

AMERICAN UNIVERSITY

LIBRARY

OF BEIRUT

N. MAKHOUL
BINDERY

14 JUL 1972

Tel. 260458

التربية وطرق التدريس

تأليف

صلاح عبدالعزیز شحاتة

دبلوم في التربية
و M. A. في التربية
من جامعة لندن
أستاذ مساعد بمعهد التربية
بالقاهرة

عبدالعزیز عبدالمجید

دبلوم في التربية من جامعة أكستر
B. A. في علم النفس من جامعة لندن
Ph. D. في الفلسفة
أستاذ مساعد بمعهد التربية
بالقاهرة

الطبعة الأولى

حقوق الطبع محفوظة للمؤلفين

69049

منزعم الطبع والنشر
دار المعارف بمصر

Cat. Feb. 1950

الإفادة من هذا الكتاب فأتينا بأبواب عن الأسرة ووظيفتها ، والأسرة وعلاقتها بالمدرسة ، والمجتمع وأثره في التربية وعلاقته بالمدرسة ، علماً منا بأن التربية وظيفة غير مقصورة على المدرس ، بل يشاركه فيها غيره من الكبار .

وقد حرصنا على أن نجى بعد كل باب أو فصل بالمراجع الهامة ، حتى يستعين بها الباحث الذي يرغب في الاستفادة بالرجوع إليها .

ولما كان منهج « أصول التربية » في معاهد إعداد المدرسين والمدرسات أطول من أن يحتويه كتاب واحد عمدنا إلى إخراج قدر منه في هذا الجزء الأول ، وأعددنا بقية المنهج ليظهر في الجزء الثاني إن شاء الله .

ونحن لا نستطيع أن ندعى الكمال فيما كتبناه في هذا الجزء ؛ فلكل جواد كبوه . ولذلك نرحب بكل نقد أو توجيه ، ونشعر بالفضل لمسديه .

وإذا كان هذا الجزء من كتاب « التربية وطرق التدريس » سيملاً فراغاً شعر به المدرسون وطالبة معاهد المعلمين منذ عهد طويل ، فإننا نرجو أن يكون ظهوره مشجعاً لغيرنا من الزملاء على أن يقوموا بنصيبهم من تزويد المكتبة العربية بما هي في حاجة إليه من كتب التربية .

والله نسأل التوفيق ، وأن يجعل عملنا هذا نافعاً ، وخالصاً له وللوطن .

المؤلفان

فهرست كتاب التربية وطرق التدريس

المقدمة صفحة

- تمهيد . التربية (بقلم الدكتور عبد العزيز عبد المجيد) ١
- الباب الأول : أغراض التربية أو أهدافها (بقلم الدكتور عبد المجيد) ٥
- العوامل التي تؤثر في نوع التربية وأغراضها » » » ٧
- أغراض التربية من الناحية العملية الواقعية » » » ١٠
- أغراض التربية من الناحية الفلسفية والنظرية » » » ١٤
- عرض وتحليل لبعض أغراض التربية (بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز) ١٩
- أهداف التربية الفردية والاجتماعية (بقلم الدكتور عبد المجيد) ٣٠

الباب الثاني

- التربية والتعليم (بقلم الدكتور عبد المجيد) ٣٨
- مميزات التربية الحديثة (بقلم الدكتور عبد المجيد) ٤٠

الباب الثالث

- عوامل التربية (بقلم الدكتور عبد المجيد) ٤٤
- العوامل الأساسية (١) المجتمع (بقلم الدكتور عبد المجيد) ٤٨
- العلاقة بين المدرسة والمجتمع (الدكتور عبد المجيد) ٥٣
- المدرسة ووظيفتها (الدكتور عبد المجيد) ٥٧
- المدرسة وعلاقتها بالحياة في القرية والمدينة (الدكتور عبد المجيد) ٦٢
- الأسرة وأثرها في التربية (بقلم الدكتور عبد المجيد) ٦٣
- الأسرة والمدرسة والتعاون بينهما (الدكتور عبد المجيد) ٦٩
- موازنة بين تربية المنزل وتربية المدرسة (الدكتور عبد المجيد) ٧٣

الباب الرابع

٧٦	·	(بقلم الدكتور عبد المجيد)	مراحل النمو عند الإنسان
٧٩	·	» » » »	الفرق بين الطفل والراشد
٨٣	·	» » » »	الطفولة المبكرة
٨٨	·	» » » »	الطفولة المتأخرة
٩٣	·	» » » »	المرادقة والبلوغ

الباب الخامس

١٠٤	·	(بقلم الدكتور عبد المجيد)	الفصل الأول : الوراثة والبيئة
١١٢	·	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	الفصل الثاني : الفروق الفردية
١٣٤	·	(بقلم الدكتور عبد المجيد)	الفصل الثالث : حاجات الطفل

الباب السادس

١٣٩	·	(بقلم الدكتور عبد المجيد)	المعلم : وظائفه وخصائصه
-----	---	---------------------------	-------------------------

الباب السابع

١٤٧	·	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	عملية التعلم
١٥٠	·	» » » »	طبيعة عملية التعلم
١٥٣	·	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	التجارب على الحيوان في دراسة التعلم
١٥٥	·	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	كيف يتعلم الإنسان
١٥٧	·	(بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز)	طرق التعلم
١٦٠	·	» » » »	قوانين التعلم
١٦٣	·	(الأستاذ صالح عبد العزيز)	النظريات المختلفة التي تفسر عملية التعلم
١٦٩	·	(الأستاذ صالح عبد العزيز)	مبادئ التعلم الثانوية
١٧٠	·	» » » »	علاقة التعلم بطرق التدريس

الباب الثامن

- الطريقة في التدريس (بقلم الأستاذ صالح عبد العزيز) . . ١٨٠
- الفصل الأول : الانتباه والاهتمام » » » ١٨٣
- الفصل الثاني : تحضير الدروس » » » ١٩٠
- : أهمية المشكلات في الدروس (للأستاذ صالح عبد العزيز) ١٩٨
- الفصل الثالث : الطرق الرئيسية للتدريس (الأستاذ صالح عبد العزيز) ٢٠١
- الفصل الرابع : الترتيب السيكلوجي والترتيب المنطقي لمادة الدرس
- (بقلم الدكتور عبد المحيد) ٢١٢

الباب التاسع

- الفصل الأول : طرق التدريس (للأستاذ صالح عبد العزيز) ٢١٩
- الفصل الثاني : التعليم الجمعي والتعليم الفردي (للأستاذ صالح عبد العزيز) ٢٤١
- الفصل الثالث : أنواع الدروس (للأستاذ صالح عبد العزيز) ٢٤٦
- الفصل الرابع : وسائل الإيضاح (للأستاذ صالح عبد العزيز) ٢٥٩

الباب العاشر

- الاتجاهات الحديثة في التربية (للأستاذ صالح عبد العزيز) . . ٢٨٦
- مبدأ الحرية » » » ٢٩٣
- مبدأ اللعب » » » ٣٠٠
- مبدأ الذاتية » » » ٣٠٢
- مبدأ تعلم الحياة بالحياة » » » ٣٠٧

تمهيد

التربية

إن هذا العالم الكبير الذى يحيط بنا - ما ندركه منه بالحواس المجردة ، والوسائل العلمية الأخرى ، وما لا ندركه - يمكن تقسيمه إلى عالمين أصغر منه ؛ هما عالم الجماد والعالم الحى . ولكل منهما خصائصه .

فن خصائص الكائنات الحية أنها : -

١ - قابلة للنمو والزيادة أو النقص من الداخل ، أى أنها تنمو بتكاثر الخلايا التى فى الكائن الحى ، لا بالزيادة من الخارج ، كما هى الحال فى الجماد .

نعم إن النمو الداخلى سببه قبول الجسم لمواد جاءت إليه من الخارج ، وتحويلها إلى خلايا مختلفة تعمل فى بنائه وتركيبه ، ولكن الجمادات ليست لها هذه القدرة .

