

JAFET LIB.

JAFET LIB.
[2 FEB 1991

في
أصول التربية وعلم النفس

لمدارس المعلمين والمعلميات

للأساتذة

محمد سليمان حسين

المدير المنتدب لقسم بحوث
الامتحانات

خطاب عظيمي علي

مدرس التربية وعلم النفس
بمدرسة المعلمين الابتدائية بالزيتون

محمد فهد رمضان

مدرس التربية وعلم النفس
بمدرسة المعلمين العليا

الطبعة الأولى

حقوق الطبع محفوظة للؤلئين

69045

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي



بسم الرحمن الرحيم

المقدمة

بعد أن قمنا بتدريس مادتي أصول التربية وعلم النفس في مدارس المعلمين ،
لمسنا ما يلاقيه الطلاب من عناء في جمع شتات موضوعات المنهج من مختلف
الكتب العربية والأجنبية ، فدفعتنا الرغبة في تيسير السبيل أمامهم إلى اخراج
هذا الكتاب . وليس قصدنا أن يكتفي به الطلاب وإنما ليسترشد به من أراد
البحث والاستزادة من تلك المواد التي اتضحت أهميتها وأخذت مكانها بين المواد
الأخرى . وانا لنرجو أن يكون هذا الكتاب بداية لمجهودات تالية تكمل
ما عساه يكون به من نقص .

وإنا لتتوجه بالشكر لحضرة الأستاذ محمد فؤاد جلال رئيس قسم التربية
وعلم النفس بمدرسة المعلمين العليا على إرشاداته القيمة التي كان لها أكبر الأثر
في إبراز هذا المجهود والله ولي التوفيق ؟

المؤلفون

القاهرة في ٦ نوفمبر سنة ١٩٤٨

الباب الأول

معنى التربية واغراضها

المقصود بالتربية - الفرق بينها وبين التلقين والتعليم
والتدريس والتثقيف - اكتساب عادات التفكير
والسلوك . التربية والنمو .
التربية العامة والتربية الخاصة وأثر كل منهما -
وظيفة المدرسة في الأمة . رسالة المدرس .

المقصود بالتربية :

معرفة الغرض من التربية ومعناها أمر ضرورى لكل مرب يريد أن يؤدي عمله على الوجه الصحيح ، إذ على تحديد الغرض من التربية يتوقف اتجاه عملية التربية نفسها ، وعلى درجة فهمنا لهذا الغرض يتوقف نجاحنا في مختلف ميادين التعليم ، والمدرس الذى يدرك الغرض الذى يرمى إليه بوضوح يتأثر بأدراكه هذا فى كل جهد يبذله وفى كل درس يعطيه وفى نوع معاملته لتلاميذه داخل المدرسة وخارجها ويوجههم باستمرار توجيهها يحقق غاياته ويحاول أن يصل بهم إليه . ومهما أكدنا ضرورة وضوح الغرض فى نظر القائمين بالتعليم لا نكون مباغين ، إذ عليه تتوقف الوسائل والطرق التى يسير عليها التعليم وكذلك المناهج والمادة ، وهو الذى يتحكم فى نظم المدرسة وروح التعليم فيها ويحدد موقف المدرس من المدرسة وتلاميذها وطرق تربيتهم ومدى ما يسودها من حرية تعينهم على اظهار ما فيهم من قوى واستعدادات وقدرات على الخلق والابتكار .

وبوضوح الهدف في ذهن المدرس وشخصه أمام نظره على الدوام يستطيع أن يتخذ منه مقياساً يقيس به عمله ونتائجه من آن لآخر ويتبين على ضوءه ما إذا كان سائراً في الطريق السوي المستقيم .

ونستطيع أن نصل إلى ذلك التحديد إذا علمنا أن حياة الطفل (الفرد) تتوقف أولاً على الصفات الموجودة فيه ثم على البيئة التي يعيش فيها ^(١) . ولكن هل يكون اعداده للحياة في الحاضر والمستقبل بتعليمه لكسب عيشه ؟ أم يكون بتزويده بقسط كاف من الثقافة ؟ أم بترقية شخصيته ورفع مستوى خالقه ؟

الواقع أن (الفرد) كائن حي له ما لكل الكائنات الحية الأخرى من الخصائص الهامة ، وهو يلتمس مقومات حياته من البيئة التي يعيش فيها شأنه في ذلك شأن باقي الكائنات الحية الأخرى ، فمنها يأخذ الهواء والماء والغذاء ولسكنه يستخدم في الحصول على تلك المقومات ما زوده الله به من مميزات ، عن سائر الكائنات الحية ، وأخصها العقل إذ يستطيع به أن يكتسب المقدرة على التعامل مع البيئة واستغلالها استغلالاً لا يمكن أن يدانيه أي كائن حي آخر ، وبذلك يستمد منها قدرته على الحياة .

ولكن البيئة تأخذ بالنسبة للفرد معنى آخر لان الفرد يعيش في مجتمع فيصبح الكثير أن لم يكن كل تعامله مع المجتمع مباشرة .

فالطفل كائن حي له من الناحية الفردية خصائصه وميزاته وله مواهبه وميوله واستعداداته ، وتعامله مع البيئة يتوقف على تنمية هذه الاستعدادات بحيث يصبح أقدر ما يكون على التفاعل معها . وهو من ناحية أخرى يتعامل مع المجتمع الذي هو أحد أعضائه تعاملًا يتوقف على خصائصه الاجتماعية وينقل فيه استعداداته وميزاته الفردية أيضاً .

(١) جلال : (الاستاذ محمد فؤاد) . من محاضراته لرابطة التربية الحديثه بمناسبة المعسكر الذي قام به طلبة المدرسة النموذجية بالفيوم .

هذا بالنسبة للفرد أما بالنسبة للمجتمع نفسه الذى هو أحد أعضائه فان كيان هذا المجتمع وبقائه ورقبه تتوقف كلها على مدى استعداد أفراده للعمل متعاونين متضامنين لخدمة مجتمعهم والنهوض به وعلى قدرة المجتمع نفسه — كوحدة قائمة بذاتها — على استغلال البيئة والظروف المحيطة به لخيره وخير أفرادها ، أى على مدى ما يصيبه من نجاح فى قدرته ككائن حى قائم بذاته يتفاعل مع البيئة كالفرد تماما .

ومن الطبيعى أن تبدأ التربية بالفرد وتهدف إلى تنمية قدراته واستعداداته ، ففى تتأثر بما ركب عليه الفرد من قوى و غرائز واستعدادات وميول وذلك حتى تستطيع أن تأخذ بيده وتنمى استعداداته المختلفة ، ولكنها فى الوقت نفسه تنظر الى المجتمع الذى سيتعامل معه الفرد من مبدأ الأمر وتستسلم ما يسوده من نظم وتقاليد وما يتجه اليه من مثل عليها ، وذلك لى تعد الأفراد أعدادا يمكنهم من أن يقوموا بوظيفتهم كأعضاء فى هذا المجتمع .

وعلى ذلك يمكن أن نقول أن التربية ناحيتين : ناحية فردية وأخرى اجتماعية .
(الفردية) تعنى باعداد الفرد لمستقبل حياته وذلك بأن تنمى قدراته واستعداداته ومهارته إلى أقصى ما هو مهيأ لها — (والاجتماعية) تعنى باكساب جهوده الصبغة الاجتماعية حتى يستهدف صالح المجتمع فى اعماله ويستطيع التعامل والتعاون فى داخل المجتمع . ويمكن أن يقال أن التربية لذلك ترمى إلى اعداد المجتمع اعدادا يعينه على حفظ كيانه وتقدمه . فالمجتمع لا يمكن أن يكون له وجود إلا إذا اعتمد على اعضائه ووجد منهم المعاونة الصادقة ، وإلى جانب هذا فهو يتطلب منهم أن يقوموا بما تفرضه عليهم الحياة الاجتماعية فيفكرون فى الصالح العام ويسعون لتخفيف العبء عن سواهم من أفراد المجتمع ويحملون التبعات حين تلقى على عاتقهم . غير أن المجتمع لا يضمن أن يحصل منهم على ذلك إلا إذا عكف كل فرد من أفرادها على الحصول على قسط وافر من الاعداد ، ثم هو أيضاً يمكن أصحاب المواهب والاستعدادات فيسعون لخير مجتمعهم وخير أنفسهم ، ولا شك أن واجب التربية

في هذه الحالة أن تقدم للمجتمع رجالا ونساء مكتملي النمو قادرين على المساهمة في الواجبات، راضين عن حياتهم سعداء بها سالكين السبل التي مهدت لهم وتعلموا على مقتضاها .

والناحية الثانية التي يستمد منها المجتمع وجوده هي نشاط المجتمع نفسه كوحدة قائمة بذاتها ومقدرته على التفاعل مع ما يحيط به من ظروف ومناسبات : أو بعبارة أوضح فإن المجتمع كائن حي ولكل كائن حي نظام يقوم عليه لكي يؤدي وظيفته ويستطيع أن يتفاعل وأن يعيش . فالمجتمع له تقاليد وعادات وطرق للحياة وقوانين أو ما يعبر عنه (بالتراث الاجتماعي) وهذا هو مجموع النظم التي تكونت بطريق الخبرة والتي مكنت المجتمع من أن يعيش في ظروف الحياة التي مر بها على مر العصور . ولكي يجارى الأفراد مجتمعهم لا بد أن يصلوا إلى المستوى الذي يمثله ما تراكم فيه من التراث الاجتماعي . وهناك طريقتان ينتقل بهما هذا التراث . الأولى عن طريق امتصاص الأفراد وتقليدهم لهذه العادات والقوانين ، وتلك الطرق في المنزل والمجتمع ، وفي هذه الحالة يكون النقل خاضعاً لمجرد الصدفة عن طريق ما يسمونه بالتربية غير المقصودة أو التعليم غير الموجه ، وهنا تكون التربية ناقصة والتعليم قاصر غير منتج ، ذلك لأن الفرد في أثناء تفاعله مع المجتمع يكتسب خبرات ومهارات ويصادف من انماط السلوك قدراً يؤثر في سلوكه وشخصيته بل وفي صحته النفسية والعقلية والجسمية ، ولكن هذا النوع من التربية غير المقصودة وأن كانت آثارها بعيدة في الفرد إلا أنه أمر عرضي وتأثيره يتفاوت بقدر ما يصادف الناشئ من ظروف ومشاكل وخبرات ولا يمكن لأي مجتمع يريد أن يحيا حياة موفقة وأن يتطور ويتقدم أن يترك أمر تربية أفراده لهذا النوع من التربية التي تأتي عن طريق الصدفة .

والطريقة الثانية لنقل هذا التراث وسيلتها التربية المقصودة أو التعليم المنظم المقصود الذي يتلقاه الفرد في المدرسة أو غيرها من المؤسسات التعليمية ، وهنا تكون مهمة التربية والتعليم هي نقل هذا التراث الاجتماعي نقلاً منظماً مقصوداً

ويكون التعليم هنا مسئولاً عن مدى رقي المجتمع وتطوره ، إذ أن المجتمع يسلم ما يقرب من ثلث حياته للمدرسة لكي تعدّه للثلاثين الباقيين ويكلف عدداً ضخماً من المدرسين أن يتخصصوا ويتفرغوا لهذا العمل . ولكي يؤدي التعليم هنا رسالته نحو المجتمع يجب أن يعرض ذلك التراث منق من شوائبه على النشء ويحاول أن يفسره لهم في ضوء الحاضر بل أن يستشف الحاضر لكي يرسم سياسة تطور المجتمع نحو المستقبل . واداته في ذلك تربية الفرد وتنشئته تنشئة كاملة من جميع نواحيه فردية كانت أم اجتماعية ، تربية منتجة صالحة تؤدي إلى اعداد الفرد اعداداً يؤدي بدوره إلى خدمة المجتمع وتوجيهه .

في ضوء ما تقدم يتضح لنا أن التربية التي كانت تقصر غرضها على اعداد الفرد للسكسب المهني أو تعليمه العلم لذاته أو تشقيفه لشغل أوقات فراغه أو ترقية أخلاقه وتهذيب مشاعره ووجدانه تربية تنظر إلى الفرد من ناحية واحدة بصرف النظر عن نواحيه الأخرى . زد على هذا أنها وان كانت تنظر إليه تلك النظرة الطبيعية باعتباره فرداً مرتبطاً في حياته بالبيئة التي يعيش فيها إلا أن نظرتها هذه كانت محدودة ضيقة لا تتناوله ككل ولا تعالجه كوحدة في مجتمع ، وحتى عندما ابتدأت التربية تهتم بهذه الناحية اتجهت الآراء فيها اتجاهين متضادين ، اتجاه يضع مصلحة الفرد فوق مصلحة المجتمع ، واتجاه آخر يقول أن المجتمع هو كل شيء وأن الفرد لا شيء ، أي أن الفرد الوسيلة والمجتمع هو الغاية ، وحاول أن يصب كل أفرادهم في قالب واحد بغض النظر عن اختلاف الأفراد في ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم .

ولما لم يكن هناك ثمة تعارض بين العمل لمصلحة الفرد والعمل لمصلحة الجماعة كما رأينا ، بل أن الحياة السعيدة التي يتمناها الفرد لا وجود لها إلا إذا كان له معونة في المجتمع ، كما أن الحياة السعيدة للمجتمع لا تكون إلا إذا كان له في أفرادهم معونة صادقة ، فإن التربية الصحيحة هي التي تهدف إلى اعداد الفرد للحياة في المجتمع اعداداً كاملاً بالعمل على تنمية شخصيته تنمية تتناول مختلف نواحيه من فردية

وخلقية واجتماعية والوصول بالفرد إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وإلى توجيهه
ميوله واستعداداته توجيهها يجعل منه قوة فعالة وعضوا نافعا في المجتمع الذي
يعيش فيه سواء بدأت باستعدادات الفرد أم بحاجات المجتمع فإن كلا الطرفين
سيوصلنا إلى هذه النهاية .

النمو ومعناه :

وتربية الفرد لا تخرج من كونها عملية نمو ، ولتوضيح ذلك نقول أن الفرد
في نموه شبيه ببذرة النبات ، فالبذرة تحتوى من عناصر الحيوية ما يكفل لها النمو
متى وضعت في التربة الصالحة المناسبة وذلت لها أسباب الحياة من ماء وضوء
وحرارة . حتى إذا ما استكملت البذرة ظروف النمو ظهر النبات ولا زالت تبرز
خصائصه وميزاته تدريجياً حتى يصل إلى درجة من النمو يبدأ فيها انتاجه فيؤتى ثماره .
والزراع في موقفه من النبات لا يهبه الحياة ولا يكسبه خاصية من خصائصه
ولا ميزة من مميزاته ، وإنما يهيء له مجال النمو فتظهر خصائصه الفطرية بالتدريج
فهو في نمو من الداخل غير مفروض من الخارج ، وإلى جانب خصائصه الفطرية
هناك خصائص يكتسبها النبات نتيجة لعوامل البيئة . وحال الزارع مع البذرة
كحال المربي مع الطفل ، لأن الطفل كائن حي وظاهرة النمو من أهم خصائص الكائنات
الحية . فالطفل كائن حي نام يولد وفيه قدرات واستعدادات وميول فطرية ، فما هو
السر في أن الطبيعة زودت الطفل بهذه القدرات والاستعدادات ؟ وما هو واجب
التربية نحوها ؟

الواقع أن هذه الاستعدادات أسلحة الطفل ووسائله في الحياة ، وإذا كنا
قد وصلنا إلى أن الغرض الأساسي من التربية اعداد الطفل للحياة فقد وجب على
التربية أن تهتم بتلك الأسلحة الفطرية فتعاون الناشئ على أن يعد نفسه للحياة ،
وذلك بإفساح المجال لمواهبه واستعداداته كي تفصح عن نفسها في جو اجتماعي سليم

وتصل إلى أقصى غاياتها ومعنى ذلك : النمو الكامل فى أسلم الاجواء بحيث يصبح موقف المربي من الطفل كموقف الزارع من النبات لا يتعدى تهئية المجال ثم الرعاية والتوجيه والارشاد فى حزم وتدريب وروية وصبر . فالطفل من ناحيته الفردية عنده قدرات مختلفة على الكلام والحركة والتفكير والتذكر والتخيل والتصور والادراك إلى غير ذلك من القدرات الجسمية والعقلية : وهذه القدرات لا تظهر دفعة واحدة ولا بقوة واحدة وإنما ببطء وبالتدرج كظاهرة من ظواهر النمو ، شأنها فى ذلك شأن النبات ، فانه لا يظهر دفعة واحدة وإنما تظهر اجزائه وخصائصه بالتدرج . وجميع أعمال الطفل التى يأتىها عن قصد أو عن غير قصد هى فى الواقع وسيلة لاعداده لحياته الحاضرة والمستقبلية : فاللعب مثلاً عامل من عوامل النمو الفردى يفيد الفرد جسمانياً وصحياً وعقلياً كما هو عامل من عوامل التربية الاجتماعية والخلقية .

وإذا تركنا عملية نمو الفرد هذه لظروف الطبيعة دون رعاية أو تعهد ، كما يرى بعض المربين فإنها فى الغالب تؤدى إلى تكوين الفرد تكويناً ناقصاً ولا ينتظر منه حينئذ أن يكون عضواً فعالاً منتجاً ، وحتى إذا خلقت منه ظروف الطبيعة عضواً منتجاً فإن انتاجه يكون أقل نسبياً مما لو خضع نموه للرعاية والارشاد والتوجيه ، شأنه فى ذلك بالضبط شأن البذرة التى يضعها الزارع فى تربة صالحة ولكنه لا يهيئ لها أسباب الانبات الأخرى من ماء أو ضوء أو حرارة ، أو هو قديهيء لها هذه الأسباب ولكنه دون تنظيم . فمثلاً يعطى النبات ماء أكثر من حاجته أو بالعكس يتركه ينتظر الغيث وهكذا ... أتكون النتيجة أن يرى الزارع نباتاً ناضجاً مشمرأ ؟ الواقع أنه سوف يكون هناك نبات حى ولكنه غير مشمر ، وإذا أثمر فإن ثمره لا يقاس كما ولا نوعاً .

ولهذا يجب أن يوجه نمو الفرد توجيهاً فيه مصلحة الفرد والمجتمع ووسيلة التربية إلى ذلك هى كما أسلفنا الاهتمام بهئية المجال لنواحي الفرد المختلفة كي تنمو وتعبّر عن نفسها وتصل إلى أقصى غاياتها .

فكأن عملية التربية تتم نتيجة عاملين : طبيعة الطفل التي فطر عليها وعالمه الذي يعيش فيه . كما أنها كما سبق أن قلنا تعمل على تنمية شخصيته تنمية تتناول مختلف جوانبها من فردية وخلقية واجتماعية والوصول بالفرد إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وإلى توجيه ميوله واستعداداته توجيهها يجعل منه قوة فعالة وعضوا عاملا في المجتمع الذي يعيش فيه يتبادل واياه المنفعة ولا يستنكف أن يضحي بنفسه في سبيل المجموع .

الفرق بين التربية والتعليم :

وما دمننا قد وصلنا إلى تحديد معنى التربية وأهدافها فلنا أن نتساءل عن الفرق بينها وبين التعليم مع ما تستلزمه عملياته من تدريس وتثقيف وتلقين . هل التربية مرادف للتعليم أم شيء آخر غيره أم أن أحدهما مما يحتويه الآخر ويشمله ؟

لقد التبس الأمر على الكثيرين ففعلوا التربية والتعليم شيئا واحداً مع أن المدة التي يقضيها الطفل في المدرسة ليست إلا جزءاً من وقت نموه تسبقها فترة يتعرض فيها لعوامل التربية وتتلوها فترة أخرى يقضيها في غمار المجتمع الواسع . فهو يترك المدرسة قبل أن يستكمل نموه وميدان التعليم بالتجربة واحداث العلم لا يزال متسعاً أمامه . وكل ما تفعله المدرسة في هذه الناحية أن تمدّه بقدر من العلم يتخذ أساساً لفهم تجاربه المستقبلية ويستعين به في فهم ما يقابله من مشاكل الحياة .

وقد أدى الخلط بين التربية والتعليم إلى ما نشاهده في المدارس الآن من مظاهر هي في الواقع أبعد ما تكون عن تحقيق أغراض التربية الكاملة، فن ازدحام الفصول إلى ارهاق التلاميذ جسمانياً وعقلياً . إلى إهمال الناحية العملية والخبرات الاجتماعية ، فالطفل لا يعد للحياة وإنما يزود بقسط من المعرفة لا تتفاعل معه ولا تنمي شخصيته ، فهي لا تخدم فرديته ولا تسمح له بالمساهمة الكافية في رقي

مجتمعه ، فشأنها كثرة البخيل حمل يثقل كاهله بدل أن تكون عاملاً من عوامل سعادته وسعادة أهله ، وهكذا نجد اهتمام التعليم بالناحية العقلية يطغى على بقية أغراض التربية .

يفهم مما تقدم أنه بينما تتجه التربية إلى الفرد ، فتهتم به من جميع نواحيه فإن التعليم يتناول جانب العقل فقط ، غير أن النفرة الزائدة بين التربية والتعليم أمر فيه شيء من التعسف ذلك لأن الذين يرون قصر التربية على تربية الخلق وغرس العادات وقصر التعليم على جمع الحقائق والمعلومات إن هم إلا مبالغين . فأحياناً يطلق التعليم على التربية وذلك عندما يكون التعليم منظوياً على تعديل في السلوك ، لا مجرد تحصيل حقائق فقط ففي أثناء اكتساب هذه الحقائق ينمو الميل عند المتعلم إلى تكوين عادات وصفات وهذا ما يعبر عنه بالآثر النفسى Attitude وهو ما عبر عنه الاستاذ كلباتريك^(١) بالتعليم « المصاحب » أو « المرافق » ويعنى به الاتجاهات التى يأخذها التلميذ أثناء عملية التعليم . وهذا التعليم المرافق لا ينفصل عن عملية التحصيل بل هو ملازم لها ، مثال ذلك ما يحدث عند تدريسنا إحدى المواد كالحساب ، فقد ينشأ عند الطفل إلى جانب تعلمه كيف يتعامل بالأرقام (بعض الميول) نحو مادته واستاذة من حب أو كراهية أو إعجاب مما يؤثر في سلوكه وتعامله مع أفراد بيئته ، أضف إلى ذلك ما يكتسبه من (أسلوب التفكير) . وهذا التعليم المصاحب ابقى أثراً في تكوين شخصية الطفل وسلوكه وأخلاقه ، إذ يكسبه قدراً لا بأس به من عادات التفكير والسلوك . ونحن إذا نظرنا إلى التعليم على هذا الأساس فإن معناه يقترب جداً من معنى التربية .

وظيفة المدرسة فى الامة :

عرفنا أن وظيفة التربية هى اعداد الفرد للحياة السكاملة وأن هذا الاعداد يمر به الفرد خلال انتقاله بين الأوساط الثلاثة المنزل والمدرسة والمجتمع .

(١) الاستاذ كلباتريك أستاذ فلسفة التربية سابقاً فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بأمریکا ، ويعد من خيرة رجال التربية وأشدهم تحمساً لنظريات استاذة « جون ديوى »

ولكن على أيها يقع الغيب الأكبر في هذا الاعداد؟ أو بمعنى آخر أى هذه الأوساط الثلاثة يجب أن يحترف مهنة التربية؟ ولماذا؟

من الواضح أن الوالدين في المنزل مهمما عنيا بتربية الطفل وتعليمه فانهما لا يجدان لديهما من الوقت ولا في نفسيهما من الكفاية والدربة ما يمكنهما من الاستمرار في القيام بهذا الأمر الخطير على الوجه الاكمل ، فهما مشغولان بتدبير العيش وغيره ، هذا إلى أن تقدم العمران اقتضى بالضرورة توزيع العمل وتقسيمه حتى يقوم كل بقسط خاص منه يتوافر على اتقانه .

أما المجتمع وأن كان يقوم بدور في تربية الطفل عن طريق انتظام الفرد في عقده وتفاعله معه واكتسابه الخبرات وامتصاصه منه بعض العادات والصفات التي تعينه على أن يسلك سلوكا اجتماعيا خاصا ، إلا أن تلك التربية تقوم على التقليد والامتصاص ومجرد الصدفة فقط ، مما لا يمكن الاعتماد عليها كعامل أساسى في رقى الفرد من جهة وفي رقى المجتمع نفسه من جهة أخرى . هذا إلى أن المجتمع قد تعقدت حياته وتشعبت بحيث أصبح من العسير على الأفراد الناشئين أن يتعلموا عن طريق اشتراكهم في الحياة العامة مع البالغين كما كانت الحال في المجتمعات البدائية لاتساع الشقة بين كفايات الصغير وخبرته وبين مستوى البالغين وخبرتهم ، فضلا عن ذلك كله فانه لا بد لبقاء الحضارة وانتقالها ألا يعرف لأفراد كيف يعيشون وكيف يكافحون في العالم المادى فحسب ، بل لا بد لهم من معرفة الغايات التي تسعى لها الجماعة وادراك السنن التي تتبعها في حياتها حتى تستطيع هذه الجماعة أن تنقل على مر العصور شعورها وتفكيرها ويتم ذلك بأن يسلم الذاهبون مثل الهياة وآمالها إلى المقبلين ، وأن يترك السلف للخلف ماتسلمه من قبل واستطاع أن يضيف عليه حتى تنتقل الحضارة على هذا المنوال رسالة تجرى دون انقطاع ، هذا النقل - وهو غاية التربية التي تهدف إلى الابقاء على وحدة الحياة الاجتماعية وتزيد في تراثها وترفع في مستواها - مهمة خطيرة لا يستطيع أن يتوافر على ادائها إلا هيئة منظمة مؤسسة معدة لذلك توفرت لها أسباب القيام بهذا العمل : هي المدرسة .

إذن فكيف تقوم المدرسة بتربية أفراد الأمة تربية تعدهم للحياة الكاملة؟

أو بمعنى آخر ما هي وظيفة المدرسة في الأمة؟ الواقع أن المجتمع ينتظر من المدرسة

أن بعد الفرد إعدادا كاملا للحياة ولكن كيف تعده هذا الإعداد أن لم تكن المدرسة نفسها قطعة من الحياة، بل وأهم قطع الحياة نفسها على الإطلاق، ذلك بأن تهيم من نشاطها للأبناء في أثناء تلك الفترة من الحياة ما يجعلهم يحيونها كاملة فهم يتطورون في أثناء مدة دراستهم ويتطورون بواسطة دراستهم، وهذا التطور هو الذي يقرر في الحياة المقبلة مصائرهم. وليست وظيفة المدرسة أن تعدهم للامتحانات وسبل الرزق وحدها بل هي تعدهم لكي يكونوا بشرا يستطيعون أن يحيا حياة إنسانية كاملة جديرة بالبشر، وليست المدرسة في أداء وظيفتها بعيدة عن المجتمع بل هي تنبض بما تنبض به وتستمد درسها من تراثه وهي في الوقت نفسه تتطور مع العالم نحو المستقبل مدفوعة بعوامل التقدم التي تدفعه.

إذن فرسالة المدرسة يمكن أن نلخصها في أنها تعد الفرد لحياة الواقع وحياة المستقبل.

وسنبين أولا كيف أن المدرسة تعد الفرد لحياة الواقع :

الفرد في المدرسة يعيش في مجتمع وهذا المجتمع المدرسي وليد المجتمع الخارجي (الدولة) وهو قد أقامه حتى ينشئ أفراد الصغار على ما ارتضاه لنفسه من مثل عليا وعقائد، ونظم أو بالأحرى كي تتمثل فيهم فلسفته في الحياة. لهذا يجب أن تعمل المدرسة على أن يكون مجتمعها (صورة منعكسة) لذلك المجتمع الخارجي غير أن هناك في المجتمع الخارجي بعض الشوائب والمجتمع المدرسي يجب أن يكون تلك الصورة المنقاه من تلك الشوائب، (مجتمعا مثاليا) مجتمعا يتفاعل أفراده معه ويتفاعل هو معهم على نسق تفاعل الفرد في المجتمع الخارجي وتفاعل المجتمع الخارجي مع أفراده حتى إذا ما خرج الفرد الناشئ من المدرسة إلى الحياة الخارجية لا تصرعه مظاهرها فتثقل عليه حياته ويحاول التخلص منها.

والواقع أن التعليم في المدرسة مسئول لحد كبير عما نشاهده في حياتنا العامة من حالة هؤلاء الشبان الذين دفعت بهم المدرسة إلى المجتمع دفعا ناقصا، لم تعدهم في محيطها ذلك الاعداد الاجتماعى لحياته المقبلة فخرجوا وليست في أيديهم الأسلحة التى تؤهلهم للكفاح فى العالم الخارجى. عاجزين عن التوفيق بين فريديتهم وواجباتهم الاجتماعية. فواجب المدرسة إذن أن تهيا الوسط الملائم (لابراز مواهب الفرد والكشف عن استعداداته وتنمية شخصيته إلى أقصى حد يمكن أن تبلغه وفى الوقت نفسه عليها أن توجه شخصية هذا الفرد فى نموها توجيها اجتماعيا صالحا^(١)).

فمن حيث الدراسة يجب على المدرسة أن تجعل من التعليم شيئا يمس نفوس المتعلمين وحياتهم وأن يوجهها نحو القيم الروحية لا المادية، ويكون ذلك إذا أصبح التعليم فى المدرسة تعليما غير مفروض، لأن كل نظام مفروض سواء أكان نظاما للتعليم أم للحكم أم للعمل من شأنه أن يودى إلى اضعاف الناحية الروحية فيمن يفرض عليهم. على أن تلك القيم الروحية تتوقف فى وجودها عند المتعلم على الحالة النفسية التى تصاحب العمل لا على نتائجه. فكلما كان المتعلم شاعرا عند تحصيله للمعرفة والحقائق بأنها مشبعة لميوله متصلة بتجاربه ومشكلات حياته كلما نمت عنده تلك القيم الروحية، فيقبل على العلم ويشعر بقيمته واجدا للذة فى تحصيله، وتتولد فى نفسه عاطفة قوية نحوه تجعله عالما حيا ذا أثر فعال فى حياته، وهو فى هذه الحالة يجد أن البيئة المدرسية بما فيها من نظم وقوانين أداة تيسير لعمله تعمل على تحقيق مصلحة عامة لجميع أفرادها وهو من بينهم، فتتربى فى نفسه الغيرة على النظام والقانون والولاء للجماعة التى ينتمى إليها. أما إذا فرض التعليم على الناشئ وشعر بأن الصلة بينه وبين التعليم مقطوعة وأنه لا يحقق ما يبحث فى نفسه من ميول وآمال بعيدا عن غرائزه ونزعاته فإنه ينفر منه وينظر إليه على أنه عبء لا مفر منه أو مجرد وسيلة لغرض خارج عن حاجاته لا دخل له بسلوكه وتوجيه

حياته ، وهنا يشعر الفرد الناشئ بأن المدرسة ما هي إلا مكان لكبت شخصيته ومعارضة ميوله وأن قانوتها ونظامها إنما وضعا لقمه فيثور على المدرسة وعلى المجتمع الذى تمثله فى نظره وتتولد فى نفسه الأنانية والفردية الممقوتة التى لا تعرف قانونا إلا مصلحتها ولذتها ، هذا من حيث الدراسة ولكن الميول لا تتربى والقيم الروحية لا تكتسب من التعليم ، فقط بل ان الانسان من شأنه أن يتشرب مبادئه ومثله العليا من المجتمع الذى يعيش فيه من غير أن يشعر . وينسب علماء النفس هذه القابلية للتأثر بالوسط الاجتماعى إلى نزعات فطرية يصح أن نجعلها تحت اسم « التقليد » فهى تشمل تقليد الأفعال وتقليد العواطف والانفعالات — أو ما يسمى « المشاركة الوجدانية » وتقليد الأفكار — أو ما يسمى « القابلية للاستهواء » ولما كانت المدرسة مجتمعا مصغرا فان نفوس التلاميذ لا بد وأن تتشرب القيم والمقاييس الخلقية التى تسود حياتها الفعلية مهما تكن الأفكار التى تقدمها لهم والمبادئ التى تعرضها عليهم نظريا فى الدروس . فقد يتشرب الطالب من جو المدرسة ومن اتصاله اليومي بالشخصيات البارزة فيها احترام الحق وروح الاخلاص والصدق أو قد يتشرب الرياء والاستهتار والفضولية على حسب ما يسود المجتمع المدرسى وسنوك أفراده من القيم . فاذا أردنا أن تؤدي المدرسة رسالة روحية للأمة وأفرادها - وما أسمى تلك الرسالة - وجب أن تقوم حياتها والعلاقات بين مختلف أفرادها على المثل العليا ، وفوق هذا يجب أن نهى فيها للطلاب الفرص لممارسة حياة اجتماعية وفقا لتلك المقاييس التى نريد منهم تطبيقها فى حياتهم المقبلة . فلاعداد الطالب حياة ديمقراطية روحية ينبغى أن يمارس أساليب هذه الحياة فى المدرسة . ولعل المدرسة لو نهت لوظيفتها الاجتماعية وأدتها الاداء الكامل لاستطاعت أن تغرس فى نفوس الناشئين التوجيه الاجتماعى السليم لمستقبل حياتهم . ولكى تقوم المدرسة بهذه الوظيفة يجب أن يتوفر فيها « جو » اجتماعى حقيقى ، يجب أن يكون مجتمعا ذات إرادة مستمدة من إرادة أعضائه عاملة لخيرهم ، وأن يكون دستورها ذلك الدستور الاخوى الشورى وأن

تتحرر من عوامل الاملاء والتباغض لها ما للمجتمعات الحقيقية من الشخصية ومن التفاعل الداخلى والخارجى . هنا يصح أن يتدرب الناشئ على التعامل الاجتماعى فى صورة مصغرة . وبذلك نستطيع أن نبني الأساس الذى يقوم عليه تعامله الاجتماعى فيما بعد وفى هذا يقول الفيلسوف الأمريكى جون ديوى « J. Dewey » بأن الطفل ينبغي أن يستكشف القيم الاجتماعية والخلقية بنفسه عن طريق تجاربه فى البيئة المدرسية لأن هذه القيم لا يكون لها الأثر المطلوب فى توجيه حياته إلا إذا جاءت نتيجة الخبرة والتجربة الشخصية . فعلى المدرسة أن تكون عاملاً فعالاً فى حياة المجتمع المحيط بها ترمى إلى خيرة وترمى إلى خدمته وترقية مستواه وإن أية خدمة مهما صغر شأنها يؤدىها الناشئ لمدرسته إنما هى تدريب له على تحمل أعباء الخدمة فيما بعد على شرط أن تكون الخدمة جدية مقرونة بالادراك الواضح للمهدف الذى ترمى إليه . بل أن خدمة المجتمع المدرسى نفسه هى تدريب حسن جداً فى هذا السبيل ، فانه مما يلاحظ أن حياة المعسكرات وما تستلزمه من القيام بالخدمات وتحمل المسؤوليات والاشتراك فى التصميم والتنظيم يكون لها أكبر الأثر فى تنمية روح اجتماعية فعالة وإدراك لمعنى التضامن والتعاون والأخذ والعطاء .

والعلوم المدرسية ما نصيبها فى تربية الطفل تربية اجتماعية ؟ الواقع أن البرامج يجب أن تتجه بها المدرسة اتجاهاً اجتماعياً منتجاً فلم يعد يمكن النظر إلى العلم على أنه حلية تزين الشخص المذهب إنما هو حاجة حيوية للفرد والمجتمع وكل معلومات الفرد التى يكتسبها يجب أن تلون باللون الاجتماعى وليس فى هذا الغاء للعلوم المدرسية وإنما توجيهها وجهة حيوية اجتماعية فعالة .

قررنا من قبل أن وظيفة المدرسة فى الأمة هى إعداد الناشئين لحياة الواقع وحياة المستقبل وبيننا كيف تقوم المدرسة بإعداد أفرادها لحياة الواقع وسنبين إلى أى حد تستطيع المدرسة أن تهيب الأفراد لتلك الحياة المستقبلية أو بمعنى ثانٍ للتطور المستمر الذى يصيب الحياة العامة . أننا لو نظرنا إلى الحياة العامة نجدها فى تطور وتغير مستمر وإن ذلك التطور والتغير هو سنة من سنن الحياة وخاصة

تؤكد تتميز بها المجتمعات الانسانية دون غيرها من سائر المجتمعات الأخرى :-
والمدرسة في تطورها والتعليم في تطوره لا يأتي إلا بعد أن يدفع المجتمع المدرسة
والتعليم نحو هذا التغير فتقبله المدرسة ويقبله التعليم بعد أن يكون في حكم الماضي
ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن المدرسة ربيبة المجتمع وهو الذي أوجدها
وخلقها ورسم لها طريقها في التقدم والرقى ولهذا اتسم التعليم بالجمود والمحافظة
ولكن قد آن الأوان لأن يصبح التعليم سباقاً إلى التوجيه للمستقبل وأن تصبح
المدرسة الأداة التي تدفع بالمجتمع نحو التطور وهو في حكم المستقبل وأن تدعو
إلى مثل ومعايير في الحياة جديدة طريفة . ولقد قامت المدرسة بمثل هذا الدور
في عصور تاريخية سابقة ولم يعدم التعليم في تلك العصور أن يظهر معلمين كانت
لهم عقلية المصلحين أو مصلحين كانت لهم عقلية المعلمين استطاعوا أن يصبغوا
العالم بصبغة دفعته إلى الأمام خطوة أو خطوات .

ولكن ما زيد الآن هو أن تتجه المدرسة والتعليم كله هذه الوجهة لأن التعليم
وقد انتشر ، لا يستطيع أن يقف مكتوف الأيدي ، لأن أثره واقع فعلاً وهذا
الأثر اما صالح واما طالح فاذا لم يكن التعليم والمدرسة من عوامل الرقى فيخشى
جداً أن يصبح التعليم وأن تصبح المدرسة من عوامل الهدم والتدمير .
والآن نتساءل كيف ينظر التعليم إلى المستقبل ويعمل للرقى ؟ أو كيف تعمل
المدرسة للمستقبل ؟

الواقع أن أسس الرقى دائماً موجودة في الحاضر وفي الماضي وذلك طبيعي
لأن أسس كل رقى سابقة له وأى رقى لا يكون وليد الحاجة ، لا يصح أن
يسمى رقيقاً بل ومثل هذا الرقى يكون مآله الانهيار على مر الزمن . والمصلحون
— ومنهم المدرسون — أناس امتازوا بنوع من الحساسية تجعلهم يستطيعون أن
يتحسسوا التيارات المضمرة في جيلهم وأن يدركوا نتائجها ويوجهوها الوجهة
الصالحة . ان الفشل الذي يصيب الأفراد والجماعات في حل المشاكل هو الذي
يوحى بقواعد النجاح ان وجد عقولاً بصيرة تستوحيه . ومعنى ذلك أن هناك

تطورا دائما مالا يقف عند حدود تعديل مستمرا للنظم وذلك ما تستوجبه طبيعة الأشياء .

والمدرسة يجب أن تعد الفرد لهذا التطور المستمر بل أن توجه التطور الى الوجهة الصالحة المنتجة عن طريق اعداد الفرد إعدادا يؤدى بدوره الى توجيه المجتمع .

ومهمة المدرسة اذن لا يصح أن تقف عند مجرد نقل التراث الفكرى والاجتماعى للاجيال الماضية وإنما يجب أن تستوحى الماضى والحاضر فى اعداد الناشئين لهذا العالم المتطور . يجب أن تتحقق فيها الحساسية الاجتماعية حتى تسبق الحوادث وتوجهها وتعد للمستقبل أفرادا يستطيعون أن يواجهوا مشكلاتها ويتحملوا مسئولياتها .

والمدرسة التى تعمل للمستقبل لا تصل إلى تكوين أفرادها لمجتمع المستقبل عن طريق دراسة العلوم أو ممارسة الرياضة فحسب بل يجب أن يكون فيها تربية اجتماعية مقصودة عن طريق الممارسة داخل المدرسة وخارجها . ثم انه إذا كان للماضى أثر فى المستقبل فإن الحاضر هو فى الواقع قطعة من المستقبل ولذى يعد الناشئ اعدادا صحيحة للمستقبل يجب أن يفهم الحاضر فى ضوءه بأن يكون فى برنامج المدرسة نصيب لدراسة الحاضر يوما فيوم ، دراسة ترمى إلى إعداد الناشئين إعدادا فكريا لنقده والتعليق عليه فيؤدى بهم إلى تكوين وجهة نظر سليمة فى ما جريات حوادثه تحت إرشاد مستنير .

رسالة المدرس :

هذه هى رسالة المدرسة فى الأمة وأداة المدرسة فى تحقيق تلك الرسالة مدرسوها الذين يعاونونها فى الوصول إلى أهدافها وتأدية وظيفتها ولا أخالى مبالغا إذا قلت أن رسالة المدرسة هى نفس رسالة المدرس ومن خير المدرس - وهو أداة التعليم والمدرسة - أن يعتقد بسمو تلك الرسالة . وبأن التعليم مهمته التى يحيا لها ويعمل لرفع شأنها ويحبها من كل قلبه إذ أن محبة العمل أساس إتقانه وعماد نجاحه والتوفيق فيه . ولن يبلغ الانسان ما يهوى إلا إذا فكر فى وسائل الوصول وقام بها طائعا مختارا ممتلىء النفس غبطة وسرورا ورسالة المدرس الصالح تقرب

من رسالة الأنبياء فما هو إلا هاد ومرشد يحاول أن يعدل فطر الناس وسلوكهم ويرتفع بهم من مستوى الخلق الوضع إلى الخلق العالى والمثل العليا فى الحق والخير والعلم والصحة والسعادة ويدلهم على الطرق المؤدية إليها. وقد عرف الناس والمجتمعات له قيمته فدفعوا إليه بأبنائهم وبناتهم ليربهم تربية صحيحة ويخرجهم إلى الحياة مكتملى النمو قادرين على تحمل مسئوليات مجتمعاتهم وتبعاتها وأثمتته الدولة فوكلت إليه أمر تربية أفرادها واعداد أجيالها المقبلة بشكل تفسكيرهم وسلوكهم ويهذب وجداناتهم ويغرس فى نفوسهم ألوانا من القيم والمبادئ ويوجه ثقافتهم ونظرتهم إلى الحياة ويشربهم المثل العليا التى يجب أن يعملوا لها ويورثهم خير ما فى الماضى من تراث ويدرس مع تلاميذه الحاضر ليستوحى منه تيارات المستقبل . بيده مستقبل الأمة بل مستقبل الانسانية عامة ، يوجهه ويصوغه نحو ما ينبغى فما أسماها رسالة وهل هناك رسالة أخرى تعادل تلك الرسالة سوى رسالة الرسل والأنبياء ؟

إذا كانت هذه هى رسالة المدرس فكيف يقوم على تنفيذها وهل كل إنسان يستطيع أن يكون مدرسا وأن يكون قينا بأداء هذه الرسالة . الحق أن تنفيذ تلك الرسالة يتطلب من المدرس أن يكون عمله تهديبا وإرشادا وتربية خلقية وليس كما كان قديما، عندما كانت مهمة المدرس قاصرة على تزويد التلاميذ بالمعلومات المختلفة وتوجيه كل عنايته إلى حشد تلك المعلومات فى عقول التلاميذ ليجتازوا الامتحان لأن هذا هو الذى يحاسب عليه وعليه يتوقف معاشه وبذلك كان يضحي بالتلاميذ وشخصياتهم وميولهم على محراب الامتحان . ولكن التعليم بمعناه الضيق وإن كان أظهر أعمال المدرس إلا أنه أقلها قدرا وأضعفها شأن بالنسبة للأعمال التى يتطلب التعليم بمعناه الواسع فى المدرس القيام بها ، إذ أن عمل المدرس أسمى من ذلك وأخطر . إذ أن المعلم يواجه مشكلة التعامل مع جماعة من الأفراد يختلفون عقليا ووجدانا ونزوعا وهذه كلها أمور تتحول وتتغير كتنغير الانسانية نفسها — غير أنه ينبغى أن تمر هذه الانفعالات الدائمة التغير خلال طاحون واحد . ولهذا

يحاول المدرسون أن يستنبطوا من الأساليب ما ينفع الغالبية وكثيرا ما يجدون أنه من المحال عليهم أن يسدوا حاجات بعض الأطفال الذين لا تجدى معهم التربية بطريقة الجملة . وفي مهمة المعلمين ما يكفي من العناية والعسر لو أن الأمر اقتصر على الجانب العقلي من حياة الطفل ، لكن المعلم إذا ود أن يكون لتلاميذه صديقا نصو حا كان عليه أن يواجه في هذا السبيل كثيرا من المشكلات الأخرى إلى جانب ما يلقاه . فهو لا يستطيع أن يهمل شأن طفل التوت حياته الانفعالية أو شأته نتيجة لظروف بيئة تاعسة شقية . وقد يكون علاج تلك الحالة أمرا لا يستلزم إلا الوقت الذي يتم فيه التعاون بين المدرس والآباء للوصول إلى أسباب تلك الحالة والقضاء عليها .

لكن هناك حالات أكثر تعقدا ومشاكل أصعب حلا يواجهها المعلم يوما بعد يوم لأن كثيرا من خصائص الخلق الجديدة المحيرة تظهر يوما بعد يوم في مختلف الأفراد الذين يجمعهم الفصل الواحد لما به من تباين وبعد عن التجانس ، ولا بد للمعلم المقدر لمهنته حق قدرها من التفكير في العمل على حل تلك المشاكل وهذه هي التبعات التي يلقاها الآباء على عواتق المعلمين .

لهذا ليس كل إنسان بصالح أن يكون مدرسا ، إذ لا بد فيمن يختار للقيام بهذه المهمة أن يكون له من الكفاية ما يهيئه لاداء ما فيها من تبعات ، لا بد أن يكون إنسانا متفوقا ممتازا من عدة وجوه فلا يلزمه أن يجيد معرفة المادة التي يعلمها فحسب بل يلزمه أيضا أن يحسن معرفة الأفراد الذي يعلمهم وكما أن الطبيب لم يعد بعد يعالج المرض بل يعالج الشخص المصاب بهذا المرض فكذلك المدرس قد صار يعنى بتعليم التلميذ لا بتعليم المادة .

وسوف نتعرض في الأبواب القادمة لطبيعة عمل المدرس وما يجب أن يكون عليه المدرس من صفات وهكذا . . . حتى نوفيه حقه من البحث .

مراجع الباب الأول

١ - العربية

- (١) ديوى (جون) (مترجم) الديمقراطية والتربية
- (٢) رابطة خريجي معهد التربية مؤتمر أساليب التربية الحديثة
- (٣) عبد العزيز (الأستاذ صالح) تطور النظرية التربوية
- (٤) فريلاندر (ترجمة الدكتورين) أساليب التربية الحديثة في المدرسة الابتدائية
عبد العزيز عبد المجيد وعزت راجح
- (٥) القباني بك (الأستاذ اسماعيل) سياسية التعليم في مصر
- (٦) قنديل (الأستاذ أمين مرسى) التربية الحديثة (ترجمة محاضرات بوفية)
- (٧) » » » أصول التربية وفن التدريس ج ١

ب - الأجنبية

1. Dewey : The School and Society.
 2. Nunn (Percy) : Education, Its Data and first Principles.
- وقد ظهرت ترجمة عربية لهذا الكتاب بعنوان : التربية أصولها ومادتها تعريب
الأستاذ صالح عبد العزيز .

الباب الثانى

﴿الاسس السيكولوجية للتربية﴾

تفسير السلوك الحيوى - الغرائز - الاعلاء وأثر
القمع والكبت . الشخصية - المشاركة الوجدانية
والاستهواء والتقليد كأسس لبناء الشخصية .
حادث المعلومات والخبرة والبيئة فى بناء الشخصية
وتكييفها - أثر التراث والمقومات التاريخية للأمة .
محيط الأسرة . المحيط الاجتماعى . المحيط المدرسى .
الشخصية المتكاملة . أسس التكامل . الخلق وأسس
النفسية ومغزاه الاجتماعى .

✱ ✱ ✱

لكى يستطيع المدرس أن يقوم على تربية النشء يجب أن يلم بقواعد التربية
وأصولها السيكولوجية وخاصة ما كان منها متعلقا بنفسية التلميذ والطريق الذى
يسلكه عقله فى تصرفاته المختلفة من كسبه للعلم إلى نشوء عواطفه وتكون خلقه
إلى سلوكه فى المجتمع وهكذا .

تفسير سلوك الكائن الحى :

والطفل كائن حى ولكى ندرسه يجب أن ننظر إلى الأصول الأولى لحياته
بل كثيرا ما يتجاوز علم النفس ذلك فيدرس الحيوان لى يتبين السلوك الحيوى
فى أبسط صورته وعلى هذا الأساس يستطيع أن يدرس الإنسان فيفهم السلوك
الحيوى فى أعقد صورته .

ونحن إذا نظرنا إلى سلوك الكائن الحى فإنه يصعب علينا لأول وهله أن
نجزم عما إذا كان مرجعه إلى الفطرة أم انه مكتسب نتيجة للتعليم من البيئة .

وأهمية هذا بالنسبة للتربية عظيم جدا ، لأن السلوك إذا كان فطريا كله كان معنى ذلك أن التعليم لا يجدى ؛ وإذا كان مكتسبا كله فإن التربية تستطيع أن تشكل سلوك الفرد كما يشاء المربي .

فلنوجه دراستنا إذن إلى الحيوان متدرجين من أدنى مراتبه إلى أرقاها (١) فنلاحظ أن الحشرات تضع بيضها في أما كن ذات حرارة معينة وبجانب الطعام الصالح ، فإذا لصغارها نفق البيض حصل الصغار على الطعام مباشرة . والعناكب التي تنسج خيوطها تبغى سكنا وغا للذباب والحشرات من الذي عليها النسيج ؟ والنحل الذي يبني خليته في أشكال هندسية بديعة ، من الذي علمه نظامه الاجتماعي الدقيق ووجهه إلى الزهر يمتص رحيقه ثم يخرج عسلا شهيا ؟ والديدان ، كدودة القز ، ما الذي يدفعها إلى أنواع معينة من الطعام ونسج مسكنها الحريري الذي نسميه سرنقة ؟

والأسماك لها سلوك عجيب وأقرب أمثلتها الثعابين النيلية التي تخرج من النيل إلى المحيط في مواسم معينة لتتناسل ثم تعود مع صغارها إلى النيل حتى يكتمل نموها فتخرج إلى المحيط تعيد نفس الدور . من الذي علمها السباحة ؟ والطيور تبني أعشاشها كل نوع منها بشكل خاص حتى ليسكننا معرفة نوع الطائر من شكل عشه ؛ كما أنها تتناوب الحضانة والحراسة بشكل خاص ، وإن كان يحدث بعض التنويع أحيانا تبعا لظروف البيئة فأحيانا يكون العش في شجرة أو فجوة أو حائط أو في مدخنة . . . الخ . وعندما يصفق الطير بجناحيه يبغى الطيران ، من الذي علمه الطيران ؟ ربما قلنا أنه يقلد والديه ولكن التجارب دلت على أن الطير تطير بفطرتها دون تعليم (٢) .

والحيوانات الشديدة كالكلب والقط والفأر والحصان . . الخ كل منها يسلك

(١) فياض : غرائز الحيوان (سلسلة اقرأ أكتوبر ٤٨)

(٢) أخذ العالم سبالدينج Spalding ١٨٧٣ بعض الطيور قبل أن ينبت ريشها وحبسها بعيدا عن الطيور الكبيرة وأطعمها حتى كبرت وبعد أن نما ريشها طارت بفطرتها

سلوكا يشابه سلوك بقية أفراد نوعه مندفعاً إليه بفطرته ؛ فالكلب في موقفه من القط والقط في موقفه من الفأر وهذه كلها في مواقفها للدفاع والهجوم والتناسل . الخ إنما تندفع نتيجة استعداد فطري .

إن أبرز ما نلاحظه على سلوك الحيوان قدرته على القيام بأعمال دون أن يتعلمها : فالعنكبوت والنحل لم تتعلم فن الهندسة أو البناء ، والطائر في هجرته لم يتعلم الفلك أو الجغرافية ، والسماك في الماء لم يأخذ درساً في السباحة أو الغطس ، ورغم ذلك فإن كل حيوان يقوم بالعمل الذي اختص به على أكمل وجه دون تعليم أو إرشاد ، وهذا يؤكد لنا وجود دوافع فطرية في نفسه يعبر عنها العلماء بكلمة غرائز Instincts . وموضع السؤال الآن هو هل للإنسان غرائز مثله في ذلك مثل بقية الحيوانات ؟

إن الإجابة الصحيحة عن هذا السؤال لا تأتي إلا إذا أبعدنا وليداً عن رعاية بني جنسه وتركناه للطبيعة لنرى كيف تظهر دوافعه دون أن يتعلم . ولما كان هذا مستحيلاً لعجز الطفل التام في فترة طفولته فقد وجب علينا أن نبحث عن طريق آخر نحصل منه على الإجابة ، إن غرائز الحيوان ترمى إلى تحقيق غرضين أساسيين : أولهما المحافظة على حياة الفرد أى ضمان البقاء للفرد ، وثانيهما وهو الأهم ضمان البقاء للجماعة أى حفظ النوع . ويمكننا بكل بساطة أن نفسر سائر سلوك الحيوان على هذا الأساس ، فهل يمكننا تفسير سلوك الإنسان على هذا الأساس كذلك ؟

إن سلوك الحيوان الغريزي واحد ومتشابه في جميع الحالات المماثلة بحيث نستطيع أن نتوقع النتيجة إذا تعرض الحيوان لمعامل أو ظرف معين ، ولسكن سلوك الإنسان متنوع ومتغير حتى يبدو لأول وهله غير خاضع لعوامل ثابتة . وبعبارة أخرى نجد أن سلوك الحيوان يخضع للغريزة وسلوك الإنسان يخضع لعقله وتفكيره وإرادته . فهل معنى هذا أن الإنسان خال من الغرائز ؟

إن انسجام المجتمع الإنساني وتشابه أنواع السلوك عند الأفراد إلى حد ما

يعطينا دليلاً على أن الإنسان يولد وهو مزود بجملة من الاستعدادات الفطرية Innate Dispositions ولكنها غير واضحة تماماً . ولعلنا الآن نتساءل عن السر في وضوح هذه الاستعدادات الفطرية عند الحيوان وعدم وضوحها عند الإنسان . إن الحيوان يتصرف تصرفاً غريزياً خالصاً ، فهو يدرك الموقف بفطرته ثم يسلك نحوه سلوكاً خاصاً لا يتعدل كثيراً من موقف إلى آخر . ونحن لو راقبنا أفراداً مختلفين من نوع واحد نجد أن سلوك كل فرد لا يختلف كثيراً عن سلوك أى فرد آخر من نفس النوع . أما الموقف بالنسبة للإنسان فيدخله شيء كبير من التعقيد : فالغريزة عند الإنسان لا تقتصر على (إدراك) الشيء ثم (السلوك) نحوه سلوكاً خاصاً كما في حالة الحيوان وإنما يتدخل ركن ثالث وهو (الانفعال) ذلك لأن الغريزة عند الإنسان مصحوبة بحالة وجدانية خاصة هي في الواقع الدافع الذى يدفع الإنسان لأن يسلك السلوك الغريزي ، نعم قد تظهر بعض حالات انفعالية عند الحيوان ولكنها ليست بنفس قوتها وأهميتها عند الإنسان . وهكذا أصبح للغريزة عند الإنسان أركان ثلاثة : ادراك ووجدان ونزوع ^(١) .

والسبب الثانى الذى يؤدى إلى تعقد السلوك عند الإنسان هو تدخل عامل العقل فبينما يقوم سلوك الحيوان على الغريزة الصرفة ، يقوم سلوك الإنسان على الغريزة والذكاء معاً ، فإن الذكاء هو الذى يؤدى إلى التنويع فى السلوك . فبينما نجد الحيوانات جميعها إذا اغضبتها تعتمد إلى أساليب بدائية كالخدش أو الرفس أو العض ،

(١) الغريزة كسكل ظاهرة نفسية لها ثلاثة أركان : ادراك ووجدان ونزوع . فإذا داس أحد على قدمك تدرك أن هناك من داس قدمك وهذا هو الادراك Cognition ثم تشعر بالألم وهو مظهر من مظاهر الانفعال أو الوجدان Affect or Emotion ثم تحاول معاقبته أو تأنيبه أو تهتم بذلك ثم تمتنع وهذا هو النزوع Conation . والمؤثر الذى يدرك قد يكون مادياً محسوساً أو معنوياً كفكره أو خيالها . كما أن الادراك قد يكون صحيحاً وقد يكون وهمياً ينبئ عليه سلوك خاطئ : فالجيرة فى نظر الطفل عديم الخبرة شيء يؤكل بينما هي فى نظر البالغ للتدفئة أو الوقود . الخ

تجد أن الانسان يلجأ إلى أساليب شتى يعبر بها عن غضبه أو ينتقم بها لنفسه كالنقطيب أو الضرب أو الاهانة أو السكيد أو الدس أو القتل أو اتلاف الممتلكات أو الهجاء أو الشكوى . الخ وهذا التنويع إنما نتج من توجيه الذكاء للقوة الدافعة بحيث اننا إذا اعتبرنا غرائز الانسان واستعداداته الفطرية هي القوة الدافعة كان الذكاء القوة الموجهة لها . معنى ذلك أن كل غريزه لها سلوك فطرى ، ولكن هذا السلوك قابل للتعديل على مدى واسع جداً عن طريق التعليم ، ولا يتسنى التعلم إلا مع وجود الذكاء ، وكلما زاد حظ الانسان من الذكاء كلما كان اقدر على التعلم وهكذا يدخل في تربية الطفل عاملان : ا — عامل الوراثة : (الوراثة الاجتماعية) أى ما يرثه عن الجنس البشرى من غرائز واستعدادات فطرية أخرى و (الوراثة الطبيعية) أى ما يرثه عن أسرته : ب — وعامل البيئة أى الوسط الذى ينشأ فيه الفرد أو يعيش فيه .

الغرائز

آراء العلماء فى أنواع الغرائز :

ولما كان سلوك الانسان معقداً كل التعقيد كما رأينا فقد كان الحكم على أسبابه — ما يرجع منها للفطرة وما يرجع للاكتساب من البيئة — وعلى الطرق التى ينشأ بها السلوك ويتعدل ، كان كل ذلك مجال تفكير علماء النفس .

فمنهم من نظر إلى الانسان نظره إلى الآلة وهم جماعة السلوكيين Behaviourists أصحاب النظرية الميكانيكية . Mechanical Theory ومنهم العالم ثورنديك Thorndike الذى يرى أن سلوك الانسان عبارة عن (استجابة لمؤثر خارجي) كما يحدث فى الفعل المنعكس . Reflex Action إذا وخزنا اليد بدبوس فإن الذراع تنقبض ؛ هنا يكون الدبوس وعملية الوخز مؤثراً Stimulus والنتيجة (أورد الفعل أو الاستجابة أو التلمية) response هى جذب الذراع . وفى رأى ثورنديك

أن الغريزة من قبيل الاستجابات الموروثة — وهى قد تكون جسمية كما قد تكون عقلية — لأن كثيراً من المؤثرات يستجيب لها الإنسان دون سابق خبرة أو تعلم . وعلى هذا الأساس يعدد ثورنديك ما يقرب من مائة غريزة للإنسان تبدأ من ولادته إلى وفاته كغريزة مص الثدي أو الضحك أو التثاؤب أو النوم أو الأكل أو الكلام وهى كلها فى نظره استعدادات فطرية تظهر فى الطفل دون أن يتعلمها .

ومن أركان جماعة السلوكيين أيضاً واطسون Watson وهو يرى مثل ثورنديك أن الغريزة فعل منعكس ينتهى فى الغالب ببعض حركات عقلية أى استجابة لمؤثر . ولكنه يخالفه فى عددها فهو يرى أن الإنسان يبدأ حياته بعدد قليل جداً من الأفعال المنعكسة الموروثة — أو بعبارة أدق باستعداد فطرى لاثنيان ردود أفعال موروثة — ثم تزيد هذه الأفعال المنعكسة عن طريق تلمية مؤثرات أخرى تكسب قوة المثير الأصلى (الفطرى) نتيجة مشابقتها له أو اقترانها به وهذا ما يسمى بالفعل الشرطى المنعكس ^(١) .

(١) الأفعال المنعكسة أفعال تخرج عن دائرة إرادتنا أو تحكمنا وتحدث منا دون تفكير أو رغبة وأحياناً دون شعور . ومن أمثلتها جذب الذراع أو الساق عند خزها بآبرة وضيق حدقة العين عند اشتداد الضوء واتساعها عند ضعفه وانطراف العين لاقترباب شئ فجائى والسعال والعطس . . . الخ وهذه الأفعال ترمى إلى غرض حماية عضو من الجسم أو الجسم كله إذا كان المؤثر شديداً كقفز الإنسان عند سماع انفجار قريب غير متوقع .

وقد لوحظ أننا إذا ربطنا المؤثر الأصلى بمؤثر غير طبيعى فإن هذا الأخير يمكن أن يحدث نفس الفعل المنعكس فى حالة عدم وجود المؤثر الأصلى ويسمى عندئذ فعلاً منعكساً شرطياً Conditioned Relfex ومثل ذلك ما نلاحظه من سبل اللعاب لرؤية الطعام الشهى أو شم رائحته فإذا صحب ذلك دق جرس الطعام فى المدرسة فقد يأتى يوم يكفى فيه دق الجرس لىكى يجرى لعاب التلاميذ حتى ولو لم يروا الطعام . لاحظ أن الكثير من سلوك الإنسان أصبح يتم بسبب مؤثرات غير مؤثراته الأصلية على هذا النحو .

ومن العلماء من نظر إلى الانسان باعتباره كائناً حياً وعلى اعتبار أن سلوكه يرمى إلى غاية تتعلق بحياته ويدفعه إلى هذا السلوك دافع فطرى . وهؤلاء هم أصحاب النظرية الغرضية Formic Theory . وملخص هذه النظرية ان الانسان كائن حى يولد وهو مزود باستعدادات فطرية تدفعه إلى أنواع شتى من السلوك بقصد تحقيق أغراض حيوية بالنسبة له أى فيها بقاؤه وبقاء جنسه . وإلى هنا ينتهى اتفاق هؤلاء العلماء ويبدأ اختلافهم على تحديد عددها : يرى فرويد Freud أن الغريزة الجنسية هى مصدر الطاقة البشرية وأساس السلوك الحيوى أو الدافع الرئيسى الذى يوجه سلوكه ، فى سبيل بقاء الجنس يتناسل الانسان ، وفى سبيل بقاء الفرد يأكل وينام ويستطلع ويقاوم ويخاف . . . الخ . غير أن العالم ادلر Adler له مذهب آخر فهو يرى أن البقاء للأصلح وأن الدافع الذى يوجه سلوك الانسان هو غريزة السيطرة وأن أسلوب حياة الطفل انما يتشكل حسب ما يشعر به من نقص فى حياته ومحاولته تعويض هذا النقص ^(١) .

وعلى رأس القائمين بالنظرية الغرضية العلامة وليم مكدوجل W. Mc Dougall وهو يرى أن هناك مجموعات من القوى — أو الدوافع أو الاستعدادات أو النزعات — بعضها فطرى وبعضها مكتسب تدفع الكائن ، الحى للقيام بسلوك معين يرمى إلى تحقيق غرض معين حيوى بالنسبة لذلك الكائن ، والغرائز من أهم هذه الدوافع .

والغريزة عند مكدوجل استعداد فطرى يتعلق بالنفس ويتعلق بالجسم ، ذلك لأن كل ادراك يصحبه انفعال . فادراكنا للشئ الخيف مثلاً أمر يتعلق بالنفس ولكن انفعال الخوف فى نفس الوقت يؤثر فى الجسم وتصحبه تغيرات معينة كتقلص عضلات الوجه وجحوظ العينين واضطراب فى الدورة الدموية وفى افرازات بعض الغدد وهكذا . وعلى هذا الأساس بنى مكدوجل تعريفه

(١) جلال : مبادئ التحليل النفسى وتطبيقاته ص ١٢٢ وما بعدها .

للغريزة بأنها (استعداد عصبى نفسانى فطرى يجعل الانسان ينتبه إلى مؤثرات من نوع خاص فيدركها ادراكاً حسيّاً ويشعر نحوها بانفعال خاص ويسلك نحوها سلوكاً خاصاً أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا السلوك .)

وكان مكند وجل أكثر تحديداً من ثورنديك وأكثر توضيحاً من فرويد وأدلى بخصر الغرائز في ١٤ غريزة أساسية اسكل منها مظهرها الادراكى والوجدانى والنزوعى . وسنسّمىها باسم المظهر النزوعى لأنه أوضح ونذكر نوع الانفعال الذى يصحب كلا منهما والمثير الطبيعى الذى يشيرها وهى :

١ - غريزة الوالدية Paternal Instinct ويشيرها ادراك ضعف الآخرين وحاجتهم إلى المساعدة وهى تظهر متأخرة وتكون أقوى عند الاناث وقد تتجه أحياناً نحو العطف على الفقراء أو الحيوان أو المجتمع وتظهر فى تبرعات المحسنين عند كوارث الفيضان أو الأوبئة الفتاكة أو الحريق وما شاكل ذلك .

٢ - الاستطلاع Curiosity وانفعالها (التعجب) ويشيرها إدراك موقف بعضه معروف وبعضه مجهول والغرض منها تعرف البيئة المحيطة بالانسان حتى يمكنه أن يشكل سلوكه حسب ظروفها . وهى تستدعى استخدام الحواس والانتباه . وكلما كانت قوية زادت عدد الحواس المستخدمة وتركز الانتباه . والطفل فى أول أمره يتبع الشئ الجديد بنظره وقد يلمسه أو يشمه أو يتذوقه ثم يهزه وبعد ذلك يفتحه أو يكسره رغبة فى الحصول على المعرفة ، وقد يسأل أسئلة يقصد منها المعرفة حقاً أو لمجرد السؤال ، وهذه الأسئلة قد تكون وجيهة وقد تكون سخيفة أو محرجة . ولما كانت هذه الغريزة أساس العلم والمعرفة فينبغى أن نجيب الطفل بما يناسبه وأن نفسح المجال للتعليم وتنظيم المحاضرات والمناظرات مع تسهيل ارتياد دور المكتب والمتاحف والمعارض ونشر الصحف والمجلات وإقامة المعامل .

وربما قلبت هذه الغريزة عند بعض الناس فتدفع إلى الفضول والتطفل واستراق السمع والتجسس وهذا شئ يجب علاجه . كما أنها قد تؤذى صاحبها إيذاء شديداً وواجب على المدرس أن يشبع هذه الغريزة عند تلاميذه بإرشادهم إلى خير المكتب

التي تقرأ . وأن يدفعهم إلى المحاضرات ويوضح لهم ما يصح أن يتدخلوا فيه وما لا يصح أن يسألوا عنه .

٣ - المقاتلة Pugnacity or Combat : وانفعالها (الغضب) ويثيرها إدراك عائق للرغبات . ومظهرها النزوعى عند الطفل يتحقق فى صورة الضرب باليدين والرجلين والعض والصراخ وجذب الشعر ... الخ فالطفل إذا أخذت لعبته ضربك . وقد تنتقل هذه الغريزة من الانسان كفرد إلى المجموع فتتحارب القبائل أو الدول وتنزع إلى الاستعمار .

وفى العصر الحديث اتخذت المقاتلة ضروباً شتى حسب درجة الفرد من الحضارة والأخلاق فمنها أنواع القتال الحديث كما أن منها الدس والخداع والايقاع والتشهير وتسميم الطعام والماء والماشية واتلاف الأملاك بمختلف الوسائل وقد تصل إلى القتل . وهذه كلها ضروب فاسدة مقلوبة . كما أنها قد تتخذ طريق الالتجاء إلى التحكيم . . وأحسن ما تظهر فى صورة معنوية كمغالبة صروف الدهر والمشاكل العلمية وشهوات النفس .

٤ - الهرب Escape وانفعالها (الخوف) عند ادراك الخطر مع الشعور بالعجز عن مجابهته .

ومن بواعث الخوف عند الطفل الصغير الضوضاء والأصوات العالية المفاجئة والخوف من الظلام أو السقوط أو الوحدة . كما أن رؤية بعض الحيوانات الغريبة بالنسبة إليه كالشعبان والعنكبوت قد يحدث نفس الأثر . وأغلب مؤثرات الخوف عند الإنسان والحيوان اكتسبها من البيئة ؛ فالحيوان الوحشى يخاف البشر ولكن المتأنس يطمئن إليهم والطفل الصغير قد يخشى الشرطى بينما ينظر إليه البالغ كعامل من عوامل الأمن والاستقرار النفسى وبالاختصار فعوامل الهرب تنحصر فيما يجب للانسان خطراً مادياً كان أو معنوياً مع ملاحظة أن هذا الخطر قد يكون دهمياً وقد يكون حقيقياً . والثابت أن للخوف تأثير سىء على العقل والجسم والأعصاب وبالتالى على السلوك ، فمن الخطأ تسلية الأطفال بالحكايات

الخرافية المفزعة أو تهديدهم في سبيل الحصول على سكونهم . وقد يؤدي هذا التهديد إلى زيادة العناد تبعاً للاستهواء السلبي .

ونلاحظ أن غريزة الحرب عكس غريزة المقاتلة ولكنهما ضروريتان للفرد وتعملان على حفظ حياته وماله: والصفة الغالبة منهما تكون ركننا هاما في شخصية الفرد فإن تغلبت غريزة الحرب كان جباناً والا كان شجاعاً .

٥ — البحث عن الطعام Food Seeking وانفعالها (الجوع) ويشيرها الاحساس بالجوع وهي تبدأ عقب الولادة مباشرة . ولا شك في أن الأكل والشراب من مقومات الحياة مثل التنفس سواء بسواء فترى الطفل بدافع فطرته يقصد الطعام فيمتص ثدي أمه بمجرد أن يشعر به . وقد تميل نفس الطفل إلى الأطعمة الملوثة فينبغي علاج ذلك باثارة غريزة التقزز بعد شرح الضرر بكل بساطة .

٦ — النفور أو التقزز Repulsion وانفعالها (الاشمئزاز) ويشيرها ادراك دخول بعض المواد الضارة في الأنف أو الفم . وعند الانسان المهذب يشير هذه الغريزة منظر أو سلوك شائن فينزع إلى إزالته أو الابتعاد عنه .

٧ — الاستغاثة Appeal وانفعالها (الشعور بالعجز والضعف) ويشيرها إدراك عدم القدرة على النجاة فيصرخ الانسان يطلب المساعدة .

٨ — الجنسية Pairing or sexual وانفعالها (الشهوة الجنسية) ويشيرها الرغبة في التكاثر . بل ان فرويد جعلها المصدر الأساسي لسلوك الانسان . ورغم أن نضجها لا يتم إلا بعد البلوغ فإن مظاهرها المبكرة والسلوك الذي يرمز اليها عند الأطفال ابتداء من العام الثاني كالتلذذ من فتحات الجسم والارتياح الذي يحسه الطفل بلعبه مع الجنس الآخر .

ولكن التفكير في فترة المراهقة (بين ١٢ و ١٦ تقريباً) يتجه إلى الجسد وترتبط الغريزة الجنسية عادة بغريزة حب الظهور فيهتم المراهق بالملبس وتصفيف الشعر ورباط الرقبة والمنديل والحذاء ... الخ كما تهتم البنت بالزينة . وإلى جانب

ذلك قد يشعر المراهق بالحنج لما طرأ على جسمه وصوته من تغييرات لا يراها ماثلة في أقرانه غير المراهقين ولا يعد يتحكم في أعصابه كسابق عهده

ونلاحظ أن فترة المراهقة لا تستدعى تغييرات جسيمة فحسب وإنما تصحبها تغييرات في وجهات النظر والتفكير ف يأخذ المراهق في التشكك الديني ويفكر فيما تلقاه من معرفة ، ينقدها ويحاول أن يظهر له رأيا ، ويهتم بالسياسة ويتصرف ويتحزب لزعيم يعتبره مثلاً أعلى . وقد ينزوى ويستغرق في أحلام اليقظة .
“ Day dreams ”

وكثيرا ما يحصل قلب لهذه الغريزة فيؤدى إلى العادة السرية أو الفحش أو القسوة . . . الخ ويرى بعض علماء النفس — وخاصة فرويد — أن شذوذ الطفولة يرجع إلى رغبة استطلاع جنسية غير مشبعة . والعلاج المقترح أن تزود الطفل قبيل مرحلة البلوغ بالمعلومات الجنسية التى تناسبه فعلى المدرسة أن تزود البنين والبنات بدروس العلوم وعلم الحياة ووظائف الأعضاء (الفسيولوجيا) لتعطيههم فكرة واضحة عن العمليات الجنسية والتناسلية ؛ والواقع أنه لو وجد الارشاد الصحيح عن طريق المدرسة أو الوالدين أو طبيب الأسرة أوزود التلهيز بكتب مناسبة لقضينا على كثير من متاعب المراهقة واتجه النشاط إلى انتاج لصالح المجتمع .

٩ — الخضوع Submission وانفعالها (الشعور بالنقص) ويشيرها ادراك النقص وأن غيرك أقوى منك وهى أساس تقسيم الجامعات إلى زعيم وتابعين .

١٠ — السيطرة أو التسلط أو حب الظهور Assertion وقد يعبر عنها بإثبات الذات وانفعالها (الزهو) ويشيرها إدراك القوة فى النفس وهى واضحة جدا عند الأطفال ، أما فى الحيوان فتظهر بوضوح عند الخيل والطاووس . .

ولما كان نظام الكون يقتضى أن يكون هناك سيد ومسود لتنظيم شئون الحياة ، فقد فطر الإنسان على نزعتين : نزعة نحو السيطرة ليشراف على شئون غيره

ويوجهه، ونزعة نحو الانقياد والخضوع فيقبل من غيره النصيح والارشاد والتوجيه. وعادة تكون إحدى الغريزتين عند الشخص أقوى من الثانية، أما من كانت عنده غريزة السيطرة قوية فصيره إلى الزعامة متى حاز صفاتها الجسدية والمعنوية والفكرية وقوة الشخصية، كالزعيم في الأمة والبطل في فرقة الألعاب والمدرس في الفصل والقائد في الجيش والرئيس في أى عمل من الأعمال. وليكون المدرس قائدا ورئيسا ناجحا مطاعا يجب أن يقرر نوع علاقته بالتلاميذ فيشاركهم من الناحية العلمية ومن الناحية الوجدانية أيضاً ويحترم شعورهم ويحقق ما يمكن تحقيقه من رغباتهم - أى الخزم المشوب بالعطف.

هذا وقد يكون المرء رئيساً في مجال ومرءوساً في مجال آخر كالمدرس رئيساً لتلاميذه ومرءوساً لناظره. وقد ثبت أنه إذا لم يتيسر للطفل اشباع غريزة حب الظهور فانها تأخذ أشكالا شتى كالمشاكسة والتبرم من الفصل أو المدرس أو الطعام أو البناء، وعلى المدرس حينئذ ألا يتبرم به ويعتقد بخطيئته، وإنما يحاول العلاج على عصره الصحيح، فله أن يختار من هؤلاء رؤساء الفصول ورؤساء الفرق الرياضية ومنظمى الحفلات كما يكلف المهرة الأذكياء بمساعدة الضعفاء والخروج إلى السبورة للكتابة وتمثيل الروايات... الخ وبذا تشبع بطرق تربوية بدل الثورة والعصيان.

وكثيراً ما تشور غريزة التسلط إذا شعر التلميذ بأنه مهضوم الحق مغبون، أو لم يقدره المدرس حق قدره، أو لم يعدل في تصرفه نحوه بالنسبة لغيره إما حقاً وإما خطأ، وعلاج ذلك في يد المدرس.

١١ - غريزة التملك أو الجمع والاقتناء Acquisition وانفعالها (حب التملك)

ويشيرها رؤية شيء يمكن اقتناؤه وهى تبدأ مبكرة عندما يستطيع الطفل القبض على الأشياء. ولو تصادف ودرسنا محتويات جيب طفل صغير لوجدنا خليطاً عجيباً من أشياء بعضها نافع وبعضها تافه، جمعها بدافع من فطرته. وقد توجد هذه النزعة قوية عند الكبار مثل أولئك الذين يجمعون الآثار وطوابع البريد والصور

والسجايد النفيسة . . الخ والتلك يكسب القوة وهو مظهر من مظاهر العزة والمتعة والمدرس أن يشجع تلك الغريزة في تلاميذه ويوجهها نحو جمع وسائل الايضاح النافعة كمجموعات الريش وطوابع البريد والصور وأوراق الشجر . الخ

١٢ — الحل والتركيب أو الهدم والبناء Construction وانفعالها (حب العمل والنشاط) ويشيرها إدراك شيء معقد . والطفل الصغير تغلب فيه تلك النزعة رغبة في الاستطلاع وهو يشعر في اتمام ذلك بلذة كبيرة وهذا هو السر في إقباله على دروس الأشغال، كما هو سر عبثه بالأشياء كاتلافه للساعات وقطعه للكرة ليرى ما بداخلها، فسكان هذه الغريزة تخدم غريزة الاستطلاع وهي جزء منها . وقد لاحظت الدكتورة «شارلوت بوهرل» Dr. Ch. Buhler أن النشاط الناتج عن غريزة الحل والتركيب عامل قوى في نمو الطفل . فالطفل الصغير جدا أو المحروم من اشباع هذه الغريزة في المنزل يتأخر في فهم الأفكار . وهذا هو السر في تهية فرص كثيرة لهذه الغريزة في رياض الأطفال ، وإدخال مادة الأشغال في منهج المدارس الأولية والابتدائية . والواقع أن هذه الغريزة يمكن الاستفادة منها في جميع مواد الدراسة الابتدائية .

١٣ — الاجتماعية Social وانفعالها (الارتياح للاجتماع بالنوع) ويشيرها الشعور بالوحدة وهي قوية في الحيوانات الضعيفة حيث تسمى بغريزة القطيع Herd كما هي قوية عند الإنسان ، فهو يكره العزلة ويسعى للاجتماع بغيره في أما كن العمل أو اللهو . وهي متفاوتة القوة عند الأفراد بحيث تسم شخصيتهم ، فمنهم الاجتماعيون ذو الشخصية المنبسطة، ومنهم المنقبضون الحالمون، وبين ذلك درجات، وأغراضها وفوائدها متعددة عند الحيوان أهمها : ١ — الدفاع عند الحيوانات الضعيفة وكثير من الطيور وأساسها الخوف وحفظ الذات Self-Preservation

ب — الهجوم عند الحيوانات المفترسة كالذئاب ، وأساسها الحصول على الطعام Food-getting وتكون حينئذ على شيء من التنظيم للتفاهم بين القائد والأتباع

و — لتحقيق حياة أكمل وأتم عن طريق الجماعة أكثر مما لو كان بمفرده .

ويتمثل هذا الغرض في حياة النمل والنحل والقردة والإنسان فإن التخصص في العمل يسمح بدرجة من الاتقان والفراغ والراحة أكثر مما لو اضطر لتأدية العمل كله بمفرده .

وأول مراتب الجماعة مجرد اجتماع عدة أفراد group لغير غرض أساسى سوى إرضاء الغريزة الاجتماعية كالجُلوس فى مقهى بين جماعة من الناس والسير فى شارع حافل بالمارة .

يلى ذلك التجمهر فى شكل جماعة Crowd وهو مستوى أرقى إذ أنه ليس مجرد بضعة أفراد وإنما جماعة لها غرض خاص، خيراً كان أو شراً . ومن مسئولياتها القيادة ، فإن أعوزتها لم ينتج الأثر ولم يحقق الغرض وإن ملكت الوسائل وتبدد الجهود ، أما إذا توفرت القيادة الحكيمة أصبحت الجماعة أقدر على العمل من أى فرد فيها لو احده . وقد يغمر الحماس هذه الجماعة ويندفع الجميع إلى الاتيان بأعمال لا يقبل أى فرد فيها أن يعملها بمفرده لو حكم عقله . وهذه الحماسة نتيجة ما يسمى بروح الجماعة group spirit وهذه يجب أن يحسب حسابها كل قائد وزعيم كالمدرس فى الفصل .

وإذا نظمت هذه الجماعة ذات الغرض المشترك أصبحت مجتمعاً Society وهو أرقى المراتب ، وميزته وحدة التنظيم والغرض : فوحدة التنظيم ترفعه من الجماعة إلى المجتمع ووحدة الغرض تجعله وحدة ميكولوجية . وفى العادة نجد أن المجتمعات الراقية تحوز فى مجموعها من القوة والمعرفة أكثر من أعضائها منفردين . وكلما تعددت حاجات الإنسان استطاع أن ينظم مجتمعات صغيرة داخل هذا المجتمع الشامل كالدول فى المجتمع العالمى وكالهيئات المختلفة فى الدولة الواحدة وكالجمعيات العلمية والرياضية والدينية داخل المدرسة . ويلاحظ أيضاً أن الدوافع الوقتية Temporal impulses تدفع إلى الاتحاد المؤقت أما الحاجات الأساسية فتودى إلى المجتمعات الثابتة الراقية ؛ وعلى المدرس أن يراعى ما تقدم عند تعامله مع فصله .

١٤ — الضحك Laughter وانفعالها (التسلية) ويشيرها إدراك شيء مألوف على غير ما تعودناه .

ويزيد مكندوجل بعض غرائز أخرى ترتبط بحاجات الجسم الفسيولوجية كالنوم والتبول . . . الخ .

تحليل سلوك الإنسان على أساس الغرائز

إذا حللنا سلوك الإنسان بقصد الوصول إلى الدوافع الأساسية التي دفعته إلى ذلك فإننا نصل في النهاية إلى غريزة أو عدة غرائز ، فالجد والاجتهاد مثلاً قد يكون أساسه غريزة حب الاستطلاع ، أو قد يكون وسيلة لتحقيق غرائز أخرى كغريزة الحصول على الطعام لكسب الرزق ، وتحسين الذات اشباعاً لغريزة حب التسلط وقد يكون الغرض منها تحسين المركز في سبيل الحصول على الجنس الآخر إرضاء للغريزة الجنسية أو مزيجاً من كل ما تقدم وهكذا .

والتدخين قبل أن يصبح عادة ترجع أصوله إلى غرائز عدة كالسيطرة أو حب الظهور والاجتماعية وحب الاستطلاع ، فالمرافق المدخن يظن أن التدخين يرفعه إلى مرتبة الرجال ، ومن الناحية الاجتماعية هو يسير رفاقة في مزاوله تلك العادة فترتبط بينهم في مجالسهم ، أما من ناحية حب الاستطلاع فهو في أول أمره يريد أن يتعرف طعم التدخين وأثره . . . وهكذا . (١)

علاقة الانفعال بالغريزة :

الانفعال أو الوجدان هو الركن الثابت في الغريزة وثبات الركن الانفعالي

(١) حاول بعض علماء النفس وضع تفسيرات للسلوك البشري أكثر وضوحاً فوصلوا إلى ما عبروا عنه (بالحاجات النفسية) . والواقع أنه يمكن تفسيرها على أساس الغرائز وسنتكلم عنها في الفصل التالي .

يجعله عنصرا هاما في حياة الأفراد والمجتمع لأننا باستثارة انفعالات خاصة في نفوس الناس أو التلاميذ خصوصا نوجههم إلى ما نريد . والتلاعب بانفعالات الأفراد ومشاعرهم أمر ناجح في البيت والمدرسة والانتخابات والمساجد والسكنائس وكلما كان الانفعال قويا كان النزوع أو العمل قويا . ومما يهز الوجدان هذا - وخصوصا عند الأطفال - أنغام الموسيقى والشعر والأناشيد والألوان المنسجمة والأضواء الملونة . . الخ وعلى المدرس استثارة الانفعالات السارة عند التلاميذ إلا عند التأديب إلى حد محدود . وكما تؤثر الانفعالات من الناحية النزوعية فإنها تؤثر من الناحية الإدراكية . فالانفعال إذا كان قويا جدا يوقف حركة التفكير كما أن الانفعال الساريوجه الإنسان إلى الأفكار السارة فيرى الدنيا نائمة ، أما الحزن فيدفع التفكير إلى طائفة متحدة من الأفكار لونها السواد فينظر إلى الدنيا من خلال منظار اسود ولا يرتاح إلى الضحك . كما أنه يؤثر على الذاكرة فالانفعال المؤلم يساعد على النسيان واستخدام الانفعالات السارة والشوق يجعل عملية التعليم في التربية الحديثة أمرا ناجحا ومفيدا .

علاقة الغريزة بالذكاء :

هناك فارق بين الدافع الفطري (كالغريزة) وبين القدرة على إتيان العمل المترتب على هذا الدافع . فالمرء عنده دافع فطري للمقاتلة ولكن القدرة على المقاتلة شيء آخر قد لا يكون موجودا رغم وجود الدوافع . . . والقدرات على أنواع ، فمنها القدرات الجسمية والقدرات العقلية — وأهم القدرات العقلية الذكاء Intelligence وهو كما عرفه العالم الألماني كوهلر Kühler « قدرة الكائن الحي على أن يلائم بين نفسه وبين المواقف الجديدة وهو يقصد ذلك . »

والذكاء يخدم الغريزة ويوجهها ويعين الكائن الحي على أن يحقق الغاية التي تدفعه إليها الغريزة . فالذكاء حينئذ يعدل العمل الغريزي الفطري ويجعله يلائم الظروف الجديدة أو يوجد القدرة على تحقيقه . ولما كان ذكاء الإنسان أرقى من

ذكاء غيره من المخلوقات كانت أعمال الانسان أو سلوكه الغريزى بعيدة إلى حد كبير عن الحالات الفطرية .

ومما يلاحظ أن الانسان يتميز عن غيره من الحيوان بمرونة غرائزه وحظه من الذكاء وطول مدة طفولته وقدرته على التعليم نتيجة لذلك ، ومن هنا تتبين أهمية مدة الطفولة كفرصة للتعليم .

استغلال الغرائز فى التربية

والتربية الحديثة تستغل الغرائز والاستعدادات الفطرية الأخرى إلى أقصى حدود الاستغلال، فالاتجاهات الحديثة فى التعليم تقوم على اتخاذ الغرائز كحوافز أو دوافع فى العمل المدرسى فبإثارة غريزة الاستطلاع يقوم التلميذ بالملاحظة وإجراء التجارب والرحلات والبحث والقراءة ونتيجة لذلك يحصل على كثير من الخبرات . وعن طريق غريزة الحل والتركيب يقف على كثير من أسرار المخترعات ويكتسب كثيرا من المهارات . أما غريزة الجمع والاقتناء فتدفعه إلى تكوين المجموعات المختلفة التى تخدم مواد الدراسة كريش الطيور أو الطيور والحيوانات المنخطة ومجموعات أوراق البريد أو الشجر وصور الشعوب أو أنواع الصخور كما قد يمتد ذلك فيما بعد إلى اقتناء الكتب والنحف . . الخ

كما توجه غريزة السيطرة نحو التنافس العلمى والرياضى ، وغريزة الخضوع إلى المحافظة على النظام ، وكثيرا ما تستغل بعض الغرائز فى تدريب التلميذ على الحياة الاجتماعية كغريزة الوالدية والغريزة الاجتماعية فينزح إلى الاهتمام بأمور مجتمعه فى الأسرة والمدرسة والوطن والانسانية ، ويعرف كيف يساهم فى تحمل أعبائه بالقدر المناسب وهكذا . (١)

(١) يجد القارئ معالجة طيبة جدا لهذا الموضوع فى كتاب « أساليب التربية الحديثة فى المدرسة الابتدائية » تأليف فريلاندر وترجمة الدكتورين عبد العزيز عبد المجيد وعزت راجح — الأبواب ٤ — ٧ .

ولم يقف استغلال الغرائز عند حد الافادة منها في التعليم ، فإن التربية الحديثة تستغلها أيضاً في توجيه سلوك الأفراد إلى ما فيه خيرهم وخير مجتمعهم ؛ وقد ساعد على ذلك قابلية الغرائز لأن تتعدل في ناحيتي المثير والسلوك أى من الناحيتين الإدراكية والنزوعية . فعن طريق التعليم والخبرة نستطيع أن نعمل على إيجاد مشيرات جديدة للغريزة وفي الوقت نفسه نعمل على إبطال بعض المثيرات الأخرى ، فقد يخاف الطفل في صغره من القطط والكلاب ولكن عندما يكبر قد لا تصبح هذه الحيوانات مصدراً لخوفه على الإطلاق ، بل قد يعدها صديقة له ولا تعد مصدراً لخوفه ؛ وفي نفس الوقت تنشأ عنده تأثيرات جديدة هي الخوف من الامتحان أو من عوامل أدبية أخرى . والمستوى النفسى على هذا الأساس يرقى عن طريق حدوث هذه التعديلات في الغريزة ، والمسألة اعتبارية . وعملية التعديل مستمرة مدى الحياة إذ تضاف مشيرات وطرق جديدة للسلوك ، وتهمل طرق ومثيرات قديمة للسلوك . وبعبارة أوضح يبدأ الانسان حياته بعدد من الغرائز الفطرية ثم يدخل عليها تعديل مستمر نتيجة لإدراك مثيراتها وتقدير قيمتها حسب ما يمر بالانسان من تجارب وخبرات . والتربية عادة تتدرج بالغرائز من اهتمامها بالذات فتتمد أثر الاهتمام إلى الأسرة فالأصدقاء فالوطن فالإنسانية .

يتضح مما تقدم أن الغرائز قابلة للتعديل إما لخير وإما لشر ، وأن التعديل في السلوك الغريزى قد يحدث اعتباطاً في الحياة العامة دون قصد كما قد يقصد فعلاً في التربية فيتخذ المربي غرائز الطفل نواة يستطيع عن طريقها أن يرقى به إلى مستوى أعلى وبقى المجتمع يأتى نتيجة لرقى أفراداه .

وسنوضح أولاً التطورات التى تدخل على السلوك الغريزى في الحياة العامة ثم نتكلم عن الطرق التربوية لتعديل الغرائز .

أولاً : التطورات التي تدخل على الغرائز في الحياة العامة

وقد حصر الأستاذ مكدوجل في كتابه عن « علم النفس الاجتماعي » تعديل الغرائز في أربع طرق عامة ^(١) وهي :

الطريقة الأولى : من الناحية الإدراكية أى من ناحية إدراك المثير . ففي كثير من الأحيان تستثار الغريزة بمثير غير المثير الفطري إذا اقترن هذا المثير الجديد بالمثير الطبيعي للغريزة بإحدى طريقتين :

أ — عن طريق مشابهته له ويسمى ذلك ترابط بالتشابه Association by Similarity كحالة طفل يخاف الشرطي فيصبح وقد شعر بالخوف من كل من لبس ملابساً تشبه ملابس الشرطي كساعى البريد والبرق وربما رجل الاسعاف والمطافئ وهم رجال رحمة لا فرع .

ب — أو عن طريق اقترانه به دائماً وهو مايعبر عنه بالترابط بالاقتراح Association by Contiguity كحالة المدرس القاسى ؛ فإن المدرس أصلاً لا يثير الخوف ، وإنما يثير الخوف استخدام العصا أو القسوة . فإذا اتسم أحد المدرسين بالشدّة فإنه يصبح مؤثراً يسبب الخوف لأن وجوده يقترن دائماً بالعصا والقسوة . الخ — ومن جهة أخرى فإن المثير الفطري للغريزة قد يفقد أثره إذا تكرر بدون أن يحدث الأثر المنتظر ، فالإنسان الأول كانت ترتعد فرائصه لسماع الرعد ولكن بترقى الإنسان واتسع أفق تفكيره وعلمه لم يعد يخاف الرعد . والحال كذلك عند دواب القرى ، إذا قدمت المدن الصاخبة لأول مرة ، وعند الربى إذا تعود استعمال المصعد وهكذا . والمدرس الناجح يجعل وجوده مقترناً بالتشويق والارتياح لا الرهبة والقسوة .

الطريقة الثانية : كما يمكن أن يكون التعديل من الناحية النزوعية أى من

ناحية أسلوب السلوك ، أى العمل الذى يحقق الغرض الغرضى . وهذا يرجع إلى درجة رقى الانسان وقسطه من الذكاء ، ولعلنا نلاحظ أن تصرفات الحيوانات في المواقف المختلفة متشابهة وكذا يمكن توقع سلوك الانسان البدائى ؛ أما الانسان المتحضر فسلوكه يختلف باختلاف نصيبه من الحضارة والذكاء فإذا أثير غضبنا بأن وجهت إلينا إهانة أو وقف عائق فى سبيل تحقيق غرائزنا فإن السلوك الفطرى هو الضرب والقتال ، وهذا هو سلوك الانسان البدائى أو الطفل الغريزى كما هو سلوك الحيوان ، وإذا ارتقى الانسان نوعاً عدله إلى الدس والخداع أو تسميم الماء أو الماشية أو الطعام أو إتلاف الأملاك . وإن كان على درجة من الأخلاق احتكم إلى أولى الأمر ؛ أما إذا كان متحضراً لجأ إلى الكتابة فى الصحف أو الهجاء الأدبى وهكذا ، أما إذا كان متديناً جداً فالتسامح هو سلوكه المنتظر .

الطريقة الثالثة : تعديل السلوك عن طريق استشارة عدة غرائز بانفعالاتها
فى وقت واحد — أى أن الانسان تثور فيه إحدى الغرائز فيندفع لسلوك معين ولكن غريزة أخرى تثور فتعدل سلوكه وهكذا . مثال ذلك شخص مفلس وجائع منذ وقت طويل تملكه (غريزة البحث عن الطعام) فيندفع إلى محل به شواء أسأل لعبابه بقصد السرقة (غريزة التملك) فيتوقع ممانعة صاحب المحل فيفكر فى التشاجر (غريزة المقاتلة) ولكنه يتراجع متى أيقن أن السجن سيكون مصيره (غريزة الخضوع) وربما لجأ إلى الاستجداء مثيراً (غريزة الوالدية) فى نفس صاحب المحل .

ومثل آخر لمدرس استناره تلميذ فاغضبه (غريزة المقاتلة) فيحاول ضربه حفظاً لكرامته (حب السيطرة) فيلاحظ ضعف التلميذ صحة وجسمه فيحنوا عليه (الوالدية) أو يخشى قانون المدارس الذى يحرم الضرب (الخضوع) وما سيؤدى إليه من مسؤولية يترتب عليها حرمانه من منصبه وحرمان أسرته منه (الجنسية) أو سجنه والحجر على حريته (الغريزة الاجتماعية) وهكذا .

والطريقة الرابعة : بتكون العواطف Sentiments عندما تتجمع الغرائز

وتنظم انفعالاتها حول إنسان أو فكرة أو شيء فيؤدى ذلك إلى نشوء دوافع جديدة هي فى أساسها غرائز . وكلما ارتبط الشخص أو الفكرة أو الشيء بخبرات سارة تكونت نحوه عاطفة المحبة ، أما إذا اقترن بخبرات غير سارة كعدم إشباع الغرائز أو حاجات النفس تكونت نحوه عاطفة الكراهية ، ثم تصبح هذه العواطف بدورها مصدرا لانفعالات جديدة لها أثر فى توجيه سلوكه .

