AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



PHILIP HITTI COLLECTION

إلى أستاذي الحبيب الدكتور فيليب حتى الذي فتح
عيني على معنى التاريخ وعلى الآفاق الجامعية ، مع
احترام المؤلفين

١٢/٤/٥٦

الوعي التربوي

ومستقبل البلاد العربية

370.1
S525wA
c.2

تأليف

جورج شهلا

أستاذ في العلوم، بيروت؛ وأستاذ في العلوم، لندن
أحد أساتذة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت

عبد السميع حربلي

أستاذ في العلوم، بيروت؛ ودكتوراه في التربية، نيويورك
اخصائي ببرنامج التربية في اليونسكو، باريس

الماس شهلا خانيا

بكلوريوس في العلوم، بيروت؛ وشهادة ودبلوم في التربية، لندن

١٩٥٥

الطبعـــة الاولى ايار ١٩٥٥

حقوق الطبع محفوظة للمؤلفين

١ - ٥ _ ٥٥ - ٣٣

Li55-1379

اهداء الكتاب

الى كل مواطن
يعتقد ان النهضة القومية في البلاد العربية
يجب ان ترتكز على اساس متين من
الوعي التربوي

توطئـــة

عندما دعاني الزميل الاستاذ جورج شهلا الى تقديم هذا الكتاب العلمي المفيد الى قراء العربية لبيت الدعوة بكل سرور واعتزاز لاهمية الموضوع الذي تناوله المؤلفون بالبحث ، ولما امتاز به بحثهم من تجرد ودقـــة ووضوح ، وما توصل اليه من نتائج يحسن تعميمها في مجتمعنا العربي .

اما الموضوع فهو ، في نظري ، في الصميم من حياة الانسان في كل عصر ومـــكان . ذلك ان التربية هي ، في نهـــاية الأمر ، أقوى العوامل المؤدية الى الرقي البشري وأشدهـا أثراً . ولئن كثر الكلام ، في عصرنا هذا ، عن الوسائل السياسية والاقتصادية والمادية للتقدم والاصلاح ، فلا مفر من العودة الى الحقيقة الاساسية ، الحقيقة الانسانية الباقية على مر الزمان واختلاف التطورات ، وهي ان الانسان ـ بأمكاناته وحدوده ـ هو مصدر كل تقدم ، وسبيل تنفيذ كل اصلاح ، فلا بد اذن من معالجة العـلة في صميمها وذلك بترقية الانسان ذاته عقلاً وعاطفةً وروحاً : أي بالتربية بمعناها الواسع الصحيح .

هذه الحقيقة اخذت تتضح وتنتشر في عالمنا الحاضر ، خاصة بعد ان ظهر فشل العوامل المادية غير الانسانية في ضمان السلم والرخـاء والرقي . ولقد أعرب الكاتب الشهير ه . ج . ويلز عن هذه الحقيقـــة بصورة صادقة حاسمة عندما قال : « ان الحضارة العالمية هي سباق بين التربيـة والدمار » . من هنا كان هذا الاهتمام البالغ تبديه امم الارض جمعاء بتعميم التربية وتعزيزها ، وهذه النداءات الملحـة تصدر عن الشعوب ، على اختلاف درجات تطورها ، لنشر التعليم وتوسيع نطاقه .

هذه النداءات نسمعها صريحـــة قوية في مجتمعنا العربي . ولذا نهضت الدول العربية الى تلبيتها بتخصيص الموارد ، وانشاء المعاهد ، وايفـاد

البعثات ، وسواها من الوسائل . ولقد اخذت هذه الدول على عاتقها العبء الاكبر من مهمة التعليم . ولئن كان جهدها في هـذا السبيل لم يبلغ بعد الحد المنشود ، فلا خلاف في انه متزايد سنة عن سنة ، وفي ان هذه الدول قد أقرت بحق الفرد – مواطناً وانساناً – في التعلم ، وفي وجوب تأدية هذا الحق دون تردد او ابطاء .

في غمرة هذا « الوعي التربوي » الذي نشهده في البلاد العربية ، يجدر بنا ان نكون ابداً حذرين يقظين كي لا نخطىء الهدف ولا نتنكب عن السبيل القويم ، فنضيع جهودنا سدىً وتأتي بالمضرة والشر بدلاً من ان تنتج النفع والخير . يجدر بنا ان نوضح لأنفسنا المفاهيم الصحيحة للتربية ، والمبادىء الاساسية التي تقوم عليها ، والاختبارات المتراكمة خلال العصور في هذا الحقل الهام من المجهود الانساني .

هذه هي فائدة هذا الكتاب الذي وضعه مؤلفوه للمهتمين بشؤون التربية في العالم العربي ، بل بالاحرى لنا جميعاً ، لان التربية تتصل بكل منا من قريب أو بعيد ، وتطورها يؤثر في مستقبلنا افراداً وجماعات ، بسبل مباشرة وغير مباشرة .

لست اطمع ، في هذه المقدمة الموجزة ، في ان احيط بكل ما في الكتاب من آراء ونظريات ، وما ضمنه مؤلفوه إياه من نتاج اختبارهم الزاخر . انما حسبي ان أشير الى ما بدا لي ، من خلال سطوره ، من مفاهيم التربية التي ينطوي عليها ، والتي يحرص مؤلفوه على جلائها لنا . ولعل أهم هذه المفاهيم هي التالية :

أولاً : ان التربية عملية دائمة لا تقتصر على عهد الدراسة ، بل تمتد على حياة الفرد بكاملها من المهد الى اللحد ، وتشترك فيها مؤسسات المجتمع المختلفة : البيت والمدرسة والدولة وسواها ، فهي مستمرة استمرار الحياة ، جامعة لمؤثرات المجتمع مهما كانت اصولها ومنابتها .

ثانياً : ان التربية لا تتناول ناحية معينة من شخصية الفرد ، بل تتوجه الى الشخصية بكاملها ، بما تنطوي عليه من جسد وعقل وعاطفة وروح ، فتعمل على تمكين هذه الشخصية من النمو بانتظام وانسجام . هذا النمو

المنسجم هو ما تهدف اليه عملية التربية ، اذا فهمت على وجهها الصحيح ، واذا اريد منها فعلاً تحرير الفرد وتأهيله لتحمل تبعاتـــه ، وايجـــاد مجتمع حر مسؤول متقدم .

ثالثاً : ان التربية عملية فاعلية لا انفعالية ، فهي لا تُفرَض فرضاً على التلميذ او الطالب ، بل تأتي نتيجة تفاعل بينه وبين المعلم . بهذا الاتصال والتفاعل تنمو شخصية الطالب ، فيتعود التفكير المستقل ، ونشدان الحقيقة والخير بذاته لا عن طريق سواه ، ويصبح بذلك عاملاً فعالاً في حياة المجتمع .

رابعاً : ان غايات التربية صادرة عن معينين رئيسيين : اولهما القيم الانسانية الاصيلة التي لا تتبدل بتبدل الازمان ، والتي تسعى التربية الى تحقيقها في شخصية الطالب لتخلق منه شخصاً متميزاً بانبل الصفات الانسانية . وثانيهما حاجات المجتمع المعين الذي يهيأ الطالب للعيش فيه والعمل لخدمته وتحسينه . والتربية الصحيحة هي التي ترتوي من هـــذين المعينين باقدار متكافئة ، فلا هي تتغاضى عن حاجات المجتمع الناشئة عن ظروفه الخاصة ، ولا تتقيد بهذه الحاجات تقيداً تاماً فتنسى ما هو ثابت وباقٍ ، على رغم تطور الحاجات واختلاف الأزمان .

خامساً : كما ان تربية الفرد هي حصيلة عوامل عديدة تشترك فيها مؤسسات المجتمع المختلفة ، كذلك يجب ان تهدف الى جعل الفرد قادراً على التأثير في المجتمع ، ودفعه في سبيل الرقي والفلاح . وبمعنى آخر : توجد التربية صلةً حيةً وتفاعلاً منتجاً بين الفرد والمجتمع . فالمجتمع يؤثر عن طريق التربية في الفرد ، والفرد بدوره يُؤَهَّل بالتربية ليساهم في تحسين اوضاع مجتمعه والنهوض به الى المراتب التي يكشف عنها العقل المستنير المتحرر .

سادساً : ان العنصر الاساسي في التربية هو المعلم : لا الكتاب ، ولا المنهاج ، ولا النظم والقوانين . ذلك ان لب التربية هو ، كما قلنا ، اتصال عقل بعقل ، ونفس بنفس — بل شخصية بشخصية . فما لم تكن الشخصية المؤثرة صالحة ، فلا خير يرجى من اي عنصر او عامل آخر . ولذا

وجب ان توجه عناية المهتمين بالتربية بالدرجة الاولى الى تثقيف المعلمين وتهيئتهم لمهمتهم الجليلة التي لا تدانيها مهمة اخرى جلالةً وخطورة .

سابعاً : ان التربية لا تزهر وتثمر الا في جو تتوفر فيه الحرية : حرية الفكر والقول والعمل ، الحرية التي لا تنشد اشباع الهوى بل اتباع المُثُل العليا ، والتي تدرك الواجب بقدر ما تدرك الحق وتبادر الى القيام بالتبعة قبل ان تسأل عن المصلحة .

هذه وسواها من المبادىء الاساسية تبرز من تضاعيف هذا الكتاب ، وتعطي القارىء العربي صورة للتربية تختلف اختلافاً جوهرياً عن مفاهيمها الجارية التقليدية . هذه التربية التي يضعها لنا مؤلفو الكتاب هي غير التلقين : تلقين الطالب مواد معينة ليجوز بها امتحاناً ، وهي غير تهيئته لمهنة يعتاش او يثري منها ، بل هي غير مجرد تدريب الفكر ، وتنمية العقل . انها صنو للحياة تتغذى منها وتغذيها ، تتأثر بها وتؤثر فيها . انها — اذا صلح فهمها وحققت شروطها — السبيل الأضمن لرقي الفرد والمجتمع.

فاذا لم يؤدِّ هذا الكتاب أية خدمة إلا ان ينشر في مجتمعنا العربي هذه وسواها من المبادىء ، ويوضح المفاهيم الاساسية للتربية الصحيحة ، لكفاه فضلاً . أضف الى ذلك دقةً في الملاحظة ، وتتبعاً في البحث ، واعتدالاً في الحكم ، ووضوحاً في التعبير ، وخلاصة سنين طويلة قضاها المؤلفون في معالجة شؤون التربية نظرياً وعملياً .

فأحرِ بكتاب كهذا ان يكون له اثره في بناء التربية العربية الجديدة على أصول سليمة . وحسب مؤلفيه ان يبلغوا هذه الغاية ، فيساهموا في ايقاظ « الوعي التربوي » المدرك ، المتفتح ، المحقق للصفات التي عرضوها في خلال بحثهم .

حسبهم هذا الفضل العظيم في هذا الطور الهام من تكوننا القومي ، الزاخر بامكانات الخير والشر ، والذي سيطبع حياتنا المقبلة لأجيال عديدة .

بيروت ، في ١٨ ايار ١٩٥٥ .

قسطنطين زريق

مقدمة

منذ نال المجتمع العربي قسطاً من الحرية والاستقلال ، واشتد وعيه القومي والديمقراطي ، وازداد شعوره بالكرامة الوطنية والمسؤولية الجماعية ، وهو يتحسس ما يجري حوله في سائر المجتمعات الراقية من تطور سريع ، محاولاً ان يعرف مكانه من هذا التطور . وقد وجد نفسه متخلفاً عن ركب الحضارة العالمية ، وايقن انه اذا اراد اللحاق بهذا الركب والسير قُدُماً في طريقه ، فلا بد له من ان يبذل جهوداً كبيرة ، مستدركاً في فترة قصيرة من الزمن ما فاته من اسباب العلم والرقي في حقبة طويلة من تاريخه .

وكان طبيعياً ان يدرك هذا المجتمع ، كما ادرك غيره من قبل ، ان أية نهضة قومية او محاولة تقدمية لن تقوم لها قائمة ولن تتحقق اهدافها ، إلا اذا تركزت على اساس وعي تربوي ، يتناول المجتمع من مختلف جوانب حياته ، ويشمل جميع صفوفه وفئاته وطبقاته .

لذلك رأينا العالم العربي في السنوات الاخيرة يهتم بشؤون التربية اهتماماً خاصاً ، وقد غمرته موجة من الوعي التربوي لم يسبق لها في تاريخ الحضارة العربية مثيل . يدلنا على ذلك التحسن الجليّ الذي طرأ على حالة المعارف في طول البلاد وعرضها ، لا من حيث الكم فحسب بل من حيث النوع ايضاً . واذا أتيح لهذا الوعي ان ينتشر انتشاراً واسعاً يعم هذه البلاد من اقصاها الى اقصاها ، وان يُوجَّه الى اهداف واضحة رشيدة ، فلن يلبث ان ينهض بها نهضة جبارة ويخلقها

خلقاً جديداً .

وقصدنا من هذا المؤلّف ان نُسهم ، كما أسهم غيرنا من المربين ، في هذه الحركة المباركة – حركة نشر الوعي التربوي وتوجيهه ، حرصاً على مستقبل البلاد العربية . وما الابحاث التي تناولناها إلا محاولة متواضعة في هذا السبيل . ولعل اسمى ما نصبو اليه في هذه المحاولة ان نبعث في نفس القارىء الكريم ايماناً راسخاً بالتربية وبالدور الذي تقدر على القيام به في تكوين شخصيات كاملة تؤمن بالحياة وتعمل على رفع مستواها ، وفي خلق مجتمع فاضل يستحيل ضعفه الى قوة وتأخره الى تقدم وظلمته الى نور وسلبيته الى ايجابيـــة . وهي لا تستطيع ان تضطلع بهذه المهمة ما لم تنبثق مـن حاجـــات الفرد والمجتمع وتفهم عميق لهذه الحاجات .

وقد قسمنا دراستنا هذه الى اربعة ابواب . فعالجنا في البـاب الاول ضرورة التربية ومعناها ووظائف التعليم في مختلف مراحله . وعالجنـا في الباب الثاني الأسس النفسية التي تقوم عليها التربية ، مظهرين طبيعـة الفرد وحاجاته وامكاناته . وعالجنا في الباب الثالث الاسس الاجتماعيـــة التي تقوم عليها التربية ، مشيرين الى طبيعة المجتمع ومتطلباتـــه وامانيه . وعالجنا في البـــاب الرابـع مكانـة التربية في حياة الفرد والمجتمع ، موضحين الادوار المختلفة التي تقوم بها التربيـــة تحقيقاً لاهدافها الفردية والاجتماعية معاً .

ويستهدف هذا الكتاب المواطنين المثقفين بوجه عام ، ولا سيما الذين يهمهم امر التربية ويؤمنون برسالتها ، ولكنـه يقصد بصورة خاصـة المعلمين والمعلمات الذين يمارسون مهنة التعليم واولئك الذين ما زالوا يتدربون على هذه المهنة في معاهد التربية . ذلـــك انهم لايستطيعون ان يؤدوا وظائفهم على احسن وجه إلا اذا وقفوا عـــلى مفاهيم التربية الصحيحة وكوّنوا عنها فكرة فلسفية شاملة .

ولكي نسهل على القارىء استيعاب الفصول بجملها ، رأينا من المفيد ان نُصدّر كل فصل بمخطّط محتوياته ليتصفّحه قبل الشروع في مطالعة

الفصل ، ثم يرجع اليه في اثناء المطالعة اذا اقتضت الحاجة ذلك . ولكي نفسح له مجال التعمق في الابحاث ، رأينـــا من المفيد ان نشير في الهوامش الى المراجع العربيـــة والانكليزية التي اعتمدناها ، وان نثبت مختارات من هذه المراجع في آخر الكتاب . ولكي نيسّر له تتبُّع الابحاث في مختلف الفصول ومقارنة بعضها ببعض ، رأينا من المفيد ايضاً ان نختم الكتاب بفهارس للاعلام وللموضوعات التي وردت فيـــه . فعسى ان يرجع القارىء الى هذه المحتويات والهوامش والفهارس .

ولا يسعنا في ختام هذه المقدمة الوجيزة الا ان نعترف بفضل الكثيرين من زملائنا واصدقائنا الذين كانوا عوناً لنا في تأليف هذا الكتـــاب واخراجـــه . وقد تفضّل عدد كبير منهم بقراءة المخطوط او بعض فصوله ، ونفحونا بملاحظاتهم القيمة وآرائهم السديدة . فلهم منا خـالص الشكر والثناء .

ولنا كبير الأمل في ان هذه الدراسة ستجـــد طريقها الى صفوف النشء الطالع في البلاد العربية كافة وتؤدي رسالتهـــا التربوية . وذلك بفضل القرّاء من المربين وسائر المواطنين الواعين الذين نعلق عليهم آمالاً جساماً في بناء مجتمع عربي افضل . والله ولي التوفيق .

الجامعة الاميركية في بيروت ،
في ٢٣ ايار ١٩٥٥ .

المؤلفون

محتويات الكتاب

		صفحة
توطئـــة	بقلم الدكتور قسطنطين زريق	٤
مقدمـــة		٨

الباب الاول

التربيـــة واهدافها

الفصل الاول	ضرورة التربية	١٦
« الثاني	معنى التربية	٣١
« الثالث	وظائف التعليم	٤٩

الباب الثاني

الاسس النفسية التي تقوم عليها التربية

الفصل الرابع	طبيعة المتعلم	٧٧
« الخامس	طبيعة التعلم	٩٧
« السادس	اصول التعلم	١١٣
« السابع	اللغة والتربية	١٤١
« الثامن	التفكير والتربية	١٥٥
« التاسع	الشخصية والتربية	١٧٢

الباب الثالث

الاسس الاجتماعية التي تقوم عليها التربية

		صفحة
الفصل العاشر	التربية الخلقية	١٩٣
« الحادي عشر	التربية المهنية	٢١٢
« الثاني عشر	التربية العيلية	٢٢٩
« الثالث عشر	التربية الوطنية	٢٥٥
« الرابع عشر	التربية الاستجمامية	٢٧٦
« الخامس عشر	التربية الصحية	٢٩٢

الباب الرابع

مكانة التربية في حياة الفرد والمجتمع

الفصل السادس عشر	المدرسة	٣١٥
« السابع عشر	مناهج التعليم	٣٣٢
« الثامن عشر	تربية المعلمين	٣٦٤
« التاسع عشر	التعليم الالزامي	٣٩٠
« العشرون	التربية الأساسية	٤١٦
« الحادي والعشرون	تربية البنات	٤٤٨
« الثاني والعشرون	التربية والمجتمع	٤٧٩
« الثالث والعشرون	التربية والديمقراطية	٤٩٦
« الرابع والعشرون	التربية والدولة	٥١٧
« الخامس والعشرون	القومية والعالمية في التربية	٥٤٤
مراجع عربية مختارة		٥٧٠
مراجع انكليزية مختارة		٥٧٤
فهارس		٥٧٨

الباب الأول

التربية وأهدافها

التربية حق مـــن حقوق كل انسان . والتعليم الابتدائي والاساسي على الاقل يجب ان يكون مجانياً . والتعليم الابتدائي يجب ان يكون الزامياً . والتعليم الصناعي والمهني يجب ان يكون موفوراً للعموم . والتعليم العالي يجب ان يكون في متناول الجميع على اساس الجدارة والاستحقاق .

شرعة حقوق الانسان

١ ـ ضرورة التربية

محتويات الفصل

اولاً : لماذا يحتاج الفرد الى التربية ؟

١ ـ العلم لا ينتقل بالوراثة

٢ ـ الطفل مخلوق كثير الاتكال قابل للتكيّف

٣ ـ البيئة البشرية كثيرة التعقّد والتبدّل

ثانياً : لماذا يحتاج المجتمع الى التربية ؟

١ ـ الاحتفاظ بالتراث الثقافي

٢ ـ تعزيز هذا التراث

ثالثاً : لماذا يحتاج المجتمع العربي الى التربية ؟

١ ـ مكافحة الامية

٢ ـ تحسين الحالة الصحية

٣ ـ الاستفادة من اوقات الفراغ

٤ ـ توطيد دعائم العيلة

٥ ـ تنمية الثروة الطبيعية والبشرية

٦ ـ تقوية الروح الوطنية

٧ ـ رفع المستوى الخلقي

الفصل الأول

ضرورة التربية

لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم . اي
انهم بالتعليم يخرجون الناس من حد الهمجية
الى حد الانسانية .

الامام الغزالي

التربية ضرورة فردية من جهة ، وضرورة اجتماعية من جهة اخرى . فلا الفرد يستطيع ان يستغني عنها ولا المجتمع ايضاً . وكلما ارتقى الانسان في سلم الحضارة ازدادت حاجته الى التربية ، وخرجت هذه الحاجة عن حد الكماليات الى حد الضروريات (١) .

ولقد كانت التربية في العصور السالفة امتيازاً تنفرد به الطبقات الارستقراطية الميسورة . اما اليوم فهي حق يجب ان تتمتع به جميع الطبقات على السواء . وهذه شرعة حقوق الانسان تنبئنا بان التربية حق من حقوق كل مواطن ، وبأنّ التعليم يجب ان يكون الزامياً في مرحلته الابتدائية ،

(١) Childs, J.L., « Education and Morals », 1950, pp. 3,4.

ومجّـانيا في مرحلتيه الابتدائية والاساسية على الاقل (١) .

فاذا صحّ ان التربية حق اكيد ، كما هي ضرورة فردية واجتماعيـة ـ وهو صحيح الى ابعد الحدود فيما نعتقد ـ فلماذا يحتاج اليها الفرد ؟ ولماذا يحتاج اليها المجتمع ؟

اولاً : لماذا يحتاج الفرد الى التربية ؟

يحتاج الفرد الى التربية لاسباب جوهرية ثلاثة :

١ ـ لأن العلم لا ينتقل من جيل الى جيل بالوراثة .

٢ ـ لأن الطفـل مخلوق كثير الاتكال قابل للتكيّـف .

٣ ـ لأن البيئـة البشرية كثيرة التعقّـد والتبدّل (٢) .

١ ـ العلم لا ينتقل بالوراثة

لا حاجة بنا الى الاسهاب في الحديث عن هذا السبب . فالعلوم التي يكتسبها الآباء لا تنتقل الى الابناء بالوراثة البيولوجية ، كما هو شأن الصفات الفطرية غير المكتسبة . فابن الجاهل وابن العالم يولدان متساويين من حيث خلو الذهن من المعرفة . وبتعبير آخر ، ليست الحضارة ميراثاً بيولوجياً يأخذه الخلف عن السلف دون جهد ولا عناء ، وانما هي ميراث اجتماعي جـاهد الجنس البشري في اكتسابه وحافظ عليه آلاف السنين ، ولا يمكن انتقاله من جيل الى جيل الا بالمشقة والتعب . فاذا اراد الجيل السابق ان ينقل الى

---

(١) « At least in the elementary and, fundamental stages »
راجع نص هذه الشرعة في فصل التعليم الالزامي .

(٢) Thorndike, E.L. & A.I. Gates, « Elementary Principles of Education », 1930, pp. 6-10; Childs, J.L ,«Education and Morals », 1950, Chapters I and II.

الجيل اللاحق ما تجمّع لديه من معارف ومهارات وعقائد وتقاليد ومُثُل عليا ، فما عليه الا ان يشمّر عن ساعد الجد ، ويشرع في عملية التربية من جديد . وما دام الطفل يولد خلوا من العلوم التي حصّلها أسلافه عبر الاجيال ، فانه محتاج الى التربية احتياجاً جديداً .

قال الامام الغزالي بهذا المعنى : « لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم . اي انهم بالتعليم يُخرجون الناس من حد الهمجية الى حد الانسانية » (١) . وقال مربّ معاصر ما مفاده : ان التربية عملية ينتقل بها الانسان من الهمجية الى المدنية (٢) . وقال مربٍّ آخر بتعبير ادق واشد لهجة : « ان السبب الذي من اجله نحتاج الى التربية هو ان الاطفال لا يولدون بشراً ، بل يصيرون بشراً بفضل التربية » (٣) .

وقد وضع مربّيان اميركيان هذه الفكرة في قالب خيالي قائلين : « لو انتقل سكان الكرة الارضية الى المريخ ، تاركين وراءهم الاطفال الصغار ، ثم عادوا اليهم بعد عشرين عاماً ، لوجدوهم قطيعاً من البهائم » (٤).

قد يخيَّل الينا لأول وهلة ان عدم انتقال العلم بالوراثة البيولوجية من سوء حظ البشرية . غير اننا اذا تأملنا مليّاً في الأمر اتّضح لنا ان ذلك من حسن حظها ، وان انتقال العلم عن طريق التربية خير للبشرية . ذلك ان الوراثة أمينة فيما تنقله من جيل الى جيل ، اي انها تنقل كل شيء كما هو ، دون تمييز بين جميله وقبيحه . اما التربية فلا تنقل الى الجيل

---

(١) الغزالي ، « احياء علوم الدين » الجزء ١ ، ص ٩ .

(٢) Morrison, H.C. , « Basic Principles in Education », 1934, pp. 60-83.

(٣) Barzun, J.M., « Teacher in America », 1945, p. 13.
راجع ايضاً : Childs, J.L, Education and Morals », 1950, p. 3

(٤) Thorndike E.L., & A.I. Gates, « Elementary Principles of Education », 1930, p. 7.

الناشىء جميع ما حصلته الاجيال السالفة من العلوم ، بل تحاول ان تختار منها ما يلائم حاجات المتعلم ، وتعمل في الوقت نفسه على اصلاح المجتمع الذي يعيش فيه .

٢ – الطفل مخلوق كثير الاتكال قابل للتكيّف

ان الطفل مخلوق ضعيف كثير الاتكال بالنسبة الى صغار الحيوانات ، مع انه ارقاها مرتبةً واشدها ذكاء . وهو طويل الطفولة يستمر في ضعفه واتكاله مدة مديدة . فلا يناهز البلوغ ، بوجه التقريب ، قبل الثالثة عشرة من عمره ، ولا يبلغ أشدّه قبل الثامنة عشرة ، على حين ان كثيراً من الحيوانات لا تكاد تجيء الى هذا العالم حتى تستقل عن ابويها ، ثم لا يمر عليها وقت حتى تصير قادرة على القيام بالواجبات البيولوجية المترتبة على الحيوانات البالغة .

ولعل السبب في ضعف الطفل واتكاليته انه يولد قبل ان يتم نضجه وتكتمل مقدرته على مجابهة الحياة ، فضلاً عن انه بعد الولادة يظل زماناً طويلاً متخلّف النضج بطيء النموّ . والذي يبدو لنا ان مشيئة الخالق عزّ وجل هي ان تقوم القوى الوراثية بانضاج جنين الحيوان قبل الولادة . اما جنين الانسان فلا تقوم هذه القوى الا بتهيئة قابليته للنضج ، حتى اذا جاء الى هذا العالم تسلّمت البيئة هذه القابلية وعملت على تحقيقها .

وهذا يقودنا الى الكلام عن خاصّة اخرى للطفولة تضاف الى الاتكالية ، وهي قابلية التكيّف او المرونة (١) . فالطفل قابل للتكيّف ، برغم انه اقل قدرة عليه من صغار الحيوانات في اول الامر . فالفرخ

---

(١) Brubacher, J.S., « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 56-61.

الصغير ـ مثلاً ـ سريع التكيّف ، ولكنه لا يلبث ان يتوقف عن هذا التكيف عند حد لا يمكنه ان يجاوزه . اما الطفل فانه ، على قلة تكيفه في الاشهر الاولى من حياته ، يسبق صغار الحيوانات في ميدان النشوء والترقي بمرور السنين . ذلك لانه اكثر منها مرونةً او قابليةً للتكيف . فاذا امتازت صغار الحيوانات عن الطفل بسرعة تكيّفها في اول الامر ، فان الطفل يعوّض على طول المدى ما يخسره في البدء ، فيفوقها جميعاً .

ولما كان الطفل كثير الاتكال قابلاً للتكيّف ، فانه يحتاج الى الشيء الكثير من الرعاية والتوجيه حتى يصير قادراً على نفع نفسه وذويه وخدمة جماعته وبلاده . ومما لا شك فيه ان المدرسة هي اقدر المؤسّسات على القيام بهذا العمل الخطير . فهي حلقة الاتصال بين الاجيال الناشئة وبين حضارة الاجيال السابقة ، بل هي ام الحضارة والقيّمة عليها .

٣ – البيئة البشرية كثيرة التعقد والتبدل

والسبب الثالث الذي من اجله يحتاج الفرد الى التربية هو ان بيئته كثيرة التعقّد والتبدّل . فهي معقدة من جميع نواحيها المادية والاجتماعية والروحية ، وقد طُبعت بطابع الحضارة ، وهذا ما جعلها اصعب مراساً واعسر مجاراةً من البيئة البدائية . وبدهي انه كلما تقدم الانسان في طريق الحضارة ، اتسعت بيئته وتعددت متطلباتها وكثرت مشكلاتها ، واشتدت أزماتها ، فازدادت حاجته الى التربية ، واصبح مضطراً الى ان يبذل جهوداً جبارة في سبيل تكييف نفسه وفقاً لهذه البيئة . من هنا يتضح لنا السبب الذي من اجله تعمل الامم الناهضة على تمديد مدة التعلّم ما استطاعت الى ذلك سبيلاً .

هذا بشأن تعقد البيئة . اما بشأن تبدلها فهو كذلك مما يزيد الفرد

حاجة الى التربية. ان العالم في تطور مستمر. فعالم الأمس هو غير عالم اليوم، وعالم اليوم هو غير عالم الغد. اضف الى ذلك ان العلم الحديث قد زاد هذا التطور سرعة. فاليوم يجري من الحوادث الخطيرة في عام واحد ما لم يكن يجري بالامس في اعوام متعدّدة. ولعل هذا التطور السريع ينطبق اليوم على العالم العربي بنوع خاص (١).

ازاء هذا التغيّر السريع المستمر ترى المدرسة من واجبها ان تعد الجيل الناشىء لعالم اليوم وعالم الغد معاً. فتعوّدهم المرونة في افكارهم واعمالهم واتجاهاتهم، ليكونوا قادرين على تكييف انفسهم بمقتضى التغير الذي يجري حولهم في مختلف نواحي الحياة. وبتعبير آخر، ما دام المعلم يجهل ما سيأتي به الغد ولا يعرف بالضبط نوع المشكلات التي ستجابه تلاميذه في معترك الحياة، فان من واجبه ان يعودهم التفكير المستقل، ويدرّبهم على حل مشاكلهم بانفسهم، لا ان يلقنهم حلولها، كما هي الحال في كثير من مدارسنا. قال الامام علي بهذا المعنى: «لا تُعوّدوا بنيكم على اخلاقكم، فانهم مخلوقون لزمان غير زمانكم». وقال جبران خليل جبران ايضاً (٢).

«ان اولادكم ليسوا اولاداً لكم...

ومع انهم يعيشون معكم فهم ليسوا ملكاً لكم.

انتم تستطيعون ان تمنحوهم محبتكم. ولكنكم لا تقدرون ان تغرسوا فيهم بذور افكاركم، لان لهم افكاراً خاصة بهم...

وان لكم ان تجاهدوا لكي تصيروا مثلهم،

---

(١) راجع ما جاء بصدد تبدل الاحوال في العالم العربي في: رودريك ماثيوز ومتى عقراوي، «التربية في الشرق الاوسط العربي»، ١٩٤٩، ص ٦٩٧ – ٧٠٠. راجع ايضاً:
Childs, J.L., «Education and Morals», 1950, chapter VI.

(٢) جبران خليل جبران «النبي» تعريب الارشمندريت انطونيوس بشير، ١٩٣٤، ص ٣٥

ولكنكم عبثاً تحاولون ان تجعلوهم مثلكم ،
لان الحياة لا ترجع الى الوراء ، ولا تلذّ لها الاقامة في منزل الأمس » .

ثانياً : لماذا يحتاج المجتمع الى التربية ؟

يحتاج المجتمع الى التربية لأنها تساعده على سد حاجتين من حاجاته الاساسية وهما : (١) الاحتفاظ بتراثه الثقافي (٢) وتعزيز هذا التراث (١) .

١ ـ الاحتفاظ بالتراث الثقافي

اذا اراد المجتمع المتحضّر ان يُكتب له البقاء والاستمرار ، فلا بد له من الاحتفاظ بتراثه الثقافي وصيانته من الضياع والاندثار . وهو يرى ان افضل سبيل الى حفظه وصيانته نقله الى الناشئين عن طريق التربية . وبدهيّ ان الجيل القديم يعتبر نفسه القيّم على هذا التراث ، فيتمسك بما توصلت اليه الاجيال السالفة من المعارف والقدرات والقيم الانسانيه ، ويحرص عليها اشد الحرص ، ويرغب كل الرغبة في نقلها الى الجيل الجديد .

كذلك فان الجيل الجديد مستعد لان يتلقى هذا التراث الثقافي . يفتح الناشىء عينيه على جوّ حضاري معيّن ، فلا يلبث ان يكيّف نفسه بمقتضى هذا الجو . فهو من جهة يشعر بدافع داخلي نحو جماعته ، ويستأنس بهم ، ويجد اللذة والطمأنينة في مجاراتهم . ومن جهة اخرى يجد نفسه مضطراً الى هذه المجاراة ، لانه اذا اذعن لهم واطاع قوانينهم عطفوا عليه واقدموا على سد حاجاته . اما اذا خالفهم وعصى قوانينهم

---

(١) Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 612-624, and « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 331, 332

احجموا عنه وربما نبذوه نبذ النواة . من اجل ذلك يسعى الناشىء جهد طاقته لارضاء جماعته واكتساب عطفهم ، ويأخذ عنهم الشيء الكثير من ثروتهم الثقافية .

وهكذا تنتقل هذه الثروة من جيل الى جيل عن طريق التربية . ولولا هذا الانتقال لعاد المجتمع الى همجيته وبداوته ، كما مرّ معنا .

٢ – تعزيز التراث الثقافي

كذلك يحتاج المجتمع الى التربية لانها تساعده على تعزيز تراثه الثقافي . فاذا وقف عند حد المحافظه على هذا التراث ولم يسعَ لتجديده مجاراةً لروح العصر ، كان مجتمعاً رجعياً ، وكان مثله مثل بركة الماء التي اذا لم تجدَّد مياهها من حين الى آخر اصبحت فاسدة موبوءة (١) .

ان التراث الثقافي ، وان يكن زاخراً بما حصّله الجنس البشري من علم غزير وخبرة واسعة ، فهو لا يخلو من العيوب . وانه لمن السخافة ان يقال : « ليس بالامكان ابدع مما كان » . والمجتمع الذي يريد ان يسير في طريق الرقي ، متجنباً ما من شأنه ان يعمل على ركوده وجموده ، يتحتم عليه ان يُنقّي تراثه الثقافي من العيوب التي علقت به . وان عجز الجيل القديم عن ذلك ، اعد الجيل الجديد ليقوم بهذه المهمة . قال احد مربينا المعاصرين : « التربية هي التي تستطيع ان ترفع شأن المجتمع ، وتحيل ركوده الى حركة ، وفوضاه الى نظام ، وقعوده الى نهوض ، وعقمه الى انتاج . ولن تستطيع التربية ان تفعل شيئاً من ذلك الا اذا قصدت وحزمت امرها وسارت قدماً في التنفيذ .... وليس هنالك اصلاح

---

(١) Bode, B.H., « Democracy A Way of Life », 1939, p. 70.

حقيقي الا اذا قام على اساس من تنشئة الاجيال المقبلة » (١) .

من هنا جاءت اهمية التربية في العمل على تعزيز تراث المجتمع الثقافي ، علاوة على نقله . والمدرسة التي تقف في اداء وظائفها عند حد النقل ، غير مجاوزة اياه الى اصلاح شأن المجتمع ، تكون مقصرة اشد التقصير ، ومتخلّفة عن المدارس الحديثة التي ما فتئت تسعى لخلق عالم جديد افضل من العالم القديم (٢) .

وصفوة القول ، ان التربية ضرورية جداً للمجتمع . والمدرسة هي القيّمة على تراثه الثقافي ، تصونه فتربط الحاضر بالماضي ، وتجدده فتربط الحاضر بالمستقبل . وهي من الجهة الواحدة تساعد المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لعالم الامس والاستفادة من ثروته ، ومن الجهة الاخرى تساعده على تكييف نفسه وفقاً لعالم الغد والاستعداد لحياته الفضلى .

ثالثاً : لماذا يحتاج المجتمع العربي الى التربية ؟

ان اول ما يتبادر الى الذهن عند محاولة الاجابة عن هذا السؤال ، هو ان حاجة المجتمع العربي الى التربية هي حاجة سائر المجتمعات ، فهو لا يقل عن غيره حرصاً على صيانة تراثه الثقافي وتعزيزه . فلِمَ لا نقف في بحثنا عند هذا الحد ؟ هذا اعتراض صحيح في اساسه . غير ان لكل مجتمع حاجات خاصة يجب ان تضاف الى حاجاته العامة ، وان تؤخذ بعين الاعتبار عند تقرير ضرورة التربية وتعيين اهدافها . والمجتمع العربي له حاجات خاصة به يجدر بنا في ختام هذا الفصل ان نستعرضها في خطوطها

---

(١) محمد فؤاد جلال ، « التربية القومية » ١٩٥٠ ، ص ١ .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والمجتمع .

الكبرى .

وقبل ان نستعرض هذه الحاجات لا بد لنا من القول بوجه عام ان المجتمع العربي يجتاز اليوم مرحلة من ادقّ مراحل تاريخه . فقد عبثت به يد التاريخ ردحاً من الدهر ، وبخاصة في الشطر الاول من هذا القرن ، فطوّحت بـه واقعدته عن السير في طريق التقدم والعمران ، وتركته طريحاً على مفترق الطرق ـ بـل على هامش الحيـاة ـ تتحداه عوامـل الانحلال والاضمحلال من الداخل ومن الخارج . فاذا اراد ان تُكتب له الحياة وان يقيم الدليل على انه اهل للحياة ، فلا بد له من ان يكون على اتم الاستعداد للرد الملائم على هذا التحدي .

وبتعبير آخر ، ان المجتمع العربي يجد اليوم نفسه متخلفاً كل التخلف عن ركب الحضارة العالمية . فاذا اراد اللحاق بهذا الركب قبل فوات الاوان ، تحتم عليه ان يعوض في جيل واحد ما فاته من اسباب الرقي والتقدم في اجيال عديدة . وهذا ما تقدر التربية على القيام به الى حد بعيد ، اذا ما توافرت لها الشروط اللازمة . فلننظر الآن في الحاجات التي تستطيع التربية ان تعمل على تحقيقها للمجتمع العربي (١) .

يحتاج المجتمع العربي ، قبل كل شيء وفوق كل شيء ، الى تنوير جماهيره

---

(١) لقد حلل الدكتور قسطنطين زريق في محاضرة حديثة صفات المجتمع العربي وحاجاته فجاءت كما يأتي : ـ

١ ـ مكافحة الجهل
٢ ـ تنمية الموارد
٣ ـ تنظيم الحـكم والاجتماع
٤ ـ تحقيق الوحدة القومية
٥ ـ تنمية احساس النشء بالخطر المحدق بامته
٦ ـ التوفيق بين التراث القديم والمدنية الحديثة
٧ ـ تكوين العقيدة القومية الشاملة وتخطيط سبلها
٨ ـ انشاء قادة الامة في ميادين الفـكر والعمل

راجع هذه المحاضرة في « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنـة ٦ : الجزء ٢ ، ص ١٩٥ ـ ١٩٨ ، حزيران ١٩٥٣

كباراً وصغاراً ، ورجالاً ونساء ، في كل بقعة من بقاع العالم العربي المترامي الاطراف . فهذه الكثرة الوافرة من امتنا الناهضة لا يجوز ان تُترك في جهلها وغباوتها في دنيا القرن العشرين . والنهضة لا يمكن ان تقوم على اكتاف الخاصّة من دون العامة ، ولا على اكتاف الرجال من دون النساء ، ولا على اكتاف اهل المدن من دون اهل الريف . لقد سبقتنا الامم الغربية في ميدان مكافحة الامية اجيالاً عديدة ، وتمكنت من القضاء عليها ، الى حد بعيد ، على حين ان نسبتها في صفوفنا لا تزال عالية جداً . فما اعظم الجهود التي ينبغي ان تبذل في سبيل اللحاق بتلك الامم .

والمجتمع العربي كثرته هزيلة سقيمة ، تفتك بها الامراض على اختلاف انواعها ، فتنخر عظمها نخراً وتضعف مقدرتها على الانتاج والذود عن الاوطان . وانه لمن المؤسف حقاً ان تكون نسبة الوفيات بين اطفالنا عالية جداً بالقياس الى ما هي عليه في سائر المجتمعات الناهضة ، وان كثيرين من الاطفال الذين ينجون من الهلاك العاجل ينشأون وبهم عاهة . ولذلك كان مجتمعنا في حاجة ماسّة الى الاخذ باسباب الصحة . والتربية اكبر عون له على ذلك .

وكذلك يحتاج المجتمع العربي الى الاهتمام بامر الاستجمام والترويح عن النفس ، لا لأسباب صحية فحسب بل لاسباب اجتماعية ايضاً . لقد زادت حاجة الانسان في هذا العصر الى الاستجمام . فمن الجهة الواحدة اصبحت اعماله ، على العموم ، ادعى الى الاجهاد والارهاق . ومن الجهة الاخرى توافرت لديه اوقات الفراغ ، ولهذا كان ضرورياً ان يعرف كيف يستفيد من هذه الاوقات الثمينة ، فلا تكون مدعاة للبطالة والفساد . وهذا ما تستطيع المدرسة ان تقوم به حق قيام .

والمجتمع العربي يحتاج الى تقوية العيلة وتوطيد دعائمها ، على اعتبار انها الوحدة الصغرى التي يتألف من عديدها المجتمع ، وعليها تتوقف الى حد بعيد قوته ومناعته . وتقوم تقوية العيلة في الاكثر على اعدادها احسن اعداد لتأدية وظائفها ، وخصوصا وظيفة رعاية الاولاد وتنشئتهم . ولما كانت الأم هي عماد العيلة التي يُعهد اليها في رعاية الولد وتنشئته ولا سيما في المرحلة الاولى من حياته ، فان من واجب المجتمع ان يهتم بتربية بناته كما يهتم بتربية بنيه ، وان يجعل هذه التربية اعداداً لحياتهن الكاملة ، بحيث يستطعن المساهمة في اصلاح المجتمع كما يساهم الرجال (١) . وغني عن القول ان هذه التربية لا يجوز ان تقتصر على تعليمهن مبادىء القراءة والكتابة ، بل ينبغي ان تتناول مختلف المواضيع ، وبخاصة ما يتعلق منها برعاية الطفل وتدبير المنزل واصول التغذية وغير ذلك مما يعود على البيت العربي بالخير والسعادة (٢) .

والمجتمع العربي في الغالب فقير معوز ، لان ثروته الطبيعية والبشرية لم تُستغلّ بعد كما يجب ان تستغل . فثروته الطبيعية ، مع غزارة ممكناتها في الزراعة والصناعة والتجارة والمواصلات ، لا يزال بعضها دفيناً لم تصل اليه العقول الثاقبة والايدي العاملة . والبعض الآخر يُستغل بطرق عقيمة لا تتلاءَم مع تكنيك الانتاج الحديث . وكذلك الثروة البشرية ، بما تنطوي عليه من قابليات ومواهب ، لا يزال بعضها كامناً في اكواخ الفقراء والمحرومين ، والبعض الآخر يُكتشف ويوَجَّه بشكل يعوزه الشيء الكثير

---

(١) خالد محمد خالد ، « من هنا ... نبدأ » ، ١٩٥٢ ص ١٨٠ – ١٩٦ . في هذه الصفحات عقد المؤلف فصلا بعنوان الرئة المعطلة ، بين فيه وجوب تربية المرأة احسن تربية لتتمكن من المساهمة في النهضة القومية .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل تربية البنات.

من اصول التربية الحديثة . ومما لا ريب فيه ان النهوض بالمجتمع واعداد الفنيين والمهنيين لتنمية ثروته الطبيعية والبشرية لمن اهم وظائف المدرسة الحديثة . نقول الحديثة ، لان المدرسة التقليدية لا يهمها من امر التربية سوى التعليم النظري والتثقيف العقلي ، ولا تأبه لحاجات المجتمع ومقتضيات العصر الحديث .

والمجتمع العربي يفتقر الى المواطنين الصالحين الذين يدركون معنى الوطنية الصحيحة والقومية المتراصّة . فقد مضى علينا زمان طويل كان يخيّل الينا فيه ان الوطنية هي تطبيل وتزمير ، وجعجعة فارغة ، وهتافات عالية ، وأناشيد حماسية ، وتظاهرات صاخبة . ولذلك نحتاج الى تربية وطنية رصينة ، تنبهنا الى ان الوطنية الحقيقية انما هي عقل راجح ، وعمل منتج ، وعزيمة صادقة ، وخدمة خالصة ، وتضحية بالاموال والارواح . كذلك مرّت علينا اجيال واجيال كنا فيها متفرقين الى قبائل متناحرة وطوائف متنافرة واقاليم مبعثرة . وكان ولاؤنا ينحصر في القبيلة الصغيرة التي ننحدر منها ، او الطائفة الضيقة التي ننتمي اليها ، او الاقليم المحدود الذي نعيش فيه . ولم يكن يُتاح لنا ان نوسع آفاق هذا الولاء ، بل كانت سياسة « فرّق تسُدْ » تزيدنا تفرقة وتمزيقاً . ولذلك نحتاج الى تربية وطنية توجهنا توجيهاً قويماً ، وتعمل على صهرنا في قومية متكتلة متراصّة .

والمجتمع العربي يشكو اليوم الفقر الخلقي الذي رُزئت به البشرية جمعاء ، وبخاصة في العقود الاخيرة من هذا القرن . ويعتقد كثيرون ان من اهم اسباب هذا الفقر المجزرتين العالميتين وما تبعهما من نكبات وفواجع . فالحروب والويلات لا تسبب خسائر في الاموال والارواح فحسب ، وانما تسبب انهياراً في القيم الروحية والمبادىء الخلقية . وما اكثر ما تسمع المثقفين

بيننا يرددون البيت التالي في ألم ومرارة :

وانما الاممُ الاخلاُق ما بقيت فان همُ ذهبت اخلاُقهم ذهبوا

فاذا صحت هذه النظرية ـ وهي صحيحة فيما نعتقد ـ فان المجتمع العربي في اشد الحاجة الى التربية الخلقية . وجدير به ان يجعل تهذيب الاخلاق من اهم الاهداف التي ترمي اليها تربيته الحديثة .

وخلاصة الكلام . ان التربية ضرورة من ضرورات المجتمع العربي ، لانها تعمل على النهوض به ، ورفع مستوى حياته من مختلف نواحيها . فلا بد له من الاخذ باسباب التربية ، اذا اراد ان يلتحق بموكب الحضارة العالمية ، ويساهم في تعزيزها كما فعل في العصور السالفة .

٢ ـ معنى التربية

محتويات الفصل

اولاً : التربية عملية تكيّف ما بين المتعلم و بيئته

ثانياً : طبيعة المتعلم

١ ـ الناحية البيولوجية : الطفولة وخصائصها

٢ ـ الناحية السيكولوجية : الغرائز والحاجات النفسية

ثالثاً : طبيعة البيئة

١ ـ تحديدها

٢ ـ انواعها

رابعاً : طبيعة التكيّف

١ ـ التكيف ناموس طبيعي : المخلوقات الحيّة ، المجتمع ، الافراد .

٢ ـ التكيف يفيد معنى التغيّر

(١) تغيير ما في نفس الفرد

(٢) تغيير ما في بيئته

خامساً : المعلم وعملية التربية

١ ـ ليست عملية التربية وقفاً على المعلم

٢ ـ يتعذر على المعلم النجاح دون معاونة المتعلم

الفصل الثاني

معنى التربية

الانسان الذي يستطيع ان يكيف نفسه وفقاً لبيئته ويساير روح عصره ، تكتب له الحياة ويكون عضواً عاملا في مجتمعه . اما الذي يعجز عن ذلك ، فانه موتاً يموت . وان هو بقي في قيد الحياة فانه يعيش على هامشها ويظل عالة على اهله ومواطنيه .

اولاً : التربية عملية تكيف ما بين المتعلم وبيئته

خليق بالمعلم ، بادىء بدء ، ان يتفهم معنى التربية ، اذ كيف يمكنه ان يقوم بعمله خير قيام ما لم يدرك حقيقة هذا العمل الخطير .

ان التربية ، في نظر العلم الحديث ، هي عملية تكيُّف ما بين المتعلم وبيئته (١) . غير ان المربين عبر العصور لم يروا فيها هذا الرأي ، بل اختلفوا في تفسير معناها وذهبوا فيه مذاهب شتى . فمنهم من قال ان التربية هي عملية يلقَّن بها المتعلم معلومات في مختلف مواد التعليم (٢) ، وكلما غزُرت

---

(١) Klausmeier, H.J., « Principles and Practices of Secondary School Teaching », 1953 ,pp. 30, 31.

(٢) Eruditional Theory of Education.

معلوماته هذه ارتفع مستوى تربيته . وهي نظرية خاطئة لسببين جوهريين : اولهما ان المعلومات بحد ذاتها قد تساعد المتعلم على اجتياز امتحان او تجعل منه مكتبة سيّارة ، ولكنها لا تتكفّل بتغيير مجرى حياته . وثانيهما ان المعلومات التي يحصّلها المتعلم تعنى بالناحية الفكرية من تربيته ، دون العملية والعاطفية . وهاتان الناحيتان لا تقلاّن اهمية في اعداده للحياة عن الناحية الفكرية (١) .

ومن المربين من ذهب الى ان التربية عملية تتفتح بها قابليات المتعلم الكامنة ، كما تتفتح النباتات والازهار . اي ان الطفل مجموعة من القابليات ، وما وظيفة التربية الا العمل في سبيل تفتح هذه القابليات ونموها . من هؤلاء المربين فروبل Froebel الذي اسمى مدرسة الاطفال بالروضة ، اشارةً الى ايمانه بهذه النظرية . ويرجع تاريخ نظرية التفتُّح (٢) الى القرن السابع عشر والثامن عشر ، حين كان علماء الطبيعة يعتقدون بنظرية مماثلة في النبات والحيوان ، بمعنى انه لو تيسّر لهم مجهر قويّ ينظرون فيه الى قلب البزرة او البيضة ، لأمكنهم ان يروا في ثناياهما الكائن الحي بشكله المصغّر . وهي نظرية بالية ، ابطلها العلم الحديث وابطل معها النظرية التربوية التي بُنيت عليها . والذي يراه العلماء اليوم هو ان الطفل لا يرث عن اسلافه قابليات بهذا المعنى يمكن مشاهدتها بالمجهر ، وانما يرث قابلية التكيف التي تساعده على التعلم والنشوء (٣) . يضاف الى ذلك ان تنمية النبتة شيء وتنمية الشخصية شيء آخر . فهذه تنمو في جو مشبع بروح الحضارة ، ولها من الفعّالية الوثابة ما ليس للنبات .

---

(١) راجع ما جاء في هذا الفصل تحت عنوان « التكيف يفيد معنى التغير » .

(٢) Unfoldment Theory of Education.

(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل ضرورة التربية.

ومن المربين أيضاً من قال بنظرية الترويض العقلي (١) . ولعل هؤلاء تأثروا برأي افلاطون (٢) . وخلاصة هذه النظرية ان عقل الانسان يروَّض كما يروّض جسمه . فكما ان عضلات الجسم تتقوى بالحركات الرياضية المجهدة ، كذلك فان ملكات العقل تتقوى بدراسة الموادّ الصعبة . وكلما ازدادت المادّة صعوبةً ازدادت فائدتها في ترويض العقل . وبتعبير آخر ، كانت موادّ التدريس تُعتبر بمثابة مِسَنّ تُسنّ عليها الملكات حتى تصير حادّة ماضية ، مع العلم ان لكلٍ من هذه الملكات مادة خاصة تصلح لشحذها . فالتاريخ يشحذ ملكة الذاكرة ، والعلوم الرياضية تشحذ ملكة التعليل ، واللاتينية واليونانية تشحذان الملكات جميعاً . وكان الاعتقاد السائد ان كلاً من هذه الملكات اذا شُحذت على مادّة ما ، اصبحت قادرة على كل عمل عقلي . فيكون مَثَلها مثل السكين المسنونة التي تقدر على قطع اشياء كثيرة . هذه هي نظرية الترويض العقلي التي ذهب اليها كثيرون من المربين ، فكان لها اثر كبير في اتجاه التعليم منذ اقدم العصور . على ان هذه النظرية بمفهومها القديم تُعتبر اليوم باطلة ، فلا يقول بها الا الذين لم يسايروا علم النفس الحديث (٣) .

لقد استعرضنا هذه النظريات التربوية القديمة تمهيداً للكلام عن احدث النظريات ، وهي نظرية التكيُّف (٤) القائلة بان التربية هي عملية تكيُّف او تفاعُل ما بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها . وبمقتضى هذه النظرية تُعتبر

---

(١) Disciplinary Theory of Education.

(٢) Plato,«The Republic» translated by Lindsay, 1937,Book VII,p. 526.

(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اصول التعلم .

(٤) Adjustment Theory of Education; see Morrison, H. C., « Basic Principles in Education », 1934, pp. 337-384; Horne, H. H., « The Philosophy of Education» ,1930, pp. 52, 95, 150, 251, 305.

وظيفة المعلم ، في الاساس ، مساعدة المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لبيئته . ومعنى ذلك ان جميع الدروس التي يلقيها المعلم في مختلف المواضيع ، وما يرافق هذه الدروس من مطالعات في المكتبات ، وتجارب في المختبرات ، وزيارات للمتاحف والمعارض ، وجولات في المصانع والمزارع ، ورحلات الى الأماكن الاثرية والمواقع التاريخية ـ جميع هذه وامثالها من انواع النشاط المدرسي ، لا تعتبر الا وسائل تُستخدم لمساعدة المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لبيئته .

وما دامت التربية عملية تكيُّف او تفاعل ما بين المتعلم وبيئته ، فلنُلقِ نظرة عامة على المتعلم وعلى بيئته ثم على التكيف بينهما ، حتى اذا عرفنا طبيعة كل منها ، ادركنا كنه التربية ووقفنا على حقيقة معناها .

ثانياً : طبيعة المتعلم

١ ـ الناحية البيولوجية : الطفولة وخصائصها

ان التربية بأوسع مفاهيمها عملية طويلة الأمد ، اولها المهد وآخرها اللحد . وعلى هذا فان كل واحد منا ـ مهما تكن سنّه ـ يُعدُّ متعلماً . غير ان ذلك لا يعني ان دور الطفولة لا يمتاز بكونه عهد التربية بلا منازع ـ العهد الذي اوجده الخالق واقرّه المجتمع ليتمّ فيه ، اكثر من غيره ، اعداد الناشىء للحياة وتكيُّفه للبيئة التي يعيش فيها . وكل من يُشغله عن هذا الاعداد والتكيُّف بكسب الرزق والسعي وراء العيش ، فانه ينتهك حرمته ويهضم اقدس حقوقه .

وان لفظة الطفولة تُستعمل في هذا الفصل بمفهومها الاجتماعي ، لا

الفسيولوجي . ولذا تختلف مدّتها باختلاف المجتمع الذي ينتسب اليه الناشىء . فاذا كان المجتمع بدائياً كانت مدّتها قصيرة تنتهي حوالي سن البلوغ . اما اذا كان المجتمع متحضّراً راقياً فانها لا تنتهي الا عندما يبدأ الولد بكسب رزقه . وقد يكون ذلك في أواخر سن المراهقة ، وقد يكون بعد ذلك بعدة سنوات .

والسبب الذي من اجله تختلف مدة الطفولة باختلاف المجتمع الذي ينتسب اليه الطفل ، هو ان العلوم والمهارات والاتجاهات التي تلزم لاعداد ابن الحضارة هي غير التي تلزم لاعداد ابن البداوة ، لا من حيث كميتها فحسب بل من حيث كيفيتها ايضاً . وكلما ارتقى المجتمع المتحضر ازداد الاعداد له صعوبةً ومشقة ، وازدادت الحاجة الى اطالة مدة الطفولة .

وعلى هذا نقول ان المتعلم الذي نتحدث عنه هو الناشىء الذي ما يزال في دور الطفولة الاجتماعية . واذا نحن قلنا ان هذا الدور من حياة الانسان هو عهد التربية بلا منازع ، فذلك لان الطفولة ـ كما رأينا في الفصل السابق ـ تمتاز بخاصّتين بيولوجيتين هما الاتكالية والمرونة .

فالاتكالية معناها ان الناشىء في هذا الدور الخطير من حياته يكون في امسّ الحاجة الى ما تقدمه اليه التربية من رعاية وارشاد . ولهذا يندفع بكل قواه الى طلب العلم والتماس المعونة من اوليائه لاجل الحصول عليه . هذا من جهة . ومن جهة اخرى فان حاجة الناشىء الى اوليائه هي من العوامل التي تحفزهم الى مساعدته وتيسير اسباب العلم له . والحكماء منهم يستغلون هذه الاتكالية الى اقصى حد ممكن ، وينظرون اليها لا كخاصّة سلبيّة تثبط عزائمهم وتحط من قدر الناشىء ، بل كخاصّة ايجابية تزيدهم احتراماً لقيمة الشخصية الانسانية ، وايماناً في امكان تكوينها

وتنميتها (١) .

اما المرونة فمعناها ان الناشىء يكون في هذا الدور من حياته اكثر قابليةً للتكيّف منه في اي دور آخر . وقديماً قيل : « العلم في الصغر كالنقش في الحجر » . والذي يُكسب هذا الدور خطورةً من الناحية التربوية هو ان ما يحصّله المتعلم فيه من العلوم والمهارات ، وما يكوّنه من العادات والاتجاهات ، يكون له اكبر اثر في حياته . ولا تُستثنى من ذلك الفترة السابقة للسن المدرسية ، كما يظن البعض . فهذه الفترة لا تقل خطورةً عن مدة الدراسة ، ان لم نقل انها اعظمها خطورة . قال وطسن J.B. Watson بهذا الصدد ما معناه : « لقد درستُ مئات عديدة من الاطفال ، فخرجت من دراستي الطويلة بهذه النتيجة ، وهي ان بامكاننا ان نكوّن شخصية الطفل او نحطّمها قبل بلوغه سن الخامسة . وفي معتقدي اننا عند نهاية السنة الثانية من عمره نكون قد رسمنا الأسس لشخصيته المستقبلة (٢) .

٢ ـ الناحية السيكولوجية : الغرائز والحاجات النفسية

ان هذه الاعتبارات تبين لنا الناحية البيولوجية من طبيعة المتعلم . واذا نحن اضفنا اليها الاعتبارات السيكولوجية من حيث غرائزه وحاجاته النفسية (٣) ، اتضح لنا بأجلى بيان ان المتعلم يكون بطبيعته على أتم الاستعداد لان يكيف نفسه وفقاً لبيئته ، شرط ان تتوافر له جميع الأسباب اللازمة

---

(١) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 222, 223; Chapman, J. C. & G. S. Counts, « Principles of Education », 1924, pp. 155-158.

(٢) Quoted in Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 408.

(٣) لقد استعرضنا هذه الناحية السيكولوجية في فصلي طبيعة المتعلم والتربية العيلية .

لذلك . فلننتقل الآن الى الكلام عن البيئة التي يجري التفاعل بينها و بين المتعلم .

ثالثاً : طبيعة البيئة

١ – تحديدها

يقصد ببيئة المتعلم كل ما يحيط به في هذا العالم من العوامل التي لها مساس بحياته ويطيب له ان يتفاعل معها . ولا يُعدّ قرب هذه العوامل اليه او بعدها عنه شرطاً في دخولها ضمن بيئته . فقد تكون ثمة عوامل قريبة منه تحيط به من كل جانب ، ولكنها لا تمتّ اليه بصلة . فهذه لا تعتبر جزءاً من بيئته . وقد تكون ثمة عوامل بعيدة عنه من حيث الزمان والمكان ، وهي مع ذلك تهمّه وتعنيه . فهذه تكوّن جزءاً من بيئته (١) .

مثال ذلك ، ان المكتبة المنزلية المهملة التي تحوي من المجلدات الضخمة ما لا يهمّه امره على الاطلاق لا تُعد جزءاً من بيئته ، على قربها منه . أما تلك الجفائن المعلّقة التي التذّ بقراءة تاريخها ، او ذلك الفيضان الغامر الذي اهتم بالاستماع الى اخباره على المذياع ، فانها تعدّ جزءاً من بيئته ، وان تكن بعيدة عنه زماناً او مكاناً .

وعلى ذلك فان البيئة التي يمكن ان يتفاعل المتعلم معها و يستثمرها لفائدته العلمية واسعة النطاق غزيرة المادّة ، تجمع بين المؤثرات المادية والمعنوية ، ولا يحدّها مكان او زمان . ولا ريب انه كلما اتسعت بيئة المتعلم وغزُرت مادّتها ، ازداد أثرها في تكوين شخصيته وتعزيز اختباره في الحياة .

اذن فما على المعلم الا ان يعمل دوماً على توسيع البيئة المدرسية وتزويدها

---

(١) Dewey, J., « Democracy and Education », 1940 pp. 12-19

القيم التربوية الملائمة ، حتى اذا تعرّض المتعلم لمؤثراتها خرج بأوفر الفوائد واحسن النتائج (١) . بالأمس كان المعلم يحصر همه في كتب التدريس ودفاتر التمارين ، جاعلاً البيئة المدرسية ضيقة الأفق محدودة الاثر . اما اليوم فقد اخذ يتحرّر من هذا الجو الخانق ، وينطلق في آفاق فسيحة بعيدة الأثر . وهو لم يعد يكتفي بما تقدمه المدرسة الحديثة من وسائل ومعدات ، كالمكتبات والمختبرات والملاعب والحدائق ، بل خرج مع تلاميذه الى العالم الواسع ليستفيد من صحافته واذاعته وافلامه ومسرحياته وغير ذلك .

٣ – انواع البيئة

ثم ان البيئة التي نعيش فيها على نوعين : بيئة طبيعية و بيئة اجتماعية . ويقصد بالطبيعية كل ما يحيط بالانسان من الامور المادّية . فالارض وما عليها وفي جوفها من جماد ونبات وحيوان ، وما يتولّد فيها من قوى وطاقات على اختلاف انواعها – جميع هذه تكوّن البيئة الطبيعية . والعلوم الطبيعية التي تُعلَّم في المدارس ، كدروس الاشياء في الصفوف الابتدائية ، وعلوم النبات والحيوان والفيزياء والكيمياء وغيرها في الصفوف الثانوية والجامعية – جميع هذه ، مع العلوم الرياضية ، تتعلق بالبيئة الطبيعية التي ينبغي للطالب ان يتفهمها ، كثيراً او قليلاً ، ليتمكن من تكييف نفسه بمقتضاها .

اما البيئة الاجتماعية فيُقصد منها المجتمع البشري وعلاقات افراده وجماعاته بعضهم ببعض . فالبشر والعلاقات البشرية ، على اختلاف انواعها ، سواء أكانت اقتصادية ام سياسية ام مهنية ام ثقافية ام سيكولوجية ام غير ذلك ، تتألف منها البيئة الاجتماعية . والعلوم الاجتماعية التي ندرسها في معاهدنا ،

---

(١) Heffernan, H., « Guiding the Young Child », 1951, pp. 42, 43

من تاريخ وجغرافية وتربية وطنية وعلم سياسة وعلم اقتصاد وغير ذلك ـ جميع هذه العلوم تتعلق بالبيئة الاجتماعية التي ينبغي للمتعلم ان يُلم بها ، كثيراً او قليلاً ، ليتمكن من تكييف نفسه بمقتضاها . وخليق بنا ان نُدخل أيضاً في البيئة الاجتماعية القيم الروحية والخلقية والفنّية ، لانها على جانب عظيم من الأهمية في تربية الجيل الناشىء .

وسواء نظرنا الى البيئة من ناحيتها الطبيعية ام الاجتماعية ، فان لها قواعد ونظماً اساسية لا بدّ للناشىء من ان يتفهّمها ليتسنّى له تكييف حياته وفقاً لها .

فالبيئة الطبيعية تخضع لنواميس جامعة محكمة ، لُحمتها الدقة وسَداها النظام . فاذا ادرك الناشىء معنى هذه النواميس ، وعرف ما لها من الأثر الكبير في حياته ، ورأى من خلال ذلك كله اليد العظمى التي تدير دفة هذا الكون العجيب ، تمكن من مجاراتها والاستفادة منها .

وكذلك البيئة الاجتماعية . فان لها قواعد تتمشى عليها ، وان لم تكن جامعة محكمة كالقواعد الطبيعية . فهنالك القوانين والنظم العيلية والمدنية والدينية والاقتصادية والسياسية والدولية وغيرها ـ جميع هذه وُضعت لتُسيّر حياة الفرد والمجتمع في نظام ووئام . ومع ان هذه القواعد قابلة للتبديل والتعديل على ما يقتضيه روح العصر ، ومن حق المرء ان يساهم في تغييرها اذا آن الأوان ، فلا بدّ له في اول الأمر من ان يتدرّب على حبها واحترامها ، ويتربّى على طاعتها ومراعاتها .

رابعاً : طبيعة التكيف

١ ـ التكيف ناموس طبيعي

ان التكيف ناموس طبيعي في هذا الوجود ، وهو سُنّة الله في خلقه ،

سواء اكان ذلك فيما يتعلق بالمخلوقات الحية جميعاً ، ام بالمجتمع البشري ، ام بالأفراد .

فالمخلوقات الحية التي استطاعت ، عبر العصور ، ان تكيف نفسها وفقاً لبيئتها كان نصيبها البقاء . اما التي عجزت عن ذلك فقد انقرضت . تدلنا على ذلك بقايا النباتات والحيوانات المتحجرة التي لا وجود لها اليوم في غير طبقات الارض والمتاحف البيولوجية . وما دام التكيف ناموساً طبيعياً ، فان التمشي مع نظم البيئة وقوانينها واجب على كل حيّ ، لازم لبقائه ونموّه . وكل حي يخالف هذا الناموس ، يكون جزاؤه الهلاك المحتوم ، او التوقف عن النمو على الأقل (١) .

وكذلك فان التكيف ناموس من نواميس بقاء الأصلح بين الشعوب والأمم . فالمجتمع الذي يجاري روح العصر ويساير ركب الحضارة يستطيع المحافظة على كيانه . اما الذي يعجز عن مجاراة روح العصر ومسايرة ركب الحضارة فهو لا محالة بائد عاجلاً او آجلاً . وان هو عاش فانه لا يعيش الا متخلفاً عن المجتمعات الراقية ، متسكعاً في مؤخّرتها .

والتاريخ اكبر دليل على صحة هذا الناموس الاجتماعي . فهذه الحضارات القديمة التي ازدهرت ردحاً من الزمن ثم أفل نجمها . وهذه الدول العظيمة التي قامت و بلغت اوج مجدها ثم سقطت ، يمكننا تعليل صعودها وهبوطها على اساس هذا الناموس . و بتعبير آخر ، تتحدى الامم في مجرى تاريخها عوامل محرجة ، وتعترض سبيلها عقبات كأداء . فاذا هي تمكنت من اخضاع هذه العوامل وتذليل هذه العقبات ، صمدت

---

(١) Childs, J.L., « Education and Morals » ,1950, pp. 60-67, 80-82.

وكانت لها حضارة ، والا زالت من الوجود [١] .

وان ما ينطبق على المخلوقات الحية وعلى المجتمع البشري بشأن ناموس التكيف ينطبق ايضاً على الافراد . فالانسان الذي يستطيع ان يكيف نفسه لبيئته ويساير روح عصره ، تُكتب له الحياة ويكون عضواً عاملاً في مجتمعه . اما الذي يعجز عن ذلك ، فانه موتاً يموت . وان هو بقي في قيد الحياة . فانه يعيش على هامشها ، ويظل عالةً على اهله ومواطنيه . ومن هنا جاءت اهمية التربية في تكوين شخصية الفرد . فالنشاط التربوي على اختلاف انواعه ، يعمل على تيسير عملية التكيف بين المتعلم وبين بيئته. وكلما تمكّن المرء من هذه العملية ازداد علمه واتسعت خبرته وتكامل نموّه من مختلف نواحي طبيعته .

٢ ـ التكيُّف يفيد معنى التغيُّر

ان التكيف الذي نحن بصدده يفيد معنى التغيّر [٢] . وهذا التغيّر له ناحيتان : ناحية الفرد وناحية البيئة . وما وظيفة التربية الا مساعدة الفرد على تغيير ما في نفسه ملاءَمةً للبيئة ، وتغيير ما في بيئته ملاءَمةً لحاجاته [٣] .

(١) تغيير ما في النفس

ويقصد من تغيير ما في نفس الفرد تنمية مواهبه وتعديل ميوله واصلاح

---

(١) ان صاحب نظرية التحدي والرد Challenge & Response هو المؤرخ المشهور توينبي A.J. Toynbee . وقد الف في السنوات الاخيرة كتاباً في عشرة مجلدات استعرض فيه عدداً كبيراً من الحضارات وعلل قيامها وسقوطها على ضوء هذه النظرية .

(٢) Alexander, W. M. and J. G. Saylor, « Secondary Education: Basic Principles & Practices », 1950, pp. 90-92.
راجع ايضاً ما جاء بهذا المعنى في فصل طبيعة التعلم .

(٣) Horne, H.H., « The Philosophy of Education », 1930, p. 289.

سيرته . وينطوي هـذا التغيير على ثلاثة امور هي جوانب مختلفة لعملية تربوية واحدة :

(أ) تحصيل العلوم والمعارف

لا شك في ان العلم قوة ، كما قال القدماء . به يستنير العقل ، وبدونه يظل في ظلمات الجهل والغباوة . واذا اراد المتعلم ان ينسجم مع بيئته فلا بد له قبل كل شيء من تفهّم هذه البيئة . وهذا لا يتيسّر على احسن وجه الا بتحصيل العلوم . فالعلوم الطبيعية تعرّفه بالبيئة الطبيعية . والعلوم الاجتماعية تعرّفه بالبيئة الاجتماعية . وهذه العلوم وتلك تساعده ايضاً على معرفة نفسه . فمعرفة النفس ضرورية لتكييفها بمقتضى البيئة . اضف الى ذلك ان المتعلم يحتاج الى تعلم اللغات واتقانها ، ولا سيما اللغة القومية . فاللغات هي الادوات التي لا يُستغنى عنها في تحصيل العلوم .

(ب) تكوين العادات والمهارات

ان العلوم التي يحصّلها المتعلم لا تكفي لتغيير ما في نفسه . فقد يحشو عقله بتلك العلوم دون ان يصبح قادراً على الاستفادة منهـا لتغيير مجرى حياته ، وحـل المشكلات اليومية التي تحيط بـه من كل جانب . ولذا كان من الضروري ان يقرن المتعلم علمه بالعمل ، وان يكوّن العادات والمهارات التي تعينه على ذلك . فالناحية العملية من التربية عظيمة الاهمية كالناحية الفكرية . والمعـلم الماهر ـ مهما يكن موضوعه ـ يحاول ان يُكسب المتعلم مـا يحتاج اليه من العادات والمهـارات ، مدرّباً اياه على التفكير الصحيح والتدبير الحكيم .

(ج) تهذيب الحس الخلقي والفني

ان ما يحصّله المتعلم من العلوم والمعارف وما يكتسبه من العادات

والمهارات ـ جميع هذه لا تضمن له حسن التكيف لبيئته ، ان هو لم يقرنها بالخلق الكريم والذوق السليم . فالناحية العاطفية عظيمة الاهمية كالناحيتين الفكرية والعملية .

وتهذيب الأخلاق ، في نظر بعض المربين ، هو الغرض الاسمى من التربية . فاذا عني المتعلم بتغيير ما في نفسه من بعض النواحي ، واهمل هذه الناحية المهمة ، كانت تربيته وبالاً عليه ومفسدةً لمجتمعه ، اذ ليس ثمة ما يمنعه من استعمال عقله وعلمه في سبيل الشر . والعالم اقدر على الشر من الجاهل (١) . اضف الى ذلك ان الاخلاق الكريمة هي التي تحفز المرء الى جليل الاعمال ، وتدير دفة حياته ، فتملأها حيويةً وجمالاً ، وتجعلها موحَّدة الأجزاء ثابتة الاركان .

ويسير الى جانب تهذيب الحس الخلقي تهذيب الحس الفني الذي يهدف الى تذوُّق الجمال ، كما يبدو في مختلف الفنون الجميلة ، كالأدب والموسيقى والنحت والتصوير . ان قراءة الأدب الرفيع ، والاستماع الى الموسيقى الراقية ، والنظر الى الصور الجميلة ، والتمتع بالمناظر الطبيعية البديعة ـ جميع هذه تصقل الحس وترفع النفس وترهف الشعور . والتربية التي لا تأخذ هذه الروائع الفنية بعين الاعتبار تقصّر في تأدية وظيفتها على خير الوجوه .

(٢) تغيير ما في البيئة

على ان عملية التكيف التي يقوم بها الانسان لا تقتصر على تعديل سيرته وتغيير ما في نفسه مجاراةً لمتطلبات البيئة ، بل تتناول تغيير ما يلزم

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الخلقية .

تغييره منها سداً لحاجاته وحرصاً على سعادته . وهذا هو الفرق العظيم بين تكيف الانسان وتكيف الحيوان . فالحيوان يتقبل البيئة على علاتها ، ويتعذر عليه تغييرها الا فيما ندر والى حد معين . اما الانسان فيأبى الخضوع لحكمها المطلق ، وقد أُوتي من الذكاء والنزعة الى الحرية ما يدفعه الى اصلاح بيئته الطبيعية والاجتماعية (١) .

اما البيئة الطبيعية فقد استطاع الانسان ، على مدى الاجيال ، ان يُصلحها الى حد بعيد . فقد سخّر الجماد والحيوان لخدمته ، واخضع قوى الطبيعة لارادته ، وغيّر وجه الارض وفقاً لهواه ، وغار في جوف الارض منتزعاً من احشائها الكنوز ومفجّراً الينابيع ، وقرّب الابعاد حتى لم يَعُد الشرق شرقاً ولا الغرب غرباً ، وملك زمام العالم براً وبحراً وجوّاً ، واخترق بثاقب عقله حُجب العوالم الاخرى ، مستطلعاً اسرارها وواقفاً على حركاتها وسكناتها .

اما البيئة الاجتماعية فان الانسان لم ينجح بعد في اصلاحها ، بالقياس الى نجاحه في اصلاح البيئة الطبيعية . فهو لم يتعلم بعد ان يستخدم تقدمه المادي في سبيل الخير والحق والجمال . ولم يتعلم بعد ان يُجلّ ويحترم شخصية اخيه الانسان محرّماً استغلالها واستعبادها . ولم يتعلم بعد ان يضع حداً للجهل والفقر والمرض ، وان ينظّم الانتاج والاستهلاك بحيث توزَّع خيرات الارض على الناس توزيعاً عادلاً . وهو كذلك لم يتعلم بعد ان يسوّي الخلاف بينه وبين جيرانه بطرق سلمية مشروعة من غير ان يلجأ الى العنف والظلم والعدوان . ولم يتعلم بعد ان يبطل الحروب والمجازر

---

(١) Alexander, W.M. and J.G. Saylor, « Secondary Education : Basic Principles & Practices », 1951, pp. 100-102.

البشرية وان يعتبر القتل والنهب والسلب جرائم فظيعة ، سواء اكان المُجرم فرداً ام جماعة . وها هو اليوم يستعد لمحو الحضارة الانسانية بقنابله الذرية والهيدروجينية .

هذه بعض المآسي الاجتماعية التي تمثّل كل يوم امام عيوننا في جميع انحاء العالم ، وبعض الامراض الاجتماعية التي تفتك فتكاً ذريعاً في ملايين النفوس البشرية ، وليس من يصف لها العلاج الشافي .

فهل بامكان التربية ان تساهم مساهمةً فعالةً في معالجة هذه الامراض والمآسي الاجتماعية ؟ ان التربية اذا ادّت وظيفتها من حيث مساعدة الجيل الناشىء على اصلاح بيئته فهي ولا ريب قادرة ، مع مرور الاجيال ، على القيام بقسط وافر من هذه الخدمة الجلّى . وما احوج المجتمع العربي الى تربية تعمل على اصلاحه من مختلف النواحي (١) .

خامساً : المعلم وعملية التربية

وقبل ان نختم هذا الفصل نرى من الخير ان نقول كلمة في المعلم وموقفه ازاء عملية التربية . فما هو محله من هذه العملية ؟

يشغل المعلم مركزاً مهماً ازاء هذه العملية ، وعلى مهارته وحسن تدبيره يتوقف نجاحها الى حد بعيد . ونحن سنخصص لموضوع المعلم فصلاً كاملاً من هذا الكتاب ، غير انه لا بد لنا الآن من ملاحظتين تمهيديتين :

١ – ليست عملية التربية وقفاً على المعلم

ومعنى ذلك ان عملية التربية قد يقوم بها المعلم وغير المعلم ، وقد تجري

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والمجتمع .

في المدرسة وفي غير المدرسة . ومن الخطأ ان يظن المعلم انه ليس ثمة مربٍّ سواه ، او ان يقتصر في تربية تلاميذه على الوسائل المدرسيه ، ككتب التدريس والفروض المدرسية دون غيرها (١) . ان في اختبار الطبيعة ـ حقولها وازهارها واطيارها ، وفي الاشتراك في لعبة نظامية مرتبة ، وفي مطالعة كتاب مفيد غير مدرسي ، وفي الاستماع الى اذاعة ممتعة ، وفي حضور رواية سينمائية مهذبة ، وفي التمتع بحديث مجلس عيليّ طريف ـ في جميع ذلك ، وغير ذلك من انواع النشاط اللامنهجي ، يجد المتعلم تربية ناجعة قويمة تضاهي التربية التي يلقاها بين جدران المدرسة . وكذلك من الخطأ ان تنحصر التربية في سن الدراسة . فالانسان لا تبتدىء تربيته عند دخوله المدرسة ولا تنتهي عند خروجه منها . وفي واقع الامر ان التربية ـ كما مر معنا ـ عملية طويلة الأمد ، أولها المهد وآخرها اللحد .

٢ ـ يتعذر على المعلم النجاح دون معاونة المتعلم

والملاحظة الثانية هي ان المرّبي ـ كائناً من كان ـ لا يستطيع ان يقوم بعملية التربية الا اذا شاركه فيها المتعلم مشاركةً فعليّة (٢) . فالمتعلم ليس كالآلة الصمّاء يديره المعلم كيفما شاء ، كما خيِّل الى جماعة من المربين الذين شبّهوا المتعلم بالطينة في قبضة الخزاف او الغرسة طوع يد البستاني ، وشبّهوا عقله بالجرة الفارغة يملأها المعلم بمَعين المعارف والمعلومات ، او بالصحيفة البيضاء يطبع عليها يوماً بعد يوم صوراً من تراث المجتمع الثقافي . وانما المتعلم ، في نظر التربية الحديثة ، مخلوق نشيط يتدفّق حيويّة وفعّاليّة ،

---

(١) Horne, H. H., « The Philosophy of Education », 1930, pp, 5, 6.

(٢) Ross, J. S., « Groundwork of Educational Theory», 1942, p. 19.

ولا يمكن ان تتمّ تربيته ويتكامل نموه على احسن وجه الا اذا جرى بينه وبين بيئته تفاعل وثيق مباشر (١) . وقد قال بنظرية الفعّاليّة في التعلّم عدد ليس بقليل من المربين في مختلف العصور . ولعل ابلغ وصف لهذه النظرية ما كتبه العالم توما الأكويني في القرن الثالث عشر ، اذ شبّه مهنة التعليم بمهنة الطب قائلاً ما معناه . ان الطبيب لا يستطيع ان يشفي الجسم العليل ، وانما يعاونه على شفاء نفسه بنفسه . ففي الجسم قابليات طبيعية تعمل على حفظ توازنه الصحي ، وغاية ما يقوم به الطبيب هو ان يستحثّ هذه القابليات على اداء وظيفتها . وهذه هي حال المعلم ، فانه لا يستطيع ان يعلم التلميذ ، وانما يساعده على تعليم نفسه بنفسه . وكلّ ما يترتب على المعلم هو ان يستحث التلميذ وييسر له الاسباب اللازمة لابراز قابلياته الكامنة (٢) .

يُستخلص من هذه النظرية ان مهمة المربي هي ، بالدرجة الاولى ، التوجيه والارشاد ، لا التلقين والتحفيظ . وان من واجبه قبل كل شيء وفوق كل شيء ان يثير في نفس المتعلم الرغبة في طلب العلم ، حتى اذا تمكّنت منه هذه الرغبة اقبل على العلم واندفع وراءه في لذّة وشوق ، وأبدى نحوه ذلك النشاط الذاتي الذي بدونه لا يمكن ان تتمّ تربيته . قد يكون المتعلم في بيئة مشبعة بالروح العلميّة ، تحيط به وسائل التربية من كل جانب . غير ان هذا الجو الثقافي لا يؤثر في حياته كما يجب ان يؤثر ، ولا يأتي بالفائدة المطلوبة ، الا اذا كان المتعلم راغباً في طلب العلم ، متعطشاً الى ورود مناهله (٣) .

---

(١) Childs, J. L. , « Education & Morals», 1950, p. 150.

(٢) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 107; Jacks, M. L., Modern Trends in Education », 1952, p. 194

(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اصول التعلم .

٣ ـ وظائف التعليم

محتويات الفصل

أولاً : وظائف التعليم الابتدائي

١ ـ تعليم الناشىء مبادىء اللغة والحساب

٢ ـ تمكينه من اختبار بيئته الاجتماعية

٣ ـ تمكينه من اختبار بيئته الطبيعية

٤ ـ تمكينه من الوقوف على اختبار الآخرين

ثانياً : وظائف التعليم الثانوي

١ ـ التعليم الثانوي استكمال للتعليم الابتدائي

٢ ـ الاهداف التربوية السبعة

٣ ـ الحاجات التربوية العشر

ثالثاً : وظائف التعليم العالي

١ ـ نشر العلم

٢ ـ ترقية العلم

الفصل الثالث

وظائف التعليم

التربية حق من حقوق كل انسان . والتعليم الابتدائي والاساسي على الاقل يجب ان يكون مجانياً . والتعليم الابتدائي يجب ان يكون الزامياً . والتعليم الصناعي والمهني يجب ان يكون موفوراً للعموم . والتعليم العالي يجب ان يكون في متناول الجميع على اساس الجدارة والاستحقاق .

شرعة حقوق الانسان

القينا في الفصل السابق نظرة عامة على معنى التربية ، فرأينا انها عملية تكيف ما بين المتعلم وبيئته . وقصدنا في هذا الفصل ان نفصّل بعض ما أجملناه هناك ، ممعنين النظر في مختلف مراحل التعليم ، لنرى ما وظيفة كل مرحلة وكيف تستطيع ان تساهم في عملية التربية بوجه عام .

يُقسم التعليم عادةً الى ثلاث مراحل رئيسية : مرحلة التعليم الابتدائي ، ومرحلة التعليم الثانوي ، ومرحلة التعليم العالي . فنبحث في كل واحدة منها على حدة ، مع العلم بأن عملية التربية وحدة متشابكة المراحل ، وليس بالامر

اليسير ان نضع حداً فاصلاً بين مرحلة واخرى .

اما التعليم المهني ، فقد اعتبرناه قائماً بذاته ، وخصّصنا له فصلاً كاملاً في الباب الثالث من هذا الكتاب .

اولاً : وظائف التعليم الابتدائي

تتراوح مدة التعليم الابتدائي في العالم العربي ، بوجه الاجمال ، ما بين الخمس والست سنوات ، مبتدئة في الغالب من تمام السادسة من العمر . وقد يسبق هذه المدة فترة قصيرة او طويلة ، يذهب فيها بعض الاطفال لدور الحضانة او روضات الاطفال . اذن فمرحلة التعليم الابتدائي تختص بالاحداث حتى يناهزوا للبلوغ .

وينبغي ان يكون التعليم الابتدائي الزامياً مجّانياً في جميع أنحاء العالم ، كما تنص على ذلك شرعة حقوق الأنسان في مادّتها السادسة والعشرين (١). ومعنى ذلك ان يعمّ هذا التعليم جميع الاولاد ، وان لا يبذل اولياؤهم شيئاً من نفقات التعليم . وقد يشتمل المجّان في بعض البلدان على النقل بين البيت والمدرسة ذهاباً وايابا ، ووجبة او وجبتين من الطعام .

والاقطار العربية ، على العموم ، دائبة في جعل التعليم الزامياً مجّانياً في مرحلته الاولية على الاقل . وقد خطا بعضها خطوات واسعة في هذا السبيل . والمأمول ان لا ينقضي الربع الثالث من هذا القرن حتى يكون هذا التعليم قد عمّ العالم العربي من اقصاه الى اقصاه (٢) .

---

(١) راجع نص هذه المادة في فصل التعليم الالزامي .

(٢) لقد عقدت منظمة اليونسكو، بالتعاون مع مكتب التربية الدولي، في صيف ١٩٥١ مؤتمراً دولياً في جنيف لبحث مشكلة التعليم الالزامي، حضره بعض ممثلي الدول العربية . وفي مطلع عام ١٩٥٥ عقدت مصر مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية بالتعاون مع منظمة اليونسكو وجامعة الدول العربية . وقد ظهرت توصياته حديثاً في ١٩٢ مادة .

وكانت وظائف التعليم الابتدائي فيما مضى تنحصر في العمل على ازالة الامية ، وقد تتعدّاه الى الاعداد لمرحلة التعليم الثانوي . اما اليوم فان الاعتقاد السائد هو ان إزالة الامية والاعداد لمرحلة التعليم التالية – مع اهميتهما – لا يكفيان وحدهما لتنمية شخصية الناشىء ، ولا لاعداده للحياة الكاملة في بيئته – هذه البيئة التي تزداد تشابكاً وتعقداً من يوم الى يوم .

من أجل ذلك يهتم المربون الآن في العالم اجمع باعادة النظر في وظائف التعليم الابتدائي وجعلها ملائمة لمقتضيات القرن العشرين . ويرى كثيرون منهم ان الوظائف التي كانت صالحة لشطره الاول لم تعد تصلح لشطره الثاني (١) . فلننظر الآن في هذه الوظائف الرئيسية وهي الاربع التالية (٢) :

١ – تعليم الناشىء مبادىء اللغة والحساب

يُعتبر تعليم مبادىء اللغة والحساب اهم وظائف التعليم الابتدائي ، وقد كان يُعتبر فيما مضى وظيفته الوحيدة . والقصد من هذه الوظيفة ان يُلمّ المتعلم باللغة القومية مع لغة الارقام ، على اعتبار انها الادوات التي لا يُستغنى عنها في تحصيل العلم . وكثيراً ما يضاف الى اللغة القومية لغة اخرى تكون ، مع مرور السنين ، عوناً للغة القومية على تحصيل العلم .

ويتألف تعليم اللغة القومية مع لغة الارقام من مهارات خمس هي :

---

(١) Reavis, W. C., and others, « Administering the Elementary School », 1953, pp. 20, 21.

راجع الفصل الاول في هذا المصدر وموضوعه : « وظائف المدرسة الابتدائية » وراجع ايضاً هذا المصدر :

Educational Policies Commission, National Education Association of the United States, « Education for All American Children », 1948.

(٢) من احدث المؤتمرات الدولية التي بحثت في هذا الموضوع المؤتمر الذي عقدته اليونسكو في اوروغواي عام ١٩٥٠ . وتوجد قرارات هذا المؤتمر في الكراسة التالية :

Unesco, Education Clearing House, « Conclusions of the Inter-American Seminar on Elementary Education », 10 December, 1951.

القراءة والاصغاء والكتابة والتكلم [1] والمهارة الحسابية .

(١) مهارة القراءة

ان الغرض الرئيسي من القراءة هو اقتباس الافكار عن اللغة المكتوبة [2] ، لا مجرّد فك رموزها واحسان ادائها بصورة آلية . والقراءة على نوعين : قراءة جهرية وقراءة صامتة . ولعل المتعلم احوج الى القراءة الصامتة على اعتبار انها اشيع استعمالاً في الحياة اليومية ، وادعى الى سرعة الفهم من القراءة الجهرية .

على ان وظيفة المدرسة الابتدائية ، من هذا القبيل ، لا تقتصر على تعليم التلاميذ القراءة ، بل تتناول تشويقهم اليها وتعويدهم الاستفادة منها والتلذذ بها عن طريق المطالعة . وغير خافٍ ان معرفة القراءة ليست غاية في ذاتها ، وانما هي وسيلة يتوسل بها المتعلم الى تعليم نفسه بنفسه .

(٢) مهارة الاصغاء

كما ان الغرض من القراءة هو اقتباس الافكار عن اللغة المكتوبة ، كذلك فان الغرض من الاصغاء هو اقتباس الافكار عن اللغة المحكيّة . والاصغاء من المهارات اللغوية التي ينبغي لكل متعلم ان يتقنها في هذه الايام . وذلك لكثرة المحاضرات والانباء والقصص والروايات التمثيلية التي نحب ان نستمع اليها كل يوم ، وخصوصاً عن طريق المذياع ، وقد اصبح من المقتنيات الضرورية لا الكمالية .

---

(١) عبد العزيز عبد المجيد ، « اللغة العربية : اصولها النفسية وطرق تدريسها » ، ١٩٥٢ ، ص ١٣ — ٢٠ .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اللغة والتربية .

واتقان الاصغاء ليس بالامر اليسير . لان اللغة التي تُسبَك فيها الاحاديث على اختلاف انواعها هي اللغة الفصحى لا العامّية . وانه ليتعذر على الناشىء استيعاب ما يُصغي اليه ، ان هو لم يألف هذه اللغة ـ مفرداتها وتراكيبها واصطلاحاتها وقواعدها . وهذا لا يتم على الوجه الكامل الا بالتمرين المتواصل .

(٣) مهارة الكتابة

ليس المقصود من الكتابة هنا الخط او تصوير اللفظ بحروف الهجاء ، وان تكن هذه المهارة الاولية ضرورية جداً للمتعلم الصغير عندما يتعلم مبادىء القراءة . وانما الذي نقصده هو الكتابة بمفهومها الواسع ، اي التعبير عن النفس خطيًّا ، وهو ما يسمى عادةً بالانشاء .

ولا يخفى ما لهذه المهارة من الاهمية في حياة الفرد والمجتمع . ولذا كان من الضروري ان تعنى المدرسة بامرها عناية خاصّة ، فتجعل لدرس الانشاء وقتاً كافياً بحيث لا تطغى عليه سائر الدروس اللغوية . وكذلك فان من الضروري ان يُعتبر الانشاء ، بالدرجة الاولى ، درس خلق وابداع ، فلا يُسمح لمعلم اللغة ان يمسخه درس تطبيق لقواعد اللغة ، كما هي الحال في كثير من مدارسنا .

(٤) مهارة التكلم

ان التكلم يختلف عن الكتابة بأنه تعبير شفهي لا خطي ، ويسمى عادةً بالمحادثة او الانشاء الشفهي .

وغني عن القول ان التعبير الشفهي لا يقل اهميةً في تربية الناشىء عن التعبير الخطي . فالمحدث والمحاضر والمناظر لهم مكانتهم المرموقة في

المجتمع . وقد ادرك القدماء اهمية الخطابة ، فأعاروها جانباً عظيماً من اهتمامهم ، واعتبرها بعضهم هدف التربية الاسمى .

وليس من السهل تدريب الناشىء على الكلام باللغة الفصحى ، لأنها تختلف اختلافاً بيِّناً عن لغته العامية من نواحٍ عديدة . على ان الفصحى اذا استُعملت أداةً للتدريس ، واعتاد الناشىء سماعها واستعمالها في جميع الدروس ، فانه لا يلبث ان يألفها وينطلق لسانه بها . قال احد رجال الاختصاص بهذا المعنى : « يجب ان نجعل اللغة الفصيحة سليقة في الطالب ، بأن تصبح آلة تفكيره ووسيلة تعبيره على البديهة . وعلينا ان نذكر ان طلاقة اللسان تُكتسب بصورة آلية ودون شعور . ولذا يجب ان تكون اللغة التي يستعملها المعلمون في جميع الدروس صحيحة » (١) .

(٥) المهارة الحسابية

كما يحتاج الناشىء الى الالمام بمبادىء اللغة ، كذلك فانه يحتاج الى الالمام بمبادىء الحساب ، بحيث يصير قادراً على فهم لغة الارقام وتقدير القيم العددية الموجودة في بيئته وحل المسائل الحسابية التي تلزمه في حياته اليومية .

ولذا كان من الضروري ان يدرَّب الولد على التفكير الحسابي ويزوَّد المعلومات والمقدرات التي تساعده على ذلك . ومن اهم هذه المعلومات والمقدرات فهم النظام العشري الذي تقوم عليه القيم العددية ، وقراءة الاعداد الصحيحة والعشرية والكسرية وكتابتها واتقان العمليات الاساسية بها ، ومعرفة حساب الوحدة والنسبة المئوية ، ومعرفة النظام المتري

---

(١) اسحاق موسى الحسيني ، « أساليب تدريس اللغة العربية في الصفوف الابتدائية » ، ١٩٥٤ ، ص ٢٨ .

ومقاييس الزمن والطول والمساحة ، ومعلومات ابتدائية في الهندسة وغير ذلك .

ولسنا بحاجة الى القول ان هذه المعلومات والمقدرات لا ترسخ في ذهن المتعلم الا بالممارسة . فيجدر بالمعلم ان يكثر من التمارين الحسابية على اختلاف انواعها ، على ان تُنتزع هذه التمارين من حياة المتعلم وتتحدى ميوله ورغباته بقدر الامكان . كذلك يجدر بالمعلم ان يخرج بهذه التمارين من حيّز العمل الفكري الى حيز العمل اليدوي ، فيعوّد التلاميذ القيام بمشاريع حسابية واستعمال الادوات الحسابية والهندسية كالمتر والبيكار والزاوية القائمة وما الى ذلك (١) .

٢ – تمكين الناشىء من اختبار بيئته الاجتماعية

ومن وظائف التعليم الابتدائي ايضاً ان يمكّن الناشىء من اختبار بيئته الاجتماعية وتوسيع نطاقها وتقوية الروابط بينه وبين سائر افرادها . فقبل سن الدراسة يكون أفقه الاجتماعي ضيّقاً لا يكاد يتعدّى افراد أسرته واقرب الناس اليه . وفي اول عهده بالمدرسة نراه يميل الى اللعب بمعزل عن رفاقه والانفراد بممتلكاته . وان هو أشرك الآخرين في العابه وممتلكاته فانه يخصّ بها نفسه ، غير مبالٍ بقلة انسجامه معهم . ولعل هذه الخصال الفردية تبدو بأجلى مظاهرها عندما ينشأ الولد في أسرته محروماً من عشرة الاشقّاء والرفقاء .

من اجل ذلك يبذل معلم المدرسة الابتدائية جهده في توثيق عرى الالفة بين التلاميذ ، واعطائهم دروساً عملية في معاشرة الآخرين واحترام

---

(١) راجع هذين المصدرين :

Shane, H. G. and E. T. Mc Swain,«Evaluation and the Elementary Curriculum », 1951, pp. 148-204; Heffernan, H. (editor), « Guiding the Young Child », 1951, pp. 93-131.

حقوقهم ومراعاة شعورهم . فهو ينشطهم – مثلاً – في الالعاب النظامية ، محاولاً ان يُبرز ما فيها من مزايا تعاونية . وهو يشوّقهم الى القيام بمشاريع مشتركة كتمثيل الروايات وتنظيم الحدائق وجمع البقايا الاثرية ، مبيناً لهم ان الجماعة اقدر من الفرد على اتمام هذه المشاريع . وهو يشجعهم على اقامة الحفلات والسهرات ، لأنها تفسح لهم مجال التعارف والتآخي ، ويكلفهم الانتساب الى الجمعيات المدرسية والاشتراك في مناقشاتها وادارة جلساتها حسب الاصول ، لكي يتعوّدوا ممارسة اساليبها المعروفة . وهو يرغّبهم في معاشرة رفاقهم مهما اختلفت انسابهم وطبقاتهم وطوائفهم ، ففي ذلك تقوية لروح التفاهم والتسامح ، وصهر للعناصر المتنافرة والنزعات المتفرقة (١) .

كذلك يبذل المعلم القدير جهده لينمّي في نفوس تلامذته روح الولاء لمجتمعهم المدرسي ، بحيث يشعرون ان لهم ما له وعليهم ما عليه ، ويكونون على استعداد للمساهمة في إسعاده ورفع شأنه .

وغني عن القول ان تربية اجتماعية من هذا النوع يكون لها أثر بعيد في حياة الناشىء اذ تجعل منه على ممر الاعوام عضواً حيّاً في جسم امّته ، يحسّ بآلامها وآمالها ، ويتحمل التبعات الجسام المترتبة عليه نحوها ، ويعمل مخلصاً في سبيل خيرها ورقيها .

٣ – تمكين الناشىء من اختبار بيئته الطبيعية

وكما ان من وظائف التعليم الابتدائي ان يمكّن الناشىء الصغير من اختبار بيئته الاجتماعية اختباراً شخصيّاً ، كذلك فان من وظائفه ان

---

(١) راجع ما جاء بهذا المعنى في فصل التربية الوطنية .

يُهيّىء له اسباب اختبار بيئته الطبيعية اختباراً مباشراً . وقد تعمّدنا نعت هذا الاختبار بالمباشر تمييزاً له عن الاختبار الكتبي الذي لا يُعتبر اختباراً بمعناه الاساسي . ان الاختبار الحسي المباشر الذي يكتسبه المتعلم من بيئته الطبيعية هو اساس العلم الصحيح الذي يؤثر في الحياة ويعمل على تغيير مجراها . وكل علم لا يكون هذا اساسه انما هو علم زائف ، لا يتعدّى الالفاظ الفارغة التي يحشو بها المتعلم حافظته استعداداً للامتحانات ، ثم لا تلبث هذه الالفاظ ان تتبخّر فلا يبقى لها أثر .

وان في البيئة الطبيعية اموراً كثيرة يستطيع الناشىء الصغير ان يختبرها اختباراً حسّيّاً مباشراً . فمن ناحية علم الصحة ـ مثلاً ـ ينبغي له ان يراعي القواعد الصحية ، ويتمرن على الاسعافات الاولية ، ويساهم في بعض المشاريع الصحية العامة ، كمكافحة الذباب والبعوض وغير ذلك .

ومن ناحية علم الطبيعيات يجدر به ان يعرف كيف يستعمل الموازين على اختلاف انواعها كميزان الحرارة وميزان الجوّ ، وان يعرف كيف يراقب تقلّبات الجوّ ويدوّنها ، وان يعرف كيف يصلح بعض ما يخرب من الادوات البيتية كحنفيات الماء والمفاتيح الكهربائية ، وان يعرف كيف يصنع بعض ادوات اللعب مطبِّقاً النواميس الطبيعية المتعلقة بالمخل والبكرة والدولاب والسطح المنحدر وما الى ذلك .

ومن ناحية علم النبات ينبغي للناشىء ـ مثلاً ـ ان يشترك في احتفالات يوم الشجرة مساهماً في زراعة الاشجار ، وان يجمع الازهار والاوراق مبوِّباً اياها بحسب انواعها ، وان يعرف كيف يعتني بحديقة البيت او المدرسة ، وكيف يزرع المشاتل ويطعّم الاشجار ويسمّد الكروم .

ومن ناحية علم الحيوان يحسُن به ان يربّي بعض الطيور والاسماك والحيوانات الداجنة ، وان يجمع الفراشات ويصبّرها ، وان يعرف كيف يكافح الحشرات التي تفتك ببعض الاشجار ، وان يجعل في دفتر خاص صوراً للحيوانات مبوَّبة بحسب انواعها .

ومن ناحية المُنتجات الصناعية يجب ان يعرف الولد كيف يصنع الصابون ، وكيف يستخرج الزيوت والكحول ، وكيف يجفّف الفواكه والخضروات ، وكيف يصنع مربّى التين والبندورى ودبس العنب والخروب ، الى غير ذلك من الصناعات المحلية .

ومن ناحية الاشغال اليدوية يجب على الولد ان يتعلّم كيف يصنع الادوات من الورق والمقوى والقش والقماش والجلد والخشب ، وكيف يستعمل بعض الآلات اليدوية كالمقص والابرة والسكين والمنشار والمبرد والمطرقة والقأس والمعول ، وكيف يقوم ببعض الصناعات المألوفة كالطّهاية والخياطة والنجارة والطباعة والحياكة والعناية بالاطفال ومسك دفاتر المنزل وغير ذلك .

وهنا قد يتساءل القارىء : لماذا جعلنا نقطة الارتكاز في اختبار البيئة على الناحية العملية من التعلُّم ؟ والجواب ان التربية الحديثة ترى ان الاختبار لا يقوم بتحصيل العلم من اجل العلم ، بقدر ما يقوم بتطبيق هذا العلم على متطلّبات الحياة اليومية والاستفادة منه فيما يعود بالخير على الفرد والجماعة معاً (١) .

---

(١) راجع هذين المصدرين :
Shane, H. G. and E. T. Mc Swain « Evaluation & the Elementary Curriculum », 1951, pp. 232-264; Heffernan, H., (editor), « Guiding the Young Child », 1951, pp 85-92.

٤ – تمكين الناشىء من الوقوف على اختبار الآخرين

ومن وظائف التعليم الابتدائي ، اخيراً ، ان يُمكّن الناشىء من الوقوف على اختبار الآخرين كما يمكّنه من الاختبارات الشخصية المباشرة . وذلك بالاطلاع على الثروة العلمية والفنية والروحية التي كدّسها الجنس البشري عبر الاجيال ، واودعها الكتب والمجلدات التي تملأ مكتباتنا الخاصة والعامة . هذه الثروة تتبلور فيها اختبارات الآخرين . فاذا اضيفت هذه الاختبارات الى اختبارات الناشىء المباشرة ، فانها تزيدها سعةً وعمقاً .

ولذا كان من الضروري ان تُعرض مبادىء هذه الثروة الثقافية على المتعلم ، وان يدرَّب على استقائها من مواردها منذ صغره ، حتى اذا عرف فائدتها وتذوَّق لذّتها استطاع ان يزيد علمه بها ، على مرور الايام . وبدهي انه لا يستطيع الاستفادة منها كما يجب ان يستفيد ، ما لم يتعود اقتباس الافكار عن اللغة المكتوبة في سرعة وسهولة .

والمدارس الابتدائية الحديثة لا تكتفي بتعليم الناشىء القراءة ، بل تغريه بها ، وتهيّىء له اسباب المطالعة في الكتب والمجلات الموضوعة خصوصاً للاطفال . والمدرسة التي لا تفعل شيئاً من ذلك تقصر في اداء وظيفة من اهم وظائفها . فالولد الذي لا يتعود المطالعة ويتذوَّق لذتها وهو على مقاعد المدرسة الابتدائية ، هيهات ان تتيسَّر له هذه الفرصة فيما بعد . قال الدكتور طه حسين بهذا الصدد :

« [وهنالك] مشكلة نشكو منها ونضيق بها ولا نعرف كيف نجد لها حلاً . وهي مشكلة الاعراض عن القراءة الحرة السمحة التي لا تتقيَّد بمنهاج الدرس وبرنامجه ولا تقتصر على الكتب المقرَّرة والمذكرات التي يُمليها المعلمون . هذه القراءة الحرة هي نصف التعليم العام ... ولعلها ان

تفيد المتعلمين أكثر مما تفيدهم الدروس والكتب التي يُكرَهون على قراءتها إكراهاً » (١) .

هذه هي الوظائف الرئيسية للتعليم الابتدائي . فاذا شاءَت مدارسنا ان تُعِدَّ الجيل الطالع لحياة كاملة منتجة تليق بالشطر الثاني من القرن العشرين ، فلا بد لها من ان تأخذ هذه الوظائف بعين الاعتبار (٢) .

ثانياً : وظائف التعليم الثانوي

نقصد من التعليم الثانوي التعليم الذي يلي التعليم الابتدائي مهما يكن نوعه . وقد يشتمل هذا التعليم على التعليم المهني ، غير اننا نصرف النظر عنه الآن ، لاننا خصَّصنا له فصلاً مستقلاً .

وتختلف مدة التعليم الثانوي باختلاف نوعه والنظام الذي يضمّه . ففي نظام التعليم اللبناني ـ مثلاً ـ نوعان من هذا التعليم : نوع ينتهي بالشهادة التكميلية للتعليم الابتدائي العالي ومدته اربع سنوات ، ومصيره الى التعليم المهني . ونوع آخر ينتهي بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ومدته سبع سنوات ، ومصيره الى التعليم العالي . ومهما يكن نوع هذا التعليم ومدته فانه يختص بالمتعلمين الذين هم في دور المراهقة ، وهو من اعظم ادوار التعليم خطورة .

---

(١) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الاول ، ١٩٣٨ ، ص ٢١٦ .
راجع ايضاً المصدر الآتي :
Chapman, J. C. & G. S. Counts, « Principles of Education » ,1924, pp. 420-425.

(٢) في الفصلين الاول والخامس من المصدر الآتي بحثان قيمان في وظائف المدرسة الابتدائية ومنهاج التعليم الابتدائي :
Reavis, W.C., and others, «Administering the Elementary School», 1953, pp. 1-22 & 94-130.

وان من واجب المجتمع ان يوفر اسباب التعليم الثانوي لاكبر عدد ممكن من الاولاد ، وان يدرّبهم تدريباً يمكّنهم من كسب الرزق اذا اقتضى الامر ، واقياً اياهم شرّ الاستثمار على اختلاف انواعه (١) . ومعلوم ان التعليم الابتدائي وحده غير كافٍ لهذا التدريب . ومما يقرّ العيون ان المجتمع العربي ، بوجه الاجمال ، قد بدأ يعير امر التعليم الثانوي اهتماماً كبيراً . والمؤتمر الثقافي العربي الثاني الذي عقدته اللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية في الاسكندرية عام ١٩٥٠ جعل مسئلة توسيع التعليم الثانوي من اهم بحوثه التربوية (٢) .

ولقد تطور التعليم الثانوي تطوراً سريعاً في العالم المتمدن منذ مطلع القرن العشرين ، ولا سيما بعد انتهاء الحرب العالمية الاولى . فبينما كانت المدارس الثانوية تحصر همّها في فئة صغيرة من ابناء الامة المحظوظين ، اذا بها اليوم تفتح ابوابها لجميع ابناء الامة وبناتها دون تمييز بين فقيرهم وغنيّهم . وبينما كانت مناهجها تقليدية يقاس صلاح موادّها في الغالب بمقياس التثقيف العقلي ، اذا بها اليوم تصبح تقدُّمية يقاس صلاح موادّها لا بمقياس التثقيف العقلي فحسب ، بل بمقياس الفائدة العملية . وبينما كانت كثرة هذه المدارس تابعة لهيئات خاصّة تتصرّف بها كيفما تشاء ، اذا بها اليوم في كنف السلطات الرسمية تراقبها مراقبة شديدة وتنفق عليها اموالاً طائلة . فلا غرابة ، والحالة هذه ، اذا قام المربون يعيدون النظر في وظائف التعليم الثانوي من اساسها .

١ – التعليم الثانوي استكمال للتعليم الابتدائي

وكما ان التعليم الابتدائي لا تنحصر وظائفه في الاعداد للتعليم الثانوي ،

(١) راجع نص المادة الخامسة من شرعة حقوق الطفل في فصل التعليم الالزامي .
(٢) راجع ما جاء في تقرير هذا المؤتمر بشأن توسيع التعليم الثانوي .

كذلك فان التعليم الثانوي لا تنحصر وظائفه في الاعداد للتعليم العالي (١) . والمدرسة الثانوية التي تتّبع السياسة الاعدادية تقصّر في تأدية وظائفها على الوجه الكامل . وذلك لاسباب ظاهرة ، أهمها ان الطلاب الذين يتابعون دراستهم العالية هم قلة ضئيلة من مجموع الطلاب في المدارس الثانوية ، بينما الكثرة الغالبة يخرجون رأساً للعمل في ميدان الحياة .

ومما يُجمع عليه المربون ان التعليم الثانوي ، على العموم ، هو استكمال للتعليم الابتدائي .اي انه لا يختلف عن التعليم الابتدائي في جوهره ، وانما يُتم وظائفه ، مكسباً اياه عمقاً واتساعاً (٢) .

فاللغة التي تَعلّم الولد مبادئها في مرحلة التعليم الابتدائي يُنتظر منه في المرحلة التالية ان يبلغ بها حد الاتقان ، متابعاً مطالعة آداب اللغة والاستماع الى المحاضرات والاذاعات المفيدة ، ومستمراً على حسن التعبير عن افكاره وعواطفه كتابةً وكلاماً .

كذلك لغة الارقام التي تَعلّم الولد مبادئها في المرحلة الاولى يُنتظر منه ان يُحكمها فهماً وتعبيراً ، ثم يضيف اليها لغة الرموز والاشكال . فعلم الحساب يتبعه علم الجبر والهندسة وغيرهما من العلوم الرياضية التي تلزم المواطن كثيراً او قليلاً في حياته اليومية ، وخصوصاً اذا أراد ان يتابع علومه .

وما يقال في تعلّم اللغة والعلوم الرياضية يقال ايضاً في اختبار البيئة الاجتماعية . فالتلميذ في المدرسة الثانوية يُنتظر منه ان يزداد ادراكاً لطبيعة الفرد والمجتمع وعلاقة احدهما بالآخر وواجب احدهما نحو الآخر ، كما يُنتظر

---

(١) Anderson, V. E. and others, « Principles &Practices of Secondary Education », 1951 pp.399, 404,405; Alexander, W. M. and J. G. Saylor, «Secondary Education»: Basic Principles & Practices», 1951, pp.269-282.

(٢) Noar, G., «The Junior High School: Today and Tomorrow», 1953, pp. 21-26.

منه ان يداوم على توسيع مجتمعه والتدرُّب على خدمته الى حد التضحيـة ونكران الذات .

كذلك يجب على الطالب في المدرسة الثانوية ان يزداد خبرةً ببيئته الطبيعية ، فيتعمّـق في دراسة علومها وتفهم نواميسها ليصير قادراً على اخضاعها لمشيئته وتذليلها لحاجاته ، كما يجب عليه ان يتدرب على التفكير العلمي في استقصاء الحقائق .

اما الاطلاع على الثروة العلميـة والروحيـة والفنية فان التلميذ في المدرسة الثانوية اقدر عليه من التلميذ في المدرسة الابتدائية . وذلك لانه يكون قد ملك ناصية اللغة وتعوَّد مطالعتها واقتباس الأفكار عنهـا . ولذا فان من اهم وظائف التعليم الثانوي ان يفسح لطلابه مجـال الوقوف على هذه الثروة الثقافية الى ابعد حدّ ممكن ، وخصوصاً نواحيها الفنية كالرسم والأدب والموسيقى .

من هذا كله يتبين لنـا ان عمل المدارس الثانوية هو ، على الجملة ، متمِّم لعمل المدارس الابتدائية . على ان المربين التقدُّميين لم يقفوا عند هذا الحد ، بل تابعوا اعادة النظر في وظائف التعليم الثانوي حتى توصَّلوا الى تحليل هذه الوظائف وتعيينها بالطرق العلمية الحديثة .

٢ – الاهداف التربوية السبعة (١)

ومن الامم الغربية التي اعارت هذا الموضوع جانباً كبيراً من اهتمامها الولايات المتحدة الاميركية . ففي الفترة القصيرة مـا بين ١٩١٨ و ١٩٤٧ هبَّـت هنالك هيئات مختلفـة لدراسة هـذا الامر الخطير ، وتوصلت

---

(١) The Seven Cardinal Principles of Education, summarized in: Crow, L.D. and A. Crow, «High School Education», 1951, pp. 58-60.

الى اهداف رئيسية تجدر باهتمام المربين (١) . ونحن نكتفي في هذا الفصل بالقاء نظرة سريعة على الاولى والاخيرة من هذه الدراسات .

في عام ١٩١٨ شعرت جمعية التربية الوطنية الاميركية بالحاجة الماسّة الى اعادة النظر في نظام التعليم الثانوي ، فوكلت هذا الامر الى لجنة من رجال الخبرة والاختصاص . فدرست هذه اللجنة الموضوع بمهارة فائقة ، ووضعت عنه تقريراً ضافياً كان له اثر بعيد في اتجاه التعليم الثانوي في تلك البلاد .

وقد اتخذت هذه اللجنة نقطة انطلاق لابحاثها نظرية العالم الانكليزي هربرت سبنسر Spencer القائلة بأن التربية انما هي عملية اعداد للحياة الكاملة (٢) . وشرعت تحلل ما تنطوي عليه هذه الحياة من النواحي الاساسية ، فخرجت من ابحاثها بنتيجة لا تختلف كثيراً عن نظرية سبنسر ، وهي ان الحياة الكاملة تتألف من النواحي الخلقية والمهنية والعيلية والوطنية والاستجمامية والصحية .

ومن هنا استخلصت اللجنة ان التعليم الثانوي يجب ان يهدف الى إعداد الطالب للحياة الكاملة من جميع هذه النواحي ، تُضاف اليها الناحية التعليمية .

وقد لاقت هذه الاهداف السبعة قبولاً لدى كثير من المربين . ولا ريب انها تصلح لأن تُتَّخذ اهدافاً للتعليم الثانوي في سائر اقطار العالم ، على ان تُراعى في تحقيق هذه الاهداف العامة حاجات الاقطار الخاصة (٣) .

---

(١) Klausmeier, H. J., « Principles & Practices of Secondary School Teaching», 1953, pp. 20-36.

(٢) Spencer, H. ,« Education », 1864, Chapter I.

(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في القسم الاخير من فصل ضرورة التربية .

٣ ـ الحاجات التربوية العشر (١)

والآن فلننتقل الى الدراسة الاخيرة التي قام بها المربون في الولايات المتحدة الاميركية عام ١٩٤٧ لتعيين وظائف التعليم الثانوي . وكما ان دراستهم الاولى أُجريت على اثر الحرب العالمية الاولى ، كذلك فان هذه الدراسة أُجريت على اثر الحرب العالمية الثانية . وفي كلتا الحالتين شعر المربون في الولايات المتحدة ـ كما شعر غيرهم في سائر انحاء العالم المتمدن ـ بوجوب اعادة النظر في اهداف التعليم على اختلاف درجاته وانواعه ، على اعتبار ان الاجيال الطالعة تحتاج الى اعداد اصلح من الاعداد الذي نالته الاجيال السابقة .

والهيئة التي قامت بهذه الدراسة القيّمة هي جمعية رؤساء المدارس الثانوية . وقد وضعت هذه الجمعية تقريراً ضافياً تحت عنوان « الشابّ في سن الدراسة الثانوية وحاجاته التربوية الماسّة » . واليك هذه الحاجات التي يعتقد كثير من المربين انها تصلح لأن تُتّخذ اساساً لمناهج التعليم الثانوي في جميع المجتمعات الديمقراطية (٢) .

(١) اتقان اللغة والتفكير بها

ان يزداد الشابّ مقدرة على القراءة المستوعِبة ، والاصغاء الواعي ، والتعبير الواضح ، والتفكير المنطقي .

(٢) الحياة الصحية

ان يعرف كيف يراعي قواعد الصحة وكيف يحافظ عليها ، لينشأ صحيح الجسم قويّ البنية .

---

(١) The Needs of Youth, discussed in : Jacobson, P.B., « The American Secondary School », 1953, pp. 129-133.

(٢) Alexander, W.M. and J.G. Saylor, « Secondary Education : Basic Principles & Practices », 1951, p. 109.

(٣) الحياة العيلية

ان يدرك اهمية الاسرة في حياة الفرد والمجتمع ، وان يعرف السبيل المؤدية الى السعادة العيليّة .

(٤) الحياة الوطنية

ان يعرف حقوق المواطن وواجباته في المجتمع الديمقراطي ، وان يبذل اقصى الجهود لأداء واجباته كعضو عامل في جماعته ومواطن صالح في وطنه وفي العالم بأسره .

(٥) الحياة الاقتصادية ـ الانتاج

ان يكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعل منه مواطناً منتجاً يساهم مساهمة فعّالة في الحياة الاقتصادية . ويَلزمه لذلك اختبارات عملية في حرفته فضلاً عن المعلومات النظرية .

(٦) الحياة الاقتصادية ـ الاستهلاك

ان يُحسن شراء ما يحتاج اليه من بضائع وخدمات كما يحسن استعمالها ، مع تقدير قيمة هذه البضائع والخدمات ، والعواقب الاقتصادية التي تنشأ عن استهلاكها .

(٧) الحياة الاستجمامية

ان يُحسن استعمال اوقات فراغه ، وان يوزع هذه الاوقات الثمينة على انواع النشاط الاستجمامي كافّة ، بصورة تضمن فوائده الجمة لنفسه ولمجتمعه معاً .

(٨) الحياة الخلقية

ان يشبّ على احترام الآخرين وتفهُّم قِيَمهم الخلقية ومبادئهم الانسانية ،

وان يتعود المعيشة والتعامل معهم بروح التعاون والوئام .

(٩) الحياة الفنية

ان تُتاح له الفرص الكافية لينمّي مقدرته على تذوق الجمال ، كما يتجلّى في الادب والرسم والموسيقى والطبيعة .

(١٠) الحياة العلمية

ان يُلمّ بأهم الحقائق العلمية المتعلقة بطبيعة العالم وطبيعة الانسان ، وان يعرف شيئاً عن أساليب العلم وعن اثره في حياة البشر .

يُستخلص من هذه الاهداف والحاجات التربوية ان التعليم الثانوي لا يُعنى اليوم باعداد المراهقين للتعليم العالي ، بقدر ما يعنى بسد حاجاتهم الملحّة من مختلف النواحي ، واعدادهم لدخول معترك الحياة وحل مشاكلها (١) .

ثالثاً : وظائف التعليم العالي

ان مرحلة التعليم العالي هي آخر مراحل التعليم وارقاها درجةً ، وتنتهي بالرُّتب العلمية المتنوعة ، تمنحها الكليات والجامعات للطلاب والطالبات الذين اتموا علومهم المهنية والثقافية الراقية . وتختلف مدة التعليم العالي باختلاف الرتب العلمية التي يسعى لها الطالب . وهو قلما ينال رتبة مهنية عالية

---

(١) Anderson, V. E. and others, « Principles & Practices of Secondary Education », 1951, Chapter III.

وقد اجريت في الولايات المتحدة الاميركية عام ١٩٤٨ دراسة شاملة عن التعليم الثانوي وكتب فيها تقرير مستفيض في نحو ٤٠٠ صفحة . واليك عنوان هذا التقرير :

Educational Policies Commission, National Education Association of the United States, « Education for All American Youth », 1948.

قبل منتصف العقد الثالث من عمره .

وتنفرد بالتعليم العالي فئة صغيرة من الطلاب اللامعين (١) . فبينما التعليم الابتدائي يجب ان يعمّ جميع احداث الامة دون تمييز او استثناء على اعتبار انه حق من حقوق كل طفل ، وبينما التعليم الثانوي او الابتدائي العالي يجب ان تتوافر اسبابه لكثرة المراهقين ـ ان لم نقل كلهم ـ بحيث يتمكنون من كسب رزقهم او متابعة دراستهم ، فان التعليم العالي يجب ان يُقصَر فيه على نخبة مصطفاة من الشبيبة التي تمتاز بالفطنة والذكاء . وقد نصّت شرعة حقوق الانسان في مادتها السادسة والعشرين على ان هذا التعليم يجب ان يكون في متناول الجميع ، ولكن على اساس الجدارة والاستحقاق (٢) .

والذي يستوجب حصر التعليم العالي في نخبة من الشبيبة اللامعة هو ان أعباءه ثقيلة ، لايقوى على النهوض بها غير ذوي العقول الثاقبة والمواهب الممتازة . وهؤلاء قلة نادرة في كل امة من امم الارض . غير ان هذه القلة لا تستأثر بها طبقة دون اخرى ، وانما هي موزعة توزيعاً عادلاً بين جميع الطبقات . ولذا كان من الضروري ان تُكتشف نوابغ الامة وكواكبها الوقادة

---

(١) Seeley, R. S. K., «The Function of the University»,1948, pp. 3,4,

(٢) راجع المادة التي صدرنا بها هذا الفصل .

لقد اجريت في الولايات المتحدة الاميركية بعد نهاية الحرب العالمية الثانية دراسة شاملة في موضوع التعليم العالي ، وكتب في هذه الدراسة تقرير يتألف من الستة الاجزاء التالية :

President's Commission on Higher Education, «Higher Education for American Democracy », 1947 .

Volume I — Establishing the Goals.
Volume II — Equalizing & Expanding Individual Opportunity.
Volume III — Organizing Higher Education.
Volume IV — Staffing Higher Education.
Volume V — Financing Higher Education.
Volume VI — Resource Data.

اينما وُجدت ، وان يُفسح لها مجال التعليم العالي الى اقصى درجاته (١) .

وللتعليم العالي وظيفتان اساسيتان ، هما نشر العلم وترقيته (٢) . وهاتان الوظيفتان كلتاهما على جانب عظيم من الاهمية ، ويجب ان تسيرا معاً تكمل احداهما الاخرى .

١ – نشر العلم

يهدف التعليم العالي الى نشر العلم الراقي بين نوابغ الامة وعباقرتها بقصد اعدادهم لخدمة الامة ، لا في حقل مهنة من المهن الحرة فحسب ، بل في ميدان الوطنية بوجه عام . وبعبارة اخرى ، ان الغرض الاول من هذا التعليم هو اعداد القادة في مختلف نواحي الحياة ، ليديروا دفة البلاد ويسيروا بها الى الامام .

والمجتمع العربي في اشد الحاجة الى صنع قادة لميادين الفكر والعمل – « قادة يحددون له الغايات ويخططون له السبل ويوجهونه اليها – قادة فكر يوضحون ويرسمون ، وقادة عمل ينظّمون ويدفعون . فكل ناحية من نواحي حياته تفتقر الى هذا النوع من القيادة ، وجهاده القومي العام بحاجة الى القيادة المختارة التي هي الشرط الاول لبناء الامم وانشاء الحضارة » (٣) .

---

(١) ان الولايات المتحدة الأميركية من البلدان التي تفتح ابواب جامعاتها للمستحقين. ومع ذلك فان عدد المتخرجين والمتخرجات فيها لا يزيد الآن على ٦ ملايين ، اي حوالي ٦٪ من مجموع عدد السكان الذين هم في سن التخرج فما فوق . وان نسبة عدد الطلاب الجامعيين الى مجموع عدد الشبان والشابات الذين هم في سن الدراسة الجامعية هو ١٦٪ . راجع المصدر الآتي :

Havemann, E. & P. S. West, «They Went to College», 1952, pp.11,12.

(٢) Seeley, R. S. K.,«The Function of the University», 1948, pp. 5-7; McVey, F. L. and R. M. Hughes, 1952 «Chapters VIII & IX; Deutsch, M. E., « The College from Within », 1952, Chapters XI & XIII.

(٣) قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة ٦ : الجزء ٢ ، ص ١٩٨ ، حزيران ١٩٥٣ .

ويرتكز اعداد الطلاب للقيادة على دعامتين : التثقيف العام ، والتثقيف المهني .

ويقصد بالتثقيف العام العمل على تنوير عقول الطلاب وتهذيب نفوسهم ، ليدركوا الاسس التي يرتكز عليها المجتمع وحضارته ، ويتحرّروا من قيود الاوهام والاراجيف والعصبيات الضيقة على اختلاف انواعها .

ولا تقوم الثقافة العامة على المعارف التي يحصّلها الطالب الجامعي ولا على المهارات التي يكتسبها ، بقدر ما تقوم على الاتجاهات التي يكوّنها نحو الحياة بوجه عام . فهو يعرف ـ مثلاً ـ كيف يحكّم عقله في الامور قبل هواه ، وكيف يعالج المسائل بنظر ثاقب مقرِّباً بين وجهات النظر المختلفة ، وكيف يتابع ابحاثه ودراساته على مدى الحياة ، وكيف يقدر قيمة اهل الاختصاص ويحترم آراءَهم السديدة ، وكيف يتحمل التبعات الوطنية جاعلاً المصلحة العامة فوق مصلحته الخاصة ، وكيف يكرِّس نفسه لخدمة بلاده والتضحية في سبيل اهدافها العليا . هذه الفضائل وامثالها هي التي تتألف منها الثقافة العامة بالدرجة الاولى ـ تلك الثقافة التي ينبغي للطالب ان يكتسبها من دراسته الجامعية ، وبدونها لا يحق له ان يكون في عداد الجامعيين (١) .

ويحلل احد المربين الثقافة العامة الى هذه العناصر الخمسة :

ان يشعر الطالب بالمسؤولية تجاه الرقي الاجتماعي .

ان يكون له من العلم والاختبار ما يمكّنه من العمل على هذا الرقي .

ان يكون له من قوة المبادرة ما يقيه شر الخمول او اللامُبالاة .

---

(١) Smiley, M.B., «Intergroup Education & the American College», 1952, pp. 93-95.

ان يكون قادراً على الفكر الثاقب والحكم الصائب .

ان يكون قادراً على العمل بما يعلم (١) .

ويُلاحظ من هذا التحليل ان الثقافة العامة لا يُقصَر فيها على العلم النظري الخالص بل تشمل العلم التطبيقي ايضاً . وقد عقد احد كتّابنا فصلاً مستفيضاً في ضرورة الجمع بين النظريات والتطبيقات ، قال فيه : « من المثقفين عندنا . . . من يعتقدون مخلصين . . . ان التعليم العالي شيء مقدس قد أُسبغت عليه صفات هائلة ممتازة لأنه البحث عن العلم للعلم ، واعداد الشباب لهذا البحث الخالص الطاهر المقدس الذي لا تعرض له ضرورات الحياة العملية . . . فليس من الحق ولا من الخير في شيء ان يكون الغرض الأول والأخير في التعليم العالي هو البحث العلمي الخالص المُبرَّأ من كل منفعة قريبة او بعيدة . . . وانما الحق والخير ان يكون التعليم العالي مزاجاً من هذين الأمرين جميعاً ، فيه البحث الخالص المرتفع عن المنفعة وفيه البحث العملي الملتمس للمنفعة » (٢) .

والدعامة الثانية التي يرتكز عليها التعليم العالي هي اعداد الطلاب لمهنة من المهن الحرة (٣) . والاعداد المهني قديم العهد . فالجامعات منذ نشأتها في العصور الوسطى عنيت به عناية خاصة ، فكان فيها فروع للطب والحقوق واللاهوت ، بالاضافة الى فرع العلوم العامة . بيد ان هذه الفروع المهنية ما لبثت ان تطورت وارتقت وازدادت عدداً وعُدَّةً وتخصُّصاً ، وصار لزاماً على طالب المهنة ان يكتسب ثقافة عامة قبل البدء بتعلُّم المهنة . وهذا مما يجعله اقدر على تعلم المهنة وممارستها ، واعظم اهليةً لخدمة مجتمعه مهنياً ووطنياً .

(١) Good, C.V., « Teaching in College and University », 1929, pp. 89,90.

(٢) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الثاني ، ١٩٣٨ ، ص ٤١٤ — ٤٢١ .

(٣) Seeley, R.S. K., «The Function of the University», 1948, Chapter II.

ولا تقتصر الجامعات على نشر العلم العالي بين الطلاب ، بل تتعدّاهم الى المتخرجين وجمهور المثقفين بوجه عام ، فتغذّيهم من حين الى آخر بالعلوم الحديثة عن طريق المحاضرات العامة والاذاعات والمؤتمرات والدورات الصيفية . وبذلك تساعدهم على تجديد علومهم ومتابعة دراساتهم ، رافعةً بذلك مستوى التعليم المهني والثقافي في البلاد . وما احوج الجامعيين الى الغذاء العلمي المطّرد ، ولا سيما في هذا العصر الذي يتطور فيه العلم تطوراً سريعاً مستمراً (١) .

٢ – ترقية العلم

ولا يقتصر التعليم العالي على نشر العلم ، بل يتناول ترقيته ايضاً . وتقوم هذه الترقية على الابحاث والدراسات التي يجريها الاساتذة وطلاب الصفوف العليا في مختلف الحقول ، بغية المساهمة في تعزيز التراث الثقافي والحضارة العالمية .

واساتذة الجامعات لا بد لهم من العمل على ترقية العلم الذي يتخصصون به . والاستاذ الذي لا يُفسَح له في متابعة ابحاثه ودراساته وتآليفه ، او يُهمِل امرها بحجة انه مشغول عنها بشؤون التعليم ، هو استاذ فاشل لا يلبث ان يتحجّر ويصبح عاجزاً عن اعداد قادة للامة .

ومن جهة اخرى يجدر بالاستاذ ان لا ينشغل بشؤون البحث والتأليف عن شؤون التعليم . فالذي يتهاون بوظيفته التعليمية يقصّر في اداء واجب من اقدس واجباته (٢) . قد يكون الاستاذ علاّمة بحّاثة دون ان يكون له ميل الى التعليم . فالافضل له ، والحالة هذه ، ان يتفرّغ بكلّيته للاشتغال

---

(١) Wilson, H. E., « Universities & World Affairs », 1951, pp. 59-64.

(٢) Barzun, J.M., « Teacher in America », 1945, pp. 94, 202, 207.

بالبحث والتأليف . وما احوج العالم العربي الى مثل هذه المواهب النادرة .

ومما لا ريب فيه ان الاستاذ الكامل هو الذي يجمع بين وظيفتي البحث والتعليم (١) . والمربون في هذه الايام ليسوا على خلاف في اية الوظيفتين اعظم اهمية من الاخرى ، كما كانوا فيما مضى . فهم الآن على اتفاق تام في ان لا تعارُض بين الوظيفتين وان احداهما مكملة للاخرى . والاعتقاد السائد في الاوساط التربوية التقدُّمية ان الاستاذ يجب ان يكون قادراً على ادائهما معاً . ولذلك فان الاتجاه الحديث في تدريب اساتذة الجامعات يميل الى اعدادهم ليكونوا معلمين وبحّاثين في وقت واحد ، والى منحهم رتباً علمية تنطق بمقدرتهم على الجمع بين هاتين المهارتين (٢) .

---

(١) Robertson, C. G., « The British Universities », 1944, p. 59; Chapman, J.C., and G. S. Counts,«Principles of Education», 1924, p. 495; Melvin, A. G., « The New Culture », 1937, pp. 248-253.

(٢) President's Commission on Higher Education, « Higher Education for American Democracy », Volume IV on « Staffing Higher Education », 1947.

الباب الثاني

الأسس النفسية التي تقوم عليها التربية

٤ ـ طبيعة المتعلم

محتويات الفصل

اولاً : الغرائز

فرُويد ـ آدلر ـ ماكدوجل

ثانياً : الحاجات النفسية

الحاجتان ـ الحاجات الثلاث ـ الاربع ـ الست ـ السبع

ثالثاً : التقريب بين وجهتي النظر

رابعاً : النظريات التربوية في طبيعة المتعلم

١ ـ يميل الولد بطبيعته الى الشر

٢ ـ يميل الولد بطبيعته الى الخير

٣ ـ يميل الولد الى الجهة التي توجهه اليها التربية

خامساً : طرق توجيه الغرائز والحاجات النفسية

١ ـ طريقة التنشيط والتثبيط

٢ ـ طريقة تحويل المجرى

الفصل الرابع

طبيعة المتعلم

ان الميول الفطرية قابلة للتعديل عن طريق التعلم حتى في الحيوانات . واذا نحن قلنا ان ميولنا قابلة للتعديل فلسنا نعني بذلك انها ليست متأصلة في جهازنا الموروث .

هلجارت

تنتزع التربية معناها من طبيعة المتعلم . فكما انه بطبيعته فردي واجتماعي ، كذلك فان التربية تقوم على أسس نفسية واسس اجتماعية . وغايتنا في هذا الباب ان نتناول الكلام عن الأسس النفسية ، تاركين الاجتماعية للباب القادم .

ويجدر بنا ان نبدأ هذا الباب بالبحث في طبيعة المتعلم . فقد يعرف المعلم المادة التي يدرسها معرفة تامة ، وقد يكون من حملة الشهادات والرُّتب العلمية . ولكنه ان لم يكن ، الى جانب ذلك ، ملمّاً بطبيعة المتعلم ، تعذّر عليه ان يترك في حياته الاثر المطلوب ، وان يساعده على التكيف وفقاً للبيئة التي يعيش فيها . ان طبيعة المتعلم هي المحرك الرئيسي لسلوكه . فيجدر

بالمعلم ان يتفهّمها ويطلع على افضل الطرق لمعالجتها، لتكون حليفة له في عمله الخطير.

وقد اختلف علماء النفس في تسمية طبيعة المرء. فذهب بعضهم الى انه ليس ثمة افضل من الاسم القديم المألوف وهو « الغرائز ». وقال آخرون ان هذه اللفظة قد ابتُذلت وأسيء استعمالها حتى انها لم تعد تصلح لأن تكون اصطلاحاً علمياً محدود المدلول (١). وقد زادوا على ذلك ان الغرائز، وإنْ كانت تفسّر سلوك الانسان، الا انه لا يسهل دائماً لمس غاياتها وادراكها، ولذلك اعتمدوا تفسيرات اخرى اكثر وضوحاً من الغرائز وسمّوها « بالحاجات النفسيّة » (٢). فلنبادر الى الحديث بادىء بدء عن الغرائز، آملين ان تساعدنا هذه اللمحة التاريخية على تفهُّم ما توصّل اليه علم النفس الحديث بشأن الحاجات النفسية.

اولاً : الغـــرائز

قلنا ان بعض علماء النفس لا يعارضون استعمال لفظة الغرائز، الا انهم يحاولون ان يحدّدوا مدلولها بحيث تصير علمية لا يُساء استعمالها (٣). وقد حددّها احدهم بقوله : « ان الغرائز عند الانسان هي ما لديه من استعدادات فطرية تدفعه الى القيام بسلوك خاصّ اذا ما ادرك نفسه في موقف او مجال معين » (٤). وقال آخران : « ان الغريزة نشاط غير مُكتسَب. اي أن هذا النشاط يمكن الحيوان ـ والانسان ايضاً ـ من ان يتدبّر بعض امور بيئته، دون ان يكون

---

(١) Woodworth, R. S., « Psychology », 1946, pp. 376 , 377.

(٢) عبد العزيز القوصي « أسس الصحة النفسية »، ١٩٥٢، ص ٧٢.

(٣) Nunn, P., « Education Its Data & First Principles », 1947, pp. 169-180.

(٤) عبد العزيز القوصي، « أسس الصحة النفسية »، ١٩٥٢، ص ٦٣.

له اختبار او تمرين سابق . ان بامكاننا ان نسمّي الغريزة بالتكنيك الطبيعي ، تمييزاً لها عن التكنيك الناشىء عن التعلم والاكتساب (١) .

ويبدو ان هؤلاء العلماء قد تأثّروا بنظرية داروين في النشوء والارتقاء ، فاقرّوا ان كثيراً من غرائز الانسان يشاركه فيها الحيوان . ولكنهم ادركوا في الوقت نفسه ان الانسان قد استطاع ، بما أوتي من فطنة وذكاء ، ان يعدّل غرائزه تعديلاً يكاد يُفقدها الشبه بغرائز الحيوان (٢) .

وقد اختلف هؤلاء العلماء في عدد الغرائز وتسميتها . فقال أئمة مدارس التحليل النفسي ـ مثلاً ـ إنّ ثمة غريزة واحدة فقط تتحكم في سلوك الانسان . ففي رأي فرُويد Freud ان الغريزة التي تسيطر على سلوك الانسان هي الغريزة الجنسية . غير ان هذا العالم أسبغ على هذه الغريزة من السعة والشمول ما اخرجها عن مفهومها المألوف . وكذلك رأى آدلر Adler ان الغريزة الوحيدة التي تتحكم في سلوك المرء هي غريزة الشعور بالصغارة (٣) . ولا يخفى ما في هذه النظرية من تطرُّف وتكلُّف .

وقد ذهب آخرون الى ان غرائز الانسان عديدة . فمنهم من يبلغ بها الى العشرات ، ومنهم من لا يكاد يجاوز اصابع اليدين . من هؤلاء العلماء ماكدوجل Mc Dougall ، وهو من اشهر القائلين بنظرية الغرائز ، وكتاباته في هذا الموضوع ترجع الى اوائل هذا القرن . وقد ذهب هذا العالم الى ان اكثر الغرائز تأصلاً في النفس هي الاحدى عشرة التالية (٤) :

---

(١) Woodworth, R.S. & D.G. Marquis, « Psychology », 1949, p. 272.

(٢) Mc Dougall, «An Introduction to Social Psychology», 1908, p. 31; Woodworth, R.S., «Psychology», 1946, pp. 373-377.

(٣) Adler, A., «Understanding Human Nature», 1927, p. 72.

(٤) عبد العزيز القوصي ، « اسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ، ص ٦٣ ـ ٦٧ .

(١) غريزة الخلاص ، ويُثيرها في الانسان الخوف من خطر او أذى او أية ظاهرة غريبة تباغته . وهو يطلب النجاة بوسائل شتى ، كالهرب والاستغاثة وغير ذلك مما يعمل على بقائه . وتبدو هذه الغريزة عند الطفل الرضيع اذا نحن هززنا سريره هزة عنيفة ، او حملناه بين ذراعينا ثم هبطنا به فجأة بحيث يشعر انه يهوي الى الارض . وفي كلتا الحالتين تظهر على الطفل امارات الاضطراب ويبكي بكاء الفَزِع المذعور .

(٢) غريزة النفور ، ويبعث الانسان على النفور في الاصل إما اشمئزاز مما هو مر المذاق او كريه الرائحة ، وإما اقشعرار مما هو مَلِص ليّن الملمس كالسمكة والحية . على ان النفور قد تبعثه ايضاً مهيِّجات معنوية ، كالمناظر البشعة او الاعمال القبيحة او التصرُّفات الخبيثة . ومهما يكن مبعث النفور ، فان الانسان يحاول دفعه وابعاده عنه بشتى الوسائل الممكنة .

(٣) غريزة الاستطلاع ، وهي تنبعث في نفس الانسان عندما يستطرف شيئاً ويأخذه العجب منه ، فيحاول ان يختبره ويستكشف عنه . وفي الواقع ان هذه الغريزة هي الحافز الاساسي لطلب العلوم ، واكتساب الخبرات الجديدة ، ومتابعة الاكتشافات والاختراعات . وهي التي تدفع الطفل الى الفحص عن الاشياء التي تقع تحت نظره ، والتساؤل المتواصل عن حقيقة امرها .

(٤) غريزة الكفاح ، وهي تنبعث في نفس الانسان اذا اعترض سبيله معارض فعاقه عن اشباع احدى غرائزه ، فيثور غضبه ويعمد الى الانتقام من خصمه وازالة العوائق التي تحول دون تحقيق رغائبه وتساعده على البقاء . وتظهر هذه الغريزة منذ الطفولة . فاذا سددنا منخر الرضيع برهةً ، بدت على وجهه علامات الاستياء ، وحاول ان يدفع عنه الأذى

بيديه الصغيرتين . وتختلف اساليب الكفاح باختلاف سن المُكافِح ودرجة نضجه .

(٥) غريزة السيطرة ، ويحرِّكها في الانسان الشعور بالعزّة والسلطة ، وخصوصاً اذا كان بحضرة من هم دونه علماً او قدرةً او مقاماً . وهي تتجلى باكراً في حياة الطفل ، اذ نراه يحاول اشباعها باسترعاء انتباه والديه وذويه واكتساب ثنائهم واستحسانهم . واذا هو اتقن عملاً ولم يفطن له احد ، فانه لا يتوانى في لفت الانظار اليه قائلاً : « انظروا اليَّ افعل كذا وكذا » . وتتجلى هذه الغريزة في سلوك الكبار احياناً ، وقد يُبالَغ فيها عند بعضهم فتظهر بمظهر العتوّ والجبروت والكبرياء .

(٦) غريزة الخضوع ، وتُستثار في الانسان اذا شعر بالعجز والصغارة بحضرة من هم اكثر منه علماً واوفر جاهاً ونفوذاً . وهي تبدو واضحةً في سلوك الطفل عند حضور ضيف غير مألوف ، اذ يجلس في حضن والده وقد بدت عليه امارات الخجل ، وهو تارةً يُشيح بوجهه عن الزائر وتارةً ينظر اليه شزراً من دون ان يُبدي حركة او ينبس بكلمة . وتظهر هذه الغريزة عند الكبار بمظهر الاذعان والانقياد لمن يُثبت مقدرته على القيادة والزعامة . وقد يُغالى فيها عند البعض فتبلغ حدّ المذلّة والمهانة والخنوع .

(٧) الغريزة الوالدية ، ومثارها الحنوّ الذي يضطرم بين جوانح الأبوين عندما يشاهدان ولدهما من الضعف والوهن بحيث يحتاج الى الحماية والرعاية . ولعلها اشد رسوخاً في نفس الام منها في نفس الأب . ومعلوم ان الأم لفرط عطفها على اولادها تضحّي من اجلهم بأعزّ ما لديها . على ان هذا الحنو لا ينحصر في النسل ، بل يتعداه الى غير النسل من الاولاد وبخاصة اذا كانوا في ضيق وشدة ، وقد يتعداه الى كل من بهم حاجة

الى الحماية والعناية .