٢ - تتكيف وتستجيب للعوامل الخارجية التى تؤثر فيها بصور مختلفة . فالنبات يستجيب للضوء والظلام ، بنموه نحو الأول ، وانصرافه عن الثانى . ويستجيب للبرودة والحرارة ، بقبض مسام الجسم وخلاياه ، أو بسطها . والحيوان يستجيب لظهور الخطر ، ببعده عنه ، أو مكافحته إياه .

٣ - منتجة بصور مختلفة ، فالنبات ينتج بطريق التلقيح من الخلايا الذكورية التى فى النبات نفسه ، أو فى نبات آخر . ونضج البذور التى تحملها الثمار ، أو بطرق أخرى . والطيور تنتج بطريق التلقيح ، ووضع البيض ، ثم الفقس . وبعض الحيوان الذى ينتج بطريق التقسيم ، تقسم الخلية الواحدة إلى خليتين مستقلتين . والحيوانات العليا تنتج بطريق التلقيح والولادة .

وبالحملة فالكائن الحى له القدرة الذاتية ، ليتحرك ويتغذى ، ولينمى خلاياه ، وليكيف نفسه بحسب البيئة ، ولينتج . وهذه القدرة ليست للجماد .

الإنسان وتأثره بالبيئة :

والإنسان أرقى جميع الكائنات التي على وجه البسيطة . وبعبارة أخرى ، هو أرقى كائن حي في سلم النشوء والارتقاء ، وهو يتميز عن بقية الحيوان بالعقل^(١) ، ولكنه يشاركها في أنه خاضع مثلها لعاملين : عامل الوراثة ، وعامل البيئة . فتكوينه وخلقه نتيجة لتفاعل هذين العاملين . وهو — كما ذكرنا عن الكائنات الحية — يستجيب للعوامل الخارجية التي تؤثر فيه ، وفي نفس الوقت لا يستطيع أن يخرج عن قيود الوراثة ، تلك الوراثة التي قد تكون نوعية ، أي بنقل خصائص الفصيلة البشرية إليه ، كالغرائز ، والميول البشرية العامة . وقد تكون خاصة ؛ وهي وراثة خصائص الأسرة التي نسل منها .

والتكيف وفقاً للبيئة من خصائص الكائنات الحية كما ذكرنا . وكلما ارتقىنا في سلم النشوء والتطور الحيوى ، زادت قدرة الكائن الحى على تكيف نفسه لبيئته . والبيئة ، وزادت قدرته على الاستجابة لها بصور مختلفة .

والإنسان يتميز عن بقية الحيوان بقدرته الفائقة على تكيف نفسه أكثر من أى حيوان آخر^(٢) ، بل إنه ليكيف البيئة نفسها لتتفق مع حاجاته ورغباته . ولذلك استطاع أن يخضع كثيراً من القوى في عالمي الجماد ، والحيوان ، ويسخرها لنفعه .

الإنسان قابل للنمو والتكيف (أو التربية)

وقد ذكرنا أن الإنسان — كسائر الحيوان — قابل للنمو . النمو الجسمى والنمو العقلى . وليس نموه آلياً ، وإنما هو نمو مقيد بالمؤثرات المختلفة ، وبمقدار استجابته

(١) يعتبر الشبازى أركى أنواع الحيوان . وقد أجرى عليه الدكتور Koehler الألماني تجربة تتلخص في أن علمه كيف يأخذ قطعة من الموز كانت معلقة في سقف ، مستعيناً بعضاً طويلاً . ثم أعطاه في إحدى التجارب التالية قطعتين قصيرتين من عصا يمكن تثبيت إحداها في الأخرى . فعاول الشبازى أولاً الوصول إلى الموز بشئ الطارق مستعملاً في ذلك إحدى العصوين . فلما لم يفلح ترك الموز وتلهى باللعب بالعصوين ، وبعد بضع دقائق حدث مصادفة أن دخلت إحدى العصوين في الأخرى . فلما أدرك الشبازى ذلك أسرع لانتزاع الموزة . ولما أعيدت التجربة في اليوم الثانى صعب عليه تثبيت العصوين أولاً إحداها في الأخرى . ولكنه تمكن من ذلك بعد بضع دقائق . وانتزع الموزة المدلاة من السقف (انظر كتاب : The Mentality of Apes)

(٢) ولذلك يعرف الذكاء أحياناً بأنه القدرة على تكيف سلوك الفرد ليناسب الظروف الجديدة الطارئة .

لهذه المؤثرات ، ونموه في مجال لتصرف الإنسان ، وسلوكه الغريزي ، ولذكائه وخبراته .
وإذا صح أن نطلق كلمة التربية على كل عملية تؤثر في تنمية الكائن الحي وتكييفه وتغييره جازلنا أن نقول إننا نربي النبات ، كما نربي الحيوان ، ونربي الإنسان ؛ لأن كل هذه الكائنات الحية قابلة للنمو والزيادة ، باستجابتها من الدخول للمؤثرات الخارجية أو الداخلية .

ولما كان الإنسان هو الذي يهمننا في هذا البحث ، ناسب أن نذكر المراد بتربية الإنسان :

تطلق كلمة « التربية » على كل عملية — أو مجهود أو نشاط — تؤثر في قوى الطفل وتكوينه ؛ بالزيادة ، أو النقص ، أو الترقية ، أو الانحطاط ؛ سواء أكان مصدر هذه العملية الطفل نفسه ، أم البيئة الطبيعية ، أم الاجتماعية ، بمعناها العام ، أو بمعناها الضيق المحدود . فالطفل خاضع باستمرار لعمليات تغير في تكوينه الجسمي ، والعقلي ، والخلقي^(١) . وهذه العمليات هي التربية . ومصادرها أو مسبباتها « هي عوامل التربية » .

وقد أخذت التربية صوراً مختلفة منذ ظهر الإنسان على وجه الأرض ؛ مختلفة من حيث : أغراضها ، وعواملها ، أو وسائلها — المقصودة منها ، وغير المقصودة — ومن حيث استجابة الإنسان في أطواره المختلفة للعوامل المؤثرة فيه ، ومن حيث مقدار ما وجه من عناية واهتمام لناحية في الإنسان أكثر من غيرها .

والإنسان يختلف عن الحيوان في أنه اجتماعي بالضرورة ، لا يستطيع أن يحيا حياته الإنسانية إذا انفصل عن المجتمع البشري . ولذلك كانت تربيته خاضعة لأحوال المجتمع ؛ من حيث تقدم هذا المجتمع ؛ الثقافي ، والمادي ، أو تأخره ، ومن حيث نظمته وتقاليده ، ومن حيث إشرافه على تربية النشء ، أو انصرافه عنها . كما أن الإنسان — باعتباره عضواً في المجتمع — إنما يربي ، ليحقق هذه العضوية . ولما كانت تربية الإنسان ، بهذا الاعتبار ، خاضعة ، كما ذكرنا ، لظروف مختلفة تتصل بالمجتمع ، ناسب أن نذكر شيئاً عن الأغراض التي ترمي إليها التربية .

(١) إن تقسيم تكوين الطفل ونموه إلى نواح : جسمية ، وعقلية ، وخلقية ... الخ إنما يقصد به تسهيل البحث فقط ، وإلا ... فالنمو وحدة مشتركة ، لها نواح يؤثر كل منها في الأخرى !

توجيهات

١ - لاحظ بعض الأطفال الذين تعرفهم في عهديين بينهما فترة من الزمن - ولتكن ثلاث سنوات - ثم اذكر التغيير الذى طرأ عليهم جسدياً وعقلياً وخلقياً ، وفكر في العوامل التى يعزى إليها هذا التغير .

٢ - ادرس بعض الأطفال الذين تعرفهم ، وحاول معرفة نصيب كل من الوراثة والبيئة في (أ) الصفات الجسمية (ب) سلوكهم الاجتماعى .