ثانيا : الحارق التربوية لتعديل الغرائز

كانت الفكرة القديمة عن الطفل أنه يولد وعقله كالصفحة البيضاء يخط عليها المربي ما يشاء ، وقد ثبت أن هذه الفكرة خاطئة وقد حلت محلها الفكرة الحديثة بأن الطفل كائن حى يولد وعنده قوى تدفعه للقيام بأنواع من السلوك يخدم بها غايات حيوية ، وأن هذه القوى ومنها الغرائز لو تركت على الفطرة لأدت إلى أنواع من السلوك لا يرضى عنها المجتمع الحديث : هنا ميدان لجهود التربية . هل يقف المربي فى سبيل هذه القوى أو يزيلها ويبتريها ؟

إن بتر الغرائز حل غير عملي ، وإن مجرد الوقوف فى سبيلها يؤدى إلى متاعب وأضرار نفسية لا حد لها ، ولكن خير طريق يسلكها المربي إعلاء الغرائز أو إبدالها على النحو الآتى :

(١) الاعلاء أو التسامى أو التصعيد Sublimation

وذلك بتوجيه الطاقة والنشاط الغريزى عن قصد إلى اتجاه راق صالح يقره المجتمع ، فبدلا من أن تسير الغريزة فى المسالك الطبيعية غير المهذبة تسير فى مسالك راقية يحمدها المجتمع . فغريزة حب السيطرة مثلا عند بعض التلاميذ قد تدفعهم إلى المشاكسة فيمكن إعلاء تلك الغريزة بتكليفهم الاشراف أو تنظيم حفل أو الاهتمام بالضعفاء أو رياضة فرق رياضية . . . وهكذا يحصل الطفل على إشباع غرائزه ضاربا بعصفورين بحجر : التعبير الرمزي عن الغريزة بطريقة منتجة ، أو الحصول على رضا المجتمع وإعجابه .

ويلاحظ أن لكل غريزة ما يناسبها من ضروب الاعلاء : فغريزة الوالدية مثلا تعلى بتوجيه الشفقة والاهتمام والرعاية إلى البؤساء والمنكوبين أو الحيوان الأعجم . والاستطلاع إلى آفاق العلوم ، والمقاتلة إلى التنافس الرياضى والعلمى ومحاربة الرذيلة ونقائص المجتمع . أما غريزة الحرب فنسمو بها بالابتعاد عن الرذائل وأنواع السلوك غير السوى وهكذا يستطيع المربي أن يجد المجال المناسب للسمو بكل غريزة من الغرائز .

وواضح أن الاعلاء لا يتم دفعة واحدة وإنما يتم ببطء وبالتدريج وهو يتطلب شيئا من الرفق فى المعاملة والتوجيه الودى من المشرفين على تربية الطفل . ولما كان الاعلاء عملية لا شعورية فانها غير خاضعة لرقابتنا المباشرة ولا طوع إرادتنا ؛ وكل ما على المربي أن يهيء المجال والوسائل التى تسمو بالغريزة . وأهمية الاعلاء للجنس البشرى فى مجموعه لا تقل عنها بالنسبة للأفراد لأنه الوسيلة الناجحة لرقية ورفع مستوى أفراد .

٢ — الابدال Substitution

وإذا استحال الاعلاء لسبب من الأسباب — كتنقص جسمانى أو مادى — فلا مانع من شغل الفرد بعمل نافع آخر وذلك باستشارة غريزة أخرى فينصرف عن النشاط الغرزى غير المطلوب . فبدلا من غريزة المقاتلة مثلا ندفع التلاميذ إلى الموسيقى والشعر والأدب والرسم .

ويلاحظ أن لكل غريزة ما يناسبها من ضروب الابدال ؛ كما يلاحظ أن العلاج قد يكون فى نفس الوقت اعلاء لغريزة وإبدالا لغريزة أخرى كالرياضة البدنية تعتبر إعلاء لغريزة المقاتلة كما يمكن أن تعتبر فى نفس الوقت إبدالا للغريزة الجنسية .

وقد يحدث أن يتحول السلوك الغرزى لجرى مضاد لصالح المجتمع والفرد ويسمى ذلك قلبا Perversion كاتجاه التملك إلى السرقة ، والحل والتركيب والمقاتلة

إلى التخریب ، وحب السيطرة إلى الغرور واحتقار الناس ، والغريزة الجنسية إلى العادة السرية . . . الخ فيجب حينئذ وفي الحال العمل على إعلاء تلك الغرائز أو إبدالها في لين وعطف متوخين النصيح والارشاد وتهیئة المجال المناسب مع الحزم المعقول .



الصراع النفسى Mental Conflict وأثر القمع والسكبت :

إن الطفل الصغير من الناحية النفسية ما هو إلا مجموعة دوافع فطرية ، ويريد الطفل أن يحقق هذه الدوافع ، وهى لا تتحقق عادة إلا باتصاله بالعالم الخارجى وعن طريق تفاعلاته بهذا العالم وما فيه ، فليس هناك مانع فى نظر الطفل أن يأكل متى شاء ويصيح متى شاء ويفرغ أمعائه مما فيها حيث شاء وأنى أراد أو ينام أو يستيقظ أو يدمر ما يريد ولكنه فى كل ما تقدم يصطدم بالأم ، الأم التى تمثل البيئة التى يولد فيها ، فهى التى تعطى وهى التى تحرم لأنها تعد طفلها لبيئة اجتماعية لها نظم وقوانين خاصة وتطلب منه أن يخضع لها من أول يوم فى حياته ، تفرض عليه أو تطلب منه مستوى من السلوك لا يستطيع أن يفهمه وبذلك يجد نفسه مرغماً على اتباع نظم ضد إرادته وعلى خلاف رغبته وبلا سبب يستطيع أن يفهمه بهذا ينشأ أول صراع بين الطفل وبيئته ويجهد الطفل للتغلب على إملاء البيئة فلا يستطيع ، بل أنه يجد نفسه فى موقف حرج غريب تنازعه رغبتيان : رغبة فى إرضاء الأم ، ورغبته فى إرضاء نزعاته الداخلية ، وهكذا ينتقل ميدان الصراع فلا يبق صراعاً بين الطفل والبيئة ، بل يصبح صراعاً نفسياً داخلها بين رغبتيين متنازعتين فى نفس الطفل . فما الذى يحدث بعد ذلك ؟

الواقع أن ما يحدث ليس من السهولة والبساطة بحيث نستطيع أن نفصله تماماً فى هذا المجال ولكننا سنحاول مسترشدين برأى العلامة «فرويد» الذى رسم الخطوط الأساسية لذلك . فهو يرى أن العقل ينقسم إلى جانبين أحدهما شعورى فى مجموعته

وهو الذى نشعر به عندما نتكلم عن أنفسنا فنقول : أنا أريد ، أنا أعمل .. الخ فهو ذاتة المتصلة بالعالم الخارجى ، تحوى من النزعات والأفكار ما يتماشى مع تقاليد المجتمع ، وهى تمثل ما نعبر عنه بالتعقل أو الحكمة وتستند على الواقع . وبها جانب لا نشعر به « نعبر عنه بالرقيب » يميز بين ما يصح وما لا يصح من الرغبات . أما الرغبة التى لا تتماشى مع تقاليد المجتمع فإنها تغلب على أمرها ويمنعها الرقيب فتتحدرد إلى الجانب الثانى من العقل ، وهو جانب لا شعورى حيث تبقى مع غيرها من الرغبات التى لم يمكن تحقيقها منتهزة فرصة للتحقيق والتعبير عن نفسها ولكنها لا تنفى أبداً . ويطلق على استبعاد الرغبة أو الفكرة من الشعور ودفعها إلى اللاشعور اصطلاحاً اسمه السكبت Repression^(١) .

وإذا حدث هذا السكبت نتيجة قمع أو تحكم سلطة قاهرة أو اضطحب بخبرات مؤلمة أو غير سارة فإنه يكتسب فى النفس ما يعبر عنه (بالعقدة النفسية Complex) وهذه تظل عادة كامنة فى اللاشعور حتى يأتى الظرف المناسب لظهارها . مثل ذلك ما حدث لتلميذ باحدى المدارس الابتدائية كان ضمن فرقته فى رحلة لزيارة الهرم الأكبر بالجيزة ، فلما دخل التلاميذ ممرات الهرم كانت تتقدمهم الشموع لانارة الطريق وبدأ التلاميذ يشعرون بعظمة الفراعنة وجبروتهم وفجأة انطفأت الشموع وساد المكان ظلام قاتم ، وكان هذا التلميذ الذى أشرنا إليه بعيداً إلى حد ما عن زملائه ، وكان يسمع المدرس وهو يطلب منهم العودة وقد أمسك كل منهم بيد زميله ، أما هو فكان لا يستطيع . هنا عانى التلميذ تجربة قاسية مؤلمة وانتابه

(١) يطلق فرويد على الجانب الشعورى وهو الذات كلمة (Ego) ومعناها (أنا) باللغة اللاتينية ، أما الجانب اللاشعورى فيسميه (Id) ومعناها باللاتينية (هى) وقد أضاف «فرويد» أن الذات الشعورية تتعاملها مع الحياة الواقعية ينفصل عنها جزء لاشعورى يحول خير تقاليد المجتمع إلى مثل عليها يطالب الذات (الأنا) بتحقيقها وهو يسميه (الذات العليا Super Ego) ويقابل عندنا ما نطلق عليه (الضمير اللاشعورى) وهو للانسان فى نظر « فرويد » يمثل سلطة الأبوين بالنسبة للطفل .

فزع عظيم انحدر أثره إلى اللاشعور وكون عنده عقدة نفسية فصار يفرع من البقاء في الحجرة بمفرده وصار لا يأنس إلى الظلام وهكذا .

ومن العقد الشائعة المعروفة (عقدة النقص) Inferiority Complex ومنشؤها الأصلي تكرار النقد والاذلال وكل ما يجعل الفرد يشعر بنقص واضح في نفسه ، فيكبت هذا الشعور في نفسه فينحدر إلى اللاشعور ويؤدي بصاحبه إلى الذلة والخضوع أو إلى التظاهر بالعظمة لتغطية النقص . (وعقدة الأب) Father Complex وأساسها ما قد يشعر به بعض الأطفال من قسوة السلطة وصرامة المعاملة في المنزل فيحاول الطفل الانتقام ولكنه لا يستطيع فيكبت تلك الرغبة ثم تفلت من اللاشعور وتتجه نحو نفسه فيصبح كثير التبرم بنفسه ، شديد للنقد لها ، وإما يعكسها على الناس فيصبح شديد النقد لهم موجهها كل همه لابرار خطاياهم . وعكس ذلك (عقدة الأم Mother Complex) وسببها ما قد يصادفه الفرد من تدليل شديد يجعله اتكاليا أنانيا ، وقد يتصف بالقسوة والقوة لتغطية ضعفه وليس من الضروري أن يكون الأب أو الأم هما سبب العقدة المسماة باسميهما . كما أن هناك عقدة أوديب Oedipus وتميز بحب الولد لأمه وكرهه لأبيه وعكسها عقدة (الكترا Electra)^(١) .



(١) بيننا يتكلم مكدوجل عن (العواطف) يتكلم فرويد عن (العقد النفسية) والواقع أن بينهما تشابه عظيم لدرجة أن بعض علماء الانجليز يطلقون على كليهما اسم (العقد) ولكننا نلاحظ وجود فروق بينهما : فالعقد نتيجة صراع أدى إلى كبت وهي خافية في اللاشعور ولا تظهر كوجه للسلوك إلا عند تكرار موقف شبيه بالموقف الذي كونها . أما العواطف فانها شعورية وقابلة للتطور والتغيير وتؤثر عادة في سلوكنا كل الوقت تقرينا كما أنها تتعاون مع بقية عناصر الشخصية في حكم الفرد وتوجيه سلوكه بعكس العقدة فانها ناثرة على بقية عناصر الشخصية وكثيرا ما تسبب اضطراب السلوك .

بعض الحيل اللاشعورية :

تبين مما تقدم أن الصراع النفسى بين نزعتين ينتهى دائماً بكبت إحدى النزعتين والمكبوت ينمحي من الذاكرة ولا يصبح جزءاً من شعور الشخص ولـكنه فى نفس الوقت يبقى فى اللاشعور متحيماً الفرص المناسبة للتعبير عن نفسه تعبيرا يكون فى العادة ملتويا وغير مباشر . وفى غفلة من الرقيب متى كان ضعيفا كما هو الحال عند النوم أو عند استعمال المخدرات أو المسكرات يدلف إلى الشعور بعد أن يبدو فى صور مقنعة فيخدع بذلك الرقيب . وهذه الحيل اللاشعورية فى مجموعها عبارة عن وسائل للتصويه والتعمية بعضها يؤدى بالإنسان إلى تحويل نزعاته الغريزية إلى مستوى أعلى يوافق المجتمع ويحوز رضاه — كما هو الحال فى الاعلاء والابدال — وبعضها من قبيل الاضطراب النفسى الذى يجعل الشخص شاذا بعيدا عن الاتزان كما يحدث فى حالات النسيان وفقد الذاكرة الجزئى والكللى والاعماء وفلتات اللسان واخطاء المطالعة والادراك والأحلام وبعض المظاهر المرضية الجسمانية كبعض حالات الصداع والتهته والعمى والصمم والشلل وفقد الاحساس والانهماك العصبى والحمل الكاذب والتهاب القولون وغير ذلك من المظاهر المرضية التى تؤدى وظيفة هامة لرغبات الإنسان بطريقة لا شعورية . وسنفصل فيما يلى بعض العمليات العقلية اللاشعورية :

١ — النسيان وفقد الذاكرة

النسيان نوعان ؛ نوع يتسبب عن ترك الأشياء وعدم تكرارها كما يحدث فى نسيان كثير من المعلومات أو المعارف إذا أهمل استذكارها وليس هذا النوع هو المقصود هنا ، إنما نقصد النوع الثانى وهو النسيان الذى يحدث نتيجة لكبت . وهو يحدث بسرعة كبيرة وبطريقة لا شعورية أى دون عمد أو شعور . فكل خاطر أو خبرة مؤلمة ارتبطت بظروف غير سارة تنحدر إلى اللاشعور بعد كبتها

ثم تنسى ولسكنها تؤثر لا شعوريا في سلوك صاحبها مثال ذلك ما سبق أن ذكرناه عن التلميذ الذى كان ضمن فرقة في رحلة لزيارة الهرم .

ومضى كانت الخبرة مؤلمة قاسية وفجائية شديدة فانها ربما تؤدي إلى فقد الذاكرة جزئياً فلا يعود الانسان يتذكر الحادثة أو ظروفها أو ما ضيه كما قد تؤدي إلى فقد الذاكرة كلية .

ويعتبر (النسيان) هنا حيلة لاشعورية كبتية Repression Mechanism يقصد بها إبعاد الخبرة المؤلمة عن الشعور . وإذا كان الأمر كذلك فعلى المدرس أن يجعل خبرات التلميذ العلمية مقترنة دائماً بالسرور والارتياح حتى تثبت على قدر الامكان .

٢ — النكوص Regression

يقصد بالنكوص الرجوع إلى حالة من الحالات الأولى في الحياة . وهى عملية لاشعورية يقابل بها الفرد المواقف التى لا يمكنه التغلب عليها لصعوبتها . فالطفل مثلاً إذا شعر بالغيرة من أخيه الأصغر الذى نال معظم عطف والديه بدلا عنه فانه يسلك سلوكا يشعرنا أنه لا زال طفل صغير فهو يرجع أحيانا إلى الحبو أو مص الأصابع والصراخ ويفقد القدرة على ضبط التبول والتبرز .

وكثيرا ما نلاحظ الكبار فى حالة انهيار عصبي نتيجة فشلهم فى التغلب على إحدى التعقبات فيبكون أو يحلمون فى اليقظة أو المنام يستعيدون بذلك أحلام الطفولة البريئة . وسيصادف المدرس فى المدرسة بعض حالات النكوص اللاشعورية عند بعض التلاميذ ممثلة فى مص الأصابع وعض أسفل الاقلام الرصاص والریش وأحلام اليقظة ، والحالات الأولى تظهر على الخصوص عند خيرتهم أمام مسألة حسابية .

٣ — الإسقاط Projection

كثيرا ما نصادف أشخاصا ينسبون إلى غيرهم صفات ونقائص ليست فيهم حقيقة ، وكان أولى بهم يستشعروها فى أنفسهم . وهذا أمر لاشعورى وحيلة هروبية فبدل أن يحدث فى نفس الشخص صراع داخلى بين الشخص (مثلا فى

الريب أو الذات العليا) ويبين نزعتة ونقائصه يصبح صراعاً خارجياً فيلصق الشخص عيوبه بالآخرين وينقدهم ويعدد مساوئهم ويكون حاله معهم كحال الفانوس السحري مع الشاشة البيضاء ، يسقط عليها الصور مكبرة واضحة فتظهر وكأنها من لوازم الشاشة والحق أنها من لوازم الفانوس .

وفي المدرسة تتمثل بعض حالات الإسقاط لدى التلاميذ عندما ينسبون التأخر عن الموعد إلى الساعة أو المواصلات ، وسوء الخط إلى سن الريشة ، أو نوع الخبر ، وقلة المهارة في اللعب إلى أدوات اللعب وهكذا .

٤ — التحويل Transference

كثيراً ما يعجز الإنسان عن إبداء شعوره نحو شخص ما لسبب من الأسباب كوقوف الطفل من أبيه القاسي ، وفي هذه الحالة ، يكبت الانفعال وينحدر إلى اللاشعور ثم لا يلبث أن يجد طريقه إلى الشعور متجهاً ومتحولاً إلى موضوع آخر له شبه أو صلة بموضوعه الأصلي ، فكراهية الطفل لسلطة الأب متى كان قاسياً قد تتحول إلى كراهية المدرس — وهو يمثل الأب — أو إلى المدرسة أو المجتمع وتبدأ بعد ذلك نزعاته ضد هذه الهيئات . كما أن شخصاً قد يحل سيدة لشبهها من أمة . . . مع أن الشبه قد لا يكون موجوداً إلا في ذهن الشخص فقط .

وكثيراً ما يصدم التلميذ بقسوة مدرس ولما كان لا يستطيع أن يقابله بالمثل لقوته أو احتراماً للقانون فإن عاطفة الكراهية تتحول إلى المادة التي يدرسها المدرس ، كما قد يقسو التلميذ على إخوته الصغار أو الخدم أو الحيوانات الضعيفة وهكذا . فليحذر المدرس أن يكون سبباً في كل هذا .

٥ — التقمص أو الاندماج Jdentification

كثيراً ما يعجب الإنسان بصفات شخص من الأشخاص ويشعر أن بعضها ينقصه ويتمنى لو حاز مثلها ، هنا ينزع الجانب اللاشعوري من (الأنثى) وهو ما عبرنا عنه « بالذات العليا » إلى تكميل هذا النقص ويدفع الإنسان في سلوكه إلى الاندماج

فى الشخصية الجديدة ؛ فالطفل يقلد دون أن يشعر حركات مدرسه والممثل قد يندمج فى دوره لدرجة يحتفظ فيها ببعض الصفات حتى بعد انتهاء التمثيل .

والتقمص فى السنوات الأولى ضرورى لنمو الطفل، فعليه يتوقف كسب الطفل للغة ولهجتها ونغمة الصوت ونوع المشيه وأسلوب المعاملة والاتجاهات فى الدين والتقاليد، وهذا كله يكون أساسا صالحا لنمو الذات العليا وهى الضمير اللاشعورى .

٦ — التبرير Rationalisation

إذا علل الانسان سلوكه تعليلا منطقيا مخفياً بذلك العوامل الحقيقة التى تكون انفعالية فى العادة سمينا ذلك تبريرا . والتبرير يسهل على الذات الشعورية (الأنا) قبول السلوك مادام يستند إلى أسباب منطقية وهو فى الوقت نفسه يخدعها ويموه عليها . فالمدخن يبرر شربه للدخان بأنه يهدى الأعصاب . وهذا سبب منطقى ولكنه ليس حقيقياً لأن خبرته به لم يكتسبها إلا بعد تعوده عليه . كما أننا نبرر كراهيتنا أو إعجابنا بشخص بصفات نصفه بها وكثيرا ما يكون السبب الحقيقى موقفه من تحقيق رغباتنا والواقع أن حياتنا ليست مبنية على المنطق بقدر ما هى مبنية على الأهواء التى تدفعنا إليها الدوافع الداخلية . والمدرس اللبى يفرق بين ما يبيده تلاميذه من علل حقيقية أو لمجرد التبرير فقط .

٧ — التعويض Compensation

التعويض هو الظهور بصفة يقبلها الشخص بقصد تغطية صفة أخرى فى نفسه يراها غير مقبولة ، وقد تدفعه شدة حرصه على ذلك إلى المغالاة والمبالغة فى الاتصاف بالصفة الجديدة (وليس الطبع كالتطبع) فغالبا ما ينكشف أمره . فكثيرا ما نرى أناساً يتغالون فى إظهار الحب لغيرهم وقلوبهم مطوية على الحقد ويرى (أدلر) أن التعويض يحدث لتغطية شعور بالنقص فنجد ذا العاهة الذى فقد ذراعه أو ساقه يبرز فى ناحية أخرى وربما اتصف بالقوة أو القسوة والضرير كثيرا ما يعوض نقصه بذاكرة خارقة . والفشل الدراسى قد يعوضه التلميذ

بالظهور في الفرق الرياضية أو الحياة الاجتماعية كما أنه قد يتجه اتجاهها شاذاً إلى المشاكسة والتعذيب والسرقة والاعتداء وهي في نظر الشخص الفاشل - لا في الحقيقة - تعوضه نقصه - وزيادة وزن المحكوم عليهم بالاعدام بعد النطق بالحكم يعزوها العلماء إلى رغبة لا شعورية في التمتع بالحياة تعويضاً لهم عن فقدانها .

٨ - الأعراض المرضية والدفاعية الهروبية

في كثير من الأحيان تعزى بعض الأعراض المرضية كالصداع والإغماء والصمم والعمى وغيرها إلى عوامل لا شعورية بقصد تحقيق رغبات خاصة فكثيراً ما ينتاب التلاميذ قبل الامتحان صداع يتسبب فيه اللا شعور بقصد الاعفاء من عناء الاستذكار . كما أن الفرد يغمى عليه وقت المناظر المؤلمة التي لا يحتملها هروبا من الألم النفساني . ويعلل بعض العلماء كثيراً من الحوادث كاتزلاق القدم أو التصادم وما شاكل ذلك إلى رغبة لا شعورية في عدم الذهاب إلى المكان الذي كان سيتوجه إليه المصاب .

ونحن لو دققنا النظر في الحالات التي سلف ذكرها في كلامنا عن العمليات العقلية اللا شعورية السابقة نجد أن بعضها يشتمل على خليط من أكثر من عملية فقد تكون تبريراً وتعويضاً في الوقت نفسه وهكذا .

« بناء الشخصية والعوامل التي تؤثر فيها »

في كلامنا عن أغراض التربية وصلنا إلى أن التربية ترمي إلى تكوين الفرد تكويناً خلقياً واجتماعياً وإلى تنمية ميوله واستعداداته وبعبارة أكثر تحديدا ترمي إلى تنمية الشخصية تنمية تتناول مختلف جوانبها من فردية وخلقية واجتماعية . وما دام الأمر كذلك ، فعلينا أن نوضح كيف تنمو الشخصية وما هي العوامل التي تؤثر في نموها .

والطفل إذ يبدأ حياته يكون عرضة لقوى ومؤثرات مختلفة بعضها داخلي كدوافعه الفطرية وبعضها خارجي بالنسبة للمجتمع وحاجياته ، وتأثر الطفل بهذه القوى يكون في بعض الأحيان مما يشعر به ويقصده وفي كثير من الأحيان يكون تأثيرا لا شعوريا .

وعندما يبدأ الطفل الصغير يشعر (بذاته) وهي ما عبر عنه فرويد (بالآنا) تكون هذه (الذات) كالنبت الصغير في حاجة كبيرة إلى العناية والراعية لكي تنمو النمو السليم ، وتتضح ضرورة هذه العناية إذا ذكرنا أنها عند ما تواجه النزعات الفطرية الجارحة تواجهها ومعها قوة لا شعورية ذات وجهين : الأول وهو الرقيب أى القوة الكابطة التى تحول بين وصول النزعات إلى الاشباع منهزة ضعف الذات . والوجه الآخر (الذات العليا) أو الضمير اللاشعورى الذى يحاول حرمان النزعات الفطرية من الاشباع إطلاقاً ويتطلب تحقيق مثل عليا . ولنضرب لذلك مثلاً محسوساً بلاعب كرة القدم وقد نجح فى إلقاء الكرة فى هدف الخصم ، ولكن الحكم يعلن خطأ الرمية ، هنا تشور نزعة السيطرة فى نفس اللاعب ويهم بالاعتراض أو الاحتجاج ولكن الرقيب اللاشعورى يكبت هذه الرغبة لتعارضها مع قواعد الرياضة ثم تأتى (الذات العليا) فتمنع اللاعب من الاحتجاج ، بل وتدفعه إلى الخضوع احتراماً للمثل الرياضية العليا .

وإذا كان موقف (الذات) دقيقاً إلى هذا الحد فيجب أن نقويها وننظر إليها بعين الرفق والفهم فنعينها على ما تقوم به ، وعلى المجتمع أن يدرك أن ذلتها ناشئة عن ضعفها أمام النزعات فلا يفعل ما قد يؤدى إلى زيادة هذا الضعف ، ولا شك فى أن اعتدال مطالب المجتمع تسهل على الذات القيام بهذه المطالب ، ولذلك كان من الضرورى فى تربية الأطفال أن تتطلب القدر الضرورى من السلوك الخلقى والاجتماعى فى مبدأ الأمر وأن نسمح بتحقيق ما لا ضرر فى تحقيقه من النزعات وقد أدركت التربية منذ زمن بعيد أهمية (الذات) أو (الآنا) فعملت على تدعيم الثقة بالنفس عند الطفل ، ونصحت بالاعتراف بذاتيته ، وعملت على تدعيمها .

والجديد هنا هو أن ندرك تماماً موقف الذات فيساعدنا ذلك على حسن التدعيم .
والأهم من هذا هو أن نفهم هفوات الطفل وأخطائه فهما جديدا ، فالطفل إذ
يخطئ أو يهفو إنما يخطئ أو يهفو بالرغم من (أناء) أى رغما عنه . أو لأن هذه
(الأناء) كثيرا ما تجهل موقفنا من هذا العمل ولا تعتبره خطأ . وعلى ذلك فإن واجبنا
في هذه الحالة هو أن نقوم هذه الأخطاء بطريقة لا تضعف (الأناء) وإنما يكون
التقويم بحيث يبدأ من نقطة الضعف عند الطفل وهى شعوره بأنه لم يكن يجب أن
يفعل ما فعل . ^(١) وعبارة « لم أكن أنتظر منك أن تفعل كذا . . » سلاح ناجح
للاصلاح في يد المدرس اللبق .



المشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد كأسس لبناء الشخصية

يتبين مما تقدم أن الشخصية القوية نواتها (ذات) قوية ، فكيف يصل المربي
إلى تقوية ذات الطفل ؟ أى كيف يساعد الطفل على أن يصبح صاحب شخصية
قوية . إن الخبره هى السبيل لتقوية الأناء المحيرة : فكلما سهلنا للطفل سبيل القيام
بأنواع من الخبرات الاجتماعية والخلقية تحت رقابتنا وإرشادنا كلما ازدادت ذاته
أى (الأناء) فى تناول العوامل المختلفة الشعورية واللاشعورية التى تؤثر فى بناء
الشخصية فيوفق بنيتها ويختار المسلك المتزن الذى يعتبر كافيا من وجهة نظر الجميع .
والطفل عنده استعدادات نظرية عامة تسمح له بتكوين المثل العليا التى تكون
ذاته العليا وأساس حكمه على الأشياء .

ونقصد بهذه الاستعدادات الفطرية المشاركة الوجدانية والتقليد والقابلية
للاستهواء .

المشاركة الوجدانية : Sympathy في وحدة في الشعور الانفعالي

قد تنتقل الحالات الانفعالية من شخص إلى آخر عند ادراك الثاني لمظاهر الانفعال عند الشخص الأول، فالإنسان يتسم أو يضحك إذا رأى شخصا يضحك أو يسمع يتهنئ. كما أنه يغضب إذا أحس باكتئاب آخر، وهو بذلك يدرك إدراكا لا شعوريا الانفعال المناسب لكل حالة من الحالات — والمشاركة الوجدانية تزيد بزيادة الرابطة الاجتماعية وهي نفسها عامل من عوامل تقوية هذه الرابطة أيضاً إذ تكون في الجماعات وحدة في الشعور الانفعالي بينهم ومن ذلك نفهم أثر الجرائد والمجلات في تكوين الرأي العام، وأثر الشدائد في تكوين وحدة الأمة. ومن الواضح أن هذه المشاركة الوجدانية أو التعاطف هي أساس التهيئة عند الفرح والتعزية في الكوارث وارتباط الأمة هو نتيجة اشتراك أفرادها في آمال وآلام واحدة، وهي أساس أعمال البر، وبارتقاء المجتمع لم يعد البر قاصرا على بني الإنسان بل يوجه أحيانا إلى الرفق بالحيوان. وعلى المدرس أن يقدر أن كل تهديد للفصل يخلق شعورا قويا يعمه فيتحد وربما كان هذا الاتحاد غرما للمدرس. ومن الثابت أن مشاركته لتلاميذ الفصل وجدانيا يقوى الرابطة بينه وبينهم ويكون ذلك مدعاة لاقبالهم عليه وعلى مادته. والطفل في تعاملاته الاجتماعية السابقة وانتقال الانفعال إليه يتوجه سلوكه وتنبئ شخصيته.

التقليد imitation ونعني به انتقال السلوك بطريقة لا شعورية من شخص إلى آخر فالطفل يقلد أبويه في اللغة واللهجة والمشية وأسلوب المعيشة وغير ذلك، والناس يقلدون بعضهم في الآداب العامة والملبس وطرق التحية، ومن هنا جاء اصطلاح الناس على نظم خاصة وهي التقاليد : منها الثابت كالآديان ومنها المتغير كاشكال الملابس والمنازل. الخ والتقليد غالبا ما يكون مصحوبا بالمشاركة الوجدانية. والدوافع للتقليد كثيرة منها إعجاب الشخص بمن يقلد فبالطفل يقلد أباه أو مدرسه والمحامي الناشئ يقلد مشاهير الخطباء، وقد ينزلق الفرد فيقلد نموذجا سيطراً كمن يقلد كبارا للصوف الذين يشاهد أعمالهم في الأفلام السينمائية، وقد يكون

الدافع للتقليد الاهتمام بالعمل نفسه واعتقاد الشخص أنه يستطيع أن يفعل المثل كمن يرى رياضيا يقوم بحركة فيحاول تقليده . والطفل الصغير شديد التقليد لمن هم أكبر منه لشعوره بأن التقليد يجعله في مصاف الكبار وهو نزاع للسيطرة والنمو . وهو في تقليده لغيره في الواقع يضيف آثارا لا شعورية تبني شخصيته .

الاستهواء : Suggestion في كل شخص استعداد لتصديق ما يقال له دون المطالبة بدليل ثابت ، وكلها قوى هذا الاستعداد في نفس شخص كلما كانت قابليته للاستهواء شديدة والأطفال من هذا النوع ، فهم يتقبلون آراء المحيطين بهم وخاصة الكبار حتى لكانها حقائق ثابتة ، وتصبح فيما بعد عقائد راسخة يتصرفون بمقتضاها ، ويسهل امتصاص الأفكار من الآباء والزملاء والقادة والمعلمين المحبوبين لوجاهة مراكزهم وصيتهم ، أما الأخبار المطبوعة فهي عادة أدعى للتصديق .

والنزعات الثلاثة السابقة نزعات اجتماعية تحدث بطرق لا شعورية وتؤثر تأثيرا أساسيا في تكوين الوعي الاجتماعي للأمة وشخصيات أفرادها . (١)

أثر الخبرة والمعلومات في بناء الشخصية :

وضحنا أن المشاركة الوجدانية والتقليد والاستهواء دوافع فطرية تتدخل في بناء شخصية الفرد ، فكيف نفسح لها المجال لكي تؤدي عملها بصورة سليمة ؟ يجب لذلك أن توفر للطفل حرية العمل والتعامل والانتاج في المجال الذي يحيط به سواء في ذلك المحيطين الاجتماعي والمادي . والحرية التي نقصدها هنا حرية إيجابية تسمح للطفل ببذل النشاط والعمل والتجريب والانتاج والحصول على خبرات عن طريق التعامل مع عناصر البيئة المختلفة ويجب أن تكون هذه البيئة مرنة ومتعددة العناصر حتى يتخير منها ما يناسب اتجاه نزعاته الخاصة .

وكلما احتك الطفل بالمجتمع عن طريق المخالطة والتعامل مع غيره من الأفراد

ولكلما كان الجو الذى يحيط به سليما كلما تهيأت له الفرصة لفهم التقاليد الاجتماعية عن طريق الخبرة الشخصية . وكلما نما الطفل واتسع مجاله الاجتماعى أصبح من الضرورى أن تزيد معرفته بالمجتمع عن طريق الخبرة ، ثم تكمل بالتعلم فكثيرا ما تفوته أشياء أو تغمض عليه تصرفات .

والخبرة بالعالم المادى كالخبرة بالعالم الاجتماعى تمر فى أطوار ، متعددة ، تبدأ باللعب وتنتهى بالدرس وتنتهى بالعمل فى الحياة . وإذا قدرنا أن إقبال الطفل على اللعب واستمراره فيه يكون بدافع الاهتمام والشوق فعلينا أن نراعى توفير هذين العاملين فى المدرسة بحيث يقبل التلميذ على المعلومات فى شوق واهتمام ، حتى إذا اندمج فى المجتمع استغل هذه المعلومات بما يفيد ويفيد المجتمع .

لاى مدى تبني الشخصية على المنطق والتفكير وروح النقد

هناك مسألة جديرة بالتفكير : فقد وصلنا إلى أن الطفل يتشرب ويمتص كثيرا من الصفات والطباع فى أثناء تعامله مع عناصر البيئة بطريقة لا شعورية فهلا يفكر الطفل فيما يرى وينقده ؟ وما مدى تأثيره بالمنطق ؟

الواقع أن المنطق والتفكير ليس لهما أهمية كبرى فى تعاملنا مع الطفل الصغير ، لأن المنطق والتفكير يحتاجان إلى أساس وطيد من الخبرة والمعلومات التى تنقصه ، وفى هذه الحالة نستطيع أن نستخدم نفوذنا فى توجيهه ، على أن يكون نفوذا تسنده المحبة والحنان والرفق حتى لا يشق على نفسه تقبل التوجيه واصطناع السلوك الجديد . ولا ننسى أن الطفل يبدأ أنانيا محبا لذاته فخورا بها على حساب غيره ، فينبغى أن نعلى من غرائزه ونفهمه بالتدريج وعلى أساس عملى أهمية احترام التقاليد الاجتماعية . أما المراهق فهو لا يرضخ إلا بعد الاقتناع فنجاحنا فى توجيهه مرتبط بمدى مهارتنا فى إقناعه .

ويرى بعض المربين أن خير وسيلة للتربية الاجتماعية والخلقية تكون عادات

اجتماعية عند الطفل، وهى طريقة ناجحة بلا شك، ولكن كنا نعلم أن العادة جامدة فقد تتحول إلى نوع من الإلزام يتنافى مع الفائدة، فعادة الدقة والنظام عادة طيبة تسهل العمل ولكنها قد يغالى فيها بحيث تصبح غاية لا وسيلة فيتعطل العمل .
فالحذر من المغالاة فى الاعتماد على العادات فى توجيه السلوك .

البيئة وتكييف الشخصية :

يقصدون بالبيئة كل من يحيط وما يحيط بالانسان، وهى بهذا المعنى لا يمتد أثرها إلى الحاضر والمستقبل فقط وإنما تشمل الماضى أيضا، فتدخل فيها المقومات التاريخية للأمة، كما تشمل محيط الأسرة والمدرسة والمجتمع الخارجى ، فهل لهذه العوامل متفرقة أو مجتمعة أثر فى تكييف شخصية الفرد ومامدى هذا الأثر ؟

الواقع أن الفرد فى نموه مرتبط ببيئته . وسواء كيف نفسه حسب البيئة أو أخضع ظروف البيئة لارادته فإنه لا شك ثمرة من ثمار البيئة . وأثر البيئة لا يقتصر على الحاضر والمستقبل فقط بل يشمل الماضى أيضا، فالفرد يتأثر بالتراث التاريخى للأمة أى بتقاليدها التى توطدت على مر الأجيال، وهكذا نجد صفات خاصة تغلب على شعب من الشعوب وتسم معظم أفرادها، فشعب يتميز أفرادها بالحيوية والنشاط، وشعب تهزه الأريحية، وشعب يغلب عليه البخل، وآخر يسود أفرادها النظام أو سرعة الانفعال ويسهل تعليل ذلك اذا علمنا أن هذه الصفات أو الطباع يصادفها الطفل فى منزله ممثلة فى أفراد أسرته ويلبسها فى مدرسته وقد يدرّب عليها فيها ، كما يجدها شائعة بين مواطنيه . وهنا يتهيأ المجال لاستعداداته الفطرية العامة تمتص منها ما تشاء .

ففى محيط الأسرة يتأثر الطفل تأثرا عميقا بأهل منزله وخاصة والديه وهنا توضع البذور الأولى لشخصيته وهو وإن كان يبدأ أنانيا مسيرا حب نزعاته إلى حد كبير فان التربية المنزلية لا تلبث أن تدفعه إلى حياة المجتمع شيئا فشيئا حتى يصل إلى المدرسة ، والمدرسة يجب أن تكون مجتمعا وسطا بين المنزل والمجتمع

العام . والواجب أن لا يفاجأ الطفل بها وذلك ممكن إذا حوت من خصائص المنزل العطف والرعاية ، والتوجيه مع الرفق واحتوت من خصائص المجتمع ما لا يحتويه المنزل من حيث تكوين الروابط والانصراف للعمل والانتاج والخدمة العامة وبذر روح المسؤولية إلى غير ذلك من الأخلاق الاجتماعية .

ولكى يتم ذلك بنجاح فى المدرسة يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً حقيقياً مصغراً ومنق من الشوائب ، يتم فيها الأخذ والعطاء بين التلاميذ ومدرسيهم وعن طريق التعامل تتكيف شخصيات التلاميذ . وليحذر من يتولى أمر تربية الطفل فى المدرسة أن يتطلب من الطفل من أنماط السلوك ما لا يستطيع ، وليذكر أن الطفل عند انتقاله إلى المدرسة يكون قد تهاب نوعاً ما وخفت حدة أنايته وغرائزه ولكنه رغم ذلك يشعر أنه لم يعد مركزاً للالتفات كما كان فى المنزل وأن عليه أن ينزل عن كثير من المزايا التى كان يتمتع بها فى المنزل ، وهذه النقلة ليست بالسهولة التى تتصورها ولا يمكن الطفل أن يستسيغها إلا إذا شعر بما يعوضها كأن يشجع باللين والرفق والعطف أو أن نشعره بقيمته فى مجتمع الجديد . والملاحظ أنه إذا لم يصادف هذا العطف نكص على عقبه وتعود إليه من مظاهر الطفولة التى نحاول أن نرفعه عنها ، ولا تكون حالته هذه طبيعية وإنما حالة نفسية مرضية لا شعورية ، كما يظهر من مص الأصابع أو البتول اللارادى وغيرها « ولعل أكبر جريمة ترتكبها المدرسة فى هذا السبيل أن تنظر إلى الطفل نظرتها إلى الثائر المتمرد الذى يؤخذ بالشدة والقهر القاسماً لسرعة النتائج — وكما تجنى الرغبة فى سرعة الحصول على النتائج — فتمت فيه البذرة النامية نحو التقدم الاجتماعى وترجعه القهقرى ، فى حين أن واجب المدرسة عكس ذلك تماماً ، وهو أن تترفق فى معاملته ترفقاً يطمئنه فى حياته الجديدة ، ويسهل عليه تحمل الأعباء المتزايدة التى تلقىها عليه ، فتقوى ذاته وتجعلها أقدر على معالجة نزعاته أمام مشاكل الحياة المتزايدة فى صعوبتها ، ولأن يكون ذلك إلا باحترام الطفل احتراماً مقروناً بالحزم ، وبأن يجد فى جو المدرسة من المحبة والعطف ما يغيره

باعلاء نزعاته وتهذيبها» ^(١) ولعل هذه النقطة الأخيرة تحتاج إلى شيء من الشرح ولنا أن نتساءل هل يجب أن نرغم الطفل على التعليم لأنه لا يحب أن يتعلم؟ الواقع أن الذات العليا تعمل دائماً على إعلاء النزعات الفطرية وتحولها إلى شغف بمختلف العلوم والفنون وأن النجاح الذي يصادفه الطفل حينئذ والتقدير الذي يلاقه من المشرفين عليه خير بديل عن اللذات الحسية للنزعات الفطرية، فكأن الطفل نزاع إلى المعرفة ولو انتقمنا له الموضوعات الشائعة المناسبة واتبعنا معه خير الوسائل طياً ناله مجال المعرفة الصحيحة النافعة وكيفنا شخصيته تكيفاً يتلائم مع مطالب البيئة وتقاليده المجتمع.

وأنسب المواد التي يقبل عليها ويجد فيها الفرصة لإعلاء نزعاته تلك التي تتضمن التعبير الحر والتشكيل والانتاج كدروس الرسم والأشغال والقصص والتثيل. ما نصيب المدرس في تكيف شخصية التلميذ؟ وما هي الأسس السيكولوجية والتربوية التي تحدد العلاقة بين الطرفين؟ إن المدرس يشغل من نفس تلميذه مركز الأب في المنزل وعلاقة الطفل بوالده كثيراً ما تقرر موقف التلميذ من مدرسه، ولما كنا نعلم أن جميع النزعات العدائية ضد الأب يكبتها الطفل في نفسه فإنه يصل المدرسة وهو يحمل بعقد نفسية ومتأثر بآثار الصراع النفسي، فإن لم يظله المدرس بعطفه ورعايته ربما تحولت النزعات المكبوتة نحو المدرس والمدرسة والنظام - نفهم من هذا أن دور المدرس يتكون من موقفين: موقف القائد المربي وموقف الموجه الحازم، فهو من ناحية يعلم ويحل العقد النفسية ومن ناحية أخرى يغرس الأخلاق الاجتماعية في نفوس تلاميذه بعيدة عما يشوبها من آثار الصراع والسكرامية وذلك عن طريق الإعلاء فيخلق بذلك أطفالاً يتحلون بحسن الخلق لأنهم يشعرون عن طريقه بالسعادة ويؤدون الواجب لأن في ذلك راحة لنفوسهم وضمائرهم.

ولما كان المدرس يمثل المجتمع الواسع بالنسبة للطفل كان عليه أن يضع القواعد الأولى التي يكيف الطفل على أساسها علاقته المستقبلية بهذا المجتمع بحيث يندمج فيه مطمئناً إليه وقد تفهم أسس السلوك الاجتماعي : ما يصح منه وما لا يصح ، وكيف يباشر ويتعامل ، وكيف يضحي من أجل غيره وفي سبيل المبادئ السامية .



الشخصية المتكاملة :

من كل ما تقدم نستطيع أن نرسم الخطوط الأساسية للشخصية القوية . فالصورة السليمة للشخصية كما يراها « فرويد » هي صورة « الأنا » المتربعة على عرش العقل ، والتي تدير مملكتها إدارة حازمة حكيمة ، فتعامل الجانب النائم من النفس (النزعات) بما لا يزيد في ثورته وتسهل له التنفيس عن هذه الثورة وتتلقى الوحي من الأنا العليا ، ولكنها تهون من عسف هذا الوحي وتشذب من ضراوته وتحيله إلى مسلك عملي سليم ، وهي تكتسب بأعمالها ود العالم الخارجي ، بأن تتفاهم معه وتراعى مطالبه حتى إذا أتى الوقت المناسب أصبحت هي بدورها قوة ذات أثر في هذا العالم الخارجي ، فحاولت أن تصلح من شؤونه بما وصلت إليه من حكمة في تجاربها « وإن أساس تربية الشخصية هو فهم الدوافع الأساسية للسلوك ، والصبر والمثابرة في معالجتها والاختزال بيدها وتهئية السبيل بإعلانها بحيث تتكون الشخصية متكاملة متساندة الأجزاء ، تنمو نموا منظما ، لا يختلف جانب منه عن سائر الجوانب ، وحتى تتكون عند الناشئ المناعة ضد الصدمات والأزمات » (١)

ولعل أبرز ما تحدثه البيئة من تكيف في الشخصية ما نعر عنه بالعواطف التي تنشأ نتيجة التفاعلات المستمرة بين الفرد وعناصر البيئة المحيطة به فإن تكرار ارتباط أي عنصر منها بخبرة ما ينظم انفعالات خاصة نحو هذا العنصر في نفس

الفرد وتتكون ما يسمى بالعاطفة Sentiment والعواطف منها الأساسية كالحب والكرهية ومنها الثانوية والمشتقة كالا احترام والاعجاب والصدقة وأضدادها . كما أنها قد تتجه نحو الماديات والمحسوسات وقد تتجه نحو المعنويات كالفضائل وهى أرقى مستوى من النوع السابق . والعواطف تنظم الدوافع الفطرية بل ونستطيع متى وقفنا عليها عند أحد الأفراد أن نتبأ بسلوكه فى موقف من المواقف ، وثباتها يكسب الفرد قسماً كبيراً من الثبات والاستقرار فى سلوكه . فقد توجه إهانة التلميذ من شخص ما فيشور ويرد الإهانة بينهما لا ينبس بينت شفه إذا كانت هذه الإهانة موجهة إليه من شخص يحله كوالده وهكذا .

وكثيراً ما تتحكم فى الشخص عاطفة تميز سلوكه فشخص أنانى يحب نفسه وآخر يحب المال ثالث يحب الوطن يفترديه بالمال والولد وهذا مايعبر عنه (بالعاطفة السائدة Master Sentiment) ويرى «مكدوجل» أن الشخصية القوية المتكاملة توجد إذا كانت العاطفة السائدة عاطفة اعتبار الذات - Sentiment of self respect أى فكرة المرء عن نفسه ومثل ذلك إذا تصادف وعثر أحد الناس على ساعة ذهبية فى الطريق فانه اما يلتقطها ويدسها فى جيبه بعد أن يلتفت يمينا ويسارا وأما أن يسلمها للشرطة لتتولى البحث عن صاحبها وإما أن يصبح هذا الشخص نهبا لتيارات نفسية مختلفة أى لصراع نفسى ، وأخيرا يتصرف حسب ماتلميه عليه فسكرته عن نفسه فان كان حى الضمير ويعتقد فى نفسه الأمانة تصرف حسب قواعد الأخلاق وإلا تصرف عكس ذلك دون أى اكتراث .



الخلق وأسس النفسية ومغزاه الاجتماعى :

بينما أن عاطفة اعتبار الذات هى المنظم الحقيقى للشخصية والأساس الثابت لتكاملها ، أى أنها أساس الخلق . وزيد الآن أن نعرف كيف تنشأ عاطفة اعتبار الذات وكيف تقوى وتتوطن بحيث تصبح العاطفة السائدة الموجهة .

وعاطفة اعتبار الذات كغيرها تنشأ نتيجة تفاعل الشخص مع البيئة الاجتماعية وأبسط مسباتها المواقف التي يتسبب عنها اللذة أو الألم فما تصحبه اللذة وإشباع الغريزة ثبت بينهما يضعف أو يترك ما يتسبب عنه الألم .

(١) وهذا المستوى هو السائد عند الأطفال فالطفل مثلاً يحب كل ما يتلذذ منه ويكره أو يقلع عن كل ما يسبب له الألم كالشيء المر المذاق .

(٢) يلي ذلك المستوى الذي يتعامل فيه الطفل مع الأشخاص ويتعدل سلوكه تبعاً لما ينتج هذا التعامل من ثواب أو عقاب فهو في ؟ تحقيقه لغرائزه وفي أثناء تعامله مع أفراد بيئته ينال الثواب على ما يقره المجتمع أو ينال العقاب على ما لا يقره المجتمع وهو في كلتا الحالتين يفهم ما يصح أن يفعله وما لا يجدر به أن يفعله .

(٣) يصل الطفل بعد ذلك إلى مرحلة أرقى ينتظر فيها حكم الناس على أفعاله فهو يفعل الشيء الذي يجلب له رضا من يتعامل معهم وينتظر منهم المدح والاعجاب كما أنه يحاول أن يبتعد عما يجلب له السخط والذم .

ولذلك نلاحظ كثيراً من الأطفال يفعلون الشيء ثم يتطلعون إلى أثره فيمن يتعاملون معهم وهم في صميم نفوسهم في حاجة إلى التقدير ونتيجة لذلك يحدد الطفل بعض الأعمال بأنها تتفق معه إذا جلبت له رضا المجتمع والبعض الآخر بأنها لا تتفق معه إذا كانت تجلب له سخطه . وهكذا تبدأ النواة الحقيقية للخلق الاجتماعي ومعظم أفراد المجتمع يصلون إلى هذا المستوى ويقفون عنده .

(٤) وعند ما يرتقى مستوى العاطفة عن المحسوسات إلى المعنويات ولا يكثر الشخص برضا المجتمع بقدر رغبته في تحقيق مبدأ اعتنقه أو فضيلة أراد نشرها تصبح عاطفة اعتبار الذات مرتبطة بمدى تحقيقه للمبدأ أو الفكرة . وكلما قويت عنده هذه العاطفة كلما ثبت على مبادئه ومن هؤلاء الأنبياء والقادة والزعماء والمصلحون فكل هؤلاء وأمثالهم لا يهتمون بما يوجهه إليهم المجتمع من قدح أو مدح وما يلاقونه من نعيم أو هوان بقدر ما يهتمون بتحقيق ما كرسوا

حياتهم من أجله . وهذه الفئة رغم قلتها أرقى مستوى من غيرها .
والآن نتساءل لماذا يهتم الفرد بارتضاء المجتمع وما أثر العوامل الاجتماعية
في تكوين الخلق ؟

جميع الأدلة تثبت أن الانسان حيوان اجتماعي وهو لا يستطيع أن يعيش
وحيدا منبوذا ولما كان المجتمع يتطلب الانسجام فانه يستخدم سلطته في اثناء
الانسجام معه عن طريق الخلق الاجتماعي ونبتذ من يشذ عنه ولعل هذا يفسر حب
المجتمع للناخبين وحجره على المعتوهين ولما كان الانسجام يتطلب وينشأ عن
المشاركة الوجدانية كان لهذا العامل الثاني ما لعامل سلطة المجتمع من الأهمية ولعل
معظم الناس يقيسون فكرتهم عن أنفسهم واعتبارهم لذاتهم بقدر انسجامهم مع
تقاليد المجتمع ومشاركتهم الوجدانية له . أما أولئك الذين يعملون لتحقيق فكرة
أو غاية حتى ولو عاداهم المجتمع ويثبتون على مبدئهم ولو اختلفت الظروف
والأوساط فانهم يؤمنون بقوة فوق قوة البشر؛ قوة تؤاخذ على الدوافع الداخلية
(النيات) لا على السلوك الخارجي فقط . تلك هي الذات الالهية .

ولكل شخص مستوى خاص يكونه لنفسه ويحاول تحقيقه ، وبديهي ان هذا
المستوى يختلف من شخص إلى آخر ولكن تحقيقه يوصله إلى الاستقرار النفسي
والسعادة مع ما قد يؤدي إليه هذا التحقيق من الحرمان من بعض نواحي اللذة مثلا ؛
كحالة الزعيم الذي يتجرد من كثير من المتع في سبيل الوصول بأتمته إلى المجد لأنه
يرى من واجبه أن يفعل ذلك . ومتى اعتقد المرء أنه جدير باداء واجباته أى أنه يعتبر
نفسه مكلفا باداء واجبه ثم أداه حصل على السعادة . وهي لا تتم — مكدوجل
إلا بتكامل الشخصية وهي في نظر بعض العلماء غاية التربية . وإذا كان الأمر كذلك
فقيام سعادة الشخص لا تأتي عن ازدياد لذاته وإنما تأتي عن تحسين شخصيته وتقويتها
مع تكاملها وانسجام عناصرها وربطها وتوحيد جهاتها بتقوية عاطفة اعتبار الذات .
ومن البديهي أن الشخص الذي يستشعر السعادة في خدمة أغراضه فقط أقل في
مستواه الخلقى ممن يعمل لإسعاد أسرته أو لإسعاد أتمته أو لإسعاد المجتمع البشري .

مراجع الباب الثانى

١ - العربية

- (١) جلال (الأستاذ محمد فؤاد) : مبادئ التحليل النفسى وتطبيقاته
الأبواب الأولى والرابع والثامن والتاسع
ص ٥٤ - ٧٧ والعاشر والرابع عشر والسابع
عشر ص ١٣٢ - ١٤٤
- (٢) جلال (الأستاذ محمد فؤاد) : محاضرات غير مطبوعة فى علم النفس ألقاها
بمعهد التربية للمعلمين
- (٣) فريلاندر (ترجمة الدكتورين
عبد العزيز عبد المجيد وعزت راجح)
أساليب التربية الحديثة فى المدرسة الابتدائية
- (٤) فياض (الأستاذ محمد محمد) : غرائز الحيوان - (سلسلة اقرأ أكتوبر ٤٨)
أسس الصحة النفسية - الفصل الرابع
والخامس والسادس والسابع ص ٥٩ - ٣٦
- (٥) القوصى (الدكتور عبد العزيز) :
محاضرات فى علم النفس ص ٣٠ - ٢٧
- (٦) » » » »

ب - الأجنبية

- 1 - Mc Dougall : Social Psychology. pp. 10-35
- 2 - Sandiford : Educational Psychology. (chap. Instincts)
- 3 - Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education pp.9-104

الباب الثالث

العلاقات المدرسية

المدرس : المدرس كملقن - المدرس وعلاقته بالتلميذ
في الداخل والخارج - شخصية المدرس .
التلميذ : البيئة المنزلية وأثرها في حياته - الحاجات
النفسية الأساسية وعلاقتها بالاستقرار النفسي .
الجماعات المدرسية : الفصل والجمعية والأسرة -
روح الجماعة - الحرية والنظام في نطاق الجماعة -
المبادئ الخلقية والنظامية وكيف تنبت من الخبرة
الجماعية - حياة الجماعة كطريق للصحة النفسية .

المدرس

ناقشنا في الباب الأول من هذا الكتاب ما هي التربية وأغراضها وعرفنا أن لها ناحيتين ، ناحية فردية وناحية اجتماعية . فالأولى تعنى بأعداد الفرد لمستقبل حياته وذلك بأن تنمى قدراته واستعداداته ومهاراته إلى أقصى ما هو ممكناً لها .
والثانية تعنى باكتساب جهوده المختلفة الصبغة الاجتماعية حتى يستهدف صالح المجتمع في أعماله ويستطيع التعامل والتعاون مع أفراد بيئته .

إذا كانت هذه غاية التربية، فما هو موقف المدرس من التلميذ، وما هي وظيفته؟
الواقع أن موقف المدرس منه شبيه بموقف الزارع من النبات ، وعمله لا يتعدى تهيئة المجال للنمو والانتاج ، فالتلميذ كائن حي نام يولد وفيه قدرات واستعدادات وميول فطرية وواجب المربي الاهتمام بهذه النواحي جميعها وتعمدها ورعايتها في

صبر وأناة ، وتهئية الظروف لتمررها حتى تفصح عن نفسها وتصل إلى أقصى غاياتها في جو اجتماعي سليم .

فالمدرس يبذل ما يستطيع من جهد في تفهم أغراض التربية والوصول إلى تحقيقها ، فيضع المناهج المناسبة ويتدبر الطرق الملائمة حتى يعمل على تنمية شخصية تلاميذه تنمية كاملة تتناول النواحي الفردية والخلقية والاجتماعية . وهو يعمل دائما على أن يمكن الطفل من الحياة ويوقفه على حقائقها ويبصره بها شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا ، ويساعده كذلك على تنظيم معلوماته وتوسيع تجاربه وإدراك عالمه ، وتكوين أسلوب للحياة يمهّد له طريق السعادة والنجاح ، وبالجملة يوجهه توجيهًا يجعل منه قوة فعالة وعضوا نافعا في المجتمع . فالمدرس هو الذي يعد النشء الجديد والجيل القادم ، وهو الاداة التي بها تتحقق أغراض التربية السامية .

وهنا نتساءل هل يعد المدرس تلاميذه للحياة في مجتمع مماثل لذلك الذي نعيش فيه ، أم يفوقه رقيًا وتقدمًا ؟ الواقع أن المدرس ، وقد أصبح هو المسئول الأول عن إعداد الجيل القادم ، يجب عليه أن يعد النشء لمجتمع أكثر صلاحية ، يمتاز بقسط وافر من التقدم والرقى . فواجبه أن ينظر دائما إلى الأمام ويعمل للمستقبل ويرسم الخطة لذلك . ويكون هذا التقدم أو ذاك الرقى واضحا في ذهنه حتى يعمل دائما للوصول إليه . ومثله في ذلك مثل الملاح إذا غفل عن رصد النجوم أو غفل عن البوصلة الهادية له ، ضل الطريق وأصبح عمله في غير طائل وبلا نتيجة محققة . فالمدرس الناجح هو الذي تتوفر لديه الحساسية بحاجات المجتمع وأهدافه وآماله نحو المستقبل وبالالتجاهات المستقبلية . فالمدرس مصلح والمصلحون أناس امتازوا بنوع من الحساسية تجعلهم يستطيعون أن يتبينوا التيارات المستترة في جيلهم وأن يدركوا نتائجها ويوجهوها الوجهة الصالحة . ان الفشل الذي يلاقيه الأفراد والجماعات في جل مختلف المشاكل هو الذي يوحى بقواعد النجاح ان وجد من يستوحيه . ومعنى ذلك أن هناك دائما تطورا لا يقف عند حد وتعديلا مستمرا منظمًا ، وذلك ما تستوجبه طبيعة الأشياء .

فالمدرس يجب أن يعد الفرد لهذا التطور المستمر ، بل أن يوجه التطور إلى الوجهة الصالحة المنتجة ، عن طريق إعداد الفرد إعدادا يجعله صالحا للحياة في مجتمع المستقبل ، كما يؤدي بدوره إلى توجيه المجتمع .

المدرس كملقن :

هل ينحصر عمل المدرس في تزويد التلاميذ بالمواد المختلفة وتلقينهم المعلومات؟ وهل يستطيع المدرس أن يحقق غايات التربية إن كانت وظيفته تقف عند هذا الحد؟ وهل المعرفة عن طريق التلقين وحدها كافية لكي تعد الفرد للحياة في المجتمع حياة كاملة من النواحي الفردية والخلقية والاجتماعية ؟ .

الواقع أن عددا كبيرا من الناس قد يظن أن عمل المدرس محصور في تزويدهم بالمواد المختلفة، وأن مهارته في فنه ترتبط بمقدار ما يحصله تلاميذه من العلم على يديه وأن نجاحه في عمله يتوقف على مقدار نجاح تلاميذه في الامتحانات السنوية . ولـكننا نجزم بأن هذا الرأي خاطيء من أساسه لأن وظيفة المدرس ليست إعداد التلاميذ للفوز في الامتحان ، والمعرفة وحدها ليست كافية لإعداد المرء للحياة ، وعمل المدرس إذا وقف عند هذا الحد يكون عملا ناقصا لا فائدة فيه للفرد ولا للمجتمع ولا يستطيع بحال أن يحقق غايات التربية السامية .

وهنا يظهر الحد الفاصل بين التربية الحديثة والتربية التقليدية ، فعمل المدرس في التربية التقليدية كان اعطاء المعلومات وما على التلاميذ إلا أن يأخذوا ما يعطى . فكان المعلم هو الملقى أو المرسل والتلميذ هو المستلق أو المستقبل ، الذي عليه أن يحتزن في ذاكرته ما يراد له من الحقائق والمعلومات . وكانت المدارس أمكنة للاستماع لما يلقى فيها من دروس . وهي تقسم بحسب ما حصله التلاميذ من معرفة . والمناهج تفصل بحيث تشمل كل أنواع المعرفة ، وحتى التربية الخلقية رتبت أيضا على المعرفة والتحصيل ، فخصصت لها المناهج والحصص التي تلقى فيها مبادئ الأخلاق والدين .

وما دام للحقائق وحفظها أهمية عظيمة في تكوين العقل في رأى المربين القدماء ، فلا بد من معرفة كميتها عند المتعلمين . ومن هنا نشأت فكرة الامتحان ورتبت على نأجحه نتائج خطيرة ، وأصبح اجتياز الامتحان هو الغاية التى يصبو إليها الآباء والأبناء والمعلمون . وكانت الامتحانات تدور حول محور واحد ، وهو قياس قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات التى يتلقونها .

أما فى التربية الحديثة فعمل المدرس قد تغير ، ولم يعد النشاط كله من جانبه ، بل أصبح موقف التلميذ إيجابيا . فالطفل فى نظر التربية الحديثة ليس مادة عديمة الحياة كالشمع أو الصلصال ، ولكنه كائن حى ، والحياة لا يمكن تعريفها إذا أهملنا قدرة الكائن الحى على تلبية دواعى بيئته ، وعلى النشاط الذاتى الذى يرمى إلى الاتصال بالبيئة . وهو بهذا يكتسب خبرات ومهارات ، وهذه المهارات تساعد فى المواقف التالية على القيام بنشاط جديد يودى إلى كسب مهارات أخرى وهكذا . وهذا ما يمكن أن نعبر عنه بالنمو العقلى عن طريق النشاط الذاتى .

فكأن الطفل لم يعد ينظر إليه على أنه مستقبل سلبى يحتزن ما يعطى له من غيره ، بل هو كائن حى له ذاتيته ونشاطه وميوله ودوافعه الطبيعية . فالطفل هو مصدر النشاط وميوله ودوافعه التى تعين ما يحتاجه من الخبرات والمهارات . ولكن هل معنى ذلك أن موقف المدرس أصبح سهلا هينا ؟ الواقع أن وظيفته لم تفقد أهميتها وإن كانت قد اتجهت اتجاهها جديدا . فنشاط الطفل المترتب على ميوله ونزعاته يأخذ ألوانا مختلفة تؤدى إلى سلوك طرق مختلفة للتعبير عنها ، ووظيفة المعلم أن يهيئ الفرص المناسبة التى تسمح بالافصاح عن نزعات الطفل بأساليب تلائم بينه وبين البيئة . فواجب المربي أن يختار أنواع الخبرة التى يضعها فى طريق الطفل كما يختار الزارع نوع التربة التى ينمى فيها بذوره . ولكن عليه أن يخلى بينه وبين هذه الخبرة . فالخبرة التى نضعها هى خبرة منتقاه . وانتقاء ألوان الخبرة التى يمر فيها الطفل هو مهمة المربي بل مهمة التربية بأوسع معانيها . وكما أن الحرية شرط أساسى ولازم للنمو البيولوجى ، كذلك هو شرط أساسى ولازم لنمو المهارات والخبرة ولعملية التعلم .

ولسكن هل نريد بالحرية أن نترك الحبل على الغارب؟ كلا! بل نقصد بها الحرية في استيعاب الحقائق وتمثيل المعلومات، تمثيلاً كاملاً. نريد الحرية التي تؤدي بالطفل إلى كشف الحقائق بنفسه بالطرق التي يريد. الحرية التي تدفع به إلى البحث والتنقيب والتعبير عن نفسه وذاتيته تعبيراً كاملاً، الحرية التي لا تخلق فيه رجلاً متواكلاً معتمداً على غيره، بل رجلاً منتجاً واثقاً من نفسه معتمداً عليها، الحرية التي تؤدي بالتلاميذ إلى أن يصبح ما يتعلمونه جزءاً من حياتهم ومن مقومات تكوينهم، والتي تؤدي بهم إلى كشف مثلهم العليا في الحياة والولاء لها بدافع من نفوسهم لأنها نتيجة لاختباراتهم في حياتهم المدرسية.

فالمدرس في التربية الحديثة يوجه التلاميذ للعمل والنشاط ويهيئ لهم الجو الصالح لكسب المعرفة وتحصيل المعلومات، عن طريق هذا العمل وذاك النشاط. فعمله أن يهيئ المسرح لكي يعمل التلاميذ وينزوي هو، فلا يبقى على خشبة المسرح طول الوقت والتلاميذ هم المتفرجون، وهذا خير السبل لتكوين شخصياتهم وبعث الروح فيهم.

فيشير المدرس أمام تلاميذه سلسلة من المشكلات تتحدى عقليتهم وتشير نشاطهم للتغلب عليها وحلها بأنفسهم بالوسائل التي يريدونها، مع الاستعانة بمعلمهم والاسترشاد به فيما يعترضهم من صعوبة. وهذه المشكلات تشير في نفوس التلاميذ رغبة في دراسة لغوية أو جغرافية أو تاريخية أو رياضية أو ما شابه ذلك. وهي لا بد أن تتصل بحياة التلاميذ وتنشأ عن بيئاتهم، مثال ذلك الشوارع المؤدية إلى المدرسة أو المتاجر التي يجد فيها الطفل حاجته أو اللعب المختلفة التي يلهو بها، أو الحيوانات الأليفة التي يحبها، أو أصناف الطعام والشراب والملابس التي يعرفها، أو وسائل الانتقال التي يستعملها، فإن هذه وما ثلها تبعث في المتعلم نوعاً قوياً من الانتباه والشوق يدفعه إلى دراستها والعلم بها، ويود لو يهتدى إلى حل مسائلها وإدراك كنهها ويتلصص الوسائل العملية المختلفة علىه يصل إلى تحقيق رغبته. والمدرس يستطيع أن يعد كثيراً من أمثال هذه المواقف التي يجعلها أساساً

للدروسه : فاذا عرضت مشكلة من هذه المشاكل للتلاميذ وملكت عليهم مشاعرهم طلب منهم تفسيرها ، ومهد لهم سبل الكشف عن حقائقها ، وساعدهم على أن يروا المسألة في جهاتها المختلفة . ففي دراسة موقف تاريخي مثلاً يابجأ التلاميذ إلى المراجع لقراءتها وفهمها وجمع الحقائق منها ، وقد يطلب منهم أن يقصوا ما فهموه من المراجع أو يكتبوه بجملاً في كراساتهم . وأحياناً يطلب منهم رسم ميادين القتال وخطة الجيوش عند التعبئة أو ملابس الأبطال أو عمل نماذج لهذه الأشياء وما يماثلها من الصلصال أو الخشب الخفيف أو الورق المقوى .

وكثيراً ما يشير المدرس رغبة التلاميذ في القيام بعمل جمعى تدفعهم إليه غرائزهم وتوجيه إليهم البيئة التى يعيشون فيها . مثال ذلك تنسيق حديقة محيطه بمدرستهم ، أو تأسيس حانوت للبيع والشراء ، أو إنشاء مزرعة ، أو زخرفة حجرة الدراسة أو القيام برحلة ، أو تنظيم حفلة وما إلى ذلك ، ففي أثناء تنفيذ هذا العمل يواجه التلاميذ كثيراً من المشاكل التى يتطلب حلها التفسير وبذل الجهد . فلا يلقنهم المعلم الحل ولا يزودهم من عنده بالمعلومات التى يحتاجون إليها للوصول إليه ، بل يتركهم يحلون بالطريقة الطبيعية ويعتمدون على أنفسهم فى البحث عن المعلومات وابتكار الوسائل لتحقيق الغرض المقصود . وبذلك يكسبون خبرة ثمينة بشئون الحياة ، ويتعلمون شتى أنواع المعارف من قراءة ورسم وأشغال يدوية وحساب وجغرافية ، وإن القيام بتنفيذ هذا العمل يمنحهم إلى جانب ذلك حرية واسعة فى اختيار ما يشتغلون به وتستغل ميولهم الطبيعية ونشاطهم الذاتى ، فتتمو بذلك فى نفوسهم صفات الاقدام والابتكار والاعتماد على النفس وحب العمل . وفيه كذلك تربية اجتماعية خلقية ، إذ لا بد لهم من التعاون على تنفيذ ما يرغبون القيام به . فاعداد هذه المواقف وأمثالها من جانب المدرس يحقق فاعلية التليذ النفسية والعملية والاجتماعية ، ويدربه على الانتاج وما يستلزمه من تفكير وتصميم وتنظيم وبذل للجهد إلى غير ذلك من نواحي الخبرة الكاملة .

وهكذا نرى الفارق الكبير بين الدور الذى كان يقوم به المدرس الملقن

في عصر التربية التقليدية ، والدور الذي يقوم به المدرس الإيجابي الذي يعمل دائما على إيجابية التلميذ وعلى إبراز شخصيته وتكوينها تكوينا فرديا وخلقيا واجتماعيا . فمهمته إعداد المواقف التي تعاون التلميذ على التعلم وكسب الخبرات النافعة له وللمجتمع . فهو ينتهز فرصة اتصاله بالتلاميذ فيصل من تدريس المنهج وحوله إلى تحقيق الأغراض العليا للتربية .

المدرس وعلاقته بالتلميذ في الداخل والخارج :

إن العلاقة التي تتكون بين التلميذ ومدرسه في داخل الفصل وخارجه لها أكبر الأثر في تشكيل سلوكه ، بل وتشكيل علاقته المستقبلية بالرؤوس المختلفة الذين سيتعامل معهم في المجتمع الخارجي . فما هو نوع هذه العلاقة التي يجب أن تربط المدرس بالتلميذ ؟ أيجب أن تتصف بالشدّة والعنف أم بالحبّة والحزم ؟ وأي النوعين يؤدي حتما إلى فائدة التلميذ وتربيته التامة ؟ .

الواقع أن المعلم بالنسبة إلى الطفل أب في صورة جديدة ، وعواطف الطفل نحو الأب عواطف متناقضة تتضمن المحبة القوية والكرهية القوية . والطفل يميل إلى كبت الكراهية ، بل وإعلاء عناصرها بتحويلها إلى كراهية الشر والرديلة والاعتداء . فالمدرس هدف لما قد يكون مكبوتا من كراهية الطفل لآبيه . وإذا كان سلوكه مع تلاميذه سلوك جبروت واعتداء وعسف فإن هذا يشجع على تحميل شخصه بعوامل الكراهية ، ويجعل من الصعب على الأطفال أن يصلوا إلى الإعلاء والسمو بنزعاتهم . بل وأكثر من ذلك ، فإن المدرس اذ يميل على الأطفال طرق السلوك ومبادئ الأخلاق وفكرة الواجب ، يمزج هذه الأفكار في أنفسهم بصورة العسف والقهر ، فتصبح هذه الأفكار والمبادئ نفسها محملة بآثار الصراع والكرهية ، فيخلق أطفالا قد يعملون الواجب ولكنهم لا يحبونه ، يخلق أشخاصا قد يكونون طيبين الخلق ولكنهم غير سعداء بطيب خالقهم ، يعملون الواجب ويتبعون الفضيلة بنفس الروح التي تجعلنا نتجرع الدواء المر أو الجرعة

المقززة . يجب على المدرس إذن أن يغلب جانب الحب في نفس الطفل لكي يساعده على إعلاء نزعاته ولكي يسهل له في مستقبل حياته الهدوء والسعادة . فيجعله سعيدا بأن يعيش ، سعيدا بأن يؤدي الواجب .

ولسكن هذه صورة جانب واحد من المدرس فما هو الجانب الآخر؟ المدرس يجب أن يكون بالإضافة إلى ذلك ، بمثابة الموجه الحازم للطفل ، المرشد والهادي الذي يوجهه إلى ما فيه إعلاء النزعات وما فيه الانتاج والخلق والسلوك الاجتماعي الصحيح ، الأخ الأكبر الذي يهيئ لاختوته الصغار الجو المناسب الذي يميلون إليه ، وعليه أن يعيش معهم فيه ويظهر أمامهم على طبيعته من غير تكلف أو كبرياء . ومن واجبه كذلك أن يكون معينا لهم ، يساعدهم على مقابلة الشدائد والتغلب على الصعاب . وبهذا فقط يستطيع أن يكتسب ثقة تلاميذه وحبهم له ، ويستطيع أن يؤثر في نفوسهم ويوجههم إلى ما فيه خيرهم وخير الإنسانية . فكم من معلم محبوب أثر في تلاميذه أكبر الأثر فجعلهم يشغفون بأقل الأشياء جاذبية وأكثرها جفافا . هذا ما يجب أن تكون عليه علاقة المدرس بالتلميذ في داخل المدرسة وخارجها ، علاقة محبة وأخاء وإرشاد ومعاونة ، حتى يستطيع أن يحقق كثيرا من أغراض التربية السامية . فالمعلم بالنسبة للطفل يمثل المجتمع الواسع ، فعليه أن يكون حريصا على أن يمثل المجتمع تمثيلا يجعل الطفل مقبلا على المجتمع وعاملا فيه مطمئنا إليه .

شخصية المدرس :

إذا كنا قد تبينا مدى العلاقة المتينة بين المدرس وتلاميذه وتعدد نواحي الاتصال بين الطرفين سواء في داخل الفصل أو في خارجيه ، ظهر لنا مدى الأثر الذي تطبعه شخصية المدرس في هؤلاء التلاميذ . وهنا يجدر بنا أن نحلل شخصية المعلم ونعرف مدى تأثره بالظروف التي مرت على حياته والتي تحيط به في حاضره . فالمدرس فرد كباقي الأفراد ، كان طفلا يعيش في كنف أبويه ، ثم أرسل إلى

المدرسة ، ثم التحق بأحد معاهد إعداد المعلمين ثم تخرج فيه وأصبح يمارس مهنة التدريس مع غيره من المدرسين ، وتحت اشراف ناظر المدرسة ورجال وزارة المعارف . وقد يكون متزوجا وله أولاد وقد يكون أعزبا يعيش بمفرده . . إلى غير ذلك من الأمور الأخرى . والمدرس في هذه المراحل جميعها : في طفولته وتلذذته ورجولته ، يتأثر بالأفراد الذين يتعامل معهم والجو الذى يعيش فيه . فهو يتأثر بأبويه وعلاقتهما به ومعاملتهما له في طفولته ، وبالمدرسين الذين مروا عليه في تلذذته وبعلاقته مع ناظره أو مفتشه أثناء قيامه بهذا التدريس . فقد يتعود الجبن والخوف والتردد وعدم الثقة بالنفس نتيجة لتربيته المنزلية أو المدرسية ، وقد تتكون لديه من صغره دوافع خفية نحو الانتقام ، وقد يشب على العكس من ذلك قويا متزنا شجاعا غير متردد . وقد يقبل المدرس على مهنته مضطرا لظروف قهرية ، فيمارس التعليم كارها له ، وقد تسكون ظروفه الحاضرة التى يعيش فيها مع زملائه المدرسين أو ناظره أو زوجته أو أصدقائهما مما يسبب له تعباً وذلك لعدم كفاءته أو لقلة مرتبه أو غير ذلك من الظروف الأخرى . ولا شك أن كل ظرف من هذه الظروف له أثره في حياة المدرس ، ويؤثر بدوره على علاقته بتلاميذه ومقدار نجاحه في مهنته . فالمدرس الذى يميل من صغره إلى الانتقام يجد في صغار تلاميذه مجالا سهلا لهذا الانتقام ، يظهر في الضرب والنقد وتقييد الحركة والارهاق والتشديد في الامتحانات وغير ذلك من ضروب القسوة وسوء المعاملة . أما ذاك المدرس الذى يكون كارها لمهنة التدريس ، فقد تظهر كراهيته لها ضد الأطفال أنفسهم أو تظهر في شكل حساسية شديدة في العمل ، قد تفقده اتزانه أحيانا في أثناء قيامه بعمله .

من ذلك نرى أن علاقة المدرس بتلاميذه وتبادل المحبة معهم ومقدار إخلاصه في عمله ونجاحه فيه ، يتوقف إلى حد كبير على كيانه النفسى وما هو محمل به من أثر الماضى والحاضر : من أثر طفولته وتلذذته وظروفه الحاضرة . فهذه كلها عوامل خارجة عن إرادته ولكنها تتحكم في عمله إلى حد بعيد ، وتكون عناصر شخصيته ،

وتؤثر في سلوكه نحو تلاميذه وبالجملة تؤدي إلى نجاح المدرس في عمله أو فشله فيه . فيجب إذن أن نحسن اختيار المدرسين ونكشف عن مشكلاتهم قديمها وحديثها ، ونبدل ما استطعنا من جهد في التخلص منها والتغلب عليها حتى يكون المدرس أكثر قدرة على القيام بأعباء وظيفته على الوجه الذي يراه المرءون ضروريا لفائدة التلاميذ والعلم والتعليم . والمدرس متى شعر بموضع نقصه وجب عليه ألا يمتن التدريس كارها ، وإذا حدث أن قابلته ظروف سيئة أثناء قيامه بمهنته وجب عليه أن يعد لها ويستكملها ، إذ ليس خليقا به أن يمتن التدريس إطلاقا إذا لم يستطع التخلص من الصفات السيئة في نفسه . فواجبه أن يقبل على عمله مغتبطا فرحا مستبشرا واثقا من نفسه واسع الصدر قادرا على كبح جماح نفسه مهما ساءت أحواله وظروفه حتى لا يؤثر هذا على علاقته مع تلاميذه سواء في ذلك العلاقات التعليمية أو العلاقات الأخرى .

فالواجب الملقى على عاتق المدرس كبير والمجتمع الخارجى قد حملة مسئولية خطيرة وعيها ثقيلًا يتوقف عليه كيان الأمة ومستقبلها ، فالتعليم بأوسع معانيه رسالته وعليه أن يعتبر أنها أسما الرسالات وانها هى التى تضع الأساس لكل رسالة أخرى — فهو المصلح الذى يستطيع أن يسمو بأمتة ويثبت أحسن المبادئ الخلقية والدينية والاجتماعية والوطنية والصحية . وهو المنبع الذى يستمد منه النور والنور والمعرفة والهادى الذى يهدى الجيل الجديد لخير الطرق وأقومها ، وهو القوة الفعالة التى تضع أسس المستقبل وتعمل على النهوض بالمجتمع والوصول إلى أسما درجات الرقى والحضارة .

التلميذ

بما أن الطفل يولد في البيئة المنزلية فإن واجب التربية أن تعنى بتفهم العوامل التي تحيط به في هذه البيئة التي تكتنف نشأته الأولى . وقد كان المربون ينظرون إلى الطفل من قبل ، باعتباره كائنا يمكن أن ينطبع عقله لكل ما يفرض عليه ، يتقبل في سنواته الأولى شتى أنواع المعلومات ويخترنها في ذاكرته بسهولة وتنطبع فيه العادات صالحة كانت أم طالحة من غير عناء ، وتثبت هذه العادات وتلك المعلومات في نفسه فلا يسهل محوها ، وكان الرأي الشائع أن ما يفوت الإنسان تعلمه في صغره لن يستطيع تحصيله في كبره بعد أن تقل هذه القدرة على التقبل فيه . ولذا كانت الصورة التي يتخيلها المربون للطفل من عهد قدماء اليونان إلى القرون الوسطى ثم إلى أيام جون لوك ، هي صورة يمثل فيها عقل الطفل باوح من الشمع تنطبع عليه الآثار الحسية ونتائج التعليم انطبعا لا يمحي ، أو هي صورة القطعة من الصلصال في يد الخزاف يشكلها كما يشاء . وما دام ذهن الطفل له هذه القدرة العجيبة على الاستقبال ، فلننتهز هذه الفرصة لملائه بشتى المعارف من الفاظ وأشكال وحقائق ولنبادر إلى تشكيل خلقه وصبه في قالب ثابت جميل في هذه الفترة التي يكون للوثرات الخارجية فيها ذلك الأثر البالغ .

وكانت التربية على هذا الأساس تهتم بتكوين العقل والفكر عند الطفل فقط ، ولا تعنى بالعلاقة بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها ، فتهمل الفرد والبيئة كليهما ، حتى أتى هربارت وبستاووزي فنبها الأذهان إلى أن التربية يجب أن تعنى بدراسة عقل الطفل وتقدم له ما يناسبه ويتمشى مع قدراته وميوله ، تربية تتلقى ما تتركه الطبيعة على حواس الطفل من آثار ، لتلائم بينها وبين قدراته وحاجاته .

ثم أتى روسو فاعتبر أن الطبيعة تزود الطفل بكل ما هو في حاجة اليه ، واننا لو اخلينا بينه وبين الطبيعة وجعلناه يخبرها حق الخبرة ، فاننا نصل به إلى المثل

الأعلى في التربية ، وهذا يدعو روسو إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الأطفال ، فلا يقتصر الطفل على الكتب والكلام ، بل لابد من الاشتراك في العمل والتجريب في المعمل . وهكذا نجد أن الأذهان ابتدأت تدرس طبيعة الطفل ، وتهتم بخصائص الطفولة ومميزاتها ووجوب مراعاتها عند تربية الطفل ، إلى أن أتى علم النفس الحديث فنظر إلى الطفل على اعتبار أنه كائن حي يعيش في بيئة ، وظهر التأثير العظيم في تكوينه .

واظهر لنا مكدوجل كيف أن غرائز الطفل هي الأساس الذي يبنى عليه شخصيته وخلقته في المستقبل . والاتجاه الحديث في علم النفس وهو الذي اظهره فرويد وتلاميذه يقول بأن الطفولة هي الفترة التي تتكيف فيها شخصية الطفل ، بل انه أكد أن السنوات الست الأولى هي أهم فترة في حياة الطفل ، وهي التي تحدد سلوكه في مستقبل حياته ، وعلاوة على ذلك فقد أوضحت هذه المدارس كيف أن الطفل كفرد ، يتأثر بالمجتمع وبالبيئة المحيطة به ، وعلينا إذن أن ندرس الطفل وأن ندرس كل وسط يحل فيه باعتباره « بيئة » تؤثر فيه وتوجهه .

البيئة المنزلية وأثرها في حياة التلميذ :

لقد عنى علماء النفس والتربية بالسنوات الأولى التي يقضيها الطفل في منزله ، وذلك لما لها من الأثر الواضح في حياته المدرسية . فكمثير من مسائل الصحة العقلية والعادات الوجدانية والاجتماعية تنشأ مع الطفل في بيئته المنزلية وتلازمه طول حياته ، ومن ثم نشأت أهمية التربية في المنزل وأصبح من الواجب أن يحاط بكل عناية ، حتى لا تتكون في نفس الطفل عادات أو آراء تتعارض مع أغراض التربية .

وهنا نتساءل عن الأفراد الذين يتأثر بهم سلوك الطفل في المنزل ، هما الوالدان أم الأخوة أم الأقرباء أم هؤلاء جميعاً ؟

الواقع أن سلوك الطفل واعماله تتأثر بهؤلاء جميعاً ، ولكنها تتأثر في الغالب بعلاقته بأبويه ، إذ هي صلة تبدأ منذ الميلاد وتبقى قائمة إلى أن يكون الناشئ قد استكمل استقلاله واستطاع الحياة دون اعتماد على والديه . والطفل يتأثر أثناء ذلك بمعاملته مع اخوته واقربائه ، ولكن الوالدين قد يخلقان منه فرداً منسجماً ناجحاً يعرف كيف يتعامل مع غيره ، وقد يفشلان في ذلك فيخلقان منه فرداً أنانياً يتركز حول نفسه ، ويستشعر شكواى وهمية لا حصر لها ، ولا يستطيع بذلك ان يثق بنفسه ، أو يتعامل مع غيره ، أو أن يكون عضواً عاملاً في مجتمع يضمه .

فاسراف الآباء في الحنان والرعاية والتدليل يؤثر في سلوك الأطفال ويعودهم على التواكل والنشور ، كما ان اسرافهم في الشدة واستعمال القسوة يؤدي إلى كثير من أنواع العوج في الأبناء . وكثير من الآباء من يتدخل في كل صغيرة وكبيرة في حياة أبنائه ، فيرتبون لهم مواعيد عملهم ، وطريق انفاق نقودهم ويشتدون في تعليمهم سواء أكان لديهم الدافع أم لم يكن ، فيتسبب عن ذلك فشل الأبناء في حياتهم الدراسية ، فضلاً عما يعترهم من حالات الاضطراب العصبي والجنين وعدم الثقة بالنفس .

وهكذا نرى الأثر الواضح الذى يترتب على معاملة الأب والأم لابنهما ونوع علاقتهما به ، في تشكيل سلوكه وتكوين أخلاقه الفردية والاجتماعية . فمن اللازم أن تعنى المدرسة بهذه الناحية فتعالجها وتعمل على اصلاحها ، إذ أن للطفل حياته الوجدانية وله غرائزه وانفعالاته وله آماله ومطامحه ، ولا بد للآباء والمربين من مراعاة طفولته هذه حين إرشاده أو توجيهه ، وعليهم كذلك أن يشجعوا حاجات الأطفال النفسية ، ويتيحوا لهم فرصة الوقوف على فكرة الحق والواجب والأخذ والعطاء والسرور والألم والتحمل وصلاية العود ، حتى يكون لهم في النهاية شخصية متزنة متماسكة (١)

(١) سنتناول « أثر البيئة المنزلية » بشيء من التفصيل في الباب السابع.

الحاجات النفسية الأساسية وعلاقتها بالاستقرار النفسي :

سبق أن أشرنا في هذا الباب إلى ضرورة إشباع الحاجات النفسية لدى الطفل حتى نساعد به بذلك على أن يحيا حياة سعيدة مستقرة من غير أن تسودها اضطرابات نفسية تعوقه عن التقدم المدرسي وعن الانتاج الفنى أو العلمى أو الاجتماعى ، وتزيد فى الثقة بنفسه وبمن حوله ، وتكون منه فى النهاية فرداً كاملاً يحيا لنفسه وللجمتمع الذى يعيش فيه . وهذه الحاجات النفسية هامة فى التربية ، فهى تساعد المربين وعلماء النفس على معالجة مشكلات الأطفال وما اعترى سلوكهم من شذوذ . وهى : —

- (١) الحاجة للامن
 - (٢) الحاجة للمحبة
 - (٣) » للتقدير
 - (٤) » للحرية
 - (٥) » إلى النجاح
 - (٦) » إلى سلطة ضابطة أو موجهة
- فالحاجة إلى الامن تظهر بوضوح فى النواحي الجسمية والعقلية . فالطفل يريد أن يأوى إلى والدته وأن يأمن شر البرد والحر . أما حاجته إلى الأمن العقلى فتبدو فى خوفه من كل غريب ، ورغبته فى بحثه ومعرفته ، حتى يطمئن إليه أو يتعد عنه . وفقدان هذا الشعور بالامن يسبب قلق الطفل واضطرابه وخوفه وعدم استقراره .
- أما الحاجة إلى المحبة فتبدو فى أن الطفل يريد أن يشبع من حب أمه وحب من حوله له ، ويريد كذلك أن يعبر لهم عن حبه نحوهم . ويرجع كثير من حالات السرقة والهرب من المنزل أو المدرسة إلى جفاف الوالدين وقسوتهما ، وإلى خلو الجو المنزلى من العطف بوجه عام . أما حاجة الأطفال إلى التقدير فتظهر واضحة فى شغفهم بتقدير من يحيط بهم ، والاعتراف بانهم أفراد لهم قيمتهم فى الحياة . فواجبنا إذن أن نغض الطرف عن أعمالهم ونثق بهم ونكل اليهم أعمالاً تشعرهم بقيمتهم عندنا ، وفى نظر أنفسهم .

ويظهر ميل الطفل إلى الحرية في شغفه باللعب والتسلق والجري . ويتبع ذلك ميله لحرية التعبير وحرية الكلام وحرية التفكير . ولا شك في أن الحرية من العوامل التي تساعد الطفل على النمو ، ولكن يجب ألا تكون حرية تامة من غير ضابط ، فالطفل يود أن يكون واثقا من سلوكه ومن مقدار رضى الآخرين عليه . ومن هنا ينشأ ميل الطفل إلى عامل موجه أو سلطة مرشدة ضابطة ، توجه الطفل دون أن تقيده بقيود جامدة تحد من حرية نموه .

ويشعر الطفل إلى جانب ذلك بميل للنجاح ، وتحقيق هذا الميل يجعله يشق بنفسه ويقوم بمحاولات جديدة لتحسين سلوكه ، ويتضاعف نجاحه إذا شجعه من حوله واطهروا سرورهم به . فالطفل في حاجة إلى هذا الشعور بالنجاح ، ولا بد لنا من أن نشعره به ، وأن نضعه في مجال يستطيع فيه أن ينجح والانخفزه للوصول إلى مستوى بعيد عنه ، بحيث يتكرر فشله في محاولة الوصول إليه .

هذا هو ملخص الحاجات التي يشعر الاطفال بضرورة تحقيقها ، فواجب الآباء والمربين أن يعملوا على اشباعها بقدر الاستطاعة ، فان عدم اشباعها ضار بهم وبالمجتمع الذي ينتمون إليه . فالطفل الذي لا تسمح له ظروفه ، سواء في المنزل أو المدرسة ، بتحقيقها يتعرض لأمراض نفسية كثيرة تبعده عن الاستقرار النفسى ، وتؤثر في حياته عامة وفي سلوكه وفي خلقه وفي علاقاته بزملائه ، وفي قيمته في المجتمع الذي يعيش فيه .

واليك وصف ملخص لبعض الحالات التي عرضت على العيادة السيكولوجية بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة ، وكان السبب في ظهور اعوجاج السلوك فيها يرجع معظمه إلى عدم تحقيق حاجات الاطفال النفسية الأساسية :

أولا — حالة تليذ تقدمت الشكوى عنه ، بأنه يميل إلى العناد والعصيان وعدم الميل إلى المذاكرة ، ويميل إلى الشره في الأكل . وبدرس الحالة اتضح أن الولد هو الذكر الأول ، وأن الوالدين اغدقا عليه في طفولته الأولى عطفاً وتديلاً كبيرين ، ثم أنه ما كاد ينمو ويصل إلى سن الثالثة حتى انتابه المرض ، مما زاد في قلق والديه

وفي عنايتهما به وما يقدقانه عليه من امتيازات . وبعد شفائه لم يرتب له الوالدان أسلوب اتصاله بالآخرين فظل معتمدا على والديه مما أفقده القدرة على الاعتماد على نفسه ، فاذا أعطى واجبا منزليا فإنه لا يقوم به إلا إذا ساعده والداه أو مدرس خاص .

فعطف الوالدين وحنوهما الزائدان عن المعقول وقلقهما على ابنيهما كان سببا فيما اعتري سلوكه من اعوجاج ، والأحرى بهما في هذه الحالة أن يعدلا من معاملتهما له بقدر المستطاع وان يعوداه الاعتماد على النفس والاختلاط بالغير إلى غير ذلك من الصفات الطيبة .

ثانيا — حالة تلميذ لم يتمكن من السير في التعليم ، ولكن الوالد ظل مصمما على أن ابنه لا بد أن يتعلم لكي يحقق فيه ما لم يتحقق في نفسه . إذ كان رجلا جاهلا يتقاضى ثلاثة جنيهات شهريا . ومن ثم أرهق ابنه بالضرب والحبس واستعمال القسوة ، وانتهى الأمر بأن سرق الولد أدوات زملائه بالمدرسة وباعها وأخيرا هرب من والده .

ومن أسباب الفشل الدراسي في هذه الحالة سوء الجو المنزلي من ناحية المعاملة ومن ناحية المستوى المادى . والواقع أن مثل هذا التلميذ ينصلح حاله بعد زوال الضغط عليه وتوجيهه التوجيه الذى يتفق وميوله واستعداداته .

ثالثا — حالة تلميذ تعود الكذب ، أما والده فكان عصيبا غيورا جدا ، وكان يقسو دائما على أولاده ويضربهم إلى أن يصلوا إلى حالة قريية من الاغماء ويحرم عليهم مصادقة زملائهم . أما الأم فكانت ضعيفة تقوم بتنفيذ أوامر الزوج وتتستر أحيانا على الأولاد . ولا ريب في أن تعود هذا التلميذ الكذب يرجع إلى عدم قدرته على تحقيق حاجته إلى المحبة أو التقدير أو الحرية . وعلاج هذه الحالة يكون باظهار المحبة له والافلال من القسوة ثم تعويد الطفل الاختلاط بالغير والوقوف على فضائل الصدق وتجنب الكذب .

رابعا — حالة تلميذ ذكى تعود التأخر الدراسي والعناد والعصيان ، وكان هو

الولد الوحيد لأبويه . أما والده فانه كان يتدخل فى كل صغيرة وكبيرة فى شئون الولد ، وأما الأم فكانت تخالف زوجها فى معاملة ابنها . والمعتقد أن الشذوذ فى سلوك هذا التلميذ إنما يرجع إلى معاملة الوالد ولعدم التعاون بين الوالدين فى تربية الابن ، لأن كلا منهما كان يعتقد أن الآخر سبب فساد الولد . وعلاج هذه الحالة يكون بالتقليل من التدخل فى شئون الابن وتعويد الاستقلال والاعتماد على النفس وتوفير الهدوء والانسجام فى المنزل وتعاون الوالدين واتفاقهما على أحسن الطرق الموصلة لتربية ابنهما التربية الصحيحة .

الجماعات المدرسية

من المسلم به أن التربية الصحيحة تشمل الناشئ من جميع نواحيه وتنتفع بمواهبه المختلفة وتفسح له مجال النمو حتى تظهر شخصيته ويحيى حياة اجتماعية طيبة ، ويكون عاملا من عوامل الانتاج فى الجماعة التى يعيش فيها . ولكى يتحقق هذا أصبحت التربية هى إعداد للحياة ، فيعيش التلميذ فى المدرسة معيشة قريبة من الحياة التى سيحيهاها فى المستقبل . وأصبح من مظاهر التربية فى المدرسة التربية الاجتماعية ، أى تربية الفرد لىكى يعيش فى المجتمع ، وأصبحت المدرسة بمثابة مجتمع مصغر يعيش فيه التلميذ ، وأصبح للتدريب الاجتماعى فى المدرسة أهمية فائقة .

ففى المدرسة يدرّب التلاميذ على العمل الجمعى وعلى تحمل المسؤولية ، ويتعرفون معنى احترام القانون وإطاعته والتضحية بالنفس والنفس فى سبيل الحق ومصلحة الجماعة ، ويعملون بروح التعاون والتعاقد ويفطنون إلى الطريق الذى يسرون إليه لرفع المستوى الاجتماعى للبيئة التى يعيشون فيها .

ومن المثل الاجتماعية للمدرسة العمل على التوفيق بين الفرد والمجتمع . فتعمل على تحقيق ذلك النظام الذى يتمتع فيه الفرد بالخير ويؤدى فيه للجماعة أحسن ما يستطيع إيداءه ، ذلك النظام الذى لا يظهر فيه من الطبقات سوى ما ينتج من تصنيف الأفراد تبعاً لاستعداداتهم وأنواع قدراتهم ، تصنيفاً يتفق وحاجات

الجماعة . ولكي تحقق المدرسة هذه المثل الاجتماعية تضع لنفسها مبادئ معينة تقيم عليها أخلاق تلاميذها وتعددهم للقيام بواجباتهم في المجتمع وللإشتراك المنتج في وجوه النشاط المختلفة التي تقوم بها الهيئة الاجتماعية .

فهى تؤمن بأن كفاية الشخص الاجتماعية تقوم على أسس ثلاثة :

أ — ألا يكون الشخص عبئا ثقل عائق الجماعة ، بل عليه أن يدبر حاجاته بنفسه اما مباشرة كعامل منتج أو غير مباشرة بالقيادة أو الإلهام .

ب — تزيد كفاية الشخص الاجتماعية إذا كان يضيف إلى إنتاجه هذا عدم التدخل في شؤون الآخرين ، أى أنه يحترم حقوقهم ولا يعرقل أعمالهم في الإنتاج .

