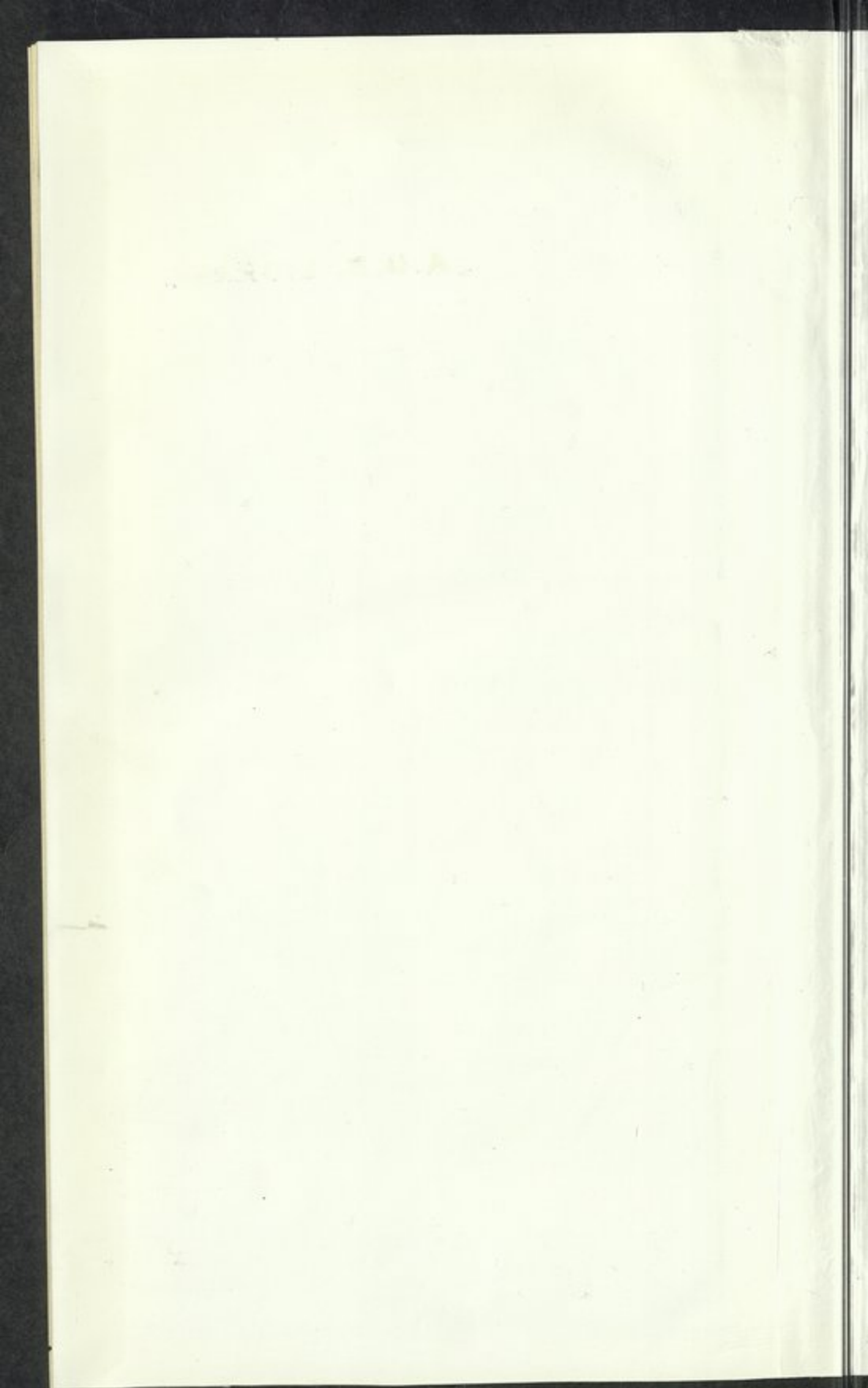
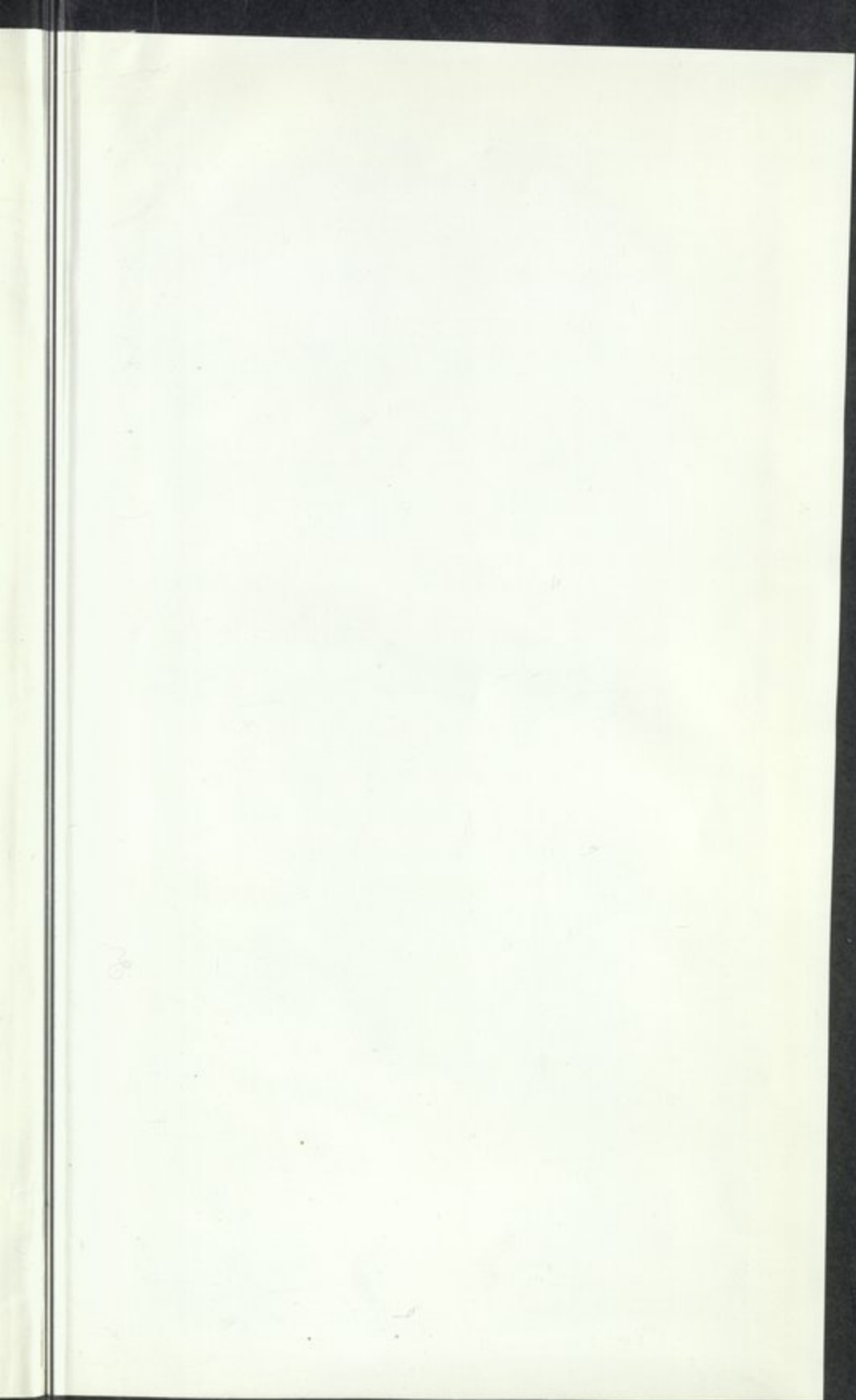


A. U. B. LIBRARY







Exchange, Oct. July 1931

٥٧٢٧

لغة عربية

89A

370.1

K514A

v.2



لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة ١٩١٤



أصول التربية ومن التدریس

تأليف

امين مرسى قندیل

وكيل معهد التربية

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بمدرسة المعلمين العليا

الجزء الثاني

48764

مطبعة الاعتماد بشارع حسن الاكبر بمصر

١٩٢٩ - ١٩٣١

Exchanged
East July 1936



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وبعد ، فهذا هو الجزء الثاني من أصول التربية قد راعى فيه مؤلفه أن يكون متمشياً مع تطور التربية في مصر ، ووضعه ليسد به حاجة ماسة الى مثله في الوقت الحاضر ؛ ولم يقتصر فيه على ما هو قائم مألوف ، كما لم يقصره على الجديد الذي لم يختمر بعد . بل كان فيه ناظراً الى الحاضر ، مستنداً الى الماضي ، وغير مُهْمَل للمستقبل . فالتربية ليست قواعد علمية جافة تتناول تماثيل نسيمهم تلاميذ . وانما هي الحياة نفسها ؛ فهي تتناول كائنات حية نامية لها شخصياتها التي يجب أن تحترم ويُعمل على ترقيتها ترقية صحيحة حسب نوااميس 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 في 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 التي ينتظر أن يكون لها الاثر الاكبر في المستقبل ، سواء من حيث النظام والادارة أو من حيث التدريس ؛ كما أنه بالطبع لم يغفل فيه النظريات القائمة فعلاً . فبينما ترى نظم تقسيم التلاميذ الى فصول بحسب النظام المألوف ترى نقداً لهذا النظام وما يجب أن يكون عليه ، ثم في الوقت نفسه ترى الأسس الحديثة السيكولوجية التي 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 الجمعي ، ترى بجانبه نظم التعليم الفردي الحديث والطرق التي تجعله أساساً لها في التعليم والتأديب

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

وقد وضع المؤلف نصب عينه أن يزيد العناية بالجديد المستحدث ويتوسع فيه بعض التوسع في كل طبعة من الطبعات التالية مقللاً الاهتمام بما هو متبع في الوقت الحاضر من النظم المألوفة التي يجب أن تتغير وتتطور في اتجاه الجديد من الآراء والنظريات ، وانه ليأمل أن يأتي سريعاً ذلك الوقت الذي تكون فيه التربية العملية المصرية عصرية حقاً نظماً وطرقها ، متمشية كل التمشي مع النظريات الحديثة ، التي أصبح لا شك في سحتها

وانى لا تهز هذه الفرصة لاشكر كل من كان لهم يد في اخراج هذا الكتاب وبخاصة لجنبتنا المباركة — لجنة التأليف والترجمة والنشر التي ارجوها كل توفيق وتقدم مطرد حتى تحقق ما تأمل من نشر العلم والثقافة في البلاد

امين مرسى قنديل

معهد التربية

في ٢٠ ديسمبر سنة ١٩٣٠

موضوعات الكتاب

١	اختيار مواد الدراسة
٤٦	التنظيم المدرسي والادارة
٩٨	توزيع الأعمال على المدرسين
١١٥	الأعمال التحريرية
١٣١	الامتحانات
١٥١	جداول ترتيب الدروس وتوزيعها
١٦٣	التعليم والاخلاق
١٧١	التأديب المدرسي وعوامله

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

وقد وضع المؤلف نصب عينه أن يزيد العناية بالجديد المستحدث ويتوسع فيه بعض التوسع في كل طبعة من الطبقات التالية مقللاً الاهتمام بما هو متبع في الوقت الحاضر من النظم المألوفة التي يجب أن تتغير وتتطور في اتجاه الجديد من الآراء والنظريات ، وانه ليأمل أن يأتي سريعاً ذلك الوقت الذي تكون فيه التربية العملية المصرية عصرية حقاً نظمها وطرقها ، متمشية كل التمشي مع النظريات الحديثة ، التي أصبح لا شك في صحتها

وانى لا تهز هذه الفرصة لاشكر كل من كان لهم يد في اخراج هذا الكتاب وبخاصة لجنة التأليف والترجمة والنشر التي ارجوها كل توفيق وتقدم مطرد حتى تحقق ماتأمل من نشر العلم والثقافة في البلاد

اميو مرسى قنديل

معهد التربية

في ٢٠ ديسمبر سنة ١٩٣٠

موضوعات الكتاب

صفحة

اختيار مواد الدراسة	١
التنظيم المدرسي والادارة	٤٦
توزيع الأعمال على المدرسين	٩٨
الأعمال التحريرية	١١٥
الامتحانات	١٣١
جداول ترتيب الدروس وتوزيعها	١٥١
التعليم والاخلاق	١٦٣
التأديب المدرسي وعوامله	١٧١

بسم الله الرحمن الرحيم

اصول علم الترتيب
وفن التدريس

تبرکات المومنین
لکھنؤ

المناهج والخطط الدراسية

اختيار مواد الدراسة

المناهج والخطط

تطلق المناهج على مجموع الموضوعات المنظمة المختلفة من العلوم والفنون ، وعلى العادات الطيبة ، « والمهارات » المتعددة والمُثل العليا التي نختارها لندرسها للتلاميذ والتلميذات لتدريهم عليها ، في أى مرحلة من مراحل نموهم ، وفي أى نوع من أنواع المدارس . فتوجد مناهج المدارس الأولية والابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة والعالية ...

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

اختيار مواد الدراسة وأهميته

وفي العصور القريية من الفطرة والبداءة ، كان الطفل يتدرب على الوسائل التي تمكنه من الحياة في بيئته ويتعلمها تعلماً غير منظم ، بأن يحيا فعلا الحياة التي ستصادفه فيما بعد ؛ فيتعلم القنص والصيد والسباحة ورمى السهام بممارستها بنفسه . ولم تكن ثمة حاجة كبيرة الى اختيار تعلم هذا الشيء دون ذاك . فكان يتعلم كل ما يستطيع أن يتعلمه . ويتعلمه عادة بنفسه وبجهوده . فالحياة شاقة وقانون بقاء الأنسب نشط فعال .

أما اليوم وقد اتسع مجال العمران وتنوعت مظاهر الحضارة تنوعاً عظيماً ، وتعددت وجوه المعيشة تعدداً كبيراً وكثرت العلوم والفنون والصناعات ، فقد أضحت مُحالاً

أن يستطيع الانسان ان يتعلم كل هذه العلوم أو أكثرها .

فأى العلوم والمواد أصلح اذن من غيرها لنختارها لنعلمها أبناءنا وبناتنا حتى يستطيعوا أن يحياوا حياة طيبة ويفوزوا في معركها فوزا يناسب مع مواهبهم الطبيعية ؟ تلك مشكلة كبرى من مشا كل التعليم الحديث .

والواقع أن اختيار مواد الدراسة وعمل خططها ليس بالأمر اليسير القليل الشأن الذى يهون على المربي 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 أطراد 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 المربي نظام الخطط واختيار المواد . فالمناهج توجه ، من جهة ، مسير الأمة وبحرى حياتها فى اتجاه خاص ؛ كما أنها من جهة أخرى تظهر تنجلي فيه رغبات تلك الامة وأمانيتها وآراؤها ، ووجهة نظرها العامة الى الحياة فى مجملها .

لهذا ، يرى كثيرون أن تشترك الأمة كلها ممثلة فى أفراد من مختلف نواحي حياتها ، فى وضع الأسس العامة التى ينبغى مراعاتها عند اختيار مواد الدراسة ووضع المناهج ، والخطط التى ستتبعها المدارس فى تربية رجال الغد ونسائه ، وتوجيه الأمة كلها نحو ما هو مقدّر لها من الحظ والنجاح ، وبخاصة مدارس الشعب : تلك المدارس الأولية التى يترن فيها العدد الاكبر من ابناء الامة وبناتها . فتعين 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 في حياة الأمة كلها ، وجب أن تكون العناية بهذا الاختيار كبيرة سواء من جانب الامة كلها أو من القائمين به مباشرة من افرادها . والواقع أنه لا يكاد يوجد موضوع من موضوعات التربية اختلفت فيه الآراء وتنوعت كاختلافها وتنوعها في هذا الموضوع وما يتفرع عليه من الموضوعات الأخرى المتعلقة به . وهذا الاختلاف في الرأي ناشئ ، من اختلاف نظر الأفراد والامم الى الحياة ، ومن تطور الأمة نفسها وتغير نظرتها الى الحياة بأكملها ، وبخاصة عقب ما يعتورها من أزمات تجعلها تنبصر في مستقبل حياتها وتدير 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 في الأوقات الحاضرة حتى تتشكل المناهج بالشكل الذي يتطلبه التطور والترقى السريعان . ففي المدارس الانجليزية تضع الحكومة خطة عامة تشمل أقل عدد من المواد التي ترى تدريسها ، وتترك المناهج التفصيلية والمواد الأخرى لناظر المدرسة نفسه ينشئها ويصبغها بصبغة البيئة التي فيها المدرسة ، وتنحاشي كل التجاشي التحديد الشديد . وكذلك الحال في المانيا وغيرها من البلدان

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

وعن مناهج الأرياف التي 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 التي ينص فيها على تفاصيل كل مادة بقانون أو
مرسوم وتجبر المدارس كلها على السير عليها ففيها فائدة واحدة ليس الا : وهي
توحيد العمل والتدريس ؛ ولكن مضارها أكثر من فائدها . بل أن هذه
الوحدة قد تكون موتاً للمناهج والمدارس 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 . ففي ألمانيا ، وأمريكا الآن مدارس لا برامج لها
ولا أوقات دراسية ولا عقوبات ولا امتحانات . ولكن بها المدرس الموثوق به
الوثوق التام ؛ والغرض الغالب عليها هو التربية الصحيحة للحياة الكاملة

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 ما يتعلق بالطفل وطبيعة
نفسه ؛ ومنها ما يتعلق بالمجتمع ؛ وبالبيئة ، وبالغاية التي 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 ، والجمانية
والاجتماعية . « فسيكولوجية » الاطفال وحاجاتهم النفسية ، ومقدرتهم العقلية ، في كل
مرحلة من مراحل نموهم يجب ألا تغيب بحال من الاحوال عن واضع المناهج ، حتى
لا نرهق الطفل ونكافه ما لا يستطيع القيام به فنتلف تربيته وتعليمه باسم التربية

والتعليم؛ وحتى لا نخطئ، فننظر إليه بالعين التي ننظر بها إلى الراشد، وهما يختلفان بعضهما عن بعض كل الاختلاف^(١) فكما أن الغذاء الذي يستلزمه جسم الطفل الصغير يختلف كل الاختلاف عن الغذاء الصالح للرجل، كذلك يجب أن يختلف غذاء الطفل العقلي عن غذاء الراشد؛ فأنت لا تستطيع أن تغذي الطفل باللحم ولا الراشد بالابن وحده. فالخطأ كل الخطأ أن يعنى واضع المنهج بالمادة، ويهمل ذلك الطفل كل الإهمال. ويقدم له عالمًا مقطوع الأوصال مقسمًا إلى مواد وموضوعات فالخبرات التي يدرسها تقسم إلى مواد متعددة: لغة عربية ولغة أجنبية وجغرافية وتاريخ الخ. وكل مادة تقسم إلى مواد أخرى. ففي اللغة النحو والانشاء والمطالعة والاملاء والمحفوظات. وكل واحدة من هذه تفصل عن الأخرى حتى يكاد يرى الطفل علاقة بين واحدة والأخرى

وهذا الطفل الذي نعمل لتربيته كأئن حي؛ ولكل طفل ميوله واستعداداته وسرعته الخاصة في الاستفادة من التعليم وتقدم فيه. والتربية إنما تعدد للحياة الخاصة أولاً وقبل كل شيء؛ وليس لاستظهار الفاظ ميتة موضوعة في كتب ومذكرات قصد أن يجوز امتحاناً أو ينال شهادة. فوضع العناية والاهتمام هو ذلك الطفل النامي لا تلك المواد والعلوم.

الطفل والمنهج

ان كل منهج صالح يجب أن يكون ملحوظاً فيه التمشي مع أطوار رقي الطفل ومقدرته والافهو منهج فاسد— فيجب أن يشمل المواد والأعمال التي تستثير قوى الطفل المختلفة التي تتجلى في كل مرحلة من مراحل نموه والتي تستلزمها تلك المراحل. فالمنهج يجب أن يكون مبنياً على سيكولوجية الطفل. والا فخطره يكون كبيراً، فيقف نمو الطفل العقلي والنفسي، ويبغض التعليم والمدارس إليه 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 في عالم من الأعمال والأشياء . فهو يعيش في الحاضر وحده . ولكن المنهج يتنقل به في عالم كله معان مجردة ، وإلى الماضي السحيق أو إلى عالم آخر بعيد كل البعد عن بيئته التي تحيط به . فهو يدرس النظام الشمسي قبل أن يعرف جغرافية قريته ومديريته . ويعرف تاريخ أمتحتب قبل أن يعرف شيئاً عن مليكه . ويتعلم النحو قبل أن يحسن القراءة ويدرك معاني الألفاظ . ويعلم لغة قوم آخرين قبل أن يستطيع التفاهم بلغة قومه هو .

(٢) ان حياة الطفل وحدة متماسكة الأجزاء . فالأشياء التي تشغل باله تكون مرتبطة متماسكة بعضها ببعض بما له فيها من ولع واهتمام شخصي ؛ وهي وحدها تكون عالمه الصغير في أية ساعة

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

(٣) وفي التدريس ترى المادة مرتبة ترتيباً منطقيّاً علمياً . ولكن الطفل لا يرى الدنيا بعين ذلك العالم الذي انتزع الحقائق وجردها مما يحيط بها من الحوادث والأشخاص ورتبها ترتيباً منطقيّاً بحثاً . بل أن كل خبرة من خبرات الطفل تلي الأخرى من غير ارتباط منطقي ظاهر . هذا الترتيب المنطقي في أجزاء المنهج الذي يدركه الراشد كل الإدراك ويفره ، لا يفهم له الطفل معنى ؛ فحياته لا تسير حسب القسمة المنطقية . فالمنطق والترتيب هو الذي يحدو بنا إلى أن نجعل الطفل يبدأ بتاريخ قدماء المصريين قبل تاريخ العصر الذي هو فيه ؛ وهذا الترتيب

هو الذى يجعله يدرس شكل الارض ومحورها وقطرها وخط الاستواء، قبل أن يعرف اسم الجبل الذى يراه شرق 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 وبين الحياة نفسها . فطريقة دكرولى Decroly وطريقة المشروعات ، وطريقته (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 : وفصلاً عن ذلك فلكل طفل شخصيته وهذه يجب العناية بها وحفظها موفورة ويجب العمل على ترقيتها حتى تنضج وتكتمل

٢ — ما ينبغي بالمجتمع

لم يخلق الطفل ليعيش فى كبره وحده منعزلاً 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 للآثنين

وللمجتمع غايات ، ومثلٌ عليها ، و« تقاليد » كثيرة ينبغى أن يدرّب الأفراد عليها من البداية ، وعلى العمل لبلاغها أو الاقتراب منها حتى يحتفظ المجتمع بكيانه ويظل يترقى ترقياً ثابتاً مطرداً فيأمن من الانتقاض والانكسار والاضطرابات الكثيرة . ذلك فضلاً عن أن كل فرد من افراد المجتمع يجب أن يكون عاملاً منتجاً سواء أكان ذلك الانتاج مباشراً أم غير مباشر ، بدلاً من أن يكون عالة على غيره من الأفراد أو على المجتمع كله

بيئة الطفل والحياة

ان أفراد المجتمع الواحد لا يعيشون في 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 في المجتمع الواحد ،
ففيه بيئات متعددة . فخطه مدارس الاسكندرية وبور سعيد مثلاً وهما مدينتان
بحريتان تجاريتان يجب أن تختلف اذن بعض الاختلاف أو كله عن مدارس
القرى والأرياف ؛ ومدارس الوجه البحرى في جملتها — يجب أن تختلف عن
مدارس الصعيد .

٣ — الغاية من التربية

ان الغرض الذى يتخذه المجتمع غاية له في التربية يتحكم كل التحكم في عمل
المناهج وانشاء الخطط ، كما يتحكم في 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 في جملتها الى شىء ما

صعوبة اختيار المواد

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

الدراسة أو قصرها . ولكل طفل ميوله وقدرته العقلية ؛ ولكل والد أمانيه ورغباته . فالمشكلة الحقيقية التي يجب أن تحل هي : ما خير المواد التي يجب أن تشغل بها مدة التلاميذ الدراسية شغلا تلتج 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 التي يجنيها المتعلم في ترقية عقله وتحسين خلقه وكسب رزقه وترقية حياته فيكيف نختار المواد اللازمة ونفضلها بعضها على بعض ؟ وبأى معيار نقيس قيمة كل مادة من المواد الكثيرة . ونقدرها ؟ فلو أننا عرفنا قيمة كل علم النسبية لسهل علينا الاختيار ، وأمكننا أن نضع كل شئ في المرتبة اللائقة به ، فنقتصد جزءاً كبيراً من الوقت والجهد ونحفظها من أن تضيع سدى فيما لا يفيد ، أو فيما فائده قليلة .

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

١ - قيم المواد

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

الناس كتباً في موضوع ما ، أو سمعوا محاضرات في غيره عقدوا عزيزتهم على أن يغدوا أبناءهم بهذا الموضوع وينشئوهم به . كل ذلك من تأثير العادة ، أو الميل ، أو الهوى من غير أن يكلف الواحد منهم نفسه مؤنة التفكير في أى المواد جدرة بالتعلم . فالناس « يكسون » عقول أبناءهم ، 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 وتأديهم الأدب الصحيح (٤) والأعمال التى تتعلق بالعلاقات الاجتماعية والسياسية (٥) وأخيراً تلك الأعمال التى تقوم بها فى أوقات الفراغ تغذية لوجداننا وأذواقنا .

وقد رتب سبنسر المواد وقدر لها قيمتها بحسب الترتيب السابق . فليده (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 والأخلاق فهى التى تديننا 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 ، فمزلتها 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 يُعْنِ بحاجة الطفل فى

مراحله المختلفة . ففرض أن ما ينبغي على الرجل الراشد معرفته ، يجب العناية بتدريسه للأطفال أكثر من غيره . ولكن ضرورة عناية الرجل بأمور الصحة لا تقتضى أن نحشو وقت التلاميذ بدراسة علم وظائف الأعضاء ، ومبادئ علم النفس الذى هو فوق مستواهم العقلى ، كما أن الجزء اليسير الذى تشغله الفنون من حياة الفرد العادى لا يقتضى إهمال الموسيقى والرسم والأشغال 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 بالإضافة إلى غيرها ، ولكن ترتيب سببها للمواد كان محفوظاً فيه تعصبه « للعلوم » الطبيعية ومغالاته بها مغالاة كبيرة مع إهماله لكل ما يتعلق بالطفل وحاجاته النفسية ، بالمجتمع ، وبالأحوال الاقتصادية « والمعاشية » المعقدة

٢ — هر بارت^(١) وأتباعه

كان من أول من عنى بمشكلة الخطط الدراسية واختيار المواد الألمانىون فقد عنى بها كثيرون من أكابر مربيهم وفلاسفتهم عناية كبيرة مثل « در بارت » 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 يكون 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 « الإرادة »

(١) Herbart (٢) Ziller (٣) Stoy

(٤) Rein (٥) Apperzeptionmasse (٦) Interest

وتوجيهها نحو الأعمال الموافقة للأخلاق والآداب . فالتعليم عند الهر بارتين هو الوسيلة الفذة إلى التربية . « فالمعرفة » هي التي توجه سلوك المرء وأعماله . فهي أساس الارادة وهي الأصل في الأخلاق . « ففي اختيار أية مادة من مواد التدريس يجب أن نجعل نصب أعيننا أن نوجد لها « ميولا متعددة » في نفوس التلاميذ ، فيجب ألا نختار من المواد سوى ما يخلق ميلا تلقائياً دائماً في نفس الطفل العادي ؛ ولذلك كانت أولى المواد بالتقديم في نظرهم هي العلوم الانسانية (الأدبية) وأفضلها التاريخ . وفي ذلك يدخل الدين وآداب اللغات ، ثم الرسم والنقش والغناء فلها شديدة الارتباط بالأخلاق لما تثيره من الوجدانات المختلفة السامية . ثم يتلو ذلك اللغات على شريطة أن تدرس كوسيلة إلى غيرها لا غاية في نفسها .

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

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

٣ — التدريب الشكلي

يرى هر بارت وأتباعه أن عملية التربية تنحصر في تأثير المواد التعليمية التي نوصلها الى أذهان التلاميذ ، من حيث أنها تحدث فيهم ميولا وأشواقاً توجه

ارادتهم الى عمل الخير. فالمادة نفسها الأثر الأ كبر في تكوين الخلق . وليس لها قيمة ذاتية خاصة من حيث تدريب العقل وتقويته . فقيمتها في نفسها ، وفي ما تكونه من دوائر فكرية توجه ميول الانسان وارادته . فالشوق للاهتمام أساسيان في التعلم وفي تكوين الارادة والخلق .

أما قبل ذلك ولا تزال آثاره باقية الى اليوم فكان السائد أن محتويات المادة لا قيمة لها في 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 وتدر به من غير نظر الى ما تحويه من معلومات ضارة أو نافعة ، أفادت أم لم تفد . فانا ليمكننا أن ندرّب العقل ونعمره على أن يؤدي وظائفه الخاصة به خير الأداء . بأى شئ كان ، ما دام هذا الشئ يجعل العقل يعمل ويفكر ويدر به التدريب السكافي . ولقد قال المربي الانجليزى السير جون آدمز^(١) متهمًا على مثل هذه النظرية « وأى شئ أفضل من « الجرائم » فى هذا ؟ فاللص فى تصميمه ارتكاب جريمة ماء ، لا بد 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 ، وثباتًا ، وضبط نفس . . . » .

لكن تعليم الجرائم لا ينتج إلا مجرمًا ماهرًا . وكذلك كل ما نعلم من المواد . فالمغالة بالاهتمام بتعليم علوم الرياضة لا ينتج إلا اهتمامًا بالرياضة نفسها ، وعلم المنطق لا ينتج إلا اهتمامًا بالمنطق نفسه ، والجغرافية ، واللغة والدين لا تنتج إلا اهتمامًا بها هي . أما أثرها فى سواها وفى العقل كله فمعدوم أو قليل . وإذا عطينا

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

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

فالنظرية القائلة بأن تدريب العقل بمادة من المواد أو في ناحية من النواحي تجعله قادراً ماهراً في 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 وندريبها بتمارين صعبة على الهضم كذلك لانستطيع أن نرقى العقل وندريبه بمجرد التدريب والرياضة العقلية . فليس العقل كالعضلات يقوى ويرقى بمجرد الحركة ما دامت صعبة أو سريعة ، ثم بعد رقيه يستطيع أن يعمل أى شئ . « فالجنباز » العقلى لا يعمل المرء قادراً في كل شئ .

وهى تناقض نفسها بنفسها من وجوه عدة . فبدلاً 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 » والاعتقان اللاتينية واليونانية تقويان « الخيال » والحساب يقوى « التفكير » . . . ففى ذلك اعتراف بأنه لا شئ يقوى العقل ويرهفه جميعه — أى أن تدريب ملكة ما لا يؤثر في ملكة أخرى .

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

Formal training (١)

Transference of training (٢)

من « الملكات » أو كل ناحية من نواحي العقل . فكل جماعة منهم يدافعون عن المادة أو العلم الذى يتعصبون له ، أو الدين هم اخصائيون فيه فهر بورت سبنسر يرى أن « العلم » Science أقوى أثراً من سائر المواد وأعلها قيمة « وهكسلى » نصير « العلم » يرى أنه ليس مثل علم وظائف الأعضاء شىء فى تدريب العقل . وغيرها يرى أن اللغات تقوى الاستدلال والتفكير . وسوامم يرى أن الرياضة لا يعادلها فى ذلك شىء . وأن العلوم لاتقل فى تدريب الخيال عن آداب اللغة من منشور 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 مدرّباً الا فيما يتعلق بهذه المادة نفسها . فالعالم الطبيعى لا يلاحظ إلا ما فى دائرته الخاصة به عادة ، والجيولوجى يلاحظ طبقات الأرض ، والعالم بالنبات يلاحظ ما يتعلق بالنبات على اختلاف أنواعه ، والجغرافى ، والمرى ، والمهندس ، والنجار ، والشرطى ، والرياضى ، كل منهم يهتم بما يتعلق بمهنته الخاصة ويميله الطبيعية ، أو الكسبية . فالمسئلة مسألة تغذية ميول طبيعية ، وخلق أخرى كسبية . فكلها ترجع الى الاهتمام والميول الخاصة ، أو حسب تعبير هر بارت ، 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 وتدر به على ملاحظة كل شىء يصادفه ، وفى كل موضوع يحاوله . فالنشال سريع الملاحظة للساعات وما فى الجيوب . ومن ربي على الكيمياء وغذى بها ، لا يكون أقدر من أى فرد عادى على الملاحظة فى العلوم الاجتماعية ، ولا أقدر من الطبيب على

ملاحظة علام 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 في استظهار هذه الأمور . فعلوم في
علم النفس^(١) الآن أن ليس للانسان ذاكرة واحدة بل ذاكرات كثيرة ، فلكل
شيء ذاكرة في الواقع . هذا وان قدرة الانسان على « الاحتفاظ » والوعى ثابتة
محدودة^(٢) لا يزيد بها تمرين ولا تقويها دربة . فلكل امرئ قدرته ومواهبه
الخاصة ولا يتسنى تقويتها . وانما تدريب قوة الذكر والوعى تكون بطريق زيادة
الانتباه وحصره فيما يراد وعيه وتذكره ، وربط المعلومات بعضها ببعض ،
وبتنظيمها في العقل ، وبمقدار قوة الاهتمام بالموضوع والميل اليه . فليس من الصواب
في شيء بعد هذا أن نقول باختيار مادة لأنها تقوى الذاكرة ، وأخرى لأنها تقوى
المفكرة .

وكذلك الحال في قوة التخيل ، فمن الخطأ أن نقول بأننا 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
حادثه ما بحال من الأحوال ؛ ومنهم من يتصورها كأنه يراها بعينه ماثلة أمامه .
فانك لتتصور المائدة التي تناولت غذاءك عليها أمس ؛ أو تتصور بعين عقلك
قصة قرأتها أو وصف منظر طبيعي ، أو فصلا من رواية تمثيلية حضرتها ؛ أو تتمثل
نعمة موسيقية سمعتها من قديم . هذا وان القصص الخرافية ، والأساطير
المفزعة ، والحكايات التي على ألسن الطير والحيوان قد تكون غذاءً سيئاً للتخيل
فترية التخيل يجب أن تكون غير مباشرة ، وفي كثير من المواد التي ندرسها

(١) انظر الجزء الثاني من كتاب « أصول علم النفس » المؤلف

أنظر كتب ولیم جیمس الثلاثة .

أنظر (Manual) Stout الكتاب الرابع الفصل الثالث الفقرة الخامسة .

والتي للتخيل فيها مجال صغيراً كان أو كبيراً . فهي تقوى بأشياء كثيرة وبمواد مختلفة وليس ثمة مادة معينة تُختار قصداً لتدريب الخيال وحده .

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

فمن الخطأ إذن أن نتخذ « التدريب الشكلى » معياراً نقدر به قيمة المواد . فلنأخذ « الحساب » من أجل أنه يقوى التفكير ، ولا « التاريخ » لتقوية الذاكرة ولا « العلوم الطبيعية » للتدريب على الملاحظة والدقة في العمل . وإنما نختار هذه المواد لما تحويه أولاً من المعلومات ، من حيث أنها جديدة بالمعرفة والعلم . وإذا وضعنا نصب أعيننا أن العقل وحدة متماسكة ، يعمل كاه ، برمته في كل عملية عقلية ، وليس جزءاً واحداً معيناً منه هو الذى يعمل عند الحفظ ، وجزءاً آخر عند التفكير — أمناً شر الوقوع في نظرية الممسكات ، 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 في العقل ، لا ينفي بالطبع ان العقل بحاجة إلى التدريب والرياضة . إنما هذا التدريب لا يتأتى بفضله عن مادة « العلم » وفائدته . فهو يحدث من جراء مراعاة طرق التربية الصحيحة عند تدريس المادة نفسها ، فنحمل الطفل على التفكير ، وندرب عقله وننظم وجدانه واراادته في الوقت الذى فيه نعلمه ماينفعه

وزوده بما يفيد . فسوء تدريس أية مادة من المواد يفقدها جزءاً كبيراً من الفائدة المرجوة منها ؛ فإذا أسمى تعليم النحو أو الحساب ، أو تعليم المنطق ، لم يعد لأحدها فائدة تربوية . وإذا أحسن تعليم الجغرافية ، أو التاريخ ، والعلوم كان من ورأها أثر كبير في تعويد التلاميذ الاستنتاج والاستدلال الصحيحين فيهما . فالتدريب العقلي يجب ان يكون بواسطة مواد ومعلومات نافعة من حيث أنها تسد حاجة من حاجات الفرد النفسية والاجتماعية أو الاقتصادية .

على أنه مهما قيل في أمر تأثير مادة ما ، أو عمل معين في العقل كله بدلا من تأثيره في ناحية واحدة متصلة به مباشرة . فإن الموضوع قد دخل الآن في 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 في ناحية معينة في النفس الى التأثير في ناحية أخرى . ويعرف هذا الموضوع بنظرية انتقال التدريب .

ولعل انتقال الأثر يكون محتملا في حالتين : —

- (١) عند وجود عناصر واحدة في الموقفين العقليين أو الموضوعين
- (٢) وفي جعل الموضوع أو العادة مثلا « أعلى » وتعميمه بدلا من تخصيصه . ففي العناية بالنظافة مثلا يجب أن يُعنى بها في كل شيء ، وأن تجعل مثلا أعلى ، بدلا من قصر العناية بها في المدرسة على الكراسيات كلها مثلا أو على كراسيات معينة .

المنفعة المادية

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

وامسك الدفاتر وتسير 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 الكهر باء اذا انطلقاً نورها فجأة ؟

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

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

ولسكن لا بد للمرء مع ذلك من كسب قوته ، يوماً ما ، ولا بد 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 للنفعة يجب ألا ينظر اليها نظراً قاصراً فنحصرها فيما يؤدى إلى الكسب مباشرة ، ولكن فيما يفيد فى ترقية الطفل وتغذية ميوله وتنقيفه 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 سيرتزون منه ؟ ان الجواب على سؤال كهذا يتوقف على مدى المدة الدراسية . ففروض فى الأطفال الذين يدخلون المدارس الابتدائية عندنا الاستمرار فى ثلاث

مراحل ، الابتدائية والثانوية ، والعالية . (على أن في مصر الواقع غير ذلك فيدخل المدارس الابتدائية القادر على الاستمرار في الدراسة والعاجز عنها) . ولذا يجب ألا يكون في المرحلتين الأوليين أى اختصاص ، بل تقصران على الثقافة العامة وحدها . على أن هذه الثقافة يجب أن توجه إلى ناحية معينة في آخر المرحلة الثانية فيحسن إذن إيجاد فرق تكميلية بعد السنة الرابعة في مدارس خاصة لمن يريد أن يستعد لكسب عيشه . ومدارس التجارة المتوسطة وأمثالها تقوم بشر من هذا . أما الأطفال الذين يدخلون المدارس الإلزامية الأولية ففروض في أكثرهم ، وهم سواد الأمة ، أنهم سيمولون وجههم شطر الحياة العملية زراعية كانت أو صناعية ، أو تجارية . فيجب إذن أن توجه التلاميذ إلى ذلك من غير أن نحاول أعدادهم إلى 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 أن تضيق دائرة الاختصاص تضيقاً ظاهراً ، وتكون أكثر المواد الدراسية مواد فنية لها اتصال مباشر بنوع المهنة والحياة التي سيجيئونها .

فالتربية تعد الطفل للحياة الطيبة العاملة في المجتمع الذي درج فيه ونشأ . فهي ترمي إلى تكوينه كإنسان يعيش في وطن ، يقاسمه آماله وأمانيه ، ويفخر بمساعده ، ويشترك في حاضره ، ويعمل على اعلاء مكانته في المستقبل . ولهذا ينبغي إذن :

١ — أعداده للاشتراك في الحياة الاجتماعية على مختلف وجوهها ومناحيها كفرد عامل ، عاقل ، حر وطني 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 في مفتتح هذا الفصل من وجوب مراعاة :

١ - الطفل وما به من غرائز واستعدادات وميول وحاجات نفسية في كل مرحلة من مراحل نموه المختلفة .

ب - المجتمع : وآماله وما تتطلبه البيئة الاجتماعية والطبيعية من اتجاهات

إيجاز ، وإيضاح

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

فعند اختيار مواد الدراسة يجب مراعاة المبادئ الحديثة التى أرشدتنا إليها

دراسة نفسية الأطفال ، من حيث نوااميس ترقهم في المراحل المختلفة ونشوء ميولهم ومواضع اهتمامهم الكثيرة في كل مرحلة من المراحل ، ونعمل على تغذيتها وترقيتها فكل ميل لا يكون في الصغر ، أولاً يغذى فيه يضيع في الكبر . ولهذا الضياع أثره الكبير في الحياة فيما بعد . كذلك يجب أن لا ننسى : -

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

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

وان لقوه وترقيته مراحل ، ولكل مرحلة مميزاتها العامة ؛ فبعض ميوله وغرائزه تظهر بارزة في مرحلة ما ويظهر غيرها في مرحلة أخرى وهكذا ؛ وان تلك الميول هي التي تكون غالبية عالية ومحركة له . فهي مما يجب ان نتخذ هادياً لنا عند وضع المناهج ؛ ذلك الى أن بين الأطفال فروقاً شخصية كبيرة ، وانهم يختلفون ذكاءً وفهماً ، وميلاً ؛ كذلك يجب ان تلاحظ كيفية التعليم وطرقه . فنلاحظ الميل الطبيعي الى النشاط الذاتي ؛ وتناول الأشياء ومعالجتها وتحطيمها ، والتعبير عن النفس بالطرق المتنوعة ، ونعمل لها كلها عند وضع المناهج .

وينبغي أن نختار من المواد أنفعها في ترقية عقل الطفل ترقية شاملة ، ولتكن هذه المواد متعددة حتى ترقى كل مناحي الطفل : نفسه ؛ وجسمه ، وميوله المختلفة . وليست المنفعة مقصورة على ما يمكن المرء من كسب رزقه فحسب ، بل يجب أن ترمى التربية الى التثقيف العام وتكوين « الانسان » كإنسان ، فأنه من الخطأ الكبير أن نحسب للحرفة أو المهنة التي سيحترفها المرء حساباً كبيراً في الأدوار الأولى من التربيته . ففي المدارس الأولية الإلزامية ، وفي المدارس الابتدائية والثانوية

ينبغي ألا يكون للاختصاص مجال ما ، ولكن ذلك لا يمنع من أن توجه الدروس والمواد في المدارس الإلزامية نحو الزراعة والصناعة والتجارة والفنون توجيهاً عاماً ، وإن تكون الدروس في آخر القسم الثانوى ممهدة بعض التمهيد للمهنة التي ينتظر أن يقوم بها المتعلم فيما بعد .

هذا لأن ميول الأطفال لا تظهر واضحة إلا بعد سن المراهقة ، حيث يكونون في المدارس الثانويه أو مافى مستواها ، فتنبأين ميولهم وتظهر استعداداتهم ؛ وكذلك يكونون قد اقتربوا من الزمن الذى يضطرون فيه الى اختيار المهنة ، 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 جهة الطفل . ولكن الطفل لا يعيش منعزلاً عن الناس . وإنما 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 عقلية لازمة

المواد الدراسية

ومن المعلوم أن نواحي التربية عدة فهى عقلية وجسمية وخلقية وعملية وفنية ، وكل ناحية من هذه النواحي يجب أن يحسب لها حسابها فى الممهج فضلاً عن الوسائل والطرق الأخرى

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

والتربية الخلقية (الاجتماعية) تعالج من جهة بالدين والتهذيب ، ودروس الاخلاق . والتربية الوطنية والألعاب الرياضية والتربية العملية ، بالأشغال اليدوية المختلفة للبنين والبنات ، وبالرسم ، وفلاحة البساتين والحساب التجارى ، والكتابة على الآلة الكتابة وبساتير المواد التي تتصل بالحياة العملية نفسها والتربية الفنية : الرسم والتصوير والموسيقى والأنشيد ودروس «التقدير»^(١) الفنى .

الدين

للدین أثر كبير في تربية الطفل وتهذيبه اذا درس بطريقة صحيحة ملائمة لمدارك الأطفال ومراحل نموهم . ويشترط في النجاح في تدريسه أن يمس المدرس وجدان الطفل وعواطفه ويستثير فيه الإعجاب بصنع الخالق وعظمته ، والشعور بقدرة البارئ ، وبصغر شأنه هو وضآلته أمام جلال الكون وروعته ؛ وأن يستثير فيه عواطف المحبة والرحمة ، ويثبت في نفسه أصول الإيمان . 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 في فائدة تخصيص درس أو اثنين في الاسبوع لدرس الدين ثم اهمال أمره بقاءً في سائر الدروس ، فيصبح درساً لا يفكر فيه التلميذ الا عند حلول «الحصّة» . وفي كثير من المدارس الأولية الاجنبية يخصص للدين العشرة دقائق الأولى من كل صباح

(١) انظر الجزء الأول من هذا الكتاب

الأخلاق

لا محل لتدريس الأخلاق « كعلم » في المدارس الابتدائية. فهو فوق متناول عقول التلاميذ وادراكهم . وأما تكوين الخلق الصحيح المتين فهو ما يجب أن يرمى اليه المدرس في كل درس من الدروس التي يلقيها على تلاميذه سواء في درس التاريخ أو اللغة أو الأشغال اليدوية ، أو اللغة الأجنبية . فتكوين الأخلاق يكاد ينحصر في العمل على تكوين العادات المختلفة السامية وترسيخها في نفس الطفل بالتكرار والمزاولة حتى لا يجد أمامه في سلوكه وتفكيره سوى طريق واحدة تلك التي تتفق مع الشرف والكرامة ومصلحة المجموع فيسلوكها من غير تردد أو تفكير وفي المدرسة ، وهي صورة مصغرة للمجتمع ، أو يجب أن تكون كذلك ، وفي الحياة المدرسية فرص كثيرة لتكوين العادات الصالحة ، عقلية كانت أو اجتماعية أو جسمية . كال تفكير المنظم ، والصبر ، والتعاون ، واحترام الغير ، والتأديب في 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 في إعطاء التلاميذ مباشرة دروساً في التهذيب والأخلاق . فالأخلاق لا تتكون (كما تقدم) بالتلقين والتعليم . فمعرفة الانسان بالصدق وضرورته أو بالشجاعة ، أو الأمانة لا تجعله صادقاً ولا شجاعاً ولا أميناً . وان درساً واحداً في الاسبوع يقضيه المدرس في الكلام في امور معنوية لدرس ضائع وبخاصة اذا كان ذلك المدرس معروفاً بأنه غير رضى الأخلاق في معاملاته وفي نفسه . لذلك تكتفي مدارس كثيرة بإضافة حصة أو أكثر الى دروس الألعاب الرياضية !

على أنه يجب مع ذلك أن يكون للكلام في الأخلاق السامية شيء غير قليل من الأثر من حيث تكوين المثل العليا في نفس الطفل وإيقاظ ضميره واستثارته وتكوين عواطف سامية ودفعها بالقوة الحسنة إلى تحريك الإرادة في اتجاه معين نحو العمل الصالح . وهذا كله يتوقف على المدرس وخبرته . ولكن مهما كانت خبرته ومهارته فخلق الشخص أكبر عامل في تكوين المثل العليا في نفوس التلاميذ فاختيار المدرس وتكوينه التكوين الصحيح يجب أن يسبق اختيار المواد من حيث الأهمية

الألعاب الرياضية

إن ما للألعاب الرياضية من الأثر في تكوين الخلق الصحيح فضلا عن تقوية الجسم وجعله نشطاً ميالاً للعمل والحركة أمر لا يختلف فيه أحد . ولذلك توجهت العناية إليها في المدارس الأوروبية والأمريكية واعتبرت مادة كسائر المواد الأخرى ووضعت داخل « الجدول » نفسه ولم تكن كذلك من قبل . والألعاب ذات الأثر الكبير في الخلق هي التي نطلق عليها الألعاب الحرة : لا تلك التي ليس للحرية والإرادة دخل كبير فيها

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

الفنون

لقد كان الجانب الوجداني من الحياة النفسية مهملاً كل الإهمال في التعليم السالف . وكان الناس ينظرون إلى تعليم الفنون الجميلة نظرة عوجاء بحجة أنها لا تفي شيئاً ولا تقيّد الإنسان نفعاً في حياته ، وإنها تعود التلاميذ الدعة والترف سوء السلوك . وإنها تسرهم وتلهيهم أكثر مما تعلمهم . أما اليوم فقد اتخذت الفنون

مقامها بين المواد الأخرى . فالرسم والتصوير والموسيقى والغناء (الأناشيد) تعلم الآن في كثير من المدارس بطرق جديدة ، وإن كان التعليم ليس عاماً . أما الجانب الوجداني من الحياة النفسية ، فله الأثر الكبير في سلوك الإنسان وفي تفكيره وأخلاقه . وإهماله إهمال قسط كبير من الحياة النفسية . فكما نهتم بالعقل ، يجب أن نهتم بالقلب . وللقب أثر كبير في توجيه سلوك الإنسان واستمتاعه بحياته ونجاحه فيها . على أن هذه المواد كغيرها إذا درست بطريقة ممتعة منطوية فقدت ما لها من الأثر وكان الغاؤها خيراً من بقاءها . فينبغي أن يكون تدريسها تعبيراً من ناحية الطفل عما يختلج في 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 التي يرمى في تدريسها إلى اكساب المتعلم أى نوع من أنواع المهارة المتعددة مع السرعة في الأداء والرشاقة فيه . وكثيراً ما يضم إليها تلك المواد التي أطلقنا عليها في الجزء الأول مواد «وسكينة» . من حيث أنها ليست سوى وسيلة أو آلة لغيرها كالقراءة والكتابة والحساب . وهذه يجب أن تكون العناية بها كبيرة في البداية . أى في المدارس الأولية والابتدائية ، فهي الاداة التي تفتح بها مغاليق المواد الأخرى وتعين على القيام بكثير من تكاليف الحياة .

