكرها فى كبره .

٢ — ويولد الكراهية والحقد بين المدرس والتلاميذ ، وبينه وبين الآباء .

٣ — وهو باعث وضيع الى العمل الطيب والخلق الحسن .

٤ — وفوق هذا ، فانه قد لا يعين مطلقاً على تكوين الخلق الحسن ، بل ان أثره ليقف عند مجرد الابتعاد مؤقتاً عن ذنب بعينه ، فلا يمتد الى اصلاح نفس من أذنب ، ولا يستحثه دائماً الى انتهاج الطريق القويم

٥ — وكثيراً ما يساء استعماله ، فأحياناً يقسو فيه المدرس و يشتط ، وأخرى يلين الى درجة الضعف . والحق انه من العسير جعل العقاب متكافئاً تمام التكافؤ مع الذنب . ذلك فضلا عن الاضرار التى تلحق الطفل — نفسه وجسمه — اذا تعسف المدرس أو أسرف فى العقاب

٦ — والعقاب إذا توالى حط من قيمة المعاقب دركة فدركة حتى يصبح ثائراً على النظم المدرسية والمجتمع الذى أقرها ، أو هو قد تتبلد نفسه وتذل . فبدلا من أن يكون العقاب باعثاً لة على ضبط نفسه ، وكفها من جهة ، والى بذل الجهد ، من جهة أخرى ، يكون وسيلة الى اضعاف الميل الى العمل العقلى ، واخماد الشخصية ، وقتل القدرة على الابتكار والاختراع

لذلك يجب ألا يلجأ اليه المدرس الا اذا أعجزته كل الوسائل الأخرى ولم تجد فى تقويم المسىء وردعه ؛ اذ لا شك أن كثرة العقاب ، وتكرره دليل على أن المدرسة لم يتم تأديب تلاميذها ، وان طريقتها فى هذا التأديب خطأ أو أن هناك عدم ملاءمة من الطفل والمنهاج ، أو طريقة التدريس أو النظام المدرسى فى جملته ، وان المدرس لم يحسن استعمال الوسائل الأخرى الكثيرة التى يمكنه أن يستعملها . فتسرع المدرس الى احلال العقاب بتلاميذه ليس فى الواقع الا كسلا منه عن استعمال تلك الوسائل الاخرى الناجعة على الرغم من بطئها ، ومشقتها أحياناً على المدرس نفسه . فالمدرس يجب أن ينظر الى اصلاح نفسية التلميذ والى ما يجب أن يكونه فى المستقبل

ضرورة العقاب

على أن هذا كله لا يبرر الغاء العقاب إلغاءً باتاً . فوجوده ، والقدرة على استعماله اذا مست الحاجة اليه ، كفيلان بحفظ النظام ، و باتباع القوانين المدرسية والمدنية واحترامها ؛ فبغيره لا تكون ثمة سلطة ، ولا حكم صحيح ، ولا نظام قائم . فهو بمثابة وجود

الشرطى فى الشارع ، ووجود الطبيب لوقت الحاجة اذا ما انتهكت حرمة القانون، أو اعتلت الصحة . فهو أداة معدة لردع من تحدثه نفسه انتهاك قوانين المدرسة ونظمها المسطورة وغير المسطوره . فهو شر ، ولكنه شر لابد منه ، ما دامت الطبيعة البشرية هى هى ؛ على أنه شر يراد باستعماله الخير والاصلاح . فهو وسيلة الى غيره ، لاغاية فى نفسه

الغرض من العقاب

يوقع العقاب بالمسىء لأغراض ثلاثة :

١ — لاصلاحه وردعه عن الوقوع فيما وقع فيه من قبل ، ودفعه الى انتهاج الطريق القويم . فهذا الغرض — الاصلاح — هو الذى يجب أن يكون نصب عين المدرس والأب وغيرهما عند مايفكرون فى أن ينزلوا عقاباً بأحد . فكل عقاب لا قيمة له البتة إذا لم يؤد الى اصلاح المسىء باشعاره خطأه ووجوب الرجوع عنه . ولذلك يجب أن يكون مقدار العقاب ونوعه مما يكفل هذا الاصلاح ، من غير أن يضعف ارادة المذنب أو يذل نفسه أو ينفره من العمل والا فالعقاب يكون إضراراً لا اصلاحاً

٢ — ليكون عبرة لغيره . فالعقاب الناجع يردع المسىء ، كما يردع سواه ، فالتلميذ عضو فى المجتمع ، ويجب ان يكون النظام فى المجتمع مستتباً قائماً . لذلك يجب أن يشعر سائر التلاميذ أن العقاب الذى نزل بأخيهم عادل ، وواجب ، وأنه ينزل بكل من حدثته نفسه منهم بارتكاب مثل ما ارتكب .

٣ — ليكون له جزاءاً وفاقاً بما ارتكب ضد المجتمع ، (أو ضد الأفراد) من آثام تضر بمصلحة الجماعة وسعادتها ، فهو فى الواقع نوع من الانتقام . فالتلميذ الذى عز اصلاحه ، وأصبح قدوة سيئة لغيره ، ومصدر إخلال بنظام التعليم يجب أن يفصل عن المجتمع المدرسى ، وينظر فى اصلاحه بطرق أخرى غير العادية .

فالانتقام للجماعة ، والنظام ، يفضى فى النهاية الى اصلاح المسىء ، وجعله عبرة لغيره أيضاً ومعلوم ان الغاية من التأديب هى مصلحة الجماعة وسعادتها كلها ، فأى فرد يرتكب ما فيه ضرر المجتمع وتقليل استفادته يجب أن يردع عن ذلك بكل وسيلة ممكنة والا فيفصل فى آخرة الامر ليعالج بطرق أخرى بعيداً عن سائر التلاميذ الذين يخشى عليهم من التأثر به . ومع ذلك فالغرض الأول يجب أن يكون غالباً على الغرضين الآخرين . فالمدرسة معهد اصلاح وترقية لا انتقام .

فالعقاب الناجع يجب أن يراعى فيه ما يأتى : —

١ — فالشرط الأول هو أن يحدث فى نفس المذنب شعوراً بأنه أخطأ ، وميلا إلى الرجوع عن هذا الخطأ . وكثيراً ما يكون توافر هذا الشرط وحده كافياً للاصلاح ، اذ هو يعين على تكوين الخلق الصحيح ، الذى هو غرض التربية الأول . ومعلوم أنه لا بد لاصلاح المرء وتأديبه التأديب الصحيح من أن يكون له هو نفسه نصيب فى ذلك الاصلاح والتأديب .

٢ — يجب أن يكون نوع العقاب ومقداره متناسبين مع الذنب ، فلا يزيد العقاب بأى حال من الأحوال على ما يكفى لردع المخطىء واصلاحه ؛ وتقدير ذلك المقدار متروك الى حزم المدرس وبصيرته وخبرته بتلاميذه

٣ — فيجب ان تقترن الاساءة اذن فى نفس المسىء بالألم الكافى حتى يكون للعقاب الأثر المطلوب ، اذلا شك فى أن العقاب الخفيف الذى لا يردع تحريض للمسىء على التمادى فى ذنبه لا على أن يتوب عنه . ذلك فضلا عن أنه مضعف لسلطة المدرس والمدرسة ومحقر لها

٤ — والعقاب لا يكون ناجعاً الا اذا أحدث فى نفس المعاقَب شيئاً من الاخجال والتحقير ، لذلك يجب ألاَّ يدع مجالا لأن يثير فى نفوس التلاميذ

الآخرين عطفاً على المسيء واشفاقاً . فذلك اتلاف لروح التأديب وروح المدرسة نفسها و يجعل العقاب مهزلة وسخرية .

٥ — لهذا يجب أن يعد التلاميذ العقاب نتيجة طبيعية لازمة لارتكاب المحذور ، كما يجب أن يفهم المسيء نفسه أنه ماعوقب الا لاساءته وانتهاكه حرمة النظام ، لا لأن المدرس أراد منه الانتقام أو التشفي لمضايقته اياه

٦ — ويجب أن يكون عادلا لا يحل الا بمن أساء قصداً واختيارا ، وعن اهمال وقلة اكتراث ، أي بمن ارتكب الذنب وهو عالم بأنه ذنب . فينبغي أن ننظر أولا الى الباعث الذى دفع التلميذ الى ارتكاب ما ارتكب ونجعل العقاب على النية والقصد . أما من أساء جهلا ، أو نسياناً ، أو اضطراراً فيجب ردعه بوسائل أخرى ، أولها تفهيمه ذنبه وما يترتب على ارتكابه من عواقب . فيجب أن نحذر معاقبة من لا يتوقع العقاب ، كما يجب أن نحذر معاقبة التلاميذ ونحن فى سورة غضب ، فالعقاب عندئذ يكون انتقاماً وغالباً ما يكون غير متناسب مع الذنب ، فيشعر التلميذ بالحيف فيه .

٧ — يختلف مقدار العقاب باختلاف المسيء سناً ، ومزاجاً ، و بنية ، وقصداً ، كما يختلف باختلاف الذنب نفسه . لذلك كان واجباً أن ندرس كل تلميذ من تلاميذنا حتى نتعرف أدواءه وعلاجها ، ونعاقبه بالعقاب الناجع فيه ، لهذا ليس ثمت معنى لوجود عقاب ثابت نوعاً ومقداراً لكل ذنب معين

٨ — ويجب أن نذكر أن ليست شدة العقاب وقسوته هى التى تردع المذنب ، وانما هى معرفته بأن العقاب نازل به حتما ، ولا مناص منه ان هو ارتكب ما يعرف انه محذور ، لذلك ينبغى ألاّ يتساهل المدرس ، أو الناظر فى التأديب ، ولا يغض الطرف عن المذنب عمداً بأية حال من الأحوال .

٩ — فان كان التلميذ عارفاً مقدار العقاب الذى سيلحق به ونوعه إذا هو ارتكب ذنباً معينا فيجب أن يكون العقاب قاسياً بعض القسوة حتى لا يوازن

التلميذ بين ما يظن أنه فوائد تعود عليه اذا ارتكب هذه الاساءة والذنب ، و بين العقاب الذى سينزل به .

