

370.1:W12uA

واني ، علي عبد الواحد .

أصول التربية ونظامها

370.1
W12u A

Dec - 27 (N-H)

- 4 APR 1961

DEC 27 1961

DEC 27 1961

- 5 FEB 1973

أُصُولُ التَّرْبِيَةِ وَنِظَامُ التَّعْلِيمِ

تأليف

الدكتور على عبد الواحد وافي الأستاذ إبراهيم والي الدكتور السيد محمود زكي
الدكتور أبو الفتوح رضوان الدكتور كامل السيد محمد الباقر الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

الطبعة الأولى

١٣٧٤ هـ ١٩٥٥ م

حقوق الطبع محفوظة للمؤلفين

مطبعة الرسالة

شارع حمودة المتساوي ٢ عابدين

خبر الخرافة التي تروى

في بعض بلاد الهند
وأنها كانت في سنة ١٢٠٠

في سنة ١٢٠٠

في سنة ١٢٠٠

في سنة ١٢٠٠

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه ومن
تبعهم بإحسان .

وبعد فلما كان المنهج المقرر على طلبة قسم التخصص لإجازة التدريس بالجامع
الأزهر في «أصول التربية» و «نظام التعليم في مصر» متفرقا في عدة مؤلفات ،
ولما كان بعض هذه المؤلفات لايسير روح هذا المنهج ولايحقق أغراضه ، لذلك
رأينا من الخير — وقد عهد إلى زملائى وإلى بتدريسه — أن نضع فيه «مذكرة»
تلم بجميع مسائله وتعالجها على النحو الذى يوائم اتجاهاته ومراميه .

وأقول «مذكرة» لأننا قد قصدنا منها أن تكون مجرد تذكير للطلبة
بملخص المسائل التى درست لهم بالتفصيل فيما ألقى عليهم من محاضرات ، وأن
تعينهم على قراءة الموسوعات فى هذه البحوث ما

على عبد الواصد وفى

القسم الأول
أصول التربية

التربية وأغراضها

بقلم الأستاذ إبراهيم والى

التربية معناها التنشئة والتنمية ، وهى تشمل ما ينمى من حيوان أو نبات ، وهى فى كل بما يناسبه . فان أطلقت على النبات كان الغرض تعهده بكل الوسائل حتى يدرك ويأتى بالغاية المطلوبة منه . وهى فى الحيوان تعهده من كل النواحي الواجبة حتى يصير مثالا حسناً .

والإنسان أحوج إلى التربية من جميع الكائنات . وفى تربيته تعقيد كبير ، لأن الغاية التى ترمى إليها تربية الإنسان سامية ، ولأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان . وقد منحه الله غرائز وميولاً وقوى موروثية وطبعية ، ولا يمكن الإفادة منها إلا إذا تعهدها الربى ونمى الصالح منها وأصلح المعوج . وإذا أهمل الربى ذلك فان الميول تتجه نحو الضار . فيشب الفرد وقد جمع كثيراً من الصفات الضارة . فلاشرف على تربية الطفل يجب أن تتجه العناية به منذ الولادة بل قبلها حتى يصير رجلاً . من أجل هذا عنيت كل الشعوب بأمر التربية عناية عظيمة ، بل لقد أصبحت مسائنها الشغل الشاغل للقائمين بأمور الإصلاح فى الأمم المتحضرة ، فلاتبنى أسباب الرقى والنجاح إلا عليها . وقد حثت كل الشرائع على التعلم ، قال تعالى « وفى أنفسكم أفلا تبصرون » وقال « أو لم يتفكروا فى خلق السموات والأرض وما خلق الله من شئ » وقال صلى الله عليه وسلم « تعلم العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » .

وإن معرفة الغرض من التربية والوقوف على معناها أمر ضرورى لكل مرب يطمع فى أن يؤدي رسالته على الوجه الأكمل . فعلى تحديد الغرض من التربية

يتوقف إتمام عملية التربية ، وعلى درجة فهمنا لهذا الغرض يتوقف النجاح في مختلف ميادين التعليم . والمدرس الذي يدرك الغرض الذي يرمى إليه بوضوح يتأثر بإدراكه هذا في كل جهد يبذله ، بل في كل درس ، وفي نوع معاملته لتلاميذه داخل المدرسة وخارجها .

ويتوقف على معرفة الغرض من التربية فهم الوسائل والطرق التي يسير عليها التعليم ، وكذلك المناهج والمادة .

والغرض هو الذي يتحكم في نظم التعليم وروحها ويحدد موقف المعلم من المدرسة وتلاميذها وطرق تربيتهم ومدى ما يسودها من حرية تعينهم على إظهار ما فيهم من قوى واستعدادات وقدرة على الابتكار .

ويمكن الوصول إلى ذلك التحديد ، إذا علمنا أن حياة الفرد تتوقف أولاً على الصفات الكامنة فيه ثم ثانياً على البيئة التي يعيش فيها .
من هذا تستنتج أن التربية : —

هي تعهد الطفل وإعداده ليكون عضواً سعيداً نافعاً للمجتمع الذي يعيش فيه

إلا ، أن يبلغ سن الرجولة .

وهذا يتم بتوفير الغذاء الكافي له حتى ينمو ويعيش ، مع العناية بجسمه وحفظه من الأمراض .

والعناية بالجسم وتوفير الغذاء الصالح هو من وظائف الوالدين أو من هو في مقامهما .

ولما كان الطفل كما سبق مزوداً بقوى فطرية وغرائز فلا بد من توجيهها التوجيه الصحيح الصالح واستغلالها في تنمية عقله وتشكيل الخلق الطيب .

والطفل أيضاً تواق لمعرفة الحياة الجديدة التي يعيش فيها (البيئة) ولا بد من الاستجابة لذلك حتى يعود الاعتماد على النفس والاستقلال متى صار رجلاً .

ومن هذا ترى أن التربية هي « تعهد من الخارج وقبول من الداخل . » أي أن قوى الطفل تقبل ما يوجه إليها من تنمية وإصلاح .

أقسام التربية

مما سبق نرى أن نواحي التربية الواجب تعهدها في الطفل هي : —

تربيته الجسمية ، والعقلية ، والخلقية . وهذه النواحي لا ينفصل واحد منها عن الآخر في الحقيقة ، لأن تقوية ناحية من تلك النواحي يصحبه أثر من الناحيتين الآخرين . غير أن العناية بناحية منها تختلف باختلاف أغراض التربية في الأم والمصور . والتربية الصحيحة هي التي تتعهد الجهات الثلاث .

وسعادة الفرد التي سبقت الإشارة إليها في تعريف التربية تتوقف على مقدار رغبته وتحقيقها .

والشخص الذي تربي تربية كاملة صحيحة يكون أقدر على تحقيق تلك الرغبات ممن لم ينل هذه التربية . وغاية الفرد ورغبته في حياته هي كسب العيش بمجهود قليل في زمن قصير . وعلى قدر مساهمة الفرد في العمل المشترك الذي يقوم به مجتمعه لتحقيق المثل الأعلى في حياته يقيم نفعه للمجتمع .

والمثل الأعلى للمجتمع يختلف باختلاف المجتمعات واختلاف الزمان . ونظرة واحدة في حالة الشعوب والأمم على اختلافها في أطراف العالم شرقه وغربه في زمن السلم والحرب لا أكبر دليل على صدق ذلك .

ولما كان الإنسان مديناً بطبعه ومحباً للاجتماع مندجاً في أمته كان عليه أن يسهم في ذلك المجتمع فيكون له درعاً عند الخطر بأن يحافظ على الأمن ، ويقوم بواجبه في دفع الضرائب والقضاء على الأمراض الفتاكة ويعمل على رفعة بكل الأحوال ، وإلا كان عضواً ضاراً يجب قطعه .

وإننا نرى في الأمم الراقية أبطالاً يعملون لأهمهم في صمت مستهينين بكل غال في سبيل النهوض بأهمهم وتحسينها من كل ما يضر بها لتتفوق على ما عداها من الأمم في كل شيء .

أهداف التربية وأغراضها .

فهمنا مما سبق في معنى التربية أنها تهدف إلى سعادة الفرد والجماعة . ومن يتتبع آراء المربين في مختلف العصور في معنى التربية وغايتها يجدها لا تخرج عن ذلك . وهاك طائفة من أقوال المربين في ذلك : —

١ — هدف التربية في الإسلام :

يقول الله عز وجل « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » . ويقول صلى الله عليه وسلم : —
« اعمل لدياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » .

ويقول ابن المقفع « ما نحن إلى ما نتقوى به على حواسنا من الطعام والمشرب بأحوج منا إلى الأدب الذي هو لقاح عقولنا » .

٢ — ويقول أفلاطون : — « الغرض من التربية هو إمداد كل من الجسم والعقل بما يمكن من الكمال والجمال » .

وقد افترح على أمته أن تربي نفراً قليلا — وهم أبناء الخاصة — تربية حكومية نظامية ؛ أما العامة فتربي تربية عملية صناعية . وقد سارت أوربا بعده على هذا مدة من الزمن .

٣ — ويقول « ملتن » وهو فيلسوف انجليزي (١٦٠٨ — ١٦٧٤) :
« التربية الصحيحة الكاملة هي ما تؤهل المرء للقيام بأى عمل خاصاً كان أم عاماً بمهارة فائقة وإخلاص تام في السلم والحرب » .

٤ — ويقول « كانت » الفيلسوف الألماني (١٧٢٤ — ١٨٠٤) :
« إن أعظم سر في بلوغ الطبيعة الإنسانية درجة الكمال منحصر في التربية » .

٥ — ويقول « بستالوتري » وقد ولد بسوسرا (١٧٤٦ — ١٨٢٧) : —
« أحسن خدمة يقدمها إنسان لآخر هي تعليمه كيف يُعوّل على نفسه ، وإنه إذا حسنت أحوال الفقراء الظاهرة حسنت أحوال الإنسان على العموم » . ولقد كان غرضه إصلاح حال الإنسان بإصلاح حال الفقراء . ومن أجل هذا كان

يميش بين الفقراء الذين لا معين لهم ولا مرشد ليجمعهم كغيرهم من سائر الناس .
٦ - ويقول هربارت الألماني (١٧٨٢ - ١٨٤١) : « الغرض الأصلي من التربية هو رقى الأخلاق الإنسانية » .

٧ - ويقول سبنسر من حكماء الإنجليز (١٨٢٠ - ١٩٠٣) : -
« التربية هي إعداد المرء ليحيا حياة كاملة » .

٨ - وغاية التربية عند « فروبل الألماني » (١٧٨٢ - ١٨٥٢) : -
« هي الحصول على الإنسان الكامل » . وقال عن مدرسته : - « غايتها هي تخريج أبناء متحلين بالشجاعة والرقى الخلقى والأدبى مستعدين لتضحية النفس والنفيس فى سبيل وطنهم العزيز وتخريج أناس عاملين يعملون لسعادة بلادهم ويرقون فى العلوم والصناعات ويطلبون العلم طول حياتهم حباً فى تقدم بلادهم ، ويحبون الله ويطيعونه حتى يقيس لهم الرقى إلى ملكوت الله ويكونوا ملائكة فى صورة أناس » .

فهذه طائفة من أقوال بعض الفلاسفة فى معنى التربية والغرض منها وهى متفقة تقريباً على أن الإنسان لا يكون قد تربى إلا إذا تهذبت نفسه وكملت أخلاقه وشرفت عواطفه وتغلبت إرادته على شهواته وأدى كل عضو من أعضائه وكل حاسة من حواسه وكل قوة من قواه العقلية الوظيفة الخاصة بها خير أداء . ولقد وضح من أقوال المربين ، أن التربية الصادقة هى ما ضمنت سعادة الفرد ، وسعادة الجماعة .

والمقصود بالجماعة هو الجماعة البشرية التى تستوطن الدنيا بأكملها .

وإن كل ما يحدث من حروب ومشكلات دولية يرجعه المربون إلى إهمال هذا الأساس الفعال من أسس التربية وغايتها . كذلك لا تكون سعادة الفرد معتبرة إلا إذا سعد بها المجتمع .

ويخطئ الآباء إذا جعلوا أول غاية فى إرسال أبنائهم إلى المدارس الحصول على المؤهلات التى توفر لهم الرزق بمجهود صغير . معللين ذلك بأن النجاح

في الحياة متوقف كثيراً على نوع المؤملات العلمية التي يحصل عليها الشخص . وهذا صحيح إذا نظرنا فقط إلى الفرد . ولكن إذا نظرنا إليه مراعين مصلحة الجماعة ، فانا قد نجد نجاح الفرد في حياته العملية فيه الشقاء لمجتمعه . فكثيراً ما استخدمت المؤهلات لضرر المجتمع . وهذا كمن يستغلون ذكاءهم في النش والتزوير والاتجار فيما يحرمه القانون أو غير ذلك .

فلا بد لتحقيق الغاية من التربية من أن يسعد بها الفرد والمجتمع . وإنا نرى روح التنافس الدولية حصرت معنى المجتمع في الدولة التي يعيش فيها الفرد ، فضاعت السعادة العالمية لتسعد أمة بيمينها . وهذا واضح في الأمم التي طغت فيها الروح الحربية فانطلقت تبطش بالأمم الضعيفة ، وما حدث في الحروب الأخيرة أكبر دليل على ذلك ، فكم خسر المجتمع نتيجة لهذه الأمانة .

رجعة إلى القديم في الغرض من التربية

في الأمة اليونانية :

كان لانتشار الحروب في تلك الأمة بين الأثينيين والاسبرطيين وغيرهم أثر عظيم في لون التربية عندهم ، ولذا جعلوا العناية بمجسوم الأطفال وتقويمها الغرض الأسمى من التربية ، واستعملوا لذلك ضرباً شتى ، كما عمدوا إلى اعتبار الذوق الحسن أساساً في التربية ، فغرسوا فيهم حب الجمال ، فعلموهم الفن الجميلة . فكان منهم الشعراء والموسيقيون والمصورون والرسامون البارعون .

في الأمة الرومانية :

ولقد عنى الرومان عناية عظيمة بالحروب وفنونها والسياسة وقوانينها ، حتى برعوا في ذلك براعة فائقة ، فأخذوا الأطفال بكل ما يؤهلهم لذلك ، فكان منهم الساسة والمقننون والخطباء .

الأمم الإسلامية :

لقد جعل الاسلام الغاية من التربية تزويد النشء بما يعدم للنجاح في الأمور الدنيوية والأخروية .

وهذا بلا شك أسمى الأغراض . ومتى أخذ الأطفال بهذا المبدأ ودرّبوا عليه فإنهم بلا تردد يسبقون جميع الأمم ويدركون غاية الشرف ، ويكونون عند الله من البررة الأطهار . وكيف لا وهم قد لبوا أمر الله « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » .

كما لبوا ما ينسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم من الحث على العمل للدنيا والآخرة . ومن يتدبر قول الرسول عليه الصلاة والسلام « أدبني ربّي فأحسن تأديبي » فإنه يرى أن الغاية من التربية تهذيب النفس وكلها ، وفي هذا كل النجح .

الغرض من التربية في العصر الحاضر

لقد حثت الحياة الناس وألهبت ظهورهم ودفعتهم أمامها بلا رحمة ولا رأفة ، فأصبحوا يتناسون الكسب من كل باب . وقد زعموا أن الغرض من التربية المدرسية هو إعداد الطفل للعيش والربح بعد أن يغادر المدرسة ، فهم يربون أولادهم بالمال ليربحوا أكثر منه ، فكان الأمر عملية تجارية .

ولقد زينت لهم هذه الفكرة أن يدفعوا أولادهم ليتعلموا ما لا يلائم مؤهلاتهم ورغباتهم ، فتكون النتيجة في النهاية الفشل وضياح الزمن . وقد يكون لهؤلاء الآباء بعض العذر ، لأن التربية يجب أن تكون باباً للكسب وجمع الرزق . غير أنه لا ينبغي أن يكون ذلك ، غرضهم الأعلى من التربية ففي ذلك إهمال للأغراض الأساسية التي يبني عليها المجتمع الراقى .

وكثيراً ما نراهم يفضلون أن يعلموا أبناءهم إحدى المهن أو الحرف ، تاركين أمر تعليمهم بالمدارس ، لأنهم ينفون كسب الرزق أولاً وقبل كل شيء ، ولأنهم لا يرون فارقاً بين عامل متعلم وآخر غير متعلم . ولم يفتنوا أن التعليم ينمى القوى العقلية فيصبح صاحبه أرفع شأنًا من أخيه غير المتعلم ؛ فالأول قادر على إتقان عمله والتجديد فيه ؛ هذا إلى أنه يصرف وقت فراغه فيما يعود عليه بالنفع ، من القراءة في بعض الكتب النافعة التي تنمى قواه العقلية وتهذب أخلاقه .

أما غير المتعلم فإنه يصرف وقت فراغه في الجولان في الطرقات أو فيما يعود عليه وعلى غيره بالضرر .

الفرق بين التربية والتعليم

من الناس من لا يرى فارقا بين التربية والتعليم ؛ فالتربية عندهم عبارة عن تحصيل العلم والنجاح في الامتحان . ومن أجل ذلك يعمدون إلى ملء أذهان التلاميذ بالمعلومات بغية النجاح في الامتحان .

وقد دلت التجارب على أن التعليم إذا خلا من الإعداد الحقيقي للحياة العملية فإنه يترك صاحبه في حالة ماسة إلى صفات أهم من التعليم حين يواجه الحياة العملية .

ولو نظرنا إلى المعنى العام لكلمة التربية نراه يشمل كل أنواع النشاط التي تؤثر في قوة الفرد واستعداداته وتنميتها . ومصدر هذه الأنواع من النشاط عوامل مختلفة .

فالتربية تشمل كل تغيير في ميولنا وغرائزنا وأخلاقنا يتم عن طريق غير مباشر من عوامل أخرى ، كالتقوانين الشرعية أو المدنية ونظام الحكم وأساليب المعيشة والتقاليد الاجتماعية والبيئة بأنواعها .

وبالاختصار أن كل ما يشكل الكائن الحي ويجعله في الحالة التي هو عليها يعتبر جزءا مؤثرا في تربيته .

وهذا المعنى للتربية الذي قد شمل كل تنميته لقوى الفرد واستعداده وتوجيه ذلك توجيها حسنا هو المعنى العام لكلمة « تربية » .

أما التعليم فيراد به نقل المعلومات من المعلم (الإيجابي) إلى المتعلم (المتلقي) الذي ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم .

من هذا نرى أن التربية ذات معنى واسع يشمل كل نهوض وترقية إيجابية تقوم بقوى الفرد .

في حين أن التعليم معناه محدود يتضمن نقل المعرفة . والتربية بالمعنى العام تشمل جميع النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية .

ويقصد بالتعليم أولا نقل المعرفة إلى الفرد كوسيلة للتربية . فهو محدود جدا بالنسبة للتربية وعامل جزئي ، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة .

وكلمة التعليم مأخوذة من العلم ؛ فالمراد بها الثقافة الذهنية .

ويتلخص مما سبق أن تربية الفرد تشمل الاهتمام به من جميع نواحيه .

وأن تعليم الفرد لا يتناول إلا جانب العقل .

ويصح أن ننظر إلى التعليم من جهة أخرى فيصح معناه قريبا جدا من معنى التربية . فنفرق بين التربية والتعليم زاهم قد بالغوا في هذا الفارق إلى درجة التعصب ، لأنه من المبالغة أن يقصروا التربية على الخلق وغرس العادات ، وأن يقصروا التعليم على جمع المعلومات والحقائق . لأن التعليم قد يطلق على التربية حين يكون التعليم مرادا به « تعديل السلوك » لا تحصيل الحقائق وحدها ؛ فيفضل الحقائق ينمو الميل عند المتعلم إلى تكوين عادات وصفات . وهذا ما يسمى « الأثر النفسي » أو التعليم « المرافق » ويقصد به الاتجاهات التي يأخذها التلميذ خلال عملية التعليم . وهذا النوع من التعليم يلزم عملية التحصيل . وهذا هو الذي يحصل حين تدريس بعض المواد « كالتاريخ » . لأنه قد يوجد عند الطفل بجانب تعلمه الحقائق التاريخية « شئ من الميل » نحو تلك المادة ونحو أسناذه من إعجاب أو حب أو بغض مما يؤثر في سلوكه وتعامله مع من معه في بيئته ، هذا إلى ما يكتسبه من أسلوب التفكير .

وهذا النوع من التعليم « المرافق » أبقى أثرا في تكوين شخصية الطفل وأخلاقه وسلوكه ، لأنه يستفيد منه من جهة عادات التفكير والسلوك .

أقسام التربية

فهنا مما سبق أن الغرض من التربية تكوين رجال صالحين ونساء صالحات

ينشدون الخير وينأون عن الشر ، يالفون الفضيلة وبيغضون الرذيلة ، ويحبون لغيرهم ما يحبون لأنفسهم ، وهذا لا يتم إلا إذا أحطنا جسم الطفل وعقله وخلقه بكامل الرعاية والعناية ، وهذا هو واجب الربى . فعليه أن يوجه عنايته إلى جسم الطفل حتى يكمل نموه ويقوى عوده . كما عليه أن يعنى بما يربى عقله ويُعده للتفكير السليم ، وأن يجعله فى النهاية طيب النفس يبنى الخير ولا يميل إلى الشر . وهذه النواحي تجب العناية بها كلها وألا ينال التقصير واحدا منها .

التربية الجسمية :

لقد أصبحت التربية الجسمية حقاً من حقوق كل فرد . وعلى كل دولة أن تبذل قصارى الجهد فى ذلك . فعلى الأمم مسئولية خطيرة نحو تربية كل فرد ليكمل نموه ويقوى جسمه . وقد قال دكتور « لوك » « العقل الحكيم فى الجسم السليم » فالصلة بين الاثنين قوية .

فن الخطأ أن نعنى بتنفيذ النواحي العقلية ونملأ الحوافظ بشتى المعلومات ، وتقتصر فى جانب الجسم .

ويكون من نتائج ذلك أن تطيل زمن الدرس ونترك وقت الراحة فيما بين الحصص مما يضر بجسم الطفل ، ومعلوم أن الدروس الطويلة بجملة اللمل وتفوت الانتباه وتضعف القوى العقلية والجسمية ، وتكون سبباً فى فساد النظام فى كثير من الأحيان .

ولتربية الجسم وتقويمه عوامل كثيرة ، منها (١) الالعب الحرة (٢) والالعب الرياضية الجمية (٣) والتمرينات البدنية (الجماز) ، (٤) والاعمال اليدوية .

١ — الالعب الحرة : — هى الالعب التى يندفع إليها الطفل بفطرته رغباً فيها . وهو لا يحتاج فيها إلى من يتوده ، فكل طفل يلعب ما يميل إليه . ففيها يرى راحة من عناء التعب الدراسى ، كما أن فيها تربية لنفسه واطهاراً لتجاربه تحت سياسته الخاصة . وإذا تدخل فيها الربى قلت فائدتها .

ومن الضرورى تشجيع هذا النوع من الالعب عند البنين والبنات . ويجب أن

تثبت في الجدول الدراسي . ففيها تظهر ميول الاطفال وطبائهم وغرازمهم وينمو جسمهم .

٢ — الالعب الرياضية الجمعية : —

هذا النوع من الالعب من أهم عوامل التربية الجسمية . فهي محبوبة لدى التلاميذ ، كما أنها تمرن كل العضلات وتقوى كل أجزاء الجسم وتكسبه خفة ونشاطا ، وتنمى القوى العقلية وتقوى الارادة والعزيمة والانتباه ، وفيها يتعود التلميذ ضبط النفس والاعتماد عليها والاعتراف بنلمبة الغير وبفضلها يتم إعداد الإنسان لكل مواقف الرجولة من العمل للجماعة وتضحية المصلحة الذاتية . كما أن فيها يعرف التلميذ معنى الاخلاص لآخوانه ومعهمده وضرر حب الذات . وبها يتربى عنده قوة الحزم والميل لاصلاح حاله حين يدرك في نفسه ضعفاً يضر بفريقته . وهذا كله إعداد عظيم لخوض معترك الحياة .

٣ — التمرينات البدنية : —

هذه التمرينات عامل قوى في تربية الجسم وتقويته وبلوغه غاية النمو متى صارت عادية ، فيها يزيد وزن الجسم وارتفاع القامة في مرحلة المرونة ، وهي تعلم عادة الطاعة وتقوى الإرادة والتعاون والشاربة على العمل . ويلزم أن يخصص لها زمن في أدوار التعليم . وخير مرحلة لها هي مرحلة التعليم الثانوى والعالى . أما المرحلة الأولى فيقتصر منها على مقدار ضئيل لا يفوق طاقة الطفل .

٤ — الأعمال اليدوية : —

هذه الاعمال مثل الخط والرسم وعمل النماذج وقص الورق وأشغال الابرة والنجارة والحياكة ، ففي كل هذه الاعمال تمرين للاعصاب وتقوية للعضلات ، كما أنها تعود الطفل الصبر ودقة العمل والأمانة .

التربية العقلية

التربية العقلية من ضروريات العمل المدرسى ، بل أعظم وظائف المدرسة

ويجب أن يخصص قسط كبير من الزمن الدراسي للتربية العقلية . وليس في هذا إغفال للتربية الخلقية ، لأن فضائل كثيرة لا تفرس إلا عرضاً خلال التربية العقلية . وعوامل التربية الجسمية قد تكون من العوامل الضرورية للتربية العقلية . فوضع الطفل الحامل في بيئة بها ألعاب جذابة يجعله كثير الحركة عظيم النشاط ، وبالتالي يتغير خلقه ويصير رجلاً عاملاً . وكثيراً ما يرتبط التنوير في القوى الجسمية بتغيير في الخلق ينشأ عن نمو في التوى العقلية قد رسخ في المخ وفي أجزاء المجموع العصبي . ومن هذا يصح القول بأن حركات الجسم ليست مظهرًا للأخلاق فحسب ، بل هي أيضاً تساعد على إنشائها . ومن هذا كان على المدرس المسئولية الكبرى . فعليه : —

أن يدرس مواهب الطفل ويتمهدها بما ينمىها مختاراً لها النداء الملائم ، فينمذيه بالحقائق المناسبة لسنه ويثبته من العلوم ، بحيث يجعل هذا وسيلة لا يقاظ قواه العقلية وتمهدها بالنمو .

ومتى أفسح المربي في هذه الناحية سهل عليه غرس « عادة التعلم » . بأن يفرس في نفوس تلاميذه الشوق الزائد للعلم والرغبة في طلبه ، بأن يجعل التعليم مشوقاً ساراً لذيذاً يحب في العلم ويدعو لطلبه من غير مله كلها حانت الفرص . بهذا يقبل التلميذ بحكم العادة على الاكثار من القراءة والانغماس في العلم . وهذا ما يرمى إليه التعليم الصحيح ، لأن به تتكون الثروة العلمية التي تحصل بمجتهوده الشخصي ، فتثبت عنده المعلومات وتقوى فيه قوة الملاحظة ، ويكون في النهاية قد تولدت عنده قوة الاستنباط .

والمربي الحازم هو من يحرص على إشراك تلاميذه معه في كل عمل يقوم به أثناء الدرس . كما عليه أن يختار المواد ذات الصلة بتجارب التلاميذ ليستميلهم إلى الدرس ويجذب قلوبهم إليه ، فيسمى كل منهم وراء البحث للوقوف على الحقائق العلمية .

ومتى تكونت هذه العادة عند التلميذ خلال حياته المدرسية فإنه ينفتح أمامه باب السعادة متى صار رجلاً .

وفي دروس المعلومات وما يحيط بالطفل في بيئته من نبات وطيور وجو اسمى فرصة ينتهزها الربى لتقوية الملاحظة وحسن الانتباه ، كما أن فيها تظهر المواعب ويكثر السباق بين التلاميذ في هذا الميدان الفسيح . ويحسن مكافأة المجد في ذلك بمرض ما يقدمه من النماذج في متحف المدرسة دليلا على نشاطه وسبقه وذكائه .

التربية الخلقية :

إن الغرض المنشود من المدرسة هو التربية الخلقية فالمدرسة التي توفق لغرس مكارم الأخلاق في نفوس تلاميذها هي المدرسة التي أدت رسالتها على أكمل وجه ومهدت لخريجها أسمى مكانة في الحياة : فالأمم بأخلاقها ، والشعوب بفضائلها . وخير سبيل لتكوين الأخلاق الفاضلة ما جاء عرضا وعند سنوح الفرصة وذلك بأن يجعل الربى نصب عينيه : —

١ — تعهد الميول الفطرية والغرائز الطبيعية وأن يسوقها نحو الخير والسعادة .

٢ — أن ينشئ القوة الخلقية ويتعهد بها بالرعاية .

٣ — أن يغرس العادات الصالحة .

بهذا يتأسس العمل الصالح والسلوك الطيب بالمدرسة ولا تجد الرذيلة لها مكانا بين التلاميذ .

١ — الأول من هذه الأمور يستدعى دراسة ميول الأطفال وتوجيه كل غريزة من الغرائز نحو الصالح وأن يمهّد لما كمن منها من نشاط وقوة سبيلا يسير بها نحو الخير . وفي ألعاب الطفل وقت فراغهم خير طريق لذلك ، فهي المنفذ الذي يستطيع الربى أن ينفذ منه للقيام بواجبه .

٢ — والقوة الخلقية يراد بها الروح الطاهرة التي تدفع الطفل نحو طريق سليم بحيث يضع كل شيء في موضعه .

والحصول على هذه القوة يتوقف على بيئتي المنزل والمدرسة . فالطفل يحاكي ما حوله . فهو يحاكي أبويه ومعلميه لاعتقاده فيهم السكّال .

من أجل هذا لا تنشأ القوة الخلقية إلا في منزل سوى عامر بالأخلاق أو في رعاية مرب صالح تحلى بكرم الأخلاق ، أو في مدرسة شملها الخير .

هذا مع العلم بأن المربي لا يوجد تلك القوة عن طريق مباشر بل إن هذا يأتي عن طريق الروح المدرسية الذي يتم بالتبادل بين التلاميذ والمدرسة . فلمدرس يستطيع أن يمزج كبار التلاميذ — ممن تربوا على الفضيلة ووثقت المدرسة من أخلاقهم تماماً — بصغار التلاميذ ليتأثروا بأخلاق الكبار .

وخير سبيل لذلك : —

(أ) وجود مجتمعات عامة تجمع كل التلاميذ لنرض حسن هو تكوين القوة الخلقية .

(ب) وأن يصرف المعلم وقتاً كافياً مع تلاميذه بعد وقت الدراسة ليدرس ميولهم ويوصل إلى تقويم الموعج منها .

(ج) إنشاء النوادي للخريجين في أي مدرسة ، وتأسيس نوادي الألعاب الرياضية الكثيرة .

هذا كله من خير الوسائل لايجاد الروح الطيبة التي هي أساس الفضائل .

٣ — غرس العادات الحسنة : —

إن كل الأمور تظل صعبة عسيرة القيام بها حتى إذا ما تكررت تصبح سهلة الأداء . وهي إنما تتكون من الميول الفطرية والغرائز الطبيعية والأفعال الإرادية . وعمل المربي في تكوينها عظيم ، فبإشرافه يتم تشجيع التلاميذ على تشييد الطيب منها . وفي مقدوره أن يطبع في تلاميذه عادة حب النظام والنظافة ، كما يحب إليهم الجد والاجتهاد والمثابرة على العمل والصدق والأمانة والمحافظة على المواعيد وانتخلق بكل خلق كريم . وطريق العمل في كل هذا — عند كل مناسبة — خير من طريق القول فقط .

وعلى المربي أن يغرس في نفوس التلاميذ حب العمل ، فذلك هو الباب الذي نصل منه إلى تعليمهم واكتسابهم المهارة في المستقبل .

وعلى المدرسة أن تبذل كل ما في وسعها لتكوين عادة التعلم وحب التحصيل وتهذيب الفراز وحب الوطن والاهتمام بالألعاب الجمعية في المدرسة وحب الكتب والعمل .

ففي كل هذا تكوين للخلق الشريف وإيجاد الإرادة القوية . والاستعانة بكل العلوم ضرورى في ذلك .

والألعاب المدرسية يلزم أن يكون الغرض منها المساعدة على تكوين الأخلاق . كما يجب أن يؤدي كل علم نصيبه في تحقيق الغرض الأساسى من التربية . وينبغى أن تكون صبغة المدرسة طيبة لتخرج رجالا طابت نفوسهم وكملت أخلاقهم يعتز بهم الوطن ويبلغ غاية الكمال .

أغراض التربية —

في الأمم الإسلامية وعند مفكرى الإسلام

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وائى

لم تغفل الأمم الإسلامية فى عصورها الذهبية ، ولم يغفل مفكرو الإسلام ، أى غرض من أغراض التربية .

فاتجه قسط كبير من جهود هذه الأمم ومن عناية هؤلاء المفكرين إلى التربية الجسمية والحربية وتربية المهارة والإلمام بالصناعات . وقد حث القرآن على ذلك فى أكثر من موضع ، فقال تعالى : « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل » . وغنى عن البيان أن إعداد القوة يقتضى تربية النشء تربية عسكرية وأخذهم بالفنون الحربية . وقال عمر رضى الله عنه : « علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل » . وقال الحجاج لمربى ولده : « علم ولدى السباحة قبل الكتابة فإنهم قد يصيبون من يكتب عنهم ولكنهم لا يصيبون من يسبح عنهم » . وقال ابن سينا فى رسالته فى السياسة : « إذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يرد أن تكون صناعته فوجه لطريقه ... بعد أن يعلم مدبر الصبي أن ليس كل صناعة يرومها ممكنة له موأتية ، لكن ما شاكل طبعه وناسبه » .

واتجه قسط كبير من جهود هذه الأمم ومن عناية مفكرىها كذلك إلى التربية العقلية وشحن ملكات الإدراك وكسب العلوم والمعارف . وقد حث القرآن فى أكثر من موضع على التفكير والتأمل والإحاطة بمقائق الكون ومسائل العلوم . فمن ذلك قوله عز وجل : « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ؟ » وقوله : « أو لم ينظروا فى ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شئ ؟ » وقوله : « أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء

كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت ؟ » . وكان عليه الصلاة والسلام قدوة الداعين إلى التربية العقلية والتعلم بأفعاله وأقواله . فمن أفعاله عليه السلام في هذا الصدد تحريره بعض أسرى الحرب بدمر على أن يعلموا طائفة من المسلمين القراءة والكتابة . ومن ذلك أيضا أنه طلب إلى الشفاء العدوية أن تعلم زوجه حفصة تحسين الخط وزخرفه . ومن أقواله عليه السلام في ذلك « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » و « العلماء ورثة الانبياء » و « اطلبوا العلم ولو بالصين » . — وعلى نهج الرسول عليه السلام في الحض على التربية العقلية والتعليم سار الصحابة والتابعون والسلف الصالح . قال مصعب بن الزبير لابنه : « تعلم العلم فإن يكن لك مال كان لك جمالا وإن لم يكن لك مال كان لك مالا » . وقال عبد الملك بن مروان لبنيه : « يا بني تعلموا العلم فإن كنتم سادة فقمتم وإن كنتم وسطا سددتم وإن كنتم سوقة عشتتم » .

وأما الناحية الدينية والخلقية فقد استأثرت بأكبر قسط من عناية الأمم الإسلامية ومفكريها . فكان التفقه في الدين والتحلي بالأخلاق الفاضلة والتخلي عن الرذائل أسمى غايات التربية الإسلامية . ويرجع السبب في ذلك إلى أن الحكومة العربية كانت حكومة دينية قبل كل شيء ، وإلى أن المعلمين كانوا جميعاً أو معظمهم من رجال الدين ، وإلى أن الدين الإسلامي ليس كالاديان التي تقتصر على شؤون العبادة وعلاقة الناس بالعالم القدسي بل يتغلغل في صميم الحياة الاجتماعية وينتظم جميع شؤونها ويضع القواعد لمختلف مناحيها . فلا غرو أن كانت التربية الدينية والإلمام بتعاليم الدين الإسلامي وبث أخلاقه وفضائله في النفوس ، لا غرو أن كان ذلك هو أهم أغراض التربية في الأمم الإسلامية وفي نظر مفكري الإسلام . ومن ثم كانت علوم الدين والشريعة الإسلامية هي العلوم الأصيلة وماعدا ذلك من العلوم كان ينظر إليها على أنها مجرد وسائل وآلات للعلوم الدينية .

وكما أن الأمم الإسلامية لم تغفل في تربيته أية ناحية من نواحي الجسم والعقل والخلق والدين فإنها كذلك قد عنت في تربيته وعنى مفكروها بالناحيتين النفسية والسمالية كليهما .

فكانت تقصد من تربيتها أن تكون وسيلة للنفع وإعداد الفرد للحياة . يدلنا على ذلك إستمراء تاريخ التربية في هذه الأمم كما تدلنا على ذلك أقوال حكمائها . وفيما تقدم من كلام مصعب وعبد الملك بن مروان وابن سينا ما يدل على أن قادة الرأي في هذه الأمم لم يفلخوا الناحية النفعية . ويخبرنا ابن خلدون على أن كثيراً من العرب كانوا يدرسون العلوم لمزاولة المهن وللنفع المادى ، وأن منهم من كان يدرس الكيمياء لطلب المال .

وكانوا يقصدون من التربية كذلك الكمال لذاته والحصول على المعارف لمجرد المعرفة . وقد انتشرت هذه الأغراض السامية في عصورهم الذهبية الأولى على الأخص . فكان من المسلمين أساتذة وهبوا حياتهم للتفوق العلمى والبحوث الدائمة للوصول إلى الحق . وكانوا يتجشمون في ذلك متاعب حمة غير مبتئين سوى التبحر في العلم والملازمة التي كانوا يجدونها في الحصول عليه والعمل على نشره . يدل على ذلك ما كان يقوم به هؤلاء الأعلام من رحلات طويلة شاقة لمجرد الأخذ على علم أو فقيه أو محدث أو البحث عن مرجع في بلد بعيد . وقد حث كثير من أئمة المسلمين على توخي هذا الغرض النبيل . فلغزالي ينصح المتعلم أن يقصد بطلب العلم القرب إلى الله ، ولا يقصد الرياسة والجاه . وإخوان الصفاء يقولون : « كل علم وبال على صاحبه ما لم يرد به وجه الله وما لم تطلب به الآخرة » . ويقول الزرنوجي : « كفى بلذة العلم والفقه والفهم داعياً وباعثاً للعاقل على تحصيل العلم » .

وفي القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وآثار السلف الصالح ما يدل على أنه من الواجب الجمع بين هذين الغرضين في التربية : التربية للنفع المادى وإعداد الإنسان للحياة الدنيا ؛ والتربية للكمال الذاتى وابتغاء وجه الله والحصول على المعرفة . قال تعالى : « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » . ويمزى لرسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : « احث لدياك كأنتك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنتك تموت غدا » .

وقد امتدح أحد الشعراء المأمون بمصيدة قال فيها :

تشاغل الناس بالدنيا وزخرفها وأنت بالدين عن دنياك مشغول

فقال المؤمنون : ويحك ما زدت على أن جعلتني عجوزاً في محرابها ومعهما
سبحتها ! هلا قلت كما قال جرير في عمر بن عبد العزيز :

فلا هو في الدنيا مضيع نصيبه ولا عرض الدنيا عن الدين شاذله

* * *

هذا ، وباستقراء الوصايا التي كان يقدمها الخلفاء والقادة للمربين ، يتبين أنهم
كانوا يرون أن التربية الكاملة هي ما انتظمت جميع الأغراض السابقة مع توجيه
أكبر عناية إلى الناحيتين الخلقية والدينية .

فقد كتب الرشيد إلى معلم ولده الأمين فقال :

« يا أحمز إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمره قلبه ، فصير يدك
عليه مبسوطة ، وطاعته لك واجبة ، وكن له بحيث وضعتك أمير المؤمنين . أقرئه
القرآن ، وعرفه الأخبار ، وروّد الأشعار ، وعلمه السنن ، وبصره بمواقع الكلام
وبدنه وامنعه من الضحك إلا في أوقاته ، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا
دخلوا عليه ، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجالسه ، ولا تمرن بك ساعة
إلا وأنت متنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتعميت ذهنه . ولا تمن في
مساعدته فيستحلي الفراغ ويألفه . وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة ؛ فإن أباهما
فعليك بالشدة والغلظة .

وكتب عمرو بن عتبة لمعلم ولده فقال :

« ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك ، فإن عيوبهم معقودة
بعينك ، فالحسن عندهم ما صنعت والقبیح ما تركت . علمهم كتاب الله ولا تعلمهم
منه فيتركوه ولا تتركهم فيه فيهجروه . روهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه ،
ولا تعلمهم من علم إلى علم حتى يحكموه ، فإن أزدحام الكلام في القلب مشغلة للنهم ،
وعلمهم سنن الحكماء ، ولا تشكل على عذر مني لك ، فقد اتكأت على كفاية
منك » .

عوامل التربية

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وانى

يؤثر في تربية الطفل ، أى فى نشأته ونموه من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ، عوامل كثيرة يمكن رجمها إلى طائفتين اثنتين :

(الطائفة الأولى) عوامل التربية المقصودة : وهى الوسائل المدبرة التى يقوم بها الكبار من أفراد النوع الإنسانى حيال الصغار للتأثير فى جسمهم وعقولهم وأخلاقهم ولإعدادهم للحياة المستقبلية . وأهم مواطن هذا النوع من التربية المنزل والمدرسة .

(والطائفة الثانية) عوامل التربية غير المقصودة : وهى العوامل التى تؤثر فى نشأة الأطفال ونموهم من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية بدون أن يكون للكبار دخل فى توجيهها نحو هذه الغاية ولا فى آداؤها لهذه الوظائف . وتنقسم هذه الطائفة من العوامل أقساماً كثيرة أهمها ما يلى :

١ — عوامل طبيعية كالوراثة والبيئة الجغرافية وما إليهما من القوى الطبيعية التى تؤثر فى نشأة الطفل ونموه بدون أن يكون لأحد يد فى آثارها .

٢ — الأمور التى يقوم بها الطفل نفسه مدفوعاً إليها بعامل ميوله الفطرية والتى من شأنها أن تؤثر فى قواه الجسمية والعقلية والخلقية وأن تمدّه إعداداً خاصاً للحياة المستقبلية . ومن أظهر هذه العوامل أثرآ فى التربية عاملان : الألعاب الحرة والأعمال التى يحاكي فيها الطفل غيره بدافع من ميله الفطرى إلى **التقليد**

٣ — عوامل اجتماعية كحضارة الأمة ومعتقداتها الدينية ونظمها ومؤسساتها وما إلى ذلك من الأمور التى تشملها البيئة الاجتماعية العامة والتى تكتنف الطفل منذ نشأته فتتجه بتربيته وجهة معينة وتشكل جسمه وعقله وخلقه تشكيلاً خاصاً يوائم طبيعتها .

فأهم عوامل التربية ترجع إذن إلى سبعة عوامل : خمسة منها غير مقصودة وهى الوراثة والبيئة الجغرافية والتقليد واللعب والبيئة الاجتماعية العامة ؛ وعاملان مقصودان وهما المنزل والمدرسة . وسنمقد فيما يلى لكل عامل من هذه العوامل السبعة فقرة على حدة .

العامل الأول : الوراثة

ينتقل إلى الكائن الحى عن طريق الوراثة عدة صفات : منها ما ينتقل إليه من أصوله الخاصة القرية أو البعيدة ومنها ما ينتقل إليه من فصيلته العامة ؛ منها ما هو جسمى ومنها ما هو عقلى أو خلقى ؛ منها ما هو صالح عادى ومنها ما هو ضار أو غير سوى .

وقد اختلف العلماء فى تقدير أثر الوراثة وأهميتها بالنسبة إلى التربية المكتسبة، وانقسموا فى هذه الناحية إلى فريقين :

فالفريق الأول يذهب إلى أن الصفات الوراثية هى كل شىء فى الإنسان، وأن الوراثة هى التى تقدر مصير الشخص ومستقبله من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية فينفذ ما قدرت، وتشكل طباعه وميوله وغرائزه وإنفعالاته وعواطفه وسائر قواه العقلية وزعاته الفردية والاجتماعية فى الصورة التى تتفق مع قوانينها فيتم لها ما أرادت، وأن التربية المقصودة لا تستطيع سبيلا إلى نقض ما حكمت به الوراثة ولا إلى تحويره . فمن ورث سواد البشرة أو القصر عن أصله لا نستطيع مهما بذلنا من جهد أن نغير من لونه أو نزيد شروى أئمة على طوله ؛ ومن قضت عليه الوراثة بالعمه أو الغباوة أو ضعف الذكاء أو الخوف المفرط أو الميل إلى الانتحار أو إلى نوع خاص من الإجرام ... تعجز كل وسائل تربيتنا المقصودة عن أن تنزع منه صفة من هذه الصفات . — ومن ذهب هذا المذهب العلمتان أوجيست كوت وهربرت سبنسر .

وأما الفريق الثانى فيخالف رأى السالف ويذهب إلى أن الفرد مدين بأهم صفاته للتربية المكتسبة وأن أثر الوراثة فى الفصيلة الإنسانية ليس شيئا مذكورا

بجانب أثر المنزل والمدرسة والمجتمع والتربية المكتسبة على العموم . ومن ذهب هذا المذهب چان چاك روسو وچون لوك .

وذهب بعض أنصار هذا المذهب الأخير إلى أبعد من ذلك فأنكر أثر الوراثة ورأى أن الناس يكادون يكونون سواسية بحسب الفطرة وأن الفروق التي تشاهد لديهم في الصفات الجسمية والعقلية والخلقية ليست في الواقع إلا نتيجة لما اكتسبهم من ظروف بيئتهم وما أخذوا به من تربية مقصودة .

ويؤخذ من بعض أقوال الغزالي أنه كان يميل إلى بعض نواح من هذا الرأي ، فقد وصف الطفل بأنه « جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما ينقش عليه » .

وقد ذهب ابن خلدون في كلامه عن تأثير البيئة في أجسام البشر وألوانهم وعقلياتهم وأخلاقهم ومناهجهم في الحياة مذهبا يقرب من ذلك ، إذ كاد يقرر أن أهم الصفات التي يمتاز بها الأفراد بعضهم عن بعض وتمتاز بها الجماعات بعضها عن بعض ليست إلا أمورا مكتسبة ناشئة عن البيئة .

والذي يظهر لنا أن كلا الفريقين قد ركب متن الشطط في تقدير الناحية التي يتمصب لها . والرأي الصحيح هو أن لكل من الوراثة والبيئة المكتسبة أثرا عظيما في نشأة الطفل وتطوره من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن الكائن الإنساني ليس مدينا بصفاته وشخصيته للوراثة وحدها ولا للتربية المكتسبة وحدها بل هو مدين بذلك للوراثة والتربية المكتسبة مجتمعتين متضافرتين .

فمن المكابرة العقيمة إنكار أثر الوراثة في حياة الإنسان . ففي ذلك إنكار لأظهر ما يدل عليه الحس والملاحظة . فمن المشاهد أن كثيرا من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية ، عاديها وشاذها ، صالحها وفاسدها ، ينتقل للفرع من أصوله .

ولا يمكن تعليل هذه الظواهر كلها تعليلا علميا إلا على أساس الاعتراف بالوراثة ، أي التسليم بأن البويضة واللتاح اللذين يتكون منهما الجنين يشتملان

على العناصر الجسمية والعقلية والخلقية التي يمتاز بها الأبوان . وفي هذا يقول مونتاني :
« يالها من قوة خطيرة ، تلك القطرة الدقيقة التي نخلق منها ، والتي يُنقل إلينا فيها ، بجانب الصفات الجسمية لأبائنا ، ما تنطوى عليه نفوسهم من أفكار وميول » .
وكما أن عدم الاعتراف بالوراثة وأعمالها وإعتبار الفرد مدينا بكل صفاته للتربية المكتسبة كما يرى الفريق الأول مكاراة عقيمة وانكار للمحسات ، فإن نسبة كل شيء إلى الوراثة والخط من شأن التربية المكتسبة وآثارها كما يرى الفريق الثاني ، لا يقل شططاً عن الرأي الأول :

١ — فعلى الرغم من أن بعض الصفات الوراثية لا يد لأحد على محوها أو تغييرها ، فإن كثيراً منها يمكن بفضل التربية القضاء عليه أو توجيهه اتجاهها غير إتجاهه الطبيعي .

٢ — على أن معظم الصفات الوراثية يوجد في الطفل بالقوة لا بالفعل ، أى على صورة استعدادات وإتجاهات ، فإن أوجدت له التربية بيئة موانية نما وترعرع وآتى أكله وإلا ذوى وذبل .

٣ — هذا إلى أن الصفات الوراثية ليست كافية في تكوين إنسان متحضر ؛ بل لابد من تزويد الفرد بطائفة كبيرة من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية ، وهذا لا يمكن إلا عن طريق التربية المكتسبة .

ومن ثم وقع على كاهل المربين حيال الصفات الوراثية في الطفل واجبات كثيرة من أهمها مايلي :

١ — أن يعنوا بدراسة نفسية الطفل واستعداداته الوراثية وتاريخ أسرته وأحوالها وما يتصل بها ، ثم يختاروا في تربيتهم إياه أمثل الطرق وأكثرها تلاؤماً مع طبيعته وفطرته ، ويسيروا على منهج سليم ينهض بالصالح من صفاته الوراثية ويقضى على الفاسد منها أو يوجهه وجهة غير وجهته الضارة .

٢ — أن يبذلوا قصارى جهدهم في تشجيع ما يكون بارزاً وقويا من ميول

الأطفال الوراثية ليضلوا بهذه الطائفة من الميول إلى أقصى شأوٍ يمكن أن تبلغه .
ولكن لا يصح أن يغفل المربون ما عدا ذلك ، بل ينبغى أن يوجهوا كذلك
قسماً من عنايتهم نحو الميول الضعيفة الصالحة ، فيعملوا على تقويتها بدون مغالاة
ولا إكراه في الحدود التي تسمح بها طبيعة الطفل .

٣ — ألا يتسرعوا في الحكم على ميول الأطفال الوراثية ؛ فإن كثيراً منها
يكون كامناً لا يظهر إلا في مناسبات خاصة ، وبعضها يتأخر ظهوره إلى دور المراهقة
والبوغ . ومن ثم يتحتم على المربين ، قبل أن يحكموا على ميول الطفل الوراثية
ويرسموا لأنفسهم الطريق الذي يجدر بهم سلوكه معه ، أن يوردوه على مناهل متعددة
ويتيحوا له فرصاً مختلفة لظهور الكامن من طباعه الموروثة^(١) .

العامل الثاني : البيئة الجغرافية

تطلق البيئة الجغرافية على مجموع ما في البقعة التي يعيش فيها السكان الحى
من قوى طبيعية كامنة في الجو وطبيعة الأرض وسطحها وما يحتويه ظاهرها
وباطنها من عناصر ومعادن وما يحيط بها ويتخللها من جبال وصحارى وبحار
وبحيرات وأنهار وسهول ووديان ... وهلم جرا .

والبيئة الجغرافية بهذا المعنى الواسع من أهم عوامل التربية وأضحى أثراً في حياة
الإنسان من مختلف نواحيه الجسمية والعقلية والخلقية .

هذا ، وتؤثر البيئة الجغرافية في حياة الإنسان عن طريقين : طريق مباشر ؛
وطريق غير مباشر .

وتبدو آثارها المباشرة في الأمور الجسمية والعقلية والخلقية التي تنجم عنها
بدون واسطة ، كالمرض الناشئ عن السكنى في منطقة حارة رطبة ، وحدة البصر
الناشئة عن السكنى في الصحارى ... وهلم جرا .

(١) أنظر في موضوع الوارثة : الباب الأول من كتاب « الوراثية والبيئة » ، والباب
الثالث من كتاب « في التربية » و« رغبات المؤتمر الدولي الخامس للتربية العائلية » . والكتب
الثلاثة للدكتور على عبد الواحد وافي .

أما تأثيرها غير المباشر فيظهر في الأمور الجسمية والعقلية والخلقية التي تنجم مباشرة عن ظواهر ليست جغرافية في ذاتها ولكنها نشأت في الأصل عن البيئة الجغرافية . وذلك أن طائفة كبيرة من مظاهر الحياة الاجتماعية (الزراعة ، والصناعة والتجارة والشئون السياسية ... الخ) ليست إلا نتيجة لازمة لمقتضيات البيئة الجغرافية ؛ كما أن طائفة كبيرة من الأمور الوراثية (لون البشرة وحجم الجسم وطول القامة وقصرها والتكوين الجسمي الباطني وبعض الانفعالات والميول الوراثية) قد اكتسبت في الأصل اكتساباً تحت تأثير هذه البيئة .

هذا ، وقد بالغت طائفة من قدامى علماء الاجتماع والتربية في هذه الآثار ، فذهبت إلى أن البيئة الجغرافية هي كل شيء في حياة الانسان ، وأن جميع ما يميز الأفراد والجماعات من مقومات يرجع سببه إلى هذه البيئة .

ومن ذهب هذا المذهب أو كاد علما من أعلام الاجتماع والتربية : أحدهما ابن خلدون والآخر منتسكيو .

فقد اعتبر ابن خلدون البيئة الجغرافية دعامة هامة لمختلف الظواهر الفردية والاجتماعية ، حتى لقد افتتح مقدمته الشهيرة في علم العمران بدراسة هذه البيئة وبيان ملها من آثار ، وحتى إنه لم يغادر أية ظاهرة فردية أو اجتماعية إلا جعلها مدينة لهذه البيئة في صورة ما . فإلى البيئة الجغرافية في نظره يرجع السبب في اختلاف البشر في ألوانهم وجسومهم وميولهم ونشاطهم العام وكثير من صفاتهم النفسية والخلقية ، وللبيئة الجغرافية في نظره دخل كبير فيما يميز المجتمعات من مقومات في التقاليد والعادات والعلوم والأفكار وشئون الأسرة ونظم الحكم والسياسة والتدين والقضاء والأخلاق وسائر نواحي الاجتماع .

وإلى مثل هذا ، بل إلى أبعد منه ، ذهب العلامة منتسكيو في كتابه الشهير « روح القوانين » . فقد بالغ في آثار البيئة الجغرافية في أحوال العمران ، حتى لقد جعلها السبب الرئيسي في اختلاف الأمم في شئون الشرائع والقوانين والتقاليد

والمادات ، ومستوى الحضارة ، وشكل الحكومة ، ونظم السياسة والاقتصاد والحرب والأخلاق ، ومبلغ تكاثف السكان وتدخلهم ، ومدى ما ينعم به الشعب من حرية واستقلال أو يعانيه من تبعية وخضوع ، ونسب إلى هذه البيئة الانضلال في نشأة النزعات الديمقراطية في التشريع ورسوخها في نفوس الأفراد ، كما حملها الوزر في إشاعة نظام الطبقات ونظم الاستعباد والتبعية بمختلف مظاهرها ، سواء في ذلك استعباد الشعوب بعضها البعض (الرق السياسي) أو استعباد الأفراد بعضهم لبعض (الرق المدني) أو استعباد الرجال لنسائهم (الرق العائلي) .

ولا يخفى ما ينطوى عليه مذهب ابن خلدون ومنتسكيو ومن جاراها من شطط في الحكم ومجانبة للقصد ، ومبالاة في آثار الظواهر . وذلك :

١ — أن البيئة الجغرافية ليست إلا عاملا واحداً من عشرات العوامل التي تؤثر في حياة الإنسان وفي تربته . فاللعب والتقليد والوراثة والأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية العامة ... كل أولئك لا يقل أثرا في التربية عن البيئة الجغرافية .

٢ — هذا إلى أن البيئة الجغرافية نفسها لا تتحقق آثارها إلا بفضل ما يحدث بينها وبين العوامل الأخرى من تفاعل وتضافر . فإن لم يتم هذا التفاعل والتضافر لم تستطع هذه البيئة سبيلا إلى إحداث أثر ما في حياة الأفراد ولا في حياة المجتمعات .

٣ — وكما تؤثر البيئة في الإنسان ، يؤثر الإنسان نفسه في بيئته . فكثيرا ما استطاع الأفراد والمجتمعات ، وكثيرا ما يستطيعون ، بما أوتوا من علوم وفنون وحذق ومهارة وتجارب ومخترعات ، أن يغيروا طبيعة البيئة الجغرافية ، ويدللوها لرغباتهم ، وينقصوا كثيرا مما أبرمته ، ويحولوا بينها وبين تحقيق كثير مما تقتضيه ويجعلوها طوع مشيئتهم ، ويشككوها كما يشاءون وتشاء لهم غاياتهم من الحياة . فقد استطاع الإنسان أن يجعل الجبال وديانا ويشق فيها طرقا ويبتنى فيها أنفاقا ؛ ويجفف البحيرات والمستنقعات ، وينير مجارى الأنهار واتجاهات الرياح ، ويجعل من الصحارى مزارع ، ومن الغابات مدنا ؛ واستطاع بما استنبطه من وسائل النقل السريعة وما اهتدى إليه من أساليب الاستبدال أن ينثر المواد الأولية

ويجعلها مرفورة في كل مكان . وبالجملة فقد تجلت إرادته وسيادته على بيئته في كل ما نرى من مظاهر الحضارة الحديثة .

٤ — ولا أدل على ذلك من أن الشعوب قد تتفق في البيئة الجغرافية ، ولكنها تختلف اختلافا كبيرا في شتى مظاهر الحضارة ومختلف شئون الحياة . فسكان المناطق الاستوائية بأفريقيا من أحط الشعوب الإنسانية ؛ على حين أن سكان هذه المناطق نفسها بأمريكا يعدون من أرقى هذه الشعوب . والدنيا الجديدة كانت موطنا لشعوب بدائية ساذجة ؛ وهي نفسها الآن موطن للأمم وصلت إلى درجة من أرقى الدرجات في سلم الحضارة .

* * *

ومن ثم يقع على كاهل المربين حيال البيئة الجغرافية وما يتصل بها واجبات كثيرة من أهمها ما يلي :

١ — أن ينفذوا من جميع مظاهر هذه البيئة ويستغلوا كل ما يمكن استغلاله منها في شئون التربية وإعداد النشء للحياة .

٢ — أن يشكّلوا مناهج التربية وخططها في صورة توائم هذه البيئة وتتفق مع متطلباتها . ولذلك ينصح علماء التربية باتباع نظام « التعليم الإقليمي » في مختلف مراحل التعليم . ويقصد بالتعليم الإقليمي تزويد التلاميذ بما يقفهم على شئون بيئاتهم وأقاليمهم الخاصة ويزيد من قدرتهم على استغلالها ويذلّ لهم سبلا جديدة للارتفاع بخصائصها ومميزاتها .

٣ — ألا يدخروا وسماً في مقاومة الضار من آثار هذه البيئة وعلاج الفاسد من مظاهرها ، وتذليلها لمطالب الحياة ، وأخذ النشء بوسائل الكفاح للتغلب على ما تضعه في سبيل النشاط الإنساني من معوقات ^(١) .

(١) أنظر في موضوع البيئة الجغرافية كتاب الدكتور على عبد الواحد وافي : « الوراثة والبيئة » وأنظر في موضوع التعليم الإقليمي كتاب المؤلف نفسه في « البطالة ووسائل علاجها والتعليم الإنليمي وأثره في علاج البطالة » .

العامل الثالث : التقليد

ينتظم التقليد نوعين : أحدهما التقليد في الصوت الذى تظهر أهم آثاره في محاكاة الطفل لغة أبويه ولغات غيرها من معاصريه ؛ وثانيهما التقليد في الحركة الذى تظهر أهم آثاره في محاكاة الطفل أساليب العمل الإنسانى ومناهج الفنون والصناعات .

وللتقليد بنوعيه آثار تربوية ذات بال من أهمها ما يلي :

١ — عن طريق التقليد تنتقل إلى الطفل لغة بلاده ؛ وبفضله كذلك يتعلم الصغير والكبير ماعداها من اللغات . فالتقليد يدين الإنسان بأقوى دعائم حضارته ، وأهم مقومات تفكيره ، وأسمى ما يمتاز به ، وهو اللغة .

٢ — التقليد من أهم العوامل في تعلم الفنون والصناعات ومواد كسب المهارة ومناهج العمل الإنسانى .

٣ — التقليد من أهم العوامل في إثارة القوى الوراثة والميول الفطرية ، وتدريبها على القيام بوظائفها ، وتحديد طريقة تنفيذها في صورة توائم مصلحة الفرد وتنسجم مع نظم الجماعة وعرفها الخلقى . فغرائز المقاتلة وحب السيطرة والتملك والخضوع والغرائز العائلية ... كل ذلك وما إليه من الميول التى يولد الطفل مزودا بها ، يرجع إلى التقليد الفضل في إثارته ونموه وتحديد الحالات التى تصح فيها تنفيذه ، والطريقة التى تتبع في هذه التغذية ، كما يرجع إليه الفضل في تعلية هذه الميول وتوجيهها وجهة تتفق مع العرف والتقاليد .

٤ — التقليد من أهم العوامل التى تساعد الطفل على إدراك مهاييا الأشياء التى تشتمل عليها بيئته . وذلك أن حقيقة الشئ تتضح في الذهن من الوقوف على طرق استخدامه ونواحي الانتفاع به . وتقليد الصغار للكبار في معالجتهم للأشياء واستغلالها وتسخيرها يتيح لهم بطريق عملى الوقوف على هذه الأمور .

٥ — التقليد من أهم العوامل التى تساعد الطفل على فهم ما يتلبس به غيره من انفعال . فالطفل مدفوع بفطرته إلى محاكاة ما يبدو على غيره من مظاهر

التعبير الطبيعي عن الانفعالات ، كتقطيب الوجه وتفتح الأسارير وانقباضها وتقلص العضلات والضحك والبكاء وما إلى ذلك . ومحاكاة الطفل لمظاهر التعبير عن انفعال ما تنقل إليه هذا الانفعال وتجعله متلبساً به . فمحاكاة لمظاهر التعبير عن الحزن تنقل إليه انفعال الحزن ؛ ومحاكاة لمظاهر التعبير عن السرور تنقل إليه انفعال السرور ... وهلم جرا . وبانتقال الانفعال إليه يقف على الحالة النفسية المتلبس بها غيره ويفهم دلالة هذا النوع من التعبير . فاولاً ميلنا إلى التقليد في الطفولة ما استطعنا فهم هذه التعبيرات وما تنبعث عنه من وجدان^(١) .

٦ — وللتقليد كذلك أهم أثر في تربية الأخلاق وتهذيب السلوك وتكوين الصالح من العادات . فمن المقرر أن هذه الأمور تغرس عن طريق القدوة الصالحة والأسوة الحسنة أكثر مما تغرس عن طريق النصائح والمعات . على أن تأثير النصائح نفسها في السلوك ، يرجع إلى مظهر من مظاهر التقليد ، وهو تقليد الإنسان للصورة الذهنية التي تتخلف عن النصيحة . ومن ثم يقولون « إن للخيال قوة حركية » وإن « المعاني أمهات الأعمال » .

* * *

هذا ، ولا يقلد الطفل من الأعمال إلا ما يشعر بأهميته في ذاته أو بأهمية الشخص الصادر عنه . وأهمية الشخص الصادر عنه العمل تنشأ عن حب الطفل له وإجلاله إياه . فالواجب على المربين أن يعملوا جهدهم على أن تكون لهم في نفوس من يتصدون لربيتهم شخصية قوية محبوبة ؛ فبدون ذلك لا يكون لأفوالهم ولا لأعمالهم أثر يعتد به في أخلاق الأطفال وسلوكهم . ويجب كذلك أن تكون أعمال الكبار الذين يشعر الطفل بالميل إلى تقليدهم صالحة لإعداده للحياة

(١) تعتمد هذه الحقائق من بعض الوجوه على نظرية جسمس ولنح في الانفعالات . وهي تتلخص في أن الانفعالات النفسية لاحقة للتعبيرات الجسمية وناشئة عنها . فالإنسان عند رؤيته شيء الخيف مثلاً تحصل لديه أولاً ، بحسب هذه النظرية ، العوارض الجسمية للخوف من اصفرار الوجه والشفتين وارتعاد الفرائص واليدين وجفاف الريق واستواء شعر الرأس وافراز عرق بارد واضطراب القلب والدورة الدموية وسرعة النفس والاتجاه إلى الفرار ... الخ ؛ وهذه العوارض الجسمية نفسها هي التي ينتجم عنها الخوف النفسي وتجعل الإنسان يشعر به .

المستقبله إعدادا صحيحا من النواحي الجسميه والعقليه والخلقيه ، وأن يُجَمَّسَ الطفل مخالطه أهل السوء .

ولا يخفى أن الإفراط في الاعتماد على التقليد في التربية والتعليم عامل من عوامل الخمود وعقبه في سبيل التقدم الفردي والاجتماعي . ولقد كان الأستاذ « كنج » على حق إذ أخذ على نظم التعليم عند معظم الأمم في العصر الحاضر أنها تسكاد تجمل نشاط المتعلمين مقصورا على محاكاة أعمال أساتذتهم وآرائهم وأنها بذلك تقضى على شخصية المتعلمين وتعوق ما عسى أن يكون لديهم من استعداد للنبوغ والابتكار .

فالواجب على المربين أن يختاروا أواسط الأمور ، ويجانبوا ناحيتي الإفراط والتفريط . فلا ينبغي أن يهملوا الانتفاع بميل الطفل إلى المحاكاة ؛ ففي ذلك إزاله لعامل هام من عوامل التربية . ولكن لا يصح كذلك أن يجعلوا كل اعتمادهم على التقليد ؛ ففي ذلك اعتداء على الشخصية الفرديه ، وتقوية لوسائل الجود على القديم ، وتعويق لعوامل التجديد والابتكار ، ومحاربة لسنن الارتقاء^(١) .

العامل الرابع : اللعب

يطلق اللعب على طائفة من الحركات الجسميه والنفسيه يندفع إلى القيام بها صغار بعض الفصائل الحيوانيه تحت تأثير ميل فطري تنشأ هذه الفصائل مزودة به . وتختلف مدة بقاء هذا الميل بحسب اختلاف هذه الفصائل في أمد طفولتها ؛ فكلما طالت مدة الطفولة طل الزمن الذي تستغرقه هذه النزعة . ولذلك كان أطول الحيوانات طفولة ، وهو الإنسان ، أكثرها حظا من الألعاب . وكما تختلف الألعاب في مدة بقاءها تختلف كذلك في أنواعها باختلاف الحيوانات ؛ فن المشاهد أن لصغار كل طائفة حيوانيه ألعابا خاصه تختلف اختلافا جوهريا عن ألعاب ماعداها من الفصائل .

(١) أنظر في موضوع التقليد : الفصل الثاني من كتاب « في التربية » والفصل الثاني من كتاب « نشأة اللغة عند الإنسان وطفل » وكلاهما للدكتور علي عبد الواحد واني .

هذا ، وقد قيل في وظائف اللعب نظريات كثيرة لعل أصدقها هي « نظرية الإعداد للحياة المستقبلية » للعلامة كارل جروس الألماني . فقد لاحظ هذا الباحث أن الألعاب التي يقوم بها صغار كل طائفة من الحيوانات الراقية تشبه الأعمال الجدية التي يقوم بها كبارها ؛ أو بعبارة أخرى تشبه الأعمال الأساسية التي سيفطرها نوع حياتها إلى مزاولها بعد دور الطفولة . فالهريرة مثلاً تثب في أثناء لعبها على الكرة أو على قصاصة الورق التي تمر أمامها كما تثب الهريرة الكبيرة على الفأرة ؛ وبعد لحاقها بها تعالجها بالطريقة نفسها التي تعالج بها الهريرة الكبيرة فريستها . ومن الواضح أن الصيد بالنسبة لهذه الفصيلة عمل جوهرى يتوقف عليه الحصول على غذائها الضرورى . والحملان تتناطح في أثناء لعبها كما يفعل كبارها في أثناء دفاعها عن أنفسها ؛ ولا شك أن الدفاع عن النفس بهذه الوسيلة مظهر هام من مظاهر النشاط في فصيلة الأغنام وعمل جوهرى يتوقف عليه بقاء نوعها ، وخاصة لأنها فصيلة مستضعفة تتعرض في مراعيها لكثير من صنوف الاعتداء ويطمع فيها معظم السباع . وما قلناه في ألعاب الهر والحمل يصدق على ألعاب ما عداها من فصائل الحيوان . ولاحظ كذلك العلامة جروس أن الحيوان لا يميل مطلقاً إلى ألعاب تمثل مظاهر النشاط في فصيلة أخرى غير فصيلته . فلو أمررت أمام الحمل أو الطفل الإنسانى حبلاً ما حدثته نفسه باتباعه والوثوب عليه كما تفعل الهريرة ؛ ولم نر قطتين تتناطحان في أثناء لعبهما كما تفعل الحملان .

وعلى ضوء هذه الملاحظات أستخلص « نظريته الإعدادية » التي تقرر أن الغاية التي ترمى إليها الطبيعة من الألعاب هي إعداد الطفل الحيوانى للحياة المستقبلية ، أى تدريبه على الأعمال الجدية التي يقتضيها نوع حياته بعد أن يغادر دور الطفولة . وذلك أن صغار الحيوانات الراقية تنشأ مزودة بطائفة من الغرائز وال ميول والاستعدادات الوراثية التي توائم نوع حياتها وتذلل لها أداء أعمالها الخاصة . غير أن هذه القوى الوراثية تنشأ ضعيفة لا تقوى على أداء وظائفها بشكل جدى وبطريقة صحيحة وتكون في حاجة لأن تدرب أولاً على أداء هذه الوظائف في أمور غير جدية وغير مرهقة حتى تمرن عليها وتقوى على القيام بها على الوجه

الجدى الصحيح . وكلما كانت الطبقة التى ينتمى إليها الطفل راقية متعددة الأعمال كان الوقت الذى يتطلبه هذا التدريب طويلا . فلتحقيق هذا كله زود صغار الحيوان بالليل إلى الألعاب ، وكانت ألعابها مماثلة لما يقوم به كبارها من أعمال ، وكان دور الطفولة ، أى الزمن المخصص للعب من حياة الحيوان ، متلائما مع رقى الطبقة التى ينتمى إليها ومع أعمالها : فالطفولة تكاد تكون معدومة عند الفصائل الدنيا ؛ على حين أنها أطول ما يكون عند أرقى طبقات الحيوان وهو الإنسان .

* * *

ومن ثم تعددت الألعاب فى فصيلة الإنسان تبعاً لتعدد القوى التى يدرّبها اللعب على القيام بوظائفها ، وتنوعت مظاهرها تبعاً لتنوع مظاهر النشاط الإنسانى الذى يعد الطفل للإلمام به ومزاولته فى حياته المستقبلية . ولذلك كان منها ما يدرّب الحواس أو قوى الحركة أو أعضاء النطق أو القوى النفسية على القيام بوظائفها العامة ؛ كما أن منها ما يعرّن على أعمال المقاتلة أو الصيد أو الجمع والادخار أو شئون العائلة أو الصناعة أو الزراعة أو الحرف والوظائف ... وهلم جرا .

* * *

هذا ، وأهم ما يتميز به اللعب عن العمل وما يتميز به تبعاً لذلك اللاعب عن العامل أن العامل يهتم بأعماله للوصول إلى غاية خارجة عنها أكثر مما يهتم بها لذاتها ، على حين أن اللاعب يهتم بألعابه لذاتها أكثر مما يهتم بها للوصول إلى غاية خارجة عنها .

ومن المقرر أن الحركات الجسمية والنفسية تختلف صعوبة وسهولة على مؤديها تبعاً لمقدار اهتمامه بها لذاتها ومقدار اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها تنتظر من ورائها . فكلما قل اهتمامه بها لذاتها وزاد اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها كان أداؤها شاقاً على نفسه . ومن أجل ذلك كانت الأعمال أشق على الإنسان من الألعاب .