(٨) الغريزة الجنسية ، وهي من اشد الغرائز رسوخاً في النفس ، واعظمها اهمية في كيان المجتمع ودوام النوع البشري . والقائلون بنظرية الغرائز لا يجدون افضل منها لاقامة الدليل على اتصال هذه النظرية بنظرية النشوء والارتقاء ، ووجود اوجه الشبه بين غرائز الانسان وغرائز الحيوان من حيث طبيعتها ووظيفتها .

(٩) غريزة التجمّع ، وتظهر في حب الانسان للعشرة وكرهه للعزلة . فالعشرة مجلبة للانس والانشراح ، والعزلة مجلبة للوحشة والانقباض . وهذه الجموع الغفيرة التي ترتاد الاندية والمقاهي والملاهي والمتنزّهات يُمكن ان تُعتَبر الى حد بعيد ، مظهراً من مظاهر غريزة التجمع .

(١٠) غريزة التملّك ، وتتجلى في ميل الانسان الى جمع الاموال واختزانها وتكديس المؤن وادّخارها . ولا ينحصر هذا الميل في الكبار ، فالأصاغر شديدو الولع بتجميع الاشياء وادخارها في جيوبهم وخزائنهم . وتقوم اهمية هذه الغريزة على انها تدفع الافراد والجماعات الى الاثراء .

(١١) غريزة التركيب او البناء ، وهي التي تدفع الاولاد الى الالعاب البنائية والتركيبية ، وتحبّب اليهم الاشغال اليدوية على اختلاف انواعها . ولا يقلّ شغف الكبار بالاعمال والهوايات التي تتطلب شيئاً من البناء والتركيب .

هذه هي اهم الغرائز في نظر ما كدوجل . ويرى هذا العالم ان للغريزة ناحيتين : ناحية الانفعال وناحية النزعة الى العمل . وقد عيّن لكل من الغرائز السبع الاولى الانفعال الذي يصحبها . فقال ان الانسان يشعر بالخوف والرعب فينزع الى الخلاص ، او بالاشمئزاز والاقشعرار فينزع الى النفور ، او بالعجب والاستغراب فينزع الى الاستطلاع ، او بالغضب وحدّة الطبع فينزع الى

الكفاح ، او بالعزة والسلطة فينزع الى السيطرة ، او بالعجز والصّغارة فينزع الى الخضوع ، او بالحنوّ والعطف فينزع الى الحماية والرعاية .

ثانياً : الحاجات النفسية

لقد اختلف أصحاب نظرية الحاجات النفسية في عدد هذه الحاجات وتسميتها ، كما اختلف الفريق الاول من علماء النفس في امر الغرائز . ففي رأي بعضهم ان للمرء حاجتين أساسيتين لا غير ، وهما حاجته الى الطمأنينة وحاجته الى المغامرة (١) . ويسهل علينا ان نتبين في سلوك الولد تعبيراً عن هاتين الحاجتين . فطلبه للغذاء ـ مثلاً ـ والتجاؤه الى والديه في حالة الخطر ، وتكتّله مع رفقائه عند الحاجة ، كل ذلك اتجاه نحو الطمأنينة . هذا من جهة . ومن جهة اخرى نرى ان ميله الى التّجوال بعيداً عن والديه ، واقباله على اكتساب الاختبارات الجديدة ، وولعه بمداعبة الاشياء والادوات حلاًّ وتركيباً ، وما الى ذلك من الميول ، هي اتجاه نحو المغامرة .

ويرى علماء آخرون ان حاجات المرء النفسية ثلاث ، وهي (٢) :

(١) حاجته الى النمو . وتتبيّن هذه الحاجة في بحث الولد عن الغذاء ، وفي حبه للاستطلاع والاستكشاف ، وفي ميله الى العبث بالاشياء والادوات ، وفي طلبه للأثَرة والسيطرة ، الى غير ذلك مما يعمل على نموه من جميع النواحي .

(٢) حاجته الى حب الآخرين له . وتظهر هذه الحاجة في ميل الولد

---

(١) (1) Need for security (2) Need for adventure

(٢) (1) Growing up (2) Being loved (3) Loving

راجع عبد العزيز القوصي ، « أسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ، ص ٧٢ – ٧٦ .

الصغير الى التدلّل على والديه وذويه والتمرّغ في احضانهم ، وفي تعطّشه الى ضمّهم له وحدبهم عليه وتعلّقهم به .

(٣) حاجته الى حب الآخرين . وتبدو هذه الحاجة في تشوّق الولد الى مقابلة العطف بمثله ، فتراه يقبّل والديه ويتحبّب الى الأهل والاقرباء ، ويُظهر رغبة في تكوين الاصدقاء .

ويذهب احد العلماء الى ان الحاجات النفسية اربعة ، وقد أرجعها جميعاً الى اصل غريزيّ (١) .

(١) حاجة الانسان الى الطمأنينة ، ومرجعها الى غريزة البقاء .

(٢) حاجته الى المغامرة ، ومرجعها الى غريزة الاستطلاع .

(٣) حاجته الى الحب المتبادل ، ومرجعها الى الغريزة الجنسية .

(٤) حاجته الى تقدير الآخرين ، ومرجعها الى غريزة السيطرة (٢) .

اما الحاجات الثلاث الاولى فقد مرت معنا ، مع العلم بان الحاجة الى الحب المتبادل معناها حاجة الانسان الى حب الآخرين وحاجته الى حب الآخرين له . اما الرابعة ، اي الحاجة الى تقدير الآخرين ، فاننا نشاهدها في ميل الولد الى لفت انظار والديه ومعلميه اليه وكسب رضاهم واستحسانهم ، وفي طلبه اليهم في بعض الاحيان ان يعترفوا بصفاته واعماله . وسنفصل الكلام عن هذه الحاجات الاربع في فصل التربية العيلية .

وقد زاد بعضهم هذه الحاجات تفصيلاً فقال انها ست ، وهي :

---

(١) Thomas, W.I., « The Maladjusted Girl », 1920. See Fleming, C.M., «The Social Psychology of Education», 1944, Chap. IV, and « Adolescence Its Social Psychology », 1948, Chapter V.

(٢) Fundamental wishes for :
(1) Security (2) New experience
(3) Response (giving and receiving affection). (4) Recognition
راجع ايضاً القسم الأخير من فصل التربية العيلية .

(١) حاجته الى الطمأنينة .

(٢) حاجته الى الحب المتبادل .

(٣) حاجته الى تقدير الآخرين .

(٤) حاجته الى الحرية ، وتبدو في الولد الصغير اذ يحاول ان يتفلّت من بين يدَي امه لينفرد بحركاته وسكناته . ثم يتطور هذا الميل الى حرية الكلام وحرية التعبير وحرية التفكير وغير ذلك .

(٥) حاجته الى سلطة ضابطة موجِّهة . ونلاحظ ان الولد ، مع ميله الشديد الى الحرية ، يودّ ان يعلم من آن الى آخر حدوده وما يُطلب منه عمله وهل يوافق الغير على سلوكه او لا . فكأنه يفضل ان تكون حريته مقيَّدة لا مطلقة .

(٦) حاجته الى النجاح . وتبدو هذه الحاجة في الطفل عندما يتعلم المشي ـ مثلاً . فنجاحه في الخطوات الاولى يدفعه الى محاولات اخرى . وتتضاعف قيمة نجاحه هذا اذا شجَّعه من كان حوله (١) .

ومن اطرف ما ظهر في موضوع الحاجات النفسية كتاب ألّفه حديثاً استاذ علم النفس في جامعة ستانفورد ، وهو يقدِّم لنا قائمة بحاجات سبع ، مسمّياً اياها بالحاجات الاجتماعية . وهذه هي (٢) :

(١) حاجة المرء الى ان يَخدم ويُخدَم ، ومردّ هذه الحاجة الى علاقة الطفل بامه . فهو من الجهة الواحدة يطلب خدمتها اشباعاً لرغائبه ، وهي من الجهة الاخرى تطلب خدمته اشباعاً لغريزتها الوالدية . وتتطور هذه الحاجة عند

---

(١) (1) Security (4) Freedom
(2) Affection (5) Control
(3) Recognition (6) Success

(٢) Hilgard, E.R., «Introduction to Psychology», 1953, Chapter VII.

الكبار ، فتتجلى في علاقاتهم الاجتماعية وخدمة بعضهم البعض الآخر .

(٢) حاجته الى العشرة ، وفيها اشارة الى غريزة التجمّع .

(٣) حاجته الى الرابطة الزوجية ، وفيها اشارة الى الغريزة الجنسية .

(٤) حاجته الى السيطرة والخضوع ، وفيها اشارة الى غريزة السيطرة والخضوع .

(٥) حاجته الى المنزلة الاجتماعية ، وتسمى ايضاً الحاجة الى التقدير والاطراء .

(٦) حاجته الى القوة والنفوذ ، وتتجلى عند الولد في ميله الى ان يكون جندياً او شرطياً او قاطع طريق .

(٧) حاجته الى الطمأنينة (١) .

ثالثاً : التقريب بين وجهتي النظر

هذه لمحة عامة الى نظريتي الغرائز والحاجات النفسية ، وهي ترينا فكرة عامة عن طبيعه المرء ، وبخاصة اذا تأملنا فيها من خلال تصرّفات الاطفال قبل ان تتناولها يد التعديل .

وفي رأينا انه ليس لزاماً على المربي ان يكون من أتباع هذه النظرية او تلك . فالظاهر ان الجدل الذي طال عهده بشأن هاتين النظريتين قد

---

(1) Need for some one on whom to depend (serving and being served) (١)
(2) Need for companionship
(3) Need for sexual affiliation
(4) Need to dominate (dominance-submission pattern)
(5) Need for prestige (Recognition and acclaim)
(6) Need for power (influence)
(7) Need for security

انتهى او اوشك ان ينتهي بالتوفيق العلمي بينهما ، كما انتهى الجدل من قبل بشأن نظريتي الوراثة والبيئة . ولعل هذا الجدل كان في الغالب جدلاً كلامياً ، كما صرح بذلك احد علماء النفس اذ قال : « اذا نحن استعملنا لفظة « غرائز » في كلامنا عن التصرّف البشري ، فاننا نتعرّض لجدل اكثره اختلاف على الالفاظ . . . اننا ما نزال نتناظر في امر الاسماء ، مع اننا على اتفاق تام في أمر المسمّيات والحقائق » (١) . وان ماكدوجل نفسه قد صرح في كتاباته المتأخرة بأن الغرائز خاصّة بسلوك الحيوان ، وان استعمال هذه اللفظة فيما يتعلق بسلوك الانسان قد ادّى الى جدل وتشويش مؤسفين (٢) .

وبتعبير آخر ، ان طبيعة المتعلم اصبحت واضحة المعالم ، سواء نظرنا اليها من هذه الزاوية ام من تلك . فبينما ينظر اليها القائل بنظرية الغرائز من الزاوية البيولوجية من حيث تشابه طبيعة الانسان بطبيعة الحيوان ، ينظر اليها القائل بنظرية الحاجات النفسية من الزاوية الاجتماعية من حيث البون الشاسع بين الطبيعتين . وبينما ينظر اليها الفريق الاول من خلال العوامل الوراثية واثرها فيها فيراها صلبة قليلة القابلية للتعديل ، ينظر اليها الثاني من خلال عوامل البيئة واثرها فيها فيراها اشد قابلية للتعديل واكثر خضوعاً للتجارب العلمية .

ومما يعمل على التقريب بين وجهتي النظر ان الغرائز تنقاد اليوم للتجارب العلمية ، وانها قابلة للتعديل ليس عند الانسان فحسب بل عند بعض الحيوانات ايضاً . قال عالم معاصر في سياق كلامه عن الحاجات

---

(١) Woodworth, R.S., «Psychology», 1946, p. 376.

(٢) Mc Dougall, W., «The Energies of Men»,1933, p. 78 - quoted in: Munn, N.L., «Psychology», 1946, p. 211.

النفسية ما مؤدّاه : « ان الميول الفطرية قابلة للتعديل عن طريق التعلّم حتى في الحيوانات . واذا نحن قلنا ان ميولنا قابلة للتعديل ، فلسنا نعني بذلك انها ليست متأصلة في جهازنا الموروث » (١) .

وقد كتب الدكتور عبد العزيز القوصي ، في مؤلف حديث له ، فصلاً وافياً في « الغرائز والحاجات » محاولاً التوفيق بين وجهتي النظر . ومما قاله بهذا الصدد : « كل ما تمتاز به الحاجات عن الغرائز هو سهولة استغلالها في تفسير السلوك وتوجيه العلاج . ولكن لنتذكّر ان الحاجات ليست مصادر أوّليّة للسلوك ، وانما يمكن تفسيرها بالغرائز التي تُعتبر المنابع الأولى للطاقة البشرية » (٢) .

وعلى اي حال ، فلعل من اصالة الرأي ان يدرس المربي طبيعة المتعلم على ضوء الغرائز والحاجات النفسية معاً . ثم يحاول معالجتها بما تدعو اليه الحاجة . وقبل ان نشرع في الكلام عن طرق العلاج ، لنقف قليلاً أمام النظريات التي تقوم عليها هذه الطرق .

رابعاً : النظريات التربوية في طبيعة المتعلم

لقد اختلف المربون عبر الاجيال في طبيعة النزعات الفطرية ، وهل هي بحد ذاتها خيّرة او شريرة . والذي حملهم على الاهتمام بهذا الأمر هو ان معالجة هذه النزعات في المتعلم تتوقف ، الى حد بعيد ، على طبيعة هذه النزعات .

وقد ذهبوا في تفسيرهم لطبيعة المتعلم مذاهب ثلاثة . فقال بعضهم – وهم

---

(١) Hilgard, E.R., «Introduction to Psychology», 1953, p. 146.

(٢) عبد العزيز القوصي ، « أسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ، ص ٧٦ .

اقدم المربين عهداً ـ ان الولد ميّال بطبيعته الى الشر ، مطبوع على الرذيلة ، وان جميع ميوله الفطرية أثيمة خبيثة . فمن واجب المربي اذن ان يقمع فيه هذه الميول باقسى الوسائل واعنفها . ومعلوم ان كثيرين ما يزالون الى اليوم يعتقدون هـذا الاعتقاد ، فيصفون اولادهم بانهم عفاريت شياطين ، ويستعملون في معاملتهم اقصى الشـدة والقسوة ، ظنّاً منهم ان تلك هي الطريقة المثلى لتأديبهم .

وقال آخرون بان الولد ميال بطبيعته الى الخير ، مطبوع على الفضيلة ، وان نزعاته الفطرية صالحة لا تشوبها شائبة . فما على المربي ، والحالة هذه ، الا ان يُطلق لها العنان ، ويمنح الطفل من الحرية ماشاء وشاءَت اهواؤه ورغباته . وكان في طليعة هؤلاء المربين الكاتب الفرنسي الكبير روسّو Rousseau. ومن اقواله المأثورة بهذا الصدد : « ان كل ما في الوجود صالح حسن ، ما دام في حالته الطبيعية . اما اذا وقع يوماً ما في ايدي الناس فـانه لا يلبث ان يفسد ويتشوّه » (١) . ولا شك في ان نظريته هذه كانت ردّ فعل للنظرية الاولى التي كان يمقتها مقتاً لا مزيد عليه . والمربون اليوم ، مع احترامهم لروسّو ولخدماته الجلّى في حقل التربية ، لا يسعهم الا ان يخالفوه في هذا الرأي . ان غرائز الولد وحاجاتـه اذا تُركت وشأنها لا تسلك دائماً الطريق السويّ .

اما النظرية الثالثة التي يقول بها اكثر المربين اليوم فهي ان الولد لا يميل بطبيعته الى الشر ولا الى الخير بل الى الجهة التي توجهه اليها التربية ، وان غرائزه وحاجاته النفسية ليست بحد ذاتها خيِّرة او شريرة ، وانما

---

(١) Monroe, P. «A Brief Course in the History of Education», 1940, p. 284.

تسير في سبيل الخير او الشر بالنسبة الى الجهة التي تتوجه اليها والهدف الذي ترمي اليه . فاذا احسن المربون معالجتها ، ووجّهوها توجيهاً صائباً ، وجعلوا لها اغراضاً سامية كانت صالحة . اما اذا أساءُوا معالجتها ووجهوها توجيهاً خاطئاً وجعلوا لها اغراضاً دنيئة ، فانها تكون طالحة ، وتعود على صاحبها وعلى مجتمعه بالويل والوبال .

فالمربي الحكيم اذن يعالج الغرائز والحاجات على اساس هذه النظرية دون غيرها ، فهو لا يحاول قمعها كما يفعل أتباع النظرية الاولى ، ولا يُطلق لها العنان كما يفعل أتباع النظرية الثانية ، وانما يوجهها توجيهاً قويماً صالحاً يؤدي بها الى اسمى الاغراض وانبل الغايات .

خامساً : طرق توجيه الغرائز والحاجات النفسية

يتضح لنا مما تقدم ان انجع الوسائل لمعالجة الغرائز والحاجات النفسية هي التي تقوم على اساس النظرية القائلة بتوجيهها ، لا قمعها او اطلاق العنان لها . والتوجيه على نوعين : تنشيطها او تثبيطها من جهة ، وتحويل مجراها من جهة اخرى . فلنُلقِ نظرة عجلى على كل منهما ، حاصرين امثلتنا بصغار الأولاد ، ففيهم تظهر الميول بأجلى مظاهرها .

١ – طريقة التنشيط والتثبيط

نقصد من طريقة التنشيط في تربية الولد تشجيعه على اشباع ميوله ما دام اتجاهها مرغوباً فيه . لنأخذ – مثلاً – غريزة الاستطلاع (او الحاجة الى التفهم [١] كما يسميها بعض القائلين بنظرية الحاجات النفسية) وهي

(١) Fleming, C. M., «Adolescence Its Social Psychology»,1948, p. 46.

من اشد الميول رسوخاً في النفس واكثرها نفعاً في الحياة . وتتجلى عند الولد في الاسئلة العديدة التي يطرحها على والديه ومعلميه ، مما يحرج موقفهم في بعض الاحيان . هذه الغريزة التي تدفع صاحبها الى الاستكشاف عما يقع تحت ناظره هي ركن من اركان التعلم . فيجب ان تُشجَّع الى اقصى حد . والمربي الماهر لا يردّ المستطلع الصغير خائباً ، وانما يرحب باستعلاماته ، وينشِطه الى الاستزادة منها ، ويحاول الاجابة عن اسئلته بكل أمانة واخلاص ، مراعياً في ذلك عقليَّته ومبلغ ادراكه .

ومن وسائل التنشيط ايضاً إثابة الولد ، سواء اكان الثواب مادّياً ام معنوياً . ورُبَّ ثواب معنوي اشد اثراً في النفس من الثواب المادي . فليس ادعى الى تنشيط الولد في العمل ـ مثلاً ـ من ان يرمقه المربي بعين الرضى والاستحسان . والغرض من اثابة الولد ، كما لا يخفى ، هو ادخال السرور على قلبه ، حتى اذا قرن السرور بتصرُّفه الحسن ، مال الى مثل هذا التصرف فيما بعد . والمرء ميال بطبيعته الى العمل المقرون بالسرور .

هذا فيما يتعلق بطريقة التشجيع . اما طريقة التثبيط في تربية الولد فيُقصد منها إما اشغاله عن اشباع ميوله غير المرغوب فيها بالطرق الوقائية ، وإما منعه عن اشباع هذه الميول بالطرق العلاجية .

والاتجاه الحديث في التربية ـ كالاتجاه في الطب ـ هو نحو الطرق الوقائية . وقد ثبت بالاختبار ان « درهم وقاية خير من قنطار علاج » . فمن واجب المربي اذن ان يحاول بالدرجة الاولى ان يخلق للولد جواً يوحي اليه السير في طريق الخير والفضيلة ، وان يوفر له الشروط التي تمكنه من اشباع ميوله في هذا السبيل . وإن هو قصَّر في تأدية هذا الواجب فلا يُستبعد ان يسير الولد في غير هذا الطريق ، لا لأنه مطبوع على الشر

بل لأن المربي أهمل توجيهه .

و بتعبير آخر ، ان التربية الحديثة تحاول ، على قدر المستطاع ، وقاية الولد من سوء السلوك . وذلك بان تُزيل من امامه الاسباب التي قد تؤدي به الى ذلك السلوك ، وان تُهيّىء له الاسباب التي تعمل على حسن السلوك . ولذا نراها تعنى عناية خاصّة بتوجيه نشاط التلاميذ الى الالعاب الرياضية والحركات الكشفية والرقصات الشعبية والروايات التمثيلية والرحلات الاثرية والهوايات الممتعة وغير ذلك مما يُطلَق عليه اسم النشاط اللامنهجي .

على ان طرق التثبيط الوقائية ـ مهما بلغت من الجودة والاتقان ـ لا تضمن وقاية جميع الاولاد من الاتجاهات الخاطئة في مختلف الظروف والاحوال . فلا بد اذن من الاستعانة بالطرق العلاجية ، كالقصاص . « ولكم في القصاص حياة يا اولي الالباب » . وفائدة القصاص او العقاب للتثبيط كفائدة الثواب للتنشيط .

والقصاص معناه الألم ، سواء اكان الألم ماديّاً ام معنوياً . ورُبَّ ألم معنوي اشد اثراً في النفس من الألم المادي . فاذا قرن الولد هذا الألم بسوء تصرفه ، فانه قد يمتنع عن مثل هذا التصرّف في المستقبل . وكذلك اذا ايقن ان عملاً من الاعمال المذمومة يعقبه القصاص لا محالة ، فانه قد يبتعد عن ذلك العمل و يعمد الى غيره مما لا حرج فيه . والمرء ميّال ، على العموم ، الى تجنب العمل المقرون بالكدر والاستياء ، كما هو ميّال الى القيام بالعمل المقرون بالغبطة والسرور (١) .

ومهما يكن نوع القصاص الذي يُفرض على الولد فان له غرضاً جوهرياً واحداً ، وهو العلاج والاصلاح . من اجل ذلك يجب على

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اصول التعلم .

المؤدّب ان يراعي في انزاله قواعد أساسية يمكنه مراجعتها في التآليف المختصة بطرق التدريس وادارة الصفوف . ولعل من الخير ان نشير الى بعض هذه القواعد اشارة موجزة . واليك بعض هذه القواعد :

(١) ان يتحقّق المؤدِّب وقوع الذنب ، فتبرئة المجرم خير من تجريم البريء .

(٢) ان يُشعِر المؤدبُ الولد ان ذنبه يستوجب القصاص ، وان يحمله على قرن القصاص بالذنب .

(٣) ان لا تظهر على المؤدب امارات الغضب عند ايقاع القصاص ، فليس موقفه موقف غضب ، وانما هو موقف حزن وأسف .

(٤) ان يكون القصاص ، مع ايلامه ، خلواً من الاذى الجسمي والنفسي والتربوي .

(٥) ان يكون القصاص سرّياً لا علنياً ، فتشهير المذنب لا يجوز الا فيما ندر .

(٦) ان يكون القصاص من نوع الذنب ، يتبعه كما لو كان نتيجةً طبيعيةً له .

(٧) ان يتلاءم القصاص مع طبع الولد ومزاجه [١] .

٢ – طريقة تحويل المجرى

الآن وقد فرغنا من الكلام عن توجيه الميول الفطرية بطريقة التنشيط والتثبيط ، لِنقُل كلمة عن توجيه هذه الميول بطريقة تحويل مجراها من وجهة

---

(١) Bossing, N.L., «Teaching in Secondary Schools», 1952, pp. 494-500.

غير مرغوب فيها الى وجهة مرغوب فيهـا . وهذه الطريقة الثانية لا تقل أثراً في نفس المتعلم عن الطريقة الأولى .

لنأخذ ـ مثـلاً ـ غريزة التملك ، وهي التي يسميهـا البعض بالحاجـة النفسية الى تحمل المسؤولية (١) . افحص جيوب الطفل او خزانته ترَ العجب العجاب . فمن عُلَب التنك ، الى الحجارة الملساء ، الى المسامير الصّدئة ، الى العيدان المتنوعة ، الى غير ذلك مما نستهجنه نحن الكبار ونشمئز مـن رؤيته . فماذا يكون موقفنا بازاء هذه الغريزة او الحاجة النفسية وقد اتّجهت على هذه الصورة الصبيانية ؟ هل نُـظهر للولد استهجاننا لمجموعته الثمينة ، ثم نُـقبِـل عليها نُـتلفها ونبعثرها ؟ ان المربي الحكيم يتخذ هذه الغريزة ـ كما يتخذ غيرها ـ حليفةً يستعين بها على تربية الولد . وذلك بان يحوِّل مجراها قليلاً قليلاً الى مجموعات علمية مفيدة ، كالطوابع والازهار والصور والنقود ومـا اشبه ذلك .

واليك مثلاً آخر : من الحاجات النفسية التي مرت معنا الحـاجة الى القوة والنفوذ . هذه الحاجة قد تشتد في احد الاولاد الى درجة لا يقدر معها على ضبط نفسه . فيأخذ في ملاكمة رفقائه ومصارعتهم ، وقد يتطاول على من هم اصغر منه سنّاً واضعف بنيةً . فما موقف المربي القـدير بازاء هذا الشذوذ ؟ لعله لا يرى افضل من تحويل مجرى هذه الحاجة . وذلك بان يُشرك هذا الولد في الالعاب الرياضية ، او يُدخله في فرقة كشفية ، او يُعيِّـنه وكيلاً على رفاقه الصغار يحرسهم من عدوان المعتدين . فلا يمضي عليه زمان طويل حتى يرى افضليّـة الموقف الجديد على الموقف القديم ، فيصبح من ابطال الرياضة والكشفية او من انصار الدفاع عن البائس الضعيف .

---

(١) Fleming, C.M., «The Social Psychology of Education», 1944, p. 18, and «Adolescence its Social Psychology», 1948, p. 47.

نستخلص مما تقدم ان توجيه الغرائز والحاجات النفسية هو افضل الوسائل لمعالجتها ، وان ذلك لا يتم على احسن وجه الا بتنشيطها او تثبيطها او تحويل مجراها . ومهما يكن من امر ، فما دامت هذه الغرائز والحاجات هي المحركات الرئيسية للسلوك . فلا بد للمعلم من ان يتفهَّمها ويعرف كيف يستعين بها على تربية المتعلم احسن تربية .

وقبل ان نختم هذا الفصل نرى من الخير ان نشير الى ان المتعلمين ، وان كانوا متماثلين من حيث طبائعهم ، الا انهم متباينون من حيث مواهبهم واستعداداتهم وسائر صفاتهم الشخصية . فالناس لا يُخلقون متساوين في هذه الصفات بل متفاوتين . وهذا التفاوت بين الناس يُسمَّى عند المربين وعلماء النفس بالفوارق الفردية . فان من واجب المعلم اذن ان لا يَقصُر همَّه على تفهُّم طبائع المتعلمين بوجه عام ، بل ان يتفهَّم شخصية كلٍّ منهم بوجه خاص . فمعرفة الفوارق الفردية من اهم الشروط لنجاح عملية التربية .

٥ ـ طبيعة التعلم

محتويات الفصل

أولاً : معنى التعلم

١ ـ تحصيل العلوم والمعارف

٢ ـ تكوين العادات والمهارات

٣ ـ تهذيب الحس الخلقي والفني

ثانياً : نظريات التعلم

١ ـ نظرية التعلم بتداعي الافكار

٢ ـ نظرية التعلم بالمقارنة

٣ ـ نظرية التعلم بالتجربة وحذف الخطأ

٤ ـ نظرية التعلم بالتبصر

ثالثاً : نظريات التعلم يكمل بعضها بعضاً

الفصل الخامس

طبيعة التعلّم

التعلم عملية يغير بهـا المتعلم ما في نفسه بفضل العلوم والمعارف التي يحصلها ، والعادات والمهارات التي يكونهـا ، والاتجاهات الخلقية والفنية التي يكتسبها .

يحسن بنا بعد الفراغ من البحث في طبيعة المتعلم ان نقف قليلاً امام شغله الشاغل ـ وهو التعلم ـ لنتفهّم معناه ونقف على كنهه . فماذا نعني بالتعلّم ؟ وكيف تتمُّ عمليّته ؟ وما هي الشروط التي يجب ان تتوافر لتتمّ هذه العملية على خير الوجوه ؟ وقصدنا في هذا الفصل ان نحاول الاجابة عن هذه الاسئلة بقدر المستطاع .

اولاً : معنى التعلم

ان التعلم في نظر التربية التقليدية هو عملية يكتسب بها الانسان المعارف والمعلومات بالحفظ والاستظهار ، كما ان المتعلم هو الذي يختم كتباً

معيَّنة ، ويعي في صدره شيئاً من علوم الاوّلين ، ويستظهر كثيراً من الاقوال المنثورة والمنظومة . اما في نظر التربية الحديثة فان التعلم هو عملية يغيِّر بها الانسان مجرى حياته نتيجةً لتفاعله مع بيئته واختباره لها (١) . والمتعلم ، مع تحصيله العلوم المختلفة ، لا يُعتبر متعلماً بالمعنى الصحيح حتى يوجِّه حياته ويرفع مستواها بمقتضى هذه العلوم .

يذكّرنا تعريف التعلم على هذه الصورة بما جاء في الفصل الثاني من ان التربية عملية تكيّف ما بين المتعلم وبيئته ، وان ذلك التكيف يفيد معنى التغيّر . ففكرة التعلم هذه تتمشى مع فكرة التكيف ، وكلاهما يفيدان معنى التغيّر .

وقد جاء في ذلك الفصل ان التغيُّر يجري في نفس المتعلم من نواحٍ ثلاث : الناحية الفكرية فيما يتعلق بتحصيل العلوم والمعارف ، والناحية العملية فيما يتعلق بتكوين العادات والمهارات ، والناحية العاطفية فيما يتعلق بتهذيب الحس الخلقي والفني ، مع العلم بأن هذه النواحي ليست وحدات تعليمية ينفصل بعضها عن البعض الآخر ، وانما هي وجهات مختلفة لعملية تربوية موحَّدة منسجمة (٢) . ونحن لا نود ان نعيد هنا ما قلناه هناك ، بل ان نضيف اليه بعض الملاحظات زيادةً للايضاح .

١ – تحصيل العلوم والمعارف

ولنا بشأن هذه الناحية الاولى ملاحظات ثلاث : الاولى هي ان العلوم والمعارف لا تؤخذ عن الكتاب فحسب بل عن البيئة ايضاً بصورة

---

(١) Bossing, N.L., «Teaching in Secondary Schools», 1952, pp. 353-355.

(٢) المصدر نفسه ، ص ٢٠٤ و ٢٠٥ .

مباشرة. ولعل هذه أبلغ معنى واشد قدرةً على تغيير مجرى الحياة. والملاحظة الثانية هي ان المعلومات التي يأخذها المتعلم عن الكتاب لا تُغني عنه شيئاً اذا هو حفظها عن ظهر قلبه بدون ان يفقه معناها او يطبّقها على حياته. قد يساعده الحفظ الكلامي على اجتياز الامتحانات، ولكنه لا يعمل على تغيير ما في نفسه (١). والملاحظة الثالثة هي ان المعارف التي يحصّلها المتعلم لا تجدي نفعاً كثيراً الا اذا استطاع الاستفادة منها في حل المشكلات التي تجابهه في حياته اليومية. فهي اذن وسيلة لغاية، لا غاية في ذاتها.

٢ ـ تكوين العادات والمهارات

واول ما تجدر بنا الاشارة اليه بشأن الناحية الثانية هو ان المتعلم يحتاج الى من يدلّه على العادات والمهارات المجدية، وعلى افضل الطرق لاكتسابها. فان تُرك وشأنه من غير توجيه، فقد يكوّن منها ما لا يجدي نفعاً كثيراً، ولا يسهل تعديله عند الحاجة، فضلاً عن انه قد يستعمل في تكوينها طرقاً عقيمة تُضيع عليه جهوده واوقاته، دون ان تصل به الى اتقان ما يتعلم.

وعلاوة على ذلك فان العادات والمهارات التي يكوّنها المتعلم يجب ان تكون من المرونة بحيث يمكن تعديلها وتكييفها اذا اقتضى الامر. وكثيراً ما يقتضي الامر ذلك في عالمنا هذا الذي تتبدل فيه الاوضاع بسرعة فائقة، لا في الحقول التكنولوجية فحسب، بل في الحقول الاجتماعية ايضاً. ومما يكفل قابلية التعديل والتكييف في عاداتنا ومهاراتنا ان لا ننقاد لها انقياداً اعمى، بل نجابهها بعقول نيّرة، محاولين ادراك الغرض الذي ترمي اليه وتفهُّم

---

(١) راجع هذا المصدر: محمد فؤاد جلال، « التربية القومية »، ١٩٥٠، الباب الثالث. في هذا الباب بحث قيم في النزعة اللفظية المسيطرة على التعليم.

الوسائل التي تؤدي الى ذلك الغرض (١) .

لنأخذ ـ مثلاً ـ مهارة يدوية بسيطة كالتّسمير . فاذا اراد المتعلم ان يكوّن هذه المهارة ، فعليه ان يتقن اصول ضرب المسمار في مختلف الاحوال ، مهما يكن حجمه وشكله او حجم المطرقة وشكلها ، ومهما تكن درجة صلابة المادة التي يعالجها ، ومهما يكن مركز هذه المادة بالنسبة اليه ، أمن اليمين أم من الشمال أم من فوق أم من تحت .

٣ ـ تهذيب الحس الخلقي والفني

ان هذه الناحية من التعلم عظيمة الاهمية كالناحيتين الفكرية والعملية ، ولعلها تفوقهما اهميةً . وذلك لان العاطفة تقوم بدورٍ خطيرٍ على مسرح الحياة ، اذ يشعر الانسان اكثر بكثير مما يفكر . وقد عبّر احد علماء النفس عن هذه الحقيقة بقوله : « ان عقل الانسان ليس سوى ذرّة تعوم في بحر من الشعور » (٢) . فاذا اردنا ان نؤثر في حياة المتعلم ونعمل على تنمية شخصيته ، فلا بد لنا من ان نشمل هذه الناحية العاطفية من طبيعته فنهذّبها خلقياً وفنّياً .

ولتهذيب الحسّ الخلقي والفني اصول خاصّة يجدر بالمعلم ان يُلمَّ بها . من هذه الاصول ان التهذيب بالقُدوة اشد أثراً في النفس من التهذيب بالكلام . فيجب عليه ان يكون متحسّساً لما يودّ غرسه في نفوس التلاميذ ، فهم يأخذون عنه بالعدوى والاقتباس اكثر مما يأخذون عنه بالتعليم والتلقين . ومنها ان التهذيب بالايحاء اوقع في النفس من التهذيب بالارشاد المباشر . ورب تلميح ابلغ من تصريح . فمغزى القصة ـ مثلاً ـ يجب ان يوحى الى

---

(١) Gates, A. I., & others ., « Educational Psychology » , 1947, pp. 350-358.

(٢) Quoted in Bossing, N. L., « Teaching in Secondary Schools », 1952, p. 15.

التلاميذ ايحاءً ، فيستخلصونه بانفسهم ويطبقونه على حياتهم . ومنها ان التهذيب بالتعبير عن النفس أثبت من التهذيب بتلقي الانطباع . فمزاولة الفن أدعى الى تقدير الفن ، وعمل الخير ادعى الى تقدير الخير (١) .

ثانياً : نظريات التعلم

والآن بعد ان كوّنا فكرة عامّة عن معنى التعلم ، فلننتقل الى البحث في كيفية حصوله . لقد حار العلماء ، عبر العصور ، في التعلم وكيف تجرى عمليّته ، وذهبوا في تعليل هذه العملية مذاهب شتى ابطل العلم الحديث بعضها واقرّ البعض الآخر . وقصدنا في هذا القسم من الفصل ان نتناول الكلام عن نظريات التعلم التي أُقرّت ، وهي اربع . وقد بُني كل منها على تجارب علمية أُجري بعضها على الانسان وبعضها على الحيوان . ولعل أفضل وسيلة لشرح هذه النظريات وصف طائفة من التجارب التي ادّت الى اقرارها .

١ - نظرية التعلم بتداعي الافكار (٢)

ان هذه النظرية قديمة وحديثة في وقت واحد . فهي قديمة على اعتبار ان جذورها متأصلة في آراء أرسطو . وهي حديثة على اعتبار أن هذه الجذور تناولتها يد التجارب العلمية في الجيلين الأخيرين ، فاثبتت صحتها الى حد بعيد .

وكان من رأى ارسطو ان الانسان يسهُل عليه تذكُّر الاشياء اذا تداعت في ذهنه هذه الاشياء ، اي دعا بعضها بعضاً . وهي تتداعى اذا

---

(١) المصدر نفسه ص ٢٢١ - ٢٢٩ و ٢٣١ - ٢٣٨ . راجع ايضاً ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الخلقية .

(٢) Doctrine of apperception

كان بينها تقارُب كتقارب الابرة والخيط ، او تتابُع كتتابع الليل والنهار ، او تماثُل كتماثل الابرة والدبوس ، او تخالُف كتخالف النعومة والخشونة . ومعنى ذلك ان الانسان اذا ذكر أحد هذين الشيئين ، تبادر الى ذهنه الشيء الآخر .

وقد اتّبع ارسطو في رأيه هذا كثيرون من علماء العصر الحديث ، كجان لوك Locke وتوماس براون Brown ويوحنا هربارت Herbart . على ان هذا الاخير هو الذي شرح ذلك الرأي شرحاً مستفيضاً ، وكوّن منه النظرية التي نحن بصددها ، بانياً عليها طريقة التعليم المعروفة باسمه .

وفحوى هذه النظرية ان ما يكتسبه المتعلم من علم جديد يندمج على الغالب في اختباره القديم ، فيتكوّن من القديم والجديد كتلة علمية موحّدة ، تكون بمثابة بوتقة تتلقى بدَورها المُكتسَبات العلمية الجديدة ، وتعمل على صهرها ، وهكذا دواليك . وعلى هذا فان طريقة هربارت تفرض على المعلم ، قبل استعراض الدرس الجديد ، ان يمهّد له السبيل بايقاظ الاختبارات القديمة اللازمة في عقول التلاميذ ، حتى اذا تيقّظت فيهم هذه الاختبارات تشوقوا الى تلقي الدرس الجديد . وخطوات هذه الطريقة اربع ، في الاصل ، وهي : تمهيد السبيل ، فالاستعراض ، فالصهر ، فالتعميم . و بهذه الخطوة الأخيرة يخرج المعلم من درسه بنتيجة عامّة كالقاعدة في الرياضيات او الناموس في العلوم .

هذه هي نظرية التعلم بتداعي الافكار التي وضع أُسسها ارسطو وشاد صرحها هربارت . ولئن كانت في اساسها نظرية فلسفية محضة ، لقد حوت شيئاً من بذور الحقائق العلمية . وان ثورنديك Thorndike ، احد اركان علم النفس التجريبي ، قد استصوب ما ذهب اليه هربارت في نظريته

وطريقته ، فنسج على منوالهما ، كما يتبين من كتابه في اصول التربية [١] . والظاهر انه كان في طليعة العلماء الذين اخضعوا هذه النظرية للتجارب العلمية واثبتوا ما فيها من صحة :

من هذه التجارب ما يُسمّى بتداعي الكلمات المطلق [٢] ، حيث يقول المختبِر كلمة ما ويُطلب الى المختبَر ان يردَّ عليها باول كلمات تتبادر الى ذهنه . ومنها ما يسمى بتداعي الكلمات المقيّد [٣] ، حيث يقول المختبِر كلمة ويُطلب الى المختبَر ـ مثلاً ـ ان يعطي كلمة ترادفها او تكون على وزنها . ومنها تجارب في الاستظهار وطرقه الفضلى . ولعل أهم ما أثبتته هذه التجارب ان من العوامل الفعالة في الحفظ وتداعي الافكار ان يرتبط الجزء بالكل في ذهن المتعلم ، وان الطرق الكلية ـ على العموم ـ افضل من الطرق الجزئية [٤] . وسيأتي تفصيل ذلك في الفصل القادم .

٢ ـ نظرية التعلم بالمقارنة (٥)

وهذه ثاني نظريات التعلم . وهي ، كالنظرية الاولى ، تنطوي على شيء من التداعي ، الا انه تداعٍ بين المحرّكات والردود ، لا بين الالفاظ والافكار بوجه عام .

وقد بُنيت هذه النظرية على تجارب علمية أُجري بعضها على الانسان

---

(١) Thorndike, E. L., & A. J. Gates, « Elementary Principles of Education », 1930, pp. 247-250.

(٢) Free association of words.

(٣) Controlled association of words.

(٤) Gates,A. I.,&others,«Educational Psychology», 1947, pp. 340,355, 380; Woodworth, R. S. and D. G. Marquis, « Psychology », 1949, pp.544, 547, 548.

(٥) Theory of learning as conditioning.

والبعض الآخر على الحيوان . والذي حمل علماء النفس على دراسة التعلم عند الحيوان منذ مطلع هذا القرن امران جوهريان . الامر الاول تأثرهم بنظرية داروين في النشوء والارتقاء واعتقادهم المبني على التجارب العلمية بوجود تماثل بينه وبين التعلم عند الانسان ، وان يكن تعلم الانسان ارقى من تعلم الحيوان بدرجات . والامر الثاني ان عملية التعلم عند الحيوان اشد بساطةً وأسهل مأخذاً . فكما ان دراسة هندسة الكوخ الحقير تساعد على تفهم هندسة القصر المنيف ، كذلك فان دراسة التعلم عند الحيوان تساعد على تفهم التعلم عند الانسان (١) .

والتجارب التي بُنيت عليها نظرية التعلم بالمقارنة اجراها في اول الامر اثنان من علماء النفس : الاول روسي واسمه پافلوف Pavlov ، والثاني اميركي واسمه وطسن Watson . وهذا موجز لبعض تجاربهما .

بينما كان پافلوف يُجري بعض التجارب على الكلاب عام ١٩٠٠ لاحظ ان الكلب يتحفز للاكل ليس عند مشاهدته الطعام فحسب ، بل عند مشاهدة الصحن الذي يقدَّم فيه الطعام ، او الشخص الذي اعتاد ان يقدمه اليه ، او عند سماع وقع اقدام ذلك الشخص في الغرفة المجاورة . فاستنتج من هذا ان ذلك الحيوان استطاع ان يقارن المحرك الطبيعي ، وهو رؤية الطعام ، بمحرك غير طبيعي هو مشاهدة الشخص الذي اعتاد ان يقدمه اليه ، او سماع وقع اقدامه . ومعنى ذلك انه تعلَّم ان يردّ على المحرك غير الطبيعي كما يرد على المحرك الطبيعي .

ثم تابع هذا العالم تجاربه بصورة علمية دقيقة بعد ان اخترع طريقة تمكَّن بها من قياس كمية اللعاب الذي يسيل من فم الكلب في تجارب

---

(١) المصدر الاخير نفسه ص ٤٩١ و ٤٩٢ .

مختلفة . واخذ يقدم اليه الطعام المرة بعد المرة في الوقت الذي يدق فيه جرساً ، او يضيء سراجاً . فلاحظ ان الكلب صار ، مع مرور الايام ، اذا سمع الجرس يدق او رأى السراج يضيء ، سال لعابه قبل ان يحضر الطعام . فثبت لدى هذا العالم ان الكلب يتعلم بالمقارنة . وكان ذلك اساساً لهذه النظرية الجديدة .

وبعد ذلك بنحو عشرين عاماً اجرى وطسن العالم الاميركي تجارب مماثلة ليختبر مدى صحة هذه النظرية فيما يتعلق بالانفعالات النفسية . واشهر هذه التجارب تجربة اجراها على طفل رضيع يقارب عمره السنة الواحدة ، ليرى هل يستطيع ان يعلمه الخوف من فأرة بيضاء بعد ان كان الطفل قد ألفها عدة اسابيع . فوُضعت الفأرة امام الطفل ليلعب بها حسب عادته . وما كاد يمد يده اليها حتى اسمعوه صوتاً قويّاً مزعجاً ، فذُعر الطفل . وبعد قليل عاد الطفل فمدّ يده ليلاعب الفأرة فأسمعوه الصوت القوي مرة اخرى ، فذعر ثانية واخذ يبكي . وبعد تجارب عديدة من هذا النوع صار الولد يرتعب ويبكي كلما قدموا اليه الفأرة وحدها دون ان يسمعوه الصوت القوي المزعج . من هذه التجارب اتّضح لوطسن ان الذعر الذي كان يسببه الصوت القوي ، وهو المحرك الطبيعي ، صارت تسببه الفأرة البيضاء ، وهي المحرك الغير الطبيعي .

وقد تابع علماء النفس تجاربهم العلمية ليكشفوا عن مدى تعلم الانسان بالمقارنة . ولم تقتصر هذه التجارب على الاطفال فحسب ، بل تناولت الكبار ايضاً . غير انهم وجدوا ان التعلم بالمقارنة عند الصغار اسهل منه عند الكبار ، وانه يزداد سهولةً عند الطفل حتى يبلغ الرابعة من العمر . اما بعد الرابعة فانه يصبح اقل سهولةً .

ومما ثبت لديهم ان الرضيع اذا قُدِّمت اليه قنينة الحليب بعد ان يدق جرس بمدة قصيرة بدت عليه علامات التعلم بعد ايام قليلة ، فنراه يكف عن البكاء عند سماع صوت الجرس ، ثم يفتح فاه ويبدأ بتحريك شفتيه كأنه يمتص الحليب (١) .

وقبل الانتقال الى الكلام عن النظرية الثالثة لا بد لنا من الاشارة الى ان من اهم شروط التعلم بالمقارنة وجود الثواب او المكافأة (٢) . وبتعبير آخر ، ان الرد على المحرك غير الطبيعي لا يثبت ويتقوّى الا اذا أُتبع بالمحرك الطبيعي .

٣ ـ نظرية التعلم بالتجربة وحذف الخطأ (٣)

وهذه ثالث النظريات ، ويسميها البعض بنظرية التعلم بالتجربة والاحتفاظ بالصواب . والتجارب التي بنيت عليها هذه النظرية قد أُجري بعضها على الحيوان والبعض الآخر على الانسان . ومن اول الحيوانات التي اجريت عليها تجارب من هذا النوع ، الفراخ . واليك تجربة بسيطة يمكن اجراؤها عليها .

خذ فرخة جائعة وافصلها عن رفيقاتها في وقت الطعام . واحجزها في دهليز ضيّق مجاور . وليكن لهذا الدهليز طريقان ، احدهما غير نافذ ، والآخر نافذ يؤدي الى الطعام والى الرفيقات . ولاحظ كيف تحاول الفرخة الخروج بشتى الوسائل . واخيراً بعد حذف التجارب الخاطئة والاحتفاظ بالتجارب الصائبة تهتدي الى الطريق المؤدي الى الخلاص .

واذا أَعدتَ هذه التجربة على الفرخة نفسها مرة بعد اخرى وجدتَ ان

---

(١) Woodworth, R. S. & D. G. Marquis, « Psychology », 1949 p. 523.

(٢) Reinforcement.

(٣) Trial-and-Error theory of learning.

محاولاتها اللاحقة لا تختلف كثيراً عن محاولاتها السابقة من حيث نوعها ، وانما تختلف عنها من حيث الوقت الذي تستغرقه . فكلما تقدمت الفرخة في محاولاتها ، قصر الوقت الذي تحتاج اليه في سبيل الخلاص . ومعنى ذلك انها ، مع مرور الزمن ، تحذف كثيراً من المحاولات الفاشلة التي تبعث على الاستياء ، وتحتفظ بالمحاولات الناجحة التي تبعث على الارتياح . وعلى هذا النحو تتعلم التخلص من مأزقها في مدة قصيرة .

وقد أجريت مئات التجارب على مختلف الحيوانات كالجرذان والهررة واستُخدم في سبيلها الاقفاص والدهاليز وغير ذلك من الوسائل والمقاييس الحديثة التي بلغت من السهولة والدقة حد الاتقان . وهي ما تزال قائمة على قدم وساق ، تلقي نوراً متزايداً على عملية التعلم عند الحيوان . اما فيما يتعلق بالتجارب التي أُجريت على الانسان فلعل اشهرها هذه التجربة التي يمكن كلاً منا ان يختبرها بنفسه دون كبير عناء .

اجلس الى منضدتك وانصب عليها مرآة صغيرة زاوية قائمة . وضع امامك طلحية ورق ، عليها شكل نجمة . ثم حاول ان ترسم خطاً فوق هذا الشكل مستعيناً بالمرآة وحدها . ولكي لا تنظر الى يدك مباشرة ، أقم حاجزاً بينها وبين عينيك . ثم لاحظ المحاولات العديدة التي تضطرّ اليها ، والاخطاء الكثيرة التي تحذفها قبل ان تتعلّم الرسم المطلوب عن طريق النظر الى المرآة . ولاحظ ايضاً الاستياء الذي تشعر به عندما تخطىء ، والارتياح الذي تشعر به عندما تصيب . ولا ريب أنك بتجنّب ما يبعث على الاستياء واتّباع ما يبعث على الارتياح ، تصل اخيراً الى غايتك المنشودة . وهذا ما يُقصد بنظرية التعلم بالتجربة وحذف الخطأ ، او التجربة والاحتفاظ بالصواب .

واذا نحن راقبنا حركات الطفل ولاحظنا كيف يتعلم المشي والجري والقفز والتسلق والكلام والقراءة والكتابة وغير ذلك ، ايقنّا انه يتعلم الشيء الكثير بالتجربة وحذف الخطأ . فهو يحاول القيام بعمل يميل اليه ، فاذا نجح كان له في نجاحه خير ثواب ينشّطه الى متابعة ذلك العمل . اما اذا اخفق فانه يحاول المرة بعد الاخرى حتى ينجح ، وفي كل مرة نراه يحذف الحركات الفاشلة ، ويحتفظ بالحركات الناجحة حتى يتكون منها مجموعة منتظمة لا تلبث ، مع الممارسة ، ان ترسخ في نفسه وتصبح ملكات ومهارات .

ومتى كبر الطفل يتعلم الشيء الكثير بهذه الطريقة . غير انه لشدة ذكائه لا يخبط خبط الحيوان ، ولا يتصرّف في اموره على غير بصيرة ، كما يفعل الحيوان . اضف الى ذلك ان الانسان يستطيع ، بما أوتي من ذكاء وقوة خيال ، ان يرفع تجاربه من مستوى التفكير الحسي الى مستوى التفكير المجرد . فكم عملية في الجبر او الهندسة ـ مثلاً ـ تُحلّ بطريقة التجربة وحذف الخطأ . وكم مشكلة من مشكلات الحياة نحلها بهذه الطريقة نفسها بعد ان نُقلّبها في افكارنا على وجوه عديدة (١) . ولا شك في ان المتعلم يستطيع ان يتعلم دروساً كثيرة من اخطائه اذا تيسر له من يرشده الى وسائل الاستفادة من هذه الاخطاء (٢) .

وقبل ختام الكلام عن هذه النظرية يجدر بنا ان نشير الى ان وجود الثواب او المكافأة من اهم شروط التعلم بالتجربة وحذف الخطأ ،

---

(١) Thomson, G.H., «Instinct Intelligence and Character», 1946, pp. 43-47.

(٢) Bossing, N.L., «Teaching in Secondary Schools», 1952, pp. 123, 124.

كما انه من اهم شروط التعلم بالمقارنة . فالانسان او الحيوان اذا كوفئ على عمل ما ، فانه يميل الى تكراره ، على حين انه يكون اقل ميلاً الى تكرار العمل الذي لا يُكافأ عليه .

٤ – نظرية التعلم بالتبصّر (١)

وهذه النظرية ايضاً بُنيت على اساس متين من التجارب العلمية . واول من اجرى هذه التجارب عالم الماني اسمه كوهلر Kohler .

وكان هذا العالم قد اطلع على نظرية التعلم بالتجربة وحذف الخطأ وعلى التجارب التي أُجريت في سبيلها ، فرابه أمرها . والذي رابه منها بنوع خاص ان الحيوانات التي أُجريت عليها التجارب تُحبس عادةً في قفص او دهليز ضيق متشعّب المسالك ، دون ان يُفسح لها مجال النظر في الموقف الحرج الذي وُضعت فيه ، فلا يبقى لها ، والحالة هذه ، الا ان تخبط خبط الاعمى ، متلمّسةً طريق الخلاص على غير بصيرة . وفي معتقد كوهلر انه لو تسنّى لتلك الحيوانات ان تنظر في وضعها نظرة اجمالية لسلكت في تعلّمها مسلك التبصُّر ، لا مسلك التجربة وحذف الخطأ .

والذي حمل كوهلر على هذا الاعتقاد ، في اول الامر ، انه وضع كلباً جائعاً في وسط حظيرة غريبة عنه ، يحيط به سياج من جميع الجهات ما عدا جهة واحدة . ثم وضع امامه وراء السياج طعاماً شهياً بحيث يستطيع ان يراه بعينيه . فما كان من الكلب الا ان تلمّس طريقه الى الطعام في تفهم وتبصّر ، دون ان يلجأ الى طريقة التجربة وحذف الخطأ .

---

(١) Gestalt theory of learning. See Woodworth, R.S., « Contemporary Schools», 1948, p. 121.

وهكذا تابع هذا العالم تجاربه العلمية على الحيوانات في جو طبيعي ملائم . وقد اختار لهذه التجارب حيواناً شديد الذكاء ، وهو السعدان من نوع Chimpanzee . ومن التجارب التي اجراها على هذا الحيوان ، وهو في قفصه المعتاد ، انه ألقى موزة خارج القفص ، وربطها بحبل ممتد الى ارضه . فلما رأى السعدان الموزة مدّ يده نحوها ، فتعذر عليه الوصول اليها . ثم وقع نظره على الحبل ، فتأمّل فيه ، وما لبث ان شدّه بيده حتى وصلت اليه الموزة فالتهمها .

ومن تجاربه ايضاً انه وضع للسعدان موزة خارج القفص على مرأى منه ، بحيث لا يستطيع الوصول اليها . وجعل في داخل القفص الى جانب السعدان قصبة طويلة ، فلما وقع نظره عليها تأمل فيها ، ثم تناولها بيده وجرّ بها الموزة اليه . وبعد ان تعلم هذا السعدان ان يجر الموزة بالقصبة وضع له كوهلر في داخل القفص قصبتين مجوّفتين احداهما دقيقة والاخرى غليظة بحيث يمكن ادخال الاولى في الثانية ، ووضع الموزة بعيدة عنه بحيث لا يستطيع جرها باحدى هاتين القصبتين . وبعد ان حاول السعدان عبثاً ان يجرّ الموزة بقصبة واحدة استولى عليه اليأس وتراجع الى طرف القفص . وبينما هو هناك خطر له ان يلعب بالقصبتين فاذا به يُدخل احداهما في الاخرى . فقفز في الحال نحو الموزة محاولاً جرّها اليه . وفي اثناء هذه المحاولة انفصلت القصبتان ، ولكنه ما لبث ان وصلهما وجر بهما الموزة . وفي اليوم التالي أُعيدت التجربة نفسها ، فما هي الا ثوانٍ قليلة حتى وصل القصبتين وجرّ بهما الموزة (١) .

ومن تجاربه ايضاً انه علق للسعدان موزة في داخل القفص ، بحيث

---

(١) وقد اجريت هذه التجربة على الاطفال الصغار فأتت بالنتائج نفسها .
Woodworth, R.S. & D.G. Marquis, «Psychology», 1949, pp. 504,505.

يتعذّر عليه الوصول اليها ، مهما يكن قفزه عالياً . وجعل بالقرب منه صندوقاً . فلما يئس السعدان من الوصول الى الموزة قفزاً ، حانت منه التفاتة الى الصندوق . وبعد قليل جرّه الى تحت الموزة وصعد عليه ، فحظي بمطلوبه . ومن الغريب ان اذكى السعادين قد توصلوا الى استخدام صندوقين ، فوضعوا احدهما فوق الآخر .

وقد استنتج هذا العالم من تجاربه العديدة ان التعلم يحصل بالتبصّر حتى عند الحيوان . ومما لا شك فيه ان الشيء الكثير مما يتعلمه الانسان يتعلمه بهذه الطريقة .

ثالثاً : نظريات التعلم يكمل بعضها بعضاً

هذه اهم نظريات التعلم التي يقول بها علماء النفس على العموم ، وان كانوا منقسمين على أنفسهم بشأنها . ونحن اذ نستعرض هذه النظريات لا نرى داعياً لاعتناق احداها دون الأخرى . فكلّ منها صواب ، وان لم تصب الحقيقة كلها . وكل منها توضح ناحية من نواحي عملية التعلم ، وان لم توضح العملية من جميع نواحيها . فما لنا ، والحالة هذه ، الا ان نعتبر كلا من هذه النظريات مكمّلة لاخواتها ، وان نحاول تركيز تفكيرنا حول النقاط التي يتفق عليها العلماء بدلاً من تركيزه حول نقاط الخلاف فيما بينهم .

وكل ما يهم المربي من أمر نظريات التعلم هو ان يوسّع ادراكه لمفهوم التعلم ، حتى اذا كوّن بشأنه فكرة صحيحة عامة سهل عليه فهم اصوله وتطبيقها . وقصدنا في الفصل القادم ان نبحث في هذه الاصول .

٦ ـ اصول التعلم

محتويات الفصل

اولاً : التشويق الى التعلّم

١ ـ قانون التشويق

٢ ـ مقاييس المشوق الصالح

ثانياً : الاقتصاد في التعلم

١ ـ قانون الممارسة

٢ ـ قانون الاهبة

ثالثاً : انتقال التعلّم

١ ـ معنى الانتقال

٢ ـ نظريات الانتقال

٣ ـ بعض الفوائد العملية

الفصل السادس

أصول التعليم

ليست العبرة في معرفة اصول التعلم وقوانينه ،
وانما العبرة في تطبيقها والاستفادة منها في ما
يعود على النشء الجديد بالخير العميم .

بعد ان وقفنا على طبيعة المتعلم من الجهة الواحدة وطبيعة التعلم من الجهة الاخرى ، نرى من المفيد ان نقف هنيهةً امام الناحية العملية من التعلم ، لنبحث في كيفية الاستفادة من النظريات التي مرت معنا ، وتطبيقها على الحياة الدراسية ، سواء اكان ذلك فيما يتعلق بتعلّمنا نحن ام بتعليمنا للآخرين .

ومع انه ليس من شأن هذا الكتاب البحث في طرق التدريس بصورة مفصّلة ، فان الغرض منه النظر في الاصول العامة التي ترتكز عليها تلك الطرق . وهذا ما سنحاوله في هذا الفصل ، معالجين الموضوع من ثلاث نواحٍ هي التشويق والاقتصاد والانتقال .

اولاً : التشويق الى التعلم

١ – قانون التشويق

لعل من تكرار الكلام ان نُسهب في تبيين اهمية التشويق الى التعلم . وحسبنا ان نستشهد بالقول المأثور : « ان بامكاننا ان نقود الحصان الى المياه ، ولكنه ليس بامكاننا ان نجبره على الشرب » .

ومن اشهر قوانين التعلم التي نادى بها ثورنديك Thorndike ، في اوائل هذا القرن ، قانون التشويق او قانون الانشراح والانقباض (١) . وفحوى هذا القانون ، في الاصل ، ان الانسان اذا اقترن عمله بما ينشرح له صدره كالثواب ، تمكّن هذا العمل في نفسه ورسخ في ذهنه . اما اذا اقترن عمله بما ينقبض له صدره كالعقاب ، فان هذا العمل لا يتمكن في نفسه ولا يرسخ في ذهنه . وذلك على اعتبار ان الانسان يميل بطبيعته الى ما يسرّه ، ويتجنّب ما يسوءُه .

ولقد تطور مفهوم هذا القانون في السنوات الاخيرة ، واقتصر العلماء على شقّه الاول المتعلق بالانشراح والثواب . حتى ان ثورنديك نفسه اقلع عن الشق الثاني المتعلق بالانقباض والعقاب ، بعد ان تحقّق بالتجارب الحديثة ان العقاب لا يحمل المعاقَب حتماً على تجنب العمل الذي يعاقَب عليه (٢) . اما الثواب فانه ما يزال من اكبر العوامل على التعلم . ويُقصد منه كل ما يعمل على تحقيق الرغبات وبلوغ الأماني . فاذا أُثيب المتعلم بذل في سبيل العلم جهداً كبيراً ، غير مبالٍ بما يعترضه من مصاعب ومشاقّ .

---

(١) Law of Effect (Satisfaction and Annoyance).

(٢) Hilgard, E.R., « Introduction to Psychology», 1953, pp. 241-243.

فالجهد وليد الرغبة [1] .

٢ – مقاييس المشوق الصالح

والآن بعد ان كوّنا فكرة عامة عن قانون التشويق بمفهومه الحديث ، لُنلقِ نظرة على طبيعة المشوق الصالح . فما اصلحُ المشوقات ، وكيف السبيل الى معرفتها ؟ ان اصلح المشوقات ، فيما نعتقد ، هي التي تُراعى في اختيارها واستعمالها المقاييس الخمسة الآتية :

(١) انه يكون المشوق ايجابياً

ونعني بالمشوق الايجابي [2] المشوق الذي يُشبع ميول الانسان فيبعث في نفسه الغبطة والسرور ، ويملأها رغبةً في العمل . فالثواب مشوق ايجابي ، اما العقاب فهو مشوق سلبي [3] . ذاك يحمل المتعلم على تحصيل العلم عن طريق الرغبة ، وهذا يدفعه الى تحصيله عن طريق الرهبة . وغني عن القول ان التشويق عن طريق الرغبة خير من التشويق عن طريق الرهبة ، لا لاعتبارات انسانية فحسب بل لاعتبارات تربوية ايضاً . فالرغبة تثير في نفس المتعلم النشاط والجهد ، على حين ان الرهبة قد تشلّ حركته وتوهن عزيمته .

اضف الى ذلك ان للعقاب محاذير كثيرة . منها انه لا يشجع المتعلم على مواصلة العمل المرغوب فيه – كما يفعل الثواب – وانما يثبّطه عن مواصلة العمل غير المرغوب فيه . وشتّان ما بين هذا وذاك . ومنها ان أثر العقاب في حياة المتعلم موقّت ، لا يتعدى الانفعال الذي تجيش به

---

(١) Dewey, J. « Interest and Effort », 1913.

(٢) Having positive valence.

(٣) Having negative valence.

النفس الى حين ، ثم يتلاشى هذا الاثر فيعود المتعلم الى ما كان عليه قبل العقاب . ومن محاذيره ايضاً انه قد يُساء استعماله فيؤدي الى عواقب وخيمة ، كأن يُبالَغ في شدّته الى درجة يفقد معها المتعلم حبه واحترامه للمعلم . ومن محاذير العقاب ايضاً انه قد يقترن في ذهن المتعلم بدروسه وواجباته بدلاً من ان يقترن بقصوره او اهماله ، فتنشأ في نفسه كراهية للعلم الذي يشتغل به (١) .

وبعكس ذلك الثواب ، فانه اذا أُحسن اختياره واستعماله (٢) ، كان ركناً من اركان التشويق . وقد اثبتت التجارب العلمية ـ كما مر معنا ـ ان الاثابة من اهم شروط التعلم بالمقارنة والتعلم بالتجربة وحذف الخطأ (٣) .

من اجل ذلك يفضّل المربي الحكيم المشوقات الايجابية ، ولا يلجأ الى المشوقات السلبية الا فيما ندر . والمعلم الذي يستعين على التعليم وادارة الصفوف بالمشوقات السلبية ، اكثر مما يفكر بالمشوقات الايجابية ، هو معلم فاشل بعيد عن فهم طبيعة التعلم وطبيعة المتعلم .

(٢) ان يكون المشوق داخلياً

المشوق من حيث مصدره على نوعين (٤) : مشوق داخلي ، بمعنى انه صادر عن المتعلم ، منبثق من نشاطه التربوي . ومشوق خارجي ، بمعنى انه صادر عن غير المتعلم ، وليس له علاقة مباشرة بالنشاط التربوي . فاذا اشتغل المتعلم ببناء سفينة ليعوّمها او طيارة ليطيّرها او مذياع ليسمتع

---

(١) Higard, E.R., «Introduction to Psychology», 1953, p. 242.

(٢) راجع المقياسين الثاني والثالث في الصفحات التالية .

(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة التعلم .

(٤) Intrinsic & extrinsic.

به الموسيقى ، كان المشوق من النوع الاول ، على اعتبار انه نتيجة طبيعية للشغل وانه صادر عن المشتغل بنفسه . اما اذا اشتغل المتعلم بهذه الاشياء رغبةً منه في اجتياز امتحان او نيل جائزة او علامة ، كان المشوق من النوع الثاني ، على اعتبار انه صادر عن غير المتعلم ، وانه لا يمتُّ الى شغله بصلة طبيعية .

وقد اثبتت التجارب العلمية ان النوع الاول من المشوقات افضل من النوع الثاني . فهذا معرَّض للزوال ، وبزواله يزول النشاط التربوي المنشود . اما ذاك فانه يبقى ثابتاً ثبوت هذا النشاط . فاذا نحن اردنا ان نثير رغبة المتعلم في المطالعة ، فبدلاً من ان نغريه بجائزة ، يجدر بنا ان ندلّه على الكتب الممتعة فيكون له من لذتها خير مشوق . واذا اردنا ان نحبب اليه درساً من الدروس ، فبدلاً من ان نغريه بالعلامات ، يجدر بنا ان ندرِّسه بطريقة النشاط الذاتي ـ مثلاً ـ فيكون له من لذة هذا النشاط خير مشوق . واذا اردنا ان نحمله على ملاطفة رفاقه ومعاملتهم بالحسنى ، فبدلاً من ان نَعِده بمكافأة ان هو أحسن اليهم ، يجدر بنا ان نُشعره باللذة الناشئة عن محاسنة الناس .

وان ثمة اعتراضين جوهريين (١) على اغراء المتعلم بمشوق خارج عن النشاط المدرسي . اولهما ان هذا المشوق يكون شبيهاً بالرشوة ، وقد يحمل المتعلم على الاعتقاد ان لا قيمة لنشاطه المدرسي لولا ما يجلبه من جوائز وعلامات . ولعل الغش الذي يجري في بعض الامتحانات يمكن ردُّه الى رغبة التلاميذ في الحصول على مغانم من هذا النوع .

اما الاعتراض الثاني على المشوقات الخارجة عن النشاط المدرسي ، فهو

---

(١) Hilgard, E.R. «Introduction to Psychology», 1953, p. 244.

انها وان جلبت بعض النفع للقلة ، فقد تعود على الكثرة بالاضرار الخلقية والنفسية ، لما تنطوي عليه من المنافسات الذميمة . فالجوائز قلائل والمتنافسون في سبيلها كثيرون ، فماذا يكون من امر هؤلاء ؟ وكثيراً ما تؤول المنافسات الى الشقاق والخصام والحسد ، وتدفع بالفرد الى تمنّي الاخفاق لغيره ، بدلاً من ان تدفعه الى طلب النجاح لنفسه . وكثيراً ما تقود التلامذة الى الخذلان والخيبة وفقدان الثقة بالنفس وغير ذلك من المحاذير النفسية . والا نكى ان المنافسات تنحصر غالباً في فئة من الاذكياء ، بينما يقف الباقون منها موقف المتفرج .

ولعل افضل وسيلة لانبثاق المشوق من النشاط المدرسي ان يُحمَل المتعلم على الاعتقاد بان هذا النشاط له قيمة كبيرة في حياته اليومية . فاذا اقتنع بقيمة الواجبات المدرسية اقتناعاً كلياً ، انكب عليها بهمة لا تعرف الكلل ولا الملل ، وواصل الاشتغال بها حتى النهاية لا يثنيه عنها شيء . وبعبارة اخرى ، اذا اراد المعلم ان ينجح في تشويق المتعلم وجب عليه ان يُشعره بفائدة الدروس والاعمال الموضوعة بين يديه ، وان يُشركه في معرفة الغرض من هذه الدروس والاعمال . وان كان هذا الغرض من بُعد المرمى وصعوبة المتناول بحيث يتعذر على المتعلم ادراكه ، فما على المعلم الا ان ينتحل له غرضاً سهل المتناول ، يتحدّاه ويثير رغبته . ومن هنا جاءت ضرورة تمييز اغراض المتعلم عن اغراض المعلم في بعض الاحيان (١) .

(٣) انه يستثمر المشوق شعور المتعلم بالنجاح

لقد اثبتت التجارب العلمية صحة القول المأثور ، « لا شيء يساعد على

---

(١) Bossing, N.L. « Teaching in Secondary Schools », 1952, pp. 287, 300, 304, 310.

النجاح مثل النجاح » . ان الانسان يجدّ في عمله عندما يشعر بنجاحه فيه . فاذا اراد المعلم ان يغذّي المتعلم بالرغبة المتواصلة ، فلا بد له من ان يُشعره من حين الى آخر بما احرزه من نجاح .

وليس قصدنا من النجاح بلوغ الغرض الاسمى المنشود فحسب ، بل التقدم المطّرد نحو هذا الغرض . اي ان بالامكان تقسيم طريق النجاح الى مراحل عديدة ، حتى اذا قطع المتعلم مرحلة من هذه المراحل وايقن من النجاح الى هذا الحد ، كان ذلك حافزاً له على متابعة السير . ولذا ترى المدرسة الحديثة لزاماً عليها ان تحفظ لكل تلميذ سجلاً خاصّاً يُدوَّن فيه ، من اسبوع الى اسبوع او من شهر الى شهر ، مبلغ تقدمه في مختلف نواحي النشاط المدرسي . ومن هنا تظهر افضليّة المشوق الداخلي كاحراز النجاح على المشوق الخارجي كمنح الجوائز للتلاميذ المتفوقين . فهذا معناه ان يباري التلاميذ بعضهم بعضاً وان تنحصر الفائدة في عدد محدود منهم ـ ان كان في هذه المباراة فائدة تذكر ـ وذاك معناه ان يباري التلميذ ذاته محاولاً التقدم يوماً عن يوم ، وان تعمّ هذه الفائدة التلاميذ جميعاً ، اذ يحاول كل منهم التقدم على قدر طاقته .

اذن فالمتعلم في حاجة ماسّة دائمة الى الشعور بالنجاح . فالنجاح ينشطه الى العمل ويزيده اقبالاً على العلم ويرسخ قدمه فيه ، على حين ان الاخفاق المتواصل يوهن عزيمته ويقتل رغبته في العلم ويبعث في نفسه اليأس والقنوط . ومن اطرف التجارب التي اثبتت هذه الحقيقة تجربة أجريت في احدى روضات الاطفال في شكل لعبة ممتعة . وقد لوحظ ان الاطفال الذين اخفقوا في تلك اللعبة مرةً بعد مرة اخذوا يُعرضون عنها . فكان احدهم يختبىء في الغرفة عند مجيء المعلمة المختصة بتلك اللعبة ، وكان آخر

يقول « لقد سئمت هذه اللعبة الممقوتة » . ثم أُخذ هؤلاء المخفقون وحدهم ، ودُرّبوا على اللعبة مدةً من الزمن . فلما عادوا الى الاشتراك فيها مع بقية الرفاق وشعروا بنجاحهم ، تغيرت وجهات نظرهم اليها واظهروا حماسة شديدة لها (١) .

(٤) انه يراعي المشوق نفسية المتعلم

ان حالة المتعلم الشخصية والاجتماعية (٢) تُمثّل دوراً مهماً في نجاح تشويقه . فلا بد للمشوق ، قبل كل شيء ، ان يراعي سنّه ودرجة نموه ونضجه . فالمتعلم الصغير ـ مثلاً ـ كثير الاهتمام بحاضره ، يعيش في عالم الامور المادية الحسية ، لا في عالم الامور المعنوية المجردة . فخليق بالمربين ان ينتزعوا مشوقاته من حياته الحاضرة ، قارنين اياها بما يميل اليه من الامور الحسية الممتعة ، كالبناء والهدم والنشاط المفيد على اختلاف انواعه . وعندما يكبر المتعلم يزداد اهتمامه بامر المستقبل وتتسع مداركه لتفهّم الامور المعنوية المجردة . فعندئذ يستطيع ان يستوحي المشوقات من مستوى رفيع ، حتى انه قد يطلب العلم من اجل العلم نفسه .

ولا بد للمشوق ايضاً من ان يراعي حالة المتعلم الانفعالية . فلعله مُرتبِك من خوف او همّ او غيرة ، او مضطَهد من قبل اخوته واخواته في البيت او رفاقه في المدرسة . ولعله لا ينظر الى بعض معلميه نظره الى والد رؤوف يسعى لخيره ومعونته ، لا للسيطرة عليه وحرمانه الاشياء التي يحبها . ولعله ، من اجل هذا وذاك ، نافر من المدرسة ومن كل ما يمتّ الى العلم بصلة .

---

(١) Gates, A.I. & others, « Educational Psychology », 1947, pp. 394, 395.

(٢) Psychodynamics of learning. See Hilgard, E.R., «Introduction to Psychology », 1953, pp. 247,248.

هذا شيء قليل من اشياء كثيرة اثبتت التجارب العلمية انها قد تطرأ على المتعلم ، فتشوش عواطفه ، وتؤثر في مجرى حياته الدراسية . واذا لم تعالج هذه الاحوال الشاذّة ، فلا يُحتمل ان تنجح المشوقات مهما بلغت من الجودة والاتقان .

(٥) انه لا يكون المشوق غاية في الشدة

بَدهيّ ان المشوق انما هو وسيلة يتوسل بها المعلم الى بلوغ غاية من غاياته التربوية . فاذا كان المشوق من شدة الاثر في نفوس المتعلمين بحيث يملك عليهم مشاعرهم ، فانه ينقلب الى غاية في نفسه ، فيضيع اثره وقد يكون له اثر معكوس . هذا ما اثبت العلم الحديث صحته في تجارب عديدة (١) .

مثال ذلك ، ان السعادين التي أَجرى عليها كوهلر تجاربه العديدة (٢) كانت ، اذا اشتد جوعها وخاب مسعاها ، تُصاب بنوبات عصبية مُقلقة ، بدلاً من ان تزداد رغبةً في الموزات المنشودة . وكذلك يُلاحظ ان كثيرين من الطلاب الاذكياء لا يُجيدون في امتحاناتهم او مسابقاتهم الخطية ، لان طلب العُلى وشدة الطموح يستوليان على نفوسهم الى درجة يعجزون معها عن التفكير الصائب والحكم الثاقب . ويلاحظ ايضاً ان صغار التلاميذ الذين يكلفهم معلم الحساب ـ بقصد التشويق ـ ان يحسبوا مقدار الكعك والبوزة التي تلزمهم لحفلة آخر الاسبوع ، قد ينشغلون بالتفكير في لذّة الكعك والبوزة عن التفكير في حل المسألة الحسابية . ولعل هؤلاء الصغار يكونون اقدر على تعلم الاعداد الكسرية عن طريق تقسيم الاوراق ، منهم على تعلمها

---

(١) Hilgard, E.R. «Introduction to Psychology», 1953, pp. 239, 241,254.

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة التعلم .

عن طريق تقسيم التفاح والبرتقال . والمعلم الماهر ، مع علمه بفوائد وسائل الايضاح ، فانه يتجنّب المغالاة في استعمالها لئلا تطغى على الهدف المنشود فتضيع الفائدة منها (١) .

ولا بد لنا هنا من ان نقول كلمة في العلامة المدرسية التي يستعملها المعلم احياناً بقصد التشويق ، كأن يمنح علامة جيدة للتلميذ الذي يضرب رقماً قياسياً في المحافظة على مواعيده . ان العلامة مشوق لا بأس به في بعض الاحيان ، شرط ان تظل وسيلة لغاية ، وان يكون الغرض الذي يسعى وراءه التلميذ ، بالدرجة الاولى ، تكوين عادة مستحبة ، لا نيل علامة جيدة . اما اذا تحوّلت العلامة الى غاية في نفسها ـ كأن يعمل التلميذ في جدّ ونشاط من اجل العلامة وحدها ـ كان ضرر هذا المشوق اكثر من نفعه .

ثانياً : الاقتصاد في التعلم

لننتقل الآن الى الناحية الثانية من موضوعنا ، اي الاقتصاد في التعلم . ان المعلم والمتعلم كليهما يهتمان بأمر الاقتصاد في الاوقات والجهود ، ولا يسعهما ان يذهب شيء منها ضياعاً . فالعلم غزير ، والعمر قصير ، والامكانات محدودة على اعظم تقدير .

من اجل ذلك يسعى المختصون في التربية وعلم النفس للوقوف على اصول التعلم ، واكتشاف القوانين الاساسية التي من شأنها ان تصون اوقات المتعلمين وجهودهم . فهم يحاولون ان يعرفوا ـ مثلاً ـ ما شروط

---

(١) Bossing, N.L. « Teaching in Secondary Schools », 1952, pp. 373, 383.

التعلم وما افضل طرقه ؟ وكيف تتكوّن المهارات على ايسر السبل ؟ ومتى يكون المتعلم على اتم الاهبة لاكتساب العلم ؟ وقد توصلوا الى معرفة عدد من هذه القوانين المفيدة . وقصدنا في هذا القسم من الفصل ان نستعرض اثنين من هذه القوانين ، وهما قانون الممارسة وقانون الاهبة .

١ – قانون الممارسة

ان ثورنديك الذي وضع قانون التشويق هو الذي وضع قانون الممارسة ايضاً . وفحوى هذا القانون ، في الاساس ، هو ان الاعادة مدعاة الى الحفظ ، والاهمال مدعاة الى النسيان . بالاعادة والممارسة يستمكن المتعلم مما يتعلم ، سواء اكان حركة عضلية ام مهارة يدوية ام حذاقة ذهنية . وبالاهمال والاغفال يتعرض المتعلم للنسيان فتذهب جهوده ضياعاً . ومن الاقوال القديمة التي تعبّر عن حقيقة هذا القانون : في الاعادة افادة .

على ان قانون الممارسة قد تناولته يد التجارب العلمية ، فأحدثت بعض التعديل في مفهومه . كان هذا القانون فيما مضى يقوم على مجرد الاعادة والتكرار ، كأنّ كل ما في الامر هو ان يعيد الانسان ما يريد ان يتعلمه بصورة ميكانيكية مراراً وتكراراً حتى يستمكن منه . وكان العلماء يعلّلون ذلك بأن الاعادة والتكرار على هذه الصورة يُحدثان في الجهاز العصبي ممرّاً مطرّقاً (١) يسهل عبوره ذهاباً وايابا . اما اليوم فقد اثبت العلم بطلان هذه النظرية ، واصبح الاعتقاد السائد ان المتعلم يتفاعل مع عوامل البيئة بكلّيته ، وانه يتعلم على احسن وجه بطريقة الاجمال لا بطريقة التجزئة . ولذلك لم يعد للتكرار ، بمفهومه التقليدي ، ذلك المكان المرموق في عملية التعلم .

---

(١) Pathway theory of learning.

و بعبارة اخرى ، ان قانون الممارسة ما يزال قائماً ، الا ان التكرار الذي ينطوي عليه هذا القانون لا يسير بصورة ميكانيكية ولا على وتيرة واحدة . وذلك لان كل جهد من جهود التلميذ المتكررة يُحدث في نفسه تغييراً يؤثر في جهوده اللاحقة . وهكذا يختلف كل جهد عن الجهد السابق ويكون اثبت منه ركناً وارسخ قدماً (١) . واليك ما قاله الاستاذ محمد فؤاد جلال في معنى التكرار : « الزارع يُكرِّر زراعة صنف بذاته من الحبوب عاماً بعد عام ، والصانع يكرر نسج نوع بذاته من القماش مرةً بعد مرة ، وربة البيت تكرر صنع لون من الطعام يوماً بعد يوم . ولكننا لو امعنّا النظر لوجدنا ان المعنى الحرفي للتكرار لا يتحقّق في أية حالة من هذه الحالات . فما أصنعه اليوم لا اصنعه غداً بالكيفية نفسها . ويكفي اختلافاً بين عمل الغد وعمل اليوم انني سأكون قد صنعته من قبل » (٢) .

هذا هو قانون الممارسة بمفهومه الحديث . ولكي يأتي هذا القانون بالنتائج المطلوبة يجدر بالمعلم ان يراعي القواعد الآتية :

(١) علّم التلميذ اصول المهارة بادىء بدء

اذا اردت ـ مثلاً ـ ان تعلّم التلميذ السباحة او الضرب على الالة الكاتبة او العزف على الكمان ، فلا بد من تعريفه اصول هذه المهارة قبل كل شيء ، لانه ان لم يعرفها تعذّر عليه اتقان المهارة بما يلزم من الدقة والسرعة . اما معرفة الاصول فانها تقوم على أمرين جوهريين : الاول ، ان يتفهّم المتعلم بالضبط ما هي الحركات التي تتألف منها المهارة . والثاني

---

(١) Bossing, N.L. « Teaching in Secondary Schools », 1952, pp. 353,354.

(٢) محمد فؤاد جلال ، « التربية القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٣٧ و ٣٨ .

ان يلاحظ ملاحظة دقيقة كيف تُمارَس تلك الحركات على احسن وجه .

من اجل ذلك يستعين المربون اليوم بالصور السينمائية لتعليم المهارات على اختلاف انواعها . وتُعرض هذه الصور بشكل بطيء جداً بحيث يتمكن المتعلم من ملاحظة الحركات المطلوبة وطريقة القيام بها . فهو يلاحظ ـ مثلاً ـ حركة اليدين والرجلين عند السباحة او تسلُّق الجبال ، وحركة الاصابع عند الضرب على الآلة الكاتبة ، وحركة العينين عند القراءة ، وحركة اللسان والشفتين عند التلفُّظ بلغة اجنبية (١) .

(٢) مرّن التلميذ على المهارة وفقاً للاصول

بعد ان يتعلم التلميذ اصول المهارة ، يجب عليه ان يمارسها وفقاً لهذه الاصول ، وان يواظب على الممارسة بكل امانة وطول اناة حتى تتكوّن المهارة المطلوبة .

ومما تجدر الاشارة اليه ان الممارسة لا تجدي نفعاً كثيراً الا اذا اقترنت بالرغبة والانشراح . فرُبَّ ساعة يقضيها المتعلم في التمرن الجدّي المرغوب فيه خير من ساعات عديدة يقضيها في تمرُّن ملؤه السآمة والضجر . و بتعبير آخر ، ان قانون الممارسة وقانون التشويق ينبغي ان يسيرا جنباً الى جنب .

(٣) احترس من ممارسة الخطأ

ان قانون الممارسة ينطبق على الخطأ كما ينطبق على الصواب . فالمتعلم اذا مارس الخطأ تمكن في نفسه واصبح عادة يصعب الاقلاع عنها . والانسان

---

(١) Hilgard, E.R., «Introduction to Psychology», 1953, pp. 224, 236, 238, 249; Gates, A.I. & others, « Educational Psychology », 1947, pp. 150-152.

مهما حاول تجنب الاخطاء ، فلا بد له من ارتكابها في بعض الاحيان ـ ولا بأس بذلك ، فهو يتعلم الشيء الكثير بطريقة التجربة وحذف الخطأ (١) . غير ان من الضروري ان تُكتشف الاخطاء وتُصحّح قبل التمادي فيها ، لكيلا تشملها الممارسة فتستحكم في نفس المتعلم (٢) .

وتلافياً لممارسة الاخطاء يجدر بالمعلم ان يراعي النقطتين الآتيتين :

(أ) ان درهم وقاية خير من قنطار علاج

كما يصح هذا القول على الامور الصحية كذلك ، فانه يصحّ على الامور التعليمية . والمعلم الماهر لا يألو جهداً في وقاية تلاميذه من ممارسة الاخطاء . فاذا علمهم القراءة ـ مثلاً ـ فانه يُنفق ما يلزم من الوقت على القراءة النموذجية ، وما شاكلها من الوسائل للوقاية من الخطأ .

من هنا جاءت اهمية الاشراف والارشاد في تعليم صغار التلاميذ . فمن المستحسن ، بل من الضروري ، ان يتمّموا كثيراً من اعمالهم المدرسية تحت انظار المعلمين والوالدين ، لئلا يتعودوا عادات خاطئة ، يعسر استئصالها فيما بعد .

(ب) احذر ارتكاب الخطأ امام المتعلم

ان التكرار الذي يمكّن الخطأ في نفس المتعلم ليس الذي يقوم به هو ورفاقه فحسب ، بل التكرار الذي يقوم به معلموه ايضاً . فهو ميّال الى تقليد الآخرين ، وخصوصاً الذين يُجلّهم ويحترمهم . قد يُخيَّل الى بعض المعلمين انهم اذا كرروا الخطأ الذي يرتكبه المتعلم تنبّه له فاقلع عنه . وما

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة التعلم .

(٢) Hilgard, E.R., «Introduction to Psychology», 1953, pp. 249, 250.

ابعد هذا الظن عن الصواب . فالتكرار على هذه الصورة ايضاً يمكّن الخطأ في نفسه . ان الدقة في العمل من شروط الابداع في اي فن من الفنون ، ولكنها في فن التعليم بنوع خاص من الامور التي لا يجوز التغاضي عنها .

(٤) عود التلميذ التعلم بطريقة الاجمال

لقد حار علماء النفس والتربية منذ عشرات السنين في اي الطريقين ادعى للتعلم ، أطريقة التجزئة ام طريقة الاجمال ؟ فاذا اراد المتعلم ـ مثلاً ـ ان يستظهر قطعة نثرية او شعرية فأيهما ادعى للحفظ واضمن للمحفوظات ، ان تُجزّأ القطعة الى جمل او ابيات ، وتُحفَظ جملةً جملةً او بيتاً بيتاً ، ثم تَضمّ هذه الاجزاء المحفوظة بعضها الى بعض حتى تتألف منها القطعة ؟ ام ان تُؤخذ القطعة بمجملها وتُقرأ مرةً بعد مرة حتى تعلق بالذهن ؟ قد يعتقد كثيرون بافضليّة الطريقة الاولى ، لانهم تعوّدوا استعمالها منذ حداثتهم . غير ان التجارب العلمية التي أُجريت حول هذا الموضوع تُرجّح الطريقة الثانية ، شرط ان تكون القطعة من الطول بحيث تتيسّر معالجتها بصورة اجمالية (١) .

لنأخذ قصيدة من قصائد المحفوظات ـ مثلاً ـ ولنَرَ كيف يعالجها المعلم اذا راعى في معالجتها طريقة الاجمال .

(أ) يدرُس المعلم القصيدة مع التلاميذ درساً تحليلياً ادبيّاً حتى يفهموا معناها ويتذوّقوا جمالها ويقفوا على الرسالة التي اراد الشاعر تأديتها للقارىء . فاذا راقت لهم وتاقت نفوسهم اليها ، قُرّر حفظها .

---

(١) Hilgard, E.R., «Introduction to Psychology», 1953, p. 219; Gates, A.I. & others., « Educational Psychology », 1947, pp. 354-357, 380-386; Bossing, N.L. « Teaching in Secondary Schools », 1952, p. 356.

(ب) يحاول المعلم ان يرسّخ صورة القصيدة المجملة في اذهان التلاميذ بتنبويبها الى المشاهد او الوحدات الفكرية التي تتألف منها ، وبتبيين علاقة هذه المشاهد بعضها ببعض . يقول ـ مثلاً ـ هذا مطلع القصيدة الذي يتخلص منه الشاعر الى وصف كذا ، ثم ينتقل الى سرد كذا ، وهكذا الى آخر القصيدة . ويُستحسن ان تُدوَّن هذه المشاهد على السبورة بالتسلسل بشكل خطة مترابطة الاجزاء . وهذه الخطة تكون اكبر عون على الحفظ ، اذ يضعها المتعلم نصب عينيه عندما يلقي القصيدة عن ظهر قلبه ، فلا تكون الالفاظ عنده الا اثواباً يكسو بها المعاني . وان استعصت عليه الالفاظ يوماً ، فلا تراه يشخص ببصره نحو الفضاء ، ملتمساً من يمنّ عليه بالكلمة الاولى من البيت او الشطر التالي ، بل يستوحي تلك المعاني المنظَّمة في ذهنه . وان هي لم تُوحِ اليه الالفاظ الاصلية ، اوحت اليه الفاظاً من عنده .

(ج) يقرأ المعلم القطعة قراءة نموذجية بعد ان يكلف التلاميذ ملاحظة امور كثيرة ، كالوقف واللفظ والايقاع الى غير ذلك من محاسن القراءة الخطابية . ثم يتبعه في قراءتها عدد من اقدر الطلبة على القراءة الجهرية .

(د) واخيراً يأتي الاستظهار . ولا حاجة بنا الى القول انه لا يكون عملاً شافّاً بعد كل ما سبقه من العمليات الاعدادية . ولا يُستبعد ان يكون الاذكياء في الصف عندئذ قد حفظوا معظم القصيدة او كادوا . يقرأ المتعلم القطعة بمجملها المرة بعد المرة ، محاولاً في كل مرة ان يستغني عن النظر اليها ما امكن . اما اذا استعصى عليه احد المشاهد او بعض اجزائه ، فلا بأس من تكرارها منفردة ، ما دام يشعر في اعماق نفسه بانها ليست سوى جزء من كل . فالعبرة في طريقة الاجمال ان المتعلم ، وان اشتغل بالجزء ، فانه يدرك بانه ليس الا جزءاً من ذلك الكل الذي تمكنت

صورته في نفسه .

على مثل هذه الطريقة نعالج المحفوظات اذا اردنا ان نراعي فيها طريقة الاجمال . ولا يخفى ان المتعلم اذا تُرك وشأنه مال الى استعمال طريقة التجزئة على عقمها ، ظنّاً منه انها اقرب مُتناولاً واكثر اقتصاداً في الوقت والجهود . والواقع ان سرعة النتائج التي قد ترافقها وهمية موقتة . وهو اذا مارس طريقة الاجمال ، فلا يلبث ان يرى محاسنها وما تنطوي عليه من توفير في الوقت والجهود .

٢ - قانون الاهبة

وهذا قانون آخر يعمل على صيانة اوقات المتعلم وجهوده . وهو ايضاً من قوانين التعلم التي وضعها ثورنديك في الاساس . وفحواه ان المتعلم يجب ان يكون متأهباً للتعلم ، والا ذهبت الجهود في تعليمه ضياعاً . وإن هو أُرغم على تلقي العلوم دون ان يكون متأهباً لها ، نفر منها واحجم عنها في ملل وكدر . اما اذا كان في حالة الاهبة لها ، اقبل عليها واخذ باسبابها . وان لم تتيسر له العلوم وهو في هذه الحالة ، استاء اشد الاستياء .

وهذا القانون ايضاً تناولته يد التجارب العلمية ، منذ ان وضعه ثورنديك . ويعتقد علماء النفس اليوم ان الاهبة للتعلم مشروطة بثلاثة امور جوهرية ، هي : رغبة المتعلم في العلم ، وتيسّر الخبرات القديمة التي تُبنى عليها خبراته الجديدة ، ونضجه الفسيولوجي (١) . فان لم تتوافر هذه الشروط الثلاثة ، فان التعلّم لا يتمّ على خير الوجوه . مثال ذلك ، ان الولد الصغير لا يكون متأهباً للقراءة حتى يُظهر رغبة في تعلمها ، ويكتسب

(١) Hilgard, E.R., « Introduction to Psychology», 1953, pp. 252, 607.

بعض الخبرات الممهِّدة لها ، ويناهز سنّاً معيَّنة او يبلغ درجة معينة من النضج الفسيولوجي (١) .

اما الشرط الاول فقد تحدثنا عنه في هذا الفصل تحت عنوان « قانون التشويق » ، فلا حاجة بنا الى زيادة في الايضاح .

واما الثاني فقد أشرنا اليه في الكلام عن نظرية التعلم بتداعي الافكار في الفصل السابق . فنكتفي بتلك الاشارة .

واما الشرط الثالث فيما يتعلق بالنضج الفسيولوجي ، فلنقف امامه قليلاً لنتبيَّن معناه .

يُعزى نشوء الطفل ، بوجه الاجمال ، الى عاملين اساسيين ، هما عامل النضج الفسيولوجي الوراثي وعامل التعلم . فهو لا يتعلم التكلم - مثلاً - حتى يبلغ سنّاً معينة يتمكن معها من الكلام . وهذا هو عامل النضج . اما اللغة التي يتكلّم بها فيتعلمها بالسماع والممارسة . وهذا هو عامل التعلّم . ومن الطريف اننا اذا منعنا بعض الطيور من استعمال اجنحتها منذ ولادتها ، فانها ، على الرغم من ذلك ، تقدر على الطيران حالما يقدر عليه غيرها من الطيور التي تُركت اجنحتها على طبيعتها . وهذا دليل قاطع على ان الذي يساعدها على الطيران بالدرجة الاولى هو عامل النضج لا عامل التعلّم (٢) .

على ان ثمة علاقة وثيقة ما بين النضج والتعلم ، يجدر بالمعلمين ان يعرفوها حق المعرفة . واليك بعض ما توصّلت اليه التجارب العلمية من الحقائق بشأن هذه العلاقة (٣) .

---

(١) سيظهر قريباً كتاب للسيدة صبيحة عكاش فارس ، فيه بحث مستفيض عن تأهيب الطفل لتعلم القراءة . اطلب هذا الكتاب تحت عنوان « تعليم مبادىء القراءة » .

(٢) Hilgard, E.R., « Introduction to Psychology », 1953, p. 66.

(٣) المصدر نفسه ص ٧٢ - ٧٥.

(١) المهارات المبنية على حركات الطفل الطبيعية يسهل تعلمها

ان اول كلمات ينطق بها الطفل الرضيع هي الكلمات التي تتمشّى مع حركات فمه اليسيرة . ولذا كان من السهل ان يتعلم لفظتي بابا وماما وما شاكلهما . وقد أُجريت بعض التجارب العلمية على الكناريّ ، فثبت ان بالامكان احداث بعض التغيير في تغريده الطبيعي ، شريطة ان لا يخرج التغيير عن مجال هذا التغريد .

(٢) نضج الطفل عامل اساسي في امكانه التعلم وسرعته

ومعنى ذلك انه من العبث ان نحاول تلقين المعارف وتعليم المهارات بالتمرين السابق للأوان . فما دام الطفل لم يبلغ بعد من الاهبة النضجية ما يساعده على الاستفادة من التمرين ، فان جميع الجهود والاوقات المبذولة في سبيله تذهب ضياعاً .

من اشهر التجارب العلمية التي أسفرت عن هذه الحقيقة تجربة في صعود السلالم أُجريت على توأمين رضيعين . ومع ان احدهما نال من التمارين السابقة للأوان ما لم يناله الآخر ، واظهر تفوقاً كبيراً في اول الامر ، فان التوأمين تساويا في مهارة الصعود في آخر الامر .

(٣) كلما ازداد الطفل نضجاً ، قلت كمية التمرين اللازمة لبلوغه درجة معينة من الاتقان

تدل التجارب العلمية على ان الاولاد الكبار ، بوجه الاجمال ، يفوقون الصغار بالمقدرة على التعلم ، مع تساوي عدد التمارين التي يقومون بها . هذا مع العلم بأن هذه القاعدة لا تنطبق الا على المتعلمين الذين ما يزالون في دور النمو .

من هذه التجـارب تجربة في الضرب على الآلة الكاتبة ، أُجريت على الصفوف الخمسة الاولى من المدارس الابتدائية . وقـد تبين في نهاية السنة الاولى من هذه التجربة ان ابناء الصف الثـاني ، على الجملة ، يطبعون اقل من خمس كلمات في الدقيقة الواحدة ، بينما ابناء الصف الخامس يطبعون عشر كلمات ، وان ابنـاء كل صف اقدر على الطباعة من ابنـاء الصف الذي دونه . وقد تبين ايضاً في نهاية السنة الثانية من التجربة ان التلاميذ الذين تمرنوا سنتين كاملتين لم يكونوا اسرع في الطباعة من بعض أبناء صفهم الذين لم يتمرنوا الا في السنة الثانيـة . كل ذلك يدل على أن اتقان الطباعـة لا يتوقف على تعدُّد التمارين ، بقدر مـا يتوقف على درجة نضج المتمرن الصغير .

(٤) التمرين الذي يجري قبل الاهبة النضجية قد لا يأتي بتقدم ما ، وقد يأتي ببعض التقدم ولكنه موقت

ان هذه الحقيقة ـ شأنها كشأن الحقائق الاخرى ـ قد اثبتتها التجارب العلمية . من هذه التجارب تجربة أُجريت على الرضعـاء في الاشهر الاولى من حياتهم ، بقصد تدريبهم على ضبط عمل المثانة (١) . وبعد محاولات دامت مدة طويلة خرج المختبِر بهذه النتيجة ، وهي انه يتعذر على الرضيع ان يتعلم هذا الضبط قبل بلوغه درجة معينة من النضج الفسيولوجي ، وان جميع المحاولات السابقة للأوان تذهب ضياعـاً (٢) . وعلاوة على ذلك ، فان التجربة في صعود السلالم التي سبقت الاشارة اليها تدل على انـه اذا حصل شيء من التقدم كان تقدماً موقَّتاً .

---

(١) Bladder-control.

(٢) Gates, A.I., & others, «Educational Psychology, 1949, pp. 23,24.

(٥) التمرين السابق للأوان، مع الاخفاق والخيبة، قد يكون ضرره اكثر من نفعه

ومعنى ذلك ان الولد الذي يُكلَّف ان يشتغل بنشاط لم يتأهب له بعد ، قد يفقد حماسته الطبيعية لذلك النشاط عندما يحين الوقت للاشتغال به . وهذه ايضاً من الحقائق التي اثبتها العلم الحديث بتجارب عديدة .

من هذه التجارب تجربة أُجريت على ولد عمره سنة واحدة حاول فيها احد العلماء ان يعلِّم هذا الولد ركوب درَّاجة ذات ثلاث عجلات - وبعد محاولات فاشلة دامت سبعة اشهر ، شعر العالم بأن الولد قد فقد حماسته الطبيعية لركوب الدراجات . ومن هذه التجارب ايضاً ما يتعلق بتعليم الحساب . فقد تبين المرة بعد المرة ان التشديد على المتعلم في طلب الحلول السريعة قد يُعيقه عن التعلم اعاقة جدّية .

هذه الحقائق الخمس قد فتحت عيون المربين على اهمية قانون الاهبة للتعلم . والاعتقاد السائد اليوم ان التعجُّل في تعليم الطفل ليس مرغوباً فيه ، وقد يكون مجلبة للضرر . قد يظن بعض الوالدين والمعلمين ان الولد اذا بدأ بتعلُّم مبادىء اللغة والحساب في الرابعة او الخامسة من العمر كان ذلك ربحاً له . وهذا خطأ فادح . أَضف الى ذلك ان الولد في هذه السن المبكِّرة يحتاج الى تربية من نوع آخر ، كتنمية جسمه وارهاف حسِّه وتوسيع أُفقه الاجتماعي .

ثالثاً : انتقال التعلم

لقد تحدثنا في القسم الاول من هذا الفصل عن التشويق الى التعلم ، وفي الثاني عن الاقتصاد في التعلم . وموضوع حديثنا في هذا القسم الاخير انتقال التعلم .

١ – معنى الانتقال

يُقاس نجاح التعلم ، الى حد بعيد ، بتمكُّن المتعلم من نقل معارفه ومهاراته واتجاهاته من حيّز الفكر الى حيز العمل ، ومن موضوع دراسي الى موضوع دراسي آخر ، ومن اوضاع مدرسية الى اوضاع خارجة عن المدرسة ، ومن مشكلات الحياة الحاضرة الى مشكلات الحياة المستقبلة .

ومما لا شك فيه انه لولا انتقال التعلم على هذه الصورة لكان كثير مما يتعلّمه الانسان عقيماً لا خير فيه . من اجل ذلك يحاول المعلم المتجدِّد جهد المستطاع ان يجعل تعليمه قابلاً للانتقال . مثال ذلك ، اذا تعلم التلاميذ قاعدة رياضية او لغوية ، فانه يرشدهم الى علاقتها بحياتهم ومشكلاتهم . واذا وقفوا على حقيقة علمية تتعلق باحد الموضوعات الدراسية ، فانه يفتح عيونهم على علاقة هذه الحقيقة بالموضوعات الاخرى . واذا مهروا في عمل يدوي ، فانه يطلعهم على اسس هذه المهارة ليسهُل نقلها او تعديلها عند الحاجة . واذا توصلوا الى معالجة مشكلة من مشكلاتهم الحاضرة ، فانه يدلهُّم على الطرق اللازمة لمعالجة المشكلات المستقبلة . واذا انغرست في نفوسهم فضيلة او عادة مدرسية حميدة ، فانه يمهِّد السبيل الى ممارستهما في حياتهم العامة .

وهنا يجدر بنا ان نتساءل : كيف يحصل انتقال التعلم ؟ وكيف السبيل الى ضمان حصوله والاستزادة منه ؟

٢ – نظريات الانتقال

ان لانتقال التعلم نظريّتين حديثتين تدعمهما التجارب العلمية ، وهما :

نظرية العناصر المشتركة ونظرية القواعد الاساسية (١) . كما ان ثمة نظرية قديمة ، ما تزال بعض الاوساط التربوية المحافظة تتمسك بها ، على الرغم من ان العلم الحديث قد اثبت بطلانها . وقبل ان نتحدث عن النظريتين الحديثتين ، لِنَقُل كلمة في النظرية القديمة ، وتُعرَف باسم نظرية الترويض العقلي (٢) .

(١) نظرية الترويض العقلي

لقد سبقت الاشارة في اوائل الفصل الثاني الى هذه النظرية القائلة بان عقل الانسان يتألف من ملكات قائمة بذاتها ، كملكة الذاكرة وملكة المحاكمة وغيرهما ، وان هذه الملكات تُشحَذ بالمواد الدراسية ، بحيث تصير قادرة على كل عمل عقلي ، مهما يكن نوعه . اي ان بامكان المرء ـ مثلاً ـ ان يقوّي ذاكرته اذا شحذها بالمادّة الدراسية المناسبة . ومتى تَقَوَّت الذاكرة ، فانها تصبح قادرة على استظهار المحفوظات بانواعها المختلفة . وكذلك تُشحَذ سائر ملكات العقل ، فتكون مشكلة انتقال التعلم قد حُلّت من أساسها . فالملكات اذا شُحذت على هذه الصورة ، فانها تصبح قادرة على النشاط العقلي في جميع الاحوال والمناسبات .

غير ان هذه النظرية بمفهومها القديم قد ابطلتها التجارب العلمية ، ولم يَعُد يتمسك بها الا الذين تخلفوا عن ركب العلم الحديث (٣) . والآن لِنَعُد الى النظريتين الحديثتين .

---

(١) Theory of Identical components,and Theory of Generalizations or Principles.

(٢) Theory of Formal Discipline .

(٣) Klausmeier, H.J., « Principles & Practices of Secondary School Teaching », 1953, pp. 93-97.

(٢) نظرية العناصر المشتركة

ان صاحبي هذه النظرية هما العالمان المعروفان ثورنديك Thorndike وودورث Woodworth . وهما يذهبان الى ان المتعلم اذا جاء ليقوم بعمل او نشاط جديد ، فانه يستفيد من اوجه الشبه الكائنة بينه وبين الاعمال القديمة التي يألفها . وبتعبير آخر ، ان بامكانه أن ينقل التعلم من نشاط الى نشاط ، لأنه يوجد بينهما بعض العناصر المشتركة (١) .

لنأخذ ـ مثلاً ـ نشاطين كلعبة كرة السلة ولعبة كرة الشبكة . فاذا اتقن اللاعب احدى هاتين اللعبتين ، سهل عليه تعلم الاخرى ، لما يجد بينهما من اوجه الشبه او العناصر المشتركة ، كأهمية الشخوص الى الكرة الطائرة ، ووجوب التعاون بين افراد الفرقة ، وضرورة التفكير في سير اللعب لا في رقابة المتفرجين . فما نوع العناصر المشتركة التي تمهد السبيل لانتقال التعلم ؟

من هذه العناصر المشتركة المعلومات . فقد يستخدم المتعلم في نشاط جديد معلومات اكتسبها من نشاط قديم . فاذا استخدم معلوماته التاريخية ـ مثلاً ـ لفهم آداب اللغة في عصر من العصور ، كانت هذه المعلومات اداة لانتقال التعلم .

ومن العناصر المشتركة ايضاً الاتجاهات والعادات . ولا شك في ان الاتجاهات القويمة التي يكونها المتعلم نحو العلم ، والعادات الصالحة التي يكتسبها في طلبه هي من الامور التي تعمل على انتقال التعلم من نشاط الى آخر .

---

(١) Gates, A.I., & others, «Educational Psychology», 1949, pp. 493-495.

ان صاحب هذه النظرية عالم اسمه جَد Judd . وتقول هذه النظرية بان انتقال التعلم لا ينشأ عن ادراك المتعلم أن ثمة عناصر مشتركة بين النشاط القديم المألوف والنشاط الجديد ، بل عن ادراكه أنَّ النشاط القديم ينطوي على قواعد اساسية يمكن تطبيقها على النشاط الجديد . فالقواعد الاساسية التي استعملها بعض مخترعي الطائرة الأولين ـ مثلاً ـ هي التي كانوا قد تعلَّموها في تطيير الطيارة . والقواعد التي يستعملها المتعلم اليوم في علم المنطق هي التي تعلَّمها امس في العلوم الرياضية (١) .

ومن اشهر التجارب الحديثة التي اثبتت هذه النظرية ، تجربة في الرماية أُجريت على فرقتين من الفتيان . وكان الهدف قد غُرز بالماء ، فتعوّد الفتيان رميه على الرغم من قاعدة انكسار النور التي تحكَّمت في مظهره . ثم غُيّر عمق الماء الذي غُرز فيه الهدف ، وقُسم الفتيان قبل استئناف الرماية فريقين ، فريق درس قواعد انكسار النور وفريق آخر تُرك يتلمّس الموقف الجديد بطريقة التجربة وحذف الخطأ . فكانت النتيجة ان الفريق الذي درس القواعد فاق الفريق الآخر باصابة الهدف . وذلك دليل على ان تطبيق تلك القواعد على النشاط الجديد قد ساعد على انتقال التعلم .

والخلاصة ، ان هاتين النظريتين تدعمهما التجارب العلمية وتنطويان على حقائق يكمِّل بعضها البعض الآخر . ومع ان النظرية الثانية هي الراجحة كما يبدو لنا ، فلا حاجة الى اعتناق احداهما دون الاخرى . والذي يهم المعلم بالدرجة الاولى ، هو ان يستخلص من هاتين النظريتين الفوائد التي

---

(١) Hilgard, E.R., « Introduction to Psychology», 1953, pp. 255, 256.

تنير سبيله في أعماله اليومية . وهذا ما نود عرضه بايجاز في ختام هذا الفصل .

٣ - بعض الفوائد العملية

(١) مع ان انتقال التعلم من نشاط قديم مألوف الى نشاط جديد هو من القضايا المسلَّم بها ، فالأفضل ان لا نبالغ في الاعتماد عليه . فاذا اراد احد - مثلاً - ان يتعلم اللغة الفرنسية ، فخير له ان يبدأ بتعلمٍّ هذه اللغة مباشرةً من ان يبدأ بتعلم اللاتينية ، على امل ان تساعده هذه على تعلم الفرنسية . هذا مع العلم بأن معرفة اللاتينية تساعد على تعلم الفرنسية .

(٢) ان انتقال التعلم لا يرجع الفضل فيه الى موادّ التعليم ، بقدر ما يرجع الى طريقة تعليمها وتعلُّمها . فرُبَّ مدرس للغات والعلوم الاجتماعية يكون ، بفضل جودة طرقه ، اقدر على تعويد التلاميذ حسن التفكير والتعليل من مدرس للرياضيات والعلوم الطبيعية ، اذا كانت طرقه رثَّة بالية . فمن واجب المعلم اذن ان يسعى لمعرفة الطرق التي تمهِّد السبيل الى انتقال التعلم .

(٣) ان انتقال التعلم لا يحدث من تلقاء نفسه ، بل يحتاج الى جهود كبيرة يبذلها المعلم في سبيله . فالمتعلم لا يستطيع ان يدرك العناصر المشتركة التي تقضي بها النظرية الاولى ، او ان يستخلص القواعد الاساسية التي تقضي بها النظرية الثانية ، الا اذا وُجِّه نظره اليها . ولعلَّ نظرية التعلم بالتبصر ادعى الى اظهار هذه العناصر والقواعد من نظريات التعلم الاخرى . ولعل طرق الاجمال ، على العموم ، اوفى بهذه الحاجة من طرق التجزئة .

(٤) من اهم شروط الانتقال ان يكون ثمة تعلم صحيح مبنيّ على الفهم والادراك . وكلما ازداد المتعلم فهماً وادراكاً لما يتعلم ، ازداد امكان انتقال علمه من نشاط الى نشاط . اما اذا كان التعلم كلاميّاً ببغائياً ، فانه لا يكون تعلماً صحيحاً ، ولا يكون انتقاله متيسراً . وكيف يمكن انتقال شيء لا يكاد يوجد ؟

(٥) ما دام انتقال التعلم يتوقف ، الى حد بعيد ، على وجود اوجه شبه او عناصر مشتركة بين نشاط ونشاط ، فجدير بالمعلم ان يجعل النشاط المدرسي شبيهاً بالنشاط في خارج المدرسة . فكلما ازداد هذا التشابه ازداد اثر المدرسة في حياة الافراد والجماعات . كذلك يجدر بالمعلم ان يجعل طرقه شبيهة بالطرق التي يحتاج اليها المرء في حياته اليومية . فاذا صح ـ مثلاً ـ انه شديد الحاجة الى حل المشكلات التي تحيط به من كل جانب ، فمن واجب المدرسة ان تُكثر من استعمال طريقة المشكلات التي تساعد المتعلم على حل المسائل بانواعها المختلفة (١) .

(٦) واخيراً ، يجدر بالمعلم ان يعنى عناية خاصة بتكوين العادات الصالحة والاتجاهات القويمة والأساليب المجدية ، وان تكون هذه جميعاً من السعة والشمول بحيث يسهُل انتقالها .

وصفوة القول ، هذه هي اصول التعلم وقوانينه . وجدير بالمعلم ان يضعها نصب عينيه ، ويسعى لتطبيقها ما استطاع الى ذلك سبيلاً . وليست العبرة في معرفة هذه الاصول والقوانين ، وانما العبرة في تطبيقها والاستفادة منها في ما يعود على النشء الجديد بالخير العميم .

---

(١) Gates, A.I., & others, « Educational Psychology », 1949, pp. 495, 496, 515, 516; Hilgard, E.R., « Introduction to Psychology », 1953, pp. 230, 255, 256.

٧ ـ اللغة والتربية

محتويات الفصل

اولاً : اهمية اللغة في التربية

ثانياً : وظائف اللغة

١ ـ اللغة اداة للاتصال والتفاهم

٢ ـ اللغة اداة للتعبير عن النفس

٣ ـ اللغة اداة لتحصيل العلم وتوسيع الاختبار

٤ ـ اللغة اداة للتفكير

٥ ـ اللغة اداة لتوثيق الروابط القومية

ثالثاً : كيف يؤدّي التعليم هذه الوظائف

١ ـ افسح للتلميذ مجال الحديث مع الآخرين

٢ ـ عوّد التلميذ صحة التعبير يتعوّد صحة التفكير

٣ ـ احسن اختيار مواضيع الانشاء

٤ ـ لا تُشغل التلميذ بتطبيق القواعد عن حسن التعبير

٥ ـ درِّب التلميذ على السرعة في فهم ما يقرأ

٦ ـ أَنزل اللغة القومية المنزلة الاولى بين اللغات

الفصل السابع

اللغة والتربية

ما اللغة ؟ أهي مجموعة اصوات وكلمات وعبارات ينطق بها الانسان للتعبير عن حاجاته ؟ ام هي وسيلة لبيان المعاني واحكامها ، واحياناً لاشكالها وابهامها ؟ ام خزانة لثقافة الشعب وتراثه الروحي ؟ ام ديوان لآدابه يصور فيها عواطفه ومطامحه ، وآلامه واحلامه ؟ ام سجل لا يمحى لمدنيته وآثاره ؟ ام مفتاح لعواطفه وافكاره واعماله قبل التاريخ ؟ اللغة كل هذا واكثر . هي جزء من كيان الشعب الروحي . هي رمز وحدته الروحية وركنها الاعظم .

نبيه فارس ومحمد توفيق حسين

اولاً : اهمية اللغة في التربية

يتعلم الانسان اللغة ـ قومية كانت ام اجنبية ـ على اعتبار انها وسيلة لغاية . غير ان هذه الوسيلة لها من الاهمية ما يجعلها شبيهة بالغاية . فاذا جاء المربون اليوم ليعدّدوا وظائف التعليم جعلوا تعليم اللغة في مقدمة

هذه الوظائف (١) .

من اجل ذلك تحتل اللغة مركزاً ممتازاً في مناهج التعليم في جميع انحاء العالم . وهي تلتهم جزءاً كبيراً من اوقات المتعلم بالقياس الى غيرها من مواد التدريس ، وخصوصاً اذا اضفنا الى المناهج لغة اجنبية الى جانب اللغة القومية .

نظرة عامة الى توزيع ساعات التدريس في مناهج الاقطار العربية، بوجه الاجمال ، ترينا ان اللغة القومية ـ يُضاف اليها لغة اجنبية واحدة ـ تشغل ما يزيد على ثُلث مجموع الساعات الاسبوعية . اما اذا اضيفت غير لغة واحدة ، كما هي في الحال في بعض مدارسنا ، فان هذه النسبة ترتفع الى ما فوق ذلك .

والذي يرفع شأن اللغة ويُحلها هذا المركز الممتاز هو غنى كنهها وسعة مفهومها . فالمربي الحديث لا ينظر اليها كمجموعة من الاصوات والالفاظ والتراكيب فحسب ، بل كمرآة صافية تنعكس منها عواطف الانسان ، ومستودع امين يحوي تراثه الثقافي عبر العصور . ومن ابلغ ما جاء في تبيان معنى اللغة هو التعريف الذي صدّرنا به هذ الفصل (٢) .

واذا كان هذا معنى اللغة وكانت هذه اهميتها في التربية ، فما اهمُّ وظائفها وكيف يستطيع التعليم تأدية هذه الوظائف ؟

ثانياً : وظائف اللغة

ان للغة ، فيما نرى ، خمس وظائف اساسية (٣) ، نبيّنها بالايجاز فيما يلي :

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل وظائف التعليم .

(٢) نبيه فارس ومحمد توفيق حسين ، « هذا العالم العربي » ، ١٩٥٣ ، ص ٣٧ و ٣٨ .

(٣) راجع هذا المصدر : محمد فؤاد جلال ، « التربية القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٧٢-٨١ .

١ - اللغة أداة للاتصال والتفاهم

الانسان حيوان ناطق ، واللغة التي ينطق بها تمكنه من الاتصال بأخيه الانسان ، ومبادلته الافكار والعواطف . فهي اذن اداة اتصال وتخاطب بين الناس .

ومهما اتسعت الشقّة بيننا وبين الآخرين فان اللغة تقرّبهم الينا مكاناً وزماناً . فالرسالة التي تصلك من صديق مغترب في اقصى انحاء العالم عن طريق البريد او البرق او الهاتف تقرب اليك ذلك الصديق . والمؤلّف الذي يتحدّر اليك من اقدم العصور يقرّب اليك مؤلّفه ، وان يكن قد عاش منذ آلاف السنين . فاللغة اذن رابطة قوية ، تعمل على توحيد الفكر البشري ، واصلةً القريب منه بالبعيد والحاضر بالماضي وبالمستقبل .

وفي الوقت الذي تصل اللغة الناس بعضهم ببعض ، تعمل ايضاً على التفاهم فيما بينهم . وان تعذر عليهم التفاهم في بعض الاحيان ، فقد يكون السبب في ذلك سوء التعبير ، كأن يُستعمل اسم واحد لمسمّيات مختلفة او تعبير واحد لمدلولات متعددة . وكثيراً ما تجري مُشادّات عنيفة بين الافراد والجماعات ، ولا يكون منشأها خلاف جوهري بل سوء تعبير . ولو توقّفوا قليلاً ليحدّدوا مدلولات اللغة التي يستعملونها ، لزال من بينهم الشيء الكثير من الخلاف . من اجل ذلك نرى المدارس تعنى عناية خاصة بتدريب المتعلمين على التعبير الصحيح ، مستعينةً بالعلوم اللغوية على اختلاف انواعها .

على ان سوء التفاهم قد يكون مرجعه في بعض الاحيان سوء نية المتكلم لا سوء تعبيره . فقد يستعمل اللغة لا بقصد التعبير عن الافكار والعواطف ، بل بقصد حجب هذه الافكار والعواطف عن افهام القراء

او المستمعين . قال احد رجال السياسة : « ان الغرض من اللغة عند اهل السياسة اخفاء المعاني لا اظهارها » . في هذه الحالة يستحيل على اللغة ـ مهما تبلغ من الضبط والاتقان ـ ان تُصلح ما افسده عليها شرّ الانسان .

وقد خيِّل الى بعض الناس ان سوء التفاهم الذي يحصل بين امم الارض فيقسمهم معسكرات متعادية قد يكون مرجعه بلبلة الالسن ، اذ تتكلم الامة الواحدة لغة لا تُحسنها الامة الاخرى . ولذلك ذهبوا الى ان التفاهم والتعاون الدَّولي لا يمكن ان يكون على أتمّه الا اذا اصطلح الناس اجمعون على التخاطب بلغة عالمية موحّدة ، كالأَسبيرنتو . على ان لغة اصطناعية كهذه يصعب انتشارها في جميع انحاء العالم . ولو تسنّى لها ان تنتشر فقد تُصلح شيئاً من سوء التعبير ، ولكنها لا تستطيع ان تصلح شيئاً من سوء النيّة .

٢ ـ اللغة اداة للتعبير عن النفس

وكما ان اللغة اداة للاتصال والتفاهم كذلك فانها اداة للتعبير عما يجول في ذهن المرء من افكار ويجيش في صدره من عواطف ، بصرف النظر عن ايصال هذه الافكار والعواطف الى الآخرين . ومتى تمَّ له هذا التعبير عن النفس على احسن وجه يجد بين يديه قطعة من الأدب .

فاللغة من هذا القبيل هي بمثابة الصورة للرسّام ، والتمثال للنحّات ، والسينفوني للموسيقي ، والتمثيلية للممثِّل ـ هي اداة للتعبير الفني . « والأدب انما هو التعبير الفني عما يوحي الى النفس من الخارج او ينشأ فيها من الداخل ـ هو اثر المؤثرات في النفس متبلوراً في نظم الشاعر او نثر الناثر » (١) .

---

(١) انيس المقدسي ، « الأدب العربي في حاضره ومستقبله » ، مجلة الابحاث ، السنة ٥ : الجزء٢ ، ص ٦٠ ، حزيران ١٩٥٢ .

٣ ـ اللغة اداة لتحصيل العلم وتوسيع الاختبار

ومن اهم وظائف اللغة انها اداة لتحصيل العلم وتوسيع الاختبار . فالانسان يتعلم من اختبار غيره كما يتعلم من اختباره الشخصي المباشر ، واكثر ما يتعلمه من اختبار الآخرين يأتيه عن طريق اللغة . واذا قيس عمر الانسان بمقياس علمه وسعة اختباره ـ وهو مقياس معقول ـ كان للغة فضل كبير في إطالة العمر .

واليك ما قاله احد الاساتذة بهذا المعنى : « ان قراءة ساعة في وقت الفراغ تعادل حياة شهر او يزيد ، وقد تبلغ حياة سنة او سنوات في جو مليء بالتجارب الانسانية التي لا يحصل عليها المرء بمفرده مهما طال عمره . ان عمر المرء قصير ، ولكن تجارب الكتاب تجعل منه عمراً قديماً قِدَم الازل ، ومستمراً استمرار الدهر » (١) .

ولما كانت اللغة اداة للاتصال بين الناس مهما تتّسع بينهم شقّة الزمان والمكان ، فان ما نتعلمه من اختبار الآخرين بوساطة اللغة لا يقتصر على الناس الذين يعايشوننا . وما اكثر ما نتعلمه من مؤلّفات المعاصرين الذين يقطنون في اقصى الأنحاء ، ومن مؤلفات الكتّاب القدماء الذين عاشوا في ابعد العصور .

من هنا تظهر لنا اهمية تعليم اللغات الاجنبية بالاضافة الى اللغة القومية . فاذا نحن اهتممنا بتعليم لغة من هذه اللغات فليس غرضنا التخاطب والتعامل مع اهل تلك اللغة فحسب ، وانما غرضنا الاطلاع على ما تحويه تلك اللغة من الكنوز العلمية والثقافية .

---

(١) اسحق موسى الحسيني ، اهل النفط ، السنة ٢ : الجزء ١٣ ، ص ٨ ، آب ١٩٥٢ .

٤ ـ اللغة أداة للتفكير

ومن اهم وظائف اللغة انها أداة للتفكير . وكلما تبادل الانسان افكاره وعواطفه مع اخيه الانسان ، حاول في الوقت نفسه ان يحسن التعبير عن تلك الافكار والعواطف ، وان يصوغها في قالب محكم واسلوب طليّ . وفي هذه المحاولة تنمية لقواه المفكِّرة . ولذا نرى المدارس تعنى بجلاء التعبير لا لانه مدعاة الى التفاهم فحسب ، بل لانه يساعد على جلاء التفكير . قال احد اساتذة التربية بهذا المعنى :

« الفكر يعتمد كل الاعتماد على اللغة ، ولا يستطيع ان يسير بعيداً بدونها . فالالفاظ هي التي تحدد الافكار وتُثبتها وتمكّنها من التكاثر والنمو والانتاج . فالافكار لا تتبلور الا عن طريق الالفاظ ، والمَولِد الحقيقي للفكرة الجديدة هو الوقت الذي يمكن فيه ان تُصاغ صياغةً لغوية » (١) .

وقد بالغ فريق من العلماء في اهمية الدور الذي تقوم به اللغة في عملية التفكير ، فذهبوا الى ان التفكير انما هو كلام باطني ، على اعتبار انهم اذا خلَوا للتفكير في بعض مشاكلهم اخذوا يخاطبون انفسهم بانفسهم . ان هذه النظرية في معتقدنا على جانب عظيم من التطرُّف ، وهي ـ وان صدقت على بعض الناس ـ لا تصدق عليهم جميعاً . وكم مفكر يستغني في تفكيره عن الرموز اللغوية . فالرياضي يستطيع التفكير عن طريق الحروف والاشكال ، والمهندس عن طريق الخطوط والرسوم ، والجغرافي عن طريق الخرائط والمصوَّرات (٢) .

---

(١) محمد فؤاد جلال ، « التربية القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٧٣ .

(٢) Woodworth, R.S. & D.G. Marquis, « Psychology », 1949, pp. 587-589.

ان اغلب العلماء يعتقدون ان اللغة كأداة للتفكير لا تخرج عن كونها وسيلة من وسائله ورمزاً من رموزه . ومَثَلها في ذلك كمثل سائر الوسائل والرموز . وكلما ارتفع مستوى التفكير وصارت صُوَرُه الذهنية مجردة ، ازدادت الحاجة الى رموز دقيقة محدودة تحول دون الالتباس والتشويش (١) .

وغني عن البيان ان الفكر لا ينجلي في ذهن المفكر حتى يوضع في قالب لغوي او ما يشبهه . ولعله يكون اكثر جلاءً في الكلام الخطي منه في الكلام الشفهي . يدلّنا على ذلك اننا كثيراً ما نظن ان فكراً من الافكار اصبح واضحاً في اذهاننا ، حتى اذا جئنا نضعه سواداً على بياض ظهر لدينا غموضه وابهامه . وان ممارسة الكتابة من الناحية الواحدة والمحادثة من الناحية الاخرى ، لمما يثير قوة التفكير وينمّيها ، ولاسيما اذا كان موضوع البحث مدعاة الى العناية والاهتمام .

٥ ـ اللغة أداة لتوثيق الروابط القومية

اذا نالت اللغة القومية حقها من العناية ودُرِّست بالطرق الحديثة ، عملت على توثيق الروابط القومية . قال مربٍّ معاصر : « يبدو لي ان اللغة القومية اعظم اهميةً في بناء الكيان القومي من اي عامل آخر » (٢) . والذي يجعل لها هذه الاهمية العظمى أمران جوهريان :

الامر الاول هو ان استعمال لغة قومية واحدة ادعى الى التقارب والتفاهم بين افراد الامة من استعمال لغات عديدة او لهجات محلية مختلفة .

---

(١) راجع هذا المصدر : عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربية : اصولها النفسية وطرق تدريسها » ، ١٩٥٢ ، ص ١٣ – ٢٠ و ٣٧ – ٤٦ .

(٢) Hans, N., «Comparative Education», 1951, p. 40.

راجع ايضاً ما جاء بهذا الصدد في كتاب طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الثاني ، ١٩٣٨ ، ص ٣٠٣ – ٣٣٧ .

ولذا نرى ان الاقطار العربية تتجه اليوم الى استعمال لغة عربية مبسّطة تذوب فيها اللهجات المتعددة وتُدعى أحياناً لغة الجرائد (١) .

والامر الثاني هو ان لغة القوم مستودع تراثه الثقافي وبوساطتها يُنشر هذا التراث ويُنقل من جيل الى جيل . ولذا كانت من اهم الوسائل لتعميم الثقافة المشتركة وصهر عناصر الامة في بوتقة واحدة . واليك ما قاله الدكتور نقولا زيادة بهذا الصدد : « اللغة القومية انما تحتل هذه المنزلة من النفوس وتمثل هذا الدور ، لا على انها ألفاظ فحسب ، ولكن على انها آداب وتقاليد وعادات وطرق تفكير ووسائل تعبير ولون من ألوان الشعور وفلسفة في الحياة . هذه اللغة هي جماع هذه كلها . وبقدر ما يتمكن الافراد من لغتهم تنمو حياتهم المنبثقة من اعماق نفوسهم والخارجة من قلوبهم ، فتمتلىء بعد فراغ وتشبع بعد جوع وتغنى بعد فقر » (٢) .

ثالثاً : كيف يؤدي التعليم وظائف اللغة

والآن بعد ان فرغنا من الكلام عن وظائف اللغة ، دعنا ننظر في الطرق التي يجدر بمعلم اللغة أن يتّبعها لتأدية هذه الوظائف على احسن وجه . ولعل من المفيد ان نُجمل هذه الطرق بالتوصيات الست التالية :

١ – افسح للتلميذ مجال الحديث مع الآخرين

اذا اردنا ان ننمّي في التلميذ قوة النطق والمقدرة على الكلام ،

---

(١) نبيه فارس ومحمد توفيق حسين ، « هذا العالم العربي » ، ١٩٥٣ ، ص ٣٧ – ٤١ .
(٢) نقولا زيادة ، « العروبة في ميزان القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٦٦ . وراجع ايضاً ما جاء بهذا الصدد في فصل القومية والعالمية في التربية .

وجب علينا ان نفسح له مجال الاتصال بالآخرين (١) ، وان نشجعه ما امكن على ان يعبّر لهم عن حاجاته ورغباته وعواطفه . وان هو ابطأ في التعبير ولم يبلغ به حدّ الاتقان في اول الامر فلا بأس بذلك ، فاتقان التعبير حاصل ، مع مرور الايام ، بفضل التدريب الصحيح والتمرين المتواصل .

والمعلم الذي يطلب من تلميذه اتقان التعبير قبل الاوان انما يثبّط عزيمته ويقوده الى ما لا تحمد عقباه ، فيكون مَثَلُه كمثل الام التي حتمت على طفلها استعمال الشوكة والسكين قبل الاوان ، فقتلت بذلك شهوته للطعام وسبّبت له الهزال والسقام . والالحاح في طلب الاتقان في غير اوانه قد يحمل بعض معلمي اللغة على المبالغة في تصحيح ما يقوله التلميذ او يكتبه . وبذلك لا يوهنون عزيمة التلميذ فحسب ، بل قد يقتلون فيه قوة البيان .

وهنا لا بد لنا من الاشارة الى طريقة تستعملها بعض مدارسنا لحمل صغار التلاميذ على تعلّم لغة اجنبية ، وهي منعهم من التكلم بلغتهم القومية اثناء اللعب ومعاقبتهم كلما تلفظوا بكلمة عربية . ويدار بين التلاميذ علامة خاصة تدعى Signal يعطيها احدهم للآخر حالما يسمعه يتكلم بالعربية . إنّ اقل ما يقال في هذه الطريقة الشائعة هو ان ضررها اكثر من نفعها . ومن مضارّها الكثيرة انها تعمل على كبت الولد وحرمانه من التعبير الذي هو من مستلزمات النمو وتحقيق الذات .

٢ – عوّد التلميذ صحة التعبير يتعود صحة التفكير

ان اللغة أداة للتفكير – كما رأينا – والتعبير والتفكير متلازمان . فاذا

(١) Woodworth, R.S. and D.G., Marquis, «Psychology», 1949, p.587.

نحن درَّبنا التلميذ على صحة التعبير فانه يتدرب على صحة التفكير ايضاً .

ولما كان المعلم مدرِّباً لتفكير تلاميذه قبل ان يكون مدرساً لهذا الموضوع او ذاك (١) ، وجب عليه ان يُتقن أداة التفكير ، ولا سيما اذا كانت هي أداة التدريس ايضاً . وفي الواقع ان كل معلم - مهما يكن موضوعه - يمكن ان يُعتبر معلماً للغة التدريس ، كما ان كل درس - مهما يكن موضوعه - يمكن ان يُعتبر درساً في لغة التدريس . واليك ما قاله احد المربين بهذا المعنى :

« ان تعليم الكتابة لا يمكن ان يقوم به معلم الانشاء وحده ، وانما يجب ان تشترك فيه هيئة التعليم بأسرها . وان ما يصدق على المدارس ، من هذا القبيل ، يصدق ايضاً على الكليات والجامعات . فكما ان تنفيذ القوانين المدرسية يحتاج الى جهود المعلمين المشتركة ، كذلك فان تدريب الطلاب على دقة التعبير يجب ان يشترك فيه جميع المعلمين ، مهما تكن المواضيع التي يدرسونها (٢) .

ومما لا شك فيه ان تنسيق الافكار هو من شروط الكتابة الاساسية ، وبدونه تتعذر معالجة المواضيع وعرضها في اسلوب جليّ واضح . فمن واجب المعلم اذن ان يعنى عناية خاصة بتمرين الطلاب على حسن التنسيق .

٣ - أَحسِن اختيار مواضيع الانشاء

مما يشجع التلميذ على الانشاء ان نُحسن اختيار الموضوع الذي نكلِّفه ان يكتب عنه . ولا شك في ان خير مواضيع الانشاء ما يثير في نفسه الرغبة في الكتابة . فاذا كان راغباً في ما يكتب ، سهل عليه التعبير في

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التفكير والتربية .

(٢) Barzun, J.M., «Teacher in America», 1945, p. 47.

وضوح وجلاء .

ولا يخفى على المعلم القدير ان التلميذ لا يمكن ان يكون راغباً في ما يكتب الا اذا احسَّ في اعماق نفسه بأن كلامه على جانب عظيم من الاهمية ، يمسّ حياته ، ويعبِّر عن شعوره وافكاره . وعندئذ فانه يفضل ان يوجِّه الكلام الى اناس معينين ولغاية معينة ، كأن يكتب رسالة الى صديق عزيز يشكر له فيها هديته ، او يصف له حادثة خطيرة جرت في المدرسة ، او يشرح له وجهة نظره بشأن قضية مهمَّة .

ويحسن بالمعلم ان يأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية بين تلاميذه ، فلا ينتظر ان يميلوا جميعاً الى الكتابة في موضوع واحد . فمن المناسب ان يعرض عليهم مواضيع شتى ثم يترك لكل منهم ان يختار الموضوع الذي يفضله .

٤ ـ لا تشغل التلميذ بتطبيق القواعد عن حسن التعبير

يحسن بمعلم اللغة ان يتذكر دائماً ان الانشاء هو ، بالدرجة الاولى ، فن انتاج ادبي . والغاية القصوى من هذا الفن تصوير ما يجول في ذهن المنشىء من افكار وما يجيش في صدره من عواطف ، لا مجرَّد تمرينه على استعمال الالفاظ في جمل ، او تطبيق احكام اللغة وقوانينها على الكلام . فان حصر معلم الانشاء همَّته في تمارين وتطبيقات من هذا النوع ، فانه يستعيض عن اللباب بالقشور ويُحلُّ الوسيلة محل الغاية .

ولعلنا لا نكون مغالين اذا قلنا ان كثيرين من المعلمين لا يهمُّهم من تصحيح الانشاء ـ مثلاً ـ غير الاخطاء النحوية والصرفية في الاعراب والبناء والممنوع من الصرف وكتابة الهمزة وتصريف الافعال وما الى ذلك . اما ان ينظروا الى الافكار والعواطف التي ينطوي عليها الانشاء ، والى حسن

تنسيقها وجلاء التعبير عنها فكأن ذلك ليس من شأنهم . ان من واجب معلم اللغة ان يدرب تلاميذه بالدرجة الاولى على صحة التعبير وجماله ، وان يبذل اقصى الجهود في تنمية تذوّقهم الادبي . وقواعد اللغة ـ على اهميتها ـ انما هي وسائل للتعبير الصحيح الجميل .

٥ ـ درّب التلميذ على السرعة في فهم ما يقرأ

لما كانت اللغة مدّخَراً للعلم واداة لتحصيله ، وجب على التلميذ ان يعنى بفهمها واستيعاب معانيها كما يعنى بحسن التعبير عن افكاره وعواطفه بوساطتها . وكلما اتقن اللغة سهل عليه فهمها واكتساب الكنوز العلمية والادبية المدّخَرة فيها .

وجدير بالذكر ههنا ان العبرة ليست في مجرّد الفهم فحسب ، بل في سرعته ايضاً . فالعلوم التي يحتاج اليها المثقّف في هذا العصر كثيرة متنوعة ، على حين ان الحياة المدرسية قصيرة ، لا تكاد تتّسع لتحصيل كل ما يحتاج اليه . اذن فمن واجب معلم اللغة ان يتّبع في تعليمها الاساليب الحديثة التي تمكن التلميذ من سرعة الفهم . ومن اهم هذه الاساليب القراءة الصامتة (١) . ولا يخفى ان نجاح الانسان في متابعة مطالعاته ودراساته يتوقف ، الى حد بعيد ، على مدى اتقانه السرعة في فهم ما يقرأ .

٦ ـ أنزل اللغة القومية المنزلة الاولى بين اللغات

لقد اجمع المربون على ان اللغة القومية يجب ان تحتل مركزاً ممتازاً بين اللغات التي يتعلمها التلميذ . فلا يجوز في حال من الاحوال ان تحل اللغة الاجنبية محل اللغة القومية ، او ان تطغى عليها بحيث يتقنها المتعلم

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل وظائف التعليم الابتدائي .

فهماً وتعبيراً اكثر من اتقانه لغته . وهم يقفون هذا الموقف لا لاعتبارات قومية فحسب ، بل لاعتبارات تربوية ايضاً .

وقد بحث مربٍّ معاصر هذه الاعتبارات بحثاً مفصلاً ، وبخاصّة من حيث استعمال لغة اجنبية أداةً للتدريس ، فقال في ختام بحثه ما مفاده : « ان المربين الذين يجسرون على فرض لغة اجنبية أداةً للتدريس يعرِّضون ثمار جهودهم لخطر الضياع ، اذ يخلقون بذلك جيلاً تكون معارفه لفظية سطحية ، لا صلة لها بمحيطه او باختباراته السابقة . وان هذا الخطر ليزداد اذا كانت اللغة الاجنبية من فصيلة لغوية غير فصيلة اللغة القومية »(١) .

---

(١) Hans, N., « Comparative Education », 1951, p. 62.

٨ ـ التفكير والتربية

محتويات الفصل

أولاً : طبيعة التفكير واهميته في الحياة

ثانياً : عملية التفكير

١ ـ درجات ديوي وطريقته

٢ ـ مراحل واليس

ثالثاً : تدريب التلاميذ على التفكير

١ ـ أُخلُق للتلاميذ جواً مثيراً للتفكير

٢ ـ مرِّنهم على تحديد المشكلات وحصر الذهن وقت معالجتها

٣ ـ عوِّدهم الاستعانة بالمعلومات على حل المشكلات

٤ ـ درِّبهم على التأنِّي في الحكم

٥ ـ شجِّعهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم

الفصل الثامن

التفكير والتربية

التفكير الخلاق يستطيع ان يقلب وجه العالم ... وهو الذي رفع الانسان من اسفل دركات الجهل والهمجية الى اعلى درجات العلم والمدنية (١) .

روبنصون

اولاً : طبيعة التفكير واهميته في الحياة

ليس الانسان مخلوقاً ناطقاً فحسب وانما هو مخلوق مفكّر ايضاً . ولعل أبلغَ ما قيل في إبراز صفة التفكير عند هذا المخلوق العجيب ، كلمة ديكارت Descartes المأثورة : « اني أُفكّر ، اذن فاني موجود » (٢) . ولعل ابلغ صورة ابتدعتها يد الفن لتصوير العقل المفكر ، التمثال الرائع الذي نحته الفنّان رودان Rodin ، ممثلاً به خروج الانسان من حد الهمجية الى حد

---

(١) Robinson, J.H., « The Mind in the Making », 1921, pp. 48, 49.

(٢) Je pense ; donc je suis.

الانسانية بقوة التفكير . فبهذه القوة استطاع الانسان ان يكتشف اسرار الطبيعة ، مقرّباً الابعاد ، ومحلّقاً في الاجواء ، وهابطاً الى أعماق البحار ، ومخترقاً اجواف الارض ، ومخترعاً اعجب الاختراعات وابعدها أثراً في تاريخ البشرية .

ويُخيَّل الى البعض ان عامّة الناس قلما يفكرون . غير ان التجارب العلمية تدل على ان القدرة على التفكير ـ شأنها كشأن سائر القدرات ـ موزّعة بين الناس جميعاً بنِسَب متفاوتة ، وان الفوارق بينهم من جهة التفكير كالفوارق الفردية من سائر الجهات . فبعض الافراد اقدر على التفكير وحل المشكلات من البعض الآخر ، وبعضهم محدودون في تفكيرهم لضعف ذكائهم او قلة خبرتهم في الحياة .

وكان الاعتقاد السائد فيما مضى ان قوة التفكير لا تظهر عند الولد الا في سنّ متأخرة بعد ان تكون قد اكتملت فيه قوة الذاكرة . غير ان التجارب العلمية قد برهنت على ان قدرة الولد على التفكير تظهر في سن مبكّرة ، وانها تنمو وتتقوّى تدريجاً مع مرور الايام . ولولا ما ينقص الصغير من النضج والاختبار وحسن التعبير ، لما اختلف تفكيره في أساسه عن تفكير الكبير (١) .

اذن فالانسان مخلوق مفكر ، وهو يحتاج الى التفكير في جميع ادوار حياته . فالطفل يحتاج اليه وهو يحاول ان يملك ناصية جسمه ليتعلّم الحبو والمشي والجري وغير ذلك مما يساعده على مجاراة بيئته المحدودة الضيّقة . والمراهق يحتاج اليه وهو يحاول ان يكيِّف حياته المتوثّبة بمقتضى بيئته التي

---

(١) Gates, A.I., and others, « Educational Psychology », 1949, pp.446-448, 476.

تزداد اتساعاً وتشابكاً يوماً بعد يوم . والراشد يحتاج اليه طيلة حياته وهو يجاهد في معترك الحياة المليئة بالمصاعب والمعضلات . وكلما ارتقى الانسان في في سُلَّم المدنية ازدادت حاجته الى التفكير . فهو يعيش اليوم في بيئة معقَّدة متبدِّلة تحيط به المشكلات من كل جانب . فان هو لم يعرف كيف يُعمل فكره ويحكِّم عقله ، تعذَّر عليه ان يكيف نفسه بمقتضى بيئته ، وان يجد الحلول المُحكَمة لمشكلاته .

وفي واقع الامر ، ان هذه المشكلات هي التي تدفع المرء الى التفكير . فهو يسير في طريق الحياة ، على الغالب ، بقوة العادة والاستمرار ، حتى اذا عرض له عارض او تحدَّته مسألة ، او التبَس عليه امر ، توقَّف عن المسير واخذ يُفكر في ما يجب عليه عمله . وبقول آخر ، ان المشكلة هي ام التفكير . فكلما أشكل على الانسان امر — وإنْ يكن بحد ذاته طفيفاً تافهاً — ولم يُوفَّق الى تدبيره بالطرق العادية السريحة ، فانه يلجأ الى التفكير (١) ، فيكون عوناً له على التكيف وفقاً لمقتضيات الحياة .

والتفكير على انواع ودرجات ، تختلف باختلاف مقدرة المرء على التفكير ، وباختلاف المشاكل التي تعرض له في الحياة (٢) . فهنالك التفكير الحُلمي (٣) ، وهو ابسط الانواع ويتعلق بأحلام اليقظة ، اذ يبني المرء قصوراً في الهواء ويسترسل في آماله وامانيه ، محاولاً ان ينال في حياته الوهمية من الرغائب ما يودّ ان يناله في حياته الواقعية . وهنالك

---

(١) Woodworth, R.S. and D.G. Marquis, «Psychology», 1947, pp. 602,603; Gates, A.I. and others, «Educational Psychology», 1949, p. 449.

(٢) Dewey, J., «How We Think», 1910, pp. 1-6; Robinson, J.H., «The Mind in the Making», 1921, pp. 33-62.

(٣) Reverie or day-dreaming.