١٠ — كذلك يجب أن يكون العقاب شديداً كلما كانت ثمة صعوبة فى ضبط المسىء ، حتى لا يستهويه احتمال إفلاته من الجزاء إلى معاودة الذنب اعتماداً على تشاغل المدرس واهتمامه ، بالتدريس أو التصحيح مثلا

١١ — ومهما يكن الأمر فيجب ألا يستكثر من العقاب و يسرف فيه ، فالاسراف فيه يجعله شيئاً عادياً مألوفاً يحدث كل يوم فلا يكون له أثر ما ، بل انه يعرض قوانين المدرسة وسلطة المدرس للضعف وعدم اكتراث التلاميذ لها ، وعندئذ قل على النظام والتربية السلام

١٢ — يجب أن تجعل نوع العقاب من نوع الذنب نفسه ، بقدر الامكان حتى لكأنه نتيجة طبيعية له . فاحرم الجشع من كثير مما يحب ، وحقر الوقح السليط ، و بين للمغرور جهله ، وكلف الكسلان عملا يعمله ، واحجز المتأخر والقليل المواظبة . . . وهكذا

١٣ — أن نوع العقاب ومقداره يتوقفان الى حد كبير على شخصية المدرس وعلى ما له من الاحترام فى نفوس تلاميذه . فكلما كان المدرس محبو باً محترماً مهيباً من تلاميذه وغيرهم كان عقابه ناجعاً على قلته ولينه ، أما المدرس البغيض غير المحترم فقلما يكون لعقوباته أثر ما مهما اشتد فيها وقسا .

على أن العقاب مهما كان ناجعاً فهو عقاب . وكل عقاب يحدث فى النفس أثراً ضاراً يكتمه المعاقب فى نفسه ويحتجنه فى لا شعوره يلوى غرائزه ويؤثر فى سلوكه وفكره تأثيراً سيئاً ، فيجعله حاقداً ساخطاً على المدرسة وعلى المجتمع ولذا يجب التقليل من كل شىء اسمه عقاب الى أقصى حد ممكن بحيث لا يتنافى مع مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع

أنواع العقاب

العقاب كالثواب نوعان : حسى وأدبى

فالعقاب الحسى هو ما أحدث ألما فى الجسم . والادبى ما أحدث ألما نفسياً لما يمسه من احترام المرء لنفسه ، واحترام اخوانه له ، واشعاره خطأه . وأنواع ذلك العقاب كثيرة . من أشدها ما كان يمس غريزة أو ميلا فطرياً فى النفس ، كتقييد الحرية والحجز الانفرادى ، والتبكيت الشديد

١ — التأنيب والتبكيت

التأنيب سلاح قوى واستعماله سهل ميسور . استهوت سهولته ويسره كثيراً من المدرسين إلى الأفراط فيه حتى أصبح فى يدهم مفلولا لا يردع تلميذاً ، ولا يقيم للمدرس سلطة ولا يستبقى له احتراماً ولا هيبة فى نفوس تلاميذه

ا — فينبغى أن يكون التأنيب قليل الحدوث ، فكثرته تجعله غير مجدٍ ، مفسدا لما يجب أن يكون بين المدرس وتلاميذه من علاقات المحبة والاجلال ، كما أنه يفسد نظام الدرس و يعطله . فالمدرس الذى يقف درسه بين لحظة وأخرى ليؤنب فلانا و يبكت غيره يضيع على تلاميذه وقتاً ثمينا ، فى حين أن النظرة الواحدة أو الايماءة الخفيفة قد تكفى فى كثير من الأحوال لرد المخطئ والمتشاغل ، وإلا فتوجيه سؤال اليه ، قد يكفى فى أحوال عدة

ب — ينبغى ألا ينزل التبكيت إلى دركة تسقط الغلطات التافهة ووقوف المدرس لتلاميذه بالمرصاد يحصى عليهم هفواتهم و يؤنبهم عليها كلما هفوا

ج — كذلك يجب ألا ينزل الى حد التهكم الجارح والاستهزاء المؤلم ؛ فالتهكم سلاح ذو حدين وقلما تندمل جراحاته بسرعة ، بل تترك فى النفس آثاراً لا تزول منها بزوال السبب ، ولا سيما إذا مس التهكم أموراً شخصية عزيزة على التلاميذ وغيرهم .

د — ويحسن أن يكون التأنيب على انفراد حتى يشعر التلميذ المخطىء بأن المدرس قد راعى كرامته فاحتفظ بها موفورة ولم يقصد إلا إصلاحه ، لا التشهير به . فاذا تكررت دواعى هذا التأنيب ولم يثمر فليلجأ المدرس عندئذ الى التأنيب علنا بحضرة تلاميذة الفصل ، ثم المدرسة كلها

هـ — وينبغى ألا يلام فصل برمته على جريرة فرد منهم ، فليس لمثل هذا التأنيب من قيمة ، ولا هو من العدل فى شىء . ومع ذلك فقد يفيد كثيراً أن ينبه الفصل كله إلى أن خروج أحدهم على النظام مضر بهم جميعاً ؛ وينبغى ألا يسمح الفصل لفرد منهم أن يلحق ضرراً بالمجموع . فذلك يعين على تقوية روح الجماعة فيهم ، واستغلالها لمصلحة الفصل والنظام والتعليم ؛ وهذا نفسه ما يحدث فى المجتمع والحياة .

٢ — التشهير

ان التشهير الخفيف غير المذل للنفس مسموح به ، كتوقيف المذنب فى مكانه أو بجانب الحائط . على أنّا مع ذلك نشك كل الشك فى قيمة ذلك العقاب ، فهو لا أثر له فى غالبية التلاميذ ، ولا فائدة منه

٣ — استقطاع الدرجات

ان استقطاع بضع درجات من الدرجات المخصصة للسلوك تؤثر فى التلاميذ ولا سيما فى الطموح منهم المحتفظ بكرامته أثراً غير قليل ، وبخاصة ان كان ثمة ميل إلى المنافسة الصالحة فى الفصل . فهذه الوسيلة تمتاز بأنها تشجع المذنب على اصلاح ما صدر منه من الخطأ واستعادة مكانته فى رأى استاذه واخوانه ؛ ذلك ان كان ثمت درجات لا تزال تُعطى

٤ — الحجز

الحجز آخرة النهار ، وحرمان التلاميذ من « الفسحة » عقاب عدل ناجع فى ذنوب مثل عدم المواظبة ، وعدم التبكير ، والاهمال ، والتشاغل عن الدرس باللعب ،

كل ذلك إذا روعى فيه أن يكون عقاباً حقاً يشعر التلميذ شيئاً من الألم . اذلا فائدة ترجى منه اذا حشر التلاميذ زمراً فى فصل واحد وتركوا يمزحون بعضهم مع بعض ، أو مع المكلف برقابتهم . ومن قبيل هذا حجز فصل كامل وتركه يلعب فى ساحة المدرسة بلا رقيب ولا اشراف

أما الحجز الانفرادى ، فهو عقاب قاس . يحسن عدم الالتجاء اليه بحال من الأحوال

٥ — التكليف

يقصد بذلك إعطاء التلاميذ عملا يؤدونه فى الحجز أو فى بيوتهم عقاباً لهم على ذنب جنوه . فهو عقاب عدل وجزاء وفاق فى أحوال عدم تأدية الواجب ، أو تأديته من غير إتقان كاف ، على أن وراءه أخطاراً كثيرة يجب الانتباه اليها من البداية .

ا — فانه يقرن الواجب بالألم فى نفس التلاميذ فتصبح تأديته أمراً كريهاً لهم ، فبدلا من أن نمنع شراً واحداً زدناه شراً أشد منه

ب — ليس لدى المدرس دليلا على أن التلميذ نفسه سيؤدى ما كلفه . فكثيراً ما يدعو غيره ليقوم بالتكليف بدلا منه أو على الأقل يعينه فيه

ج — ان المادة التى يكلف التلاميذ الكتابة منها كعقاب لهم تصبح بغيضة لديهم

د — وقد يثور التلاميذ ويرفضون تأدية مثل هذا العقاب فيزيد المدرس مقدار «التكليف» أضعافاً ويتمسك التلاميذ بعدم الأداء ، ويحدث عندئذ أن يتغاضى المدرس ، أو يلجأ لادارة المدرسة ، وكلاهما شر

٦ — حرمان المذنب من شىء مرغوب فيه

كأن يحرم المذنب الاشتراك مع اخوانه فى اللعب ، ويبعد من القسم المخصوص فى الألعاب الرياضية ، أو يفصل من سلك جمعية مدرسية ، أو من الكشافة

أو تنتزع منه ميزة من الميزات الكثيرة التى يعطيها المدرس أو المدرسة لمن تريد أن تشعرهم حسن تقديرها لهم . وأثر هذا الحرمان يكون متناسباً مع مقدار الرغبة فى الشىء الممنوع

٧ — الطرد

يكون الطرد اما من الفصل أثناء الدرس ، أو من المدرسة لمدة معينة ، أو منها نهائيا . فاخراج التلميذ من الفصل ليس فى الواقع عقابا له . إذ أن الذى يرتكب أمراً يضطر المدرس الى اخراجه من الفصل لأجله ليس ممن يكترثون لضياع درس أو أثنين منهم. والمدرس لا يلجأ الى هذا النوع من العقاب ايلاما للتلميذ وانما استبقاء على فائدة سائر اخوانه ، وحرصاً عليها من الضياع وخوفاً عليهم من أن يتأثروا بقدوة غير حسنه . فى الواقع أن اخراج التلميذ من فصله مضرة به لا اصلاحاً له فيجب أن يمتنع عنه المدرس كل الامتناع

وكذلك حال الطرد من المدرسة ، فهو انما ليحس التلميذ بوحدته ، و بضرورة بذل الجهد لاستعادة ما فقده من دروس وكرامة فى عين اخوانه وأهله ، أما إذا فشلت كل الوسائل التأديبية العادية ، واستمر التلميذ فى إقامة الصعوبات فى طريق استفادة اخوانه التلاميذ الآخرين من مدرسهم ومدرستهم وخشى ان يكون قدوة سيئة ، فليس ثمة إلا الفصل النهائى ، فالمدرسة يجب ألاّ تسمح بحال من الأحوال لفرد منها أن يلحق ضرراً بمصلحة « المجموع » ، وكل العقوبات والنظم انما ترمى فى النهاية الى الاحتفاظ بالمجموع من أن يضر به متمرد أو ثائر .