وبالتأمل فى ألعاب كل مرحلة من مراحل الطفولة والموازنة بينها وبين ألعاب

المرحلتين السابقة والتالية لها ، نرى أن الألعاب تسلك في تطورها طريقاً يَدنو بها شيئاً فشيئاً من الأعمال ، أى أن الاهتمام بها للغاية الخارجة عنها يزداد وضوحاً كلما تقدمت سن الطفل وارتقت ألعابه . فهي ترتقى إذن من السهل إلى ما هو أقل منه سهولة حتى تصل إلى آخر حلقة من حلقاتها فتصبح صعوبتها على اللاعب قريبة من صعوبة الأعمال على العامل . وهكذا يظهر حذق الطبيعة في سيرها بالطفل إلى دور الرجولة : تعده عن طريق الألعاب في مجلتها لحياته المستقبلية ، وتنتقل به في ألعابه من السهل إلى الصعب ، ولا تصل به إلى دور الرجولة إلا بعد أن تكون قد آنست منه القدرة على الأعمال ، إذ تكون قد دربت في آخر أدوار طفولته على طائفة من الألعاب ليس بين صعوبتها وصعوبة الأعمال التي تقتضيها أدواره التالية فرق كبير .

* * *

ولما كان نشاط الطفل الإنسانى يمتاز في مجلته بأنه نشاط لمبى لا عملى وإن اتجه شيئاً فشيئاً نحو الأعمال ، فإن التعليم في الطفولة لا يؤتى أكله ولا يمكن أن يحتمله الأطفال ولا أن يسيغوه إلا إذا جرى نشاطهم الطبيعى فصبغ بصبغة ألعابهم وترسمها في طريق ارتقاء العام .

وقد غفلت معظم نظمنا التعليمية عن هذا المبدأ ، فأسس بنيانها على شفا جرف هار ، وجاءت فاسدة عقيمة ، نائية عن طبيعة الطفل ، مرهقة لجسمه وعقله ، تكرر على تجرع ما لا يكاد يسيغه .

غير أن طائفة من أعلام المربين قد فطنوا لهذه الأخطاء ورأوا ألا سبيل إلى تلافياها إلا بمراعاة المبدأ الذى تقدم شرحه ، والعمل على تربية الأطفال تربية توائم طبيعتهم ، وتسائر غرائزهم ، فجعلوا الألعاب عماد نظمهم التعليمية والتربوية وبخاصة في الأدوار الأولى من الطفولة . ومن أشهر هؤلاء المربين « فروبل » الألمانى منشئ رياض الأطفال ، و« منتسورى » الإيطالية منشئة نظام « بيت الأطفال » ، ومنشئ « منزل الصغار » الملحق « بمعهد جان چاك روسو » بجنيف (١) .

(١) انظر في موضوع اللعب : كتاب « اللعب والعمل » للدكتور على عبد الواحد وائى .

العامل الخامس : البيئة الاجتماعية العامة

المجتمع ونظمه ومؤسساته كعوامل للتربية بمعناها الواسع

١ — مظاهر البيئة الاجتماعية العامة وآثارها في التربية

يقصد بالبيئة الاجتماعية العامة كل ما عدا المنزل والمدرسة من العوامل الاجتماعية التي من شأنها أن تؤثر في قوى الطفل . وهي بهذا المعنى الواسع تشمل مظاهر كثيرة يمكن جمعها إلى قسمين رئيسيين : مظاهر اجتماعية مؤثرة بذاتها ؛ ومظاهر اجتماعية لا تؤثر في الفرد إلا بمقدار اتصاله بها .

ويجدر بنا قبل أن نذكر أنواع كل قسم من هذين القسمين أن نضرب لكل منهما مثلاً يوضح ما بينهما من فرق .

فن المظاهر الاجتماعية التي تؤثر في تربية الفرد شكل الحكومة في الأمة التي نشأ فيها وعدد سكانها ونسبتهم إلى المساحة التي يشغلونها . فإننا نشاهد أن الطفل الذي ينشأ في دولة ملكية الحكومة يختلف في تفكيره وخلقه ونظره للحياة ولعلاقات الناس بعضهم مع بعض عن الطفل الذي ينشأ في جمهورية . ونشاهد أيضاً مثل هذا الاختلاف بين الطفل الذي ينشأ في بلد مزدهم بالسكان والطفل الذي ينشأ في بلد متخلخل السكان . فشكل الحكومة والأسس التي يقوم عليها الحكم وازدهام البلد بالسكان أو تخلخل أهله ، كل هذه الأمور وما إليها نعدّها من أمثلة القسم الأول لأنها مظاهر اجتماعية تؤثر بذاتها في الفرد وتصبغه بصبغة خاصة أراد أم لم يرد . فآثارها في التربية شبيهة في هذه الناحية بآثار البيئة الجغرافية التي تطبع الأفراد بطابع خاص في جسامهم وعقولهم وأخلاقهم بدون أن يكون لهم دخل في هذا التأثير .

ومن المظاهر الاجتماعية التي تؤثر في تربية الفرد دور الكتب وقاعات

المحاضرات العامة وما إلى ذلك . ويختلف هذا النوع عن النوع السابق بأنه لا يؤثر في تربية الفرد إلا بمقدار اتصاله به . فمن الواضح أن مجرد وجود دار عامة للكتب أو قاعة للمحاضرات في بلد ما لا يؤثر في عقول أهلها وأخلاقهم ، وأن آثارها لا تظهر إلا فيمن يغشون هذه الدار أو هذه القاعة ويفيدون مما تحتويه الأولى من مؤلفات ، وما يلقى في الثانية من محاضرات ، وأن آثار كليهما فيهم تختلف قوة وضعفاً تبعاً لمبلغ اتصال كل منهم بها وإفادته منها . فآثار هذه المظاهر في التربية شبيهة من هذه الناحية بآثار المدرسة التي لا تظهر إلا فيمن يلتحقون بها أو يتصلون بمدرسيها .

ومن أجل ذلك تعد مظاهر القسم الأول من عوامل التربية غير المقصودة ؛ على حين أن مظاهر القسم الأخير تتوافر فيها أهم الصفات المميزة لعوامل التربية المقصودة .

٢ — مظاهر البيئة الاجتماعية المؤثرة بذاتها

يشمل هذا القسم مظاهر كثيرة من أهمها أربعة أنواع :
(إحداهما) النظم الاجتماعية : ويراد بها مجموع ما تحويه شرائع الأمة السماوية والوضعية وما يقتضيه عرفها وتقاليدها من القواعد المنظمة لشتى فروع الحياة الاجتماعية ولختلف العلاقات التي تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض أو تربطهم بغيرهم : كالنظم السياسية والعائلية والاقتصادية والقضائية والدينية والخلقية واللغوية ... وهلم جرا .

وتختلف هذه النظم في طبيعتها وأسسها واتجاهاتها وتفاصيلها باختلاف المجتمعات والأمم ، كما تختلف في الأمة الواحدة باختلاف العصور . فكل مجتمع في كل مرحلة من مراحل تطوره نظمه الخاصة التي تعرف بها قوميته وتميزه عما عداه من المجتمعات .

هذا ، وللنظم الاجتماعية بمختلف أنواعها آثار هامة في تربية الفرد وإعداده للحياة . فهي تبرز بلحم الفرد ودمه حتى لتصبح جزءاً من طبيعته ، وتؤثر

في كل ما يحيط به حتى ليستنشقها مع الهواء الذي يستنشقه ، ويحس سيطرتها عليه حتى في حالات وحدته ، ويرى نفسه مضطرا إلى الخضوع لما تقرره وصب أعماله في القوالب التي ترسمها ، ويشعر بقدسيها لذاتها ولما يترتب على الخروج عليها من مقاومة اجتماعية ومسئولية وجزاء . وغنى عن البيان أن نظاما هذا شأنها خليفة أن تطبع الفرد بطابع خاص ، وتترك أثرا بليغا في مختلف قواه ، وتتحكم في مناهج إعداده للحياة ، وتشكل وجدانه وتفكيره ونزوعه وفهمه لحقائق الكون والاجتماع وما وراء الطبيعة في صورة معينة توائم طبيعتها وتتفق مع اتجاهاتها العامة .

(وثانيها) الحركة الاجتماعية أو نشاط الأمة في شتى فروع الحياة . ويدخل في ذلك نشاطها في شئون الإنتاج وتداول الثروات والصناعة والتجارة والزراعة والاقتصاد العام والسياسة والهجرة والانتقال والاحتكاك بالشعوب الأخرى والتأليف والنشر والاختراع والتعليم والإصلاح الاجتماعي ... وهلم جرا . وكما تختلف الأمم في نظمها الاجتماعية مختلف كذلك في حركتها الاجتماعية . فمن الأمم ما قويت لديها هذه الحركة وعظم نشاطها فنهضت في شتى فروع الحياة ؛ ومنها ما تراخت حركتها الاجتماعية وسادها الخمول وضعف نشاطها وتعثرت نهضتها في جميع هذه الفروع أو في بعضها ؛ ومنها ما اعتدلت حركتها فلم تنشط كل النشاط ولم تحمل كل الخمول .

هذا ، والحركة الاجتماعية ومبلغ نشاط الأمة في شتى فروع الحياة كل ذلك ينمكس على الفرد ويطبعه بطابعه ، ويتجه بقواه الجسمية والعقلية وجهة خاصة ، ويؤثر أيما تأثير في إدراكه وعواطفه وأخلاقه ونزوعه ومبلغ طموحه ومواجهته لمشكلات الحياة ، ويذلل الوسائل لرق مواهبه واتساع مداركه أو يضع العقبات في هذا السبيل .

(وثالثها) آثار الحضارة ومظاهر الإنتاج الجمعي . ويدخل في هذه الآثار والمظاهر كل ما أحدثته يد الإنسان وأنتجه تفكيره كالمدن والقرى والطرق ووسائل الرى والصرف والملاحة والنقل والمواصلات والأسواق ... وما إلى ذلك .

هذا ، وآثار الحضارة ومظاهر الإنتاج الجمعى تزود الفرد بكثير من المعلومات وتيسر له سبل الحصول على الحقائق ، وتقفه على شئون بيئته ، كما تؤثر فى تكوين قوى الجسم والإدراك والنزوع والوجدان ، وفيما يجتازه هذه القوى من تطور وارتقاء . (ورابهما) ما يسمونه « الوسط الاجتماعى » ، ويقصد به أفراد الطبقة أو الطبقات التى ينتمى إليها الفرد بصلة القرابة أو المهنة أو غيرها وخطاؤه ومعاشروه وأصدقاؤه ومن يتاح له الاحتكاك بهم من بنى جلدته أو غيرهم .

ولا يخفى ما للوسط الاجتماعى من أثر بليغ فى أخلاق الفرد وسلوكه ووجدانه وإدراكه وتوجيه نشاطه وشتى فروع حياته الفردية والاجتماعية .

٣ — مظاهر البيئة الاجتماعية المؤثرة بمقدار الاتصال بها

يشمل هذا القسم مظاهر كثيرة منها الإذاعة (الراديو) ودور الكتب وقاعات المحاضرات العامة والجامعات الشعبية والمساجد ودور العبادة الأخرى ومؤسسات الوعظ والإرشاد وساحات الألعاب ونوادى السباق وحمامات السباحة والمتاحف ودور الآثار والمعارض والحدائق العامة والمتنزهات وحقول التجارب وحدائق الحيوان والنبات والأسماك ودور التمثيل والسينما والجمعيات الدينية والعلمية والأدبية والاجتماعية والاصلاحية والخيرية والسياسية وجماعات الطرق الصوفية والأحزاب ومجالس النواب والشيوخ ودور القضاء والمنشآت الصناعية والتجارية والمصرفية والطبية والصحف والمجلات والمؤلفات . . . وهلم جرا .

فمن الواضح أن كل مظهر من هذه المظاهر لا يؤثر فى تربية الأفراد إلا بمقدار اتصالهم به وإفادتهم منه ، وأن أثره فيهم يختلف قوة وضعفاً تبعاً لمبلغ اتصال كل منهم به . فالإذاعة العامة مثلاً لا تؤثر بذاتها فى عقول الأفراد وأخلاقهم كما يؤثر فيهم الجو الجغرافى ، وإنما يتوقف تأثيرهم على اتصالهم بها ، ويختلف مبلغ تأثر كل منهم تبعاً لمبلغ سماعه لما تدينه وإفادته منه . ومثل هذا يقال فى جميع مظاهر هذا القسم .

ومن أجل ذلك تتوافر فى معظم مظاهر هذا القسم أهم الصفات المميزة لعوامل التربية المقصودة كالمنزل والمدرسة .

٤ — العلاقة بين البيئة الاجتماعية وعوامل التربية الأخرى

كما تؤثر البيئة الاجتماعية في التربية بشكل مباشر وفي صورة عامل مستقل على النحو الذى سبق شرحه ، تؤثر كذلك فيها بشكل غير مباشر، أى عن طريق عوامل التربية الأخرى سواء فى ذلك عوامل التربية المقصودة كالمدرسة والمدرسة وعوامل التربية غير المقصودة كالوراثة والبيئة الجغرافية واللعب والتقليد . وذلك أن جميع عوامل التربية الأخرى تعتمد اعتماداً كبيراً على البيئة الاجتماعية ، وتتأثر بها فى مختلف مناحيها ، وتسير وفق مقتضياتها ، وتخضع لما توحى به من مناهج ، وتجربى فيما ترسمه لها من حدود ، وتتجه إلى ما ترضيه من غايات .

فاللعب فى أهم مظاهره هو مجرد تمثيل لمظاهر النشاط فى البيئة الاجتماعية التى تكتنف الطفل ؛ وغايته إعداد الفرد لمقتضيات هذه البيئة وتحقيق الانسجام بينه وبين مجتمعه .

وأهم ما يكتسبه الطفل عن طريق التقليد يرجع إلى ما تواضع عليه مجتمعه من نظم لغوية وما ارتضاه من مناهج فى تنسيق الحركات وعلاج الأعمال وشئون الفنون والصناعات .

والوراثة لا تكاد تنقل للطفل العادى إلا الصفات التى استقرت فى فصيلته وأسرته لصالحيتها والحاجة إليها ، ولا تتحقق صلاحيتها والحاجة إليها إلا باتفاقها مع مقتضيات البيئة الاجتماعية وانسجامها مع نظم المجتمع ومطالبه ومظاهر نشاطه ومستلزمات العمران وبقاء النوع .

والبيئة الجغرافية تنشئ هى نفسها لمقتضيات البيئة الاجتماعية ولا يكاد يتم لها أثر إلا إذا لانت لهذه البيئة وتضافرت معها على تحقيق ما ترمى إليه من أهداف . والمنزل تنحصر أعماله التربوية فى أخذ الطفل بما تواضع عليه مجتمعه وارتضاه عرفه من نظم وآداب وتقاليد وسلوك وأعمال ومعتقدات .

والمدرسة أداة يستخدمها المجتمع لتنشئة بنيه وفق ما تقتضيه نظمه وحاجاته .

وصبهم في القوالب التي يرتضيها ، ولتحقيق ما يرمى إليه من أهداف في شئون التربية والثقافة والإعداد للحياة .

فلا يكاد ينجو إذن من أثر البيئة الاجتماعية أى عامل من عوامل التربية سواء في ذلك عوامل التربية المقصودة وعوامل التربية غير المقصودة .

٥ — الأهمية النسبية للبيئة الاجتماعية في التربية والحياة

يرجع أكبر قسط من الفضل في الكشف عن حقيقة البيئة الاجتماعية وعناصرها وأهميتها وآثارها وفي إحياء علم الاجتماع نفسه وإقامته على أسس سليمة ونهضته في العصور الحاضرة إلى العلامة الفرنسي إميل دوركايم وأعضاء مدرسته التي اشتهرت باسم المدرسة الاجتماعية الفرنسية .

ولهذه المدرسة مذهب خاص في الموضوع الذي نحن بصدد دراسته . فهي تعلو من شأن البيئة الاجتماعية وآثارها حتى لتكاد ترى أن الفرد مدين لهذه البيئة وحدها بجميع مقوماته من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية . ففرائزه وعاداته وإرادته وانفعالاته وعواطفه وميوله وجميع مظاهر إرادته وسلوكه وأخلاقه . . . وبالجمله جميع ما تتكون منه شخصيته ، كل ذلك في نظر هذه المدرسة يرجع الفضل في نشأته وخصائصه وتطوره إلى البيئة الاجتماعية ومقتضيات الحياة في المجتمع . فالبيئة الاجتماعية في نظرها هي التي تتحكم في هذه القوى وهذه المقومات ، فتطبعها بطابع خاص ، وتفرض عليها صورة معينة ، وتوجهها في السبيل الذي يوائمها ويتفق مع اتجاهاتها العامة . وحتى الأسس التي يقوم عليها التفكير الإنساني (المقولات) ، كتنقيد المدركات بالزمان والمكان وعدم اجتماع النقيضين ، ليست في نظر هذه المدرسة إلا ثمرة لمنهج خاص من مناهج الحياة الاجتماعية . فهي ليست فطرية وليست عامة في النوع الإنساني كما كان يظن قديماً ؛ ولكنها مقصورة على بعض طوائف تقتضى حياتها الاجتماعية أن يسير تفكيرها في هذا السبيل . ولا أدل على ذلك من أن بعض الأمم البدائية قد اقتضت حياتها الاجتماعية نوعاً

آخر من التفكير يسيع اجتماع النقيضين ويقبل أن يكون الشيء هو نفسه وغيره في آن واحد ، وبالجملة يختلف اختلافا جوهرياً عن تفكيرنا المنطقي .

أما عوامل التربية الأخرى فهي ليست في نظر أعضاء هذه المدرسة إلا جنوداً للبيئة الاجتماعية توجهها حيث تشاء وتسخرها في تحقيق ما ترمى إليه من أغراض . فلسنا إذن بصدد « عوامل » للتربية ؛ بل بصدد « عامل » واحد ، يؤثر أحياناً في صورة مباشرة فيظهر هو نفسه على مسرح الأعمال ، ويحرك أحياناً غيره من وراء ستار فيتحرك طوع إرادته : وهذا العامل الواحد هو « البيئة الاجتماعية » .

هذا بالتأمل فيما ذكرناه في هذه الفقرة والفقرات السابقة ، يتبين أن هذه النظرية لاتعدو الصواب كثيراً ، وإن كانت لا تخلو من بعض المبالغة :

١ — وقد ظهر لنا فيما سبق أن البيئة الاجتماعية هي أهم عوامل التربية جميعاً وأعمقها أثراً في حياة الإنسان .

٢ — بل ظهر لنا كذلك أنها تسيطر إلى حد كبير وفي نطاق واسع على جميع عوامل التربية الأخرى .

٣ — غير أنه قد تبين لنا بجانب ذلك أنها لاتعمل وحدها في هذا الميدان ، بل يتضافر معها طائفة كبيرة من عوامل التربية المقصودة وعوامل التربية غير المقصودة ، وأن ما ينتهي إليه الفرد هو في الواقع نتيجة لتفاعل هذه العوامل جميعاً وتضافرها بعضها مع بعض .

٤ — بل إن بعض مقومات الشخصية الفردية وخصائصها كبعض حالات الأمزجة والطباع والانفعالات والذكاء والعبقرية وخروج الفرد عن المعتاد رفعة أو ضعة في ناحية ما ، والمميزات الخاصة للفرد في نواحي الإدراك والوجدان والنزوع ... كل ذلك وما إليه يرجع أحياناً إلى محض استعدادات فردية أو عوامل وراثية قد لا تدن للبيئة الاجتماعية بشيء كثير .

٥ — ولا أدل على ذلك من أن الأفراد المتحدّين في بيئتهم الاجتماعية وفي جميع المؤثرات التي ترد إليهم من ناحية هذه البيئة يختلفون فيما بينهم اختلافاً غير يسير في شؤون حياتهم الجسمية والنفسية ، وأنه من المستحيل أن نعرّض على اثنين منهم يتفقان كل الاتفاق في ناحية منها .

وصفوة القول أن البيئة الاجتماعية أهم عوامل التربية جميعاً وأعظمها أثراً في حياة الإنسان ، وأنها تسيطر في نطاق واسع على عوامل التربية الأخرى . ولكن هذا لا يعني أننا بصدد عامل فذ كما يكاد يذهب إلى ذلك أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية ، بل الحقيقة أننا بصدد عوامل كثيرة تعمل أحياناً مستقلة بعضها عن بعض ، ولكنها في الغالب تتضافر وتتفاعل وتتبادل التأثير والتأثير حتى تصل بالفرد إلى ما كتب له الوصول إليه من كمال^(١) .

العامل السادس : المدرسة

١ — نشأتها

لم تعرف الإنسانية في عهودها الأولى هذا العامل في شؤون التربية . فقد كانت تربية الطفل متروكة للعوامل غير المقصودة السابق ذكرها ولما تبدلته الأسرة من جهود مقصودة في هذا السبيل . ولكن بعد أن اتسعت مناحي التربية وتعمدت طرقها وأصبح القيام بشؤونها يحتاج إلى تخصص وإعداد وإلمام بحقائق العلوم والفنون ، وخاصة بعد أن ظهرت الكتابة ودون بفضلها ما اهتدى إليه الإنسان من حقائق في مختلف ظواهر الكون ، وأصبحت تربية الجيل اللاحق تتوقف على إحاطته علماً بما كشفه السلف وما دون في ميادين العلوم والفنون ، حينئذ عجز المنزل عن أداء وظيفة التربية المقصودة وحده ، وكان لازماً أن ينشأ بجانبه جهاز خاص للإشراف على شؤونها على وجه كامل ؛ وأخذ هذا الجهاز الخاص ينفصل شيئاً فشيئاً عن المنزل ، ويتحرر قليلاً قليلاً من سيطرة الأسرة ، وأخذت

(١) انظر في موضوع البيئة الاجتماعية العامة الفصل الأخير من كتاب « الوراثة والبيئة »

للدكتور علي عبد الواحد وافي .

الدولة والمجتمع العام يقبضان على زمامه ، وأخذ المشرفون فيه على التربية والتعليم يتكونون من عناصر مستقلة عن الآباء والأقرباء ويمدون إعداداً خاصاً للاضطلاع بهذه الشئون . وعلى هذا الجهاز الخاص الجديد أطلق اسم « المدرسة » . وهي تسمية لا تبين عن مساهما إبانة كاملة ، ولا تعبر عن الوظائف التي يقوم بها في الواقع ، بله ما ينبغي أن يقوم به . وذلك أن وظائف المدرسة ليست مقصورة على « الدرس » ولا ينبغي أن تقصر عليه ، بل إنها لتنظم ، وينبغي أن تنتظم جميع نواحي التربية المقصودة ، سواء في ذلك ما تعلق منها بالعقل والإدراك والدرس وكسب المعلومات أم ما اتصل منها بتعهد قوى الجسم والوجدان والإرادة ومناحي الأخلاق .

٢ — اختلاف وظائف المدرسة باختلاف الأمم والعصور

مع أن وظائف المدرسة شاملة لجميع النواحي السابق ذكرها ، فإن ضرورات الحياة وشئون الاجتماع قد اضطرت بعض الأمم إلى أن توجه أكبر قسط من جهود مدارسها إلى بعض هذه النواحي أو إلى ناحية معينة منها بالذات . ففي أسبرطة مثلاً ، حيث كانت الشئون الحربية تستأثر بأكثر قسط من النشاط الاجتماعي ، اتجهت أهم أغراض المدرسة إلى التربية الجسمية على العموم وما يتعلق منها بالأعمال العسكرية على الخصوص .

وفي فترات الهدوء والاستقرار التي اجتازتها أثينا في عصورها القديمة كان أهم غرض اتجهت إليه مدارسها تعهد القوى العقلية وتزويد المتعلمين بمحققات الفلسفة والعلوم والفنون .

وفي العصور الأولى لنشأة الأمة الرومانية تحت التربية في المدرسة منحى قريب الشبه بالتربية الأسبرطية لتشابه الأمتين في النظم الاجتماعية ومقتضيات الحياة ، ولكنها لم تلبث ، بعد أن استقرت الأمور ، وانتهى عهد الغزو والكفاح ، أن سارت على غرار أثينا ، وخاصة بعد أن سيطرت الحضارة اليونانية على مختلف شئون الحياة في الامبراطورية الرومانية ونجحت المدن الإغريقية التي قهرها الرومان حربياً في إخضاعهم لنظمها الاجتماعية ومدنيتها وسلطانها الثقافي .

وفي القرون الوسطى الأوروبية ، حيث عصر الظلام وكسوف شمس الحضارتين الإغريقية والرومانية وسيطرة المبادئ الروحية والدينية على مختلف شؤون الحياة والغلو في تطبيق مبادئ الزهد والتقشف ، اتجهت التربية في المدرسة بوجه خاص إلى نواحي الإدراك والتأمل وتنمية القوى الروحية وخاصة ما يتعلق منها بشؤون الدين . ولولا نظام الفروسية الذي انتشر في هذا العهد وقام بأوفر نصيب في تربية الجسم وتقويم الأخلاق في مظهرها الإنساني العام ، فكان من بعض الوجوه علاجا لنقائص المدرسة ، لوصل قصور التربية في هذه العصور إلى أقصى درجاته . وهكذا تثقل موازين العناية بهذه الناحية أو تلك تبعاً لما تقتضيه طبيعة المجتمع ونظمه وما يجتازه من مراحل ويكتنفه من شؤون .

٣ — ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة

ولا تعد المدرسة مؤدية لرسالتها على وجه كامل إلا إذا تعهدت جميع قوى الطفل وعملت بترتيبه من جميع نواحيه : فعنيت بتربية جسمه وإدراكه ووجدانه وإرادته وبتقويم أخلاقه وسلوكه وشخصيته ، وأعدته إعداداً سليماً لحياته المستقبلية من الناحيتين الفردية والاجتماعية ، وزودته بما يحتاج إليه من معرفة ومعلومات .

ولا تثريب عليها بعد ذلك أن تخص بعض هذه النواحي بمزيد من عنايتها وفقاً لما تقتضيه ضرورات الحياة الاجتماعية من جهة ، وما تقتضيه مراعاة ميول الطفل ومازود به من استعداد فطري وماتهيأ للاضطلاع به في المستقبل من جهة أخرى ، وما يقتضيه نوع المدرسة نفسها وطبيعة موادها ونواحي تخصصها من جهة ثالثة . ولكن لا يغتفر لها أن تهمل إهمالاً كاملاً ناحية من هذه النواحي أو تجعلها على هامش أغراضها ، وخاصة في الشعوب التي تعجز فيها الأسرات عن تدارك ما تقصر فيه المدرسة وسد ما تخلفه وراءها في تربية الطفل من ثغرات .

٤ — أهمية عمل المعلم

ومن هنا يتبين أهمية عمل المعلم . فليست رسالته مقصورة على تلقين المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بالحقائق ، بل تشمل تربيتهم وإعدادهم إعداداً صالحاً للحياة

المستقبل من مختلف الوجوه : تشمل العمل على تقوية أجسامهم ، وإرهاق ملكتهم الإدراكية ، وترقية وجدانهم ، وتنمية مهاراتهم اليدوية ، وتهذيب أخلاقهم ، وتعمد غرازهم ، وتعلية ميولهم ، وغرس العادات الصالحة في نفوسهم ، وتنشئتهم على النحو الذى يتفق مع نظم مجتمعاتهم وحاجاته وما يكتشفه من شئون ، وعلى الوجه الذى يجعل منهم مواطنين صالحين .

ومن أجل ذلك لا يكفي أن يكون المعلم متقناً لما يدرسه من مواد ، بل يجب كذلك أن يكون ملماً بأصول علم النفس وقواعد التربية وعلم الاجتماع والأخلاق ووظائف الأعضاء ، حتى يتسنى له الوقوف على قوى الأطفال الجسمية والنفسية وعلى طبيعتها ووظائفها ونشأتها ومناهج نموها ، وعلى شئون الحياة الاجتماعية ومقتضياتها ، وعلى ما كشفه علماء التربية من حقائق وسنوه من طرق . ولا يكفي مجرد إلمامه بهذه المواد ، بل يجب أن يجيد تطبيقها ويحسن الاستفادة من حقائقها في تربية الأطفال من جميع الوجوه . وفضلاً عن هذا وذاك يجب أن يكون في شخصه وسلوكه ومعاملاته لغيره وأخلاقه العامة وجميع مظاهر حياته نموذجاً صالحاً وأسوة حسنة لللاميذه . — فعلى هذه الأمور جميعاً يتوقف عمله ومبلغ نجاحه في رسالته . هذا ، ويعتقد كثير من الناس أن « المعلم مطبوع لامصنوع » . وفي هذا الرأي كثير من الصحة . فلا شك أن النجاح في مهنة التربية والتدريس يتوقف من بوض نواحيه على مبلغ الاستعداد الطبيعي لهذه المهنة وما زود به الشخص من مواهب فطرية تساعد على الاضطلاع بأعبائها . ولا شك كذلك أن من حرم هذا الاستعداد وهذه المواهب يصعب عليه كثيراً أداء هذه الوظيفة مهما كان متمكناً من مواد الدراسة وحقائق التربية وعلم النفس ووظائف الأعضاء وعلوم الاجتماع والأخلاق .

٥ — مدارس التعليم العام في مصر وتقصيرها في أداء رسالتها

يتصد بمدارس التعليم العام المدارس المنشأة للتعليمين الابتدائي والثانوي . وقد خصصناها بالدراسة لأنها دعامة التربية المدرسية من جهة ، ولأنها هي التي تعد لها عداها من المعاهد الفنية والعالية والجامعية من جهة أخرى .

وقد استقرت هذه الطائفة من المدارس في عهد الاحتلال الإنجليزي على نظم فاسدة تكفل توطيد دعائم الاستعمار في مصر والقضاء على جميع القيم الإنسانية السامية وتخريج أشباه رجال لا يكادون يصلحون لشيء . يعتقد به في الحياة . وقد وضع هذه النظم الفاسدة قسيس إنجليزي يدعى دنلوب كان يعمل حينئذ مستشاراً في نظارة المعارف المصرية وكان مسيطرأ على جميع شئون التعليم في مصر . ثم تولى هذه الشئون من بعده ومن بعد خلفائه من الإنجليز ثلة من المصريين نشئت في هذه المدارس وتعهدها الإنجليز وصنعوها على أعينهم ، وخلف من بعد هذه الثلة خلف تربى على يديها وترسم خطاها ، فنظر هؤلاء وأولئك إلى السياسة الفاسدة التي وضعها دنلوب نظرة إجلال وتقديس ولم يحاولوا أن يغيروا شيئاً من الأسس القائمة عليها ، ولا من الأغراض التي تستهدفها ، ولا من المناهج الجوهرية التي تسنها ؛ وإنما داروا في فلكها ، وانصرفت جهودهم إلى عبث من التغيرات السطحية التي لا تمس الجوهر في شيء ، كتغيير أسماء المراحل التعليمية ، وعدد السنين التي تشتمل عليها كل مرحلة ، وأسماء الشهادات التي تنهى إليها ، وحذف بعض الشهادات العامة القديمة أو استحداث شهادات أخرى جديدة ، وتقرير الامتحان العادي في النقل من فرقة إلى أخرى أو الاكتفاء بنتائج الفترات أو بآراء الأساتذة ، والتغيير في النسب المئوية التي يجب الحصول عليها من النهايات الكبرى للمواد للنجاح في الامتحان أو الالتحاق بمرحلة تعليمية خاصة أو للقبول في المدارس الأميرية أو في الجامعة ، وزيادة بعض فصول أو حذفها من مقرر بعض المواد ، وإدخال مادة جديدة من مواد كسب المعلومات في مناهج الدراسة أو حذف مادة قديمة ، وتعميم المجانية أو تقييدها صراحة أو التحايل للوصول من طريق ملتو إلى تقييدها ، وإباحة الدور الثاني على الإطلاق أو منعه على الإطلاق أو إباحته بقيود خاصة ... وما إلى ذلك من توافه الأمور وسفسافها التي استأثرت بجهود وزارة المعارف طوال النصف المنصرم من القرن العشرين ، والتي قامت جميعها على تقديس للأسس الجوهرية التي وضعها دنلوب للمدرسة المصرية وتثبيت لدعائمها ، سواء في ذلك ما تعلق منها بالأهداف النهائية أو ما تعلق منها باتجاه الخطط والمناهج .

فن الخطأ البين إذن ما يعتقده بعض الناس من أن سياسة التعليم في مصر لم تستقر على حال طوال النصف المنصرم من القرن العشرين ، وأنها كانت عرضة لهزات عنيفة . إذ الحقيقة أن المدرسة المصرية لم تشهد طوال هذه الحقبة إلا سياسة تعليمية واحدة هي تلك السياسة الفاسدة التي وضعها دنلوب ، وأن ما حدث فيها من تغيير إنما كان يدور في نطاق هذه السياسة ويمرض لتفاصيل تافهة من حواشيها بدون أن يمس جوهرها في شيء ، بل كان من شأنه أن يزيد قوة ورسوخا .

وتقوم هذه السياسة الدنلوبية الفاسدة على دعامين رئيسيتين :

(إحداهما) توجيه أكبر قسط من العناية في المدرسة إلى حشو الذهن بالمعلومات وإغفال ما عدا ذلك من مقومات التربية إغفالا تاما أو وضعه في المرتبة الأخيرة وشغل المدرسة بقشور منه ومظاهر سطحية لا ترى إلى هدف ولا تحقق فائدة .

(والأخرى) نظام التجانس المقيم الذي وحد أساليب التربية والتعليم ومناهجها وخططها في جميع مدارس المرحلة الواحدة حتى استحالت صورة متكررة متسabee وانعدم بذلك الطابع الشخصي الذي ينبغي أن تطبع به كل مدرسة في حدود بيئتها الخاصة .

أما فيما يتعلق بالأمر الأول فقد حرص دنلوب على أن تكون مدرسته مدرسة معلومات وأن تكون الوزارة المشرفة عليها وزارة معارف فحسب . ومن أجل ذلك أغفل جميع مقومات التربية الأخرى إغفالا تاما أو وضعها بحيث لا تجنى منها ثمرة ولا يقام لها وزن :

١ — فقد أغفلت سياسة دنلوب شؤون التربية الدينية والخلقية والاجتماعية . ولكنها أرادت أن تذر الرماد في العيون فأفسحت مجالا يسيرا لبعض دروس الديانة والتهديب ، وأمعت في التهوين من شأنها فوضعها في هامش المنهج الدراسي وأعفت التلاميذ من الامتحان فيها أو قررت فيها امتحانا رقيقا لا يترتب على

نتائج أثر في نجاح التلميذ أو رسوبه أو يترتب عليه أثر ضئيل . ودروس كهذه لا تحقق الغرض من التربية الدينية والخلقية ، حتى لو وضعت في صلب المنهج الدراسي وفرض فيها امتحان دقيق يترتب عليه نجاح التلميذ أو رسوبه . فهما بولغ في شأنها فلها لا تمدو مادة من مواد كسب المعلومات وحقائق تحشى بها أذهان التلاميذ . وليست التربية الخلقية بمعلومات تدرس أو حقائق تحفظ ، وإنما هي مناهج للسلوك يؤخذ بها التلميذ في مدرسته بوسائل تربوية سليمة حتى يألفها وتصبح محبة إليه وجزءاً من طبيعته ، وطرق تنشئه على الفضيلة وتربيتها في قلبه وتنفره من الرذيلة وتبفضها إلى نفسه ، وتكوّن لديه الحس الخلقى السوى فيميز بالبداهة الخبيث من الطيب والشر من الخير وفقاً للنظم التي يرتضيها دين أمته وعرفها الخلقى ، وقوالب يدرّب تدريباً عملياً متواصلاً على أن يصب فيها أعماله وأفكاره المتعلقة بشئون الأخلاق وبواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جماء .

٢ — وأغفلت السياسة الدولوية كذلك التربية الوطنية والقومية . ولكنها أرادت هنا أيضاً أن تذر الرماد في العيون كما فعلت حيال التربية الدينية والخلقية ، فافسحت محالاً يسيراً لبعض دروس في مادة اشتهرت باسم التربية الوطنية وهي عبارة عن حقائق موجزة عن النظام السياسى للدولة يستظهرها التلاميذ كما يستظهرون غيرها من المواد ويفرغون بعض ما يستظهرونه منها في أوراق الامتحان وينتهى الأمر عند ذلك . — وما قلناه في التربية الدينية والخلقية يصدق على التربية الوطنية والقومية . فليست التربية الوطنية والقومية بحقائق تحفظ ويمتحن فيها التلاميذ ؛ وإنما هي وسائل يؤخذون بها في مدارسهم فتملأ قلوبهم حباً لبلادهم واعتزازاً بقوميتهم ، وحرصاً على نهضة أمته واستقلالها وانتصارها على عوائق التقدم ، وتمسكاً بتراسها الثقافى والاجتماعى ، وتشرح صدورهم للإيمان بوطنهم وإيثاره ، وترخص لديهم نفوسهم في سبيله .

ولا يتم ذلك إلا إذا شكت مواد الدراسة جميعاً ، وخاصة اللغة والأدب والمطالعة والتاريخ والجغرافيا والعلوم ، وشكت طريقة تدريسها ، في الصورة التي

تحقق هذه الأهداف وتنبعث منها هذه الروح ، وشكلت الألعاب الرياضية والتدريبات العسكرية ومظاهر النشاط المدرسى بمختلف أنواعه من كشف وتجوال وتكوين أسرات مدرسية والقيام بمشروعات ورحلات وزيارة آثار ومؤسسات صناعية وما إلى ذلك ، في صورة تذكى هذا الاتجاه الوطنى وتعمل على تأجيج شعفته .

٣ — وأغفلت السياسة الدنلوبية كذلك شئون التربية العسكرية والبدنية . ولكنها عملت هنا أيضا على أن تذر الرماد فى العيون كما فعلت بصدد الناحيتين السابقتين ، فأدخات فى المدارس بعض الألعاب السويدية (الجباز) ، ولكنها هوت من أمرها فجعلتها على هامش العمل المدرسى ، ولم تجعل لها أثراً فى نتائج التلاميذ ، وخصصت لها فترات قصيرة ، وشكلت مناهجها وخططها فى صور عقيمة تافهة لا تقوم من جسم ولا تعلى من خلق .

ولا يقل جرم دنلوب وأتباعه من المصريين فى حذف التربية العسكرية من مناهج المدرسة المصرية عن جرمهم فى إغفال التربية الدينية والخلقية والقومية . فبفضل التمرينات العسكرية يرى البدن تربية سليمة ويكتسب المرونة اللازمة له فى الحياة وتتكون العادات الجسمية الصالحة ، ويدرب الفرد على شئون الدفاع عن بلده والنزود عن حياضه وترسخ لديه أخلاق الرجولة الكاملة والإيثار على النفس وروح التضحية وتهذب طباعه وتسمو غرائزه ، ويألف الصبر والجلد والتخشن واحتمال المكروه ، ويكتسب سعة الحيلة وسرعة البديهة ومواجهة الأخطار المفاجئة ، ويتعلم القصد فى حركات الجسم واستخدامها استخداماً رشيداً يحقق أكبر قدر ممكن من الفائدة بأقل قدر ممكن من المجهود .

ولا تصلح التربية العسكرية لطلبة المدارس الثانوية وما فوقها فحسب ، بل تصلح أيضاً لما دون ذلك . فلكل مرحلة من المراحل تمرينات عسكرية توأمتها وتتفق مع قوى تلاميذها وما وصل إليه نموهم الجسمى والعقلى وما يستطيعون بذله من مجهود .

وبجانب التربية العسكرية تشمل التربية البدنية أموراً أخرى كثيرة أغفلتها كذلك السياسة الدنلوبية مع ما لها من أثر جليل فى تربية الإنسان وإعداده للحياة

الاستقبلية وتكوينه الجسمي والعقلي ، كالسباحة والرمية والمصارعة والعدو والتجديف وألعاب الكرة ... وما إلى ذلك . وقد فطنت أمم أوروبا وأمريكا إلى أهمية التربية العسكرية والبدنية في حياة الإنسان فوجهت إليها في مدارسها أكبر قسط من عنايتها وشغلت بها أكبر جزء من أوقات التلاميذ ونشاطهم .

وما كان يمكن أن تعنى السياسة الدبلوماسية بالتربية العسكرية والبدنية وقد كان كل ههما أن تعمل على تخريج إمعات من الرجال حتى تثبت أقدام الاستعمار في مصر .

٤ — وأغفلت السياسة الدبلوماسية كذلك تربية المهارة ورقية الوجدان . فليس في النظم التي وضعها دلوب للتعليم العام الابتدائي والثانوي وتعبد بها خلفاؤه من بعده ما يتيح للتلاميذ الإلمام بشيء من الصناعات الإنسانية أو المهارة في أى عمل من الأعمال اليدوية ، كما أنه ليس فيها ما يساعد على ترقية ذوقهم الفني ويسمو بوجداناتهم وعواطفهم ، بل إن هذه النظم من شأنها أن تقضى على ما عسى أن يكون لدى بعض التلاميذ من استعدادات فطرية في هذه الأمور . وجريا على طريقتهما المأكرة في ستر سواآتها وذر الرماد في العيون ، أفسحت السياسة الدبلوماسية في هذا الصدد المجال لبعض دروس جافة في الرسم والأشغال اليدوية ، ووضعت تلكليهما منهجاً مبتوراً سقيماً جامدا لا يكسب مهارة ولا يسمو بعاطفة .

وقد نجم عن ذلك أضرار كثيرة : منها إغفال غرض هام من أغراض التربية ؛ ومنها أن التلاميذ لا يجدون عملاً منتجاً ولا هواية نافعة يشغلون بها أوقات فراغهم ويشبعون بها غراآهم وينفقون فيها فضل نشاطهم ، فينصرفون إلى العبث واللجون بل ينحدرون أحياناً إلى الاجرام ؛ ومنها أن المتخرج في المدرسة المصرية إذا لم يتح له متابعة دروسه وأوصدت في وجهه أبواب الوظائف لم يجد لديه أى ميل للزاولة عمل من الأعمال اليدوية ، وإن أحس هذا الميل لا يحس القدرة ولا مجرد الاستعداد للقيام به ، فلا يجد أمامه إلا التردى في وهدة البطالة أو فيما هو شر من البطالة وهو الانحدار في مهاوى الاجرام .

وكتما ظن المشرفون على شؤون التعليم في مصر أن هذه المهارة غير ضرورية إلا لطلبة المدارس الفنية والصناعية ؛ مع أنه من المجمع عليه أن كسب المهارة وترقية الوجدان لا يقلان أهمية في التربية عن كسب المعلومات ، وأن مواد كسب المهارة وترقية الوجدان لا يستقيم بدونها أى منهج دراسي وبخاصة في المرحلتين الابتدائية والثانوية . وكل ما هنالك أن هذه المواد تدرس بتوسع وتفصيل في المدارس الصناعية والفنية لتكوين محترفين وفنيين ، أما فيما عداها فتدرس لمجرد كسب المهارة ، وتمرن اليد على العمل المتقن ، وتكوين عادات جسمية صالحة ، وتربية الملاحظة الدقيقة ، وتعلم ملكات التخيل والابتداع ، وإيجاد روابط وثيقة منظمة بين أعصاب الحس ومراكزه وأعصاب الحركة ومراكزها ، وإتاحة الفرص أمام التلاميذ والمتخرجين لشغل أوقات فراغهم بأعمال منتجة وللاستمتاع بمهارتهم اليدوية والفنية .

ولاشك أن هذه الفوائد لا تقل في قيمتها العاجلة والآجلة وأثرها في الحياة وضرورتها لكل تربية صحيحة عن الفوائد التي يجنيها التلاميذ من كسب المعلومات . وقد فطن إلى ذلك كثير من المشرفين على شؤون التعليم في أمم الغرب وبخاصة في روسيا وبلغاريا وألمانيا وبلجيكا وسويسرا وإنجلترا وأمريكا ، فأدخلوا في معظم مراحل التعليم العام كثيرا من الصناعات اليدوية ومواد ترقية الوجدان كالطباعة والكتابة على الآلة الكاتبة وتجليد الكتب ، والتصوير الشمسي والزيتي والنحت والرسم والتصميم والغناء والعزف على الآلات الموسيقية والفزل والنسيج ومبادئ النجارة والعمارة والطلاء والميكانيكا والكهرباء وصنع الآلات الزخرفية وصنع اللعب والدمى وعمل السلال والكراسي وإصلاح الساعات والسيارات والصناعات الزراعية بمختلف فروعها ... وهلم جرا ؛ حتى إن بعض المدارس الثانوية في روسيا يخيل للناظر إليها أنها معامل صناعة .

ويتبع عادة في تعليم هذه المواد نظام « المجموعات المتجانسة » ، فتتألف في كل مدرسة فرق صناعية يتجانس تلاميذ كل منها في هوايتهم ومبلغ مهارتهم في صناعتهم بقطع النظر عن سنهم الدراسية .

وليس في إدخال هذه المواد في مدارس التعليم العام تكديس للمناهج أو إرهاق للمتعلمين . فإن تلاؤمها مع غرائز التلاميذ وميولهم الفطرية في هذا الدور واتصالها بمظاهر نشاطهم الطبيعي اتصالاً وثيقاً ، وما تشتمل عليه من عوامل الإثارة لشوقهم وشعورهم بفائدتها لهم في حياتهم الحاضرة والمستقبل ، وتحقيقها لغايات قريبة وأغراض ذاتية ، وتدرّيس معظمها للإلمام بها والإفادة من نتائجها لا للامتحان فيها ، وجعل بعضها في أوقات الفراغ الدراسي ... كل أولئك يجعلها إلى وسائل التخفيف والاستجمام أدنى منها إلى مظان العنت والإرهاق . على أن إدخال هذه المواد في هذه المراحل من التعليم يجب أن يصحبه تخفيف عام في مواد كسب المعلومات التي تنوء بها المناهج في مصر .

٥ — وكما أغفلت السياسة الدنلوبية التربية البدنية وتربية المهارة وترقية الوجدان أغفلت كذلك تربية قوى العقل وشحن مملكات الإدراك ، مكتفية بمواد كسب المعلومات وحشو الذهن بالحقائق . مع أن تلقين الحقائق وكسب المعلومات ليس إلا ناحية ضئيلة ووسيلة غير ذات بال من وسائل التربية العقلية . ويوجد بجانبها وسائل أخرى هامة كشفت عنها بحوث التربية الحديثة لتربية قوى الإدراك في الإنسان كقوى الحكم والاستدلال والاستنباط والقياس والتعليل والتذكر والتخيل الاستحضاري والاختراع وإدراك المعاني الكلية .. وهلم جرا .

وأما الدعامة الثانية التي أقام عليها دنلوب سياسته التعليمية الفاسدة فتتمثل في نظام التجانس العقيم الذي وحد أساليب التربية والتعليم ومناهجها وخططها في جميع مدارس المرحلة الواحدة حتى استحالت صورة متكررة متشابهة ، وانعدم بذلك الطابع الشخصي الذي ينبغي أن تطبع به كل مدرسة في حدود بيئتها الخاصة . وقد نجم عن ذلك أن المتخرجين في مدارس التعليم العام الابتدائي والثانوي قد استحالوا هم أنفسهم نماذج متماثلة لا يصلحون إلا لنوع واحد من الأعمال ، ولنوع من أأنه الأنواع وهو الأعمال الكتابية وما إليها . وهذا هو ما كان يرمى

إليه دنلوب ، إذ كان يقصد ألا تعدو غايات المدرسة المصرية تخرج كتبة
في دواوين الحكومة .

ويقابل هذا النظام الفاسد ما يسميه الربون « بنظام التعليم الإقليمي » الذي
يتجه إلى ترويد التلاميذ بما يقفهم على شئون أقاليمهم الخاصة ويزيد من قدرتهم
على استغلالها ويدل لهم سبلا جديدة للانتفاع بخصائصها ومميزات الإنتاجية .
فهو يتطلب أن يوجه الربون أكبر قسط من عنايتهم في كل إقليم إلى المواد التي
تنفق مع طبيعته وشئون الإنتاج الخاصة به ، ويقتضى أن تختلف مناهج الدراسة
وموادها وخططها في المرحلة التعليمية الواحدة تبعاً لاختلاف الأقاليم وما يكتنف
كل إقليم من ظروف ويميزه من خصائص في النواحي الاجتماعية وخاصة في شئون
الاقتصاد والإنتاج .

وبفضل هذا النظام تتجه أنظار المتخرجين في المدارس إلى نواح جديدة
للعمل وإلى خلق ميادين واسعة للارتقاء والكسب ، وتقوى صلتهم ببيئاتهم ،
وتتنوع سبل حياتهم ، وتعدد اتجاهاتهم ، ويتاح لكل منهم أن ينفع بخيرات
إقليمه ويستغل ثرواته استغلالاً صحيحاً ، وتخف حدة تكاليفهم على وظائف
الحكومة وكليات الجامعة ، ويشغلون أوقات فراغهم وفضل نشاطهم بالنافع من
الأعمال بدلاً من تبديدها في نواحي العبث والمجون أو في ساحات الرذيلة والإجرام .
وهنا يجدر أن نشير إلى خطأ من يزعمون بأن سكان مصر يتحدون في بيئاتهم
وفي مظاهر نشاطهم الاقتصادي وحاجاتهم الأساسية ، وأن اتحادهم في هذه الشئون
يقتضى اتحاد نظمهم التعليمية . إذ الواقع أن المصريين لا يقولون عن غيرهم اختلافاً
في هذه الأمور . فبيئاتهم الجغرافية متعددة : فمن البلاد المصرية ما يتاخم المناطق
الحارة ، ومنها ما يقع في المناطق المعتدلة ؛ كما أن من المصريين من يقطنون
الصحارى والواحات ، ومنهم من يقطنون السواحل ، ومنهم من يقطنون البطاح .
ومظاهر نشاطنا الاقتصادي مختلفة باختلاف بيئاتنا . فبعض البلاد المصرية زراعى ؛
وبعضها صناعى النزع من قديم ؛ وبعضها قد أخذ حديثاً يتجه وجهة صناعية ؛
وبعضها يسود أهله أنواع أخرى من مظاهر النشاط الاقتصادي كالتيجارة والملاحة
والصيد .

ومن الواضح أن هذا لا يتلاءم مطلقاً مع توحيد نظم التربية والتعليم في أية مرحلة من المراحل . فمن الخطأ أن تكون مواد الدراسة وخططها في مدرسة تكتنفها بيئة زراعية مثلاً ويفد تلاميذها من طبقة المشتغلين بالزراعة متحدة في كل شيء مع مواد الدراسة وخططها في مدرسة منشأة في إقليم صناعي أو تجاري . ومن الخطأ كذلك أن تتحد مواد الدراسة وخططها في مدرستين إحداها ببلد ساحلي كلاسكندرية والأخرى بمدينة من مدن الصعيد . — ففي بيئة كل إقليم وفي حياة أهله وسائل إيضاح يسهل معها تعليم طائفة من المعارف الإنسانية والتوسع فيها ، ولكل إقليم مظاهر نشاط تميزه عن غيره وتقضى على المربين أن يربطوا بها كل مواد تربيتهم وتعليمهم وأن تكون عنايتهم بالأمور المتصلة بها أكبر من عنايتهم بما عداها .

وقد سار على هذا المبدأ كثير من نظم التعليم الأوروبية والأمريكية وبخاصة نظام التعليم الانجليزى الذى تتمتع في ظله هيئة التعليم في كل مدرسة بنوع من الاستقلال في الإدارة المدرسية وفي اختيار مواد الدراسة وتقدير الأهمية النسبية لكل منها ، مسترشدة في كل ذلك بظروفها الخاصة وحاجات بيئتها ومظاهر النشاط السائدة فيها .

وقد أراد بعض أولياء الأمور في ديوان وزارة المعارف بمصر أن يتدارك هذا النقص ، فأنشأ مدارس خاصة ملحقة بالتعليم الأولى سماها « المدارس الريفية » (وقد سُمي ما يشبهها في النظام الحالى باسم المدارس الابتدائية الراقية) ، وضمن مناهجها شيئاً من نظم التعليم الإقليمي السابق شرحه ، فجعلها تتجه إلى الناحية الزراعية في المناطق الزراعية وإلى الناحية الصناعية في المدن وإلى الناحية النسوية في تعليم البنات في المدن والقرى على السواء .

ولكن أحداً من هؤلاء لم يستطع أن ينتهك حرمة الهيكل المقدس الذى أقامه دنلوب في التعليم العام الابتدائي والثانوى ، ولم يجروا على علاج ما يستتر وراء وحدته وانسجامه من خلل وفساد ، ولم تواته الشجاعة حتى على مجرد الدعوة إلى

تنوع مناهجه تبعاً لاختلاف الأقاليم وما تقتضيه طبيعة كل إقليم^(١) .
العامل السابع : المنزل أو الأسرة

١ - وظائف الأسرة الاجتماعية وتطورها

تطورت هذه الوظائف في مجملتها من الأوسع إلى الواسع ، ثم إلى الضيق . فوظائف الأسرة في الإنسانية في أقدم عهودها كانت واسعة كل السعة شاملة لمعظم شئون الحياة الاجتماعية . ولكن المجتمع العام أخذ ينتقص هذه الوظائف من أطرافها شيئاً فشيئاً ، وينزعها من الأسرة واحدة بعد أخرى ، ويعهد بكل منها إلى أجهزة خاصة تسير تحت إشرافه ، حتى كاد يجردها منها جميعاً . فالأسرة في مبدأ نشأتها كانت تقوم بجميع الوظائف الاجتماعية في الحدود التي يسمح بها نطاقها ، وبالقدر الذي تقتضيه حاجاتها .

ويبدو هذا بشكل واضح في الشعوب التي تعتبر ممثلة في نظمها لأقدم مراحل الإنسانية ، وهي العشائر البدائية بأمريكا وأستراليا . فكل عشيرة من هذه العشائر كانت أسرة مستقلة ، إذ لم يكن لديهم فرق بين أسرة وعشيرة ؛ وكل عشيرة من هذه العشائر كانت بمنزلة مملكة مستقلة تقوم بمختلف الوظائف الاجتماعية وتمثل فيها جميع السلطات والهيئات المعروفة في العصر الحاضر . فكانت هيئة اقتصادية تقوم بإنتاج ما تحتاج إليه وتشرف على شئون التوزيع والاستهلاك والاستبدال الداخلي وغيره ؛ وكانت هيئة تشريعية تضع القوانين وترسم الحدود وتمنح الحقوق وتفرض الواجبات ، وكانت هيئة سياسة تنفيذية تشرف على تحقيق سياستها العامة وتنظيم علاقاتها بما عداها من العشائر وتعهده تنفيذ ما تضعه من شرائع . وكانت هيئة قضائية تقوم بالفصل فيما ينشأ بين الأفراد من خصومات وتعمل على رد الحقوق إلى أهلها والقصاص للمظلوم من الظالم وحراسة القانون وعقاب من يعتدى على حرمانه . وكانت هيئة دينية تضع قواعد

(١) انظر في هذا الموضوع كتاب : « البطالة ووسائل علاجها والتعليم الإقليمي وأثره في علاج البطالة » للدكتور علي عبد الواحد وافي .

الدين وتفصل أحكامه وتوضح مناهجه وتقوم بحراسته . وبالجملة لم تغادر أية ناحية من نواحي الوظائف الاجتماعية إلا اضطلمت بها وأشرفت على شئونها .

وقد ظلت الأسرة الإنسانية محتفظة بهذه الوظائف الواسعة إلى عهد قريب . فالأسرة الرومانية مثلاً في العصور القديمة ما كانت تختلف في هذه الناحية اختلافاً كبيراً عن الأسرة في الشعوب البدائية .

ثم أخذ المجتمع العام يطنى سلطانه على سلطان الأسرة ، وينتقص وظائفها من أطرافها ، ويتزعجها منها وظيفة وظيفة ، وينشئ لكل وظيفة منها هيئة خاصة مستقلة عن الأسرات . وقد ساعد على ذلك ظهور الدول الكبيرة التي انتظمت الدويلات والمجتمعات السياسية الصغيرة ، وقيام الديانات العالمية العامة التي اختفت أمامها العقائد المحلية والعائلية .

٢ — وظائف الأسرة التربوية وتطورها

وهكذا سار التطور فيما يتعلق بالتربية . فقد كان المنزل في فجر التاريخ الإنساني هو الجهاز الوحيد للتربية المقصودة . فالعشيرة البدائية هي التي كانت تقوم وحدها بتربية الأطفال من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية وتهيب وسائل إعدادهم للحياة . وظل الأمر على هذه الحال حتى فاتحة العصور القديمة . فالأسرة الرومانية في أقدم عصورها كانت تشرف وحدها على تنشئة أطفالها وتربيتهم من مختلف النواحي وفق ما تشاء وتشاء لها نظمها الخاصة ، بدون تدخل من جانب أية سلطة أخرى من سلطات المجتمع العام .

وبذلك كانت تربية الطفل متروكة للعوامل غير المقصودة يساعدها المنزل في ذلك ويكمل نقصها . وكانت جهود المنزل التربوية في مبدأ الأمر مختلطة بوجوه نشاطه الأخرى وغير متميزة عنها ، حتى لقد كانت تربيته للأطفال أشبه شيء بتربية غير مقصودة . ثم أخذ المنزل يوجه عناية خاصة لشئون التربية ويتجه إليها في صورة مقصودة . وبعد أن ظهرت الكتابة ودُؤن بفضلها ما اهتدى إليه الإنسان من حقائق في مختلف الشئون وأصبحت تربية الجيل اللاحق تتوقف على إحاطته بما كشفه

السلف وما دون في ميادين العلوم والفنون انضم إلى وظائف المنزل التربوية القديمة وظيفة جديدة وهى وظيفة التعليم بمعناه المدرسى الأخص . وكان يقوم بهذه الوظيفة الآباء والأقرباء وكبار أفراد الأسرة والعشيرة حيال صغارها .

ثم أخذ المجتمع ينتزع من الأسرة هذه الوظيفة شيئاً فشيئاً ، وينشئ للإشراف عليها هيئات خاصة تتمثل في وزارات التربية والتعليم والمؤسسات العامة والمدارس والمعاهد والجامعات والمنشآت الرياضية والثقافية بمختلف فروعها ، ووضع نظماً تنتقص من حرية الأسرة وتفرض عليها التزامات بصدد تربية أولادها وتعليمهم كنظام التعليم الإلزامى الذى يجبر كل أسرة أن تبعث أولادها ، فى مرحلة معينة من مراحل طفولتهم ، إلى مدارس خاصة ، لتلقى منهج دراسى عام ارتضته الدولة لجميع أفراد الشعب ؛ وكنظام الخدمة العسكرية الإلزامية الذى يوجب على كل أسرة ، عندما يبلغ أولادها سنّاً معينة فى فاتحة شبابهم ، أن تقدمهم للدولة لتلحقهم بأفراد جيشها العامل مدة ما ، وتأخذهم فى أثناء هذه المدة بالتربية العسكرية والتدريب الحربى .

٣ — الوظائف التربوية الباقية للأسرة

وعلى الرغم من ذلك فإن المنزل لا يزال عاملاً من أهم عوامل التربية . بل قد لا نعدو الصواب كثيراً إذا قلنا إن كفته ترجح كفة العوامل الأخرى كلها مجتمعة منضماً بعضها إلى بعض .

وذلك أن على المنزل تتوقف آثار هذه العوامل جميعاً ، فبصلاحه وجهوده الرشيدة تصلح آثارها وتؤتى أكلها ، وبفساده وانحراف أعماله تنحرف كلها عن جادة القصد ويجانبها التوفيق .

وللمنزل فضلاً عن ذلك وظائف تربوية خطيرة خاصة به لا يسكاد يشارك فيها غيره ولا يغنى فيها غناه أى عامل آخر .

(١) آثار المنزل فى عوامل التربية الأخرى :

١ — فعلى المنزل يتوقف عمل الوراثة نفسها . فبمقدار دقة كلا الزوجين فى

حسن اختيار زوجه وحرصه على أن يكون من سلالة طاهرة ومنبت صالح وعلى أن يكون خاليا من العيوب الوراثية الجسمية والعقلية والخلقية ، بمقدار هذه الدقة وهذا الحرص يتحقق في النسل الآثار التربوية الصالحة للوراثه ، ويعصم من آثارها السيئة . فواجب الآباء نحو أولادهم وآثار الأسرة التربوية في حياتهم ، كل ذلك يمتد إلى مرحلة سابقة لزواج آبائهم بأمهاتهم . فيبدأ من منذ أن يفكر أحد الأبوين في اختيار شريكه في الحياة .

هذا إلى أنه في إمكان المنزل القضاء على كثير مما يظهر لدى الأطفال من صفات وراثية سيئة أو تعليتها وتوجيهها في غير اتجاهها الضار . فإن كان رشيدا في مناهج تربيته وفي أطفاله ضرور هذه الصفات ، وإلا جلب عليهم بحمقه وإهماله أضرارا وراثية بليغة تلازمهم مدى الحياة .

وفضلا عن هذا كله فإن معظم الصفات الوراثية ضارها ونافعها يوجد في الطفل بالقوة لا بالفعل ، أى على صورة استعدادات واتجاهات ، فإن وجد في المنزل بيئة مواتية نما وترعرع وإلا ذوى وذبل .

٢ — وبمقدار نشاط المنزل وحرصه على الإفادة من الوسط الجغرافى المحيط به ومن خبرات بيئته الطبيعية ، ومبلغ كفاحه ونجاحه في التغلب على مساوئها ومعوقاتها وحسن توجيهه للأطفال في هذه الأمور ، تتحقق فيهم الآثار التربوية الصالحة لبيئتهم الجغرافية ويجنبون ما تنطوى عليه من مفسد وضرور .

٣ — وأول ما ينتقل إلى الطفل عن طريق التقليد في الصوت والحركة لغة آباءه وأفراد أسرته وأعمالهم وسلوكهم ومناهجهم في الحياة . فبمقدار سمو المنزل في هذه الأمور تسموا آثار التقليد التربوية في الطفل وبمقدار انحطاطه فيها يكون عامل التقليد وبالا عليه .

٤ — ومعظم فترة الألعاب يقضيها الطفل في المنزل ، ومعظم أعباءه يؤديها تحت إشراف أفراد أسرته وتوجيههم ويقتبس كثيراً من عناصرها من أعمالهم . فكلما كانت بيئة المنزل مساعدة على النشاط اللعبي ، وكانت الأسرة رشيدة في توجيه

أطفالها وإشرافها عليهم في ألعابهم ، وكانت أعمالها نماذج رفيعة لما يأتونه من حركات ، آتى اللعب أكله وحقق فوائده في التربية وساعد على إعداد النشء إعداداً صحيحاً للحياة .

٥ — وعن طريق المنزل تحقق البيئة الاجتماعية آثارها التربوية في الأطفال . فبفضله تنتقل إليهم تقاليد أمتهم ونظمها وعرفها الخلق وعقائدها وآدابها وفضائلها وتاريخها وكثير مما أحرزته من تراث في مختلف الشؤون . فإن وفق المنزل في أداء هذه الرسالة الجليلة وكان موصلاً جيداً لجميع هذه الأمور حققت البيئة الاجتماعية آثارها البليغة في التربية ، وإلا أفسد عليها المنزل عملها ، فلم يفد منها الطفل إلا آثاراً تافهة أو لم يصبه منها إلا الشرور والأضرار .

٦ — وعلى مقدار المعونة التي يقدمها المنزل للمدرسة وتضافره معها في تحقيق أغراضها وعمله على تكملة نقصها وما يبذله من جهد في تدارك ما يتخلف عن أعمالها من ثغرات في شخصية الطفل وفي تربيته ، على هذه الأمور يتوقف سير المدرسة ومبلغ نجاحها في أداء رسالتها في تربية النشء .

ومن ثم وجب أن تتوثق الروابط بين المنزل والمدرسة وبين الآباء والمدرسين وأن تنظم بينهما قواعد التعاون على أداء رسالة التربية .

فيجب على المدرسة أن تعقد التعارف بين الآباء والمدرسين ، وأن تنظم حفلات واجتماعات يلتقى فيها هؤلاء بأولئك ويتبادلون الرأي في شؤون التربية والتعليم وعلاج وجوه النقص العامة والخاصة ببعض التلاميذ . — ويجب أن تنشئ بجانب مجلس الأساندة مجلساً للآباء يختار أولياء الأمور أنفسهم أعضاء مجلس إدارته من بينهم وتسترشد المدرسة في شئونها بما يقدمه إليها هذا المجلس من مقترحات وتوصيات وآراء . — ويجب على المدرسة كذلك أن ترشد الآباء إلى ما يجب عليهم القيام به حيال تربية أولادهم والإشراف على أعمالهم المدرسية وغيرها في الفترات الطويلة التي يقضونها في المنازل ، وتهديهم إلى أمثل الوسائل لشغل أوقات فراغهم وإجازاتهم وعطلاتهم الصيفية ، وترسل إليهم من حين لآخر تقارير مفصلة عن أحلافهم

وسلوكلهم ومواظبتهم وقيامهم بواجباتهم ومبلغ نجاحهم في مواد دراستهم وما يبدو فيهم من مظاهر النقص والانحراف وما تقترحه من سائل العلاج .

ويجب على الآباء من جهتهم الامتثال لجميع هذه الإرشادات وتحقيق هذه التوصيات ، وتذليل السبل أمام أولادهم لأداء واجباتهم المدرسية على خير وجه ، والعناية بصحتهم وتقوية أجسامهم ووقايتهم من الأمراض ، وتجنب كل ما من شأنه أن يعوق الأولاد عن المواظبة أو أداء الواجب المدرسي وكل ما يشتم منه إحتقاراً للمدرسة أو الخط من كرامة القائمين على شؤونها . — كما يجب عليهم ألا يدخروا وسعاً في تدارك ما يتخاف عن أعمال المدرسة من ثغرات في شخصية أولادهم وفي تربيتهم ، وأن يكملوا مجهودهم الخاصة ما لا تتوى المدرسة على عمله أو تقصر في أدائه في مختلف الشؤون المتعلقة بتربية أولادهم وإعدادهم إعداداً صالحاً للحياة .

(ب) آثار المنزل التربوية الخاصة به :

وللمنزل بجانب هذا كله وظائف تربوية خطيرة خاصة به لا يكاد يشاركه فيها غيره ولا يغني فيها غناه أى عامل آخر من عوامل التربية :

١ — فهو العامل الوحيد للحضانة والتربية المقصودة في المراحل الأولى للطفولة . ولا تستطيع أية مؤسسة عامة أن تسد مسد المنزل في هذه الشؤون . ولا يقصد من دور الحضانة أو الكفالة التي تنشئها الدولة والهيئات لإيواء الأطفال في مراحلهم الأولى إلا تدارك الحالات التي يحرم فيها الطفل من الأسرة أو تحول فيها ظروف قاهرة بين الأسرة وقيامها بهذه الوظيفة . ولا يتاح لهذه المؤسسات ، مهما حرصت على تجويد أعمالها ، أن تحقق ما يحققه المنزل في هذه الأمور .

٢ — وعلى المنزل يتبع قسط كبير من واجب التربية الخلقية والوجدانية والدينية في جميع مراحل الطفولة بل في المراحل التالية لها . وفي الأمم التي تحارب مدارسها الرسمية الدين بطريق مباشر أو غير مباشر كالأمم الشيوعية ، وفي الأمم التي تسير معاهدها الدراسية على نظام الحياد في شؤون الدين والأخلاق الدينية « Laïcité » فتتنفض يدها من جميع الأمور التي تتصل بهذه النواحي كفرنسا والأمم

التي تحت نحوها ، في هذه الأم وفي تلك يقع عبء التربية الدينية كاملاً على عاتق المنزل وحده .

٣ — وبفضل الحياة في الأسرة يتكون لدى الفرد الروح العائلي والمواطن الأسرية المختلفة وتنشأ الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية المنظمة . فالأسرة هي التي تجعل من الطفل حيواناً مدنياً وتزوده بالمواطن والاتجاهات اللازمة للحياة في المجتمع وفي البيت ^(١) .

(١) أنظر في موضوع الأسرة كتاب الدكتور علي عبد الواحد وافي : « الأسرة والمجتمع »

التربية والديموقراطية

بقلم الدكتور طلال السيد محمد الباقر

١ - خصائص المجتمع الديموقراطي

خضعت كلمة « ديموقراطية » في مراحلها التاريخية ، لتطورات كثيرة ، أدت إلى تعرضها إلى شيء من الميوعة وعدم الوضوح في معناها . ولسنا هنا بصدد التعرض التاريخي للكلمة . غير أن هناك معنيين لابد من الوقوف بجانبهما قليلاً ، ومعالجتهما ؛ إذا أردنا أن نتصور بوضوح الفكرة الديموقراطية في التربية .

كانت الكلمة أول ما استعملت ، تعني نوعاً من الحكم هو : أن يحكم الشعب نفسه بنفسه لمصلحته . وهذا معناه أن يتمتع الفرد بالحرية من السلطة المفروضة عليه ، وأن يشترك بنفسه في نوع الحكم ، وإقرار النظام ، وإحترام القانون .

هذا هو الفهم السياسي للكلمة في أبسط معانيه . ولكن الديموقراطية في عصرنا تعني شيئاً أكثر من هذا . فقد تطور هذا المعنى ، ولم تعد الديموقراطية نظاماً للحكم فقط ، بل تجاوزت هذه الحدود ، حتى أصبحت نظاماً للحياة أيضاً .

أصبحت أسلوباً من السلوك الاجتماعي يقوم على العيش المشترك ، المبني على الاحترام الحقيقي للشخصية الإنسانية . وإذا فالديموقراطية بهذا المعنى نوع من الجهود المقصود ، يقوم على تنظيم المجتمع على أسس أخلاقية ، وإحترام الإنسان لذاته .

وهنا نلاحظ في شيء من الوضوح الأساس الاجتماعي لفهم الديموقراطية . على أن هذا الفهم ليس أجنياً عن المعنى الأصلي ، وإنما هو نتيجة طبيعية له . ذلك لأن التوسع في تحديد الهدف من الديموقراطية السياسية ، يؤدي إلى أن من واجب الدولة أن تحقق لكل فرد فرصاً متكافئة لحياة كاملة ، كشخص مستنير ، يشترك في توجيه نفسه . وتأكيد أهمية التوجيه الذاتي في المجتمعات الديموقراطية ، يحمل

غرضها يتعدى الدائرة السياسية الضيقة . فليست الديمقراطية إذاً مجرد اشتراك الأفراد في حكم أنفسهم ، بل هي الاشتراك في جميع الأعمال التي تؤثر على حياتهم . وبذلك تتكون في الأفراد الميول ذات الصبغة الأخلاقية . وعلى هذه الميول الاجتماعية يقوم النظام الديمقراطي . وهكذا تصبح الديمقراطية أسلوباً للحياة ، يقوم على الميل الداخلي الذي يجعل التوجيه ذاتياً ، لاسلطة مفروضة ، ولا تحكماً بغيضاً .

وينبغي عندما نتحدث عن التوجيه الذاتي ، والسلطة الخارجية ، ألا يخطر ببالنا أن النظام الديمقراطي يتمارض مع وجود السلطة وضرورتها . فالسلطة هنا شيء يختلف تمام الاختلاف عن السيطرة ، التي هي من مميزات المجتمعات الأوتوقراطية . فالمجتمعات الديمقراطية تعترف بضرورة هذه السلطة ، ولكنها سلبية تستمد من الأفراد لصالحهم أنفسهم . فهي في المجتمع السياسي تمارسها الحكومة التي يختارها الأفراد ، مادامت هذه الحكومة تعمل لمصلحتهم . أما السلطة في الديمقراطية على أنها أسلوب للحياة ، فإنها تنبع من الأفراد أنفسهم وتلك هي سلطه العقل والضمير ، التي تهيب بالفرد أن يستجيب لنداء الواجب ، ويحترم قوانين المجتمع . ومن هنا نرى أن السلطة في كلا المعنيين السياسي والاجتماعي تختلف عن معنى القمع والوقوف ضد رغبات الأفراد وحاجاتهم ، بل هي قوة تعمل على إشباع تلك الحاجات ومساعدة النمو المضطرب .