ج — يتم كفاية الرجل الاجتماعية إذا كان علاوة على القيام بهذين الأمرين يضم نشاطه في وعى وعن إرادة إلى نشاط القوى الاجتماعية المختلفة ، ويتطلب هذا أن يكون الفرد ذا سلوك إيجابى يساعد به غيره من الناس ويضحى منفعته الخاصة إذا كان هذا يؤدي إلى مصلحة الجماعة .

الفصل والجمعية والأسرة :

كيف تقوم المدرسة بتحقيق أغراضها الاجتماعية ؟ .

لا ريب في أن أقرب الطرق إلى ذلك يكون بحياة التلاميذ أنفسهم في مجتمعات صغيرة تتمثل في الفصل والجمعية والأسرة . فتعمل المدرسة منذ البداية على أن يحيا التلميذ في مجموعات يتعامل مع أفرادها ، فهى تعلم التلاميذ تعليما جمعيا في فصول تضمهم ، وهذا النظام الجمعى هو نظام طبيعى يميل إليه التلميذ بفطرته ، فهو يساعده على إشباع غريزة الاجتماع وحب التسلط والقيادة ، ويعوده المعاملات الطيبة والعادات الفاضلة وفيه مجال عظيم لظهور كفايات التلاميذ وقدرتهم .

فالطفل لا يعرف قبل الذهاب إلى المدرسة من الجماعات سوى أسرته وجماعات الصغار من أصحابه ، ولكنه في الفصل يعيش في مجتمع أكبر اتساعا ويختلط بأطفال لا تربطهم به صلة القرابة أو الميول الشخصية ، وإنما يربطهم به كونهم

ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة تشبه البيئة الاجتماعية الكبرى ، لكنها محدودة يمكن للطفل فيها أن ينشئ علاقات شخصية مع أفرادها . ولا ريب في أن الحياة المشتركة في الفصل والنشاط الاجتماعى الذى يقوم به ، والميل إلى هذا الفصل والولاء له والدفاع عنه وعن مصالحه — كل ذلك يهيئ التلميذ تهيئة طبيعية تساعد على تكوين العواطف التى يستطيع أن يعيش على نهجها فى الجماعة حياة سعيدة منسجمة نشطة فعالة فيها صالحه وصالح الجماعة التى ينتمى إليها .

أما خارج قاعة الدرس فتستطيع المدرسة أن تؤسس الجمعيات المختلفة التى تفسح للتلاميذ مجال الأعمال المتنوعة وتساعدهم على تكوين الصفات الخلقية المختلفة الضرورية للحياة فى الجماعة الكبيرة . فهذه الجمعيات تحطم الحواجز بين حياة التلميذ داخل المدرسة وحياته خارجها ، وتساعد على نقل الحياة الاجتماعية العامة والحياة العملية النشطة وحياة المستقبل إلى المدارس ، فيتعودها التلاميذ ويقفوا على ضروبها المختلفة وينيلوا العقبات التى تعترضهم فيها — حتى إذا أتموا الدراسة وغادروا دنيا المدرسة إلى الدنيا الواسعة — لم يضلوا الطريق بل وجدوها معبدة أمامهم وساروا فيها بقدم ثابتة وعقول راجحة وتجارب سبق أن مروا بها .

فتضم المدرسة بين جدرانها جمعيات مختلفة رياضية وعلمية وجمعيات أخرى خاصة بالهوايات التى يميل إليها التلاميذ . فينضم أفرادهم إلى واحدة من هذه الجمعيات أو أكثر كل بحسب رغبته وميله الخاص . فمن الجمعيات الرياضية ، فريق كرة القدم وكرة السلة والهوكنى والسباحة والكشافة وغيرها . ومن الجمعيات العلمية ، الجمعية التاريخية والجمعية الجغرافية وجماعة الرحلات وغيرها . ومن جمعيات الهوايات ، جماعة الموسيقى والتصوير والتمثيل المسرحى وغيرها . وأول عمل للجماعة هو انتخاب مجلس إدارة يتكون من رئيس ووكيل له ، ويحسن أن يكونا من المدرسين ، وسكرتير وأمين صندوق وأعضاء آخرين ينتخبون من التلاميذ ، ويجب أن يمثلوا أكبر عدد ممكن من الفصول .

وتفديد الجمعيات الرياضية فائدة عظيمة فى تربية أفراد صالحين للحياة فى المجتمعات التى يعيشون فيها . فهى تحافظ على نمو الفرد الطبيعى من حيث هو كائن حتى به جسم وعقل وأخلاق . فتعمل على تغذية عضلات البدن وتحفظه فى صحة جيدة ، وعلى ترقية المواهب العقلية ، وتصلل النفس وتغرس الأخلاق الفاضلة والعادات الطبية بطريقة عملية محبة إلى النفس .

ففى هذه الألعاب الجمعية التى تقوم بها الفرق الرياضية مجال واسع لكسب الخبرات وتعود الصفات اللازمة للحياة فى المجتمع . فهى تثبت فى الأفراد روح الاخلاص والولاء للفرق الذى ينتمون إليه ، وتوفقههم عمليا على فائدة التعاون ومغزاه ، إذ لا نجاح فى اللعب من غير تعاون . وهذه الألعاب الجمعية إلى جانب ذلك ، تعلم الأفراد الثقة بالنفس وقوة الإرادة واحتمال الصعاب والخضوع للنظام والتضحية لغاية مشتركة .

ولا ننسى فى هذا المقام قيمة فرق الكشف فى التربية . فهى مدرسة بأوسع معانيها ، ووسيلة من وسائل التربية تعمل على إيقاظ قوى الأفراد واستعداداتهم المختلفة وترقيتها . وترمى كذلك إلى ترقية الجسم وتثقيف العقل وتهذيب النفس . وان فى إقامة المعسكرات الكشفية ما يعود التلاميذ الاتصاف بالرجولة وإزالة العقبات وإطاعة القانون وتبادل العطف والمحبة ، وغير ذلك من الصفات اللازمة لتربية الفرد تربية شاملة ، جسمية ، وعقلية ، واجتماعية .

وتفديد الجمعيات المدرسية الأخرى فائدة عظيمة فى مساعدة التلاميذ على تركيز المعلومات التى يتعلمونها فى الفصل ، كما تثبت فيهم روح الجماعة وتشعر كلا منهم بأنه فرد فى مجموع ، وعليه أن يعمل عملا لمصلحته . ولما كان التلميذ يقوم فى الجمعية المدرسية بالعمل الذى يميل إليه فى حرية واستقلال ، فهى لذلك تربية تربية مستقلة فيها يعرف الاعتماد على النفس والثقة بها . وهذه الجمعيات المدرسية إلى جانب ذلك ، تساعد التلاميذ على قضاء وقت فراغهم فيما ينفع ولا يضر ، وتكشف عن كثير من ميولهم ومواهبهم ، مما لا يمكن الوصول إليه عن طريق الدراسة بالفصل ،

كما تساعد المدرسة على توجيه التلميذ التوجيه الصحيح ، وعلى معالجة ما يكون شاذا في سلوكه .

ولما كان من أسس قيام الجماعات هو أن يشعر كل فرد في الجماعة بمسئولية ما ، فان قيام التلاميذ بإدارة الجماعة المدرسية ما يكفل لهم التدريب على تحمل المسئولية والطاعة والنظام والخضوع لرغبات الجماعة ، مع الشجاعة والمثابرة وقوة الارادة ، وبالجمله فان صفات المواطن الصالح ، من الاخلاص والعدل والانتاج والتعاون والتضحية والقيادة والطاعة ، لتحقيق جميعها عن طريق هذه الجمعيات المدرسية المختلفة . فواجب المدرسة أن تعنى بها ، وتوفر لها سبيل النجاح والتقدم ، وتشجع التلاميذ بمختلف الطرق والوسائل على الانضمام إلى عدد وافر منها ، حتى تساعد على الوصول إلى تحقيق الكثير من أغراض التربية الصحيحة .

وكما تساعد الحياة في الفصل ، والحياة في الجمعية المدرسية ، على بث روح الجماعة ، فكذلك الحياة في الأسرة المدرسية التي تمثل صورة مجتمع قبل صغير . فتقسم المدرسة إلى أسر متقاربة العدد تتخذ كل واحدة منها إسما يميزها ، كأسرة محمد على مثلا وأسرة فاروق وهكذا ، ويرأس كل أسرة عميد من بين المدرسين يرعى شئونها ويقوم بتنظيمها .

ففي هذه الأسرة المدرسية مجال كبير للتربية الاجتماعية ، وهي المجال الذي يظهر فيه النشاط الاجتماعي الحر للتلميذ . والتلميذ يأخذ النظام المدرسي العام في مجموعه قضية مسلمة ، ولكنه يشعر أنه مشترك إشتراكا فعليا في تنظيم أسرته ، وعميد الأسرة أخ أكبر وأعضاؤها اخوان متحابون يربط بينهم رباط خاص ، وهذا هو الوصف الصحيح للعلاقة الودية في الأسرة .

وهذه العلاقة نفسها يمكن استخدامها استخداما فعالا يكون له تأثيره في تكوين شخصيات أفراد الأسرة . فقدرة الأب على تربية أولاده ترجع إلى رباط المحبة القوي الذي يحتمل كثيرا من الأزمات ولا يتأثر . فاذا قوى الرباط داخل الأسرة المدرسية ، أمكن أن يكون له نفس الأثر في تكوين الأولاد تكوينا

سليماً . لذلك كان من الواجب أن يصير عميد الأسرة صاحب نفوذ أدبي على الأولاد ، تلجأ إليه المدرسة ويلجأ إليه المدرس ، وعلى عميد الأسرة أن يبحث الرأى العام فى الأسرة لكي يكون عوناً له على التقويم والتوجيه .

وللأسرة فوق ذلك شأن آخر هو نشاطها الاجتماعى والرياضى ، وهو نشاط هام فى مجموعه ، سيما إذا قام التلاميذ فيه بجانب إيجابى حقيقى . والواجب ألا يقتصر هذا النشاط على محيط الأسرة الخاص ، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى محيط أوسع . فعميد الأسرة واسطة بين تلاميذ أسرته وبين المدرسة ، ويجب أن يسمح لهم بأن يوجهوا نظر المدرسة بواسطته إلى ما قد يكون من المناسب أن يوجهوا إليه النظر ، من شؤون تمس حياتهم المدرسية . ولا يصح أن يقتصر الأمر على ذلك ، لأن الأسرة كهيئة عاملة ، يجب أن تمتد نشاطها إلى الجو الاجتماعى العام فى المدرسة . فتكون عاملاً من عوامل الإصلاح والتقدم عن طريق التوجيه وغير ذلك . بل ان الأسرة إذا قويت ونما كيانها ، يمكن أن تمتد نشاطها للحى الذى به المدرسة ، وبعبارة أخرى تصبح الأسرة وحدة اجتماعية فعالة ، لا فى نفوس أفرادها فحسب وإنما فى محيطها . وبهذا فقط يتدرب التلاميذ على الفاعلية الاجتماعية ، أفراداً وجماعات ، علاوة على الفاعلية المدرسية . كما يتدرب التلميذ على التعاون الاجتماعى ويدرك المعنى العملى لمبدأ الأخذ والعطاء من الوجهة الاجتماعية .

وفى داخل الأسرة يتدرب التلاميذ على القيادة والتبعية كل فى ناحيته وبدوره ، وهنا تبدو نقطة فى غاية الأهمية . فالأسرة كمجتمع يجب ألا تشجع (الطفيلية) أو تبرزها ، إذ أن بقاء المجتمع متوقف على أن يبذل كل فرد مجهوداً فى سبيل بقائه . والأفراد يجب ألا يرتفع مقامهم فى المجتمع إلا بقدر ما يبذلون من جهود صادقة فى خدمته مقترنة بانكار الذات . فلنشجع العمل وبذل الجهد والكفاءة ، وليكن الجو الاجتماعى جو عدالة ومساواة فى الفرصة ، ولكنه جو امتياز فى الخدمة ، وليكن لأولئك الممتازين فى الخدمة أن يأخذوا المراكز الأكثر مسئولية لأنهم أصلح لها .

وقد جاء في تقرير لحضرة الأستاذ محمد فؤاد جلال، عن سياسة المدرسة النموذجية عدة اقتراحات خاصة بتطبيق نظام الأسر منها : —

١ — أن يعتبر تلاميذ السنة الأولى الابتدائية وحدة مستقلة . وأن يكون انضمامهم إلى الأسر بعد انتقالهم إلى السنة الثانية ، على أن ذلك لا يعنى حرمانهم من أوجه النشاط التي تقوم بها الأسر ، بل يعاملون معاملة أسرة صغيرة مستقلة .

٢ — أن تقسم كل أسرة إلى صغار وكبار ، ويكون لكل من هذين عميد خاص من المدرسين ووكيل من التلاميذ .

٣ — أن يكون للأسرة كلها مجلس لا يقل عدد أعضائه عن سبعة تلاميذ ، يجتمعون في مواعيد دورية وينظرون في شئون الأسرة تحت رئاسة أحد العميدين بالتبادل .

٤ — أن يكون لأعضاء الأسرة ميثاق للسلوك داخل المدرسة ، يكونونه داخل الأسرة . ويعقد اجتماع في أول كل عام لشرح هذا الميثاق ومناقشته ، ويتعهد كل من ينضم إلى الأسرة بالاخلاص له . ويشمل هذا الدستور المبادئ العامة التي تشبه في جوهرها مبادئ السكشاف أو غيرها . ولا مانع أن تتميز كل أسرة بميثاقها الخاص الذي يظهر بطابع خاص .

٥ — أن يتكون في الأسرة مجلس قضائي يصح تشكيله عند الحاجة للنظر في المخالفات الخطيرة . وتكون العقوبات التي يوقعها المجلس من نوع الايقاف أو الحرمان لمدة معينة من نواحي النشاط المتصلة بموضوع المخالفة .

٦ — أن يتكون في الأسرة مجلس لتنظيم النواحي الرياضية ، وآخر لتنظيم النواحي الاجتماعية ، ويرأس كل مجلس أحد المدرسين أو أحد التلاميذ .

٧ — أن يكون هناك مجلس عام للأسر ، أعضاؤه عمداء الأسر ووكلاؤها ليضع الأسس العامة التي تسترشد بها الأسر في نظامها .

٨ — من الطبيعي أن يختلف النظام في السكبار عنه في الصغار ، فيكون القدر الذي يعطى من المسؤولية للأول أكثر منه للآخرين .

٩ — أن تحيل المدرسة إلى عميد الأسرة المخالفات التي تقع من أفراد أسرته ليتصرف فيها .

١٠ — أن يتجه نشاط الكبار جزئياً إلى نواحي اجتماعية خارجية تتعدى شؤون المدرسة إلى الحي أو المدارس الأخرى أو المصالح التي لها اتصال بهم ، كالترام أو المواصلات أو البريد . فيكون لهم اتصال ودى بها لتحقيق ما قد يكون لهم من مطالب ، ومن جهة أخرى يتدرب التلاميذ على شيء من العناية بشؤون الحي أو الخدمة الاجتماعية البسيطة فيه .

وهكذا تكون الأسرة عوناً للمدرس على توجيه تلاميذه وتقويمهم تقويماً فردياً واجتماعياً ، ففيها مجال مدهش لتطبيق الفكرة الاجتماعية وتنمية مبادئ الحرية والنظام وتكوين روح الجماعة تكويناً مجدياً ، ولو نظمت الأسرة تنظيمًا وافياً لا يمكن أن تصبح مركز النشاط في المدرسة سواء في ذلك النشاط الرياضي أو العلمي ، وتصبح كذلك القوامة على الفرد من حيث السلوك والخلق ، والميدان الذي تتكون فيه الشخصية ، ففي داخلها يحدث التدريب على التعاون ووضع النظم والتنفيذ ، وبالجمله كل ما يتعلق بحياة الفرد الاجتماعية . فالأسرة لاشك وسيلة هامة واداة ضرورية للثبات والاستقرار في الجو المدرسى .

روح الجماعة :

ليس الجماعة مجرد مجموع أفراد ، كما أن الجسم ليس مجرد مجموع ما به من أعضاء . وكما أن الجسم يتميز بذات أو نفس واحدة ، كذلك الجماعة تتميز بروح ، أى أن الجماعة لها احساس وتفاعل وارادة تتميز بها . فهناك اهانة قد لا تمس فرداً من الأفراد ولكنها تثير حق الجماعة ، وروح الجماعة تتكون بتكوين الجماعة وتتدعم بتنظيمها وتصطبغ بصبغة خاصة تحددها خبرة الجماعة ، كما انها تتأثر بنوع الجماعة وأفرادها ودستورها . وجماعة التلاميذ مثلها في ذلك مثل سائر الجماعات . وكما أن للجماعة روحاً فالجماعة شخصية أو خلق . فهناك جماعة طيبة سلبية ، وهناك

جماعة مرحلة هنيئة ، وهناك جماعة جاحذة معتمدة ، مثلها في ذلك مثل الأفراد يتميز كل منهم بطابع خاص . وكما أن هذا الطابع يبدو في نشاط الجماعة بالنسبة للخارج أو بالنسبة لغيرها من الجماعات فهو يبدو في علاقة الجماعة بما فيها من أفراد . فهناك جماعة متساهلة وجماعة عاطفية ترعى الخواطر وتتأثر بالاشخاص . والجماعة التي يجب أن تكون غرضاً من أغراضنا هي جماعة ناقدة مقومة جادة ، تنقد الفرد وتقومه ، تجد في ذلك ولا تهزل ، وهذا يحتاج إلى أن يتكون في المدرسة رأى عام سليم فعال ، فيضع المدرس نصب عينيه أن يكون الرأى العام في الفصل أو الاسرة أو المدرسة من هذا القبيل ، فمضى كان في الجماعة رأى عام فعال كانت هذه الجماعة أول من يوقع الجزاء على من يشذ عن اجماعها ، أو يسلك سلوكاً لا يتفق وروحها العامة . أى ان تكون روح المجموعة ونظمها بحيث يأتى التقويم منها أكثر مما يأتى من أى طريق آخر ، وربما كان تطبيق ذلك فى الأسر ايسر منها فى الفصل .

الحرية والنظام فى نطاق الجماعة :

أن الحرية من الاسس التى يقوم عليها التعليم فى المدارس الحديثة ، فهل من طبيعتها أن تؤدى إلى الفوضى ولو احياناً ؟ الواقع أن الحرية التى نفهمها والتى تساعد الفرد على النمو وتكسبه الخبرات واتقان المهارات ، لا تؤدى إلى الفوضى ، بل إلى العمل المنظم المنتج .

فالحرية ضرورية للكائن الحى لانها شرط النمو ، وكما ان النمو المادى يحتاج إلى مقومات هى الضوء والهواء والغذاء والدفع وغيرها ، فكذلك النمو العقلى يحتاج إلى مقومات ، هى التى نسميها فى مجموعها (الخبرة) التى تبرز ما يمكن من استعدادات وتتيح لها ان تتشكل فى صورها المتناسقة المنتجة .

وكما ان نمو النبات والكائن الحى بوجه عام يحتاج إلى أن نحّميه من مؤثرات معينة تعوق النمو كالخشرات أو السموم ، فكذلك العقل يحتاج نموه إلى أن نزيح من طريقه بعض المظاهر التى تحول دون نموه وتطوره التطور الطبيعى المعقول .

وعلى ذلك فن واجبنا أن نختار أنواع الخبرة التي نضعها في طريق الطفل ، كما يختار
الزارع نوع التربة التي ينمى فيها بذوره . ولكن علينا بعد ذلك أن نخلى بينه وبين
هذه الخبرة حتى يتكون . فالخبرة التي نضعها في طريق الطفل إذن خبرة منتقاة ،
واتقاء الوان الخبرة التي يمز فيها الطفل هو مهمة المربي ، بل مهمة التريسة
بأوسع معانيها .

ولكي نتقى هذه الخبرة يجب أن ندرس الطفولة دراسة توقفنا على غرائزها
وخصائصها المختلفة ، ثم ندرس نفسية كل طفل فنحاول الوقوف على ميوله الخاصة ،
والنواحي التي يبرز فيها ، حتى نعد له ما يناسبه بصفة خاصة ، وفي ضوء هذه
الدراسة العامة والخاصة نستطيع أن نبرز من مواهب الأطفال وقدراتهم اكبر
قدر ممكن . كما يجب أن ندرس المجتمع والعصر الذي نعيش فيه ، وما يحمله هذا
العصر من تراث ثقافي ، وما يتميز به من روح خاصة ، إذ يجب أن نحس بآلام
المجتمع وآماله ذلك لاننا نعد الطفل للمجتمع ولا بد من دراسة الطرفين ، الطفل
والمجتمع ، حتى نستطيع في انتقائنا أن نلبي الحاجتين معاً . فنقدم للطفل ما يناسب
ميوله ويبرز مواهبه ، وننمى قواه بالسكيفية التي تجعل منه عضواً فعالاً في المجتمع
الذي سيعيش فيه .

فهمتنا في التريسة إذن مهمة ايجابية ، نهىء للطفل خبرات معينة ونمنع عن
طريقه خبرات أخرى ، ولكننا نخلى بينه وبين الخبرات لأن تكونه لن يكون
إلا عن طريق استيعاب هذه الخبرات استيعاباً ذاتياً كاملاً . والخبرة التي تمر بالفرد
تحتوى على عناصر تتحدى فاعليته وتثيرها وتحفزها وتهيء لها سبل النمو وتزيد
من قدرته على الادراك والتفكير والعمل . فاذا واجهنا الطفل بلون من ألوان
الخبرة لم يكن مهملاً له عقلياً أو جسمياً ، فان ادراكه سيكون ناقصاً واستجابته
سطحية واستفادته معوجة أو على الأقل ناقصة . كما اننا لو وضعنا في طريقه ألوانا
من الخبرة تناسب قدرته ولم نهىء له السبيل لكي يستوعبها كاملة ، فاننا نحصل على
نفس النتيجة ، كذلك يجب أن نخلى بين التلميذ وبين التجارب التي نقدمها له لكي

يستوعبها كاملة ، وأن نقابل من تداخلنا ما أمكن في مثل هذه الظروف ، وذلك حتى نصل إلى النضوج الحقيقي ، وهكذا نرى أن انتقاء الخبرة يتضمن عوامل متعددة يجب أن نجعلها نصب أعيننا . وبعد كل هذا تصبح الحرية تركاً للامور ، تسير كما يتأتى ، وليست تركاً للطفل يعيث كما يشاء . فهي في تهية الظروف لنموه عن طريق الخبرة التي تتخيرها ونضعها في طريقه ، ثم نخلى بينه وبينها حتى يستوعبها كاملة ، وبذلك نكون قد حققنا شرط النمو .

والخبرة إلى جانب ذلك ، يجب ألا تكون فوق مستوى قدرة الطفل بدرجة تجعله يئس من معالجتها ، ويهرب من مواجهتها بشتى وسائل الهرب المادى والعقلى ، كما أنها يجب ألا تكون دون مستوى قدرته ، وإلا فقدت قيمتها كميادين للخبرة ، لأن الخبرة تستلزم الجدة النسبية . وعلى ذلك فيجب أن تكون ميادين الخبرة بحيث تتحدى مقدرة الطفل تحدياً معقولاً ، فلا يجب السهولة التي تغرى بالعبث والغرور ، ولا الصعوبة التي تغرى باليأس والانصراف والعبث أحياناً . كما أنها يجب أن تكون ميادين متصلة بطبيعة الطفل وميوله ، وتبعث فيه الاهتمام وتدفعه إلى النشاط . وعلى ذلك تصبح الحرية هي أن يحصل التلميذ على مقومات النمو مع التحرر من عوائقه ومسببات الاعوجاج فيه . وهذا هو المعنى المقبول للحرية ، لأن الحرية بمعنى التخلص من جميع القيود لا معنى لها بالمرة .

والآن يجدر بنا بعد أن عرفنا المعنى الصحيح للحرية أن نسأل أنفسنا هل يحصل التلميذ في المدرسة على الخبرة اللازمة لنموه وهل يحصل عليها كاملة ؟ الواقع أن مجال الخبرة العملية والعقلية موجود في المدرسة بلا شك ، ولكن هناك عوائق تحول بين التلميذ وبينها ، وتسبب الفوضى في كثير من الأحيان . وأول هذه العوائق المدرس ، فهو لفرط نشاطه وحماسة للعمل أحياناً ، ولنفاد صبره وقلة حيلته أحياناً أخرى ، دائم التدخل مع التلاميذ ، ولا ينقطع لسانه عن الكلام والشرح والتوجيه والنقد .

وهكذا يقف عائقاً في سبيل حرية التلميذ ، ويحول بينه وبين حرية التعبير

وحرية التفكير ، ويوجد بالإضافة إلى سلوك المدرس ، عائق آخر ، هو سائر التلاميذ . فالفصل يتكون من كثير من الأفراد ، يشعر كل منهم أن من حقه أن يتكلم ويقاطع الآخرين ولا يمتنع عن ذلك إلا بالزجر فقط ، وصورة الفصل في هذا الوضع ، صورة لمجموع من التلاميذ ومدرس ، كل منهم يشعر أنه من حقه أن يفعل ما يشاء ، فهو حر ولكن يمتنع عن ذلك بالزجر فقط ، فهو مجتمع صغير مبنى على أساس الحرية — بمعناها الخاطيء — حرية التلاميذ ضد بعضهم البعض ، وحرية المدرس ضد حرياتهم جميعاً ، والغلبة لمن كان أقوى صوتاً ، والمغلوب في انتظار الفرصة التي ينفس فيها عن حريته المسلوبة على حساب الآخرين .

أما الفصل كما يجب أن يكون ، فمؤتمر له رئيس ومرشد هو المدرس . وهذه الصورة يجب أن تتوفر في جميع الظروف التي يشتركون فيها في عمل واحد ، مجموعة من الأفراد يريدون أن يصلوا إلى غاية معينة ويتعاونوا في الوصول إليها ، كل فرد له أن يبدي الرأي ، ولكن له الحق في أن ينصت للباقي ويصغون إليه عندما يتكلم ، وبذلك تحقق حرية الكلام للجميع ومنهم المدرس . ولكل فرد كذلك الحق في أن يعمل منفرداً أحياناً في هدوء ، وبذلك يتحقق له لون آخر من ألوان الحرية ، وتنشأ في داخل الفصل عادات للكلام والمناقشة والاصغاء والتعبير ؛ لا غنى عنها لمجتمع يريد أن ينتج ويعمل .

وهنا نتساءل هل تتعارض الحرية بمعناها الذي وضعناه مع النظام ؟ . لا شك ان هذا لن يكون . فالنظام هو الوسيلة العملية لتحقيق الحرية في المجتمع ، إذ بدون القواعد التي نسميها في مجموعها بالنظام ، لا يمكن أن يستمتع الفرد بهذه الحرية . فكما أن القانون الطبيعي يحدد العلاقة بين أجزاء السكان الحى الواحد وينسق نموها ، فلا يطغى أحدها على سائرها ، كذلك النظام هو الدستور الذي يحدد العلاقة بين الأفراد ؛ بل وأكثر من هذا ، أن النظام دستور توحيه الحاجة الملحة إلى الحرية داخل الجماعة ، وعلى هذا الأساس يجب أن يدركه كل فرد حتى يتحقق

الانسجام والانتاج في المجتمع . فالتلميذ يجب أن يشعر بأن النظام هو الذي يحمي حريته ، فيكون أول المطالبين به وأول الراضين عما يرتضيه من قيود . ويستطيع المدرس أن يوضح هذا المعنى في أذهان التلاميذ بتصرفه هو نفسه وبمعاملته لتلاميذه بالاحترام حتى ولو أخطأوا ، فيحترم بعضهم بعضاً ويحترم المجموع حقوق الفرد وتندمج فكرة النظام مع فكرة الاحترام . والواقع أن هذا المعنى عام يجب توكيده في الأذهان ، فالمساواة والحرية والديمقراطية وغيرها لا تنتج في مجتمع لا يحترم أفرادَه بعضهم بعضاً .

فالنظام إذا كان مفروضاً ، غير مفهوم ، كان مبعثاً للسخط والثورة ، وقلت قيمته التربوية . وعلى ذلك فالحرية والنظام فكرتان يجب أن تنموا جنباً إلى جنب ، بل هما شيء واحد . وكلما نمت فكرة الحرية والنظام جنباً إلى جنب في المجتمع ، أمكن لهذا المجتمع أن يرقى ويأخذ على عاتقه أنواعاً من النشاط يستحيل القيام بها في مجتمع غير منظم ، فالمجتمع المنسق أقدر من المجتمع المفكك بطبيعة الحال . وهكذا نرى أن دستور المجتمع إذا نما في داخله أدى إلى تدعيمه وتقويته ، ثم إلى تطوره ورفقيه . وبذلك يصبح للمجتمع صفة الكائن الحي النشط العامل ، ويصبح النظام دستوراً حيويّاً للمجتمع . ولكي تثبت أسس النظام ، يجب أن يشعر الفرد بكيانه واحترامه سواء أ كان قائداً أم مقوداً ، إذ لا يتكون المجتمع تسكيناً سليماً إلا بالاحترام المتبادل بين الرئيس والمرؤوس أو الكبير والصغير . فإذا أراد المدرس من التلميذ أن يحترم النظام ، فعليه هو أن يحترم النظام لكي يحترمه التلميذ ، وبذلك تتكون الجماعة التي تحترم نفسها وتحترم نظمها .

المبادئ الخلقية والنظامية وكيف تنبت من الخبرة الجماعية :

هل يتأثر خلق الفرد لكونه يعيش في جماعة ؟ الواقع أن هناك عاملين لها أكبر الأثر في تكوين الفرد الأخلاقي عن طريق اندماجه في الجماعة . أولهما عامل السلطة ، ويؤثر هذا العامل عن طريق الثواب والعقاب في ادماج الشخص

فى المجتمع . ومن المبادئ الأولية فى نفسية الجماعات أن أفراد الجماعة مبالون إلى الانسجام والاندماج مع الغالبية ، فىمىل المجتمع دائماً لأن تكون عناصره متشابهة ، ولهذا فهو يميل إلى نبذ العناصر التى تشذ عنه ، والثواب والعقاب هما أداتان تستعملهما السلطة لمن يشذ عن المجتمع الذى ينتمى إليه ، حتى تدبجه فيه وتجعله ينسجم مع الباقين فى سلوكه وخلقه .

وأما العامل الثانى فهو عامل المشاركة الوجدانية . وهذه النزعة العامة التى تثير فى الناس حالة وجدانية واحدة ترمى إلى انسجام المجتمع وترباط أعضاؤه بعضهم ببعض . فهذان العاملان ، عامل السلطة والمشاركة الوجدانية ، هما اللذان يدفعان المرء للاهتمام برأى المجتمع ، فالمرء يريد أن يتأكد أن كان مرضياً عنه أم لا ، ولذا كان سلوكه محدوداً بهذين العاملين . وهما إلى جانب ذلك يساعدانه على تكوين فكرة عن نفسه ، وفكرة المرء عن نفسه هى التى تعمل على توجيه نزعاته ورغباته ، وهى التى تقوم بتوحيدها وتسكاملها . وكلما اتسعت دائرة المجتمع الذى يعمل المرء على إبعاده وإرضائه ، كلما كان أقرب إلى أعلى درجات التسكامل الخلقى .

وإذا ما طبقنا هذا بالنسبة للمدرسة نرى التلاميذ يهتمون برأى الجماعة التى يتصلون بها ، ويعملون ما فى وسعهم لينالوا رضاها وتقديرها . وفى هذا تكوين لأخلاقيهم ومجال يكتسبون فيه كثيراً من المبادئ الأخلاقية السامية والفضائل الاجتماعية ، التى تتجلى فى الشفقة وحسن المعاملة والإخلاص فى خدمة المجتمع وإظهار مصلحته على المصلحة الفردية ، وكثيراً من الفضائل التى تدخل تحت كلمة الشرف كالصدق والأمانة ، وكذلك العدل والشجاعة وقوة الإرادة والكرامة الشخصية واحترام الذات والمحافظة على سمعة الجماعة . ويتعلم الفرد كثيراً من المبادئ النظامية ، كالطاعة وضبط النفس واحترام القانون وتحمل الصعاب وغير ذلك من الصفات التى تلزم الفرد ، حتى يتمتع بحياة طيبة مثمرة سعيدة يرضاها له المجتمع ويعده لها ، ويرضاها هو لنفسه ويعمل على تحقيقها ، إذ فى ذلك سعادته وسعادة الجماعة التى ينسب إليها .

فجو الجماعة يخلق الصداقة بين الأفراد ، فيصبح كل عضو صديقا للباقيين .
والصداقة صفة واجبة لا بد من وجودها بين أعضاء جماعة من الجماعات ، إذ
لا يستقيم سيرها إلا إذا كانت جهود أعضائها متفقة يسودها الوئام ، فالصداقة
خاصة من خواص الجماعات ، فلا يقدم الأعضاء على عمل إلا إذا تركوا العداوة
وراء ظهورهم وأصبح كل واحد منهم أخا للجميع .

وفي الجماعات المدرسية مجال واسع للحياة الاجتماعية التعاونية ، ففي الألعاب
الجمعية لا بد أن يتعاون الفرد ، وفي هذا ينسى العضو فرديته ويتعاون ويجاهد
من أجل الجماعة التي هو عضو فيها ، وكل مجهود يبذله يعود عليها بالفائدة
ويتقدم بها نحو الغاية التي يسعى إليها ، والنجاح الذي يصيبه الفرد ملك للجماعة
كلها وليس له منه ، إلا لكل فرد آخر من أعضاء الجماعة ، فليس للفردية في هذا
النشاط مجال تظهر فيه ، فالجماعات المدرسية التي يتكاتف أفرادها ويتعاونون على
حفظ كيانها ، صالحة لتكوين تلك الميول وذلك النشاط الاجتماعي الذي ينجح إلى
حد كبير في اقتلاع بذور الأنانية والفردية والرذيلة .

وجو الجماعات المدرسية فوق ذلك ، مليء بالحرية والديمقراطية ، فليس
هناك تمييز بين الأعضاء ، وإنما هناك أفراد تعمل وتعامل على قاعدة المساواة ،
وينتخب أعضاء الجماعة رئيسهم ، وهم يطيعونه ويحترمون أوامره ، وأن أبدى
تقصيراً في القيام بواجبه انتخب الأعضاء غيره ، وجرد من هذا المركز الذي
لم يحقق سياسته . فالسلطة كلها في يد الأفراد يولون ويعزلون كما يشاؤون ، رائد هم
في ذلك تولية الأصلاح والأوسع خبرة ودراية .

وفي المدرسة يتهيأ الناشئون لاساليب الحكم الديمقراطي ، بأن يقوم الصغار
وفقاً لما تسمح به أعمارهم بحكم أنفسهم بأنفسهم . فتقوم من بين التلاميذ فئات
ينتخبونها للاشتراك مع إدارة المدرسة في ضبط النظام وضمان سير العمل وتنظيم
المسابقات وتكوين الجماعات التي تشرف على كثير من النواحي الصحية والثقافية
بالمدرسة ، ويناقشون الأحداث والمشكلات الاجتماعية العامة . وهكذا يكون

فى المدرسة بوقتة يخرج منها شعب وزعماء يعرفون معنى الحياة الجمعية والنظام الاجتماعى ويدركون أصول الحياة الديمقراطية ويفطنون إلى الطريق الذى يسرون إليه لرفع المستوى الاجتماعى للبيئة التى يعيشون فيها . وتتجه التربية الحديثة إلى اعداد الطفل اعداداً اجتماعياً ، حتى تقام خلقه على عمد متينة ، وحتى تهيأ له أساليب الحياة التى تغرس فيه عادات العيش المشترك ، فتبقى بنفسه على مر الزمن .

حياة الجماعة كطريق للصحة النفسية :

وهنا نتساءل عن ماهية الصحة النفسية وهل تتحقق فى حياة الجماعة ؟ الصحة النفسية هى التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية التى تطرأ عادة على الانسان ، ومع الاحساس الايجابى بالسعادة والكفاية . وان الفرد عند الانضمام إلى مجتمع ما يشعر بالقوة والامن كما يشعر بروح وجدانية تجعله مطمئناً ، سعيداً ، مرتاحاً لكونه عضواً من أعضاء جماعة تعمل على راحته واعلاء شأنه . ويأتى هذا الاطمئنان من ارضاء الغريزة الاجتماعية وشعور الفرد بأنه يعمل تحت حماية المجتمع ورعايته ، ويتمتع بمعاونته ومزاياه . فالانسان بين اخوانه وأصدقائه وعشيرته يحقق حاجته للأمن ، وهو فى حياته معهم يشعر بالثقة فى نفسه وباطمئنانه واستقراره النفسى ، ويستطيع بذلك أن يوفر لنفسه قسطاً كبيراً من الصحة النفسية .

ويحقق الفرد عن طريق الجماعة حاجات نفسية أخرى ، تساعد على استقراره النفسى ، لم يكن فى استطاعته أن يحققها لو عاش وحيداً بعيداً عن المجتمع . فهو يحقق إلى جانب الشعور بالأمن الشعور بالحببة التى يحملها هو ونحو غيره من افراد الجماعة والى يحملها نحوه كثير منهم ، إذ لا تستقيم أحوال الجماعة ما لم يتحقق الحب بين أعضائها ، وهذه الحببة لازمة لهم فهى تساعد على تحمل كثير من المصاعب ومواجهة الازمات وعلى التضحية فى سبيل سعادة الجماعة وفائدتها .

والانسان فى الجماعة يستطيع أن يكتسب ثقتهم وتقديرهم عن طريق العمل

الذى يعهد إليه به ، وهذه الثقة وذاك التقدير يشجعانه فى الوصول إلى أعلى مراتب النجاح ، وهكذا يحقق الفرد حاجته النفسية إلى التقدير والنجاح عن طريق حياته بين أفراد الجماعة التى ينتسب إليها ، وهو يقوم بالعمل الذى يهواه ويميل إليه حتى يتحقق نجاحه ، ويعمل دائماً على احترام قانون الجماعة وعدم الخروج عليه حتى لا تنبذه . فالجماعة عامل عظيم الشأن فى استقرار الفرد النفسى وفى تحقيق كثير من نواحي صحته النفسية وشعوره بالأمن والطمأنينة .

والحياة فى الجماعة إلى جانب هذا ، سبيل لإصلاح كثير من عيوب الفرد النفسية التى لم يكن يستطيع أن يشعر بها ويقومها لو كان بعيداً عن أفراد جماعته ، فهناك كثير من الأطفال ممن لا يميلون إلى معاونة غيرهم فى أداء عمل ما ، وذلك نتيجة لتربيتهم الأولى التى أورثتهم الجبن والتردد والنفور من الاجتماع بأندادهم . كما أن هناك من الأطفال ممن يتظاهر باحترام حقوق من حوله ، وهو فى الواقع يؤثر نفسه ويحبها ويفرط فى محبته حتى لا يبقى فى قلبه مجال لحب غيره . فاتصال مثل هذا التلميذ أو ذاك بغيره من التلاميذ فى الجماعات المدرسية أو غيرها يساعده على إصلاح عيبه النفسى . فالطفل المتردد النفور لا يلبث أن يغمر بالروح الاجتماعية ، ويميل إلى مشاركة غيره ومعاونته ، ويقوم بشجاعة لأخذ نصيبه من العمل ، ويظهر بمظهر الواثق بنفسه بما تغرس فيه الجماعة من الشجاعة والثقة بالنفس . أما ذاك الطفل الذى يحب نفسه فانه لا يلبث أن يرى بعد اتصاله بالجماعة المدرسية ، أن الحياة الاجتماعية تستدعى المعاونة ، وأن قيمة الفرد تزداد تبعاً لما يقوم به من خدمات اجتماعية ، وأن روح الجماعة لا تستقيم مع الفردية أو الأنانية لأن هذه الصفات تفكك أو اصرها وتشئت وحدتها . فالجماعة تشاد على أساس التعاون والتضحية لنفع المجموع ، وسعى الإنسان وراء ميوله وفائدته الشخصية لا يعود على الجماعة بسلامتها وتقدمها ، بل فيه انحلالها وتعطيل لروحها المعنوى ، وفيه تثبيط لهمايتها وتضييع لجهودها . فالجماعة التى تؤدى واجبها خيرها

وحفظ كيائها ، تعمل دائما على تعويد أفرادها التعاون والايثار والتضحية .

إذا كانت الجماعة طريق للأمن والطمأنينة ، ومقوم للعيوب النفسية فهل هي وسط للاعلاء ؟ الواقع أنها كذلك . وهذا مما يزيد في أهمية الجماعات المدرسية ، فهي تساعد المربي على تحقيق غرض هام من أغراض التربية ، ألا وهو الاعلاء . ويقصد به توجيه الطاقة الغريزية إلى مسالك لها قيمة فعلية واجتماعية . فالاعلاء نوع من الانتاج الفعلى يعطى الغريزة بديلا عن الاشباع المباشر الذى لا يقره المجتمع والذى لا سبيل إليه ، ويصرفها فى الوقت نفسه عن الانتاج الوهمى عن طريق اصطناع الأعراض المرضية ، كما يصرفها عن عرقلة الذات فى سلوكها وإقامة العقبات فى طريق حياتها . ففى الجماعات المدرسية يتوفر للطفل حرية العمل والانتاج المادى والاجتماعى ، وذلك يتضمن إعلاء لكثير من غرائزه ، كغريزة حب السيطرة وغريزة الحل والتركيب والغريزة الجنسية وغيرها ، وفيه إلى جانب ذلك ارضاء لكثير من ميوله الفطرية كالميل إلى اللعب والمشاركة الوجدانية والتقليد والمنافسة وغيرها .

فكثير من الأطفال من يظهر فى أعمالهم شذوذ لغريزة حب السيطرة ، كمحاولة احتقارهم للنظم المدرسية وعدم تنفيذ الأوامر ومعاكسة الزملاء والخط من قيمتهم إلى غير ذلك ، وينصلح هؤلاء التلاميذ إذا ما انضموا إلى الجماعات المدرسية المختلفة ، ففيها يستمد إليهم بعض التبعات ويعرفون معنى الحرية والنظام ، وان الحياة الاجتماعية تقوم على أساليب من العدل والمساواة بين الأفراد ، وان السيطرة عن طريق الآداب العالية ودمائة الخلق خير للفرد والمجتمع . وبعبارة أخرى يحدث اعلاء لغريزة حب السيطرة فتتحول إلى مجرى صالح لكل من الفرد والمجتمع .

وهناك من التلاميذ من يقوى لديه الميل إلى التخريب ، فيظهر أثره واضحا فى أثاث المدرسة وأدواتها وفى ممتلكات التلاميذ من السكتب والكراسات ،

وفي هذا مظهر شاذ لغريزة المقاتلة أو الحل والتركيب (قلب) ونستطيع أن نعلل هاتين الغريزتين عن طريق الجماعات المدرسية ، ففي العمل الإيجابي الذي يقوم به التلميذ في الجماعة ما يوجه هاتين الغريزتين وجهة صالحة يرضاها المجتمع ، وفيها انتاج وفاعلية وسعادة للفرد والجماعة . ويمكن تطبيق هذا القول على الغريزة الجنسية وغيرها من الغرائز الأخرى التي تؤثر في سلوك الفرد . ففي الأعمال الاجتماعية التي يقوم بها التلاميذ مجال كبير للتسامي بالغريزة الجنسية عن غاياتها المادية القريبة ، فالجماعة وسط هام للاعلاء وعامل فعال في نمو الصفات والمثل الاجتماعية والخلقية السليمة . فواجبنا كمربين أن نغني كل العناية بالأسس التي تشاد عليها الجماعات ، إذ أن في سلامتها وسلامة نظمها اعلاء لشأن الفرد والمجتمع وعامل من عوامل توفر الاستقرار النفسي والصحة النفسية لكل من الفرد والجماعة .

مراجع الباب الثالث

١ - العربية

- (١) جلال (الأستاذ محمد فؤاد) : . . . : مبادئ التحليل النفسى
- (٢) جلال (الأستاذ محمد فؤاد) : . . . : مقال عن سياسة المدرسة النموذجية
- (٣) رابطة خريجي معهد التربية : . . . : مؤتمر أساليب التربية الحديثة .
- (٤) رمزي (الأستاذ اسحق) : . . . : المدرسة والمجتمع
- (٥) شحاته (الأستاذ صالح عبد العزيز) : { بالاشتراك مع الدكتور عبد العزيز عبد المجيد
التربية وطرق التدريس
- (٦) فام (الأستاذ يعقوب) : . . . : التربية والأخلاق
- (٧) القباني بك (الأستاذ اسماعيل محمود) : مبادئ التربية، الجزء الأول
- (٨) قنديل (الأستاذ أمين مرسى) : . . : أصول التربية وفن التدريس
- (٩) القوصى (الدكتور عبد العزيز) : . . : أسس الصحة النفسية
- (١٠) المخزنجي (الأستاذ محمد حسين) : { بالاشتراك مع الدكتور هنرى جرير
رسالة المعلم

ب - الأجنبية

1. Board of Education : Handbook of Suggestions to Teachers.
 2. Dewey (John) : The School and Society.
 3. I sacs (Susan) : The Children We Teach.
- نقله إلى العربية الأستاذ محمد مختار متولى .
4. Freeland (G.E.) : Modern Elementary School Practice.
- نقله إلى العربية الدكتور عبد العزيز عبد المجيد بالاشتراك مع الدكتور عزت راجح
5. Thom (D.A.): Everyday Problems of the Everyday Child
- نقله إلى العربية الأستاذ اسحق رمزي .

الباب الرابع

سيكولوجية التعلم

التعلم :

قوانين التعلم : الأثر أو النتيجة - التدريب -

الاستعداد - منحنى التعلم

طرق التعلم : المحاولة والخطأ - التعلم بالبصيرة -

التعلم بالترابط - تطبيقها على تدريس المواد المختلفة

الذكاء :

نظريات الذكاء : الاستبداية - الاقطاعية -

الفوضوية - الانتخائية .

قياس الذكاء : فوائده في التنظيم المدرسي وفي

توجيه التلاميذ للانواع المختلفة من التعليم

الفروق الفردية : الفروق الجسمية - الفروق

المزاجية - الفروق العقلية .

الميل والاهتمام - التأخر الدراسي ، أسبابه

وطرق علاجه .

يتناول هذا الباب الكلام على العوامل المختلفة التي تساعد المدرسة على نجاح عملية التعلم ، فقوانين التعلم وطرقه المختلفة ، وقياس الذكاء ، ومعرفة الفروق الفردية المختلفة بين التلاميذ والعمل على إثارة الميل والاهتمام ومعالجة أسباب التأخر الدراسي - كلها موضوعات ضرورية للمدرس تعاونه على إعداد الطفل للحياة إعداداً صحيحاً كاملاً ، يقوم على استغلال غرائزه وميوله الفطرية المختلفة كقوى دافعة تحفزه إلى العمل وكسب الخبرة ، ويعتمد على جهود الطفل وفاعليته ونشاطه الذاتي .

التعلم

يمكن أن نعرف التعلم بأنه سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته صغيرة لما كانت عليه من قبل . فهو تغيير يحدث في ذهن المتعلم ، يطرأ على خبرة سابقة ، فيحدث فيها تغييراً جديداً . ولقد زودت الطبيعة الإنسان بالأساس الفيزيقي للسلوك والتعلم ، فوهبته الحواس والعضلات والجهاز العصبي . فالطفل لا يولد كامل التكوين ، تام الاستعداد ، وإنما هو ينمو نمواً متدرجاً ، ولا يصل إلى تمام البلوغ حتى يكون قد قطع من العمر مرحلة طويلة ، مرّن فيها استعداداته الفطرية واكتسب كثيراً من الخبرة التي تفيده في مستقبل حياته ، وتنمي عقله ومواهبه وتعلمه الأشياء التي يستعين بها على مواجهة مشا كل الحياة والتصرف فيها . وعملية التعلم يشترك فيها الحيوان والإنسان ، ولكن الإنسان أكثر قابلية للتعلم ، بل هو أكثر الكائنات الحية استعداداً له . فالطفل بعد ولادته يرغب رغبة صادقة في تعلم ما لا يعرفه ، فتراه يراقب والديه ويدرس حركاتهم ، ولا يقف موقفاً سلبيًا نحو الأمور التي تجري حوله وتناسب ميوله ، بل إن قابلية الإنسان واستعداده للتعلم ليستمران معه حتى بعد المدرسة . فهو يتعلم كل يوم أموراً جديدة في حياته .

قوانين التعلم :

ولقد نتج عن التجارب العديدة التي أجريت على عملية التعلم أن وجد العلماء أن هذه العملية تسير وفقاً لقوانين خاصة (١) :

(١) يجدر بنا أن نشير هنا إلى أن هناك نظريات مختلفة تفسر عملية التعلم . فيرى السلوكيون أن عملية التعلم عملية آلية محضة وينكرون غرضية أعمال الإنسان وقدرته على التذكر . أما علماء الربط فيرون أن التعلم هو تكوين الروابط أي الوصل بين المؤثرات واستجاباتها ثم العمل على تقوية ذلك . ويرى أنصار مذهب الجشتمالت أن التعليم هو =

أولا : قانون الأثر أو النتيجة : Law of Effect

« إذا ما حدثت رابطة قابلة للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة ، وكانت تلك الرابطة مصحوبة بحالة مرضية . فإن هذه الرابطة تزداد قوة . أما إذا كانت مصحوبة بحالة استياء فإن قوتها تقل ، فنلجأ إلى الشئاء على الطفل إذا قام بعمل حسن لكي نشجعه على تكراره ، كما نقوم بتأنيبه إذا قام بعمل قبيح حتى يتجنبه ويتعد عنه . فالثناء حالة مرضية للطفل بينما التأنيب حالة مضايقة له .

ثانياً : قانون التدريب : Law of Exercise

== تنظيم السلوك الذى ينتج عن تفاعل الكائن الحى مع بيئته أثناء مرحلة النضج ، ويؤدى هذا التفاعل بين الكائن الحى وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الإدراك الحسى والتخيل الذهنى والتنسيق وغير ذلك . وفى رأيهم أن العقل لا يدرك المواقف الحسية أو العقلية المركبة المتعددة الاجزاء على أنها مركبات من عدة وحدات وإنما هو يدركها ككليات ثم ينتقل بعدئذ إلى إدراك الأجزاء تدريجياً . وأن لكل مجال حسى أو ادراكى صفة معينة ، وراضية تظهر عليها هذه الصفة أو مستوى تبرز فيه .

أما مكندوجل فيعترف بأهمية الآثار العقلية فى التعلم ويهتم بضرورة فهم الموقف وإدراك العلاقات ويؤكد أن التعلم يتحدد بالغرض الذى يرمى إليه المتعلم فهو دائماً يحاول تعلم أسهل طريق يوصله الى هدفه .

وقد حاول جون آدمز أن يجمع بين آراء المتقدمين فى عملية التعلم ولذا تسمى نظريته « النظرية الجامعة » ويشترط لوجود التعلم :

(أ) توفر قطبي التعلم وهما الكائن الحى والبيئة . فالكائن الحى يسعى دائماً لوجود توافق وانسجام بينه وبين البيئة التى يعيش فيها .

(ب) تنشأ الحاجة للتعلم متى اختل التوازن فى هذا الانسجام فيسعى الكائن الحى إلى استعادته . فالتعلم نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة .

(ج) أرقى أنواع التعلم هو ما كان له علاقة بالشخصية أى ليس مجرد تدريب أو تذكر . ولقد صاغ « ثورنديك » قوانين التعلم نتيجة تجاربه العديدة .

وله ناحيتان ، ناحية الاستعمال وناحية عدم الاستعمال . ويلخص قانون الاستعمال في « أنه إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين موقف وتلييته ، فان قوة هذه الرابطة تزداد بالاستعمال » أما قانون عدم الاستعمال فملخصه « أنه عند ما لا يحدث ارتباط بين موقف واستجابة لمدة كبيرة ، فان قوة هذه الرابطة تضعف . فالمرء إذا ما أرضاه عمل من الأعمال كرره واتقنه وإذا ما ضايقه تركه وزاد فشله فيه .

ثالثاً : قانون الاستعداد : Law of Readiness

« عند ما تكون رابطة مستعدة للعمل ، فان العمل يرضيها وعندها يسيئها » وعند ما تكون الرابطة غير مستعدة للعمل فالعمل يسيئها ، فالتلميذ المتحفز للإجابة عن سؤال يرضيه أن يطلب منه الإجابة عنه ، ويضايقه ألا يطلب إليه ذلك . كما أن بعض التلاميذ يضايقه أن يحمل على عمل ليس لديه رغبة فيه أو استعداد له .

منحنى التعلم : Curve of Learning

وهو خط بياني يوضح العلاقة بين الزمن الذي يستعمل في تعلم عمل من الأعمال ومقدار التحسن الناتج عن هذا التعلم ، ومثل هذا المنحنى يساعد المدرس على الوقوف على مقدار تقدم عملية نمو التلميذ أو توقفها . ومن أهم ما يتميز به هذا المنحنى أنه يدل في أول الأمر على تقدم التعلم تقدماً سريعاً لفترة طويلة من الزمن ، وقد يرجع هذا التقدم في الغالب لجدة العمل وشعور المتعلم بالحاجة إليه لفائدته . ثم يتلو هذه الفترة فترة لا يظهر فيها المتعلم تقدماً ملموساً . ثم يعقب هذه الفترة فترة أخرى يظهر فيها التقدم ثانية ، ثم ينتهي هذا التقدم بفترة ركود أخرى ، وهكذا نرى أن المتعلم يمر بفترات يتقدم فيها وأخرى لا يظهر فيها تقدماً ، ولعل ذلك راجع لسوء حالته الصحية أو لنقص رغبته في التعلم أو لحاجته لفترة يريح فيها عقله حتى يستعد لاستقبال معلومات وخبرات جديدة ، وقد يكون توقف التقدم

راجعاً لسوء طرق التعليم أو لصعوبة تصادفها المتعلم ولا يستطيع التغلب عليها إلى غير ذلك من الأسباب الأخرى التي يجب على المدرس أن يقف عليها بنفسه حتى يجد لها علاجاً .

طرق التعلم :

أولاً : المحاولة والخطأ :

لقد توصل علماء النفس عن طريق كثير من التجارب التي أجرواها على أنواع شتى من الحيوان كالقردة والجرزان البيض والسكلاب إلى نتائج هامة تمكنوا بها من تفسير الطرق التي يتبعها الإنسان أو الحيوان في تعلمه عملاً جديداً عليه ، وقد تبين من هذه التجارب أن هناك عناصر مشتركة بين تعلم الإنسان وتعلم الحيوان ، كما أن هناك عناصر خاصة بكل منهما تميزه عن الآخر ، فالحيوان يتعلم عادة بطريقة المحاولة والخطأ . فإذا صادفه موقف جديد عليه يعترض سبيله إلى غرض أو غاية معينة يريد الوصول إليها ولكنه لا يعرف الوسيلة إلى ذلك ، فإنه يقوم بأنواع مختلفة من الأعمال والحركات التي يظن أنها قد توصله إلى غايته ، فإذا وجد إحداها أخطأت قام بمحاولات أخرى حتى يحقق غرضه .

وتعلم الحيوان مقصور على هذه الطريقة ، فهو لا يستطيع في تعلمه أن يتعدى دائرة صغيرة من التلميحات الحسية الحركية ولا يستطيع الاستفادة من تجاربه السابقة في مواجهة موقف جديد ، وذلك بخلاف الإنسان ، فهو وإن كان يستعمل هذه الطريقة إلا أن تعلمه ليس مقصوراً عليها ، فقد رتبته على الملاحظة وعلى التقليد المقصود وعلى الاستطلاع لها أهمية كبيرة في تفكيره . والإنسان بالإضافة إلى ذلك ، يستطيع أن يستنبط من خبراته الفردية مبادئ عامة يسترشد بها في سلوكه .

ثانياً : التعلم بالبصيرة :

يظل الحيوان متبعاً الطرق السابقة حتى يصل إلى حل المشكلة التي تعترضه ،

في حين أن الإنسان يبدأ بهذه الطريقة فعلا ولكنه لا يستمر فيها طويلا ، فهو لا يلبث أن يعثر على الحل المناسب فجأة . ويقال حينئذ أنه تعلم بفطنته أو بصيرته . وقد يلاحظ هنا أن الإنسان قد توصل للحل بطريق المصادفة ، ولكن الواقع غير هذا . فالحل جاء نتيجة ملاحظته لتفاصيل المشكلة واستنتاج العلاقات بينها ، وهو ما لا يستطيعه الحيوان إلا نادراً .

ثالثاً : التعلم بطريقة الترابط :

ان كسب المهارة والتعلم الحسى الحركى والتعلم عن طريق الادراك الحسى مستويات مختلفة من حيث الرقى والتقدم فى عملية التعلم وكسب الخبرة . وهى كلها متصلة بعضها ببعض وتتوقف إلى حد كبير على إيجاد ترابط دائم أو مؤقت بين شئ وآخر . فهى مبنية على الوعى والذكر ، على وعى الخبرة الماضية وتذكرها . وفى كسب المهارة وفى التعلم الحسى الحركى يكون الترابط بين شئ أو فكرة وحركة عضلية . والتذكر فيه لا يكون مشعوراً به إلا إلى حد قليل . وفى التعلم الحسى يكون الترابط بين شئ وفكرة ، والتذكر فيه سريع وآلى إلى درجة أن المرء لا يكون شاعراً باسترجاع عناصره السابقة وتذكرها .

أما التعلم بالترابط فهو مستوى آخر أرقى مما تقدم ، ويكون الترابط فيه بين فكرة وفكرة أخرى ، وعنصر تذكر الخبرة الماضية فيه يكون بارزاً إلى حد كبير . والترابط فى الواقع عماد عملية التعلم كلها ، وهو أساس التذكر ، ويقوم على قدرة الإنسان على تذكر الأشياء والحقائق واسترجاعها كما وقعت فى خبرته السابقة ، ويرجع الفضل فى تنظيم معلوماتنا ووضوحها وإمكان تطبيقها فى الحياة بسرعة ويسر إلى ميلنا الدائم إلى ربط المعلومات والحقائق بعضها ببعض . ولولا هذا الميل لكانت معلوماتنا دائماً مهوشة مضطربة يصعب استخدامها ، ولكان تفكيرنا مهوشاً لا نظام فيه ولا انسجام .

ولعل أرقى أنواع التعلم وأصعبها ، وأكثرها تعقيداً ، التعلم بطريقه حل المشاكل وهو يتوقف كذلك على ترابط الفكرة بمجموعة من الأفكار والمعانى السابقة ،

وسرعة حل المشكلة أو بطئه يتوقف على سرعة إدراك هذا الترابط . ويتبع التفكير السليم في حل مشكلة من المشاكل خطوات منتظمة يلخصها ديوى في :
(١) الشعور بالمشكلة . (ب) تحديد المشكلة تحديدا جليا وتحليلها إلى عناصرها ،
(ح) البحث عن حل للمشكلة (د) اختيار الفرض وتحقيق صحته .

التطبيق على تدريس المواد المختلفة :

لا شك أن التليذ يفيد فائدة عظيمة متى راعت المدرسة قوانين التعلم السابقة وطرقه في تدريس المواد المختلفة . فالرغبة والميل يولدان في نفس المتعلم الاهتمام بالتعلم ، ويخلقان فيه النشاط والفاعلية ، فيقبل على تعلم ما ميل إليه في شغف زائد وهمة عظيمة يساعده على تذليل الصعاب التي تصادفه وتحمل المشقة . فرغبة التليذ في استعمال لغة صحيحة تؤدي في الغالب إلى نتائج طيبة ، قلما يصل إليها إذا اعتمد في دراسته على الاستظهار دون أن يكون لديه الدافع أو الميل نحو التعلم . ويرى كثير من المربين ألا يبدأ الطفل بتعلم القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية ، إلا متى شعر بحاجته إليها وأحس بفائدتها في حياته العملية اليومية . وإن طرق التربية الحديثة لتعتمد اعتماداً كبيراً على إثارة هذه الرغبة لدى الطفل حتى يقبل على التعلم في شغف واهتمام .

أما قانون « الأثر أو النتيجة » ، فله شأن عظيم في عملية التعلم وتثبيت الحقائق في أذهان التلاميذ . فمعرفة النتيجة ومبلغ التقدم في التعلم لها أثر نفساني كبير . فلا شيء يشجع التليذ على إتمام رسم خريطة في الجغرافيا ، مثل استحقاق المدرس للجزء الذي أتمه بالفعل ، وكذلك مراقبة التليذ لعمله وحكمه على ما قام به ينهيه إلى إخطائه ويحمله على إصلاحها بنفسه ، وبذلك يكون التعليم إيجابياً من ناحية التليذ (وقد أدرك كثير من المربين أثر عامل الارتياح الناتج من بذل التليذ لمجهوده في أثناء التعلم ، فنادوا بأن يكون الدرس ذا غرض وبأن يساق إلى التليذ كأنه مشكلة تحفزه إلى حلها ، مشكلة يتذوق فيها حلاوة التغلب عليها والوصول إلى الغرض الذي تنطوى عليه .

وتحتاج الأمور الحركية التي يتعلمها الطفل بالمدرسة كالكتابة والرسم والأشغال اليدوية إلى الشيء الكثير من المشاركة على التدريب والتكرار حتى يتقنها ويقوم بها بسهولة. فهو في أول الأمر يدرك شكل الحرف الذي يريد أن يقلده مثلاً، ثم يربط ذلك بحركة تعطى الشكل المطلوب، ولكن لا يوفق إلى الحركة المناسبة التي تتطلبها العملية إلا بعد القيام بعدة محاولات. وللتقليد أثره في اكتساب المهارة الحركية، فمراقبة التلميذ للمدرس في أثناء قيامه بالعمل واقتباس الحركات الصحيحة منه يوفر عليه الكثير من المجهود. ولكن على المدرس أن يعطى التلميذ الوقت الكافي لتكرار عملية الرسم والكتابة. أما في الأشغال اليدوية فيحسن أن يبدأ بالأعمال التي تمرن العضلات الكبيرة على القيام بالحركات غير الدقيقة، وذلك باستعمال الرمل والصلصال وكتل الخشب، قبل الحركات الدقيقة المعقدة التي تستخدم فيها العضلات الإضافية لاستعمال المقص وأدوات الحياكة والتطريز وغيرها.

وعلى المدرس أن يعنى بجعل أكثر دروسه وطرق تدريسه، وعلى الأخص في المدارس الابتدائية، دائرة حول الأمور الحسية وأن يستوثق من معلومات تلاميذه الحسية وخبرتهم بالأشياء التي تعد أساساً لموضوع درسه، إذ أن حواس الطفل هي الطريقة الأولى للمعرفة والوسيلة التي تصله بالعالم الخارجي وتساعد على إدراك ما فيه. والمشاهدة الحسية تعمل على تكوين فكرة واضحة في أذهان التلاميذ وهي أساس إدراك المعاني وتحديداتها. وان التغيير الكبير الذي طرأ على التعليم وطرقه الحديثة في الوقت الحاضر، إنما يتلخص في الانتقال من التعليم اللفظي الأخباري القائم على الشرح والاستظهار إلى التعليم الموضوعي القائم على الخبرة الشخصية بالأشياء والمواقف ذاتها. ولكن يلاحظ أن على المدرس أن يشوق التلاميذ للموضوع الذي يريد ملاحظته، وأن يطلب منهم صنع النماذج في الأشغال اليدوية وتلوينها ورسمها، حتى يتبين مبلغ انتفاعهم بالمعلومات التي جمعوها عن طريق الملاحظة.

وللربط أثر كبير في تسهيل عملية التعلم وتثبيت المعلومات القديمة في الذهن .
وبجمله واسع جدا في جميع العلوم المدرسية ، في مبادئ العلوم والجغرافية والتاريخ
وغيرها . فجزء كبير من التعلم المدرسي يقوم على استحداث الظروف والمواقف
المناسبة التي تمكن التلميذ من إيجاد روابط عقلية صحيحة بين الأشياء المختلفة
وبين المعاني المتعددة حتى يفهمها ويتذكرها وقت الحاجة إليها . وكلما كانت
الروابط بين المعلومات منطقية وكثيرة متنوعة كان وعيها أرسخ وتذكرها أيسر
وأسرع ، أما مجرد الاستظهار الآلي القائم على روابط عارضة غير منطقية فليس
بذی قيمة تذكر .

ولعلنا لا نكون مباغين إذا قلنا ان التعلم عن طريق حل المشاكل هو
أرقى أنواع التعلم وأنسبها . فهي طريقة تستخدم على وجه يلائم تفكير الطفل
وتستثير نشاطه الذهني . والمتعلم يكون فيها معتمدا كل الاعتماد على نفسه ، يشعر
بالمشكلة التي تواجهه ويحس بضرورة التغلب عليها لأنها تمسه من قريب ، وي بذل
جهدا كبيرا في استغلال خبرته الماضية للوصول إلى الحل ، وبذا يكون دائما
في موقف إيجابي فعال نشيط .

ولهذه الطريقة كثير من المميزات ، فهي تعمل على انماء روح الابتكار والتنظيم
والتفكير المستقل وتزود التلاميذ بفرص كثيرة للتساؤل والمناقشة ، ومن خصائصها
أنها ألقت عبء العمل على التلاميذ لا على المدرس ، فالمدرس لم يعد مكانه في
المركز والبؤرة ، بل أصبح في هامش الفصل ، يرقب ويوجه من بعيد ويشعر
التلاميذ بأنهم مسئولون عما يقومون به من أعمال وعن مبلغ نجاحهم في
انجازها . وهي إلى جانب هذا تنمي القدرة على جمع الحقائق وإقامة الروابط بينها
حتى يسهل تذكرها .

ويمكن تطبيق طريقة المشكلات في موضوعات الدراسة المختلفة ، فالجغرافية
والتاريخ والتربية الوطنية وغيرها يمكن أن تفيد فائدة كبرى من هذه الطريقة ، إذ
أن الحفظ والاستظهار لم يعد لها الامكان عارض في دراسة هذه المواد وأصبح

الهدف في تدريسها تزويد التلاميذ بنظرات واسعة مشفوعة بالاستبصار وإمعان النظر في الحقائق والحوادث . والمدرس الماهر دائم التطلع إلى المشكلات والبحث عنها ، ولكن عليه أن يراعى عدة اعتبارات هامة في اختيار الموضوعات حتى يضمن النجاح في دراستها . فمن ذلك :

(أ) اختيار الموضوعات التي يمكن تتبعها في مراحلها المختلفة كزراعة القصب ونسج القطن .

(ب) اختيار الموضوعات التي ترتبط بالأما كن أو الصناعات التي يريد المدرس أن يتعرض لها أو يدرسها مع تلاميذه في المستقبل ، والموضوعات التي ينتظر أن تشير عند التلاميذ مجالا واسعا للتفكير والبحث الفردي .

(ج) أن يعد المدرس مقدما المراجع الضرورية لدروس المشكلات بحيث يسهل على التلاميذ الوصول إليها من غير ضياع في الوقت .

(د) يجب ترتيب المواد والأدوات التي يستعملها التلاميذ في مشكلاتهم بحيث تكون في متناول أيديهم عند سيرهم في العمل .

وإن طرق التربية الحديثة لتعمل دائما على إثارة المشكلات المناسبة حتى يتوفر نشاط المتعلم وفاعليته وإيجابيته، فطريقة المشروع وطريقة دالتن ومنتسوري وغيرهما ، إنما ترمي إلى إعداد الطفل للحياة عن طريق جهوده ونشاطه الذاتي ، فهي تعتمد على غرائزه وميوله الفطرية المختلفة وتستغلها كقوى دافعة وبواعث تحفزه إلى العمل وكسب الخبرة .

الذكاء

نظريات الذكاء :

تدور الأبحاث التي حاولت تحديد معنى الذكاء حول أربع نظريات لخصها سبيرمان فيما يلي :

أولاً : النظرية الاستبدادية أو الملكية : Monarchie Doctrine

وتتلخص في أن الذكاء هو المسيطر الأعلى على جميع أعمال الإنسان فهو قوة عامة تتحكم في تعيين مدى قدرة الإنسان على القيام بأى عمل . وقد اعترف المجربون بوجود هذا الذكاء العام وحاولوا قياسه ولكنهم فشلوا في تعريفه تعريفاً تاماً (١) .

(١) من بين تعاريف الذكاء التي تضمنها هذه النظرية :

(أ) تعريف العالم الألماني سترن (Stern) ويشلخص في أن الذكاء « هو القدرة العقلية على التكيف للواقف الجديدة ، أو القدرة على التصرف » وقد أخذ هذا التعريف كل من بيرت (Burt) الإنجليزي وبنتر (Pintner) الأميركي وغيرهما .

(ب) تعريف كلفن الذي يقول أن الذكاء « هو القدرة على التعلم » وظاهر أن التعلم وظيفة من وظائف الذكاء أو نتيجة لوجوده وليس هو الذكاء بعينه .

(ج) تعريف ابنجهاوس (Ebbinghaus) الذي يقول بأن الذكاء « هو القدرة على تجميع العناصر المختلفة ، أو هو القدرة على الربط » ويلاحظ أن هذا التعريف يوضح وظيفة من وظائف الذكاء .

(د) تعريف ترمان (Terman) الذي يرى أن الذكاء « هو القدرة على التفكير المجرد »

(هـ) تعريف بينيه (Binet) الذي يرى أن الذكاء هو القدرة على التكيف والانتباه الارادى ، وأنه كذلك القدرة على الادراك والابتكار ، والاتجاه ونقد الذات ، ويلاحظ أن بينيه يصف وظائف الذكاء ولا يصف حقيقةه .

واضح بما تقدم من التعاريف أن عددا كبيرا من العلماء يعتبر بطريقة ضمنية أو صريحة أن العقل تسيطر عليه قوة واحدة : هي الذكاء .

ثانياً : النظرية الاقطاعية أو نظرية الملكات : Oligarchic Doctrine

وتقول بأن العقل مقسم إلى ملكات مستقلة بعضها عن بعض تمام الاستقلال وهذه الملكات هي الحس والفكر والذاكرة والخيال والانتباه واللغة والحركة . ونظرية الملكات هي أحد العوامل الهامة التي أدت إلى ظهور نظرية التدريب الشكلي التي تقول بأنه يمكن تدريب أية ملكة تدريباً عاماً بأية مادة ، فيمكن تدريب الذاكرة مثلاً عن طريق حفظ القرآن أو حفظ أسماء الشوارع ، ويمكن هذه النظرية لم تلبث أن انهارت أمام الأبحاث العلمية الحديثة فقد وجد أن الإنسان عنده لكل شكل ذاكرة وأن العقل عبارة عن عدد لانهاى من القدرات .

ثالثاً : النظرية الفوضوية : Anarchic Doctrine

وأول من قال بها ثورنديك وتتلخص في أن العقل عبارة عن عدد لانهاى من القدرات المستقلة . فيه قدرات مختلفة بقدر ما يستطيع ان يقوم به من العمليات المختلفة ، وإذا وجد ارتباط بين بعض هذه القدرات والبعض الآخر ، فليس سببه وجود قدرة عامة ، تدخل فيها جميعاً ، بل سببه اشتراكها في بعض العناصر سواء من حيث الشكل (كأن تكون عمليات تذكر) أو من حيث الموضوع (كأن تكون منصبة على الأرقام) وبناء على ذلك لا تكون في العقل وحدة يصح أن نسميها « الذكاء العام » وإذا سمح ثورنديك باستعمال هذا الاصطلاح ، فأنما يكون المقصود منه ، متوسط القدرات المختلفة عند كل شخص . فالذكاء العام في رأيه قيمة حسابية ، لا حقيقة عقلية .

ويظهر اهتمام ثورنديك باشتراك العمليات العقلية في الموضوع أكثر من اشتراكها في شكل العملية ، في أنه قسم القدرات على أساس تشابهها في الموضوع إلى ثلاثة أقسام سماها بالذكاء النظري . وهى تشمل القدرات المتعلقة بالتفكير في الرموز من ألفاظ وأرقام ، والذكاء الاجتماعي وهو يشمل القدرات المتعلقة بالتفكير في الناس وعلاقاتهم . والذكاء العملي أو الميكانيكي وهو يشمل القدرات المتعلقة بمعالجة الأشياء المحسوسة .

رابعاً : النظرية الانتخابية : Electic Doctrine

وتسمى كذلك لأنها تجدد عنصراً للصواب في كل من النظريات الثلاث السابقة ، فكأنها انتخبت أو اختارت عناصر الصواب فيها وضممتها إلى بعضها ، وقد وضعها اسبيريان لأول مرة سنة ١٩٠٤ وتسمى نظرية العاملين .

ومؤدى هذه النظرية أن كل عملية يقوم بها العقل يمكن اعتبارها نتيجة فعل عاملين — عامل عام مشترك بين جميع العمليات العقلية للفرد الواحد ، وعامل نوعي خاص لكل عملية بالذات ، فيختلف من عملية لعملية في الفرد الواحد . فلكل شخص مقدار ثابت من الاستعداد العقلي العام يؤثر في درجة نجاحه في جميع العمليات العقلية التي يحاولها ، وليكن هذا الاستعداد العام لا يعمل وحده بل يوجد إلى جانبه استعداد نوعي لكل عملية ، والنجاح في العملية المعينة يتوقف على الاستعدادين معاً .

ورأى سبيرمان أن القدرات العقلية تختلف في « درجة تشعبها بالعامل العام » والقدرات المشبعة بالعامل العام تشعباً عالياً ترتبط مع غيرها ارتباطاً أشد من ارتباط القدرات الضعيفة التشعب به . ورأى كذلك أن أكثرها تشعباً العمليات التي تنطوي على استنباط العلاقات وأطرافها وأقلها تشعباً به العمليات الحسية أو الحركية البسيطة التي تتوقف على عمل مركز خاص من المراكز العصبية . واستنباط العلاقات وأطرافها أمر هام جداً في الحياة العقلية . وينتج من أبحاث اسبيرمان أن أكبر مظهر لاختلاف الأشخاص في العامل العام هو اختلافهم في القدرة على هذا الاستنباط في مختلف حالاته . ولذلك يمكن أن نعتبره أصح مقياس لمقدار العامل العام عند الشخص .

وهنا يمكننا أن نقول أن الذكاء هو ذلك العامل العام المشترك بين جميع العمليات التي يقوم بها الشخص والذي هو أشد ظهوراً في العمليات ، بقدر ما تتطلب من إدراك للعلاقات وأطراف العلاقات . ؟ الجواب « نعم » ، فالذكاء عامل يدخل في جميع العمليات العقلية بنسب مختلفة ، وتدخل معه أيضاً فيها عوامل نوعية

تتوقف على نوع العملية . ويرمز اسبيرمان لهذا العامل العام بالحرف « G » ويصح أن نرمز إليه بالحرف « د ع » وهو أول حروف لفظة « عام » .

ومما يذكر في هذا الصدد أن هناك علاقات بين القدرات النوعية في بعض الأحوال . أى أنه توجد طوائف من القدرات تشترك في العامل النوعى اشتراكاً جزئياً ، ولذلك أضاف اسبيرمان إلى عامليه الأصليين نوعاً ثالثاً من العوامل يسمى « العوامل الطائفية » وهى وسط بين العاملين الأصليين فلا هى عامة تدخل فى سائر العمليات العقلية ولا هى نوعية يقتصر فعلها على عملية معينة . مثال ذلك أنه يوجد عامل طائفي يؤثر فى سائر القدرات الحسابية من جمع وطرح وضرب الخ . فالقدرة على جمع عددين تتوقف على ثلاثة أنواع من العوامل — العامل العام الذى تشترك فيه جميع العمليات العقلية ، وعامل طائفي يؤثر فى مختلف العمليات الحسابية دون غيرها من العمليات ، وعامل نوعي خاص بتلك العملية المعينة . ولذلك يصح أن تسمى نظرية اسبيرمان « نظرية العوامل » بدل تسميتها « نظرية العاملين » .

وقد أيد البحث وجود عدد قليل من العوامل الطائفية أهمها العوامل التى تنطوى عليها الملكات الآتية . الملكة اللغوية — والملكة الحسابية — والملكة الموسيقية — والملكة العملية أو الميكانيكية — والملكة السيكلولوجية . وهذه العوامل الطائفية عناصر هامة فى معنى الذكاء كما يفهمه الشخص العادى ، ولها أهمية كبيرة فى شئون الحياة العملية مما حمل علماء القياس العقلي على البحث عن مقاييس صالحة لقياسها ، إلى جانب مقاييس الذكاء (أو العامل العام) .

وهنا تتسائل — ما هو هذا العامل العام . . . يقول اسبيرمان انه مقدار الطاقة العقلية التى عند الشخص ، وفى اعتقاده أنه طبعى لا تؤثر فيه ظروف البيئة ، وثابت للشخص الواحد ويستطيع أن يستخدمه فى أية ناحية من نواحي تفكيره .

كيف يقاس الذكاء:

إن شغف الناس منذ قديم الزمان بمعرفة ما لغيرهم ممن يختلطون بهم من القوى العقلية والصفات الخلقية قد دفعهم إلى البحث عن علامات ظاهرة يستدلون منها على تلك القوى والصفات . وقد حاول بعض الباحثين في أوربا وضع قواعد لاستنتاج مزاج الإنسان وصفاته العقلية من ملامح وجهه أو من أبعاد حجمته ، ولكن العلماء في الوقت الحاضر لا يعولون على شيء من هذا الحكم على العقل ، فالارتباط بين القوة العقلية والمظاهر الجسمية ضعيف . فالحكم على العقل يجب أن يكون من طريق المظاهر العقلية . وقد ساعد على نشوء المقاييس العقلية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ثلاث حركات هامة هي — العناية بدراسة الوراثة وتحسين النسل في إنجلترا ، ونشوء علم النفس التجريبي في ألمانيا ، وتقديم علم النفس الطبي في فرنسا .

ويمكننا أن نقسم نشوء المقاييس العقلية إلى ست مراحل تميز كل منها

بنزعة خاصة . —

المرحلة الأولى — مرحلة الاختبارات الحسية والحركية . وقد بدأت سنة ١٨٩٠ عندما وضع كاتل (Cattell) العالم الأمريكي برنامجا للاختبارات العقلية وأخذ يجريه على الطلبة الذين يتقدمون للدخول في جامعة كولومبيا . وتتميز هذه الاختبارات بأنها تقيس عمليات أولية بسيطة ، مثل دقة التمييز الحسي وسرعة الحركة وكانت تستعمل لذلك آلات وأجهزة كأجهزة معامل الطبيعة . ولكن ظهر فيما بعد أن الارتباط بين هذه الاختبارات بعضها وبعض ضعيف جدا ، وأضعف منه الارتباط بينها وبين درجات الطلبة في المواد الدراسية ، واستنتج من ذلك أنها لا تقيس إلا ملكات خاصة ليس بينها وبين القوى العقلية التي تؤهل للنجاح في الدراسة أية علاقة . وهكذا جاءت هذه الاختبارات مخيبة للأمال . ولعل السبب في ذلك هو نوعها من جهة وعدم دقة القياس من الجهة الأخرى .

المرحلة الثانية — مرحلة اختبار العمليات العقلية العليا منفردة . وقد بدأت سنة ١٨٩٦ عند ما انتقد بينيه Binet وهنرى Henri النوع السابق من الاختبارات الذى يرمى إلى قياس العمليات العقلية الدنيا البسيطة ، وعابا على العلماء إهمالهم للعمليات العليا المعقدة التى يتوقف عليها فى الحقيقة التمييز بين عقليات الأفراد كالانتباه والخيال والذاكرة . وقد وضعوا اختبارات بسيطة يمكن استعمالها لقياس هذه الوظائف ، فجعلوا لكل وظيفة منها عددا من الاختبارات المختلفة . ومن الاختبارات التى ظهرت فى ذلك الحين « اختبار الشطب » الذى ابتكره بوردون Bourdon الفرنسى ، وهو يتسكون من صفحة مكتوبة ، فيطلب من الشخص المفحوص أن يشطب حرفا معينا كلما وجده . والمفروض أن هذا يقيس قدرته على الملاحظة والانتباه . على أنه مع كثرة الاختبارات التى ظهرت فى هذه المرحلة لم يكن فيها ما يصح اتخاذه مقياسا للذكاء ، وذلك لأن كلا منها كان يقتصر على اختبار وظيفة عقلية منفردة كالانتباه أو الذاكرة وهو ما لا يكفي بمفرده لقياس الذكاء ، إذ لا بد من اشتغال المقياس على اختبارات متنوعة تجس العقل فى نقاط متعددة منه . ولا بد من طريقة لضم نتائج هذه الاختبارات المتنوعة والتعبير عنها بقيمة واحدة .

المرحلة الثالثة — « مقاييس بينيه وسيمون » أو مرحلة نجاح قياس الذكاء . وقد بدأت سنة ١٩٠٥ عند ما نشر بينيه وسيمون مقياسهما الأول للتمييز بين الاعتداليين والانحرافيين من الأشخاص أى بين ذوى العقول العادية وذوى العقول الشاذة . ويتسكون مقياس بينيه من ثلاثين اختبارا متنوعة فى موضوعاتها وفى نوع الوظائف العقلية التى تختبرها ، ومتدرجة فى الصعوبة بحيث تبدأ باختبار يناسب مستوى عقليا منخفضا جدا وتنتهى باختبارات تناسب عقل الشخص الراشد العادى . وقد بين بينيه وسيمون بناء على تجاربهما على عدد من الأطفال مستوى الاجابة الذى ينتظر أن يصل الطفل إليه فى مختلف الأعمار . وبمقارنة إجابات أى طفل معين بالمستوى الذى ينتظر من كان فى عمره يمكن القول بأنه متوسط أو أذكى أو أغبى من المتوسط .

وفي سنة ١٩٠٨ نشر هذان العالمان مقياسا ثانيا يحتوي على ٩٥ سؤالا ، وأهم ما يمتاز به هذا المقياس هو أنه ظهرت فيه لأول مرة فكرة العمر العقلي . وبذلك توصلنا إلى الوحدة التي كان العلماء ينشدونها لقياس العقل . فقد قسمت الاختبارات إلى مجموعات يختص كل عمر بمجموعة منها . فهناك اختبارات تلائم الأطفال من عمر ٣ سنين وأخرى تلائم الأطفال من عمر ٤ سنين وهكذا إلى عمر ١٣ سنة . فإذا أردنا قياس ذكاء طفل ما ، نعطيه اختبارات كل عمر حتى يصل إلى أعلى عمر ينجح في اختبارات ، فيؤخذ هذا العمر على أنه العمر العقلي .

وقد أثار نشر مقياس سنة ١٩٠٨ اهتماما عظيما في كثير من البلدان ، وكان له فائدة عظيمة في تشخيص ضعف العقل والحكم على ذكاء الأشخاص العاديين . على أن بعض العلماء أخذوا ينقحونه حتى تتم فائدته . وأهم التنقيحات التي نشرت له تنقيح ترمان الأمريكي ويعرف باسم « مقياس استنفرد - بينيه للذكاء » . وهو يعتبر إلى الآن أفضل مقياس للذكاء وقد ترجم إلى اللغة العربية لتطبيقه في المدارس المصرية . وللمعرفة نسبة الذكاء نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ثم نضرب في ١٠٠ فالتلميذ

الذي عمره العقلي ١١ سنة وعمره الزمني ١٠ سنين تكون نسبة ذكائه $\frac{11}{10} \times 100$ أي ١١٠ . وظاهر أن التلميذ المتوسط في كل عمر نسبة ذكائه ١٠٠ لأن عمره العقلي هو نفس عمره الزمني . والنسب التي تزيد على ١٠٠ تدل على ذكاء فوق المتوسط والتي تقل عن ١٠٠ تدل على ذكاء دون المتوسط ، ويعين الجدول الآتي دلالة نسب الذكاء المختلفة : —

إذا كانت نسبة الذكاء أقل من ٧٠ كان الشخص ضعيف العقل

» » » »	من ٧٠ إلى ٨٠	»	»	»	»	غيبا جدا
» » » »	» ٨٠ » ٩٠	»	»	»	»	دون المتوسط
» » » »	» ٩٠ » ١١٠	»	»	»	»	متوسط الذكاء
» » » »	» ١١٠ » ١٢٠	»	»	»	»	فوق المتوسط
» » » »	» ١٢٠ » ١٤٠	»	»	»	»	ذكيا جدا
» » » »	» ١٤٠ فما فوق	»	»	»	»	عبقريا

المرحلة الرابعة — مرحلة تأليف الاختبارات العملية . أخذ الكثيرون على مقياس بينيه أن أسئلته تتوقف على التعليم المدرسى وأنها بحكم كونها لفظية قد يظلم فيها الطفل الذى عنده نقص فى الملكة اللفظية برغم ذكائه . لذلك غنى بعض الباحثين بتأليف اختبارات عملية يطالب المفحوص فيها بالقيام بأعمال معينة تتطلب الانتباه والفهم والتفكير كاختبار تركيب الصور . فيطلب من المفحوص تركيب صورة مقطعة إلى عدة أجزاء .

المرحلة الخامسة — مرحلة المقاييس الجمعية وانتشار القياس . من الصعوبات التى حالت دون انتشار القياس العقلى فى أول الأمر أن المقاييس الأولى كانت فردية تستغرق وقتا طويلا فاتجهت الأذهان إلى وضع نوع من المقاييس يمكن إجراؤه على جمع من الأشخاص معا كما تجرى الامتحانات المدرسية المألوفة . المرحلة السادسة — وهى المرحلة الحالية التى ترمى إلى ضبط المقاييس وتحقيق أسسها العلمية .

على أنه يجب ألا ننسى بعد هذا العرض التاريخى لنشوء مقاييس الذكاء أن الاختبارات الصالحة لقياسه هى اختبارات العمليات العقلية العليا ، التى تتألف — كما سبق أن بينا — من استنباط العلاقات وأطراف العلاقات . ومن أمثلة الاختبارات التى ثبت بالبحث التجريبي صلاحيتها لاختبار الذكاء اختبار الأضداد واختبار الجمل المقطعة واختبار تكميل سلاسل الأعداد واختبار التشابه وغيرها ، إذ يغلب عليها استنباط العلاقات وأطرافها . وهناك عدة شروط يجب توافرها ليعكون اختبار الذكاء اختبارا جيدا . —

١ — يجب أن يكون الاختبار صحيحا وذلك بأن يقيس ما وضع لقياسه ، أى أن نتائج الاختبار تكون متوقفة على أثر الذكاء فيها فقط دون أن تكون متأثرة بعوامل أخرى كالقدرة الحسابية أو الهندسية أو درجة التعلم أو التأثر بالبيئة أو بالقدرة الحركية إلى غير ذلك من القدرات الخاصة الأخرى .

٢ — يجب أن يكون الاختبار ثابتا بمعنى أنه إذا تكرر استعماله فإنه يعطى نفس النتائج .

٣ — يجب أن يكون الاختبار طويلا كثير العناصر وتعليماته واضحة وتنعظم الذاتية في تصحيحه .

٤ — يكون الاختبار مقننا من حيث طريقة إعطائه وتفسير نتائجه فتكون مدة إعطائه ونتائجه غير متغيرة بتغير الظروف .

٥ — يكون الاختبار مميزا يميز بين الأفراد .

٦ — يكون الاختبار مناسبا للمجموعة التي أعد لها .

فوائد قياس الذكاء في التربية :

تقدم قياس الذكاء بخطوات واسعة منذ الحرب العظمى وذاع استعمال المقاييس في المدارس حتى أصبحت من الأدوات الضرورية لكل مدرسة تعنى بجعل التربية فيها ملائمة للأطفال . وأهم وجوه الفائدة التي تقصده من هذه المقاييس هي : —

أولا — اصلاح نفسية المعلمين :

ان اشتراك المعلمين في قياس ذكاء تلاميذهم يوجه اهتمامهم إلى دراسة التلاميذ دراسة فردية ، وتعرف المميزات الشخصية لكل منهم ويبحث فيهم روحا جديدا في عملهم . فبدل أن يتصور المعلم أن واجبه مقصور على تحفيظ التلاميذ دروسا معينة يأخذ في النظر إلى كل تلميذ على أنه كائن حي نام عهدت إليه رعايته . فيهتم بالتفكير في وسائل التربية التي تلائم شخصيته وتكفل نمو قواه واستعداداته حتى تصل إلى أقصى ما يمكنها من الكمال .

ثانيا — تشخيص الحالات الخاصة :

ان مقاييس الذكاء تساعد على تشخيص التلميذ الشاذ سواء أكان شذوذه في الدراسة أم في الأخلاق . فإذا فرضنا تلميذا ضعيفا في دروسه فان قياس ذكائه

يبين لنا إذا كان ضعفه نتيجة غباوة طبيعية أو نتيجة عوامل أخرى كإهمال التلميذ أو عدم ملائمة البيئة المنزلية للدراسة ، وظاهر أن الخطة التي تتبع في معالجة التلميذ تختلف باختلاف سبب ضعفه .

أما التلميذ الشاذ في أخلاقه ، فإن قياس ذكائه من الوسائل التي تساعدنا على فهم شخصيته من جميع نواحيها وبالتالي على تدير العلاج الملائم له .

ثالثا — تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول :

الغرض من تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول هو أن تجعل تلاميذ الفصل الواحد متجانسين من حيث قدرتهم على تعلم مواد المنهج ، وهذا يتطلب تجانساً في القوة العقلية وتجانساً في القوة العقلية . وتحاول المدارس أن تحقق التجانس العلمي بواسطة الامتحانات ، أما القوة العقلية فيمكن تعرفها بقياس الذكاء . فنتستطيع عندئذ أن نضع في كل فصل تلاميذ متقاربين في قوة التفكير كي يسهل تعليمهم معا . ونستطيع كذلك أن نقسم التلاميذ عند دخولهم المدرسة إلى ثلاثة أقسام مثلاً ، فنجعل الأغبياء في قسم ، والمتوسطين في قسم والأذكياء في قسم . ونسير في تعليم كل من هذه الأقسام بحسب استعداده من حيث طرق التعليم ومن حيث المنهج أيضاً ، وبذلك تنقص نسبة الرسوب في الامتحانات وتوفر فاعلية تلاميذ ونشاطهم .

رابعا — انتقاء ضعاف العقول والموهوبين .

بعض الأطفال هم من ضعف العقل بحيث تتعذر عليهم متابعة الدراسة في المدارس العادية ، وأمثال هؤلاء يجب أن يوضعوا في مدارس خاصة تسمى مدارس « ضعاف العقول » يعلون فيها تعليماً حسيماً في مجموعه ، يلائم عقولهم . فمن المفيد إذن أن تكون لدينا وسيلة دقيقة للكشف عن هذا الصنف من التلاميذ ، كي يمكن عزله في المدارس الخاصة . وأدق الوسائل المعروفة هي مقاييس الذكاء .

وعلى الضد من هذا الصنف من التلاميذ طبقة الموهوبين (أي المتفوقين في

الذكاء إلى درجة العبقرية) وهم في كل أمة المادة الخام التي يصنع منها القادة والزعماء وحاملو لواء الابتكار والتقدم المادى والاجتماعى . فهم لهذا جديرون برعاية خاصة وبتربية تبرز مواهبهم الممتازة . ومقاييس الذكاء من الوسائل الأساسية للكشف عن مواهب أمثالهم .

خامسا - التوجيه التعليمى والمهنى .

إذا وصل التلميذ إلى سن معين تشعبت أمامه السبل . فأما إلى كفاح الحياة أو إلى الدراسة الراقية . وإذا استمر في الدراسة فسيأتى وقت يختار فيه بين خطط متنوعة . ومن نكد الدنيا على المرء أن ينصرف إلى دراسة لا تتفق وميوله واستعداداته ، أو يقضى حياته فى مهنة لا يليق لها وينتظره الفشل فيها . وليس ضرر هذا مقصورا على الفرد بل أنه يعوق تقدم المجتمع . لذلك يجب ارشاد التلاميذ فى اختيار خطة دراستهم أو مهنتهم المستقبلية ارشادا مبنيا على فحص استعداداتهم وأمزجتهم وسائر مييزاتهم العقلية والخلقية والجسمية .

وفى مقدمة الاختبارات التى تجرى على التلميذ لهذا الغرض اختبار الذكاء ، إذ به نعرف بوجه عام إن كان التلميذ يصلح للدراسات النظرية التى تتطلب كثيرا من التفكير الراقى ، وللمهن المبنية على مثل هذه الدراسات أو يحسن توجيهه إلى الدراسة المتوسطة والأعمال التجارية أو الزراعية أو الصناعية الراقية . أو هو ممن لا يؤهلهم استعدادهم العام إلا إلى الأنواع الدنيا التى لا تحتاج إلى مهارة ما .

الفروق الفردية

إذا دخلنا فصلا من الفصول فى مدرسة ما فإن نظرنا الأولى إلى تلاميذ هذا الفصل تدلنا على أنهم يشتركون فى كثير من الخصائص والصفات ، ولكنهم يختلفون فى نواح كثيرة أخرى يمكن أن نحددها فى ثلاثة أنواع هى : الفروق الجسمية والمزاجية والعقلية .

وترجع الفروق بين الأفراد فى الغالب إلى عاملين هما : الوراثة والبيئة .

فهناك اختلاف في القدرات الفطرية بين الأطفال واختلاف في الأخلاق والأمزجة واختلاف في الظروف العائلية . والمعلم الماهر من يراعى هذه الفروق بين التلاميذ ، ويدرس الظروف المختلفة التي عاشوا فيها ، حتى يسهل عليه علاجهم وتوجيههم ، ولا يستطيع أن ينجح في عمله إلا إذا بذل جهده في استغلال ما لكل تلميذ من مواهب وعالج ما به من نقص ، واختار من أساليب التربية ما يلائم حاجته .

أولاً : الفروق الجسمية :

على المعلم أن يلاحظ أجسام تلاميذه ملاحظة دقيقة ، وأن يعرض من يظهر عليهم نقص في النمو على الطبيب ليفحصه ويعالجه ، لأن النقص في النمو البدني ربما يكون راجعاً إلى مرض من الأمراض أو إلى نقص في التغذية أو إلى نقص في ساعات النوم أو إلى الإقامة في منزل غير صحي ، وينبغي كذلك أن يوزن الأطفال ويقاس طولهم ومحيط صدرهم وذلك لمقارنتها بالأوزان والمقاييس المتوسطة للأطفال المتوسطين من نفس العمر . ولا يظن المعلم أن هذه الأشياء ليست من اختصاصه ، لأن تربية الجسم من أهم أغراض المدرسة الحديثة ، ولا يخفى أن الناحية الجسمية تؤثر على الناحية الدراسية إلى حد كبير ، وأن التلميذ المريض يتأخر في دراسته ، كما أن الناحية الجسمية تؤثر على الأخلاق ، فالتلميذ الضعيف البنية الذي يشكو مرضاً ، يضيق صدره في كثير من الأحيان فيخرج على النظام ويشور على القانون .

كذلك يوجد عند بعض التلاميذ زوائد في الأنف والخلق أو تضخم في اللوزتين ، وتسبب هذه الحالات عادة خمولا عقلياً شديداً وعجزاً عن الانتباه . فينبغي أن نهتم بمثل هؤلاء التلاميذ ونعالجهم معاملة خاصة ، فلا نشدد عليهم إذا أخطأوا أو انحرفوا عن جادة الصواب ، وعلينا أن نكسر من النواحي العملية في دراساتهم ولا نطيل عليهم الاستمرار في الدروس إذا ظهر عليهم التعب مع ملاحظة العناية بعلاجهم من الناحية الطبية .