٨ — الجزاء الطبيعى

يقصد بالجزاء الطبيعى ما يجره المرء على نفسه من مسرة أو ايلام من جراء تعرضه لعمل أو شىء ما لم يكن له أن يتعرض له . فهو جزاء يتلو العمل كعاقبة طبيعية له ، ان خيراً فخير وان شراً فشر ، من دون أى تدخل خارجى من أحد .

فهو جزاء من جنس العمل . فاذا لعب طفل بالنار وأحرق يده ، أو بالمطرقة فهشم أصابعه ، أو بالمداد فلوث ملابسه الجديدة ، أو صدم كرسياً فخر على الأرض — اذا عمل ذلك فقد نال جزاء عمله من حرق وتهشيم . واذا كسر « أميل » زجاجة نافذة حجرته التى ينام فيها فجزاؤه أن يعرض للبرد ويقاسى ألمه . بذلك يكسب الطفل خبرة جديدة ، ويتعلم من جرا. خبرته . والعلم بالخبرة خير أنواع التعلم

* * *

ان أول من اهتم بهذا الجزاء الطبيعى وحض على الاخذ به فى أمور التربية هو جان جاك[1] رسّو (١٨١٢ — ١٨٨٤) فى كتابة « اميل » ثم أخذ هربرت سبنسر عنه هذا الرأى وتوسع فيه فى كتابه « التربية » . ويلخص انصار هذا النوع من الجزاء ماله من المحاسن فى :

أنه عقاب طبيعى كما يدل عليه اسمه ؛ والطبيعة قد أوجدت الألم لتجنب كل مايضر بحياة الكائن الحى ، كما أوجدت السرور دليلا على ما ينفعه ويصلح له . ومن السهل على الطفل أن يدرك أن ألمه أو سروره نتيجة لازمة لسبب معين . وادراك العلة والمعلول يُعينه على الترقى الخلقى الصحيح ، وعلى حسن السلوك . فالسلوك الحسن ينتظر أن يصدر عن شخص يدرك ما يترتب على عمله من سىء النتائج وحسنها أكثر مما ينتظر من غيره الجاهل بها

أنه جزاء عادل يتناسب كل التناسب مع الذنب ، فكلما كان الذنب عظيما كان العقاب شديداً .

وانه يربط الألم بالاساءة ، والسرور بالاحسان ربطاً وثيقاً فى أذهان الاطفال فيكفّهم عن الضار ويدفعهم الى عمل النافع الصالح

وأنه مستمر مطرد . فالطبيعة لا تعرف هوادة ولا رحمة ، فكلما ارتكب

---

(١) Jean Jacqcues Rousseau فى كتابه Emile

الطفل ذنباً معيناً جرّ على نفسه الألم المترتب على هذا الذنب . فالجزاء الطبيعى لامناص منه ، ولا مفر

كما أنه يحدث عقب الذنب مباشرة من غير تأخر ولا توان

وأنه لا يثير غضب الطفل ولا حفيظته . فالعقاب صادر من طبيعة العمل أو من الشىء نفسه لا من مدرس ولا من أب

لذلك تبقى العلاقة بين المدرس والتلاميذ ، أو الاب وأبنائه حسنة قائمة على المحبة والاحترام . وبذلك يعظم نفوذ المدرسين والآباء ويكون له خير الاثر فى تهذيب الناشئين والمتعلمين .

ان هذا الجزاء يجعلنا نستغنى عن توقيع العقاب العادى لما له من الأثر السىء ، كما يجعلنا نستغنى عن الجوائز أيضا . اذ هو يجعل الطفل يستمسك بالفضيلة لنفسها ، الا خوفا من عقاب أو طمعا فى ثواب .

* * *

هكذا يحتج أنصار هذا الجزاء الطبيعى له ويؤيدونه . ولكن لا شك أن هذه الفوائد السابقة ليست فوائد خالصة . كما أنها ليست صحيحة فى كل الاحوال ولا فى أكثرها . فلسنا نستطيع أن نكل تربية الاطفال الى الطبيعة العمياء ، ومعروف اننا كلما ترقينا فى الحضارة وازداد المجتمع تعقداً ابتعدنا عن الحالة الطبيعية الأولى التى كانت صالحة لأجدادنا الأبعدين . فما كان صالحاً لهم لم يعد صالحاً لنا الآن . فأساس هذه النظرية خطأ إذ أنها مقامة على عدل الطبيعة وعصمتها ؛ والطبيعة عمياء قاسية لا تعرف عدلا ولا ظلماً . ولو أنا اعتمدنا على هذه النظرية لكنا قد سلمنا ضمناً بعدم الحاجة الى « القانون الأخلاقى » وسلطانه على النفوس ، وعندئذ يصبح كثير من الفضائل كالواجب ، والمصلحة العامة ، وحب الأوطان والانسانية ، والتضحية من أجلها صفات لا معنى لها ، ولا قيمة

وهو . كجزاء ، لا يكون متناسباً مع الذنب البتة ، (فاميل) قد لا يصاب

بالبرد وحده ، وأنما بذات الجنب فتودى بحياته لانه كسر شباك حجرته ، وقد يقفز التلميذ سلمين فتزل قدمه ويهوى الى آخر الدرج فتشج رأسه

أو انه لا يحدث البتة ، وبذلك يتكرر الفعل الخطأ ، ويتحول الى عادة ثابتة ، فالصغير قد يذنب فى أمر ما ولا يضبطه أحد ؛ وبذلك لا يعاقب ، فيستمر فى ذنبه كالسرقة مثلا .

أو أن العقاب قد يحدث بعد زمن طويل فلا يرتبط الذنب بالألم المانع . فمن خالف القواعد الصحية قد يصاب بالامراض بعد زمن طويل . والتلميذ المهمل فى حياته الدراسية لايشعر بالنتيجة الطبيعية إلا بعد أن ينضج ويرى نفسه فى حالة اجتماعية وأدبية دون غيره بكثير

أو انه قد يحل بغير المذنب . فالطفل قد يكسر آنية ،أو آلة ، فيعاقب والده بدفع ثمنها ؛ أو يكسر زجاج نافذة فتصاب اخواته بالبرد وينجو هو . وكثيراً مايكون المذنب على شيء من المهارة وسعة الحيلة فيفلت من هذا النوع من العقاب ، وبذلك يفسد خلقه وتسوء نزعاته وميوله وربما أصبح فيما بعد خطراً على المجتمع .

فهذه النظرية لم يعد يعنى بها أحد الآن إلا من وجهة تاريخية . فهى كما هى ، لا موضع لها فى المدرسة . فمعنى العقاب الطبيعى فى رأى سبنسر أن يتنحى المربى عن مجازاة الطفل ويتركه يجنى عواقب أعماله . وعندئذ يجر على نفسه وعلى المجتمع أضراراً جسيمة .

أما استعمال الجزاء الطبيعى فى المدرسة فيجب أن نفهم منه شيئاً آخر غير مجاراة الطبيعة العمياء : نفهم منه أنه محاولة جعل العقاب متناسباً مع الذنب من حيث النوع ومشابهاً له . ففى المدرسة ظروف كثيرة يسهل تطبيق هذا الجزاء فيها . فالذى يسيء اللعب مع اخوانه يحرم اللعب معهم . والذى يهمل درسه يكلف اعادته من جديد . ومن أتلف شيئاً لأخيه يكلف اصلاحه . وغير المواظب أو المبكر يعاقب بالحجز ، وأمثال ذلك كثيرة لا لزوم لتعدادها ؛ والحق أن المدرس

لواستطاع أن يضع نصب عينه ان يجعل العقاب من نوع المذنب لكان ذلك رادعاً كبيراً للتلاميذ ، ولكان لهم منه درسا عادلا وعبرة نافعة .

٩ — العقاب البدنى

اختلف المشترعون والمربون فى جواز معاقبة المذنب عقاباً بدنيا . فمنهم من حرمه تحريماً باتاً ، ومنهم من يرى أنه لا يمكن الاستغناء عنه سواء كان ذلك فى المجتمع أو فى المدرسة ؛ فان ذنوباً كثيرة لا يمكن علاجها إلا به وحده . حتى أن منهم من بالغ وأسند كثرة الجرائم وانتشارها فى كثير من البلاد ، ولا سيما فى أمريكا إلى تحريم العقاب البدنى فى المدارس .

على أن كلا ممن يجيزه وممن يحرمه مقتنع بأنه « باعث » وضيع ، ووسيلة لا تتفق وكرامة الانسانية . غير أن خصومه يعترفون مع ذلك بأنه على الرغم من أضراره كثيراً ما يكون الوسيلة الوحيدة الناجعة فى بعض الاحيان . وقد يكون مجرد شعور التلاميذ بامكان معاقبتهم عقاباً بدنياً زاجرا لهم عن اقتراف الذنب ؛ فى حين أن علمهم بأن القانون يحرمه يجعلهم يستحلون اقتراف كثير من ذنوب ما كانوا ليقربوها والعقاب البدنى مباح فى المدرسة .

ومع اعتقاد انصاره هؤلاء بضرورة وجوده فانهم يعترفون أيضاً بما قد ينجم عنه من الاضرار البليغة ، ولذلك يحوطونه بشروط كثيرة ، ولا يجوّزونه إلا :

(١) فى بعض « الاحوال الخلقية » وفى ذنوب معينة : كالسرقة ، والقسوة ، والقحة والعناد ، والبذاءة ، وتعمد العصيان والتمرد ، وفى بعض الجرائم الخلقية والاجتماعية المعينة .