فالديموقراطية إذاً كنظام للحكم وكأسلوب للحياة ، تقوم على أساس الاشتراك في العمل وفهمه . ولا بد عندما نتحدث عن الاشتراك في العمل أن ندخل في حسابنا الجماعة التي يشترك فيها الفرد ، ونسأل عن مقدار المصالح التي تربط هذه الجماعة والتي يشتركون فيها إشراكاً غير آلي ، بل اشتراكاً مبنياً على الوعي والفهم . كما أن علينا — إذا أردنا أن نتصور مجتمعاً ديمقراطياً — أن نسأل أيضاً عن مدى الحرية المكفولة لأفراده ، ومقدار التعامل والتعاون مع المجتمعات الأخرى . يضرب « جون ديوى » في كتابه « الديمقراطية والتربية » مثلاً يوضح أن المجتمع إذا فقد إحدى هاتين الصفتين (المصلحة المشتركة ، والتعاون مع المجتمعات الأخرى) أصبح من المستحيل أن يعتبر مجتمعاً ديمقراطياً ، بل

كثيراً ما ينحدر أو يتحول إلى مجتمع شرير ، ينطوى على نفسه ، ثم لا يلبث أن يعتزل غيره . فإذا تصورنا عصابة من الصوص ، وخلعنا عليها صفة « الاجتماعية » فإن علينا أن نفكر في أنواع الروابط المقصودة التي تربط أعضائها بعضهم ببعض . مع ملاحظة أن عددهم سيكون محدوداً في الغالب . وسوف نجد الروابط بينهم تنحصر في شيء واحد ، هو مصلحة السلب المشتركة . وهذه الرابطة المحدودة تباعد — بطبيعة الحال — بينهم وبين المجتمعات الأخرى ، التي لا تربطهم بها مصلحة ، من حيث القيم الحيوية التي يتبادلونها . وإذا فالتوجيه الذي تقوم به مثل هذه الجماعة نحو أفرادها ، هو توجيه جزئى منحرف . وإذا تصورنا — من جهة أخرى — نوع الحياة الاجتماعية التي تسود أعضاء أسرة مثلاً ، وجدنا أنفسنا أمام مثال مختلف إختلافاً تاماً . فهذا المجتمع الأسرى — على الرغم من أنه محدود العدد أيضاً — تربط أفراده روابط كثيرة متعددة ، منها روابط فكرية ومادية ووجدانية وجمالية . . . الخ . كما أن كل تقدم يحرزه فرد من أفراد هذه الأسرة يكون سهلاً الانتقال إلى الأفراد الآخرين . هذا فضلاً عن أنه لا يوجد مانع يحول دون توطيد هذا المجتمع الصغير بالمجتمعات الأخرى . وإذا فقد انتفى احتمال الانطواء والاعتزال ، ما دامت الروابط الموجودة — مع تعددها — لا تخضع لعوامل الانحراف ، والخروج على القوانين العامة . فالأسرة — مهما تكن صغيرة — تفتح صدرها للاستفادة من الخبرات الخارجية التي تأتي نتيجة لاتصالها بالأسرات الأخرى أو المؤسسات الاجتماعية حولها . كذلك ليس هناك ما يمنع أعضاء هذه الأسرة من المطالبة بحقوقهم ، والقيام بواجباتهم نحو النظام السياسى الموجود . كل هذا يتحقق لأن هناك مصالح كثيرة مشتركة ، مصالح داخلية بين أعضاء الأسرة ، ومصالح خارجية ، نتيجة لصلتها بالمجتمعات الأخرى . وهكذا نرى أن تعدد المصالح التي تربط بين أفراد المجتمع وتنوعها ، هي أهم الوسائل لتحسين خبراته ، بل هي أساس لقيام أى مجتمع ديموقراطى ، وميزة من مميزاته . وإذا ذهبنا في تصورنا إلى أبعد من هذا ففكرنا في مجتمع محكوم حكماً أوتوقراطياً ، فإننا لا نتوقع نتيجة خيراً من تلك التي وجدناها في مجتمع للصوص

ما دامت المصالح المشتركة بين الحاكمين والمحكومين محدودة . ولا نغنى بذلك أن المجتمع الذى يخضع لحكم استبدادى ينعدم فيه تجاوب الأفراد مع السلطة الحاكمة ؛ لأن هناك وسائل أخرى غير المصلحة المشتركة تحدث هذا التجاوب ؛ من أهمها : الاعتماد على الفاعلية الطبيعية فى الأفراد ، كدافع الخوف ، واستغلاله فى إرغام الأفراد على القيام بأعمال معينة . فالدولة إذاً تستطيع أن تضمن استجابة الأفراد لأوامرها إذا استخدمت التهديد ، ووجهت نشاطها مباشرة إلى هذا الدافع الطبيعى . وينبغى ألا يفهم من هذا أن استغلال دافع الخوف أمر غير مرغوب فيه دائماً ؛ فهناك بعض الصفات الاجتماعية المستحبة لا تتكون إلا نتيجة لهذا الدافع مثل صفات الحذر والاحتياط والنظر فى عواقب الأمور . ومع ذلك فما لا شك فيه أن العلاقة بين الحاكم والمحكوم — فى الحالة السابقة — تنحصر فى مثل هذا الدافع . وهذا يؤدى — بلا شك — إلى انعدام الروابط التى تقوم على المصلحة المشتركة ، ويحول دون تعددها ، مما يترتب عليه عدم تبادل الخبرة وتحسينها ، وعدم التقدم فى مضمار الحياة الاجتماعية . وما دام التعامل الحر بين أفراد المجتمع معدوماً ، وما دامت البواعث عليه واستجاباتها تصدر — فى الأغلب — من جهة واحدة ؛ فإن المصالح المشتركة تقل نتيجة لهذا . لأن تعدد القيم المشتركة بين الأفراد لا يتم إلا إذا أتيحت للأعضاء الفرص المكافئة للتعامل فيما بينهم ، وإلا إذا اشتركوا جميعاً فى هذه الأعمال ، مما يكون فيهم الميول والعواطف نحو الغايات المشتركة . وإذا فقد هذا التعامل الحر ، وتضاءلت فرص الأخذ والرد ، وكانت البواعث من جانب واحد ؛ أدى ذلك إل ظهور الطبقات التى يعمل المجتمع الديموقراطى على التقريب بينها . ومتى انقسم المجتمع إلى طبقتين ، أدى هذا — بطبيعة الحال — إلى انعزال كل منهما عن الأخرى ، من الناحية الفكرية ، فينعدم تبادل الخبرات ، مما يؤدى إلى الركود والجمود .

هذه الأمثلة التى ذكرناها ، وكثير غيرها تدل دلالة واضحة على أن تبادل المصلحة المشتركة الذى يوثق الصلة بين أفراد المجتمع ، ويقوم على العمل والتفكير المشتركين ، هذا التبادل يعتبر من أهم خصائص المجتمعات الديموقراطية .

ولنعد الآن إلى المثل الذي ضرب به « جون ديوى » لمجتمع اللصوص ، لئلا نرى خاصة أخرى من خصائص المجتمعات الديمقراطية . فنلاحظ أن مثل هذه الجماعة ، لا انعزالها عن غيرها تحرص كل الحرص على مصلحتها الخاصة ، ولا تفكر في غيرها . وهذا يوضح لنا نشوزها على المجتمع . ومثل هذا الروح ينتشر دائماً في المجتمعات غير الديمقراطية ، تلك التي تبلغ من حرصها على مصالحها الذاتية أن تمتنع عن تبادل العمل مع غيرها . ونتيجة لهذا الحرص يصبح كل اهتمامها موجهاً إلى حفظ ما اكتسبته ، لا إلى تحسينه وإعادة النظر فيه على ضوء علاقاتها بالآخرين . وهذه الصفة تجدها واضحة في المجتمعات التي تلوذ بالعزلة ، وتنض النظر عن العلاقات الخارجية ، ونجدها كذلك من خصائص المدرسة التي تحصر تلاميذها بين جدرانها ، وتنمض عينها عن الظروف الاجتماعية المحيطة بهم . ومثل هذه المجتمعات لا يتوقع منها إلا الجمود في نظمها ، والسير على نمط واحد في سلوكها ، مما يفقدها أهم عنصر من عناصر الديمقراطية وهو عنصر التعامل للمصلحة المتبادلة . وهذا وذاك يؤديان — بلا شك — إلى الحد من يقظة الحياة العقلية ، وهذا بدوره يؤدى إلى ما هو أشد خطراً ، فيما يتصل بالعلاقات الاجتماعية . ونستطيع أن نتصور مقدار المحنة التي يقع فيها العالم إذا انعزلت أجزأؤه ، وبعدت المشقة بين مجتمعاته ، وانعدم التبادل الثقافى والاقتصادى والصناعى .

وإذا فتبادل المصالح يعتبر فى مقدمة مميزات المجتمع الديمقراطى . على أن تبادل المصالح ليس وسيلة فقط لربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض ، بل هو أيضاً سبيل للسيطرة الاجتماعية . فالأفراد الذين يشتركون فى المصلحة ويعملون معاً يتشربون عادة مبادئ اجتماعية معينة ، لا يمكن استغلالها فى السيطرة عليهم فحسب بل فى توجيههم توجيهاً اجتماعياً صالحاً كذلك . كما أن فكرة تبادل العمل والمصلحة بين المجتمعات لا نغنى تحقيق حرية التعامل الضرورى للحياة الديمقراطية فقط . وإنما تؤدى فى النهاية أيضاً إلى تبدل العادات وتحسنها ، ومن ثم إلى التقدم والتكيف المستمرين . ومن مميزات المجتمعات الديمقراطية — زيادة على اتساع مجال المصلحة المشتركة — تنمية الكفايات الشخصية

والاجتماعية . ولا يتأتى كل هذا عن طريق التربية المقصودة فحسب ؛ وإنما هناك العوامل الاجتماعية غير المباشرة التى تلعب دورها فى هذا السبيل . وهناك التراث الاجتماعى الذى ينعكس فى أساليب الصناعة والتجارة والمواصلات وغيرها ، مما يودى إلى اتساع الآفاق أمام الأفراد وتعدد الوسائل التى تزيد من خبراتهم وتعمل على تحسينها . وإذا استطاعت التربية أن تعمل على القضاء على اتجاهات العزلة استطاعت أن تفعل الكثير فى تحقيق المثل الديموقراطية . وبهذا يحمل من المجتمعات المختلفة وحدة متكاملة تتكافأ فيها الفرص للجميع ، وتنمو فيها الاتجاهات الفكرية والفنية جنباً إلى جنب مع الاتجاهات الاجتماعية .

والاهتمام بنمو الأفراد نمواً ذاتياً من أهم خصائص المجتمعات الديموقراطية . فلا عجب إذا رأينا « جون ديوى » يصف الديمقراطية بأنها « تحرير العقل للعمل النتج المستقل ؛ تحريراً يجعله يؤدي وظيفته على أنه عضو له كيانه وفرديته » . وهكذا يرى الناس عيولون إلى فهم الديموقراطية على أنها شيء مطابق للحرية . على أن حرية العمل لا تكون مفهومة إلا إذا كانت نتيجة لحرية التفكير ؛ وإلا . . . استحالت هذه الحرية إلى نوع من الفوضى هو أبعد ما يكون عن صفات المجتمعات الديموقراطية . ومعنى هذا أن إلغاء الرقابة الخارجية والسلطة المفروضة التى توجه سلوكنا يجب ألا يتم إلا إذا قام مقامها سلطة داخلية تقوم على احترام حق الغير المؤيد بالعقل والدليل . وواجب التربية أن تشبع هذا الفهم للديموقراطية ، باعتبارها قوة روحية . وبذلك تقود المدرسة حركة الديموقراطية وتوجهها توجهاً سليماً . ولعلنا نشاهد أن مدارسنا اليوم تنقصها هذه الروح : فهي لا تعترف بحرية العقل ؛ ولا تحترم حرية التفكير . وقد أثر هذا بلا شك فى كل ما يحيط بالعملية التربوية ، لا بالتلميذ وحده . ومن خصائص التربية فى المجتمعات الديموقراطية أيضاً أنها تعمل على رفع المستوى الاقتصادى للأفراد ، وتهيئ لهم مختلف الفرص ليقوموا بدورهم كاملاً فى تحسين حياة المجتمع الاقتصادية ، كما أنها تهتم كذلك بالتربية السياسية ، ولا تغفل التثقيف الفنى والمهنى ، والتربية للعمل . ولما كانت للديموقراطية جذورها الأخلاقية العميقة ، كان من خصائص

التربية فيها اهتمامها بالناحية الخلقية ، التي تخدم المثل الديمقراطية ، لا عن طريق التبشير والكلام وإنما عن طريق العمل وممارسة الحياة . ومن ثم كانت المجتمعات الديمقراطية تعد الأفراد إعداداً اجتماعياً وأخلاقياً وسياسياً ، ولا تستطيع أن تلتزم الحيدة في رسالتها نحو تحسين المجتمع ، أو إعادة بنائه ، إذا دعا لذلك داع . فليس غريباً إذاً أن ترى التربية السياسية من أهم المشكلات التي تواجه المدارس في عصرنا هذا .

والديموقراطية كأسلوب للحياة فكرة شاملة ، لها تأثير عميق على كل جانب من جوانب حياتنا . وإذا فلن تكون رسالتها كاملة إذا هي أهدرت جانباً من هذه الجوانب . لذلك كانت المجتمعات الديمقراطية تعنى بالتدريب السياسي وتشجع الأفراد على الإحساس بالصلة الوثيقة بين المشكلات السياسية والاقتصادية ، وتعدهم إلى ألى يضيفوا — كلما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً — شيئاً جديداً إلى أرقاهاية الاقتصادية التي هي ضرورية لاستمرار الحياة الديمقراطية .

والمجتمع الديموقراطى ينمى في الأفراد الفهم والإحساس بالنواحي الخلقية والمالية والاجتماعية ، ويقدر فوق هذا وذاك قيمة الكرامة والعزة والاحترام الحقيقى للإنسان ، فهو لذلك لا يحتمل أى شكل من أشكال الامتيازات التي تميز جنساً دون جنس ، أو ديناً دون دين ، أو طبقة دون طبقة .

إن المجتمع الديموقراطى لا يقر هذه الامتيازات ، بل يقاوم كل المقاومة تسخير الإنسان ، وجعله آلة طيعة في يد الدولة ، أو أية قوة أخرى توجهه كيف تشاء .

يعمل المجتمع الديموقراطى على إقدار الأطفال والشباب ، وكذلك الكبار ، على فهم القيمة الإنسانية . وكل نظام من نظم التعليم ، وكل مؤسسة من مؤسساته تجند لتحقيق هذا الغرض . وليس واجب الجامعات في تحقيق هذا بأقل من واجب المعاهد والمدارس . وليس واجب الآداب والفنون والعلوم الطبيعية بأقل من واجب العلوم الاجتماعية .

والعملية التعليمية في المجتمع الديمقراطي ليست مجرد تحصيل المعرفة أو استظهار المعلومات ، ولو أن المعرفة لها أهميتها في البرامج الديمقراطية . ومن ثم كان اهتمام المجتمعات الديمقراطية بالطرق التي توصل إلى هذه المعرفة وبالاحتياجات واليول .

إن المعرفة القيمة هي التي تؤثر في حياتنا وتوجه سلوكنا وأعمالنا ؛ لذلك تهتم المجتمعات الديمقراطية بالتعليم عن طريق العمل والممارسة . وإلى ذلك تقدر الذكاء وتشجع الطرق العلمية التي تقوم على جمع البيانات وفحصها لوضع الخطط أو رسم السياسة . وتعمل المجتمعات الديمقراطية على إقدار التلاميذ على استخدام هذه الطرق في مشكلات الحياة ذات الصبغة الاجتماعية ، كما تعمل أيضاً على تهيئة النشء ، وجعلهم قادرين على إكتساب عادات العمل مع الآخرين في جو من الثقة والتعاون وتحمل المسؤولية ، وتعلم الأفراد أن التقاليد والعادات الموروثة صالحة ما دامت تضيف خيراً إلى رفاهية المجتمع ، وأن مثل هذه التقاليد تقبل أو ترفض ، لا على أساس التعصب لرواسب الماضي الموروثة ، وإنما بحسب اتفاقها أو اصطدامها مع القيمة الديمقراطية .

والديموقراطية كعقيدة وعمل مبدأ يقوم على أساس علمي تجريبي ؛ لذلك تعمل المجتمعات الديمقراطية على تكوين الاتجاهات الصالحة نحو التنظيم الاقتصادي وكل ما يمس حياة الأفراد من الناحية الاجتماعية . كذلك يهتم المجتمع الديمقراطي بدراسة مشكلات المجتمع وإدخالها المدرسة ، ومساعدة التلاميذ على التغلب عليها ، كما يعمل على نشر الوعي الاجتماعي الديمقراطي ، ويجعله يتغلغل في نفوس جميع المواطنين ، ليصبحوا هم المسؤولين عن الديمقراطية التي تعيش في نفوسهم ، وتحيا في أعمالهم . وهنا تبرز فكرة الشعب في المجتمعات الديمقراطية ، فهو الذي يقرر ، وهو الذي يعمل ، وهو الذي يحكم . ومن ثم كان لا بد من تربيته على التفكير لنفسه ، وعلى أن يعرف كل شيء ، ويعمل بطريقة ، كل في حدود استعدادة .

والمجتمعات الديمقراطية تعارض كل المعارضة النزعة القديمة التي تزعم أن

الثقافة تركة أرستقراطية تتمتع بها طبقة دون طبقة ، وتعمل على جعلها في متناول الجميع . وهذا هو مبدأ تكافؤ الفرص ، الذي يعتبر من أهم خصائص المجتمعات الديمقراطية .

٢ — وظيفة التربية في المجتمعات الديمقراطية

وظيفة التربية في المجتمعات الديمقراطية أن تعمل على تحقيق نوع من الحياة الاجتماعية تتوافر فيه ميزتان أساسيتان ، هما : ١ — تعدد المصالح المشتركة . ٢ — التعامل مع المجتمعات الأخرى على أساس التعاون .

فعليها أن يتدرب الأفراد على العمل معاً ؛ لأن هناك مصالح مشتركة تجمعهم . وكلما نجحت التربية في خلق الروابط المختلفة الفكرية والفنية والاجتماعية ، اقتربت من الهدف الديمقراطي المنشود . وهنا تبرز أهمية التربية المقصودة في المجتمعات الديمقراطية . فهي تساعد على تحقيق فكرة التكيف والمرونة وقابلية التحسن والتجديد . ومن ثم كان على المدرسة أن تقوم بنصيبها كاملاً في هذا السبيل . ولذلك نرى اهتمام المجتمعات الديمقراطية بالتربية المقصودة . على أن العمل الذي يقوم على أساس المصالح المتعددة والقدرة على التكيف التي يكتسبها الأفراد عن طريق التبادل والتعاون ، يساعدان حتى في قيام الحكومات الديمقراطية ؛ فإن الفرد الذي يدفعه الشعور بالمصلحة المشتركة ثم رغبته في التعامل مع الآخرين على أساس التعاون ، عند ما يمارس حقه الانتخابي يؤدي خدمة كبيرة ، لا لنفسه فحسب ، بل للمجتمع الذي ينتمي إليه أيضاً . ومن هنا نرى أن التربية ضرورة لازمة إذا نحن نطلبنا من الأفراد أن يمارسوا حقوقهم الوطنية غير منقوصة .

ولست في حاجة إلى ذكر أمثلة لهذا ، بل يكفي أن نقرر أن الديمقراطية بمعناها الصحيح لن تقوم لها قائمة في بلد لا تتوافر فيه عوامل الفهم ، ولا يتزود أفرادها بالوعي والاستنارة اللازمين لفهم المواطن حقوقه ، ومطالبته بها ، وتقديره واجباته ، وأدائه إياها . فوظيفة التربية إذاً أن تنزل إلى الميدان ، وتعد أفرادها إعداداً ديمقراطياً ، وتهيئهم بالوسائل المختلفة لممارسة هذه الحقوق ، وتقديس تلك

الواجبات . وإذا توافرت عوامل التربية التي تحقق مثل هذا ، واشترك المواطنون في أعمال الجماعة اشتراكاً واعياً ، وأحسوا بالمصالح التي تربطهم بعضهم ببعض ، وشعروا بضرورة التعامل مع الآخرين تعاملًا يقوم على تبادل المنفعة ؛ أقول إذا استطاعت التربية أن تمهد لتنمية هذه الصفات الاجتماعية ، إذاً لما وجدنا هناك مجالاً للسلطان الخارجى المفروض ولا للسيطرة التي تظهر في شكل تحكم بغيبض وتدخل مقيت . أجل إذا استطاعت التربية أن تقوم بوظيفتها كاملة نحو تحقيق هذه الصفات الاجتماعية ، لأصبحت العملية الديمقراطية عملية ميسورة ، وحل محل السلطان المفروض رغبة صادقة تصدر عن طموح واختيار ، تصدر من الداخل فتجعل السلوك الاجتماعى طبيعياً تلقائياً لا عنف فيه ولا مقاومة ، ولا تنافر ولا تمرد . فيحس كل فرد حينئذ أنه يقوم بجزء من المسؤولية ويعمل للصالح المشترك مدفوعاً بالمبادئ العامة التي تشرعها والغايات الموحدة التي آمن بها . وهكذا يسير المجتمع في إنسجام وانتظام : كل يقوم بواجبه في غير ضوضاء وفي رضا واطمئنان . ولا سبيل إلى تكوين هذه الاتجاهات إلا عن طريق التربية . ومن ثم زى الواجب الجسيم الملقى على عاتق المدرسة في المجتمعات الديمقراطية : عليها أن تقوم بهذه التجارب الاجتماعية ؛ وأن تكون دائماً تربة صالحة لبذر هذه الاتجاهات الديمقراطية .

إن وظيفة التربية في المجتمع الديمقراطي تستمد كيانها من طبيعة المجتمع نفسه ، فلهذا أن تعد المواطنين لمارسة حقوقهم السياسية في النظام القائم فحسب ، بل أن تعدهم ليكونوا أعضاء اجتماعيين تتوافر فيهم الكفاية الاجتماعية ، تلك الكفاية التي تجعل منهم أعضاء أكفاء يقومون بواجباتهم نحو المجتمع الذي ينتمون إليه .

وليست وظيفة التربية أن تسمح لكل فرد بالعمل فحسب ، بل أن تقوده إليه كذلك بحسب ما تؤهله لاستعداداته الفطرية على النحو الذي يتحقق فيه المنفعة لنفسه والمنفعة لغيره . على التربية اكتشاف هذه الاستعدادات والدأب على تقويتها وتنميتها لخير المجتمع وخير الأفراد . وكلما أمعن الجميع في الديمقراطية ، كان التنظيم الاجتماعى

معنى باستغلال صفات الأفراد ومواهبهم الخاصة . لذلك كله تهتم التربية في المجتمع الديمقراطي بدراسة الطبيعة البشرية من الناحية السيكولوجية ، والتوصل إلى الطرق التربوية الصحيحة التي تستخدم لتنميتها . وعلى المدرسة في المجتمع الديمقراطي إذاً أن تستفيد من نتائج البحوث النفسية التي تتناول سيكولوجية الأفراد وتعنى بالفروق الفردية . وعند ممارستها العملية التربوية عليها أن تتجنب ما أمكن التأثير الخارجى على عملية التعليم ، كما عليها أن تضع نصب عينها أن كل ما تقوم به من نقل للحقائق ، وإيصال للمهارات ، إنما هو وسيلة لمساعدة النمو ، لا غاية في ذاته . وهذا من أهم واجبات المدرسة الديمقراطية . ووظيفة التربية في المجتمع الديمقراطي أن تجعل الأهمية العظمى في العملية التربوية للخبرة التي تأتي عن طريق النشاط الذاتى المباشر . وهذا يقود بطبيعة الحال إلى تمهيد السبيل للتفكير المستقل والجهود المشتركة ، على أساس التعاون والعمل مع الآخرين . ويمكن تحقيق ذلك بشكل عملي في طرق التربية حيث يتعلم التلاميذ طريقة البحث والاختبار ، مما يحقق هذا القرض . والمكتبات والمعامل وغيرها من الوسائل المدرسية تعتبر من أهم العوامل في استثارة النشاط الذاتى . والتربية الناجحة في المجتمعات الديمقراطية هي التي تستطيع أن تحيل المجتمع معملاً تربوياً يمارس فيه التلاميذ نشاطهم ويخلق فيهم روح الثقة والتعاون ، مما يساعد على تنمية عملية النشاط الفكرى والاجتماعى . هذا ما يجب على المدرسة أن تهيب له الفرص داخل جدرانها . وعليها أيضاً أن تعمل على نشر الوعى لمشكلات البيئة ، ومشكلات المجتمع ، وتنمى في الأفراد الحساسية الاجتماعية بالمشكلة والرغبة في التغلب عليها . وقد قلنا أن العملية التربوية يجب أن تكون سهلة متمشية مع رغبة التلاميذ ، مشبعة لحاجاتهم . وليس معنى هذا أن التربية في المجتمع الديمقراطي تسير وراء الأطفال وتصفق لهم ، متجاهلة احتياجات المجتمع ومثله ؛ بلى إنها لتعمل على تحقيق الحاجات والأهداف ، وذلك بمساعدة الأفراد ، عن طريق اشتراكهم أنفسهم . وتكاد الآراء تتفق على فشل التربية التي ترمى إلى تحقيق أهداف مقررته تقريراً سابقاً ، عن طريق القرض والسيطرة وتجاهل رغبات الأفراد . ولا يمكن أن يسمى مثل هذا

النشاط الاجتماعى تربية إلا إذا زعمنا أن التربية شىء لا يختلف عن الدعاية ، وهيهات !
غير أن الذين يعارضون المبالغة فى التربية الاجتماعية ، ليسوا متفقين فيما بينهم
على مقدار التدخل الاجتماعى الذى يجب أن تخضع له الطبيعة البشرية . فبعضهم
يطلب بأن تكون المدرسة فى الأفراد الاتجاهات والفهم والمهارات الاجتماعية ،
ويهتمون اهتماماً كبيراً بأن تزود المدرسة التلميذ بالخبرات التعليمية التى تهينه
للإشتراك فى العمل الديموقراطى . ويتحمس هؤلاء لمنهج النشاط الذى يجعل الأفراد
أكثر فاعلية فى المشاركة فى حياة المدرسة والبيئة . ويطالبون بأن تكون المدرسة
قوة إيجابية تتوافر فيها عناصر العمل والابتكار ، وتقوى فيهم الروح الاجتماعية .
كل هذا عن طريق استثارة رغباتهم . والخطر كل الخطر فى فرض هذه الأفكار
فرضاً ، مما يؤدي إلى تعطيل النمو ، والوقوف فى سبيل الواهب والاستعدادات .
ويرى هؤلاء أن وظيفة التربية أن تمد الفرد ليفكر بنفسه لنفسه ، وليصل إلى
نتائج من صنع يده . وهذا الرأى — كما نرى — يتمشى مع روح التربية
الحديثة ، فهو لا يتجاهل حاجات الفرد ، بل يعمل على رعايتها وإشباعها ؛ ولا يهمل
احتياجات المجتمع ، بل يعمل على تحقيقها ، ولكن لا عن طريق السيطرة الخارجية
بل عن طريق تكوين الاتجاهات والميول التى تجعل الأفراد أنفسهم يقومون
بدورهم فى تحقيق هذه الاحتياجات . وهناك رأى متطرف عن وظيفة التربية
الديموقراطية تقرر « أن من حق المتعلم أن يتعلم ، وليس من حق المدرس أن
يدرس » . والتربية فى نظر هؤلاء ، ينبغى ألا تتعصب لجانب معين من التفكير
أو الاتجاهات ، وألا تعبر عن وجهة نظر خاصة . وعلى المدرس أن يكون « موجهاً »
للمناقشة ليتأكد من أنها تسير سيراً مرضياً ، ولكنه مع ذلك مطالب بالترام
الحيدة التامة فى سلوكه التربوى . ولا يتحمس هذا الفريق للفكرة القائلة بأن
الأفراد يجب أن يواجهوا ويتفهموا مشكلات المجتمع الديموقراطى من نواحيه
الاقتصادية والسياسية والأخلاقية ؛ لأن ذلك فى رأيهم يؤدي بطريق مباشر أو غير
مباشر إلى فكرة الانحيازية أو النظرة ذات الجانب الواحد ، مما يقود فى النهاية
إلى فكرة « الفرض » التى تتنافى مع روح التربية الديموقراطية . ومما لا شك فيه

أن هذا الاتجاه — على الرغم من تحمسه لاحترام الشخصية أو الذاتية، ومساعدتها على التعبير عن نفسها تعبيراً حراً — يؤدي إلى الهرب من الواقع وإغماض العين عن المشكلات التي تتطلب حلاً. فهناك المشكلات السياسية، والاجتماعية، والأخلاقية، التي لا بد من مواجهتها والتغلب عليها. على أننا نستطيع أن نقرر — في اطمئنان — أن مثل هذا الرأي يشف عن فهم غامض للواقع والحقائق التي نواجهها في حياتنا المعاصرة. والذين يحرصون على سلامة الديمقراطية يجب أن يكونوا حذرين في معارضة التأثير الخارجي على الأفراد. فإنه ينبغي أن تقدر ضرورة مجابهة المشكلات الاقتصادية والسياسية والأخلاقية، ولا يعارض في ذلك أحد، حتى المتطرفين في نظرتهم التحررية، والمطالبين بأن تكون المدرسة في خدمة الأفراد... وإلا أدى ذلك إلى إهمال الدراسات الموضوعية، ذات الاتجاهات الاجتماعية، كذلك المقترحات والمشروعات التي قد تدعو إلى إعادة النظر في بناء المجتمع.. وهكذا يجب ألا ينسينا حماسنا للديموقراطية أن ننظر إليها نظرة ناقدة، فإن مشكلة التأثير الخارجي على الأفراد مشكلة حيوية. ومما يؤيد ما ذهبنا إليه أن التربية سواء أكانت شعورية أم غير شعورية، إنما تتحقق عن طريق المطابقة للفلسفة الاجتماعية السائدة، كما أن كل عملية تربوية يدخل في حسابها — بلا شك — تشكيل الفرد. وعلى التربية أن تهدف إلى تعديل النمو مستلهمة في ذلك روح المجتمع الذي يعيش فيه الأفراد. ألسنا عند ما نرسل أطفالنا إلى مدرسة محاطة ببيئة معينة، تخضع لنظام معين، نضعهم في موقف يتأثرون به فيتعدل نموهم ويصطبغ بصبغة خاصة.

والتربية في المجتمع الديموقراطي تعمل على تنمية روح العمل والإنتاج وسيادة العلاقات الإنسانية الطيبة بين العاملين، وتقوى الثقة في نفوس الأفراد، وتذكي أرواح المعنوية السائدة بينهم. وهكذا تحترم التربية في المجتمعات الديموقراطية العمل، وتعترف بقيمته، بل تجعله أساساً لكل مشروع. فالمدرسة في مثل هذا المجتمع تعمل لبث هذه الروح في الأفراد منذ طفولتهم، لا عن طريق الدرس والمطالعة، ولا عن طريق التقليد الآلي فحسب، بل عن

طريق المشاركة التي تقوم على الفهم والوعى . وهنا ترى بوضوح ما يعنيه « جون ديوى » عند ما يقول : « ليست التربية إعداداً للحياة ، وإنما هى الحياة نفسها » ، هى الخبرات التي يكتسبها الفرد من اشتراكه فى الحياة ، أو بعبارة أخرى هى أعمال الفرد مترجمة فى سلوكه وإنتاجه . وهذه المشاركة فى العمل التي تكون فى الأفراد الميول والاتجاهات الاجتماعية ، هى — فى الواقع — مفتاح الحياة الديمقراطية .

وإذا قلنا أن التربية الديمقراطية تتميز بالقيام على التوجيه الذاتى ، فإننا نتساءل عن الأسس التي يقوم عليها هذا التوجيه الذاتى . وهنا يجب أن نكون حذرين فى فهم عملية التوجيه . فليست هذه العملية سيطرة — كما قدمنا — وإلا أدى ذلك إلى نتائج عكسية . فالفرد الذى نكرهه على عمل ما ، مستغلين فيه غريزة الخوف مثلاً ، قد يقوم بذلك العمل المعين ، إلا أن غريزة الغضب قد تدفعه إلى الانتقام ، فيقوم بأعمال أخرى أشد خطراً على المجتمع . وإذا فوظيفة التربية فى قيامها بالتوجيه ، هى احترام نمو الأفراد المضطرب ، وتفادى الاصطدام برغباتهم وميولهم . وتفسير التوجيه على أنه سيطرة ، إنما جاء نتيجة للفهم الخاطيء الذى يصور الطبيعة الإنسانية بأنها ميالة للأنانية وعدم الاكتراث بقوانين المجتمع . ولذلك جعلت السيطرة وسيلة يحمل بها الفرد على إخضاع دوافعه الطبيعية للغايات العامة المشتركة . ولما كانت عملية الإخضاع هذه ، متعارضة مع طبيعة الفرد ، فقد أصبحت كلمة السيطرة مرادفة لكلمة الإكراه . وقد أثرت هذه النظرة إلى طبيعة الفرد على كثير من نظم الحكيم ونظريات التربية ؛ إلا أنها — فى الواقع — لا تقوم إلا على أساس واه . حقاً إن الأفراد يميلون — أحياناً — إلى عمل ما يريدون ، وقد يتعارض هذا مع رغبات الآخرين ؛ ولكننا نلاحظ — مع ذلك — أن ميلهم إلى الاشتراك والتعاون مع غيرهم ، ميل طبيعى أيضاً ، وإلا . . . لما كان هناك مجتمع تقوم علاقات أفرادها على المحبة والانسجام . ويوضح لنا « جون ديوى » عدم التناقض بين عمل الأفراد لأنفسهم وتجاوبهم مع المجتمع ، فى الوقت نفسه ، ويضرب لذلك مثلاً : النبذ والاستجابة . فهو يرى أن النبذ لا يستثير النشاط ويحركه

فحسب ، وإنما يوجهه أيضاً نحو غرض معين ، وبعبارة أخرى إن الاستجابة لنبه ليست رد فعل ، أو احتجاجاً على ما يثيره ، وإنما هي — كما تشير كلمة « استجابة » — جواب يقابل النبه ويناسبه . وإذا فليس هناك تنافر بين النبه وجوابه ، بل هناك توافق وتلاؤم . فالضوء مثلاً هو المثير الطبيعي الذي ينبه العين إلى الرؤية ، ووظيفة العين هي الإبصار . فإذا توافر الضوء ، وكانت العينان مفتوحتين ، حصل الإبصار . وإذا فالضوء مساعد فقط على أداء العضو وظيفته وليس أثراً خارجياً يمر قل عمله . وعلى هذا النحو نستطيع أن ننظر إلى التوجيه ، فهو قيادة للعمل ، ومساعدة للفرد على أن يقوم بوظيفته . وواجب المجتمع — على هذا — هو توفير المنبهات التي تثير الاستجابات . وما دام مصدر الاستجابات هو الميول الطبيعية في الفرد ، فإن على التربية أن تهتم بهذه الميول . ولولا وجود دافع الخوف (مثير طبيعي) لما كان التهديد (منبه) مثيراً للقيام بعمل معين (استجابة) . ولكن أثر التهديد سلبياً ، مثله في ذلك مثل الأثر الذي يسببه الضوء لفاقد البصر .

ومعنى هذا أننا في عملية التوجيه يجب أن نراعى شرطها ، ونقيم وزناً لأساسها وهو الميول والحاجات ، وألا نتجاهل هذه الميول والحاجات ، وإلا كان التوجيه تسلطاً وإرغاماً . علينا — إذاً — عند ما نرى أن قوانين الجماعة هي مصدر المنبهات التي تثير الأفراد ، ألا ننسى الأفراد أنفسهم ، وضرورة اشتراكهم في هذا التوجيه ، حتى يصبح توجيهاً ذاتياً . وهذا هو المبدأ الديموقراطي ، الذي يتحتم على التربية ، بل على النظم السياسية الناجحة جميعاً أن تحققه . ففي المدرسة يجب ألا نفترض أن التلاميذ مخلوقات أنانية متمردة ، ثم نطلق خيالنا لاختراع الوسائل المختلفة لإخضاعهم للقوانين التي نضعها ، وزيد أن نطمعهم بها طبعاً . بل علينا — دائماً — أن نذكر أن أطفالنا ، لهم حاجات ، ولهم ميول ضرورية لنموهم ، وأن واجبنا هو أن نقودهم ، لا عن طريق الاصطدام بهم ، بل عن طريق تشويقهم واستثارة ميولهم ، إلى الأعمال التي يهدف المجتمع إلى تحقيقها . ومتى نجحنا في هذا ، نجحنا في جعلهم يشتركون معنا في عملية التوجيه .

وأحسن وسيلة للتوجيه الاجتماعى ، أن نجعلها غير مباشرة . فالتوجيه المباشر له خطره الذى قد يعكس الغرض منه ، فكثيرا ما نأمر غيرنا بعمل شيء ، فإن لم يقم بالعمل المطلوب ، وظهر بمظهر العصيان ، زدنا رغبة فى السيطرة عليه ، وحمله بشئى الوسائل على القيام بالعمل المطلوب . وهذا هو التوجيه المباشر الذى يجب أن تتفاداه التربية ما أمكنها ذلك . وليست السيطرة المباشرة لامبرها دائما ، فقد تكون نافعة فى الأعمال التى يصدر فيها الفرد عن نوازع الغريزة ، وتوارث العاطفة . إننا لنستطيع أن نستغل حماس الجيش ، فنأمره بالتقدم نحو العدو ، ونستطيع أن نستغل عاطفة الطفل نحو أبويه ، فنأمره بطاعتهم . أما الأعمال التى قد تصطدم بالدوافع الفطرية فوظيفة التربية فى المجتمعات الديمقراطية تنحصر فى أن تبعث فى نفوس الأفراد ميولا مناقضة للأعمال غير المرغوب فيها . والمشاركة الاجتماعية من أهم وسائل التوجيه الذاتى . فعن طريق المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه الفرد بكيانه ويشارك فى أعماله بتحقيق التوجيه فى المجتمعات الديمقراطية . ووظيفة التربية أن تعمل على إيجاد مثل هذا المحيط حتى يتشرب الأفراد المبادئ القويمة من الجو المحيط بهم . وهناك وسائل كثيرة لإيجاد مثل هذا الجو وفى مقدمتها الجمعيات والأسر المدرسية مما سنتحدث عنه فيما يلى .

٣ — إدارة المدرسة وعلاقتها بالديموقراطية

لما كانت إدارة المدرسة وسيلة لتحقيق الأهداف الديمقراطية ، عن طريق العملية التربوية ، فلا بد أن تكون هذه الوسيلة ديموقراطية . فالهدف الديموقراطى لا يمكن أن يتحققه وسيلة أوتوقراطية . ومما يؤسف له أن إدارة المدرسة عندنا ، لا تزال تخضع لنوع من الأوتوقراطية ، جعلها أبعد ما تكون عن تحقيق التربية الديموقراطية فى المدرسة ، مما يعطل سير النمو الديموقراطى فيها .

وليس اللامركية التى ندعو إلى تحقيقها إلا وسيلة لجعل الإدارة عملية ديموقراطية ، تخدم الأهداف التربوية فى المدرسة . وإذا كنا ندعو إلى عدم تركيز السلطة فى الوزارة ، فليس معنى هذا أن تتركز هذه السلطة فى المنطقة ، ولا أن تتركز فى يد ناظر المدرسة ، أو فى يد المدرس ، بل ينبغى أن يكون الأمر شورى

بين هؤلاء جميعاً ، ومعهم التلاميذ أنفسهم ؛ وفي هذا تحقيق لمعنى الديمقراطية ، وهو اشتراك الجميع في حكم أنفسهم بأنفسهم .

وينبغى أن تسير إدارة المدرسة في المجتمع الديمقراطي ، وفق المبادئ الديمقراطية . ومن هنا نرى ضرورة العناية بالإدارة حتى تكون وسيلة سليمة تهيب الجميع من المدرسة الاشتراك في التوجيه والتنظيم . وإذا كان الغرض من العملية التربوية هو أن تهيب للتلاميذ فرص النمو الفردي والاجتماعي ، فإن المدرسين والناظر في حاجة مماثلة لمثل هذا النمو ، ومن ثم كانت الدعوة إلى اللامركزية ، وجعل إدارة المدرسة خاضعة لمن هم بالمدرسة ، الذين يعيشون في جوها ، ويفهمون ظروفها .

ولما كانت الإدارة ليست إلا تنظيماً لعلاقات العمل ، وتوزيع الواجبات بين المسؤولين ؛ لهذا كان من الضروري أن تنمو تلك العلاقات في جو من الانسجام والتعاون . ولا يتم هذا إلا إذا اشترك الجميع في تحقيق هذا الغرض . ونستطيع أن نقرر إذًا ، أن الجهاز المدرسي لا يسير سيراً طبيعياً ، إذا كانت السلطة مركزة في يد فرد واحد . وإذا كنا نعد التلاميذ للحياة ، فإن علينا أن نجعلهم يحميون في المدرسة حياة مشابهة للحياة في المجتمع الخارجي . ومن هنا كانت ضرورة إشراكهم في إدارة المدرسة حتى تنمو شخصيتهم ؛ فإن إسناد الأعمال إليهم يؤدي إلى تنمية الشعور بالمسئولية فيهم ، وبذلك يتم التعاون الثمر . وهذا ما يجب أن تعمل الإدارة الديمقراطية له . وعلى الإدارة الديمقراطية أن تستمد كيائها من حب العلم لتلاميذه وعطفه عليهم ، لا من السلطة الخارجية المفروضة عليه . إن الإدارة الديمقراطية مستمدة من مبدأ الديمقراطية نفسه ؛ ذلك الذي يقوم على أساس احترام الفرد لذاته . ولذلك كان عليها أن تستمد سلطتها من الأفراد ، ولمصلحة الأفراد ، وأن تضع التعليمات والقوانين على ضوء حاجات التلاميذ الذين تعمل المدرسة على نموهم : فلا حاكم ولا محكوم ولا رئيس ولا مرءوس ؛ وإنما هناك أعضاء متساوون في الحقوق والواجبات ، متعاونون ، يعمل كل منهم لخير الآخر في حدود إمكانياته ومسئوليته .

وعيوب الإدارة التقليدية أنها تقوم على السلطة الخارجية ، ولا تستمد قوتها من التلاميذ أنفسهم بل من التعليمات والقوانين التي يفرضها الناظر على المعلمين وهم بدورهم يفرضونها على التلاميذ . وهكذا نرى أنها عبارة عن سلسلة من الإرهاب ، تقع كلها أخيراً على التلميذ ، وهذا يؤثر — بلا شك — على نموه .

والناظر في مثل هذه الأحوال لا يرى نفسه مسئولاً إلا عن الإدارة والنظام ، والمدرس يوجه معظم عنايته إلى ضبط الفصل . أما التلميذ . فلا يرى في هذا ولا ذاك ، إلا حداً من حرته ، واعتداء على نشاطه ، فلا غرابة إذاً ، إذا ساد جو الإرهاب والسيطرة ، مما يتنافى مع روح التربية في المجتمع الديمقراطي ، الذي يقوم على النظام التلقائي ، ذلك النظام الذي يصدر عن الأفراد أنفسهم ، ولا يفرض عليهم من الخارج فرضاً . وليس معنى هذا أن الإدارة الديمقراطية تهيب الفرصة لأي نوع من الفوضى ، إذا ترك الأطفال دون رقيب أو ضابط ؛ فإن التلاميذ الذين يرغبون في اللعب والحركة ، ويصدرون في هذا عن رغبات وحاجات طبيعية ، لا يصح أن ننظر إليهم بمنظار من سوء الفهم ، وعدم الإنصاف . بل علينا أن نفكر في الوسائل التي تجعلهم يحترمون النظام . ومن أهم تلك الوسائل وضعهم في مواقف يشتركون فيها في اختراع تلك الوسائل ، حتى يحترموها ويتعاونوا على تنفيذها . وهم عند ما يضعون الحدود التي تكفل حرية المجتمع ، لا بد سيضعون العقوبات التي تردع من يخرج على هذه الحدود . وعندئذ يخضعون للقوانين ، التي هي من صنع أيديهم ، عن فهم واحترام لأهداف الجماعة وللوسائل التي تحققها لا عن عبودية وإذلال .

كما أن على الإدارة الديمقراطية أن تجعل المدرسين يشتركون اشتراكاً فعلياً في إدارة المدرسة ، بتهيئة الفرص المناسبة لذلك ؛ وإلا أهدرنا فيهم معنى الإنسانية وأعفلنا الروح الديمقراطية التي تعمل المدرسة على نشرها بين جوانبها . إن المدرس إنسان ينمو كما ينمو التلميذ ، وأن شخصه يحتاج — بلا شك — إلى الوسائل الديمقراطية التي تساعد على هذا النمو . ومن هنا كانت ضرورة إشراكه في القيام بأعباء الإدارة .

وعلى ذلك فينبغى أن يدير المدرسة مجلس المدرسين ، الذى يشترك فيه الفاظر كزميل أ كثر خبرة وأعظم مسئولية . وإذا اشترك المدرسون فى رسم سياسة المدرسة وتنفيذها ، سارت الإدارة فى المدرسة سيرا ديموقراطيا ، وشعر كل منهم بشخصيته فى الخدمة التى يقوم بها نحو مجتمع المدرسة . وإذا استمتع المدرس بحق الاشتراك فى عملية الإدارة على أساس التعاون ، كان أ كثر فهما لحق التلاميذ فى الاشتراك فى هذه الإدارة المدرسية .

وسنرى — فيما يأتى — مقدار ما يستطيع التلميذ أن يسهم به فى الإدارة المدرسية :

٤ — الجمعيات والأسر والحكم الذاتى

المدرسة كمجتمع صغير تقوم بدور مهم فى بناء الأمة ؛ لذلك كان إعدادها إعدادا ديموقراطيا مما يجب أن يكون فى مقدمة أى برنامج إصلاحى . فالنشء يقضون فيها أ كثر سنوات حياتهم خطورة ، وأوفرها حيوية . وإذا فعليها أن تعكس الحياة الاجتماعية خارجها بعد أن تنقيها وتهذبها ، وتمد النشء ليكونوا مواطنين ذوى كفاية اجتماعية ، يفهمون واجباتهم ، ويقدرون حقوقهم ، مزودين بالاتجاهات الاجتماعية عن طريق الحياة والممارسة والمشاركة ، لاعن طريق التلقين وحفظ الدروس . وليست فكرة المدرسة كوحدة اجتماعية ، أو مجتمع صغير ، فكرة قديمة ، إذا قورنت بالفكرة الديموقراطية الضاربة فى القدم . ومن هنا لانعجب إذا رأينا أن حركة الإصلاح التربوى تثر حتى اليوم ، ونشكو — حتى فى البلاد المتقدمة — من تخلف المدرسة عن ركب الحياة الاجتماعية ، مما أدى إلى الحماس الذى نلمسه اليوم للربط بين المدرسة واجتماع . هذا ، وإن كانت المدارس الداخلية بصفة عامة والمدارس الإنجليزية الخاصة على وجه الخصوص ، قد وضعت بذور الفلسفة الاجتماعية للمدارس منذ زمن ليس بالقريب .

والحياة الاجتماعية فى المدرسة ، ينبغى أن تنبى أول ماتعنى بتنمية الصالح من الصفات الخلقية ، وعليها أن توجه النشء دائما نحو حياة أفضل ، تقوم علاقات

أفرادها على المحبة والتعاون والشعور بالمسؤولية والإيمان بأهداف الجماعة والولاء لهذه الأهداف . وقبل هذا وذاك عليها أن تهيب الفرص لنمو هذه الصفات في جو من الحرية في غير فوضى ، والنظام في غير إرهاب . أما المشاركة الاجتماعية لتحقيق الأهداف فإنها الأساس الذي تقوم عليه الحياة الديمقراطية .

والجمعيات والأسر المدرسية تعتبر خير جهاز يساعد المدرسة على قيامها بواجبها كوحدة اجتماعية ، تعد أفرادا اجتماعيين ، يضطلعون بمسؤولياتهم الاجتماعية عند ما يخرجون إلى الحياة العامة ، كما أنها تزودهم بالكفاية الاجتماعية والخلقية . وعند ما نتحدث عن الجمعيات ، علينا أن نذكر أنها من أهم الوسائل لإشاعة روح الديمقراطية الاجتماعية في المدرسة . فهي تهيب للتلاميذ فرص العيش معا ، والعمل معا ، وتشرب الغايات المشتركة التي يندفعون نحوها معا . وهنا نلمح الأساس الذي يجب أن تقوم عليه الجمعيات المدرسية ، إذا هي أرادت أن تخدم الفكرة الديمقراطية . فليست الجمعيات — في الواقع — إلا مدارس إجتماعية صغيرة ، تقوم بفرض الاتجاهات الصالحة في نفوس النشء : الاتجاهات العلمية والاتجاهات الفنية ، والاتجاهات السياسية ، والاتجاهات الخلقية . وكل هذه تتكون في التلاميذ إذا ما أتيح لهم أن يعيشوا جنبا إلى جنب ، وأن يتعاونوا فيما يقومون به من أعمال .

وإذا كان الغرض من إنشاء الجمعيات هو مساعدة النشاط الذاتي ، وتكوين الميول الصالحة في التلاميذ ، كان من الواجب أن نراعى فيها التنوع حتى يجد كل تلميذ ما يشبع حاجاته ، ويناسب استعداداته ، كما ينبغي أن يُعطى التلاميذ فرصة تكوين الجمعيات بأنفسهم ، ووضع قوانينها ، وتنفيذها ، على أن يكون هذا في جو من الحرية ، وإلا . . . استحات الجمعيات إلى فصول دراسية ، وحينئذ تفقد الغرض الذي تستمد منه كيانها .

والجمعيات تقوم بدور هام في العملية التربوية داخل المدرسة ؛ لأنها تساعد التلاميذ على النمو الحر والنشاط التلقائي ؛ مما يجب أن يتوافر لهم في هذه المرحلة الدقيقة من مراحل حياتهم . فالنمو الجسمي ، والنمو العقلي ، والنمو الفنى ، والنمو

الخلقى والجمالى والوجدانى ، كل ذلك يجذب مجالا واسعا فى الجمعيات الرياضية والثقافية والفنية والتعاونية والموسيقية . . . إلخ .

والجمعيات ذات أهمية فى تنمية أوجه النشاط الاجتماعى ، وبخاصة فى المدارس التى لا يطبق فيها نظام الأسر . وتستطيع حينئذ أن تقوم بدورها كأسرات صغيرة فى كيان الجو المدرسى العام .

أما نظام الأسر فهو أهم دعامة تقوم عليها الحياة الاجتماعية الديمقراطية فى المدارس . وحبذا لو اعتنيت به كل مدارسنا ؛ إذاً لأسرعنا فى خطواتنا نحو الحياة الديمقراطية والحكم الذاتى .

ويهدف نظام الأسر إلى خلق حو فى المدرسة يشبه — إلى حد كبير — الجو الطبيعى الذى يعيش فيه التلاميذ فى بيوتهم . والطفل بطبيعته يقدر ذلك الجو الذى نشأ فيه ، وترعرع بين أحضانه ، الجو الذى عرف فيه — أول ما عرف — معنى الحنان والعطف ، ومعنى المشاركة الاجتماعية التى تقوم على الاشتراك انصاف عن صدق وإخلاص ؛ هذا اللون من الحياة يجب أن يتوافر فى الجو المدرسى ، إذا أردنا للعملية التربوية أن تنجح فى رسالتها . ونظام الأسر يساعد على خلق هذا الجو ، حيث تتكون فى الأطفال عاطفة حب نحو أسرهم المدرسية ، تشبه تماماً عاطفتهم نحو أسرهم الحقيقية .

وتتكون الأسر عادة ، من مختلف الفصول والسنوات الدراسية ، ويختار لها رئيس من الطلبة وعييد من المدرسين الذين عرفوا بالكفاية الخلقية والاجتماعية وبالحب والعطف على الأطفال . وعلى عييد الأسرة يتوقف جزء كبير من النجاح فى حياة الأسرة ، وبمقدار فهمه وحسن سياسته وإيمانه بأسرته يكون تجاوب أفراد الأسرة وتعاونهم فى المصلحة المشتركة .

والأسر تتكون عن طريق الانتخاب المباشر الذى يقوم به التلاميذ فى أوائل السنة الدراسية . وعملية الانتخاب هذه فرصة طيبة للتدريب الديمقراطى . لذلك يجب أن يهيأ لها الجو الصالح فى حرية ونظام . وتشبه هذه العملية عملية الانتخاب

في الحياة السياسية خارج المدرسة . لذلك ينبغي أن تجرى في ظروف طبيعية غير مصطنعة وتم في صورة أجل وأفضل . وهي بشكها هذا تهىء للتلاميذ الفرص الطيبة للتربية الوطنية ، سواء من ناحيتها السياسية وناحياتها الاجتماعية ، إذ يعود كل عضو على استعمال حقه ووزن الأمور بميزان المصلحة العامة وحدها ، ويتعلم عن طريق ملكيته لصوته كيف يكافئ من أحسن وكيف يعاقب من أساء ، ويتعلم عن طريق ممارسته لهذا الحق أنه هو الذي يحكم نفسه بنفسه ، وهو الذي يقرر أى نوع من الحكومة يريد ، لكي تقوم هذه الحكومة — نيابة عنه — بتحقيق البرامج التي تهدف إلى سعادة الأسرة ورفاهيتها . وعلى عميد الأسرة أن يشرف على عملية الانتخاب هذه ، وله أن يختار من يشاء من التلاميذ لمساعدته . وعندما تعلن نتيجة الانتخاب ، يتكون مجلس لإدارة الأسرة ، يشبه — تماما — المجالس النيابية في صورة مصغرة . ويقوم هذا المجلس بدوره في الاضطلاع بإدارة الأسرة ورسم سياستها والتفاني في خدمتها ، والعمل على سعادتها ورفاهيتها .

والخطوط العامة التي يسير عليها مجلس الأسرة — عادة — هي توزيع العمل وإشتراك أفراد الأسرة جميعا في مساعدة المجلس على القيام بمهامه . والجمعيات التي أشرنا إليها سابقا ، يمكن أن تستخدم كأجهزة داخلية تحقق النشاط الاجتماعي . وتستطيع الأسرة أن تنمي في أفرادها روح العمل والتنافس وإحراز النصر . ويتم ذلك : إما عن طريق المباريات الرياضية والأدبية والعلمية بينها وبين أفراد الأسر الأخرى ؛ وإما عن طريق إقامة المعارض ، وعقد المناظرات والمحاضرات ، وتمثيل الروايات ، وتنظيم الحفلات الموسيقية ، مما يشجع في التلاميذ روح العمل والإنتاج من ناحية ، وروح الولاء للأسرة والعمل على رفع شأنها من ناحية أخرى . ويساعد نظام الأسر أيضا على وضع بذور التربية الخلقية ، حيث ينمي في التلاميذ روح التفاني في سبيل المصلحة العامة للأسرة ، والاحترام لها ، والاعتداد بالانتساب إليها . وهو فرصة سانحة لتنمية روح الشرف ، واحترام القوانين ، وتقدير

العلاقات الإنسانية التي تقوم بين الإنسان وأخيه الإنسان . وينبغي أن تتمدد نواحي النشاط في المدرسة ، وتتنوع بحيث يجد كل تلميذ فرصة للاشتراك في نوع النشاط الذي يناسبه ويوافق ميونه . وبعد نظام الأسر خير وسيلة لجعل التلاميذ يؤدون دورهم في الحياة الاجتماعية ، فضلا عن أنه أسلوب للتوجيه الخلق والسياسي والعلمي والرياضي ... الخ .

ولما كانت الأسرة عبارة عن مجتمع صغير ، تربط أفرادها المصلحة المشتركة والعمل المشترك ، كما يحصل في المجتمعات الخارجية تماما ، كانت لذلك عاملا مهماً لربط أفرادها برابط الولاء لها والدفاع عن كرامتها . فيحس كل فرد بأن عليه أن يتجنب كل ما يسيء إلى سمعة أسرته ، أو يجرح عزتها . وهنا تظهر بوضوح ضرورة الاهتمام بإيجاد رأى عام في الأسرة المدرسية ، يكون رقيقا على الجميع ، يحاسبهم إن أخطئوا وبثيهم إن أحسنوا . ومن هذا تستمد الأسرة سلطتها الداخلية : لا السلطة الأجنبية التي تفرض عليها فرضا في صورة أوامر وتعليمات ؛ بل سلطة الرأى العام ، الذي هو في الواقع عقل الأفراد مجتمعين ، بل هو عقل المجتمع الذي يتكون من هؤلاء الأفراد جميعا . وإذا فالنظام في الأسرة ترعاها الرقابة الاجتماعية . واستجابة لهذه الرقابة تشكل مجالس التأديب لتوقيع العقوبات . وهكذا يهيء هذا النظام — كما نرى — تكوين المواطنين الصالحين ، الذين يتمسكون بحقوقهم ، ولا يتهاونون فيها ، ويقومون بواجباتهم ، ولا يفرطون في أدائها ، يجمعهم الأمل المشترك والعمل المشترك والمهدف المشترك .

وعلى الأسرة أن تهتم أيضا بملاقاتها مع الأسر الأخرى ، وتقيم هذه العلاقات على أساس من المصلحة المتبادلة ، والتعامل الحر مما يؤدي إلى إرياد خبراتها ، واتساع آفاقها ، حتى يتعاون الجميع على بناء مجتمع أوسع ، تتوفر فيه مميزات المجتمعات الديمقراطية .

ويستطيع مجلس الأسرة أن يوسع دائرة خدماته ، حتى تمتد إلى الجو المدرسي العام ، كما يمكنه أن يقوم بدوره في ميدان الخدمات الاجتماعية داخل المدرسة ،

بل خارجها أيضا . وهذا ما ينبغي أن نعمل على تحقيقه ، إذا أردنا أن نربط الأسرة بالمجتمع الخارجى تمشيا مع ماثو كده الترية الديمقراطية الحديثة .

ومجلس الأسرة يستطيع أيضا أن يؤدي كثيرا من الخدمات للبيئة المحلية ، فيساعد المستشفيات والمؤسسات الخيرية ، ويسهم في حل مشكلات البيئة ثقافية كانت أم صحية أم اجتماعية .

ويستطيع المجلس كذلك أن يشترك بطريقة عملية في إدارة المدرسة ؛ فيكون له دور في رعاية مزرعتها ومعاملها وملاعبها وفي العمل على نظافتها . كما أن للطلبة الحق في إبداء الآراء ، وتقديم المقترحات فيما يتعلق بالإدارة المدرسية ، فيتقدم أعضاء الأسرة بهذه المقترحات إلى « مجلس الإدارة » ، وهذا بدوره يدرسها ويناقشها ، فإذا اقتنع بوجاهتها أناب عنه عميد الأسرة في تبليغها لناظر المدرسة . وعلى الناظر أن يبذل كل جهدة لتحقيق العادل من المطالب ، وتنفيذ المعقول من المقترحات حتى يشعر التلاميذ بأن لرأيهم وزنا ، وأنهم يشتركون فعلا في إدارة مدرستهم . وهذه هي بذور الحكم الذاتى ، وتلك هي حياة المدرسة في المجتمع الديمقراطي . وقد رأينا - عندما تحدثنا عن نظام الأسر - الخطوط العريضة لهذا النظام الاجتماعى ؛ ذلك الأسلوب من الحياة الذى ينبع من الحرية ، التى لا تتعارض مع حرية الآخرين ، والنظام التلقائى الذى يصدر من الأفراد أنفسهم ، عندما يشتركون في حكم أنفسهم بأنفسهم . ومثل هذا الأسلوب هو ما يجب أن تتبعه مدارسنا ، إن أرادت أن تعد للنشء إعدادا ديمقراطيا . ففي الحكم الذاتى فرص لا تحصى لتدريب التلاميذ على الاضطلاع بالالتزامات الاجتماعية التى سوف يجابهونها عند خروجهم إلى المجتمع العام . كما أن الشعور بالمسؤولية والتدريب على الوطنية يمكن تحقيقهما عن طريق الحكم الذاتى في المدرسة . والحكم الذاتى في المدرسة تطبيق تربوى لفكرة الحكم الذاتى في الحياة السياسية ؛ حيث تقوم المجالس البلدية على خدمة المنطقة التى توجد بها ، بعد أن اختار الشعب أفرادها بنفسه . وبذلك يحكم الشعب

نفسه حكما ذاتيا . ومجلس الأسرة — في نظام الأمر المدرسية — يؤدي نفس الغرض الذي تقوم به المجالس البلدية . وطريقه اختيار الأعضاء في الحالين واحدة ، وهي طريقة الانتخاب المباشر . وإذا استطاعت مدارسنا أن تنمي هذه الاتجاهات الديمقراطية في التلاميذ عن طريق العمل والحياة المشتركة والتشبع بالأهداف المشتركة ، إذا لتوفرت شروط الحياة الديمقراطية في المدرسة . ومتى استطعنا إيجاد مثل هذه الحياة فإن ذلك يكون نواة لبناء مجتمع ديمقراطي سليم .

.....

.....

.....

.....

.....

التربية الخلقية

بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

يتفق الفلاسفة والعلماء والربون — منذ أقدم العصور إلى الآن — على أهمية الأخلاق في حياة الفرد والمجتمع ، ويكادون يجمعون على أنها هي الهدف الأنسي للتربية والتعليم . « فليس ثمة درس يتعلمه الإنسان ، ولا عاده يكتسبها أهم من الحكم الصائب على الأمور ، والابتهاج بالأخلاق الكريمة والفعال النبيلة . » كما يقول أرسططاليس .

وتدعو الديانات — على اختلافها — إلى التمسك بالأخلاق الفاضلة وترغب فيها وتحث الناس على إلزام أنفسهم بها ، وتنهاهم عن الأخلاق الوضيعة وتحذروهم منها بشتى الطرق والأساليب .

وليس أدل على أهمية الأخلاق من قول النبي الكريم: « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » وقوله: « ألا أخبركم بأحبكم إلي وأقربكم منى منازل يوم القيامة: أحاسنكم أخلاقا ، الموطئون أكنفا ، الذين يألفون ويؤلفون » وقوله « الدين المعاملة » .

* * *

ولئن كان الفلاسفة والعلماء والربون يتفقون على أهمية الأخلاق ويكادون يجمعون على أنها هي الهدف الأنسي للتربية والتعليم ، فإن لهم آراء كثيرة ووجهات نظر مختلفة في توضيح معنى الخلق وفي بيان ماهية الأخلاق وفي وسائل تكوينها عند الناشئين .

ويذهب بعض علماء النفس المحدثين إلى أن الخلق عامل يؤثر في سلوك الإنسان وفي قدرته على تكيف نفسه للبيئة ، ويذهب فلاسفة الإسلام إلى أن الخلق حال أو هيئة للنفس تصدر عنها الأفعال بلا روية ولا تدير .

ويتجه الرأي الآن إلى أن الخلق هو مسلك الإنسان في مجموعه ، هو نشاط الفرد في المجتمع البشرى ، وميوله اللازمة نحو نظم الجماعة ومنشأتها ، واتجاهاته الفكرية نحو من يحيط به من الناس ، سواء أكانت هذه الأمور نافعة للجماعة أم ضارة بها . فالخلق الفاضل هو ما ينفع الفرد والمجتمع ، والخلق الوضيع هو ما يعمود بالضرر على الفرد والمجتمع .

* * *

ويدخل في تكوين الخلق وتحديد عوامل مختلفة كالدواء والغرائز والمزاج والبيئة التي يعيش فيها الإنسان بما فيها من تربية وتعليم . وتمتد الغرائز من الدوافع إلى السلوك . وهي وحدات يرثها الإنسان بدرجات متفاوتة في الشدة . ولكن توجهها نحو الخير أو نحو الشر مرتبط بالتعليم والبيئة . وهي لا تبقى بصورها الفطرية ، وإنما تنظم وتعدل ، وينتج عنها ما يسمى بالعواطف . فالذي يدفع الإنسان إلى سلوك خاص مع والده هو عاطفة تكونت مركزها الوالد . والذي يدفع الإنسان إلى محاربة الرذيلة هو كراهية الرذيلة .

والعواطف الرئيسية هي عواطف الحب وعواطف الكراهية . فالموضوعات التي بتكرارها ترتبط بخبرات سارة ، تتكون حولها عواطف حب ؛ والموضوعات التي بتكرارها ترتبط بخبرات مؤلمة ، تتكون حولها عواطف كراهية .

والعواطف مادية ومعنوية . فالمادية يكون مركزها المحسوسات كالأشخاص والأشياء ، والمعنوية يكون مركزها الأمور المجردة كمواطف حب الجمال والصدق والشرف والأمانة والتعاون ، وعواطف كراهية الكذب والغش والخداع والحيانة ... الخ . والعواطف المادية خطوة ضرورية لتكوين العواطف المعنوية تسكونا ثابت الأساس .

ويترب على تكوين العواطف تعديل السلوك أى تكوين الخلق . فهي تنظم الدوافع الفطرية وتوجهها وجهات معينة مقيدة بقيم ومعايير تحددها عناصر البيئة المحيطة .

والعواطف إذا تناسقت وانتظمت في هيئة عليا أكسبت صاحبها تكاملا في الشخصية . ويذهب «مكدوجل» إلى أن عاطفة اعتبار الذات هي المنظم الأساسي للسلوك ، أو الوجه العام لبتية النزعات ، وهي التي تتوقف عليها قوة الشخصية ، ووحدة أفعالها وتكامل نزعاتها . هذه العاطفة مركزها فكرة المرء عن نفسه ، وهي التي تستثار فيشعر الإنسان بالغضب من نفسه إن قبل أمرا لا يرضيه لنفسه ، ويشعر بالسرور إذا حقق لنفسه ما يريده لها .

ويتوقف نشوء عاطفة اعتبار الذات على التفاعلات المستمرة القائمة بين الفرد وبين المحيطين به ، فهي تتأثر بالثواب والعقاب ، والمدح والذم ، وعلامات الرضا والاستياء ، وبالتفكير الشخصي أيضا . أي أنها نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية .



يختلف السلوك من فرد إلى آخر تبعا لاختلاف الأفراد فيما يرثونه من الدوافع والأمزجة والقدرات ، وتبعا لما يتكون لديهم من العواطف وما يتلقونه من بيئاتهم وما يواجهونه من المواقف والمؤثرات . ويختلف تبعا لذلك من فرد إلى آخر مهما يكن الموقف الذي يواجهه الأفراد واحدا من جميع النواحي . فقد يواجهني سائل محتاج عاجز عن العمل فأصد عنه ولا ألتفت إليه ، بينما يخفف عنه الجالس بجوارى بكلمة طيبة ، في حين أن جارا ثالثا يسارع إلى مساعدته بمبلغ من النقود . فنحن الثلاثة اتفقنا في مواجهة موقف واحد ، في زمن واحد ؛ ولكن كلاً منا اختلف عن زميله في مسلكه تجاه هذا الموقف الواحد . ومعنى هذا أن الخلق يختلف من فرد إلى آخر تبعا لاختلاف الأفراد فيما يرثونه من الدوافع والأمزجة والقدرات وتبعا لما يتكون لديهم من العواطف وما يتلقونه في بيئاتهم من العوامل والمؤثرات .

وسلوك الفرد الواحد ينمو ويتطور ويرتق تبعا لنمو الفرد وتطوره وارتقائه . ومن ثم يختلف السلوك عند الفرد من طور إلى طور أثناء نموه ؛ أي أن سلوك

الفرد يمر أثناء النمو بأطوار يختلف بعضها عن بعض . وقد أورد « مكدوجل » أن الفرد البشرى يتدرج سلوكة في أربعة أطوار أو أربعة مستويات أو أربع مراحل ، يبدأ بأحطها أو بالمستوى البدائي منها ، ثم يرق متدرجا في الصعود حتى يصل إلى أرقاها . وهذه الأطوار هي :

١ — المستوى الأول : ويشمل مرحلة السلوك الغريزى الذى نجد فيه مواقف بسيطة تتعدل باللذة والألم الذى يصحب الفعل الغريزى . وهذا المستوى نجده عند صغار الأطفال وفيه يثبت الفعل الغريزى فى الناحية التى تجلب اللذة وبضعف فى الناحية التى تجلب الألم . وبلى هذا المستوى :

٢ — المستوى الثانى : ويشمل مرحلة السلوك الغريزى الذى يتعدل بالثواب والعقاب . والثواب والعقاب هنا يناظران اللذة والألم فى المستوى السابق . وفى هذا المستوى تتعدل أعمال الطفل عن طريق اللذة والألم الصادرين عن الثواب والعقاب اللذين يوقعهما المجتمع المحيط به ، فيعمل الطفل نتيجة لهذه التفاعلات التى تقع بينه وبين المجتمع . ثم يتدرج الفرد إلى :

٣ — المستوى الثالث ، ويشمل المرحلة التى يتعدل فيها السلوك بالمدح والذم أو بعلامات الرضا والغضب أو السخط ، فإثابة الطفل على بعض الأعمال تكون — عادة — مصحوبة بعبارة المدح وعلامات الرضا ؛ وكذلك العقاب يكون معه بعض عبارات الذم وعلامات الاستياء والغضب . ويكفى لبعض الأطفال أن نظهر لهم عدم ارتياحنا ليقلموا عن بعض الأعمال ، ونبين لهم علامات الاعتباط والرضى فيستمرون فى أداء بعض الأعمال الأخرى . وكثير من الأطفال عند شروعاتهم فى عمل ما ، ينظرون إلى وجوه أهلهم ، علمهم يرون علامات خاصة يسترشدون بها للاستمرار فى العمل أو الاقتراع عنه . — وبعد ذلك يهتم الطفل بالسلوك بناء على موافقة الجماعة التى ينتمى إليها .

وهذه المرحلة يقف عندها كثير من الناس ، فلا يتطورون بعدها ولا يعملون

إلا على إرضاء المجتمع . وهذا يفسر محافظة بعض الناس على بعض العادات والتقاليد رغم إعتقادهم بفسادها .

٤ — المستوى الرابع : وهو أرقى من المستويات الثلاثة السابقة وفيه يقوم المرء بعمله ، وتصدر عنه أنماط المسلك بناء على أفكار خاصة أو تحقيقتا لأغراض ومبادئ خاصة ، بصرف النظر عما قد يقع عليه من الثواب أو العقاب ، ومن المدح أو الذم ، وبصرف النظر عن رضا المجتمع عنه أو غضبه عليه . وهذا ما يتصف به ناشرو المبادئ الدينية والخلقية والوطنية ... الخ .

فالنمو الخلقى إذن يسير في مراحل أربع هي :

أولاً — مرحلة الحذر . ونحن لا نتطلب من الطفل الصغير في هذه المرحلة أن يكون قويم الخلق . فسلوكه يتحكم فيه دوافعه الغريزية ، كما أن أعماله لا يمكن أن تقاس بمقياس الصواب أو الخطأ . وسرعان ما يتعلم الطفل أن بعض الأفعال لها نتائج ضارة به ، وبذلك يأخذ في السيطرة على دوافعه الغريزية . وفي اللحظة التي تبدأ فيها هذه السيطرة يمكن أن يقل إن نموه الخلقى قد بدأ . وبذلك يصل الطفل إلى مرحلة بدائية من مراحل السيطرة الخلقية يمكن أن نطلق عليها اسم مرحلة الحذر ، وفيها يسيطر الطفل على سلوكه خوفاً من النتائج الطبيعية .

ثانياً — مرحلة السلطة . وهي المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقى . والطفل يصل إليها عند ما يتمكن من التفرقة بين الناس ، وبين الأشياء ، في بيئته . فبعض أفعاله سيجد أنها تسبب رضا الناس ، وهذا يصحبه عنصر من عناصر السرور . كما أن بعض الأعمال الأخرى سيجد أنها تسبب سخط الناس ، وهذا يصحبه عنصر من عناصر الألم . وهكذا يتحكم في أفعال الطفل سلطان البالغين من حوله . وهنا يمكن أن نقول : إن الطفل قد وصل إلى مرحلة السلطة .

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية : ويصل إليها بالتساع دائرته الاجتماعية ، إذ يصبح شاعراً بنفسه كعضو في جماعة . وسرعان ما يكتشف أن أفعاله يجب أن تكون

مسايرة لما يراه الرأى العام إذا أراد أن يحتفظ بمنعصر السرور الذى يشعر به من عضوية الجماعة . وهذه هى المرحلة الاجتماعية ، وهى أرق مرحلة من مراحل النمو الخلقى التى يصل إليها بعض الناس . فدوافعهم تتحكم فيها العناصر الخارجية كالحكمة والسلطة وقوة الرأى العام . على أن عامل النمو لدى هؤلاء لم يصل إلى تمامه .

رابعا — المرحلة الذاتية أو المرحلة الشخصية : وهى أرق مراحل النمو الخلقى . والإنسان لا يتمكن من الوصول إليها إلا بعد يصبح قادراً على التحكم فى دوافعه . ومعنى هذا أن مسلكه يخضع لمثل أعلى كونه الفرد لنفسه . والفرد الذى يصل إلى هذه المرحلة من مراحل السيطرة الخلقية «مرحلة السيطرة الشخصية» لابد من أن تسيره قوة باطنية ، تلك القوة التى خلقها ذاته المثالية ، فأفعاله ستكون متفقة مع أفعال تلك الشخصية التى اتخذها مثلاً أعلى له ؛ وإذا احتاج الأمر نجد أنه لا يعبأ بالرأى العام وأنه يهمل عناصر السلطة ويحتقر جميع أنواع النتائج المختلفة .