ثانياً : الفروق المزاجية :

نستطيع أن نلاحظ الفروق المزاجية بين الأطفال في اليوم الأول من حياتهم في هذا العالم . فمن الممكن ملاحظة الأطفال الساكنين الهادئين والأطفال الذين تظهر عليهم الحيوية والنشاط . وقد استدل العلماء بملاحظة الفروق المزاجية بين أبناء الأسرة الواحدة عقب الميلاد مباشرة . على أن المزاج له أساس فطري وراثي ولكنه يتأثر كالأخلاق تماماً ، بالخبرات الأولى والظروف التي تحيط بالطفل منذ نشأته المبكرة . ويرجع الاتجاه الحديث إلى أن المزاج الموروث يرجع إلى عمل بعض الغدد الصماء الموجودة في الجسم ، كالفدة الدرقية والنخامية والجنسية وغيرها وهذه الغدد تفرز سوائل تسرى في الدم ولها تأثير كبير على البنية والمظهر العام للجسم ، كما أن لها تأثير كبير على المزاج .

تقسيم الأمزجة :

للأمزجة تقسيم قديم وضعه جالينوس ، وهو مبني على النواحي الفسيولوجية فصاحب المزاج الدموي يكون سريع الانفعال ، يغضب لأقل سبب ويهدأ بسرعة وصاحب المزاج الصفراوي يكون في الغالب عنيداً قوياً وصاحب المزاج السوداوي يغلب عليه الاستسلام لليأس والأحزان وصاحب المزاج الليمفاوي هادئ بطيء الحركة .

على أن هناك تقسيم آخر ، تقوم الفكرة الأساسية فيه على وصف حالتين متضادتين وهما : المنبسط والمنقبض . ففي أي مجموعة من الأطفال نجد هذين النوعين المتطرفين بنسبة ضئيلة جداً ، في حين أن بقية التلاميذ يقفون بين الصفتين ويأخذ كل تلميذ مكانه بناء على حظه من الانبساط أو الانقباض . ومما يعرف عن المنبسط ميله الدائم إلى الثثرة والسيطرة والاجتماع ، ويمتاز بالحيوية والنشاط والتعبير عن نفسه وانفعالاته بصراحة ووضوح . أما المنقبض فيؤثر السلامة

والفرار من المشكلات . وبينما يرفض المنبسط النقد رفضاً باتاً نجد أن المنقبض يعمل دائماً على تجنبه .

والواقع أننا لا نستطيع أن نفاضل بين المنبسطين والمنقبضين لأن كلا منهما يؤدي للجمتمع خدمات ، ولكن المدرس الماهر يستطيع أن يوجه كليهما . ولا يكون التوجيه بالضبط على المنبسط ولا بالسخرية والتهكم على المنطوى ، وإنما علينا أن نشرك المنطوى في الاعمال الحسية المختلفة كالألعاب الرياضية والتمثيل ، ونتخذ من أوجه الخاص أساساً للتعامل ، كما يجب أن نعلم التلاميذ المنبسطين الذين يحبون أن يستأثروا بكل شيء ، كيف يراعون غيرهم ، ثم نشرّكهم في الأعمال المشوقة حتى نعوّدهم الاستمرار والمشاركة في العمل .

والحذر كل الحذر أن نتخذ النواحي المزاجية أساساً للحكم على التلاميذ وتقدير أعمالهم المختلفة ، فنعرض لسكثير من الخطأ وسوء التقدير ، فكثيراً ما يظفر التلميذ المنبسط بحسن التقدير من المعلم في حين أن المنطوى الذي يظل ساكناً هادئاً يغبنه ولا يقدره حق قدره لأنه أخطأ في الاهتمام إلى صفاته الطيبة التي لم تعلن عن نفسها . وقد عملت عدة اختبارات لقياس الأمزجة ولكن ليس لدينا حتى الآن اختبارات حقيقية ذات فائدة للمدرس . فعلياً إذن أن نلاحظ التلاميذ ملاحظة دقيقة ونعرف طريقتهم في الحركة والعمل خلال ألعابهم ودروسهم فإن هذا يساعدنا على الوقوف على أمزجتهم فنعرف الفروق بينهم ونعامل كل فرد بما يجب أن يعامل به .

ثالثاً : الفروق العقلية :

اختلاف الأفراد في الصفات والخصائص العقلية حقيقة واضحة كاختلافهم في الصفات الجسمية والمزاجية . والواقع أن مقاييس الذكاء التي أشرنا إليها في صلب هذا الباب هي أصلح شيء ظهر حتى الآن لقياس الفروق الفردية المختلفة في النواحي العقلية . ولقد شاع استعمال هذه المقاييس في أوروبا وأمريكا في أثناء

الحرب الكبرى الأولى وبعدها ، وأصبحت أداة ضرورية لابد من وجودها في كل مدرسة تسير على مبادئ التربية الحديثة . فهي تساعد على نجاح العمل المدرسي ، فتصلح نفسية المدرس وتفيده في تشخيص الحالات الشاذة وتساعد على تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول بها مجموعات متقاربة في القوى العقلية . وتوقفه كذلك على ضعف العقول والموهوبين فيستطيع بكل ذلك أن يوجه تلاميذه التوجيه التعليمي والتوجيه المهني .

وتقيس « اختبارات الذكاء » الذكاء العام ، وتعطينا العمر العقلي ونسبة الذكاء ، والأفراد يختلفون في نسب ذكائهم ، فأصحاب النسب العالية يكون تعلمهم أسرع ونجاحهم مضموناً ، وبالعكس ذلك أصحاب النسب المنخفضة . فأصحاب النسب التي تقل عن ٥٠ معتمدين لا يصلحون للتعليم العادي ولا يمكن أن ينجحوا فيه مطلقاً ، وهؤلاء قلما يوجدون في المدارس الابتدائية العادية . وأصحاب النسب التي تنحصر بين ٥٠ — ٧٠ ضعفاء عقول ، وهم إما سفهاء أو بلهاء ويصعب عليهم أن يسيروا في التعليم المدرسي المعتاد أو يتعلموا القراءة والكتابة ، وأمثالهم في البلاد الأجنبية يوضعون في مدارس خاصة حيث يعدون لبعض الحرف والمهن التي لا تحتاج إلى مهارة عقلية ما .

يأتي بعد هؤلاء أصحاب النسب التي تنحصر بين ٧٠ — ٨٠ وهم أغنياء جداً وكثيراً ما يكونون ضعفاء عقول ، ويتعثرون دائماً في المدارس الابتدائية ، ويرسبون في كل السنوات ، وتسكون النتيجة أن أعمارهم الزمنية تزيد كثيراً عن أعمار زملائهم بالفصل ، ولعدم استطاعتهم السير مع زملائهم في الفصل ينصرفون عن الدروس لعدم ملائمتها لهم ، إلى الإخلال بالنظام والمشاكسة .

وأصحاب النسب التي تنحصر بين ٨٠ — ٩٠ ، أقل من المتوسط في ذكائهم وأعمالهم المدرسية ، وهم يحتاجون إلى رعاية وعناية من المعلمين . أما أصحاب النسب التي تنحصر بين ٩٠ — ١١٠ فهؤلاء متوسطون في عملهم وذكائهم وهم يكونون الكثرة الغالبة من مجموعات الأفراد . ويسيرون في المدرسة الابتدائية

سيراً عادياً ، وينجحون في في المدارس المتوسطة بأنواعها المختلفة . وإذا دخلوا المدارس الثانوية فإن الذي تقل نسبة ذكائهم عن ١٠٠ يتعثرون كثيراً فيها . يأتي بعد هؤلاء أصحاب النسب التي بين ١١٠ - ١٢٠ ، وهؤلاء أعمالهم وذكائهم فوق المتوسط ، ويسيرون بنجاح في الدراسة الثانوية . أما أصحاب النسبة التي تنحصر بين ١٢٠ - ١٤٠ فهؤلاء ذكائهم ممتاز ، وهم الذين يتقدمون دائماً في مدارسهم الثانوية والعالية ، ولا يجدون غداء كافياً لعقولهم في الدراسة العادية التي تسير عليها المدارس الثانوية ، لأن هذه الدراسة أقل من مستواهم ، فيجب أن يعطوا من العمل الإضافي والدراسات الخاصة ما يلائم كفاياتهم الممتازة حتى تصل إلى أرقى حد ممكن لها وبذلك يستفيد المجتمع منها ، ولا شك أن في إهمالها خسارة عظيمة .

وأصحاب النسب التي تزيد عن ١٤٠ عباقرة ولا يوجد منهم في كل ألف إلا نفر قليل وهم المادة الخام التي يصنع منها القادة والزعماء والمخترعون وكبار الفنانين . بقياس ذكاء مجموعات كثيرة من الأفراد وإحصاء نسبة الذكاء المشتركة بين أفرادها يتبين أنه يمكن توزيع النتائج كالآتي :

- ١ - ما يقرب من ٠.٥٪ من المجموعة ممتازون في ذكائهم .
- ٢ - » » » ٠.٢٥٪ » جيدون في ذكائهم .
- ٣ - » » » ٠.٤٠٪ » متوسطو الذكاء .
- ٤ - » » » ٠.٢٥٪ » أقل من المتوسط في الذكاء .
- ٥ - » » » ٠.٥٪ » ذوو ذكاء منحط .

اختلاف التلاميذ في القدرات الخاصة:

إن الذكاء العام الذي تقيسه مقاييس الذكاء ليس هو القدرة العقلية الوحيدة التي تقدر نجاح الفرد أو فشله . فرغم أن الذكاء العام يظهر كأنه يدخل في كل مظاهر نشاطنا العقلي ، فقد وهبنا بدرجات عظيمة أو قليلة بقدرات خاصة تدخل في بعض نواحي النشاط العقلي دون الأخرى ^(١) .

ومن هذه القدرات الخاصة : القدرة اللفظية والقدرة العددية والقدرة الميكانيكية وغيرها ، ولكل من الذكاء العام والقدرات الخاصة الأثر الواضح في إنتاج الفرد ونشاطه . فوجب علينا أن نكشف عن نواحي القوة والضعف في قدرات كل طفل ونعمل على استغلال نواحي القوة فيه ، وتدريب نواحيه الضعيفة حتى نصل به إلى الحد الأدنى الذي يمكنه من النجاح في حياته العملية .

تبين لنا مما تقدم النواحي المختلفة للفروق العقلية ولكن علينا أن نعرف أن ما يأتيه الفرد من أعمال في المدرسة أو في حياته خارجها لا يتوقف على الكفايات العقلية وحدها ، وإنما يتوقف أيضا على ظروف الفرد الشخصية وصحته البدنية وحالته المزاجية وما يحيط به في البيئة من مؤثرات . لذلك يجب الاهتمام بالفروق الفردية جميعها ، والفروق الجسمانية والمزاجية والعقلية متداخلة ومرتبطة ببعضها كل الارتباط . وقد اهتمت مدارس التربية الحديثة بهذه الناحية وأصبحت تعامل التلميذ معاملة فردية وتعمل على أن تهيأ له فرصة التمتع بالنمو الجسمي والعقلي والخلقي وبذلك يحيا الطفل حياة سعيدة .

الميل والاهتمام

لا نكون مباغين إذا قلنا أن كبار المربين في كل عصر آمنوا بمبدأ الاهتمام عند الطفل وحاولوا استغلاله في التربية . فحيث يستثار الشوق والميل والاهتمام يسهل على المربي أن ينمي في التلاميذ القدرة على الانتباه وأن يغرس فيهم حب

(١) راجع نظريات الذكاء في هذا الباب .

العمل وأن يكون لتعليمه في نفوسهم أثر عميق . فالميل والاهتمام مرتبطان كل الارتباط بالنشاط والفاعلية ، وحيث لا يوجد الميل لا يوجد تعلم .

إن ميول الطفل جزء من استعداداته الفطرية زودته بها الطبيعة لارشاده وتوجيهه ، فها يميل إليه الطفل ويهتم له يكون في العادة شيئاً مفيداً له . فالطفل ليس قطعة من الصلصال تشكها يد المدرس ، بل هو كائن حي له حياته الداخلية ورغباته وميوله الخاصة به ، وتربيته ما هي إلا نتيجة للتفاعل بينه وبين بيئته ، فهي عملية استجابة داخلية لمثيرات خارجية . وهي لا تستطيع أن تخلق فيه شيئاً جديداً لا أساس له من قبل ، بل يتوقف عملها على استثمار ما لديه من ميراث طبيعي . كذلك نرى الطبيعة زودت الطفل بوسائل أخرى لارشاده وتوجيهه . فهو يقضى فترة طويلة يعتمد فيها على أبويه ومدرسيه أو المجتمع . وله من ميوله في هذه الفترة المرنة ما يحمله على تعليم نفسه والاستعداد لحياة الكبار . فمن ميوله الأساسية حبه للاجتماع بغيره وحاجته للاتصال بالكبار وطاعته لهم . وهذه الخصائص الطبيعية لا تتنافى مع استثمار ميوله في تربيته وتنميته .

والطفل إذ يذهب إلى المدرسة ، يميل إلى الأعمال المدرسية لأول عهده بها وهذا ما يؤكد أن ميوله الطبيعية الفطرية تسير عملية التعليم . ولكن المدرسة إذ تعرض عن الالتفات إلى هذه الميول وإذ تعمل على خنقها والتضييق عليها ، تكون مسئولة عن نفور الطفل منها ومما يتعلمه . وفي مدارس الماضي لم يكن هناك انسجام بين التلاميذ وأعمالهم المدرسية ، لأن المدرسة لم تكن تحفل بميول التلاميذ أو تهتم لها ، أما المدرسة الحديثة فتعمل جاهدة لتكشف عن ميول الطفل الخاصة ، حتى إذا عرفتها دارت حولها الأعمال المدرسية جميعاً .

فواجب المدرسة أن تعمل على استغلال الميول واستشارة الاهتمام والشوق في تلاميذها ، فإن ذلك يدفع الطفل إلى بذل قصارى جهده ، من غير أن يكون ذلك حبا في معلمه أو خوفاً منه . فالمعلم إذا استثير اهتمامه يشعر بأن النشاط الذي يبذله

ذو قيمة له وعندئذ لا يعوقه شيء حتى يتم ما بدأ ، رغم ما قد يصادفه في سبيل ذلك من مضايقات وما قد يضطر إلى أدائه من أعمال كثيرة غير مشوقة . وكل معلم يرجو لعمله نجاحا عليه أن يستثير هذا النوع من الاهتمام القائم على التلقائية في نفوس تلاميذه . والتربية التي تقوم على استثماره ، تربية تهدف إلى إنباء روح الاستقلال الذاتية وقوة الإرادة ، تلك القوة التي تبعث الفرد على المضى في عمله دون قسر خارجي . فهي تربية لا تقنع بمجرد النتائج الموضوعية وحدها ، وتمام العمل الذي عهد إلى الفرد ، وإن كان ذلك في ذاته عملا له قيمة كبيرة ، ولسكنها ترمى إلى ترقية السكيان الداخلي للتلميذ نتيجة لما يقوم به من أوجه النشاط ،

فالطفل يعمل ويتعب ويبذل جهداً كبيراً ، وذلك لكي يحقق طبيعته الداخلية وهو في ذلك يجد غبطة وسروراً عظيماً . وقد سبقت الإشارة في مطلع هذا الباب إلى ما لقانوني النتيجة والاستعداد من الأثر العظيم في التعلم .

والمواد الدراسية المختلفة إذا قدمت إلى الأطفال بصورة ملائمة كانت مشوقة لهم باعثة لهم على الاهتمام بها . ولكي يصل المعلم إلى هذه الغاية عليه أن يربط تلك المواد بميول الأطفال النامية ، ويجعل من الأعمال المدرسية مصدراً للسرور والنفع . وكل مادة لا تخلو من ناحية لها صلة بميول الأطفال . فمادة الجغرافية مثلاً تصبح من أكثر المواد تشويقاً للطفل لو استطاع أن يجعل منها وسيلة لتعريف الطفل بالدنيا والحياة ، بدلا من جعلها مجرد حقائق تحفظ من السكتب . ومادة التاريخ تشوق الطفل إلى معرفتها لو استطاع المعلم أن يربطها بحياته في العصر الذي يعيش فيه . وهكذا باقي المواد نستطيع أن نقدمها إلى الأطفال بصورة تلائم نفوسهم وطبائعهم وتستثير شوقهم إلى معرفتها واهتمامهم بها ، ومن ثم نضمن نشاطهم وفعاليتهم وتعلمهم .

التأخر الدراسي

موضوع التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي تتعلق بالتربية والتعليم والتي تهتم الدولة والمدرسة والمعلم والأب، فكل منهم يقابل كل يوم مشكلة التلميذ المتأخر دراسيا ويحاولون مختلف الوسائل لانقاذه من التأخر؛ فينجحون حيناً ويفشلون أحياناً. ولكن تقدم البحث في مصر وفي كثير من البلاد الأوروبية سهل وظيفة المدرس وساعده على معالجة الكثير من حالات التأخر الدراسي.

ولتحديد معنى التأخر الدراسي، علينا قياس المستوى الدراسي وذلك باستعمال المقاييس الدراسية المقننة التي تقيس المستوى التحصيلي أو العمر التحصيلي (Educational Age) فإذا وجدنا أن تلميذاً عمره الزمني عشر سنوات، وعمره التحصيلي سبع سنوات مثلاً، كان مستوى تحصيله في الدراسة يساوي مستوى تحصيل طفل متوسط عمره الزمني سبع سنوات، وهذا الطفل يعد متأخراً ثلاث سنوات تحصيلية عما ينتظر له بالنسبة لعمره الزمني. ولكن يجوز أن استعداده العقلي لا يتماشى مع عمره الزمني، أي أنه يجوز أن يكون عمره العقلي سبع سنوات مثلاً، وبذلك لا يعد متأخراً في مستوى تحصيله عما ينتظر له بالنسبة لمستواه العقلي. وفي هذه الحالة يعتبر عادياً من حيث التحصيل.

ولهذا نشأت فكرة حساب النسبة التحصيلية، وهي نسبة العمر التحصيلي إلى العمر العقلي ويضرب الناتج في ١٠٠.

$$\text{النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي}} \times 100$$

فإذا أمكننا أن نعرف هذه النسبة التحصيلية لتلميذ ما، ووجدنا أنها أقل من ١٠٠ بدرجة واضحة، حكمنا عليه بالتأخر الدراسي، ووجب علينا دراسة العوامل التي أدت إلى ذلك ومعالجة الحالة.

أسباب التأخر الدراسي :

قد أدت نتائج التجارب التي أجراها بيرت (Burt) في إنجلترا إلى أن التأخر الدراسي يرجع إلى عوامل كثيرة ، نذكرها فيما يلي :

١ — الضعف في الصحة العامة ، وهو أكثر العوامل انتشارا بين الأطفال المتأخرين دراسيا ، ويليه :

٢ — ضعف البصر والسمع والنطق

٣ — ضعف الذكاء العام

٤ — الفقر المادى فى المنزل

٥ — فقدان التوازن العاطفى

٦ — عوامل فكرية خاصة

٧ — انحطاط المستوى الثقافى فى المنزل

٨ — عدم المواظبة على حضور المدرسة .

واكتشف بيرت إلى جانب ذلك ، أن ضعف الذكاء هو أكثر العوامل ارتباطا بالتأخر الدراسي ^(١) ، فإذا كان ذكاء الطفل دون المتوسط بكثير ، فإن هذا العامل بمفرده يكون فى الغالب كافيا لتغطيله عن التحصيل لمستوى معقول فى العمل المدرسى . أما الطفل العادى الذكاء فيستطيع أن يتغلب على أثر العوامل المادية والعوائق الاجتماعية بدرجة تمكنه من الاستمرار فى العمل المدرسى ، وإن كان فى كثير من الحالات لا يصل إلى أقصى حد تمكنه استعداداته من الوصول إليه ، ولكن نادرا ما ينحدر إلى الحد الذى يعتبر فيه متأخرا بصفة قاطعة . أما الطفل الذى يعمل تحت تأثير العاملين — ضعف الذكاء والعوائق الاجتماعية — فهو مكبل بمعطلات داخلية وخارجية ولا يمكن له أن يسير سيرا عاديا فى دراسته .

(١) قام الدكتور عبد العزيز القوصى (عميد معهد التربية بالقاهرة) بفحص كثير من حالات التأخر الدراسى فى مصر، فوجد أن التأخر الدراسى أقل مما كان ينتظر فى كثير من حالات التأخر العقلى، ولعل السبب فى ذلك هو أن التلاميذ المصريين يدفعون دفعا بالدروس الخاصة .

وإذا أردنا أن نميز بين العوامل النفسية وغير النفسية أو بعبارة أخرى بين حالات التأخر التي ترجع إلى أسباب عقلية والحالات التي ترجع إلى أسباب بدنية أو اجتماعية أو مدرسية - نرى أن الحالات الأولى أكثر عددا . فمن الناحية السببية يجب أن ننظر إلى التأخر الدراسي على أنه مشكلة نفسية ، فانه نتيجة لنقص في الذكاء أو انحراف مزاجي أولا ، و نتيجة لاعتلال الصحة أو لمرض جثاماني أو لظروف بيئية ثانيا .

وإذا أردنا أن نتجه إلى العلاج ، فمن الواضح أن ترتيب العوامل بالنسبة لاحتمال النجاح في معالجتها ، ليس هو نفس ترتيب أهميتها في تسبب التأخر الدراسي . فهناك عوامل رئيسية كنقص الذكاء ، غير قابلة للعلاج ، بينما هناك عوامل ثانوية ، كالعوامل المنزلية أو المدرسية ، يمكن علاجها بنجاح . والوقت الحاضر هو أنسب الأوقات لاعداد الوسائل التعليمية للطفل المتأخر .

علاج التأخر الدراسي :

أولا - الفصل بين التلاميذ العاديين والمتأخرين :

تتلخص الخطوة الأولى في علاج التأخر الدراسي في انشاء فصول للتلاميذ المتأخرين أو مدارس خاصة بهم . إن الفصل وسيلة فعالة ضرورية لعلاج التلاميذ العاديين والمتأخرين ، كما أنه ميسر للمدرسين أنفسهم . ففي الوقت الحاضر يتعلم الطفل المتأخر امام مع من يفوقونه كثيرا في الذكاء ، أو مع من هم أصغر منه سنا . فإذا وضع في مستوى يتناسب مع سنه ، فانه يرى العمل صعبا ، وسرعان ما يشعر نحوه بالكراهية والمقت ، فضلا عن قلقه على نفسه . وفي هذه الحالة يتقدم الفصل بسرعة ، من غير أن يظهر هو تقدما محسوسا ، فيصبح عبئا على الجميع ، وينظر إليه على أنه غبي ميؤوس منه . فإذا أريد التخلص من هذا الوضع ، أرسل الطفل المتأخر إلى فرقة تتناسب مع تحصيله - لا مع سنه - فيجد نفسه مع أطفال يصغرونه سنا . فنراه يسخر منهم ويعتبرهم أطفالا دون مستواه العام . وسرعان ما نراه يحاول أن يعوض عما لحقه من الالهانة ببقائه مع الصغار ، فيحتقر جو

الطفولة الذي يحيط به في هذا الفصل ، كما يحتقر العمل الذي فشل فيه ، وهو الدراسة .
لذلك يجب أن يعد للطفل المتأخر فصل خاص ، ومنهج خاص وخطة دراسية
خاصة وطريقة خاصة للتدريس ، حتى يستطيع أن ينمو إلى أقصى حد تمكنه
قدراته من الوصول إليه . وفوق ذلك فإن التأخر يختلف من فرد إلى فرد ،
ولذلك يجب أن نعامل كل فرد من المتأخرين على أنه مشكلة قائمة بذاتها . إن
التعليم الجمعي ينجح إلى حد كبير في الفصل المتجانس الذي يضم مجموعة من
التلاميذ المتوسطين ، أما التلاميذ المتأخرون في الذكاء فإن العناية بكل فرد منهم
هامة للغاية .

ثانياً — وسائل تكميلية :

١ — العيادة التربوية :

إن الاعتقاد السائد هو أن العيادات السيكولوجية تقتصر في عملها على
علاج الأمراض والانحرافات النفسية ، وإنما لا تلقى بالا إلى الانحرافات
الدراسية . فغرضها إعطاء النصائح الطبية والنصائح التي تتعلق بمعاملة الطفل ،
ولكن يخرج عن نطاقها إعطاء نصائح تربوية أو تعليمية . والواقع أن عيادات
الأطفال يجب أن تقوم بعلاج الانحرافات الدراسية ، وبذلك يستطيع المدرسون
أن يرسلوا إليها حالات التأخر الدراسي والانحرافات الخاصة وما شابهها ، كما
يرسلون حالات الانحراف الخلق والعصبى ، يضاف إلى ذلك ، أن التأخر في
حالات كثيرة يكون مرتبطاً بانحرافات مزاجية أكثر منها فكرية . وفي هذه الحالة
يصبح من الضروري لعلاج التأخر تكيف البيت والمدرسة واتجاه الطفل نفسه
نحو المشكلة ، تكيفاً يلائم كل فرد على حدة .

٢ — الاختصاص النفسى :

إن من الضروري تعيين اختصاصى نفسى زائر ، وهو بمثابة مدرس أو مفتش
متنقل ، يعنى بإسداء النصائح في حالات التأخر وفصوله ومدارسه . وهو شخص

يجب أن يجمع بين خبرات تعليمية عملية ، وتدريب في ميدان علم النفس . فيستطيع أن يجرى الاختبارات الجمعية على كل قسم في المدرسة ، وعلى أساس النتائج التي يحصل عليها يستطيع أن يتبين الحالات التي يمكن علاجها ، فيدرس كلا منها دراسة فردية وينصح المسؤولين فيما يتعلق بطرق التدريس التي تناسب المتأخرين

٣ - مراكز العلاج الدراسي الخاص :

هناك وسائل تكميلية أخرى يمكن الاستفادة منها في علاج المتأخرين ، وذلك بزيادة عدد ونوع المراكز التدريبية الخاصة للأطفال المتأخرين في نواح معينة . فيمكن افتتاح مراكز لعلاج الأطفال الضعاف في القراءة أو الهجاء أو الحساب وغيرها في المواد الدراسية . فيرسل الطفل إلى المركز ساعة كل يوم حيث يقوم إخصائي تعليمي ، تخصص في علاج ضعفه الخاص ، بدراسة حالته وعلاجها . وبمثل هذه الطريقة يمكن علاج كثير من حالات الضعف بعد تدريب فردي لمدة وجيزة .

إختيار المتأخرين :

يجب أن يشترك الناظر والمدرسون في تحديد التلاميذ المتأخرين ، معتمدين على آرائهم الخاصة أو على نتائج الاختبارات ، وقد يلتمسون مساعدة الإخصائي السيكولوجي . ولكي يكون العمل دقيقا ، ينبغي استخدام اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي المتقننة ، إذ أنه من المهم معرفة قدرة الطفل العقلية ، وتحصيله الدراسي وقت الاختبار ، حتى نقف على نسبته التحصيلية .

وكلما بكرنا في اكتشاف الطفل المتأخر ، كان الأمل قويا في نجاح العلاج ، ذلك لأن الطفل حينما يقترب من مرحلة المراهقة تشتد حساسيته ويقارن بين نفسه وبين رفاقه من التلاميذ العاديين . فإذا أهمل الطفل المتأخر إلى « سن ١١ » أو ما بعدها ، فإن تأخره يسبب له متاعب كثيرة ، كما يجعل علاجه أمرا مستعصيا .

اختيار المدرس :

ولا ينبغي أن نقصر اهتمامنا على اختيار التلاميذ المتأخرين ، بل يجب أن نحسن اختيار المدرس الذى يقوم بالتدريس فى فصول المتأخرين ، من حيث السن والتمرين والشخصية بصفة خاصة . ولا بد لمدرس الأغبياء والمتأخرين من مؤهلات خاصة لكي يستطيع أن يقوم بمهمته على الوجه المنشود ، كما يجب أن يكون ذكياً ، ذا قدرة على التصرف ، وأن يكون نشيطاً ، حاضر الذهن ، حازماً صبوراً ، عطوفاً . وعليه إلى جانب ذلك ، أن يكون ملماً بالمعلومات الكافية عن أحدث المعدات التعليمية التى تستعمل لتدريب ذوى العقول الضعيفة وأن تكون لديه هواية فنية أو صناعية .

دراسة الحالات الفردية :

من الضروري أن يكون اهتمام المدرس موجهاً لكل تلميذ على حدة ، إذ يتعين عليه أن يفهم تلميذه فهماً صحيحاً قبل أن يبدأ توجيهه . فلا يكفي أن يختبر ذكاء الطفل وتحصيله المدرسى فقط ، بل عليه أن يكشف عن حالته المزاجية ويتبين ميوله وقدراته الخاصة ويقيم وزناً لظروفه المنزلية ومعطلات تقدمه . ويجب أن يحفظ سجل منظم لكل تلميذ متأخر يبين تقدمه ونموه . فتدون به نتائج الاختبارات التى تجرى عليه ومدى ما يلاحظه المدرس من تقدم أو تأخر فى قدراته أو اتجاهه العام . ويجب أن يفحص كل تلميذ متأخر فحواً طبياً خاصاً ويعالج كل انحراف يكشف فيه دون تردد .

الظروف الاجتماعية :

على الرغم من أنه فى نصف حالات التأخر على الأقل ، يرجع السبب الرئيسى للتأخر إلى نقص فى القدرة العقلية — هذا النقص الذى يظل تأثيره قائماً مهما كان مستوى المعيشة المنزلية راقياً — إلا أنه فى نسبة كبيرة من هذه الحالات يزداد

أثر هذا النقص الوراثي سواء بالمعوقات التي تسببها بيئة الطفل المادية والاجتماعية. وفي الحالات التي لا يوجد فيها انحراف عقلي موروث فإن ظروف البيت — وإن لم تكن السبب المباشر لهذا التأخر — إلا أنها تضاعف الصعوبات التي تعرقل العلاج. وعلى ذلك فالبحث الاجتماعي ضروري بالنسبة للتأخر. وقد أدخل كثير من رجال التربية بمدارسهم بعض النظم للخدمة الاجتماعية، لأنهم يرون أن من واجبات المدرسة أن تبذل كل جهد للتأثير على الوالدين أو غيرهم ليوفروا للطفل المتأخر أسباب الحياة الصحية — من هواء طلق وملبس كاف وعلاج طبي ضروري.

وقد يكون الجو المنزلي صالحا لطفل عادي، إلا أنه لا يصلح للغبي والمتأخر وذلك لحاجة النوع الأخير من الأطفال إلى جو هادئ بالمنزل، وإلى معاملة خاصة قد لا يحسنها كثير من الآباء. وفي مثل هذه الحالات يمكن لأحد الاختصاصيين أن يوجه النصيح إلى أسرة الطفل حتى يعاملوه المعاملة التي تناسبه.

خطمة الدراسة وطرق التدريس :

يجب أن توضع خطة التعليم بصفة عامة بحيث ترمى إلى تخريج الطفل مواطنا نافعا وعضوا عاملا في المجتمع. فوظيفتنا الأساسية أن نسلحه التسليح الكافي الذي يمكنه من أن يقابل المشكلات التي تصادفه في حياته — في المصنع وفي المنزل وفي أثناء ساعات الفراغ. كما يجب أن تتبع في فصل المتأخرين طريقة خاصة للتدريب العملي ويوضع لهم منهج خاص وجدول دراسي خاص وكتب دراسية خاصة وتتبع معهم روح جديدة في المعاملة تتناسب مع سنهم وقدراتهم العقلية.

يظهر الطفل الغبي ضعفا في النواحي التي يعنى بها مدرس الفصل عادة، وإسكنه لا يكون كذلك في فهم الأشياء التي يراها بعينه أو في عمل الأشياء التي يمكنه القيام بها باستعمال يديه. فمن الممكن إذن أن نعطي الغبي تعليما عاما نافعا ممتازا باستغلال حواسه، فجدول الدراسة في فصل المتأخرين يجب أن يخصص جزءا بسيطا من الوقت لمواد الدراسة النظرية ويخصص الجزء الأكبر للعمل المحسوس النافع.

وعلينا أن نهتم إلى جانب ذلك ، بالنواحي الثقافية بعد تعديلها لتناسب ميول هؤلاء الأطفال وقدراتهم ومواهبهم الخاصة . ذلك لأن كثيرا من المتأخرين ينقصهم التوازن العاطفي ، فاذا أردنا أن نعمل على تكوين عادات خلقية ثابتة نجد أنهم غير قادرين على تفهم النظم العليا الخلقية والاجتماعية فهما مجردا ، بينما من السهل أن نكون عندهم نوعا من الولاء الشخصي والحماس الاجتماعي البسيط إذا أتحنا لهم فرصة الاستمتاع بالفنون المختلفة كالوسيقى والتمثيل وغيرهما . فهي وسائل جيدة لتزويد المتأخرين بقسط من الثقافة ، وهي في الوقت نفسه تعمل على تنمية الذوق السليم وتكوين العادات الخلقية والاجتماعية التي يجب أن تتوفر في المواطن الصالح .

مراجع الباب الرابع

١ - العربية

- (١) اختبارات المزاج والخلق : (من مطبوعات قسم التربية التجريبية بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة)
- (٢) عبد المجيد (الدكتور عبد العزيز) بالاشتراك { التربية وطرق التدريس مع الأستاذ صالح عبد العزيز شحاته
- (٣) عمر (الدكتور حسن) : مقياس الذكاء
- (٤) القباني بك (الأستاذ اسماعيل محمود) : مبادئ التربية
- (٥) () () () () : قياس الذكاء
- (٦) () () () () : اختبار الذكاء الابتدائي
- (٧) فتدیل (الأستاذ أمين مرسى) : أصول التربية وفن التدريس
- (٨) القوصى (الدكتور عبد العزيز) : أسس الصحة النفسية
- (٩) () () () () : محاضرات في علم النفس

ب - الاجنبية

- 1) Burt (Cyril) : The Backward Child.
- 2) Boord of Education : Psychological Tests of Educable Capacity.
- ترجمة الأستاذ خطاب عطيه على (تحت الطبع)
- 3) Freeland : Modern Elementary School Practice.
- ترجمة الدكتورين عبد العزيز عبد المجيد وعزت راجح
- 4) Madsen : Educational Measurement in The Elementary Gardes.
- 5) L. Wilkes : Teach Yourself To Teach.
- ترجمة الاستاذين محمد رفعت رمضان ومحمد سليمان شعلان (تحت الطبع)

الباب الخامس

الفرد والبيئة

التفاعل بين الفرد والبيئة — الاستطلاع
ووظيفته في الحصول على المعرفة والقدرة على
التحكم في البيئة — أثر زيادة المعرفة في القدرة على
الفاعلية — العلاقة البيولوجية بين الفرد والبيئة —
العلاقة السيكولوجية بين الفرد والبيئة — الجولات
والرحلات التي يقصد بها دراسة البيئة — دراسة
عملية للبيئة لبيان ما يمكن إدخاله في المنهج من
عناصر البيئة المحلية — إقامة معسكرات دراسية
الغرض منها التدرب على دراسة البيئة .

العلاقة البيولوجية بين الفرد والبيئة:

إن حياة أى كائن حي تتوقف أولا على صفات الحياة الموجودة في هذا الكائن،
ثم على البيئة التي يعيش فيها . والمقصود بالبيئة كل ما يحيط بالكائن من ظروف
وعوامل تؤثر فيه ، فالكائن الحي لا يستطيع أن يعيش إلا إذا حصل على مقومات
حياته من البيئة ، فما يحصل عليه الكائن الحي من غذاء وهواء ومسكن إلى غير
ذلك إنما هو جانب من البيئة يستخدمه بما عنده من صفات الحياة وخصائصها لكي
يجعل هذه الحياة ممكنة لنفسه ولنوعه ، وكلما كانت البيئة غنية بما فيها من هذه
المقومات كلما أمكن لهذا الكائن أن يستفيد مما يتاح له من الفرص لكي يحيا حياة
تناسب مع هذا الغنى في البيئة . ولكن البيئة ليست كل شيء لأن الكائن العاجز
قد يكون محاطا بكل ما يقيم حياته ويحفظ وجوده ولكن ينقصه أن يكون قادرا
على الحصول على شيء منها حتى لا يكون وجودها بالنسبة إليه في حكم العدم ،
أو بمعنى آخر يجب أن يتصف بصفات الحياة التي تجعله قادرا على استغلال البيئة .

وهذه الصفات في مجموعها إن هي إلا نوع النشاط أو الفاعلية التي تتجلى في سعي هذا الكائن الحي ودأبه مدفوعا بما أوتي من غرائز ونزعات للحصول على حاجاته مما يحيط به من الكائنات الحية وغير الحية ودليله في هذا السعي هو حواسه من سمع وبصر وشم وغير ذلك مما يوقفه على ما يحيط به، ومن إدراك يمكنه من أن يميز بين هذه الأشياء ما هو ضروري لحياته .

وإذا اعتبرنا أن الفرد (الإنسان) كائناً حياً ككل هذه الكائنات فإن حياته تتوقف بطبيعة الحال على نفس العوامل التي ذكرناها ، فهو في حاجة إلى بيئة تمدّه بمقومات حياته ، وفي حاجة إلى فاعلية أو نوع من النشاط يجعله قادراً على الحصول على تلك المقومات ، علماً بأن الإنسان يزيد على الكائنات الحية الأخرى بأن له « عقلاً » يجعله قادراً على أن يستغل ما يحيط به استغلالاً لا يتاح لغيره من الكائنات الحية الأخرى . فهو ينصب الشباك لصيد الحيوانات ، وقد يستأنسه ليحصل منه على لبنه أو لحمه في أوقات منتظمة ، وليستولد منه قطعاناً تغنيه عن الصيد ، وهو يزرع الحب ويخزنه ويجعل المواد صالحة لأن تؤكل ، وهو يجمع الأحجار لبنى بها البيوت والألياف ليصنع منها الثياب وهكذا ، فهو بالجملة يقف من البيئة موقفاً إيجابياً بدرجة تزيد كثيراً جداً على موقف أى كائن آخر . فالبيئة بالنسبة للإنسان بيئة مرنة مملوءة بالاحتمالات الواسعة ، ولا يستطيع التنبؤ بكل ما يحتمل أن ينتج من تفاعل الإنسان معها تفاعلاً مشترك فيها حواسه وتفكيره وخياله ويداه ، ومن الطبيعي أن يكون هذا التفاعل على درجات ، فكلما كان تفاعلاً نشطاً كلما ارتقى مستوى حياة الإنسان وازدادت قدرته ورفاهيته .

الاستطلاع ووظيفته في الحصول على المعرفة
والقدرة على التحكم في البيئة

والآن يحق لنا أن نتساءل عن السر في التفاوت في تلك الفاعلية ، أو بمعنى آخر عن الكيفية التي يتوقف عليها رقى مستوى حياة هذا الإنسان . الواقع أن التفاعل بين الإنسان وبيئته يتوقف على إدراك الإنسان لتلك البيئة ومعرفة بها

وأن التفاوت في رقى مستوى حياة إنسان وآخر يرجع للتفاوت في الإدراك والمعرفة بالبيئة . فكلما كانت معرفة الفرد ببيئته أوثق وأعمق وادراكه لعناصرها أتم وأشمل كلما كان قادرا على التفاعل معها واستغلالها استغلالا أكبر يدفع به إلى الرقى والتقدم . والانسان عامة بدون إدراك البيئة لا تتحقق له الفاعلية بمعناها الكامل الذى يشمل العمل والنشاط . غير أن المعرفة تتوقف إلى حد كبير على مدى ميل الانسان للاستطلاع فالاستطلاع وسيلة إلى المعرفة وكلما زاد ميل الفرد للاستطلاع كلما زادت معرفته .

ولهذا يحسن بالمعلم أن يستغل هذا الميل في تعليم الناشئة وتبصيرهم ببيئتهم والعالم بما تتيحه هذه البيئة من الفرص لحياة الانسان .

ووظيفة التعليم الحقبة يجب أن تنصب على هذه الفاعلية العاملة الناشطة ولا نقول إن التعليم هو الذى يخلق هذه الفاعلية ، إذ أنها موجودة بطبيعتها ، ولكن نقول إن التعليم ينمىها وينظمها ويوجهها الوجهة الصالحة وبذلك يؤدى التعليم وظيفته الحقيقية . فالأرض وما بها من تربة وما تحويه من صخور ورمال ومعادن وغيرها وما ينبت فيها من نبات وما يعيش في داخلها وفوقها من حشرات ومن حيوان وطير ، وما فوقها من ماء وهواء ومطر وجو ، كل أولئك هو البيئة المباشرة للانسان التى يستطيع أن يعالجها ويحصل منها على ما تحتاجه حياته ، ولن يستطيع أن يفعل ذلك إلا اذا أدركها وتعرف على خصائصها وعلاقاتها بعضها ببعض إذ بدون المعرفة لا تنبأ الفاعلية ، غير أننا نعيش في مجتمع يجب أن ندخله في حسابنا . فبجانب ما يحيط بالفرد من بيئة طبيعية هناك بيئة اجتماعية لها نظمها وقانونها وطرق التعامل بين أفرادها ولها تاريخها وعلاقاتها بغيرها من البيئات . وبعبارة أخرى فالفرد في العصر الحديث يتعامل مع البيئة بصفة مباشرة ولكنه في الغالب يتعامل معها بطريقة غير مباشرة عن طريق المجتمع ، فالمجتمع يتعامل مع البيئة باعتباره كائناً حياً ، يتعامل كمجتمع كما يتعامل بواسطة أفرادها ، فالفرد الذى يتعامل مع البيئة إنما يتعامل لحساب المجتمع ولو ظن أنه يتعامل لحساب نفسه . وعلى ذلك

فبجانب الفاعلية التي تنصب على البيئة الطبيعية يجب لكي يعيش الفرد أن تكون لديه فاعلية اجتماعية تجعله يعيش عضواً في كائن حي كبير هو المجتمع . ولكن ما السبيل إلى وجود هذه الفاعلية ؟

إن هذه الفاعلية تنبني أيضاً على فهم المجتمع ، تاريخه ونظمه وقوانينه ، فهما ينسرن للفرد تلك الفاعلية الاجتماعية .

العلاقة السيكولوجية بين الفرد والبيئة:

تتوقف على نوع معاملاته مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها بين منزل ومدرسة ودرجة تأثرها ويمكننا أن نقول أن سلوك الفرد تجاه المجتمع الأكبر نستطيع أن نجد تفسيره في ضوء تحليل حياة الفرد ونشأته الأولى في كل من البيئة المنزلية أو البيئة المدرسية . فالبيئة بطرفه المختلفة وما ينشأ فيه من علاقات بين الفرد (الطفل) وأبويه وأخوته وأطفال الجيران وأنواع المعاملات التي يقابلها — له تأثير كبير في حياة الفرد النفسية وبخاصة في سنواته الأولى ، تأثير يتضح في سلوكه ونوع معاملته مع المجتمع الأكبر ، بل إن علاقته بذلك المجتمع لتشتق من تلك التي اكتسبها في أول حياته في المنزل مع بعض التعديلات الضرورية . والمجتمع على هذا الأساس يكون صورة من أفراد عديدين كل منهم قد حمل معه آثار تربيته الأولى وعكسها على المجتمع . فالفرد الأناني الذي يحب نفسه ويخصها بكل شيء ، يعرف ماله من حق وينسى ما عليه من واجب نحو المجتمع ولید تربيته الأولى في المنزل حيث نشأ على أن يأخذ ولا يعطي ، لم يمهّد له الأبوان فرصة الاتصال بغيره من الأفراد حتى ينميا فيه عادة الأخذ والعطاء التي تعتبر أساساً لفكرة الحق والواجب . كذلك الشخص الذي يعتقد في نفسه أكثر مما تستحق لم تهأأ له سبيل الاحتكاك بغيره والتعامل مع أفراد جنسه فيعرف نفسه ويقدرها حق قدرها وكذلك ما نشاهده من حالة بعض الأفراد الاتكاليين الذين يعيشون عالة على غيرهم من أفراد المجتمع ، فهؤلاء المسؤول عن وجودهم على هذه الحال تربيتهم الأولى إذ

أن مشكلاتهم ترجع إلى مبالغة الوالدين في اعتماد أطفالهم عليهم . كذلك الطفل السارق أو المتشرد أو المجرم ، المسئول عن وصوله إلى هذه الحال انهيار صرح الحياة المنزلية . وهناك أمثلة لا حصر لها تبين مدى ما يتوقف عليه سلوك الفرد في المجتمع حسب ما تخضع له ظروف تربيته من مقدار اعتماده على والديه أو تحريره منهما وكذلك على مدى تدخل الآباء في حياة الأبناء سواء كان هذا التدخل إرادياً أم لا إرادى وعلى مدى نصيب فهم الآباء لمعنى الثواب والعقاب وعلى مدى ما يرسمه الآباء من سياسة ثابتة في معاملة أبنائهم ، وفى النهاية على مدى قوة الروابط الوالدية إذ على مدى ما يصيبه الطفل من والديه فى كل تلك الأحوال يتوقف نمو شخصيته الاجتماعية وسلوكه الاجتماعى وتكوين أخلاقه وعاداته . فكلما كان نصيبه من تلك المعاملات ولید ظروف سليمة وتربية صحيحة فى جو مستقر كلما كان سلوكه الاجتماعى وتكوينه وعاداته وأخلاقه سليمة والعكس صحيح .

والمدرسة ما نصيبها من هذا السلوك الاجتماعى ؟

تستطيع المدرسة أن تبني الأساس الذى يقوم التعامل الاجتماعى عليه فيما بعد بما يتوفر فيها من جو اجتماعى حقيقى يتدرب فيه الأطفال على التعامل الاجتماعى فى صورة مصغرة فالمدرسة تستطيع ان تحل بعض العقد النفسية التى تتكون عند الطفل وهو فى المنزل فتهون من ألوان الحب والكرهية جميعاً وتحيلها من العنف الى الاعتدال ، تستطيع أن تسهل فطام الطفل من المجتمع المنزل بان تهىء له جواً سعيداً فتعده للاستقلال النفسى فيما بعد ، تستطيع أن تساعد الطفل على أن يجعل حياته أكثر واقعية مما كانت بان تهىء له الخبرة التى لا يستطيع المنزل بحكم تكوينه أن يهيئها له .

وبعبارة أخرى « فالمدرسة تأخذ بيد الطفل الذى لم يعرف إلا المنزل وتوثق علاقاته بالعالم الخارجى شيئاً فشيئاً حتى يطمئن إليه ويشعر بحاجته إلى الاندماج فيه ويعرف كيف يناضل ويكافح فى هذا المجتمع .

والمدرسة وخاصة فى المرحلة الأولى من التعليم يجب أن تعمل على تخليص

الطفل من انانيته القوية باعلاء نزعاته الغريزية فتعوده على التعاون الاجتماعي وتبصره بحقوقه وواجباته ، (١)

وخروج الطفل من مجتمعه المنزلي الى مجتمعه المدرسي يقتضى منه تكييفاً حياً جديداً وهو كالمريض في دور النقاهة تجده شديد التعرض للنكسة والتكوص على عقبيه إذا ما صدم بما يزعزع العوامل التي بدأت في الاستقرار عنده وقد يعود إلى حالة الطفولة الاولى التي تكون في هذا الدور أشبه بالاعراض المرضية ولذلك يجب على المدرسة أن تنظر إلى الطفل في هذه الحالة نظرة ترفق في معاملته بما يطمئنه على حياته الجديدة ويسهل عليه تحمل أعبائها المتزايدة التي تلقاها عليه ويكون ذلك باحترام الطفل احتراماً مقروناً بالحزم وبأن يجد في جو المدرسة ألواناً من المحبة والعطف تساعد على إعلاء نزعاته وتهذيبها ، خاصة وأن الطفل في المدرسة قد بدأ يكون فرداً عادياً في مجتمع كبير فهو ليس مركز الاهتمام والالتفات كما كان في منزله ، وهذا الانتقال ليس من السهل على الطفل إذ فيه يتنازل عن كثير من المزايا التي تعود عليها ولا يشجعه على هذا التنازل إلا إذا شعر بعطف جديد وميزة جديدة يكسبها في مجتمعه الجديد .

وعلى هذا نجد أن للبيئة الاجتماعية من منزله أو مدرسته أثر كبير في سيكولوجية الفرد فهي توظف فيه قوى خاصة وتدعوه إلى القيام بأمور تقوده إلى أغراض خاصة معينة ونتائج مقصودة ، وهي أيضاً تحمله على الاشتراك فيها فيتأثر بها في حياته وسيره وتكوين خلقه وعاداته وميوله فان كانت حسنة كان تأثيرها حسناً وان كانت سيئة كان تأثيرها سيئاً ، فالبيئة تنفع وتضر وأثرها لا ينكر .

بناء المناهج وطرق الدراسة على عناصر البيئة المحلية

أهمية البيئة المحلية : ان ادراك الطفل يرتبط بعالمه الحاضر الذي يعيش في وسطه ويحيا أبواه بين مظاهره ومن هنا كان أول واجب على المدرسة أن تكشف له عما اشتملت عليه البيئة من حقائق العلم المختلفة وتنظمها له في شكل مواد يدرسها

ويكتسب منها الخبرات المختلفة . فتعنى فى الاقاليم الزراعية بطبيعة التربة والبذور التى تنمو فيها والغلات التى تنتجها وأصناف الحيوان الذى يربى فى المزارع والغرض من تربيتها إلى غير ذلك من المشاكل الزراعية وشئون المعيشة التى تشغل بال الناس فى القرية وترتبط بحياتهم ، ولا يصح للمدرس أن يغفل ذلك كله بل عليه أن يجعله أساس تعليمه وأن يتخذ الوسيلة فى التدريس وأن يفتح عينيه لكل ما يجد من المستجدات فى عالمه فإذا نفذ مشروع توزيع الماء النقي على القرى وجب عليه أن يتناوله بالمدرس وأن يحيط التلميذ علماً بكثير مما يتعلق به وكذلك إذا رأى مندوب الصحة يقوم بتطعيم أفراد الشعب ضد وباء الكوليرا كان من الزم الأشياء أن يجعل ذلك موضوع حديثه . وعلى الأجمال كل ما يجد فى القرية أو المدينة وما يقع فيها من الحوادث المهمة يجب أن يكون ينبوعاً من ينابيع العلم التى يستغلها المعلم لصالح التلميذ حتى يفهم ما يحيط به ويدرك مبلغ ما بين الأشياء من الاتصال .

وإن يضير المدرسة فى شيء أن تكون البيئة المحلية موضع عناية المدرس ومحط انتباه التلاميذ إذ أن مصير التلميذ فى الكثير الغالب مرهون بالبيئة التى ينشأ فيها وإذا كان الأمر كذلك فلا بد من تعويده المقام بين أهله وذويه حتى لا يأنف العمل الشريف مهما كان نوعه فإن تربيته تكثر عدد العاطلين الذين يفرون من بيئتهم احتقاراً لها وأنفة من القيام بالأعمال التى تقتضيها ضرب من العبت وهدم لصرح الحياة الاجتماعية الذى يقوم أساسها على التعاون واحترام العمل الصالح المنتج .

إذا كانت هذه هى أهمية البيئة المحلية بالنسبة للفرد ، فكيف يمكن لنا أن نجعلها الأساس الذى يقوم عليه بناء المنهج الدراسى وخطة الدراسة ؟

ترمى التربية الحديثة إلى أن تكون البيئة المحلية هى نقطة البدء فى الدراسة ، والأساس الذى يبنى عليه دراسة البيئات الأخرى ولهذا يجب علينا معشر المدرسين أن نزاعى هذه الروح عند وضع الخطة والمنهج بحيث تهدفان إلى توجيه الدراسة نحو تفهم الطفل عناصر البيئة الواقعية التى يعيش فيها بالمشاهدة والملاحظة الفعلية

ونحو العمل في هذه البيئة وخدمتها . وأن يعيننا على إبراز الصلة الوثيقة بين الدراسة والتطبيق . فما يدرسه التلميذ في المواد المختلفة يجب أن يهدف إلى التطبيق العملي كلما كان ذلك ممكنا . « فالزراعة مثلا هي مجال التطبيق لحقائق العلوم الطبيعية وعلى ذلك فإن مناهج الزراعة والعلوم مثلا في مدارس الريف يجب أن تكون وحدة تشمل الجانبين معا — فيرى التلميذ تطبيق المعلومات العلمية في الزراعة والصناعات الزراعية ويحل المشكلات التي يقابلها فيهما في معمل العلوم . ومعنى هذا الاشتراك أن يتسع معمل العلوم فيشمل الحقل والمصنع والحظائر وأن تتسع دراسة الزراعة فتشمل حجرة العلوم ومعاملها وأدواتها وتتكون منها وحدة متكاملة يظهر فيها العلم والبحث والتطبيق والمنفعة جنبا إلى جنب وما قيل عن علاقة الزراعة بالعلوم يقال عن علاقة المشروعات ودراسة البيئة بالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وغيرها ،^(١)

أما مواد الدراسة المختلفة في المنهج ففي عناصر أى بيئة محلية متبع لها لا يمكن أن ينضج فليس هناك مادة من مواد الدراسة الا وتستطيع البيئة المحلية أن تخدمها سواء أكانت البيئة المحلية ريفية أم مدنية خصوصا في المراحل المبكرة للتعليم بل أن البيئة الريفية — على غير ما يظن البعض — أغنى من البيئة المدنية بمظاهر الطبيعة والمجتمع بما يجعلها أصح نقطة للبدء في الدراسات المختلفة فهي بما فيها من نبات وحيوان وأرض ونهر وترع وجبل وطريق وحقل وقرية وإدارة بيئة مثالية للتعليم الذى نصبوا إليه في الريف والمدن معا وهو التعليم المبني على التجوال والمشاهدة والملاحظة والنشاط فـ لا مشاهد الطبيعة تجد أن مجال المشاهدة هو الطبيعة بأكملها بما تحتويه من نبات ومنزوع ونبات برى وحشرات مفيدة وأخرى ضارة وظائر مقيم وآخر مهاجر ورى وصرف وهواء وماء وهكذا . . .

وكذلك الجغرافيا : نجد كل معالمها في الريف بشكل مصغر فهناك النهر فالجدول فالترعة والجزيرة والسهل والجبل والوادي والصحراء والسكة الحديد والطرق الزراعية

(١) جلال (الأستاذ فؤاد) . مذكرة اتجاهات التعليم بمدرسة المعلمين الريفية .

والأسواق إلخ . . . حتى مادة الحساب نجدها في الريف فهو حساب عملي من النوع الذي يبحث عنه المدرس في المدن فلا يكاد يجده من المساحات والحجوم والمكاييل والأرقام وعمليات البيع والشراء وإحصاء البهائم والمواشي إلى المواليد والوفيات إلخ . . . والتاريخ : الريف بما فيه من قرى وزراعة وصناعة ومواصلات وطعام وملابس وأثاث وبناء مادة حية له ، فما القرية المصرية وتطورها في الواقع إلا نشأة الحضارة الأولى في العالم ، لأن القرية المصرية أول مجتمع متمدين عرفه العالم . كذلك الزراعة ومادخل عليها من تطور ما هي إلا دراسة تاريخية حية . وهكذا بالنسبة لجميع مواد الدراسة التي تلزم للمراحل الأولى من التعليم .

الجولات والرحلات والمعسكرات التي يقصدها دراسة البيئة :

سبق أن أوضحنا عن أهمية تعرف الفرد على البيئة التي يعيش فيها حتى يدرك طبيعتها وخصائصها وميزاتها ويقف على عوامل القوة فيها فيستغلها بما يحفظ عليه نوعه ويضمن له تقدمه ورفقه ، وعوامل الضعف فيحاول التخلص منها كي تصبح بيئته مجتمعا نشطا عاملا يسوده الإخاء والتعاون . ولن تقف معرفته ببيئته عند حد دراستها عن طريق الكتب والمعمل فقط بل يجب أن تتعداها إلى المعرفة التي يكتسبها عن طريق الجولات والرحلات والمعسكرات التي يقصدها دراسة البيئة دراسة واقعية ملموسة .

ودراسة البيئة يجب أن تكون دراسة عملية شاملة تنصب على مظاهر البيئة على اختلافها من طبيعية واجتماعية ولا تقف لتفرق بين هذه وتلك فهي أشبه بعملية مساحة للبيئة ترمي إلى تبيان ما تشمله من الكائنات والموارد الطبيعية والمؤسسات وأنواع النشاط على اختلافها — ولن تكون تلك الدراسة مجدية منتجة إلا إذا قامت على المشاهدة والملاحظة وجمع الحقائق المسجلة والشائعة على الألسن وكتابة التقارير عنها ويكون ذلك عن طريق الجولات والرحلات أولا في البيئة التي تقع فيها المدرسة ، إذ يخرج التلاميذ إلى ما يجاور القرية أو المدينة أو

إلى الأسواق والمصانع والمؤسسات الحكومية والاجتماعية والمستشفيات المختلفة فيشاهدون ما يجري ويسجلون ما يرونه بالكتابة والرسم ويعودون إلى المدرسة حيث يكتبون التقارير عما رأوا وشاهدوا كما يكتب الرحالة أو الباحث مشاهداته ثم يستكملونها أسبوعاً فأسبوعاً وتكون كراسة كل تلميذ سجلاً لما شاهده .

ومثل هذه الدراسة تكون أساساً لا بأس به لدراسة بيئة أخرى غير بيئة المدرسة عن طريق معسكر دراسي يقام خصيصاً لهذا الغرض وفي هذا المعسكر يتدربون على الدراسة الشاملة للبيئة التي يقام فيها المعسكر فيقسمون إلى فرق ترتاد كل فرقة منها جانباً يخصص لها فمدرس هذا الجانب وتبحثه بحثاً شاملاً بأن يحوس أفرادها خلاله فيكتبون الملاحظات ويجمعون المعلومات ثم يعودون إلى المعسكر فيكتب كل منهم تقريراً بمشاهداته ثم يجتمعون فيتناقشون فيما عملوا ويقارنون المعلومات التي حصلوا عليها ويرجعون إلى المراجع المناسبة والاحصاءات الرسمية ثم يكتبون تقريرهم العام عن عملهم اليومي ، ويستمر العمل من يوم إلى آخر إلى أن تنتهي الفرقة من دراساتها وتعد كل فرقة تقريرها النهائي عن المنطقة التي كلفت بدراستها ثم تجمع في النهاية تقاريرهم في تقرير واحد شامل للبيئة بأجزائها المختلفة (١) .

وهذا النوع من الدراسة سيوقف التلاميذ على مشكلات الحياة الاجتماعية في البيئة فيقومون بدراساتها دراسة شاملة بمظاهرها المختلفة وطرق اصلاحها وما فكر فيه أو عمل لاصلاحها سواء بواسطة الحكومة أو المؤسسات أو الأفراد ويجب أن يبنى ذلك علاوة على الممارسة الفعلية والمشاهدة ، على البحث والاطلاع على ما كتب عن هذه المشكلات ، ويجب أن تعد بجانب ذلك محاضرات يلقيها المختصون لدراسة هذه المشاكل وعلاجها يعقبها مناقشات يشترك فيها الطلبة بمعلوماتهم وآرائهم المبنية على البحث والمشاهدة .

(١) يجد القارئ بحثاً قيمياً عن قيمة المعسكرات الدراسية في تربية التلاميذ وتعليمهم في العدد الأول من صحيفة التربية سنة ١٩٤٨

وقد أجريت تجربة لهذا النوع من الدراسة في معسكر أقيم بمديرية الفيوم لتلاميذ في السنتين الأولى والثانية الثانويتين بمدرسة الأورمان النموذجية قسموا إلى فرق كانت تقوم كل منها مع مدرس بزيارة القرى والحقول والمؤسسات المختلفة ويكتب كل منهم مشاهداته . وتكتب كل فرقة في النهاية تقريرا مشتركا عن عملها يقرأه أحد أفرادها على أعضاء المعسكر وقد نجحت التجربة نجاحا باهرا بالرغم مما صاحب قيامها من الصعوبات الخاصة بكثرة العدد وضيق الوقت . وفيما يلي بعض مقتبسات مما كتبه التلاميذ في تقاريرهم ومما كتبه المدرسون عن نشاط تلاميذهم في هذه الدراسة (١) .

(١) فهذا تلميذ وقف ينتظر سيارة كانت ستقله مع فرقته من البلدة التي عسكروا بها إلى القرية التي خصصوا بدراستها . ولما كانت محطة السيارات أمام فرقة المطافئ فإذا به يستغل هذه الفرصة ليسأل رجال المطافئ عن عدد الحرائق في العام وغير ذلك من المعلومات ويثبت ذلك في كراسه فإذا استقلوا السيارة ونزلوا عند قريتهم زاروا إحدى الحدائق الموجودة في خارجها فسألوا حارسها عن المالك فإذا هو عمدة القرية وهو يزرعها له مقابل (خمس) المحصول .

ويقول التلميذ في كرامته . « وقد علمت أن العمدة يشرك في المحصول كي يجعله يرعى شئون الحديقة ويشتغل فيها بجهد ونشاط ، ورأيت أشجار المشمش قليلة فسألته عن سبب قلتها فقال أنه وسائر الفلاحين لا يهتموا بالمشمش وهم لا يزرعونه ولكن يصدف أن تقع (نوايا) المشمش على الأرض فتنبت شجيرات فيأخذها ويغرسها ، وسبب عدم اهتمامهم بأشجار المشمش ناتج من أن المشمش سريع العطب مع أن شجره يستلزم عناية كبيرة تأخذ من الفلاح جهدا كبيرا ثم ينتقل إلى الزيتون فيقول إنه في بعض الأحيان يكون الفلاح محتاجا إلى نقود فيضطر إلى أن يجمع الزيتون وهو أخضر وعند ذلك لا يدر عليه ربها كثيرا كما لو تركه حتى يسود لونه وللـفلاح ثلث محصول القطن نظير قيامه بشئون الزرع ويدفع الثلث مصاريف وقال عن صناعة الطوب وقد علمت منهم أن أجره العامل في اليوم ثلاثة عشر قرشا وهم يشتكون لقاتها وهم يعملون لحساب المعلم سيد حسن ويصنع كل عامل ٣٥٠٠ طوبة تقريبا في اليوم ويشغلون =

وهذه الطريقة يستطيع التلاميذ أن يدرسوا بيئات قطرهم المختلفة فيعرفون جلادهم حق المعرفة . أما ما يقوم به التلاميذ الآن من رحلات خاطفة تبدأ بالأسكندرية وتنتهى بأسوان ويقضى فيها الطلبة يوماً في كل بلد فليست لها قيمة تذكر إذ الواجب أن يكون للرحلة هدف دراسي بجانب المتعة النفسية وأن يكون لها مركز يقضى فيه الطلبة بضعة أيام يقومون أثناءها بجولات مرسومة من قبل ويكتبون مشاهداتهم ويعدون تقارير بما رأوا في أثناءها .

حوالى ثمانية ساعات والأرض التى يصنع منها الطوب مرتفعة ولكن بعد ذلك يقل ارتفاعها وتضيق فى مستوى سطح باقى الأراضى وتصبح صالحة للزراعة .

٢ : وه — ذا تلميذ يقول إن الفلاحين يقبلون على التعليم فى الليل أما التعليم فى الصباح فالأقبال عليه قليل جداً . ومن أهم المهن فى القرية التجارة والزراعة وصناعة المقاطف والأقفاس وهم يبيرون بالزواج ولا يتزوج الرجل المرأة إلا إذا كانت تجيد بعض الصناعات الهامة وعدد سكان القرية ٣٠٠٠ نفس وبها ١١ دكاناً ويخص كل شخص فى المتوسط نصف فدان غير أن العمدة يملك ٧٠٠ فداناً ويدفع الفلاح مهراً يختلف من ٣٠ إلى ٤٠ إلى ١٠٠ جنيهه .

ولا يوجد مستشفى للبلهارسيا مع أنها متفشية فيهم كذلك القراع . وتوجد وظيفة تسمى حلاق القرية ويبلغ الدوائر الصحية عن الحالات الخطرة . ولا يعجنى فقر البلاء وحالتهم الاجتماعية .

٣ : ويقول أحد المدرسين فى تقريره عما عمله تلاميذه . هذا تلميذ يحضر نبات قمح مصاب بمرض جعل سنبليته كالفحمة وجعل رائحتها كريهة وهذا آخر أحضر نبات قمح التفت عليه حشيشة العليق . وثالث يحضر حشائش مختلفة بعضها يشبه نبات القمح . وقد لاحظوا حشرات مختلفة الأشكال والألوان والأحجام ولمسوا مقدار الضرر الذى يصيب النبات منها . فمنها ما يتغذى بالأوراق ومنها ما يتغذى على السيقان . وفى هذا الجو — جو الحشائش والحشرات — استطعت أن أريهم كفاح النبات ، ذلك الكفاح الرهيب فى سبيل الحياة بينة وبين الحشائش والحشرات ، الكفاح الصامت الساكن الذى إما أن ينتهى بفوز الحشائش والحشرات وموت النبات أو موت الحشائش والحشرات وحياة النبات . وإن الإنسان هو العامل الفعال فى تغلب أحدهما على الآخر بعملياته التى يقوم بها من عزق وتسميد وخدمة . لقد أصبحت لديهم فكرة فى ظرف يوم واحد عن حياة النبات وما يساعد نموه وما يعوقه . وأعتقد أن هذه الفكرة لم تكن لتتكون حتى ولو قضوا شهراً فى دراسة نظرية .

مراجع الباب الخامس

أ - العربية

- ١ جلال (الأستاذ فؤاد) ... التحليل النفسى
- ٣ » » » مذكرة اتجاهات التعليم بمدرسة المعلمين الريفية
- ٣ » » » محاضرة عن معسكر مدرسة الأورمان النموذجية بالفيوم
- ٤ القوصى (الدكتور عبد العزيز) . . . أسس الصحة النفسية
- ٥ صحيفة التربية : عدد يونية ١٩٤٨ مقال مدرسة في معسكر .

ب - الأجنبية

- 1) Olsen & Others : School & Community.
- 2) Smith, Gressman & Speer : Education & Society.
- 3) Wofford : Teaching in Small Schools.
- 4) J.E. Adamson : The individual & The Enviornment.

الباب السادس

الطفل كمواطن

معنى المواطن الصالح — الديمقراطية
كنظام للحياة وكيف يتأثر بها نظام التعليم والنظام
المدرسي — عوامل إعداد المواطن الصالح :
المنهج وطرق التدريس ،
النشاط الاجتماعي والأسر والحكم الذاتي ،
الجولات المحلية والرحلات ،
التعليق على الحوادث الجارية من محلية وعالمية ،
دراسة نظم الإدارة والحكم .

معنى المواطنة والمواطن الصالح :

نظرة تاريخية — تعتبر أرض اليونان مهد التربية لإعداد المواطنين الصالحين
فقد ابتدعت أسبرطه أكمل وأصرم نظام لإعداد الرجال لأن يكونوا مواطنين
ومقاتلين . كما أن أثينا كانت لها أيضاً أساليبها الحرة للتربية المدنية ، فمنذ القرن
الخامس قبل الميلاد كان الشعب الأثيني بجميع أفرادِهِ هو الذي يحكم ويجمع للدلاء
بآرائه في السوق (Agoré) والشعب باللغة اليونانية القديمة اسمه Demos وهكذا
أطلق على هذا النظام من الحكم اسم النظام (الديموقراطي) أي الشعبي أو
حكم الشعب .

أما المواطنة في ذلك النظام القديم فقد قررت مزيجاً من عنصرين :
عنصر الحرية الذي يسمح للمواطنين بالمساهمة في حكم أنفسهم بأنفسهم وعنصر
العضوية في الوطن وهو يسمح لشكل مواطن بالتمتع بحقوق خاصة مقابل التزامات
أو واجبات قبل بقيمة المواطنين .

وكان أبرز المجتمعات الديموقراطية في العصور الوسطى تلك التي كان يظلمها الإسلام والتي تقرر بمقتضاه مبدأ المساواة بين أهل الوطن الإسلامي فأعلن الرسول محمد أن الناس سواسية كأسنان المشط . فالناس متساوون في الحقوق والواجبات . « ليس لعربي فضل على عجمي إلا بالتقوى » . « لهم ما لنا وعليهم ما علينا » .

أما العصر الحديث فقد بدأ (بحقوق الإنسان) التي دوى بها صوت الثورة الفرنسية وقد أكدت صفة المواطن Cetoyn والمواطنة Cetoynne ونظمت العلاقة بينهم وبين الحكومة التي تمثلهم وبينهم وبين بعضهم بعضاً .

إلا أن المواطنة شيء أعظم من سنون وطنية ، كالاقتراع في الانتخابات ، وأداء الضرائب ، والخدمة في الجيش ، وسائر الواجبات التي تطلبها الأمة : فهي إذا نظر إليها نظرة صحيحة — وجب أن تشمل جميع أعمال الإنسان التي تمس بني جلدته ، وتؤثر في سلامة الدولة ورخائها ، وتكاد تكون صنواً لواجباته نحو جارة وتتضمن هذه المواطنة كل شيء تقتضيه شرائع الدولة ، علاوة على واجبات كثيرة أخرى لا تذكر القوانين عنها شيئاً ، ولكنها تترك لضمائر الأفراد .

وليست هذه المواطنة شيئاً سلبياً — أي مجرد امتناع الفرد عن التصرفات غير الوطنية — بل هي عمل إيجابي . وفي هذا يقول بركلين « إننا لا نعد الرجل الذي يقف موقف العزلة أمام الواجبات العامة رجلاً هادئاً بل نعد رجلاً لاخيره ، والمواطن الصالح على هذا الأساس : هو الفرد الذي يقدر واجبه نحو وطنه وواجبه نحو بني جلدته .

الصفات التي يجب أن تتوفر في المواطن الصالح :

ترتبط تلك الصفات كل الارتباط بالمثل التي تؤمن بها والفلسفة الاجتماعية والسياسية التي نعتنقها ونراها أساسية لصالح المجتمع .

وما دمنا في مصر قد ملنا إلى جانب الديموقراطية وناصرنا مبادئها فالصفات التي نغرسها في نفوس الناشئين عندنا يجب أن تتمشى مع المثل الديموقراطية . وأن

تخدم الأهداف التي تعمل الديمقراطية للوصول إليها بشتى الوسائل والأساليب وعلى الرغم من الاختلاف في تفاصيل هذه الصفات فإن النقط الآتية قد تكون أساساً صالحاً :

(١) المواطن الصالح هو الذى يقدر القيم الديمقراطية ويعتمد عليها فيما يخطوه من خطوات ، ومعنى هذا أنه يحترم شخصية الفرد ويقدر له كرامته ويشق في قدرة الناس على أن يحلو مشاكلهم المشتركة بطريق التفاهم والتفكير الهادى . وهو يعنى عناية خاصة برعاية الشعب كله ويرى تراث الحضارة ملكاً مشاعاً للجميع ولهذا فهو يناصر مبدأ تساوى الفرص ويؤيد فكرة العدالة الاجتماعية بكل ما يملك من حول وسلطان .

(٢) المواطن الصالح هو الذى يأخذ في الاعتبار مشاكل كل العصر الذى يعيش فيه ويبدى عزمه وقدرته على أن يجاهد في سبيل حلها مهما كلفه هذا من تضحيات . وهو في هذا لا يفرق بين المشاكل المتعلقة بالاجناس والاديان والاقتصاد والسياسة ولا بين المشاكل المرتبطة بمهمة الدولة وعلاقتها مع الافراد والمشاكل المرتبطة بعلاقة وطنه الخاص بدول العالم الاخرى .

(٣) المواطن الصالح هو الذى يتنبه إلى المسؤوليات التي لا بد أن يتحملها لتوفير الحاجات الإنسانية الأساسية فيعمل على أن تتوافر ضروريات الحياة لا كبر عدد ممكن من الناس سواء في ذلك تلك الضروريات العادية أو الروحية وسواء منها ما يتصل بالسكن أو المأكل والتحرر من الخوف والاضطهاد لأنه يعلم تمام العلم أن عجز المجتمع عن أن يوفر لأفراده تلك الضروريات يتبعه صعوبة انسجام الفرد في المجتمع .

(٤) المواطن الصالح يجب أن يلم بالعلاقات البشرية التي توصي بها النظم الديمقراطية سواء أكان ذلك في الأسرة أم في المدرسة أم في المجتمع الخاص أم في الوطن الأكبر الذى يضم جميع دول العالم . لأنه يدرك تماماً مدى الترابط والانسناد بين الافراد في كل هذه المجتمعات . ونظراً لأنه سيقدر على علم شعور

غيره وإحساساته في المواقف المختلفة ويراعيا فهو بذلك يساعد على خلق جو من الاحترام والثقة وتتمشى في نفسه القدرة على التعاون والمشاركة بما يديه من رغبة خالصة في مساعدة غيره فهو يخلق بهذا جوا من حسن النية يكفل التفاهم والقدرة على إنهاء ما قد يحد من الخلافات والمنازعات .

(٥) المواطن الصالح يجب أن يساهم بالمعلومات ويزود بالمهارة والقدرة الضرورية لمجتمع ديموقراطي وهو يستطيع أن يستفيد من هذا كله وأن يستخدمه إلى أقصى درجة ممكنة . أما هذه القدرة التي أشرنا إليها فتعددة النواحي منها القدرة على القراءة والانصات والمناقشة والملاحظة وهو يستفيد في مهارته وقدرته لكي يدرك التكوين الصحيح للجماعة التي يعيش فيها ولكي يفهم تماما وظيفة المجتمع في هذا العالم المعقد بما في ذلك أسس الحكومات النيابية وأثر ضغط الرأي العام واتجاهات النظم الاقتصادية وطبيعة الجماعات المختلفة في مجتمع ينقسم سكانه إلى طبقات ثم علاقة هذا كله بالتراث الاجتماعي المعقد الذي انحدر عن الأجيال السابقة ولعل أهم ما نرعى إليه من تزويد المواطن الصالح بالمعلومات والقدرات المختلفة هو أن نجعل منه انسانا أقدر على العمل الإيجابي وأكثر إنتاجا وتوفيقا في ممارسة وظيفته الاجتماعية لأن الرغبة في العمل لا تكفي لمجتمع يريد أن يتقدم ولا التحمس للخدمة يحقق شيئا اللهم إلا إذا اعتمد على أساس من المعرفة والدراسة .

والدولة المثلى هي التي يعقد كل مواطن من مواطنيها العزم على أن يكون جزءا من المجتمع الذي يعيش فيه ، ويساهم في أعبائه ويضع مصلحة المجتمع قبل مصالحته الخاصة ، ويضحى برغباته الخاصة وراحته ووقته وماله في سبيل المجتمع إذا لزم الأمر ، وهذه الدولة آلة لا نجد فيها جزءا واحدا من أجزائها معطلا أو خاملا أو صادئا أو مكسورا أو موضوعا في غير موضعه . وفيها يساهم كل ترس وكل عجلة بقسطة الحاكم من العمل ، وينهض بعمله المخصص له في إدارة الآلة كلها إدارة سريعة متناسقة ^(١) .

(١) Sir . R . Livingstone : Education For A world Adrift .

الترجمة العربية ص ١٦٧ .

الديموقراطية كنظام للحياة وكيف يتأثر بها نظام التعليم والنظام المدرسى :

علينا أولا أن نحدد فى شىء من الدقة معنى الديموقراطية كنظام للحياة ثم بعد ذلك تبين كيف يتأثر بها نظام التعليم والنظام المدرسى ثم على ضوء كل هذا نرسم الطريق لاعداد المواطن الصالح ونضع أسسنا فى تكوين الجيل الحديث .

إن من الصعب أن نحدد معنى الديموقراطية تحديدا بسيطا ، لكن لاشك أن هنالك اتفاقا تاما على أن الديموقراطية أسلوب فى الحياة يهدف إلى تنمية الفرد وتنشئته على أنه عضو فى المجتمع كما هى طريقة من طرق الحكم تعتمد كل الاعتماد على رأى العام . إنها علاقة بين الفرد والدولة تضمن الدولة بهما حقوقا معينة للفرد وتطالبه مقابل ذلك بخدمات يجب أن يؤديها للجاعة ، إنها فلسفة فى الحياة تؤكد ضرورة اشتراك الكل لا القلة فى تحمل مسئوليات المجتمع وتسيير شؤونه وبهذا تختلف الحالة تماما عن حالة المجتمعات التى تقسم إلى طبقة تحكم وطبقة تسيّر وتسخر لرغبة هذه القلة الحاكمة وأصبح قصر تكوين المواطن البصير بحالة المجتمع القادر على المساهمة فى أموره العامة على تلك القلة من الحاكين أمرا لا يساير منطق الأشياء ولا يمكن أن يستقيم مع روح الديموقراطية التى توزع المسئولية توزيعا متعادلا .

وما دمنّا قد حددنا معنى الديموقراطية كنظام للحياة فقد لزم علينا أن نبين كيف يتأثر بها نظام التعليم .

نستطيع أن نؤكد أن الديموقراطية لم تنجح إلى حد كبير فى خدمة أغراضها عن طريق التعليم كما استطاعت الديكتاتوريات حتى قبيل الحرب العالمية الأخيرة ، إذ لم تصبح مواد الدراسة وجو المدرسة وأسلوب التعليم وسائل فعالة فى خدمة غايات الديموقراطية بقدر ما استطاعت الديكتاتوريات من تركيز اهتمامها حول تكوين هذا اللون الجاضر من الشباب النازيين أو الفاشستين مثلا . عن طريق حذف بعض المواد من المناهج . تلك المواد التى لاتخدم الدكتاتورية .

وقد نجح النازيون فى هذا كل النجاح وأثبتوا ببرهان عملى أن للتعليم قوته

فى توجيه الجيل ودفع النشء إلى الطريق التى ترسم لهم فى مراحل التعليم المختلفة وعلى العكس من ذلك فإن الديموقراطيات لم تكن تتعهد الشباب بالتربية فى الفترات التى تتكون فيها عاداتهم والافاق المناسبة التى يتأثرون فيها بمثل هذه التعاليم إلى أن واجهت الديموقراطية ذلك الخطر قميل الحرب العالمية الأخيرة وتنبه المتحمسون لهذا المذهب إلى ضرورة القيام بخطوات سريعة وجريئة لتفادى هذا النقص ودرء ما يهدد الديموقراطية من أخطار . وقد وصلوا الى أن علاج الحالة يقتضى جهودا جبارة فى نواحى الحياة المختلفة ويتطلب اصلاحا شاملا فى الأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية وليس يعنينا أن نعترض لكل هذه النواحى وانما مهمتنا الآن مقصورة على ما يخص جانب التعليم ودراسة التعليم من حيث علاقته بتكوين المواطن الصالح .

يتأثر التعليم ونظامه بالديموقراطية ويأخذ هذا التأثير مظهرين :

الأول — احترام شخصية الفرد والعمل على نموها ، والثانى — توفير التعليم لجميع أبناء الشعب أو ما يعبر عنه بمبدأ تكافؤ الفرض .

أما من الناحية الأولى فإنه مادمننا سلطنا بأن الديموقراطية هى أسلوب شامل للحياة يتناولها من جميع نواحيها ويقوم على الإيمان بالفرد واحترام شخصيته وتهيئة الظروف الملائمة لنموها وترقيتها والحرية اللازمة لها للتعبير عن نفسها فإن تلك الفلسفة يجب أن تتخذها أساساً لسياسة التعليم ولما كانت وظيفة التربية أن توصل الفرد إلى التوفيق بين فرديته وواجباته الاجتماعية فعليها أن تهيا له الوسط الملائم لإبراز مواهبه والكشف عن استعداداته وتنمية شخصيته إلى أقصى حد ممكن أن تبلغه ، وفى الوقت نفسه عليها أن توجه هذه الشخصية فى نموها توجيهاً اجتماعياً صالحاً ، لأن مجرد النمو ليس غاية . فشخصية أى فرد قابلة لأن تنمو فى اتجاهات مختلفة . وكثيراً ما تشاهد شخصيات نامية كل النمو وقوية كل القوة ولكن نموها وقوتها تسكون فى اتجاهات غير اجتماعية . ولو نشأت هذه الشخصيات نشأة غير نشأتها وتعرضت لمؤثرات غير التى تعرضت لها لكانت قوة تضاف إلى

حياة المجتمع بدلا من أن تكون مصدر ضعف له . فواجب التربية لا يقتصر إذن على تهيئة عوامل النمو بل يشمل توجيه هذا النمو بحيث يلائم حاجات المجتمع ويخدم نهضته . وما من شك في أن التعليم يجب أن يكون عوناً على تحقيق هذه الأغراض وأن تكون أولى واجبات المدارس توجيه قوى النشء وميولهم النامية نحو القيم الروحية بدلا من القيم المادية بأن تعمل على أن تملأ نفوس المواطنين الصغار بالشعور بتقديس الحق والواجب والنزوع إلى طلب اللذة والسعادة في مستوى أعلى من مستوى الحس والمادة . وتغليب المصلحة العامة على الأهواء الخاصة ووحى الضمير على نداء الجسد . والتعليم في مصر الآن — برغم أننا أمة ديمقراطية — لم يعمل على تحقيق هذا الغرض الأول من الديمقراطية فتعليمنا في الغالب لا يمس نفوس المتعلمين وإذا مسها فإنه يوجهها نحو القيم المادية لا الروحية وسبب ذلك أن التعليم في مصر لا يتصل بحياة الأمة ولا بميول المتعلمين والدوافع التي تحرك نفوسهم ولذلك لا يطلب بدافع داخلي بل هو تعليم مفروض ، يقصد منه مجرد تحقيق غرض مادي خارج عنه وكل نظام مفروض سواء أكان نظاما للتعليم أم نظاما للحكم أم نظاما للعمل من شأنه إضعاف الناحية الروحية فيمن يفرض عليهم رغم منافاته للنظام الديمقراطي (١) .

وهناك ناحية ثانية من نواحي تطبيق المبادئ الديمقراطية في التعليم وهي ما يتعلق بضرورة تعميمه بين طبقات الشعب . فمضى سلمنا بأن الديمقراطية تقضى بأن تهىء الفرص لكل فرد من أفراد الأمة كي يصل إلى أقصى كمال تؤهله له مواهبه واستعداداته ، وهذا هو ما يعنيه مبدأ (تكافؤ الفرص) وتؤمن بأن لكل فرد من القوى السكّانة ما يمكنه من إضافه شيء من عنده إلى حياة الجماعة إذا ابرزت هذه القوى إلى حيز الوجود الفعلي ، كان من الضروري أن توجه العناية إلى تعميم التعليم العام بين الشعب قبل أن توجه إلى التعليم الخاص الذي يقتصر أثره على فئة محدودة منه وتزيد هنا بالتعليم العام القسط المشترك من التعليم الذي يزود أبناء

(١) الأستاذ القبانى بك (اسماعيل محمود) : سياسة التعليم في مصر .

الأمة عامة بالقدر اللازم من الثقافة لإعدادهم للعيشة في مجتمع راق والمساهمة في حياته والذي يهيء الفرص لظهور مواهبهم وتنميتها حتى يبلغوا العمر الذي يمكن الحكم فيه على المواهب المختلفة وتنويع التعليم تبعاً لها وهذا التعليم العام هو الذي اصطلاح على تسميته بالتعليم الإلزامي (المرحلة الأولى حالياً) وهو الأصل الذي ينبغي أن تبني عليه وتتفرع عنه كل الفروع الأخرى للتعليم وأن تجعل الدولة مهمتها التعليمية الأولى إقامة صرحه على أساس متين .

وإذا كان هناك اتفاق على ضرورة هذه المرحلة الإلزامية من التعليم في جميع الأمم الديمقراطية فلاختلاف قائم حول هذه الفترة الإلزامية وحول السن الذي تنتهى فيها هذه المرحلة المشتركة بين أفراد الشعب جميعاً ويسير الاتجاه الآن نحو مد هذه المرحلة إلى أقصى حد ممكن واعطاء النشء أوسع فرصة ممكنة من التعليم على أساس أن كل زيادة في سن التعليم تزيد في تكوين الجيل واعداده اعداداً أكبر لمواجهة مطالب المجتمع وحاجاته وحيث عجزت عن أن تؤخر السن الذي يترك فيه النشء دور التعليم نجدها تعمل جادة على أن تعوض هذا النقص بما تهيئه من فرص لتعليم الكبار واستمرار ثقافتهم في أوقات الفراغ من ناحية وأوقات العمل من ناحية أخرى ومن هنا بدأت حركة تعليم الكبار تأخذ مركزاً هاماً جداً في سياسة التعليم في الأمم الديمقراطية . ويرى بعض الكتاب الأمر بكيين أن تعليم الصغار ينقذ العالم من الدمار وإنما السبيل إلى تحقيق هذا هو تعليم الكبار وان هذه العناصر من الجماهير يجب أن تتخلص من نظرتها الفكرية الضيقة وتحيزها الأعمى وعاداتها البالية ويجب أن تعطى الفرصة لتعيش حرة في عالم تقوم دعائمه على العلم والتسامح والتنظيم السليم .

الديمقراطية والنظام المدرسي :

أوضحنا كيف يتأثر التعليم بالديمقراطية وهنا سوف نبين كيف يتأثر النظام المدرسي بالديمقراطية ، فنجده أنه لو سارت المدرسة في نظامها وادارتها بروح

ديمقراطية حرة بعيدة عن ذلك النظام الذى يكون فيه طرفان أحدهما يملى والآخر يملى عليه حيث يشعر كل فرد فى المدرسة بأنه يعيش فى مجتمع يظله ويستمد سلطانه وقوته من قوة وسلطان الفرد ، وأن دستور هذا المجتمع هو الدستور الأخوى الشورى ، وبأن النظام القائم فيه إنما وضع ليحمى الفرد قبل أن يحمى غيره منه . وبحيث لا يجد هذا الفرد عند التطبيق تعارضا بين ، حريته وبين تطبيق النظام ، بحيث يجد التلميذ نفسه مشتركا اشتراكا فعليا فى شؤون المدرسة العامة ، شاعرا بأن إرادة المجتمع مشتقة من إرادة الفرد ، لأدى ذلك إلى إيجاد حياة اجتماعية ايجابية تنعدم فيها الفوضى والعبث أو الاخلال بالنظام والقوانين ، الشيء الذى يشكو منه المدرس والمدرسة الآن ، ولصارت المدرسة كخلية النحل منصرفا كل فرد فيها إلى أداء واجبه نشطا ومن تلقاء نفسه مدفوعا فى ذلك بالرغبة فى أداء الواجب . وهكذا تكون الديمقراطية عاملا من عوامل النشاط واستقرار النظام فى المدرسة .

عوامل إعداد المواطن الصالح :

والآن لنسأل كيف ينشأ المواطنون الصالحون ؟

إن المواطنين يصنعون ، لا يولدون . ومع أن الإنسان قد يكون حيوانا اجتماعيا . فإنه ينزع إلى اعتبار المجتمع كأنه أنشأ خدمته . فيجتهد بقدر ما فى وسعه أن يستخدمه لتحقيق مقاصده ومراميه الخاصة . والمرء حين يخرج من بطن أمه يولد بوصفه فردا لا عضوا فى مجتمع . حتى وإن كان عليه أن يعيش فى دولة ما وأن يتعلم كيف يكيف نفسه للعيش فيها . وللبشر جميعا قدرة على أن يصبحوا مواطنين . ولكن القدرة وحدها ليست بكافية . بل تحتاج إلى أن تنهى وتدرّب ، ويمكن للنواحي الآتية أن تعاوننا فى هذا المضمار .

المناهج وطرق التدريس :

المناهج : للمناهج أثر هام فى تكوين المواطن الصالح وتربية المواطنة عند النشء ولا يتأتى ذلك إلا إذا نزعنا البرامج نحو تحقيق المبادئ الآتية :

١ — زيادة معلومات الناشء عن البيئة المحيطة به سواء أ كانت بيئة طبيعية (جغرافيا) أم اجتماعية (تاريخ ونظام معيشة وحكومة .. الخ) .

٢ — أن تعمل مواد البرامج على تقوية عواطف خاصة نحو هذه البيئة مثل :

أ — العرفان بالجميل نحو الأجيال السابقة .

ب — الاعتراز بالميراث الاجتماعى وتقدير ميزاته وتقوية غيرته على استدراك عيوبه .

ج — تقوية الروح العامة .

د — تقوية الشعور بالمسؤولية نحو المجتمع .

٣ — أن تتجه البرامج نحو تحقيق الصلة المباشرة الحيوية بين الفرد والبيئة .
كما تتجلى فى الاتصال الوظيفى المباشر وغير المباشر بينه وبين البيئة من جهة وبينه وبين المجتمع من جهة ثانية وبين المجتمع وبين البيئة من جهة ثالثة .

فيؤدى ذلك إلى توسيع أفق النشء الوطنى وقد يتسع هذا الأفق طبقاً للراحل الآتية :

أ — المرحلة الأولى : وهى أن تشتمل وطنية المصرى « وادى النيل » وأن يكون هذا مبكراً فى السنوات الأولى للتعليم (المرحلة الأولى) . ويمكن أن يتحقق هذا لا فى دراسة التربية الوطنية وحدها ولكن فى علوم التاريخ والجغرافيا بصفة خاصة وسائر العلوم بصفة عامة على أن تكون نقطة البدء فى الدراسة هى البيئة المحلية .

ب — المرحلة الثانية : إعداد الناشء فى مرحلة التعليم الثانوى لأن يكون مواطناً فى جماعة الدول العربية وأن يعرف مركز مصر الممتاز فى هذه الجماعة ووظيفتها فى الأخذ بأيدي شقيقاتها فى سبيل تحسين ورفع مستواها الثقافى والاجتماعى والصحى .. الخ .

ج — المرحلة الثالثة : إعداد الناشئ لأن يكون مواطناً عالمياً ويجب قبل هذا الاستيثاق من قوة عواطفه الوطنية وإرادته نحو بلاده ومسئوليته نحو المجتمع فان هذه الأسس لا يمكن بناء العاطفة العالمية بدونها ويتحقق هذا الإعداد في نهاية المرحلة الثانوية ومرحلة التعليم العالى .

٤ — أن يدخل فى منهج كل علم من العلوم دراسة الوظيفة الاجتماعية لهذا العلم خلال مراحل تطوره Social function of subject وذلك عن طريق دراسة تاريخ هذا العلم دراسة توقفنا على نشأته وتطوره وأثره فى حياة البشر والتقدم الفكرى والاجتماعى والانسانى على أن يفرد جزء خاص بقيمة هذا العلم فى العصر الحديث .

٥ — أن توجه جميع البرامج من جديد فى مراحل التعليم المختلفة توجيهاً اجتماعياً ذلك التوجيه الذى يوثق الصلة بين الفرد والبيئة ويجعل بينه وبينها تلك العلاقة الحية التى تجعل منه عضواً نافعا فى المجتمع والذى توقفه على ما فى البيئة وما فى المجتمع من عوامل يمكن التوفيق بينها حتى يستفيد المجتمع من كل ما يحيط به من أشياء لمصلحة الأفراد ويستفيد كذلك من كل ما يحتويه من قوى لتنظيمها وتنسيقها وتوجيهها الوجهة التى تجعل هذه القوى تؤتى ثمارها ويمكن أن تعمل لذلك خطة كاملة تبدأ بدراسة البيئة المباشرة عن طريق الخبرة والعمل فيها بطريق المشروعات Project method وذلك فى مرحلة التعليم الابتدائى وما فوقه بقليل .

طريقة التدريس :

لا يقف حد تكوين المواطن الصالح عند علمه بالمادة أو معرفته بما عليه من حقوق وما له من واجبات فحسب بل لا بد له أن يمارس ذلك بطريقة عملية ولذلك كان الأفضل أن يقوم التلاميذ بزيارة المرافق العامة ودور المجالس المحلية ودواوين الحكومة المركزية وما إليها وأن يقف على جهود كل منها وما تقدمه من خدمات عامة وأن يعرف كم يتكلف الناس بل كل فرد فى سبيل تلك الخدمات . كما

كان من الضروري أن يلمسوا بأنفسهم كل ما يطرا على المرافق العامة والقوانين من تطور وتحسين أو تعديل ولذلك يذهب المتحمسون لنظرية إعداد المواطن الصالح إلى أن الطريقة التي تتبع قد تفوق المادة أهمية وقيمة . لأن الأمر ليس أمر مادة تدرس بقدر ما هو اتجاه فكري معين وروح تبتث وتتغلغل في نفوس المواطنين ولهذا يرون أن شرح المدرس لاي موضوع في أية مادة لا يمكن أن يضارع ما يحصله التلميذ من مشاهداته ولا سيما إذا كلف بالبحث والاطلاع وجميع المعلومات بنفسه ، فطريقة التدريس التي تنطوي على فاعلية التلميذ ونشاطه وإيجابيته هي الطريقة المثلى في تكوين المواطن الصالح ، فهي تعده لأن يتعامل مع بيئته منذ صغره فيشرب عارفا بعناصرها دارساً لحقائقها متشبعاً بمبادئها فينبأ أن يبذل قصارى جهده لإسعاد نفسه وإسعاد مجتمعه الذي ينتمى إليه ولا يمكن بغير هذه الطريقة للمدرسة والمدرس أن يعد مواطناً يعرف ما عليه من واجبات وما له من حقوق ، مقدراً لماورثه له الغير حق قدره ، ساعياً هو بدوره إلى أن يورث ما بعده من أجيال سبل التطور والتقدم التي رفعتاه ورفعت أمتة حتى يغرس في أفراد تلك الأجيال المقبلة الاعتزاز بالميراث الاجتماعي وتقدير جهود الغير والعمل على السير في طريق التقدم والتطور متخلصين من العيوب والنقائص مزودين بالفضائل والصفات الحسنة الطيبة .

النشاط الاجتماعي والأسر والحكم الذاتي :

النشاط الاجتماعي :

إن النشاط الاجتماعي كوسيلة لتربية المواطن الصالح أمر له أهميته البالغة ولقد وجه إليه المربون كل عناية ممكنة في السنوات الأخيرة ونادى التعليم الحديث بأهميته وبما له من أثر فعال في تنمية أسمى الصفات في الأفراد فيه تقوى جسومهم ويحسن تكوينهم وتبرز فضائلهم وأخلاقهم الكريمة وتسمو روحهم الاجتماعية ويتعودون على التعاون والتدريب على حسن استعمال الحرية الفردية والشعور بالمسؤولية وما إلى ذلك مما يحمل المواطن الصالح أن يتصف به .

لهذا يجب أن يكون كل ذلك مطمح أنظار كل نوع من أنواع المدارس مستعينة في تحقيقه بالألعاب والجماعات المدرسية في ميادين النشاط العلى والعمل والفنى المختلفة .

والنشاط الاجتماعى لون من ألوان التربية والتعليم ذات الأثر الفعال فى حياة المواطنين الناشئين بما يستطيعه من تحطيم الحواجز بين حياتهم داخل المدرسة وحياتهم خارجها فهو يساعد على نقل الحيلة العامة - الحياة العملية - حياة المستقبل إلى المدارس فيتعودها التلاميذ ويثقفوا على ضروبها المختلفة ويمروا بدروبها ويزيلوا العقبات التى تعترضهم فيها حتى إذا أتوا الدراسة وغادروا دنياهم الصغيرة - دنيا المدرسة - إلى الدنيا الوسعة - دنيا الحياة العملية - لم يضلوا الطريق بل وجدوها معبدة أمامهم وساروا فيها إلى الأمام بقدرة ثابتة تهديهم عقول راجحة وتجارب سبق أن مروا بها عالمين أن هذه الحياة الجديدة إن هى إلا تكملة لحياتهم الأولى داخل المدرسة ولقد كانت النظرة السائدة فى التعليم هى نظرية التدريب العقلى وكان جل المعول على الذاكرة وعمل المربون على أن يدرّبوا القوى العقلية الأخرى ولكن التلميذ طوعاً أو كرهاً كان يعتمد فى استذكار دروسه على الذاكرة أما اليوم فإن التعليم الحديث يقول بأن التلميذ حين يدخل المدرسة يدخل إليها بكليته لا بعقله فحسب يحمله على عكازين ، يدخل إليها بعقله وجسمه وروحه الاجتماعية وبخبرته . والتعليم الحديث يقول بأن كل ناحية من هذه النواحي يجب العناية بها وإلّا كلها قابلة للتربية وبهذا يصبح التلميذ إنساناً ومواطناً صالحاً .