الأشغال اليدوية

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

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

كل ذلك فضلاً عما يستثيره الاهتمام بها والليل إليها في نفس الطفل من الميل الموافقة لطبعه كالميل إلى كثرة الحركة ، والنشاط الذاتي وتناول الأشياء والتأمل فيها ، ومحبة السيطرة والتغلب على العقبات ، وتساعد على التعبير عما جال في نفسه وأثر فيها من الخواطر تعبيراً ظاهراً مجسماً .

مواد كسب المعرفة

ويراد بها تلك المواد التي يقصد منها معرفة ما تحويه من معلومات وحقائق نافعة . كالتاريخ والجغرافيا ، والعلوم المختلفة كالطبيعة والكيمياء والتاريخ الطبيعي . وهي إما مواد طبيعية وإما مواد أدبية أو إنسانية

المواد الطبيعية

وهي تلك المواد التي يراد منها توقيف المتعلم على القوانين والنواميس العامة التي تتحكم في مظاهر الكون المختلفة ، ولفت نظره إلى مثل هذه المظاهر التي في بيئته ، وتعوده ملاحظتها والاهتمام بها . على أن الطفل في 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 يجر بهما 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 في المدارس الأولية والابتدائية (العلوم) المختلفة . كالكيمياء والطبيعة ، والنبات والحيوان

وغيرها كعلوم منفصلة قائمة بذاتها وإنما ينبغي أن يقتصر المتعلم في هذه المواد على (التأمل في مشاهد الطبيعة) وعلى (مبادئ العلوم) . أما ما كان يسمى قديماً (دروس الأشياء) فقد أسىء تدريسه إساءة جعلت الضرر الناشئ منها أكثر من الفائدة المنتظرة . فانها أضحت مجرد ألفاظ يحمل المدرس التلاميذ على استظهارها من غير معرفة مدلولاتها تمام المعرفة . ولذا قضت التربية الحديثة بإزالتها وتحليص المناهج منها واستبدال مبادئ العلوم المختلفة بها . وتدرسيها بطريقة عملية نافعة

المواد الانسانية (الادبية)

ويقصد بها طائفة المواد التي تتعلق بالانسان مباشرة من حيث هو انسان وتثير فيه الشعور بانسانيته . وهذه تشمل اللغة القومية وآدابها ، واللغات الأجنبية التاريخ ، والجغرافيا (من بعض نواحيهما) . على أن تدرسيها يجب ان يكون من ناحيتها الانسانية حقاً . فجرد سرد الشواذ في اللغة ، وتواريخ المواقع والحروب والملوك ، ومحطات التلغراف اللاسلكي ، رؤوس أوربا لا قيمة لها البتة في حياة الطفل . ولذلك كثيراً ما يتساءل الناس عن فائدة الجغرافيا والتاريخ وقيمتها في التدريس !

اللغة الأجنبية

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

فليس من المستحسن بحال من الاحوال أن تدرس اللغات الأجنبية لصغار الاطفال الذين لم يحسنوا بعد لغتهم القومية . ومن المقرر تقريباً في 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 أجنبية ! فى المدارس الابتدائية . 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 بطريقة سطحية قليلة الغناء والفائدة .

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

ربط مواد الدراسة

وتجميعها

ضرورة إيجاد هذا الربط ومضار عدمه

بعد اختيار مواد الدراسة ، واستقرار الرأي 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 في تدريسه ما يمكن ربطه من موضوعات كل مادة بموضوعات مادة أو مواد أخرى . ويمكن الوصول الى ذلك بأن يشرف على عمل المناهج المربون الاختصاصيون الذين لهم من سعة الخبرة والعلم بأحوال الطفل العقلية والجسمية ما يجعلهم ينظرون الى المنهاج كله من جهة ميول الطفل ونشوءها فيه وقدرته على الادراك والاستفادة ، لا من جهة مادة المنهاج نفسها التي يقصر الاختصاصي فيها نظره عليها وحدها عادة . فالجغرافي يعنى بمادة الجغرافية وحدها ؛ والمؤرخ بالتاريخ ، والرياضي بالرياضة ؛ باذلا جهده في حشر أكثر ما يمكنه من المعلومات . أما الطفل نفسه ، من حيث قدرته على استيعاب ما يكاف به ، والاستفادة منه لفائدة الصحيحة المتناسبة مع مرحلة النمو والترقي التي هو فيها ، فليس يهتم به أحد من هؤلاء . فيضيع الطفل ويضيع الغرض من التربية بين هؤلاء الذين يسمون بالاختصاصيين وبين مواد اختصاصهم . وعندئذ تملو الشكوى ويرهق التلاميذ ؛ ويعاد عمل المناهج من جديد ؛ ذلك الى أن المنهاج كله يجب أن يكون وحدة متضامنة مكاملة بعضها لبعض

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

كل منهم مستقل بعمله عن الآخر ! كأن كل علم لا علاقة له بغيره . ففي السبعة الدروس التي يدرسها التلميذ في اليوم الواحد (في المدارس الابتدائية) لا نكاد نجد علاقة بين مادة درس منها وبين مادة الدرس الآخر الذي 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 تمام العزلة في عقول التلاميذ وصاروا يعملون هم بدورهم على استيعابها كذلك . فهذه جغرافية ، وذاك تاريخ أو حساب ، أو أشغال يدوية ، أو رسم ، أو مطالعة ، كل منها منفصلة عن الأخرى انفصالاً تاماً ، فصار العقل كأنه مكون من حجرات منفصلة لا مجال لاتصال بعضها ببعض وكل «حجرة» لا تفتح الا في درسها الخاص . وقلما يستخدم التلميذ ما حصل عليه في دروس الطبيعة مثلاً في فهم حقائق الجغرافية الطبيعية وآثارها ، بل أنه قلما يطبق شيئاً مما عرفه في المدرسة على ما يصادفه في الحياة خارجها

والسكتب المدرسية في ذلك أثر غير قليل . فكتب التاريخ قلما تذكر العوامل الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية التي كانت فعالة في الحوادث المختلفة وكتب الحساب قلما تشير الى شيء من الجبر ، وكتب اللغة تقتصر بعضها على المطالعة ، والأخرى على النحو ، وغيرها على رسم النكلمات وحده !

فعزل المواد الدراسية وفصلها بعضها عن بعض ، وعزل البيت عن المدرسة ، والحياة المدرسية عن الحياة العامة أدى الى أضرار كثيرة تقامى منها في مصر أشدها : —

- ١ — فالتلاميذ لا يكتثرون لادراك العلاقات التي بين الحقائق المختلفة بعضها وبعض ، لأنها أخفيت عنهم وسترت بستار كثيف .
- ٢ — أصبح جزء كبير مما يعلم في المدارس لا قيمة له ، لان التلاميذ

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

٣ — وأصبح التعليم آلياً ، لا يستثير شوق التلاميذ ولا يبتغشهم الى الاهتمام والانتباه ؛ لأن المدرس لا يستطيع ذلك بطبيعة النظام الموضوع له ، ولأنه مسئول عن مادته وحدها لا عن التلميذ نفسه ؛ فهو لا يمكنه أن يحدث تغييراً كبيراً في درسه اذا أحس بتسبب ميل التلاميذ أو تعبهم ، ولا هو يربط ما يدرسه بخبرة التلاميذ وحياتهم ليصبح التعليم نفسه حياً .

٤ — فصلت المدرسة عن الحياة العملية خارجها فصلاً كبيراً !

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

٦ — وبذلك يضيع جزء كبير من الجهد والوقت سدى

٧ — وهكذا تم اهمال الغرض الأسمى من التربية

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

وضعت

٩ — ولقد أهمل التلميذ نفسه من حيث هو المقصود بال العناية والترقية ، لأمواد

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 كما عرضت فرصة للربط ، أو اذا وضعت المناهج على طريقة

٥ — أصول التربية ثان

من الطرق الحديثة كطريقة «المشروعات» والمسائل أو طريقة «دكرولى». ولقد أصبح ذلك ميسوراً كل اليسر الآن في المدارس الإلزامية حيث المدرس مدرس فصل^(١) لا مدرس مادة. أما في المدارس الابتدائية حيث لا يطبق هذا المبدأ فمن السهل على ناظر المدرسة أن يراعى عند وضع جدول توزيع الدروس إعطاء المدرس الواحد أكثر ما يستطيع من المواد في الفصل الواحد؛ كذلك يجب أن يجتمع مدرسو الفصل الواحد ويتفقوا على التعاون فيما يوحد التعليم في هذا الفصل ويجعله مترابط الأجزاء. ففي ذلك فائدة كبيرة للمدرسة والتلميذ معاً. فضلاً عن أنه يُبقي الشعور سائداً بين المدرسين بأنهم إنما 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 الذى يدرسه للتلاميذ، ليس سوى مادة واحدة من عدة مواد ترمى في مجموعها إلى انتاج وحدة متصلة الأجزاء. فدرس الرسم في المدارس الابتدائية أو الثانوية مثلاً، «قد يسير في دروسه، كأنه يدرس لقوم غايتهم الاختصاص في الرسم والفنون لا التعليم العام» ومدرس التاريخ يحشو عقول التلاميذ بالتفاصيل التى لا تفيد 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 في المدارس الابتدائية أكثر من نفعه

الأسس النفسية لربط مواد الدراسة

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

(١) انظر فصل توزيع العمل على المدرسين

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

فلا يمر خاطر ما بالعقل — مدركاً حسياً ، كان أو صورة عقلية ، أو فكراً من
الأفكار — الا ارتبطت أجزاؤه بعضها ببعض ، وبالخواطر والآراء الأخرى
المتصلة به عند ادراكه من قرب أو بعد ، كما تربط في الوقت نفسه بالمعلومات القديمة .
وهذا الربط هو الذي يعطيه معناه الخاص عند ادراكه وفهمه ، ان خطأ وإن صواباً
وتزداد قيمة الحقائق والمعاني ، ويقوى أثرها في 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 في النفس وأرسخ
فيها من جهة ، من جهة أخرى — فانها تكون واضحة لها جليلة ذات قيمة وحياة
خاصة ؛ فضلاً عن سرعة تذكرها واستحضارها عند الحاجة اليها

على أن المقصود ليس مجرد الربط والاتصال فتربط أية حقيقة بأية حقيقة أخرى ،
وتتكلف في ذلك التكلف الظاهر الضار ؛ وإنما المقصود الربط الطبيعي المنظم حسب
ما بين الأشياء بعضها وبعض من العلاقات الطبيعية ، فتربط الحقائق الفردية بعضها
ببعض لأنها يجب أن تكون كذلك ؛ كما تربطها بالحقائق العامة الشاملة لها ، — أي
بجنسها ونوعها ؛ ثم تربط هذه الحقائق الشاملة ، أو القوانين العامة بعضها ببعض .
وهذا هو ما يراد بتنسيق المعلومات وتنظيمها في النفس . فليس للآراء والمعاني أثر
حسن في العقل ولا قيمة لها إلا إذا نظمها ذلك العقل ونسقها وربطها بغيرها من
الآراء والخواطر وكون منها كلاً ووحدة ، 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 في المدرسة بخبرتهم التي يحصلون عليها في البيت ، (٤) وربط المدرسة بالحياة نفسها ربطاً صحيحاً .

وفي ذلك فوائد كثيرة : —

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

ب — فذلك أدعى لثبوتها في النفس واستقرارها فيها ، فيسهل تذكرها واستحضارها وقت الحاجة اليها ؛ فقد تقدم أن سهولة تذكر الشيء يكون حسباً بينه وبين غيره من الروابط والصلات

ج — وفي هذا اقتصاد كبير في وقت التلاميذ والمدرسين وجهدهم ،

د — وانه يجعل الحقائق والمعاني منظمة في النفس منسقة فيها ، وذلك يساعد المرء على ادراك ما بينها من العلاقات ، ويستحضره على التفكير . اذ ليس التفكير في الواقع سوى العمل على ادراك ما بين الأشياء بعضها وبعض من العلاقات والصلات المختلفة .

هـ — و « المعرفة » نفسها « وحدة » . والربط يعين على إدراك هذه الوحدة ، ولقد قال « فروبل » أن عمل المدرس ليس مقصوراً على تعليم أنواع متعددة من المواد ، ولكن على تبين ما بين المواد والأشياء من الوحدة الحية الدائمة . فالربط يمنع اذن تهوؤ العقل واضطراب المعلومات . فيكون نموها وتزايدها فيه أشبه بانشاء بناء كبير ، كل شيء فيه متصل ببعضه ببعض على أتم نظام وأدق .

و — وهو يقال شعور التلاميذ بالتعب ، أو السأم ، فيجعل الدروس حية شائقة متصلة بعضها ببعض وبالحياة . 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 إيجاد وحدة الفكر ، ووحدة الغرض . فتكون أفكار المرء وارادته متضامنة ، توجه سلوكه توجيهاً منظماً نحو غرض معين .

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

مواد الدراسة التي يتسنى ربطها

من السهل أن نربط الحساب والرسم والهندسة بعضها ببعض . والجغرافية ، ومبادئ العلوم ، والتأمل في مشاهد الطبيعة ، والأشغال اليدوية والرسم ، والرحلات المدرسية . فالجغرافية وسط بين العلوم الانسانية والطبيعية ، تربط هذه بثلاث .

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

والواقع أن الرسم والأشغال اليدوية و « دروس الاشياء » يجب أن تكون في كل مادة من المواد ؛ فهي 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 في كل ما يكتسبه الطفل لا أن يكون له درس خاص قائم بذاته

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

هذا ، وانه لمن الخطأ والاسراف فصل أجزاء المادة الواحدة بعضها عن بعض ، وتدريسها كذلك ، في دروس قائمة بذاتها ، كفصل القواعد عن الانشاء فانه فصل غير طبيعي . فتدريس القواعد من نحو وصرف يجب أن يكون مقصوراً على القدر الذي 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 معاني المفردات منفصلة عن سياقها وتكليف التلاميذ استظهار جداول منها . فليس منا الآن من يتذكر ألفاظاً حفظها مفردة ، وإنما 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 ، كالكمياء والطبيعة ، والتاريخ الطبيعي . والعلوم الرياضية كالحساب والهندسة والجبر ، التي كثيراً ما تفصل فصلاً غير حميد ، كفصل الجبر عن الحساب فصلاً 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 وإدراكه

فربط مواد الدراسة بعضها ببعض له محاسن كثيرة . ولكنه مع ذلك لا يخلو من معائب يسهل التغلب عليها والاحتراز 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 ، فيحدث التلاميذ فى أى موضوع يخطر بباله ، متنقلاً بهم منه الى غيره مما لا علاقة له به ؛ أو يفضى به الى خلق مناسبات بعيدة للربط ، فيتكافى فى التدريس تكافؤاً ظاهراً ، يهوش على التلاميذ عقولهم بدلاً من أن ينظمها ؛ فالربط السطحي 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 المربين والذى نسبه 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

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

المهربارتيون وتجميع مواد الدراسة

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

يرى المهربارتيون 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 .

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

فالمرء الذى يستبقى آراءه الدينية فى ناحية من عقله ، وآراءه فى معاملة التجار والناس فى ناحية أخرى لخير مثل لتلك الارادة المفككة — فإذا ما تشتت حلقة الفكر ودائرته فقل على متانة الأخلاق السلام — « فالأخلاق تتوقف على الارادة والارادة على الرغبة ، والرغبة على الاهتمام والميول ، وهذه على دائرة الفكر حيث تتركز جميع العمليات العقلية »^(١) لهذا وجب ان تنحصر مهمة التربية فى تكوين تلك الحلقة المفرغة الواسعة المتأسكة الاطراف . والمدرس القادر الذى له كل الأثر فى تربية الأطفال انما هو ذلك الذى يعرف « كيف ينشئ فى روح الفتية تلك الحلقة المتصلة أجزاؤها كل الاتصال »^(٢) « فالكتل » الفكرية المتضامة هى وسيلة حماية المرء وحفظه من عواصف الأقدار وزعازعها .

المحور أو (الاساس)

يرى أنصار هر بارت ان الوصول الى وحدة (المعلومات) يتيسر بجعل مادة معينة محورا تدور حوله مواد (المنهاج) كلها وقد اختير التاريخ ليكون ذلك المحور ، لما تتضمنه مادته من العبر والقصص والحوادث الكثيرة 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 والرياضية بالتاريخ ذلك الربط المحكم دونه شئ من الصعوبة . ولذلك اختار جماعة من الهربارتيين وبخاصة فى أمريكا أن يكون المحور هو الجغرافية لا التاريخ ، لأن هذه المادة واسطة عقد العلوم الطبيعية والانسانية وليس من العسير ربط الحقائق الرياضية بالطبيعة . ولهذا يتخذ كتاب مثل « روبرتسون

(١) رايمنت

(٢) هر بارت فى كتابه « علم التربية » . انظر الترجمة الانجليزية لهذا الكتاب 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 في المدارس تحت تأثير الحركة التي قام بها فروبل (١٧٨٢ — ١٨٥٢) وأشياءه اتخذت طائفة من المربين ، واكثرهم من الأمريكيين ، هذه العلوم محوراً لربط . فالعلوم الطبيعية متصلة اتصالاً غير قليل بالمواد الأخرى جميعها ، كما أنها متصلة كذلك بكثير مما ركب في الأطفال من الميول الغريزية القوية . ومع ذلك فانهم يقولون 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 النفساني

يرى أتباع هر بارت وتلاميذه ان العمل بهذه النظرية يؤدي بهم الى الغاية من التربية التي وضعوها نصب أعينهم ، وهي تكوين الخلق الصحيح . فثبات الانسان على خطة مستقيمة صحيحة في كل أعماله ، ناشئ من وحدة ارادته ، وهذه تفتتح في الأصل من تضام المعلومات في فكره وتماسكها بعضها ببعض . فحسبما يعرف المرء من المعلومات يكون توجهه في أعماله نحو الخير أو الى الشر . وحسب وحدة هذه المعلومات أو توزيعها وانعزالها يكون استقراره على خطة معينة في سلوكه وأخلاقه أو اضطرابه في تصرفه وسلوكه . فالمعلومات هي وحدها التي توجه ارادة الانسان . والتعليم «وهو في نظرهم مجرد توصيل المعلومات» هو اذن السبيل الوحيد الى تكوين

(١) Robinson Crusoe مؤلفه الانجليزي دانيال دفو وقد ترجم أخيراً الى العربية

(٢) Daniel Defoe هذا الكتاب ألماني الأصل و Grimm هو اسم الأخوين فلهلم وكرل مؤلفيه

الأخلاق . وفي هذا مغالاة كبيرة بما للمعلومات من القيمة الكبيرة في 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 الثاني . واتجاه الارادة يتوقف في الواقع على الاتجاه الذي اتخذته الميول والغرائز والدوافع النفسية الكثيرة ، من جراء ما صادفته في بيئتها ودرست عليه تدريباً ؛ كما يتوقف على ما يتصل بهذه الميول من العواطف والانفعالات النفسية . ولذلك كثيراً ما نرى بين جهلة الناس من هو قوي الخلق ، شديد الصرامة في الحق ، كما نرى الضعف والخبث والتردد والفساد في 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 في توجيه ارادة الانسان . وليست الوحدة المطلوبة ، هي تلك « الحلقة المفرغة من الفكر » التي توهمها هربارت وأتباعه ودعوا اليها ، إنما هي وحدة « الغرض » الذي يرمى اليه الانسان في سلوكه ، والغاية التي يرمى اليها في حياته

مما ينها وحدودها

١ - ان تجميع مواد الدراسة ذلك التجميع الشديد لا يفيد 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 البشري ، أما الآن فذلك محال من وجوه كثيرة . ولقد نشأ هذا التقسيم من جراء النظر الى الكون والانسان من نواحيهما

المختلفة . ولذلك فإن التقسيم ليزداد كلما تقدم الانسان في العلم واستبحر فيه .
ومن المعلوم ان الطفل عند ما يدرك شيئاً مافى بيئته يدركه ادراكاً عاماً من
غير تحليل كبير لأجزائه وعناصره ، وكلما ترقى في العمر وترقت مداركه معه تميزت
قواه العقلية وأصبح قادراً على الانتزاع والتجريد والانتباه الى شطر واحد أو
أكثر من الشيء الواحد .

لهذا وجب ألا يكون ثمة تمييز بين المواد بعضها و بعض في مدارس رياض
الأطفال وما في مستواها من فصول المدارس الأخرى ، فهنا يصح لنا أن نجتمع
مواد الدراسة ونركزها حول موضوعات خاصة تتصل بالعباب الأطفال وبميوهم وحياتهم
أما مع الكبار فمثل هذا التجميع الشديد يكون ضاراً ، فيجب أن نميز المواد
بعضها من بعض ، وأن نحفظ بكل مادة احتفاظاً يبق عليها كيانها « وشخصيتها »
ووجهة نظرها الخاصة بها

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

٢ — ومن معاييب هذه النظرية في التدريس انها تخص بالعباب « مادة »
واحدة من المواد الدراسية فتكون هي الظاهرة البارزة على سائر المواد التي تصبح
دراستها عندئذ ثانوية ، وتكون في خطر كبير من أن تهمل اهمالاً ضاراً .

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

٤ — ومن معاييبها أيضاً التكرار المريب . فلا يرى التلاميذ في كل ساعة
من ساعات دراستهم سوى مادة واحدة دراسية . فكل يوم (روبرنسون كروزو)
أو كل يوم قصص (جريم) أو كل يوم تاريخ !!

- ٥ — ولا شك في 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 في الأصل ، الى حد غير قليل ، عن الميول والمنازع الخاصة بنشئيتها 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 في 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 تؤدي عملها خير الأداء . فللتنظيم معنيان ، أحدهما يشمل الآخر . فهو إما يطلق على مدارس قطر ، أو بلد بأسره ، وأما على مدرسة واحدة . فعمل وزارة المعارف هو تنظيم مدارس القطر كلها ، على اختلاف أنواعها ودرجاتها ، تنظيماً يجعلها تعمل كلها متعاونة ، كل مدرسة في دائرتها ، على سد حاجات البلد المتعددة وتقريب الأمة من المثل الأعلى الذى يرمى إليه . وتنظيم المدرسة الواحدة معناه إعداد كل ما يلزم للتعليم الصحيح فيها والادارة المدرسية هى قيام « ناظر » المدرسة وغيره ممن له الاشراف عليها بتسيير العمل فيها تسييراً سهلاً منتظماً ، وربط أجزائها بعضها ببعض ربطاً وثيقاً حتى تعمل سوياً من غير تناقض ، أو اضطراب ، ويكفل تحقيق الغرض الذى أنشئت المدرسة من أجله ؛ فيكون كل شئ في المدرسة ، وكل تلميذ ، ومدرس بها يؤدي العمل المطلوب منه على الوجه الأكمل الصحيح .

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

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

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

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

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

٢ — أثاث المدرسة ، وأدواتها المختلفة اللازمة

٣ — تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول تقسماً يمكن كل تلميذ على حدته من الحصول على أكبر فائدة من التعليم يستطيع الحصول عليها في سنه وفي المرحلة التي هو فيها ، وحسب الغاية من التربية

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

٥ — جدول للمدرسة الذي حسبه يسير العمل سيرا حسناً مطرداً ، فتدرس

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

٦ — الطرق العامة للتدريس

٧ — دفاتر المدرسة وسجلاتها حيث يدون تقدم كل تلميذ ومواظبته وترقيته
وكل ما يتعلق به . وفي الجلة تجب العناية بكل ما يجعل المدرسة بيئة تربوية صالحة
ذات أثر فعال في تكوين التلاميذ ، معينة للمدرس على تأدية عمله على أحسن
ما يستطيع في أصلح وسط وأيقه .

موقع المدرسة وبنائها

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

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

تربيته أذواقهم وتحسين حالهم وترقيتها من الوجهتين المادية والروحية . فالمال الذي ينفق في 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 أجل الأثر في نفسه ، كما أنه من جهة أخرى يخفف على المدرس أثر تلك الحياة النطية الجافة التي قدر له أن يحياها .

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

ولنظام البناء وهندسته ضلع كبير في تسهيل إدارة المدرسة ، وتمكين « ناظرها » من الاشراف على كل ما يجري فيها من غير عناء كبير ؛ وفي جعل للمدرس والتلاميذ في خير وسط ممكن للاستفادة .

موقع المدرسة

١ — يجب أن تبني المدرسة في بقعة جافة التربة خالية من (الرطوبة) . فان كان ، لا مندوحة عن بنائها في أرض رطبة مثل التربة الطينية فيجب ان تؤخذ الاحتياطات الفنية المعمارية المختلفة حتى لا يكون لهذه الرطوبة تأثير في بناء المدرسة ولا في صحة تلاميذها ؛ والنظم الحديثة المعمارية في 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 التي تكثر فيها الجلبة
والضوضاء كالمصانع ، أو كجوار السكك الحديدية ، والشوارع العامة حيث تكثر
الحركة التجارية ، وتزدحم المارة . فللجلبة الكثيرة أثر غير قليل في الأعصاب ،
وفي تشييت انتباه التلاميذ ، واجهاد المدرسين وارهاق أعصابهم .

٣ — أن تكون بعيدة عن المباني المجاورة لها بعداً كافياً ، يقدر عادة
بضعف علو أقرب المباني إليها .

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 في الذهاب الى المدرسة
والعودة منها .

نظام بناء المدرسة

الغرض من العناية بنظام المدارس تسهيل الاشراف على التعليم في حجراتها
وعدم تداخلها بعضها في بعض تداخلا يؤثر تأثيراً سيئاً في سير التعليم وطرقه ،
يفسد على المدرس نظامه ، ويتلف على التلاميذ انتباههم واهتمامهم . فيجب ان
يكون نظام البناء وهندسته وافياً بالغرض الذى من أجله أنشئت المدرسة
سواء أكانت روضة الأطفال أم مدرسة صناعية ، أم ثانوية . فيكون البناء
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 فلاحه 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 الطبيعية ومبادئ العلوم والتاريخ الطبيعي ؛ ذلك إلى ما تستلزمه حاجة التلاميذ من المرافق الكثيرة المتنوعة التي يجب أن يكون عددها متناسباً مع عدد تلاميذ المدرسة

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

ومهما يكن الأمر فحجرة الدراسة العادية يجب أن تتوفر 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 . فخشد الأطفال وتكديسهم في الفصول من غير اكتراث حاجتهم الى

(٣) أنظر بعد

Decroly (٢)

Winnetka (١)

الهواء الطلق مضر بهم ضرراً بليغاً يظهر أثره في كبرهم ان لم يظهر في صغرهم ، ولا سيما الصغار منهم الذين يضطرون الى الجلوس آخر الحجرة ، فضلاً عن أنه مضر بصحتهم ، وعائق لنموهم الطبيعي ، فهو يقف في سبيل تعلمهم التعلم الصحيح ، كما يقف في سبيل نموهم الجسماني !

٣ — ألا يكون طولها مفرطاً ، حتى يستطيع التلاميذ جميعاً سماع صوت المدرس واضحاً ، ورؤية السبورة والكتابة التي عليها والخرائط الجغرافية وغيرها بلا اجهاد لعقولهم ، أو عيونهم . وتفرض وزارة المعارف الانجليزية على كل مدرسة غرامة اذا قل ما يخص التلميذ الواحد في الحجرة عن تسعة أقدام مربعة من سطح الحجرة ، و ٩٠ قدماً مكعبة من حجمها . وذلك أقل ما يسمح به في نظام التعليم العادي . 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 عظيماً لا يتناسب مع عرض الحجرة أثر ذلك في صوت المدرس وشتته . ويجب أن يكون حجمها بحيث يكفل لكل تلميذ فيها نحو ٨ أمتار مكعبة على الأقل .

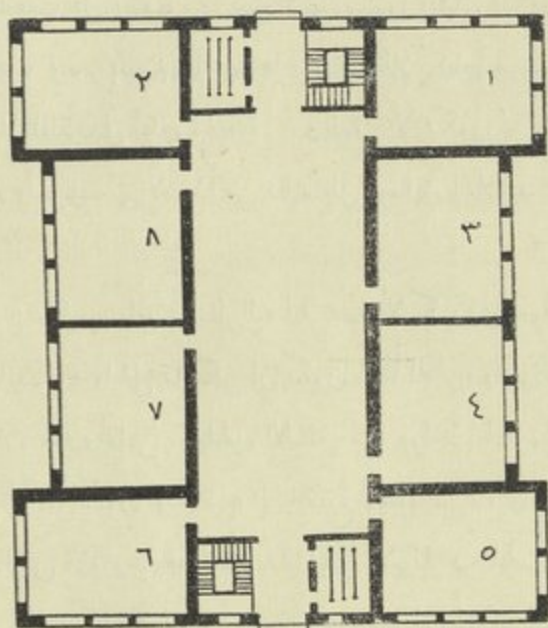
٥ — أن يكون النور فيها كافياً يمكن التلاميذ من القراءة والكتابة وغيرها من الاعمال الدقيقة من غير أن يحنوا جذوعهم ، أو يقربوا أعينهم من الكتاب أو الكراسة قريباً يتعب أبصارهم ، وعقولهم ، ويحدث لهم من الصداق والتعب ما يمنعهم من مواصلة الدرس أو يجعله قليل الجدوى ، ويجب ألا يصدر النور من الامام فذلك يُعشى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

ويجب أن نلاحظ في حجرات الرسم أن يكون ضوءها آتياً من جهة الشمال ،
 اذ أن الضوء الآتى من هذه الجهة « ثابت » غير متقلب . ويجب أن يكون
 النور موزعاً توزيعاً متعادلاً في كل أنحاء الحجرة وهذا يرجع الى سعة النوافذ واتجاهها
 فيجب أن تكون مساحتها نحو ربع مساحة الحجرة أو خمسها على الأقل . 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 ظلاً كثيراً مضطرباً ، وحتى
 لا يتجمع الهواء الفاسد فى أعالي 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 « السكرانيس » والحلى ما يمكن أن يكون ملجأ للآتربة والجراثيم . وأن تطلّى
 الحوائط بطلاء متين أملس . والجزء الاسفل من حوائط الحجرة يجب أن يطلّى
 بدهان زيتى أدكن اللون أو أخضره الى ارتفاع لا يقل عن متر ونصف متر . وفى
 كثير من المدارس الاوروبية قد يغطى هذا الجزء الاسفل من الجدار بمربعات من
 القيشائى 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 تطلّى بلون أدكن وانما
 بلون فاتح كثيراً .

كذلك يجب العناية بأرض الحجرة . فينبغى ان تكون صلبة ، صامته ، لا
 حفر بها ولا شقوق تتجمع فيها الاتربة والافذار وتكون مرتعاً للجراثيم الضارة
 بصحة التلاميذ ؛ أو تجعل للسير عليها صوتاً يضر بسير التعليم ؛ ولعل خير « أرضية »

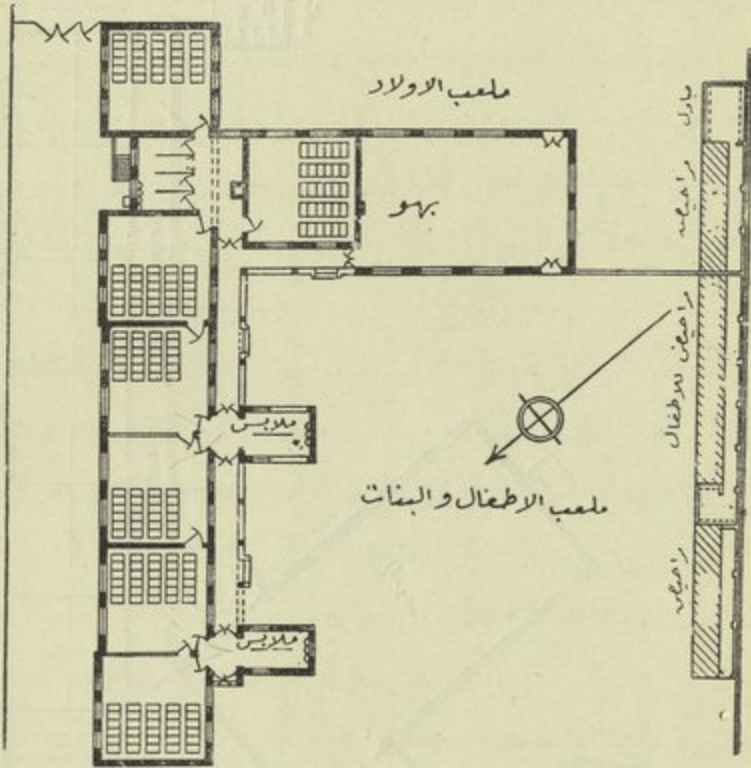
ما صنعت من مكعبات الخشب الصلب ؛ أو من الألواح السمكية ، أو الأخشاب المتحجرة المتركة من نشارة الخشب ومواد أخرى اضافية أو بمادة جديدة تعرف بالزبوليت (ziolithe) وتتكون من أخشاب وأحجار وهى مستعملة كثيراً فى المدارس الألمانية. ويحسن أن تزال الزوايا التى بين أسفل الجدار والارضية بأن تجعل مقوسة حتى لا يتجمع 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

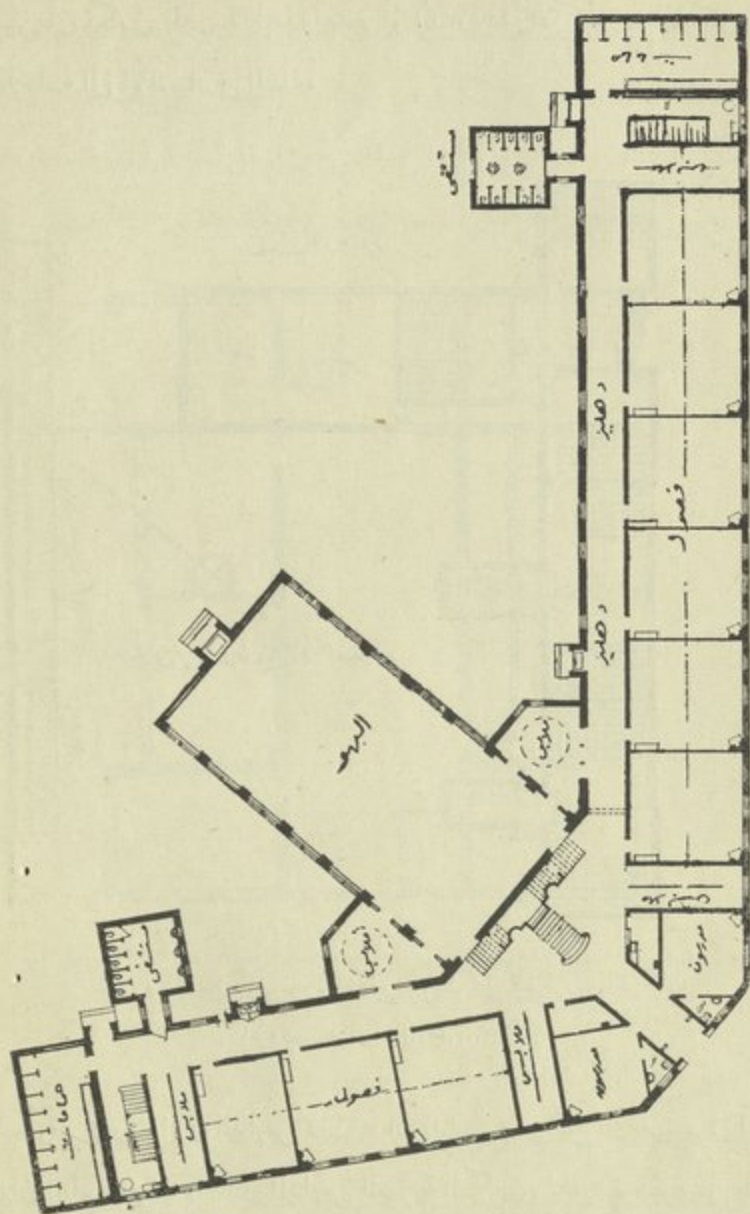
من العادة فى إنجلترا أن تبنى المدارس على شكل يكاد يكون واحداً فيها كلها . فى الوسط بهو كبير وحواليه حجر الدراسة ، ولكل حجرة مدخلها الخاص . إلا ان لهذا النظام عيوبه ؛ فالبهو كثيراً ما يكون مظلماً ، غير جيد التهوية واجتماع بعض الفصول فيه يضر بالتعليم فى الفصول الأخرى . فخير من ذلك أن تطل حجرة الدراسة على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

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



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

وقد كثرت الآن المدارس ذات « الفرندات » أو الدهاليز هذه في أكثر
بلدان العالم الراقية . وأكثر المدارس المصرية الكبرى الجديدة مبنية على هذا
النسق كالمدرسة العباسية في الاسكندرية أو مدرسة المعلمين العليا . وأول مدرسة
بنيت في انجلترا على هذا النظام هي مدرسة في مقاطعة « استفردشير » وتمتاز عن



شكل (٣)

غيرها بأنها مكونة من أبنية متعددة لا من بناء واحد حتى تكون الحجرات كلها معرضة للشمس ويدخلها الضوء السكافي

من هذا ترى أن المدرسة يجب أن تكون في محل خاص بها ، بُنى على أن يكون مدرسة . وأما ما بُنى على أن يكون مسكناً ، فلا يصلح بالطبع أن يكون مدرسة مهما روعيت فيه الشرائط الصحية . فالمدرسة شيء والبيت شيء آخر ؛ ولكل منهما وظيفة ونظام خاص به . فكل شيء في نظام المدرسة يجب أن يكون مقصوداً بذاته ومعيناً على تحقيق الغاية النبيلة التي تسعى المدرسة الى بلوغها . هذا وإن 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 في نفوس التلاميذ يدعونهم الى الاحتفاظ بهما والاعلاء من شأنهما . فالتخرج في مدرسة من مدارس إنجلترا الكبرى مثل ايتن (Eton) أو رجبى (Rugby) يفخر بانتسابه اليهما ويعمل على أن يكون جديراً بهذا الانتساب . ومن جهة أخرى فإن استئجار المساكن ، أو القصور القديمة ، لتكون مدارس ، سياسة اقتصادية عقيمة من جهتين من حيث قيمة الايجار نفسها ، ومن حيث أن جزءاً كبيراً من المبنى يظل غير منفع به ، لانه لا يصلح حجراً للدراسة ولا لغيرها مما تتطلبه حاجات المدرسة

ومهما روعى من الشرائط الصحية في نظام المدرسة واختيار أرضها وغيره ، لا يكون له قيمة كبيرة اذا كان المشرفون على المدرسة مباشرة يهتمون في ادارتهم أياها العناية بالامور الصحية ، التي لا بد من مراعاتها في 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 المياه ، والتطهير وقت الحاجة اليه ؛ كل ذلك في 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 شأن كبير في تسهيل التعليم ، وجعله ذا أثر دائم في نفوس التلاميذ ، أو قد يكون له من جهة أخرى أثر ضار بصحة التلاميذ ، وبتعلمهم ، وأخلاقهم .

ولا شك ان التعليم قد يكون مشعراً 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 يمدده بالأثاث النافع ، والأدوات المعينة على حسن التدريس والفهم كانت نتيجة عمله أفضل بكثير مما لو ترك من غير أدوات ووسائل للإيضاح والتفهم . ومن جهة أخرى فان التعليم يكون سيئاً ضاراً إذا قام به المدرس العاجز ، مهما أكثرنا له من الأدوات والأثاث وأحسننا اختيارها كل الاحسان .

فعند اختيار أثاث المدرسة يجب مراعاة ما يأتي :

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

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

٣ — الشكل : ان الشيء المتين لا يقتضى أن يكون قبيح الشكل . فن

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 منسق 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 لا يستطيع نقله ، كان ذلك داعية إلى تراكم الآتربة وغيرها عليه مما قد يضر بصحة التلاميذ . وإلى تقليل مقدار الفائدة التي يمكن الحصول عليها من هذا الاثاث .

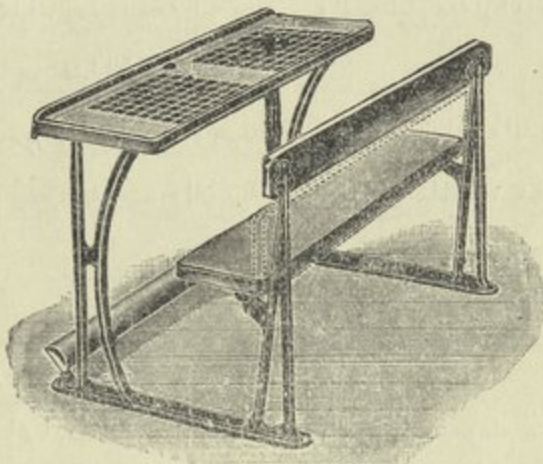
٥ — سهولة التنظيف : وهذا يقضى ألا يكون أثاث المدرسة به من « الحليات » وغيرها ما يسمح للآتربة أن تدخل في ثناياها العديدة وتستقر فيها .

التخوت المدرسية

ضرورتها وأهميتها

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

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



شكل (٤)

التخوت المستعملة في بعض رياض الاطفال والقرى الصغيرة في المدارس الالوية الأوربية.

الجلسة الصحية

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

خمسة وثلاثين سنتيمتراً على الأقل .

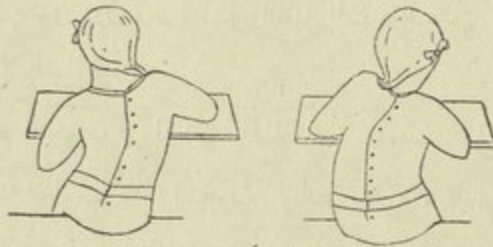
أما إذا وقف التلميذ فيجب أن يكون منتصب القامة معتدلاً ؛ بارز الصدر من غير تكاف أو مبالغة .

فلكى يتسنى للتلميذ ذلك يجب أن تتوافر في التخوض الشروط الآتية :

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

٢ — أن يكون عرض المقعد مساوياً لثلثي 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 ارتفاعاً لأحد الكتفين أو انخفاضاً للآخر ، فإذا كان سطح الدرج عالياً كان الكتاب ، أو الكراسي قريباً من العين ؛ وإذا كان منخفضاً اضطرب التلميذ إلى الانحناء ، وفي ذلك من الضرر ما فيه . ويعرف هذا الارتفاع اصطلاحاً « بالفرق »

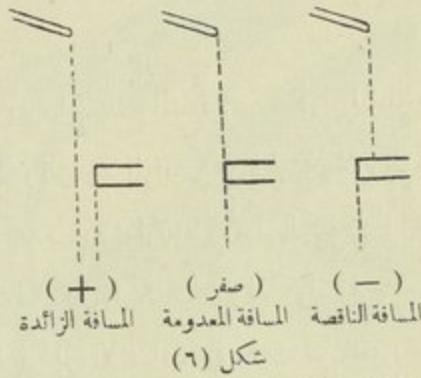


شكل (٥) تأثير الجلسة السيئة
لاحظ التواء العمود الفقري

٤ — أن يكون سطح الدرج ماثلاً نحو ١٥° درجة عند استعماله للكتابة .
أما عند القراءة فيجب ألا يقل الميل كثيراً عن ٤٥° . لهذا تصنع بعض التخوض بحيث يمكن تغيير ميل أدرجها . وخير التخوض ما كانت مساقها صفراً أو ناقصة على

شريطه الا يكون « النقص » كبيراً والاضايق التلاميذ في الخروج والدخول ، وفي الوقوف وان يطلى سطح الدرجة بلون غير براق حتى لا يعكس ضوءاً كثيراً على عيني التلميذ الجالس أمامه .

٥ - يسمى البعد بين حافة المقعد الامامية وبين العمود النازل من حافة الدرج الداخلة « مسافة » فإن 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 » .



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

فخير أنواع التخوت هى المعدومة المسافة ، أو ناقصتها . على شرط أن يكون شكل طفل تحتها المناسب . أما التخوت الزائدة فكثيرة الضرر بالتلاميذ لأنها تضطربهم إلى إمالة أجسامهم أو ثنيها نحو « الدرج » فيكون ثمت ضغط على الاعضاء الحيوية - القلب والرئتين وعلى الاحشاء ، فضلاً عن أنها تجعل التعب يسرع اليهم . وعلى الرغم من ذلك كله فهى منتشرة في كثير من المدارس لما يجد فيها التلاميذ من السهولة في الوقوف وفي 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 في مصر من أربعة ادراج عادة . وهى ذات مقعد واحد طويل لا ظهر له عادة . وتتكون من ستة محال أو سبع في كثير من بلاد اوربا ، ولاسيا في المقاطعات الشمالية في انجلترا حيث تعرف بالتخوت « الشيفلدية » نسبة إلى مدينة « شيفلد » . وتختلف هذه عما يستعمل في مصر من حيث انها مثبتة في أرض الحجرة . ولكل تلميذ مقعد خاص منفصل عن المقعد الآخر ولكنها كلها مثبتة كذلك في الأرض وهذه التخوت الطويلة كثيرة الضرر وليس لها مزايا تفضلها على النوعين الآخرين سوى انها أقل نفقة منهما ، واكثر اقتصاداً من حيث المسكان 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 جميعاً . وهى التى يكثر استعمالها الان في مدارس أوربا . وأمرها بالمنتظمة . وتمتاز بالفوائد الآتية :

- ١ — يمكن اختيار التخوت المناسب لكل طفل تمام المناسبة .
 - ٢ — يكون كل تلميذ منعزلاً عن غيره ، حرّاً في حركته عند الدخول والخروج والوقوف .
 - ٣ — انها تحمل التلميذ على الاعتماد على نفسه وحدها .
 - ٤ — تسهل على المدرس الاحتفاظ بنظام الفصل ، ومراقبة للتلاميذ ، والاشراف على أعمالهم كل منهم من غير اقلاق للآخرين .
- وكل ما يمكن أن يؤخذ على التخوت الفردية من العيوب انها غالية الثمن .

وتشغل جزءاً كبيراً من سطح الحجره ، وهذه فى الواقع ليست عيوباً تذكر
بالإضافة الى ما لها من المحاسن الكثيرة .

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

التلاميذ والتخوت

على هذا يقال انه يجب أن يكون لكل تلميذ « تحت » خاص به يناسبه
تمام المناسبة حتى لا يعوق 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 تحتة حسب المصادفة أو الهوى
ويجلس فى أى تحت 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 الحجم المختلفة ، وأن يوضع فى كل
حجرة التخوت التى تناسب سن التلاميذ المجموعين فيها ، ونمو جسمهم . وفى
بداية كل سنة مكتبية يجب أن يراعى الناظر ذلك ، ثم إذا انتصفت السنة يعاد
من جديد فحص النسبة بين التلاميذ ونحوتهم ؛ فينقل كل تلميذ بما جسمه إلى
ما يناسبه من التخوت الأخرى ؛ ولذلك تصنع التخوت على خمسة مقاييس مختلفة
فى فرنسا ، وبعض بلدان سويسرة ؛ وعلى ستة فى إنجلترا ؛ وثمانية فى ألمانيا والنمسا
وبعض ولايات أمريكا وذلك ليتسنى لكل تلميذ أن يحصل على المقعد والدرج
الذين يناسبانه . وبذلك تتجنب الأضرار التى تلحق التلاميذ من جراء وجود
صنف واحد من التخوت .