والمقصود بالتربية الخلقية هو تدريب الناشئين على العادات الاجتماعية المتأصلة التى تفى بحاجات الجماعة والتى تتكون منها الحياة الاجتماعية فى مجموعها . هذه العادات هى التى يفرضها المجتمع على سائر أعضائه ويلزمهم بها فتمكنه من البقاء وتدخل عليه نوعاً من النظام يشبه النظام القاهر الذى تخضع له الكائنات الحية . المقصود بالتربية الخلقية هو رياضة الناشئين على المسلك الحسن المتزن واستهواؤهم إليه ، وأخذهم بما يقوى إرادتهم وينمى شخصياتهم ويؤدى إلى تكاملها ، ويؤهلهم للاشتراك فى حياة المجتمع الذى هم أفرادهم بأوسع معانى كلمة الاشتراك .

ولئن كان تحصيل العلوم والفنون وكسب الخبرات هى الناية المباشرة من التعليم ، فإن الناية المباشرة من التدريب هى غرس العادات الطيبة النافعة وتكوين العواطف السامية والمثل العليا النبيلة ، والتأثير فى نفوس الناشئين تأثيراً يبق أثره فى حياتهم العملية والعلمية جميعاً .

على أن عملية التعليم نفسها هى إلى حد ما عملية تكوين الخلق أيضاً ، كما أن رياضة

الأخلاق، لأنها وسيلة لربط الفرد بالاجتماع، فهي تزود الفرد بالوسائل المناسبة للسير في الحياة، وتمكنه من أن يكون لنفسه مستويات خلقية ومثلاً علياً يتعلق بها دائماً.

وللمدرسة في التربية الخلقية وسيلتان أو طريقتان إحداهما مباشرة والأخرى غير مباشرة.

والنقصود بالوسيلة المباشرة للتربية الخلقية هو تخصيص دروس خاصة لمعالجة المثل العليا كالصدق والأمانة والشجاعة والتعاون... الخ. وفي هذه الحصص تدرس أبواب علم الأخلاق ومعايره المختلفة. ويمتقد بعض كبار المربين أن هذه الوسيلة المباشرة للتربية الخلقية لا تجدى في غرس العادات الطيبة والخلال الحميدة والأخلاق السكرية في نفوس الناشئين؛ لأنها لا تساعد النشء على فهم طبيعة المسلك الخلقى، ولأن المثل العليا تصبح عديمة الجدوى إذا انفصلت عن الخبرة، ولأن مجرد العلم عن الأخلاق وعن الفصائل لا يستدعى الخلق الطيب، ولأن هذه الوسيلة تفرض على الطفل أن يتبصر في النواحي الخلقية قبل الأوان، أى قبل أن تتاح له الظروف النفسية التى تستلزم من المتعلم الملاحظة والتقدير اللذين يؤدىان إلى إدراك هذه النواحي.

أما الوسيلة الثانية وهى التربية الخلقية بطريق غير مباشر فهى التى يحبذها أكثر المربين فى هذا العصر الحديث. وهى تقوم على تهيئة المدرسة بحيث تصبح بيئة اجتماعية صالحة منظمة راقية، يحيا فيها التلاميذ حياة نشيطة عاملة، ويدربون أثناء هذه الحياة تدريجياً عملياً، وتوجه ميولهم إلى ما فيه خير الفرد والاجتماع، وتكون عواطفهم، وتنمى إرادتهم، وتنظم «ذواتهم» حتى تتجه باستمرار إلى عمل الصواب.

وعوامل التربية الخلقية بهذه الطريقة هى شخصية المدرس، ونظام المدرسة وحسن إدارتها، والمثالية التى تنبع من الدراسات المادية، والتعاليم العرضية عن الأخلاق، والمثل العليا التى تؤخذ من الدراسات الدينية والعبادات، والمثل العليا

التي تؤخذ من الدراسات الأدبية ومن الدراسات التاريخية ، ونظام الأسر ، ونظام الحكم الذاتي ، والجمعيات والكشافة ... الخ .

وتقوم الألعاب الرياضية — بنوعها الفردي والجمعي — بدور كبير في التربية الخلقية بطريق غير مباشر . فالألعاب الفردية هي الألعاب التي يواجه فيها اللاعب خصما واحدا . وهي تعود اللاعبين الشجاعة والصبر وبذل الجهد والجرأة واستخدام الفكر وحسن التصرف وتجنب اليأس عند الهزيمة وعدم الغرور ساعة النصر ، وهذه هي الصفات الحققة التي يتطلبها المجتمع في المثل الإنساني الكامل . والألعاب الجمعية يتحقق فيها تنظيم علاقة الفرد بالفريق الذي ينتمى إليه ، وتنظيم علاقته بخصمه ، كما تساعد على تنمية شخصية الفرد أمام الفريق ، وتنمية كيان الفريق أمام الغاية الكبرى من اللعب ، وفيها ينسى الفرد أنانيته ، ويتعود تحمل المسؤوليات عن طيب خاطر ، وفيها ينظم عمل الجماعة بين أفرادها من ناحية وبينها وبين خصومها من ناحية أخرى ، وهي تشجع روح التضامن والتعاون بين اللاعبين .

أهمية الدين في التربية الخلقية

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافي

تمتاز الظواهر الخلقية عن كثير من الظواهر الاجتماعية الأخرى بعدة خصائص يبدو أهمها فيما يلي :

١ - أن معظم الظواهر الخلقية لا تعتمد على المنطق الفردي ولا يمكن أن تقام عليها أدلة عقلية قاطعة كالأدلة التي تقام على الحقائق العلمية والتي لا يسع الإنسان إلا أن يخضع لها بحكم مقولات العقل وطبيعة التفكير ؛ وإنما تعتمد على ما اصطلاح عليه المجتمع وارتضاه عرفه الخلقى . ومن ثم تختلف الظواهر الخلقية باختلاف الأمم وتختلف في الأمة الواحدة باختلاف العصور . فما يكون خيراً في مجتمع قد يكون شراً في مجتمع آخر . و « إن ثلاث درجات من درجات العرض » كما يقول پاسكال « لكافية أحياناً في جعل الفضيلة رذيلة » .

٢ - أن كثيراً من الظواهر الخلقية لا يعاقب عليها القانون، وإنما يترك للرأى العام أمر حراستها ومقاومة الخروج عليها . فالكذب والحسد والحقد والغيبة والنميمة والتكبر والزهو والبخل وعقوق الوالدين وقطع الرحم ... كل هذه الأمور وما إليها لا يتعرض مقترفوها في معظم الأحوال لعقاب قانوني؛ مع أن أخفها يعد في نظر النظام الخلقى أمراً إداً وحُوباً كبيراً .

٣ - تتمثل الظواهر الخلقية في قواعد للتفكير والعمل الإنسانى معا . فالنظام الخلقى يوجب على المرء أن يعتقد أنه من الواجب عليه أن يعاون أخاه ويحب له الخير ... وأنه لا يصح له أن يغتابه ولا أن يشى به ولا أن يخدعه ولا أن يكذبه ... ؛ أى يوجب عليه أن يفهم هذا النوع من العلاقات فهماً خاصاً ويصب «تفكيره» بشأنه في قالب يتفق مع القواعد التي ارتضاها العرف الخلقى لمجتمعه .

والنظام الخلقى يوجب على المرء كذلك أن يأتى الأعمال التى تتفق مع هذه المفاهيم والقواعد ويحارب كل مسلك يتنافر معها ؛ أى يوجب عليه أن يصب « أعماله » المتعلقة بهذه النواحي فى قوالب خاصة حددها المجتمع لهذا النوع من السلوك .

ولا تكمل أخلاق المرء إلا بالالتزام الناحيتين معا : ناحية التفكير والفهم والعقيدة ؛ وناحية العمل والسلوك والتطبيق . فمن اتفق تفكيره مع النظام الخلقى ، أى فهم العلاقات الخلقية على الوجه الذى ارتضاه مجتمعه ، فاعتقد أنه من الواجب عليه أن يماون أخاه ويحب له الخير وألا يفتابه ولا يشى به ولا يخذله ولا يكذبه ... ولكنه لم يلتزم هذه القواعد فى أعماله وسلوكه ، يعتبر خارجا على النظام الخلقى متمدياً حدوده . وكذلك من اتفق مسلكه مع النظام الخلقى بدون أن يكون مؤمناً به ، أى بدون أن يكون هذا النظام متفقاً مع ما يعتقد أنه بصدد الخير والشر ؛ فإنه يعد مرئياً مناققاً ساقط الأخلاق .

وإذا كان من الممكن للمجتمع وسلطانه وللرأى العام مراقبة أعمال الأفراد وسلوكهم ومقاومة المنحرف منها ، فإنه من المتعذر فى معظم الأحيان الوقوف على عقائدهم وفهمهم ونواياهم ، ومراقبة اتجاهاتهم النفسية ، ومقاومة ضلالهم فى التفكير الخلقى .

٤ — ومع هذا كله فإن للشئون الخلقية أفكارها وأعمالها فى حياة المجتمعات أهمية لا تعدلها أهمية أية طائفة أخرى من ظواهر الاجتماع . فبأنهيار الأخلاق ينهار المجتمع وتفقوض أركانه ، مهما كانت النواحي الاجتماعية الأخرى قوية الدعائم متينة البنيان . وذلك لأن الأخلاق تمس ناحية حساسة دقيقة فى حياة المجتمعات ؛ ففيها تتمثل أعرق العلاقات التى تربط الأفراد بعضهم ببعض وأسمى المظاهر التى يمتاز بها الإنسان وتمتاز بها حضارته .

ومن ثم كان لابد للشئون الخلقية من دعامة تكون خارجة عن نطاق المنطق الفردى وزائدة على رقابة القانون وحراسة الرأى العام ، وتكون أقوى من أولئك

جميعاً : وهذه الدعامة هي الدين . فهو الذى يضمن على النظام الخلقى صفة القدسية ،
ويكسبه عظمة الإيمان وجلال العقيدة ، ويسمو به عن متناول الشك والجدل وتخطط
العقول ، ويقيم من كل إنسان رقيباً على نفسه فى العمل بقواعده والتزام حدوده ،
ويخلق الوازع الداخلى ، ويجعل المرء فى كل خلجة من خلجات فكره وفى كل
حركة من حركات جسمه مستشعراً الخوف من خالقه ، متمثلاربه الذى يعلم سره
وعلايته ، ويحاسبه على عقائده وأفكاره كما يحاسبه على أعماله وسلوكه .

ومن أجل ذلك كانت ناحية الأخلاق هي أهم ما عنت به الأديان السماوية
جميعاً . وفى هذا يقول عليه الصلاة والسلام : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » .
بل إن بعض الأديان لا تكاد تتجاوز تعاليمه تحديد قواعد الأخلاق ورسم مناهج
السلوك .

المنهج

بقلم الدكتور أبو الفتح رضوان

تعريف المنهج :

التعريف القديم للمنهج هو أنه المادة العلمية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة . ولما كانت هذه المادة توجد عادة في المواد الدراسية التقليدية كالحساب والتاريخ والعلوم واللغة وغيرها ، فإن المنهج عرف بأنه مجموع المواد الدراسية المقررة على تلاميذ فرقة من الفرق أو مدرسة من المدارس . يقوم هذا التعريف على أن التعلم من الكتب هو النوع الوحيد من التعلم أو على الأقل هو أحسن أنواع التعلم . ومن ثم كانت المواد الدراسية هي المنهج ، وكان الكتاب المدرسي هو العامل الذي يحدد هذا المنهج . أما نشاط التلاميذ خارج الفصل وخارج المدرسة فإنه لم يكن يحسب جزءاً من المنهج . بل أن القائمين بأمر التعليم كانوا يحاربون هذا النشاط على أنه نشاط غير تعليمي . على أن تغير فلسفة التربية في السنوات الأخيرة قد أدى إلى ظهور تعريف للمنهج يتفق مع التقدم في علم التربية . وتبعاً لهذا التعريف لم يعد المنهج يقتصر على المواد الدراسية ، بل إنه اتسع حتى يشمل جميع أوجه النشاط الذي يقوم به التلميذ سواء كان هذا النشاط متعلقاً بالمواد الدراسية أو غيرها . وعلى ذلك أصبح تعريف المنهج هو جميع النشاط والخبرات التي يقوم بها التلميذ سواء أكان في المدرسة أو خارجها . ما دامت المدرسة تسيطر عليه وتوجه نمو التلاميذ في أثناءه . فالمنهج هو الوسائل التي يمكن بها للمدرسة أن تحقق أغراض التربية العامة . ومن ثم أصبح يشمل جميع النشاط التي يقوم به التلميذ سواء أكان هذا النشاط علمياً أم غير علمي .

الأسس التي يبنى عليها المنهج :

عند وضع منهج لمدرسة ما أو لمرحلة من مراحل التعليم يجب أن نأخذ

فى الاعتبار بعض الأسس التى ترشدنا لهذا النهج . وهذه الأسس التى يبنى عليها النهج هى :

١ — الميراث الثقافى للأمة : فلكل أمة ميراث ثقافى يجب أن تحافظ عليه ، ومن أمثلة ذلك دين الأمة ولغتها وعاداتها وتقاليدها وتاريخها ونظمها . فكل هذه الأشياء تكون الميراث الثقافى للأمة . ويتوقف بقاء الأمة وكيانها على محافظتها على هذا التراث . ولذلك يجب أن ينتقل هذا التراث من جيل إلى جيل . ووسيلة نقله هى المدرسة . ولذلك يجب أن نبنى منهج المدرسة على هذا التراث الاجتماعى الذى يزيد له أن يبقى . فنحن إذا نظرنا إلى التراث الثقافى المصرى نجد أنه يشتمل على الدين الإسلامى وعلى اللغة العربية وعلى التاريخ القديم وعلى العادات والتقاليد والآداب التى تواضعنا عليها . وعلى ذلك يجب أن يحتوى منهج المدارس على ما يحقق انتقال هذا التراث من جيل إلى جيل على اعتبار أنه من مقومات الأمة المصرية .

٢ — أحوال الحياة فى حاضر الأمة : وذلك لأن كل أمة لها مقومات تقوم عليها الحياة فيها . ولكى يمكن الفرد أن يكون عضواً عاملاً نافعاً فى هذه الأمة يجب أن يفهم مقومات الحياة فيها ويجب أن يفهم المشكلات الاجتماعية والسياسية والثقافية التى تواجهه ويجب أن يتعلم من الخبرات ومن الحقائق ما يساعده على أن يساهم على رفع مستوى هذه الحياة وعلى حل ما يواجهه من مشكلات . ومن أمثلة ذلك أن مشكلات الحياة عندنا فى الوقت الحاضر سوء الحياة الصحية . ولكى يواجه الفرد هذه المشكلة يجب أن يعرف كثيراً من المعلومات الصحية المتعلقة بشروط التغذية الجيدة والأمراض وأسبابها وطرق الوقاية منها وبشئون الماء كل والملبس والنوم — يجب أن يتعلم كل هذا لئلا يكون مواطناً صالحاً لئلا يواجه المشكلة القائمة فى المجتمع . ثم إن الحياة الحاضرة معقدة ولا يمكن أن يفهم المواطن نظام العمل فيها إلا إذا درس تاريخ الأمة وجغرافية الوطن والبلاد المحيطة به والتى تتعامل معه — وعلى ذلك يجب أن يشتمل النهج على ما يساعده فى حل مشكلاتها .

٣ — خصائص نمو الأطفال في مرحلة التعليم التي نضع المنهج لها : فواضع

المنهج يجب أن يضع نصب عينيه قدرات التلاميذ وحاجاتهم . وذلك لأن هذه القدرات هي التي تحدد أنواع الخبرات التي يجب أن يشتمل عليها المنهج . وعلى ذلك وجب على واضع المنهج أن يراجع علم النفس ليقف على خصائص النمو للتلاميذ الذين يضع لهم منهجاً . لأن هذه الخصائص تحدد نوع النمو الذي يجب أن يكون التلاميذ مستعدين له . وغاية المنهج هي أنه يساعد التلميذ على أن ينمو بقدر ما تسمح له قدراته ومواهبه . ومعلوم أن قدرات التلاميذ في سن السادسة وفي سن السابعة وما إليها أى في المرحلة الأولى غير قدرات التلاميذ في المرحلة الثانوية أى وهم في سن الرابعة عشرة والخامسة عشرة والسابعة عشرة . وكذلك أنواع النشاط التي تناسب المرحلة الأولى غير أنواع النشاط التي تناسب المراحل الثانوية . ولكي تكون الخبرات مثمرة يجب أن تكون مناسبة لخبرات التلاميذ الذين يدرسون هذا المنهج .

٤ — طبيعة عملية التعلم : فنوع المادة وطريقة ترتيبها مرتبطة أشد الارتباط

بفكرتنا عن عملية التعلم وعن طبيعته . وقد كان التعلم قديماً ينظر إليه على أنه تحصيل المعرفة ومجرد تحصيل المعلومات . أما استخدام هذه المعلومات في الحياة فلم يكن ينظر إليه على أنه جزء من عملية التعلم . أما الآن فقد أصبحنا ننظر للتعلم على أنه نظرية تغيير في سلوك التلاميذ بتعامله مع البيئة التي يعيش فيها . وعلى ذلك فإن العادات والمهارات مهمة كالمعلومات تماماً . وعليه أيضاً فإن التعلم لا يتم إلا عن طريق الخبرة العملية التي تربط بين الحقائق والمعلومات وبين استخدامها في الحياة وبين تطبيقها . والتلميذ لا يقال إنه تعلم حتى يتغير سلوكه إلى الأحسن وحتى يصبح أحسن قدرة على معالجة البيئة والتعامل معها . وعلى ذلك فإن من أهم الأسس التي يبنى عليها المنهج أن نكون فكرة صحيحة على ما يبنى عليه التعلم لأن هذا يساعدنا على اختيار الخبرات التي نكون منها المنهج الدراسي .

٥ — أغراض التعلم في المرحلة التي نضع لها المنهج : فأغراض التعلم في المرحلة

الأولى أى المدرسة الابتدائية غير أغراض التعلم في المدرسة الثانوية وأغراض

التعلم في المدرسة الثانوية النظرية غير أغراض التعلم في المدارس الثانوية المهنية .
وعلى ذلك يجب أن ننظر إلى الأغراض التي نستهدفها في التعليم في المرحلة التي نضع
المنهج لها حتى يأتي المنهج محققاً للغايات التي نرمي إليها .

شروط المنهج : هناك شروط يجب أن تتوافر في المنهج لكي يؤدي إلى
الأغراض التي تقصده منه وهذه الشروط هي :

١ — أن يكون المنهج مناسباً للبيئة التي تخدمها المدرسة . فتلاميذ البيئة
الريفية مثلاً يجب أن يعمل لهم منهج يعالج مشكلات البيئة الريفية وكذلك تلاميذ
البيئة المدنية يجب أن يدرسوا منهجاً متصلاً بحياة المدنية . ثم إن موضوعات
المعلومات المختلفة كالحساب مثلاً يجب أن تكون متصلة بحياة التلاميذ . فما يتعلمه
التلاميذ في الأسكندرية يصبح أن يكون مختلفاً عما يتعلمه تلميذ في مدينة أخرى .
وعلى ذلك فمن الخطأ أن يوضع منهج واحد لمدارس القطر جميعها لأن المنهج يجب
أن يتمشى مع البيئة .

٢ — يجب أن يكون المنهج مرناً حتى يتسنى للمدرس أن يكونه حسب
ظروف البيئة وحسب حاجات تلاميذه وقدراتهم . فمن حق المدرس أن يقدم ويؤخر
في أبواب المنهج وأن يفصل بعض الأبواب ويجمع بعضها ومن حقه أيضاً أن
يتطرق إلى مسائل لا يشتمل عليها المنهج ما دام يرى أن حاجات البيئة تتطلبها .

٣ — وعلى ذلك يجب ألا يكون المنهج ملزماً للمدرس وإنما هو إطار عام
يرشد المدرس إلى الاتجاه الذي يريد المجتمع أن يسير فيه نحو الجيل الناشئ . من
حق المدرس أن يتصرف في داخل هذا الإطار على حسب ظروف الوقت التعليمي
الذي يكون هو وتلاميذه فيه .

١ — أنواع المناهج :

تختلف أنواع المناهج من حيث طريقة صياغتها ومن حيث طريقة تناولها
للمواد التي يشتمل عليها المنهج . وهذا الاختلاف ترتب على تطور نظرية التربية منها .
فلكل نظرية منهج خاص يناسبها . فعندما كانت التربية عملية تحصيل

معلومات كانت المناهج عبارة عن عدد من المواد الدراسية . وكل مادة دراسية لها مقرر يحتوى على الأبواب التى يشتمل عليها منهج هذه المادة . وعند ما تغيرت النظرة إلى التربية فأصبحت عملية تعنى بنمو التلميذ من كافة نواحي شخصيته ، وأيضاً عند ما تغيرت النظرة إلى عملية التعليم نفسها فبعد أن كانت مجرد تحصيل معرفة أصبحت اكتساب خبرة عن طريق الاحتكاك بالبيئة وعن طريق العمل ، تحول المنهج فأصبح قائماً على نشاط التلاميذ وعلى خبرات التلاميذ . ويمكن أن نميز من أنواع المناهج الأنواع الآتية :

١ - النوع الأول منهج المواد الدراسية المنفصلة :

وهو النوع السائد فى مصر . بل هو أوسع أنواع المناهج انتشاراً فى العالم كله . وفى هذا النوع ينقسم المنهج إلى عدد من المواد الدراسية : كاللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا الخ . وتقسم أبواب كل مادة على سنوات الدراسة . ويرتب مقرر كل مادة على شكل موضوعات حسب تدرج منطق المادة عند الإخصائيين فيها مبتدئة بالبسيط ومتدرجة نحو المعقد . ويسير تدريس كل مادة منفصلاً عما يدرسه التلميذ فى المواد الأخرى . فقد يدرس التلميذ تاريخ عصر معين فى سنة ويدرس أدبه فى سنة أخرى . ولو اجتمعت دراسة التاريخ مع دراسة الأدب فى سنة واحدة لمساعد كل منهما فى فهم الآخر . ولكن هذا النوع من المنهج لا يعنى بهذا الجمع من المواد . وعلى ذلك يكون ما يدرسه التلميذ فى مادة ما منقطع الصلة عما يدرسه فى مادة أخرى . فقد يكون التلميذ فى حاجة إلى معرفة رسم كلمة ما ليستعملها فى مادة التاريخ ، ومع ذلك فهو يدرس فى دروس اللغة كلمات أخرى ليس فى حاجة إلى استخدامها . وكذلك تكون المواد الدراسية فى هذا المنهج منقطعة الصلة بحياة التلميذ خارج المدرسة ، لأنه يدرس مواد تلقن له فى المدرسة كل درس فى مياعده بغض النظر عن حاجة التلميذ إليه أو عن ملاءمته للظروف التى تواجه التلميذ فى الحياة . فمثلاً قد ينتشر مرض من الأمراض ويكون من المفيد أن يتعلم التلميذ بعض الحقائق الخاصة به . ومع ذلك فالتلميذ يدرس فى المدرسة غير هذا الموضوع الذى يحتاج إليها فى الحياة . ويرتب على هذا المنهج أيضاً إغفال لميول التلاميذ ، فقد يشعر التلميذ بميل نحو دراسة موضوع ما ، ومع ذلك فإن المنهج الذى تتبعه المدرسة يفرض عليه شيئاً آخر .

والطريقة الوحيدة المناسبة لهذا النوع من المنهج هي طريقة الإلقاء من جانب المدرس والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ ثم الامتحان في النهاية .

٢ — النوع الثانى : منهج المواد المرتبطة :

وقد عمل هذا النوع من المنهج تفادياً عن بعض العيوب التى سبقت الإشارة إليها فى منهج المواد المنفصلة . وفى هذا المنهج تبقى المواد الدراسية منفصلة بعضها عن الأخرى مع وجود جهد مقصود لربط المواد المختلفة بعضها ببعض ، حتى تخدم كل منها الأخرى من جهة الشرح والتفسير وما إلى ذلك . ومن أمثلة ذلك أن يدرس تاريخ عصر من العصور فى نفس السنة التى يدرس فيها أدب هذا العصر . ومن أمثله أيضاً اتخاذا موضوعات المواد الاجتماعية مثلاً موضوعات لدروس الإنشاء . وهذا النوع من المنهج لا شك أنه أكثر تقدماً وأنسب وأكثر فائدة من منهج المواد المنفصلة .

٣ — منهج مجموعات المواد المتشابهة :

وينظم هذا المنهج على أساس الجمع بين المواد ذات الموضوع الواحد أو المتشابه بعضها إلى بعض ومزجها معاً بحيث تصبح مادة واحدة . فمثلاً تجمع المطالعة والهجاء والكتابة والنحو كلها فى مادة واحدة تسمى اللغة . ويجمع التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية فى مادة واحدة تسمى المواد الاجتماعية . ويجمع مادة مبادئ الصحة إلى مبادئ العلوم فى مادة واحدة هي مادة العلوم . وبذلك يقل عدد المواد التى يدرسها التلميذ فبعد أن كانت عشرة مواد أو أكثر تصبح أربع مواد أو خمسة على الأكثر . وهذا المنهج فيه ميزة ربط المواد بعضها ببعض وجعل المواد بعضها فى خدمة بعض . كما يسهل عملية ربط المواد الدراسية بالحياة لأنه فى هذه الحالة تعالج كل مادة ميداناً متكاملًا من ميادين الخبرة الإنسانية .

٤ — منهج النشاط :

كل ما تقدم من المناهج قائمة على المواد الدراسية التقليدية إما فرادى أو مرتبطة ووراءها جميعاً الاعتقاد بأن وسيلة التعليم هي المواد الدراسية . ولكن لوحظ

أن هذه الأنواع من المناهج تفصل بين ما يتعلم التلميذ في المدرسة وبين ما يواجهه من مواقف الحياة خارجها ، كما أخذ عليها أيضاً أنما يقوم على الحفظ والاستظهار ولا موضع فيها لميول التلاميذ ولا لنشاطهم . وتلافياً لهذه العيوب وجد نوع آخر من المنهج هو المنهج القائم على النشاط . وأساس هذا المنهج هو موضوعات يشعر التلاميذ بالميل نحو دراستها لأنها تتعلق بمشكلة صادفتهم في حياتهم خارج المدرسة . فقد يختار التلاميذ مثلاً دراسة موضوع كحصى التيفود أو أصدقاء الفلاح من الطيور أو موضوع الحج أو موضوع النحل وما إلى ذلك . ويسمى كل من هذه الموضوعات مشروعاً يقوم على ميل التلاميذ ويعتمد التلاميذ على أنفسهم في دراستهم بتوجيه المدرس طبعاً . وواضح أنه في هذا المنهج لا وجود للمواد الدراسية المنفصلة وإنما يلجأ التلاميذ والمدرس إلى الحقائق من جميع المواد على السواء على حسب حاجتهم في أثناء دراسة الموضوع ، فيتعلمون الحقيقة العلمية ويحصلون المعلومات دون أن تنظم على شكل مواد دراسية . وواضح أن هذا المنهج يقوم على نشاط التلاميذ وعلى اعتمادهم على أنفسهم كما يقوم على ربط التعليم بحياة التلاميذ خارج المدرسة . ومع أن هذا المنهج هو أحسن أنواع المناهج وأحدثها إلا أنه صعب التنفيذ ، لأنه يحتاج من المدرس مهارة لا تتوافر في جمهور المعلمين .

آراء مفكرى الإسلام فى المناهج

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وائى

سنلخص فىما يلى أهم ما يراه مفكرى الإسلام فى المناهج ، ثم نورد طائفة من النصوص المأثورة عنهم والدالة على آرائهم فى هذا الصدد .

١ - أهم ما يراه مفكرى الإسلام فى المناهج

يرجع أهم ما يراه مفكرى الإسلام فى المناهج إلى الأمور الآتية :

١ - أن يشمل المنهج وسائل التربية الخلقية والدينية بمختلف مظاهرها وخاصة ما تعلق منها بتكوين العادات الصالحة عن طريق القدوة الحسنة وعن طريق أخذ الطالب بمزاولة الفضائل والواجبات الدينية مزاولة عملية .

٢ - وأن يشمل كذلك وسائل التربية الجسمية بمختلف مظاهرها وخاصة التربية العسكرية والفروسية والرماية والسباحة .

٣ - وأن تشمل كذلك مواد كسب المهارة وتعليم الصناعات المختلفة والإعداد للوظائف العملية ومواد ترقية الوجدان وخاصة الموسيقى وزخرف الخط .

٤ - وأن يشمل مواد الدراسة فى المرحلة الأولى الهجاء والحساب وحفظ القرآن وتجويده ومبادئ الشريعة والمطالعة وقواعد اللغة وحفظ مختارات من الأدب وخاصة الشعر ؛ وأن تشمل فى المرحلة الثانية القواعد وأدب اللغة والتفسير والحديث والفقه والعلوم الطبيعية والرياضية والحكمة ؛ وتقتصر فى المرحلة العالية على التوسع فى العلوم الطبيعية والرياضية والفلسفية والإلهيات (الطبيعة والكيمياء والفلك والطب والحيوان والنبات والموسيقى والعلوم الرياضية والمنطق وما وراء الطبيعة والفلسفة) .

٥ - يقسم مفكرى الإسلام مواد الدراسة قسمين : علوم مقصودة لذاتها

(ويسمونها المقاصد) كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام ،
وكالطبيعة والإلهيات في الفلسفة ؛ وعلوم يعتبرونها وسيلة لغيرها (ويسمونها
الآليات) كمواد اللغة العربية التي كانوا يعتبرونها وسيلة للعلوم الشرعية ، وكالعلوم
الرياضية التي كانوا يعتبرونها وسيلة للشرعيات والطبيعيات ، وكلمنطق الذي كانوا
يعتبرونه أحياناً وسيلة للفلسفة وأحياناً وسيلة لعلم الكلام أو لأصول الفقه .

والرأى الغالب عند مفكرى الإسلام أنه ينبغى الاختصار فى الآليات على
القدر الموصول لفهم المقاصد وخاصة فى المراحل الابتدائية والثانوية ؛ أما المقاصد
فلا حرج فى توسعة الكلام فيها فى مختلف المراحل .

٦ — رأى بعض مفكرى الإسلام أن يستبعد من المنهج ، وخاصة فى المراحل
الأولى من التعليم ، كل مادة يخشى منها على العقيدة أو على الخلق والسلوك .
والنصوص المأثورة عن هؤلاء فى هذا الصدد ينصب معظمها على الفلسفة والمنطق
المشوب بالفلسفة وعلم التنجيم ، وهو التنبؤ بشئون الكواكب والنجوم على
ما سيحدث فى العالم من ظواهر ، (لخطر هذه المواد الثلاث على العقيدة ولما قد
تؤدى إليه المادة الأخيرة من ادعاء علم الغيب أو نسبة التأثير للكواكب) ،
والبحوث الخاصة بتحويل المعادن إلى الذهب ، وهى التى اشتهرت فى بعض عصور
الإسلام باسم « الكيمياء » أو « علم جابر » أو « علم الصنعة » أو « علم الكاف »
(لعدم اعتماد هذه البحوث على أسس يقينية ولما تنطوى عليه من الشعوذة وتحمل
عليه من الانصراف عن الأعمال الجدية ، وشغل الوقت بما لا يجدى والتعلق بآمال
كاذبة) ، وكذلك الأدب المكشوف أو الخليع شعره ونثره وقصصه وما إلى ذلك
من الأمور التى تغرس فى نفوس الصبيان بذور الفساد على حد قول الغزالى .

٧ — رأى بعض مفكرى الإسلام فى المراحل الثانوية والعالية أن تدرس
المواد مادة مادة ، فيشغل وقت الطالب كله بمادة واحدة حتى إذا أجادها انتقل به إلى
غيرها ، وهكذا حتى تتم إجادته لجميع المواد التى يراد دراستها له . لأن اختلاط
حقائق المواد فى ذهن الطالب فى مرحلة تحصيله لها يشوش عليه تفكيره فى نظر
هؤلاء ويعوقه عن إجادتها .

٨ - أن يراعى فى منهج مواد الدراسة تلاؤمه مع درجة النمو الفكرى للطالب ومع ميله واستعداده ومع مبلغ نفعه له من النواحي العقلية والعملية والخلقية . فلا يكلف دراسة موضوع لم يقو بعد تفكيره على إساعة حقائقه أو يتنافر مع ميله واستعداده أو تؤدى دراسته له إلى الإضرار به فى حياته العقلية أو العملية أو الخلقية . ومن ثم يرى الفارابى أنه لا يصح أن نعلم ذوى الطبائع الرديئة شيئاً من العلوم التى إذا عرفوها استخدموها فى الشرور والفساد ، وأن تقتصر الدراسة للبلدء الذين لا يرجى ذكاؤهم وبراعتهم على ما يستطيعون إساعته وما هو أعود عليهم . ومن ثم كذلك يرى ابن سينا مراعاة ميل الطالب فى الصناعة التى يوجه إليها ، إذ ليست كل صناعة يرومها الربى ممكنة مواتية ، ولكن ما وافق طبع الطالب وناسبه . ومن ثم كذلك يرى أبو بكر بن العربى تأخير دراسة القرآن إلى ما بعد الإلمام باللغة العربية والأدب والحساب ، لأن فهم كتاب الله متوقف على هذه المواد . وقد خالف ابن العربى فى ذلك ما كان يجرى عليه العمل فى الأمم الإسلامية . وللعمل بهذه القاعدة كذلك ينصح مفكرو الإسلام للمربين بالتدرج فى تدريس حقائق المادة ، فيدرسونها فى المرحلة الأولى فى صورة مجملة مبسطة ، ثم يتوسعون فى مسائلها فى المراحل التالية مسيرين مراحل النمو العقلى للطالب ومبلغ تحصيله . ويرى ابن خلدون أن يكون تدريس المادة على هذا النحو فى ثلاث مراحل على الأقل .

٩ - ألا يقتصر المربون فى المواد الدراسية على تحقيق غاياتها المتعلقة بكسب المعلومات وتنمية المعارف ، بل ينبغى كذلك أن يفيدوا من طرائقها فى البحث ومن موضوعاتها فى بث الأخلاق الفاضلة ، وتقدير المثل العليا ، وتسكوين العادات الصالحة فى نفوس التلاميذ .

٢ - طائفة من النصوص المأثورة عن مفكرى الإسلام

والدالة على آرائهم السابقة فى صدد المنهج

أقوال السلف فى المناهج :

ورد فى فتوح البلدان للبلاذرى أن الشفاء العدوية (نسبة إلى عبدى رهط

عمر بن الخطاب) كانت كاتبة في الجاهلية؛ ومنها تعلمت الكتابة حفصة بنت عمر .
ولما تزوج النبي عليه السلام حفصة طلب إلى الشفاء أن تعلمها تحسين الخط
وتزيينه كما علمتها أصل الكتابة .

وفي الجزء الثاني من البيان والتبيين للجاحظ أن عمر بن الخطاب رضى الله عنه
كتب إلى ساكني الأمصار : « أما بعد فاعلموا أولادكم السباحة والفروسية
وروهم ما سار من المثل وحسن من الشعر » .

وفي العمدة لابن رشيح عن معاوية ابن أبي سفيان أنه قال : « اجعلوا الشعر
أكبر همكم وأكثر أدبكم ، فقد رأيتني ليلة الهرير بصفين وقد أتيت بفرس أغر
محجل بعيد البطن من الأرض ، وأنا أريد الهرب لشدة البلوى ، فما حملني على
الإقامة إلا أبيات عمرو بن الإطنابة :

أبت لي همتي وأبي بلائي وأخذى الحمد بالثمن الريح
واقحامى على المكروه نفسى وضربني هامة البطل المشيح
وقولى كلما جشأت وجاشت مكانك تحمدى أو تستريحى
لأدفع عن مآثر صالحات وأحمى بعد عن عرض صحيح

وفي الجزء الثاني من البيان والتبيين كتاب قيم بعث به عمرو بن عتبة بن أبي سفيان
إلى عبد الصمد مؤدب ولده يقول فيه : « ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح بنى
إصلاح نفسك ؛ فإن أعينهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما استحسنست ،
والقبيح عندهم ما استقبحت . علمهم كتاب الله ولا تكرهمهم عليه فيملوه ،
ولا تتركهم منه فيهجروه . ثم روهم من الشعر أعفه ، ومن الحديث أشرفه .
ولا تخرجهم من علم إلى علم حتى يحكموه ؛ فإن ازدحام الكلام في السمع مضلة للفهم .
وتهددهم بى ، وأدبهم دونى . وكن لهم كالطبيب الذى لا يعجل بالدواء قبل معرفة
الداء . وجنبهم محادثة النساء ، وروهم سير الحكماء ، واستزدنى بزيادتك إياهم
أزدك . وإياك أن تتسكل على عذر منى لك فقد أتكت على كفاية منك » .

وروى الجاحظ في البيان والتبيين عن الحجاج يخاطب معلم أولاده : « علم

ولدى السباحة قبل الكتابة ، فإنهم يصيبون من يكتب عنهم ولا يصيبون من يسبح عنهم .

وتقدم الرشيد لمعلم ولده الأمين بمذهب عده ابن خلدون من أحسن مذاهب التعليم ، فقال : « يا أحمـر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه ، وثمرة قلبه ، فصير يدك عليه مبسوطة ، وطاعته لك واجبة . فسكن له بحيث وضعتك أمير المؤمنين : أقرئه القرآن ؛ وعرفه الأخبار ؛ وروه الأشعار ؛ وعلمه السنن ؛ وبصره بمواقع الكلام وبدئه ؛ وامنعه من الضحك إلا في أوقاته ؛ وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه ؛ ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه . ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه . ولا تمنع في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه . وقومه ما استطعت بالرفق والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدّة والغلظة » .

آراء الفارابي في المناهج :

ذكر الفارابي في رسالته « السياسة » في صدد المتعلمين ما يلي : « منهم أولو الطبائع الرديئة يقصدون تعلم العلوم ليستعملوها في الشرور؛ فينبغي للمرء أن يحملهم على تهذيب الأخلاق ، ولا يعلمهم شيئاً من العلوم التي إذا عرفوها استعملوها فيما لا يحب . ومنهم البلاء الذين لا يرجى ذكاؤهم وبراعتهم ؛ فينبغي أن يحثهم على ما هو أعود عليهم . ومنهم المتعلمون ذوو الأخلاق الطاهرة والطبائع الجيدة؛ فيجب ألا يدخر عنهم شيئاً مما عنده من العلوم » .

آراء ابن سينا في المناهج :

ذكر ابن سينا في رسالة السياسة ما يلي : « فإذا اشتدت مفاصل الصبي ، واستوى لسانه وتهياً للتلقين ، ووعى سمعه ، أخذ بتعلم القرآن ، وصورت له حروف الهجاء ، ولقن معالم الدين . وينبغي أن يُروى الصبي الرجز ثم القصيد ، فإن رواية الرجز أسهل وحفظه أمكن ، لأن بيوته أقصر ووزنه أخف . ويبدأ من الشعر بما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف وما حُثَّ

فيه على بر الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف وغير ذلك من مكارم الأخلاق . . . وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة ، نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجه لطريقه . وليعلم مدبر الصبي أن ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له موافقة ؛ لكن ما شا كل طبعه وناسبه ؛ وأنه لو كانت كل الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمزام دون المشاكلة والملازمة ، إذاً ما كان أحد غفلاً من أدب أو عارياً من صناعة ، وإذاً لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات . . . فلذلك ينبغي لمدر الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي ويسهر قريحته ، ويخبر ذكاءه ، فيختار له الصناعة بحسب ذلك . فإن ذلك أحزم في التدبير ، وأبعد من أن تذهب أيام الصبا فيما لا يواتيه ضياعاً .

ويحتم ابن سينا على قيم الصبي : « أن يجنبه مقابح الأخلاق ويتكبحه معايب العادات بالترهيب والترغيب والإناس والايحاش ، وبالإعراض والإقبال ، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ، ما كان كافياً » .

آراء إخوان الصفاء في المناهج :

يرى إخوان الصفاء أن يشمل منهج التربية العالية « علم النفس والعقل والمقول ، والحاس والمحسوس ، والعلة والمعلول ، والبحث والنظر في أسرار الكتب الإلهية والتنزيلات النبوية ومعاني ما تتضمنه من موضوعات الشريعة ، والعلوم والرياضيات أعنى العدد والهندسة والتنجيم . وأما أكثر العناية فينبغي أن تكون في البحث عن العلوم الإلهية التي هي الغرض الأقصى » .

آراء الغزالي في المناهج :

للغزالي في هذا الموضوع عدة آراء يستخلص أهمها من النصوص الآتية المنقولة من كتابه القيم « إحياء علوم الدين » : يجب على المعلم « أن يقتصر بالتعليم على قدر فهمه ، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره . . . وإن المتعلم القاصر ينبغي أن يلقي إليه الجلي اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه ؛

فإن ذلك يفتر رغبته في الجلىّ ويشوش عليه قلبه ويوهم إليه البخل به عنه .
« إن العمر لا يتسع لجميع العلوم غالباً ، فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه ،
ويكتفى منه بشمه . ويصرف جماع قوته إلى استكمال العلم الذى هو أشرف العلوم
وهو علم الآخرة » .

ويرى الغزالى أنه ينبغي أن يراعى في تربية الأطفال تربية جسمية ، تعويدهم
على الخشونة في المأكل والملبس والمفرش .

ويرى وجوب أخذ الطفل بالشعائر الدينية متى بلغ سن التمييز وفى ذلك
يقول : « متى بلغ الصبي سن التمييز وجب ألا يسامح في ترك الطهارة والصلاة ،
ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان ، ويجنب لبس الديباج والحرير والذهب » .

ويقول في صدد التربية الجسمية كذلك : « ينبغي أن يعود الطفل في بعض
النهار المشى والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل ؛ فإن منع الصبي من
اللعب وإرهاقه بالتعليم دائماً يمت قلبه ويبطل ذكاه » .

آراء ابن خلدون وأبى بكر بن العربى في المناهج :

عرض ابن خلدون لهذا الموضوع في عدة مواطن من مقدمته ، وذكر في
صده كثير من الآراء القيمة والحقائق التاريخية . وسندكر فيما يلى طائفة من
أهم هذه النصوص :

« شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذى أدر كنا يجهلون طرق التعليم
وإفادته ، ويحضرون المتعلم في أول تعليمه المسائل المعضلة من العلم ، ويطالبونه
بإحضار ذهنه في حلها ، ويحسبون ذلك مراعاة على التعليم وصواباً فيه ، ويكلفونه
وعى ذلك وتحصيله ، ويخلطون عليه بما يلقونه له غايات الفنون في مبادئها وقبل
أن يستعد لفهمها . فإن قبول العلم والاستعداد له ينشأ تدريجاً ... وإذا ألقيت عليه
الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعى ... كلّ ذهنه عنها ،
وحسب ذلك من صعوبة الفن نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في
هجرانه » .

ويرى أن أمثل طريق للتدرج في تدريس حقائق المواد أن « يلقى المعلم على المتعلم مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعى في ذلك قوة عقله واستمداده لقبول ما يرد عليه ، حتى ينتهى إلى آخر الفن . وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضعيفة ، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسأله . — ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ... إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتوجد ملكته . — ثم يرجع به ، وقد شدا ، فلا يترك عويضا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مغلقه ، فيخلص من الفن وقد أستولى على ملكته » .

ويرى ابن خلدون التوسع في علوم المقاصد دون الوسائل ، وفي ذلك يقول : « والعلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين : علوم مقصودة بالذات كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام ، وكالطبيعات والإلهيات من الفلسفة ؛ وعلوم آية وسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب وغيرها للشرعيات وكلنطق للفلسفة وربما كان آلة لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة التأخرين . فأما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج من توسعة الكلام فيها . وأما العلوم التي هي آلة لغيرها فلا ينبغي أن ينظر إليها إلا من حيث هي آلة ، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل » .

وقرر ابن خلدون أن العناية بمواد الدراسة وتقديم بعضها على بعض في الأهمية وفي زمن الدراسة ، كل ذلك كان يختلف باختلاف الأمصار . وفي ذلك يقول :

« فأما أهل المغرب فذهبهم في الولدان الاقتصاد على تعليم القرآن وأخذهم أثناء ذلك بالرسم ومسائله ... وأما أهل الأندلس فلم يخصوا القرآن وعلومه بعنايتهم كما فعل المغاربة ، بل تقننوا في تعليم ولدانهم ، فأخذوهم من أول العمر بكثرة رواية الشعر والتدرب على الترسل وبمدرسة العربية وحفظ قوانينها وتجويد الخط والكتابة ... وأما أهل المشرق فكانوا يعنون بدراسة القرآن وعلومه وقوانينه ، ولم يتداولوا صناعة الخط في مكاتب الصبيان » .

وروى ابن خلدون أن القاضي أبا بكر بن العربي قد ثار ، في الكتاب الذي ألفه عن رحلته ، على الطريقة التي كان يسير عليها المسلمون في التعليم لعهده ، إذ كانوا يبدءون بتحفيظ أولادهم القرآن ثم تدريس ما سواه من المواد . ورأى تقديم العربية والشعر ، « لأن الشعر ديوان العرب ، ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربية في التعليم ضرورة فساد اللغة . ثم ينتقل المتعلم إلى الحساب فيتمرن عليه . ثم ينتقل إلى درس القرآن ، فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة » . ونعى أبو بكر بن العربي على أهل زمانه إغفالهم لقواعد التربية الصحيحة « إذ يأخذون الصبي بكتاب الله في أول أمره ، فيقرأ ما لا يفهم ، وينصب في أمر غيره أهم منه » .

ولم يوافق ابن خلدون أبا بكر بن العربي على جميع ما ذهب إليه في هذا الصدد ، ورأى أن التقاليد لا تساعد على اتباع مذهبه « وهي أملك بالأحوال » ، وقرر أن « وجه ما درج عليه الناس من تقديم دراسة القرآن إيثار التبرك والثواب وخشية ما يعرض للولد في جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن » . رأى بعض مفكرى الإسلام في استبعاد بعض المواد من منهج الدراسة .

عن أبي يوسف صاحب أئى حنيفة : « ثلاثة لا يسلمون من ثلاثة : من طلب النجوم لم يسلم من الزندقة ؛ ومن طلب الكيمياء (يقصد بها وسائل تحويل المعادن إلى ذهب) لم يسلم من الفقر ، ومن طلب غرائب الحديث لم يسلم من الكذب » .

ويرى الغزالي أنه من الواجب « أن يُحفظ الطفل من الأشعار التي فيها ذكر العشق وأهله ومن مخالطة الأدباء الذين يزعمون أن ذلك من الظرف ورقة الطبع ، فإن ذلك يغرس في نفوس الصبيان بذور الفساد » .

ويرى ابن خلدون أن « الفلسفة ضررها في الدين كثير » .

وقد رأى الإمامان ابن الصلاح والنووى تحريم تدريس المنطق المشوب بالفلسفة ، وأباح تدريسه على الإطلاق آخرون ، ورأت طائفة ثالثة أنه لا يجوز تدريسه

إلا المنتهين من المتعلمين ممن كملت قريحتهم ورسخت عقائدهم وأخذوا بحظ كاف
في دراسة الكتاب والسنة . وإلى هذا يشير الأخضرى في متن السلم بقوله :

فإن الصلاح والنواوى حرما وقال قوم ينبغي أن يعلما

والقولة المشهورة الصحيحة جوازه لكامل القريحة

ممارس السنة والكتاب ليهتدى به إلى الصواب

طرق التدريس العامة

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافي

راد بطريقة التدريس الخطة التي ينبغي أن يسير عليها المعلم في ترتيب أجزاء درسه وتنظيم مراحلہ وتحقیق أغراضه وتحديد ما يقوم به هو وما يترك إلى التلاميذ القيام به تحت إرشاده وتوجيهه .

وطرق التدريس نوعان : عامة وخاصة . — فالعامة ، وهى موضوع بحثنا فى هذا الباب ، هى التى تستخدم فى طائفة من طوائف مواد الدراسة أى فى مجموعة تشتمل على عدة مواد متشابهة فى طبيعتها وأغراضها ؛ والخاصة هى التى تختلف باختلاف المواد ؛ وذلك أن لكل مادة من مواد الدراسة ، فضلا عن الطرق العامة التى تشترك فيها مع مواد طائفتها أو مجموعتها ، طرقا خاصة بها على حدتها .

ولذلك سنبدأ هذا الباب بقرة عن طوائف مواد الدراسة وخصائص كل طائفة وما تشمله من مواد ؛ ثم ندرس الطرق العامة المستخدمة فى كل طائفة منها . أما الطرق الخاصة بكل مادة على حدتها فليست من موضوعات هذا الكتاب .

١ — طوائف مواد الدراسة

مواد كسب المعلومات ومواد كسب المهارة ومواد ترقية الوجدان

تختلف مواد الدراسة بعضها عن بعض فى طبيعة الموضوعات التى تشتمل عليها وفى الأغراض المباشرة من تدريسها ، وتنقسم من هذه النواحي إلى ثلاث مجموعات أو ثلاث طوائف : إحداهما مواد كسب المعرفة ؛ وثانيتهما مواد كسب المهارة ؛ وثالثتها مواد ترقية الوجدان وتهذيبه أو مواد التقدير كما يسميها الأمريكيون .

١ — أما مواد كسب المعلومات فتطلق على المواد التى تكون غايتها الظاهرة

والمباشرة تزويد التلاميذ بمعلومات صحيحة عن الظواهر . فتشمل العلوم الطبيعية (الطبيعة والكيمياء والفلك وعلم الحياة والحيوان والنبات والجغرافية ... الخ) والعلوم الرياضية (الحساب والجبر والهندسة ... الخ) والعلوم الإنسانية الفردية أى التى تدرس الإنسان من حيث إنه فرد (علم وظائف الأعضاء وعلم النفس وما إليهما) ، كما تشمل طائفة كبيرة من العلوم الإنسانية الاجتماعية ، أى التى تدرس الإنسان من حيث إنه عضو فى مجتمع أو تدرس العلاقات التى تتكون بين أفراد بعضهم مجتمع (التاريخ والسياسة والدين والاقتصاد واللغة وقواعدها ... وهلم جرا) . — فالغرض من هذه المواد هو تحصيل المعارف وكسب الحقائق المختلفة .

والعامل الفعال فى هذه الدروس هو الذهن لا اليد . والوسائط الأساسية المستخدمة فيها هى الحواس والأعصاب الموردة أى التى تنقل ماتنقل به الحواس إلى المراكز السامية فى المخ . وأثر الانفعال فيها لا ينتهى بحركة عضلية ظاهرة تبدو عقب الانفعال بالمؤثر الخارجى بل بالتفكير والفهم ؛ والترابط الذى يتم فيها هو ترابط بين مراكز الإدراك بعضها مع بعض لا بين مراكز الحس ومراكز الحركة .

ومواد كسب المعرفة هذه — وإن كان الغرض المباشر منها تزويد التلاميذ بحقائق يجهدونها — يؤثر كثير منها تأثيرا كبيرا فى صورة غير مباشرة فى تثقيف المدارك العقلية وشحن ملكات الإدراك (التدريب الشكلى) وفى تهذيب الوجدان وفى تقويم الخلق والسلوك . ولذلك لا يصح أن يمحصر المدرس عنايته كلها فى الغرض المباشر منها ؛ بل الواجب أن يتوخى فيها تحقيق كل ما يمكن تحقيقه منها من تهذيب وتثقيف .

٢ — وأما مواد كسب المهارة فتطلق على المواد التى يكون الغرض المباشر منها تدريب التلاميذ على تأدية عمل مابسرعة وإتقان ، وتشكيل بعض أعضائهم — عن طريق تكرار استخدامها على أنماط معينة وفى أعمال خاصة — فى صورة تسمح لهم بأداء هذه الأعمال بمهارة وإحكام ، وبدون أن يتطلب منهم ذلك شيئا

مذكوراً من الشعور والتفكير . أو بعبارة موجزة : هى المواد التى يكون الغرض المباشر منها هو العمل على تكوين عادات جسمية لدى التلاميذ ، وذلك كالخط والرسم والكتابة على الآلة الكاتبة والأشغال اليدوية والصناعات والألعاب الرياضية والتدريبات العسكرية ... وهلم جرا . فإن الغرض من هذه المواد وما إليها ينحصر فى تكوين عادات حركية معينة ، أى فى جعل الجزء الأكبر من الحركات اللازمة لأداء ما تشتمل عليه من الأعمال آلياً يتطلب القيام به أقل ما يمكن من الشعور والتفكير ؛ وفى هذا اقتصاد كبير فى الوقت والمجهود .

والعامل الفعال فى هذه الدروس هو اليد أو الجسم على العموم لا الذهن . والوسائط الأساسية المستخدمة فيها هى الحواس والأعصاب المصدرة أى التى تنقل أثر الانفعال إلى العضلات وتحركها . وأثر الانفعال فيها ينتهى بحركة عضلية ظاهرة لا بتفكير وفهم . والترابط الذى يتم فيها هو ترابط بين مراكز الحس ومراكز الحركة ، أو بعبارة أخرى بين الإحساسات والمدركات الحسية من جهة وبين العضلات اللازمة لتأدية العمل من جهة أخرى .

ومواد كسب المهارة هذه — وإن كان الغرض المباشر منها تكوين عادات جسمية خاصة — يؤثر كثير منها فى صورة غير مباشرة فى تهذيب الوجدان وتقويم الخلق والسلوك . ولذلك لا يصح للمدرس أن يوجه عنايته كلها إلى الغرض المباشر منها ، بل الواجب أن يتوخى فيها تحقيق كل ما يمكن تحقيقه منها (تعويد التلاميذ النظام والنظافة ، تحبيب التضامن إليهم بتوزيع العمل فيما بينهم ، تعويدهم على تقدير الجمال والحرص على إتقان العمل ... وهلم جرا) .

٣ — وأما مواد ترقية الوجدان فتطلق على المواد التى يكون الغرض المباشر منها تعويد التلاميذ على قدر الفن والجمال حق قدرهما (ولذلك يسميها الأمريكيون « دروس القدر ») وذلك كاللوسيقى والشعر والنقش والتصوير والممثل .

ويمكن أن تقسم هذه الدروس من حيث أثرها أقساماً كثيرة : فمنها ما يعود للتلاميذ على قدر الجمال فى أعمال الطبيعة ؛ ومنها ما يعودهم على قدر الجمال فى أعمال الإنسان والتميز بين الخبيث منها والطيب ؛ ومنها ما يعودهم على قدر ثمار القوى

العقلية ونتاج القرائح كجمال الأسلوب وبلاغة العبارة ودقة المعاني ؛ ومنها ما يعودهم على تذوق الفكاهة والنسكته وما إلى ذلك مما يثير الضحك والإعجاب .

ولهذه الدروس ، بجانب فائدتها المباشرة ، وهى إقدار التلاميذ على قدر الجمال فى أعمال الطبيعة وأعمال الإنسان ونتاج القرائح ومظاهر الفكاهة ، فوائد أخرى كثيرة غير مباشرة : منها أنها تدخل الغبطة والسرور على نفوس التلاميذ ؛ وأنها سبيل إلى الراحة والإستجمام العقلى وقضاء أوقات الفراغ فى لذات بريئة راقية تعلو من شأن المرء وتهذب عواطفه ؛ وأنها تؤثر بشكل غير مباشر فى الذهن نفسه فتكسبه الصفاء والصحة والتهذيب ؛ وأنها حافزة على الأخلاق الفاضلة وعلى السلوك الحميد لاتصالها بالمثل العليا .

ومن ثم وجب على المعلم ألا يقصر جهده على تحقيق أغراضها المباشرة ، بل ينبغى أن تنال أغراضها غير المباشرة حظا من عنايته كذلك .

وغنى عن البيان أن دروس ترقية الوجدان لا تؤدى الغرض المقصود منها إذا وجه النظر فيها إلى كسب المعرفة أو كسب المهارة . فقراءة قصيدة من الشعر لا تفيد كثيرا فى تهذيب الوجدان إذا وجه فيها النظر إلى قواعد النحو والصرف ؛ وكذلك سرد قصة إذا غنى المدرس فيها كل العناية بمغزاها وحكمتها وما يستنبط منها ؛ وكذلك ذكر فكاهة إذا اهتم كل الاهتمام بتفسيرها وشرحها ؛ كما أن عرض صورة جميلة لا يفيد كثيرا فى ترقية الوجدان وتعويد التلاميذ على قدر الجمال إذا وجه المدرس كل عنايته إلى شرح طريقة الرسم وإلى حل التلاميذ على محاكاته .

٢ — طرق التدريس العامة فى مواد كسب المهارة

يعتمد تعيين الخطوات التى ينبغى أن تسلك فى دروس كسب المهارة على الطريقة التى تكتسب بها العادات الجسمية أى على مباحث العادة فى علم النفس . ويتوقف كسب عادة ما على كثرة التمرن على العمل وكثرة مزاولته ، كما يتوقف فى المبدأ على الانتباه لعناصره والعناية بصحتها وإصلاح أخطائها ؛ فمن الواضح أن التكرار إذا بنى على أساس خاطئ كان ضرره أكبر من نفعه ؛

لأن العناصر الحركية الخاطئة لا تلبث أن تثبت وتستقر بالتكرار ، فيصعب فيها بعد إصلاحها أو القضاء عليها .

ومن هذا يتبين أن الخطوات التي ينبغي أن تسلك في دروس كسب المهارة ترجع إلى ما يلي :

- ١ — التمهيد بإيجاد باعث يشعر التلميذ بأهمية العمل وفائدته .
- ٢ — شرح النموذج أو القيام بالعمل وتحليل كل منهما إلى عناصره .
- ٣ — محاكاة التلميذ للنموذج أو العمل .
- ٤ — إصلاح أخطائه إلى أن يؤدي العمل أداء صحيحاً .
- — التمرن أو التكرار ، وهذا يشغل الجزء الأكبر من الدرس . وهو الذي بفضل تكتسب العادة . وينبغي أن يكون التكرار في أوقات النشاط الجسمي والعقلي ؛ لأن حدوثه في أوقات غير ملائمة كأوقات الخمول وأوقات التعب يجعل العمل مصدراً للملل والسآمة ويعرضه للأخطاء ويحول دون تكون العادة على أسس سليمة .

٣ — طرق التدريس العامة في مواد ترقية الوجدان

تعتمد مواد ترقية الوجدان على إثارة العواطف والتأثير في الذوق الجمالي . ودروس هذا شأنها من الصعب تحديد خطوات لها . فإن تحقيق الغرض منها يختلف طرقه باختلاف أنواعها وباختلاف المواقف التي تلتقي فيها وباختلاف التلاميذ الذين يراد انتفاعهم بها . ولكن مهما تكن الطريقة الملائمة ، فإنه لا بد في كل درس منها من أول ووسط وخاتمة . فأوله هو التمهيد بما من شأنه أن يعد التلميذ لموضوعه . ووسطه هو موضوعه نفسه الذي قد يعتمد فيه تارة على الإلقاء المؤثر ، وتارة على عرض الصور وتوجيه الأنظار إلى ما فيها من جمال ، وأحياناً على الموازنة بين الأشياء لتمييز الخبيث منها من الطيب والقبيح من الجليل وهلم جرا . وخاتمته تكون لزيادة توضيح مادته وتثبيتها والانتفاع بآثارها الوجدانية في تقدير أشباهها ونظائرها .

٤ — طرق التدريس العامة في مواد كسب المعلومات

تعددت طرق التدريس العامة قديمها وحديثها لمواد كسب المعلومات ، وتفاوتت تفاوتاً كبيراً في مبلغ جودتها وملاءمتها لمختلف المواد . وتقاس جودة كل طريقة منها بمبلغ ترسمها للطريق الطبيعي الذي يسلكه العقل في كسب المعلومات ويسلكه الطفل عادة في وجوه نشاطه الأخرى . فأشدها محافظة على رسم هذا الطريق الطبيعي هي أكثرها جودة وأجدرها بالتطبيق . وقد جمع المربون أهم معالم هذا الطريق الطبيعي فيما سموه « القواعد الأساسية للتدريس » .

ولذلك سنبدأ هذه الفقرة بعرض « للقواعد الأساسية للتدريس » لأنها ستكون عمادنا في نقد ما نعالجه بعد ذلك من هذه الطرق وبيان ما في كل منها من جودة ومحافظة على قوانين العقل والنشاط الإنساني . ثم ندرس طائفة من أهم طرق التدريس العامة القديمة في مواد كسب المعلومات . وتختتم الفقرة بدراسة بعض نماذج من أشهر الطرق العامة الحديثة في هذه المواد .

أولاً — قواعد التدريس الأساسية

أطلق علماء التربية اسم « قواعد التدريس الأساسية » ، على المبادئ العامة التي يجب على المدرسين مراعاتها في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ حتى يكون هذا الإيصال متفقاً مع الطريق الطبيعي الذي يسلكه العقل عادة في الحصول على مدركاته . ومن أهم هذه القواعد ما يلي :

١ — الانتقال من الكل إلى أجزائه . وذلك أن العقل الإنساني يدرك الكل إدراكاً عاماً مبهماً غير واضحة فيه الأجزاء قبل أن يدرك هذه الأجزاء نفسها . فعند رؤية الإنسان حيواناً مثلاً يتعلق إدراكه الحسي بشكله العام أولاً قبل أن يتعلق بأجزائه جزءاً جزءاً . ومن ثم وجب على المعلم عند دراسته الأجزاء التي يتألف منها كل ما أن يبدأ بعرض هذا الكل على التلاميذ ويوجه أنظارهم إلى صورته العامة قبل أن يأخذ في البحث في أجزائه وما يتألف منه . ففي درس على الحصان مثلاً يجب أن يعرض على التلاميذ أولاً صورة كاملة له ويوجه نظرهم

إلى شكله ومميزاته العامة ثم ينتقل إلى البحث في أجزاء جسمه المختلفة ومميزات كل عضو على حدة . — وفي درس إنشاء شفوى موضوعه قصة ما ، يجب أن يعرض أولاً القصة جميعها على التلاميذ ثم يشرع بعد ذلك في البحث في عناصرها وأجزائها . — وفي تعليم الحساب يبدأ بالعدد الصحيح قبل دراسة الكسور . — وفي تعليم الهجاء واللغة يجب أن يبدأ بالجملة أو الكلمة ، ثم ينتقل منها إلى الأجزاء وهي الكلمات والحروف ؛ لأن الجملة كل بالنسبة إلى الكلمات ، والكلمة كل بالنسبة إلى الحروف ؛ ولأن الطفل يدرك أولاً الجملة والكلمة قبل أن يدرك أجزاء كل منهما ؛ ولأنه لا يأخذ اللغة عن أبويه حروفاً ولا كلمات مفردة وإنما يأخذها أولاً جملاً وعبارات ذات دلالة كاملة . — وعلى هذه الطريقة سار الدكتور «وست» في تعليمه اللغات الأجنبية . واتبعت طريقته هذه المدارس المصرية في تعليم اللغة الإنجليزية .

٢ — الانتقال من الجزئى إلى الكلى . — وذلك أن إدراك أى معنى كلى يستلزم الوقوف على الصفات المشتركة بين أفرادها والتمييز بينها وبين الصفات العرضية غير المشتركة بينها . والعقل لا يستطيع أن يميز الصفات المشتركة بين أفراد أى نوع ويفرق بينها وبين الصفات العرضية غير المشتركة بينها إلا بملاحظة هذه الأفراد وموازنتها بعضها ببعض . ومن ثم وجب على المعلم عند دراسة أى أمر كلى أن يبدأ بعرض الأمثلة الجزئية وبالموازنة بينها ثم ينتقل إلى تكوين المعنى الكلى . فلتفهم التلاميذ معنى كتاب مثلاً يعرض عليهم عدة كتب واحداً بعد آخر ويوجه نظرهم إلى أنها كلها تشترك في أنها أوراق مكتوبة جمع بعضها إلى بعض وإن كانت مختلفة في الحجم ونوع التجليد ونوع الخط . . . وما إلى ذلك ، وبهذا يكون معنى الكتاب هو الصفات المشتركة وحدها .

٣ — الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة أو التعريف أو القانون . وهذا المبدأ فرع للمبدأ السابق ، ولكننا عددناه على حدة لأهميته وعلاقته الوثيقة بمعظم ما يتلقاه التلاميذ من مواد الدراسة وخاصة قواعد اللغة والعلوم الرياضية والطبيعية .

٤ — الانتقال من الاستفادة بالخبرة والتجربة إلى المستنبط بالنظر والدليل .
وذلك أن العقل الإنساني يدرك معارفه أولاً في صورة خبرات وتجارب لا تجمعها
قوانين ولا تظهر فيها الأسباب والمسببات ، ثم يفتن بعد ذلك إلى ما بين كل مجموعة
منها من روابط وما ترجع إليه من علل وأسباب مشتركة ، فيتوصل بذلك إلى فهم
قانونها العام . هكذا يسير العقل الإنساني في فهمه للأمور ، وهكذا سار العقل
الإنساني في سبيل حصوله على المعارف .

وتطبق هذه القاعدة في معظم مواد الدراسة وخاصة في العلوم الطبيعية .
فالأطفال يعلمون مثلاً من خبراتهم أن الحديد يصدأ إذا تعرض للهواء ولم ينظف ،
وأن السكوب ينكسر إذا ملئ فجأة بشراب ساخن ، وأن الجو في مكان مرتفع
أبرد منه في الوادي وعلى ساحل البحر أكثر منه اعتدالاً في الداخل ، وأن أنثى
النخل لا تثمر إلا إذا لقحت بطلع الذكر... — فينبغي للمعلم أن يبدأ بهذه الخبرات
والتجارب والملاحظات ، ثم ينتقل منها إلى بيان الأسباب والمسببات وشرح
قوانين التأكد وتعدد الأجسام بالحرارة واختلاف الأجواء وتكون الثمر
في النبات... وهلم جرا .

وهذه القاعدة كما لا يخفى ، داخلية في القاعدة السابقة ؛ فإن المعلوم بالخبرة
والتجربة ما هو إلا مثل أو جزئى يندرج تحت كللى أو قانون عام .

٥ — الانتقال من المحس إلى المعقول . وذلك لأن أول صلة للطفل بالعالم
تكون عن طريق حواسه ، ولأن أول مدركاته هي المدركات الحسية ، ولأن
معظم المدركات العقلية والمعاني العامة تتمثل في عمليات يجريها العقل على المحسات .

فينبغي في تدريس الحساب مثلاً أن تستعمل الأشياء المحسة للاستعانة بها
على إدراك المعنويات . فلتفهم الأطفال مثلاً أن $5 + 4 = 9$ يؤتى بأربعة أقلام
ثم يضم إليها خمسة ويكلف التلاميذ عدّها فيرون أن المجموع تسعة أقلام ؛ ثم
تكرر هذه التجربة في الكتب والمساطر وهكذا ، حتى يروا أن الأربعة من أى
شيء إذا أضيف إليها خمسة من الشيء نفسه كان المجموع تسعة أو أن $5 + 4 = 9$

وعلى هذه القاعدة أسست مدام منتسورى طريقها فى تربية الأطفال ؛ فهى تقول
بوجوب العناية بالتعليم الحسى فى الدور الأول من أدوار التعليم .

وهذه القاعدة متصلة بالقاعدة الثانية . لأن إدراك الكلى لا يكون إلا بعد
إدراك عدد من الجزئيات . والكلى دائماً أمر معقول ، فى حين أن الجزئيات
فى الغالب أمور محسّسة . غير أن هناك حالات يكون فيها انتقال من محس إلى معقول
ولا يكون فيها انتقال من جزئى إلى كلى ؛ وذلك كالانتقال من مظاهر عدل
عمر بن الخطاب رضى الله عنه إلى تعريف عدله ؛ فقد حدث الانتقال فى هذا المثال
من أمور محسّسة وهى مظاهر عدل عمر إلى أمر معقول وهو عدله ؛ ولكن لم يحدث
انتقال من جزئيات إلى كلى ، لأن مظاهر عدله جزئية وعدله نفسه جزئى بالنسبة
للعقل على الإطلاق . وهناك حالات يكون فيها انتقال من جزئى إلى كلى ولا يكون
فيها انتقال من محس إلى معقول ؛ وذلك كالانتقال من كرم أفراد إلى إثبات
معنى الكرم .

٦ — الانتقال من المعلوم إلى المجهول . وذلك لأن العقل يدرك الحقيقة
الجديدة بفضل ما تشتمل عليه من عناصر معلومة من قبل . والأمر الذى لا ينطوى
على أى عنصر معلوم يتعذر على العقل إدراكه وإساغته .

ولذا وجب أن يتخذ المدرس ما يعلمه التلاميذ من عناصر فى حقيقة ما أساسا
لشرح هذه الحقيقة وإيصال المجهول منها إلى أذهانهم ، وفى مادة الجغرافيا مثلا
يجب البدء بدراسة البيئة التى يسكنها الطفل لأنها هى العنصر المعلوم له ثم ينتقل
منها إلى دراسة القرية والمدينة والمقاطعة والوطن والقارة . وفى قسم الحيوان من
دروس مبادئ العلوم يجب البدء بالحيوانات المستأنسة المألوفة للطفل ثم ينتقل
منها إلى غيرها . وفى درس الهجاء يجب الابتداء بالكلمات لا بالحروف ؛ لأن
التلميذ يعرف فى هذا الدور كثيرا من معانى الكلمات ولكنه يجهل أسماء الحروف
التي تتركب منها وصورها . وفى درس القواعد يبدأ بالجل وينتقل منها إلى بيان
وظائف الكلمات فى العبارة ؛ لأن الطفل يعلم معنى الجملة ولكنه يجهل عمل كل
جزء من أجزائها . وكثير من التلاميذ يرون الأهرام ويعلمون عنه الشيء الكثير ؛

ولكنهم لا يدرون من بناء ولا يعلمون كثيرا عن بناء الأهرام ولا عن الداعي لبنائها ولا عن كيفية بنائها . فمن الواجب في درس على الأهرام أن نبدأ بمعلوماتهم عنه ثم نسيرهم إلى الحقائق التي يجهلون . ويعلم التلاميذ كذلك أن كثيرا من المدن الكبرى تقع على النيل ؛ ولكنهم لا يعرفون السبب في ذلك ، ولا يدرون لماذا تبنى المدن الكبرى على مقربة من الأنهار أو البحار . ففي درس على المدن يجب أن نبدأ بمشاهداتهم ومعلوماتهم في هذه الناحية ثم نتدرج بهم إلى الحقائق التي يجهلون .

٧ — الانتقال من السهل إلى الصعب . والحكم على شيء ما بالسهولة أو الصعوبة حكم نسبي يختلف باختلاف الأفراد ومبلغ ما يعرفه عنه كل منهم . فالقصد هنا هو السهولة والصعوبة بالنسبة للتلاميذ . وذلك أن ما يكون سهلا في نظرنا قد لا يكون كذلك بالنسبة للطفل . والسهل عند الطفل هو ما يقع تحت حسه ويرتبط بحياته وتجاربه .

ولذا وجب على المدرس قبل البدء في درسه أن يقف على ما هو سهل عند تلاميذه ليجعله أساسا لتدريسه . ففي درس التهجى ينبغي تعليم الأطفال الكلمات السهلة قليلة الحروف أولا ثم ينتقل منها إلى كلمات أصعب منها وهكذا ؛ وفي الرسم يجب البدء بالأشكال المكونة من خطوط قليلة ، ثم ينتقل منها إلى أشكال مكونة من خطوط كثيرة ؛ وفي تعليم الخط يجب أن نبدأ بتعليم الحروف وتحسين رسمها ، ثم نتقل إلى الكلمات البسيطة ، ثم إلى الكلمات الصعبة ثم إلى الجمل .

* * *

وهذا ، وبالتأمل في القواعد السابقة يظهر أنها متشابهة ومرتبطة بعضها ببعض ارتباطا وثيقا ومتداخلة بعضها في بعض .