التفكير العملي (١) ، وهو الذي يساعد المرء على حل المشكلات البسيطة التي تعترض سبيله كل يوم . وهي كثيرة يختصُّ بعضها ببيئته الطبيعية والبعض الآخر ببيئته الاجتماعية . وهنالك التفكير التبريري (٢) ، وهو الذي يحاول به صاحبه ان يبرِّر عمله او شعوره . فاذا هو اتى عملاً غير مشكور ـ مثلاً ـ وانكشف امره وتناوله الرأي العام بالملامة والانتقاد ، فانه يحاول ان يبرِّر موقفه بانتحال الاعذار . وهنالك التفكير العميق الخلاَّق (٣) الذي يتناول المعضلات والمشكلات الخطيرة ، ويهدف الى الابداع والاختراع والاصلاح ، والى خلق عالم جديد افضل من العالم الحاضر .

يتبين لنا مما تقدم ان التفكير الخلاق هو ارقى انواع التفكير ، وان له اهمية كبرى في حياة المجتمع . قال احد الكُتَّاب بهذا الصدد ما معناه : « ان المخترعين والمبتكرين في حقل العلوم التطبيقية يعطوننا امثلة واضحة على أهمية التفكير الخلاق في حياة المجتمع . ويقف الى جانب هؤلاء ، المصلحون الاجتماعيون العظام ـ اولئك الرجال والنساء الذين يبتدعون الآراء الاصلاحية التي يقتبسها غيرهم ويعملون على تنفيذها . ويأتي بعد اولئك العظام بصورة تدريجية رجال ونساء عاديُّون يقومون كل يوم بحل المسائل والمشكلات التي تعجُّ بها حياتهم المنزلية والاقتصادية ... هؤلاء ايضاً يمثلون دوراً مهماً في حياة المجتمع » (٤) .

ويقول احد كبار المؤرخين في كتاب له بهذا الموضوع ان « التفكير

---

(١) Practical thinking.

(٢) Rationalizing.

(٣) Creative or reflective thinking.

(٤) Parker, S.C., «Methods of Teaching in High Schools», 1920, p. 177.

الخلاق يستطيع ان يقلب وجه العالم .... وهو الذي رفع الانسان من اسفل دركات الجهل والهمجية الى اعلى درجات العلم والمدنية » (١) . وفي الواقع ان البحث في ذلك الكتاب يدور حول قوة التفكير وعلاقتها بالاصلاح الاجتماعي ، ويخلص منه المؤلف الى ان اصلاح المجتمع وخلاصه من الرزايا والويلات التي تحلُّ بـه يتوقفان ، الى حد بعيد ، على ارتفاع مستوى التفكير بين الناس .

من اجل ذلك ترى المدرسة لزاماً عليها ان تعنى عناية خاصة بتدريب التلاميذ على التفكير الصحيح في جميع مراحل التعليم . فالقدرة على التفكير لا تنمو من تلقاء نفسها ، وانما تنمو بالتدريب المنظَّم المتواصل على حل المسائل والمشكلات . والمربون متَّفقون في ان هذا التدريب من اهم اهداف التربية ، وان كل مدرس مسؤول عنه ، مهما يكن الموضوع الذي يدرِّسه (٢) .

وقبل ان نتناول الكلام عن كيفية تدريب التلاميذ على التفكير ، دعنا نشرح عملية التفكير كما وصفها عالمان هما ديوي ووالیس .

ثانياً : عمليـــة التفكير

١ – درجات ديوي وطريقته

لقد حلّـل بعض كبار المربين عملية التفكير الى عناصرها السيكولوجية ، ووضعوا على اساس هذا التحليل طرقاً تعليمية تنطوي على هذه العناصر . من اشهر هؤلاء المربين وابعدهم اثراً في اتجاه التربية الحديثة جون ديوي

---

(١) Robinson, J.H., «The Mind in the Making», 1921, pp. 1-29.

(٢) Gates, A.I. and others, «Educational Psychology», 1949, p. 469.

Dewey . فبالاضافة الى كتاب « كيف نفكر » الذي سبقت الاشارة اليه ، ألف هذا المربي الكبير كتابه المشهور « الديمقراطية والتربية » (١) وخصص فيه فصلين كاملين لموضوع التفكير . وفي رأيه ان عملية التفكير يمكن تحليلها الى خمس درجات ، وان هذه الدرجات الخمس ينبغي ان تتألف منها طريقة التعليم والتعلّم (٢) .

في الدرجة الاولى يشعر التلميذ بوجود مشكلة بين يديه تثير في نفسه شيئاً من الحيرة والاستغراب ، وتدفعه الى التفكير بغية معالجتها .

وفي الدرجة الثانية يحاول ان يتفهّم هذه المشكلة ، فيحدّد معناها ، ويحللها الى العناصر التي تتألف منها .

وفي الدرجة الثالثة يجمع من ذكرياته ومشاهداته او من دراساته ومحادثاته كل ما يمكن جمعه من المعلومات التي تلقي نوراً على مشكلته وتساعده على معالجتها . ثم انه يغربل هذه المعلومات ويقارن بعضها ببعض .

وفي الدرجة الرابعة يستنبط من هذه المعلومات ، على وجه الحدس ، اقتراحاً لحل المشكلة التي هو بصددها ، اي انه يفرض لحلها فرضاً يرجو ان يتحقّق صحته فيما بعد .

وفي الدرجة الخامسة والاخيرة يشرع في امتحان الفرض ، محاولاً تطبيقه على شواهد واحوال خاصّة ، حتى اذا ثبتت صحته اصبح قاعدة راهنة .

هذه هي الدرجات الخمس التي تنطوي عليها طريقة التعليم والتعلم في نظر جون ديوي . وقد تبعه في ذلك كثيرون من المربين ، وخصوصاً الذين انضووا منهم الى فلسفته الذرائعية . وكان طبيعيّاً ان تكون طريقة

---

(١) Dewey , J ., « Democracy and Education » , 1916 .

(٢) Ibid., pp. 180 - 192 ; Chapman J. C. & G . S . Counts , « Principles of Education », 1924 , pp. 104-109 .

هذا المربي منسجمة مع الفلسفة التي حمل لواءها طيلة الشطر الاول من هذا القرن .

وقد بيّن جون ديوي في كتابه « كيف نفكّر » ان طريقته تجمع في درجاتها الخمس بين الاسلوب الاستقرائي الذي يسير من الجزئيات الى الكليات ، والاسلوب الاستنتاجي الذي يسير من الكليات الى الجزئيات . فالدرجات الأربع الأولى تمثل التفكير الاستقرائي ، والدرجة الخامسة تمثل التفكير الاستنتاجي ، وعمليّة التفكير الكاملة تتضمن الاستقراء والاستنتاج معاً . ولا شك في ان المعلم الذي يدرّب تلاميذه على التفكير بهذه الطريقة يعوّدهم التفكير العلمي ، وبذلك يكون قد أدّى رسالة تربوية مثلى .

على ان كثيرين من اهل الاختصاص - مع اعترافهم بفضل جون ديوي وأهمية تحليله لعملية التفكير - يرون ان طريقته هذه أصلح لتدريس العلوم الطبيعية منها لتدريس سائر العلوم . وإليك ما قاله مربٍّ كبير بهذا الصدد :

« ان درجات التفكير التي شرحها الدكتور ديوي ليست مبتكرة ، وإنما هي درجات الطريقة العلمية التي اتبعها جميع العلماء التجريبيين من ايام غاليليو الى داروين . وجميع الكتب في علم المنطق تشير الى هذه الدرجات على النهج نفسه تقريباً ... فالجديد في طريقة الدكتور ديوي ليس في أنه ابتكر هذه الدرجات الخمس ، بل انه قصر طريقته التعليمية على جوهر الطريقة العلمية ... وهذا الابتكار قوي حيث تكون التربية علمية ، وضعيف حيث تكون التربية ادبية أو تاريخية أو فنية أو روحية . ولا ريب في ان التفكير العلمي ضروري في عملية التربية ،

غير ان التربية والحياة هما أوسع من التفكير العلمي »(١) .

ويبدو لنا أن هذا الموقف التربوي على جانب عظيم من السداد والرصانة . فليس من أصول الفنّ أن تُفرض على مدرس الأدب أو التاريخ أو الفلسفة أو الفنون الجميلة الطرق الخاصة بتدريس العلوم الطبيعية أو الرياضية . كما أنه ليس من اصول الفن ان تُفرض على المدرّسين جميعاً طريقة عامة ، بدعوى انها طريقة مثلى تصلح للاستعمال في جميع الظروف والأحوال . إن تاريخ التربية حافل بمحاولات من هذا النوع ، قام بها المتحمسون لنظرية من النظريات أو طريقة من الطرق ، ولكنها ما لبثت أن اخفقت وعاد انصارها الى مواقف أكثر رصانةً واعتدالاً .

ومما يجدر ذكره هنا ان بعض اساتذة العلوم الطبيعية أنفسهم - مع إدراكهم أهمية هذه العلوم في تدريب المتعلم على الطريقة العلمية - يؤكدون ان هذه الطريقة إنما هي احدى الدروب المؤدية الى التفكير المنطقي السليم . « وكل الدروب تؤدي الى الطاحون » . وإليك نبذة مما قاله احد هؤلاء الأساتذة بهذا المعنى :

« إن التضلع من الطريقة العلمية قد يؤدي الى ادراك الطريقة المنطقية العامة ، والطرق المختصة بحقول العلم الاخرى ... وما الطريقة العلمية هذه إلا نموذج من الطريقة المنطقية العامة ، وهنالك نموذجات كثيرة مثلها . وهي لا تصلح - مثلاً - للعلوم التاريخية أو السياسية أو الحقوقية أو الأخلاقية . فكل علم من هذه العلوم يستخدم لمعالجة حقائقه وتفسيرها طرقاً منطقية خاصة تتلاءم مع مادّته ووجهة نظره »(٢) .

---

(١) Horne, H.H., « The Democratic Philosophy of Education », 1938, p. 209.

(٢) Caldin, E. F. «The Power & Limits of Science», 1949, pp. 171, 172.

٢ – مراحل « واليس »

ان ثمة محاولة اخرى لتحليل عملية التفكير الخلاق قام بها عالم اسمه « واليس » Wallas ، ووضع فيها كتاباً اسماه « فن التفكير » (١) . وفي رأي هذا العالم انه يوجد في تاريخ كل فكرة بنائية خلاّقة اربع مراحل ، وهي :

الاستعداد ، والحضانة (او الاختمار) والاستنارة (او الانبثاق) ، والامتحان (او النقد) (٢)

وقبل ان نشرح هذه المراحل لا بد لنا من القول انها تتميّز عن درجات ديوي في امرين جوهريين : الاول ، انها تنطبق على التفكير في اي حقل من حقول العلم ، سواء في ذلك العلوم الطبيعية والاجتماعية والفلسفية والادبية (٣) ، والثاني ان صاحبها لم يقيّدها بطريقة تعليمية خاصة ، بل تركها بلا قيد ، يتصرف المعلم في تطبيقها بمقتضى الحال . والآن لنشرح بايجاز ما يعني « واليس » بكل من هذه المراحل (٤) .

في المرحلة الاولى يحاول المفكر ان يتبيّن المشكلة التي بين يديه ، محللاً اياها الى العناصر التي تتألف منها . ثم يعكف على درس موضوعه دراسة عميقة محاولاً الاطلاع على كل ما قام به غيره من الابحاث بشأنه .

---

(١) Wallas, G ., « The Art of Thought » , 1921.

(٢) Preparation, incubation, illumination and verification or criticism.

(٣) لقد اجريت في الولايات المتحدة تجربة علمية على ٥٥ شاعراً ، فتبين للمختبر انهم بتفكيرهم الخلاق يمرون بهذه المراحل الاربع . راجع :

Hilgard , E. R. « Inroduction to Psychology » , 1953 , pp. 316 , 317 .

(٤) راجع بشأن هذه النظرية المصادر الآتية :

Nunn, P. « Education Its Data & First Principles » , 1945 , pp. 52-55 ;
Gates , A . I . and others, « Educational Psychology », 1949, pp.474,475;
Hilgard , E. R. « Introduction to Psychology » 1953 , pp . 311 — 317 .

وقد تستغرق هـذه المرحلة عند كبار المفكرين وقتاً طويلاً . فأينشتين Einstein ـ مثلاً ـ قضى سبع سنوات في مرحلة الاستعداد قبل ان توصّل الى نظريته المشهورة .

قد يظن البعض ان كبار المفكرين في مختلف حقول العلم والفن والأدب والفلسفة ، اذا رجعوا الى مباحث زملائهم بقصد الاطلاع على منتجاتهم وأساليبهم ، فانهم يضرُّون بتفكيرهم الابتكاري ويُضطَرُّون الى التقليد والاقتباس . والحقيقة عكس ذلك . فالابتكار يتغذّى ويتعزّز بالاستفادة مما توصل اليه الآخرون (١) . ولعل التقليد والاقتباس هما الخطوتان الأُوليان في الخلق والابتكار .

وفي مرحلة الحضانة تختمر الحلول في ذهن المفكر . واختمار الحلول ـ شأنه كشأن اختمار العجين ـ يحتاج الى وقت . وكلما استعصت المشكلات التي بين يدي المفكّر ازدادت حاجته الى الوقت الذي تختمر فيه الحلول . « وفي واقع الأمر ، ان الشعراء والملحّنين والرسّامين والمخترعين والعلماء قد تمتد مدة الحضانة عندهم الى عدة سنوات ، يظلون فيها عاجزين عن الوصول الى الحلول المنشودة » (٢) .

من اجل ذلك يَحسُن بالمفكّر أن لا يتعجّل في حل مشكلاته ، بل يشبعها رويّةً وإمعاناً ، وإذا استغلق عليه الحل يوماً ، أو شعر بنضوب في تفكيره ، فمن سداد الرأي أن يتوقّف فترةً عن العمل ، ثم يعود اليه في وقت آخر . وبذلك يجدّد قوّته ونشاطه ، وقد يكون عقله يشتغل

---

(١) Gates , A. I. & others , « Educational Psychology » , 1949 , pp . 455 — 457 , 475 .

(٢) Gates, A. I. & others, «Educational Psychology», 1949, p. 474.

بالمشكلة على غير وعي منه (١) .

وفي المرحلة الثالثة ـ مرحلة الاستنارة ـ ينبثق الحل أو الفكرة ، سواء أكان رسماً ، أم شعراً ، أم قطعة موسيقية ، أم اختراعاً ، أم غير ذلك . وقد يأتي هذا الانبثاق مفاجأةً وعلى غير انتظار . فقد يحدث في وقت يكون فيه المفكّر نائماً ، أو متوقفاً عن التفكير في مشكلته ، أو منشغلاً عنها بشواغل لا تمت إليها بصلة .

قد يظن البعض ان انبثاق الحلول والأفكار من ذهن المفكّر على هذه الصورة الفجائية دليل على ان هذه الحلول والأفكار تأتي بطريق المصادفة او حسن الطالع . وهذا بعيد عن الصواب ، على الرغم من الظواهر التي تشير اليه . فانبثاق الفكر لا بد من ان يسبقه الاستعداد والاختمار ، طالت مدّتهما ام قصرت (٢) .

واخيراً تأتي مرحلة الامتحان او النقد . في هذه المرحلة يحاول المفكر ان يمتحن او ينقد الحل الذي توصّل اليه . اي انه يعيد النظر في هذا الحل ، فاما ان يبرهن صوابه واما ان يتحقق خطأه . فاذا ثبت لديه صوابه ، عمل على ابرازه في شكل منسجم مترابط الاجزاء (٣) .

هذا هو تحليل « واليس » للتفكير الخلاّق نلقيه الى جانب تحليل ديوي ، ونحن نعتقد انهما على جانب عظيم من الجودة والاتقان ، وان

---

(١) Ibid., pp. 461, 462, ; Hilgard, E. R., «Introduction to Psychology», 1953, pp. 314, 315.

(٢) يروي ديكارت Descartes — مثلا — ان اول عهده بأسس الهندسة التحليلية كان في احلامه . ويروي بوانكاريه Poincaré ان حل مسألة رياضية صعبة خطر له يوماً وهو على سفر غير آبه لحل المسائل الرياضية .

Hilgard , E. R. « Introduction to Psychology » 1953 , pp . 313 — 315 .

(٣) Gates , A. I. and others « Educational Psychology », 1949, pp. 464 , 475 .

المشتغل بالتعليم يجد في التحليلين كليهما ما ينير سبيله ويوسع آفاقه . فجدير به اذن ان لا يتقيّد بأحدهما دون الآخر ، ولا يحصر همه بالنظريات ، بل ينطلق منها الى التطبيقات ـ الى تدريب تلاميذه على التفكير السليم المنظّم . وله الخيار في ان يتوصل الى ذلك بالطرق التي يستصلحها ، على ان يكيف هذه الطرق بمقتضى طبيعة الموضوع الذي بين يديه ، وطبيعة التلاميذ الذين يدرسهم ، وطبيعة البيئة التي يعيش فيها ، وطبيعة مزاجه وميله الخاص . اما اذا اتبع في تدريسه طريقة واحدة على الرغم من تبدّل هذه الاحوال ، فانه يفقد حيويّته ويكون عرضة للجمود والتحجر .

ثالثاً : تدريب التلاميذ على التفكير

والآن فلنتناول الكلام عن كيفية تدريب المتعلم على التفكير ، مع العلم بان هذا التدريب ليس بالامر اليسير ، ولا سيما ان علماء النفس لم يكتشفوا بعد من عملية التفكير وكيفية تدريبها الا النزر القليل (١) . وها نحن نختم الفصل ببعض التوصيات العملية التي يحسن بالمعلم ان يأخذها بعين الاعتبار .

١ ـ أخلق للتلاميذ جوّاً مثيراً للتفكير

اذا أراد المعلم ان يدرب تلاميذه على التفكير ، فينبغي له ، بادىء بدء ، ان يخلق لهم جوّاً يثير البحث والتفكير ، وان يُشعرهم بان في بيئتهم حاجات لا يمكن سدّها ومشكلات لا يمكن حلها الا باعمال الفكر .

---

(١) Gates, A. I. and others, « Educational Psychology », 1949, pp. 448, 449.

ان منشأ التفكير ليس وجود المشكلات ، او الشعور بوجودها فحسب ، بل الرغبة الشديدة في معالجتها وحلها . ولاثارة هذه الرغبة في نفس التلميذ ، شروط أساسية لا بد من مراعاتها .

من هذه الشروط ان تكون المشكلة التي توضع بين يدي التلميذ مشكلة حقيقية تُنتزع من صميم حياته وتقوم على خبرته الشخصية . فالمشكلة الشكلية المزيَّفة التي يفرضها المعلِّم أو المؤلِّف على التلميذ فرضاً ، دون أن يكون لها علاقة بحاجاته ورغباته ، لا تُثير فضوله البتّة (١) . وإن هو عالجها فانما يفعل ذلك رهبةً من عقاب محتَّم ، أو رغبةً في ثواب مصطنع . وما هذا ولا ذاك مما يساعد على تنمية مقدرته على التفكير الصحيح .

ومن هذه الشروط ايضاً أن تتلاءم المشكلة مع مقدرة التلميذ على التفكير ، بمعنى انها لا تكون أكثر سهولةً مما يليق به ، ولا أكثر صعوبةً ممَّا يقدر عليه ، بل تكون من الصعوبة بحيث تسترعي انتباهه وتتحدّاه . فان كانت كثيرة السهولة استنكف التلميذ منها استخفافاً واستهتاراً ، وإن كانت كثيرة الصعوبة نفر منها كراهةً واشمئزازاً .

ومن هذه الشروط ايضاً أن يُفسح للتلميذ في إثارة ما يروق له من المسائل والمشكلات . إن طالب العلم النشيط لا يكتفي بما يُعرض عليه من هذه المسائل والمشكلات ، بل يخلق لنفسه منها ما يُشبع ميوله ويُرضي طموحه . وان من واجب المعلم ان يستحثه على ذلك قصد تعويده الاستقلال في الفكر والعمل (٢) .

---

(١) Gates, A.I., & others, «Educational Psychology», 1949, pp. 452, 453, 476, 477.

(٢) Hilgard, E. R., «Introduction to Psychology», 1953, p. 211.

٢ - مرّن التلاميذ على تحديد المشكلات وحصر الذهن وقت معالجتها

لا بدّ للتلاميذ ان يفهموا معنى المشكلة التي بين أيديهم وأن يحدّدوا المقصود منها قبل البدء بمعالجتها . فذلك مما يساعدهم على التفكير المنظّم ، ولا سيما ان كثيرين منهم ميّالون الى الاقدام على معالجة المشكلات دون ان يدركوها تمام الادراك .

ومما يساعدهم ايضاً على التفكير المنظم أن يتعوّدوا حصر الذهن في المشكلة ، ما دامت قيد البحث والمعالجة . فان حصر الذهن ليس بالأمر اليسير ، حتى على الكبار . يدلّنا على ذلك خروج الحديث عن موضوع البحث في كثير من جلساتنا ، إنْ لم يحسن الرئيس إدارتها . والمعلّم الماهر يُحسن إدارة الصفوف ولا يسمح لأحد بالخروج عن موضوع البحث في اثناء المناقشات (١) .

٣ - عوّد التلاميذ الاستعانة بالمعلومات على حلّ المشكلات

ان المعلومات هي الموادّ التي يعتمد عليها المتعلم في تفكيره وحلّ مشكلاته . فكما ان البنّاء لا يمكنه ان يقوم بعمله من دون حجارة وطين ، كذلك فان التلميذ لا يمكنه ان يفكّر من دون حقائق ومعلومات . على ان هذه المعلومات ، وان كانت على جانب عظيم من الأهمية في التربية ، فانها لا تخرج عن كونها وسيلة لمعالجة المشكلات . وكلما ادرك المتعلم ذلك وأيقن ما للمعلومات من القيمة العملية ، ازداد رغبةً فيها ومقدرةً على استيعابها . ان التربية الحديثة لا تقوم على تحصيل موادّ التدريس بقدر ما تقوم على كيفية معالجتها واستخدامها لانماء قوى التلاميذ واعدادهم للحياة . ولا يمكن

---

(١) Bossing, N.L., «Teaching in Secondary Schools», 1952, p. 106; Gates, A.I., & others, «Educational Psychology», 1949, p. 455.

ان تتم فائدة هذه المواد على الوجه الكامل إلا اذا اعتُبرت وسيلة لغاية .

وغني عن البيان ان الحقائق والمعلومات التي توصّل اليها الانسان على مرور الاجيال عديدة لا تقع تحت حصر . فلا يُنتظر من المتعلم ان يستظهر الشيء الكثير منها كأنه دائرة معارف حية . ولذلك وجب على المعلم ان يرشد تلاميذه الى ايجاد المعلومات التي تلزمهم لحل مشكلاتهم وكيف يبحثون عنها في المراجع العلمية على اختلاف انواعها . (١)

٤ – درّب التلاميذ على التأني في الحكم

من اخطاء التفكير التسرع في الحكم واصدار التعميمات الجارفة التي ليس لها اساس متين من الصحة ، وانما تستند الى شواهد محدودة واحوال شاذة لا يجوز القياس عليها . وما اكثر ما تجرّ هذه التعميمات من ويلات على الفرد والمجتمع معاً .

من اجل ذلك يجب على المعلم ان يدرّب التلميذ على التأني في الحكم لكي لا يقع في هذه الاخطاء المعيبة . وانه ليتعذر عليه ان يأمن شر هذه الاخطاء الا اذا راعى في تفكيره بعض الشروط . ولعل اهمها الاربعة التالية :

الاول ان لا يُصدر تعميماً الا اذا كان التعميم مستنداً الى شواهد عديدة .

والثاني ان يحقّق هذه الشواهد قبل الاعتماد عليها .

والثالث ان يتيقّن صحة استقرائه واستنتاجه وان يمتحن ذلك بشتى الوسائل الممكنة .

والرابع ان يكون مستعداً لتعديل تعميمه او الاقلاع عنه ان ثبت

---

(١) Gates , A. I . & others , « Educational Psychology » , 1949 , pp. 455 — 459 , 478 , 479.

لديه خطأه (١) .

٥ – شجّع التلاميذ على حل مشكلاتهم بانفسهم

ان المعلم الماهر لا يعلّم تلاميذه بقدر ما يُعوّدهم ان يعلّموا انفسهم بانفسهم . وهو لا يحل لهم مسائلهم وانما يرشدهم الى افضل الطرق لحلها . وان حدثته نفسه يوماً بان يحلها لهم حباً باقتصاد الوقت والجهود ، فانه يضعف فيهم قوة التفكير ويعوّدهم الاتكالية القتّالة . ولكي يتمكن المعلم من تعويد التلاميذ على ان يحلوا مشكلاتهم بانفسهم يجب عليه ان يقف منهم موقف المحرّك النشيط والمرشد الحكيم والهادي الامين ، يسدّد خطواتهم ويوجّه تفكيرهم ويمنعهم من التمادي في الخطأ .

ان التعلم يتم بالعمل اكثر مما يتم بالنظر . وكما ان المرء لا يستطيع ان يتعلم السباحة الا بممارستها ، كذلك فانه لا يستطيع ان يتعلم التفكير وحل المشكلات الا بممارستها وقتاً طويلاً . اضف الى ذلك ان هذه الممارسة يجب ان تعمّ جميع مواد الدراسة فلا يشذ عنها موضوع واحد . فممارسة التفكير في المادة الواحدة لا يغني عن ممارسته في المادة الاخرى .

---

(١) Bossing, N. L.,«Teaching in Secondary Schools», 1952, pp. 107,108.

٩ ـ الشخصية والتربية

محتويات الفصل

اولاً : معنى الشخصية

ثانياً : تكوين الشخصية

١ ـ العوامل البيولوجية

(١) الاخلاط والامزجة عند الاقدمين

(٢) كيماوية الجسد

٢ ـ العوامل الاجتماعية

(١) موقف الفرد بازاء قواعد السلوك

(٢) الدور الذي يمثّله الفرد في المجتمع

ثالثاً : ضوابط السلوك

١ ـ القوانين الطبيعية

٢ ـ القوانين الاجتماعية

٣ ـ الرأي العام

٤ ـ الوجدان

الفصل التاسع

الشخصية والتربية

الانسان كائن ذو شخصية ، وهو ينفرد عن الكائنات الأخرى بهذه الصفة . والغاية التي يجب ان يسعى اليها هي تفتح هذه الشخصية ونموها واكتسابها الحرية والكرامة .. والتربية عامل اساسي في تحرر الشخصية الانسانيـــة واكتمالها واكتسابها كرامتها الذاتية (١) .

قسطنطين زريق

اولاً : معنى الشخصيـــة

الشخصيـة من ابرز المميِّزات الانسانية واشدها تعقّداً ، وليس من السهل تعريفها . ولقد اختلفت آراء علماء النفس في امر تحليلها الى اصولها وعواملها ، وعلى الرغم من انهم يعرفون الشيء الكثير عن اسسها الفسيولوجية

(١) « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة ٦ : الجزء ٢ ص ١٩٣ و ١٩٤ ، حزيران ١٩٥٣ .

والنيورولوجية ، فان هذه الاسس ليست هي الشخصية بعينها وانما هي من مقوّماتها .

من اجل ذلك يرى علماء النفس ان افضل وسيلة لتفهّم الشخصية ان تُدرَس على اساس مظاهرها في سلوك المرء . فليس ادلّ على حقيقتها من هذه المظاهر التي تتجلّى في السلوك فكراً وقولاً وعملاً . وعلى هذا الاعتبار ، تكون الشخصية في نظرهم تعبيراً معنوياً لما يتوصّلون اليه عن طريق هذه الدراسة (١) .

وكثير من العلماء يستغنون عن تعريف الشخصية ، ويكتفون بتحليلها الى الصفات التي تتجلّى فيها . وقد حلّل احدهم شخصية المرء الى الصفات الاربع عشرة التالية (٢) .

(١) قوة انتباهه
(٢) ميوله العاطفية
(٣) ارادته
(٤) خلقه واحترامه للنظام والقانون
(٥) وجدانه
(٦) عقائده ومُثُله العليا
(٧) علومه ومعارفه
(٨) اتجاهاته الفكرية
(٩) اتجاهاته الدينية
(١٠) ذكاؤه
(١١) خياله وحافظته
(١٢) فكاهته
(١٣) حكمته وتبصّره
(١٤) كرامته الذاتية

ومعلوم ان هذه الصفات انما هي خصال يتميّز بها المرء ويُستَدلّ بها على كيفية سلوكه وتصرفه في الفكر والقول والعمل . فهذا يتصرّف بحكمة

---

(١) Kluckhohn, C. & H.A. Murray (editors), « Personality in Nature, Society & Culture », 1953, pp. 6,7.

(٢) Quoted in Bossing, N.L., « Teaching in Secondary Schools », 1952, p. 521.

وتُوءَدة ، وذاك يتصرف تصرف الطيش والنزق . هذا يسلك طريق الهدى والرشاد ، وذاك يسير على غير هدى ولا بصيرة . هذا يسلك بمخافة الله تعالى ، وذاك يسلك دون رادع . كل خصلة من هذه الخصال وما شاكلها ـ حميدة كانت ام ذميمة ـ تبين كيفية سلوك المرء ، وتظهر ناحية من نواحي شخصيته .

يتبين لنا مما تقدم ان لفظة الشخصية قريبة في معناها من لفظة الخلق . فكلتاهما تدلان على معنى السلوك . وانما الفرق بينهما ان لفظة الخلق تختص بناحية الفضيلة والرذيلة من السلوك ، على حين ان لفظة الشخصية لا تقتصر على ناحية دون اخرى ، بل تشمل سلوك المرء بمُجمَله ، كما تشمل وقع هذا السلوك في نفوس الآخرين من افراد المجتمع (١) .

ومهما يختلف المربون في تعريف الشخصية وتحليل معناها ، فانهم متفقون على امرين جوهريين : الاول انها ليست مجرد مجموعة من خصال متفرقة ، والثاني انها قابلة للتكيُّف ، وان العمل على تنمية شخصية المتعلم وتوجيهها من اهم وظائف المدرسة .

ثانياً : تكوين الشخصية

ان تكوين الشخصية عملية حية متواصلة تدوم مدى الحياة . وما دام المرء ينمو ويتعلم ويتأثر ببيئته فان شخصيّته ايضاً تنمو وتنضج وتتكيَّف . والعوامل التي تعمل على ذلك عديدة متشابكة ، يعسر فصل احدها عن الآخر . فبعض اهل الاختصاص يعلِّقون اهمية كبرى على المؤثِّرات الطبيعية

---

(١) Woodworth, R.S. & D.G., Marquis, « Psychology », 1949, pp. 87, 88.

والبيولوجية . والبعض الآخر يرجحون اهمية المؤثرات الاجتماعية المحضة [١] . وفي واقع الامر ان الشخصية لا يكتمل نموها على خير الوجوه الا بتعاون جميع العوامل وتفاعلها .

١ – العوامل البيولوجية

تعتمد شخصية المرء على عوامل طبيعية وبيولوجية كثيرة . ولعل من ابرزها سِنُّه وجنسه وبنيته وقوامه وهندامه . فان طول قامته او قصرها ، وقوة عضلاته او ضعفها ، وتناسُق اعضائه او خروجها عمَّا يُعدُّ جميلاً متناسقاً في مجتمع ما – كل هذه الصّفات لها أثر غير خافٍ في شعور المرء تجاه نفسه ، وفي معاملته للناس ومعاملتهم له [٢] .

وان ثمة عوامل اخرى متأصِّلة قد يرثها المرء ، فتجعل فيه امكانيّات فطرية واتجاهات نفسية خاصة . فهنالك الفطنة والذكاء ، والميول الذهنية والفنّية ، وحالة الجهاز العصبي ، وطبيعة المزاج الشخصي – جميع هذه العوامل وغيرها تكاد في مجموعها تجعل من كل فرد شخصاً قائماً بذاته ، مختلفاً الى حد ما عن كل شخص آخر [٣] .

كذلك من اهم هذه العوامل واكثرها قابليةً للدراسة العلمية ، تركيب الجسد الكيماوي الفسيولوجي . والاطباء اليوم يعرفون عن هذا التركيب ما لم يكن يعرفه اهل العصور السالفة .

---

(١) المصدر نفسه الفصل الخامس .

(٢) Kluckhohn, C. & H.A. Murray (editors), «Personality in Nature, Society & Culture», 1953, p. 57.

(٣) Murphy, G.,«Personality - A Biosocial Approach to Origins and Structure», 1947, Chapter IV.

(١) الاخلاط والامزجة عند الاقدمين

كان الجسد ، في عرف الاقدمين ، يتركّب من اربعة اخلاط هي الدم والبلغم والصفراء والسوداء . وعلى اساس هذه الاخلاط قسموا الناس الى اربعة امزجة . فقالوا ان من تغلّب دمه على سائر اخلاط جسده ، كان مزاجه دموياً ، وكان ميالاً بطبيعته الى المرح والسرور والتفاؤل . ومن تغلّب بلغمه على سائر اخلاط جسده ، كان مزاجه بلغمياً ، وكان ميالاً بطبيعته الى الخمول والبرودة واللامبالاة . ومن تغلّبت صفراؤه على سائر اخلاط جسده كان مزاجه صفراوياً ، وكان ميّالاً بطبيعته الى الغيظ والنزق وحدة الطبع . ومن تغلّبت سوداؤه على سائر اخلاط جسده كان مزاجه سوداوياً ، وكان ميالاً بطبيعته الى الحزن والكآبة والتشاؤم .

هذه هي نظرية الاقدمين بشأن اخلاط الجسد وتأثيرها على المزاج والسلوك . ومع ان هذه النظرية بحد ذاتها تُعتبر اليوم قديمة بالية ، فقد اثبت العلم الحديث ان لكثيرٍ من المواد الكيماوية كالعقاقير والمخدّرات أثراً مباشراً في سلوك المرء وحالته الطبيعية .

(٢) كيماوية الجسم

اذا نحن نظرنا الى الجسد من الناحية الكيماوية ألفيناه جهازاً معقّد التركيب ، متشعّب الوظائف ، لا يتوقف عن الشغل لحظة ، ولا يتوانى عن استيعاب ما يدخله من طعام وشراب وهواء . ولا يكون هذا الجسد في حالته الصحيّة ما لم يتوافر له عاملان مشتركان : الاول وجود اتزان دقيق بين جميع التفاعُلات الكيماوية التي ما فتئت تجري في كل ناحية من انحائه ، والثاني وجود تعاون او تناسق وثيق بين مختلف

الوظائف الفسيولوجية التي يؤديها كل عضو من اعضاء الجسد ، مهما صغر حجمه او قلّت اهميته . فاذا أخلّ عضو بوظيفته او اختل توازن احد هذه التفاعُلات المركّبة ، اضحت حالة الجسد غير طبيعية وظهرت عليه علامات المرض . وتنعكس هذه العلامات غالباً في سلوك المرء ، وقد تُغيِّر شخصيته كلياً اذا طال امدها . مثال ذلك : من كان تعباً او جائعاً احتدّت طباعه ، ومن ضعف دمه اثّر عليه تناقصُ الاكسجين فجعله خاملاً منهوكاً ، ومن أدمن المسكرات او المخدِّرات تعطلت اعصابه وخمدت قوة تفكيره وفقد شخصيته .

وقد اثبتت التجارب التي قام بها الاطباء وعلماء النفس ان من اهم العوامل الكيماوية الداخلية التي تؤثّر في الشخصية مواد خاصة تُسمّى الهرمونات ، يركّب الجسدُ معظمَها داخلَ الغُدَد الصُّم (١) ، ومن هناك يمتصها الدم فتنتقل الى مختلف انحاء الجسد ، حيث تضبط مدى نشاط الاعضاء والاعصاب والعقل . وقد اختلف الباحثون في تحديدهم العلاقات المباشرة بين هرمون ما وتأثيره الخاص . ولا غرو ، فان هذه العلاقات

---

(١) في الجسد عدة مجموعات من الغدد الصم . وقد سميت كذلك لأنه ليس لها اقنية . وهي ، على صغر حجمها ، ذات اهمية فسيولوجية كبرى . واليك اهمها :

(أ) الغدة النخامية Pituitary gland وموضعها في قاعدة الدماغ .

(ب) الغدتان الدرقيتان Thyroid glands وموضعهما في اسفل الحنجرة عند ملتقاها بالقصبة الهوائية .

(ج) الغدد قرب الدرقية Parathyroid glands وموضعها بجوار الغدتين الدرقيتين .

(د) الغدة الحلوة Pancreas وموضعها قرب المعدة من خلفها .

(هـ) الكظران Adrenal glands وموضعهما فوق الكليتين .

(و) الغدد التناسلية Gonads ومقرهما الخصيتان والمبيضان .

شديدة التعقيد متشابكة العوامل (١) . ولعل افضل ما يمكن ان نقوله هنا مُجملين ان إفرازات الغدد الصم ، بكمياتها المتفاوتة ، تزيد الجسم حركةً او ركوداً ، وتملأ النفس مرحاً او كآبةً ، وتكسب الطباع رقةً او خشونةً ، وتثير في العقل نشاطاً او خمولاً . وما سلوك المرء الطبيعي الا نتيجة لتوازن جميع هذه العوامل الكيماوية والفسيولوجية .

٢ – العوامل الاجتماعية

مهما نقل في اهمية العوامل المتأصلة في كيان الجسد وحالة العقل والحس ، فان العوامل الاجتماعية لا تقل اهميةً في تكييف الشخصيّة النامية وتوجيهها . والانسان لا ينمو ويترعرع بمعزل عن بيئته الاجتماعية ، بل يتفاعل معها ، ويتأثر بثقافتها ، ويكيِّف نفسه وفقاً لها .

وتنطوي علاقة الفرد بالمجتمع على امرين جوهريين : الاول موقف الفرد بأزاء قواعد السلوك . والثاني الدور الذي يمثّله في المجتمع .

(١) موقف الفرد بازاء قواعد السلوك

ان للمجتمع قواعد سلوك خاصة يحاول ان يفرض مراعاتها على الافراد . وهؤلاء ، على العموم ، يقتبسون الشيء الكثير منها وهم تارةً راضون مُخيَّرون وتارةً مُكرَهون مُسيَّرون . وسواء أكان اقتباسهم لهذه القواعد عن رغبة ام رهبة ، فانه ينطوي على تفاعل مستمر بينها وبين الفرد . وهذا التفاعل يعمل ، الى حد بعيد ، على تكوين شخصيته .

---

(١) Murphy, G., « Personality - A Biosocial Approach to Origins and Structure », 1947, Chapter IV.

راجع ايضاً هذا المصدر :

Notcutt, B., « The Psychology of Personality », 1953.

على أن الافراد ، وان اقتبسوا كثيراً من قواعد المجتمع وآدابه ، فانهم لا يرون فيها رأياً واحداً . فبعضهم ينظرون اليها نظرهم الى الآيات المُنزَلة التي يجب العمل بها حتماً بدون استثناء . وبعضهم يذهبون الى الطرف الآخر فيحسبونها قيوداً لحرياتهم فيشذّون عنها وقد يثورون عليها . وبعضهم يتخذون طريقاً وسطاً ويعتبرونها عادات وتقاليد اصطلح عليها الناس لتنظيم حياتهم الاجتماعية ، فيكون مثلها كمثل قوانين الالعاب النظامية التي تُسَنّ لتأمين سير اللعب ، ولكنها تُعَدَّل بموافقة اللاعبين عند الاقتضاء . ومهما يكن من أمر هذه الآداب والقواعد ، فانها تؤلف عنصراً مهماً من عناصر البيئة التي يتفاعل معها الفرد ، فتعمل على تكوين شخصيته (١) .

(٢) الدور الذي يمثله الفرد في المجتمع

كما ان التفاعل بين الفرد والبيئة ينشأ عن موقفه بازاء قواعد السلوك ، كذلك فانه ينشأ عن الدور الذي يمثله في هذا المجتمع . وان صفاته الشخصية تختلف باختلاف هذه الادوار .

لنأخذ ـ مثلاً ـ الدور الذي يمثله الولد في حياته العيلية . فالسلوك الذي يسلكه الابوان تجاه ولدهما ، والاساليب التي يتّبعانها في تربيته ، تحمله على ان يمثل في حياته العيليّة دوراً خاصّاً يؤثّر في تكوين شخصيته . فهذا ولد يحرص والداه على حمايته من مصاعب الحياة ومشاقّها ، فيحولان دون نموّه الطبيعي ونشوئه على الاستقلال في اعماله . وهذا ولد يعامله والداه بغاية القسوة والشدة فيبعثان في نفسه روح المذلة والاستكانة

---

(١) Woodworth, R.S., & D.G. Marquis, «Psychology», 1949, pp. 133-136.

او روح التمرُّد والعصيان . وهذا يُشعره والداه بأنه لم يكن مرغوباً في مجيئه الى هذا العالم ، فينغّصان عيشه ويحملانه على الانزواء ، ويثيران في نفسه حزازات نحو اهله ومجتمعه . وهذا يربّيه والداه على الوعيد والارهاب والحرمان ، فيقتلان فيه روح الحرية وقوة الارادة . وهذا يبالغ والداه في غنجه ودلاله ، فينشأ مدلّلاً مائعاً ، ينتظر ان يكون دائماً مركز انتباه الناس واهتمامهم . جميع هذه الادوار التي يُهيئها الابوان لأولادهما لها اثر بليغ في توجيه حياتهم وتكوين شخصياتهم .

وقس على ذلك الدور الذي يمثله الولد في حياته المدرسية . فالمدرسة لا تقلُّ اهميةً عن البيت في تكوين شخصية الولد . وان انتقاله من البيت الى المدرسة انتقال من بيئة ضيقة تسودها الاتكالية ، الى بيئة واسعة تكثر فيها الحركة والمغامرة . ولعل اهمية المدرسة في تكوين الشخصيات لا تقوم على النشاط الذي يجري في غرف الدرس ، بقدر ما تقوم على النشاط الذي يجري في ساحات اللعب . ولعلها لا تستند الى علاقة الولد بمعلميه بقدر ما تستند الى علاقته بسائر التلاميذ . ففي غرف الدرس وساحات اللعب يقوم بينهم من يمثل دور الزعيم مدبِّراً شؤونهم ومديراً حركة ألعابهم ، ويقوم البطل الشجاع محافظاً على كيانهم ومدافعاً عن حقوقهم ، ويقوم كذلك المهرِّج مسلّياً اياهم ومالئاً حياتهم مرحاً وسروراً . وهكذا دواليك . ولا يخفى ان كل دور من هذه الادوار يعمل على تكوين شخصية صاحبه .

وان ما ينطبق على الولد في البيت والمدرسة من هذا القبيل ينطبق ايضاً على سائر افراد المجتمع في علاقاتهم بعضهم مع بعض . ومع ان شخصية المرء تتكوَّن على الغالب في دور الطفولة والحداثة والمراهقة ، فان نموّها لا يقف عند دور من هذه الادوار ، بل يستمر دون انقطاع من المهد

الى اللاحد .

وصفوة القول ، ان هذه العوامل الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية التي تؤثر في تكوين الشخصية وتكييفها لا يعمل كل منها منفصلاً عن الآخر ، بل تتفاعل وتتعاون الى حد كبير . والشخصية لا تنمو على خير الوجوه ما لم يتم هذا التفاعل والتعاون . وما دامت تنميتها من اهم وظائف التربية ، فعلى المربين ان يأخذوا بعين الاعتبار هاتين النقطتين :

الاولى ، ان المتعلم كائنٌ حيٌّ له متطلباته وقابلياته الخاصة ، فليس بمقدورهم ان يكيِّفوا شخصيته كما يكيف الفخّاري قطعة من الطين .

والثانية ، ما دامت شخصية المتعلم تتأثر بعوامل بيولوجية واجتماعية ، فلا بد لهم من ان يتفهّموا حاجاته وقابلياته من جهة ، وان يراعوا متطلبات المجتمع وضوابطه من جهة اخرى .

ثالثاً : ضوابط السلوك

في الوقت الذي تتكون فيه شخصية المرء على الوجوه التي مرت معنا ، يتطوّر سلوكه تتطوراً مستمراً ويكون له في كل دور من ادوار هذا التطور ضوابط تزجره وتوجّهه نحو المستوى الخلقي المثالي . وقصدنا في ختام هذا الفصل ان نتحدّث بايجاز عن هذه الضوابط ، وهي اربعة : القوانين الطبيعية ، والقوانين الاجتماعية ، والرأي العام ، والوجدان (١) .

١ ـ القوانين الطبيعية

ان اول ضابط لسلوك المرء هو القوانين الطبيعية وما تنطوي عليه من

---

(١) Mc Dougall, W.,« An Introduction to Social Psychology», 1908. Chapters VII & VIII; Chapman, J.C. and G.S. Counts,«Principles of Education », 1924, pp. 127-140

عقاب لمن يخالفها وثواب لمن يراعيها . فاذا هو افرط في الطعام أصابته تخمة ، واذا لعب بالنار احترقت اصابعه ، واذا تمادى في غيّه كانت عاقبته وخيمة . كذلك اذا اعتدل في طعامه شعر بغبطة وارتياح ، واذا ابتعد عن المخاطر سلمت حياته ، واذا عامل الناس بالحسنى قابلوه بالمحبة والعرفان .

وقد ذهب بعض المربين ، كالعالم هربرت سبنسر ، الى ان العقاب الطبيعي كافٍ لضبط سلوك المرء (١) . غير ان المربين اليوم لا يرون رأيه في ذلك ، ولهم على نظريته اعتراضات شتى . من هذه الاعتراضات ان العقاب الذي تفرضه الطبيعة ليس امراً محتوماً ، كما يزعم هذا العالم . فقد يتغيّب التلميذ عن دروسه دون ان يسبب غيابه تقصيراً في امتحانه او رسوباً في صفه .

ومنها ايضاً ان العقاب الطبيعي لا تتناسب شدّته مع شدة المخالفة ، كما يزعم سبنسر ، فقد يُفرِط الولد في طعامه دون ان يكون العقاب الطبيعي شديداً ، على حين انه اذا لعب بالموسى سهواً وجرح نفسه جرحاً بليغاً فقد يكون العقاب الطبيعي الموت المحتوم .

ومن الاعتراضات ايضاً ان العقاب الطبيعي قد لا يؤدّي الى الاصلاح المنشود . فالولد الذي يتهاون في اداء واجباته المدرسية يكون جزاؤه الطبيعي التقصير والرسوب ، غير انه قد يتعوّد التهاون والاهمال قبل ان ينال هذا الجزاء . والولد المخاصم الغشّاش يكون جزاؤه الطبيعي ان ينبذه رفاقه ، غير انه قد تتمكّن فيه روح الخصام والغش قبل ان ينال هذا الجزاء .

ومع صحة هذه الاعتراضات على نظرية العقاب الطبيعي ، فان له

---

(١) Spencer, H., « Education », 1864, pp. 172-175.

محلاً مهمّاً في ضبط سلوك المرء ، وان لم يكن وحدَه كافياً لتوجيهه نحو مستوى مثالي . ومما لا شك فيه ان الذي تحترق اصابعه بالنار لا يميل الى اللعب بالنار .

٢ – القوانين الاجتماعية

الضابط الثاني للسلوك القوانين الاجتماعية التي تسنُّها السلطات على اختلاف انواعها ، محدِّدةً حقوق الافراد وواجباتهم ، وفارضة العقوبات على المخالفين . ولهذه السلطات هيئات خاصَّة تفصل في المخالفات ، واخرى تجبر المخالفين على احترام القوانين .

وان اول سلطات يجابهها الولد في حياته هي السلطات البيتية والمدرسية ، وهي ضرورية جداً لتكوين شخصيته . فاذا اصطدمت ارادته بهذه السلطات منذ حداثته ، ادرك معنى هيبة السلطة وحرمة القانون ، وأحس بأن الحرية التي يتمتع بها انما هي حريَّة مقيَّدة . ومما لا شك فيه ان هيبة السلطات واحترام القوانين لمن اهم الدروس التي يجب ان يتعلمها الولد في البيت والمدرسة . ولا بأس اذا دعت الضرورة ، في بعض الاحيان ، الى استعمال شيءٍ من الشدة في سبيل ذلك .

على ان القوانين الاجتماعية ، وان عملت على ضبط السلوك كما تعمل القوانين الطبيعية ، فانها لا تكفي وحدها لتوجيهه في الطريق المثالي . فالسلوك الذي لا رادع فيه الا الخوف من العقوبات القانونية بعيد جداً عن السلوك المثالي ، وهو اجدر بالاقوام البدائية منه بأبناء الحضارة . اضف الى ذلك ان بعض المخالفات الاخلاقية لا ينص عليها القانون ، مع انها لا تقل اهميةً في تكوين الشخصية الفاضلة عن المخالفات القانونية . فالرجل الميسور يُلزمه واجبه الاخلاقي ان يمدَّ يد المساعدة الى اخيه المعوز ، وان لم يكن

واجبه القانوني يفرض عليه ذلك .

وعلى الرغم من هذه الاعتراضات ، فان للقوانين الاجتماعية اثراً كبيراً في ضبط السلوك ، وان لم تكن وحدها كافية لرفعه نحو مستوى مثالي . فالولد الذي يُقاصُّ لاقلاقه الراحة العامة ، والسائق الذي يُعاقَبُ معاقبة شديدةً لمخالفته نظام السير ، والتاجر الذي تُحجَز بضاعتُه لمحاولته تهريبها على الحدود ـ هؤلاء لا يُستبعد ان يحاولوا اجتناب هذه المخالفات فيما بعد .

٣ ـ الرأي العام

وثالث ضوابط السلوك الرأي العام . وهو ، كما لا يخفى ، ذو اهمية كبيرة في تنبيه الافراد الى وجوب الاضطلاع بالمسؤوليات الملقاة عليهم ، وفي محاسبتهم على مدى قيامهم بهذه المسؤوليات . وكثيرون هم الذين يرتدعون عن ارتكاب القبائح مخافة ان ينكشف امرهم ، فيتناولهم الرأي العام بنقده اللاذع .

ولا ريب ان هذا الضابط يمتاز عن الضابطين السابقين من نواحٍ عديدة ، منها انهما يعملان على تغيير سلوك المرء عن طريق الخوف من العقوبة في اغلب الاحيان ، على حين ان الرأي العام يُعتمد فيه على الرهبة والرغبة معاً . فالرغبة في مديح الناس لا تقلُّ اثراً في نفس المرء عن الرهبة من مذمَّتهم .

ومن هذه النواحي ايضاً ان الرأي العام اشد رقابةً على السلوك واكثر قدرةً على اصلاحه من القوانين الطبيعية والاجتماعية . وكلما ارتقى المجتمع وارتفع مستواه الثقافي ، عظم رأيه العام قدراً وازداد اصالةً وسداداً ..

والصحافة الراقية التي تعبِّر عن الرأي العام وتوجِّهه تُعتَبَر اليوم السلطة الرابعة في الدولة .

ومنها ايضاً ان الضابطين السابقين لا يؤثران في سلوك المرء على الغالب ، قبل ان تحلَّ به العقوبة ، على حين ان الرأي العام يؤثر في سلوكه بمجرّد تفكيره سلفاً في عواقب اعماله . فاللحَّام الذي يتعفَّف عن بيع لحم الماعز في مكان لحم الضأن لئلا ينكشف امره فينقطع رزقه ، والتاجر الذي يكفُّ عن التلاعب بالاسعار والموازين مخافة ان يعلم به الناس فتكسد بضاعته ، والصيدليّ الذي يتورّع عن زغل الادوية لئلا يفتضح امره فيبتعد عنه الناس ـ هؤلاء يحاولون النظر في عواقب الامور ، مكيِّفين تصرفاتهم بضابط الرأي العام .

من اجل ذلك تستعين المدارس الحديثة بالرأي العام على تأمين الانضباط وحسن السلوك بين التلاميذ . وهي تعمل دوماً على تهذيبه وتعزيز قدره ، لأنه كلما عظم شأنه ازداد أثره في رفع مستوى الحياة المدرسية .

غير ان هذا الضابط ، وان يكن ارقى درجةً من القوانين الطبيعية والاجتماعية ، فانه غير كافٍ لتقريب السلوك من المستوى المثالي . وذلك ان كثيراً من القبائح التي يرتكبها الناس تُحجَب عن الانظار وتظل في طيِّ الخفاء ، فلا يستطيع الرأي العام ان يتناولها بحكمه اللاذع . اضف الى ذلك أن هذا الحكم يعتمد غالباً على اعتبارات اجتماعية طارئة واتجاهات عابرة ، تتغيَّر بتغيُّر الزمان والمكان ، ولذا يجيء في بعض الاحيان اعتباطياً لا يستند الى اسس علمية صحيحة . ومهما يكن من امر الرأي العام ، فالانسان الذي لا يرى رادعاً لسلوكه وحافزاً لتصرفه افضل من رضى الناس وسخطهم لهو بعيد عن السلوك المثالي . وهذا يقودنا الى

النظر في الضابط الرابع والاخير وهو الوجدان .

٤ - الوجدان

ان الوجدان او الضمير اقدر على ضبط السلوك من الضوابط الثلاثة السابقة . فهو الرقيب الواعي الذي لا تنام عينه ، ولا يستطيع ان يتهرّب من رقابته احد .

ومما يمتاز به هذا الضابط انه يمثّل الحكم المنبثق من سلطة ذاتية ، بعكس سائر الضوابط التي تمثل الحكم الصادر عن سلطات خارجية . والانسان اشدُّ ميلاً الى الحكم الذاتي منه الى الحكم الخارجي ، كما انه اكثر قبولاً لوخز الضمير منه لنقد الرأي العام . فالأحكام التي تُفرَض عليه فرضاً تكون شديدة الوطأة - مهما تكن عادلة - فضلاً عن انها تُنفِّرُه فلا يعود لها أثر في حياته ، وقد يكون لها اثر معكوس . اما اذا صدرت هذه الاحكام عن الوجدان ، فانها تكون اخف وطأة - مهما تكن شديدةً صارمة - ويتقبّلها صاحبها في الغالب مذعناً ، فيكون لها اثر طيب في حياته (١) .

ومما يمتاز به الوجدان على سائر الضوابط ايضاً انه يفسح للانسان مجال الحكم في طبيعة سلوكه ، والاختيار بين الخير والشر . وذلك مما يعمل على تقوية ارادته ورفع مستوى اخلاقه . فالانسان الذي لا حكم ولا اختيار له في سلوكه ، بل تتحكم فيه القوانين الطبيعية والاجتماعية ومتطلبات الرأي العام ، لا يُحتمل ان تُهذَّب نفسه ويُرهَف حسُّه الخلقي الى درجة قصوى .

---

(١) Chapman, J.C., & G.S. Counts, «Principles of Education», 1924, pp. 139, 140.

ولا ريب ان الانسان لا يبلغ هذه الدرجة القصوى الا اذا تيسرت له شروط التربية المناسبة منذ حداثته . على ان هذه الشروط لا تتوافر عن طريق الوعظ والارشاد بقدر ما تتوافر عن طريق المثال الصالح ، سواء أكان هذا المثال مستوحىً من عالم الاحياء ام من عالم الأموات . ولهذا كان من الضروري ان يوضع الولد تحت رعاية الأخيار من المعلمين وغيرهم ، شريطة ان يكونوا موضع حبه واحترامه ، فلا يلبث ان يقتدي بهم ويأخذ عنهم الشيء الكثير من طباعهم ومناهجهم في الحياة ، عملاً بسنن المُنابَهة والمحاكاة التي لا مفر منها (١) . كذلك من الضروري ان يوضع بين يدي المتعلم من سير الابطال المرغوب فيها ما يلائم سنَّه ويثير حبه واعجابه ، فلا يلبث ان يشغف باولئك الابطال ويسعى لأن يقتدي بهم ويتخلَّق باخلاقهم .

وقد نوَّهنا بضرورة كون المثال موضع حب المتعلم واعجابه في كلتا الحالتين ، لان ذلك من اهم شروط الاستيحاء . فالمتعلم لا يستوحي مثالاً ويحاول السير في خطواته الا اذا كان يحترمه ويُعجب به . وكلما ازداد احترامه له واعجابه به ـ مع تساوي سائر الاعتبارات والشروط ـ تيسَّر له الأخذ عنه والاقتداء به .

ومع مرور السنين تنقلب هذه المثل الصالحة في نظر المتعلم الى مُثُل عليا مجرَّدة عن الشخصيات التي تمثِّلها . فبدلاً من ان يقتدي بعمر بن الخطاب وابن خلدون وجبران خليل جبران ـ مثلاً ـ يحاول ان يتحلَّى بالمُثُل العليا ، بقطع النظر عن الابطال الذين تتمثل فيهم هذه المثل .

وهنا يحق لمعترض ان يتساءل : ولِمَ هذه الدورة الطويلة ؟ ما دامت

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي طبيعة التعلم والتربية الخلقية .

المثل العليا هي خاتمة المطاف ، فلماذا لا نجعلها ايضاً نقطة الانطلاق ، فنحصر جهودنا فيها منذ البدء ، ونفيها حقها من الشرح والتفسير ، ثم نلقّمها للمتعلم ممحّصةً سائغة (١) ؟

والجواب عن هذا السؤال هو ان تعليم المثل العليا ـ على هذه الطريقة ـ يُفقدها مغزاها وقوّتها الحافزة عند المتعلم (٢) . فاذا كان غرضنا من التربية الخلقية اعداده للامتحان في موضوع الاخلاق ، فلا بأس باتّباع هذه الطريقة القصيرة السهلة . أما اذا كان غرضنا منها ارهاف حسّه الخلقي والتأثير في سلوكه اليومي ، فلا بد لنا من ان نأخذ طبيعة المتعلم بعين الاعتبار ، مهما تكن الطريق وعرةً منعرجة .

وما تزال هذه المثل العليا تعمل على تهذيب الانسان وارهاف حسه الخلقي حتى تتكامل شخصيّته وتتعالى نفسه ، فتتملّكه عاطفة انسانية شاملة هي الكرامة الذاتية ، محبّبةً اليه الخير والحق والجمال ، سائرةً به دوماً في سبيل الكمال .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة التعلم .

(٢) Chapman, J.C. & G.S. Counts, « Principles of Education», 1924, pp. 135, 136.

الباب الثالث

الأسس الاجتماعية التي تقوم عليها التربية

١٠ ـ التربية الخلقية

محتويات الفصل

أولاً : الحاجة الى التربية الخلقية

ثانياً : اهمية هذه التربية عند العرب

ثالثاً : امكان تهذيب الاخلاق في نظرهم

١ ـ قابلية التغير

(١) نظرية السَّجِيَّات المكنونة

(٢) نظرية النفس الخالية من النقش

٢ ـ شروط التغيير

(١) أن يُؤخَذ الولد بالادب منذ الصغر

(٢) أن يُحاط بكل ما هو جميل

(٣) أن يوضع تحت رعاية الاخيار من المعلمين

رابعاً : افضل الطرق التي اتَّبعوها لتهذيب الاخلاق

١ ـ التهذيب بالاعمال خير من التهذيب بالاقوال

٢ ـ الزجر بالتعريض خير من الزجر بالتصريح

٣ ـ اللطف واللين خير من العنف والشدة

الفصل العاشر

التربية الخلقية

وانما الأمم الاخلاق ما بقيت
فان هم ذهبت اخلاقهم ذهبوا

اولاً : الحاجة الى التربية الخلقية

قلنا في مقدمة الباب الثاني ان التربية تقوم على أُسُس نفسيَّة وأسس اجتماعية . وكان مدار بحثنا في ذلك الباب الأسس النفسية المتعلقة بطبيعة الفرد وامكانياته . وقصدنا في هذا الباب ان نتناول الكلام عن الأسس الاجتماعية المتعلقة بطبيعة المجتمع وحاجاته .

والناحية الاجتماعية من التربية لم تكن موضع اهتمام كبير في العصور السالفة . فقد كان المربون ، حتى مطلع هذا القرن ، يحصرون معظم همهم في الناحية النفسية الفردية . وكان الغرض من التربية ، في نظرهم ، تنمية امكانيات الفرد تنمية كاملة منسجمة ، بصرف النظر عن علاقة هذه التنمية بالمجتمع . اما اليوم فقد تبدل موقفهم وصاروا يعلِّقون اهمية

كبرى على المجتمع وحاجاته ، ويرون ان الغرض من التربيـة لا ينحصر في تنمية امكانيات الفرد ، بل يتناول اعداده لسد حاجات المجتمع ايضاً .

ويَعتبر المربون ان حاجات المجتمع ست في الاساس ، تمثّل كل منها ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية ، وهي الخلقية والمهنية والعيلية والوطنية والاستجمامية والصحية . وما غرض التربية من هذا القبيل الا اعداد المتعلم ليكون عضواً عاملاً في الحياة الاجتماعية من مختلف نواحيها . وجدير بنا ان نبدأ هذا الباب بالبحث في التربية الخلقية ، مع العلم باننـا قد تطرّقنا الى هذا الموضوع في الكلام عن تكوين الشخصية وضوابط السلوك في الفصل السابق .

في هذه الايام العصيبة التي تكاد المادّة تتغلّب فيها على الروح ، يحس المربون في العالم الغربي بالحاجة الملحّة الى التربية الخلقية ، وينادون باعلى اصواتهم ان التربية التي تخلو من العناصر الخلقية الروحية ناقصة عقيمـة ، تعود بالضرر والفساد على الفرد والمجتمع معاً .

والعالم العربي لا يقلّ حاجةً الى هذه الناحية من التربية ، وبخاصّة في هذا الدور الحاسم من تاريخه ، الذي يتلمّس فيه طريقه الى كيان قومي ثابت ، يصمد في وجه صروف هذا الزمـان (١) ، واي كيان أثبت من الذي يقوم على دعائم خلقية روحية ؟

ولقد رأينا ان نعالج التربية الخلقية من وجهة التاريخ القومي ، لاعتقادنا ان في تراثنا الثقافي كنوزاً دفينة يجدر بنا ان ننقّب فيها عما يساعد على الاحتفاظ بتقاليدنا الشرقية الصالحة ، واحلالها المنزلة اللائقة بها في مخطّط بنائنا القومي . ولا ريب ان هذا التراث غني في حقل التربية ، كما هو

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل ضرورة التربية .

غني في سائر الحقول ، وان الرسالة التي أدّاها العرب الى الحضارة في العصور الوسطى حوت كثيراً من بذور التربية والتعليم ، وخصوصاً من الناحية الخلقية الروحية .

وقصدنا في هذا الفصل ان نُطلع القارئ على آراء المربين العرب في التربية الخلقية ، مُلتزمين جانب الامانة والدقة في تحرّي الحقيقة ، ومُستدلّين عليها ، ما امكن ، باقوال اولئك المربين كما تحدّرت الينا في المخطوطات والمطبوعات العربية .

ثانياً : أهمية التربية الخلقية عند العرب

ان المنزلة التي تبوّأتها التربية الخلقية في نظر المربين العرب لرفيعة جداً . يدلّنا على ذلك انهم اعتبروها ـ مع التربية الدينية ـ الغرض الاسمى للتربية . قال الامام الغزالي في رسالته « ايها الولد » :

« ايها الولد ، كم من ليالٍ احييتها بتكرار العلم ومطالعة الكتب ، وحرمتَ على نفسك النوم . لا اعلم ما كان الباعث فيه . ان كان نيل غرض الدنيا ، وجذب حطامها ، وتحصيل مناصبها ، والمباهاة على الاقران والامثال ، فويل لك ثم ويل لك . وان كان قصدك احياء شريعة النبي (صلعم) ، وتهذيب اخلاقك ، وكسر النفس الامّارة بالسوء ، فطوبى لك ثم طوبى لك » (١) .

وقال هذا العلاّمة في مكان آخر : « ان من وظائف المتعلم ان يكون قصده في الحال تحلية باطنه بنعوت الكمال وتجميله بالفضيلة ، وفي المآل

---

(١) الغزالي ، « ايها الولد » ، ص ٩٤ .

التقرّب الى حضرة الجلال والترقي الى جوار الملأ الاعلى من الملائكة والمقرّبين » (١) .

ولم ينفرد الامام الغزالي بهذا الاتجاه التربوي بل شاركه فيه كثير من المربين العرب من قبل ومن بعد . فكانوا يقولون ان من اهم وظائف المعلم ان لا يدّخر نصحاً من المتعلم ، وان يصلحه ويهذب اخلاقه ويرشده الى الحق ، وان يلفت انظاره دائماً الى ان الغاية القصوى من العلم ، والمقصود الاعظم الذي لا ينبغي ان يطلب العلم لغيره ، هو وجه الله تعالى والتقرّب اليه (٢) . وما اكثر ما ردّدوا هذا القول : « طلبنا العلم لغير الله ، فابى العلم ان يكون الا لله » (٣) .

وقد ذهب بعض المربين العرب الى ان تطهير النفس من العيوب شرط اساسي لتلقّي العلوم . ولذا كان من واجب المعلم ان لا يقبل طالباً حتى يختبره في اخلاقه . فان وجده مُهذّب الاخلاق اشتغل بتعليمه ، والا منعه اشد المنع ، خيفة من ان يستعين بالعلم على الفساد ، فيعود الضرر من جرّاء ذلك عليه وعلى غيره (٤) .

واليك ما جاء بهذا الصدد في رسالة لأبي نصر الفارابي ، قال : « اولو الطبائع الرديئة يقصدون تعلّم العلوم ليستعملوها في الشرور . فينبغي للمعلم ان يحملهم على تهذيب اخلاقهم ، وان لا يعلّمهم شيئاً من العلوم

---

(١) الغزالي، « احياء علوم الدين » ، الجزء ١ ، ص ٥٠ ، «وفاتحة العلوم » ، ص ٥٩ .
(٢) طاش كبري زاده، « مفتاح السعادة » ، الجزء ١ ، ص ٣٣ و ٣٦ و ٣٧ . والحسيني ، « الرياض المسكية » ص ٦ و ٧ .والغزي « الدر النضيد » ، ص ١٦٣ و ١٦٤ .
(٣) الغزي ، « الدر النضيد » ، ص ١٦٥ . وطاش كبري زاده « مفتاح السعادة » ، الجزء ١ ، ص ٨ و ١٤ و ٣٧ – ٤٠ .
(٤) ابن عربي، « آداب المريدين » ،ص ٩٣ ..والانقروي ، « تحفة الطلاب » ص ٣٤ وطاش كبري زاده ، « مفتاح السعادة » ، الجزء ١ ، ص ١٣ و ١٤ و ٤٠ .

التي ـ اذا عرفوها ـ استعملوها في ما لا يجب » (١) . وقال آخر بهذا المعنى نفسه : « كما لا تصح الصلاة الا بتطهير الظاهر من الاحداث والاخباث ، فكذلك لا تصح عبادة القلب بتعلُّم العلم الا بعد طهارته من خبائث الاخلاق ونجاسات الصفات . وليس العلم بكثرة الرواية ، انما العلم نور يُقذَف في القلب » (٢) .

من كل هذه الاقوال يتبيَّن لنا بأجلى وضوح ان التربية الخلقية الروحية تبوَّأت منزلة رفيعة في نظر المربين العرب . وان ما اوردناه في الامثلة والادلَّة على ذلك انما هو قليل من كثير . ولا ريب ان المرشد الاعظم لهم في جميع اقوالهم انما هو النبي العربي الكريم الذي قال : « انما بُعثتُ لأتمِّم مكارم الاخلاق » .

ثالثاً : امكان تهذيب الاخلاق في نظر العرب

والآن لننتقل الى البحث في آراء المربين العرب في إمكان تهذيب الاخلاق . فهل كانت الاخلاق في نظرهم قابلة للتغيُّر ؟ وهل كانوا يعتقدون ان لعوامل البيئة اثراً فعّالاً في السليقة التي طُبع عليها المتعلم ؟

١ ـ قابليّة التغير

لقد تأثر المربون العرب بالفلسفة اليونانية الى حد بعيد ، وبخاصَّة فيما يتعلق بالتربية الخلقية . يدلُّنا على ذلك كتاب تهذيب الاخلاق لابن مسكويه وامثاله من المؤلَّفات العربية في التربية . ولذا نرى انهم حذَوا

---

(١) الفارابي ، « رسالة في السياسة » ، ص ٢٩ .

(٢) الغزالي ، « فاتحة العلوم » ، ص ٥٦ و ٥٧ .

حذو فلاسفة اليونان في الاعتقاد ان الخلق قابل للتغيّر ، وان النفس قابلة للتأدُّب . وكان الامام الغزالي من اشد المربين ايماناً بقوة تأثير البيئة في الخلق ، وقد عاب الذين يظنون ان الخُلق كالخَلق لا يقبل التغيير ، وعيَّرهم بالميل الى البطالة (١) .

وكان للمربين العرب في امكان تغيير الخلق نظريتان اساسيتان ، وهما نظرية السَّجِيَّات المكنونة ونظرية النفس الخالية من النقش .

(١) نظرية السجيات المكنونة

تقول هذه النظرية بأن عقل الولد له سَجيَّات قابلة بالقوة لان تنمو وتنشأ بالفعل ، اذا تيسَّرت لها شروط التربية (٢) . وقد شبَّهوا السَّجية المكنونة في العقل بالحبة المدفونة في الارض . فكلتاهما لا تقويان على النمو والنشوء الا اذا اعتملتهما عوامل البيئة المناسبة .

قال احد المربين بهذا الصدد : « ان ما خلق الله قسمان : قسم لا فعل لنا فيه كالسماء والكواكب .... والقسم الثاني خُلق وجُعلت فيه قوة لقبول كمال بعده ، اذا وُجد شرط التربية ، وتربيتُهُ هذه تتعلَّق بالاختيار . فان النواة ليست بتفاح ولا نخل ، ولكنها قابلة بالقوة لان تصير نخلاً بالتربية ، وغير قابلة لان تصير تفاحاً . وانما تصير نخلاً اذا تعلَّق بها اختيار الآدمي في تربيتها (٣) .

---

(١) الغزالي ، « ميزان العمل » ، ص ٦٧ و ٦٨

(٢) هذه النظرية شبيهة بنظرية ارسطو التي يطلق عليها اسم Potentiality - actuality Theory . وقد بنى عليها فروبل نظرية التفتح Unfoldment Theory .
راجع ايضاً المصدر الآتي :
Brubacher, J.S., «A History of the Problems of Education», 1947, pp. 106, 125, 221.

(٣) الغزالي ، « ميزان العمل » ، ص ٦٨ .

وقال ابن المقفع بالمعنى نفسه : « للعقول سجيّات وغرائز بها تقبل الادب ، وبالادب تنمو العقول وتزكو . فكما ان الحبة المدفونة في الارض لا تقدر ان تخلع يبسها وتظهر قوّتها وتطلع فوق الارض ، بزهرتها وريعها ونضرتها ونمائها ، الا بمعونة الماء الذي يغور اليها في مستودعها ، فيُذهب عنها أذى اليبس والموت ، ويُحدث لها باذن الله القوة والحياة ، فكذلك سليقة العقل ، مكنونة في مغرزها من القلب ، لا قوة لها ولا حياة بها ولا منفعة عندها حتى يعتملها الادب الذي هو ثمارها وحياتها ولقاحها » (١) .

(١) نظرية النفس الخالية من النقش

لقد فسّر المربون العرب هذه النظرية بقولهم ان نفس الولد ليس عليها صورة فهي اذن قابلة لكل ما يُصوَّر عليها (٢) ، وليس لها رأي او عزيمة تُميلها من شيء الى شيء ، فهي اذن سريعة القبول لكل ما يُنقَش عليها ، مائلةٌ الى كل ما يمال بها اليه . وعلى ذلك فان عُوِّد الولد منذ صباه العادات القويمة والافعال المحمودة نشأ عليها واعتادها . اما اذا تُرك وأُهملت تربيته اعتاد مساوىء الاخلاق ومعايب العادات حتى تصير فيه ملكة راسخة يعسر النزوع عنها (٣) .

---

(١) المقفع ، « الادب الصغير » ، ص ٥ و ٦ .

(٢) هذه النظرية شبيهة بنظرية الصحيفة البيضاء Tabula Rasa التي ذهب اليها العالم الانكليزي جون لوك John Locke في اواخر القرن السابع عشر ، جاعلا الاهمية في التعلم على عوامل البيئة لا على عوامل الوراثة .

(٣) ابن مسكويه ، « تهذيب الاخلاق » ، ص ٧٧ . والغزالي ، « احياء علوم الدين » ، الجزء ٣ ، ص ٦٦ و ٦٧ و ٦٩ . والشهرزوري ، « رسائل الشجرة الالهية » ، ص ٢٦٧ . والعبدري ، « المدخل » ، الجزء ٣ ، ص ٣١٠ .

وقد عبّر آخرون عن هذه النظرية بقولهم ان الاخلاق مكتسبة بالتعليم والاعتياد . وكما ان البدن لا يُخلق كاملاً وانما يكمل بالنشوء والتربية ، كذلك فان النفس لا تُخلق كاملةً ، وانما تكمل بالترويض والتزكية (١) . وقد اضاف كثيرون منهم الى ذلك بأن الولد بجوهره خُلِق قابلاً للخير والشر ، وانما ابواه يميلان به الى احد الجانبين . ولكم استشهدوا بالحديث النبوي القائل : « كل مولود يولد على الفطرة ، الا ان ابويه يهوّدانه وينصّرانه ويمجّسانه » (٢) .

٢ – شروط التغيير

هذا فيما يتعلق بعقيدة المربين العرب في قابلية الولد لتغيير خلقه . وفي الوقت نفسه لم يذهب عن هؤلاء المربين ان تغيير الخلق ليس بالامر اليسير ، فوضعوا له شروطاً كثيرة اهمها الثلاثة التالية :

(١) انه يؤخذ الولد بالادب منذ الصغر

هذا هو الشرط الاول ، لأن الصغير هو ، في نظرهم ، أسلس قياداً وأسرع مؤاتاةً من الكبير ، واوائل الامور هي التي ينبغي ان تُراعى (٣) . وقد رجع بعضهم بحداثة السن الى دور الفطام ، فقالوا بوجوب البدء برياضة اخلاق الطفل حالما يُفطم عن الرضاع وقبل ان تهجم عليه الاخلاق اللئيمة والشيم الذميمة (٤) . ورجع آخرون الى ما قبل الفطام ، فقالوا ان

---

(١) الغزالي ، « ميزان العمل » ، ص ٧٨ .
(٢) الغزالي « احياء علوم الدين » ، الجزء ٣ ، ص ٦٩ . والقابسي ، « احوال المتعلمين واحكام المعلمين » ، ص ٢٨ . والزرنوجي ، « تعليم المتعلم طريق التعلم » ص ١٩ .
(٣) بريسن ، « تدبير المنزل » ، ص ١٨٢ . والغزالي « احياء علوم الدين » ، الجزء ٣ ، ص ٦٩ .
(٤) ابن سينا ، « كتاب السياسة » ، ص ١٢ . والعبدري ، « المدخل » ، الجزء ٢ ، ص ٣١ .

من حق الولد على والديه اختيار مرضعه كي لا تكون حمقاء ولا ذات عاهة ، بل صالحةً متدينة (١) .

وما اكثر ما ينوِّه المربون بالمسؤولية الملقاة على عواتق الوالدين والاولياء ، على اعتبار ان الولد وديعة ثمينة جعله الله بين ايديهم . فاذا هم احسنوا رياضة اخلاقه شاركوه في الثواب ، وان هم اساءُوا اليه بالترك والاهمال كان وِزرُه في رقابهم (٢) . وما اكثر ما يستشهدون بالاقوال الشعرية والنثرية التي تبيِّن اهمية العلم في الصغر وتقويم الاخلاق ما دام عود الولد رطباً .

(٢) ان يُحاط الولد بكل ما هو جميل

والشرط الثاني الذي يجب ان يُستوفى ليتيسَّر تهذيب الاخلاق هو ان يُحاط الولد في جميع الاوقات بكل ما هو جميل ، ويُنحَّى عن كل ما هو قبيح ، على اعتبار انه اذا عرف الجميل وتحسَّس به واعتاده في حياته اليومية ، قام في نفسه مثل اعلى للجمال ، وصار من تلقاء نفسه يقصد الجميل ويتجنَّب القبيح في جميع الامور .

ويبدو ان المربين العرب تأثّروا هنا ايضاً بآراء فلاسفة اليونان (٣) ، ونصحوا ـ كما نصح اولئك الفلاسفة ـ بابعاد الولد عن كل ما هو قبيح ،

---

(١) ابن سيناء ، « كتاب السياسة » ، ص ١٢ . والغزالي ، « احياء علوم الدين » ، الجزء ٣ ، ص ٦٧ . والعبدري ، « المدخل » ، الجزء ٣ ص ٣١٠ . والرملي ، « بغية الاخوان في رياضة الصبيان » ، ص ٤٥ .

(٢) الغزالي ، « احياء علوم الدين » ، الجزء ١ ، ص ٦٦ و ٦٧ . والعبدري ، « المدخل » ، الجزء ٣ ، ص ٣١٠ .

(٣) ان جمهورية افلاطون وقوانينه – مثلا – حافلة بهذه الآراء . راجع ما جاء بهذا المعنى في المصدر الآتي :

Plato's Republic, Translated by Lindsay, 1937, Book II pp. 58,59.

فمنعوه من مخالطة قُرَناء السوء لانّ قرين السوء يعدي قرينه ، وحظروا عليه مجالس اهل الشُّرب لئلا يسمع الكلام القبيح والسخافات التي تجري فيها (١) ، وحذّروه من الاشعار السخيفة لانها مفسدة للاحداث ، وإنْ زَعَم اصحابها ان فيها شيئاً من الظّرف ورقّة الطبع . كذلك نصحوا بتقريب الولد الى كل ما هو جميل ، فشجّعوه على معاشرة القرناء ذوي الاخلاق الجميلة ، وأَذنوا له في مجالسة الادباء الافاضل ، وأوصَوهُ بحفظ الاشعار التي تحثُّ على برّ الوالدين ، واصطناع المعروف ، وقرى الضيف ، وغير ذلك من مكارم الاخلاق .

(٣) انه يُوضَع الولد تحت رعاية الاخيار من المعلمين

وهذا هو الشرط الثالث الذي اشترطه المربون العرب لنجاح تقويم الاخلاق . وقد شبَّهَ أحدهم المعلم بالمرآة النقية ، تنعكس عنها صورة المتعلم . قال هذا مخاطباً معشر المعلمين : « كونوا لهؤلاء التلاميذ مرآةً صافيةً مضيئة . . . وامتنعوا عن الشهوات المذمومة وافعال الخطايا . . . ولا تقربوا شيئاً يلحقكم منه عذل ، ولا تكونوا سبباً لعادة مذمومة يجترئ عليكم بها تلاميذكم . فمن قصَّر في هذه الوصايا فليكن مُبعداً مُنَحّىً من هذا التعليم » (٢) .

وقد شُبِّه المعلم في الابيات التالية بملح الارض :

أيُّها العالِمُ إياك الزَّلَلْ واحذَر الهفوةَ فالخَطب جلَلْ
هَفوةُ العالِم مُستَعظَمَةٌ إنْ هفا أصبح في الخلق مَثَلْ

---

(١) بريسن ، « تدبير المنزل » ، ص ١٩٢ . وابن مسكويه ، « تهذيب الاخلاق » ، ص ٨٢ .
(٢) « وصية افلاطون في تأديب الاحداث » ، ص ٥٨ .

وعلى زَلَّتِهِ عُمدتُهُم فَبِها يَحتجُّ من أخطا وزَلّ
فهو مِلحُ الارضِ ما يُصلِحُهُ إنْ بدا فيه فَسادٌ او خَلَلْ (١)

رابعاً : أفضل الطرق التي اتّبعوها لتهذيب الاخلاق

بقي علينا القسم الاخير من هذا الفصل وهو الذي نتناول فيه الكلام عن الطرق التي اوصى المربون العرب بوجوب اتّباعها في تأديب الاحداث . ونحن مقتصرون على ثلاثة من اهم هذه الطرق :

١ – التهذيب بالاعمال خير من التهذيب بالاقوال

ومعنى ذلك ان المعلم هو القدوة الصالحة ، يراقبه تلاميذه للاخذ عنه من حيث لا يعلم (٢) . من اجل ذلك ينبغي له ان يبدأ بتهذيب اخلاقه ليكون اهلاً لتهذيب اخلاق الآخرين . قال احد الخلفاء لمعلم اولاده : « لِيَكُن إصلاحُك بَنِيَّ إصلاحَكَ لنفسك ، فان عيوبهم معقودة بعيبك . فالحَسَن عندهم ما استحسنت ، والقبيح عندهم ما استقبحت (٣) .

وقال احد مشايخ الصوفية بهذا المعنى : ان السالك الى رتبة المشيخة مأمور بسياسة النفس ، فاذا تمكّن من سياسة النفس وانقادت له ، فحينئذ يسوس نفوس المريدين الطالبين ، كما يسوس نفسه من قبل . . . وتصير هذه الولادة معنوية ، كما ورد عن عيسى عليه السلام : لن يَلِجَ ملكوت السماء من لم يولد مرّتين . فالولادة الاولى حسِّيَّة ، وهذه الولادة معنوية ،

---

(١) العبدري ، « المدخل » ، الجزء ١ ، ص ٩٣ و ٩٤ .
(٢) الغزي ، « الدر النضيد » ، ص ١٣٨ و ١٣٩ و ١٦٥ .
(٣) ابن قتيبة ، « عيون الاخبار » ، الجزء ٢ ، ص ١٦٦ .

وبها يستحق ميراث الانبياء (١) .

هكذا كان يعتقد هذا المربي الصوفي . ويبدو ان مربّياً آخر ادرك خطورة سُنَنَ المُنابهة والمُحاكاة في التربية فكتب ما يأتي : « ان مالكاً كان عنده التعظيم للمقام الذي أُقيم فيه ، فسَرَى ذلك الى طلبته . وكذلك سُنَّهُ الله ابداً في خَلقه . اي من قرأ على شخص لا بد ان يسرق طباعه وطريقة اصطلاحه . فان لم تكن كلّها كان بعضها . فان كان ذلك كذلك ، فينبغي للعالم ان يأخذ نفسه اولاً بالأَدب (٢) .

وقال مُرَبٍّ آخر بشأن اقتداء الطلاب بالمعلم : « ان اكثر الناس مُقلِّدون ، ينظرون الى حال القائل . والمُحقِّق الذي لا ينظر الى حال القائل ، بل يقصُرُ النظر الى ما قاله فهو نادر . فلتكُن عناية المعلم بتزكية اعماله اكثر منه بتحسين علمه ونشره » (٣) .

ولقد حذَّر المربون العرب من ان تُخالِفَ اقوالُ المعلم أفعالَه (٤) ، وذلك لسببين جوهريين :

الاول ان اقوال المعلم اذا خالفت افعاله ، فانها تفقد أثرها في الطالب ولهم في ذلك اقوال مأثورة ، واليك بعضها :

« ان العالم اذا لم يعمل بعلمه ، زلَّت مَوعظتُهُ عن القلوب ، كما

---

(١) ابو بكر بن داود ، « آداب المريد والمراد » ، ص ١٠ .

(٢) العبدري . « المدخل » ، الجزء ١ ، ص ٩٥ .

(٣) طاش كبري زاده : « مفتاح السعادة » ، الجزء ١ ، ص ٤٣ .

(٤) ولكم استشهدوا بأبي الاسود الدؤلي اذ قال :

يا أيُّها الرجلُ المعلمُ غيرَه ... هلاَّ لنفسِكَ كان ذا التعليمُ
لا تَنهَ عن خُلُق وتأتي مثلَهُ ... عارٌ عليكَ اذا فعلتَ عظيمُ
وابدأ بنفسكَ فانهَها عن غيِّها ... فاذا انتهت عنه فأنت حكيمُ
فهناكَ تُقبَلُ ان وعظتَ ويَقتَدي ... بالقول منك ويَنفعُ التعليمُ

يَزِلُّ القطر عن الصفا » (١) .

« كلام القلب يقرع القلب ، وكلام اللسان يمرُّ عن القلب صفحاً » (٢) .

« اذا خرج الكلام من القلب وقع في القلب ، واذا خرج من اللسان لم يُجاوز الآذان » (٣) .

والسبب الثاني : ان اقوال المعلم اذا خالفت افعاله ، فانها لا تفقد أثرها فحسب ، وانما يكون لها عكسُ التأثير الذي توخّاه المعلم ، فيكون مَثَلهُ كمثل الطبيب الذي يتناول طعاماً ، وفي الوقت نفسه يزجر الناس عن تناول هذا الطعام ، بحُجّة ان فيه سمّاً ناقعاً . فماذا تكون النتيجة ؟ يسخر الناس منه ، ويتّهمونه في قوله ، ويزدادون حرصاً على ما نُهوا عنه ، ويقولون في انفسهم : لولا انه من اطيب الاطعمة واشهاها وانفعها ، لما استأثر به دون غيره . فينقلب النهي اغراءً وتحريضاً ، وتلك هي الطامّة الكبرى » (٤) .

٢ – الزجر بالتعريض خير من الزجر بالتصريح

وهذه هي الطريقة الثانية التي اشار بها المربون العرب . والمقصود من الزجر بالتعريض هو انه اذا احتاج المتعلم الى زجر ، فيجب ان يُزجر ، ما امكن ، بطريقة التلميح الخفي غير المباشر . ورب تلميح ابلغ من تصريح . مثال ذلك : « اذا رأى المعلم من احد طلبته مكروهاً ولَحَظَ في سلوكه

---

(١) ابن قتيبة ، « عيون الاخبار » ، الجزء ٢ ، ص ١٢٥ . وابن عبد البر ، « مختصر جامع بيان العلم » ، ص ٩٨ . وطاش كبري زاده « مفتاح السعادة » ، الجزء ١ ، ص ١٥ .

(٢) ابن عبد البر ، « مختصر جامع بيان العلم » ، ص ٩٨ .

(٣) ابن قتيبة ، « عيون الاخبار » ، الجزء ٢ ، ص ١٢٥ . وابن عبد البر ، « مختصر جامع بيان العلم » ، ص ٩٨ . والسهروردي ، « آداب المريدين » ، ص ٢١ .

(٤) الغزالي ، « احياء علوم الدين » ، الجزء ١ ، ص ٥٥ ، « وفاتحة العلوم » ، ص ٦٣ . وطاش كبري زاده ، « مفتاح السعادة » ، الجزء ١ ، ص ٤٣ .

اعوجاجاً ، فلا يُصرِّح له بذلك مباشرةً ، بل يعرِّض اليه في سياق كلامه مع الطلبة جميعاً ، كاشفاً عن وجه المذمَّة في المكروه اجمالاً ، فتحصل بذلك الفائدة المنشودة (١) » . وقد اعتبروا الزجر بالتعريض من دقائق صناعة التعليم التي لا بد للمعلم من ان يُلمَّ بها كل الالمام (٢) .

على انهم ادركوا في الوقت نفسه ان التعريض لا يَصلُح الا للطالب اللبيب الذي يفهم بالاشارة . اما اذا كان الطالب قليل الفهم والاحساس ، فان المعلم يُضطرُّ الى مصارحته . وللتصريح عندئذ درجات . ففي اول الأمر يَنهاهُ المعلم سرّاً . فان لم يَنتَهِ نهاهُ جهراً ، ويُغلظ القول عليه اذا اقتضاه الحال . فان لم يَنتَهِ فلا بأس حينئذ بطرده والاعراض عنه الى ان يرجع (٣) .

وقد فضَّل المربون العرب التعريض على التصريح في التربية الخلقية لاعتبارات وجيهة يُقرِّها علم النفس الحديث . فقالوا ان التصريح المباشر يُغري بالمَنهيِّ عنه ، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف ، ويُهيِّج الحرص على الاصرار ، والانسان حريص على ما مُنع . وكذلك قالوا ان التصريح يهتك حجاب الهيبة ، فيستفيد المَنهيُّ جرأة على المخالفة . وغني عن البيان ان المعلم لا يقدر على تأدية رسالته التأديبية دون ان يكون له في قلب المتعلم شيء من الهيبة والاحترام .

---

(١) الغمري ، « مقصد الطلاب » ، ص ٧ .

(٢) الغزالي ، « احياء علوم الدين » ، الجزء ١ ، ص ٥٣ و ٥٤ ، « وفاتحة العلوم » ، ص ٦٣ . وابن جماعة ، « تذكرة السامع » ، ص ٥٠ . والغزي ، « الدر النضيد » ، ص ١٦٧ . والبوبكاني ، « نهج التعلم » ، ص ٨٣ .

(٣) الغزي ، « الدر النضيد » ، ص ١٦٧ و ١٦٨ و ٢٢٢ ، وابن جماعة ، « تذكرة السامع » ، ص ٦٠ و ٦١ .

هذا من جهة التصريح . اما من جهة التعريض فقد قالوا ، اولاً ، انه يُميل النفوسَ الأبيَّةَ والاذهانَ الذكيَّة الى استنباط معانيه ، فيزيدها رغبةً في العلم به والتمسك بما ينطوي عليه (١) . وثانياً ، انه يوصل المتعلم الى الغاية المتوخاة من التأديب ، دون ان يَشعُر هذا بأن الاصلاح قد تمَّ عن يد المعلم .

ولعلَّ اطرف مثال تحدَّر الينا على استعمال طريقة التعريض في التربية الخلقية هو ان احد المعلمين كان يربِّي طلبته في صورة الاستفهام منهم ، ثم يعطف عليهم بالجواب كأنه يعرضه عليهم ، هل يرضونه او لا . فيظن السامع انه يتعلم من الطلبة ، والحال انهم هم الذين يتعلَّمون منه بهذه الطريقة الفعّالة . وهكذا كان يُفيد الناس الاحكام ، ويرشدهم الى الصواب ، من حيث لا يشعرون انه يعلِّمهم (٢) .

هذا هو مبدأ التعريض الذي أوصى به المربون العرب في القرون الوسطى . ولعلنا لا نكون بعيدين عن الصواب اذا قلنا انه من انجع طرق التربية الخلقية في يومنا الحاضر .

٣ ـ اللطف واللين خير من العنف والشدة

وهذه هي الطريقة الثالثة والاخيرة التي اشار المربون العرب باتِّباعها ، واليك بعض اقوالهم فيها :

« علِّموا ولا تُعنِّفوا ، فأن المعلم خير من المُعنِّف » (٣) .

---

(١) الغزالي ، « احياء علوم الدين » ، الجزء ١ ، ص ٥٣ و ٥٤ ، و « فاتحة العلوم » ، ص ٦٣ . والغزي ، « الدر النضيد » ، ص ١٦٧ و ١٦٨ . وطاش كبري زاده ، « مفتاح السعادة » ، الجزء ١ ، ص ٣٧ .

(٢) البحر المورود في المواثيق والعهود (صفحات المخطوطة غير مرقمة) .

(٣) البوبكاني ، « نهج التعلم » ، ص ٨٣ .

« يُستَحبُّ للعالم اذا علَّمَ الاَّ يُعَنِّف ، واذا عُلِّم الاَّ يأنَف (١) .

وقد شبَّهوا المعلم بالوالد الحنون . ولهم في ذلك اقوال شتى . منها ان المعلم للصبيان عوض عن آبائهم (٢) ، ومنها انه ينبغي له ان يعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به اعزّ اولاده من الحنوِّ والشفقة عليه والاحسان اليه والصبر على جفاء ربَّما وقع منه . . . . وان يوقفه على ما صدر منه بنصح وتلطُّف ، لا بتعنيف وتعسُّف (٣) .

هذا مع العلم بان اللين والرفق والحنوّ الوالدي لم يكن يُقصَد منها الرخاوة والتساهل ، بدليل انهم اوجبوا على المعلم ان يكون دقيقاً في معاملته للطالب ، يعدُّ عليه أَنفاسَه ، ويُحاسبه على جميع حركاته وسكناته (٤) .

أما الشدة في التأديب فقد مقتها المربون العرب ، وبخاصَّةٍ اذ استُعملت في غير موضعها . وقد سئل القابسي ، احد مربّي القرن الرابع للهجرة ، هذا السؤال : « هل يُستَحبُّ للمعلم التشديد على الصبيان ، او يرفق بهم ولا يكون عبوساً ؟ » فاجاب : « اذا أَحسَنَ المعلم وَضَع الامورَ في موضعها . . . والنظرُ في زجر الصبيان لا يُخرِجُه من حسن رِفقِهِ بهم ولا من رحمته اياهم . فانما هو لهم عوض عن آبائهم . فكونُهُ عبوساً

---

(١) ابن قتيبة ، « عيون الاخبار » ، ص ١٢٢ .

(٢) القابسي ، « احوال المتعلمين واحكام المعلمين » ، ص ٥٤ . وهذا القول شبيه بقول الرومانيين القدماء in loco parentis .

(٣) ابن جماعة ، « تذكرة السامع » ، ص ٤٩ و٥٠ و٥٥ و٦١ و٦٢ . والغزي ، « الدر النضيد » ، ص ١٦٧ .

(٤) ابن عربي ، « آداب المريدين » ، ص ٣ . والانقروي « تحفة الطلاب » ، ص ٣٤ — ٣٦ . والعثماني ، « آداب المريدين » ، ص ٦ . والغمري ، « مقصد الطلاب » ، ص ٣ — ٥ . والبكري ، « نظم القلادة » ، ص ٩٩ .

أبداً من الفظاظة الممقوتة ، وسيأنس الصبيان بها فيجترئون عليه . ولكنه اذا استعملها عند استئهالهم الادب ، صارت دلالةً على وقوع الأدب بهم فلم يأنسوا اليها » (١) .

ولعلّ ابلغ ما تحدّر الينا من الآراء في موضوع الشدة واللين في التربية ما كتبه ابن خلدون في مقدمته تحت عنوان : « في ان الشدة في المتعلمين مضرّة بهم » . وها نحن نقتطف من ذلك الفصل العبارات التالية :

« ان ارهاف الحد بالتعليم مضرّ بالمتعلم ، ولاسيما في اصاغر الولد . . . . ومن كان مَرباهُ بالعسف والقهر . . . سطا به القهر ، وضيَّقَ على النفس في انبساطها ، وذهب بنشاطها ، ودعاه الى الكسل ، وحمله على الكذب والخبث . . . خوفاً من انبساط الايدي بالقهر عليه ، وعلمه المكر والخديعة لذلك ، وصارت له هذه عادةً وخلقاً . . . فينبغي للمعلم في مُتَعلِّمه ، والوالد في ولده ، ان لا يستبدّا عليهما في التأديب » (٢) .

ولعمري لو عرضنا الآن هذه النبذة على علماء التربية من اهل الغرب ، دون ان نذكر لهم قائلها والعصر الذي قيلت فيه ، لحسبوا انها من نظريات علم النفس التربوي في القرن العشرين . واستبعدوا ان تكون نظرية احد فلاسفة العرب في القرن الرابع عشر .

وصفوة القول ، ان العالم العربي لم يكن في يوم من الايام احوج الى الجهاد الخلقي الروحي منه في وقتنا الحاضر ـ هذا الجهاد الاكبر الذي ان لم تخرج البلاد منه فائزةً بالنصر المُبين ، فهيهات ان تقوى على

---

(١) القابسي ، « احوال المتعلمين واحكام المعلمين » ، ص ٥٤ .
(٢) مقدمة ابن خلدون ، ص ٥٤٠ .

الاخذ بأسباب النصر في جهادها الاصغر [1] . وان في تراثنا الثقافي كنوزاً تربوية يحسن بنا ان نولّي وجوهنا شطرها ونهتدي بهديها ، وبخاصة في هذه الايام العصيبة التي نعمل فيها جادّين مخلصين على تشييد بنـاء قومي ثابت الاركان .

(١) قسطنطين زريق ، « الوعي القومي » ، ١٩٣٩ ، ص ٢١٥ ـ ٢٣٧ .

١١ ـ التربية المهنية

محتويات الفصل

اولاً : حاجتنا الى التربية المهنية

ثانياً : اسباب تأخر التعليم المهني وقلة الاقبال عليه

١ ـ ضيق مجال العمل لمهرة العمّال الفنيين

٢ ـ الحط من قدر الاعمال اليدوية

٣ ـ فقدان الارشاد المهني في السياسات التعليمية

٤ ـ ندرة التفاعل بين المدارس المهنية والحياة الاقتصادية

٥ ـ قلة المديرين والمدرسين الأكفاء

٦ ـ سوء حالة الابنية المدرسية وقلة الاجهزة والادوات التعليمية

ثالثاً : وسائل اصلاح التعليم المهني

١ ـ يجب ان تظل المدارس المهنية على اتصال بالحياة الاقتصادية

٢ ـ يجب ان يُفسح للتلميذ في الوصول بقابلياته الى اعلى الدرجات الممكنة

٣ ـ يجب ان يُرفع شأن التعليم المهني

الفصل الحادي عشر

التربية المهنية

العمل قوة جبارة يساهم به المرء في خدمة امته ورفع شأنها ، كما يكسب به احترام مواطنيه وثقتهم . واليد العاملة التي تنتجها المدارس المهنية لها اثر فعال في التقدم الاقتصادي وازدهاره .

اولاً : حاجتنا الى التربية المهنية

يتطور المجتمع العربي تطوراً سريعاً ، تؤثّر فيه عوامل قومية وسياسية واجتماعية واقتصادية . ويرقب المربون هذا التطور بعيون ساهرة وقلوب واعية ، اعتقاداً منهم ان التربية الحديثة يجب ان تُجاريه وتُساهم في تغذيته وإعداد العدة له ، مستوحيةً اهدافها ومناهجها من العوامل المختلفة التي تؤثر فيه .

ولا ريب ان العوامل الاقتصادية في كل زمان ومكان لا تقلُّ عن سائر العوامل شأناً في توجيه التعليم وتعديل مناهجه . فالنهضة الصناعية

ـ مثلاً ـ قد عملت على قلب نُظُم التعليم رأساً على عقب . ولعل اهم ما تقوم به هذه النهضة اينما حلّت ان تُعلي شأن العلوم التكنيكية ، وتُحلّ التربية المهنية العميقة محلّ التدريب المهني السطحي الذي كان الناشئون يتلقّونه في المصانع والمزارع والمتاجر بحسب نظام الأُجراء (١) المتحدِّر الينا من سالف العصور .

ولا يخفى ان النهضة الصناعية أخذت تخترق العالم العربي من ادناه الى اقصاه ، مساعِدةً اياه على تنمية موارده واستغلال ثرواته بالطرق العلمية الحديثة . فلا بد لتربيتنا اذن من ان تلبّي نداءَ هذه النهضة ، فتُعلي شأن العلوم التكنيكية ، وتُعزِّز التعليم الزراعي والصناعي والتجاري ، وتُعدّ لهذه الاوطان مهنيين حاذقين ، يقدرون على المساهمة في المشاريع العمرانية بمختلف انواعها .

لقد تطورت اقتصاديات العالم العربي تطوراً اساسياً لا يسعنا معه الاكتفاء بالقُوى العَضَليّة والادوات القديمة والاساليب العقيمة . ولا غنى لنا عن عُمّال مهنيين مدرَّبين ، يعرفون كيف يستخدمون المحركات الكهربائية والآلات الميكانيكية ، وكيف يستعملون الوسائل الحديثة في المصارف والشركات الزراعية والصناعية والتجارية ، ليُساهموا بعقولهم وأيديهم في استغلال ثروتنا الطبيعية وزيادة انتاجنا القومي .

وقد ادركت الدول العربية ان اوضاعها الزراعية والصناعية والتجارية لم تَعُد تتمشّى مع روح هذا العصر ، الذي بلغ فيه التنافس الاقتصادي أَوجَهُ وأَخذت الامم تقوى او تضعف حسب مقدرتها على الانتاج .

---

(١) Apprenticeship system of education. Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 278-284, and « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 169-176.

كما انها ادركت ان الطريقة القديمة لنقل المهارات المهنية من جيل الى آخر على نظام الأُجَراء لم تَعُد تتلاءم مع تقدم الحركة الصناعية . لذلك اخذت تهتم بالتربية المهنية لتُعِدَّ طائفةً من المهنيين الحاذقين الذين تُعتبر ثقافتهم وسطاً بين ثقافة المهندسين الذين يرسمون الخطط ويديرون دفة المشاريع ، وثقافة العُمَّال والصُّنَّاع والمزارعين العاديين .

ولاعداد هذه الطائفة من الفنيين في شؤون الزراعة والصناعة والتجارة اخذت الدول العربية تُنشىء ، الى جانب المدارس الثانوية ، مدارس مهنية تتراوح مدة الدراسة فيها بين ثلاث سنوات وستّ ، ويُقبَل فيها حاملو الشهادة الابتدائية او الابتدائية العالية .

على ان التعليم المهني عندنا ما يزال في اول عهده ، وهو يُعتبر اليوم اقلّ نجاحاً من سائر انواع التعليم . والمدارس المهنية لم تُوفَّق بعد لاجتذاب عدد كبير من التلاميذ ، وكثيراً ما يصعب عليها ايجاد العدد الكافي لاشغال صفوفها (١) ، على حين ان المدارس الثانوية لا تتسع لجميع طالبي الانتساب اليها . فما اسباب ذلك يا ترى ؟

ثانياً : أسباب تأخر التعليم المهني وقلة الاقبال عليه

ان لتأخر التعليم المهني وقلة الاقبال عليه اسباباً عديدةً اهمها في نظرنا ، الاسباب الستة التالية :

١ – ضيق مجال العمل لمَهَرة العُمّال الفنيين

ان الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية القائمة لا تفسح للعمال الماهرين

---

(١) رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧١٨ .

مجال العمل الا فيما ندر . فمواردنا الطبيعية ، مع غزارة مُمكِناتها ، لا يزال كثير منها يُستغَلُّ استغلالاً عقيماً . واراضينا الزراعية لا تزال في ايدٍ قليلة بالرغم من توزيع قسم كبير منها ، وصناعاتنا لا تزال في بدايتها بالرغم من تقدُّمها في الآونة الاخيرة . كل ذلك مما يجعل الحاجة الى العمال الماهرين نادرة .

اضف الى ذلك ان كثيرين من اصحاب المصانع ما يزالون يفضّلون العامل الذي أُعِدَّ على الطراز القديم بمجرد الممارسة في المصانع نفسها . وذلك لأنه يقنع عادةً بأجور يسيرة لا يقنع بها خرّيجو المدارس المهنية ، ولان تدريبه العملي يمكّنه من التفوُّق ، في اول الامر ، على الخرّيجين الذين لم يتسنَّ لهم بعد ان يدعموا علومهم النظرية بالدربة العملية . وكذلك الحال في التجارة والزراعة ، فقد ظل كثير من البيوت التجارية مكتفياً بالنظام القديم في اصول مسك الدفاتر وسائر الاعمال التجارية ، كما ظل كثير من المَزارع متمشياً على النظام السائد في ملكية الأراضي وتوزيعها واستثمارها . فلا غرابة ، والحالة هذه ، اذا امتنع الوالدون عن ارسال اولادهم الى المدارس المهنية ، واستنكف الاولاد من دخولها طمعاً بالوظائف الحكومية او أملاً بدخول الجامعات .

٢ – الحط من قدر الاعمال اليدوية

ان موقف الرأي العام من الاعمال اليدوية لا يشجّع الولد على الالتحاق بمهنة يلوِّث بها جسمه وثيابه . فهو لا يُقبل على المدارس المهنية الا بعد ان تُسَدَّ في وجهه ابواب المدارس الاخرى . وقلَّما يطلب العلم المهني من كان نبيهاً مُتفوِّقاً في دراسته الابتدائية . وكثيرون من معلمي

المدارس الصناعية يقولون انه لا يأتيهم من التلاميذ غير الحثالة بعد ان تكون سائر المدارس قد اختارت زبدتهم ، كما ان كثيرين من اصحاب الاعمال يشكون قلة العُمّال المتفوّقين ذوي الفطنة والذكاء (١) .

وهذا الموقف السلبي من الاعمال اليدوية ينعكس احياناً في الدوائر الحكومية الرسمية ، اذ يميّز التعليم الثانوي على التعليم المهني ، ويُمنَح خرّيجو المدارس الثانوية امتيازات لا تُمنح لخرّيجي المدارس المهنية . ففي بعض البلدان العربية ـ مثلاً ـ يُعيَّن خرّيجو المدارس الثانوية في الدوائر الحكومية بمُرتّبات اعلى من المرتبات المخصّصة لمتخرجي المدارس المهنية . وكذلك يُعفى طلبة المدارس الثانوية من الانخراط في سلك الجندية حتى يُتمّوا دراستهم ، ويكون تدريبهم العسكري مدة تسعة شهور كضباط احتياطيين ، على حين ان طلبة المدارس الصناعية لا تُؤجّل خدمتهم العسكرية ويقضون في هذه الخدمة سنتين كاملتين يكونون فيها انفاراً لا ضبّاطاً (٢) .

فلا غرابة ، والحالة هذه ، اذا قلّ اقبال الطلاب على المدارس المهنية ، واكتظّت المدارس الثانوية بطلابٍ قد يكون بعضهم اصلح للدراسة المهنية منهم للدراسة الثانوية العادية ، وكانت نتيجة ذلك السقوط المريع الذي نشاهده في الامتحانات العامة .

٣ ـ فقدان الارشاد المهني في السياسات التعليمية

يُقصد من الارشاد المهني في البلدان الراقية توجيه المتعلم الى المهنة

---

(١) أ. ك. فورد ، « التعليم الصناعي في العراق » ، المعلم الجديد ، السنة ١٧ : الجزء ٣ ، كانون الثاني ١٩٥٤ .

(٢) رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧١٨ و ٧١٩.

التي تُناسب امكانيّاته ، وتكون له في ممارستها لذة حقيقية . وهو يساعد المتعلم على ان يعرف ميوله ويختار لنفسه عملاً يستطيع اتقانه على مرور الاعوام ، فيجلب له ولعيلته ولمجتمعه السعادة والفائدة ، ويصبح عضواً عاملاً في وطنه ، يُساهم في استغلال ثروته وتنمية موارده .

ومن المؤسف ان الارشاد المهني يكاد يكون معدوماً في البلاد العربية . فالمدارس الثانوية العادية مكتظة بالامكانيّات العملية ، كما ان المدارس المهنية مكتظة بالامكانيّات النظرية . وما اكثر المواطنين الذين يمارسون مهناً غير المهن التي أنفقت الامة اموالاً طائلةً في سبيل اعدادهم لها . وما اكثر المعلمين الذين يحترفون التعليم سعياً وراء الراتب لا حباً بهذه المهنة . وان دوائر الحكومات ملأى بالاشخاص الذين يُشغلون مناصب لا يصلحون لها ولا يجدون لذةً في مُزاولتها .

ورُبَّ احصاء للمهنة التي يمارسها خريجو المدارس المهنية ـ الناجحون منهم وغير الناجحين ـ في العشر السنوات الاخيرة يلقي ضوءاً على ما يؤول اليه انتاج هذه المدارس .

٤ ـ ندرة التفاعل بين المدارس المهنية والحياة الاقتصادية

ان مناهج المدارس المهنية ـ شأنها كشأن مناهج المدارس الاخرى ـ لا تعكس حاجات البيئة ومطالبها (١) . فهي لا تأخذ بعين الاعتبار الحاجات الزراعية والصناعية والتجارية ، اي انها لا تُعنى بتكييف مناهجها بمقتضى الاعمال التي يحتاج اليها المتعلم في عالم الاقتصاد . خذ التعليم الزراعي المتوسط في سورية ـ مثلاً ـ تَجِدْ ان منهاجه مأخوذ عن منهاج التعليم الزراعي

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل مناهج التعليم .

في مصـر ، دون ان يُعدَّل على وجه يجعله مـلائماً للاحوال الزراعية في سورية هذا من جهة . ومن جهة ثانية تجد المدارس الزراعية السـورية موحَّـدة المناهج بالرغم من اختلاف المناطق الزراعية في هذا البلد . أضف الى ذلك ان التعليم في هذه المدارس قليل الصلة بحقولها الزراعية ، لا يزال يُسيطر عليه الطابع النظري . ولذلك يجد المتخرِّجون صعوبـة في تطبيق ما تعلَّموه .

خذ مثلاً آخَـر التعليم الصناعي في العراق . هذا التعليم لا يزال بعضُه مُنصرفاً الى اعمال لم يبقَ لها سوق رائجة ، غير مُكتَـرث للاعمال التي اصبح الناس في اشد الحاجة اليهـا . واليك مـا جاء في توصيات الخبير الصناعي الذي اوفدته اليونسكو الى العراق حديثاً ، بناءً على طلب الحكومة العراقية ، لدراسة اوضاع المدارس الصناعية العراقية ، قال :

« (١) تستمر المدرسة الصناعية في بغداد في تدريس المواد الآتية :

شغل الخشب ـ بعد قلبه الى درس في البناء المعماري وشغل الخشب الآلي

تصليح السيارات

الكهرباء

لوازم الماكنات

اللحام ـ ويُزاد فيه لحم الانابيب

الصفائح المعدنية

(٢) تُلغى المواد الآتية : الحدادة ، السباكة ، صنع القوالب .

(٣) تُضاف المواد الآتية : تصليح الراديو وتأمين لوازمه ، تكييف

الهواء والتبريد » (١) .

ويبدو ان التعديل المُقترَح مُستمَدّ من الحاجات الصناعية المحلية التي تبدّلت عما كانت عليه منذ افتتاح المدرسة الصناعية في بغداد . فالمدرسة لا تستطيع ان تغضّ النظر عن ان الناس قد اصبحوا بحاجة الى صُنّاع يتقنون تصليح الراديو ومكيّفات الهواء وآلات التبريد . فلا بد للمدارس من اعداد هؤلاء الصناع .

خذ مثلاً آخر موظفي البيوت التجارية الذين كان يُكتفى منهم باجادة الخط ومعرفة مسك الدفاتر ، فصار يُطلب منهم ايضاً اجادة الخط المُختزَل والضرب على الآلة الكاتبة واستعمال الآلات الحاسبة وغير ذلك .

وانه لمن المؤسف ان لا تكون المدرسة المهنية على اتصال دائم بالحياة الاقتصادية ، وان تظلّ متمسكة بمهن ومهارات زال لزومها من الحياة العملية . ولعل السبب الاكبر في جمود مناهج التعليم فقدان الدراسات والتحرّيات الدائمة عن حاجات المجتمع التي يجب ان تكون مقياساً لاختيار مواد الدراسة .

٥ – قلة المديرين والمدرسين الاكفاء

يتوقف نجاح المدارس المهنية ، الى حد بعيد ، على كفاية اساتذتها ومديريها من الناحية الثقافية والمهنية معاً . ان المدرسين الذين يجمعون بين هاتين الكفايتين لا يزالون قليلي العدد في المدارس المهنية . فمعلمو الحِرَف ، على الغالب ، لا يحملون شهادات علمية . ولذلك يُعتبَرون

---

(١) أ. ك. فورد ، « التعليم الصناعي في العراق » ، المعلم الجديد ، السنة ١٧ : الجزء ٣ ، ص ٦ ، كانون الثاني ١٩٥٤ .

ادنى درجةً من اساتذة المدارس الثانوية من حيث الراتب وعدد ساعات التدريس . اما الاساتذة والمديرون فهم ، في الغالب ، اساتذة المدارس الثانوية انفسهم ، وكثيراً ما تنقصهم الخبرة والدّربة .

٦ ـ سوء حالة الابنية المدرسية وقلة الاجهزة والادوات التعليمية

ان الابنية التي تُشغلها المدارس المهنية ـ وخصوصاً التجارية والصناعية منها ـ حالتها سيئة بوجه الاجمال ، تكاد لا تصلح لمناهجها التعليمية . واليك وصفاً لاحدى هذه المدارس : « .... الصفوف صغيرة سيئة الاضاءة والتأثيث ، ومقاعدها بوجه عام مستعمَلة منذ عدة سنين كما ان سبوراتها بحالة مماثلة . وفي سقوف ردهات المنام امارات تدل على نضوح الماء خلال المطر . والأثاث ، بحالة عامة ، يستدعي اعادة التصليح . ومع ان محاولة ظاهرة للعيان تُبذَل لجعل المكان في وضع حسن فان قِدَم البناية وحالتها تجعل الحصول على نتائج مرغوب فيها شيئاً صعباً ، ان لم يكن غير ممكن .... » (١) .

اما الآلات والاجهزة والادوات فكثير منها لا تماثل أو تُشابه ما يجده الطالب في المصانع والمتاجر عندما يخرج الى الحياة العملية . فهي إما قديمة رثّة وميزانية المدرسة لا تساعد على استبدالها ، وإما حديثة ولكنها غريبة الشكل غير مستعملة خارج المدرسة . وفي كلتا الحالتين يخرج الطالب الى العمل ، فيجد نفسه امام اجهزة لا يحسن استعمالها ، فيُسيء الى سمعته وسمعة مدرسته ، وتصيبه صدمة توهن عزيمته وتكرّه اليه مهنته . وكثيراً ما تكون الاجهزة الضرورية لتدريب الطلاب معدومة ، كما هي

---

(١) أ. ك. فورد ، « التعليم الصناعي في العراق » ، المعلم الجديد ، السنة ١٧ : الجزء ٣ ، ص ٨٧ ، كانون الثاني ١٩٥٤ .

الحال في هذا المثال : يقول الخبير الصناعي الذي اوفدته اليونسكو الى العراق « لاحظنا في احدى المدارس ان احد المدرّسين كان يُملي على الطلاّب مادة الدرس من مذكراته لان الاجهزة الضرورية للاشغال العملية لم تتيسّر له » (١) . وجاء في تقرير منظمة العمل الدولية : « ان اكثر المدارس المهنية في عدة بلاد من الشرق الاوسط مطبوعة بالطابع النظري الشديد . ومع ان سويّة عدد من هذه المدارس عالية ، فهي لا تزال تنقصها المعدّات اللازمة والمعلمون المدربون ، وبخاصة معلمو التطبيقات العملية . ويرجع السبب في هذا النقص الى الرواتب التي تدفعها المدارس الى هؤلاء المعلمين الذين يفضّلون الاعمال الحرة » (٢) .

ثالثاً : وسائل اصلاح التعليم المهني

والآن بعد ان ألقينا نظرة خاطفة على أسباب تأخر التعليم المهني في البلاد العربية وقلة الاقبال عليه ، لننتقل الى الكلام عن وسائل اصلاحه ورفع شأنه ، بحيث ينال ثقة الطلاب واصحاب الاعمال ، ويعود على هذه البلاد بالخير العميم .

وغني عن القول ، بادىءَ بدء ، ان اصلاح هذا التعليم يقوم ، على وجه الاجمال ، بتلافي اسباب التأخر التي اشرنا اليها آنفاً . على اننا لا نرى بدّاً من تفصيل بعض ما اجملناه هناك زيادةً للايضاح ، مقتصرين على النقاط الثلاث التالية :

---

(١) أ. ك. فورد ، « التعليم الصناعي في العراق » ، المعلم الجديد ، السنة ١٧ : الجزء ٥ . ص ٢٧ ، حزيران ١٩٥٠ .

(٢) منظمة العمل الدولية ، المؤتمر الاقليمي لدول الشرق الاوسط والادنى المنعقد في طهران ، نيسان ١٩٥١ ، ص ٤٠ .

١ - يجب ان تظل المدارس المهنية على اتصال بالحياة الاقتصادية

ان اتصال المدارس المهنية بالحياة الاقتصادية من اهم وسائل الاصلاح . فبدون هذا الاتصال يتعذر عليها ان تكيِّف مناهجها وفقاً لحاجات المجتمع المتطوِّرة ، وتظل تُعنى بمهن هي على وشك الزوال ، وتُدرِّب تلاميذها على مهارات واعمال لم يبقَ لها فائدة في الحياة العملية .

ويتمُّ هذا الاتصال بوسائل متعددة . منها قيام المدارس المهنية بابحاث واحصاءات تتعرَّف بها طبيعة المهن وتفاصيلها . ومنها اتصال المديرين والاساتذة المباشر بجميع المهن التي يدرِّبون تلاميذهم عليها . ومنها تأليف لجان استشارية لكل نوع من المدارس المهنية ، تضمُّ ممثلين عن الغرف الصناعية او التجارية او الزراعية ، وعن نقابة العمال ذات الشأن ، وعن دوائر الحكومة ذات العلاقة . وتكون غاية هذه اللجان توجيه مناهج التعليم توجيهاً واقعياً ، بحيث تظل تستمد عناصرها من حاجات المجتمع ومتطلباته .

ان مثل هذه الوسائل تُمكِّن المدارس المهنية من الوقوف على الامور الآتية :

(١) مُقوِّمات المهنة واسرارها . ونعني بذلك المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي يجب ان يكتسبها العامل لينجح في مهنته . وعلى هذا النحو ، تستطيع المدرسة ان تُعيد النظر دائماً في المواد الدراسية لتتلاءَم مع متطلبات المهنة .

(٢) افضل الطرق والاساليب لاكتساب هذه المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات . مثال ذلك ، ان تجعل المدرسة معاملها مماثلةً للمعامل التي سيشتغل فيها التلاميذ بعد تخرُّجهم منها ، وان تجهِّزها بالمعدَّات التي سيستعملونها في المستقبل .

(٣) الخبرة المباشرة التي يجب ان يتحلّى بها المديرون والمعلمون لكي يقوموا بمسؤولياتهم التعليمية والادارية على احسن وجه . فمدير المدرسة ـ مثلاً ـ يجب ان يكون مختصاً بمهنة من المهن التي تعلمها مدرسته ، وان يكون مُلماً باصول التربية المهنية وادارة المدارس المهنية بوجه عام . كذلك يجب ان يكون المعلمون ممن يُشهد لهم بطول الباع في الوسط المهني الذي ينتمون اليه . فذلك ممّا يحبّب المهنة الى التلاميذ ويساعدهم على ايجاد عمل بعد تخرجهم .

واتصال المدرسة المهنية بالحياة الاقتصادية يساعد خريجيها على ايجاد اعمال تتلاءَم مع العلوم التي حصّلوها . . ولعل ايجاد الاعمال أهمُّ مقياس منفرد يقاس به نجاح المدارس المهنية . فيجب ان يكون للمدرسة الوسائل اللازمة لتأمين هذه الاعمال ، وان يكون لها سجلٌّ خاص للاعمال التي يمارسها الخريجون . وعن طريق هؤلاء تستطيع المدرسة ان تظلَّ على اتصال وثيق بالاوساط الاقتصادية واصحاب الاعمال فيها .

٢ ـ يجب ان يُفسح للتلميذ في الوصول بقابلياته الى اعلى الدرجات الممكنة

هذه هي الوسيلة الثانية لاصلاح التعليم المهني وهي تفترض وجود إرشاد مهني يُبنى على تفهُّمٍ علمي لشخصية التلميذ ومدى تقدمه ، ويُساعد على وضعه في المهنة التي تتلاءَم مع امكانيّاته الفطرية ـ هذه الامكانيّات التي تبدأ بالتفتّح في مرحلة التعليم الابتدائي (١) ثم تظهر جليّةً على الاغلب في أوائل المرحلة التالية . ولنجاح هذه العملية شرطان أساسيان :

الشرط الاول ، ان يُتاح لتلاميذ المدارس الابتدائية الفرصة اللازمة

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التعليم الالزامي .

لابراز قابلياتهم العملية . وذلك بادخال النشاط العملي بصورة جدّيّة الى جانب الدراسة النظرية . فتُركّز مدرسة القرية نشاطها ـ مثلاً ـ حول الاعمال الزراعية ، كما تُركّز مدرسة المدينة نشاطها حول حياة المدينة وما فيها من صناعات وأعمال (١) .

والشرط الثاني ، ان يعقب مرحلة التعليم الابتدائي عامان على الاقل ، يكون فيهما المنهاج عامّاً ، ويحاول المدرسون خلالهما ان يكتشفوا مواهب كل تلميذ ، حتى اذا انقضى هذان العامان تبيّنت لهم ، بوجه التقريب ، الخطّة التي يحسُن بالتلميذ ان ينتهجها في دراسته ، علميةً كانت ام ادبيةً ام صناعيةً ام زراعيةً ام تجاريةً ام غير ذلك (٢) . فوزارة التربية الوطنية في لبنان ـ مثلاً ـ لا تميّز منهاج السنتين الاوليين في التعليم الثانوي عن منهاجهما في التعليم الابتدائي العالي ، كي يتسنّى للمدرس في هاتين السنتين ان يراقب عن كثب ميل التلميذ واتجاهه نحو الدروس النظرية والعملية ، فيعمل على توجيهه توجيهاً نهائياً (٣) .

ولكي يتمكن التلميذ من الوصول بقابلياته الى اعلى الدرجات الممكنة ، ينبغي للمعلمين ان يأخذوا بعين الاعتبار الفوارق الفردية بين التلاميذ ، وان يستعملوا طرق التدريس الفردية في غرف الدرس وفي المعامل ، ليتسنّى لكل واحد منهم ان ينمو ويتقدّم بحسب استعداداته الفطرية . وهذا لا يتيسّر الا اذا كان عدد تلاميذ الصف لا يُجاوز الخمسة عشر .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل المناهج .

(٢) متى عقراوي ، « التعليم الابتدائي ، تنويعه وتوسيعه » ، من محاضرة القيت في المؤتمر الثقافي العربي الذي عقد في الاسكندرية في اغسطس سنة ١٩٥٠ .

(٣) الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة ، « منهج التعليم » ، ١٩٤٦ ، ص ٣ .

على هذا النمط تقدر المدرسة ـ بالتعاون مع البيت ـ على ان توجّه الناشئين الى المهن التي تتلاءم مع امكانيّاتهم ورغباتهم ورغبات ذويهم ، مع مراعاة فرص العمل في الحياة العامة . وبذلك تكون قد امّنت لرجال المستقبل أسباب الفوز في معترك الحياة ، وللمجتمع الذي يعيشون فيه التقدم والازدهار .

٣ ـ يجب ان يُرفع شأن التعليم المهني

ان المنزلة الوضيعة التي يحتلّها التعليم المهني في نُظُم التعليم العربية لا تتفق مع روح العصر الحاضر الذي يحتلُّ فيه العمل منزلة رفيعة . فقد اصبحت الامم تعلو مكانتها او تنخفض بمقدار ما لها من مُنتَجات صناعية ومحصولات زراعية ومعاملات تجارية تُمكّنها من المنافسة في الاسواق العالمية . كما اصبحت الصناعة والزراعة والتجارة تعتمد على اصول علمية حديثة لا يستطيع المرء ان يُتقنها الا عن طريق التربية المهنية (١) .

وقد تنبّهت البلاد العربية لهذه الحالة ، وأحسّت بالحاجة الماسّة الى اصلاح التعليم المهني ، فأخذت تعيد النظر في مناهجه ، وتستعين بالخُبراء الفنيين على ذلك الاصلاح (٢) . وقد اجمع هؤلاء الخبراء في توصياتهم على ضرورة اصلاح هذا التعليم واحلاله المنزلة الاجتماعية اللائقة به ، وعلى اعتباره نوعاً من التعليم الثانوي ، يساويه في مدة الدراسة وقيمة الشهادة ، فيتمتع خرّيجو المدارس المهنية بالحقوق التي يتمتع بها خرّيجو المدارس الثانوية العادية . وعلى ذلك يصبح التعليم الثانوي مُصنّفاً الى اربعة

---

(١) متى عقراوي ، المحاضرة نفسها .

(٢) استعانت سورية بخبراء من منظمة اليونسكو للتعليم الصناعي والزراعي والتجاري سنة ١٩٥٢ و ١٩٥٣ ، والعراق والاردن للتعليم الصناعي سنة ١٩٥٤ ، ومصر للتعليم الصناعي والزراعي سنة ١٩٥٤ .

اصناف : العادي والصناعي والزراعي والتجاري .

ويذهب الدكتور متى عقراوي الى ابعد من ذلك فيرى ان يُدمَج التعليم المهني بالتعليم الثانوي ، بحيث يُصبح في المدرسة الموحَّدة فرع للادب وآخر للعلوم وثالث للزراعة ورابع للصناعة وخامس للتجارة ، ويكون لهذه الفروع منهاج مشترك من اللغات والعلوم يؤمِّن الثقافة المشتركة . ولكي تُراعى قابليات التلاميذ الفطرية ، تُقسَم نِسَب امتزاج الدروس العملية والنظرية الى ثلاثة اقسام : نسبة تَقلّ فيها حصص الدروس العملية عن ٢٠ ٪ من مجموع الحصص للطلبة النظريين ، ونسبة قد تصل الى ٤٠ ٪ للطلبة الراغبين في التوسّط بين الدروس العملية والنظرية ، ونسبة قد تصل الى ٦٠ ٪ للطلبة الذين يريدون الانخراط في سلك الحياة العملية بعد اتمام دروسهم (١) .

ومما يساعد على اعلاء شأن التعليم المهني رفع قيمة الاشغال اليدوية في مناهج المدارس الابتدائية والثانوية ومُساواتها بالمواد النظرية . فالثقافة العملية لم تعد اقل قيمة من الثقافة النظرية في هذا العصر . لذلك يجب ادخال الاشغال اليدوية في صلب مناهج التعليم لتُشغل حوالي سُدس الوقت الدراسي . وعلى هذا النحو ، يتعلم التلميذ كيف يُصلح كرسيَّه ودرّاجته ومِنضَدَته وزرَّه الكهربائي ، او كيف يحلب بقرته ويعتني بدجاجه ويبني سياجاً لمزرعته ، او كيف يكتب رسالة على الآلة الكاتبة وغير ذلك من الاعمال النافعة التي كثيراً ما نحتاج اليها فنقف امامها مكتوفي الايدي . ان الثقافة الحقيقية ، في نظر العلم الحديث ، هي مزيج من الدروس النظرية والعملية معاً . والشابُّ المتعلم الذي يكره العمل

---

(١) متى عقراوي ، المحاضرة نفسها .

اليدوي ويأنف من تلويث يديه لقضاء حاجاته اليومية وخدمة نفسه وغيره تكون ثقافته ناقصة .

ومما يساعد على رفع شأن التعليم المهني ايضاً ان لا يُقصَر فيه على اعداد التلاميذ للحياة المهنية . فالمهنة وسيلة لخدمة المجتمع كما هي وسيلة لكسب العيش (١) . والمدرسة المهنية هي مصنع للمواطنين كما هي مصنع للمهنيين الفنيين ، فلا بد لها من العناية بالثقافة العامة فضلاً عن الثقافة المسلكية . يجب عليها ـ مثلاً ـ ان تعمل على تقوية اجسام التلاميذ وارهاف احساسهم وتهذيب اخلاقهم ، وان تحملهم على استخدام علومهم في سبيل الخير والفضيلة ، وتعوِّدهم احترام العمل واتقانه ، وتغرس في نفوسهم حب التعاون والتعاضد . كذلك يجب عليها ان توسِّع اطِّلاعهم وترغبهم في المطالعة والعمل على تنمية مداركهم وكفاياتهم ، وتعرِّفهم ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات ، ليُصبحوا مواطنين صالحين ، يُحبُّون اوطانهم ، ويغارون عليها ، ويتفانون في سبيل خدمتها .

وخلاصة الكلام ، ان تكافؤ الفرص التعليمية يقتضي ان توفر الدولة الديمقراطية اسباب التربية لجميع افراد الأمة كل بحسب مواهبه وقابلياته . وجدير بالامة العربية التي تؤمن بهذا المبدأ ان تتَّخذ الخطوات اللازمة لوضعه موضع التنفيذ ، فتفتش عن كل ذرة من هذه المواهب والقابليات بين ابنائها ، وتنمِّيها الى اقصى حد ممكن لكيلا يذهب شيء منها ضياعاً . وانه لمن دواعي الغبطة والسرور ان الاقطار العربية ، بوجه الاجمال ، قد اخذت تُعيد النظر في نظم التربية المهنية ، اعتقاداً منها ان هذه التربية هي العمود الفقري لاقتصاديات هذه الاقطار .

---

(١) محمد فؤاد جلال ، « اتجاهات في التربية الحديثة » ، ١٩٤٩ ، ص ٢٣ - ٢٥ .

١٢ ـ التربية العيليّة

محتويات الفصل

اولاً : العيلة ووظائفها في المجتمع

ثانياً : الحاجة الى التربية العيلية

١ ـ الحياة العيلية من اهم نواحي الحياة

٢ ـ العلاقات العيلية في تطور سريع مستمر

٣ ـ الواجبات الزوجية والواجبات الابوية

ثالثاً : التربية الجنسية

١ ـ ما الداعي الى التربية الجنسية ؟

٢ ـ في اية سن تكون ؟

٣ ـ من يقوم بأعبائها ؟

٤ ـ ما العناصر التي تتألف منها ؟

٥ ـ المعلومات الجنسية

٦ ـ الاتجاهات الجنسية

رابعاً : التربية البيتيّة

١ ـ الحاجة الى الطمأنينة

٢ ـ الحاجة الى المغامرة

٣ ـ الحاجة الى تقدير الآخرين

٤ ـ الحاجة الى الحب المتبادل

الفصل الثاني عشر

التربية العيلية

لو جاء المؤرخون في المستقبل البعيد ليدرسوا تاريخ التربية في هذا العصر ، معتمدين على ما تحدر اليهم من مناهج التعليم وكتب التدريس واسئلة الامتحانات ، لخرجوا من دراستهم بنتيجة واحدة ، هي ان تلك المصادر التاريخية لا تمثل تربية الناشئين بوجه عام بل تختص بتربيـة العزاب وحدهم .

هربرت سبنسر

اولاً : العيلة ووظائفها في المجتمع

ان العيلة هي الوحدة الاجتماعية الصغرى ، وهي منشأ المجتمع وأساسه . خذ اي جماعة من الناس كالعشيرة او القبيلة ـ مثلاً ـ واستقص أصلهـا ، تجد انه يرجع الى وحدة اجتماعية صغرى ينبض في عروق افرادها دم واحد ، وهي العيلة . ان معظم المخلوقات تعيش جماعات ، ولكن سادة المخلوقـات اكثرها اجتماعيةً واقدرها على التعاون .

وتؤدي العيلة للمجتمع خدمات جُلَّى ، الا ان هذه الخدمات تختلف في العصور الحديثة عنها في العصور الغابرة . فالعيلة القديمة كانت تقوم بوظائف عديدة ، زراعية وصناعية وحربية وسياسية ودينية وتربوية وصحيَّة واستجمامية وغير ذلك مما لم تَعُد اليوم تقوم به او تتحمل مسؤوليته .

ان في المجتمع الحديث هيئات ومؤسَّسات كثيرة تُخفِّف عن العيلة قسماً كبيراً من اعبائها القديمة . فالمصانع تخفف عنها كثيراً من الاعمال التي تتعلق بالطعام واللباس والمأوى والانارة والتدفئة وما الى ذلك . والمستشفيات تخفف عنها كثيراً من اعمال التمريض والمعالجة . والقوات المسلحة تخفف عنها كثيراً من اعمال المحافظة على الأمن وحماية الممتلكات والارواح . والمدارس والمؤسَّسات الدينية تخفف عنها كثيراً من اعمال التعليم والتهذيب الروحي والخلقي . والملاهي والاندية ، على اختلاف انواعها ، تخفف عنها كثيراً من اعمال التسلية والترويح عن النفس في اوقات الفراغ . وهكذا دواليك .

وهنا يحق لنا ان نتساءل : وما الوظائف التي بقيت للعيلة بعد ان زالت عنها جميع هذه الاعباء ؟ بقي لها وظيفتان اساسيتان : الوظيفة الاولى بيولوجية ، وهي التكفُّل باقامة النسل واستمرار النوع البشري . والوظيفة الثانية تربوية ، وهي التعهُّد برعاية الاولاد وتربيتهم ، وخصوصاً في المرحلة الاولى من حياتهم – هذه المرحلة التي يعتبرها كثيرون اهم المراحل التربوية على الاطلاق . وإن عالِمَين من علماء الاجتماع المعاصرين يُجمِلان الكلام عن محل العيلة من المجتمع الحديث بقولهما : « ومع ان العيلة قد خسرت كثيراً من وظائفها الاقتصادية والدفاعية والتربوية والاستجمامية والدينية ، فانها قد حافظت على وظيفتين جوهريتين ، هما الوظيفة البيولوجية والوظيفة

الثقافية » (١) .

من كل هذا يتّضح لنا ان العيلة ، وان تكن مؤسسة صغيرة ، فهي كبيرة الاهمية وعليها تتوقف ، الى حد بعيد ، قوة المجتمع ومناعته . ولقد اشاد بأهميّتها مُربّيان خبيران قائلين : « لقد نال النوع البشري حضارته بفضل العيلة ... وان مستقبله يتوقف بصورة مباشرة على هذه المؤسسة اكثر من اية مؤسسة اخرى » (٢) .

ثانياً : الحاجة الى التربية العيلية

١ – الحياة العيلية من اهم نواحي الحياة

اذا كان للعيلة ان تؤدي وظائفها على خير وجه ، فلا بد لربّها ورّبتها من ان يكونا قد نالا حظاً وافراً من التربية العيلية وهما بعد في احضان المدرسة . اذ كيف يُنتظَر ان يُحسن احدهما معاملة الآخر ، وان يحسن الاثنان معاملة الاولاد ويسعيا مُتكافلَين مُتضامنَين الى كل ما يجلب للعيلة السعادة والرفاهية ، ما لم يكونا قد وُجّها توجيهاً عيليّاً قويماً منذ الصغر ، وتعلّما الشيء الكثير من الواجبات الزوجية والوالدية ؟

ومن اول المربين الذين ادركوا الحاجة الى هذه التربية المربي الانكليزي هربرت سبنسر Spencer . وفي رأيه ان الغرض من التربية هو اعداد الفرد للحياة الكاملة من مختلف نواحيها ، وان نواحي هذه الحياة هي الخمس التالية ، مرتبة بحسب اهميّتها : الصحية ، والمهنية ،

---

(١) Burgess, E.W. & H.J. Locke, « The Family » , 1945, pp. 510, 511.

(٢) Chapman, J. C. and G. S. Counts, « Principles of Education», 1924, pp. 212, 229.

والعيلية ، والوطنية ، والثقافية . وقد انتقد هذا المربي مناهج التعليم الانكليزية ، كما عرفها في منتصف القرن التاسع عشر ، لخلوّها من عناصر التربية العيلية . وحجّته في ذلك ان آباء الغد وامهات الغد يتعذّر عليهم ان يربوا اولادهم تربية حسنة وهم يجهلون اصول التربية . وفي جملة انتقاداته اللاذعة بهذا الصدد انه لو جاء المؤرخون في المستقبل البعيد ليدرسوا تاريخ التربية في ذلك القرن ، مُعتَمدين على ما تحدر اليهم من مناهج التعليم وكتب التدريس وأسئلة الامتحانات ، لخرجوا من دراستهم بنتيجة واحدة ، هي ان تلك المصادر التاريخية لا تمثّل تربية الناشئين بوجه عام ، بل تختص بتربية الاعزاب وحدهم (١) .

ولا شك في ان نظرية سبنسر هذه كان لها اثر كبير في تطور مناهج التعليم في العصر الحديث . والذي يراجع المناهج الحديثة في الامم الناهضة يرى ان للتربية العيلية فيها مكاناً بارزاً لا في التعليم الابتدائي والثانوي فحسب ، بل في التعليم الجامعي ايضاً .

٢ – العلاقات العيليّة في تطور سريع مستمر

والذي يزيد الحاجة الى مثل هذه التربية في العالم اجمع هو ان العلاقات العيلية في تطور سريع مستمر . وقد اهتم علماء الاجتماع الغربيون بهذا التطور في السنوات الاخيرة ، فدرسوه دراسة علمية مستفيضة وخرجوا من هذه الدراسة بالنتائج الاربع التالية (٢) :

(١) ان العيلة الحديثة تتّجه نحو حياة ديمقراطية تكون شؤونها

---

(١) Spencer, H., « Education », 1864, pp. 54,55.

(٢) Burgess, E.W. & H.J. Locke, « The Family », 1945, pp. 26-29 and 716-719.

شورى بين الزوجين ، ويشترك في تحمل مسؤولياتها الاولاد متى كبروا .

(٢) ان امر زواج الاولاد في هذه الايام ليس من شأن الوالدين بقدر ما هو من شأن الاولاد انفسهم ، كما أن التوافق بين العروسين لم يعد مقياسه التكافؤ الطبقي والاقتصادي بين عائلتيهما ، بل التجاذب الروحي والانسجام الفكري والمزاجي بينهما .

(٣) ان العيلة الحديثة لا يقوم اتحادها وتماسكها على العوامل الخارجية كالشرع والعرف والعادة والرأي العام فحسب ، بل على روابط المحبة والصداقة والتفاهم .

(٤) ان تحرر العيلة الحديثة من بعض وظائفها التاريخية المرهقة قد فسح لها مجال القيام بوظيفتها الثقافية الخطيرة . فبدلاً من ان ينصرف افرادها بكلياتهم الى الانهماك بأمور المعيشة ، اصبحوا قادرين على الالتفات الى تنمية شخصياتهم ومواهبهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير العميم .

هذه الاتجاهات الحديثة في نظام العيلة وعلاقات افرادها بعضهم ببعض تحتم على المربين ان يعيروا التربية العيلية جانباً كبيراً من اهتمامهم . فلا بد لرجال الغد ونساء الغد من ان يوجهوا توجيهاً عيلياً قويماً .

٣ ـ الواجبات الزوجية والواجبات الابوية

ومثل هذه التربية التي يحتاج اليها ابناؤنا وبناتنا تتناول ناحيتين : ناحية الواجبات الزوجية وهي التي تعنى بعلاقة الجنسين احدهما بالآخر ، وناحية الواجبات الوالدية وهي التي تعنى بعلاقة الابوين بأولادهما .

فمن الناحية الاولى ، يحسن بالناشئين ان يعرفوا حق المعرفة ان

الحياة الزوجية هي اتحاد روحي كما هي اتحاد جسدي ، وان روابطها الروحية لا تقلُّ اهميةً عن الروابط الجسدية . فاذا اراد الزوجان ان يضمنا دوام الحياة العيلية واستمرار سعادتها وهنائها ، فيجب ان يكون بينهما تمازج روحي وتبادل فكري ، فضلاً عن التجاذب العاطفي . وفي الوقت نفسه يحسُن بهما ان يُدركا قيمة الصحة الجسدية والعقلية في الحياة الزوجية ، اذا هما ارادا ان يكون نسلهما صحيح الجسم والعقل ، خالياً من العاهات والأسقام .

اما من ناحية الواجبات الوالدية فخليق بالناشئين ان يعرفوا جيداً ان رعاية الاولاد تتناول الامور الصحية والخلقية معاً . فيترتب على الوالدين ان يُلمَّا بقواعد الصحة وقايةً وعلاجاً . فطبيب العيلة وحده لا يستطيع ان يؤمِّن صحة الولد دون معاونة والديه . ومن المؤسف ان كثيرين من الوالدين يجهلون اصول العناية بصحة اولادهم . فهم يتركون امرها للطبيعة او يلجأون الى اساليب خرافية لا تليق بالقرن العشرين ، فينشأ عن ذلك تأخر في الصحة العامة ونسبة عالية في الوفيات بين الاطفال (١) . هذا من جهة التربية الصحية . وكذلك من جهة التربية الخلقية يترتب على الأبوين ان يكون لهما بعض الاطلاع على اصول التربية وعلم النفس ، حتى اذا تفهَّما طبيعة الولد وحاجاته النفسية وعرفا كيف يُعالجانه نشأ منذ صغره على العادات الحسنة والاتجاهات القويمة . ومن المؤسف ان كثيرين من الوالدين يجهلون هذه الاصول او يُهملون امرها ، ظنّاً منهم ان العطف الوالدي وحده يضمن حسن التربية . فينشأ اولادهم على العادات السيئة والاتجاهات الملتوية . وهيهات ان يُقلعوا عنها متى كبروا .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الصحية .

هاتان هما ناحيتا التربية العيلية التي يحتاج اليها ابناؤنا وبناتنا . فلنتحدث الآن عن الناحية الاولى تحت عنوان « التربية الجنسية » ، وعن الثانية تحت عنوان « التربية البيتية » .

ثالثاً : التربية الجنسية

١ – ما الداعي الى التربية الجنسية ؟

ان الغريزة الجنسية من الميول الفطرية التي لها اثر عظيم في حياة الفرد والمجتمع . وهذه الغريزة – شأنها كشأن غيرها من الغرائز – ليست بحد ذاتها خيّرة او شرّيرة ، ولكنها تتّجه في سبيل الخير اذا أُحسن توجيهها ، وفي سبيل الشر اذا أُسيء توجيهها او أُهمل امرها (١) .

وهنا قد يعترض البعض قائلين : « ان بين حسن توجيه هذه الغريزة وسوء توجيهها موقفاً وسطاً هو التغاضي عنها والتزام الصمت ، وخير الامور الوسط . فلنَتركْها وشأنها ، فالطبيعة تتولّى أمرها . والجواب عن هذا الاعتراض ان التربية الجنسية بنوع خاص لا يجوز تركها للطبيعة وحدها . فقد يستقي الولد معلوماته ويلتقط عاداته ويستوحي اتجاهاته من مصادر مُشتَبَه فيها ، فيكون لذلك اسوأ الاثر في حياته ، لا من الناحية الصحية فحسب ، بل من النواحي النفسية والعقلية والخلقية . ولما كان صغار اليوم هم كبار الغد ، فان توجيههم توجيهاً جنسياً قويماً يُمكّنهم من العمل بدورهم على توجيه الاجيال المقبلة .

يُضاف الى ذلك ان العلاقات الاجتماعية بين الجنسين في مجتمعنا

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة المتعلم .

الحديث تجعل التربية الجنسية من متطلباته الضرورية ، وتُحتِّم على الوالدين والمعلمين ان يُعيروها جانباً عظيماً من اهتمامهم . قال احد العلماء بهذا المعنى : « ان تطوُّر المدنية في الاتجاه الذي نألفه يزيد في . . . استثارة نشاط الناشئين من الناحية الجنسية . وهذا يجعل الموقف مليئاً بالصعوبات التي تُلحُّ في طلب الحلِّ في اتجاه التربية الجنسية » (١) .