٣ - عدد آثار اختلاف الوسط الثقافى والمادى في سلوك بعض التلاميذ الذين تعرفهم في مدرستك ، واقترح ما يمكن القيام به من إصلاح لما عسى أن يكون في السلوك من عيب .

الباب الأول

أغراض التربية أو أهدافها

يمر الطفل — منذ ولادته إلى أن يصل إلى مرحلة الرجولة ، أو النضج التكويني — بأطوار مختلفة ، هي في الواقع أطوار إعداده . وكل جيل من الكبار يتعهد ، بما ركب فيه من غرائز المحافظة على البقاء : بقاء الفرد ، وبقاء الجنس — يتعهد أطفاله بالتربية ، ليحقق غاية من الغايات ، أو عددا منها . ولكن . . . من الذي يحدد هذه الغايات ؟ أهم الآباء ؟ أم الحكومات ؟ أم المصلحون الاجتماعيون والفلاسفة ؟ أم رجال الدين ؟ ، وما هي العوامل التي تؤثر في هذه الغايات ، أو الأهداف ، وتغيرها ؟

لا شك في أن التربية بدأت بظهور الإنسان ، وشعوره بكيانه ، باعتباره فرداً في مجتمع ، كالأسرة أو القبيلة ، مثلاً . وكانت غايتها أن يعلم الكبار الصغار سبل العيش والسلوك في حياتهم البدائية . ونستطيع أن نفترض عهداً سبق إنشاء المدرسة ، باعتبارها عاملاً مقصوداً من عوامل التربية ، كان فيه الأطفال يتعلمون — أو يربون — بطريق التقليد والمشاركة العملية فيما يقوم به الكبار من أعمال ؛ لسد حاجاتهم في الحياة . فكانت البنات تساعد أمها ، وبهذه الطريقة تعلمت ما كانت تعمله ، وبهذه الطريقة العرضية عرفت شئون المنزل الضرورية للحياة البدائية . أما الصبي فقد كان يلاحظ ما يقوم به الكبار ؛ من الصيد في الغابة ، أو صيد السمك ، ومن محاربة العدو . وتعلم بهذه الصورة أساليب الحياة عندهم . وكان يشاهد الطقوس القبلية ، حتى إذا جاء الوقت المناسب أشركه الكبار معهم في تأدية هذه الطقوس . وكان أول ما يقدم الصبي إلى الإشتراك في الطقوس ، يقام حفل خاص احتفاء بهذا العمل . وبذلك يصبح الغلام عضواً في هذه الطقوس القبلية . وصار الاحتفاء بالغلام في هذه المناسبة مصحوباً ببعض التعاليم والتوجيهات ، التي تتصل بحياة القبيلة ، وعاداتها ، ونظامها ، وتفكيرها . وكان يروى للغلام في مثل

هذه الحفلات بعض الأساطير والتقاليد الخرافية . ومن هنا تبدأ نواة ما نسميه الآن بالمدرسة^(١).

وهنا نقف لنتفهم الغرض من هذه التربية البدائية :
إن القبيلة — أو الأسرة — لم يكن لها غرض تربوى واضح محدد ، مصحوب
بوعى منها ، وشعور خاص ، وإنما كانت تربي الطفل بدافع تلقائى طبيعى ليأخذ عنها
أساليب الحياة العملية ، ويتشرب تقاليدها ، ونظرتها للحياة ، حتى يصير عضواً
فيها ، كما صاروا هم . فلم تكن للتربية إذأ فلسفة مثالية وراء الغرض العملى
المباشر ، ولكنها كانت تربية عملية ، تعد الطفل للحياة العملية ، فهى إعداد
للحياة ، وحياة معاً ، وهى عملية تتضمن الهدف فى خلالها

This education was not only close to life - it was in very fact part and parcel of living.^(٢)

والواقع أن الناس كانوا يتلقون نصيبهم من التربية ، قبل أن تعرف المدارس
بمعناها الحديث . والتاريخ يشهد بأن أشعار « هومير » ألفت ، ونقلت من جيل إلى
جيل ، ومن جماعة إلى جماعة ؛ قبل أن تسجل ، ويتعلمها النشء فى المدارس .
فهل نقول : إن هذه الثقافة الأدبية ، التى تأثر بها الإغريق فى قديم العصور ،
لا تدخل ضمن عوامل التربية ؟ وهل نقول : إن هذه التربية غير المدرسية ، كانت خلواً
من غرض وهدف ؟ . لقد كان العرب فى جاهليتهم لا يعرفون المدارس ، ومع هذا
فقد كانت لهم ثقافتهم ، وعلومهم ، وحضارتهم ، وآدابهم ، التى وصلت إلينا .
فهل يقال : إن التربية لم تعرف عند عرب الجاهلية ؛ لعدم ظهور المدارس عندهم ؟
أو نقول : إن التربية قد وجدت ، وإن القوم كانوا يربون أبناءهم ، وكان الكبار
منهم — حين يربون الصغار — يرمون إلى هدف ؛ قد يكون واضحاً فى أذهانهم ،
وقد يكون غير واضح ؟ ، وقد يكون هدفاً يحقق المثل الأعلى للقبيلة أو الجماعة التى
ينتمى إليها الفرد ، أو يحقق المثل الأعلى عند الوالدين فقط ؟ كلاهما ممكن !!
وما يجب أن نستنبطه هو أن التربية وجدت بوجود الإنسان ، وأنها كانت ذات
هدف ، وأن هذا الهدف ، أو هذه الأهداف ، كان خاضعاً — من حيث
إمكان تحقيقه ، واتخاذ الوسائل له — لعوامل مختلفة ؛ طبيعية ، واجتماعية . وأن

(١) انظر ص ٥٣ — ٥٤ من كتاب "Education For changing civilization, by W.H. Kilpatrick."

(٢) ص ٥٥ من الكتاب المذكور ، لمؤلفه « كيلباترك »

هذا الهدف قد تغير من مكان إلى مكان ، ومن زمان إلى زمان ؛ وفقاً لهذه العوامل .
نعم هو كذلك وما نحن أولاء نذكر هذه العوامل :

العوامل التي تؤثر في نوع التربية وأغراضها

ذكرنا أن التربية قد ظهرت بظهور الإنسان وأنها كانت ملازمة له ، بحكم أنها كانت ضرورية لوجوده ، في أى صورة من صور الإنسانية الراقية ، أو البدائية . وإذا نظرنا إلى أى جماعة — أو أمة — وجدنا أن تطور التربية فيها ، وسائلها وأهدافها ، إنما هو مظهر من مظاهر التطور الاجتماعى لهذه الأمة . ونقصد بالتطور الاجتماعى كل ما يؤثر في حياة المجتمع ، ونظام معيشتة ؛ اقتصادياً كان ، أو سياسياً ، أو دينياً أو إدارياً . وعلى هذا يصح القول بأن من العوامل التي تؤثر في أغراض التربية :-

١ - التغير الاجتماعى :

والثابت أن التغير الاجتماعى في أية أمة يكون نتيجة لأحد عاملين أولهما معاً :
فالعامل الأول داخلي ، وهو ما يحدث في الأمة من تطور تدريجى في نظم الحكم ، والقوانين ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، وعلاقة الفرد بالفرد ، وقواعد الأخلاق ، والمبادئ الاقتصادية والدينية الخ . وقد يكون هذا التطور فجائياً ؛ نتيجة لظهور مصلح عظيم يثور على القائم من التقاليد والنظم ، ويحدث تغييرات جوهرية كما حدث بظهور الإسلام ، وكما حدث في تركيا على يد الغازى مصطفى كمال ، وأعوانه . فحمد عليه السلام ، ومصطفى كمال ، أحدثا انقلاباً جوهرياً في حياة الأمة العربية والأمة التركية ، كل منهما في أتمته . ونتيجة هذا الانقلاب تغير في أهداف التربية ، يظهر لمن يدرس تاريخ الأمتين ، وكما حدث في روسيا بظهور النظام البلشفى ، والقضاء على ما سبقه من نظام ، وكما حدث أيضاً في ألمانيا النازية ، وإيطاليا الفاشية . ومن يدرس الحياة العلمية والثقافية لهذه الأمم الثلاث ؛ سواء ما كان يدرس منها في المدارس ، وما كان يشيع بين الجمهور خارج المدارس ، يجد أن لها طابعاً خاصاً ، هو صورة لهذا التغير الاجتماعى السياسى . ومعنى هذا أن تربية النشء وفقاً لهذه النظم الاجتماعية السياسية الجديدة ترمى إلى تكوينه ، ليعيش في نظام اجتماعى خاص ، يخالف ما سبقه من نظم ، أى إن غرض التربية قد تأثر بما طرأ من تغير في النظام الاجتماعى .