ثانيا — طرق التدريس العامة القديمة في مواد كسب المعلومات

من أهم هذه الطائفة خمس طرق ، وهي الطريقة الاستنباطية ؛ والطريقة القياسية ؛ وطريقة الجمع بينهما أو الطريقة الجمعية ؛ والطريقة الحوارية ؛ والطريقة

الإخبارية أو الإلقائية أو طريقة المحاضرات . — وسنمقد لكل منها فيما يلي فقرة على حده :

(١) الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية

وهى التى ينتقل فيها المدرس من البحث فى الأمثلة أو الجزئيات أو الخبرات المعلومة للتلاميذ إلى القاعدة أو المعنى الكلى أو القانون العام . فيناقش التلاميذ فى الأمثلة أو الجزئيات أو الخبرات المعلومة موجهها أنظارهم إلى صفاتها المشتركة وما يجمعها من روابط وما تقوم عليه من علل وأسباب ؛ ويمهد بذلك السبيل إلى أن يستخلصوا منها القاعدة أو التعريف أو الحكم أو القانون .

ومن ثم وجب أن تكون الأمثلة أو الجزئيات ممثلة لمختلف أنواع الكلى حتى يتاح استنباط الحكم العام ويكون استنباطه صحيحا . فلا يمكن أن يستنبط الحكم العام بأن الأجسام تتمدد بالحرارة مثلا إلا إذا عرضنا على التلاميذ نماذج من مختلف أنواع الأجسام صلبها وسائلها وغازيها ، وظهر لهم مما أجريناه على كل نوع منها من تجارب أنه يتمدد بالحرارة .

وتتفق هذه الطريقة مع الطريق الطبيعى الذى سار عليه العقل الإنسانى ويسير عليه عادة فى كسب معلوماته ، وتتفق تبعاً لذلك مع قواعد التدريس الأساسية السابق بيانها .

ولا تقتصر فائدة هذه الطريقة على توصيل الحقائق عن طريق طبيعى مألوف للعقل ، بل تعمل كذلك على تربية القوى الإدراكية للتلاميذ من تخيل وتذكر وحكم واستدلال وإدراك لمعان كلية وغير ذلك ؛ وعلى شحذ هذه القوى وتدريبها من أمثل طريق على القيام بوظائفها المختلفة .

هذا إلى أنها تجعل للتلاميذ عملاً إيجابياً فى الدرس وتشركهم مع المدرس فى توليد حقائقه واستخلاص نتائجها ، فتربى لديهم بذلك عادة الاعتماد على النفس وتبث فيهم الثقة فى جهودهم والاعتداد بنشاطهم الشخصى .

وهى إذا جعل للتلاميذ عملاً إيجابياً فى استخلاص الحقائق تساعد بذلك على

رسوخها وثباتها في الذهن ؛ لأن أكثر الحقائق رسوخا وثباتا هي ما وصل إليها الذهن بكده وتعبه ولم تنتقل إليه من تفكير خارجي أو عن طريق التلقين .

وهي فضلا عن هذا كله لا تفاجيء التلاميذ بالحكم كاملا لأول وهلة ، بل توصله إلى أذهانهم بالتدريج ؛ وهذا مما يساعد على وضوح الحكم وإساغته وسهولة تعميمه وتطبيقه .

غير أنها بالرغم من فوائدها هذه بطيئة في إيصال الحقائق إلى أذهان التلاميذ . ولذلك لا يحسن الاقتصاد عليها في التدريس لكبار الطلبة في المعاهد الثانوية والعليا لعدم تلاؤمها مع المناهج الواسعة لهذه المعاهد ومع الوقت المخصص لتدريسها . هذا إلى أن أهم أغراضها هو العمل على تكوين مدارك الطفل تكوينا صحيحا في الأدوار الأولى لنشأته العقلية ، وطلبة المعاهد الثانوية والعليا قد تجاوزوا هذه الأدوار . ولا يمكن السير على هذه الطريقة إلا في طائفة من مواد كسب المعلومات ، وهي التي تتمثل في قواعد أو قوانين تستخلص استخلاصا من الأمثلة أو الجزئيات ، كقواعد اللغة والعلوم الطبيعية والرياضة وبعض حقائق الجغرافيا والتاريخ . أما فيما عدا ذلك من مواد كسب المعلومات كالمحفوظات والمطالعة والقسم القصصى من التاريخ فلا يمكن اتباع هذه الطريقة .

(ب) الطريقة القياسية

وهي التي ينتقل فيها المدرس من القاعدة أو المعنى السكلى أو القانون العام إلى الأمثلة أو الجزئيات التي تندرج تحت ما قرره ؛ كأن يقرر أولا أن كل جسم يتمدد بالحرارة ، ثم يأخذ بعد ذلك في توضيح هذا القانون بإجراء تجارب على مختلف الأجسام .

والطريقة القياسية لا تترسم الطريق الطبيعي الذي يسلكه العقل في كسب المعلومات ، لأن التعاريف والقوانين والأحكام العامة في هذه الطريقة تعطى أولا ثم تتبع بالأمثلة أو الجزئيات ؛ وهذا هو عكس ما يسير عليه العقل في اكتسابه للحقائق ، كما سبق بيان ذلك في القواعد الأساسية للتدريس .

وتقتصر وظيفة هذه الطريقة على مجرد توصيل المعلومات ، بدون أن يكون لها

أثر في تربية المدارك وشحن القوى العاقلة . بل أنها لتبعث على الكسل العقلي وتؤدي إلى ضعف ملكات التفكير .

وهي تجعل التلميذ مجرد مستقبل للحقائق ولا تكاد تترك له أى عمل إيجابى في توليدها واستخلاص نتائجها ؛ فتعوده بذلك الاعتماد على الغير والمحاكاة العمياء وتضعف فيه قوة الابتكار في الأفكار والآراء وتبعث فيه الميل إلى الاستظهار . وهي إذ تنقل إلى التلميذ الحقائق من تفكير خارجي وعن طريق التلقين ، تجعل هذه الحقائق مزعزعة في ذهنه ومعرضة للزوال والنسيان ؛ لأن أضعف الحقائق في الذهن هي ما ترد إليه عن هذا الطريق .

وهي تفاجئ الأطفال من أول وهلة بالحكم العام في صورة كاملة ، فيصعب عليهم فهمه وتطبيقه ؛ لأن الحكم لا يستساغ ولا يتيسر تعميمه إلا إذا وصل إلى الذهن تدريجياً مستنبطاً من ملاحظات وخبرات .

وهي كالطريقة الاستنباطية لا يمكن السير عليها إلا في طائفة من مواد كسب المعلومات وهي التي تتمثل في قواعد وقوانين تستخلص استخلاصاً من الأمثلة والجزئيات . أما فيما عدا هذه الطائفة من مواد كسب المعلومات فلا يمكن السير على هذه الطريقة .

وتمتاز الطريقة القياسية عن الطريقة الاستنباطية بسرعتها في إيصال الحقائق إلى الأذهان ؛ ولذلك كانت ملائمة للمراحل التعليمية التي تقتضى مناهجها وأزمntها وحالة طلبتها توخى السرعة في توصيل المعلومات كمراحل التعليم الثانوى والتعليم العالى كما أشرنا إلى ذلك في الطريقة السابقة .

(ح) الطريقة الجمعية وخطوات هربارت أو مراتب الدرس الخمس

يطلق بعض المربين اسم « الطريقة الجمعية » على الطريقة التي يجمع فيها بين الطريقتين الاستنباطية والقياسية . فيبدأ المدرس بالسير على الطريقة الاستنباطية حتى يستخلص القاعدة ، ثم يسلك مسلكاً قياسياً بتعميم هذه القاعدة وتطبيقها على أمثلة أخرى كثيرة غير الأمثلة التي استنبطت على ضوءها .

وأوضح مظهر للطريقة الجمعية ما يراه العلامة هربارت الألمانى (١٧٧٦ — ١٨٤١) فيما ينبغى أن تكون عليه مراتب الدرس وما ينبغى أن يكون عليه ترتيبها . وقد

اشتهرت هذه النظرية باسم « مراتب الدرس الخمس » أو « نظرية هربارت في مراتب الدرس » .

وذلك أنه يرى أن يسلك المعلم في دراسة خمس مراحل مرتبة على النحو التالي :
 (المرحلة الأولى) المقدمة أو التمهيد : والغرض من هذه المرحلة أن يعد المدرس عقول تلاميذه لموضوع الدرس الجديد في صورة تفقهم بوجه عام على موضوعه وغرضه وعلى المشكلة التي يعمل على حلها . ولا يكون ذلك عن طريق الإلقاء والإخبار ؛ وإنما يكون عن طريق المناقشة في الخبرات والمعلومات السابقة . والمقدمة طرق كثيرة . منها أن يلقى المدرس على التلاميذ أسئلة تهيئهم إلى الإجابة عليها بمعلوماتهم القديمة التي حصلوا عليها من المدرسة أو من بيئاتهم أو من تجاربهم ، وتكون مرتبة على وجه ينتهي بهم إلى معرفة موضوع الدرس ومركزه بين معلوماتهم السابقة . فإن كان الدرس على حيوان من الحيوانات الداجنة مثلاً ناقشهم في المبدأ مناقشة عامة في هذه الحيوانات وأنواعها وتدرج بهم حتى يصل إلى النوع أو الحيوان الذي يريد دراسته ؛ وحينئذ يعلن موضوع الدرس . ومن طرق المقدمة كذلك المناقشة في موضوع الدرس السابق إن كانت مسألته مما يتوقف عليها موضوع الدرس الجديد . ومنها كذلك عرض صورة الشيء أو رسمه على السبورة أو عرض الشيء نفسه ومناقشة التلاميذ فيه مناقشة عامة تهيئ أذهانهم لموضوع الدرس .

هذا ، وللمقدمة فوائد كثيرة منها أنها تقف التلاميذ على موضوع الدرس وعلى الغرض الخاص منه وعلى المشكلة التي يراد حلها . ولا يخفى ما لبيان الغرض وتحديد المشكلة تحديداً سليماً من أهمية في الدرس . فأساس كل تفكير صحيح هو الشعور بأن ثمة أمراً يتطلب حلاً . وتحديد المشكلة تحديداً سليماً يساعد هو نفسه على حلها ، أو هو ، كما يقول المثل الفرنسي ، نصف المسافة إلى حلها . ولأهمية الوقوف على المشكلة أو على الغرض من الدرس ، اعتبر ذلك بعض المربين خطوة قائمة بذاتها تعقب خطوة المقدمة والصحيح أن هذا جزء لا يتجزأ من المقدمة يأتي في آخرها تارة وفي أثنائها أحياناً . ومن فوائد المقدمة كذلك أنها تجمع شوارد أفكار التلاميذ وتحصرها

في موضوع الدرس الجديد ؛ وتقفهم على قصور معلوماتهم وحاجتهم إلى تكملتها ؛
وتبين لهم الصلة بين الدرس الجديد ومعلوماتهم القديمة فتشوقهم بذلك إلى
موضوعه .

ومن هذا كله يتبين مبلغ ما يقع فيه بعض المدرسين الناشئين من خطأ جسيم
إذ يظنون أن الغرض من المقدمة هو مجرد الحصول من التلاميذ على عنوان
الدرس الجديد ؛ فيوجهون إلى هذه الناحية التافهة كل اهتمامهم في التمهيد ،
ويلجئون في سبيل ذلك إلى أسئلة ملتوية غريبة . فلا يخفى ما ينطوى عليه هذا
المسلك من مجانبة للطريق الجادة في المقدمة ، وبعد عن الغرض المقصود منها ،
ومضية الوقت ، وتشجيع على الحذر والتخمين .

(المرحلتان الثانية والثالثة) العرض والربط أو الموازنة : بعد أن يفرغ
المدرس من المقدمة يأخذ في عرض الأمثلة والحقائق الجزئية ويوازن بينها في صورة
تقف التلاميذ على وجوه المشابهة والمخالفة فيها وعلى ما تنفق فيه من صفات ،
ويمهد بذلك السبيل إلى المرحلة الرابعة وهي استخلاص القاعدة أو التعريف
أو القانون العام .

وينبغي أن تكون الحقائق المعروضة صحيحة ومختارة اختياراً جيداً بحيث
يتبين منها في صورة واضحة وجوه المشابهة والمخالفة وبحيث توصل من أقرب
طريق إلى القاعدة العامة . وينبغي كذلك أن يشرك المدرس تلاميذه معه في كل
خطوة يسلكها في هاتين المرحلتين ؛ فلا يستأثر بعرض الأمثلة والجزئيات
بل يعمل على أن يحصل على معظمها من التلاميذ أنفسهم بعد أن يوجههم إلى
الوسائل السليمة لضرب الأمثلة والتفريع ؛ ولا يسأثر بالموازنة بل يترك للتلاميذ
أنفسهم معظم مهامها بعد أن يوجههم إلى الطريق الجادة للوقوف على الصفات
المشتركة وربط الجزئيات ببعضها ببعض .

وينبغي كذلك أن يلخص كل نتيجة جزئية يصل إليها مع التلاميذ ، ليسهل
عليهم على ضوء هذه النتائج الجزئية استخلاص النتيجة العامة . ففي درس على تمدد
الأجسام بالحرارة مثلاً ينبغي بعد الفراغ من أمثلة كل نوع من أنواع الأجسام أن

يلخص النتيجة الجزئية التي توصل إليها في صدد هذا النوع ، وبذلك ينتهي إلى ثلاث نتائج جزئية وهي أن كلا من الأجسام الصلبة والسائلة والغازية تتمدد بالحرارة ؛ وهذا يوصل إلى النتيجة العامة وهي أن الجسم على الإطلاق يتمدد بالحرارة ؛ لأن الجسم لا يخرج عن هذه الأنواع الثلاثة .

هذا ، وقد جانب هربارت وأتباعه الصواب إذ وضعوا مرحلة الموازنة بعد مرحلة العرض . فالصحيح أن المرتبتين غير منفصلتين ، وأن العقل لا يرجع الموازنة بين الجزئيات إلى أن يتم له إدراكها ؛ بل إنه ليوازن بينها في أثناء إدراكه لكل منها . ومن ثم وجب أن ترسم هذا الطريق الطبيعي ، وأن تسير الموازنة مع العرض جنباً لجنب ، فيوازن التلاميذ بين الأمثلة والجزئيات في أثناء عرضها عليهم .

(المرحلة الرابعة) الاستنباط : بعد أن يقف التلاميذ في المرحلة السابقة على وجوه المشابهة والمخالفة بين الجزئيات وعلى الصفات الذاتية المشتركة بينها ، يشعرون في استنباط القاعدة أو التعريف أو القانون الذي يراد الوصول إليه . وينبغي أن يمهّد المدرس لذلك تمهيداً كافياً في الخطوات السابقة حتى يستطيع التلاميذ أن يصلوا هم أنفسهم إلى الاستنباط . وغنى عن البيان أنه من الصعب على التلاميذ وضع التعريف أو القانون في صيغة علمية دقيقة ؛ ولذلك وجب أن يساعدهم المدرس على الوصول إلى هذه الصيغة ، فيقبل ما يأتون به ويصلح ما عسى أن ينطوى عليه من خطأ ويزيده إحكاماً شيئاً فشيئاً بمساعدتهم هم أنفسهم حتى يصل إلى الصيغة المحكمة الدقيقة .

هذا ، وليس بلازم أن يتأخر الاستنباط كله إلى ما بعد الفراغ من جميع نواحي الموازنة ؛ بل يمكن أن يسير الاستنباط مع الموازنة جنباً لجنب . بل لعل هذا هو ما يسائر الحركة الطبيعية للتفكير . وذلك أن العقل لا ينتظر الفراغ من الموازنة لكي يستنبط القاعدة ، بل إن عناصر القاعدة لتقفز إلى الذهن بالتدرّج في أثناء الموازنة . فينبغي ألا يعوّق المدرس هذه الحركة الفكرية الطبيعية بتأخير الاستنباط كله إلى ما بعد تمام المراحل السابقة .

(المرحلة الخامسة) التطبيق : بعد أن يفرغ المدرس مع تلاميذه من

استخلاص القاعدة العامة يشرعون في تطبيقها على أمثلة أخرى متنوعة غير الأمثلة التي ساعدت على استخلاصها ، وفي صورة تشعر بعموميتها وصدقها على كل جزئى تتوافر فيه الصفات الذاتية المشتركة بين الجزئيات التي عولجت في مرحلتى العرض والموازنة .

وللتطبيق طرق كثيرة . منها التمرينات الشفوية والتحريرية التى يقوم بها التلاميذ بعد درس قاعدة من قواعد اللغة أو الحساب أو الهندسة أو الجبر أو الطبيعة أو الكيمياء ... وما إلى ذلك . ومنها إعادة حقائق الدرس بطريق المسألة مع توجيه الأنظار إلى الأشباه والنظائر إن كانت طبيعة الدرس لا تواتى التمرينات كدروس الجغرافيا والتاريخ .

وفي آخر مرحلة الاستنباط وفي مرحلة التطبيق نسير على الطريقة القياسية ، في حين أننا في المراحل السابقة نسير على الطريقة الاستقرائية .

فطريقة هربارت ليست إذن إلا تطبيقاً « للطريقة الجمعية » وهى الطريقة التى يجمع فيها بين الطريقتين الاستنباطية والقياسية مع تقديم أولاهما على الأخرى .
الأساس النفسى (السيكولوجى) المبينة عليه طريقة هربارت .

وطريقة هربارت وترتيب خطواتها على النحو السابق كل ذلك مبنى على الأسس النفسية التى يسير عليها العقل فى إدراكه للمعانى السكلية . وبيان ذلك :

١ — أن المعارف الجديدة لا يدركها العقل إلا بمساعدة المعارف القديمة التى لها بها صلة وارتباط . فالتجارب القديمة تترك فى النفس أثراً يساعد على إدراك التجارب التى من نوعها .

ومن ثم كانت ضرورة المقدمة التى تثير فى نفوس التلاميذ ما لديهم من المعلومات القديمة التى لها علاقة بموضوع الدرس .

٢ — أن القواعد العامة والمعانى السكلية لا يدركها العقل إلا بعد ملاحظة طائفة من أمثلتها وجزئياتها . فالذى لم ير أسداً ولم يسمع له وصفاً لا يستطيع بحال أن يكون له معنى كلياً فى ذهنه .

ومن ثم كانت ضرورة العرض الذى يلاحظ فيه التلاميذ طائفة من أمثلة أو جزئيات الحكم أو القاعدة المقصود استنباطها من الدرس .

٣ — ولكن مجرد ملاحظة الجزئيات والأمثلة لا يكفي لهذا الاستنباط ؛ بل لابد من الموازنة بين هذه الجزئيات وهذه الأمثلة فى صورة توضيح وجود الاتفاق والخلاف فيها ، وتميز الصفات الذاتية المشتركة بينها من الصفات العرضية غير المشتركة بين أفرادها . وهذه هى مرحلة « المضاهاة » التى يجتازها العقل فى أثناء مرحلة « الملاحظة » فى سبيل إدراكه للمعانى الكلية .

ومن ثم كانت ضرورة الربط الذى يوازن فيه التلاميذ بين الحقائق الجزئية المعروضة ويدركون عن طريقه ما بينها من وجوه التشابه والخلاف .

٤ — بعد أن يجتاز العقل كل هذه المراحل يصل إلى الهدف الأخير وهو استنباط المعنى الكلى أو القاعدة أو الحكم أو التعريف .

ومن ثم كانت ضرورة الاستنباط الذى يدرك به التلاميذ الحقيقة المرادزويدهم بها ، بعد أن تكون عقولهم قد أعدت إعداداً تاماً لاستخلاصها ولإدراكها بفضل المراحل السابقة .

٥ — ومن المقرر أنه بعد إدراك العقل للمعنى الكلى يأخذ فى تعميمه ويدخل تحته ، بجانب الجزئيات التى أدركها فعلاً وكانت سبباً فى استخلاصه ، كل ما يمكن إدراكه منها .

ومن ثم كانت ضرورة التطبيق الذى يفسح فيه المجال أمام الطفل ليعمم القاعدة وليدخل تحتها جزئيات أخرى غير الجزئيات التى ساعدته على إدراكها .

* * *

وهذا الأساس النفسى الذى ذكرناه هو الأساس الصحيح الذى يمكن أن ترجع إليه طريقة هربارت والذى لا مجال فيه للتجريح .

أما الأساس الذى بنى عليه هربارت نفسه نظريته فيرجع إلى آرائه فى العقل وفى دوائر المعارف .

وذلك أن هربارت يرى أن النفس وحدة لا تتجزأ . ويذهب إلى أنها فضاء

مجرد من كل قوة . غير أن بينها وبين الأشياء الخارجة اتصالا عن طريق الأعصاب المنتشرة في الجسم ؛ وأنها لذلك قابلة للانفعال والتأثر عند مرور الأشياء الخارجة بها . فإذا انطبعت في النفس صور المحسوسات ومعانيها تكونت من هذه الصور والمعاني الذرات الأولى من بناء الحياة العقلية ، وهذه الذرات تحيا ويؤثر بعضها في بعض ويحدث بينها إما اتحاد وائتلاف وإما شقاق وتنافر . وعلى مر الزمن وبكثرة التجارب تتكون مجموعات عقلية تسمى « السكتل الربطية » تكون أجزاء كل منها شديدة الارتباط متينة الاتصال متحدة الموضوع ، وتكون وظيفتها أن تفسح المجال لأفكار جديدة وتستقبلها وترحب بها إن كانت من نوعها أو تدفعها وتسد في وجهها السبل إن كانت غريبة عنها .

وكما اتسع نطاق تلك المجموعات العقلية وأشتدت الرابطة بين أجزائها كان ذلك أدعى إلى فهم حقائق جديدة متصلة بها وحفظها بسهولة وإلى تذكر كثير من الأجزاء المترابطة عند ذكر أحدها بدون كبير عناء . فعقل الإنسان مؤسس على التجارب ، والجديد من التجارب إنما يفسره القديم (المقدمة) . فإذا فسرت التجارب الجديدة وفهمت وحلت الأفكار في الدائرة الفكرية الخاصة بها (العرض) أخذ العقل في موازنتها ورد المتشابه منها بعضها إلى بعض وإدراك العلاقة التي بينها (الموازنة) ووصل إلى القانون أو القوانين العامة التي تجمع شتاتها وتلم متفرقاتها (الاستنباط) ، وتساعد على فهم التجارب الجديدة (التطبيق) .

على هذا الأساس وضع هرবারت أربع خطوات للدرس هي الوضوح والربط والنظام والطريقة . ولكن لغموض هذه الأسماء استبدل بها أتباعه أسماء أخرى . وقسم أحدهم وهو « تسيلر » الخطوة الأولى إلى قسمين هما التمهيد والعرض . وبذلك أصبحت المراتب خمسة : المقدمة والعرض (ويقابلهما ما سماه هرবারت بالوضوح) والربط ، والاستنتاج (ويقابله ما سماه هرবারت بالنظام) والتطبيق (ويقابله ما سماه بالطريقة) . وزاد العلامة « رين » خطوة سادسة هي « الغرض » تأتي بعد التمهيد . وقد تقدم أن الصواب جعل هذه الخطوة جزءا من المقدمة لمرحلة قاعمة بذاتها .

وهذا الأساس الفلسفى الذى بنى عليه هربارت طريقة والذى يعتمد على رأيه فى العقل وأنه ليس شيئاً آخر غير التجارب التى ترد إليه من الخارج والتى يتكون منها ما سماه الذرات الأولى للحياة العقلية ، هذا الأساس موضع مناقشات واعتراضات كثيرة لا يتسع المقام لذكرها .

نقد طريقة هربارت :

يرجع أهم ما وجه إلى طريقة هربارت إلى المآخذ الآتية :

١ — لا يمكن تطبيقها إلا فى نوع واحد من مواد كسب المعلومات ، وهو الذى تتكون عناصره من قواعد عامة وقوانين كلية تستنبط استنباط استقرائياً من الجزئيات ، كقواعد اللغة والطبيعة والكيمياء والحساب والهندسة وما إلى ذلك . أما فيما عدا ذلك من مواد كسب المعلومات كبعض حقائق التاريخ العام وبعض فروع الجغرافيا فلا يمكن تطبيق طريقة هربارت إلا بتعسف وتكلف يزيدان الحقائق غموضاً ويعوقان التلميذ عن الفهم الصحيح .

٢ — هذا إلى أنه لا يحسن أحياناً القيام بكل خطواتها فى درس واحد . فبعض الموضوعات الهامة تتطلب أن تستغرق مقدماتها وحدها عدة دروس . ولم يقل هربارت نفسه بوجود اتمام خطواتها فى كل درس ؛ وإنما أساء بعض تلاميذه ، وبخاصة « تسيلر » ، فهم أغراضه إذا أوجبوا على المعلمين اجتياز المراحل الخمس كلها فى كل درس يلقونه .

٣ — ذلك إلى أن التلميذ قلما يتبع فى تفهمه الدرس ترتيب هذه الخطوات . فالعرض والربط يسيران فى ذهنه جنباً لجنب ، وكثيراً ما تقفز عناصر الاستنباط نفسه إلى ذهنه فى ثانيا الموازنة كما تقدم بيان ذلك .

(د) الطريقة الحوارية والطريقة السقراطية

تقتضى الطريقة الحوارية أن يتظاهر المدرس بجمله بالموضوع الذى يريد تدريسه ، ويحاور التلميذ فيه محاوره من لم يسبق له عهد به ويتدرج بهم فى الحوار حتى يصلوا معه إلى الحقائق التى يريد ووقوفهم عليها .

ومع بطء التدريس بهذه الطريقة ، فإن لها فوائد جمة فى مختلف مراحل

الطفولة وخاصة لصغار التلاميذ . فمن ذلك أنها تعودهم التعبير عما يحول في خواطرهم والجهر بأرائهم من غير خوف ولا وجل ، وتدعوهم إلى التنقيب ، وتحفزهم على النشاط العقلي ، وتزيل من نفوسهم رهبة الجديـد ، وتبعث فيهم الثقة بالنفس ، وتربى لديهم ملكات التفكير ، وتنمى فيهم حب الاستطلاع والرغبة في الكشف عن المجهول .

وهى إلى هذا كله تحقق جميع ما تحققه الطريقة الاستنباطية من فوائد ؛ لأنها ليست في الواقع إلا صورة من صور الاستنباط تصحح فيها الخبرات السابقة للتلاميذ ، ويتدرج فيها ، بطريق الحوار ، من هذه الخبرات الجزئية إلى الحقائق العامة الكلية .

ومن الطريقة الحوارية نوع ينسب إلى سقراط ويسمى « بالطريقة السقراطية » ، لأن سقراط كان يسير عليه في حوارهِ مع الناس ليصل بهم إلى الكشف عن مختلف الحقائق وخاصة حقائق الأخلاق . وذلك أنه كان يتخير في الغالب الموضوعات التي كان يظن كثير من الناس أنهم على علم تام بها مع أنهم يجهلون حقائقها ، ويعمل على توضيحها عن طريق الحوار . فيتظاهـر بجهله بالموضوع الذي يريد علاجه ويحاور فيه محاوره من لم يسبق له عهد به (وهذا هو ما يسمونه بالتجاهل السقراطى) . فيندفع المخاطب في مبدأ الأمر إلى الإجابة على الأسئلة وفق معلوماته الخاطئة عن الموضوع ، ويأخذ سقراط في مناقشة هذه الإجابات مناقشة حوارية هادئة يتبين منها للمخاطب خطأ معلوماته وجهله بالحقيقة . فيحرك ذلك فيه الرغبة في الوقوف على جلية الأمر . فينتهز سقراط هذه الفرصة ويتجه به في الحوار وجهة أخرى يجعله يكشف الحقيقة بنفسه .

فيبدأ التلميذ في الطريقة السقراطية بمرحلة « اليقين الكاذب » ؛ ثم ينتقل إلى « الشك » في معلوماته ؛ ثم إلى « التأكد من جهله » بالموضوع ؛ ثم إلى « الرغبة » في الوقوف على الحقيقة والعمل على البحث عنها ؛ وينتهى به الأمر إلى « اليقين الصادق » .

أما المعلم فيبدأ في هذه الطريقة بمرحلة « إثارة القديم » من معلومات التلميذ ؛ ثم ينتقل إلى « تشكيكه » في هذه المعلومات حتى يتبين له جهله بالموضوع ؛ ثم إلى

مرحلة جديدة وهى مرحلة « توليد الحقائق » أى توجيه التلميذ بالمناقشة إلى الطريق الجادة التى تنتهى به إلى « العلم الصحيح » .

(هـ) الطريقة الإخبارية أو الإلقائية أو طريقة المحاضرات

تقوم هذه الطريقة على الإخبار والإلقاء من جانب المدرس ، وإستقبال الحقائق ووعيتها من جانب التلاميذ . فيلقى المدرس عليهم الحقائق قواعدها وأمثلتها وتفاريحها معدة مجهزة ، بدون أن يشركهم معه فى الكشف عن شئ منها ، ويقتصر عملهم على إستقبال هذه المعلومات وضمها إلى معلوماتهم القديمة .

وهذه الطريقة لا تلائم صغار الأطفال لأنها تقتضى حفظ الانتباه على وتيرة واحدة مدة طويلة ، والطفل بطبيعته غير قادر على ذلك ؛ ولأنها تقذف بمعلومات كثيرة فى وقت قصير ، وعقل الطفل لا يطيق هذا الشحن ، فلا يعلق بذهنه منها إلا القليل . هذا إلى أنها تقتضى من المستمع وقف جميع حركاته الجسمية والصوتية والعقلية الخارجة عن الانتباه لما يقال ؛ والطفل بطبيعته لا يستطيع وقف هذه الحركات ؛ فان لم يتح لها المدرس فى طريقة تدريسه مجالا للظهور فى صورة نافعة مفيدة ، ظهرت فى صورة مفسدة للدرس أو معوقة للتلميذ عن الفهم . وفضلا عن هذا وذاك فإنها تبعث على الكسل العقلى ، وتؤدى إلى ضعف ملكات التفكير وتعود التلميذ الاعتماد على الغير والمحاكاة العمياء ، وتبعث فيه الميل إلى الإستظهار وتجعل الحقائق مزعزعة فى ذهنه معرضة للزوال والنسيان ؛ لأن أضعف الحقائق فى الذهن هى ما ترد إليه من تفكير خارجى وعن طريق التلقين .

ومع ذلك فإن هذه الطريقة متمينة فى جميع الحقائق التى لا يمكن إستنباطها من مقدمات ، كبعض حقائق التاريخ والجغرافيا وبعض مسائل العلوم والفنون . أما فيما عدا ذلك فلا يصح إتباعها إلا مع كبار التلاميذ وفى المدارس العالية والجامعات حيث يتجه الغرض الأساسى إلى التحصيل والاستزادة من المعلومات والإلمام بما تركه السلف من تراث علمى وأدبى .

ويجب على المدرس ، فى كل موطن يلجأ فيه إلى هذه الطريقة ، أن تكون جميع ألفاظه وعباراته مألوفة للتلاميذ محدودة المعنى فى أذهانهم ؛ وإلا أساءوا

فهمها بدون أن يشعر هو بذلك ، وضاع جزء كبير من وقته ووقتهم سدى ، ووضع في أفواههم ألفاظاً وعبارات جوفاء ، وأحدث في أذهانهم كثيراً من الاضطراب . ويجب كذلك أن يراعى معلومات التلاميذ السابقة : فعلى ضوءها يسبغ التلاميذ ما يلقى عليهم من حقائق . فإذا كانت الحقائق التي يلجأ إلى تدريسها بهذه الطريقة جديدة كل الجدة عليهم ؛ ولا صلة لها بما يعرفونه من قبل ؛ أخطئوا فهمها وفسروها على غير وجهها الصحيح .

(ثالثاً — طرق التدريس العامة الحديثة في مواد كسب المعلومات)

تتماز الطرق الحديثة في مجموعها عن الطرق القديمة السابق ذكرها بأن العامل الفعال في الطرق الحديثة هو التلميذ ، وأن العبء الأكبر من العمل ملقى على كاهله ، فيوكل إليه القيام بالبحث والتنقيب وتعليم نفسه بنفسه ، وتقتصر وظيفة المعلم على توجيهه ومراقبته في أثناء سيره والإشراف على أعماله وإرشاده إلى ما يعوزه وإصلاح ما عسى أن يقع فيه من أخطاء .

وليست هذه الطرق جديدة كل الجدة في عالم التربية . فقد أرشد إلى مثلها كومينوس (١٥٩٢ — ١٦٧١ م) Comenius في كتابه « المرشد الأكبر » La Grande Didactique . كما حض چان چاك روسو (١٧١٢ — ١٧٧٨ م) على الاقتصار عليها في التدريس ، إذ قال في كتابه « إميل » : « ليس على التلميذ أن يتعلم ولكن عليه أن يكشف الحقائق بنفسه » . غير أن العناية بهذه الطرق ، وتفصيل خططها ومناهجها ، وتنويع وسائلها ، والعمل على تطبيقها في معاهد الدراسة ، كل ذلك لم يبد في صورة واضحة قوية إلا منذ زمن وجيز .

وسيدرس فيما يلي زميلنا الفاضل الدكتور السيد محمود زكي طريقتين من أشهر هذه الطرق وهما « طريقة دلتن » و « طريقة المشروع »^(١) .

(١) انظر في جميع المسائل التي عرضناها في هذا الباب ما عدا الطرق الحديثة المؤلفات الآتية : « مواد الدراسة » للدكتور علي عبد الواحد وافي ؛ « أصول التربية والتعليم » للأستاذ عبده خير الدين ؛ « أصول التربية وفن التدريس » للأستاذ أمين مرسى قنديل ؛ « التربية وطرق التدريس » للأستاذين عبد العزيز عبد المجيد وصالح عبد العزيز . وانظر في الطرق الحديثة : « طرق التربية الحديثة » للأستاذ محمد حسين الخرنجي ؛ و « الاتجاهات الحديثة في التربية » للأستاذ محمد عطية الإبراشي و « التربية وطرق التدريس » للأستاذين عبد العزيز عبد المجيد وصالح عبد العزيز .

طريقة دلتن

بقلم الدكتور السيد محمود زكى

صاحبة هذه الطريقة فتاة أمريكية تدعى « هيلين باركرست » طبقت طريقته
هذه في صورة كاملة في مدرسة ثانوية بمدينة دلتن بأمريكا عام ١٩٢٠ . ثم نشرت
مؤلفاً عام ١٩٢٢ اسمه « التربية على طريقة دلتن » وقد ترجم هذا المؤلف للغات
كثيرة وكان لنشره أثر كبير في ذبوع الطريقة وانتشارها .

أسس طريقة دلتن :

تبني طريقة دلتن على أربعة أسس هي :

(١) الحرية ، (٢) تحمل المسؤولية ، (٣) التعاون ، (٤) مراعاة الفروق الفردية .

وفيما يلي إيضاح لما تتضمنه هذه الأسس والمبادئ :

١ - الحرية : والمقصود بها أن يمنح التلميذ الحرية الفعلية والحرية الخلقية
الضرورتين . فله أن ينتقل من مكان إلى آخر متى شاء ، وله أن يبحث في المواد
التي يريدها وبالنظام الذي يضعه لنفسه . والمقصود من الحرية أن يُمكن التلميذ
من الاستمرار في العمل الذي يقوم به في أية مادة يكون مشغولاً بالدراسة فيها
بدون أن يتحكم في رغبته مدرس أو يتدخل في إيقاف نشاطه جرس المدرسة .

٢ - تحمل المسؤولية : ففي مدرسة دلتن يحمل التلاميذ مسؤولية ما يقومون
به من أعمال ، بما يعطى لكل منهم من عمل يتعهد بإجازه في مدة معينة . — فمقرر
كل مادة يقسم إلى أجزاء ، ويتعهد كل تلميذ بمفرده القيام بدراسة هذه الأجزاء
(التعيينات) في مدة يتفق عليها مع المدرس بمقتضى تعاقد بينهما . ومن هنا يأتي تحمل
المسؤولية من الطالب تجاه العمل الذي يقوم به ، والذي يتعرف عليه عن طريق
(صحف أعمال المادة) التي يقوم المدرس بأعدادها ويوضح فيها ما يطلب من التلميذ
دراسته بطريقة واضحة لا غموض فيها . فيعرف التلميذ العمل المطلوب منه إجازه

ويقوم بإنجازه بدافع الرغبة وعن طريق البحث والرجوع إلى بعض الكتب أو المراجع . من هذا يتبين مدى ما يعطى في طريقة دلتن من تحمل المسؤولية للتلميذ في عملية التعليم .

٣ — التعاون : تخلق طريقة دلتن جوّاً من التعاون بين تلاميذ الفصل الواحد . فهم يعملون كأفراد أسرة واحدة يتعاونون في حل ما يعرض لأحدهم أو لهم من مشكلات تعترضهم . وقد نرى اثنين أو أكثر يتعاونون معاً متضامنين في عرض ما يصادفهم من صعوبات على إخوانهم فيلجأون إليهم ويستعينون بهم . وطريقة دلتن في ذاتها تدعو إلى استقلال كل تلميذ في عمله وانفراده به ؛ إلا أنه يتعاون ويتضامن مع زملائه في أثناء العمل بأداء كل منهم ما معه من تعيينات .

٤ — مراعاة الفروق الفردية : في التعليم الجمعى يجتمع عدد من التلاميذ في فصل واحد وهم مختلفون في قواهم العقلية وفي قدراتهم واستعداداتهم . ويلقى المدرس الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة ، ولا يجد ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر فهمه واستعداده ولا يراعى الفروق الفردية بين الطلبة .

ومن أهم الاتجاهات في طريقة دلتن الاهتمام بتكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية قدراته . وذلك تمشياً مع كشف علم النفس في إثبات أن هناك فروقا فردية بين الأفراد في قدراتهم العقلية واستعداداتهم وميولهم .

طريقة السير في تطبيق طريقة دلتن :

تنقسم مواد الدراسة إلى قسمين :

١ — مواد أساسية وتشمل الرياضة والتاريخ واللغة القومية والعلوم والجغرافيا واللغات الأجنبية وغيرها إذا دعت الضرورة لإضافة مواد أخرى .

٢ — مواد إضافية وتشمل الموسيقى والفنون والأشغال اليدوية والتدبير المنزلى والرياضة البدنية . وهذه تدرس غالباً بعد الظهر في فصول جمعية .

والفصول في مدارس دلتن يطلق عليها معامل فكل مادة معملها فمثلاً معمل اللغة ومعمل الرياضة ومعمل التاريخ . . . ولكل مادة مدرس أخصائى مسئول عن سير التلاميذ في هذه المادة . ولكل معمل مناخض صغيرة ومقاعد يسهل

تقلها بمعرفة التلاميذ من مكان لآخر . فيتشكل الفصل طبقاً لطبيعة العمل الذي يؤديه التلاميذ . ويوجد بكل معمل مجموعة من المراجع والكتب والأطالس والمجلات والأجهزة . وتختلف هذه المراجع والكتب من معمل لآخر حسب احتياجات التلاميذ للاستعانة بها في دراسة موضوعات تعييناتهم بأنفسهم .

ومن المفروض أن يذهب كل تلميذ إلى معمل المادة التي يدرسها . فهو يذهب بإرادته وحسب النظام الذي يضعه لنفسه . فيقوم يبحث ودرس ما يحدده من تعيينات معتمداً على نفسه وعلى المراجع الموجودة بالمعمل والتي يشير إليها المدرس في التعيينات . ووظيفة المدرس في طريقة دلتن أن يحرر تعيينات المادة . وفيها يوضح لكل تلميذ ما يطلب منه دراسته وإنجازه بدافع رغبته وفي الوقت الذي يتفق عليه مع المدرس ، ويتعهد بالانتهاء من التعيينات الواحد تلو الآخر . كما أن وظيفة المدرس أن يكون في معمله على أتم استعداد لمساعدة التلميذ وإرشاده فيما يقوم به من بحث ودراسة .

ويقوم المدرس بتسجيل مقدار العمل الذي انتهى منه التلميذ في مادة معينة بعد أن يجتبره فيما أنجزه ويتأكد من حسن فهمه . ويكون هذا التسجيل على شكل رسوم بيانية يقف منها التلميذ على مدى تقدمه كما تقفه على مدى تقدم زملائه في نفس الفرقة وكذلك مدى تأخره في بعض المواد . فلا يحصى التلميذ أغلب وقته في مادة واحدة أو مادتين ويهمل ما عداها . ولكن عليه أن يسير في كل المواد طبقاً للتعيينات المرسومة . — وهناك ثلاثة رسوم بيانية لتسجيل النتائج :

(أ) رسم بياني للتلميذ .

(ب) رسم بياني للفرقة .

(ج) رسم بياني للمدرس في المعمل ، وبذلك يمكن متابعة إنتاج كل تلميذ

في كل مادة ومقارنة هذا الإنتاج مع غيره من التلاميذ في فرقته .

محاسن طريقة دلتن :

١ — الاهتمام بالطفل أكثر من الاهتمام بالمادة ومراعاة قدراته واستعداداته والفروق الفردية بينه وبين أقرانه .

٢ — الاهتمام بالتعليم الفردى مع الاستفادة من محاسن الطريقة الجمعية .

٣ — رغب التلاميذ فى العمل بالمدرسة مع تشويقهم إلى البحث والدراسة الفردية .

٤ — تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس مع تحمل المسؤولية مما يساعد على تنمية شخصياتهم ويعودهم الحياة بما فيها من مسئوليات .

٥ — تنمية علاقات طيبة بين المدرس والتلميذ بما يحيط بمدارس دلتن من نظام منشئوه التلاميذ أنفسهم . فليس هناك رهبة ولا تخويف ولكن يتحرك التلميذ بحض رغبته ويدرس فى جو من الحرية والمسؤولية .

٦ — تهتم طريقة دلتن بمراعاة الفروق الفردية بدون حاجة إلى تغيير فى البرامج وإنما تتطلب تغييراً فى روح ما تسير عليه المدرسة . وهذا يجعل من السهل تطبيقها لما فيها من مرونة ولأنها لا تحتم السير تبعاً لنظام جامد مقيد .

الصعوبات التى تعترض تطبيق طريقة دلتن :

١ — كثرة عدد التلاميذ يجعل مهمة المدرس شاقة وعسيرة .

٢ — صعوبة الحصول على الكتب والمراجع التى تناسب التلاميذ .

٣ — تحتاج إلى مهارة المدرس فى إعداد التعيينات وفى تتبع تنفيذها من التلاميذ مع اختلاف مستويات إنجازهم لعملهم . ومالم يكن المدرس ممرناً على تطبيق الطريقة فإنه يصعب عليه فهم روحها .

٤ — يخشى من هذه الطريقة على التلميذ المتأخر الضعيف فإنه قد يحتاج إلى وسائل كثيرة لدفعه للملاحقة زملائه مما قد لا يتسع له وقت المدرس .

طريقة المشروعات

بقلم الدكتور السيد محمود زكي

طريقة المشروع من طرق التربية الحديثة التي وضع أسسها ونادى بتطبيقها المربي الأمريكي (جون ديوى) والعالم (كسپاترك). والطريقة في أسسها السيكلوجية والتربوية تتمشى مع الفلسفة البراجمسية ، أى الفلسفة النفعية . وقد ذاع تطبيق هذه الطريقة في بلاد كثيرة ، وأدخل تطبيقها في مصر منذ عام ١٩٣٢ حيث ساهم كاتب هذه السطور في تطبيقها في ذلك الوقت بمدرسة الفصول التجريبية التي كانت ملحقة بمعهد التربية بالجيزة ، وقام بعدها للإشراف على تطبيقها بمجال أوسع وقت أن كان ناظرا للمدرسة النموذجية بحدائق القبة بدء إنشائها في الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٤٣ . فالحديث عن طريقة المشروع سوف يقرن الجانب النظرى منه بموجز للنتائج العملية التي وصلنا إليها من تطبيق طريقة المشروع في هذه الفترة والتي لا يتسع المقام لذكرها تفصيلا .

وفما يلى نوضح الأسس التي تبنى عليها طريقة المشروع أو المشكلات .
أن الفلسفة البراجمسية تمثل العقل الأمريكى الذى كون الأمة الأمريكية . فالأمريكيون حين رحلوا للعالم الجديد صادفتهم مشا كل عدة ، وكان عليهم حلها ، دون التقيد بآراء معينة قديمة . فكانوا دائمى التجريب والتعديل فى أسلوب الحياة . وكانوا يؤكدون فكرة العالم المتغير وأن الحكم الصحيح ينتج نتائج تعتمد على التجربة والاختبار . فالعمل والمنفعة هما مقياس العمل الصحيح .

أن مبدأ التربية النفعية الطفل وبيئته الطبيعية والاجتماعية ، والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته . وهنا تلتقى الفلسفة الطبيعية والفلسفة النفعية . ولكن هذا اللقاء لا يتعدى نقطة البداية ، وهى الطفل إذ أن النفعية لا تقيد بقيود الطبيعة

لنجعل نمو الطفل وفقاً لقوانينها الصارمة ، بل تتركه يجرب ويتصل بالمجتمع . وعلى المربي أن يتأكد دائماً من اتصال الطفل وتعرضه الدائم للتفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً .

ولما كان المذهب النفى مذهب تجارب أكثر منه مذهب كلام ، فإنه يهتم بالطريقة أكثر من اهتمامه بالأهداف . ونظراً لأنه هاجم طرائق التفكير الفلسفى القديمة فإنه هاجم طرائق التدريس القديمة والتقاليد القديمة المبنية على تلقين المعلومات وصبها فى رؤوس التلاميذ دون مشاركة فعلية إيجابية من التلميذ فى عملية التعلم .

إن خير الطرق فى التعليم ما كانت تضمن استمرار عملية التربية وما فيها من نمو وتحويل وتكوين وتنظيم وما كانت تضمن تنظيم ما فى الفرد من قوى تكفل له اطراد النمو وأن تخلق فيه الميل للتعلم من الحياة نفسها مع تهيئة الظروف التى تكفل هذا النمو المتصل .

على ضوء هذا تهدف طريقة المشروع إلى أن الطفل لا بد أن يتعلم من الخبرات اللازمة وأنواع المعرفة والمهارات التى يحتاجها فى حياته الحاضرة والمستقبلية . أى إن ديوى يهتم بالطفل أكثر من الكتاب أو موضوع الدراسة أو المدرس . ويذهب إلى أن الخبرة التى ينالها الطفل يجب أن تتفق ونشاطه الحر الذى هو أبرز مميزات الطفولة ، وأن تبني على ميول الطفل ، بما يبعث فيه رغبة صادقة للعمل ، وتصبح عملية التعليم عملية نشيطة إيجابية لا مجرد تقبل حقائق مجردة .

فطريقة المشروع تصل طبيعة الطفل والحياة . فيختار مواد من نواحى نشاط الحياة الحقيقية المختلفة ، والبداية الأساسى هو ميول الطفل فى مراحل نموه المختلفة (١) .

(١) يعتبر ديوى أن ميول الطفل يمكن تحليلها إلى أربعة : ميل إلى المحادثة أو الاتصال الاجتماعى ؛ وميل نحو البحث ؛ وميل إلى العمل والإنشاء ؛ وميل نحو التعبير الفنى .

وبذلك فإن طريقة المشروع تساعد على تنمية روح الابتداع والابتكار والاعتماد على النفس مما يساعد على تكوين شخصيات التلاميذ . فالتلاميذ بحسب هذه الطريقة لا يلقنون المعلومات بل يعملون ويبحثون ويحلون المشاكل ويفكرون فيها الواحدة بعد الأخرى كل حسب قواه واستعداده .

طريقة السير في تطبيق طريقة المشروع :

لنذكر على سبيل المثال بعض المشروعات مجمة والتي طبقت بالمدرسة النموذجية وقام بتنفيذها كاتب هذه السطور .

مشروع تربية الحشرات : السنة الثالثة الابتدائية (السن من ٩ إلى ١١ سنة) .

لما كانت منطقة المدرسة منطقة زراعية ، فقد لوحظ أن التلاميذ يشغلون وقتهم في فترات الفسح بصيد الحشرات الفراشات المنتشرة في المنطقة . وكانوا يستعملون في ذلك مناديلهم وچاكتاتهم . وكانت هذه الظاهرة غالبية على مجموعة تلاميذ هذا الفصل ؛ وهنا يتدخل المدرس ، بعد أن لس ناحية من نواحي الميل بين التلاميذ ، في تنظيم وتوجيه هذا النشاط ، وفيما يلي خطوات السير في المشروع :

(١) حديث بين المدرس والتلاميذ عن هذا النشاط وإمكان صيد هذه الفراشات بطريقة سليمة ، وينتقل من هذا إلى تحديد أنواع المشكلات التي تصادف التلاميذ ويناقشون حلها ويقومون بأنفسهم في حلها ، وتلخصها في الآتي :

١ — إعداد شباك لصيد الحشرات :

مم تصنع ؟ حساب تكاليفها ، الخشب والسلك ، قاش التل ، شراء ما يلزم ، عمل الشباك في ورشة الأشغال اليدوية .. إلخ .

٢ — طريقة تصبير الحشرات والمحافظة على أجزائها ، عمل صبارات خشبية بمعرفة التلاميذ .

٣ — عمل صناديق لحفظ الفراشات والحشرات . وقد قام التلاميذ بصنعها وقياسها وتغليف وجهها بالزجاج ، عمل مجاميع فردية .

٤ — دراسات فردية لحياة الحشرات التي كان يصيدها كل تلميذ .

٥ — دراسة تربية النحل ، حياة النمل ، دودة القز .

٦ — الحشرات الضارة وطرق إبادة : الذبابة . دودة القطن . . . إلخ

٧ — زيارات للمتحف الزراعي ، متحف القطن وغيرها .

من هذا يتبين أن المشروع كان سلسلة متصلة من مشكلات تدور حول الهدف الذي رسمه المشروع الأصلي وهو تربية الحشرات . ولم تكن الدراسة مقصورة على النواحي المتصلة بعلم الإحياء ، ولكن كانت تمثل نواحي نشاط مختلفة في التعبير الفني بالرسم والأشغال اليدوية ، وفي اللغة بالتعبير عما يقوم به التلاميذ أو وصف لزياراتهم ومشاهداتهم ، وفي الحساب بالبحث في المقاييس والمساحات والشراء وغير ذلك .

فالمشروع كان نواة لنواحي نشاط متصلة مستمرة ومختلفة مرتبطة بالمواد : اللغة العربية والحساب والرسم والأشغال اليدوية وعلم الإحياء ، بالإضافة إلى مقام به التلاميذ من دراسات عملية ومن تربية النحل ودود القز . ولم يوضع منهج ليسير عليه التلاميذ ، ولكن كانت تسير الدراسة في هذه المواد مترابطة بالنسبة للمشاكل التي تعترض التلاميذ ويحاولون علاجها والتفكير في حلها بأنفسهم مع ما يحتاجونه من توجيه أو إرشاد علمي .

مشروع مكتب البريد : السنة الثانية الابتدائية (السن من ٨ إلى ٩ سنوات)

نشأ المشروع بعد أن تسلم تلاميذ الفصل من المدرسة خطابات لأولياء أمورهم . وأثيرت طريقة إرسال هذه الخطابات . وتدرج الحديث إلى زيارة مكتب البريد القريب من المدرسة . وكتب التلاميذ جواباً لوكيل المكتب للإذن بالزيارة ، وسأل التلاميذ وكيل المكتب الكثير من الأمثلة ، واطلعوا على طريقة إرسال حوالات النقود والطرود ومبيع الطوابع وعمليات التوفير وغير ذلك مما يقوم به المكتب من أعمال . وعاد التلاميذ إلى المدرسة وتناقشوا في وضع خطة لإنشاء

مكتب بريد بفصلهم ، وقاموا بالتدرب على عمليات البيع والشراء والوزن للطرود كما قام المكتب بعمليات المراسلات في المدرسة لمجلتها أو لغير ذلك من شئون البريد .

وقد تناول المشروع نواحي نشاط مختلفة ، وكان نواة ومركزا لدراسات متعددة في الحساب واللغة العربية والرسم والأشغال اليدوية والتاريخ : فقد درس التلاميذ وسائل نقل البريد بالحمام الزاجل والمحطات والحيوانات والمراسلين ، وكانت زيارتهم لمتحف البريد كافية لزيادة معلوماتهم في هذه النواحي .

وصادف هذا المشروع هوى في نفوس بعض التلاميذ لإشباع هوايتهم لجمع طوابع البريد .

ومن المشروعات التي طبقت أيضاً مشروع حياة قدماء المصريين ، مشروع حياة اليابانيين ، مشروع تربية الأسماك ، مشروع رحلة إلى بور سعيد ، مشروع الجمعية التعاونية .

ونلخص من هذا أن الخطة التي تطبق بها طريقة المشروع هي كالآتي :

- ١ — تلمس ناحية من نواحي ميول التلاميذ وإشباعها وتوجيهها .
- ٢ — الاتفاق على المشروع ويتم ذلك بين المدرس والتلاميذ على أن يكون المدرس محققاً رغبات وميول التلاميذ ليوجهها وجهة دراسية علمية .
- ٣ — وضع خطة للسير في المشروع تحدد أهدافه والوقت الذي يتم فيه ، حتى لا يتفرع المشروع إلى مشروعات فرعية أخرى بعيدة الاتصال بالهدف الأصلي .
- ٤ — يتقيد المشروع على أساس حل المشكلات التي تصادف التلاميذ الواحدة بعد الأخرى على أن يتم ذلك بمعرفة التلاميذ واعتمادهم على أنفسهم في إثارة المشكلة وحلها .
- ٥ — تنظيم رحلات أو زيارات أو أحداث لها صلة بنشاط المشروع .

٦ — يلزم أن يتابع المدرس الإنتاج والتحصيل بالنسبة لكل تلميذ بالفصل ويشجع الاستعدادات الفردية التي تظهر عند التلاميذ .

٧ — اتصال مدرس المشروع بمدرسي المواد الأخرى ، حتى يكون هناك اتصال بين ما يدرسونه وبين نشاط المشروع واستغلال ذلك في موادهم وخاصة اللغة العربية . فهناك دروس كثيرة يمكن أن تستمد من نشاط المشروع كاللغة العربية في التعبير أو غيره .

٨ — تقويم ما يقوم به التلاميذ أولاً بأول وفي فترات معينة من سير المشروع حتى يجد المدرس أن هدف المشروع سيتحقق دون إضاعة وقت التلاميذ .

٩ — ضرورة الرجوع إلى كتب ومجلات ومراجع تساعد التلاميذ على البحث والمطالعة .

ولست ثمة صعوبة في تطبيق طريقة المشروع على شرط ألا تطبق بدون فهم روحها . أما الاكتفاء بقشور الطريقة في التطبيق فإنه يؤدي إلى مسخ الطريقة . وخير للمدرس أن يدرس الطريقة على أصولها إذا اكتملت له كل العوامل التي تساعد على التطبيق من أن يدرس بطريقة ملتوية لا تحمل من طريقة المشروع إلا اسمها .

محاسن طريقة المشروع :

١ — الاهتمام بالطفل وفرديته والفروق الفردية ومواجهة استعداداته وميوله لتنميتها عن طريق النشاط الذاتي .

٢ — إيجاد روح التعاون والتضامن بين التلاميذ .

٣ — أن ما يتعلمه التلاميذ في المواد المختلفة المتصلة بالمشروع أكثر رسوخاً في أذهانهم من المعلومات التي يأخذونها بطريق التلقين ، ويكون عبارة عن شتات من المعرفة لا اتصال بينها وبين حياتهم وميولهم .

٤ — إتاحة الفرصة للتلاميذ لكسب مهارات مختلفة متعددة .

٥ — ارتباط المعلومات التي يحصلها التلاميذ حول محور واحد مما يؤدي إلى جميع المواد وربطها .

الاعتراضات والصعوبات التي تواجه الطريقة :

١ — زيادة عدد التلاميذ في الفصل لا يساعد على قيام المشروع بطريقته الصحيحة .

٢ — لا يمكن أن تتمشى بالطريقة إلا مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية وقد تمتد إلى السنوات الأولى بالإعدادية .

٣ — يرى بعض المعارضين أن الطريقة تجر التلاميذ من مشكلة لأخرى وهكذا ، أى أن الدراسة لا حد لها ولا نهاية للمشروع الواحد . والرد على هذا أنه يجب على المدرس أن يحدد هدف المشروع وأن يسير على هدى هذا الهدف وأن يحدد له وقتاً محدداً للانتهاء منه .

٤ — يظن البعض أن الطريقة تتماهى مع ميول الأطفال ، وتجعلهم يسرون وراء أهوائهم ورغباتهم بما يمنح لهم من حرية ، مما يؤدي إلى ضياع الوقت . والواقع أنه تطبيق الطريقة من المدرس غير المتمرن عليها وغير المتفهم لأصولها يؤدي إلى أن يتحكم التلاميذ في توجيه المدرس ، مع أن العكس هو المطلوب ، أى أن المدرس عليه أن يراقب نشاط التلاميذ ويوجهه ويهذب ، لأن يكتبه أو يتركه .

* * *

والطريقة في ذاتها لم تستمد في تطبيقها بعد ما يلائم مقومات ثقافتنا ومجتمعنا . بل إن بعض المدارس ثبتت بعض المشروعات بها ، فأصبحت في تثبيتها أتر جموداً وقيوداً من المنهج . بل إن بعضها يقسم المشروعات إلى علمية وأدبية ، ويفرض مشروعات ذات صبغة معينة على التلاميذ ، فيكون المشروع أتر لأنه لا يتصل بميول التلاميذ في شيء . ومن ذلك نجد أن بعض المدارس تتمسّدق باستخدام طريقة المشروع ، والطريقة بعيدة عن حقيقتها وأصولها ولا تحمل

إلا اسمها . وهذا يعد خطراً من الأخطار التي تهدد الطرق التعليمية في مرحلة
بنائية متسعة بالنسبة لبلادنا .

وأولى أن يترك للمدرس تكيف ظروفه المحيطة به بعد أن يبصر بالأسس
التربوية والسيكولوجية للطرق المختلفة ، حتى يمكن أن يطبق ما يراه ملائماً لهذه
الظروف وما فيه كل الخير لتعليم الأطفال تعليماً منتجاً مثمرّاً إيجابياً ينشئ جيلاً
قوياً جديداً .

الدرس الشفوى

بقلم الأستاذ إبراهيم والى

الدرس الشفوى : هو درس يدور محوره حول الأسئلة والأجوبة ووسائل الإيضاح . وهذا أثر من آثار الطرق الحديثة فى التربية التى وضع أساسها ورسم طريقها بعض علماء التربية مثل « بستالوتزى » وأحزابه ممن كانوا فى طليعة هذه النهضة التى ابتدأت فى أوائل القرن الماضى .

١ - الأسئلة والأجوبة

والمعلم الماهر فى فن السؤال لا يعدل عن استعمالها مع صغار التلاميذ . فهى الطريق الوحيد لتفهمهم وهم يحبونها لأنها توافقهم لأنهم يميلون إلى الحركة ويرغبون فى المشاركة فى كل عمل يرونه ، وهذا أحب إليهم وأجدى من الجلوس مستمعين ، فهذا يدعوهم للملل والسآمة . واستعمال الأسئلة الكثيرة مع الكبار لا يوافق حالتهم فهم أحوج إلى الشرح والإخبار . لذا فهى لا تستعمل إلا حين تكون مفيدة فى تثقيف العقول أو الوصول إلى ما يريد المعلم أن يصلوا إليه من الحقائق .

فالأسئلة ذات أثر عظيم فى تثبيت المعلومات ، والمُحكّمة منها خير تدريب عقلى للتلاميذ لأنها تدعوهم إلى إعمال الفكر وكدّ الذهن حتى يفهموا ما يشرحه المعلم عن طريقها ، وهى كذلك تشجعهم على الإصغاء إلى المعلم غير منصرفين عنه . والأسئلة سلاح نافع حين يضعها المعلم فى وضعها المفيد مراعى ما يجب أن تكون عليه من حسن صوغ وبراعة إلقاء ودقة تعبير وفصاحة بيان .

ويجب أن يكون غرض العلم من الأسئلة يرمى إلى :

١ - تنمية المادة العلمية عند التلاميذ ، مستعيناً فى ذلك بمعارفهم القديمة

وتجاربهم ذات الصلة بموضوع درسه وحصر انتباههم في الدرس الجديد .

٢ — حمل التلاميذ على استعمال القوى العقلية وتنبيه شوقهم ودفهم نحو حب الاطلاع .

٣ — تقوية قوة الملاحظة والاستنباط .

٤ — تعويدهم الانتباه وحصره في أمر واحد حتى يتم فهمه وهضمه .

٥ — تنبيه التلاميذ إلى الهام من الدرس مع تثبيت المعاني وما درس من المسائل مع مساعدة التلاميذ على فهم الصلات التي بين عناصر الدرس .

٦ — الوقوف على مقدار ما استفاده التلاميذ من الدرس ومبلغ وضوحه في أذهانهم .

٧ — التنويع في أسلوب التدريس فبعد أن يكون إخباريا يجعله حواريا أو استنتاجيا مثلاً .

٨ — إظهار ماخفي فهمه على التلاميذ أو صعب إدراكه ، وتشجيع الهيب والمتردد على السؤال والإجابة .

ما يلزم في صياغة الأسئلة :

إن صياغة الأسئلة أمر له خطره ، فذلك فن يحتاج إلى خبرة وطول مراس . فإذا شاء المعلم أن يفيد منها وجب عليه أن يفكر في كل سؤال ويختار الصيغة التي تدل على حذقه ومهارته . وهذا لا يتم إلا إذا اتصف بما يأتي :

١ — أن يكون ذا خبرة تامة بمادة الدرس ومعلومات التلاميذ وأحوالهم فتخضع له العبارة والتفكير ، فيتصرف في الأسئلة طبقاً لمقتضى الحال .

٢ — أن يكون قادراً على أن يجعل من السؤال الصعب سؤالين في سرعة وسهولة .

٣ — أن يكون بأحوال التلاميذ على علم ودراية ، خبيراً بتجاربهم وقواهم العقلية علياً بما يدفعهم نحو العمل وما يؤهلهم لإدراك المقدمات حتى يحصل ما يبغيه من درسه .

٤ — أن يكون سريع الخاطر حاد الذهن صادق الحكم صحيح النظر ليتمكن عند الضرورة من اتباع ما يلزم اتباعه وترك ما عداه وليغير السؤال الصعب إلى سهل وليستفيد من إجابة التلاميذ فيصوغ ما يليها من الأسئلة مستعينا بها .

٥ — أن يكون فصيح اللسان واضح البيان سهل التعبير فيصوغ الأسئلة في صورة ملائمة لقوى تلاميذه قديراً على وضع صيغة مكان أخرى أيين منها وأظهر إذا لم تتضح الصيغة الأولى في أذهان التلاميذ .

٦ — وأخيراً ليعلم أن الابتساماة تولد في تلاميذه حسن المودة والإقبال على الدرس بصدر منشرح .

أنواع الأسئلة :

من الممكن حصر الأسئلة في نوعين :

١ — ما يكون الغرض منها اختبار التلاميذ فيما عرفوه من الدروس السابقة أو في درسهم الحالي ويدخل تحت هذا النوع :

(أ) الأسئلة التمهيدية :

وموضعها أول الدرس ، ليقف المدرس على ما عند التلاميذ من معلومات يمكن أن تكون سنداً للدرس الجديد .

وهذه الأسئلة تساعد المعلم كثيراً للوقوف على ما يعلمه التلاميذ وما يحبونه . والإحسان في هذه الأسئلة يمكن المعلم في أن يسير بتلاميذه نحو الصواب .

(ب) أسئلة المراجعة الجزئية :

وموضعها بعد الانتهاء من تدريس مسألة من المسائل ، وبها يعرف المعلم مبلغ فهم التلاميذ للمسألة السابق شرحها . وإبعاد كل كبتس يقف في سبيل فهمها ، وبها أيضاً يقف المعلم على موضع الصعوبة أو التي لم تهضم جيداً .

(ح) أسئلة المراجعة العامة :

هذه الأسئلة تأتي في آخر الدرس في مرتبة التطبيق . والغرض منها تثبيت عناصر الدرس وربط بعضها ببعض أو ربطها بنيرها من المعلومات القديمة مما له

علاقة بها ، وبيان الهام مما درس مما يلزم أن يستحضره التلاميذ ، وحمل التلاميذ على الانتباه والحرص على فهم جميع أجزاء الدرس لعلمهم أن المعلم سيطالب به آخر الدرس . فمن اللازم ألا تقتصر هذه الأسئلة على صغير القيمة .

٢ — أسئلة الثقيف :

هي الأسئلة التي توصل التلميذ إلى الكشف بنفسه عن الحقائق بطريق التفكير المنتظم والاستنباط الصحيح ، وفي هذا تثقيف للعقل والفكر ، وباعث على النشاط والاعتماد على النفس .

وهذه الأسئلة تأتي في وسط الدرس . وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة الإيضاحية ، لإظهارها ما بين المسائل من الصلات . وهي تستعمل إذا كان بين الدرس الجديد ومعلومات التلاميذ القديمة علاقة تقود إلى السؤال .

ويلزم في المراحل الأولى للطفولة أن تكون هذه الأسئلة مقصورة على توجيه حواس الطفل إلى المحسوسات لاستخراج صفاتها وخواصها وتسهيل معرفة الأسباب ومسبباتها .

وفي دور التعليم الراقى يلزم استعمال الأسئلة التثقيفية للبحث في المقدمات والأمثلة والتجارب التي تقود إلى القواعد والقوانين العامة . ويرى من هذا أنها تستعمل عند عرض الدرس الجديد أو عند الموازنة بين مادته وما يرتبط بها من معلومات التلاميذ السابقة .

والنجاح في هذه الأسئلة إنما يكون حليف الماهر من المعلمين ذي القدرة على حصر أفكار التلاميذ فيما يعرض عليهم لفحصه والتفكير فيه .

شروط الأسئلة :

من أهم تلك الشروط :

١ — أن يكون السؤال نصاً في معناه واضحاً بحيث يدرك التلاميذ المقصود منه ، ولا يتطلب أكثر من جواب واحد في عبارة وجيزة .

٢ — ألا يكون صعباً يوقع التلاميذ في اليأس أو يدفعهم إلى التخمين ، كما لا يكون سهلاً لا يحتاج إلى تفكير . فيجب أن يكون موضوعه وسطاً بين السهولة والصعوبة . ومن أمثلة الأسئلة الممنوعة : بماذا تشتهرقنا . . ؟ بعد قوله تشتهرقنا بالقلل القناوى . أو يسأل $5 \times 8 = 40$ أليس كذلك ؟

٣ — ألا يكون سؤالاً الجواب عليه « نعم » أو « لا » ، إلا إذا استلزم تفكيراً من التلاميذ .

٤ — أن يوجه لكل التلاميذ ، وألا يخصص بها بعض دون آخر ، بل اللازم أن توزع توزيعاً عادلاً .

٥ — ألا يكون جواب السؤال فوق مقدور التلاميذ . والسؤال القصير المفهوم خير من الطويل الممل .

٦ — أن تكون الأسئلة مترابطة بحيث يتكون منها سلسلة متصلة الحلقات . ليربط التلاميذ معارفهم بعضها ببعض .

٧ — أن يلقى السؤال بتأن وبلا تردد ، فهذا يشجع التلاميذ على الإجابة ويدعوهم إلى العمل .

٨ — ألا يكون على سبيل الاستكمال ، مثل « طنطا مشهورة بـ . . ؟ » و« والنهر له منبع و . . ؟ »

الأجوبة :

إن مما يدل على مهارة المعلم ونباهته وخبرته حكمته في تناول الأجوبة وتصرفه فيها بما يناسب مطلبه .

وقيمة الأجوبة غير خافية ، فهي تدعو التلاميذ إلى حصر أفكارهم في الدرس واختيار ما يعبرون به من الألفاظ عما يدور في نفوسهم من المعاني . وهي تحرك نشاطهم العقلي وتوضح للمعلم مبلغ نجاحه .

صفات الأجوبة المقبولة :

- ١ — أن تدل على أنها نتيجة تفكير ، ومن أجل هذا يلزم أن يعطى التلميذ وقتاً كافياً للتفكير ، كما يشجع على بذل المجهود للوصول إلى الجواب الصحيح .
- ٢ — أن يكون الجواب على قدر السؤال ونصافيه ، ويجب أن يناقش المخطئ في الإجابة .

٣ — أن يكون الجواب في جملة تامة ذات معنى صحيح .

- ٤ — يجب أن يكون مسموعاً لكل التلاميذ في صوت وسط . وهناك أجوبة يجب ألا يقبلها المعلم ، وهي التي تأتي عن طريق التخمين ، لأنها لم تأت عن تفكير ، مع ما فيها من عدم الاكتراث بالمعلم وإضاعة الوقت .
- التصرف في الجواب :

أن فائدة عناية المعلم بالأسئلة لا تظهر إلا إذا كان هناك تصرف نافع في جواب التلميذ ، فيجب على المعلم :

- ١ — أن يمدح من حسنت إجابته ، وأن يشجع من حاول الإجابة واجهد فكره وأصاب بعض الشيء فيقبل إجابته بوجه طلق ويساعده على إتمام الإجابة . ولا يصح أن يعتاد استعمال مثل كلمة « شاطر جداً » أو « جميل » .
- ٢ — ألا يهزأ بمن يخطئ الصواب فضرر هذا كبير .
- ٣ — أن يناقش الجواب مظهر ما فيه من الخطأ .
- ٤ — ألا يهين لغير المسئول أن يجب ولا لاكثر من واحد بالإجابة معاً .
- ٥ — عدم مقاطعة المجيب باعادة السؤال وقت الإجابة .
- ٦ — يجب أن يعلم التلميذ آداب الإجابة ، ولا يصح أن يترك أى خطأ بلا إصلاح .

بعض أخطاء يقع فيها بعض المعلمين :

- ١ — في كثير من الأحيان يفكر المعلم في صيغة خاصة للجواب عند ما يلقي

السؤال ، فيرفض كثيرا من الإجابات مع أن فيها الجواب المطلوب ، لأنها جاءت على صورة غير التي فكر فيها هو .

٢ — بعض المدرسين درج على إعادة السؤال مرارا ، وهذا ضار بالتلميذ ، لأنه يقطع عليه سير تفكيره في الإجابة .

٣ — بعض المعلمين مولع بإعادة كل جواب من التلاميذ وهذا قد يسبب إهمالا عند المجيب وعدم انتباه غيره .

٢ — وسائل الإيضاح

بان مما تقدم أن الأسئلة والأجوبة أمر ضرورى فى الدرس ، فهما يفتح المعلم باب الفهم أمام تلاميذه .

ووسائل الإيضاح من العوامل الهامة التى تتصل بالأسئلة والأجوبة اتصالا وثيقا ، لما لها من الأثر الواضح لكشف ماغاب على التلاميذ فهمه ، وبسطه أمامهم بسطا يظهر كل غامض فى وقت قصير .

والعلم الغيور على مصلحة عمله يلجأ إلى كثير من الأشياء ليوضح درسه : فقد يستعين بشيء من معلومات التلاميذ القديمة ؛ وقد يعرض على حواسهم مايسهل عليهم إدراكه بإحدى الحواس . فإذا أراد مثلاً تفهيمهم معنى « تمر » فعليه أن يضع مكانها كلمة معروفة لهم مثل « بلح » . أو يعرض عليهم التمر نفسه أو نموذجاً له أو صورته . ومن اللازم أن يتحقق أن التلاميذ فهموا معناها تماما .

وفى حالة مايصعب على المعلم إيجاد كلمة معروفة للتلاميذ ترادف الكلمة المعروضة ، عليه أن يوضحها عن طريق الوصف . وإذا لم يكن هناك علاقة متينة بين الكلمة الجديدة والمعلومات القديمة فعليه حينئذ أن يلجأ إلى الحواس فيعرض الشيء الذى تدل عليه الكلمة أو نموذجاً له أو صورته .

وفى هذه الحالة يكون المعلم قد تدرج من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المعقول ، واستعان على تفهيم الكلى برؤية جزئية .

فعمله إذن تطبيق على قواعد التدريس الأساسية .

فوائد وسائل الإيضاح :

١ — يظهر من المثال السابق أنها أعظم الوسائل في تذليل الصعوبات وتوضيح المشكلات التي تعرض في الدرس ، فهي تحصر أفكار التلاميذ وتضبطها وتمكن من تصور كثير من الأشياء التي يصعب عليهم تصورها بدون استعمالها مهما استعملت الألفاظ .