ففى الناحية العقلية ما زالت المدرسة الحديثة تقول بأهمية الحقائق والمعرفة ولسكنها تقول بأن هذه ليست بذات قيمة وحدها وأن قيمتها فى أن يستطيع التلميذ بواسطتها أن يفكر ويطبق ويستنبط وبهذه الوسيلة تزدهر حياته وهذا التعليم الحديث يقول بأن النواحي الجثمانية والعقلية والاجتماعية والنفسية فى الطالب

لهذا يجب أن يكون كل ذلك مطمح أنظار كل نوع من أنواع المدارس مستعينة في تحقيقه بالألعاب والجماعات المدرسية في ميادين النشاط العلى والعمل والفنى المختلفة .

والنشاط الاجتماعى لون من ألوان التربية والتعليم ذات الأثر الفعال فى حياة المواطنين الناشئين بما يستطيعه من تحطيم الحواجز بين حياتهم داخل المدرسة وحياتهم خارجها فهو يساعد على نقل الحيلة العامة - الحياة العملية - حياة المستقبل إلى المدارس فيتعودها التلاميذ ويثقفوا على ضروبها المختلفة ويمروا بدروبها ويزيلوا العقبات التى تعترضهم فيها حتى إذا أتوا الدراسة وغادروا دنياهم الصغيرة - دنيا المدرسة - إلى الدنيا الوسعة - دنيا الحياة العملية - لم يضلوا الطريق بل وجدوها معبدة أمامهم وساروا فيها إلى الأمام بقدرة ثابتة تهديهم عقول راجحة وتجارب سبق أن مروا بها عالمين أن هذه الحياة الجديدة إن هى إلا تكملة لحياتهم الأولى داخل المدرسة ولقد كانت النظرة السائدة فى التعليم هى نظرية التدريب العقلى وكان جل المعول على الذاكرة وعمل المربون على أن يدرّبوا القوى العقلية الأخرى ولكن التلميذ طوعاً أو كرهاً كان يعتمد فى استذكار دروسه على الذاكرة أما اليوم فإن التعليم الحديث يقول بأن التلميذ حين يدخل المدرسة يدخل إليها بكليته لا بعقله فحسب يحمله على عكازين ، يدخل إليها بعقله وجسمه وروحه الاجتماعية وبنفسه . والتعليم الحديث يقول بأن كل ناحية من هذه النواحي يجب العناية بها وإلّا كلها قابلة للتربية وبهذا يصبح التلميذ إنساناً ومواطناً صالحاً .

ففى الناحية العقلية ما زالت المدرسة الحديثة تقول بأهمية الحقائق والمعرفة ولسكنها تقول بأن هذه ليست بذات قيمة وحدها وأن قيمتها فى أن يستطيع التلميذ بواسطتها أن يفكر ويطبق ويستنبط وبهذه الوسيلة تزدهر حياته وهذا التعليم الحديث يقول بأن النواحي الجثمانية والعقلية والاجتماعية والنفسية فى الطالب

أفضل بكثير من كل المواد الدراسية مجتمعة لأن الأولى إذا نمت بالتعهد والمران وبث الحياة فيها تخلق المواطن النبيل والإنسان الصالح .

والناحية الجثمانية يجب أن تلقى ما تستحقه من عناية مع ملاحظة القواعد الصحية في لعب التليز الألعاب ويقوم بضروب الرياضة الموضوعة بحكمة لتحقيق أغراض جسمانية وصحية وخلقية معينة . ولسنا بحاجة إلى التحدث عن مزاياها وفوائدها في تقوية الجسم وسلامة العقل وبث روح التعاون بين التلاميذ وتعويدهم الإقدام والشجاعة والصبر والجلد وقوة الملاحظة وغيرها من الصفات اللازمة لتكوين الرجولة وإبراز الشخصية .

كما يجب أن تلقى الناحية الاجتماعية رعاية خاصة فيدرب التلاميذ على الحياة المدنية، وأن ما نشاهده في الوقت الحاضر من أن الناس يعلقون أهمية عظيمة على إيجاد الحياة الاجتماعية الناجحة السليمة لدليل على ما لهذه الناحية من الأهمية في التربية الحديثة ، فالوطنية الحققة وتربية الخلق والتدريب على الآداب العامة يجب أن تدخل كلها في نطاق الأغراض التي يجب أن تحققها المدارس والمعاهد العلمية في مختلف المراحل .

والتربية النفسانية يجب أن تلقى ما تستحقه من عناية وهي تشمل الدين وغرس الفضائل والمشاعر والعواطف وبث الآمال والأمانى المعقولة في النشء .

ظام الأسر والحكم الذاتي :

إن لنظام الأسر والحكم الذاتي وتطبيقهما في المدارس تطبيقاً صحيحاً كما يساعد على تكوين المواطن الصالح ففيها تدريب للتلاميذ على أساليب الحكم الديمقراطي بأنفسهم وإعدادهم إلى مباشرة حقوقهم ومعرفة واجباتهم الاجتماعية فيما بعد ويدربهم على التعاون واحترام الغير وحياتهم والتسامح ، فتصبح الأسرة عاملاً من عوامل الإصلاح والتقدم في المدرسة وإشعار التلاميذ بمساهمتهم في إدارة نظمها وتقوية شخصيتها ، وانتظام التلاميذ في أسر يشرف عليها مدرسون

مدرسون (عميد الأسرة) يستطيع تنبغ مشكلاتهم وحياتهم العلمية والرياضية والاجتماعية وظروفهم العائلية فتوجه التوجيه الحسن الصحيح كما يستطيع محاسبتهم على أوجه سلوكهم ونشاطهم بما يجعلهم أعضاء نافعين لمجتمعهم الصغير فيشربون وقد غرست فيهم صفات طيبة وأخلاق حميدة يتعودون السلوك الحميد تجاه المجتمع الأكبر بما يسعدهم ويسعد مجتمعهم .

ولقد لمست السلطات المشرفة على التعليم في مصر أهمية هذا النظام وخطره في تكوين الأخلاق وتهذيبها فعملت على إدخاله في المدارس المصرية منذ سنة ١٩٣٥ وإليك ماقاله وزير المعارف وقتئذ في تقريره عن التعليم الثانوى بهذا الشأن: « لقد اتضح وقتئذ أن المدارس في نظر الوزارة والنظار والمعلمين والطلاب معسكرات علمية تبعث إليها القيادة العليا بالأوامر فيتلقاها النظار والمدرسون بالطاعة وينفذونها بصرامة وينصاع لها الطلاب بذلة فأدى ذلك إلى إهمال ناحية من أهم نواحي التربية وهى الناحية الخلقية . . إلى أن قال ... لهذا نرى أن توثيق العلاقة بين المدرسين والطلاب وأولياء الأمور . يتعاون في ذلك النظار والمدرسون وبما أن النظار يستحيل عليهم الإشراف الروحي على جميع الطلاب كان من الواجب أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات يشرف على كل مجموعة أحد المدرسين . ولقد أصبح من المتفق عليه أن علاقة المدرسة بأباء التلاميذ وأولياء أمورهم عامل لا يمكن إغفاله فكما أن الآباء في حاجة ماسة إلى المدرسة لترشدهم إلى خير ما يتبع مع أبنائهم كذلك المدرسة وهى وكيلة عن الآباء في تربية الأبناء في حاجة إلى الاسترشاد بأرائهم في كثير من شئون التلاميذ فإن التعليم لا يستطيع أن ينظر إليه على اعتبار أنه وحدة منعزلة عن أهله وإنما الطفل عضو في أسرتين أسرته الأهلية وهى المنزل وأسرته العلمية وهى المدرسة ولا بد من اتصالهما إحداهما بالأخرى اتصالاً وثيقاً »

وتنفيذاً لهذا عهدت السلطات المشرفة على التعليم بأعمال الضبط بالمدارس إلى المدرسين أنفسهم لأن عمل الضباط من أهم شئون التربية ويجب ألا يتولاها إلا

مرب مشقف تثقيفاً فنياً كي يكون له على تلاميذه السلطان الروحي المطلوب ويستمتع باحترامهم له وابتدأ التطبيق في المدارس إلا أنه بمرور الزمن فترت هممة المشرفين على هذا النظام في المدارس وأصبحت مهمتهم لا تعدوا مهمة الضابط القديم ولعل لهؤلاء المشرفين عذرهم في ذلك لسكثرة ما يرهقون به من أعمال . غير أنه وقد سارت أمور التعليم والمعلمين نحو الأمام وابتدأت تتخلص من تلك الشوائب التي كانت تعوق تقدمها لا بد وأن يصبح هذا النظام لما له من فائدة عظيمة في تكوين الناشئة تكويناً صحيحاً عاماً يشمل جميع المدارس المصرية وأن يدرّب جميع المدرسين على قيادة الأسر في المدارس ويحسن أن يكون ذلك التدريب هو النشاط الاجتماعي الذي يقوم به طلبة معاهد إعداد المعلمين على اختلاف أنواعها حتى يكونوا أداة تنفيذ هذا النظام بالمدارس التي سيتولون العمل فيها الجولات والرحلات المحلية :

تعد الجولات والرحلات وسيلة من وسائل التربية الاجتماعية كما أنها إحدى وسائل التربية العقلية والخلقية فضلاً عما فيها من رياضة واستجمام وعنها يستطيع الناشئ أن يتصل اتصالاً حقيقياً واقعياً ببيئته ومجتمعه فيتعرف عليها ويقف على حقائقها ويلبس حقائقها ويتبين خلالها ما يقوم به الغير نحو العمل على رفاهيته وإسعاده كما يتضح له جلياً ما قدمه السلف له وللمجتمع من خدمات حتى أصبح مجتمعه بالصورة التي يشاهدها الآن فيعتز بما ورثه الغير من تراث وحضارة فضلاً عن أنها توثق فيه عرى الألفة بينه وبين أقرانه وبينه وبين مدرسيه ومدرسته .

لهذا كله يتضح أهميتها كمعامل من عوامل تربية المواطن الصالح على أن تلك الجولات المحلية والرحلات لا تؤدي ما نشده من غرض إلا إذا أصبحت جزءاً لا يتجزأ من الجدول الدراسي بأن يقرر القيام بها على المدارس وأن يخصص لها وقت محدود وليكن يوماً بعد الظهر من كل أسبوع وأن تحدد المعالم التي تزار أول العام الدراسي بواسطة لجنة من المدرسين على أن يكلف كل طالب بتدوين مشاهداته وكتابة تقرير عن الرحلة ثم تناقش هذه التقارير فيما بعد وتلخص وتودع

بمكتبة المدرسه ومن الخير للمدرسة أن تحتفظ بهذه التقارير وتودعها ضمن سجلاتها
ففي مثل هذه السجلات فائدة كبرى للمدرسة واتجاه التعليم فيها .
التعليق على الحوادث الجارية من محلية وعالمية :

أما التعليق على الحوادث الجارية فهو عبارة عن محاولة لمسيرة الظروف التي
نعيش فيها ومحاولة تفهم العوامل التي تؤثر فيها والعلاقات التي تسودها واستخراج
النتائج والعبر منها ، كل ذلك يجرى بطريقة موضوعية ويشمل مناقشة الصالح من
الأخبار والحوادث من حرية وسياسية واجتماعية واقتصادية وتعليمية الخ . . .
داخلية وخارجية وهي محاولة لتكوين رأى عام موضوعي متنور لا ينقاد إلى
العاطفة العمياء ويحاول أن يدرك الآثار التي قد تترتب على كل حادثة من الحوادث
التي تمر بنا والعبر التي تستخرج منها ومادة هذا الدرس مرنة ومتنوعة ، من واقع
الحياة النابضة حول الطفل . ولكن الناشئ الصغير لا يستطيع أن يستلهم من
الأحداث الجارية حوله تلك العبر والدروس التي تعينه على تكوين شخصيته ومثله
العليا وأسلوبه في الحياة وحده ودون مساعدة وتوجيه ، لهذا يجب أن تكون
للكل الأحداث الجارية والتعليق عليها نصيب من الجدول الدراسي بأن يخصص لها
بعض الوقت يتولى فيها التلاميذ والمدرسون عرض الأخبار ومناقشتها والتعليق
عليها وهنا يعمل المدرس بحسن توجيهه ولباقة في العرض وإدارة المناقشة أن
يستخلص مع التلاميذ العبر والأحكام التي تعينهم على تكوين شخصياتهم وتنشأتهم
نشأة وطنية صادقة واجتماعية سليمة ، تكويننا يضرهم بحقوقهم وواجباتهم تجاه
مجتمعهم ، تكويننا يجعل فيهم تلك العاطفة الانسانية الواسعة تجاه الهيئة الدولية
العالمية التي ينتظم فيها مجتمعة ، وفوق ذلك فإن دراسة تلك الحوادث يوما فيوما
تؤدي إلى إعداد الناشئين إعداداً فكرياً لنقد العالم الحاضر والتعليق عليه فتتكون
لهم وجهة نظر سليمة فيه تحت إرشاد متنور .

دراسة نظم الادارة والحكم :

من المبادئ المقررة فى النظم الديمقراطية أن « الأمة مصدر السلطات » وإذا كنا نعد التلاميذ ليكونوا مواطنين صالحين وجب علينا أن نعرفهم بالهيات الحكومية التى تعهد إليها الأمة بالسلطة حتى يتبين المواطن الأسس التى قامت عليها تلك الهيات الادارية والسلطات الحكومية فى أنحاء الوطن من أصغر القرى إلى عاصمة البلاد . ولكى يستطيع أن يقف على اختصاصاتها ثم يعرف كيف يتعامل معها تعاملًا ينتج عنه الاستقرار الحكومى اللازم لإدارة دولا ب الأعمال وسيادة للقانون والعدالة .

ولا يمكن أن يصبح التلميذ مواطنًا صالحًا بدون دراسة نظم الادارة والحكم فى أمته إذ أنها المنظم الأساسى للهئية الاجتماعية والدستور الذى يقرر حقوق المواطن وواجباته . ولهذا السبب بالذات اشتملت مناهج التعليم العام على مادة التربية الوطنية وفيها المامه كافية بنظم الادارة والسلطات الحكومية وكيفية رقابة الأمة عليها والأصول التى تحدد حقوق المواطن وواجباته . كما تزوده بالمامه عن نظم الحكومات المختلفة من مركزية ولا مركزية مع المفاضلة بينها .

أما موضوعات منهج التربية فى مدارسنا المصرية فكافية بلا شك ولكن من الناحية النظرية فقط ذلك لأن جمهرة المدرسين اعتادوا تدريسها كما تدرس قطعة المطالعة أو كما يدرس درس التاريخ دون أى اعتبار للناحية العملية . فليس هناك شك فى أن قيمة موضوعات التربية الوطنية لا تكون على الورق وإنما تكون بجعلها أساس التعامل بين المواطنين أى بمزاولتها حقيقة حتى نشعر التلميذ — المواطن الصغير — بأن هذه القواعد الاجتماعية والنظم الحكومية التى ندرسها له إنما هى من صميم حياته وحياة المجتمع وليست بأمور نظرية ، وقد فطنت المدارس الأوربية والأمريكية إلى أهمية ذلك فأصبحت دروس التربية الوطنية تشمل زيارات لمراكز الشرطة ودور الوزارات ومصالح الحكومة والمجالس النيابية

في المديرية والعواصم وثكنات الجيوش والمحاكم وغيرها من الهيئات الحكومية
كما عمد بعضها إلى استدعاء بعض الرجال الرسميين كمدير قلم المرور أو مدير
فرع التعاون... الخ لالقاء محاضرات على التلاميذ يقربون بها أعمالهم
واختصاصاتهم إلى أذهان التلاميذ .

وفي بعض الأحيان يطالب التلاميذ بتمثيل جلسة قضائية يقومون فيها بأدوار
المدعى والمدعى عليه ويمثل النيابة والقضاء والمحلفين . وتدار الجلسة تظلمها روح
العدالة ويتبين التلاميذ كيف تناصر الحكومة صاحب الحق وكيف تقتصص ممن
يعتمد على حقوق المواطنين وكيف يكلفون بتمثيل جلسة للبرلمان فيعلم التلميذ
(النائب) كيف يتعاون مع السلطة التنفيذية على رعاية مصالح وطنه ومواطنيه
وكيف يسن لهم القوانين وكيف يتعامل سواء مع الحكومة أو مع بني جلدته منزها
عن الأغراض أو عن أى اعتبار آخر سوى المصالح العام .

ما أحرانا في مدارسنا أن نستثمر دراسة نظم الحكم والادارة دراسة نظرية
عملية لتنشئة المواطن الصالح .

مراجع الباب السادس

١ - العربية :

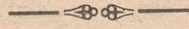
- ١ (القبانى بك) (الأستاذ اسماعيل محمود) : . . . سياسة التعليم فى مصر
- ٢ (عمار) (الدكتور عباس) : . . . تقرير عن تربية المواطن الصالح
- ٣ (الأستاذ جلال) (محمد فؤاد) : . . . » » » » »
- ٤ (الهلالى باشا) (حضرة صاحب المعالى نجيب) : تقرير عن التعليم الثانوى : عيوبه واصلاحه
- ٥ (رابطة خريجي معهد التربية) بحوث مؤتمر أساليب التربية الحديثة
- ٦ (الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل الترجمة العربية) (الديمقراطية والتربية)
لجون ديوى

ب - الأجنبية :

- 1) The Association for { Education for Citizenship in
Education in Citizenship { Elementary Schools.
- 2) Dewey : The School and Society.
- 3) Sir R. Livingstone : Education for A world Adrift.
نقله إلى العربية الأستاذ وديع الضبع .
- 4) Young : The Good Citizen .

الباب السابع

أوساط التربية وأثرها في تكوين الشخصية



المنزل . أهمية السنوات الخمس الأولى .
المدرسة . التدرج من المنزل المدرسة . التلميذ والمدرس
النشاط الذاتي والفاعلية . دراسة البيئة .
المجتمع . الأثر المتبادل بين المنزل والمدرسة والمجتمع

الطفل في حياته أما ربيب البيت أو تلميذ المدرسة أو عضو المجتمع . وهو في هذه المجتمعات الثلاث عضو ناشط يؤثر فيها وتؤثر فيه . وتأثير كل مجتمع من هذه المجتمعات لا يتلو الآخر وإنما يكمله فالمدرسة تؤثر في الطفل في نفس الوقت الذي يتأثر فيه الطفل بالمنزل والمجتمع . معنى ذلك أن الطفل عرضة لمؤثرات شتى مقصودة حيناً وغير مقصودة أحياناً ، وجماع هذه المؤثرات يقرر السكيفية التي ستبرز على أساسها مواهب الطفل واستعداداته الفطرية وتتكون ميوله وبالاختصار تلبي شخصية .

ومنذ بدأ « روسو » إبحاثه في التربية ، تقدم (علم الأطفال) على أساس (سيكولوجية الطفل) . ولم يعد ينظر إلى الطفل على أنه (رجل مصغر ، وإنما طفل) له عالمه الخاص وسلوكه وحياته الخاصة ، وهو لا يبلغ دور الرجل إلا تدريجاً ، وبعد أن يمر في نموه بعدة مراحل متصلة ومتداخلة ، ولسكنها رغم اتصالها وتداخلها متميزة بعضها عن بعض ، ووجود هذه الخصائص المميزة يحتم على القائمين بأمر الطفل من آباء ومدرسين أن يجعلوا معاملتهم للطفل ملائمة لها ، فلا يصح مثلاً أن نحاول التعجيل بالنمو أو أن نفرض خصائص مرحلة على مرحلة أخرى

ومن الثابت أن ترقى الطفل لا يكون صحيحا كاملا متزنا إلا إذا أخذ حظه من الحياة في كل مرحلة من هذه المراحل : فكلما كانت حياته الأولى حياة طفولة حقا من غير أن تثقل بتكاليف الكبار ومن غير أن تقمع حريته وميوله ، وتفسد عليه فيها سعادته واستمتاعه ، كان ذلك أفيده في رجولته ونضجه ، وادعى إلى اتزان شخصيته وكمال صحته العقلية . فالطفولة مرحلة لها قيمتها في ذاتها ، هي مرحلة نمو مستمر للفرد من جميع نواحيه وهي وقت كسب الطفل للعادات والمهارات والاتجاهات العقلية والاجتماعية والجسمية .

وسنحاول فيما يلي أن نحدد خصائص كل مرحلة ونبين العوامل التي تتفاعل معها في كل من المنزل والمدرسة والمجتمع مما تنبئ عليه أخيرا شخصية الطفل حتى نستطيع أن نهى . أسلم الأجواء لتكوين الشخصية المتكاملة .

أولا - الطفل في الأسرة

يبدأ الطفل وجوده في المنزل ويقضى فيه مدة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات قبل أن تضمه مدارس الحضانة أو مدارس المرحلة الأولى ، فما الذي يحدث للطفل في تلك الفترة ؟ .

السنوات الخمس الأولى وأهميتها في تكوين الشخصية : —

الطفل منذ ولادته كائن حي نام وهو في نموه يصادف حوادث هامة نتيجة لهذا النمو ومن أخص هذه الحوادث في السنتين الأوليين : الفطام ، التسنين ، المشي والكلام . . .

وتصبح هذه الحوادث كلها تغيرات جسمية وعقلية ونفسية ، والطفل في هذه الفترة أكثر ما يهتم بالطعام ، وعلى هذا يمكن أن نعتبر (الفطام) أهم حادث يؤثر فيه لأنه يحرم الطفل من لبن الأم بخواصه من طعم وحرارة وكشافة . . ومن ظروف تعاطيه معتمدا على صدر الأم الحنون إلى تناوله أطعمة سائلة أو نصف

صلابة وإذا تصحبه تأثرات جسمانية وانفعالات نفسية قد تتطور إلى أزمات ولذا يجب التدرج حتى تمر فترة الانتقال بدون أن يقاوم الطفل منها كثيرا .

ثم يأتي دور (التسنين) وينشأ عن بروز الأسنان من خلال اللثة فيحس الطفل من جراء ذلك بألم ممض ويحدث عنده بعض الاضطراب في التغذية والهضم والافراز — ولا يكاد الفم يكتمل أسنانه حتى ينشط ، ونشاط الفم في تلك الفترة مهم للغاية بالنسبة لاشباع رغبات الطفل فيتخذ أداة للفحص وسلاحا للإنتقام البعض ووسيلة للإتصال بالعالم الخارجى يشتق منه معرفة وخبرات متكررة لها قيمتها في النمو . وينتقل الطفل من ضعف إلى قوة ومن فراغ فكري تقريبا إلى خبرات متزايدة . و (الكلام) في حد ذاته دليل النمو ، ولكن أهميته لا تنصب على مجرد النطق وإنما على اعتباره وسيلة الطفل في التفاهم مع غيره بغية إشباع حاجاته ، وما يؤدي إليه ذلك من نمو الخبرات .

ماذا يفعل الطفل وقد نما جسمه نوعا في أواخر عامه الثانى وأحسن بقوته واستشعر قدرته على التفاهم مع غيره ؟ نلاحظ أنه يحاول (المشى) أما بطريقة مباشرة معتمدا على يد مربيه أو ماعساه يوجد قريبا منه من مقاعد وما أشبه ، أو مبتدئا بالزحف أو الحبو مشيا بالمشى ، والمشى يكسبه القدرة على الانفصال عن الأم والاستقلال عنها بعض الشيء ، ويسمح له ذلك باكتشاف العالم المحدود المحيط به وهو عالم المنزل ، فيدرك بطريقة غير مقصودة المسافات والارتفاعات والمساحات ويأخذ فكره عن بعض العلاقات المسكانية والزمنية وتتسع دائرة خبرته بالناس .

المرحلة من سن سنتين إلى خمس سنوات : —

ولا يكاد الطفل يشعر بقدرته على المشى حتى يبدأ مرحلة تتميز بالميل إلى الحركة والتجريب واللعب . فهو لا يفتأ يجرى ويقفز ويمسك هذا ويتعلق بذلك يلبس ويدوق ويفحص ويكسر ، ينظر في دهشة وتساؤل واستفهام فيمتعنا ذلك ونسميه تخريبا ولعبا وتطفلا (وشقاوة أطفال أو لعب عيال) ونطلب منهم تغيير

سلوكهم وما أحرانا نحن أن نتغير . فالطفل في ذلك الحين يحاول الولوج إلى الحياة الاجتماعية من بابها الصحيح ، أنه يبحث عن الخبرة ويعمل للاطمئنان إلى بيئته فيكتسب من ذلك الثقة بنفسه .

إنه يتفاعله مع البيئة المادية التي تحيط به وتعامله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش في كنفها (من أشخاص وسلطة وزملاء وحيوانات وطيور . . .) يفهم نفسه ويأخذ فكرة عن غيره . ثم تنمو فكرته عن ذاته التي نعبّر عنها « بالانا » عن طريق تقليده لغيره وتقمصه للسلطة المحيطة به وتجريبه هذه السلطة على الخارج ، فيعطيه هذا مجالا للمقارنة بين نفسه وبين غيره فيصل من ذلك إلى رأى في نفسه وفي غيره .

إذا كانت تلك المرحلة مرحلة نمو كسابقتها وتزيد علينا محاولة الطفل الاعتماد على نفسه في محاولة التعرف على بيئته لأول مرة وتكوين فكرة عن نفسه وعن غيره فما هي الخصائص التي تميز أطفال تلك المرحلة ؟ .

إن الطفل الناشئ عندما يتعامل مع من حوله — وجلهم أقوى منه وأكمل يحس في نفسه بالنقص ويعمل بطريقة لاشعورية على تكملة هذا النقص فنلاحظ أنه يقلد غيره وكثيرا ما يمتص صفاتهم ويتقمص شخصياتهم . ولما كان قوى الخيال نجده كثير ا ما يعمد إلى اللعب التمثيلي أو الايهامي Make believe play لتعويض النقص فأعجابه بسلطة الأب وحنان الأم قد يدفعانه إلى لعب « الأسرة » وعجزه أزاء صرامة الأب وقسوته قد يدفعه إلى إسقاطهما على من يتعامل معهم في اللعب أو معاملة العكس وهو الصورة التي يرجو أن تكون معاملة الأب له بمقتضاها . وإذا كان الطفل يدخل في هذه المرحلة عالما مجهولا لديه ، ويصادف فيه صنوفا من المعاملة لا عهد له بها في بيئة السابقة ، فإننا نلاحظ على الطفل في هذه المرحلة حدة الانفعالات وكثرة المخاوف وشدة الغيرة . كما يدفعه حب استطلاع ذلك العالم إلى الأسئلة فتكثر أسئلته وتنهال ، نستشف من بعضها القلق والخوف ومن بعضها الآخر رغبة ملحة في التعرف على مظاهر البيئة ، تعرفا لا يقتصر على حاضرها

وإنما يتناول الماضى والمستقبل . وكثيراً ما تتركز أسئلته حول نفسه وآراء الناس فيه ، فهو يسأل عن الأسماء والظواهر ومن أين ولد ؟ وكيف يكبر ؟ وأين يذهب ما يأكله ؟ ونحن إذا أمكننا توجيه الطفل وتهية البيئة بما يتفق مع المبادئ العامة للتربية ، ساعد هذا على تكوين الطفل تكويناً هادئاً متزاناً . لذلك ينبغى أن تكون معاملتنا للطفل على أسس ثابتة وكل تذبذب منا يؤدى عند الطفل إلى حيرة وقلق واضطراب وعدم ثبات فى الشخصية . فنحن مثلاً إذا غيرنا موقفنا من الطفل فى حادثين متشابهين ، فلا يمكن أن يؤدى ذلك إلى اتباعه للطريق السليم . كأن نشجع الطفل إذا اغتصب لعبة زميله « تفاخراً منا بقوته » ونعاقبه إذا أخذ لعبة أخيه دون موافقته ، فإنه سيفقد بذلك معنى احترام الملكية . وعلى ذلك يجب علينا أن نوجه توجهها صحيحاً على أسس ثابتة فى جو من العطف والحنان بعيداً عن الجفاف فيصل بذلك إلى تقدير قيم السلوك على أساس المستويات الثابتة التى نضعها له كأمثلة ومصادر للتوجيه ، مع ملاحظة أن الطفل بطبعه لا يميل إلى الحرية المطلقة إذ به حاجة إلى (سلطة ضابطة موجهة) يسترشد بها ويعرف عن طريقها ما ينبغى وما يصح وما لا يصح . ويعتبر ثبوت المعاملة من أهم العوامل المؤدية إلى تكوين الفردية بنجاح وسرعة .

وكما اطمأن الطفل إلى العالم المادى المحيط به فإنه يتشجع من الناحية الاجتماعية ، فيأخذ فى أواخر المرحلة يبحث عن رفاق يلعب معهم . وأصلح ما يكون رفاق الطفل إذا كانوا من سنه ، إذ تنهى بذلك الفرصة الصحيحة السليمة للأخذ والعطاء فيتدرب عليها الطفل وتنشأ عنده فكرة الحق والواجب وهى أول الأسس الاجتماعية .

وتعتبر الرغبة فى اللعب من خصائص هذه المرحلة حتى يمكننا أن نعتبر الطفل المستكين الذى يفقد الرغبة فى اللعب مريضاً من الناحية الصحية أو النفسية . وهذا يعنى أن اللعب وسيلة طبيعية أو فطرية من وسائل النمو والترقى . فعن طريق اللعب

يكتسب الطفل المهارات اللفظية كاللغة واللهجة ، والمدركات الحسية ، كما يكتسب المهارات الحركية المختلفة . وهو إلى جانب ذلك يجد في اللعب مجالاً لنمو نزاعاته الفردية والاجتماعية (١) .

مركز الطفل في الأسرة :

إن نشأة الطفل من صلب والديه وحياته بين ظهرانيهم يكسبه صفة العضوية في المنزل وإذا تذكرنا أن الطفل يقضى مرحلة طفولته في كنف والديه وتذكرنا ما لمرحلة الطفولة من أهمية وخطورة في حياة الفرد — ففيها ينمو ، وفيها توضع أسس أخلاقه ، وتتخذ أحواله الوجدانية اتجاهها معيناً ، وتتحدد مواقفه أزاء الأشياء والناس وأزاء نفسه ، وبالاختصار تنبئ شخصيته في الحاضر والمستقبل — وإذا تذكرنا كل هذا أدركنا ما لنوع الحياة التي يحياها في المنزل من الشأن الخطير في تربيته المدرسية وفي سلوكه وصحته وحياته في المجتمع فيما بعد .

ومن هنا نتبين ضرورة العناية به في تلك الفترة ، وضرورة العناية بالقائمين على تربيته . فواجب الحكومة العمل على ترقية أحوال البيئة من الناحيتين الصحية والاجتماعية ، وتشقيف الوالدين وخاصة الأم بالثقافة المنزلية ، وتربية الطفل حتى تقل المؤثرات السيئة التي يتعرض لها الطفل في نشأته المنزلية ، في صحته وشخصيته وأخلاقه .

علاقة الطفل بالأبوين :

ينشأ الطفل بين أحضان والديه فتدفعهما إلى الاهتمام بأموره والقيام على تربيته عوامل شتى بعضها فطري كغريزة الوالدية وغيرها وبعضها اجتماعي . أما هو فيعتمد عليهما اعتماداً كلياً في أول الأمر للحصول على حاجاته ولاشباع غرائزه ، وبتكرار التعامل بين الطرفين : الوالدين من جهة وخاصة الأم ، والطفل من

(١) سنبعث موضوع (اللعب) بشيء من التحويل في موضع آخر من الكتاب -

جهة أخرى ، تتكون عواطف ترتبط بنتائج الخبرات المتتالية . وكلما كانت فترة الطفولة محفوفة بالامن والطمأنينة ، كلما دفعت الطفل إلى الثقة بنفسه ، وتزداد هذه الثقة بالنفس كلما تقدم به الزمن بدخوله في مراحل استقلالية متتالية . تبدأ باستطاعته الاستقلال عن أمه إلى حد ما في تناوله الطعام ، وارتدائه الكساء ، وقضاء حاجته . . . تليها مرحلة الاستقلال عن أفراد الأسرة بعض الوقت يقضيه مع الرفاق والأصحاب ، تليها مرحلة يدخل فيها المدرسة ويعيش في جو يختلف قليلا أو كثيراً عن الجو الذي ألفه ، ويحتاج منه تكييفاً خاصاً أساسه الاعتماد على النفس وعماده الثقة بالنفس ، والمدرسة تعدّه للمرحلة الاستقلالية الأخيرة التي يخوض على أثرها المجتمع مزوداً بأسلحته التي اكتسبها في عهده السابق . وكلما مراحل متداخلة تعد كل مرحلة منها للتي بعدها . وتحقيق أية مرحلة منها تحقيقاً مرضياً لا يتم إلا بتحقيق المرحلة التي تسبقها على الوجه الأكمل .

وأساس هذا التداخل ما لدى الطفل من حاجة نفسية إلى الامن تقابلها حاجة إلى المخاطرة . والمخاطرة لا تتم إلا إذا أشبعت الحاجة إلى الأمن وهكذا نجد الطفل إذا اطمأن خاطر فاخذ يلعب مع رفاقه ، ويسكنه في نفس الوقت لا يبتعد عن المنزل إلا بالقدر الذي يسمح له بالاحتماء فيه والالتجاء إلى حنان والديه وقت الحاجة . إذا كان الأمر كذلك ، فما هو الأساس الذي يصح أن يتخذ الآباء في تقرير علاقتهم بأبنائهم ، وهل يتدخلون في أمورهم ؟ أم يطلقون العنان لرغباتهم ؟

١ — أن الطفل في نموه يتطور من عجز مطلق إلى قدرة تنمو بالتدريج فواجب الآباء مساعدة أبنائهم على إشباع حاجاتهم ، بحيث تقل هذه المساعدة كلما نمت قدرة الطفل حتى تصل إلى حد التوجيه والارشاد فقط ، أي بالقدر الذي يكسب الأطفال الروح الاستقلالية وفضيلة الاعتماد على النفس وخاصة في تناول الطعام وارتداء اللباس والمحافظة على متاعهم وخاصة اللعب والأدوات وترتيبها وأداء الواجبات المنزلية .

ب - والطفل في حاجة لتوسيع دائرة اتصالاته بالناس لما لشتوع عناصرها من أهمية في تكوين فكرة المرء عن نفسه على أساس سليم ، فعليهم أن يهيؤوا له الرفاق الصالحين حتى يتسنى له التعامل معهم على أساس المساواة وهنا يتم الأخذ والعطاء ، وهو الفرصة الأولى لتعلم فكرة الحق والواجب . وبذلك يفهم الطفل أنه يأخذ مقابل العطاء ، أما الروح الاتكالية التي تشوب شخصية بعض الأطفال فتردها إلى نشأتهم الأولى مدللين مغمورين بعطف والديهم اللذين تكفلا بأمورهم جميعها ، فيشب الواحد منهم وقد تعود الأخذ والمطالبة بحق دون أن يفهم واجبه أو يقدر ضرورة أدائه .

إن بعض الآباء يتدخلون في أمور أبنائهم لا عطفاً عليهم ولا رغبة في مساعدتهم وإنما ضناً منهم بنتائج خبراتهم وثمار تجاربهم الطويلة أن تضيع هباءاً منشوراً ، وفاتهم أن هذه التجارب في معظمها تصلح لزمان غير زمان أبنائهم ، وأن تلك الثمار فسدت لطول العهد ، وينتج عن تلك الرغبة تدخلهم في كل صغيرة وكبيرة تخص أولادهم من ترتيب مواعيد العمل والراحة ، إلى طريقة إنفاق النقود ، إلى اختيار الملابس والأحباب ونوع التعليم . . . والطفل الذي ينشأ في مثل هذا الجو ينشأ ضعيف الشخصية ، متردداً ، خائر العزيمة ، لا يستطيع القطع برأى في موقف من المواقف ، لأنه لم يدرّب على التفكير بل كان يجد من يفكر له .

وقد يعتذر الوالدان بخوفهما من زل الطفل وفاتهما أن الإنسان يتعلم من تجاربه . وأن دور الإرشاد والتوجيه اللبق يكفي في هذا السبيل .

إلى أي حد يمكن للآباء أن يتدخلوا في حياة الأبناء :

هل معنى ذلك أن نطلق العنان للطفل يفعل ما يشاء على نحو ما نادى به أنصار (التربية الطبيعية أو التربية السلبية) فيؤدى السرور أو اللذة إلى تثبيت العادات الصالحة ، بينما يحول الألم الناتج دون تثبيت العادات الضارة ؟ لا شك في أن الخبرة الشخصية مهمة حقاً ، ولكن هناك مواقف يجب على الوالدين أن يتدخلوا

فيها ، فيحول لا دون تعرض الطفل لخطر على الصحة أو الأخلاق . فلا معنى على الإطلاق أن أترك الطفل يلبس بنفسه أثر النار لكي يعلم أنها خادم مطيع وسيد طاعية . فالنار قد لا تتركه حتى يستفيد من تجاربه . كما يجب عليهم أن يتدخلوا لنصح الطفل أن يقلع عما يمس الآداب العامة أو يتنافر مع الذوق السليم . والقاعدة العامة التي يصح أن نرأعها هي أن نعطي الأطفال فرصة كافية للوصول بأنفسهم إلى المعرفة ، وإلى البت لأنفسهم بأنفسهم فيما يريدون إلا في الحالات التي ذكرنا . وهنا يجب أن نتخذ موقف الموجه الناصح لا موقف المتحكم المستبد .

جزءات الآباء — الثواب والعقاب :

كثيرا ما يصادف الوالدان ظروفا يجسد أنها فرصة لتوجيه الطفل اما ببدء الاستحسان واثابة الطفل وأما باستهجان فعلته وعقابه بسببها فما هي القواعد العامة لسلوك الآباء في تلك المناسبات ؟

نحن نقصد (بالثواب) الجوائز العادية كالخلع واللعب والهدايا والشقود أو الجوائز المعنوية عن طريق إظهار علامات الرضا والاستحسان بالعبارات الطيبة أو الالتماسة المشجعة . . . كما أن منها العفو عن ذنب أو هفوة سابقة — ان لم يكن قد عوقب الطفل بعد — كـثواب على العمل الطيب وأساس ذلك الحكمة الخالدة (ان الحسنات يذهبن السيئات)

مما تقدم زى أن أنواع الثواب متوفرة متعددة : منها ما يتكلف نفقة وما لا ، ومنها ما هو طوع إرادة الوالدين لا يكلفهما مشقة . فما هي المناسبات التي تثيب عليها الطفل ؟ وهل نكافئه كلما أتى خيرا ؟ .

إن القاعدة العامة « أن لا يثاب الطفل إذا أدى عملا يجب عليه ادائه » والشكر على العمل الواجب أمر غير مستساغ ، فالمفروض أن الواجب مقدس . وعلى هذا يكون تناول الطعام في مواعيده المقررة أو عمل الواجبات المدرسية وما أشبه أمورا واجبة الاداء لا يقابلها أجر ولا ثواب . والا نشأ الطفل ماديا

نفعية ينتظر أجر ما يجب عليه أن يعمل . أما إذا أتى خيراً أو أجاد ، أو أظهر من جميل الخلق ما يدل على روح عالية كمتضحية أو إشار غير بتنزله عن لعبته لزميله مثلاً فإنه يكون أجدر بالمكافأة وأهلاً للثواب .

وبالنسبة للطفل الصغير يجب أن تكون جوائزه مادية من المحبة إلى نفسه ثم تحل الجوائز المعنوية تدريجياً محل المادية . فاللعب والهدايا والحلوى تسر الصغير بينما يقنع البالغ بابتسامة أو إيماءة أو إشادة بحسن الصنيع أو مجرد نوط من أنواط الجدارة . ويلاحظ أن الاثابة المعنوية متى أجيد تطبيقها تؤدي إلى خلق الضمير الحى وإنماء الشخصية القوية المطمئنة إلى عملها . وعلى هذا يعتبر الثواب وسيلة لتعليم الطفل قيم السلوك ولا يصح أن يعتبر غاية في حد ذاته .

أما الطفل المذنب الذى لم يصلحه التوجيه والارشاد فنصيبه (العقاب) حتى يحول الألم الناتج عنه دون تثبيت العادات السيئة فى نفس الطفل . ولكن إلى أى حد تكون شدة العقاب ؟ نحن نلاحظ فى كثير من الأحيان شدة انفعال الآباء فى إيقاع العقاب . وكثيراً ما سمعنا عن إيقاعه بصورة انتقامية أو وحشية ، حتى لمكان الطفل الصغير أصبح على درجة من الإجمام لا يصلح فيها سوى تلك القسوة الانتقامية الوحشية وما يصحب ذلك من التهديدات والوعيد المتتالى الذى لا ينفذ فى كثير من الأحوال . ومما لا شك فيه أن هذه العقوبات الغاشمة والتهديدات الخاوية والانفعالات الشائرة تجنى كثيراً على شخصية الطفل وصحته وبدنه ، تخلق فيه شعور الكراهية نحو من عاقبه فيلجأ للخداع والمداهنة لشعوره بالعجز عن الانتقام . وإن كان معلماً تحولت كراهية الطفل لمدرسه إلى المادة فالمدرسة وربما إلى المجتمع الذى يحتم العلم والتعليم . هل معنى هذا أن نلغى العقاب لا شك أن العقاب وسيلة أخيرة من وسائل التربية بشرط أن يراعى فيه —

١ — أن يأتى مباشرة بعد وقوع الذنب حتى يفهم الطفل السر فى عقابه ونتيجة خطئه .

٢ — أن يكون الألم الناتج من العقاب أكبر من السرور الحادث من ارتكاب

الذنب ، فلا فائدة مثلاً من أن يسرق شخص ألف جنيه ويخفيها ثم نسجه شهورا يتحملها في مقابل تمتعه بالمبلغ بعد خروجه من السجن . إنما يجب أن يكون العقاب على قدر الذنب لا أكثر ولا أقل .

٣ — وإذا كان الذنب هيناً يستحسن أن نرجى العقاب أملاً في إعطاء الطفل فرصة يصلح فيها ما أفسده . ويفضلون في التربية العقوبات النفسية على العقوبات البدنية ، قرب ملاحظة مقصودة أو تليخ أفعال في النفس من قسوة العصا . وفي نفس الوقت يحمل بنا الاحتراس في استعالمها خوفاً من إثارة روح الاستهواء السلبى في نفس الطفل ، فلو لم الطفل يجب ألا يتكرر في كل وقت لأن نفسه تمر في مراحل ثلاثة: —

١ — تألم من الذنب فضميره يؤنبه قبل تؤنبه نحن .

ب — التضايق من التوبيخ وإذا تكرر التوبيخ تحولت الكراهية إلى مصدر التوبيخ .

ج — فإذا ما تلمذى المربي في تعنيفه ولو مة يأخذ الطفل تدريجاً في عدم المبالاة . وكثير من الآباء يطلبون اعتذار الطفل بعد توقيع العقاب عليه مباشرة ، مع أنه في ذلك الوقت يكون نائر النفس متهيج الأعصاب ، يعتبر الاعتذار مذلة . والقاعدة العامة في العقاب أن يترك الطفل بعد وقوع العقاب عليه مباشرة ، فلا يناقش لأنه يكون غاضباً ولا يمكن أن يتابع مناقشة منطقية وهو في حالة نفسية حادة وأولى بالمربي أن ينسى ما يتعلق بالذنب حتى لا يترك أثراً باقياً مستديماً أما التهديدات الوهمية (كقذف الطفل من النافذة أو وضعه في الحجرة المظلمة بعد دهنه بالعتسل والسمن أو إحضار أبى رجل مسلوخة... الخ) فلا يمكن أن تؤدى إلا لأحد أمرين — إما فزع الطفل وجبنه واضطرابه أو استخفافه بالتهديد وصاحبه ولاكنها لا توصله إلى الخلق الطيب الذى نرجوه له .

كيف نحصل إذن على إطاعة الطفل لأوامرنا وإرشاداتنا ؟ .

السياسة الثابتة أساس الطاعة :

ان الثبات والاستمرار أساس السياسة الانشائية . والشئ الثابت يدوم .
وخير طريقة لتربية الأطفال أن تكون للمربي سياسة ثابتة على أساس صحيح ،
فينبغي على المربي أن يقف من الطفل موقفا ثابتا منسجا يقوم على قواعد صحيحة .
ومتى كان موقف الآباء ثابتا غير متغير قدر الطفل قيم السلوك بسرعة وتعودها
ووصل من ذلك إلى الحكم الأخلاقي الصحيح . أما إذا وجد والده يسمح له
بالشئ مرة ثم يأباه عليه أخرى ، ويسر لتصرف خاص في وقت من الأوقات
ويعاقبه على نفس التصرف في وقت آخر فان قيم السلوك تنهار أمامه أو لاتتضح
تماما ، ويبقى الطفل في حيرة من أمره يتوجس الشر ، قلقا ضعيف العزيمة
لا يستطيع البت في كثير من المواقف .

والسياسة الثابتة تسهل على الطفل طاعة السلطة . وحزم وثبات المربي مع
العطف المعقول لا يتنافى مع طبيعة الطفل بل أنه يتفق مع حاجته إلى سلطة ضابطة
موجهة وفي الوقت إلى الحرية والأمن والعطف .

ما ذا نقصد بالطاعة ؟ وما أهميتها ؟

نقصد بالطاعة انقياد الطفل للكبير ليسترشد به في الفكر والعمل حتى يكبر
ويصبح قادرا على الاستقلال بنفسه ، فهي مجرد وسيلة إلى غاية في صالح
الطفل . أما إذا تطورت إلى تحكم واستبداد بدل نصح وإرشاد لكانت علامة
على ميل خفي للسيطرة في نفس المربي نتيجة شعور مكبوت بالنقص .
وأكثر ما يخطئ الآباء والمعلمين عندما يطالبون الأطفال بالسكون
المطلق حتى لينخيم على المنزل والفصل هدوء الليل وسكون المقابر . . . ليست
الطاعة في الهدوء المطلق وانكاش الطفل ، وهى بهذا المعنى لاتدل على حسن
الخلق بل قد تخفى وراءها مرضا نفسيا ، وليست الحركة وكثرة الكلام والسؤال
والنشاط دليل القحة وسوء الأدب بل ربما كانت نتيجة للذكاء ومظهرا للجرأة .

إن الطاعة التي نطلبها هي تلك التي توجه الطفل ، ولا تتعارض مع صحته النفسية والعقلية وتعمل على إنماء شخصيته ، هي مرحلة يجب أن يمر فيها الطفل ويخرج منها مستقلاً في رأيه وعمله .

وأقوى العوامل المؤدية إلى ثبات المعاملة انسجام جو الأسرة وقوة الروابط الوالدية ، فكلما وجد التعاون بين أفراد الأسرة وخاصة بين الأب والأم — كلما ساعد ذلك على خلق جو منزلي هادئ ينشأ فيه الطفل نشوءاً متزاناً . والاتزان العائلي بدوره يكسب الطفل ثقة بنفسه ، وثقة فيمن يتعامل معهم في المنزل ، ثم في أعضاء المجتمع الذي سيتعامل معهم فيما بعد . ومعظم حالات الاجرام إنما ترجع في أصولها إلى تفكك الأسرة وفساد الجو المنزلي بسبب من الأسباب كتشاجر الوالدين واختلافهما أو انفصالهما أو وفاة أحد الوالدين وزواج الأب أو الأم أو سوء الحالة الاقتصادية وانصراف أحد الوالدين بسببها أو بسبب سوء الخلق إلى التغيب عن المنزل وإهمال أمر الأطفال . والطفل في هذه الأحوال لا يستسيغ جو المنزل الكئيب ، فيهرب إلى الشارع يأتي سلوكاً شائناً أو غير مرغوب . وفي حالة العجز عن الهرب تستهويه أحلام اليقظة وبعض العادات الضارة .

وكثيراً ما يجنى الوالد بقسوته على أولاده فيفقد المنزل جو الحنان ويفقد الأطفال الثقة بوالديهم ومن يتعاملون معهم ويستشعرون الخضوع والمذلة والنقص ويصيبهم الجبن والقلق والتردد إلى غير ذلك من الصفات الهادمة للشخصية المتكاملة — وعلى العكس من ذلك كلما قويت الروابط بين أفراد الأسرة كلما زاد احتمال صلاحية الجو المنزلي لتربية الأطفال تربية صالحة .

علاقة الطفل بالأخوة:

أشرنا إلى علاقة الطفل بوالديه كعامل هام في بناء شخصيته ، غير أن علاقة الطفل بأخوته لا تقل أهمية في بناء شخصية الطفل وأسلوب حياته عن علاقته بوالديه . بل الثابت أن علاقة الطفل بوالديه كثيراً ما تتأثر بمركز الطفل بين أخوته

فقد دلت الملاحظات على أن مجموع العلاقات الموجودة في مجال حياة الطفل تتأثر بالمركز الناشئ عن جنسه كأن يكون ذكراً أو أنثى ، وعلى ترتيبه العددي في الذرية كأن يكون الأول أو الثاني . . . أو الأخير ، وعلى جنس من قبله ومن بعده كأن يكون ذكراً بعد بنات أو الذكر الوحيد أو بنتاً بعد ذكوراً أو البنت الوحيدة . كما تتأثر أيضاً بالفترات الواقعة بين ولادة الأخوة فكلما كانت متباعدة كان الجديد أشبه بالطفل الأخير . ويؤثر في ذلك أيضاً ما يحدث قبل الطفل وبعده من وفيات .

الشعور بالنقص وعلاقته بتكوين أسلوب الحياة :

وكان أول من فطن إلى أهمية مركز الطفل في الأسرة كعامل في تشكيل شخصية الطفل وأسلوب حياته «الفرد أدلر» Adler^(١) . وقد دلت الملاحظات والأبحاث على أن الطفل الأول — سواء أكان ذكراً أو أنثى — يقابل بترحيب والديه ، وينزل من أنفسهم محلاً مختاراً ، تجاب مطالبه ، ويوجه إليه كل حب واهتمام . . . الخ فينشأ وقد تعود أن يأخذ ولا يعطى . وإذا لم ينجب الوالدان غيره يبقى وهو الطفل الوحيد فيقلق عليه والده ويحيطانه برعاية أكبر بكثير من حاجته ، خوفاً عليه وحرصاً على بقاءه ، وربما منعوه من الاختلاط بمن في سنه أو تحزبوا له ، وهكذا ينشأ مؤمناً بحقوقه ولا يشعر بواجباته . متواكلاً فاقد النزعة الاستقلالية لا يعتمد على نفسه ، غير قادر على التعامل الناجح في الحياة . والمجال هنا كبير لتكوين العقد النفسية والصفات الخلقية غير المحمودة ، أخصها الغرور واحتقار غيره وسوء الظن بهم . ويزيد الطين بلة جنس الطفل ، فكثيراً ما يميز الذكر وتحبوه أمه بالمعزة فتتكون عنده عقدة «أو ديب» والعكس إن كانت أنثى فتنشأ عندها عقدة «السكرتا» .

(١) في كلامنا عن الغرائز أشرنا إلى محور دراسات «أدلر» وهي أن غريزة السيطرة هي الموجه الأساسي لسلوك الإنسان

والطفل الثانى ضيف ثقيل على أخيه الأكبر ، لأنه يحتل مركزه بصورة جزئية . وبحكم غريزة الوالدية يتجه إليه كثير من عطف واهتمام والديه ورعايتهم ، وهنا يشعر الأول بالفرق فى المعاملة ، وتثور نفسه وتضطرب أعصابه ، ويستشعر الحسد والغيرة باعراضها المختلفة من شدة الأنانية ، إلى العناد ، إلى النكوص ، إلى التحدى لمن حوله كباراً وصغاراً ، إلى القسوة على الصغير وهكذا . وينتهى به الأمر إلى فقد الثقة جزئياً بمن حوله وبنفسه ، أما الثانى فيشعر بوطأة الأول ويحاول أن يثبت ذاته ، والمجال أمامه أكثر ملائمة عما كان بالنسبة للأول . فالفارق فى القوة كان كبيراً بين الوالدين والطفل الأول فلم يكن يستطيع أن يفرض إرادته عليهما بصورة قاطعة . أما الثانى فالفارق بينه وبين أخيه الأول ليس بكبير كما أن الآباء كثيراً ما يتدخلون لصالح الصغير فينتصر ، وهكذا بينما نجد الأول ينشأ أقل صلابة فى إرادته وتمسكاً فى رغباته نجد الثانى وقد تعود الكفاح والنضال - ففرصة نجاحه فى الحياة وقوة احتماله أكبر .

أما الطفل الأخير فهو موضع عطف الجميع لصغره ولين عوده ، يعامل كطفل مدة أطول من غيره ، ويشعر هو بذلك كما يشعر بضعفه وقوة الآخرين فينشأ مدللاً ، شاعراً بنقصه ، ويحاول تعويض النقص بكيفية ما قد تؤدى إلى خير أو إلى شر .

نما سبق نتبين ما لمركز الطفل فى الأسرة من أهمية فى تقرير السكيفية التى تنبنى عليها شخصيته وأسلوبه فى الحياة ، أى تكيفه مع البيئة التكيف المناسب . كما يتبين ما لدراسة مركز الطفل فى مجموع الأسرة من أهمية حق نفهم سلوكه ونواحي شذوذه ، فيحدد الآباء سلوكهم أزاء أبنائهم على أسس سليمة . ويحاول المربون فى المدرسة تربية الطفل تربية سليمة بعد تفهم العوامل الخفية التى أثرت فى شخصيته .

وإذا كان المنزل يطبع الطفل بطابع خاص بيولوجى وراثى وخلقى اجتماعى

ونفساني ويترك فيه الآثار الأولى أو البذور الأولى للشخصية التي ستنمو مع الزمن
أدركنا ما لسلامة الجو المنزل من أهمية خطيرة .

* * *

ثانياً — الطفل في المدرسة

نظرة الطفل إلى المدرسة :

عندما يبلغ الطفل الخامسة من عمره يسمح له بدخول المدرسة - ويعبر عنها حينئذ بروضة الأطفال - ومعنى ذلك أنه يجبر على ترك المنزل وجوه الذي ألفه سنوات عدة إلى بيئة جديدة وجو جديد حيث يقضى معظم وقته في التعلم وكسب المهارات وتكوين الاتجاهات الاجتماعية الضرورية لحسن تكيفه مع البيئة الاجتماعية الكبرى وعلى ذلك يصبح الطفل متأثراً بمؤثرات منزلية وتزيد عليها مؤثرات مدرسية أو تعليمية . ويجدر بنا قبل أن نناقش نوع هذا التأثير ومداه ونتيجة بالنسبة لنمو الطفل وإعداده للحياة الكاملة وتكوين شخصيته ، أن نتبين الأثر الأول لهذه النقلة وبعبارة أخرى نتبين كيف ينظر الطفل إلى المدرسة عند أول التحاقه بها .

لاشك في أن التربية المنزلية عادة تؤهل الطفل للتكيف مع بيئته المحدودة وهي البيئة المنزلية . فعن طريق الوراثة البيولوجية يرث عن آبائه وأجداده مواهبه واستعداداته الفطرية وهي التي تقرر صفاته البدنية ودرجة ذكائه ونوع ملكاته والاستعدادات الأولى التي يبنى عليها الخلق . وتفاعل الطفل مع بيئته المنزلية ينمو ويرقى ، ولكنه نمو غير كامل ، وترق يسمح له فقط بالتعامل الصحيح الناجح مع مجتمعه الصغير ، ولكنه لا يصلح لتعامله تعاملًا ناجحًا مع المجتمع الأكبر . حقاً يدربه والداه على أنماط من السلوك تماشى مع ما تواضع عليه المجتمع من عرف وتقاليد ، ولكن مطالب المجتمع الخارجى ليست من البساطة بحيث تكفى لتحقيقها معرفة عرفه وتقاليده . إن التربية المنزلية مهما اكتملت تصل إلى حد تستشعر معه العجز عن أن تصل بالطفل إلى النمو الكامل الموجه ، وهنا تظهر الحاجة إلى المدرسة

والمدرسة على هذا الأساس بيئة مصطنعة خلقها التطور الاجتماعى ، يمر فيها الطفل ليعد للحياة فهى حلقة وسط وقنطرة يعبرها من حياة طفولته الأولى فى المنزل إلى حياة المجتمع بمطالبه المتعددة المعقدة فى كثير من الأحيان . هذا الأمر يدركه الوالدان ادراكاً صحيحاً ، وهذه فكرتهم عن المدرسة . فهل ينظر الطفل نفس النظرة ؟ الواقع أن نمو الطفل العقلى فى ذلك الحين — أى فى سن انتقاله من المنزل إلى المدرسة — لا يسمح له بذلك القدر من التفكير المنطقى الذى يتمشى مع الواقع العملى . وهو لا يفهم بالضبط لماذا يذهب إلى المدرسة ، وما الفائدة التى يجنيها من تلك الساعات التى يبعد فيها عن منزله . الواجب علينا فى هذه المناسبة أن نسهل للطفل عملية الانتقال والتكيف مع البيئة الجديدة . أى يجب أن يكون هناك تدرج من حياة المنزل إلى حياة المدرسة ولكن ما الذى نقصده بالتدرج ... نحن نغنى بذلك أن يتحقق للطفل فى (جو المدرسة) كثيراً مما يتحقق له (فى جو المنزل) الصالح من عطف وتقدير واهتمام يشعره بقيمته ويوفر له الأمن والطمأنينة وهما أساس النمو ، وأن تتحقق فى المدرسة كذلك الحرية الموجهة ، وانماء الاحساس بالمسئولية الاجتماعية كامتداد للمسئولية التى درب عليها فى المنزل . بهذا يعبر الطفل القنطرة بسلام من المنزل إلى المجتمع ، ولا يصدم فى خلالها بما يجعله ينكص ولا يحسن التكيف مع المجتمع الأكبر .

« أهمية السنوات الأولى فى تكوين عاطفة الطفل نحو المدرسة والتعليم بوجه عام — تهيئة الجو المدرسى الصالح للطفل فى هذه السن المبكرة وأهمية التدرج ، وصلنا فى بحثنا إلى أن الغرض من المدرسة كثيراً ما يكون واضحاً فى ذهن الوالدين والمربين ولكن ليس له وجود على الإطلاق فى ذهن الطفل . وأن نظرتة إلى المدرسة إنما تتكون وتكتمل تدريجاً فى السنوات الأولى من حياته المدرسية فكيف تتكون عاطفة الطفل نحو مدرسته ؟ — أن العاطفة ترتبط أشد الارتباط بنوع الخبرات التى يكتسبها المرء أو يعانى آثارها فى تعامله مع عناصر البيئة المحيطة به . ومعنى ذلك أن عاطفة الطفل نحو مدرسته وبالتعبية نحو التعليم بوجه عام

ستتكون على أساس تعامله مع البيئة المدرسية بعناصرها المختلفة من ناظر ومدرسين وتلاميذ وخدم — ومن نواحي النشاط المختلفة العلمية والفنية والرياضية والاجتماعية ، ومن الجو الذى يسود مدرسته . وهو فى تعامله مع تلك العناصر كلها انما ينظر بعين النفعية الشخصية ، أى ينظر لها من حيث أهميتها له ، وبعبارة أخرى من حيث أشباعها لحاجاته وغرائزه وميوله ، ومن حيث تلائمها مع الانماط التى نشأ عليها فى منزله — والتأثر الاول الذى يتأثر به الطفل فى هذه السن المبكرة وفى أول عهده بالمدرسة له أثر عميق خالد إلى حد كبير .

فكيف لنا والحالة هذه أن نهيم الجو المدرسى الصالح للطفل فى هذه السن المبكرة بحيث نضمن تأثيره بطريقة تدفع التلميذ إلى النشاط الذائقى فى سبيل تكوين شخصيته ؟

(١) التدرج فى نوع المدرسة :

فطن المربون من مدة غير قصيرة إلى أن التدرج الذى أشرنا إليه لا يمكن أن يتحقق فى نوع واحد من المدارس وان المدرسة الابتدائية مثلاً بالنسبة للطفل تعتبر طفرة غير مأمونة إذا لم تسبقها مدرسة أخرى تكون أقرب إلى المنزل منها إلى المدرسة فنشأت فكرة (رياض الاطفال) للاطفال من سن ٥ — ٨ واستبعدت كلفة (مدرسة) لما تحمله من آثار قديمة توحى بعدم صلاحيتها كمرحلة انتقال . ثم سار المربون شوطاً آخر فى هذا الاتجاه ، وهو اتجاه تقريب المدرسة من المنزل وجوه فأسسوا بيوت الحضانة أو فصول الحضانة للاطفال من سن ٣ — ٥ سنوات . والقصد من ذلك تمهيد التربية المقصودة للطفل فى سبيل معاونته على التكامل النمو فى جو منزلى يستشعر فيه الامان والاطمئنان والعطف ، وتطابق له فيه الحرية وهى أساس النشاط المؤدى إلى النمو . والقصد الاخير أن نعد الطفل تدريجاً للمدرسة الابتدائية بحيث لا يصدم بدخولها . ولكن هذا التقريب بين المنزل والمدرسة (عن طريق مدارس الحضانة ورياض الاطفال) يجب أن يقابله تكيف واعداد من جانب المدرسة الابتدائية نفسها فما هو هذا التكيف المطلوب وكيف السبيل إلى تحقيقه ؟

٢ — قيمة العمل المدرسى فى حياة التلميذ الحالية والمستقبلية .

لكى ننجح فى التدرج بالطفل من حياة المنزل إلى حياة المدرسة ينبغى أن يكون نشاطه فى المدرسة امتداد لنشاطه بالمنزل .

إن أساس إقبال التلميذ على المدرسة هو إشباعها لحاجاته النفسية ، وخاصة حاجته إلى الأمن ، فكلما شعر بالأمن والاطمئنان خاطر ، أى بدأ يستكشف أسرار العالم المادى والاجتماعى الذى يحتمك بهما ، وهذا الكشف إنما هو نتيجة وسبب فى نفس الوقت لحاجته للأمن . فهو يبحث لكى يفهم الأسرار ويأمنها . وهو فى نفس الوقت يبحث عندما يأمن ويطمئن . وكلما كان أساس هذا الكشف نشاطا ذاتيا معبرا عن نزعاته المختلفة كلما أدى إلى زيادة نموه وكسبه المهارات العقلية واللغوية والاجتماعية ، وتزيد قدرته على الانتاج والعمل ، ويكتسب احترام النفس ، وتبدأ ثقته فى معلمه ومدرسته . أى أن ذلك يتم متى شعر بكسب حقيقى لعقليته وشخصيته وأنه يفيد فى صلته بعالمه الحاضر ويعده لكسب عيشه فى المستقبل .

هل يعنى هذا أنه يجب أن يتذوق كل تلميذ قيمة كل علم يدرسه ؟ لا شك فى ذلك . بل وينبغى أيضا أن يرتبط كل علم من العلوم بميله واستعداداته ، أى يكون مرتبطا بغرائزه وحاجاته ونواحي الشوق عنده . وهذا العامل من الأهمية إلى حد كبير لأنه يحدد اتجاهه العقلى وسلوكه : فاما مجازاة لنشاط المدرسة وتكييفها مع جوها ، واما خروجها على الساطة ، وكرهية للعلم وشذوذا فى السلوك .

٣ — طرق التعليم المتبعة :

والطرق التى يصطنعها المدرس فى تدريسه ، وتبتكرها المدرسة فى ادارتها من أهم العوامل المؤثرة فى تكوين التلاميذ واستقرارهم أزاء عملهم . فكلما شعر التلميذ بفائدة كلما اغتبط لنجاحه . ويدفعه النجاح إلى الثقة بالنفس واحترام الذات ويبدأ اهتمامه بالبحث فى العالمين المادى والاجتماعى على قدر ترقية العقلى طبعاً . وكيف لنا أن نتخير طرق التعليم الصالحة ؟ نحن لا نشير إلى طريقة معينة ، إنما نقرر الأساس

السليم في ذلك الاتجاه . أن النمو الكامل يقوم على النشاط الحر ، والنشاط الحر أساسه الشوق الذاتي . فالتعليم الذي يستغل نشاط التلاميذ ، ويقوم على تشويقهم واستغلال ميولهم ومواهبهم هو الذي يؤدي إلى النمو الصحيح ، وهو الذي يدفع التلميذ إلى تقدير معلمييه وحب مدرسته . أما النظام القديم القائم على المعلم الإيجابي النشط والتلميذ السلبي المستمع فنظام مفكك لا يجدي ؛ ونجاحه ظاهري ، وفساده مؤكد .

٤ — أهمية شعور التلميذ بالنجاح :

إن تكرار الفشل يوهن العزم ويضعف الهمة ويميت الرغبة . لما كان بالإنسان حاجة نفسية إلى النجاح فهو يتفادى دائماً المواقف التي يتكرر فيها فشله ، وكل تلميذ يستشعر العجز ويصادف الفشل في عمله المدرسي يكره العلم والمدرسة ، وينصرف إلى أنواع من السلوك يعوض بها هذا النقص فمن كذب إلى سرقة إلى انزواء إلى اعتداء أو غش الخ فكيف تحصل المدرسة إلى تفادى هذه المساوئ .

إن تقسيم الفصول إلى فرق متجانسة في الاستعدادات العقلية « وخاصة الذكاء » يقلل الفروق العقلية الكبيرة التي تؤدي إلى شعور الضعيف بالنقص أو غرور القوي — والمنافسة الصحيحة إنما تكون بين الأنداد في المستويات المتقاربة وبذلك نقضى على كثير من المشكلات كالمشاكسة والسكسل وأحلام اليقظة وكثرة النقد . الخ . كما يجب الحيلولة دون وصول التلميذ إلى إخفاق عقلي أو اجتماعي فتعتمد المدرسة إلى تنويع النشاط المدرسي وتنظيمه بحيث يصادفه الميول ويظهر المواهب ويشعر كل تلميذ بقيمته وأنه أدى خدمة لنفسه وللمدرسة . ومن الناحية الاجتماعية تنظم العلاقات بين التلاميذ ومدرسيهم ، وبين المدرسين والآباء . كما ينبغي أن تخفف المدرسة من حدة الفوارق الاجتماعية وذلك بالتخفيف من آثارها . والطريق إلى ذلك أن ينصرف كل تلميذ إلى العمل المدرسي بشوق ، وأن توجد الفرصة إلى التفاعل الاجتماعي عن طريق الجمعيات ، بشرط أن يكون أساس التعامل المساواة

والعدل الاجتماعي ، وبحيث يتبين كل تلميذ أن مواهب واستعدادات تسكبه قيمة إذا اهتم بتنميتها واستغلالها ، فالتفاخر حينئذ لا يكون على أساس الثروة والجاه وإنما يكون على أساس الاجتهاد وثمره العمل .

٥ — الحياة الاجتماعية :

والحياة الاجتماعية المنزلية المحببة إلى التلميذ لا يصح أن تحرمه منها المدرسة فينبغي أن تسمح المدرسة عن طريق جوها المدرسي العام بنشوء عاطفة حب المدرسة لدى التلميذ ، بحيث يسمح له هذا الجو بالتفاعل مع عناصره المختلفة تفاعلاً يترتب عليه فهمه لنفسه ، وفهمه لغيره ، ويجعله يشعر بانتمائه للمجتمع المدرسي ، ويسهل عليه الانتقال من حياة الاعتماد على المنزل ، ويحرره منه تدريجاً حتى يندمج في مجتمع المدرسة اندماجاً لا يفقده احترامه لذاته ويحتفظ فيه بكيان فرديته .

كيف ننظم الحياة الاجتماعية في المدرسة لكي يحقق ذلك ؟ إن خير تنظيم للحياة الاجتماعية يكون على أساس تنظيم الأسرة . فتنقسم المدرسة إلى أسر ، ولكل أسرة نشاطها وروابطها ، فيؤدي ذلك إلى تعلق التلميذ بأسرته المدرسية ولا يحاول الانتقال عليها . ونؤكد هنا ضرورة توفر الحرية في حدود مصالح الآخرين ، والمساواة والعدالة الاجتماعية والنشاط وثبوت المعاملة على قواعد مقررة في تلك المجتمعات .

٦ — الجو المدرسي ونوع المعاملة السائدة في المدرسة :

إن أساس ارتباط الطفل بمنزله هو أنه يكفيه حاجاته المادية والنفسية في جو من الحنان يشعره بالأمن . والمدرسة كذلك مهما أشبعت حاجات التلميذ فإنها تفتقر إلى عنصر هام إذا حرمت جو العطف ، فمعاملة النظائر والمدرسين والمشرفين للتلاميذ يجب أن توجد بقصد التوجيه المبني على العطف ومراعاة صالح التلاميذ وفهم نزاعاتهم ودوافعهم الداخلية . هل يعني ذلك اللين والترخي ؟

نحن لا ننادى بذلك وإنما ننادى بالعطف الذى يسنده الحزم وعدم التراخي وعدم التذبذب بين اللين والشدّة . وهذا يعنى ضرورة ثبات سياسة المشرفين على أمر المدرسة فى معاملتهم التلاميذ — ولا نقصد بثبات السياسة الجمود بتطبيق حل واحد للمشا كل كلها ، وإنما نقصد أن يكون هناك أسلوب واحد للروح التى تعالج بها المواقف المتشابهة فإن ذلك يؤدى إلى فوائد عدة منها اطمئنان التلميذ إلى مجتمعه المدرسى وعدالته الاجتماعية فنحول بذلك دون أنواع السلوك الشاذ كالاستهتار والاعتداء والسرقة والغش والحقده . كما أن السياسة الثابتة توصل التلميذ بسرعة إلى تقدير قيم السلوك الاجتماعى ، فيسهل بذلك عمل السلطة المدرسية ولا تعد تحتاج إلى أية اجراءات تعسفية .

ونحب قبل أن ننتهى من هذا الموضوع أن نتساءل هل يعتبر المنزل مسؤولاً عن سلوك الأطفال الشاذ أم يصح أن تنفرد المدرسة بالمسؤولية ؟
أن بحث حالات السلوك الشاذ دلت على أن المنزل يكون فى بعض الحالات المسئول الأول ، فتوضع بذور الفساد فيه وتجدر التربة خصبة فى المدرسة . وفى بعض الأحيان تكون المدرسة عاملاً أصلياً متى انعدمت فيها العدالة وساء استعمال السلطة . ولا شك فى أن المدرسة الصالحة تستطيع بوسائلها المختلفة التى أشرنا إليها أن تخلق من تلاميذها شخصيات كاملة تعمل لخدمة المجتمع والنهوض به لتحقيق المثل العليا .

الطفل فى مدارس الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الأولية :

كان الطفل عادة يبدأ حياته الدراسية فى المدارس الأولية والغرض الأساسى منها إعدادة للحياة فى بيئته . ولكن القائمين على شؤون الطفل شعروا بالحاجة إلى مرحلة وسط يدرج فيها الطفل من حياة المنزل إلى حياة المدرسة وهكذا بدأت (رياض الأطفال) فى النصف الأول من القرن التاسع عشر^(١) . والغرض

(١) أنشأ فروبل الألمانى أول روضة للأطفال Kindergarten فى ألمانيا سنة ١٨٧٣ وأطفالها بين سن الخامسة والثامنة .

الأساسى من إنشاء رياض الأطفال مزدوج : يتعلق بالطفل من حيث استعداداته أولاً ، ومن حيث البيئة التى يتفاعل معها ثانياً . فمن حيث الاعتبار الأول نجد أن الفكرة الأساسية لرياض الأطفال نبعت من أن الطاقة البشرية لا تؤتى ثمارها إلا فى جو حر ، وهذا الجو الحر يسمح للطفل بالنمو المنتظم فى حدود القوانين الطبيعية فتتفتح قواه الكامنة وتشيع رغباته فى جو اجتماعى سليم ، وما علينا نحن إلا مهمة الارشاد والاشراف بحيث لا يتعارض مع الحرية ، ومن حيث الاعتبار الثانى فإن الغرض الأساسى منها أيضاً أن نهىء للطفل فيما بين سن الخامسة والثامنة بيئة فيها من جو المنزل ورعايته ما يسهل له النقلة إلى المدرسة الابتدائية عند ما يحين حينها (١) .

وقد لوحظ أن كثيرين من الأطفال يدخلون (الرياض) فى سن الخامسة وهم على ما يقولون (بضاعة تالفة) (٢) ذلك لأن الكثيرين منهم يصابون بضعف عقلى أو جسمى بسبب عدم العناية بهم كما تبينوا أن هذا الضعف يمكن تلافيه وعلاجه بالعناية بالأطفال فى المدارس ، ولكنه يصحح غير قابل للشفاء ويظل يؤثر فى حياة الطفل كلها إذا لم تتوفر هذه العناية وأهمل الأطفال أو تركوا لأهلهم يستقلون بشئونهم ، ومن ثم فكر المربون فى أوائل القرن العشرين — وخاصة فى إنجلترا — فى تدبير عناية مناسبة بالأطفال قبل سن الخامسة — وهى سن التحاقهم بالروضة — وهداهم التفكير والبحث إلى إنشاء (مدارس الحضانة) على أن تلحق بمدارس رياض الأطفال ، يدخلها الأطفال بين سن الثالثة والخامسة ، وبذلك نعوض ما قد يكون ببعض المنازل من نقص يؤثر فى تربية الأطفال . ويلاقى الأطفال فى تلك المدارس من صنوف الرعاية والاهتمام ما يسمح لهم بالنمو السليم ويعالج كثيراً من الآفات الاجتماعية من أساسها . وإذا كانت الفكرة الأساسية

(١) سنتناول بتوسع مناسب أسس الدراسة والحياة الاجتماعية فى رياض الأطفال وذلك عند كلامنا عن طرق التربية الحديثة .

(٢) تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر (١٩٤٣) لمعالى أحمد نجيب الهلالى باشا ص ٥١

فى إنشاء مدارس الحضانة تعويض النقص المنزلى من حيث السكفاية المادية أو الرعاية الفنية ، وخاصة بالنسبة إلى الطبقات الوسطى والفقيرة ، فإن الاقبال عليها يزد كل يوم بالنسبة لأطفال الأغنياء . وقد سارت مصر شوطا فى هذا الاتجاه ولا زال أمامنا شوط بعيد .

نوع المدرس الصالح للمراحل المبكرة والصفات الواجب توافرها فيه :

ذكرنا أن المدرس فى المرحلة الأولى ينوب عن الوالدين فى دور القيادة والإرشاد والتوجيه . ولكن هذه الصفات لا تكفى فى مدارس الحضانة والرياض فالطفل فى هذين المعهدين يقطع أشواطا من النمو العقلى والجسمى لها خصائصها ولها تكاليفها ومتاعبها التى لا يتحملها الرجل وإنما تصلح لها المرأة بما زودتها به الطبيعة من قوة الصبر والاحتمال تبعاً لقوة غريزة الوالدية عندها ولأنها من صميم عملها الذى أعددتها له الطبيعة . فأصلح من يعهد إليه تربية الأطفال فى مدارس الحضانة والرياض هى « المعلمة » المتخصصة فى تربية الأطفال فى تلك المرحلة ولا شك فى أن الطفل الذى تعود فى منزله أن يأنس إلى أمه يشعر بالاطمئنان إلى مدرسته أكثر منه إلى المدرس .

وما دام الدور الذى يلعبه المدرس فى مدارس المرحلة الأولى والمدرسة فى مدارس الحضانة والرياض من الأهمية بحيث يكيف النشء والأمة ، وربما قرر مصير المجتمع ، فإن من أهم واجبات الدولة أن تراعى فىمن يتولى أمر تربية الطفل فى مراحل حياته المبكرة صفات خاصة دقيقة . فما هى الصفات التى يجب أن تتوفر فى مدرس تلك المراحل ؟

إن المدرس يشترك فى وضع البذور الأولى لشخصية الطفل التى ستتمو على مدى الأيام ، فينبغى أن يكون هو ذاته صاحب شخصية متكاملة يحوز من الصفات العقلية والبدنية والخلقية ما يسمح له بتولى هذا الدور الخطير ، فالذكاء والفطنة وحسن التصرف والثبات المقرون بالحزم والعطف المعقول والاخلاص

فى العمل والأمانة العلمية والخلقىة والصبر مع قوة الاحتمال كلها لا تنقل فى الأهمية عن ضرورة اتصافه بالصحة والنشاط الفياض بحيث يدفع تلاميذه إلى النشاط المعقول ويبعد عنهم السامة والكسل .

ويجب أن يصحب هذه الصفات كفايات فنية أساسها شغفه بدراسة طبائع الأطفال فيعرف من دراسته للتربية الخصائص المختلفة وأنواع المشاعر والرغبات والميول التى تسود مراحل الطفولة بوجه عام . على أن يتبع فى هذا الاتجاه كل جديد ويقرن الدراسة النظرية بالدراسة والتطبيق العملى فيراقب الأطفال فى نشاطهم داخل الفصل وخارجه ويمتد بحثه حتى يشمل بيئتهم المنزلية فتقرب فكرته عن الطفل من كمالها ، ويعرف الطريق إلى نموه الكامل ويوجه هذا النمو لما فيه صالح الطفل وصالح المجتمع . وإذا كانت الخبرة بخصائص الأطفال تدخل فى كفاية المدرس من الناحية الفنية فما هى الخصائص المشتركة التى تميز الطفل فى مرحلة الروضة عنه فى المرحلة الابتدائية ؟

مميزات الطفل فى مرحلة الرياض : ٥ — ٨ سنوات :

ما الذى نلاحظه على أطفال الروضة لو تركوا أنفسهم ؟ نجدهم فى حركة دائمة فى أغلب وقتهم . فهذا يجرى وذلك يلعب وهذه تلغظ وتلك تهزئ بها ورجاها ، سيكونهم قليل وحركتهم أغلب ، تلك هى طريقتهم التلقائية فى الحياة وذلك هو سبيلهم الطبيعى إلى النمو . إن حواسهم فى نموها وعضلاتهم فى ضبطها واتساقها لم تصل إلى درجة الكمال بعد ، فحدة البصر لا تكتمل قبل العاشرة مثلاً بينما يتأخر كمال الحس العضلى رغم أهميته فى المهارات اليدوية إلى سن الثالثة عشرة وهكذا نجد أنهم ينشطون بطبيعتهم لا لمجرد اكتساب الصحة أو التسلية كالكبار وإنما تدفعهم الطبيعة عن طريق ذلك النشاط إلى تدريب عضلاتهم وإرهاق حواسهم وإكسابهم الخبرة عن طريق التجارب المباشرة . وواجب المربي تهيئة الظروف للحركات البدنية الحرة .

كما نلاحظ أن حركات المفاصل الكبيرة (كالخصر والركبة والكتف) سهلة الأداء بالنسبة لطفل الروضة ولكن يتعذر عليه الدقة في استخدام صغار المفاصل والعضلات فهو لا يستطيع مثلاً الدقة في استخدام الأصابع والرسغين والعينين أو ضبط الفم والحنجرة في الحديث والغناء والحذر من مطالبهم بدقة الكتابة والرسم (أو أشغال الإبرة الدقيقة للبنات) ففي ذلك إتلاف للبصر وإرهاق للأعصاب يؤدي إلى اضطراب العقل . وما دام نشاط الطفل في مرحلة الرياض وسيلته للنمو والترقي فينبغي أن يكون موقفنا تجاه ذلك النشاط بحيث يستفيد منه لا أن نعطله .

والواجب على المربي أن يفكر في تربية الطفل على أساس من نشاطه لأن نزوعه إلى الحركة ما هو إلا مظهر لنزوعه إلى الفهم والتعبير . وما ولعه بالموسيقى والرقص والغناء وصنع الأشياء أو بالجرى والقفز واللعب سوى نزعة ملحة نحو الحركة فلنستغل ما لهذه النزعة من قيمة تهيئية بأن نهيم له الفرصة للأشباع ، بحيث نشعر كل تلميذ في الفصل أو الحديقة أنه شريك في العمل واللعب ، فيبعث ذلك في نفسه روح النظام ويكسبه اتزان الحركة ، وبحيث يقوم نظام الفصول على الحركة أكثر مما يقوم على السكون .

فمرحلة الروضة في الواقع مرحلة اتقان للمميزات والمهارات اللغوية والحركية والعقلية السابق اكتسابها ، فهل هي كذلك من الناحية الاجتماعية ؟ إن علاقة طفل الروضة بمدربه قوية ومباشرة ، فهو يتأثر بنظرها أو ابتسامها وتكون عنده عواطف خاصة نحوها ، فهو يتأثر بها وقلماً يتأثر برأى اخوانه . وهو أناني في لعبه ، قد يشترك مع زملائه ولكن على قدر سرعة تكون هذه الألعاب الجمعية بقدر سرعة انحلالها ، ذلك لأن الطفل في الخامسة أميل بطبعه إلى اللعب مع غيره لا بقصد الاشتراك معه إنما ليتخذ أداة للعبه ، وليست الجماعة عنده إلا مجال لإظهار نشاطه الذاتي . وعلى هذا فالروح الاجتماعية الحققة غير موجودة في طفل الروضة بل تتغلب عليه الفردية ، وسلوكه يتبع حاجاته ورغباته

ودوافعه ، وكل واحد منهم يحاول استغلال الآخرين لرغباته ، ودوام لعبهم الجمعي وقف على انفاق هذه الرغبات حتى إذا ما تعرضت لسبب ما فسرعان ما تنحل على أساس الصراخ والخصام .

مميزات الطفل في المرحلة الابتدائية :

وضح لنا أن مرحلة الروضة مرحلة انتقال بين عالمين : عالم الطفل في منزله — بخصائصه المميزة التي يكتسبها الطفل تدريجاً — وعالم المدرسة حيث تبدأ مرحلة الانقار الحقيقية لما اكتسبه من مهارات وخبرات ، ويساعده على ذلك تكييفه للبيئة الجديدة بحيث يصبح أكثر ثباتاً وأقل انفعالاً . وهو في نشاطه الفياض لا يتعامل في الخيال وإنما ينتقل تدريجياً إلى مرحلة الواقع أو الموضوعية ، يميز ميل شديد للاستطلاع ، يصاحبه ميل للجمع والادخار والتنظيم والتملك فهو مخلوق عملي واقعي نشط . وهو في نشاطه يحب اللعب ، ولكن تلذذه باللعب الإيهامي (التخيلي) يقل بالتدريج ويحل محله لعب يقوم على التنافس والشعور بالنجاح ، وهكذا يبدأ يميل إلى الرفاق من سنه أو لاثم ينضم للجماعات المنظمة وخاصة في أواخر المرحلة حتى ليطلقون على تلك المرحلة إسم مرحلة الفريق The gang age كما نلاحظ في أواخر المرحلة بؤادر بعض الاتجاهات الاجتماعية من حب للزعامة أو التبعية أو ميل للتعاون أو الاستبداد أو الأثرة . . . الخ وهذا يدفع به إلى الكشف والمعرفة والتجول والمخاطرة والمصادقة والاهتمام بالعالم الخارجي . وقد ثبت أننا إذا اهتممنا في تلك الفترة بتهيئة الفرص للنشاط الصالح فإننا لانخدم هذه المرحلة فقط وإنما نقلل من مشاكل مرحلة المراهقة التالية ، لأننا نكون قد أوجدنا مسالك راقية مفيدة للنشاط تصرفه عن أى سلوك شاذ . ومن ناحية النمو الجسماني والعقلي فهذه المرحلة مرحلة استقرار إلى حد ما بالنسبة للفترة التي سبقتها والتي تليها ، فتموه الجسماني ببطء ولذا فصحته جيدة كما تقل قابليته للتعب ويشته ميله للحركة والنشاط والقدرة على التحمل ، ومن الناحية العقلية تبدأ قواه العقلية من تذكر وتفكير وانتباه الخ في النضوج (وخاصة بعد سن التاسعة) ويأخذ في الاعتماد على البحث والتفكير

والمذاكرة . وواجب المربي أن يعمل لتهيئة المجال لنموه في نواحيه المختلفة وأن يوجه نشاطه إلى المسالك التي تشوقه وتوصله إلى ما يكمل هذا النمو .

ولعلنا نلاحظ أن وسيلة الطفل في التعامل مع بيئته الاجتماعية هي الألفاظ والأرقام (١) . أما اللغة عند الطفل فلا تبدأ من العدم . وإنما زودت الطبيعة كل طفل عادي بجهاز للنطق على درجة كبيرة من المرونة . والطفل في اكتسابه اللغة يبدأ بإخراج عدد كبير من الأصوات ، ثم ينتقى من بين هذه الأصوات ما يسمعه في لغة أهله ، ويثبت ما ينتقيه بالاستعمال وينسى ما عداه . ولما كان الفرق بين اللغة الدارجة ، وهي الشائعة في البيئة المنزلية المصرية ، وبين اللغة العربية الفصحى ليس بسيطاً بحيث نستطيع إغفاله ، فإن الطفل يدخل الروضة ومعظم ألفاظه غير صحيحة وأسلوبه غير سليم . غير أن المدرسة يجب أن تراعى ألا تصدم الطفل بالأسلوب اللغوي العالي ، وإنما يمكن التدرج السهل من العامية إلى العربية وذلك بأن نجمع بينهما بالقدر المناسب في المرحلة الأولى كما ينبغي أن يراعى عند تعلم اللغة أنها وسيلة الطفل إلى التعبير الإيجابي الحر الطليق المتصل بخبرته الحسية الشخصية والمعبرة عن حاجاته النفسية ، فموضوعات المحادثة والمطالعة يجب أن تكون من صميم بيئته أو تدور حول ذاته وحاجاته أما المعنويات أو الماديات الخارجة عن بيئته فهذه تصلح لمرحلة تالية عندما ينضج الطفل في أواخر المرحلة الأولى والمرحلة الثانوية . كما يجب أن يقوم فيها الطفل بدور إيجابي نشيط من محادثة والقاء وخطابة وتمثيل وغناء وأناشيد . . . الخ . بدل أن يتولى ذلك مدرسه بالنيابة عنه .

الأرقام وربطها بحياة التلميذ وبيئته :

واللغة ليست الأداة الوحيدة للفهم والتعبير وإنما يشار إليها في ذلك الرسم

(١) يجد القارئ بحثاً مفصلاً عن اكتساب الطفل للغة في كتاب (اللغة والفكر) للدكتور القوصي وآخرين .

والتصوير والنحت والنقش كما تشاركها الأرقام وهى وسيلة للتعبير عن الكم والعدد
ولسكن إلى أى حد يدركها التلميذ ؟ .

إن الطفل فى مرحلة الرياض لا يستطيع أن يدرك العدد المجرد . فكلمة سبعة
لديه ليس لها معنى واضحاً ، وإنما يستطيع أن يفهم العدد المميز فيدرك معنى سبعة
أقلام مثلاً . وكلما اقترب من نهاية المرحلة الأولى يستطيع إدراك الأعداد المجردة
إلى حد محدود ، فهو يدرك العشرة مثلاً ولكنه لا يستطيع فهم كلمة مائة ألف أو
مليون مثلاً . والأرقام على هذا الأساس رموز تعبيرية على شئ من التعقيد بالنسبة
إلى الطفل ، وما يجعلها سهلة معبرة تميزها بما يثير شوق الطفل واهتمامه أى يربطها
بحاجاته النفسية والشخصية وحاجات مجتمعه ، فمسائلنا يجب أن تتناول عناصر بيئة
الطفل وما يثير اهتمامه فهو يهتم مثلاً بالأسرة وأفرادها ، والملابس وأثاثها ،
والطعام وكمياته ، واللعب وأجزائها ، والطيور وخصائصها من حيث الأجنحة
والأرجل والريش . . . الخ . والنقود ومضاعفاتها ، والمدرسة وتلاميذها وهكذا
نجد المجال زاخراً بموضوعات المسائل التى تجعل تعامله مع بيئته أساساً لفهمها ،
عند ذلك يشعر أن المسألة ليست غريبة عليه وأن المشكلة مشكلة مشتركة التى يجب عليه
حلها كما يتجه الحساب بذلك وجهة اجتماعية . وفى نفس الوقت تسكتسب الأرقام
معنى واضحاً ويستطيع الطفل التعامل بها كوسيلة للتعبير الكيفى والأخذ
والعطاء المادى .

دراسة الطبيعة وضرورة الخروج إليها :

كان ينظر إلى المدرسة قديماً على أنها مهبط العلم والعرفان وهيكل الحكمة
ومورد النور والعرفان فهلا زالت تنفرد بذلك الفضل ؟ إن الفسكرة الحديثة فى
التربية تقوم على اعتبار الطفل كما هو فى الواقع كائن حى نشط وترى أن واجبها
وهدفها أعداد هذا الطفل للحياة الكاملة السعيدة ، والسبيل إلى ذلك هو تعامله
تعاملاً حراً مع عناصر البيئة المختلفة ، وأساس هذا التعامل الاتصال المباشر بالبيئة

وعلى هذا يكون من الضروري دراسة الطبيعة بعناصرها المتعددة وبطريقة مباشرة لأن النجاح هنا يتوقف على البحث والمشاهدة الفعلية لآعلى دروس تلقى ومعلومات تحفظ . وهنا تبرز الفاعلية والنشاط وتصبح الصلة وثيقة بين التعليم والبيئة وتصبح البيئة أيضا مصدر المعرفة ومجال الدرس والبحث والعمل .

والتعليم المرتبط بالبيئة يلقي الضوء على مظاهرها حتى يستطيع المتعلم أن يراها بعين جديدة ويدركها إدراكا مستنيرا ويكسب القدرة على الفاعلية والنشاط في هذه البيئة ، تلك الفاعلية التي ترمي إلى ترقية هذه البيئة وأسعادها . لقد تحمس الفيلسوف الفرنسي (روسو) للتربية الطبيعية وإنسان حاله يقول دع الطفل للطبيعة فأما هي الطبيعة التي أنجبته لا تلك التي ولدتها أليس الطفل بدمه ولحمه عنصر من عناصر بيئته ؟ والتفاعل بينهما متبادل ، أليس كيانه البشري نتيجة الغذاء الذي يحصل عليه من نبات البيئة وحيوانها ومائها ؟ أليس الهواء الذي يستنشقه غلاف تلك البيئة التي يحويها ؟ ونحن أن وافقنا روسو على تلك النظرة فإننا نزيد عليه وجوب الإشراف على الطفل وتوجيه نشاطه توجيها يشجعه ، لا يعوقه ، ولا يحد منه . والطبيعة لها أسرار ، والأسرار مشاكل ، فكان الطبيعة ستزود الطفل بالمشاكل العلمية التي تستثير فيه الرغبة العلمية وهذا دافع طيب للعمل . وحب السيطرة ، سيدفعه للتغلب على نشاط الطبيعة وتسخيرها لمصلحته . وهنا نجد النشاط الإيجابي الذي يقوم على أساس الإدراك المستنير الذي أشرنا إليه .

ولرب قائل يقول ؟ أننا بذلك سنقصر الدراسة على مبادئ العلوم ! ولكن أأست معي في أن عناصر الدراسة في المواد المختلفة متوفرة في كل بيئة ، فجال الطبيعة يدفعنا إلى وصفها ، والحديث عنها ، وحفظ الأناشيد لأعيادها الضاحكة فتتوفر لنا بذلك مادة اللغة ، بينما نجد النهر والترعة والقنطرة والسهل والجبل والصحراء والحقول والرياح والأمطار والليل والنهار فتتوفر لنا دراسة الجغرافية ثم تاريخ الماضي بآثاره ، بينما نحتاج لدراسة الانتاج وعدد السكان والغلات والمساحات . . الخ . فتتكلم بذلك أرقام الحساب ، ويسهل علينا دراسة مشاهد

الطبيعة من نبات وحيوان بصنوفه المختلفة والطيور والحشرات . . الخ . وعندما يتذوق الطفل جمال الطبيعة ينزع إلى التعبير الفني ويلهم استغلال الخامات المحلية في التعبير بواسطة الرسم أو الأشغال . وهكذا نجد العناصر جميعها متوفرة لينشط التلميذ نشاطاً أساسه الشوق والميل والرغبة في كسب المعرفة والمهارات المختلفة وتحذوه الثقة بالنفس . ومثل هذه الدراسة يصح أن تكون أساساً لا بأس به لدراسة بيئة أخرى غير بيئة المدرسة عن طريق معسكر دراسي يقام خصيصاً لهذا الغرض ، وفي هذا المعسكر يتدربون على الدراسة الشاملة للبيئة التي يقام فيها المعسكر . فيقسمون إلى فرق ترتاد كل فرقة منها جانباً يخصص لها من القرية أو الجهة فتدرس هذا الجانب وتبحثه بحثاً شاملاً بان يحوس أفرادها خلاله فيكتبون الملاحظات ويجمعون المعلومات ويتثبتون منها ثم يعودون إلى المعسكر فيكتب كل منهم تقريراً بمشاهداته ثم يجتمعون ويتناقشون فيما شاهدوا ويقارنون الملاحظات والمعلومات ويرجعون إلى المراجع المناسبة والاحصاءات الرسمية ، ثم يكتبون تقريرهم العام عن عملهم اليومي . وفي نهاية فترة المعسكر يكتب تقرير شامل للبيئة وهذا النوع من الدراسة سيوقف التلاميذ على مشكلات الحياة الاجتماعية في بيئتهم والبيئات المجاورة فيدرسونها ويفكرون في طرق الإصلاح (١) وبتعدد أما كن المعسكرات يستطيع التلاميذ دراسة بيئات قطرهم المختلفة فيعرفون بلادهم حق المعرفة ويصبح لديهم الأساس الصالح لدراسة الأقطار الأخرى .

* * *

التعليم عن طريق النشاط الذاتي والفاعلية :

إن الحياة العقلية عند الانسان لا تقتصر على المعرفة وإنما هي وحدة متصلة مثلثة الأركان قوامها المعرفة والوجدان والنزوع ، وأولى خصائصها النشاط الذاتي

(١) نجد تفصيلاً لمتعة النشاط التلاميذ في أمثال تلك المعسكرات في باب (الفرد والبيئة) فارجع إليه

للفرد . والانسان ككل كائن حتى يسعى باستمرار للتوفيق بين نفسه وبين البيئة ، وليس معنى هذا أن يحاول أن يكيف نفسه على مقتضاها أو يخضعها لارادته فقط وإنما يعنى أن هناك تفاعلاً مستمراً بينهما غاية تحقيق التوافق المنشود ، فما هى ضرورة هذا التوافق ، وكيف يحققه الطفل ؟

إن الطفل كائن حتى ، والحياة تستلزم قدرة الكائن الحى على تلبية دواعى البيئة وعلى النشاط الذاتى الذى يرمى إلى الاتصال بالبيئة ، فالحياة تنطوى على النشاط والفاعلية والتلبية الدالة على النشاط .

والطفل لديه نزعات واستعدادات وميول فطرية موروثه ، تتولد عنها ميول وعواطف وعادات واتجاهات عقلية ، وجميع هذه النزعات والميول الفطرية والمكتسبة تدفعه إلى النشاط والاتصال بالبيئة فيكتسب من ذلك خبرات ومهارات تساعده على نشاط أكمل وخبرة أدق فى المواقف التالية أى أنه يكتسب النمو العقلى عن طريق النشاط الذاتى .