والعامل الثاني : خارجي ، وهو ما يحدث في الأمة من تغير اجتماعي ، نتيجة صلاتها بغيرها من الأمم الأخرى . فمصر قبل أن يدخلها الفرنسيون لم تكن تعرف الصحف ، ولا الأساليب الحديثة في العلوم . ولو أقام بها الفرنسيون طويلا لأثروا في صحافتها تأثيراً واضحاً ، ولأثروا - أيضاً - في لون التربية عند المصريين ، وفي أهدافها . ولم لا ، وقد كان لصلة مصر بأوروبا في عهد محمد علي ، ومن خلفه من الولاة - ولا سيما اسماعيل - أثر قوى في تغيير مناهج التعليم ، وطرق التدريس ، وغايات التربية المدرسية ، وبالتالي في الغايات العامة لتربيته الشعب ؟ !

ومصر التي كانت - في عهد الاحتلال - قوية الصلة بإنجلترا ، وبالثقافة الإنجليزية تأثرت في نظمها الاجتماعية ، والتربية خاصة ، بما نتج عن هذه الصلة . ولما استقلت مصر حدث بها تطور اجتماعي عام في اقتصادها ، وإدارتها وسياستها الخارجية ، وكان لهذا كله أثر في تغير أغراض التربية .

وكان لظهور جامعة الدول العربية أثره في أن اتجه رجال التربية في الدول العربية إلى تقريب ثقافات هذه الدول ، وجعل قدر منها مشتركاً بينها ، وتقريب ما لها من أهداف تربوية (١) .

هذا ، ومن الواضح أن العاملين الداخلي ، والخارجي ، كلاهما مؤثر في الآخر متأثر به . نعم إن التربية المدرسية تؤثر في تطور المجتمع ، وهي عامل مؤثر في حياته ، غير أن التربية عادة تتكيف لتلبي حاجات المجتمع . ففي القرن التاسع عشر ، لما نشطت الصناعة والتجارة وقويت المنافسة بين الدول الأوروبية الصناعية ، رأت الحكومات ضرورة إدخال العلوم الطبيعية في المدارس وجعلها جزءاً من المنهج ، حتى يعرف المتعلم من مبادئها ما يمكنه من تطبيقها عند ما يبدأ حياته العملية في المصنع أو المتجر .

ومن الملاحظ في مصر ما نتج عن انتشار الطيران ، والسينما ، والراديو ، والسيارات ، من ظهور مدارس جديدة فنية ، لإعداد رجال لهذا النوع الجديد من مظاهر الحياة الاقتصادية ، ومن إدخال دراسات ابتدائية لهذه الأضراب من الحضارة في بعض معاهد التعليم غير الفنية .

(١) كان أول مؤتمر ثقافي عقد ببلنات في صيف سنة ١٩٤٧ ممثلاً لجميع الأمم العربية الأعضاء في الجامعة . وكان من أهدافه التقريب بين مناهج الدراسة ، وتحديد قدر مشترك من المعارف في اللغة والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية بين العرب .

٢ - سلطة الهيئات التي تشرف على التربية :

إن عوامل التربية المقصودة^(١) كالمدسة ، والمعد ، والأسرة خاضعة لسلطة هيئات تنظمها وتشرف عليها ، كالحكومة ، ورجال الدين ، وكبار الأسرة . ولكل هيئة من هذه الهيئات نفوذها في تكييف مناهج الدراسة ، وأساليبها ، وأهدافها .

ففي الولايات المتحدة مثلاً ، حيث اللامركزية التعليمية وحيث تنتخب مجالس للتعليم تشرف على إدارة المدارس ، نجد التربية المدرسية تتكيف وفقاً لرغبات الشعب ، مثلاً في الناحيتين وأعضاء المجالس . أى إن أهداف التربية خاضعة لرأى الشعب الحر . بينما نجد في بلاد أخرى أن سلطة الحكومة غير الديمقراطية هي التي تحدد الأهداف من التربية ، كما هي الحال في الدول الديكتاتورية .

وكان التعليم الدينى في المدارس الفرنسية قبل الثورة حتماً في كل المدارس ، فلما ألغى دين الدولة الرسمى ، لم يعد التعليم الدينى إجبارياً ، وصار هدف التربية الرسمى خالياً من العنصر الدينى .

وكان في مصر - ولا يزال - نوعان من التربية : التربية الدينية ، والتربية المدنية ، ولكل منهما هدفه . ولا زلنا نشاهد الصراع بين هذين النوعين من التربية ، ومحاولة أحدهما الطغيان على الآخر . ولو قد ضعف سلطان رجال الدين بمصر لتغير الهدف التربوى العام في الدولة ، أولتقربت المسافة بين الهدفين .

٣ - الغايات التربوية المثلى قد لا تتحقق في الواقع :

وليس من الضروري أن نجد اتفاقاً في الغاية الإنسانية المثلى في التربية والغاية الواقعية فعلاً ، تلك التي تضعها الحكومة ، أو أى هيئة أخرى من الهيئات المشرفة على التربية . فقد تحتاج الدولة إلى الجندي ، فتوجه التربية في مدارسها إلى هدف عسكري حربي ، وتهمل بعض النواحي الأخرى الخلقية مثلاً . وقد تعنى الدولة بالإعداد المهني في الصناعة ، أو الزراعة ، أو التجارة ، وتهمل الناحية الثقافية عند الفرد ، أو الناحية الاجتماعية . فيخرج الشاب إلى الحياة العملية أعزل من

(١) سنشرح - فيما بعد - المراد بعبارة : التربية المقصودة ، راجع « الباب الثالث : عوامل التربية » .

السلاح الضرورى لها . وقد عنيت التربية الاسبرطية بتكوين الجندى القوى الماهر ، الصبور ، الخاف ، وأهملت التربية العقلية . وكانت ظروف اسبرطة تحتاج إلى هذا النوع من التربية .

ومعنى هذا أن الناحية التربوية القائمة بالفعل قد لا تكون هى التى تدعو إليها التربية المثالية فى هذه الدولة ؛ إما بسبب جهل الهيئة المهيمنة على التربية ، أو لسبب خاص تريده هذه الهيئة .

٤ - الإصلاح التربوى متأخر - غالباً - عن الاستعداد الاجتماعى :

والسبب فى هذا أن رجال الإصلاح الاجتماعى قد لا يكونون هم المشرفين على التربية ، فلا يستطيعون إحداث الإصلاح التربوى الذى يريدونه ، أو قد يكونون منصرفين إلى الإصلاح الاجتماعى العملى ، فلا يجدون من جهودهم ووقتهم ، ما يمكنهم من تغيير المناهج ، وأساليب التعليم بالمعاهد . أو قد يجدون من المشرفين على التربية مقاومة لآرائهم الإصلاحية . مثال ذلك : ما نادى به قاسم أمين من وجوب تعليم المرأة ، وتأخر التربية النسوية فى مصر عن عهده ، وما نادى به الشيخ محمد عبده من وجوب اصلاح التعليم الأزهرى ، ومقاومته فى ذلك الوقت ، وما ينادى به بعض المربين من ضرورة توحيد المرحلة الأولى فى التعليم ، وعدم تحقيق هذا النداء حتى الآن .