٢ — أنها تجعل الدرس حياً شقياً ، والتعليم أضبط وأدق وأتقن .

٣ — أنها طريق لاستجابة الطفل للعمل كما أنها تحرك فيه غريزة « حب الاستطلاع » وتولد الرغبة الشديدة لدراسة كثير مما لم يكن يوجه إليه انتباهه لو لم تستعمل وسائل الإيضاح .

٤ — ليست فائدة وسائل الإيضاح مقصورة على توضيح الغامض من الدرس فقط ، بل هي من أعظم الوسائل لتثبيت الدرس في أذهان التلاميذ بسهولة ، وهي باب لتقوية الحافظة بما توقظه من الشوق . وهي تعين الذاكرة بما تستلزمه من الروابط الكثيرة وتداعى المعانى .

٥ — أنها تساعد كثيراً على تكوين عادة الروية والتفكير والتأمل . وذلك لدوام المعلم إستعمالها ودأبه على تكليف التلاميذ العناية التامة بتمييز أجزاء المعارض وخواصه والانتباه التام عند الموازنة والنقد .

أنواع وسائل الإيضاح .

تنقسم هذه الوسائل نوعين :

١ — حسية : وهي التي تؤثر في القوى العقلية عن طريق الحواس بعرض ذات الشيء أو نموذج أو صورته .

٢ — لغوية : وهي ما يكون التأثير فيها في القوى العقلية عن طريق الألفاظ ، بذكر مثال أو مرادف أو تعريف .

والوسائل الحسية أعظم تأثيراً في الحواس من العبارة ، فمن يشاهد تجربة من

التجارب يكون أثرها في حواسه وفهمه لها أعظم من وصفها بالألفاظ . ومن يسير في إحدى الممالك ويشاهد ما بها من جبال وأنهار ومصانع ومزارع ويطلع على كل ما بها ويخبر أخلاق أهلها ، تكون معلوماته الجغرافية عنها أثبت وأوضح من المعلومات التي تحصل عن طريق القراءة والشرح بالألفاظ .

وسائل الإيضاح الحسية :

تكون تلك الوسائل بما يأتي :

(١) ذات الشيء المراد توضيحه :

وهذه أهم الوسائل ولا يصح العدول عنها إلى غيرها إلا إذا استحال استخدامها ، فإدراك ذات الشيء عن طريق الحس أدعى إلى ثبوته في أذهان التلاميذ ، هذا إلى ما فيها من السرور والنشاط وتقوية الملاحظة .

وهذا النوع يتطلب من المدرس كياسة وحسن تصرف . ومن الضروري أن يوجد بمتحف المدرسة كثير من الأشياء ونماذجها وصورها ليستخدمها المعلمون في تأدية عملهم . فيكون بها مجموعة من أنواع النبات الجاف وأوراق الأشجار المضغوطة والأحجار الصخرية ومعادن مصنوعة وأولية والحيوان المحنط ومحصولات حيوانية وزراعية وغيرها . ومما تجب العناية به أن تشجع المدرسة التلاميذ على جمع هذه الأشياء في هذا سرور لهم وشحن لعقولهم وإرهاف لحواسهم وتقوية لحوافظهم ، كما يصلهم بالطبيعة فتتجه أنظارهم إليها . وعلى المعلمين أن يعنوا بما يجمعه التلاميذ فيوضع في مكان يراه كل تلميذ بعد أن يكتب عليه اسم الشيء واسم مهديه .

(ب) النماذج :

النماذج خير عوض عن الشيء نفسه ، وهي أحسن من الصور لأنها مجسمة توضح الشيء على مثاله الحقيقي . والنماذج لها أثر عظيم في نفوس التلاميذ ، فهي تدنى البعيد منهم ، وتبعث فيهم السرور العظيم . فما أعظم فرح الطفل بنماذج خزان أسوان أو القناطر الخيرية أو غيرها من الحقائق الجغرافية والتاريخية أو العلمية ، هذا فضلا عما تثيره من الشوق وحب الاطلاع .

وقد يكون عرض النموذج أكثر مساعدة للمعلم من الشيء نفسه إذا صعب إحضاره وعرضه ؛ فالفيل والآلات البخارية الكبيرة والمناظر والموائى يصعب إحضارها إلى حجرة التدريس فيتعين إذن عرض النماذج أو الصور ، إلا إذا استطاع المعلم أن يذهب بتلاميذه لمشاهدتها .

وكذلك إذا صعبت دراسة الشيء لصغره ، فهنا يكون عرض النموذج أكثر مساعدة للفهم ... ومن المستحسن أن تكون صناعة النماذج بحيث يمكن فصل أجزائها .

وتلك النماذج تبعث في نفوس التلاميذ سروراً لا يبعثه الشيء ذاته ... وأحسن النماذج ما كان من عمل المدرس ، لأنه يعلم ما يريد أن يمثله من الشيء الحقيقي ، فيقتصر نموذجها عليه . ويمكن عمل النماذج من الورق المقوى أو الخشب أو الصفيح أو الشمع أو الطين . ويحسن أن يشجع التلاميذ على محاكاة ما يعمله المدرس من النماذج .

ويدخل في هذا الباب «التجارب العلمية» . فعلى المعلم أن يبني درسه على القيام بعمل التجارب التي تشرح جميع المسائل العلمية ، وعليه أيضاً أن يمرن قوة الملاحظة والحكم في التلميذ على قدر طاقته .

(ج) صورة الشيء :

يكون استعمال صورة الشيء عند استحالة إحضار عين الشيء أو نموذجها . وهى مهما كانت أحسن من التوضيح بالألفاظ . هذا إلى ما بهان بعث السرور والنشاط عند التلميذ . . ولذا يكون التوضيح بالصور أولاً ، وبعده يجرى الشرح بالألفاظ .

ويشترط في الصورة أن تكون واضحة معينة عن المقصود منها مطابقة للحقيقة ، وألا يكون بها إلا ما يقصد توضيحه ، كما تكون سهلة الاستعمال . ويدخل تحت الصور الشمسية وما في حكمها والمصورات الجغرافية .

ويشترط في الصور الشمسية الوضوح ومطابقة الحقيقة وقصرها على ما يراد شرحه . وهناك صور كثيرة ذات حجم صغير يمكن أن تسد الحاجة وتساعد على شرح كثير من الدروس . فعلى المعلم أن يحضر منها عدداً كبيراً يوزعه على

التلاميذ ، فيأخذ كل تلميذا أو كل تلميذين متجاورين صورة ، وإذا تعذر ذلك وجب رسمه مكبرا وعرضه على التلاميذ جملة .

ومن الضروري أن يوجد بالمدرسة عدد كاف من المصورات الجغرافية في دروس الجغرافيا وما يمت إليها بصلة من المواد ، ويلزم أن تكون واضحة قليلة التفصيلات والأسماء . ويحسن أن يعد المعلم بجانب هذه المصورات مصورا كبيرا من رسمه يكون مقصورا على ما يريده خاليا من الأسماء ، ثم يوزع عليهم مصورا صغيرا يشبهه ، ثم يتدرج في كتابة الأسماء عليه حسب سيره في الدرس . ويكلف التلاميذ كتابة ذلك في مصوراتهم .

(د) الرسم :

في حالات كثيرة يكون الرسم أكثر فائدة في التدريس من المصور كما يكون ضروريا في إيضاح الشيء الحقيقي وأجزائه الدقيقة التي لا تظهر في الشيء نفسه أو نموذج أو صورته .

وأحسن الرسوم ما كان من عمل المدرس نفسه لأنه يستطيع أن يرسم الشيء بالمقدار الذي يريده ، كما أنه يستطيع أن يجعل أى جزء من أجزاء الشكل تام الوضوح ، كما أن في استطاعته إغفال ما لم يكن هاما فيه ؛ فلا يشغل التلميذ إلا بالهم . ومن المفيد كثيرا تكوين الشكل أمامهم جزءا جزءا طبقا للسير في الدرس وفي الإمكان استعمال الألوان المختلفة للتوضيح .

(هـ) الفانوس السحري والخياله :

أن المدرس في استطاعته في الحالة التي لا يمكنه إحضار نفس الشيء — أن يستعين بالفانوس السحري أو الخياله ، فيرى التلاميذ كثيرا من المناظر الطبيعية والبلاد البعيدة وسكانها كأنهم بينهم يشاهدون مبانيهم وآثارهم ومزارعهم وحيواناتهم كما تتمثل لهم عاداتهم وأخلاقهم .

ويحسن أن يستعين المعلم بالفانوس السحري في عرض كثير من صور الأشياء الدقيقة ليسهل فهم التلاميذ لتلك الدروس . ويجب أن يزور التلاميذ دور الخياله إذا عرض فيها ما يدرسونه من الروايات ، هذا إذا لم يكن بمدرستهم أدوات الخياله اللازمة للعرض .

ومن حسن الحظ أن اهتمت الحكومة المصرية بالخيالة وأدخلتها في بعض مدارسها ، والرجاء عظيم في أن تأتي بالثمرة المرجوة .
وسائل الإيضاح اللفظية :

تتمتاز وسائل الإيضاح اللفظية عن غيرها من وسائل الإيضاح بما يأتي :
١ — فهي تتمتاز بالسهولة ، لأنها لا تكلف صاحبها غير النطق بما يحول بخاطرهم من العبارات مع دلالتها على المعاني الكلية .

٢ — السرعة : لأن ذكر اسم الشيء يحتاج إلى زمن أقل مما يصرف في عرضه أو عرض نمودجه أو صورته أو رسم شكله . وقص الحوادث التاريخية يستغرق زمنا أقل من زمن تمثيلها .

وتشمل وسائل الإيضاح اللفظية أمورا كثيرة من أهمها مايلي :

١ — الشرح : يراد بالشرح توضيح الحقائق أو معاني الألفاظ والتراكيب .
وشرط الشرح الجيد قدرة المعلم على البيان وطلاقة اللسان بحيث يستطيع تقريب الحقائق إلى عقول التلاميذ ومداركهم مع مهارته في استخدام مايساعد على هذا من الوسائل الإيضاحية .

٢ — الوصف : إن المعلم الذي يجيد الوصف ، هو من كان البيان طوع وإرادته ،
علما بما يصف قادرا على تقريب الحقائق إلى عقول التلاميذ .

وإن الاقتصاد في الوصف فيه فائدة . فمما لا حاجة للتلميذ به ينبغي عدم التعرض له .

٣ — القصص : الأطفال مغرمون بالقصص والحكايات شغوفون بسماعها
فهي مثيرة لخواطرهم باعثة لسرورهم موقظة لشوقهم ، لما بها من أحداث الشجعان
وأوصاف الحوادث فعلى المعلم أن يستعمل القصص في الوصول إلى غرضه
وتوضيح درسه .

ولست القصص مضیعة للزمن أو لا يقصد بها إلا السرور وإثارة الوجدان .
لأن المدرس الماهر بحسن أسلوبه يمكنه أن يضع في ثنايا القصة حقائق كثيرة

يتقبلها التلاميذ بلاملل ، فتكون القصة في ظاهرها فكاهة وفي باطنها حكمة وتهذيبا وعلماً .

وإستعمال القصص في التعليم من الأمور القديمة فقد استعملها أفلاطون وغيره من حكماء اليونان . وكثير من المربين استعملها في التربية والتهذيب مع الصغار والكبار ، وكتاب كليله ودمنه شاهد على ذلك .

ومن علماء التربية من يرى أن الإكثار من القصص الخرافية يضعف في التلاميذ التمييز بين الحقائق وما كان خيالياً في حياتهم المستقبلية كما أنها تدفعهم نحو عالم الأمانى .

وقالوا أن كثرة الإصغاء إلى ما كان خرافياً يدفع المستمع نحو تصديق الأوهام والأكاذيب .

لهذا لا يجوز المربون من القصص إلا ما يصلح الأخلاق ويشوق إلى المطالعة ويعين على اقتناص الفائدة .

كيف تستخدم وسائل الإيضاح :

١ — يلزم أن تعرض في وقتها وأن يكون العرض كافياً لفهم ما يراد فهمه . وإذا كانت صغيرة الحجم وجب إحضار عدد يمكن جميع التلاميذ من مشاهدتها للفحص والدرس ، وإلا كان العرض ناقصاً لا يمكن من دقة الفحص ، أو يدفعهم للالتفاف حوله لمشاهدتها ، وفي هذا ما يفسد النظام .

٢ — ينبغي عدم الإكثار من وسائل الإيضاح لنفسح لخيال الأطفال المجال ولا نضيع وقتاً طويلاً من الدرس .

٣ — ينبغي أن يكون عرضها كافياً ليتمكن من رؤيتها تماماً كل التلاميذ . فلا يصح أن تكون من خلفهم أو تلتقي على الأرض من غير نظام أو تقدير . ومن الضروري أن يقف المعلم وقت الشرح بحيث لا يحجبها عن أعين التلاميذ .

الامتحانات

بقلم الدكتور السيد محمود زكى

مشكلة الامتحانات :

تعتبر مشكلة الامتحانات في مصر من أعقد المشاكل ، لأنها أصبحت بمافرض عليها من النظم غاية لا وسيلة ، كما أصبحت موضع رهبة للتلاميذ الذين لا هم لهم إلا النجاح وتحصيل المعلومات والحقائق التي توصل إلى هذه الغاية ، وعنيت المدارس بإعداد تلاميذها لاجتياز الامتحانات لا للثقافة العامة ولا للحياة العملية ، مما دعا إلى توحيد طرق التدريس والكتب المدرسية والنظم التعليمية إلى غير ذلك .

وأصبحت المدارس تتنافس في النتائج بدلا من أن تتنافس في ميدان التكوين الصحيح للطالب من النواحي العلمية والثقافية والتربوية . وكان من نتائج الاهتمام البالغ بهذه الامتحانات وما تحاط به من قدسية وهالة كبيرة أن ركز التلاميذ ومعهم المدرسون جهودهم في الاستعداد للامتحانات آخر العام وأهملوا شأن الواجبات التحريرية والعملية والشفوية التي يكلف بها التلاميذ أثناء العام . ويتبع هذا التواكل والاستعداد لمعركة الامتحان التجاء التلاميذ في أشهر العام الدراسي إلى الدروس الخصوصية أو دروس المجموعات ، وكلها تنظم عن طريق المدارس . وهي وسائل آلية لتدريب التلاميذ بصورة من الصور على استدكار وحفظ بعض الحقائق وحشرها في رؤوسهم لغرض النجاح في الامتحان دون أن يكون لتلك الحقائق أى أثر إيجابى في عملية التعلم ودون أن يفيد منها الطالب في تكوينه العلمى والثقافى .

أهمية الامتحانات :

وتعتبر مسألة الامتحانات من أهم مشاكل التربية في العصر الحاضر . وهناك من ينتصر لضرورة الامتحانات وهناك من يسخط عليها . إلا أن فكرة الامتحان

في ذاتها ليست موضعاً للرضا ولا موطناً للسخط . فالامتحان في صورة ماضورة لازمة لكل حياة اجتماعية ؛ لأن من طبيعة كل حياة اجتماعية التطور ويشمل المنافسة والكفاح بين أفراد المجتمع . وهذا ما يسميه علماء الاجتماع « بالتفاعل الاجتماعي » . ولهذا لا بد من وضع نظام لتنظيم هذه المنافسة وقياس الكفايات . لهذا نرى أن الامتحان ضروري لكل حياة اجتماعية ينشأ معها وينمو بنموها . وكلما تعقدت سبلها وتنوعت الأعمال بها اشتدت الحاجة إلى الامتحان لتحديد مستوى الكفايات المطالبة المنوعة لسد احتياجات المهن والأعمال المختلفة . ÷ فالامتحان ضروري متى كان يهدف لتحقيق هذه الأغراض الاجتماعية لصالح المجتمع . وإذا كان هناك نقد يوجه فإنما يرجع ذلك إلى نظامه وكيفيته ومده .

وظائف الامتحانات :

١ — تستخدم الامتحانات لقياس درجة وكمية ما حصله أو لم يحصله الطالب من المعلومات في مادة .

٢ — تقوم كفاية المدرسين . فع أن المرتبات لا ترتبط بالنتائج إلا أن الرأي العام يحكم على المدارس من نتائج امتحاناتها .

٣ — وظيفة تنبؤية عن توجيه الطلبة في مستقبل دراستهم . فمثلاً الامتحانات العامة بين مرحلة الإعدادية والثانوية تحدد اتجاهات الطالب إما لدراسة ثانوية نظرية أو تجارية أو زراعية أو صناعية كما أن امتحان التوجيهية يحدد توجيه الطالب لأي كلية من كليات الجامعة . فالإعدادية والتوجيهية أمثلة لحواجز يترتب على المرور منها نوع التوجيه .

٤ — حافز للطلبة على العمل والاستدكار . فالطفل لا يستطيع أن يطلب العلم لذاته بل لا بد له من غرض واضح يرمى إليه ويقرن عمله به . وكلما كان هذا الغرض قريباً منه ونتائج شائقه له كان هذا مبعثاً للنشاط وبذل الجهد والحرص على الاستفادة والاعتماد على النفس . فالانتقال من فرقة لأخرى أو من مرحلة لأخرى يعتبر غرضاً قريباً ينصب أمام التلاميذ .

٥ — تكون الامتحانات وسيلة لتدريب التلاميذ على بعض الصفات كالمنافسة وحب التفوق والاعتراف بالفشل والإحساس بالقوة أو الضعف وما إلى ذلك من الصفات التي تعينهم في الحياة العملية .

٦ — قياس الكفايات بأسلوب محدود حتى يمكن الاستفادة من الكفايات الممتازة في مختلف الأعمال والمهن .

نقد الامتحانات :

١ — تكديس وحشر المعلومات للطلبة مما يجعل لحفظ المعلومات أهمية كبرى ويجعل للامتحان سيطرة على المناهج . — أما ما زود به الطفل من غايات وإعداد للحياة الاجتماعية فليس له أثر في الامتحانات .

٢ — ضيق أهداف التعليم وقصرها للحصول على شهادة .

٣ — إثارة نوع من روح المنافسة غير المقبولة مما قد يؤدي بالطلبة المتأخرين إلى عدم امكان التحسن في التحصيل .

٤ — ما تجره الامتحانات من قلق واضطراب وضعف قبل فترة الامتحانات وفي أثنائها .

٥ — عدم كفاية طريقة القياس وعدم ثبات مستويات التصحيح والتأثر برأى الشخص الذى يقوم بالتصحيح . وتبضح هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان . فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة أو ملاءمتها أمر ذاتى يتوقف على رأى واضعها الشخصى ، كما أن تقدير الدرجة التى تستحقها الإجابة هو تقدير ذاتى ، وقد ثبت اختلاف المصححين اختلافا بينا في تقدير الدرجة للإجابة الواحدة .

٦ — إن الامتحانات بطريقتها المألوفة تفترض تساوى الأطفال في قدراتهم واستعداداتهم العقلية ؛ مع أن من أهم قواعد التربية الحديثة مراعاة ما بين الأفراد من فروق في المواهب والاستعدادات وتربيتهم على ضوء هذه الفروق ، وأن يكون القياس شاملا لهذه النواحي .

٧ - وبذلك فإن الامتحانات لا تساعد المصحح على تقويم القدرات

الكثيرة المتباينة وقياس الدقة في الفهم والابتكار في التعبير وسرد الحقائق . ①

٨ - إن كل فرد يتغير في مراحل نموه المختلفة فهناك بعض القدرات ②

تضعف نسبياً بينما ينمو غيرها .

أنواع الامتحانات :

قد تكون تحريرية أو شفوية أو عملية . فالامتحان التحريري من شأنه أن يظهر كفاية الطالب في تدقيقه ومبلغ عنايته في ترتيب أفكاره وقوة أسلوبه وحسن عبارته . والامتحان الشفهي من شأنه أن يكشف عن نصيب التلميذ من سرعة الفهم وقوة الذاكرة . والامتحان العملي من شأنه أن يكشف عن ناحية أخرى من كفاية الطالب في المهارة اليدوية وقوة الملاحظة .

الاختبارات الموضوعية :

لقياس مدى التحصيل . وهي تختلف عن الامتحانات العادية في أن الاختبار منها يشتمل على عدد كبير من الأسئلة القصيرة قد يبلغ المئات . والإجابة عن كل سؤال محددة لا لبس فيها إذ هي لا تتعدى كلمة واحدة أو علامة بسيطة وبهذه الوسيلة يمكن أن تتناول أسئلة الاختبار جميع نقاط المنهج ويكون التصحيح موضوعياً لا ذاتياً . وتكون درجات المصحح صحيحة من حيث عدد الإجابات المحددة . بذلك يبعد عامل الذاتية الخارجي الذي يؤثر في قياس درجة التحصيل .

ولا تسلم هذه الطريقة من النقد :

١ - فهي كثيرة التكاليف في الطبع .

٢ - وتحتاج لمهارة كبيرة ووقت طويل في إعدادها .

٣ - يدخل عامل التخمين في الإجابة .

٤ - الأثر الإيحائي من الإجابات الخاطئة مما يجعل الطالب عرضة لتعلم

إجابات بها بيانات خاطئة ، لأن الأسئلة في الاختبارات الموضوعية تشمل الإجابات عليها عدة أنواع منها الخطأ والصواب والتكميل .

٥ — مجرد قياس تفاصيل عن معلومات وليس فيها مجال للتعبير عن رأى أو إبداء فكرة .

٦ — تعمل على توجيه الطلاب إلى الاعتماد على تخزين الحقائق وحفظها مفردة غير متصلة في ذاكرتهم .

جهود وزارة التربية والتعليم :

وحاولت وزارة التربية والتعليم الاهتمام بهذه المشكلة ، فعنيت بتبسيط الامتحانات وجعلت النقل من فرقة إلى أخرى في المدارس الابتدائية لمجرد المواظبة على الحضور مدة ١٦٠ يوماً على الأقل أى نحو ٧٥ ٪ باعتبار الدراسة في كل من الفرقتين الأولى والثانية والفرقتين الثالثة والرابعة والفرقتين الخامسة والسادسة حلقة واحدة متصلة . ولا يشترط لانتقال التلميذ فيها من إحدى الفرقتين إلى الأخرى إلا مواظبته على الحضور .

كما جعل انتقال التلاميذ من الحلقة الأولى إلى الثانية (أى من الفرقة الثانية إلى الثالثة) على أساس رأى النظار والمعلمين مع شرط المواظبة . ومع ذلك فالتلاميذ الذين يتقرر عدم صلاحيتهم للانتقال لا يعيدون دروس الفرقة الثانية بل يوضعون في فصول خاصة لمعالج فيهم نواحي الضعف ، ويجوز نقلهم إلى الفرقة الثالثة أثناء الشهرين الأولين إذا ظهر أنهم تداركوا ما فيهم من ضعف .

وتخفيفاً لعبء الامتحانات العامة عن كاهل الوزارة جعل امتحان الدراسة الإعدادية أمتحاناً محلياً تجريه المناطق التعليمية .

أنسب الطرق لتقويم عمل التلميذ ونموه بالمدرسة :

أن هناك معركة دائمة بين الممتحن الذى يحاول أن يتصيد ضحاياه والممتحن الذى يبحث عما يحتاجه التلاميذ وما استفادوه تعليمياً . ولما كان الامتحان ضرورة اجتماعية لقياس مستوى الكفايات المتنوعة من الأفراد وتوزيعهم على الأعمال والمهن المختلفة ، فإن من الضروري أن تكون الطرق المستخدمة لتقويم عمل التلميذ متمشية مع النظريات الحديثة في تربيته وتعليمه . ويمكن أن يراعى ما يأتى : —

- ١ — تحديد الأغراض التي يهدف الامتحان إلى قياسها .
- ٢ — وضع الأسئلة بحيث يكون بعضها تفكيريا يعرض بعض المشاكل أمام التلاميذ وبعضها تحصيليا لأظهار ما حصله التلاميذ ، على أن تكون شاملة لما حصله التلاميذ ، فلا تقتصر على باب معين أو مجموعة معينة وأن تكون ملائمة لقوى التلاميذ وللزمن المقرر . والقياس في هذا يكون للتلميذ المتوسط . كما يجب أن يراعى التخيير في الأسئلة وأن يكون بعضها موضوعياً .
- ٣ — يلزم الاهتمام بقياس القدرات العقلية والتعرف على استعدادات التلاميذ .
- ٤ — الاهتمام بتقدير المدرس الشخصى وتتبع هذه التقديرات لا بالنسبة لمدرس واحد بل من جميع المدرسين الذين يدرسون للتلميذ بحيث يتجمع من تقديراتهم صورة توضيحية عن التلميذ .
- ٥ — إعداد بطاقة للتلميذ تجمع بين النتائج للاختبارات المختلفة وتقديرات وملاحظات المدرسين . ويتبع ذلك في مراحل التعليم المختلفة على أن تستعرض حال التلاميذ العلمية من لجنة من مدرسى المدرسة لتحديد المستويات المختلفة للتلاميذ مستأنسة في هذا بنتائج الاختبارات وما سجل بالبطاقة لكل تلميذ . وبذلك يمكن تقويم الطالب لا على أساس امتحان واحد ، بل على نتائج الأعمال والاختبارات التي تعطى خلال العام مع الاسترشاد برأى المدرسين مجتمعين فإن هذا يساعد على حسن تقويم التلميذ وعلى حسن توجيهه . ومن الضروري تطبيق بعض الاختبارات التحصيلية في فترات متعددة والتي يمكن للمدرس بها معرفة مدى ما وصل إليه التلميذ في تحصيل المادة . ولعله من المناسب أن نذكر أن الاختبارات السيكلوجية (اختبارات الذكاء) لها قيمتها في تقدير القدرات العقلية العامة والخاصة التي تساعد على تقويم الطالب بالنسبة لمجموعته والتي تعاون المدرسة في توجيه الطالب إلى خير نوع من الدراسات التي تلائم استعداداته وقدراته .

القسم الثاني
نظام التعليم في مصر

الأزهر

تاريخه ونظامه ورسالته في التربية والتعليم والثقافة

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافي

مقدمة

بناء الجامع الأزهر :

شرع جوهر الصقلي قائد جيوش الفاطميين ، في السنة التالية لاستيلائه على مصر وانتزاع سلطانها من دولة الأخشيذ ، في بناء هذا الجامع بالعاصمة الجديدة التي أنشأها وسماها « القاهرة المعزّية » (نسبة إلى المعز لدين الله الخليفة الفاطمي الذي تم هذا الفتح باسمه وفي عهده) . وكان ذلك في يوم السبت الرابع والعشرين من جمادى الأولى سنة ٣٥٩ هـ . وقد تم بناؤه في نحو سنتين ؛ فإن أول جمعة أقيمت فيه كانت في السابع من رمضان سنة ٣٦١ هـ . ويتمثل المسجد الذي أقامه جوهر في المقصورة القديمة من المسجد الحالي وصحنه .

وفي عهد الملك الظاهر بيبرس قام الأمير عز الدين أيذر الحلي نائب السلطنة (وكان قصره مجاوراً للجامع الأزهر في المكان المخصص الآن للكتبة) بتجديد هذا الجامع وترميمه وزخرفته وإضافة بعض أجزاء إليه . وقد استغرقت عمارته هذه نحو سنتين (من سنة ٦٥٦ إلى سنة ٦٥٨ هـ) .

وفي عهد الملك الناصر محمد بن قلاوون حدث بمصر سنة ٧٠٢ هـ زلزال شديد هدم كثيراً من مؤسساتها ومساجدها العظيمة وقسماً من الجامع الأزهر نفسه . فقام الأمير سيف الدين سلار نائب السلطنة بعمارة وتجديده وبناء ما تهدم منه .

وفي عام ٧٠٩ هـ أكمل الأمير علاء الدين طبرس نقيب الجيوش بناء مدرسته

« الطيرسية » بجوار الأزهر (في المكان المواجه لمكتبة الأزهر الحالية على يمين الداخل إلى الجامع من الباب الكبير) . وفي سنة ٧٤٠ هـ أتم الأمير علاء الدين أقبغا عبد الواحد مدرسته « الأقبغاوية » المواجهة للمدرسة السابقة (في المكان الذي كان يشغله قصر عز الدين إدمر الحلي ، وهو المكان المخصص الآن لمكتبة الأزهر على يسار الداخل من الباب الكبير) .

ولكن أكبر عمارة حدثت بالجامع الأزهر بعد نشأته الأولى كانت عام ١١٦٧ هـ في عهد العثمانيين وعلى يد الأمير عبد الرحمن كتخدا . فقد أنشأ هذا الأمير المقصورة الجديدة بمحرايمها ومنبرها والأروقة الملحقة بها وأبوابها ، وألحق بالجامع الأزهر المدرستين الطيرسية والأقبغاوية السابق ذكرهما ووصل بينهما بالباب الكبير الذي أنشأه ، وهو الباب الذي ينتهي إليه شارع الأزهر الحالى . هذا إلى المنائر والأروقة والمرافق الأخرى الكثيرة التى أنشأها فى هذا الجامع . حتى بلغت مساحته بفضل هذه المنشآت أكثر من ضعف ما كان عليه من قبل . ولم يزد عليه بعد ذلك إلا بضع مبان وأروقة ومرافق يسيرة أنشئ معظمها فى عهد محمد على وخلفائه .

تسميته بالجامع الأزهر :

سمى هذا الجامع ، منذ إنشائه « بجامع القاهرة » نسبة إلى العاصمة الجديدة التى أنشئ فيها . وأما تسميته بالجامع الأزهر فيبدو من شواهد كثيرة أنها لم تحدث إلا بعد ذلك بعدة سنين ، وأنها قد أطلقت عليه بعد أن أنشأ الخليفة العزيز بالله بن المعز لدين الله (تولى الخلافة بعد أبيه من سنة ٣٦٥ إلى سنة ٣٨٦ هـ) قصوره الكبيرة التى سميت بالقصور « الزاهرة » . ولعله قد قصد حينئذ أن تحمل جميع المنشآت الحكومية الكبيرة اسما مشتقا من « الزهراء » لقب السيدة فاطمة بنت الرسول عليه الصلاة والسلام وهى التى ينتسب إليها الفاطميون ؛ فسمى المسجد « بالجامع الأزهر » كما سميت القصور « بالقصور الزاهرة » . غير أن التسمية الأولى وهى جامع القاهرة قد ظلت على الرغم من ذلك غالبية عليه طوال العصر الفاطمى ، كما يدل على ذلك ما كان يطلقه عليه معظم مؤرخى هذا العصر .

وظائف الأزهر الثلاث :

ترجع أهم الوظائف التي اضطلع بها الأزهر ، ولا يزال يضطلع بها ، إلى ثلاث وظائف : إحداهما أنه مسجد جامع ومسجد للصلاة وإقامة الشعائر الدينية وما يتصل بها من الأمور المنوطة بالمساجد الإسلامية ؛ وثانيها أنه مجمع لحراسة الإسلام وحماية دعوته ؛ وثالثها أنه جامعة للتربية والتعليم على العموم وخاصة للتربية والتعليم الدينيين .

وسنلقى في هذه المقدمة نظرة سريعة على الوظيفتين الأوليين ، ثم نقف جميع ما يلي المقدمة من فقرات هذا الباب على الوظيفة الثالثة لأنها أدخلت في شئون التربية والتعليم من جهة ولعظيم أهميتها وكثرة ما انتابها من تطورات من جهة أخرى .

الأزهر مسجد جامع ومسجد للصلاة :

كانت كلمة « المسجد الجامع » تطلق على المسجد الرسمي الذي يؤمه الأمير في بعض أيام الجمع وفي الأعياد ، وتلقى من منبره المراسيم والأحكام ، وتعقد في ساحاته مجالس القضاء والحسبة .

وكان « مسجد عمر » (٢١ هـ) أول مسجد جامع بمصر . فلما أنشأ العباسيون مدينة العسكر على أثر افتتاحهم لمصر (١٣٣ هـ ٧٥٠ م) أقاموا بها مسجدا جامعاً سموه « جامع العسكر » . ولما أنشأ أحمد بن طولون مدينة القطائع وجعلها عاصمة لمصر (٢٥٦ هـ ٨٧٠ م) أنشأ بها مسجده الشهير وجعله المسجد الجامع أو المسجد الرسمي للدولة .

غير أن جامع عمرو قد ظل ، على الرغم من قيام هذين المسجدين ، محتفظاً ببعض سماته الأولى ؛ فكان يشار كهما أحياناً في إقامة الجمعة الرسمية وجلس القضاء والمحتسبين في ساحاته . بل لقد ظل محتفظاً ببعض رواسب من هذه السمات إلى عهد الثورة الأخيرة . فقد كانت تصلى فيه من قبل هذا العهد الجمعة اليتيمة (آخر جمعة في رمضان) ويحضر صلاتها ، في حفل رسمي ، الوالى أو السلطان أو الملك نفسه ، ويدعى إليها العلماء والعظماء وكبار رجال الدولة .

وفي عهد الدولة الإخشيدية عاد جامع عمرو المسجد الرسمي للدولة ، واحتفظ بهذه الصفة في بداية الفتح الفاطمي . فقد أقيمت فيه ، بعد فتح الفاطميين لمصر ، أول جمعة رسمية دعى فيها للخليفة الفاطمي (رمضان عام ٣٥٨ هـ) .

ولما تم إنشاء الجامع الأزهر اتخذوه الفاطميون « مسجدا جامعاً » لمصر . وفي يوم عيد الفطر عام ٣٦٢ ركب المعز لدين الله ، أول الخلفاء الفاطميين بمصر ، عقب مقدمه إلى عاصمة ملكه الجديد بقليل ، إلى الجامع الأزهر لصلاة العيد في موكب كبير وألقى فيه بنفسه خطبة العيد . وكانت هذه أول صلاة رسمية في هذا الجامع شهدها الخليفة .

وظل الأزهر يستأثر بهذا الامتياز الرسمي زهاء أربعين عاماً ، حتى أنشأ الحاكم بأمر الله بن العزيز بالله الجامع الحاكمي أو الجامع الأنور (٤٠٣ هـ) واتخذ المسجد الجامع لمصر . فكانت تقام فيه الجمع الرسمية ، كما كانت تقام أحياناً في أثناء العهد الفاطمي في بعض المساجد الفاطمية الأخرى ، وعلى رأسها الجامع الأزهر ، وفي جامعي عمرو وابن طولون . بيد أن الجامع الأزهر كان يعتبر دائماً في نظر الخلفاء الفاطميين وحكومتهم مسجد الدولة الأول .

فلما دالت دولة الفاطميين وتولى صلاح الدين الأيوبي ملك مصر عام ٥٦٧ هـ اتخذ الجامع الحاكمي المسجد الرسمي لإقامة الجمعة ، وحظر إقامتها في الجامع الأزهر وفقاً للرأى الذى يحظر إقامة جمعيتين في بلد واحد ، وهو الرأى الذى أفتى به صدر الدين بن درباس الشافعي قاضى القضاة حينئذ . وظل الأزهر كذلك نحو مائة عام . فلما تولى الظاهر بيبرس عام ٦٥٨ ملك مصر أعاد إليه صلاة الجمعة إستجابة للمساعى التى بذلها في هذا السبيل نائب السلطنة الأمير عز الدين ايدمر الحلى الذى كان قصره مجاوراً للجامع الأزهر وكان لهذا الجامع في نفسه منزلة كبيرة .

وقد عاد إلى الجامع الأزهر في العهد الحاضر شيء من صفاته الرسمية القديمة . فقد أقيمت فيه « الجمعة اليتيمة » وحضرها رجال الدولة ، كما أقيمت فيه جمع وصلوات أخرى خاصة في مناسبات هامة قومية وسياسية .

وقد ظل الجامع الأزهر في جميع العهود — سواء في ذلك العهود التي كان فيها «مسجداً جامعاً» أم العهود التي لم يكن فيها كذلك — مسجداً عظيماً للصلاة وإقامة الشعائر الإسلامية وحلقات الوعظ والإرشاد وسائر الوظائف الدينية التي كانت تضطلع بها المساجد ولا تزال تضطلع بها إلى الوقت الحاضر .

الأزهر مجمع لحماية الدين الإسلامي :

اضطلع الأزهر منذ نشأته ، بجانب وظيفته السابقة ، بوظيفة أخرى هامة ، وهي حماية الدين الإسلامي ، وحراسة دعوته ، ورد الشبهات عنه ، والتعريف به ونشره ، والمحافظة على تعاليمه ، والفتيا في مسأله ، وتبصير أولياء الأمور وغيرهم بأحكامه ، وتوجيههم إلى التزام حدوده .

ومن أجل ذلك تبوأ الأزهر وتبوأ علماءؤه أكبر منزلة في نفوس المسلمين جميعاً ، وهوت إليه أفئدة الناس في مختلف بلاد العالم الإسلامي ، واعتبر قوله القول الفصل في شئون الإسلام .

ولما كان الإسلام ديناً ودولة ، سيطر الأزهر على كثير من شئون الحكومة في مصر ، وخضع له الحكم والأمراء ، وتزعّم الحركات السياسية الهامة ، وعده المصريون ملاذاً يلجئون إليه في الجلل من الأمور .

والشواهد التاريخية على ذلك تجلّ عن الحصر . فمن ذلك أن القاضي عز الدين ابن عبد السلام ، من علماء الأزهر ، قد رأى أن أمراء مصر من المماليك في عهده أرقاء مجهولو الأسياد ، وأنه من الواجب بيعهم وضم حصيلة أثمانهم إلى بيت المال . ولم يثنه عن رأيه تهديد ولا وعيد ، فاضطر الأمراء إلى الإذعان لحكمه ، وسلموا أنفسهم له صاغرين ، فأنفذ فيهم مارآه^(١) . وكان كلما اشتد ظلم أحد الولاة من الأتراك أو أتباعهم أو فرق من عساكرهم لجأ المصريون إلى الأزهر ؛ ولا يلبث علماءؤه أن يتدخلوا في الأمر ، ويصل صوتهم إلى الحكم ، حتى تستقر

(١) أنظر هذه القصة الطريفة في كتابنا «لحة في تاريخ الأزهر» صفحات ٨٥ — ٨٧ .
منقولة عن كتاب حسن المحاضرة للسيوطي .

الأمر وترفع المظالم ويعاقب الجناة^(١) . وكان عباس الأول والى مصر يحضر بنفسه إلى الأزهر ويجلس إلى درس الشيخ إبراهيم البيجورى (شيخ الأزهر حينئذ) فلا يقوم له الشيخ ولا يعامل بأكثر مما يعامل به طالب عادى ، فيما عدا كرسيًا صغيراً من الجريد يحضره له أحد خدمة المسجد ليجلس عليه فى حلقة الشيخ . ومن الجامع الأزهر انبعثت معظم الثورات الوطنية ، وخاصة ثورة سنة ١٩١٩ ؛ فقد احتمل علماء الأزهر وطلبته أكبر قسط من أعباء هذه الثورة وظل الجامع الأزهر يتعهدا ويدكى شعلتها فى جميع ما اجتازته من مراحل . وفى مقصوراته الواسعة وصحنه كانت تعقد حينئذ فى كل ليلة اجتماعات ثورية يفد إليها من كل فج عميق آلاف مؤلفة من المصريين ؛ وفى أرجائه دوت أصوات خطباء هذه الثورة ومن بينهم كثير من علماء الأزهر وطلبته ؛ ومنه كانت تخرج أكبر مظاهراتها ؛ وأمام أبوابه كان المصريون العزل من السلاح يرخصون أرواحهم أمام ما كانت جيوش الإنجليز تسلطه عليهم من وسائل الفناء .

هذا ، ولم يخل عهد من عهود الأزهر من مظاهر لهذه الوظيفة حتى عهود نشأته الأولى . فقد كان من أهم الأغراض التى قصد إليها الفاطميون من إنشائه ، كما سيظهر ذلك فى الفقرات التالية ، أن يكون أداة لحماية دعوتهم ونشر مذهبهم الاسماعيلى وتوطيد ملكهم وخلافتهم .

ولا يزال الأزهر محتفظاً بكثير من مظاهر هذه الوظيفة إلى الوقت الحاضر . ومن ثم يطلق على شيخه لقب « شيخ الإسلام » . ومن ثم كذلك أنشئت به لجنة للفتوى وإبداء رأى ، فى مختلف شئون الإسلام والمسلمين ؛ وأنشئت به « جماعة كبار العلماء » للنهوض بالثقافة الإسلامية والتعريف بالدين الإسلامى وحراسة أحكامه . وإلى هذه اللجنة يلجأ ولاية الأمور من حين لآخر لتقول كلمتها فى بعض الشئون الإسلامية الهامة وفيما يتصل بها من أمور السياسة . ومن ثم كذلك أنشئت فى البلاد الأوروبية والأمريكية معاهد إسلامية تابعة للأزهر ، وأرسل إلى كثير من البلاد الإسلامية فى أفريقيا وغيرها بعثات علمية من علمائه للإشراف

على معاهدها الدينية وإنشاء معاهد جديدة بها وتعريف أهلها بالإسلام
وأخذهم بأحكامه .

الأزهر جامعة للتربية والتعليم على العموم وللتربية والتعليم الدينيين على الخصوص :

كانت أهم مواطن التعليم في صدر الإسلام تتمثل في المساجد . وذلك لأن
الدين كان هو الباعث الرئيسى على طلب العلم ونشره ، وكانت مواد الدراسة
الأصيلة المقصودة بالذات هي علوم الدين . فلم يجد المسلمون أما كن أصلح لتعليم
هذه العلوم من بيوت الله التى شيدت لإقامة شعائر الدين ، كما اختار أهل الكتاب
من قبل الصوامع والبيع لذلك . هذا إلى أن ولادة الأمور في صدر الإسلام كانوا
حريصين كل الحرص على مجانية الترف والتبذير في إنفاق أموال المسلمين . فعملوا
جهدهم على القصد في بناء الدور الحكومية واتخذوا من المساجد مواطن لكثير
من شئون الدولة ومصالح المسلمين ؛ ففيها كانت تقام الصلاة ويجلس الخلفاء
والولاة والقضاة للفصل في الدعاوى والحكم بين الناس وإقامة الحدود . وبها كان
يجمع المسلمون للمفاوضة في أمورهم التشريعية والسياسية وغيرها ، وفيها كان
يباع الخلفاء وتبلغ وصياتهم وتعلن أوامرهم ، وفيها كانت تلقى الخطب السياسية
والحربية التى تقتضيها الأحوال العامة ؛ وفيها كذلك ابتدأ التعليم .

وعلى الرغم من ظهور معاهد التعليم منفصلة عن المساجد في عصر بنى أمية
وبنى العباس ، فقد ظلت المساجد محتفظة بصفاتها المدرسية في كثير من البلاد
الإسلامية أمداً غير قصير . فهذه فلسطين ظلت مساجدها أهم معاهد التعليم حتى
قبيل القرن العشرين . وكان الطلبة بجامع دمشق يلتفون حول معلمهم حلقات كما
أخبر بن جبير . وهذه الأندلس ظلت مساجدها أظهر معاهد التعليم العالى حتى
دالت دولة العرب فيها كما روى المقرئ .

وهكذا كان الحال بمصر في الوقت الذى أنشئ فيه الجامع الأزهر ، فقد كان
من أهم معاهد التعليم العالى فيها حينئذ جامعان : جامع عمرو بن العاص ؛ وجامع أحمد
ابن طولون .

فلم يكن بدعا إذن أن أصبح الجامع الأزهر معهدا للتربية والتعليم ، ولم يعمل الفاطميون إذ أنزلوه هذه المنزلة شيئا أكثر من السير على التقاليد المعمول بها في العالم الإسلامي في ذلك الحين . وقد زاد من اهتمامهم بشأنه من هذه الناحية أنهم رأوا فيه خير وسيلة لنشر مذهبهم الفاطمي وتوطيد دعائم ملكهم وخلافتهم وتربية النشء على الولاء لهم وتقديس مبادئهم .

ولقد كان لهذه الوظيفة الجامعية شأن كبير في حياة الأزهر وتاريخه بل في تاريخ التربية في مصر خاصة وفي العالم الإسلامي على العموم ، حتى لقد كادت تحجب جميع وظائفه الأخرى ، وحتى إن كلمة الجامع الأزهر إذا أطلقت لا يتبادر منها إلى الذهن إلا هذه الوظيفة^(١) .

وقد اجتاز الأزهر في هذه الناحية عدة مراحل امتازت كل مرحلة منها بصفات خاصة . وسنعرض بإيجاز لأهم هذه المراحل فيما يلي :

١ — الأزهر في عهد الفاطميين

(٣٦٠ — ٥٦٧ هـ)

فاتحة الحياة الجامعية في الأزهر :

في صفر سنة ٣٦٥ هـ (أكتوبر سنة ٩٧٥ م) في أواخر عهد المعز لدين الله جلس قاضي القضاة أبو الحسن علي بن النعمان القيرواني بالجامع الأزهر ، وقرأ مختصر أبيه في فقه آل البيت أي فقه الشيعة ، وهو المسمى بكتاب «الاقتصار» ، في جمع حافل من العلماء والكبراء ، وأثبت أسماء الحاضرين ؛ فكانت هذه أول حلقة للتدريس الجامعي بالأزهر ، ثم توالى حلقات بني النعمان^(٢) في الأزهر بعد ذلك ، ودرست به على ما يظهر كتب أخرى في فقه الشيعة للنعمان القيرواني نفسه غير كتاب «الاقتصار» ، ككتاب «دعائم الإسلام» و «اختلاف أصول المذاهب» و «كتاب الأخبار» و «كتاب اختلاف الفقهاء» .

(١) تطلق الآن رسميا (حسب قانون سنة ١٩٣٠) كلمة « الجامع الأزهر » على الكليات وأقسام التخصص . أما الأقسام الابتدائية والثانوية في مصر وغيرها فتسمى بالمعاهد الدينية المحقة بالجامع الأزهر .

(٢) كان بنو النعمان من أكابر علماء المغرب الذين اصطفقتهم الخلافة الفاطمية .

وفي رمضان سنة ٣٦٩ هـ (٩٨٠ م) في أوائل عهد العزيز بالله ، جلس الوزير يعقوب ابن ركلس^(١) بالجامع الأزهر وقرأ على الناس كتاباً ألفه في الفقه الشيعي على المذهب الإسماعيلي (مذهب الفاطميين) متضمناً ما سمعه من المعز لدين الله ومن ولده العزيز ، وهو المعروف بالرسالة « الوزيرية » نسبة إلى وظيفة مؤلفها .

وفي سنة ٣٧٨ هـ (٩٨٨ م) حدث حادث جامعي خطير أضفى على الأزهر الصبغة الجامعية في صورة أقرب ما تكون إلى أوضاعها في العصر الحديث ، فقد وافق الخليفة العزيز بالله على اقتراح تقدم به إليه وزيره ابن ركلس يتضمن تعيين جماعة من الفقهاء يحضرون مجلس ابن ركلس في الأزهر ويلازمونه ويمقدسون مجالسهم للقراءة والدرس في الجامع نفسه في كل جمعة من بعد الصلاة حتى العصر . وكان عددهم سبعة وثلاثين فقيهاً ، يضاف إليهم رئيسهم ومنظم حلقاتهم الفقيه أبو يعقوب قاضي الخندق . ويعتبر هؤلاء أول هيئة للتدريس عينت بالأزهر ، كما يعد أبو يعقوب أول عميد لهذه الجامعة ، ويعد يعقوب بن ركلس شيخها الأكبر ومديرها العام . وقد رتب لهم العزيز بالله أرزاقاً وجرايات حسنة وأنشأ لهم دوراً للسكنى بجوار الأزهر وخلع عليهم في يوم عيد الفطر وأجرى عليهم ابن ركلس كذلك أرزاقاً من ماله الخاص^(٢) .

ومن هذا يظهر أن الكتب الأولى التي درست بالأزهر كانت كتب الفقه على مذهب الشيعة الإسماعيلية ، وهو مذهب الفاطميين الذي أصبح حينئذ المذهب الرسمي للدولة المعمول به في القضاء والفتيا . وقد حورب ماعداه من المذاهب ،

(١) كان ابن ركلس يهودياً نشأ ببغداد ثم غادرها في شبابه إلى الشام واشتغل فيها بالتجارة وأثقلته الديون ففر إلى مصر في عهد كافور واتصل به وقام له ببعض المهام المالية فأبدى فيها خبرة وبراعة حتى أثرى ، ثم أسلم ، وحقد عليه الوزير ابن الفرات وزير الإخشيد وأخذ يدس له ، ففر إلى المغرب سنة ٣٥٧ هـ ولحق بالمعز لدين الله وعظم شأنه لديه فولاه الوزارة وتولاها كذلك في عهد خلفه العزيز بالله .

(٢) أنظر في هذا كله خطط المقرئ جزء ٤ صفحات ٤٩ ، ١٥٦ ، ١٥٧ ؛ وابن خلكان جزء ٢ صفحات ٣١٩ ، ٤٤١ ؛ وصبح الأعشى للقلقشندي جزء ٣ ص ٣٦٧ ؛ وعبد الله عنان : « تاريخ الجامع الأزهر في العصر الفاطمي صفحات ٤٢ — ٤٦ .

حتى لقد قبض في عام ٣٨١ على رجل عثر لديه على كتاب الموطأ للإمام مالك فجلد وطيف به في المدينة لا شئ إلا مجرد إحرازه هذا الكتاب^(١).

بيد أنه يظهر أن هذا التعصب لم يطل أمده وأن الدولة الفاطمية لم تحاول في جميع عهودها أن تجرى على سياسة الإرغام وفرض مذهبها على الناس ، بل جرت في أحيان كثيرة على سياسة التسامح والرفق . ولنا على ذلك أوضح دليل في المرسوم الديني الذي أصدره سنة ٣٩٨ هـ (١٠٠٨ م) الحاكم بأمر الله وهو من غلاة الخلفاء الفاطميين والذي جاء فيه : « يخنس في التكبير على الجناز الخمسون ، ولا يمنع من التكبير عليها المربعون^(٢) ؛ يؤذن بحجى على خير العمل^(٣) المؤذنون ، ولا يؤذى من بها لا يؤذنون ؛ لا يسب أحد من السلف^(٤) ، ولا يحتسب على الواصف فيهم بما وصف ، والمخالف منهم بما خلف ؛ لكل مسلم مجتهد في دينه اجتهاده ، وإلى الله معاده ، وعنده كتابه ، وعليه حسابه : يأيها الذين آمنوا لا يضركم من ضل إذا اهتديتم إلى الله مرجعكم جميعا فينبئكم بما كنتم تعملون » .

فلا يبعد إذن أن يكون قد درس في الأزهر في العهد الفاطمي نفسه ، بجانب الفقه الشيعي ، كتب في الفقه على المذاهب الأخرى .

ويظهر من عدة شواهد تاريخية أخرى أنه كان يدرس بالأزهر في هذا العهد نفسه ، بجانب مادة الفقه ، مواد أخرى كثيرة في العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية ، بل يظهر أنه كان يدرس به بعض العلوم العقلية والفلسفية نفسها .

(١) الخطط جزء ٤ ص ١٥٧ ؛ الدكتور على عبد الواحد وافي : « لمح في تاريخ الأزهر » ص ٢١ .

(٢) يكبر الشيعة في صلاة الجنازة خمس تكبيرات لأربعا كما يفعل أهل السنة .

(٣) هذه الصيغة يؤذن بها الشيعة في أذانهم .

(٤) كانت طائفة من غلاة الشيعة تسب أبا بكر وعمر وعثمان رضى الله عنهم لاغتصابهم الخلافة من على في نظرها ، وتسب كذلك من قتل الحسين وآل البيت ومن « تسب في قتلهم ومن سمع بقتلهم فرضى عنه » حسب الصيغة التي يرددونها .

غير أن صبغة الأزهر الدينية كانت تغلب على كل صبغة أخرى ؛ ولذلك كانت معظم العناية موجهة إلى علوم الدين وكانت موادها تحتل المقام الأول .

أما الكتب التي كانت تدرس بالأزهر في هذا العهد — فيما عدا كتب الفقه الشيعي التي تقدمت الإشارة إليها — فلم نثر على نصوص بشأنها . ولكنها كانت تشتمل على الراجح على مصنفات لقدامى المؤلفين ولأئمة العلماء المعاصرين « كإعراب القرآن » لعلي بن ابراهيم الحوفي ، وكتاب « المقدمة » و « شرح الجمل » لابن بابشاذ النحوي ، و « كتاب الأفعال » لابن القطاع اللغوي .

ويبدو أنه لم يصل إلينا من الكتب التي ألفت ودرست في هذا العهد إلا النزر اليسير ، وخاصة الكتب التي ألفها علماء الشيعة ؛ وذلك لحرص الدولة الأيوبية على محو آثار الدولة الفاطمية والمذهب الفاطمي .

« دار العلم » والعلاقة بينها وبين الأزهر :

ظل الأزهر مستأثراً بمعظم مهام الثقافة والتعليم في مصر حتى أنشئت « دار العلم » أو « دار الحكمة » كما كان يسميها بعضهم ، فشاركته في ذلك ونافسته منافسة قوية . وقد أنشأها الحاكم بأمر الله في الحى المعروف بالخرنفش سنة ٣٩٥ هـ (١٠٠٥ م) أى لنحو خمسة وثلاثين عاماً من إنشاء الأزهر ، وظلت قائمة حتى نهاية الدولة الفاطمية إذ أغلقها الأفضل بن أمير الجيوش باسم صلاح الدين سنة ٥٧١ هـ ؛ فتكون قد عمرت قرناً وربع قرن . وقد كانت هذه الكلية على النيل تضارع كلية « بيت الحكمة » التي أنشأها الرشيد ببغداد على ضفاف دجلة . وذلك أن الفاطميين بمصر كانوا ينافسون العباسيين ببغداد في ميادين التربية والتعليم كما كانوا يبارونهم في شئون السياسة والملك . وكان منهاجها كمنهاج بيت الحكمة يشتمل على العلوم الحكيمة والفلسفية والرياضية والطبيعية بجانب علوم الدين واللغة . فكان من موادها الفلك والتنجيم والطب والحساب وعلوم الرياضة الأخرى والمنطق والفلسفة كما كان من موادها النحو والفقه وعلوم الشريعة . غير أنه يبدو أن عنايتها بالطائفة الأولى من المواد أى بالمواد الفلسفية والرياضية والطبيعة كانت

تزيد كثيراً على عنايتها بالطائفة الثانية وهي مواد العربية والفقه^(١). وهذا على عكس ما كان يتجه إليه الأزهر حينئذ في دراسته ؛ فقد كانت العلوم الشرعية وأدواتها تستأثر بمعظم عنايته كما تقدم بيان ذلك .

وقد اهتم الحاكم بهذه الدار اهتماماً كبيراً ؛ وعين بها عدداً كبيراً من أعلام الباحثين وشهري الأساتذة في مختلف العلوم والفنون ، وأنشأ بها مكتبة كانت من أعظم مكتبات العالم في عهده ، وجمع فيها من الكتب « في سائر العلوم والآداب والخطوط المنسوبة » كما يقول المقرئ « ما لم يرق قط مثله مجتمعاً لأحد من الملوك » . ولعله أراد بها أن تكون خلفاً لمكتبة الإسكندرية الشهيرة التي دمرت بعد الفتح الإسلامي .

ولا بد أن يكون الأزهر نفسه قد أفاد من هذا النشاط العلمي الذي كانت تنجم به هذه الدار على مقربة منه وأفاد من مكتبتها الشهيرة ومن جهود أساتذتها وحلقاتهم ، ولا بد أن يكون قد حدث تعاون واحتكاك وتبادل ثقافي بينه وبين هذه الدار . ولكن هذا لم يخرج عن الصبغة الغالبة عليه وهي الصبغة الدينية .

المكتبات العامة في عهد الفاطميين وإفادة الأزهر منها :

وبجانب ما أفاده الأزهر من دار الحكمة ومن مكتبتها ، لا بد أن يكون قد أفاد كذلك من المكتبات العامة الأخرى التي كانت منتشرة في مختلف أنحاء العاصمة في ذلك العهد والتي كان من أهمها مكتبتان : إحداها مكتبة القصر الفاطمي ؛ والأخرى مكتبة الأزهر نفسه .

أما مكتبة القصر الفاطمي فكانت تحوى أكثر من مائتي ألف مجلد في سائر العلوم والفنون منها ستة آلاف في الطب وحده ؛ هذا إلى كرات ومصورات جغرافية منقطعة النظير ، منها كرة يقال إن صانعها بطليموس الفلكي نفسه ، ومصور جغرافي مفصل للعالم كله رسم بخيوط الذهب والفضة على مقطع كبير من

(١) أنظر في « دار العلم » الخطط للمقرئ الجزء الأول ص ٤٥٨ وتوابعها .

الحري الأزرق^(١). ويقال إنها كانت أكبر مكتبة في جميع بلاد الإسلام. — وقد بيعت وبددت في عهد الأيوبيين.

وأما مكتبة الجامع الأزهر فقد بلغ من اتساعها وعظم قيمتها أن أسند أمر الإشراف عليها سنة ٥١٧ هـ إلى داعي الدعاة نفسه أبي الفخر صالح. ومنصب داعي الدعاة هو أكبر منصب ديني بعد قاضي القضاة.

هذا، وإن اشتمال هاتين المكتبتين على مؤلفات في مختلف المذاهب الدينية وفي كافة العلوم العقلية والحكومية ليؤيد ما ذهبنا إليه من أن هذه المواد كان لها حينئذ نصيب في منهج الدراسة بالأزهر؛ وإن كان أكبر قسط من العناية قد وجه فيه إلى علوم الدين.

٢ — الأزهر في عهد الأيوبيين (٥٦٧ — ٥٦٤٨ هـ)

كما عطل الأيوبيون وظيفة «المسجد الجامع» للأزهر^(٢) عطاوا كذلك وظيفته الجامعية، واستبدلوا به في هذه الناحية بضع مدارس خاصة انشئوا معظمها لدراسة الفقه على مذاهب أهل السنة وخاصة مذهب الإمامين مالك والشافعي.

غير أنه يظهر أن الدراسة لم تنقطع منه انقطاعاً تاماً في عهد الأيوبيين؛ بدليل ما ذكره عبد اللطيف البغدادي الذي وفد إلى مصر بعد وفاة صلاح الدين الأيوبي بين سنتي ٥٩٥ و٥٩٧ هـ في كتابه «الإفادة والاعتبار في الأمور المشاهدة والحوادث المعينة في أرض مصر» من أنه قد جلس هو نفسه في الأزهر للتدريس وأنه قد ألقى فيه دروساً في المنطق والفلسفة والطب^(٣).

٣ — الأزهر في عهد المماليك (٦٤٨ — ٥٩٢٢ هـ)

حدث في عهد المماليك حادثان خطيران كان لهما أثران متقابلان في شؤون الأزهر: (أحدهما) زعامة مصر للبلاد الإسلامية بعد سقوط بغداد بأيدي الغزاة من التتر

(١) أنظر «لمحة في تاريخ الأزهر» للدكتور علي عبد الواحد وافي صفحة ٢١، ٢٢.

(٢) أنظر صفحة ١٧٨.

(٣) أنظر كتاب «الرحالة المسلمون» للدكتور زكي محمد حسن ص ١٠٨.

سنة ٦٥٦ هـ . وقد أكسبها هذه الزعامة أمور كثيرة . منها وقوفها في وجه هؤلاء الغزاة وصدها لجيوشهم عند حدود الشام ، فلم تجاوز فتوحاتهم بلاد العراق . ومنها أنه قد هاجر إلى مصر عقب سقوط بغداد بعض من بقى من بني العباس ، فأكرم المماليك وقادتهم ، وأقاموا منهم خليفة للمسلمين في القاهرة . فصارت مصر بهذا مركز الخلافة الإسلامية بعد بغداد واتجهت إليها أنظار المسلمين في مختلف بقاع الأرض .

ومن أجل ذلك وفد إلى مصر كثير من فحول العلماء في العالم العربي ، فنشطت فيها الحركة الفكرية والإنتاج العلمي ، وظهر فيها عدد كبير من المؤلفات والبحوث القيمة في مختلف العلوم والفنون . وقد أفاد الأزهر من هذه النهضة فائدة كبيرة وشارك فيها بأعظم نصيب .

(وثانيهما) نشاط حركة الإنشاء للمدارس الخاصة . وذلك أن كل وال وأمير من ولاية المماليك وأمرائهم كان يحرص على تخليد ذكراه وتوطيد محبته في قلوب المصريين والتقرب إلى الله بإنشاء مسجد ومدرسة يحملان اسمه لإقامة شعائر الدين وتدريس بعض المواد الخاصة . فأنشئت في عهدهم مئات من هذه المدارس (الناصرية ، البروقية ، الكاملية ، الشيخونية ، الطيرسية ، الأقبغاوية ، الأشرفية ، الظاهرية المؤيدية ، الغورية . . . الخ) .

وقد لقي الأزهر من هذه المدارس منافسة شديدة . وذلك لأنها استأثرت بأكبر قسط من رعاية الولاة والأمراء في ذلك العهد ، ولأنها كانت تمتاز عن الأزهر ببجديتها وكثرة أوقافها وما كان يغدقه أصحابها على أساتذتها وطلبتها من من أرزاق ومرتبات . لذلك كان يؤثرها كبار العلماء بالتدريس ، وكان الطلاب يحرصون على الانتساب إليها .

غير أن الأزهر قد صمد لمنافستها بقوة وعزم . وساعده على ذلك أمور كثيرة . منها ما كان يمتاز به عنها من مكانة تاريخية وشهرة عالمية وتراث مجيد . ومنها أنه كانت تدرس به جميع المواد وفي مختلف المستويات العلمية ؛ على حين أن معظم هذه المدارس كانت لمرحلة التخصص ، وكانت كل مدرسة منها مقصورة على مادة معينة أو على

مذهب بعينه من مذاهب الفقه . ومنها أن الأزهر كان مفتوح الأبواب للطلبة المسلمين من مختلف الأمم والأقطار ومختلف الطبقات ؛ على حين أن هذه المدارس كانت تختار طلبتها في الغالب من بعض طبقات من المصريين وحدهم . — وقد كتب للأزهر ، بفضل هذه المزايا وغيرها ، الانتصار على هذه المدارس ، وانتهى الأمر بانقراضها الواحدة تلو الأخرى وبقائه هو كالطود الشامخ يتابع رسالته المجيدة في التربية والتعليم : « فأما الزيد فيذهب جفاء وأما ما ينفع الناس فيمكث في الأرض » .

وقد اتجهت العناية في الجامع الأزهر في هذا العهد إلى العلوم الدينية وأدواتها ، ونبغ فيها كثير من جهابذة العلماء المصريين والوافدين على مصر من الخارج : كالإمام عز الدين بن عبد السلام ، والإمام السبكي وأبنائه ، والشهاب القرافي ، وابن هشام ، والسراج البلقيني ، وجلال الدين السيوطي ... وغيرهم من المصريين ؛ وكالعلامة إبراهيم بن عيسى الأندلسي ، وعز الدين بن عبد الله بن عمر القدسي ، والإمام الأصبهاني ، والإمام الزيلعي ، وابن الحاج محمد المبدرى الفاسي ، وابن حيان محمد ابن يوسف الغرناطي ، وتاج الدين التبريزي ، والحافظ بن حجر العسقلاني ، وعلاء الدين الحموي ، وشيخ الإسلام زكريا الأنصاري ، وقاسم بن محمد التونسي ، والمقرزي المؤرخ الشهيد ... وغيرهم من الذين رحلوا من مختلف البلاد الإسلامية لطلب العلم بالأزهر .

وكانت العلوم العقلية من رياضية وطبيعية وفلسفية تدرس في الأزهر كذلك في هذا العهد ؛ ولكن المشتغلين بها حينئذ كانوا نزرأ يسيراً إذا قيسوا بالمشتغلين بالعلوم الدينية وأدواتها .

٤ - الأزهر في عهد العثمانيين (٩٢٢ - ١٢١٣ هـ)

يعد هذا العهد الطويل ، الذي استغرق زهاء ثلاثة قرون ، من أسوأ العهود التي مرَّ بها الأزهر ومرت بها مصر الإسلامية في تاريخها العالمي ، وخاصة لحجيته بعد عصر المماليك الذي وصل فيه الأزهر ووصلت فيه الثقافة المصرية إلى درجة كبيرة في الرقي والكمال . وترجع أهم مظاهر الانتكاس في هذا العهد إلى الأمور الآتية :

١ — قلت العناية بالعلوم الرياضية والطبيعية والفلسفية ، بل كادت تهمل ويهمل تدريسها في الأزهر . ولفرط الجهل بهذه المواد من علماء هذا العصر ، شاع القول بجرمة الاشتغال بكثير منها ؛ لأن الناس أعداء ما يجهلون .

٢ — قلت العناية باللغة العربية نفسها وعلومها وآدابها ؛ وطفئت عليها اللغة التركية واللغة العامية : فطفئت عليها التركية في الشئون الرسمية لأن التركية قد أصبحت في هذا العهد لغة الدواوين ؛ وطفئت عليها العامية فيما عدا ذلك ، حتى لقد كان يندر أن تجد بين علماء الأزهر أنفسهم من يجيد اللغة العربية إجادة تامة في قراءته وكتابته .

٣ — انحطت حركة التأليف انحطاطاً كبيراً ، فخدمت القرائح ، والتوت الأساليب ، وانعدم الابتكار ، ولم يأنس المتصدون للتأليف في هذا العهد في أنفسهم قدرة على الإتيان بمجديد ، فعمدوا إلى ما أمامهم من حقائق العلوم وما ألف فيها ، وأخذوا يختصرونها اختصاراً مخلاً في « متون » منظومة أو منثورة بأساليب ركيكة وعبارات غامضة لا تكاد تفصح عن معنى ولا تبين عن حقيقة . ثم يأتي واضعوها أنفسهم أو غيرهم فيحلون رموزها في كتب أخرى تسمى « بالشروح » ، ولكن يتعمد أصحاب هذه الشروح أن يدعوا فيها كثيراً من وجوه النقص والغموض ، حتى يتاح لهم أو لغيرهم أن يكمل ما فيها من نقص ويوضح ما تنطوى عليه من غموض في كتب ثالثة مطولة تسمى « بالخواشي » . وتأتي فرقة رابعة تعلق على هذه الخواشي فيما يسمى « بالتقارير » . وهكذا أصبح التأليف ألعيب كالأعيب المشعوذين ، وأصبحت الحقيقة العلمية لا يمكن استخلاصها من ثنايا هذه الألعيب إلا بإسراف كبير في الوقت والمجهود .

٤ — انحطت طرق التدريس في هذا العهد إلى أسوأ درك . فأعتمد التدريس على هذا النوع التافه من المؤلفات ، وهجرت الكتب القيمة التي ألفها المتقدمون في العلوم الدينية والعربية وغيرها ؛ وأتجه معظم هم المدرسين إلى حل عبارات المؤلفين وإلى شرح الجمل والتغلب على مشكلات الألفاظ لا إلى توضيح حقائق العلوم وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ .

ويظهر أنه لإيلاف الناس هذه الحال لم يشعروا بما انتهوا إليه من سوء ، ولم يكدر يرتفع في هذا العهد صوت بالشكوى مما وصل إليه الأزهر ووصل إليه علماءه ، فيما عدا أصواتا خافتة كل الخفوت كان من بينها ماوجه أحمد باشا كور (الذي عين سنة ١١٦١ هـ والياً على مصر من قبل الدولة العثمانية) إلى الشيخ عبدالله الشبراوي شيخ الأزهر حينئذ وإلى كبار علمائه من نقد لاذع عندما ظهر له من مناقشته إياهم أنهم يجهلون العلوم الرياضية وأنهم لا يعنون بتدريسها في الأزهر . فقد دار الكلام بينهم وبينه في حقائق من العلم إلى أن دخل بهم في ميادين العلوم الرياضية ، فأحجموا عن الكلام فيها واعترفوا بأنهم لا يعرفونها ولا يعنون بدراستها ولا بتدريسها في الأزهر . فدهش لذلك ، وأضمر دهشته في نفسه في أول جلسة ، حتى اختلى بالشيخ الشبراوي في جلسة تالية ، فقال له « إن المسموع عندنا بالديار الرومية أن مصر منبع الفضائل والعلوم ، وكنت في غاية الشوق إلى الجيء إليها ، فلما جئتها وجدتها كما قيل : تسمع بالمعدي خير من أن تراه وها أنتم أولاء أعظم علمائها ، وقد سألتكم عن مطلوبي من العلوم فلم أجد عندكم منها شيئاً^(١) » .

ولكن لم يجرؤ أحد في هذا العهد ، بل لم يحاول مجرد محاولة — لأحمد باشا كور ولا غيره — أن يغير شيئاً مما انتهى إليه حال الأزهر وعلمائه .

ومع ذلك فقد كان للأزهر في هذا العهد فضل كبير في مغالبة عوامل الانحلال والضعف والعجمة ، وفي حفظ ما بقى من التراث العلمي والعربي في صورة ما . فلولا لقضى على هذا التراث ، بل لقضى على اللغة العربية نفسها وعلومها قضاء مبرماً . — وقد نبغ في الأزهر في هذا العهد — على الرغم من عوامل الضعف التي اتابته — بعض أفذاذ من العلماء ، نذكر منهم الشيخ حسن الجبرتي الذي

(١) أنظر القصة مفصلة في « لحة في تاريخ الأزهر » للدكتور على عبد الواحد وافي ص ٢٤ — ٢٥ ، وفي « تاريخ الإصلاح في الأزهر » للاستاذ عبد المتعال الصعيدي صفحات ٨ — ١٤ .

كان حجة في علوم الفلك والعلوم الرياضية^(١) ، وابنه أحمد الجبرتي مؤرخ مصر الشهير في هذا العهد ، والعلامة الشيخ أحمد الدمهورى (شيخ الجامع الأزهر من سنة ١١٨٢ إلى سنة ١١٩٢) الذى لم يغادر أى علم من العلوم المعروفة في عصره إلا درس أهم ما كتب فيه باللغة العربية وألف هو نفسه في بحوثه ؛ حتى علوم النبات والحيوان والمعادن والطب والتشريح وعلم الهيئة والفلك والموسيقى ، والعلامة الشيخ حسن العطار (شيخ الجامع الأزهر من سنة ١٢٤٦ إلى سنة ١٢٥٠ هـ) الذى لا يقل في إلمامه بمختلف العلوم والفنون عن الشيخ الدمهورى والذى ألف في معظم العلوم الحديثة حتى في تقويم البلدان والطب . وقد تلقى هؤلاء وغيرهم معظم هذه العلوم في الأزهر نفسه وعلى بعض علماء كانوا يدرسونها فيه^(٢) .

٥ — الأزهر من الحملة الفرنسية ١٢١٣ هـ لغاية سنة ١٣١٣ هـ

بقاء مناهج الأزهر وطرائق دراسته على ما كانت عليه في أواخر العهد التركى :

كان للتطور الخطير الذى حدث في الحياة المصرية بفضل الحملة الفرنسية وجهود محمد على وحفيده إسماعيل من بعده ، وما صاحب هذا التطور من اتصال مصر بالغرب ووقوفها على حضارته ، ومن إصلاحات جوهرية شملت مختلف فروع الحياة ، وكان للنهضة العسكرية التى اتجه إليها إذ ذاك أكبر قسط من عناية أولياء الأمور وحاجة الجيش الكبير الناشئ إلى ضباط ومهندسين وصناعات مختلفة ، وكان لتنظيم الأداة الحكومية الذى بدأ في هذا العهد ، وحاجة هذه الأداة إلى موظفين مثقفين ثقافة خاصة ، وكان للمشروعات العمرانية والاجتماعية الكبيرة التى تمت حينئذ ... كان لكل ذلك أثره في استحداث نظم جديدة للتعليم تسير هذه النهضة وتسد حاجاتها . فأنشئت مدارس مدنية ابتدائية وثانوية وعالية وفنية على غرار النظام الأوروبى ، مع مزيد من العناية بالنواحي التى يحتاج إليها الجيش وتحتاج إليها الأداة الحكومية .

(١) وقد أرشد إليه الشيخ عبد الله الشبراوى أحمد باشا كور فى القصة السابق ذكرها ، فأنس الباشا به ووجد فيه عالما ثبتا فى العلوم الرياضية وغيرها .

(٢) أنظر فى ذلك : « مناهج الأبواب المصرية فى مباحج الآداب العصرية » لرافعة الطهطاوى صفحات ٢٤٧ — ٢٥٠ ، المطبعة الأمرية .