ولنا أن نتساءل هل من الممكن أن يتم هذا النمو العقلى عن غير طريق النشاط الذاتى ؟ أن كل نظام مفروض مكروه . وكل تعليم لا تكون أساسه الميول والنزعات الفطرية أو المكتسبة يفقد صفة التلقائية ولا يشمر كثيراً لأنه يكون فى نظر التلميذ لغوا هو فى غير حاجة إليه ، فلا يهتم به ولا يميل إليه ولا يبذل جهداً فى سبيل تحصيله أو الاحتفاظ به . إذن متى ينشط الطفل نشاطاً تلقائياً ؟ إن الطفل لا يكون ناشطاً مستعداً إلا إذا اختل التوازن بينه وبين البيئة ، أى إذا لم تشبع دوافعه وميوله الفطرية ، كأن يشعر بالجوع أو القلق أو حب الاستطلاع أو الحاجة إلى التقدير أو الامن . . الخ عند ذلك يدرك أنه أمام مشكلة لا بد من حلها لإعادة التوازن أو بعبارة أوضح لاشباع ميوله وحاجاته . فينشط فى سبيل ذلك نشاطاً يتصل عن طريقه بالبيئة ويأخذ هذا النشاط مظاهر متعددة من ملاحظة وفحص ودرس وتجريب وتفسير . الخ . حتى إذا ما تكرر موقف يشبه الموقف السابق فانه يستغل هذه الخبرات والمهارات استغلالاً أكبر كفاية عن ذى قبل .

نصل بما تقدم إلى أن المدرسة

(١) يجب ألا تكون مجرد مكان لتلقى العلم بل بيئة مهيأة لبناء شخصية التلميذ من جميع نواحيها عن طريق الفرص التي تتيحها له للسعى والنشاط ، فيجب أن تكون بها العناصر الملائمة لتنمية ميوله الطبيعية المختلفة وتوجيهها توجيهاً صالحاً ، وأن يقابل فيها الكثير من المشكلات المتصلة بأغراضه وحاجاته الحيوية ، ويعالج حلها بنفسه ويأرشده معلميه .

(٢) وأن تكون غنية بالمواقف الملائمة لقيام العلاقات الاجتماعية الصحيحة .

(٣) وإلى جانب ذلك ينبغي أن تراعى في نشاط تلاميذها وموقفها منهم نوع الاستجابة الداخلية التي تثيرها في نفوس تلاميذها إذ يجب ألا يؤدي نظام المدرسة وجوها إلى تعطيل النمو النفسى الحقيقى للتلاميذ ، أو إلى هدم شخصياتهم ، فرب نشاط غير موجه يعوق النمو ورب حرية غير موجهة تهدم الشخصية المتكاملة كما يهدمها النظام والاستبداد — معنى هذا أن نشاط التلاميذ الذاتى ومراعاة المدرسة لميولهم ومشكلاتهم الخاصة والسماح لهم بالحرية والتلقائية يجب أن تخضع جميعاً للتوجيه الحازم المستنير .

عند ذلك فقط تؤدي الفاعلية والنشاط الذاتى إلى النمو الفردى والاجتماعى وتؤدي إلى تكوين الشخصية المتكاملة .

ثالثاً — المدرسة والمجتمع

الآثر المتبادل بين المدرسة والمجتمع :

سبق أن هدانا البحث إلى أن غرض التربية إعداد الفرد للحياة الكاملة وأن هذا الإعداد يمر به الفرد خلال انتقاله بين الأوساط الثلاثة . المنزل والمدرسة والمجتمع . ونشير هنا إلى أن هذا الكمال نسبى ، فالكمال بالنسبة ليومنا هذا لا يعتبر كمالاً بالنسبة إلى الغد ، ذلك لأن العالم فى تطور مستمر . وإذا كان المنزل يصل فى تربية الطفل إلى درجة يستشعر معها العجز عن إتمام المهمة ، فكذلك المدرسة

لا تستطيع أن تصل بتلاميذها إلى الكمال ، وإنما هي تساعدهم على النمو الفردي وتعددهم لحياة المجتمع . فإذا سلمنا بالتطور المستمر وجب على المدرسة أن تعد تلاميذها لهذا التطور المستمر ، ومهمة المدرسة إذن لا يصح أن تقف عند مجرد نقل التراث الفكرى والاجتماعى للأجيال الماضية وإنما يجب أن تستوحى الماضى والحاضر فى إعداد الناشئين لهذا العالم المتطور . ولكن كيف لنا أن نتحكم فى هذا التطور بحيث نسميه تقدما بدل أن يتحول إلى نسكوص وتأخر ؟ إن المدرسة تستطيع ذلك عن طريق إعداد الفرد إعداداً يؤدى بدوره إلى توجيه المجتمع . هل معنى ذلك أن واجب المدرسة أن تهتم بمستقبل التلميذ أكثر من حاضره ؟ إن الطفل ككل كائن حتى يعيش ليومه وغده أى أنه يعيش لحاضره كما يعيش لمستقبله ، وواجب المدرسة أن تعد تلاميذها حياة فردية اجتماعية كاملة فى الحاضر والمستقبل أما الأعداد للمستقبل فقد أسلفنا ذكره وأما الأعداد للحاضر فيدفعها إلى أن تستوحى حاجات المجتمع الذى ستدفع بتلاميذها إلى غماره ، وأصلح المدارس ما كانت الحياة فيها صورة حياة المجتمع الخارجى ، ولكنها الصورة المنقاة من الشوائب ، أى بيئة اجتماعية مثالية تزود تلاميذها بما يكفى من مطالب المجتمع للمعرفة والخبرات والمهارات وأنواع السلوك الاجتماعى حسب ما توافق عليه المجتمع من قيم وتقاليد . والمواد فى هذا السبيل لا تكفى والدراسة النظرية لا توصل ، وإنما الدراسة العملية التى تقوم على نشاط التلاميذ الذاتى فى جو اجتماعى سليم . بذلك نصل إلى التفاعل المتبادل بين المدرسة والمجتمع . المجتمع يملئ مطالبه على المدرسة بالنسبة لحاضره ويتطلب أفراداً كاملي النواجسمانى والعقل والاجتماعى والمدرسة توجه المجتمع فى تطوره إلى الكمال . ولكن يتم هذا التفاعل بصورة منتجة يحسن ألا تقتصر على إدخال مظاهر الحياة الاجتماعية فى المدرسة فقط وإنما أيضاً بجعل المدرسة مركزاً للنشاط الاجتماعى فى محيطها ، تلقى فيها المحاضرات ، وتناقش فيها المسائل العامة وتقام فيها المناظرات يشترك فيها التلاميذ ورجال الأعمال من أهل المنطقة بذلك يتعود التلميذ بالتدرج حياة اجتماعية لا تختلف عن حياة المجتمع الخارجى .

ومهما كانت كفايات ناظر المدرسة ومدرسيها من الناحيتين العلمية والفنية والاجتماعية فإن إشراك رجال الأعمال (كمدري البنوك أو مديري المصانع أو أصحاب المزارع . . الخ) في اجتماعات هيئة التدريس من وقت إلى آخر خير معين للمدرسة على التماسى مع حاجات المجتمع الحقيقية .

اجتماعات الآباء والمدرسين :

إذا اعتبرنا إشراك رجال الأعمال في مجلس إدارة المدرسة رمزاً للتعاون بين المدرسة والمجتمع ، يمهّد لخطوة انتقال التلميذ في المدرسة إلى الحياة العملية فإن علاجا كهذا يحسن أن يتخذ بالنسبة للفترة التي يقضيها التلميذ من المدرسة والمنزل فالمدرس محتاج بصفة مستمرة إلى تتبع نشاط تلاميذه في الفصل والفناء والجمعية والمنزل كما هو في حاجة إلى تفهم ميولهم واتجاهات سلوكهم ومشاكلهم الخاصة . وفي نفس الوقت يشترك المنزل مع المدرسة في تربية التلميذ في تلك الفترة ، ووالد التلميذ أكثر احتكاكا به من مدرسه ، وأخبر بشئونه وحياته السابقة للمدرسة ، وهو محتاج إلى تتبع خط سيره المدرسى . ولا يحقق حاجة المدرس والآب سوى اجتماع يضم الطرفين فتتار مشا كل التلميذ وتقرّح الحلول . واجتماعات الآباء والمدرسين يمكن أن تتحقق عن طريق الحفلات المدرسية للنشاط العلمى والرياضى أو حفلات التعارف أو مجرد الاجتماعات العادية . ومادامت الرغبات قد تلاقت وهى تستهدف صالح الطفل ، فإن المنزل سيبدل كل جهد في إجابة مطالب المدرسة ورعاية التلميذ ، وتوفير الجو الملائم لنشاطه الدراسى فى الوقت الذى سيستفيد منه المدرس زيارة الخبرة بتلاميذه ، بما يمكنه من توجيههم وتوجيه الآباء لما فيه خير الأبناء . وكلما تم التعاون واكتمل كلما تحقق الغرض ، وخرجت المدرسة أفرادا مكتملى الشخصية صالحين للمجتمع .

مراجع الباب السابع

١ - العربية

(١) ايزكس (سوزان) ترجمة محمد مختار متولى : الطفل في المدرسة الابتدائية

ص ٧٧ - ١٢٤

(٢) » رسمية أحمد فهمي : الحضارة ص ٤٧ - ٧٦

(٣) جمعية المعلمين : مجلة العلوم - المجلد الثالث . السنة العاشرة . إبريل سنة ١٩٤٤

ص ٣٣٢ - ٣٥٠

(٤) رابطة خريجي معهد التربية : مؤتمر أساليب التربية الحديثة . فبراير سنة (١٩٤٥)

ص ٣٠٩ - ٣٤٨ - ٥٥٩ - ١٩٢

(٥) رمزي (اسحق) : المدرسة والمجتمع .

(٦) القوصي : أسس الصحة النفسية ص ١٥٥ - ٢١٥

(٧) القوصي وآخرون : اللغة والفكر ص ١ - ٢٢

(٨) القوصي : مذكرة عن القدر اللازم من كل من اللغتين العامية والفصحى في

تدريس مبادئ القراءة والكتابة (المراقبة العامة للبحوث الفنية

والمشروعات)

(٩) الهلالي (أحمد نجيب الهلالي باشا) : تقرير عن إصلاح التعليم في مصر ١٩٤٣

ص ٥١ - ٧٨

ب - الأجنبية

10 Bühler : From Birth to Maturity .

1 — Wheeler : Creative Education .

الباب الثامن

مناهج الدراسة والامتحانات

- ا — المنهج والخطة : مايراعى عند وضع المنهج مواد الدراسة للمرحلة الأولى — الغرض من كل مادة نشاط التلاميذ خارج المنهج — المواد الاختيارية .
المركزية واللامركزية فى وضع المنهج .
ب — الامتحانات : مركزها فى العمل المدرسى وعلاقتها بالمنهج .

لا يخفى أن اختيار مواد الدراسة ، وتوزيعها على الفرق الدراسية المختلفة من أهم الأمور فى تنظيم التعليم ، لأن ذلك يتطلب الإلمام بفلسفة التربية ، ويقوم على تحقيق غايات الدولة من التعليم ، لذلك كان اختيار مواد الدراسة وموضوعاتها أى عمل الخطط و المناهج (١) من أهم مشاكل التربية فى كل عصر .

(١) تطلق لفظة (الخطة) اصطلاحا فى المدارس على أسماء المواد الدراسية المختلفة التى تختار للتدريس فى كل نوع من أنواع المدارس مع توزيع هذه المواد على السنوات والفرق المختلفة ، وتحديد عدد الحصص التى تخصص لكل مادة فى كل فرقة . ويطلق لفظ المنهج أو (البرنامج) على الموضوعات التى تختار فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، والى تقسم على السنوات الدراسية التى تضمها كل مرحلة . فمثلا هناك منهج للمدارس الابتدائية يشمل جميع الموضوعات أو الدروس أو المهارات التى يتدرب عليها الطفل فى كل سنة دراسية وفى كل مادة من المواد ، كما أن هناك منهجا للمدارس الأولية وآخر للثانوية وهكذا . فالمنهج على هذا الأساس يعتبر تفصيلا للخطة وهو حجر الأساس فى بناء التعليم . وفى العادة يدون واضع منهج كل مادة (توجيهات) فى صدر منهجه تبين وجهة نظره وتتضمن نصائح وإرشادات هى نتائج الخبرة والتجربة ويستطيع المدرس أن يستفيد منها إذا رجع إليها من حين لآخر .

ما يجب أن يتعلمه التلاميذ في المراحل المختلفة : —

والطفل نزاع إلى المعرفة ، والمعرفة وسيلة التربية ، وقد وجدت المدرسة كي تزود الطفل بالمعرفة والخبرات اللازمة لنموه والتي قد لا تتوفر في الحياة الخارجية ؛ فعلينا إذن أن نبحث عن نوع المعرفة أو الخبرة التي لا بد أن يتلقاها في المدرسة .

وغنى عن الذكر أن المعرفة للعقل كالطعام للجسم ، فكما أن الجسم يحتاج إلى أنواع مختلفة ومقادير متفاوتة من الطعام حسب درجة نموه ، فكذلك يحتاج العقل إلى أنواع خاصة من المعرفة والخبرات تختلف في نوعها ومقدارها من مرحلة إلى أخرى . وهو في كل مرحلة من هذه المراحل تلازمه بعض خصائص أساسية لا يمكن تجريده عنها : فهو (١) كائن حي نام (٢) وهو ثمرة من ثمار البيئة (٣) كما أنه عضو في مجتمع .

أما عن النقطة الأولى فيلزم تزويده بما يساعده على النمو الصحيح من جميع النواحي . وأما عن النقطة الثانية فيجب تسليحه بالمعلومات التي تسمح له في مرحلة أما بالتكيف حسب البيئة أو تسخيرها لمصالحه ، واستغلالها إلى أقصى ما يمكن لخيرته وخير البشرية . أما النقطة الثالثة ، فتستدعي تهيئته للتعامل مع هذا المجتمع تعاملًا ينتج عنه الخير للطرفين والأجيال المقبلة . كما نلاحظ أن هذا الخير لا يحدث ، وتقدم المجتمع لا يتم ، إلا إذا جعلنا كل فرد في المركز الذي يتناسب مع كفاياته ومؤهلاته ومواهبه ، فكيف السبيل إلى كشف مواهب الفرد واستعداداته ؟ وكيف نهى خير الطرق لإنماء هذه المواهب والوصول بها إلى غاياتها ؟ .

إن المواهب والاستعدادات الفطرية لا تتضح كلها تمامًا في السنوات الأولى من حياة الفرد وهي تحتاج لمجال خاص يظهرها ، كما أنها تحتاج لمجال وتوجيه خاص لإنمائها . وعلى هذا اقتضى الأمر أن يوجد نوعان من التعليم : تعليم عام في المراحل

الأولى من حياة الطفل ، تلك التى يقضيها فى الرياض والمدارس الأولية أو الابتدائية والنصف الأول من المرحلة الثانوية ، تلم فيها المناهج بقدر من المواد الدراسية بحيث يأخذ الطفل من المعارف المختلفة بنصيب عام ، ويفسح فيها المجال لمواهبه واستعداداته كي تفصح عن نفسها ، كما يراعى فيها ترقية الفرد ترقية فردية واجتماعية حتى يصبح مواطناً صالحاً فيتحقق بذلك الغرض الأساسى من التعليم فى المرحلة الأولى .

ومتى أتم التلميذ هذه المرحلة ، وتكشفت مواهبه تلقى تعليمًا خاصًا يوجهه الوجهة التى تؤهله لها هذه المواهب . وتبدأ عندنا فترة التعليم الخاص بالمدارس الفنية المختلفة أو بالسنة التوجيهية ثم الجامعة .

أولاً — خطة الدراسة وطريقة وضعها : —

ولا زالت الأجيال البشرية تتوارث الخبرات خلفاء عن سلف ، وثمار التجارب تتراكم جيلاً بعد جيل ، وركب الحضارة فى تقدم مضطرد لا يتوقف ولا ينقطع . وليس فى مقدور الناشئ بطبيعة الحال أن يلم بكل هذه الخبرات ، ولهذا كان على المدرسة أن تعمد له بعض ألوان الخبرة التى تيسر له سبيل الاتصال بهذا التراث الواسع الضخم الذى تنتظمه الثقافة الإنسانية ، وأن تضمن هذه الخبرة منهجاً يقوم على انتقاء كل مجتمع لخبر تجاربه ، وتنظيم ما يمثل هذه التجارب تنظيمًا خاصًا يتفق مع مقدرة الناشئ ، ويكون فرصة تعينه على النضوج والنمو الذى يودى به إلى الاتساق مع المجتمع وزيادة رخائه ، فعلى أى أساس نقرر ما يجب أن يتعلمه الفرد فى المدرسة ؟ .

وبعبارة أخرى إذا كنا سنعتبر المعرفة إحدى وسائل التربية ، وإن المدرسة

وجدت لكي تزود الطفل بأنواع المعارف والخبرات التي لا يمكن أن يستغنى عنها والتي لا يستطيع أن يحصل عليها بنفسه لو ترك دون تنظيم وتوجيه ، فعلينا إذن أن نبحث عن نوع المعرفة التي يتلقاها في المدرسة . وأن نقرر نوع المعيار الذي نقيس به فائدة كل مادة من المواد .

لم يكن هذا الأمر بالذات موضع اتفاق المربين فنجد (١) أنصار نظرية الملكات يقولون بأن العقل مقسم إلى قوى أو ملكات Faculties كالملاحظة والخيال والتذكر والتفكير . . . الخ ولكل منها منطقة خاصة في العقل ، وإن كل مادة من المواد تقوى ملكة من الملكات فيجب دراسة أكثر ما يمكن من المواد حتى تقوى أكثر ما يمكن من الملكات . وقد نتج عن ذلك طبعاً اكتظاظ المناهج القديمة ، وفسادها واضرارها الشديد بصحة التلميذ وعقليته ونفسيته . وقد دلت الأبحاث التجريبية أخيراً على خطأ المعيار الذي اتخذوه أساساً لاختيار مواد الدراسة ، لأنه ثبت أن هناك عاملاً عقلياً عاماً General Factor يعبر عنه بالذكاوة عاملاً خاصة Factors Special عديدة جداً يعبر عنها بالملكات ، فقد ثبت مثلاً أن ليس للإنسان ذاكرة واحدة بل ذاكرات عديدة ، فهناك ذاكرة للأرقام وأخرى للصور وثالثة للأسماء ورابعة للمسموعات وخامسة للشبومات الخ . كما ثبت أيضاً أن العقل وحدة متماسكة تعمل كلها في كل عملية عقلية . ونحن لو اتخذنا هذا المذهب أساساً سنجد أنفسنا في حاجة إلى اختيار عدد لا يحصى من المواد فيزداد الأمر تعقيداً .

(٢) مذهب التدريب الشكلي : — Formal Training وقد اتجه البحث اتجاهها آخر بقصد إلتقاء بعض مواد خاصة تصلح لتدريب الطفل ، وهو مذهب التدريب الشكلي ويرى أصحابه أن تدريب العقل بمادة من المواد في ناحية من النواحي يجعله قادراً ماهراً في كل مادة أو ناحية أخرى يتناولها ، وذلك بسبب انتقال أثر التدريب Transference of Training : مثال ذلك في نظرهم أن الحساب

يقوى التفكير والاستدلال، فكلما دربنا طفلاً في الحساب أمكن انتقال أثر هذا التدريب إلى قوة تفكيره مثلاً في التاريخ أو الكيمياء أو غيرها من المواد . وهذا غير صحيح حتى أننا لنجد كثيراً من نوابغ الرياضة لا ينجحون في دراسة التاريخ أو حتى في دراسة الكيمياء بسهولة . وقد ثبت من الدراسات التجريبية الحديثة أن الترقى الناشئ عن التدريب في مادة من المواد لا يمكن أن ينتقل أثره إلا في حالتين : —

١ — حالة وجود عناصر واحدة في المادتين أو الموقفين العقليين كحالات الحساب والجبر مثلاً ويعبر عنها بوجود معامل ارتباط .

ب — ما سبق أن أشرنا إليه (في الباب الأول) وعبرنا عنه بالتعليم المصاحب أو المرافق أى أسلوب التفكير الذى يكتسبه الشخص من خبرته بعلم من العلوم ؛ فعالم الطبيعيات مثلاً يحاول أن يتبع الطريقة العلمية في بحثه أى موضوع من الموضوعات ، والمحامى يحاول أن يستغل دراسته للقانون أو المنطق في كل ما يعرض له . وهكذا ... وبجمل القول أن التدريب الذى تتطلبه أى مهنة من المهن أو أى دراسة من الدراسات يدفع بصاحبه إلى أن يستغل أفكاراً وطرقاً خاصة ويطبّقها على مواقف من نوع خاص . على أنه يحدث غالباً تحول Transference في أثر التدريب فيميل الإنسان دائماً إلى أن يطبق نفس الأفكار ونفس الطرق على المواقف المماثلة لها . فالتدريب إذن يطبع الفكر بطابع خاص وفقاً لمظاهر النشاط المختلفة (١)

وعلى هذا الأساس نجد أننا إذا اتبعنا نظرية التدريب الشكلى فقد نفكر في التاريخ بعقلية الرياضى ، وفي الطب بعقلية الفيلسوف ، مع ما يؤدى إليه ذلك من الخلط والتعقيد في عمل المناهج .

(٣) ومن المربين من نادى بالمنهج الحر الطليق ، فرأى أنصار المذهب

الطبيعى وعلى رأسهم روسو^(١) Rousseau أن يترك الطفل حراً يكتسب خبراته فلا نقرر له ما قد يعترض نشاطه ويعوق نموه ، فالمنهج أو الهدف الذى يصح أن نرمى اليه فى نظرهم (النمو الطليق النشط السعيد لكائن حى متفق تماماً مع البيئة) .
غير أن تنفيذ هذا المنهج الذى نادى به روسو يجعل تثقيف كل طفل رهناً بظروفه الخاصة . وقد لا يوصله ذلك إلى اكتساب ما بذل المجتمع البشرى ملايين السنين واضخم الجهود للحصول عليه . بل أن ذلك قد يؤدى به إلى التهلكة فلا يعود يسمح له بالاستفادة من ثمرة تجاربه . فنهج روسو ينقصه عنصر التحديد والانتقاء كما ينقصه عنصر التوجيه والارشاد .

(٤) انصار العلوم وأنصار الآداب — إذا كان الغرض الاسمى من التربية (اعداد الطفل للحياة الكاملة) فقد قسم هـربرت سبنسر^(٢) Herbert Spencer أعمال الحياة ورتبها حسب أهميتها فى نظره كما يأتى : —

١ — الأعمال التى تعين مباشرة على الاحتفاظ بالحياة وصيانتها ، وبذا جعل أهم المواد جميعاً علوم تدبير الصحة ووظائف الأعضاء .

ب — والأعمال التى نكسب بها قوتنا ، وتعين على الحياة بطريق غير مباشر كالعلوم الرياضية والطبيعية .

ج — والأعمال التى تساعد على تربية الطفل كعلم النفس وعلم الاجتماع .

د — ثم الأعمال التى تتعلق بالاجتماع والسياسة كعلم التاريخ والتربية الوطنية .

(١) جان جاك روسو فيلسوف فرنسى سبق الثورة الفرنسية بقليل ، وكان شديد النقد لنظم الحكومة والمجتمع فى عصره . وكان لكتابه (العقد الاجتماعى) أثر السحر فى النفوس ، فقد قوض أساس فكرة تحكم الفرد أو الأقلية فى حكم الشعب ، كما نادى بالحرىات وضمن مبادئه الفلسفية فى التربية كتاب « اميل » عن تربية البنين و (هلاوز الجديدة) عن تربية البنات .

(٢) سبنسر فيلسوف انجليزى (١٨٢٠ — ١٩٠٣) وقد تناول التربية بالبحث وكتب فيها كتاباً أهمها كتابه (التربية Education)

ه — ثم الأعمال التي نقوم بها في أوقات الفراغ تغذية لوجداننا واذواقنا كفنون الموسيقى والرسم وآداب اللغة .

من هذا نرى أن سبنسر اختار معيارا سليما — وهو أن التربية وسيلة لاعداد الطفل للحياة الكاملة — ولكنه اخطأ في تطبيق المعيار واستعماله ، وتحزب للعلوم ، واغشط الفنون والآداب قيمتها وحققها . وعلى العكس من ذلك هربارت الالماني وتلاميذه الذين تحزبوا للمواد الأدبية ، إذ قالوا بان غاية التربية الأساسية « تكوين الخلق الصحيح » وأن التعليم هو الذي يكون في نفس الطفل « دوائر فكرية أو مجموعات مؤتلفة Apperception Masses » أساسها الشوق الذاتي والميول التلقائية ، وهذه تؤثر في الارادة وتدفع الإنسان إلى الخير . ولهذا يرون أن تكون المواد مما يثير اهتمام الطفل ويخلق في نفسه ميولا تلقائية دائمة نحو الخير . ولذا كانت أولى المواد بالتقديم في نظريهم العلوم الإنسانية (الأدبية) وعلى رأسها التاريخ ، ثم الدين وأدب اللغة ، ثم الرسم والنقش والغناء لعلاقتها بالاخلاق ، ويلى ذلك اللغات ، وأخيرا العلوم الطبيعية والرياضية . أما الجغرافية فمرتبتها في الأهمية بين العلوم الإنسانية والطبيعية لانها حاكمة الاتصال بينهما .

ونحن من جانبنا إذا كنا نرى أن وظيفة المدرسة تنظيم التراث الانساني — العلمي والاجتماعي والديني — وتفسيره على ضوء الحاضر ، ثم ابراز المثل العليا التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها ، فلا بد أن تشمل المناهج في مجموعها ما يخدم المثل والاهداف التي ترجوها الأمة ؛ فلو أن الدراسات الأدبية والجمالية اخرجت من مناهج الدراسة أو لم توضع في المرتبة اللائقة بها ، لتبع هذا انحطاط الفن والأدب القومي ، ولو أهملت المواد العلمية لتأخرت البلاد عن متابعة التقدم الذي ترجوه . ولو أن المناهج انصرفت إلى العناية بالمواد الفنية والعلوم النظرية ، وافتقرت إلى المواد المهنية والصناعية ، لعجزت البلاد في ميدان الحياة الاقتصادية ولم تجد من رجالها من يعمل للنهوض بما ينبغي لتقدم الصناعة والتجارة . فالتوازن بين أنواع الفنون والعلوم (وهي أهم أنواع الخبرات) أمر لازم في خطط الدراسة ومناهجها .

(٥) الفلسفة البراجماتية ^(١) ومذهب النفعية : -

هل ننحو ناحية عملية فنضمن المنهج المواد ذات النفع العملي ؛ فنتختارها لانها انفع للتلاميذ من الناحية الاقتصادية ، وتمكن من الكسب والنجاح في الحياة المادية ؟ وعلى هذا الأساس نهتم بتعليم الطفل القراءة والكتابة والاختزال ومبادئ العلوم والميكانيكا اهتمامنا بالتاريخ والجغرافية والفنون المختلفة .

لقد ظهر هذا الاتجاه حديثاً في النصف الغربي من الكرة الأرضية ، فصبغ عقلية الانجليز وكذا الامريكان ، ونظروا إلى المعرفة من حيث انها وسيلة للعمل . وكان أول من نادى به بيكون Bacon حيث يقول « ان ابتغاء المعرفة لله عبادة ، وللانسان عون والغرض منها بناء نظام يمكن به تفهم الطبيعة وتسخيرها لخدمة الانسان » وفي بحث لجون لك Locke أشار إلى « اننا لن نضطر إلى أن نشكو من ضيق عقولنا إذا امكننا أن نستخدمها فيما ينفعنا » . وكان جون ديوى اكثر وضوحاً عندما قال إن التربية يجب أن تكون وسيلة لحل المشاكل « تلك المشاكل التي نشأت من صعوبات الحياة الاجتماعية ، فهناك مشاكل العقل والمادة والجسم والروح ، والإنسانية والطبيعة الفيزيائية ، والفردية والاجتماعية ، والنظرية أو المعرفة والتطبيق أو العمل ^(٢) » .

ووجهة النظر النفعية التي كان لها أكبر الأثر في التربية الحديثة هي جعل التفكير في المرتبة الثانية بعد العمل . وهي تقول بان المعرفة مقدمة للعمل ، وأن الفكر ثانوى بالنسبة لهذا العمل ، والمعرفة ذاتها غير تامة الفائدة حتى يتوجها

(١) كلمة براجماتية Pragmatism في الأصل اغريقية معناها (العمل) والفلسفة البراجماتية أساسها « التعليم عن طريق العمل » أى أن قيمة التعليم عند أنصار تلك الفلسفة تقاس بمدى ما حقق من منفعة . وهذا المذهب النفعى يسود غير في امريكا وكان على رأسه إلى وقت قريب الدكتور جون ديوى .

(٢) Dewey : Democracy & Education

العمل ؛ فكأن هذا المذهب العملي مذهب تجارب أكثر منه مذهب كلام ، فهو يهتم بالطريقة أكثر من أهتمامه بالاهداف .

ومذهب النفعية يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر منه عن طريق التلقين ، وهو لا يؤكد قيمة الناحية العملية في تدريس المواد وحدها ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل في مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة لهذا الجهاد .

والبراهمسية من أجل ذلك تهاجم التقسيم التقليدي للنهاج إلى مواد وعلوم مختلفة ، بل إنها لا ترى فارقا كبيرا بين مادة وأخرى . لأنها جميعا نواح من نشاط أنساني يقصد بها حل مشاكل البيئة التي لا تنقسم . وبدلا من أن يطالب الطفل بدراسة المواد وموضوعاتها منفصلا بعضها عن بعض ، يرون وجوب جعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هي في الطبيعة ، وأن تكون دراستها بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ، وينظر إليها من وجهة نظر نفعية ^(١) ففكرة توحيد البرامج هي محور وأساس النظرية النفعية فالمنهج عندهم (معرفة غير مقسمة إلى مواد يتحصل عليها الطفل عن طريق نشاطه في حل المشاكل أو المشروعات) فكأنها تلغى المواد وتجعل كسب المعرفة أمرا عرضيا غير منظم .

ونحن وإن كنا لانعارض في أن معرفة الدورة الكهربائية وإصلاح السيارة وغيرها من الأمور العملية أفيد عمليا من معرفة مساحة أفريقية ووصف جوض نهر من الأنهار . . . الخ : وإن معرفة مبادئ الحساب الأولى تغني في الحياة العملية عن تعقيدات الرياضيات البحتة ، فالواقع أن لكل مادة من مواد الدراسة قيمة مباشرة وغير مباشرة ، لاسيما إذا كانت ذات أثر فعال في ناحية (التدريب العقلي) فتكسب الإنسان الدقة وترقى مستواه . أما الاقتصار على المواد النفعية التجارية أو الصناعية فيجعل الأفق العقلي ضيقا ، والتفكير محدودا ، والحياة مادية محضنة لا تمتع فيها ولا

جمال ، فيصير الإنسان آلة جامدة لكسب العيش . وكذلك يجب ألا تنحصر (المنفعة) فيما يؤدي إلى الكسب مباشرة ولسكن فيما يفيد في ترقية الطفل ، وتغذية مبوله ، وتنقيفه الشقاقة العامة ، وتوجيه إرادته إلى الخير ، وتوثيق الصلة بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه .

ولعل من المناسب أن نورد هنا ما ذكره الفيلسوف الإنجليزي المعاصر برتراند رسل Bertrand Russel في كتابه عن التربية والعلاقة بين المنفعة والمعرفة البحتة في التربية قال : — (ان الفصل بين المعرفة والحياة شيء يوجب الأسف ، ولو أنه أمر لا يمكن تجنبه في أثناء الدرس . وبما أنه من العسير تجنب ذلك ، فيجب أن تكون هناك أحاديث تأتي من وقت لآخر ، الغرض منها بيان قيمة المعارف التي تدرس ، ويجب في هذه الأحاديث أن نعبر عن المعرفة بمعناها الواسع . على أنه لا بد أن يكون هناك مكان كبير لتتبع حب الاستطلاع البحت الذي لم يكن من الممكن بدونه اكتشاف كثير من نواحي المعرفة القيمة ، كالعلوم الرياضية البحتة مثلاً ، ويبدو لي أن كثير من نواحي المعرفة قيمة لذاتها ، لا بالنظر للنفع الذي تستعمل مطية له ، لذلك لا أحب أن يشجع الصغار على أن يكون لهم غرض آخر في المعرفة غير ذلك . فحب الاستطلاع الطبيعي في الأطفال صفة قيمة جداً ، فإذا قصرت هذه الصفة على أن تصل بالطفل إلى ما يريده منه ، فلا بأس من أن نلجأ للتدريب العملي كي نكسب الطفل المهارة في ناحية من النواحي . وكل من هذين الدافعين له قيمته ولا يجب أن يطغى أحدهما على الآخر ^(١) .

فكان المذهب النفعي يهتم بالناحية العملية فقط ، ويقصد تدريب التلميذ على حاضره بغض النظر عن التراث الضخم الذي صرفت البشرية ملايين السنين حتى وصلت إليه ، وبغض النظر عن المثل العليا التي يهدف إليها المجتمع في مستقبله ،

وليس هناك شك في أن ذلك الاعداد وأن كان يهيء الطفل لحياته الحاضرة بصورة كافية ، إلا أنه لا يعده للحياة الكاملة في المستقبل على أساس الماضى وهنا ناحية النقص في هذا المذهب .

(٦) المذهب المثالى أو مذهب النشاط الإنسانى : —

أما أحدث الآراء فيمثلها المذهب المثالى الذى يعتبر المدرسة صورة مصغرة للعالم : عالم الإنسانية بماضيه وحاضره ومستقبله ، فهى تهتم بمجموع التراث البشرى بأجمعه لا بتجارب الطفل فقط . كما إنها ترى أن هدف المدرسة تشمل الحياة المدنية كاملة فيها ، فالتربية المدرسية ترمى الى تركيز وتنظيم الخبرة البشرية التى سيندمج فيها الطفل فى المستقبل .

وقد قسم أنصار هذا المذهب النشاط الإنسانى أقساما ثلاثة : ما يختص بالرأس (كالعلوم) وما يختص باليد (كالصناعات وأنواع المهارات) . وما يختص بالقلب (كاللغة وأنواع الفنون) .

وقد أتى السير برسى نى Percy Nunn بتقسيم أكثر تفصيلا ، فنادى بأن يتمثل فى المدرسة أنواع النشاط الإنسانى الهامة ولقد لخصها فى مظهرين : —

١ — مظاهر النشاط الاحتفاظى : وهذه تشمل أنواع النشاط الذى يضمن صحة السلوك الفردى والاجتماعى مثل العناية بالصحة ورشاقة الجسم ، والتقاليد والنظام الاجتماعى والأخلاق والدين .

ب — مظاهر النشاط الابتكارى : وهو النوع الذى تقيم عليه المدنية صرحها ويقوم على دراسة الخبرات السابقة فى حرية تدعمها الثقة بالنفس ، فتثمر الابتكار والإبداع .

وجمل القول أننا عند وضع المنهج ينبغى أن نلم بنواحي النشاط الإنسانى ، ونحلل كل ناحية منه تحليلا دقيقا ، ثم نرتبها حسب الأهمية ، ونختار المواد الدراسية التى تعين التلميذ فى مرحلة ما على الانتاج الصحيح فى نواحي ذلك النشاط (١) .

(١) أنظر تطور النظرية التربوية ص ٣١٠ ومجلة التربية الحديثة عدد أكتوبر سنة

وهناك تقسيم عام لنواحي النشاط يشمل عشرة أقسام، تنقسم بدورها إلى عشرات نلخصها فيما يلي :

- ١ — النشاط اللغوى — ويشمل التمكن من اللغة، والقدرة على فهم غيرنا، والتعبير عما فى نفوسنا، وقراءة الرسوم البيانية والاحصائية والمعاجم . . الخ .
 - ٢ — النشاط الصحى — ويشمل كل ما يتعلق بصحة الجسم عموما، وكل عضو منه على حدة : من غذاء ووقاية وألعاب ورشاقة ونظافة وعلاج . . الخ .
 - ٣ — النشاط المدنى — ويشمل كل ما يتعلق بالفرد كعضو فى المجتمع من الناحية السياسية والاقتصادية، وانتقاء العمل الموافق لميوله بحيث ينتج فيه ما يعود عليه وعلى أسرته ومجتمعه بأحسن فائدة .
 - ٤ — النشاط الاجتماعى — يتضمن العلاقة بين الفرد وبين أفراد المجتمع من الناحية الإنسانية .
 - ٥ — النشاط فى أوقات الفراغ — ويشمل المقدرة على استغلال الهوايات المختلفة والاشتراك فى الأندية .
 - ٦ — النشاط العقلى — ويشمل إنماء أنواع النشاط الذهنى واستغلال الذكاء فى حدود المنفعة .
 - ٧ — النشاط الدينى — ويشمل ما يؤدى إلى المحبة بين الناس واطمئنان الشخص إلى العدالة الإلهية .
 - ٨ — النشاط الأبوى — ويشمل العلاقة التى تربط الأب بأسرته .
 - ٩ — النشاط العملى غير المتخصص — ويشمل كل نشاط عملى خارج المهنة كاستخدام المخترعات، وتنسيق المنزل والحديقة . . الخ .
 - ١٠ — النشاط العملى المهنى — ويشمل التخصص فى مهنة من المهن العملية .
- وليس على واضع المنهج بعد دراسة أوجه النشاط الإنسانى إلا أن يتخير

النواحى التى تخص الطفل فى المرحلة التى يضع له فيها منهجه ، ثم يتخير المواد التى تجعل التلميذ أقدر على تحقيق هذا النشاط والانتاج فيه انتاجا كاملا . إذا كان الأمر كذلك فكيف نحدد تلك المواد للمرحلة الأولى من التعليم ؟

* * *

اختيار مواد الدراسة للمرحلة الأولى

هناك أشياء يجب أن يعرفها كل الناس ، وأخرى يجب أن يعرفها فريق منهم ولا حاجة بالآخرين إليها . فالطب مثلا يجب أن يعرفه بعض الناس ولكن يكفى سواد الناس تحصيل معلومات ابتدائية فى علم الصحة ووظائف الأعضاء مثلا . ويمكن القول بوجه عام أن المواد التى تعلم فى مدارس المرحلة الأولى يجب أن تكون بين ما يتحتم على كل فرد أن يعرفه ، بحيث تمهد للكشف عن ميول الأطفال حتى يعنى بتنميتها خلال فترة التعليم العام قبل مرحلة التخصص . وهى فى نفس الوقت تبصر الطفل ببيئته وتقوده إلى التعامل الصحيح معها .

ولكى نصل إلى تهيئة الطفل ليكون مواطنا صالحا ينبغى أن يدرس الطفل البيئة التى درج عليها أى قريته ثم وطنه ، فيدرس أحوال أهل القرية وغلاتها ومظاهر الطبيعة فيها ، ثم أهل الوطن وتقاليدهم ونظمهم ؛ متدرجا من المعلومات القليلة التى حصل عليها بالمشاهدة والخبرة والتجربة الشخصية ، ثم تنمو هذه قليلا قليلا بفضل مالىدى الطفل من حب استطلاع حتى تظهر له العالم فى شئ من الوضوح . ثم يتدرج من هذا إلى دراسة الدول التى لها علاقة بمصر ثم إلى دراسة العالم . وهذه هى الناحية الطبيعية ويعبر عنها أحيانا بمادى الجغرافيا ومشاهد الطبيعة . وقد يحن التلميذ إلى دراسة البيئة فى الماضى ، ثم الوطن وعلاقاته التاريخية ، ثم التطورات التاريخية فى بلده وفى العالم . وهذه هى الناحية الانسانية ويعبر عنها بالتاريخ والتربية الوطنية . ولا شك فى أن دراسة الطفل للطبيعة ستجعله يدرك

وجود خالق مبدع يتوجه إليه بالعبادة والتقديس وهذه الناحية الدينية ، توفى عن طريق دروس الدين ، وهى لا تثمر إلا عن طريق التجربة العملية والقدوة ومزاولة الفضائل لا بالنصائح والمواعظ فقط .

وسيجد التلميذ نفسه مدفوعاً إلى تعلم اللغة القومية — قراءة وكتابة ومحادثة لفهم ما يقرأ ، والتعبير الصحيح عما فى ذهنه ، والتغنى بالشعر والأناشيد . كما سيحتاج إلى معرفة القواعد الأساسية للحساب بقصد التعامل المادى على أن يراعى وصل المسائل الحسابية بحياة الطفل ، وربطها بغيرها من الدروس كالرسم والأشغال . . . الخ .

ومن المواد التى تتلائم مع ميول الطفل ، وتساعد على شغل أوقات فراغه : الأعمال اليدوية كالرسم والأشغال والفلاحة والموسيقى ، وأشغال الأبرة والتدبير المنزلى (للبنات) ثم الألعاب الرياضية .

يلاحظ مما تقدم أننا ننادى بوجود دراسة الجغرافية والعلوم (مشاهد الطبيعة) والدين والتاريخ واللغة العربية والحساب والأشغال اليدوية والرسم والألعاب الرياضية بمدارس المرحلة الأولى (١) .

(١) يلاحظ أننا لم نذكر اللغة الأجنبية . والواقع أن تدريسها لتلاميذ المرحلة الأولى موضع خلاف حتى الآن بين العلماء والمربين . فمنهم من يقول أن تعليم لغة أجنبية للطفل الذى لم يتقن لغته القومية ، يعد إرهاباً له وتعطيلاً لا تقاينه لغة بلاده . ونحن فى مصر نتكلم العامية ثم نتعلم العربية الفصحى فى المدارس وكأنها لغة أجنبية . أما الآخرون وعلى رأسهم برتراند رسل الانجليزى — فيرون أن من الخير التكبير بتعليم الطفل لغة أجنبية حتى يتقنها إتقاناً لا يتيسر له إذا تقدم به العمر . ودلل على إمكان ذلك بكثير من المشهورين وأهل الطبقة الأرستقراطية فى العصور الوسطى إذ كانوا يتعلمون اللغات الأجنبية فى ميعه الصبا . وهو ينصح بأن يكون تعليمها بوساطة شخص تكون هى لغته الأصلية وعن طريق اللعب فى أول الأمر .

الغرض من كل مادة

كما نلاحظ أننا في المرحلة الأولى لانزى من تدريس اللغة إلى أعداد الطفل ليكون أدبيا ، أو الحساب ليكون عالما رياضيا ، أو الرسم والأشغال ليكون

= وسنورد فيما يلي صورة طبق الأصل . لحظة الدراسة بالمدارس الابتدائية بعد آخر تعديل تبعا للقرار الوزاري رقم ٧٤١٤ بتاريخ ٥ / ٧ / ١٩٤٧ .

عدد الحصص في الاسبوع	المادة	السنة الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
٢	القرآن الكريم	٢	٢	٢	٢
٩	اللغة العربية والخط العربي (تدخل فيها القصص)	١٢	١٢	٩	٩
١	الاناشيد والموسيقى (تدرس الموسيقى في السنة الرابعة بالبنات فقط وفي البنين تربية بدنية)	٢	١	١	١

٨	اللغة الأجنبية والخط الافرنجى	—	—	٨	٨
٥	الحساب	٦	٦	٥	٥
١	الهندسة العملية	—	—	١	١
٢	التاريخ والتربية الوطنية	—	—	١	٢
١	الجغرافيا	١	١	١	١
٢	مشاهد الطبيعة ومبادئ العلوم	٣	٣	٢	٢
١	الصحة	—	—	١	١
٢	الرسم	٣	٣	٢	٢
٣	الأشغال العملية (منها حصص بمدارس البنين في المدن لفلاحة البساتين وحصتان في القرى)	٣	٣	٣	٣
١	التربية البدنية والألعاب	٣	٣	٣	١

المجموع ٣٤ ٣٤ ٣٨ ٣٨ ٣٨

فنانا . فليست هذه المواد سوى وسيلة أو أداة لغيرها . واهتمامنا بها إنما نتج عن كونها الاداة التي تفتح بها مغاليق المواد الأخرى عندما يرتقى عقل الطفل . وسنلخص فيما يلي الأغراض الأساسية من تدريس كل مادة : —

(١) الدين — ينبغي اتخاذ المرحلة الأولى فرصة لتبسيط المعتقدات الدينية وتمكينها من نفس التليذ حتى لا تعصف بها الأهواء في مرحلة المراهقة ، وبحيث تصبح كعنصر أساسي موجه لسلوكه وشخصيته . والدين في أساسه محاولة لتنظيم المجتمع على أسس سليمة ، فينبغي أن يعرف التليذ ما يمس حياته الاجتماعية من الناحية الدينية . والمشاهد أن مجتمعا مصرى — وخاصة في الريف — فيه من المشكلات ومساوىء الحياة الاجتماعية ما يرجع بأصوله الحقيقية إلى فهم خاطئ للدين ، أو نتيجة للجهل به : كالاعتقاد في الخرافات والسكرامات والثرار... الخ .

ومنهج الدين وطريقة تدريسه يجب أن تكونا بحيث تعالجان هذه النواحي ، وحينئذ يقف التليذ على الأسس الصحيحة لدينه ومغزاها ، كما يصبح للدين وظيفة حقيقية يؤديها في حياة الأمم ، فيساهم في الإصلاح ، ويرفع المستوى الاجتماعي ، ويقوى الرابطة الاجتماعية . ومتى ربطنا الدين بالحياة أصبحت دراسته لا تقتصر على الكتب ، ولم يعد ألفاظا تردد دون وعى ، وإنما تشمل دراسة الحياة في مظاهرها المختلفة من روحية ومادية أيضا ، ويظهر كحجر أساسي في صميم حياة الفرد والجماعة .

(٢) اللغة القومية — اللغة للإنسان أداة الفهم والتفاهم والتعبير ، وهى الوسيلة التى تنتقل بها الأفكار والعواطف والانفعالات فهى ليست مجرد قواعد تحفظ ، أو مصطلحات ومحفوظات تسمع دون وعى لمغزاها ، وإنما هى وسيلة لفهم البيئة والمجتمع والتعامل مع كل منهما تعاونا منتجا ناجحا وعلى هذا الأساس يجب ربط اللغة بالحياة إذ أن التليذ محتاج إلى اللغة لكي يوضح ويعبر ويسجل فى كل ناحية من نواحي نشاطه .

وعلى هذا الأساس تهدف اللغة بما تشمله من قصص ومحادثة ومطالعة إلى تزويد

الطفل بالثروة اللغوية المناسبة ، التي تدخل السرور إلى نفسه ، والتي تقوم لسانه وتهذب خياله وتمسكته من التعبير السليم عما يجيش في نفسه ويجول بخاطره من غير تعثر أو خجل ؛ وأن يستطيع تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع من الموضوعات التي درسها أو مسألة من المسائل التي يشترك الناس في الاهتمام بها أو كتابتها في أسلوب يجمع بين الترتيب والقوة ، وأن يكون قادرا على فهم ما يسمعه من الناس وما يقرأه لهم ، متذوقا جمال الشعر والنثر ، مشغوفا باستقصاء أحوال البشر وتفهم سلوكهم ، قادرا على تقدير قيمة الأشياء وصحة الحكم عليها .

وتحقيق هذه الأغراض يقتضى من المعلم أن يعتبر اللغة وسيلة لا غاية ، وأنها وحدة ، أجزاؤها متصلة بعضها ببعض كل الاتصال . فالقراءة والكتابة (الخط والهجاء) والنحو ليست مواد كل منها قائم بذاته ، لذلك ينبغي أن يؤلف المعلم بين هذه الفروع تأليفا محكما يصل بها جميعا إلى الغايات السابقة ، وألا يتقيد بجدول دراسي يقوم على المبالغه في تقسيم المواد إلى فروع .

(٣) الحساب — والأغراض الأساسية من تعليم الحساب في مدارس المرحلة الأولى هي إعداد التلاميذ للدخول في معترك الحياة العملية ، وجعلهم قادرين على الانتفاع بما يتعلمونه من قواعد مختلفة في حياتهم اليومية وتطبيقها في مختلف الشؤون التي يمارسونها ، فضلا عن إنباء القوة المفكرة فيهم فيما يتعلق بالعلاقات العددية وتعويدهم النظام والدقة في الأعمال .

والحساب كما يقولون من عقارب الطفولة ، واسكن ترياقه أن يعالج بعناية وتدرج وبوسائل إيضاح حسية كأجهزة منتسورة وغيرها ، مع ربطه بحياة التلميذ الواقعية ، على أن يعنى بتدرج صعوباته وتوزيعها توزيعا يسهل التغلب عليها ، بحيث لا يترك مجالا لشعور العجز واليأس ويكون مقدمة طيبة لا عتياد الدقة وهذا ما يجعل للحساب أهمية كعنصر من عناصر التربية الأولى زيادة على فائدته العملية .

(٤) الجغرافيا — إذا صح لنا أن نعتبر الجغرافيا وسيلة لتنمية قوى الملاحظة

والتخيل والاستنباط والتعليل فى التلاميذ كان علينا أن نؤكد غرضها الأساسى وهو تعريف التلاميذ بالبيئة المحلية وتوثيق الصلة بين الطرفين .

ودراسة الجغرافيا ، يجب أن تتجه اتجاهها عمليا . فعن طريق الارصاد الجوية وملاحظة الفروق فى الضوء والحرارة والتغيرات الموسمية يمكنهم دراسة فصول السنة ودوران الأرض ومختلف العوامل التى تؤثر فى المناخ . ودراسة الغلات المحلية والأسواق تؤدى إلى فكرة صحيحة عن الناحية الاقتصادية ومواطن الانتاج والاستهلاك والتصدير والاستيراد والعلاقة التجارية بين وطن التلميذ والبلاد الأخرى .

وليس أدعى لتوضيح معنى الظواهر الجغرافية المختلفة من طبيعية وصناعية أكثر من مشاهدتها فى رحلة أو صورة أو فيلم سينمائى .

وبعد دراسة البيئة المحلية دراسة كافية يمكن التدرج بالتلاميذ إلى معرفة بيئات أخرى : بعضها يشبه بيئتهم ، والبعض الآخر يختلف عنها اختلافا كبيرا أو قليلا ، وبذلك يقفون على التباين فى حياة الشعوب وأعمالهم ومظاهر نشاطهم ، ويدركون أن ما بين الأمم والشعوب من اختلاف فى المدنية والأعمال يرجع أكثرها فيما يرجع إلى طبيعة البلاد التى يقطنونها لا إلى مجرد المصادفة ، وأن البيئة الجغرافية تؤثر فى الإنسان وتوجه جهوده وحرفه وكل نشاطه . كما أن الإنسان يؤثر فى البيئة تدريجا ويجعلها صالحة لمعيشته وتقدمه بما يبذله من جهود ونشاط ، وعلى ذلك النشاط يتوقف نجاح الشعب وسعادته فى بيئته .

(٥) التاريخ — أن تلميذ المرحلة الأولى ، بخبرته المحدودة وضيق الأفق الذى يعيش فيه ، ينبغى له تعرف ما مر على حياة الإنسانية من قبل ، وما تنظمه حياة الناس فى الحاضر ، وما يتطلعون إليه فى المستقبل . ولا يمكن للطفل أن يدرك هذا الاتصال بين الماضى والمستقبل ، أو أن يتخلى حدود البيئة التى يعيش فيها إلى غيرها من البيئات الأخرى إلا إذا اتسع شعوره بالزمن وأدرك أن الأزمنة الماضية والأماكن ليست مجردات خاوية وإنما هى مليئة بالأجيال التى

تعيش اليوم والتي عاشت من قبل . كما يتضح له أن الحضارة الحديثة إنما هي وليدة محاولات بدأت مع الفطرة ثم نمت بمحاولات اشترك فيها الناس جميعا . وهكذا يفهم التلميذ عن طريق دراساته أنه عضو من أسرة الإنسانية ينبغى عليه أن يلحق بخطاها وأن يواصل السير وأياها وأن يزيد في تقدمها ما استطاع إلى ذلك سبيلا^(١) وأول ناحيتين تشوقان الطفل . — ١ — الموكب العام الذى يمثل السير من العصور الجيولوجية إلى الإنسان الأول ومن الإنسان المتوحش إلى الإنسان المتمدن فى الحضارة الحالية .

ب — وثانيهما الوصف القصصى التمثيلى للحوادث التى فيها بطل يستدر العطف أو الإعجاب .

وعلى هذا الأساس يمكن أن يبدأ بدراسة قصص مشوقة عن عطاء الرجال ثم يتدرج لتاريخ الوطن ثم يلم بصورة مختصرة سهلة واضحة عن تاريخ العالم . ولعلك تلاحظ ان تاريخ مصر المجيد يحقق ما يشوق إليه الطفل . ومدرس التاريخ الملمهم يعرف كيف يثير خيال الطفل وولوعه بالصور وقصص البطولة وما فطر عليه من حب استطلاع لتعرف أخبار الناس وأحوالهم ، ثم لذته فى الصنع والتمثيل حتى يصل إلى بناء معرفة صحيحة عن الماضى ، مع تأكيد وحدة الإنسانية وأن العالم مهما تفرق شيعا ودولا يستضعف بعضها بعضا ، فإنه وحدة شاملة تعمل للعلم والحضارة والاستقرار . وينبغى أن ترتبط الدراسة التاريخية بالدراسة الجغرافية ، فالنيل أساس الحياة فى مصر ، وعلى جانبيه قامت الحضارة المصرية القديمة التى امتدت إلى الشرق الأدنى وحوض البحر الأبيض ، وحدثت فى أثناء ذلك موجات انتشار وانعكاس عديدة أهمها الدعوة الإسلامية وما أعقبها من توحيد العالم العربى وتميزه بصورة ثقافية واجتماعية خاصة . فدراسة التاريخ القومى مهمة لتحقيق غرضين : الغرض الأول تنشئة المواطن المصرى الفخور بماضيه ، السعيد بحاضره ، المساهم فى أعلاء وطنه وترقية

مستقبله ، والغرض الثانى اتخاذه أساسيا للتوسع ودراسة تاريخ الشرق الأوسط وتاريخ حوض البحر الأبيض ثم أوروبا وأمريكا وغيرها .

ويجب أن تتضمن هذه الدراسة تاريخ نشأة القرية المصرية وتطورها بوجه عام وهو تاريخ نشأة الحضارة فى العالم ، وهذا التاريخ قصة بديعة علاوة على كونه حقائق علمية . كما يجب أن تتضمن الدراسة تاريخ ما يشاهدونه ويتصلون به فى بيئتهم من نواحي الحياة الحاضرة كالزراعة والصناعة والمواصلات والملابس والأثاث والبناء والصحة . . . وهى دراسة ضرورية لكي يقف الطلبة على الأساس الذى بنيت عليه حياتهم الحديثة . مما تقدم نتمين أن التاريخ الذى يحمل بنا دراسته لتلاميذ المرحلة الأولى ليس هو التاريخ السياسى فحسب ، وإنما هو تاريخ الحضارة على اختلاف مظاهرها الاقتصادية والفنية والاجتماعية ، هو تاريخ البيئة وأهلها .

(٦) التربية الوطنية — تهدف مادة التربية الوطنية إلى دراسة المجتمع الحالى وما يسوده من نظم وقوانين وما يكتنفه من عوامل القوة والضعف ، ومركز الفرد فيه بماله من حقوق وما عليه من واجبات دراسة تؤدى إلى تنمية الوعى القومى والاجتماعى ، وتشبع الفرد بفكرة الحق والواجب وتهيؤه لان يكون عضوا عاملا فى الجماعة يعرف كيف ومتى يخدمها ويضحى فى سبيلها .

ولكى يتحقق ذلك يجب أن يدرس التلميذ النظام القائم بمؤسساته ونظمه وقوانينه المختلفة على أساس وظيفى فيربط كلا من هذه بالوظيفة التى ترسم لها ، حتى يتبين المجتمع ككائن حى يعتمد فى حياته وتقدمه على ما يشمله كيانه من التنظيمات ، وما يقوم به الأفراد والجماعات من جهود موجهة لخدمته ورفاهيته والنهوض به وبجميع أفرادها فى الحال والمستقبل .

ويجب أيضا أن تدرس تلك العوامل التى تعوق تقدم المجتمع من اقتصادية وصحية وتعليمية وسياسية وغيرها . كما ينبغى أن تتضمن هذه الدراسة تتبع الحوادث الجارية من اجتماعية وسياسية وصحية وتعليمية ... داخلية وخارجية والتعليق عليها

ومناقشتها مناقشة موضوعية حتى يستطيع تفهم العوامل التي تؤثر فيها واستخراج النتائج والعبر منها ... وبذلك وحده يتسكون رأى عام موضوعى متنور لا ينقاد الى العاطفة العمياء ، ويجاول أن يدرك الآثار القريبة والبعيدة التي تترتب على ماجريات الحوادث التي تحيط بها من كل جانب ولا تجد سبيلا للنفوذ الى براهج التعليم فى مدارسنا ، فيتلقى النشء فيها القيادة بمن لا يصلحون لها من ذوى الأغراض الذين يمللون أفكارهم ، ويتركونهم حيارى يسودهم التشكك ، وتغلب عليهم الأفكار والآراء العاطفية العقيمة .

ومن الأهمية بمكان أن تعمل المدرسة على تمكين التلاميذ من زيارة المجالس المحلية والقروية ومجالس المديريات والجماعات الخيرية وما الى ذلك ، وأن تعنى بنظام الجماعات المدرسية المختلفة وأعمال البر ، وتنظيم هذه الجماعات على أسس دستورية ديموقراطية ، واشراك التلاميذ فيها اشراكا فعليا ، وعلى مدى احترام المدرس والمدرسة للمبادئ الخلقية والديموقراطية وروح الوطنية يتوقف ايمان التلاميذ بها .

(٧) مبادئ العلوم ومشاهد الطبيعة — الغرض الأساسى من دراستها توجيه الطفل الى النشاط العملى الذى يشبع فيه حب الاستطلاع ، ويمكنه من التعرف على عناصر البيئة التي تحيط به ، وإظهار الصلة التي تربط بينه وبينها وترشده الى أهمية التعامل الصحيح معها . ونزعة الاستطلاع عند الطفل محتاجة الى التوجيه والقيادة لكي ينميها ويستفيد منها معرفة وخبرة متزايدة ، وعلى ذلك فأساس دراسة العلوم يقوم على المشاهدات فى ميدان البيئة الخارجية وعلى ما يتبع ذلك من بحث وإطلاع . والبيئة زاخرة بالمادة التي تصلح لهذه الغاية من نباتات وطيور وحشرات وتربة وصخر وماء وهواء ... الخ مما تزخر به الطبيعة من الكائنات . وميدان الدراسة العملية لا يقتصر على الطبيعة فقط وانما ، يتغلغلها الى كل ما يتعلق بحياة الإنسان . فتطبيق العلوم فى الزراعة والصناعة والمواصلات والحياة المنزلية والعامة هو من

أهم المظاهر التي تتميز بها المدنية الحديثة وعلى ذلك فإن المشاهدة يجب أن تمتد إلى هذه النواحي لكي يتعرف التلميذ على ما يتعلق بالعلوم مما يحيط به من جميع النواحي، وبذلك يبرز المغزى الاجتماعي للعلوم، إذ أنها ترمي في النهاية إلى انتفاع الإنسان بما يكشفه من قوى الطبيعة على اختلافها في ترقية حياته ورفع مستواها بأفادة المجتمع الإنساني وإسعاده. وما تقدم نرى ضرورة خطوات المشاهدة فالتجريب فالتطبيق لكي تحقق أغراضها.

(٨) الصحة — وليس الغرض من تعليم الصحة في مدارس المرحلة الأولى حشو رؤوس التلاميذ بمعلومات تشريحية وفسيولوجية سرعان ما يأتى عليها النسيان إذا ما طويت الكتب وانتهت مرحلة الدراسة. بل الغرض هو تعويد التلاميذ اتباع القواعد الصحية في حياتهم داخل المدرسة وخارجها وبذلك يصلون إلى أرفع مستوى من القوى البدنية والعقلية يمكن الوصول إليه.... وفى الحقيقة فإن علم الصحة لا يخرج عن أن يكون حلقة من حلقات الرعاية الصحية، ولذا يجب أن لا ينظر إليه من الوجهة التعليمية فقط، وإنما يجب على المدرس أن يضع أمام ناظره أن عليه واجبا إسمي من التلقين وهو أن يجعل هؤلاء التلاميذ يؤمنون برسائله ويتعودون ما يلقي عليهم حتى تصبح القواعد الصحية عادة فيهم، وهذا ما يعبر عنه بالرعاية الصحية. وعلى هذا الأساس يجب أن يبدأ ذلك من أول يوم يدخل فيه التلميذ المدرسة وأن يأخذ شكلا عمليا.

(٩) الفنون اليدوية — وسواء عبرنا عنها بالفنون العملية أو مواد كسب المهارة أو بالرسم والأشغال وفلاحة البساتين والموسيقى والتدبير... الخ فالأمر الذى لا جدال فيه أن المقصود منها ليس أعداد التلاميذ لحرفة أو مهنة معينة، وإنما الغرض منها تربوى اجتماعى، وفيها اهتمام بالناحية الوجدانية. وتدريسها على الوجه الصحيح يكون يجعلها تعبيراً من ناحية الطفل عما يختلج في نفسه هو، وعن مدى إستجابته للوثرات الخارجية، وإحساسه بما فيها من جمال يؤدي إلى استمتاع الطفل بالحياة وأشباعه لكثير من الميول الطبيعية كالحركة واللعب والنشاط الذاتى

وحب السيطرة والتغلب على العقبات ، وهى ضمناً تؤدي إلى اكتساب المهارات المختلفة بإيجاد التوافق فى العمل بين الأعصاب والعضلات وأعضاء الحس ، كما تؤدي إلى نواحي خلقية طيبة كحب العمل والدقة والإتقان والمثابرة والاعتماد على النفس ... الخ ، وعلى المدرس أن يدرك أن رغبة الطفل فى عمل الأشياء ماهى إلا جزء من حاجته الكبرى إلى تفهم العالم الذى يعيش فيه . فلو أدرك هذه الحقيقة وأدرك حاجة الطفل إلى الحياة جملة واحدة لتخطى حدود المنهج الموضوع له بالتفصيل ولما تقيد بما أقيم بين المواد من حدود فى جدول الحصص .

ومع أن رغبة الطفل هذه وولعه بالمهارة أمر قائم بذاته فى نظر التربية إلا أنه من الممكن أن تستخدم الاشغال اليدوية فى شحذ قدرة الطفل على الفهم ، وفى اكتساب معرفته دقة ووضوحاً . ومعنى ذلك أن مادتي الرسم والاشغال تعتبران خير وسيلة للربط بين المواد المختلفة . والمدرس الملمهم هو الذى يجيد استغلالها فى دروس الجغرافية والتاريخ والحساب والعلوم واللغة .

(١٠) الألعاب الرياضية — الغرض من دروس التربية البدنية العناية بصحة التلاميذ وتربية أجسامهم تربية بدنية صحيحة ، والعمل على تقويم اخلاقهم ، وتعويدهم الآداب الاجتماعية ، وادخال السرور على انفسهم ، فيقبلون على العمل بشوق ونشاط .

وهناك حقيقة جديرة بان لا تغيب عن أذهان المربين جميعاً وهى أن تربية الطفل وتعليمه لا تثمر ثمرات طيباً بوضع منهاج سديد فقط ، بل أن المدار فى تحقيق غاية التربية الحققة على الاسلوب الذى يعالج به المعلم منهاج الدراسة ، فلا يجب على المربي أن يعنى بحشو عقل التلميذ بالمعلومات ولكن به تحقيق بان يعنى بالوسيلة التى يجعل بها لهذه المعلومات أكبر الأثر فى تكوين الطفل وتنمية عقله وإبراز مواهبه الكامنة وفى هذا يقول الفيلسوف الانجلىزى لك Locke . « لا يهمنى ما يلقنه الطفل بقدر ما يهمنى أثر ما يتعلمه فى تكوين عقله وشخصيته » .

ثانياً — الاسس التى يجب مراعاتها عند وضع المنهج
إذا وكل إلى المربي تفصيل الخطة الدراسية أى تحديد موضوعات مادة من
المواد فى منهج دراسى خاص ، فما هى الاسس التى يجعلها موضع الاعتبار فى اختياره
لتلك الموضوعات ؟ لا شك انه سيجد عناصر متباينة يتحتم عليه أن يوفق بينها ،
فيراعى أن يضع منهجاً ينسجم مع طبيعة الطفل ، وبيئته ، ومجتمعه ، ويحقق
الأغراض التى ترمى اليها التربية فى المرحلة التى يضع لها المنهج مسترشداً بالمثل الأعلى
الذى يهدف إليه المجتمع . وأهم هذه العناصر ما يأتى :

(١) الطفل — فالطفل الذى نعمل لتربيته كائن حى له مميزاته الخاصة فى كل دور
من أدوار نموه الجسمى وترقيه العقلى ، ولكل طفل ميوله ونزعاته ودوافعه الفطرية
واستعداداته الخاصة الجسمية والعقلية ، فينبغى أن يتمشى المنهج مع أطوار رقى
الطفل ، وأن يشمل الموضوعات التى تستثير قواه المختلفة فى كل مرحلة من المراحل ،
أى يجب أن يكون مبنيًا على سيكولوجية الطفل بحيث يصبح الطفل موضع الاهتمام
كالمواد ان لم يزد عليها .

ودراسة تلك الموضوعات تثير النشاط الذى يؤدى إلى النمو . والطفل منذ
مولده يملك من القوى الكامنة ما لا بد أن يجتمع إليه النشاط حتى يبدو ويزدهر
وينمو ويشمر . مع ملاحظة أن هذه القوى هى التى فطر عليها أسلافه من قبل ،
وهى لم تظهر إلا باقبال الانسان على العمل وبجهاده فى هذا العالم الذى يعيش فيه .
وذلك يعنى أن قوى الطفل وقدراته المختلفة لا تنمو وتتضح إلا إذا قابل جانبها
من العضلات التى قابلها الجنس من قبل وافاد من الحلول التى وصل اليها سابقوه ،
وهضم ما وفقوا اليه ، بوساطة ممارسته للحياة الاجتماعية السالفة والحاضرة على
أسلوب مصغر فى المنهج الذى تهيئه له المدرسة . على أن التقدم لا يمكن أن يستمر
إذا لم يكن فى منهج الدراسة هذا من المرونة ما يسمح للناشئين أن يفسروا ما يعرض
عليهم من خبرة على ضوء حياتهم هم ، وأن يضيفوا اليه ما يوفقون اليه من
حلول جديدة .

ويلاحظ ان الترتيب المنطقي الذي يصلح للراشدين وتقسيم المنهج الى مواد منفصلة كاللغات والتاريخ والجغرافية والرسم والاشغال والالعب ... الخ . وتقسيم كل مادة من هذه الى فروع كتقسيم اللغة الى مطالعة وانشاء وخط ومحادثة .. الخ أمر لا يستقيم مع تفكير الطفل في المرحلة الأولى (٥ - ١٢ سنة) اذ أن ميدان المعرفة عنده - ولا سيما في السنوات الأولى - لا ينقسم بطبيعته الى شعب متفرقة كالتاريخ والجغرافية .. الخ بل أن تقسيم اليوم المدرسى على هذا النمط لا يكاد يتفق مع نزعات الطفل وميوله ، وانما يرى الطفل الأشياء نفسها كوحدة متصلة لا كمواد منفصلة ونشاطه الطبيعي في ذلك العهد تغلب عليه ميول ثلاثة : حب المهارة اليدوية ، ولذة الادعاء والافتراض اثباتا لذاته ، وكشف العالم الخارجى . وهو في سلوكه يجمع بين هذه الثلاثة جمعا تاما ، ويتنقل في سهولة ويسر من نشاط الى آخر مستخدما اياها جميعا حسب ما تقضى به الأحوال . فالطفل في سن الخامسة مثلا ذو خيال خصيب ، فهو يركب العصا ويظن نفسه الفارس المغوار ، أو يمسك بطرف ثوب زميله ويجرى مقلدا القطار ويأتى من الحركات والأصوات ما يمثل به دور القاطرة والعربات (وهذه لذة الادعاء والافتراض) . وقد يستخدم الحسك أو القلم في رسمها والطين في عمل نماذج لها (وهذه حب المهارة اليدوية) ويسأل عن السر في تحركها وتوجيهها ويلذ لسماع القصص عنها ، فاذا ما كبر اهتم بالآلات وبقصص مخترعى القاطرات (كشف العالم الخارجى) . وهكذا نلاحظ وحدة المعرفة في نظره ، لا يهمه أن كانت تاريخا أو لغسة أو أشغالا .. الخ . وعلى هذا الأساس يعتبر (مدرس الفصل) أكثر صلاحية من مدرس المادة في المرحلة الأولى من التعليم . بل اننا نطالب بما هو أكثر من مجرد الربط بين المواد المختلفة فنحن نرمى إلى نوع من الوحدة التى تجعل المناهج متكاملة فكل مادة في الخطة وظيفة تؤديها . ويجب أن يكون المنهج والطريقة بحيث يبرزان هذه الوظيفة ، بينما تهدف المواد فى مجموعها إلى غاية متسقة تنظمها جميعا .

وعند التدريس ينبغى على مدرس كل مادة أن يقدر أنه يخطو بالتلميذ خطوة

نحو الغرض المشترك . لذا كان من الضروري ربط حقائق المادة بعضها ببعض ، وربط كل مادة باخرى مناسبة لها (كالحساب والرسم والهندسة أو الجغرافية ومبادئ العلوم والأشغال والرسم والرحلات والتاريخ أو الرسم والأشغال والجغرافية والتاريخ ...) . كما ينبغي ربط خبرة التلاميذ في المدرسة بخبراتهم في الحياة خارجها . ولا شك أن هذا الربط يزيد المعرفة وضوحا وثبوتا ، كما يزيد من قيمتها في نظر التلميذ . .

وإذا اعتبرنا ميول الطفل مظاهر متعددة لوحدة واحدة هي نفسه ، وإن نظرته للمعرفة على أنها وحدة متصلة لا مواد منفصلة ، أدركنا ما للربط من أهمية ، وعندها يصبح جدول الحصص والمنهج خير معين للمدرس . فلا يعدو جدول الحصص أن يكون عوناً على تجزئة مشاكل الطفل أو على تحليلها إلى مواد .

وقد روعيت وحدة المعرفة عند وضع المناهج الحديثة كما في مدارس دكرولي Decroly البلجيكي التي جعلت منهج كل عام عبارة عن ثلاث أو أربع موضوعات هي مراكز الشوق عند الطفل (كالطعام والحماية والملابس . . الخ) وأيضا في المدارس التي تسير على طريقة المشروعات ففي خلال تنفيذ المشروع تدرس المواد التقليدية حسب الحاجة إليها وبطرق مشوقة .

ولكي تنتج الدراسة بهذه الطريقة يجب (١) أن يكون اختيار الموضوعات صادراً من التلاميذ أنفسهم أو بوحى من المدرس دون أن يشعروهم بالغرض . (٢) وأن يكون المشروع قابلاً للتنفيذ . (٣) وأن يسمح بالتفرع إلى المواد الأخرى فتدرس عند ظهور الحاجة إليها . (٤) وأن يوزع العمل بين التلاميذ للاستفادة العملية وتحمل المسؤولية (٥) وأن لا يكترس المدرس من النقد والتدخل حتى يشعر التلميذ في عمله بالاستقلال والحرية .

وطريقة المشروع تحقق في تدريس المواد كثيراً من أنواع النشاط — فالناحية العملية يتحقق منها النشاط الجسمي وبعض أنواع المهارات الحركية . والناحية النظرية يتحقق منها النشاط العقلي ويكتسب الطفل بعض المهارات العقلية ، وبعض

الصفات الخلقية كالتعاون والمشاركة والاعتماد على النفس
ومن الناحية الوجدانية فإنها بما فيها من أعمال فنية ترفه حسه وتسمو بمشاعره ،
وليس هناك شك في أن المعرفة التي يصل إليها التلميذ أشباعا لميوله وحاجاته
النفسية عن طريق خبرته الشخصية تحت إشراف المدرس وتوجيهه تكون أنسب
له وأفيد ، وأقرب إلى إدراكه ، واثبت في ذهنه ، وتشعره بشخصيته . ونحن
إذ نعطي حرية العمل لا ندفع به إلى القوضى وإنما نحن بذلك نجعل التلميذ كما قال
كلا باريد « يحب ما يعمل ، لا يعمل ما يحب » . ولا شك كذلك في أن هذه النزعة
إلى اكتساب الخبرة عن طريق النشاط الذاتي للتلميذ تكاد تكون الناحية الأساسية
التي تتميز بها التربية الحديثة عن القديمة . وقد أشار إلى ذلك المسيو بوفيه بقوله
« ان عصرنا جديدا في تاريخ التربية قد بدأ منذ انتقل فيها جل اهتمامنا من قابلية
الطفل وقدرته على التلقى إلى فاعليته أو نزوعه إلى النشاط والعمل » . وقد يعيب
بعض الرجمين على المدارس الحديثة توفيرها عنصر اللعب - وهو من أحب الميول
إلى نفس الطفل - لتلاميذ المدارس سواء في دروس الألعاب المنظمة والحرية ،
ولكن يجب ألا يغيب عن أذهاننا أننا لا نضيع وقت الأطفال سدى وإنما نجيب
اليهم العلم عن طريق ربطه باللعب .

وقد أشار الأستاذ جون ديوى معرضا بالتربية القديمة بقوله « إن إساءة
التصرف في الوقت تضيع منه أكثر مما يضيع لو ترك الوقت يمر من غير عمل » .
ولقد دلت دراسة الطفل للمواد الدراسية المختلفة عن طريق المشروعات أنه يكتسب
من المهارة اضعاف ما نريد نحن أن يكتسب عن طريق فرض مواد دراسية خاصة .
فاللعب في أشكاله المختلفة يجب أن يكون أهم ما يتحقق في ثناياه تدريس المواد
الدراسية المختلفة .

(٢) المجتمع — المنهج وضرورة بنائه على التفاعل بين الطفل والبيئة : —
كما ينبغي على المربي الذي يضع المنهج أن يقدر أن الطفل الذي يربيه عضو في بيئته

المحلية ، وعضو في وطنه ، كما هو عضو في المجتمع الإنساني ، لذا وجب عليه عند وضع المنهج أن يتدرج بالطفل في التعرف على كل بيئة من هذه البيئات ، فيدرس مظاهر بيئته ومطالبها وكيف يتسيطر عليها ويخضع أرضها وجوها وطيرها وحيوانها وماءها . الخ لمصلحته ومصلحة المجموع مهتديا بعقله ، مسلحا بعزمه ، مزودا بضمير حرأبي . وعلى هذا الأساس فالبرامج يجب أن تتجه اتجاهها اجتماعيا متبجا ، فالعلم لم يعد يمكن النظر اليه على أنه حلية تزين الشخص المهنذ ، إنما هو حاجة حيوية للفرد والمجتمع وكل المعلومات التي يكتسبها يجب أن تصطبغ بهذه الصبغة الحيوية . ولن يؤدي ذلك إلى الغاء العلوم وإنما الى توجيه مايدرس منها ، وطريقة دراسته وجهة حيوية اجتماعية فعالة (١) .

والتعليم المرتبط بالبيئة يلقي الضوء على مظاهرها حتى يستطيع المتعلم أن يراها بعين جديدة ، ويدركها ادراكا مستنيرا ، ويكسب القدرة على الفاعلية والنشاط في هذه البيئة ، تلك الفاعلية التي ترمي الى ترقية هذه البيئة وأسعادها . فنحن نريد اذن فاعلية موجهة تدرس الوجود وتفكر في تحسينه . ونحن اذ نربي الطفل فإنما نعهده في الواقع للتعامل مع البيئة . ولا يمكن أن يتم هذا التفاعل على الوجه المفيد إلا إذا وقف على أسرار بيئته والطريقة المثلى للتعامل معها . وسواء أكان التلميذ في مدرسة بالريف أو بالحضر ينبغي أن يعد له المنهج الذي يكفل له الاتصال المباشر ببيئته . ولنضرب مثلا بمدارس الريف وتكلم عن منهج مشاهد الطبيعة فنجد مجال المشاهدة هو الطبيعة بكامل عناصرها من هواء وماء ونبات منزرع ونبات برى ومن حشرات نافعة وأخرى ضارة ومن طيور مقيمة وأخرى مهاجرة . . . الخ . ويستطيع التلميذ أن يشاهد كل ذلك ويبنى دراسته على هذه المشاهدة فيكون تعليمه من واقع الحياة لا من الكتب وبين مجالس الطبيعة لا بين جدران الفصول .

(١) مؤتمر أساليب التربية الحديثة « التربية وعالم المستقبل » للاستاذ محمد فؤاد جلال ص ١٩٤ .

خذ مثلاً آخره الجغرافيا . ألسنت ترى الكثير من معالمها فى الريف مصغرا تكاد العين تحيط به فى نظرة واحدة . فترى النهر فالترعة فالجزيرة فالسهل والجبل والوادي والصحراء وسكة الحديد والطريق الزراعى والسوق . ويستطيع التلميذ أن يرى فى لحظة واحدة خريطة محسمة حية ويشير إلى معالمها بأصبعه . حتى إذا ما قرنها بعد ذلك بالخريطة المدرسية كانت هذه الأخيرة حية فى ذهنه .

ومادة الحساب سواء فى مدارس الريف أو المدن لها جانبها العملى ، كالمساحات والحجوم والمساكن والموازين وعمليات البيع والشراء والعمل والعمال والمواليذ والوفيات والمصانع والانتاج والبنوك والأرباح والخسائر . . الخ كل ذلك فى استطاعة التلميذ أن يجمع أرقامه ومسائله من واقع الحياة الحقيقية ، وإن يعالجه بمختلف العمليات فيكون حسابا جمعت أرقامه ومسائله من واقع الحياة بوساطة التلميذ وعن أشياء يعرفها لإرقامها خيالية ومسائل مصطنعة يستخرجها من كتب صماء . ومثل ذلك يقال عن اللغة والرسم والأشغال والصحة والتاريخ ... الخ^(١)

نشاط التلاميذ خارج مناهج الدراسة : —

هل من الجائز أن نقصر نشاط التلاميذ فى المدرسة على المواد الدراسية التى يعينها المنهج ؟ وبعبارة أخرى هل تكفى المواد الدراسية لاستغراق نشاط التلاميذ ؟ وهل تكفى تلك المواد لتحقيق أغراض التربية بأن تساعد الناشئين على النمو الجسمانى والعقلى ، وتبصرهم ببيئتهم وتوثق الصلة بينهما وبينهم ، وتشعرهم بنعمة الجمال فيها فيتذوقونه ويقدرونه ، وهل هى تكفى لأعدادهم من الناحية الاجتماعية إعدادا يقوى شخصيتهم ويوضح العلاقة بين الفرد والمجتمع ، ويكسبهم الأخلاق الاجتماعية ويدربهم على تقاليد المجتمع ومستوياته ؟

إن المواد مجتمعة لا تكاد تغنى عن نشاط التلاميذ خارج مناهج الدراسة .

(١) أنظر مذكرة « اتجاهات التعليم فى مدرسة المعلمين الريفية النموذجية » للاستاذ جلال ص ٣ و ٤ و ٥ .

ومهما اصطبغت تلك المواد بالصبغة العملية فلا يمكن أن يكتفى بها عن حياة الواقع وهو الهدف الأخير، وحياة المدرسة ماهى إلا تمهيد له وإعداد . وإنما القنطرة التى سيعبر عليها التلاميذ من حياة المدرسة إلى حياة المجتمع هى نشاط التلاميذ خارج مناهج الدراسة فى أثناء فترة وجودهم بالمدرسة . فينبغى على واضع الخطة أن يراعى ضرورة ذلك النشاط وأن يترك من الأوقات ما يسمح بتحقيق ذلك النشاط على الوجه الأكمل . فالرحلات المدرسية على تعدد أغراضها ، وحركات الكشف والجولة وحفلات التعارف بين الأسر المدرسية ، والحفلات المدرسية العلمية والرياضية بأنواعها و فرق الرياضة بالمدرسة ، والجمعيات العلمية والفنية من ألزم الأمور فى الحياة المدرسية . وكلال الاستفادة من النشاط المدرسى يستمدعى ربطه بالعمل المدرسى فالجمعيات العلمية والتاريخية والجغرافية تصبح أساسا ونواة للدراسة النظرية ، وكذلك التمثيل والانشيد وجمعيات الخطابة وسيلة لدراسة مناهج الادب واللغة والتربية الخلقية ، والاشغال ودروس المكتبة والموسيقى يمكن استغلالها لوقت الفراغ ، وعلى العموم يمكن اشراك التلاميذ جميعا فى النشاط المدرسى لتكوين هوايات متنوعة ^(١) .

والواقع أن هذا النشاط بضروبه المختلفة عنصر مكمل للمنهج وفيه تحقق لأغراض التربية : فهو من ناحية عامل من عوامل النمو الجثمانى والعقلى ، وفيه تربية نفسية واجتماعية ، وهو من ناحية أخرى يشبع الميول المختلفة عند التلاميذ ويساعد على ابراز مواهبهم ، وانمائها ، والوصول بها إلى خير الغايات . وفيه توجيه للطاقة العزيمية وأعلاء لها عن طريق الرياضة والفن ، ومن ناحية ثالثة نجده عاملا من عوامل ربط المعرفة المدرسية المنظمة بحياة الواقع وتطبيقها من الناحية الاجتماعية إذ هو ينقل التلميذ من الناحية المثالية إلى الناحية الواقعية التى نريد منه أن يرفعها إلى المستوى الذى تدرب عليه فى مدرسته .

(١) يجد القارئ فصلا ممتعا عن « نشاط التلاميذ خارج مناهج الدراسة » فى كتاب « The Class-Room » الذى سنذكره فى مراجع هذا الباب — من ص (٢٨٩ — ٣١٠)

المواد الاختيارية : — إذا سلمنا بوجود فروق فردية بين التلاميذ ، وأخذنا بمبدأ الحرية واحترام ميول التلاميذ فكيف يمكن أن نجعل خطة الدراسة تصلح لكل حالة بحيث لا تتعارض مع رغبات التلاميذ ؟ نستطيع ذلك إذا خصصنا جزءا من وقت التلاميذ للهوايات واعتبرناها مواد اختيارية أساس دراستها الرغبة المحضة على أن تشمل ما يمكن أن يفيد في قضاء وقت الفراغ بصورة ممتعة أو جدية أو ههما معا : كالغناء والأناشيد والموسيقى والتثيل والمناظرات والخطابة والرسم والاشغال والتصوير ... وما شاكل ذلك . كما يمكن أن تشمل ناحية زراعية كزراعة الزهور ، أو تربية الطيور والدواجن المنزلية أو طيور الزينة ، أو ناحية صناعية كصناعة النسيج أو السجاد أو الفخار .

وما دام أساس اختيارها الميل الذاتي للتلميذ ، ووفرنا له الحرية فنحن لانستبعد أن يصبح في مقدوره الانتاج الصحيح بل والابتكار ولا مانع من أن يكون بعض هذه الهوايات امتدادا لبعض المواد الدراسية فيربط التلميذ بذلك بين العلم والعمل والدراسة النظرية والفائدة المادية .

المركزية واللامركزية في وضع المناهج

وما دمننا بصدد الكلام عن قيمة الحرية والاختيار وأثرها في الانتاج والابتكار وتحقيق أغراض التربية عموما فمن المناسب أن نشير إلى الهيئته التي ينبغي أن تقوم بوضع المناهج . وبعبارة أخرى هل يمكن أن نعتبر عمل المناهج المختلفة من اعباء الهيئات الفنية بديوان الوزارة أم الهيئات الفنية بالمناطق التعليمية أم أنها مما يمكن أن يدخل في اختصاص هيئات التدريس بالمدارس المختلفة . ويجرنا هذا الكلام عن نظام المركزية واللامركزية في وزارة المعارف ^(١) . فقد تبينت وزارة المعارف في السنوات الأخيرة أن العمل قد تشعب واتسع ، بحيث أصبح من المستحيل أن تركز في يدها جميع الأعمال من فنية وإدارية وتؤديها على الوجه الاكمل . فقد تضاعف العمل الإداري وأدى ذلك إلى تعقد الأمور وبطء الاجراءات . ومن

(١) مؤتمر أساليب التربية الحديثة ص ٣٠ و ٤٥ و ٩٦ و ١١٣ و ١٢٢ .

الناحية الفنية كان من مقتضيات هذه المركزية الشديدة أن خرجت المدارس المختلفة بصورة واحدة ، كانت الوزارة تفرض المواد التي تدرس وعدد الحصص في كل مادة ، وتقرر السكتب . ثم تفرض عن طريق التفتيش من جهة ، والامتحان العام من جهة أخرى ، طرق التدريس وتفصيلاتها الدقيقة مما اضطر المدارس إلى التزام الطرق التقليدية . وبالاختصار ادت هذه القيود إلى صبب التعليم في قوالب متشابهة ، مهما كانت صالحة في نظر واضعها فانها اغلال تغل يد المدرسة عن التجديد والابتكار ، وتؤدي إلى التوحيد الشكلي للتعليم رغم ضرورة مراعاتها للبيئات المختلفة وبقية العوامل التي اسلفنا ذكرها . هنا بدأت اللامركزية ضرورة ادارية وضرورة فنية . وتحت ضغط الضرورة الملحة أرادت الوزارة ان تخفف من هذه المركزية فأنشأت نظام المناطق وكان يرجى منه خيراً كثيراً ولكنه تدهور حتى أصبح مجرد تنظيم للعمل الإداري تحت اشراف الديوان .

ولكن الناحية الفنية لم تستفد كثيراً بل أن الوزارة درجت على الجمع بين النظامين : لا مركزية ادارية ومركزية فنية وفي هذا ضرر لا شك فيه .

أن اللامركزية المطلوبة هي اللامركزية التي تجعل للمناطق والمدارس شخصيات مستقلة حرة وتطلق يدها إلى حد كبير في الناحية الفنية والادارية مما يؤدي إلى التفنن والابتكار والتميز بين مدرسة وأخرى .

هل يعنى هذا أن نعهد إلى كل مدرسة بوضع الخطط والمناهج ؟ لقد درجت بعض المدارس في أوروبا وأمريكا على أن تتكفل بوضع خططها ومناهجها ، ولكننا في مصر نفضل التدرج عن الطفرة : فتقوم الادارية المركزية بوضع الخطط وترسلها إلى المدارس على سبيل الاقتراح لا الالتزام ، بشرط أن يتوفر لهذه الخطط من المرونة ما يسمح للمدارس أن تدخل عليها من التعديلات ما يجعلها صالحة لظروفها الخاصة ، على أن تخطر المنطقة بما يعزز ويبرر التعديل ، وبذلك فقط يكون أمام المدرسة مجال لاستحداث الاساليب والطرق في التعليم مع ضمان سيرها في اتجاه معقول . أما المناهج وموضوعاتها فيحسب أن تكون هياكل

وروس موضوعات لا تفصيلات دقيقة فيكفي أن يشار بان تدرس فرقة معينة تاريخ مصر الحديث أو موضوع الحرارة أو جغرافية الشعوب ، ثم تحدد كل مدرسة ما يناسب التلاميذ من هذه الموضوعات فتدرسه لهم . وبهذا الطريق يصبح التعليم مرنا وينفسح مجاله للابتكار والاقتراس وبالتالي للتقدم المستمر .

الامتحان

مركزه في العمل المدرسي ، وعلاقته بالمنهج

موضوع الامتحان من أهم مشاكل التربية ، وهو واسع متشعب ، ولذا سنحصر كلامنا عنه في نقطتين : فنحن نريد أن نعلم على وجه التأكيد عما إذا كانت الامتحانات ضرورة من ضرورات نظم التعليم ؟ وإذا كان هناك ثمة ضرورة للامتحانات فما هي الصورة التي يجب أن تكون عليها ؟

لا شك في أن التعليم عملية يقصد بها معاونة الناشئين على النمو الكامل وتوجيه هذا النمو بحيث يمد السبيل أمام التعليم لتتكون منه شخصية نافعة .

ولمتبع التغيير الناشئ عن النمو لابد من طريقة نبين بها نوع هذا التغيير ومداه بالنسبة للمهارات العقلية أو الجسمية أو الخلقية وهنا تظهر الحاجة إلى الامتحان للكشف عن أمرين مهمين : —

(١) الاستعدادات الفطرية لكل تلميذ .

(٢) المهارات المكتسبة . وبعبارة أخرى الوقوف على قوة التلاميذ أو مقدار تحصيلهم في موضوعات معينة ، للحكم على صلاحيتهم لمتابعة مرحلة تالية من التعليم أو توجيههم لمهنة أو عمل من الأعمال .

أنواع الامتحانات والأغراض المقصودة منها :

معنى ذلك أن الامتحان ليس غاية في حد ذاته ، ولا ينصب على الماضي ، وإنما هو وسيلة تمهد لأغراض أخرى في المستقبل : فقد يكون امتحانا (للقبول) للكشف عن مبلغ استعداد الطالب لنوع معين من التعليم ، كما يعتبر (أداة تعليمية)

في يد المدرس لتبين مقدار تحصيل التلاميذ ومدى استفادتهم مما درسوه، أو تحديد النقط الغامضة عليهم ، أو مقدار نجاح الطريقة التي يستخدمها . وقد يكون امتحانا (تنظيميا) كما في آخر العام الدراسي لنقل التلاميذ أو تقسيمهم لفصول أو مجموعات متجانسة . أو لمتحانا (نهائيا) بعد إتمام مرحلة ، لبيان مدى ما أفاده الطالب ويعطى الناجح شهادات بالدرجة التي وصل إليها .

وشبيه بامتحان القبول امتحان (التوجيه) للكشف عن نوع الدراسة أو المهنة التي تليق بالطالب بقصد توجيهه حسب ميوله ومواهبه وكفايته ، وشبيه بالامتحان النهائى الامتحان (المهني) لبيان مبلغ مهارة الطالب الذي أتم الدراسة في مزاوله مهنة خاصة كالمهندسة أو التعليم أو التمريض . . الخ .

ومهما اختلفت أنواع الامتحان فهي لا تعدو أن تكون وسيلة في خدمة التربية والتعليم بقصد الكشف عن الاستعدادات ومدى الاستفادة أو الصلاحية ثم التوجيه . فهل تعطينا الامتحانات بصورتها الحالية في مصر حكما صحيحا عن مواهب الطلبة واستعداداتهم ، ومدى تحصيلهم ، والقدرات التي اكتسبوها من دراستهم ؟ وهل نحن نحسن استخدامها في توجيه الطلاب للنواحي التي تلائم استعداداتهم وكفاياتهم ؟ .

وبعبارة أخرى ما مبلغ كفاية الامتحانات الحالية من حيث هي أداة لتحقيق أو قياس الأغراض السابقة ؟ .

نقد الامتحانات التقليدية الحالية :

(١) إن جميع الجهود في مدارسنا موجهة لاعداد الطلاب للامتحان أكثر من إعدادهم للحياة الكاملة ، بل ان مستقبل التلاميذ والمدرسين يتقرر حسب نتائج الامتحانات . فالامتحانات في مصر مبالغ في قيمتها وأهميتها لذاتها حتى أنها أصبحت غاية وكان يجب أن تكون وسيلة ليس إلا . وهكذا سيطرت على أعمال النظار والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور ، وعلى مذهب الامتحانات

ضحينا بالتربية وحرية المدارس وأرهقنا التلاميذ ، وراحت الوزارة والمدارس تعمل طول العام لا لتنشئة الجيل وإنما بقصد إتمام الامتحانات (على الوجه الأكمل) . واستلزم ذلك توحيد المناهج والتقيد بالمنشورات وتحديد الموضوعات وعددها والكتب وطرق التدريس فحال ذلك دون الابتكار والتقدم . واضطر المدرس اضطرارا إلى طرح طرق التربية الحديثة التي تشربها وعمد إلى إنهاء المقررات وإثقال كاهل تلاميذه بالواجبات المنزلية والدروس الخصوصية والاضافية . أما التلاميذ فدفعتهم حتى النجاح في الامتحان إلى الصم وحفظ الملخصات مما أرهق أعصابهم وقتل فيهم حب الاطلاع وروح المرح والهوايات ، وحرية التفكير والتصرف والابتكار والاعتماد على النفس . ودفع ضعاف النفوس منهم إلى الغش والسرقة .

(٢) والامتحانات عندنا لا تعدو الأنواع الآتية — أ — امتحانات عامة في نهاية كل مرحلة تؤهل المناهج فيها للالتحاق بالمرحلة التالية — ب — امتحانات النقل في نهاية كل عام لنقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى .

ج — الامتحانات اليومية أو الشهرية أو الفترية في خلال السنة . وللنوعين الأولين امتحان ملحق للراسمين . ومن ضمن عوامل فساد الامتحانات الحالية إننا خلطنا بين الأغراض : كاخلط بين الامتحان النهائي لمرحلة و امتحان القبول للمرحلة التي بعدها فنحن مثلا نختبر التلميذ في نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية ونمنح الناجح شهادة تسمح له بمتابعة الدراسة في المرحلة الثانوية ، مع أن نجاح التلميذ في مثل هذا الامتحان لا يعنى أن التلميذ أصبح صالحا لمتابعة الدراسة الثانوية أو غيرها . ولتوضيح ذلك نقول ، أن قطع تلميذين لمسافة كيلو متر في ربع ساعة ليس معناه أن سرعتهما واحدة فقد يكون الأول بذل كامل جهده في قطع المسافة بينما يكون في استطاعة الثاني قطع ضعف المسافة في نفس الزمن . وينتج عن هذا الخلط أننا ندفع في كل عام بعدد من التلاميذ إلى كل مرحلة وفيهم من لا يصلح لمتابعة الدراسة فيها ، ونحرمهم في الوقت نفسه من التوجيه إلى نوع التعليم الذي

يصالحون له . وهذا يعطينا تفسيراً لكثرة الرسوب والتعطل بعد التخرج . وهنا تظهر ضرورة تنويع الأسئلة حسب الغرض من الامتحان . ففي الامتحان النهائي يعنى بالوقوف على مقدار التحصيل وتكوين الشخصية ، أما في امتحان القبول فيوجه الاهتمام إلى الكشف عن القدرات العقلية والمواهب الطبيعية من ذكاء وملكات (٣) وسواء اعتبرنا الامتحان مقياساً (للكفاءة) وهو العامل العام الذي يدخل في جميع العمليات العقلية ، أو مقياساً لمدى ما اكتسبه الفرد من التعليم فانا نجد امتحاناتنا لا تكاد تصلح لهذا ولا لذلك . إذ أننا نجد الامتحانات الحالية أقرب إلى قياس الملكة اللفظية وذاكرة الأرقام عنها إلى قياس الذكاء . وفي نفس الوقت نجدها لا تصلح على الإطلاق لقياس القدرات العقلية المستتسبة من التعليم للأسباب الآتية : —

١ — أن وظيفة التعليم تمهد السبيل أمام المتعلم لتسكون منه شخصية نافعة . وهذا يحدث إذا امتزجت مادة العلم بالعقل ، وتفاعلت معه ، فيؤثر فيها وتؤثر فيه ، أو بالأصح تصبح جزءاً من نسيجه ، فيتمو بما اكتسبه منها ويصير بعد امتصاصها أقدر على التصرف في المشاكل التي تعرض له مما كان قبلاً . وبذلك تؤثر في اتجاهات الإنسان النفسية وتصبغ نظراته العامة إلى أمور الحياة من غير أن يشعر ؛ وفي هذه الحالة لا يصبح من المتيسر اختبار قيمة المعلومات باستعادتها من العقل كما كانت بل بقياس القوة التي اكتسبها العقل منها . ولكن التعليم عندنا لا يشقف أو ينمي التفكير ، ولا يربي الابتكار وسلامة الحكم والنقد ، والاستقلال في الرأي ، وحب العلم ، وتقديس الحق والشعور بالواجب ، والخلق المتين أي تكوين الشخصية التي تكافح وتخدم المجتمع ، بل انه يهتم بالناحية اللفظية . ذلك لأن الامتحانات الحالية أقرب إلى قياس الذاكرة فقط . وما دام الامتحان يتطلب سرد حقائق ويحرص المربون على النجاح ، فان الامتحان سيظل عقبة في سبيل تطبيق طرق التربية الحديثة : وغير صالح لقياس مدى استفادة العقل من المعرفة ، أو مدى نضوج وتكامل الشخصية . ولو أن أسئلة الامتحان كانت

تتطلب اعمال الفكر وسلامة الحكم وحسن التصرف فى استخدام المعلومات لاتبه التعليم لتحقيق ذلك فالحاجة ماسة إلى إصلاح نوع الأسئلة .