من أجل هذه العوامل السابقة نجد نوعين من أغراض التربية :-

- (أ) نوع قائم فعلاً ، وهو الذى يعمل المجتمع وسلطات التعليم على تحقيقه
- (ب) ونوع مثالى ، وهو الذى ينادى به المصلحون فى كل عصر من العصور ، ولم يتحقق بعد .

أغراض التربية من الناحية العملية الواقعية

ذكرنا أن أغراض التربية فى أى جماعة ، إنما يمكن معرفتها من الحياة الاجتماعية لهذه الجماعة ، ومن العامل أو العنصر الذى له السلطان فى حياة هذه الجماعة ، كالدولة أو رجال الدين ، أو الأسرة . وذكرنا ، أيضاً ، أن الغرض القائم فعلاً ، قد يختلف عن الغرض المثالى الفلسفى ، فقد يظهر فى عهد من العهود

مصلح اجتماعي ، أوفيلسوف له رأى في التربية وأغراضها المثلى ، فيعلن هذا الرأى ، ويكون رأيه هذا نظرياً ، ما لم يجد في الحياة تطبيقاً عملياً .

والذى يدرس تاريخ العالم الثقافى والاجتماعى يجد أغراض التربية الواقعية ، قد اختلفت من مكان إلى مكان ، ومن عهد إلى عهد ، بل في الجماعة الواحدة من طبقة إلى طبقة . وهاهى ذى بعض الأمثلة .

في الصين : إن غرض التربية القديمة عند الصينيين هو « إعداد القادة بتزويدهم بالمعارف القديمة التى تتصل بنظام المجتمع ، وصلات أفراد بعضهم ببعض ، وإعداد كل أفراد الشعب ليكون سلوكهم حسناً في جميع أعمالهم وفي جميع ما يزاولونه في حياتهم » . ومعنى هذا أن التربية عندهم كانت (١) تعنى بالناحية الخلقية الاجتماعية ، وفقاً لتقاليدهم القديمة التى احتوتها كتب الديانة الكنفوشية وكانت غاية التربية للقادة غيرها لجميع أفراد الشعب .

في مصر : وكانت التربية في مصر القديمة ، مقصورة على إعداد طبقة الأرستقراط من الكهنة ، وفيهم القضاة ، والأطباء ، والمهندسون ، والكتاب ، وجباة الضرائب والجنود . فكان غرضها إذن « دنيوياً دينياً » . فالدنيوى تخريج المتعلمين في الفنون المختلفة ، مما يضمن لهم المعيشة الراضية . والدنيى هو العمل على محبة الآلهة في الآخرة ، بالتعبد والتقرب إليهم »

في اسبرطة : وكانت التربية عند اسبرطة ، وفقاً على الأحرار (٢) ، والغرض منها : « إعداد الرجل قوى الجنان في المعارك ، فصيح اللسان في المجالس » . وكان هذا الغرض ضرورياً بحكم الحياة في اسبرطة .

في أثينا : أما في أثينا فقد اختلفت الحياة الاجتماعية عنها في إسبرطة ، فكان الغرض من التربية فيها إعداد الفرد لذاته ؛ ليصل إلى درجة الكمال The excellence of man as a man. ويشمل هذا الغرض القدرة على ضبط النفس ، والاعتدال في السلوك ، واتزان القوى الجسمية والعقلية ، وانسجام الخلق وجماله ،

(١) ص ١٥ من كتاب تاريخ التربية لمثرو .

(٢) ص ٨ الجزء ٧ من «ثمره المعارف للمدرسين نشرها لورى

قولاً وعملاً . ويقول برتراند رسل : « إن التربية الصينية التقليدية^(١) كانت كبيرة الشبه من بعض النواحي بنظيرتها في أثينا في أعز أيامها . كان الصبية الأثينيون يحملون على حفظ هومر عن ظهر قلب من أوله إلى آخره ، وكذلك كان الصبية الصينيون يحملون على حفظ المأثورات الكنفوشية . وكان الأثينيون يعامون نوعاً من احترام الآلهة ، يقوم على المحافظة على المظاهر ، ولا يضع حاجزاً في طريق النظر الفكري الحر . وكذلك كان الصينيون يقيمون طقوساً خاصة ، تتصل بتقديس الأسلاف ، من غير أن يجبروا بحال على اعتقاد ما كان منظوياً في تلك الطقوس .

الكنيسة الكاثوليكية : وكان الغرض العملي عند رجال الكنيسة الكاثوليكية ،

في القرون الوسطى ، هو « إمالة الشهوات ، وإهمال الجسم ، حتى تنتفى الروح ، وتنجو من عذاب جهنم ، ووسيلة ذلك : الطهارة والفقر والطاعة^(٢) » .

وقد تكونت بأوروبا في القرون التي بين التاسع والسادس عشر الميلادي طبقة الفرسان . وكانت هي طبقة الأرستقراط ، ولها تربية خاصة^(٣) ترمى إلى « تكوين الشجاعة والمغامرة ، تنفيذاً للقوانين ، وإلى تمجيد روح الحرية ، والعقيدة الصالحة والإيثار ، ورقة المعاملة ، ولا سيما مع السيدات » ، فهذا النوع من التربية خاص بطبقة بعينها ، كانت لها أغراض غير تلك التي سادت بين الجمهور .

في الإسلام : وكانت أغراض التربية الإسلامية تتلخص في الآية الكريمة « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ، ولا تنس نصيبك من الدنيا » فكانت إذن أغراضاً لإرضاء الله ، ولكسب العيش .

عند الجزويت : وكانت أغراض التربية عند الجزويت : «^(٤) السمو بالروح عن طريق المعرفة الدينية ، ونشر العقيدة الكاثوليكية بين الناس ، والرياضة الروحية ، وعمل الخبر ، ولا سيما بتعليم الشبان والجهلاء الديانة المسيحية » .

وفي القرون : ١٦ ، ١٧ ، ١٨ كان الغرض السائد المهم للتربية في أوروبا^(٥) :

(١) ص ٣٩ من كتاب On Education و ص ٢٩ من ترجمة هذا الكتاب للكرداني والفمراوى .

(٢) الجزء السابع من دائرة المعارف للمدرسين ، نشرها لورى .

(٣) ص ٢٨٨ من كتاب تاريخ التربية لمرو .

(٤) مؤسس هذا المذهب هو إيجنتيوس ليولا أحد فرسان أسبانيا .

(٥) ص ٤٠٨ من كتاب تاريخ التربية لمرو .

“to develop the religious beliefs & practices and the ecclesiastical interests of the child, for upon these depended his eternal welfare”.

وهكذا نجد أغراض التربية قد تغيرت من عصر إلى عصر ، ومن جماعة إلى جماعة ، بحسب العوامل المختلفة التي أشرنا إليها .

في اليابان الحديثة : وفي اليابان الحديثة^(١) كان الغرض من التربية « تخريج موظفين مخلصين للدولة ، عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق معارفهم التي تعلموها » . وكانت معاهدهم ومصانعهم ، ونظم الحياة عندهم ، ترمى إلى هذا الهدف ، هدف العظمة الوطنية .

الفاشية والبلشفية : والفاشية والبلشفية نوعان من الحكم فرضا على معاهد العلم بحكم قيام الحكومات التي تؤمن بهما . والغرض من التربية^(٢) عندهما هو « إعداد الفرد ليكون جزءاً في نشاطه وعمله وإنتاجه ، من نشاط الدولة وعملها وإنتاجها » وقد كانت هذه هي أهداف التربية أثناء الحرب الماضية ، عند كل الأمم المحاربة وحولت المدارس إلى معسكرات لتدريب الجنود وإعدادهم لسفك الدماء .