على ان الحلول التي توصَّل اليها الغربيون بشأن التربية الجنسية من بعض نواحيها ربَّما لا تُناسبنا ولا تتلاءَم مع ظروفنا وتقاليدنا الاجتماعية . فمن أصالة الرأي ان لا نُقلِّدهم تقليداً أعمى ونقتبس نتائج تجاربهم واختباراتهم على عِلاَّتها ، بل نستقلّ بتجاربنا واختباراتنا ولا نرجع اليهم الا للاستنارة والاستشارة ، مُراعين في ذلك ظروفنا وتقاليدنا وآدابنا الى اقصى الحدود المعقولة .

٢ – في اية سن تكون التربية الجنسية ؟

ويعتقد اهل الاختصاص ان انسب وقت للبدء بالتربية الجنسية هو قبل ان يبلغ الولد دور المراهقة – الدور الذي تتحرك فيه الأحاسيس الجنسية . ولا يُقصد بذلك ان البالغ لا يحتاج الى هذا النوع من التربية ، او انه لا يستطيع ان يتقبَّلها . وانما القصد منه ان الولد اذا وقف على مبادئها قبل البلوغ ، كان اقدر على استكمالها فيما بعد ، من غير ان تحول دونها انفعالات البلوغ فتشوِّش عليه امرها . ولعلنا لا نعدو الحقيقة اذا قلنا ان هذه التربية من حيث التَّوجيه القويم يجب ان تبدأ من المهد . ولنضرب مَثَلين لايضاح ما نعني بذلك .

---

(١) عبد العزيز القوصي ، « اسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ، ص ٤٧٩ و ٤٨٠ .

لا يخفى ان الطفل الرضيع يُحاول وهو مُستلقٍ في سريره ان يتعرّف اعضاء جسمه ويختبرها . وقد يصل الى ابهام رجله ، وهو ابعد الأعضاء عنه ، فيُحاول وضعه في فمه . فاذا دخلت عليه امه او مربّيتُهُ يوماً وهو يلمس اعضاءه التناسلية ، فنَتَرَت يده عنها نتراً المرة بعد المرة في تَخطِئَة واستقباح ـ بدلاً من اشغاله عنها بخشخاشته او كُرَته ـ فانها تحمله على قرن هذه الاعضاء بالخطيئة والقباحة . وقد يكون لذلك اسوأ الاثر في حياته المقبلة .

وما هي الا شهور قلائل حتى يتعلم الطفل المشي ، فيأخذ في ممارسة هذه المهارة الفائقة كلما سنحت له الفرصة . وكثيراً ما نراه يفلت من بين يدي أُمه وهي تُلبسه ثيابه . فيسرح في ارض البيت عرياناً او نصف عريان . فاذا لاحظ المرة بعد المرة ان أمه تُعيِّب ذلك في غيظ وحنق صائحةً به : « عيب عيب » ، توهَّم ان الخطبَ جَلَل والذنب لا يُغتفر ، وكوّن فكرةً خاطئةً عما هو معيب وشائن .

لقد ضربنا هذين المثلين لنُبيِّن ضرورة البدء بالتربية الجنسية في سن مُبكِّرة . ولعل السبب الذي من اجله يجد بعض الوالدين والمعلمين صعوبة في مجابهة هذه التربية هو انهم لا يُقدمون عليها قبل ان يبلغ الولد سن المراهقة .

٣ ـ من يقوم باعباء التربية الجنسية ؟

والآن بعد ان رأينا ان التربية الجنسية ضرورية ، لنتساءل من يقوم بهذه التربية ، البيت ام المدرسة ؟

من الباحثين من يضع هذه المسؤولية بالدرجة الاولى على البيت . وهم

على ذلك أدِلَّة عديدة . منها ان التربية الجنسية ينبغي ان تبدأ قبل سن الدراسة ، وعندئذ فمن يكون مسؤولاً عنها غير الوالدين ؟ ومنها ان التربية الجنسية تعمل على اعداد الولد للحياة العيلية السعيدة المتّزنة ، وليس اقدر من الوالدين على القيام بذلك . فان بامكانهما ان يخلقا له جوّاً عيليّاً ملؤه المودَّة والثقة المتبادلة ، جاعلين من حياتهما مثالاً صالحاً يُقتدى به ، فضلاً عن انهما يزوِّدانه النصائح المفيدة ويعوِّدانه العادات الحسنة .

وهناك باحثون آخرون يعترفون بأهمّية البيت في التربية الجنسية ، ولكنّهم يضعون مسؤوليَّتها بالدرجة الأولى على المدرسة . وذلك لسببين أساسيين :

السبب الأول ان كثيرين من الوالدين يُغفلون هذه التربية ، تاركين امرها للمدرسة . وإن هم عُنوا بها فقد يُصيبون الغرض مرة ويُخطئونه مرّات . ومما يزيد مهمة الوالدين صعوبةً انهم بطبيعة الحال يعالجون الموضوع بصورة فردية بينما يعالجه المعلمون في الغالب بصورة جمعيَّة . والطريقة الفردية اشدُّ وعورةً من الجمعية (١) . هذا من جهة . ومن جهة اخرى ، يُكابد الوالدون من صعوبة التعبير في هذا الموضوع ما لا يكابده المعلمون . فهؤلاء بوجه العموم أقدر على تقريبه الى افهام الصغار بطريقة طبيعية .

والسبب الثاني ، ان المدرسة هي المؤسسة التي أقامها المجتمع لتتولَّى تربية النشء من مختلف نواحي الحياة ، وان المعلمين هم من أهل الاختصاص المُتضلّعين من فن التربية ، وان مناهج التعليم ، وخصوصاً العلوم البيولوجية

---

(١) Board of Education, Educational Pamphlet No. 119., « Sex Education in Schools and Youth Organizations», H.M.S.O., 1943,p.9.

منها ، تتضمن بطبيعة الحال موادّ تتّصل بموضوع التربية الجنسية .

ولعل مُدرِّس البيولوجيا هو افضل من يتولّى دروس التربية الجنسية ، لانه يُعطيها لا كدروس مُتقطّعة قائمة بذاتها بل كاجزاء من دروس مُتناسِقة مُتكامِلة . فباستطاعة هذا المدرس ان يتطرّق اليها في مَساقِها الطبيعي من غير ان يُثير حولها الظنون والشُّبهات عندما يُعالج موضوع التلقيح والتوالد في النبات والحيوان . فالتوالُد وظيفة من وظائف الجسم الحي كالتغذية ـ مثلاً . فكما ان الجسم يستطيع ان يحول الطعام الى لحم ودم ، وان يتخلّص من فضلاته بالافراز ، كذلك فانه يستطيع ان يجدِّد نفسه بالتوالُد . وعلى هذا النحو ، يتعود الولد ان ينظر الى وظيفة التوالد نظره الى سائر وظائف الجسم ، فلا يُعير احداها اهتماماً اكبر مما يعيره الاخرى (١) . كما انه يتعود ان يعتبر هذه الوظيفة سُنَّةً من سنن الله في خلقه ـ النبات والحيوان والانسان على السواء ـ وان ينظر الى جسم الانسان بنوع خاص نظرة إجلال وإكبار ، باعتباره آلةً من اعجب الآلات التي أبدعها الباري عز وجل .

والاصحّ ، في نظرنا ، ان يشترك البيت والمدرسة معاً في تحمُّل مسؤولية التربية الجنسية بنوع خاص ، كما يشتركان في تحمل مسؤولية التربية بوجه عام . واذا تعاون الفريقان وعرفا كيف يعملان يداً واحدةً ، كان عمل احدهما مكمِّلاً لعمل الآخر . ولما كان البيت اقدر على معالجة الموضوع بصورة فردية ، وكانت المدرسة اقدر على معالجته بصورة جمعيَّة ، فخليق بالوالدين ان يفسحا للولد مجال الاستعلام والاستيضاح ، وان يكونا

---

(١) Chesser, E., & Z. Dawe, « The Practice of Sex Education », 1945, pp. 38 ,39.

على أتمِّ الاستعداد للاجابة عن اسئلته ، مُراعين في ذلك مبلغ ادراكه للأمور .

ومهما يكن من امر ، فانه ليس من الحكمة ، على العموم ، ان يَستدعي البيتُ او المدرسة الاطباءَ والممرضات وغيرهم من أهل الاختصاص للحديث في موضوع التربية الجنسية . فهؤلاء – مع احترام علمهم ومقدرتهم – ليسوا دائماً اقدر من الوالدين والمعلمين على التعليم . فضلاً عن ان استدعاءَهم قد يُبرِز هذا الموضوع في نظر الاحداث ، ويحملهم على المبالغة في خطورته (١) .

٤ – ما العناصر التي تتألف منها التربية الجنسية ؟

تقوم التربية الجنسية على ركنين أساسيين هما المعلومات والاتجاهات . اما المعلومات الجنسية فمن الضروري ان يُنير بها المربون عقل الولد . وإنْ هم قصَّروا في هذا الواجب نحوه اضطرُّوه الى التِقاط معلوماته من مصادر مُشتَبَه فيها ، فتأتيه مغلوطةً مُشَوَّهة ، ويكون ضررها اكثر من نفعها . ومن أهم المعلومات التي ينبغي ان يستنير بها عقل الولد الحقائق الأوَّليَّة المتعلقة بتوالد النبات والحيوان ، وبعض القواعد الصحية التي لا بد من إطلاع الصبي والبنت عليها قبيل سن البلوغ .

اما الاتجاهات الجنسية فالقصد منها ان يغرس المربون في نفس الولد المُثُل الطاهرة البريئة المختصَّة بالأمور الجنسية وعلاقة احد الجنسين بالآخر ، وان يُوافوهُ بما يحتاج اليه من النصائح والارشادات المتعلقة

---

(١) Chesser, E. & Z. Dawe,«The Practice of Sex Education», 1945,p.11.
راجع ايضاً عبد العزيز القوصي ، « اسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ص ٤٨٩ .

بالنواحي الاجتماعية والخلقية من العلاقات الجنسية بوجه عام . ان للتوجيه الجنسي القويم أثراً كبيراً في سلوك المرء وعليه يتوقف ، الى حد بعيد ، الانسجام العيليّ والتعاون الوطني بين الرجل والمرأة . ولذا اعتبره علماء النفس اعظم أهميةً للتربية الجنسية من اعطاء المعلومات . قال احدهم بهذا المعنى : « يُقصد بالتربية الجنسية اعطاء الطفل الخبرة الصالحة التي تُؤَهِّله لحسن التكيُّف في المواقف الجنسية في مستقبل حياته . ويترتب على اعطاء هذه الخبرة ان يكسب الولد اتجاهاً عقلياً صالحاً ازاء المسائل الجنسية والتناسلية . ومن الواضح ان تكوين الاتجاه العقلي لا يقتصر على اعطاء المعلومات والتفسيرات التي تُنير هذا الميدان امام الناشىء . فالمعلومات الجنسية بمفردها غير كافية لتكوين هذا الاتجاه العقلي الذي لا ينمو إلا عن طريق الاحتكاك المستمرّ بين الناشىء وبيئته الاجتماعية من آباء ومعلمين وزملاء من الجنسين » . (١)

٥ ـ المعلومات الجنسية

من الخير أن يُقلِع الوالدون والمعلمون عن سياسة الغموض والابهام في التربية الجنسية ، وأن يَعتصموا بالصراحة العلمية المقرونة بالحكمة واللباقة . ولا بد لهم من مراعاة الأصول التربوية في معالجة هذه المواضيع . فليست العبرة بتقديم المعلومات فقط ، بل بالأسلوب الذي تُقدَّم به هذه المعلومات .

ومن الأصول التربوية التي يجب على الوالدين والمعلمين مُراعاتها ، أن يفسحوا للولد في السؤال عن الشؤون الجنسية ، كما يفعلون في سائر

---

(١) عبد العزيز القوصي ، « اسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ، ص ٤٨٠ .

شؤون الحياة ، حتى اذا بدا منه اهتمام ببعض اعضاء جسمه وتَشَوُّق الى الاستعلام عن تركيبها ووظائفها ، كانوا على استعداد للاجابة عن اسئلته بلهجة رصينة لا هذر فيها ولا استخفاف . وإليك قاعدة عامَّة يُصِرُّ عليها الباحثون : « مهما يكن عمر السائل ونوع السؤال الذي يطرحه ، فلا بد من اجابته عنه بصورة تتلاءَم مع درجة نضجه وفهمه » (١) « ويدهش الطفل بالطبع لأن بعض اسئلته يلقى صدراً رحباً من الوالدين ، والبعض الآخر يلقى سخريةً او غضباً او صمتاً او تحرُّجاً ، مما يوحي اليه بغرابة المسائل الجنسية واختلافها بصورة جوهرية عن غيرها من المسائل » (٢) . ولا يغرب عن بال المربين ان هنالك معلومات جنسية خطيرة ينبغي لهم أن يعطوها للولد قبل فوات الفرصة ، وإنْ هو لم يسأل عنها . مثال ذلك المعلومات التي يترتَّب على الوالدة اعطاؤها لابنتها بشأن الحيض .

ومن هذه الاصول ان تكون أجوبة المربين صحيحة ، فلا يقولون للولد غير الصدق . لأنه اذا اكتشف فيما بعد أنهم تعمَّدوا إخفاء الحقيقة عنه تزعزعت ثقته بهم ، فأعرض عنهم ولجأ بمشاكله الى الآخرين . مثال ذلك : اذا سأل الطفل والدته يوماً عن مَنشَئِه او منشأ اخيه الرضيع - وهو سؤال كثيراً ما يسأله الصغير قبل ان يبلغ السادسة من عمره - فلا يجوز لها ان تجيبه انها ابتاعته من السوق او انه هبط اليها في سلَّة من السماء ، بل يجب ان تقول له إنه بدأ الحياة كمخلوق صغير في « عش » او « سرير » داخل جسمها . وهناك اعتنت به عناية خاصَّة

---

(١) Chesser, E.& Z. Dawe,«The Practice of Sex Education»,1945,p.10.

(٢) عبد العزيز القوصي ، « اسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ، ص ٢٨٢ .

وحمَتهُ من جميع المخاطر ، حتى اذا نما وقوي جاءت به الى هذا العالم .

ولا بد لنا من الاشارة بهذا الصدد الى ان الولد ، مع مرور السنين ، قد يُوجِّه الى أبويه بعض الأسئلة ، لا لأنه يجهل أجوبتها جهلاً تامّاً ، بل لأنه يريد ان يتحقق صحة ما سمعه من المعلمين او من الرفاق . فخليق بهما ان يحذرا الزلل ، وأن يلزما جانب التحفُّظ واللباقة على كل حال .

ومن الأصول أيضاً أن يستعمل المربون في حديثهم لغة بسيطة تُراعى فيها مقدرة الولد على الفهم . والسؤال البسيط يحتاج الى جواب بسيط ، ولا حاجة الى استعمال المُصطَلَحات العلمية إلا فيما ندر . ان هذه المصطلحات يتعلَّمها الولد مع مرور الأيام ، وليست العبرة في حفظ الألفاظ بل في ادراك المعاني . فاذا استعاض المربُّون — مثلاً — عن لفظة « الرحم » بلفظة « العش » او « السرير » في اول الأمر فلا بأس بذلك .

ومن هذه الاصول ان يكتفي المربون من المعلومات بالقدر الذي يُظهر الولد اهتماماً بمعرفته ومقدرةً على فهمه . ويَستدلُّ المربون على القدر الذي يحتاج اليه الولد من المعلومات ، بمدى الرغبة التي يُظهرها فيما يُقال له . فان لاحظوا فتوراً في هذه الرغبة وَعَدوهُ بمواصلة الحديث في فرصةٍ اخرى . ومهما يكن قدر الحديث الذي يستوعبه الولد اليوم ، فلا بد من ان يمهِّد السبيل الى الاستزادة منه فيما بعد ، بحيث يتبع الحديث بعضُهُ بعضاً ، ويكون اللاحق منه متمِّماً للسابق .

ومن الاصول ايضاً ان يُقدِّم الوالدون والمعلمون الى الولد ما يطلبه من المعلومات بشكل طبيعي هادىء ، لا تَرَدُّدَ فيه ولا تَلَعثُم . فان بدت عليهم علامات الحيرة والارتباك ظن الولد ان هنالك امراً مُحرَّماً

يريدون اخفاءَه عنه ، واخذ يبحث عن طريقة أُخرى للوقوف على الحقيقة التي يُنشدها . ولا حاجة بنا الى القول ان اسئلة الولد عن الامور الجنسية بريئة كل البراءة ، لا يَشوبُها شيء من الشكوك والظنون التي تُساور الكبار . ولذا كان من واجب المربين ان يُجيبوا عنها كما يُجيبوا عن غيرها من الأسئلة ، ولا يجوز لهم في حال من الاحوال ان يَردُّوا السائل البريء بمثل هـذا القول : « ان الولد الأديب المهـذَّب لا يسأل أسئلة كهذه » . ان اجوبةً من هذا النوع تذهب باحترام الولد لهم وثقته بهم ، إنْ لم نَقُـل انها تثير ميله الى الاستطلاع الذي هو ركن من اركان التعلُّم .

ولا بد لنا من الاشارة في ختام هذا القسم الى ان مصدر المعلومات الجنسية لا ينحصر في حديث الوالدين والمعلمين . فالولد يستطيع ان يستقي بعض معلوماته مما يوضع بين يديه من الكتب والكراريس الخاصّة بهذا الموضوع (١) ، مع العلم انه اذا أَشكَـلَ عليه شيء مما فيها عاد اليهم للاستيضاح . وقد يستقي الولد معلوماته ايضاً من ملاحظاته في عالم الحيوان ، ولا سيما اذا أُتيح له ان يُربّي الدواجن ، كالطيـور والأرانب وغيرها .

---

(١) في اللغة العربية عدد من هذه الكتب نذكر منها ما يأتي :

١ ــ عبد العزيز القوصي وأحمد طنطاوي ، « قصة الحياة في جميع الأحياء » مكتبة النهضة ، القاهرة .

٢ ــ اندراوس شخاشيري ، « اسرار المراهقة بالفتى » ، المطبعة العصرية ، القاهرة ، ١٩٣٤ .

٣ ــ وليم فيلدنج ، تعريب دار العلم للملايين ، « طبيعة الرجل التناسلية » ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٤٦ .

٤ ــ ستال ، تعريب سهيل ادريس ، « ما يجب ان لا يجهله كل شاب » ، دار العلم للملايين بيروت ، ١٩٤٦ .

٥ ــ ماري وود آلن ، تعريب خليل عيتاني ، « ما يجب ان لا تجهله كل فتاة » ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٤٦ .

٦ ــ يوسف مراد ، « سيكولوجية الجنس » دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٤ .

٧ ــ جورج هنري جرين ، تعريب ابراهيم حافظ ، « المراهقة » ، لجنة البيان العربي ، القاهرة .

ولا يخفى ما لتربية الدواجن من الفوائد التربوية بوجه عام .

٦ - الاتجاهات الجنسية

وأخيراً نأتي الى الاتجاهات الجنسية والمُثُل الطاهرة البريئة التي يجدر بالمربين ان يغرسوها في نفس الصبي والبنت على السواء .

من هذه المُثُل ان توضع الغريزة الجنسية موضع التَجلَّة والاحترام . لقد نظرت التقاليد الى هذه الغريزة نظرها الى السر الشائن واللُّغز المُغلَق ، واعتبرتها أثيمةً تستوجب القمع ، بينما هي ليست بحد ذاتها أثيمةً او غير أثيمة . وانما أوجدها الباري تعالى - كما أوجد غيرها من الميول الفطرية - لتُوجَّه في سبيل الخير والصلاح . فاذا أدرك الولد ذلك منذ صغره نشأ على احترام الغريزة الجنسية .

كذلك يَحسُن بالولد ان يتعوَّد النظر الى افراد الجنس الآخر بعين الاحترام ، بحيث ينشأ صغار الجنسين على الاحترام المتبادل ، وهم لايشعرون بالفوارق الجنسية فيما بينهم اكثر مما يشعرون بالفوارق غير الجنسية . ومما يساعد على هذا التوجيه القويم ان لا يشاهد الأولاد من الافلام السينمائية الا ما يتلاءَم مع سنِّهم ودرجة نضجهم . فكثير من الأفلام التي تُعرَض على الكبار لا تصلح ابداً للصغار ، وقد تُعطيهم فكرةً مشوَّهةً عن العلاقات الجنسية اللائقة . وهذا خطر كبير على النشء يجدر بالمجتمع العربي تلافيه .

ومن هذه المُثُل ايضاً ان ينظر الولد الى الامور الجنسية بعين الاحتشام والاستحياء . والشرقي مشهور بروح الحشمة والحياء ، فيَحسُن به ان يُحافظ على هذه الروح مُحافظتَهُ على أنفَس تُراث بين يديه .

ففي الوقت الذي ينبغي لنا ان نُشعر الولد بان التساؤل عن تلك الأمور ليس مُحرَّماً ولا معيباً ، ينبغي لنا ايضاً ان نُلمِّح في كل فرصة مناسبة الى انها امور خصوصية ، فليس من اللائق ان يبتذلها الناس ابتذالاً بحيث يتحدَّثون عنها في مُجتمَعاتهم العمومية . والتلميح في بعض الأحيان أشدُّ أثراً في النفس من التصريح .

ومن المُثُل التي تستوجب اهتمام المربين ان يتعوَّد الولد الوقوف من الغريزة الجنسية موقف الانضباط والرزانة . ان هذا الموقف المتَّزن واجب على كل انسان عاقل فيما يتعلق بجميع ميوله ورغائبه . ولكنه اوجب الواجبات في الامور الجنسية التي تتطلَّب كثيراً من قوة الارادة وضبط النفس . ولعل افضل مقياس لما يملكه المرء من هذه القوة مقدرته على ضبط نفسه في علاقاته الجنسية . ومما يستحق الذكر بهذه المناسبة انه ، مع اهمية الاشارة الى الأمراض التناسلية في حديثنا الى المراهقين ، فليس من الحكمة ان نجعل الخوف من هذه الأمراض الضابط الاوحد لسلوكهم ، او الرادع الاكبر عن ارتكاب الموبقات .

وغني عن البيان أن الوالدين والمعلمين يتعذر عليهم غرس هذه المُثُل الجنسية في نفس الناشىء إن لم تكن متأصِّلة في نفوسهم . ذلك لأن المُثُل على اختلاف انواعها ، لا تُغرس بالتعليم والتلقين بقدر ما تُغرس بالايحاء والقدوة الصالحة (١) . وعبثاً يحاول البعض ان يُظهروا للولد خلاف ما يُضمرونه من هذه المثل ، فان خداعه ليس بالأمر اليسير .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الخلقية

رابعاً : التربية البيتية

والآن فلنتحدث عن الناحية الثانيـة من التربية العيليّـة ، وهي التي تعنى بعلاقة الوالدين باولادهم من حيث تثقيفهم الصحي والخلقي . ولما كان التثقيف الصحي قد نال نصيباً وافراً من البحث في فصل خاصّ به ، فاننا سنحصر الآن كلامنا في التثقيف النفسي الذي يتناول تنمية شخصية الولد في المرحلة التأسيسية من حياته . ولا يخفى ان الاتجاه الذي يتخذه الولد في هذه المرحلة يكون له اثر عظيم في مستقبل الحياة (١) .

ولعل اهم ما يعمل على تنميـة شخصيّـة الولد وتحقيق ذاتيّـته مراعاة حاجاته النفسية التي اشرنا اليها في فصل سـابق (٢) . وكل ما نبتغيه الآن هو ان نُفصّـل بعض ما جملناه هناك بشأن تلك الحاجات ، ونخصّ منها بالذكر الحاجات الاربع التالية :

الحاجة الى الطمأنينة

الحاجة الى المغامرة

الحاجة الى تقدير الآخرين

الحاجة الى الحب المتبادل (٣)

---

(١) راجع ما جاء في فصل التربية الوطنية عن الاتجاهات الخلقية التي يترتب على البيت غرسها في نفس الولد .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة المتعلم .

(٣) Fleming, C. M. « The Social Psychology of Education » 1944, Chapter IV, and « Adolescence & Its Psychology », 1948, Chapter V; Burgess, E. W. & H. G. Locke, « The Family », 1945, Chapter X.
Need for Security
Need for Adventure or New Experience
Need for Recognition
Need for Response - Giving and Receiving Affection

١ ـ الحاجة إلى الطمأنينة

يحتاج المرء الى الطمأنينة والأمن جسمياً ونفسياً . وتظهر هذه الحاجة جليَّةً عند الولد في ميله الشديد الى الاستعاذة بوالديه من الخطر والألم والبرد والجوع ، كما تظهر في حبه الانضمام الى جماعة من ابناء صفه او من افراد فرقته الرياضية .

كذلك فان هذه الحاجة تبدو عند الكبير في حرصه على الانتماء الى نقابة تحمي مصالحه وتدافع عن حقوقه ، أو شركة تُؤمِّن حياته وتضمن عقاره ، او حزب يدعم آراءه ويقيه شر الاندحار .

ومما لا شك فيه أن البيت حصن أمين ، يعتصم به جميع أفراد العيلة من متاعب الحياة ومشاكلها ، فيجدون فيه الطمأنينة والسلوان . والولد الذي ينشأ في جو بيتيّ من هذا النوع ، مُرتوياً من الطمأنينة التي يعطش اليها ، يكون قد ادَّخر لنفسه ما يعاونه على مجابهة مصاعب الحياة ومخاطرها . اما الولد الذي يُحرم من هذا الجو ، كأنْ يَترعرع وهو بعيد عن الحياة البيتية ، أو يفقد أَبويه ومن ينوب مَنابَهما منذ الصغر ، أو يُشعره أبواه بأن مجيئه الى هذا العالم لم يكن مرغوباً فيه ، فانه ينشأ حينئذٍ ذليلاً مستكيناً ويظلّ طول حياته عرضةً للتشرُّد والانحراف والاجرام .

٢ ـ الحاجة إلى المغامرة

كما يميل الانسان الى الطمأنينة والأمن ، كذلك فانه يميل الى المغامرة او اكتساب الخبرات الجديدة . فهو يحتاج من جهةٍ الى الاحجام والاتكال على الغير ، ومن جهةٍ أُخرى الى الاقدام والاستقلال بنفسه . وهاتان

الحاجتان كلتاهما ضروريّتان لكيانه . فالأولى تعمل على بقائه واستقراره ، والأخرى تعمل على نموّه ونشوئه .

وتظهر حاجة الانسان الى الخبرات الجديدة في جميع ادوار حياته ، وتختلف مظاهر هذه الحاجة باختلاف الادوار التي يمرُّ فيها . فهي تبدو عند الولد الصغير ـ مثلاً ـ في إقدامه على الحركة البدنية ، متدرِّجاً فيها من الحبو الى الوقوف ، فالمشي والجري ، فالوَثب والقفز ، فالتسلُّق والتزحلُق . وهي تبدو ايضاً في اقتحامه لعالمه الصغير وما فيه من أشياء وأدوات ، اذ نراه يعبث بما يقع بين يديه محاولاً استطلاع خفاياه ، مما يجعل البعض يظنون أن الولد يميل بطبيعته الى التخريب والتدمير . وتبدو حاجة الولد الى المغامرة كذلك في اقباله على العلم مستكشفاً عن أسراره وغوامضه . وذلك مما يساعده على التعلُّم متدرِّجاً من السهل الى الصعب ومن المجهول الى المعلوم . وتبدو هذه الحاجة ايضاً في اتصالاته الاجتماعية اذ يندفع الولد الى توسيع دائرة معارفه وأصدقائه ، مبتدئاً بحلقة ضيِّقة من رفاقه في اللعب ، حتى يبلغ أقصى ما يُمكنه من هذه الاتصالات .

وما دامت الحاجة الى المغامرة والاستطلاع تظهر في الولد قبل سنّ الدراسة ، فان من واجب العيلة ان تتكفَّل باشباعها في مراحلها الأولى على الأقل . فينبغي للوالدين أن لا يألوا جهداً في الاجابة عن أسئلة أولادهم بكل رويَّة وطول أناة ، وفي تجهيز بيئتهم بما يعمل على توسيع خبراتهم الطبيعية والاجتماعية معاً . فمن أحاديث عيلية تفتح الأذهان وتهذِّب الأخلاق ، الى ألعاب بيتية توثق عرى المحبة بين أفراد العيلة ، الى سهرات عيلية تتَّسع بها دائرة المعارف والاصدقاء ، الى جلسات امام المذياع للاستماع الى برامج مفيدة ممتعة ، الى غير ذلك مما يساعد الأولاد

على اكتساب الخبرات الجديدة .

وصفوة القول ، ان حاجة الولد الى المغامرة تميل به الى الابتعاد عن والديه ، كما ان حاجته الى الطمأنينة تميل به الى الاقتراب منهما . والوالدان الحكيمان يأخذان هاتين الحاجتين كلتيهما بعين الاعتبار ، فلا يحاولان ان يُشبعا احديهما دون الاخرى ، بل يتدرَّجان في تربيته من الحياة الاتكاليَّة الى الحياة الاستقلالية . وواقع الأمر ان مهارة المربي تظهر ، الى حد بعيد ، في مقدرته على حفظ التوازن بين هاتين الحاجتين (١) .

٣ ـ الحاجة الى تقدير الآخرين

وبالاضافة الى الطمأنينة والمغامرة يحتاج الانسان الى تقدير الآخرين واعترافهم بما يتحلَّى به من صفات حميدة وما يقوم به من اعمال مجيدة . وسواء أَصدَرَ هذا التقدير عن قُرَنائه ام رُؤَسائه ام مرؤوسيه ، فان فيه إرواءً لعطشه النفسي ، وتغذيةً لنضجه الشخصي والجماعي .

ولا شك في انك خبرت بنفسك ان تقدير الناس لاعمالك مجلبة لسرورك وانشراحك ، كما ان استخفافهم بها مجلبة لحزنك وكآبتك . واذا هم اعترفوا لك بفضل أسديته او استصوبوا رأياً أبديته او استحسنوا حجة أدليت بها ، فانك تشعر في اعماق نفسك بالغبطة والارتياح . اما اذا أنكروا عليك فضلك وسفّهوا رأيك واستهجنوا حجتك ، فانك تشعر بالانقباض والكمد لا محالة .

وتبدو الحاجة الى التقدير عند الطفل في شتى الوسائل التي يستخدمها استرعاءً لانتباه ذويه . واذا هو أَتى عملاً يستوجب ـ في نظره ـ الرضى

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والديمقراطية .

والاستحسان ولم يفطن له احد ، فانه لا يتردَّد في لفت الانظار اليه قائلاً بأعلى صوته : « أنظروا ما فعلت » .

ومع ان الولد ، على مرور الأيام ، يتوقَّع التقدير من خارج البيت ، فان التقدير العبلي هو الأصل الذي لا غنى عنه ، ويحق له ان يناله عند الاستحقاق ، بل يجب على والديه ان يغذِّياه به تنشيطاً لعزيمته وتشجيعاً له على متابعة اعماله المشكورة . وإنْ تعذر عليه ان يسترعي انتباه والديه بالطرق المشروعة وينال منهما التقدير الذي يستحقه ، فقد يلجأ الى طرق عدائية غير مشروعة في معاملاته داخل البيت وفي خارجه .

وبتعبير آخر ، أن الولد يحتاج الى التقدير ، وان اشباع هذه الحاجة حق له على أبويه ، فاذا هما اشبعاها شجَّعاه على المضي في سبيل التقدم ، وان هما تجاهلا أمرها او تغاضيا عن اشباعها ، فانهما يحملانه على الشذوذ والانحراف . فقد يلجأ الى المخالفات ، كالعناد والعصيان والمُشَاكسة ، آملاً ان يستعين بها على لفت انظار الآخرين اليه وفرض احترامه وتقدير اعماله عليهم . وان علماء النفس أدرى الناس بتشخيص هذا الشذوذ ووصف العلاج له . وعلاجه الشافي يكون في الغالب نصيحة للابوين ان يعترفا بفضل الولد ويحترما قيمة شخصيته ، ويمنحاه التقدير الذي يستحقه .

٤ ـ الحاجة الى الحب المتبادل

واخيراً يحتاج الانسان الى الحب المتبادل . ونعني بذلك انه شديد الرغبة في ان يُحِبَّ ويُحَبَّ . وهذه الحاجة ـ مثل رفيقاتها الثلاث ـ تمثِّل دوراً مهمّاً في تكوين شخصيته ، وخصوصاً في المرحلة الاولى من حياته .

وتظهر الحاجة الى الحب المتبادل عند الطفل في عطشه الى قُبَل ابويه وذويه وحنوهم عليه واحتضانهم له . هـذا من جهة . ومن جهة اخرى تظهر هذه الحاجة في ميـله الشديد الى ان يردّ العطف بمثله ، ولذا نراه يتدلّل على ابويه وذويه ويقبّلهم قُبَلاً حارّةً كلما تيسر له ذلك .

ومما أثبتته التجارب العلمية ان الطفل الرضيع لا ينمو ويترعرع على حليب امـه فحسب ، بل على عطفهـا وحنانها ايضـاً . وهذا الغذاء العاطفي لا يقلّ أهميةً عن الغذاء الجسدي في تنمية شخصيته . من هنـا جاءت « أفضليّـة التغذية الطبيعية من ثدي الأم على التغذية الاصطناعية . ففي الاولى تحضن الام طفلها فيتمتّع بأمرين : هما الغذاء والحنان . وأما التغـذية الاصطناعية فانها تخـلو غالباً من شعور الطفل بحنان امه . ولذا يحسن في حالة الأطفال الذين تضطرّهم ظروفهم الى تغذيـة اصطناعية أن تضمّـهم أمهاتهم عند تغذيتهم الى صدورهن ، وأن يضعنهم في الوضع الخاص الذي ينصح به أطباء الأطفال » (١) .

وغنيّ عن البيان أن قوام العيلة هو الحب المتبادل ، وأن ما يجمـع أفرادها بالدرجة الاولى ويشدّ بعضهم الى بعض هو الروابط الروحية العاطفية . ولذا كان من واجب الأبوين أن يخلقا في البيت جـوّاً عيليّاً مُشبَعـاً بروح المودّة والوئام ، مُمهّـدين بذلك لأولادهما سبيـل التفاهم والتعاضد ، حتى اذا نشأوا على هذه الروح في حياتهم البيتيـة سَهُـل عليهم نقلها الى حياتهم الاجتماعية في خارج البيت . ومن واجبهما أيضاً أن يكفيا الأولاد حبّـاً ودلالاً كما يكفيانهم طعاماً وشراباً . فالغذاء العاطفي لا يقل اهميةً

---

(١) عبد العزيز القوصي ، « اسس الصحة النفسية » ، ١٩٥٢ ، ص ٧٥ .

في تنمية الولد عن الغذاء المادي . ومما لا شك فيه أن الولد الذي لا يرتوي من حب والديه ينشأ وفي نفسه غليل يصعب إرواؤه . واذا هو شعر بأنهما مُنشغلان عنه لا يوفيانه حقه من العطف والعناية ، فانه يحقد عليهما وينقم على المجتمع الذي ينتسبان اليه . وقد تؤدي به الضغينة والنقمة الى الشذوذ والاجرام .

١٣ ـ التربية الوطنية

محتويات الفصل

اولاً : الحاجة الى التربية الوطنية

ثانياً : المواطن الصالح وتربيته

١ ـ المواطن في نظر الاقدمين

٢ ـ المواطن الحديث ونواحي تربيته

(١) الناحية الفكرية

(٢) الناحية العاطفية

(٣) الناحية العملية

ثالثاً : المدرسة والتربية الوطنية

١ ـ على من تقع مسؤولية هذه التربية ؟

٢ ـ ما موقف المعلم بازاء الشؤون التي تتضارب حولها الآراء ؟

رابعاً : البيت والتربية الوطنية

١ ـ الطاعة

٢ ـ الاحترام

٣ ـ التعاون والثقة المتبادلة

الفصل الثالث عشر

التربية الوطنية

هل من رسالة وطنيـــة خيرة ، تعـــلم الطبقات والعصبيات والاحزاب ان الوطنية حب قبـــل كل شيء : حب الارض وحب التراث وحب المواطنين جميعاً ، اذ لولا المواطنون لما كان للارض الخالية قيمة ولا كان للتراث اليتيم اي معنى .

أديب نصور

اولاً : الحاجة الى التربية الوطنية

لقد شعر الانسان بالحاجة الى اعـداد المواطن الصالح منذ اقـدم الازمان . فالاقوام البدائية ـ مثلاً ـ كانت (ومـا تزال في بعض البقاع النائية المنعزلة) تعطي اولادها عند البلوغ دروساً نظرية وعملية عن اسرار القبيلة وتقاليدها وعاداتهـا ، قبيل ادخالهم في عضويتها (١) . والرومانيون

(١) Monroe, P., « A Textbook in the History of Education », 1918, pp. 11-13.
راجع ايضاً ما جاء بهذا الصدد في فصل المدرسة .

القدماء كانوا يحفّظون ابناءهم مجموعة من اهم قوانين البلاد ، أُطلق عليها اسم الالواح الاثني عشر (١) . والرُّوّاد الاميركيون سَنُّوا لولاية ماساتشوستس في اواسط القرن السابع عشر قانوناً يفرض على اولادهم معرفة قوانين الولاية الاساسية (٢) . وكذلك الفرنسيون ايام الثورة كانت تُحتّم عليهم قوانين البلاد ان يحفّظوا ابناءهم « قانون ايمان » وطني ، حتى اذا ادرك الولد ومثل بين يدي الكاهن ليتناول للمرة الاولى في حياته ، سمّعه ما حفظ في المدرسة . وكان الولد يتعهّد بموجب هذا القانون ان يقدّم لأمبراطوره نابوليون الاول المحبة والاحترام والطاعة والضرائب المستحقة (٣).

ولا ريب ان الاقطار العربية اليوم في امسّ الحاجة الى التربية الوطنية . ولعل حاجتها هذه لا تقل عن حاجة سائر البلدان ، بل تزيد عنها بكثير . فالاحداث الخطيرة التي تمخّضت عنها هذه الاقطار منذ الحرب العالمية الاولى ، والايام العصيبة التي تجتازها في هذه الفترة الحاسمة من تاريخها ، كلها تستدعي اهتماماً عظيماً بالتربية الوطنية .

وزد على ذلك ان هذه الاقطار قد بلغت من الوعي القومي ما جعلها اهلاً لان تحكم نفسها بنفسها ، وتسير شوطاً بعيداً في طريق الحياة النيابية . فأصبح من أهم واجباتها ان تُعِدَّ العُدَّة لهذه الحياة ، وان تجهّز ابناء الجيل الطالع بالتربية الوطنية ، كما تجهّزهم بالتربية الثقافية والمهنية ، حتى لا تنحصر جهودهم وخدماتهم في حقل عمل محدود ، بل تتعدّاه الى حقول الوطنية الواسعة .

---

(١) Monroe, P. ,« Source Book in the History of Education », 1901, pp. 334 — 344 .

(٢) Butts, R. F. ,« A Cultural History of Education », 1947, pp. 295, 296, 299 — 301.

(٣) Beatty, H. M. ,« A Brief History of Education », 1922, p. 127.

ولعلَّ من الخير ان نُضيف الى ما ذكرنا عاملاً تاريخياً آخر يعود بنا الى ما قبل الحرب العالمية الاولى بأجيال عديدة ، تاركاً في نفسيَّتنا اثراً سيئاً لا تمحوه الا تربية وطنية فعَّالة . وهو اننا ، بحكم القوى التاريخية ، ميَّالون الى الروح الفرديـة والروح القَبَليَّة (١) . فاذا صحت هذه النظرية ـ وهي صحيحة الى حد بعيد فيما نعتقد ـ فلا سبيل الى القضاء على هذه النفسيَّة الا بتربيـة الأجيال الناشئة تربيةً تعمل على توسيع آفاقهم الوطنية .

من هنا كانت التربية الوطنية من وظائف التعليم الأساسية . فقد يُربَّى المتعلم تربيةً ثقافية تنمِّي مداركه وتهذِّب نفسه وتُرهف ذوقه . وقد يربَّى تربيةً مهنية تُمكِّنه من اكتساب رزقه ورزق عياله . ولكنه ان لم ينعم ، علاوةً على ذلك ، بتربية وطنية صالحة ، كانت تربيته ناقصة ، وفائدته لبني قومه محدودة . بالتربية الوطنية يُدرك المتعلم انه جزءٌ من أُمَّته غير منفصل عنها ، يُشاركها في ذكريات الماضي وفي احداث الحاضر وفي اماني المستقبل ، وتكتسب حياته معنىً جديداً ومتعةً جديدةً ، اذ يشعر انه يحيا لخدمة بلاده ، لا لمجرد السعي وراءَ مصلحته الخاصة .

ينتقل المتعلم في نهاية دراسته من بيئة ضيِّقة محميَّة الى بيئة واسعة

---

(١) نبيه امين فارس ومحمد توفيق حسين ، « هذا العالم العربي » ، ١٩٥٣ ص ٤٩ – ٥٤ . واليك ما قالهذان المؤرخان بهذا الصدد: « ومن خصائص النفسية العربية الروح الفردية التي تجعل الفرد يهتم بنفسه وبعشيرته ، ولا يقدم ولاءه للدولة الا مرغماً . هذه الفردية الناتجة عن الروح القبلية والنظام الاقطاعي ،وعن دهور طويلة من عسف الحكومات ، تسلم الفرد العربي الى العزلة... وتجعل الافراد مستمسكين باقليميتهم الضيقة ، سريعين الى المشاركة في المنازعات القبلية ، او الحزبية ، او الطائفية ، دون تفكير في المصلحة القومية الكبرى » .

راجع ايضاً ، رودريك مائيوز ومتى عقراوي ، « التربيـة في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٦٩٦ .

صاخبة . فنتنظر منه ان يكون على استعدادٍ تامٍّ لمجابهة هذه البيئة . فاذا به يقف ، في اغلب الأحيان ، امام مشاكلها الاجتماعية مشدوهاً مكتوف اليدين . فهو لا يدري كيف يتصرَّف في أموره كعضو واعٍ في مجتمعه ، ولا يفهم الانظمة والقوانين ، ولا يعرف حقوقه وواجباته ، ولا يحسن انتخاب ممثِّليه ، فيكون عرضةً لتأثير الدعاة المحرضين والساسة المحترفين يتلاعبون به كيف شاءُوا ، ويسخِّرونه لمآربهم الشخصية واهوائهم الحزبية . ذلك لأنه لم يُرَبَّ تربيةً وطنية (١) .

ثانياً : المواطن الصالح وتربيته

والآن وقد علمنا حاجتنا المُلحة الى التربية الوطنية ، فما هو المَثل الاعلى للمواطن الصالح الذي نريده ، وكيف السبيل الى اعداده ؟

١ – المواطن في نظر الاقدمين

ولعل من الخير ان نعود برهةً الى تاريخ اليونانيين والرومانيين القدماء لنرى كيف كان مَثَلُهم الأعلى للمواطن الصالح ، ولا سيِّما ان المواطن الصالح كان ، في معتقدهم ، هو هدف التربية الاسمى . لنأخذ – مثلاً – المربِّيين المشهورين إسُقراط اليوناني Isocrates ، وكوينتليان الروماني Quintilian ونطَّلع على رأيهما بهذا الصدد .

فالمواطن الصالح ، في نظر إسقراط ، يجب ان يتصف بهذه الصفات الاربع :

---

(١) Childs, J.L., « Education and Morals », 1950, Chapter XII.

(١) ان يكون قادراً على تدبير شؤونه الاعتيادية ، يقوده الفكر الثاقب والحكم الصائب .

(٢) ان يسلك في كياسة ولياقة اينما كان ،وان يعرف كيف يقابل الناس في سكينة ومهابة اذا وجد نفسه يوماً بين جماعة من السَّفَلَة الوَقِحين ، وان يعامل جميع الناس بغاية الرِّقَّة والانصاف .

(٣) ان يملك نفسه فلا تستخفّه المَلَذّات والمسرّات ولا تنوء به المصائب والمُلِمّات ، وان يسلك سبيل الرجولة اللائق به في جميع الاحوال .

(٤) واخيراً ، ان لا يكون « مدلّعاً » ولا مُنتَفِخاً ، وان لا يسكر من خمرة الفوز بل يظل صاحياً متّزناً ، لا يَغتَبِط بالخيرات التي تأتي بها الصُّدف بقدر ما يغتبط بما تُنتِجُهُ قريحته ومواهبه » . (١)

اما في نظر كوينتليان فالمواطن النموذجي يجب ان يكون خطيباً مفوّهاً . ومما قاله بهذا الصدد : « ان اول شروط الخطيب المفوّه ، ان يكون رجلاً خيِّراً . ولذا فاننا لا نُطالبه بان يكون بليغ الكلام فحسب ، بل كريم الاخلاق ايضاً ... إنّ الخطيب المفوّه الذي نُنشده هو الرجل الذي يستطيع ان يُمثِّل دور المواطن الصالح ، مؤدِّياً واجباته الخاصّة والعامّة على احسن وجه . وهو الرجل الذي يستطيع ان يُرشد الدولة بنصائحه ، ويُوطِّد اركانها بتشريعه ، ويُطهِّرها من أدرانها باحكامه » (٢)

٣ - المواطن الحديث ونواحي تربيته

هذا هو في نظر اليونانيين والرومانيين المَثَلُ الأعلى للمواطن الصالح

---

(١) Brubacher, J. S. « A History of the Problems of Education », 1947, p. 4.

(٢) المصدر نفسه ص ٥ .

والهدف الاسمى للتربية عندهم . وهو المواطن الصالح الذي كان يتطلبه مجتمعهم في تلك العصور السحيقة ، ولفا به عبرة بليغة . على ان لكل زمان ومكان مثلاً اعلى للمواطن الصالح ، يختلف باختلاف احوال المجتمع وحاجاته وامانيه ، فاي مواطن هذا الذي يتطلبه المجتمع العربي ، وكيف السبيل الى اعداده ؟ (١)

ومع انه يتعذر علينا ان نرسم بالضبط صورة المواطن الصالح الذي يتطلبه مجتمعنا في السنين المقبلة ، على اعتبار ان المجتمع في تطوُّر سريع مستمر ، فان بالامكان وضع خطوط كبرى لهذه الصورة كما تتراءى لنا اليوم . ان المواطن الصالح في نظرنا هو الذي يعرف وطنه معرفة وافية ، ويحبُه حباً جمّاً يُشعره بالمسؤولية نحوه ، ويبذل النفس والنفيس في خدمته. ذن فاعداد هذا المواطن يتناول ثلاث نواحٍ ، هي الفكر والعاطفة والعمل . فلننظر في كل من هذه النواحي لنقف على حقيقتها وكيفية معالجتها في المدرسة .

(١) الناحية الفكرية

يُقصد من الناحية الفكرية في التربية الوطنية امران : الاول ، ان يُجهَّز المتعلم بالمعلومات المتعلِّقة بشؤون الوطن العامة . والثاني ان يُدرَّب على التفكير الصحيح المرتكِز على هذه المعلومات .

إن تجهيز المواطن بالمعلومات الوطنية الاساسية امر ضروري . فلا بد له من ان يتفهَّم معنى الحكم الديمقراطي والدستور الذي يقوم عليه هذا

(١) راجع هذا المصدر : محمد فؤاد جلال ، «التربية القومية» ، ١٩٥٠ ، ص ١١٣-١٣١ . في هذه الصفحات تجد فصلا مفيداً في المواطن الصالح .

الحكم . ولا بدَّ له من ان يُلمَّ كل الالمام بجهاز هذا الحكم مع سلطاته الثلاث التشريعية والتنفيذية والقضائية ، و بوظيفة كل منها وعلاقة احداها بالاخرى . ولا بد له من ان يقف على حقيقة السلطة الرابعة ، اي الصحافة ، واثرها البليغ في تكوين الرأي العام . ولا بد له من ان يعرف تمام المعرفة ما هي حقوقه وواجباته كمواطن ، وما هي علاقته بالدولة و بسائر المواطنين . كل هذه المعلومات وما يتفرَّع عنها من تفاصيل لا يستغني المواطن عنها ، اذا هو اراد ان يكون عضواً حيّاً عاملاً في المجتمع الذي ينتمي اليه .

وجدير بالمعلم ، وهو يجهِّز طلابه بالمعلومات ، ان يراعي الملاحظتين الآتيتين :

الملاحظة الاولى ان يُثير في نفوس التلاميذ رغبة حقيقية في طلب المعلومات والاستزادة منها ، وان يُعلِّمهم كيف يبحثون عنها بالطرق العلمية في مراجعها الخاصة . فلا احد يستطيع ان يعي في صدره جميع المعلومات والمعارف التي يحتاج اليها في حياته .

والملاحظة الثانية ان يُعوِّدهم غربلة المعلومات ليُميِّزوا فيها الخطأ من الصواب والغثَّ من السمين والدعاية من الرواية والرأي الشخصي من الحقيقة الراهنة ، وان يساعدَهم على استقصاء الحقيقة من خلال هذه المعلومات ، و بناء حكم صائب على اساسها .

هذا من جهة تجهيز التلاميذ بالمعلومات . اما من جهة تدريبهم على التفكير فذلك ليس بالأمر اليسير . ولعله في المسائل الاجتماعية اعقد منه في المسائل الطبيعية والرياضية . ولتدريبهم على التفكير الصحيح في الشؤون الاجتماعية ينبغي لمعلم التربية الوطنية ان يعمد الى التمارين الكثيرة ،

فحاجته الى التمارين لا تقلُّ عن حاجة معلم العلوم الطبيعية والرياضية . مثال ذلك ان يعالج ، بالاشتراك مع طلابه ، حادثةً من حوادث النهار على ضوء ما نُشر عنها في عدد من الجرائد المختلفة الاهواء ، وبمقابلة النصوص بعضها ببعض . وبهذه الطريقة يتدرب التلاميذ على استخلاص الحقيقة من خلال الآراء المتشعِّبة والدعايات المتضاربة ، كما انهم يدركون معنى الرأي العام وكيفية تكوينه وتأثير الصحافة فيه .

(٢) الناحية العاطفية

ويقصد من الناحية العاطفية في التربية الوطنية ان يُغذَّى شعور المتعلم بكل عاطفة نبيلة نحو وطنه العزيز وكل ما يتعلق به .

من هذه العواطف حبُّ ارض الوطن التي سقاها الآباء والاجداد بعرق الجبين ودم القلب ـ هذه الارض وما يظهر على وجهها من جبال شامخة واودية عميقة وصحارى قاحلة وسهول خضراء وانهار رقراقة واطيار غرِّيدة وأزهار عبقة ، وما يكمن في احشاء ارض الوطن من تربة خصبة وصخور صلبة وخيرات فيَّاضة وينابيع متدفِّقة وآبار متفجرة ، وما يحيط بهذه الارض من مناخ جميل ونسيم بليل وسماء صافية ومناظر خلاَّبة . هذا الوطن العزيز ـ مع ما فيه احياناً من شظف وجفاء ـ يجب ان يفعم حبُّه قلوبَ الناشئين .

ومن هذه العواطف ايضاً حب المواطنين الذين يعايشوننا في هذا الوطن العزيز ويتكلمون بلغتنا ويلتذُّون بروائعها الادبية والثقافية ، ويتحلّون بأذواقنا وسجايانا وتقاليدنا ، ويشاطروننا آلامنا وآمالنا ، ويشاركوننا في الاعتزاز بما قدَّم اجدادنا الى الحضارة العالمية . هؤلاء المواطنون ، على

اختلاف اجناسهم ومذاهبهم ، ليسوا سوى افراد أسرة واحدة او اعضاء في جسم قومية واحدة ، فكيف لا نحبُّهم ونُجِلُّ قدرهم ونحترم شعورهم .

ومن هذه العواطف ايضاً حب الحياة الفضلى التي يسعى اليها المواطنون ، والقيم الاجتماعية التي يؤمنون بها ، والمُثُل العليا التي يعيشون من أجلها . فقد عُرفت اهل هذه البلاد بالنخوة والاباء والشهامة والوفاء والكرم والضيافة وحماية الجار ونجدة المنكوب ـ جميع هذه الخلال التي اشتهر بها العالم العربي يجب ان يَتَشرَّبها المتعلم حتى تسري في عروقه وتتمثَّل اعمالاً مجيدةً في حياته اليومية ومعاملته للآخرين .

حب أرض الوطن ، وحب أهله ، وحب مُثُله العليا ، هذه العواطف الثلاث ، بنوع خاصّ ، هي التي يجب ان يُعَذَّى بها جميع المواطنين منذ صغرهم ، وهي ما قصدنا اليه بالناحية العاطفية من التربية الوطنية . وقد جمعها احد قادة الفكر بقوله : « هل من رسالة وطنية خيِّرة ، تُعلِّم الطبقات والعصبيَّات والاحزاب ان الوطنية حب قبل كل شيء ، حب الارض وحب التراث وحب المواطنين جميعاً ، اذ لولا المواطنون لما كان للارض الخالية قيمة ، ولا كان للتراث اليتيم اي معنى »(١) .

وهنالك وسائل شتى يُستعان بها على تغذية الناشئين بهذه العواطف النبيلة . من هذه الوسائل الاحتفال بالاعياد الوطنية ، كيوم الطفل ويوم الآباء

---

(١) اديب نصور ، « وطنيون وأوطان » ، ١٩٥٢ ، ص ١٤ . ويستشهد المؤلف على ذلك في صفحة ٨٣ بأحد اقوال مازيني Mazzini ، رسول الوحدة الايطالية ، كما جاء في فصل من كتابه « واجبات الانسان » مخاطباً عمال ايطاليا :

« ايه يا اخوتي ، أحبوا وطنكم ! وطننا هو بيتنا ، البيت الذي اعطانا الله ، واضعاً فيه عائلة كبيرة تحبنا ونحبها ايضاً ، وعائلة نعطف عليها أرق العطف ونفهمها اسرع مما نفهم الآخرين ، عائلة معدة لميدان خاص من ميادين النشاط الانساني لانها مركزة في مكان معين ومكونة من طبيعة متجانسة العناصر والاجزاء . وطننا هو مصنعنا المشترك ، منه يصدر محصول عملنا لخير العالم كله » .

ويوم الامهات ويوم الشجرة ويوم العَلَم ويوم الاستقلال ويوم الشهداء وغير ذلك (١) .

ومنها حضور المُباريات الرياضية على اختلاف انواعها ، ولا سيَّما المباريات الدَّولية التي يشترك فيها المواطنون مع ابناء بلاد اخرى . وليست هذه المباريات بنادرة في هذه الايام . واذا تعذَّر حضورها فان بالامكان مشاهدتها في الافلام ، كما تُشاهد الالعاب الاولمبية ـ مثلاً ـ مرةً في كل اربع سنوات .

ومن هذه الوسائل حفلات تحية العلم ، رمز السيادة والاستقلال ، يُرافقها اقوال وحركات خاصَّة تزيدها روعةً ووقاراً . ولعل هذه الحفلات اشيع في بعض الاقطار العربية منها في الاقطار الاخرى ، وفي المدارس الرسمية منها في المدارس الخاصة ، ويا ليتها تعمّ جميع الانحاء على السواء .

ومنها ايضاً التغنّي بالنشيد الوطني الذي يحمل في أضعافه من روعة الشعر والموسيقى ما يثير النفوس ويلهب القلوب . ولا شك في انه يكون أشد اثراً في نفس المُنشِد اذا هو فهم معنى النشيد وعرف شيئاً عن ناظمه ومُلحِّنه وعن الظروف الوطنية التي اوجدته . وما يقال في النشيد الوطني يقال ايضاً ، الى حدّ ما ، في سائر الاغاني الوطنية ، شرط ان لا تبلغ من الابتذال ما يُفقدها قيمتها .

ومن هذه الوسائل كذلك الحفلات التي تتجلى فيها الاغاني والرقصات الشعبية والاهازيج الشعبية والاشعار الشعبية كالزجل والمعنّى . يحضر الناشئون هذه الحفلات ويشتركون فيها ما امكن ، ومن منا لا يرقص قلبه طرباً ولا

---

(١) راجع ما جاء عن هذه الايام في كتاب « مبادىء التربية الوطنية والاخلاق » لمؤلفيه شفيق جحا وجورج شهلا ، الجزء الثالث ، ١٩٥٠ .

تهتزُّ جوانحه حنيناً عندما يحضر حفلة مهذَّبة تتجلَّى فيها هذه المظاهر الشعبيَّة ؟ ليت المدارس في طول البلاد وعرضها تزداد اهتماماً بهذه الفنون الجميلة ، فتعمل على إحيائها وتنشيطها وتنقيحها بما يلائم روح هذا العصر .

ومن الوسائل التي يُستعان بها على بثِّ الروح الوطنية في نفوس الناشئين مطالعة القصص التي تُنتزع من الحياة الوطنية ، والروايات التي ترتكز على التاريخ الوطني . يُضاف الى ذلك حضور الروايات التمثيلية التي تُمثِّل بعض نواحي الحياة الاجتماعية او تُعالج مشاكلها ، والاشتراك في تمثيل هذه الروايات جهد المستطاع . ومن حسن حظ الجيل الناشىء ان الادب العربي اليوم لم يَعُد شحيحاً بهذه القصص والروايات .

وهنالك وسائل أُخرى لا حاجة بنا الى ذكرها لضيق المجال . فالمعلم الماهر لا يألو جهداً في استثمار المناسبات المختلفة لالهاب قلوب تلامذته بحب الوطن العزيز .

والآن وقد كوّنا فكرة عامّة عن كيفية اعداد المواطن الصالح من الناحيتين الفكرية والعاطفية ، فلننتقل الى الناحية الثالثة والاخيرة .

(٣) الناحية العملية

لا تكون التربية الوطنية كاملةً الا اذا اقترنت ناحيتها العملية بالناحيتين الفكرية والعاطفية . فهي الضمانة للوطنية الخالصة ، وهي الثمرة اليانعة التي يجتنيها الوطن من أبنائه ، « ومن ثمارهم تعرفونهم » . فرُبَّ مواطن يعرف كل ما يمكن ان يعرفه عن بلاده ، ويشعر في اعماق نفسه بواجب حبها ، ولكنه يقف عند حد المعرفة والشعور فلا يتعداهما الى العمل في سبيل خدمتها . فأية ثمرة ترتجى من هذا المواطن الذي لا يشعر بالمسؤولية نحو

بلاده ، ولا يكون مستعداً لتلبية ندائها وبذل النفس في سبيل حريتها واستقلالها ؟

ان آفة الوطنية هي الجَعجَعة من دون طحن ، كما ان آفة التربية الوطنية هي تعويد الطلاب الاعتقاد ان هذه الجعجعة هي الوطنية بعينها ، فيشتغلون بها عن الوطنية الصامتة المُنتجة (١) . فمن واجب المدرسة اذن ان تغرس في نفوسهم روح البذل والتضحية ، وان تمرِّنهم على ان يجودوا بما لديهم من وقت وقوة وجهد في سبيل الخدمة الوطنية المنتجة .

وغني عن البيان ان المدرسة لا تستطيع ان تُعِدّ التلاميذ للخدمة الوطنية المنتجة ، الا اذا فسحت لهم مجال الخدمة وهم ما يزالون في احضانها . فالمدرسة ـ بعد البيت ـ هي مجتمعهم المُصغَّر . فاذا استطاع المعلم ان يخلق فيها جوّاً اجتماعياً ملائماً ، كان هذا الجو من اقوى العوامل على التربية الوطنية العملية . وبتعبير اوضح ، يقدر المعلم الماهر على ان يجعل من المدرسة مختبراً اجتماعياً يطبِّق فيه التلاميذ ما يتلقونه في دروس

---

(١) يروي الدكتور اديب نصور في كتابه « وطنيون واوطان » ، ١٩٥٢ ، ص ٩ و ١٠ هذه الحادثة الطريفة اولا ثم يعلق عليها بما يليها: « اني لا انسى يوماً من ايام ١٩٤٨ كنت احاضر فيه عن نظم الحكم وطبقات الحكام ، في الجامعة السورية . وقد توقفت قليلا عند نظام الحكم في انكلترا وذكرت كيف تساهم الجامعات القديمة في اعداد طبقة حاكمة مختارة . وبعد المحاضرة جاءني طالب حقوق في السنة الثانية ورماني بهذا السؤال: استاذ ، ألا يضرب طلاب اكسفورد وكمبردج ، ألا يتظاهرون ؟ قلت : لا . فقال الفتى بدهشة واستعلاء : عجيب أليس عندهم شعور وطني ؟

ولأول مرة بدا لي ان وطنية اكثر الناشئين تتصل بالحنجرة واللسان ، اكثر مما تتصل بالعقل والقلب والضمير . هي اظهار عاطفة عابرة وابداء حماسة طارئة بطريقة لا تكلف صاحبها كبير عناء ... هي اضراب عن الدروس ، وتظاهر في الشوارع ، واصدار بيانات ، واسقاط حكومات ، وتحدي العالم بالهتافات والاناشيد . ان وطنية كهذه لا يصح ان يعتمد عليها الوطن في الملمات ، وما ينبغي لنا ان نطمئن الى وضع مقدرات البلاد بين يديها في مستقبل الايام » .

التربية الوطنية من القواعد النظرية . ولذلك وسائل شتّى لا تخفى على المعلم اللبيب (١) .

من هذه الوسائل خلق الروح العيلية بين التلاميذ والمعلمين ، وبين التلاميذ بعضهم مع بعض ، سواء اكان ذلك في غرف التدريس ام كان في ساحات المدرسة وملاعبها . هذه الروح العيلية تعمل على توثيق عرى الالفة والتضامن ، فينشأ كل فرد على مودّة الآخرين وحسن معاملتهم واحترام آرائهم وحقوقهم ، وتحمّل المسؤوليات المترتبة عليه نحوهم ، والتعاون معهم على الاعمال والمشاريع المشتركة .

ومنها ايضاً ان يُدرَّب التلاميذ على شيء من الحكم الذاتي ، وان يفسح لهم المجال ، الى حد محدود ، ليُدبروا شؤونهم بأنفسهم ويساعدوا هيئة الادارة والتعليم ، قليلاً او كثيراً ، على تسيير المدرسة وتنفيذ انظمتها وقوانينها . وبذلك يتمرّن القادة منهم على القيادة والحكم ، والمقودون على الانقياد والخضوع ، ويتمرّن الجميع على احترام الاساليب القانونية ، والاعتماد عليها دون غيرها لبلوغ مآربهم . ولا حاجة بنا الى القول ان مقدار الحكم الذاتي الذي يُمنح للتلاميذ يجب ان يكون بالنسبة الى درجة نضجهم ومقدرتهم على تحمّل المسؤوليات المترتبة عليهم ، مع العلم بأنهم على كل حال لا يستغنون عن شيء من الارشاد والتوجيه (٢) .

كذلك من الوسائل التي تجعل من المدرسة مختبراً اجتماعياً ان تُنشّط فيها حركة الجمعيات العلمية والادبية والكشفية التي تعلم التلميذ دروساً عملية في الحياة الوطنية . فهي تعلّمه ـ مثلاً ـ كيف يَنتخب

---

(١) محمد فؤاد جلال ، « اتجاهات في التربية الحديثة » ، ١٩٤٩ ، ص ١٣ و ١٤ و ٢٦ و ٧٩ .

(٢) Brubacher, J. S , « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 262 , 263.

قادته وممثّليه ، مُعتمِداً في ذلك على الصفات المُثلى التي يتحلّون بها ، لا على الدعايات الباطلة التي يُذيعها مريدوهم . وهي تعلّمه كيف يمنح هؤلاء القادة والممثلين ثقته وولاءَه ، مجارياً في ذلك كثرة الجماعة . وهي تعلّمه ايضاً كيف تُعقَد الجلسات القانونية ، وكيف تُدار أبحاثها وتُتّخذ قراراتها في نظام وترتيب وبحسب الاصول المصطَلَح عليها (١) . وهي تعلّمه أخيراً كيف يحترم رأي غيره من المواطنين وكيف يعمل معهم يداً واحدةً وقلباً واحداً في سبيل المصلحة العامّة . وما أحوجنا الى هذه الدروس وأمثالها في حياتنا الوطنية !

ومن هذه الوسائل ، اخيراً ، تشجيع التلاميذ ، افراداً وجماعات ، على القيام بخدمات وطنية ومشاريع عمرانية ، مهما تكن بحد ذاتها بسيطة . فقد يؤلّفون فرقةً تهتمّ بأمر نظافة بناية المدرسة وساحاتها والامتناع عن إلقاء النفايات الى الأرض ، أو بأمر المحافظة على جمال الجنائن المدرسية والامتناع عن قطف زهورها . وقد يؤسّسون جمعية غايتها محاربة الذباب والبعوض في جوار المدرسة ، او مكافحة الأمية المتفشّية في ناحية من النواحي . وقد ينضمّون الى منظّمة عامّة تقيم مخيّمات صيفية في احدى المناطق الريفية لتعمل على رفع مستوى المعيشة في تلك المنطقة .

ومهما يكن من أمر ، فان من واجب المعلم ان يفسح لتلاميذه مجال الأعمال الوطنية داخل المدرسة وفي خارجها ، حتى يعتادوا هذه الأعمال ويتبلور في أذهانهم معنى الوطنية ، فيعلموا أنّها خدمة وتضحية فوق كل شيء .

---

(١) صبحي محمصاني وشفيق جحا وجورج شهلا ، « التربية الوطنية والاخلاق » الجزء ٣ ، ١٩٥٤ ، الفصل العشرون . وكذلك للمؤلفين انفسهم « التربية الوطنية » ١٩٤٦ ، الفصل الثامن .

ثالثاً : المدرسة والتربية الوطنية

١ - على من تقع مسؤولية التربية الوطنية ؟

لقد أشرنا في مواضع مختلفة من هـذا الفصل الى المعلم وواجباته ، فأي معلم هذا الذي نعنيه وما محلُّه من اعداد المواطن الصالح ؟

اذا أردنا ان يتمَّ اعداد المواطن الصالح على خير الوجوه ومن جميع النواحي الفكرية والعاطفية والعملية ، وبشتى الوسائل المباشرة وغير المباشرة داخل المدرسة كما في خارجها ، وفي غرف الدرس كما في ساحات اللعب — اذا اردنا ان يتمَّ اعداده على هذه الصورة الكاملة الشاملة التي شرحناها ، فان كل معلم من معلمي المدرسة مسؤول عن هذا الاعداد ، مهما يكن الموضوع الذي يدرِّسه . اي ان التربية الوطنية تكون ، كاللغة القومية ، من واجبات جميع المعلمين ، وكلٌّ منهم يكون مسؤولاً عنها بقدر ما يسمح به موضوعه .

على ان مسؤولية هـذه العملية تقع بالدرجة الاولى على معلم التربية الوطنية . والمدرسة الحديثة تتدبر هذا الأمر على احدى طريقتين . فامَّا ان تجعل في لائحة الدروس حصصاً خاصّة بالتربية الوطنية ، وإمَّا ان تدمج هـذه المادَّة بمادَّتَي التاريخ والجغرافية ، وتُدَرَّس الثلاثة معاً باسم الدروس الاجتماعية . وعلى كلتا الحالتين فهنالك مدرس مسؤول عن هذه الناحية من التربية ، يتعاون مع زملائه بقدر المستطاع .

٢ - ما موقف المعلم بازاء الشؤون التي تتضارب حولها الآراء ؟

بقي علينا سؤال بشأن معلم التربية الوطنية لا بد لنا من الاجابة عنه قبل ان نختم هـذا الفصل وهو : ماذا يجب ان يكون موقف هذا المعلم

بازاء الشؤون الوطنية التي قد تتضارب حولها الآراء ، وهل يجوز له ان يُلقِّن تلاميذه من التعاليم ما يعتقد بصحته ؟(١)

ليس من السهل الاجابة عن هذا السؤال . وفي نظرنا ان الجواب ، نفياً كان او ايجاباً ، يتوقف على طبيعة هذه التعاليم (٢) . فاذا كانت تتعلق بجوهر الشؤون الوطنية والمبادىء الديمقراطية والقيم الانسانية التي اجمع الراسخون في العلم على صحتها وعلى انسجامها مع سياسة البلاد في خطوطها الكبرى ، فانه يحق للمعلم ، بل يجب عليه ، ان يلقِّن تلاميذه اياها ، موجِّهاً اياهم توجيهاً صريحاً لا يحتمل الشك ولا التأويل . وعلى هذا التلقين والتوجيه يتوقف ، الى حد بعيد ، النجاح في جمع شمل الامة ، وتوحيد نزعاتها ، والقضاء على روح التفرقة في صفوفها . والمربي القدير الذي يتدفَّق صدره بالروح الوطنية البنَّاءَة لا يلبث ان يملأ بها صدور تلاميذه عن طريق الايحاء والقدوة الحسنة وغير ذلك من الوسائل الفعَّالة .

اما اذا كانت التعاليم تتعلق بالعَرَض دون الجوهر وبالفرع دون الاصل ، او كانت تدور حول شؤون حزبية او طائفية ، تتضارب بشأنها الآراء وتختلف وجهات النظر ، فان من واجب المعلم ان لا يلقِّن التلاميذ هذه التعاليم ، ولا يحاول طبعهم بطابع آرائه الخاصة . والمعلم الذي يسمح لنفسه بان يلقن تعاليم من هذا النوع يسيء الى الافراد والأمة معاً .

فهو يسيءُ الى الأفراد على اعتبار ان التلاميذ ، على الجملة ، سريعو الاستيحاء شديدو التأثُّر بأقوال المدرس وأفعاله ، وهم بالقياس اليه عُزَّل ، لا يملكون من قوة الحجة أو سَعة الأطلاع ما يتَّقون به شر الدعاية او

---

(١) راجع ما جاء بهذا المعنى في فصل التربية والمجتمع .

(٢) Bossing, N.L., «Teaching in Secondary Schools» ,1952,pp.146,543.

يستعينون به على تمييز الآراء الشخصية من الحقائق الراهنة . فلا يجوز له ، والحالة هذه ، ان يستغلّ ضعفهم هذا فيُلوِّن وجهات نظرهم بلون لا يقوى على محوه الدهر . بل ينبغي له ـ على عكس ذلك ـ ان يجهِّزهم بسلاح التفكير الصائب والحكم السليم ، لكيلا يُصدِّقوا كل ما يقرأون ويسمعون ، ولا يقعوا في حبائل الدعايات الباطلة والمزاعم المضلِّلة (١) .

وهو يسيء كذلك الى امّته ، على اعتبار انها في امسّ الحاجة الى كل ما يعمل على جمع كلمتها وتوحيد نزعاتها . فاذا هو وجّه رجال الغد ونساءَه توجيهاً حزبياً او طائفياً ، كان عمله هذا وسيلة الى ازدياد التفرقة والانقسام في صفوف الامة . وقد يكون ذلك المدرِّس ـ معاذ الله ـ من انصار الدسّ والتهديم ، او من الدعاة المأجورين الذين يسعَونَ في الخفاء لقتل النهضة القومية . وهنالك الطامّة العظمى .

رابعاً : البيت والتربية الوطنية

بقي علينا ان نقول كلمة في محل البيت من التربية الوطنية . وفي معتقدنا ان للتربية البيتية صلةً وثيقةً بالتربية الوطنية ، وأنّ كثيراً من الاتجاهات التي ينشأ عليها الولد في حياته البيتية ترافقه الى حياته الوطنية (٢) . وقصدنا في ما تبقّى من هذا الفصل ان نتحدّث بايجاز عن ثلاثة من هذه الاتجاهات الخلقية التي تؤثر ، الى حد بعيد ، في الحياة الوطنية .

١ ـ الطاعة

من هذه الاتجاهات التي ينبغي للبيت أن يغرسها في نفس الولد ، الطاعة

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والمجتمع .

(٢) Horne, H.H., « The Philosophy of Education », 1930, pp. 1-5 .

او الخضوع للسلطة . فالطاعة من الفضائل الأساسية التي يرتكز عليها نظام الحياة الوطنية (١) . وهي واجبة على كل مواطن أمعلماً كان ام تلميذاً ، والداً ام ولداً ، حاكماً ام محكوماً . واذا تعوّدها الولد في صغره نفعته في كبره .

ان اطاعة الأبوين واجبة على الولد ، وله فيها الخير والفلاح . قد يظن الصغير في اول الامر ان النصائح والارشادات الابوية ليست جديرة بالاعتبار ، وان القصد منها انما هو تقييد حرّيته . غير ان الايام تُبدي له ان تلك النصائح والارشادات صادرة عن حنكة ودراية ، وان القصد منها توطيد الحرّيات الحقيقية لا تقييدها . وهنا لا بد لنا من ملاحظتين :

الملاحظة الاولى ان الطاعة لا تتنافى مع الحكم الذاتي ، وانما هي خطوة اولى في سبيله . فالطاعة معناها الخضوع لسلطة خارجية ، والحكم الذاتي معناه الخضوع لسلطة داخلية . وفي نظرنا ان الخضوع الاول يمهّد السبيل الى الثاني .

والملاحظة الثانية ان الطاعة قد تكون قسريّة يُكرَهُ الولد عليها إكراهاً ، وقد تكون طوعية يخضع لها الولد بملء ارادته . ولا يخفى ان النوع الثاني افضل من الأول . صحيح ان الصغير قد يحتاج الى الاكراه في بعض الاحيان ، غير انه متى كبر وصار قادراً على تمييز الخير من الشر والحقّ من الباطل ، فانه يزداد ميلاً الى الاطاعة بملء ارادته ومن تلقاء نفسه . وهذا الميل مما يساعده ، مع مرور الايام ، على حكم نفسه بنفسه .

---

(١) المصدر نفسه ص ٢ .

٢ – الاحترام

ومن الاتجاهات الخلقية التي يجب على البيت ان يغرسها في نفس الولد الاحترام . وهو كالطاعة من الفضائل الاساسية التي يرتكز عليها نظام الحياة الوطنية .

يرى الطفل في ابويه من الخلال الحميدة والمواهب السامية ما يُثير تقديره واعجابه ، فينظر اليهما بعين الاحترام والاجلال ، مُحاولاً ان يقلِّدهما ويقتدي بهما في امور كثيرة . وهكذا يعتاد احترام ما يُثير تقديره واعجابه .

ومع مرور الاعوام لا ينحصر احترام الولد بالاشخاص ، بل يتناول المُثُل العليا والقِيَم الروحية . فهنالك احترام الحياة ، واحترام النفس ، واحترام الكرامة الشخصية ، واحترام حقوق الآخرين ، واحترام المُمتلَكات العامة ، واحترام النظام والقانون . جميع هذه الفضائل الوطنية تتَّصل اتصالاً وثيقاً باحترام الوالدين .

٣ – التعاون والثقة المتبادلة

ومن الاتجاهات الخلقية التي يعمل البيت على بثها في الولد التعاون والثقة المتبادلة . وهما أيضاً من الفضائل التي يرتكز عليها نظام الحياة الوطنية . والجو العبلي المُشبَع بروح الالفة والمحبة ، يوحي الى الوالدين والاولاد على السواء امثال هذه الفضائل .

يشعر الولد بما يقدِّمه اليه أبواه من معونات مادّية ومعنوية ، فيحمله شعوره هذا على التقدير وعرفان الجميل ويدفعه الى مقابلة الاحسان بمثله ، فيعاملهما بالحسنى ويقدِّم اليهما ما يقدر عليه من المعونات ، ولا سيما في

حال المرض والعسر والشيخوخة . وكذلك يشعر الولد بان اخوته وأخواته اصدقاء طبيعيون وليس في الدنيا اوفى منهم صداقةً واخلص ودّاً . فيتعاون معهم كما يتعاون مع أبويه . ومتى تعوّد التعاون مع أفراد عيلته سَهُل عليه التعاون مع سائر المواطنين . في هذا الجو الذي تسوده الالفة والمحبة والتعاون ينشأ افراد العيلة على روح الثقة المتبادلة . والمواطن الذي لا يتيسّر له ان يتشرّب هذه الروح في حياته العيلية ، هيهات ان يظفر بها في حياته الوطنية . وويل للامة التي تُفقَد الثقة المتبادلة من بين ابنائها .

وصفوة القول ، ان المجتمع العربي في أمَسّ الحاجة الى تربية وطنية قويمة ، تُعرِّف الناشئين بأوطانهم ، وتملأ قلوبهم بحبِّها ، وتحملهم على خدمتها والتضحية في سبيلها . والبيت والمدرسة هما أكبر عون له على ذلك.

١٤ ـ التربية الاستجمامية

محتويات الفصل

اولاً : الحاجة الى الاستجمام

ثانياً : انواع النشاط الاستجمامي

ثالثاً : طبيعة اللعب

رابعاً : النظريات في اللعب

١ ـ نظرية الحيويَّة الفائضة

٢ ـ نظرية الاعداد لحياة العمل

٣ ـ نظرية الاستجمام

خامساً: التربية الاستجمامية والمدرسة

١ ـ افساح مجال اللهو واللعب

٢ ـ التشويق الى المطالعة

٣ ـ تهذيب الاحساس الفني

٤ ـ تنمية الهوايات

٥ ـ التشجيع على السهرات والحفلات

الفصل الرابع عشر

التربية الاستجمامية

كلما ارتقى الانسان في سلم الحضارة ازداد وقت فراغه . فالقوانين والاختراعات الحديثة ، اذ تعمل على تخفيض اوقات الشغل ، تعمل في الوقت نفسه على زيادة اوقات الفراغ . وكلما توافرت لدى المرء هذه الاوقات الثمينة صار لزاماً عليه ان يتعلم كيف يستفيد منها ، لكي لا تذهب ضياعاً ولا تكون مدعاة للبطالة والفساد .

اولاً : الحاجة الى الاستجمام

ليست الحياة كلّها سعياً وراء العيش ، وليست كلّها تعباً ومشقّة ، كما يعتقد ابو العلاء المعري اذ يقول :

تعبٌ كلُّها الحياةُ فما أعـجَبَ الا من راغبٍ في ازديادِ
ضجعةُ الموت رقدةٌ يستريح الجسم فيها والعيشُ مثل السّهادِ

ان في حياة المرء اوقاتاً للفراغ والاستجمام ، كما ان فيها اوقاتاً للكدح والعناء . ولو خلت هذه الحياة من اللعب ، لاعتراها السأم والضجر ،

وسادها الخمول والجمود . فاللعب ضروري للحياة كالعمل ، وكل منهما مكمّل للآخر .

ولئن اهتم الانسان بأمر الاستجمام في العصور السالفة ، فقد زاد اهتمامه به زيادة ملموسة في العصر الحديث . وذلك لاسباب اهمها ، في نظرنا ، اثنان :

السبب الاول ان نوع العمل الذي يقوم به الانسان في هذا العصر ادعى الى الاجهاد منه في العصور السالفة . فكلما تقدم في طريق المدنية ، استعصت مشاكله ، فاضطُرَّ الى اجهاد نفسه في سبيل حلها . فشغل العامل بالمصانع اليدوية غير شغله بالمعامل الآلية ، وقيادة الجمل بالمِقوَد غير سياقة السيّارة بالدولاب . والثورة الصناعية التي قلبت وجه العالم بأسره قد أثّرت في طبيعة الأعمال ، وعرّضت العامل للاجهاد والارهاق ، فزادت بذلك حاجته الى الاستجمام لِيُحافظ على جسمه من الضّنى وعلى اعصابه من التهدُّم .

والسبب الثاني ان ساعات العمل في هذا العصر اقلُّ منها في العصور السالفة ، فبينما كان العامل في تلك العصور يشتغل من وقت طلوع الشمس الى وقت الغروب ، نراه الآن لا يشتغل غير ثماني ساعات في اليوم او ما يُقارب ذلك . وبينما كانت ربة المنزل تقضي النهار كله في اداء واجباتها البيتية ، نراها اليوم تؤدّي تلك الواجبات على احسن وجه في وقت قصير وجهد قليل . وبعبارة اخرى ، كلما ارتقى الانسان في سُلَّم الحضارة ازداد وقت فراغه . فالقوانين والاختراعات الحديثة ، اذ تعمل على تخفيض اوقات الشغل ، تعمل في الوقت نفسه على زيادة اوقات الفراغ . وكلما توافرت لدى المرء هذه الاوقات الثمينة ، صار لزاماً عليه ان يتعلم

كيف يستفيد منها ، لكي لا تذهب ضياعاً ولا تكون مدعاةً للبطالة والفساد .

ثانياً : انواع النشاط الاستجمامي

يَتَّخذ النشاط الاستجمامي اشكالاً عديدة ، تختلف باختلاف الفرد والبيئة التي يعيش فيها .

من هذا النشاط ما هو في الغالب رياضي ، كالصيد ، والسباحة ، والتزلُّج ، وركوب الخيل او الدرَّاجات ، والاشتراك في الالعاب النظامية بانواعها .

ومنه ما هو مطبوع بطابع الفن الجميل ، كالنحت ، والتصوير ، والتمثيل ، والغناء ، والاصغاء الى الموسيقى ، والعزف على الآلات الموسيقية ، والتمتع بالمناظر الجميلة ، ومطالعة الادب الرفيع .

ومنه ما يغلب فيه الطابع العلمي ، ككتابة القصص والرسائل ، والتردُّد الى المتاحف والمعارض ، وقراءة المجلات والكتب العلمية والفلسفية .

ومن النشاط الاستجمامي ما هو من نوع الهوايات ، كجمع الطوابع ، وتجفيف الازهار ، والعناية بالحدائق ، والاشغال اليدوية وغير ذلك .

ومنه ما هو اجتماعي ، كالزيارات ، والسهرات ، والحفلات ، والسياحات ، والرقصات الشعبية ، وحضور المباريات والسينمات وسائر الملاهي .

بهذه الانواع من النشاط الاستجمامي وامثالها يجدر بالمرء ان يقضي اوقات فراغه ، اذا اراد ان يتجنَّب ما من شأنه ان يعود عليه بالضرر والفساد ، او ان يبتعد عن قتل الوقت في المقاهي ، والتسكُّع في الاسواق .

ان الوقت ثمين ، سواء أكان من ساعات الفراغ ام من ساعات العمل . فلا يجوز ان يذهب ضياعاً ، بل ينبغي ان يُنفَق كله فيما يعود على صاحبه بالخير العميم .

ومهما يكن نوع النشاط الذي يتمرَّس به المرء في أوقات فراغه ، فان من الضروري ان يتميَّز في طبيعته عن العمل وأن يتخلَّله شيء من روح المَرَح والتسلية . ولعل أفضل ما نسمِّي به النشاط الاستجمامي اللعب . فاللعب بمفهومه الواسع هو الذي يجب ان تُملأ به ساعات الفراغ .

ثالثاً : طبيعة اللعب

وهنا يتبادر الى الذهن هذا السؤال : ما طبيعةُ اللعب ، وكيف يتميَّز عن العمل ؟

ان الجواب عن هذا السؤال ليس بالأمر اليسير . فرُبَّ نشاط نحسبه عملاً وهو في حقيقته لعب . ورُبَّ نشاط نحسبه لعباً وهو في حقيقته عمل . لنأخذ ـ مثلاً ـ العمل في الحديقة والعزف على آلة موسيقية . فهل يا ترى يُعتَبَر الأول عملاً والثاني لعباً في جميع الأحوال ؟ ألا يُعتَبَر العمل في الحديقة لعباً اذا كان القائم به موظّفاً يطلبه ترويحاً للنفس من عناء الوظيفة ؟ أو لا يُعتَبَر العزف على آلة موسيقية عملاً ، اذا كان القائم به مضطراً اليه كسباً للرزق وسعياً وراء العيش ؟ فما الفرق اذن بين اللعب والعمل ؟ (١) .

---

(١) Dewey, J., « Democracy & Education », 1940; pp. 228 - 242; Chapman, J. C. & G. S. Counts, « Principles of Education », 1924, pp. 296, 297; Nunn, P., « Education Its Data & Basic Principles», 1947, pp. 86 - 98; Brubacher, J. S., « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 238 - 240.

لكل نشاط نقوم به دافعان : دافع خارجي بمعنى ان البيئة تفرضه علينا فرضاً وتُكرهنا عليه اكراهاً ، ودافع داخلي بمعنى انه لا فرض فيه ولا إكراه ولكنه منبثق من ميل فطري او رغبة مُلِحَّة . فاذا تغلَّب الدافع الخارجي على الداخلي ، كأن يفرض النشاط علينا طاعة لسلطة او تأدية لواجب ، او تَضطرُّنا اليه حاجة ماسَّة او ظروف قاهرة ، فان هذا النشاط يُعَدُّ عملاً . اما اذا تغلَّب الدافع الداخلي على الخارجي كأن نمارس النشاط بملءِ حريتنا واختيارنا ، فنكون فيه مخيَّرين لا مسيَّرين او ان يُفوَّض الينا أمر قبول الممارسة او رفضها ، فان هذا النشاط يُعَدُّ لعباً او ما يقارب اللعب .

وعلى هذا النحو ، فان الرجل الذي يعزف على آلة موسيقية تضطرُّه اليها حاجة ماديَّة ماسَّة او واجب اجتماعي قاهر ، لا دافع الشوق والرغبة ـ هذا الرجل يمكننا ان نعتبره عاملاً لا لاعباً . وكذلك يُعتَبرَ ـ مثلاً ـ اللاعب في مباراة رياضية ، او المغني في جوقة موسيقية ، او الممثِّل في فرقة تمثيلية ، اذا كان مدفوعاً بالدوافع نفسها . ولا غرابة في ان أمثال هؤلاء قد يستثقلون هذه الواجبات ويحاولون ان يستعيضوا عنها بما هو ، في نظرهم ، أدعى الى الغبطة والسرور .

وعلى العكس من ذلك فان الموظف الذي يُجهد نفسه في الاشتغال بحديقته ، مدفوعاً بدافع الرغبة والترويح عن النفس ، يمكننا ان نعتبره لاعباً لا عاملاً . وكذلك يُعتَبَر المعلم والطبيب والنجار وغيرهم اذا كانوا مدفوعين بالدوافع نفسها . فالرجل الذي يُحبُّ عمله يعتبره تسلية ويطلب المزيد منه . اما الذي يكره عمله فيتبرَّم به ويَطلب الخلاص منه . فمن الحكمة اذن ان يُحسِن المرءُ اختيار حرفته ، فان سعادته تتوقف ،

الى حد بعيد ، على مبلغ رغبته في هذه الحرفة وحذقه في مزاولتها .

وخلاصة القول ، ليس بالأمر اليسير ان نميِّز بين العمل واللعب وان نجعل بينهما حدّاً فاصلاً ، فنقول ان هذا النشاط او ذاك انما يُعتبر عملاً او لعباً في جميع الظروف والاحوال . أضف الى ذلك ان هذين النوعين من النشاط لا يُناقِض احدهما الآخر . فقد يُعتَبر عملاً في حال من الاحوال ما يُصبح لعباً في حال آخر .

رابعاً : النظريات في اللعب

وقد اختلف العلماء في تعليل اللعب ، ولهم في ذلك نظريات عديدة، أهمُّها ثلاث وهي : نظرية الحيويَّة الفائضة ، ونظرية الاعداد لحياة العمل ، ونظرية الاستجمام (١) .

١ - نظرية الحيوية الفائضة

من اقدم النظريات في تعليل اللعب نظرية الحيوية الفائضة التي يقول بها الشاعر الالماني شلّر Schiller والعالم الانكليزي سبنسر Spencer. وفحواها ان اللعب انما هو وسيلة للتخلص من الحيوية الفائضة في جسم الانسان . فكما ان الآلة البخارية تحتاج احياناً الى تصريف بخارها المتزايد ، كذلك فان الانسان يحتاج الى اطلاق الفائض من حيويَّته عن طريق اللعب . ولما كانت هذه الحيوية اكثر تدفُّقاً عند الصغار ، فانهم اشدّ ولعاً باللعب من الكبار . ومن الطريف ان بعض صغار الحيوان تُشارك

(١) McDougall, W., « Introduction to Social Psychology », 1908, pp. 91 - 99; Nunn, P., « Education Its Data & First Principles », 1947, pp. 79 - 86.

صغار الانسان في ذلك .

ان هذه النظرية على جانب من الحقيقة ، كما يتضح لكل من يراقب الاولاد في ألعابهم ، وخصوصاً اذا كانوا في صحة تامة ، لا ينقصهم شيء من الغذاء والراحة . والمربي العاقل يفسح للاولاد مجال الحركة واللعب ، لئلا تنصرف حيويتهم في مجارٍ غير مرغوب فيها . وما اكثر المخالفات والمنازعات في مدرسة لا تتوافر للتلاميذ فيها اسباب اللعب .

على ان هذه النظرية ، وان تكن على جانب من الحقيقة ، فانها لا تمثل الحقيقة كلها ، ولا تفي بتعليل اللعب على اختلاف انواعه . فكثيراً ما نرى الصغار والكبار على السواء يميلون الى اللعب ، دون ان يكون لديهم حيوية فائضة . مثال ذلك الولد الذي يعود من المدرسة مشياً على الاقدام وقد احسّ بالتعب الشديد ، ومع هذا فانه اذا رأى رفاقه يلعبون بكرة القدم انضمّ اليهم على الرغم من تعبه . وكذلك الرجل الذي يعود من عمله مُتعباً متوتّر الاعصاب ، ومع ذلك فانه يخرج للسباحة او العمل في الحديقة .

٢ – نظرية الاعداد لحياة العمل

والنظرية الثانية في تعليل اللعب هي نظرية الاعداد لحياة العمل ، واهم انصارها الاستاذ الالماني غروس Groos ، والعالم الاميركي بلدوين Baldwin. وهي تذهب الى ان اللعب انما هو وسيلة لاعداد الصغار للحياة الجدّية عندما يكبرون . ولذا نرى صغار الانسان والحيوان يلعبون العاباً من شأنها ان تساعدهم على مجابهة مصاعب الحياة ومشكلاتها . فكأنّ الطبيعة قد اوجدت اللعب في الانسان والحيوان ليستفيد الصغار منه في الاستعداد لمعترك الحياة .

مثال ذلك جرو الهرّ الذي يلعب بكبّة الغزل ، استعداداً لملاعبة فريسته متى كبر . وجرو الكلب الذي يُصارع رفيقه ، استعداداً لمصارعة خصومه في المستقبل . والبنت التي تُعنى بدُميتها ، استعداداً للعناية باولادها . والصبي الذي يُقلِّد الجندي في الكرّ والفرّ ، استعداداً للدفاع عن بلاده .

وتقوم هذه النظرية على ملاحظتين جديرتين بالاعتبار : الملاحظة الاولى ان الميل الى اللعب ينحصر في صغار الحيوانات التي تعجز عن مجابهة مصاعب الحياة دون مساعدة الابوين . فالجراء ـ مثلاً ـ تحتاج الى اللعب ، على حين ان الفراخ في غنى عنه . والملاحظة الثانية ان صغار الحيوانات التي تحتاج الى اللعب تتمرَّن في العابها دائما على الاعمال الجدِّيَّة التي تلزمها لمعترك تنازع البقاء .

ونظرية الاعداد ، وان يكن فيها شيء من الحقيقة أيضاً ، فانها لا تمثِّل الحقيقة كلها ، ولا تفي بتعليل اللعب على اختلاف انواعه . فالالعاب النظامية التي هي من وضع المجتمع تختلف عن الالعاب الطبيعية التي استشهدنا بها ، وكثير منها لا تنطبق عليها هذه النظرية .

٣ ـ نظرية الاستجمام

واخيراً تأتي نظرية الاستجمام التي يُعتبر العالم الالماني لازارس Lazarus من ابرز أنصارها . وتقول هذه النظرية ان اللعب انما هو وسيلة لتجدُّد القوى المنهوكة واسترخاء الاعصاب المتوتِّرة والعضلات المتشنِّجة .

قد يكون اللعب في بعض الاحيان وسيلة للتخلص من الحيويَّة الفائضة ، كما تقول النظرية الاولى ، ولكنه قد يكون ايضاً وسيلة لانعاش تلك

الحيوية في حال خمودها . فالولد الذي عاد من المدرسة منهوكَ القوى ، وانضمَّ على الرغم من ذلك الى فرقة اللاعبين ، قد انتعش وتجدَّدت قواه وصار قادراً على متابعة دروسه بغاية الاجتهاد . وكذلك الرجل الذي عاد من عمله مُرهَقاً منهوكَ القوى وخرج في الحال للسباحة او العمل في الحديقة قد استعاد بذلك نشاطه وصار قادراً على استئناف اعماله في جدٍّ ونشاط .

ولعل استرخاء الاعصاب والعضلات لا يقلُّ اهميةً عن تجدُّد القوى المنهوكة في شرح هذه النظرية . فكما ان اوتار العود التي تُشدُّ شدّاً وثيقاً ساعة الاستعمال يلزمها ان تُرخى من وقت الى وقت ، كذلك فان اعصاب الانسان وعضلاته التي هي عرضة للتوتُّر والتشنُّج اثناء العمل تحتاج الى الاسترخاء بين حين وآخر . ولا ريب ان اللعب من افضل الوسائل للاسترخاء المنشود .

وخلاصة الكلام ، ان اللعب بأنواعه لا تعلله نظرية واحدة فحسب ، بل النظريات الثلاث جميعاً . ويختلف التعليل باختلاف احوال اللاعب . فقد يصرف اللعب شيئاً من حيويَّته الفائضة ، وقد يساعد على اعداده للفوز في معترك الحياة ، وقد يعمل على انعاشه وتجديد قواه ، وقد تُفسِّره غير واحدة من هذه النظريات الثلاث .

ومهما يكن من امر ، فان للعب فوائد تربوية عظيمة في حياة الانسان ، وخصوصاً عندما يكون في طور نموه ونشوئه . فمن الناحية الجسدية يُمكِّنه من امتلاك ناصية حواسِّه وعضلاته . بحيث تنتظم اجهزة جسمه وتصبح طوع إرادته . ومن الناحية العقلية والنفسية يعمل اللعب في بعض الاحيان على اكتشاف مواهبه وتوجيهها ، او معالجة انحرافه وشذوذه .

ومن الناحية الخلقية والاجتماعية يساعده اللعب ، ولا سيما النظامي منه ، على تكوين العادات الحميدة وتنمية الروح الرياضية ـ هذه الاتجاهات المُثلى التي هي من اهم مقوِّمات المجتمع . ومما لا شك فيه ان نوع النشاط الذي يقوم به المرء في اوقات فراغه من اكبر العوامل على تهذيب خلقه وبناء شخصيته .

خامساً : التربية الاستجمامية والمدرسة

ان اوقات الفراغ عند التلميذ ميسورة وافرة . فهنالك الفرص اليومية تدعوه دوماً الى اللعب . وهنالك العطل الاسبوعية والفصليَّة تتحدَّى نشاطه الاستجمامي . فماذا أعدَّت مدارسنا لهذه الاوقات الثمينة ؟ وكما ان من واجب المدارس ان تعلم التلميذ كيف يعمل وقت العمل ، كذلك فان من واجبها ان تعلمه كيف يلعب وقت اللعب ، وكيف يستعمل اوقات فراغه بحيث تعود عليه بالتسلية البريئة والفائدة الجزيلة .

وما اكثر الشبان الذين لا يعرفون كيف يستثمرون اوقات فراغهم ، فتراهم يقضونها في التسكُّع في الشوارع والساحات العامَّة ، او في المراهنة على سباق الخيل والتردُّد على الملاهي البذيئة ودور السينما الرخيصة . وهل ثمة ابشع مشهداً من شابٍّ يقضي هذه الاوقات بعمل لا شيء ، يُداعب سُبحةً او يلفُّ سلسلةً على سبَّابته ؟ فما الذي تستطيع المدرسة ان تقوم به في سبيل التربية الاستجمامية القويمة ؟

١ ـ افساح مجال اللهو واللعب

لعل اول ما ينبغي للمدرسة ان تقوم به في سبيل التربية الاستجمامية هو

افساح مجال اللهو واللعب للتلاميذ . وغني عن البيان انه كلما أفسح لهم هذا المجال الحيويّ ، قلّ في المدرسة امكان وقوع المخالفات . فالمخالفات التي يقترفها التلاميذ قلّما يكون منشأها سوء نية او قلة حشمة . واكثر ما يكون منشأها الشعور بالسآمة والضجر والحاجة الى الترفيه والتّفكهة . فاذا توانى المعلم عن سد هذه الحاجات الملحّة ، انتزعها التلاميذ منه انتزاعاً ، وان تكن اساليبهم في بعض الاحيان سمجةً غير مشروعة .

قد يتوهم البعض ان في كثرة الفرص بين حصّة دراسية واخرى ضياعاً للوقت الثمين . والحقيقة التي لا جدل فيها ان هذه الفترات لايجوز الاستغناء عنها في حال من الاحوال . واذا احسن المعلم استعمالها فانها تعود على التلاميذ بالفوائد الجسدية والعقلية والخلقية .

ويحسُن بالمدرسة ان تشجّع بقدر الامكان الالعاب النظامية المختلفة ، ولا سيما تلك التي من شأنها ان تبقى ذُخراً لهم بعد انقضاء الحياة المدرسية . كما انه يُستحسن ان لا تنحصر الرياضة البدنية في فئة محدودة من التلاميذ ، بل تعمّهم جميعاً بحيث ينال كل منهم حاجته منها . واليك ـ مثلاً ـ ما جاء بهذا الصدد في منهج التعليم اللبناني : « تعنى وزارة التربية الوطنية باجساد الطلاب جميعهم ، ولا تؤخذ بالانزلاق نحو تنشئة ابطال المصارعة والملاكمة . فالتربية البدنية غير الغرور بالبطولات وضرب القياسات والارقام . انما هدفها انشاء الاجسام العادية السليمة ، وقديماً قيل : العقل السليم في الجسم السليم » (١) .

---

(١) الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة ، منهج التعليم ١٩٤٦ ، ص ٦ .

٢ - التشويق الى المطالعة

ولا ريب ان المطالعة من اهم وسائل الاستجمام . واليك ما قاله احد المولعين بهذه الهواية : « القراءة وسيلة لتزجية اوقات الفراغ على احسن وجه واكمله . وليس ثمّ امتع من الاستجمام بالقراءة ... ان الانسان الذي يكدح نهاره لا يمكن ان يجد متعة اطيب من متعة قراءة ساعة ، فانها تجلو نفسه وتروّح عنه وتحلّق به في السموات العلى »(١) .

واذن فمن اهم وظائف مدارسنا ان تنشر هذه الهواية في المجتمع العربي مشوّقةً النشءَ الى المطالعة . والمدرسة التي تَقصُر همَّها على تعليم القراءة دون ان تحبّبها الى التلاميذ وتعوّدهم اياها تُعَدُّ مقصرة في اداء واجب من اقدس واجباتها . ولما كانت القراءة الصامتة هي التي يحتاج اليها طالب المتعة والاستجمام وجب على المدرسة ان تُعيرها جانباً كبيراً من اهتمامها(٢).

٣ - تهذيب الاحساس الفني

من اصول التربية الاستجمامية ايضاً ان تُدخل المدرسة في منهج التعليم بعض الفنون الجميلة ، كالأدب والموسيقى والتصوير والتمثيل ، على ان يكون الغرض من تدريسها بالدرجة الاولى تهذيب الاحساس الفني . فاذا خرج التلميذ من المدرسة ، وفي اعماق نفسه ميل الى قراءة الادب الرفيع ، والاصغاء الى الموسيقى المهذَّبة ، والتمتع بالمناظر البديعة والصور الجميلة ، فانه يكون قد ادَّخر لحياته ما يملأ به جزءاً من اوقات فراغه على احسن وجه .

---

(١) اسحق موسى الحسيني ، « اهل النقط » السنة ٢ : الجزء ١٣ ، ص ٨ ، آب ١٩٥٢.

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل وظائف التعليم .

وما دام الغرض الاساسي من تعليم الفنون الجميلة هو تهذيب الاحساس لا تثقيف العقل ، فان من واجب المدارس ان تتّبع الاساليب المؤدية الى ذلك . فمن الخطأ الفادح ـ مثلاً ـ ان يجعل المعلم من دروس الأدب دروساً في تاريخ الأدب ، أو في الاعراب والتحليل الصرفي ، أو في تطبيق قواعد المعاني والبيان والبديع (١) . ان هذه النواحي الذهنية من دروس الأدب ـ مع أهميتها وضرورتها ـ انما هي وسيلة لغاية ، فلا يجوز أن تطغى على الناحية العاطفية فتصبح غاية في نفسها . ان معلم الأدب القدير لا يسوّغ لنفسه أن يشتغل بقشور الأدب عن لبابه ، ولا يقصر عنايته على اعداد تلاميذه لامتحان قد يكون الاعتماد فيه على اختبار القشور دون اللباب ، وانما يعنى قبل كل شيء بتهذيب نفوسهم وصقل أذواقهم وأغرائهم بمطالعة الأدب .

وان ما ينطبق على تعليم الأدب من هذا القبيل ينطبق أيضاً على تعليم سائر الفنون الجميلة . فكم معلم للموسيقى أو التصوير يُصرُّ على وجوب تعليم الأولاد قواعد الفن بدلاً من تعليمهم الفن نفسه ، لانه يأخذ بعين الاعتبار مَنطِق المادَّة دون أن يراعي نفسية المتعلمين . وبقول آخر ، انه يجعل نقطة انطلاقه في التدريس لا نضج هؤلاء المتعلمين وخبرتهم ـ كما توجب عليه أساليب التربية الحديثة ـ بل آخر ما توصّل اليه العالم الاختصاصي من الاصول والقواعد . وبذلك يقتل المعلم رغبتهم في العلم وهي ما تزال في مهدها .

٤ ـ تنمية الهوايات

من أمتع وسائل الاستجمام الهوايات ، وهي الأعمال التي يهواها المرء

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اللغة والتربية

ويشغف بها شغفاً شديداً ، فيُخصِّص لها جزءاً من أوقات فراغه ، ويجد فيها المتعة والاستجمام .

والهوايات كثيرة متنوعة ، تختلف باختلاف ميول صاحبها واحواله وامكانياته . فمنها جمع الأشياء كالطوابع والادوات الأثرية والبقايا الجيولوجية . ومنها الشغل اليدوي كشغل الصوف والابرة وشغل المنجرة والحديقة . ومنها الخلق الفني كالرسم والنحت والنظم والغناء والتمثيل . ومنها الاستمتاع بالبيئة الطبيعية ، نجومها وكواكبها ، جبالها وأوديتها ، تربتها وصخورها ، نباتها وحيوانها ، الى غير ذلك مما يهيم به المرء فيجعله سلوةً لحياته .

وان من واجب المدرسة ان تنمِّي في التلميذ منذ الصغر هوايات كهذه ، وخصوصاً ما كان منها صالحاً للمتعة في دور الكهولة والشيخوخة ، حين يتعذَّر على المرء الاشتراك في الالعاب المجهدة . فان لم يُوجِّه المرء هذا التوجيه وهو بين جدران المدرسة ، فمن الصعب ان يتيسَّر له ذلك بعد الخروج الى معترك الحياة . فما اسعد الكهولة والشيخوخة اللتين تنعمان بامثال هذه الهوايات .

٥ ـ التشجيع على السهرات والحفلات

ان السهرات والحفلات من اقدم وسائل اللهو وابهاها في المجتمع العربي . وجدير به ان يحافظ عليها ويعزِّزها بقدر الامكان ، ولاسيما في هذه الايام التي كادت الحفلات السينمائية تطغى على سائر وسائل الاستجمام .

ولا شك في ان مجالس الانس من العوامل التي تزيد الحياة الاجتماعية سعادةً وهناءً . فهي تعمل على نشر روح الالفة والصداقة بين الاقارب

والاصدقاء والجيران . وان كان بينهم شيء من الفتور والجفاء ، فانه لا يلبث ان يتبدَّد .

واذن فمن واجب المدرسة ان تشجع التلاميذ على احياء ما يتيسّر من السهرات والحفلات لكي تنمّي فيهم روح المودَّة والاخوَّة ، وتعوِّدهم آداب الحديث ولطف المعاشرة . وان وُجِدَ بين التلاميذ من هو مُنكَمِش على نفسه شديد الخجل والارتباك في تلك الاجتماعات ، فيجب ان يُشجَّع على المساهمة في كل ما يقدر عليه حتى يخرج عن عزلته وارتباكه .

وكذلك يجب على المدرسة ان تدرِّب التلاميذ على تغذية الحفلات والسهرات بما تحتاج اليه من اسباب الانس والانبساط . فهنالك الاحاديث العذبة والنكات الظريفة والحكايات الطريفة . وهنالك الالعاب البيتية تتجلى فيها روح المرح بأجلى مظاهرها . وهنالك الغناء الشعبي تهتزُّ له اوتار القلوب . وهنالك الرقص الشعبي الذي هو رمز التكاتُف والتآخي — جميع هذه الامور يجب ان يتعلمها التلاميذ ويتمرنوا عليها حتى يتقنوها فتكون عوناً لهم على اللهو والاستجمام .

١٥ ـ التربية الصحية

محتويات الفصل

اولاً : اهمية الصحة في حياة الفرد والمجتمع

ثانياً : الحالة الصحية في البلاد العربية

١ ـ وفيات الاطفال

٢ ـ انتشار الامراض

التيفوئيد ـ الملاريا ـ الزحار ـ البلهارسيا ـ التراخوما

ثالثاً : اسباب التخلّف الصحي في البلاد العربية

١ ـ تفشّي الامية الصحية

٢ ـ تغلّب الطب العلاجي على الطب الوقائي

٣ ـ قلة اهتمام المدارس بأمر الصحة

رابعاً : التربية والصحة

١ ـ التعليم الصحي للصغار

(١) المعلومات الصحية

(٢) العادات الصحية

(٣) الاتجاهات الصحية

٢ ـ التعليم الصحي للكبار

الفصل الخامس عشر

التربية الصحية

أن يكون الفرد مخلوقاً صحيح الجسم أول متطلبات النجاح في حياته . وأن تتألف الأمة من مخلوقات أصحاء الأجسام أول شروط الفلاح في حياتها (١) .

هربرت سبنسر

اولاً : أهمية الصحة في حياة الفرد والمجتمع

ان في القول الذي صدَّرنا به هذا الفصل اشارة بليغة الى أهمية الصحة في حياة الفرد والمجتمع . « فالامة القويَّة وحدها هي التي تستطيع أن تخلق حضارة راقية وتحافظ عليها ، كما أن الفرد القويَّ وحده هو الذي يستطيع أن يحقِّق امكانيَّاته الى أقصى مداها » (٢) .

---

(١) Spencer , H., « Education » , 1864 p . 222 : «The first requisite to success in life is to be a good animal; and to be a nation of good animals is the first condition to national prosperity.»

(٢) Chapman , J . C. , & G.S. Counts , « Principles of Education » , 1924 , p . 195.

الصحة نعمة عظمى يحرص الانسان عليها كل الحرص . فالصحيح يعيش ناعم البال ، ويقوم بأعماله في همة ونشاط . أما المريض فانه يفقد لذة الحياة وهناءَها ، فضلاً عن أنه يخسر ماله . ولا تقتصر هذه الخسارة على المريض نفسه ، بل تتعدَّاه الى عيلته وبلاده . فما أعظمَ الفرق بين ما تستطيع أن تُنتِجه أُمة يتمتع أفرادها بالصحة والحيويَّة ، وأخرى يُسيطر الضعف والخمول على أجسادهم وعقولهم ! ولهذا نرى الدول الناهضة تعنى عناية فائقة بصحة المواطنين .

أضف الى ذلك أن الدفاع عن الأوطان وسلامة أراضيها يتطلَّب أجساماً صحيحة ملؤها القوة والنشاط . والدفاع في هذه الأيام لا ينحصر في القوات المسلَّحة ولا في معترك خاص ، وانما يشترك فيه جميع المواطنين على السواء ، رجالاً ونساءً وكباراً وصغاراً ، ويكون فيه كل شارع معتركاً وكل منزل قلعة . وليس ثمة ما يشجِّع العدو المغتصب على العدوان مثل ضعف المعتدى عليه . ولعل أخطر أشكال الضعف أجسام سقيمة لا تقوى على المقاومة .

والذي يزيد صحة الجسم اهميةً في الحياة اتصالها الوثيق بالصحة العقلية والنفسية . ومن لا يعرف القول المأثور : العقل الصحيح في الجسم الصحيح ؟ ومن لم يختبر في حياته وحياة الآخرين صعوبة القيام بجهد عقلي أو جهاد نفسي ما دام الانسان في حالة المرض ؟

نستلخص مما تقدم أن الصحة بأوسع مفاهيمها من ضرورات الحياة الفردية والاجتماعية . ولما كانت التربية اعداداً للحياة من مختلف نواحيها ، وجب عليها أن تُعير الناحية الصحية جانباً كبيراً من اهتمامها . ان المجتمع

العربي في حاجة ماسّة الى الأخذ بأسباب الصحة . والطفل الصحيح خير ضمانة للمواطن الصحيح ، ولن تكون ثمة أمة سليمة اذا لم يكن هناك مواطنون أصحاء .

ثانياً : الحالة الصحية في البلاد العربية

ان سوء الحالة الصحية في المجتمع العربي امر مسلم به لا يحتاج الى دليل او برهان . فالامراض تفتك في كثرته الغالبة فتكاً ذريعاً ، فتضعف مقدرته على الانتاج والدفاع . واذا صحّ قول هربرت سبنسر ان اول شروط البناء القومي ان تتألف الامة من افراد اصحاء الاجسام ، فعلى هذا المجتمع ان يعمل على النهوض بالصحة العامة الى مستوى يليق به . والتربية اكبر عون له على ذلك .

١ – وفيات الاطفال

ان الحالة الصحية في قطر ما تُقاس بعدّة مقاييس ، منها نسبة الوفيات فيه ، وخصوصاً وفيات الاطفال . فاذا قسنا الحالة الصحية في البلاد العربية بهذا المقياس ، وجدنا انها على غير ما يرام .

ولكي نكوّن فكرة عامة عن الفرق بين نسبة وفيات الاطفال عندنا ونسبتها في البلدان الاخرى ، دعنا نورد بعض الارقام عن طائفة من تلك البلدان ، ثم نقابلها بما يتيسر من الارقام عندنا . وهذه هي نسبة وفيات الاطفال الذين يولدون احياء ويموتون قبل تمام السنة الاولى من اعمارهم في البلدان الآتية لعام ١٩٥٢ (١) .

---

(١) Demographic Yearbook, 1953, pp. 216-224.

اسوج	٢٠،١	في الالف	سويسرا	٢٩،٢	»
هولاندا	٢٢،٥	»	فرنسا	٤١	»
الولايات المتحدة الاميركية	٢٨،٥	»	قبرص	٥٨،٨	»
بريطانيا	٢٨،٦	»			

اما ارقامنا المقابلة فلم يتيسَّر لنا منها غير الرقم المختص بالقطر المصري، وهو ١٢٩،٦ لعام ١٩٥٠ (١). ويُخيَّل الينا ان نسبة وفيات الاطفال في سائر الاقطار العربية، بوجه الاجمال، لا تختلف كثيراً عنها في مصر، وانه ليس بينها ما يُداني النِسَب المذكورة اعلاه (٢).

ولعل من المفيد ان نُضيف الى ما تقدَّم بياناً آخر عن نسبة وفيات الاطفال في القطر المصري ـ مثلاً ـ ادلى به حديثاً الدكتور حسن كمال، مدير الصحة الاجتماعية بوزارة الصحة العمومية بمصر، قال:

« يبلغ عدد سكان القطر المصري نحو ٢١،٠٠٠،٠٠٠ نسمة. ونحن امة كثيرة التوالد، ويتجاوز عدد مواليدنا ٧٠٠،٠٠٠ في العام، يموت اكثر من نصفهم قبل بلوغ الخامسة من العمر. واغلب من يبقون منهم على قيد الحياة يعانون كثيراً من سوء الصحة وضعف المقاومة... لقد هبطت هذه النسبة الى الثلث او اكثر في الاماكن التي فيها مراكز رعاية الطفولة. ولكن لا يزال هناك الثالوث المخيف، ثالوث الفقر والجهل والمرض، يحصد حصته السنوية المريعة من اطفال هذا البلد » (٣).

---

(١) المصدر نفسه ص ٢١٧.

(٢) لقد اجرت دائرة الطب الوقائي والصحة العامة في الجامعة الاميركية في بيروت دراسة علمية على القرى اللبنانية التي لا يزيد عدد سكانها على الالف نسمة، فوجدت ان نسبة وفيات الاطفال في تلك القرى لعام ١٩٥٣ هي ٢٥٠ في الألف.

(٣) الدكتور حسن كمال، « حلقة دراسات الصحة والعلاقات الانسانية »، القاهرة، ٩ ـ ١٤ مارس ١٩٥٢، ص ٣٨ و ٣٩.

ولا حاجة بنـا الى القول ان هذا الثالوث المخيف يحصد الأرواح حصداً وينكّل بالجماهير تنكيلاً مريعاً لا في مصر وحدها ، بل في الاقطار العربية كافّـة . وهذا مـا يحدو المصلحين على النهوض لتلافي هذه الحالة المؤسفة بشتى الوسائل ، وخصوصاً الوسائل التربوية (١) .

٢ - انتشار الامراض

وهنالك مقياس آخر للمستوى الصحي في قطر ما ، وهو مدى انتشار الامراض فيه . والذي يدرس الحالة الصحية في البـلاد العربية ، بالمقارنة مع البلاد الغربية ، تأخذه الدهشة لكثرة الامراض والاوبئة المنتشرة فيها . ويبدو ان اكثرهـا انتشاراً واشدها فتكاً الامراض الخمسة التالية : التيفوئيد والملاريا والزحار (الدّوسنطاريا) والبلهارسيا والتراخومـا . ولعل من الخير ان نقول كلمة موجزة في كل من هذه الامراض وكيفية انتقالها ، لنرى ان قليلاً من الثقافة الصحية عندنا يساعد على تخليصنا من شر هذه الآفات .

(١) التيفوئيد

ان حمى التيفوئيد تنشأ عن التهاب في الامعاء تسببه جرثومة خبيثة . ويبدأ المصاب في الفترة الاولى من مرضه بافراز جراثيم المرض مـع البراز والبول ، ويستمر على ذلك الى ما بعد الشفاء بمُدد متفاوتة . اما انتقال هذا المرض فيكون اما بالتلامس المباشر مـع المريض ، واما بطرق غير مباشرة ، كشرب ميـاه او اكل خضروات نيّئة ملوّثة بقاذوراته ، او

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الاساسية .

تناول طعام اشتغل في اعداده احـد من حاملي الجراثيم ، او وصلت اليه هذه الجراثيم عن طريق الذباب .

(٢) الملاريا

وحمى الملاريا من الامراض الحشرية المألوفة . ومن لا يعرف ادوارها الممقوتة : دور القُشعريرة ، فدور ارتفاع الحرارة ، فدور العرق يتصبَّب من جسم المريض فيخفض حرارته . وتنتقل هذه الحمى من المريض الى السليم بوساطة بعوضة من فصيلة الانوفيليس ، وهي التي تجثم على يديهـا القصيرتين ، فتظهر كأنها واقفة على رأسها . تلدغ هذه البعوضة المريض ثم تلدغ السليم ، فتنقـل جراثيم المرض من دم الاول الى دم الثاني . والبعوضة هذه تضع بيضها بكثرة على وجه الميـاه الراكدة ، ثم ينفقص هذا البيض عن يَرَق صغير يسبح في المـاء ويصعد بين آونة وأخرى الى سطح المـاء ليتنفَّس . فاذا منـع هذا اليرق من التنفس بوساطة مـادة تُصبُّ على وجه المياه فانه يموت اختناقاً قبل ان يصير بعوضاً طيَّاراً .

(٣) الزحار

الزحار أو الدوسنطـاريا من الأمراض المنتشرة في الشرق العربي ولا يكاد يخلو منها منزل . والعامل الأساسي لهذا المرض جراثيم خاصَّة تستقرُّ في أمعاء المصاب فتنمو وتتـكاثر وتعيث في الجسم فساداً . وهي تصل الى الجهاز الهضمي عن طريق مياه الشرب والأطعمة الملوثة . فمياه الآبار والأنهار والغدران والبحيرات والمستنقعات كثيراً ما تتلوث بجراثيم الزحار . وكذلك الأطعمة كثيراً مـا تتلوَّث بوساطة الذباب . فالذبابة اذا وقعت على غائـط المصاب ثم وقعت على الأطعمة المـكشوفة حملت اليها هذه الجراثيم بأرجلها .

(٤) البلهارسيا

والبلهارسيا من الأمراض التي تنتشر في الأرياف . « وهو مرض ثمانية أفراد من كل عشرة في الريف المصري ... وعامل خفي لزعزعة المستوى الصحي العام واضعاف النمو والانتاج وخلخلة المناعة على الأمراض الطارئة » (١) .

ويتمركز هذا المرض عادةً في أوردة المثانة أو في القسم الأسفل من الأمعاء أو في كليهما ، وتسبِّبه حيوانات طُفَيليَّة خاصة تدخل جسم الانسان باختراق جلده مباشرةً بينما هو يسبح أو يمشي في الماء الضّحل . ولمكافحة هذا المرض طرق وقائية ناجعة لا مجال لذكرها هنا .

(٥) التراخوما

أما التراخوما فهو مرض مزمن يفتك بالعيون ويمر بعدَّة أدوار تنتهي بالقروح . وقد تسبِّب هذه القروح فقدان النظر في عين واحدة أو في العينين كلتيهما . وينتشر هذا المرض انتشاراً سريعاً ، يساعده على ذلك عوامل مختلفة كقلة النظافة وانتشار الذباب وامتلاء الجو بالغبار والجراثيم . وهو ينتقل من شخص الى شخص بالتلامس المباشر أو غير المباشر ، ويكون أكثر انتقاله حينما يكون التهاب العيون شديداً وافرازاتها غزيرة .

ثالثاً : أسباب التخلف الصحي في البلاد العربية

والآن بعد أن ألقينا نظرة عامة على الحالة الصحية في البلاد العربية ، ورأينا أن ثمة تخلفاً صحياً يدعو الى القلق ، فلنحاول أن نستقصي أسباب

---

(١) الدكتور سعيد عبده ، « حلقة دراسات الصحة والعلاقات الانسانية » ، القاهرة ، ٩ — ١٤ مارس ١٩٥٢ ، ص ١٣ و ١٤ .

هذا التخلف ، لنرى هل تستطيع التربية الصحية أن تتدارك هذه الأسباب وتعمل على إزالتها .

ان للتخلف الصحي أسباباً عديدة ، أهمُّها في نظرنا ثلاثة :

١ - تفشي الامية الصحية

من اهم اسباب التخلف الصحي تفشي الامية الصحية ، وخصوصاً بين جماهير العامة . هؤلاء الجماهير تنتشر بينهم الاعتقادات الصحية الخاطئة ، فيستسلمون للاقدار وتسوء حالتهم الصحية الى اقصى الحدود . وفيما يلي وصف لهذه الحالة ، جاء في حديث لأحد المستشارين بالهيئة الصحية العالمية عن الصحة الاجتماعية في مصر . ومما لا ريب فيه ان ما يقوله بشأن الريف المصري ينطبق على الريف العربي بوجه عام :

« من اهم العوامل التي تؤثِّر على الطب واساليب تطبيقه بين مختلف طبقات الشعب الواحد ، تلك العادات المنتشرة والاوهام والترَّهات السائدة والتقاليد البالية عن كثير مما يدور حول الناس من احداث ، وبالأخص فيما يتعلق بالمرض وطرق علاجه وما يتخلف عنه من العاهات ، وغير ذلك . فمن المشاهد في كثير من قرى مصر - مثلاً - ان الناس يعتقدون خطأً انه لا يجوز ان تعنى الأم بنظافة اطفالها ، اعتقاداً منها ان قذارة الطفل تحرسه من عين الحسود ، وانها بما تيسَّر من الرُّقَى والبخور والتعاويذ تحميه من الارواح الشريرة وتطيل حياته . . . » (١) .

وحقيقة الامر ان سواد الناس ما يزالون حديثي العهد بالوعي الجرثومي ،

---

(١) الدكتور فتحي عبد الحافظ سليمان ، « حلقة دراسات الصحة والعلاقات الانسانية » ، القاهرة ، ٩ - ١٤ مارس ١٩٥٢ ، ص ٢٠ .

فكثير منهم لا يؤمنون بوجود جراثيم تخفى على العين المجردة(١). وإن هم آمنوا بوجودها فانهم لا يؤمنون بأنها تستطيع ان تفتك بالانسان الجبار وتهدّ جسمه هدّاً . واذا انت حدّثتهم يوماً عن مختلف الجراثيم الجلدية والبرازية والبصاقية والدموية ، وعن أثرها البليغ في الصحة ، قلبوا شفاههم استخفافاً ، واشاحوا بوجوههم عنك قائلين : «كله بيد الله» .

٢ - تغلب الطب العلاجي على الطب الوقائي

والسبب الجوهري الثاني لتخلفنا الصحي ان المجتمع العربي لا يهتم بأمر الطب الوقائي اهتمامه بالطب العلاجي ، ولا يعمل بالوصية القائلة : ان درهم وقاية خير من قنطار علاج . وهو اليوم في امسّ الحاجة الى متخصصين في شؤون الصحة العامة ، كالممرضات الصحيّات والمراقبين الصحيين بالاضافة الى الاطباء . واليك ما يقوله احد اساتذة الطب المصريين بشأن هذه الحاجة :

« ان الروح الوقائية ما زالت فكرة مبهمة حتى في نفوس قادة الرأي والمهيمنين على اقدار البلاد . . . واطباء الصحة انفسهم ، وحكيمات الصحة . . . جرفهم التيار العلاجي المثمر ، فحال بين معظمهم و بين التخصص في الصحة العامة » (٢) . ان مهمة وزارات الصحة في معظم انحاء العالم هي الطب الوقائي وحده . أما في الشرق العربي فانك ترى وزارات الصحة

---

(١) جاء في كراسة مصورة للدكتور زكن شخاشيري بعنوان « الوعي الجرثومي » هذه العبارة البليغة: «بالوعي الجرثومي تتميز الصحة في جسم انسان عنها في جسم انسان آخر ، ويرتفع المستوى الصحي في جسم أمة عنه في جسم أمة أخرى . »

(٢) الدكتور سعيد عبده ، « حلقة دراسات الصحة والعلاقات الانسانية ، القاهرة ، ٩ - ١٤ مارس ١٩٥٢ ، ص ١٥ .

تُرصد الجزء الأكبر من موازنتها للطب العلاجي . وبذلك تكون هذه الوزارات قد خرجت عن الغاية التي وُجدت من أجلها .

ولعلنا لا نعدو الحقيقة اذا قلنا ان المستوى الصحي في أي بلد لا يقاس بمدى طبه العلاجي ، بقدر ما يقاس بمدى طبه الوقائي . فمهما بلغت الجهود العلاجية من الجودة والدقّة ، فان كثيراً منها يذهب ضياعاً اذا لم تضافرها الجهود الوقائية . مثال ذلك : يعالج الطبيب طفلاً مُصاباً بالتراخوما او السل أو الملاريا أو التيفوئيد ، فلا يمرّ وقت طويل حتى يُصاب أخوه او أخته بالمرض نفسه . وما ذلك الا لأن الوسائل الوقائية عندنا لا تدعم الوسائل العلاجية . هذا مع العلم بان الريف العربي بوجه عام ، لا يزال مفتقراً الى الطب العلاجي والوقائي معاً

٣ - قلة اهتمام المدارس بأمر الصحة

والسبب الجوهري الثالث لتخلفنا الصحي أن مدارسنا لا تهتم بأمر الصحة الا فيما ندر . فان كثيراً منها لا تعتبر علم الصحة مادّة من موادّ التدريس القانونية . وان هي اعتبرته كذلك ، فانها لا تعنى بغير المعلومات الصحية ، فيصبح التعلّم لفظياً عديم الجدوى . مثال ذلك انها تعلم التلميذ طبقات العين بالتفصيل ، ولا تعلمه ماذا يجب ان يفعل عندما يسقط في عينه جسم غريب ، او كيف ينتزع هذا الجسم دون ان يجرح الحدقة .

ثم ان المدارس قلّما تعكف على تقوية أبدان التلاميذ عكفها على تثقيف عقولهم . فكم مدرسةٍ تُهمل فحوص التلميذ الطبية الشاملة عند دخوله الى المدرسة ، كما تتساهل في متابعة هذه الفحوص سنةً بعد سنة . وكم مدرسة تتهاون بقواعد الصحة فيما يتعلق بموارد الشرب وبيوت الخلاء وغرف الدرس

ـ سعتها وتهويتها وتدفئتها ومقاعدها . وكم مدرسة تحرم تلاميذها من فترات الراحة والاستجمام في أثناء النهار الدراسي ، بحجة ان هذه الفترات انما هي مضيعة للاوقات الثمينة . وقد لا تكتفي بهذا الحرمان فتمدد النهار الدراسي ساعةً او ساعتين حرصاً على تلك الأوقات .

رابعاً : التربية والصحة

اذا صحّ ان هذه هي الاسباب الجوهرية لتخلفنا الصحي ـ وهو صحيح فيما نعتقد ـ فهل تستطيع التربية ان تتلافى هذه الاسباب ؟ لاريب ان بامكان التربيـة ان تتلافاها الى حـد بعيد . وذلك بنشر التعليم الصحي في صفوف الصغار والكبار جميعاً .

١ ـ التعليم الصحي للصغار

ان مسؤوليـة رفع المستوى الصحي في المجتمع لا تقع على كواهل المتخصصين في الطب والتمريض والصحة العامة فحسب ، وانما يُشاركهم في تحمُّلها جميع المواطنين . ونخصُّ منهم بالذكر الذين يعنون بتربية النشء . ولا ريب ان المدرسة ـ بالتعاون مع البيت ـ تستطيع ان تمثِّل دوراً خطيراً في تحسين الحالة الصحية في المجتمع العربي ، على اعتبار أنها تتناول الافراد وهم في اول أدوار النمو واكثرها قابليةً للتكيُّف . وبدون معاونة المدرسة يتعذَّر على المؤسَّسات الطبِّية والاجتماعية ان تقوم بالتربية الصحيـة المنشودة ، مهما بلغت وسائلها الفنية من الجودة والاتقان .

لنأخذ ـ مثلاً ـ مشكلة وفيات الاطفال التي أشرنا اليها آنفـاً . ان هـذه المشكلة العويصة تُساهم اليوم في حلِّهـا مختلف المؤسسات الطبيـة

والاجتماعية ، وتبذل في سبيلها جهوداً جبّارة . غير ان هذه الجهود لا يمكن ان تتكامل فائدتها الا اذا كان ثمة أمهات مستنيرات يدركن قيمة قواعد الصحة ، ويعرفن أصول العناية بالطفل . هؤلاء الامهات تصنعهنّ مدارس البنات ، مدرّبةً اياهن على أصول التدبير المنزلي وبخاصة رعاية الاطفال وتربيتهم (١) .

ولنضرب مثلاً آخر بشأن الامراض المتفشية في صفوف المجتمع العربي . هذه الامراض يعمل اليوم على تخفيف وطأتها ـ وقايةً وعلاجاً ـ الاختصاصيون المعنيون بالأمر ، وليس من يُنكر خدماتهم الجليلة في هذا السبيل . غير ان هذه الخدمات لا يمكن ان تُكلَّل بالنجاح الذي يتوخاه المصلحون الا اذا كان ثمة مواطنون مستنيرون ، يتلهّبون غيرةً على المستوى الصحي في البلاد ، ويساهمون في تحسينه . وكيف السبيل الى مواطنين مستنيرين من هذا النوع ، اذا لم تعمل المدارس على صنعهم ؟

والمدرسة المتجدّدة لا تعدم الوسائل الفعالة لتحقيق هذه الامنيّة الغالية . فهي تجعل علم الصحة من موادّ التدريس الاساسية . اي انها تُحلّها في صلب مناهج التعليم لا على هامشها ، وتدرّسها وفقاً لحاجات البيئة التي يعيش فيها التلاميذ ، لا بصورة عامة عديمة الصلة بهم . « ففي مدارس القرى ـ مثلاً ـ تُدرَّس نظافة القرية والتخلّص من الفضلات والطُّفيليّات واخطارها ، وفي المدينة تُدرَّس امراض الصناعات ، وفي مدارس البنات تُدرَّس مسائل الامومة والطفولة ، بحيث تلائم الدراسةُ التلميذَ ويستطيع ان يستفيد ويفيد منها في حياته » (٢) .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل تربية البنات

(٢) الدكتور احمد حلمي شاهين ، « حلقة دراسات الصحة والعلاقات الانسانية » ، القاهرة ، ٩ ـ ١٤ مارس ١٩٥٢ ، ص ٣٤ .

كذلك تدرِّس المدرسة الحديثة علم الصحة بطرق حديثة تستعمل فيها انجع الوسائل البصرية والسمعيـة ، كالصور والخطوط البيانيـة والافـلام السينمائية ، اعتقاداً منها ان التعليم اللفظي وحدَهُ لا يُجدي نفعاً كبيراً (١). ولعل الافلام أجدى وسائل الايضاح ، فهي مليئة بالحركة والحياة والاصوات والالوان ، ويتيسَّر لها ان تعرض اي شيء حتى الجراثيم الدقيقة ، مصوَّرةً اياها من فوق المجهر (٢) .

ومن أنجع وسائل التربية الصحية ان تحتفل المدرسة بين آونة وأخرى باسابيع تتعلق بالصحة والسلامة (٣) ، كاسبوع الصحة وأسبوع السلامـة واسبوع النظافة واسبوع الرياضة البدنية . في هذه الاسابيع تعرض المدرسة الصور والافلام ، وتعقد الاجتماعات العامَّة ، وتقيم المهرجـانات والمباريات الرياضية . وجدير بالذكر ان منظمة الصحة العالمية قد خصصت يوم ٧ نيسان من كل عام للاحتفـال بيوم الصحة في العـالم أجمع . ويَحسُن بمدارسنا جميعاً ان تشترك في هذا الاحتفال .

---

(١) لقد ظهرت في الآونة الاخيرة « سلسلة كتيبات تعليم الصحة في المدارس » وضعها الدكتور روبير كرم والاستاذ حنا غالب، باتفاق وزارة التربية الوطنية اللبنانية وبعثة عمليات الولايات المتحدة الاميركية (النقطة الرابعة) مع مساهمة وزارة الصحة والاسعاف في لبنان . واليك أسماء بعض هذه الكتب الممتعة وقد نشرتها النقطة الرابعة :

(١) سلامة الاسنان ، تشرين الثاني ١٩٥٣

(٢) المدرسة الصحية النموذجية ، كانون الثاني ١٩٥٤

(٣) المعلم وصحة التلاميذ ، تموز ١٩٥٤

(٤) الاطعمة والغذاء

(٥) كيف نسمع وكيف نرى

وكذلك بدأت تظهر سلسلة أخرى لهذين المؤلفين في سبعة أجزاء ، عنوان أولها : « انت وجسدك » وعنوان الثاني : « أنت وصحتك » .

(٢) الدكتور احمد حلمي شاهين ، « حلقة دراسات الصحة والعلاقات الانسانية » ، القاهرة ، ٩ ـ ١٤ مارس ١٩٥٢ ، ص ٣٢ و ٣٣ .

(٣) Safety First

ان التربية الصحية ـ شأنها كشأن التربية من سائر نواحيها ـ تعنى بالمعلومات والمهارات والاتجاهات . اي انها تستهدف تغيير ما في نفس المتعلم من حيث آراؤه وسلوكه واتجاهه . ولذا فان المدرسة لا تستطيع ان تؤدي رسالتها الصحية على خير الوجوه الا اذا ساعدت المتعلم على اكتساب المعلومات الصحية اولاً ، والعادات الصحية ثانياً ، والاتجاهات الصحية ثالثاً (١) .

(١) المعلومات الصحية

لا بد للمتعلم اولاً وقبل كل شيء ان يتزوّد المعلومات الصحية العلمية ، ليستعين بها على حفظ صحته واتقاء الامراض ومعالجتها بقدر المستطاع . فالمستوى الصحي في المجتمع لا يمكن ان يرتفع الا اذا نال افراده قسطاً من الثقافة الصحية .

ولا يخفى ان جمهرة العامة في المجتمع العربي تنقصهم هذه الثقافة . يدلّنا على ذلك الخرافات والترّهات الصحية المتفشية في صفوفهم ، وقد سبقت الاشارة اليها في هذا الفصل . فلا بد لكل مواطن من معرفة قواعد الصحة فيما يتعلق بالتغذية والراحة والنوم والنظافة والرياضة البدنية والهواء الطلق وأشعّة الشمس وما الى ذلك .

ولا بد للمواطن ايضاً من الالمام بطرق انتقال الامراض وخصوصاً المعدية منها . فامراض العيون ـ مثلاً ـ تنتقل بوساطة الذباب او الغبار

(١) United Nations World Health Organization, Expert Committee on Health Education of the Public, First Report, Paris, 7-11 December 1953, p. 10.

المتطاير ، وحمّى الملاريا تنتقل بوساطة البعوضة من فصيلة الانوفيليس . كذلك لا بد له من الالمام بطرق الوقاية من هذه الامراض ، كالتطعيم وقايةً من الخانوق ، والتلقيح وقايةً من الجدري ، وغير ذلك مما يوصي به الاطباء .

وكذلك لا بد للمتعلم من ان يدرك ضرورة الذهاب الى الطبيب عند الحاجة . ان للانسان نزعة الى الاهتمام بحالة المرض اكثر من اهتمامه بحالة الصحة ، وقديماً قيل : « الصحة تاج على رؤوس الاصحاء لا يراه الا المرضى » . وكثير من الناس يتهاونون بامر الصحة ، فلا يراجعون الطبيب حتى يشتد بهم المرض ويجبرهم على لزام الفراش ، وقد لا يراجعونه حتى تسوء بهم الحال ويتعذّر شفاؤهم . وقليلون هم الذين يدركون الحكمة في استشارة الطبيب من وقت الى وقت ، من غير ان يشعروا بضعف او ألم ، على اعتبار ان ثمة امراضاً لا تبدو اعراضها للعيان ، فان لم يكتشفها الطبيب قبل ظهورها فقد يستفحل امرها وتتعذر معالجتها .

(٢) العادات الصحية

ومن واجب المدرسة ايضاً ان تبثّ العادات الصحية بين التلاميذ . فالمعلومات الصحية وحدها لا تضمن اتّباع النهج الصحي في حياة الفرد والجماعة . وأية فائدة تُرتجى من معلومات يستظهرها التلميذ دون ان يطبّقها على حياته اليومية . فالمعرفة الصحية انما هي وسيلة الى المعيشة الصحية . وقديماً قال حكماء الصين : « اذا سمعتُ الشيء نسيتُه ، واذا رأيته ذكرتُه ، انما اذا مارستُهُ فاني اعرفُهُ معرفةً حقّة » .

وكثير من العادات الصحية ينبغي للولد ان يكوّنها في البيت وفي

المدرسة الابتدائية . فهناك في صغره يتعلم ـ مثلاً ـ ان لا يستعمل مشط غيره او منديل غيره ، وان لا يضع اصابعه في فمه او يقضم اظافره بأسنانه ، وان لا يشتري الحلويات المكشوفة المعرَّضة للذباب والغبار . كذلك يتعلم في حداثته ان يغسل يديه قبل تناول الطعام وقبل مبارحة بيت الخلاء ، وان يحافظ على نظافة جسمه ولباسه ، وان يراعي القواعد الصحية فيما يتعلق بالنوم والراحة والرياضة والتغذية والكساء وغير ذلك .

وما يصحُّ ان يقال في تكوين العادات المتعلقة بالصحة الخاصة ، يقال ايضاً في تكوين العادات المتعلقة بالصحة العامة . فينبغي للمدرسة ان تعلِّم تلاميذها منذ الصغر ان لا يسعلوا او يعطسوا في وجه الآخرين ، وان لا يبصقوا في السيارة او القطار ، وان لا يكون سلوكهم في حال من الاحوال منافياً لمقتضيات الصحة العامة .

ولا بد للتلاميذ ايضاً من ان يتعوَّدوا المساهمة في خلق بيئة صحية . فيُعيَّن فريق منهم ـ مثلاً ـ لمحاربة الذباب ، وفريق آخر لمحاربة البعوض ، وفريق آخر لمحاربة العادات غير الصحية كقضاء الحاجة في جوانب الطرق ، او سقي البساتين بالقاذورات ، وغير ذلك مما يعمل على نشر الامراض والأوبئة .

ولا ريب ان الدروس العملية عظيمة الفائدة . فالدروس النظرية ـ على اهميتها ـ لا تجدي نفعاً كبيراً الا اذا اقترنت بالدروس العملية ، وعملت معها على تحسين الحالة الصحية في حياة الفرد والجماعة . قال احد المربين المعاصرين بهذا الصدد : « ان التعلم عملية تطبيقات لا عملية محفوظات لفظية ، والانسان يتعلم بالعمل . فاذا نحن اردنا ان يكون لتربيتنا اثر فعَّال في حياة المتعلم الصحية وغير الصحية ، فان السبيل الوحيد

الى ذلك هو العمل والممارسة » (١) .

(٣) الاتجاهات الصحية

ان المعارف والعادات الصحية لا تُجدي نفعاً كبيراً ان لم تقترن بالاتجاهات الصحية القويمة . فلا بد للمتعلم من الايمان بأهمية الصحة في حياته وحياة جماعته ، وبوجوب المحافظة عليها والعمل على رفع مستواها .

قد تُزوِّد المدرسة تلاميذها التعاليم الصحية ، وقد تحملهم على العمل بهذه التعاليم الى حد محدود . غير ان تربيتهم الصحية لا تتكامل حتى يقتنعوا بضرورة الحفاظ على صحتهم وصحة مجتمعهم ، ويتقبَّلوا القواعد الصحية عن رغبة صادقة تتغلغل في صدورهم وتستولي على اذهانهم . فاذا لم يستحوذ عليهم هذا الاقتناع فانهم لا يلبثون ان يتناسوا ما اكتسبوه من قواعد صحية وما كوَّنوه من عادات صحية .

ولعل اكبر دليل على صحة هذا القول ان عدداً كبيراً من الناس يقعون في مخالب الامراض الفتَّاكة ، لا لأنهم يجهلون خطرها او طرق الوقاية منها بل لانهم ليسوا مقتنعين كل الاقتناع بضرورة اتقاء شرها ، فتراهم يتهاونون بالتدابير الوقائية او يهربون منها .

وما يصحُّ ان يقال في ضرورة الاتجاه نحو الصحة الخاصة يصح ان يقال ايضاً في الاتجاه نحو الصحة العامة . فلا بد للمتعلم من ان يقتنع اقتناعاً كلّياً ان صحته منوطة بصحة الجماعة التي يعايشها ، وانه ليس بامكانه المحافظة على صحته الا بالمحافظة على صحة هذه الجماعة . ولعل الاوبئة

---

(١) Ryan, W. Carson, United Nations World Health Organization, Expert Committee on Health Education of the Public, « How People Learn», Paris, 7-11 December 1953, p. 1.

والامراض المعدية من أدلّ الامور على ارتباط مصلحة الفرد بمصلحة المجتمع. قال بعض المربين بهذا الصدد ما معناه :

« ان التربية الصحية وسيلة فعّالة للتربية الاجتماعية . ومن أهم اهدافها ان تغرس في نفس المتعلم الشعور بالمسؤولية نحو صحة جماعته والرغبة الشديدة في العمل على خيرها وسلامتها . وذلك بمضاعفة قوته ومناعته ، وبحماية الآخرين من أمراضه المعدية » (١) .

٣ – التعليم الصحي للكبار

ويقصد بذلك نشر المبادىء الصحية بين جمهور الشعب ، وتعويدهم العادات الصحية التي تقيهم شر الامراض ، وتقوّي ايمانهم باهمية الصحة في حياة الفرد والمجتمع . ولا ريب ان حاجة الاميين الكبار الى التربية الصحية لا تقل عن حاجة الصغار . فهي تساعدهم على تفهّم المشاكل الصحية العامة ، وتثير وعيهم لادراك خطورة الاوبئة والامراض الفتاكة ، وتوقظ اهتمامهم للمساهمة في دفع أذاها عنهم .

ان هذه الامراض التي تقاسي البلاد العربية منها الامرّين لا يستطيع الاختصاصيّون ان يخفّفوا وطأتها ، ما لم يهبّ المواطنون الى معاونتهم . وهذا لا يتيسّر الا بنشر الثقافة الصحية عن طريق المدرسة والتربية الأساسية. فهذه مياه الشرب التي تنساب مكشوفةً فتكون عرضة للتلويث والفساد ، وهذه المياه الآسنة التي يتكاثر فيها البعوض فتعبث بالصحة العامة ، وهذه الفضلات المتراكمة التي يتوالد فيها الذباب وتنبعث منها الروائح الكريهة المؤذية ، وهذه المزابل المكوّمة التي تتدفق منها الحشرات والهوامّ فتعمل

---

(١) Thorndike, E.L. & A.J. Gates, « Elementary Principles of Education », 1930, p. 48.