ب — وإذا تفادينا العيب السابق فهل يمكن اعتبار الامتحانات إذن دقيقة من حيث هى اداة القياس ؟ ان اداة القياس الدقيقة الصالحة كالمتر العيارى لا يتغير فى جميع حالات استعماله ، والاختبار الصالح تتوفر فيه صفات مهمة منها : —

١ — أن يكون ثابت النتائج Releable أى لا يتأثر بأى عامل خارجى . فكل سؤال لا يتأثر بسواه . وأن تكون أسئلته من الصعوبة بحيث تظهر الفروق الفردية بين الأقوياء ، ومن السهولة بحيث تظهر الفروق بين الضعفاء .

٢ — أن يكون شاملا Comprehensive تمس أسئلته مقدارا كافيا من المادة التى سيتمحن فيها ، بحيث لو أضيفت أسئلة جديدة تؤثر فى النتيجة . والملاحظ على أوراق الامتحان العادية عندنا أنها تحتوى على أسئلة قليلة ، فهى غير شاملة وليست مقياسا للمادة بل لجزء منها ، وهنا يلعب الحظ دوره فى النجاح .

٣ — أن يكون موضوعياً objective فجواب كل سؤال لا يختلف فيه اثنان ، ولا يعتمد على عاطفة أو ميل أو وجدان ، بينما تغلب على امتحاناتنا صفة الذاتية Subjectivity فهى تتأثر بالآراء الشخصية لكل من ساهم فيها فى مختلف المراحل منذ وضع الأسئلة إلى توزيع الدرجات ، ووضع الاجابات النموذجية والتصحيح ، بل أن الورقة الواحدة قد يشترك فى تصحيحها فى بعض الأحيان خمس مصححين

وقد حاول بعضهم معالجة هذا الأمر بوضع نماذج للاجابة Model Answers وطريقة دقيقة للتصحيح Marking System ، ولكن اثبتت التجارب استحالة اتفاق اثنين من المصححين على تقدير واحد لدرجة اجابة تلميذ ؛ بل أن المصحح الواحد قد يختلف رأيه فى ورقة ما إذا عرضت عليه فى أوقات متباعدة . ومن الطريف ما حدث فى إحدى جامعات أمريكا فى هذا الصدد . فقد أجهد أحد الاساتذة نفسه فى وضع اجابة نموذجية لامتحان ما وبالصدفة ضاعت بين أوراق

اجابات التلاميذ وتناولها أحد المصححين فلم تفرز منه باكثر من درجة النجاح .^(١)
 ٤ — ان تكون صادقة أو مشروعة ؛ أى تحتبر ما يراد اختباره ليس إلا .
 ففي التاريخ مثلاً نقيس المعلومات التاريخية فقط وليس من العدل أن يكون للاسلوب أو الخط أو الهجاء أو الرسم أو النظافة أو التنظيم نصيب فى تقدير الدرجة ، وعندنا الامتحان العادى لا يقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة مختلطة ؛ منها القدرة على التعبير وسرعة القراءة والفهم والاجابة والتذكر ... الخ والقاعدة عند علماء القياس العقلى أن المقياس الذى يقيس شيئين فاكثر فى آن واحد لا يقيس شيئاً ما .

٥ — يضاف إلى ذلك بعض شروط تكميلية ، منها أن تكون سهلة الاجراء من الناحية الادارية ؛ أى أن اجراؤها لا يكلف الادارة مالا ولا جهداً ولا زمناً طويلاً وأن يكون لها أثر حسن فى نفسية التلميذ فلا تتلف أعصابه ولا تكرهه فى المادة أو الدرس . كما ينبغى أن تكون ذات فائدة معينة وهدف معلوم كأن تكون لقياس كفاية التلميذ أو المدرس أو الطريقة أو تشخيص الصعوبة التى يصادفها التلاميذ ... الخ

الملاحظ أن الامتحانات التقليدية لا تحوى من شروط الامتحان الصالح سوى انها سهلة من الناحية الادارية فنحن نوفر بها الزمن والمال والجهد حقاً ولكننا نتلف بها أعصاب التلاميذ ونضحى باغراض التربية ، وفى نفس الوقت لا نعطينا صورة صحيحة عن استعدادات التلاميذ أو مدى استفادتهم أو صلاحيتهم ، فهل معنى هذا اننا نستطيع أن نلغى الامتحانات ؟

محاولات اصلاح الامتحانات :

عما لا شك فيه أن الامتحانات بصورتها الحالية شر ، ولكن لا بد منها ما دمنا لم نوجد اداة صالحة تحل محلها . وقد اتجهت جهود المربين إلى تعديلها أو وضعها فى صور ملائمة فكان من محاولاتهم : —

(١) تجربة بن وود Ben Wood فى جامعة كولمبيا بامريكا .

أ — الامتحانات المقننة Standardised Tests

ابتكرها القس الانجليزى جورج فيشر George Fisher ١٨٦٤ - وكان يشتغل بالتعليم - محاولاً بذلك تفادى التقدير الشخصى ، وأثر الفروق الفردية ، والمزاجية ، والوجدانية ، بين المعلمين فى تقدير الدرجات . وملخصها أن يكلف التلاميذ بالاجابة ، ثم تقدم للمصححين خمس فئات من الاجابات تتراوح فى القوة (أ . ب . ج . د . هـ) فينسبون اجابة كل تلميذ إلى احدى هذه الفئات . ولم تمض سنة ١٩١٧ حتى وضعت اختبارات مقننة لكل مادة . ولكن سرعان ما أهملت لانها لا تصلح لكل زمان أو مكان ؛ فالفروق المحلية تقلل من قيمتها . ومن ثم بدأت المحاولة الثانية .

ب — الامتحانات الموضوعية Objective Tests

وهى اختبارات لا يقوم فيها الطالب بذكر معلومات جديدة وإنما يشمل الامتحان الواحد عدداً كبيراً جداً من الأسئلة قد تبلغ المئات بحيث تغطى المادة كلها . والاجابة عنها تكون (بكلمة أو علامة أو رقم) ^(١) . وهذا النوع من الامتحانات رغم توافر شروط الاختبار الصالح فيه ، إلا انه يفوق الامتحانات التقليدية فى توجيه التلاميذ إلى الاعتماد على اختزان الحقائق المفردة غير المترابطة فى ذاكرتهم .

هل نكتفى إذن بقياس الذكاء والملكات الخاصة به — لاشك فى أن اختبارات الذكاء مفيدة جداً للكشف عن الاستعدادات العقلية الطبيعية للتلاميذ وهذه مهمتنا أن نعرفها كي نحسن توجيههم إلى أنواع التعليم الملائمة لهم ولكنها لا تقيس

(١) منها أسئلة الاسترجاع ، فتذكر الأسئلة بحيث تكون اجابتها كلمة واحدة واسئلة التكميل ، واسئلة الصواب والخطأ ، أو الإشارة إلى الجواب الصحيح بين عدة أجوبة ، أو ترتيب المعلومات ترتيباً زمنياً ، أو اعادة ترتيبها بحيث تتماشى كل حقيقة مع ما يكملها وهكذا . . .

إلا ناحية واحدة من نواحي شخصية الإنسان وهى الناحية الفكرية ، أما الميول والصفات الخلقية الضرورية للنجاح فى الدراسة وفى الحياة كالثقة بالنفس والاجتهاد والمثابرة وضبط النفس فلا تتعرض لها . كما أنها تقيس الاستعدادات الطبيعية للطالب فقط . وهى رغم أهميتها فى التعليم لا تكفى للحكم على الطالب حكماً كاملاً وينبغى أن تكمل نتائجها باستعمال مقاييس لقياس قوة التلميذ العلمية أى مقدار ما أفاده من قدرات بفضل دراسته .

الصورة التى يجب أن يكون عليها :

١ — أن الاختبارات العرضية التى يجريها المدرس على مدار السنة أحسن مقياس لقوة التلميذ العلمية وشخصيته ، كما أن فيها دلالة على تصرفه وذكائه ومواهبه فينبغى أن يجعل نقل التلميذ من فرقة إلى أخرى فى مدارس المرحلة الأولى على أساس حكم جمعية المدرسين على مقدرة الطالب ، مع مراعاة الاختبارات العرضية اليومية .

٢ — يكون الغرض من الامتحان اختبار ما أفاده الطالب من تعليمه من قوة عقلية وثقافة صحيحة ، لا مقدار ما استذكره من الفاظ وحقائق . ولذلك ينبغى أن تكون الأسئلة من النوع الذى يتطلب استخدام الطالب لمعلوماته وتطبيقها فى حالات جديدة .

٣ — أن يلغى نظام ترتيب التلاميذ ؛ لأن الفرق البسيط قد يؤثر فى نفسيته ويحرمه من نوع معين من التعليم يميل اليه والافضل تقسيمهم إلى فئات مثل (أ — ب — ج) ومنحهم تقديرأ (كمتياز وجيد .. الخ) بدل الدرجات .

٤ — أن يعنى بالبطاقات الشخصية التى ينبغى أن تدون فيها المدارس كل الملاحظات التى تبدى عن كل تلميذ وتحلل شخصياتهم فى النواحي المختلفة حتى يمكن تقدير كل منهم تقديرأ صحيحاً من بدء دخوله المدرسة وعلى ضوء مجموع البيانات يوجه فى نهاية المرحلة .

٥ — ما دام النقل يتم عن طريق جمعية مدرسى المدرسة وامتحان القبول للكشف عن الذكاء فلا معنى لامتحان الملحق .

٦- في تقسيم تلاميذ كل فرقة إلى فصول تعقد اختبارات ذكاء ، ويوضع تلاميذ كل فرقة في ثلاث مجموعات : الأولى للاذكياء والثانية للمتوسطين والثالثة لمن تحت المتوسط . وتجعل كل مجموعة في فصل . أما إذا قل العدد فتوضع المجموعات مستقلة في فصل واحد . وعند النقل يراعى أن ينقل التلميذ من المجموعة أمثالا بالسنة الأولى إلى المجموعة أ من السنة الثانية وهكذا .

٧- يلغى امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، ويستعاض عنها بشهادة غير رسمية تمنحها المدرسة لتلاميذها على أساس تقدير المدرسين لعملهم خلال المرحلة بأكملها ، وبصفة خاصة خلال السنة النهائية ، وتبين فيها نواحي قوة الطالب ومملكاته الخاصة وصفاته الخلقية البارزة لكي يمكن توجيهه في المراحل الدراسية التالية ؛ فلماهر في الرسم والأشغال مثلاً يوجه لمدارس الصناعات أما الأقوى في الحساب فإمامه المدارس الثانوية أو مدارس التجارة وهكذا . . .

علاقة الامتحان بالمنهج :

كما سبق تبين أن علاقة الامتحان بالمنهج يجب أن تكون علاقة الوسيطة بالهدف أو الخادم بالسيد وبذلك نتخلص من أكبر العيوب التي تسم التعليم في الوقت الحاضر ، ذلك لأن كثيرين من واضعي الأسئلة يرمون بالكيفية التي يضعونها بها إلى التأثير في سير التعليم ، وإلى إبراز أهمية مواضع معينة من المناهج وإلى التأثير في طرق التدريس ، وفي هذا معنى التحكم والتهديد . وعلى هذا تقف الامتحانات عقبة في سبيل أي تجديد أو ابتكار أو تنويع في التعليم بينما يليق اللوم في ذلك على المنهج .

وإذا كان هناك بد من الامتحان العام فيجب أن يوضع بحيث يترك مجالاً للتنويع في الاجابات بل في المواد التي تعتبر ضرورية للسير في المرحلة التالية من مراحل التعليم على أن يراعى في أسئلتها شيء من التعميم والمرونة ، فتمس المبادئ العامة أكثر مما تمس التفاصيل الخاصة . ففي امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية إذا اعتبرناها مؤهلة للمدارس الثانوية يكفي اختبار التلاميذ في اللغتين والحساب فقط .

مراجع الباب الثامن

١ - العربية

- (١) اينكس (ترجمة محمد مختار متولى) :
 { الطفل في المدرسة الابتدائية
 ص ١٣٣ - ١٤٤ ، ١٥٩ ، ١٧٤ }
- (٢) تقرير لجنة التعليم العام في الرد على مشروع تنظيم التعليم المقدم للمجلس
 من وزارة المعارف
- (٣) تقرير مرفوع إلى مجلس التعليم الأعلى عن تنظيم التعليم العام ١٩٤٧
- (٤) جلال (محمد فؤاد) : مذكرة عن اتجاهات التعليم في مدرسة المعلمين الريفية .
- (٥) رسل (ترجمة الكرداني) : في التربية ص ١٧٧ - ١٨٩
- (٦) رمزي (اسحق) : المدرسة والمجتمع ص ٣٤ - ٤٠
- (٧) عبد العزيز (صالح) : تطور النظرية التربوية ص ٣٠٥ - ٣٢٠
- (٨) قنديل : أصول التربية وفن التدريس ج ٢ ص ١ - ٤٥
- (٩) مجلة التربية الحديثة : المناهج وأسس وضعها عدد اكتوبر ١٩٤٦
- (١٠) مطبوعات رابطة التربية الحديثة : مشكلة الامتحانات في مصر

ب - الأجنبية

- 11- Riebe & Others : The classroom: Management, Administration and Organisation.
- 12- Sturt & Oakden : Matter & Method in Education (curriculum).

الباب التاسع

الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي بين التربية التقليدية والتربية الحديثة
قيمة الكتاب في المراحل التعليمية المختلفة
شروط الكتاب المدرسي الصالح
القراءة الحرة وتشجيعها

الكتاب المدرسي بين التربية التقليدية والتربية الحديثة :

ان التربية التقليدية قد ورثت فيما ورثت عن التربية اليونانية والقرون الوسطى الشككية المطلقة . فالتعليم هو المدرس والكتاب . أما التليذ فهو في غالب الأوقات مستقبل لا فاعل فهو يسمع من المدرس ثم يستظهر من الكتاب فهم أم لم يفهم . والتربية الحديثة التي بدأت منذ عهد « روسو » كانت إلى حد كبير عبارة عن رد فعل لهذه الشككية في التعليم . وقد هاجم « روسو » الكتب والمعرفة المجيزة التي تؤخذ من الكتب فهو يقول « وأوائل معلمينا في الفلسفة هم أرجلنا وأيدينا وأعيننا واحلال الكتب محل هذه كلها لا يعلمنا الاستدلال بل يعلمنا استخدام عقول الآخرين ويعلمنا أن نعتقد كثيرا وأن لا نعرف شيئا على الإطلاق ، فهو لا يرى أن تقدم للاطفال معارف مجيزة ويفضل أن تكون كل معارفهم نتيجة ملاحظاتهم وتجاربهم واكتشافاتهم الشخصية وأن كل ذلك سيجعلهم يسرون يبطء إلا أن ما يكتشفونه بهذه الطريقة سيكون يقينا وثابتا ، أما المحاضرات والكتب المدرسية فانها تقدم للتلاميذ أبحاث الآخرين فتكون النتيجة أنهم لا يفهمون المعاني والوقائع بل يخرجون بمحصول وافر من الاصطلاحات والألفاظ وأى جملة لا يفهمها الطفل بل يقبلها قضية مسلمة هي بدء انهياد قدرته على الحكم .

يقول روسو «وفى أى شيء تنتظره أن يفكر إذا كنت تفكر له فى كل شىء»
فغاية المدرسة ليست نقل معارف الغير إلى التلاميذ عن طريق الكتب بل
تعليمهم أن يحصلوا المعارف بأنفسهم كلما أمكن ذلك .

قيمة الكتاب فى المراحل المختلفة :

ان استعمال الكتب فى تدريس الأطفال يحتاج إلى وجود القدرة على التجريد
والقدرة على التعميم وهما معدومتان أو فى حكم العدم عند الأطفال ، ولكن هل
معنى ذلك أن لا تستعمل الكتب على الإطلاق فى تدريسهم ؟ الواقع أنه لا مانع
من استعمالها بشرط أن تتغير وظيفتها فتصبح كمرشد فقط لا كمصدر أساسى فى
المعرفة وعلى ذلك لا يكتسب الطفل المعلومات عن طريق كتابه ومدرسه فقط
بل يكتسبها عن طريق يديه وعينه وأذنيه وجسمه كله بأدواته المختلفة ، إذ أنه
لا يوجد كتاب أو خريطة تغنى عن التجربة الشخصية أو تحل محل الرحلات
الحقيقية . فالتعليم بالعمل لا يلغى الكتب بل يسير إلى جانبها . وقد بالغ روسو
فى حملته على التعليم بواسطة الكتب والواقع أن الكتب تقوم بدور خطير نحو
التعليم فى مراحل المختلفة وتؤدى رسالة على جانب عظيم من الأهمية لا يضارعها
فيها سوى المدرس ، فرسالتها من رسالته وخطرها من خطره .

والكتاب والمدرس متمم كلاهما للآخر وليس عليهما تتوقف عملية التعليم
حسب بل أن كل تطور وتقدم فى أساليب التعليم وطرائقه تتوقفان على مرونة
الكتاب والمدرس .

حقا ان الكتب تكون ضارة فقط إذا أصبحت حاجزاً بين التلميذ وبين
الملاحظة المباشرة فحين يقوم الكتاب مقام الطبيعة والحياة الحقيقية يكون شراً
وخاصة أن القليل من الناس هم الذين يستطيعون معرفة العلاقات واستخلاص
النتائج من مجرد سماع أو قراءة الحقائق وأن الكثرة منهم يحبون أن يروا
ويمسكوا الأشياء بأيديهم لكي يعرفوا وظيفتها ، كما أن الكتب لا تؤدى إلى

تحقيق الهدف الهام من التربية وهو إيجاد التلاؤم بين الطفل والبيئة إذ أن ذلك التلاؤم لا يتحقق عن طريق القراءة أو السماع بل عن طريق التجربة الشخصية ، فالطفل لا يتعلم شيئاً عن طبيعة الهواء والطعام مثلاً بقراءة ذلك من الكتاب بل عن طريق خبرته الشخصية وإطعام نفسه وهكذا . . . أى يعمل أشياء منها يتعلم وبها يستفيد .

وإذا جاز لنا أن نعتبر أنه من السخف والحمق أن يتلقى التلاميذ المعرفة والعلم عن طريق الكتب خلال تلك الساعات القصيرة التي يقضونها في المدارس خاصة ونحن في عصر قد أصبحت فيه الحياة معقدة إلى درجة كبيرة بحيث أصبحت الحقائق التي يجب أن يعرفها الإنسان كثيرة جداً بدرجة أن أية محاولة لتدريس تلك الحقائق خلال الكتب يصبح ضرباً من اللهو والعبس - إذا جاز لنا هذا - فهل معنى ذلك أن نسقط من حسابنا كمر بين أهمية الكتاب المدرسي ؟ وهل نذهب إلى حد أن نلغيه في جميع مراحل التعليم ؟ أم نقره لمرحلة ونلغيه من الأخرى ؟ وإذا أخذنا بذلك فإلى أي حد يجب أن يعتمد عليه التلميذ ؟ وعلى أي شكل تكون طبيعة ذلك الكتاب ؟

الواقع أن تلك المسائل على جانب كبير من الخطورة والأهمية وليس من السهل أن نعطي فيها أحكاماً قاطعة ذلك لأننا لو سائرنا المبدأ القائل بإلغاء الكتب إلغاء تاماً وجعل التلميذ يعتمد في تحصيل معلوماته على نشاطه وفاعليته وعمله الذاتي نكون قد تسرعنا الزمن وسبقنا دورة العجلة التعليمية عندنا وخاصة وإن مدارسنا وتلاميذنا ومعلمينا لا زالوا يسيرون على الأساليب القديمة في التعليم . حقا إن هناك بعض التقدم وهناك بعض التحرر من تلك النظم ، هناك نزعة نحو التجديد خبطت فيها بعض المدارس خطوات أقل ما توصف به أنها خطوات موفقة وإلى الأمام في استخدام أساليب التربية الحديثة إلا أن هذا لا يعدو دائرة ضيقة يمكن أن نسميها « بحقل التجارب » ولهذا لا نستطيع أن نجاري أصحاب مبدأ إلغاء الكتب المدرسية والاعتماد على فاعلية التلميذ ونشاطه ومدارسنا لا زالت

تعانى من المركزية فى التعليم الشيء الكثير ، كما أنها ليست حرة فى اختيار مناهجها ونظمها التعليمية بحيث تسمح لنفسها أن تسير وفق مذهب إلغاء الكتب المدرسية .
حقا ان الكتب المدرسية بحالتها الراهنة تقيد حرية المدرس والتلميذ والمدرسة وتعمل على خنق القدرة على التفكير والحكم والتجديد ، بل هى تطبع التلميذ بطابع الحفيظ لمعلومات غيره دون وعى أو إدراك ولهذا شره فى تكوين نشء حر له رأى مستقل وقدرة على وزن الأمور وإصدار أحكام صائبة فيها . ومادام الأمر كذلك فنحن بازاء مشكلة جديدة ، تلك هى رسم سياسة جديدة يسير عليها مؤلفو الكتب المدرسية ، سياسة توفق بين النزعة القديمة فى التربية التى تعتبر الكتاب المعلم الثانى للتلميذ وبين النزعة الحديثة التى ترى أن يتعلم التلميذ عن طريق العمل والنشاط ويقل فيها شأن الكتب . ولكن قبل أن نرسم الخطوط العامة لتلك السياسة الجديدة يحسن أن نعرف ما هى الكيفية التى نجد عليها كتبنا حاليا .
الواقع أن الكتب المقررة فى مدارسنا الآن قد أدخل عليها شيء من التحسين فهى تطبع طبعا واضحا بقدر الامكان وقد أضيفت إليها الجداول والخرائط والمنقصات وان كان ذلك بدرجة قليلة ، وجعلت الكلمات الهامة بخط ثقيل يلفت النظر إليها غير أن كل ما فى هذه الكتب من صور وخرائط وغير ذلك إنما يقصد به مساعدة الذاكرة البصرية وهى أهم ما تعنى به المدارس القديمة من القوى العقلية ؛ هذه هى حالة كتبنا أما كتب المدارس الحديثة فلا بد وأن تكون مخالفة لذلك تماما فهى ليست مخازن لمعلومات متراكمة ولكنها آلات أعدت لاستعمال التلاميذ ولعل أحسن مثال لتلك الكتب الحديثة القاموس الموسوعى ذو الحجم المعتدل بحيث يسهل تناوله على التلاميذ ، ويمكننا أن نقول أن قاموس « لاروس » Larousse الفرنسى و « ملزى » Melzi الإيطالى أمثلة حسنة لذلك النوع من الكتب . وظاهر أنه لا يمكن استخدام القاموس كما يستخدم كتاب مدرسى عادى ، ومعنى ذلك أنه ليس فى وسع التلميذ أن يحمل ذاكرته كل ما فيه من غير تمييز وإنما يرجع إليه كلما احتاج إلى معلومات يستعين بها على حل مشكلة معينة

مثلا في الهجاء أو النحو أو التاريخ والجغرافيا وهكذا . . إذ عند الاستعانة بالقاموس يكون العقل ناشطا وليس مستقبلا فقط .

وإلى أن يصبح لمدارسنا مثل هذا القاموس نرى أنه لو روعيت المبادئ العامة الآتية عند وضع كتاب مدرسي نكون قد خطونا خطوة جادة في سبيل التوفيق بين النزعتين القديمة والحديثة في التربية ، خطوة تسير تقدمنا ونهضتنا التعليمية .
فن حيث :

أولا : لغة الكتاب المدرسي

يختلف مستوى لغة الكتاب المدرسي باختلاف مراحل التعليم ، فمستوى لغة كتاب للرحلة الأولى من التعليم يجب أن يختلف عن مستوى لغة الكتاب الخاص بالمرحلة التي تليها ويجب أيضا أن يختلف مستوى لغة كتاب المبتدئين عن مستوى لغة كتاب الذين تقدموا في التعليم في المرحلة الواحدة . ولهذا ينبغي أن يتوخى مؤلف الكتاب المدرسي تقنين ألفاظه ^(١) وعباراته بحيث تتناسب مع مقدار معجم التلميذ اللفظي وأن يتحرى في عباراته الوضوح والأحكام والضبط وأن يكون الأسلوب سهلا سلسا يساعد على رقي أسلوب التلميذ في كتاباته على أن يكون كل هذا في حدود محصول التلميذ اللغوي كما قدمنا .

والأيعمد المؤلف مطلقا إلى توضيح فكرة معينة بتكرار العبارات في أساليب مختلفة فهذا من شأنه أن يربك الطفل القارئ ويجعله في حيرة مما لا يستطيع معها أن يلبس بسهولة المعنى المقصود وأجدر بالمؤلف إذا لزمه الأمر أن يوضح الفكرة فما أسهل عليه من أن يسوق لها مثالا . كما عليه أن يعنى بترتيب الكتاب ترتيبا منطقيا سليما .

(١) المقصود بتقنين الألفاظ والعبارات هنا أن تكون مما يدركها ويفهمها تلاميذ متوسط أعمار المرحلة الواحدة

ثانيا : المنهج والكتاب المدرسى

الملاحظ على جميع الكتب المدرسية وخاصة المصرية منها أن مؤلفيها يتقيدون إلى حد كبير بالمنهج الدراسى مما يجعل المدرس والتلميذ فى حيرة منها وهنا يحسن قبل التعرض لعلاقة الكتاب المدرسى بالمنهج أن نوضح العلاقة بين الكتاب المدرسية وعمل المدرس وأيهما ألزم للتلميذ وعملية التعلم . وهل يستطيع التلميذ التعلم عن طريق الاستماع إلى المعلم أو عن طريق قراءة الكتاب ؟ وهل يمكن اعتبار العمليتين متمميتين الواحدة للأخرى ؟

الحق أنه يتعين للمعرفة التى يجب أن يحصل عليها التلميذ « المعلم والكتاب » فالمعلم هو الطرف الأول الذى يوجه التلميذ ويستثير النشاط والفاعلية عنده ويمده بالمعلومات الأولية ثم عليه بعد ذلك أن يترك التلميذ يبحث وينقب بين الكتب التى هى الطرف الثانى ويجمع منها المعلومات وبعد ذلك يجب على المدرس أن يعين التلميذ على تنظيم تلك المعلومات وتبويبها وترتيبها ومن هنا نجد أن المعلم والكتاب يعاون كل منهما الآخر وعلى المعلم الصالح أن يقسم وظيفة التدريس بينه وبين الكتاب .

« (1) Some things he tells the students usually boiling down what he himself has read, and somethings he expects the student to learn by reading » .

وهناك مسألتان قد فرق بينهما علماء التربية فى تاريخ التربية (الأولى) مسألة القدرة على التعلم Instruction و (الثانية) مسألة القدرة على البحث والكشف Discovery والأولى تأتى عن طريق التعلم بواسطة المعلم خلال كلامه أو كتابته وأما المسألة الثانية فتأتى عن طريق تعلم شئ خلال البحث أو الفحص أو بواسطة الانعكاس بدون تعليم وتأتى عن طريق القراءة فى الكتب . ومن هذا يتضح أهمية الكتاب والمعلم .

على أن الكتاب المدرسى إذا تقييد بحرفية المنهج فانه ليس من السهل على كل مدرس أن يعالج تلك المشكلة ، فهو إذا عرض لتلاميذه بعض المعلومات التى لم يتضمنها الكتاب فربما ظن تلاميذه ، أنها غير مهمة وربما خارجة عما يتطلبه المنهج ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنه إذا سار فى دراسته ملتزما بحرفية تبويب الكتاب فصلا فصلا شعر الطالب بأن المدرس مردد لما فى الكتاب فهو إذن فى غناء عن المدرس وأنه يستطيع أن يحصل تلك المعلومات بقراءة الكتاب نفسه وأن المدرسة والمدرس بهذه الطريقة تضيع عليه وقته وبهذا الوضع ينصرف بعض الطلاب عن حضور الدروس وقد يتجهون اتجاهها آخر ضاراً بهم وبالمدرسة ولهذا ينبغى أن لا يكون الكتاب المدرسى خاضعا للمنهج فى حدوده وقيوده لأن الفكرة التى يرمى إليها المربون من وضع الكتب المدرسية أن يكون فى يد الطالب كتابا وافيا فى المادة أهم ما يراعى فيه مستوى الطالب والقدر من المادة الذى لا يخرج عن طاقته ولو كان فى ذلك بعض الخروج عن نقط المنهج مع المحافظة على أغراض المنهج وروحه ، ولعل من مزاي كتاب كهذا ألا يفقد قيمته إذا تغير المنهج .

كما يحسن بالمؤلف أن يترك بعض الموضوعات التى يتناولها المنهج الدراسى دون معالجة تفصيلية مكثفيا بالإشارة إلى أهم ما يتضمنه الموضوع من نقط بحلة حتى يستطيع كل مدرس أن يعالجها بطريقته الخاصة وحتى يمكن ذلك المدرس أن يستغل نشاط تلاميذه فيخلق فيهم روح البحث والاستقصاء بجمع المعلومات التى تتصل بتلك الموضوعات فى شكل « مقالات أو أبحاث » من المراجع والكتب أو البيئة المحلية تحت إرشاده ، وبهذا يكون المؤلف قد ساهم فى أن يجعل الكتاب المدرسى محققا لغايتين من أهم غايات التربية وهما : —

ا — القدرة على التحصيل

ب — القدرة على البحث والاستقصاء .

ثالثا — وسائل الإيضاح في الكتاب المدرسى :

كان مؤلف الكتب المدرسية إلى عهد غير بعيد يعرضون على الطلاب مادة الكتاب مجردة عن أى إيضاح صورى أو شكلى مما كان يجعلها جافة ، يعرض عنها التلاميذ بسهولة ، لا تستهويهم لقراءتها ولا تجتذبهم لمطالعتها .

على أنه فى السنوات الأخيرة واستجابة لنداء المربين وعلماء النفس عن أهمية استخدام الأشكال والصور ووسائل الإيضاح المختلفة وقيمتها فى التربية بصفة خاصة ابتداء المؤلفون يضمّنون كتبهم بعض تلك الوسائل ولكن الأمر لا يقف عند حد وضع بعض الصور والأشكال فى الكتاب حتى يجذب القارئ ولكن المسألة أبعد وأعمق من هذا ، فالعبرة بأن يفهم المؤلف أى الصور وأى الأشكال تتمشى مع رغبة التلميذ وميله فى مراحل عمره وتعليمه المختلفة وأى التلاميذ تستهويهم وتجتذبهم الصور وأيهم أقدر على فهم الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية إذ من الخطأ أن تضمن كتاب التلميذ بالسنة الثالثة الابتدائية رسما بيانيا أو تعرض عليه صورة القرية ومزرعة ونهرا باللون الأسود فالأطفال فى المرحلة الابتدائية تستهويهم الصور الملونة كما يجب أن نعرض عليهم تلك الصور كما يشاهدها الطفل فى الطبيعة المحيطة به ، ومن الملاحظ أن تلاميذ تلك المرحلة كثيرا ما يمسكون بأقلامهم الملونة ويلونون الكثير من الصور فى كتبهم المختلفة .

ولهذا يحسن بالمؤلف أن يكون ملما بسكولوجية الطفل فى مراحل المختلفة حتى يعرض عليه فى كتابه ما يصادف هوى فى نفسه وما يتفق مع غرائره وأغراضه وحتى تصبح تلك الوسائل لها قيمتها الحقيقية فترغب التلاميذ فى قراءة الكتاب أو تعينهم على تفهم بعض الحقائق التى تقصر العبارات اللفظية فى بعض الأحيان عن أن تؤديها . ويجدر بالمؤلف أن يحكم وضع تلك الصور والأشكال فى الكتاب المدرسى فى أوضاعها الصحيحة وأن يعلق عليها تعليقات مختصرة وياحبذا لو أعطى التلميذ فرصة التعليق عليها بنفسه .

رابعاً — الناحية التطبيقية والعملية .

وهنا تظهر نقطة من أهم النقاط الواضحة في الكتب المدرسية على اختلاف أنواعها والتي لم تدارك بعد الا وهي خلو جميع الكتب المدرسية من الناحية العملية والتطبيقية وإن وجدت في بعض الكتب ككتب الحساب والعلوم فإنها توجد بنسبة ضئيلة مع ما لهذه الناحية من الأهمية التعليمية . والأولى بمؤلفي الكتب المدرسية أن يخصصوا قسماً من كتبهم للتمارين والتطبيقات التي يسهل على المدرس والتلميذ استعمالها أثناء عملهم التحريري أو الشفوي طوال أشهر السنة ويجب أن تكون تلك التطبيقات متدرجة مع مادة الكتاب وبما تعين التلميذ على أعمال فكره وتدريب عقله لا أن تكون مجرد تطبيقات على ما قد حصله التلميذ من معلومات فحسب ، بل يجب أن تعود التلميذ على الاستفادة من تحصيل تلك المعلومات في حل ما يواجهه من مشاكل جديدة . وبهذا يصبح التعليم منتجاً .

خامساً — الكتب المدرسية والقومية (والبيئية)

من العيوب الملحوظة في كتبنا المدرسية أن معظم الأمثلة إن لم تكن جميعها التي يضر بها المؤلف أو يبسطها أمام التلاميذ للاستشهاد أو الإيضاح كلها أمثلة من غير البيئة المصرية بعيدة عما يقع تحت حسهم ومشاهداتهم ، وهذا يعوق فهم التلاميذ لتلك الأمثلة فينصرفون عن الكتاب ، فضلاً عن أنه يباعد بينهم وبين بيئتهم التي تحرص التربية الحديثة على أن يكون تعامل التلميذ معها ونشاطه فيها فيشب وقد تشربت روحه بمبادئ وعاداتها وتقاليدها ، وربما يرجع ذلك إلى أن معظم مؤلفي الكتب المدرسية المصرية يترجمون موضوعات المنهج الدراسي عن الكتب الأجنبية التي قام بتأليفها أجانبا استمدوا أمثلتهم من بيئاتهم الأجنبية . ونحن لا نعييب على المؤلف المصري الاستعانة بتلك المؤلفات الأجنبية ولكن عليه أن يسوق أمثلته المستمدة من البيئة المصرية ومن صميم الحياة فيها بقدر الإمكان ، حتى يشعر الطالب أثناء القراءة وأثناء التدريس بأن هناك صلة دائمة بينه وبين بيئته فيشب

معتزاً بها حريصاً على قوميته ، وكيف يتعلم التليذ القومية دون أن تكون الكتب المدرسية أول من يعمل على غرسها فيه ؟
سادساً — مادة الكتاب .

يجب أن تناسب مادة الكتاب المدرسى مستوى التليذ العقلى حتى يستطيع أن يفهمها ويستوعبها وألا يكون الكتاب فى المرحلة الثانوية مثلاً مختصراً لكتاب المرحلة العالية أو الجامعة كما أن الكتب التى توضع للتعليم الابتدائى لا تكون مختصراً لكتاب مرحلة الثانوى فكل نوع من التعليم يجب أن تكون له كتبه الخاصة بـمميزاتها الخاصة وعلى العموم يجب أن يهضم المؤلف عناصر الموضوع وتفصيله ثم يبرزها فى صورة واضحة مناسبة للمرحلة الموضوع لها الكتاب بطريقة إنشائية مبتكرة وعليه أن يراعى أن يسوق المعلومات ويصوغها فى أسلوب القصة إذا ما كان الكتاب موضوعاً لأطفال الابتدائية مثلاً أو أن يتبع الطريقة التحليلية مثلاً عند الكتابة لطلاب السنين الأخيرة من المرحلة الثانوية حيث تتطلب تلك الفترة من التليذ تعمقاً فى المادة ، وهنا يحسن أن يتبع كل كتاب مدرسى كتب إضافية Supplementary Readers أخرى صغيرة الحجم تخصص لدراسة موضوع واحد أو شخصية بارزة واتصال هذا الموضوع مثلاً بالحياة الخارجية أو تأثير تلك الشخصية فى العصر الذى عاشت فيه فى أسلوب شيق مثير للتلاميذ حتى يقبلوا على قراءته ومطالعة كما يقبل على ما تكتبه المجلات اليومية أو الأسبوعية عادة عن بعض الشخصيات .

وعلى المؤلف أن يكون أوسع أفقا من القارئ حتى يجد فيه القارئ ما يسد النقص الذى يشعر به عاملاً على توضيح الفكرة التى يرمى إليها حتى يستطيع التليذ أن يعثر عليها بسهولة وإلا يعتمد إلى الأسلوب العلمى البحت المنطقى الدقيق فى المراحل الأولى من التعليم غاضاً النظر عن الحاجات النفسية لتلاميذ تلك المرحلة وهنا يحسن بالمؤلف أن يستمد مادة كتابه مما يجرى من إحداث حول الطالب فى بيئته رابطاً بين تلك المعلومات وبين ما فى كتب المواد المدرسية الأخرى .

سابعاً — تعدد الكتب في المنهج الواحد

كما أنه من المستحسن أن تتعدد الكتب في المادة الواحدة والا تفرض السلطات المشرفة على التعليم على المدارس كتاباً بالذات بل يجب أن تترك الاختيار لجمعية مدرسي المادة بالمدرسة فهذه الجمعية تختار الكتاب أو الكتب التي ترى أنها مناسبة لبيتها وتلاميذها . بل نذهب إلى حد أبعد من هذا فنرى أنه لا بأس من أن يتعدد الكتاب في المنهج الواحد في الفرقة الواحدة حتى لا ينطبع الطلاب بطابع واحد وحتى يتسع المجال أمام المدرسة في التجريب ثم الحكم على أى الكتب التي استعملت انجح واقل على قراءتها الطلاب . وبمعنى آخر يجب أن يصبح موقف السلطة المشرفة على التعليم من الكتب موقف المعين للمدرس على أداء وظيفة من وظائفه الأساسية وهي اختيار الكتاب لتلاميذه لا موقف الملزم له باتباع كتاب معين وذلك أمر في غاية الأهمية لأن الكتاب يمثل روحاً وأسلوباً لا يزيد عليها في الأهمية بالنسبة للتلميذ إلا روح المدرس نفسه بل كثيراً ما يكون أثر الكتاب أعمق من أثر المدرس .

ولهذا يجب أن يكون للسلطات المشرفة على التعليم سياسة واسعة في تشجيع التأليف عن طريق إعطاء جوائز لكل من يؤلف كتاباً صالحاً لقراءة التلاميذ . ولو لم يكن منصباً على منهج معين لأن الاكثار من أمثال هذه الكتب التي لها طابع خاص والتي تعالج الموضوعات بطرق مبتكرة يعطى المدرس مجالاً واسعاً للاختيار ويتيح الفرص أمام التلاميذ للتنويع في القراءة تنويعاً يفيدهم في توسيع افقهم وتنمية مداركهم .

ثامناً — حجم الكتاب وطبعه

يجب أن يكون حجم الكتب مناسباً حتى يسهل استعمالها على الطفل وأن تكون متينة الغلاف حتى لا تتمزق منه بسرعة . كما يجب أن يراعى في طبعها وإخراجها أن تكون جذابة تسترعى نظر الطفل . فيلزم أن تطبع على ورق جيد

غير براق حتى لا يؤذى نظر التلاميذ وأن تسكتب بحروف كبيرة وتضبط الكلمات بالشكل لصغار الأطفال .

القراءة الحرة وتشجيعها :

انتهينا إلى أن تأليف عدة كتب عن المنهج الواحد يعطى المدرس مجالاً واسعاً للاختيار ويتيح الفرص أمام التلاميذ للتنويع في القراءة تنوعاً يفيدهم في توسيع أفقهم وتنمية مداركهم . فهل نستطيع أن نخطو خطوة أخرى إلى الامام فنشجع القراءة الحرة ؟

الواقع أن تناول المؤلفين المختلفين لموضوع واحد ومعالجته بأساليبهم المختلفة يفسح مجال الفهم أمام التلاميذ ويوسع مجال التفكير إذ يقلب الموضوع من مختلف نواحيه ويدل فيهِ بالآراء ويستعرض التليذ نماذج مختلفة من طرق البحث العلمي .

ونحن لو اتحنا الفرصة للتليذ للقراءة الحرة وشجعناه على قراءة كتب تتصل بموضوعات المنهج لمكناه من جنى ما اسلفنا من ثمار . ولكن هل يجب أن تكون القراءة الحرة فيما يتصل بموضوع المنهج فقط أم نطلق له العنان يجول في ميدان الكتب ويجنى من ثمار العلم ما يشتهى ؟

أن نمو التليذ العقلى لا يرتبط بمنهج معين ومهما جعلنا موضوعات المنهج مناسبة لبيئة التليذ وخصائصه في مرحلة نموه الخاصة فلن نستطيع أن نحد من اتجاهاته العقلية وميوله التى تظهر في وقت ما ومواهبه التى تتجلى وتدفع بميوله إلى نواح خاصة . نصل من ذلك إلى ضرورة تشجيع القراءة الحرة في كتب خارجة عن حدود المنهج ان أمكن وبشرط أن تشبع في التلاميذ نواحي اهتمامهم وتساعدهم على أنماء مواهبهم المختلفة ، نعم قد تكون قراءة أى كتاب في الأدب العربى مما يقوى التليذ في الانشاء وقد تعطيه فكرة أوضح عن موضوع تاريخى يدرسه كما قد تكون وصفاً شائقاً لمنطقة من مناطق العالم الجغرافية ، وليكن ما العمل

مع تلهيز يهوى دراسة الطيور أو أنواع الكلاب أو طرق الصناعات المنزلية أو ما شاكل ذلك؟ يقينى أن الواجب الأول للمدرس أن يرشده إلى خير الكتب التى تبحث ما تهفو إليه نفسه فيخلق بذلك أطفالاً يحبون العلم ويسعون وراء المعرفة ويتعمقون فى ناحية من النواحي وخاصة أن التعمق أول مراحل الابتكار والانتاج .

وصلنا إلى أن القراءة الحرة — سواء قيدت بموضوعات المنهج أو اطلقت حسب ميل التلميذ وإرشاد المدرس — ضرورية لاتمام عملية التعليم والتثقيف وعامل هام من عوامل الانتاج والابتكار فيكيف نشجع تلك القراءة الحرة وكيف نقيس مدى استفادة التلاميذ منها؟ لقد درجت مدارسنا فى السنوات الأخيرة على صرف الكتب للتلاميذ لقراءتها فى أثناء العطلة الصيفية وكانت تجرى فى موضوعاتها امتحاناً لا يقدم ولا يؤخر فى عمل التلميذ . وقد لوحظ أن معظم هذه الكتب تؤخذ من المدرسة وتعاد إليها فى أول العام دون أن تفتح بل كثيراً ما تعرضت للضياع أو التلف . بهذا لم تعد تلك الطريقة وسيلة ناجحة تغرى على القراءة والواجب أن نتبين اتجاهات التلاميذ فى كل مرحلة من المراحل ونهى لهم الكتب التى تهتم بهذه الاتجاهات ونزيد ثروة المدرسة منها ومن كل جديد طريف ونسهل لهم سبيل الاستعارة وانى على يقين أن طريقة ادارة مكتبات معظم المدارس سواء الابتدائية أو الثانوية والعراقيل التى يعانينا منها أراد الاستعارة من التلاميذ تربي فى نفوسهم روح اليأس والحقد وتضعف فيهم حب الاطلاع فيتجهون بذلك وجهات قد تأسف المدرسة على انصراف تلاميذها عن العلم بسببها . من ذلك نرى ضرورة تزويد مكتبات المدارس بالكتب المنتقاه التى تلائم تلاميذ المدرسة وأن تمهد لهم سبيل الاستعارة ولا مانع على الاطلاق من السماح للتلاميذ باقتراح ضم ما يرونه مناسباً من الكتب بعد استشارة اساتذتهم .

ويحسن جداً أن يشمل كل فصل من الفصول مكتبة خاصة بتلاميذه تضم على وجه الخصوص الدوريات المختلفة من مجلات مناسبة وقصص فان ذلك يوحى إلى

التلاميذ بالمحافظة على الكتب إذ تكاد تكون ملكا لمجموعهم كما تكون في متناول أيديهم في كل وقت، وبارشاد المدرس وتشجيعه لا يستبعد أبدا أن يتوق الواحد منهم إلى اقتناء مكتبة صغيرة تكبر مع الزمن .

والقراءة في حد ذاتها فن من الفنون يحتاج إلى دراية ومهارة فليس كل من يقرأ يفهم وليس كل من يفهم يصل إلى المقصود بالضبط فيجب على المدرسة أن تخصص درسا أو أكثر في كل أسبوع يقضيه التلاميذ في رحاب المكتبة بين صواوين الكتب ومناضد المكتبة يتخيرون ما يشاؤون على أن يتولى المدرس أرشادهم إلى الطريقة الصحيحة للاطلاع . وليكن نغريهم بالقراءة الحرة ونؤكد لهم أن المعرفة لا تقتصر على المدون في الكتاب المدرسي يصح أن نجعل امتحاناتهم تتضمن بعض المشاكل التي يصح أن يصلوا إلى حلها عن طريق اطلاعاتهم الخارجية فنربط بذلك بين لذة التليذ في قراءته المحببة وبين رغبته في النجاح .

مراجع الباب التاسع

أ - العربية

- (١) بوفيه : التربية الحديثة (ترجمة قنديل بك)
- (٢) رابطة خريجي معهد التربية : « مؤتمر أساليب التربية الحديثة »
- (٣) أبحاث هيئة البحوث الفنية بوزارة المعارف — الجزء الخاص بالكتب المدرسية
- (٤) مجلة التربية الحديثة : عدد ديسمبر سنة ١٩٤٨ : كتب الأطفال

ب - الأجنبية

- 1- Mortimer Adler : How to read a book .
- 2- Dewey : Schools of To-morrow .
- 3- Journal of Education : July 1946 : How to judge school book.

الباب العاشر

طرق التربية الحديثة

الفرق بين أساليب التربية القديمة والحديثة
أركان التربية الحديثة : مبادئ الذاتية ، الحرية ،
اللعب ، النشاط الذاتى .
بعض أمثلة للطرق الحديثة : ١ - طريقة اللاعب : فروبل
ومنتسورى .

ب - » المشروع

ج - » دلتون .

طرق التدريس العامة وأساليبها السيكولوجية

الطرق التقليدية والنظريات السيكولوجية التى كانت تقوم عليها .
الطرق الحديثة والأسس التى تعتمد عليها .

ماذا نعنى عندما نتكلم عن الطرق القديمة التقليدية ؟ وماذا نقصد بأساليب
التربية الحديثة ؟ نحن لا نقصد بأساليب التربية الحديثة بعض الطرق والنظم التعليمية
الحديثة التى ابتكرها المربون فى هذا العصر كطرق المشروع ودلتون ومنتسورى . الخ
وانما نقصد بها المبادئ والحقائق التى أقرها فلاسفة التربية فى عصرنا الحاضر
ثم تعددت أساليب المربين فى سبيل تطبيقها ، ومن هنا تعددت الطرق (المشروع
ودلتون . . . الخ) . وكلها تهدف إلى أن تحقق عمليا تلك المبادئ الحديثة .

هنا نتساءل — هل الحقائق التى تناولها التربية الحديثة من مبتكرات القرن
العشرين أم انها من مخلفات الماضى ؟ ان اغلب الحقائق التى تقوم عليها التربية الحديثة

كانت موجودة من قبل ولسكن على أساس مغاير أو خاطيء — فقد كان الطفل مثلاً موضع اهتمام المربين منذ عهد الفراعنة واليونان والرومان ، ولسكن نظرة هؤلاء إلى الطفل وخصائصه كانت تغاير نظرنا الحديثة إليه . وإذا قلنا أن التربية الحديثة تجعل الميل والاهتمام والاستعداد عناصر هامة في التربية ، فقد سبقنا إلى ذلك أفلاطون وهربارت وغيرهما . وإذا قلنا انها تعنى بتوثيق صلة الطفل بالبيئة والوسط الاجتماعى ، لما أمكننا أن ننكر فضل روسو ودعوته للتربية الطبيعية . فالماضى والتربية القديمة ليست شراً خالصاً أو فساداً ، ونحن لا نريد ترك الماضى ، وانما نريد أن نصفه بما لا يتفق مع التفسير الفلسفى والاجتماعى والعلمى الحديث .

الفروق بين التربية التقليدية والتربية الحديثة .

أن الحدود الفاصلة بين التربية القديمة والتربية الحديثة تظهر فى نظرة كل منها إلى : — (١) طبيعة الطفل ومشاكل الطفولة . (٢) وتكوين العقل ونموه . (٣) وطرق كسب المعرفة وتمثيلها . (٤) والمدرسة ووظيفتها . (٥) والمجتمع وعلاقته بالمدرسة والفرد . فعلى أساس النظرة القديمة إلى هذه العناصر وجدت أساليب للتربية تتماشى مع فلسفة كل عصر ، وعلى أساس الفهم الحديث للعناصر السابقة نلهم التطور المحسوس فى التربية الحديثة والاساليب التى تحاول تطبيق النظريات الجديدة .

أ — التربية القديمة — كيف تكونت إذن تلك النظرة القديمة الخاطئة ؟ نشأت التربية القديمة فى ظل الفلسفة اليونانية الفكرية للقرن الخامس قبل الميلاد وأساسها الفصل بين عالم الجسم أو الحس وعالم الروح أو الفكر . أما الجسم فى نظرهم فهو موطن الشهوات والميول والنزعات الغريزية ، وهى مصدر الشرور فى نظرهم . أما الروح فوظيفتها المعرفة ، والمعرفة غاية الغايات فى نظرهم . والروح لا تصل إلى المعرفة إلا إذا تجردت من نوازع الجسد وشهواته أى من تأثير الميول

والنزعات الغريزية . والمعرفة الحقة في نظرهم هي الكليات المجردة أى المعرفة النظرية ، يصل إليها العقل عن طريق التأمل الباطنى . أما ما يتصل بالحس والامور العملية فلا تسمى علما أو معرفة ولا تليق بالحر المثقف الكريم بل كانت تترك للصناع والعبيد . وهكذا قصر الاهتمام على المعرفة وأهمل الشعور والوجدان كما أهمل العمل والنزوع ، ونشأت فلسفة تعليمية غير ديموقراطية تمجد المعرفة النظرية وتنزهها عن الحياة العملية والميول والدوافع الفطرية أى انها اغفلت الطفل والحياة .

أما مدى ملائمة هذه المعرفة النظرية لعقل الطفل وترقيه فلم تكن فى الميزان ، لان عقل الطفل فى نظرهم لم يكن سوى صورة مصغرة لعقل الرجل ، فالحقائق والنظريات والآراء التى يفهمها الرجل يمكن أن يفهمها الطفل إذا حملت وبسطت حسب منطق الكبار وتفسيكهم وهكذا تقرر عمل المدرس والتلميذ : المعلم يبحث وينشط ويرتب ويؤوب ، ثم يقدم المعرفة المجهزة لتلاميذه وكل تلميذ فى نظره رجل لكنه صغير الجسم ، والتلميذ مستقبل وينبغى أن يزود بأكثر ما يمكن من المعرفة والحقائق لان عقله فى نظرهم كروح الشمع ينطبع بالصورة التى يريد لها مدرسه .

وهكذا اكتنظت المناهج بالمواد النظرية ، واصبحت المدارس أما كن للاستماع وقسم التلاميذ إلى فرق حسب معلوماتهم لاحسب عواهبهم واستعداداتهم وذكائهم واكتنظت الفصول بالمقاعد والتلاميذ والسيورات والكتب الدراسية ، وتشابهت المناهج لافرق بين منهج الصغار ومنهج الكبار الا تراوحها بين السهولة والصعوبة من وجهة نظر الكبار . وساد المدارس نظام مفروض ووقار مصطنع .

والترتية الخلقية ما نصيبها فى الوضع القديم ؟ اعتبرت الأخلاق والتقاليد معارف تحصل وتحفظ وخصصت لها حصص فى صلب الجدول ، فنصادف حصصا للدين ، وأخرى للأخلاق ، ثم يمتحن فيها التلميذ . ولا مانع عند أكثرهم من التنضحية بمبادئها فى سبيل الفوز فى الامتحان . وأدى ذلك كله إلى أن أصبح الامتحان غاية لا وسيلة .

ب - الأساليب الحديثة والمبادئ التي قامت عليها .

وقد اختلفت النظرة الحديثة على أساس البحوث والتجارب النفسية . إذ اتضح أن القوة الدافعة في حياة الإنسان ، والموجه الأساسي للسلوك ليس هو الفكر بل النزعات الغريزية وما يتولد عنها من ميول وعواطف وعادات .

كما ثبت أن الحياة العقلية ليس قوامها المعرفة فقط ، وإنما هي وحدة متكاملة أركانها ثلاثة : إدراك ووجدان ونزوع ، وهذه الثلاثة متصلة ولا سبيل إلى فصلها

أما الطفل فلم يعد ذلك (الرجل الصغير) وعقله لم يعد يعتبر (كلوح الشمع أو قطعة الصلصال) وإنما هو كائن حي ، يأتي إلى الحياة وهو مزود باستعدادات وميول فطرية تتضح تدريجياً كلما نما . غير أن هذا النمو لا يتم على الوجه الأكمل إلا إذا سادت مجال الطفل حرية معقولة ، وعلى هذا الأساس أصبح عنصر الحرية من أهم الأركان التي قامت عليها التربية الحديثة ، حرية لا تتعارض مع النظام وتسمح للطفل بالنمو العقلي والجسماني وتدربه من الناحية الاجتماعية . ولم يعد المربي ذلك الرجل المتسيطر وإنما أصبح المرشد والقائد الموجه .

ويلاحظ أن مجموع خصائص الطفل العقلية والجسمية والمزاجية تكيف تعامله مع بيئته ومجتمعه وتكون له شخصية متميزة . ومن هنا جاء المبدأ الثاني وهو مبدأ الذاتية الذي يعترف بأن لكل طفل شخصيته الفردية وأن وظيفة التربية الأساسية إنماء تلك الشخصية وتوجيهها التوجيه الصحيح . والطفل في نظر التربية الحديثة يجب أن يكون محور الاهتمام ، كما يرى جون ديوى بأن الطفل ينبغي أن يكون « محورا للبداية ، وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية . » كما يرى بربسي نين أنه « لاخير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق تشجيع ذاتية الطفل . » وأصبح المربي يعمل على تقوية ذاتية كل طفل ومنحه الفرص التي تمكنه من إظهار شخصيته حتى يتسنى توجيهها ، واستدعى هذا أن نجعل الطفل في المكان الذي يلائم قوته حتى لا يصادف الفشل دائماً فينزوى أو ينحرف سلوكه .

أما وسيلة التربية لتحقيق ذلك فتقوم على استغلال الغرائز والميول وغيرها من الاستعدادات الفطرية واتخاذها كحوافز في العمل المدرسي وغيره . ومن أهم هذه الميول عنصر اللعب وهو الأساس الثالث للتربية الحديثة . ومتى جعلنا اللعب وسيلة التربية العقلية والاجتماعية فسيوفر بذلك الشوق والميل والاهتمام عند الطفل وكلها عناصر ضرورية لنجاح عملية التربية .

والطفل لا يعيش مستقلا عن بيئته ومجتمعته وإنما هناك تفاعل مشترك بينهما ، وحياته تستلزم قدرته على تلبية دواعي البيئة ، وهذا يتطلب منه أن يبذل نشاطا لكي يتصل بالبيئة . فكأن (الحياة) تستلزم منه النشاط الذاتي والفاعلية وهذا هو الأساس الرابع للتربية الحديثة . ولعلك تلاحظ أن الطرق البدائية للتعليم كانت بالممارسة والتجربة لا بالاصفاء والإستماع السلبي ، بل أن الطفل في حياته الأولى قبل المدرسة وفي حياته بعد المدرسة إنما يتعلم من تجاربه معتمدا على نشاطه الذاتي ، فقمين بالمدرسة أن تهنيء له فرصا للنشاط لينمو حسب ما تسمح به طبيعته وميوله واستعداداته وبذلك يستطيع أن يتعلم للحياة بالحياة نفسها .

وسنجد فيما يلي أهم الفروق بين التربية القديمة والتربية الحديثة :

١ — تقوم أساليب التربية القديمة على قابلية التلميذ (أو نشاط المدرس مع الاعتماد على كتب ومناهج مفروضة ومقررة . أما الأساليب الحديثة فتؤكد أن التلميذ مزود بدوافع فطرية ، فتموه من الداخل وليس مفروضا من الخارج . وكلما اعتمد هذا النمو على الفاعلية والنشاط الذاتي التلقائي كان أتم . ولم يعد الغرض غرض المدرس الذي يعارضه التلميذ ، وأما غرض التلميذ ينشط لتحقيقه تحت إشراف المدرس .

٢ — تتميز الأساليب القديمة بمناهجها المكتظة ، ومحاولتها تقوية التذكر وتسكيس المعلومات في ذهن التلميذ دون أي اعتبار لميول الطفل وخصائصه ، أما التربية الحديثة فتهتم بالتلميذ . ومواد الدراسة لا تتجمع فيها حسب الارتباط المنطقي

أو الزماني أو المكاني ، ولكنها تتجمع حول الطفل نفسه وحاجاته حتى تنضج شخصيته . وتقوم هذه الأساليب أساساً على العمل والتجريب مع مزج التفكير بالعمل والخبرة . وكثيراً ما يتخذ اللعب كوسيلة إلى ذلك .

٣- والأساليب القديمة كانت تستند إلى النظام والادارة المستبدة بينما يتمتع التلاميذ الآن بالحرية في ظل نظام يقدرُون أهميته وضرورته .

٤- وبينما كانت التربية القديمة تحاول اعداد التلاميذ ليصبحوا دوائر معارف في عالم ثابت ، نلاحظ أن التربية الحديثة تعترف بالتطور وتعد الطفل لعالم متغير . وسنذكر الآن بعض الطرق التي قامت على أساس المبادئ السابقة .

(١) طريقة اللعب .

واللعب من أسبق الأسس التي اتخذتها التربية الحديثة ، ومما لا شك فيه أن كل كائن حي يلعب ، وظاهرة اللعب مشتركة بين جميع الكائنات الحية ولكنها أكثر وضوحاً عند صغار الحيوان والانسان . وإذا فكرنا لماذا يلعب الإنسان لهذا بنا البحث إلى عدة تعليقات : يرى بعض العلماء أن الإنسان يلعب عندما يريد أن يستجم وينال قسطاً من الراحة وخاصة بعد العناية العقلية .^(١) ويرى آخرون أن غرض اللعب تخليص الجسم من الطاقة والنشاط الزائد عن الحاجة .^(٢) بينما يعتقد بعضهم أن الإنسان عندما يلعب إنما ينفس عن ميوله ورغباته المكبوتة التي لم تتحقق في الحياة الواقعية ومن هنا جاءت الألعاب الرمزية أو التمثيلية والايهامية .^(٣) ويظن البعض أن الإنسان في لعبه إنما يلخص أو يمثل الأدوار التي مرت بالبشرية في مراحل ارتقاءها .^(٤)

(١) رأى الفيلسوف الألماني لازاروس ١٨٨٣ .

(٢) رأى الألماني شيلر ١٨٠٥ والانجليزى هربرت سبنسر ١٩٠٣

(٣) رأى الأستاذ كار .

(٤) ستانلى هول ١٩٠٢ .

قد يكون من العسير أن ننكر تلك النظريات ولكننا نستطيع دون عناء أن ندلل على أنها ثانوية إلى جانب الأغراض الرئيسية التي تهدف إليها الطبيعة من لعب الإنسان . إن (اللعب) بلا شك يحمل معنى بليغاً باعتباره وسيلة لنمو الإنسان ؛ نمواً من الناحية الجسمية ومن الناحية العقلية ، ولا يقل عن ذلك في الأهمية نموه وترقيه الاجتماعي فاللعب هو الوسيلة التي تنتهجها الطبيعة في تربية الفرد واعداده للحياة . انه يلعب بأجهزة النطق فيكتسب المهارات اللفظية وهو يلعب بأعضائه فيكتسب المهارات الحركية وفي أثناء ذلك كله يكون مدركاته السكينة وتنمو وتتعدل نزعاته الفردية والاجتماعية .^(١)

فإذا قلنا ان هناك بعض الطرق الحديثة التي قامت في أساسها على عنصر اللعب فإنما نقصد تلك الطرق التي حاكت الطبيعة في اعتمادها على اللعب كوسيلة للتربية . وكان (فروبل (Frobel) الألماني أول من أسس (رياض الأطفال (Kinaergarten) وجعل اللعب وسيلة لتربية الطفل^(٢) ؛ ثم تبعته الإيطالية (منتسوري) وقد صادفت طريقته نجاحاً كبيراً في وقت ما^(٣) ؛ ثم تأسس

(١) كارل جروس الألماني ١٨٩٦ . ويجد القارئ تفصيلاً طيباً لهذا الموضوع في كتاب (اللعب والعمل) للدكتور علي عبد الواحد وافي .

(٢) أسس فروبل أول روضة بمدينة بلاكنبرج حوالى سنة ١٨٤٠ وكان يطلق على ما يستخدمه من اللعب اسم (الهدايا) .

(٣) صادفت طريقة منتسوري نجاحاً وانتصاراً . أما منتسوري فهي طبيبة إيطالية درست الطب البشري ودرست نفسية الأطفال وخاصة الشواذ . وفكرت منتسوري في تأسيس معاهد لتعليم الأطفال سميتها « بيوت الأطفال » وأسست أول بيت للأطفال سنة ١٩٠٧ ، على أن يكون سنهم بين الثالثة والسابعة وجعلت على كل (بيت) مديرة يساعدها طبيب ومربية . والأطفال لا يرتبون في مدرسة منتسوري ترتيباً خاصاً وإنما تنظم اللعب - وهي تسميها (أجهزة) - في كل حجرة بحيث تسمح لكل طفل أن يتناول ما يريد . وقد تعمدت منتسوري أن تكون أجهزتها بحيث تمنى حواس الأطفال لأن (الحواس - في نظرها - أبواب المعرفة) وهي تتدرج في صعوبتها وترتفع =

(منزل الصغار La Maison des Petits) وحققوا فيها نفس المبادئ ومن اعظم مؤسسيه كلاپاريد Claparède وبياجيه Piaget^(١)

ولعلنا نتساءل الآن عن مدى استغلال هذا المبدأ — مبدأ اللعب — في مدارسنا المصرية ؟ إن معظم المدارس المصرية تتسم بسمة الجد ، لا يكاد المرء يدخلها حتى يشعر أنه مقبل على نظام فيه روح الجد والعمل . ولا يكاد التلميذ يدخل مدرسة حتى يعتقد أنه ترك مجال اللعب والنشاط وأقبل على مجال فيه الجد غير المحبوب أحيانا . نحن لا ننكر أن نظام الرياضة قد قام الآن في أساسه على عنصر اللعب ، وإنما ينصب كلامنا على المدارس الابتدائية والثانوية . نحن

== الاطفال على ملاحظة فروق الشكل والحجم والوزن والملمس والحرارة والطعم والرائحة والطول . . الخ ثم هي تتدرج بعد ذلك من التدريب الحسى إلى الحركى فيتعلمون الكتابة ثم التدريب العقلى فيتعلمون الحساب . والحرية مكفولة ، فلكل طفل أن يتناول أية لعبة شاء ويجلس حيثما شاء مادام لا يفسد الهدوء والنظام . وليس للمديرة أن تتدخل إلا إذا طلب الطفل معونتها ، فالطفل يتعلم حسب رغبته وبدافع من نفسه ، فالحرية واللعب والتلقائية كلها عناصر مكفولة . والثرية الاجتماعية في مدرسة منتسورى لها مكان ملحوظ فالتعامل بين الاطفال قائم على أساس التعاون وهم يتولون بأنفسهم إعداد المائدة والاسرة وتنظيف الحجرات . . الخ وفي هذا تدريب على حياة المجتمع الخارجى . والنظم التى تسود مدارس رياض الاطفال عندنا فيها كثير من نظم فروبل ومنتسورى .

(١) إذا كان روسو قد تغالى فنأدى بالتربية الطبيعية المطلقة ، فإن معهد جان جاك روسو الذى ألحق به (منزل الصغار) فى جنيف قد تفادى هذا النقص وهيا للطفل بيئة تكشف له الحرية والتلقائية وتنمى شخصيته وتثير أمامه المشاكل التى تدفعه إلى حلها ، مشاكل على غرار مشاكل المجتمع الخارجى . و (منزل الصغار) يقع وسط حديقة فسيحة أطلقت فيها الحرية للصغار للبحث واللعب — ولم تقرر لهم مناهج أو فصول أو مواعيد للحرص ، وجعلوا تحت إشراف المدرس يرشدهم ويوجههم ولا يتدخل إلا بالقدر الذى لا يعوق نشاطهم .

لا نطلب أن يشيع اللعب في المدرسة على حساب العمل . فالملاعب والفناء أولى بذلك ؛ وإنما نطلب أن تشيع روح اللعب في كل عمل يقوم به التلميذ حتى يشعر في عمله المدرسي باللذة التي يشعر بها في لعبه الحر . إن روح اللعب لا تسكتفي بحصة الأشغال اليدوية والرسم ، وهي لا تسكتفي بدرس التربية البدنية والألعاب الحرة وإنما هي تستطيع أن تقوم بمساعدة جليلة إذا هي تطرقت إلى دروس اللغة العربية في التمثيل والمطالعة واللقاء والأناشيد وكذلك الحال في دروس اللغة الأجنبية . وهي تستطيع أن تشعر التلميذ بلذة البحث العلمي إذا جعلت في شكل تجارب في الطبيعة والكيمياء . ولعلك تدرك أن التمثيلية في درس التاريخ خير ما يعين على تثبيت حوادثها وعبرها . وهكذا نجد أننا في المدارس العادية نستطيع أن نستغل مبدأ اللعب خير استغلال ولنتناول الموضوعات من جوانبها السارة بالطريقة المحببة للتلاميذ .

٢ — طريقة المشروع

وهناك طريقة أخرى حاولت أن تمس صميم نفسية التلميذ ، وأن تستغل نشاطه التلقائي ، وتسمح له بقدر من الحرية يحجب إليه العمل ويدربه على حياة المجتمع . طريقة تختلط فيها حياة المدرسة بحياة المجتمع الخارجي ، لا يدرى التلميذ فيها هل هو يلعب أو يعمل ؛ انه اللعب المتسم بطابع الجد أو هو العمل عن طريق اللعب . والتلميذ في أثناء ذلك يكتسب معارف وخبرات ومهارات وتنمو شخصيته ؛ تلك هي طريقة المشروع .

فلسفة جون ديوى : وصاحب طريقة المشروع الأستاذ كليارك الأمريكى . وقد أقامها على أساس فلسفة أستاذه جون ديوى ؛ تلك الفلسفة التي تقوم في جملتها على مواجهة المشكلة الآتية : « كيف نكون عادات عقلية وأخلاقية صحيحة مع مراعاتنا لمشكلات البيئة والحياة الاجتماعية للإنسان ؟ »

١ — أما العادات العقلية فأساسها المعرفة ، والمعرفة في نظر — جون ديوى —

إنما تتم نتيجة للنشاط . وهذا النشاط يقوم به الجسم . هو لا ينكر العقل وإنما يعتبر العقل صفة للسلوك أو وظيفة له . وعقل الطفل — في نظره يتكون عن طريق الخبرة وعن طريق ممارسة نواحي النشاط المختلفة للمجتمع الذي يعيش فيه . وعلى المدرسة إذن أن تنظم برامجها بحيث تتيح للطفل فرصة ممارسة الحياة والاشتراك في مظاهر نشاطها . فهذه الممارسة ، وهذا الاشتراك يتطلب من الطفل القيام بعملية التفكير . وعلى أساس هذا الاعتقاد أدخل ديوى . تعديلين مهمين في نظام المدرسة التقليدية :

١ — لما كانت المعرفة في نظر الطفل وحدة غير منفصلة فيجب أن نقضى على طريقة التقسيم السلبي للمعرفة إلى مواد ونحل محله تعليم عن طريق حياة اجتماعية نشيطة داخل جدران المدرسة .

ب — أن تكون المدرسة على صلة دائمة بالبيئة الطبيعية والاجتماعية التي تحيط بها .

٢ — والتفكير وحده — في نظر ديوى — لا يكفي للوصول إلى المعرفة ، إنما نصل إلى المعرفة الحقيقية عن طريق التفكير والتجريب معا ؛ فالعلم متغير متحرك وعلينا أن نخضعه لتفكيرنا وتجربتنا . وقد أثرت هذه النظرية في التربية من حيث الطريقة والمنهج والهدف : من حيث الطريقة لأنها تتطلب من الطفل أن يبذل جهدا تلقائيا في حل مشكلة من المشاكل فلم يعد ذلك الطفل السالب المستقبل . ومن حيث المنهج في ربط جوانب المعرفة والخبرات والمهارات بنواحيها العملية والعملية . أما من حيث الهدف فقد أصبح هدف التربية : العمل على النمو الكامل للطفل باعتباره عضوا في مجتمع .

٣ — ولعل أكثر ما أفادت التربية من فلسفة جون ديوى هو تفسيره للأساس الاجتماعي للتربية ؛ ذلك لأن الطفل عضو في مجتمع ؛ وإذا أردنا أن نربي الطفل تربية كاملة فعلينا أن نستهدف فرديته النامية وصلاحيته الاجتماعية . كما أن عملية التربية لا تتم عن طريق المربي فقط وإنما عن طريق المجتمع أيضا ،

ذلك لأن الطفل لا يستطيع أن يكتسب سلوكاً ما إلا عن طريق ممارسة الحياة في مجتمع ما . ولا يمكن لعقل الطفل أن ينمو إلا إذا أحتك ببيئة ثقافية ، والمجتمع بما فيه من عادات وتقاليد ومؤسسات ينظم سلوك الطفل ، ومن ثم يقوم بوظيفة المربي الأكبر . وعلى هذا الأساس يرى ديوى أن التربية عملية اجتماعية تختم أهدافها دراسة الطفل في مجتمع لأن دوافعه الفطرية وحاجاته النفسية إنما تتأثر بظروف البيئة المحيطة ، كما أن مواهبه لا تظهر إلا باحتكاكها بعناصر البيئة . ومشاكل البيئة هي التي تدفع الفرد إلى النشاط في سبيل حلها . وفي أثناء ذلك النشاط يكتسب الطفل كثيراً من خبراته ، وكلما زادت خبراته كلما كان أقدر على حل مشاكله في المستقبل وعلى اكتساب خبرات أكثر .

٤ — كيف يفكر الطفل في حل المشاكل ؟ والطفل عندما يشعر بمشكلة من المشاكل (كتحويل القمح إلى دقيق لصناعة الخبز أو انكسار الزجاج الساخن عندما تسقط عليه نقطة ماء بارد . الخ) فإنه يأخذ في افتراض عدة فروض يتحقق من صحتها واحداً فواحداً حتى إذا ما وصل إلى التحقق من صحة أحدها فإنه ينقده ويعيد تجربته للتأكد منه .

ونحن إذا أردنا أن نجمل فلسفة جون ديوى نقول إنه يرى التربية عملية اجتماعية فهو يؤكد العلاقة بين الفرد والبيئة ، ويرى أن للمجتمع دور في عملية التربية لا يقل عن دور المعلم . وهو لا ينكر وجود العقل وإنما يرى أنه وظيفة من وظائف السلوك أو صفة له . وأن المعرفة التي يصل إليها الطفل ، والخبرات المختلفة التي يحصل عليها إنما تأتي عن طريق النشاط الذاتي الذي يبذله في سبيل حل مشكلات المجتمع أو البيئة التي يعيش فيها . على هذا الأساس بنى الاستاذ كلباترك طريقته التي سماها طريقة المشروع « The Project Method » والمشروع في نظر كلباترك « تجربة لها غاية ونشاط يرمى إلى الانتاج » .

* * *

خطوات السير في طريقة المشروع (١) إن موضوعات الدراسة في طريقة

المشروع ينبغي أن تكون من صميم مشاكل البيئة . وكلما كانت من الموضوعات التي تمس حياة التلاميذ وتشغل بالهم ، كلما كانت أدعى إلى نشاطهم . ولكن كيف نختار موضوع المشروع ؟ نحن سنتفادى الفرض والاجبار ، وإنما يتناقش التلاميذ مع مدرّسهم وتثار موضوعات عدة يتخير التلاميذ أنسبها لميولهم وظروفهم الراهنة .

وتختلف طبيعة المشروعات والعمل فيها باختلاف قدرات التلاميذ وتفكيرهم ولهذا يجب أن تتمشى مع مراحل نمو الطفل . ففي مرحلة الرياض (٥ - ٨ سنوات) يكون ميل الطفل إلى اللعب كبيرا ، كما أنه يميل إلى التملك والحل والتركيب والعبت بالأشياء ، فيجب أن تكون مشروعات الأطفال في هذه المرحلة بحيث تجذب انتباههم وتشبع رغباتهم وترضى ميولهم وتحفزهم للعمل . ومن أمثلة المشروعات المناسبة لهم : عمل مساكن للدمى ، وزراعة حوض من أحواض الزهور ، وتربية بعض الدواجن الوديدة .

وفي مرحلة التكوين (من ٨ - ١٢) يتميز الطفل بميل إلى اللعب والتمثيل والاجتماع ، كما أنه يشعر بميل شديد إلى المعرفة والاستطلاع ، فتصلح لذلك مشروعات : المزرعة والنادى والجمعية التعاونية والبريد ودراسة أطفال الشعوب وسوق المدينة . . . الخ .

والمرحلة الثالثة (مرحلة البلوغ) تظهر فيها الميول العلمية كما تظهر روح التخصص والابتكار والمخاطرة والاستطلاع ، وفيها يشعر التلاميذ بشخصياتهم ويهتمون بأنفسهم ويميلون إلى الاجتماع . ومن أمثلة المشروعات التي تتفق مع هذا الدور : مشروع المطبعة ومجلة المدرسة وبعض المشروعات الاجتماعية والراديو وبعض الصناعات المحلية .

هذا وللمدرس حق الاشتراك في المناقشة مع الاقتراح والإيحاء والتوجيه ولكن ليس له حق الفرض والالزام . وعلى العموم لا بد من أن تتوفر في المشروع المثالي الشروط الآتية :

١ — أن يكون مرغوبا فيه من التلاميذ أو تدعوهم إليه مشكلة من مشاكلهم الخاصة .

ب — أن يكون عمليا قابلا للتنفيذ حتى نهايته .

ج — أن يكون فيه قيام بالتزام فيدفع التلميذ إلى إتمامه ويشعر بالمسؤولية أزائه وينتج فيه انتاجا ما .

د — أن يسمح عند تطبيقه بدراسة المواد المختلفة عند الحاجة إليها .

ه — أن يجرى العمل فيه في ظروف طبيعية غير مصنعة .

(٢) والمرحلة الثانية تحديد موضوع المشكلة وصياغتها في صورة تشير فيهم الرغبة في البحث وتوقظ عندهم حب الاستطلاع والعمل .

(٣) التفكير في وسائل التنفيذ والبحث عن المراجع والأدوات اللازمة . وقد يدخل في ذلك القيام برحلة إلى مزرعة أو مصنع أو معمل أو مؤسسة أو مصلحة حكومية أو معرض أو مصرف أو منطقة طبيعية أو أثرية . . . الخ كما قد يمتد النشاط إلى البحث عن صور مناسبة وجرائد ومجلات أو تجهيز أدوات وشراء خامات وجمع معلومات . . الخ .

(٤) تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتوزيع العمل عليهم حسب رغبتهم ، ولا مانع من أن يتبادل كل مجموعة عمل زميلتها بعد أن تفرغ من واجبيها .

ه — التنفيذ . ولعلك تلاحظ أن فصول الدراسة المعتادة لن تكفي ، وإنما سيتسع مجال المشروع فيشمل حجرة الدراسة العادية وحجرة الرسم والأشغال والعلوم والجغرافية والتاريخ وفناء المدرسة .

* * *

أمثلة تطبيقية : ولنتوسع الآن في التفصيل ونفرض أن التلاميذ اختاروا مشروع إنشاء مزرعة وإدارتها . فالخطوة الأولى في القيام بالمشروع هي التفكير في الوسائل التي يصلون بها إلى تحقيق غرضهم ، كاختيار الأرض التي تنشأ عليها المزرعة ، والشروط التي تراعى في ذلك ، ودراسة نوع تربتها ، وأنواع المزروعات

التي تصلح لها ، ووقت زراعة هذه الأنواع ، وكيفية الزراعة وطريقة ريها ورعاية النبات ثم قياس الأرض لمعرفة مساحتها ، وتقسيمها على أفراد الفصل بالطرق الحسابية والهندسية . وقد يرسمون لها خريطة على الورق أو يعملون لها نموذجاً ويوضحون توزيع المحصولات .

وبعد ذلك يأتي دور التنفيذ فيبذرون البذور ويتعهدونها بالرى . ويلاحظون نمو النباتات ويفحصون أجزاءها ويتفهمون وظائف كل جزء . وإذا ما حان أوان جنى الثمار فكروا في المسائل المتعلقة بتصرف المحصولات وفي فوائدها الاقتصادية وقد يجر هذا إلى دراسة بعض الصناعات أو الأعمال التجارية ووسائل النقل وطرق المواصلات في منطقتهم .

وهذه الموضوعات المتنوعة يصلون إليها بمجهودهم الخاص بأن يقرأوا عن الموضوعات التي تعرض لهم في الكتب والمجلات وبعد ذلك يتناقشون مع معلمهم فيما جمعوه من المعلومات ويصفون ما صنعوه وما شاهدوه شفاهاً وكتابة بلمغة صحيحة مهذبة . وإذا كانوا هم الذين يقومون بشراء كل ما يلزمهم من بذور أو أشياء وصنع بعض الأدوات البسيطة التي يحتاجون إليها في الزراعة وبيع المحصول الناتج من الأرض فإن عليهم أن يحسبوا نفقات الزراعة والربح الذي يصيبه كل منهم ، وعليهم أن يقيدوا أعمالهم هذه في دفاتر منظمة .

وثمة مشروع يناسب وقتنا الحاضر (صيف ١٩٤٨) وهو « مشروع تموين الجيش المصرى بفلسطين » فإنه سيحتاج إلى دراسة تاريخية لسبب الحملة ، والعلاقات التاريخية بين مصر ودول الجامعة العربية ، ودراسة جغرافية لمناخها صيفاً وشتاءً ، وغلاتها ومنتجاتها الصناعية ، وستمتد الدراسة حتى تتناول أحوالها الاجتماعية ، وعدد السكان ، ونظم الحكم فيها ، وحياة أهلها . وربما تطلب الأمر زيارة معسكرات اللاجئين ودراسة أحوالهم الصحية والاجتماعية ، والمباراة في كتابة موضوعات في الإنشاء لإغاثتهم ودفع ذوى المروءة لمساعدتهم بالمال والكساء ، ويدخل في ذلك أيضاً عمليات الحساب اللازمة . وبعد ذلك الإعداد يفكر التلاميذ في طرق

توصيل الأسلحة والمؤونة إلى الجيش وهل الأفضل أن تكون عن طريق البر أو البحر أو الجو ، فيأخذ التلاميذ في دراسة طرق المواصلات ومحاط الشبكة الحديد والمطارات والموانئ ... الخ ، وبعد أن يجمعوا معلوماتهم من الكتب والصحف والمجلات ومعلمهم والجهات المختصة أو يستمعوا إلى حديث المهاجرين ، ينشئون الخرائط وينظمون الصور في مجموعاتها ويحسمون نماذج للجيش ومواقعها للأسلحة بأنواعها .

ولعلك تبين أن موضوعات كثيرة من علوم اللغة والصحة والحساب والتاريخ والجغرافية ومشاهد الطبيعة والرسم والأشغال قد تضامنت في تنفيذ المشروع ، كما أن للتربية البدنية مكانها المناسب في تقليد التلاميذ لحركات الجنود .

والمفروض أن المدرس لا يلقنهم الحل ، بل يتركهم يحاولون تذليل المشكلات التي تعترضهم بالطريقة الطبيعية التي تستعمل لحل أمثالها في الحياة العادية ، ويعتمدون على أنفسهم في البحث عن المعلومات وابتكار الوسائل المؤدية لتحقيق الغرض الذي يقصده ، فإذا ما صادف التلاميذ بعض المشاكل العلمية التي لا يتسنى لهم فهمها بمجهودهم الخاص لجأوا إلى المعلم ، وهنا تسنح الفرصة للتوجيه العلمي كما سنحت فرصة التوجيه الاجتماعي في أثناء التنفيذ العملي للمشروع .

وكما أن (المشروع) في أغلب الأحيان (جماعي) يحتاج في تنفيذه إلى تعاون بعض التلاميذ ، فهناك أيضا بعض المشروعات (الفردية) التي يكلف بها واحد من التلاميذ بقصد استغلال مواهبه وتنميتها أو علاجه علاجا فرديا إذا ظهر منه تخلف في ناحية من النواحي .

وينبغي عندما يتم المشروع أن يعد للعرض ، فيفخر كل تلميذ بنتاجه ويلبس ثمرة تعاونه ، كما يصح أن يقوم بعض التلاميذ بالقاء تقاريرهم على زملائهم الآخرين . فطريقة المشروع تجعل المدرسة جزءا من معترك الحياة يخوض التلاميذ غماره ويعدهم أحسن إعداد لحياتهم المستقبلية ، وهي تمنحهم حرية واسعة في اختيار ما يشغلون به وتستغل ميولهم ونشاطهم الذاتي فننمو بذلك في نفوسهم

صفات الاقدام والابتكار والاعتماد على النفس وحب العمل ثم ان فيها بالاضافة إلى ذلك ، تربية فكرية واجتماعية قيمة للتلاميذ ، لما تتطلبه منهم من التفكير الشخصى فى حل المشاكل المختلفة التى يصادفونها ، ومن التعاون معا على تنفيذ كل مشروع . أما من جهة التحصيل العلى فلا شك إنها تهىء للتلاميذ الفرصة لتحصيل كل ما ينفع فى الحياة أو يتصل بالبيئة التى يعيشون فيها من المعلومات . وأن المعلومات التى يحصلونها على هذه الصورة تكون حية ذات أثر فعال فى تصرفاتهم وتبقى ثابتة فى أذهانهم على مدى الحياة .



تطبيق طريقة المشروع فى المدارس المصرية :

هل من الممكن إتباع طريقة المشروع فى تعليم أبنائنا بالمدارس العادية ؟ لقد عرفت هذه الطريقة منذ مدة طويلة ، ولكنى لم تشق طريقها إلى الآن كطريقة أساسية للتعليم بمدارس المرحلة الأولى ، وذلك لأنها تتطلب أمرين : ١ — تتطلب إيماناً من المدرس بقيمتها وتحمساً فى سبيل تنفيذها . ٢ — كما تتطلب تنظيماً خاصاً من جهة المدرسة ، ولكن لسوء الحظ لازال تنظيمنا المدرسى حائلاً بين المدارس وبين استغلال طريقة المشروع على الوجه الأكمل ، ولهذا اضطرت هذه الطريقة — بمعناها الكامل — إلى الانكسار فأنحصرت داخل المدارس النموذجية .

ولعل من الطريف أن نورد هنا ما كتبه أحد حضرات المدرسين بالمدرسة النموذجية بجداث القبة بالقاهرة بعد تجربة طريقه المشروع مدة تزيد على ثمانى سنوات قال « لقد هيأت لى هذه المدة غير القصيرة ، فرصة لا بأس بها لتطبيق هذه الطريقة عملياً فوجدت فيها مجالاً حيويًا لتدريب شخصية الطفل وللخبرة التى تشمل المجتمع والبيئة معا ، كما أن فيها مجالاً للتدريب على الانتاج وكل ما يتطلبه من اختيار وتفكير ، وتصميم وتنظيم ، وبذل للجهد ، فهى طريقة لاعداد الطفل للبيئة وللحياة . وهى طريقة لا تتناول العلوم المختلفة كغرض أساسى فى ذاتها ،

ولكنها تتناولها حسب الحاجة إليها بطريقة طبيعية كلما لزمته لتحقيق أى غرض من أغراض المشروع ... فالطفل الذى تعلم بطريقة المشروع لا يدرك الحقائق العلمية كأجزاء فى علوم منفصلة ولكنه يدركها كوحداث مترابطة فى كتلة معلوماته ، وهو يدركها كخبرات عملية مجدية وصل إليها بنفسه كما وصل إليها أسلافه من قبل ببذل الجهد وتعدد التجارب والاستفادة من الأخطاء .^(١) والخطوات الرئيسية فى المشروع حسب تجاربه هي :

- ١ - اختيار المشروع ويأتى عن طريق الأحداث الحرة أو عقب عرض أفلام خاصة . أما خير طريقة حسب تجربته فهى القيام برحلة .
- ٢ - رسم الخطة .
- ٣ - التنظيم ويشمل توزيع العمل ، وتمويل المشروع ، واعداد المواد اللازمة .
- ٤ - التحضير ، ويشمل تجهيز الأدوات المختلفة والحصول على المعلومات والاتصال بالهيئات والأفراد .
- ٥ - التنفيذ ويشمل أنواع النشاط المختلفة للتلاميذ ، واكتساب المعرفة والخبرات والمهارات ، وتسجيل المعلومات ، واكتساب الهوايات . ولك أن تضم الخطوة الأخيرة وهى اعداد الانتاج للعرض .



والمدارس المصرية العادية - الابتدائية والثانوية - ليست خلوًا من طريقة المشروع فى شكل ما ، فإن كثيراً من المعلمين ذوى المرونة والكفاية حاولوا الاستفادة من طريقة المشروع فى أضيق حدودها ، فقصرت على فروع المادة الواحدة أو على مادتين متقاربتين . وقد صادفت هذه الطريقة نجاحاً فى مشروعات الأشغال اليدوية ومادق الرسم والأشغال معاً ومادق التاريخ والجغرافية ،

(١) رابطة التربية الحديثة : مؤتمر تدريس المواد الاجتماعية ص ٩٧

مَشروعات « مساكن الشعوب » ، « تطور وسائل النقل » ، « حديقة الحيوان » كلها تجمع بين اكثر من مادة ولـكن في نطاق ضيق .

* * *

ولكى تتم الفائدة فضلنا أن نذكر نص تقرير لأحد حضرات مدرسى المدارس الثانوية عن مشروع فى الكيمياء ، كان لطلابه فضل اقتراحه والسير فيه حتى نهايته فى حماس على محمود .

مشروع على مياه حلوان

« حضر إلى ثلاثة من طلبة (السنة التوجيهية) وأخبرونى أنهم قاموا بزيارة عين حلوان الجديدة التى تفجرت مياهها حديثا فى ذلك العهد — وأخبرونى أنهم قضوا هناك وقتا طويلا وأنهم شربوا منها كثيرا لأن مياهها مفيدة للجسم حسب ما ذكرته الجرائد وأطنبت فى الكتابة عنها — ثم اقترحوا على أن نقوم برحلة أخرى إلى هذه العين وسألونى هل من الممكن أن نقوم بتحليل هذه المياه فى الجمعية الكيميائية ؟

وجدت نفسى أمام حماس انتقل إلى الكثيرين من الطلبة الآخرين ، فتهمسست أنا أيضاً معهم . واتفقنا على الذهاب إلى مكان العين مرة ثانية لاعادة النظر واحضار كمية كافية من المياه لتحليلها .

ثم بدأنا فى العمليات الكيميائية ، فقسمنا أنفسنا إلى مجاميع تشغل كل مجموعة فى تحليل ناحية معينة للمياه . كان ذلك يستدعى التدريب عملياً لمدة كافية على خطوات العمل التى تتبع فى كل هذه الحالات حتى إذا اتقنها الطالب بدأ عمله على المياه نفسها .

وقد أظهر الطلبة شغفا شديداً ، وصبراً طويلا ، ورغبة فى تفهم كل دقائق وخطوات العمليات الكيميائية وتتبع التفاعلات الخاصة بها ، وطريقة الحساب الخ . وأذكر أن بعض الطلبة كان يمقت التطبيقات العددية فى دروس الكيمياء المعتادة

والحساب الكيميائي — ولكنه بسبب قيامه ببحثه يجب أن يفهم أولاً طريقة الحساب فهماً جيداً ، فلم يلبث حل هذه المسائل المدرسية أن أصبح شيئاً مألوفاً لديه . وفي أثناء قيامنا بهذه العمليات الكيميائية حاول الطلبة معرفة بعض أشياء تتعلق بالمياه الطبيعية وطريقة تكوينها ، وبعض أنواع المياه المعدنية في أوروبا وأمريكا والاستشفاء بها — ولعل هذا هو ما دفعهم إلى الذهاب إلى بعض حضرات الأطباء الإخصائيين بقصر العيني محاولين الاستفسار منهم عن مزايا عين حلوان الحديثة أو مضارها في بعض الحالات .

وبعد فترة من الزمن لا أقول أنها كانت قصيرة تمكن الطلبة القائمين بالمشروع من تقدير نسب المواد الآتية في المياه : الكلوريد — الكبريتات — الحديد العسر المؤقت والدائم والسكلى ... الخ

وقد حاولوا الاتصال ببعض حضرات الإخصائيين في معامل وزارة الصحة لالقاء محاضرة لهم عن بعض الطرق المتبعة في تحليل المياه في المدن والأرياف وكيفية تنقية مياه الشرب والقيام برحلة إلى محطة مياه الفيوم الجديدة (١) . .

تبين مما سبق أن طريقة المشروع تصلح في تدريس المعرفة كوحدة متصلة غير منفصلة إلى مواد ، كما تصلح في تدريس كل مادة على حدة ، وإن كانت في الأولى تفضل الثانية ، وإن نجاحها يقوم على الشوق والاهتمام والميل كما تتطلب توفر عنصر الحرية واللعب وفيها تدريب طيب على الناحية الخلقية والاجتماعية من تعاون ومثابرة وتحمل مسؤولية وصبر وثقة بالنفس وهي تعليم للحياة بالحياة كما أرادها مؤسسها .

ويصح أن نشير هنا إلى أن المؤتمرات التعليمية التي عقدت في مصر وأخصها مؤتمر تدريس العلوم سنة ١٩٤٢ ومؤتمر تدريس المواد الاجتماعية سنة ١٩٤٤ قد حضت بصفة خاصة على استغلال طريقة المشروع في تعليم تلك المواد (٢) .

(١) رابطة التربية الحديثة : مؤتمر تدريس العلوم ص ١٤٧ — ١٤٨ .

(٢) أنظر مؤتمر تدريس العلوم ص ١٩٥ ومؤتمر تدريس المواد

الاجتماعية ص ٢٠٠ .

طريقة دالتن

ولعل من بين الطرق المشهورة التي تحقق الأغراض التي تنادى بها التربية الحديثة ، طريقة دالتن ، أو طريقة المعامل ، التي ابتدعها الآنسة هالن باركهرست Hellen Parkhurst واستطاعت بها أن تحقق للطفل حرية لم يكن يتمتع بها من قبل . تحدثنا باركهرست كيف افتتحت مدرسة بمدينة دالتن Dalton من أعمال Massachusettes قامت فيها بتجربة طريقة المعامل . وسميت طريقة دالتن نسبة إلى البلدة الصغيرة التي كانت بها المدرسة . ولقد نجحت طريقتهما بجاحا باهرا . وفي سنة ١٩٢٢ ظهر بالإنجلترا كتابها المعروف « التربية على طريقة دالتن » Education on The Dalton Plan وقد نقل هذا الكتاب الأخير إلى عدة لغات ، وانتشرت المدارس الدلتونية بسرعة غريبة في جميع جهات العالم .

أما في مصر فقد عمل حضرة الأستاذ الكبير اسماعيل القباني بك على إدخالها وتجربتها في المدارس النموذجية . وكان له أكبر الفضل في نشر كتاب الآنسة باركهرست الذي سبق ذكره ، وقد كتب في مقدمة هذا الكتاب مجبذا طريقة دالتن ما يلي :

« وأما السبب الثاني الذي دعانا إلى البدء بطريقة دالتن ، فهو أنها قد تكون أقرب وسائل الإصلاح التعليمي إلى متناول مدارسنا في ظروفها الحاضرة ، فهي لا تتعرض للمناهج التقليدية المقدسة ، ولا تصطدم بصخور الامتحانات التي طالما تكسرت عليها نزعات الإصلاح ، ولا تتطلب في المعلم مقدرة نادرة يتعذر توافرها في معلمينا ، كما يلذ لدعاة الجمود أن يصيحوا كلما جاء حديث أسلوب جديد في التعليم . وإنما هي طريقة لتنظيم الدراسة تنظيما يلقي مسؤولية تحصيل المناهج المقررة على عاتق التلميذ . وكل ما في هذه الطريقة من ثورة إنما تنصب على الأسلوب الجمعي الذي يجعل وحدة التعليم ، الجماعة — أي الفصل — ويهمل الفروق بين الأفراد ، والذي يجعل محور الدرس المعلم ويحرم التلميذ كل حرية في التحصيل . »

الأسس التي بنيت عليها طريقة دلتن :

ولقد حرصت باركهرست على ألا تقع في مساوئ التعليم في الفصل الذي يبصم عقول التلاميذ بخاتم واحد ويشل حركة تفكيرهم الفردى وقوة الابتكار فيهم ، فجعلت مدرستها الجديدة مجتمعا مماثلا للمجتمع الحقيقي خارج أسوارها ، يحيا داخلها التلاميذ كما يحيون خارجها . فعملت على أن يتمتع التلميذ في هذا المجتمع المدرسى بحرية كاملة لأنها وجدت بالبحث والتجربة ودراسة عميقة لعلم النفس وطريقة منتسورى ان الحرية تساعد الفرد على إظهار شخصيته والعمل على ترقية نفسه وتقويتها .

أرادت باركهرست أن تعطى التلميذ الحرية التي تمكنه من الاستمرار في العمل الذى يقوم به فى أى مادة يكون مشغولا بها دون أن يتحكم فى رغبته وميله ناظر أو مدرس أو نظام أو جرس يدق معلنا انتهاء وقت العمل ، لأن معنى انكباب التلميذ واهتمامه بالعمل الذى يعمل به ، شعوره وقت انجازه له وإتمامه إياه بشغف عظيم ، كما يكون أكثر قدرة على تفهم أى صعوبة تعترضه أثناء عمله وأكثر انتباها وتحصيلا للعلم الذى يدرسه بشوق ورغبة وبدافع من نفسه ، ويتفوق فى ذلك عن التلميذ الذى يتلقى العلم على أساس الحصص والأوقات المعينة بطريقة دق الجرس المعروفة التى تقلل من نشاط التلاميذ ، لأن ذلك الانتقال المفجأ الذى يحدث من التحول عن مادة إلى أخرى يقطع على التلميذ شغفه وميله الذى كان يشعر بهما فى أثناء دراسته للمادة الأولى ويولد فى نفسه السأم للدرس الذى سيلقى عليه ولا يرغب فيه ولا يميل إلى سماعه والاشتغال به .