(٢) ويشترطون أن لا يُلجأ اليه إلا إذا أخفقت جميع الوسائل الأخرى التربوية

(٣) ولا يسمح به الاّ لناظر المدرسة ، ولبعض كبار المدرسين الذين مارسوا التعليم زمناً طويلا ويتمتعون بثقة كبيرة من حيث طول أناتهم وخبرتهم

وخلوهم من كل غرض .

(٤) ويحسن أن يكون توقيع العقاب بحضرة ولى أمر التلميذ نفسه وألا يكون الناظر أو المدرس الذى يوقع العقاب محتدا وقت توقيعه اياه .

(٥) كذلك لا يسمح بأن يكون توقيعه علناً أمام التلاميذ جميعاً حتى لايحط من كرامة التلميذ أمام اخوانه ، أو يجلب عطفهم عليه ؛ أو يهيئوا له فرصة يظهر فيها تلك « الشجاعة » الكاذبة الخرقاء التى قد تجر أحياناً اعجاب إخوانه به — خطأ منهم وجهلا .

(٦) كذلك يجب ألا يكون فى مواضع من الجسم يخشى عليها من التأثر السريع الدائم كالرأس أو العظام ، أو الاذنين وغيرها .

(٧) وينبغى ألا يوقع على الطفل وهو هائج النفس ، ثائر الغضب ، فذلك قد يدفعه الى التمرد والعناد ، والامعان فى العصيان ، كما أنه قد يجر وراءه أمراضاً عصبية كبيرة تلازم الطفل طول حياته .

(٨) وفضلا عن ذلك كله فهو يضعف شخصية الطفل ويتلفها ؛ وقد دلت الابحاث الحديثة فى علم النفس أن العقوبات البدنية المفرطة كثيرا ما تكوّن فى اللاشعور ميولا ضارة مختلفة الانواع ولا سيما فى الشبان الذين فى دور المراهقة أو الشباب — أى الذين فى المدارس الثانوية وما يشابهها

* * *

والذين يحرمونه يبنون ذلك التحريم على أسباب كثيرة قوية :

ا — فهو يربى الخوف والجبن فى نفوس التلاميذ

ب — وهو مذلة وهوان قد تلزم الطفل مدة طويلة . فهو ليس باصلاح لهم البتة

ج — يضعف الارادة ، ويشلّ العزيمة ، ويبلد الخاطر ، أو يحقر السلطة المدرسيّة فى أعين التلاميذ وأولياء أمورهم

د — وقد يلحق بالتلاميذ ضرراً جثمانياً دائماً ، اذا كان الضرب فى موضع دقيق كالصدر والبطن والرأس . وخطر ذلك كثير الاحتمال ؛ فان الضرب ميسور للمدرس فى كل وقت ، والأحوال التى تجعله يحتد ويخرج عن حده كثيرة ، فاستعماله سهل لأقل الأسباب وأتفهها ، وفى ذلك من الخطر ما فيه

هـ — انه نوع من العقاب الذى لا يليق بانسان متحضر يعرف لنفسه الكرامة؛ انما هو أثر من آثار القرون الوسطى والوحشية الغابرة . فضلا عن أنه لن يؤدى الى النتيجة المطلوبة من توقيعه من حيث الاصلاح النفسى الدائم

وانه دليل على أن المدرس لم يجشم نفسه مئونة تجريب الوسائل الأخرى الرادعة ، والمربية حقاً . والوسائل المربية الايجابية هى التى يجب أن يلجأ اليها المدرس دائما عند ما يحتاج أحد تلاميذه الى « علاج واصلاح »

وسواء أكان الصواب فى جانب مؤيدى هذا النوع من العقاب (١) أم فى جانب العاملين على تحريمه فانه ينبغى ألا يلجأ اليه المدرس بأى حال من الأحوال ما دام قانون نظام المدارس المصرية (مادة ٨٨) يحرمه تحريماً باتا ، وما دامت الأمة كلها ممثلة فى مجلسى النواب والشيوخ قد حرمته كذلك . ففى الالتجاء اليه بعد تحريمه خطر أدبى كبير على خلق التلاميذ وخلق المدرس نفسه ، وبخاصة اذا كان التلاميذ يعرفون أن هذا النوع من العقاب محرم ، وهم غالبا يعرفون ذلك . فهو انتهاك لحرمة القانون ، واستخفاف به علناً أمام من يجب أن يعودوا احترام القانون وطاعته من البداية ؛ أو هو على الاقل عصيان لما يتطلب الطاعة والاحترام . وهذا دليل على ضعف فى النفس وميل الى الرياء ، فيجب أن يمتنع المدرس عنه مادام القانون يمنعه حتى ولو كان هو نفسه يرى غير ذلك . ففى الالتجاء اليه ، والتلاميذ عارفة بانه محرم قانوناً ، ايحاء اليهم بعدم ضرورة احترام القانون وطاعته

---

(١) من أوائل الذين حرموه الرومانى كونتليان كما ذكر فى كتابه معاهد الخطابة . فقد كان العقاب البدنى فى المدارس الرومانية فاشياً وشديداً

وهو شر ايحاء يمكن أن يُبث فى نفوس التلاميذ ولا يمكن للدروس اللفظية المألوفة أن تمحوه منهم فيما بعد .

الالعـاب

أصبح اللعب الآن يعـد عاملا كبيرا من أهم عوامل التربية الحديثة ، سواء أكان من حيث التعليم أم الصحة العامة أم تكوين الاخلاق الصحيحة . ولقد كان الاغريق أول من اهتم به فى القديم كوسيلة لتكوين الرجولة الصحيحة ، حتى أن الاسبرطيين منهم كادوا يجعلونه الوسيلة الوحيدة فى نظرهم للتأديب والتعليم ؛ أما فى الزمن الحديث فالفضل فى كشف ماله من الاثر الـكبير فى التربية راجع الى « فروبل » ثم الى الابحاث الجديدة فى علمى النفس ، والحياة .

التربية البدنية واللعب

ان أثر اللعب فى الجسم والصحة وقيمته لهما ظاهر بين لايحتاج المرء أن تبين له فوائده بتفصيل واسهاب كبيرين . فالصحة والقوة يسعى لهما كل انسان ، ولا يجهل قيمتهما وضرورتها أحد .

ولقد شـاءت الطبيعة أن يكون الطفل كثير الحركة بادى النشاط . فجعلت مراكز الحركة فى الدماغ أول مايترقى منه . وأمدت[1] الصغار « بالطفولة » ليكون لهم مجال منفسح للعب ، وما يستلزمه من حركات سريعة نشطة يستخدمون فيها كل عضلاتهم وحواسهم ، لتقوى أجسامهم وتعتدل ، وتنمو العضلات والعظام ، نموا صحيحاً ، منتظما . وكذلك أمدتهم الطبيعة بالتخيل القوى ، و بالتقليد ، و بالقابلية للاستهواء ، و بحب الاسـتطلاع وغيرها من الميول الفطرية ؛ وهذه كلها تعينهم

---

(١) « كارل جروس »

فى لعبهم وتزيد فى سرورهم به واستمرارهم فيه

ليست الحاجة الى القوة الجثمانية اليوم كبيرة كما كانت فى الزمن الماضى . فأعمالنا لا تستلزم من القوة البدنية القدر الذى كانت تستلزمه أعمال الكثيرين منا . فأكثر الاعمال اليوم تحتاج الى جهد عقلى ، وتحمل وصبر ومهارة أكثر مما تستلزمه من قوة الابدان . فأغلب الاعمال الشاقة تقوم بها الآلات المختلفة المدارة بالبخار والكهرباء ، وهى ليست بحاجة الا الى رقيب عليها يديرها ولاشك أن هذه أن هذه الآلات تتزايد مقدارا ونوعا يوما بعد يوم

ولكن على الرغم من هذا فحاجتنا الى « العضلات » كبيرة لأن كلا يجب أن يكون له من القوة ما يمكنه من القيام بعمله : بسرعة ، وبأقل ما يكون من التعب ، وبمهارة ، واتقان . فحاجتنا الى القوة الآن ليست لحمل الاثقال وجرها ولكن لتؤدى أعمالا معقدة كثيرة ، تأدية متقنة فى وقت قصير ومن غير عناء كبير ، بلا تعب سريع .

ذلك الى أنا قد نحتاج اليها فى مواقف عدة : فى الدفاع عن أنفسنا ، أو فى الدفاع عن ضعيف اعتدى عليه قوى . وواضح أن « القوة » تجعلنا شاعرين بالامن والسلام فى أحوال كثيرة ، لما نشعر به فى أنفسنا من القدرة على الاعتماد على قوتنا الشخصية والدفاع عن نفسنا .

كذلك نحتاج اليها فى استجمامنا ورياضتنا ولهونا كبارا : فى العاب كالتنس وكرة القدم ، وفى الجرى ، وغير ذلك مما به نستجم ونتروض لنستعيد به قوتنا ونشاطنا . فكأن اللعب يزيدنا قوة ، والقوة تمكننا فيما بعد من العمل ، ومن اللعب . نفسه ويشعر كل لاعب كبيراً كان أو صغيراً بمقدار كبير من اللذة والسرور تجعل للحياة قيمة أكبر مما لو كانت كلها عملا وجداً ، بما تفيض عليها من السرور والاستمتاع

هذا الى أن اللعب يزيدنا قوة على الاحتمال والمكابدة ، والاضطلاع

بالاعمال التى تستلزم صبراً ؛ فلا يسرع الينا التعب فى كل مانعمل ؛ والقوة الجثمانية وحدها ليست كافية لجعلنا كثيرى التحمل . فلقد يكون المرء قوياً ولكنه مع ذلك لايتحمل العمل طويلا ، ولا يصبر عليه ، ولا يثابر فيه لضعف قوته على الاحتمال والمثابرة .

الألعاب والأخلاق

أبانت علوم النفس والتربية الحديثة ما للالعاب الحرة المنظمة من الأثر الكبير فى تكوين الاخلاق ، واظهار الشخصية ، وتكوينها التكوين الاجتماعى الصحيح .