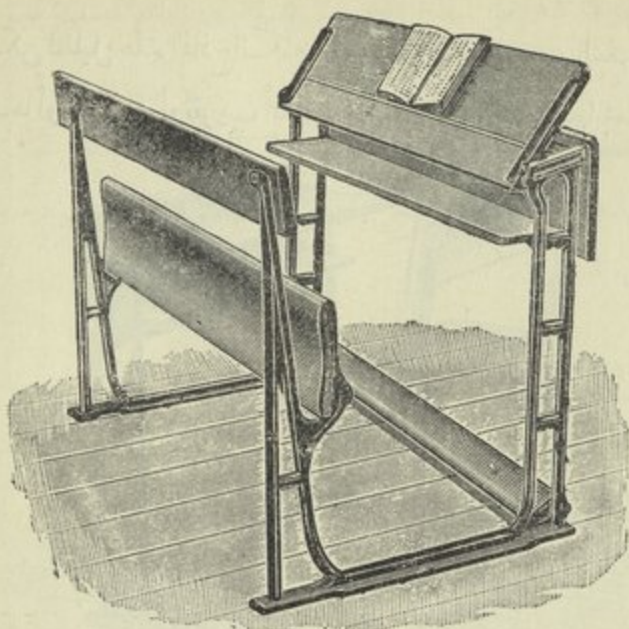
ولكن لتقليل هذه النماذج الكثيرة اخترعت أنواع عدة من التخوت يمكن رفع مقاعدها أو تخفيضها، أو تقريب أدراجها من المقاعد وإبعادها عنها بحسب حاجة



شكل (٧)

التلاميذ عند الكتابة أو القراءة وبذا لا يضطر المدرس إلى تنقييل التلاميذ من مكاتبهم وأدراجهم ويغيرها. وكذلك يصبح التختم « ناقصاً » أو « زائداً »، أو عديم المسافة ؛ ويكون الفرق كبيراً أو صغيراً حسب حاجة التلميذ وسنّه ونمو جسمه. وترى ذلك في الأشكال ٩ و ١٠ و ١١ و ١٢ فالتلميذ في شكل ١٠ جالس جلسة غير صحيحة ، فإذا عدل التختم 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 فهي مستعملة في كثير من المدارس المنظمة الراقية في أوروبا وقد شاع استعمالها في أمريكا .

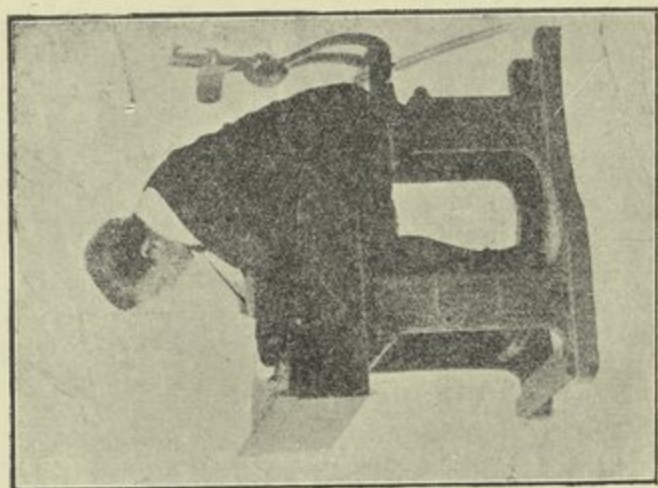


شکل (٨)

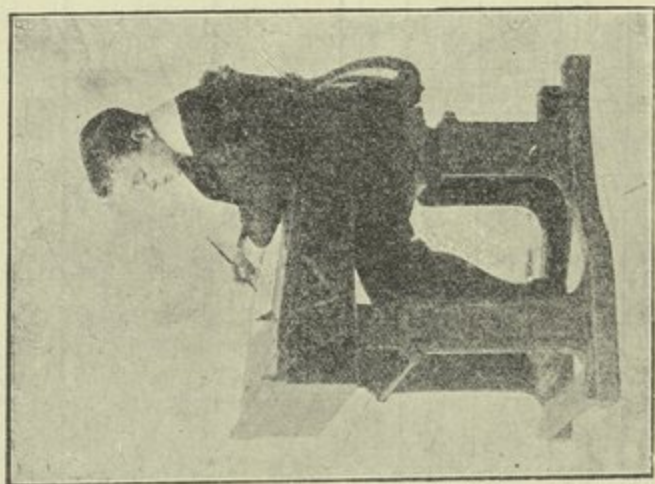


شکل (٩)

نگار (۱۰)



نگار (۱۱)



نعم قد لا يكون للمدرس ، ولناظر المدرسة نفسه ، في كثير من الأحوال ، يد في اختيار التخوت لمدرسته ، ولكنهم مع ذلك يستطيعان أن يعملا الشيء الكثير ، كل في دأثره على تقليل ما قد ينجم عن سوء اختيار التخوت ، وعدم تنوعها من الاضرار ؛ فيختار الناظر أو « الضابط » الذي ينأط به هذا الأمر ، أصلح ما عنده من التخوت وأنسبها لكل تلميذ من تلاميذه . في حين أن المدرس يستطيع أن يراعى أثناء التدريس أوضاع التلاميذ في الجلوس والوقوف ، وفي القراءة والكتابة

جدول يبين توزيع ثمانية النماذج التي في الجدول السابق

على المدرسة حسب التلاميذ وأسنانهم

أبعاد الأجزاء	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
ارتفاعها عن مسند القدمين	٥٥ر٥	٥٨ر٧	٦٢ر٥	٦٦ر٤	٧٠ر٦	٧٥	٧٩ر٨	٨٤ر٥
ارتفاع مسند القدمين عن الأرض	١٥	١٥	٣٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥
ميل سطح الدرج	٥ر٨	٥ر٨	٥ر٩	٦ر١	٦ر٢	٦ر٤	٦ر٤	٦ر٧
عرض	٣٥	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٣٩	٤١
ارتفاعه	٣٠ر٢	٣٢ر٣	٣٤ر٧	٣٧	٣٩ر٨	٤٢ر٦	٤٥ر٦	٤٨ر٦
عرضه	٢٢ر٥	٢٢	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	٢٢ر٣	٢٤ر٦	٢٦	٢٧ر٦	٢٩ر٢

فالتلاميذ ، على الرغم من توافر خير التخوت وأنسبها لهم ، يتخذون جلسات مضرة بهم . فمن واجب المدرس ، وناظر المدرسة ، العمل على تقليل الأضرار التي تنشأ من جراء وجود التلاميذ الصغار مقبدين كل التقييد بنظام 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

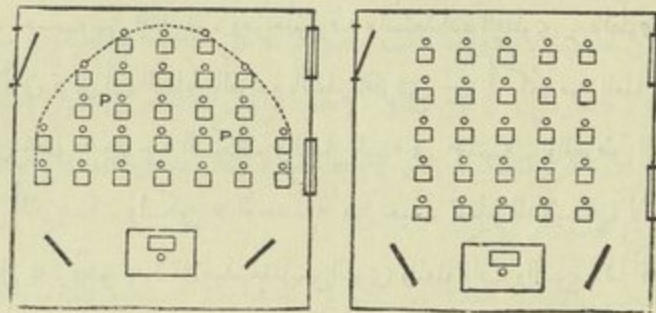
وعلى الرغم مما قيل عن ضرورة العناية بالتخوت المدرسية وما لها من الشأن في حسن سير الدراسة وفي صحة التلاميذ فإن حركة كبيرة في التربية الحديثة تقوم الآن حول هذه التخوت وأهميتها

فاذا كان القائمون بالتربية الحديثة يجعلون نصب أعينهم القواعد الصحيحة التي تقوم عليها التربية مثل النشاط الذاتي ، وأن يكون التلميذ نفسه هو القائم بالعبء الكبير من تعليم نفسه بنفسه . وأن يكون سيره في تعلمه حسب ميوله هو ، من حيث اختياره المواد ، وتوزيعه وقته اليومي أو الشهري عليها . ومن حيث العناية بالأشغال اليدوية المختلفة . ومن حيث ما يتطلبه التعليم الفردي ، والحرية والحكم الذاتي ، من عدم التقييد بنظام جاف اذا روعى ذلك فإن الكلام في التخوت ، وضرورة وجود تحت السكل تلميذ يتناسب مع حجمه وطوله ولا يجلس فيه سواه ، يكون فيه شيء غير قليل من المبالغة

هذا ، وأن الكثيرين ليمتسئون الآن : لماذا لا تستعمل الموائد والكراسي المتنقلة في مثل رياض الاطفال والمدارس الأولية ؟ 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 إليها آتياً من الجهة اليسرى من فوق أكتاف التلاميذ . فتخوت التلاميذ يجب أن تصف مواجهة أحد الضلعين القصيرين ، وأن تكون ثمة مسافة بين التخوت وبين الحوائط لا تقل عن نصف متر ، وكذلك بين التخوت بعضها وبعض 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 للإشراف على التلاميذ وعلى أعمالهم



شكل (١٣)

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

لذلك كله يحسن ألا يزيد عدد صفوف التخوت على سبعة طولا وخمسة عرضاً ، وأن يترك بين الصف الأمامي وبين 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 في شكل ١٣ . على أن في ذلك إسرافاً في المكان قد لا تحتمله المدرسة ؛ ولذلك قلما يتبعه الآن أحد

عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة

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

يختلف التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية اختلافاً كبيراً عنه في المدارس العالية حيث تلقى محاضرات لادروس . فليس يطلب من المحاضر سوى مراعاة حال « جمهوره » إجمالاً ؛ فيجعل محاضراته مناسبة له ويلقيها على خير ما يستطيع من الوضوح والجلال محاولاً 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 في نهاية

محاضراته ، ولا يحاول تعرف كل فرد على حديثه ، ودرس ميوله وغرائزه واستعداداته المختلفة ؛ ولذلك فعدد الطلبة ، أو عدد الحاضرين في أية محاضرة لا تأثير له . فقد يكون مائة ، أو خمسمائة ، مادام صوت المحاضر مسمعا جليا ، والمكان منفسحا لهم أجمعين .

أما في المدارس الأولية والابتدائية والثانوية فالحال غير ذلك . فالمدرس مطلوب منه ، (اذا كان سيحسن تربيته للتلاميذ) تربيته من كل ناحية من نواحيهم الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ؛ ولا مناص له في ذلك من درس كل تلميذ على حديثه ؛ وان يتأكد من أنه قد فهم الدرس وهضمه هضمًا صحيحًا . فعمله لا ينتهي بانتهاء درسه ؛ ولكن يتأكد 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^(١) أحد المربين الانجليز في القرن التاسع عشر « لم يعلم اذا كان التلميذ لم يتعلم » ولهذا فعدد التلاميذ في الفصل الواحد لا بد أن يكون محدودًا .

فيحسن ألا يقل العدد عن عشرين تلميذا حتى يستطيع المدرس أن يكون للفصل «روحًا» أدبية خاصة ، وحتى يكون ثمة مجال للمناقشة الصالحة يتأثر بها كل فرد من أفرادها ؛ ويجب ألا يزيد بحال من الأحوال على الأربعين حتى يتمكن من الاشراف عليهم جميعًا ، والعناية بكل فرد منهم عناية خاصة بحسب ميوله وقواه ورقبه التعليمي .

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

(١) David Stowe (1793 — 1864)

البلاد عن الأربعين فهو ٣٩ في نيويورك مثلاً . أما في المدارس الثانوية وفي الفرق العليا من المدارس الابتدائية ، وفي 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 في الفصل الواحد يختلف كذلك (١) حسب قدرة المعلم وخبرته (٢) وحسب المادة التي تدرس (٣) وحسب الطريقة المتبعة (٤) وحسب أسنان التلاميذ أنفسهم . ففي دروس الطبيعية أو الكيمياء العملية ، أو اللغة الأجنبية يجب ألا يزيد العدد على خمسة وعشرين تلميذاً ؛ أما في الألعاب الرياضية مثلاً ، وفي الدروس التي هي أشبه بمحاضرات منها بدروس فقد يزيد على الستين . كذلك يختلف الفصل الواحد حسب مساحة الحجرة وحجمها . فحشد التلاميذ في حجرة لا تتناسب عددهم مضرٌ بهم كل الضرر . وحسب تقارب التلاميذ في المعلومات ، وعدمه ، وحسب الفرقة . عالية كانت أو صغيرة ؛ وحسب مرحلة الدراسة ، ابتدائية كانت (أو أولية) أو ثانوية .

وفي الجملة يجب أن يكون عدد التلاميذ في الفصل الواحد قليلاً في دروس كسب المهارة ، وأكثر منه في دروس كسب المعرفة .

السبورة

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

أو الأمثال ، ما قد يشعر بضرورة إيضاحه . ولقد بلغ من أهميتها أن غالى بعضهم بها وقال ان قيمة المدرسة تقاس بمقدار ما يستهلك فيها من الطباشير . فن المعلوم أن استعمال حاستين أو أكثر في ادراك شئ بعينه تجعل ذلك أثبت في الذهن وأوضح له . فرؤية التلاميذ اللفظ مكتوباً على السبورة ، وسماعهم إياه بآذانهم ، ثم كتابته بأيديهم تجعله أكثر وضوحاً لهم وتزيل اللبس الذي قد ينجم من سوء فهم العبارات التي يستعملها المدرس في الشرح . فاثبات الحقائق وغيرها على السبورة يحدد معناها للتلاميذ تمام التحديد . هذا ، وان الملخص السبورى قيمه كبيرة في تحديد معنى الدرس كله وتنسيقه في عقولهم ، وزيادة ثبوته في نفوس التلاميذ ؛ ذلك الى أن السبورة تستعمل كثيراً في الفرق الأولى من المدارس الأولية لتعليم الأطفال الكتابة والقراءة وتدريبهم عليها تدريجياً يتفق مع مرحلة نموهم وتوافق عضلاتهم وأعصابهم .

ولقد أشرنا من قبل الى أن السبورة يجب أن توضع بحيث يرى آخر تلميذ في الفصل ما يكتب عليها واضحا . فخير موضع لها على يسار المدرس أو يمينه ، على فرض أن موضع المدرس سيكون في 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 هي أقل الأصناف شأناً وأنها قيمة ومع ذلك فهي أكثرها استعمالاً ، ولا سيما في مصر ، فلا يكاد يستعمل غيرها ؛ فهي أرخص من سواها ثمناً وأطول عمراً ، وأخف حملاً من الإردواز الثقيل

١ — السبورات المثبتة في الجدران : هذه السبورات لا يمكن تغيير مواضعها تبعاً للحاجة ولما سقط الضوء . فهي عادة رأسية وكثيراً ما تنعكس منها أشعة الضوء ،

الساقطة عليها على أعين التلاميذ فلا تمكنهم من رؤية الكتابة أو الرسوم التي عليها واضحة . ذلك إلى أنها أقل اقتصاداً من غيرها إذ لا يمكن استعمال سوى وجه واحد منها . وليس من سبب قوى يدعو إلى استعمالها في المدارس الابتدائية وما هو أرقى منها إلا الاقتصاد في المكان . على أنه مع ذلك يحسن أن يستكثر منها في الفصول الصغيرة من المدارس الأولية ، وفي الفرق النهائية من رياض الأطفال ، وأن توضع على ارتفاع يناسب طول الأطفال الصغار ليتمكنوا 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 . وفي كثير من المدارس الابتدائية والأولية تمد السبورات على عرض الحائط الأمامي كله على ارتفاع يناسب صغار التلاميذ نحو ٨٠ سنتيمتراً . ويعرض متر تقريباً

٢ — السبورات المنفصلة : وهي في مصر سبورات إضافية عادة ، توضع على حوامل من خشب خاصة بها ، وتستعمل زيادة على السبورة الخاصة بالفصل . ويغلب أن يكون أحد وجهي هذه السبورة ذا سطور أفقية ، أو مربعات . وكثيراً ما تكون الحوامل ذات نظام خاص يجعلها صالحة لاستعمالها سناداً للخرائط وأشباهاها . وتمتاز هذه السبورات بخفتها ، وسهولة نقلها ، ولكنها لا تصلح لأن يكتب عليها التلاميذ أنفسهم لأنها قلقة غير ثابتة .

٣ — السبورات المنحركة : وهي التي يكثر استعمالها في المدارس الأميرية المصرية ولا سيما المدارس الثانوية . وهي سبورات مثبتة في أطر 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 هنالك نوعاً آخر ، موضوعاً في إطار خاص به أيضاً ، ولكنه غير مثبت في الحائط ، بل قائم بذاته يرتكز أطاره على بكر صغير يسهل تحريكه ،

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

الأدوات الأخرى

يقتضى التعليم أدوات أخرى كثيرة ، تختلف باختلاف المادة ، وطريقة التعليم ، ومرحلته ، وكفاية المدرس نفسه ، كالسكتب المدرسية ، ووسائل الإيضاح المنوعة ، والأجهزة المختلفة ، وغيرها . فلكل مادة ، ولكل مرحلة من مراحل التعليم حاجتها 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 للإيضاح فى الجغرافية أو التاريخ ، أو للألعاب « الجبازية » .

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 إلى تعليم نفسه بنفسه . كأجهزة منتسورى ، وألعاب دكرولى وغيرها . ويجب أن يكون العامل فى اختيار هذه « الأدوات » والأجهزة المختلفة هو فائدتها ، وجودتها ، وإمكان استخدامها ، لا مجرد وجودها أو رخص ثمنها ولا زينتها . تصور مثلاً ما يحدثه من الاضطراب ، وضياع الوقت والجهد ، رداءة نوع الطباشير أو المداد أو سطح السبورة أو المواد الكيميائية ، أو الأجهزة المستعملة فى المعامل ؛ فإن ما يقتصد من أثمانها لا يوازى ما تضعه من وقت التلاميذ والمدرسين وجهودهم ، وما تحدثه من الضرر والاضطراب من حيث تعويد التلاميذ عادات فاسدة فى طرق العمل وإنجازه .

تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول

ان تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول ، ووضع كل تلميذ في الفصل الملائم له ، مشكلة من المشاكل التي تشغل بال الباحثين والتي يصعب حلها حلاً 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 في كل غرفة من غرف الدراسة بحسب حجمها . أو يرتب تلاميذ السنة الأولى مثلاً حسب طولهم ، أو أن يضع التلاميذ الجدد منهم في فصل والمعيدين في 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 فعلاً ؛ وكل ناظر مدرسة عارف بعمله الخطير الشأن ، يرمى الى أن يعطى كل مدرس من مدرسيه طائفة من التلاميذ متجانسين في القوى تجانساً يمكنهم من العمل معاً ومن الاستفادة من الدرس الذي يلقي عليهم ، ويترقون كل حسب قوته الطبيعية . ذلك الى أنا ليس لدينا الى الآن « المعيار » الثابت المحدود الذي به نستطيع أن نقيس مقدرة كل طفل ونعين كفايته تعييناً صحيحاً ، حتى نستطيع أن نضعه مع طائفة التلاميذ أمثاله الذين في مستواه العقلي ، وفي درجته من التحصيل . وإذا أتيح لنا الحصول على هذا المعيار المطلوب — وهو ما يعمل له الآن كثيرون من الباحثين^(١) عملاً متواصلاً أخذت تظهر ثماره النافعة ظهوراً

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

جلياً — فان الصعوبات دون التقسيم الصحيح تبقى مع ذلك غير قليلة . فالتلاميذ ليسوا سواء في سرعة الترقى ، والاستفادة من المدرس والدرس ، وذلك يرجع الى :
١ — اختلاف التلاميذ في المقدرة العقلية على فهم ما يعلمون ، والاستفادة منه ومن خبرتهم وتجاربهم الشخصية .

٢ — واختلاف ميولهم واستعداداتهم ، وأحوالهم الخاصة ، فمنهم من يهتم بمادة معينة ، ومنهم من يهتم بأخرى فيتقدم فيها ويتأخر في سواها .
٣ — والى اختلاف الأوقات التي تتجلى فيها قوى التلاميذ العقلية المختلفة وميولهم المتعددة . فمنهم من يتقدم بسرعة عظيمة في مرحلة من المراحل ، ويبطئ . كل البطء في 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 كثيراً ما نرى تلاميذ كانوا ضعافاً في فرقة ما ، لا يرجى منهم خير ، أصبحوا وكلهم نشاط وذكاء ، في فرقة أخرى

٤ — تباين التلاميذ في قوة تهم البدنية وسهولة تأثر صحتهم بالأعمال المدرسية .
٥ — اختلاف ظروف كل منهم البيئية . فمن الوالدين من يهتم بترقى أبنائهم ، وبأعمالهم المدرسية اهتماماً كبيراً ، 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 الى فصول قسمة صحيحة بقدر الامكان هو :

١ — أن يكون كل تلميذ في الفصل الملائم له تمام الملاءمة حتى يستفيد أكبر فائدة من الدروس التي 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 في أفرادهِ حتى يستطيع المدرس أن يستثير في نفوس التلاميذ
الفرائز ، والميول والبواعث التي تدفعهم إلى العمل وتحركهم إلى المشاركة فيه
٤ — فيجب ألا يزيد تلاميذ الفصل الواحد على العدد الذي يستطيع
المدرس حُكْمه وتأديبه ، والعناية بأفرادهِ العناية التي تستلزمها أحوال كل منهم
النفسية والجسمية .

ولهذا يجب أن تراعى عند التقسيم أمور عدة :

١ — أن الأساس الذي يُبنى عليه تقسيم التلاميذ في الوقت الحاضر هو تقاربهم
في التحصيل والمعلومات . والوسيلة الوحيدة التي تقدر بها كفاية التلاميذ ومعلوماتهم
هي الامتحان العادي . وهي وسيلة منتقاة من وجوه عدة كما سترى بعد (١)
ولذا أخذ المفكرون في البحث عن وسيلة أخرى يقدرون بها الكفاية العقلية
والطبيعية فاهتدوا إلى « أقيسة الذكاء » . ولكن هذه لا تزال مع ذلك ، في دور
التكوين ، ولم يصر الاتفاق عليها عاما وإن كانت قد تقدمت تقدماً كبيراً في
العشر السنوات الأخيرة ، وأصبحت أداة نافعة كل النفع في ذلك . والحق أن
التقدم الذي وصلنا إليه في هذه الأقيسة كبير . وقد أنارت سبيلنا إلى قدر ذكاء
كل تلميذ ، ووضع في الفصل اللامع له . بل إنها قد فتحت أمامنا مشاًكل كل
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 الإدارية والتعليمية .

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

وبذلك نستطيع أن نضعه في الفصل الملائم له . ولا بد إذن من أن تتعدد هذه الفصول وتتنوع تنوعاً كبيراً ، ولكنها تكون عندئذ متجانسة إلى حد كبير . ففي التعليم الحديث يلاحظ عمر الطفل « العقلي » وعمره « الزمني » ، 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 جعلت لهم في 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) وللمساولين وأمثالهم من المصابين بأمراض مستعصية أو بطيئة الشفاء : كما أن هناك فصول أو مدارس خاصة لضعاف العقول على اختلاف درجات ضعفهم من مجرد التأخر العقلي إلى البله والأفن .

وكذلك للفائقين في الذكاء ، المتقدمين في العلم . والمجرمين الميالين للأجرام . والمساكين من الأطفال الكثيري التردد والعناد . فكل هؤلاء يعاملون معاملة خاصة . إذ من العبث والضرر تركهم بين التلاميذ العاديين الأتحاء . فضلاً عن أنهم لا يستفيدون شيئاً ما من وجودهم معهم فهم مصدر أضرار بتعليم غيرهم وبأخلاقهم إلى حد قد يكون بليغاً .

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

بعضهم عن بعض اختلافاً كبيراً .

٣ — مال الجسم العامة : إن لحال الجسم العامة ، من حيث الصحة ، والقوة ، والقدرة على الاحتمال ، أثراً كبيراً في تقدم التلاميذ واستفادتهم من التعليم . فيجب ألا يُكلف ضعاف الأجسام بما يكلفه أقوياءهم القادرون على العمل المتواصل فذلك يوهقهم ويجعل التعب الشديد يدركهم بسرعة

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

فما تقدم يتبين لنا أن للتقسيم الصحيح فوائد تربوية وإدارية كثيرة : فهو يضع كل تلميذ في الفصل المناسب له تمام المناسبة من حيث التعليم والترقي . ويكون التلميذ مشغولاً طول وقته بالعمل المطلوب منه ، فلا يجد وقتاً للتكسل أو التلهي أو الإخلال بالنظام .

وأنه يسهل على المدرس تأديب التلاميذ وضبطهم الضبط الكافي فوجود التلميذ في الفصل المناسب له يوفر جزءاً كبيراً من جهده ووقته ، ويفسح له المجال لإظهار شخصيته وترقيته فيما يميل إليه بطبعه واستعداداته .

ذلك إلى ان « روح الجماعة والمباراة » ، تدفعانه إلى بذل أقصى ما يستطيع من العمل ، وإلى عدم الخروج على النظام المتبع الذي يضمن حسن سير العمل وتقدم الجميع

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

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

وحسن سير المدرسة يعلى من قيمتها ويرفع من اسمها؛ ولا سم المدرسة أثر «لا شعورى» 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 قوائم ومعلوماتهم فى كل مادة من مواد المنهاج على حدتها .

(٢) أو على تقارب قوائم 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 وفأئدته . 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 تقسيماً جديداً يحدث فى كل حصّة 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 : —

١ — فهى بحسب النظام الحالى تستلزم فصولاً كثيرة جداً ، ومدرسين

عديدين حسب درجات الضعف فى كل مادة من المواد .

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

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

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

ه — يضيع وقت كبير في 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 المبسر — أى قبل أن يأتى أوانه . فالغرض من التعليم الابتدائى والثانوى الثقافة العامة والتربية السكاملة لا الاختصاص بفرع أو مادة . فالتلميذ الذى يبرع فى اللغة أو فى الحساب يقصر همه على دراسة هذه المادة ويترقى فيها ويهمل المواد الأخرى إهمالاً ضاراً به .

ز — وصعوبة اختبار أعمال هؤلاء التلاميذ فى امتحان عام ، كالذى يعقد لنيل شهادة الدراسة الابتدائية مثلاً ، 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 ، وفي مدارس إنجلترا جملة . فبدلاً من أن يقسم التلاميذ حسب قوتهم في كل مادة من المواد ؛ يقسمون حسب متوسط قوتهم في مواد المنهج كلها التي تقضى بها الخطة الموضوعية . فلكل فرقة منهاج خاص قائم بنفسه ، وتنتظر المدرسة من كل تلميذ أن يلم بما في المنهاج كله المأمراً عاماً ؛ وأن يكون رقيه فيه واهتمامه به متعادلاً ، في الجملة ، في كل مادة من المواد . فأساس التقسيم يكون المنهاج كله — لا كل مادة منه على حدة — حتى يكون التلميذ مثقفاً الثقافة العامة المطلوبة . ولهذا التقسيم محاسنه الكثيرة كما يراها أنصاره المحافظون عليه

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

ب — وهو يحقق الغرض العام من التعليم الابتدائي والثانوي الذي يقضى بوضع أساس « عريض » من الثقافة العامة ؛ ويتكوّن الطفل جملة من كل ناحية من نواحيه الاجتماعية والجمانية والعقلية والخلقية ، قبل أن يبدأ في الاختصاص بمادة أو أكثر تمهيداً للعمل الذي سيقوم به في الحياة العامة فيما بعد .

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

د — وبذلك تتوحد الثقافة العامة في القطر كله بدلاً من أن تتشعب وتختلف

هـ — فهو بذلك يقلل الميل الى الاختصاص المبكر

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 العادي

وهذه الطريقة كغيرها لها مثالبها الكثيرة كما ستري بعد بتفصيل أوفى

فالتلاميذ النجباء لا يتقدمون تقدماً كبيراً يتناسب مع نجاحاتهم ، بل يضطرون الى مساهرة زملائهم المتوسطين . فيضيع عليهم وقت ثمين ، وقد تثبط

همتهم وتضعف

وتهمل استعدادات التلاميذ وميولهم كل الإهمال ولا يكثر لها أحدو بذلك تضعف أو تزول لقلة ما تجد من التشجيع والغذاء الصالح لها . وكذلك التلاميذ الضعاف يهملون فهم لا يجدون العناية الكافية من المدرس بهم . فيظلون على ضعفهم . في حين أن « المتوسط » يبقى متوسطاً . وهذه الطريقة تضطر التلميذ أن يبذل جهداً كبيراً في المواد التي لا يميل إليها ليحصل على قدر ضئيل منها يمكنه من أن يجوز امتحاناً فيها ، وبذا يضطر أن يهمل مواد أخرى يميل إليها كل الميل

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

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

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

ومن فوائد هذه الطريقة : —

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

وهو في الوقت نفسه يشجع على التقدم في مادتين أو أكثر ، يعيل اليهما أو يكون ضعيفاً فيهما لسبب من الأسباب ؛ وبذلك يحصل على قسط وافر من العناية الفردية . فمثل هذه الطريقة هي المتبعة في كثير من المدارس الاوربية وبخاصة في إنجلترا حيث لكل ناظر مدرسة الحرية في 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 في درجة التحصيل ، ومقداره ، يكون واضحاً اذن كل الوضوح ؛ فيقتضى كل عدد صغير منهم مدرساً خاصاً به ؛ وذلك ما لا تستطيعه أكثر المدارس . فاذا قل عدد التلاميذ في مدرسة أولية عن السبعين وكانوا مختلفين في السن والمعلومات كان متوسط كل فرقة عشر تلاميذ ليس إلا اذا ماوزعوا على الفرق المختلفة ، فاذا كان عدد الحجرات بالمدرسة وعدد مدرسيها قليلاً ، لم يكن ثمة بد من اجتماع فصول كثيرة في حجرة واحدة أو اثنتين ، يقوم رئيس المدرسة بالتدريس في واحدة منها ، ويقوم المدرس الآخر بالتدريس في الحجرة الأخرى . وهذا هو الواقع في كثير من المدارس في مصر وفي غيرها . وعندئذ يجب أن يراعى في 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 معطلاً للعمل القائم به فصل آخر يشغل على مقربة منه ؛ كأن يدرس فصلٌ حساباً والآخر إملاء ، أو يتلقى قصة شائقة ، فيضطر الفصل الأول الى الانتباه اليها وترك الحساب وإهماله

نقل التلاميذ

في التنظيم المدرسي الحاضر يضطر التلميذ أن يبقى سنة دراسية كاملة في كل

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

وإننا لنتساءل اليوم هل من مبرر نفساني ، أو تربوي لهذا ؟

ان هذا النظام الجامد الذي يحتم ألا ينقل تلميذ من فرقة الى أعلى منها إلا في نهاية السنة ، وبعد تأدية امتحان مع سائر أفراد فرقة وجوازه ذلك الامتحان الشكلي نظام فاسد « ولما 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 ، وبدلاً من أن يتأخر سنة فهو يتأخر ربع سنة فحسب . وفي ذلك من الفوائد الكثيرة ما لا تحصى

وليس من الصعب تنظيم المنهاج وقسمة التلاميذ على هذا الأساس . وهو وإن كان يقلل كثيراً من العيوب في النظام المدرسي فهو مع ذلك لا يزيلها كلها . فهو يقلل بقاء التلاميذ للامتحان في حد كبير . وهذا التقليل له أثر كبير في نجاح التلاميذ والدراسة نفسها . فلقد قيل أن من يرسب في الامتحان ويعيد مرتين يغلب عليه أن يخفق في الحياة . فرسوبه هذا يثبط همته ، ويوحى اليه بأنه أقل من زملائه ، فلا فائدة من بذل الجهد ، ولا فائدة من المشاركة في التعلم .

في حين أن تشجيع التلميذ ونقله الى فرقة أعلى يوحى الى سائر التلاميذ بالانتباه ومضاعفة الهمة وبذل 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 الإضافية

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
يساعدون 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 فرقته ويقرّب 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 يكافون
العمل بما هو أقل من قوتهم الطبيعية تلجأ كثير من المدارس الى ما تسميه
« بالفصول المتوازية » . ففرقة السنة الأولى الثانوية مثلاً 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 . فكان منهاج الثانوى كله وهو

خمس سنين يقسم الى اقسام ثلاثة . القسم الأول يوزع على أربع سنوات والثاني على خمس والثالث على ست .

الاختيار

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

كل هذه النظم ترمى الى تقليل الاضرار والمثالب التي تنشأ من نظام الفصول . المألوف أو مما نسميه الآن التعليم الجمعي . كلها تفرض أولاً ضرورة جمع التلاميذ في فصول وتكليفهم العمل والدراسة معاً بنظام واحد ثم تحاول إيجاد وسائل مختلفة كالتي سبقت لتخفيف ما ينجم عن الاضرار . ولكنها لا تعمل على ما يسمى الآن بالتعليم الفردي :

التعليم الجمعي والتعليم الفردي

إذا ما ذكر امرؤ كلمة مدرسة خطر ببال السامع مباشرة بناء كبير به حجرات تسمى كل حجرة فصلاً ، وكل فصل به عدد من التختات المروضة 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 في الأولى سنة مكتبية وجاز في آخرها امتحاناً خاصاً ! فهذا التقسيم أساسه « الزمن » والوقت لا المنهاج . ولم يكن معروفاً لأجدادنا من قبل ولكنها بدأ في أوروبا في القرن السادس عشر على يد « شترم » وأمثاله ولم ينضج إلا في القرن التاسع عشر . ودخل مصر عند ما جعل محمد علي التعليم على الأسلوب الأوربي . أما قبل ذلك في 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 الذكي . ومن الغريب أن كل التقدم الحديث في التربية الآن يرجع بنا الى شيء اشبه بهذا النظام القديم فهل التقدم في التربية هو رجوع الى القديم المهجور ؟ . وينسب المفكرون والباحثون الى نظام الفصول هذا معائب 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 تعليماً جمعيّاً ، كان له أثره الكبير فى نشر التعليم ، وتقليل نفقاته . فهو مرحلة من مراحل التطور فى التربية . وكان فى الأصل نتيجة عوامل اقتصادية لا عوامل تربية 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 أو الأقوياء ، أو المتوسطين . فان هو سار فى تدريسه بحسب الأقوياء والأذكياء أرهق المتوسطين إرهاقاً كبيراً ، وأهمل الضعاف . وأن سار حسب قوة الضعاف أحس الأقوياء بأنهم أهملوا ففقدت هممتهم ، ولا يستفيدون فائدة تذكر ، فضلاً عن تضيق الوقت الثمين عليهم ، واعطائهم الفرص الكثيرة للشغب والمزاح 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 مالى كل منهم من الذكاء الطبيعي ، ومن المهارة المكتسوبة والقدرة على العمل ، ومن حيث ما حصلوه من المعلومات . كذلك هم يتباينون من حيث الصحة والقوة الجسمانية تبايناً كبيراً يجعل نتائج عمل الأذكاء منهم العقلى أقل مما يستطيعون عمله فعلاً . والواقع أنه ليس يوجد بين التلاميذ اثنان يتفقان فيما بينهما كل الاتفاق . فهم يختلفون في قواهم وميولهم النفسية ومميزاتهم الشخصية كما يختلفون في سحن وجوههم اختلافاً كبيراً

وعلم النفس الحديث يعنى بهذه الفروق عناية كبرى حتى أن كتباً كثيرة قد وضعت في 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 شئ ، ويستبقى التلاميذ جامدين في نخوتهم منتبهين في الظاهر طبعاً الى مايقول ! يجعل التلاميذ يعتمدون كل الاعتماد على مدرستهم فلا يبذلون جهداً كبيراً في التحصيل والاستفادة . وفرق كثير بين التعليم وبين التعلم .

(٤) وظاهر أن في التعليم الجمعى يضع وقت كبير على التلاميذ والمدرسين معاً وكلما كان عدد تلاميذ الفصل الواحد كبيراً كان مقدار الوقت الضائع أكبر (٥) ويهمل الفرد إهمالاً كبيراً من حيث ميوله ومواهبه وشخصيته .

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

التعليم الفردى

تحلى للباحثين في علوم التربية والنفس ضرورة مراعاة الفروق الكثيرة التى بين التلاميذ بعضهم وبعض في التعليم ، وفي المعاملة والتهذيب ، أخذوا

يتلمسون السبل لحل مشكلة تقسيم التلاميذ الى فصول فأدى البحث في 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 فردياً : 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 المقياس « sur mesure » « تفصيل » بدلا من تلك التربية « الجاهزة » التى لا تصلح لكل طفل وليست تلائم واحدا من الذين تلقىهم المصادفة معاً فى فصل واحد . لماذا لا نعتنى بأذهان التلاميذ ونفوسهم وعقلياتهم كما نعتنى بأجسامهم وجعل الملابس مناسبة لها شكلاً وقداً . وعلى هذا وجد التعليم الفردى وقامت طرق عدة ، واخترعت أجهزة خاصة ، ووضعت كتب شتى لكي يعلم التلميذ نفسه بنفسه ، الى حد كبير بحسب قوته وميوله هو . وكان لمدام منتورى الايطالية وللاكتور 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

وواضحة أساس الطريقة الأولى هى الآنسة هِلِن باركهست Helen Parkhurst الأمريكية وأسمتها باسم البلدة التى كانت تعمل فيها وهى دالتن Daltion من بلاد ولاية الينوىز (Illinois) بالولايات المتحدة . وهى الآن مديرة لجامعة الأطفال بنيويورك وإنا لنوجز هنا طريقتها كما سمعناها منها شخصياً الصيف الماضى

ترمى هذه الطريقة فيما ترمى اليه إلى تقريب المسافة التى بين التعليم وبين 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 في طريقه دالطن هذه فأساس التقسيم هو «المنهاج» نفسه . فهو مقسم إلى أجزاء أو وحدات (تسمى كل وحدة منها بالانجليزية « Job ») ويكلف كل تلميذ اتقان كل وحدة قبل الانتقال إلى أخرى . كل ذلك من غير نظر إلى حصة ، أو فرقة ، أو فصل .

فليس في المدارس التي 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 ما يلزم للدرس فيها من خرائط ومراجع وكتب وأدوات وغيرها . فهي أشبه بالمعامل الكيميائية والطبيعية في المدارس الثانوية والعلية . ولذلك يطلق عليها أيضاً طرق المعامل The Laboratory Plan . فهي حجر للدرس والبحث لا للتدريس والتعليم

ولسكل تلميذ جدول خاص ، أو صحيفة أعمال تشمل كل ما هو مطلوب منه آداؤه في شهر . وبه الارشادات الكافية مما يحتاجه البحث والدرس من مراجع واسئلة وتحديد النقاط الهامة في الكتب أو غيرها . وللتلميذ أن يبدأ التعلم بأي جزء يريد . بالجغرافية أو بالحساب أو بغيره ، ويستمر في الجلسة الواحدة من ساعة إلى عدة ساعات حسب اهتمامه بالعمل وانهماكه فيه . فهو ينتقل من حجرة إلى حجرة بكل نظام وهدوء حسب حاجة درسه ويبحثه .

أما المدرس فلا يلحق 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 في كل ما أتموه من الأعمال . ويجمعهم في أوقات خاصة لتعليم جمعي أحياناً ، أو للتعاون في عمل معين أو لبيان أخطائهم العامة .

فالتلميذ إذن يعلم نفسه بنفسه ، ويدبر وقته وينظمه مراعيًا إتمامه في 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 ! فكلُّ يتقدم فيها بحسب قوته وتدريبه وما يصادفه من ظروف

فالفوائد التي 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 الذي يقوم بالعمل نفسه ، وهو الذي يرجع الى الكتب والمراجع للبحث والدرس ، والى المعامل الكيميائية والطبيعية لاجراء التجارب بنفسه . وهو الذي يوزع وقته حسب ضعفه وقوته في المواد المختلفة . فالمادة التي هو ضعيف فيها يشتغل فيها أكثر مما يشتغل فيما هو قوى فيه .

ذلك الى أن التلميذ مقيد بما يشبه العقد بينه وبين المدرسة . فهو مطلوب منه إتمام جزء من المنهج في شهر أو في أسبوع . وله أن يبدأ بأى مادة يشاء مادام سيتمه كله في الوقت المناسب وبذلك فهو مضطر الى أن يقوم بتعبه هذا منظمًا وقته ومتحملاً القيام بما يحب ، وبما لا يكره وفي ذلك تدريب له على ما سيصادفه في الحياة نفسها . فهذه الطريقة تدرب التلاميذ على تحمل التبعات والمسئولية والقيام بأعبائها بدلا من التهرب منها ، وتوحى اليهم بما للعمل والدأب من قيمة في النجاح فهي تدرب التلاميذ من البداية على تعليم أنفسهم بأنفسهم .

إذا غاب تلميذ عن المدرسة وعاد اليها فانه يبدأ عمله من حيث انقطع عنه . وإذا دخل تلميذ جديد فانه يبدأ من حيث ترك مدرسته السابقة

ان هذه الطرق فيها اقتصاد وفير كبير عن الطرق العادية وبها نزول مسألة التأديب وحفظ النظام زوالاً تاماً ، لأن التلميذ ينظر الى المدرسة الآن نظرة أخرى غير التي اعتادها من قبل

ونظراً لما لها من الفوائد الكثيرة فقد انتشرت هذه الطريقة انتشار غير قليل في بلاد العالم وبخاصة في البلاد التي أهلها من عنصر سكسوني فانتشرت في أمريكا وكندا وإنجلترا . وكذلك في الصين واليابان .

أما في مصر فليست توجد مدرسة واحدة تسير عليها نظراً لاضطرار المدارس إلى التقيد بأعداد التلاميذ لامتحان معين ، والسير حسب خطة موضوعة لها لا يسمح لها بأن تحيد عنها . حتى المدارس الأهلية التي يجب أن تكون حرة في 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 الأمريكي ونشرها في مدارس وينتكا — وهي مدينة غير بعيدة من شيكاغو ، فقلب نظامها للمألوف كله قلباً كبيراً .

نشأ كارلتون واشبورن (Carleton Washburne) مشبعاً بروح الفيلسوف المربي جون ديوي (John Dewey) ولما تخرج من الجامعة (Stanford) سنة ١٩٢١ اشتغل بالتدريس وأخذ يجري تجارب عدة لترقية كل طفل عهد إليه تربيته تربية حقيقية . ثم اشتغل مع المربي الأمريكي برك Frederic Burke ناظر كلية المعلمين الثانوية للحكومة في سان فرانسيسكو وقد تأثر به وبشخصيته الكبيرة حتى أنه لما عين مدير تعليم في بلدة وينتكا أخذ يجري تجارب عدة فيها وحولها كلها إلى معمل عظيم للتربية . وكانت ثمرة ذلك كله طريقته المعروفة الآن باسم هذه البلدة (Winnetka)

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

والتدريب الكافية ، وقد لاحظ فيها أن الطفل اذا أخطأ يمكنه أن يصلح أخطائه بنفسه . وبعد التحسن من الحصول على المهارة والمعلومات الكافية يؤدي التلميذ فيما حصله امتحانا بالطرق الحديثة بوساطة أقيسة المعرفة . ولقد استلزم هذا النظام وضع كتب على طراز خاص .

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

ولقد وضع في 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 في فرع ما وكان متأخراً في فروع أخرى قصر اهتمامه على المواد المتأخر فيها أما اذا لم يكن متأخراً في درسه فله أن يختار درسه من أى فرع يشاء . وهكذا ترى أن التعليم هنا فردي ، من غير إهمال للفوائد التي تنجم عن التعليم الجمعي .

ولست طريقة وينتسكها هذه فردية محضة ولكنها تعمل على احترام التلاميذ من روح الجماعات أو من الاعمال الاجتماعية . ولذلك يجتمعون في أوقات مختلفة للدرس وتبادل الرأي في مسائل اجتماعية وحيوية في التاريخ والجغرافية ، وفي بعض نقط علمية وغيرها ، وفي الرحلات الكثيرة ودروس الموسيقى والغناء ، والألعاب الرياضية وبذلك يعتاد التلاميذ التعاون العقلي ، والتضامن الاجتماعي من البداية وهناك غير هذه الطرق الفردية طرق أخرى في التعليم والتنظيم مثل طريقة باتافيا Batavia التي جمعت بين التعليم الفردي والجمعي وغيرها .

والواقع أن التعليم الآن في دور انقلاب كبير . على أنه يحسن بكل من تحدثه نفسه باتباع طريقة جديدة أن يلم بها كل الملام ويعرف مراميها وحدودها قبل أن يقامر بتطبيقها

توزيع الاعمال على المدرسين

يقتضى حسن توزيع العمل على المدرسين وغيرهم من موظفي المدرسة حكمة وسداد رأى ، وخبرة بالمدرسين أنفسهم من حيث كفاياتهم وطول خبرتهم ، وعلمهم ، ومقدرتهم على حكم التلاميذ والاحتفاظ بالنظام قائماً بينهم . فكم 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 دات 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 المدرسة 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 ما نرى

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

لهذا كله وجب أن يكون ناظر المدرسة وكل مشرف على التربية والتعليم ممن مارسوا التدريس طويلاً ، وتوافرت فيهم القدرة على الحكم السديد وبعد النظر ، وأصالة الرأي ، وطول الخبرة وحسن الإدارة والتنظيم حتى يستطيع أن يحسن إدارة مدرسته أو مدارسه ، ويعهد الى كل مدرس بأليق الأعمال به التي يكون ميالاً اليها ، وقادراً على القيام بها على الوجه المرضي . فليس ثمة شك في 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 التي يكون أقدر على التدريس فيها سواء كان ذلك بالمدارس الابتدائية أم الثانوية وفي الفرقة الأولى ، أو الفرقة النهائية

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

لتوزيع المدرسين على « الفرق والفصول » طرق ثلاثة : —

١ — أن يستقل المدرس الواحد بفصل معين ثابت فيدرس له جميع مواد

الدراسة للمبينة في الخطة . ويسمى مثل هذا المدرس عادة « بمدرس الفصل »

- ٢ — أو أن يستقل بالمواد الدراسية جميعها ، ولكنه يتنقل مع تلاميذه من فرفة 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 في فصول وافرقت مختلفة . ويسمى مثل هذا المدرس عادة « مدرس مادة »
- ٤ — أن ينتقل مدرس المادة مع تلاميذه ؛ فيدرس الجغرافية لتلاميذ الفرقة الثانية مثلاً 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 . ففي هذه الحال :

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

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

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

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

ه — تكون مواد الدراسة كلها في نظر المدرس في 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 في تغيير مادة درسه في كل حصّة من الحصص ؛ فبعض المواد تتطلب منه جهداً أكثر مما يتطلبه البعض الآخر . فتعاقب حصص متعبة له وأخرى أقلها اتعباً يشعره شيئاً من الراحة ، ويضاعف نشاطه العقلي ، وإقباله على القيام بعمله وحسن تأديته .

ز — وهذه الطريقة أسهل من الطرق الأخرى من حيث التنظيم والادارة .
ح — وواضح أن لا المدارس الأولية ولا المدارس الابتدائية ولا السنوات الثلاث الأولى من المدارس الثانوية تستلزم مدرساً اختصاصياً في مادة ما . فهذه المدارس لا اختصاص فيها ؛ ولا الاختصاص شأنها . فعملها ينحصر في تكوين التلاميذ وتربيتهم التربية الصحيحة ، لا إعدادهم مباشرة لمهنة أو حرفة خاصة يكسبون منها رزقهم ، على الرغم مما يكون في بعضها من التوجيه الصناعي أو الزراعي أو التجاري . فالمدرسة شيء ، والجامعة شيء آخر .

أما المعايير التي أخذت على هذه الطريقة فكثيرة كذلك

ا — اذ ليس من اليسير على المدرس ، إن لم يكن من الحال عليه ، أن قادراً كل القدرة على تدريس المواد كلها بدرجة واحدة من المهارة والعلم ،
ب — وإذا لبث أعواماً طويلة يعلم فرقة معينة اقتصرت معلوماته على ما هو مقرر لهذه الفرقة وحدها ، وعندئذ يضيق أفقه العقلي ، ويصبح عمله آلياً مسيئاً لا حياة فيه ولا لذة . وأثر ذلك كبير في حياة المدرس ، وفي التلاميذ أنفسهم

ج — ان المعلم القليل البضاعة ، أو المتهاون في عمله ، الكاره له ، السيئ الطريقة ، أو العاجز عن حكم التلاميذ وتأديبهم الصحيح يكون شراً كبيراً على تلاميذه لطول وجوده معهم اليوم المدرسي كاه ، والسنة كلها . وان

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

د — أما إذا كان المعلم غزير المادة متبثتاً منها ، قوياً في 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 ، ويفقد بهم بذلك شخصياتهم أنفسهم بدلاً من أن يعمل على إبرازها وترقيتها . على أن هذا ، وإن قام جماعة من الكتابين الأوربيين المحدثين في الوقت الحاضر ينعون أثره ، ليس بالشخص الذي ، يجب أن نسعى لتجنبه ، فتأثيره الكبير لافراً منه . وكل كبار المربين ونبغائهم لم شخصياتهم الكبيرة ، ولا مناص للتلاميذ وسواهم من التأثير بها والتشكل بشكلها .