ولم يفد الأزهر فائدة تذكر من هذه التطورات الخطيرة التي اجتازتها مصر ، ولا من هذه النهضة الكبيرة في مختلف فروع حياتها على العموم وفي ثقافتها بوجه خاص ، ولم يغير هذا كله شيئاً مذكوراً من نظمه ومناهجه وطرأته الدراسية التي كان عليها في نهاية العهد التركي ، بل لم يقو على أن ييث في نفوس علمائه والقائمين على شئونه في هذا العهد حتى مجرد الرغبة في إصلاحه ، ما عدا نفرأ قليلا لم يكن لأصواتهم صدى يعتد به في مقوماته .

من أجل ذلك ترك ولاية الأمور الأزهر والمعاهد الدينية التي كانت تعد الطلبة للالتحاق به والتي كانت تتمثل حينئذ في الكتاتيب ، تركوا كل ذلك على ما كان عليه . ولعلمهم خشوا ما عسى أن تثيره عليهم محاولتهم تغيير هذه النظم من غضب من جانب رجال الدين الذين كانوا يقصدون القديم ويوجسون خيفة من كل جديد وكانت لهم مكانة كبيرة في نفوس الشعب . فأثر أولياء الأمور الدعة والعافية ، ولم يحاولوا أن يغيروا شيئاً من شئون الأزهر ، وعمدوا إلى التعليم المدني الذي استحدثوه يستمدون منه ما يسد حاجة الدولة وحاجة البلاد وحاجة الثقافة .

ومن ثم بدأت في هذا العهد ظاهرة الأزواج في التعليم والمتعلمين في مصر : فطائفة كانت تتلقى ثقافتها في الكتاتيب والمساجد والأزهر في صورة تغلب عليها الصبغة الدينية ؛ وأخرى كانت تتلقى ثقافتها في مختلف المراحل في مدارس نظامية شبيهة بمدارس الغرب وفي صورة تغلب عليها الصبغة المدنية .

الأصوات التي ارتفعت بالشكوى مما آل إليه أمر الأزهر :

أما الأصوات القليلة التي قلنا إنها قد ارتفعت في هذه المرحلة بالشكوى مما آل إليه أمر الأزهر وبالرغبة في إصلاحه فقد انبعث أهمها من خمس جهات :

١ — الشيخ حسن العطار : وقد شهد أواخر العهد التركي والحملة الفرنسية ونحو ثلاثين سنة من حكم محمد علي . وتولى مشيخة الجامع الأزهر سنة ١٢٤٦ هـ وظل بها حتى توفي سنة ١٢٥٠ . وكانت له قدم راسخة في جميع العلوم التي كانت تدرس بالأزهر حينئذ ، وله فيها مؤلفات قيمة . كما كان له باع طويل في

العلوم العقلية الأخرى ، فإنه لم يكدر يغادر علما منها إلا درس أهم ما كتب فيه باللغة العربية أصلاً أو ترجمة ، بل لقد ألف في كثير منها . وأفاد فائدة كبيرة من سياحاته في البلاد الإسلامية واتصاله بعلمائها وزياراته لمكتباتها ، كما أفاد من اتصاله بعلماء الحملة الفرنسية بمصر وبمحمد علي وكبار رجال الدولة في عهده ، وتأثر بمختلف شئون النهضة الحديثة .

وقد وجه في بعض مواطن مبعثرة هنا وهناك من حاشيته على شرح جمع الجوامع في أصول الفقه إلى علماء الأزهر نقداً صريحاً لإهمالهم العلوم الرياضية والطبيعية والفلسفية وأدب اللغة ؛ ولإغفالهم المؤلفات القيمة التي كتبها المتقدمون في العلوم الدينية وغيرها واقتصرهم على المؤلفات الركيكة التي كتبها المتأخرون في عصور الانحطاط . ولكنه لم يحاول أن يعمل شيئاً لإصلاح هذه الحال ، مع أنه كان في مقدوره وهو شيخ الأزهر وعلى صلة وثيقة بأولياء الأمور ، ألا يقتصر على بث الشكوى وما سماه هو في حاشيته « نفثة المصدور » .

٢ — الشيخ مصطفى العروسي (شيخ الأزهر من سنة ١٢٨١ إلى ١٢٨٧ هـ) :
لم يكتف الشيخ مصطفى العروسي « بنفثة المصدور » كما فعل الشيخ حسن العطار ، بل تقدم إلى الخديوي إسماعيل في السادس عشر من شهر ربيع الثاني سنة ١٢٨٢ هـ ، أي بعد ولايته مشيخة الأزهر بنحو سبعة أشهر ، « بلائحة » لتنظيم الأزهر في سبعة وعشرين بنداً تتضمن مقترحات كثيرة : بعضها خاص بالعلماء وشروط صلاحيتهم للتدريس وما يجب أن يجتازوه من امتحانات ويحصلوا عليه من مؤهلات ويسيروا عليه من مفاهج في تدريسهم ، وما تحتّمه عليهم مكاتبتهم ومرا كزهم الدينية من آداب وسلوك وإجراءات تأديبهم . . . ؛ وبعضها خاص بالطلاب وواجباتهم في داخل الأزهر وفي حياتهم العامة وتنظيم حضورهم وغيابهم وانتسابهم وتأديبهم ومكافآتهم وجرايتهم وامتحاناتهم والتمييز بين الجادّ منهم في طلب العلم والملتحق بالأزهر لمجرد طلب الجراية أو للحصول على الإعفاء من الخدمة العسكرية أو لما رب أخرى ؛ وبعضها خاص بما يجب للأزهر نفسه من التزام النظافة والآداب العامة ؛ وبعضها خاص بآداب القرآن وحفاظه ؛ وبعضها خاص بتوثيق الصلة بين

الأزهر والحياة العامة وتيسير السبل لأداء رسالته في حراسة الدين ؛ وبعضها خاص بوظائف القضاء والفتيا ؛ وبعضها خاص بإشراف الأزهر على طبع الكتب وتصحيحها ؛ وبعضها خاص بوظيفة شيخ الجامع الأزهر نفسه وحقوقه وواجباته ؛ وبعضها خاص بوجوب تدريس العلوم الحديثه في الأزهر ^(١) .

ويهمنا من هذه اللائحة التاريخية الخطيرة فيما نحن بصددده الآن البند الخاص بتدريس العلوم الحديثه بالأزهر ؛ ولذلك سننقله بنصه كاملا فيما يلي ، وخاصة لدلالته على مبلغ ما وصلت إليه الدراسة في الأزهر حينئذ من نقص وتأخر لا فيما يتعلق بالعلوم الحديثه فحسب بل فيما يتعلق بعلوم اللغة العربية نفسها كذلك :

« البند الرابع والعشرون : بما أن الجامع الأزهر من أشهر مدارس الدنيا ، وأجلها قدرا ، وأرفعها في جميع الأقطار ذكرا ، والمقرر في أذهان العالم أنه مشحون بالعلماء المحققين والفضلاء الراسخين ، مملوء بالأفاضل الحازنين من كل فن طرفا ومن كل علم من العلوم الشرعية والعقلية والرياضية طرفا ، والحال بخلاف ذلك فعلا ، وإن كان بموافقته قوة ، بحيث قد كاد غالب علوم العربية أن تندرس لعدم تدريسها به فضلا عن العلوم الأخرى . ولو طلب على جاری عادة الحكومة من أهل الجامع كاتب إنشاء لديوان من دواوين صاحب السعادة ما وجد إلا نادرا ، وأولزم إلى جهات الحكومة عالم لغوى أو حكيم طبيعى أو نحو ذلك لمقتضيات المصلحة كاد أن يعوز وجوده ويعجز حصوله ؛ مع أن هذا مناف لهذه الشهرة الباهرة في الأقطار الشاسعة عن تلك المدرسة الجليلة . فحينئذ يلزم أن يلتفت شيخ الجامع ويبدل جهده في تجديد هذه المطالب العالية ووجودها بمحل رياسته ، ويتفقه فيمن له إلمام وعناية بشيء من هذه الفنون فيوظفه في تعليمها ويلزمه بتدريسها لمن يرى فيه أهلية وإستعدادا لها من المجاورين ، ولو بمساعدة من المراحم الخديوية والتماس ترقية منها لمن يتوظف في ذلك . وإذا تعمس على الشيخ ذو فن من هذه الفنون من علماء الأزهر أو جهات

(١) انظر ملخصا لهذه اللائحة وتحليلا لها في « تاريخ التعليم في مصر » للدكتور أحمد عزت عبد الكريم صفحات ٧٩٩ — ٨١٠ من المجلد الثاني للجزء الثاني ؛ وانظر النص الكامل لهذه اللائحة في الجزء الثالث لهذا الكتاب صفحات ١٥٦ — ١٨٠ .

الحكومة فليطلب من يلزمه من الحضرة المولى إليها ؛ حتى بواسطة ذلك تتحقق عن الجامع المذكور هذه الشهرة ويطابق خبره خبره ، وتكمل بأنفاس ولى النعم فيه هذه الفنون الجليلة وتتشيد به قصورها الجميلة بحوله وقوته تعالى شأنه ولا إله غيره .

ولكن لم ينجح لسوء الحظ الشيخ مصطفى العروسي في تنفيذ ما اقترحه في هذا البند ولا في كثير من البنود الأخرى وخاصة ما تعلق منها بإجراء إمتحان للطلبة أو للعلماء الراغبين في الالتحاق بهيئة التدريس بالأزهر . فقد لقيت اقتراحاته هذه معارضة شديدة من طائفة كبيرة من العلماء المحافظين ممن كانوا يؤثرون إبقاء القديم على قدمه ويوجسون خيفة من مثل هذه الإصلاحات إما دفعاً لشهات يتوهمونها أو إبقاء على أرزاق ومغانم يفيدونها . هذا إلى أن ما أبداه الشيخ مصطفى العروسي من حزم في إدارة الأزهر وشدة رقابته للطلبة في شئونهم الدراسية وحياتهم العامة وضره على أيدي أهل البدع والدخلاء والمتجرين بالقرآن والدين ، وإقصائه عن حلقات التدريس من تبين له عدم صلاحيتهم ... كل ذلك وما إليه — مضافاً إلى مقترحاته الجريئة في لائحته السابق ذكرها — قد أثار عليه كثيراً من الناس في داخل الأزهر وفي خارجه ودفعهم إلى السكيد له وتربص الدوائر به ؛ إلى أن انتهى الأمر بعزله من منصبه سنة ١٢٨٧ هـ أى بعد أن قضت لائحته في أقبية قصر الخديوى نحو خمس سنين بدون أن يصدر بها قرار رسمى . وهكذا كان الشيخ مصطفى العروسي أول ضحايا حركة الإصلاح في الأزهر في العصر الحديث .

٣ — رفاة الطهطاوى (المتوفى سنة ١٢٩٠ في عهد اسماعيل) . وقد تخرج في الأزهر واشتغل بالتدريس فيه وكان من تلاميذ الشيخ حسن العطار ، بل كان من أقربهم إليه وأكثرهم ملازمة له . وقد وقع عليه اختيار محمد على باشا ليكون إماماً دينياً لبعثة علمية أوفدها إلى فرنسا . ولكنه لم يقتصر على شئون وظيفته وعمل بالنصيحة التى زوده بها قبل سفره أستاذة الشيخ حسن العطار ، فأجاد اللغة الفرنسية وعنى بدراسة كثير من العلوم الحديثة في جامعة باريس . وكان له بعد عودته فضل

كبير على النهضة العلمية في مصر بما نشره من بحوث قيمة وما ترجمه إلى اللغة العربية من مؤلفات فرنسية .

وقد دعا إلى إصلاح مناهج الأزهر بإدخال العلوم الحديثة في موادها في كتابه : « مناهج الأبواب المصرية في مباحج الآداب العصرية » إذ يقول : « نعم وإن للأزهريين اليد البيضاء في إتقان الأحكام الشرعية العملية والاعتقادية وما يجب من العلوم الآلية ... غير أن هذا وحده لا يفي للوطن بقضاء الوطر ... » بل ينبغي الإلمام « بسائر المعارف البشرية المدنية التي لها دخل في تقويم الوطنية ... لا سيما وأن هذه العلوم الحكيمة العملية التي تظهر الآن أنها أجنبية هي علوم إسلامية نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية » . وبعد أن ذكر طائفة من علماء الأزهر الذين كانت لهم قدم راسخة في هذه العلوم وتلقوا معظمها في الأزهر نفسه وعلى علمائه ، ومنهم الشيخ أحمد الدمهورى والجبرتي المؤرخ الشهير والشيخ عثمان الورداني الفلكي والشيخ حسن العطار ، قال : « فلو تشبث من الآن فصاعدا نجباء أهل العلم الأزهريين بالعلوم العصرية ... لفازوا بدرجة الكمال وانتظموا في سلك الأقدمين من فحول الرجال ... وربما يتعللون بالاحتياج إلى مساعدة الحكومة ، والحال أن الحكومة إنما تساعد من تلوح عليه علامات الرغبة والغيرة والاجتهاد^(١) » . ولكن على الرغم من هذا الإغراء من رجل له مكانته حينئذ لم تلح لسوء الحظ على كثير من علماء الأزهر في هذا العهد أية علامة من « علامات الرغبة والغيرة والاجتهاد » في تحقيق ما أشار إليه رفاعة الطهطاوى .

٤ — جمال الدين الأفغانى . وقد تلقى في موطنه ببلاد الأفغان وفي بلاد الهند ثقافة واسعة في العلوم الأدبية والرياضية والطبيعية والفلسفية وفي الطب والتشريح والفنون الحربية وأجاد اللغات الإنجليزية والعربية والفارسية والتركية . وكان من كبار المساكفين ضد الاستعمار الأجنبي ، وأول الدعاة إلى الوحدة الإسلامية في العصر الحديث ، وأبرز المجاهدين لتحرير الشعوب الإسلامية والنهوض بها في مختلف

النواحى وخاصة فى نواحى الاقتصاد والسياسة والعلم . وقد أقام بالقاهرة فى عهد اسماعيل نحو عشرين سنة (من ١٢٨٨ إلى ١٢٩٦ هـ) كان فى أثناءها يدرس فى بيته للناهبين من طلاب الأزهر وغيرهم أمهات الكتب فى علوم الكلام والفلسفة والهيئة والتصوف وأصول الفقه وأدب اللغة ويثبثهم أفكاره ومبادئه فى الإصلاح السياسى والعلمى وفى إصلاح الأزهر ومناهجه .

ففيه بذلك الأذهان إلى نواحى النقص العلمى فى الجامع الأزهر وإلى وسائل علاجها ، وتألفت للكفاح فى هذا السبيل جماعات من تلاميذه ومعتققي آرائه من أزهريين وغير أزهريين . وكان من أبرز هؤلاء جميعاً وأكثرهم ملازمة لأستاذه وإفادة منه الشيخ محمد عبده .

ولكن لم يتح لهذه الحركة أن تحقق غايتها فى المدة التى أقامها جمال الدين بمصر^(١) ولم تؤت أول ثمرة من ثمراتها إلا بعد ذلك بنحو عشرين عاماً^(٢) ، وبفضل الجهود الرشيدة التى بذلها فى هذا السبيل الإمام الشيخ محمد عبده ، بعد أن نبه شأنه وتبوأ فى مناصب الدولة وفى نفوس الناس ما ييسر له تحقيق رغباته ورغبات أستاذه فى إصلاح الأزهر .

٥ — كان رأى السائد لدى كثير من الأزهريين فى هذا العهد أن طائفة من العلوم الحديثة يخشى منها على العقيدة ، وأنه لذلك يحرم الاشتغال بها . وقد رأى جماعة من المصلحين أنه لن يتاح النهوض بمناهج الدراسة فى الأزهر مادام هذا رأى الخاطئ مسيطراً على أذهان أبنائه ، فأرادوا أن يعملوا أولاً على اقتلاعه من النفوس وإظهار تعارضه مع مبادئ الإسلام . ورأوا أن خير وسيلة لذلك هى استصدار فتوى رسمية فى هذا الصدد من كبار رجال الدين أنفسهم . فأوعزوا إلى السيد محمد يريم^(٣) أن يتقدم بهذا الاستفتاء إلى شيخ الإسلام الشيخ محمد الإنبائى ومفتى الديار

(١) تقي جمال الدين من مصر فى أول عهد توفيق سنة ١٢٩٦ هـ .

(٢) فقد كان أول إصلاح جدى حدث فى الأزهر هو إصلاح سنة ١٣١٤ هـ كما سيأتى

بيان ذلك .

(٣) كان من أساتذة جامع الزيتونة بتونس ومديراً لعموم الأوقاف التونسية ، وقدهاجر

إلى مصر ، وعين قاضياً لمحكمة القاهرة .

المصرية الشيخ محمد البنا . وبعد أن تفاهم معها على عناصر الاستفتاء تقدم به إليهما في أواخر سنة ١٣٠٥ هـ في صورة رسمية ؛ فسألها عن رأيها في جواز تعلم المسلمين للعلوم الرياضية والطبيعية ، وفي وجوب بعضها وجوب كفاية على طائفة من الأمة وفقاً لما ذكره حجة الإسلام الغزالي ، وفي جواز تدريسها في الجامع الأزهر تبعاً لذلك .

فأجابه شيخ الإسلام (الشيخ محمد الإنابى) بفتوى رسمية صادرة في غرة ذى الحجة سنة ١٣٠٥ بأنه يجوز تعلم العلوم الرياضية والطبيعية والعقلية كالمنطق والكلام والجدل ، بل يجب منها ما تتوقف عليه مصلحة دينية أو دنيوية وجوباً كفاً ، كما يجب علم الطب لذلك ... وأن « ما زاد على الواجب من تلك العلوم مما تحصل به زيادة التمكن في القدر الواجب فتعلمه فضيلة » . ولم تستثن الفتوى من عموم هذا الحكم إلا أربعة فروع . أحدها « علم التنجيم المسمى بعلم أحكام النجوم ، وهو الباحث عن الاستدلال بالتشكلات الفلكية على الحوادث السفلية ؛ فإنه حرام كما قال الغزالي ، وعلل ذلك بما محصله أنه يخشى من ممارسته نسبة التأثير للكواكب والتعرض للإخبار بالمغيبات » . وثانيها « العلم المعروف بعلم جابر ويسمى أيضاً علم الصنعة وعلم الكاف وهو الذى ينصرف إليه علم الكيمياء عند غالب الناس » (وتقصد الفتوى الدراسات التى كانت منتشرة حينئذ للبحث عن الوسائل التى يمكن بها تحويل المعادن ذهباً) ؛ فإن الاشتغال به حرام ، لأن الوسائل التى يقررها ليست يقينية ، ولذلك « لا يحصل المشتغلون به فيما رأينا إلا على ضياع الأموال وتشتت البال وتغير الأحوال » . وثالثها المنطق المشوب بالفلسفة ؛ فإن رأى الذى رجحته الفتوى بشأنه هو حرمة الاشتغال به لما يؤدى إليه من « الوقوع فى العقائد المخالفة للشرع » إلا إذا كان المشتغل به « كامل القريحة ممارساً للكتاب والسنة للأمن عليه مما ذكرنا » . ويقابل هذا رأى الراجح رأيان آخران أشارت إليهما الفتوى ولم تأخذ بهما : أحدهما ما ذهب إليه ابن الصلاح والنووى من القول بالمنع مطلقاً ؛ والآخر ما ذهب إليه الجمهور من القول بالجواز على الإطلاق . وكذلك حكم الفلسفة نفسها من باب أولى ، وإن كانت الفتوى لم تعرض

لها . ورابعها دراسة الظواهر الطبيعية على طريقة الفلاسفة ؛ فقد رأت الفتوى أن حكمها حكم النطق المختلط بالفلسفة .

وأجاب الشيخ محمد البنا مفتي الديار المصرية حينئذ على هذا الاستفتاء بفتوى رسمية أصدرها في السابع عشر من ذى الحجة سنة ١٣٠٥ وعلق فيها على فتوى زميله الشيخ الإنبائي بما يلي : « ما أفاده حضرة الأستاذ شيخ الإسلام موافق لمذهبنا (كان الشيخ البنا حنفى المذهب بينما كان الشيخ الإنبائي شافعى المذهب) وما استظهره من أن الخلاف الجارى فى علم النطق يجرى فى علم الطبيعة أيضاً وجيه . »
هَذَا ، وتَمَّ العبارات الحذرة التى صيغت فيها هذه الفتوى والقيود والاستثناءات التى تضمنتها على عدم اطمئنان كبار العلماء الأزهرين للعلوم الحديثة بوجه عام وعلى نظرهم إليها بعين الشك والريبة ؛ وخاصة أن الشيخين قد تهربا فى فتواهما من الإجابة بصراحة على الشق الأخير من الاستفتاء وهو الخاص ببيان رأيها فى تدريس العلوم الحديثة فى الأزهر ، مع أن هذا الشق كان المقصود بالذات من الاستفتاء كله .

ولكن مجرد المناقشة فى الاشتغال بهذه العلوم فى الأزهر والنجاح فى إشراك المحافظين من كبار علمائه فى هذه المناقشة وفى الحصول منهم على فتوى رسمية يقررون فيها جواز الاشتغال بمعظم هذه العلوم ، بل بوجوب بعضها وجوباً كفاً ، كل ذلك يدل على أن وعياً واتجاهاً جديدين بشأن مناهج الدراسة فى الأزهر قد أخذت بواردهما تظهر فى السنين الأولى من القرن الرابع عشر الهجرى .

غير أن هذه البوادر لم تبد أول ثمراتها فى الأزهر إلا بعد هذه الفتوى بنحو عشر سنين .

التنظيمات الإدارية فى هذا العهد وقانون سنة ١٢٨٨ هـ :

فقد انقضت إذن هذه الفترة الطويلة التى استغرقت قرناً كاملاً (١٢١٣ — ١٣١٣ هـ) بدون أن يحدث فيها تغيير فى مناهج الدراسة الأزهرية ولا فى طرائقها ، وبدون أن يتزحزح الأزهر عما كان عليه فى أواخر العهد التركى

على الرغم من الأصوات التي جارت بالشكوى من هذه الحال .
وكل ما حدث من تغيير في أثناء هذه المدة لا يعدو تنظيماً إدارياً فنياً لوظيفة
التدريس في الأزهر ، وهو تنظيم قد وضعت أسسه في بعض بنود اللائحة التي
قدمها الشيخ مصطفى العروسي إلى الخديوى إسماعيل والتي تقدمت الإشارة إليها^(١) ،
ولكنه لم يتم تنسيقه وصياغته وصدر قانون رسمي به إلا في سنة ١٢٨٨ هـ أى
في السنة التالية لعزل الشيخ العروسي وفي عهد الشيخ محمد المهدي العباسي الذي خلف
الشيخ مصطفى العروسي في مشيخة الأزهر ، وبفضل الجهود التي بذلها الشيخ
العباسي للتغلب على معارضة المحافظين من علماء الأزهر لهذا القانون وللحصول على
موافقة أولياء الأمور عليه .

وذلك أنه لم تكن ثمة قبل هذا القانون مؤهلات خاصة مضبوطة تشترط
فيمن يتصدى للتدريس بالأزهر . وكل ما كان يعمل الراغب في هذا المنصب
ممن درس طائفة من علوم الأزهر أنه كان يستأذن في ذلك بعض أساتذته الذين
أخذ عنهم ثم يطلب إلى بعض المشايخ والطلبة أن يحضروا أول درس له . وكان يبذل
قصارى جهده في حسن إعداد هذا الدرس وإجادة إلقائه . فإن نال استحساناً
ممن حضروا درسه اعتبر ذلك إجازة له بالالتحاق بهيئة التدريس . وإن لم يحسن
تدريسه أظهر له الحاضرون امتعاضهم وحالوا بينه وبين إتمام درسه ، وقد يلجئون
إلى طرده بالقوة وضربه إن أظهر عناداً ومكابرة أو أبى إلا التماهى في تدريسه . فبلغ
الصلاحية للتدريس كان متروكاً إذن لهذه المقاييس المضطربة الساذجة . وحتى هذا النوع
من المقاييس ومن الرقابة على شئون التدريس قد قل فيما بعد استخدامه وخفت حدته
وضعفت المحافظة على تقاليده . فلم يلبث الطلبة والمشايخ أن تساهلوا كثيراً في الأمر؛
فتصدى لوظائف التدريس في الأزهر كثير ممن تعوزهم الكفايات اللازمة ، واضطربت
لذلك الأمور وانحط مستوى التدريس ومستوى الثقافة في الأزهر انحطاطاً كبيراً .
وقد عنى الشيخ مصطفى العروسي عناية كبيرة بعلاج هذه الحال في إدارته

(١) أنظر على الأخص البندين الرابع والتاسع عشر من هذه اللائحة في الجزء الثالث
من كتاب « تاريخ التعليم في مصر » للدكتور أحمد عزت عبد الكريم صفحات

للأزهر وفي لأتحته السابق ذكرها ، وتابع جهوده في هذه الناحية الشيخ محمد المهدي العباسي حتى نجح في استصدار قانون سنة ١٢٨٨ هـ بتنظيم امتحان المتصدرين للتدريس في الأزهر .

وبقضى هذا القانون بأنه لا يجوز لأحد أن يتصدى للتدريس في الجامع الأزهر إلا إذا كان قد انتهى من دراسة كبار الكتب في إحدى عشرة مادة وهي التفسير والحديث والأصول والتوحيد والفقه والنحو والصرف والمعاني والبيان والبديع والمنطق ، واجتاز بنجاح في هذه المواد امتحاناً على يد لجنة يرأسها شيخ الجامع الأزهر نفسه ويتألف أعضاؤها من اثنين من علماء الحنفية واثنين من علماء المالكية واثنين من علماء الشافعية ، ويضاف إليهم عضو من علماء الحنابلة إذا كان المتحدر حنبلي المذهب . ويقسم القانون الناجحين إلى ثلاث درجات : فتمنح الدرجة الأولى وكسوة التشريف لمن أرضى المتحدرين في جميع هذه المواد أو في معظمها وتبين أن لديه كفاية كبيرة لتعليمها ؛ وتمنح الدرجة الثانية لمن أرضى المتحدرين في معظمها وتبين أن « ملكته لا تساوى ملكة صاحب الدرجة الأولى » ؛ وتمنح الثالثة لمن أرضى المتحدرين « في بعضها دون غالبها وله ملكة يقتدر بها على فهم وتفهم هذا البعض » ^(١) . ويرسب من لم يرض المتحدرين في أية مجموعة يعتد بها من هذه المواد . ويجوز لأصحاب الدرجتين الثانية والثالثة أن يعيدوا امتحانهم فيما بعد لنيل الدرجة الأولى وكسوة التشريف . ويقضى القانون بالألا يتقدم لهذا الامتحان في العام الواحد أكثر من ستة طلاب ، فإن زادوا على ذلك نظر الشيخ في موجبات الترجيح « كالشهرة أو الوجاهة أو سبق التاريخ أو كبر السن » ^(٢) .

وكان لا يسمح للأصليين على الدرجة الثالثة إلا بتدريس الكتب الصغيرة للمبتدئين ، ولا للأصليين على الدرجة الثانية إلا بتدريس الكتب المتوسطة ؛ وأما

(١) الموضوع بين علامتي تنصيص هو من نصوص القانون . — أنظر نصه الكامل في صفحتي ١٨١ ، ١٨٢ من الجزء الثالث من كتاب « تاريخ التعليم في مصر » للدكتور أحمد عزت عبد الكريم .

(٢) الخطط التوفيقية م أجزاء ٤ : ص ٤٧ ، وكثر الجوهر في تاريخ الأزهر للشيخ سليمان رصد صفحة ١٥٠ .

الحاصلون على الدرجة الأولى فكانوا يدرسون كبار الكتب التي كانت تدرس في الأزهر حينئذ كالسعد في البلاغة وجمع الجوامع في أصول الفقه والعقائد النفسية في علم الكلام .

طائفة من النابهين من علماء الأزهر في ذلك العهد :

وعلى الرغم من سوء الحالة التي انتهى إليها الأزهر حينئذ في حياته العلمية فإنه قد نبغ من خريجيه في أثناء هذه المرحلة أفذاذ من كبار العلماء والقادة ممن كان لهم أكبر فضل في مختلف فروع الثقافة ومختلف نواحي النهضة المصرية في العصر الحديث ، نذكر منهم الشيخ إبراهيم البيجوري والشيخ مصطفى العروسي والشيخ المهدي العباسي والشيخ الإنابى والشيخ حسونة النواوى والشيخ سليم البشرى والشيخ محمد أبو الفضل الجيزاوى (وجميع هؤلاء قد تولوا مشيخة الأزهر) والشيخ محمد بنحيت المطيعى مفتى الديار المصرية الأسبق ، والشيخ حسن الطويل والشيخ عبد الكريم سالمان والشيخ سليمان العبد والأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده وعمى المرحوم العلامة الشيخ عبد الله وافى الفيومى الذى كان من أبرز تلاميذ جمال الدين الأفغانى ومن أوائل الحاصلين على العالمية من الدرجة الأولى وكسوة التشريف ومن كبار أساتذة الأزهر وأئمة علماء الفلسفة والمنطق في ذلك العهد ، وله في المنطق على الأخص مؤلفات قيمة لا تزال تعد من أمهات المراجع في هذه المادة منها كتاب « المبادئ المنطقية » و « سواخ التوجهات على نظم الوجهات » في القضايا الموجهة ، وتقريراته على حواشى السمر قندية وحواشى الملوى عليها . ومنهم كذلك زعيم مصر الأكبر وقائد نهضتها الحديثة المغفور له سعد باشا زغلول .

٦ — الأصلاحات الجوهرية التي أدخلت على الأزهر

من سنة ١٣١٤ هـ إلى الوقت الحاضر

أدخل على نظم الأزهر ومواده وطرائق دراسته من سنة ١٣١٤ هـ (١٨٩٦ م) إلى الوقت الحاضر عدة إصلاحات جوهرية يرجع أهمها إلى ما يلي :

أولا — قانون سنة ١٣١٤ هـ (١٨٩٦ م) :

جاهد الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده في سبيل إصلاح نظم الأزهر ومناهجه وإدخال العلوم الحديثه في مواد جهادا مجيدا انتهى بإصدار أمر من الخديوى عباس حلمى الثانى سنة ١٣١٢ هـ بإنشاء مجلس أطلق عليه اسم « مجلس إدارة الأزهر » برئاسة شيخ الجامع وعضوية خمسة من كبار علماء الأزهر ، منهم اثنان من قبل الحكومة ومن موظفيها لا رأى لشيخ الأزهر ولا للمجلس فى انتخابهما ولا فى استبدال غيرهما بهما وهما الاستاذ الإمام الشيخ محمد عبده نفسه (مفتى الديار المصرية حينئذ) وصديقه وساعده الأيمن فى الدعوة للإصلاح الشيخ عبد الكريم سالمان عضو المحكمة العليا ، وثلاثة من كبار أساتذة الأزهر وهم الشيخ سليمان العبد أحد كبار علماء الشافعية بالأزهر والشيخ محمد أبو الفضل الجيزاوى أحد كبار الساده المالكية (وقد تولى فيما بعد مشيخة الجامع الأزهر) والشيخ السيد أحمد البسيونى الحنبلى شيخ رواق الحنابلة . أما رئيسه فقد كان الشيخ حسونة النواوى الذى عين شيخاً للأزهر بعد إنشاء هذا المجلس بقليل وكان من أكبر أنصار الإصلاح والتجديد ، ومن أبرز العلماء العصرين وأكثرهم إحتكاكا بالنهضة الحديثه . وقد تولى تدريس الشريعة بمدرسة الحقوق مدة طويلة . وجعل من اختصاص هذا المجلس « وضع القواعد التى يسير التدريس عليها وضبط الطلبة والأعمال وكل ما له تعلق بالأزهر » أى الإشراف على جميع شئون الأزهر والتقدم لأولياء الأمور بما يرى إدخاله على نظمه ومواده وطرائق دراسته من إصلاحات . — وقد كللت أعمال هذا المجلس بالإصلاحات الهامه التى تضمنها القانون الصادر فى العشرين من شهر المحرم سنة ١٣١٤ هـ (أول يولية سنة ١٨٩٦ م) وتضمنته ملحقاته ، والتى يرجع أهمها إلى ما يلى :

١ — أدخل هذا القانون فى منهج الأزهر كثيرا من المواد الحديثه ومن المواد القديمة التى كانت دراستها مهملة فيه . فقرر رسميا تدريس هذه المواد وعين لتدريسها أساتذة ممن يجيدونها من علماء الأزهر ومن غيرهم . فأدخل من المواد الحديثه (أو بالأحرى من المواد التى كان يسميها كذلك الأزهريون

حيث (الحسب والجبر والهندسة وتقويم البلدان والهيئة والميقات ؛ ومن المواد القديمة التي كانت دراستها مهمة في الأزهر الأخلاق الدينية وتاريخ الإسلام وصناعة الإنشاء ومتن اللغة وآدابها ورسم الحروف والإملاء والخط والعروض والقافية وعلم الوضع وأدب البحث ومصطلح الحديث .

٢- زاد القانون على المواد الإحدى عشرة التي كان يمتحن فيها المتقدم لشهادة العالمية حسب قانون ١٢٨٨ هـ أربع مواد أخرى هي الأخلاق الدينية ومصطلح الحديث والحساب والجبر . — وتقرر أنه يفضل في الوظائف والمرتبات من تبين أنه — بجانب إلمامه بهذه المواد الخمس عشرة المقرر الامتحان فيها — ملم بالمواد الأخرى المقررة دراستها في الأزهر وخاصة تاريخ الإسلام وصناعة الإنشاء ومتن اللغة وآدابها ومبادئ الهندسة والعروض والقافية .

٣- تقرير مسابقات سنوية لطلبة الأزهر في العلوم الحديثة وإنشاء جوائز مالية للمتفوقين فيها . فرصد مبلغ ستمائة جنيه سنوياً لهذه الجوائز التي كانت تمنح في حفل رسمي كبير يحضره شيخ الأزهر وكبار علمائه ، وكان شيخ الأزهر نفسه هو الذي يعطى بيده كل طالب من العشرة الأوائل مكافأته . — وقد زاد هذا من حفز طلاب الأزهر على الإقبال على العلوم الحديثه .

٤- إنشاء شهادة جديدة هي شهادة الأهلية يتقدم إليها من قضى في الأزهر ثمانى سنوات فأكثر وحصل ثمانية علوم على الأقل . وتؤلف لجنة الإمتحان من ثلاثة من العلماء تحت رئاسة شيخ الأزهر . ويعين الحاصلون على هذه الشهادة في وظائف الإمامة والخطابة والوعظ بالمساجد .

٥- منع قراءة الحواشي والتقارير للطلبة المبتدئين من السنة الأولى إلى الرابعة ويخير الطلبة والأساتذة بعد هذه السنين في قراءة الحواشي ، وأما التقارير فلا تجوز قراءتها إلا بقرار من مجلس الإدارة .

* * *

ومع ما تضمنه هذا القانون من إصلاح ، فإنه قد أقر الكتب الركيكة المعقدة

التي كانت تدرس بالأزهر في معظم مواده ، بل عينها بأسمائها تعيينا وأوجب دراستها دون غيرها من الكتب القيمة التي ألفها المتقدمون ؛ كما أقر طرائق التدريس العقيمة التي كانت سائدة في هذا العهد والتي كانت تتجه إلى حل عبارات المؤلفين وشرح الجمل والتغلب على مشكلات الألفاظ أكثر مما تتجه إلى توضيح حقائق العلوم وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ ؛ مع أن هذه الكتب وهذه الطرائق كانت من أهم العوامل التي أدت إلى انحطاط الدراسة في الأزهر في هذا العهد .

ثانيا قانون سنة ١٣٢٦ هـ (١٩٠٨ م) :

تضمن هذا القانون أهم تغيير أدخل على الجامع الأزهر منذ نشأته . وقد استقبل بفضله هذا المعهد حياة جديدة تختلف اختلافا جوهريا عن حياته في العهود السابقة جميعا .

فقد قسم هذا القانون الأزهر ثلاثة أقسام : قسم أولى وقسم ثانوى وقسم عال ، وجعل كل قسم منها أربع سنين ، وقرر في كل سنة بجانب المواد القديمة طائفة كبيرة من المواد الحديثة . فشملت مناهجه من العلوم الحديثة الحساب والجبر والهندسة والجغرافيا والطبيعة والكيمياء والتاريخ الطبيعى والأشياء والفلك والهيئة والميقات وعلم تدبير الصحة والخط والإملاء والرسم والمحفوظات وأدب اللغة والإنشاء والأخلاق والتاريخ والإجراءات القضائية والتوثيقات الشرعية ونظام القضاء والإدارة والأوقاف والمجالس الحسبية والتربية ونظام التدريس ؛ كما شملت من العلوم القديمة الفقه وحكمة التشريع وأصول الفقه والنحو والصرف والبيان والمعانى والبديع والوضع والعروض والقافية والتوحيد والمنطق وأدب البحث والمناظرة والحديث والتفسير ومصطلح الحديث والتجويد والسيرة النبوية . وعين لكل مادة مدرسيها المختصين في مختلف السنين . ووضع خططا محكمة لتوزيع المواد على سنى الدراسة وتوزيعها في مختلف السنين على الزمن بحسب أهميه كل مادة منها . وحددت مواعيد الحصص بدئها وانتهائها . وقرر ألا ينتقل الطالب من سنة إلى أخرى إلا إذا اجتاز بنجاح امتحان النقل الذى يعقد فى آخر العام ويجرى فى جميع المواد سواء فى ذلك قديمها وحديثها . وقرر بجانب امتحانات النقل امتحانات

عامة في آخر كل مرحلة في جميع موادها للحصول على شهادتها (الشهادة الأولية والشهادة الثانوية وشهادة العالمية) . وبالجملية نقل هذا القانون إلى الأزهر ، بجانب مواد القديمة ، جميع المواد التي كانت مقررة في المدارس الابتدائية والثانوية وبعض المدارس العليا ماعدا اللغات الأجنبية ، كما نقل جميع نظم هذه المدارس في الخطط والمناهج وجداول الدراسة والامتحانات وغير ذلك .

وقد صدر هذا النظام في عهد المشيخة الثانية للشيخ حسونة النواوى وبفضل جهوده ومساعيه ومساعى طائفة من أنصاره المصلحين . وهكذا تم على يد الشيخ حسونة النواوى ، في مشيخته الأولى والثانية ، انقلابان من أعظم الانقلابات التي شهدتها الأزهر في نظمه ومناهج دراسته (نظام سنة ١٨٩٦ ونظام سنة ١٩٠٨) .

* * *

ويؤخذ على هذا النظام وعلى النظم التالية له جميعاً المأخذين نفسيهما اللذين أخذناهما على النظام السابق : وهما الإبقاء على الكتب المعقدة الركيكة التي كان يدرسها الأزهر من قبل في معظم مواد ؛ والإبقاء على طرق التدريس العقيمة التي كانت سائدة من قبل والتي تقوم على قراءة النصوص وحل عبارات المؤلفين والتغلب على مشكلات الألفاظ أكثر مما تقوم على توضيح حقائق العلوم وفقه المسائل وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ من أقرب طريق .

ثالثاً — قانون سنة ١٣٤٩ هـ (١٩١١ م) .

صدر هذا القانون في مدة المشيخة الثانية للشيخ سليم البشري . وكان هذا الشيخ قد عمل في مشيخته الأولى على محاربة النظام السابق وعطل بعض مواد وحاول الرجوع بالأزهر إلى قديمه . ولكنه قد عاد هذه المرة فوجد هذا النظام قد استقر في المعاهد الدينية ووجد الحكومة ترعاه فأظهر الرضا به وخضع لحكم الظروف . ولكنه كان يحزن دائماً للقديم ويرى أن النظام الحديث قد أضاع العلم في الأزهر ، وأن العلوم الحديثة التافهة في نظره قد زاحمت العلوم القديمة مزاحمة شديدة ، حتى أصبح الطلاب لا يجدون الوقت الكافي لدراستها على الوجه الكامل .

ولما كان لا يستطيع إلغاء العلوم الحديثة ولا التقليل من زمنها ، لإقبال الطلاب عليها واقتناعهم بأهميتها ورعاية الحكومة لها ، فكر في وسيلة أخرى تتيح التوسع في العلوم القديمة وقراءة كتبها وتوفر لها زمناً أوسع من الزمن المخصص لها . فسعى لدى الحكومة حتى استصدر قانون سنة ١٩١١ م الذى يجعل مدة الدراسة خمس عشرة سنة بدلاً من اثنتى عشرة سنة ويخصص لكل قسم من الأقسام الثلاثة (الأولى والثانوى والعالى) خمس سنين بدلاً من أربع .

« وقد زاد هذا القانون على قانون سنة ١٩٠٨ للغاية السابقة نفسها إنشاء « هيئة كبار العلماء » . وهى هيئة أريد منها عند إنشائها أن تتفرغ لدراسة أمهات الكتب في العلوم القديمة . فتأخذ في دراستها بالطريقة القديمة في التدريس ، ولا تتقيد فيها بشيء مما تقيدت به في النظام الحديث . وقد كلف كل عالم من هذه الهيئة تدريس العلم المتمكن منه ، على أن يلقى فيه ثلاثة دروس على الأقل أسبوعياً ، وأن يكون درسه في وقت يمكن أن يحضر فيه عدد كبير من العلماء ليعرفوا الطريقة الأزهرية في التدريس بعد أن كاد النظام الحديث ينسبهم إياها » ^(١) .

رابعا — قانون سنة ١٣٤٢ هـ (١٩٢٣ م) :

صدر هذا القانون في مشيخة الشيخ محمد أبو الفضل الجيزاوى . ومع أن هذا الشيخ كان من أعضاء أول مجلس إدارة أنشئ سنة ١٣١٢ هـ لإصلاح الأزهر ، وهو المجلس الذى كان من أعضائه الشيخ محمد عبده والشيخ عبد الكريم سالمان ، « فإنه كان مثل الشيخ البشرى في عدم الإخلاص للنظام الحديث ، لأنه كان مثله من الشيوخ الذين طال عليهم إلف القديم . فقويت شوكة أعداء النظام الحديث في عهده ، وعادوا إلى الشكوى منه ، لأن قانون سنة ١٩١١ م أبقي على العلوم الحديثة كما كانت في قانون سنة ١٩٠٨ م ، وأبقى لها أوقاتها التى تأخذها من السنين الدراسية ومن الدروس اليومية ؛ ولأن هيئة كبار العلماء التى أنشأها قانون سنة ١٩١١ م لم يقبل أحد من الطلاب النظاميين على دروسها ولم يسمع لها من

يعتد بهم من العلماء وغيرهم» (١). وصادفت شكواهم هذه هوى في نفس الشيخ الجيزاوى ، فسعى لدى ولاية الأمور حتى نجح في استصدار قانون سنة ١٩٢٣ م الذى قسم مراحل التعليم أربعة أقسام بدل ثلاثة : أولى وثانوى وعال وتخصص ، وجعل مدة كل قسم أربع سنين . وقسم التخصص إلى ستة فروع : قسم تفسير القرآن ؛ وقسم الفقه مع حكمة التشريع ؛ وقسم الحديث ومصطلح الحديث ؛ وقسم التوحيد والنطق ؛ وقسم النحو والصرف والوضع ؛ وقسم التاريخ الإسلامى والأخلاق الدينية وطرق الوعظ (٢) . — وبذلك أصبح التخصص وقفا على العلوم القديمة ، وأصبح كل فرع من هذه الفروع الستة يستغرق وحده فى الدرس أربع سنين . وكان الذى يقوم بالتدريس فيها هيئة كبار العلماء ، وكانوا حينئذ من بقايا العهد القديم ومن المشهود لهم بطول الباع فى إتقان الطرائق القديمة فى التدريس . — وألغى هذا القانون من القسم الأولى جميع المواد الحديثة التى كانت مقررة فيه ماعدا الحساب وتقويم البلدان ، وجعل مرحلته خالصة للعلوم القديمة تدرس فيها بطرائقها الموهودة للقداى من شيوخ الأزهر . وبذلك ضمن هذا القانون أن يبدأ الطالب الأزهرى أولى مراحل بدراسة أزهرية قديمة ، ويختتم كذلك مراحلها ، وهى مرحلة التخصص ، بمثل هذه الدراسة ، فيصبغ بالصبغة الأزهرية المحببة إلى أنصار القديم أولا وآخرا ، ولا يتأثر ذهنه بما عسى أن يمسه من العلوم الحديثة فيما بين ذلك . فتحققت أمنية كبيرة من أمانى أعداء النظام الحديث . هذا إلى أن القانون الذى نحن بصدد حذفه من مختلف مراحل الدراسة فى الأزهر طائفة كبيرة من العلوم الحديثة التى قررها قانون سنة ١٩٠٨ م كعلم الأشياء ونظام القضاء والإدارة والأوقاف والمجالس الحسبية والتوثيقات الشرعية والإجراءات القضائية ، وأخر ما بقى منها إلى القسم الثانوى « وحشرها فيه حشراً ، لأن العلوم القديمة بقيت فيه على حالها ،

(١) المرجع السابق ص ٨٥ .

(٢) أنشئ بجانب هذه الأقسام قسم للتخصص فى القضاء حل محل مدرسة القضاء الشرعى ، وقررت فيه جميع المواد التى كانت تدرس فيها ، وقد أقيمت الحكومة مدرسى مدرسة القضاء الشرعى السابقين فى هذا القسم ، وكان معظمهم من غير المتخرجين فى الأزهر . وكان الإشراف على هذا القسم للأزهر نظرياً وللحكومة عملياً .

فلم يبق فية للعلوم الحديثة زمن يتسع لدراستها على الوجه الكامل» (١).

خامساً — قانون سنة ١٣٤٩ هـ (١٩٣٠ م) والقانون المكمل له الصادر

سنة ١٣٥٢ هـ (١٩٣٣ م) :

صدر هذا القانون في مشيخة الشيخ محمد الأحمدى الظواهري . وقد تضمن أخطر تعديل طرأ على نظم الأزهر بعد قانون سنة ١٩٠٨ م . — ولا يزال الأزهر يسير على الأسس العامة لهذا القانون إلى الوقت الحاضر .

وقد ألغى هذا القانون القسم العالى وأستبدل به ثلاث كليات تتخصص كل كلية منها في مجموعة متجانسة من المواد على غرار الكليات الجامعية المدنية ، ومدة كل منها أربع سنين : إحداها كلية أصول الدين ويدرس فيها علمان أساسيان هما التفسير والتوحيد (مع إيراد الحجج ودفع الشبه خصوصاً الذائع منها في عصرنا) وبعض علوم إضافية وهي الحديث والمنطق والمناظرة والفلسفة (مع الرد على ما يكون منها منافياً للدين) والأخلاق وعلم النفس والتاريخ الإسلامى وأدب اللغة العربية وتاريخها والمعانى والبيان والبديع ؛ وثانيتهما كلية الشريعة ويدرس فيها علمان أساسيان هما الفقه (مع مقارنة المذاهب وحكمة التشريع) وأصول الفقه وبعض علوم إضافية وهي تاريخ التشريع الإسلامى والتفسير والحديث (متناورجالاً ومصطلحاً) وأدب اللغة العربية والمعانى والبيان والبديع والمنطق ؛ وثالثتها كلية اللغة العربية ويدرس فيها ثلاثة علوم أساسية وهي علوم البلاغة المعانى والبيان والبديع وبعض علوم إضافية وهي النحو والوضع والصرف والمنطق والآداب العربية وتاريخها وتاريخ العرب قبل الإسلام وتاريخ الأمم الإسلامية والتفسير والحديث والأصول والإنشاء وفقه اللغة . — والمتخرج في إحدى هذه الكليات الثلاث يحصل على الشهادة العالية لكتيبته . ولا يشترط في ذلك إلا نجاحه في الامتحانات المقررة .

وأدخل هذا القانون كذلك تعديلات هامة على القسمين الابتدائى والثانوى فأبقى مدة الابتدائى أربع سنوات على ما كان عليه ، ولكنه زاد في منهجه زيادات

كثيرة ، فضمّنه مواد الفقه والأخلاق الدينية وتجويد القرآن واستذكاره والتوحيد والسيرة النبوية والمطالعة والمحفوظات والإنشاء والنحو والصرف والخط والإملاء والتاريخ والجغرافيا والحساب والهندسة العملية ومبادئ العلوم وتدبير الصحة والرسم . وبذلك أعاد إليه جميع المواد الحديثة التي كان قد حذفها منه قانون سنة ١٩٢٣ م وأضاف إليه منها مواد أخرى لم يشملها منهجه من قبل . وجعل مدة التعليم الثانوى خمس سنوات وضمن منهجه مواد الفقه والتفسير والحديث والتوحيد واستذكار القرآن والنحو والصرف والبيان والمعاني والبديع والعروض والقافية والمطالعة والمنطق والتاريخ والجغرافيا والأخلاق والتربية الوطنية . فأبقى بذلك على جميع المواد الحديثة التي كانت تدرس فيه وأضاف إليه منها مواد أخرى لم تكن مقررة فيه من قبل . — ويعقد في آخر المرحلة الابتدائية إمتحان عام يحصل الناجحون فيه على الشهادة الابتدائية وفي آخر المرحلة الثانوية إمتحان عام كذلك يحصل الناجحون فيه على الشهادة الثانوية .

وأطلق هذا القانون على القسمين الابتدائى والثانوى فى القاهرة وغيرها من البلاد المصرية اسم المعاهد الدينية الملحقة بالجامع الأزهر . أما اسم «الجامع الأزهر» نفسه فقد أصبح مقصوراً ، بحكم هذا القانون ، على الكليات السابق ذكرها وعلى أقسام التخصص التالية لها .

وقرر القانون أن التخصص على نوعين : تخصص فى المادة ؛ وتخصص فى المهنة . ونص على أن تنظيم أقسام التخصص ومناهجها وخططها ومدة كل منها كل ذلك يبيّن فى قانون خاص لاحق .

وجاء القانون الصادر فى ٥ من صفر سنة ١٣٥٢ هـ (٢٩ من مايو سنة ١٩٣٣ م) مبيناً هذه الأمور .

فقرر فيما يتعلق بتخصص المهنة أن هذا النوع ينقسم ثلاثة فروع كل مدة منها سنتان : تخصص فى القضاء الشرعى ويختار طلابه من خريجي كلية الشريعة ؛ وتخصص فى الوعظ والإرشاد ويختار طلابه من خريجي كلية أصول الدين ؛ وتخصص فى التدريس ويختار طلابه من خريجي الكليات الثلاث جميعاً . والمواد

التي تدرس في تخصص القضاء الشرعى هي الفقه (مع المقارنة بين المذاهب الأربعة)، ونظام ولوائح المحاكم الشرعية والأوقاف والمجالس الحسبية (مع المقارنة بين لائحة ترتيب المحاكم الشرعية والإجراءات المتعلقة بها وقانون المرافعات أمام المحاكم الأهلية)، والتوثيقات الشرعية، والقانون الدولى الخاص، والسياسة الشرعية، وتاريخ القضاء والقضاة فى الإسلام، وأصول القوانين، مع محاضرات فى التشريع الحديث ونظام القضاء والإدارة والقانون الإدارى والاقتصاد السياسى، ومحاضرات طبية، ومحاضرات فلكية. — والمواد التى تدرس فى تخصص الوعظ والإرشاد هى التوحيد (مع الرد على الشبه الذائعة)، والقرآن الكريم وعلومه، والحديث وعلومه، والدعوة إلى سبيل الله ووسائلها، والخطابة والإلقاء والمناظرة، والملل والنحل، والمذاهب الفقهية وتواريخها، والبدع والعادات، والأخلاق والفضائل الإسلامية، ومحاضرات صحية، ولغة أجنبية شرقية أو غربية. — والمواد التى تدرس فى تخصص التدريس هى علم النفس والتربية العلمية والعملية، والأخلاق، والمنطق، وتدير الصحة المدرسى، والرسم، وتجويد الخط، والتربية البدنية. — والمتخرج فى قسم من هذه الأقسام الثلاثة يحصل على شهادة العالمية من قسم التخصص الذى تخرج فيه. — ولا يشترط لذلك إلا النجاح فى الإمتحانات المقررة فى قسمه.

وأما تخصص المادة فقد قسمه القانون عشرة أقسام مدة كل منها خمس سنين على الأقل وهى : قسم الفقه مع مقاربة المذاهب وحكمة التشريع ؛ وقسم أصول الفقه وتاريخ التشريع الإسلامى (ويكون طلاب هذين القسمين من خريجي كلية الشريعة وحدها) ؛ وقسم التوحيد والفلسفة مع الرد على ما يكون منها منافيا للدين ؛ وقسم المنطق والأخلاق والفضائل الإسلامية (ويكون طلاب هذين القسمين من خريجي كلية أصول الدين وحدها) ؛ وقسم النحو والصرف ؛ وقسم علوم البلاغة ؛ وقسم الأدب العربى وتاريخه (ويكون طلاب هذه الأقسام الثلاثة من خريجي كلية اللغة العربية وحدها) ؛ وقسم الحديث وعلومه ؛ وقسم التفسير وعلوم القرآن (ويكون طلاب هذين القسمين من خريجي كلية الشريعة

وكلية أصول الدين) ؛ وقسم التاريخ الإسلامى وما يلزمه من الدراسات التاريخية (ويكون طلبته من خريجي كلية اللغة العربية وكلية أصول الدين) . — ويحصل المتخرج من أحد هذه الأقسام العشرة على شهادة العالمية مع لقب أستاذ ؛ ويشترط لذلك أن ينجح في الامتحانات المقررة لقسمه وأن يقدم رسالة في مطلب مما تخصص فيه تشهد بالعمل الجدى والبحث الشخصى المستقل الذى يفيد العلم فائدة محققة ، وأن تقر لجنة الامتحان هذه الرسالة وينجح في مناقشة علنية فيها .

* * *

هذا وقد حدد قانون سنة ١٩٣٠ الوظائف التى يصلح لها المتخرجون في السكليات وفي مختلف أقسام التخصص . فالحاصلون على الشهادة العالية وحدها (الناجحون في الامتحان النهائى للسكليات) يكونون أهلا للوظائف الكتابية بالمعاهد الدينية والمحاكم الشرعية ولوظائف الخطابة والإمامة في المساجد؛ والحاصلون على شهادة العالمية من قسم التخصص للتدريس يكونون أهلا للتدريس في المعاهد الدينية وفي المدارس المدنية ؛ والحاصلون على شهادة العالمية من قسم التخصص في القضاء يكونون أهلا للوظائف القضائية بالمحاكم الشرعية وللمحاماة الشرعية ؛ والحاصلون على شهادة العالمية في قسم التخصص في الوعظ يكونون أهلا لوظائف الوعظ ؛ وأما الحاصلون على شهادة العالمية مع لقب أستاذ (ويكون ذلك للمتخرجين في فرع من فروع تخصص المادة) فيكونون أهلا للتدريس في السكليات وفي أقسام التخصص .

* * *

سادسا — قانون سنة ١٣٥٥ هـ ١٩٣٦ م :

صدر هذا القانون في عهد المشيخة الثانية للشيخ محمد مصطفى المراغى . وهو لا يكاد يختلف في أسسه واتجاهاته العامة عن قانون سنة ١٩٣٠ م السابق ذكره ؛ وإن كان قد أدخل عليه في التفاصيل بعض تعديلات يرجع أهمها إلى أمرين : أحدهما أنه اختصر مناهج بعض العلوم الحديثه في القسم الثانوى ونقل بعضها إلى

منهج القسم الابتدائي ، لأن القسم الثانوي كان ينوء بها لكثرتها فيه ؛ وثانيهما أنه جمع المواد المتجانسة التي كانت مقررة في مختلف أقسام تخصص المادة بعضها إلى بعض ، فتقص بذلك عدد هذه الأقسام من عشرة إلى ستة ، وهي : قسم الفقه مع مقارنة المذاهب وحكمة التشريع ؛ وقسم أصول الفقه وتاريخ التشريع الإسلامي ؛ وقسم التاريخ الإسلامي وما يلزمه من الدراسات التاريخية (وهذه الأقسام الثلاثة السابقة قد بقيت على ما كانت عليه في قانون سنة ١٩٣٠) ؛ وقسم التفسير وعلوم القرآن والحديث وعلومه (وكانت هذه المواد موزعة على قسمين في قانون سنة ١٩٣٠) ؛ وقسم التوحيد والمنطق والأخلاق (وكانت هذه المواد موزعة على قسمين كذلك في قانون سنة ١٩٣٠) ؛ وقسم النحو والصرف والبلاغة والأدب (وكانت هذه المواد موزعة على ثلاثة أقسام في قانون سنة ١٩٣٠) .

٧- الأغراض التي استهدفها هذه الإصلاحات الحديثة

هذا ، ويبدو أن الأغراض الأساسية التي قصد إليها من النظم والإصلاحات التي أدخلت على الأزهر في السنين الأربع الأخيرة من القرن التاسع عشر وفي القرن العشرين (من سنة ١٨٩٦ م ١٣١٤ هـ إلى الآن) ترجع إلى الأمور الآتية :

١- إدخال العلوم العقلية (أو ما اشتهرت بين قدامى الأزهريين باسم العلوم الحديثة أو العلوم العصرية) في مواد الدراسة بالأزهر ومزجها بمواده القديمة ، حتى تتصل بذلك ثقافته الأصلية القائمة على العلوم التقليدية بالثقافة الحديثة .

٢- التقريب بين مناهج الأزهر وخطته ونظم دراسته العامة من جهة وما يقابلها في المدارس والجامعات المصرية من جهة أخرى ؛ فيقضى بذلك على كثير من الفوارق الكبيرة التي كانت تفصل بين التعليم الأزهرى والتعليم في المدارس والجامعات المدنية .

وبتحقق الغرضين السابقين يتحقق غرضان آخران وهما :

٣- تضيق نطاق الخلاف بين المتخرجين في الأزهر والمتخرجين في معاهد التعليم الأخرى والقضاء على كثير من الفوارق التي كانت تباعد بينهما وتجعل من

الأزهريين طائفة مختلفة عما عداها من طوائف المتعلمين وتضفي عليهم صفة رجال الكهنوت .

٤ — فتح أبواب جديدة أمام المتخرجين في الأزهر للوظائف الحكومية وغيرها وإشراكهم في مختلف شئون النهضة الحديثة .
ويبدو أن هذا الغرض الأخير هو الذي أقيم له أكبر وزن في معظم هذه الإصلاحات وخاصة الأحدث منها .

٨ — ما أفاده الأزهر وما خسره من هذه الإصلاحات الحديثة

لقد تحقق للأزهر من هذه الإصلاحات الحديثة معظم الأغراض السابق بيانها . غير أنه قد كان لهذه النظم ، واتجاه معظمها إلى أغراض مادية ، وإغفالها النواحي الروحية ، ومبالغتها في الحرص على تخليص الأزهر من تقاليده وطرائقه القديمة وعلى التقريب بينه وبين المعاهد المدنية الأخرى ... كان لهذا كله وما إليه آثار سيئة في شخصية الأزهر ووظائفه ورسائله :

١ — فقد أدت هذه الاتجاهات إلى أن يقصر الأزهر تقصيرا يتسبب في وظيفة هامة من وظائفه الأساسية وهي حراسة الدعوة الإسلامية ، وحماية فضائل الإسلام والتعريف به ، ونشره ، ورد الشبهات عنه ، والتقريب بين مذاهبه ، وتصحيح عقائد الأفراد والشعوب بصدده ، والفتيا في مسائله ، وتبصير أولياء الأمور وغيرهم بأحكامه ، وتوجيه أنظارهم إلى التزام حدوده . — وأصبحت هذه الرسالة الجليلية في الوقت الحاضر على هامش حياة الأزهر وحياة علمائه .

٢ — وكان الأزهر يأخذ بنصيب بارز في الزعامة الفكرية والقومية ، ويشارك مشاركة فعالة في قيادة الحياة السياسية والاجتماعية في مصر خاصة وفي العالم الإسلامي عامة ، وظهر منه كثير من قادة الفكر والسياسة في مختلف العصور . — ولكنه تحت تأثير اتجاهاته الحديثة قد تخلّى عن هذه الوظيفة السامية ، فخلا الجو للزعامات المدنية الخالصة التي يغلب عليها الجنوح إلى حضارات الغرب والتعصب لثقافته .

٣ — وقد ترتب كذلك على هذه الاتجاهات الحديثة أن اختفت من الأزهر أو كادت تختفي تلك البوارج الروحية السامية التي كانت تحمل شيوخه وطلابه

على الإخلاص للعلم في ذاته ، والتفانى في طلب المعرفة للمعرفة نفسها ، والتضحية بكل شيء في سبيل التحصيل والدرس ، والتعلق بشرف العلم والإعراض عن مغريات الدنيا . وتحول شيوخه وطلابه إلى ميادين الصراع المادى والتطاحن في سبيل الوظائف والنظر إلى العلم على أنه مجرد وسيلة للعيش والارتقاء المادى .

٤ — وقد الأزهر من جراء غلوه في السير على النظم المدرسية ومن جراء مبالغته في التخلص من تقاليده وطرائقه القديمة ، فقد من جراء ذلك كثيراً من المزايا الجامعية السامية . فمن ذلك مثلاً ما فقدته بإلغاء نظام الحلقات الدراسية التى كانت تتسع للبحث العميق والجدل والمناقشة ودراسة النصوص ونقد المذاهب والآراء ، وتساعد بذلك على شحذ العقول وتربية الملكات ؛ مع أن هذه الطريقة لا تزال جامعات الغرب محافظة عليها فيما يسمونه « قاعات البحث » وفيما يسمونه « دراسة النصوص » ، وقد نقلتها عنها بعض كليات الجامعات المصرية الحديثة نفسها . ومن ذلك أيضاً ما فقدته بإلغاء الطريقة التى كان يسير عليها فى إعطاء الطالب الحرية فى اختيار أساتذته وبعض ما يدرسه من مواد ؛ مع أن هذه الطريقة قد احتفظ بها كثير من جامعات الغرب وخاصة جامعة السربون . ومن ذلك أيضاً ما فقدته بإلغاء الطريقة التى كان يسير عليها الأساتذة فى تسليف الطلبة أن يعدوا الدروس مقدما والتى كان من شأنها أن تعود الطالب الاعتماد على النفس وتجعل منه عاملاً إيجابياً فى الحصول على الحقائق . ومن ذلك أيضاً ما فقدته بإلغاء الطريقة التى كان يسير عليها بعض كبار الأساتذة إذ كانوا يقتصرون على تدريس قسم من المادة أو من الكتاب فى صورة رسم للطلبة المنهج الذى ينبغى أن يتبع فى علاج المسائل وتفهم حقائق العلم ، ويتركون ما عدا ذلك للطلبة أنفسهم يستقلون بتحصيله على ضوء ما درسوه مع أستاذهم ؛ مع أن هذه الطريقة لا تزال هى السائدة فى معظم جامعات الغرب وخاصة جامعة السربون بباريس .

٥ — ومما يؤسف له أن أقسام التخصص فى المادة التى كانت قد أخذت تتجه اتجاهها جامعياً رفيعاً وتسير على غرار أقسام الدكتوراه فى الجامعات الكبرى وكنا نعلق عليها آمالاً كبيرة قد توقفت الدراسة فيها منذ أمد طويل .

٩ - أمكنة الدراسة بالأزهر وأوضاعها

وعلاقتها بالاتجاهات العامة في مناهج الدراسة وخططها

كان الطلبة يتلقون دروسهم في الجامع الأزهر نفسه ؛ وكانوا يتلقونها قعوداً على الأرض أمام أساتذتهم وعن أيمنهم وشمائلهم في صورة نصف دائرة ممتلئة بالطلبة يحتل الأستاذ مركزها . أما الأستاذ نفسه فكان يجلس أحياناً على منصة مرتفعة من الخشب مشدودة إلى عمود من أعمدة الجامع إن كان من كبار الأساتذة (شيخ عمود حسب التعبير القديم أو أستاذ بكرسى حسب تعبير الجامعات الحديثة) وكان عدد الطلبة كبيراً ، ويجلس أحياناً على الأرض كطلبته إن لم يكن من كبار الأساتذة أو كان عدد الطلبة قليلاً . وكان اعتماده في دراسته على كتاب معين يقرأ نصوصه ويشرحها لطلابه ويدع لهم الحرية في مناقشته . وظلت الدراسة على هذه الأوضاع نحو عشرة قرون منذ إنشاء الأزهر سنة ١٣٦١ لغاية سنة ١٣٢٦ هـ .

وبعد صدور قانون سنة ١٣٢٦ هـ (١٩٠٨ م) الذي أنشأ ما اشتهرت تسميته حينئذ عند الأزهرين بالقسم النظامي (أو النظام فقط) ، خصص الجامع الأزهر للبقية الباقية من الطلبة الذين ظلوا يسرون حسب النظام القديم (أو القسم الهمجي حسب ما كان يطلقه عليه حينئذ المحدثون من الطلبة) ، وخصصت مساجد أخرى لطلبة النظام الحديث (مساجد إبراهيم أغا والمارداني والفاكهاني والمؤيد والغوري وبرقوق والأشرف ... الخ) . وكانت أوضاع التدريس في هذه المساجد لا تختلف في شيء عن الأوضاع القديمة التي وصفناها في الجامع الأزهر . بل إن التعلق بالجامع الأزهر نفسه ظل قوياً مدة طويلة ؛ فقد كان معظم طلبة النظام الحديث يستذكرون دروسهم ويحضرون محاضرات إضافية بالليل في الجامع الأزهر ؛ حتى لقد كان يسمع لأصواتهم في الليل دوى كدوى الرعد ؛ وكانوا يملئون مقصورتيه القديمة والحديثة حتى لا يكاد يوجد بهما موضع لقدم . وبذلك بقيت الدراسة الأزهرية مرتبطة بالمساجد وإن ابتعد قسم كبير منها في النهار عن الجامع الأزهر نفسه ؛ وبقيت محافظة على طريقة جلوس الطلبة أمام أساتذتهم في صورة حلقات . وبقي الأمر على هذا الوضع حتى انتهاء العقد الثالث من القرن العشرين .

وفي سنة ١٩٣٠ استبدل بالمساجد الأبنية المدنية واستبدل بنظام الحلقات جلوس الطلبة على كراسي في حجرات يشغل كلا منها فصل مستقل كما هو الشأن في المدارس والجامعات المدنية . — وظل الأمر على هذا الوضع إلى الوقت الحاضر . وقد قطعت المعاهد الدينية التي أنشئت في غير القاهرة المراحل نفسها التي قطعها الأزهر فيما يتعلق بإمكانة الدراسة وأوضاعها . فقد نشأت في مبدأ أمرها في المساجد (مسجد أبي العباس المرسى لمعهد الإسكندرية ومسجد أحمد البدوي للمعهد الأحمدى بطنطا ، ومسجد إبراهيم الدسوقي لمعهد دسوق ... وهلم جرا) ، وكانت الدراسة فيها حينئذ على نظام الحلقات . ثم استبدلت فيها الأبنية المدنية بالمساجد فيما بعد واستبدل نظام الفصول بنظام الحلقات .

ويلاحظ أن هذه التطورات التي اجتازتها الأوضاع المادية كان يصاحب كلا منها تطور جوهري في مناهج الدراسة وخططها ، وأنه كلما ابتعدت الدراسة عن الجامع الأزهر وعن المساجد وعن نظام الحلقات كان المعهد نفسه يبتعد عن صبغته ومميزاته الأولى وتضييق الفروق بينه وبين المعاهد المدنية الأخرى . فحينما استبدل بالجامع الأزهر مساجد من نوعه ، مع بقاء هذه المساجد محافظة على نظام الحلقات ، لم يبعد المعهد كثيرا عن صبغته القديمة . ولكنه ودع هذه الصبغة بعد أن هجر المساجد وصدف عن نظام الحلقات ^(١) .

(١) من أهم المراجع في تاريخ الأزهر الكتب الآتية :

المقريزي : كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ؛ وكتاب اتعاظ الخلفاء بأخبار الأئمة الخلفاء ؛ وكتاب السلوك في دول الملوك . — عبد اللطيف البغدادي : كتاب الإفادة والاعتبار في الأمور المشاهدة والحوادث المعينة في أرض مصر . — القلقشندي : كتاب صبح الأعشى . — ابن خلدون : كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر . . . الخ . — ابن تقي بردي : كتاب النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة . — جلال الدين السيوطي : كتاب حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة . — ابن خلكان : كتاب وفيات الأعيان . — ابن إياس : كتاب بدائع الزهور الخ . — الجبرتي : كتاب عجائب التراجم والآثار . — الشيخ سليمان رصد الحنفى الزياتي : كنز الجوهر في تاريخ الأزهر . — مصطفى بريم : تاريخ الأزهر (كلمة أُلقيت في المؤتمر الثالث عشر من مؤتمرات علماء اللغات الشرقية المنعقد بمدينة هامبورج سنة ١٩٠٣) . — رفاة الطهطاوي : مناهج لألباب المصرية الخ . — الدكتور علي عبد الواحد وافي لحة في تاريخ الأزهر . الدكتور محمد عبد الله عنان : تاريخ الجامع الأزهر في العصر الفاطمي . — الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر (المجلد الأول من الجزء الثاني صفحات ٧٧٩ — ٨٢٠ والجزء الثالث صفحات ١٥٦ — ١٨٣ . — الشيخ عبد المتعال الصعيدي : تاريخ الإصلاح في الأزهر .

سياسة التعليم المصري في المرحلتين الابتدائية والثانوية

بقلم الدكتور السيد محمود زكى

لو استعرضنا السياسة التعليمية في مصر لوجدنا أنها كانت قبل عهد محمد على تنحصر في تعليم الكتاب كتعليم أولى ثم المسجد والأزهر كتعليم أرقى أى أن السياسة التعليمية كان قوامها التعليم الدينى .

وكان لنتائج بحوث الحملة الفرنسية ، وحاجة محمد على إلى تزويد الجيش بما يحتاجه من ضباط وأطباء ومهندسين وبعبارة أخرى إلى إعداد موظفين للحكومة ، ما أدى إلى إدخال التعليم الغربى . فأنشئت المدارس على النظام الغربى وترك التعليم الدينى فى طريقه وسار النوعان جنباً إلى جنب مما جعل هذه الثنائية فى نظام التعليم المصرى .

وجاء الاحتلال الإنجليزى فضيق حدود التعليم . ولم تكن سياسة التعليم تهدف إلى مواجهة احتياجات البلاد التعليمية ولكنها اصطفت بصيغة إعداد طبقة من الموظفين . وكان من نتيجة ذلك قصر التعليم على طبقة معينة دون باقى الشعب وجود آلاف الأطفال بدون مدارس أو أى تعليم كان . فزادت بهم نسبة الأمية فى البلاد وارتفعت سنة بعد أخرى وزادت الهوة بين التعليم الدينى والمدنى والتعليم مما جعل سياسة التعليم لا تتميز بميزة ظاهرة أو طابع معين . فالتعليم الدينى فى بيئة ومدنى فى أخرى ، مما جعل لكل هيئة طابعاً يباعد بينها وبين غيرها . وبالإجمال فإن سياسة التعليم — إذا كان لنا أن نسميها بذلك — كانت سياسة مفككة الأوصال تتصف بالتقلقل وعدم الاستقرار والثنائية البغيضة مما يجب ادخاله فى حسابنا عند

وضع أى سياسة تعليمية نهض بالبلاد وتنفق ثورتها وما تهدف إليه فلسفتها
فى العهد الحاضر .

ورغم الجهود الشعبية الحرة فى أواخر القرن الماضى التى قامت بها هيئات دينية
أو جمعيات خيرية أو أفراد من ذوى النزعات الخيرية فى إنشاء المدارس إلا أنها
انسأقت إلى متابعة المدارس الأميرية فى خطتها وطريقتها وأهدافها لتأهيل طلبتها
إلى باب التوظيف الحكومى .

كما أنه منذ بداية العقد التالى من هذا القرن نشطت مجالس المديرىات فى نشر
التعليم . إلى أن صار ذلك ضمن اختصاصها .

ولما صارت أمور هذه البلاد إلى أبنائها جعل التعليم العام مجانياً وإلزامياً ،
وأخذت الحكومات المتعاقبة تتوسع فى إنشاء المدارس على اختلاف أنواعها . إلا
أن هذا التوسع لم يكن على أساس أو لتحقيق سياسة معينة مرسومة . كما أن هذا
التعليم الإلزامى كان تعليمًا قاصراً لا قيمة له من الناحية التعليمية وقصر على فئة
معينة من أبناء الشعب المحرومين حيث يقدم لهم قدر ضعيف من المعرفة لا يفيدهم
فى حياتهم ولا يتصل ببيئتهم . بل أن الطالب إذا انتهى من دراسته فى هذه
المدارس الإلزامية ونال هذا القسط الذى لا يذكر وجد الطريق مقفلاً أمامه . فهذا
التعليم لا يؤدى به إلى أى نوع آخر من التعليم بل هو نهاية يقف عندها الطالب
فيتركه وهو لا يعرف طريقاً يشق به الحياة لنفسه ، وغالباً ما كان يرتد إلى أميته
الذهنية .