ولقد كانت المدارس الانجليزية الكبرى الى زمن قريب : ولاتزال ، تجعل مفخرتها الكبرى فى التربية عنايتها بالأخلاق والرجولة أكثر من عنايتها بالعلم وبالتعليم . وكانت تلك العناية تتجلى فى الاهتمام الكبير بالالعاب على اختلاف أنواعها وبخاصة تلك التى تستلزم قوة ورجولة ومباراة ، لاعتقادها أن الاخلاق الصحيحة النافعة للمجتمع انما تتكون فى ساحات اللعب وميادينه أكثر منها فى فصول الدراسة المعتادة . ولقد كانت لكل مدرسة من المدارس الكبرى مثل رجبى وايتن وغيرها روحا رياضية خاصة بهما تعرف المدرسة بها وتميزها عن غيرها من المدارس .

وكل الفوائد الخلقية التى تنجم عن العناية باللعب تنشأ مما فيه من عناصر الحرية ، والتلقائية ، والتنافس ، والتعاون والنظام ظاهرة فيها كل الظهور . ففى الالعاب الجمعية التى يتبارى فيها فريقان تتمثل اساليب النشاط والحياة الاجتماعية التى ترى فى المجتمع عادة بما فيه من صبر وتحمل وصراع وتعاون ومثابرة وطاعة للنظام والقانون وتسامح وتشدد .

فاللعب فى نفسه مدرسة عملية يتربى فيها الطفل ويستعد للحياة من كل

نواحيها . فهو فيه يتعلم ويخبر بنفسه هو كل ما يصادفه من الظروف . فهو فيه يربى نفسه بنفسه على حسب ما يكسبه من خبرة بجهوده هو فتكون أخلاقه صريحة قوية لانها تتكون من جرّاء خبرته الشخصية ومن الداخل لا بالتلقين والتكليف من الخارج .

ففى اللعب يتعلم الطفل ما لطاعة القانون والخضوع للنظام الموضوع من القيمة الكبرى فى النجاح فى الحياة . فالقوانين وان كانت من جهة تقيد حرية الافراد بعض التقييد فهى تقيد حرية الآخرين كذلك وتمنعهم من التعدى على حرية سواهم . وبذلك تعين فى الواقع على توسيع حرية الفرد من جهات كثيرة بما تمنع غيره من التعدى عليه . ولهذا يرى الفرد العاقل نفسه مضطرا الى الاستمساك بالقوانين والنظم كل الاستمساك ويمنع غيره من أن يعمد الى انتهاكها صراحة أو خلسة . فهو بذلك يتعود كيف يطيع ويخضع كما يتعود كيف يتولى الزعامة .

وانك لترى ذلك ظاهرا كل الظهور فى الجنس السكسونى فأفراده من أحرص الناس على احترام الرئيس مهما كان شأنه ، واسلسهم قيادا لحكوماتهم وأحرصهم على احترام القوانين مهما كان أمرها . وهم فى الوقت نفسه من أشد الناس محافظة على الحرية ومناصرة لها . ومعلوم أن أفرادهم أكثر الناس عناية بالالعاب واهتماماً بها وبالمغامرات والمقاحمات المختلفة فى مناحى الحياة المتعددة

كذلك يتعلم المرء فى اللعب ما للتعاون بين أفراد الفريق الواحد من القيمة الكبرى فى نجاح ذلك الفريق . كما يدرك معنى المباراة الصحيحة وحدودها بعدم الاضرار بمصالح غيره أو نفسه ، كما يتعلم أهمية النظام والتضحية ، والنشاط والمثابرة فى العمل الى النهاية ، والحرص على الوقت وضبط النفس ، والاريحية ، وعدم الشماتة بالمغلوب ؛ ولا الفرح الشديد بالانتصار والفوز فرحا يؤلم الفريق الآخر المغلوب وعدم ثبوط الهمة وانكسار النفس عند الانهزام والفشل .

ذلك الى أن اللعب ، فضلا عما له من الفوائد الايجابية الكثيرة ، فهو يشغل

الفتى عن كثير مما لايستحب خلقيا أو اجتماعيا فانشغاله به فى أوقات فراغه تستنفد مازاد فى أعصابه من الطاقة المدخرة على حاجاته الضرورية ومطالب شغله ، بدلامن أن يسير فى الشوارع والطرق نهباً لكل مؤثر خارجى ضار به خلقياً وصحياً . كما أنه لايتيح له الفرص الكثيرة للاستسلام الى أحلام اليقظة والجرى مع الخيال فى أودية ضارة عقليا وخلقيا كذلك

و فى الجملة أن ساحة اللعب تفيد المتعلم مالا يفيده اياه الفصل العادى من حيث تكوين الاخلاق المثية والسلوك الحسن المضبوط

أوقات الفراغ

لم تعد مقتضيات العيش فى العصر الحاضر تستغرق فى الاحوال العادية وقت العامل كله . فبعد انتشار استعمال الآلات المختلفة الموفرة للعمل اليدوى الرتيب أصبح ما كان عمله يستغرق عدة أيام أو شهور يؤدى فى ساعات أو بضع أيام . وذلك فى كل ناحية من نواحى النشاط الانسانى . ولا شك فى أن إرهاق الفرد بالعمل الكثير المضنى ، واستغلاله اقتصاديا ليس من حسن السياسة فى شىء . فالعامل المستريح المستجم ينتج أكثر من العامل المتعب المنهوك سواء من حيث الكمية أو من حيث النوع والقيمة . وبذلك أخذت كل المعاهد والمعامل توفر لمن فيها اوقات كثيرة يخلون فيها من العمل كى يستجموا أو يستريحوا و يستأنفوا أعمالهم بكل همة ونشاط .

وليس من شك فى أن أوقات الفراغ ستزداد لدى الفرد فى المستقبل ازدياداً كبيراً عند ما يتم تنظيم العمل والانتاج من الوجهة الاقتصادية والاجتماعية تنظيما صحيحاً . ولذلك كان لزاماً على المدارس التى تعد الجيل المستقبل أن تعنى كل العناية بتدريب افرادها على حسن استخدام أوقات الفراغ والاستفادة منه الى أقصى حد .

وبالطبع لدى التلاميذ فى أية مدرسة من المدارس من الوقت الفراغ الشىء

الكثير ؛ وأنه ليعطى لهم قصداً لا اعتباطا . فاذا لم يعودوا على استخدامه من البداية وانقاقه فيما يفيد و يرقى كان ذلك الفراغ ضرراً كبيراً عليهم فى الحاضر وفى مستقبل . ففى فراغهم يستطيعون العمل على تنمية مافيهم من ميول خاصة وما وهبتهم الطبيعة من مواهب لا يتسنى دائما تنميتها فى المدارس الى الحد الواجب لعدم وجود الوقت الكافى فى المدرسة أو لعدم ظهورها واضحة للمدرس أو لأن نظم المدرسة عتيقة لاتسمح باهتمام المدرس بتلاميذه اهتماماً فردياً . فالولد أو الفتاة الموسيقية أو الميال الى الرسم والتصوير أو الامور الميكانيكية أو المهتم بمادة معينة أو موضوع معين يجد فى وقته الفراغ المجال الكافى للعمل على تغذية هذه المواهب والميول وتنميتها الى أقصى حد . فكم من رجل ظهر فى عالم العلم والاختراع بفضل عنايته الخاصة بترقية ميوله الى هذا العلم فى أوقات فراغه لابمجرد دراسته فى المدرسة أو الجامعة .

ذلك الى أن توفير الوقت للطفل ليكون لديه المجال ليشترك مع أهله فى مجتمعاتهم العائلية و يشاركهم فى مسراتهم و يستفيد مما فى المنزل من دواعى التربية والسرور والنظام تلك الدواعى التى تجعل للحياة العائلية قيمة وأثرا كبيرا — أمر يراه الكثيرون الآن ضرورياً لا بد منه . ولذلك يجب على الآباء أن يوفروا لمثل هذه المجتمعات المحرومة منها حياتنا المنزلية و بخاصة للفتيان والفتيات الذين فى دور المراهقة والشباب فحاجتهم الى أوقات الفراغ والحرية كبيرة ، وأكبر منها حاجتهم الى التدرب على حسن التصرف فى هذه الأوقات .

ولذلك نرى المدارس الثانوية الحديثة توجه جزءاً كبيراً من عنايتها الى تنظيم الحياة الاجتماعية بها . فهناك نرى الجماعات المدرسية المختلفة ، والاندية المتنوعة والرحلات العلمية الكثيرة والمكاتب الخاصة ، وجماعات الآباء والمدرسين ، والكشافة والالعاب ، والراديو كلها ظاهرة كل الظهور .

والمدرس الفاهم عمله يتميز على سواه من المدرسين باهتمامه بهذه الحياة الاجتماعية

ومظاهرها المختلفة ، وأساليبها الكثيرة . واذ كان من واجب المدرسة وأول أغراضها الاهتمام بتدريب تلاميذها على أن يكونوا وطنيين مستنيرين ناجحين فى الحياة ومتمتعين بها ، فأول عمل تعنى به انما هو تدريب هؤلاء التلاميذ : رجال المستقبل ونسائه على ذلك عملياً لا بمجرد الدروس النظرية التافهة التى اتضح الآن أن قيمتها فى الحياة ليست كبيرة كما يظن أنصارها

المسلاة

قد لا يمكن ادخال روح اللعب فى الاعمال الكبرى فى الحياة العقلية بالمعنى الذى يتطلبه المربون وعلماء النفس فى الوقت الحاضر . فيقوم الفرد بعمل الشىء الذى يعمله حبا فيه نفسه . فليس أحد يقوم الآن بعمل تصميم لقنطرة أو بالقنطرة نفسها أو بعمل قطار عظيم حبا فى ذلك القطار أو تلك القنطرة نفسها ، ولكن قد يتسنى ذلك فيما يسميه العامة « غية » و يطلق علية الانجليز كلمة (hobby) والفرنسيون (marotte) .