وهكذا نجد في الأمة^(٣) الخاضعة لنظام السلطة المطلقة ، أن المدارس ، والجامعات والصحف ، والخطابة العامة ، والسينما ، والمسارح ، والإذاعة ، وكل هذه العوامل المختلفة في التربية ، توجه تربية النشء إلى الفناء في خدمة الدولة ، من أى نوع كانت الخدمة . فالغرض من التربية عندها إذن هو : « إعداد الفرد ليكون خادماً للدولة » .

هذه بعض أغراض التربية الواقعية العملية في بعض الجماعات البشرية والأمم . اختلفت من عصر لعصر ومن مكان لآخر . وقد ذكرنا أن للمصلحين والفلاسفة ، بل لبعض الأفراد العاديين ، آراء خاصة بأغراض التربية ؛ فلنعرض هنا لبعضها .

(١) ص ٣١ من كتاب On Education لمؤلفه برتراند رسل

(٢) ص ٥ من كتاب :

Education for Citizenship, issued by the Association For Education in Citizenship

(٣) ص ٢٢ من الجزء ٧ من دائرة المعارف للمدرسين

أغراض التربية من الناحية الفلسفية والنظرية

من أقدم الفلاسفة الذين عتوا بالتربية ، وكتبوا عنها أفلاطون الفيلسوف الإغريق (٤٢٧ - ٣٤٧ ق. م) ، فقد كتب في جمهوريته عن النظام الذى يختاره للمدينة الفاضلة . وبين أن الغرض من التربية^(١) هو « أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع » وعنده أن تربية الفرد ليست غاية لذاتها ، وإنما هى غاية بالنسبة للغاية الكبرى ، وهى نجاح المجتمع وسعادته . « وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير ، وتقديره إياه . وعلى هذا فلا يكون الفرد عضواً صالحاً^(٢) إلا إذا كان عارفاً بالخير ؛ لأن معرفة الخير فضيلة .

أما أرسطو (٣٨٤ - ٣٢٢ ق. م) فيرى أن الغرض^(٣) من التربية هو « أولاً أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضرورى ، فى الحرب والسلام . وثانياً : أن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال ، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة »

ويرى Vittorino Da Feltre أشهر المربين بإيطاليا فى عصر النهضة (١٣٧٨ - ١٤٤٦ م) أن الغرض من التربية « تنمية الفرد من جميع نواحيه العقلية ، والخلقية ، والجسمية ، لا لمهنة خاصة ، ولكن ليكون مواطناً ، صالحاً ، مفيداً لمجتمعه ، قادراً على أداء الواجب العام والخاص » . فهذا الغرض الذى نادى به فيتورينو منذ خمسة قرون شبيه بما نادى نحن به فى القرن العشرين ، من إعداد الفرد ، ليكون مواطناً صالحاً .

وكان فرنسيس بيكون (١٥٦١ - ١٦٢٦) أحد الفلاسفة الإنجليز الذين كتبوا فى السياسة ، والدين ، والتاريخ ، والآداب ، والمنطق والفلسفة . وقد ظهر فى عهد وصل فيه العلماء إلى بعض الكشوف العلمية . مثل كشوف غاليليو وغيره . فتأثر بأرائهم . وكان يرى أن التربية ليست غايتها أن تجعل الناشئين خبراء بالعلوم عارفين لها ، بالطرق التقليدية القديمة ، طرق الرواية والفلسفة ؛ ولكن غاية التربية

(١) ص ١٣٢ من تاريخ التربية لمرو

(٢) ص ٤٠ دائرة معارف المدرسين

(٣) ص ٤٨٢ - ٤٨٣ تاريخ التربية لمرو .

أن تنفتح أذهانهم ، وتوجههم إلى طريقة كسب العلوم ، حتى يستطيعوا الاستفادة منها ، متى أرادوا . وذلك بمنحهم الحرية العقلية التي تمكنهم من إدراك كل أنواع المعارف وتفهمها . فالغرض من التربية عنده أن يعود الفرد طريقة الوصول إلى المعارف ، لا أن يجمع المعارف ، بأية طريقة كانت . ولذلك يقال : إن يكون لم يعن بمسائل التربية وفلسفتها ، وإنما عني بطريقة كسب المعرفة ، التي هي من أهداف التربية ، فهو بهذا قد استخدم نوعاً جديداً من الأساليب العلمية هو الاستقراء الذي — وإن كان معروفاً في عهد الإغريق — لم يكن شائع الاستعمال في عهده .

ومن الذين كتبوا في التربية وأغراضها John Amos Comenius الذي ولد وعاش في مورافيا (١٥٩٢ - ١٦٧١) والذي كان لتربيته وحياته الدينية أثر في آرائه التربوية ، وفي الغرض من التربية عنده . فقد كان يرى أن النهاية التي يرمى إليها الإنسان « هي السعادة الأبدية عند الله » . وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة . ويكون ذلك بالتخلص من الرغبات الفطرية ، ومقاومة الغرائز والانفعالات ، وتزويد الفرد بالرياضة العقلية والخلقية التي توصله إلى هدفه ، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه . ولا يكون هذا الضبط ممكناً إلا عن طريق المعرفة ؛ معرفة الفرد حقيقة نفسه ، ومعرفة كل شيء حوله . وعلى هذا أيضاً كان الغرض^(١) من التربية عنده : تحصيل المعرفة والفضيلة ، والصالح .

وهذا غرض شبيه بما كانت عليه التربية في الأزهر ، حتى عهوده الأخيرة . أعني أن يصير المسلم عالماً ، فاضلاً ، صالحاً ، ومن الطبيعي أن تكون أغراض التربية عند رجل ديني مثل كومينوس دينية أيضاً .

جاء جون لوك John Lock ، واشتغل بالتربية والفلسفة . وكان له رأى في التربية ، وكان من أنصار المذهب التهذيبي Disciplinary Education ، وهو يرى أن التربية لها أغراض ثلاثة :

فالتربية الجسمية ترمي إلى تقوية الإبدان ونشاط الجسم ، والتربية العقلية ترمي إلى تزويد العقول بأنواع المعارف والعلوم . والتربية الخلقية ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس . فهو إذن في فلسفته الخاصة بالتربية . لا ينظر إلى قيمتها

من حيث نشاط الإنسان في المجتمع وحياته ، وإنما من حيث أثر التربية في قوى الإنسان الجسمية ، والعقلية ، وتكوين الفضيلة في ذاتها .

وفي القرن الثامن عشر ظهر في أوروبا حركة تربوية ، تسمى « الحركة الطبيعية » . وكانت تدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق ميوله ، وطبائعه ، وتشجيع غرائزه ، وإفساح المجال لنموها ، وكذلك العمل على تقوية صلة النشء بالطبيعة . وكان جان چاك روسو Jean Jacques Rousseau ، (١٧١٢ - ١٧٨٨) زعيم هذه الحركة . وهو الذي نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله ، وهو يقول « لا بد للمربي من محاربة إحدى ناحيتين : طبيعة الطفل ، أو النظم الاجتماعية . ولأن يضحى بالثانية خير له من أن يضحى بالأولى » .

فالغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين ، لا تكوين مجرد أعضاء في المجتمع .

ومن رجال التربية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر بستالوتزي Pestalozzi (١٧٤٦ - ١٨٢٧) وكان رأيه أن الغرض من التربية ، هو إعداد بني الإنسان للقيام بواجباتهم المختلفة في الحياة . فهو إذن يهدف إلى غرض عملي اجتماعي ، يجمع بين إعداد الفرد ، وبين حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه .

وإذا انتقلنا إلى القرن التاسع عشر ، وجدنا من أشهر المربين : هربرت سبنسر الإنجليزى Herbert Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣) ، وكان يرى أن الغرض من التربية هو الإعداد للحياة "Education is a preparation for life" ، فيقول إن وظيفة التربية هي إعدادنا للحياة الكاملة "To prepare us for complete living is the function which education has to discharge" ونحن نعرف أن التربية في عصره كانت مقصورة على عدد محدود من الناس ، هم الخاصة . وكانت التربية تقليدية شكلية ، وسائلها الكتب والمعارف المستمدة من الفلسفة الإغريقية واللاتينية . وقد شرح رأيه في الحياة الكاملة ، بأنها الحياة التي تتوافر في خمسة وظائف تقوم بها التربية ، عن طريق إعداد المرء بخمسة أنواع من المعارف هي : -

١ - المعارف الضرورية للمحافظة على حياة الفرد ، وعلى صحته .

٢ - المعارف الضرورية لكسب العيش وجعل الفرد قادراً من الناحية الاقتصادية.

٣ - المعارف الضرورية لتربية الأسرة .

٤ - المعارف الضرورية للمواطن الصالح ؛ لأن الفرد عضو في جماعة من الجماعات ، له حقوقه ، وعليه واجبات نحوها .

٥ - المعارف التي تمكن من استخدام وقت الفراغ استخداماً مفيداً . وقد وجه إلى رأى سبنسر هذا نقد منه :

(أ) أنه وجه عناية كبيرة إلى المعارف المحضة ، وإلى التعليم باعتباره وسيلة صالحة للتربية . ولتكوين الخلق . وعيب ذلك أنه يهتم بالناحية العلمية المحضة ، ويهمل الناحية الوجدانية ناحية العواطف والغرائز ، فمعرفة قوانين الصحة - مثلاً - لا تضمن دائماً تطبيقها .

(ب) وأنه يرى تعليم المواد بحسب أهميتها ، من حيث فائدتها للإنسان ، وتحقيقها لأغراض التربية . فهو يبدأ بالفسيولوجيا ، والصحة ، والطبيعة ، والكيمياء ، ثم العلوم والفنون العملية التي تؤدي إلى كسب العيش ، وتأتي في الآخر العلوم الاجتماعية كالآداب وعلوم الجمال واللغات . وهذا ترتيب قد يبدو منطقياً ولكنه لا يتمشى مع نمو الطفل وحاجاته .

(ج) أنه عني عناية زائدة بالفائدة المادية للمعارف ، فهو يضحى بالشئ السامى وهو الثقافة ، من أجل الشئ الوضع وهو المادة . ولكن هذا النقد غير صحيح^(١) لأن سبنسر لم يهمل التربية الثقافية ، فقد طلبها لوقت الفراغ .

(د) أن المعرفة في ذاتها ليست قوة ، وإنما القوة في تطبيقها واستخدامها ، ولهذا يؤخذ عليه قوله : إن التربية إعداد للحياة ، وليست الحياة نفسها .

تلك كانت أوجه النقد التي وجهت لأغراض التربية ووسائلها عند سبنسر . ولذلك لما جاء « جون ديوى John Dewey » المربي الأمريكى الشهير قال :

“Education is not a preparation for life, but Education is life itself.”
فهو يرى إذن أن التربية في ذاتها جزء من الحياة ، وليست الحياة شيئاً غيرها . فكل

مرحلة من مراحل نمو الطفل ، وتربيته ، تكون جزءاً من حياته . وإذن فغرض التربية ، وههدفها ، ليس شيئاً خارجاً عنها ، وإنما هو فيها . فالطفل يربى بالعمل والتجربة ، وتنمية مواهبه ، وميوله ، وقدراته ، وتشجيع نشاطه . وهو في هذه الحياة يحيا ويعيش . وعلى هذا فالتربية عنده هي الحياة عينها ، ولذلك ينادى بضرورة جعل المدرسة جزءاً من الحياة ، بمعنى أن الطفل يعمل في داخلها ما يعمل لو كان خارجها .

وقد سبق روسو الفرنسي ديوى الأمريكى إلى القول بضرورة اعتماد التربية على قوى الطفل وميوله الطبيعية ، لا أن تملى عليه إملاء . فللطفل غرائز وميول ، هي حوافز له تدفعه ليفعل أشياء كثيرة متنوعة في مراحل مختلفة ، والمدارس تتجه في ناحية تخالف طبيعة الطفل . فهي تأخذ المعارف المتجمعة من تراث الأجيال السابقة ، المعارف التي لا صلة لها بنمو الطفل ، وتكرهه على تحصيلها ، بدلا من أن توجهه لكشف ما يميل إلى كشفه ومعرفته . وفي هذا المعنى يقول جون ديوى :

“The school must represent present life as real & vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighbourhood, or in the play ground.”

وقد اتضح لنا بعد عرض هذه الأغراض الفلسفية من التربية أنه نشأ في كل عصر مفكرون مصلحون لم ترضهم الأغراض العملية السائدة في عصرهم ، فحاولوا تغييرها ، وأعلنوا رأيهم فيها . ومن هؤلاء المفكرين المصلحين من نجح في التأثير على اتجاهات التربية وأهدافها في عصره ، ومنهم من لم تخرج آراؤه عن حيز الفلسفة . ومنذ بستالوتزى أخذت التربية اتجاهاً تطبيقياً . وصار المفكرون من المربين يعمدون إلى تطبيق نظرياتهم وآرائهم . وقد وجدت التربية في أمريكا ميداناً متسعاً للتجربة . ونشأت مدارس تربوية كثيرة من أهمها مدرسة جون ديوى .

ومن كل ما تقدم من آراء في التربية وأهدافها نستطيع أن نستخلص أن التربية عملية تغيير أو تكيف ، ونمو مستمر في الفرد ، وأنها تعمل دائماً على إيجاد التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها . فهي إذاً تغير يقوم بالفرد يعده لمكانه في المجتمع في كل لحظة من لحظات حياته . ومن هذا نفهم معنى ما يقال من أن للتربية وظيفتين ، أو غرضين ؛ وظيفة فردية ، ووظيفة اجتماعية . فالفردية : هي مساعدة الفرد لينمو نمواً صحيحاً كاملاً ، بحسب قواه الطبيعية . والاجتماعية : هي جعل هذا

النمو بحيث يجعل الفرد عضواً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه . وهذا ما قصده جون ديوى بقوله : (١)

“The Educational process has two sides : one psychological and one sociological and neither can be subordinated to the other, or neglected, without evil results following”.

وبعد فقد عرضنا الآن لأغراض التربية الفلسفية في العصور المختلفة ، منذ فلاسفة اليونان إلى فلاسفة القرن العشرين ، وقد صار اتجاه التربية الآن في العالم ، وهدفها ، هو إعداد الفرد إعداداً مناسباً لقواه ، ومواهبه ، حتى يصير عضواً صالحاً في المجتمع . “Education for Citizenship”

عرض وتحليل لبعض الأغراض من التربية

إن الغرض من التربية هو الذي يحدد للمربي طريق السير ووضع النظام العام للتعليم واختيار مواده .

فجدير بنا أن نعرض هنا باختصار الأغراض المختلفة التي دعا إليها بعض المربين وأن نحللها كي يتضح لنا السبيل .

أولاً — كسب العيش Bread & Butter Aim

حقيقة أن التعليم قد يمكن الفرد من كسب رزقه ، وربما كان غرض فريق عظيم من الآباء من إرسال أبنائهم إلى المدارس أن يتزودوا من العلوم بما يستطيعون به أن يكسبوا الرزق ويشغلوا بعمل ينتفعون منه .

وإن أظهر ما يميز هذا الغرض أنه محدود واضح ، لكنه مادي محض ، وأثره عظيم في صرف الإنسان عن كثير من وجوه التهذيب والتربية العقلية ، والوقوف بميوله عند حد المادة وعبادتها ؛ فيحتقر ما عدا السعي ورأها ، ويصبح ضعيف التصرف قصير النظر جامداً على طرق معروفة في كسب المال لا يحيد عنها ولا يعمل

على ترقيتها . وقد يكون المجال أمامه واسعاً لو أنه كان قوى المواهب ذا قدرة على الافتنان .