على أن هذه المعايير كلها ليست مما يعسر التغلب عليه فإذا حسن اختيار المدرس وتشجيعه التشجيع الكافي ، وعنى أولو الأمر بتدريبه التدريب المثمر كان ذلك كفيلاً بقيامه بعمله على الوجه الأكمل .

مدرس المادة

١ — يرى أنصار هذه الطريقة أن مدرس المادة يكون ملماً بكل الامام بمادته متوفراً على دراستها متبعاً كل جديد فيها .

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

ج — ومعلوم أن المدرس المهم بمادته المتحمس لها يكون أقدر على تدريسها ممن هو غير مهمتها خاصة ؛ فوثوقه بنفسه وغزارة مادته ، وتحمسه لها تجعله يفتن في طرق تدريسها ، ويحسن ضرب الأمثال الكثيرة الحية للحقائق التي يلقونها

على التلاميذ ، ذلك فضلا عن تمويدها وجعلها مناسبة تمام المناسبة لقوى التلاميذ وحاجاتهم .

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

١ — لا يكون لديه الوقت الكافي ولا الفرص التي تمكنه من أن يدرس 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 ، فإن قلة الوقت الذي فيه يرى التلاميذ 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 العادة المنزلة الأولى في التدريس ، وعندئذ يهمل المدرس العناية بتكوين أخلاق التلاميذ والالتفات الى صحة جسامهم وتنقيف عقولهم . أى أن عمله يكون تعليميا لا تربية

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

ه — تكون المواد المختلفة مفككة في عقل التلاميذ ، لا ترابط بينها ولا اتساق ، وذلك لأن كل مدرس لا يهتم إلا بمادته وحدها ولا يكثر لربطها بالمواد الأخرى .

يتبين لنا من هذه الموازنة أن الكفة راجحة في ناحية مدرس الفصل للمدارس

الأولية والابتدائية على الأقل . ولقد قيل بحق أن جلّ كبار المدرسين ونبغائهم كانوا ممن قاموا بتدريس عدة مواد للفصل الواحد ، لا مادة واحدة . على أنامع 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 التلاميذ فى الظروف الحاضرة التى نحن فيها الآن هى :

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

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 أنصح من سوامهم وأشد ميلاً الى الاستزادة من العلم ، فهم على مقربة الجامعة والمدارس العليا حيث الاختصاص والاعداد المباشرة للمهن والحرف . أما الفرق الثلاث الأولى فليست بحاجة كبيرة الى المدرس الأخصائى بمادة ما وإنما حاجتها الى معلم خبير بأحوال التلاميذ فى دورى المراهقة والشباب ذلك الدور التى تتكون فيه أخلاق التلاميذ وتنعين ميولهم ، فيحسن عدم فصل فروع كل لغة بعضها عن بعض . ولا فروع الرياضة ، ولا الجغرافية عن التاريخ ، ولا الوقوف فى

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

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

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

عمل ناظر المدرسة وواجبه

١ — أهمية ناظر المدرسة وعمله

ان « ناظر » المدرسة مسئول في النهاية وحده عن كل ما يتعلق بإدارة المدرسة والتأليف بين أعمال مدرسيها وسائر موظفيها على اختلاف طبقاتهم وواجباتهم تأليفاً يجعل كلا منهم قائماً بعمله على الوجه الأكمل الذي يكفل للمدرسة نجاحاً في تأدية وظيفتها العامة ؛ ونجاح المدرسة معناه حصول كل تلميذ من تلاميذها على أكبر قسط من التربية الصحيحة التي 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 ما يؤثر تأثيراً « لا شعورياً » كروح المدرسة ، واسمها ، وتاريخها ، وتقاليدها ، ونظامها الخاص الذي تسير عليه ، وبيئتها العامة . ومنها ما تأثيره « شعورى » يقتضى من التلاميذ أرجاءاً و « ردود أفعال » إرادية مقصودة . وكل هذه العوامل والقوى المختلفة في يد الناظر نفسه يصرفها كيف يشاء حسب خبرته بالتعاليم ومقتضياته وحسب الغرض الذي من أجله أنشئت المدرسة . فهو المسئول عن أثر هذه العوامل كلها ، وعن التوفيق بينها توفيقاً يجعل لسير المدرسة المنتظم وحسن إدارتها أثراً كبيراً في حسن ترقية التلاميذ ونموهم وتربيتهم التربية الخلقية الصحيحة . ولذا يجب أن « يتفرغ ناظر المدرسة لعمله تفرغاً تاماً » ^(١) إذ عمله في الحقيقة شاق ؛ والتبعة للمقاة عليه كبيرة فالروح العامة السائدة في المدرسة ترجع اليه عادة . فان كان متراخياً في إدارته ، غير مكترث لأثر الحياة المدرسية الاجتماعية في أخلاق التلاميذ وتكوينهم ولا لسلوك التلاميذ نحو بعضهم البعض أو نحو مدرسيهم ، ولا بسداد طرق التدريس

وصحتها ، ووحدها في 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 السالمة . في حين أنه لو كان قوياً في الحق صارماً فيه ؛ مهتماً بكل ما يقتضيه واجبه أن يهتم به — جل أودق — عارفاً بالتربية وطرقها وواقفاً 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 في عمل كل من عليه واجب في المدرسة يؤديه . ولنشأ في المدرسة جو صالح يوحى إلى التلاميذ العمل والنظام والاحترام ويستهوهم إليها بقوة كبيرة من غير حاجة إلى 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 ، ويجدد من الآراء في كل ما يتعلق بالتربية والتدريس ونظام المدارس ونفسيات التلاميذ .

فليس ناظر المدرسة مجرد رأس يشرف على سيرها العسادي ، بل يجب أن يكون دائماً مطلعاً لسل كل ما فيه الإصلاح والترقية لمدرسته . وذلك لا شك يجعله موضع احترام مدرسيه وتلاميذه ومحبتهم وهيبتهم

وإذا كان ناظر المدرسة مسئولاً عن إدارة المدرسة إدارة تكفل لكل تلميذ أن يكون في أنسب الأحوال للتعليم ؛ وعن التعليم نفسه وجب أن يكون لديه السلطة السكافية التي تمكنه من تنفيذ ما يرى فيه إصلاح التربية والتلاميذ والمدرسة وتلك السلطة التي تجعله مرهوب الجانب محترماً من مرؤوسيه مهيباً منهم ومحجوباً في الوقت نفسه . لذلك كان واجباً حتماً أن يكون ناظر المدرسة ممن يوثق بهم وبحزمهم ومهارتهم الإدارية وكفايتهم العلمية ، وإخلاصهم للعمل نفسه . وحتى وقع الاختيار على ناظر ودلت الخبرة على أنه جدير بأن يوثق به ويؤمن على رجال المستقبل

وجب أن يكون لديه من الحرية والسلطة على تلاميذه ومدرسيه وسائر الموظفين عنده ما يجعله يقوم بعمله على الوجه المرضي حسبما توحى إليه تجاربه ويدله علمه بأحوال التلاميذ وطرق تربيتهم، وحسب مقتضيه ظروف المدرسة . وتتطلبه شخصيته القوية . وشخصية الناظر هي كل شيء .

٢ — واجباته نحو مدرسي 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 ، ويتجاف عن الآخرين ويجعلهم موضع إهماله أو كراهيته لغير سبب .

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

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

من طرق في التعليم وما أظهر من حزم في معاملة التلاميذ

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

٣ — واجباته نحو التلاميذ

١ — لا شك في أن الناظر مسئول عن تربية كل تلميذ في مدرسته ؛ فوقفه تجاه كل منهم موقف أيهم الخازم ؛ 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 في كل أمورهم حتى الشخصية منها ، كبيرها وصغيرها

وإذ كان الغرض من المدرسة تربية التلاميذ وتكوين الخلق الصحيح فيهم لا مجرد تعليمهم ، كان حتماً على ناظر المدرسة أن «يهم 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 في أذهانهم أهمية الخضوع بارتياح للواجب واحترام الغير ، وتوقيره ، والتحلي بعواطف الشرف والاخلاص في القول والعمل» (١)

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

بأمر نقل التلاميذ من فرقة الى أخرى أعلى منها أو إبقائهم في فرقهم حتى يتمكنوا من دروسهم . فيجب ألا يسمح بنقل تلميذ ، أو يقضى باعاده دروسه في فرقته إلا إذا كان التلميذ جديراً بذلك كل الجدارة ، وبعد أن يستشير في أمر التلميذ جميع المدرسين الذين لهم علاقة بتعليمه وتربيته . فإن إعادة تلميذ لمواد فرقة معينة سنة أخرى بغير ضرورة قصوى تفقده العناية والاهتمام بدروسه كلها وتوحى اليه عدم الاكترات بها فتشبط همته ، وكثيراً ما يكون ذلك سبباً في إتلاف حياته كلها فيما بعد اتلافاً صاراً 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 في 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 في عالم التربية حركة ناشطة ترمى الى توثيق عرى التعاون بين المدرسة وبين آباء التلاميذ . والتجارب التي عملت في 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

التي يجب أن يتبعوها في المنزل في معاملة أبنائهم .

٥ — كذلك يحسن أن يكون الناظر على علم بأحوال تلاميذه بعد خروجه من المدرسة حتى تكون الصلة بينهم وبين المدرسة وثيقة ، وبذلك تزداد « روح المدرسة » قوة ويعظم أثرها في نفوس تلاميذها .

٤ — واجباته نحو « أولى الأمر »

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

واجب المدرسين

إذا كان ناظر المدرسة مسئولاً عن المدرسة كلها فالمدرس مسئول (١) عن تربية التلاميذ الذين يوكل اليه أمرهم تربية صحيحة و ^(٢) عن حسن القيام بالأعمال المدرسية الأخرى التي يكلفها من قبل ناظر المدرسة . فعمله التربوي أولاً ، والإدارة ثانياً . ولكن التربية ليست مقصورة على حشو أذمنة التلاميذ بالمعلومات المتنوعة ، وتعليمهم ايها ليجوزوا بها امتحاناً ، أو ينتفعوا بها مباشرة في كسب عيشهم ، ولا

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

هي بمقصودة على ترقية العقل وحده بوساطة تغذيته بالمواد المختلفة وتدريبه بها على التفكير ، — بل أنها لترمى الى غاية أبعد من هذه وأسمى ، فهي تعمل على تكوين خلقهم تكويناً صحيحاً ، وبث العواطف السامية فيهم وتكوين العادات الطيبة العقلية والشخصية ، وفي الجملة اعدادهم لحياة راقية بين ظهرانى مجتمع منظم آخذ في الترقى المطرد بما يبذلونه من جهد وإخلاص ونظام فى تأديته واجبههم والاستمساك بحقيقتهم . 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 .

١ — لهذا كان واجباً على المدرس أن يعمل على افادة التلاميذ فائدة صحيحة و« ألا يشتغل أثناء الحصة بشئ ما سوى موضوع الدرس »^(١)

ب — أن يعنى بتأديب التلاميذ^(٢) . وتدريبهم على حميد الخصال وعاليها تدريباً متوازلاً 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 تتم عن خلق متين ثابت .

ج — لذلك يجب أن يخاطب المدرسون التلاميذ « على قدر الامكان فى الرياضات البدنية ، والتربينات 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

في المستقبل من صروف الحياة وتكاليفها الاجتماعية والعملية والأدبية

د — وأن يكونوا قدوة حسنة للتلاميذ في جميع أحوالهم ولا سيما 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 أو جليلاً يستهوى التلاميذ الى اتباعه ، ويستميلهم الى محاكاته . لهذا وجبت على المدرسين العناية باعداد دروسهم اعداداً تاماً ، وتقييدها في السكراة المعدة لها مع النظافة والترتيب الواجبين . « وأن يحضروا الى المدرسة قبل الوقت المحدد لابتداء دروسهم بخمس دقائق على الأقل ، وأن يلاحظوا دخول التلاميذ في المكاتب في الزمن المحدد ، وأن لا يخرجوا منها الا بعد خروج التلامذة »^(١) ، وأن يكثرُوا من التمرينات التحريرية ويُعنُوا بتصحيحها العناية اللازمة ، ويحتنبوا كل ما يشوهها « كالضرب عليها بالخطوط أو التعليق عليها بالعبارات المبهمة »

وانه لواجب حتم على المدرس أن يبذل قصاره في أخذ التلاميذ بالعادات الصالحة التي يجب أن يعتادوها . فلا يتهاون معهم أو يتساهل في موالة غرسها وتعهدها حتى تستقر فيهم وتثبت ، فيجب أن يحرص على أن يتبعوا جميعاً نظم المدرسة ، ويسيروا حسب قوانينها ، وارشادات مدرسيها في الفصل أو الملعب ؛ وأن يعنى كذلك بأحدهم بمرعاة النظافة في ملابسهم وأشخاصهم وكراساتهم ، باتباع النظام والترتيب في جميع أعمالهم ، الصغير منها والجليل

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

أفسد لنظام التعليم وللتربية في مصر من المدرس الذي يجعل شعاره : — على قدر مرتبى يكون عملى : مثل هذا جدير به ألا يكون مدرساً في مدرسة ما

الضباط

من مميزات الادارة المدرسية في مدارس القطر وجود « الضباط » بها ، وعدم وجودهم في نظم المدارس في أكثر الأقطار الأخرى . فانك لا تكاد ترى ضابطاً في أية مدرسة أوربية إلا في فرنسا التى أخذنا عنها هذا النظام . فعمل الضابط يجب أن يقوم به المدرس نفسه ، حتى يكون متصلاً بتلاميذه ، وعارفاً بمميزاتهم وأخلاقهم فيصلح منها ما يحتاج الى الإصلاح ، 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 يعنى أولو الأمر العناية كلها باختيار ذلك الضابط المدرس مادام 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 شئ .

الاعمال التحريرية

لا تزال التلاميذ الى الآن ينلقون الجزء الأكبر من دروسهم في المدرسة شفهيًا ، لا « عمليًا » . فالمدرس يشرح والتلاميذ يصغون ؛ ويكاد ينحصر اشتراكهم في الدرس في اجاباتهم عن الأسئلة التي ينثرها عليهم . ولما كانت تلك الطريقة عقيمة كان واجباً على المدرس اذا فرغ من إلقاء درسه أن يتحقق أن التلاميذ قد فهموا ما ألقى عليهم و « مثلوه » تمام « التمثيل » حتى أصبح جزءاً من نسيجهم العقلي لا ينفصل عنه . فانتباه التلاميذ ، ولا سيما الصغار منهم ، سريع التنقل والتفرق ؛ وأنهم فضلاً عن ذلك ، كثيراً ما يسيئون فهم مدلول الألفاظ والعبارات التي تصدر عن المدرس ، فيفهمون منها معاني غير التي قصدتها ، وغير التي تحملها الألفاظ نفسها . وذلك لأن الانسان ، طفلاً كان أو راشداً ، لا يدرك ما يعرض له من الأشياء والمعاني ، إلا حسياً لديه من المعلومات السابقة التي تتصل بذلك الشيء وترتبط به . ومن ثم كان للتمهيد المناسب شأنه الكبير في الدروس . لأن المدرس بوساطته يستثير أنسب المعلومات السابقة وأصلحها لفهم الدرس الجديد ؛ أو الدائرة الفكرية الخاصة ، حسب تعبير « هربارت » التي بها يفهم ما يسمع ويرى على وجهه الصحيح فلهذين السببين وغيرهما ، لا يضمن المدرس ، بعد فراغه من إلقاء درس ما ، أن التلاميذ قد فهموا ذلك الدرس وحذقوه تمام الحذق . وإذا ضمن فهمهم إياه ، فإنه لا يضمن ثبوته في أذهانهم ، ولا توثق ارتباطه بمعلوماتهم السابقة ، كما أنه لا يضمن أنهم أصبحوا قادرين على حسن استخدامه والاستفادة منه . وفي ذلك من الأهمية ما فيه . فكل معلومات لا يستطيع المرء استخدامها والانتفاع بها في حياته لا قيمة لها . فلا يظن المدرس أنه قد علم ما يريد التلاميذ أن يعرفوه

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

والتطبيق والتمرين إما تحريري وإما شفهي ، أو عملي

والطرق الحديثة الآن ترمى الى جعل التلميذ نفسه هو الذي يبحث ويجد

ليعرف ويتعلم — أي هو الذي يكسب الخبرات بنفسه ؛ ويعلم نفسه بنفسه ويجب أن يكون أكثره شفهيًا مع صغار الأطفال ؛ لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا كتابةً تعبيراً صحيحاً عما يخطر ببالهم ، ويحول في أنفسهم ؛ بل أن كثيرين من التلاميذ الذين عدوا سن الطفولة لا يحسنون التعبير كتابةً عما يريدون التعبير عنه ، فيقعون في الخطأ من غير أن يقصدوا . ولذلك لم يكن من الصواب أن نتخذ كتابةً من لم يبلغوا الثانية عشرة من عمرهم دليلاً على مقدار فهمهم وعمقه ومقياساً صحيحاً لمدى إدراكهم ، لما ألقى عليهم أو كفوه من الدروس وحصلوه من الخبرات على أن التعبير الشفهي له مثالبه مع الصغار أنفسهم . لذلك توجهت العناية الى جعل هذا النوع من التطبيق عملياً حياً على شكل ألعاب مختلفة ، ومتصلاً بالأشغال اليدوية المتنوعة التي تدرس لهم ، فذلك أنسب لغرائزهم ومرحلة نموهم ففي حين أن التطبيق يجب أن يكون للصغار شفهيًا وعمليًا ، فالكبار والذين تعوزهم القدرة على حسن التعبير ، بحاجة شديدة الى التمرن على التعبير كتابةً عن خواطرهم النفسية . لذلك صارت التطبيقات التحريرية والعملية جزءاً أساسياً من الأعمال اليومية في المدرسة .

فائدة الأعمال التحريرية والعملية

للأعمال التحريرية شأن كبير في الأعمال المدرسية من حيث ما لها من الأثر في اتقان ما يتعلمه التلاميذ في الفصل وحسن فهمه ، ومن حيث أثرها في السلوك والخلق أيضاً

١ — تمثل أكثر الأعمال التحريرية الخطوة الأخيرة من خطوات الدرس ، فهي ليست في الواقع سوى تطبيق ما حصله التلاميذ من المعلومات والحقائق . والتطبيق خطوة لازمة في كل درس من الدروس .

٢ — إنها تُرسخ المعلومات في الذهن وتثبتها فيه

٣ — وتنظمها في العقل ، لأنها تتطلب ربط حقائق الدرس المختلفة بعضها ببعض وبما لدى التلاميذ من المعلومات السابقة التي تماثلها . وهذا الربط المنظم ، يسهل وعيها وتثبيتها في الذهن ، كما يسهل تذكرها وقت الحاجة إليها .

٤ — ويجعلها واضحة محددة المعاني لا غموض فيها وبذلك لا يخشى على التلميذ من أن يسيء استخدامها . هذا وأنه بواسطة التمرينات التحريرية والعملية يتجلى للتلاميذ مافي معلوماتهم من غموض أو قصور فيعمدون الى تنظيمها وسد ما فيها من نقص

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

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

التحريرية فالتلميذ لاعمين له ، فهو معتمد فيها كل الاعتماد على نفسه . فتفكيره وبحشه ، مهما تعسف فيها ، واستغرق وقتاً طويلاً يشعر انه القوة والاستقلال في الرأي ، والمثابرة في البحث والعمل ، والثقة بالنفس . وفضلاً عن ذلك كله فان ما يحصل عليه التلاميذ بجهودهم يرسخ في أذهانهم أكثر مما يتلقونه من غيرهم بلاكد أو عناء .

٧ — يجد التلاميذ في الأعمال التحريرية مجالاً واسعاً لظهور ميولهم واستعداداتهم الشخصية أكثر مما يجدونه في الأعمال الشفوية .

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

٩ — ومن جهة أخرى ، انها تقف المدرس على نتائج أعماله هو . فكثيراً ما يرجع 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 لا يستطيع أن يتكلم طول وقته ، ولا تستطيع التلاميذ أن تظل مصغية اليه حاصرة انتباهها فيما يقول الوقت كله .

شروط الواجبات التحريرية

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

كثيراً ما يقلب منافعها أضراراً ، ويجعل التمارين كلها تسير بطريقة آلية لا تفيد التلاميذ ولا تسبر مقدار معلوماتهم ومدى فهمهم إياها ، فضلاً عما تحدثه لهم والمدرس من التعب الذي يؤثر في صحتهم وفي قيمة العمل نفسه

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

كذلك يجب أن تكون قصيرة مناسبة لأوقاتهم . فلو كانت مناسبة لقوى التلاميذ ولكنها تستغرق زمناً طويلاً لكان ذلك داعياً إلى إنجازها من غير عناية أو تفكير ، وذلك يفقدها جزءاً كبيراً من الثمرة المرجوة منها . فالأملاء الطويل ، والتمارين الرياضية ذات الأرقام الطويلة ، ورسم عدة أشكال أو خرائط كثيرة من نوع واحد ، وقطع الترجمة الطويلة تتعب ولا تفيد الفائدة التي تتناسب مع الوقت الذي يصرف في عملها .

ويجب أن يعرف التلاميذ موضوع المطلوب منهم عمله ، من غير لبس أو غموض ، وإلا فانهم قد يؤدّون واجباً غير المطلوب منهم . كذلك يجب أن يعرفوا كيف يؤدونها على الوجه الأكمل ، بأن يدرّبوا على عمل مثال أو مثالين من المطلوب منهم تحت إشراف المدرس . فمن المقرر الآن أنه من أوجب واجبات المدرس إرشاد التلاميذ إلى كيفية المذاكرة والتعلم والتحصيل

ويحسن أن تكون في المعلومات والقواعد وأمثالها التي عرفوها حديثاً حتى تثبت تلك المعلومات في نفوسهم ، ويزدادوا علماً بها ، ولها هضمًا وتشيلاً .

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

الصحية ، وتدريب المنزل ، ودرس الأخلاق يجب أن يكون كلها ، أو أكثرها على الأقل مما يحدث في بيئة الطفل ويقع في خبرته . فمن الخطأ أن نكلف التلاميذ التفكير والعمل فيما لا يطلب منهم أن يفكروا فيه أو يعملوا في المستقبل ويجب أن يعنى بنظام كتابتها ، ونظافة الكراسات التي تكتب فيها ، ففي ذلك تعويد كبير للأطفال على مراعاة النظام وإتقان كل ما يطلب منهم عمله .

كراسات التلاميذ

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

فمن الفوائد الخلقية التي تعود عليهم من العناية بكراساتهم :

- ١ — أنها تدرهم على النظام والترتيب في كل ما يكتبون
- ٢ — وتغرس فيهم عادة النظافة والدقة في أعمالهم الكتابية
- ٣ — كما تثبت فيهم الميل الى إتقان كل ما يعالجونه من الأعمال جهدا استطاعتهم .

٤ — وتعويدهم العناية « بالأمور الصغيرة » وبالتفاصيل — تلك العناية التي هي أساس للنجاح في كثير من الأعمال في الحياة .

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

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

على أنه يجب أن يحترس كل 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 هضمًا صحيحًا . فينبغي 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 في تأديتها وترتيبها ، أو يكلف سواء تأديتها .

المذكرات المدرسية

أن الجزء الأكبر من المذكرات التي يدونها التلاميذ في كراساتهم ، إن لم تكن كلها عليها عليهم المدرسون إملاء ؛ فيضيعون بذلك وقتاً كبيراً على التلاميذ هم أحوج إلى استعماله فيما هو أفيد لهم ، فضلاً عن أنهم بذلك يربون فيهم عادات سيئة ، من الوجهتين العقلية والخلقية يكون لها أسوأ الأثر في حياتهم فيما بعد فهم بذلك يعودونهم الاتكال على غيرهم بدلاً من الاعتماد على أنفسهم وحدهم ، إذ أنهم يلقون عبء العمل كله على أنفسهم لا على التلاميذ ، وليس ذلك من التربية في شيء . فخير ما يعمل به المدرس المربي تعويد تلاميذه الاستغناء عنه تدريجاً ؛ ومعلوم أن كل ما يحصل عليه التلميذ بنفسه ، وباجتهاده وقرينته وفكره ، يكون أثبت في نفسه وأفيد له . فالمدرس الذي يسهل على تلاميذه كل شيء ، حتى يكاد « يحفظ » لهم دروسهم لا يثاب على جهده وحسن نيته ، إلا جهل التلاميذ وكسلهم العقلي ، وتعودهم الاتكال على سواهم .

وإملاء المذكرات يجعل التلاميذ ميالين إلى الاستظهار المريب ، لا إلى التفكير المنظم فيما يعرض عليهم ، وتحليله وريط أجزائه بعضها ببعض وبمعلوماتهم السابقة . كذلك أن هذا الإملاء يوحي أن الغاية من التعلم إنما هي الاستعداد لامتحان ، أو الحصول على بضع درجات من المدرس . كأنَّ الدرجات والامتحان هي كل شيء في التربية !

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

فلكى نخلص من هذه المساوىء الكثيرة ، ويكون عملنا كمدرسين أقرب إلى التربية منه إلى التعليم المريب وجب أن تعود التلاميذ تدريجاً تلخيص الدروس التي يتلقونها في المدرسة بتدوين مذكرات عنها بأنفسهم ، ليرجعوا إليها عند حاجتهم إلى استذكار هذه الدروس ومراجعتها ، ذلك فضلاً عما لتدوينها من الشأن في تكوين عادات عقلية وخلقية صالحة .

فهي توفر عليهم وقتاً كبيراً من جهتين ، الوقت الذي يصرفه المدرس في إملائها بذلك التطويل المريب ، والوقت الذي يصرفونه في استظهارها ، في حين أنهم لو كتبوها بأنفسهم ونظموها في كراساتهم الخاصة لكان ذلك داعياً إلى ثبوتها في الذهن سريعاً .

وتضطرم إلى أن يصفوا تمام الاصغاء إلى الدرس ويحسروا انتباههم فيه . وتستبقيهم الدرس كله مشتغلين مع المدرس ، عاملين على تفهم ما يقول ويعمل وتعودهم تحليل ما يسمعون أو يقرؤون ، وتمييز نقطه الأساسية الهامة من الفرعية الثانوية ، وإدراك ما هو في صلب الموضوع مما هو بعيد عنه . وكل هذا يعين على حسن تذكر الدرس وثبوته لما يستدعيه كتابته بالمذكرات

من تنسيق المعلومات في الذهن ور بطها بعضها ببعض فيه .

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

ولسنا 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 الكتابة والقراءة

فى 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 يفتى المدرس من شرح درسه او شرح نقطة منه ، وكتابة ملخصها يوجه سؤالاً أو عدة أسئلة الى التلاميذ ، وإذا ما حصل على الاجابة التى ترضيه ساعدتهم على وضعها فى صيغة متينة ثم كفهم كتابتها فى مذكراتهم من غير أن يملأها هو عليهم

ثم تقل معاونته لهم فى المدارس الثانوية ، حتى اذا بلغوا الفرقتين الرابعة والخامسة ألقى العبء كله أو الجزء الأكبر منه على عاتقهم . 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 المكتب أكثر من اعتماده على الاستاذ فى كل شئ .

الواجبات المنزلية

يقصد بالواجب المنزلي الاعمال المدرسية التي يكلف التلاميذ أداءها في غير أوقات الدراسة ، تطبيقاً على ما تلقوه من الدروس في 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 — فهي زيادة في الوقت القصير الذي يصرفه التلميذ عادة في التعلم في مدرسته .

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

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

٤ — فإذا أخلص التلاميذ في أدائها وبدلوا فيها غاية جهدهم استطاع المدرس أن يعرف عمل كل منهم واتجاه استعداداته وميوله .

٥ — وهي من جهة أخرى تعودهم البحث ، وتحبب اليهم تحصيل العلم ، وتقوى فيهم الاستدلال الصحيح والتفكير المنطقي ، لأن نتائج أعمالهم تعرض لنقد المدرس لتبيين أوجه الخطأ فيها وإصلاحها ، وكثيراً ما تعرض على سائر اخوانهم التلاميذ مجموعين في فصلهم .

٦ — انها تعودهم الاعتماد على النفس والاستقلال بالأعمال والجد فيها ، وتحمل تبعه 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 في البيت كما يتعلمون في المدرسة . (وتقف آباء التلاميذ على مايتلقاه أبنائهم في المدارس ، فيكون ذلك داعياً إلى اهتمامهم بما تعمله المدرسة لمصلحتهم فيساعدوها بنفوذهم وحزمهم ، ومراقبة أبنائهم ، والعناية بأمورهم والاشراف عليها . فتعاون البيت والمدرسة واشترآكهما على احسان تربية النشء يجعل التربية مثمرة ومؤدية إلى الأغراض التي ترمى إليها .)

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

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

٢ — تحرم الواجبات المنزلية الطفل من الحياة الاجتماعية في الأسرة بين ذويهِ وأخوته ولهذا الحياة الاجتماعية فوائد كثيرة

٣ — كما انها تحرمه كذلك أن يجد الوقت الكافي لترقية ميوله الخاصة التي لايجدها مجالاً كافياً في المدرسة كالفنون المختلفة من تصوير وموسيقى وتمثيل وانشاد

٤ — ان بيوت الأطفال الذين في المدارس الأولية وكثيرين ممن هم في المدارس الابتدائية ليس بها من المعدات مايمكن المطفل من تأدية واجبه المنزلي كما يجب أن يؤدي . فإخوته الكثيرون ، ومصباحه الضعيف ، وضيق الحجرة

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

٥ - ان جزءاً كبيراً منها ينقله التلاميذ من الكتب ، أو يؤديه لهم اخوتهم أو غيرهم ، أو « يغش » بطرق مختلفة ، كرسم الخرائط ؛ والرسم النظري ؛ فهي بذلك تعود التلاميذ الخداع وعدم الأمانة ، والتهاون ، والكذب ، والسهل ، فكانها مفسدة لأخلاقهم لا وسيلة من وسائل إصلاحها .

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

٧ - انها أرهق للتلاميذ الصغار ومتلفة لصحتهم ومحبلة للتعب العقلي ولا سيما في الأدوار التي يكون فيها نمو الجسم سريعاً .

فازالة لهذه الأضرار أو لتقليلها ، وللحصول على أكبر قسط من الفوائد التي تعود على التلاميذ من الواجبات المنزلية ينبغي أن نراعى الشروط الآتية : -
١ - يجب ألا نكلف الأطفال الصغار ، الذين في روضة الأطفال ، أو في الأولى والثانية من المدارس الابتدائية ، والمدارس الأولية - واجباً ما يؤدونه في منازلهم ،

٢ - وأن يكون ما نكلف سائر التلاميذ الآخرين أداءه مناسباً لمعلوماتهم وقواهم العقلية ، وأن يكون أميل إلى السهولة منه إلى الصعوبة حتى لا يجد التلاميذ مشقة في القيام به ، ولا يضطروا إلى الاستعانة بمن هو أكبر منهم ، أو يميلوا إلى طوحتها وعدم العناية الواجبة بها

٣ - أن تكون أكثر الواجبات تطبيقاً على مادرسه التلاميذ في يومهم ، أو أسبوعهم . وذلك لا يمنع بالطبع أن يكلف التلاميذ إعداد درس جديدة للاملاء ،

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

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

٥ — أن يكون اصلاحها سهلا ، لا يستلزم جهداً كبيراً ولا وقتاً طويلاً من المدرس

٦ — أن تصلح بالعناية الواجبة ، وبطريقة 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 في الفصل الواحد متباينة تبايناً كبيراً يحسن أن يكلف المدرس الاقوياء منهم واجبا غير ما يكافئه الضعاف حتى لا يهملها الاولون ولا يشقى بها الآخرون

أصروح الاعمال التحريرية

لقد أجهل قانون نظام المدارس ما يتعلق باصلاح الأعمال التحريرية فيما يأتي :
« ينبغي الاعتناء بتصحيح كل ما يكتبه التلاميذ من التمرينات . وتصحيح تلك التمرينات إما في وقت الدرس ، وإما في غيره على حسب ما يقتضيه صالح التعليم ، مع المحافظة على زمن التلاميذ واستعماله في أحسن ما يعود عليهم بالفائدة ، ويلزم وضع تاريخ التصحيح . وينبغي للمعلم أن لا يترك غلطة بدون أن يوقف عليها التلامذة ، وأن يحملهم على الاعتناء بحسن الخط في كتابة التمرينات .

وعلى المعلمين أن يجتنبوا كل ما يشوه الترينات التي يصححونها كالضرب عليها بالخطوط أو التعليق عليها بالعبارات المبهمة التي لا تتضح معانيها، ويلزم توضيح أنواع الأغاليط على قدر الامكان ويجب في تصحيح تمرينات الحساب والجبر أن يعطى لكل مسألة علامة تدل على انها صواب أو خطأ كما يجب تعليم جميع الأغاليط الجزئية^(١)

فالقاعدة إذن أن كل واجب تحريري تكاف 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 التي كثيراً ما يتوقف عليها نجاح الانسان في عمله

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

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

أو التوقيع الذي يكتبه المدرس له في كراسه . ولما يكثر بما في كراسه من اخطاء ، وما نال هذه الاخطاء من التصحيح والنقد . ومع ذلك فالتلاميذ ينتظرون من المدرس بحق أن يعنى باصلاح كراساتهم ويقدر جهودهم التي يبذلونها في تأدية ما كلفهم اياه من الواجبات ، فان لم يروا تحقق هذا ، وأحسوا ان المدرس غير مخلص في عمله ، لا يعنى بنقد واجباتهم وفحصها وتصحيحها فترعزمهم ، وقلت عنايتهم بالأعمال المدرسية وضعف احترامهم لمدرسهم . وفي ذلك من الاضرار بالتربية شئ كبير .

نظام الاصلاح

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

١ - يصلح المدرس ما في الكراسات من الأغليط بنفسه ، إما خارج الفصل ، وإما داخله في حضرة أصحابها ، ويناقشهم في كل ما أخطأوا فيه وفيما أصابوا

٢ - يصلحها بنفسه ثم يردّها لأصحابها ، مكتفياً بذلك الخطأ الشائع الذي وقع فيه أكثرهم ، ويرشدهم إلى صوابه ؛ ويختار كراسة أو اثنتين ويعيد إصلاحهما مع التلاميذ مناقشاً إياهم في كل غلطة وفي طريقة إصلاحها .

٣ - يكتفى بوضع علامات معينة على الأخطاء ولا يصلح إلا ما لا بد له من إصلاحه ثم يرد الكراسات إلى 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 أغلظه بنفسه ، أو يتبادل التلاميذ كراساتهم على نظام معين .

لا يمكن تفضيل واحدة من هذه الطرق وترجيحها على سواها ترجيحاً مطلقاً . فكل مادة طبيعتها الخاصة . فالاملاء ، و « الهجاء » والحساب ، والقواعد النحوية ، وغيرها مما يكون الصواب فيها محدوداً ، وعلى طراز واحد لا يختلف من كراسة إلى أخرى ، أو هو يختلف اختلافاً صورياً ليس إلا ، كالتمازين الجغرافية والتاريخية ، يسهل إصلاحها بالطرق الجمعية . وأما الانشاء والمواد الأخرى كالرسم ، والخط ، فلا يتسنى تصحيحها بطريقة آلية . فالأغلط فيها مختلفة ، ولكل تلميذ طريقته الخاصة في التعبير عن نفسه ، ولذا كان لامفر من اتباع الطريقة الفردية فيها .

ومهما كانت الطريقة المتبعة فيجب أن يشعر التلميذ بغلظه ، ويعرف صوابه معرفة واضحة محدودة ، حتى يتجنبه ، ولو عرفه هو من تلقاء نفسه وبجهد الخاص بدلاً 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 الإصلاح . كذلك يجب أن يتحقق المدرس من أن التلاميذ قد أصلحوا أخطاءهم فعلاً ولم يتركوا بعضها من غير إصلاح ، وأن يستعمل كل ما يستطيع من الطرق حتى لا يكون ثمة مجال « للغش » ، وأن يعنى عناية خاصة بنظام الكتابة ، ونظافة الكراسة ، وذكر التفاصيل الضرورية المختلفة .



الامتحانات

ضرورتها :

الامتحانات مشكلة كبرى من مشاكل التربية في العصر الحاضر ، وهي .
مهما اختلفت أشكالها وتباينت نظمها وأساليبها ، ضرورة لا يستغنى عنها في كل
نظام من نظم التعليم ، لفوائدها السكثيرة ، 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 للمدرس 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
في التعليم والتأديب والادارة .

ولكنها بشكلها الحاضر المألوف ، على الرغم من ضرورتها وفوائدها ، تترك
آثاراً سيئة كثيرة في نفوس التلاميذ ، وفي صحتهم ، وتجعل التعليم كله آلياً فاسداً
فضلا عن أنها ليست معياراً صحيحاً ، لا يخطئ في تقدير الكفايات ، والمعلومات ؛
وإن صلت لتقدير الثانية تقديرًا إجماليًا فهي لاقيمة لها في تقدير الأولى ومعرفتها
معرفة يمكن الاعتماد عليها .

لذلك نرى أنه ليس من سداد الرأي وصوابه أن نحكم عليها حكماً مطلقاً . فهي
على ضرورتها ، ليست كافية كل الكفاية ، ولا هي بالمقياس الصحيح ، كما أنه ينجم عن
الافراط فيها أضرار كبيرة . فهي شر ، ولكنها شر لا بد منه ، وستظل وسيلتنا الوحيدة
في أداء أغراضها حتى تأخذ « أقيسة الذكاء » وأقيسة المعلومات مكانها من الصحة
والديوع اللاتقين بها ، فتقل عندئذ ضرور الامتحانات بشكلها الحالي 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 التي بلغتها الآن من العناية والاهتمام إلا في القرن التاسع عشر ، فأول امتحان عام عقد في مصر للشهادة الابتدائية كان سنة ١٨٩٢ .

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

ويرى أنصار الامتحانات المألوفة أن لها كثيراً من الفوائد التربوية وغيرها ١ — لا بد للتلاميذ ، ولا سيما الصغار منهم ، من غاية حسنة تقام نصب أعينهم ، حتى يعملوا لبلوغها . إذ ليس لديهم من بعد النظر وطول الفكر ما يجعلاهم يبذلون جهدهم في التحصيل حباً في التعليم نفسه . فالامتحان طريق من طرق التشويق إلى بذل الجهد المتواصل .

٢ — يضطر الامتحان الطفل إلى تعليق دروسه في ذهنه ، وربطها فيه بعضها ببعض كما أنه يلزمه مراجعتها واستدكارها ، والبحث عنها في مراجعتها ، وتلك فائدة يجب ألا يستهان بها ، ففرق كبير بين من يقرأ أو يصنع 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 إليها .

٤ — ويعودهم الدأب والجهد المتواصل ، والاتسكال على النفس والعمل المنظم
لادراك غاية معينة .

٥ — تستثير الامتحانات في التلاميذ المنافسة الصالحة ، ومحبة الشئ وتدفعهم
بواسطتهما الى الاجتهاد في 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
التي اتبعها ، والنظام الذي سار عليه في توزيع أوقاته فيعنى باصلاحها ، كما أنها
تقف الناظر وأولياء أمور التلاميذ على نتيجة عمله المدرسة والتلاميذ من حيث
المادة العلمية ، وما بذل في تحصيلها من الجهود .

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

مثالب الامتحان ومضاره

أما مضار الامتحان ومثالبه فكثيرة كذلك ، وغالبها ينشأ من طبيعة الامتحان
المدرسي 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 سوءها ! ويعد
كثيرون الامتحانات عقبة كبيرة في اصلاح التربية وطرقها الاصلاح المرغوب فيه
١ — والواقع ان الامتحان لا يبين إلا مقدار ما حصله التلاميذ من المعلومات .

وليس المعلومات هي كل شيء في التربية . فمعرفة التلاميذ قواعد النحو والصرف
وماشذ عنها ، وقدرتهم على سرد حوادث تاريخية ، وحل بضع مسائل رياضية ، أو
إجراء عمليات حسابية لا تدل على كفايتهم واستعدادهم وعلى ما يصلحون له من
الأعمال في مناحي الحياة المختلفة . هذا ، وأن أثر التربية في تنظيم العقل وتدريبه ، وفي

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

٢ — تهمل الامتحانات ما بين التلاميذ من الفروق الكبيرة في 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 التي
سيمتحنون فيها من غير نظر الى فائدتها لهم ، وميلهم اليها وتفضيل بعضها على
بعض ، وقدرتهم على استيعابها واستساغتها . فكم من تلميذ رسب في الامتحانات
العامه مرات ، ثم زاول المهنة التي يميل اليها بطبعه فنجح نجاحاً لا يوازيه فيه
سواه ممن جازوا الامتحان .

٣ — فهي تفرض أن الأطفال كلهم متساوون في 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 في المدارس متكافئاً غير طبيعي لايسير وحاجة الأطفال
النفسية . فتصبح طرائق التعليم فاسدة كل الفساد ، ويصبح هم المعلم حشواً كبير
قسط من المعلومات في عقول التلاميذ في أقصر وقت استعداداً للامتحان ، فلا
يُعنى بحسن فهمهم لما أتى ، ولا يحملهم على التفكير فيه ولا يعينهم على تحصيل
المعلومات والخبرة النافعة بأنفسهم . بل يحرص جهده كله في عمل ملخصات ، وإملاء
مذكرات ، واختيار المواضع التي ينتظر أن تكون فيها الأسئلة ، وإجبار التلاميذ

على الاستظهار ، وإرهاقهم بتفاصيل لاقيمة لها وتعريف لا يدركون معناها . فتكون معلوماتهم كلها ألقاظاً جوفاء لا علاقة لها بخبرتهم الشخصية ، ولا نافعة لهم في 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 . فبدلاً من أن تجعل الامتحانات مناسبة لما حصل عليه التلاميذ من المعلومات تنعكس الحال وتجعل المدارس همها جعل التعليم مناسباً لما يتطلبه الامتحان ؛ فبدلاً من أن تخدم الامتحانات التربوية ، تنعكس الآلة وتخدم التربية الامتحانات !! فلولاً وجود الامتحان لما تنزل المدرس الى العناية بهذه الأمور الضارة التي 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 ، بدلاً من أن يجعل همه التربية والتثقيف الصحيح وخلق الرجال من الأطفال

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

٦ — ومن أكبر عيوب الامتحانات أنها هي السبب في شحن البرامج بالمواد المدرسية المعروفة ، إذ أنه من السهل وضع أسئلة واختبارات فيها . أما المواد الأخرى ^(١) التي بها يعبر التلاميذ عما في نفوسهم ، وما يجيش في وجدانهم فتهمل

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

كل الإهمال لأنه ليس من السهل امتحان التلاميذ فيها .

٧ - تجعل الامتحانات المدرس ميالاً الى أن يهمل التلاميذ الضعفاء في فصله ، ويقصر همه على التلاميذ الأقوياء الذين ينتظر نجاحهم . أما الضعفاء فهو ينتظر رسوبهم ولذلك لا يعنى بهم^٣ العناية الكافية . ومن المدرسين من يتخذ سياسة عكس هذه . فيعنى بالضعفاء كل العناية حتى يصل بهم الى الحد الذي يكاد يمكنهم من أن يجوزوا الامتحان بسلام ، أما الأقوياء فيهملمهم لأنه واثق من نجاحهم الى حد ما . وفي كلتا الحالتين إهمال طائفة كبيرة من التلاميذ ، وتضييع جزء كبير من وقتهم وتعويدهم عادات ضارة .

الامتحانات والأخلاق

قد تترك الامتحانات أثراً سيئاً في أخلاق التلاميذ والمدرسين معاً . فضلاً عما تحدثه من الاضرار السابقة . فجعل النجاح في الامتحان غاية في نفسها يسمى اليها التلميذ جهده وترك في نفسه أن كل جهد عقيم ما دام لا يؤدي إلى غاية مادية محسوسة . وهذا في نفسه معيار فاسد من الوجهة الخلقية . فكل عمل له قيمته الذاتية بصرف النظر عما يؤدي إليه من النتائج . فالعمل الصالح كثيراً ما تكون نتائجه مؤلمة ضارة . هذا وأن الاهتمام بالنجاح في الامتحان جعل المدرس يهمل واجبه الصحيح السامي وهو تربية من طلب منه الاشراف على ترقيتهم وتهذيبهم . كما جعل الكثيرين من التلاميذ والطلبة ميالين الى أن يستحلوا كل وسيلة ، وجريئة توصلهم الى غايتهم . فالكذب ، والخداع ، والغش بطرقه المتعددة التي تكاد لا تحصى أصبحت شيئاً عادياً مألوفاً بينهم في حجرة الامتحان . ولولا شدة مراقبتهم لكانت العقوبة أضر وأسوأ ، من الوجهة الخلقية . فالامتحانات محنة كبيرة يجب الاحتراس فيها من تدهور خلق التلاميذ وتعويدهم 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 ويعمل على أن يوهم الممتحن أنه فاهم السؤال وعارف بالمطلوب

الامتحانات وصحة التلاميذ

الامتحانات سبب كبير من أسباب إرهاق التلاميذ بالعمل والمذاكرة الطويلة إرهاقا يؤدي إلى احداث أضرار بصحتهم الجسمية والعقلية قد لا يستطيعون التخلص منها فيما بعد . فالخوف والازعاج الذي يتولد في نفوس التلاميذ من الامتحان قد يحدث لهم اضطرابات عصبية كثيرة تؤدي الى عواقب وخيمة . ذلك فضلا عن أن مدة الامتحان نفسها قد تحدث تلفا بصحة التلاميذ الصغار . ولذا نرى كثيرين يميلون الى تقليل هذه المدة الى أقل حد ممكن .

ما الذي يجب مراعاته في الامتحانات المألوفة

١ — أشر واضع الامتحانات في طرائق التعليم : يجب أن يذكر من يضع أسئلة لامتحان عام ان أسئلته تؤدي عمليين في وقت واحد : — فهي 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 ، وتستدعي استظهار جداول ، وحقائق كثيرة كالتواريخ ، والمفردات العربية في النحو ، وأسماء بلدان عدة في الجغرافية ، وعمليات طويلة في الحساب ومسائل غامضة في الهندسة ؛ أو تكون من مواضع قلما يلتقيها أحد في أية مادة — كان لها الاثر السيئ في التدريس . فقبل أن يضع الممتحن سؤالا ينبغى له أن يسأل نفسه : هل سيكون لهذا السؤال أثر حسن في طرائق التعليم ؟ وهل يدفع المدرسين والتلاميذ إلى العناية بما يجب أن يعنوا به ؟ وهل هو يحض

على الاستظهار و « الصم » المعيين ، أم على التفكير والاهتمام بالأمور الأساسية بدلا من التفصيلات و « الجداول » التي لا قيمة لها ؟ هل صيغته هي 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 لا يكون لها ذلك التأثير الضار في التدريس وطرائقه ، ولا ذلك التحكم في اختيار المواد والموضوعات التي يجب ان يهتم بها المدرس والمدرسة .

٢ - ويجب أن يكون الممتحن مدرسا ، فضلا عن إلمامه بالمادة التي سيضع الامتحان فيها تمام الإلمام . ومع ذلك فالإلمام وحده لا يكفي . بل يجب أن يكون الممتحن ذا خبرة طويلة بعقول التلاميذ وطرق تفكيرهم ولا سيما من هم في سن الذين سيضع لهم الامتحان حتى لا يتعسف فيضع اسئلة في التفاهة أو المعقد كل التعقيد .