و يراد بهذه الغية أو المسلاة أى عمل كان يهتم به المرء من أجله هو لما يصيبه فيه من لذة وراحة ، ولما يحس فى نفسه من ميل اليه واهتمام به . و يكاد كل شخص انجليزى له مسلاة خاصة ينفق فيها وقته الفراغ و يتسلى بها و يستفيد كذلك منها فائدة غير قليلة . فهو اما يهوى التصوير الشمسى ، أو جمع أصناف النبات أو أو الزهور ، أو يربى النحل ، والحشرات ، أو يهوى النجارة ، أو الموسيقى ، أو جمع طوابع البريد أو الصور الفنية ذلك الى غيره من الاشياء الكثيرة ، كل حسب ذوقه وميله واهتمامه ولقد يهوى الكثيرون السياحة أو التنقيب عن الآثار أو التاريخ الطبيعى أو الكهرباء أو جمع الكتب النادرة ، أو الصور التى لكبار الفنانين أو الراديو والاذاعة اللاسلكية . ففى مثل هذه الأشياء والاعمال يتسنى للمرء أن يحتفظ بروح اللعب قوية نشطه .

لهذه المسالى فوائد عدة . فهى تستحث صاحبها الى بذل الجهد وتدعوه الى النشاط والجد ، وفيها يحتفظ بتحمسه وغيرته فى وقت تكون فيه معرضة لأن تخبو وتخمد ، حيث لا يكون لدى المرء سوى الشغل الجاف والانهماك فيه ؛ وانها سبيل الى تجميع أشكال مختلفة من الاهتمام والميول وتوحيدها ؛ وانها لتجعل للعطف وللمشاركة الوجدانية مجالا واسعاً ، فضلا عن أنها توسع خبرة القائم بها فى اتجاهات عدة وميادين كثيرة .

لهذا تجب العناية بهذه المسالى ، وموالاتهـا فى الاطفال وحضهم على الاهتمام بها بدلا من اظهار الاحتقار لها وتثبيط همة القائمين بها ومعاقبتهم عليهـا كما يفعل أحياناً بعض الوالدين غير المستنيرين . فهى ليست مضيعة للوقت ، ولا سبيلا للخسار والتلف . بل أقل مافيها أنها ، على العكس تحفظ الفتيان من أضاعة أوقاتهم سدى فيما لايفيد أو فيما يضر ويؤذى ، فى مواطن الفساد والادران الاجتماعية ، وغشيان الملاهى الضارة .

العطلات المدرسية والعمل

تعطى التلاميذ فى مصر عادة عطلة صيفية طويلة ؛ وكذلك فى سائر بلاد العالم المتحضر . ومن الاسباب التى من اجلها تغلق المدارس هذه العطلة الطويلة راحة التلاميذ والمدرسين واستجمامهم ولكن أهم من ذلك اعطاؤهم فرصة طويلة لترقية نواحى الحياة النفسية والوجدانية ، والميول التى قد لاتجد المدرسة مجالا للعناية بها العناية المطلوبة والواجبة .

ولقد تبين للباحثين الامريكيين ضرورة تنظيم نشاط الاطفال فى هذه العطلات الطويلة؛ فالطفل فى المدرسة يكون اسعد حالا منه فى عطلته، اذ غالبا مايقضيها فى الشوارع والازقة مختلطاً بمن لايجب أن يختلط بهم وكاسبا خبرة وعادات غير صالحة ، لايمكن أن تقرها مدرسة ما

ولذلك تكونت فى الولايات المتحدة — فى كثير من مدنها لجان « بلدية » لتنظيم ساحات واسعة للعب تكون تحت اشراف مدير خاص يعنى بتنظيم أمورها ويرشد التلاميذ ويدربهم . ويتوجه التلاميذ الى هذه الملاعب بعد نهاية الدرس، وفى أيام السبت والاحد ولا سيما فى العطلة الصيفية الطويلة . وكثير من المدارس الامريكية والانجليزية تنظم دروسا صيفية خاصة شائقة فى الفنون والالعاب والمواد العملية : فى الموسيقى ، والأدب والاشغال اليدوية ، وفلاحة البساتين . وفى رحلات كثيرة خاصة تعليميه وتثقيفيه . وكلها تعلم بطرق شائقة هى الى اللعب أقرب منها الى الجد من غير أن تهمل فائدتها المرومة .

ولقد كانت هذه الاقسام ناجحة كل النجاح فى كل مرة جربت فيها . وكل ما يمكن أن يؤخذ عليها محصور فى وسائل تدبير اللازم لها ، على أنه لا شك أن وجدت العزيمة والاستعداد فان العقبات الحالية يمكن التغلب عليها فى كثير من الاحوال

الجماعات المدرسية

لو كانت الحياة المدرسية مقصورة على تجمع عدد من التلاميذ فى فصل ، والاصغاء الى مايلقيه اليهم استاذهم ، لكان المدرسين أبعد الناس عن فهم طبيعة الطفل والحياة ، وحاجياته الكثيرة المختلفة التى يستلزمها نموه الطبيعى ، وتقتضيها طبيعته ونفسيته ، ولاصبحت المدرسة سجنا كريها يذهب اليها التلاميذ مرغمين كارهين . واليوم لانزال نرى التلاميذ ينفرون من المدرسة أو التدريس ويتمنون ذلك اليوم الذى يخلصون فيه منها وينتهى فيه زمن الدرس والتحصيل .

فى حين أن التلميذ الآن فى كثير من المدارس الحديثة يغادر المدرسة وهو آسف ، ويحن اليها كل الحنين وهو فى حياته العملية ، ويحدث عنها أبناءه وبناته . وهكذا تبقى روح المدرسة قوية فعالة مؤثرة بما يتم فيها من التعاون والتعارف بين التلاميذ الحاليين ، « والتلاميذ القدماء »

فلكى تنمى المدرسة فى التلميذ نواحى العقل المختلفة ، وأساليب النشاط وتبعث فيه الميول وتجتذبه الى الاهتمام بعمله ، وتحبّب اليه المدرسة والعلم والتعليم والعمل ، ولكى تجتذب كذلك آباء التلاميذ أنفسهم الى العناية بكل ما يتعلق بالمدرسة والى التعاون معها على اصلاح أبنائهم وتعليمهم التعليم المثمر ، أنشئت تلك الجمعيات المدرسية المختلفة فى كثير من البلدان التى تعنى بالتدريس الحديث . فهناك جماعات للموسيقى ، وللرسم والتصوير ، وللاشغال اليدوية المتنوعة ، ولفلاحة البساتين ، وللرحلات ، وللتعاون المدرسى ، وللخدمة العامة ، والهلال الاحمر الصغير ، والكشافة ، والالعاب المتنوعة وادارة المكتبات ، والاقتصاد والتوفير ، وللعلوم المختلفة ، والآثار والبحث عنها فى دائرة المدرسة وظاهرها ، وللقراءة التمثيلية ، وللتمثيل نفسه ، وللراديو وغير ذلك كثير .

فهذه الجماعات لها فائدتها وقيمتها . ولو روعى فيها النظام والاتقان لكان ما يستفيده التلميذ منها خيراً مما يستفيده من دروسه العادية و بطريقتها العقيمة المألوفة فليس يهولن « النظار » والمدرسين ما تستلزمه هذه الجماعات من عمل واشراف ، ولا ماتستغرقه من وقت التلاميذ وما قد تقتضيه فى البداية من تعسف واضطراب . فهى بعد زمن يسير تصبح منظمة كل النظام .

ويجب أن يدرك من يشرف على هذه الجماعات أو بعضها أن أمورها يجب أن تكون فى أيدى التلاميذ حقا ، وأن الاعمال المطلوبة يقوم بها هم أنفسهم . فمن السخف أن تعقد جمعيات و يقوم بأعمالها كلها المدرسون أنفسهم . فالتلاميذ هم الذين يجب أن يديروا أعمالها و ينظموا شئونها ، و يختاروا من بينهم المسئول عنها منهم . كل ذلك بالطبع تحت اشراف مدرسين مدربين ومتحمسين لهذه الجمعيات .

ففى هذه الجمعيات يتعود التلاميذ من الصغر و بأسلوب من أساليب اللعب على الأعمال الجدية التى تنتظر منهم فيما بعد مثل حسن الادارة ، والتنظيم ، والخضوع للقوانين والنظم مهما كثرت وتعددت ، والأمانة ، وخدمة الجمهور ، وتبث

فيهم الروح العامة ، وتجعلهم يتعودون من الصغر تحمل المسئوليات ، وينظمون وجدانهم وانفعالاتهم الكثيرة ويضبطونها .

فهى مشغلة صالحة لفراغهم، وتوسيع لاهتمامهم ، وتنويع لميولهم؛ وتتيح لهم الفرص الكثيرة للتنفيس عن كامن نشاطهم وتعلى من غرائزهم ، وتدرب أيديهم وعقولهم وتعودهم محبة العمل والديموقراطية واحترام العامل . كل ذلك فى جو من الحرية الصحيحة المنظمة .

كذلك هى تتيح لهم الفرص العديدة للاتصال بمدرسيهم فتوثق بينهم روابط المحبة والاحترام ، وتعرف التلاميذ مدى اهتمام مدرسيهم ومدرستهم بهم وتقف على ما يبذلون لذلك من جهود ويتحملون من مشقة

على أنه يجب ألا يعزب عنا بحال من الاحوال أن هذه الجمعيات لا يمكن أن تؤدى الغرض منها اذا كان التعليم المدرسى المعتاد رديئا ، والتلاميذ غير مهتمين به ولا بمدرسيهم ولا بادارة مدرستهم .