على نشر الامراض والاوبئة ، وهذه الاوساخ التي يُخلّفها الانسان والحيوان على جوانب الطريق وفي زوايا الحقول فيعمّ فسادها وضررها ، وهذه القاذورات التي تُقنّى لها الاقنية لتسقي البساتين فتكون مقرّاً للجراثيم القتالة ، وهذه الخرافات والترّهات والعادات غير الصحية التي تسيطر على حياة الاميين في كل مكان ـ جميع هذه الآفات وامثالها ، من يستطيع ان يضع لها حدّاً ، بل ان يستأصلها ويخلّص البلاد العربية من شرورها غير المواطن المستنير الذي نال قسطاً من الثقافة الصحية وهو على مقاعد المدرسة او في صفوف تعليم الاميين ؟

ولا يخفى ان نجاح التعليم الصحي في مجتمع ما يتوقف ، الى حد بعيد ، على ادراكه طبيعة الامراض واسبابها وكيفية الوقاية منها ، وتفهّمه الاخطار الجسيمة التي يتعرض لها اذا هو لم يتّقِ شرها . فكثير من المشاريع الصحية في البلاد العربية قد أخفقت لانها كانت تُفرَض على الاهالي فرضاً ، او تُقدَّم اليهم هدية من غير ان يقتنعوا بفائدتها او يشعروا بالحاجة اليها . وبتعبير آخر ، ان التعلّم الصحي ـ شأنه كشأن التعلّم في سائر النواحي ـ يقتضي تغييراً في سلوك الافراد . وهذا التغيير لا يتم على خير الوجوه الا اذا نشأ عن تفهّم عميق لمعنى الصحة ، واقتناع كلّيٍّ بضرورتها ، وسعي حثيث لكسبها والمحافظة عليها . (١)

والى جانب هذا التعليم الصحي يجب ان تتوافر للناس اسباب الصحة في المساكن والمعامل والمتاجر والشوارع ووسائل النقل وغير ذلك . والحكومات وسائر المؤسسات لا تستطيع ان تقوم بهذا العمل الخطير الا بمعاونة مواطنين مستنيرين نالوا قسطاً وافراً من الثقافة الصحية .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الاساسية .

والخلاصة ، ان التربية الصحية ضرورية لحياة الفرد والمجتمع معاً ، ولا بد للعالم العربي من ان يعيرها جانباً عظيماً من اهتمامه . ولعل افضل ـ ما نختم به هذا الفصل الكلمة التي صدّرناه بها ، وهي : « ان يكون الفرد مخلوقاً صحيح الجسم اول متطلبات النجاح في حياتـه . وان تتألف الأمة من مخلوقات اصحاء الاجسام اول شروط الفلاح في حياتها » .



الباب الرابع

مكانة التربية في حياة الفرد والمجتمع

١٦ ـ المدرسة

محتويات الفصل

اولاً : نشأة المدرسة

١ ـ المدرسة البيتية

٢ ـ المدرسة القبلية

٣ ـ المدرسة الحقيقية

ثانياً : مميزات المدرسة

١ ـ المدرسة بيئة تربوية مبسّطة

٢ ـ المدرسة بيئة تربوية مصفّاة

٣ ـ المدرسة بيئة تربوية موسّعة

٤ ـ المدرسة بيئة تربوية صاهرة

ثالثاً : وظائف المدرسة بازاء سائر المؤسسات التعليمية

١ ـ المدرسة أداة استكمال

٢ ـ المدرسة أداة تصحيح

٣ ـ المدرسة أداة تنسيق

رابعاً : مُنزَلقات المدرسة

١ ـ الانعزالية

٢ ـ الرجعية

٣ ـ الاهتمام بمستقبل الولد دون حاضره

الفصل السادس عشر

المدرسة

ان الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد .

بسمارك

بامكان المدرسة ان تغير نظام المجتمع الى حد بعيد . وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية (١) .

ديوي

بعد ان تحدثنا في البابين السابقين عن الاسس النفسية والاجتماعية التي تُبنى عليها التربية ، بقي علينا ان نتحدث في هذا الباب الاخير عن مكانة التربية في حياة الفرد والمجتمع ، مبيّنين ما تستطيع ان تقوم به التربية في سبيل تحقيق امكانيات الفرد من الجهة الواحدة ، وسد حاجات المجتمع ومتطلباته من الجهة الاخرى . وها نحن نبدأ الكلام عن المدرسة

(١) Quoted in Kilpatrick, W.H., « Source Book in Philosophy of Education », 1934, p. 4.

ـ هذه المؤسسة المهمة التي اقامها المجتمع لتتولّى تربية نشئه في مختلف مراحل التعليم .

وتُعتبر المدرسة من المؤسسات القَيِّمة على الحضارة العالمية . وقد اشار احد المربين الى ذلك بقوله : « هنالك مؤسسات رئيسية خمس تتولى امر الحضارة ، محتفظةً بماضيها وصائنةً حاضرها ومؤمّنةً مستقبلها التقدّمي . وهذه المؤسسات هي البيت والمدرسة والدولة ومؤسسة العمل ومؤسسة الدين ... وتقوم كلٌّ منها على فكرة جوهرية تبرّر وجود المؤسسة وتُبيِّن الخدمة التي تؤديها الى الحضارة ... اما الفكرة التي تقوم عليها المدرسة فهي التنشئة ـ تنشئة الجسم والعقل معاً . وعلى هذا تكون المدرسة قد أسدت الى الولد ما اسدته الدهور الى الجنس البشري بأسره (١) .

اولاً : نشأة المدرسة

وتوطئةً للحديث عن مميزات المدرسة ووظائفها ومُنزلقاتها ، نرى من الخير ان ننظر اولاً في نشأتها . فالمدرسة اليوم غيرها بالأمس . وما وصلت الى ما هي عليه الآن الا بعد ان مر على نشأتها ادوار عدة ، اهمّها الثلاثة التالية : (٢) .

١ ـ المدرسة البيتية

في الدور الاول كان الأبوان وحدهما المسؤولين عن تربية الأولاد ،

---

(١) Horne, H. H., « The Philosophy of Education », 1930, pp. 1,2.

(٢) Monroe, P. « A Textbook in the History of Education », 1922, Chapter I and « A Brief Course in the History of Education», 1940, Chapter I.

وكانت العيلة البدائية ـ كما مر معنا ـ تقوم بوظائف عديدة وفي جملتها وظيفة التربية (١) . فكان الصبي يخرج مع والده يعاونه في طلب الرزق ، وكانت البنت تبقى في البيت تعاون والدتها في اعداد الطعام واللباس والمأوى . وكان التعلّم يتم في الحالتين بالتقليد والممارسة . وجدير بالذكر ان المعلم قد اعتُبر قديماً ويُعتبر الى يومنا هذا عوضاً من الأبوين (٢) .

وعلى ذلك كانت عملية التربية تأخذ مجراها عرضاً من دون ان يتعمّدها احد ، ومن دون ان يشعر بوجودها احد . اي انها كانت تجري في الوقت الذي يكون فيه افراد العيلة منهمكين في امر معيشتهم . فلا الوالدان كانا يدريان بانهما يقومان بدور المعلم ، ولا الأولاد كانوا يدرون بانهم يتممون دور التلاميذ . والجميع يشتركون في العمل سعياً وراء ضرورات الحياة ، وقلّما يتعمد الأبوان تعليم الأولاد .

وغني عن القول ان الأولاد كانوا يتعلمون اشياء كثيرة عن طريق اللعب ، اذ يقلّدون الأبوين في اعمالهما اليومية ويصنعون ادوات صغيرة شبيهة بالأدوات التي يستعملانها . فكان الصبي ـ مثلاً ـ يصنع القوس والنشابة ويلعب بهما ، وكانت البنت تصنع بعض مواعين الطعام او ادوات الخياطة وتلعب بها .

٢ ـ المدرسة القبلية

على ان مدرسة البيت لم تكن كافية لسد جميع حاجات الاقوام البدائية . لان الانسان البدائي ـ شأنه كشأن الانسان المتحضّر ـ

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية العيلية .

(٢) In loco parentis

كان لا بد له من الاهتمام بالحياة الروحية ، فضلاً عن اهتمامه بالحياة الجسدية . اما الحياة الجسدية وما تستلزمه من طعام وكسوة ومأوى ، فقد كان بامكان الوالدين ان يعدّوا الاولاد لها . واما الروحية فقد وجدوا انفسهم عاجزين عن اعدادهم لها ، فاستعانوا بخبراء القبيلة ويطلق عليهم اسم العرافين (١) .

ويقصد من الحياة الروحية عند الانسان البدائي عقائده وطقوسه الدينية . فكان يؤمن بالارواح والقوى المستترة ، ويعتقد فوق كل شيء ان لكل جسم مادي نفساً او قريناً . ومما حمله على عقيدته هذه ظلّه الذي يظهر في الايام المشمسة والليالي المقمرة ، وصورته التي تنعكس في الماء ، والحلم الذي يراه في نومه . وكان تفسيره للاحلام ـ مثلاً ـ ان قرينه يغادر جسمه ليلاً ويقوم بمغامرات مختلفة . وعلى اساس هذه العقائد الخرافية كان الانسان البدائي يبني سلوكه اليومي ومنهاجه في الحياة . فكان يقوم بطقوس خاصّة يرافقها الرقص والتعديد وتفسير الخرافات والتقاليد والاساطير . وكان الغرض من هذه الطقوس استرضاء تلك القوى المستترة وتهدئتها .

وجدير بالذكر ان تعليل الانسان البدائي للظواهر الطبيعية والنفسية ، كالظلال والاحلام ، وان اختلف في ظاهره عن التعليل العلمي الحديث ، فانه لا يختلف عنه في جوهره . فالتعليلان معناهما محاولة الانسان استكشاف اسباب تلك الظواهر التي تحيط به من كل جانب . فالانسان البدائي رأى من خلالها الارواح والقرناء ، على حين ان الانسان المتحضر رأى من خلالها النواميس الطبيعية والقواعد السيكولوجية .

---

(١) Shamans or familiars

وكما ان الولد في عصرنا هـذا يجب عليه ان يعرف النواميس الطبيعية وكيفية اخضاعها لارادته ، كذلك فان الولد في العصور البدائية كان يجب عليه ان يطلع على اخبار الارواح والقرناء وكيفية ترضيتها ومعالجتها . وهذا هو الذي كان يدفع الوالدين الى الاستعانة بالعرافين على تعليم اولادهم . هؤلاء العرافون كانوا يعرفون اخبار هذه القوى المستترة ويرئسون الطقوس التي كانت تقام استرضاءً لها ، فكان يُعهَد اليهم في إطلاع الناشئين على تلك الاخبار وتدريبهم على تلك الطقوس ، وخصوصاً عندما يناهزون للبلوغ . غير ان المدرسة القبلية لم تكن مدرسة حقيقية بمفهومها المألوف .

٣ - المدرسة الحقيقية

واخيراً ظهرت المدرسة الحقيقية يديرها معلمون من اهل الاختصاص ، وقد عمل على ظهورها عوامل عديدة اهمها الثلاثة التالية : (١)

العامل الاول غزارة التراث الثقافي . ومعنى ذلك انه كلما تحضّر الانسان وانتظم مجتمعه وازداد علمه تعذر عليه ان ينقل ثقافته من جيل الى جيل ، بدون ان يكون له مؤسّسة خاصّة تؤدّي هذه الخدمة الجليلة . وهكذا قامت المدرسة وقام المعلمون ليكونوا حلقة اتصال بين التراث الثقافي والاجيال الطالعة .

والعامل الثاني تَعقُّد التراث الثقافي . اي ان الانسان ، اذ يتقدم في طريق الحضارة ، لا تغزر ثقافته فحسب ، بل تزداد تعقّداً واشكالاً ، فيتعسّر نقلها الى الجيل الجديد لبعد الشقة بين مفاهيمه ومفاهيم الجيل

---

(١) Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 357-361.

القديم (١) . من هنا جاءَت اهمية المدرسة في تبسيط المواد الثقافية وتدريجها .

والعامل الثالث الذي جعل المدرسة ضرورة لا يُستغنى عنها ، استنباط اللغة المكتوبة وايداعها التراث الثقافي . ومعنى ذلك انه صار لزاماً على الناشئين ان يتعلَّموا هذه اللغة ، بغية الاطلاع على مُحتوياتها الثقافية . ومن يستطيع ان يقوم بهذه المهمَّة الخطيرة غير المدرسة والمعلمين ؟

على هذا النحو نشأت المدرسة مع طائفة من المعلمين ذوي الاختصاص . وما زالت هذه المؤَسَّسة تتطوَّر عبر الاجيال ، متأثِّرة بالعوامل الدينية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، حتى وصلت الى ما هي عليه الآن من الرُّقي والتقدُّم (٢) .

وكانت المدارس في اول عهدها من شأن الهيئات الخاصَّة ، وفي طليعتها الهيئَات الدينية . وقد ساهمت هذه الهيئات عبر الاجيال في تربية النشء واعلاء شأن العلم والتعليم . غير ان الدول الحديثة اخذت تهتمُّ بالتربية ايضاً ، ولا سيما بعد النهضات القومية والديمقراطية التي ظهرت في معظم انحاء العالم منذ أواخر القرن الثامن عشر ـ تلك النهضات التي كان يهمُّها كثيراً تنوير الجماهير وتحسين حالهم . فلما رأت هذه الدول ان الهيئات الخاصة ـ مهما بلغت من اليسار وحسن التنظيم ـ يتعذَّر عليها ان تَضطلع باعباء التربية وحدها ، هبَّت الى نجدة هذه الهيئَات ، فأسعفتها اولاً بالمُنَح المالية ، ثم قامت بانشاء مدارس رسمية الى جانب

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل ضرورة التربية.

(٢) Chapman , J.C. , and G.S. Counts , « Principles of Education ». 1924, pp. 37-41.

المدارس الخاصة . وسنعود الى الكلام عن المدارس الخاصة والمدارس الرسمية في فصل التربية والدولة .

والآن بعد هذه اللمحة التاريخية السريعة ننتقل الى البحث في مُميِّزات المدرسة .

ثانيا : مُميزات المدرسة

هكذا نشأت المدرسة وتطوَّرت حتى اصبحت المؤَسَّسة المختصَّة بتربية النشء ، تُعاونها في مهمَّتها الخطيرة العيلة وسائر المؤَسَّسات التعليمية . ومع توالي الاجيال جرت المدرسة شوطاً بعيداً في طريق الاختصاص ، وامتازت عن سائر المؤسسات في كل ما يتعلق بالشؤُون التربوية . وهذه اهم مميِّزاتها كما يراها كبار المربين (١) .

١ – المدرسة بيئة تربوية مُبَسَّطة

لقد مرَّ معنا ان البيئة التي نعيش فيها يَتخلَّلها التعقيد والاشكال ، وتتشابك موادُّها العلمية تشابكاً يجعل اقتباسها على جانب عظيم من الصعوبة . إزاءَ هذه الصعوبة التي يُجابهها المتعلم ترى المدرسة لزاماً عليها ان تبسط له هذه الموادّ وتسهِّل عليه تحصيلها . من هنا جاءَت اسماء بعض كتب التدريس التي نراها بين أيدي الصغار ، كالحساب البسيط والبسيط في القواعد وتيسير قواعد اللغة وما الى ذلك .

---

(١) Dewey, J., « Democracy and Education », 1940, pp. 22-26; Chapman, J.C. and G.S. Counts, « Principles of Education », 1924, pp. 46, 47; Brubacher, J.S., « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 188,189.

وتتوسّل المدرسة الى تسهيل الموادّ العلمية بوسيلتين : الاولى اختيار المواد التي تُلائم عقلية المتعلم وتسدّ حاجاته ، ونَبذ الموادّ التي يعسر عليه فهمها ويتعذّر هضمها . والوسيلة الثانية تصنيف الموادّ وتدريجها من السهل الى الصعب ، ومن المعلوم الى المجهول ، ومن المُدرَكات الحسّية الى المُدرَكات المجرّدة . وعلى هذا النحو تستطيع المدرسة ان تُنجز ما تعجز عنه سائر المؤَسسات الاجتماعية .

٢ ـ المدرسة بيئة تربوية مُصفّاة

وكما ان البيئة يتخلّلها شيء من التعقيد ، كذلك فانه يتخلّلها شيء من الفساد ، بحيث يختلط فيها الخير بالشر والفضيلة بالرذيلة . ولما كانت المدرسة حريصة على ان لا تنقل الى الجيل الناشىء غير الخير والجمال ، فانها تُحاول ان تُنقّي بيئته من الفساد وتُصفّيها من الدَّرَن .

وبعبارة اخرى ، ان الناشىء الصغير ـ شأنه كشأن النبتة الرَّخصة ـ يحتاج الى الحماية والرعاية حتى يتمّ نضجه ويقسو عوده ، ويصير قادراً على مُجابهة مفاسد المجتمع . ولذا فان من واجب المدرسة ان تقيه شر هذه المفاسد ، وتخلق له جواً مُشبَعاً بالفضيلة والتقوى ، حتى اذا شبّ على حبّها وسار في طريقها وهو بين جدران المدرسة ، سهل عليه مُتابعة سيرته الحسنة فيما بعد .

٣ ـ المدرسة بيئة تربوية مُوسّعة

ومن مميّزات المدرسة ايضاً انها لا تقتصر على تعليم الناشىء عن طريق اختباراته الشخصية المُباشرة ، بل تعلمه ايضاً عن طريق اختبارات

الآخرين (١) . وبذلك تعمل على توسيع أفقه من حيث الزمان والمكان .

اما من حيث الزمان ، فان المدرسة تحاول ان تضمّ الى اختبارات المتعلم المباشرة بعض الاختبارات التي كدّسها الجنس البشري ، على مرور الاجيال ، وأودعها الكتبَ والمجلّدات . اي انها تطلعه على ما تيسر من التراث الثقافي المتحدِّر من العصور السالفة .

واما من حيث المكان ، فانها تحاول ان تضمّ الى اختبارات المتعلم المباشرة بعض اختبارات اخوانه في البشريّة القاطنين في سائر انحاء العالم . اي أنها تطلعه على ما يجري في العالم المعاصر . وهذا أمر يسير بفضل وسائل النقل والمواصلات الحديثة .

٤ - المدرسة بيئة تربوية صاهرة

ان تلاميذ المدرسة - وبخاصّة المدرسة العامّة الرسميّة - خليط من عناصر متفرِّقة ، تمثِّل مختلف الفئات والطبقات في الامة . ولذلك يعوزهم كثير من الائتلاف والاندماج . والمدرسة تعمل عادةً على توحيد ميولهم ونزعاتهم ، وصهرهم في بوتقة قومية واحدة . ومتى انصهر المواطنون على هذه الصورة وهم بين جدران المدرسة ، سهل عليهم التفاهم والتعاون بعد الخروج الى معترك الحياة . قال احد المربين المعاصرين بهذا الصدد ما معناه : « لعل اعظم ما يشفع بالمدارس الرسمية العامّة انها تجمع بين جدرانها اولاداً من مختلف الفئات العنصرية والوطنية والدينية والسياسية والاقتصادية ، وتفسح لهم مجال التواصل والتشابه الثقافي » (٢) .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل وظائف التعليم .

(٢) Brubacher, J.S., « Modern Philosophies of Education », 1950, p. 142.

راجع ايضاً ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والديمقراطية .

ولا ريب ان رابطة الثقافة المشتركة من اقوى الروابط القومية وابعدها اثراً في حياة المجتمع . والموادُّ التدريسية التي تعمل على توثيق هذه الرابطة هي تاريخ البلاد وجغرافيتها ، والتربية الوطنية ، واللغة القومية وآدابها (١) .

ثالثاً : وظائف المدرسة بازاء سائر المؤسسات التعليمية

ان المدرسة ، وإن تكن هي المؤسسة المختصة بشؤون التربية ، فانها ليست الوحيدة التي تهتم بها او ببعض نواحيها . فهنالك ـ مثلاً ـ العيلة والمُنظَّمات العلمية والمِهنية ، والجمعيات الدينية والادبية ، والهيئات الرياضية والكشفية ، والصحافة ، والأذاعة ، والسينما ، وغيرها . جميع هذه المؤسسات تعنى بامر التربية الى حد محدود ، مُشاركةً المدرسة في مهمتها الخطيرة . فما وظيفة المدرسة بازاء هذه المؤسسات ؟ ان لها ثلاث وظائف هي الاستكمال والتصحيح والتنسيق .

١ ـ المدرسة أداة استكمال

الوظيفة الاولى استكمال ما تقوم به سائر المؤسسات من الاعمال التربوية . واول ما يجول في الخاطر بهذا الشأن أن المدرسة تستكمل ما بدأ به البيت من تربية الولد .

وعلى الرغم من قيام المدرسة كمؤسسة اختصاصية ، فان البيت لا يفقد صفته التربوية ، بل يظلُّ محافظاً عليها ، يمدُّ الى المدرسة يد المعونة كلما اقتضت الحاجة ، فيكون الاثنان مُتكافلَين مُتضامنَين فيما يتعلق بتربية الولد .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل القومية والعالمية في التربية .

والمدرسة حريصة جداً على التعاون الوثيق بينها وبين البيت . وهي لا تألو جهداً في الاتصال بالوالدين والاستعانة بهم . وكثيراً ما ترى من المناسب انشاء جمعية ، تجمع بين المعلمين والوالدين ، فيزداد بينهم التزاور والتشاور ، مما يعود على الاولاد بالخير والفلاح . وما يصحُّ ان يُقال في البيت من هذا القبيل يصحُّ ان يُقال ايضاً في سائر المؤسسات التعليمية .

٢ - المدرسة أداة تصحيح

ووظيفة المدرسة الثانية هي تصحيح الاخطاء التربوية التي قد ترتكبها المؤسسات الاخرى . فان كان هنالك نقص تلافته ، او كان فراغ ملأته . مثال ذلك : إن تعوَّد الولد في بيته عادات قبيحة ، فان المدرسة تعمل على هدمها وتشييد عادات قويمة في مكانها . وإن هو كوَّن في قاعة السينما فكرة خلقية اجتماعية مُعوجَّة ، فان المدرسة تعمل على تقويمها ، هادية اياه سواءَ السبيل . وإن هو تأثَّر بالدعايات الباطلة التي تُروِّجها الصحافة او الاذاعة ، فان المدرسة تُجهِّزه بسلاح العلم الغزير والتفكير الصحيح ليتَّقي بهما شر هذه الدعايات .

٣ - المدرسة أداة تنسيق

وهذه وظيفة المدرسة الثالثة . فهي تُنسِّق الجهود التي تبذلها سائر المؤسسات في سبيل تربية الولد ، وتظلُّ على اتصال دائم بتلك المؤسسات ، لترشدها الى افضل الاساليب التربوية ، وتتعاون معها على تنشئة الجيل الجديد احسن تنشئة . ومما لا جدال فيه ان المدرسة ، على اختلاف انواعها ودرجاتها ، هي المَرجع الاعلى في كل ما يتعلَّق بعملية التربية .

وتُعتَبر المدرسة أداة تنسيق ايضاً بمعنى انها تستثمر بقدر الامكان

الاختبارات التي يكتسبها المتعلم من مصادر مختلفة وفي اوقات واحوال مختلفة ، وتعمل على ربطها ونظم بعضها ببعض لتتكوّن منها وحدة مُترابطة مُنسجمة . ومما لا ريب فيه ان الخبرات التي يكتسبها المتعلم لا تجدي نفعاً كثيراً الا اذا اندمجت وانتظم بعضها الى بعض ، وكانت بمُجملها على اتصال وثيق بحياته اليومية (١) .

رابعاً : منزلقات المدرسة

وقبل ختام هذا الفصل لا بد لنا من القول إن المدرسة لا تستطيع ان تُحافظ على مركزها المُمتاز في المجتمع وان تؤدي رسالتها على خير وجه ، الا اذا احترست من الوقوع في بعض المُنزلقات التي تَفتكُ في ساعدها وتحول دون نجاحها . واليك اهم هذه المنزلقات : (٢) .

١ – الانعزالية

ويُقصد بالانعزالية ان تقيم المدرسة الحواجز الحصينة بينها وبين الحياة ، بدلاً من ان تجعل تربيتها على اتصال دائم بها ، تُعِدُّ النشء لها احسن اعداد .

لقد كانت المدرسة فيما مضى تعتزل الحياة ومُتطلباتها والمجتمع وحاجاته ، حاسبةً أنها في العالم ولكنها ليست من العالم ، وان مهمّتها اعداد النشء لدار البقاء لا لدار الفناء . وكانت مناهجها جامدة محدودة ، لا تتعدّى

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل مناهج التعليم .

(٢) Chapman, J.C., & G.S. Counts, « Principles of Education », 1924, pp. 47-51.

علوماً تقليدية معدودة . وكانت طرائقها تقتصر على حشو الدماغ بالالفاظ الجوفاء والرموز التي لا معنى لها ولا فائدة منها . ان مدرسة من هذا النوع لا يكون لها اي اثر في المجتمع . ويكون شأنها كشأن الجُزُر التي يفصلها عن العالم أَقنِيَةٌ اصطناعية قلَّما يُفكر في اجتيازها سُكَّان هذه الجزر . ان هؤلاء السكان يقرأون في الكتب عن العالم الذي يُحيط بهم ويعودون اليه بعد انتهاء الدوام المدرسي ، غير انهم لا يَبتنون بينهم وبينه جسوراً يمرُّون عليها ذهاباً واياباً في اثناء العمل المدرسي . وعلى هذا فان ما يقوم به التلاميذ في المدرسة لا يكون له علاقة بما يجري في العالم ، وكثير مما يتعلَّمونه تمحوه حوادث الحياة اليومية (١) .

ان المدرسة الحديثة ، تتَّقي شر الانعزالية ، وتعتبر نفسها مسؤُولة عن خدمة المجتمع واعداد النشء الجديد لسد حاجاته وتلبية مُتطلباته وخلقه من جديد . وهي تستوحي مناهجها من صميم المجتمع ومن واقع الحياة ، وتجمع في اساليبها بين النظريات والتطبيقات ، جاعلةً همَّها الاكبر تربية ابناء الامة لا تدريس موادّ المنهج (٢) .

٢ – الرجعية

ان الرجعية هي المُنزَلَق الثاني الذي يجب على المدرسة ان تحذر منه . ومعنى الرجعية التمشِّي على المبدأ القائل ببقاء القديم على قدمه ، اي التمسُّك بالقديم لمجرَّد كونه قديماً ، والابتعاد عن الجديد لمجرَّد كونه جديداً .

---

(١) National Education Association, Educational Policies Commission, « Learning the Ways of Democracy », 1940, p. 264.

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل مناهج التعليم .

واذا أصيبت المدرسة بداء الرجعية وامتنعت عن الجمع بين الصالح من القديم والصالح من الجديد ، فانها تتحجَّر وتتخلَّف عن ركب المدرسة الحديثة ، ويكون مَثَلُها كمثل البركة التي لا تتجدَّد مياهها ، فلا تلبث ان تنبعث منها الروائح الكريهة والاوبئة الوبيلة .

والمدرسة من اكثر المؤسسات تعرُّضاً للرجعية . نظرة الى تاريخ التربية ترينا ـ مثلاً ـ تمسُّكها بالموضوعات التقليدية ، مع قلة الحاجة الى تلك الموضوعات ، كما ترينا امتناعها عن ادخال الموضوعات الجديدة في مناهجها ، مع كثرة الحاجة اليها . وما أشد تعلُّقنا بالمناهج التقليدية على رغم ان بعض موادِّها قد اصبحت بالية . وما اشدَّ مقاومتنا لكل نزعة الى تعديل هذه المناهج على رغم ان رُقيَّ البلاد يتوقف ، الى حد بعيد ، على تعديلها .

ولعلنا لا نكون مغالين اذا قلنا ان من اقوى عوامل الرجعية في المدرسة المعلمين والمديرين الذين لم ينعموا بثقافة مسلكية راقية ، تعمل على توسيع آفاقهم وفتح عيونهم على مكانة التربية في حياة الفرد والمجتمع . هؤلاء ما فَتِئُوا ينهجون في تعليمهم الطرق والاساليب التي نهجها السلف الصالح ، لا يَحيدون عنها قيد شعرة ، ولا يريدون ان ينظروا الى ما يجري حولهم من تطوُّر وارتقاء ، لانهم يعتقدون مخلصين انه ليس بالامكان ابدع مما كان .

ليس كذلك المعلمون الذين ينعمون بثقافة مسلكية وخبرة واسعة . فهم يسيرون دوماً في طريق التجدُّد ، على اعتبار ان البيئة التي يعيشون فيها ويُعِدُّون النشء الجديد لها سائرة في طريق التطوُّر والارتقاء . وكيف

يستطيع المعلمون ان يساعدوا المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لهذه البيئة إن لم يكونوا من انصار التجدُّد ، مسايرين روح التربية الحديثة ؟

٣ – الاهتمام بمستقبل الولد دون حاضره

والمُنزَلق الثالث الذي ينبغي للمدرسة ان تَتَّقي شره ، هو الاهتمام بمستقبل الولد دون حاضره . ان الولد الصغير مولع بالحاضر ، خبير بمسرَّاته ، مستعدّ لان يعيش له . وله ميول وحاجات يجب ان تُؤخذ بعين الاعتبار . فمن واجب المربين ان يعاملوه معاملة الولد لا معاملة البالغ المصغَّر ، وان ينظروا الى اتكاليَّته كخاصَّة ايجابيَّة تدعو الى احترام شخصيَّته والايمان بامكان تنميتها ، لا كخاصَّة سلبيَّة تدعو الى الحط من قدره وقلة الاهتمام بحاضره (١) .

قال روسو Rousseau بهذا الصدد ما معناه : « ماذا نقول في التربية البربريَّة التي تُضحي حاضر الولد من اجل مستقبله ، وتُتعس هذا الحاضر طمعاً بسعادة بعيدة مزعومة قد لا يجود بها المستقبل ابداً » (٢) . وقد ذهب ديوي Dewey الى ابعد من ذلك اذ قال ان التربية ليست اعداداً للحياة وانما هي الحياة بنفسها .

وواقع الامر ان التربية اعداد للحياة كما هي الحياة بنفسها ، او – هي على حد تعبير احد اساتذة التربية – « اعداد للحياة عن طريق الحياة » (٣) . فلا يجوز للمدرسة ان تُضحي المستقبل من اجل الحاضر ، ولا ان تُضحّي الحاضر من اجل المستقبل . قال احد المربين المعاصرين بهذا الصدد ما

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل معنى التربية .

(٢) Quoted in Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 14.

(٣) محمد فؤاد جلال ، « اتجاهات في التربية الحديثة » ، ١٩٤٩ ، ص ٧٩ .

معنـاه : « ان التربية الرصينة تأخـذ بعين الاعتبار حـاضر الولد ومستقبله معاً . وهذا ميسور مع العلم بأنه ليس هنالك حد فاصل قاطع بين الحاضر والمستقبل او بين الطفولة والرجولة . فمستقبل الولد ينشأ تدريجاً عن حاضره ، والطفولة والرجولة تُؤَلِّفان عملية نشوء واحدة مستمرة ... ولذا كان ضرورياً ان تكون التربية مزيجاً مُحكماً من الاشتراك في الحياة الحـاضرة والاعداد لحوادثها المقبلة » (١) .

واذن فجدير بالمدرسة ، وهي تعد الولد لحياته المستقبلة ، ان لا تغضّ الطرف عن حياته الحاضرة ، بل تستثمرها ما استطاعت الى ذلك سبيلاً . واذا هي فسحت له مجال الحياة الكاملة في الوقت الحاضر ، فان ذلك مما يساعدها على اعداده للمستقبل .

وصفوة القول ، ان المدرسة هي المؤسسة التي انشأهـا المجتمع لتحافظ على ثقافة الاجيال السالفة وتنقلها الى الاجيال الطالعة . فاذا هي تعاونت مع سائر المؤسسات الاجتماعية ، ونهجت طريق التجدُّد والفلاح ، فانهـا لا تكتفي بنقل التراث الثقافي والاحتفاظ به ، بل تُحـاول ان تعزِّزه وتُصلح المجتمع الذي انشأها لخدمتـه (٢) قال بعض المربين بهذا المعنى : ان التربية ام الحضارة وحاميتها ، وعليها يتوقّف مصير هذه الحضارة (٣) . وكذلك للمؤرخ المعروف ويلز H.G. Wells كلمة مأثورة مفادها ان الحضارة العالمية هي سباق بين التربية وبـين الدمار . فاذا لم تُحرز التربيـة قصب السبق سار العالم لا محالة الى الدمار .

---

(١) Brubacher, J.S , « Modern Philosophies of Education », 1950, p. 222.

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والمجتمع .

(٣) Chapman, J. C. & G. S. Counts, « Principles of Education », 1924, pp. 12,54.

١٧ ـ مناهج التعليم

محتويات الفصل

اولاً : طبيعة منهاج التعليم

ثانياً : حالة المناهج في البلاد العربية

١ ـ مناهجنا موحَّدة بالرغم من اختلاف حاجاتنا التربوية

٢ ـ مناهجنا تقليديَّة تقتصر على الناحية الذهنية من التربية

٣ ـ مناهجنا جامدة لا تُحقِّق سياساتنا التربوية

ثالثاً : صفات المنهاج الصالح

١ ـ يجب ان يُستوحى المنهاج من حاجات المتعلم وثقافة المجتمع

٢ ـ يجب ان يكون محور المنهاج شؤُون الحياة ومشاكلها

٣ ـ يجب ان تكون موادُّ المنهاج مُتماسكة مُنسجمة

٤ ـ يجب ان يعنى المنهاج بالنواحي الذهنية والعملية والعاطفية

٥ ـ يجب ان يهدف المنهاج الى الاصلاح الاجتماعي

٦ ـ يجب ان يُراعي المنهاج الفوارق الفردية والحاجات المشتركة

الفصل السابع عشر

مناهج التعليم

يجب ان تساير المناهج القوى الديناميكية المنبثقة من الحياة العربية الحاضرة ، اذا نحن اردنا ان يكون التعليم ركناً من اركان النهضة المتوخاة .

اولاً : طبيعة منهاج التعليم

المنهاج في اللغة معناه الطريق الواضح . ويقابله في اللغات الأجنبية لفظة Curriculum (او ما يماثلها) وهي مُشتقَّة من اصل لاتيني معناه ميدان السباق . وعلى هذا فان أفضل ما يُعرَّف به منهاج التعليم انه الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلّم ، أو المضمار الذي يَجريان فيه بُغية الوصول الى اهداف التربية . ومعنى ذلك أنهما اذا اتَّبعا هذا المنهاج ، كما يجب اتباعه ، فانهما يُحقِّقان تلك الاهداف لا محالة (١) .

---

(١) Brubacher, J.S., « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 223, 224.

اذن فمنهاج التعليم يتّصل اتصالاً وثيقاً بالاهداف التربوية ، بل ان تحقيقها هو الغرض من وجوده . فليس مُستغرباً ان يختلف المنهاج باختلاف الاهداف التي يُحقّقها ، وان يتكيّف وفقاً لها . وفي واقع الامر انه ليس في أساسه سوى تفصيل للاهداف التربوية ، ولا بد لواضعيه والحالة هذه من ان يعرفوا هذه الاهداف حقّ المعرفة ، وان يُبقوها دائماً نصب اعينهم ، كما سنرى ذلك بصورة مفصّلة في هذا الفصل . فكما تكون الاهداف بصورة مُجمَلة ، هكذا يجب ان يكون المنهاج بصورة مُفصّلة (١) .

ان ازدياد عدد التلاميذ في المدارس العربية والتغيّرات السريعة في الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وتطور الحياة العيلية المستمر ، وزيادة إلمامنا بطبيعة الطفل المتعلم ـ جميع هذه الامور وما شاكلها تجعلنا نتساءل هل مناهجنا الحالية صالحة ، او هي في حاجة الى التعديل ؟ وان كانت في حاجة الى التعديل ، فما الأُسس التي يجب ان يُبنى عليها ؟

غني عن القول ان اغلب مناهجنا مُقتبَسة في الاصل من مناهج التعليم الغربية . ثم اخذ القائمون على امور التربية والتعليم يُعيدون النظر فيها ، كلما سنحت لهم الاحوال السياسية وكلما تحفّزت البلاد العربية لتنفض عنها غبار التخلّف وتساير ركب الحضارة العالمي . وقد بُذلت في سبيل تعديل المناهج جهود جبّارة ، غير ان نتائج هذه الجهود كانت في اغلب الاحيان لا تتعدّى إعادة النظر في المُقرّرات الدراسية (٢) المطلوبة للامتحانات . وذلك لان مفهوم المنهاج لدى كثيرين منا لا يزال تقليدياً يقتصر على هذه المُقرّرات التي يدرسها التلاميذ ليستعينوا بها على تأدية الامتحانات . اما النشاط الحرّ الذي يزاوله التلاميذ إشباعاً لحاجاتهم وميولهم فيُعتبر خارجاً

---

(١) المصدر نفسه ص ١١١ . راجع ايضاً ص ٢٢٣ـ٢٣١ .

(٢) Courses of studies

عن نطاق المنهاج (١) . وهذا المفهوم يتّصل اتصالاً وثيقاً بالهدف التربوي التقليدي الذي تقتصر كثير من مدارسنا على تحقيقه ، الا وهو تلقين المعلومات .

على ان فكرتنا عن اهداف التربية قد أخذت تتوسّع لتشمل النواحي العمليه والعاطفية والاجتماعية . فلا بد من أن يساير مفهومُنا للمنهاج هذا الاتجاه ، بحيث يعني مجموعة الخبرات الثقافية والاجتماعية والعمليـة والفنية التي تُهيِّئها المدرسة لتلاميذها تحقيقاً للاهداف التربوية ، سواء أكان ذلك عن طريق المادّة الدراسية ، ام الطريقة التي تُتّبع في تدريس هذه المادّة ، ام أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ ، ام الاختبارات التي يضعها المدرِّسون ليعرفوا مدى نجاحهم في تحقيـق الاغراض التي يسعون اليها . ويكاد يكون رجـال التربية الحديثة مُتّفقون عـلى هذا المفهوم الجديـد للمنهاج (٢)

ان المقرّرات الدراسية التي تقوم اللجان المركزيّة بوضعها حسب هذا المفهوم للمنهاج ليست الا جزءاً منه ، لانها توجه عنايتهـا الى الناحية الذهنية ، مهملةً النواحي الاخرى من حياة التلميذ . وإنّ قصر المنهـاج على هذه المقرّرات فقط يوحي بمعناه التقليدي الضيِّق .

هـذه فكرة عامة قدّمناها عن طبيعة المنهاج تمهيداً للكـلام عن حالة المناهج في البلاد العربية .

---

(١) Extra-curriculum

(٢) منير كامل ، « نحو سياسة افضل لبناء المناهج المدرسية » ، صحيفة التربية، مايو ١٩٥٤ ، ص ٢٤ .

ثانياً : حالة المناهج في البلاد العربية

تُلخَّص حالة المناهج في البلاد العربية بالنقاط الثلاث الآتية :

١ – مناهجنا موحَّدة بالرغم من اختلاف حاجاتنا التربوية

ان مناهج التعليم في البلاد العربية ، بوجه الاجمال ، موحَّدة في جميع المدارس ، على رغم اختلاف بيئة كل مدرسة واحوالها . وقد ادَّى هذا التوحيد الى انعزال المدرسة عن البيئة ، وعدم ملاءَمتها لحاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم . واليك مثالاً على ذلك : أقام طلبة معهد التربية بالاسكندرية عام ١٩٥٤ مُخيَّماً في قرية « ادكو » حيث درسوا بيئَتها دراسة شاملة . وكان اهم ما لفت انظارهم واسترعى اهتمامهم المشكلة الاقتصادية . فوجدوا تناقصاً في سمك البحيرة التي هي مُرتَزَق أكثر السكَّان ، وتَنافساً بين مصانع النسيج الميكانيكيَّة وبين الانوال اليدويَّة ، وضعفاً في استغلال الثروة الطبيعية ، وتزايداً سريعاً في سكان المنطقة . وعندما زاروا مدرسة القرية وجدوا انها ضربت بهذه المشاكل عرض الحائط ، ولم تُقِم لها وزناً في مناهجها . اي ان هذه المدرسة لم تختلف في منهاجها عن سائر المدارس في أية بيئة اخرى (١) .

وزد على ذلك ان هذا التوحيد شمل جميع صفوف المدرسة فصَبَّها في قوالب موحَّدة ، بحيث جعل تلامذة كل صف يدرسون مادَّة دراسية واحدة ، وبطريقة واحدة ، وبسرعة واحدة ، وفي كتاب واحد . كما فرض عليهم جميعاً امتحاناً واحداً ونظاماً واحداً .

---

(١) منير كامل ، « نحو سياسة افضل لبناء المناهج المدرسية » ، صحيفة التربية ، مايو ١٩٥٤ ، ص ٢٩ .

وقد نشأ عن عدم ملاءَمة المناهج لمطالب البيئة من جهة وحاجة التلاميذ من جهة اخرى ان اصبحت الدراسة قليلة المغزى ، وخصوصاً عند القرويين . فملَّ اكثرهم المدرسة ورغبوا عنها وحاولوا التخلُّص منها ما استطاعوا الى ذلك سبيلاً . وقد كثرت المشكلات النفسية بين التلاميذ وازدادت تفاقماً ، وارتفعت بينهم نسبة الرسوب (١) . واليك ما يقوله خبيران بهذا الصدد :

« ويُعزى انقطاع بعض التلاميذ عن الدراسة الى عوامل اجتماعية واقتصادية ، ولكن نوع المنهاج وطرق التدريس قد تكون من الاسباب الداعية اليه . فالمناهج وطرق التدريس جافَّة لا تجتذب اليها نفوس التلاميذ ولا نفوس والديهم . وموادُّ الدراسة مشحونة بمعلومات مرتَّبة ترتيباً منطقياً لا تمتُّ الى البيئة بصلة ، ومكدسة تكديساً ، وبالغة من الصعوبة ما لا يُتيح للتلميذ المتوسط التغلُّب عليها . والنتيجة رسوب مُريع ، واعادة نسبة كبيرة من التلاميذ ، واكتظاظ السنوات السُّفلى ، ونضوب العليا . وترتفع الاعمار في السنوات العليا تبعاً لذلك ، فيقضي التلميذ في المتوسط من سبعة اعوام الى ثمانية قبل انهاء دراسته في مدرسة اولية مدة الدراسة فيها ستة اعوام » (٢) .

ان فكرة ملاءَمة المناهج لمطالب البيئة وحاجة التلامذة ، على اهميتها ، قلَّما يُعمل بها . مثال ذلك : عدَّلت المدارس الريفية السورية مناهجها بقصد ملاءَمتها للحياة ، فزادت حصص اللغة العربية والحساب ، وخصَّصت

---

(١) عبد العزيز القوصي ، صحيفة التربية ، اكتوبر ١٩٥٠ .

(٢) رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧١٢ .

حصصاً اضافية للزراعة العمليـة على حساب دروس الدين والتربية الوطنية والرسم والاشغال اليدوية ودروس الاشياء . ومـع ذلك فقد بقيت هذه المدارس جامدة كأنها صُبّت في قوالب متشابهة . « وقد زارت لجنـة المجلس الاميركي مدرسة من هذا النوع بقرب حمص ، وقد كان بها حديقة مساحتها نحو فدان ونصف الفدان ، غير ان التلاميذ لم يتلقّوا دراسة خاصة في الزراعة العملية . وقد كان جلّ اعتماد المعلم على ما قرأه في احد الكتب وعلى اختبار خادم (فراش) المدرسة الذي كان فلاحـاً قبل ان يكون خادماً » (١) .

٢ ـ مناهجنا تقليدية تقتصر على الناحية الذهنية من التربية

يُقصد من مناهجنـا عادةً المقرّرات الدراسيـة التي تضعهـا مختلف وزارات التربية في البلاد العربية . ان هذا المفهوم تقليديّ يَقصِر مهمّة المدرسة على تلقين المعلومـات والمعارف النظرية اعداداً للامتحانات . فالمعلم يختار مادّته الدراسية من تلك المقرّرات المرسومة ، ثم ينتقي الطريقـة التي ينقل بها هـذه المادة الى اذهان التلاميذ ، وقـد يستعمل بعض وسائل الايضـاح كالخرائط والرسوم . وكثيراً ما يدوّن التلاميـذ في دفاترهم مُلخّصـات للدروس يحرصون كل الحرص على نظافتهـا واناقتهـا وترتيبها . واخيراً يتحقق المعلم حفظ التلاميذ للدرس اما بالاختبار الشفهي واما بالامتحان الخطي . وهو في ذلك كله يُهيمن على كل حركة في الصف ، فلا يُثير التلاميذ مناقشة ولا يُبدون نشاطاً من تلقاء انفسهم الا فيما ندر .

ولما كان هدف المنهـاج الاساسي ، حسب هذا المفهـوم ، تلقين

---

(١) المصدر نفسه ، ص ٤٦٥ و ٤٦٦ .

المعلومات ، فان المعلمين يتسابقون الى حشو اذهان التلاميذ بأكبر كمية ممكنة من هذه المعلومات ، لئلا يفوتهم شيء منها فيختل نظام المادّة المنطقي . وهكذا تُشحَن المواد الدراسية بأمور لا تتّفق مع قدرات اكثر التلاميذ وميولهم وحاجاتهم .

٣ – مناهجنا جامدة لا تحقق سياساتنا التربوية

توجد في البلاد العربية ، بوجه الاجمال ، هوة سحيقة بين اهداف السياسات التربوية وبين مناهج الدراسة التي يجب ان تَعمل على تحقيق تلك الاهداف . مثال ذلك : جاء في احدى المذكرات التفسيرية التي حدّدت بعض اهداف التعليم في مصر الحديثة ما يأتي : « ان اول اهداف السياسة التعليمية الجديدة اعداد ابناء الامة ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسؤولياتهم الفردية والاجتماعية ، وعلى ان يشقّوا طريقهم في الحياة ، وذلك عن طريق ايقاظ ذكاء التلاميذ وتنمية مواهبهم ، ليتمكنوا من توجيه حياتهم الوجهة الصالحة وتمكين ذوي الاستعدادات جميعاً من مواصلة التعليم الى اقصى حدّ تؤهلهم له استعداداتهم وميولهم ، سواء اكانت نظرية ام عملية ، مع بث الرغبة في نفوس الناشئين في خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحي النقص في حياتها عن طريق التعاون وتحمل المسؤوليات » (١) .

وكذلك جاء في الدستور السوري الفقرة التالية : « يجب ان يهدف التعليم الى انشاء جيل قوي بجسمه وتفكيره ، مؤمن بالله ، متحلٍّ بالاخلاق الفاضلة ، مُعتزّ بالتراث العربي ، مُجهَّز بالمعرفة ، مُدرِك لواجباته وحقوقه ،

(١) صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٤ ، ص ٢٢ .

عامل للمصلحة العامة ، مشبع بروح التضامن والاخوّة بين جميع المواطنين » (١) .

يتبين من هذين النصّين وامثالها ان سياسة التعليم في البلاد العربية ترمي الى سد حاجات النهضة القومية ، ورفع مستوى حياة الافراد ، وتوطيد النظام النيابي الديمقراطي ، وتحقيق الحرية والمساواة لجميع المواطنين ، وبثّ روح التعاون والتعاضد فيما بينهم ، واعدادهم للاضطلاع بأعباء مسؤولياتهم حيال النهضة القومية ، وتنمية الشعور الوطني والدولي في نفوسهم ، واشعارهم بالكرامة القومية ، وتنوير اذهانهم وصقل تفكيرهم ليُحسنوا معرفة حقوقهم وتأدية واجباتهم ، وتقوية اجسامهم ومحاربة الامراض التي تفتك بهم وتُضعف مقدرتهم على الانتاج . ولكن هذه الاهداف التربوية الرشيدة بعيدة كل البعد عن واقع المناهج التي وضعت من اجل تحقيقها . فهي ما تزال على ما كانت عليه في الاجيال السالفة ، لا يُستفاد منها في حياة المتعلمين العملية ، وليس لها اقل اثر في اكتشاف مواهبهم وابرازها ، وفي تنمية شخصياتهم وتوجيهها وجهة اجتماعية صالحة .

ثالثاً : صفات المنهاج الصالح

والآن بعد ان ألقينا نظرة خاطفة على مناهج التعليم في البلاد العربية ، لننتقل الى الكلام عن بعض الصفات العامة التي يجب ان تتحلّى بها هذه المناهج (٢) .

---

(١) الدستور السوري ، المادة ٢٨ .

(٢) راجع هذا المصدر القيم الذي ظهر حديثاً : ابو الفتوح رضوان ، « منهج المدرسة الابتدائية » ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٥ .

١ - يجب ان يُستوحى المنهاج من حاجات المتعلم وثقافة المجتمع

ان ايمان البلاد العربية بقيمة التربية يزداد عاماً بعد عام . يدلُّنا على ذلك ارتفاع عدد المتعلمين ، وطلب المزيد من المدارس ، واهتمام الصحافة والدوائر الحكومية المختلفة بقضية التعليم . ويسود الاعتقاد بين الواعين من قادة العرب ان مستقبل هذه البلاد ومصيرها يتوقَّفان ، الى حد بعيد ، على تربية ابنائها وبناتها ، وان الدول هي المسؤولة ، بالدرجة الاولى ، عن اعداد المواطنين الصالحين .

على ان التربية التي تحتاج اليها البلاد العربية يجب ان تُستَمدَّ عناصرها من الحياة ، وان تُستوحى اهدافها ومناهجها من حاجات المتعلم وثقافة المجتمع . واذا كان لتربيتنا ان تؤَدّي وظائفها على خير الوجوه ، فعليها ان تضع امامها اهدافاً معينة . واهم هذه الاهداف اعادة بناء الكيان القومي وتأمين حاجات الناشئين من مختلف النواحي ، واعدادهم لا لمجاراة المجتمع العربي فحسب ، بل للعمل على تحسينه ايضاً . ولا بد لواضعي المناهج من ان يُحدِّدوا قيم المجتمع العربي وحاجاته بوعي ووضوح ، وان يُدركوا العلاقة العملية بين هذه القِيَم والحاجات من جهة ، والمواد الدراسية واساليب معالجتها من جهة اخرى .

لقد مرَّ على هذه البلاد دور لم يكن فيه مصيرها بيد أبنائها . واذا كانت المدرسة قد أَخفقت في هذا الدور فذلك لأن قِيَم المجتمع الذي تخدمه كانت مجهولة ، ولأن العلاقة بين المدرسة والمجتمع وبين اهداف التربية ومناهج التعليم لم تكن تؤخذ بعين الاعتبار . فعندما يكون منهاجنا في معزل عن الهدف التربوي ، او تكون مدارسنا في منأى عن المجتمع الذي وُجدت من اجله ، نكون قد أَغفلنا النقطة الاساسية في التربية .

فجدير بواضعي المناهج اذن ان يتذكّروا ان اهداف المجتمع هي التي تُحدِّد الاهداف التربوية ، وان الاهداف التربوية هي التي تبتّ في قضية المناهج . وعلى هذا ، ينبغي ان توضع المناهج وفقاً لحاجات المجتمع وقيمه . ان مجتمعاً لا تكون قِيَمُه وحاجاتُه واضحة في اذهان واضعي المناهج ، تَعمُّه الحيرة والفوضى ، ويكون عاجزاً عن تحقيق أهدافه . والنظام التربوي المُفكَّك المجزَّأ يقود حتماً الى تفكُّك وانقسام في المجتمع .

« ان المناهج الدراسية اداة من الادوات الاساسية التي تسعى المدرسة عن طريقها لتحقيق اهداف اي سياسة تعليمية . ولذلك يجب ان تكون المناهج تطبيقاً عملياً لاهداف هذه السياسة . اما اذا وُضعت المناهج منفصلة عن السياسة التعليمية ، فان ذلك يكون دليلاً على التخبُّط الذي يؤدِّي الى فشل كبير في تحقيق اهداف المجتمع » (١) .

ومن الاهمية بمكان ايضاً ألاّ تُعِدَّ المدارس العربية مناهجها بالنظر الى الحالة الاجتماعية العامّة فحسب ، بل بالنظر الى حاجات التلامذة وقد تأثّروا باحوال اجتماعية خاصّة . ومعنى ذلك ان يكون المنهاج على الدوام عرضةً للمراجعة والتعديل وفقاً للحاجات المستجدَّة ، بحيث يظل مطابقاً لمقتضى الواقع .

ان تحقيق اهداف السياسة التعليمية عن طريق المناهج الدراسية يتطلب من واضعي المناهج ، وكذلك من المُشرفين على تنفيذها من مدرِّسين ومفتِّشين ونُظّار ، ان يكونوا اولاً مُطّلعين على شؤون المجتمع ومشاكله وحاجاته وظروفه الحالية والاتجاه الذي يسير فيه تطوره والقيم الروحية الخلقية

---

(١) يوسف صلاح الدين القطب ، « المناهج وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة » ، صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٤ ، ص ٢٢ .

التي يُقرُّها ويتمسَّك بها ، حتى تجيء هذه المناهج وتُنفَّذ وفق آمال المجتمع واهدافه . كما يجب ان يكون كل مُتَّصل بهذه المناهج على خبرة ودراية بخصائص الاطفال في ادوار نموهم المختلفة ، حتى يتمكَّن من تربيتهم وتوجيههم وفق خصائصهم وحاجاتهم وميولهم لا وفق حاجاته وميوله ورغباته ، وحتى يتمكَّن من اختيار مادَّة الدراسة وانواع النشاط المختلفة المتصلة بهذه الدراسة والطريقة التي يتَّبعها بحيث تُناسب التلاميذ وتؤدي الى تحقيق الاهداف التربوية (١) .

وهنا لا بد لنا من الاشارة الى ان عمل واضعي المناهج المدرسية في اكثر البلاد العربية لا يُجاوز في الاساس توسيع موضوع هنا واختصار آخر هناك . وليس ثمة ، فيما نعتقد ، دراسة علمية لحاجات البلاد العربية ، ترشد وزارات المعارف وتُنير سبيل المدرسة العربية ، مع ان مثل هذه الدراسة العلمية اصبحت ضرورة قصوى . « ولا يمكن ان نُنسب الى المغالاة اذا نحن اكَّدنا الحاجة الى ان يدرس الخبراء احوال البلاد وحاجاتها وامكانياتها ، والى ان يضعوا امامهم اهدافاً قومية معينة تتوجه نحوها الامة باخلاص واصرار . فبدون دراسة كهذه للحاجات المحلية ، وبدون سياسة ذات خطة قومية ، تتعرَّض البلاد لخسارة معنوية ومادية خطيرة » (٢) . لقد استتبع خلوّ اكثر البلاد العربية من مثل هذه الدراسة العلمية ان اصبحت المناهج مجموعة من وحدات تدريسية يمكن ادخالها او ابطالها حسب الاهواء ، وذلك لأن ليس هنالك مبدأ يُعوَّل عليه في تبرير وجودها او حذفها .

---

(١) المصدر نفسه ص ٢٢ .

(٢) Jamali, M.F., « The New Iraq », New york : Bureau of Publications , Teachers College , Columbia University , 1934, p. 104 .

ولنفرض ان هنالك غرضاً واضحاً يؤهل القائمين على اعداد المناهج المدرسية لوضع مناهج مُحكَمة في مقرّهم الرسمي ، فانه لا يسعنا الا المصارحة بان حاجات التلاميذ لم تُتدارَك بعد . وذلك لان المنهاج هو ما يطبق في المدارس ، لا ما يكتب في الدوائر الوزارية . وليس بوسع المنهاج ان يأتي بالنتائج المنشودة ما لم يساهم المعلمون في وضع خطته ، ويؤمنوا بالقِيَم التي ينبغي لهم ان يجاهدوا في سبيل تحقيقها . ان المدارس الفضلى لا تكون فقط عندما تريدها وزارات المعارف ان تكون ، بل عندما يكون لدى المعلمين مفهوم أَمثل عن المدرسة الفضلى ، وعندما يعرفون ما يريدون وكيف يتوصّلون الى تحقيقه . وليس كافياً ان يعلم الذين في ايديهم الحل والعقد وحدهم نوع المجتمع الذي ينشأ فيه الجيل الجديد ، بل ينبغي ان يكون لدى المعلمين ايضاً مفهوم واضح عن المجتمع وقيمه . والاصلاح الاداري وحده اينما قام ـ أفي المكتب المركزي في وزارة المعارف ام في مكاتب السلطات التربوية المحلية ـ لا يقدر على تحقيق غرض اجتماعي ما ، الا بالتعاون مع الذين يُنتظر ان يطبّقوه في المدرسة . وانما ينجح التعليم او يُخفِق على اساس ما يبذله المعلمون من جهود نَيِّرة .

وعلى هذا ، ينبغي ان يتفهم اغراض التربية ويتعرف قيم المجتمع العربي جميع الذين تربطهم بتربية الاولاد رابطة ـ من وزير المعارف الى التلامذة انفسهم . كما ان هذه القيم يجب ان تكون معترفاً بها لا في المدرسة فحسب ، بل في الأوساط التربوية الاخرى ، كالبيت ودار الاذاعة والسينما وغيرها . هذه المؤسسات تعمل على تثقيف المواطنين وشد بعضهم الى بعض . فعليها ان تُشعرهم بان المدارس تخصُّهم حقاً ، فلا يعود احد منهم ينظر اليها كأنها غريبة عنه لا صلة لها البتّة

به وبجماعته .

كذلك ينبغي الاّ ينبثق المنهاج من قِيَم المجتمع العربي وحاجاته فحسب ، بل من خصائص المتعلمين النامية ايضاً . ومعنى ذلك ان من واجب المعلم ألاّ يكتفي بتفهّم طبيعة التراث الثقافي ، بل يحاول الى جانب ذلك ان يتفهّم طبيعة الافراد الذين يُوجِّه نموهم . فهو يدرس ميول التلاميذ ، كما يتعرّف حاجاتهم الاصيلة التي تتغيّر بتغيُّر مراحل النمو .

بيد انه يجب الاّ نغالي في مراعاة حاجات مرحلة من مراحل النمو الى درجة نتغافل معها عن المراحل السابقة واللاحقة . فمع ان هنالك قضايا تختصُّ في الغالب بتلامذة المدارس الابتدائية ـ مثلاً ـ وقضايا أخرى تختصُّ على الاكثر بتلامذة المدارس الثانوية ، فان فهم القضية الواحدة يُسهِّل فهم القضية الاخرى . وليس بالمستطاع احياناً تفهُّم قضية تختص باحدى مراحل النمو دون ان يُنظر اليها في معرض النمو العام . لذلك كان من الضروري ان يشعر معلمو المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية بانهم يُساهمون في عمل موحَّد ، وان التعليم على اختلاف مراحله وحدة لا تتجزأ . ان التعليم الابتدائي لا يكون مفيداً الا اذا بُني على الخبرات التي اكتسبها التلاميذ في دور الحضانة ، واخذ بعين الاعتبار الخبرات التي يكتسبونها في المدارس الثانوية . كما ان التعليم الثانوي تتوقّف فائدته على الأُسس التي وضعتها دور الحضانة والمدارس الابتدائية ، وعلى ما يلي المرحلة الثانوية من تجارب وخبرات . ذلك مبدأ يساعد على ربط فعّاليات التلاميذ بعضها ببعض خلال مراحل التعليم جميعاً .

قال المربي الاميركي المعاصر كازْول Caswell ما معناه : يجب ان يكون بين المدارس الابتدائية والثانوية اوثق الصلات الممكنة بحيث

تُؤَلَّف لها مناهج تربوية يُتمِّم بعضها البعض الآخر . كما يجب ان يُؤَلَّف التعليم الابتدائي والثانوي وحدة متماسكة من حيث الادارة وتنظيم المنهاج ... ان ما تستطيع المدرسة الثانوية ان تفعله – ويجب ان تفعله – من اجل الشبيبة رهين ، الى مدى واسع ، بما تفعله المدرسة الابتدائية من اجل الصغار . لذلك ينبغي ان يُشرَك معلمو المدارس الابتدائية في في اعداد مناهج المدارس الثانوية ، كما يُشرَك اساتذة المدارس الثانوية في وضع مناهج المدارس الابتدائية . ففي وسع كل فئة ان تُساهم مساهمة مفيدة في القاء النور على عمل الفئة الاخرى . (١) ولعل من الصواب اذن ان نقترح بان لا يُصار الى إعادة النظر في منهاج مرحلة من مراحل التعليم دون ان يُعتَبَر جزءاً من منهاج التعليم العام . ويتطلب هذا الاقتراح ان يعرف المعلمون جميعاً هذا المنهاج العام في خطوطه الكبرى ، وان يَشعروا بأنهم يُساهمون في مشروع موحَّد .

ولا بد للمدارس العربية من ان تُوجِّه الى نفسها دوماً أمثال هذه الاسئلة : في اي نوع من انواع المجتمع ينشأ جيلنا الجديد ؟ أترانا نحسب الحساب اللازم لطبيعة ثقافتنا وطبيعة ابنائنا ؟ هل نفهم بوضوح اهداف التربية على العموم واهداف مدارسنا على الخصوص ؟ هل تَتَّفق ضروب النشاط المدرسي عندنا مع الاهداف التي نعمل على تحقيقها ؟

وعلى الجملة ، ان التربية في البلاد العربية لن تكون اداة فعَّالة لخلق مجتمع عربي راقٍ ما لم يكن جميع اصحاب العلاقة على أتمِّ الصراحة والوضوح في تصويرهم نوع التربية التي يحتاج اليها هذا المجتمع . ان تربية

---

(١) Caswell, H.L. ,« Education in the Elementary School », 1942, pp. 3,4 .

تُوجَّه في تَرَوٍّ وحذق نحو خلق مجتمع جديد هي وحدها كفيلة بتحقيق الاماني المنشودة .

٢ – يجب ان يكون محور المنهاج شؤون الحياة ومشاكلها

ان شؤون الحياة اليومية ومشاكلها يجب ان تُعتَبر المحور الذي يدور عليه منهاج التعليم في المدارس العربية . والمدارس التي لا تعنى بهذه الشؤون والمشاكل تصبح منعزلة عن العالم . ان لجنة البحوث التربوية في العراق قد أصدرت عن حالة التعليم في هذا البلد بياناً ينطبق ، الى حد بعيد ، على سائر البلاد العربية ، قالت : « اذا نظرنا الى التعليم جملة في المدارس المتوسطة والثانوية رأيناه يتَّصف بعدم التنوُّع . فهو في اكثره سطحي نظري ، محدود بالكتاب ، يتهاون كثيراً بالقضايا الصحيَّة المهمَّة ، وبالاسرة ، وبحقوق المواطنين ، وبتنظيم اوقات الفراغ . وهو لا يُجهِّز التلاميذ بالمعلومات الضرورية عن المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في العراق » (١) .

مثال ذلك : يُلاحَظ ان تدريس الأَقنية الرومانية في بلد تشحُّ فيه المياه قلَّما يلقي ضوءاً على مشكلة الماء الحاضرة التي لها اثر مباشر في حياة كل تلميذ . وكذلك يُلاحَظ ان مسائل الحساب قليلة الصلة بالحياة وقليلة الجدوى في تحسين الاوضاع الاجتماعية وتدبير الميزانيات الخاصة . ويُلاحَظ أيضاً أن العلوم الطبيعية يغلب عليها الطابع النظري وينـدر ان تُراعى فيها النواحي العملية ، فيُدَرَّس التلاميذ عن النظافة – مثلاً – ولكنهم كثيراً ما يشربون الماءَ الوسخ ، ويسيرون في أَزقَّة وسخة ،

---

(١) Monroe, P., «Report of the Educational Inquiry Commission», 1932, p. 160 .

ويجلسون على مقاعد وسخة ، ويلبسون ثياباً وسخة .

ثم ان مناهج المدارس الريفية تكاد تقتصر على القراءة والكتابة والحساب ، وقلما تأخذ بعين الاعتبار حلَّ مشاكل الطعام والهواء والضياء ، او تدارُك الامراض المنتشرة كالتراخوما والملاريا والزحار والتيفوئيد والبلهارسيا ، او تخفيض نسبة الوفيات بين الاطفال ، او اعداد الماء الطاهر ، او تكوين العادات الصحية المفيدة . جميع هذه الامور وامثالها يُغفَل عنها ، مع انها تتعلق بحياة اهل الريف اليومية وحاجاتهم الملحّة . من هنا جاءت اهمية هذا المبدأ الذي نقترحه ، وهو ان تُوجَّه فعّاليات الناشىء في سبيل اختباراته اليومية في البيت والمدرسة والشارع ، وفي القرية والمدينة والوطن والعالم اجمع .

وعندما نربط مناهج التعليم بخبرات الاولاد وحاجاتهم ، نستطيع ان نجعل الموادَّ الوسيطة كالقراءة والحساب ادوات لتعريف الاولاد بكثير من المشاكل التي تعترض حياتهم اليومية ولارشادهم الى طرق حلها . وهكذا تصبح هذه المواد الوسيطة اوثق صلة بالتلاميذ واحب الى قلوبهم ، فيتعلمونها ويُتقنونها بيسر واجادة .

واليك نموذجاً من المسائل الحسابية التي كانت قليلة الصلة بحياة القرويين في المدارس الريفية على النمط الاول ، فأصبحت وثيقة الصلة بحياتهم على النمط الثاني ، وهذا هو النمط الاول :

(١) يُغذّي فلان خيله بـ ٣٥ كيلوغراماً من الشوفان كل يوم . فكم كيلوغراماً يلزمها في الشهر ؟

(٢) ثلثا الأُسر في احدى القرى لا يحفظون طعامهم في شعريّات . فاذا كان في القرية ٣٠٠ أُسرة ، فكم اسرة تحفظ طعامها في شعريّات ؟

واليك النمط الثاني :

(١) متوسط ما يحتاج اليه حصان العمل هو ٦ كيلوغرامات من الشعير في اليوم ، فكم كيلوغراماً يلزم لاطعام حصانين شهراً كاملاً ؟

(٢) على النـاس ان يحفظوا طعامهم في شعريّات وقايةً من المرض . ان ثُلثَي الأسر في احدى القرى اصيبوا بمرض لأنهم لم يحفظوا طعامهم في شعريّات . فكم أسرة تراعي هذه القاعدة الصحيّة فتتجنّب المرض ، اذا كان عدد جميع الأسر في تلك القرية ٣٠٠ ؟

فمع ان النمط الاول من المسائل يستخدم اوضاعاً او حالات يألفهـا اولاد القرى ، فانه لا ينتهز الفرصة لتقديم المعلومات المتعلقة بحاجات معينة . اما الطراز الآخر فيتناول موضوعاً يمكن ان يُحسِّن وضعاً من اوضاع الحياة ، الا وهو حفظ الطعام من الذباب وتقديم الكمية المناسبة لقوت الخيل .

لا تستطيع مدارسنا ان تلزم جانب الحياد فيما يتّصل بعدد كبير من المشاكل التي تُواجهها البـلاد في الوقت الحاضر . وإزاءَ هذه الظـروف المُلحّة يجب ان تنهض المدارس بعبءٍ كبير من الاصلاح . ان اهم وظائف التربية في البـلاد العربية تحرير الجماهير من الامية ، والفقـر ، والمرض ، والخرافات . ولذا كان من الضروري ان تُقوِّي فيهم الثقة بأنفسهم وبمستقبل بلادهم ، وان تُنمِّي قدرتهم الاقتصادية وتُحسِّن انتاجهم الزراعي والصناعي والتجاري ، وان تبثّ فيهم روح الوطنية القويمة ، وان تعوِّدهم المحافظة على الصحة والاستمتاع بالحياة ، وان تسعى سعياً حثيثاً لرخاء الامة وسعادتها .

وبتعبير آخر ، لن يكون في طـوق المدرسة العربية بعد الآن ان تحصر جهدهـا في تعليم القراءة والكتابة والحساب او في التعليم النظري .

فجدير بهـا ان تُعالج القضـايا التي تُواجه الاولاد في حياتهم اليومية ، مساعِـدةً اياهم على التماس حلول مرضية لها . ان استقلال البـلاد العربية يُلقي عبئاً ثقيلاً وتبعـاتٍ جساماً على التربية . فمدرسة اليوم ينبغي ان تعنى جدِّياً باصلاح اوضاع الجماعة وتحسين حياتهم الاجتماعية . قـال احد اساتذة التربية بهذا الصدد :

« ليس المقصود مهاجمة الموادّ الدراسية او القول بعدم فائدتها ووجوب الغائها من مناهـج المدارس ، كما ذهب بعض من اساءُوا فهم التربيـة الحديثة في هذه الاقطار الشقيقة وفي غيرها . فان المواد الدراسية تمثل خبرات الجنس البشري التي لا غنى لكل مواطن عن تحصيلها ، وانما الذي قصَـدنا الى نقده اعتبار هذه الموادّ غايةً في ذاتها ، وتعليمها مستقلة عن طرق استخدامها وتطبيقها في الحياة ، بحيث لم يكن لهـا اثر يُذكر في سلوك التلاميذ وفي حسن نجاحهم في العيش في البيئة . فالمـوادّ الدراسية مهمة ، ولكن على شرط ان ترتبط بالحيـاة ، وان يقترن حفظ حقائقهـا بالتطبيق والمهارات اللازمة له » (١) .

أضف الى ذلك ان المسائل والموضوعات التي يُعالجهـا المتعلم يجب ان تُلائم مَداركه وخصائصه بحيث تستطيـع ان تثير اهتمامه وتقديره وتجعـل حاضره سعيداً . واليك مثالاً نسوقه من علم الصحة . ان مسألة حفظ الصحة يُمكن ان تُعالَج بالطرق التالية : تكوين العادات الصحية منذ الطفولة المبكرة ، كغسل اليدين قبل الطعام ، وتنظيف الاسنـان بعده ، والامتناع عن إلقاء النفايات الى الارض في الشوارع والباحـات ، واستعمال المناديل النظيفة للأنف والعينين ، واستعمال كؤوس وملاعق خاصة غير

---

(١) ابو الفتوح رضوان ، « منهج المدرسة الابتدائية » ، ١٩٥٥ ، ص ٦٤ و ٦٥ .

مُشتَرَكة ، الى غير ذلك من العادات الصحية . ومع مرور السنين يتعلّم الولد لماذا يُمارس هذه العادات وتقوم في نفسه مُثُل صحيّة عُليا ، فيصير قادراً على تحمُّل المسؤوليات فيما يتعلق بالامور الصحية في حياته الخاصة والعامة (١) .

وعلى هذا النحو تتألف مناهج التعليم الحديثة من مشاكل المتعلمين وتُستَمَدُّ من واقع حياتهم اليومية ، لا من موضوعات لا تمتُّ اليهم بصلة . ان مناهج من هذا النوع يكون هدفها المفاهيم والمعلومات والمهارات المُستَمَدَّة من اوضاع الحياة ، لا من موادّ دراسية بعيدة عن واقع الحياة (٢) .

وغير خافٍ ان ادخال شؤون الحياة في صلب المناهج العربية ليس بالامر اليسير في الوقت الحاضر . وذلك للأسباب التي قدمناها في مُستهلّ هذا الفصل ، كوجود المناهج النظرية والامتحانات الرسمية وغير ذلك . وهناك سبب آخر لا يقل خطورة عن تلك الاسباب ، وهو ان معظم معلمينا لم يتدرَّبوا على ادخال مشاكل الحياة اليومية في المناهج المدرسية . ولذا فان من اهم وظائف دور المعلمين ان تهتمّ بتدريب هذا النوع من المعلمين .

٣ – يجب ان تكون مواد المنهاج متماسكة منسجمة

ان التعليم المُجدي لا يتمُّ باكتساب المعلومات كيفما اتّفق ، بل باكتسابها مُتماسِكةً مُنسَجِمه . ويحصل هذا التماسُك والانسجام عندما

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الصحية .

(٢) Stratemeyer, F.B. and others, « Developing a Curriculum for Modern Living », 1947, p. 75 .

يكتشف المتعلم العلاقة بين الخبرات التي يكتسبها في اوقات واحوال مختلفة ، وبين الموضوعات في مختلف العلوم الطبيعية والاجتماعية والادبية . ومما لا شك فيه ان فائدة التعلم لا تقوم بتحصيل العلوم بحد ذاتها ، بقدر ما تقوم بادراك اتصال بعضها بالبعض الآخر ، واتصالها جميعاً بحياة المتعلم وسلوكه .

قال بعض المربين بهذا الصدد ما معناه : تنفصل الجُزئيّات عن الكُليّات في اول الامر ، ولكنها تكتسب فيما بعد من الذاتية والخصوصية بحيث يُمكنها ان تمتزج بجزئيّات اخرى وتُؤلّف معها نماذج مُنسجمة مُتلاحمة . . . فعلى اساليب التربية ان تقوي في الانسان القدرة على تنسيق ما يتعلّمه (١) .

ان ربط المعلومات بعضها ببعض ربطاً فعلياً مُحكماً قد اصبح المفهوم الرئيسي في سيكولوجية التعلم . لذلك وجب « ازالة الفواصل الجامدة بين الموضوعات المختلفة في المادّة الدراسية الواحدة وكذلك بين الموادّ المختلفة . ففي علم الحياة ـ مثلاً ـ لا يجوز ان تقتصر دراستنا احياناً على الزهرة واحياناً على الجذر ، او ان تقتصر على التكاثُر في الحيوانات الدنيئة ثم التكاثُر في الحيوانات الراقية ، وانما يجب ان تكون مُعالَجة المشكلات بحيث يتّسع أفق التلميذ ليشمل المبدأ الواحد في ميادين مختلفة ، فيمكن مُعالجة التكاثر في مختلف الميادين » (٢) . وكذلك التاريخ يمكننا ان ندرّسه كمجموعة من الحوادث المنثورة . وافضل من ذلك ان تُنسّق هذه الحوادث بحيث تتألّف منها نماذج تَطَوُّريّة حيّة . ففي المستطاع ـ مثلاً ـ ان نتناول بالبحث قضية تحرير العراق وسوريا ولبنان ومصر على اعتبار انها سلسلة من

---

(١) Gates, A.I. and others,« Educational Psychology », 1947, p. 339.

(٢) توجيهات للجان وضع المناهج ، صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٤ ، ص ٦ .

الحوادث المتفرّقة التي لا علاقة لاحداها بالاخرى . وافضل من ذلك ان تُعالَج كحوادث مُترابطة في يقظة الشرق العربي في القرن الاخير .

ومما لا ريب فيه ان تَرابط الخبرات بعضها ببعض يكون اقرب منالاً عندما توضع المناهج على اساس مشاكل الحياة اليومية . كما ان التعلم بطريقة الاجمال ادعى الى هذا الترابط من التعلم بطريقة التجزئة (١) . قال احد المربين بهذا المعنى : « ان التعلّم يتوقف على الرغبة ، والرغبة تتوقف على المعنى ، والمعنى يكمن في المجموع ، لا في الاجزاء التي يتألف منها هذا المجموع » (٢) .

ثم ان التنسيق والاجمال في عملية التعليم يجعلان من اليوم المدرسي وحدةً قائمةً بذاتها . فعندما يعود الولد من المدرسة ويقول لوالديه انه امضى نهاراً سعيداً فانه لا يقصد بذلك عادةً انه سُرَّ بعمل خاص قام به في ذلك النهار ، بل يقصد ان النهار بمُجمَله قد راق له ، وان جميع اختباراته ، سواءٌ في العمل ام في اللعب ، كانت مدعاةً الى الغبطة والرضى العميق . ان يوماً كهذا تأتلف اجزاؤه وتنسجم اختباراته لهو يوم تربية حقّة (٣) .

ومن المؤسف ان مناهجنا في الوقت الحاضر هي على الغالب مجموعة من اجزاء متفكّكة ، وضعها اختصاصيون في الادارات المركزية من غير كبير تفاهم فيما بينهم او تعاون بينهم وبين المدرسين ، مع ان وضع المناهج عمل تعاوني يتطلب تضافر الاختصاصيين والمدرسين جميعاً . ولعلنا لا نعدو الحقيقة اذا قلنا انه يتعذر انسجامها وتآلف اجزائها ما لم

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اصول التعلم .

(٢) Jacks, M.L , « Total Education », 1946, p. 92 .

(٣) المصدر نفسه ص ٩٢ .

يساهم في وضعها المدرّسون الذين نالوا قسطاً وافراً من الاختبار والتدريب المسلكي .

٤ - يجب ان يعنى المنهاج بالنواحي الذهنية والعملية والعاطفية

ان كثيراً من مدارسنا توجّه عنايتها ، بالدرجة الاولى ، الى الناحية الذهنية من تربية الولد . اي انها لا تربي شخصيّته بجُملتها بل تحاول ان تعزل دماغه عن جماع شخصيته وان تركّز اهتمامها عليه ، مُهملةً سائر نواحي تربيته . وهذا العمل مناقض لمقتضيات علم النفس التربوي الذي يعتبر المتعلم وحدة لا تتجزأ .

ومما يزيد الحالة سوءاً ان هذه العناية المقصورة على تثقيف العقل لا تؤدّي عادةً الى الغاية المنشودة ، بل الى حشو الدماغ بمعلومات لا تساعد الا على تأدية الامتحانات ، فتكون النتيجة حفظاً آلياً لا تفكيراً حقيقياً . « لقد اثبتت التجارب العلمية الدقيقة بصورة قاطعة ان حفظ المعلومات لا يضمن بوجه من الوجوه حسن الفهم او قوة التمييز » (١) . فضلاً عن « ان نجاح المعلم يُقاس بمدى غرسه روح البحث والاستقصاء في ذهن التلميذ ، لا بكمية ما يحشوه من المعلومات » (٢) . واليك ما يقوله الاستاذ اسماعيل القباني بهذا الصدد :

« والحد الفاصل بين التربية الصحيحة والتربية غير المنتجة هو في نظرتنا الى الموادّ . فاما ان ننظر الى المواد على ان لها قيمة في حد ذاتها ، او ان ننظر اليها على انها وسيلة لاحداث آثار واتجاهات معيّنة في نفس التلميذ وعقله . فشخصية التلميذ ومبادئه ومُثُله ودوافعه وطريقة تفكيره

---

(١) Mursell, J.L., « Successful Teaching », 1946, p. 271 .

(٢) Stead, H.G. « Full Stature », 1936, p. 13 .

ومساعيه وجهوده لا تتوقف على المعلومات ، بل على نوع الآثار التي تركتها هذه المعلومات في نفسه . فليس مهمّاً ان تُعلَّم حقيقة بعينها ، مهما كان نوع هذه الحقيقة ، ومهما كانت اهميَّتها في حد نفسها . وانما المهم هو الآثار التي تترتب عليها في نفس التلميذ » (١) .

اضف الى ذلك ان كثيراً من المعلمين لا يزالون يعتقدون ان في الامكان تقسيم الذهن الى ملكات تُخصَّص لتنمية كل منها موادّ دراسية معيّنة . فاستظهار الاشعار ـ مثلاً ـ يُنمّي ملكة الذاكرة ، ودروس المفردات والمحادثة تنمي ملكة الملاحظة والانتباه ، ودروس الحساب تنمي ملكة المحاكمة ، وهكذا دواليك . ولا يخفى ان علم النفس الحديث قد اثبت خطأ هذه النظرية القديمة .

والمدرسة الحديثة تُفضِّل مناهج التعليم التي تعنى بتنمية الاولاد من مختلف النواحي الذهنية والعملية والعاطفية . وقد اصبح وضع مناهج كهذه ضرورة قصوى للسببين الآتيين :

السبب الاول هو ان الولد انما ينمو بكُليتّه ، ومن العبث تفريق نواحي نموه لأنها متداخلة بعضها ببعض . مثال ذلك ان الولد اذا ساءت تغذيته توقَّف نموه العقلي عن بلوغ حده الاعلى . واذا اعتلَّت اسنانه فان نشاطه في العمل لا يكون كنشاط من كانت اسنانه سليمة . وعلى هذا ، فالمدرسة مُضطرَّة بحكم طبيعة الولد الى العناية به من جميع نواحي نموّه .

اما السبب الثاني فهو ان البيت العربي المتوسط الحال لا يقدر على سدّ مختلف الحاجات وتأمين ضروب النشاط التي يقتضيها نمو الولد . فهنالك ـ مثلاً ـ بيوت لا تهتم بقضية المطالعة في اوقات الفراغ ولا تحاول

---

(١) المناهج والسياسة التعليمية الجديدة ، صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٤ ، ص ٤٠٣ .

ان تغرس هذه العادة في نفوس الاولاد . وهنالك بيوت لا تراعي قواعد الصحة فيما يتعلق بالنظافة والتغذية والنور والهواء وغير ذلك ، وبيوت تُزعج الاولاد وتسيء معاملتهم وتسبب لهم اضطرابات عاطفية ومشكلات نفسية وخلقية ، وبيوت اخرى تحرم الاولاد من اللعب وتكلفهم ان يشتغلوا ساعات طويلة بعد عودتهم من المدرسة . والمدرسة ، اذ تهتم بتنويع اختبارات الولد وتوازنها ، تتلافى ما تعثر عليه من نقائص التربية البيتية وتكيّف منهاجها بمقتضى هذه التربية .

٥ – يجب ان يهدف المنهاج الى الاصلاح الاجتماعي

رأينا فيما تقدم ان منهاج التعليم اذا كان في عزلة عن مجالات الحياة المهمّة مني بالاخفاق ، وضعفت مقدرته على تحسين الاحوال الاجتماعية ورفع مستوى الحياة بين الناس ، وكانت النتيجة اقرب الى استمرار الوضع الراهن منها الى خلق اوضاع تقدُّمية (١) .

وعندما يفهم المربون الجوَّ الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ ويضعون مناهج التعليم وفقاً لظروف حياتهم ، تصبح المدرسة مؤسَّسة فعَّالة في دفع عجلة المجتمع الى الامام . وفي بلاد حديثة العهد بالاستقلال كالبلاد العربية ، وفي مجتمع معقَّد يفتقر الى التحسين كالمجتمع العربي « لا تكون التربية ملائمة ما لم يعرف المعلمُ المجتمع الذي يجيء منه التلاميذ وله يُعَدُّون ، وما لم تُؤَدِّ الجهودُ التي يبذلها الى نتائج ذات قيمة اجتماعية . فاذا اعتبر المعلم نفسه معلم حياة اكثر منه معلم مدرسة ، وقام بما يجب على المصلح الاجتماعي من اعمال ، فانه يجد نفسه مُضطَراً الى تحصيل ما يمكن من

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والمجتمع .

المعارف التي تعينه على عمله ويسعى لتربية جيل من الشبيبة الذين يجمعون في شخصياتهم الاستقرار العاطفي الى التفكير المرن . ولن تُكلَّل مساعيه بالنجاح ، على كل حال ، الا اذا كان قادراً على تفهُّم مشاكل الجيل الناشىء على ضوء ما يحدث في العالم المتطور » (١) .

ولا ينبغي للمدرسة ان تحصر جهودها التربوية في الجيل الجديد فحسب ، بل ان تتناول الجيل القديم ايضاً . اذا كان هدف الانظمة التربوية الحديثة رفع مستوى الحياة بوجه عام ، وحمل المواطنين اجمعين على مُسايَرة ركب الحضارة العالمية ، فان مجال العمل بين الراشدين لا يقلُّ عنه بين الاحداث ... فالراشدون يستطيعون ان يستفيدوا من الاحداث كما يستفيد هؤلاء من الراشدين (٢) .

وغني عن البيان ان اشراك الجيل القديم في الفوائد التربوية مدعاة الى التعجّل في امر الاصلاح الاجتماعي . وذلك لان هذه الفوائد اذا انحصرت في الجيل الجديد ، فان حركة الاصلاح تكون بطيئة بل انه يُشَكّ في نجاحها . ويزداد هذا البطء والشك كلما ازداد الجهل تفشّياً في المجتمع ، على اعتبار ان المجتمع الجاهل يعوق ما تُحدثه المدرسة من اثر تربوي مُستَحَبّ ، وقد يُبطله إبطالاً تاماً . اما اذا شملت الفوائدُ التربوية الجيلَ القديم والجيل الجديد معاً ، فان الاصلاح الاجتماعي يكون سريعاً مكفولاً . والمدرسة التي يتّصل أثرها بالآباء كما يتّصل بالابناء لهي مدرسة مُثلى .

واذا ارادت المدرسة الحديثة ان تؤثّر هذا التأثير الاصلاحي الشامل

---

(١) Mannheim, K. « Diagnosis of our Time », 1944, p. 59.

(٢) Monroe, P., « Report of the Educational Inquiry Commission», 1932, p. 64.

في المجتمع ، فلا بد لها من منهاج يتّصل اتصالاً وثيقاً بالحياة . على هذا النحو تستطيع المدرسة ان تؤمن الحيويّة والواقعيّة في عملها ، وتضمن لتلاميذها خبرات حافلة بالمعاني . كذلك لا بد للمدرسة الحديثة من معلم يعرف المجتمع الذي يعيش فيه الآباء والأبناء ، ولا يدّخر وسعاً في دراسة اوضاعه وتفهّم حاجاته وجعل المدرسة جزءاً اصيلاً منه .

٦ - يجب ان يراعي المنهاج الفوارق الفردية والحاجات المشتركة

ينبغي للمدرسة ان تتحقّق الفوارق الفردية (١) بين التلاميذ من جهة ، وحاجاتهم العامّة المشتركة من جهة اخرى . وعلى اساس هذه الفوارق الفردية والحاجات المشتركة يتسنّى لها ان ترسم منهاجاً عملياً رشيداً .

والفوارق الفردية بين التلاميذ عديدة متنوعة . فهم يختلفون في الذكاء والقابليات والنزعات والميول المهنية ، وفي الامكانيات التربوية التي يتمتعون بها ، وفي نوع الجماعة التي ينتسبون اليها كأن تكون ريفيّة او حضريّة او قَبَليّة ، وفي الاوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، وفي موقف الآباء من التربية التي يريدونها لابنائهم ، وفي سلامة الاجسام وصحة التفكير واتزان العواطف .

ومن المؤسف ان هذه الفوارق الفردية لا تكترث لها مدارسنا الا فيما ندر . فهي تفترض للتلاميذ نموذجاً متوسطاً يوحي به الخيال ولا يُقرّه الواقع . وهذا المتوسط الخيالي يعمل على توحيد موادّ التعليم وتوحيد اساليب التعليم وتوحيد النشاط المدرسي على اختلاف انواعه . وذلك مما يجعل المربي اقل مهارةً من سائر اصحاب الحرف . فالخياط - مثلاً - يُفصّل الثوب

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة المتعلم .

بحسب المقاييس المختلفة التي يأخذها . وهكذا يفعل الحذّاء ايضاً . امـا المعلمون فهم على نقيض ذلك . فانهم يميلون الى اعطاء التلاميذ معـارف جاهزة من نوع واحد ، ويُحاولون ان يطبعوهم جميعاً بطابع نموذجي واحد ، بدلاً من ان يساعدوا كل واحد منهم على الوصول الى ارفع مستوى يستطيع الوصول اليه . و بذلك يُناقضون وظيفةً من اهم وظائف التربية الديمقراطية ، ألا وهي اكتشاف الامكانيّات الفطرية الكامنة في كل فرد ، والوصـول بها الى اكمل الدرجات الممكنة .

وهنالك مظهر آخر لاغفال الفوارق الفردية في مدارسنا ، وهو ان عملية التربية قد تقلّص ظلُّها حتى اصبحت عملية عقلية بحتة . وقلما تُعنى هذه المدارس بالنشاط العملي ، كالخروج في نزهة او سياحة ، او اعـداد التمثيليّات وانشاء الحدائق وتأسيس الاندية ، او الاهتمام الجـدّي بالرسم والنحت والموسيقى وغير ذلك من ضروب النشاط اليدوي ؛ مع ان هـذا النشاط العملي ، على اختلاف انواعه ، ذو فائدة كبرى في تربية الاولاد ، ويجب ان يحتلّ مركزاً مهماً في مناهج التعليم .

ومظهر ثالث لاهمال الفوارق الفردية بـين التلامـيذ هو ذلك العـدد الكبير من الراسبين الذي نراه في كل عام . وليس ثمة مساعٍ جدية تُبذَل في سبيل معالجـة هـذا الرسوب الواسع النطاق الذي يُؤدّي غالبـاً الى اضطراب عاطفي وخيبة أمل في الحياة . « عندما يُنمّي التعليم في التلميذ صفات الخوف والقلق والميوعة والحسد والوُصوليّـة ، فماذا يكون من امر الموضوع الدراسي ؟ ان التلميذ يتعـلم هذا الموضوع لا لأنه أثّـر في نفسه او استهواه لما هو عليه من معـنى حي ، بـل لأنـه امر خارجي آلي لا مساس له بشعوره » (١) .

(١) Mursell, J.L., « Successful Teaching », 1946, p. 5.

والمربون ، بوجه الاجمال ، لا ينظرون بعين الرضى الى الرسوب الواسع النطاق . قال احدهم بهذا الصدد : « لا يقتصر الترسيب في تأثيره السَّيِّىء على اعمال الأولاد الدراسية ، بل يتناول شخصياتهم بوجه عام ، فيَضطَرُّهم الى اتخاذ تدابير غير مرغوب فيها إزاء الرسوب . وبتعبير آخر ، ان الرسوب نوع من الاخفاق الذي قد يُؤَدِّي الى خمول الولد وخيبة امله وتثبيط همَّته . وهذه نتائج لا ترضى عنها التربية الصالحة » (١) .

هذا من جهة الفوارق الفردية التي ينبغي للمدرسة ان تتحقَّقها بين المتعلمين . بقي علينا ان نقول كلمة في حاجاتهم العامة المشتركة . فالمتعلمون يحتاجون الى تربية تؤهلهم لمختلف نواحي الحياة . فهم يحتاجون الى تربية خلقية تهذِّب نفوسهم وترهف احساسهم وتحملهم على استخدام علومهم في سبيل الخير والفضيلة . وهم يحتاجون الى تربية وطنية تُنشىء مواطنين مُستنيرين يعرفون حقوقهم وواجباتهم ، ولا يتعصَّبون للعنصرية والطائفية بل يتعاونون على تحقيق الأماني الوطنية . وهم يحتاجون الى تربية عيلية تعينهم على حل مشاكل الحياة الزوجية ورفع مستواها ، وتجعلهم ازواجاً ووالدين اخياراً ، وتعطيهم فكرة صحيحة عن الحياة العيليّة السعيدة التي تسودها روح الالفة والمحبَّة والاحترام . وهم يحتاجون كذلك الى تربية صحيَّة تُنير لهم السبيل الى تفهم القواعد الصحية ومراعاتها والتمسك بها في حياتهم اليومية . وهم يحتاجون ايضاً الى تربية مهنيَّة ترشدهم الى اختيار عمل مناسب يقوم بأودهم ويفيد

---

(١) Caswell, H.L., « Education in the Elementary School », 1942, p. 294 .

اوطانهم ويضمن لهم اسباب النجاح ، فما اكثر ما يؤدي سوء الاختيار الى الخيبة والاخفاق . والبلاد العربية اشد ما تكون حاجة الى عُمّال نشيطين وصُنّاع حاذقين ومُزارعين مُستنيرين ، وتُجّار بارعين ، وأطبّاء نطاسيّين ومعلمين ورجال قانون أكفاء . فعلى المدرسة ان تُوجّه كل تلميذ الى المهنة التي تُشبع ميوله وتُحقّق له اقصى رغائبه . وهم يحتاجون أخيراً الى تربية استجمامية تفتح عيونهم على قيمة اوقات الفراغ وتدربهم على استخدامها فيما يعود عليهم بالخير والفلاح (١) .

وعلى هذا النحو تُيَسِّر المدرسة لكلٍ من تلامذتها اسباب الفوز في معترك الحياة من مختلف نواحيها . ومن وظائف النظام الديمقراطي ان يُتيح للمدرسة أن تؤدّي وظائفها التربوية على احسن وجه ، كما ان من واجبات المواطنين ان يُعاضدوا هذه المؤسسة الخطيرة بكل ما لديهم من وسائل مادية ومعنوية .

ومما لا ريب فيه ان المدرسة اذا حاولت تَفَهُّم تلامذتها من حيث فوارقهم الفردية وحاجاتهم المشتركة ، سهل عليها اصلاح مناهجها وتَنقِيَتها مما يشوبها من تصلُّب وجمود ، وفسحت المجال لنمط من التربية يتنوّع بتنوُّع ميول التلاميذ وحاجاتهم . عندئذ يتقدّم التلاميذ بالسرعة التي يقدرون عليها ، او بالتمهُّل الذي يحتاجون اليه ، ولا يُضطَرُّون الى دراسة اشياء لا توافق قابليّاتهم ومستوى نموّهم .

وصفوة القول ، لقد حاولنا في هذا الفصل ان نشير الى الأسس التي يرتكز عليها تقويم المنهاج العربي . فهل يا ترى تنهض مدارسنا بواجبها الشاقّ ، فتضرب بالمناهج المتصلّبة عرض الحائط ، وتضع في مكانها مناهج مرنة حيّة ،

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل ضرورة التربية .

تنبثق من تراثنا الثقافي واوضاعنا الوطنية وحاجات النشء الفردية والمشتركة ؟ هل تضرب مدارسنا صفحاً عن الموادّ الدراسية المُهَلهِلة والكتب المحدودة والمقاطع الجامدة لتَستمدَّ دروسها من شؤون الحياة ومشاكلها ، مراعيةً التماسك والانسجام في ما يكتسبه التلاميذ من خبرات وتجارب ؟ هل تنتبه هذه المدارس لواجبها نحو المجتمع وتوثّق صلتها بالحياة بدلاً من ان تكون بمعزل عن مجراها الدافق ، وتحاول ان تتفهَّم الناشئين وتسدّ حاجاتهم بدلاً من ان تتجاهل هذه الحاجات وتطبعهم جميعاً بطابع واحد ؟

ان الردود على هذه الاسئلة ينبغي ان تكون بالايجاب اذا كان لمدارسنا ان تخلق مجتمعاً عربياً تقدُّمياً وان تقوم بدور رئيسي في عالم الغد . فالمدرسة وسيلة يتوسل بها المجتمع الى صيانة نفسه بما ينقله الى الجيل الجديد من تراثه الثقافي ، والى تحسين اوضاعه بما يبثُّه فيه من القوى الحيويَّة الاصلاحية . ولولا التربية لاندثر الشعب ، ولولا التربية المحرِّرة لاستولى عليهم الخمول والجمود (١) .

يجتاز المجتمع العربي اليوم مرحلة حاسمة من مراحل تاريخه ، فلا بد له من ان يعمل جهد المستطاع على صيانة كيانه وتحسين أوضاعه عن طريق المدرسة . وهو عمل يستدعي جهداً متواصلاً ، ويتحدَّى كل من يعنيه امر التربية وبخاصَّة المعلمين . فهل يا ترى يستطيع هؤلاء ان يتحمَّلوا هذه المسؤولية الجسيمة التي تتوقَّف عليها سعادة جيل بكامله واجيال عديدة آتية ؟

وكما ان هذا العمل الشاق يتحدَّى المعلمين ، كذلك فانه يتحدَّى القائمين على تدريبهم في دور المعلمين . فالمعلم الذي يحتاج اليه المجتمع العربي

---

(١) American Council on Education, Commission on Teacher Education, « Teachers for our Times », 1944, p. 105.

لا تقتصر مؤهلاته على امتلاك ناصية موضوعه وتفهم طبائع تلاميذه ، بل تتناول فهمه العميق للحضارة العربية في وضعيها التاريخي والراهن ، وإدراكه التام لسر مهنته واهميتها في المجتمع . ان كل ما يبذل من جهود في اعداد المعلمين ، وفي الاعمال الادارية ووضع المناهج سيكون غامض القصد قليل الجدوى ، ان لم يستوحِ المعلم هذا المفهوم ليسير على هديه .

١٨ ـ تربية المعلمين

محتويات الفصل

اولاً ـ اهمية المعلم وضرورة اعداده لمهنته

ثانياً ـ المؤهِّلات التي يحتاج اليها المعلمون

١ ـ معلمون ذوو فلسفة تربوية رشيدة

٢ ـ معلمون متعاونون

٣ ـ معلمون ذوو خبرة واسعة ثقافياً ومسلكياً

٤ ـ معلمون يفهمون تلاميذهم

٥ ـ معلمون ذوو وعي اجتماعي

٦ ـ معلمون قادرون على توجيه عملية التعلم

٧ ـ معلمون نامون متجدِّدون

ثالثاً ـ وسائل تأمين المعلمين الصالحين

١ ـ حسن اختيار الطلاب لدور المعلمين

٢ ـ حسن اختيار الاساتذة لدور المعلمين

٣ ـ بعث الطمأنينة في نفوس المعلمين

٤ ـ احلال المعلمين منزلة اجتماعية رفيعة

الفصل الثامن عشر

تربية المعلمين

ان المعلم هو نقطة الانطلاق وخاتمة المطاف . وشخصيته اقوى عامل فعال في نفس الطالب ... فالى العناية بالمعلم : بحسن اختياره ، بصحة تدريبه ، بتنمية روح المسؤولية فيه ، ببعث روحه القومية ، بتعزيز شأنه في المجتمع — الى هذا يجب ان تتجه انظارنا لادراك غايتنا في التوحيد القومي ، بل في كل غاية من غايات التربية (١) .

قسطنطين زريق

اولاً : اهمية المعلم وضرورة اعداده لمهنته

ان المعلم هو الخبير الذي اقامه المجتمع ليحقّق أغراضه التربوية . فهو من جهة القيّم الأمين على تراثه الثقافي ، ومن جهة اخرى العامل الاكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه . هذا هو ، بوجه عام ، الدور الخطير الذي

(١) قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة ٦ : الجزء ٢ ، ص٢٠٦ ، حزيران ١٩٥٣ .

يُمثِّله المعلم على مسرح الحياة . واذا كان للمجتمع العربي ، بوجه خاص ، أُمنيَّة هي رفع مستوى حياته من مختلف نواحيها وخلق عالم عربي افضل ، فان للمعلم اليد الطولى في بلوغ هذه الأُمنيَّة الغالية (١) . ان المعلم من اهم بُناة الصرح القومي الجديد ، وإن كان عمله من الصمت والسكون بحيث لا تلهج بذكره ألسنة الخطباء ، ولا تتهالك في الثناء عليه اقلام الصحفيين .

على ان نجاح اي اصلاح يتوقف ، الى درجة قصوى ، على نوع الهيئة التي يُعهد اليها في انجاز الاصلاح . وعلى هذا فان اصلاح مجتمعنا رهين بنوع المعلمين والمعلمات الذين نأتمنهم على تربية ابنائنا وبناتنا . وهؤلاء المعلمون والمعلمات لا يستطيعون ان يقوموا بمهمَّتهم على احسن وجه الا اذا نالوا نصيباً وافراً من الاعداد الثقافي والمسلكي (٢) . فاي اصلاح يُرتجى من معلم محدود في تربيته الثقافية والمسلكية ؟ . « ان شخصيات المعلمين

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي المدرسة وضرورة التربية . وراجع ايضاً قصيدة احمد شوقي التي مطلعها :

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم ان يكون رسولا
أعلمت اشرف او أجل من الذي يبني وينشىء أنفساً وعقولا

(٢) من المؤلم ان المجتمع العربي ، بوجه عام ، لم يتنبه بعد للحاجة الماسة الى هذا الاعداد . مثال ذلك : يقول المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان : « ان قانون المدارس الخاصة رقم ١٤٣٦ الصادر في ٢٣ آذار ١٩٥٠ يشترط في معلمي المدارس الخاصة ان يكونوا حاملين شهادة رسمية او شهادة مدرسية تعادلها (وقد تكون الشهادة الرسمية هي الشهادة الابتدائية) ، ويشترط في مدير المدرسة الابتدائية ان يكون حاملا الشهادة التكميلية ، وفي مدير المدرسة الثانوية ان يكون حاملا شهادة البكالوريا » . ثم يقول في موضع آخر : « ان النخبة الممتازة من المدرسين الرسميين هم من متخرجي دار المعلمين والمعلمات . ولكن عددهم قليل لسوء الحظ . فهم لا يجاوزون ١٠ ٪ من مجموع المدرسين الرسميين ... فالهدف الذي يجب ان نبلغه في المستقبل هو تأمين حاجة لبنان الى المدرسين الجدد من بين خريجي دور المعلمين فقط ، دون ان يفسح المجال لغيرهم من حاملي الشهادة التكميلية او الشهادة الثانوية . » (راجع المحاضرات التي القاها هذا المربي في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٦ و ٢٧ و ٢٨ كانون الثاني عام ١٩٥٥) .

وصفاتهم تعود ، بصورة مباشرة ، الى التدابير الفعّالة التي تُتّخذ لتربيتهم وحسن اعدادهم . فتحسين تربية المعلمين هو تحسين التعليم ، وتحسين التعليم هو تحسين المدارس ، وتحسين المدارس هو تقوية الجيل الطالع ، وتقوية الجيل الطالع هو واجب اجتماعي من الطراز الاول (١) .

وقد اجمع المربّون على ان معظم المشاكل التربوية ناشئة ، في اساسها ، عن افتقار المدارس الى معلمين قديرين . فالمعلم القدير المدرّب يستطيع ان يتلافى هذه المشاكل . اضف الى ذلك ان جميع المعدّات والادوات والوسائل التعليمية لا تُجدي نفعاً كبيراً بدونه . فهو الذي يُكسبها معناها التربوي وينفخ فيها روح الحياة .

لنأخذ ـ مثلاً ـ مناهج التعليم التي تحدّثنا عنها في الفصل السابق . هذه المناهج لا يمكن ان ينهض بها معلمون لم يُهيّأوا لتطبيقها وليس لديهم فهم واسع للفلسفة التي تنطوي عليها . فالمعلمون القديرون هم روح المناهج ، ولا شيء في البيئة التربوية يستطيع ان يغني عن هذه الروح . وهم يتّصلون اتصالاً حيوياً وثيقاً بتلاميذهم ، وعليهم وعلى ما يتّصفون به من خلق وعقيدة ومهارة ولباقة يتوقف نجاح عملية التربية ، الى حد بعيد . وكيفما يكن معلمونا تكن تربيتنا ويكن مواطنونا .

وهنالك عناصر كثيرة يقوم عليها نجاح المعلم في عمله ، غير ان اعداده التربوي هو اكثر العوامل اهميةً في هذا النجاح . ولذا كان ضرورياً ان تحظى تربية المعلم وحسن اعداده بأوفر عناية في انظمتنا التعليمية .

ومما يزيد تربية المعلمين اهميةً هو افتقار مدارسنا ، بوجه الاجمال ، الى ابنية صالحة ، وتجهيزات وافية ووسائل مُجدية . فالمعلم المدرّب يستطيع

(١) American Council on Education, Commission on Teacher Education, « Teachers for our Times », 1944, p. 24.

ان يعوِّض بدربته وحنكته الشيء الكثير مما ينقص المدرسة من وسائل التعليم المادِّية . قال احد اساتذة التربية بهذا المعنى : « المعلم هو العمود الفقري للتعليم ، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم . فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى اذا لم يتوفَّر المعلم الصالح . بل ان وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الاحيان ما قد يكون موجوداً من النقص في هذه النواحي » (١) .

ان المدرسة العربية لتفتقر الى معلمين اكفاء ، يفهمون اهداف التربية وحاجات التلاميذ فهماً صحيحاً . وان استقلال البلاد العربية قد اظهر طبقات العامة للعيان ، فاصبحت مشاكلهم في مقدمة المشاكل الوطنية ، وصار لزاماً على المدرسة ان تتحوَّل من مؤَسسة يتعلم فيها التلاميذ موادَّ مُقرَّرة الى مدرسة يتعلمون فيها ان يُفكِّروا في مشاكل مجتمعهم ووطنهم والعالم اجمع . ان مقدرة الامة العربية على حل هذه المشاكل حلاً حكيماً يتوقف على نوع التربية التي يتلقَّاها النشء ، وعلى المعلمين الذين تعمل معاهد التربية على اعدادهم . فما الصفات التي يجب على دور المعلمين ان تغرسها في نفوس الطلاب والطالبات ؟

ثانياً : المؤهلات التي يحتاج اليها المعلمون

ان المؤهلات التي يحتاج اليها المعلم العربي لا تختلف ، في اساسها ، عن المؤهلات التي يحتاج اليها سائر المعلمين . واليك نبذة أُجملت فيها المؤهلات التي يجب ان يتحلَّى بها المعلمون .

---

(١) عبد العزيز السيد ابراهيم ، « اعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٥ .

« ان الوطن في حاجة الى معلمين يقدرون المسؤولية ، ويهمّهم امر المجتمع . . . ويقدرون على التعاون مع افراده . وهو في حاجة الى معلمين نُمّيت مواهبهم بالتربية الثقافية والمسلكية ، فاصبح علمهم مُجدياً مُتّسع الآفاق . وهو في حاجة الى معلمين يُحبّون الاولاد كما يحبّهم الاولاد ، ويفهمون كيف ينمون وينشأون وكيف يُوجّهون ويُعلّمون تعليماً مثمراً . وهو في حاجة الى معلمين يعيشون عيشةً مشكورةً في المدرسة وفي خارجها ، ويعملون كمواطنين صالحين في جميع الاحوال . وهو في حاجة الى معلمين يُحبّون مهنتهم ويحذقون ما يؤدونه من جليل الخدمات ، وما يفتأون يعملون على تحسين اوضاعهم كاشخاص ومواطنين وارباب مهن (١) » .

هذه صورة مُجمَلة للمعلمين الصالحين اينما كانوا . فلننظر الآن في ابرز المؤهّلات التي تتكون منها هذه الصورة ، وهي السبع التالية :

١ – معلمون ذوو فلسفة تربوية رشيدة

لقد مر معنا ان التربية العربية ، اذ تغلب عليها المناهج النظرية التقليدية ، قلما تكترث للاهداف المنبثقة من قِيَم المجتمع العربي ، وأنّ المعلمين كثيراً ما يقصرون همّهم على القاء الدروس المقرّرة واعداد التلاميذ للامتحانات (٢) . فجدير بمعاهد المعلمين ان تغرس في نفوس طلابها طائفة من القيم التي تهديهم سواءَ السبيل ، وان تُزوّدهم فلسفة تربوية يكون قوامها تفهّم حاجات التلاميذ وميولهم من الجهة الواحدة وتلمّس حاجات المجتمع ومطالبه من الجهة الاخرى . وبتعبير آخر ، ينبغي ان تُفتح عيونهم

---

(١) Commission on Teacher Education, « The Improvement of Teacher Education », 1946, p. 247.

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل مناهج التعليم .

على اهمية التربية في المجتمع ، وان تُسدَّد خطواتهم في سبيل الحياة المسلكية المُجدية . فلا بد لهم من ان يعرفوا الهدف الذي يرمون اليه ، وان يَتيقَّنوا بلا انقطاع صحة اتجاههم نحو هذا الهدف .

ولتحقيق ذلك يتحتَّم على دور المعلمين في البلاد العربية ان تعنى عناية خاصَّة بتوسيع آفاق طلبتها ، بحيث يتعرَّفون حضارة المجتمع العربي وثقافته ، ويتفهَّمون طبيعة نموّ الولد ، وطبيعة تعلُّمه وعلاقة المدرسة بالمجتمع . كذلك يتحتم عليها ان توضح معنى القِيَم الديمقراطية في اذهان الطلبة ، بحيث تُسيطر هذه القيم على حياتهم المسلكية وعلى مختلف الطرق التي يتَّبعونها في التعليم . ومعنى ذلك ان يُشجِّع الطلبة على احترام حرية الفكر ، وان يُزوَّدوا الاختبارات التي تعينهم على المناقشة الجماعية في المشاكل المشتركة ، وان يُدرَّبوا على تحكيم عقولهم في الامور لكي تصدر احكامهم عن رَوِيَّة وتفكير .

كذلك يتحتَّم على دور المعلمين ان تَنفُث في قلوب الطلبة الشعور بعظمة المُهمَّة التي وُكِلت اليهم ، وقُدرتها على تحقيق الفوائد العميمة للنشء الطالع . كما يلزم ان تحملهم على الاعتقاد ان التعليم الصالح قوة للفرد ، وسلامة للمجتمع ، وازدهار للحضارة العالمية . ان مكانة مهنة التعليم ليست منوطة برأي الناس فيها فحسب . بل برأي المعلمين انفسهم ، وبالقيم المعنوية التي يزوّدونها اياها .

٢ – معلمون متعاونون

ان عملية التربية عملية تعاونية ، وعلى دور المعلمين ان تُربِّي طلبتها على روح التعاون . فالمعلمون يجب ان يكونوا قادرين على التعاون فيما

بينهم ومع المديرين والآباء والتلاميذ ، ومع المؤسّسات الاجتماعية الاخرى . فالاهداف التربوية مُشتركة ، ولتحقيق هذه الاهداف لا بد من تكاتُف جميع الذين يعنيهم امرها . قال الدكتور كازوَل ، رئيس كلية المعلمين في جامعة كولومبيا ، ما معناه : من المسلَّم بـه ان تضافر الهيئة التعليمية امر جوهري في وضع السياسة التعليمية . وعلى كل مدرسة ان تكون وحـدة عاملة على تحقيق هذه السياسة (١) . ويعتقد مجلس التعليم الاميركي ان قضية العلاقات المتبادلة بين المدرِّسين ستبقى دوماً مُقدَّمة على قضايا الابنية والمعدات والباحات والدروس والمناهج .

اجل ، ان من واجب دور المعلمين ان تنمّي في طلابها المقدرة على التعاون مع التلاميذ والزمـلاء والمواطنين لتحقيق الاغراض التربوية . ولا يتيسَّر لها ذلك الا اذا فسحت لهم مجـال التعاون في حياتهم اليومية . فالانسان انما يتعلم التعاون مع الآخرين بممارسة الحياة التعاونية .

كذلك يجدر بأساتذة دور المعلمين ان يعملوا يـداً واحدة مُتكاتفين مُتضامنين ، وان يشتركوا مـع طلابهم في طلب العلم وفي تخطيط المشاريع التربوية وتنفيذهـا . وبذلك تكون حياتهم قدوة صالحـة يَقتدي بهـا معلمو المستقبل . ان طالباً يُربَّى في معهد تسوده روح التفرقة ويتأثر بحياة اساتذة يعمل كل منهم منفرداً عن زملائه ، ولا يختبر المشاريع التعاونية في حياته الدراسية ، لا يُنتظر منه بعد التخرج مـن دار المعلمين ان يتعاون مـع رؤسائه وزملائـه وتلاميذه على تحقيق الاهـداف التربوية والاصلاحات الاجتماعية .

---

(١) Caswell, H.L., « Education in the Elementary School, » 1942, p. 308.

٣ - معلمون ذوو خبرة واسعة ثقافياً ومسلكياً

كذلك لا بد للمعلم العربي ان يكون ذا خبرة واسعة . اذ كيف يستطيع ان يعمل على تنشئة تلاميذه تنشئةً كاملة ، ان لم يكن قد حظي بثقافة عميقة تشمل مختلف نواحي الحياة ، وتؤهّله لأن يكون عريقاً في انسانيّته ، اصيلاً في وطنيّته ، ماهراً في مهنته ؟ فجدير بدور المعلمين ان تتخلّص من المناهج الضيقة المقتصرة على التثقيف العقلي والتدريب السطحي ، وان تعنى بتربية شاملة تضمُّ النواحي الجسمية والاجتماعية والخلقية والفنية والمسلكية ، فضلاً عن الناحية العقلية . وبقول آخر ، ينبغي ان يزوَّد المعلم المُرتَقَب ثقافةً عامة من الجهة الواحدة ، وتدريباً مسلكياً من الجهة الاخرى .

(١) الثقافة العامة

« ان الثقافة العامة تزود الطالب قيماً ومعارف ومهارات تُعِدُّه لحياة طيبة في مجتمع حر . كما انها تمكّنه من الوقوف على عناصر تراثه الثقافي ، حتى اذا تبين هذه العناصر وفسّرها وتخيّرها لنفسه وجعلها جزءاً لا يتجزأ من حياته ، ساعدته على تفهُّم العالم الذي يعيش فيه ، وعلى ادراك قدره الصحيح . وعلى ذلك تتضمن الثقافة العامة ادراكاً للقيم الاخلاقية والمبادىء العلمية والمفاهيم الفنية ، كما تتضمن تفهُّماً لطبيعة المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي استنبطها الانسان » (١) .

واذا نحن حلّلنا الثقافة العامة الى العناصر السلوكيّة التي تتألف منها ،

---

(١) President's Commission on Higher Education, « Higher Education for American Democracy », Volume I, 1947, p. 49.

وجدنا انها تُمكِّن الطالب من الاعمال التالية : (١)

(أ) ان يجعل لحياته الشخصية والوطنية قواعد سلوك تقوم على المفاهيم الاخلاقية التي تتَّفق مع المُثُل الديموقراطية .

(ب) ان يساهم مساهمة فعّالة في حل المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مجتمعه ووطنه بوصفه مواطناً مثقّفاً مسؤولاً .

(ج) ان يدرك ان بين شعوب العالم مصالح متبادلة ، كما يدرك مسؤولية المواطن في تنمية التفاهم الدولي وفي توطيد دعائم السلام .

(د) ان يتفهّم مظاهر بيئته الطبيعية ، وان يتعوّد التفكير العلمي في حل المشاكل الشخصية والوطنية ، وان يعرف قيمة المُكتشفات العلمية لرفاهية الانسان .

(هـ) ان يستوعب افكار الآخرين وان يُحسن التعبير عن افكاره .

(و) ان يحسن تكييف نفسه وفقاً للحياة العاطفية والاجتماعية .

(ز) ان يحافظ على صحته ويسعى لتحسينها ويساهم مساهمة فعّالة مستنيرة في حل المشاكل الصحية العامة .

(ح) ان يستمتع بالأدب والرسم والموسيقى وسائر الفنون الجميلة ، على اعتبار انها صور مختلفة لاختبارات شخصية واجتماعية ، وان يساهم ما امكن في بعض هذه الفنون الخلاَّقة .

(ط) ان يكتسب المعارف والاتجاهات اللازمة لحياة عمليّة راضية .

(ي) ان يختار لنفسه عملاً يعود على مجتمعه بالنفع ، كما يروقه ويتيح له ان يستفيد الى اقصى حد من امكانياته وميوله الخاصَّة .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل وظائف التعليم ـ التعليم العالي .

(ك) ان يعتاد التفكير النقدي المبدع البنّاء (١) .

(٢) التربية المسلكية

وبالاضافة الى الثقافة العامة يحتاج المعلم الى التربية المسلكية . ويمكن تحليل هذه التربية الى العناصر الاساسية التالية :

(أ) ادراك شامل لعلاقة التربية بالمجتمع والامكانيّات المتيسّرة للخدمات التربوية .

(ب) تكوين فلسفة تربوية رشيدة .

(ج) اطّلاع عام على تطوُّر اوضاع التربية ومفاهيمها ، وعلى الطرق العلمية المُتّبعة في الابحاث التربوية .

(د) تَفهُّم عميق لطبيعة المتعلمين .

(هـ) معرفة طرق التعليم الاساسية فيما يتعلق بصفوف خاصة او مواد تدريس معيّنة .

(و) الملم بتنظيم المدارس وادارة الصفوف .

(ز) تحصيل قدر كافٍ من الاختبارات التطبيقيّة يكتسبها المعلم المُرتَقَب تدريجاً عن طريق المراقبة فالمشاركة فالممارسة الكاملة .

ولا بد لنا من الاشارة هنا الى ان التربية المسلكية ينبغي ان تسير جنباً الى جنب مع الثقافة العامة في جميع سني الدراسة في دور المعلمين ، بحيث تنضجان معاً في اذهان الطلاب ولا تكون احداهما منفصلة عن الأخرى .

---

(١) المصدر نفسه ، ص ٥٠ - ٥٨ .

٤ - معلمون يفهمون تلاميذهم

لا شيء يُضارع حاجة المدرسة العربية الى معلمين يفهمون الولد الذي اخذوا على انفسهم امر تعليمه وتوجيهه . ان هـذا الفهم له أثر بليـغ في تنظيم المدارس ووضع المناهـج ومعاملة المتعلم وطرق تعليمـه وترقيته ، وفي كل جانب من جوانب النشاط المدرسي . فينبغي لدور المعلمين ان تُمهِّـد لمعلمي المستقبل سبيل فهم الولد ودراسة ميوله وحاجاته . فان مُـهمَّـتهم التربوية لا تتطلب مقدرة على معالجة مادَّة التدريس ، بقـدر ما تتطلَّـب مقدرة على معالجة المتعلم . ويمتاز المعلمون القادرون على فهـم النشء بالخصائص التالية :

(١) يعتقدون ان سلوك الولد انما ينشأ عن سلسلة من العوامل ، ولذا فان بالامكان فهمه فهماً صحيحاً .

(٢) يقدرون على تقبُّـل كل ولد تقبُّـلاً عاطفياً وعلى احترام شخصيته الانسـانية .

(٣) يفهمون ان كل ولد فريد في شخصيَّـته ، فيحاولون معرفته مـن حيث فوارقه الفردية .

(٤) يدركون معنى النمو في مراحله المختلفة ، وما يرافق هـذا النمو من الارتباك والتعقيد في بعض الحالات .

(٥) يُلمُّـون بالمبادىء العامة التي يقوم عليها نشوء الولد وتعلمه وسلوكه .

(٦) يحذقون الاساليب المُـجدِيَـة لجمع المعلومات عن الولد ، ولتفسـير هذه المعلومات تفسيراً علمياً يُمكِّـنهم من مُعاونته على مُجابهة المشاكل التي تعترضه في مختلف مراحل نموه [١] .

---

(١) American Council on Education, Commission on Teacher Education ,« Helping Teachers Understand Children », 1945, p. 20.

ولا تستطيع دور المعلمين ان تغرس في نفوس طلابها تفهُّم النشء تفهُّماً صحيحاً ما لم تزودهم الدروس التطبيقية في مختلف جوانب التربية . فالمعلم المُرتَقَب يجب ان يختبر الاولاد اختباراً مباشراً ، وان لا ينحصر اختباره هذا في الحصص الدراسية ، بل يشمل جميع المسؤوليات التربوية وضروب النشاط المدرسي .

ولهذا الاختبار المباشر هدفان رئيسيان . الاول دعم الدروس النظرية بالامثلة الحسِّية والمهارات العملية . والثاني تدريب المعلم على التعاون مع زملائه ومديريه ، ومع التلاميذ واوليائهم ، ومع المؤَسَّسات الاجتماعية الاخرى . ومن الضروري ان تبدأ الدروس التطبيقية باكراً ، وتكون جزءاً اساسياً من منهاج كل سنة من سني الدراسة في دور المعلمين . كما انه من المُستَحسَن ان تنتهي هذه التطبيقات بفترة يُتاح فيها للمعلم المرتقب ان يقضي كل وقته او معظمه في المدرسة التطبيقية ، لتَتَكوَّن لديه صورة واضحة عن مختلف الادوار التي يجب ان يُمثِّلها في مهمته التربوية .

ولتحقيق الاختبار التطبيقي المباشر على احسن وجه تحتاج دور المعلمين الى مدارس تطبيقات خاصة تكون تحت اشرافها . وَبَدهيّ ان دور المعلمين الريفية يجب ان تُجري دروسها التطبيقيَّة في مدارس ريفية ، اي من النوع الذي سيعلم فيه الطلاب بعد تخرُّجهم . كذلك يجب ان تُيَسَّر لهؤلاء الطلاب فرصة الاتصال الوثيق بالولد ، ليس داخل الصفوف فحسب ، بل خارجها ايضاً ، حيث يتصرَّف تصرّفاً حرّاً ويظهر على حقيقته .

كذلك لا بد للمعلم المرتقب من التوجيه الفردي . فان هذا التوجيه من دعائم تربيته المسلكية . ولذا يترتب على الأساتذة في دور المعلمين ان

يعرفوا طلابهم معرفة شخصية ، ويدرسوا ميولهم وحاجاتهم الخاصّة . فالتعليم في هذه المرحلة ـ شأنه كشأن التعليم في سائر المراحل ـ يجب ان يكون ، الى حد بعيد ، اكتشافاً للامكانيّات وتوجيهاً للفعّاليات (١) .

٥ ـ معلمون ذوو وعي اجتماعي

كذلك لا بد للمعلم العربي من ان يكون ذا وعي اجتماعي ، بمعنى انه يُحسن فهم المجتمع العربي بصورة عامة ، والمجتمع الذي يعيش فيه بصورة خاصة . ان معاهد تُعالج مشاكل الحياة اليومية ، وتستهدف النهوض بالمجتمع لفي حاجة الى معلمين يُوثّقون صلاتها بهذا المجتمع ويحيطون علماً بمشاكله واتجاهاته وامكانياته . ولذلك يجب على معاهد المعلمين ان تجعل دراسة المجتمع عنصراً اساسياً في مناهجها ، وان تبُثّ في نفوس طلابها الرغبة في ترقيته ورفع مستوى الحياة فيه .

اضف الى ذلك انه ليس في وسع المعلم ان يتبيّن حاجات الاولاد الا اذا احاط علماً بحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه . فحاجات المجتمع وثيقة الصلة بحاجات الاولاد . ان معرفة المعلم لأحوال الجماعة التي يخدمها ضرورية ، لأنها تضاعف فهمه لتلاميذه وتُطلعه على المشاكل والفرص والامكانيات المحلية ، وتعينه على النهوض بواجبه المسلكي على خير الوجوه(٢) . فينبغي لمعلم الريف ـ مثلاً ـ ان يأخذ بعين الاعتبار ظروف الريف وطراز الحياة فيه ، كما ينبغي له ان يتفهّم مشاكل القرويين وعقائدهم

---

(١) Watson,G., «Redirecting Teacher Education», 1938, pp. 20,21.

(٢) Commission on Teacher Education, « The Improvement of Teacher Education », 1946, p. 91.

وعاداتهم واوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ، وان يُكيِّف تعليمه وفقاً لذلك . ولذا كانت دراسة طبيعة الجماعة التي يُعايشها المعلم ، والمجتمع الاكبر من ورائها ، من العناصر الاساسية في تربيته . ومن واجب دور المعلمين ان تعنى عناية خاصة بهذا الامر ، فان معرفة معلم الغد للاحوال الاجتماعية والاهداف القومية لها اثر كبير في حياته المهنية .

وكما ان تفهُّم الاولاد يحتاج الى التطبيقات ـ بالاضافة الى النظريات ـ كذلك هي الحال في تفهّم المجتمع . فيجب ان يُفسح للمعلم المُرتَقب في اكتساب الاختبارات المباشرة تحت ارشاد اساتذته ، واجراء الابحاث العلمية للقضايا الاجتماعية ، والاشتراك في خدمة الجماعة التي يُعايشها .

٦ ـ معلمون قادرون على توجيه عملية التعلم

ان مفهوم التعلم اليوم غيره بالامس . فالتعلم في نظر العلم الحديث ليس حفظاً واستظهاراً ، وانما هو تغيّر يطرأ على حياة المتعلم وسلوكه نتيجةً لتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها (١) . اذن فالتعلم ، بمفهومه الحديث ، عملية شاقَّة لا يقدر على توجيهها الا المهَرَة من المعلمين . والمعلم الماهر لا يعلم تلاميذه بقدر ما يوجِّه تعلُّمهم .

اذن فمن واجب دور المعلمين ان تؤهِّل المعلم المرتقب لتوجيه عملية التعلم توجيهاً صحيحاً بحيث يعرف كيف يجعل دروسه ذات صلة بحياة المتعلمين ، وكيف يختار الموادّ الدراسية التي تحفزهم الى النشاط المُجدي ، وكيف يؤمِّن لهم وضعاً اجتماعياً مُؤاتياً للدراسة الناجعة ، وكيف يمهّد السبيل لتفتّح قابلياتهم وكفاياتهم .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل طبيعة التعلم .

وليس القصد من تأهيل المعلم لتوجيه عملية التعلم ان يُلقَّن طرق التعليم تلقيناً ، وانما القصد من ذلك ان يُطلَع على المبادىء التربوية العامة التي يجب ان يراعيها في تعليمه ، ثم يُفسح له في اختيار الطرق التي تقتضيها احواله . ان طرق التعليم الجاهزة لا يمكن ان تلائم كل حالة من حالات التعليم . والمعلم الماهر ـ وهو يستعين بهذه الطرق ويُسخِّرها لحاجاته الخاصة ـ لا يسمح لها باستعباده والتحكم فيه . وبتعبير آخر ، ان اعداد المعلمين لا يقوم على تجهيزهم بطرق تقليدية معينة وتمرينهم على تطبيقها دون زيادة او نقصان ، وانما يقوم على تجهيزهم بالاصول التي تُبنى عليها هذه الطرق ، ليكيفوها بمقتضى حاجاتهم ويبتدعوا طرقاً تلائم نموَّ تلاميذهم وقابلياتهم ومبلغ ادراكهم (١) .

ويرى احد المربين ان لطرق التعليم التقليدية آفتين رئيسيتين ، هما التقيد بالقاعدة ، والسطحية . فالتقيد بالقاعدة معناه العجز عن مواجهة الحالات المستجدَّة وعن مراعاة الفوارق الفردية والاوضاع الاجتماعية الخاصة . اما السطحية فمعناها العجز عن سبر المشكلة التعليمية والاكتفاء بعرض المعارف على المتعلم دون الاستفادة منها في تغيير مجرى حياته . واليك نبذة مما قاله هذا المربي بصدد طرق التعليم وأساليبه :

« الحق ان نجاح التعليم لا يمكن ان يقوم على طرق التدريس وأساليبه . فالعبرة ليست باستعمال اسلوب حديث او قديم ، معروف او غير معروف ، تقدُّمي او تقليدي ، وانما العبرة بالتأثيرات التي نستطيع ان نتركها في نفس المتعلم . فالتعليم الفعَّال لا يقوم على اختيار اسلوب ما ،

---

(١) American Council on Education, Commission on Teacher Education, « Helping Teachers Understand Children », 1945, p. 460.

بل على تطبيق المبادئ السيكولوجية التي يجب ان يراعيها لكي يؤدي الى نتائج سديدة مثمرة » . (١)

٧ – معلمون نامون متجددون

ان الصفات التي ينشدها المعلم العربي وتحتاج اليها المدرسة العربية لا يمكن اكتسابها في دور المعلمين مرة واحدة وأخيرة . فالاعداد الذي يُتاح للمعلمين في هذه المعاهد انما هو نقطة انطلاق ، فلا بد له من ان يُجدَّد ويُستكمل من وقت الى وقت ، مجاراةً لتقدم علمَي النفس والتربية ، ولتغيُّر الأزمنة والأوضاع الاجتماعية . قال احد اساتذة التربية بهذا الصدد : « انه لخطأ كبير ان يُظن أن المعلم ينتهي إعداده عند تخرجه من المعاهد الخاصة باعداد المعلمين ، إذ الحقيقة ان هذه مجرد بداية ، والنمو الحقيقي للمعلم من الناحيتين الثقافية والمهنية لا يتأتّى الّا اثناء ممارسته للمهنة نفسها في جو يدعو الى هذا النمو ويحفز الى الاستفادة ويُهيِّىء الأسباب لها » . (٢) وإليك ما قالته هيئة من اهل الاختصاص بهذا المعنى :

« ليست التربية التي ينالها المعلم في معاهد المعلمين بالشيء الذي يُمكن اعتباره كاملاً . . . ان التغيُّرات الاجتماعية والمُكتَشَفات التربوية التي يمتاز بها عصرنا هذا تُحتِّم على المعلمين العاملين ألاَّ يخلدوا الى الخمول . . . فمن الضروري اذن ان تتوافر للمعلمين أوضاع تُمكِّنهم من ابراز امكانيّاتهم الى أقصى الحدود . . . وأن يكون احد اهداف معاهد المعلمين الرئيسية

---

(١) Mursell, J. L., «Successful Teaching», 1946, p 8 .

(٢) عبد العزيز السيد ابراهيم ، « إعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٧٠ و ٧١ و ١٤ و ١٥ .

ان يتابع المتخرّجون جهودهم لتنمية مداركهم وكفاياتهم بعد ان يصبحوا معلمين » (١) .

وهنالك وسائل عديدة يستطيع بها المعلمون ان يجدّدوا علومهم ويستكملوا اعدادهم اثناء اشتغالهم بالتعليم . وذلك بحضور مؤتمرات ودورات صيفية ومعارض ومحاضرات تعقدها دور المعلمين ودوائر التربية في الجامعات ووزارات المعارف . فمن واجب المدارس ، على اختلاف درجاتها وأنواعها ، أن تتعاون مع هذه المؤسّسات مُمهِّدةً لمعلميها سبيل النمو والتقدم .

ومع أن المعلم ـ شأنه كشأن غيره من اصحاب المهن الحرة ـ يحتاج الى التجدُّد المطَّرد ما دام يمارس التعليم ، فانه أحوج اليه في اول عهده بالخدمة . ففي هذه الفترة التي يبدأ فيها المعلم عمله يحتاج الى كثير من التوجيه والارشاد . فيجدر بدور المعلمين ان تظل على اتصال دائم بالمتخرجين وخصوصاً في السنوات الاولى بعد تخرجهم .

ان التطبيقات المسلكية في معاهد المعلمين قلما تجهِّز طلاّبها بالمران « الطبيعي » ، لأن الطالب يشعر بشيء من التصنُّع والتكلُّف في علاقته مع التلاميذ . والتطبيقات لا تفي بالفائدة المطلوبة إلا اذا كان جو الدراسة « طبيعياً » ، وأتيح له أن يأخذ على عاتقه قسطاً وافراً من مسؤولية التعليم . وغني عن القول أنه مهما حاولت دور المعلمين أن تجعل تطبيقاتها مفيدة فعّالة ، فليس بوسعها ان تُيَسِّر لطلابها مراناً واسع النطاق يشمل وظائف المعلم على اختلاف انواعها .

---

(١) Commission on Teacher Education, «The Improvement of Teacher Education», 1946, pp. 83, 248.

من هنا جاءت أهمية الفترة الاولى من حياة المعلم المسلكية ، حين يحظى لأول مرة باعداد واسع النطاق بعيد الأثر . هذه الفترة أشبه بهمزة الوصل بين مرحلة الدراسة ومرحلة الخدمة الدائمة ، فهي تُوحِّد بينهما وتُنسِّق فعَّالياتهما ، وتؤمِّن الانسجام بينهما نظرياً وعملياً . ولقد أشاد بهذه الفترة التوجيهية أكثر قادة التربية في بلاد الغرب ، واعتبروها عاملاً فعَّالاً أساسياً في التربية المسلكية (١) . فعلى معاهد المعلمين اذن أن تتحمَّل بعض المسؤولية في تأمين هذا الاعداد التكميلي لمُتخرِّجيها . فان هي استطاعت ان ترعاهم وتُشرف عليهم في الفترة الاولى من حياتهم المسلكية ، أسدت اليهم والى المجتمع خدمات جليلة .

وفي واقع الامر ان عملية اعداد المعلمين عملية دائمة مستمرة ، يتدرَّج المعلم فيها من مرحلة اولية يكون اكثر الاعتماد فيها على اساتذته ، الى مرحلة نهائية يكون اكثر الاعتماد فيها على جهوده الشخصية . والمعلم المتجدِّد الذي يحترم نفسه ومهنته ويحترم الناشئين الذين عُهد اليه في تنشئتهم ، لا يرضى لنفسه بدراسة مسلكية محدودة الاجل ، بل يتابع هذه الدراسة دون انقطاع مدى حياته المهنية . ان نوع التعليم الذي نقدمه لأبنائنا وبناتنا ليس منوطاً بالاعداد الذي ينـاله المعلمون في دور المعلمين فقط ، وانما هو منوط كذلك بالنمو والتجدد اللذين يحصلون عليهما اثناء الخدمة .

---

(١) Commission on Teacher Education «The Improvement of Teacher Education», 1946, pp. 76, 167.

ثالثاً : وسائل تامين المعلمين الصالحين

والآن بعد ان تحدّثنا عن اهمية المعلم وضرورة تأهيله لمهنته وعن نوع المؤهلات التي يحتاج اليها في عمله ، لنُلقِ نظرة على وسائل تأمين المعلمين الصالحين ، واهمها في معتقدنا الوسائل الاربع التالية : (١) :

١ – حسن اختيار الطلاب لدور المعلمين

ان الاموال الطائلة والجهود الجبارة التي تُبذل في سبيل اعداد المعلمين لا يمكن ان تعطي الثمار المطلوبة الا اذا أُحسن اختيار الطلبة المتقدمين لدخول دور المعلمين . وذلك « لأن مجرد الرغبة في اللحاق بمهنة التعليم ليس معناه ان صاحبها سوف يكون معلماً صالحاً . ودخول غير الصالحين

---

(١) عقدت الجامعة الاميركية في بيروت حديثاً حلقة لدراسة أزمة المعلمين في الاقطار العربية ، تبين فيها ان هذه الاقطار في حاجة ماسة الى معلمين صالحين . واليك جدولا بهذه الحاجة لعام ١٩٥٤ :

اسم القطر	حاجته الى معلمين	المتخرجون من معاهد المعلمين	النقص
مصر	٤٨٠٠	٣٤٠٠	١٤٠٠
الاردن	٤٥٠	٦٠	٣٩٠
البحرين	٤٠	١٠	٣٠
سوريا	٧٠٠	٤٥٠	٢٥٠
الكويت	٢٠٠	٥	١٩٥
لبنان	٣٠٠	١٠٠	٢٠٠
العراق	...	...	...
السعودية	١٢٠٠	١٠٠	١١٠٠

(دائرة التربية في الجامعة الاميركية في بيروت ، « أزمة المعلمين في الاقطار العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٧٠ .)

في هذه المهنة ضارّ بالنشء وبالدولة وبالراغبين انفسهم » (١).

من اجل ذلك يجب ان تُحَبَّب مهنة التعليم الى تلاميذ المدارس الثانوية والمتوسطة وغيرها ، وان تُثار رغبة الذين يُتَوسَّم فيهم استعداد لهذه المهنة . وقبل قبول الطلاب في معاهد المعلمين لا بد من التثبُّت في صحة اجسادهم وحسن اخلاقهم ، ومن الوقوف على مقدراتهم العقلية واستعداداتهم العلمية وصفاتهم الشخصية والاجتماعية . كما انه لا بد من مراقبتهم بعد التحاقهم بهذه المعاهد ، وخصوصاً في الفترة الاولى من مدة الدراسة ، لتَيَقُّن اهليتهم للتعليم . فاذا تبيّن ان بعضهم ليسوا اهلاً له ، توجّهوا وجهة اخرى تلائم ميولهم واستعداداتهم . ومما يساعد على اجتذاب الطلاب الصالحين الى دور المعلمين رفع مستوى الحياة فيها واصلاح مناهجها وملاءَمتها لحاجات الطلاب .

٢ - حسن اختيار الاساتذة لدور المعلمين

ومما يساعد ايضاً على اجتذاب الطلاب الصالحين الى دور المعلمين واعدادهم لمهنة التعليم احسن اعداد ، ان يكون اساتذة هذه المعاهد نخبة ممتازة من اهل الاختصاص (٢) . واذا جاز للبلاد العربية ان تتساهل في امر الاختصاص فيما يتعلق ببعض الحقول ، فلا يجوز لها على الاطلاق ان تتساهل فيما يتعلق باعداد المعلمين . فهذا الاعداد يُكتب له النجاح او يُمنى بالاخفاق حسبما تكون هيئة التعليم في دور المعلمين . ولعل افضل

---

(١) توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية الذي عقد في القاهرة ، بالتعاون مع منظمة اليونسكو وجامعة الدول العربية ، من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ ، المادة ١٠٠ .

(٢) المصدر نفسه ، المادة ٩٧ .

مقياس لمستوى المعلمين الذين يتخرّجون من هذه المعاهد هو المستوى الثقافي والمسلكي الذي يتمتع به اساتذتها . واذا كان المعلمون يحتلون مركزاً خطيراً في المجتمع من حيث أثرهم البالغ في اصلاحه ، فكيف بخطورة المركز الذي يحتلّه الاساتذة في دور المعلمين ؟ قال احد اساتذة التربية بهذا الصدد :

« اذا أردنا ان نُخرِّج طائفة طيبة من المعلمين كان علينا ان نوفر لمدارس المعلمين طائفة ممتازة من هيئة التدريس يكونون مثلاً عالياً يحتذيه الطلاب سواء من ناحية المميزات الشخصية أو اساليب التدريس ، كما ينبغي ان نوفر لهم في معاهد اعدادهم نفس الحياة والأساليب وطرق التدريب التي نريد منهم أن يتّبعوها بعد تخرجهم » . (١)

لا ريب ان اعداد المعلم العربي الصالح لا يمكن ان يتم على خير الوجوه إلا اذا كان القائمون على دور المعلمين من خيرة اهل الاختصاص . ان هذه المعاهد تحتاج الى اساتذة ناهضين نامين يملكون نظرات حصيفة وتفكيراً ثاقباً ـ اساتذة يعنون بتنشئة معلمي المستقبل تنشئة ثقافية ومسلكية واسعة ـ اساتذة ذوي مكانة علمية عالية وخبرة تعليمية غزيرة ومعرفة بأحوال التدريس وقدرة على بث الأفكار السامية والمُثُل العليا ـ اساتذة يتلهّبون غيرةً على اصلاح المجتمع الذي يرد منه الطلاب ويصدر اليه المتخرجون ـ اساتذة يستطيعون ان يتعاونوا على تحقيق اهداف معهدهم وعلى تأمين الانسجام بين مختلف انواع نشاطه . بدون اساتذة كهؤلاء لن يكون في ميسور معاهد المعلمين العربية ان تُعِدَّ معلمين

---

(١) عبد العزيز السيد ابراهيم ، « اعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ١٨ .

للمدارس الابتدائية والثانوية من النوع الذي وصفناه في هذا الفصل .

٣ – بعث الطمأنينة في نفوس المعلمين

وبعد ان يتخرج المعلم ويشرع في عمله لا بد له من الطمأنينة وراحة البال فيما يتعلق بأمور معيشته ومعيشة عياله . فمن واجب المجتمع ان يتيح له حياة عزيزة تحفظ كرامته بين الناس لكي ينصرف بكُلِّيته الى مهامِّ وظيفته . ولعل أشد المعلمين حاجةً الى تأمين هذه الناحية المادية هو معلم القرية . قال الدكتور فاخر عاقل بهذا الصدد : « لا بد من العناية بمعلم القرية وتوفير اسباب الراحة له وتمكينه من العيش اللائق بمثله في مثل قرانا . وهذا امر يكاد يكون مستحيلاً اذا لم تعمل الحكومة عامة ووزارة المعارف خاصة على تحقيقه » (١) .

والمعلم بحكم مهنته يحتاج الى ضرورات عقلية ونفسية ، فضلاً عن الضرورات المادية . فهو يحتاج الى شيء من الفراغ والسعة . ويحتاج الى اقتناء الكتب والمجلات والى حضور المؤتمرات والاشتراك في الجمعيات . ويحتاج الى معاشرة الطبقة الراقية من المواطنين والى الاسفار من حين الى حين ، توسيعاً لمعارفه واختباراته . كل ذلك لا يمكن ان يتمَّ له ان قتَّر عليه المجتمع وضيَّق معيشته . ان العقل والنفس يحتاجان الى الغذاء كما يحتاج اليه الجسد . وليس احوج الى هذه التغذية من المعلم ، اذ كيف يستطيع ان يُغذِّي تلاميذه وهو هزيل جافّ .

أَضف الى ذلك ان المعلم – شأنه كشأن اخوانه في البشرية – يهمُّه امر مستقبله كما يهمه امر حاضره . وهو كلما تقدم في السن عظم اهتمامه

---

(١) فاخر عاقل ، « أهدافنا التربوية » ، مجلة المعلم العربي ، السنة ٦ : العدد ٥ ، ص ٤٥٨ و ٤٥٩ ، آذار ١٩٥٣ .

بهذا الامر ، وازدادت مسؤولياته العيلية . وكثيراً ما تقضُّ هذه المسؤوليات مضجعه فيبيت على القلق ويستيقظ على الخوف ، مع انه من احوج الناس الى الطمأنينه وراحة البال ، ليتمكَّن من التفرُّغ لواجباته الشاقَّة .

وعلى هذا يعتقد الدكتور طه حسين انه ينبغي لنا ان « نُطالب بالكرامة والطمأنينة للذين نأمنهم على اذاعة العلم والمعرفة في ابناء الشعب كما نطالب بالكرامة والطمأنينة للذين نأمنهم على تحقيق العدل بين الناس ... حينئذ نستطيع ان نطالب المعلم بأن يُخلِص لمهمَّته وينصح لتلميذه ويحتمل في سبيل ذلك المشقة والجهد والعناء . وحينئذ نقرب من الايمان بمهمَّة التعليم . ولعل ذلك يُقرِّبنا من اصلاح التعليم شيئاً ويقربنا من تحقيق الغاية من التعليم »(١) .

واليك ما جاء حديثاً بهذا المعنى في توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية : « ان المدرسين يؤدُّون خدمة نافعة لبلادهم . ولكن ليس من المعقول ان تكون التضحية من جانب واحد . ولهذا سوف لا يُقدم على هذه المهنة ذوو الكفايات المطلوبة الا اذا كان ما يتوقَّعونه فيها من فوائد ماديَّة ومزايا اجتماعية يفوق تلك التي يمكن ان يحصلوا عليها من مهن اخرى ، كأن يبدأوا بمرتَّب أعلى نوعاً عن زملائهم الحاصلين على مؤهِّلات مُماثِلة ، وان تُقرَّر لهم مكافآت خاصة ومزايا معينة عند تقاعدهم ، وكأن تُعدَّ لهم المساكن الملائمة باجور معتدلة في الجهات التي قد يتعذر عليهم الحصول عليها ، وان تُقدَّم لهم تخفيضات في اجور الانتقال واعفاء ابنائهم كاملاً من جميع المصروفات والرسوم الاساسية والاضافية الى نهاية مراحل التعليم . وفي حالة المدرِّسات يُراعى

---

(١) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الثاني ، ١٩٣٨ ، ص ٢٥٠ و ٢٥١ .

تعيينهنّ في الجهات التي بها ازواجهنّ ويُمنحن اجازات كافية في فترات الوضع بمرتّب كامل ، الى غير ذلك من المزايا » (١) .