٣ - ألا تكون نتائج الامتحان وحدها هي المقياس الذي تقدر به كفاية المدرسة والمدرسين . فان صفات خلقية واجتماعية كثيرة - تلك التي يجب أن تُعنى بها المدرسة أكثر من عنايتها بمجرد المادة والعلوم نفسها ، لا يتسنى ضبطها وقياسها - فلو أن رأى المدرس الموثوق بذمته اتخذ هاديا عند تقدير الممتحن الخارجى لأحوال تلاميذه ودرجاتهم لكان في ذلك فائدة كبيرة

٤ - إن يكون من أغراض الممتحن فحص مقدرة الطفل العقلية لا مجرد قياس معلوماته التي تذكرها . فينبغي ان يكون من بين الاسئلة اسئلة عامة تستلزم تفكيراً وتطبيقاً لمعلومات التلاميذ ، لا مجرد التذكر والتحصيل .

٥ - ألا يتخذ النجاح في الامتحان وحده مقياسا لتقدير كفاية التلاميذ والطلبة وغيرهم حتى لا تنتشر في البلاد ان فلانا رسب في امتحان مدرسى ولذا يعد غير صالح لشيء في الوجود ، أو ان آخر يصلح لكل عمل لأنه أحرز شهادة ما أو نجح في امتحان . والواقع ان الشهادة أو الامتحان لا يدلان الا على ان فلانا قضى زمنا معينا في الدراسة ووصل الى مستوى معين . ولكنها لا تدل على ذكائه

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

وعلى كل فلا شك في أن (١) الاكثار من المفتشين المخلصين لعلمهم 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 بدمتهم واخلاصهم كذلك يخفف كثيراً جداً من اضرار الامتحانات ، بل ويقلل الامتحانات نفسها قلة كبيرة

انواع الامتحانات

الامتحانات نوعان : فهي (١) إما مدرسية وإما (٢) عامة فالامتحانات المدرسية إما (أ) ان تشمل المدرسة كلها ؛ وإما (ب) أن تكون مقصورة على فصل أو أكثر من فصولها

١ - فامتحانات الفصول هي تلك الاختبارات التي يقوم بها كل مدرس في فصله الخاص في أوقات مختلفة ، اختباراً لمدى استفادة التلاميذ من الدروس السابقة ومعرفة مقدرتهم على التطبيق عليها واستخدامها ، حتى يعرف مواضع النقص فيهم ، أو في طريقته هو ، فيعمل على تلافي الأولى واصلاح الثانية . فهذه الامتحانات لم تخرج عن أنها جزء من عمل المدرس المعتاد ، ولا تخرج عن كونها تطبيقاً واختباراً عادياً . ولذلك فهي عظيمة الفائدة للمدرس وللتلاميذ معا ؛ وليس ينجم عنها ضررٌ ما من الأضرار السابقة ؛ فالأكثار منها يفيد ولا يضر بصاحبه التعليم ، على أنه مع ذلك يجب أن تراعى فيها الأمور الآتية :

١ - أن تكون خالية من تلك « الرسمية » والتقاليد المعروفة في

الامتحانات العامة .

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

٣ — ويحسن ألا يكون لدى التلاميذ علم سابق بميعادها ، حتى يكونوا دائماً عمليين على تفهم ما يلقي عليهم جادين في تأدية كل ما يطلب منهم تأديته في وقته المعين

٤ — يجب أن تكون شفوية أو عملية في السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية ، وتحريرية وشفوية معاً في سائر السنوات

٥ — وأن يعد المدرس أسئلتها من الأسئلة التلخيصية التي يلقيها على التلاميذ آخر الدرس أو مما يخطر له من الأسئلة المختلفة أثناء التدريس ، وليس من شك الآن في أن هذه خير طريقة لوضع أسئلة امتحان لفصل ما (٦) وينبغي ألا يكون ثمة اختيار كبير في الأسئلة إذ المفروض أن التلميذ يجب أن يعرف كل درس من الدروس التي أُلقيت عليه أو كُلف إعدادها (٧) وعلى المدرس أن يحتفظ بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الامتحانات والاختبارات التي يعقدها لفصوله حتى تكون سجلاً لتقدم أعمال التلميذ أو تأخره ودليلاً على اجتهاده أو تكاسله .

ب — أما الامتحانات المدرسية : فهي تلك التي تعقدها المدرسة نفسها كل ثلاثة شهور في المدارس الابتدائية وكل نصف سنة في المدارس الثانوية ، أو نهاية السنة المسكتبية — وهي امتحانات النقل من فرقة الى أخرى أعلا منها ، أو في بدايتها — وهي امتحانات القبول .

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

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

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

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

فهي 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 في المدارس ، وكثيراً ما تكون علامة على نهاية مرحلة من مراحل التعليم ، وبداية 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 لا يراها المشتغلون بالتعليم فيها العام كله عادة .

موسى
عبر موسى

الامتحان الشفهي والامتحان التحريري

الامتحان الشفهي كل الفوائد التي تنجم عن الأسئلة الشفهية «الاختبارية» التي يوجهها المدرس إلى تلاميذه في الفصل . إذ ليست هذه الأسئلة في الواقع سوى اختبار شفهي يعقده المدرس لتلاميذه في أوقات مختلفة من درسه . فهي تدفع العقل إلى سرعة التفكير وصحته ، فتدربه على النشاط واليقظة ، كما تدرب اللسان على حسن التعبير ؛ وتبين مقدرة التلاميذ على التحدث باللغات التي يدرسونها ومدى فهمهم لها . وفضلاً عن ذلك فإن أموراً كثيرة كالحادثة والمطالعة لا يمكن اختبار التلاميذ فيها الشفهياً . هذا وأن الممتحن الخبير بعقول التلاميذ وطرق تفكيرهم في كل مرحلة من مراحل نموهم يستطيع أن يعرف بالامتحان الشفهي ما لا يمكن معرفته بالامتحان التحريري . فانه ليستطيع أن يوجه إلى التلاميذ أسئلة مختلفة متنوعة في المواد المقررة عليه دراستها أو في أمور الحياة العامة التي ينبغي لكل تلميذ ملاحظتها والامام بها . وكثيراً ما يكون التلميذ مستظهِراً عدة فصول من كتاب تصادف ان كانت فيها أسئلة الامتحان التحريري ، فيجوز هذا الامتحان وهو غير أهل له ، ولا للقيام بما تتطلبه الأعمال التي ينتظر من قطع هذه المرحلة الدراسية القيام بها ، ولذلك كثيراً ما يفشل أمثال هؤلاء في حياتهم العملية فيما بعد ؛ فالامتحان الشفهي يظهر هذه الفئة من التلاميذ ويمنعهم من مزاوله ما هم ليسوا له أهلاً من الأعمال .

ومع ذلك فللامتحانات الشفهية حدودها وأضرارها ، ولا سيما في الامتحانات العامة بشكها المؤلف لنا .

فهي تتطلب زمناً طويلاً لاختبار آلاف من التلاميذ والطلبة اختباراً صحيحاً مما لا يتسع لمثلها المجال . وليس يصلح استعمالها في كل مادة من مواد الدراسة ، كخط

والرسم مثلاً . وأنها كثيراً ما تدعو الى سأم الممتحن وملاؤه ، وبذلك لا يتسنى له أن يضبط الدرجات التي يقدر بها اجابة التلاميذ ، فتارة يتساهل معهم وأخرى يشتد حسب أحواله النفسية . وتارة يوحى اليهم بالجواب ، وأخرى يضلهم ويخيفهم فلا يستطيعون أن يجيبوا صحيحاً حتى عما يعرفونه كل المعرفة . ومن جهة أخرى فان الأسئلة التي يوجهها الى التلاميذ لا تكون متساوية من حيث صعوبتها وسهولتها ، وبذلك لا يكون العدل فيها متوافراً ولا الحسنة على التلاميذ صائباً كل الصواب . ذلك الى أن الاجابة التي تستدعيها الأسئلة الكثيرة تكون مفككة لاترابط بين بعضها وبعض ، ولذلك لا يتسنى للممتحن معرفة مقدار اتصال أجزاء الموضوع بعضها ببعض في أذهان التلاميذ . ومعلوم أن الحقائق المفككة قليلة القيمة . ومن معايبها أن كثيراً من الأسئلة الموجهة تكون ايجابية ، 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 — فهي 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 التي يذاكرونها ، وتحليلها واستعمال عقولهم في تفضيل المهم منها على ما قيمته ثانوية . ذلك الى أنها تبين للتلاميذ مواضع النقص في معلوماتهم ؛ وتلزمهم مراجعة دروسهم ؛ كما أنها من جهة أخرى تبين للمدرس وأولياء أمور التلاميذ مدى معلوماتهم ، وما بذلوه من جهد في تحصيلها وتنظيمها في عقولهم تنظيمياً 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 أن تكون عليه طرقه ومناهجه . فهي مهمة شاقة ، يخفف حسن 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 في التعليم ونظمه . لهذا كان لاختيار من يضع أسئلة لامتحان عام أهمية كبيرة ، فعلى حسن اختيار هذا الممتحن أو سؤته ترتب نتائج قد تكون خطيرة

ويشترط في الأسئلة :

١ — أن تكون ملائمة تمام الملاءمة لسن التلاميذ ، ومراحل ترقيمهم ونموهم فلا تتطلب من صغارهم أن يعرفوا ما لا ينتظر إلا من الراشدين الناضجين ، فهي لا يقصد بها إعجاز التلاميذ وإرهاقهم ولا اظهار ضعفهم وجهلهم ، فالأسئلة يجب أن ترمي الى الوقوف على ما يمكن أن يعرفه التلاميذ ومبلغ فهمهم له وإتقانهم إياه لا إلى البحث عما يجاهلون ولا يستطيعون تأديته . فجهاهم أمر مسلم به لا يحتاج بحثاً ولا يقتضى اختباراً

٢ — أن تكون متناسبة مع الزمن المحدد للإجابة عنها ؛ ولأن تكون أقل منه أخف ضرراً من أن تكون الإجابة عنها تستلزم وقتاً أفسح مما هو محدد لها ومع ذلك فالممتحن مكلف أن ينظم إجابته تنظيماً حسب الوقت المعين له ، كما أن الممتحن نفسه يجب عليه مراعاة ذلك عند « تقدير » الدرجات

٣ — أن تكون فيما هو مفروض على التلاميذ الممتحنين دراسته ، وفيما ينتظر منهم أن يكونوا قد أتقنوه في 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 في تحصيل دروسهم وتلقيها . بل يجب أن تلفت نظر المدرسين والتلاميذ الى العناية بالأمر 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 يحتمل على التلاميذ الاجابة عنه في الوقت المحدد لهم ، حتى يكون لديهم فرصة لاختيار ما يرون أنهم أقدر على الاجابة عنه . وهذا واجب في الامتحانات العامة كل الوجوب ولا سيما في المدارس العالية حتى يجد كل طالب ما يناسب ميوله ومواضع اهتمامه ، ويظهر أثر ذلك في إجابته : ففي الامتحانات الإنجليزية العامة يكون مدى الاختيار واسعاً حتى انا كثيراً ما نرى العدد يبلغ الخمسة عشر سؤالاً يختار منها الطالب عدداً قليلاً قد لا يزيد على السبعة او الثمانية .

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

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

تقدير الدرجات

ان تقدير الدرجات أشق جزء في الامتحانات وأكثرها تعرضاً لافساد والنقد الشديد . فالممتحنون يختلفون في تقدير درجات الورقة الواحدة اختلافاً

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

يجب على الممتحن عند تقدير الدرجات أن يفكر في الإجابة التي تنتظر من أمثال التلاميذ الممتحنين من حيث المقدار والنوع ، مراعيًا في ذلك سهولة الامتحان أو صعوبته ، والزمن المحدد للاجابة عنه ، وسن التلاميذ وخبرتهم . ويحسن به أن يعد نموذجًا 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 مثلاً جعلت خمسين ، ثم بعد جمع الدرجات التي حصل عليها كل تلميذ ، تقسم على العدد التي ضوعفت به من قبل وهو $2\frac{1}{2}$ في هذه الحالة . فذلك أضمن للعدل وأقرب الى إنصاف التلاميذ أنفسهم .

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

وان كان عدد الاوراق قليلا فخير طريقة تكفل العدل والنصفة ، أن يقرأ الممتحن إجابة السؤال الأول في 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 في دائرة المراتبة التي وضعها فيها من قبل . فاذا فرغ من تقدير درجات الاجابة عن السؤال الأول أخذ في قراءة سؤال غيره ، وهكذا حتى تم الاسئلة كلها .

وإذا كان بين الاسئلة سؤال أو أكثر مقسماً أقساماً كثيرة ، يجب أن توزع درجته على هذه الأقسام ، ومع ذلك فينبغي ألا يغفل الممتحن الاجابة عنه

في جماتها ؛ فإذا تصادف وأصاب التلميذ في نقطة معينة وكانت إجابته عن سائر النقط الأخرى دالة على أنه غير فاهم لما يكتب ، فليس من حسن الرأي أن يؤبه كثيراً لما ذكره من الصواب مصادفة ، وبغير قصد

أما قراءة الاجوبة جميعا في ورقة واحدة ، ثم إعطاء كل إجابة درجتها التي تستحقها ، أو قراءة السؤال الواحد في كل ورقة وإعطاؤه درجة بحسب ما يتركه في نفس الممتحن من الأثر العام ، من غير نظر إلى ما في الاجابة من أخطاء جزئية — فليس فيها ضمان كبير للعدل عند ترتيب التلاميذ . ومع ذلك فترتيب التلاميذ بحسب درجاتهم الأول فالأول أمر مشكوك في إمكانه ككل الشك . فننمى 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 في مادة كالانشاء ، أو الخط ، أو الرسم ، وفي كل مادة يدوية . من ذلك يتبين ما لتقدير الدرجات من الصعوبة ، وما بها من حيف أيضا على الرغم مما يؤخذ فيها من الحيطة والحذر

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

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

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

الامتحانات الحديثة

على اننا مهما راعينا الدقة في الامتحانات وفي تقدير الدرجات فان هذا التقدير لا يكون ، كما تقدم ، صحيحاً كل الصحة ، لان المعيار الذى يقىس 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 . ففي الولايات المتحدة وزعت نسخ من ورقة من أوراق الاجابة في امتحان الهندسة على ١١٦ مدرسة . والهندسة مادة محددة من حيث الأجوبة عن سئلتها — فاختلف تقدير المصححين فيها اختلافاً كبيراً . فما بالك بالاجابة في موضوعات التاريخ والانشاء والأدب ، بل الخط والرسم ايضاً !! لهذا اتجهت الابحاث الى محاولة ايجاد مقاييس ونظم في الامتحانات بحيث لا يختلف نتائج القياس بها وتغير بحسب اهواء الممتحنين وتعدددهم . وتسمى مثل هذه المقاييس « موضوعية » (objective) من حيث انها ثابتة لاتتغير حسب هوى من يستعملها . فالتر مثلاً 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 .

فالاسئلة في الامتحانات المألوفة تكون قصيرة العبارة ولكنها تستلزم اجابة طويلة ، اما في الامتحانات الحديثة فانها طويلة العبارة وتستلزم جواباً قصيراً قد لا يعدو بضع كلمات أو علامات توضع تحت الفاظ في السؤال نفسه

انواع الاسئلة في الامتحانات الحديثة : —

(٤) وللأسئلة الحديثة مقاييس مُثَبَّتة (Standardized) كما يعبر عنه في

اللغة الانجليزية ، يسهل جداً تقدير اجابة التلاميذ بها تقديراً موضوعياً ، في حين ان ذلك غير ميسور في الامتحانات المألوفة .

في الامتحانات العادية لا يُميز بين السريع المتقن عمله ، وبين البطيء التفكير مادامت الاجابة واحدة ؛ في حين ان ذلك التفريق ركن من اركان الامتحانات الحديثة . فقد دلت التجارب في علم النفس ان السرعة في العمل والكفاية فيه لا يتنافيان ، بل هما صنوان في الغالب .

وللأسئلة في الامتحانات الحديثة أشكال كثيرة ، وهى قريبة كل القرب

من الاختبارات المعهودة في أقيسة الذكاء المختلفة . فقد تعطى على شكل

١ — عدة جمل عن حقائق ثابتة حذفت بعض الفاظها أو عباراتها ويطلب من التلميذ الممتحن ذكر المحذوف . فهى اشبه بالأسئلة 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 ، وبعض الاجوبة خطأ

وبعضها صواب ، ويطلب من التلميذ تعيين الجواب الصحيح بعلامة أو خط

٥ — حدولان احدهما للأسئلة وآخر للاجوبة ، ولكن الاحوية 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 في الامتحانات العادية . أما اصلاح أوراق التلاميذ فيها فليس يستغرق إلا وقتاً قصيراً فضلاً عن أنه من السهولة بمكان . وليس يخشى فيه من اختلاف الرأى أو تأثير الهوى . فالاجابة المطلوبة محدودة ثابتة . فهي اما خطأ واما صواب

على أن مثل هذه الامتحانات لا تخلو من مثالب وعيوب . فهي لا تدرب الطالب على تنسيق معلوماته وتنظيمها تنظيمًا منطقيًا مفهومًا . 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 وتحثه عليه فبدلاً من أن يفكر فى الموضوع ويرتبه فى ذهنه ، ويكون رأياً عاماً عنه يكتفى باستظهار حقائق مفردة . فهي 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 الذي يعيشون فيه ، والفكرة الغالبة عليه من غير أن يتقيد في تدريسه بنظام أو ترتيب أو خطة معينة . وإنا نرى اليوم شبه ذلك في المعاهد المعروفة بالكتاتيب الآخذة في الزوال !

فقد كان عدد المواد في ذلك الوقت قليلاً محدوداً ، وأمور الصحة غير معنية بها ؛ وكان التليم فردياً أكثر منه جميعاً ، والتلاميذ معتمدين على الألواح والكتب ، وعلى ذا كرتهم وجهودهم الخاصة أكثر من اعتمادهم على المدرس . ولكن لما نشأت المدارس الحديثة ، وكثر عدد تلاميذها ولا سيما بعد أن جعل التعليم الزامياً وازدادت المواد الدراسية وتنوعت تبعاً لتقدم العلوم والفنون واتساع أفق الثقافة ، وازدياد حاجة الإنسان نفسه ، وعدد المدرسين القائمين بها ، وأخذ الناس في الاهتمام بالتربية وفنونها ، لم يكن ثمة بد من تنظيم أوقات الدراسة وتوزيع الزمن على المواد المختلفة توزيعاً يضمن لكل منها العناية التي تجب لها وللتلاميذ أقصى فائدة منها ، من غير إرهاق لهم ولا أحداث تعب عقلي أو جسمي يضر بهم وبتقدير استفادتهم من الدروس الأخرى .

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

المختلفة ، كما تبين هذه المواد ، وكيفية تواليها في مختلف الفصول ، والمدرسين القائمين بها . فعمل جدول للدراسة والتزام السبر عليه أمر لابد 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 بإدارة 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 وتدير سابقين من غير أن يترك شىء للمصادفة أو لأهواء الساعة وعفوها . وبذا يعرف كل امرئ فى المدرسة تلميذا كان أو مدرسا ما الذى يجب عليه أن يعمل فى أى وقت ما من اليوم المدرسى . وفى أية لحظة يبدأ ومتى ينتهى منه ويستغل 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 والخطوة 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 — وبه 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 وبعض ، وبذلك يستفيد المدرسون والتلاميذ أكبر فائدة من وقتهم وجهودهم التى يصرفونها فى التعليم والتعلم .

٤ — ينفي التعب السأم عن التلاميذ والمدرسين ، من أجل العناية بحسن توزيع المواد ، والفترات التي بين الدروس . فتقع كل مادة منها في الوقت الملائم لها من حيث صعو بتها وسهولتها وما تحثه من إجهاد أو راحة . فبه احتفاظ بصحة التلاميذ واقتصاد كبير في مجهودهم العقلي .

٥ — ومتى كان التلاميذ غير متعبين ، وتوالى الحصص في 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 التي تتناسب مع أهميتها ، وصعو بتها .

٧ — ان انتظام العمل واطراده يساعدان على تعويد التلاميذ من البداية العمل المنتظم ، والمثابرة ، وأداء كل عمل في وقته ومكانه المعينين له ، فهو يوحى الى التلاميذ روح النظام ويعين 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 شيء حتى لم يبق لهم شيئاً ينظمونه هم ، من حيث توزيع أوقاتهم أثناء العمل ، أو اختيار المواد التي يدرسونها . ذلك فضلا عن انه كثيراً ما يقطع على التلميذ لذته واهتمامه بالموضوع الذي يدرسه . فان كنت الآن ادرس الجغرافية ودق الجرس فلا بد من ترك هذه المادة وهذا الموضوع والاهتمام بغيرها مهما كنت مهتماً بهما اهتماماً خاصاً . فكأن الجدول يقول للتلميذ الى هنا يجب ان تقف وتغير عمالك ويجب ان تدرس مادة أخرى يعينها له ؛ ولذلك نرى بعض المدارس الحديثة مثل تلك المدارس التي أنشئت أخيراً في هامبورج خالية مما نسميه جدولا . فالمدرس يقول ما يشاء والتلميذ يتعلم كما يشاء ، دارساً ما يراه نافعا له في الوقت الذي يراه ! !

ما يجب مراعاته عند انشاء الجداول

أن الأمور التي يجب أن تراعى عند انشاء جدول الدراسة كثيرة متعددة ، وكثيراً ما يكون التأليف بينها على الوجه المرضي شاقاً يحتاج الى مهارة كبيرة ، وخبرة طويلة من ناظر المدرسة أو من يكلف 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 التي يريدون تعلمها ، أو كان مسموحاً لناظر المدرسة أن يعيد تقسيم التلاميذ وتوزيعهم على الفصول حسب تقدمهم أو تأخرهم في المواد المختلفة . ومما يزيد لها صعوبة أيضاً في كثير من المدارس الأوربية والامريكية ، أن لناظر المدرسة اختيار المواد الدراسية ومناهجها التفصيلية ، وتعيين عدد الدروس لكل منها ، حسب حاله تلاميذه وما تتطلبه بيئتهم ، ورغبات آبائهم الخاصة ، أي أنه كلما كان التعليم فردياً أكثر منه جمعياً ازدادت صعوبات عمل الجدول

ومن جهة أخرى ، فإن المدارس الأولية الإلزامية ، لها صعوباتها الخاصة ؛ فكثير من المدارس لا يكون بها من الحجرات ما يتسع لعدد ما بها من فصول وفرادى فيكف مدرس الفرقة التدريس لفصول عدة مجموعين في حجرة واحدة ، ويستغلون في الوقت نفسه بمواد مختلفة كل حسب قوته .

ولاشك في أن الصعوبات التي يلاقيها ناظر المدرسة في مصر من هذا القبيل أخف مما يلاقيه كثيرون من زملائه في البلدان الأخرى . فوزارة المعارف هي التي تضع خطة الدراسة التي تبين له المواد التي يجب تدريسها ، وعدد « حصص » كل منها ، وطول كل حصّة ، 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 ، واطهار مقدرته الفنية والادارية ، وشخصيته ومثله العليا التي هو مشبع بها ، وحسن ادارته ، مقيداً أكثر مما يجب أن يكون . فزميله الانجليزى ، أكثر منه صعوبات ، ولكنه أكثر حرية وأوسع دائرة عمل ، وبذلك كانت التبعة الملقاة على عاتقه كبيرة ، وهو عادة يحسن الاضطلاع بها . لأنه قد أحسن اختياره من قبل وأعطى الحرية الكافية ومهما كثرت الصعوبات أو قلت ، وزادت حرية الناظر فى ادارته ، أو ضاقت فيجب مراعاة الشروط الآتية عند انشاء جدول الدراسة :

١ - الفوائى ، واللوائح ، « المنشورات » التي تحتم عليه وزارة المعارف أن يتبعها — كأقصى عدد للحصص التي يكلفها المدرس الواحد ، وجعل بعض المواد اختيارية تدرس خارج الاوقات الميمنة الرسمية ، وبعضها يدرس فى وقت خاص من اليوم ، وتنظيم أوقات الحصص و « الفصح » ، وبداية 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 خطة ادراسة المواد التي يجب أن تُدرس فى كل فرقة من الفرق ، وعدد « الحصص » المخصصة لكل مادة منها . فهذه يجب مراعاتها بقدر الأمكان ، ومفروض انه قد روعى عند وضع الخطط أن تكون المواد المختارة ملائمة لمدارك الطفل فى مراحل المختلفة ، ولحاجة المجتمع ، ولفائدة الطفل نفسه من حيث ترقية شخصيته وخلقه ، وأن تكون ذات قيمة فى نفسها ، ومنوعة تنوعاً يغذى كل ناحية من نواحي نفسه العقلية ، والخلقية ، والوجدانية ، وأن العناية بصحة الطفل وما يتطلبه ترقية الطبيعى ظاهرة فيها ككل الظهور . أما توزيع عدد الحصص على كل مادة فمفروض 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

(١) — سن التلاميذ : فالتلاميذ الصغار لا يستطيعون أن يعملوا عملاً شاقاً طويلاً من غير أن يضر ذلك بصحتهم وأعصابهم في 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 ، فإنه يكون رديئاً في جملته ، ويخشى على التلاميذ أن يصبح هذا العمل الرديء الكثير الأخطاء عادةً ملازمة لهم . ومن جهة أخرى ، أنه يؤثر في صحتهم ، لهذا وجب أن تكون قاعدة متبعة : أن يقصر طول الحصة الواحدة كلما قل سن التلاميذ . وقد عملت في ذلك تجارب كثيرة يستنتج منها ، على الرغم من اختلاف الباحثين في تقديرهم ، أن أطول مدة يمكن الطفل أن يصغى ويعمل فيها أصغاء تاماً متواصلات تتجاوز

١٥ دقيقة للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ٧ سنوات

» » » » » ٢٠ » » » » » ١٠ و ٧ » » » » » ٢٥ » » » » » ١٢ و ١٠ سنة

» » » » » ٣٠ » » » » » ١٤ و ١٢ » » » » » ٤٥ » » » » » ١٤ » » » » »

فن ذلك نرى أنه من الخطأ الكبير أن نجعل طول الحصة واحداً في الفرق كلها ، كما هو حاصل في بلادنا ، بل يجب أن يتدرج حسب أعمار التلاميذ . فهو في السنة الأولى الابتدائية يجب ألا يزيد على ٢٠ دقيقة ، وفي الثانية على ٢٥ وفي الثالثة على نصف ساعة وفي الرابعة على ٤٥ دقيقة . قد يكون في تنفيذ هذا النظام شيء من الصعوبة ، ولكنها تزول إذا كان المدرس مدرس فصل أكثر منه مدرس مادة ، وإذا قل غرامنا بذلك النظام العتيق الذي ألفناه من

زمن طويل ، والذي ليس له من مبرر سوى سهولة التنظيم وتوحيده
على أن هناك عوامل كثيرة تخفف الضرر الذي قد يلحق بالتلامذة من جراء
طول الحصة ، وذلك أن بضع دقائق تضع سدى في بداية الدرس وفي آخرته ،
ولاسيما بدايته وهذا في نفسه شيء غير حميد . وأن المعلم القادر الذي يعرف واجبه
يستطيع أن يجعل درسه شائقاً جذاباً ، يحدث فيه كثيراً من التغيير الذي يقلل
من تعب التلاميذ الى حد كبير ، حتى أن من الكتّابين في علم النفس من يجزم
بأن طول الدرس لا يكون له تأثير ضار البتة مادام المدرس ينوع في درسه ويشغل
التلاميذ أشغالاً متنوعة في اليوم المدرسي . وما دام التلاميذ مهتمين بالدرس
ومنهمكين فيه . على أن لذلك بالطبع حدّه كما لا يخفى

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

٤ — نوع المادة وما تتطلبه من مهارة . 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 في الصباح ، أو بعد الظهر ، وفي
الجزء الأول من الصباح أو وسطه أو الجزء الأخير منه .

(١) — 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
الذي اقتضاه الدرس السابق فمثلاً الدروس الآلية كالخط والرسم التي تستلزم جهداً

عقلياً يؤتى بها بعد الدروس التي تستوجب اجتهاداً وتعباً كالحساب والهندسة، وعندئذ تكون وسيلة للراحة والفاائدة معا، والدروس التي تحتاج إلى الذاكرة يحسن أن يؤتى بها عقب الدروس التي اشتغلت فيها القوى العقلية. فمثلاً دروس التاريخ والجغرافية مريحة للفكر بعد اجتهاده في الحساب أو « الأجرومية » بل إن دروس المادة ^(١) الواحدة لتختلف بعضها عن بعض إختلافاً كبيراً من حيث إجهادها للعقل. فالأعمال التي تستلزم تفكيراً أو ابتكاراً تقتضى جهداً أكبر مما تقتضيه المواد التي لا تقتضى من التلميذ سوى « تمثيل » ما يلقى عليه وفهمه. فكتابة موضوع انشائي أجهد للعقل من استظهار قطعة محفوظات، أو استماع إلى درس تاريخ، أو قصة أو درس من دروس المحادثة. والمواد (أو فروع المواد) التي موضوعها « حسي » أجهد من تلك التي موضوعها « معنوي ». فدرس الرياضة أجهد للعقل من درس الأشياء.

ومن الأبحاث الكثيرة التي قام بها كثير من الباحثين في علم النفس وعلم التربية التجريبي يتضح لنا حسب أبحاث أحدهم — فاجنر ^(٢) — أنا لو جعلنا وحدة التعب (١٠٠) لكان ترتيب المواد كما يأتي من حيث ما يصرفه فيها التلميذ من الجهد والطاقة

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

ورأى غيره ^(٣) أن ترتيبها كالآتي: الحساب، فالقراءة فالاملاء، فالانشاء فالرسم، فالطبيعة والتاريخ الطبيعي. وحسب باحث آخر سواهما تأتي الرياضة

(١) أصول علم النفس للمؤلف ج ١
(٢) Wagner في كتابه التعليم والتعب
(٣) سكاكي

البدنية أولاً فالحساب ، فاللغات الأجنبية ، فاللغة القومية والتاريخ والجغرافية ،
فالفن ، فالرسم

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

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 ثلثه الثانى ، عند ما يكون المرء قد بدأ عمله « وحمى » ^(١) فيه .
ففى الدرس الثانى من الصباح يكون الانسان أقدر على العمل منه فى الدرس الأول
حيث لا يكون التعب قد بلغ منه مبلغاً كبيراً ؛ والدروس التى فى المساء يجب أن
تكون أقل اجتهاداً للعقل من دروس الصباح وذلك كدروس الأشغال اليدوية
والرسم ، والخط والمطالعة والموسيقى وأمثالها

ومما تجب ملاحظته أيضاً ، 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 مخصص المادة الواحدة على الأسبوع . « ينبغى أن لا تشغل

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

حُصص متوالية بدروس في مادة واحدة إلا في احوال استثنائية » فذلك يؤدي إلى سرعة نَصَب التلاميذ وسأمهم لنخطة العمل واطراده على وتيرة واحدة . كما أنه لا ينبغي أن يجعل الحصص المخصصة لمادة واحدة في التاريخ مثلاً في يومين اثنين متواليين بل يجب أن توزع على أيام الاسبوع ، بحيث لا تجعل المدة بين كل درس وآخر طويلة لدرجة يتعذر معها على التلميذ أن يتذكر بسهولة ما تعلمه في الدرس الماضي » ^(١) أو يزول منه الاهتمام بهذه المادة

٦ — أوقات العمل وأوقات الراحة — الفترات التي بين الدروس . يجب أن يكون بين كل درس وآخر فترة نحو خمس دقائق على الأقل . كما يجب أن يكون ثمة فترة أطول منها نحو عشر دقائق أو ربع ساعة بين الحصتين الثالثة والرابعة ، أي في منتصف الجزء الأول من اليوم . وفترة الغداء يجب أن تكون كافية لهضم ما تناوله التلميذ من الأكل حتى يستفيدوا من غذائهم المادي ، ومن غذائهم العقلي خير فائدة ، ويجب أن تكون نحو ساعتين .

ان فترة الخمس الدقائق التي بين كل درس وآخر لازمة لأمرين : أولاً لراحة التلاميذ واستجماعهم بعد ما بذلوه من الجهد في الدرس السابق وحصرهم فكريهم فيه ، وجاوسهم جلسة بعيدة عن أن تكون صحية ، ولكفهم أنفسهم عن حرية الحركة والكلام . وثانياً لاستقرار ما كسبوه في هذا الدرس ؛ حتى لا يؤثر فيه الدرس التالي تأثيراً ضاراً . فما هو ثابت من التجارب ^(٢) الحديثة التي عملت في موضوع الذكر والحفظ ، أنه إذا حفظ أمر أو موضوعين من غير أن يكون بين الأول والثاني فترة ما فإن الدرس الثاني يضعف تذكر الدرس الأول ويقلل أثر فائدته . لهذا كان واجباً أن تصرف هذه الفترات في الراحة ، أو الألعاب الرياضية

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

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

الخفيفة ، كالسير الهادى 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 ، ولا يشتغلوا أثناء الفسح بشئ مدرسى جدى ، كذلك يجب ألا يحجزوا فيها وقت الفسح عقاباً لهم لذنوب جنوه

٧ — المدرسونه . ومما يجب أن يراعى عند إنشاء الجدول عدد المدرسين ؛

وكفاياتهم . فينبغى أن يعطى كل واحد منهم المادة التى يتقنها ، والفصل الذى يستطيع أن يحسن التدريس له . ومن كُلف منهم أعمالاً 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 نعطي حصصاً أقل لمن تستلزم دروسه اصلاح عدد كبير من السكراسات ، أو تحضيراً دقيقاً طويلاً .

وينبغى أن يكون عدد الحصص التى يقوم بها الناظر قليلاً جداً فى المدارس الكبيرة العدد حتى يتفرغ للإشراف على أعمال المدرسة كلها . أما فى المدارس الصغيرة العدد فكثيراً ما يضطر الناظر إلى القيام بنحو ستة دروس أو ثمانية فى الأسبوع الواحد . وانه يختار عادة أن تكون دروسه فى الفرق العليا . ولا شك 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 تراعى 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 وبنظام مسير الدراسة فيه أم لم تقصر . وخطأ ذلك لا يحتاج إلى بيان . فيجب أن تراعى

مصلحة التعليم أولاً ثم مصلحة المدرس وراحته ثانياً .

٨ — ما يستلزمه المدرس من الأدوات . في الدروس التي تستلزم أجهزة وإعداداً خاصاً كالطبيعة ، والكيمياء ، ومبادئ العلوم ، والأشياء ؛ والتاريخ الطبيعي ، والرسم ينبغي أن يكون لدى المدرس الوقت الكافي لهيئة ما تقتضيه هذه الدروس . من الأدوات ووسائل الإيضاح المختلفة . فليس من الصواب أن يكون في الفصل الواحد درسان متتاليان من هذا النوع ؛ ويحسن أن تجعل هذه الدروس عقب فسخة ، أو تجعل الحصة الأولى في الصباح أو الحصة الأولى من بعد الظهر ، كما يحسن أحياناً أن يكون المدرس قبلها خالياً من العمل .

٩ — اعتماد الجداول وعدم التغيير . ينبغي أن يبدأ الناظر عمل الجدول قبل ابتداء الدراسة بزمان كاف . ثم بعد أن يستقر الرأي على الجدول ، ويثق الناظر أن 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 كي تعتمد وتعرف منه سير المدرسة في أي وقت أرادت . وليس من المستحسن أن يغير الناظر في الجدول فيه بعد ذلك تعديلاً كثيراً يجعل سير الدراسة مضطرباً قلقاً ، لا يعرف المدرسون ولا التلاميذ أن كانوا اليوم يسرون على النظام الذي ساروا عليه أمس أم أن تغييراً آخر حدث فيه . هذا ، وإن لذلك أثره السيئ في الخلق من حيث إيجاد روح الاضطراب وعدم الانتظام والاستقرار في نفوس التلاميذ .

التعليم والاخلاق

وسيلتا التربية : التعليم والتدريب أو بعبارة أدق وأحدث التعلم ، والتدريب
لقد أشرنا في الجزء الأول من هذا الكتاب إلى أن للتربية وسيلتين
أساسيتين : وهما التعليم والتدريب ، « فالتعليم » هو توصيل المعلومات والخبرات الى
التلاميذ بطريقة تستثير فيهم التفكير فيما يحصلون من العلم ، وتحجب اليهم الاستزادة
منه ، والعمل على تربيته ، وترقية أنفسهم به .

و « التدريب » هو رياضتهم على السلوك الحسن واستمواؤهم إليه ، وأخذهم
بما يمتن أخلاقهم ويقوى إرادتهم ، من غير إضعاف لشخصيتهم ، ويؤهلهم
للاشتراك في حياة المجتمع الذي هم أفرادهم . 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 الخلق أيضاً ؛ كما
أن رياضة أخلاق التلاميذ وتمتين عزائمهم وتوجيهها الى الخير ليست بمنفصلة عن
التعليم نفسه ؛ بل العمليتان متداخلتان بعضهما فى بعض كل التداخل ويتمان
بعضهما بعضاً . فالتعليم الصحيح يجب أن يكون فى جو يسوده النظام وفى وسط
يؤحى الى التلاميذ بتحسين سلوكهم ويعينهم عليه ، والطريقة تعودهم الاعتماد
على النفس فى البحث ، والتفكير والتحصيل ، ومراعاة واجباتهم والاستمسك
بحقوقهم وعدم الجور على حريات سواهم فالتدريب يحدث غالباً فى الوقت الذى

يحدث فيه التعليم ، وهو الذى يوجه التعليم كله نحو الغايات السامية التى يجب أن نسعى إليها ونتخذها مثلاً أعلى . فإذا فُصل التعليم عن التأديب وقصرت المدرسة همها على السكتب وحدها وعلى حشو أدمغة التلاميذ بالتافه من المعلومات لا على تكوين رجال المستقبل ونسائه أو خلقهم 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 تعليماً صحيحاً ، فيختار من مختلف المواد والعلوم ما ينفع التلاميذ ويعرفهم شئون هذا العالم ومشاكله ، وما يفتق أذهانهم ويرقيها ، ويربى فيهم ميولاً خاصة متعددة تجعل حياتهم ثرية حافلة ؛ حتى لو كانت يعمل على إيقاظ شخصياتهم واستثارتها بما يعلمهم من مختلف العلوم — فإن هذا كله على الرغم من فائده وضرورته ، لا يمكن أن يكون كافياً لتبليغ التلاميذ الغرض الأسمى الذى نبغى أن نصل بكل منهم اليه . فإن التلميذ اذا غادر المدرسة وانطلق فى ميدان العمل استقبلته محن الأيام ، وصادفته مواقف وصروف جديدة ، لم يكن يحظر عظم شأنها ببالة من قبل ، فإن لم يكن له من متانة أخلاقه ، وسمو عواطفه وتبليها ، وثبات عاداته التى انغرست فيه فى البيت والمدرسة ، ما يمكنه أن يصمد للحق ، ويتغلب على ما يصادمه من الحزن والمغريات ارتطم فى مهاو خلقية واجتماعية قد لا ينجى 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 وجهها ،

وجعلهما قبلته في كل ما ينوي وما يعمل أو يقول . حتى لو عُنينا العناية كلها بتدريس « علوم الأخلاق » والتهديب « والدين » ، وعرف التلميذ منها ما شئنا 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 أو من ، التحيف ، والعدوان ، ولا تقيه شر الوقوع في الالهال ، والكذب ، والاثرة والجور على حقوق الناس ، والاتكال عليهم في كثير مما يجب أن يعتمد فيه على نفسه وحدها . فمجرد المعرفة النظرية شيء . والعمل به شيء آخر . فالعلم الواسع ، والذكاء المتوقع ، قد يكونان من نصيب امرئ بلغ من الضعف الخلق أدنى دركاته ؛ بل أن التعليم وحده كثيراً ما يكون وسيلة الى الاضرار بالناس ، وبالنفس فكأنه يصبح أشبه بمصباح ينير الى الناس طريق الشر والأذى وإشباع المطامع الشخصية اذا ما وجه اليها . فليس المرء بما يعلم ولكن بما يعمل ، وبطريقة سلوكه نحو غيره من الناس ونحو المجتمع . وفي الجملة ان التعليم وحده من غير نظر الى العمل على تنظيم ارادة الأطفال وعواطفهم وتوجيهها وربطها بالحياة العامة لقيمة له البتة . وتنظيم الارادة لا يكون الا بتدريها على الأعمال اليومية تدريباً مستمراً بالأسلوب المرغوب فيه . الحق أنا نجعل لمجرد المعرفة قيمة أكبر مما لها ولقد أصبحت هي الغاية الوحيدة في نظر جمهرة المتعلمين ، في حين أن « الحياة » نفسها هي التي يجب أن تكون الغاية . لهذا كله كان لابد من تدريب الأطفال ورياضتهم رياضة مستمرة في البيت والمدرسة على الأخلاق المرضية حتى يعتادوها ، وحتى تصبح فيهم أمراً « لاشعورياً » لا يقتضى منهم تفكيراً ولا انتباهاً ، فتتوجه ارادتهم من تلقاء نفسها نحو ما فيه الخير للفرد والمجتمع . وهذا التدريب أو التأديب يسير مع التعليم جنباً لجنب في كل وقت ولحظة . فكل درس مهما كان نوعه ، هو في الواقع درس أخلاق . وتكون أخلاق التلاميذ أثناء التعليم من أسلوب المدرس في تدريسه ، ومن طريقته ومسلكه

في معاملة التلاميذ واستهوائهم، وحكمهم من موقفه تجاههم، لا من مادة الدرس نفسها. فتكوين الأخلاق يكون بالتدريب والايحاء الصالح بالتلقين، ومن نوع الصلة التي بين أحوال المرء النفسية والعقلية وبين سلوكه وأفعاله. فكل فكرة إنما هي بداية فعل وشكل هذا الفعل ونوعه يكونان حسبما توجه اليه ارادة المتعلم وتدريب عليه من الصغير؛ كما تتكون أيضاً من أثر روح الجماعة المدرسية وما يسودها من نظام، وما يغلب عليها من مثلٍ عليا؛ ومدى ما بها من حرية منظمة تنشأ فيها الأخلاق و ترقى

فالتربية الخلقية للمدارس تنكاد تنحصر في:

١ - ايجاد التلاميذ في بيئة اجتماعية خاصة منظمة تنظيمياً يوحى الى التلاميذ السلوك الحسن، ويستهووهم إلى الطاعة المقرونة بالارتياح والرضى، والأخلاص في العمل والأمانة فيه، والنظام، والنظافة، والجد، وبذل الجهد، والاعتماد على النفس، وأمثالها، ثم أخذهم بهذه الصفات وتدريبهم عليها تدريباً متواصلاً، لاتساهل فيه، حتى تصبح عادات متأصلة فيهم لها أثرها الدائم في حياتهم فيما بعد

٢ - كف التلاميذ عن كل عمل من شأنه أن يضر في النهاية بمصلحتهم وبمصلحة المدرسة من حيث هي مجتمع صغير تمثل الحياة فيها المجتمع الأكبر خارجها.

٣ - توجيه ميول الطفل وتعديل 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 هي ما كانت تعمل على تشكيل الطفل « من الداخل تشكيلاً صحيحاً.

و كل ذلك لن يكون في جو «سلي» خائق؛ بل لابد من أن يكون في جو «إيجابي» فيه من الحرية ما يمكن الطفل من أن يكسب الخبرة الصحيحة بنفسه

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

فتدريب الطفل على العادات الطيبة ، وتوجيه إرادته نحو الخير ، وتقوية هذه الإرادة وتنظيم عواطفه وانفعالاته النفسية هي أساس تكوين الخلق . وتأديب النفس ؛ والميل إلى الشيء ، ثم مزاولته من غير تريث فيه أو تردد ، يتأتيان بتكونهما في النفس عادة ثابتة . فكان عملية التأديب تتلخص في : —

غرس العادات الاجتماعية في نفوس الأطفال وتعهدا حتى ترسخ
وفي تنظيم إرادتهم وتقويتها وتوجيهها نحو الخير .

وفي تكوين عواطفهم السامية وتوجيهها نحو المثل العليا .

وتنظيم الحياة الاجتماعية في 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 ، ولا سيما عادة الطاعة والالتقياد 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 العصبي قابليته التشكل والتأثر ، واحتفاظه بهما . وهذه القابلية ، أو « المرونة » كما تعرف في علم النفس ، تكون شديدة في زمن الطفولة ، وتقل كلما تقدم الانسان في السن . ومعلوم في علم النفس أن كل عملية عقلية ، معرفة « كانت » أو وجداناً ، أو « عملاً » ، تترك أثراً لها في الجهاز العصبي . فإذا أتى

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

الانسان أمراً ما ، حسناً كانت أو سيئاً ، ثم كرره مرة أخرى كان ذلك الفعل أسهل عليه في المرة الثانية منه في المرة الأولى وتكوّن في نفسه ميل إلى تكراره والأخذ به كلما توافرات الظروف التي تستثير مثل هذا الفعل .

فالعادة ميل مكتسب بالخبرة والمرانة يسوق الانسان إلى تكرير فعل ما — جثانياً كان أو عقلياً — بطريقة معينة كلما تهيأت الظروف التي تناسب ذلك الفعل . فهي تأثير خبرة الانسان وأعماله الماضية في أعماله الحاضرة تأثيراً ثابت الشكل

وكذلك اذا أراد الإنسان أن يقلع عن عادة غير مستحسنة فيه وجد في ذلك صعوبة كبيرة في المرة الأولى التي يمنع فيها نفسه ويكفها عن تلك العادة ؛ ثم تقل هذه الصعوبة في المرة الثانية والثالثة وهكذا ، حتى يصبح من السهل عليه أن يمتنع عنها ويخلص نفسه منها . فالعادة تتكون بالتكرار والدرجة المستمرة . وان مرة واحدة يزل فيها المرء عن اتباع العادة التي يعمل على تكوينها في نفسه تؤخرها أمداً طويلاً ويصبح التمرن عليها بعدئذ شاقاً . وأما إذا تكوّنت العادة فانها تصبح طبيعة راسخة في النفس كل الرسوخ ، فينطلق ما يصدر عنها من الفعل من غير حاجة الى انتباه — أي انها تصبح شبه شعورية ، أو « لا شعورية » . وبذلك توفر على المرء جهداً كبيراً ، ووقتاً طويلاً يمكنه استعمالهما في تكوين عادات جديدة ، وفي الانتباه الى ما هو بصدده من الأعمال الأخرى انتباهاً ارادياً حتى تصبح هذه الأخرى بدورها عادات لا تقتضي منه انتباهاً أو جهداً . وهكذا يكون مجال الترقى أمام المرء منفسحاً .

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

وتيقظه من نومه ، وشروعه في كل فعل يفعله تفكيراً 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 في كل ما يعمل ويقول . بل يجب أن نكون فيه في الوقت نفسه
عادة القدرة على التخلص من عاداته ، إذا ما ألجأته الظروف الى ذلك
ففي تكوين عادة ما يجب مراعاة ما يأتي :

١ — المبادرة بها . فيجب البدء بتكوينها في الصغر حيث تكون مرونة
الجهاز العصبي على اشدها

٢ — المشاركة على مراقبة التلاميذ مراقبة مستمرة فلا تتساهل معهم في أن يزولوا
ويحيدوا عن النظام الذي يجب أن يؤخذوا به . فالتكرار أساس تكون العادة .
والعادة أساس الخلق

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

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

٥ — اجعل الطفل أثناء تعوده عادة ينتبه إلى ما هو بصدده . فآثر العمل
الذي 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 راسخه فيه

(١) وليم جيمس William James

(٢) جوستاف لوبون Gustav Lebon

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

كن قدوة لتلاميذك وأولادك ، وأسوة لهم في أعمالك وفي معاملتك إياهم .
حتى تستهويهم وتوحى إليهم باتباع ما تريده من سامي الأخلاق

التأديب المدرسى

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

فاذا دخل امرؤ مدرسة ووجد تلاميذها كلاً في مكانه ساكناً هادئاً ، مكتوف اليدين ، شاخصاً ببصره الى المدرس ، لا يتحرك ولا يتكلم الا إذا أمر . كأنه كما قال المربي الفرنسى « كمبايره » ^(١) تمثال يفكر - إذا رأى ذلك أعجب بما فى المدرسة من نظام وقال بأن التلاميذ مؤدبون ، وأن للمدرسة منظمة مؤدبة .