فهرس الكتاب

« الموضوع »	صفحة
ا	
آباء التلاميذ والمدارس	١١٠
الاتصال بين المدرسة والبيت	١٢٤ . ١٨٣
الاثاث المدرسى	٥٧ ، ١٤٦
اجتماعات المدرسين	١٠٩
الاختزال	١٨
الاختصاص	٢٣ ، ٢٤ ، ٤٨
الاختصاصيون	٣١
اختبار مواد الدراسة	**١ — ٣٠**
ضرورته وأهميته	٢
صعوبته	٢ — ٨
ما يجب أن يراعى فيه	٤
قيم المواد	٩
أسس الاختيار	٩ — ٢١
المواد المدرسية	٢٣ — ٣٠
الاختيار	**٩**
آداب اللغة	١٠ ، ١٢
الادارة المدرسية	٤٦ — ١١٤ ، ١٨١ ، ١٨٣
الارادة	١١ ، ١٧٤ ، ١٧٥
ارسطاطاليس	٤٣
الاستعدادات	٢١
الاسئلة فى الامتحانات الحديثة	١٤٩
استئجار المساكن لتكون مدارس	٤٦، ٥٧
الاستدلال	١٢٧
استقطاع الدرجات	٢١٩
الاستهواء	١٧
لاشغال اليدوية	١١ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٥١ ، ١٠٤

« الموضوع »	صفحة
اصلاح الاعمال التحريرية	١٢٧
نظام هذا الاصلاح	١٢٩
اضرار الواجبات المنزلية	١٢٨
أطوار رقى العقل	٥٠
الاعمال التحريرية	**١١٥**
فائدتها	١١٧
شروطها	١١٨
اصلاحها	١٢٧
أقيسة الذكاء	٨٠/ ١٤١
أقيسة المعلومات	٨٠/ ١٣١
الالعاب	٢٣/ ٢٥
الامتحانات	**١٣١ — ١٥٠**
ضرورتها	١٣١
فوائدها	١٣٢
مثالبها وعيوبها	١٣٣
أثرها فى الأخلاق	١٣٦
أثرها فى صحة التلاميذ	١٣٧
ماذا يجب أن يراعى فيها	١٣٧
أثر واضعها فى طرق التعليم	١٣٧
أنواعها	١٣٩
أسئلتها	١٤٤
شروطها	١٤٤
الامتحانات الحديثة	١٤٨
امساك الدفاتر	١٩
أميل	٢٢٢
انتقال التدريب	١٨
(التدريب الشكلى)	١٢
الانتباه	١٦

« الموضوع »	صفحة
الاناشيد	٢٧
انعزال المواد	٣٢
الاهتمام	١١، ٣٣
أوقات الفراغ	١٢٤
الاوامر المدرسية	٢٠٠
أوقات العمل وأوقات الراحة	١٦٠
ايتن	٥٧

ب

باتافيا	٩٧
برك (فريدريك)	٩٦
بقاء التلاميذ للاعادة	٨٨
بيئة الطفل والحياة	٨
التأديب المدرسى	**١٧١ — الخ**
تغير الرأى فيه	١٧٢
المقصود به	١٧٤
التأديب والارادة والشخصية	١٧٥
مشكلة التأديب	١٧٥
التأديب والحكم	١٧٥
التأديب الصحيح	١٧٨
وظيفته	١٧٩
عوامله	١٨٠ الخ
التأديب الحر	١٩٦
التاريخ	١٠، ١٢، ٣٨
التأنيب	٢١٣
التأمل فى مشاهد الطبيعة	٣٧
تثبيت المعلومات	٣٧، ١٢٤
التجارة المتوسطة	٢٠
التجريد	٤٢
تجميع المواد	**٣٩**

« الموضوع »	صفحة
معايبه . وحدوده	٤٣
الهربارتيون والتجميع	٤٠
المحور	٤١
نقد أساس هذه النظرية	٤٢
التخيل	١٦
التخوت المدرسية	**٥٩ — ٧١**
ضرورتها وأهميتها	٥٩
مقاساتها	٦٨
حجر الدراسة والتخوت	٦٣
أنواعها	٦٢
تدبير الصحة	١٠، ٢٣
التدريب الشكلى	٩/١٢ — ١٨
تدريب العقل	١٣
ترتيب المواد	١٥٨
التربية الحديثة	١٨٧، ٨٤
التربية الجسمية	٣٢
التربية الخلقية	٢٤، ١٨٦
التربية الفنية	٢٤
التربية العملية	٢٤
التربية بحسب «المقاس»	٩٣
التربية الجاهزة	٩٣
التشويق	٧٢
التربية « لسبنسر »	٥١
التشهير	٢٠٩
التصور	١٦
التصوير	٢٧
تفكير	١٤، ٢٣٧
التعاون بين المدرسين والاباء	١١٠
التعاون	٣٥، ٣٤
تقدير الدرجات	١٤٥
التقاليد	٧
التكليف	٢٢٠

الموضوع	صفحة
تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول	
٨٧ — ٩٨٠و١٠٩	
أهميته	٧٨
اختلاف التلاميذ فى سرعة الترقى	٧٩
أساس التقسيم	٨٠
نظم التقسيم	٨٣
الفصول والمدارس الخاصة	٨١
ماذا يجب أن نراعى فيه	٨٠ — ٨٣
نقل التلاميذ	٨٧
الدروس الاضافية	٨٩
الفصول المتوازية	٨٩
التعليم لاولى	٤٨،٥١
التعليم الجمعى	٨٦،٩١
توزيع الأعمال على المدرسين	٩٨
طرقه	٩٩
مدرس الفصل	١٠٠
مدرس المادة	١٠٢
التعليم والاخلاق	١٦٣
التعليم الحديث	٨١
التعب	٣٦
التعليم الآلى	٣٣
التلاميذ والتخوت	٦٤
النجباء	٨٥
التلقائية	١٨٨
تكوين الاخلاق	١١،١٣،٢٥،٤٠،١٢٣ ، ١٦٥
تكوين العادات	١٦٧
العواطف	١٦٧
التنافر بين الفرد والمجتمع	٧
التنافر بين الطفل والمنهج	٦
تنظيم المعلومات فى العقل	١٦،٣٦
تنسيق المعلومات فى العقل	٣٥،١٣٣

« الموضوع »	صفحة
التنظيم المدرسى والاداره	١٤ — ٤٦
أثره وأهميته	٤٧
أهم العوامل فيه	٤٧
موقع المدرسة	٤٨
نظام بنائها	٥٠
حجرات الدراسة	٥١
الاثاث	٨٥
الادوات الأخرى	٧٧
تنظيم الارادة	١٦٥
تنوع المناهج	٢٣
توزيع الأوقات فى اليوم المدرسى	١٥٩
توزيع حصص المادة على الأسبوع	١٥٩
التهوية	٥٧
ث	
المدارس الثانوية	٢٠،٢٢
الثقافة	٢٠ ، ٢٢ ، ٨٥
الثناء	٢٠٨
الثواب والعقاب	٢٠٥
الثواب	٢٠٦
ج	
الجامعة	٢٣ ، ١٣٢
جدول ترتيب الدروس وتوزيعها	
ضرورته والغرض منه	١٥١
مزايا الجدول الصالح	١٥٢
ما تجب مراعاته عند عمل الجداول	١٥٤
اعتماد الجداول وعدم تغييرها	١٦٢
الجدول الخاص	٩٣
جريم	٤٢،٤٤

« الموضوع »	صفحة
الجزاء	٢٠٤
الجزاء الطبيعى	
الجغرافية	١٢
الجلسة الصحية	٦٠
الجماعات المدرسية	٢٣١، ٢٣٦
جماعات الأباء والمدرسين	٢٣٣
جمهورية چورج چونير	١٩٦
الجمهورية الصغيرة	١٩٦
الجوائز	٢٠٩
فوائدها	
أضرارها الكثيرة	
الجهد ومواد الدراسة	١٥٧، ١٥٨
چون أدامز (سير)	١٣

ح

حاجة المجتمع	٩
حجرات الدراسة	٥٣
حجرة الرسم	٥٠، ٥١
الحجز	٢١٩
حديقة المدرسة	٥٠
الحرية والسلطة	١٩٤
الحرية والنظام	١٩٦
حرمان المذنب	٢١٩
الحساب	١٦
الحفلات الخاصة	١١٣
الحقوق والواجبات الاجتماعية	١٠
الحكم والتأديب	١٧٥
الحكم الذاتى	١٩٥
الحياة المدرسية	٢٣٣

خ

الخطة	١٤
خطة الدراسة	١، ١٥٥
الخطة وناظر المدرسة	١٥٤
الخيال	١٤

د

« الداخلية »	٩٠
دراسة نفسية الاطفال	١٢
الدروس الاضافية	٨٩
الدروس فى الهواء الطلق	٥١
دروس الاخلاق	٢٠
دفاتر المدرسة وسجلاتها	٤٧
دوائر فكرية	١١، ١٥، ٤٠
دكرولى	٧، ٧٧
ديوى	٩٦
الدين	٢٤

ذ

ذاكرة	١٤، ١٦
ذوق	١٤

ر

راحة المدرس	١٦١
راديو	٢٣٤، ٢٣٧
رايمنت	٤١
راين	٢١
ربط المعلومات	١٦
ربط مواد الدراسة	**٣١**
قيمته وضرورته	
فوائده	٣٦
الاسس النفسية له	٣٤
اضراره وحدوده	
ربط المدرسة بالحياة	٣٦
الرحلات المدرسية	٣٧، ١١٣

« الموضوع »	صفحة
الشخصية	١٠٢
الشرائط الصحية	٥٧
« الشارات »	١٩٣
شخصية المدرس	١٨٥ — ١٨٨
شخصية الطفل	٤
الشوق	١٢،١١
الشهادة الابتدائية	١٣١
الشهادات	١٣٨

ص

صعوبة اختيار المواد	٨
صورة عقلية	٣٥
الصلة بين البيت والمدرسة	١٨٣
صعوبة اختيار المولد	٨
الصلة بين البيت والمدرسة	١٨٣
الصورة العقلية	٥٣

ض

١ — الضباط	١١٤
٢ — الضابط المدرس	١١٤

ط

الطاعة	١٩٧،١٩٨،١٩٩
الطبيعة	٢٨
الطرد	٢٨
الطرق الحديثة	٧٢
طريقة دالتن	٥١،٥٣،٩٥
طريقة دكرولى	٧
طريقة المشروعات	٣٤٧
طريقة النشاط المقصود	٧
طريقة وينتكا	٥١،٩٣