وفضلاً عن أن زيادة عدد المدارس لم يكن توسعاً على أساس مرسوم فإن روح
التعليم بقيت مصطبغة بما كان منذ أواخر القرن الماضى ، وهو إعداد المتعلمين
لوظائف حكومية مما أدى إلى زيادة عددهم وحشروهم فى الوظائف الحكومية وزيادة
عدد المتعلمين المتعطلين الذين لم يؤهلوا للحياة العملية .

وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية بدأ رجال وزارة التربية والتعليم يلمسون

ضرورة إعادة النظر في أسس التعليم وتوجيهه نحو غايات أسمى وإلى تعديل اتجاه التعليم والسير به كوسيلة لإعداد أبناء البلاد للحياة النافعة لهم ولبلادهم . إلا أن هذا التفكير لم يخل من نوع من التنازع الفردى وإلى الخلاف فى رأى بين بعض المسئولين مما أدى إلى مساجلات ومهارات فى الصحف دافعها عوامل شخصية أكثر من المصلحة العامة . وارتبطت بذلك السياسة التعليمية بالأشخاص دون أن ترتبط بالأهداف . وزاد فى قلقها واضطرابها ارتباطها بالسياسات الحزبية البغيضة التى كانت تسيطر على البلاد . فسرعة تغيير الوزارات واتصال ذلك بالأحزاب جعل السياسة التعليمية موضع تغيير مستمر واضطراب دائم . — وأدى ذلك إلى نوع من التعصب الفكرى فكل فريق يتحمس لنوع سياسته . وسرعان ما يعود الفريق الآخر فيلغى ويهدم ما أقره الأول ويحاول أن يقيم سياسة أخرى . — ولبس هناك شك فى أن أثر ذلك كان يعود بأوخم العواقب على الطلبة وذوهم وعلى المدرس الذى كان يقف حائراً بين هذه التغييرات المفاجئة وما يلابسها من اضطراب وما يلاحقها من منشورات .

كل هذا دفع المدرسين من جميع الطوائف إلى الدعوة لعقد مؤتمر لبحث سياسة التعليم عام ١٩٤٦ وقد أوضحوا أن سياسة التعليم وقد أصبحت موضع تغيير وتعديل وتبديل على غير أساس فإنه من الضرورى أن يقوم المدرسون بدراسة السياسة التعليمية على أسس علمية وأن تكون هذه السياسة موضع مناقشة علمية فى مؤتمر عام يساهم فيه المدرسون باعتبارهم الأدوات المنفذة لأى سياسة تعليمية وأنه بهذه الطريقة يمكن إبعاد هذه السياسة عن العوامل الشخصية وعن المهارات الصحفية والحزبية، زيادة إلى أن أى سياسة تعليمية إذا وضعت موضع البحث والدراسة العلمية وجب العمل على تحقيقها وتنفيذها لصالح البلاد ونهضتها . ونجح هذا المؤتمر فى تكوين لجان لدراسة سياسة التعليم وما يتصل بأهدافه وبرامجه وإعداد المدرسين المطلوبين وعدد المدارس التى يجب إنشاؤها للرحلة الأولى فى خمس عشرة سنة حتى يمكن أن نضم جميع أطفال ممن هم فى سن هذه المرحلة .

وأُسفرت مناقشات وأبحاث المؤتمر إلى قرارات منها ضرورة التعجيل بتعميم التعليم في المرحلة الأولى بين جميع أبناء الأمة في أقصر وقت ممكن على أن تكون الدراسة في هذه المرحلة واجباً على جميع الاطفال من سن السادسة إلى الثانية عشرة وأن يكون التعليم فيها إجبارياً مجانياً على أن يهدف التعليم في هذه المرحلة إلى تزويد المتعلم بالوسيلة الضرورية للدخول في مضمار الحياة العملية مع تدريبه على استخدام اليد والمهارة في استعمال الأشياء وحب العمل واحترام المهن والتلذذ بالخلق والابتكار مع العناية بالتربية الزراعية والصناعية الحديثة والتدريب على التعاون .

وقد قسم المؤتمر مراحل التعليم كالآتي

١ — المدرسة الأولى من سن السادسة إلى الثانية عشر .

٢ — المدرسة الثانية من ١٢ إلى ١٧ أو ١٨ على أن تكون برامج السنتين الأوليين منها مرتبة بحيث تمكن من كشف استعدادات التلاميذ وميولهم لتوجيههم إلى نوع التعليم الذي يلائمهم في المراحل التالية .

كما تقرر ألا يقف تثقيف أبناء الشعب بعد انتهاء التعليم الدراسي وأن سن الثانية عشرة الذي ينتهي عنده المرحلة الأولى إنما هو تحديد مؤقت تقتضيه ظروفنا المالية ويجب رفع هذا الحد إلى الرابعة عشرة .

من هذا يتبين مدى الاتجاهات والأسس التي نادى بها المدرسون في مؤتمرهم عام ١٩٤٦ ، إلا أن السياسة الحزبية والأهواء الشخصية ظلت تسيطر على وزارة التربية والتعليم دون أن تتخذ خطوات تنفيذية فعلية في تحقيق مثل هذه السياسة إلى أن جاءت حركة الجيش وثورته وكان من الضروري أن تنفض وزارة التربية والتعليم عنها سياسة الماضي المثقلة بالسياسة القديمة البالية الضيقة وهذه السياسات الشخصية الحزبية إلى سياسة تعليم تتفق وهذه النهضة الجدية .

ويمكن تقسيم تطور سياسة التعليم إلى المراحل الآتية :

المرحلة الأولى من سنة ١٨٨٩ إلى ١٩١٠ وهي مرحلة تنظيم كتاتيب الأوقاف والكتاتيب الأهلية .

المرحلة الثانية: من ١٩١٠ إلى ١٩١٦ وتتميز بمجهود مجالس المديرية، في نشر التعليم وخاصة في المرحلة الأولى .

المرحلة الثالثة: من ١٩١٦ إلى ١٩٢٥ مرحلة تحويل المكاتب إلى مدارس أولية والتفكير في تعميم التعليم الأولى .

المرحلة الرابعة: من ١٩٢٥ إلى ١٩٤٠ التعليم الإلزامي .

المرحلة الخامسة: من ١٩٤٠ إلى اليوم. مرحلة ظهور اتجاهات جديدة في سياسة التعليم .

تطور سياسة التعليم في السنوات الأخيرة:

في عام ١٩٥١ صدر قانون تنظيم التعليم الثانوي والتعليم الابتدائي حيث تم بذلك توحيد المرحلة الأولى من التعليم وسوّى هذا التوحيد بين عناصر الأمة في المرحلة الأولى من التعليم . وكانت مرحلة التعليم الأولى فيما سبق من سن السابعة إلى الثانية عشر وإلى جانبها مرحلة رياض الأطفال من سن الخامسة إلى الثامنة ومرحلة التعليم الابتدائي من السابعة إلى الحادية عشرة . وبذلك زالت الفوارق بين مدارس المرحلة الأولى ولم تعد تحتفظ المدرسة الأولية بتسميتها القديمة التي تحمل في طياتها الفقر ولا تؤهل تلاميذها للالتحاق بأى نوع من أنواع التعليم رغم ما قد يكون لديهم من استعداد لمواصلة الدراسة .

وكان الإشراف على التعليم الأولى مشتركا بين وزارتي التربية والتعليم والداخلية (بمجالس المديرية) .

إلا أن هذا الإشراف المزدوج أدى إلى مشا كل كثيرة تؤثر على حسن سير التعليم . ولذلك أصبحت وزارة التربية والتعليم تضطلع الآن بكل أنواع التعليم .

الاهتمام بالتعليم الابتدائي ونشره :

من هذا يتبين الاتجاه إلى الاهتمام بالتعليم الابتدائي ونشره وتعميمه دون أن تكون هناك قيود مالية تحول دون التحاق الطفل بالمدرسة في هذه المرحلة

الأولى . وفي عام ١٩٥٣ صدر قانون آخر يعتبر هو الأساس الذي يقوم عليه تنظيم التعليم الابتدائي الإجباري الذي يمثل حداً أدنى من التعليم العام لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى أن يختطوا طريقهم في الحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها . وفي هذه المرحلة يتبين ما يأتي :

١ — إعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية بأنواعها وخاصة لهجز أغلب أولياء الأمور في الريف عن دفع الرسوم .

٢ — ادماج رياض الأطفال في التعليم الابتدائي احتفاظاً بوحدة المدرسة الابتدائية .

٣ — حذف اللغة الإنجليزية من مواد الدراسة لأن تدريسها في آلاف المدارس الابتدائية المنتشرة في الريف أمر متعذر من الناحية العملية ، وفي تدريسها لبعض المدارس دون البعض الآخر يؤدي إلى خلق مشكلة اجتماعية خطيرة .

٤ — اعتبار الدراسة في كل من الفرقتين الأولى والثانية ، والفرقتين الثالثة والرابعة ، والفرقتين الخامسة والسادسة حلقة واحدة متصلة لا يشترط الانتقال للتلميذ فيها من إحدى الفرقتين إلى الأخرى إلا مواظبته على الحضور مدة ١٦٠ يوماً من أيام العام الدراسي أي ٧٥٪ ، وجعل انتقال التلاميذ من الحلقة الأولى إلى الحلقة الثانية على أساس رأى النظار والمعلمين مع شرط المواظبة ، أما الانتقال من الحلقة الثانية إلى الحلقة الثالثة (أي من الرابعة إلى الخامسة) فيكون على أساس امتحان تحريري وشفوي .

٥ — إلغاء امتحان الشهادة الابتدائية في نهاية السنة السادسة وجعل التحاق التلميذ بالمدارس الإعدادية من سن العاشرة والثانية عشرة ابتداء من نهاية السنة الرابعة الابتدائية على أساس امتحان قبول ، أما تلاميذ السنة السادسة فيؤدون امتحاناً يعقده المفتش ، ويعطى الناجحون فيه تقريراً بإتمامهم الدراسة الابتدائية بنجاح .

٦ — إنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفر من

الثقافة العامة وبين إعدادهم إعداداً عملياً للحياة وفقاً لحاجات البيئة ، فتكون ذات صبغة ريفية في القرى ، وذات صبغة صناعية أو تجارية في المدن بالنسبة للبنين ، وتكون ذات صبغة نسوية أو مهنية في المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات .
ويقبل بهذه المدارس التلاميذ الذين أتموا الدراسة بالمدارس الابتدائية بنجاح ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات قابلة للزيادة إذا اقتضى الأمر ذلك . وقد تم إنشاء ٣٤ مدرسة من هذا النوع في عام ١٩٥٤ — ٥٣ من ريفية وصناعية وتجارية ونسوية ، وكذا مدارس لتحفيظ القرآن الكريم .

٧ — إنشاء لجنة استشارية لشئون التعليم الابتدائي في كل منطقة تعليمية تقوم بتحضير مشروع ميزانيته وتعيين الجهات التي تنشأ بها المدارس الجديدة ودراسة الرغبات الإقليمية .

وأصبحت المناطق مسئولة عن إدارة التعليم الابتدائي ، وأصبح للمراقبين حق تعيين المدرسين اللازمين ونقلهم وترقيتهم ومنحهم علاوات وأجازات وتوقيع العقوبات .

٨ — تقسيم كل منطقة إلى أقسام ، ويشتمل كل قسم منها على عدد معين من المدارس لا يزيد على الثلاثين ، يشرف عليه مفتش يكون موجهاً ومرشداً للنظار والمدرسين والمعين لهم على حل ما يعترضهم من مشكلات ، وحلقة الاتصال بين المدارس والمنطقة .

وقد عادت وزارة التربية والتعليم إلى إنشاء ٣٠ مدرسة حضانية (عام ٥٣ — ١٩٥٤) لمن يرغب من المواطنين في بدء تربية أبنائهم قبل سن المرحلة الابتدائية .
مراحل التعليم المصري :

تفصيلاً للسياسة التعليمية التي تسير عليها البلاد تنقسم مراحل التعليم إلى المراحل الآتية :

١ — مرحلة التعليم الابتدائي ، والغرض منها تهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية ،
(م — ١٥ نظام التعليم)

وقد وجدت الوزارة هذا العام أن الحاصلين على نسبة الـ ٦٥ ٪ لدخول المدارس الثانوية أقل بكثير من الأماكن الموجودة بهذه المدارس فاضطرت إلى تخفيض هذه النسبة .

٧ — لما كانت هذه السياسة مازالت في مرحلتها الأولى فإنه يمكن أن نقاسم بعد تطبيقها بعدد من السنين هل حدث هناك تعديل في روح التعليم أم إن الأمر لم يزد على تغيير أسماء المدارس من أولية إلى ابتدائية ومن أولية راقية إلى ابتدائية راقية وهل مازال المستوى هو ما كان يدرس في المدارس السابقة مع تغيير بإضافة أو حذف .

٨ — ومشكلة المشاكل في أي سياسة تعليمية هو المدرس . وقد كان من نتيجة هذا التوسع في تحقيق هذه السياسة أن أصبح هناك خليط من المدرسين في المدرسة الواحدة لا يجمعهم لون واحد من الإعداد أو الثقافة أو المعرفة . ويضاف إلى هذا التباين أن الحاجة إلى عدد كبير من المعلمين قد أدت إلى أعداد مجموعات منهم إعدادا ناقصا : فبعضهم يعد إعدادا فنيا في أسابيع وبعضهم يعد عن طريق دراسة قصيرة عاجلة وبعضهم في عام واحد ومثل هذه الفوارق تخلق مشا كل وفوارق مالية بالإضافة إلى هذا الخليط غير المتجانس من المعلمين . والواقع أنه يجب أن نوحده المصدر الذي يقوم بإعداد مدرسين لهذه المرحلة الابتدائية لأهميتها مع الاهتمام الفعلي بأعداد المدرس وتكوينه والارتقاء بمستواه الثقافي والعلمي .

٩ — أن كثرة التغيير والتبديل في مراحل التعليم يبلبل أولياء الأمور ويقلقهم على مستقبل أولادهم . فبعد أن يتعودوا نظاما معيناً يظهر نظام آخر يبدو لأولياء الأمور تعقيده وإن لم يزد على نقل بعض سنوات دراسية من مرحلة وضما لمرحلة أخرى . ومثلنا في ذلك كمن يقوم بترتيب أثاث بيته فينقل بعض الأجزاء من حجرة لأخرى فهذا الوضع لا يغير في عدد قطع الأثاث ولا في جوهرها .

١٠ — أنه من الناحية العلمية التجريبية كان من الضروري أن تطبق سياسة التعليم على أساس تجريبي في بعض المناطق حتى إذا ظهرت أخطاء معينة كان من

الممكن علاجها في غيرها من المناطق — أما فكرة التعميم فهذه تؤدي إلى مواجهة مشكلات كثيرة يصعب حلها متسكتلة مجتمعة ويضطرنا إلى علاجها علاجا غير كاف. وأخيراً إن السياسة التعليمية في أي بلد لها أهميتها وخطورتها لأنها مرآة السياسة بناء جيل جديد وصورة ناطقة لتحقيق أي أهداف إنتاجية مقبلة. ويجب ألا ننظر لهذه السياسة على صورة أنها مراحل تعليم معينة تبدأ من سن معينة وتنتهي بسن معينة أو تقيد المراحل بقيود محددة؛ ولكن السياسة التعليمية تتضمن ما هو أكبر وأكثر من ذلك، تتضمن كل مكونات التربية في المجتمع من معاهد ومؤسسات ومن القائمين بها ومن الأجهزة الإدارية المشرفة على التنفيذ. وباختصار أن وجود سياسة عامة ذات أهداف مطردة للمجتمع يضمن أن تحقق له النمو والإنتاج والتقدم مع فهم الأفراد وإيمانهم لها. وينبغي وأن تكون السياسة التعليمية هي الروح الذي يهيمن ويعمل للوصول بالمجتمع لتحقيق هذه الأهداف المستمرة المتلاحقة مع اطراد نمو المجتمع وزيادة إنتاجه وتقدمه.

التعليم الثانوى

بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

كان التعليم الثانوى قبل تنفيذ السياسة التعليمية الجديدة ينقسم إلى مرحلتين :-

١ - المرحلة الأولى : وهى مرحلة الثقافة العامة . وتقبل تلاميذها من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية . وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات يحصل الناجحون فى نهايتها على شهادة إتمام الدراسة الثانويه « القسم العام » .

٢ - المرحلة الثانية : وهى المرحلة التوجيهية ، وتقبل تلاميذها من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية القسم العام ، ومدة الدراسة بها سنة واحدة . وهى تنقسم إلى شعب ثلاث الآداب والعلوم والرياضة . ويحصل الناجحون فى هذه الدراسة على شهادة إتمام الدراسة الثانوية القسم الخاص ، كل فى الشعبة التى نجح فى امتحانها .

وقد كانت مهمة المدارس بوجه عام تكاد تنحصر فى تخرج الموظفين الذين يسعون إلى الوظائف الحكومية ويؤثرونها على غيرها مهما كان المرتب الذى يتقاضونه منها ضئيلا . فكان هدف كل تلميذ فى التعليم الابتدائى هو الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وكان هدف كل تلميذ بالمدارس الثانوية هو الالتحاق بالجامعة أو بإحدى المدارس والمعاهد العليا ، وكان هدف الطلاب فى الجامعة وفى المدارس والمعاهد العليا هو الوظيفة بوجه عام . حتى الذين يقفون عند نهاية التعليم الابتدائى أو الثانوى ، والذين يلتحقون بالمدارس الصناعية أو الزراعية أو التجارية ، لم يكن هدف الكثرة العظمى منهم هو العمل فى الميادين الحرة بل كان السعى إلى الوظائف الحكومية .

وقد اتجهت السياسة التعليمية الجديدة إلى قصر التعليم الثانوى فى مدارس الحكومة وفى المدارس الحرة المجانية على ذوى الاستعداد لهذا النوع من التعليم وقسمت التعليم الثانوى إلى مرحلتين هما :

١ - مرحلة إعدادية يشترك فيها جميع التلاميذ الذين يقبلون بها ، ومدتها أربع سنوات .

٢ - مرحلة نهائية تتنوع فيها الدراسة على حسب ما تنكشف عنه ميول التلميذ واستعداداته ومدتها ثلاث سنوات .

وجعلت الاختيار للمرحلة الإعدادية بناء على امتحان للقبول أساسه مناهج الفرق الأربع الأولى من التعليم الابتدائى فى اللغة العربية والحساب . ويدخل هذا الإمتحان كل من آس من نفسه حسن الاستعداد له من تلاميذ المدارس الابتدائية مع وضع حدود معقولة للسنة حتى يصبح الامتحان مسابقة عادلة تتساوى فيها الفرص للحصول على الأماكن الموجودة فى المدارس الإعدادية . وقد أتيح للطفل حق التقدم للإمتحان أكثر من مرة ما دامت سنه لم تتجاوز اثنتى عشرة سنة . وزيادة على ذلك فإن التلميذ الذى لا تتاح له فرصة القبول إلى سن الثانية عشرة يستطيع أن يدرس بنفسه ويلتحق بالمرحلة الإعدادية فى أية فرقة مناسبة لسنه إذا نجح فى امتحان القبول بها ، كما أنه يستطيع التقدم لامتحان شهادة الدراسة الإعدادية من الخارج .

وللمرحلة الإعدادية وظيفتان هامتان : الأولى تهيئة وسائل النمو والتكشاف للمكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها — من علمية وعملية وفنية واجتماعية — وتهيئة فرص التعرف على ما يظهر فيهم من مواهب وميزات وميول خاصة ، حتى يمكن أن يتجه كل تلميذ فى المرحلة التالية إلى نوع التعليم الثانوى الذى يلائمه . والوظيفة الثانية تدعيم الثقافة القومية العامة للتلاميذ واستكمالها قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة التالية التى تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص .

وفى نهاية المرحلة الإعدادية يعقد أول امتحان عام يدخله الطفل فى حياته ،

وهو امتحان شهادة الدراسة الإعدادية . — إذ أن الشهادة الابتدائية قد ألغيت ، وأصبحت المدرسة الابتدائية مدرسة عامة تؤدي للحياة ولا تؤدي للشهادات . والناجحون في هذا الامتحان الإعدادي يتجهون إلى المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ، وهي المرحلة الثانوية المنوعة ، يتوجه كل منهم إلى نوع التعليم الذي يلائمه في هذه المرحلة ، على حسب ما يتبين من استعداده .

وتتنوع الدراسة في هذه المرحلة النهائية على أساس الفروق العريضة بين التلاميذ وحاجات حياتهم المستقبلية . فيتجه التلميذ إلى الدراسة الثانوية العامة ، أو إلى الدراسة الثانوية الصناعية أو الزراعية أو التجارية . وتتجه التلميذة إلى الدراسة الثانوية العامة ، أو إلى الدراسة النسوية أو إلى دراسة الفنون الطرزية أو غيرها من الفنون الملائمة لها .

والدراسة الثانوية العامة يغلب عليها الصبغة الأكاديمية ، ويلتحق بها التلاميذ والتلميذات المتفوقون في النواحي النظرية ، وتؤدي بهم إلى التعليم الجامعي إذا أرادوا ذلك . هذا إلى أنها تهيء الفرص للتلميذ كي يتوسع في ثقافته العامة بما يلائم ميوله واستعداداته فتعده بذلك إهدادا عاما لأنواع النشاط المختلفة في الحياة . وأهم ما تتميز به هذه الدراسة المرونة التي تسمح بالتمشي مع الميول والاستعدادات الخاصة . ففضلا عن أنها تنقسم في السنتين الثانية والثالثة منها إلى القسمين الأدبي والعلمي ، فإنه يسمح للتلميذ في كل من القسمين بالتوسع في دراسة بعض المواد التي يميل إليها بصفة خاصة ، ويخصص لذلك عدد من الحصص كل أسبوع ، كما تخصص بعض ساعات الخطة الدراسية للهوايات العملية المختلفة على حسب اختيار التلميذ لما لها من أثر في إشباع ميوله وتكوين شخصيته وإيجاد الصلة بين الدراسة والحياة العملية .

وفي ختام الدراسة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي يعقد للتلاميذ امتحان عام ، ويمنح الناجحون فيه « شهادة الدراسة الثانوية العامة » .

أما أنواع الدراسة الثانوية الأخرى من فنية ونسوية فلا يزال تنظيمها محل النظر

وظائف التعليم الثانوى :

ومن هذا يتبين أن للتعليم الثانوى وظيفتين رئيسيتين وهما :

(١) إعداد الطالب للحياة العملية ، إذا كان ممن يتجهون إلى هذه الحياة بعد المرحلة الثانوية مباشرة .

(٢) إعداد الطالب لمتابعة التعليم الجامعى والتعليم العالى إذا قدر له أن يستمر فى تعليمه بعد المرحلة الثانوية .

والمدرسة الثانوية فى مصر تميل إلى أن تهمل الوظيفة الأولى ، وإلى أن تسيء فهم الوظيفة الثانية .

فالذين يلتحقون بالمدرسة الثانوية يدخلونها وهم يدركون أنها سلم إلى الجامعة ، ويشترك معهم فى هذا الفهم الآباء والمدرسون وواضعو المناهج . ولذلك تنقسم المناهج والنظم وضروب النشاط والعمل فى التعليم الثانوى بطابع الإعداد المباشر للمواد التى تدرس فى الجامعة . فهى تتطلب من التلميذ أن يتقن طائفة من المعلومات هى بعينها رؤوس المواد التى تدرس فى المراحل الأولى من التعليم الجامعى .

إننا إذا قلنا إن الدراسة الثانوية إعداد للمواد التى تدرس فى الجامعة فليس معنى ذلك أنها إعداد للتعليم الجامعى ؛ لأن التعليم الجامعى يتطلب أشياء أخرى غير مجرد تحصيل المعلومات وإتقان دراسة المواد : يتطلب سعة فى الأفق ، وقدره على التفكير والربط بين المسائل ، وجانبها من القدرة على الابتكار ، والاعتماد على النفس ، والرجوع إلى المراجع ، والرغبة فى البحث والتعمق والإطلاع ، والاهتمام بمسائل العلم ومسائل الحياة والربط بينهما وروح النقد والقدرة على وزن الأمور ووضعها موضع النظر لتبين وجه الصواب فيها . وكل هذه الأمور لا تتحقق بمجرد استيعاب طائفة من المعلومات ، بل تتطلب توافر صفات فكرية وخلقية معينة . فإذا شئنا أن نجعل التعليم الثانوى إعدادا حقيقيا للجامعة ، فإن علينا أن ندرس الصفات التى تكون الطالب الجامعى الناجح وأن نعمل على تنمية هذه الصفات فى تلميذ المدرسة الثانوية .

وإذا كان الأمر يتطلب البحث بالنسبة للإعداد للجامعة ، فإنه بالنسبة للإعداد للحياة العملية يتطلب بحثاً أكثر . فالمدرسة الثانوية إذ تزود الطالب بقدر من المعلومات على هذا النطاق ، تهمل التفكير في شأن إعداده للحياة العملية . والحياة في هذا العصر الحديث ليست شيئاً هيناً ، وهي لم تكن هينة في أى عصر ، ولكنها قد وصلت في هذا العصر إلى درجة كبيرة من التعقيد وأصبحت مشكلاتها من الصعوبة بحيث تستدعى إعداداً مباشراً مقصوداً لذاته . ويرجع ذلك إلى أن الحياة الحديثة قد أصبحت ذات فلسفة أوقات فلسفات يجب أن يدركها الناشئ ويمارسها ويتهيأ لها تهيئاً كاملاً .

والمدرسة عندما تهمل هذا الإعداد تحرم الناشئين من أن يعدوا لمواجهة الحياة وللتعامل في نطاقها . وهي علاوة على ذلك تخلق لهم جواً مصطنعاً هو جو التلقين والحفظ والامتحان ، يعيش فيه التلميذ ويظن أنه الحياة ، وأنه يعد للحياة ، والواقع أن هذا الجو يناهض النظرة الواقعية للحياة ، ويبعد الطالب عن الاندماج الصحيح فيها ، بل إنه يوجهه نحو الإستخفاف بها والتحقيق من شأنها ، والهرب من مواجهتها لأنه يجد الأمان والسموّ معاً في أن يلتصق بهذا الجو المدرسى المصطنع . ويحدث من الجهة الأخرى أن احتكاك الطالب بالحياة الخارجية ووقوفه على ما يجرى فيها كثيراً ما يحقر الحياة المدرسية في نظره ، فينصرف عنها ، فلا تلبث المدرسة الثانوية أن تخسر الأمرين جميعاً ، إذ تخرج لنا جيلاً لا هو منصرف إلى الدرس ولا هو آخذ الحياة مأخذ الجد .

وإذا أراد التعليم الثانوى أن يعد الطالب للحياة فإن عليه أن يبحث عن الصفات التى يتطلبها المجتمع فى المواطن الصالح العامل القادر على خدمة المجتمع خدمة صحيحة تعود عليه وعلى غيره بالخير والسعادة وتصل بالمجتمع إلى الرقى والقوة والعزة . وهذه الصفات التى ينبغى أن تكون من أهداف التعليم الثانوى ومن وظائفه يمكن إجمالها فيما يأتى : —

١ — أن يكون الطالب على ثقافة عامة واسعة تجعله قادراً على الاستفادة مما يحيط به من مظاهر الحضارة الإنسانية وعلى المساهمة فى الحياة بقسط مناسب .

٢ — أن يكون من المعرفة بالأسس التي يقوم عليها المجتمع وتنظيمه بحيث يسهل عليه أن يختار الوجهة التي يتجه إلى العمل فيها ، ويكون في الوقت نفسه مفتوح العينين لما يدور حوله من النشاط .

٣ — أن يكون من المقدرة بحيث يستطيع أن يؤدي — بعد تدريب مباشر قليل أو كثير — عملا ذا قيمة يكتسب منه عيشه ، فيتخذ مهنة من المهن الكثيرة في المجتمع ويتوفر على العمل والإنتاج فيها ، ويستطيع أن يؤدي واجبة أداء يتيح له التقدم والنجاح .

٤ — أن يساهم في الحياة الاجتماعية والسياسة وغيرها المساهمة التي يتطلبها المجتمع الحديث من كل مواطن يدرك حقوقه وواجباته حق الإدراك .

٥ — أن يكون قادرا على التعامل الاجتماعي السليم الذي يجعل من الفرد وحدة لها مكانتها وأثرها في الوسط المحيط به .

٦ — أن يكون مهيبا لمواجهة الحياة بمشكلاتها مواجهة واقعية تقوم على التفكير والروية ، وأن يكون قادرا على الاستفادة مما تهيئه له من تجارب وخبرات .

٧ — أن يكون قادرا على تكوين علاقات الصداقة والمودة مع فريق من الناس يألفهم ويرتاح لعشرتهم ويجد في صداقتهم عوناً على لقاء متاعبه ومشكلاته ، وحافزا على العمل والإنتاج .

٨ — أن يكون قادرا على مواجهة المسائل الكبرى في حياة الفرد، كتكوين الأسرة وتربية الصغار تربية سليمة ورعايتهم من جميع النواحي .

٩ — أن تكون عنده الرغبة في متابعة تطورات الفكر والاستزادة من الثقافة والمعرفة حتى يكون متمشيا مع العصر الذي يعيش فيه .

هذه الأهداف وما يتصل بها لازمة للمواطن سواء التحق بالجامعة أم لم يلتحق بها . وعلى ذلك فلا محل لأن يكون هناك تساؤل عما إذا كان من الممكن أن يقوم التعليم الثانوى بالوظيفتين وهما الإعداد للجامعة والإعداد للحياة ، بل يجب أن ترال أسباب التناقض إذا وجدت .

التعليم العالى والجامعى

بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

يمكن إجمال الحديث عن التعليم العالى بمصر فى ثلاث مراحل :

١ — المرحلة الأولى : التعليم العالى فى مصر قبل سنة ١٨٠٥ :

وكان التعليم العالى قبل هذه السنة يتمثل فى المراحل الدراسية الأخيرة من الأزهر الشريف ، وفى المدارس الخاصة التى كان ينشئها الولاة والأمراء فى عهود المماليك والأتراك . وقد نافست هذه المدارس الأزهر منافسة قوية لما كانت تتمتع به من الأوقاف والخيرات التى كانت تغدق على المدرسين والطلبة . ولكن الأزهر صمد لهذه المنافسة القوية وتغلب عليها لاعتبارات كثيرة منها تاريخه وتراثه ، ومنها أن أبوابه كانت مفتوحة على مصاريعها للمصريين والأجانب على السواء ، فى حين أن تلك المدارس كانت مقصورة على الطلبة المصريين وحدهم ، ومنها أن الأزهر كانت تدرس فيه جميع المواد سواء فى ذلك علوم المقاصد وعلوم الآلات ، وكانت توجد به جميع مراحل التعليم ، على حين أن كل مدرسة خاصة كانت الدراسة بها مقصورة على مادة أو على طائفة من المواد ، أى أنها كانت مدارس تخصص .

وكانت الصبغة الغالبة على التعليم العالى قبل سنة ١٨٠٥ هى الصبغة الدينية ؛ ولا يستثنى من ذلك إلا بعض مدارس عالية أنشئت فى بعض العهود لدراسة المواد الحكيمية ومواد الفلسفة كدار الحكمة التى أنشأها الحاكم بأمر الله .

٢ — المرحلة الثانية : التعليم العالى فى مصر من سنة ١٨٠٥ إلى سنة ١٩٠٨

أى إلى إنشاء الجامعة المصرية الأهلية :

فى هذه المرحلة ترك التعليم العالى القديم الذى تغلب عليه الصبغة الدينية

يسير في طريقه ، وأنشئ بجانيه نوع من التعليم العالى تغلب عليه الصبغة المدنية لينقى بمطالب الحياة الاجتماعية الحديثة ، ويسد حاجات الجيش ، ويعد الموظفين للاضطلاع بالعمل فى الأداة الحكومية التى نظمت فى ذلك الحين .

ومن أهم المدارس التى أنشئت فى هذه الفترة : مدرسة الألسن ، ومدرسة الإدارة التى تحولت إلى مدرسة الحقوق ، والمكتب العالى « القسم المخصص » ، ومدرسة الطب البيطرى ، ومدرسة الطب البشرى ، والمدارس الحربية والبحرية ومدرسة المهندسخانة ، ومدرسة اللسان القديم ، ومدرسة دار العلوم ، ومدارس المعلمين ، ومدرسة المدفعية والمهندسين ، ومدرسة أركان الحرب ، ومدرسة المحاسبة . . . إلخ .

٣ — المرحلة الثالثة : من سنة ١٩٠٨ إلى الآن ، وهى المرحلة التى نشأ فيها التعليم الجامعى ، وأخذ يتطور حتى وصل إلى ما نراه عليه الآن :

(١) الجامعة الأهلية :

بدأ التفكير فى إنشاء جامعة أهلية مدنية سنة ١٩٠٦ ، وعقد أول اجتماع لهذا الغرض فى ١٢ أكتوبر سنة ١٩٠٦ . ودعا المجتمعون إلى الاكتتاب لهذا المشروع الذى نفذ فى ٣١ يناير سنة ١٨٠٨ وأطلق عليه اسم الجامعة المصرية . وكانت الاكتتابات فى أول الأمر ضئيلة ضعيفة ، ثم أخذت تشتد وتقوى وتزيد ، وتحسن اتجاه الحكومة نحو هذا المشروع فقررت له إعانة سنوية قدرها ألفان من الجنيهات وخمسة آلاف جنيه من الأوقاف . وتوالت الاكتتابات والتبرعات من الأغنياء والأهالى . وساهم فيها أعداد ضخمة من أفراد الشعب كل على قدر ما يستطيع ، حتى أن أحد التلاميذ ساهم بعشرين مليا .

وفى ٢١ ديسمبر سنة ١٩٠٨ تم افتتاح الجامعة المصرية القديمة (الأهلية) ، وكانت عبارة عن كلية للآداب تسير فيها الدراسة على النظام الجامعى . وتكون لها مجلس إدارة كان من أعماله :

١ — إرساله البعث العلمية إلى أوروبا ؛ وكان من أوائل الذين بعثتهم الجامعة الأهلية القديمة إلى أوروبا : طه حسين ومنصور فهمى وأحمد ضيف وعلى العنانى .

٢ — استقدام كبار الأساتذة الأجانب للاضطلاع بأعباء التدريس والمحاضرة ولتوجيه البحث العلمى فى الجامعة . ومن أوائل الذين استقدمتهم الجامعة : نلينو وجويدى وماسينيون .

٣ — إنشاء مكتبة الجامعة .

٤ — منح الدرجات العلمية لمستحقها .

(ب) التعليم الجامعى الحكومى :

بدأ التفكير فى التعليم الجامعى الحكومى فى سنة ١٩١٧ ، فتألفت لجنة أشارت بضم المدارس العالية الموجودة فى إدارة واحدة . وأعدت اللجنة المؤلفة تقريرها النهائى فى سنة ١٩٢١ . وفى سنة ١٩٢٣ أُشير بإدماج الجامعة المصرية الأهلية فى الجامعة الجديدة .

وفى مارس سنة ١٩٢٥ صدر قانون بإنشاء الجامعة الحكومية باسم الجامعة المصرية . وقد بدأت بكليات أربع هى : كلية الآداب ؛ وكلية العلوم ؛ وكلية الطب ؛ وكلية الحقوق . وكان من اختصاص مجلس إدارتها كل ما يتعلق بالتعليم العالى الذى تقوم به الكليات التابعة لها ؛ كما كان من اختصاصه تشجيع البحوث العلمية والعمل على رقى الآداب والعلوم فى البلاد .

وفى أغسطس سنة ١٩٣٥ ضم إلى الجامعة المصرية : مدرسة الهندسة الملكية ومدرسة الزراعة العليا ومدرسة التجارة ومدرسة الطب البيطرى ، وأصبحت كل واحدة من هذه المدارس كلية من كليات الجامعة .

وفى ٣١ أكتوبر سنة ١٩٣٥ ألحق بالجامعة المعهد الملكى للأحياء المائية ، وفى ٢٤ أبريل سنة ١٩٤٦ ضمت مدرسة دار العلوم إلى الجامعة باسم كلية دار العلوم . وفى ٢٤ يونيو سنة ١٩٤٧ أنشئت كلية طب جديدة باسم كلية طب العباسية . وفى ٨ ديسمبر سنة ١٩٤٧ ألحق بالجامعة المرصد الملكى ببحلوان .

وأنشئت جامعة الإسكندرية فى سنة ١٩٤٢ ، وكلياتها معروفة .

وفي سنة ١٩٥٠ أنشئت جامعة عين شمس . وكانت نواتها بعض المعاهد العليا وكلية طب العباسية ومدرسة الهندسة التطبيقية العليا .

كما أن جامعة أسيوط على وشك أن تفتتح ، وربما يكون بطنطا جامعة أخرى تفتتح أبوابها للطلاب في المستقبل القريب .

وقد بقى الأزهر الشريف مضطهماً بشئون التعليم الدينى ونشر الثقافة الروحية ، ولكنه أخذ يشارك فى الحياة المدنية بالتدريج ، وأدخلت تغييرات جوهرية على نظمه ومناهج الدراسة فيه . وتغير نظامه إلى جامعة كبرى تضم كليات الشريعة وأصول الدين واللغة العربية ، وأنشئت به أقسام للتخصص فى المادة وللتخصص فى التدريس بعد الحصول على الشهادة العالية ، وأخذ يرسل بعوثة من الطلاب والأساتذة إلى البلاد الأجنبية لنشر الثقافة الإسلامية من جهة ولدراسة العلوم والفنون المختلفة من جهة أخرى .

* * *

ولئن كانت الجامعات المختلفة قد أنشئت فى مصر ، وتطورت من جميع النواحي فى هذه المرحلة الأخيرة ، فإن الاتجاه إلى الوظيفة الحكومية باعتبارها غرضاً من أغراض التعليم الجامعى لا يزال مسيطراً على نفوس الطلبة وأولياء أمورهم ، وربما يكون مسيطراً على نفوس أعضاء هيئات التدريس فى إعدادهم هؤلاء الطلاب أيضاً . وكان من نتائج غلبة هذا الاتجاه إغفال بقية أغراض التعليم الجامعى تلك التى لا تقل عن الإعداد للوظيفة الحكومية فى القيمة والجدوى .

وكان من نتائج شيوع أساليب الاختزال والاختصار والاقتصار على مذكرات تطبع ليستوعبها الطلاب توطئة للامتحان . مما أدى إلى زهد الطلاب فى القراءة الواسعة الخصلة المنتجة وانصرافهم عن الاعتماد على المراجع الواسعة وجهلهم بما تشتمل عليه المكتبات من الكنوز .

إن الإعداد للوظيفة الحكومية غرض من أغراض التعليم الجامعى ما فى ذلك

شك ، ولكنه ليس الغرض الوحيد وربما لا يكون هو الغرض الأبقى أو الأرقى أو الأبعد أثراً . وإذا كان ما ينبغي أن يكون من أغراض التعليم الثانوى يتلخص كما سبق أن بيننا بالتفصيل — فى إعداد الشباب للحياة الصالحة الكريمة المنتجة وتمكينهم من المضى فى تثقيف أنفسهم وترقيتها سواء كان ذلك عن طريق الإلتحاق بالجامعات والمعاهد العليا أم بالاعتماد على جهودهم الخاصة ، فإن التعليم الجامعى يجب أن يحقق أغراض التعليم الثانوى من جهة وأن يحقق أغراضاً أخرى أرقى وأرفع من هذه الأغراض من جهة أخرى .

يجب أن يعد التعليم الجامعى شباب هذا الوطن للنهوض بأعباء حياتهم ، مهما تختلف ، عن بصيرة بها وفهم لها وقدرة على التصرف فيها وفيما يعرض لهم من الأمر تصرف الرجل ناضج العقل نافذ البصيرة العالم بما يأتى وبما يدع ، مع ما ينبغي لكل ذلك من الثقافة العميقة والإدراك الواسع والخلق المهذب والذوق السليم . وانحاء الحياة التى يهيا لها الشباب كثيرة مختلفة منها ما يكون فى دواوين الحكومة ووظائفها المختلفة ومنها ما يكون فى الأعمال الحرة المتنوعة التى لا تكاد تحصى ولا تنحصر .

ويجب أن يعد التعليم الجامعى فريقاً من هؤلاء الشباب لإتقان فروع من العلم والتخصص فيها والفراغ لها والانعطاف لما تحتاج إليه من بحث متصل ودرس واسع عميق . وهؤلاء هم شباب العلماء الذين تعتمد عليهم الأمة فى حماية العلم الخالص وحياطته وفى النهوض بما ينبغي أن تنهض الأمة به من المشاركة فى تنمية الحضارة وترقية المعرفة .

ويجب أن يعد التعليم الجامعى شباب هذا الوطن من نواح أخرى تمس الخلق والجسم والسيرة الشخصية الوطنية والإنسانية . ذلك لأن المعرفة وحدها ليست كل شيء ، والذكاء الممتاز خطر إذا لم يقومه خلق كريم وسيرة فردية واجتماعية صالحة وجسم سليم مبرأ من العلل والأدواء .

لقد آن لنا أن نستيقن أن معاهد التعليم ليست مدارس فحسب ولكنها قبل

كل شيء وبعد كل شيء ينشأ للثقافة بأوسع معانيها وللحضارة بأوسع معانيها أيضاً . فيجب أن تكون الجامعات مستقراً للثقافة العميقة العامة والحضارة الراقية الممتازة التي لا تظهر آثارها في الإنتاج العلمى والعملى وحدهما ، وإنما تظهر قبل كل شيء فى هذه السيرة النقية الصافية التى تقوم فيها الصلات بين الناس على الحب والمودة والتضامن والتعاون ، وعلى الاحترام المشترك والإيمان بالواجب قبل الإيمان بالحق وتقدير ما لغيرك عليك قبل أن تقدر ما لك على غيرك ، تلك السيرة النقية الصافية التى تنطوى على إكبار النفس والارتفاع بها عن الصغار وتنزيهاها عن الدفیات ، وعلى ذوق مذهب مصفى يحس الجمال ويسمو إليه ويحس القبح فيتحاماه وينأى عنه .

إدارة التعليم المصري

بقلم الأستاذ إبراهيم والى

سبقت مصر كثيراً من الأمم فى التعليم وأنظمتها منذ القدم ، وشهد على سمو منزلتها فيه وعظيم مكانتها ونبوغها فى العلوم وبراعتها فى الفنون ومهارتها فى الصناعة ما خلفه أهلها من بدائع الفن ورائع الآثار مما يدل على فكر منظم وعلم غزير وتعليم محكم . كل هذا أنطق من عاصرها من الأمم بالإشادة بفضلها والاعتراف لها بعلو المكانة فى تلك النواحي ، والمهارة فى الصناعات . ولا يزال العالم يرتوى من ينابيع علمهم فى الطب والفلسفة والهندسة والفلك . ولقد كانوا بحق أساتذة الأمم ، يهرع إليهم طلاب العلم من كل صوب لينهلوا من مناهل مصر العذبة ويطفئوا ظمأهم من موارد علمها .

وكانت المدارس فى العهد القديم تشاد لأولاد الملوك والأمراء والأشراف وأولاد الخواص ممن فى سنهم .

وبقيت العناية بأمور التعليم عظيمة زمناً طويلاً فانتشر العلم . وأنشئت دار كتب الإسكندرية العظيمة كما أنشئت مدرسة جامعة عرفت « بدار التحف » .

ولقد كان لهما شأن عظيم وشهرة فائقة ، فصارت الإسكندرية كمبة رجال العلم ومحط رحلهم فأمها الطلاب من جميع اليقاع .

ولما فتح العرب مصر كان اهتمامهم بالعلم ونشره عظيماً ، فقد شيدوا الجوامع والمساجد والزوايا والمدارس للتعليم والتثقيف . ودرس بها علوم الدين وفروع اللغة . كذلك أكثروا من إنشاء الكتاتيب لتحفيظ القرآن الكريم .

وبقيت مصر سباقه فى العلم والتعليم مزدهرة بثاره رافلة بحلله ، لا يصددها عن العلم صاد ولا يقف فى سبيل رفعها أحد ، حتى جاء عصر الاحتلال فتدخل فى

سياسة التعليم ، وجعل منه آلة لمآربه ، ومارس منه سياسته ، فجعل الغاية من التعليم أن يخرج موظفين يعملون ولا يفكرون ويؤمنون فيلبون ، فضاء التفكير والابتكار وصدئت الأفهام .

وزارة التربية والتعليم :

والجهات القائمة بشئون التعليم في مصر كثيرة ، منها ما تتولاه « وزارة التربية والتعليم » ، ومنها ما تشرف عليه وتمده بإعانات مادية وفنية كالمعاهد الدينية ومدارس السكة الحديد وهي مدارس صغيرة تقوم غالباً بجوار السكك الحديدية لتعليم أبناء عمالها ، كما تشرف على التعليم فيما تتولاه وزارة الشئون الاجتماعية من المدارس والملاجئ .

ويمتد أشرافها على مدارس التعليم الحر من وطني وأجنبي ، مما هو ممتد في طول البلاد وعرضها ، وجميعها تقوم بنشر التعليم والثقافة ، في مدارس البنين والبنات ، ما بين مدارس رياض الأطفال ، ومدارس ابتدائية ، وثانوية وفنية . ومما تشرف عليه مدارس الجمعيات الإسلامية ، وجمعية المؤاساة ، والجمعيات الدينية ، والقبطية ، والجمعيات الأجنبية مثل جمعيات الجزويت وجمعية الفرير والجامعة الأمريكية بالقاهرة وغيرها والمدارس الفرنسية واليطالية والأرمنية واليونانية والألمانية ومؤسسات اليونسكو والنقطة الرابعة والمعهد البريطاني .

ووزارة التربية والتعليم هي المهيمنة على أمور التعليم من جميع جوانبه ، ويرأسها وزير التربية والتعليم ، ويساعده وكيل دائم في حدود مرسومة ، فهو المسئول عن الإدارة العامة للتعليم ، وعن تنفيذ كل القوانين والنشرات ، وعن تصريف أمور الإدارة ، ويساعده كذلك وكلاء مساعدون ومستشار فني وسكرتير عام . وبلى هؤلاء جمع من كبار الموظفين من مديريين عامين ومراقبين ومراقبين مساعدين ، ثم من دونهم .

وجميع الإدارات والمصالح موزعة على الجميع ، لكل اختصاصه ، وهذا كله ضمناً لحسن سير العمل وإحكامه واثقانه .

وفيما يلي طائفة من أسماء الإدارات والمراقبات التي يقوم بعضها بشئون إدارية ويضطلع بعضها الآخر بأمور فنية .

الإدارة العامة للتعليم الثانوى ، الإدارة العامة للغة العربية ، الإدارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات ، الإدارة العامة للتعليم الابتدائى ، الإدارة العامة لتعليم البنات ، الإدارة العامة لشئون المناطق ، الإدارة العامة لأبنية التعليم ، إدارة « السكرتارية » ، إدارة الحسابات ، إدارة الميزانيه ، إدارة المحفوظات ، إدارة المطبوعات ، إدارة شئون الديوان ، الإدارة العامة للتغذية . الإدارة العامة لشئون السودان ، الإدارة العامة للشئون القانونية والتحقيقات ، الإدارة العامة للبهائم ، الإدارة العامة للثقافة ، الإدارة العامة لمكافحة الأمية ، المراقبة العامة للمستخدمين ، مراقبة التفيتش الإدارى ، مراقبة التوريدات ، مراقبة المعامل ، المراقبة العامة للتعليم الزراعى ، المراقبة العامة للتعليم التجارى ، المراقبة العامة لفلاحة البساتين ، المراقبة العامة للاشغال اليدوية ، المراقبة العامة للموسيقى ، الإدارة العامة للتعليم الصناعى ، الإدارة العامة للنشاط الاجتماعى والرياضى ، الإدارة العامة للصحة المدرسية ، الإدارة العامة للامتحانات ، إدارة المناقصات ، مكتب الشكاوى ، مكتب الأحصاء ، مجمع اللغة العربية ، مصلحة الآثار ، المتحف العربى ، متحف الفن الإسلامى ، المتحف القبطى ، إدارة السجلات ، إدارة المحفوظات ، دار الكتب المصرية ومطبعاتها ... الخ .

وهناك مجلس أعلى بالوزارة خاص بالتعليم ، وقد أنشئ منذ زمن طويل ، ويرأسه وزير التربية والتعليم ، وأعضاؤه يختارون من الوزراء السابقين ومن وكيلها الدائم ومستشارها الفنى .

ويعقد هذا المجلس عادة مرتين فى العام بدعوة من الوزير القائم .

ويعاون الوزير فى بحث المشروعات والقوانين والميزانية لجنة استشارية يرأسها

الوزير . وأعضاؤها الوكيل والمستشار والوكلاء المساعدون والمديرون العامون .

المرکزية واللامرکزية :

أن حب الاستئثار بالسلطة وحصرها وتركيزها في جهة لاتتمدها أمر طبيعي راسخ في النفوس منذ القدم . لهذا دأبت مصالح الحكومة وموظفوها على تركيز العمل في جهة واحدة ، فكانت كل وزارة تلقى بوحيتها إلى جميع فروعها في كل الأمور صغيرها وكبيرها ، استئناراً بالرياسة ومظهراً للعظمة . وفي هذا النظام ما فيه من تعطيل الأمور وفساد التطبيق وضياع الفرص وأموال الدولة والخط من كرامة الموظفين المختصين في الفروع .

ولا يصح أن توجه اللوم إلى موظفي تلك الفروع إن تلبسوا في تنفيذ الأوامر أو لم يوقفوا في أعمالهم ، لأن هذا النظام يشعرهم بعدم الثقة فيهم والشك في ذمهم والخط من كرامتهم وإظهار السلطان عليهم ، في حين أنهم بحقيقة الأمور أعلم ولحسن الفصل فيها أمتن ، لأن صلتهم بالمسائل أمس . وهذا النظام من آثار العصور الماضية زمن حكم الأتراك ، فتأصل وتغلغل . وكان كلما رأى رئيس أن يغير من ذلك الوضع ، ويشد عن هذا السبيل ، وجد في تحقير رأيه والخط من كرامته ما يكون رادعاً لغيره وواعظاً لأمثاله .

وعجيب أن يظل هذا النظام ماثلاً السنين الطوال ، مع قيام الأدلة تلو الأدلة على فساده وضرره بالمصلحة ، ففيه تأخير لأعمال الدولة وتعطيل لتفكير المفكرين وصدد عن التقدم ، مع تسفيه آراء العاملين وإتهامهم في ذمهم ، وهم على حق وغيرهم على باطل .

ونظرة واحدة إلى ما كان يجري داخل الوزارة والمصالح لكافية في الدلالة على فساد المراكزية .

يحدث أمر في فرع من الفروع يستدعي الإسراع في حله فيجب أن تخطر الجهة العليا ، وبعد حين وحين وضياع وقت طويل ، يصدر الأمر من الجهات العليا بالرد على تلك الرسالة ، وقد يكون في هذا الرد ما يخالف الصواب ، فيتكرر الأخذ والرد ، وهكذا إلى أن تضيع معالم الأمور . ولاتسأل بعد ذلك عن النتيجة ،

فكم ضاعت أوراق تحقيق ، وكم شوهت معالم الأشياء ، وكم عبثت بها الأيدي
المغرضة ، وكم اهينت كرامة .

مع العلم بان النفوس يشحذ عزمها التشجيع ، والإقرار لها بالفضل يحثها على
العمل للمصلحة .

ولما طفع السكيل وظهر سوء نتائج هذا النظام ، وتنبه بعض الوزراء إلى مافى
نظام « المركزية » من فساد وأغاليط ، رأى ذلك الوزير أن يقيد هذا النظام
ويشجع نظام « اللامركزية » ، فوسع من سلطة الموظفين ومدّ لهم في حرية التصرف
فساروا على ذلك ردحاً من الزمن ، ولكنهم لم يحكموا تطبيقه فكانوا فيه بين
مد وجزر .

وقد تأكد في العهد الحاضر نظام « اللامركزية » ورسخت قدمه ، وشعر
الموظفون بحفظ كرامتهم ، ووثقوا بأنفسهم ، فأخذوا يصرفون الأمور بحكمة
ويتدبرونها بعقل وحزم ، فسارت الأمور سيرا حثيثاً ، شأن من يتصرف
في مصلحته بالعدل ، لا يؤخر عملاً ولا يضيع زمناً .

وما أجمل ما صرح به السيد الوزير الحالى قريباً ، وقد كان يزور إحدى المدارس
فشجع ناظر المدرسة بقوله « اعتبر نفسك هنا وزير المعارف تعمل في مدرستك
كشخصى فسلطتك من سلطتى » .

فهذا تصريح حكيم وتقدير بالغ يرمى إلى الإصلاح ورفع الهمم وشحذ الغرائم ..

المناطق التعليمية :

لما تهبأت الأذهان لفكرة « اللامركزية » ، ووضحت فائدتها لأحد وزراء
التربية والتعليم ، واطلع على آراء كثير من الخبراء المختلفين ، وقرأ كثيراً عن
إصلاح المصلحين ، وعصارة افكار المفكرين ممن يعتقد في صدق إخلاصهم ، اتجهت
أفكاره نحو تنظيم مناطق التعليم . وقد كانت أول الأمر قليلة ثم أخذت في الازدياد
شيئاً فشيئاً . وكان أن أسند إدارتها إلى من يثق فيهم وفي صدق عزمهم
وإخلاصهم للعمل وتقديسهم للواجب ، وجعل من كل مدير لإحدى المناطق رسولا

يسوس وزارته الصغيرة بحكمة وعدل وعقل ، بحيث لا يصرفه عن الواجب شيء ،
فهو المسئول الأول عن العمل في منطقته .

وسار العمل في المبدأ في الطريق السوى ، الا أن الأمر مالبت أن أصابه
الصدع وانتابه الالتواء ، ووقعت أغلاط وأغلاط . فسحبت السلطة من أيدي
هؤلاء الرسل ، ورجعت مع الأسف « المركزية » في صورة مقنعة ، ووجد من
يشجع هذا النظام ، نظام الرجعية ، كما وجد من يطعن فيه ، وكاد عقد « اللامركزية »
في المناطق أن ينفطر .

واخيرا أراد الله له أن يستقر فاستتب بكل منها النظام وعدلت بها الأوضاع .
فزادت سلطة المديرين والمراقبين ، وكل منطقة رتبت أمورها ، وسارت في المجرى
الطبعي الذي وجدت من أجله ، وهو تطبيق ما توحى به التربية الصحيحة وعلم
النفس الحديث ، حتى تستطيع أن تنشئ جيلا يتفانى ابناؤه في سبيل رفعة وطنهم
من جميع وجوه الإصلاح متبعين روح الرجال العاملين وهدى الحكيم .

إنتهى

(المقدمة)

(القسم الأول : أصول التربية)

التربية وأغراضها (بقلم الأستاذ ابراهيم والى) : ٣ - ١٧

(معنى التربية ؛ أقسامها ؛ أهدافها ؛ الفرق بين التربية والتعليم ؛ أنواع التربية الثلاثة الجسمية والعقلية والخلقية ووسائل كل منها)

أغراض التربية فى الأمم الإسلامية وعند مفكرى

الإسلام (بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى) ١٨ - ٢١

(عناية الأمم الإسلامية ومفكرى الإسلام بالتربية الجسمية والحربية والصناعية وتربية المهارة ؛ وبالتربية العقلية وشحن ملكات الإدراك وكسب المعرفة ؛ مزيد العناية بالتربية الدينية والخلقية . - توجيه العناية فى التربية للنفع والإعداد للحياة ولتحقيق الكمال لذاته . - حرص الأمم الإسلامية ومفكرى الإسلام على الجمع بين هذه الأغراض جميعا) .

عوامل التربية (بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى) : ٢٢ - ٦٢

أقسام عوامل التربية : العوامل المقصودة ؛ والعوامل غير المقصودة .

٢٢ ، ٢٣

العامل الأول : الوراثة (ماتنقله من صفات ؛ اختلاف العلماء فى أهميتها النسبية ؛ الرأى الصحيح ؛ واجب المربين حيال الوراثة) .

٢٣ - ٢٦

العامل الثانى : البيئة الجغرافية (مدلولها ؛ تأثيرها

(الموضوع)

(الصفحة)

- المباشر وتأثيرها غير المباشر؛ مبالغة بعض العلماء في آثارها؛
 ٢٩ — ٢٦ . رأى الصحيح ؛ واجب المربين حيال البيئة الجغرافية).
 العامل الثالث : التقليد (أنواع التقليد : التقليد في
 الصوت ؛ والتقليد في الحركة . الآثار التربوية للتقليد ؛
 ٣٢ — ٣٠ . واجب المربين حيال التقليد).
 العامل الرابع : اللعب (مدلوله ومدته واختلافه باختلاف
 الفصائل ؛ وظائفه ؛ تعدد أنواعه لدى الطفل الإنساني ؛
 ٣٥ — ٣٢ . الفرق بينه وبين العمل ؛ واجب المربين في هذا الصدد).
 العامل الخامس : البيئة الاجتماعية العامة (المجتمع
 ونظمه ومؤسساته كعوامل للتربية بمعناها الواسع ؛
 مظاهر البيئة الاجتماعية المؤثرة بذاتها ؛ مظاهر البيئة
 الاجتماعية المؤثرة بمقدار الاتصال بها ؛ العلاقة بين البيئة
 الاجتماعية وعوامل التربية الأخرى ؛ الأهمية النسبية
 للبيئة الاجتماعية في التربية والحياة).
 ٤٣ — ٣٦ . العامل السادس : المدرسة (نشأتها ؛ اختلاف وظائفها
 باختلاف الأمم والعصور ؛ ما ينبغي أن تكون عليه ؛ أهمية
 عمل المعلم ؛ مدارس التعليم العام في مصر ووجوده نقصها).
 ٥٦ — ٤٣ . العامل السابع : المنزل أو الأسرة (وظائف الأسرة
 الاجتماعية وتطورها ؛ وظائف الأسرة التربوية وتطورها ؛
 الوظائف التربوية الباقية للأسرة ؛ علاقة المنزل بعوامل
 التربية الأخرى وصلته بالمدرسة على الأخص ؛ آثار
 المنزل التربوية الخاصة به).
 ٦٢ — ٥٦ .

التربية والديموقراطية (بقلم الدكتور كامل السيد محمد الباقر) : ٨٧ — ٦٣

(خصائص المجتمع الديمقراطي ؛ وظيفة التربية في المجتمعات

(الموضوع) (الصفحة)

الديموقراطية؛ إدارة المدرسة وعلاقتها بالديموقراطية؛ الجمعيات والأسر والحكم الذاتي).

التربية الخلقية (بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم) : ٨٨ - ٩٧

(معناها ، أهميتها ؛ دعائها النفسية ؛ مستوياتها ؛ وسائلها ؛
الرياضة على المسلك الفاضل ؛ أثر العلوم على العموم وعلم الأخلاق
على الخصوص ؛ أثر البيئة الصالحة ؛ أثر المنزل ؛ أثر المدرسة ؛
أثر الحياة الاجتماعية ؛ أثر المنهج الدراسي . — وسائل تحقيقها في
المدرسة : الوسيلة المباشرة وعواملها ؛ الوسيلة غير المباشرة وعواملها) .

أهمية الدين في التربية الخلقية

(بقلم الأستاذ الدكتور علي عبد الواحد وافي) : ٩٨ - ١٠٠

(خصائص الظواهر الخلقية : عدم اعتماد معظمها على المنطق ؛
كثير منها لا يعاقب عليه القانون وإنما يترك للرأى العام
أمر حراسته ؛ تتمثل في قواعد للتفكير والعمل معا ومن
المتعذر مراقبة التفكير ؛ أهميتها في حياة المجتمعات
لا تعدلها أهمية أية طائفة أخرى . — من أجل ذلك كله
اشتدت حاجتها إلى دعامة الدين) .

المنهج (بقلم الدكتور أبو الفتوح رضوان) : ١٠١ - ١٠٧

(تعريف المنهج ؛ الأسس التي يبنى عليها ؛ شروطه ؛ أنواعه ؛
منهج المواد المنفصلة ؛ منهج المواد المرتبطة ؛ منهج المجموعات
المتشابهة ؛ منهج النشاط) .

آراء مفكرى الإسلام في المناهج

(بقلم الأستاذ الدكتور علي عبد الواحد وافي) : ١٠٨ - ١١٧

(أهم ما يراه مفكرو الإسلام في المناهج ؛ طائفة من
النصوص الماثورة عن مفكرى الإسلام في المناهج : نصوص

(الصفحة)

(الموضوع)

عن السلف والفارابي وابن سينا وإخوان الصفاء وابن خلدون
وأبي بكر بن العربي؛ آراء بعض مفكرى الإسلام في
استبعاد بعض المواد من منهج الدراسة .

طرق التدريس العامة

- ١١٨ — ١٤٠ (بقلم الأستاذ الدكتور على عبدالواحد وافي)
١ — طوائف مواد الدراسة : مواد كسب المعلومات ؛
١١٨ — ١٢١ ومواد كسب المهارة ؛ ومواد ترقية الوجدان .
١٢٢ ، ١٢١ — ٢ طرق التدريس العامة في مواد كسب المهارة .
١٢٢ ، ١٢٣ — ٣ طرق التدريس العامة في مواد ترقية الوجدان .
٤ — طرق التدريس العامة في مواد كسب المعلومات ؛
(أولاً) قواعد التدريس الأساسية
١٢٣ — ١٢٧ (ثانياً) طرق التدريس العامة القديمة في مواد كسب المعلومات :
١٢٨ ، ١٢٩ (أ) الطريقة الاستنباطية
١٢٩ ، ١٣٠ (ب) الطريقة القياسية
١٣٠ — ١٣٧ (ج) الطريقة الجمعية وخطوات هربارت الخمس
١٣٧ — ١٣٩ (د) الطريقة الحوارية والطريقة السقراطية
١٣٩ ، ١٤٠ (هـ) الطريقة الإخبارية أو الإلقائية
(ثالثاً) طرق التدريس العامة الحديثة في مواد كسب المعلومات ١٤٠

طريقة دلتن (بقلم الدكتور السيد محمود زكى) : ١٤١ — ١٤٤

(أسس طريقة دلتن ؛ السير في تطبيقها ؛ محاسنها ؛
الصعوبات التى تعترضها) .

طريقة المشروعات (بقلم الدكتور السيد محمود زكى) : ١٤٥ — ١٥٢

(أسس طريقة المشروعات ، طريقه السير في تطبيقها ؛
محاسنها ؛ الاعتراضات والصعوبات التى تواجهها) .

(الصفحة)

(الموضوع)

١٦٥ - ١٥٣

الدرس الشفوي (بقلم الأستاذ إبراهيم والي) :

١ - الأسئلة والأجوبة (فوائد الأسئلة ؛ ما يلزم في صياغتها ؛ أنواعها ؛ شروطها . - الأجوبة ؛ صفات الأجوبة المقبولة ؛ التصرف في الجواب ؛ بعض أخطاء يقع فيها بعض المعلمين) .

١٥٩ - ١٥٣

٢ - وسائل الإيضاح (فوائد ؛ أنواعها ؛ وسائل الإيضاح الحسية ؛ وسائل الإيضاح اللغوية . - كيف تستخدم وسائل الإيضاح) .

١٦٥ - ١٥٩

١٧١ - ١٦٦

الامتحانات (بقلم الدكتور السيد محمود زكي) :

(مشكلة الامتحانات ؛ أهمية الامتحانات ؛ وظائفها ؛ نقدها ؛ أنواعها : الاختبارات التحريرية والاختبارات العملية . - الاختبارات الموضوعية . - جهود وزارة التربية والتعليم في هذا الصدد . - أنسب الطرق لتقدير عمل التلميذ ونموه بالمدرسة) .

(القسم الثاني : نظام التعليم في مصر)

الأزهر (بقلم الأستاذ الدكتور علي عبد الواحد وافي) : ٢١٨ - ١٧٥

مقدمة (بناء الجامع الأزهر ؛ تسميته ؛ وظائف الأزهر الثلاث : الأزهر مسجد جامع ومسجد للصلاة ؛ الأزهر مجمع لحراسة الدين الإسلامي ؛ الأزهر جامعة للتربية والتعليم) .

١٨٢ - ١٧٥

١ - الأزهر في عهد الفاطميين (فاتحة الحياة الجامعية في الأزهر ؛ دار العلم والعلاقة بينها وبين الأزهر ؛

١٨٧ - ١٨٢

المكتبات العامة في عهد الفاطميين وإفادة الأزهر منها) .

١٨٧

٢ - الأزهر في عهد الأيوبيين (تعطيل وظائف الأزهر) .

(الموضوع) (الصفحة)

- ٣ — الأزهر في عهد المليك (زعامة مصر للبلاد الإسلامية ؛ منافسة المدارس الخاصة للأزهر ؛ مواد الأزهر ؛ طائفة من شهيرى المتخرجين فيه) . ١٨٧ — ١٨٩
- ٤ — الأزهر في عهد العثمانيين (إهمال العلوم العقلية والعربية؛ انحطاط حركة التأليف ؛ انحطاط طرق التدريس . الشكوى من هذه الحال . — طائفة من شهيرى المتخرجين في الأزهر في هذا العهد) . ١٨٩ — ١٩٢
- ٥ — الأزهر من الحملة الفرنسية ١٧٩٨م لغاية سنة ١٨٩٥ م (بقاء مناهج الأزهر وطرائق دراسته على ما كانت عليه ؛ الأصوات التي ارتفعت بالشكوى مما آل إليه أمر الأزهر : الشيخ حسن العطار ؛ الشيخ مصطفى العروسي وإصلاحاته ولائحته ؛ رفاعة الطهطاوى ؛ جمال الدين الأفغانى ؛ فتوى الإنابى والشيخ البنا في صدد العلوم الحديثة . — التنظيمات الإدارية في هذا العهد وقانون سنة ١٨٧٢م . — طائفة من النابهين من علماء الأزهر في هذا العهد) . ١٩٢ — ٢٠٣
- ٦ — الإصلاحات الجوهرية التي أدخلت على الأزهر من ١٨٩٦ إلى الوقت الحاضر :
- أولاً — قانون سنة ١٨٩٦ ٢٠٤ — ٢٠٦
- ثانياً — قانون سنة ١٩٠٨ ٢٠٦ ، ٢٠٧
- ثالثاً — قانون سنة ١٩١١ ٢٠٧ ، ٢٠٨
- رابعاً — قانون سنة ١٩٢٣ ٢٠٨ — ٢١٠
- خامساً — قانون سنة ١٩٣٠ وقانون سنة ١٩٣٣ ٢١٠ — ٢١٣
- سادساً — قانون سنة ١٩٣٦ ٢١٣ ، ٢١٤
- ٧ — الأغراض التي استهدفتها هذه الإصلاحات الحديثة ٢١٤ ، ٢١٥

(الصفحة)

(الموضوع)

٢١٥ ، ٢١٦

٨ — ما أفاده الأزهر وما خسره من النظم الحديثة

٩ — أمكنة الدراسة في الأزهر وأوضاعها وعلاقة ذلك

٢١٧ ، ٢١٨

بمنهاجه وخططه

سياسة التعليم المصري في المرحلتين الابتدائية

٢١٩-٢٢٩

والثانوية (بقلم الدكتور السيد محمود زكى) :

(نظرة مجملة في حالة التعليم قبل سنة ١٩٥١ ؛ تطور سياسة

التعليم من سنة ١٩٥١ إلى الوقت الحاضر : مراحل التعليم ؛

الاهتمام بالتعليم الابتدائي ونشره ؛ المرحلة الإعدادية وعلاقتها

بالمرحلة الابتدائية ؛ تنويع التعليم الثانوى ؛ وظيفة المدرسة

الابتدائية الراقية . — تحليل ونقد) .

٢٣٠-٢٣٥

التعليم الثانوى (بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم)

مراحل التعليم الثانوى قبل تنفيذ السياسة التعليمية الجديدة ؛

مراحلها بعد تنفيذ هذه السياسة والأسس التى قام عليها

تقسيمها والأهداف التى أتجه إليها . — وظائف التعليم الثانوى) .

٢٣٦-٢٤١

التعليم العالى والجامعى (بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم) :

(التعليم العالى قبل محمد على ؛ التعليم العالى من محمد على إلى إنشاء

الجامعة المصرية الأهلية سنة ١٩٠٨ ؛ التعليم العالى والجامعى

من سنة ١٩٠٨ إلى الآن : الجامعة الأهلية ؛ التعليم الجامعى

الحكومى . — تحليل ونقد للتعليم الجامعى فى الوقت الحاضر) .

٢٤٢-٢٤٧

إدارة التعليم المصرى (بقلم الأستاذ إبراهيم والى) :

(نظرة تاريخية ؛ وزارة التربية والتعليم وإدارتها وفروعها

ومماهد التعليم التى تشرف عليها ؛ المركزية واللامركزية ؛

المناطق التعليمية واختصاصاتها) .

استدراك مطبعي

صفحة سطر	الصواب	صفحة سطر	الصواب
١١ ١٣	فبفضل الحقائق	٣٥ ١٥	نظمنا التعليمية
٥٩ ٩	وقى أطفاله	٦١ ٦	ما يشتمون منه
٧٣ ١٣	هذا الغرض	٩٣ ٦	بعد أن يصبح
٩٩ ١٧	أية طائفة	١٢٨ الأخير	وهي إذ تجعل
١٥١ ١٢	والواقع أن تطبيق	١٥١ ١٧	في تثبيتها أكثر
١٧٧ ١٤	وكان مسجد عمرو	١٧٤ الأخير	فرضي به
٢٠٧ ١٠	ونأخذ على هذا النظام	٢١١ ٢٢	ثلاثة فروع مدة كل
٢١٩ ١٦	التعليم الديني والتعليم المدني	٢٢١ الأخير	جميع الأطفال ممن
٢٢٢ ١٠	إلى الثانية عشرة	٢٢٤ ١١	العملية، وتدرسها البعض
٢٢٩ ١٠	وإيمانهم بها وينبغي أن	٢٣١ ٨	للمرحلة الإعدادية

[تم بحمد الله وحسن توفيقه طبع كتاب «أصول التربية ونظام التعليم» في مطبعة الرسالة الكائنة بشارع حموده المقاول ٣ عابدين بالقاهرة في يوم الجمعة ١٥ شعبان سنة ١٣٧٤ هـ الموافق ٨ أبريل سنة ١٩٥٥ م]

عبد الحميد علي حسن

مدير المطبعة

DATE DUE



370.1:W12uA:c.1

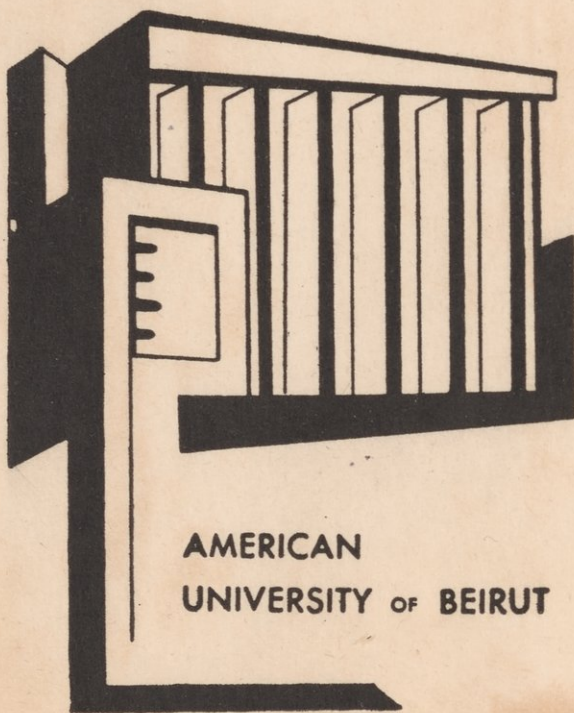
وافى، على عبد الواحد

اصول التربية ونظام التعليم

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021590



AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