ولقد يدخل مدرسة أخرى فيرى فيها ما لم ير فى الأولى من حركة قد تبدوله غير منسجمة أو منظمة ، ومن أطفال فرحين عمليين ، يسألون المدرس عما أشكل عليهم من أجزاء الدرس غير هيو بين ، 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 لمدرستهم واحترامهم له ، وعلى الرغم من أن ما رأى من حركة إنما 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 وسكونهم

غير طبيعي ، لأنهم ما سكنوا إلا لأنهم يخشون قسوة المدرس وبأسه ، فشخصوا اليه بأبصارهم وحدها ، أما عقولهم فشئت 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 . فإذا نشأوا على هذا كانوا رجالاً لا يستطيعون حكم أنفسهم لأنهم لم يعودوا الا أن يكونوا خاضعين لارادة غيرهم ، فتضعف بذلك إرادتهم ، ويظلمون عبثاً بالعصا والأمر ، ليس لهم مثل عليا يدأبون للاقترب منها ويضحون بأنفسهم من أجلها ، ولا يعرفون من الحرية إلا الفوضى ، ولا من النظام الا الخضوع الظاهر .

فليست مدرستهم هي المدرسة المؤدبة ، كما أن تأديبها ليس هو التأديب المقصود . فليست المدرسة المؤدبة هي من أكره تلاميذها بالعصا والقوة على ما تسنه المدرسة من قوانين ونظم ، إنما هي التي يسودها روح خاصة تدفع التلاميذ من تلقاء أنفسهم إلى السير على نظام حسن ، وتستهوهم الى حسن السلوك والاهتمام بالدرس والتفرغ له . هي التي تسودها روح التعاون بين المدرسين والتلاميذ ، فمدرسوها كثيرون والعطف على الأطفال شديدو المحبة لمدرسيهم والشوق إلى تلقي الدروس والاستفادة منها ، كثيرون والاحترام والطاعة لنظم المدرسة وقوانينها ، وهم في الوقت نفسه أحرار كل الحرية في دائرة هذه النظم وتلك القوانين ، ينقادون اليها مرتاحين ، لأن في ذلك مصلحة المدرسة ومصلحة المجتمع فيما بعد . هم الذين يعودون حكم أنفسهم بأنفسهم في جو من الحرية المنظمة

تغير الرأي في التأديب

ومع ذلك فقد كان ذلك الطراز من التأديب السلبى « الجاف » القاسى المبني على استثارة غريزة الخوف هو المؤلف عند قدماء المصريين أنفسهم ، وفي مدارس والأغريق الرومان ، وفي القرون الوسطى كلها ، كما هو في الحياة العسكرية

فكانت العصا والسوط وغيرها هي الوسائل المعتمد عليها في تأديب الأطفال . وكلها وسائل عنيفة وسلبية تضعف ارادة التلميذ وتؤذله . ولا غرو في ذلك ، فقد كانت الطاعة العمياء والخضوع المطلق وقتل كل روح للتفرد هي النتيجة التي كان يسعى وراءها قديماً كما أنه كان السائد أن طبيعة الطفل خبيثة والشدة في التأديب والقسوة في المعاملة تهذبها وتصفئها مما بها من أدران !

أما اليوم فقد تبدلت الحال غير الحال : فتغير المثل العليا في التربية تبعاً لتغير رأى الناس ووجهة نظر الجماعات إلى الحياة ؛ وازدياد العناية بحقوق الفرد من حيث هو فرد ؛ وتقدم علوم التربية ، والنفس ، والاجتماع تقدماً كبيراً في السنرات الأخيرة ؛ ذلك الى تزايد عدد الفتيات المشتغلات بالتدريس فانهن ميالات بطبعهن الى الاحتفاظ بالنظام لا بالشدة ولكن بالحبة والاستعطاف . فكل هذه قد غيرت معنى التأديب تغييراً تاماً . فقديماً كان اهتمام المدرس مقصوراً 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 العقلي ازاء العمل المدرسي والمدرسة ، وتجاه المدرس نفسه ، وتجاه التلاميذ إخوانه ، أى تجاه المدرسة من حيث هي مجتمع منظم صغير يمثل إلى حد ما المجتمع الآخر الكبير ويؤدي إليه .

فجميع الوسائل التي تستعمل في التأديب ليست في الواقع إلا وسائل لغاية ، وتلك الغاية هي جعلُ التلاميذ قادرين في النهاية على حكم 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 في ثواب .

المقصود « بالتأديب » المدرسى

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

وبعبارة أجلي ، 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 يسرون عليها من تلقاء أنفسهم ، ومن غير تفكير أو تردد ، وبلا 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 ويفرضه 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 في النفس قوة محركة تدفعها دائماً إلى مراعاة النظام ، والانقياد لما فيه مصلحة الجماعة والعمل ؛ وهذه القوة تمكن المرء من حكم نفسه بنفسه وتمجلى في سلوكه وأعماله كلها صغيرها وكبيرها . فحكم النفس بالنفس هو الغاية التى يسعى لها في التأديب بمعناه الحديث .

التأديب « والارادة » والشخصية

أن أول ما يجب أن يكون ملحوظاً في « التأديب » أنه لا يضعف من ارادة التلميذ وعزيمته بحال من الأحوال . بل أنه يجب أن يعمل من البداية على تقويتها

وتنظيمها وعلى توجيهها الوجهة الصالحة للفرد والمجتمع ، كما يعمل على تقوية الشخصية وإبرازها كاملة غير منقوصة

وكل جهود التربية الحديثة الآن تنحصر في العمل على الطرق التي تعود التلاميذ النظام والطاعة من غير أضعاف لعزائمهم وإيهان لشخصياتهم .

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

السبيل الى ذلك اعطاء التلاميذ قسطاً كبيراً من الحرية الصحيحة المنظمة حتى يتعودوا من البداية الاعتماد على أنفسهم ، وتدريب ارادتهم على الخضوع لمصلحة الجماعة والتوفيق بينهما وبين مصلحة الفرد فينظمون سلوكهم بأنفسهم ويتعودون تحمل مسؤولية تصرفهم وسلوكهم في 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 يدرك قيمة العادات الطيبة إدراكاً يدفعه الى تعهدها وموالاتها في نفسه بأن يتبع مختاراً ما يكلفه إياه القائمون على تربيته . فكثير من العادات والنظم الاجتماعية التي أوجدتها حاجة المجتمع والرق ومصلحتها ، لا يتفق مع ما في الطفل من غرائز وما ركب فيه من ميول لمصلحة الجماعة قد تكون في طرف وميول الطفل وغرائزه في طرف آخر لذلك كان لا بد من تعويده إياها من البداية بإجباره من غير عنف على أن يؤدي بسرعة وبغير تردد كل ما يصدر اليه من أوامر ويكف من أعمال .

ومن ثم كانت ضرورة المبادرة بفرض عادة « الطاعة » . فهي الصفة الأولى التي يجب العناية بها ؛ لأن تكوين كل عادة اجتماعية أخرى متوقف عليها فيما بعد ؛ وعندئذ كان لا بد للمدرس في 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

فرحلة الحكم مرحلة اجبار ظاهري . وهي مرحلة لا بد منها . فيها يستعمل المدرس سلطته ، وقوته لحمل التلاميذ على اتباع النظام ومراعاته والغرض منها تعويد الأطفال العادات الطيبة ولا سيما الطاعة الصحيحة . ولكن في الوقوف بالتلاميذ عند هذه المرحلة خطر كبير فاذا أضحت عملية التأديب « حكماً » كلها واجباراً أضعفت إرادة التلاميذ وأخذت عزة أنفسهم ، وتقتل ما فيهم من ميول ومواهب وتتلصص شخصياتهم كل التلف فوظيفة الحكم اذن :

١ — تعويد التلاميذ الصغار حسن العادات وساميتها

٢ — والاحتفاظ بالنظام قائماً في المدرسة .

وهذا الاحتفاظ بالنظام ضروري لا بد منه :

حتى يتمكن التلاميذ من التعلم ؛ والمدرس من التعليم ؛ فهو ضروري للحصول على خير الظروف والاحوال التي 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 والاعتصار 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 الأساسي من كل نظام انما هو التوفيق بين عمل الفرد وغرضه وبين مصلحة الجماعة .

فالتأديب ، وان كان يشمل الحكم ، يختلف عنه اختلافاً كبيراً من حيث الأساليب والغاية : فالحكم لا يهتم الا بالحاضر في حين ان التأديب يرمى الى المستقبل . فالأول يعنى بالاحتفاظ بالنظام ويكره التلاميذ عليه ؛ في حين ان الثانى يعنى بتكوين الخلق ، وذلك بتوجيه الارادة واسمايتها 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 وينذل ، والثانى يشكل النفس ويصوغها — من الداخل .

والعقاب فى الحكم لا يكون له علاقة بالذنب ظاهرة ، وتشتم منه راحة 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 أجنبي 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 وضعى ؛ 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 ، وبما يجره انتهاكها من الأذى . بذلك يكون تربيته الخلقى طبيعياً ؛ وفى حين ان موقفه فى التأديب يكون موقف الراضى المختار يكون موقفه فى الحكم موقف الناقم من المجتمع الحاقد عليه .

ففي التأديب يستعمل المدرس الوسائل الخارجية لتنظيم الحالة النفسية وترقية القوة الخلقية من الداخل ترقية تجعل السلوك الحسن يصدر عنها وحدها . أما في 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 في حالي الحكم القاسى وفي التأديب الحر ؛ ولكنه في الحالة الأولى وقى ونتيجة تخويف وإرهاب . وفي الثانية دائم ونتيجة قوة باطنية دافعة دائمة . والفارق بين الحالتين كبير

ففي التأديب الصحيح يجب أن يجعل المدرس نصب عينيه انه في حكمه التلاميذ وضبطهم انما يرمى في النهاية الى تعويدهم الاستقلال وحكم أنفسهم 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 ايضاً في اختيار الطريق التي يسلكونها في أداء أعمالهم وأعمالهم حتى يبلوهم بها ، ويدقوا النتائج الطبيعية التي تترتب على سلوكهم حسناً أو سيئاً . فبمقاومتهم للمحن الكثيرة التي تصادفهم تزداد إرادتهم قوة ، وتزداد عادة إرادة الخير فيهم تمكناً ، ويعرفون قيمة الفضيلة بخبرتهم هم . وذلك ما يجعل للالعب وللحياة الاجتماعية في المدرسة الشأن الكبير في تقويم الأخلاق ونشر الفضيلة والرجولة بين التلاميذ

٣ — وأن يعمل دائماً على أن يحل باعناً عالياً إلى السلوك الحسن محل باعث وضيع فبدلاً من أن يكون الباعث على الطاعة ، واتباع النظام ، والاجتهاد الخوف ، من العقاب ، أو محبة اجتياز امتحان ، يصبح التلميذ يؤدي واجبه لأنه

واجبه ، تأمره بذلك قوة باطنية دافعة مثل مصلحة بلاده ، او ما يقتضيه منه الحق والعدل .

٤ — بذلك تتضام السيطرة الخارجية والرقابة التي على التلاميذ حتى لا يبق منها إلا القليل الذي لابد منه لحسن سير الأمور وعدم انتكاشها ، في حين أن رقابتهم هم على أنفسهم تزداد شيئاً فشيئاً حتى تصبح هي الوازع القوى ، فيشعر التلميذ بما عليه من التبعة ، ويأخذ نفسه بالاضطلاع بها ، فيكون في مدرسته مطيعاً جاداً منتظماً في كل شيء . وعندئذ لا يكون عمل المدرس الحكم ، ولكن الارشاد في التأديب الصحيح إذن يجب أن تؤدي مرحلة الحكم إلى مرحلة الارشاد . ففي الحكم يجبر المدرس التلاميذ على اتباع النظام بواسطة سيطرته وسلطانه ، وفي الارشاد لا يكون التلميذ 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 في مجتمع منظم بتعويدهم الطاعة الصحيحة واحترام القانون لأنه القانون ، والجد في العمل والمصارعة اليه ، واحترام حريات الغير وحقوقهم .

(٣) تعويدهم ضبط النفس وكفها ، حتى يستطيعوا أن يروا الغرض البعيد النافع ويعملوا على نياله عملاً متواصلاً باذلين الجهد وراء الجهد حتى يدركوه أو يقر بوا منه بدلاً من ان يروا سعادتهم في اتباع نزوات الرغبة العاجلة

(٤) فهو يحمي اذن المجموع من الفرد ونزعاته ، كما انه يحمي الفرد من نزعات نفسه وأهوائها

عوامل التأديب :

ان أهم العوامل في التأديب هي من غير ترتيب لأهميتها :

١ — موقع المدرسة و بناؤها وأثاثها .

٢ — تنظيم المدرسة وإدارتها

٣ — صلة المدرسة بالبيت

٤ — شخصية المدرس

٥ — حسن استعمال « السلطة »

٦ — الألعاب

٧ — الحياة الاجتماعية في المدرسة

١ — موقع المدرسة و بناؤها وأثاثها

لموقع المدرسة وهندسة بنائها وما بها من أثاث أثر كبير في 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 مما يحيط بالمدرسة من منافع 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 في بعض ، أو انفصال الأمكنة انفصالا لا يمكن 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 تشكون فيها أخلاقهم وتقوى جسامهم . ومن جهة أخرى فان سوء الأثاث

يجعل التأديب شاقاً : كالتخوت غير المناسبة لجسوم التلاميذ ، والسبورات التي تصعب الكتابة عليها ، لأنها تحدث من التعب والمضايقة وتشتيت الفكر ما يضطر 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 والتربية ، فاطراد العمل فيها ونظامه ، والعناية بكل شأف 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 في الفصل الواحد ، وتنظيم التخوت في الفصول تنظيماً يجعل كل تلميذ معتمداً على نفسه في مذاكرته وتعلمه لا مجال له للغش أو مشاكسة سواه ، ويمكن المدرس من الاشراف على التلاميذ جميعاً ، وعمل جدول الدراسة بحيث تقع كل مادة في الوقت الملائم لها ، وبعد المادة المغيرة لها من حيث تطلبها لبذل الجهد ولنوع العمل ، والاهتمام بأمر المواظبة والتبكير ، وتقييد كل ما يجب تقييده في سجلات المدرسة ودفاترها . والعناية بنظام دخول التلاميذ الحجرات ومغادرتهم إياها ، — كل هذا له الشأف الكبير في تعويد التلاميذ النظام والطاعة ، والاجتهاد ، وحكم أنفسهم بأنفسهم ، لاسيما إن كانوا يكلفون إدارة ناديتهم وسائر جمعياتهم المدرسية ، وتنظيم أحوالهم واجتماعاتهم وألعابهم واختيار رؤسائهم وممثلينهم وإدارة المكتبة ، والمعاونة في إدارة الفصل نفسه ، والاشراف على الحدائق ، وإدارة شركات تعاونهم ، وتنظيم حفلاتهم السنوية ، والحض على تنظيم حركة الاقتصاد والايدياع في صناديق التوفير وغير ذلك مما يتعلق بالحياة الاجتماعية في المدرسة .

هذا وان كثيرين من المدرسين الآن يشركون التلاميذ إشراكاً فعلياً في إدارة المدرسة نفسها حتى ان منها ما وكل أمر العقوبة أو الثواب إلى مجلس يعقده من التلاميذ أنفسهم .

نفوذ الناظر وتأثير شخصيته — يرجع ما في المدرسة من روح وهيبة تدعو إلى احترامها ومحبتها إلى الناظر وشخصيته . فهو باهتمامه بعمله وإدارته وحسن تصرفه في كل ما يتعلق بالمدرسة ينفث فيها روح العدل والاجتهاد وحسن السلوك وعطف المدرسين على تلاميذهم ومحبة التلاميذ لمدرسيهم وعملهم . فهو الذي يُقيم لهم جميعاً المثل العليا التي يجب أن يسعوا لها ويعملوا لأجلها . وبإدارته الحازمة القوية يوجه أعمال المدرسة كلها خير توجيه ويؤلف بين عناصرها المتعددة تأليفاً يجعلها بيئة صالحة لها خير الأثر في نفوس التلاميذ وتكوين أخلاقهم .

فشخصية الناظر ، وحسن إدارته ، تخلق الجو الصالح للتربية ولذا كان من الخطأ كثرة تنقل النظار السريع من مدرسة إلى أخرى بغير مبرر كاف . فهذا التنقل يفسد المدارس ويكثر فيها من روح القلق وعدم الاستقرار

والناظر يجب أن يعمل كل ما في جهده لمعاونة كل ما يؤدي إلى تحسين سلوك التلاميذ وتعويدهم ضبط أنفسهم والوقوف عند حددهم ومراعاة مصلحة المجموع وتفضيلها على مصلحتهم . فيجب أن يهتم ناظر المدرسة بكل ما يحل ويدق : بنظافة التلاميذ الشخصية ، وبمواظبتهم على حضور المدرسة والتبكير إليها ، وأن يعنى بنظام دخولهم حجر الدراسة وخروجهم منها ، وبحسن سلوكهم في الملبس وفي الفصل وبضرورة اتقانهم كل عمل يؤدونه مهما كان صغيراً . وأن يعين المدرسين على الاحتفاظ بالنظام في فصولهم ، ويشد أزهرهم في كل ما يؤدي إلى زيادة احترامهم وتقوية نفوذهم ، ولا يتهاون في تأديب كل خارج على نظام المدرسة وقوانينها ، وأن يبذل جهده في معالجته وإصلاح نفسيته إصلاحاً حقيقياً .

كذلك ينبغي له أن يُعنى بالحياة الاجتماعية في المدرسة ويخصص لها جزءاً غير قليل من وقته ؛ فيعمل على مناصرة التلاميذ وتشجيعهم في كل ما يقومون به في غير أوقات الدراسة من الأعمال والألعاب ، والجمعيات المدرسية المختلفة التي تعودهم حكم أنفسهم بأنفسهم وتدريبهم على الاضطلاع بواجباتهم كأفراد في هيئة اجتماعية منظمة ؛ فيعنى بالكشفة مثلاً ، والألعاب الرياضية المختلفة ، وبالمكتبة ، ودار المتحف ، وبالرحلات المدرسية ، وبتعليم التلاميذ طرق الاستفادة منها ، وبالأشغال اليدوية ، وجماعات التعاون ، والفنون الجميلة وتعويدهم في البداية العناية بتدبير أوقات فراغهم والاستفادة منها ، والاضطلاع بالمسؤوليات المختلفة التي تلقى على عواتقهم . وفي الجملة يجب أن يهتم ناظر المدرسة بكل ما يرقى في التلاميذ جانب الرجولة والاعتماد على النفس ، ويُعدهم إعداداً صحيحاً للحياة الحقة النشطة .

٣ — الصلة بين البيت والمدرسة

ان كلا من البيت والمدرسة بيئة خاصة منظمة تنظيماً يرمى إلى حسن القيام على تربية الطفل واعداده للحياة التي تنتظره . لذلك كان واجباً أن تكون الصلة بينهما وثيقة والتعاون كاملاً . فغايتهما واحدة . وموضوعهما واحد . ليس من شك في أن أثر البيت الصالح في التربية ، وبخاصة في التربية الخلقية ، يفوق ما للمدرسة من الأثر فيها ، اذ هو

(١) يشرف على تربية الطفل في مراحل نموه الأولى 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 أفرادهِ بقدر لا يتيسر في المدرسة مهما صلحت

(٣) واعتماد الطفل على أبويه يفوق اعتماده على مدرسيه ، فالأركان التي تقوم

عليها سلطة الأب غير تلك التي تقوم عليها سلطة المدرسة ومدرسيها .

فالبيت يصوغ الطفل ويشكله قبل أن تتلقاه المدرسة . وعلى حسب جهود البيت وعنايته يكون مدى نجاح المدرسة في تربيته وتثقيفه .

(٤) والفرص الذي لدى البيت لدراسة الطفل وتعرف مزاجه ، ونفسيته وأخلاقه والحاجة الى تعديلها أو تقويتها ، أكثر مما لدى المدرسة

على أن أثر المدرسة لا يستهان به . فالمدرس قد حل محل الأب إلى حد كبير في إعداد الأبن للحياة . فهو لا يشغله عن تربية هذا الأبن شاغل ، في حين ان الكثيرين من الآباء يرون أن تربية الطفل أمر ثانوى لديهم ، فعليهم تدبير المعاش وتنظيم أعمالهم أولاً . ولذلك كانت سيطرة المدرس أبعد أثرًا لما له من المركز الخاص الذي يؤيده فيه «الرأى العام» بقوته الشاملة . وهو يعتمد في التأديب على العدل أكثر من اعتماده على المحبة ، كما يعتمد على سعة علمه ، وخبرته وطبيعته مهنته . فالمدرسة تمثل بطريقة مصغرة الحياة الاجتماعية التي سيجيها الطفل فيما بعد ، بما فيها من تنافس وتعاون ونظام وطاعة واحترام . وهذا مايجب أن تكونه ، ومع ذلك ، فلها ليغلب عليها أن تُعنى بالجبهة العقلية أكثر من عنايتها بالجبهتين الخلقية والجسمية . فاذا لم يعاونها البيت معاونة صحيحة كانت تربية الطفل ناقصة . نقصاً معيباً ، في أهم نواحيها ؛ وأصبح واحب المدرسة ثقيلًا كما هي الحال في مصر . فالمدرسة عندنا تحاول أن تعمل ثلاثة أعمال في وقت واحد : تقاوم أثر البيت السيئ ، ثم تؤدي عمل البيت الصالح نفسه ، ثم عملها كمدرسة .

انه لمن الخطأ الكبير أن يظن الآباء أن اشرافهم على تربية أبنائهم ينتهى بارسالهم بإياع إلى المدرسة وتحملهم القيام باعباء نفقاتهم . كما أنه من الخطأ كذلك أن تُهمَل المدرسة ما للبيت من النفوذ الكبير ، وتظن أنها العامل الفذ في 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 في أمريكا ما كانت جمعيات في البلدان الكبرى من الآباء للتعاون مع المدرسة على حسن تربية الطفل وتعرف هذه الجمعيات بجمعيات الآباء والمدرسين ^(٢) كذلك ، من جهة أخرى ينبغي على الآباء أن يشتركوا مع المدرسة في تكوين أولادهم جسمياً وعقلاً وأخلاقاً وِعِماونوها على ذلك كل العون وبكل اخلاص وحسن نية لا أن يقفوا في سبيل عملها المثمر . فكم من بيت يفسد على الطفل في المساء ما جناه من الفائدة في الصباح

وفي بعض الطرق الحديثة في التعليم مثل طريقة « دوكرولى » يكون توثيق الاتصال بين البيت والمدرسة أساسياً فيها فالمدرسة تعقد اجتماعات عامة للآباء في أوقات مختلفة للبحث في كل ما له علاقة بتربية الأبناء . ويتصل من وجهة عامة بالوالدين أنفسهم

٤ — شخصية المدرس

شخصية المدرس هي مجموع الصفات والميول المختلفة التي تميزه كمدرس عن سواه ، والتي تجعل له نفوذاً فعالاً خاصاً به ، يتأثر به الناس ويخضعون له . ولكل امرئ شخصية يكاد لا يشاركه فيها أحد . فهي في الحقيقة المرء نفسه — من حيث هو قوة تتجلى في طرق تأثيره في سلوك غيره وفي تأثره وانفعاله هو بسلوك سواه . وتعد الشخصية قوية أضعيفة ، جذابة أو منفرة حسب انقياد الناس لها ومدى تأثيرهم بها إيجاباً أو سلباً

وطبيعة عمل المدرس تجعل لشخصيته قيمة وشأناً أكبر مما لشخصية سواه من الناس . فهو يرمى فعلاً الى التأثير في تلاميذه وتعديل سلوكهم ، وإكسابهم

(١) انظر الجزء الأول من هذا الكتاب

(٢) انظر بعد

عادات وميولا تمكنهم من الحياة الطيبة بين ظهرائى الجماعة ؛ وهو يقضى بينهم وقتاً غير قصير تجد فيه شخصيته الزمن الكافى لتهيئة التلاميذ لتقبل ما يريد أن يئته 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 شيئاً كان أو حسناً ، لانشغاله عن ذلك بالتدريس أو حفظ النظام . ولكن شخصيته هى التى تخضع التلاميذ له وتسميهم إلى إجلاله واحترامه وإلى محبة التعلم منه والعمل معه ؛ أو تنفرهم منه وتبغضهم عليه فتجعل الفصل أشبه بحديقة حيوانات أفلت قطانها من الأقفاص ، وعندئذ لا تعلم وتأدب فذو الشخصية القوية يؤثر فى تلاميذه تأثيراً خفياً يحسونه ولا يدركونه ، فيعملون ما يراه المدرس صالحاً مؤتمرين بأمره وإشارته . فهم يحبونه ويحترمونه ويخشون بأسه فى وقت واحد ، لا يخطر ببالهم أن يعصوه فى أمر أو يتمردوا عليه أو يعملوا على مضايقته ، إذ أنه لا يتيح لهم لذلك فرصة ما .

فالشخصية القوية قوة قاسرة تعمل وهى هادئة عن طريق «اللاشعور» فيسلس لها قياد التلاميذ ويتسنى للمدرس أن يعلمهم ما يريد ، ويوحى اليهم بما يراه واجباً ويصوغهم على الشكل الذى يبغي . 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 لا يجد منهم الا نفوراً واحتقاراً لشأنه ، وميلاً إلى المشاكسة والشغب والجري وراء غزائهم الأولى حسبما تمليه عليهم الأحوال

ولكن ليس كل مدرس ذا شخصية قوية نقاذة ، ولا هو بضعيفها ذلك الضعف الكبير . وإنما هو كغيره من طوائف الناس به القوة والضعف ، إلا أن ضعفه أشد خطراً على الناشئة والأمة من ضعف سواه ، لذلك كان حتماً عليه أن

يعمل جهده على إزالة ما يستطيع إزالته مما فيه من مواطن الضعف . فنجاحه في مهنته كمرّب متوقفٌ على جهده في أخذه نفسه بضروب الإصلاح وتعهدها بالتهذيب والتثقيف ، وبما يعلم من الصفات التي ينبغي أن يكون عليها المدرس حتى يستطيع حكم فصله ، وحكم نفسه . فالتربية هي إلى حد كبير تفاعل بين عقلية المدرس وشخصيته الناضجة من جهة ، وبين التلاميذ وشخصياتهم التي لم تنضج بعد من جهة أخرى . فانقد نفسك دائماً وتعرف أوجه النقص فيها ، واعمل على تحسينها واستكمالها ما استطعت . فليس من شك أن التحسن ميسور إذا عزم عليه المرء وكان مخلصاً في عزمه . ففوة الاستهواء كبيرة . وكما ازداد المرء خبرة بالتعليم وبالتلاميذ ، وامتألت نفسه إخلاصاً لمهنته ، وعزماً على حسن تربية من هم وديعة لديه ، قويت ثقته بنفسه ، وحففت شخصيته وسهل عليه حكم تلاميذه الحكم المطلوب . فنحن المدرسين نتعلم بتعليمنا سوانا .

على أن الشخصية المطلوبة اليوم في التربية ليست بذات السيطرة الكبيرة والقوة الملزمة القاسرة التي تضطر التلاميذ إلى أن تخضع لحكمها كل الخضوع ، إذ أن مثل هذه الشخصية لا تدع مجالاً للطفل لترقية شخصيته هو وإبرازها ، بل أنها لتقتل في نفس الناشئ ما قد يكون فيه من ابتكار واختراع ، وتصبغه بصبغة غير تلك التي هيأته الطبيعة لأن يصطبغ بها لو ترك وشأنه يترقى حسباً حبه الطبيعة من مزايا وميول .

فالتربية الحديثة ترمي إلى حض المدرسين على وجوب احترام شخصية كل طفل وتمكينه من إبرازها وتيسيره بقدر الأمكان لما خلق له ، حتى أن العمل على إبراز الشخصية هذا ليعد الآن غاية التربية القسوى في نظر كثيرين من العلماء والباحثين .

أما شخصية المدرس المرغوب فيها ، فهي تلك التي تمس نفس الطفل وتختلط به اختلاطاً يستثير ميوله الخاصة ، وجهوده الذاتية فتوحى إليه المسيرة والأقدام

ومحبة العمل ، كل ذلك مع ترك أكبر مجال ممكن له من الحرية المنظمة حتى تترقى فيه شخصيته (الطفل) وتحفل . فأساسها فهم غرائز الاطفال وميولهم واستعداداتهم ونشوء هذه وتطورها فيهم ، والقدرة على محبتهم ومشاركتهم في وجدانهم مشاركة تجعل شخصياتهم تتوجه نحو المثل العالية وتتعلق بها بقوتها الذاتية لا بقوة شخصية المدرس القاهرة . فالتربية تعمل على أن تُعَيِّنَ الطفل على تكوين نفسه بنفسه ، حسب ما وهبته الطبيعة من قوى ، لاعلى أن تكونه هي وتصبه في قالب معين . فالحرية والتلقائية ^(١) هما أساس تأديب الاطفال الآن وتربيتهم . وعمل المدرس إنما هو حمل التلاميذ على أن يتعلموا أو يترقوا بمجهودهم الذاتية ، لا أن يحشو عقولهم أو يطبعهم على طراز معين .

التقليد والاستهواء

مما يجعل لشخصية المدرس ونفوذه شأنًا كبيراً في التربية أن الاطفال ميالون بفطرتهم ميلاً شديداً إلى التقليد ، وقابلون كل القابلية للاستهواء (الايحاء) . ولهذين الميالن أثر كبير في تربية الاطفال وتسكينهم في المدرسة والبيت وغيرها . ولذلك أصبح موضع عناية كبيرة من الباحثين في هذه الايام .

التقليد ^(١)

هو ميل فطري قوى من الميول الفطرية العامة ، يدفع الطفل الى محاكاة ما يرى أو يتذكر من أفعال غيره وحركاتهم . فجورد إدراك الفعل والحركة إدراكاً

(١) يقصد بالتلقائية صدور أعمال الطفل وسلوكه صدوراً طبيعياً من تلقاء نفسها ، حسب ركب فيه من ميول واستعدادات ، لا أن يستخرجها غيره منه على غير ارادته واختياره ، من جراء تدخل مؤثر خارجي وحده ، كالامر والاشراف . ولم نشأ أن نستعمل لفظة الفطرة ولا غيرها لان هذه لها مؤضمها . والتلقائية هذه ما يعبر عنه الفرنسيون بقولهم Spontanéité والانجليز Spontaniety فالأعمال التلقائية هي ما صدرت من تلقاء نفسها ، من غير كبير تكلف أو أجبار ، أو استثارة مقصودة .

حسباً يستثير في الطفل الميل إلى المحاكاة . وإنك لتدرك أثر هذا الميل الغريزي وقوته الدافعة إذا ما ألتفتك الظروف في بيئة اجتماعية تباين كل المباشرة تلك التي نشأت فيها ، فانك لتجد نفسك عندئذ مدفوعاً بقوة غريزية إلى أن تفعل كما يفعل سواك وتحاكيهم في سلوكهم وعاداتهم حتى لا تلفت أنظار الناس بشذوذك عنهم . فالطفل يقلد غيره ويحاكيه من غير أن يدرك سبباً ظاهراً لتلك المحاكاة فهو يندفع اليها بقوة فطرته وغريزته ، ولكنه يحس مع ذلك بأن في ذلك مسرة وارتياحاً . وكلما كانت الحركات والاعمال غريبة في نظر الطفل ، شائقة له ، أو كانت متصلة بأشخاص يثيرون اهتمامه وإعجابه ، أو كانت مما يتفق وميول الطفل وأهواءه الأخرى كان ذلك أدعى إلى تقليدها ومحاكاتها .

فالاطفال يقلدون بعضهم بعضاً وكل من يعدونه « عظيماً » . والمدرس والناظر لاشك « عظيماً » في نظر الطفل ما داموا يجتنبون محبته وإعجابه ؛ ولذلك كانوا موضع محاكاته وتقليده في كل العصور . وبالتكرار يصبح ما يقلده الطفل عادة راسخة فيه يصعب التخلي عنها فيما بعد . ولذلك كان للمحاكاة أثرها الكبير . فالتقليد هو العامل الأكبر في الوراثة الاجتماعية التي تجعل المرء ملائماً كل الملائمة للبيئة التي يعيش فيها ، فيتطبع بما هو شائع بين أفرادها من عادات ونظم وسلوك وتقاليد . فكأنه يرث عن المجتمع عاداته وتقاليد كما يرث غرائزه وميوله الفطرية عن أجداده وأسلافه . أو بعبارة أخرى أن التقليد هو العامل الذي به يستطيع المجتمع أن يمثل الفرد ويهضمه ويجعله جزءاً منه

فمن أجل هذا الميل الفطري وسهولة تطبع الطفل بما يقع تحت حسه ، وانقراسه فيه بالتكرار ، كان واجباً على المدرسة ومدرسيها أن يعنوا كل العناية بإيجاد روح قوية في المدرسة تستميل التلاميذ إلى الطاعة والنظام ودوام الترقى ، والآن يعرضوا على مسامعهم وأنظارهم إلا كل مثال راق يصح أن يقتدى به ، من حيث اللهجة ، وحسن السلوك والمعاملة ، والنظام والطرق الصحيحة لعمل الأشياء

المختلفة وتأديتها على وجه السرعة والاتقان لذلك كان ما يتطلبه المجتمع من المدرس من الصفات السامية أكثر مما يتطلبه من سواء من الأفراد العاملين لخدمته

٢ - الاستهواء^(١)

الاستهواء أو الإيحاء هو لقاء فكرة ما عمداً من غير قصد في نفس امرئ فيقبلها من غير معارضة لها ، ويعمل بها من غير أن يدرك البواعث والأسباب الحقيقية التي تدفعه الى ذلك العمل .

القابلية للاستهواء^(٢)

هي تقبلُ الفكرة الموحى بها من غير معارضة لها ثم تحويلها تحولا لا شعورياً إلى اعتقاد وفعل ظاهر .

ويتوقف هذا القبول على عدم مصادفة الفكرة في نفس الموحى اليه أفكاراً أو عواطف مضادة لها تقف في سبيلها وتقضى برفضها . فاذا استثارت الفكرة الموحى بها ما يناقضها من الأفكار والمعتقدات فانها لا ترفض فحسب ، بل ان المرء ليعمد في كثير من الأحوال إلى ضدها فينفذه ويتعصب له ، لانها عندئذ تستثير غريزة « محبة للغلبة والسيطرة » . فاذا نهيت طفلاً بقوة عن شيء ما فكثيرا ما تراه يندفع الى عمل هذا الشيء نفسه عمداً ، ومن ذلك كان ضرر الاكثار من صيغة النهي في الأوامر والتنبيهات ، وتحذير التلاميذ من أشياء لا تخطر لهم على بال . ويعرف هذا النوع من الاستهواء بالاستهواء العكسي^(٣) لأنه يؤدي الى عكس ما أراد الموحى وقصد اليه .

« والقابلية للاستهواء » ميل فطري في 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 الأفعال والحركات ، أما الاستهواء (أو الإيحاء) فيكون في تقبل الآراء والمعتقدات وما تؤدي إليه من الأعمال . والاستهواء يكون دائماً في دائرة اللا شعور ، أما التقليد فليس دائماً كذلك . فكأن الإيحاء الدافع الى التقليد ولا سيما غير المقصود منه وهو أساسى في التقليد « التمثيلي » ^(١) وفي ذلك النوع المتصل « بالمثل العليا » للاستهواء أثر كبير في تكوين أخلاق الانسان وتشكيل سلوكه . فالجزء الأكبر من أفعال الانسان اليومية ليس صادراً عن تفكير وروية واختيار ، وإنما هو نتيجة تأثير غيره فيه وتأثير البيئة الاجتماعية نفسها بماتوجيه إلى الفرد من المعتقدات والآراء . والواقع ان الناس ليتقبلون الآراء والمعتقدات والنظم السياسية ، والعادات القومية وغيرها ، ولا سيما تلك التي يعتنقها كبراء القوم فيهم كما يتقبلون الأزياء الحديثة وفضلونها على غيرها . فالاستهواء قوة كبيرة في يد المدرس ولا سيما المعترف له بالقوة والثقة بالنفس وسعة العلم وبعد الصيت .

وقابلية الاطفال لمدرسهم كبيرة ، وذلك راجع إلى أمور كثيرة أهمها :

١ - قلة ما لديهم من الآراء والأفكار المنظمة التي قد تقف في سبيل ما

يوحي اليهم به ويستهوون اليه

٢ - شعورهم بضعفهم وعدم ثقتهم بأنفسهم

٣ - شعورهم بقوة مدرسيهم وأبائهم الممتازة في نظرهم . تلك القوة التي

تزيد أثر الشخصية البارزة زيادة كبيرة . فهذا الشعور يستثير فيهم غريزة

« الانقياد والخضوع » ويجعلهم في موقف المتقبل الخاضع لا المتمرد المناقض .

٤ - ولأنهم مجتمعون في فصل ، والاستهواء في الجماعات قوى . إذ أن

قوة الجماعة تكون كلها في صف موضوع الاستهواء (الإيحاء) لا ضده

من ذلك نرى أن مزاج المدرس ، والمواقف التي يقفها إزاء المشاكل المختلفة

وثقته بنفسه ، وميوله وهدوء أخلاقه كلها تنعكس بسرعة على التلاميذ
فالمدرس الهادى ، النفس ، الرابط الجأش ، الواثق بنفسه وعلمه ، العارف
بطبائع تلاميذه لا يجد أية صعوبة فى أن يحكم تلاميذه ويضبطهم ضبطاً صحيحاً
هادئاً متسقاً ، بل ان نظراته وإيماءه بيده لتكفى لان توحى الى التلاميذ بالانتباه
والسكون

والمدرس العطوف الباسم ، الجادّ فى عمله ، الذى يعنى بمصلحة تلاميذه
يدفعهم الى العمل والجد ويوحى 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 ، المستهزئ بالحياة وبكل 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 يكتنه . فتكرار القول الى تلميذ بأنه لم يفلح ، ولن يجوز امتحاناً ،
ودوام رميه بالسكل ، وضعف الهمة بقصد حثه على النشاط والعمل !! لا تؤدى
الى النتيجة المقصودة ، بل تؤدى بالتلميذ الى التماضى فيما هو فيه من السكل
وخور العزيمة وتخلق منه رجلاً هذه صفاته . وكمن والد وأم ومدرس قد أفسدوا
الأبناء بما أوحوا اليهم من الضعف ، والتردد ، والسكل وعدم الذكاء !

فى حين أن المدرس الذى يقدر ما يبذله التلاميذ من الجهد حق قدره ولو
كان ذلك الجهد قليلاً ، ويشجعهم على الدأب فيه معترفاً لهم بما أحرزوه من

التقدم وناقشاً فيهم الثقة بأنفسهم وبالنجاح فيما يعملون يستثير من كل من نفوسهم قدرة وكفاية لم يكونوا قد شعروا بها من قبل . ومتى شعر الطفل بقوته اندفع الى استقلالها واستخدامها ، فيبذل جهده ، ويعمل على ترقية نفسه بنفسه ، اذ ليس شئ 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 حكمه أو نصيحة تظل أمام التلاميذ مدة تلفت فيها نظريهم اليها ؛ ومن اتخاذ علم للمدرسة تعرف 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 شئ ، واستعمال ما فى يده من السلطة وقوة الحكم شئ آخر . فالشخصية تعمل عملها وهى هادئة ، وترسل نفوذها فعلاً باستمرار ، ناظرة إلى المستقبل أكثر منها إلى الحاضر . أما السلطة فهى للحاضر أكثر منها للمستقبل ؛ فهى تدبير وقى قضت به الضرورة ؛ ومع ذلك فالغاية من السلطة التى فى يد المدرس يجب أن يكون ملحوظاً فيها المستقبل كذلك : أى أثرها فى تربية التلاميذ وأخلاقهم و« السلطة » هى القوة التى بها يتمكن المدرس من تنفيذ القانون وإجبار التلاميذ

(١) Autosuggestion

على الطاعة وأداء الواجب فمضى كانت ثمة تبعة ملقاة على عاتق المدرس أو الناظر فينبغي أن يخول « سلطة » كافية تتعادل مع مقدار هذه التبعة . وأن يكون لديه من الحرية ما يجعله يختار الشكل المناسب لتنفيذ سلطته ، في 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 إذن إلا لفائدة التلاميذ ونفعهم . فيجب ألا تستعمل في غير ذلك . فإذا أحسن المدرس استعمالها وعرف متى يلين ومتى يشتد ؛ متى يعاقب ، ومتى يثيب ؛ متى يطلق اللطفال حرّيتهم ، ومتى يكبح جماحهم ؛ كان التأديب صالحاً ، ناجحاً . فالسلطة ضرورية لحكم التلاميذ وتعويدهم الطاعة ولا سيما في أدوار تربيهم الأولى . وهي في الحقيقة شر ؛ ولكنه شر يقي شراً أكبر منه . وهي تقييد الحرية الطفل ، وتضييق لدائرة سلوكه ، ولكنه تقييد وتضييق يؤدي إلى حرية أكبر وإلى مجال للعمل أوسع .

فيجب أن يذكّر المدرس أن السلطة التي في يده إنما هي لمصلحة التلاميذ أنفسهم ، ولا ينبغي أن تستعمل إلا لتلك الغاية وحدها . ولا تستعمل إلا إذا مست حاجة النظام ، ومصلحة الجماعة إليها ، أو مصلحة الفرد نفسه إليها . فينبغي أن يقلل من استعمالها تدريجياً ، حتى يستغنى التلاميذ عنها ، ويعتادوا حكم أنفسهم بأنفسهم ؛ وعندئذ تزل 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 قسماً كبيراً ، حتى يكون المجال واسعاً لظواهرهم شخصياتهم على حقيقةها ، ولكي يشعروا بهذه الشخصية ويتمكنوا من كسب الخبرة والتجارب المختلفة التي يجعلهم يعدلون سلوكهم من تلقاء أنفسهم ، والتي تعودهم تحمل نتائج سلوكهم راضين مختارين . فإرادة المرء لا ترقى وتقوى إلا بتدريبيها على العمل ؛ والانسان لا يحترم الحرية ويقدرها قدرها إلا بالحرية ؛ ولا يتسنى لامرء ان يحصل على الاستقلال بالرائى والعمل ، إلا بالتدرب عليها تدريباً متواصلاً من أول نشأته . فاذا نشأ الطفل مجبراً على دوام الخضوع لرأى سواه ، محروماً من استعمال عقله ومواهبه فى تصرف أموره صغيرها وكبيرها وما يؤكل اليه من أعمال شب فاقداً كل استقلال فى الفكر والعمل .

والترية « العصرية » تعمل على أن تكون اخلاق الطفل ومظاهر سلوكه المتنوعة صادرة عن نفسيته وباطنه هو ، لاملقاء عليه أمراً مقتضياً من الخارج . فهى تعمل دائماً على أن تستعين بالطفل على تشكيل نفسه وتعديل سلوكه ، وإعلاء « بواعثه » إلى السلوك ، والسمو بدوافعه الى العمل . فوظيفة المربي الصالح تعويد الطفل تدريجاً أن يستغنى عنه ، ويعمل بغير اشرافه ومراقبته . وهذا لاشك صحيح فى التربية الخلقية صحتة 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 اللقاء الجزء الأكبر من الحكم ، والادارة على عاتق التلاميذ أنفسهم ، وتحميلهم مغبة سلوكهم وعاقبة التصرف فى أمورهم . فعندئذ تصبح سلطة المدرس والمدرسة قليلة جداً حتى لا تكاد تقبى 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 المشردين والمجرمين . نشير هنا الى جمهورية

George Junior التي أنشئت في بلدة Freeville في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة . وهي « اصلاحية » للفتيان بين سن السادسة عشرة والحادية والعشرين . وشعارها لا شيء ، بلا عمل والى الجمهورية الصغيرة^(١) (Little Commonwealth) التي أنشأها هومر لاين (Homer lane) في إنجلترا من الاحداث المعتادي الاجرام . فهم الذين كانوا يديرون كل أمورهم بأنفسهم بكل حرية كاملة ، متحملين تبعه أعمالهم وسلوكهم . وقد نجحت هذه الطريقة في هؤلاء الأحداث المتشردين الخارجين على كل نظام . فلم لا تنجح مع سائر التلاميذ العاديين الذين لم يتلف سوء السلوك أخلاقهم .

وهكذا تغيرت الحال . فقديمًا كان المدرس قاسيًا متشددًا لا تفارق العصا يده ، أما اليوم فحدث رد فعل شديد في بعض النواحي وقام كثيرون يدعون الى التأديب الحر الطليق free discipline كما يسميه الانجليز والامريكيون ويناشدون المدرس ان يطلق الحرية للاطفال كاملة غير منقوصة ، وأن يحو سلطته بيده ، ويبقى أمام الاطفال مرشدًا ليس الا كما تفعل « المعلمة » في طريقة منتسوري مثلًا

ويسمى أنصار هذه الفكرة المائلين بها « بالحررين » Emancipationists ويطلقون على خصومهم لفظ القامعين repressionists .

الحرية والنظام :

ان أنصار مذهب الحرية قد يغالون به أحيانًا مغالاة كبيرة تخرجه عن التصد منه فتصبح المدرسة فوضى لا يتسنى للمدرس أن يقوم فيها بتأديب حقيقى أو ظاهرى أو بتعليم نافع . وذلك كالمدرسة التي أنشأها الحكيم الروسي « تلسوى »^(٢) في

(١) Clarke Hall في كتابه الدولة والطفل « The state and the Child »

(٢) في قرية Yasanía Poliana حيث كانت ضيعته

إحدى قرى بلاده ؛ وكثيرها من المدارس الحديثة التي أساءت معنى الحرية في التربية . فالحرية ، ليست التخلص من كل قيد والافلات من كل عقاب ، وأن يعمل التلاميذ ما يشاءون ، وما يحولهم . ان الحرية ليست الفوضى وعدم النظام . والواقع أن الحرية والنظام لا يتنافيان . إذ أن أول خطوة الى الحرية هي تعود النظام والتشبع بروحه ؛ وبغير نظام لا تكون حرية . والحرية المطلوبة هي حرية الطفل لتربية نفسه بنفسه لتنمية ما فيه من مواهب ، والعمل على إبراز ما هو كامن فيه من شخصية قوية نافعة ، وليست تلك الحرية التي هي فوضى مقنعة باسم آخر .

واسكن النظام الذي أساسه قوة الأجبار الخارجى وحده لا ينقذ المرء من شروء نفسه ، ولا يخلصه من ميوله غير الاجتماعية ، ولا يفسح المجال لتربية النواحي السامية من نفسيته ؛ وانما التأديب المطلوب هو ذلك الذى فيه تُسرعى طبيعة الطفل وعقليته وتجذب ميوله ونوازعه وتلقأئته الى العناية بالنظام واحترام الغير .

فوجود النظام واستتبابه في المدرسة ضرورى ، إذ بغيره لا يستطيع التلميذ أن يتعلم ويتأدب ، كما لا يستطيع المدرس أن يعلم ويهذب . وبدونه لا يستطيع التلميذ أن يتعود الاستقلال بحكم نفسه ، ولا تهذب ميوله ، ولا يحتتم حرية غيره ورأيه ، ولا يتعود تلك العادات الاجتماعية التي تنجيه من الاصطدام بالقانون المسطور وغير المسطور . كما أنه بغير نظام لا يستطيع الطفل أن يكسب علماً ما ، فيضيع وقته وجهده ، ووقت معلمه سدى ، وتصبح ادارة المدرسة وأعمالها مستحيلة لا يتحقق الغرض من وجودها .

فلوجود النظام قائماً بالمدرسة لابد من وجود سلطة قوية من ورأيه لا لتخمد حرية الطفل وتكتم شخصيته ، ولكن لكي تحافظ على الحرية من أن يساء استعمالها حتى تكون مثمرة الشجرة المقصودة .

السلطة والطاعة : ان الطاعة والسلطة متلازمان تتم احدهما الأخرى ، فالأولى هي الغاية المباشرة من وجود الثانية ؛ وليس غرض المدرس من الحصول

على طاعة التلاميذ له اظهار صولته أو نغمته ، أو مجرد اخضاعهم لاهوائه ، وإنما لأن الأطفال في أدوارهم الأولى بحاجة الى الحكم والسلطة ، حتى لاتدفعهم نزعاتهم وميوهم الفطرية « الأولى » الى تعود عادات غير اجتماعية . 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 شئ لديه أفضل من حصوله عاجلاً على رغبته الحاضرة — فهو أسير أهوائه ودوافعه الوقتية ، ومن ثم كانت ضرورة الحكم والسلطة لتعويده كف نزعاته الوضيعة وكبحها ، واطلاق الحرية لميوله السامية وتشكيلها بالشكل الذي تقتضيه مصالحة الجماعة . فالسلطة ترمى الى تنظيم ارادة الطفل وعقليته وتوجيهها .