وفي الواقع ان المجتمع الذي يُهمل امر المعلم ولا يفيه حقه من رخاء العيش وراحة البال يُسيء الى نفسه والى جيله الناشىء ، لأنه يتعذر عليه ان يجتذب الى مهنة التعليم ذوي الشخصية والكفاية ، فضلاً عن انه قد يَضطرُّ كثيرين من الاكفاء الى الانسحاب من المهنة ، فلا يبقى فيها غير المُقعَدين والعَجَزة الذين لا يُحسنون عملاً آخر . وويلٌ للأمة التي يكون معلموها ومعلماتها من أمثال هؤلاء .

٤ ـ احلال المعلمين منزلة اجتماعية رفيعة

ان المعلم في نظر المجتمع الراقي ليس مُزيلاً للأمية او ملقِّناً للعلوم والمعارف فحسب ، وانما هو مكوِّن للشخصيات البشرية وصانع للشعوب والامم . وهو سراج ساطع يُستضاء بنوره في ظلمات الحياة ، ومثال صالح تنطبع صورته في اعماق النفوس ، وهداية سماوية ترشد القلوب وتسدِّد الخطوات .

والمعلم اليوم غيره بالأمس . فمن حقّه ان يحتل المركز الاجتماعي اللائق به وبأمثاله من اصحاب المهن الحرة . ومن حقه ان يُحترم رأيه في الامور التعليمية والثقافية . ومن حقه ان يُعتمَد عليه في توجيه النشء توجيهاً وطنياً صحيحاً . ومن حقه ان يتولى الزعامة فيما يتعلق بالشؤون الاجتماعية . ومن حقه ان يُفسح له مجال الرقيّ والتقدم ، بحسب ما لديه من كفاية واهلية .

---

(١) مؤتمر التعليم الالزامي للدول العربية الذي عقد في القاهرة ، بالتعاون مع منظمة اليونسكو وجامعة الدول العربية من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ ، المادة ٩٩ .

هذا مع العلم بأن منزلة المعلم الاجتماعية تتوقف ، بالدرجة الاولى ، عليه دون غيره . فاذا اراد ان يحترمه الناس ، فعليه ان يحترم نفسه ويغار على كرامته الشخصية . واذا اراد ان يُعامَل معاملة اصحاب المهن الحرة ، وجب عليه ان يحافظ على شرف مهنته . واذا اراد ان يُولَّى الزعامة في بعض الشؤون الاجتماعية ، فلا بد من ان يكون ذا ثقافة عالية محبّاً للمجتمع غيوراً على اصلاحه . واذا اراد ان يُعتمد عليه في الامور التعليمية والثقافية ، فمن واجبه ان يكون أهلاً لذلك . وبكلمة موجزة ، اذا اراد المعلم ان يتبوأ مكانةً رفيعةً في المجتمع ـ وذلك حق من حقوقه ـ فان هذا الحق يُؤخذ ولا يُعطى (١) .

وصفوة القول ، اذا شاءَت البلاد العربية ان تضمن تربية افضل للمواطن العربي ، فلا بد لها من اعداد المعلم العربي اعداداً صالحاً . ولا بد لمعاهد المعلمين من ان تُحسن اختيار طلابها واساتذتها ، وان تُخرِّج معلمين ذوي فلسفة تربوية رشيدة منبثقة من روح المجتمع العربي ومن حاجات النشء التربوية ـ معلمين تعاونيِّين ، قد أُحسنَ تدريبهم من مختلف النواحي ، بحيث يفهمون الشبيبة الناهضة فهماً جيداً كما يفهمون المجتمع الذي تنتسب اليه ـ معلمين يحذقون توجيه التعليم ويدأبون في التجدُّد والتقدُّم مدى حياتهم المهنية . ولا بد للمجتمع من ان يبعث الطمأنينة في نفوس المعلمين ويُيسِّر لهم حياة كريمة ومنزلة اجتماعية لائقة .

---

(١) ان الحلقة التي عقدتها الجامعة الاميركية في بيروت عام ١٩٥٤ لدراسة أزمة المعلمين في الاقطار العربية قد وضعت توصيات عديدة رفعتها الى وزارات المعارف في العالم العربي . وتدور هذه التوصيات على ثلاثةامور رئيسية هي : (١) رفع مستوى المعلم الثقافي والمهني. (٢) احلاله المستوى الاجتماعي اللائق .(٣) تحسين حالته المادية . (دائرةالتربية في الجامعة الاميركية في بيروت ، « ازمة المعلمين في الاقطار العربية» ، ١٩٥٥ ، ص ٦٩ ـ ٧٧ .

١٩ ـ التعليم الالزامي

محتويات الفصل

اولاً : ضرورة التعليم الالزامي في العالم العربي

ثانياً : فوائد هذا التعليم

١ ـ العمل على إزالة تشغيل الاحداث

٢ ـ العمل على محو الامية

٣ ـ العمل على توطيد الحياة الديمقراطية

٤ ـ العمل على توحيد نزعات الشعب

٥ ـ العمل على اكتشاف المواهب والعبقريّات المُتَفَتِّحة

ثالثاً : أُسس التخطيط والتنفيذ

١ ـ مبادرة الدول الى رسم الخطط دون ابطاء

٢ ـ تنفيذ الخطط المرسومة بصورة تدريجية

٣ ـ الاكتفاء بمدة الزام قصيرة في اول الامر

٤ ـ تعاون السلطات المركزية مع السلطات المحلية والهيئات الشعبية

٥ ـ العبرة بتنفيذ القانون

٦ ـ المعلمون هم سر نجاح المشروع

الفصل التاسع عشر

التعليم الإلزامي

تعتبر الدراسة الابتدائية إلزامية واجبارية في جميع البلاد الراقية . فعلى جميع الاطفال ان يدرسوا في مدرسة ابتدائية ، وعلى جميع افراد الامة ان يكونوا قد أتموا على الاقل دراستهم الابتدائية . هذه من المبادىء المقررة لدى جميع الامم ... وان مبدأ الزامية التعليم الابتدائي يلازمه مبدأ آخر هو مجانية هذا التعليم (١) .

ساطع الحصري

اولاً : ضرورة التعليم الالزامي في العالم العربي

لقد آن للعالم العربي ان يُعَمِّم التعليم الالزامي الشامل في كل قطر من اقطاره ، وفي كل زاوية من زواياه ، وفي كل طبقة من طبقات شعوبه ، دون تمييز بين الذكور والاناث . فقد اصبح هذا التعليم اليوم

(١) ساطع الحصري ، « آراء واحاديث في التربية والتعليم » ، ١٩٤٤ ، ص ٨٥ .

من متطلبات الحيـاة الضرورية ، وصارت الدول الناهضـة تعتبره من اهم وظائفها ، فتُخصِّص له الاموال الطائلة وتجدُّ في تعميمه واطالة مدّته الى اقصى حدّ ممكن . فمن واجب الدول العربية اذن ان تعمـل على تحقيق هذه الأمنية الغالية ، مهما تتطلَّب من اموال وجهود وتضحيات .

وغير خافٍ على احد في هذه الايام ان التربية حق من حقوق الولد ، لا منحة يمنُّ بهـا عليه المجتمع . وهذه شرعـة حقوق الانسان تنص في مادتها ٢٦ على ان كل انسان يحق له ان يتعلم ، وان التعليم في مرحلتيه الابتدائية والاساسية على الاقل يجب ان يكون مجّانياً ، وان التعليم الابتدائي يجب ان يكون الزامياً ... (١) وشرعة حقوق الطفل ايضاً تنصّ في مادّتيها الثانية والخامسة على ان الولد يجب أن تُيسَّر له اسبـاب النشوء الطبيعي من النواحي المادية والخلقية والروحية ... كما انه يجب ان يُدرَّب تدريباً يمكّنه من كسب رزقه متى آن الاوان ، وان يُوقَى شر

---

(١) صدرت شرعة حقوق الانسان في ١٠ كانون الاول عام ١٩٤٨ ، ثم صدرت في شكلها النهائي في شهر آذار عام ١٩٤٩ . واليك نص هذه المادة الـكامل :

Article 26. (1) Every one has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available, and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

الاستثمار على اختلاف انواعه (١) .

قال احد المربين المسؤولين بهذا الصدد : « الالزام والمجانية قضيتان اساسيتان في التعليم الابتدائي ، يجدر بنا ان نتنبه لهما بكل عناية واهتمام . فمن حق كل مواطن ومن واجبه ان يتلقى التعليم الابتدائي ، ومن واجب الدولة ان تؤمنه له مجاناً . . . ان لتقدم الامم في ميدان الحضارة مقاييس مختلفة . على اني اميل الى الاعتقاد ان المقياس الادق في عصرنا هذا - عصر العلم والديمقراطية - هو فرض التعليم الالزامي وتمديد مدته الى ابعد حد ممكن » (٢) .

ان العالم المتمدن باسره يعترف اليوم بضرورة التعليم الالزامي المجّاني الشامل ، ويَعتبر مشكلته من اهم المشكلات التربوية . من اجل ذلك عقدت اليونسكو ، بالتعاون مع مكتب التربية الدولي (٣) ، عام ١٩٥١

---

(١) صدرت شرعة حقوق الطفل عام ١٩٢٣ ثم صادقت عليها عصبة الامم في جنيف بتاريخ ٢٦ ايلول عام ١٩٢٤ . وفي شهر نيسان عام ١٩٤٦ صادقت عليها ايضاً منظمة الامم ، ثم نقحها الاتحاد الدولي لرعاية الطفل . واليك ما جاء في المادتين الثانية والخامسة بنصهما النهائي الكامل :

II The child must be given the means requisite for its normal development materially, morally and spiritually.

V The child must enjoy the full benefits provided by social welfare and social security schemes;the child must receive a training which will enable it, at the right time, to earn a livelihood, and must be protected against every form of exploitation.

See Fuller, E., « The Right of the Child » , 1951, pp. 72 - 74.

(٢) من محاضرة القاها الدكتور نجيب صدقة في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٩ تشرين الثاني عام ١٩٥٤ ، واخرى القاها في ٢٨ كانون الثاني عام ١٩٥٥ ، بوصفه مديراً عاماً لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان . ويقول الدكتور في المحاضرة الاولى انه ليس في قوانين التربية في لبنان ما يشير الى مبدأ الالزام او يحدد حق الاستفادة من المجانية ، وانه لا يزال الوف من صغار اللبنانيين خارج المدارس تقدر نسبتهم بعشرة في المائة تقريباً من مجموع الاولاد الذين هم في سن الدراسة الابتدائية .

(٣) International Bureau of Education

في جنيف ، مؤتمراً دولياً لبحث هذه المشكلة ، حضره مُمثِّلو الدول الاعضاء ، وفي جملتهم ممثِّلون عن بعض الدول العربيـة . وقد اختَتَم هذا المؤتمـر أبحاثه بتوصيات ذات شأن (١) ، رُفعت الى وزارات المعارف في مختلف البلدان ، على أمل ان تؤخذ تلك التوصيات بعين الاعتبار . ثم عُقد في القاهرة ، بدعوة من جمهورية مصر ، وبالتعاون مع جامعة الدول العربيـة ومنظمـة اليونسكو ، مؤتمر التعليم الالزامي المجّاني للدول العربية مـن ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ ، وكذلك اختتم أبحاثه بتوصيات خطيرة تقع في ١٩٢ مادة وتتناول موضوع البحث من مختلف نواحيه . ولم يكتفِ هـذا المؤتمر بوضع توصياته الضافية ورفعها الى اولي الامر ، بـل « اوصى الدول العربية والادارة الثقافية لجامعة الدول العربية بدعوة مؤتمر جديد للتعليم الالزامي بعـد مرور ثلاث سنوات على هـذا المؤتمر للنظر في المرحلة التي وصل اليها تقدم التعليم الالزامي والخطوات التي يُمكن اتِّخاذها للسير به الى الامام » (٢) .

واذا نحن رجعنا الى توصيات هذا المؤتمر ، وجدنا في مقدمتها فذلكة في الاسباب الموجبة لتعميم التعليم الالزامي في العالم العربي ، نرى من المفيد إثباتها بنصِّها الكامل :

« بعد الرجوع الى المادة السادسة والعشرين من الاعلان العالمي لحقوق الانسان التي تُقرِّر حق كل فرد في التعليم وتشترط ان يكون التعليـم مجانياً على الاقل في المرحلة الابتدائية والتعليم الاساسي وان يكـون التعليم الابتدائي الزامياً ،

---

(١) Unesco & International Bureau of Education, 14 th. International Conference on Public Education, Recommendations No. 32, July 12 - 21, 1951.

(٢) توصيات هذا المؤتمر المادة ١٩٢ .

والى التوصيات رقم ٣٢ التي قررهـا المؤتمر الدولي الرابع عشر للتعليم العام المنعقد في مدينة جنيف من ١٢ الى ٢١ يوليو سنـة ١٩٥١ ، التي وضعت الاسس العامة للتعليم الالزامي المجاني واطالة مدته ،

ولما كانت القوى البشرية اثمن موارد الدولة ، وكان تاريخ العالم الحديث يبيِّـن ان التقدم الاقتصادي يسير جنباً الى جنب مـع التقدم في التعليم ، وكانت نتائج التعليم في رفع مستوى الانتاج تُعوِّض البلاد اكثر مما انفقته عليه ،

ولما كان التعليم هو الاساس السليم للديمقراطية الحقـة والسلام العالمي والاستقرار الدولي ،

ونظراً لأنه ، وان يكن بعض الدول العربية قد قاربت تعميم التعليم الالزامي المجاني (١) ، الا ان هنـاك دولاً أخرى منها لا تزال بهـا نسبة عالية من الاطفـال لا تتَّسع لهم المدارس ، وهذه حالة خطـيرة تتطلَّب حشد جميع القوى والموارد الممكنة لمعالجتها ،

لذلك يوصي المؤتمرُ الدولَ العربية بما يأتي . . .»

فلا غرابة اذا اهتمت الدول العربيـة بوضع الخطط لنُظُم التعلـيم

---

(١) تبدي الدول العربية اهتماماً عظيماً بهذا الامر . فمصر ـ مثلا ـ وضعت في الآونة الاخيرة مشروع قانون يجعل التعليم الابتدائي الزامياً لجميع الاطفال من البنين والبنات من تمام سن السادسة الى تمام الثانية عشرة على ان ترفع سن الالزام حالما تسمح لها احوالهـا وامكانياتها بذلك (وزارة المعارف العمومية ، قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي) .

ويبدو ان لبنان يسير سيراً حثيثاً في هذا السبيل . فان الدكتور نجيب صدقة المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة قد القى في مطلـع عام ١٩٥٥ ثلاث محاضرات في الجامعة الاميركية في بيروت ،دعا فيها الى وجوب فرض التعليم الالزامي في المستقبل القريب ، ورسم لذلك خطة رشيدة جديرة بالاعتبار .

راجع ايضاً هذا المصدر : محمد عبد الواحد خلاف ، « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية »، ١٩٥٥ .

الالزامي والعمل على تنفيذها في اقرب وقت ممكن . هذه هي أمنية كل مواطن مخلص لبلاده وليس تحقيقها على الشعوب العربية بالأمر العسير ، لما اشتهرت به منذ اقدم الازمان من احترام العلم والرغبة الشديدة في طلبه . وقبل ان نتطرّق الى البحث في اسس التخطيط والتنفيذ ، دعنا نتحدث عن الفوائد التي نأمل ان نجتنيها من التعليم الالزامي .

ثانياً : فوائد التعليم الالزامي

١ – العمل على ازالة تشغيل الاحداث

ان الفائدة الاولى من التعليم الالزامي هي انه يعمل على تخليص الاحداث من واجب كسب الرزق والسعي وراء العيش . وقد تنبّه التشريع في جميع البلدان الراقية لهذه القضية المهمّة ، فحظر تشغيل الاولاد قبل سن معينة . ولكن ما الفائدة من حماية الولد من التشغيل الباكر اذا لم تُتَح له فرصة التعلّم ؟ وكيف يرتدع الوالد عن تشغيل اولاده قبل الاوان ، ما دامت احواله المادية لا تسمح له بدفع رسوم التعليم ، وليس في البلاد من وسائل التعليم المجاني ما يسدُّ حاجة الجميع ؟

وخلاص الولد من التشغيل الباكر لا يؤمِّن له زيادة في العلم فحسب ، بل زيادة في الصحة ايضاً . فالمدرسة الحديثة تعنى بأمر الصحة كما تعنى بأمر العلم ، وصحة الجيل الناشىء لها اهمية كبرى في البناء القومي . فهنالك يتعلم الولد قواعد الصحة وكيفية مراعاتها ، ويكوِّن العادات اللازمة لسلامة جسمه وسلامة حياته . وهنالك يتعود المعيشة المُنظَّمة ، وينال قسطاً وافراً من فترات الراحة في الهواء الطلق ، ويمارس

الألعاب الرياضية على اختلاف انواعها . كل ذلك لا يمكن ان يتوافر للولد وهو يسعى وراء العيش كما يتوافر له في الحياة المدرسية (١) .

وتختلف مدة خلاص الولد من مسؤولية كسب الرزق باختلاف مدة التعليم الالزامي (٢) . والامم الراقية تعمل دوماً على إطالة هذه المدة ، على اعتبار ان الانسان كلما ارتقى في سلم الحضارة ازدادت بيئته تشابكاً وتعقداً ، فزادت بذلك حاجته الى الوقت الذي يتمكن فيه من الاحاطة بجميع ما تتطلّبه هذه البيئة .

٢ – العمل على محو الامية

الفائدة الثانية التي تُجتَنى من التعليم الالزامي هي انه يعمل على إزالة الأمية التي ما تزال منتشرة في العالم العربي انتشاراً مريعاً ، على حين انها تلاشت او كادت تتلاشى في سائر الأمم الناهضة (٣) . ومهما تكن نسبة الأمية في كل قطر من الأقطار العربية فانها في الأرياف أعلى منها في المدن ، وبين النساء أعلى منها بين الرجال .

ولما كانت النهضات القومية تقوم على عواتق الرجال والنساء معاً ، واهل المدن واهل الارياف معاً ، اتّضحت لنا خطورة تفشّي الامية في صفوفنا . أضف الى ذلك ان نسبة الامية في الشعوب تُعتبر اليوم مقياساً لدرجة ثقافتها العامة . والشعوب العربية العريقة في الحضارة والمشهورة باحترام العلم

---

(١) راجع ما جاء بها الصدد في فصل التربية الصحية .

(٢) لقد اوصى مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية في المادة ١٧ بأن ينص في قوانين العمل على الا تقل السن المحددة للعمل طول الوقت عن السن التي تقرر لترك المدرسة الابتدائية .

(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الاساسية .

والاقبال عليه منذ اقدم الازمان لن ترضى بان توصَم بوصمة التخلف عن ركب الحضارة .

ولا سبيل الى الخلاص من عار الامية على صورة حاسمة الا بنشر التعليم الالزامي الشامل . بهذه الطريقة تخلَّصت الشعوب الغربية من هذا العار ، وبهذه الطريقة نفسها تتمكَّن الشعوب العربية من التخلُّص منه . قال الدكتور فاخر عاقل بهذا المعنى : « ان عدداً كبيراً ممن هم في سن التعليم لا يتعلمون . ومعنى هذا ان أُميين جدداً ينضافون الى الأميين السابقين . ثم ان معنى هذا تخليد الأمية وابقاؤها الى ما شاء الله . ثم ان معنى هذا تخليد ضعفنا وزيادة تخلفنا وتعاظم قصورنا » (١) .

على ان هنالك امراً لا بد من الاشارة اليه قبل الانتقال الى الفائدة الثالثة . وهو انه ينبغي لنا في محاربة الامية ان نتَّقي خطر الارتداد اليها بعد انقضاء اعوام الدراسة ، وهو خطر كبير لا يجوز التغاضي عنه . فما وسائل الوقاية من خطر الارتداد الى الامية ؟ لعل اهم هذه الوسائل ثلاث :

الوسيلة الاولى ان تُجعل مدة التعليم الالزامي خمس سنوات او ست على اقل تقدير . فقد اثبتت التجارب العلمية ان الاميـة لا يُحتَمل ان تزول بصورة دائمة ما لم يُتابع الولد دراسته خمس سنوات على الاقل في ظروف تعليمية ملائمة (٢) .

---

(١) فاخر عاقل ، « أهدافنا التربوية » ، مجلة المعلم العربي ، السنة ٦ : العدد ١ ، ص ١١ ، تشرين الثاني ١٩٥٢ .

(٢) Palestine Department of Education, Annual Report 1931 - 32, pp. 44 - 48; Tibawi, A. L., « Education in Palestine under British Administration », Unpublished thesis, University of London, 1952, pp. 357 - 367.

وقد اقترح مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية في توصياته الحديثة ان لا تقل فترة التعليم الالزامي عن ست سنوات . وهو اقتراح وجيه على اعتبار ان هذا التعليم له اغراض مهمة غير مكافحة الامية .

والوسيلة الثانية ان تُحسَّن طرق التعليم في المدارس الابتدائية . لانها ان بقيت على ما هي عليه من العقم في بعض الاماكن ، ذهب كثير من اوقات المتعلم ضياعاً ، ولم تَعُد السنوات الخمس او الستّ كافية لمحو اميته محواً دائماً .

والوسيلة الثالثة ان تُمهَّد للمتعلم سبل المطالعة بعد مغادرة المدرسة . فمهارة القراءة لا ترسخ في الذهن الا بالمران والاستعمال (١) . فاذا أُغري الولد بمطالعة الكتب التي تُلائم سنَّه وميوله فتعوَّدها وهو على مقاعد الدراسة ، رافقته هذه العادة الحميدة كل ايام حياته (٢) .

٣ – العمل على توطيد الحياة الديمقراطية

والفائدة الثالثة التي يجتنيها العالم العربي من التعليم الالزامي الشامل هي انه يعمل على توطيد الحياة الديمقراطية . لقد كان الغرض من التعليم الابتدائي ، في اول عهده ، تمكين الجيل الناشىء من مبادىء القراءة والكتابة والحساب . اما اليوم ، بعد ان منحت الديمقراطية حق الانتخاب للملايين من عامة الشعب ، فقد اصبح له اغراض اجتماعية خطيرة غير محو الامية . من اهم هذه الاغراض خلق مواطنين نابهين مستنيرين ، يعرفون حقوقهم وواجباتهم ، ويقدرون على حكم أنفسهم بأنفسهم . وتنوير جماهير الشعب لا يمكن ان يتم الا عن طريق التعليم الالزامي الشامل .

وقد فطن لهذه الحقيقة اهل الغرب في اواخر القرن الثامن عشر . في ذلك الوقت اخذت تجتاح العالم حركة فكرية قوية كانت فاتحة عهد

---

(١) لقد كتب الاستاذ ساطع الحصري فصلا مستفيضاً في هذا الموضوع في كتابه « آراء واحاديث في التربية والتعليم » ، ١٩٤٤ ، ص ١٨٨ – ١٩٦ .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي وظائف التعليم واللغة والتربية .

جديد في حياة الشعوب الديمقراطية . فكان البريطانيون ـ مثلاً ـ قد اصطدموا صدمات عنيفة وتعلموا دروساً اجتماعية قاسية ، فأخذوا يصلحون من شأن بلادهم ويعدّلون بعض قوانينهم واحكامهم ، لتتلاءم مع روح العصر . وكان الاميركيون قد انفصلوا عن جسم الامبراطورية البريطانية ، واخذوا يرسمون لانفسهم خطة لحياة جديدة ملؤها الحرية والاستقلال . وكان الفرنسيون على أبواب ثورة هزت العالم من اقصاه الى اقصاه ، وقد أوشكوا ان يبتنوا لانفسهم جمهورية جديدة شعارها الاخاء والحرية والمساواة .

في تلك الآونة الخطيرة اخذ انصار الديمقراطية يُجاهرون بان نشر العلم بين طبقات الشعب من الاسس المتينة التي يقوم عليها صرح الحرية والاستقلال . وهذه بعض الحُجَج التي أدلى بها فريق من اولئك الكُتّاب لدعم نظريّتهم التربوية الجديدة (١) .

(١) ليس من الحكمة في شيء ان تظلّ الفروق الاجتماعية بين طبقة الخاصة المتعلّمة وطبقة العامّة الجاهلة . وإن تُرِك هؤلاء على جهلهم وأميّتهم كانوا خطراً كبيراً على سلامة المجتمع .

(٢) ان الحرية والجهل ـ كالنور والظلمة ـ ضدّان لا يجتمعان ، وان الشعب الامي الخامل والحياة الديمقراطية الحرة لا يتلاءمان . فاذا ارادت امة لبلادها حريةً واستقلالاً ، وجب عليها قبل كل شيء ان تعتاض عن ظلمة الجهل بنور العلم والعرفان .

(٣) ان الاستقلال الذي يقوم على أساس ضعيف من الامية والجهل لهو استقلال زائف ، لا يلبث ان تَتَزَعزَع أركانه ، ثم ينهار على رأس القائمين به .

---

(١) Cubberley, E. P. ,«The History of Education», 1920 pp. 506-527.

ولم يمرّ على تلك الدول الديمقراطية وقت طويل حتى بدأت تُطبِّق هذه النظرية التربوية الجديدة . فتَسلَّمت زمام التربية ، مُعتبرةً اياها وظيفة من اهمِّ وظائف الدولة ، واخذت تُنشىء الواحدة تلو الاخرى أنظِمة للتعليم الالزامي الشامل ، تتلاءم مع روحها ، وتخدم حاجاتها ، وتُسيِّر سياستها في مصلحة الفرد والمجموع معاً . وما زالت تُصلح هذه الانظمة وتُعدِّلها على ضوء اختباراتها ، حتى اصبحت اليوم اداة فعَّالة في تكوين الامم وتوجيهها توجيهاً قومياً ديمقراطياً .

وقد تناول هذا الموضوع الخطير بالبحث الدكتور طه حسين . واليك نبذتين مما قاله فيه :

« اذا كانت الديمقراطية مُكلَّفة ان تضمن للافراد الحرية كما ضمنت لهم الحياة ، فان الحرية لا تستقيم مع الجهل ولا تُعايش الغفلة والغباء . فالدعامة الصحيحة للحرية الصحيحة انما هي التعليم الذي يُشعر الفرد بواجبه وحقه ، وبواجبات نظرائه وحقوقهم » (١) .

« الديمقراطية لا تتفق مع الجهل الا ان تقوم على الكذب والخداع . والحياة النيابية لا تتفق مع الجهل الا ان تكون عبثاً وتضليلاً . ان الذين يريدون ان تصير امور الشعب الى الشعب يريدون بطبيعة الحال ان يُثقَّف الشعب حتى يرشد . . . وحتى يصبح بمأمن من تضليل المضللين له وتغفُّل المتغفلين اياه » (٢) .

٤ ـ العمل على توحيد نزعات الشعب

والفائدة الرابعة التي نجتنيها من التعليم الالزامي الشامل هي انه يعمل

---

(١) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، ١٩٣٨ ، الجزء الاول ، ص ٩٧ و ٩٨ .
(٢) المصدر نفسه ص ١٤٤ .

على توحيد نزعات الشعب المتبعثرة والتقريب بين عناصره المتنافرة . فهو البوتقة التي تُصهَر بها جميع العناصر لتصير جسماً واحداً لا تقوى على تجزئته حدثان الدهر (١) ، وكتلةً متراصَّةً تتجه اتجاهاً واحداً وتؤمن بعقيدة قومية واحدة وتسعى الى اغراض قومية واحدة . وما احوجنا في الشرق العربي الى هذا التوحيد ، وقد لعبت بنا يد الزمان اجيالاً عديدة ، ففرقت صفوفنا ، وفككت اوصالنا ، وتركتنا مُنقسمين على انفسنا .

والذي يزيدنا تفككاً وانقساماً أنَّ المتعلمين بيننا قد تأثَّروا بألوان مختلفة من التعليم الخاص ، فنشأ عن ذلك بلبلة فكرية وعاطفية لها أثرها الخطير في حياتنا القومية . فهذا يتلوَّن بلون شرقي ، وذاك بلون غربي . هذا يفكر تفكيراً استقلالياً ، وذاك تفكيراً اتكالياً . هذا يتجه اتجاهاً طائفياً ، وذاك اتجاهاً قومياً . هذا يرى الخير كل الخير في نظام اقتصادي سياسي خاصّ ، وذاك يرى الخير كل الخير في نظام آخر . أضف الى ذلك ان كل فريق من هؤلاء ينظر شزراً الى الفريق الآخر . فكيف يمكننا ، والحالة هذه ، ان نتفاهم ونتعاون على تحقيق اغراض قومية مشتركة ؟ (٢)

٥ – العمل على اكتشاف المواهب والعبقريات المُتفتِّحة

والفائدة الخامسة والاخيرة التي نجتنيها من التعليم الالزامي الشامل انه يعمل على اكتشاف المواهب والعبقريات الكامنة في جميع صفوف الشعب ، سواء في ذلك الصبي والبنت ، ابن القرية وابن المدينة ، ابن الفقير وابن الغني ، ابن هذه الطائفة او تلك (٣) . ولما كانت هذه المواهب والعبقريات

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي المدرسة ، والتربية والديمقراطية .
(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل القومية والعالمية في التربية.
(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والديمقراطية .

تبدأ بالتفتُّح في مرحلة التعليم الالزامي ، فانه كفيل باكتشاف ما تفتَّح منها .

وعلى هذا النحو ، يتسنَّى للامم الراقية ان تكتشف بين ابنائها وبناتها هذه الكنوز الدفينة التي هي أنفس ذخر وأعظم ثروة للبلاد . ان توماس جفرسن Thomas Jefferson ، ثالث رؤساء الولايات المتحدة الاميركية ، عندما اختطَّ سياسته التربوية المعروفة ، أوصى بان يُنبَش في كل عام من طبقة العامة فريق من انجب الطلاب ، تبعثهم الحكومة على نفقتها لمتابعة دراستهم الى اعلى الدرجات (١) .

وغني عن القول ان من مصلحة الدولة ان تعنى عناية خاصة بالتلامذة الموهوبين الذين تتبيَّن فيهم مخايل الفطنة والذكاء . وذلك لعلمها ان رقيّ الامة يتوقف ، الى حد بعيد ، على نوابغها وقادتها واصحاب المواهب الممتازة فيها . قال الدكتور متى عقراوي بهذا الصدد : « يعلم الله ان البلاد بحاجة الى كل مقدار ذرة من الذكاء والمقدرة الكامنة فيها ، سواء اكان لتكوين زعامة ذكية قديرة تقودها ، ام لانشاء افراد مهرة يستغلُّون ثروتها العامة الكامنة ، ام لابراز فنانين حاذقين يجعلون حياتها مملوءَة بالجمال والذوق . واذا كان التعليم الثانوي والعالي والصناعي والمهني والفني هو الذي يدرب هؤلاء ويجعلهم مهرة في فروعهم وفنونهم ، فان التعليم الابتدائي العام هو الواسطة لاكتشافهم من خباياهم (٢) » .

ثالثاً : أسس التخطيط والتنفيذ

والآن لننتقل الى البحث في المبادىء الاساسية التي يجب ان تقوم

---

(١) Cubberley, E. P ,« The History of Education », 1920, pp. 525,526 .

(٢) متى عقراوي ، « مشروع التعليم الاجباري في العراق » ، ١٩٣٧ ، ص ١٢ .

على توحيد نزعات الشعب المتبعثرة والتقريب بين عناصره المتنافرة . فهو البوتقة التي تُصهَر بها جميع العناصر لتصير جسماً واحداً لا تقوى على تجزئته حدثان الدهر (١) ، وكتلةً متراصَّةً تتجه اتجاهاً واحداً وتؤمن بعقيدة قومية واحدة وتسعى الى اغراض قومية واحدة . وما احوجنا في الشرق العربي الى هذا التوحيد ، وقد لعبت بنا يد الزمان اجيالاً عديدة ، ففرقت صفوفنا ، وفككت اوصالنا ، وتركتنا مُنقسمين على انفسنا .

والذي يزيدنا تفككاً وانقساماً أنَّ المتعلمين بيننا قد تأثَّروا بألوان مختلفة من التعليم الخاص ، فنشأ عن ذلك بلبلة فكرية وعاطفية لها أثرها الخطير في حياتنا القومية . فهذا يتلوَّن بلون شرقي ، وذاك بلون غربي . هذا يفكر تفكيراً استقلالياً ، وذاك تفكيراً اتكالياً . هذا يتجه اتجاهاً طائفياً ، وذاك اتجاهاً قومياً . هذا يرى الخير كل الخير في نظام اقتصادي سياسي خاصّ ، وذاك يرى الخير كل الخير في نظام آخر . أضف الى ذلك ان كل فريق من هؤلاء ينظر شزراً الى الفريق الآخر . فكيف يمكننا ، والحالة هذه ، ان نتفاهم ونتعاون على تحقيق اغراض قومية مشتركة ؟ (٢)

٥ – العمل على اكتشاف المواهب والعبقريات المُتفتِّحة

والفائدة الخامسة والاخيرة التي نجتنيها من التعليم الالزامي الشامل انه يعمل على اكتشاف المواهب والعبقريات الكامنة في جميع صفوف الشعب ، سواء في ذلك الصبي والبنت ، ابن القرية وابن المدينة ، ابن الفقير وابن الغني ، ابن هذه الطائفة او تلك (٣) . ولما كانت هذه المواهب والعبقريات

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي المدرسة ، والتربية والديمقراطية .
(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل القومية والعالمية في التربية.
(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والديمقراطية .

تبدأ بالتفتُّح في مرحلة التعليم الالزامي ، فانه كفيل باكتشاف ما تفتَّح منها .

وعلى هذا النحو ، يتسنَّى للامم الراقية ان تكتشف بين ابنائها وبناتها هذه الكنوز الدفينة التي هي أنفس ذخر وأعظم ثروة للبلاد . ان توماس جفرسن Thomas Jefferson ، ثالث رؤساء الولايات المتحدة الاميركية ، عندما اختطَّ سياسته التربوية المعروفة ، أوصى بان يُنبَش في كل عام من طبقة العامة فريق من انجب الطلاب ، تبعثهم الحكومة على نفقتها لمتابعة دراستهم الى اعلى الدرجات (١) .

وغني عن القول ان من مصلحة الدولة ان تعنى عناية خاصة بالتلامذة الموهوبين الذين تتبيَّن فيهم مخايل الفطنة والذكاء . وذلك لعلمها ان رقيّ الامة يتوقف ، الى حد بعيد ، على نوابغها وقادتها واصحاب المواهب الممتازة فيها . قال الدكتور متى عقراوي بهذا الصدد : « يعلم الله ان البلاد بحاجة الى كل مقدار ذرة من الذكاء والمقدرة الكامنة فيها ، سواء اكان لتكوين زعامة ذكية قديرة تقودها ، ام لانشاء افراد مهرة يستغلُّون ثروتها العامة الكامنة ، ام لابراز فنانين حاذقين يجعلون حياتها مملوءَة بالجمال والذوق . واذا كان التعليم الثانوي والعالي والصناعي والمهني والفني هو الذي يدرب هؤلاء ويجعلهم مهرة في فروعهم وفنونهم ، فان التعليم الابتدائي العام هو الواسطة لاكتشافهم من خباياهم (٢) » .

ثالثاً : أسس التخطيط والتنفيذ

والآن لننتقل الى البحث في المبادىء الاساسية التي يجب ان تقوم

---

(١) Cubberley, E. P ,« The History of Education », 1920, pp. 525,526 .

(٢) متى عقراوي ، « مشروع التعليم الاجباري في العراق » ، ١٩٣٧ ، ص ١٢ .

عليها نظم التعليم الالزامي . نظرة الى توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العام المنعقد في جنيف عام ١٩٥١ ، والى توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية المنعقد في مطلع عام ١٩٥٥ ، ترينا ان كثيراً من المبادىء العامة بُحثت بحثاً دقيقاً مُفصّلاً يستدعي اهتمام المسؤولين في الدول العربية كافة . ونحن نود في ما تبقّى من هذا الفصل ان نختار ستة من أهم هذه المبادىء ، وان نبيّن اهميّتها في نجاح مشاريع التعليم الالزامي في البلاد العربية .

١ – مبادرة الدول الى رسم الخطط دون ابطاء

من اهم المبادىء التي يجب ان تقوم عليها نظم التعليم الالزامي ان تُبادر الدول العربية الى رسم الخطط اللازمة لتعليم جميع اولادها ذكوراً واناثاً ، وان تسعى كل دولة حكومةً وشعباً لانجاز هذه الخطط دون ابطاء . اما الحكومة فينبغي ان تشترك جميع وزاراتها في العمل ، لا ان تنفرد به وزارة المعارف . واما الشعب فينبغي ان يقوم بقسط وافر من العمل ، تعاون هيئاته الخاصة السلطات المركزية والمحلية ، ويَدعَم رأيُه العام سياسة التعليم الالزامي بكل ما أوتي من قوة وحزم (١) . واليك نص ما جاء حديثاً بهذا الصدد في توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجّاني للدول العربية :

« يوصي المؤتمرُ الدولَ العربية بما يأتي :

ان تضع كل دولة من الدول العربية في اقرب وقت ممكن خطة

---

(١) Unesco & International Bureau of Education, 14 th International Conference on Public Education, Recommendations No. 32, July 1951 .

شاملة دقيقة ، مبنيّة على الحقائق الواقعية ، لتعميم التعليم الالزامي المجّاني في المرحلة الاولى في أمد معقول ، ويحسُن ألاّ يتجاوز هذا الأمد عشر سنوات . وعند إعداد هذه الخطة ، يُبدأ بمناقشة ومشاورة الوزارات والمصالح التي تتّصل بالمال والصحة والشؤون الاجتماعية والانشاء والتعمير ، ويُستعان بالهيئات والجماعات المهتمّة بشؤون التربية . وبعد تمام وضع الخطة تُعلَن على الجمهور ، ليقف على تفاصيلها ويشترك في المساعدة على تحقيقها » (١) .

٢ – تنفيذ الخطط المرسومة بصورة تدريجية

ولما كان تعميم التعليم الالزامي من الامور الشاقّة التي تستغرق السنين الطوال (٢) ، فان من اهم المبادىء الاساسية التي لا بد من مراعاتها ان تشرع كل دولة في تنفيذ خططها بصورة تدريجيّة مكتفية بانجاز العمل منطقةً منطقة . وان من العبث محاولة انجازه في جميع انحاء البلاد دفعةً واحدة .

ولقد استعرض الدكتور متى عقراوي هذا المبدأ في دراسة له عن التعليم

---

(١) مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ ، المواد ١ و ٣ و ٤ .

(٢) لقد اجريت عدة دراسات حول هذا الموضوع ، منها الدراسات الخمس الآتية :

أ – متى عقراوي ، « مشروع التعليم الاجباري في العراق » ، ١٩٣٧ ، ص ٢٩ – ٣٦ .

ب – محمد فاضل الجمالي ، « مذكرة في مستقبل التربية والتعليم في العراق » ، ١٩٤٤ ، ص ١٢ – ١٤ .

ج – ساطع الحصري ، « تقارير عن حالة المعارف في سورية واقتراحات لاصلاحها » ، ١٩٤٤ ، ص ٧١ – ٨٢ .

د – محمد عبد الواحد خلاف « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٤٤ – ٦٦ .

هـ – Clark , V . ,« Compulsory Education in Iraq » , Unesco , 1951 , pp. 53 , 54 , 62 , 63.

الالزامي في العراق ، قال : « ان الطريقة العملية لتنفيذ التعليم الاجباري هي البدء بتطبيقه في المحلات التي فيها من المدارس ما يكفي حاجتها ، ثم التوسُّع منها الى غيرها ثم غيرهـا بالتدريج ، ويُعلَن التعليم الاجباري في كل منها الى ان يأتي يوم تصبح جميع البلاد فيه خاضعة لقانون التعليم الاجباري » (١) .

وقد رأى مؤتمر التعليم العام المنعقد في جنيف عام ١٩٥١ انه مما يساعد على التعجُّل في نشر التعليم الالزامي ـ مع قلة المعلمين والابنية المدرسية ـ نظام نصف النهار . اي ان يُقتَصر على دوام التلاميذ نصف النهار بدلاً من النهار الكامل . فيُداوم بعضهم قبل الظهر والبعض الآخر بعده . وهو نظام معروف اضطُرَّت بعض البلدان الى استعماله ريثما تُمكِّنها ظروفها من اتِّباع نظام النهار الكامل . وكانت مصر في جملة هذه البلدان ، غير انها وجدت بالاختبار انه لم يُحقِّق الاغراض التي وضع من اجلها ، فعدلت عنه (٢) .

كذلك اوصى مؤتمر جنيف انه مما يعمل على التعجُّل في تعميم التعليم الالزامي ـ مع قلة الابنية المدرسية العادية ـ ان يُستعان بالابنية المعروفة بمدارس الهواء الطلق ، عندما يسمح المناخ بذلك . فان لهذه الابنية الرخيصة ميزات مالية وصحية وتربوية لا يُستهان بها . وقد اوصى مؤتمر التعليم الالزامي المجَّاني للدول العربية بمثل ذلك ، اذ اقترح في مادَّته الثالثة والعشرين : « ان يُلجأ عند الحاجة وفي الظروف المناسبة الى طريقة اقامة فصول دراسية

---

(١) متى عقراوي ، « مشروع التعليم الاجباري في العراق » ، ١٩٣٧ ، ص ٣١ و ٣٢ .
راجع ـ مثلا ـ قانون وزارة المعارف العمومية في مصر رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي ، المادة ٦ ، وهذا نصها : « لا يسري حكم الالزام الا في الجهات التي تنشأ بها مدارس ابتدائية كافية ، والتي تعين بقرارات من وزير المعارف العمومية » .
(٢) اسماعيل محمود القباني ، « دراسات في وسائل التعليم » ، ١٩٥١ ، ص ١٥٠ ـ ١٥٦ .

في حجرات تُبنى من مواد خفيفة او تحت سقف من قماش او في الهواء الطلق ، على ان تكون هذه وسيلة مُوقّتة . ويمكن اقامة هذه الفصول على سبيل التجربة لتكون ملاحق للمدارس القائمة او وحدات مستقلة بذاتها » (١) . وعندنا ان هذا الاقتراح وجيه يستحق اهتمام اولي الامر . فقد شاهدنا هذا النوع من غرف الدرس في بعض انحاء الغرب ، فأعجبنا بها وتمنّينا لو درس المسؤولون في العالم العربي امكان الاستفادة من أمثالها عند الحاجة الماسّة .

٣ ـ الاكتفاء بمدة الزام قصيرة في اول الامر

وثالث المبادىء الاساسية يتعلق بمدة التعليم الالزامي . ان هذه المدة في البلدان الراقية تتراوح بين الثماني سنوات والاثنتي عشرة سنة ، وتجمع على العموم بين مرحلتي التعليم الابتدائي والابتدائي العالي على اقل تقدير . مثال ذلك : تنتهي مدة التعليم الالزامي في فرنسا في تمام الرابعة عشرة من العمر وفي النية رفعها الى الثامنة عشرة (٢) . وتنتهي في بلاد الانكليز في تمام الخامسة عشرة وفي النية رفعها الى السادسة عشرة . غير ان البلدان التي لم تُمارِس هذا التعليم بعد ، لا يُمكنها ان تُجاري تلك البلدان دفعةً واحدة . فلا بد لها ، في اول الامر ، من ان تبدأ بمدة قصيرة ، ثم تزيدها بالتدريج كلما تيسّرت لها اسباب ذلك .

وهنا يجدر بنا ان نشير الى ان ثمة حداً ادنى لمدة التعليم الالزامي لا يجوز التنازل عنه . واذا نحن اخذنا بعين الاعتبار ان لهذا التعليم اغراضاً

---

(١) راجع ايضاً هذا المصدر : محمد عبد الواحد خلاف ، « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٥٥ و ٧١ .

(٢) Debiesse , J ., « Compulsory Education in France » , Unesco , 1951 , pp. 29 , 75,76 .

مهمة غير مكافحة الامية ، فان ستّ سنوات هو الحد الادنى . واليك توصية مؤتمر التعليم الالزامي الاخير بهذا الشأن :

« لما كانت اهداف التعليم الابتدائي الالزامي هي تكوين المواطن الصالح لتزويده العناصر الاساسية من المعرفة والقدرة ، وغرس العادات الفردية والاجتماعية الصالحة فيه ، لذلك يدعو المؤتمر كل دولة من الدول العربية الى تقرير حد أدنى لفترة التعليم الالزامي يتسنّى معه تحقيق هذه الاهداف بحيث لا تقلُّ عن ستّ سنوات . فان كان لدولة عربية نظام تقلُّ فترة التعليم الالزامي فيه عن هذه المدة ، اعتُبر ذلك امراً موقتاً يجب التخلص منه في اقرب فرصة . وعندما يتم تحقيق تعميم هذا الحد الادنى للتعليم الالزامي ، يتدرَّج في اطالة مدته الى ثماني سنوات على الاقل ، كي تُسدَّ حاجة المجتمع الحديث الى التعليم على اكمل وجه . ويُراعى في تحديد سن بدء الدراسة الالزامية وانتهائها انسب مراحل النمو عند الطفل ، وان تكون مداركه قد نضجت الى حد ما ، قبل تركه المدرسة . ويوصي المؤتمر بان يُنَصَّ في قوانين العمل على ألاَّ تقلَّ السن المحددة للعمل طول الوقت عن السن التي تُقرَّر لترك المدرسة الابتدائية » (١) .

ومهما يكن من امر ، فلا بد لكل دولة من الدول العربية ان تُحدِّد مدة التعليم الالزامي على ضوء ظروفها وامكانياتها ، على امل ان تطيل هذه المدة مع مرور السنين . أضف الى ذلك ان بامكان هذه الدول ان تفسح مجال التعليم للولد الذي يخرج الى العمل عند نهاية مدة الالزام ، فتُخصِّص له بضع ساعات من كل اسبوع يذهب فيها الى مدارس تكميلية في الليل او النهار لاتمام دراسته العامة والمهنية . ويُفرَض على

---

(١) توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية ، المادة ١٧ .

المستخدِم ، في هذه الحالة ، ان يُطلق سراح الولد في هذه الاوقات دون ان يحسم شيئاً من اجرته . ففي بلاد الانكليز ـ مثلاً ـ يفسح للمراهق الذي يخرج الى العمل عند انتهاء مدة التعليم الالزامي في متابعة دراسته حتى الثامنة عشرة من عمره ، على معدل يوم كامل في كل اسبوع . وقس على ذلك ما يجري في سائر البلدان الراقية .

٤ ـ تعاون السلطات المركزية مع السلطات المحلية والهيئات الشعبية

مما لا شك فيه ان مشروع التعليم الالزامي المجاني الشامل يحتاج الى الاموال الطائلة . فواجب المسؤولين قبل كل شيء ان يؤمنوا هذه الاموال ، فان قلّتها من اكبر العقبات التي تعترض سبيل نجاحهم في هذا المشروع (١) . ومن اهم المبادىء التي يحسن بكل دولة ان تسير عليها لتأمين الاموال اللازمة لهذا التعليم هو ان تشترك السلطات المركزية والسلطات المحلية في نفقاته . فخزينة الدولة ـ مهما تكن غنية ـ لا تستطيع ان تنهض وحدها بأعباء هذه النفقات . لقد اختبرت بلدان الغرب فائدة هذا المبدأ عشرات السنين . واليك ـ مثلاً ـ ما جاء بهذا الصدد في تقرير عن التربية الانكليزية في النصف الاول من هذا القرن : « ان مشروع التعليم العام تقوم بنفقاته شركة مساهمة تتألف من وزارة المعارف ومجالس المعارف المحلية . ومعلوم ان نجاح المشروع المشترك يتوقف على تعاون الشركاء كل منهم بما يقدر عليه » (٢) .

وقد عالج هذا الموضوع على نطاق واسع الدكتور هانس Hans احد

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والدولة .

(٢) Ministry of Education, H. M. S. O., « Education 1900 - 1950 », 1951 , pp . 22-32 .

اساتذة التربية بالمقارنة في جامعة لندن ، فخرج بهذه النتيجة ، وهي ان مبدأ المشاركة لا بد منه لكل دولة تريد ان تنشر التعليم المجاني الشامل (١) . وقد أجرى الاستاذ كلارك Clark احد خبراء اليونسكو دراسة حديثة حول التعليم الالزامي في العراق ، فتوصل الى هذه النتيجة نفسها (٢) .

ويرى هذا الرأي ايضاً الدكتور قسطنطين زريق . واليك ما يقوله بهذا المعنى في احدى محاضراته الحديثة : « ان الحكومات العربية اذا استمرت على تحمل هذا الواجب على النحو الذي فعلت في السنوات الاخيرة ستجد نفسها عاجزة عن القيام به ، اذ انه يتطلب نسباً متزايدة من ميزانياتها ، ويشلّ فاعليتها في الميادين القومية الاخرى . ولمواجهة هذه الصعوبة يقتضي ... القاء جزء من هذا العبء على السلطات المحلية ، كالبلديات وامثالها ، فتساهم هذه في تقديم ابنية المدارس او سواها من النفقات » (٣) .

ومما لا ريب فيه ان مبدأ الشركة المساهمة في تنظيم التعليم العام جدير بالاعتبار ، لا من حيث تعاون السلطات المركزية والمحلية فحسب ، بل من حيث مساهمة الافراد والهيئات الشعبية . وقد يكون بين اهل اليسار من يتبرّع بمال او قطعة ارض لبناء مدرسة ، او من يقف ميراثه او جزءاً منه في سبيل التعليم . هؤلاء المحسنون يجب ان يُشجَّعوا على مَبرّات من هذا النوع .

---

(١) Hans, N. , « Comparative Education » , 1950 , pp. 79-84 , 256 .

(٢) Clark, V., « Compulsory Education in Iraq », Unesco, 1951 , pp. 60 , 61 .

(٣) قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة ٦ : الجزء ٢ ، ص ٢٠٢ ، حزيران ١٩٥٣ .

وقد اهتم مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية بأمر هذا التعاون، فأوصى - مثلاً - بأن تُتَّبع في ادارة هذا التعليم سياسة اللامركزية، وان يشترك الاهالي في الاشراف عليه وعلى الاوجه التي تُنفَق فيها الاموال، حتى اذا فُرضت عليهم ضرائب او رسوم اضافية تقبَّلوها بطيبة خاطر. وفي الواقع ان هذا المؤتمر اوصى ان يُفكَّر جدياً في ايجاد موارد جديدة للاموال اللازمة للتعليم الالزامي المجاني. وذلك بزيادة الضرائب المباشرة وغير المباشرة التي تفرضها الحكومة المركزية، وبفرض ضرائب محلية اضافية على الاملاك والاطيان وغير ذلك من الوسائل (١).

٥ - العبرة بتنفيذ القانون

وخامس المبادىء الاساسية التي يجدر بالحكومات ان تسير عليها هو انها اذا فرضت قانون التعليم الالزامي على بعض المناطق او على البلاد جمعاء، وجب عليها ان تُطبِّقه على جميع المواطنين في غير هوادة. فخير لنجاح هذا المشروع ولهيبة الحكومة ان لا يُسَنَّ ذلك القانون على الاطلاق من ان يُسَنَّ ويظلّ حبراً على ورق. قال احد رجال التربية المسؤولين بهذا الصدد: «ان القوانين والتنظيمات، مهما حسنت، لا تجدي نفعاً ولا يُرجى منها اي خير، ان لم يُشرِف على تطبيقها رجال اكفاء مخلصون مُنَزَّهون عن الاغراض والغايات. فالعنصر البشري هو العامل الفعَّال الاول، اذا فسد افسد واذا صلح أصلح» (٢).

ولذا كان من الضروري ان تُفرَض العقوبات على المخالفين أياً كانوا

---

(١) راجع توصيات هذا المؤتمر، المواد ١٢ — ١٥ و ٣٤ و ٣٥.

(٢) نجيب صدقة، من محاضرة القاها في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٩ تشرين الثاني عام ١٩٥٤، بوصفه مديراً عاماً لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان.

دون استثناء ، كما هي الحال في جميع الاقطار التي تتّبع نظام التعليم الالزامي . ومعنى ذلك انه يجب على السلطات ان تقوم من حين الى آخر باحصاءات دقيقة لجميع الصبيان والبنات الذين هم في سن الدراسة . وان تتّخذ جميع التدابير الادارية اللازمة لضبط الدوام المدرسي ومراقبته مراقبة شديدة ، حتى اذا وجدت بين الوالدين والاولياء من هو مُقصِّر في اداء واجبه التعليمي بازاء اولاده فرضت عليه العقوبات . ففي مصر ـ مثلاً ـ اذا لم يواظب الولد على الحضور الى المدرسة لغير سبب مقبول أنذر الناظر والده او المتولي امره بكتاب ، فان لم يتقدم الولد للمدرسة خلال اسبوع من تسليم الكتاب ، او عاود التخلُّف لاعذار غير مقبولة ، فان والده او متولي امره يُعاقَب بالحبس مدة لا تزيد على اسبوع او بغرامة لا تُجاوز مائة قرش (١) . وفي فرنسا تتراوح العقوبات بين الجزاء النقدي والسجن ، وبين حرمان الوالد من حقوقه الوالدية اذا اقتضت الضرورة ذلك (٢) .

على ان العقوبات وحدها لا تضمن نجاح التنفيذ على خير الوجوه . ولذا يجب على السلطات ان تلجأ في الوقت نفسه الى الوسائل الايجابية (٣) . من هذه الوسائل استمالة الوالدين بالاقناع والتشويق وتوثيق عرى التعاون بينهم وبين المعلمين . ومنها تيسير اسباب العلم للاولاد بجعل المدارس قريبة من البيوت او بتسهيل النقل اليها في سيارات مدرسية . ومنها تقديم الكتب

---

(١) وزارة المعارف العمومية ، قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي ، المادة ٩ و ١٠ .

(٢) Debiesse, J., « Compulsory Education in France », Unesco, 1951, p. 30.

(٣) راجع ما جاء بهذا المعنى في : اسماعيل محمود القباني ، « دراسات في مسائل التعليم » ، ١٩٥١ ، ص ١٧٣ . وراجع ايضاً توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية ، المادة ١٦ .

واللوازم المدرسية الى التلاميذ بالمجّان ، مع تقديم الطعام واللباس والعناية الطبية عند الحاجة . ومنها منح الاعانات المالية للوالدين المعيلين والمعوزين تعويضاً لهم عما قد يفوتهم من الرزق بسبب ذهاب اولادهم الى المدرسة . ومنها مراعاة المناخ والمواسم الزراعية وسائر الظروف المحلية عندما يوضع التقويم السنوي وتُعين العُطل الفصلية (١) .

ان بعض هذه الوسائل تحتاج طبعاً الى النفقات ، فمن اين يؤتى بالمال ؟ لا بد من ان يتدبّر المسؤولون هذا الامر بما تقتضيه الاحوال . ولعل من الخير ان نشير هنا الى بعض التدابير التي تتّخذها الامم الراقية بهذا الشأن . ففي فرنسا ـ مثلاً ـ ينص قانون المعارف على ان يكون في كل قضاء من الاقضية الفرنسية Communes (وعددها ٣٨٠٠٠) مال يُخصّص للتعليم الالزامي ويُنفَق في سبيل هذه الوسائل الايجابية ، كمنح الاعانات المالية ، وتوزيع الجوائز والمكافآت ، وتقديم الالبسة واللوازم المدرسية ، ونصب المخيمات لتُقضى فيها العُطَل المدرسية ، وغير ذلك (٢) .

٦ ـ المعلمون هم سر نجاح المشروع

وأخيراً ، ان نجاح مشروع التعليم الالزامي يتوقف ، الى حد بعيد ، على المعلمين . فان قلة عددهم من جهة وقلة مؤهلاتهم من جهة اخرى تُعتَبران من أصعب العقبات التي تعترض سبيل النجاح .

لذلك اهتم المؤتمرون في جنيف وفي القاهرة بمشكلة المعلمين وخصصوا

---

(١) لقد بدأت البلاد العربية تأخذ هذه الوسائل الايجابية بعين الاعتبار . راجع ما جاء بهذا الصدد في المصدر الآتي : محمد عبد الواحد خلاف ، « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية ، ١٩٥٥ ، ص ١٠ و ١١ و ٤٢ .

(٢) Debiesse, J. , « Compulsory Education in France » , Unesco , 1951, p. 31 .

لمعالجتها جزءاً كبيراً من جهودهم واوقاتهم . واذا نحن تصفّحنا توصيات مؤتمر القاهرة ألفينا ان نصفها تقريباً قد خُصص للنظر في امر المعلمين وكيفية اعدادهم ، وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية ، ورفع مستواهم اثناء الخدمة ، والترفيه عنهم ، وغير ذلك مما يجعلهم اداة فعّالة في تحقيق اغراض التعليم الالزامي على خير الوجوه .

وقد عني المؤتمران عناية خاصة بامر المعلمين الذين يعملون في المناطق الريفية ، وأوصيا بان يبذل اولو الامر اقصى الجهود ليُحبِّبوا اليهم العمل في تلك المناطق النائية ، حيث يُنتَظر ان يكونوا رسل النور والعرفان ، وان يتزعّموا حركة التربية الاساسية ، مع ما تشتمل عليه من عناصر الصحة والصناعة والزراعة والثقافة العامة (١) .

وقد اجمع المربون على اهمية المعلم في تنفيذ مشاريع التعليم الالزامي . واليك ما قاله الاستاذ اسماعيل محمود القباني في تقرير له عن حالة التعليم الالزامي في مصر والاسس التي يقوم عليها اصلاحه : « كلما تعمّق الانسان في دراسة مشكلات التعليم الالزامي ، ازداد اقتناعاً بان المعلم هو حجر الزاوية في اصلاحه ... فهو الذي يضطلع في النهاية بتحقيق الاغراض التي حدّدناها لهذا التعليم . ولا أغالي اذا قلت ان تنفيذ جميع الاقتراحات التي وردت في هذا التقرير لا يُثمر ثمرة ذات بال الا اذا ارتفع مستوى المعلم ، ونما فيه الشعور بالواجب وروح الاخلاص لعمله . ولذا كان اهم ما يجب ان تعنى به وزارة المعارف

---

(١) راجع توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية ، المواد ٢١ و ٨٠ـ١٠١ ، وتوصيات مؤتمر جنيف في المصدر الآتي :

Unesco & I. B. E. , 41 th International Conference on Public Education, Recommendations No. 32, pp 6, 7, July 1951 .

راجع ايضاً هذا المصدر :

Clark, V. ,« Compulsory Education in Iraq », Unesco, 1951, pp. 55,66.

في الوقت الحاضر السعي لتحقيق ذلك » (١) .

واليك ما قاله الدكتور قسطنطين زريق في محاضرة حديثة له : « ان البلاد العربية بحاجة الى عشرات الألوف من المعلمين للقضاء على الأمية ونشر التعليم . وتنشئة المعلم اشد صعوبةً وابعد منالاً من ايجاد المال . . . وان هذه الصعوبة في توفير المعلمين لتعظم وتشتد اذا لم نستهدف الكَمّ فحسب بل الكيف ايضاً ، واردنا ان نُهيىء للجيل الجديد العناصر الصحيحة المؤَهَّلة حقاً لهذه المهمة الخطيرة . لهذا كان من اهم الغايات التي يجب ان تُنشدها التربية العربية في هذه المرحلة من تطورها العناية المستمرة بدور المعلمين ـ زيادة عددها ، وتعزيزها ، ورفع مستواها . وذلك بتوفير الاعتمادات الوافية لها ، وبايجاد الاختصاصيين القادرين على تعهدها ، وبكل وسيلة اخرى تكفل تخريج المعلمين الذين تحتاج اليهم البلاد العربية كمّاً وكيفيةً » (٢) .

---

(١) اسماعيل محمود القباني ، « دراسات في مسائل التربية » ، ١٩٥١ ، ص ١٧٩ .

(٢) قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة ٦ : الجزء ٢ ، ص ٢٠٢ ، حزيران ١٩٥٣ .

٢٠ ـ التربية الاساسية

محتويات الفصل

اولاً : حالة التأخر في العالم العربي

ثانياً : الوعي التربوي في العالم العربي

ثالثاً : معنى التربية الاساسية

١ ـ الامية

٢ ـ الحالة الصحية

٣ ـ الحالة الزراعية

٤ ـ المشاكل الاخرى

رابعاً : التربية الاساسية والتربية المدرسية

خامساً : التربية الاساسية واليونسكو

١ ـ اهتمام اليونسكو بالتربية الاساسية

٢ ـ المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي

(١) اهداف هذا المركز

(٢) اقسامه

(٣) خططه

(٤) وسائل التنفيذ

الفصل العشرون

التربية الأساسية

وهل في حياتنا ما هو احوج الى العلاج السريع الفعال من حالة التأخر والبؤس التي يعيش في ظلها سواد الشعوب العربية بسبب ما هم عليه من فقر ومرض وجهل ؟

اسماعيل القباني

اولاً : حالة التأخر في العالم العربي

يمر العالم العربي اليوم في فترة حرجة من حياته ، اهم مظاهرها تغيُّر تتطاحن فيه قوى الخير والشر . ويشمل هذا التغيُّر الحياة المعنوية والمادية معاً . فهنالك تغيُّر في العادات والقِيَم الاخلاقية والنظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، الى جانب التغير الذي طرأ بسبب التجدُّد في البناء ووسائل النقل والمواصلات والمأكل والملبس وغير ذلك من أمور الحياة اليومية المادية .

وقد نشأ عن هذا التغيُّر مشاكل سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية تستوجب حلاً سريعاً ، وفي مقدمة هذه المشاكل حالة الريف العربي الذي

يُشكِّل اهله الكثرة العظمى من سكان العالم العربي .

ان بلادنا غنية بثروتها البشرية والطبيعية . وسكانها شعب اشترك بنصيب غير قليل في تأسيس الحضارة الانسانية ، وعُرف منذ القديم باتقان الزراعة ، واستخراج المعادن ، واختراع الكتابة والآلات والتقويمات والقوانين والنظم الادارية والحكومية . والبقعة التي يسكنها هذا الشعب هي مهد الاديان الكبرى الثلاثة : اليهودية والمسيحية والاسلام . وان تاريخ الانسانية ليذكر بالفضل ما قام به العرب اثناء العصور الوسطى من المحافظة على التراث الفكري الانساني الذي تركه الاغريق والرومان ، وعلى تنميته والاضافة اليه والاستحداث فيه . كما انه يذكر لهم بالفضل ما قاموا به في ذلك الوقت من إطلاع الأوربيين على ما وصلوا اليه من العلوم واساليب الحياة في المسكن والملبس والصناعة (١) .

هذا ما كان من امر هذا الشعب في العصور السالفة . فما حالته اليوم ؟ انه يُعَدّ من الشعوب المتخلفة ، لان اكثر افراده يعيشون في حالة تأخر عام . فالزراعة التي ما يزال معظمهم يعيشون عليها بدائية في اساليبها ونظمها . والادوات والآلات التي يستعملها الفلاحون هي في اكثرها الآلات التي عرفها اجدادهم منذ آلاف السنين . والطرق المتّبعة في الملاءمة بين التربة والمزروعات هي في الاكثر الطرق البدائية المكتسبة بالممارسة والتقليد . ووسائل مقاومة الآفات الزراعية والتغلّب عليها ما تزال غير منتشرة وغير متأصّلة .

اضف الى ذلك ان مستوى المعيشة بين القرويين منخفض يكاد يبلغ

---

(١) محمود رشدي خاطر ، « المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي » ، مجلة التربية الاساسية ، ص ١٤ ، يونيو ١٩٥٣ .

حدّ الكفاف (١) ، وقدرتهم الانتاجية محدودة بسبب سوء التغذية وانتشار الامراض المتوطنة كالبلهارسيا ـ مثلاً ـ التي تصيب نحو ثمانين في المئة من سكان بعض البلدان العربية . هـذا الى جانب الامراض المعدية والأوبئة التي تجتـاح البلاد بين الفينة والفينة ، وتفتـك بالناس نتيجـةً لانتشار الحشرات الضّارة وندرة التدابير الصحية العامة ، وقلة معرفة الناس بقواعد الصحة .

وكذلك الحال من الناحية الثقافية . فنسبة الامية بين سكان الريف تبلغ الثمانين في المئة او تزيد . وتتميّز العلاقات الاجتماعية بين الناس في القرى ، على وجه العموم بوجود الانقسامات والحزازات وسيادة العصبيات العائلية (٢) .

اما القرى التي تسكنها الغالبية من سكان هذه البلاد فانهـا ، في معظمها ، مجموعات من المساكن المكدّسة المتراصّة التي لا تسمـح الا بطرق قليلة ودروب ضيقة كثيرة المنحنَيـات والتعاريج ، تزيدها ضيقـاً وخطراً من الناحية الصحية اكوام السباخ التي يضعها اصحابها امام دورهم

---

(١) اذا قارنا متوسط دخل الفرد في البلاد العربية بمتوسط دخله في البـلاد الغربية وجـدنا الفرق بينهما عظيماً . وهذه الارقام لعام ١٩٤٩ مأخوذة عن محاضرة القاها الدكتور حامد عمار ـ مدير المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي ـ في الجـامعة الاميركيـة في بيروت في ١٤ نيسان ١٩٥٥ :

اسم البلد العربي	دولار	اسم البلد الغربي	دولار
لبنان	١٢٥	الولايات المتحدة الاميركية	١٤٥٣
مصر	١٠٠	كندا	٨٧٠
سوريا	١٠٠	فرنسا	٤٨٥
العراق	٨٥	ايرلندة	٤٢٠

(٢) محمود رشدي خاطر ، « المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي » ، مجلة التربية الأساسية ، ص ١٥ و ١٦ ، يونيو ١٩٥٣ .

تمهيداً لنقلها الى الحقل ، والاوساخ التي تضيق بها الدور فتُلقى في الطريق العام . وانك تجد في القرية عادةً مسجداً او كنيسة ، ولكنك قلَّما تجد فيها حديقةً عامةً ، او مُتنزَّهاً ، او ملعباً ، او نادياً ، او مسرحاً ، او مكاناً تُعقَد فيه الاجتماعات العامة . اما مساكن الفلاحين فانها تُبنى عادةً من الطين او اللِّبنِ الاخضر . وهي سيِّئة التهوية والاضاءة ، ضيِّقة بسكانها ، يعيش فيها الانسان والحيوان احياناً تحت سقف واحد .

وزد على ذلك ان هذه القرى لا تحظى بخدمات اجتماعية وتربوية ذات أثر فعَّال في حياة الناس . فمدارسها على الرغم من ازدياد عددها ، لا تستوعب سوى جزءٍ من مجموع عدد الاطفال . ان نسبة الاطفال في المدارس الابتدائية في الاقطار العربية تتراوح بين ١ الى ١٢ ٪ من مجموع السكان . وهي على الجملة لا تزيد على ٦ ٪ في اكثر هذه الاقطار . واذا نحن رجعنا ـ مثلاً ـ الى احصاء عدد السكان في مصر عام ١٩٣٧ وجدنا ان نسبة الاطفال من سن ٦ ـ ١٢ (اي الذين هم في سن الدراسة الابتدائية) تبلغ ١٥ ٪ من مجموع السكان (١) . ومعنى هذا انه كان في مصر عندئذ ما يزيد على مليون ونصف مليون طفلٍ ممن هم في سن الدراسة الابتدائية ولكنهم خارج المدرسة . وكذلك في سوريا ١٨٠ الفاً ، وفي العراق ٤٦٥ الفاً ، وهكذا (٢) . من هنا يتضح ان البلاد العربية ما تزال بعيدةً عن امكان تطبيق الالزام في التعليم الابتدائي ، وخصوصاً

---

(١) Akrawi, M., « Fundamental Education in the Arab World », Second Social Welfare Seminar for Arab States of the Middle East, 1950, p. 85 .

(٢) هذه الاحصاءات مستخلصة من حولية الثقافة العربية، السنة الرابعة ١٩٥٤، لواضعها ساطع الحصري .

في القرى التي ما يزال كثير منها محروماً من نعمة التعليم .

وهنالك سبب آخر يحدُّ فائدة مدارس القرى العربية ، فيمنعها من تأدية رسالتها على الوجه الكامل ، وهو عقم مناهجها . فالتعليم فيها نظري بوجه العموم ، يقوم على شيء من القراءة والكتابة والحساب بالمعنى التقليدي الموروث ، ويقتصر في اكثره على الكتب المدرسية ، مُستَمِدّاً مواضيعه من منهاج مدرسة المدينة . وبذلك يصبح التعليم القروي عديم الروح والحياة ، قليل الصلة بحاضر التلاميذ ، غريباً عن محيطهم ومشاكلهم .

ان التلميذ الذي يُنهي دراسته في مدرسة القرية ، يجد نفسه عادةً امام طريقين . فاما ان يخرج الى العمل في الحقل مع اهله وذويه ثم لا تكاد تمضي عليه بضع سنوات حتى ينسى ما تعلمه ويعود الى الامية ، واما ان ينتقل الى المدينة ليلتحق باحدى مدارسها او معاملها فتبهره حياتها ولا يعود يرضى بالعودة الى العمل في قريته .

اما الخدمات التي تُقدِّمها المُستَشفيات والمُستَوصفات والمراكز الاجتماعية والوحدات الزراعية والبيطرية وحقول الارشاد الزراعي ـ اذا وُجدت في القرى ـ فهي ، بوجه العموم ، ضعيفة الأثر في حياتها الصحية والزراعية والاجتماعية . ولعل السبب في ذلك قلّة مواردها وندرة الراغبين في الاشتغال بها ، او اهمال بعض القائمين عليها وعدم كفايتهم المسلكية ، او قلّة اقبال الناس عليها وضعف ثقتهم بها وجهلهم كيفية الانتفاع منها . هذا مع العلم ان اخفاق بعض هذه الخدمات لا ينفي وجود بعض المدارس والمؤسّسات التي تنجح في تعليم القرويين كيف يعيشون في بيئتهم الريفية وكيف يعملون على اصلاحها .

ثانياً : الوعي التربوي في العالم العربي

ان الوعي القومي الذي نشاهده اليوم في البلاد العربيـة يلقي اضواء على الحالة السيئة التي يعيش فيها الريف العربي ، ويُلحُّ في طلب الاسراع في اعمار هذا الريف وانتشال مواطنيه من مخالب الفقر والجهـل والمرض . وقد اصبح جلياً ان المجتمع العربي لا يستطيع ان يلتحق بركب الحضـارة ما لم يتحرر افراده من هذه الآفات الفتاكة .

لقد تنبه المسؤولون في الدول العربية على ان وظيفة الدولة لا تنحصر في الحرص على مظاهر الحرية والاستقلال وحفظ الامن العام واقامة العدل بين الناس ، بـل تتناول العمل على مكافحة الجهـل والفقر والمرض بين سواد الشعب ، محقِّقةً لهم ما يحتاجون اليه من ضروريات الحياة ، ومؤمِّنةً لهم حياة كريمة قوامها الطمأنينة والرفاهية .

ومن مظاهر هذه العناية بالشؤون الاجتماعية العربيـة انشاء وزارات خاصة بها ، توجه اعمالهـا وترسم سياساتها وتنسق برامجها . واليك مـا جاء في المرسوم الذي صدر عـام ١٩٣٩ بشأن انشاء وزارة الشؤون الاجتماعية المصرية : « ان تطور الحياة في البلاد يجعل من امسّ الضروريات ان تُخصَّ الشؤون الاجتماعية بأقصى ما يستطاع من العناية ، اتقاءً لخطر ترك الامور لحكم الصدفة ولتضارب التيارات المختلفة والنزعات المتعارضة ، وعملاً على توجيه تلك الشؤون توجيهاً صحيحـاً قوياً ، وسعيـاً لتحقيق اعلى مستوى لحياة الفرد والاسرة . . . » (١) .

ان الاصلاح الاجتماعي الذي تنشده البلاد العربية لا يتمُّ الا باصلاح

---

(١) احمد حسين ، « الاتجاهات الحديثة للاصلاح الاجتماعي في مصر وارتباطهـا ببرامج التربية الاساسية » ، مجلة التربية الاساسية ، عدد خاص ، ص ٩ .

الفرد . والسبيل الى اصلاح الفرد هي التربية . فالتربية تهيىء الفرد لتقبُّل الاصلاح وفهمه ، وتغرس في ذهنه الافكار التي تساعد على تحقيق هذا الاصلاح . وهي لا تساعد الفرد على تغيير ما في نفسه فحسب ، بل تساعده على تغيير ما في مجتمعه وفقاً لحاجاته ورغائبه (١) .

ان التربية عنصر اساسي من عناصر الحضارة العربية . فالكتب المقدسة والاحاديث الشريفة والحِكَم العربية المأثورة ، جميعها تشجع على طلب العلم وترفع شأن الذين اوتوا العلم . وقد عرف العرب قديماً اثر التربية في رُقيِّ الفرد وسعادة المجتمع ، فكانت ركناً من اركان نهضتهم وتفوُّقهم ، وعنصراً مهماً في استقرار اوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

ومن المظاهر الطيبة في تاريخنا الحديث انه كلما اشتد وعينا القومي ، لجأنا الى التربية نقيم عليها دعائم نهضتنا . فالاحصاءات الرسمية لعدد الطلاب والمدارس في البلاد العربية في العقود الثلاثة الاخيرة التي اخذت هذه البلاد تتحرَّر فيها من الحكم الاجنبي ـ هذه الاحصاءات تدل دلالة واضحة على ان هذا العدد في ازدياد مطَّرِد ، وخصوصاً في الفترات التي استقلت فيها البلاد استقلالاً تاماً (٢) . ففي السنة التي جلت فيها القوات الاجنبية عن سورية ـ مثلاً ـ زاد عدد تلامذة المدارس الابتدائية الرسمية فيها ٢٢ الفاً تقريباً عمَّا كان عليه في السنة السابقة (٣) . اي ان عددهم اصبح ٨٥،٥٤٠ بعد ان كان ٦٣،٠٩٨ ، كما انه بلغ في السنة التالية

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي معنى التربية ، والتربية والمجتمع .

(٢) راجع حوليات الثقافة العربية ، لواضعها ساطع الحصري .

(٣) جميل صليبا ، « التقرير السنوي عن حالة التعليم في الجمهورية السورية سنة ١٩٤٦ » ، دمشق ، مطبعة الحكومة ، ص ٢٩ .

٩٩،٧٠٣ . وكذلك مصر فانها شعرت بالحاجة الى زيادة الاهتمام بالتعليم عند بدء النهضة الحديثة ايام محمد علي ، ومرة اخرى عند اشتداد الروح الوطنية ايام اسماعيل ، وفي ايام العرابيين عند المطالبة بحق البلاد في الحياة الدستورية ، ثم في اوائل هذا القرن بعد اشتداد الحركة الوطنية بقيادة مصطفى كامل ، ثم بعد الحرب العالمية الاولى عندما ظهرت الثورة المصرية سنة ١٩١٩ (١)

وكان طبيعياً ان نهتم في اول الامر بتعليم الجيل الناشىء وان نزيد عدد المدارس سنةً بعد اخرى . غير اننا ما لبثنا ان وجدنا ان التربية المدرسية وحدها لم تعد تفي بالحاجة في هذا العصر الذي يتطوّر فيه المجتمع العربي بسرعة فائقة . وذلك لعدة اسباب ، منها ان كثيراً من المناطق ما يزال خالياً من المدارس ، او ان مدارسها من القلّة بحيث لا تستوعب الا عدداً محدوداً من الاطفال . ومنها ان التعليم في كثير من المدارس نظري كُتُبي ، لا يمتُّ بصلة الى حاجات الاولاد وحاجات البيئة التي يعيشون فيها . ومنها ان كثيراً من المعلمين غير مُدرَّبين تدريباً مسلكياً ، ولا تتوافر لديهم الوسائل التعليمية والكتب المدرسية بكميّات كافية .

وهنالك أسباب اخرى تحدُّ فوائد المدرسة . منها عدم انتظام الدوام المدرسي ، وبخاصّة في المناطق التي يساعد فيها الاولاد أُسَرَهم في الحقل او المزرعة ، او في المناطق المُبَعثَرة السكان والتي يعيش اهلها مُتَنقّلين كالبدو . ومنها ان المدة التي يقضيها الاولاد في المدرسة قصيرة لا تكاد تكفي لازالة أُمّيتهم ووقايتهم من الارتداد اليها فيما بعد . ومنها ان المعارف والمهارات والمُثُل العليا التي يكتسبها الاولاد في المدرسة لا ترسخ في

---

(١) اسماعيل محمود القباني ، « التربية الاساسية : فلسفتها واهدافها » ، صحيفة التربية ، يناير الى مارس ١٩٥٣ ، ص ٢ .

نفوسهم ما لم تنل حقها من الفهم والتقدير من قبل الكبار . فالاسرة الجاهلة تُضعف الأثر المستحبَّ الذي تُحدثه المدرسة في نفوس تلامذتها ، وكثيراً ما تمحوه بتاتاً ، فتنشأ عن ذلك خصومات واضطرابات نفسية قد تؤدِّي الى عواقب وخيمة . وبذلك يذهب اكثر المال الذي يُنفق على التعليم ضياعاً . واليك ما قاله الدكتور حامد عمار ، مدير المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي ، في محاضرة حديثة له بهذا الشأن :

« لا بد ان يسير تعليم الكبار والصغار جنباً الى جنب ، ولا ينبغي ان يُضحَّى بالجيل القديم لانه هو بدوره أداة تعليمية مباشرة وغير مباشرة للجيل الجديد . ولذا كان تعليم الكبار اساساً مهماً في تعليم الصغار ايضاً . واذا لم يحسّ الكبار بقيمة هذا النوع من التعليم ، فاننا نخسر عنصراً مساعداً في تعليم الصغار انفسهم ، كما نخسر النتائج المادية والاجتماعية التي قد تترتب على تعليم هؤلاء الكبار » (١) .

ثالثاً : معنى التربية الاساسية

يتَّضح لنا مما تقدَّم ان العالم العربي لا يستطيع ان يتدارك ما فاته من التقدُّم في الاجيال السالفة ويلتحق بركب الحضارة الذي يسير بخطىً واسعة ، اذا هو اكتفى بالتعليم المدرسي العادي يوفِّر اسبابه للاولاد في سن الدراسة . فلا بد له من الاهتمام ، علاوةً على ذلك ، بالافراد الذين فاتتهم فرص التعليم المدرسي . هؤلاء الافراد ، صغاراً كانوا ام كباراً ، ينبغي ان يتعلموا القراءة والكتابة وينالوا من العلم والثقافة ما يجعلهم اعضاء عاملين في المجتمع الذي ينتسبون اليه . ان هذه النظرة التربوية الشاملة

---

(١) حامد عمار ، من محاضرة القاها في ١٤ نيسان عام ١٩٥٥ في الجامعة الاميركية في بيروت ، موضوعها « اتجاهات عامة في التربية الاساسية » .

تتلاءم مع روح الديمقراطية والقومية وتتمشى مع الحركة المباركة التي نشأت في البلاد العربية لنشر الثقافة الشعبية وربط التعلم بالحياة . وهي تهدف الى مساعدة سواد الناس على تفهُّم مشاكلهم الراهنة ، واكسابهم المعارف والمهارات الضرورية لحلِّها ، والنهوض بمعيشتهم الى مستوى يليق بالقرن العشرين .

والذي أَملى هذا التدبير التربوي هو الحاجة المُلِحَّة العاجلة في البلاد العربية الى نشر التعليم المجدي في صفوف الجماهير وتجهيزهم بالحدِّ الادنى من التربية اللازمة لتحسين منهج حياتهم من حيث صحتهم ، وانتاجهم ، ونظامهم الاجتماعي والاقتصادي والسياسي . هذا التدبير التربوي هو ما أَطلقت عليه اليونسكو اسم « التربية الاساسية » (١) . وهناك اسماء اخرى تُطلق على هذا النوع من التربية ، منها « تربية الجماهير » ، « والبعثات التثقيفية » ، « وتحسين حالة المجتمعات » وغيرها .

فلننظر الآن في المشاكل التي يجب ان تعنى التربية الاساسية بحلّها .

١ – الأميـــة

من اهم المشاكل التي تواجه الأمة العربية في نهضتها الحاضرة مشكلة الامية . ان نسبة المتعلمين في البلاد العربية تتراوح ما بين ١٠ ٪ و ٢٥ ٪ ، ما عدا لبنان الذي يُعتَقد ان هذه النسبة فيه تبلغ نحو ٧٥ ٪ (٢) . زد على ذلك ان نسبة المتعلمين بين النساء اقل منها بين الرجال ، وبين سكان الارياف اقل منهـا في المدن . ومع ان هذه الارقام تقريبية ، نظراً لقلة

---

(١) راجع هذا المصدر : دار اليونسكو ، باريس ، «التربية الاساسية : وصفها ومنهجها » .
(٢) متى عقراوي ، « التربية الاساسية في العالم العربي » ، حلقة الدراسات الاجتماعية للدول العربية ، الدورة الثانية ، ١٩٥٠ .

الاحصاءات الدقيقة واختلاف وجهات النظر في تحديد معنى المتعلم ، فانها تعطينا فكرة عامة عن حالة الاميـة في الامة العربية ـ هذه الامـة التي تُعَدُّ اليوم بين الامم المتأخرة على الرغم من ماضيها العلمي والادبي المجيد ، وعلى الرغم من حاضرها المليء بالآمال . ان الامم ، كما قال الاستاذ مظهر سعيد (١) ، لا تُقاس ثروتها بمقدار مـا يملكه اغنياؤها من مال ، وانمـا بمقدار مـا يملكه سائر الافراد من هذا المـال ومن الثروة القومية . وهي كذلك من الناحية العلمية لا تُقاس ثقافتُها ومدنيَّتها ورقيُّهـا بعدد من فيها من كبار المتعلمين ، وانما بمقدار ما ينال العامة فيها من التعليم الأوَّلي. فالأمة التي يُحسن كل ابنائها القراءة والكتابة ، ويستطيعون الاستفادة منهما ، لهي افضل من حيث المستوى الاجتماعي الدولي ، وارقى حضـارةً واسرع تقدُّمـاً واجدر بالاعتبـار من امة عُشرها علماء وتسعة اعشارهـا أمِّيُّون .

ان هذه الكثرة الجاهلة عبء ثقيل على كاهل الامة وجزء منفصل عن كيانها . فالأمي الذي لا يعرف القراءة والكتابة يكون محرومـاً من اهم الوسائل التي تساعده على تفهُّم حضارة أمته وعلى مشاركة بني قومـه في آرائهم وعواطفهم وأمانيهم الوطنية . فالقراءة والكتابة توسّعان نظرة الأمي الى الحياة ، وتوقظان في نفسه الوعي القومي ، وتجعلان منـه مواطناً نافعاً لنفسه وعيلته وبلاده والعالم أجمع .

لقد تنبَّـهت البلاد العربية لخطورة هذه المشكلة منذ زمن غير قصير ، وأخذت تعمل على حلها بطريقتين : الاولى طريقة الوقـاية من الأميـة في سن مبكِّـرة بفضل التعليم الالزامي ، والثانية طريقة مكافحة الأميـة بين

---

(١) مظهر سعيد ، «الامية في مصر» ، الرسالة ، عدد ٤٩ ، سنة ١٩٣٤ ، ص ١٥ .

الكبار على يد هيئات أهلية تُجنِّد المعلمين وتفتح الصفوف الليلية وتُؤلِّف الكتب الخاصَّة بالأميين . اما المدارس الابتدائية فانها ـ كما مرّ معنا ـ لا تَتَّسع بعد لجميع الأولاد الذين هم في سن الدراسة الابتدائية ، فيشبّ كثير من الأولاد على الامية . وأما تعليم الأميين الكبار فقد أخفق كثير من مشروعاته لأسباب عديدة ، أهمها في نظرنا السببان الآتيان :

(١) قلة الكتب الموضوعة خصيصاً لمكافحة الامية في صفوف الكبار ، والاعتماد في اكثر الاحيان على كتب الصغار لتعليم الكبار . من المسلم به في علم التربية ان نفسية الكبار تختلف عن نفسية الصغار ، وان كتب التدريس يجب ان تعكس بيئة المتعلمين . لذلك ينبغي للقائمين على تعليم الاميين ان يؤلِّفوا كتباً تلائم نفسية الكبار وبيئتهم (١) .

لقد قُسمت مراحل تعليم الاميين الكبار ، في نظر التربية الحديثة ، الى ثلاث مراحل ، تمثل كل منها درجة من درجات التقدم في القراءة ، وتؤدي احداها الى الاخرى حتى يستطيع المبتدىء في النهاية ان يقرأ الكتب والصحف والمجلات . المرحلة الاولى هي مرحلة « فك الخط » ، وهدفها الاول تكوين القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها وفهم معانيها . والمرحلة الثانية هي مرحلة « الطلاقة » ، وهدفها الاول زيادة السرعة في القراءة مع المحافظة على الفهم . والمرحلة الثالثة هي مرحلة « المتابعة » ، وهدفها الاول استخدام القدرة على القراءة استخداماً مستقلاً في اكتساب

---

(١) لقد جرت محاولات عديدة في العقدين الاخيرين لتأليف كتب خاصة بمكافحة الامية بين الكبار . والكتاب التالي من اقدم هذه الكتب ، وقد روعيت في وضعه نفسية الاميين الكبار الى حد بعيد : جورج شهلا ، « مكافحة الامية » ، بيروت ، مكتبة رأس بيروت ، الطبعة السادسة ، ١٩٥٥ . وقد الحقه عبد السميع حربلي بامتحانات تساعد المعلم والمتعلم .

معلومات جديدة (١) .

وتتطلّب كل مرحلة من هذه المراحل كتباً خاصّة تراعى في وضعها حاجات المتعلمين ، والبيئة التي يعيشون فيها ، والهدف الذي يُراد تحقيقه في كل مرحلة . فكتب المرحلة الاولى تتميز بالدقة في اختيار المفردات وتكرارها ، والعناية بابراز الكلمات وتوضيحها ، والاهتمام بتركيب الجمل وعرضها . وكتب المرحلة الثانية تتميز بالميل الى سهولة اللغة والعناية باختيار الموضوعات المشوّقة . وكتب المرحلة الثالثة تتميز بالعناية بتوسيع المفردات وتقديمها بالتدريج ، كما تتميز بالعناية باختيار الموضوعات المشوّقة المتنوعة . وتوضع الى جانب هذه الكتب كتب اخرى اضافية تساعد المتعلم على ترسيخ ما تعلمه في هذه المرحلة وتسهل عليه الانتقال الى المرحلة التالية .

واذا رجعنا الى الكتب التي أُلّفت لمكافحة الامية في البلاد العربية وجدنا ان اكثرها يُعنى بفك الخط ثم يترك المتعلم عند هذا الحد الذي لا يمكّنه من قراءة الصحف والكتب السهلة وغيرها ، فلا يلبث ان ينسى ما تعلمه ويعود الى الامية ثانيةً ، او يقذف به بعد فك الخط الى مصاعب توهن عزيمته وتفقده الثقة بقدرته على التعلم (٢) .

والخلاصة ، يجب ان يأخذ واضعو كتب مكافحة الامية في البلاد العربية مراحل تعلّم القراءة والكتابة بعين الاعتبار بحيث يُخصّصون لكل مرحلة كتباً خاصة تُعنى بتحقيق اهدافها ، على ان يُراعى فيها التسلسل والانسجام اللذان يساعدان الطالب على التدرُّج من مرحلة الى مرحلة حتى

---

(١) محمود رشدي خاطر ، « مكافحة الامية في العالم العربي » ، مجلة التربية الاساسية ، يناير ١٩٥٤ ، المجلد الاول ، العدد الثاني ، ص ٢١

(٢) المصدر نفسه ص ٢١ ـ ٢٣ .

يُتقن القراءة والكتابة .

(٢) والسبب الثاني الذي من اجله اخفقت بعض الجهود المبذولة في سبيل مكافحة الامية هو ان اكثر التعليم في صفوف الاميين يقوم به معلمون من غير اهل الاختصاص وعلى سبيل التطوُّع . وكما ان الكتب الموضوعة لتعليم الكبار يجب ان تختلف عن كتب الاطفال ، كذلك فان الطرق المستعملة في تدريس الكبار يجب ان تختلف عن الطرق المستعملة في تدريس الصغار . ولعل من الاسباب الاساسية التي تجعل الكبار يكرهون التعلُّم ، استعمال طرق التدريس المدرسية في تعليمهم . ان خبرتهم الواسعة ، واهتمامهم في اعالة أُسَرهم ، وخوفهم من ان يُعامَلوا معاملة الاطفال ، الى جانب ميولهم ورغباتهم ومشاغلهم الخاصَّة ـ كل ذلك يُحتِّم على المعلمين ان يتَّبعوا في تعليمهم الطرق الملائمة .

ومن العبث ان تُكافَح الامية في صفوف جماعة لا يرغبون في التعلم . فلا بد من بعث الرغبة فيهم في حالة فقدانها ، وذلك بفتح عيون الأُميين على فوائد القراءة والكتابة ، واغرائهم بالتعلم ، واستئصال الحذر والقلق من نفوسهم ، وافهامهم ان القدرة على القراءة والكتابة تساعدهم على تحسين أحوالهم ورفع مستوى حياتهم .

وغني عن البيان ان مشكلة الامية لا تقوم بذاتها ، بل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحالة الصحية والاقتصادية . فقد يكون الأمي فقيراً لانه معتلُّ الصحة . وقد يكون معتلَّ الصحة لانه فقير لا يملك أُجرة استشارة الطبيب او ثمن العلاج ، او لانه جاهل لا يعرف اسباب الوقاية من المرض . لذلك يجب ان يوجَّهَ العلاج الى جميع هذه المشاكل الاجتماعية في آن واحد . فمن العبث ـ مثلاً ـ ان نحمل الاميين على تعلم القراءة

والكتابة دون ان يكون لهذا العلم صلة بتحسين احوالهم الصحية او الاقتصادية . كما انه من العبث ان نسعى لتحسين حالة الناس الصحية وهم محرومون من الغذاء اللازم للجسم ، او ان نسعى لتحسين الحالة الزراعية في منطقة يكون اهلها أعِلاَّء ، لا حيوية فيهم ولا نشاط . ان مشكلة الامية برغم اهميتها ليست قائمة بذاتها ، بل هي جزء من كل . ولذا فان العلاج لا ينبغي ان يتَّجه الى الجزء بل الى الكل . اي ان التأخر مشكلة تعم النواحي الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والصحية والثقافية ، وجميع نواحي هذه المشكلة مرتبط بعضها ببعض ، ولمعالجة اية ناحية منها لا بد من معالجة المشكلة كلها (١) .

٢ – الحالة الصحية

من المشاكل التي تواجه المجتمع العربي – بالاضافة الى الامية – المشكلة الصحية . ولا نكون مبالغين اذا قلنا ان الحالة الصحية في البلاد العربية بوجه الاجمال ، تستدعي مزيد الاهتمام . فالامراض منتشرة فيها انتشاراً مريعاً ، ولاسيما في بعض المناطق الريفية . فهنالك الملاريا والتيفوئيد والبلهارسيا والتراخوما والزحار وغيرها من الامراض الفتاكة التي توهن عزائم السكان وتحرمهم الهمة والنشاط اللازمين لمتابعة اعمالهم وزيادة انتاجهم .

وغير خافٍ ان انتشار هذه الامراض ناشىء ، في الغالب ، عن جهل سواد الناس لطرق الوقاية منها ، والاستسلام لها ، وعدم محاولة استئصالها ، وفقدان العادات الصحية اللازمة للتخلص منها . ولذا كان ضرورياً ان تعنى التربية الاساسية بهذا الامر الذي فات كثيرين ممن لم يتيسَّر لهم

---

(١) اسماعيل محمود القباني ، صحيفة التربية ، يناير الى مارس ، ١٩٥٣ ، ص ٢ .

التعليم المدرسي العادي .

ونحن نكتفي في هذا الفصل بالاشارة الى هذه المشكلة في العالم العربي واهمية معالجتها عن طريق التربية الاساسية ، فقد خصصنا في هذا الكتاب للتربية الصحية فصلاً كاملاً يجدر بالقارىء الرجوع اليه .

٣ - الحالة الزراعية

وهنالك مشكلة اخرى من مشاكل الريف العربي هي المشكلة الزراعية . فالزراعة ما تزال ، على وجه العموم ، ابتدائية في طرقها المختصة بتربية المواشي وصناعة الألبان ومكافحة الآفات الزراعية ومعرفة طبيعة التربة وشراء اللوازم وبيع المنتُجَات وتصنيفها وتنويع المحاصيل واستعمال الاسمدة واستغلال مياه الريِّ ومُلكيَّة الأراضي واستصلاحها . ولذا فان الفلاحين بحاجة الى تربية اساسية ، تُطلعهم على الطرق الحديثة المتَّبعة في الارياف الراقية ، وخصوصاً في النواحي الآتية : (١)

(١) تحسين الطرق لاستصلاح الأرض . ويتضمن ذلك معرفة المحافظة على خصب التربة باستعمال الزبل والاسمدة الكيماوية ، كما يتضمن الري وصرف المياه والحيلولة دون اقفار الأراضي المنبتة ، وغرس الغابات والاستفادة منها استفادة رشيدة لا تؤدي الى زوالها .

(٢) تحسين طرق الزراعة لاستزادة المحصولات ، كاتّباع الدورة الزراعية (اي تنويع المزروعات في الأرض الواحدة) وحرث الأرض المزروعة ببعض النباتات المقوية للتربة لتكون لها كساد اخضر ، واحاطة الأراضي بالحواجز واستعمال الأدوات والآلات الحديثة ، وانتقاء البذور ومكافحة امراض

---

(١) دار اليونسكو ، باريس ، « التربية الاساسية : وصفها ومنهجها » ، ص ٣٨ .

المزروعات وحشراتها الضارة .

(٣) العناية بالاشجار المثمرة ، وادخال بعض النباتات الغذائية الجديدة التي يجب ان تُضاف الى اغذية الناس حفظاً لصحتهم .

(٤) تحسين الطرق لتربيـة المواشي وانتقـاء احسن فصائلها ورعيها وتغذيتها وعلفها ، ومعرفة بسائط البيطرة .

(٥) ادخال الزراعة المختلطة ، اي الجمـع بين الزراعة وتربية المواشي والدواجن .

(٦) تخزين المُنتَجات الزراعية والعناية بتنظيفها وحفظها وتنظيم توزيعها وبيعها في الاسواق او الاستفادة منها في صناعات ثانوية .

(٧) اتِّباع طرق الجمعيات التعاونية في الانتاج والبيع والشراء .

وغني عن القول ان المشكلة الزراعية في البلاد العربية تتصل اتصالاً وثيقاً بمشكلة الارض . فبينما نرى ـ مثلاً ـ ان الارض المزروعة في مصر تضيق بسكانها ، نجد ان في العراق وسورية مساحات واسعة من الارض البور . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى نجد ان النظـام الاقطاعي او شبه الاقطاعي ما يزال يُطبَّق في معظم البلدان العربية ، حادّاً نشاط الفلاح ، ومُقللاً انتاجه ، وحارماً اياه من بعض ثمرات اتعابه .

٤ ـ المشاكل الأخرى

بالاضافة الى المشاكل الثلاثة الآنفة الذكـر ، يواجه المجتمـع العربي مشاكل كثيرة تستطيـع التربية الاساسية ان تُعالجهـا . من هذه المشاكل تدبير المنزل ، ورعاية الطفل ، وانعاش الصناعات المحلية ، والمحافظة على اوقات الفراغ ، وتنمية الصفات الروحية والخلقية والاجتماعية التي تساعد الناس على

تفهُّم حقوقهم وواجباتهم كأفراد ومواطنين .

يتبيَّن لنا مما تقدم ان التربية الاساسية تعنى بجماهير الشعب ، وبخاصة سكان الريف الذين هم اكثر تخلُّفاً من سكان المناطق الاخرى ، واشد حاجةً الى تربية رشيدة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشاكلهم وتوقظ فيهم الوعي لتفهُّم هذه المشاكل والعمل على حلها . وهدف هذه التربية هو التقدم الاجتماعي الذي يقوم على تقدم الفرد وتحريره من ربقة الجهل والمرض والفقر . فزيادة الانتاج ورأس المال ، وتقدم الزراعة والصناعة والتجارة ووسائل المواصلات ، وارتفاع الدخل ، وجودة التغذية ، وانخفاض نسبة الوفيات ، وتحسن الصحة العامة والملبس والمسكن - جميع هذه لا تتم الا بمساعدة الفرد على اصلاح نفسه عن طريق التربية الاساسية المجدية .

وان كثيراً من المشاريع الاصلاحية قد باءت بالفشل لان القائمين عليها لم يأخذوا بعين الاعتبار ضرورة توجيه الناس الذين جُعل الاصلاح من اجلهم . مثال ذلك « مشروع الحفاء في مصر ، حين حاولت طائفة من المصلحين ان تُلبس بعض الفلاحين المصريين احذية ، كان مصيرها ان أُلقيت جانباً او بيعت في الاسواق »(١) . ومثال آخر : ان مشروع انعاش القرى الذي تقوم به الجامعة الاميركية في بيروت اكتشف في احدى قرى لبنان ان استعمال اعضاء العيلة منشفة واحدة هو الذي يعمل على انتشار مرض التراخوما . فوُزِّعت مناشف على جميع افراد القرية وقايةً لهم من هذا المرض ، ولكنهم استمروا على استعمال منشفة واحدة للجميع . كذلك جهَّز هذا المشروع قرية اخرى بمراحيض أُنفق على حفرها وبنائها اموالاً

---

(١) حامد عمار ، من محاضرة القاها في ١٤ نيسان ١٩٥٥ في الجامعة الاميركية في بيروت ، موضوعها : « اتجاهات عامة في التربية الاساسية » .

طائلة ، ولكن هذه المراحيض لم تُستعمل لان الناس لم يألفوها ولم يعرفوا قيمتها . وهكذا تكون نتيجة كل اصلاح اجتماعي لا يقوم على اساس تربوي ، ولا يقترن فيه العنصر المعنوي بالعنصر المادّي .

اذن فالاصلاح الاجتماعي ، في جوهره ، هو عمل تربوي يستهدف غرس حب الاصلاح في نفوس الناس ، لا عمل خيري يُتَصدَّق به عليهم. فاذا نحن اردنا ـ مثلاً ـ ان نجهِّز احدى القرى بالماء الصالح للشرب ، او ان نقوم بحملة لتنظيف بيوتها وساحاتها وشوارعها ، فلا بد لنا بادىء بدء من ان نُشعر اهل تلك القرية بالحاجة الى الماء الطاهر والى النظافة ، وان نعرفهم ما للماء الملوَّث والقذارة من اثر سيِّىء في الصحة العامة . كذلك اذا اردنا ان نكافح الامية المتفشية في صفوفهم ، فلا بد لنا قبل كل شيء من ان نُشعر الاميين بالحاجة الى القراءة والكتابة لبلوغ اهداف سامية واجتناء فوائد عملية بوساطتها . وبذلك تنبثق عملية الاصلاح من شعور الناس بالمشكلة ورغبتهم في حلها ، فيزدادون علماً بها وقدراً لقيمتها وايماناً بضرورتها في حياتهم . وعندئذ ، وعندئذ فقط ، يكون القرويون على استعداد للاستفادة من المساعدة الفنية التي يُقدمها الاختصاصيون لتحقيق الاصلاح المنشود ، كما انهم يصبحون اشد ايماناً بقدرتهم على تحسين احوالهم والتحكم في ظروف بيئتهم ، فيندفعون بخطىً اوسع وثقة اعظم الى تحقيق مشاريع اصلاحية اخرى .

وقد تطرق الدكتور فاخر عاقل في محاضرة حديثة له الى اهمية شعور الناس بالمشاكل واقتناعهم بضرورة حلها قائلاً : « ويرى المصلح الاجتماعي انه لا بد له ـ لنجاح عمله ـ من استثارة عواطف الجمهور لهذا العمل والتحمُّس له والاقبال عليه . . . ومعنى هذا انه لا بد له من ان يحاول دعم العقل

بالعاطفة . فلا يكتفي بالاقناع عن طريق الشرح والايضاح والحكم والاستدلال ، بل لا بد له من دعم ذلك كله بالعاطفة والانفعال . وواقع الأمر ان الانفعال يرافق بطبيعة الحال كل عمل اصلاحي وكل تغيير في العادات والتقاليد الاجتماعية ومواقف الناس من مختلف الأمور التي تعرض لهم » (١) .

ومتى اقتنع الناس بضرورة الاصلاح وتحمسوا له فلا بد لهم من المساهمة في العمل الاصلاحي، وعندئذٍ تتم الفائدة من التربية الأساسية . وإليك ما قاله الدكتور حامد عمار ، مدير المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ، في اهمية هذه المساهمة : « ان مساهمة الناس في العمل تدعوهم الى الشعور بأن هذا العمل جزء منهم وانهم اصحاب حق فيه ، وهذا يحفزهم الى رعايته واستغلاله والاهتمام به . . . ومثل هذا الاشتراك والمساهمة هو الدعامة الكبرى لنمو الحياة الديمقراطية التي لا بد ان تقوم على احساس بقيمتها في البيئات المحلية ، وإلاّ غدت الحياة الديمقراطية صرحاً أجوف لا يستند الى دعائم قوية » (٢) .

رابعاً : التربية الأساسية والتربية المدرسية

والآن يحق للقارىء ان يتساءل : ما علاقة التربية الأساسية بالتربية المدرسية العادية ؟ قلنا ان التربية الأساسية محاولة عاجلة لمساعدة الأميين ، الذين فاتتهم فرصة التعليم المدرسي ، على اكتساب الحدّ الادنى من التربية

---

(١) فاخر عاقل ، « طرق الدعوة والاقناع في مشروعات التربية الاساسية »، المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي ، ١٩٥٣ ، ص ٥ .

(٢) حامد عمار ، من محاضرة القاها في ١٤ نيسان عام ١٩٥٥ في الجامعة الاميركية في بيروت موضوعها : « اتجاهات عامة في التربية الاساسية » .

التي يحتاجون اليها في حلّ مشاكلهم اليومية . فمن الضروري اذن ان يُلغى هذا النوع من التربية في اليوم الذي يجد فيه كل ولد عربي في سن التعليم الالزامي مكاناً في المدرسة ، ويكون فيه كل بالغ تجاوز هذه السن قد نال نصيباً وافياً من التربيـة المدرسية . فالى ان يأتي ذلك اليوم لا بد للتربية الأساسية من ان تسير جنباً الى جنبٍ مـع التربية المدرسية العادية ، وان يـكون لهما هدف موحَّد ، وهو ايقاظ وعي المواطنين لمشاكل المجتمع العربي ، وتزويدهم المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمـة لحلها .

ومعلم المدرسة الريفية هو حجر الزاوية في برامـج التربية الاساسية ، وخصوصاً اذا دُرِّب تدريباً حسناً على طرقها وأساليبها . فالتربية الأساسية ليست تربية مدرسية مؤَجَّلة . وكما ان الطفل ليس صورة مصغَّرة مـن الرجل ، كذلك فان الرجل ليس صورة مُكبَّرة من الطفل . وطرق تعليم الـكبار تختلف عن طرق تعليم الصغار ، وان كانت قوانين التعلُّم تُطبَّق على الـكبار والصغار معاً (١) . فالمعـارف والمهـارات والاتجـاهات التي تعمل التربية الاساسية على غرسها في نفوس الاميين تستدعي أساليب تتلاءَم مع حاجاتهم وميولهم وأوقات فراغهم وأنواع عملهـم . وبينما تجري التربية المدرسية عادةً في المدرسة ، فان التربية الاساسية تجري في البيت والشارع والحقل والمزرعة والمعمل والمقهى والمجتمعات الخاصة والعامة . وهي تعمل على ايجاد المواطن الصالح الذي يعرف كيف يَتَّقي المرض ويحـافظ على صحته ويعنى بتربية طفله ويُوسِّع أفقه ويزيد انتاجه ويُحسِّن وسائل زراعته وصناعته ويستفيد من أوقات فراغه ويتعاون مع مواطنيه على القيام

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اصول التعلم .

بما يعود عليهم وعلى وطنهم بالخير العميم .

ولذا كان ضرورياً ان تهتمّ دور المعلمين بالتربية الاساسية ، وان تُدخلها في مناهجها وتُدرِّب طلابها على مختلف فعّالياتها . وبهذا تجعل منهم قادة لا ينحصر عملهم بين جدران المدرسة ، بل يشمل البيئة الاجتماعية التي يعملون فيها ، ليساهموا مساهمةً فعالةً في إصلاحها من مختلف نواحيها .

ولكي تصل التربية الاساسية الى هدفها ينبغي ان لا تقتصر على التعليم اللفظي الكتبي ، بل تتناول وسائل التعليم البصرية السمعية كالسينما والاذاعة والمسرح والمعرض والمكتبة المنتقلة ، كما تتناول النشاط الميداني كتأليف الجمعيات التعاونية والاصلاحية وما شاكل ذلك .

خامساً : التربية الاساسية واليونسكو

١ ـ اهتمام اليونسكو بالتربية الاساسية

ما تزال هذه المؤسسة العالمية منذ نشأتها تُحلّ التربية الاساسية منزلة ممتازة في منهاجها ، وتوصي الدول الاعضاء المحتاجة الى هذه التربية بالتعاون معها لتنفيذ المشاريع التي تُقرّها مؤتمراتها الدورية . وهي تحاول ان تنشىء الصلات المتينة بينها وبين مشاريع التربية الأساسية القائمة في هذه الدول ، وان تلحقها بشبكة المشاريع (١) المختصة بها لكي تستفيد الدول من المساعدات التي تستطيع اليونسكو تقديمها . وهذه المساعدات كثيرة متنوعة . منها تزويد الدول الاعضاء المعلومات الفنيّة المتيسّرة لديها عن التربية الأساسية ، كالدراسات والمجلات والكتب والتقارير عن مشاريع التربية

---

(١) Associated Projects

الأساسية في الدول الأخرى . ومنها الاجابة عن التحرِّيات في المسائل التي تدخل في نطاق عملها . ومنها تقديم خبراء ، ضمن امكانيات ميزانيتها ، لارشاد القائمين على هذه المشاريع .

والمشاريع المختصة باليونسكو منتشرة في ١٩ دولة من الدول الاعضاء ويبلغ عددها ٥٤ مشروعاً . من هذه المشاريع مشروع الدجيلة في العراق الذي تعمل فيه بعثة موفدة من قبل المساعدة الفنية باليونسكو (١) منذ عام ١٩٥١ . وتحاول هذه البعثة ، بالتعاون مع الخبراء المحليين ، ان ترفع مستوى اقليم الدجيلة التعليمي والصحي والزراعي والصناعي ، وان تدرب فيه اختصاصيين عراقيين يمكنهم ان يتسلَّموا العمل عند انسحاب البعثة عام ١٩٥٦ .

وتعنى اليونسكو ايضاً بالابحاث التربوية والتحرِّيات العلمية التي تفتقر اليها التربية الاساسية ، كما تقوم باجراء تجارب في هذا النوع من التربية ، وبدرس نتائجها على ضوء حقائق التربية الحديثة . وهي توجِّه الآن جهودها الى دراسة طرق التعليم ، وبخاصة تعليم القراءة والكتابة (٢) كما انها تهتم بتقويم مشاريع التربية الاساسية ، واستعمال اللغات الاجنبية الحية الى جانب اللغات القومية ، واستخدام الوسائل السمعية البصرية والمتاحف في التربية الاساسية، وتأليف الكتب للكبار الذين تحرَّروا حديثاً من اميتهم .

وتقوم دائرة المساعدة الفنية في اليونسكو بتقديم المساعدات المباشرة للحكومات ، بناء على طلبها ، في نطاق مشاريع التربية الاساسية . مثال

---

(١) Technical Assistance

(٢) Gray, W. S. , « Preliminary Survey on Methods of Teaching Reading and Writing », Unesco, Parts I & II, July 1953, No. V.
وقريباً ستصدر اليونسكو كتاباً بهذا الموضوع للمؤلف نفسه .

ذلك بعثة الخبراء الذين يعملون في العراق (مشروع الدجيلة) وفي ليبيا ، وبعثة الخبراء الذين يدرّسون في المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي .

ولما كانت التربية الأساسية تتطلّب معلمين ومرشدين تدرّبوا على طرقها وأساليبها ، كما تتطلب ادوات ومعدات تربوية تختص بهذا النوع من التربية، فقد انشأت اليونسكو في مختلف الانحاء مراكز دولية ، الغرض منها تدريب هؤلاء المعلمين والمرشدين وانتاج هذه الأدوات والمعدات . وقد أنشىء المركز الاول في المكسيك عام ١٩٥١ لخدمة دول اميركا اللاتينية. وأنشىء المركز الثاني في مصر (قرية سرس الليّان من مديرية المنوفيّة) عام ١٩٥٢ بالتعاون مع الحكومة المصرية ومنظمة الامم المتحدة والمؤسسات المتخصصة التابعة لها (١) . وقد اشتركت في هذا المركز منذ افتتاحه - بالاضافة الى مصر - العراق وسوريا ولبنان والمملكة العربية السعودية وشرقي الاردن ووكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين ، وانضمّت اليه في هذا العام اليمن وليبيا . ولما كان هذا المركز الدولي يهم العالم العربي بصورة خاصة رأينا من الخير ان نختم هذا الفصل بكلمة موجزة عنه .

٢ - المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي

(١) اهداف المركز

ان هذا المركز الذي أنشىء في قرية سرس الليان بمصر يهدف الى الامور الثلاثة التالية :

(أ) تدريب مرشدين وقادة يتولّون توجيه التربية الأساسية في العالم

---

(١) مؤسسة العمل الدولية ومؤسسة الصحة العالمية ، ومؤسسة التغذية والزراعة .

العربي توجيهاً يستهدف النهوض بسكان الأرياف بوجه خاص .

(ب) انتاج مواد تربوية تساعد على تحسين أساليب التعليم في مختلف نواحي الاصلاح الريفي .

(ج) وضع برنامج للابحاث والتحريّات العلمية يستهدف الوقوف على مشاكل الريف العربي وايجاد حلول لها .

(٢) اقسام المركز

يتألف هذا المركز من ثلاثة اقسام رئيسية ، هي قسم الابحاث وقسم الانتاج وقسم التدريب .

(أ) قسم الابحاث

ان لقسم الابحاث وظائف متعددة ، منها تقديم المعلومات اللازمة للمركز ، فهو يجمع المعلومات اللازمة لأعمال الطلاب التطبيقية في المنطقة التي يعمل فيها المركز وفي جميع البلاد العربية ، على اعتبار ان المشتغلين بالتربية الاساسية لا يستطيعون تحقيق الاصلاح المنشود ما لم يفهموا طرق الحياة في المحيط الذي يعملون فيه . ومن وظائف هذا القسم أيضاً نشر نتائج الابحاث في البلاد العربية لكي يستفيد منها جميع العاملين في حقل التربية الاساسية . أضف الى ذلك ان الطلاب في هذا القسم يتدربون على تخطيط الابحاث العلمية المتعلقة بعملهم وعلى تنفيذها ودراسة نتائجها .

ويتفرع من هذا القسم المكتبة . وهي تقوم بخدمة طلاب المركز، وخدمة اهل المنطقة التي يعمل فيها ، وخدمة المؤسسات والدوائر التعليمية في البلاد العربية .

أما الطلاب فانهم يجدون في هذه المكتبة مجموعة من الكتب والمجلات

والمراجع والنشرات التي تتناول موضوعات مختلفة في التربية الأساسية باللغات الثلاث العربية والانكليزية والفرنسية . ويقوم المسؤولون عن المكتبة بتدريب هؤلاء الطلاب على اساليب القراءة الفعالة وطرق استعمال المكتبات وفن انشاء المكتبات المحلية .

واما اهل المنطقة فانهم يُشجَّعون على التردد الى المكتبة ، ويُسمح لهم باستعمال ما فيها من كتب ومجلات وغير ذلك ، كما انهم يُساعَدون على انشاء المكتبات المحلية في القرى المجاورة .

وتقوم المكتبة كذلك بخدمة البلاد العربية عن طريق تبادل المعلومات مع هيئاتها العلمية والثقافية ، ولاسيما التي لها علاقة بالتربية الاساسية في جميع انحاء العالم وبخاصة العالم العربي . ويلحق بالمكتبة متحف ريفي يضم نماذج شتى من المُنتَجات الريفية ومن الاشياء التي تمثل المعيشة في الريف العربي (١) .

(ب) قسم الانتاج

اما قسم الانتاج فانه يعنى بصنع الادوات والمعدات التعليمية النموذجية . مثال ذلك كتب القراءة وجرائد الحائط والنشرات الصحية والزراعية والافلام السينمائية والصور الثابتة والنماذج التعليمية المختلفة وغير ذلك . وهذه الادوات والمعدات لا بد منها لتسهيل العمل الاصلاحي ، وهي مع الاسف قليلة في البلاد العربية . وما تيسّر منها موضوع خصيصاً للاطفال ، وهو لذلك قليل الفائدة ، لأن حاجات الكبار تختلف عن حاجات الصغار . واذن فان لهذا القسم وظيفة تدريبية ايضاً . فهو يدرب الطلاب على صنع

---

(١) محمود رشدي خاطر ، « المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي » ، مجلة التربية الاساسية ، المجلد الاول ، العدد الاول ، يوليو ١٩٥٣ ، ص ٢١ .

هذه الادوات والمعـدات وعلى استعمالها في اعمالهم التطبيقية .

(ج) قسم التدريب

واما قسم التدريب فمهمته وضـع البرامج لتدريب الطلاب والاشراف على تنفيذها . فهو يمرن الطلاب على القيام بمجمل الواجبات التي تقتضيها التربية الاساسية . ولئن كان من المفروض ان يتخصص الطالب في ناحية معينة من نواحي التربية الاساسية كمكافحة الامية او حفظ الصحة ـ مثلاً ـ فانه يجب عليـه ايضاً ان يُلمَّ بجميـع نواحيهـا وبمختلف الطرق المتبعة في برامجها ، وان يعرف كيف يكيف هذه الطرق بحسب احـوال المجتمعات التي يعمل فيها .

ولا بد لنا من الاشارة هنا الى ان عمل المركز لا ينحصر في مساعدة البلاد العربية على انشاء مشاريع التربية الاساسية واستكمال اسبابها ، وانما يتناول إمداد هذه البلدان بالقادة الذين يقومون بادارة هذه المشاريع . ويحتوي منهج التدريب على خمسة عناصر اساسية متكاملة ، وهي الدراسات النظرية والعمل الميداني في القرى ، والترفيه ، والهوايات ، والرحلات .

(٣) خطط المركز

وقد تبنّى مركز التربية الاساسية في مصر الخطط التالية لبلوغ اهدافه :

(أ) غرس فلسفة التربية الاساسية في عقول الطلاب بحيث تتوفر لهم استقامة الرأي وسداد الخطة فيما يتعلق بمشاكل القرى التي يعملون فيهـا وبمستلزمات التطور الاجتماعي في مصر وسائر الاقطـار العربية . وبتعبـير آخر ، يهتم المركز بان يوقف الطلاب على فلسفة التقدم الاجتماعي وان

يحيطهم علماً بمكانة التربية الاساسية من هذا التقدم وبالمسؤوليات الواجبة عليهم حياله .

(ب) تدريب الطلاب على العمل فرقاً وجماعات . فالتربية الاساسية تعنى بمختلف الشؤون الاجتماعية كالصحة والاقتصاد الريفي والتدبير المنزلي ومكافحة الامية وحسن استعمال اوقات الفراغ . والعناية بهذه الشؤون تتطلب تعاوناً وتضامناً من قبل كل من يعنيه الامر . ولهذا يفسح المركز لطلابه في ان يعملوا متضامنين متعاونين على اصلاح هذه الشؤون جميعاً .

(ج) تهيئة برنامج متّسق للتقدم الاجتماعي والفكري والمهني يقوم على تعاون اعضاء الهيئة التدريبية واشتراكهم في المسؤوليات .

(د) تدريب الطلاب على دراسة المجتمع وحاجاته . ولا بد لكل مشتغل بالتربية الاساسية من هذه الدراسة ، لانه ان لم يفهم طرق المعيشة التي يتمشى عليها المجتمع فعبثاً يحاول ان يخدمه ويسعى لاصلاحه .

(هـ) تدريب الطلاب على نقل المعلومات والمهارات الى الآخرين . فالمقدرة على هذا النقل تمكّنهم من الانتفاع بنواحي اختصاصهم وتطبيقها في المجتمع الذي يقومون على خدمته .

(و) إغراء الطلاب بشؤون التربية الاساسية ، حتى اذا تخرجوا من المركز استمروا على توسيع معارفهم وانماء خبراتهم ، وظلوا على اتصال بكل تقدم يحدث في ميدان التربية الأساسية وكل تطور يجري في المجتمع.

(٤) وسائل التنفيذ

يتوسل مركز التربية الاساسية في مصر لتنفيذ خططه بالوسائل الاربع التالية :

(أ) ان غرس فلسفة التربية الاساسية في اذهان الطلاب هـو عملية تدريجية تستغرق مدة التدريب من اولها الى آخرها . على انه يجب ان تبدأ هذه العمليـة بفترة تمهيدية توجيهية مدة اسبوعين يُعرَّف الطلاب فيها بالمبادىء الرئيسية التي تقوم عليها التربية الأساسية وبالغايات التي يستهدفها المركز . وكذلك يُساعدون ، بادىء بدء ، على تعـرف المنطقة التي يقوم فيها المركز ، فيُدعى الاختصاصيون للتحدث اليهم عن جغرافيتهـا وطرق المعيشة فيها وعن خدماتها الاجتماعية وأحوالهـا الصحية والزراعيـة والتعليمية ، ويتبع ذلك زيارات لمختلف المؤسسات الاجتماعية التي تعمل في تلك المنطقة .

(ب) يقوم المنهاج العملي على اشتغال الطلاب فرقاً وجماعات . وتكون الفرق دولية بمعنى ان افرادها يمثلون مختلف البلدان العربية ، وتتناول كل منها مختلف نواحي الاختصاص في التربية الأساسية . وتُعيَّن لـكل فرقة قرية خاصة تعمل فيها تحت اشراف الخبراء . ثم تركِّز الفرقة نفسهـا في القرية التي خُصِّصت لها فتستقر فيها وتزور بيوتها وتعقد أواصر الصداقة مع سكانها وتعمل على احراز ثقتهم . ثم تجري دراسات اختصاصية وعـامة تمهيداً لمرحلة لاحقة من العمل .

(ج) لقد وُضع البرنامج على وجه يضمن تعاوناً وثيقـاً بين اقسام المراكز الثلاثة : قسم الابحاث وقسم الانتاج وقسم التدريب . فقسم الابحاث، كما رأينا ، يرشد الطلاب الى جمع المعلومات الصحيحة عن سـكان المنطقة التي يقوم فيها المركز ، لتُستَخدم تلك المعلومات كأساس للاعمال التطبيقية. وقسم الانتاج يتولّى انتاج معدّات تعليمية لتدريب الطلاب على هذا النوع من الانتاج التعليمي ، لمساعدة المشتغلين بالتربية الاساسية على تأدية مهمّتهم

على خير الوجوه . اما قسم التدريب فانه يعنى بتوجيه الطلاب توجيهاً مسلكياً . ومع ان كل طالب يتخصص عادةً في ناحية واحدة من نواحي التربية الأساسية ، فانه يحيط علماً بجميع النواحي على اعتبار ان رسالة التربية ومهمتها كلّ لا يتجزّأ .

(د) يحاول المركز تنمية قابليات الطلاب المتنوعة عن طريق المناقشات الجماعية والحلقات الدراسية حول المشاكل التي تواجه الطلاب في القرى . (١)

وجدير بالذكر ان اليونسكو تسعى الآن لمساعدة الدول العربية على القيام بمشاريع اصلاحية وانشاء مراكز اهلية للتربية الأساسية ، يعمل فيها خريجو المركز الدولي في مصر . فيكون موقف هذا المركز الدولي من المراكز الاهلية كموقف الأم من ابنائها ، تُقدِّم لهم ما تقدر عليه من النصح والارشاد . وتعمل هذه المنظمة العالمية على مساعدة الدول المتخلفة الاخرى لانشاء مراكز اهلية من هذا النوع .

وصفوة الكلام ، لقد آن للبلاد العربية ان تفكر تفكيراً جدياً في تعليم كثرتها الجاهلة التي ما تزال تفتقر الى المسكن الصالح والملبس الكافي والغذاء الضروري . ان انتشال هؤلاء السكان من مخالب الفقر والمرض والجهل هو الوسيلة الاولى للنهوض بالحياة القومية . يقول القدماء « ان الافرد هم اساس الامة ، فاذا كان الاساس سليماً توفرت للامة اسباب الهدوء والسلام » . فاذا اردنا للامة العربية الهدوء والسلام وجب علينا

---

(١) راجع المحاضرة القيمة التي ألقاها الدكتور حامد عمار - مدير المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي – في ١٥ نيسان عام ١٩٥٥ في الجامعة الاميركية في بيروت ، وموضوعها : «الجانب التطبيقي في برامج التربية الاساسية» .

ان نسعى لتنشئة مواطنين كثيري الانتاج سليمي الاجسام نيِّري العقول . وهذا الهدف لا يتم عن طريق مكافحة الامية فحسب ، بل يقتضي اصلاحاً شاملاً يتركّز حول الفرد . ان التحول المنشود في المجتمع العربي يجب ان يأتي من الداخل عن طريق الافراد انفسهم . وان الآراء المؤدية الى هذا التحول يجب ان تُغرس في الاذهان قبل الشروع في وضعها موضع التنفيذ .

٢١ ـ تربية البنات

محتويات الفصل

اولاً : اهمية تربية البنات

ثانياً : نواحي تربية البنات

١ ـ المرأة كزوجة وربّة بيت
٢ ـ المرأة كأم
٣ ـ المرأة كمواطنة
٤ ـ المرأة كانسان

ثالثاً : انتشار تعليم البنات في البلاد العربية

رابعاً : وسائل الاصلاح في تربية البنات

١ ـ المناهج
٢ ـ المعلمات
٣ ـ الكتب والمعدات

خامساً : مؤتمر التعليم الالزامي الحديث وتعليم البنات

١ ـ نشر التعليم بين البنات وتشجيع الاقبال عليه
٢ ـ منهج التعليم الالزامي للبنات

الفصل الحادي والعشرون

تربية البنات

من لي بتربية النساء فانها
في الشرق علة ذلك الاخفاق
الأم مدرسة اذا أعددتها
أعددت شعباً طيب الاعراق

حافظ ابراهيم

اولاً : اهمية تربية البنات

ان في القول المأثور « الامة نسيج الأمهات » حكمة بالغة . فالأم ركن العيلة ، والعيلة هي الدعامة التي يرتكز عليها المجتمع . وما دامت بنت اليوم هي ام الغد وصانعة تاريخه ، فكيف يستطيع المجتمع ان ينهض ان هو لم يُجهِّز بناته بتربية قويمة تُؤَهِّلهنَّ للقيام بهذا الدور الخطير ؟

وقد لا نعدو الحقيقة اذا قلنا ان مستوى الرقي في مجتمع ما يقاس بمستوى الرقي في العيلات التي يتألف منها . ذلك ان العيلة هي أصغر وحدة اجتماعية ، ولا بد لمستواها ـ ان في الفكر والحس او في العلاقات التي

تربط افرادها ـ من ان يمتدّ الى المجتمع الكبير، فيؤثّر في مستواه العام. ولما كانت الأم هي ركن العيلة، فان لعلمها وثقافتها اثراً كبيراً في مستوى الحياة العيلية. فهي التي تُنظّمها وتدير شؤونها بالدرجة الاولى، وهي التي تتحمّل المسؤولية الكبرى في تربية الاطفال وفي خلق جو بيتي تسوده السعادة والرفاهية (١).

واذا نحن تذكرنا ان البنات، بوجه الاجمال، يفقن البنين عدداً اتضح لنا ان المجتمع يكاد يخسر اكثر من نصف قواه ان هو اهمل تربية بناته (٢). وللمرأة رسالة تكميلية في تحقيق اغراض الوجود، وهناك اعمال كثيرة لا يحسنها الرجل فلا غنى له عن المرأة المثقّفة في ادائها. وحسبنا ان نذكر من هذه الاعمال رعاية الاطفال وتعليم الصغار ومؤاساة البائسين والعناية بالمرضى وغيرها من الخدمات الاجتماعية الجليلة التي تختصّ بها المرأة.

ومهما نقل في اهمية الادوار التي تقوم بها المرأة في حياة المجتمع، فيجب الا ننسى ان لها حقاً طبيعياً في تنمية شخصيتها ومواهبها، كما تنص على ذلك شرعة حقوق الانسان (٣). وجليّ ان المقصود من هذا الحق هو ان يُفسح للبنت في النهل من ينابيع المعرفة حسب مقدرتها، وفي تأدية رسالتها في الحياة حسب مؤهّلاتها. وقد اثبتت العلوم الحديثة بلا ريب ان البنت، وان اختلفت عن الولد في وظائفها الطبيعية والاجتماعية، فهي لا تختلف عنه ذكاءً ومقدرةً، وكثيراً ما تجهّزها الطبيعة بالمواهب

---

(١) عبد المجيد حسن ولي، «مركز المرأة في الكيان العائلي»، مجلة المعلم الجديد، السنة ١٧: الجزء الاول والثاني، ص ٧٨ — ٨١، ايلول ١٩٥٣.

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل «الرئة المعطلة» من كتاب خالد محمد خالد، «من هنا.. نبدأ»، ١٩٥٢، ص ١٨٠ — ١٩٦.

(٣) راجع المادة ٢ والمادة ٢٦.

والاحاسيس الفائقة (١) . ولذا فان حرمان الفتاة من حقها في التربية ، وتركها تعيش في ظلمات الجهل والغباوة لهو انتهاك لحقوق الانسان .

ونحن في البلاد العربية اشدُّ ما نكون حاجةً الى المرأة المتعلمة لتساعدنا على اتقاء الاخطار العديدة التي تهدِّد كياننا ، وعلى مكافحة الامراض الاجتماعية التي ما برحت تفتك بنا . وليس هذا على المرأة العربية المثقَّفة بالامر العسير ، فتاريخها في العصور الوسطى يشهد على اهمية الوظائف التي ادَّتها في مختلف العلوم والشؤون الاجتماعية . واليك ما قاله بهذا الصدد الدكتور احمد شلبي في كتابه الحديث « تاريخ التربية الاسلامية » :

« . . . . يجدر بنا ان نسجِّل ان كثيرات من المسلمات . . . حصلن على جانب من الثقافة التي يمكن ان توصف بانها عميقة ومتنوعة . . . وهذا الوصف حقيقة لا مبالغة فيها ، فقد تصدَّت المرأة لموضوعات ثقافية متعددة فبرزت في جميعها ، وكانت في كل منها تضارع الرجال ، وتدل على مقدرة ممتازة وكفاية طيبة . وفيما يلي نبذة موجزة عن الموضوعات التي زاولتها المرأة . . . الدراسات الدينية ، الادب ، الموسيقى والغناء ، الطب ، الشؤون الحربية . . . وأسهمت المرأة المسلمة في نواحٍ اخرى من جوانب الحياة الاسلامية ، فقد أهَّلتها ثقافتها لأن تشتغل بالسياسة وشؤون الحكم او ان تكون مُصلحة اجتماعية ممتازة ، او ان تشغل بعض المناصب العامة ذات الاهمية الكبرى » (٢) .

وعلاوة على ذلك فان تاريخ المرأة العربية في العصر الحديث حافل

---

(١) Cyril Burt, « How the Mind Works », 1933, pp. 190,191, 197 .

(٢) احمد شلبي ، « تاريخ التربية الاسلامية » ، ١٩٥٤ ، ص ٣٢١ و ٣٢٦ و ٣٤٣ .

بما ادّته نساؤنا المتعلمات في الشرق العربي ، بوجه الاجمال ، من الاعمال النبيلة والخدمات الجليلة في حقول الادب والطب والاجتماع والتربية والسياسة وغيرها من نواحي الحياة . نظرة الى جمعياتنا ومجلاتنا النسائية التي ظهرت في القرن العشرين ـ مثلاً ـ ترينا مقدار النشاط الذي تقوم به المرأة في مختلف الاقطار العربية . واليك نبذةً مما قاله الدكتور اسحق موسى الحسيني حديثاً بهذا الصدد : « لقد اورثنا مقام السوء الذي انزلنا فيه المرأة ، ظلماً وعدواناً ، شروراً كثيرة . فقد كانت وما تزال في نظر الكثيرين لا تستحق ان تتمتع بحقوقها كاملة . . . وقد نسي هؤلاء ان الشعوب تتنافس في نتاجها المادّي والعقلي ، وان المرأة العربية بحالتها الحاضرة تجعل من العرب أمّةً عرجاء تباري أمماً سليمة . ومنذ احتُجزَت المرأة وسُجنت في عقر دارها ، ومصابيح الفن والجمال والخير مطفأة في دنيا العرب ، وكل اصلاح اجتماعي مع هذه الحالة ترقيع لن يُجدي فتيلاً »(١) .

ولئن اردنا ان نبتني لهذه الاقطار مستقبلاً مجيداً باهراً ، فان من اقدس واجباتنا الاعتناء البالغ بتعليم بناتنا . وهذا لا يتطلب زيادة في عدد المدارس والمعلمات فحسب ، وانما يستوجب اعداد المناهج التربوية الصالحة التي تأخذ بعين الاعتبار مميزات المرأة وميولها الطبيعية ومركزها الخاص في البيت والمجتمع . وجدير بالذكر في هذا المقام ان الامم الغربية التي حاربت طويلاً من اجل مساواة المرأة بالرجل واعدّتها لممارسة حقوقها المدنية والسياسية ـ هذه الأمم اخذت اليوم تعود الى الاهتمام بالفوارق الطبيعية والاجتماعية بين الجنسين ، واخذ المربون يعنون من جديد بنواحي التربية الخاصة بالبنات ضمن نطاق الثقافة العامة المشتركة . واليك ما قاله بهذا

---

(١) اسحق موسى الحسيني ، « ازمة الفكر العربي ، ١٩٥٤ ، ص ٣٤ و ٣٥ .

الصدد رئيس احدى كليات البنات في الولايات المتحدة في كتاب حديث له :

« ان كليات البنات والكليات المختلطة عندنا تعتبر الحاجات التربوية واحدة للرجال والنساء على السواء ، مع ان بين الرجل والمرأة تبايناً كثيراً كما ان بينهما تماثلاً كثيراً . فاذا نحن أردنا ان نساوي بين الرجل والمرأة قدراً وكرامةً ، فلا بد من ان تشمل هذه المساواة اوجه التباين بينهما كما تشمل اوجه التماثل . ان التفريق بين حاجات الجنسين من الأمور الأساسية في التربية . فاذا كانت غايتنا ان نربي بناتنا على الافتخار بأُنوثتهن ، وجب علينا ان نضع حداً لهذه العادة المستغربة ، عادة تربيتهن كما نربي البنين» (١).

ثانياً : نواحي تربية البنات

لا حاجة بنا الى القول ان أهم وظائف المرأة في الحياة هي ان تكون زوجة صالحة وأماً حكيمة . والفتاة لا يكتمل معنى حياتها ولا تتم سعادتها حتى تصبح زوجةً وأماً . هذه هي الوظيفة الاولى التي حباها بها الخالق وخصَّتها بها الطبيعة والتاريخ منذ الازل .

على ان ذلك لا يعني ان جهود المرأة يجب ان تنحصر في الخدمات المنزلية فلا تتعداها الى ميادين الخدمات الاجتماعية ، او ان المجتمع يجوز ان يُحرَم من مواهبها في الوقت الذي هو في أَشدِّ الحاجة اليها . صحيح انه يمر على ربَّة المنزل اوقات تُضطَرُّ فيها الى قصر نشاطها على الواجبات الزوجية والوالدية ، وليس احب اليها من القيام بهذه الواجبات . غير ان

---

(١) White, Lynn Jr., «Educating our Daughters», 1950 , pp. 47,48 .
راجع هذا المصدر ايضاً :
Stoddard, G. D., «On the Education of Women », 1950, pp. 9, 10.

لديها من الاوقات ما يفيض عن حاجاتها المنزلية ، ولا سيما ان الاختراعات الحديثة قد خفّفت اعباءَها وزادت اوقات فراغها . فلا يجوز ان تذهب هذه الاوقات الثمينة ضياعاً (١) .

ان الحياة في هذا العصر تختلف كثيراً عنها في العصور السالفة . فقد اسبغت الحضارة الحديثة على المجتمع نعماً جزيلة رفعت مستوى الحياة فيه الى درجة لم يسبق لها في تاريخ البشرية مثيل . غير ان هذه النعم قد جرّت وراءَها تبعات جساماً لا يقدر الرجل على تحمّلها والاضطلاع بها بدون معاونة المرأة . ولما كان اعداد الفتاة للقيام بدورها اللائق بها في الحياة امراً خطيراً يحتاج الى الشيء الكثير من العناية والتوجيه ، فان الجامعات ودور المعلمات والمدارس ، على اختلاف أنواعها ودرجاتها ، تعير الآن هذا الأمر جانباً عظيماً من اهتمامها .

واذا نحن حلّلنا الواجبات التي تترتّب على المرأة في البيت والمجتمع ، ألفينا ان توجيه تربيتها ـ طالت مدّته أم قصرت ـ يجب ان يتناول هذه النواحي الاربع من حياتها : الزوجة وربّة البيت ، الام ، المواطنة ، الانسان.

١ ـ المرأة كزوجة وربة بيت

الزواج رباط مقدس يجمع بين رجل وامرأة ، أخذا على عاتقهما بناء خلية جديدة في المجتمع ، وعزما على القيام بأسمى وظيفة حباها الباري لخلقه ، وهي انجاب الاطفال ورعايتهم وتربيتهم . هذه سُنّة الله في خلقه كما هي شريعة الطبيعة والتاريخ . ولئن كان الزواج عقداً او شركةً في الروح والجسد بين فريقين يُكمّل احدهما الآخر ، فان السعادة الزوجية لا تتكامل

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الاستجمامية .

الا بالمحبة الخالصة والتفاهم المشترك والاحترام المتبادل ، ولا تدوم الا بتدبير شؤُون الحياة العيليّة على خير الوجوه . وهذه المسؤولية تقع بالدرجة الاولى على ربّة البيت .

ولما كانت فتاة اليوم هي زوجة الغد ، فان من حقها على المجتمع ان تتفهّم معنى الحياة الزوجية وتدرك أهميّتها لكي تحرص على صيانتها . ومن حقها أن تعرف شيئاً عن العلاقات الشخصية والمشاكل العيلية فتتفاداها محافظةً على كيان الاسرة . والمربية الماهرة تخلق في المدرسة جوّاً عيلياً يسوده السلام والوئام ، وتفعمه روح التفاهم والتعاون والتفاني في خدمة الآخرين . وهي لا تألو جهداً في تدريب تلميذاتها على الشعور بالمسؤولية ، وعلى مجابهة المصاعب بصبر وطول اناة ، وعلى مقابلة الهموم بثغر باسم وصدر رحب . فذلك كله مما يساعدها على ان تصير زوجة صالحة ، تقف الى جانب زوجها في السرّاء والضرّاء .

هذا من ناحية المرأة كزوجة . أما من ناحيتها كربّة بيت فان التدبير المنزلي قد أصبح اليوم فناً قائماً بذاته . وهذا ما حدا المربين على تعديل مناهج التعليم المختصة بالبنات وتضمينها مواد دراسية حديثة وخبرات عملية واسعة ، تساعد على اعداد الفتاة لتكون ربّة بيت صالحة . من هذه المواد ما يتعلق بعلم الصحة وطرق اتقاء الأمراض ومعالجتها ، ومنها ما يتعلق بعلم التغذية وترتيب الوجبات واعداد الطعام وتقديمه باشكال شهيّة جذّابة ، ومنها ما يتعلق بصنع الملابس ومعرفة انواع المنسوجات والمقدرة على انتقائها ثم العناية بها ، ومنها ما يتعلق بضبط ميزانية الاسرة وتدبير الشؤون المالية بحكمة واتزان . ويُستحسن كذلك ان تتضمن هذه المناهج بعض الدروس المختصة بتدبير المنزل من الناحية الفنية ، كانتخاب الاثاث وترتيب الزهور

وتنسيق الألوان وغير ذلك مما يُعبِّر عن الذوق السليم ويساعد على خلق جوّ بيتيّ جميل ينبعث منه السرور والهناء .

ولعل انبل العواطف التي تستطيع المدرسة ان تبثّها في نفوس التلميذات روح الاعتزاز بأنوثتهن والافتخار بالاعمال المهمّة التي يقمن بها كربّات بيوت . بهذه الطريقة فقط تصبح الفتاة شغوفةً باشغال البيت ، فتحاول جهدها ان تجعل منها فناً رفيعاً ، وهي تشعر في اعماق نفسها ان غاية ما تصبو اليه ـ مهما علت مركزاً وثقافةً ـ هو انشاء البيت المثالي وتأسيس الاسرة الفضلى . وان تعليم الفتاة ـ مهما علت درجته ـ يجب ان يُكسبها معرفة اوسع وتفهُّماً اعمق وحباً اعظم لمملكتها البيتية ، اذ ان تعلقها بهذه المملكة لا يتنافى مطلقاً مع كونها امرأة مثقّفة لها مشاغلها العلمية والادبية او خدماتها الاجتماعية والقومية .

٢ ـ المرأة كأم

يخطىء خطأً فادحاً من يظن ان وظيفة الام تقتصر على انجاب الاولاد دون العناية بتربيتهم ، والوالدون الذين يُنجبون الاولاد دون ان يعتنوا بتربيتهم يسيئون الى الفرد والمجتمع معاً . ان المربين وعلماء النفس يعلقون اليوم اهمية كبرى على الفترة الاولى من حياة الطفل ، حين تتكوّن المعالم الاساسية لشخصيته ، وتبتدىء عملية تثقيفه وتهذيبه . وغني عن البيان ان الأم هي المربية الاولى للطفل قبل سن الدراسة . فجدير بنا اذن ان نُعدَّ بناتنا للامومة الصالحة ، آخذين بعين الاعتبار ادوار النمو التي يمر بها الطفل والنواحي المختلفة من تربيته .

ولعل اول ما تجدر العناية به صحة الطفل . ولا يخفى ان هذه

العناية تبدأ قبل الولادة ولا تنتهي بانتهاء فترة الرضاعة . فمن الضروري ان تتعلم الفتاة شيئاً عن طبيعة جسدها (١) وعن معنى الحمل وعن العناية بالحامل وبالطفل . وان تطّلع على مبادىء الصحة العامة وطرق الوقاية وأسس النظافة والتغذية واهمية الشمس والهواء الطلق والرياضة البدنية لها ولطفلها ، وان تعرف شيئاً عن انواع الملابس الملائمة وطرق الوقاية من امراض الاطفال وعلاج اضطراباتهم الصحية . كل هذه الامور الخطيرة لا يجوز ان تُترك تحت رحمة الخرافات والاساطير .

وغيرُ خافٍ ان الفتاة لا تتعلم هذه الاشياء من صفحات الكتب واقوال المعلمات فحسب ، بل من مشاهداتها واختباراتها في البيت والمدرسة . وعلى ذلك فان المربية الحكيمة تقرن نصائحها وارشاداتها باختبارات التلميذات اليومية ، فتجعل دروسها عملية بقدر الامكان ، وخاصة من حيث العناية بالصحة واستحمام الاطفال وخياطة الثياب واتقاء الاوبئة والامراض ، كما انها تشجع الفتاة على مساعدة أمها في الاعتناء باخوتها واخواتها في البيت .

وبالاضافة الى الالمام بحاجات الطفل الجسدية يحسن بالأم ان تُلمَّ بحاجاته الخلقية والفكرية ، مراعيةً في ذلك مراحل تطوُّره ونموِّه (٢) . ولذا كان ضرورياً ان تتعلم الفتاة كيف يُردَع الطفل عن العادات السيئة ، وكيف ينشأ على العادات الحسنة كالطاعة والاعتماد على النفس واحترام حقوق الآخرين ، وكيف يُنشَّط فيه حب الاستطلاع والاستكشاف وتُنمّى

---

(١) راجع بهذا الشأن الفصل الثاني من كتاب « المرأة جسدوروح » للدكتور جورج حنا ، ١٩٤٩ .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي طبيعة المتعلم والتربية العيلية .

فيه قوة التفكير والاستنباط . وهنا ايضاً ينبغي ان تقترن النظريات بالتطبيقات في تربية الفتاة ، فتُشجَّع ـ مثلاً ـ على مراقبة الاطفال في الروضات والملاعب والبيوت ، والتمرن على اختيار اللُّعَب المناسبة لهم في اسنان معيَّنة ، وغير ذلك مما يساعدها على تفهم حاجات الطفل .

ولا بد لنا من الاشارة اخيراً الى ان اسمى مظاهر الامومة هو ذلك الحب المتدفق الخالص الذي تغمر به طفلها ، وذلك الجو المطمئن الهانىء الذي تُرعرعه فيه . فمن الضروري اذن ان تُدرك الفتاة حقيقة الدور الذي ستُمثِّله كأم ، فتقدر اهمية العلاقات المباشرة بين الأم و بين طفلها ، وتشعر بالمسؤولية العظيمة تجاه الطفل و باللذة الشديدة في تنشئته بنفسها ، غير تاركة اياه في ايدي الخدم .