فالحرية التى هى من أهم الأسس التى بنت عليها باركهرست طريقتهما والتى منحتها لتلاميذها ما هى إلا وسيلة لامدادهم بالوسائل المختلفة التى تمكنهم من مواصلة دروسهم وتفهمها والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم . وإذا هم شعروا بلذة ورغبة وميل إلى مواصلة العمل والبحث فهم أحرار فى ذلك يسرون

في عملهم بالسرعة التي تناسب كلا منهم وبالنظام الذي يختاره كل تلميذ دون ضغط خارجي . فهي تمنحه الحرية العقلية والخلقية الضرورية لضمان سعادته . فالتلميذ بمدرسة دلتن ينتقل من مكان إلى آخر متى شاء وله أن يطالع ما شاء من الكتب والمجلات ويبحث في مادة ويتركها إلى غيرها أو يواصل العمل فيها .

وبما جاء في كتاب باركهرست عن هذا المبدأ ما يلي : « الحرية اذن هي أول المبادئ التي تقوم عليها طريقة دلتن . فالطفل من الناحية النظرية أو الثقافية ينبغي أن يترك حرا لينكب على عمله في المادة التي تستغرق باله ويشغف بها من غير أن نقطع عليه سلسلة أفكاره . إذ هو في هذه الحال أحد ذهننا وأكثر يقظة وأعظم اقتدارا على تدليل ما قد يلاقه في دراسته من صعاب . فهذه الطريقة الجديدة لا تعرف صلصلة الناقوس التي تنتزع التلاميذ في ساعات موقوتة لتمقودهم مكبلين إلى درس جديد ومعلم جديد . إذ أن هذا الأسلوب يذهب بطاقة التلاميذ ونشاطهم هباء منثورا . فالتلميذ لا ينبغي تعلم شيء إلا إذا سمح له بأن يحصل العلم بسرعه الخاصة . والحرية هي أن تقوم بعملك في الوقت الذي يوافقك » .^(١)

وجاء في مكان آخر من الكتاب^(٢) : « وهذه الحرية التي نشدها لا نقصد بها الاباحة والانتقاص على النظام بل هي على النقيض تماما : فالطفل (الذي يفعل كيف يشتهي) ليس طفلا حرا ، بل هو على عكس ذلك خالق أن يصبح عبدا للعادات السيئة ، أثرا غير صالح للحياة الاجتماعية . فلا بد إذن من أن نتدبر له سبيلا ينطلق فيه طوقه ونشاطه كي يصبح فردا مسئولا منسجما مع الجماعة ، قابلا للتعاون مع أفرادها بما يعود عليهم جميعا بالنفع . وسبيل هذا هو ما تلتمس له طريقة دلتن وجوه الخيل ، إذ تصرف جهود التلميذ إلى طلب دروسه وتنظيم بحثه بطريقته الخاصة . وبذلك تشعره بالحرية العقلية والأدبية التي نراها لازمة لكمال نفسه لزوم حرية الحركة لسلامة جسمه » .

(١) ص ٢١

(٢) ص ٢٠

الأساس الثاني لطريقة دلتن هو « التعاون » ذلك أن باركرهست راعت ضرورة أن يكون العرض من مدرستها هو تهيئة الفرد للحياة الاجتماعية . ولن يكون ذلك إلا بتعاونه مع أفراد المجتمع الآخرين . فتعطي باركرهست كلا من تلاميذها عملاً يتعهد بانجازه في مدة معينة وله أن يعمل بمفرده مستخدماً مواهبه الطبيعية أو يستعين بإخوانه إذا أراد فيتعاون معهم كما يتعاون الأفراد في الحياة . فهذه الطريقة بلا شك تدرب تلاميذها على الحياة بالحياة نفسها .

ومما جاء في كتاب باركرهست عن هذا المبدأ ما يلي ^(١) : « وثم مبدأ آخر تقوم عليه طريقة دلتن . وهو التعاون أو كما يحلو لي أن أسميه « التفاعل في الحياة الاجتماعية » ففي ظل النظام القديم يستطيع التلميذ أن يعيش ، بل أغلب الأمر أنه يعيش بالفعل بنجوة عن المجتمع المدرسي لا يمسه إلا حين يتدرج في زمالة رفاقه ليقطعوا سوا ذلك الطريق العقلي المشترك الذي يسمونه المنهج ، وإن ذلك لينتهي به إلى أن يصبح شخصاً غير اجتماعي ، فيلزمه هذا النقص حين يبرح المدرسة إلى ميدان الحياة الفسيح . ولكن التربية الديمقراطية ترمي إلى تعاون وتفاعل فطريقة دلتن تخلق للتلميذ بيئة لا مناص من أن يؤدي فيها وظيفة اجتماعية كي يستمتع بها »

فتلاميذ المدرسة الدلتونية يجلسون في معامل Laboratories فيجتمع في المعمل الواحد عدد من التلاميذ من مختلف الفرق يعمل كل منهم بمفرده أو مع أقرانه . وهكذا تتولد بينهم روح التعاون فتلاميذ هذه المدرسة مع استقلال كل منهم وانفراده بالعمل إلا أن الشعور بالوحدة والتضامن موجود بينهم . فكل تلميذ يعرض على زملائه ما يصادفه من الصعوبات والمشاكل أثناء عمله . فهو يلجأ إلى إخوانه كما يستعين بمدرسه ويسترشد بآرائه ونصائحه .

أما الأساس الثالث لطريقة دلتن فهو « الاستقلال وتحمل المسؤولية » ولهذا

المبدأ خطره في حياة الفرد باعتباره عضوا في المجتمع ، فما دام كل فرد سيحمل في حياته المستقبلية مسؤولية العمل الذي سيقوم به ويؤديه ، فلا بد من أن يعود القيام بأعباء المسؤولية وتقديرها أثناء حياته المدرسية .

فباركهرست أعطت تلاميذها الحرية التامة ، إذ عرفت أن لكل منهم فرديته ومقدرته الخاصة وذكاءه الخاص ، واهتمت باحترام هذه الاختلافات الفردية بين التلاميذ ، كما رأت أن هؤلاء لن تقوى فرديتهم إلا إذا حملوا مسؤولية ما يكلفون به من الأعمال . لذلك جعلت كل تلميذ مسئولا عن فهم وإنجاز دروسه واستيعابها والتقدم فيها ووضعت لذلك نظام العقود وصحف الأعمال التي سنشير إليها فيما يلي .

سير العمل بالمدرسة الدلتونية :

تحتفظ المدرسة الدلتونية ببرامج الدراسة العادية كما تحتفظ بنظام سنى الدراسة الذي نعهده . فكل تلميذ ينتمى إلى فرقة معينة ولكل فرقة جزء خاص من البرنامج ، يمتاز عن مقرر سنى الدراسة بالمدارس العادية بمرونته . ويقسم مقرر كل مادة إلى أجزاء يتعهد كل طالب بمفرده بالقيام بمقدار معين في مدة معينة يتفق عليها بمقتضى تعاقده بينه وبين مدرس كل مادة .

أما المواد الدراسية فتقسم إلى مواد أساسية : وهى الرياضة والتاريخ والعلوم واللغة الانجليزية والجغرافية واللغات الأجنبية وغيرها . ومواد إضافية وهى الموسيقى والفنون والأشغال اليدوية والتدبير المنزلى والرياضة البدنية وغيرها .

كذلك تنقسم المدرسة الدلتونية إلى « معامل » لا فصول . لكل مادة معمل خاص بها ، ويخصص لكل مادة أو لكل معمل مدرس اخصائى يكون مسئولا عن سير العمل فى مادته . فمعمل اللغة ومدرس لها ومعمل للتاريخ ومدرس له ومعمل للجغرافية ومدرس لها وهكذا ويزود كل معمل بمناضد صغيرة متحركة ومقاعد ينقلها التلاميذ من مكان لآخر ويجلسون عليها فى أى مكان

يريدون ، كما يزود أيضا بالكتب والمراجع والأطالس والصور والخرائط والسمبورات والأجهزة والنماذج وغير ذلك مما يحتاج إليه التلاميذ للوصول إلى المعلومات ويمكنهم الرجوع إليها بسهولة ويسر متى شاءوا .

ومعمل المادة هو المكان الذى يدرس فيه التلاميذ هذه المادة . فيذهب كل منهم إليه بارادته ووفق النظام الذى يضعه كل منهم لنفسه ، لا الجدول الذى ترسمه له المدرسة . وهناك يبحث التلميذ وينقب ويدرس ما طلب منه من المادة ، والمدرس أمامه على أتم استعداد لمساعدته وإرشاده ، كما أن زملائه لا يتأخرون فى التعاون معه إذا طلب إليهم ذلك .

ويخصص صباح اليوم المدرسى للأعمال الحرة بالمعامل ، فيترك التلاميذ وشأنهم ينتقلون من معمل لآخر ويدرسون ما يشاءون بكامل حريتهم وبدافع من أنفسهم ووفقا لسرعة كل منهم فى الفهم والإدراك وحسب ميولهم وما يتفق وهماحتهم . أما القسم الثانى من اليوم المدرسى فقد حرصت باركرست على أن تخصصه للدروس الجمعية التى يشترك فيها التلاميذ والمدرس فى فهم ما يصعب عليهم من المعلومات والنظريات . كما يقوم فيه التلاميذ بالأشغال اليدوية وأعمال الرسم والموسيقى والألعاب الرياضية .

وقبل بدء العام الدراسى يقسم كل مدرس مادته ويعين المقدار اللازم منها لكل فرقة من فرق المدرسة ، كما يقسم مقرر كل سنة إلى أقسام بعدد أشهر السنة الدراسية . ويتعهد كل تلميذ مع مدرس كل مادة على إنجاز هذا القدر المعين منها بعد شهر . وبعد امضاء التعاقد يتسلم التلميذ صحيفة الأعمال لكل مادة من المواد . وراعت باركرست ألا يسمح باعطاء أى عقد شهرى جديد لمادة ما إلا إذا قام التلميذ بانجاز كل صحف الأعمال التى بيده حتى يعود التلاميذ توزيع أوقاتهم وحسن استخدامها .

وأرادت باركرست أن لا تترك التلاميذ يسيرون فى أعمالهم دون أن يتعرفوا مدى تفهمهم واستيعابهم للمعلومات والتجارب التى قاموا بها بأنفسهم ووفقا

للعقود وصحف الأعمال التي بأيديهم ، فوضعت لذلك نظام الرسوم البيانية التي هي بمثابة سجل يسجل فيه يوميا مقدار ما ينجزه كل تلميذ من كل مادة ونسبة هذا إلى صحيفة أعمال المادة الشهرية . فيستطيع التلميذ أن يعرف مقدار العمل الذي أنجزه ومقدار ما تبقى . كما يمكنه عن طريق رسم بياني آخر أن يوازن بين عمله وعمل زملائه . كما يتسنى للمدرس بواسطة رسم ثالث أن يعرف مقدار ما أنجزه كل تلميذ يوما فيوما ، حتى إذا وجدهم جميعا قد انتهوا إلى نقطة معينة ولم يتقدموا استدعاهم وباحثهم فيما صادفهم من المشا كل ويشرح لهم ما غمض عليهم وعاق تقدمهم .

صحف الأعمال ووضعها :

يقوم كل مدرس من مدرسي المدرسة الدلتونية بتحرير صحف أعمال مادته في صيغة واضحة جلية لا غموض فيها ولا إبهام حتى يتعرف كل تلميذ بسهولة ويسر مقدار العمل المطلوب منه دراسته وانجازه . وهذا يتطلب أن يكون المدرس متمكنا من مادته من جهة ، عالما بمستوى مدارك التلاميذ من جهة أخرى حتى يضع عقود مادته في صيغة تناسب المتوسطين منهم . وإذا وجد اختلافا بين أفراد الفرقة الواحدة فلا بد من أن يقسمهم المدرس إلى ثلاث مجموعات متجانسة في الذكاء والمقدرة ، وعليه أن يجعل العقود مناسبة لعقلية كل مجموعة . فصحيفة الأعمال التي توضع للتلاميذ الذي دون المتوسط لا تحتوي إلا على النقاط الأساسية في الموضوع ويلغى منها الأجزاء التي يصعب عليهم فهمها والتغلب عليها .

ويجب أن تكون صيغة العقد شائقة حتى يقبل التلاميذ على انجازه بدافع الشغف والرغبة ، وأن يكثر فيها المدرس من المشاكل والمسائل ، فيقوم التلاميذ بدافع غريزة الاستطلاع والكفاح إلى حلها والتغلب عليها .

نقد طريقة دلتن :

ويمكن أن نلخص مزايا طريقة دلتن فيما يأتي :

(١) تحبب التلاميذ في المدرسة وتشوقهم إلى العمل والدرس .

(٢) تهتم بالطفل أكثر مما تهتم بالمادة ، إذ تتركه يسير في الدرس وفقا لمقدرته الخاصة .

(٣) تعود التلاميذ الاعتماد على النفس وتحملهم المسؤولية . فتقوى بذلك شخصيتهم وتوجد فيهم الميل إلى الابداع والابتكار .

(٤) تسعى إلى إيجاد علاقة طيبة بين المدرس وتلاميذه ، وبين التلاميذ أنفسهم .

(٥) ألغت نظام الجداول الذي يقيد التلاميذ ولا يسمح لهم بالاستمرار في العمل إذا شاءوا ، أو الانقطاع عنه إذا أرادوا .

(٦) المدرسة الدلتونية هي مدرسة الحياة ، يحمل فيها التلميذ مسؤولية عمله كما هي الحال في الحياة الخارجية ، كذلك نظام العقود الموجود بها له قيمة خلقية كبيرة ، فضلا عن أنه يعد التلاميذ للحياة المستقبلية .

(٧) لا يجد التلاميذ أنفسهم في حاجة إلى القيام بالأعمال والواجبات المدرسية في الخارج ، فوقت المدرسة كاف لاتمام صنف الأعمال في الميعاد المحدد فأعمال التلاميذ خارج المدرسة يقومون بها من أنفسهم إذا أراد بعضهم التوسع في الاطلاع والتعمق في البحث والاستزادة في العلوم فهو يطالع بشغف وبدافع من نفسه ، فلا يسكره العمل لأنه غير مكلف به ولا يسأله لأنه لا يشعر أنه يؤدي واجبا قاسيا طلب منه تأديته .

(٨) النظام في المدرسة الدلتونية يحفظه التلاميذ بأنفسهم فهم يحرسون عليه فلا ضغط ولا إرهاب ولا ثواب ولا عقاب ، بل التلاميذ أحرار في تنقلهم ، أحرار في أعمالهم ، يحترمون النظام ، يساعدهم على ذلك ما حملتهم المدرسة من المسؤولية وما منحتهم من الحرية التي تضمن لهم حقوقهم وتجعلهم في الوقت نفسه يحترمون حقوق الغير ، فلا يعملون شيئا فيه تعد على حرية الآخرين أو إرهابهم .

(٩) من يتأخر من التلاميذ يوما أو بعض يوم يعود إلى المدرسة ويبدأ حيث انتهى هو ، لا حيث انتهى زملاؤه أثناء تغيبه كما هو الحال في نظام الفصول

ويلاحظ أن هذه الطريقة ليست جامدة فهي تشجع من يريد تطبيقها على الأخذ منها بما يناسب ظروفه ، والا يتقيد بنظامها الذي وضعته بخلافه ، وإنما هي تحرص كل الحرص على مراعاة المبادئ الأساسية التي بنت عليها طريقته وهي : المسؤولية والحرية والتعاون والفروق الفردية بين التلاميذ . إذا كان الأمر كذلك فإننا نرى أن هذه الطريقة يمكن ادخالها بالمدارس الثانوية المصرية (من سن ١٢ — ١٧ تقريباً) ، مع أن المدارس الدلتونية بأمريكا وإنجلترا تقبل تلاميذها من سن ٨ أو ٩ أى في مرحلة التعليم الابتدائي ... والعائق الوحيد الذي يمنعنا من اقتراحها بالمرحلة الابتدائية هو عدم وجود الكتب والمراجع الصالحة لصغار التلاميذ ، أما في المدارس الثانوية فإنه يوجد القليل من هذه الكتب ومن السهل عمل ما يحتاج إليه التلاميذ منها ، في ما يناسبهم ويصلح لهم . وطريقة دلتن تحتفظ بالبرامج العادية ، فإذا حاولنا ادخالها في مدارسنا الثانوية فلن نجد أنفسنا في حاجة إلى قلب البرامج أو تغييرها وما علينا إلا استخدام المدرسين الاختصاصيين والغاء نظام الجداول والفصول والاستعاضة عنها بمعامل مزودة بالكتب والأدوات والصور والخرائط والأجهزة التي يحتاج إليها التلاميذ . وإذا لم يمكن استخدام معمل خاص لكل مادة فيمكننا أن نضع أكثر من مادة في حجرة واحدة .

نحن الآن نضع تلاميذ متباينين أشد التباين في القوة الفكرية في فصل واحد ونحاول أن نعلمهم بسرعة واحدة وبطريقة واحدة فتكون النتيجة أضاعة الأغبياء والأذكياء معاً . فإذا نحن ادخلنا طريقة دلتن وجعلنا الدروس فردية في أغلب المواد أو بعضها استطعنا أن نتلافى أخطار التعليم الجمعي .

وإذا اردنا القيام بتجربة تطبيق هذه الطريقة علينا أن نبدأ ببعض المواد لا كلها ، مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم ودروس اللغات ، على أن يخصص للأخيرة بعض دروس جمعية بعد الظهر يقوم فيها المدرس بتعويد التلاميذ النطق الصحيح كما يكلف التلاميذ فيها بقراءة ومطالعة بعض الموضوعات أو المناقشة ليتعودوا التعبير .

ومن الضروري كتابة بعض التعليمات للتلاميذ كنصحهم بعدم أحداث
أى صوت أو ضوضاء أثناء العمل فى المعمل أو الانتقال من معمل الى آخر
وضرورة الاستعانة بالمدرس وقت الحاجة والتعاون مع أحد زملاء الذين يدرسون
نفس الموضوع وإذا لم يتيسر الأخذ بهذه الطريقة فى سائر المواد معا فلا مانع فى
استغلالها فى تدريس مادة أو أكثر .

* * *

وقبل أن نختتم هذا البحث نؤكد أننا لم نذكر طرق منتسورى والمشروع ودلتن
إلا على سبيل المثال لكي ندلل على أنه إذا وجدت الهمة والتحمس من ناحية
المدرس والرغبة فى مسابقة الأسس التربوية الحديثة من جهة المدرسة ، عند ذلك
يصبح الإصلاح سهلا والابتكار طوع الارادة ورهن العزيمة . فنحن لم نذكر
هذه الطرق لنغرى المعلمين على اتباعها بقدر ما نهدف إلى بيان بعض المحاولات
السابقة فى سبيل الأخذ بالأسس الحديثة ، وأن فى استطاعتنا إما أن نأخذ بها بعد
تعديلها بما يلائم النظم والبيئة المصرية واما ابتكار أخرى جديدة تدفعنا خطوات
إلى الأمام .

مراجع الباب العاشر

١ — العربية :

- (١) بار كهرست : التربية على طريقة دلتون . (ترجمة زكريا ميخائيل)
- (٢) الابراشى : الاتجاهات الحديثة فى التربية .
- (٣) پرسي ن } التربية ، مادتها ومبادئها الأولية .
(ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز)
- (٤) رابطة التربية الحديثة : مؤتمر تدريس العلوم ١٩٤٢
- (٥) » » » : » » المواد الاجتماعية ١٩٤٤
- (٦) رابطة خريجي معهد التربية } صحيفة التربية - العدد الثانى من السنة الاولى
(المقال الاول : مدام منتسورى تتحدث إلى المعلمين)
- (٧) فريلانند } أساليب التربية الحديثة فى المدرسة الابتدائية
(ترجمة الدكتور بن عبد العزيز عبد المجيد وعزت راجح)
- (٨) القبانى بك وآخرون : مبادئ التربية ج ١
- (٩) المخزنجى : طرق التربية الحديثة .
- (١٠) وافي (الدكتور على عبد الواحد) اللعب والعسل

ب — الأجنبية

Maria Montessori : The Montessori Method.
Evelyn Dewey : The Dalton Laboratory Plan.

الباب الحادى عشر

مبادئ عامة للتدريس

١ - الناحية السيكولوجية

الأسس الحديثة للدرس . تنظيم المنهج والمادة

خطوات هر بارت وجون ديوى .

خطوات الاستاذ جلال .

٢ - الوسائل العملية

الأسئلة والأجوبة . الايضاح . مذكرات

المدرس والتلميذ .

الناحية السيكولوجية :

لعلنا فى هذا الموضوع نستطيع أن نستفيد مما كتبناه فى الموضوعات السابقة إذ أن موضوع التدريس يتناول جانباً هاماً من عملية التربية . والتربية كما أسلفنا عملية نمو ترمى إلى اكتمال شخصية الطفل بنواحيها الفردية والاجتماعية فالتربية تأخذ بعين الاعتبار ذات الطفل وبيئته . وغايتها هذه حددت عمل المربي والطفل : فعمل المدرس يتطلب منه أن يكون واسطة بين الطفل وبين عوامل البيئة ينظمها ويوجهها بحيث تؤثر فى الطفل فيستجيب لها استجابة منها يتعلم وبفضلها يكتسب الخبرات والمهارات . فالدور المهم فى عملية التدريس يجب أن يكون للتلميذ على أن يقنع المدرس بدور الاعداد والارشاد والتوجيه والاشراف .

ولنفترض الآن أن المدرس قد ألم بمبادئه المسماة كافياً ونظم البيئة بحيث تكفل للتلميذ الخبرات التى تناسبه فكيف له أن يدفع تلميذه إلى النشاط والعمل على

اكتساب هذه الخبرات ؟ إن الطفل كائن حى ناشط ولا يمكننا نريد أن نعرف متى يبدل ذلك النشاط التلقائى الإيجابى الذى يؤدى إلى كسب حقيقى فى عملية نموه . انه ينشط إذا اختل التوازن بينه وبين البيئة ، أى إذا أحس بأنه فى حاجة إلى بعض عناصر بيئته ، أو بعبارة أوضح إذا أراد أن يشبع بعض غرائزه أو حاجاته النفسية . وعلى هذا الأساس إذا أراد المدرس أن ينشط تلاميذه نشاطاً تلقائياً فعليه أن يهيء لهم الخبرات التى تتصل بحاجاتهم النفسية واستعداداتهم الفطرية . عند ذلك ينصرف اهتمامهم إلى موضوع الخبرة ويتركز انتباههم فى دقائقه . ومتى ترجم التلميذ اهتمامه بالموضوع إلى نشاط تلقائى فإنه بلا شك سيستفيد فائدة محقة . وهكذا نجد أن الدرس الناجح ثمرة مجهود مشترك : ثمرة مجهود مدرس خبير بنفسية تلاميذه ، خبير بمادته وطرق تدريسها ، خبير بالبيئة وكيفية تنظيمها . وثمره مجهود تلميذ ناشط فعال يستفيد من إشراف مدرسه وتوجيهه ، أى أن الدرس يتطلب من التلميذ اهتماماً وشوقاً ونشاطاً ومن المدرس علماً وفناً وخبرة .

تنظيم الخبرات

لما كانت المادة المقرر دراستها فى كل علم من العلوم على تلاميذ فرق دراسية تتكون من اخلاط من الموضوعات وجب تصنيف هذه المادة أى تقسيمها إلى موضوعات متناسقة متحدة . وهكذا يبدأ المدرس الخبير المتمعن عمله بنظرة فاحصة للمادة ، ثم يقسمها إلى موضوعات متحدة ، ثم يرتبها بحيث يدرس أولاً ما سيكون أساساً للموضوع الذى يليه وهكذا .

ففى مادة الحساب مثلاً فى السنة الثالثة الابتدائية تقسم المادة إلى أبواب عامة كالجمع ومسائل عليه ، والطرح ومسائله ، والضرب ومسائله ، والقسمة ومسائلها ، على أن يراعى الترتيب المتقدم لأن الطرح يعتمد على الجمع ، والقسمة تعتمد على الضرب وهكذا ... فكل باب من الأبواب السابقة قائم بنفسه منسجم مع غيره .

أعداد كل موضوع كوحدة بصرف النظر عن عدد الدروس التى يقتضيها :

وعلى المدرس بعد تقسيم المادة إلى موضوعات متناسقة أن يعد (يحضر)

كل موضوع بأكمله كوحدة بصرف النظر عن عدد الدروس التي يقتضيها تدريسه . ونقصد بالوحدة قسم من المادة يدور حول محور واحد وقد تلزم لدراسته سلسلة من الدروس ، والوجب على المدرس عند التحضير أن يضع خطة لتدريس السلسلة كاملة كما يضع خطة لتدريس كل درس على حدة . فمثلا يجب عليه أن يعد باب الجمع ، بأكمله دفعة واحدة مع العلم قطعاً أنه لن يتسنى له ولا لتلاميذه دراسة هذا الباب في درس (حصّة) واحد وإنما نشير بوجوب إعداده بأكمله من أول الأمر حتى يكون الأعداد كاملاً شاملاً للموضوع ، ملماً بنواحيه المختلفة ، منسجماً في مادته وأمثله ، متسلسلاً الحلقات . فيصبح الموضوع رغم تقسيمه إلى دروس ، وحدة منسجمة . كل قسم له صلة بما قبله وما بعده ، وتصبح المادة رغم تقسيمها إلى موضوعات وحدة متناسقة تهيم المعارف للتلاميذ وتعودهم التفكير المنتظم .

أما مقدار المادة التي تعطى في كل درس فيجب أن يكون ملائماً لمدى الاهتمام الطبيعي للتلميذ المتوسط في الفصل . والمقصود بذلك أن تأخذ من المادة القدر الكافي لتكون منه وحدة مرتبطة الأجزاء يستطيع التلميذ المتوسط فهمها والاستمرار على الاهتمام بها طول الزمن المقرر . فعند تحضير الدرس ينبغي للمدرس أن يسأل نفسه : ما مقدار المادة الذي تتسع له مدارك تلاميذ هذا الفصل في الزمن المخصص للدرس ؟ وهل يتكون من هذا المقدار مجموع شائق يثير اهتمامهم ؟ وهل يستطيعون مداومة الاهتمام بهذا الموضوع طول الدرس ؟ وليذكر أن إثارة الاهتمام في النفس مثل تنبيه الشهوة للطعام ، فينبغي أن يكون في الدرس ما يغذى الاهتمام الذي يثيره في نفوس التلاميذ ، ولكن ليس من الضروري أن يصل بهم إلى حد الشبع ، بل قد يكون من المفيد أن يخرج التلاميذ من دراسة الموضوع وعقولهم لاتزال تطالب المزيد من العلم عنه فيشجعهم ذلك على المطالعة ويعودهم دقة الملاحظة . تقسيم الموضوع إلى مشكلات تحفز التلاميذ إلى معالجته بمختلف الوسائل :

على أي أساس يقسم المدرس موضوعه إلى دروس ؟ وكيف يرسم خطته لتدريس هذا الموضوع ؟ إن الاتجاه الحديث أن يقسم الموضوع إلى وحدات

أصغر ، كل وحدة منها تعبر عن مشكلة ، أى يمكن صياغتها فى شكل سؤال أو عدة أسئلة تحتاج لإجابة ، ثم تقسم كل وحدة إلى دروس أى إلى مشاكل أصغر ، بمعنى أن السؤال الواحد يقسم إلى أسئلة : أصغر ، ويكون الغرض من كل درس الإجابة عن هذه الأسئلة .

فماذا يقصدون (بالمشكل فى التعليم) ؟ وكيف يفكر الطفل فى حل المشاكل ؟
يصادف التلميذ فى حياته اليومية مواقف كثيرة وظروفا مختلفة يتصرف فى كثير منها بسرعة وسهولة واطمئنان بحكم معرفته لها وخبرته بها ، بينما يقف حائرا أمام بعضها لا يدري كيف يتصرف ، فقد لا يكون فى تجاربه السابقة ما يهديه مثلا إلى السر فى انكسار الزجاج الساخن إذا سقطت على سطحه نقطة من الماء البارد أو السر فى طفو بعض الأجسام مثل الفلين والأخشاب المسطحة على سطح الماء واستقرار غيرها كالمعادن الثقيلة فى جوفه ومثل الكرة عند قذفها يعجب التلميذ من تذبذبها عدة مرات بين الأرض والهواء بينما تستقر الأجسام الأخرى بسرعة على سطح الأرض . كل هذه الأمور وأمثالها تستدعى تفكيراً من الطفل . والتفكير عند التلميذ لا ينشأ إلا إذا وجد نفسه بأزاء مشكلة تتطلب الحل ، ويشترط لاستمرار اهتمامه بها أن تكون مشكلة التلميذ نفسه ، أى يجب أن تتعلق بأمر يثير اهتمامه ويشعره بالرغبة فى معرفتها حتى يقبل على حلها بدافع الاهتمام وحب الاستطلاع وإلا كانت مشكلة غامضة تميمت فيه حب البحث ولا تحرك فيه أية رغبة فى النشاط الذاتى المنتج .

فنحن لا نقصد (بالمشكلة) إذن اللغز الذى يعسر حله ، ويشق التفكير فيه ، ولا كنهنا نقصد المسائل التى تتصل بحياة الطفل ، وتنشأ عن بيئته ، فتملاً خاطره ، وتشغل ذهنه ، وتشجذ همته ، فيتلبس الوسائل لإدراكها والوقوف على أسرارها . فالمشكلات الموجودة فى بيئته ، والمتاجر والمصانع الموجودة فى محيطه ، واللعب المختلفة التى يلعب بها ، والحيوانات الأليفة ، وأصناف الطعام والشراب ، والملابس ووسائل الانتقال ، تبعث فيه نوعاً من الإلتباه يدفعه إلى الرغبة فى دراستها .

تلك هي (المشكلة) التي يقصدونها في التعليم ، فكيف يفكر التلميذ في حل (المشاكل) ؟ قد يتخبط التلاميذ في حل المشاكل وقد يصلون إلى أنصاف الحلول فعلى المدرس أن يرشدهم أو يوحى إليهم بالخطوات التي يسير فيها التفكير المنتظم المنتج . وسنناقش فيما يلي آراء بعض العلماء الذين اهتموا بتلك الناحية

١ - خطوات التفكير في حل المشكلة لجون ديوى

يرى جون ديوى أن الخطوة الأولى هي الشعور بالمشكلة كانهكسار الزجاج الساخن إذا سقطت على سطحه نقطه من الماء البارد .

والخطوة الثانية تحديد المشكلة تحديدا واضحا دقيقا وذلك بحصرها وتحليلها . وكلما كانت المشكلة أكثر تعقيدا زادت الحاجة إلى الدقة في تحديدها . عندئذ يسأل الطفل « لماذا انكسر الزجاج ؟ » .

وتشمل الخطوة الثالثة — البحث عن حل . للمشكلة وذلك بالملاحظة والفحص والتجربة ، مستعينين بما في خبراتنا من مواقف متشابهة أو نظريات تساعد على حل المشكلة . وفي أثناء ذلك تجول بخاطر الإنسان عدة حلول يفترضها قد يكون الحل الصحيح من بينها . وكلما كان عقل الإنسان مزودا بقدر منظم من الحقائق والتجارب في مختلف النواحي ، وكان قسطه من الذكاء كافيا ، كان ذلك مدعاة إلى وصوله إلى الحل الصحيح للمشكلة . فواجب المعلم توسيع معلومات الطفل ومساعدته على تنظيمها حتى يزيد من قدرته على التفكير الصحيح ، لأن ضالة معلومات التلاميذ وعدم تنظيمها هي الصعوبة الأساسية التي تعترض تفكيرهم فيعجزون عن الوصول إلى حلول منتجة للمشاكل . كما ينبغي على المدرس أن يدرّب تلاميذه على اتباع طريقة منظمة في استعراض الحقائق والظروف المتصلة بالمشكلة . ففي أثناء البحث عن حل للمشكلة يجب على الإنسان أن يركز انتباهه في أجزائها جزءا جزءا مع الاحتفاظ بالغاية من البحث نصب عينيه طول الوقت . فكثير من الحقائق التي تفوت الإنسان إذا فكر في المشكلة في مجموعها تنكشف

له متى فـكـر في جزء منها بالتفصيل . ويستطيع المدرس أن يغرس في تلاميذه عادة الفحص التفصيلي لأجزاء المشكلة بتوجيه أسئلته إلى نقاطها التي تفوت التلاميذ نقطة نقطة .

أما الخطوة الرابعة - فهي اختيار الغرض وتحقيق صحته . وهنا لا يجوز التسرع في قبول حل من الحلول لمشكلة ما قبل أن يثبت الاختبار الدقيق صحته . وهذا التسرع من أهم أسباب خطأ الأطفال في التفكير ، فهم بطبيعتهم يرتاحون إلى أول حل يصلون إليه ولو كان ناقصا أو بعيدا عن المشكلة التي يصاون إلى حلها . ولذا كان واجب المعلم أن يدرّبهم على التدقيق في اختبار الحلول قبل الأخذ بها .

٢ - خطوات هر بارت :

ولم يكن ديوى أول من فكّر في خطوات تتخذ أساسا للدرس وإنما سبقه بقرن كامل هر بارت الألماني (١٧٧٦ - ١٨٤١) الذي حاول تنظيم الخطوات التي يصل بها الإنسان إلى كسب المعرفة ، ثم جاء أتباعه فقرروا شكلها النهائي ، فجعلوها خمس خطوات : أربعة منها تمثل الاستدلال الاستقرائي ، وهي التمهيد والعرض والربط والاستنباط . والخامسة تمثل الاستدلال القياسي وهي التطبيق . وعرفت باسم (الخطوات الخمس الشكلية) أو خطوات هر بارت الخمس ^(١) .

وسميت هذه الخطوات شكلية لأنها تعنى بالصورة والشكل وتنظيم الخطوات فقط ، لا بنوع مادة الدرس ومحتواه . وقد كان لتحديدها أثر عظيم في توجيه التدريس وتدريب المعلمين ، كما كان عوناً لهم على أداء مهمتهم في سهولة ويسر . ولكن بعضهم أسرف في تطبيقها على كل درس والتزمها بكل دقة دون تصرف حتى أصبحت شكلية حقاً ومتكلفة إلى حد بعيد .

(١) الواقع أن الخطوة الخامسة ليست من عمل هر بارت أو أتباعه وقد زيدت

فيما بعد لتمم الفائدة

وسنجد في هذه الخطوات خير مساعد ومعين لو استعنا بها في بعض الدروس مع التصرف اللازم فهي لا شك لها فائدتها وقيمتها ما دمنا لا نطبقها حرفيا .
وسنناقش فيما يلي كل خطوة من هذه الخطوات .

الخطوة الأولى — التمهيد :

ويقصد به إعداد أذهان التلاميذ وتهيئة عقولهم وتفكيرهم لمعالجة الدرس الجديد ، وتعرف ما فيه من مشاكل ، وإدراك ما فيه من المعلومات والحقائق إدراكا صحيحا ، وبذلك يستطيع المدرس أن يعرف نقطة التماس بين محتويات عقل التلميذ وبين الدرس الجديد حتى يبنى الجديد على القديم . وهكذا يستطيع المدرس اللبق أن يتخذ (التمهيد) سبيلا لاهتمام التلاميذ بالدرس الجديد وحصر انتباههم وفكرهم فيه ، وتوجيه شوقهم ونشاطهم العقلي كله إليه .
وعلى المدرس كلما انتهى من مرحلة في الدرس أن يذكرهم بالمشكلة حتى يكون الغرض المنشود أمامهم باستمرار وهذا يستدعى طبعا كتابة موضوع الدرس على السبورة واستبقائه عليها طول الوقت .

ليس الغرض من التمهيد إذن أن يستنتج المدرس من تلاميذه عنوان الدرس بأسئلة ملتوية تافهة تدفع التلاميذ إلى الخدس والتخمين وتدعو إلى السخرية أحيانا والراء أحيانا ، وقد تؤدي إلى ضياع وقت ثمين ، ويكون الفشل صدمة للمدرس وتلاميذه فينشأت انتباههم وتفكيرهم وتضعي ثقتهم في مدرسهم فيخسر الجولة الأولى وهي أساس الدرس .

وليس التمهيد معلومات جديدة يذكرها المدرس أو يستنتجها من تلاميذه ، وإنما هو عملية تحليل وتعرف على ما في سابق خبرة التلاميذ حتى يرتب تلك المعلومات بما يناسب ويمس الدرس الجديد . ولا يصح إطلاقا الاسترسال في التمهيد فقد تكفي خمس دقائق وقد يكفي في تحقيق ذلك سؤال واحد يصاغ في شكل جذاب يتحدى قدرات التلاميذ وتفكيرهم ويشعرهم بالمشكلة ويشوقهم إلى حلها . وقد يكفي في

ذلك أيضا تلخيص وجيز للدرس السابق يقوم به أحد التلاميذ إذا كان الدرس تكملة لما سبق وفي بعض الأحيان يكفي إعلان الموضوع وكتابته على السبورة كتمهيد طيب للدرس .

ولما كان التمهيد يتطلب خبرة المدرس بما في عقول تلاميذه شق ذلك على طالب التمرين أو المدرس الناشئ الذي لا يعرف ما تنطوى عليه عقولهم ولا درجة استعداد كل منهم لما بينهم من فروق فردية كثيرة . والخبرة والمرانة تساعد المدرس الناشئ على تخطي هذه العقبة ، أما طالب التمرين الذي سيعد درسه قبل أن يواجه تلاميذه لأول مرة فينبغي عليه أن يطلع على كراساتهم وكتبهم ويتصل في هذا السبيل بمدرسهم يستعين به على تمهيد طريق الدرس .^(١)

الخطوة الثانية — العرض

عندما تتحدد المشكلة عن طريق التمهيد وتستعد اذهان التلاميذ للدرس الجديد يصل المدرس وتلاميذه إلى خطوة العرض وهي من أهم الخطوات جميعا ففيها يعالج الدرس الجديد من نواحيه المختلفة ويصل التلاميذ إلى المعلومات الجديدة . وإذا كان على المدرس أن يختص مادته بكثير من العناية فعليه أن يختص الطريقة التي سيعالج بها الموضوع بكثير من التفكير حتى يدفع تلاميذه إلى النشاط الذاتي المنتج . فخطوة العرض تتضمن المادة الجديدة التي نريد أن يكتسبها الطفل وواضح أن اكتسابها يجب أن يأتي عن طريق نشاط مجهوداته ، فالطريقة هنا استقرار في

(١) إذا كانت خطوة التمهيد أساسية بالنسبة لسل كل درس فهي أساسية بالنسبة للمنهج جمعيه فينبغي على المدرس أن يبدأ في أول حصتين من حصص مادته في استقراء المنهج مع تلاميذه حتى يعرفوا المطلوب منهم والاتجاهات التي ينبغي أن يتجهوا إليها وهذا لا شك يساعد على تكرير جهودهم للهدف مع ربط موضوعات المواد المختلفة كلها عرض لهم جزء مشترك .

الغالب بما تتطلبه من ملاحظة الجزئيات ، وعمل التجارب ، وفحص الأمثلة ، ودراسة الأجسام لتبين خصائصها ومعركة الجوهرى والعرضى من صفاتها (١) .

ويجب أن تكون المادة صحيحة مشوقة ومناسبة لعقولهم حسنة الاختيار والترتيب بحيث تقسم أقساما متناسبة ، مترابطة الحلقات ، متسلسلة بحيث يكون السابق أساسا لللاحق ومعينا على فهمه . أما الأمثلة والتجارب فيجب أن تتدرج في الصعوبة وأن تكون متنوعة كل التنوع بحيث تشمل أحوال القاعدة ونواحي الموضوع كلها مع الإشارة إلى الشاذ منها .

ومتى احتاج الأمر إلى مناقشة فلتسكن بطريقة منتجة ، وليقم المدرس بدوره من الإرشاد أو التوجيه أو الإلقاء أو القصص أو الإيضاح أو التفسير والشرح أو الوصف كل في موضعه بحيث لا يغطي نشاطه نشاط تلاميذه ، وعليه أن يترك لهم الوقت الكافي للتعبير عما وصلوا إليه دون أن يقطعهم بل يشجعهم بما يثير في نفوسهم الحمية ، إذ أن الحاجة للتقدير والنجاح من أهم الحاجات النفسية لدى الطفل وكلما انتهى المدرس وتلاميذه من قسم من المادة فعليه أن يراجعهم معهم مراجعة جزئية بأسلوب وأمثلة متنوعة مغايرة لما سبق أو يطالب تلاميذه بتأليفها ويثبت الخلاصة على السبورة بشكل موجز واضح منظم .

وأظهر ما يقع من الخطأ في هذه المرحلة ويؤدي إل فشل الدرس في تحقيق الغرض منه أن يسير المدرس فيها وحده فيلحق الدرس إلقاء كأنه يسمعه لتلاميذه

(١) يستطيع المدرس أن يستفيد من (قواعد التدريس الأساسية العامة) التي أشار بها بستالوتزى (١٧٤٦) وصاغ عباراتها هربرت سبنسر وملخصها :

١ — التدرج في الشرح من المحسوس إلى المعنوى . ب — التدرج من الجزئيات إلى الكلّيات . ج — التدرج من الأمثلة إلى القاعدة . د — التدرج من المعلوم إلى المجهول . هـ — التدرج من البسيط إلى المعقد . و — التدرج من معلومات الطفل المهمة إلى المعلومات التي توضحها

أو يسأل السؤال ويضع الإجابة في أفواه التلاميذ بحيث تصبح غير مجددة . كما قد يكون الفشل نتيجة لعدم تقسيم الدرس إلى وحدات أو لإهمال التلخيص أو المراجعة الجزئية .

الخطوة الثالثة — الموازنة والربط

في مرحلة العرض درسنا الأمثلة الجزئية والتجارب واحدة واحدة، ولاحظنا خصائص كل مثل أو تجربة على حدة، وفي هذه المرحلة نعود إليها مجتمعة فنحاول ربط بعضها ببعض فنرجع إلى خصائصها ونلاحظ المشترك منها وغير المشترك ونفرق بين الجوهرى والعرضى . فمن الجوهرى للطيور الجناحان والذيل والريش والمنقار والأرجل أما شكل هذه الأجزاء ولونها فعرضى .

وينبغى أن يتولى التلميذ هذه المرحلة بنفسه . ولما كانت تحتاج إلى دقة وروية وتأمل هادىء وجب على المدرس أن يوجهه في رفق حتى تنشأ في عقول التلاميذ حركة فكرية حقيقية تتجه نحو غاية معينة .

وقد يتعدى الربط الأمثلة الجزئية التي سبقت لاستنباط القاعدة الجديدة إلى الربط بين القاعدة الجديدة وبين غيرها من المعلومات السابقة فيكون الربط بين موضوعين كالربط بين باب المبتدأ والخبر وباب كان وأخواتها مثلاً . والربط في الحالة الأولى يؤدي إلى استنباط الجديد كما يؤدي الثانى إلى تثبيت المعلومات وترتيبها في الذهن .

وهناك أمر هام يجب اعتباره وهو أن الموازنة والربط قد لا يأتیان بعد العرض بل يصحبانها في كثير من الأحيان بحيث تندمج الخطوتان ويصعب فصلهما لأن العقل عندما يدرك مثالين يقارن بينهما وذلك لأن كل فكرة تخطر للعقل تستدعى شبيهها أو ضدها ، ولما كان الطفل شديد التسرع في حكمه واستنتاجه كان من السهل أن ينزلق في الخطأ ، وواجب المدرس أن ينصح التلميذ بالتأني في الحكم حتى يستقرأ كل ما لديه ، كما يجب أن يلاحظ المدرس ترتيب أمثله وحقائقه

على السبورة ترتيبا يساعد التلميذ على إدراك العلاقة ، وعلى تنظيم فكره ، وعلى ظهور القاعدة واضحة أمامه .

الخطوة الرابعة — الاستنتاج أو التعميم

لو تمت الخطوات الثلاث الأولى باخلاص فغالبا ما يصل التلاميذ إلى تكوين فكرة عامة تتبلور في شكل تعريف أو قانون أو قاعدة أو حقيقة ثابتة . وبذلك يتم الانتقال من المحسوس الذي أمامهم إلى المدرك الكلى الذى يشطب على أفراد كثيرة وبذلك أيضا يتم معظم الغرض من الدرس ولا يبقى سوى التطبيق للتوضيح أو التثبيت .

و ثمة اعتبارات هامة في خطوة الاستنتاج فينبغى أن يكون من عمل التلاميذ أنفسهم وعلى المدرس توجيههم بالأسئلة وتشجيعهم بأن يتقبل منهم التعاريف فيصح أسلوبها ويطعمها بالاصطلاحات العلمية تدريجا حتى تتم الصورة التى يوافق عليها فيسجلها على السبورة حيث تبقى مدة تسكفى لرسوخها في أذهان التلاميذ وتصبح جزءا من تفكيرهم له معناه لا مجرد ألفاظ يكونونها .

والحذر كل الحذر من تسرع المدرس أو تطوعه بالاستنتاج بدعوى ضيق الوقت أو ضعف مستوى إدراك التلاميذ ، فليس أضيع للوقت وأنفى للفائدة من هذا التصرف . وليتأكد المدرس أن ما يصل إليه التلاميذ بمجهودهم ونشاطهم الذاتى — على قصوره — خير ألف مرة من علمه الفياض إذا ساقه لتلاميذه سهلا ميسورا ، والمعرفة المشمرة هى التى تكون نتيجة تفاعل العقل بالخبرات والتجارب كالماء يكتسب حلاوة المذاق بتفاعله مع السكر مثلا وبدون هذا التفاعل لا يكتسب العقل شيئا ، كما لا يكتسب الماء شيئا من جسم لا يذوب فيه .

الخطوة الخامسة — التطبيق

إن قيمة المعرفة التي يستنتجها التلاميذ إنما تكون بمدى استفادتهم منها وخير الناس من عمل بما علم . لذلك كانت خطوة التطبيق من الخطوات الأساسية المكتملة لخطوات هربارت ، فيطالب المدرس تلاميذه بتطبيق ما وصلوا إليه من قواعد أو قوانين إما في دروس الإنشاء أو تطبيقات النحو أو تمارين الحساب والهندسة أو في المحادثة ومبادئ العلوم وعمل النماذج (الأشغال اليدوية) والألعاب المتنوعة . ويراعى في هذه التطبيقات أن تكون مما يتصل بحياة التلميذ داخل المدرسة وفي خارجها حتى يصبح للعلم قيمة عملية في نظر التلميذ . وقد يكون التطبيق أيضا مجرد تلخيص للدرس فيوجه المدرس إلى تلاميذه أسئلة متتالية تستغرق إجابتها نقط الدرس الهامة ثم يطالب التلاميذ بتلخيصه . وقد يكون التطبيق خارج المدرسة بالقيام برحلات لزيارة الآثار والمصانع والمعامل والمزارع وتطبيق العلم على العمل .

ولاشك في أن التطبيقات المختلفة على الدرس تؤدي إلى تثبيت المعرفة في أذهان التلاميذ وتوضح لهم ما عساه يكون قد غمض عليهم فيه .

المقارنة بين خطوات هربارت وديوى :

ليس من ينكر أن خطوات هربارت كانت خير معين للمدرسين ولا زالت في خدمتهم حتى اليوم في شكل من الأشكال ولكن يؤخذ عليها كثير مما تداركته خطوات جون ديوى . وأول ما يؤخذ عليها أنها تجعل الدور الأول للمدرس فيها تلميذ سالب بينما يهدف ديوى إلى نشاط التلميذ . كما أنها خطوات منطقية ، لا سيكولوجية يكون السير فيها حسب تفكير الكبار وتحاول فرضه على الصغار فيضطرون إلى السير وراء المدرس بينما تقوم خطوات ديوى على حرية التلاميذ وأساس العملية كلها البحث عن حل لمشكلة تتحدى عقل التلاميذ وتمس نواحي اهتمامهم ، ويتبع ذلك أن خطوات هربارت شكلية تهتم بالناحية النظرية بينما تهدف

خطوات ديوى إلى الحلول العملية . ويتبع ذلك أيضا أن طريقة هربارت تغرى المدرس بتولى الدرس بنفسه إلقاء وشرحا ووصفا . . . الخ فتفقد تلاميذه لذة البحث العلمى بينما تهدف خطوات ديوى إلى تكوين ميول جديدة عند التلميذ واكسابه البصيرة النافذة التى تجعله يفكر فى بيئته وتقوى الصلة بينه وبينها . وبينما تنسم خطوات هربارت بعدم المرونة وتتطلب تسلسلا خاصا إذا بخطوات ديوى تسمح بالتماشى مع تفكير الطفل والفروق الفردية بين التلاميذ . وأكثر ما يهتم هربارت بكسب المعلومات والناحية الأخلاقية بينما يعمل ديوى على بناء شخصية متكاملة متفاعلة مع بيئتها أى يراعى الناحية الفردية والاجتماعية .

ونحن لا نرى من وراء المقارنة بين الاتجاهين أن نغرى باتباع إحداها وإنما نفضل الأخذ بخير ما فى الناحيتين مع المرونة الكافية .

٣ — خطوات الدرس للأستاذ جلال

والأستاذ جلال له رأى طريف فى اعداد الدروس رأينا أن نجمله فيما يلى حتى يستفيد منه كل مدرس يرغب فى مسابقة المبادئ الحديثة ، تلك الخطوات بها بعض الشبه من خطوات هربارت ولكنها تختلف عنها لأنها مبنية على مبادئ أشمل وأعم ، على مبادئ تتضمن الفلسفة التربوية الحديثة ولكنها مطبقة فى أضيق حدودها وهو الدرس الذى يدرس فى الحجرة الدراسية .

الخطوة الأولى : فى أى درس ينبغى أن يعرف المدرس شيئين : أولهما ما الذى يعرفه التلاميذ فى مجموعهم عن هذا الموضوع ؟ وثانيهما هل فى بيئتهم من المشاهدات ما هو متعلق بموضوع الدرس .

ولا يقصد من ذلك جعلهما مقدمة للدرس فقط ولكن أن يكونا دراسة للمدرس والتلميذ ، فيستطيع المدرس أن يبنى على ما عندهم بناء سليما ويوسع مدى الدرس فيجعله أكثر ارتباطا بالسكان العقلى للتلميذ . كما أن فيها تشجيع للتلميذ على جمع المعلومات والتعبير الصحيح عن خبرته السابقة .

كيف يصل المدرس إلى هذه المعلومات السابقة ؟ يستطيع أن يصل إليها عن طريق الأسئلة . والمدرس إذ يسأل تلاميذه يمكنه أن يتخذ من هذه الأسئلة وسيلة تربوية من الطراز الأول ، فمثلا ينبغي ألا يقوم المدرس بنفسه بتصحيح أخطاء التلاميذ وإنما يعطى التلاميذ فرصة لتصحيحها وذلك بتصحيح العوامل التي أدت إليها ومنها التسرع في المشاهدة وعدم التثبت من المعلومات أو الاعتماد على القول السائر أو المشاهدة الناقصة إلى غير ذلك من أخطاء الإدراك والحكم والاستنتاج ، بذلك يعودهم دقة المشاهدة والتثبت من المعلومات والنقد الجيد وتقرير الوقائع بدقة . ويتسنى له ذلك بإشراك التلاميذ أشرا كافعياً في الاستماع والنقد والتوجيه فيناقشهم ويغريهم بمعاودة البحث وهذا لا يمنع من الاستمرار في الدرس رغم وجود بعض النقاط التي يستكملها التلاميذ فيما بعد .

والمصادر التي يعتمد عليها التلميذ ينبغي أن تكون متنوعة تلائم سنهم ومستواهم ، منها المشاهدة والاستقصاء للصغار ، وقراءة الكتب والصحف والمجلات للكبار مع قيامهم بتلخيصها مقدماً حتى يبنى على ذلك درسه ثم يتدرج فيطالبهم بالاجابة على أسئلة يعدها لهم ويبني درسه على اجاباتهم وهكذا ، أى أن المدرس هنا مجرد موجه ولكن له أثراً عميقاً في التكوين العقلي لتلاميذه وهو الغرض الأهم من التعليم .

والتوجيه الصحيح المناسب يهيم فيه أمران : الأول أن يوجه أنظار التلاميذ إلى مشاهدة ما يتعلق بموضوع الدرس من البيئة وأن يكتب هذه المشاهدة بحيث تصبح البيئة كلها (معملاً) يرى التلميذ فيه مشاهداته وكأنه يجرى فيه تجاربه . والأمر الثانى أن يغرى التلميذ باستغلال جميع الفرص لكي يجعل موقفه من التعليم موقفاً إيجابياً ويوسع دائرة معارفه فيشمل مجال بحثه المشاهدة والملاحظة والتجربة وقراءة الكتب والمجلات وجمع الصور وسؤال الكبار والخبراء ... الخ .

الخطوة الثانية : يلي ما سبق خطوة تنظيم ونقد وتكميل وربط ما أتى به إلينا التلاميذ من المعلومات . وكلها عمليات متصلة متداخلة تسكمل بعضها بعضا . ذلك لأن ما يحصل عليه التلاميذ ليس إلا معلومات تحتاج إلى تنظيم ثم نقد حتى يظهر ما يحتاج إلى تكميل وأخيرا تتم عملية ربط الحقائق التي جمعت بعضها ببعض ثم بما يناسبها مما سبق . ويلاحظ أن خطوة الربط قد تكون من أهم الخطوات التربوية ، لأن ربط أجزاء الموضوع بعضها ببعض وبما يشبهها في غيره ، وربط كل موضوع بغيره من الموضوعات هو الذي ينمى في عقل المتعلم تلك البصيرة النافذة التي لا تقف عند المشاهدات المباشرة ، إنما تجمع إلى الحقيقة الواحدة ما يتصل بها وتمهد الطريق للابتكار على اختلاف أنواعه من انشاء واختراع وما إليهما .

الخطوة الثالثة : وينبغي أن ينتهى مثل هذا الدرس باثارة أسئلة ومشكلات تؤدى بنا إلى مشاهدات ، أو تجارب جديدة ، أو معلومات نجمعها ، أو خبراء نستفتيهم وهكذا نرى أن الدرس الجيد هو الذى يدفع التلميذ إلى الفاعلية الإيجابية النشيطة ويشعر التلميذ بكسب حقيقى ولكنه لا يصل إلى حد الشبع وإنما تبقى فيه الرغبة إلى الاستزادة من البحث (١) .

* * *

ثانيا - الوسائل العملية

كثيرا ما يضطر المدرس فى أثناء عملية التدريس والتوجيه إلى الاستعانة بالأسئلة يوجهها إلى تلاميذه ويتلقى منهم الاجابات أو يكون هو نفسه مرشدا يسألونه فيما استعصى عليهم ، كما قد يضطر فى كثير من الأحيان إلى الاستعانة

يوسائل الايضاح ، فكيف له أن يجعل من ذلك كله وسائل تربوية لها قيمة عظيمة ؟

١ - الأسئلة والاجابات : تختلف الأسئلة باختلاف أغراضها فمنها أسئلة التمهيد ومنها أسئلة البحث ومنها أسئلة المراجعة ومنها أسئلة التدريب وتثبيت المعلومات كما أن منها الأسئلة الاختبارية .

ومهما كان الغرض من الأسئلة فهناك صفات يجب أن تتوفر فيها من حيث العبارة والاداء ، فعباراتها ينبغي أن تكون سهلة واضحة مفهومة حتى لا يضطر التلميذ إلى أن يفكر في معنى السؤال بدل أن يفكر في الاجابة . كما يجب أن تكون محدودة . والسؤال الواضح في إيجاز خير من الطويل الموش . أما الأسئلة المهمة التي تدفع التلميذ إلى الحدس والتخمين أو تلك التي توحى إليه بالاجابة فعبث لا يفيد بل أن ضرره محقق . وعلى المدرس أن يلقى أسئلته في ثبات ونشاط مع مراعاة أن توجه للفصل كله بحيث تكون مشاعة بينهم تثير همهم وتدفعهم إلى التفكير . ثم يمهلهم برهة تسمح لهم بتركيز تفكيرهم ثم يطالب أحدهم بالاجابة . كما ينبغي أن توزع الأسئلة بينهم توزيعا عادلا بحيث تسمح لكل تلميذ بالاجابة كزملائه . والحذر من اتباع ترتيب المقاعد أو الترتيب الأبجدي للاسماء حتى لا يشغل التلميذ عن الدرس بانتهاء دوره .

أما عبارة السؤال فيجب أن تلقى بلهجة طبيعية ، خالية من التحدى . وسيتلقى المدرس الاجابة فعليه ألا يحقرها أو يسفه صاحبها إذا كان مخطئا ، بل عليه أن يأخذ بيده إلى الحل الصحيح بحيث لا يلقى إليه الصواب وإنما يقوده إليه مرشدا يباه إلى أسباب الخطأ حتى إذا لمسها تفادها في المواقف الأخرى . ولعلك تدرك أن روح المدرس سرعان ما تنعكس على التلاميذ وتتجلى في سلوكهم وموقفهم من المدرس . وعلى العموم فالسؤال الجيد هو الذي يدفع التلاميذ إلى حركة فكرية حقيقية ويوجه ويرشد .

ولما كان الاتجاه الحديث في التربية يقوم على النشاط الذاتي للتلميذ وفاعليته

ويدعو إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتفكير بأنفسهم ، ولما كانت أسئلة التلاميذ للدرس مظهراً من مظاهر ذلك النشاط وجب على المدرس أن يشجع من تلك الأسئلة ما يحتاج إلى تشجيع وأن يجمع في حزم ما كان الغرض منه اللهو وضياع الوقت كما يجدر به أن يمرن تلاميذه على توجيه أسئلتهم في الوقت المناسب بحيث لا تفسد سير الدرس وكثيراً ما يستدعي الأمر قيام التلاميذ أنفسهم بعملية السؤال والجواب وهذه الطريقة فوائدها من جهة المدرس حيث يقف على مواطن الصعوبة في نظر تلاميذه لأنهم عادة يسألون فيما يعتقدون أنه صعب يعجز زملاهم . ومن جهة التلاميذ لأنها تزيدهم يقظة وتكسبهم الشجاعة والثقة بالنفس وتعودهم تنظيم التفكير وحسن التعبير .

* * *

ب — الايضاح ووسائله : كثير من المعلومات لا يستطيع التلميذ الصغير ادراكها وخاصة إذا كانت من المعنويات أو الماديات غير الموجودة وقت شرح الدرس ، وإدراك التلميذ لهذه المعلومات بدون مساعدة أمر عسير ، وربما أدركها أدراكاً خاطئاً أو غامضاً مهوشاً . لذلك ينبغي على المدرس أن يتبع القواعد الأساسية للتدريس — ومنها التدرج من المحسوس إلى المعقول — وسيلته إلى ذلك (الايضاح) وهو ركن هام من أركان التدريس له فوائده وله أنواعه وله شروط يجب أن تتوفر فيه .

ومن أنواع الايضاح : ١ — وسائل الايضاح اللغوية : ويدخل فيها الشرح والوصف والقصص وقراءة النصوص .

ب — ذوات الأشياء نفسها إذا كان من الممكن استحضارها ولم يكن في استخدامها ضرر يلحق التلميذ .

ج — نماذج الأشياء إن تعذر استحضارها بنفسها أو لم يكن ذلك مناسباً .

د — الخرائط والصور والرسوم التخطيطية والرسوم البيانية والاحصائيات

هـ — التجارب العلمية .

و — السبورة الأصلية والاضافية والملخص السبوري .

ز — الوسائل الآلية ومنها الحماكي والفانوس السحري والأفلام التعليمية والمذياع ووسائل الايضاح إذا أحسن استخدامها تظهر قيمتها ، فهي تجلو الغامض . وتوضحه للتلاميذ ، وتجعل الحقائق في أذهانهم محددة ، والخبرات حية مترابطة ذات قيمة ، كما أنها تدرب على الملاحظة والتأمل وتركيز الانتباه وتستجلب الشوق والاهتمام ، تقرب البعيد ، وتبعد الملل . أ رأيت كيف يلعب الوصف الجيد الممتع بمشاعر التلاميذ ؟ هل لا حظت فصلا بنصت في شوق إلى قصة ممتعة ؟ وهل لمست إقبال التلاميذ على التطلع إلى نموذج ما ؟ إنك تستطيع أن تفرق بين انصرافهم عن الشرح الممل واستجابتهم للدرس المشوق وإقبالهم على استقراء الأشياء سواء أكانت حية أو مجسمة . وهنا تبدو نقطة مهمة هي ضرورة جعل النماذج مبسطة بحيث تسمح بالدراسة التفصيلية كما ينبغي أن تكون بحيث لا تشغل التلميذ عن الدرس فتصبح هي لا الدرس موضع الاهتمام .

ولعلك لمست في كثير من الأحيان ملل التلاميذ من الخرائط والرسوم وانصرافهم عنها ، ذلك لأنها تكون معقدة مكتظة بمعلومات لا علاقة لها بالدرس فإذا ما بسطت ولم تحتو من المعلومات إلا ماله علاقة وثيقة بالدرس أصبحت ذات فائدة للتلميذ . إن الدليل البارز على أن حجرة ما حجرة دراسة هو السبورة ولا شك في أن مدى استعداد المدرس في درسه واهتمامه بالنظافة والنظام ومدى لباقة ومقدار ذوقه الفني كلها أمور تتضح من طريقة استخدامه للسبورة . وهذه الأمور كلها تنطبع في تلاميذه تدريجاً تبعاً لسرعة قابليتهم للتقليد والاستهواء . والسبورة المنظمة خير معين على نجاح المدرس في نقل المعلومات المنظمة إلى تلاميذه ونحن لن نشير إلى طريقة خاصة لاستخدام السبورة حتى لا نوحى بطريقة تعوق الابتكار ، إنما نشير إلى ضرورة وضوح الكتابة ووجود تاريخ اليوم وعنوان الدرس وأن يثبت عليها الملخص السبوري الذي ينبغي أن يكون أقرب إلى الإيجاز شاملاً للعناصر الجوهرية للدرس . على أن يسجل تدريجاً كنهائية

لكل وحدة من وحدات الدرس وليكن مأخوذاً من أفواه التلاميذ بعد تعديل عباراتهم مع مراعاة التسلسل وحسن الترتيب حتى يسهل على التلاميذ المراجعة . كما ينبغي أن يكتب في عبارات لا جمل — حتى لا نوحى للتلاميذ باستظهاره — فتكون العبارة كعنوان يستدعى موضوعه في الذهن . وكلها وصل التلاميذ في بحثهم أو المدرس في مناقشته لهم إلى قاعدة فيحسن أن تسجل على السبورة بشكل واضح أما إذا اضطر المدرس إلى كتابة الخطأ على السبورة لينان أسبابه فيجب أن يحوه عقب الانتهاء من ذلك مباشرة .

ومذكرات التلاميذ مظهر لاستقلالهم وتقديرهم للأمور وفهمهم للحقائق . وفيها مجال لظهور شخصياتهم واتجاه ميولهم . وهذه المذكرات أنواع فمنها الملخصات السبورية بما تشمله من كتابة أو رسوم ومنها الأعمال التحريرية في اللغات كالإنشاء والتطبيق والمحفوظات وفي الحساب ككراسات المسائل . الخ ومهما كان نوعها فالمعول فيها على السكيف لا السكم ، فإن موضوعاً واحداً يجري فيه المدرس على طريقة حكيمة خير من موضوع يحفظ بدون فهم أو إدراك .

وينبغي أن يراعى عند تكليف التلاميذ بتدوين المذكرات الفروق الفردية التي تميزهم ، ولا حكمة مطلقاً في تكليفهم جميعاً عملاً واحداً رغم اختلافهم بل يحسن تقسيمهم إلى مجموعات حسب قدراتهم العقلية وسنهم ومدى احتمالهم ، مع مراعاة تناسب ما يطلب منهم عمله مع الزمن . ومن مميزات العمل التحريري النافع أن يتطلب بحثاً وتفكيراً بحيث يؤدي إلى الاعتماد على النفس ويكون عاملاً من عوامل النمو الشخصي .

أما مراعاة النظام والنظافة والدقة وجودة الخط في تدوين المذكرات والعناية بالكراسة إجمالاً فما يجب على المدرس الاهتمام به دواماً حتى يصبح ذلك عادة لدى التلاميذ من صميم أسلوبهم في الحياة .

ولا شك في أن العناية بهذه المذكرات أمر واجب حتى يشعر التلميذ بقيمة عمله ويستفيد منها ويعنى بها . ولكن كيف نعنى بها ؟ هل يتولى المدرس تصحيحها

بنفسه أم يترك هذا الأمر للتلميذ نفسه تحت إشراف مدرسه ؟ ان الملاحظ أن معظم المدرسين يتولون أمر التصحيح فيثقل كاهلهم ورغم ذلك لا يلتفت إليه التلميذ ولا يراجع عمله حتى يتجنب الخطأ ثانيا . إننا لو عهدنا للتلميذ باصلاح الخطأ تحت إشراف مدرسه بحيث يناقشه المدرس ويبين له عوامل الخطأ فما لاشك فيه أن التلميذ سيُدشعر بقيمة عمله ويتجنب الخطأ .

* * *

أما وسائل الإيضاح الآلية فقد بدأت تحتل مكانا هاما في المدارس الحديثة وعلى الأخص ما تعلق منها بالأفلام التعليمية والاذاعات المدرسية .

فنحن إذا نظرنا إلى التعليم باعتباره عاملا على إيجاد نوع من الفاعلية الإيجابية بين الفرد وبيئته ، اتضح لنا أهمية تعريف المتعلم بهذه البيئة تعريفًا صحيحًا يشمل عناصرها المختلفة ويبرز الصلة التي تربط بين هذه العناصر ، بعضها وبعض من جهة وبينها وبين حياة الإنسان من جهة أخرى . غير أن بيئة الإنسان لا تقتصر على المحيط المحدود الذي يعيش فيه وإنما تتعداه إلى كل ماله صلة بحياته من أرجاء الأرض . وإذا كانت الخبرة المباشرة هي الوسيلة الناجحة لوقوف المرء على أسرار بيئته وذلك عن طريق الرحلات ، وكانت الرحلة إلى بعض الأنحاء شاقة أو متعذرة فقد بدأ الاتجاه إلى استخدام الصور المتحركة كخبر بديل للخبرة أو الرحلة الذاتية لأنها تضع أمامنا صورة متحركة ، وتختار لنا العناصر ، وتجمعها ، وترتبها ترتيبا يجعل الإدراك والفهم والاستنتاج أمرا ميسورا . وبفضلها استطاع التلميذ دراسة الوحوش في الغاب والأسماك في الأعماق وتفتح البراعم وتطورات النمو المختلفة للنبات والحيوان الخ .

ولكى يصبح الفلم أداة تعليمية ينبغي أن يدرسه المدرس أولا ويكيف طريقة العرض وخطواته وأن يمهّد للعرض بما يربط بين موضوعه والموضوعات السابقة وفي استطاعته أن يوقف العرض في كل مرحلة ويناقش تلاميذه كما أنه يجب أن يعقب العرض نشاط إيجابي للتلاميذ فيطالبهم بتلخيصه أو الإجابة عن أسئلة تتعلق

بموضوعه أو تشير أمامهم مشاكل تدفعهم إلى البحث. بذلك يصبح العرض جزءاً من صميم خطة المدرس وعاملاً من عوامل نشاط التلميذ لا مجرد تسليية أو تضييع للوقت. والاذاعات المدرسية ما قيمتها التربوية؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في مدارسنا المصرية؟ إن المدرس يستعين في التعليم بوسائل بصرية وسمعية وهو يتفنن في تنويعها فكما رأيناه يستخدم من الوسائل البصرية السكتب والنماذج والرحلات والتجارب والأفلام كذلك يلزم تنويع الوسائل السمعية فلا يقتصر الأمر على صوت المدرس. ولذا استغل المدرسون الحاكى و (الراديو). ولا شك أن الراديو في بعض الأحوال يفوق أية وسيلة أخرى كما هو الحال في دروس الجغرافية لسماع اللهجات واللغات والموسيقى الخاصة بكل شعب من الشعوب. وكذلك في دراسة التاريخ السياسي وتاريخ الأدب.

ومن الملاحظ أننا بدأنا تجربة الاذاعة المدرسية منذ ١٩٣٥ ولكن التجربة لم تنتج الثمار الشهيمة المرجوة ولكي نعمل على نجاحها يحسن أن يكون موضوع الاذاعة مرتبطاً بالمنهج ولكن لا يصح أن يتمشى معه حرفياً خشية أن تتحول الاذاعة إلى درس عادي فينفّر منها التلاميذ. كما يلزم تجنب الأحاديث التي تتخذ شكل المحاضرات العادية لأنها منفرة مملة. وأهم ما يعنى به في الاذاعة المدرسية إبراز النقاط العلمية وبيان تطبيقاتها في الحياة العملية وأثرها في المجتمع. أما أحب الأساليب إلى نفس التلاميذ فهو الأسلوب التمثيلي والموسيقى. ويحسن أن يكون هناك جهاز استقبال بكل فصل حتى يستطيع كل فريق من التلاميذ الاستماع إلى الاذاعة ويأجبذلو خصصت حجرة بكل مدرسة تذاع منها بعض المحاضرات والحفلات التمثيلية أو الموسيقية وينبغي لتنام الاستفادة أن يكون المدرس على علم بما سيداع فيوجه أنظار التلاميذ إلى العناصر الهامة ثم يطالبهم بتدوين ما يسمعون ثم تلى ذلك مناقشة فيه.

مراجع الباب الحادى عشر

أ - العربية :

- ١ (ايزكس : الطفل فى المدرسة الابتدائية (ترجمة محمد مختار متولى)
- ٢ (بوفيه : التربية الحديثة . (ترجمة الأستاذ أمين مرسى قنديل)
- ٣ (جرين وخيرى حربى : إعداد الدروس
- ٤ (رابطة خريجي معهد التربية : صحيفة التربية — العدد الثانى من السنة الأولى
- ٥ (عبد المجيد (الدكتور) والاستاذ صالح عبد العزيز :
التربية وطرق التدريس ص ١٨٠ — ٢٨٥
- ٦ (القبانى بك وزملاؤه : مبادئ التربية ج ١
- ٧ (قنديل : أصول التربية وفن التدريس ج ١ طبعة ١٩٤٥ .

ب - الأجنبية :

- 1 - Sturt & Oakden : Matter and Method in Education.
2. Wilkes : Teach Yourself to Teach.
3. : The Classroom.

الباب الثاني عشر

نظام التعليم في مصر

مقدمة في تنوع المراحل والمدارس
التعليم العام والخاص
فكرة تاريخية — المشاكل التعليمية
الغرض من كل نوع من المدارس
التنظيم الجديد للتعليم العام .

مقدمة : أن من يدرس نظام التعليم يلاحظ أمرين هامين : أولها تعدد
مراحل التعليم — وثانيهما تعدد أنواع المدارس في كل مرحلة ؛ فما هو السر
في ذلك ؟

أن الطفل كائن حي ، وهو ينمو تبعاً لذلك ، ولكن هذا النمو لا يسير على
نمط واحد وإنما يتدرج الطفل في نموه في مراحل متتالية متميزة ولكنها متداخلة .
وهذا التدرج يتطلب إيجاد بيئات متخصصة لتربية الطفل في كل مرحلة ،
ولذا تعددت مراحل التعليم لكي تقابل مراحل نمو الطفل .

غير أن نقطة جديدة بالاعتبار وهي أن أطفال كل مرحلة تجمعهم صفات
عامة مشتركة ، ولكن حظ الواحد منهم من هذه الصفات يختلف من طفل إلى
آخر ، والفروق الفردية بينهم ملحوظة . ونتيجة لما سبق يختلفون في الميول
الخاصة والاتجاهات العقلية ، وعلى هذا الأساس إذا نحن جمعناهم في نوع واحد
من المدارس فنحن لا نستطيع أن ننمي تلك الميول بما يتفق مع اتجاهاتهم الخاصة
ولهذا السبب تنوعت المدارس حتى يجد كل طفل ما يناسب ميوله الخاصة

واستعداداته الفطرية ، وباختصار يحدد البيئة التي تكفل له أنسب الأجواء لنمو استعداداته ومواهبه واشباع ميوله .

ولعلنا نتساءل متى تظهر هذه الميول والمواهب ، إنها لا تظهر فجأة وإنما بالتدريج كظاهرة من مظاهر نمو الطفل ، وهي لا تتضح بصورة تكفي للحكم على اتجاهات الطفل إلا بعد السن الرابعة عشرة في الغالب ، وقد أدى هذا الأمر إلى وجود نوعين من التعليم : ١ — تعليم عام يزود الطفل بقسط مناسب من الثقافة العامة ، يبصر الطفل بيئته ويوثق الصلة بينه وبينها ويدربه على تقاليد المجتمع ومستوياته وفي نفس الوقت يفسح المجال لظهور مواهب الطفل واستعداداته فيوجهه إلى نوع التعليم الذي يناسبه : ٢ — والنوع الثاني تعليم خاص أو تعليم مهني يصقل مواهب الطفل وينمّيها ويفسح لها المجال حتى تصل إلى أقصى غاياتها فينتج ويبتكر . ونلاحظ أن هذا التقسيم أيضاً يتماشى مع مطالب المجتمع وحاجاته .

* * *

فكرة تاريخية عن نشأة نظام التعليم الحالي :

ترجع النهضة التعليمية في مصر بالمعنى الحديث إلى عصر محمد علي (١٨٠٥ — ١٨٤٩) فقد أراد أن يبني دولة جديدة ويقم حكومة صالحة مكان الحكومة الفاسدة . وقد وجد محمد علي أن كل إصلاح يريدته يتوقف على إصلاح التعليم ، فماذا كانت حالة التعليم عند تولى محمد علي حكم مصر ؟ كان العلم في ذلك الوقت محصوراً في الكتاتيب والأزهر وهو تعليم ديني لم يكن يتماشى حينئذ مع روح العصر . كان أمام محمد علي طريقان : إما أن ينهض بالمدارس الموجودة فيرقى بمستوى مناهجها ومدرسيها وكان هذا يحتاج إلى وقت طويل ومال كثير ، وأما أن يترك النظام القديم على علته وينشئ مدارس أخرى على النمط الأوروبي . وقد فضل محمد علي الحل الأخير لأنه أسرع في تحقيق غرضه .

ماذا كان غرض محمد علي ؟ هل كان يرمى إلى تثقيف الشعب أولاً (تعليم عام) أم كان يبغي البدء بإصلاح الحكومة والجيش (تعليم خاص ؟) . أن الطريقة

التي بدأ بها محمد علي تدلنا على أنه كان يرجو النهوض بالحكومة أولاً ثم ينشر العلم بين طبقات الشعب بعد ذلك ، يؤيد هذا القول أن نظامه لم يبدأ ككل نظام تعليمي شعبي من القاعدة ثم إلى أعلى وإنما بدأ من أعلى متجهاً إلى أسفل على شكل هرم معكوس . معنى ذلك أنه بدأ أولاً بإنشاء المدارس العليا ثم التجهيزية ثم الابتدائية .

بهذا وجد في عصر محمد علي نظامان تعليميان :

- ١ — تعليم عام شعبي في الأزهر والكتاتيب بعيد عن إشراف الحكومة ورعايتها
- ٢ — تعليم خاص على النظام الأوربي (ابتدائي . تجهيزي . عالي) تشرف عليه الحكومة وتخصه بالرعاية والمال . ومن هذا ازدواج في النظام التعليمي نبتت معظم المشاكل التي كانت تصادفنا في التعليم وأخصها فشل التعليم الشعبي ومشكلة ارتباط التعليم بالوظيفة الحكومية ومشكلة المجانية ومشكلة المركزية .

ويرجع فشل التعليم الشعبي إلى عدة أسباب من أخصها حرمانه من الرعاية المادية الكافية من جهة الحكومة ، ورغم الاهتمام برفع مستوى مدرسيه فلا زالت مدارس التعليم الإلزامي والأولية في الغالب محرومة من الرعاية الواجبة بينما تستحوذ المدارس الابتدائية على معظم الموارد . والأمل كبير بعد التنظيم الجديد للتعليم في توحيد مدارس المرحلة الأولى وعندئذ تنسجم ثقافة الأمة وتوزع العناية والرعاية بالتساوي بين مدارس المرحلة الأولى . أما المشكلة الثانية فقد خفت قليلاً وزاد اتجاه المتعلمين إلى الاشتغال بالأعمال الحرة . وأما مشكلة المجانية فقد حلت جزئياً باقرار المجانية في التعليم الابتدائي منذ ١٩٤٥ والأمل كبير في أن تحل نهائياً بإيجاد الأمكنة اللازمة لكل طفل في مدارس المرحلة الأولى .

كما أن مشكلة المركزية التي عانت منها المدارس كثيراً قد حلت بتقرير نظام المناطق التعليمية منذ ١٩٣٧ ولا زال هذا النظام يستكمل عوامل نجاحه .

الغرض من كل نوع من التعليم :

والغرض من التعليم الدينى تخرج القائمين على حفظ التراث الدينى المتفقهين فى الشريعة وعلوم اللغة . أما التعليم الأولى فكان الغرض منه نحو الأمية . ولكن هذا الغرض لا يصح الاقتصار عليه وإنما ينبغى أن يهدف التعليم فى المرحلة الأولى إلى تثقيف أبناء الشعب تثقيفا عاما يؤدى إلى حياة قوية ويوثق الصلة بينهم وبين مجتمعهم ويبصرهم ببيئتهم ويدربهم على تقاليد المجتمع ومستوياته وبالاختصار يكون المواطن الصالح .

ومدارس التعليم العام تتدرج فى عدة مستويات تبدأ برياض الأطفال (٥-٨) والغرض منها تهيئة المجال المناسب لنمو الطفل وتدريب حواسه وتقوية ملاحظته وتغذية خياله وتهذيب أخلاقه وأخذه بصالح العادات ثم هى تعدده لدخول المدارس الابتدائية . والمدرسة الابتدائية (٨ - ١٢) غرضها تخرج المواطن الصالح ، المزود بقسط من الثقافة العامة ، الملم ببيئته وتاريخ بلده ولغة أهلها ودينهم وعاداتهم كما أنها تفسح له مجال النمو الجسمى والعقلى وتدربه من الناحية الاجتماعية وهى مجال صالح لكشف المواهب والميول ثم هى توصله إما إلى المدارس الفنية (التجارية والزراعية والصناعية) حيث يتدرب عمليا ويحصل على ثقافة خاصة مهنية تفتح أمامه أبواب العمل وأما توصله إلى المدارس الثانوية العادية . والمدرسة الثانوية (١٢ - ١٧) قسمان : مرحلة ثقافة عامة ، اتقان لماسبق فتزيد من ثقافته وتجاربه ويستقيم فكره ويدق حسه ويتدرب على تكاليف المجتمع يساهم فى أموره وتتضح ميوله . والقسم الثانى مرحلة التوجيهية ، وهى تسمح للطالب بنوع من التخصص العام (رياضة أو علوم أو آداب) يعده للدراسات العليا المتخصصة فى الجامعة والمدارس العليا . والغرض من الجامعة أن تكون مركز الثقافة مالية ممتازة وموطنا من مواطن البحث العلمى الراقى الحر . حتى تخرج قادة العلم الاختراع والموجهين فى شتى نواحي الحياة .

التنظيم الجديد للتعليم العام :

وقد انتهى البرلمان بمجلسيه أخيرا من إقرار مشروعات قوانين بتنظيم التعليمين الابتدائي والثانوي . وقد جاءت هذه التنظيمات كحل لبعض المشاكل التعليمية التي أسلفنا ذكرها . وكعلاج لبعض نواحي النقص في الأنظمة القائمة وكاستجابة لبعض المبادئ الحديثة التي تمخضت عنها الحياة الاجتماعية في عصرنا الحاضر فهي قد حاولت توحيد التعليم في المرحلة الأولى ليكون هذا التعليم الموحد أساسا مشتركا تقوم عليه ثقافة الأمة المنسجمة وليتيسر فتح أبواب مراحل التعليم الأخرى لكل من يتوافر لديه الإستعداد لها من أبناء الشعب . وفي ذلك تطبيق لمبدأ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص إذ ستتاح الفرصة لجميع الأطفال في التعليم العام لكي تنكشف مواهبهم ويتسنى توجيه كل منهم على حسب استعداداته ومواهبه . كما عالجت مشكلة التخصص وجعلته في سن مناسبة كما نوعت من الاتجاهات وافسحت مجال الاختيار أمام التلميذ . وسنذكر فيما يلي أهم أركان التنظيمات الجديدة :

أولا - التعليم الابتدائي :

- ١ - مدته ٦ سنوات من سن ٦ إلى ١٢ .
- ٢ - يكون التعليم فيه إلزاميا وبالمجان ويدخل في ذلك الغذاء .
- ٣ - يوصل للثانوي وإلا فالتلميذ الحق في دراسة تكميلية مجانية من ١٢ - ١٤ متصلة بالبيئة المحلية .
- ٤ - تلغى اللغة الأجنبية ويعنى بالدروس العملية والدين .
- ٥ - تحول المدارس الأولية تدريجا إلى مدارس ابتدائية في خلال ٢٥ سنة . وفي فترة الانتقال هذه يسمح لتلميذ المدرسة الأولية بدخول امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية مع اعفائه من ورقة اللغة الأجنبية ويمتحن بدلها ورقة إضافية في اللغة العربية . وإذا أراد دخول المدرسة الثانوية فعليه بقضاء سنة إعدادية .

ثانياً - التعليم المتوسط والثانوى :

١ - مدته خمس سنوات على مرحلتين الأولى مدتها سنتان والثانية ثلاث سنوات .

٢ - المرحلة الأولى (١٢ - ١٤) ثقافة عامة مشتركة بين جميع التلاميذ وتنتهى بالشهادة المتوسطة وتوصل للمدارس الفنية المتوسطة أو الثانوية .

٣ - المرحلة الثانية (١٤ - ١٧) تبدأ بسنة مشتركة بعدها يتوجه الطالب إلى احدى شعب ثلاث (علمية وأدبية وعامة) وهى توصل للحياة العلمية أو التعليم العالى .

مراجع الباب الثانى عشر

أ - العربية :

- ١ - رابطة خريجي معهد التربية } صحيفة التربية العدد الاول من السنة الاولى .
المقالة الأخيرة .
- ٢ - طه حسين بك : مستقبل الثقافة فى مصر .
- ٣ - القبانى بك : سياسة التعليم فى مصر .
- ٤ - الهلالى باشا : تقرير عن اصلاح التعليم الثانوى .
- ٥ - عزت عبد الكريم (دكتور) } تاريخ التعليم فى مصر (فى عصر محمد على) ،
(فى عصر اسماعيل)

ب - الاجنبية :

1. Jackson : Looking Ahead to Egyptian Education.
2. Kabbani : Hundred Years of Egyptian Education.

فهرس موضوعات الكتاب

صفحة

مقدمة الكتاب

٣

فهرس موضوعات الكتاب

٣٢٥

الباب الأول

معنى التربية وأغراضها

المقصود بالتربية

٤

النمو ومعناه

٩

الفرق بين التربية والتعليم

١١

وظيفة المدرسة في الأمة

١٢

رسالة المدرس

١٩

مراجع الباب الأول

٢٢

الباب الثاني

الاسس السيكولوجية للتربية

تفسير سلوك الكائن الحي

٢٣

الغرائز

٢٧

تحليل سلوك الانسان على أساس الغرائز

٣٧

علاقة الانفعال بالغريزة

٣٧

علاقة الغريزة بالذكاء

٣٨

استغلال الغرائز في التربية

٣٩

صفحة

٤١	التطورات التي تدخل على الغرائز في الحياة العامة
٤٣	الطرق التربوية لتعديل الغرائز
٤٥	X الصراع النفسى وأثر القمع والكبت
٤٨	بعض الحيل اللاشعورية
٥٢	بناء الشخصية والعوامل التي تؤثر فيها
٥٤	المشاركة الوجدانية والاستمواء والتقليد كأسس لبناء الشخصية
٥٦	أثر الخبرة والمعلومات في بناء الشخصية
٥٨	البيئة وتكييف الشخصية
٦١	الشخصية المتكاملة
٦٥	مراجع الباب الثانى

الباب الثالث

العلاقات المدرسية

٦٦	المدرس
٦٨	المدرس كملقن
٧٢	المدرس وعلاقته بالتلميذ فى الداخل والخارج
٧٣	شخصية المدرس
٧٦	التلميذ
٧٧	البيئة المنزلية وأثرها فى حياة التلميذ
٧٩	الحاجات النفسية الأساسية وعلاقتها بالاستقرار النفسى
٨٢	الجماعات المدرسية
٨٣	الفصل والجمعية والأسرة

صفحة

٨٩	روح الجماعة
٩٠	الحرية والنظام في نطاق الجماعة
٩٤	المبادئ الخلقية والنظامية وكيف تنبت من الخبرة الجماعية
٩٧	حياة الجماعة كطريق للصحة النفسية
١٠١	مراجع الباب الثالث

الباب الرابع سيكولوجية التعلم

١٠٣	التعلم
١٠٣	قوانين التعلم
١٠٥	منحنى التعلم
١٠٦	طرق التعلم
١٠٨	التطبيق على تدريس المواد المختلفة
١١٢	الذكاء
١١٢	نظريات الذكاء
١١٦	كيف يقاس الذكاء
١٢٠	فوائد قياس الذكاء في التربية
١٢٢	الفروق الفردية
١٢٨	الميل والاهتمام
١٣١	التأخر الدراسي
١٣٢	أسباب التأخر الدراسي
١٣٣	علاج التأخر الدراسي
١٣٩	مراجع الباب الرابع

الباب الخامس الفرد والبيئة

صفحة

- ١٤٠ — العلاقة البيولوجية بين الفرد والبيئة
- ١٤١ الاستطلاع ووظيفته في الحصول على المعرفة والقدرة على التحكم في البيئة
- ١٤٣ — العلاقة السيكولوجية بين الفرد والبيئة
- ١٤٥ بناء المناهج وطرق الدراسة على عناصر البيئة المحلية
- ١٤٨ الجولات والرحلات والمعسكرات التي يقصد بها دراسة البيئة
- ١٥٢ مراجع الباب الخامس

الباب السادس الطفل كمواطن

- ١٥٣ معنى المواطنة والمواطن الصالح
- ١٥٤ الصفات التي يجب أن تتوفر في المواطن الصالح
- ١٥٧ الديمقراطية كنظام للحياة وكيف يتأثر بها نظام التعليم
- ١٦٠ الديمقراطية والنظام المدرسي
- ١٦١ عوامل اعداد المواطن الصالح
- ١٦١ المناهج وطرق التدريس
- ١٦٤ النشاط الاجتماعي والاسر والحكم الذاتي
- ١٦٨ الجولات والرحلات
- ١٦٩ التعليق على الحوادث الجارية من محلية وعالمية
- ١٧٠ دراسة نظم الادارة والحكم
- ١٧٢ مراجع الباب السادس

الباب السابع

أوساط التربية وأثرها في تكوين الشخصية

صفحة

١٧٤	أولاً - الطفل في الأسرة
١٧٨	مركز الطفل في الأسرة
١٧٨	علاقة الطفل بالأبوين
١٨٠	إلى أى حد يمكن للآباء أن يتدخلوا في حياة الابناء
١٨١	جزاءات الآباء - الشواب والعقاب
١٨٤	السياسة الثابتة أساس الطاعة
١٨٥	علاقة الطفل بالاخوة
١٨٦	الشعور بالنقص وعلاقته بتكوين أسلوب الحياة
١٨٨	ثانياً - الطفل في المدرسة
١٨٨	نظرة الطفل الى المدرسة
١٩٤	الطفل في مدارس الحضانة ورياض الاطفال والمدارس الاولى
١٩٦	نوع المدرس الصالح للمراحل المبكرة والصفات الواجب توافرها فيه
١٩٧	مميزات الطفل في مرحلة الرياض
١٩٩	مميزات الطفل في المرحلة الابتدائية
٢٠٠	الارقام وربطها بحياة التليذ وبيئته
٢٠١	دراسة الطبيعة وضرورة الخروج اليها
٢٠٣	التعليم عن طريق النشاط الذاتى والفاعلية
٢٠٥	ثالثاً - المدرسة والمجتمع
٢٠٥	الاثر المتبادل بين المدرسة والمجتمع

صفحة

اجتماعات الآباء والمدرسين

٢٠٧

مراجع الباب السابع

٢٠٨

الباب الثامن

مناهج الدراسة والامتحانات

ماذا يجب أن يتعلمه التلاميذ في المراحل المختلفة

٢١٠

أولاً - خطة الدراسة وطريقة وضعها

٢١١

اختيار مواد الدراسة للرحلة الأولى

٢٢١

الغرض من كل مادة

٢٢٣

ثانياً - الأسس التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج

٢٢٢

نشاط التلاميذ خارج مناهج الدراسة

٢٣٧

المواد الاختيارية

٢٣٩

المركزية واللامركزية في وضع المناهج

٢٣٩

الامتحان : مركزه في العمل المدرسي وعلاقته بالمنهج

٢٤١

أنواع الامتحانات والاعراض المقصودة منها

٢٤١

تقد الامتحانات التقليدية الحالية

٢٤٢

محاولات إصلاح الامتحانات

٢٤٦

الامتحانات المقننة

٢٤٧

الامتحانات الموضوعية

٢٤٧

الصورة التي يجب أن يكون عليها الامتحان

٢٤٨

علاقة الامتحان بالمنهج

٢٤٩

مراجع الباب الثامن

٢٥٠

الباب التاسع الكتاب المدرسى

صفحة

- ٢٥١ الكتاب المدرسى بين التربية التقليدية والتربية الحديثة
٢٥٢ قيمة الكتاب المدرسى فى المراحل المختلفة
٢٥٥ لغة الكتاب المدرسى
٢٥٦ المنهج والكتاب المدرسى
٢٥٨ وسائل الايضاح فى الكتاب المدرسى
٢٦٠ مادة الكتاب المدرسى
٢٦٢ القراءة الحرة وتشجيعها
٢٦٥ مراجع الباب التاسع

الباب العاشر طرق التربية الحديثة

- ٢٦٦ طرق التدريس العامة واسسها السيكولوجية
٢٦٧ الفروق بين التربية التقليدية والتربية الحديثة
٢٦٧ التربية القديمة
٢٦٩ الاساليب الحديثة والمبادئ التى قامت عليها
٢٧١ طريقة اللعب
٢٧٤ طريقة المشروع
٢٧٤ فلسفة جون ديوى
٢٧٦ خطوات السير فى طريقة المشروع

صفحة

٢٧٨

أمثلة تطبيقية

٢٨١

تطبيق طريقة المشروع في المدارس المصرية

٢٨٣

مشروع على مياه حلوان

٢٨٥

طريقة دلتن

٢٨٦

الاسس التي بنيت عليها طريقة دلتن

٢٨٩

سير العمل بالمدرسة الدلتونية

٢٩١

صحف الاعمال ووضعها

٢٩١

نقد طريقة دلتن

٢٩٥

مراجع الباب العاشر

الباب الحادى عشر

مبادئ عامة للتدريس

٢٩٦

الناحية السيكولوجية

٢٩٧

تنظيم الخبرات

٢٩٧

اعداد كل موضوع كوحدة بصرف النظر عن عدد الدروس التي يقتضيها

٢٩٨

تقسيم الموضوع الى مشكلات تحفز التلاميذ الى معالجته بمختلف الوسائل

٣٠٠

خطوات التفكير في حل المشكلة لجون ديوى

٣٠١

خطوات هربارت

٣٠٢

التهييد

٣٠٣

العرض

٣٠٥

الموازنة والربط

٣٠٦

الاستنتاج أو التعميم

صفحة

٣٠٧	التطبيق
٣٠٨	خطوات الدرس للاستاذ جلال
٣١٠	الوسائل العملية
٣١١	الاسئلة والاجابات
٣١٢	الايضاح ووسائله
٣١٧	مراجع الباب الحادى عشر

الباب الثانى عشر

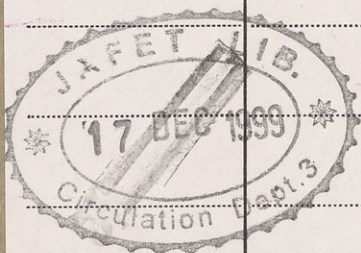
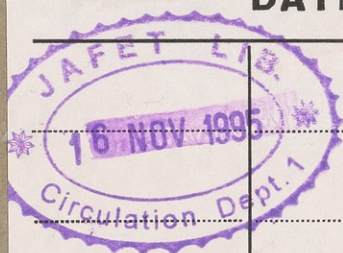
نظام التعليم فى مصر

٣١٨	مقدمة فى تنوع المراحل والمدارس
٣١٩	فكرة تاريخية عن نشأة نظام التعليم الحالى
٣٢١	الغرض من كل نوع من التعليم
٣٢٢	التنظيم الجديد للتعليم العام
٣٢٢	التعليم الابتدائى
٣٢٣	التعليم المتوسط والثانوى
٣٢٤	مراجع الباب الثانى عشر

أصدرت حديثاً

- نشأة اللغة عند الإنسان والطفل : للدكتور على عبد الواحد وفى الأستاذ بدار العلوم ٢٠
- مناهج البحث عند مفكرى الإسلام : للأستاذ على سامى النشار الأستاذ بجامعة فاروق ٣٠
- الطاقة الروحية : تأليف هنرى برجسون تعريب الأستاذ سامى الدروبي ٣٢
- الأخلاق بلا إلهام ولا جزاء : تأليف ج. م. جويو تعريب سامى الدروبي ٣٥
- فلسفة الفن : تأليف بندتو كروتشه تعريب سامى الدروبي ٢٠
- فلسفة الجمال : لجاريت وتعريب الأستاذ عبد الحميد يونس وزميليه ١٥
- من الخيال إلى الحقيقة : للأستاذ الكبير جميل صليبا ١٥
- سيكولوجية الضمير : للأستاذ محمد كامل النحاس ١٥
- التعب « بحث نفساني » : للدكتور أبو مدين الشافعى المدرس بكلية الآداب ٢٠
- الفعل الإرادى : للدكتور أبو مدين الشافعى المدرس بكلية الآداب ٢٥
- الراحة النفسية : للدكتور أبو مدين الشافعى المدرس بكلية الآداب ٢٠
- أهداف الفلسفة الإسلامية : للدكتور عبد الدايم أبو العطا البقرى ١٠
- التطور الخالق : للأستاذ بديع الكسرم ١٠
- فكرة عن فلسفة سقراط : للأستاذ محمد أمين المفتى ١٥
- فلسفة السعادة : للدكتور محمد فتحي ٢٠
- على الأثير : للكاتب الكبير عباس محمود العقاد ٢٠
- إلى المجد : للأستاذ زكى بك المهندس عميد كلية دار العلوم سابقاً ٢٥
- السلام الاجتماعى : للأستاذ عبد المجيد نافع المحامى ٣٠
- دنيا الجنس اللطيف : للرحالة المصرى محمد ثابت مفتش عام التعليم الإبتدائى ٣٠
- رحلات فى مشارق الأرض ومغاربها : للرحالة المصرى محمد ثابت ٢٢
- السبيل نحو عالم أفضل : للأستاذ عبد العزيز اسماعيل ٢٠
- مع الغزالى فى منقذه من الضلال : للأستاذ أبو بكر أبو بكر عبد الرازق المحامى ٢٠
- أطفال بلا أسر : أنا فرويد ودوروتى برلينجهم تعريب الاستاذين ٢٠
- محمد بدران ورمزى يسى ٢٠

DATE DUE



370.1:R16fA:c.1

شعلان، محمد سليمان

في اصول التربية وعلم النفس لمدارس

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021387

American University of Beirut



370.1

R16fA

General Library