فالطاعة فضيلة لا بد من العمل على غرسها في نفوس النشء لفائدتهم هم ولفائدة المجتمع . فهي أول شرط للرقى الخلقى والاجتماعى .

ولسكنها يجب أن تكون طاعة صحيحة ، سامية ، سريعة ، صادرة عن رضى وارتياح وتقدير للواجب والمصلحة العامة ، يستثيرها شعور الطفل بتفوق استاذة عليه خلقاً وخبرة وعلماً وحنناً ، ومعرفته بأنه انما يعمل لمصلحته وحدها — وذلك الاعتراف يحرك في نفسه غريزة الاستكانة والقابلية للإيحاء ويستهيويه الى تقبل ما يؤمر به والمبادرة بتنفيذه كل ذلك من غير أن تضعف السلطة من ارادته وتفقد استقلاله ، وتقتل شخصيته التى هى آمن شئ . فيه . فذلك النوع من الطاعة هو الذى يعين على تكوين الخلق الصحيح ، والارادة القوية . فقيمة الطاعة بقيمة الباعث اليها . أما القسوة والازهاب والوعيد فلا تنتج الا طاعة عمياء وضيعة ، يكون الباعث عليها الخوف وحده . والخوف اذا اشتد وتكرر يشل الارادة ، ويملاً 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

غيبتهم — فوضى وعشياً بالنظام واستخفافاً به . وليس هذا من الخلق ولا من التربية الصحيحة في شيء .

ان بين تلك الطاعة التي أساسها الارهاب والافزاع — طاعة العبد — وبين تلك الطاعة الصحيحة السامية المعقولة التي 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 في الأطفال في مراحلهم الأولى وليس ينبغي أن ينتظر منهم سواء ، ثم ينتقل بهم تدريجاً الى النوع الثاني : الى الطاعة الصحيحة السامية التي أساسها المعرفة والعلم .

ففي تكوين عادة الطاعة اذن يجب أن نبدأ بتكوين تلك الطاعة « الآلية » ، ثم منها نتردد الى الطاعة الصحيحة التي أساسها المعرفة والاستدلال .

ان حكم التلاميذ حكماً ناجعاً ، وتعديل سلوكهم مباشرة بواسطة تدخل المدرس والمدرسة واستعمال ما لها من السلطة يقتضى العناية بالوسائل الآتية :

(١) ملاحظة التلاميذ ملاحظة شديدة ودرس كل منهم على حدة ،

(٢) شغل التلاميذ شغلاً مستمراً (٣) الاوامر والقواعد والتنبهات 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 توقي كثير من الحوادث قبل وقوعها . ولما كان التلاميذ يختلفون اختلافاً كبيراً في المزاج والعقلية والميول والنزعات ، وجب على المدرس أن يعنى بدراسة كل واحد منهم على حدة دراسة خاصة ، حتى يقف على عقليته ، ويعرف أنجع الطرق وأقصر السبل لمعاملته . فن التلاميذ من تردعه النظرة الواحدة ، أو الائمة الخفيفة ، أو السكامة الواحدة ،

ومنهم من لا يكفه الا الوسيلة الرادعة . فالمدرس العارف بأخلاق تلاميذه يعامل
كلًا بالطريقة التي تنجح فيه ؛ ونظر المدرس وصوته خير معوان له على ذلك ،
فيحسن به أن يعرف كيف يستفيد منها أقصى فائدة
على أن مراقبة المدرس تلاميذه المراقبة السكافية يجب أن تكون من بعد .
فيشعر كل تلميذ أن عين المدرس ساهرة ، وأن وراءه سلطة قوية تؤيده ،
ولكن يجب الا يشعر بأنه موضع استتباب وسوء ظن ، الا اذا كان جديرًا بذلك
فعلاً حتى لا تحذنه نفسه بانتهاز فرصة للاخلال بالنظام .

٢ — كذلك يجب أن يشغل المدرس تلاميذه شغلا مستمرا بالدرس ، أو
بالألعاب المختلفة في أوقات فراغهم حتى لا يجدوا مجالاً لديهم للمضى وراء غرائزهم
وميولهم غير الاجتماعية . فالحركة والتغير من أهم مميزات الطفولة . وهذا الميل
الفطري يجب أن يوجه في المجرى الذي يكون من ورائه فائدة للتلميذ أو
مسرة له . والا فانه يكون مصدر متاعب كثيرة ووسائل للاخلال بالنظام .
وذلك سبب من الأسباب الكثيرة التي 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 شائعة
جذابة مناسبة لسن التلاميذ وعقولهم تمام المناسبة ، حتى تسترعى انتباههم
وشوقهم فيستغرقون في أعمالهم ولا يجدون فرجة يتطرقون منها الى مشاكلة
المدرس ومضايقته

٣ — الاوامر :

اذا مراقب المدرس تلاميذه وشغلهم بما ينفعهم ويرقيهم شغلا متواصلا
مناسباً لهم ، فانه لا يزال يجد نفسه مضطراً الى إصدار اوامر كثيرة معينة في
ظروف مختلفة ولا سيما في 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 التي يصدرها للمدرس في فصله يجب أن يراعى فيها ما يأتي :
(١) أنه تكونه قليلة : فالأكثر من الأوامر يعود التلاميذ الاتكال على غيرهم ويضعف من إرادتهم ويفقدون القدرة على التصرف والتحليل في أقل أمور الحياة شأنًا ، فيجب ألا تكون أوامر إلا حيث تمس الحاجة إليها

(٢) وأنه يقصد تنفيذها : فالأوامر التي تلقى ويتساهل في تنفيذها تضر بالتلميذ وبسلطة المدرس معاً ، إذ أنها تترك في نفس الأول أثراً غير حميد ، فيظن أنه لا ضرر عليه من المخالفة ، كما تفسد عليه عادة الطاعة المراد تكوينها فيه
(٣) وأنه تلقى بعزم رقة ومن غير اضطراب حتى لا يتطرق الى التلاميذ أي شك في عزم المدرس على أن يطاع ، وأن تنفذ أوامره . أما الأمر الظاهر فيه الضعف ، والذي يغلب عليه الرجاء والخوف فلا قيمة له

(٤) وأنه يشرع فيها قبل إقرارها : أن كان تنفيذ الأوامر مقصوداً فعلاً فيجب أن يفكر المدرس في كل مرة يأمر التلاميذ به ويتدبره قبل إقراره حتى لا يضطر الى تغييره فيما بعد أو الى التغافل عنه أو تعديله مع التمرين وبعد النظر يتأتى ذلك بسرعة وبغير تدبير ظاهر

(٥) وأنه لا يكرر الأمر الواحد ، أو رفع الصوت به لا يدفعان التلاميذ الى الطاعة ، إنما يدفعهم عليها شعورهم بأن وراء هذا الأمر عزمًا على التنفيذ . فالتلميذ إذا رأى أن المدرس يكرر أوامره مرتين أو ثلاثاً فإنه لا يطيعها من المرة الأولى بل يتلكأ ويتردد ، في حين أن نرى الى تعويده الطاعة والاسراع إليها
(٦) كذلك يجب ألا يصحبرها تهديد أو وعيد : فكلاهما لا لزوم له ؛ فكأن المدرس

يجعل مسألة الطاعة مسألة اختيار أن شاء التلميذ أطاع أو لا فإنه يعاقب . هذا وإن التهديد اشعار للتلاميذ أن المدرس لا ينتظر منهم أن يطيعوه ، وعندئذ لا يجد منهم بعد التهديد إلا كل مخالفة وعناد وتمرد عليه

(٧) رآه تكونه موهبة الصيفة : فطول الأمر كطول السؤال ينسب التلميذ أوله آخره ، أو يجعل الأمر يلتبس عليه ويغم
(٨) وأخيراً يجب أن تكون أوامر لا نواهي : فهناك فرق كبير بين أمرك التلميذ بشيء ونهيك إياه عنه . فالنهي يستثير في نفسه الأفكار المعارضة لما تأمره به . أو هو يبين له الطريق الذي يجب أن يتنكب به فيستهو به ذلك « استهوا عكسياً » الى عمل ما تنهاه عنه . أما الأمر القوي فإنه يسد على التلميذ كل طريق سوى ما تودده أن يتجه اليه .

القواعد والتنبيهات المدرسية

تشبه القواعد والتنبيهات التي تصدرها المدرسة الأوامر التي تصدرها المدرس في فصله من وجوه عديدة ، فهي في الواقع أوامر تمتد أثرها الى مدى أطول مما تمتد اليه تلك ، فهي أوامر ولكنها تكون مستديمة . ويجب فيها :

١ - أنه تكونه قليلة ما أمكن : حتى يتيسر للتلميذ معرفتها وتذكرها . أما كثرتها فقد تكون سبباً الى نسيانها ، أو الى إهمال بعضها قصداً ، أو أنها تجعل التلميذ يستبجح لنفسه أن يعمل أى شيء يخل بالنظام ما دام أنه لم يذكر في القواعد والتنبيهات صراحة

٢ - أنه تكونه جلية : واضحة لا لبس فيها ولا غموض لا تحتمل تفسيراً ولا تأويلاً سوى ما تريده المدرسة منها حقاً

٣ - أنه تفكر فيها المدرسة قبل إصدارها : حتى لا تضطره الإدارة الى التفاوض عن مخالفتها أو إهمالها

٤ - ألا تعسر قاعدة أو تنبيه إلا اذا اقتضت الأحوال فعبء : أما ذكر التنبيهات لتحذير التلاميذ من الوقوع فيما يمكن أن يقعوا فيه من المخاذير فليس

سوى استهواء لهم للوقوع فيها . فمن الخطأ تحذير التلاميذ من أمر لم يخطر ببال أحدهم أن يرتكبه

٥ — أنه يشرح للتلاميذ أسبابها متى استطاعوا فهم هذه الأسباب : فإن ذلك يكون باعثاً لهم إلى اطاعتها واحترام السلطة فيها وحمل غيرهم من التلاميذ على احترامها واتباع أوامرها . فالمدرسة يجب أن تعمل على اجتذاب معاوني التلاميذ ومعاضدتهم إياها في القيام بتأديبهم وتكوين أخلاقهم . فعملها في التأديب يكون لا شك قاصراً 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 وتقديمهم فيه

٤ - الجزء

الثواب والعقاب

المدرسة مجتمع كغيره من المجتمعات البشرية تحفز أفرادها إلى العمل بواعث مختلفة — بعضها سام جليل ، وبعضها وضع حقير . ولكنها تختلف عنها من حيث أن أفرادها لما ينضجوا بعد ، فيولهم ونزعاتهم لا تزال في دور النشوء ، والتكون ، ولقد رأينا أن الغاية من التأديب المدرسي هي تعويد التلاميذ حكم أنفسهم والاشراف على سلوكهم هم دون أى سلطان خارجي . ولا يتم ذلك إلا بكف الميول والغرائز غير الاجتماعية من ناحية ، وباعلائها وتوجيهها لما فيه مصلحة الفرد والمجتمع من ناحية أخرى ، وباستحثات الميول الاجتماعية الصالحة وتنشيطها ، وتكوين عواطف نبيلة تجعل التلاميذ أبداً نزاعين إلى الخير والنظام ، تبعثهم إلى العمل بدوافع سامية . والثواب والعقاب هما اللذان يعينان على السكف والقمع وعلى ذلك التشجيع والاستحثاث .

على أنه لا يخفى أن العقاب والثواب باعثن وضيعان ، فأساسهما الخوف من جهة والطمع وحب السيطرة والاستحسان ، من جهة أخرى ولكنها على الرغم من ذلك لازمان إلى حد ما . فما دام الانسان انساناً ، وما دامت هناك مراقبة وحكم ، ونظم تقاطع ، ومجتمع تراعى مصالحه ، فلا غناء عن العقاب الرادع لمن أساء واعتدى ، والثواب الدافع لمن أحسن وأجاد . على أننا لا نستعمل كلاهما إلا بقدر ، ويجب أن تكون غايتنا منهما الاستغناء عنهما . فقلة العقاب ، وعدم الحاجة إلى الجوائز المصطنعة ، دليل على أن التأديب سائر سيراً حسناً ، في حين أن كثرتهما دليل على عكس ذلك . فمتى أخذت تتكون في نفس الطفل « عادة إرادة العمل الصالح » والشعور بالواجب وصار ينزع إلى عمل الصواب لأنه الصواب ، لا خوفاً من عقاب أو طمعاً في مكافأة

أصبح الثواب والعقاب لازوم لهما البتة ، وحان وقت الاستغناء عنهما ، وأن نستبدل بهما بواعث أسمى منهما وأنبل . على أن ذلك لا يبلغ في يوم أو اثنين .

فالثواب : هو إحداث السرور في نفس من أحسن جزاء إحسانه وتشجيعاً له على الاستمرار فيه .

والعقاب : هو إحداث الألم قصداً في نفس من أساء جزاء إساءته كي يكف هو وسواه عن معاودتها .

وكلا الثواب والعقاب مبني على أساس نفسي . فالتناس بفطرتهم ، كباراً كانوا أو صغاراً يحبون السرور ، كما يخشون الألم . فاذا جرّ عمل من الأعمال وراءه الألم كنتيجة له ، كان نصيبه أن يمتنع عنه : في حين أنه إذا أحدث في 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 في نفسه ارتياحاً من جرائها ارتبط ذلك العمل بالسرور في 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 إلى الأساء ذكر الألم فابتعد عنه .

ولا شك في أن تأثير الألم أشد من تأثير السرور في حمل المرء على تعديل سلوكه ، إذا روعيت في العقاب شروطه حتى لا يترك وراءه أثراً دائماً في الجسم أو في النفس . ولذا يرى كثيرون أن يكون اعتماد المرء على العقاب للمانع أكثر من اعتماده على الإثابة والمكافأة إذا مست الحاجة إلى العقاب ؛ فالمكافأة رشوة لضمان حسن السلوك ؛ والمجتمع لا يثيب المرء على كل حسن يأتي 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 في الماضي (١) لردع التلاميذ وزجرهم عن الذنوب الخلقية ؛ وعن كل ما يعطل سير المدرسة ويخل بنظامها . (٢) وحملهم على الجد في عملهم والعناية بدروسهم

ولكن اليوم أصبحت العقوبة مقصورة على الحالة الأولى وقلت قلت كبيرة للفرص الثاني ، في حين ان الجوائز والمكافآت قد كثرت في مدارس عدة بقصد تشجيع التلاميذ واستحثاث ميولهم واهتمامهم الى الاقبال على دروسهم على أنه يجب ألا يفوتنا ان الثواب والعقاب لا ينبغي ان يجمعان إلا إذا كان المدرس محبوباً من تلاميذه ، محترماً كل الاحترام منهم ، له في 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 هي كل شيء .

الثواب

الفرص من الثواب المدرسي مكافأة من أحسن من التلاميذ على إحسانه ودفعه إلى مواصلة بذل الجهد في العمل وحسن السلوك ، بما يبعثه الثواب في نفس المحسن من الشعور بالسرور والارتياح

ويبرر الثواب المدرسي بأن الأطفال لصغر سنهم ، وعدم نضوجهم العقلي لا يستطيعون فهم المعاني المجردة ، كالحق ، والواجب والفضيلة حتى يتخذوها دافعاً سامياً يحفزهم إلى العمل ، أو الى كف النفس عن كثير مما تشتهي . فتلك غايات بعيدة . وهم بحاجة إلى دافع حسي يكون كغرض قريب يفهمونه ، ويجدون في 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 هي البواعث العملية الميسورة في كل حال .
فالثواب ، كالعقاب ، وسيلة الى غاية ؛ وهو مثله باعث وضيع ، ولكنه انما يتخذ
ساعماً الى باعث نبيل . فالاثابة تعود التلاميذ قدر المحسن حق قدره ، والاعتراف
بما أتى من فضل ، وبما بذل من جهود . وهي تستثير في نفوس التلاميذ
المباراة . والمباراة الصالحة دافع قوى يحض الطفل على أن يرتفع إلى مستوى أرقى
مما هو فيه . ولعلها أقوى الدوافع الباعثة للتلاميذ على العمل العقلي ، اذ توجد
فيهم محبة الترقى ، وتلفت نظرهم الى المثل العليا وتحثهم على الأخذ بها . فالثواب
يشجع المحسن على المضي في احسانه ، كما يشجع غيره على محاكاته . هذا كله
إذا خلصت المباراة من الأذى ، وإلا فلها اذا اشتدت انقلبت ضرراً أو حركت
في النفوس نوازع خبيثة كالحسد والغيرة والكراهية بين أفراد الفصل الواحد
وأفسدت عليهم وحدتهم وتآلفهم ، لذا تتجه الآراء الحديثة في التربية الآن إلى
احلال التعاون دائماً محل المباراة في المدرسة ، وفي 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 ، وبالجانانية في مدارس أرقى
وما إلى ذلك

ويشمل الأدبى المدح والثناء ، وتمييز المستحق على أقرانه بميزات متنوعة
كاسناد رئاسة الفصل اليه ، أو كمنقله من مكان إلى آخر في الصف الأمامى ،

(ان كان ذلك متبعاً) وتكليفه أعمالاً « مشرفة » يقوم بها تكون كدليل على ثقة المدرس به ، أو كتابة اسمه في لوح الشرف ، أو عرض بعض اعماله الكتابية ، وواجباته المنزلية على مرأى من التلاميذ جميعاً ، أو أن يطلب منه الاحتفاظ ببعض الأدوات والكتب أو يكلف الاشراف على نظام الفصل في غيبة للمدرس أو يعهد اليه ادارة مكتبة فرقة ان كانت . وهذه كلها لها قيمة كبيرة في نظر التلاميذ لما هو متصل بها من التشريف والتكريم فترفع قيمتهم في عين أنفسهم ، وتحثهم على زيادة الاجتهاد والعناية

الثناء

والثناء وسيلة قوية ناجعة في حض التلاميذ على العمل وحسن السلوك ، إذ هو يس ميولا فطرية متأصلة فيهم ، فضلا عما يحدثه من السرور والارتياح . وهو من خير ما يشجع المرء على الاستمرار في احسان عمله واتقانه . وان أبسط أشكال الثناء أن ينظر المدرس الى التلميذ المحسن نظرة الرضاء والارتياح فيبعث فيه ذلك سروراً يشجعه على التقدم وبذل الجهد . ولكن استعمال هذه الوسيلة الناجعة السهلة يقتضى من المدرس حزمًا 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 ؛ فكلما التفریط والافراط فيه مضر كل الضرر

ويمتاز الثناء على غيره من أنواع الثواب بأن كل امرئ يستطيع أن يحصل على قسط منه . فأغبي التلاميذ وأقلهم نشاطاً جدير بالثناء عليه إن بذل جهداً ما فوق ما يبذله عادة وبذل الجهد المنظم هو كل شئ ،

فينبغي عند الثناء مراعاة الأمور الآتية :

١ — يجب أن يفرق بين الذكى الذى لا يبذل الا جهداً قليلا وبين

المتوسط الذكاء الجاد في العمل . فان ما يبذله من الجهد يفوق في الواقع ما يبذله زميله الذي حبهته الطبيعة ذكاء قوياً .

٢ — أن يثنى على السلوك الحسن في المدرسة وخارجها ، وذلك خشية أن يستقر في أذهان التلاميذ ان الأمور العقلية وحدها هي التي تستوجب المدح والثناء ، فالنظافة والمواظبة ، والاجتهاد والطاعة ، والتأدب ، يجب أن يكون لها نصيبها من المدح أيضاً .

٣ — ألا يفرض فيه ويتعالى حتى يصبح عادياً يحدث في 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 اضراً كثيرة وان كانت فوائدها غير قليلة

اضرار الجوائز

فهي تولد في النفوس صفات غير اجتماعية كالغرور والطمع والأثرة ، والحقد وخبث النية . ثم يصبح الغرور عقبة قائمة في سبيل تقدم التلاميذ واطراده . والطمع يفضي بهم الى محاولة الحصول على ما في أيدي غيرهم بانتهاج سبل غير قويمة . فهي تثير في نفس التلاميذ حب التفوق على غيرهم لا حب التقدم والترقى لأنفسهما .

وهي تقيس قيمة المرء بنتيجة عمله لا بقيمته الذاتية ولا بمقدار ما يبذله من جهود . وهذا خطأ شائع فكثيراً ما يأتي المرء أعمالاً طيبة في ذاتها وله من ورائها غرض غير نبيل . وكذلك قد تكون دواعي نجاح المرء ظروف خاصة ليست من عمل يده . فنتيجة العمل كثيراً ما تكون على عكس نية القائم به ولا تناسب مع ما بذله من جهود .

وتستبدل باعناً وضيعاً بآخر عال . فتصبح المكافأة رشوة . وتكون في نظر التلاميذ هي الغاية التي من أجلها يكبدون ويعملون ؛ فيذكرون المكافأة وينسون كل النسيان السبب الذي أعطيت لهم من أجله

وانها لتجعل من مواهب المرء الطبيعية فضيلة تشبه عليها . فكافأة المرء على ذكائه وسرعة خاطره ، كمكافأته على زرقة عينيه وطول جسمه . فهي بذلك تكاد تكون مقصورة على النجباء وحدهم ، الاذكياء بفطرتهم .

وكثيراً ما تخمد همة من فشل في الحصول عليها . فبدلاً من أن تدفعه إلى مواصلة الجهد ؛ توحى اليه أنها ليست في متناول قدرته ، فلا يكثرث للعمل وبذلك يندحط ويتأخر بدلاً من أن يرقى باستمرار

ولقد تجعل المكافأة والسرور وحدهما الباعث على العمل ، لا الواجب والاهتمام الشخصي ، ولا قيمة الشيء ، أو العمل في نفسه .

فوائد الجوائز

ولكن على الرغم من تلك الاضرار والمثالب الكثيرة فان الجوائز عامل قوى ، له قيمته في النفس . والمرء في صفه ، أو في جهله ، يتطلع إلى المكافأة الحسية العاجلة ويتأثر بها أسرع من تأثره بالمثل العالية ، واقتناعه بضرورة العمل لاغراض أنسمى من الحصول على مكافأة . وكثيراً ما كانت المكافأة خير مشجع لأناس أظهروا ميلاً خاصاً إلى فن أو علم فواصلوا ترقية نفوسهم وتقوية ميولهم حتى أصبحوا من السابقين .

فهى تحض التلاميذ على مواصلة العمل ، وعلى الاستمسك بحسن السلوك بما تحدث فيهم من السرور العاجل أو المنتظر .

ان من يحصل على مكافأة ما ترتفع قيمته فى عين نفسه وفى عيون إخوانه ، فيحترم نفسه ويزيد إعجاب إخوانه به .

كذلك تبعث فيهم ميلا إلى الميابة الصالحة ، فيندفعون فى الجدى إلى الدرس والفهم

ان قيمة المكافأة قليلة عادة ، ولكن أثرها يفوق قيمتها أضعافا كثيرة فان ما تحدثه فى النفس من المسرة تبعث فى الطفل قوة كبيرة وتوحى إليه بان فى طاقته بذل جهد أكبر للحصول على غايات انبل وأسمى .

ومع ذلك فلتكون الانابة الحسنية مستحقة حقا ، قليلة الاضرار يجب ان يراعى فيها ما يأتى :

ان تكون قليلة العدد حتى لا تفقد أثرها . على ان قلتها يجب الاتصل الى درجة لا تستثير عزمًا ولا تحرك همّة .

ان تستلزم بذل جهود طويلة مستمرة . فان كثرة الجوائز ، وسهولة نيلها تفقد لها قيمتها .

ان يكون الحصول عليها فى مقدرة كل امرئ . إذا بذل الجهد اللازم ألا تكون قيمتها كبيرة . مخافة ان يسعى التلاميذ وراءها من اجل تلك القيمة وحدها ، ولذلك يحسن أحيانا ان تأتي المكافأة على غير انتظار لها .

ان يفهم التلاميذ انها ليست سوى رمز لرضا 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 ، وألا يكافأ على 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 الحسنة التجليد ، والاقلام ، وآلات التصوير وأدوات اللعب وما الى ذلك .

العقاب

العقاب هو إشعار المسمى 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 والتلميذ ، وبينه وبين الآباء .

٣ — وهو باعث وضع 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 ويشتط ، وأخرى يلين الى درجة الضعف . والحق انه من العسير جعل العقاب متكافئاً تمام التكافؤ مع الذنب . ذلك فضلاً عن الاضرار التي تلحق الطفل - نفسه وجسمه - اذا تعسف المدرس أو أسرف في العقاب

٦ - والعقاب إذا توالى حط من قيمة المعاقب دركة فدركة حتى يصبح ثأراً على النظم المدرسية والمجتمع الذي أقرها ، أو هو قد تتبدل نفسه وتذل . فبدلاً من أن يكون العقاب باعثاً لثمة على ضبط نفسه ، وكفها من جهة ، والى بذل الجهد ، من جهة أخرى ، يكون وسيلة الى اضعاف الميل الى العمل العقلي ، واتخاذ الشخصية ، وقتل القدرة على الابتكار والاختراع

لذلك يجب ألا يلجأ اليه المدرس الا اذا أعجزته كل الوسائل الأخرى ولم تجد في تقويم المسمى وردعه ؛ اذا شك أن كثرة العقاب ، وتكرره دليل على أن المدرسة لم يتم تأديب تلاميذها ، وان طريقتهما في هذا التأديب خطأ أو أن هناك عدم ملائمة من الطفل والمنهاج ، أو طريقة التدريس أو النظام المدرسي في جملته ، وان المدرس لم يحسن استعمال الوسائل الأخرى الكثيرة التي يمكنه أن يستعملها . فتسرع المدرسة الى احلال العقاب بتلاميذه ليس في الواقع الا كسلاً منه عن استعمال تلك الوسائل الأخرى الناجعة على الرغم من بطئها ، ومشتتها أحياناً على المدرس نفسه . فالمدرس يجب أن ينظر الى اصلاح نفسية التلميذ والى ما يجب أن يكونه في المستقبل

ضرورة العقاب

على أن هذا كله لا يبرر الغاء العقاب إلغاءً باتاً . فوجوده ، والقدرة على استعماله اذا مست الحاجة اليه ، كفيلاً بحفظ النظام ، واتباع 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 ونظامها المسطورة وغير المسطورة . فهو شر ، ولكنه شر لابد منه ، ما دامت الطبيعة البشرية هى ؛ على أنه شر يراد باستعماله الخير والاصلاح . فهو وسيلة الى غيره ، لا غاية فى نفسه

الغرض من العقاب

يوقع العقاب بالمسئء 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 ما يفكرون فى أن ينزلوا عقاباً بأحد . فكل عقاب لا قيمة له البتة إذا لم يؤد الى اصلاح المسئء ، باشعاره خطاه 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 المسئء ، 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 تحدثه نفسه منهم بارتكاب مثل ما ارتكب .

٣ — ليكون له جزاءً وافاقاً 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 المسمى ، 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 آخره الامر ليعالج بطرق أخرى بعيداً عن سائر التلاميذ الذين يخشى عليهم من التأثير 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 ، وميلاً 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 المخطئ . واصلاحه ؛ وتقدير ذلك المقدار متروك الى حزم المدرس وبصيرته وخبرته بتلاميذه

٣ — فيجب ان تقترن الاساءة اذن فى نفس المسمى . بالألم السكافى حتى يكون للعقاب الأثر المطلوب ، اذ لا شك فى أن العقاب الخفيف الذى لا يردع تحريض للمسمى على التماذى فى ذنبه لا على أن يتوب عنه . ذلك فضلاً عن أنه مضعف لسلطة المدرس والمدرسة ومحقر لها

٤ — والعقاب لا يكون ناجعاً الا اذا أحدث فى نفس المعاقب شيئاً من الاخجال والتحقير ، لذلك يجب ألا يدع مجالاً لأن يثير فى نفوس التلاميذ

الآخرين عطفاً على المسىء واشفاقاً . فذلك اتلاف لروح التأديب وروح المدرسة نفسها و يجعل العقاب مهزلة وسخرية .

٥ — لهذا يجب أن يعد التلاميذ العقاب نتيجة طبيعية لازمة لارتكاب المخدور ، كما يجب أن يفهم المسىء نفسه أنه ماعوقب الا لاساءته وانها كحرمه النظام ، لا لأن المدرس أراد منه الانتقام أو التشفى لمضايقته اياه

٦ — ويجب أن يكون عادلا لا يحل الابن أساء قصداً واختياراً ، وعن اهمال وقلة اكتراث ، أى بمن ارتكب الذنب وهو عالم بأنه ذنب . فينبغى أن ننظر أولاً الى الباعث الذى دفع التلميذ الى ارتكاب ما ارتكب ونجعل العقاب على النية والقصد . أما من أساء جهلاً ، أو نسياناً ، أو اضطراراً فيجب رده 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 المسىء سناً ، ومزاجاً ، وبنية ، 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 ثمة معنى لوجود عقاب ثابت نوعاً ومقداراً لكل ذنب معين

٨ — ويجب أن نذكر أن ليست شدة العقاب وقسوته هى التى تردع المذنب ، وإنما هى معرفته بأن العقاب نازل به حتماً ، ولا مناص منه ان هو ارتكب ما يعرف انه مخدور ، لذلك ينبغى ألا يتساهل المدرس ، أو الناظر فى التأديب ، ولا يفيض الطرف عن المذنب عمداً بأية حال من الأحوال .

٩ — فان كان التلميذ عارفاً مقدار العقاب الذى سيلحق به ونوعه إذا هو ارتكب ذنباً معيناً فيجب أن يكون العقاب قاسياً بعض القسوة حتى لا يوازن

التلميذ بين ما يظن أنه فوائد تعود عليه إذا ارتكب هذه الاساءة والذنب ، وبين 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 مثلاً

١١ — ومهما يكن الأمر فيجب ألا يستكثر من العقاب وينسرف 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 الامكن حتى لسكانه نتيجة طبيعية له . فاحرم الجشع من كثير مما يجب ، وحقر الوقح السليط ، وبين للمغرور جهله ، وكلف الكسلان عملاً يعمل به ، واحجز المتأخر والقليل المواظبة . . . وهكذا

١٣ — أن نوع العقاب ومقداره يتوقفان الى حد كبير على شخصية المدرس وعلى ماله من الاحترام فى نفوس تلاميذه . فكما كان المدرس محبوباً محترماً مهيباً من تلاميذه وغيرهم كان عقابه ناجعاً على قلبه ولينه ، أما المدرس البغض 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 ويحتجته فى لا شعوره يلوى غرائزه ويؤثر فى سلوكه وفكره تأثيراً سيئاً ، فيجعله حاقداً ساخطاً على المدرسة وعلى المجتمع ولذا يجب التقليل من كل شئ اسمه عقاب الى اقصى حد ممكن بحيث لا يتنافى مع مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع

أنواع العقاب

العقاب كالثواب نوعان : حسي وأدبي

فالعقاب الحسي هو ما أحدث ألماً في الجسم . والادبي ما أحدث ألماً نفسياً لما يمس من احترام المرء لنفسه ، واحترام أخوانه له ، واسعاره خطأه . وأنواع ذلك العقاب كثيرة . من أشدها ما كان يمس غريزة أو ميلاً فطرياً في النفس ، كتقييد الحرية والحجز الانفرادي ، والتبكيك الشديد

١ — التأنيب والتبكيك

- التأنيب سلاح قوى واستعماله سهل ميسور . استهوت سهولته ويسره كثيراً من المدرسين إلى الإفراط فيه حتى أصبح في يدهم مفلولاً لا يردع تلميذاً ، ولا يقيم للمدرس سلطة ولا يستتقي له احتراماً ولا هيبة في نفوس تلاميذه
- ١ — فينبغي أن يكون التأنيب قليل الحدوث ، فكثرتة تجعله غير مجدي ، مفسداً لما يجب أن يكون بين المدرس وتلاميذه من علاقات المحبة والاحترام ، كما أنه يفسد نظام الدرس ويعطله . فالمدرس الذي يقف درسه بين لحظة وأخرى ليؤنب فلاناً ويبكت غيره يضيع على تلاميذه وقتاً ثميناً ، في حين أن النظرة الواحدة أو الائمة الخفيفة قد تكفي في كثير من الأحوال لرد الخطيئ والمتشاغل ، وإلا فتوجيه سؤال إليه ، قد يكفي في أحوال عدة

- ب — ينبغي ألا ينزل التبكيك إلى دركة تسقط الغلطات التافهة وقوف المدرس لتلاميذه بالمصاد يحصى عليهم هفواتهم ويؤنبهم عليها كلما هفوا
- ج — كذلك يجب ألا ينزل إلى حد التهمك الجارح والاستهزاء المؤلم ؛ فالتهمك سلاح ذو حدين وقلما تندمل جراحاته بسرعة ، بل تترك في النفس أثراً لا تزول منها بزوال السبب ، ولا سيما إذا مس التهمك أموراً شخصية عزيزة على التلاميذ وغيرهم .

د — ويحسن أن يكون التأنيب على انفراد حتى يشعر التلميذ الخطي . بأن المدرس قد راعى كرامته فاحتفظ بها موفورة ولم يقصد إلا إصلاحه ، لا التشهير به . فاذا تكررت دواعي هذا التأنيب ولم يشعر فليجأ المدرس عندئذ الى التأنيب علنا بحضرة تلاميذة الفصل ، ثم المدرسة كلها

ه — وينبغي ألا يلام فصل برمته على جريرة فرد منهم ، فليس لمثل هذا التأنيب من قيمة ، ولا هو من العدل في شيء . ومع ذلك فقد يفيد كثيراً أن ينبه الفصل كله إلى أن خروج أحدهم على النظام مضر بهم جميعاً ؛ وينبغي 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 في المجتمع والحياة .

٢ — التشهير

ان التشهير الخفيف غير المذل للنفس مسموح به ، كتوقيف المذنب في مكانه أو بجانب الحائط . على أننا مع ذلك نشك كل الشك في قيمة ذلك العقاب ، فهو لا أثر له في غالبية التلاميذ ، ولا فائدة منه

٣ — استقطاع الدرجات

ان استقطاع بضع درجات من الدرجات المخصصة للسلوك تؤثر في التلاميذ ولا سيما في الطموح منهم المحتفظ بكرامته أثراً غير قليل ، وبخاصة ان كان ثمة ميل إلى المنافسة الصالحة في الفصل . فهذه الوسيلة تمتاز بأنها تشجع المذنب على اصلاح ما صدر منه من الخطأ واستعادة مكانته في رأى استاذة واحوانه ؛ ذلك ان كان ثمت درجات لا تزال تُعطى

٤ — الحجز

الحجز آخره النهار ، وحرمان التلاميذ من « الفسحة » عقاب عدل ناجع في ذنوب مثل عدم المواظبة ، وعدم التبكير ، والاهمال ، والتشاغل عن الدرس باللعب ،

كل ذلك إذا روعي فيه أن يكون عقاباً حقاً يشعر التلميذ شيئاً من الألم . اذلا فائدة ترجى منه اذا حشر التلاميذ زمراً في فصل واحد وتركوا يمزحون بعضهم مع بعض ، أو مع المكاف برفاقتهم . ومن قبيل هذا حجز فصل كامل وتركه يلعب في ساحة المدرسة بلا رقيب ولا اشراف

أما الحجز الانفرادى ، فهو عقاب قاس . يحسن عدم الالتجاء اليه بحال من الأحوال

٥ — التكاليف

يقصد بذلك إعطاء التلاميذ عملاً يؤدونه في الحجز أو في بيوتهم عقاباً لهم على ذنب جنوه . فهو عقاب عدل وجزاء وفاق في أحوال عدم تأدية الواجب ، أو تأديته من غير إتقان كاف ، على أن وراه أخطاراً كثيرة يجب الانتباه اليها من البداية .

١ — فانه يقرن الواجب بالألم في نفس التلاميذ فتصبح تأديته أمراً كريهاً لهم ، فبدلاً من أن نمنع شراً واحداً زدناه شراً أشد منه

ب — ليس لدى المدرس دليلاً على أن التلميذ نفسه سيؤدي ما كلفه . فكثيراً ما يدعو غيره ليقوم بالتكاليف بدلاً منه أو على الأقل يعينه فيه

ج — ان المادة التي يكلف التلاميذ الكتابة منها كعقاب لهم تصبح بغية لديهم

د — وقد يشور التلاميذ ويرفضون تأدية مثل هذا العقاب فيزيد المدرس مقدار «التكاليف» أضعافاً ويتمسك التلاميذ بعدم الأداء ، ويحدث عندئذ أن يتغاضى المدرس ، أو يلجأ لإدارة المدرسة ، وكلاهما شر

٦ — حرمان المذنب من شيء مرغوب فيه

كان يحرم المذنب الاشتراك مع اخوانه في اللعب ، ويبعد من القسم الخصوص في الألعاب الرياضية ، أو يفصل من سلك جمعية مدرسية ، أو من الكشف

أو تنتزع منه ميزة من الميزات الكثيرة التي يعطيها المدرس أو المدرسة لمن تريد أن تشعرهم بحسن تقديرها لهم . وأثر هذا الحرمان يكون متناسباً مع مقدار الرغبة في الشيء الممنوع

٧ — الطرد

يكون الطرد اما من الفصل أثناء الدرس ، أو من المدرسة لمدة معينة ، أو منها نهائياً . فأخراج التلميذ من الفصل ليس في الواقع عقاباً له . إذ أن الذي يرتكب أمراً يضطر المدرس الى اخراجه من الفصل لأجله ليس ممن يكثرثون اضياع درس أو اثنين منهم . والمدرس لا يلجأ الى هذا النوع من العقاب الا لئلا للتلميذ وانما استبقاء على فائدة سائر اخوانه ، وحرصاً عليها من اضياع وخوفاً عليهم من أن يتأثروا بقدوة غير حسنة . ففي الواقع أن اخراج التلميذ من فصله مضرة به لا اصلاحاً له فيجب أن يتمتع عنه المدرس كل الامتناع

وكذلك حال الطرد من المدرسة ، فهو انما ليحس التلميذ بوحدته ، وبضرورة بذل الجهد لاستعادة ما فقد من دروس وكرامة في عين اخوانه وأهله ، أما إذا فشلت كل الوسائل التأديبية العادية ، واستمر التلميذ في إقامة الصعوبات في طريق استفادة اخوانه التلاميذ الآخرين من مدرستهم ومدرستهم وخشى ان يكون قدوة سيئة ، فليس ثمة إلا الفصل النهائي ، فالمدرسة يجب ألا تسمح بحال من الأحوال لفرد منها أن يلحق ضرراً بمصلحة « المجموع » ، وكل العقوبات والنظم انما ترمى في النهاية الى الاحتفاظ بالمجموع من أن يضر به متمرّد أو ثائر .

٨ — الجزاء الطبيعي

يقصد بالجزاء الطبيعي ما يجره المرء على نفسه من مسرة أو ايلام من جراء تعرضه لعمل أو شيء ما لم يكن له أن يتعرض له . فهو جزاء يتلو العمل كعاقبة طبيعية له ، ان خيراً فخير وان شراً فشر ، من دون أي تدخل خارجي من أحد .

فهو جزء من جنس العمل . فاذا لعب طفل بالنار وأحرق يده ، أو بالمطرقة فهشم أصابعه ، أو بالمداد فلوث ملابسه الجديدة ، أو صدم كرسيًا فخر على الأرض — اذا عمل ذلك فقد نال جزء عمله من حرق وتهشيم . واذا كسر « أميل » زجاجة نافذة حجرتة التي ينام فيها فجزاؤه أن يعرض للبرد ويقاسى ألمه . بذلك يكسب الطفل خبرة جديدة ، ويتعلم من جراح خبرته . والعلم بالخبرة خير أنواع التعلم

ان أول من اهتم بهذا الجزء الطبيعي وحض على الاخذ به في أمور التربية هو جان جاك^(١) رسو (١٨١٢ — ١٨٨٤) في كتابه « أميل » ثم أخذ هربرت سبنسر عنه هذا الرأي وتوسع فيه في كتابه « التربية » . ويلخص انصار هذا النوع من الجزء ماله من المحاسن في :

أنه عقاب طبيعي كما يدل عليه اسمه ؛ والطبيعة قد أوجدت الألم لتجنب كل ما يضر بحياة السكان الحي ، 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 سوء النتائج وحسنها أكثر مما ينتظر من غيره الجاهل بها . أنه جزء عادل يتناسب كل التناسب مع الذنب ، فكما كان الذنب عظيما كان العقاب شديداً .

وانه يربط الألم بالاساءة ، والسرور بالاحسان ربطاً وثيقاً في أذهان الاطفال فيكفهم عن الضار ويدفعهم الى عمل النافع الصالح وأنه مستمر مطرد . فالطبيعة لا تعرف هوادة ولا رحمة ، فكما ارتكب

الطفل ذنباً معيناً جرَّ على نفسه الألم المترتب على هذا الذنب . فالجزاء الطبيعي
لامنص 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 الشئ ، نفسه لا من مدرس ولا من أب

لذلك تبقى العلاقة بين المدرس والتلاميذ ، أو الأب وأبنائه حسنة قائمة على
المحبة والاحترام . وبذلك يعفوذ المدرسين والآباء ويكون له خير الاثر في
تهذيب الناشئين والمتعلمين .

إن هذا الجزاء يجعلنا نستغنى عن توقيع العقاب العسادي لما له من الأثر
السيئ ، كما يجعلنا نستغنى عن الجوائز أيضاً . إذ هو يجعل الطفل يستمسك
بالفضيلة لنفسها ، لا خوفاً من عقاب أو طمعاً في ثواب .

هكذا يحتاج أنصار هذا الجزاء الطبيعي له ويؤيدونه . ولكن لا شك أن
هذه الفوائد السابقة ليست فوائد خالصة . كما أنها ليست صحيحة في كل الاحوال
ولا في أكثرها . فلنستطيع أن نكمل تربية الاطفال الى الطبيعة العمياء ،
ومعروف اننا كلما ترقينا في الحضارة وازداد المجتمع تعقداً ابتعدنا عن الحالة الطبيعية
الأولى التي 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 عدلاً ولا ظلاماً . ولو أننا اعتمدنا على هذه النظرية
لكنا قد سلمنا ضمناً بعدم الحاجة الى « القانون الأخلاقي » وسلطانها على النفوس ،
وعندئذ يصبح كثير من الفضائل كالواجب ، والمصاحبة 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 ، وإنما بذات الجنب فتودى بحياته لانه كسر شبك حجرته ، وقد يقفز التلميذ سلمين فتزل قدمه ويهوى الى آخر الدرج فتشيج رأسه أو انه لا يحدث البتة ، وبذلك يتكرر الفعل الخطأ ، ويتحول الى عادة ثابتة ، فالصغير قد يذنب في أمر ما ولا يضبطه أحد ؛ وبذلك لا يعاقب ، فيستمر في ذنبه كالسرقه مثلاً .

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 في حياته الدراسية لا يشعر بالنتيجة الطبيعية إلا بعد أن ينضج ويرى نفسه في 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 ما يكون 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 . فعلى كاهى ، لا موضع لها في المدرسة . فعنى العقاب الطبيعي في رأى سبنسر أن يتنحى المربي عن مجازاة الطفل ويتركه يجنى عواقب أعماله . وعندئذ يحرق على نفسه وعلى المجتمع أضراراً جسيمة .

أما استعمال الجزاء الطبيعي في المدرسة فيجب أن نفهم منه شيئاً آخر غير مجازاة الطبيعة العمياء : نفهم منه أنه محاولة جعل العقاب متناسباً مع الذنب من حيث النوع ومشابهاً له . ففي المدرسة ظروف كثيرة يسهل تطبيق هذا الجزاء فيها . فالذى يسيء اللعب مع اخوانه يحرم اللعب معهم . والذى يهمل درسه يكاف أعادته من جديد . ومن أتلف شيئاً لأخيه يكلف إصلاحه . وغير المواظب أو المبكر يعاقب بالحجز ، وأمثال ذلك كثيرة لا لزوم لتعدادها ؛ والحق أن المدرس

لو استطاع أن يضع نصب عينه أن يجعل العقاب من نوع المذنب لكان ذلك رادعاً كبيراً للتلاميذ ، ولكان لهم درساً عادلاً وعبرة نافعة .

٩ — العقاب البدني

اختلف المشترون والمربون في جواز معاقبة المذنب عقاباً بدنياً . فمنهم من حرّمه تحريماً باتاً ، ومنهم من يرى أنه لا يمكن الاستغناء عنه سواء كان ذلك في المجتمع أو في المدرسة ؛ فإن ذنوباً كثيرة لا يمكن علاجها إلا به وحده . حتى أن منهم من بالغ وأسند كثرة الجرائم وانتشارها في كثير من البلاد ، ولا سيما في أمريكا إلى تحريم العقاب البدني في المدارس .

على أن كلاماً ممن يجيزه ومن يحرمه مقتنع بأنه « باعث » وضع ، ووسيلة لا تتفق وكرامة الانسانية . غير أن خصومه يعترفون مع ذلك بأنه على الرغم من أضراره كثيراً ما يكون الوسيلة الوحيدة الناجعة في بعض الاحيان . وقد يكون مجرد شعور التلاميذ بإمكان معاقبتهم عقاباً بدنياً زاجراً لهم عن اقتراف الذنب ؛ في حين أن علمهم بأن القانون يحرمه يجعلهم يستحلون اقتراف كثير من ذنوب ما كانوا يقرّبونها والعقاب البدني مباح في المدرسة .

ومع اعتقاد انصاره هؤلاء بضرورة وجوده فإنهم يعترفون أيضاً بما قد ينجم عنه من الاضرار البليغة ، ولذلك يحوّلونه بشروط كثيرة ، ولا يجوزونه إلا :
(١) في بعض « الاحوال الخلقية » وفي ذنوب معينة : كالسرقة ، والقسوة ، والقحة والعناد ، والبذاءة ، وتعمد العصيان والتمرد ، وفي بعض الجرائم الخلقية والاجتماعية المعينة .

(٢) ويشترطون أن لا يلجأ اليه إلا إذا أخفقت جميع الوسائل الأخرى التربوية
(٣) ولا يسمح به إلا لناظر المدرسة ، ولبعض كبار المدرسين الذين مارسوا التعليم زمناً طويلاً ويتمتعون بثقة كبيرة من حيث طول أناةهم 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 توقيع اياه .

(٥) كذلك لا يسمح بأن يكون توقيع علفاً أمام التلاميذ جميعاً حتى لا يحط من كرامة التلميذ أمام اخوانه ، أو يجلب عطفهم عليه ؛ أو يهينوا له فرصة يظهر فيها تلك « الشجاعة » الكاذبة الخرقاء التى قد تجر أحياناً اعجاب إخوانه به — خطأ منهم وجهلاً .

(٦) كذلك يجب ألا يكون فى مواضع من الجسم يخشى عليها من التأثير السريع الدائم كالرأس أو العظام ، أو الاذنين وغيرها .

(٧) وينبغى ألا يوقع على الطفل وهو هائج النفس ، نأثر الغضب ، فذلك قد يدفعه الى التمرد والعناد ، والامعان فى العصيان ، كما أنه قد يجر وراءه أمراضاً عصبية كبيرة تلازم الطفل طول حياته .