٣ ـ المرأة كمواطنة

وكما ان فتاة اليوم هي زوجة الغد وأم الغد ، كذلك فانها ايضاً مواطنة الغد . فلا بد لها ، وهي ما تزال بين جدران البيت والمدرسة ، من ان تتعرف وطنها معرفة وافية ، وتحبَّه حبّاً جمّاً ، وتبذل كل ما في وسعها لخدمته (١) . وكيف تستطيع مواطنة الغد ان تتعرف وطنها وتحبه وتخدمه وان تبثَّ روح الوطنية في اطفالها ، ان هي لم تنشأ نشأة وطنية منذ صغرها ؟ ان الفتاة ـ شأنها كشأن اخيها ـ لفي امسّ الحاجة الى التربية الوطنية الصحيحة . وهي مثله تحتاج الى الوقوف على تراثها الثقافي ، لكي تحتفظ بكل ما هو نافع فيه ، وتسعى لتعزيزه وصموده في وجه ما يتحدّاه من العوامل الهدّامة .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الوطنية .

وقد مر معنا ان للمرأة ميلاً شديداً الى الخدمات الاجتماعية . ومعلوم ان حقل هذه الخدمات واسع ، تستطيع الفتيات والنساء ان يخدمن الوطن فيه اكبر خدمة ، الى جانب وظائفهن العيلية . فمن واجب المدرسة ان توقظ في تلميذاتها الوعي القومي ، وان تدرِّبهن على تحمل المسؤوليات العامة ، وان تعوِّدهن ملاحظة نقائص البيئة والعمل على تحسينها . ان بامكان معلمة الصحة ـ مثلاً ـ ان تجول مع البنات في القرية او المدينة ، وان تلفت انظارهن الى الاشياء التي يمكن تحسينها من الناحية الصحية ، وان تشجِّعهنَّ على ان يتوجهن باقتراحاتهن الى من يعنيهم الامر . ولا حاجة بنا الى القول ان مثل هذه الجولات الاستكشافية لا تهمُّ معلمة الصحة وحدها ، وانما تهم جميع المعلمات على السواء . فكل منهن مسؤولة عن ربط دروسها بالبيئة ، وتعويد تلميذاتها على نقدها والعمل على اصلاحها .

وعلاوةً على الخدمات الاجتماعية ، تستطيع المرأة ان تؤدِّي خدمات جليلة في حقول الاختصاص كالطب والتمريض والتعليم والدراسات الاجتماعية وغيرها من المهن . هذه كلها حقول خدمة شريفة تليق ببناتنا ونسائنا ويفتقر اليها مجتمعنا الناهض . فجدير بالمدرسة ان تُوجه الفتيات الى هذه الحقول ما استطاعت الى ذلك سبيلاً .

ثم ان الوطن في حاجة الى طبقة راقية من النساء تتعاونَّ مع الراقين من الرجال في القيادة الفكرية والعملية (١) . فمن واجب المجتمع ان يفسح لذوات المواهب النادرة في متابعة علومهن في الكليات والجامعات . وعلى الانظمة التعليمية والرأي العام تقع مسؤولية تمهيد السبيل ـ وتقديم المساعدات المالية حيثما امكن ـ لتشجيع هؤلاء الفتيات النجيبات على صعود

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل وظائف التعليم — التعليم العالي .

السُلَّم التربوي الى اعلى الدرجات . فان نهضة الامة لا تتم على أحسن وجه الا اذا ساهمت في قيادتها النساء كما يساهم الرجال .

٤ – المرأة كانسان

ان من حق الفتاة على المجتمع ان يفسح لها مجال العلم كما يفسح للفتى. فالتعلم من الحقوق الطبيعية التي يجب ان يتمتع بها البنون والبنات على السواء . وقد اجمعت الشرائع السماوية والشرائع الأرضية على اثبات ذلك الحق . وهذه شرعة حقوق الانسان تنص نصّاً صريحاً على ان كل انسان له الحق ان يتعلّم وان يُنمّي شخصيّته الى اقصى حد ممكن .

ومهما يكن من امر تعليم الفتاة لتصير زوجة فاضلة وامّاً حكيمة ومواطنة صالحة ، فلا بد من تعليمها تنمية لشخصيتها واستكمالاً لانسانيتها. والتعليم – على حد قول الامام الغزالي – يُخرج الناس من حد الهمجيّة الى حد الانسانية . ولذلك ينبغي ان يتناول هذا التعليم شخصية الفتاة بكاملها مُقوّياً جسدها ، ومُثقّفاً عقلها ، ومُرهفاً حسّها ، ومُهذّباً روحها ، ومُحبّباً اليها الحقيقة والفضيلة والجمال . واذا هي كانت من ذوات الكفاية ، فينبغي ان يُفسح لها في اتمام دراستها العالية في الاتجاه الذي يتلاءم مع ميولها ، ويمكّنها من خدمة مجتمعها في ميادين القيادة الفكرية والعملية .

لقد آن لرجل القرن العشرين – كائناً من كان – ان يقتنع اقتناعاً كلّياً بأن المرأة انسان مثله ، لها ما له من حقوق ، وعليها ما عليه من واجبات . والمصلحون العرب ما فتئوا ينادون بهذه الحقيقة منذ قام قاسم امين والشيخ محمد عبده وسعد زغلول وغيرهم يُبشّرون بوجوب تحرير المرأة . وهوذا الاستاذ خالد محمد خالد يصيح اليوم صيحته الخالدة في سبيل « الرئة

المعطَّلة » ، فيدوي صوته في مختلف انحاء العالم العربي . واليك نبذة مما قاله بشأن تعليم المرأة كانسان .

« ... ان المرأة انسان ، لها مثل ما للانسان من حقوق ، كما ان عليها مثل الذي عليه من تبعات ... وان حرمانها من حقها الانساني حرمان للمجتمع من فرصة نابضة جديرة بأن تجعله راقياً وعظيماً ـ كما انه يشيع في أنفس نصف الامة الشعور بالدونيَّة الذي يُضعضِع الشخصية ويُبدِّد الكيان . ونحن حريصون ان تكسب المرأة حقها فوراً ... لأن المرأة انسان ، لها فكر وارادة وشعور . واذن فمن حقها ان تظفر بحقوق الانسان » (١) .

ولعل أكبر خدمة يمكن التربية ان تؤدِّيها للفتاة العربية في هذا العصر اشعارها بأن لها مركزاً محترماً في الحياة ، وان عليها مسؤوليات لا تقلُّ خطورةً عن مسؤوليات أخيها ، وان من واجبها ان تُعِدَّ نفسها اعداداً يمكِّنها من احتلال مركزها المحترم والاضطلاع بمسؤوليَّاتها الخطيرة تجاه المجتمع .

ثالثاً : انتشار تعليم البنات في البلاد العربية

من مظاهر اليقظة العربية الحديثة الاتجاه الاكيد نحو زيادة الاهتمام بتعليم الفتاة ورفع شأن المرأة . والدول العربية اخذت تُشجِّع التعليم النسوي وتشمله بعنايتها ، وتنفق في سبيله الاموال الكثيرة ، وتتقبَّل بصدر رحب ملاحظات اهل الاختصاص بشأنه واقتراحاتهم لتحسين حالته . وها نحن

(١) خالد محمد خالد ، « من هنا . . نبدأ » ، ١٩٥٠ ، ص ١٩٨ و ٢١٢ و ٢١٣ من فصل « الرئة المعطلة » .

الآن نشهد تطوراً سريعاً في التعليم النسوي ، سيكون له أثر كبير في دفع عجلة النهضة القومية (١) .

لم يكن في البلاد العربية من تعليم البنات شيء يُذكر قبل الحرب العالمية الاولى . فاذا نحن ألقينا نظرة عامة على التعليم الرسمي في ذلك الوقت الفينا انه كان في حالة يُرثى لها ، وخصوصاً فيما يتعلق بتعليم البنات .. فالقطر العراقي ـ مثلاً ـ كان خلواً من المدارس الحكومية للبنات (٢) ، والقطر المصري لم يكن فيه سوى مدرستين ابتدائيتين كان مجموع عدد التلميذات فيهما ٤٣٨ عام ١٩١٤ (٣) . ولم تكن حالة التعليم النسوي تختلف كثيراً عن ذلك في سائر الاقطار العربية .

على ان هذه الحالة سرعان ما تغيّرت بعد انتهاء تلك الحرب . ففي العراق ـ مثلاً ـ شرعت الحكومة عام ١٩٢٠ في انشاء ثلاث مدارس ابتدائية للبنات . ثم أخذ هذا العدد يزداد ازدياداً مُطَّرِداً حتى جاوز مئة مدرسة ابتدائية عام ١٩٣٤ / ٣٥ . وفي عام ١٩٥٢ / ٥٣ بلغ عدد هذه المدارس الرسمية ٢٢٨ وعدد تلميذاتها ٥٢٤٨٧ . وكذلك فان التعليم الثانوي قد اتّسع اتساعاً مطّرداً ، ففي عام ١٩٣٠ انشأت الحكومة العراقية ثلاث مدارس ثانوية للبنات . وما فتىء عدد هذه المدارس يزداد حتى بلغ ٣٩ مدرسة فيها ٦٩٢٦ تلميذة عام ١٩٥٢ / ٥٣ (٤) .

وقد جرى مثل هذا التقدم السريع في معظم البلاد العربية . ففي

---

(١) ان مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية الذي عقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ قد خصص جانباً كبيراً من توصياته لتعليم البنات . راجع المواد ١٥٢ — ١٧١ .

(٢) راجع مجلة المعلم الجديد ، السنة ١٧ : الجزء الاول والثاني ، ص ٥ ، ايلول ١٩٥٣ .

(٣) ساطع الحصري ، « حولية الثقافة العربية » ، السنة الاولى ، ١٩٤٩ ، ص ٣٦٩ .

(٤) « التقرير السنوي لسير المعارف » ، وزارة المعارف العراقية ، ١٩٥٤ ، ص ٤٠ و ٥٠ .

مصر ـ مثلاً ـ ارتفع عدد المدارس الابتدائية الرسمية للبنات من مدرستين فيهما ٤٣٨ تلميذة عام ١٩١٤ الى ١٨ مدرسة فيها ٢٤١٧ تلميذة عام ١٩٢٢ / ٢٣ ، والى ٧٥ مدرسة فيها ١٩٧١١ تلميذة عام ١٩٤٧ / ٤٨ ، ثم الى ٨٣٠ مدرسة فيها ٢٤٤٧٥٧ تلميذة عام ١٩٥٣ / ٥٤ . (هذا بالاضافة الى ٣١٨٠ مدرسة ابتدائية أميرية مشتركة) . وكذلك فان التعليم الثانوي قفز من مدرسة رسمية واحدة للبنات فيها ٢٨ تلميذة عام ١٩٢٠ الى ١٣٧ مدرسة فيها ٦٦٦٢٧ تلميذة عام ١٩٥٣ / ٥٤ (١) .

ولعل من المفيد ان نلاحظ أثر ازدياد عدد المتعلّمات بالنسبة الى مجموع عدد المتعلمين والمتعلمات . ففي مصر ، حيث أجريت احصاءات من هذا القبيل ، كان ثمة ١٢ رجلاً متعلماً مقابل امرأة متعلمة واحدة عام ١٨٩٧ ، ولكن هذه النسبة ما زالت تنخفض مع مرور السنين حتى اصبحت تساوي ٢٫٦ رجلاً متعلماً مقابل امرأة متعلمة واحدة عام ١٩٤٧ (٢) .

اضف الى ذلك ان التعليم العالي للبنات قد تطوَّر تطوراً سريعاً في معظم البلدان العربية منذ نهاية الحرب العالمية الاولى . ففي العقدين الثاني والثالث من هذا القرن فُتحت ابواب الجامعات الوطنية امام الطالبات لأول مرة في تاريخ هذه البلاد ، فأقبلن على العلم في رغبة وحماسة ، واخذن يتخصصن في مختلف الفروع . وما زال عدد الطالبات الجامعيات يرتفع عاماً بعد عام حتى اصبح عام ١٩٥٢ / ٥٣ (٣) في العراق ١٠٢٢ طالبة

---

(١) ساطع الحصري « حولية الثقافة العربية » ، السنة الاولى ، ١٩٤٩ ، ص ٣٧٤ و ٣٧٦ .
« تقرير عن تطور التعليم في مصر ، ١٩٥٣ / ٥٤ » ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٤ ، ص ٩ و ١٣ .

(٢) ساطع الحصري ، « حولية الثقافة العربية » ، السنة لاولى ، ١٩٤٩ ، ص ٣٨٧ .

(٣) المصدر نفسه ، السنة الاولى ص ٨٦ ، والثانية ص ٣٢٧ ، والرابعة ص ٩٣ و ٢٩٨ — ٣٠٠ .

(اي حوالي ٢١ ٪ من المجموع) ، وفي سورية ٤٩٦ طالبة جامعية (اي حوالي ١٨ ٪ من مجموع الطلاب والطالبات في الجامعة) ، وفي الجامعتين الاميركية والافرنسية في لبنان ٣٩٨ طالبة (اي حوالي ١٢ ٪ من المجموع) ، وفي الجامعات الوطنية المصرية الثلاث ٣٧٨٧ طالبة (اي حوالي ٨ ٪ من المجموع) . هذا وان عدد الطالبات الجامعيات يزداد عاماً بعد عام . ففي مصر ـ مثلاً ـ ارتفعت نسبتهنّ من ٨ ٪ عام ١٩٥٢ / ٥٣ الى ١٠ ٪ عام ١٩٥٣ / ٥٤ (١) . كما ان اقبال الطالبات على مواضيع التخصُّص قد امتدَّ الى دراسة الزراعة والهندسة وغيرهما ، ولم يعد غريباً ان نجد عدداً منهن في البعثات الرسمية الى الجامعات الغربية .

والآن بعد ان اتضح لنا ان التعليم النسوي بمراحله الابتدائية والثانوية والعالية قد جرى شوطاً بعيداً في الشرق العربي منذ نهاية الحرب العالمية الاولى ، فلنُلقِ نظرة عامة الى مدى انتشار هذا التعليم في السنوات الأخيرة ، مع العلم بأن تفاوت النظم التربوية وسرعة التحوُّل والتطوُّر في مناهج التعليم ، يجعلان تحديد الوضع في كل بلد من البلدان العربية امراً عسيراً .

ان تعليم البنات منتشر في معظم البلدان العربية ، كمصر والاردن وسورية ولبنان والعراق . ومع ان القوانين في بعض هذه البلدان تنص على ان التعليم الأولي للبنين والبنات يجب ان يكون مجانياً والزامياً (٢) ، حيث امكن ذلك . فاننا ما نزال بعيدين عن هذا الهدف السامي ، ولا سيما

---

(١) المجلس الدائم للخدمات العامة ، القاهرة ، اطلس الخدمات ، ١٩٥٤ .

(٢) ساطع الحصري ، « حولية الثقافة العربية » ، السنة الاولى ، ١٩٤٩ ، ص ٨٨ و ٢٠٩ و ٢١١ و ٣٨٨ .

فيما يتعلق بالبنات [١] .

تدلّ الاحصاءات الحديثة [٢] عن التعليم الرسمي في مصر والاردن وسورية والعراق ، ان نسبة عدد التلميذات الى مجموع التلاميذ والتلميذات معاً في الصفوف الابتدائية والثانوية تتراوح ما بين ٢٣ و ٢٧ ٪ على وجه التقريب . ومعلوم ان هذه النسبة يجب أن تقارب ٥٠ ٪ اذا ما اتيحت فرص التعليم للبنين والبنات على السواء . ولو ادخلنا في هذا الاحصاء جميع المدارس الابتدائية والثانوية ـ رسمية وأهلية وأجنبية ـ لوجدنا ان نسبة عدد التلميذات الى مجموع التلاميذ والتلميذات معاً ما تزال تتراوح ما بين ٢٣ و ٢٧ ٪ في الاردن وسورية والعراق . اما في مصر ولبنان ، حيث ينتشر تعليم البنات انتشاراً واسعاً في المدارس الخصوصية ، فان النسبة ترتفع الى حوالي ٣٥ الى ٣٨ ٪ [٣] .

وما يقال في عدد التلميذات ينطبق أيضاً على عدد المعلمات . ففي الاردن وسورية والعراق تدل الاحصاءات الحديثة [٤] على ان نسبة عدد المعلمات الى مجموع عدد المعلمين والمعلمات في جميع المدارس تتراوح ما بين ٢٦ و٣٢ ٪ تقريباً . أما في مصر ولبنان فان هذه النسبة ترتفع ايضاً ارتفاعاً قليلاً .

وهنالك نقطة مهمّة تسترعي الانتباه ، وهي التناقص المُطَّرَد في عدد البنات في الصفوف الابتدائية [٥] (وهذا ينطبق أيضاً على البنين الى

---

(١) راجع هذا المصدر : اسما فهمي ، « التعليم الالزامي للبنات في البلاد العربية » ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٥ .

(٢) التقارير الحكومية عن سير التربية لعامي ١٩٥٢ / ٥٣ و ١٩٥٣ / ٥٤ .

(٣) ساطع الحصري ، « حولية الثقافة العربية » ، السنة الثالثة ، ١٩٥٢ ، ص ٣٨ .

(٤) المصدر نفسه ص ٤٦ .

(٥) اسما فهمي ، « التعليم الالزامي للبنات في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ١٣ ـ ١٨ .

حدّ ما) . فاذا دقّقنا ـ مثلاً ـ في احصاءات المدارس الابتدائية الرسمية في كل من الأردن وسورية والعراق (١) ، وجدنا ان حوالي ثُلث مجموع عدد التلميذات يدرسن في الصف الاول ، بينما لا نجد في الصف الخامس ـ مثلاً ـ أكثر من عُشر المجموع . ومعنى هذا ان الكثيرات من بناتنا لا ينلن من التعليم ما هو كافٍ لازالة اميّتهن (٢) ، وهو أمر يدعو الى القلق .

على ان ثمة بوادر اصلاح تدعو الى شيء من التفاؤل . وذلك ان معظم البلاد العربية اخذت تتلافى هذه الحالة . فوزارات المعارف تعنى الآن عناية عظيمة بالتعليم النسوي ، كما ان الاهلين بوجه الاجمال يزدادون اهتماماً بتعليم بناتهم ، وفي كل عام تقوم مدارس جديدة للبنات في معظم المدن والارياف القريبة . ففي مصر ـ مثلاً ـ تُعفى البنات من دفع الرسوم المدرسية في بعض الحالات ليستطعن متابعة دراستهن (٣) . اما المنتهيات من التعليم الابتدائي فقد أُنشئت لهن حديثاً مدارس خاصّة لتعليمهنّ حِرَفاً تُساعدهنّ على كسب العيش (٤) . وفي العراق أيضاً « تُقبَل بعض التلميذات المتفوّقات في كل لواء في معهد الملكة عالية على نفقة الحكومة » (٥) .

---

(١) ساطع الحصري، « حولية الثقافة العربية »، السنة الثالثة ، ١٩٥٢ ، ص ١٣٧ ؛ والسنة الرابعة ، ١٩٥٤ ، ص ٢٩ . « والتقرير السنوي عن سير المعارف ، ١٩٥٢ / ٥٣ »، الحكومة العراقية ، ص ٢٩ و ٣٠ .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التعليم الالزامي .

(٣) « Access of Women to Education», Unesco & International Bureau of Education, 1952, p. 91.

(٤) « تقرير عن تطور التعليم في مصر لعام ١٩٥٣ / ٥٤ » ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٤ ، ص ٨ .

(٥) رودريك ماثيوز ومتى عقراوي، « التربية في الشرق الاوسط العربي »، ١٩٤٩، ص ١٦٦ .

ولعلَّ أبرز ما يدعو الى التفاؤل بشأن التعليم النسوي في السنوات الأخيرة ان عدد البنات الموجودات في المدارس يتزايد تزايداً سريعاً لم يسبق له مثيل في تاريخ الشرق العربي . فاذا نحن قابلنا ـ مثلاً ـ الاحصاءات التربوية لعام ١٩٥٠ / ٥١ بالاحصاءات لعام ١٩٤٧ / ٤٨ وجدنا ان نسبة الزيادة تتراوح على وجه التقريب ما بين ٢٣ ٪ في مصر و ٦٩ ٪ في الاردن (١) .

هذه بعض الامثلة اوردناها لنستدلَّ بها على مبلغ الجهود التي تبذلها البلاد العربية اليوم في سبيل تعليم البنات . ومع ان في هذه الاقطار تفاوتاً في حالة التعليم النسوي ، فان الارقام التي استشهدنا بها تدلُّ دلالة صريحة على ان مجال التعليم امام بناتنا آخذ في الاتساع الى درجة تدعو الى التفاؤل .

رابعاً : وسائل الاصلاح في تربية البنات

والآن لننتقل الى الحديث عن وسائل الاصلاح في تربية البنات . لقد مر معنا في اول هذا الفصل ان للمرأة وظائف عديدة في البيت وفي المجتمع ، وان تربية البنات ينبغي ان تأخذ جميع هذه الوظائف بعين الاعتبار . ونحن لا نقصد من ذلك ان لا يُفسح للفتاة في مشاركة اخيها في اختبارات الحياة ، فالقسم الاكبر من المعارف والمهارات والاتجاهات يجب ان يشترك في اكتسابها الفتى والفتاة على السواء . وانما نقصد ان تُجهَّز الفتاة ـ علاوة على هذه الثقافة المشتركة ـ بما يلزمها لتأدية الوظائف الخاصة بالمرأة .

قالت احدى مربياتنا بهذا الصدد : « لا تختلف البنت عن الولد من ناحية حاجتها الى الاعداد الشامل الذي يتلقاه الولد ، فهي مواطنة لها

(١) ساطع الحصري ، « حولية الثقافة العربية » ، السنة الثالثة ، ١٩٥٢ ، ص ٥٣ .

جميع حقوق المواطن وعليها واجباته . ولقد القى المجتمع الحديث على عاتق المرأة مهامّ كثيرة الى مهامّ الزواج والأمومة ، فعليها ان تقوم بوظيفتها في تنشئة الاطفال والعناية بشؤون الدار ، وعليها ان تعمل للانتاج والكسب اذا استدعى الأمر ذلك ، وعليها ان تقوم دائماً بواجبات المواطنة فتشترك في الحياة العامة وتُسهم في اسعاد وتقدم الجماعة . ولذا لم تُفرِّق انظمة التعليم الحديثة بين تعليم البنت وتعليم الولد الا في نواحٍ خاصة معدودةً » (١) . وبدهيّ ان الاهتمام بالنواحي الخاصة من تربية البنين لازم كالاهتمام بالنواحي الخاصة من تربية البنات .

وعلى ذلك فاننا ، اذ نتحدث الآن عن وسائل الاصلاح في تربية البنات ، سنقصر همّنا على هذه النواحي الخاصة من تربيتهن ، وهي التي تأخذ بعين الاعتبار وظائف المرأة كزوجة وربة بيت وأم وسنتناول الكلام من نواحٍ ثلاث : المناهج ، والمعلمات ، والكتب والمعدات .

١ - المناهج

ان فرع الدراسة المسمّى بالتدبير المنزلي او الاقتصاد البيتي قد اصبح اليوم موضوعاً واسعاً قائماً بذاته ، واخذ يحتلّ مركزاً مهماً في مناهج التعليم في جميع انحاء العالم . وليس المقصود من التدبير المنزلي مجرد الاشغال البيتية كالطبخ والخياطة ، كما يتوهم الكثيرون ، وانما يقصد منه دراسات نظرية وعملية شاملة في عدد من الموضوعات المتعلقة بالعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والفنون الجميلة . فمن علم الصحة والاغذية ، الى رعاية الاطفال وتربيتهم ، الى مختلف الفنون والمهارات المنزلية ، الى معرفة العلاقات الشخصية في الاسرة وفي المجتمع .

(١) اسما فهمي ، « التعليم الالزامي للبنات في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٤ .

ولا يخفى ان مثل هذه الموضوعات الوافية تحتاج الى عدد كافٍ من الحصص الدراسية . وقد اخذت البلاد العربية تهتم بهذا الامر في الآونة الاخيرة . فوزارة المعارف العراقية ـ مثلاً ـ اوصت بان يُخصص لتدريس الاقتصاد المنزلي ما يقرب من خُمس الوقت الذي يستغرقه المنهج الدراسي في مدارس البنات المتوسطة والاعدادية ، واللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية أيّدت هذا المقترح (١) .

ولا ريب ان هذا تدبير حكيم ، يجدر بكل بلد عربي ان يأخذه بعين الاعتبار وينسج على منواله بما تقتضيه احواله الخاصة . نظرة عامة الى المناهج الرسمية للمدارس الابتدائية والثانوية في كل من الاردن وسورية ولبنان والعراق ، ترينا ان الوقت الذي يُخصَّص اليوم لتدريس التدبير المنزلي ، بوجه الاجمال ، هو اقل من خُمس الوقت الذي يستغرقه منهج الدراسة في مدارس البنات ، مع العلم بأن ثمة مدارس فنية مهنية تخصص لهذا الفرع وقتاً اطول .

اضف الى ذلك ان الحصص التي تخصص للتدبير المنزلي ـ على قلّتها ـ تختلف موضوعاتها باختلاف الاقطار العربية . فبينما تحتوي بعض المناهج الرسمية للمدارس الابتدائية فنوناً عملية مثل التطريز والخياطة وتنظيف الثياب وترتيب البيت والمبادىء الاولية للطبخ ، فان البعض الآخر لا يحتوي غير اشغال الابرة ، وقد يكون فيها شيء بسيط جداً من التدبير المنزلي في المدارس القروية (٢) . وكذلك المناهج الرسمية للمدارس الثانوية . فبينما يتضمن بعضها موضوعات خصوصية مثل علم النفس وتربية الطفل وعلم

---

(١) راجع مجلة المعلم الجديد ، ص ١٢١ و ١٦١ ، حزيران ١٩٥٤ .

(٢) رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٥٢ و ١٨٩ و ٥٧١ .

الصحة ـ بالاضافة الى الفنون البيتية ـ فان البعض الآخر يقتصر على اشغال الابرة وليس فيها شيء من الفنون البيتية مطلقاً (١) .

يتّضح مما تقدم ان عدد الحصص المخصصة للتدبير المنزلي غير كافٍ ، كما ان موضوعات هذه المادة المهمة غير وافيـة . ولا مبالغة في القول ان الاقطار العربية كافةً في حاجة ماسة الى توسيع هذا الحقل التعليمي والاهتمام به ، لا في المدارس الثانوية فحسب بل في الصفوف العليـا من المدارس الابتدائية ايضاً . ان كثرة فتياتنـا ينتهين من دراستهن في آخر المرحـلة الابتدائية . ولذا فان من واجب المدارس الابتدائية بنوع خاص ان تُعير التدبير المنزلي عناية كبيرة ، فتعلمهن الموضوعات الملائمة لسنّهنّ وبيئتهنّ ، لكي تتاح لأكبر عدد منهنّ فرصة الحصول على شيء من التوجيه والاعداد لهذه النواحي الخاصة من حياتهن .

٢ ـ المعلمـــات

قد تُعدَّل مناهـج التعليم لمدارس البنـات بحيث تحتلّ فيهـا مادة التدبير المنزلي المكانة اللائقة بهـا ، وقد تُعـزَّز ايضاً الموضوعـات التي تتألف منها هذه المادة ، ولكن الاصلاح المنهجي لا يفي بالحاجـة المطلوبة الا اذا كانت ثمـة معلمة قديرة تنفخ في المادة روح الحياة . ان نجاح التعليم وأثره في نفوس التلميذات يتوقّفان ، الى حـد بعيد ، على مقدرة المعلمة ومدى اختصاصها وتدرّبها .

وتدريب المعلمات لهذا الفرع النسوي المهمّ ليس بالامر اليسير . وسواء عدت المعلمة للتدريس في الصفوف الابتدائية ام الثانوية فلا بد لهـا من

---

(١) المرجع نفسه ، ص ٢١٠ و ٤٧٧ و ٥٨٤ .

دراسة عميقة في العلوم والفنون المختصة بالتدبير المنزلي من ناحيتيها النظرية والتطبيقية . كما انه لا بد لها من دراسة مسلكية في اصول التربية وطرق التعليم من ناحيتيها النظرية والتطبيقية ايضاً . اضف الى ذلك ان معلمة التدبير المنزلي بمعناه الصحيح تحتاج الى ثقافة عالية والمام واسع بحاجات المجتمع وبالدور الذي تقوم به الفتاة الراقية في سبيل تقدمه . فان ثقافة المعلمة ووجهة نظرها وفلسفتها في الحياة لها اثر كبير في نفوس تلميذاتها وتوجيه حياتهن توجيهاً قويماً (١) .

ان المعاهد المختصة بتدريب معلمات التدبير المنزلي والمعاهد التي تدرس الموضوعات الخاصة به قليلة جداً في العالم العربي ، نذكر منها ـ على سبيل المثال ـ المعهد العالي للمعلمات في القاهرة حيث يجري اعداد المتخصصات في موضوعات مختلفة وفي جملتها التدبير المنزلي ، وكلية الملكة عالية في بغداد حيث افتُتح حديثاً فرع خاص بأعداد المدرسات للاقتصاد البيتي ، وكلية البنات الاميركية في بيروت حيث وُسِّعت دائرة العلوم المنزلية في الآونة الأخيرة . ان هذا تقدم مرموق ، ولكن الحاجة ما تزال ماسَّة الى زيادة العناية بهذا التعليم ، والى ادخال هذه المادة الدراسية في المعاهد العليا لتدريب المعلمات على نطاق واسع (٢) .

٣ ـ الكتب والمعدات

بقي علينا ان نقول كلمة في الكتب والمعدات اللازمة لتدريس التدبير

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل تربية المعلمين . وراجع ايضاً في توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ المواد المختصة باعداد المعلمات رقم ١٧٢ الى ١٧٩ .

(٢) راجع ـ مثلا ـ الموضوعات التي تقدمها كلية البنات الاميركية في بيروت كما جاءت في برنامجها لعام ١٩٥٣ / ٥٤ ، ص ٤٨ ـ ٥٢ .

المنزلي . فالمعلمة ـ مهما تكن قديرة ومدرَّبة ـ لن تستطيع ان تؤدِّي وظيفتها على أحسن وجه ما لم يتيسَّر لها من الكتب والمعدات الحديثة ما يساعدها على ذلك .

اما الكتب المختصة بهذه المادة فان الحاجة اليها شديدة . ولا تقتصر هذه الحاجة على كتب التدريس الرئيسية ، بل تتناول الكتب الاضافية التي لا يُستغنى عنها في التعليم . فمن الضروري اذن ان تكون في مدارس البنات ودور المعلمات مجموعات من هذه الكتب ، ترجع اليها المعلمات والطالبات معاً . ومن المؤسف ان مثل هذه الكتب تكاد تكون معدومة في لغتنا ، ولذلك فالمجال واسع امام المربين وأهل الاختصاص للتأليف في هذا الموضوع . ولا بد لنا من الاشارة بهذا الصدد الى ان في اللغات الاجنبية عدداً كبيراً من الكتب المختصة بهذه المادة يمكن الاستعانة بها او ترجمتها سدّاً لحاجاتنا الموقتة (١) .

وكذلك فان المعدات ضرورية جداً لتدريس التدبير المنزلي . وذلك لان هذا التوجيه في تعليم البنات توجيه عملي كما هو نظري ، يحتاج الى المعدات والادوات والمختبرات الخاصة لتدريب الطالبات على المهارات البيتية المختلفة . ويُستحسن ان يكون في بناية مدرسة البنات ودار المعلمات جناح خاص بالتدبير المنزلي ، يُمثِّل ابسط هندسة ، ويُفرَش بابسط الأثاث ، ويُجهَّز بما يلزم من المعدات على اختلاف انواعها ، ويُستعمل كبيت تطبيقي للطالبات وكنموذج للمجتمع الذي توجد فيه المدرسة .

اما اذا كانت مدرسة البنات داخلية (ليلية) فبالامكان اتخاذ تدابير

---

(١) في مجلة المعلم الجديد ، حزيران ١٩٥٤ ، « التعليم المهني في العراق » ، ص ١٦٤ ـ ١٦٧ قائمة ببعض الكتب الانكليزية المختصة بهذا الموضوع .

اشدّ فعالية وأبعد اثراً في حياة التلميذات . وذلك ان تُقسم ابنية المدرسة الى مساكن صغيرة منفصل بعضها عن البعض الآخر . وتُوزَّع التلميذات على هذه المساكن لتعيش كل جماعة منهن في جو عيليّ تحت اشراف معلمة مسؤولة تكون بمثابة أم . وتقوم كل من هذه العيلات بتدبير شؤونها المنزلية مُستقلّةً عن سائر العيلات . وبعبارة أخرى ، يُفسح للتلميذات الداخليات في تطبيق دروس التدبير المنزلي في حياتهن اليومية بصورة طبيعية واقعية . وفي الوقت نفسه يُتابعن دروسهن الثقافية العامة استعداداً للدخول في الجامعات او في ميدان الحياة الواسع . وان من اقدم المدارس التي تسير على هذا النمط مدرسة صيدا الاميركية للبنات في لبنان .

ولا شك في ان هناك طرقاً أخرى لتطبيق هذه النظرية التجدُّديَّة في تعليم البنات . ولا بأس بتعدُّد الطرق ما دام الهدف واحداً . وهو ان نوجِّه تربية الفتاة العربية توجيهاً قويماً يساعدها على مشاركة اخيها في خلق مجتمع عربي افضل .

وخلاصة القول ، ان تربية البنات واجب انساني مقدس ، كما انها من ضرورات المجتمع العربي الناهض . وهذه التربية لا تتمُّ على أحسن وجه الا اذا أُتيح للبنات من الفرص التربوية ما يُتاح للصبيان ، وشُجِّعت ذوات المواهب على مُتابعة علومهن في المعاهد العليا . ولما كانت وظائف المرأة من الاهميَّة بمكان عظيم ، فلا بد للتربية من أن تأخذ هذه الوظائف بعين الاعتبار لتُوجِّه الفتاة اليها توجيهاً عملياً واقعياً شاملاً يُعدّها للحياة المثلى في البيت والمجتمع معاً .

خامساً : مؤتمر التعليم الالزامي الحديث وتعليم البنات

ان خير ختام لهذا الفصل التوصيات التي وضعها مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ بشأن « نشر التعليم بين البنات وتشجيع الاقبال عليه » ، « ومنهج التعليم الالزامي للبنات » . ولعل من المفيد ان نورد جميع هذه المواد بنصها الكامل وبأرقامها الأصلية :

١ – نشر التعليم بين البنات وتشجيع الاقبال عليه

١٥٢ – يوصي المؤتمر بعدم التفريق في نشر التعليم بين البنين والبنات .

١٥٣ – يقترح المؤتمر على جامعة الدول العربية فتح مدرسة ابتدائية للبنات في اليمن ، على ان تُوفَد اليها معلمات من الدول العربية ، ويُراعى فيهن ان يكنّ من ذوات الخبرة الطويلة ، وأن يستطعن المحافظة التامة على عادات البلاد وتقاليدها ، وذلك حتى تكون هذه المدرسة نواة لاعداد معلمات يمنيات . ويُطَبَّق ذلك في الدول العربية المماثلة مع مراعاة التقاليد الخاصة بكل بلد . وقد رحبت الحكومة اليمنية بهذا الاقتراح ووعدت بتيسير تنفيذه .

١٥٤ – نظراً الى ان زواج الفتيات المبكّر بسبب التقاليد والعادات الاجتماعية وما يتبع ذلك من انسحابهن من المدرسة قبل إتمام التعليم الابتدائي ، يوصي المؤتمر بوجوب وضع تشريع يجعل الحد الأدنى لسن الزواج لا يقل عن خمسة عشر عاماً .

١٥٥ – يوصي المؤتمر بوضع تشريع يمنع اشتغال البنات في المصانع – في المدن التي بها مدارس لجميع الملزمات – قبل سن الثانية عشرة ،

وذلك لمنع انسحابهن من اجل هذا الغرض قبل اتمام تعليمهن الابتدائي . وفي البلاد التي سنت هذه القوانين يوصي المؤتمر بالعناية بتنفيذها .

١٥٦ ـ نظراً لما أثبتته الاحصاءات في البلاد العربية المختلفة من ان نسبة المتعلمات من الملزمات أقل من نسبة المتعلمين من الملزمين ، يوصي المؤتمر بضرورة عناية الحكومة بفتح أكبر عدد ممكن من مدارس البنات وزيادة الميزانية المخصصة لتعليمهن حتى يتساوى عدد المتعلمات والمتعلمين من الملزمين .

١٥٧ ـ في القرى التي لا يوجد بها سوى المدارس المشتركة ، يوصي المؤتمر بأن يُفسح المجال لقبول ما لا يقل عن ٥٠ ٪ من البنات من عدد تلاميذ المدرسة ، على ان تشترك المعلمات فيها وعلى الأخص في السنوات الأولى .

١٥٨ ـ في حالة عدم وجود معلمات في المدارس المشتركة يُستعان بمعلمات متنقلات لتعليم الفنون النسوية للبنات ، على ان تُدبَّر لهن وسائل الانتقال والمبيت في مراكز متوسطة بين القرى .

١٥٩ ـ يوصي المؤتمر بالعناية بتعليم الكبار لايقاظ وعي الآباء والامهات لضرورة تعليم البنات واهميته في النهوض بالاسرة والمجتمع ، وذلك باستخدام اساليب التربية الاساسية .

١٦٠ ـ يحسن ان تجري الدعاية لتعليم البنات عن طريق المساجد والكنائس والصحف وغير ذلك من وسائل الدعاية .

١٦١ ـ اشراك بعض قادة القرية في العناية بشؤون المدرسة وتشجيع الاهالي على تكوين جمعيات تسمى مثلاً بجمعيات اصدقاء المدرسة

تضم بعض الآباء والمعلمين ووجهاء القرية المهتمين بشؤونها للعناية بالمدرسة وتقديم المساعدات اللازمة لها .

١٦٢ - مهما يكن نوع العادات والتقاليد في بعض البلاد العربية فانه ينبغي الاّ تقف هذه التقاليد حجر عثرة في سبيل نشر التعليم بين البنات ، لأن ذلك يتعارض تعارضاً صريحاً مع ابسط المبادىء الانسانية وتعليم الاديان السماوية . ولقد حث الدين الاسلامي على ضرورة تعليم الجنسين ، واعتبر ان طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة .

١٦٣ - العمل على ترغيب التلميذات في المدرسة وتشجيعهن على الانتظام في الدراسة ، وذلك عن طريق الرحلات والحفلات واقامة المباريات الرياضية والمعارض الخ ..

١٦٤ - يوصي المؤتمر بملاحظة قوانين الالزام بدقة على البنين والبنات بالتساوي ولفت نظر المخالفين وعقابهم اذا اقتضى الامر .

١٦٥ - العمل على تصنيع البلاد لرفع المستوى الاقتصادي والاهتمام بتنمية الثروة القومية . فقد دلت البحوث المختلفة في بلاد الشرق والغرب على وجود علاقة وثيقة بين ارتفاع مستوى المعيشة وانتشار التعليم بين البنات ، كما بينت ان تعليم البنات من اهم عوامل رفع المستوى الاقتصادي .

٢ - منهج التعليم الالزامي للبنات

١٦٦ - الاستمرار في سياسة توحيد مناهج البنين والبنات في المدرسة الابتدائية في النواحي الثقافية لحاجة كلّ من البنت والولد الى قدر

مشترك من الثقافة العامة ، وان لا تكون التفرقة الا في النواحي العملية فقط .

١٦٧ ـ زيادة العناية بالفنون النسوية في مدارس البنات وجعلها متمشية مع حاجات البيئة حيث تختلف مناهج الريف عن مناهج المدن في هذه النواحي ، فيعنى في مناهج الريف مثلاً في الصناعات الزراعية وتغذية الدواجن والصناعات المحلية الخ . . . كما ينبغي ان يفسح المنهج مجالاً للعناية بتربية الطفل بطريقة مبسطة في السنة النهائية من الدراسة الابتدائية .

١٦٨ ـ يوصي المؤتمر بغرس المبادىء الدينية و بآداب السلوك وآداب الحديث ودماثة الخلق ورقة الجانب وتربية الذوق والعناية بالمظهر بين البنات ، و يكون ذلك بطريق المثال والقدوة الحسنة ومراعاة العناية بهذه النواحي في اعداد المعلمات .

١٦٩ ـ يوصي المؤتمر بزيادة العناية بتربية الفتاة تربية وطنية لاخراج المرأة ـ وعلى الاخص في الريف ـ من عزلتها حتى يمكن ان تساهم في حياة بلدها العامة ، ويكون ذلك بتخصيص وقت في خطة الدراسة لعرض وبحث الحوادث الجارية الهامة في محيط المدرسة وفي الوطن .

١٧٠ ـ لما كانت بعض البلاد العربية تبدأ بتقديم الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية لتلاميذ وتلميذات السنوات الاخيرة فقط من الدراسة ، يرى المؤتمر العمل على التبكير بدراسة البيئة المحلية والمعلومات التاريخية بطريقة مُبسَّطة .

١٧١ - يوصي المؤتمر بضرورة عناية المدرسة باستغلال اوقات الفراغ ، فتستقبل في غير اوقات العمل تلميذاتها وخريجاتها ونساء الحي الذي توجد به المدرسة ، واعداد انواع مختلفة من النشاط العملي والثقافي مما يساعد على توسيع افقهن ومدّهن بالمهارات العملية التي تؤدي الى رفع المستوى الاقتصادي للاسرة .

٢٢ ـ التربية والمجتمع

محتويات الفصل

اولاً : لمحة تاريخية

ثانياً : أثر المدرسة في المجتمع

ثالثاً : المدرسة الفعّالة في العصر الحديث

رابعاً : حريّة التعليم

١ ـ الحرية في انتقاد معايب المجتمع
٢ ـ الحرية في استعمال طرق التعليم الحديثة
٣ ـ الحرية من عبودية المناهج والامتحانات التقليديّة

خامساً : قيود حريّة التعليم

١ ـ احترام القوانين
٢ ـ التمييز بين الحرية المهنية والحرية الشخصية
٣ ـ الامتناع عن الدعاية الحزبية
٤ ـ التزام حقل الاختصاص
٥ ـ لزوم حدود الذوق واللياقة
٦ ـ مراعاة سن التلاميذ

الفصل الثاني والعشرون

التربية والمجتمع

لكي يتجه التعليم نحو الاصلاح ، يجب ان
ينبع من الحياة وأن يصب فيها (١)

محمد فؤاد جلال

سلمني ادارة التربية ردحاً من الدهر ، اتعهد
لك بأن اقلب وجه العالم بأسره (٢) .

ارازمس

اولاً : لمحة تاريخية

لقد اختلف المربون عبر التاريخ في امر التربية من حيث علاقتها بالمجتمع ومهمّتها بازائه . فقال فريق منهم : ان وظيفة التربية ليست سوى العمل على استقرار المجتمع ، وثبوت أوضاعه الراهنة ، والسعي لنقل تراثه الثقافي من جيل الى جيل دون زيادة او نقصان . وقال فريق آخر : ما هذه

---

(١) محمد فواد جلال ، « التربية القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٤٣ .

(٢) Quoted in Kilpatrick, W. H. , « Source Book in Philosophy of Education », 1934, p. 4.

وظيفة التربية ، وانما هي العمل على اصلاح المجتمع وتحسين أوضاعه الراهنة . فلا ينبغي لها ، والحالة هذه ، ان تُقدِم على نقل التراث الثقافي الى الناشئين حتى تَزِنَه لهم في ميزان النقد العلمي ، وتفتح أبصارهم وبصائرهم على ما يحمل في تضاعيفه من بذور الضعف والفساد ، فتكون بذلك قد عملت على اصلاح شأن المجتمع .

هاتان النظريّتان ترجعان كلتاهما الى فلاسفة اليونان . فصاحب النظرية الاولى هو ارسطو ، وقد ذهب الى ان وظيفة التربية الوحيدة هي العمل على بقاء الاوضاع الاجتماعية الراهنة على حالها ، مهما يكن نوع الحكم في البلاد . ويبدو رأيه هذا بنوع خاص في مؤلَّفه « السياسة » (١) . ومن الغريب ان نظريته هذه ، على مُحافظتِها ، كان لها أثر بعيد في فلسفة التربية . والذي يتصفَّح تاريخ التربية منذ اقدم الازمان الى يومنا هذا يرى في وضوح وجلاء ان هذه النظرية سيطرت على المربين قروناً عديدةً . ولم تظهر طلائع المتحرِّرين منها حتى أواخر القرن الثامن عشر .

اما النظرية التقدُّمية فيرجع الفضل فيها الى افلاطون . فقد ألَّف هذا الفيلسوف ـ في جملة ما ألَّف ـ كتاب « الجمهورية » الذي يرسم فيه صورة مُفَصَّلة لمجتمع مثاليّ ، ثم يضع نظام تعليم خاص بغية اعداد النشء للحياة في ذلك المجتمع . من هنا يتبيَّن لنا ان وظيفة التربية ، في نظر افلاطون ، لم تكن السعي لبقاء المجتمع القديم على قِدَمه ، بل العمل على خلق مجتمع أفضل من المجتمع القديم .

ومع ان جمهورية افلاطون لم تخرج الى حيِّز الوجود في ذلك الوقت ،

---

(١) Aristotle, « Politics », Book VIII, Chapter I.

فانها أوحت الى عدد من الكُتّاب في مختلف العصور ان يكتبوا في التربية وأثرها في ترقية المجتمع . وهكذا ظلت هذه النظرية خامدة تحت الرماد حتى قام بعض الفلاسفة في القرنين الاخيرين فبعثوها . وما انتصف القرن العشرون حتى ساد الاعتقاد في الاوساط التربوية العالميّة ان وظيفة التربية مزدوجة . فهي من الجهة الواحدة تعمل على صيانة التراث الثقافي ونقله الى الاجيال الناشئة ، ومن الجهة الاخرى تعمل على تعزيزه ورفع مستواه الى أعلى درجات الرُّقيّ (١) .

قال احد المربين المعاصرين بصدد النظرية التقدُّمية ما معناه : ان هذه النظرية ـ على حداثة عهدها ـ عظيمة الشأن ، يدين بها ويسلِّم بصحتها اهل الاختصاص في العالم اجمع . وقد انتشرت انتشاراً سريعاً في السنوات الأخيرة فتهالكت على تطبيقها الامم الحية ، معلقةً عليها أكبر الآمال . ولا ريب ان النهضة التربوية التي تعمُّ العالم المتحضر اليوم يرجع الفضل فيها ، بالدرجة الاولى ، الى هذه النظرية (٢) .

ثانياً : أثر المدرسة في المجتمع

نستخلص من هذه التوطئة ان المدرسة تحتلُّ اليوم مركزاً استراتيجياً ممتازاً في المجتمع ، وان لها أثراً كبيراً في تطوُّره واصلاح شأنه . وفي واقع الأمر ان اصلاح المجتمع لا يمكن ان يكون ثابتاً مُوطَّد الاركان ، الا اذا وعاه الناشئون وعياً أكيداً وعملوا على تحقيقه .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل ضرورة التربية .

(٢) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 613, 618, 625.

وقد شبه احد المربين عملية التربية بعملية النشوء والارتقاء ، مع العلم بأنه بينما تجري العملية الثانية على نظام الانتخاب الطبيعي ، تجري الاولى على نظام الانتخاب الاجتماعي . اي ان المجتمع يرسم لنفسه خطة النشوء والارتقاء، محدِّداً الاهداف التي يودُّ ان يحقِّقها ، ثم يُكلِّف معاهد التعليم ان تعمل على تحقيق تلك الاهداف (١) .

وقد عبَّر عن هذه الفكرة نفسها في اوائل القرن السادس عشر عالم كبير اسمه ارازمس Erasmus وكان هذا العالم معاصراً للوثيروس المُصلح الديني المعروف ، يشاطره الاعتقاد بوجوب اصلاح المجتمع ، ولكنه يخالفه في افضل الوسائل المؤدِّية الى ذلك . فبينما رأى لوثيروس ان يَتَّبع سبيل الثورة ، رأى ارازمس ان يتوسَّل بوسائل تدريجية تطوُّرية عن طريق التربية . ومن اقوال هذا العالم المأثورة : « سلِّمني ادارة التربية ردحاً من الدهر ، أتعهَّد لك ان اقلب وجه العالم بأسره » (٢) .

ولقد ادركت الدول الراقية اهمية المدرسة في الآونة الاخيرة ، فأخذت تهتمُّ برفع شأنها ليزداد بذلك اثرها في رفع شأن المجتمع . والحقيقة التي لا ريب فيها ان بين المدرسة والمجتمع ، في كل زمان ومكان ، ارتباطاً وثيقاً وتفاعلاً شديداً . فالمجتمع اذا انتظمت أموره وتحسنت اقتصادياته وارتفع مستواه الثقافي لا يلبث ان يُنظِّم مدارسه ويُدخل عليها من الاصلاح ما يتلائم مع ظروفه واحواله . كذلك فان المدرسة اذا استقام امرها وارتفع شأنها لا تلبث ان ينعكس رُقيُّها في المجتمع ، فتساعده على بلوغ اهدافه وتحقيق امانيه . والمدرسة الحديثة تحسب نفسها مسؤولة عن

---

(١) Morrison, H. G.,«Basic Principles in Education »,1935, pp.60-83.

(٢) Quoted in Kilpatrick, W. H., « Source Book in Philosophy of Education », 1934, p. 4.

تطور المجتمع ، قادرةً على تحمل تبعاته والاضطلاع باعبائه . وهي تحاول ان تقف على الاهداف القومية فتتبنّاها ، ثم تعمل على اعداد النشء لتحقيقها . وبذلك تكون خادمة للسياسة القومية العليا مُنفِّذة لبرامجها .

وصفوة القول ، اذا صح ان للمدرسة هذا التأثير الفعّال في المجتمع ـ وهو في معتقدنا صحيح بلا ريب ـ فما أجلَّ شأن هذه المؤسسة ، وما اهم الدور الذي تستطيع ان تمثِّله في خلق البلاد العربية من جديد ، بل ما اعظم المسؤولية الملقاة على عواتق المسؤولين عن الشؤون التربوية في هذه البلاد . قال ساطع الحصري بهذا الصدد :

« ان الامم التي تكون قد وصلت الى درجة كافية من الرقي والتقدم والقوة والمجد تستطيع ان تجعل استقرار النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الراهن هدفاً من اهدافها الاصلية في التربية والتعليم . . . غير ان الامة العربية ليست في هذه الحالة ؛ ولهذا لا يسوغ لمربيها ان يجعلوا المحافظة على الوضع الراهن هدفاً من اهداف التربية السامية . . . يجب ان لا نستهدف في تربيتنا المحافظة على المجتمع الحالي ، بل نسعى لجعل الجيل الجديد عاملاً لتكوين المجتمع الراقي الذي ننشده على الدوام » (١) .

ثالثاً : المدرسة الفعّالة في العصر الحديث

وهنا يخطر في البال هذا السؤال : اذا استعرضنا علاقة المدرسة بالمجتمع في البلدان الراقية منذ بُعثت نظرية افلاطون التقدُّمية ، فهل نجد الشواهد

---

(١) ساطع الحصري ، « آراء وأحاديث في التربية والتعليم » ، ١٩٤٤ ، ص ١٤٢ و ١٤٤ . راجع ايضاً هذا المصدر : محمد فواد جلال ، « اتجاهات في التربية الحديثة » ، ١٩٤٩ ، ص ٥ ـ ٣١ .

التاريخية الكافية على أثر المدرسة في المجتمع والدور الخطير الذي قامت به في خلق الشعوب و بناء القوميات ؟ والجواب عن هذا السؤال ان تاريخ التربية الحديث حافل بالشواهد التي لا تحتمل الشك . غير اننا لضيق المقام نقتصر على التنويه بشاهد واحد من هذه الشواهد العديدة .

ولعل اطرف شاهد على فعّالية المدرسة في العصر الحديث ما جرى للألمان في اوائل القرن التاسع عشر بعد المعركة الفاصلة المعروفة بمعركة يينا Jena . في تلك المعركة كسر نابليون الالمان شرّ كسرة ، وانتزع زمام الحكم من أيديهم ، وتسلّم بيد من حديد جميع سُلطاتهم التشريعية والتنفيذية والقضائية ، فأصبحت بلادهم كلها تحت رحمته . على أنّ أمراً واحداً لم يتعرّض له نابليون ، هو أمر المدرسة . وذلك ـ على ما زعم بعض المؤرخين ـ لأنه ضنّ بوقته الثمين ان يُنفَق في امور تافهة كالالفباء .

ومهما يكن السبب الحقيقي الذي من أجله غضّ نابليون نظره عن المدرسة الالمانية عندئذ ، فان الالمان عرفوا كيف يستثمرون إغضاء عدوهم . فقاموا بنهضة علمية جبّارة ، كان بطلها فيخته Fichte ، استاذ الفلسفة في جامعة يينا ، ثم رئيس جامعة برلين الجديدة . ففي شتاء عام ١٨٠٧ ـ ١٨٠٨ أخذ هذا المربي الكبير يتجوّل في جميع انحاء البلاد ويُلقي المحاضرات الحماسيّة مُستنهضاً الهمم الواهنة ، وداعياً الناس الى رفع مستواهم العلمي ، ومُؤَكّداً لهم ان السبيل الوحيد الى رفع شأن الامة الالمانية هو سبيل التربية والتعليم .

وقد نال هذا الزعيم الغيور ثقة مواطنيه في ذلك الوقت ، فقام بينهم من اهل العلم والوطنية من شدّوا أزره وعاضدوه في جدّ ونشاط . فلم يمرّ على الألمان جيل او اثنان حتى علا نجمهم وتحقّقت آمالهم ، فانقضّوا على

عدوهم منتقمين منه اشد انتقام . عندئذ قام بسمارك للمعلم الالماني يوفّيه التبجيل قائلاً ما خلاصته : ان الذي انتصر في معركة سادوا Sadowa وغيرها من معارك حرب السبعين انما هو معلم المدرسة ... وان الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد (١) .

ومع انه مرَّ على محاضرات فيختـه ردح من الدهر ، فان من المفيد مراجعتها (٢) . واليك نبذة وجيزة من احداها .

« ليت الامـة الالمانية تُدرك انه لم يبق لديهـا مجال للعمل كدولة مستقلّة سوى تربية الجيل الناشىء . . . اننا لم نعد قادرين على المقاومـة الفعلية . هذا امر يُسلِّم به الجميع . فكيف يمكننا ، والحالة هذه ، ان نصون كياننا من عار الجبانة والخنوع ؟... ان لذلك سبيلاً واحداً لا ثاني له ، وهو ان نُربّي النشء تربية صالحة ، مُكرِّسين حياتنا لهذا الغرض . واذا لم يكن هـذا غرضنا في الحياة ، فأيُّ غرض لنا فيها ؟... ان كنا اليوم نبحث عن خدمـة نؤدّيها للوطن فليس لنا أفضل من العمـل على تربية النشء الذي تُركنا فيه وشأننا . ولي ملء الرجاء ـ وهو الرجاء الوحيد الذي ما زلت أحيا لأجله ـ ان أُقنع بني قومي بان التربية وحدها هي التي تستطيع ان تُخلّصنا من النكبة التي حلّت بنا » (٣) .

ومما لا شكَّ فيه ان للتربية شأناً عظيماً في تغذية النهضات القومية . والبلاد التي يُغتَصَب استقلالها ويُترك بيدها تعليم ابنائها لا تلبث ان

---

(١) Quoted in Kilpatrick, W. H., «Source Book in Philosophy of Education », 1934, p, 4.

(٢) Fichte, J. G., translated by R. F. Jones & G. H. Turnbull, « Addresses to the German Nation », 1922.

(٣) Cubberley, E. P., « Readings in the History of Education », 1920, p. 480.

تستعيد ذلك الاستقلال . كما ان البلاد التي تنال استقلالها ولا يكون بيدها زمام التعليم ، لا تلبث ان تفقد هذا الاستقلال ، فيؤول امرها الى الرقّ والاستعباد .

رابعاً : حريـــة التعليم

اذا نحن سلّمنا بأن من وظائف المدرسة العمل على خلق مجتمع افضل من المجتمع القديم ، فمعنى ذلك ان المعلم يجب ان يُمنح حرية التعليم . فالمعلم الذي لا تُطلَق يده في ذلك يتعذّر عليه ان يقوم بمهمّته على خير وجـه . فماذا نعني بحرية التعليم ؟ نعني بها ثلاثـة أمور جوهرية ، هي هذه :

١ ـ الحرية في انتقاد معايب المجتمع

لا بد للمعلم ، قبل كل شيء ، من ان يتمتع بحرية القـول ، في حدود اللياقة والقانون ، ان هو رأى حاجة الى فتـح عيون تلاميذه على معايب المجتمع وما ينخر جسمه من عوامل الضعف والفساد . وغير خافٍ ان المجتمع العربي لا يخلو من هذه المعايب . فهنالك ـ مثـلاً ـ معايب صحية ، كتفشّي الامراض وكثرة الوفيات بـين الاطفـال وقلة بيوت الخلاء العمومية . وهنالـك معايب اجتماعية ، كانتشار المتسوّلين والمشرّدين في كل مكان . وهنالـك معايب تعليمية ، كتفشي الأمية في صفوف الشعب وبخاصة النساء واهل الارياف . وهنالك معايب تقليدية ، كاستبقاء العادات والخرافات البالية التي لا تلائم روح العصر الحديث . وهنالـك معايب خلقية ، كانتهـاك حرمة القوانين والاستهتـار بحقوق الآخرين .

وهنالك معايب فنية ، كاهمال امر النظافة والترتيب والجمال في مختلف مظاهر الحياة . جميع هذه المعايب وغيرها مما لا يقع تحت حصر ، يجب ان يكون للمعلم ملء الحرية في ان يجاهر بها ويفسح لتلاميذه مجال انتقادها بغية الاصلاح .

وبتعبير آخر ، ان من حق المعلم بل من واجبه ان يعوِّد تلاميذه النظر الى تراثهم الاجتماعي بعين الانتقاد ، وان يُدرِّبهم على ان يقدروا قيمة العناصر التي يتألف منها هذا التراث ويزنوها بميزان العقل الراجح ، فلا يتقبَّلوا القديم على علاَّته لمجرد كونه قديماً قدَّسه السلف الصالح ، ولا يقتبسوا الجديد على علاته لمجرد كونه جديداً يسعى وراءه دُعاة التجدُّد (١) .

٢ - الحرية في استعمال طرق التعليم الحديثة

كذلك ينبغي للمعلم ان يكون حراً طليقاً في استعمال طرق التعليم التي يراها مناسبة ، بشرط ان يُراعي في ذلك اصول التربية وعلم النفس . وانه لمن الخطأ ان تُفرض طرق التعليم على المعلم كما تُفرض وصفات الأدوية على الصيدلي ، أو ان تُعتَبر احدى هذه الطرق مثاليَّةً بحيث يُنتظر من المعلم تطبيقها في جميع الظروف والأحوال (٢) .

والمعلم المتجدِّد يطلب الانعتاق من عبودية الطرق التقليدية ، ويميل الى استعمال الطرق الحديثة . فيجب أن يُفسح له في التجربة والاختبار ، فانه على أيدي امثاله من المعلمين يتمُّ اصلاح التعليم . وفي الواقع ان

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل ضرورة التربية .
(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التفكير والتربية .

الطرق الحديثة التي يتوصّل اليها العلماء لا يثبت صلاحها حتى يختبرها المعلم ، فهو المحكّ الذي يستطيع ان يُميِّز غثّها من سمينها .

وان وزارات المعارف في البلاد العربية بوجه الاجمال تمنح لمعلميها الحرية في استعمال طرق التعليم التي تقتضيها اصول المهنة . واليك ـ مثلاً ـ ما جاء بهذا الصدد في منهج التعليم اللبناني : « أما تباين الأساليب واختلاف الطرق في تنوّع الثقافات ، فما كنا لنحاربه . وفي هذا التنوع وفرة الاختبارات ، وغنى التهذيب ، وخصب الانتاج ، وبالتالي زيادة الثروة الثقافية العامة ، وتكثيف الشخصية الانسانية في حدّة الذهن ، ورهافة الحسّ ، وضبط الخيال ، وسلامة الذوق . وأما روح التعليم وهدف التربية فلا يجوز الاغضاء على تباين الغايات فيهما . ونحن في أُمّة تحتاج الى جميع الجهود المخلصة في صهر عناصرها وتوحيد نزعاتها للتحرر النهائي من كل قيد » (١) .

٣ ـ الحرية من عبودية المناهج والامتحانات التقليديّة

ومن الضروري ايضاً ان يُعتق المعلم من عبودية المناهج والامتحانات التقليدية (٢) ـ هذه العبودية التي تشلّ يده وتقضي على روح التربية الصحيحة . ونحن لا نعني بهذا القول ان المناهج والامتحانات ينبغي ان يُضرب بها عُرض الحائط ، وانما نعني به انها ليست سوى وسائل تربوية . فان حُوِّلت هذه الوسائل الى غايات في ذاتها ، فانها تستعبد المعلم ،

---

(١) وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في الجمهورية اللبنانية « منهج التعليم » ، ١٩٤٦ ، ص ٢ .

(٢) راجع ما جاء بهذا المعنى في : طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الاول ، ١٩٣٨ ، ص ٢٠٥ ـ ٢١٥ .

راجع ايضاً :

Jacks, M. L , « Modern Trends in Education », 1952, p. 199.

متحكّمةً في سير الدروس ، وماسخةً عملية التربية مسخاً .

ويبدو ان قادة الوعي التربوي في العالم العربي - بوجه الاجمال - متفقون على وجوب التحرّر من هذه العبودية وبخاصة عبودية الامتحانات. قال الدكتور فاخر عاقل - مثلاً : « من عيوب مدارسنا الثانوية انها مدارس يسيطر عليها الامتحان سيطرة تامة ، فيمسخ سنتها المدرسية ويشوّه غايتها الحقيقية ويقتل روح الابتكار والاقدام في طلابها . . . فلا بد لنا من اعمال النظر في الامتحانات - ولاسيما العامة منها - وتخفيفها والاقلال منها » (١) .

واليك نبذة مما قاله الدكتور طه حسين بهذا المعنى :

« الاصل في الامتحان انه وسيلة لا غاية . . . ولكن اخلاقنا التعليمية جرت على ما يناقض هذا اشدّ المناقضة ، ففَهِمنا الامتحان على انه غاية لا وسيلة ... واذن فالصبي منذ يدخل المدرسة مُوَجَّه الى الامتحان اكثر مما هو مُوجَّه الى العلم ، مُهيَّأ للامتحان اكثر مما هو مُهيَّأ للحياة » (٢) .

واليك أيضاً تصريحاً مهمّاً أدلى به حديثاً المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان ، قال : « ان فرض الامتحان الرسمي في نهاية المرحلة الابتدائية قد أحدث أثراً سيّئاً في أساليب التعليم المتّبعة في معظم المدارس ، بحيث أصبح الهم الأكبر لمعلميها التثبت من ان تلامذتهم قد درسوا جميع المواد التي يتضمّنها المنهاج ، وان حظّهم في النجاح أصبح راجحاً . فهم يرهقون الذاكرة ، ويكثرون من ساعات التدريس ، ويعتمدون على الاستظهار ، ويُعطون التلامذة مسابقات نموذجية ويطلبون حفظها ، املاً

---

(١) فاخر عاقل ، « اهدافنا التربوية » ، مجلة المعلم العربي ، السنة ٦ : العدد ٣ ، ص ٢٣١ و ٢٣٤ ، كانون الثاني ١٩٥٣ .

(٢) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الاول ، ١٩٣٨ ، ص ٢٠٥ - ٢٠٧ .

منهم ان يرد احد هذه الاسئلة المحفوظة في الامتحان الرسمي » (١) .

خامساً : قيود حرية التعليم

والآن دعنا نقف قليلاً ونتساءل : الى أي مدى يجب ان يُعطى المعلم حرية التعليم ؟ وهل تكون هذه الحرية مطلقةً او مقيدةً ؟

ولا ريب ان حرية التعليم ـ شأنها كشأن الحرية في سائر نواحي الحياة ـ لا تأتي بالنتائج المتوخاة الا اذا خضعت لقيود يقضي بها فن التربية ومصلحة الفرد والجماعة .

١ ـ احترام القوانين

من هذه القيود ما يتعلق بالقوانين والانظمة . فلا يجوز للمعلم ـ مثلاً ـ ان يعلّم ما من شأنه أن يُخِلّ بالامن او يُنافي الآداب العامة . هذا أمر يُسلّم به العقل وتنصّ عليه القوانين في أكثر الاحيان (٢) . قد يرى المعلم في قوانين بلاده ما هو ، في نظره ، مُنافٍ للحق والعدالة ، فيُجيز لنفسه مُخالفتها . وهذا خطأ . فان اصلاح القانون لا يقوم بمخالفته ، بل بالعمل على تعديله بالوسائل المشروعة . ولعل اطرف ما دوّن تاريخ التربية الحديث بهذا الصدد حادث المحاكمة المعروفة باسم Scopes Trial (٣) . واليك حكاية هذا الحادث نرويها بغاية الايجاز : أصدرت ولاية

---

(١) من محاضرة القاها الدكتور نجيب صدقة في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٧ كانون الثاني عام ١٩٥٥ بدعوة من دائرة التربية بالجامعة .

(٢) ينص الدستور اللبناني ـ مثلا ـ على ان « التعليم حر ما لم يخل بالنظام او يناف الاداب او يتعرض لكرامة احد الاديان او المذاهب » .

(٣) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 637.

تنسّي Tennessee في الولايات المتحدة الاميركية قانوناً يحظر على المعلمين تدريس نظرية النشوء والارتقاء في مدارسها ، اعتقاداً منها ان هذه النظرية منافية لشعائر الدين المسيحي . واتفق ان كان هناك معلم تحمّس لمكتشفات العلم الحديث ، فتعمّد تدريس هذه النظرية في صفوفه ، على رغم ذلك القانون الصريح . فأقيمت عليه دعوى في المحاكم ، وحُكم عليه بالطرد من وظيفته ، وعبثاً حاول المحامون انقاذه باسم حرية التعليم .

٢ – التمييز بين الحرية المهنية والحرية الشخصية

ومن قيود حرية التعليم ما يتعلّق بطبيعة هذه الحرية . فيجدر بالمعلم ان لا ينظر الى حرية التعليم نظره الى حريته الشخصية . فهذه حق من حقوقه الطبيعية بوصفه مواطناً في نظام ديمقراطي ، وله ان يتمتع بها كما يشاء في حدود اللياقة والقانون . اما حرية التعليم فانما تُعطى له بحكم وظيفته ، فلا يحق له ان يستخدمها في غير مصلحة تلاميذه . ومصلحتهم هذه تقضي بأن احداً منهم لا يُستغلّ ، ولا تُنتهك حرمته ، ولا يُتّخذ مطيّةً لتحقيق مصالح لا تمتّ الى تربيته بصلة .

٣ – الامتناع عن الدعاية الحزبية

ومن قيود حرية التعليم ما يتعلق بالدعاية بين جدران المدرسة . فمن واجب المعلم ان يمتنع عن الدعاية الى فكرة حزبية ، سواء أكانت في الدين ام السياسة ام الاقتصاد . وذلك لسببين جوهريين :

اولهما ان التلاميذ ، على الجملة ، لا يكونون قد بلغوا من العلم والنضج درجة يستطيعون معها ان يُقارعوا الحجّة بالحجة ويُفكّروا تفكيراً حرّاً مستقلاً . فليس من العدل والانصاف ان يَستغلّ المعلم مركزه ونفوذه

ليتحكّم في تفكيرهم ويُسيطِر على عواطفهم (١) .

وثانيهما ان من حق التلاميذ على معلمهم ان يُجهّزوا بسلاح الفكر المستقلّ والانتقاد الحرّ . فاذا هو اتّبع في تعليمهم اساليب الدعاية والنشر ، وفرض عليهم آراءَهُ ووجهات نظره فرضاً ، فانه يحرمهم من هذا السلاح الذي يلزمهم في حياتهم اليومية ، كما انه يعوّدهم الاستسلام والاستكانة والخنوع .

والمعلم القدير المنصف يبذل معظم جهوده في تعليم تلاميذه كيف يُفكّرون لا ماذا يُفكّرون . فاذا هو بحث معهم في موضوع اجتماعي تتضارب حوله وجهات النظر ـ كالاشتراكية او الرأسمالية مثلاً ـ فانه يستعرضه من جميع وجوهه ، ثم يفسح لهم في ان ينتقدوه انتقاداً حرّاً ، ويعالجوه بما يلزم من التحليل والغربلة والمُقارنة والمُفاضلة ، حتى يخرجوا منه بنتيجة معقولة . وهو في ذلك كله يحاول ان لا تظهر وجهة نظره للعيان بصورة بارزة ، لئلا تطغى على وجهات نظرهم او تؤثّر في اتجاه تفكيرهم (٢) .

٤ ـ التزام حقل الاختصاص

ومن قيود حرية التعليم ان المعلم ، مهما صَفَت نِيّاته وحَسُنت إرادته ، فانه لا يجوز له ان يجاهر في صفوفه بآراء مُقلِقَة وانتقادات لاذعة بشأن الأوضاع الاجتماعية الراهنة ، الا اذا كان لها علاقة بحقل اختصاصه وكان له بها علم عميق وخبرة واسعة . اما اذا تعرّض لهذه الاوضاع على

---

(١) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 635.

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الوطنية .

رغم انها لا تمتُّ بصلة الى حقل اختصاصه من قريب او بعيد ، فانه لا يأمن الزلل ، وقد يعرّض نفسه لخطر التثريب والمسؤولية . و بعبارة اخرى ، اذا اراد المعلم ان يتمتع بحق انتقاد الاوضاع الاجتماعية ، وان يُقيم الناس لانتقاداته الوزن الذي يتوخّاه ، فلا بد له من ان يكسب ثقتهم ورضاهم بوفرة علمه وغزارة اختصاصه .

٥ – لزوم حدود الذوق واللياقة

اضف الى ذلك ان المعلم العاقل الذي لا يبغي من وراء النقد الا الخدمة والاصلاح ، وان يكن واثقاً من علمه واختصاصه ، فانه يدرك ان نجاحه يتوقف الى حد بعيد على حسن تصرُّفه ولباقة اسلوبه . فهو يؤثر سياسة اللين والاقناع على سياسة العنف والتحدّي ، ويحرص كل الحرص على مراعاة آداب النقد ولزوم حدود الذوق واللياقة ، متجنباً قدر المستطاع كل ما من شأنه ان يهيج اعصاب الناس ويُثير احقادهم وحفائظهم .

ومن اطرف ما قرأناه بهذا الصدد ، نصيحة أسداها احد المربين المعاصرين الى المعلم المصلح ، قال : « عندي نصيحة اود ان اسديها الى المعلم الذي يتلهب حماسةً لاصلاح العالم ، وهي هذه : « تذكَّر قبل كل شيء ان العالم لا يريد الاصلاح ، وانه اذا قبله يوماً فانما يقبله مُضطرّاً » (١) .

٦ – مراعاة سنّ التلاميذ

ومن قيود حرية التعليم ما يتعلّق بسنّ التلاميذ ودرجة نضجهم ومبلغ

(١) Bossing, N. L.,« Teaching in Secondary Schools » ,1952 ,p. 542.

إدراكهم . فجدير بالمعلم ، وهو يمارس هذه الحرية ، ان يتذكّر انها ، وان كانت تليق بجميع مراحل التعليم ، فانها أحرى بطلاب الجامعات (١) والمدارس الثانوية منها بصغار التلاميذ في المدارس الابتدائية . اذن فلا بد من ممارستها بدرجات مُتفاوِتة بالنسبة الى سن المتعلمين ومستوى ثقافتهم . ونحن لا نقصد بهذا القول ان نغمط قدر الاحداث او نُضائل من قيمة تنشِئَتهم على روح الحرية ، وانما قصدنا ان نؤكد وجوب تعويدهم حرية النقد واستقلال الفكر منذ الصغر بشرط ان نخاطبهم على قدر أفهامهم ومَداركهم .

وخلاصة الكلام ، ان من اهم وظائف التربية العمل على اصلاح المجتمع وتحسين اوضاعه الراهنة ، ولكي يقوم المعلم بهذه المهمة الخطيرة يجب ان يُمنح حرية التعليم ضمن حدود تفرضها اصول التربية والمصالح العامة . ولعل خير ختام لهذا الفصل كلمة قالها احد أساتذة التربية بشأن التربية والاصلاح : « اذا ارادت التربية ان تساهم في الاصلاح ، فالطريقة الوحيدة لذلك ان تكون وثيقة الصلة بالحياة ـ حياة الفرد وحياة الجماعة ـ كما يراها ويلمسها المعلم والمتعلم » (٢) .

---

(١) Deutsch, M.E. ,«The College from Within », 1952 , Chapter XXII.

(٢) محمد فواد جلال ، « التربية القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٤٣ .

٢٣ ـ التربية والديمقراطية

محتويات الفصل

اولاً : التربية لأجل الكرامة الانسانية

ثانياً : التربية لأجل الحرية

١ ـ الحرية المقيّدة بروح الانضباط

٢ ـ الحرية المقيدة بروح المسؤولية

ثالثاً : التربية لأجل الاستقلال

رابعاً : التربية لأجل المساواة

خامساً : التربية لأجل الحياة الجماعية المشتركة

الفصل الثالث والعشرون

التربية والديمقراطية

إن تعلق الديمقراطية بالتربية امر مألوف . والتعليل السطحي لذلك هو ان الحكم الذي يقوم على انتخاب الشعب لا يكون نصيبه النجاح الا اذا كان الشعب الذي ينتخب الحكام ويخضع لهم متعلماً . وما دام المجتمع الديمقراطي يستنكر مبدأ السلطة الخارجية ، فلا بد له من ان يستعيض عنه بالميول والرغبات الطوعية . وهذه لا تتكون الا بالتربية . على ان ثمة تعليلا اعمق من ذلك . وهو ان الديمقراطية ليست نظاماً من انظمة الحكم فحسب ، وانما هي بالدرجة الاولى منهج في الحياة المشتركة والخبرة المتواصلة المتبادلة (١) .

جون ديوي

من الامور المسلم بها ان نظام الحكم في مجتمع ما ، له أثر كبير في فلسفته التربوية (٢) . فالاوتقراطية ـ مثلاً ـ تتبع في الغالب أنظمة

---

(١) Dewey, J. , « Democracy and Education » , 1940, p. 101 .

(٢) Ibid., Chapter VII ; Brubacher, J. S.,« Modern philosophies of Education» , 1950, Chapter VII ; Childs, J. L., « Education & Morals » , 1950, Chapter II .

تعليمية تُشبه في روحها نظام الجنديّة ، وأكثر ما يهمّها من أمر التعليم ان تُربّي جماهير الشعب على الخضوع للسلطات وإطاعتها اطاعة عمياء . والارستقراطية تحرص على تعليم طبقة الخاصّة دون العامّة . وان هي أولت العامة شيئاً من اهتمامها ، فانها تجعل لهم نظاماً تعليمياً خاصاً بهم ، وتقف في تعليمهم عند حدّ محدود لا تجاوزه . اما الديمقراطية فانها تعنى بتعليم جميع افراد الشعب على السواء ، غير مميزة احدى طبقاته عن الاخرى ، ولها طابع تربوي خاص بها .

ويُقصد من هذا الطابع تربية الجيل الناشئ على المُثُل الديمقراطية التالية : (١)

(١) التربية لأجل الكرامة الانسانية . (٢) التربية لأجل الحرية .
(٣) التربية لأجل الاستقلال . (٤) التربية لأجل المساواة .
(٥) التربية لأجل الحياة الجماعية المشتركة .

اولاً : التربية لأجل الكرامة الانسانية

ان الديمقراطية تؤمن بقيمة الشخصية الانسانية وبضرورة إعلاء شأنها ، وتُقيم وزناً كبيراً للفرد ـ كائناً من كان ـ معتبرةً اياه مصدر السلطة في الدولة والمرجع الأخير في أمور الحكم . فليس غريباً ان تعلّق التربية الديمقراطية أهميةً كبرى على تنوير كل فرد من افراد الأمة ، وان تُيسّر له من اسباب التعليم ما يعمل على تنمية شخصيته ، ويُزوّده العلوم

(١) Brubacher, J. S., « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 131 - 143; Alexander, W. M. & J. G. Saylor, « Secondary Education : Basic Principles and Practices», 1951, pp. 94 - 99.

والمهارات والاتجاهات التي تلزمه في حياته اليومية .

والديمقراطية ، وهي تقيم وزناً كبيراً لجميع افراد الامة ، تهتمُّ اهتماماً خاصّاً بجماهير الشعب ، على اعتبار انها وُجدت لأجلهم ، وتكوَّنت من صفوفهم ، وقامت على كواهلهم . ويبدو ان الديمقراطية أدركت حقيقة غابت عن غيرها من أنظمة الحكم ، وهي ان هؤلاء الجماهير الغفيرة هم عماد الدولة في المُهمَّات وملاذها في النكبات ، فلا يجوز ان يظلوا فريسة الاهمال والاستهتار .

من أجل ذلك تعنى التربية الديمقراطية بنشر التعليم في صفوف هؤلاء الجماهير الذين حرمتهم العصور السالفة من نعمة العلم . وهي تفعل ذلك لا مخافة اتِّساع الخرق ما بين الكثرة المحرومة والقلة المحظوظة فحسب ، بل خوفاً على المواهب الدفينة في ركام الفاقة والعوز من ان تضيع على الامة دون استثمار (١) . قال احد المربِّين المعاصرين بهذا الصدد ما خلاصته : « من المؤسف ان يكون بين افراد الطبقات الكادحة كنوز ثمينة تذهب على الامة ضياعاً . هذا ما حدث عند اليونانيين القدماء ، اذ اغفلوا طبقة العبيد الارقَّاء . وهذا ما سيحدث عند بعض الشعوب ان هي استهترت بالطبقة الكادحة من الفلاحين والعمَّال » (٢) .

وتعلم الديمقراطية ـ علاوةً على ذلك ـ ان افراد الامة الواحدة يختلف بعضهم عن بعض في أمور كثيرة ، منها ما هو فطري متأصِّل ، ومنها

---

(١) راجع ما جاء بهذا المعنى في فصل التعليم الالزامي .

(٢) Bode, B. H. , « How We Learn », 1940, pp. 257, 258.

ما هو مكتسب . فهناك تفاوت في المواهب ودرجات الذكاء ، وهناك تباين في القدرات ووجهات النظر . ومع هذا كله ، فانها تنظر بعين الرضى الى هذه الفوارق الفردية ، بل تُشجّعها وتُغذّيها . وذلك لاعتقادها الراسخ ان في بقاء شيء من هذا التفاوت والتباين سرَّ قوة الامة ، وان في زوالهما خطراً على سلامتها .

نستخلص مما تقدم ان التربية الديمقراطية تتجنّب ، ما امكن ، طبع التلاميذ كلهم بطابع واحد ، كما تُطبع المُنتَجات الصناعية . فهي من جهة تأخذ بعين الاعتبار مختلف مواهبهم وميولهم فتعمل على تنشئتها الى اقصى الحدود . ومن جهة اخرى تحترم مختلف آرائهم ووجهات نظرهم ، وتشجعهم على الجهر بها ومناقشتها حتى ينجلي غثّها من سمينها على ضوء العلم الصحيح .

ثانياً : التربية لأجل الحرية

وكما تقيم الديمقراطية وزناً كبيراً لكرامة الانسان ، كذلك فانها تقيم وزناً كبيراً لحريته . والحرية التي يتمتع بها الانسان في ظل النظام الديمقراطي لا تقوم فقط على التخلص من القيود التي يفرضها عليه الآخرون ، بل التخلص من القيود التي يفرضها عليه جهله وتفكيره المحدود . قال احد المربين بهذا الصدد ما معناه : « ان اعمالنا تكون حرة لا لان احداً لا يجبرنا عليها فحسب ، بل لانها صادرة عن افكارنا النيّرة . . . اننا نصبح احراراً عندما نتعلم كيف نفكّر تفكيراً نيراً » (١) . وقال آخر : « ان

(١) Childs, J. L. , « Education & Morals », 1950, p. 151 .

الحرية الوحيدة التي لها قيمة دائمة هي حرية الفكر النيِّر . . . وان من الاخطاء الشائعة في الناس انهم يخلطون هذه الحرية بحرية الحركة الجسدية . . . . وفي واقع الامر ، ان الحركة الجسدية التي تظهر للعيان ليست سوى وسيلة لغاية » (١) .

ولذلك فان من اهم اهداف التربية الديمقراطية ان تنشِّىء المواطن على حرية الفكر باسمى معانيها . وفي معتقدنا ان المواطن الحر هو الذي استنار عقله حتى تحرر من ربق الاوهام والخرافات والترّهات ، وتسامت ارادته حتى تحرَّر من رقّ الميول الهمجية والنزعات البهيمية ، وأُرهف حسه حتى تحرر من عبودية القبح والشناعة . وهو اذ يتحرر من هذه الاغلال جميعاً لا يسعه الا السعي وراء الحق والخير والجمال (٢) .

ونخلص من ذلك الى ان الحرية التي تستهدفها التربية تستلزم جهاداً نفسياً عنيفاً وترويضاً روحياً متواصلاً . وهي كما يقول احد المربين : « نصر مبين لا يقدر على احرازه الا من جاهد في سبيله جهاداً متواصلاً » (٣) . وكما ان حرية الامة تؤخذ ولا تُعطى ، كذلك فان الحرية الشخصية تؤخذ ولا تعطى . وهي لن تؤخذ الا بالجهد وعرق الجبين . وهل يعرف المرء قيمة الحرية دون ان يدفع ثمنها غالياً ؟

وهنا لا بد لنا من الاشارة الى ان المجاهد في سبيل الحرية لا يمكن ان ينالها كاملةً غير منقوصة ، الا اذا تقيد بروح الانضباط من جهة ، وروح المسؤولية من جهة اخرى .

---

(١) Dewey, J. , « Experience & Education », 1938, pp. 69 , 70.

(٢) Rawson., W., ed.,« The Freedom We Seek », 1937, Chapter I;
Horne ,H. H.,«The Philosophy of Education»,1930,pp. 134, 135, 276-280.

(٣) Clarke, F.,«Freedom in the Educative Society», 1948, pp. 58-63.

١ ـ الحرية المقيدة بروح الانضباط

ينبغي لطالب الحرية بادىء بدء ان يتقيد بروح الانضباط ، وإن هو لم يتقيد بهذه الروح لم يكن حراً بالمعنى الصحيح . فالموسيقي ـ مثلاً ـ لا يكون حراً في توقيع انغامه حتى يتقيد بقوانين فن الالحان . والرسام لا يكون حراً في التعبير عن عواطفه حتى يتقيّد باصول فنّه . والشاعر لا يكون حراً في رسم صوره الشعرية حتى يتقيد بقواعد البيان والبديع والعروض . والمعلم لا يكون حراً في التصرف بطرق التعليم حتى يتقيّد باصول التربية وعلم النفس . قال احد اساتذة التربية بهذا المعنى : « ان النظام هو الوسيلة العملية لتحقيق الحرية في المجتمع ، فبدون القواعد التي نسمي مجموعها « النظام » لا يمكن ان يستمتع المرء بهذه الحرية » (١) .

والمتعلم يتعذر عليه ان يفقه معنى الحرية ، في اول الامر ، فيُخيَّل اليه انها إباحية ، وان حرية الانسان انما هي كحرية العصفور الذي يطير من شجرة الى شجرة ، او الفراشة التي تنتقل من زهرة الى زهرة دون قيد ولا شرط . من اجل ذلك كان ضرورياً ان ينشأ الولد منذ صغره على الحرية المقرونة بحفظ النظام وضبط النفس واطاعة القانون .

ومن الغريب ان بعض التقدُّميين من المربين لا يوافقون على ادخال شيء من القيود على حرية الولد ، ظناً منهم ان هذه القيود ـ مهما يكن نوعها ـ اذلال لنفسه الأبيّة وعوق لنموه الطبيعي وكبح لشعوره الفيّاض وكبت لروحه الوثّابة . ولذلك تراهم يُطلقون له العنان ليفعل ما يشاء وتشاء اهواؤه وميوله ، فينشأ أنانياً لا يحترم شعور الآخرين ولا يعترف بحقوقهم . وحقيقة الامر ، فيما نرى ، ان القيود المعقولة لا تحدُّ حرية

---

(١) محمد فواد جلال ، « اتجاهات في التربية الحديثة » ، ١٩٤٩ ، ص ٧٥ و ٧٦ .

الولد ولا تؤثّر فيها ذلك التأثير السيِّىء ، وانما تسمو بها الى مستوى رفيع يضمن لها الدوام والاستقرار .

٢ ـ الحرية المقيدة بروح المسؤولية

وكذلك فان طالب الحرية ينبغي له ان يتقيَّد بروح المسؤولية ، فيخضع لمقتضيات المجتمع الذي يعيش فيه ، ويتقبَّل التبعات الواجبة عليه حياله . ان الديمقراطية تمنح المواطن نصيباً وافراً من حرية التصرف ، بحيث يكون مخيَّراً لا مسيَّراً في كثير من أمور حياته . غير انها في الوقت نفسه تجعله مسؤُولاً عن تصرُّفاته . فهي تمنح الصحفي ـ مثلاً ـ حرية القول ، ولكنها تُناقشه الحساب ان هو جاوز حدود اللياقة والقانون .

وبتعبير آخر ، ان الديمقراطية تعتبر الحرية حقاً من حقوق المواطن الأساسية . ولكن هذا الحق ـ شأنه كشأن سائر الحقوق ـ يستلزم واجبات خطيرة . ومن اول الواجبات التي يُطالَب بها المواطن الحرّ تحمُّل المسؤوليات التي تقتضيها حريته . والمواطن الذي لا يشعر بالمسؤوليات المترتِّبة عليه ولا يقدر على تحمُّلها ، لا يكون أهلاً لان يحكم نفسه بنفسه ، ولا ان يكون عضواً عاملاً في مجتمع ديمقراطي .

من أجل ذلك تعنى المدارس الحديثة عناية عظمى بتدريب الناشئين على تحمُّل المسؤولية ، كما تعنى بتشريبهم روح الحرية . فعريف الصف ـ مثلا ـ الذي تُفوَّض اليه بعض الواجبات المدرسية ، وقائد الفرقة الرياضية الذي يكون مسؤولاً عن تنظيم الألعاب وتدبير شؤونها ، ورئيس الجمعية الذي يُعهَد اليه في إدارة جلساتها ، وأمين سر الجمعية الذي يُؤتمن على تدوين محاضر اجتماعاتها ـ جميع هؤلاء يتعوَّدون منذ صغرهم الشعور بالمسؤولية

والاضطلاع باعبائها .

وصفوة القول ، ان الحرية بأسمى معانيها لا يمكن ان تتبلور في شخصية المتعلم ، الا اذا لازمها روح الانضباط من الجهة الواحدة ، وروح المسؤولية من الجهة الاخرى (١) . ولعل الشرق العربي في هذه الايام احوج ما يكون في تربيته الى هذا النوع من الحرية .

ثالثاً : التربية لأجل الاستقلال

ان الاستقلال ثالث المُثُل العُليا التي تهدف اليها التربية الديمقراطية . وهو غاية ما تصبو اليه الافراد والامم . وغير خافٍ ان الامم لا تستطيع ان تنال قسطاً وافراً من الاستقلال ، او ان تحافظ عليه بعد نيله ، الا اذا نشأ افرادها منذ صغرهم على روح الاستقلال .

وليست بنا حاجة الى اقامة الدليل على ان الاولاد ميّالون بطبيعتهم الى حياة الاستقلال ، على رغم انهم يُولَدون اتّكاليّين . ففي كل يوم نرى الصغار يحاولون الاستقلال باعمالهم حالما يستطيعون القيام بها مُنفردين (٢) . قد يُتّهم الولد في بعض مراحل حياته بأنه عنيد ، لا يسمع نصيحة ولا يطيع امراً . وفي الواقع ان ميله الى الاستقلال قد يشتدُّ في بعض الأحيان الى درجة لا يُطيق معها ان يكون كالآلة الصمّاء يُديره أولياؤه كيف يشاؤون . وبدلاً من ان يُسرَّ الاولياء بتلك الظاهرة الطيبة في الولد ، ويستثمروها في سبيل تنمية شخصيّته ، فانهم يتّهمونه بالعناد . واذا هم فعلوا

---

(١) Clarke, F.,« Freedom in the Educative Society »,1948, pp.51-68.

(٢) Horne, H. H.,«The Philosophy of Education », 1930, pp. 276,277; Nunn, P., « Education Its Data & Basic Principles », 1947, p. 19.

ذلك على مسمع منه ، ثم تمادوا في كبته والضغط عليه ، بثُّوا فيه روح التمرُّد والعصيان من حيث لا يريدون ولا يشعرون .

على ان هذا الميل الى الاستقلال ـ شأنه كشأن غيره من الميول الطبيعية ـ لا يتكامل نموه الا اذا تولَّته يد التربية . والمربي الماهر يفسح لتلاميذه مجال الاستقلال في الفكر والقول والعمل ، ولكنه في الوقت نفسه يرعاهم بعينه اليقظة وقلبه الساهر ، ليَقيَهم شر المخاطر ، ويرشدهم الى سبيل الخير والفلاح . ومن الروائع الفنية التي تمثل مُربِّياً كهذا تمثالٌ يوجد في احد شوارع لندن لنحَّات اسمه أبستين Epstein ورسمٌ في احدى مدارس النرويج لرسَّام اسمه هربرج Herberg . في هاتين الصورتين نرى طفلاً صغيراً ينطلق من بين يدي المربي ، ويسير الى الامام في طلب الحياة الاستقلالية ، بينما تمتدُّ اليه من الوراء يدا المربي القويَّتان ، بغية وقايته من المُنزَلقات التي قد تعترض سبيله (١) .

والتربية في حقيقة مفهومها انما هي عملية يُستَدرَج بها الناشىء على يد المربين من حياة اتكالية الى حياة استقلالية . فمن الناحية الجسدية نحاول ان نُدرِّبه تدريجاً على قضاء حاجاته مستقلاً . وكم من جهود تُبذل في سبيل تعويده ان يخدم نفسه بنفسه ، فيما يتعلق بتناول طعامه وارتداء لباسه ، وتنظيف جسمه والحفاظ على صحته وسلامته .

ومن الناحية الخلقية نحاول ان نوجد فيه زاجراً من نفسه يُغنيه عن زجر الآخرين ويعينه على حكم نفسه بنفسه . فاذا عوَّدناه الطاعة لسلطة خارجيَّة ، فذلك لاننا نريد ان تنقلب هذه الطاعة تدريجاً الى الخضوع لسلطة داخلية مصدرها وجدانه . واذا نحن درَّبناه على احترام مَن هم اكبر منه

(١) راجع ما قيل بهذا الصدد في فصل التربية العيلية تحت عنوان الحاجة الى المغامرة .

سناً ومقاماً ، فذلك لنُمهِّد له سبيل احترام الانظمة والقوانين ـ هذا الاحترام الذي هو دعامة من دعائم الاستقلال . واذا نحن بَثَثنا فيه روح الولاء لبيته ومدرسته ، فذلك لعلمنا ان هذا الولاء سيتَّسع نطاقه فيما بعد ، ليضم الوطن ويصير من اهم مُقوِّمات استقلاله . واذا نحن ربيناه على خدمة اهله وذويه ، فذلك لنُعدَّه لخدمة بلاده والتضحية في سبيل سلامتها واستقلالها (١) .

وكذلك من الناحية الفكرية فاننا نشجِّع الناشىء على ان يعتصم بالتفكير المستقل . فلا يقتبس الجديد لمجرد كونه جديداً ، ولا ينبذ القديم لمجرد كونه قديماً . كما نُشجعه على ان يتحلى بالرويَّة والاتِّزان فلا يتقبَّل الاقوال على علاَّتها ، بل يُمعن النظر فيها بعين نقَّادة وبصيرة وقَّادة . ولعلنا في هذه الايام اشد ما نكون حاجة الى تدريب النشء على التفكير المستقل فيما يقرأون ويسمعون . فقد أتقن فن الدعاية اتقاناً خبيثاً في هذا القرن العشرين فراجت الشائعات المضلِّلة والاراجيف الملفَّقة ، تُبَثُّ على صفحات الجرائد ، وفي خلايا الاثير ، ومن على منابر الخطابة ، حتى اصبح من اعسر الامور على الانسان معرفة الحق من الباطل . فما لنا ، والحالة هذه ، الا ان نعمل على تجهيز الجيل الناشىء بسلاح التفكير الثاقب والحكم الصائب (٢) . واليك ما قاله معروف الرصافي بشأن التفكير المستقل :

أُحبُّ الفتى ان يَستقلَّ بنفسه ... فيصبح في افكاره مطلقاً حرّا
اذا كان في الاوطان للناس غايةٌ ... فحرية الافكار غايتُها الكبرى
واوطانُكم لن تستقلَّ سياسةً ... اذا انتمُ لم تَستقلوا بها فكرا

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الوطنية .
(٢) راجع الفصل نفسه بهذا الصدد .

ويقصد ايضاً من تدريب المتعلمين على التفكير المستقلّ تعويدهم الاستغناء عن المعلم والاعتماد على انفسهم في جميع الامور ، بحيث يكون المعلم مُرشداً لهم لا ملقِّماً . فهو لا يعلمهم بقدر ما يعودهم تعليم انفسهم . وهو لا يصلح اخطاءهم بقدر ما يمرنهم على اصلاح اخطائهم بأنفسهم . وهو لا يحكُمُهم بقدر ما يدرّبهم على حكم انفسهم . وهو لا يحل لهم المسائل والمشكلات بقدر ما يدلهم على طرائق حلها . والحقيقة التي لا ريب فيها انه بقدر ما يستطيع المعلم ان يُغني المتعلمين عن معاونته ومراقبته ، بذلك القدر يكون قد نجح في مهمته التربوية . قال احد المربين بهذا الصدد ما خلاصته : ان الفارق الكبير بين الخاطب والمعلم هو ان الخاطب يحاول ان يعوِّد خطيبته عدم الاستغناء عنه ، اما المعلم فان من احب الامور اليه ان يتعود التلميذ الاستغناء عنه .

وقبل مغادرة هذا الجزء من الحديث نود ان نلفت النظر الى ان الاستقلال الذي تستهدفه التربية ليس غاية في نفسه ، وانما هو وسيلة لغاية . فاذا نشأ المتعلم على روح الاستقلال ، فانها تفسح له في تنمية شخصيته ومواهبه ، وتمهد له السبيل الى حياة كاملة يكون فيها عضواً عاملاً في المجتمع الذي يعيش فيه . وبقول آخر ، ان هذا الاستقلال الذي تنشده التربية للافراد لا يختلف في جوهره عن الاستقلال الذي تندفع وراءه الأمم . فكما ان استقلال أمة من الأمم يُحقق لها الوسائل لاداء رسالتها للحضارة العالمية ، كذلك فان استقلال الفرد يفتح امامه سبيل الثقافة والرّقي ، بل التحليق في اجواء الابتكار والاختراع ان كان من ذوي المواهب النادرة . قال الدكتور طه حسين بهذا الصدد :

« من الخير . . . الاّ نقف امام الاستقلال والحرية موقف المعجبين بهما المطمئنين اليهما ، وانما نأخذهما كما تأخذهما الامم الراقية على انهما وسيلة الى الكمال ، وسبب من اسباب الرقي ، لا يكفّان عن العمل وانما يدفعان اليه ، ولا يحدّان من الامل وانما يمدّانه ويزيدانه قوةً وسعةً وانبساطاً (١) .

رابعاً : التربية لأجل المساواة

ورابع المثل العليا التي تهدف اليها التربية الديمقراطية ، المساواة بين جميع افراد الشعب ، بحيث تسود العدالة الاجتماعية ، وتتضاءل الفوارق الطبقية ، ويشترك جميع المواطنين في ما لهم من حقوق وما عليهم من تبعات .

وغير خافٍ ان المجتمع البشري يتكوّن ، بصورة عامة ، من كثرة محرومة وقلة محظوظة ، وتختلف النسبة بين هذين الفريقين باختلاف البلدان التي يعيشون فيها . ولعل نسبة الفريق الاول الى الثاني اكبر في الاقطار العربية منها في سائر الاقطار المتمدّنة . وعلى رغم ما تعانيه الكثرة المحرومة من فقر وجهل ومرض ، فانها ما تزال العضد الذي تُركن اليه الدول والعماد الذي تعتمد عليه في جميع الاحوال . فلا غرابة ، والحالة هذه ، في ان تتدارك الدول الديمقراطية هذا الامر الخطير ، وتدعو الى المساواة بين المواطنين من مختلف نواحي الحياة ، وخصوصاً الناحية التربوية .

على ان المساواة من هذه الناحية لا يُقصد منها الى ان الناس كلهم متساوون في المواهب ودرجات الذكاء ، بحيث يستطيعون ان يتساووا فيما

---

(١) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الأول ، ١٩٣٨ ، ص ٣ .

يُحصّلون من علوم وينالونه من شهادات ورُتبٍ علمية . فقد اثبتت التجارب السيكولوجية ان الفوارق الطبيعية لا تقدر التربية على ازالتها ، مهما بلغت من جودة الوسائل واتقان الاساليب . وانما القصد من هذه المساواة ان المواطنين يحق لهم ان يتساوَوا او يَتكافأوا في الفرص التعليمية التي تُتاح لهم ، كلٌّ بحسب مواهبه وامكانياته .

وبتعبير اوضح ، ان تكافؤ الفرص التعليمية يقتضي ان توفر الدولة الديمقراطية اسباب التعليم لجميع افراد الامة على السواء ، كل واحد بحسب مقدرته على تحصيل العلم . فلا يظفر به الغني لانه قادر على دفع رسوم التعليم ، بينما يُحرم منه المعوز لانه عاجز عن دفع هذه الرسوم . ولا يفوز به الفتى لان حسن طالعه اوجده في عداد الجنس الخشن المستقوي ، بينما تُحرم منه الفتاة لمجرد كونها من الجنس اللطيف المستضعَف . ومعنى ذلك ان الدولة الديمقراطية لها الحق المطلق في ان تفرض الضرائب والرسوم على المواطنين بحسب مقدرة كل منهم على الدفع ، ثم توزع عليهم ما يُخصَّص منها للتعليم بحسب مقدرة كل منهم على تحصيل العلم .

وكما يقتضي تكافؤ الفرص التعليمية ان يكون هنالك توزيع عادل في الكَمّ كذلك فانه يقتضي ان يكون توزيع عادل في الكيف . فلا يجوز في حال من الاحوال ان يستأثر الفريق الواحد بالمدارس ذات الأبنية الفخمة والادوات الحديثة والصفوف المعتدلة ، بينما يُنكَب الفريق الآخر بالمدارس ذات الابنية المتداعية والادوات البالية والصفوف المزدَحمة التي يعجز عن تعليمها وادارتها أمهر المعلمين . وبعبارة اخرى ، ان الدولة الديمقراطية لا تكون قد أدّت وظيفتها التربوية على أحسن وجه ان هي فتحت في البلاد مدارس عديدة وملأتها بجموع غفيرة من التلاميذ ، بدون

ن تجهز هذه المدارس بأنسب الابنية وأصلح الأثاث وأحدث الادوات وأمهر المعلمين .

ويقتضي تكافؤ الفرص التعليمية ، أخيراً ، ان تُيسِّر الدول الديمقراطية اسباب التعليم الجامعي لجميع اللامعين من ابناء الامة وبناتها ، بصرف النظر عن الطبقة الاجتماعية التي ينتسبون اليها او الظروف الاقتصادية التي يوجدون فيها . فرُبَّ ابن فقير من الطبقات الكادحة اذكى فؤاداً وأشدّ قابلية للعلوم العالية من ابن مُثرٍ من أصحاب الجاه والنفوذ . ان الطبيعة لم تميز بين مواطن وآخر عند ما وهبت الذكاء ، بل وزَّعته على الجميع توزيعاً عادلاً . والدول الديمقراطية تحرص كذلك على العدالة الاجتماعية أسوةً بالطبيعة ، وتكره ان تحرم الامة من كنوز العبقريات الدفينة في أكواخ الفقراء البائسين (١) .

فما موقف الطبقة المحظوظة من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يا ترى ؟ لقد علَّق احد المربين على هذا الموضوع بما معناه : « لا ريب ان طبقة الخاصة تكره ان تتنازل عن شيء من امتيازاتها . قلِّب صفحات التاريخ ، قديمة وحديثة ، تجِدْ ان هذه الطبقة لم تتنازل يوماً عن شيء من امتيازاتها الا مرغمة مكرهة ، وهذا امر طبيعي . غير انها لو أنصفت وحكَّمت العقل دون الهوى ، لما ترددَّت قط في إشراك العامَّة في امتيازاتها جميعاً » (٢) . ومما يُبهجنا ان المجتمع العربي اليوم سائر في طريق الانصاف والعدالة الاجتماعية .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي وظائف التعليم والتعليم الالزامي .

(٢) Bode, B. H., « How We Learn », 1940, pp. 258, 259.

خامساً : التربية لأجل الحياة الجماعية المشتركة

وخامس المُثُل العُليا التي تهدف اليها التربية الديمقراطية الحياة الجماعيَّة المُشتَركة وهذه الحياة المشتركة من اهم الدعائم التي يرتكز عليها صرح المجتمع الديمقراطي ، ان هي تَصدَّعت كان هذا الصرح عرضة للتداعي والانهيار .

ولعلماء الاجتماع نظريات مختلفة في طبيعة المجتمع . فهناك نظرية العقد الاجتماعي ونظرية العقل الاجتماعي ونظرية التشارُك الاجتماعي (١) وغيرها . ولكن هذه الأخيرة في نظرنا أقربها الى الصواب . وهي تذهب الى ان الرابطة التي تشدُّ الناس بعضهم الى بعض وتُوحِّد صفوفهم هي ، بالدرجة الاولى ، مساهمتهم جميعاً في تحقيق اهداف مشتركة والسهر على مصالح مشتركة . واليك ما قاله بهذا المعنى جون ديوي Dewey ، وهو من أكبر الدعاة الى هذه النظرية :

« يعيش الناس عيشةً جماعيةً بفضل الامور التي يشتركون فيها . والسبيل الى حصولهم على هذه الامور المشتركة هو اتصال بعضهم ببعض . اما الذي يجب على الناس ان يشتركوا فيه ، لتتألَّف منهم جماعة او مجتمع فهو الاهداف ، والعقائد ، والاماني ، والمعارف . ومعنى هذا ان يكون بينهم تفاهم او تشابه فكري ، كما يسميه علماء الاجتماع » (٢) .

ولذا فان التربية الديمقراطية تهتم اهتماماً عظيماً بتنشئة المتعلمين على الحياة الجماعية المشتركة ، متوسلةً الى ذلك بشتى الوسائل الممكنة . ولعل

---

(١) Social Contract, Social Mind and Social Communication.

(٢) Like-mindedness.See Dewey, J., «Democracy and Education», 1940, p. 5.

انجع هذه الوسائل ان تُعتبر المدرسة مجتمعاً ديمقراطياً مُصغَّراً ، تتألف افراده من التلاميذ والمعلمين على السواء ، ويساهم كل منهم في تحقيق اغراض تربوية مشتركة . فذلك مما يبعث فيهم روح التفاهم او التَّشابه الفكري المنشود .

ولقد مرَّ معنا ان المدرسة بيئة تربوية صاهرة (١) ، بمعنى ان هذه المؤسسة تعمل على نشر التواصل والتفاهم بين تلاميذها ، وان كانوا يُمثلون مختلف الفئات والطبقات في الامة . والمدرسة لا تستطيع ان تقوم بهذه المهمة الخطيرة الا اذا نشَّأت التلاميذ على روح التساهل (٢) ـ هذه الروح التي تجعل كل واحد منهم يحترم آراء الآخرين ، معترفاً لهم بحرية الفكر التي يُحب ان يتمتع بها . ان المواطن الديمقراطي الصالح لا يستأثر بهذه الحرية بل يُشرك فيها سائر المواطنين . وبالرغم من انه يخالفهم في امور كثيرة ، الا انه يشعر كما شعر فولتير اذ قال : « انني لا اوافق على ما تقوله ، ولكني ادافع حتى الموت عن حقك في قول ما تريد » .

ويُلاحَظ في المدارس المثالية ان الحياة الجماعية المشتركة ، بما فيها من تواصل وتعاون ، لا تتجلى فقط في علاقات التلاميذ بعضهم ببعض ، بل تتجلى ايضاً في علاقات المعلمين بالتلاميذ . فالمعلم المتجدد ـ مثلاً ـ يُشرك تلاميذه في سن القوانين وانزال العقوبات بالمخالفين . وهو يشركهم في ادارة الالعاب والمباريات وتنظيم الحفلات والرحلات ، وفي وضع الخطط الدراسية وتعيين الفروض البيتية . وهو يشركهم في الخدمات الاجتماعية

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل المدرسة .

(٢) Horne, H. H., « The Philosophy of Education », 1930, pp. 239, 240 ; The National Elementary Principal, National Education Association,«Elementary School: The Frontline of Democracy», 1943, pp. 346-352.

والمشاريع العمرانية ، وفي الابحاث العلمية والمناقشات الوطنية ـ في جميع هذه الامور وأمثالها يُشرك المعلم تلاميذه بغية تدريبهم على الحياة الجماعية المشتركة (١) .

وخلاصة الكلام ، ان للديمقراطية طابعاً تربوياً خاصاً . فهي تعنى بالتربية محافظةً على الكرامة الانسانية والحرية والاستقلال والمساواة والحياة الجماعية المشتركة . والبلاد العربية ، بوجه الاجمال ، قد اعتنقت هذه المثل الديمقراطية ، وهي عازمة على توجيه فلسفتها التربوية توجيهاً ديمقراطياً (٢) . واليك ـ على سبيل المثال ـ ما قاله الدكتور جميل صليبا بهذا الصدد في محاضرة حديثة له عن تطور التربية في الجمهورية السورية خلال السنوات العشر الأخيرة :

« من الاسس التي يستند اليها نظام التربية في سورية الاساس الديمقراطي . ان للديمقراطية ثلاثة مبادىء ، وهي مبدأ سيادة الشعب ، ومبدأ المساواة ، ومبدأ الحرية الفردية . وهذه المبادىء الثلاثة من المبادىء الاساسية التي اشتمل عليها الدستور السوري ، لأنه أعلن ان السيادة للشعب لا يجوز لفرد او جماعة ادعاؤها ، كما اعلن ايضاً ان المواطنين متساوون جميعاً امام القانون ، وان الدولة تكفل الحرية والطمأنينة وتكافؤ الفرص لجميع المواطنين . ومن المبادىء الديمقراطية التي أعلنها الدستور أيضاً ان التربية والتعليم حق لكل مواطن ، وينشأ عن هذا المبدأ الأخير أربع نتائج هي الزامية التعليم ، ومجانية التعليم ، وحرية التعليم ، وتوحيد

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل مناهج التعليم .

(٢) راجع ما جاء بشأن ظهور الديمقراطية في الشرق العربي وما يترتب على ذلك في: رودريك ماثيوز ومتى عقراوي، « التربية في الشرق الاوسط العربي »، ١٩٤٩، ص ٦٩٥ و ٦٩٦.

مناهج التعليم » (١) .

على ان هذه المثل الديمقراطية ما تزال تُنتَهَك في بعض مدارسنا ، مع الاسف الشديد . فهي تُنتَهَك في علاقات المديرين بالمعلمين والمعلمين بالتلاميذ والتلاميذ بعضهم ببعض ، كما تُنتَهك في ادارة المدرسة العامة وأنظمة القبول وفي توزيع المواد الدراسية وفي نقل التلاميذ من مدرسة الى أخرى . ومن المؤسف أيضاً ان نجاح مدير المدرسة يُقاس في بعض الاحيان بمدى سيطرته على معلميه ، كما يُقاس نجاح المعلم بمدى تسلُّطه على تلاميذه وتحكُّمه في رقابهم . ومن المؤسف كذلك ان بعض شروط القبول وتوزيع التلاميذ على الصفوف وترفيعهم من صف الى آخر منافية لمبدأ تكافؤ الفرص التربوية ، وان التشدُّد في النظام قد يُغفل الفوارق الفردية بين التلاميذ .

وغير خافٍ ان الشمس لا تغرب يوماً على المجتمع العربي دون ان يقوم دليل جديد على وجوب كفاح ما فيه من أَثَرة وتحاسُد وتزاحُم وتعسُّف . ومع ذلك فان هذه الآفات الاجتماعية نفسها تجد في المدرسة تربة مؤاتية فتنمو وتزدهر . واذا كانت بواعث النشاط في المدرسة هي الأثرة والتزاحم والتحاسد والتعسف ـ فلا يُستغرب ان تتحكم هذه البواعث نفسها في سلوك الراشدين . اما اذا استطعنا ان نضع نظاماً تربوياً يكون فيه التفاهم والتسامح والتعاون والشجاعة في مواجهة الاوضاع الجديدة هي المُثُل التي تسيطر على سلوك التلاميذ ، فعندئذ يحق لنا ان نأمل انتشار هذه المثل في العالم الاوسع خارج المدرسة .

---

(١) من محاضرة القاها الدكتور جميل صليبا ، عميد كلية التربية في الجامعة السورية ، في الجامعة الاميركية في بيروت بتاريخ ٢٤ آذار ١٩٥٥ .

ولعلنا لا نكون مغالين اذا قلنا ان كثيراً من مدارسنا لا تعتنق بعد المُثُل الديمقراطية التي اعتنقها المجتمع العربي ، ولا تنمّي ما يريد هذا المجتمع ان يشاهده في الجيل الطالع . لقد آن لهذه المدارس ان تسعى لتحقيق اماني المجتمع الذي اوجدها ، ولتوطيد المثل الديمقراطية التي ارتضاها واقرها لنفسه ، مع العلم بان ذلك لا يقوم بالوعظ والارشاد بقدر ما يقوم بالحياة العملية .

ان المفهوم الضيِّق لعملية التربية يضرب صفحاً عن النواحي العاطفية والعملية ، ولا يعترف للانسان بغير العقل ، ولا يعترف للعقل بغير الذاكرة . في مثل هذا المفهوم لا تجد مكاناً لعامل السلوك ما عدا سلوك الدراسة المنظَّم ، ولا تجد اعداداً للحياة على النحو الذي تقتضيه ظروفها واحوالها المتطوِّرة ، ولا تجد حرصاً على تهذيب الاخلاق من خلال السلوك ، مع ان الاسلوب الوحيد الذي يُسلِّم به علم النفس الحديث لتهذيب اخلاق الولد هو اسلوب السلوك العملي (١) .

ولقد استرعت الناحية العملية من التربية الخلقية انتباه الاستاذ ساطع الحصري اذ قال : « واما واجبات المدرسة من وجهة التربية الاخلاقية فهي ايضاً مهمة جداً . ومن المعلوم ان هذه التربية لا تتم بالنصائح وحدها ، بل انها تتطلب الاستفادة من جميع وسائل الايحاء المختلفة ، ومن وقائع الحياة الحقيقية ، ومن الالعاب ـ ولاسيما الالعاب الاجتماعية ـ ومن الاعمال الكشفية » (٢) .

---

(١) Kilpatrick, W. H., « Modern Education, Its Proper Work», 1949, p. 11.

(٢) ساطع الحصري ، « تقارير عن حالة المعارف في سورية واقتراحات لاصلاحها » ، ١٩٤٤ ، ص ٩٠ .

وعلى هذا يجب ان يكون للتربية العاطفية والعملية مكان في مدارسنا ، وخصوصاً فيما يتعلق بالحيـاة الديمقراطية . وان لم يستطع المعلمون ان يبثوا المثل الديمقراطية في النشء الجديد ، فانهم يظلون عاجزين عن ان يكونوا قوة ايجابية فعّالة في بناء المجتمع العربي .

٢٤ ـ التربية والدولة

محتويات الفصل

اولاً : نشأة المدارس الرسمية

ثانياً : اسباب اهتمام الدولة بالتربية

١ ـ تنمية الثروة الطبيعية

٢ ـ تنمية الثروة البشرية

٣ ـ توطيد الحياة الديمقراطية

ثالثاً : المسؤوليات التربوية التي تتحملها الدولة

١ ـ المسؤولية المالية

(١) موارد المال

(٢) وجوه انفاقه

٢ ـ مسؤولية النظارة

(١) المحافظة على حقوق الولد

(٢) العمل على توثيق الروابط القومية

(٣) انشاء نظم تربوية على اساس الحاجات القومية

رابعاً : المدارس الخاصة ومحلها من نظم التعليم القومية

الفصل الرابع والعشرون

التربية والدولة

هناك ظاهرة لا تنكر في جميع البلاد العربية ، يراها ويحس بها كل منا : هي اقبال الشعب على التعلم ، وازدياد الطلب على الحكومات لفتح مدارس جديدة وتوسيع ابواب العلم ... والحكومات تشعر بضغط متزايد لانماء جهودها في هذا الميدان ، وتلبية المطالب الشعبية المنصبة عليها من كل ناحية (١) .

قسطنطين زريق

اولاً : نشأة المدرسة الرسمية

ان المدارس الرسمية وليدة الحركات الديمقراطية والقومية التي هبّت في معظم أمم الأرض منذ أواخر القرن الثامن عشر (٢) . وذلك ان قادة هذه

---

(١) قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة ٦ : الجزء ٢ ، ص ٢٠٠ و ٢٠١ ، حزيران ١٩٥٣ .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي المدرسة ، والقومية والعالمية في التربية .

الحركات اهتموا اهتماماً كبيراً بتنوير الجماهير. فلما رأوا ان الهيئات التعليمية الخاصَّة لم يَعُد بامكانها ان تَضطلع وحدها باعباء التعليم ، اخذوا يُنادون بان من واجب الدولة ان تعنى بأمر التعليم وان تفتح مدارس عامَّة تُديرها وتُنفق عليها من خزينتها كما تُنفق على سائر المشاريع العامة. والذي زاد الدول الحديثة اهتماماً بفتح المدارس الرسمية رغبتها الشديدة في تنشئة ابناء الامة تنشئة تتفق مع سياستها وتعمل على تحقيق اهدافها القومية .

ومع ان المدرسة الرسمية ، كما نعهدها اليوم ، وليدة العصر الحديث ، فان فكرة صلة الدولة بالتعليم ووجوب اهتمامها به ترجع الى العصور القديمة والمتوسطة . فالاسبرطيون ـ مثلاً ـ كانوا يعتبرون تربية الولد من شؤون الدولة ، وكانوا يضعونه عند تمام السادسة من عمره في معسكرات عامَّة ، شبيهة بالمدارس الداخلية ، ينام الولد فيها ويتناول طعامه ويتلقَّى علومه حتى يبلغ سن الرشد .

وكذلك افلاطون وارسطو كانا يتمنَّيان ان تتولَّى الدولة شؤون التعليم ، كما يتبين من « جمهورية » الاول و « سياسة » الثاني . ومن أقوال أرسطو بهذا المعنى : « ما دامت الدولة بجملتها ترمي الى اهداف مُوحَّدة ، فبَدهيّ ان تكون تربية ابنائها على نمط واحد ، وان تكون الرقابة على هذه التربية عامَّة لا خاصَّة .... ان من الخطأ ان يظن احد من المواطنين انه ليس تابعاً لغير نفسه . فالجميع يجب ان يُعتَبروا تابعين للدولة ، لأن كل واحد انما هو جزء من الدولة ، وما يجري للجزء يكون بطبيعة الحال خاضعاً لما يجري للكل » (١) .

---

(١) Quoted in Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 536.

والرومانيون ، مع تفضيلهم التعليم الخاصّ على العامّ ، لم يكونوا في غنى عن مساعدة الدولة لهم في امر ذلك التعليم . فقد كانت الامبراطورية الرومانية ، في بعض ادوار تاريخهـا ، ترى من واجبهـا ان تعطي المُنَح المالية للمدارس وتُغدق العطايا على المعلمين . ومن المشهور ان كوينتليان Quintilian ، اعظم معلمي رومية في القرن الاول للميلاد ، كان يتلقى من الامبراطور مُنحة مالية كبيرة .

ثم ان العرب في الشرق وفي الاندلس قد نالوا من اهتمام دولهم بأمر التعليم ما لم تنله امة اخرى في العصور الوسطى . ولعل المدارس « النظامية » المشهورة كانت شبيهة بالمدارس الرسمية في وقتنـا الحاضر ، وكانت غاية في الجلال والعظمة ، وكانت كثيرة العدد حفلت بواحدة منها كل مدينة وبعض القرى أيضاً (١) .

جميع هذه الشواهد التاريخية تدل على ان فكرة اهتمام الدولة بشؤون التعليم قديمة العهد . ولكن هذه الفكرة القديمة مـا فتئت تنمو وتتطور ، على مرور الاجيـال ، حتى بلغت الذُّروة في القرنين الاخيرين ، فنشأت عنها نظم التعليم القومية التي هي من اروع مـا ابتدعه الانسان لترقية المجتمع بجمله . ومما لا شك فيه ان الدول العربية ، على العموم ، قد ضاعفت اهتمامها بأمر التربية والتعليم في السنوات الاخـيرة ، ولا سيما منذ اخذت تشعر بالكرامة القومية وتتمتع بقسط من السيادة والاستقلال . وهي ما تزال تعمل في جدّ ونشاط على توسيع نُظمهـا التعليمية ، وزيادة عدد مدارسها الرسمية ، وتحسين نوع التعليم فيها . ومع ان المدارس الخاصة في العالم العربي تكوِّن طاقة تربوية لا يُستهان بهـا ، فان المدارس الرسمية

---

(١) احمد شلبي ، « تاريخ التربية الاسلامية » ، ١٩٥٤ ، ص ٩٩ - ١١٥ .

تفوقها اليوم عدداً في معظم الاقطار (١) .

ثانياً : اسباب اهتمام الدولة بالتربية

والآن وقد عرفنا شيئاً عن نشأة المدرسة الرسمية ، فلنتحدث عن الاسباب التي من اجلها تعنى الدول اليوم بأمر التربية .

ان ثمة اسباباً جوهرية ثلاثة تدفع الدول بنوع عام ، والديمقراطية منها بنوع خاص ، الى العناية بالتربية ، وهي :

اولاً : رغبتها في تنمية ثروتها الطبيعية .

ثانياً : رغبتها في تنمية ثروتها البشرية .

ثالثاً : رغبتها في توطيد حياتها الديمقراطية .

١ – تنمية الثروة الطبيعية

تعنى الدولة بأمر التربية لرغبتها في تنمية ثروة الامة الطبيعية واستغلال قواها المادية الى اقصى حد ممكن . وهي تعلم حق العلم ان إعمار اراضيها واستثمار مواردها وتحسين احوالها الزراعية والصناعية والتجارية تتوقف ، الى حد بعيد ، على جهودها التربوية (٢) .

---

(١) لقد نظمت دائرة التربية في الجامعة الاميركية في بيروت عام ١٩٥٥ سلسلة من المحاضرات عن تطور التربية في الاقطار العربية خلال السنوات العشر الأخيرة . فكان المحاضرون: الدكتور نجيب صدقة عن لبنان ، والدكتور جميل صليبا عن سورية ، والدكتور اسماعيل قباني عن مصر ، والدكتور احمد طوقان عن الاردن ، والدكتور عبد الحميد كاظم عن العراق . وقد تبين من هذه المحاضرات مدى التقدم الذي احرزته هذه الاقطار حديثاً في حقل التربية والتعليم . ولا ريب ان بقية الاقطار العربية سائرة في سبيل التقدم ايضاً . وقريباً ستنشر دائرة التربية هذه المحاضرات بنصها الكامل تعميماً للفائدة .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية والمجتمع .

والبلاد العربية ، كما لا يخفى ، في اشد الحاجة الى هذا الاعمار والانماء . فان فيها كنوزاً دفينة لم تُستخرج بعد ، او هي تُستخرج على صورة بدائية لا تتفق مع تكنيك الانتاج الحديث . واليك ما قاله بعض المربين بشأن الاعمار والانماء في حقل الزراعة : « ان انحطاط الوسائل التي تشتغل بها الاراضي الزراعية والطرق السائدة من حيث ملكيتها واستئجارها هي الاسباب الرئيسية في خفض مستوى المعيشة في الشرق العربي . . . . ان الحاجة ماسة الى تعليم الفلاحين طرق الزراعة الحديثة ، كاستعمال السماد ووسائل الري الحديثة وتحسين انواع المُنتَجات وادخال عدة انواع من المحاصيل ومحاربة الآفات والطُّفَيليات الزراعية وطرق تدريج المنتجات بحسب مرتباتها والبيع والشراء التعاوني فيما يتعلق بها . ويجب ان تقترن هذه بالطرق العلمية المستخدمة في تربية الماشية وتحسين نسلها ووقايتها من الامراض والآفات . كذلك الحاجة ماسة الى المحافظة على منابع المياه وحسن استعمالها لأغراض الري والقوة المائية كليهما » (١) .

٢ – تنمية الثروة البشرية

كذلك من مصلحة الدولة ان تُنمّي ثروتها البشرية . وتقوم هذه التنمية على العلوم الحديثة والمهارات التكنيكية والقِيَم الخلقية التي تبثُّها الدولة في صفوف الشعب عن طريق التربية والتعليم . وان هي أغفلت هذا الأمر الخطير او تركته في أيدي الافراد والهيئات الخاصة تتصرَّف به كيف تشاء ، تعذَّر عليها الحفاظ على كيانها ومجاراة الدول الناهضة في ميدان الرقي والتقدم .

---

(١) رودريك مائيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٦٨٦ و٦٨٧ .

ولا ريب ان العالم العربي ، في اكثره ، يُعاني الجهل والفقر والمرض . فهو في أشدّ الحاجة الى اصلاح اجتماعي شامل يحرِّره من هذه الأمراض الاجتماعية الفتّاكة وما تجرُّه هذه الأمراض من ويلات ومصائب (١) . وان ثروته البشرية التي تتمثل في جيل ناشىء مثقّف صحيح الجسم رغيد العيش ، هي أعظم ثروة يملكها على الاطلاق ، وبدونها يتعذّر عليه استغلال ثروته الطبيعية على خير وجه ، كما يتعذر عليه تأدية الرسالة الثقافية الواجبة عليه نحو الحضارة العالمية . قال احد رجالنا المسؤولين بهذا الصدد :

« ان المدارس مؤتمنة على رأس مال وطني كبير ، هو رأس المال البشري . والرساميل الأخرى ، مهما عظم شأنها ، لتقتضاءل امام أهميّته وقدسيّته . فعليه يتوقف قبل كل شيء رُقيّ البلاد وازدهارها وتقدمها . فمن الضروري ان ترعاه السلطة التي قلّدها الشعب مقاليد الأمور والقى عليها مسؤولية المحافظة على كيانه وحقوقه في الحاضر والمستقبل . وأقصد بهذا القول ان من حقوق الدولة ومن واجباتها الأساسية ان تتدخّل في شؤون التربية لكي تضمن ان اتجاهاتها موافقة لمصالح البلاد » (٢) .

٣ - توطيد الحياة الديمقراطية

اضف الى ذلك ان الدولة الديمقراطية بنوع خاص لا يسعها الاّ ان تُعير امر التعليم جانباً عظيماً من اهتمامها ، وذلك لأمرين جوهريّين احدهما اجتماعي والآخر سياسي .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل ضرورة التربية .

(٢) من محاضرة القاها الدكتور نجيب صدقة ، المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان ، في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٧ كانون الثاني ١٩٥٥ ، بدعوة من دائرة التربية في هذه الجامعة .

فمن الناحية الاجتماعية ، لا بد للدولة الديمقراطية من ان تُيسِّر أسباب العيش الرغيد لجميع افراد الشعب ، وان تُزيل من بينهم الفوارق الطَّبَقية ما استطاعت الى ذلك سبيلاً . ولا جَدلَ في ان تعميم التعليم من العوامل التي تُيسر تلك الاسباب وتُزيل تلك الفوارق .

ومن الناحية السياسية ، لا بد للدولة الديمقراطية من تنوير الشعب ، على اعتبار انه مصدر السلطات . وهذا لا يتم الا بنشر العلم بين جميع طبقاته ، فالشعب الجاهل الخامل يتعذَّر عليه ان يتحمل التبعات الوطنية الملقاة على عاتقه . ومما قاله الدكتور طه حسين بهذا الصدد : « انه لمن المضحك حقاً ان يُقال ان الشعب مصدر السلطات ، وان يُظن ان هذا الكلام يدلُّ على شيء في بلد كثرته جاهلة غافلة وقلته ذكية مثقَّفة . هذا مضحك حقاً » (١) .

من اجل هذه الاسباب الجوهرية تهتم الدولة الناهضة اهتماماً كبيراً بامر التربية . وهي تتحمل في سبيل تحقيق هذه الأماني مسؤوليات جسيمة . فما هذه المسؤوليات ؟

ثالثاً : المسؤوليات التربوية التي تتحملها الدولة

تتحمل الدولة مسؤوليتين تربويتين تتعلق احداهما بالمال والاخرى بالنظارة (٢) .

---

(١) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، ١٩٣٨ ، الجزء ١ ، ص ١٤٦ . راجع ايضاً ما جاء بهذا الصدد في فصل التعليم الالزامي .

(٢) Chapman, J. C., & G.S. Counts, « Principles of Education », 1924, pp. 603-615.

١ - المسؤولية المالية

ان حالة التعليم في كل زمان ومكان منوطة ، الى حد بعيد ، بالاحوال الاقتصادية ، سواء اكان ذلك فيما يتعلق بالاسرة ام بالامة جمعاء . فالاسرة التي تنعم في بحبوحة من العيش يتسنّى لها ان تُوجه اهتمامها الى تعليم اولادها . اما الاسرة التي تعاني العوز وشظف العيش فيتعذّر عليها ذلك .

وكذلك الأمة التي تعيش في رغد ورخاء ، بحيث تفيض مُنتَجاتها عن حاجاتها ، يتيسر لها ان تلتفت الى امر التعليم . اما الامة التي تعاني ازمة اقتصادية بسبب محل في الاراضي او كساد في الاسواق او غير ذلك ، ولا تكاد مُنتَجاتها تكفي لسد حاجاتها ، فيتعذّر عليها ان تعير امر التربية جانباً كبيراً من اهتمامها .

والذي يُلقي نظرة شاملة على تاريخ التربية منذ اقدم العصور الى يومنا هذا ، ويدرس العلاقة ما بين الاقتصاد والتربية يستخلص قاعدة عامة . وهي انه كلما تحسنت الحالة الاقتصادية في بلد ما ، تحسنت معها حالة التربية ، وكلما ساءت الحالة الاقتصادية ساءَت معها حالة التربية . والشواهد على ذلك كثيرة (١) . ومن المؤسف حقاً انه اذا اشتدت الازمات الاقتصادية في الدول الحديثة ، فان اول ميزانية تُقاسي البَتر والتقليم هي ميزانية التربية .

ولا يخفى ان التعليم في هذا العصر يحتاج الى نفقات باهظة . فمنذ

---

(١) Brubacher, J.S. « A History of the Problems of Education », 1947, Chapter IV, and « Modern Philosophies of Education », 1950, Chapter IX .

صار الزامياً مجانياً (١) ارتفع عدد المتعلمين الى مئات الالوف في الدول الصغرى ، والى الملايين وعشرات الملايين في الدول الكبرى . فمن أين تأتي الدولة بالمال ، وما وجوه انفاقه ؟

(١) موارد المال

ان الذي يمكن الدولة من النهوض بمهمة التعليم العام هو صلاحيتها في فرض الضرائب والرسوم على المواطنين جميعاً . فهي تُكلِّف الغني ان يساهم في تعليم اولاد الفقير ، والأعزب ان يساهم في تعليم ابناء المتأهل ، وقليل العيال ان يساهم في تعليم اولاد المُعيل ، والفئة الواحدة ان تساهم في تعليم اولاد الفئة الاخرى .

أضف الى ذلك ان السلطات المحلية في البلدان الراقية تعاون السلطات المركزية على الاضطلاع بمهمة التعليم (٢) . ومعلوم ان السلطات المحلية تتمتَّع أيضاً بصلاحية فرض الرسوم ، لتتمكن من الانفاق على التعليم وغيره من الحاجات المحلية (٣) . والمواطن المستنير الذي يغار على مصلحة

(١) في السنوات الأخيرة امتدت المجانية الى التعليم الثانوي الرسمي في بعض الاقطار العربية . راجع ما جاء بهذا الصدد – على سبيل المثال – في محاضرة عن تطور التربية في الجمهورية السورية خلال السنوات العشر الاخيرة القاها الدكتور جميل صليبا في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٤ آذار ١٩٥٥ ، ومحاضرة اخرى عن تطور التربية في الجمهورية المصرية خلال السنوات العشر الأخيرة القاها الدكتور اسماعيل قباني في هذه الجامعة ايضاً في ١٣ أيار ١٩٥٥ .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التعليم الالزامي .

(٣) ان قانون المعارف في مصر – مثلا – يقضي بان كل مجلس مديرية يدرج في ميزانيته سنوياً للتعليم الابتدائي مبلغاً يعادل ٦٦ ٪ من مجموع الرسوم الاضافية المقررة على ضرائب الاطيان ، وان كل مجلس بلدي يدرج لهذا الغرض في ميزانيته سنوياً مبلغاً يعادل ١٠ ٪ من مجموع ايراداته . وتؤدى هذه المبالغ الى مؤسسة ابنية التعليم لتتولى انفاقها على الانشاءات الجديدة في كل منطقة . راجع قانون وزارة المعارف العمومية بشأن تنظيم التعليم الابتدائي ، رقم ٢١٠ ، لسنة ١٩٥٣ ، المادة ٣٠ . راجع ايضاً هذا المصدر :
Clark, V., « Compulsory Education in Iraq », Unesco, 1951, pp. 50-52, 59, 60.

بلاده لا يتوانى في دفع ما يُفرض عليه من الرسوم والضرائب ، لعلمه ان التعليم عامل مهم في زيادة الانتاج القومي ، وان ما ينفق عليه الآن سيرد في المستقبل مُضاعفاً (١)

على ان المواطنين لا يتيسَّر لهم ان يُغذُّوا خزائن الدولة بالرسوم والضرائب الا اذا كان الوطن في بحبوحة ورخاء . ولذا كان من الضروري ان تعنى الدولة باعمار أرضه وانماء موارده وتحقيق امكانياته الاقتصادية بقدر المستطاع .

وانه لمما يدعو الى الغبطة ان الاحوال الاقتصادية في البلاد العربية تتحسَّن تحسناً مُطَّرِداً ، وان موارد النفط بنوع خاص تُغدِق على هذه البلاد خيرات عميمة . والذي يرجوه كل مواطن مخلص هو ان يُنفَق قسط وافر من هذه الموارد في سبيل التعليم وغيره من سبل الاصلاح الاجتماعي . قال الدكتور قسطنطين زريق في محاضرة القاها حديثاً في الندوة اللبنانية :

« ان العائدات البترولية اغزر مورد ينصبُّ على البلاد العربية في الوقت الحاضر . . . هذا المورد الثمين الذي يتدفَّق علينا في وقتنا العصيب لا يزال جزء كبير ـ بل ربما الجزء الأكبر ـ منه يُنفق في غير الوجوه الأساسية التي ذكرنا (اي الدفاع والانماء والاصلاح) ، وينفق في وسائل الاستهلاك وأدواته ، فلا يُبقي اثراً ايجابياً ولا يُفيد الجهاد القائم » (٢) .

(٢) وجوه انفاق المال

اما وجوه انفاق المال ، فلا حاجة بنا الى اسهاب الكلام عنها . فهي كثيرة

---

(١) توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ ، المادة ٣١ .

(٢) قسطنطين زريق ، « القضية العربية » ، ١٩٥٣ ، ص ١٠ .

ومُلِحَّة ، كما لا يخفى . فهناك في رأس القائمة الأبنية المدرسية مع الاراضي اللازمة لها . ان الدولة التي تحترم نفسها وتقدر قيمة التعليم لا تتوانى في تشييد ابنيتها المدرسية الخاصة . فالاستئجار لا يجوز الا في الاحوال الاستثنائية (١) . والابنية التي تُشيدها ينبغي ان تكون على طراز حديث ، مُستَوفيةً الشروط الصحية والفنية من غير بذخ او تبذير . ولعلنا لا نكون مغالين اذا قلنا ان عدد هذه الابنية المدرسية ونوعها في بلدٍ ما ، لمن الادلة على درجة رقيِّه وتقدُّمه .

وهناك ايضاً المعلمون وتدريبهم من الناحيتين الثقافية والمسلكية . وهذا يتطلَّب نفقات كثيرة في الاموال ، فضلاً عن الجهود والاوقات . ولما كان المعلمون هم العامل الاكبر في نجاح عملية التربية ، فلا بد من

---

(١) تهتم الحكومات العربية اليوم اهتماماً عظيماً بهذا الأمر . فالحكومة اللبنانية - مثلاً - لما رأت ان الدولة لا تملك سوى ٧٠ بناية مدرسية من اصل ١١٠٠ مدرسة رسمية ابتدائية وتكميلية وان معظم الابنية المدرسية غير صالحة من الوجهتين الصحية والتربوية ، اصدرت في مطلع عام ١٩٥٥ مرسوماً اشتراعياً يقضي بانشاء صندوق مستقل للابنية المدرسية والملاعب الرياضية التابعة لها ، وان يكون لهذا الصندوق مجلس ادارة له موارد خاصة ويتمتع بصلاحيات واسعة ولا يتقيد بالمعاملات الادارية المعتادة. (راجع المحاضرات التي القاها الدكتور نجيب صدقة ، المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان ، في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٦ و٢٧ و٢٨ كانون الثاني ١٩٥٥ ، بدعوة من دائرة التربية بالجامعة) .

وقد وفقت مصر في الآونة الاخيرة « لأنشاء مؤسسة قومية لبناء دور التعليم يقوم رأس مالها على مبالغ مقترضة من صناديق الادخار الحكومية ومن البنوك والشركات ، وتقوم المؤسسة ببناء المدارس ويدفع للجهة المقرضة ٨ ٪ من جملة ما صرف على البناء حتى يتم ، ومن هذه ٥ ٪ قسط استهلاك لرأس المال و٣ ٪ فائدة استثمار . وبهذا تصير المدرسة التي تبنى ملكاً للحكومة بعد عشرين سنة دون اي نوع من الالتزام لجهة القرض » . (محمد عبد الواحد خلاف ، « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٧٠) . وراجع ايضاً المحاضرة التي القاها الدكتور اسماعيل قباني في الجامعة الاميركية في بيروت في ١٣ ايار ١٩٥٥ وموضوعها : « تطور التربية في الجمهورية المصرية خلال السنوات العشر الاخيرة » .

رفع مستواهم العلمي . وغني عن القول ان مستوى الرقي في امة ما ، لا يمكن ان يعلو عن مستوى الرقي بين معلميها (١) .

وهنالك ايضاً النفقات اللازمة لتجهيز المدارس بالاثاث والمعدّات والمختبرات والمكتبات الى غير ذلك مما تتطلبه التربية الحديثة . يُضاف الى ذلك النفقات الجارية من مُرتّبات واثمان كتب ودفاتر وغير ذلك من اللوازم المدرسية التي تُوزّع في بعض الاحيان على التلاميذ مجاناً . والمدارس الرسمية في كثير من البلدان الناهضة تذهب الى ابعد من ذلك ، فتقدم الى التلاميذ الحليب وطعام الغداء والعناية الطبية وغير ذلك من الخدمات المجانية .

ولا بد للدولة من ان تنفق شيئاً من المال على معاهد التعليم الخاصّة ، بشكل مُنح مالية تُوزّع عليها بالنسبة الى حاجتها والى مقدرة الخزينة على الدفع . ولهذه المنح مُبرِّر معقول ، وهو ان المعهد الخاص يساهم في تربية ابناء الامة ، فيحق له ان ينال منحة من الحكومة ، شريطة ان يخضع لرقابتها كما تخضع المعاهد الرسمية .

وهنالك نبذة اخيرة لا تقلُّ اهميةً عن اخواتها ، وهي المنح المالية التي تمنحها الدولة للموهوبين اللامعين من ابنائها لكي يتابعوا دراستهم الجامعية ، حتى اذا اتموها عادوا لخدمة بلادهم (٢) . هذه المنح يجب ان تقدَّم بسخاء ومن دون تردد ، لأنها تعود على الدولة بالربح الوافر والخير العميم .

٢ – مسؤولية النظارة

هذا فيما يتعلق بالمسؤولية المالية من حيث ايجاد الاموال ووجوه انفاقها . اما المسؤولية التربوية الثانية التي ينبغي للدولة ان تتحملها فهي مسؤولية

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل تربية المعلمين .

(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصلي التعليم الالزامي ، والتربية والديمقراطية .

النظارة . وتقوم النظارة على رسم الخطط لسياسة تربوية رشيدة ، ثم العمل على تنفيذ هذه الخطط باقرب السبل وانجع الوسائل . وغير خافٍ ان من حق الدولة ، بل من واجبها ، ان تعيّن اهداف التربية عن طريق حكومتها ومجلس نوابها ، وان تطالب المدارس ـ رسمية كانت ام خاصة ـ بتحقيق هذه الاهداف . كما ان من واجب المدارس ان تتبنّى هذه الاهداف في امانة واخلاص ، مع العلم بأنها وان تقيّدت بها فانها حرة في اختيار افضل الطرق والاساليب لتحقيقها (١) .

ولا حاجة بنا الى القول ان رسم الخطط التربوية وتنفيذها يحتاجان الى اهل الخبرة والاختصاص الذين يُدركون معنى التربية الحديثة ويعرفون السبل العلمية المؤدية الى تحقيقها . ومع ان في الاقطار العربية ، على العموم ، عدداً لا يُستهان به من المتخصصين بعلم التربية ، فان هذا العدد قليل جداً بالنسبة الى حاجتها . وانك ما تزال ترى في بعض وزارات المعارف وظائف فنية يشغلها غير الفنيين . ولعل من اسباب ذلك ان بعض المسؤولين لا يشعرون بعد بان الحاجة الى الاختصاص في حقل التربية لا تقل عنها في الحقول الاخرى ، وانه اذا جاز ان يتسلم الهُواة مقدّرات النشء في العصور السالفة ، فانه لا يجوز في عصرنا هذا على الاطلاق (٢) .

ولعل من الخير ان نُنوِّه بهذه الحاجة التربوية الملحّة كما وصفتها دراسة علمية حديثة : « تفتقر وزارات التعليم واداراته في العالم العربي الى الفنيين الذين أُعدُّوا اعداداً مهنياً . فالذين بيدهم مقاليد الامور في

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل مناهج التعليم .

(٢) راجع ما جاء بهذا المعنى في: قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة ٦ : الجزء ٢ ، ص ٢١٠ ، حزيران ١٩٥٣ .

وضع السياسات العامة الآن هم في اغلب الاحايين ممن قطعوا مرحلة من التعليم ـ العالي عادةً ـ والذين لا يُلمُّون الا قليلاً بفلسفة التربية ، وسيكولوجيا التربية ، وطرق التدريس الحديثة الفنية ، ووضع المناهج ، وغير هذه من مسائل الادارة والنظام . ويلوح لنا ان هذا في مقدمة ما تفتقر اليه وزارات المعارف وادارات التعليم في هذه البلدان . فبعضها لا يوجد فيها فنيون اطلاقاً ، والبعض الآخر في شديد الحاجة الى المزيد »(١) .

واليك ما قاله حديثاً بهذا الصدد الدكتور نجيب صدقة ، المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان : « تشكو وزارة التربية من قلة الموظفين المختصين ، بالرغم من انها تضمُّ نخبة ممتازة من الشباب اللبناني المثقف الواعي واجباته المسلكية والوطنية وعياً تاماً والقائم بها خير قيام . ولكن الضرورات ـ الضرورات السياسية والطائفية ـ قضت بأن تلتحق بها فئة غير جديرة بالبقاء فيها . فلماذا لا يُنقلون منها ، ولا يحلُّ محلَّهم موظفون جدد يجري انتقاؤهم بالنظر لكفايتهم الشخصية قبل اي اعتبار آخر ؟ ان الوزارة تحتاج الى خبراء في التربية ، ومن واجبها ان تبحث عنهم وان تجدهم . . . »(٢) .

وان لمسؤولية النظارة نواحي عديدة نقتصر منها على الثلاث التالية :

(١) المحافظة على حقوق الولد

من أهم مسؤوليات النظارة المحافظة على حقوق الولد ، وحمايته من كل

---

(١) رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربيـة في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧٠٤ ، و ٧٠٥ .

(٢) من محاضرة القاها الدكتور صدقة في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٩ تشرين الثاني ١٩٥٤ ، بدعوة من دائرة علم الادارة العامة بالجامعة .

حيف ، وان كان مصدره الابوين . والدولة تُسوِّغ لنفسها هـذا الحق ، على اعتبار ان الولد هو ابنها كما هو ابن أبويه .

وللحفاظ على حقوق الولد تسنُّ الدولة الراقية من أجله القوانين وتُعاقب المخالفين أشدَّ العقاب . فهي ـ مثلاً ـ تحظر على الوالدين تشغيل اولادهم ما داموا في سن الدراسة ، وفي الوقت نفسه تجعل الدوام المدرسي الزاميّاً (١) . فاذا تخلَّف الوالدون عن ارسال اولادهم الى المدرسة من غير عذر شرعي ، فانها لا تَتَوانى في مُلاحَقَتهم وانزال العقاب بهم ، وقد تُضطرُّ في الاحوال الشاذَّة الى حرمانهم من حق رعاية اولادهم (٢) .