« الموضوع »	صفحة
رجى	٥٧
رسم	١٠،١١،٣٧
الروح الادبية	٧٣
روح الجماعة	٨
روسو	٢٢٢
روضة الاطفال	٥٠ ، ٧٠ ، ١٢٦
الرياضة البدنية	١٥٨،١٥٩

ز

الزيوليت	٥٤

س

السأم	٣٦
سبنسر	
السبورة	٧٤
سپنسر والعلوم	١٠
ستاوت	١٦
ستوى	٧٣
السلطة والحكم	١٩٤
السلطة والحرية	١٩٥
السلطة والطاعة	١٩٧
سلطة المدرسة والمدرس	١٩٣
سوى الجلسة	٦٠
سياسة التعليم	٢
سيكولوجية الاطفال	٤،٧

ش

١ — شخصية الطفل — الشوق	١١،١٣
٢ — الشرائط الصحية	٥٧
٣ — الشخصية	١٠٢
٤ — الشهادة الابتدائية	١٣١

« الموضوع »	صفحة
الطفل والمناهج	٦٤٥
طول زمن الدرس الواحد	١٥٦

ع

العادة	١٦٨
عدد التلاميذ فى الحجرة الواحدة	٧٢
العطلات المدرسية	٢٣٥
العقاب	
ضرورته	٢١٢
الغرض منه	٢١٤
أضراره الكثيرة	
ما يجب أن يراعى فيه	٢١٥
أنواعه	٢١٨
العقاب البدنى	٢٢٥
علم النفس الحديث	٩٢
علم النفس	٢٩ ، ١١ ، ١٦
علم النبات	٢١
علم الصحة	١٠
العلوم الرياضية والطبيعية	١٠ ، ١٢
العلوم الانسانية	١٢
العمر العقلى	٨١
العمر الزمنى	٨١

غ

الغاية من التربية وعمل الخطط	٨,١٠,١٩,٤٧
الغرائز	١٢,٢٧
الغناء	١٢, ١٧

ف

فترة الخمس الدقائق	١٩٠
فريفيل	١٩٦
الفرق التكميلية	٢٠
فروبل	٣٦،٤٣

« الموضوع »	صفحة
فرندات	٥٤
فصل أجزاء المادة	٣٨
الفصول الخاصة	٨١
الفصل	١٩٢
الفصول المتوازية	٨٩
الفنون	١٠, ٢٥
الفنون الجميلة	٢٦

ق

القابلية للاستهواء	١٩
القدوة	٢٤ , ١٣٢
القراءة	٢٧
القراءة التمثيلية	٢٣٧
القواعد والتنبيهات	٢٠٢
قيم العلوم النسبية	٩

ك

الكتابة	٢٧
الكتابة على الآلة الكاتبة	١٨, ٢٤
الكتب الدراسية	٣٢
الكراسات	١٠ , ١٢٠
كسب المعرفة	٣٦
الكشافة	٢٣٣ و ٢٣٧
كسب القوت	١٩ و ٢٠
كومنيوس	٩
كمبايره	١٥١
كونتليان	٢٢٧
كيفية المذاكرة	١١٩

ل

الالعاب	٢٢٨

« الموضوع »	صفحة
اللعب والتربية البدنية	٢٢٨
الالعاب والاخلاق	٢٣٠
اللغات	١٢
اللغات الأجنبية	٢٨
اللغة العامية	٣٠
اللغة الفصحى	٣٠
اللغة القومية	٢٨
اللاتينية	١٣و١٤

م

مبادىء العلوم	٢٨
مثل عليا	٢٧، ١٢٠
المثنوى اللغة	٣٠
المجتمع	٢١
مجرى الشعور	٣٥
المجموعات المؤتلفة	١١، ١٥
المحفوظات	١٤
المحور	٤١، ٤٥
المدارس الصناعية	٥٠
مدارس الصم والبكم	٨١
مدارس العميان	٨١
مدارس ذوى العاهات	٨١
المدارس القليلة التلاميذ	٨٧
المدارس الابتدائية	٢٠، ٢٢
المدارس الثانوية	
المدارس العليا	
المدارس الالزامية	٢٠، ٢٢، ٣٤
المذكرات المدرسية	١٢١
مدرس الفصل	١٠٠
مدرس المادة	١٠٢
المدرس الحسى	٣٥
المسافة	٦١، ٦٥
الناقص المسافة	٦٢ — ٦٥

« الموضوع »	صفحة
المعدوم المسافة	٦٢، ٦٥
المسلاة	٢٢٤
الزائد المسلفة	٦٢، ٦٥
المعامل الكيماوية	٩٤
المعانى المجردة	٢٢
المعرفة	١٢ — ٣٦
« المشروعات »	٧
مقاسات التخوت	٦٨، ٦٩
المناهج والخطط الدراسية	١ — ٣٠
مرورنة المناهج	٣ — ٤
وجوب اختلافها باختلاف العين	٣، ٤، ٨
ما يجب أن يراعى عند اختيارها	٤
المناهج والطفل	٥
الملكات	٩، ١٥
المنفعة	٩، ١٨
الملاحظة	٢١
المواد الدراسية	٢٣، ٢٨
مواد كسب المهارة	٢٧
مواد كسب المعرفة	٢٨
مواد وسلية	٢٧
المواد العملية	٣٩
المواد للنظرية	٣٥١
موضوعى	١٤٨
المواد الطبيعية	٢٨
موقع المدرسة وبناوها	١٨٠
المهارة	٢٨، ٩٢
المواد الانسانية	٢٩
مواد الدراسة التى ينسى ربطها	٣٧

ن

نظرية الملكات	٩، ٢١
النقش	١٠

« الموضوع »	صفحة
نحو	١٣
نظرية انتقال التدريب	١٨،١٤
١ — الناظر	١٠٦،٩٩،٤٦
عمله وواجبه	١٠٦
نظام المدرسة	٥٠
نظم التقسيم	٨٢
نقل التلاميذ	٨٨
نوع المادة	١٥٧
ناظر المدرسة	
واجباته نحو المدرسة	١٠٨
واجباته نحو التلاميذ	١٠٩
نفوذه وشخصيته	
أهميته وعمله	٩٩، ١٠٦
عمله وواجبه	١٥٤،١٠٨،١٠٦
الناظر وسلطته	١٠٧
الناظر والتدريس	١٦١
نتائج الامتحانات	١٣٨
النفس	١٢
نظام المدرسة	٥٠
نظم التقسيم	٨٢
نقل التلاميذ	١١٠ ، ٨٨
نظرية الملكات	١٠٩٢

هـ

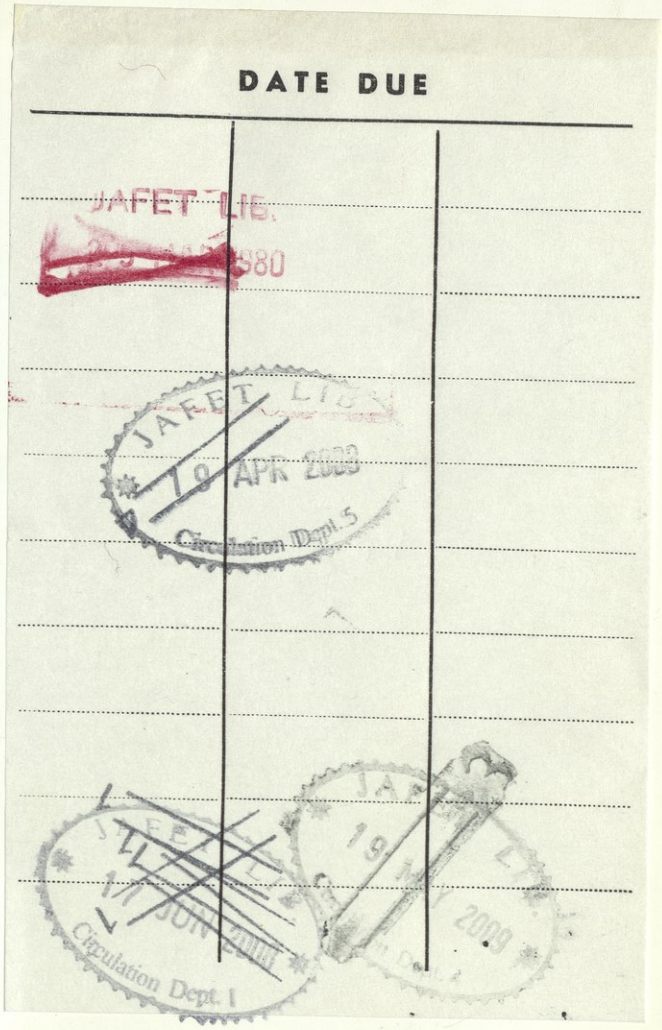
« الموضوع »	صفحة
هربرت سبنسر	٩
هربارت (فريدريخ)	٤٠،١٢،١١
هكسلى	١٥
هومرلاين	١٩٦

و

« الموضوع »	صفحة
واشبورن	٩٦
واجب المدرسين	١١١ — ١١٤
الواجبات المنزلية	**١٢٤**
أهميتها — فوائدها — اضرارها	
ما يجب أن يراعى فيها	
الوجدان	٢٤،٢٥،٣٦
وحدة العقل	٤١
وحدة الغرض	٣٧،٤٣
وسيلتا التربية	٤١
وظائف الاعضاء	١٠،١١
وظيفة الحكم	٧٦
وظيفة المربى الصالح	١٩٥
وظيفة التأديب	١٧٩
وقت الفراغ	٢٠،٢١، ٢٣٢
الولايات المتحدة	٣،١٤٨،٢٣٢
وليام جيمس	١٦
وينتكا	٩٦

ى

« الموضوع »	صفحة
ياسانيا بوليانا	١٩٦


DATE DUE
JAFET LIB.
JAFET LIB.
Circulation Dept. 5
Circulation Dept. 1

370.1:K51uA:v.2:c.1
قنديل ،امين مرسى
اصول التربية وفن التدريس
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021338

370.1:K51uA V.2
قنديل ـ امين مرسي
اصول التربية وفن التدريس

DATE	Borrower's Number	DATE	Borrower's Number

370.1
K51uA
V.2