(٨) وفضلاً عن ذلك كله فهو يضعف شخصية الطفل ويتلفها ؛ وقد دلت الابحاث الحديثة فى علم النفس أن العقوبات البدنية المفرطة كثيراً ما تكون فى اللاشعور ميولاً 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 ، ويبيلد الخاطر ، أو يحقر الساطة

المدرسية فى أعين التلاميذ وأولياء أمورهم

د — وقد يلحق بالتلاميذ ضرراً جثمانياً دائماً ، إذا كان الضرب في موضع دقيق كالصدر والبطن والرأس . وخطر ذلك كثير الاحتمال ؛ فان الضرب ميسور للمدرس في كل وقت ، والأحوال التي تجعله يحتسب ويخرج عن حده كثيرة ، فاستعماله سهل لأقل الأسباب وأتفهها ، وفي ذلك من الخطر ما فيه

ه — انه نوع من العقاب الذي لا يليق بانسان متحضر يعرف لنفسه الكرامة ؛ انما هو أثر من آثار القرون الوسطى والوحشية الغابرة . فضلا عن أنه ان يؤدي الى النتيجة المطلوبة من توقيعه من حيث الاصلاح النفسى الدائم

وانه دليل على أن المدرس لم يحشم نفسه مؤنة تجريب الوسائل الأخرى الرادعة ، والمربية حقاً . والوسائل المربية الايجابية هي التي يجب أن يلجأ اليها المدرس دائماً عند ما يحتاج أحد تلاميذه الى « علاج واصلاح »

وسواء أ كان الصواب في جانب مؤيدى هذا النوع من العقاب أم في جانب العاملين على تحريره فانه ينبغي ألا يلجأ اليه المدرس بأى حال من الأحوال ما دام قانون نظام المدارس المصرية (مادة ٨٨) يحرمه تحريماً باتاً ، وما دامت الأمة كلها ممثلة في مجلس النواب والشيوخ قد حرمته كذلك . ففي الالتجاء اليه بعد تحريره خطر أدبى كبير على خلق التلاميذ وخلق المدرس نفسه ، وبخاصة اذا كان التلاميذ يعرفون أن هذا النوع من العقاب محرم ، وهم غالباً يعرفون ذلك . فهو انتهاك لحرمة القانون ، واستخفاف به علناً أمام من يجب أن يعودوا احترام القانون وطاعته من البداية ؛ أو هو على الأقل عصيان لما يتطلب الطاعة والاحترام . وهذا دليل على ضعف في النفس وميل الى الرياء ، فيجب أن يتمتع المدرس عنه مادام القانون يمنعه حتى ولو كان هو نفسه يرى غير ذلك . ففي الالتجاء اليه ، والتلاميذ عارفة بانه محرم قانوناً ، ايجاء اليهم بعدم ضرورة احترام القانون وطاعته

(١) من أوائل الذين حرموه الرومانى كوتيليان كما ذكر في كتابه معاهد الخطابة . فقد كان العقاب البدنى في المدارس الرومانية فاشياً وشديداً

وهو شر إحاء يمكن أن يُبث في نفوس التلاميذ ولا يمكن للدروس اللفظية المألوفة أن تمحوه منهم فيما بعد .

الالعاب

أصبح اللعب الآن يعد عاملاً كبيراً من أهم عوامل التربية الحديثة ، سواء أكان من حيث التعليم أم الصحة العامة أم تكوين الاخلاق الصحيحة . ولقد كان الاغريق أول من اهتم به في القديم كوسيلة لتكوين الرجولة الصحيحة ، حتى أن الاسبرطيين منهم كادوا يجعلونه الوسيلة الوحيدة في نظرهم للتأديب والتعليم ؛ أما في الزمن الحديث فالفضل في كشف ماله من الأثر الكبير في التربية راجع الى « فروبل » ثم الى الابحاث الجديدة في علمي النفس ، والحياة .

التربية البدنية واللعب

ان أثر اللعب في الجسم والصحة وقيمتها لها ظاهر بين لا يحتاج المرء أن تبين له فوائده بتفصيل واسهاب كبيرين . فالصحة والقوة يسعى لها كل انسان ، ولا يجهل قيمتهما وضرورتها أحد .

ولقد شاءت الطبيعة أن يكون الطفل كثير الحركة بادي النشاط . فجعلت مراكز الحركة في الدماغ أول ما يترقى منه . وأمدت^(١) 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 ، منتظماً . وكذلك أمدتهم الطبيعة بالتخيل القوى ، والتقليد ، وبالقابلية للاستهواء ، وبحب الاستطلاع وغيرها من الميول الفطرية ؛ وهذه كلها تعينهم

(١) « كارل جروس »

في لعبهم وتزيد في سرورهم به واستمرارهم فيه

ليست الحاجة الى القوة الجثمانية اليوم كبيرة كما كانت في الزمن الماضي . فأعمالنا لا تستلزم من القوة البدنية القدر الذي كانت تستلزمه أعمال الكثيرين منا . فأكثر الاعمال اليوم تحتاج الى جهد عقلي ، وتحمل وصبر ومهارة أكثر مما تستلزمه من قوة الابدان . فأغلب الاعمال الشاقة تقوم بها الآلات المختلفة المدارة بالبخار والكهرباء ، وهي 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 ، واثقان . فحاجتنا الى القوة الآن ليست لحمل الأثقال وجرها ولكن لتؤدي أعمالا معقدة كثيرة ، تأدية متقنة في وقت قصير ومن غير عناء كبير ، بلا تعب سريع .

ذلك الى أننا قد نحتاج اليها في مواقف عدة : في الدفاع عن أنفسنا ، أو في الدفاع عن ضعيف اعتدى عليه قوى . وواضح أن « القوة » تجعلنا شاعرين بالامن والسلام في أحوال كثيرة ، لما نشعر به في أنفسنا من القدرة على الاعتماد على قوتنا الشخصية والدفاع عن أنفسنا .

كذلك نحتاج اليها في استجمامنا ورياضتنا ولهونا كبارا : في ألعاب كالتنس وكرة القلم ، وفي الجري ، وغير ذلك مما به نستجم ونثروض لنستعيد به قوتنا ونشاطنا . فكأن اللعب يزيدنا قوة ، والقوة تمكننا فيما بعد من العمل ، ومن اللعب . نفسه ويشعر كل لاعب كبيراً كأنه أصغيراً بمقدار كبير من اللذة والسرور تجعل للحياة قيمة أكبر مما لو كانت كلها عملاً وجداً ، بما تفيض عليها من السرور والاستمتاع

هذا الى أن اللعب يزيدنا قوة على الاحتمال والمكابدة ، والاضطلاع

بالاعمال التي تستلزم صبراً ؛ فلا يسرع اليها التعب في كل مانع ؛ والقوة الجثمانية وحدها ليست كافية لجعلنا كثيرى التحمل . فلقد يكون المرء قوياً ولكنه مع ذلك لا يتحمل العمل طويلاً ، 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 في تكوين الاخلاق ، واطهار الشخصية ، وتكوينها التكوين الاجتماعى الصحيح .

ولقد كانت المدارس الانجليزية الكبرى الى زمن قريب : ولا تزال ، تجعل مفخرتها الكبرى في التربية عنايتها بالأخلاق والرجولة أكثر من عنايتها بالعلم والتعليم . وكانت تلك العناية تتجلى في الاهتمام الكبير بالالعاب على اختلاف أنواعها وبخاصة تلك التي تستلزم قوة ورجولة ومباراة ، لاعتقادها أن الاخلاق الصحيحة النافعة للمجتمع انما تتكون في ساحات اللعب وميادينه أكثر منها في فصول الدراسة المعتادة . ولقد كانت لكل مدرسة من المدارس الكبرى مثل رجبى وايتن وغيرها روحاً رياضية خاصة بهما تعرف المدرسة بها وتميزها عن غيرها من المدارس .

وكل الفوائد الخلقية التي تنجم عن العناية باللعب تنشأ مما فيه من عناصر الحرية ، والتلقائية ، والتنافس ، والتعاون والنظام ظاهرة فيها كل الظهور . ففي الاعباب الجمعية التي يتبارى فيها فريقان تتمثل اساليب النشاط والحياة الاجتماعية التي ترى في المجتمع عادة بما فيه من صبر وتحمل وصراع وتعاون ومثابرة وطاعة للنظام والقانون وتسامح وتشدد .

فاللعب في نفسه مدرسة عملية يترى 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 لأنها تتكون من جرأ خبرته الشخصية ومن الداخل لا بالتلقين والتكليف من الخارج .

ففي اللعب يتعلم الطفل ما لطاعة القانون والخضوع للنظام الموضوع من القيمة الكبرى في النجاح في الحياة . فالتقوانين وإن كانت من جهة تقيد حرية الأفراد بعض التقييد فهي تقيد حرية الآخرين كذلك وتمنعهم من التعدي على حرية سواهم . وبذلك تعين في الواقع على توسيع حرية الفرد من جهات كثيرة بما تمنع غيره من التعدي عليه . ولهذا يرى الفرد العاقل نفسه مضطرا إلى الاستمسك بالتقوانين والنظم كل الاستمسك ويتمنع غيره من أن يعمد إلى انتهاكها صراحة أو خاسرة . فهو بذلك يتعود كيف يطيع ويخضع كما يتعود كيف يتولى الزعامة .

وانك لترى ذلك ظاهرا كل الظهور في الجنس السكسوني فأفرادهم من أحرص الناس على احترام الرئيس مهما كان شأنه ، واسلسهم قيادا لحكوماتهم وأحرصهم على احترام القوانين مهما كان أمرها . وهم في الوقت نفسه من أشد الناس محافظة على الحرية ومناصرة لها . ومعلوم أن أفرادهم أكثر الناس عناية بالالعاب واهتماما بها وبالغامرات والمقامات المختلفة في مناحي الحياة المتعددة

كذلك يتعلم المرء في اللعب ما للتعاون بين أفراد الفريق الواحد من القيمة الكبرى في نجاح ذلك الفريق . كما يدرك معنى المباراة الصحيحة وحدودها بعدم الاضرار بمصالح غيره أو نفسه ، كما يتعلم أهمية النظام والتضحية ، والنشاط والمثابرة في العمل إلى النهاية ، والحرص على الوقت وضبط النفس ، والارحية ، وعدم الشئمة بالمغلوب ؛ ولا الفرح الشديد بالانتصار والفوز فرحا يؤلم الفريق الآخر المغلوب وعدم ثبوت الهمة وانكسار النفس عند الانهزام والقشل .

ذلك إلى أن اللعب ، فضلا عما له من الفوائد الإيجابية الكثيرة ، فهو يشغل

الغنى عن كثير مما لا يستحب خلقيا أو اجتماعيا فانشغاله به في أوقات فراغه تستنفد مازاد في أعصابه من الطاقة المدخرة على حاجاته الضرورية ومطالب شغله ، بدلا من أن يسير في الشوارع والطرق نهبا لكل مؤثر خارجي ضار به خلقيا وصحيا . كما أنه لا يتيح له الفرص الكثيرة للاستسلام الى أحلام اليقظة والجري مع الخيال في أودية ضارة عقليا وخلقيا كذلك

وفي الجملة أن ساحة اللعب تفيد المتعلم مالا يقفده اياه الفصل العادي من حيث تكوين الاخلاق المثية والسلوك الحسن المضبوط

أوقات الفراغ

لم تعد مقتضيات العيش في العصر الحاضر تستغرق في الاحوال العادية وقت العامل كله . فبعد انتشار استعمال الآلات المختلفة الموفرة للعمل اليدوي الرتيب أصبح ما كان عمله يستغرق عدة أيام أو شهور يؤدي في ساعات أو بضع أيام . وذلك في كل ناحية من نواحي النشاط الانساني . ولا شك في أن إرهاق الفرد بالعمل الكثير المضني ، واستغلاله اقتصاديا ليس من حسن السياسة في شيء . فالعامل المستريح المستجم ينتج أكثر من العامل المتعب منهوك سواء من حيث الكمية أو من حيث النوع والقيمة . وبذلك أخذت كل المعاهد والمعامل توفر لمن فيها اوقات كثيرة يخلون فيها من العمل كي يستجموا أو يستريحوا ويستأنفوا أعمالهم بكل همّة ونشاط .

وليس من شك في أن أوقات الفراغ ستزداد لدى الفرد في المستقبل ازدياداً كبيراً عند ما يتم تنظيم العمل والانتاج من الوجهة الاقتصادية والاجتماعية تنظيماً صحيحاً . ولذلك كان لزاماً على المدارس التي تعد الجيل المستقبل أن تعنى كل العناية بتدريب افرادها على حسن استخدام أوقات الفراغ والاستفادة منه الى أقصى حد . وبالطبع لدى التلاميذ في أية مدرسة من المدارس من الوقت الفراغ الشيء

الكثير ؛ وأنه ليعطى لهم قصداً لا اعتباطاً . فإذا لم يعودوا على استخدامه من البداية واتقاه فيما يفيد ويرقى كان ذلك الفراغ ضرراً كبيراً عليهم في الحاضر وفي مستقبل . ففي فراغهم يستطيعون العمل على تنمية ما فيهم من ميول خاصة وما وهبتهم الطبيعة من مواهب لا يتسنى دائماً تنميتها في المدارس الى الحد الواجب لعدم وجود الوقت الكافي في المدرسة أو لعدم ظهورها واضحة للمدرس أو لأن نظم المدرسة عتيقة لا تسمح 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 في وقته الفراغ المجال الكافي للعمل على تغذية هذه المواهب والميول وتنميتها الى أقصى حد . فكم من رجل ظهر في عالم العلم والاختراع بفضل عنايته الخاصة بتربية ميوله الى هذا العلم في أوقات فراغه لا بمجرد دراسته في المدرسة أو الجامعة .

ذلك الى أن توفير الوقت للطفل ليكون لديه المجال ليشترك مع أهله في مجتمعاتهم العائلية ويشاركهم في مسراتهم ويستفيد مما في المنزل من دواعي التربية والسرور والنظام تلك الدواعي التي تجعل للحياة العائلية قيمة وأثراً كبيراً — أمر يراه الكثيرون الآن ضرورياً لا بد منه . ولذلك يجب على الآباء أن يوفرُوا لمثل هذه المجتمعات المحرومة منها حياتنا المنزلية وبخاصة للفتيان والفتيات الذين في دور المراهقة والشباب فحاجتهم الى أوقات الفراغ والحرية كبيرة ، وأكبر منها حاجتهم الى التدرب على حسن التصرف في 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 في الحياة ومتمتعين بها ، فأول عمل تعنى به إنما هو تدريب هؤلاء التلاميذ : رجال المستقبل ونسائه على ذلك عملياً لا بمجرد الدروس النظرية التافهة التي اتضح الآن أن قيمتها في الحياة ليست كبيرة كما يظن أنصارها

المسلاة

قد لا يمكن ادخال روح اللعب في الاعمال الكبرى في الحياة العقلية بالمعنى الذى يتطلبه المربون وعلماء النفس في الوقت الحاضر . فيقوم الفرد بعمل الشيء الذى يعمله حبا فيه نفسه . فليس أحد يقوم الآن بعمل تصميم لقنطرة أو بالقنطرة نفسها أو بعمل قطار عظيم حبا في ذلك القطار أو تلك القنطرة نفسها ، ولكن قد يتسنى ذلك فيما يسميه العامة « غية » ويطلق عليه الإنجليز كلمة (hobby) والفرنسيون (marotte) .

ويراد بهذه الغية أو المسلاة أى عمل كان يهتم به المرء من أجله هو لما يصيبه فيه من لذة وراحة ، ولما يحس في نفسه من ميل اليه واهتمام به . ويكاد كل شخص انجليزى له مسلاة خاصة ينفق فيها وقته الفراغ ويتسلى بها ويستفيد 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 الأشياء 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 التي لكبار الفنانين أو الراديو والاذاعة اللاسلكية . ففي مثل هذه الأشياء والاعمال يتسنى للمرء أن يحتفظ بروح اللعب قوية نشطة .

لهذه المسألى فوائد عدة . فهى تستحث صاحبها الى بذل الجهد وتدعوه الى النشاط والجد ، وفيها يحتفظ بتحمسه وغيرته فى وقت تكون فيه معرضة لأن تنخبو 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 مجالاً واسعاً ، فضلاً عن أنها توسع خبرة القائم بها فى اتجاهات عدة وميادين كثيرة .

لهذا تجب العناية بهذه المسألى ، وموالاتها فى الاطفال وحضهم على الاهتمام بها بدلا من اظهار الاحتقار لها وتبسيط همّة القائمين بها ومعاقيتهم عليها كما يفعل أحياناً بعض الوالدين غير المستنيرين . فهى ليست مضیعة للوقت ، ولا سبيلاً للخسار والتلف . بل أقل مافيهما أنها ، على العكس تحفظ الفتيان من أضاعة أوقاتهم سدى فيما لا يفيد أو فيما يضر ويؤذى ، فى مواطن الفساد والادرات 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 نواحي الحياة النفسية والوجدانية ، والميول التى قد لا تجد المدرسة مجالاً للعناية بها العناية المطلوبة والواجبة .

ولقد تبين للباحثين الامريكيين ضرورة تنظيم نشاط الاطفال فى هذه العطلات الطويلة ؛ فالطفل فى المدرسة يكون اسعد حالاً منه فى عطلته ، اذ غالباً ما يقضىها فى الشوارع والازقة محتلاً بمن لا يجب أن يختلط بهم وكسبا خبرة وعادات غير صالحة ، لا يمكن أن تقرها مدرسة ما

ولذلك تكونت في الولايات المتحدة — في 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 ، وفي أيام السبت والاحد ولا سيما في العطلة الصيفية الطويلة . وكثير من المدارس الأمريكية والإنجليزية تنظم دروسا صيفية خاصة شائعة في الفنون والالعاب والمواد العملية : في الموسيقى ، والأدب والاشغال اليدوية ، وفلاحة البساتين ، وفي رحلات كثيرة خاصة تعليمية وتثقيفية . وكلها تعلم بطرق شائعة هي الى اللعب أقرب منها الى الجد من غير أن تهمل فائدتها المرومة .

ولقد كانت هذه الاقسام ناجحة كل النجاح في كل مرة جربت فيها . وكل ما يمكن أن يؤخذ عليها محصور في وسائل تدبير اللازم لها ، على أنه لا شك أن وجدت العزيمة والاستعداد فان العقبات الحالية يمكن التغلب عليها في كثير من الاحوال

الجماعات المدرسية

لو كانت الحياة المدرسية مقصورة على تجمع عدد من التلاميذ في فصل ، والاصغاء الى مايلقيه اليهم استاذهم ، لكان المدرسين أبعد الناس عن فهم طبيعة الطفل والحياة ، وحاجياته الكثيرة المختلفة التي يستلزمها نموه الطبيعي ، وتقتضيها طبيعته ونفسيته ، ولأصبحت المدرسة سجنًا كريمًا يذهب اليها التلاميذ مرغمين كارهين . واليوم لانزال نرى التلاميذ ينفرون من المدرسة أو التدريس ويتمنون ذلك اليوم الذي يخلصون فيه منها وينتهى فيه زمن الدرس والتحصيل .

في حين أن التلميذ الآن في كثير من المدارس الحديثة يغادر المدرسة وهو أسف ، ويحن اليها كل الحنين وهو في 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 التلاميذ نواحي العقل المختلفة ، وأساليب النشاط وتبعث فيه الميول وتجذب به الى الاهتمام بعمله ، وتحبب 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 المشر ، أنشئت تلك الجمعيات المدرسية المختلفة فى كثير من البلدان التى تعنى بالتدريس الحديث . فهناك جماعات للموسيقى ، والرسم والتصوير ، وللشغال اليدوية المتنوعة ، ولفلاحة البساتين ، والرحلات ، وللتعاون المدرسى ، وللخدمة العامة ، وللالال الاحمر الصغير ، والكشافة ، والالعاب المتنوعة وإدارة المكتبات ، والاقتصاد والتوفير ، والعلوم المختلفة ، والآثار والبحث عنها فى دائرة المدرسة وظاهرها ، والقراءة التمثيلية ، وللمثيل نفسه ، وللرايو وغير ذلك كثير .

فهذه الجماعات لها فائدتها وقيمتها . ولو روعى فيها النظام والاتقان لكان ما يستفيدة التلميذ منها خيراً مما يستفيدة من دروسه العادية و بطريقتها العقيمة المألوفة فليس يهولن « النظر » والمدرسين ما تستلزمه هذه الجماعات من عمل واشراف ، ولا ما تستغرقه 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 أيدي التلاميذ حقاً ، وأن الاعمال المطلوبة يقوم بها هم أنفسهم . فمن السخف أن تعقد جمعيات ويقوم بأعمالها كلها المدرسون أنفسهم . فالتلاميذ هم الذين يجب أن يديروا أعمالها وينظموا شئونها ، ويختاروا من بينهم المسئول عنها منهم . كل ذلك بالطبع تحت اشراف مدرسين مدربين ومتحمسين لهذه الجمعيات .

ففى هذه الجمعيات يعود التلاميذ من الصغر وبأسلوب 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 .

فهي مشغلة صالحة لفراغهم ، وتوسع لاهتمامهم ، وتنوع لميولهم ؛ وتتيح لهم الفرص الكثيرة للتنفيس عن كامن نشاطهم وتعلو من غرائزهم ، وتدريب أيديهم وعقولهم وتعودهم بحبة العمل والديموقراطية واحترام العامل . كل ذلك في جو من الحرية الصحيحة المنظمة .

كذلك هي تتيح لهم الفرص العديدة للاتصال بمدرسيهم فتوثق بينهم روابط المحبة والاحترام ، وتعرف التلاميذ مدى اهتمام مدرسيهم ومدرستهم بهم وثقف على ما يبذلون لذلك من جهود ويتحملون من مشقة

على أنه يجب ألا يعزب عنا بحال من الاحوال أن هذه الجمعيات لا يمكن أن تؤدي الغرض منها إذا كان التعليم المدرسي المعتاد رديئا ، والتلاميذ غير مهتمين به ولا بمدرسيهم ولا بإدارة مدرستهم .

فهرس الكتاب

صفحة	« الموضوع »	صفحة	« الموضوع »
١٢٧	اصلاح الاعمال التحريرية	١	
١٢٩	نظام هذا الاصلاح		
١٢٨	اضرار الواجبات المنزلية		
٥٠	أطوار رقى العقل		
١١٥	الاعمال التحريرية	١١٠	آباء التلاميذ والمدارس
١١٧	فائدتها	١٨٣ ، ١٢٤	الاتصال بين المدرسة والبيت
١١٨	شروطها	١٤٦ ، ٥٧	اللائث المدرسى
١٢٧	اصلاحها	١٠٩	اجتماعات المدرسين
١٤١/٨٠	أقيسة الذكاء	١٨	الاختزال
١٣١/٨٠	أقيسة المعلومات	٤٨ ، ٢٤ ، ٢٣	الاختصاص
٢٥/٢٣	الالعاب	٣١	الاختصاصيون
١٥٠ — ١٣١	الامتحانات	٣٠ — ١	اختبار مواد الدراسة
١٣١	ضرورتها	٢	ضرورته وأهميته
١٣٢	فوائدها	٨ — ٢	صعوبته
١٣٣	مثالبها وعيوبها	٤	ما يجب أن يراعى فيه
١٣٦	أثرها في الأخلاق	٩	قيم المواد
١٣٧	أثرها في صحة التلاميذ	٢١ — ٩	أسس الاختيار
١٣٧	ماذا يجب أن يراعى فيها	٣٠ — ٢٣	المواد المدرسية
١٣٧	أثر واضعها في طرق التعليم	٩	الاختيار
١٣٩	أنواعها	١٢ ، ١٠	آداب اللغة
١٤٤	أسئلتها	١٨٣ ، ١٨١ ، ١١٤ — ٤٦	الادارة المدرسية
١٤٤	شروطها	١٧٥ ، ١٧٤ ، ١١	الارادة
١٤٨	الامتحانات الحديثة	٤٣	ارسطاطاليس
١٩	امساك الدفاتر	٢١	الاستعدادات
٢٢٢	أميل	١٤٩	الاستئلة في الامتحانات الحديثة
١٨	انتقال التدريب	٥٧ ، ٤٦	استئجار المساكن لتكون مدارس
١٢	(التدريب الشكلى)	١٢٧	الاستدلال
١٦	الانتباه	٢١٩	استقطاع الدرجات
		١٧	الاستهواء
		١٠٤ ، ٥١ ، ٢٧ ، ٢٤ ، ١١	لا إشغال اليدوية

صفحة	« الموضوع »	صفحة	« الموضوع »
٤٣	معاينه . وحدوده	٢٧	الاناشيد
٤٠	الهرباريثون والتجميع	٣٢	انغزال المواد
٤١	المحور	٣٣، ١١	الاهتمام
٤٢	نقد أساس هذه النظرية	١٢٤	أوقات الفراغ
١٦	التخيل	٢٠٠	الاوامر المدرسية
٧١ — ٥٩	التخوت المدرسية	١٦٠	أوقات العمل وأوقات الراحة
٥٩	ضرورتها وأهميتها	٥٧	ايتن
٦٨	مفاساتها		
٦٣	حجر الدراسة والتخوت		
٦٢	أنواعها		
٢٣، ١٠	تدبير الصحة	٩٧	باتافيا
١٨ — ١٢/٩	التدريب الشكلي	٩٦	برك (فريدريك)
١٣	تدريب العقل	٨٨	بقاء التلاميذ للاعادة
١٥٨	ترتيب المواد	٨	بيثة الطفل والحياة
٨٤، ١٨٧	التربية الحديثة	١٧١ — الخ	التأديب المدرسي
٣٢	التربية الجسمية	١٧٢	تغير الرأي فيه
١٨٦، ٢٤	التربية الحلقية	١٧٤	المقصود به
٢٤	التربية الفنية	١٧٥	التأديب والارادة والشخصية
٢٤	التربية العملية	١٧٥	مشكلة التأديب
٩٣	التربية بحسب « المقاس »	١٧٥	التأديب والحكم
٩٣	التربية الجاهزة	١٧٨	التأديب الصحيح
٧٢	التشويق	١٧٩	وظيفته
٥١	التربية « لسبنسر »	١٨٠ — الخ	عوامله
٢٠٩	التشهير	١٩٦	التأديب الحر
١٦	التصور	٣٨، ١٢، ١٠	التاريخ
٢٧	التصوير	٢١٣	التأنيب
٢٣٧، ١٤	تفكير	٣٧	التأمل في مشاهد الطبيعة
١١٠	التعاون بين المدرسين والاباء	١٢٤، ٣٧	تثبيت المعلومات
٣٤، ٣٥	التعاون	٢٠	التجارة المتوسطة
١٤٥	تقدير الدرجات	٤٢	التجريد
٧	التقاليد	٣٩	تجميع المواد
٢٢٠	التكليف		

ب

الموضوع	صفحة	« الموضوع »	صفحة
تقسيم التلاميذ الى فرق وفصول	٨٧ — ٩٨ و ٩٠	التنظيم المدرسي والاداره	٤٦ - ١٤
أهميته	٧٨	أثره وأهميته	٤٧
اختلاف التلاميذ في سرعة الترقى	٧٩	أهم العوامل فيه	٤٧
أساس التقسيم	٨٠	موقع المدرسة	٤٨
نظم التقسيم	٨٣	نظام بنائها	٥٠
الفصول والمدارس الخاصة	٨١	حجرات الدراسة	٥١
ماذا يجب أن نراعى فيه	٨٠ - ٨٣	اللائات	٨٥
نقل التلاميذ	٨٧	الادوات الأخرى	٧٧
الدروس الاضافية	٨٩	تنظيم الارادة	١٦٥
الفصول المتوازية	٨٩	تنوع المناهج	٢٣
التعليم لاولى	٤٨، ٥١	توزيع الأوقات في اليوم المدرسي	١٥٩
التعليم الجمعى	٩١، ٨٦	توزيع حصص المادة على الأسبوع	١٥١

ث

توزيع الأعمال على المدرسين	٩٨	التهوية	٥٧
طرقه	٩٩		
مدرس الفصل	١٠٠	المدارس الثانوية	٢٢، ٢٠
مدرس المادة	١٠٢	الثقافة	٨٥، ٢٢، ٢٠
التعليم والاخلاق	١٦٣	الثناء	٢٠٨
التعليم الحديث	٨١	الثواب والعقاب	٢٠٥
التعب	٣٦	الثواب	٢٠٦

ج

التعليم الآلى	٣٣	الجامعة	١٣٢، ٣٣
التلاميذ والتخوت	٦٤	جدول ترتيب الدروس وتوزيعها	
النحياء	٨٥	ضرورته والغرض منه	١٥١
الثقافية	١٨٨	مزايا الجدول الصالح	١٥٢
تكوين الاخلاق	١٦٥، ١٣٣، ٤٠، ٢٥، ١٣، ١١	ما تحب مراعاته عند عمل الجدول	١٥٤
تكوين العادات	١٦٧	اعتماد الجدول وعدم تغييرها	١٦٢
العواطف	١٦٧	الجدول الخاص	٩٣
التنافس بين الفرد والمجتمع	٧	جريم	٤٤، ٤٢
التنافس بين الطفل والمنهج	٦		
تنظيم المعلومات في العقل	٣٦، ١٦		
تنسيق المعلومات في العقل	١٣٣، ٣٥		

صفحة	« الموضوع »	صفحة	« الموضوع »
١٥٤	الخطوة وناظر المدرسة	٢٠٤	الجزء
١٤	الخيال		الجزء الطبيعى
	د	١٢	الجغرافية
٥٩	« الداخلية »	٦٠	الجلسة الصحية
١٢	دراسة نفسية الاطفال	٢٣٦، ٢٣١	الاجتماعات المدرسية
٨٩	الدروس الاضافية	٢٣٣	اجتماعات الآباء والمدرسين
٢١	الدروس فى الهواء الطلق	١٩٦	جمهورية جورج جونير
٢٥	دروس الاخلاق	١٩٦	الجمهورية الصغيرة
٤٧	دقاتر المدرسة وسجلاتها	٢٠٩	الجوائز
٤٠، ١٥، ١١	دوائر فلكية		فوائدها
٧٧، ٧	دكرولى	١٥٨، ١٥٧	أضرارها الكثيرة
٩٦	ديوى	١٣	المجهود ومواد الدراسة
٢٤	الدين		جون أدامز (سير)
	ذ		ح
١٦، ١٤	ذاكرة	٩	حاجة المجتمع
١٤	ذوق	٥٣	حجرات الدراسة
	ر	٥١، ٥٠	حجرة الرسم
١٦١	راحة المدرس	٢١٩	الحجز
٢٣٧، ٢٣٤	راديو	٥٠	حديثه المدرسة
٤١	رايمنت	١٩٤	الحرية والسلطة
٢١	راين	١٩٦	الحرية والنظام
١٦	ربط المعلومات	٢١٩	حرمان المذنب
٣٩	ربط مواد الدراسة	١٦	الحساب
	قيمتها وضرورتها	١١٣	الحفلات الخاصة
٣٦	فوائده	١٠	الحقوق والواجبات الاجتماعية
٣٤	الاسس النفسية له	١٧٥	الحكم والتأديب
	أضراره وحدوده	١٩٥	الحكم الذاتى
٣٦	ربط المدرسة بالحياة	٢٣٣	الحياة المدرسية
١١٣، ٣٧	الرحلات المدرسية		خ
		١٤	الخطوة
		١٥٥، ١	خطوة الدراسة

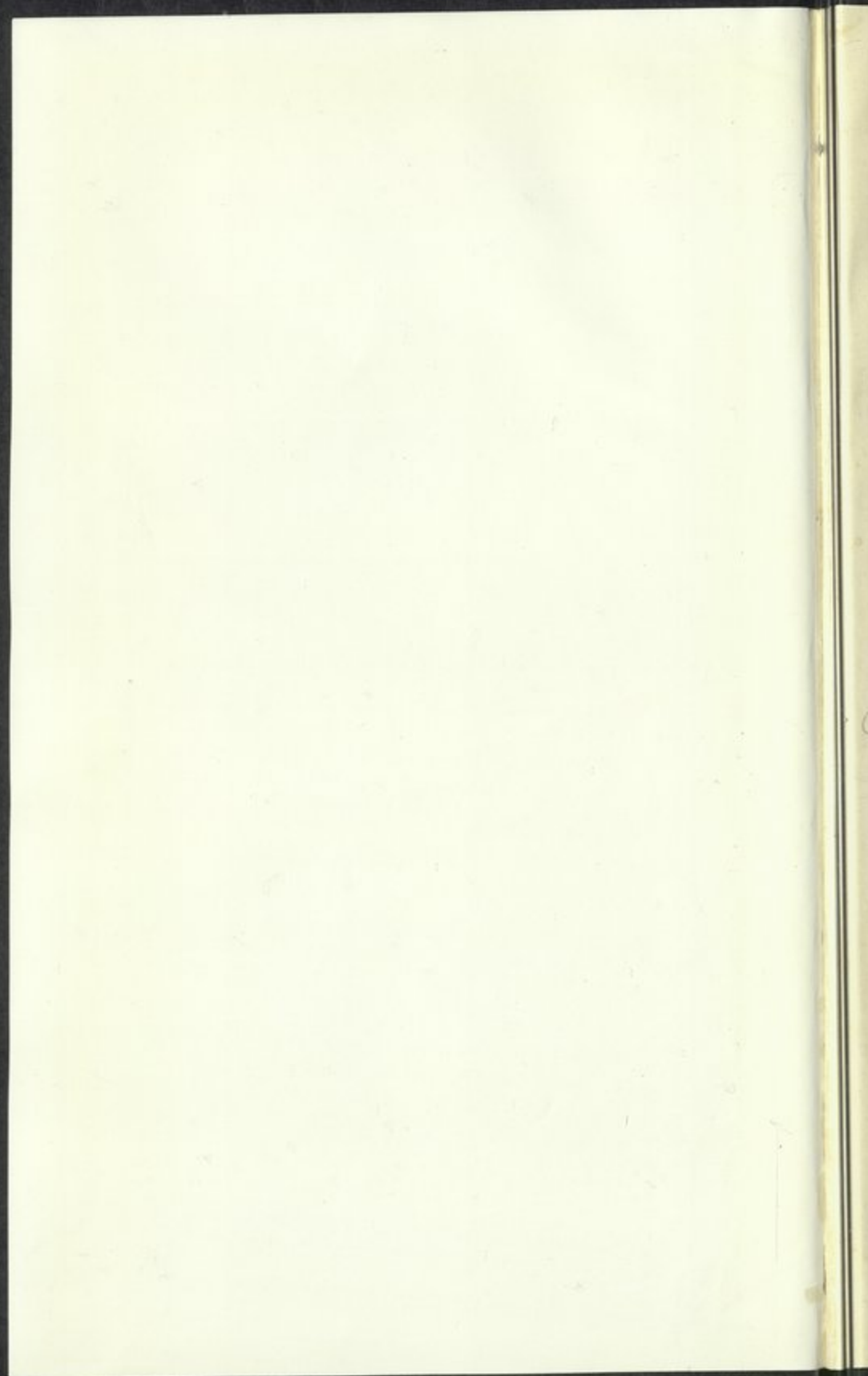
صفحة	« الموضوع »	صفحة	« الموضوع »
٥٧	رجى	١٠٢	الشخصية
٣٧، ١١، ١٠	رسم	٥٧	الشرائط الصحية
٧٣	الروح الادبية	١٩٣	« الشارات »
٨	روح الجماعة	١٨٨ — ١٨٥	شخصية المدرس
٢٢٢	روسو	٤	شخصية الطفل
١٢٦، ٧٠، ٥٥	روضة الاطفال	١٢، ١١	شوق
١٥٩، ١٥٨	الرياضة البدنية	١٣١	الشهادة الابتدائية
		١٣٨	الشهادات
	ز		
٥٤	الزبوليت	ص	
	س	٨	صعوبة اختيار المواد
٣٦	السأم	٣٥	صورة عقلية
	سينسر	١٨٣	العلاقة بين البيت والمدرسة
٧٤	السبورة	٨	صعوبة اختيار المواد
١٠	سينسر والعلوم	١٨٣	العلاقة بين البيت والمدرسة
١٦	ستاوت	٥٣	الصورة العقلية
٧٣	ستوى	ض	
١٩٤	السلطة والحكم	١١٤	١ — الضابط
١٩٥	السلطة والحرية	١١٤	٢ — الضابط المدرس
١٩٧	السلطة والطاعة	ط	
١٩٣	سلطة المدرسة والمدرس		
٦٠	سوى الجلسة	١٩٩، ١٩٨، ١٩٧	الطاعة
٣	سياسة التعليم	٢٨	الطبيعة
٧٤٤	سيكولوجية الاطفال	٢٨	الطرد
	ش	٧٢	الطرق الحديثة
١٣، ١١	١ — شخصية الطفل — الشوق	٩٥، ٥٣، ٥١	طريقة دالتن
٥٧	٢ — الشرائط الصحية	٧	طريقة دكروى
١٠٢	٣ — الشخصية	٣٤٧	طريقة المشروعات
١٣١	٤ — الشهادة الابتدائية	٧	طريقة النشاط المقصود
		٩٣، ٥١	طريقة وينتكا

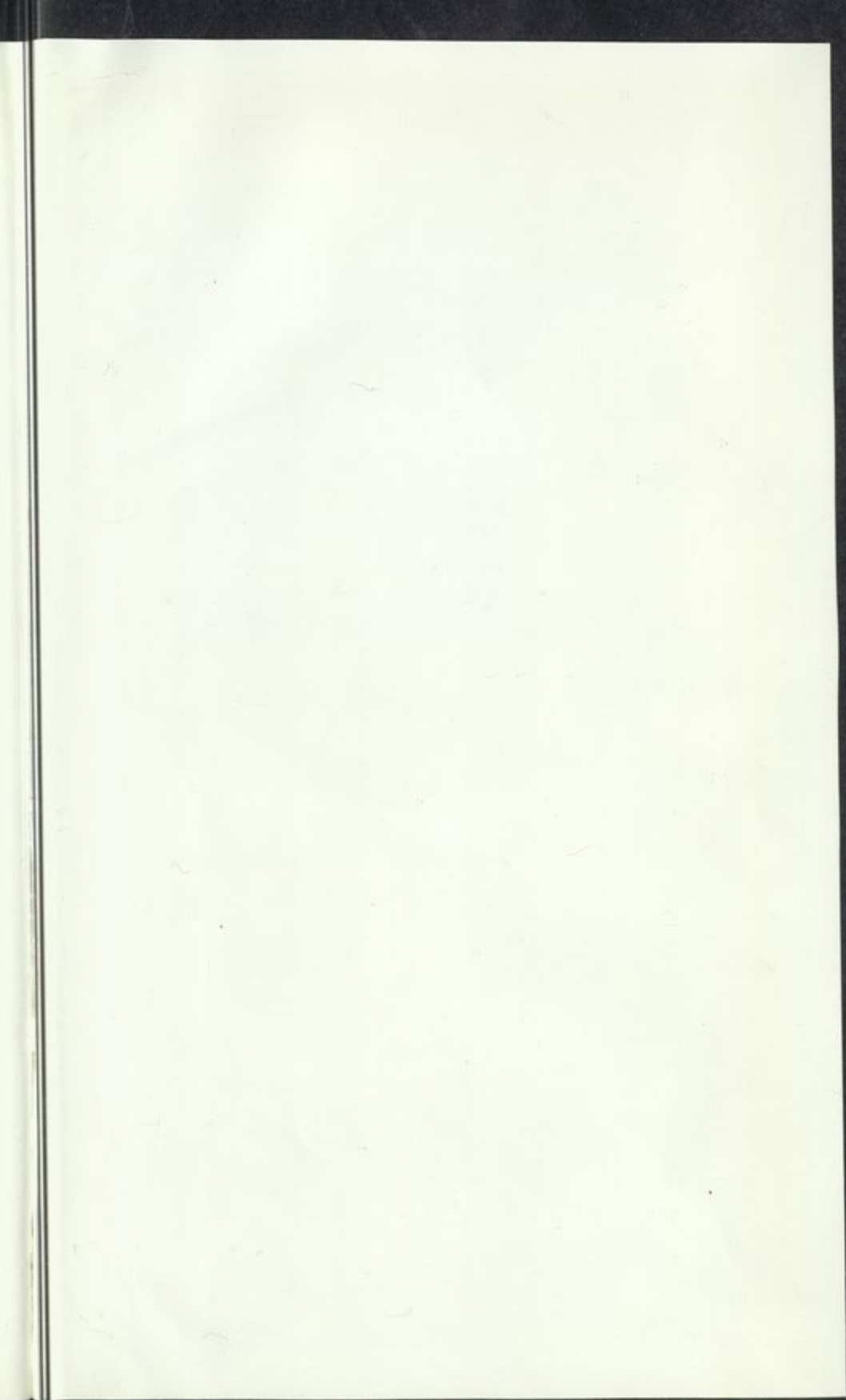
صفحة	« الموضوع »	صفحة	« الموضوع »
٥٤	فرندات	٦٤٥	الطفل والمناهج
٣٨	فصل أجزاء المادة	١٥٦	طول زمن الدرس الواحد
٨١	الفصول الخاصة		
١٩٢	الفصل	ع	
٨٩	الفصول المتوازية	١٦٨	العادة
٢٥, ١٠	الفنون	٧٢	عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة
٢٦	الفنون الجميلة	٢٣٥	العصاات المدرسية
			العقاب
	ق	٢١٢	ضرورته
١٩	القابلية للاستهواء	٢١٤	الغرض منه
١٣٢, ٢٤	القذوة		أضراره السكثيرة
٢٧	القراءة	٢١٥	ما يجب أن يراعى فيه
٢٣٧	القراءة التمثيلية	٢١٨	أنواعه
٢٠٢	القواعد والتنبيهات	٢٢٥	العقاب البدنى
٩	قيم العلوم النسبية	٩٢	علم النفس الحديث
		١٦, ١١, ٢٩	علم النفس
	ك	٢١	علم النبات
٢٧	الكتابة	١٠	علم الصحة
٢٤, ١٨	الكتابة على الآلة الكاتبة	١٢, ١٠	العلوم الرياضية والطبيعية
٣٢	الكتب الدراسية	١٢	العلوم الانسانية
١٢٠, ١٠	الكراسات	٨١	العمر العقلى
٣٦	كسب المعرفة	٨١	العمر الزمنى
٢٣٣ و ٢٣٧	الكشافة	غ	
٢٠, ١٩	كسب القوت		الغاية من التربية وعمل الحطط
٩	كومنيوس	٢٧, ١٢	الغرائز
١٥١	كبايره	١٧, ١٢	الغناء
٢٢٧	كوتيليان		
١١٩	كيفية المذاكرة	١٩٠	فترة الخمس دقائق
	ل	١٩٦	فردفيل
٢٢٨	الالاعاب	٢٠	الفرق التكميلية
		٤٣, ٣٦	فروبيل

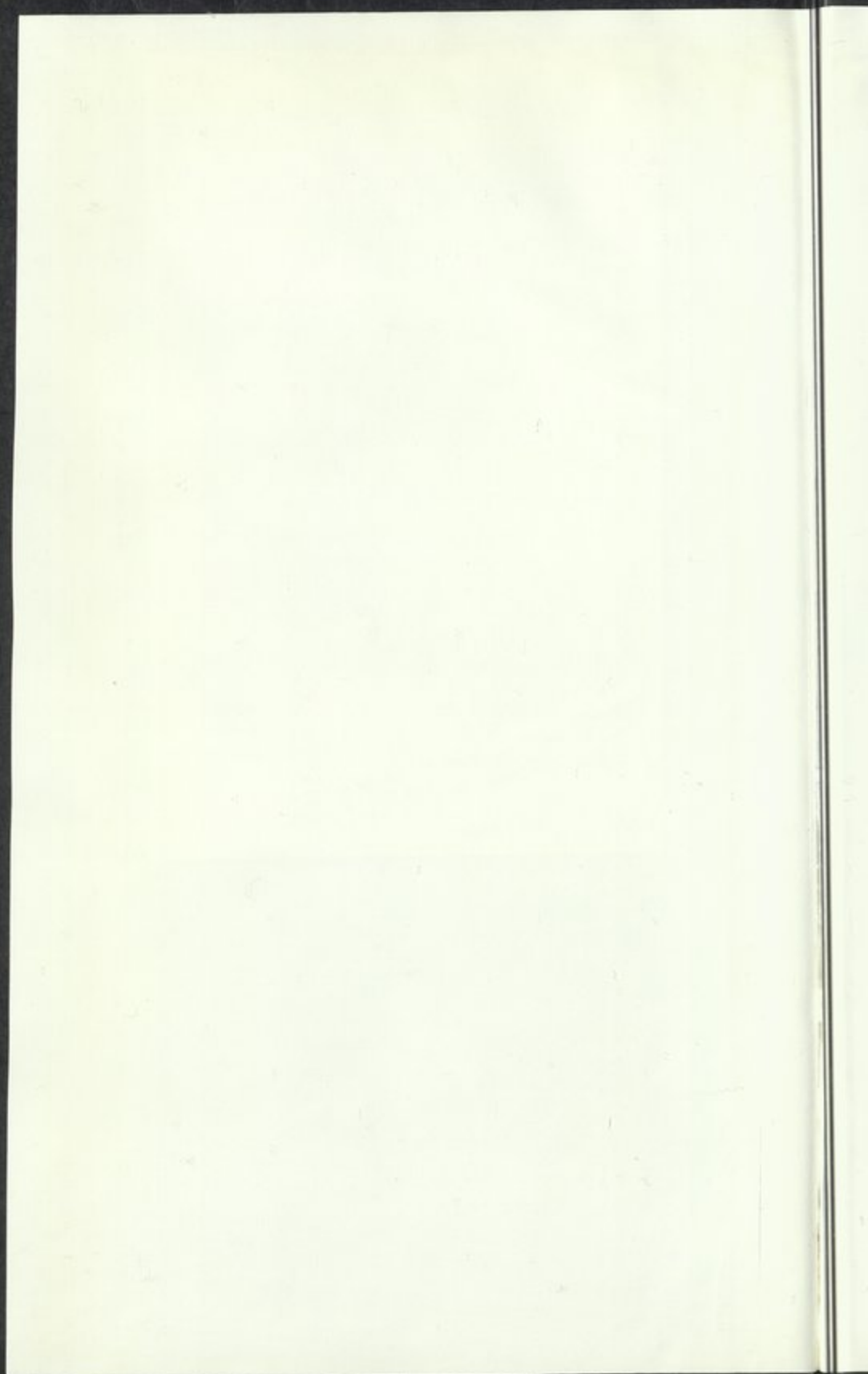
صفحة	« الموضوع »	صفحة	« الموضوع »
٦٥،٦٢	المعدوم المسافة	٢٢٨	اللعب والترفيه البدنية
٢٢٤	المسلة	٢٣٠	الالاعاب والاخلاق
٦٥،٦٢	الزائد المسلفة	١٢	اللغات
٩٤	المعامل الكيميائية	٢٨	اللغات الأجنبية
٢٢	المعاني المجردة	٣٠	اللغة العامية
٣٦—١٢	المعرفة	٣٠	اللغة الفصحى
٧	« المشروعات »	٢٨	اللغة القومية
٦٩،٦٨	مقاسات التخوت	١٤ و ١٣	اللاتينية
٣٠—١	المناهج والخطط الدراسية		
٤—٣	مرورنة المناهج	٢٨	مبادئ العلوم
٨،٤،٣	وجوب اختلافها باختلاف العين	١٢٠،٢٧	مثل عليا
٤	ما يجب أن يراعى عند اختيارها	٣٠	المنشوى اللغة
٥	المناهج والطفل	٢١	المختتم
١٥،٩	المسكات	٣٥	مجرى الشعور
١٨،٩	المنفعة	١٥،١١	المجموعات المؤتلفة
٢١	الملاحظة	١٤	المحفوظات
٢٨،٢٣	المواد الدراسية	٤٥،٤١	المحور
٢٧	مواد كسب المهارة	٥٠	المدارس الصناعية
٢٨	مواد كسب المعرفة	٨١	مدارس الصم والبكم
٢٧	مواد وسلية	٨١	مدارس العميان
٣٩	المواد العملية	٨١	مدارس ذوي العاهات
٣٥١	المواد للنظرية	٨٧	المدارس القليلة التلاميذ
١٤٨	موضوعى	٢٢،٢٠	المدارس الابتدائية
٢٨	المواد الطبيعية		المدارس الثانوية
١٨٠	موقع المدرسة وبنائها		المدارس العليا
٩٢،٢٨	المهارة	٣٤،٢٢،٢٠	المدارس الازامية
٢٩	المواد الانسانية	١٢١	المذكرات المدرسية
٣٧	مواد الدراسة التى يتنسى ربطها	١٠٠	مدرس الفصل
		١٠٢	مدرس المادة
		٣٥	المدرس الحسى
		٦٥،٦١	المسافة
		٦٥ — ٦٢	الناقص المسافة
٢١،٩	نظرية المسكات		
١٢	النقش		

م

ن

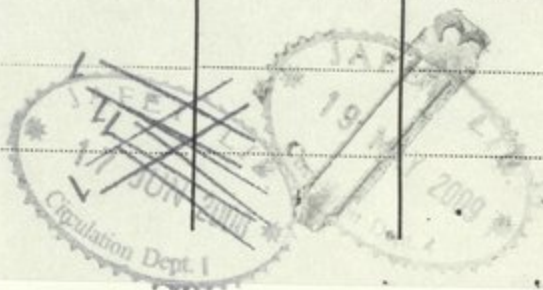






DATE DUE

JAFET LIB.
~~19 APR 2000~~



370.1:K51uA:v.2:c.1

قندیل، امین مرسی

اصول التربية وفن التدريس

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021338

370.1:K51uA V.2

قندیل - امین مرسی

اصول التربية وفن التدريس

DATE

Borrower's
Number

DATE

Borrower's
Number

370.1

K51uA

V.2