وتُعنى الدولة عناية خاصة بصحة الولد ، فتفرض بعض القوانين الصحية على معاهد التعليم . فاذا هي أخلَّت بهذه القوانين فان الدولة تُناقشها الحساب . مثال ذلك ، ان الدولة ترى لزاماً عليها ان تتأكَّد أن الهيئات المسؤولة تراعي القواعد الصحية فيما يتعلق بالأبنية المدرسية والساحات والملاعب ، وبيوت الخلاء ، والمغتَسلات ، ومياه الشرب وكيفية تناوله ، وغرف التدريس وحجمها بالنسبة الى عدد التلاميذ الذين يُحشرون فيها ، الى غير ذلك من الامور الجوهرية التي تتوقف عليها صحة الناشئين وسلامتهم .

وكذلك فان الدولة تُحاول ان تُراقب جميع المدارس من حيث مراعاتها لأصول التربية الحديثة ، اذ لا يجوز لأية مدرسة ان تَتَّبع أُصولا تربوية هي أقرب الى القرون الوسطى منها الى القرن العشرين . وخير للولد ان يظلَّ محروماً من نعمة العلم من أن يكون في مدرسة تُضيع عليه

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التعليم الالزامي .

(٢) Brubacher, J. S., « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 151 — 157.

أوقاته الثمينة وتُسبِّب له اضراراً جسيمة في جسمه وعقله وروحه . ولسنا نقصد من هذه الرقابة ان تُحجز حرية المدرسة فيما يختص بطرق التعليم وأساليبه ، وانما نقصد منها ان تكون هذه الطرق والأساليب ضمن اصول الفن ، فلا تتعارض مع اصول التربية الحديثة في شيء . قال احد رجال التربية بهذا المعنى : « ان التعليم خدمة اجتماعية ، وليس عملاً خاصّاً . . . لذلك يجب ان يكون للدولة رأي في توجيهه وتنظيمه . . . ولا يجوز ان يُفسَّر مبدأ حرية التعليم على غير وجهه الصحيح . فالمدارس الخاصة ـ او المدارس الحرة ـ ليست حرة في تطبيق منهاج فاسد ، او اتِّباع أساليب تربوية بالية من شأنها تعقيم العقول لا تفتيحها وتهذيبها ، او التعاقد مع اساتذة جهلة . . . ان لحرية التعليم حدوداً تفرضها مصلحة البلاد العليا وواجب السهر على ابنائها » (١) .

وغني عن البيان ان مفتش المعارف يجب ان يكون من المتخصِّصين بالتربية . اذ كيف يمكنه ان يراقب التعليم ويسهر على مراعاة اصول التربية الحديثة وهو يجهل معنى هذه الاصول . واذا اتفق ان يكون بين معلميه من هو أدرى منه بهذه الاصول ـ كما هي الحال في بعض الاحيان ـ فذلك من نَكَد الدنيا حقّاً (٢) .

ومما يزيدنا حاجة الى التفتيش الفني التوجيهي افتقار المدارس في جميع الاقطار العربية الى العدد الكافي من المعلمين ذوي الكفاية المسلكية . واليك

---

(١) من محاضرة ألقاها الدكتور نجيب صدقة في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٩ تشرين الثاني ١٩٥٤ .

(٢) وقد ذكر رودريك ماثيوز ومتى عقراوي في كتابهما « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ص ٧٢٦ ، ان التفتيش المدرسي قلما يتجه الى تحسين معلومات المعلم ، كما ان نظار المدارس في الغالب لا يفوقون زملاءهم المعلمين علماً ومقدرة .

ـ على سبيل المثال ـ ما قاله الدكتور جميل صليبا حديثاً بهذا الصدد فيما يتعلق بمعلمي الجمهورية السورية : « ان في المدارس الثانوية اليوم ١٦٥٨ مدرّساً ليس فيهم من حاملي الدكتوراه والليسانس وأهلية التعليم الثانوي الا ٦٤٠ مدرّساً ومدرّسة . وان في المدارس الابتدائية ٦٨٤١ معلماً ليس فيهم من خريجي دور المعلمين الا ١٦٨٨ معلماً ومعلمة . فنسبة حاملي الشهادات العالية من المدرسين لا تزيد على ٣٨٫٦ ٪ ، كما ان نسبة حاملي شهادة اهلية التعليم الابتدائي من المعلمين لا تزيد على ٢٤٫٦ ٪ . وهذه النسبة وحدها كافية للدلالة على ان جهاز التعليم في سورية لم يبلغ بعد غايته » (١) .

(٢) العمل على توثيق الروابط القومية

كذلك يترتّب على الدولة ان تُوحِّد صفوف الامة وتصهر ابناءها في بوتقة قومية موحدة ، وثقافة موحدة . فاذا تبيَّن لها ان بعض هيئات التعليم تعمل على تفرقة الصفوف وإثارة الضغائن الحزبية والنعرات الطائفية ، فان لها الحق ان توقف هذه الهيئات عند حدها ، على اعتبار ان اعمال التفرقة تزعزع كيان الدولة من أساسه . وقد مقت احد المربين المعاصرين ما تقوم به بعض المدارس في بلاد الغرب من تفرقة في صفوف الامة قائلاً : « قد تتساهل الدولة الديمقراطية في بعض المخالفات التربوية الطفيفة ، ولكن هنالك حدوداً معيَّنة يجب ان يقف عندها هذا التساهل » (٢) .

من هنا كان لا بد للدولة من مراقبة المدارس ـ الخاصة والرسمية منها

---

(١) من محاضرة القاها الدكتور جميل صليبا في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٤ آذار ١٩٥٥ وموضوعها : « تطور التربية في الجمهورية السورية خلال السنوات العشر الاخيرة » .

(٢) Brubacher, J.S., « Modern Philosophies of Education », 1950, pp. 142, 156. See also Jacks, M.L., «Modern Trends in Education», 1952, pp. 176-179.

على السواء ـ للتثبت في أن تعليمها لا يتنافى في روحه وجوهره مع الاهداف القومية ، وان الموادّ القومية من لغة وتاريخ وجغرافية وتربية وطنية تنال ما تستحقّه من العناية والاهتمام ، وان مدرّسي هذه الموادّ والكتب التي تُستعمل لتدريسها مما يعمل على هدم الحواجز الحزبية والطائفية وبناء قوميّة موحّدة وثقافة موحّدة (١) . والثقافة الموحدة ـ كما يقول الاستاذ ساطع الحصري ـ لا تعني عينيّة التفكير في كل شيء ، وانما تعني الوحدة في لون التفكير العام والتناسق في الاتجاه السائد فيه ... وهي تشبه الوحدة التي تتجلى في الأغاني والالحان (٢) .

ولا ريب ان مراقبة المدارس مراقبة شديدة حازمة من حق الدولة ، بل من واجبها . فمن دون هذه الرقابة كيف يمكن الدولة ان تعرف ان اللغة القومية تحتل المركز اللائق بها ، بحيث لا تطغى عليها اللغات الاجنبية ؟ وكيف تضمن ان تاريخ البلاد يُعلَّم من غير تشويه او تسميم ؟ وكيف تتيقّن ان ابناءها يُعرَّفون بجغرافية بلادهم بحيث يخرجون من المدرسة وهم اعلم بشؤونها واشد تعلقاً بها منهم بأي بلاد اخرى ؟ وكيف تتثبت في ان مادة التربية الوطنية تُدرّس على شكل يتفق مع سيادة البلاد وكرامتها ، ويعمل على التقريب بين مختلف الطوائف والاحزاب والاجناس والاعراق ؟ وكيف تطمئن الدولة ـ فوق هذا وذاك ـ ان

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد فيما يتعلق بالمدارس الاجنبية في : « رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧٣٣ . وراجع ايضاً ما جاء بهذا المعنى في المحاضرة التي القاها الدكتور جميل صليبا في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٤ آذار ١٩٥٥ وموضوعها « تطور التربية في الجمهورية السورية خلال السنوات العشر الاخيرة » .

(٢) ساطع الحصري ، « تقارير عن حالة المعارف في سورية واقتراحات لاصلاحها » ، ١٩٤٤ ، ص ٢٩٩ .

هذه المواد القومية الخطيرة يقوم بتدريسها معلمون من ذوي الدراية والكفاية، ولا سيما من النواحي القومية والعلمية والمسلكية ؟ (١)

(٣) انشاء نظم تربوية على اساس الحاجات القومية

ولعل المسؤولية التربوية الكبرى التي تقع على كاهل الدولة هي انشاء نُظُم تربوية حديثة . ولسنا نعني بانشاء النظم الحديثة ان تؤخذ النظم التي بين ايدينا وتُعدَّل وتنقَّح هنا وهناك ، وانما نعني بذلك ان تنبثق من ارض الوطن نُظُم جديدة ، تقوم على اساس حاجات قومية ، وترمي الى تحقيق اهداف قومية ، وتمثل فلسفة تربوية قومية .

ان النظام التربوي يجب ان يتكيَّف بتكيُّف الزمان والمكان ، والا فقد حيويته وفاعليته . والناظر الى تاريخ التربية يرى جلياً ان الامم الحية تهبُّ الى تكييف نظمها التربوية كلما اصابتها هزَّة عنيفة ، سواء اكانت عسكرية ام سياسية ام اقتصادية ام اجتماعية . وذلك تَمَشِّياً على ناموس التَّحدِّي والردّ الذي نادى به المؤرخ المشهور توينبي Toynbee (٢) .

ولا ريب ان البلاد العربية ، على اثر الهزَّات العنيفة المُتواصلة التي أصابتها منذ أوائل هذا القرن ، وفي غمرة الأزمات الحادَّة التي تجتازها في هذه الفترة الحاسمة من تاريخها ، تَتحفَّز اليوم لانشاء نُظُم تربوية حديثة تتلاءَم مع حاجاتها المُلحَّة الحاضرة (٣) . وها هي ذي اصوات المربين العرب ترتفع من كل حدبٍ وصوب ، مطالبةً في شدَّة وإلحاح بانشاء هذه النظم ، تلبيةً لحاجات المجتمع العربي الاصيلة . واليك نموذجاً من هذه

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل القومية والعالمية في التربية .
(٢) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل معنى التربية .
(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل مناهج التعليم .

الاصوات التي ارتفعت في السنوات الاخيرة :

قال الاستاذ احمد سامح الخالدي ، وهو من اركان النهضة التربوية في العالم العربي : « نحن من القائلين بان نظام التعليم لأية أمة يجب ان ينشأ في البلاد على جذور أهلية ، ومن ثمَّ يتطوَّر تطوُّراً تدريجياً من ذلك الاساس تبعاً لمطالب العصر واهداف الامة وفلسفتها . ونحن لا نعتقد ان اقتباس الانظمة التعليمية العربية اقتباساً ببغائياً دون تعديل او تبديل يأتي بالفائدة المطلوبة ... وكما ان تفاح الزبداني اذا نُقل الى الساحل لا يُعدُّ تفاحاً زبدانياً ، والبرتقال اليافي اذا نُقل الى تربة اخرى تزول خصائصه الاصلية ، هكذا الانظمة التعليمية والاجتماعية والقضائية » (١) .

وقال الدكتور قسطنطين زريق بالمعنى نفسه : « ان النُّظم التربوية التي أُنشِئَت في البلاد العربية لم ترتكز على دراسة شاملة منظَّمة لحاجات المجتمع العربي ... وانما نُقلت نقلاً عن بعض النظم الغربية ـ الفرنسية والبريطانية ـ مع بعض تعديلات في البرامج والأساليب والوسائل لتتَّفق مع مُقتضَيات المحيط ... اني لست من الذين يُنكرون الاقتباس من الغرب ... وانما يجب ان يكون اقتباسنا صادراً بالدرجة الاولى عن حاجاتنا الأصيلة ومُلبيِّاً لها ... » (٢) .

وقال الدكتور جميل صليبا حديثاً : « اننا اقتبسنا نُظُمنا التربوية الحاضرة عن الانظمة الغربية دون ان نلائم بينها وبين حاجاتنا وغرائزنا . . ومشكلات التعليم في بلادنا ترجع ، في نظرنا ، الى سبب أساسي واحد :

---

(١) احمد سامح الخالدي وآخرون ، « العرب والحضارة الحديثة » ، ١٩٥١ ، ص ٧٧ .

(٢) قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث ، السنة : ٦ ، الجزء ٢ ، ص ١٩٩ ، حزيران ١٩٥٣ .

اعني عدم الملاءمة بين نظامنا التربوي الحاضر وشروط المجتمع المتجدد الذي نعيش فيه . ولو كانت لنا فلسفة تربوية مُستَمَدَّة من غرائزنا القومية وبيئتنا الطبيعية وحياتنا الاقتصادية وعقائدنا وآمالنا ، لما اضطربنا هذا الاضطراب في اعداد الجيل الجديد . ولكننا نقتبس النُّظُم الادارية والسياسية والتربوية عن الغرب ، وان كانت غير موافقة لواقعنا التاريخي والاجتماعي ، ونتمسك بأهداب النظم التي انتقلت الينا من الماضي ، وان كانت غير موافقة لحياتنا الحديثة المعقَّدة . وعندي ان السبيل الوحيد للاصلاح ان نقوم بدراسة غرائزنا القومية وخصائصنا الطبيعية وواقعنا الاجتماعي وقِيَمنا الاخلاقية دراسة تشمل جميع نواحي النشاط الانساني ، وان نستمد من هذه الدراسة فلسفة تربوية متجددة نستند اليها في وضع النظم والمناهج » (١) .

رابعاً : المدارس الخاصة ومحلها من نظم التعليم القومية

ولا بد لنا قبل الفراغ من هذا البحث ان نُلقي نظرة على المدارس الخاصة ، او المدارس الحرة ، لنرى ما محلها من نظم التعليم القومية ، وما علاقتها بسياسة التعليم في البلاد .

يظن البعض ان المدارس الخاصة لا محلَّ لها في بلد يتمتَّع بالسيادة والاستقلال ، فلا بد من اغلاقها عاجلاً او آجلاً والاستعاضة عنها بالمدارس الرسمية . ويظن آخرون ان التعليم من شأن الهيئات الخاصة ، وان مدارسها هي الأصل والعمدة ، فيجب ان تُترك وشأنها ، وان يطلق لها العنان ، تتصرَّف كما تشاء بلا قيد ولا شرط . ويحلُّ بين هذين الطرفين فريق

---

(١) من محاضرة القاها الدكتور جميل صليبا في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٤ آذار ١٩٥٥ وموضوعها : « تطور التربية في الجمهورية السورية خلال السنوات العشر الاخيرة » .

ثالث يعتقد ان المدارس الخاصة بحدّ ذاتها لا تتعارض مع الأماني الوطنية ونُظُم التعليم القومية ، وان لها خدمات جليلة أدّتها في الماضي وتستطيع ان تؤديها في المستقبل . غير ان هذه المدارس لا يمكن الاستفادة منها على خير وجه ، الا أُخضعت للرقابة الدقيقة الحازمة ، كما تخضع لها المدارس الرسمية (١) . قال الدكتور طه حسين بصدد المدارس الخاصة الاجنبية : « لست ادعو الى اغلاق المدارس والمعاهد الاجنبية ، بل انا بعيد عن ذلك كل البعد . . . ولكن الشيء الذي ادعو اليه ، وألحّ فيه ، وأرى ان الواجب الوطني يفرضه على الحكومة والبرلمان فرضاً ، وأرى ان التقصير فيه تقصير في ذات الوطن ، وتفريط في حماية الاستقلال ، هو ان تُراقَب هذه المدارس مراقبة دقيقة » (٢) .

ولعلّ النظرية الأخيرة أفضل النظريات وأكثرها اعتدالاً واتزاناً ، على اعتبار انها تهدف الى التوفيق بين حرية الفرد من جهة والمصلحة القومية من جهة اخرى . والنظام الديمقراطي بطبيعته حريص على المبدأين معاً . فهو يحافظ على حرية الافراد وحرية الهيئات التعليمية الخاصة في امر تعليم النشء ، كما يحافظ على الاهداف القومية لكي لا يُعرِّضها الافراد والهيئات لأي خطر . وبقول آخر ، ان للمدارس الخاصة محلاً مهماً في نظم التعليم القومية ، بشرط ان لا يُساء استعمالها فتضرّ بالمصلحة العامة . قال احد رجال التربية المسؤولين بهذا الصدد :

« ان حرية التعليم لا تعني ان المؤسسات التعليمية حرة ، بقدر ما تعني ان كل مواطن حرّ في ان يختار لأولاده الاتجاه التربوي الذي يريده ،

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد فيما يتعلق بالمدارس الاجنبية في: رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧٣٢ – ٧٣٨ .

(٢) طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء الأول ، ١٩٣٨ ، ص ٧٨ و ٧٩ .

وان يرسلهم الى المدرسة التي يقع اختياره عليهـا . وهذه الحرية هي من الحريات الشخصية الاساسية ، ولا يجوز لأي سلطة ان تخرقها : لا يجوز لها ان تُلزم الفرد باعتناق عقيدة رسمية ، ولا ان تلزمه بالالتحاق بالمدرسة التي تختارها له . للسلطة ان تنشىء مدارسها الرسمية وان توجّهها وتنظمهـا كيفما تشاء ، فاذا رأى مواطن ان يلتحق باحدى هذه المدارس فله ان يخضع لأنظمتها . امـا اذا فضّـل ان يلتحق بمدرسة خاصة ، فيجب ان يُعترف له بهذا الحق » (١) .

فقد يفضّـل بعض الوالدين المدارس الخاصة على سواها لاعتبارات شخصية مشروعة . والدولة الديمقراطية لا تمانعهم في ذلك ، بشرط ان لا تتعارض تلك الاعتبارات مع مصلحة التلاميذ من الناحية الواحدة ، ومع الاهداف القومية من الناحية الاخرى (٢) .

---

(١) من محاضرة القاها الدكتور نجيب صدقة ، المدير العام لوزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان ، في الجامعة الاميركية في بيروت في ٢٧ كانون الثـاني ١٩٥٥ ، بـدعوة من دائرة التربية في هذه الجامعة .

(٢) ان قانون التعليم الالزامي في مصر ـ مثلا ـ ينص على انـه يجوز لوالد الطفل او المتولي امره ان يقوم بتعليمه في معهد حكومي او حر او في منزله ، بشرط ان تكون دراستـه معادلة على الاقل للدراسة بالمدارس الابتدائية. راجع قانون وزارة المعارف العمومية رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي . وراجع ايضاً ما قاله الدكتور اسماعيل قباني بشأن التعليم الحر في المحاضرة التي القاها في الجامعة الاميركية في بيروت في ١٣ ايار ١٩٥٥ ، وموضوعهـا : « تطور التربية في الجمهورية المصرية خـلال السنوات العشر الاخـيرة » .

وكذلك في المحاضرة التي القاها الدكتور جميل صليبا في هذه الجامعة في ٢٤ آذار ١٩٥٥ بموضوع : « تطور التربية في الجمهورية السورية خلال السنوات العشر الاخيرة » وردت النبذة الآتية : « اما دستور ١٩٥٠ فلم يشر الى حرية التعليم اشارة واضحة ، بل اكتفى باعتبارها نتيجة طبيعية للحريات الاساسية. ومما جاء فيه ان المدارس الخاصة ملزمة بتطبيق البرامج التي تقررها الدولة ، وان القانون يعين المواد التي تلزم المدارس الثانوية الخـاصة بتدريسها وفق برامج الدولة. ولم يخفف المرسوم التشريعي (رقم ١٧٥ بتاريخ ١٧ آذار

وقد يكون لاحدى المدارس الخاصة طابع ديني خاص يحبُّ ان يستفيد منه بعض الوالدين . ولهم الحق في التمتع بحريتهم الشخصية ، وليس في روح الدين الصحيح ما يتنافى مع الروح القومية . غير ان التربية الدينية قد تنقلب في بعض المدارس الى تربية طائفية تثير النعرات والانقسامات . وهذا لا يجوز على الاطلاق ، فمن واجب الدولة ان تمنعه منعاً باتاً ، حرصاً على كيان الامة ووحدة صفوفها .

وقد يكون التلاميذ في المدارس الخاصة اكثر تقارباً وانسجاماً من حيث مشاربهم وعاداتهم وطرق معيشتهم ، فيفضل بعض الوالدين هذا التقارب والانسجام . ولهم ملء الخيار في ذلك . غير ان هناك خطراً عظيماً يجدر بالمسؤولين تلافيه جهد المستطاع . وهو ان بعض هذه المدارس قد تنفرد باحدى الفئات والطبقات دون غيرها ، فتكون بذلك قد عملت على تباعد هذه الفئات والطبقات بعضها عن بعض ، بدلاً من ان تعمل على تقاربها وتوحيد صفوفها (١) . ولما كان من اهم واجبات المدرسة ان تؤلف بين عناصر الامة المتفرقة وتصهرها في بوتقة قومية واحدة (٢) ، كان لزاماً على اولي الامر ان يتلافوا هذا الخطر ويحولوا دون نفاقه .

وقد تكون المدرسة الخاصة التي يرغب فيها الوالدون تقدُّمية تسودها

١٩٥٢) المتضمن نظام المدارس الخاصة من هذه القيود شيئاً ، بل امعن في فرض قيود جديدة . وقصارى القول ، ان نظام التعليم في سورية يقيد حرية التعليم ، ويعتبر هذه الحرية حقاً وضعياً خاضعاً كغيره من الحقوق لشروط مختلفة . فكما انه لا يجوز ان يحرم المواطنون ممارسة حق التعليم ، كذلك لا يجوز لهم ان يمارسوا هذا الحق دون التقيد ببعض الشروط » .

(١) Brubacher, J.S., Modern Philosophies of Education », 1950, p.156.

(٢) راجع ما جاء بهذا المعنى في فصل المدرسة .

الآراء التربوية الحديثة وتتعدد فيها وجهات النظر في مختلف الاساليب والمناهج . ولا ريب ان مدرسة من هذا النوع تستحق التنشيط ، فكثير من الاصلاحات التربوية انما تنشأ في جوّ مثل هذا الجوّ (١) . غير ان هنالك خطراً يحسُن تلافيه ، وهو ان بعض هذه المدارس قد تتطرف في نظرياتها التربوية وتتمادى في تجاربها الى اقصى حدّ ، فينشأ عن ذلك ما يعود على التلميذ بالمضرَّة والخسران . وهذا ما يجب التنبُّه له ، اذ لا يجوز ان تُجرى التجارب على النفوس البشرية ، دون ان تؤخذ بعين الاعتبار قيمة الشخصية الانسانية وقدسيَّتها .

وصفوة القول ، ان التعليم الخاص لا يتنافى بحد ذاته مع الاهداف القومية ، وان له محلاً في الدول الديمقراطية ، شريطة ان يخضع لرقابة الدولة كما يخضع لها التعليم الرسمي . وفي واقع الامر ، ان بالامكان دمج هذين النوعين من التعليم في نظام التعليم القومي ، بحيث يكون احدهما مكمِّلاً للآخر .

اضف الى ذلك ان للتعليم الخاص فوائد كثيرة يمكن اجتناؤها ، مع تجنب ما فيه من محاذير . ولعل اهم هذه الفوائد انه يتحمل جزءاً لا يُستهان به من اعباء التعليم ، وانه يزيد الاوساط الشعبية اهتماماً بامر التربية ورغبةً في اصلاحها . ومن اجل هاتين الفائدتين الاساسيَّتين يذهب بعض قادة الفكر الى وجوب تشجيع الاوساط الشعبية على تأسيس المدارس الخاصة . واليك ما قاله احدهم بهذا الصدد : « ان في ذلك

---

(١) ان في بعض الاقطار العربية نزعة الى تشجيع المدارس التجريبية شرط ان لا تؤثر اساليبها على وحدة التعليم وغايته . راجع ما جاء بهذا الصدد في هذا المصدر : محمد عبد الواحد خلاف ، « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ١٤ و ١٥ .

فائدة مزدوجة . فمن ناحيـة ، تخفيف عن كاهل الحكومة المركزية الذي اخذ ينوء بتبعات التعليم الماليـة . ومن ناحيـة ثانية ، اثارة لاهتمام افراد الشعب وجماعاته بشؤون التعليم في مناطقهم ، بحيث تصبح المدرسة لا جزءاً من جهاز الحكومة ، بـل خلية من خلايا المجتمع تتفاعل مـع الخلايا الاخرى تفاعلاً حياً لنمو المجتمع وتقدمه » (١) .

ولا بد لنا من الاشارة في ختام هذا الفصل الى ان مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية ، المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ ، قد اعار المدارس الخاصة جانباً من اهتمامه . واليك ما جاء في مادته الثامنة والعشرين : « يرى المؤتمر ان يكون للمدارس الحرة ـ وخاصة المملوكة من الهيئات والجمعيات ـ دور هام في نظم التعليم بالنظر الى ضيق نطاق المدارس الحكومية ، وذلك بشرط اتخاذ الضمانات اللازمة لوجود مستوى عـالٍ للتعليم في هذه المدارس وضمـان خضوع هذا التعليم لاشراف السلطات التعليمية الرسمية ومطابقة مناهجه لأساليب التعليم القومية . ومما يجب ان يؤخذ بعين الاعتبـار في هذا الشأن ميل احسن المدارس الحرة الى اجراء التجارب . على انه من المرغوب فيه الاّ تتقاضى المدارس الحرة مصروفات مدرسية باهظة ، وان تعطي الحكومات المدارس الحرة القومية مساعدات تمكنها من توفير الاماكن لابنـاء ذوي الدخل الضئيل » .

---

(١) قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، مجلة الابحاث السنة ٦ : الجزء ٢ ، ص ٢٠٢ ، حزيران ١٩٥٣ . راجع ايضاً ما جاء بهذا المعنى في : رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧٠٧ .

٢٦ ـ القومية والعالمية في التربية

محتويات الفصل

اولا : القومية وانواعها

ثانياً : مقوّمات القومية

١ ـ العامل اللغوي

٢ ـ العامل التاريخي

٣ ـ العامل الاجتماعي

٤ ـ عوامل اخرى

ثالثاً : القومية والتربية

١ ـ اللغة القومية

٢ ـ التاريخ

٣ ـ الجغرافية

٤ ـ التربية الوطنية

رابعاً : العالمية وانواعها

خامساً: التربية القومية والتربية العالمية

الفصل الخامس والعشرون

القومية والعالمية في التربية

انا نعمل من اجل الانسانية حين نعمل لوطننا على المبدأ القويم . وطننا هو نقطة الارتكاز في الرافعة التي يجب ان نستعملها للخير العام . واذا تركنا نقطة الارتكاز فانا نجازف في جعل انفسنا غير صالحين ، لا للانسانية فحسب بل لوطننا نفسه . (١)

مازيني

اولاً : القومية وانواعها

الوطنية عاطفة قديمة نشأت في صدر الانسان منذ كان له منزل يُقيم فيه ومرعى يُسرِّح فيه مواشيه ، وأرض يزرعها فتغلّ له أضعاف ما يزرع . وقد اشتهر العرب بحب الوطن ، وقدّسوا هذه العاطفة النبيلة . ومن اقوالهم المأثورة : حب الوطن من الدين ، وحب الوطن من الايمان .

(١) مقتبسة من كتاب اديب نصور ، « وطنيون واوطان » ، ١٩٥٢ ، ص ٨٣.

وطبيعي ان تكون الوطنية في أول عهدها محلّية محدودة . فوطن الانسان البدائي غير وطن المتحضّر ، ووطن المتحضر في الازمنة السالفة غير وطنه في يومنا هذا . ومفهوم لفظتي الوطن والوطنية يتغيّر بتغيّر الازمان . فالمواطن اليوناني كان يُنشّأ في العصور القديمة على حب مدينة اثينا او اسبارطة ، لا بلاد اليونان جمعاء . والمواطن الروماني كان يتغذّى بروح الولاء للمدينة القائمة على السبعة التلال ، لا للامبراطورية الرومانية . وكذلك كان ولاء العرب في العصور الوسطى يوم كانوا اصحاب امبراطورية لا تقل عظمةً عن الامبراطورية الرومانية في أوج مجدها .

وكان طبيعياً في العصور السالفة ان يستأثر بعاطفة الوطنية طبقات الخاصة المحظوظة ، دون طبقات العامة المنكودة . فالوطن كان وقفاً على المحظوظين ينعمون به ويتمتّعون بخيراته على حساب المنكودين . فكيف لا تستأثر الخاصّة بعاطفة الوطنية ؟ وكيف لا تنفرد مدارسهم بغرس هذه العاطفة في نفوس النشء ؟

على ان هذه الوطنية المحلّية التي استأثرت بها فئة صغيرة من الناس ما لبثت ان خرجت عن إقليميّتها وضمّت عامّة الناس . وذلك على أثر الحركات التحرُّرية التي أخذت تجتاح اوربا وسائر انحاء العالم منذ أواخر القرن الثامن عشر ، وفي طليعتها الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ . وكأن هذه الثورة وما تبعها من ثورات ايقظت سواد الناس من سُباتهم الطويل ، فقاموا يطالبون بحقوقهم المهضومة ، سياسيةً كانت ام اقتصاديةً ام تربوية .

من هنا يبدأ تاريخ القومية في العالم ، كما يبدأ تاريخ الديمقراطية الحديثة . وواقع الامر ان القومية والديمقراطية تلتقيان على صعيد واحد في

امور كثيرة ، وبخاصة فيما يتعلق باغراضهما التربوية (١) . فكلتاهما تستهدفان رفع قيمة الشخصية الانسانية ، وتنوير جماهير الشعب وتحريرها .

وما لبثت موجة القومية ان اجتاحت العالم العربي ، فبدَت طلائعها في اواخر القرن التاسع عشر . ثم اشتدَّت في اوائل القرن العشرين ، على اثر الانقلاب العثماني وظهور تركيا الفتاة وسياسة التتريك العنيفة ، حتى اذا نشبت الحرب العالمية الاولى اتخذت هذه القومية شكل الثورة على الحكم العثماني ، وانتهت الثورة بجلاء الاتراك واحتلال جيوش الحلفاء .

وتوالت الاحداث الخطيرة على العالم العربي منذ ذلك الحين ، وتتابعت النَّكبات ، وتكسَّرت النصال على النصال . والقومية العربية ما تزال الى يومنا هذا في صراع مستمرّ ، تُجاهد في سبيل الحفاظ على كيان المجتمع العربي . فتارةً تُناهض الاستعمار الاجنبي ، وتارةً تُحارب الاغتصاب الصهيوني ، وتارةً تُكافح امراض البلاد الداخلية . والذي يهمُّ التربية من هذا الامر بنوع خاص هو ان تبعث في نفوس الناشئين روح القومية البنَّاءة المنتجة ، لتكون لهم اكبر عون على اتِّقاء الاخطار التي تُجابه اوطانهم من الخارج ومن الداخل .

وقبل مغادرة هذا القسم من الفصل نودُّ ان نلفت الانظار الى ان القومية ، كما نعرفها اليوم ، على نوعين : قومية سلبيَّة وقومية ايجابيَّة . فالسلبية يسودها روح التطرُّف ، فتحمل صاحبها على تحقير سائر الاوطان والحطِّ من كرامتها والوقوف منها موقف العداء من غير سبب . اما القومية الايجابية فيتغلب فيها روح الاعتدال ، فينظر صاحبها الى سائر الاوطان بعين التساهل ، ولا يمنعه حبه لوطنه من الاعتراف بما قد يكون

---

(١) Brubacher, J.S., « Modern Philosophies of Education », 1950, p. 162.

فيه من عيوب ونقائص ، وما قد يكون في الاوطان الاخرى من أمجاد ومفاخر .

ونحن ، اذ نتحدّث عن القومية في هذا الفصل ، نقصد منها القومية الايجابية التي تؤمن بالاعتدال والتساهل ، ولا تقاوم الا من مسّ كرامتها وانتهك حُرمتها وعرّض سلامتها للخطر .

ثانياً : مقومات القوميـــة

قلنا ان القومية لا تنحصر في وطن إقليمي مُجزّأ تستأثر به قلة من سكانه ، بل تضمّ وطناً موحّداً مترامي الاطراف ، يشترك في حبه والولاء له جميع المواطنين على السواء . ولكن ما الذي يجمع شمل المواطنين ويشدّ بعضهم الى بعض ، فيجعل منهم قوماً متراصّين يسيرون صفاً واحداً ، ويعملون يداً واحدةً ، ويتوجهون الى وجهةٍ واحدة ؟

ان ثمة عوامل توحيديّة عديدة تدعى مقوّمات القومية او مقوّمات الامة (١) . وقصدنا الآن ان نتناول الكلام عن اهم هذه المقوّمات التي لا يُستغنى عنها في بناء القوميات العصرية . على اننا قبل البدء بالكلام عنها نرى من المفيد ان نشير الى عامل يتوهم بعض الناس انه من مقومات القومية الرئيسية ، نعني العامل الجنسي او العنصري . يقول هؤلاء ان هذا العامل من مقومات القومية ، بمعنى ان جميع ابناء الوطن ـ او كثرتهم ـ يجب ان ينتموا الى عنصر جنسي واحد ، وان المواطن لا يمكن ان يكون عربياً ولا ان يندمج في قومية عربية ما لم يتحقق انه

---

(١) نقولا زيادة ، « العروبة في ميزان القوميـة » ، ١٩٥٠ ، ص ٥٦ – ٦٧ . في هذه الصفحات عقد المؤلف فصلا نفيساً تحت عنوان « مقومات الامة » .

ليس في عروقه نقطة واحدة من دم غير عربي . وهذه ايضاً نظرية خاطئة فيما نرى . فاذا فحصنا امم الارض واحدةً واحدة ، وجدنا ابناء كل منها خليطاً من عناصر جنسية متعددة (١) . لنأخذ الامة الانكليزية ـ مثلاً ـ وهي من اعرق الامم الاوربية قومية . هذه الامة خليط من جنسيات كثيرة تسرَّبت في اوقات ومناسبات مختلفة الى الجزر البريطانية ، على الرغم من انعزالها الجغرافي . فهنالك الدم الفينيقي والروماني ، والدم السكسوني والاسكندنافي ، والدم الفرنسي النورماندي ، الى غير ذلك من العروق الجنسية التي انضمت الى العرق الانكليزي الاصلي ، وتألفت منها جميعاً الامة الانكليزية . وليس في ذلك ما يَضير القومية الانكليزية ، لان العوامل التي اوجدتها اشد اثراً وابعد مدًى من عامل العنصر الجنسي .

قال الدكتور اسحق موسى الحسيني في معرض كلامه عن العروبة : « ان نظرية الجنس اسطورة ، ليس اكثر . وانه لمن اصعب الصعب ان نُحلل دماء الناس لنردَّها الى عرق او جنس من الاجناس . . . كم نسبة الاشخاص في المحيط العربي الواسع الذين يستطيعون ان يُثبتوا اثباتاً علمياً على انهم من اصول عربية خالصة . . . ما مقدار هذه النسبة في الشعب العراقي ، والشعب السوري ، والشعب المصري ، والشعب المغربي ؟ وهل نَفيُ اصالة الدم في هذه الشعوب او ـ على الاصح ـ في شطر من هذه الشعوب ، صغر او كبر ، ينفي عروبتها ؟ » (٢)

وعلاوةً على ان الفكرة العنصرية هي اسطورة ، فانها لا تتفق مع

---

(١) Cubberley, E.P., «Readings in the History of Education», 1920, pp. 606,607.

(٢) اسحق موسى الحسيني ، « ازمة الفكر العربي » ، ١٩٥٤ ، ص ٥٠ و ٥١ .

الفكرة القومية . واليك ما قاله الدكتور نقولا زيادة بهذا الصدد : « ان النظرية العنصرية . . . لا تتفق ابداً مع القومية . فالقومية اساسها وحدة الشعور بين افراد الامة ، والعنصرية تقوم على سيطرة جماعة واحدة على غيرها من الجماعات التي تساكنها وتُعايشها . ومن ثَمَّ كانت القومية العنصرية خطراً على السلم العالمي ، بينما نجد ان القومية الصحيحة تُهيِّىء أتباعها للقيام بواجبهم كجماعة ـ كأمة ـ في سبيل المدنية والحضارة العالمية » (١) .

والآن بعد ان رأينا ان عامل العرق الجنسي ليس من مقوِّمات الامة الرئيسية . فلنعُد الى الكلام عن العوامل التي لا يُستغنى عنها في بناء القوميات في هذا العصر .

١ ـ العامل اللغوي

واول هذه العوامل ، في نظرنا ، العامل اللغوي . فاللغة بمعناها الواسع من اوثق الروابط القومية ، وذلك لأمرين جوهريين :

الأمر الاول ان استعمال لغة قومية واحدة أدعى الى التقارب والتفاهم بين افراد الامة من استعمال لغات مختلفة . ورُبَّ معترض يقول : ان في سويسرا عدة لغات رسمية ، فهل في ذلك ما يَضير القومية السويسرية ؟ وجوابنا عن هذا الاعتراض هو ان الروابط القومية في سويسرا كانت اشدّ واوثق لو كانت لغة البلاد واحدة . هذا من جهة . ومن جهة اخرى ، ان هنالك مقوِّمات اخرى فعَّالة تعوِّض عما خسرته تلك البلاد بسبب تعدُّد اللغات .

---

(١) نقولا زيادة ، « العروبة في ميزان القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٦٢ .

والامر الثاني ان اللغة القومية مستودع ثقافة القوم وتراثه الاجتماعي . ولذلك كانت الأداة لنشر الثقافة المشتركة في صفوفه . فالعامل اللغوي اذن عامل ثقافي ايضاً . واللغة القومية تحمل بين ثناياها كنوزاً ثقافية وقيماً روحيةً ، تتبادلها افراد الامة فتجمع بين قلوبهم ، وينقلها الجيل الراشد الى الجيل الناشىء فتربط الاجيال بعضها ببعض .

ولا ريب ان الثقافة المشتركة ، تَشيع في صفوف الشعب ، هي من اكبر العوامل على بناء الكيان القومي (١) . وبقدر ما يكون هذا العامل راسخاً في النفوس مستولياً على الحياة ، بذلك القدر يكون الشعب قد اندمج في قوميَّة موحَّدة . ولعل هذا العامل اللغوي الثقافي هو العامل الاكبر في صهر الامة الاميركية في قومية واحدة ، مع انها في الاساس مزيج من عناصر جنسية متعددة .

٢ ـ العامل التاريخي

ان العامل التاريخي هو الركن الثاني في بناء القومية . فالذِّكريات التاريخية التي تشترك فيها افراد الامة تحملهم على الشعور بأن أجدادهم قاموا بدور عظيم في التاريخ وأدَّوا رسالة الى الحضارة ، وتستحثُّهم على ان يبذلوا أقصى الجهود لتكملة ما قام به الاجداد . هذه الذكريات بما فيها من انتصار او انكسار ، ومعزَّة او مذلَّة ، ونجاح او اخفاق ، ومجد او خزي ـ كلها تُغذِّي افراد الامة بالوعي الجماعي ، وتدعم شعورهم بالكرامة القومية .

---

(١) Cubberley, E.P., «Readings in the History of Education», 1920, pp. 606,607; Demiashkevich, M., « Introduction to the Philosophy of Education », 1935, pp. 385, 386; Clarke, F., « Freedom in the Educative Society », 1948, pp. 42,43.

لنأخذ ـ مثلاً ـ الأمة السويسرية التي سبقت الاشارة اليها . مع ان هذه الأمة خليط من اصول جنسية متعددة يتكلم كل منها اللغة الخاصة به ، فان الذكريات التاريخية التي يشترك فيها الجميع ـ وبخاصة ذكريات الجهاد في سبيل الحرية والاستقلال وما نشأ عن هذا الجهاد من آمال وآلام مشتركة ومُثُل وأهداف قومية ـ هذه الذكريات هي التي تعمل ، فوق كل شيء ، على جمع افراد الأمة السويسرية في قومية متراصّة .

على ان في العامل التاريخي خطراً كامناً يجب اتّقاؤه . وذلك ان بعض الناس لا يتّخذون الماضي مصدراً للعبرة والاستلهام ـ كما ينبغي ان يفعلوا ـ وإنما يتّخذونه مَفخرةً بالأجداد والأمجاد ، مُستَعيضين بخياله عن واقع الحاضر وأمل المستقبل ، فتستحيل منفعته الى ضرر وقوته الى ضعف . وهذا ما دعا بعض قادة النهضة الحديثة الى التحذير من هذا الخطر الكامن (١) . فذهب احدهم الى ان « التحرُّر من أَفيون التاريخ » هو من أُسس الجهاد لبناء كيان قومي ، وان « غَرَقَنا في ماضينا قد غدا مُخدِّراً لنا بدلاً من ان يكون حافزاً ومُستنهِضاً ، وأصبح ظاهرةً مَرَضيَّةً لا دليل صحة وعزم وتوثُّب » (٢) . وقد علّل آخرون انصراف بعض الناس الى ماضيهم تعليلاً نفسياً ، فقالوا انه « يكاد يكون حالةً مَرَضيَّةً

---

(١) راجع قصيدة « نحن والماضي » لمعروف الرصافي في ديوانه ، الطبعة الثالثة ١٩٤١ ، ص ٣٤ ـ ٣٦ حيث يقول :

أرى مستقبل الايام أولى ... بمطمح من يحاول ان يسودا
فوجه وجه عزمك نحو آت ... ولا تلفت الى الماضين جيدا
وهل ان كان حاضرنا شقياً ... نسود بكون ماضينا سعيدا ؟
فشر العالمين ذوو خمول ... اذا فاخرتهم ذكروا الجدودا
وخير الناس ذو حسب قديم ... أقام لنفسه حسباً جديدا

(٢) قسطنطين زريق ، « القضية العربية » ، ١٩٥٣ ، ص ٢١ و ٢٢ .

ناتجةً عن بؤس حياة عامَّة الناس وسوء الاوضاع السياسية والاجتماعية ... فهم يعيشون في ماضيهم المُزدهِر ، العظيم ، الجميل ، كما يهرب الفاشل في الحياة ومن خابت آماله الى ذكريات ماضيه الجميلة ، يعيش فيها ويَجترُّها في شبه غيبوبة عن تعاسة حاضره » (١) .

وقد تَنَبَّه لهذا الخطر الكامن في تدريس التاريخ قادة الفكر الغربيون ، كما تنبَّه له قادة الفكر عندنا . وهوذا احد مربِّي العالم الجديد يَعتَبره ظاهرة مَرَضيَّة مُريعة ، مُحذِّراً منها معلمي التاريخ ومُطلقاً عليها اسم Historitis (٢) .

٣ ـ العامل الاجتماعي

وثالث العوامل الفعالة في توثيق عرى القومية هو العامل الاجتماعي . ونقصد بهذا العامل ما دَرَج عليه القوم من عادات وتقاليد ، وما اجمعوا عليه من مناهج في المعيشة ونظرات في الحياة ، وما اتفقوا عليه من آمال واهداف . هذه القِيَم الاجتماعية وامثالها لها أثر بليغ في جمع شمل الناس وتقريب بعضهم الى بعض .

ويرى اثنان من علمائنا ان هذه القِيَم الاجتماعية انما هي مظاهر خارجية لنفسية القوم ، فيذهبان الى ان هذه النفسية من اقوى عوامل التوحيد والتقارب . ومن اقوالهما في ذلك ان العرب بصورة عامة « متشابهون في نظرتهم الى قيمة الشخصية الانسانية ، والى العمل الانساني ، والى الوقت ، والى المرأة ، وفي فهمهم للشرف والشهامة ، وقضية العرض ،

---

(١) نبيه امين فارس ومحمد توفيق حسين ، « هذا العالم العربي » ، ١٩٥٣ ، ص ٤٣ و ٤٤ .

(٢) Johnson, H., «Teaching History », 1948, p. 111-113.

والوفاء ، والكرم ، والضيافة ، وحماية الجار ، وما الى ذلك من العادات والقِيَم الاجتماعية التي هي المظهر الخارجي او العملي لنفسيَّتهم » (١) .

٤ – عوامل اخرى

وهنالك عوامل اخرى لا تقلُّ فعَّالية في بناء الكيان القومي ، وإن نحن اكتفينا لضيق المقام بمجرد الاشارة اليها . من هذه العوامل العامل الجغرافي . وذلك ان يَضُمَّ القومَ وطن مشترك ، نشأوا في ربوعه ، وتَرَعرَعوا تحت سمائه ، ونعموا بمناظره ، وأكلوا من خيراته ، وتَغذَّوا بحبه منذ الصغر ، فأصبحوا يحبُّونه محبة فائقة ويحنُّون اليه إن هم اغتربوا عنه ، ويغارون عليه إن مسَّ كرامته أحد ، ويعيشون من أجل خدمته ويموتون في سبيل الذود عنه (٢) .

ومنها العامل الاقتصادي . وذلك ان يجمع القوم مصالح اقتصادية مشتركة في الزراعة والتجارة والصناعة ، فيتعاطَون اعمالاً مشتركة ، ويساهمون في مشاريع مشتركة ، ويستثمرون أموالهم في مصالح مشتركة . وهم يُؤَسِّسون الشركات ، ويُنظِّمون الجمعيات التعاونية ، ويتبادلون المحصولات والمنتجات ، مما يعود بالفوائد المادية على الفرد والجماعة معاً .

ومنها العامل السياسي . وذلك ان يرتبط القوم بروابط الخضوع لسلطة مركزية واحدة . وتكون هذه الروابط اشدَّ وثاقةً اذا كانت السلطة مستمدة من ارادة الشعب مُعَبِّرة عن رغائبه ، وكان الخضوع لها طوعاً لا كرهاً ، كما هي الحال في الحكم الديمقراطي .

---

(١) نبيه امين فارس ومحمد توفيق حسين ، « هذا العالم العربي » ، ١٩٥٣ ، ص ٤٩ .

(٢) سنعود الى هذا العامل في القسم الثالث من هذا الفصل .

ومنها العامل الوطني . وذلك ان يرتبط القـوم بروابط وطنية وثيقة ، فيتحملون مسؤوليات وطنية مشتركة ، ويسعون لتحقيق أهداف مشتركة ، ويساهمون في اداء رسالة حضارية مشتركة . ومنها أيضاً العامل الديني الذي اختلف الناس في اهميته كعامل اساسي في تكوين القومية .

ولعل خير ختام لهذا القسم من الفصل العبارة التالية للدكتور نقولا زيادة قال : « نحن امة لاننا وحدة روحية ، لنا بلاد نقطنهـا ، وتاريخ نرجع اليه ، ولغة حية نتكلّمها وأدب نستعذبه ، وذكريات نتغنى بهـا ، وآمال مشتركة نصبو الى تحقيقها ، ومُـثُـل عليا متفقة نسعى اليها ، وقوة نبذلها في سبيل آمالنا ومُثُـلنا ، وارادة تحملنا على السير في سبيل الوصول الى ما نؤمل » (١) .

هذه لمحة عامة في القومية ومقوماتها الرئيسية ، فدعنا الآن نبحث في علاقتها بالتربية ، واي تفاعل يجري بينهما .

ثالثاً : القوميـــة والتربيـــة

ان الحركات القومية التحرُّرية التي اجتاحت العـالم في القرنين الاخيرين ، مُستهدفةً رفع قيمة الشخصية الانسانية ، وانقاذ جماهير الشعب من براثن الجهـل والفقر والمرض ، لم تَرَ أداةً لتحقيق اهدافها افضل من المدرسة .

على ان المدارس التي كانت قد انشأتهـا هيئات التعليم الخاصة لم تكن صالحة لذلك ، لا من حيث نوعهـا ولا من حيث عددهـا . فمن الجهة

---

(١) نقولا زيادة ، « العروبة في ميزان القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ٩٣ .

الاولى ، كانت اغراض هذه المدارس طائفية او حزبية لم تُمكِّنها من تحقيق الأهداف القومية والاماني الوطنية . ومن الجهة الاخرى ، لم يكن بوسعها ان تسدّ حاجات التعليم المتزايدة ، مهما تكاثر عددها وتضاعفت الاعانات المالية التي تُغذيها .

ولذا كان ضرورياً ان تفتح الحكومات مدارس عامة (رسمية) تقوم بنفقاتها وادارة شؤونها بنفسها ، على اعتبار ان التربية امست ، بحكم النُّظُم القومية الديمقراطية الجديدة ، من اهم وظائف الدولة . وقد تمَّ للحكومات ما تريد على ممر الاجيال ، فأنشئت انظمة التعليم القومية ، واصبح التعليم الزامياً مجانياً شاملاً في معظم الامم الناهضة .

وكان من الضروري ايضاً ان يجري في هذه المدارس تغيير اساسي في الاهداف والمناهج واساليب التعليم ، لتتمكن من تحقيق متطلبات المجتمع الجديد الذي اوجدته القومية والديمقراطية معاً . وكان من اهم هذه المتطلبات ان تعمل المدرسة على تنمية الشعور القومي في نفوس الجماهير ، وتقوية العوامل الفعالة في بناء الكيان القومي .

ولعل اهم تعديل جرى في مناهج التعليم هو الذي تناول المواد الاربعة المعروفة بالمواد القومية وهي : اللغة والتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية (١) . وقد أُطلق عليها هذا الاسم لصلتها الوثيقة بالمقوِّمات التي سبقت الاشارة اليها . فلنتكلم الآن عن هذه المواد واثر القومية في تعليمها .

١ ـ اللغة القومية

لما كانت اللغة القومية من اهم اركان البناء القومي ، فقد اعارها

---

(١) راجع توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ ، المواد ٤٦ و ٥٦ و ٦٢ و ٦٤ .

المربون جانباً كبيراً من اهتمامهم . ولعل اول ما وجّه اليه المربون الفرنسيون همهم بعد ثورتهم الكبرى ان يتعلم جميع اولادهم لغة قومية واحدة ، وذلك بغية القضاء على اللهجات المحلية التي تعمل على التفرقة والتباعد (١) . وهكذا فعل المربون في سائر انحاء العالم عندما غمرتهم موجة القومية . وان مشكلة اللغة الفصحى واللهجات العامّية عندنا لا تختلف كثيراً عن المشكلة نفسها في بلاد الغرب (٢) .

اضف الى ذلك ان القومية تقضي باستعمال اللغة القومية ، دون غيرها ، أداةً للتدريس (٣) . ولما كانت اللغة اللاتينية اداة التدريس عند الغربيين في العصور السالفة ، فقد بذلوا جهوداً جبارة لاحلال اللغات القومية مكانها . ولم يكن ذلك لاعتبارات قومية فحسب ، بل لاعتبارات تربوية ايضاً . فالتدريس باللغة القومية ادعى الى الجلاء والوضوح والحيوية من التدريس بلغة اجنبية . وان فهم الدروس بحد ذاته حافل بالصعوبات ، فلماذا تزاد هذه الصعوبات باستعمال لغة اجنبية اداةً للتدريس (٤) .

ومشكلة التدريس بلغة اجنبية ليست غريبة على الاقطار العربية . فقد حاول الاتراك في اوائل هذا القرن جعل التركية لغة التدريس في مدارس هذه الاقطار تنفيذاً لسياستهم التتريكية . ولكن هذا الخطر زال بزوال الحكم العثماني . ثم جاءت الحرب العالمية الاولى وتبعتها الاوضاع

---

(١) Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 56.

(٢) اسحق موسى الحسيني : « ازمة الفكر العربي » ، ١٩٥٤ ، ص ٦٧ – ٨٥ . في هذه الصفحات بحث نفيس في هذا الموضوع .

(٣) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل اللغة والتربية .

(٤) Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 270.

السياسية الشاذة التي احلّت بعض اللغات الاجنبية مركزاً ممتازاً ، وشجّعت استعمالها اداةً للتدريس . ومع ان تلك الاوضاع قد تبدّلت في السنوات الاخيرة ، ومع ان قوانين المعارف في بعض البلدان العربية تقضي باستعمال اللغة القومية اداةً للتدريس في مدارسها الابتدائية على الاقل ، فان بعض المدارس ما تزال مُصرّة على مخالفة هذا القانون الصريح (١) .

٢ – التاريـــخ

وثاني المواد القومية هو التاريخ . وينبغي ان نذكر هنـا ان هذه المادة كانت في العصور السالفة تُعتبَر جزءاً من مادة الأدب او الفلسفة . فكان الطالب اذا قرأ الكتب الادبية او الفلسفية اخذ عنهـا معلوماته التاريخية . ولم يحتلّ التاريخ مكاناً مستقلاً بين موادّ التدريس الا بعـد استتباب امر القوميات في القرن التاسع عشر . عندئذ بـدأ المربون يرون في التاريخ بوجه عام ، وتاريخ الوطن بوجه خاصّ ، عاملاً فعالاً في بناء الكيان القومي ، فأخذوا يفصلونه عن مادة الادب والفلسفة (٢) .

والبلاد العربية لم تتخلف عن غيرها في اعتبار التاريخ مادة قومية ، واحلاله المنزلة اللائقة بـه في مناهج التعليم . غير انه مـا تزال في العالم العربي هنا وهناك فئات من المدارس التي تشذّ عن هذه القـاعدة . ولا تَتَورَّع عن تعليم الاحداث تاريخ بلاد أجنبية اكثر من تاريخ بلادهم . ان عملاً كهذا هو ، في نظرنا ، جريمة تربوية كما هو جريمة قومية .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في : رودريك مائيوز ومـتى عقراوي ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، ١٩٤٩ ، ص ٧٢٦ – ٧٣١ .

(٢) Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 271,272.

هذا من جهة . ومن جهة أخرى نرى في العالم العربي مدارس أخرى تُغالي في تدريس التاريخ العربي الى درجة تُغفل معها التاريخ العالمي ، او هي تذهب الى أبعد من ذلك فتُدرِّس التاريخ المحلِّي دون غيره . وهذا أيضاً في معتقدنا تطرُّف ذميم ، سواء أنظرنا اليه من الناحية القومية ام من الناحية التربوية . ولذا كان لا بد لنا من الابتعاد عن هذا التطرف بقدر المستطاع .

٣ – الجغرافية

وثالث الموادّ القومية الجغرافية . وهي لا تقلّ اهمّيةً عن التاريخ في تغذية الروح القومية . فلا بد للناشئين من ان يعرفوا جغرافية وطنهم بنوع خاص . ومن العبث ان يُنتَظر منهم ان يُحبُّوا وطنهم العزيز وهم لا يعرفونه ولا يرون بعيونهم ما يدرُّه عليهم من منافع وخيرات.

وليست بنا حاجة الى التوكيد بأن معرفة الوطن لا تتمُّ عن طريق الكتب والخرائط وحدها ، فان هذه لا قيمة لها الّا اذا اقترنت بالعالم الحسِّي الذي تُمثِّله . والمعلم الذي يقتصر في تعليمه على حفظ الحقائق الجغرافية ورسم الخرائط المُلَوَّنة ، غير آبهٍ للرحلات والصور والافلام وغير ذلك من الوسائل البصرية السمعية ، يستغني عن اللباب بالقشور ، فضلاً عن انه قد يقتل في نفوس تلاميذه عاطفة حب الوطن .

والجغرافية التي يتطلَّبها بناء الكيان القومي ليست الجغرافية الطبيعية فحسب ، بل الجغرافية البشرية التي تُوجِّه همَّها الى تبيان علاقة الانسان ببيئته الطبيعية وتفاعله معها . ولما كانت الجغرافية البشرية تتَّصل اتصالاً وثيقاً بالتاريخ والتربية الوطنية فانها تسير معهما يداً بيد ، وكثيراً

ما يُدَرَّس الثلاثة معاً في مرحلة التعليم الابتدائي ، ويُطلق عليها اسم « الدروس الاجتماعية » (١) .

والبلاد العربية لم تتخلَّف عن سائر البلدان في احلال الجغرافية المنزلة اللائقة بها في مناهج التعليم . غير ان ما قلناه بشأن تعليم التاريخ يصحُّ ان يُقال أيضاً بشأن تعليم الجغرافية . وهو انه ما تزال فئات من المدارس هنا وهناك تهتمُّ بتعليم الاحداث جغرافية البلاد الأجنبية أكثر من جغرافية بلادهم . فيخرج هؤلاء من المدرسة وهم أكثر علماً وولعاً بالبلاد الأجنبية منهم ببلادهم .

وكذلك فان بعض المدارس تتطرَّف الى الجهة الاخرى فتُبالغ في الاهتمام بالجغرافية المحلية ، مع التفريط في الجغرافية العالمية او جغرافية سائر الاقطار العربية . وهذا مؤسف حقّاً . فالعالم قد تَقلَّص كثيراً في السنوات الاخيرة ، وهو بفضل الاختراعات الحديثة يزداد تقلُّصاً عاماً بعد عام . وكل تعليم يعمل على الانفصاليَّة والانكماش على النفس يُعَدُّ منافياً لروح هذا العصر .

٤ ـ التربية الوطنية

بقي علينا ان نقول كلمة في التربية الوطنية ، وهي رابع الموادّ القومية . هذه المادَّة ، بوضعها الحديث ، لم يحتضنها منهاج التعليم في بلاد الغرب بصورة جدِّيه الا بعد نهاية الحرب العالمية الاولى (٢) . في ذلك الوقت بدأ قادة الحركات القومية والديمقراطية يشعرون أكثر من ذي قبل بضرورة

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الوطنية .

(٢) Brubacher, J.S., « A History of the Problems of Education », 1947, p. 272.

الاهتمام بهذا الموضوع واحلاله مكاناً بارزاً بين سائر المواد الاجتماعية .

وغني عن القول ان البلاد العربية أحوج الى التربية الوطنية من بلاد الغرب . فان ما مرَّ عليها من نكبات وويلات منذ الحرب العالمية الاولى ، وما تُجابهه الآن من مشاكل معقَّدة وأخطار جسيمة ، تُحتِّم عليها مضاعفة الاهتمام باعداد المواطن الصالح . صحيح ان معظم الاقطار العربية ضمَّت هذه المادَّة الى مناهج التعليم ، غير انها على العموم لا تُعيرها بعد العناية التي تستحقُّها . ففي بعضها ـ مثلاً ـ لا يُقام للتربية الوطنية الوزن الذي يُقام للتاريخ والجغرافية ، لا من حيث عدد الحصص الاسبوعية ولا من حيث الأهمية في الامتحانات . وفي البعض الآخر يُقتصر فيها على حفظ المعلومات المدنية ، دون اهتمام بالدروس العملية والعاطفية(١) .

ومهما يكن من أمر ، فان الاقطار العربية قد أبدت في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بأمر الموادِّ القومية جميعاً . يدلُّنا على ذلك ان المؤتمر الثقافي العربي الاول ، الذي عقدته اللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية عام ١٩٤٧ في لبنان ، قد جعل موضوع أبحاثه ومُناقشاته هذه المواد الأربع ، ووضع فيها تقارير مستفيضة يجدر بالمربين ان يأخذوها بعين الاعتبار (٢) .

---

(١) راجع ما جاء بهذا الصدد في فصل التربية الوطنية .

(٢) جامعة الدول العربية ، الامانة العامة ، الادارة الثقافية ، المؤتمر الثقافي العربي الاول ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة ، ١٩٤٨ . راجع ايضاً هذين المصدرين : محمد عبد الواحد خلاف ، « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية » ، ١٩٥٥ ، ص ٢٠ ـ ٢٧ ؛ وجميل صليبا ، « تطور التربية في الجمهورية السورية خلال السنوات العشر الاخيرة » ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٥٥ .

رابعاً : العالميـــة وأنواعها

لقد تحدثنا في ما تقدم عن القومية وأنواعها ومُقوِّماتها وعلاقتها بالتربية ، فلننتقل الآن الى الـكلام عن العالمية . ولنبادر الى القول ان العالمية او الانسانية على نوعين : عالمية سلبيَّـة مُتطرِّفة ويطلق عليها الغربيون اسم Cosmopolitanism ، وعالمية ايجابيَّـة مُعتَـدِلة ويطلقون عليها اسم Internationalism

العالمية السلبية المتطرفة تدعو الى الغاء الدول القومية وجمعهـا في دولة عالمية واحدة تضمُّ الناس أجمعين (١) . وقد نادى بها في العصر الحديث عدد من الفلاسفة وبخاصة فلاسفة القرن الثامن عشر ، أمثال روسُّو الفرنسي Rousseau ولسنج الالماني Lessing وباين الانكليزي J. Paine وسمث الاميركي S.Smith . وكان هؤلاء الفلاسفة ، على العموم ، يعتبرون القومية اصطلاحاً اجتماعياً غير مرغوب فيه . قال أحدهم : « ان حب الوطن هو ، على أحسن تقدير ، رذيلة بُـطوليَّـة » . وقال آخر : « ليس لي موطن غير العالم » (٢) . ان عالمية من هذا النوع لا تمتُّ الى القومية بصلة ، فلا هي تَـعتَـرف بصلاح القومية ولا القومية تعترف بصلاحها او تأبه لها .

أما العالمية الايجابية المعتدلة فلا تقول بالغاء الدول القومية بل بابقائهـا كما هي ، تتمتَّـع بسيادتها واستقلالها ، على ان تتألف منها هيئة دولية عُـليا ، تـكون وظيفتها السعي المُـتواصـل للتفاهم والتعاون بين الدول الاعضاء ، ولفصل الخصومات التي قد تنشب بينها ، منعاً للحروب وحرصاً على السلام العالمي .

---

(١) Demiashkevich, M., « Introduction to the Philosophy of Education», 1935, p. 39.

(٢) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 54, 55.

وقد جرت المحاولة الاولى لتأليف هيئة دولية من هذا النوع على أثر الحرب العالمية الاولى ، فكانت عصبة الامم . ولكنها ما لبثت ان انفرط عقدها ، لما بدا في صفوف الدول الكبرى آنئذٍ من سوء النيَّة وحب الاستئثار . ثم جرت المحاولة الثانية على اثر الحرب العالمية الثانية ، فكانت منظَّمة الامم المتحدة التي ما تزال قائمة الى يومنا هذا . ومع ان هذه الهيئة لم تنجح بعد في تأدية رسالتها الى الحدِّ الذي يرجوه المخلصون ، فلا يزال عند المتفائلين بعض الامل بان تسودها روح الحق والعدل والانصاف ، لتتمكَّن من القيام بالمُهمَّة التي انتُدِبت لها .

وعلاوةً على هذه المحاولات العامة ، قامت ايضاً محاولات تربوية لنشر روح العالمية أو الانسانية عن طريق التربية والتعليم . ويبدو ان اولي الامر ادركوا منذ البدء ان جميع التدابير الوقائية التي يتَّخذونها لا تُجدي نفعاً كبيراً الا اذا شملت الاجيال الناشئة ، واتخذت المدرسة نقطة انطلاق لها . فالى جانب عصبة الامم قامت في جنيف منظمة تربوية أُطلق عليها اسم مكتب التربية الدولي (١) . والى جانب منظمة الامم المتحدة قامت في باريس منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة المعروفة باليونسكو . ولا تزال هاتان المؤسستان الى يومنا هذا تسيران يداً بيد . مُتعاونتَين على بثِّ المبادىء الانسانية عن طريق التربية والتعليم .

خامساً : التربية القومية والتربية العالمية

وهنا يتبادر الى ذهن المربي امثال هذه الاسئلة الجوهريَّة التي تهمُّه الاجوبة عنها : ما شأن العالمية في تربية النشء ؟ وما علاقتها بالقومية ؟ وهل من

---

(١) International Bureau of Education.

تناقض بين التربية القومية والتربية العالمية ؟ وهل تُغني الثانية عن الاولى ؟ وها نحن نحاول الاجابة عن هذه الاسئلة .

ان الانسان مطبوع على الاجتماعية ، ولذلك نراه يميل الى مُعاشرة الناس ومُسايرتهم . ولا غرابة في انه يحب المجتمع الذي ينشأ فيه ، ويحسب نفسه عضواً حيّاً في جسمه ، يسعد لسعادة سائر الاعضاء ويشقى لشقائهم .

على ان مجتمع الانسان يتّسع او يضيق باتّساع أُفقه او ضيقه . فالمجتمع في نظر الجاهل ـ مثلاً ـ غيره في نظر العالم ، وفي نظر الصغير غيره في نظر الكبير . وكلما كبر الانسان ونمت مداركه وازداد علمه ، اتّسعت دائرة المجتمع الذي يهمه امره . فالطفل لايعرف من المجتمع غير افراد أُسرته واقرب الناس اليه ، يفرح لفرحهم ويحزن لحزنهم . ولكم رأيناه ، على صغر سنه ، يردُّ ابتسامة والديه بمثلها ، ثم يبكي لبكاء أُخته وأَخيه ، دون ان يعرف لهذا او لذاك سبباً .

غير ان الطفل لا يلبث ان ينمو فيذهب الى المدرسة ، حيث يتعرّف الى اخوان جدد ، فتنشأ بينه وبينهم الفة وصداقة ، فيتّسع بذلك نطاق مجتمعه ، ويحسُّ بولاء خاصّ نحو مدرسته ، ويشعر ان له ما لها وعليه ما عليها ، ويفرح لفوزها ويحزن لاخفاقها . ويظهر هذا الولاء بأجلى مظاهره يوم تشترك هذه المدرسة في مباراة رياضية مع مدرسة اخرى . عندئذ تشتدُّ حماسته ، وقد يبلغ منه الولاء درجةً لا يتمالك معها شعوره ، فينسى ما تقضي به الروح الرياضية من أَدب وكياسة .

وهكذا كلما تقدم الناشىء سنّاً ونضجاً ، اتّسعت بيئته الاجتماعية الى ما وراء البيت والمدرسة ، فلا يمضي عليه زمان طويل حتى يتنبّه في اعماق نفسه وعي قومي يُشعره بحب شديد نحو وطنه وبني قومه . ومما يقوّي

فيه هذا الوعي ازدياد اختباراته الاجتماعية عن طريق المواد القومية التي يدرسها ، والاتصالات الشخصية التي تعرّفه ببيئات غير بيئته الضيّقة .

وما يزال ولاؤه يزداد اتّساعاً ، متدرّجاً من بيئة الى بيئة اوسع منها ، حتى يستوعب العالم اجمع . ومما يُشجّعه على هذا الاتجاه انه يدرك ، على ممرّ الاعوام ، ان وطنه العزيز لا يكون في مأمن من طمع الطامعين وغدر الغادرين الا اذا كان بينه و بين سائر الاوطان ارتباط وثيق وتعاون متبادل ، فيرحب ـ مثلاً ـ بفكرة جامعة الدول العربية ، ومنظمة الامم المتحدة ينتظم وطنه في سلكهما ، مُحافَظةً على كيانه واستقلاله وسلامة أراضيه .

وقد وصف الاستاذ محمد فؤاد جلال هذا النشوء الاجتماعي وصفاً جميلاً اذ قال : « ان الفرد يشعر ان انانيّته قد اتسعت فشملت اشخاصاً آخرين اصبح لمصالحهم ومطالبهم من الاهمية عنده ما لمصالحه هو ومطالبه هو . ويحدث ذلك في دوائر تتّسع تدريجاً فتشمل الأسرة بمعناها الضيق ثم الأسرة بمعناها الواسع . ثم تشمل افراداً من المجتمع الخارجي وهيئات في هذا المجتمع ، كجماعة اللعب او المدرسة ، وما قد ينضم اليه الفرد من جماعات ادبية او دينية او سياسية ، وتشمل الوطن جميعه . ثم تتشعب فتضم افراداً من أوطان أخرى ، وقد تتسع فتشمل شعوباً بأسرها او تشمل الانسانية كلها » (١) .

وعلى ذلك ، فان مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية المنعقد في القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ الى ١١ يناير ١٩٥٥ قد اوصى « بان تتسع جوانب منهج المدرسة الالزامية بالتدريج بحيث تشمل بيئة الوطن ، ثم الوطن العربي كله ، ثم العلاقات التي ترط هذا الوطن بالانسانية جمعاء ،

---

(١) محمد فواد جلال ، « التربية القومية » ، ١٩٥٠ ، ص ١١٧ .

بالقدر الذي يسمح به فهم الاطفال في هذه السن » (١) .

ونخلص مما تقدم الى ان القومية الايجابية والعالمية الايجابية لا تتعارضان ، وان بوسع المرء ان يكون من انصار هذه وتلك في آن واحد . وكما ان الولاء القومي لا يُناقض الولاء العيليّ او المدرسي او المحلي بل يكون متمِّماً له ، كذلك فان الولاء العالمي ـ بمعناه الايجابي المعتدل ـ لا يناقض الولاء القومي بل يكون متمِّماً له . واذا كان بعض فلاسفة القرن الثامن عشر قد رأوا تناقضاً بينهما ، فذلك لان العالمية التي تخيَّلوها هي العالمية السلبية المتطرفة التي لا تعترف بالدول القومية من أساسها (٢) .

قال الدكتور اسحق موسى الحسيني بهذا الصدد : « قد آن ان يُدخل العرب في حسابهم ثلاثة امور : الاول ، ان القومية الأيجابية تستند الى العدالة التامة بين المواطنين وتعمل على صهرهم في مجموع واحد مُتَراصّ البنيان بمختلف الوسائل . . . والثاني ، ان القومية الايجابية تحتمّ الاخذ باسباب الحضارة الحديثة : وهذه الحضارة قد توصلت الى علاج علمي حديث لمختلف شؤون الدولة . . . والثالث ، ان الانسجام مع الحضارة العالمية امر يقتضيه التطوُّر الحديث في وسائل النقل والاتصال على مختلف انواعها . وهذا الانسجام يستلزم التوحُّد والتقارب والتعاون وازالة جميع عوامل العزلة والتفرُّد . . . » (٣) .

ولعل من المفيد أن نبدي هنا ملاحظتين : الأولى ان اتِّساع الأفق الاجتماعي الذي تحدَّثنا عنه لا يتمُّ من تلقاء نفسه ، وانما يحتاج الى جهود

---

(١) توصيات هذا المؤتمر ، المادة ٤٤ .

(٢) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education», 1947, pp. 37, 54, 620.

(٣) اسحق موسى الحسيني ، « ازمة الفكر العربي » ، ١٩٥٤ ، ص ٢٥ و ٢٦ .

جبّارة يبذلها المعلم في سبيل الارشاد الحكيم والتدريب المتواصل . ولا شك في أن المدرسة ، بوصفها مجتمعاً مُصَغَّراً ، هي أكبر عون للمعلم على تحقيق هذه الامنية .

والملاحظة الثانية ان عملية الاتّساع هذه لا يمكن ان تُجاوز حدود الوطن لتضمّ الاقطار الشقيقة ، فالعالم أجمع ، الا اذا كانت القومية التي نشأ عليها المتعلم من النوع الايجابي المُعتدِل الذي أشرنا اليه في بدء هذا الفصل ـ هذه القومية الرَّحبة التي لا تستطيع الحواجز الجغرافية والسياسة أن تقف في سبيل انطلاقها الى سائر الاوطان المسالمة غير المعتدية التي تحب الحق والخير والعدل ، لتتعاون معها على حمل مَشعل الحضارة ، ونشر روح المحبة والسلام في العالم أجمع (١) .

بقي علينا ان نُجيب عن هذا السؤال : هل تُغني التربية العالمية عن التربية القومية ؟ وبتعبير أوضح ، ما دامت العالمية هي الهدف البعيد الذي ترمي اليه التربية الاجتماعية ، فلماذا لا يُصوِّب المربّي سَهمَه الى الولاء العالمي رأساً ، دون ان يُعرِّج على الولاء القومي او أي ولاء سابق له ؟

وجوابنا عن هذا السؤال هو ان التربية العالمية ، في نظرنا ، لا تُغني عن التربية القومية . والمربي الذي يحاول ان يبثّ في تلاميذه روح الولاء العالمي دون ان يبثّ فيهم من قبل روح الولاء القومي ، وما يتقدّمه من ولاء للأسرة والمدرسة وسائر البيئات الضيِّقة التي نشأ الولد في وسطها وألفها ، يكون مَثَلهُ كمَثَل الذي يضع العربة قُدّام الخيل . اذ كيف يمكن الولد أن يُقدِّم ولاءَه لاوطان لا يعرفها ، وان يفتح قلبه لاناس لا يمتُّ اليهم بغير صلة الانسانية ، قبل ان يُفعِم قلبَه حبُّ

---

(١) Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », 1947, pp. 37, 54, 620.

الوطن الذي تَرَعرعَ في أحضانه وتمتّع بنعمه وخيراته ، وحبُّ مواطنيه الذين هم من دمه ولحمه ، وتشدُّه اليهم لغة مشتركة وتاريخ مشترك ومصالح مشتركة وقِيَم اجتماعية مشتركة .

ولذلك كان من الخطأ ان يحاول المعلم نَفثَ روح العالمية في تلاميذه قبل ان يتشبّعوا بالروح القومية . واقلُّ ما يقال في محاولة كهذه انها مُنافية لاصول التربية وعلم النفس ، وقد تعطي الناشىء الصغير فكرة سطحيّة خاطئة عن الولاء ، فتصبح القومية والعالمية الفاظاً جوفاء ، تُسمِعك جعجعةً ولا تُريك طِحناً .

ولعل خير ختام لهذا الفصل قولان بليغان . اولهما لجوزيف مازيني Mazzini رسول الوحدة الايطالية ، والثاني لجون تشايلدز Childs احد المربين المعاصرين :

قال مازيني : « إنّا نعمل من أجل الانسانية حين نعمل لوطننا على المبدأ القويم . وطننا هو نقطة الارتكاز في الرافعة التي يجب ان نستعملها للخير العام . واذا تركنا نقطة الارتكاز فانّا نجازف في جعل أنفسنا غير صالحين ، لا للانسانية فحسب بل لوطننا نفسه . قبل ان « يشترك » الناس مع الاقوام التي تتألّف منها الانسانية ، يجب ان يكون لهم وجود قومي ، اذ لا شركة حقيقية الا بين الاكفاء . ولا يكون لنا وجود جماعي معترف به الا بواسطة وطننا » (١) .

وقال تشايلدز ما معناه : « إننا نُخالف نظرية العالميّين المُتطرّفين القائلة بان المصلحة القومية والولاء القومي لا محلَّ لهما في منهج التربية

---

(١) مقتبسة من كتاب اديب نصور ، « وطنيون واوطان » ، ١٩٥٢ ، ص ٨٣ .

الحديثة . هذه التربية يجب ان يكون هدفها ، في رأيهم ، تنشئة الولد كعضو في المجتمع الانساني ، لا كفرد في أُمَّة مُعيَّنة او مواطن في وطن خاصّ . . . ان المواطن الاميركي يميل في الغالب الى توسيع نطاق ولائه ليَضمَّ الانسانية بأسرها ، ولكنه لا يميل الى ان يكون مواطناً عالمياً اذا كان ذلك يُجرِّده من وطنيته الاميركية . . . . . وإن ما ينطبق على الامة الاميركية ، من هذا القبيل ، ينطبق ايضاً على معظم امم العالم » (١) .

(١) Childs, J. L , « Education & Morals », 1950, pp. 271, 277, 278.

مراجع مختارة

عبد العزيز السيد ابراهيم ، « اعداد المعلمين وتدريبهم في البلاد العربية » ، القاهرة ، ١٩٥٥ .

ماري آلن ، تعريب خليل عيتاني ، « ما يجب ان لا تجهله كل فتاة » ، بيروت ، ١٩٤٦ .

الجامعة الاميركية في بيروت ، دائرة التربية ، « أزمة المعلمين في الاقطار العربية » ، بيروت ، ١٩٥٥ .

» » » « تطور التربية في العالم العربي خلال السنوات العشر الاخيرة » ، بيروت ، ١٩٥٥ .

جامعة الدول العربية ، الامانة العامة ـ الادارة الثقافية ، « المؤتمر الثقافي العربي الاول » ، الاسكندرية ، ١٩٤٨ .

جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو ، « توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني للدول العربية » ، القاهرة ، ١٩٥٥ .

الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة ، « منهج التعليم » ، بيروت ، ١٩٤٦ .

محمد فؤاد جلال ، « اتجاهات في التربية الحديثة » ، القاهرة ، ١٩٤٩ .

» » « التربية القومية » ، القاهرة ، ١٩٥٠ .

محمد فاضل الجمالي ، « مذكرة في مستقبل التربية والتعليم في العراق » ، بغداد ، ١٩٤٤ .

طه حسين ، « مستقبل الثقافة في مصر » ، الجزء ١ و ٢ ، القاهرة ، ١٩٣٨ .
اسحق موسى الحسيني ، « ازمة الفكر العربي » ، بيروت ، ١٩٥٤ .
» » « أساليب تدريس اللغة العربية في الصفوف الابتدائية » ، بيروت ، ١٩٥٤ .
ساطع الحصري ، « تقارير عن حالة المعارف في سورية واقتراحات لاصلاحها » ، دمشق ، ١٩٤٤ .
» » « آراء وأحاديث في التربية والتعليم » ، القاهرة ، ١٩٤٤ .
» » « حولية الثقافة العربية » ، السنة ١ ـ ٤ ، القاهرة ، ١٩٤٩ ـ ١٩٥٤ .
جورج حنا ، « المرأة جسد وروح » ، بيروت ، ١٩٤٩ .
خالد محمد خالد ، « من هنا . . نبدأ » ، القاهرة ، ١٩٥٢ .
أحمد سامح الخالدي الخ ، « العرب والحضارة الحديثة » ، بيروت ، ١٩٥١ .
محمد عبد الواحد خلاّف ، « ادارة التعليم الالزامي وتمويله في البلاد العربية » ، القاهرة ، ١٩٥٥ .
ابو الفتوح رضوان ، « منهج المدرسة الابتدائية » ، القاهرة ، ١٩٥٥ .
روبير كرم وحنا غالب ، « انت وجسدك » ، « انت وصحتك » ، بيروت ، ١٩٥٥ .
قسطنطين زريق ، « التربية العربية » ، بيروت ، ١٩٥٣ .
» » « القضية العربية » ، بيروت ، ١٩٥٣ .
» » « الوعي القومي » ، بيروت ، ١٩٣٩ .
نقولا زيادة ، « العروبة في ميزان القومية » ، بيروت ، ١٩٥٠ .

ستال ، تعريب سهيل ادريس ، « ما يجب ان لا يجهله كل شاب » ، بيروت ، ١٩٤٦ .

احمد شلبي ، « تاريخ التربية الاسلامية » ، بيروت ، ١٩٥٤ .

فاخر عاقل ، « طرق الدعوة والاقناع في مشروعات التربية الاساسية » ، المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي ، سرس الليان ، ١٩٥٣ .

عبد العزيز عبد المجيد ، « اللغة العربية : اصولها النفسية وطرق تدريسها » ، القاهرة ، ١٩٥٢ .

متى عقراوي ، « مشروع التعليم الاجباري في العراق » ، بغداد ، ١٩٣٧ .

صبيحة عكاش فارس ، « تعليم مبادىء القراءة » ، بيروت ، ١٩٥٥ .

نبيه امين فارس ومحمد توفيق حسين ، « هذا العالم العربي » ، بيروت ، ١٩٥٣ .

اسما فهمي ، « التعليم الالزامي للبنات في البلاد العربية » ، القاهرة ، ١٩٥٥ .

اسماعيل محمود القباني ، « دراسات في مسائل التعليم » ، القاهرة ، ١٩٥١ .

يوسف مراد ، « سيكولوجية الجنس » ، القاهرة ، ١٩٥٤ .

عبد العزيز القوصي ، « أسس الصحة النفسية » ، القاهرة ، ١٩٥٢ .

» » » واحمد الطنطاوي ، « قصة الحياة في جميع الاحياء » ، القاهرة .

رودريك ماثيوز ومتى عقراوي ، تعريب امير بقطر ، « التربية في الشرق الاوسط العربي » ، القاهرة ، ١٩٤٩ .

أديب نصور ، « وطنيون واوطان » ، بيروت ، ١٩٥٢ .

وزارة الشؤون الاجتماعية للمملكة المصرية ، « حلقة الدراسات الاجتماعية للدول العربية » ، الدورة ١ و ٢ ، القاهرة ، ١٩٤٩ و ١٩٥٠ .

وزارة الصحة العمومية والهيئة الصحية العالمية واليونسكو ، « حلقة دراسات الصحة والعلاقات الانسانية » ، القاهرة ، ١٩٥٢ .

وزارات المعارف ، التقارير السنوية

صحيفة التربية ، القاهرة .

مجلة الابحاث ، الجامعة الاميركية في بيروت ، بيروت .

مجلة التربية الاساسية ، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ، سرس الليان ، منوفية ، مصر .

مجلة التربية الحديثة ، الجامعة الاميركية بالقاهرة ، كلية المعلمين ، القاهرة .

مجلة المعلم العربي ، وزارة المعارف السورية ، لجنة التربية والتعليم ، دمشق .

مجلة المعلم الجديد ، وزارة المعارف العراقية ، ادارة الشؤون الثقافية ، بغداد.

مجلة المعلم الجديد ، السنة ١٧ : الجزء ١ و ٢ ، جزء خاص ، « التعليم النسوي في العراق » ، بغداد ، ايلول ١٩٥٣ .

ملاحظة : لقد اغفلنا هنا ذكر المصادر المتعلقة بفصل التربية الخلقية ، فيمكن مراجعتها في هوامش ذلك الفصل .

SELECTED BIBLIOGRAPHY

Akrawi, M., « Fundamental Education in the Arab World », Second Social Welfare Seminar for Arab States of the Middle East,1950.

Alexander, W. M. and J. G. Saylor, « Secondary Education : Basic Principles and Practices », New York, 1951.

American Council on Education, Commission on Teacher Education, « Teachers for Our Times », Washington, 1944.

— « Helping Teachers Understand Children », Washington, 1945.

— « Improvement of Teacher Education », Washington, 1946.

Anderson, V. E. and others, « Principles and Practices of Secondary Education », New York, 1951.

Barzun, J. M., « Teacher in America », Boston, 1945.

Beatty, H. M., « A Brief History of Education », London, 1922.

Bode, B. H., « Democracy as a Way of Life », New York, 1939.

— « How We Learn », Boston, 1940.

Board of Education, Educational Pamphlet No. 119, « Sex Education in Schools and Youth Organizations », London, H. M. S. O., 1943.

Bossing, N. L., « Teaching in Secondary Schools », Boston, 1952.

Brubacher, J. S., « A History of the Problems of Education », N. Y., 1947.

— « Modern Philosophies of Education ». N. Y., 1950.

Briggs, T. H., « Secondary Education », New York, 1950.

Burgess, E. W. and H. J. Locke, « The Family », New York, 1945.

Butts, R. F., « A Cultural History of Education », New York, 1947.

Caldin, E. F., « The Power and Limits of Science », London, 1949.

Caswell, H. L., « Education in the Elementary School », New York, 1942.

Chapman, J. C. and G. S. Counts, «Principles of Education», Boston, 1924.

Chesser, E. and Z. Dawe, «The Practice of Sex Education», London, 1945.

Childs, J. L., « Education and Morals », New York, 1950.

Clark, V., « Compulsory Education in Iraq », Unesco, 1951.

Clarke, F., « Freedom in the Educative Society », London, 1948.

Crow, L. D. and A. Crow, « High School Education », New York, 1951.

Cubberley, E. P., « The History of Education », Boston, 1920.

— « Readings in the History of Education », Boston, 1920.

Debiesse, J., «Compulsory Education in France », Unesco, 1951.

Demiashkevich, M.,« Introduction to the Philosophy of Education », New York, 1935.

Deutsch, M. E., « The College from Within », Los Angeles, 1952.

Dewey, J., « How We Think », Boston, 1910.

— « Interest and Effort », New York, 1913.

— « Experience and Education », New York, 1938.

— « Democracy and Education », New York, 1940.

Educational Policies Commission, National Education Association of the United States, « Education for All American Youth », Washington, 1945.

— « Education for All American Children », Washington, 1948.

Fichte, J. G., « Adresses to the German Nation », (translated), 1922.

Fleming, C. M., « The Social Psychology of Education », London, 1944.

— « Adolescence Its Social Psychology », London, 1948.

Fuller, E., « The Right of the Child », 1951.

Gates, A. I. and others, « Educational Psychology », New York, 1947.

Good, C. V., « Teaching in College and University », Baltimore, 1929.

Hans, N., « Comparative Education », London, 1950.

Havemann, E. and P. S. West, « They Went to College », New York, 1952.

Heffernan, H., (editor), « Guiding the Young Child », Boston, 1951.

Hilgard, E. R., « Introduction to Psychology », New York , 1953.

Horne, H. H., « The Philosophy of Education », New York, 1930.

— « The Democratic Philosophy of Education », New York, 1938.

Jacks, M. L., « Modern Trends in Education », London, 1952.

Jacobson, P. B., « The American Secondary School », New York, 1952.

Jamali, M. F., « The New Iraq », Columbia University, New York, 1934.

Johnson, H., « Teaching of History », New York, 1948.

Kilpatrick, W. H., «Source Book in Philosophy of Education», New York, 1934.

— « Philosophy of Education, », New York, 1951.

Klausmeier, H. J., « Principles and Practices of Secondary School Teaching », New York, 1953.

Kluckhohn, C., and H. A. Murray (editors), « Personality in Nature, Society and Culture », London, 1953.

Mannheim, K., « Diagnosis of Our Time », London, 1944

Matthews, R. D. and M. Akrawi, « Education in the Arab Countries of the Near East », Menasha, Wisconsin, 1949.

McDougall, W., « An Introduction to Social Psychology », London, 1908.

McVey, F. L., and R. M. Hughes, « Problems of College & University Administration », Ames, Iowa, 1952.

Melvin, A. G., « The New Culture », New York, 1937.

Ministry of Education, H. M. S. O., «Education 1900—1950», London, 1951.

Monroe, P., « A Textbook in the History of Education », New York, 1922.

— « A Brief Course in the History of Education », New York, 1940.

Morrison, H. C., « Basic Principles in Education », London, 1944.

Munn, N. L., « Psychology », London, 1946.

Murphy, G., « Personality — A Biosocial Approach to Origins and Structure », New York, 1947.

Mursell, J. L., « Successful Teaching », New York, 1946.

National Education Association, Educational Policies Commission, « Learning the Ways of Democracy », Washington, 1940.

— « Elementary Schools: The Frontline of Democracy», Washington, 1943.

Noar, G., « The Junior High School Today and Tomorrow », 1953.

Notcutt, B., « The Psychology of Personality », London, 1953.

Nunn, P., « Education Its Data and First Principles », London, 1947.

Plato, « The Republic », translated by Lindsay, London, 1937.

President's Commission on Higher Education, « Higher Education for American Democracy », Volume I—VI, Washington, 1947.

Rawson, W. (editor), « The Freedom We Seek », London, 1937.

Reavis, W. C. and others, «Administering the Elementary School », New York, 1953.

Robertson, C. G., « The British Universities », London, 1944.

Ross, J. S., « Groundwork of Educational Theory », London, 1942.

Saucier, W. A., Theory and Practice in the Elementary School », New York, 1951.

Seeley, R. S. K., « The Function of the University », London, 1948.

Shane, H. G. and E. M. McSwain, « Evaluation and the Elementary Curriculum », New York, 1951.

Smiley, M. B., « Intergroup Education and the American College », New York, 1952.

Spencer, H., « Education », London, 1864.

Stoddard, G. D., « On the Education of Women », New York, 1950.

Stratemeyer, F. B. and others, « Developing a Curriculum for Modern Living », New York, 1947.

Thomson, G. H., « Instinct Intelligence and Character », London,1946.

Thorndike, E. L. and A. I. Gates,« Elementary Principles of Education », New York, 1930.

Tibawi, A. L., « Education in Palestine under British Administration », unpublished thesis, London, 1952.

U. N. E. S. C. O. and International Bureau of Education, « Access of Women to Education », Paris, 1952.

— « 14th International Conference on Public Education, Recommendations No. 32 », Paris, 1951.

— Education Clearing House, « Conclusions of the Inter-American Seminar on Elementary Education », Paris, 1951.

U.N.W.H.O., Expert Committee on Health Education of the Public, First Report, Paris, 1953.

Wallas, G., « The Art of Thought », London, 1926.

Watson, G., « Redirecting Teacher Education », 1938.

White, L. Jr., « Educating Our Daughters », New York, 1950.

Wilson, H. E., « Universities and World Affairs », New York, 1951.

Woodworth, R. S., « Psychology », New York, 1946.

— « Contemporary Schools », New York, 1948.

— and D. G. Marquis, « Psychology », London, 1949.

فهرس الاعلام

حافظ ابراهيم ٤٤٩
عبد العزيز السيد ابراهيم ٣٨٠، ٣٨٥
أبستين ٥٠٥
ابن خلدون ٢١٠
ابن عبد البر ٢٠٦
ابن قتيبة ٢٠٤، ٢٠٦، ٢٠٩
ابن مسكويه ١٩٨
ابن المقفع ٢٠٠
ابو اسود الدؤلي ٢٠٥
ابو بكر بن داود ٢٠٥
ابو العلاء المعري ٢٧٧
آدلر ٨٠
أرازمس ٤٨٠، ٤٨٣
ارسطو ١٠٢، ٤٨١، ٥١٩
اسقراط ٢٥٩، ٢٦٠
افلاطون ٣٤، ٢٠٣، ٤٨١، ٥١٩
قاسم أمين ٤٦٠
أينشتين ١٦٥

پاركر ١٥٩
پافلوف ١٠٥
پاين ٥٦٢
براون ١٠٣
برجس ولوك ٢٣٢
برزون ١٥١
برو باخر ٢٦٠، ٣٢٤، ٣٣١، ٥٣٤
بسمارك ٣١٦
بلدوين ٢٨٣
البوبكاني ٢٠٨
بوده ٤٩٩، ٥١٠
بوسنج ٤٩٤

تشاپمن وكونتس ٢٣٢
تشسر ودو ٢٤٣
تشيلدز ٥٠٠، ٥٦٨، ٥٦٩
توينبي ٤٢، ٥٣٦

ثورنديك ١٠٣، ١١٥، ١٢٤، ١٣٠، ١٣٧
ثورنديك وجايتس ١٩، ٣١٠

جاكس ٣٥٣
جايتس ـ راجع ثورنديك
جبران خليل جبران ٢٢
جد ١٣٨
محمد فؤاد جلال ١٢٥، ١٤٧، ٤٨٠، ٤٩٥، ٥٠٢، ٥٦٥
محمد فاضل الجمالي ٣٤٣
جفرسن ٤٠٣
جونسن ٥٥٣

احمد حسين ٤٢٢
طـــه حسين ٦١، ٧٢، ٣٨٧، ٤٠١، ٤٩٠،
٥٠٨، ٥٢٤، ٥٣٩
محمد توفيق حسين ـ راجع نبيه امين فارس
اسحق موسى الحسيني ٥٥، ١٤٦، ٢٨٨، ٤٥٢،
٥٤٩، ٥٦٦
ساطع الحصري ٤٨٤، ٥١٥، ٥٣٥

خالد محمد خالد ٢٨، ٤٦٠
احمد سامح الخالدي ٥٣٧

داروين ٨٠، ٨٣، ١٠٥
دو ـ راجع تشسر
ديكارت ١٥٦
ديوي ١٦٠ـ١٦٧، ٣١٦، ٣٣٠، ٤٩٧،
٥٠١، ٥١١

راين ٣٠٩
معروف الرصافي ٥٠٦
ابو الفتوح رضوان ٣٥٠
روبنصن ١٥٦
رودان ١٥٦
روسو ٩٠، ٣٣٠، ٥٦٢

قسطنطين زريق ٢٦، ٧٠، ١٧٣، ٣٦٥،
٤١٠، ٤١٥، ٥١٨، ٥٢٧،
٥٣٧، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٥٢
سعد زغلول ٤٦٠
نقولا زيادة ١٤٩، ٥٥٠، ٥٥٥

سبنسر ٦٥، ١٨٣، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٣٣،
٢٨٢، ٢٩٣، ٢٩٥
ستاد ٣٥٤
مظهر سعيد ٤٢٧

فتحي عبد الحافظ سليمان ٣٠٠
سمث ٥٦٢

زكين شخاشيري ٣٠١
احمد حلمي شاهين ٣٠٤
احمد شلبي ٤٥١
شلر ٢٨٢

نجيب صدقة ٣٩٣، ٤١١، ٤٩١، ٥٢٣،
٥٣١، ٥٣٣، ٥٣٩، ٥٤٠
جميل صليبا ٥١٣، ٥٣٤، ٥٣٧، ٥٣٨

طاش كبري زاده ٢٠٥

فاخر عاقل ٣٨٦، ٣٩٨، ٤٣٥، ٤٩٠
العبدري ٢٠٤
سعيد عبده ٢٩٩، ٣٠١
محمد عبده ٤٦٠
متى عقراوي ٢٢٧، ٤٠٣، ٤٠٥ . راجع
ماثيوز
محمد علي ٤٢٤
حامد عمار ٤١٩، ٤٢٥، ٤٣٦

غروس ٢٨٣
الغزالي ١٧، ١٩، ١٩٦ـ١٩٩، ٢٠١
الغمري ٢٠٧

الفارابي ١٩٧
نبيه امين فارس ومحمد توفيق حسين ١٤٢،
٢٥٨، ٥٥٣، ٥٥٤

فروبل ٣٣
فرويد ٨٠
فلمنج ٢٤٨
اسما فهمي ٤٦٨

فورد ١٢١، ١٢٢، ٢٢٠
فيخته ٤٨٥، ٤٨٦

القابسي ٢١٠
اسماعيل محمود القباني ٣٥٤، ٤١٤، ٤١٧، ٤٢٤
يوسف صلاح الدين القطب ٣٤٢
عبد العزيز القوصي ٧٩، ٨٩، ٢٣٧، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٥٣

كازول ٣٤٥، ٣٦٠، ٣٧١
مصطفى كامل ٤٢٤
كلارك ٤١٠، ٥٠١
حسن كمال ٢٩٦
كولدين ١٦٣
كونتس ـ راجع تشاپمن
كوهلر ١١٠
كوينتليان ٢٥٩، ٢٦٠، ٥٢٠

لازارس ٢٨٤
لسنج ٥٦٢
ج. لوك ١٠٣، ٢٠٠
هـ. لوك ـ راجع برجس

مائيوز ومتى عقراوي ٣٣٧، ٣٣٨، ٥٢٢، ٥٣٠، ٥٣١
ماركس ـ راجع ودورث
مازيني ٥٤٥، ٥٦٨
ماكدوجل ٨٠ـ٨٣
مانهيم ٣٥٧
مرسل ٣٥٤، ٣٨٠
انيس المقدسي ١٤٥
موريسن ٤٨٣

اديب نصور ٢٥٦، ٢٦٤، ٢٦٧

هانس ١٤٨، ١٥٤، ٤٠٩
هربارت ١٠٣
هربرج ٥٠٥
هورن ١٦٣

واليس ١٦٤ـ١٦٦
ودورث ٨٨، ١٣٧
ودورث وماركس ٨٠
وطسن ٣٧، ١٠٥
ويت ٤٥٣
ويلز ٤، ٣٣١

فهرس الموضوعات

الابحاث : من وظائف الجامعة ٧٣؛ واليونسكو ٤٣٩، ٤٤١، ٤٤٢

الاتجاهات : ٣٦، ٤٣٧ ؛ ونظرية العناصر المشتركة ١٣٧؛ الجنسية ٢٤١، ٢٤٦، ٢٤٧؛ الخلقية ٢٧٢ـ٢٧٥ ؛ الصحية ٣٠٩، ٣١٠

الاتكالية : في الطفل ٢٠، ٢١، ٣٦ ؛ خاصة ايجابية ٣٦، ٣٣٠

الاحترام : والتربية الوطنية ٢٧٤ ؛ احترام القوانين من قيود حرية التعليم ٤٩١، ٤٩٢

الاختبار : توسيعه عن طريق اللغة ١٤٦ ؛ الحاجة الى الخبرات الجديدة ٢٤٩ـ ٢٥١ ؛ توسيعه عن طريق اختبارات الآخرين ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٢٧

الاخلاق : تهذيبها ٤٤، ٩٩، ١٠١، ١٨٩، ٢٨٦، ٣٧٣، ٤٣٣ ؛ امكان تهذيبها ١٩٨ـ٢٠٤ ؛ طرق تهذيبها ٢٠٤ـ ٢١٠ ؛ الناحية الخلقية من التربية ٦٥، ٦٧، ٩٩، ١٩٥، ٢٣٥، ٢٤٨ ؛ الفرق بين الخلق والشخصية ١٧٥ ؛ الحاجة الى التربية الخلقية ٢٩، ٣٠، ١٩٥، ١٩٦؛ اهميتها ١٩٦ـ١٩٨ ؛ اهمية وسائلها العملية ٥١٥

الاردن : ٤٤٠، ٤٦٩

الاسبرطيون : الدولة والتربية ٥١٩

الاستجمام : الحاجة اليه ٢٧، ٢٧٧، ٢٧٨ ؛ الناحية الاستجمامية من التربية ٦٥، ٦٧، ١٩٥ ؛ انواع النشاط الاستجمامي ٢٧٩، ٢٨٠؛ نظرية الاستجمام ٢٨٤ـ ٢٨٦ ؛ التربية الاستجمامية والمدرسة ٢٨٦ـ٢٩١، ٣٠٣

الاستقلال : في التفكير ٢٢، ١٦٨، ١٧١، ٥٠٦، ٥٠٧ ؛ من اهداف التربية الديمقراطية ٥٠٤ـ٥٠٨

الاسئلة : تشجيعها عند الولد ٩٢، ٢٥٠؛ الجنسية ٢٤٢ـ٢٤٥

الاشغال اليدوية : ٥٩، ٢٢٧

الاقتصاد : في التعلم ١١٤، ١٢٣ـ١٣٤ ؛ الحياة الاقتصادية من الاهداف التربوية ٦٧ ؛ اتصالها بالمدارس المهنية ٢١٨ـ ٢٢٠، ٢٢٣، ٢٢٤ ؛ المشاكل الاقتصادية والتربية ٣٣٦

الالزام في التعليم : ١٧، ٥٠، ٥١، ٤٢٧، ٤٦٤ ؛ (راجع ايضاً المؤتمر) ؛ ضرورته في العالم العربي ٣٩١ ـ ٣٩٦ ؛ مدته ٣٩٢، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٧ـ٤٠٩؛ فوائده ٣٩٦ـ٤٠٣ ؛ اسس التخطيط والتنفيذ ٤٠٣ـ٤١٥

الالعاب النظامية : ٢٧٩، ٢٨٦، ٢٨٧

الأم : والتربية الصحية ٣٠٤ ؛ عمـاد العيلة ٤٤٩،٢٨
الأمة : والصحة ٢٩٣ ـ ٢٩٥ ؛ ومقيـاس حضارتها ٣٢٧،٣٩٣،٤٠٣،٤٤٩ ؛ اساس قوتها الافراد ٤٤٦
الامتحانات : ٣٣٤،٣٥١،٣٦٩،٤٨٩، ٤٩٠ ؛ مشوقات خارجيـة ١١٨ ؛ الرسوب فيها ٢١٧،٢٥٩، ٢٦٠
الامية : نسبتها ٣٩٧،٤١٩،٤٢٦ ؛ والتعليم الالزامي ٣٩٧ ـ ٣٩٩ ؛ والتعليم الاساسي ٤٢٦ ـ ٤٣١ ؛ ارتباطها بالحالة الصحية والاقتصادية ٤٣٠،٤٣١ ؛ الاميـة الصحية ٣٠٠،٣٠١ مكافحة الأمية ٢٧ ؛ ٣٤٩،٤٠٨،٤٢٧،٤٣٥ ؛ اسبـاب فشل المكافحـة ٤٢٨ ـ ٤٣٠ ؛ كتب المكافحة ٤٢٨،٤٢٩ ؛ تجنب الارتداد الى الامية ٣٩٨،٤٢٤
الانتقال : انتقال العلم والثروة الثقافية ١٨ ، ١٩،٢٣،٢٤ ؛ انتقال التعلم ١٣٤ ـ ١٤٠
الانشاء : اختيار المواضيع المناسبة ١٥١ ، ١٥٢
الانعزالية : والمدرسة ٣٢٧، ٣٣٦، ٣٤٧
الاهبة (قانون) : ١٢٤، ١٣٠ ـ ١٣٤

البنات : أهمية تربيتهن ٢٨،٤٤٩ ـ ٤٥٣ ؛ والتعليم الالزامي ٣٩١ ؛ النساء والامية ٣٩٧،٤٢٦ ؛ نواحي تربيتهن ٤٥٣ ـ ٤٦١ ؛ انتشار تعليمهن في البلاد العربية ٤٦١ ـ ٤٦٧ ؛ وسائـل اصـلاح تعليمهن ٤٦٧ ـ ٤٧٣ ؛ توصيات مؤتمر التعليم الالزامي المجاني فيه ٤٧٤ ـ ٤٧٨
البعثات التعليمية : ٥٢٩
البيئة : طبيعتها ٢١ ـ ٢٣، ٣٨ ـ ٤٠ ؛ تحديدها ٣٨ ؛ انواعهـا ٣٩ ، ٤٠ ؛ الطبيعية ٤٥،٥٧ ـ ٥٩،٦٤ ؛ الاجتماعية (البشرية) ٢١،٢٢،٤٥ ؛ ٤٦،٥٦، ٥٧،٦٣ ؛ تغييرها ٤٤ ـ ٤٦ ؛ اختبارها ٥٦ ـ ٦٠،٦٣،٦٤،٢٥٠ ؛ أثرها في الشخصية ١٨٠،١٩٨،١٩٩ ؛ التكيف بمقتضاها ٣٢،٣٤،٣٥،٥٢، ١٥٨، ١٧٩ ؛ البيئة المدرسية ٣٢٢ ـ ٣٢٥
البيولوجية : الناحية البيولوجية من طبيعة المتعلم ٣٥ ـ ٣٧ ؛ العوامل البيولوجيـة في تكوين الشخصية ١٧٦ ـ ١٧٩ ـ ١٨٢
البيت : والمدرسة ٢٢٦، ٣٠٣، ٣٢٥، ٣٢٦ ؛ والتربية الجنسية ٢٣٨ ـ ٢٤١ ؛ والتربية الوطنية ٢٧٢ ـ ٢٧٥ ؛ والتربية الصحية ٣٠٧ ؛ التربية البيتية ٢٤٨ ـ ٢٥٤
التاريخ : والقومية ٥٥١ ـ ٥٥٣، ٥٥٨، ٥٥٩ ؛ الوطني والعالمي ٥٥٩ ؛ والدروس الاجتماعية ٥٦٠

التبصر : نظرية التعلم به ١١٠ ـ ١١٢، ١٣٩
التثبيط : توجيه الغرائز به ٩٢ ـ ٩٤
التجارب العلمية : في نظريات التعلم ١٠٢ ، ١٠٤ ـ ١٠٨ ، ١١٠ ـ ١١٢ ؛ پافلوف ١٠٥، ١٠٦ ؛ وطسن ١٠٦ ؛ كوهلر ١١٠،١١١ ؛ في المشوقات ١١٨ ـ ١٢٠ ؛ في الاقتصـاد في التعلم ١٢٨ ؛ في الاهبة ١٣٢ ـ ١٣٤ ؛ في نظرية القواعد الاساسية ١٣٨ ؛ في مـدة التعليم الالزامي ٣٩٨
التجربة وحذف الخطـأ : نظريـة التعلم بهـا ١٠٧ ـ ١١٠،١٢٧
تحويل المجرى : توجيه الغرائز به ٩٤،٩٥
التخصص في التربية : الحاجة اليه ٥٣٠ ؛ ٥٣١

تداعي الافكار : نظرية التعلم به ١٠٢ - ١٠٤، ١٣١
التدبير المنزلي : ٤٣٣، ٤٥٥، ٤٦٨؛ معلماته ٤٧٠، ٤٧١؛ كتبه ومعداته ٤٧١ - ٤٧٣
التراث الثقافي : الاحتفاظ به وانتقاله ٢٣، ٢٤، ٣٣١، ٣٦٥، ٤٨٢؛ تعزيزه ٢٤، ٢٥، ٧٣، ٣٣١، ٣٦٥، ٤٨٢؛ واللغة ١٤٩؛ والتربية الخلقية ١٩٥، ١٩٦، ٢١١؛ غزارته وتعقده من عوامل ظهور المدرسة ٣٢٠، ٣٢١
التربية : من حقوق الانسان ١٧، ٣٥، ٥٠، ٦٩، ٣٩٢، ٣٩٣، ٤٥٠، ٤٥٥، ٤٦٠؛ ضرورتها ١٧ - ٣٠؛ معناها ٣١ - ٤٨؛ حاجاتها العشر ٦٦ - ٦٨؛ وظائفها ٥٠ - ٧٤، ٣٤٩؛ اسسها ٧٨، ١٩٤؛ مدتها ٣٥، ٤٧؛ نواحيها ٣٣، ٤٣، ٤٤، ٩٩، ٢٦١ - ٢٦٦، ٣٠٦، ٣٣٥، ٣٥٤ - ٣٥٦، ٣٧٢؛ اهدافها ٦٦، ٢١٣، ٣٦٩، ٣٧١؛ الحاجات التربوية والمناهج ٣٣٦ - ٣٣٨؛ ونظام الحكم ٤٩٧، ٤٩٨؛ والديمقراطية ٤٩٧ - ٥١٦؛ واكتشاف المواهب ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٩٩، ٥١٠؛ والاحوال الاقتصادية ٥٢٥؛ والدولة ٥١٨ - ٥٤٣؛ لأجل الكرامة الانسانية ٤٩٨ - ٥٠٠؛ لأجل الحرية ٥٠٠ - ٥٠٤؛ لأجل الاستقلال ٥٠٤ - ٥٠٨؛ لأجل المساواة ٥٠٨ - ٥١٠؛ لأجل الحياة الجماعية المشتركة ٥١١ - ٥١٦
التساهل : والتربية الديمقراطية ٥١٢
تشغيل الاحداث : ٣٩٦، ٥٣٢
التشويق : في التعلم ١١٤ - ١٢٣؛ قانون التشويق ١١٥، ١٢٦، ١٣١؛ مقاييس المشوق الصالح ١١٦ - ١٢٣؛ الى المطالعة ٢٨٨؛ (راجع أيضاً الرغبة)
التطبيق : ضرورته ٣٢٨، ٣٧٨، ٣٨١، ٤٥٨؛ الدروس التطبيقية لاعداد المعلمين ٣٧٦، ٣٧٨، ٣٨١؛ مدارس تطبيقات لأعداد المعلمين ٣٧٦
التعبير : واللغة ١٤٥؛ والمحادثة ١٤٩؛ والتفكير ١٥٠؛ والانشاء ١٥٢؛ المعلم وحسن التعبير ٣٧٣
التعلم : معناه ٩٨ - ١٠٢، ٣٧٨؛ طبيعته (راجع الفصل الخامس)؛ نظرياته ١٠٢ - ١١٢؛ أصوله ١١٤ (راجع الفصل السادس)؛ من عوامل النشوء ١٣١؛ علاقته بالنضج الفسيولوجي ١٣١ - ١٣٤؛ انتقاله ١٣٤ - ١٤٠
التعليم : مراحله ١٨، ٥٠، ٢٣١، ٣٤٥، ٣٩٢
التعليم الابتدائي : ٥٠، ٦٢، ٦٩، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٣٣، ٤٠٣؛ وظائفه ٥١ - ٦١؛ مدته ٥١؛ الزاميته ومجانيته ١٧، ٥٠، ٥١، ٣٩١، ٣٩٣، ٣٩٤
التعليم الأساسي : مجانيته ٥٠، ٣٩٢، ٣٩٤؛ معناه ٤٢٥ - ٤٣٦؛ هدفه ٤٣٤؛ وحالة الامية ٤٢٦ - ٤٣١؛ والحالة الصحية ٤٣١؛ والحالة الزراعية ٤١٨، ٤٣٢، ٤٣٣؛ والمشاكل الاجتماعية ٤٢٦؛ والتربية المدرسية ٤٣٦ - ٤٣٨؛ واليونسكو ٤٣٨ - ٤٤٦؛ (راجع ايضاً فصل التربية الأساسية)
التعليم الالزامي : ١٧، ٥٠، ٥١؛ ضرورته ٣٩١ - ٣٩٦؛ وشرعة حقوق الانسان ٣٩٢؛ وتشغيل الاحداث ٣٩٦؛ ومحو الامية ٣٩٧؛ والحياة الديمقراطية

٣٩٩ ؛ وتوحيد الشعب ٤٠١ ؛ واكتشاف المواهب ٤٠٢ ؛ خططه وتنفيذها ٤٠٤–٤١٥ ؛ نفقاته ٤٠٩، ٥٢٥، ٥٢٦ ؛ تمويل الابنية المدرسية ٥٢٨ ؛ تمويل دور المعلمين ٥٢٨، ٥٢٩ ؛ معاقبة المخالفين وتشويقهم ٤١١–٤١٣، ٥٣٢

التعليم الثانوي : ٥٠، ٦٩، ٢٢٦ ، ٢٢٧، ٢٣٣ ؛ وظائفه ٦١–٦٨ ؛ مدته ٦١ ؛ تطوره ٦٢

التعليم الخاص (الحر) ٤٠٢ ؛ حريته ٤٨٧–٤٩٥ ؛ محله من نظم التعليم ٥٣٨ – ٥٤٣ ؛ فوائده ٥٤٢، ٥٤٣ ؛ والقومية ٥٥٥، ٥٥٦

التعليم العالي : ٥٠، ٦٣، ٦٩، ٢٣٣ ؛ وظائفه ٦٨–٧٤ ؛ مدته ٦٨ ؛ (راجع ايضاً الجامعات)

تعليم الكبار : ٣١٠، ٣١١، ٣٥٧، ٤٢٥، ٤٢٨–٤٣١

التعليم المهني : ٥٠، ٥١، ٦١، ٧١، ٧٢ ؛ الحاجة اليه ٢١٣–٢١٥ ؛ اسباب تأخره ٢١٥–٢٢٢ ؛ اصلاحه ٢٢٢–٢٢٨ ؛ الارشاد المهني ٢١٧، ٢١٨، ٢٢٤

التغير : في الاخلاق ١٩٨–٢٠٤ ؛ في البيئة ٤٤–٤٦ ؛ في الفرد ٤٢–٤٤

التفاهم الدولي : ١٤٥، ٣٧٣

التفاعل : بين المتعلم والبيئة ٤٨، ١٢٤، ١٧٩، ١٨٠ ؛ بين المدارس المهنية والحياة الاقتصادية ٢١٨–٢٢٠

التعاون : من فضائل التربية البيتية ٢٧٤ ؛ بين المعلمين ٣٧٠، ٣٧١ ؛ تعاون السلطات المركزية مع السلطات المحلية والهيئات الشعبية ٤٠٩–٤١١

التفكير : العلمي ٦٤، ١٦٢، ٣٧٣ ؛ الحسي ١٠٩ ؛ المجرد ١٠٩ ؛ واللغة ١٤٧، ١٤٨، ١٥٠، ١٥١ ؛ طبيعته واهميته ١٥٦–١٦٠ ؛ انواعه ١٥٨–١٦٠ ؛ عملية التفكير ١٦٠–١٦٧ ؛ التدريب عليه ١٦٧–١٧٧، ٢٦٢، ٢٦٣ ؛ الاستقراء والاستنتاج في عمليته ١٦٢

التقليد : ١٢٧، ١٦٥، ٣١٨ ؛ (راجع ايضاً المحاكاة)

تكافؤ الفرص التعليمية : ٢٢٨، ٥٠٨–٥١٠

التكيف : ٢٠ – ٢٢ ، ٢٥ ، ٣٧، ١٥٨، ١٧٥، ٣٧٣ ؛ والتربية ٣٢–٣٥ ؛ نظرية التكيف في التربية ٣٤، ٣٥ ؛ طبيعته (ناموس التكيف) ٤٠–٤٦

التنشيط : توجيه الغرائز به ٩١، ٩٢

التوجيه : توجيه الغرائز ٩١–٩٦ ؛ المهني ٢٢٦ ؛ الفردي ٣٧٦ ؛ المعلم وعملية التوجيه ٣٧٨ ؛ في تعليم الكبار ٤٣٤–٤٣٦

الثروة : العلمية والروحية والفنية ٦٠، ٦٤ ؛ الطبيعية والبشرية ٢٨، ٤١٨ ؛ تنميتها ٥٢١، ٥٢٢

الثقافة : العامة ٧١، ٧٢، ٢٢٨، ٣٧٢، ٣٧٣ ؛ المسلكية (المهنية) ٧١، ٧٢، ٣٢٩، ٣٧٢، ٣٧٤ ؛ المشتركة ٣٢٥، ٥١١ ؛ الصحية ٣٠٦

الثواب : والتنشيط ٩٢ ؛ والتعلم بالمقارنة ١٠٧ ؛ والتعلم بالتجربة وحذف الخطأ ١٠٩ ؛ والتشويق ١١٥–١١٧ ؛ الطبيعي ١٨٣

الجامعات : والتعليم المهني ٧٢ ؛ ونشر العلوم الحديثة ٧٣ ؛ اساتذتها ٧٣، ٧٤ ؛ (راجع ايضاً التعليم العالي)

الجغرافية : والتربية القومية ٥٥٤، ٥٥٩، ٥٦٠ ؛ والوسائل البصرية السمعية ٥٥٩ ؛ والدروس الاجتماعية ٥٦٠
الجمعيات : تنشيطها في المدارس ٢٦٨
الجنس : التربية الجنسية ٢٣٦ ـ ٢٤١ ؛ المعلومات الجنسية ٢٤١، ٢٤٢، ٢٤٥؛ الاتجاهات الجنسية ٢٤١، ٢٤٦، ٢٤٧؛ العامل الجنسي والقومية ٥٤٨ ـ ٥٥٠
الجهل: من آفات المجتمع العربي ٢٦، ٢٧ ؛ والديمقراطية ٣٩٩ ـ ٤٠١ ؛ والفقر والمرض ٣٠٠، ٤٢٢، ٣٤٩ ؛ (راجع ايضاً الفقر والمرض)

الحاجات النفسية: ٣٧، ٧٩، ٨٤، ٩٦، ٢٤٨ ـ ٢٥٤ ؛ الحاجة الى الطمأنينة ٢٤٩، ٢٥١ ؛ الحاجة الى المغامرة ٢٤٩ ـ ٢٥١، ٥٠٥ ؛ الحاجة الى تقدير الآخرين ٢٥١، ٢٥٢ ؛ الحاجة الى الحب المتبادل ٢٥٢ ـ ٢٥٤
الحرية : ٩٠، ١٨٤، ٣٧٠، ٤٠١ ؛ حرية التعليم ٤٨٧ ـ ٤٩٥ ؛ من اهداف التربية الديمقراطية ٥٠٠ ـ ٥٠٣ ؛ معناها ٥٠٠ ـ ٥٠٢ ؛ وسيلة لغاية ٥٠١ ؛ وروح الانضباط ٥٠٢ ؛ وروح المسؤولية ٥٠٣
الحساب : ٥٢، ٥٥، ٥٦، ٦٣، ٣٤٧ ـ ٣٤٩، ٤٢١
الحفظ (الاستظهار) : ٩٨، ١٢٤، ١٢٨، ٣٥٤، ٣٧٨
الحفلات : والتربية الوطنية ٢٦٥ ؛ والتربية الاستجمامية ٢٩٠، ٢٩١
الحكم الذاتي : في المدرسة ٢٦٨ ؛ والطاعة ٢٧٣
الحياة الجماعية المشتركة : من اهداف التربية الديمقراطية ٥١١ ؛ نظرية التشارك الاجتماعي ٥١١
الحياة الديمقراطية : توطيدها بالتربية ٥٢٣، ٥٢٤
الحياة الكاملة : نواحيها ٦٥، ١٩٥، ٢٣٢، ٣٦٠، ٣٦١

الخدمات الاجتماعية : من وسائل التربية الوطنية ٢٦٩ ؛ وانعزالية المدرسة ٣٢٨ ؛ والتربية الاساسية ٤٢١ ؛ والمرأة ٤٥٠، ٤٥٩
الخلق : راجع الاخلاق

دور المعلمين : حاجاتها الى مدارس تطبيقات ٣٧٦، ٣٧٧ ؛ اختيار طلابها ٣٨٣، ٣٨٤ ؛ اختيار اساتذتها ٣٨٤، ٣٨٥؛ وجوب الاهتمام بها ٤١٥
الدولة: وظيفتها التربوية ٢٢٨، ٤٠١، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٢٢
الديمقراطية : والتربية ٢٢٨، ٣٥٩، ٣٧٠، ٣٩٩، ٤٠١، ٤٣٦ ؛ والعيلة الحديثة ٢٣٣ ؛ المثل الديمقراطية ومدى تطبيقها في مدارسنا ٥١٤ ؛ الوسائل العملية في التربية الديمقراطية ٥١٥

ربة المنزل : ٢٧٨ ؛ تربيتها ٢٣٢، ٤٥٥، ٤٥٦
الرجعية : والمدرسة ٣٢٨، ٣٢٩
الرغبة في التعلم : ٤٨، ١١٦، ١٣٠، ١٥١، ١٦٨، ١٨٥، ٢٤٤، ٢٦٢، ٢٨١، ٢٨٢، ٤٣٠ ؛ (راجع أيضاً التشويق)
الرقابة على التعليم : راجع النظارة على التعليم .
الرومانيون : الدولة والتربية ٥٢٠
الرياضة البدنية : ٢٧٩، ٢٨٧
الريف : حالة الريف العربي ٤١٧ ـ ٤٢١ ؛

والامية ٣٩٧، ٤٢٦ ؛ معلم الريف ٣٨٦
٤١٤، ٤٣٧ ؛ دور المعلمين الريفية ٣٧٦

الزجر في التربية : ٢٠٦ـ٢٠٨

السلوك : والشخصية ١٧٤، ١٧٥ ؛ ضوابطه
١٨٢ـ١٨٩ ؛ قواعده ١٧٩، ١٨٠
سورية : ٢١٨، ٢١٩، ٣٣٧، ٣٣٩،
٤٢٣، ٤٣٣، ٤٤٠، ٤٦٩
الشخصية : معناها ١٧٣-١٧٥ ؛ تكوينها
١٧٥ـ١٨٢، ٢٥٢، ٢٨٦ ؛ وضوابط
السلوك ١٨٢ـ١٨٩
شرعة حقوق الانسان : ١٧، ٥٠، ٥١، ٦٩،
٣٩٢، ٤٥٠، ٤٦٠
شرعة حقوق الطفل ٣٩٣

الصحة : الناحية الصحية من التربية ٦٥، ٦٦
١٩٥، ٢٣٢، ٢٣٥، ٢٤٨، ٢٩٤،
٤٥٦ ؛ اهميتها ٢٧، ٢٩٣ — ٢٩٥ ؛
حالتها في البلاد العربية ٢٩٥ـ٢٩٩،
٤٣١، ٤٣٢ ؛ اسباب تخلفها ٢٩٩ـ
٣٠٣ ؛ التعليم الصحي ٣٠٣ـ٣١١ ،
٣٤٨ ؛ صحة المعلم ٣٧٣ ؛ والتعليم
الالزامي ٣٩٦

الطاعة : من فضائل التربية البيتية ٢٧٢،
والحكم الذاتي ٢٧٣
الطرق : العلاجية والوقائية ٩٢ـ٩٤ ؛
التعليمية ١١٤، ١٦٠ـ١٦٤، ١٦٧،
٢٢٣، ٢٢٥، ٣٠٥، ٣٣٧، ٣٤٣،
٣٧٦، ٣٧٩، ٣٩٨، ٤٣٠، ٤٣٧،
٤٨٨ ؛ في توجيه الغرائز ٩١ـ٩٥ ؛
الجزئية ١٠٤، ١٢٤، ١٣٩، ٣٥٣ ؛
طريقة الاجمال ١٠٤، ١٢٤،
١٢٨ـ١٣٠، ١٣٩، ٣٥٣
الطفل : طبيعته ٢٠، ٢١، ٨١، ٨٢، ١٠٩،
١٥٧، ٢٣٨، ٢٥٣ ؛ العناية به ٣٠٤،
٤٣٣، ٤٥٦ ؛ وفيات الأطفال ٢٧،
٢٩٥ـ٢٩٧، ٣٠٣
الطفولة : معناها ٣٥، ٣٦ ؛ مزاياها ٣٥ـ
٣٧ ؛ الفترة الاولى من حياة الطفل ٣٧،
٥١، ٤٥٦

العادات : تكوينها ٤٣، ٩٩ ـ ١٠١ ،
٤٥٧ ؛ ونظرية العناصر المشتركة ١٣٧ ؛
المهنية ٢٢٣ ؛ الصحية ٣٠٧، ٣٠٨
العاطفة : الناحية العاطفية من التربية ٣٣،
٤٣، ٤٤، ٩٩، ١٠١، ١٠٢ ؛ الدور
الذي تقوم به في التربية الأساسية ٤٣٥
العالمية : انواعها ٥٦٢ ؛ التربية العالمية ونموها
التدريجي ٥٦٣ـ٥٦٦ ؛ التربية العالمية
لا تغني عن التربية القومية ٥٦٧، ٥٦٨ ؛
والمنظمات العالمية ٥٦٣
العراق : ٢١٩، ٢٤٧، ٤٣٣، ٤٤٠، ٤٠٦ـ
٤١٠، ٤٦٩
العقاب : والتشويق ١١٥ - ١١٧ ؛
الطبيعي ١٨٣ ؛ (راجع ايضاً القصاص)
العلامة المدرسية : ١١٨، ١٢٣
العلم : ٧٢، ٧٣، ١٤٦ ؛ التفكير العلمي ٦٤ ،
١٦٢، ٣٧٣ ؛ الحياة العلمية ٦٨ ؛ النشاط
العلمي ٢٧٩ ؛ انتقاله ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٤
العلوم : ٥٨، ٥٩، ٦٤ ؛ الطبيعية ٣٦، ٣٩،
٤٣، ٣٤٧ ؛ الاجتماعية ٣٩ ، ٤٠ ،
٤٣ ؛ التكنيكية ٢١٤
العمل : ٢٧٨، ٢٨٠ـ٢٨٢ ؛ الناحية العملية
من التربية ٣٣، ٤٣، ٩٩ ـ ١٠١ ،
٢٦٦ ـ ٢٦٩، ٣٤٧، ٣٥٤ـ٣٥٦ ؛
النشاط العملي ٢٢٥، ٣٥٩ ؛ الدروس

العملية ٣٠٨، ٤٥٧؛ الثقافة العملية ٢٢٧
العنف (والشدة) في التربية : ٢٠٨ـ٢١٠
العيلة : ٢٨، ١٨٠، ١٨١، ٣٧٣؛ الناحية العيلية من التربيـة ٦٥، ٦٧، ١٩٥؛ العلاقات العيليـة ٢٣٣ ، ٢٣٤، ٢٤٨، ٤٤٩، ٤٥٨ ؛ الروح العيليـة ٢٦٨، ٢٧٥، ٤٥٥؛ وظائفها في المجتمع ٢٣٠ـ٢٣٢، ٤٤٩؛ التربية العيلية ٢٣٢ـ٢٥٤

الغرائز : ٣٧، ٧٩ـ٨٤؛ والحاجات النفسية ٨٧ـ٨٩؛ النظريات التربوية فيها ٨٩ـ٩١؛ توجيهها ٩١ـ٩٦

الفرد : والتربية ١٧ ـ ٢٣، ٣١٦؛ والمجتمع ٢٣، ١٧٩ـ١٨٢ ؛ والصحة ٢٩٣ ـ ٢٩٥؛ تكيفه ٤٢ـ٤٤، ٤٤٦؛ اصلاحه ٤٢٣، ٤٣٤؛ الروح الفردية ٢٥٨ ؛ (راجع الفوارق الفردية)
الفقر : من آفات المجتمع العربي ٢٨، ٢٩٦، ٣٤٩، ٤٢٢؛ (راجع ايضاً الجهل والمرض)
الفكر : نظرية التعلم بتداعي الافكار ١٠٢ـ١٠٤، ١٣١؛ الناحية الفكرية من التربية ٤٣، ٩٩، ٢٦١ـ٢٦٣، ٣٠٦، ٣٥٤ـ٣٥٦، ٣٧٢
الفلسفة : التربوية ٣٦٩ ، ٣٧٠ ، ٤٤٥؛ اليونانية ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٢
الفن : ٦٨، ٢٧٩؛ تهذيب الحس الفني ٤٤، ٩٩، ١٠١، ١٠٢، ٢٨٨، ٢٨٩
الفوارق الفردية : ٩٦، ١٥٢، ١٥٧، ٢٢٥، ٣٥٨ـ٣٦١، ٣٧٥ ؛ والديمقراطيـة ٤٩٩، ٥٠٠

القابليات : ٢٢٤ـ٢٢٦
القدوة في التربية : ١٠١، ٢٠٤
القراءة : ٥٣، ١٥٣، ٢٨٨، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٩٩، ٤٢١، ٤٢٧، ٤٢٨ ؛ الصامتـة ٥٣، ١٥٣، ٢٨٨
القصاص : ٩٣، ٩٤؛ (راجع ايضاً العقاب)
القومية : واللغـة ١٤٨، ١٤٩، ٥٥٠، ٥٥١؛ توثيق روابطها ٣٢٤، ٤٠١، ٥٣٤ ـ ٥٣٦، ٥٤١؛ موادهـا ٥٣٥، ٥٣٦، ٥٥٦، ٥٦١؛ نشأتهـا ٥٤٥-٥٤٧؛ والديمقراطية ٥٤٦، ٥٤٧؛ انواعها ٥٤٧، ٥٤٨؛ مقوماتها ٥٤٨-٥٥٥؛ والعرق الجنسي ٥٤٨ـ٥٥٠؛ والتاريخ ٥٥١ـ٥٥٣، ٥٥٨، ٥٥٩؛ والعوامل الاجتماعية ٥٥٣، ٥٥٤ ؛ والجغرافيـة ٥٥٤ ؛ والعوامل الاقتصادية والسياسية والوطنية والدينية ٥٥٤، ٥٥٥؛ والمدارس الخاصة ٥٥٥، ٥٥٦ ؛ والثقافة المشتركة ٥٥١؛ والعالمية ٥٦٣ـ٥٦٩

الكتابة : ١٤٨، ٣٤٨، ٣٤٩، ٤٢١، ٤٢٧
الكرامة الانسانية : من اهداف التربية الديمقراطية ٤٩٨ـ٥٠٠
كيماوية الجسد : ١٧٦ـ١٧٩

لبنان: ٦١، ٢٨٧، ٣٩٥، ٤٤٠، ٤٦٩، ٤٨٩
اللطف (واللين) في التربية : ٢٠٨ـ٢١٠
اللعب : ضرورته ٢٧٧ ، ٢٧٨ ، ٢٨٠ ؛ طبيعته ٢٨٠ـ٢٨٢؛ النظريات فيـه ٢٨٢ ـ ٢٨٦؛ فوائده ٢٨٥، ٢٨٦؛ والمدرسة ٢٨٦، ٢٨٧
اللغة : اهميتها ٤٣، ١٤٢، ١٤٣؛ تعليمها ٥٢، ٦٣، ٦٦، ١٤٩ ـ ١٥٤ ؛ وظائفهـا ١٤٣ـ١٤٩؛ القوميـة ٤٣، ١٤٢، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٣ ، ١٥٤، ٥٥٠، ٥٥١، ٥٥٦ـ٥٥٨؛ الاجنبية ١٤٢، ١٤٦، ١٥٠، ١٥٣، ٥٥٧، ٥٥٨

المتعلم : وتفاعله مع بيئته ٣٢-٣٥؛ فعاليته في التعلم ٤٧؛ مراعاة نفسيته ١٢١-١٢٣؛ طبيعته ٣٥-٣٩، ٧٨، ٨٨، ٨٩-٩١؛ حاجاته الفردية ٣٥٨-٣٦١

المثل العليا : ١٨٨، ١٨٩، ٢٠٢، ٢٥٩-٢٦١، ٢٦٤، ٢٧٤، ٤٢٤

مجانية التعليم : ١٨، ٥٠، ٥١، ٣٩٢-٣٩٤، ٤٦٤، ٥٢٩

المجتمع: حاجاته ١٧، ٢٣-٢٥، ٧٠، ١٩٤، ١٩٥، ٢٢٠، ٢٩٣، ٢٩٤، ٣١٦، ٣٣٧، ٣٦٩، ٣٧٧، ٤٨٧؛ اصلاحه ٢٠، ١٦٠، ٣٥٦، ٣٥٧، ٤٢٢، ٤٣٥، ٤٨١، ٤٩٥؛ تكيفه ٤١، ٤٥، ٤٦؛ طبيعته ١٩٤؛ والفرد ٢٣، ١٧٩، ٣١٠؛ والعيلة ٢٣٠-٢٣٢، ٤٤٩، ٤٥٠؛ والمدرسة ٣١٧، ٣٢٨، ٣٣١، ٤٨٢-٤٨٧؛ والمعلم ٣٦٥، ٣٨٦، ٣٨٨؛ النظريات في طبيعته ٥١١

المجتمع العربي : حاجاته ٢٥-٣٠، ٢٧٥، ٢٩٤، ٣٤٣، ٣٦٩، ٤٠٢، ٤١٥، ٤٥١؛ حالته ٢٦، ٢٩٥-٢٩٩، ٣٠٦، ٤١٧-٤٢١؛ اجتيازه مرحلة دقيقة ٢٦، ٣٦٢، ٤١٧؛ تطوره السريع ٢١٣، ٤١٧، ٤٢٢؛ مشاكله ٤١٧، ٤٣١، ٤٣٣

المحاكاة : ١٨٨، ٢٠٥؛ (راجع ايضاً التقليد)

مدة التعليم : ٢١، ٣٥، ٣٦، ٤٧، ٤٢٤؛ الابتدائي ٥١؛ الثانوي ٦١؛ العالي ٦٨؛ الالزامي ٣١٧، ٣٩٢

المدرسة : وظائفها ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣١٧، ٣٢٥-٣٢٧؛ واجباتها ٥٤، ٦٠، ١٢٠، ١٦٠، ٣٠٤، ٣٤٩، ٣٦١، ٣٧١، ٣٨١؛ وتكوين الشخصية ١٨١؛ والتوجيه المهني ٢٢٦، ٣٦١؛ والتربية الوطنية ٢٦٧-٢٧٢، ٢٧٥؛ والتربية الجنسية ٢٣٨-٢٤١؛ والتربية الاستجمامية ٢٨٦-٢٩١؛ والصحة ٣٠٢-٣٠٦، ٣٠٨، ٣٩٦، ٥٣٢؛ المدارس المهنية ٢١٥-٢١٨، ٢٢٠، ٢٢٣؛ المدارس التكميلية ٤٠٨؛ الريفية ٤٢٠، ٤٣٧؛ والمجتمع ٤٨٢-٤٨٧؛ والبيت ٢٢٦، ٣٠٣، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٥٥؛ الأبنية المدرسية ٢٢١، ٢٢٢، ٤٠٦، ٤٠٧، ٥٢٨؛ نشأة المدرسة ٦٢، ٣١٧، ٣٢٢-٥١٨، ٥٢١، ٥٥٦؛ مميزاتها ٣٢٢-٣٢٥، ٥١٢؛ منزلقاتها ٣٢٧-٣٣١؛ الحد من فائدتها ٤٢٤؛ كمجتمع مصغر ٥١٢؛ المدارس النظامية ٥٢٠؛ واصول التربية ٥٣٢، ٥٣٣

المراهقة : ٦١، ١٥٧

المرض : من آفات المجتمع العربي ٢٩٦، ٣٤٩، ٤١٩، ٤٢٢؛ (راجع ايضاً الجهل والفقر) الأمراض في البلاد العربية ٢٧، ٢٩٥، ٣٠٤، ٣٤٨، ٤٣١؛ انتشارها وانواعها ٢٩٧-٢٩٩؛ التيفوئيد ٢٩٧؛ الملاريا ٢٩٧، ٢٩٨؛ الزحار ٢٩٧، ٢٩٨؛ البلهارسيا ٢٩٧، ٢٩٩، ٤١٩؛ التراخوما ٢٩٧، ٢٩٩؛ جهل طرق الوقاية ٤٣١

المركز الدولي للتربية الاساسية في العالم العربي : أهدافه ٤٤٠؛ اقسامه ٤٤١-٤٤٣؛ خططه ٤٤٣، ٤٤٤؛ وسائل التنفيذ ٤٤٤-٤٤٦

المساواة : من اهداف التربية الديمقراطية ٥٠٨-٥١١

مستقبل الولد وحاضره : ٣٣٠، ٣٣١
المشكلة: والتفكير ١٥٨، ١٦٠، ١٦١، ١٦٤، ١٦٧ ـ ١٦٩، ١٧١ ؛ والتلميذ ٣٥٠، ٣٥١؛ مشاكل العالم العربي ٤١٧، ٤٣١
مصر : ٢٩٦ ، ٣٣٩ ، ٣٩٥ ، ٤٠٦ ، ٤١٢ ، ٤٢٢، ٤٢٤، ٤٣٣، ٤٤٠
المطالعة : ٥٣، ١٥٣، ٢٨٨، ٣٩٩
المعدات : ٢٢١ ، ٢٢٢ ، ٣٦٧، ٤٤٠، ٤٤٢ ، ٤٧١ ـ ٤٧٣
المعلم : وعملية التربية ٣٥ ، ٤٦ ـ ٤٨، ٣٧٨، ٣٧٩؛ وفهم المتعلم ٧٨، ٩٦، ٣٧٥ ـ ٣٧٧؛ وتعليم اللغة ١٤٩ ـ ١٥٤؛ والتدريب على التفكير ١٦٧ ـ ١٧١؛ وتنمية الشخصية ١٨٢؛ والتربية الخلقية ٢٠٣ ـ ٢٠٦ ؛ والتربية المهنية ٢٢٠، ٢٢١؛ وطرق التعليم ٢٢٥ ٣٤٣، ٣٧٩، ٤٨٨؛ والتربية الوطنية ٢٧٠ ـ ٢٧٢؛ والمناهج ٣٤٤؛ اهميته وضرورة اعداده ٣٦٥ ـ ٣٦٨، ٥٣٤؛ مؤهلاته ٣٦٨ ـ ٣٨٢ ؛ اعداده الثقافي والمسلكي ٣٧٢ ـ ٣٧٤، ٤٤٣ ـ ٤٤٦؛ والوعي الاجتماعي ٣٧٧، ٣٧٨؛ مدة اعداده ٣٨٠ ـ ٣٨٢؛ تامين المعلم الصالح ٣٨٣ ـ ٣٨٩؛ حقه على المجتمع ٣٨٦ ـ ٣٨٩؛ امور معيشته ٣٨٦؛ مكانته الاجتماعية ٣٨٨، ٣٨٩؛ والتربية الاساسية ٤٤٠؛ وحرية التعليم ٤٨٧ ـ ٤٩٥
المعلمات : ٤٧٠، ٤٧١
المعلومات والمعارف : ٩٩، ١٣٢، ١٣٧، ١٦١، ١٦٩، ١٧٠ ، ٣٤٩، ٤٢٤ ، ٤٣٧؛ تحصيلها ٤٣ ، ٩٩، ١٠٠؛ تماسكها وانسجامها ٣٥٢؛ المعلومات المهنية ٢٢٣؛ الجنسية ٢٤١ ـ ٢٤٥؛ الوطنية ٢٦١، ٢٦٢؛ الصحية ٣٠٢، ٣٠٦، ٣٠٧ (راجع ايضاً نظرية تلقين المعلومات)
المقارنة : نظرية التعلم بها ١٠٤ ـ ١٠٧
المقررات الدراسية : ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٨
الممارسة : (قانون) ١٢٤
المناهج : ٦٢، ٢٢٥، ٢٣٣، ٢٨٧، ٢٨٨، ٣٠٤ ، ٣٤٨ ، ٣٦٧، ٣٧٢، ٣٧٦ ، ٤٤٣، ٤٤٥، ٤٥٥ ، ٤٦٨ ـ ٤٧٠ ، ٤٨٩، ٤٩٠؛ معنى المنهاج ٣٣٣؛ طبيعته ٣٣٣ ـ ٣٣٥؛ حالة المناهج في البلاد العربية ٣٣٦ ـ ٣٤٠؛ ملاءمتها لحاجة التلاميذ ٣٣٦، ٣٤١ ـ ٣٤٧ ، ٣٥٤ ـ ٣٥٦، ٣٥٨ ـ ٣٦١: ملاءمتها لحاجات المجتمع ٢١٣، ٢١٨ ـ ٢٢٠، ٣٠٤، ٣٢٧ ، ٣٢٨، ٣٣٧، ٣٤١ ـ ٣٥١، ٣٥٦ ـ ٣٥٨؛ والسياسة التربوية ٣٣٩، ٣٤٠؛ صفات المنهاج الصالح ٣٤٠ ـ ٣٦١ ؛ واضعو المناهج ٣٤١، ٣٥٣؛ النشاط اللامنهجي ٤٧، ٩٣، ٣٣٤، ٣٤٣
المهارات : اللغوية ٥٢ ـ ٥٦ ، ٦٠ ؛ تكوينها ٤٣ ، ٩٩ ـ ١٠١؛ تعليمها ١٢٥ ، ١٢٦؛ والنضج الفسيولوجي ١٣٢ ؛ المهنية ٢١٥ ، ٢٢٣ ؛ الصحية ٣٠٦
المهنة : الناحية المهنية من التربية ٦٥، ١٩٥؛ مهنة التعليم ٣٧٠، ٣٨٤، ٣٨٨ ؛ (راجع ايضاً فصل التربية المهنية)
مواد التدريس : ٣٢٣، ٣٢٥، ٣٣٧، ٣٤١، ٣٤٣، ٣٥٠ ـ ٣٥٤
المواهب : اكتشافها في المدرسة ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٩٩، ٥١٠
مؤتمر : المؤتمر الثقافي العربي الثاني ٦٢ ؛

التعليم الالزامي (جنيف ١٩٥١) ٥١، ٣٩٤، ٤٠٤، ٤٠٦، ٤١٢ ؛ التعليم الالزامي المجاني للدول العربية ٥١، ٣٨٤، ٣٨٧، ٣٩٤، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٨، ٤١١، ٤١٤، ٥٤٣، ٥٦٥، ٥٦٦؛ المؤتمر الثقافي العربي الاول ٥٦١
المؤسسات التعليمية : ٣١٧، ٣٢٥ـ٣٢٧، ٣٤٤

النضج الفسيولوجي : ١٣٠ـ١٣٤
النظارة على التعليم : من مسؤوليات الدولة ٥٢٩ـ٥٣٨؛ للمحافظة على حقوق الولد ٥٣١ـ٥٣٤؛ لتوثيق الروابط القومية ٥٣٤ـ٥٣٦؛ وانشاء نظم التعليم ٥٣٦ـ٥٣٨
نظام الاجراء : ١١٥، ٢١٤
نظام نصف النهار : ٤٠٦
النظري : الاساليب النظرية ٣٢٨، ٣٤٧؛ المناهج النظرية ٣٥١؛ الدروس النظرية ٢٢٥، ٢٢٧، ٣٠٨، ٣٧٦ ؛ التعليم النظري ٤٢١، ٤٢٤
النظريات : تلقين المعلومات ٣٢، ٣٣، ٩٨؛ تفتح القابليات ٣٣؛ الترويض العقلي ٣٤، ١٣٦، ٣٥٥ ؛ التكيف ٣٤، ٩٩ ؛ الفعالية ٤٨؛ النشوء والارتقاء ٨٠، ٨٣، ١٠٥؛ العناصر المشتركة ١٣٧؛ القواعد الاساسية ١٣٨؛ السجيات المكنونة ١٩٩، ٢٠٠؛ النفس الخالية من النقش ٢٠٠، ٢٠١؛ نظريات التعلم ١٠٢ـ١١٢؛ نظريات انتقال التعلم ١٣٥ـ١٣٩
نظم التعليم : انشاؤها على اساس الحاجات القومية ٥٣٦ـ٥٣٨

الهرمونات : ١٧٨، ١٧٩
الهوايات : ٢٧٩، ٢٨٩، ٢٩٠

الوراثة : ١٨، ١٩، ٣٣
وسائل التدريس : ٤٧، ٤٢٢؛ البصرية السمعية ٣٠٥، ٤٣٨ ؛ الوطنية ٢٦٤ـ٢٦٦؛ الصحية ٣٠٥
الوطنية : الناحية الوطنية من التربية ٦٥، ٦٧، ١٩٥؛ مادة التربية الوطنية ٢٥٥ـ٢٧٥، ٥٦٠، ٥٦١ ؛ الحاجة الى التربية الوطنية ٢٥٦ـ٢٥٩، ٥٦١؛ نواحي التربية الوطنية ٢٦١ـ٢٦٩، ٥٦١؛ تربية المواطن الصالح ٢٩، ٢٥٩ـ٢٦٩، ٣٩٩ ؛ المرأة كمواطن ٤٥٨ـ٤٦٠ ؛ التربية الوطنية والقومية ٥٦٠، ٥٦١
الوعي : الاجتماعي ٣٧٧ ؛ التربوي ٤٢٢ـ٤٢٥ ؛ القومي ٤٢٢، ٤٢٣
وقت الفراغ : ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٨٦، ٣٨٦، ٤٣٣، ٤٥٤

اليونسكو : والتربية الاساسية ٤٣٨ـ٤٤٦ ؛ والتربية العالمية ٥٦٣

لقد وقع في هذا الكتاب اخطاء مطبعية وغير مطبعية
لا تخفى على القارىء الكريم . فنرجو منه المعذرة .

DATE DUE

J. LIB.
8 JUN 1987

A. U. B. LIBRARY
370.1:Sh52wAlc.2
شهلا ،جورج
الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربي
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021573