والمنادون بهذا الغرض لا يوجهون اهتمامهم إلا للعلوم ذات الأثر المباشر في الحياة المادية العملية . وهم يهتمون بالصناعة والهندسة العملية . فهي في رأيهم أفضل من التاريخ والحقوق الوطنية والأدب وغير ذلك .

ولكن التربية إذا جعلت أهم أغراضها كسب العيش جرت على الفرد وعلى الأمة شروراً كبيرة . ذلك لأن كسب العيش ليس كل شيء في الحياة ، فإننا لا ندري ما مصير الطفل ومستقبله في الحياة حتى نعهده من المبدأ إعداداً خاصاً ونهمل تثقيف عقله تثقيفاً تاماً .

على أن هناك نواحي في الحياة لا بد من العناية بها ، ولا بد من أن يهتم بها رجال التربية ، وهي ساعات الفراغ وطريق قضائها . ولا تقل هذه في الفائدة عن ساعات العمل . فإن وقت الفراغ ميدان عظيم للتربية والتعليم والتهديب ، وتكوين الفرد تكويناً نافعاً ، وإمداده بما لا يستطيع معرفته في الحياة الدراسية . وإن من لا يحسن في حياته إلا أن يكسب المال ويشغل كالألات الصماء لا يكون له نصيب كبير من الفطنة والعقل والمقدرة والخلق الصحيح .

وما يحملنا على الشك كذلك في جعل الغرض الأسمى للتربية هو كسب العيش هو أولاً : قد يستطيع الناس أن يحققوا هذا الغرض من الحياة دون الاحتياج إلى المدارس . ونتيجة لهذا أن المدارس قد توجه مجهوداتها لتحقيق أغراض أخرى أسمى وأفضل . ثانياً : إن الأشياء التي تعمل لأجل كسب العيش ليست من المنفعة كذلك التي تعمل لأغراض أخرى .

فحضر الطفل في طريق محدود في الحياة ليس صواباً . والدوق السليم يوحى إلينا بأن الغرض من التربية ليس تهيئة الناس لكسب العيش ، بل الغرض منها جعلهم أهلاً للحياة . وإعدادهم لكسب العيش هو على أي حال جزء من الغرض الذي يرمى إلى جعلهم أهلاً للحياة .

فكسب العيش والمال إذن غرض ناقص لا يصلح وحده غاية للتربية .

ثانياً — غرض المعرفة Knowledge Aim

وهذا الغرض نقيض الغرض السابق . فالأول يمثل الوجهة العملية من الحياة ، والثاني يمثل الناحية المثالية . والأول مادي عملي شعاره السعي والكفاح والثاني أدبي نظري شعاره البحث عن الحقائق .

وفي هذا الغرض يتجلى المثل الأعلى للرجل الباحث ، وللفيلسوف المنقب عن المعرفة . وهو المثل الأعلى في نظر أفلاطون وأرسطو . وقد اهتم به « ملتون » ، « وكومينوس » ، « وبيكون » ، وقد وضع « ملتون » منهجه الغريب لأكاديميته على أساس هذا المثل الأعلى للمعلومات .

وهذان الغرضان — كسب العيش وغرض المعرفة — وان تناقضا نظرياً يمكن تلاقيهما في الجهة العملية . إذا لاحظنا أن القواعد العلمية أو أكثرها لها أثر عظيم في الحياة المادية والعملية ، وأن المعلومات التي تتكون من الحقائق والقوانين والمبادئ قد حفظت وقدرت قيمتها تبعاً لنفعها .

على أن هذا الغرض لا يخلو من نقص أيضاً . والخطر هنا لا يكون في طبيعة النتائج الموضوعية . بل في طبيعة الميل الباطنية . فإن الحرص على جمع الحقائق لذاتها شبيه بالحرص على جمع المال وكتزّه ، كل منهما يميل إلى أن ينمى في الفرد تلك الحالة العقلية التي تكون في البخيل .

ورب قائل يقول إن جميع الحقائق وادخارها لا يمنع المرء من أن يستخدمها فيما بعد في حياته العملية . ولكننا نقول إنا نخشى أن يفضل المرء على التفكير في هذه الناحية ، وإن الحقائق لا تنفع إلا إذا استخدمت في الحياة وظهرت آثارها . فيحول ذلك بينه وبين الانتفاع بها . فالتربية اليوم ليست قاصرة على المعرفة ولكنها تتضمن أيضاً العمل . حقيقة إن المعرفة جزء هام في التربية ، والإنسان يمكنه أن يؤدي عمله في الحياة كما يجب إذا كان لديه الكثير من المعلومات عن الحقائق التي يعمل في دائرتها . هذا وإذا كان للمعرفة أن تنال مكانة ممتازة بين الأغراض العامة للتربية فيجب أن يكون الغرض الحقيقي من التربية هو المعرفة من أجل العمل ، وليس من أجل المعرفة فحسب .

وقد كان هذا الغرض منتشراً في مدارسنا إلى عهد غير بعيد . وربما كان قوى الأثر فيها إلى الآن . فإن التعليم فيها يتحول إلى استظهار الحقائق والتأملها لاجتياز الامتحان ، وإحراز الشهادات . ولا غرابة أن ينتج عن ذلك خروج المتعلم بعد اجتياز الامتحان عاجزاً عن السير في الحياة العملية ، لا يرى في الحياة على كثرة سبلها ، واتساع موارد الرزق فيها ، إلا أبواباً مغلقة .

ولا نقصد من هذا أن نقلل من قيمة المعرفة أو من قدر العلم . فالعلم تراث الآباء والأجداد . ولكننا لا نراه الغرض الوحيد من التربية فربما كان سلاحاً للإضرار ووسيلة للتدمير .

ثالثاً — الغرض التثقيفي Culture Aim

وهنا نكتسب المعرفة لا من أجل المعرفة ، بل لأن التقاليد قد عملت على تنمية مستويات معينة من الثقافة . وهذا يتضمن اكتساب عناصر معينة من المعرفة ، واكتساب تجارب تقليدية معينة . وليس من الضروري أن تفيد هذه الثقافة المرء لاستعمالها في مشاكل الحياة ، وإنما تكسب الفرد نفوذاً بين أقرانه . فمثلاً القدرة على قراءة اللغة اللاتينية كانت تعلى كثيراً من قدر الطالب ، لأن المجتمع كان يعلى من شأن الحاصل عليها . ولقد كان ذلك من أهم أغراض التربية عند الإغريق ، فالمجتمع اليوناني في ذلك العصر القديم كان يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد ، وكان على طبقة العبيد أن تقوم بفلاحة الأرض وبالأعمال المهنية . أما طبقة الأحرار فكانت تعيش على ما تلتجه طبقة العبيد ، ولم يكن لديها عمل ما . فاضطرت أن أن تنشئ المدارس لتكون بمثابة أندية لها يقضون فيها وقت فراغهم في القراءة والتثقيف . وفي القرون الوسطى وعصر النهضة كان المهذب عند الغربيين هو ذلك الشخص الذي يجيد فلسفة أرسطو ويتمكن من قراءة آداب الإغريق واللاتين . فقبل أن تظهر اللغات الأوروبية في شكلها الحالي المنظم كان على الذي يريد أن ينال قسطاً من حكمة القرون الماضية وآدابها أن يلجأ إلى اللغة اللاتينية ، لأنها كانت لغة الثقافة في ذلك العصر .

على أن الكثير من الدراسات الثقافية قد يكون قليل النفع من الناحية العملية . وقد لا يكون لها تلك المنفعة في الوقت الحاضر . فهي — بعبارة أبسط —

تمثل التجارب التي يندر أن يطبقها الفرد في شؤون الحياة ، وهي دراسات قد تمكن صاحبها من حسن قضاء وقت الفراغ . وفي هذا المعنى يقول شيشرون : إن الآداب وحي الشباب وبهجة الحياة وزينة المستقبل السعيد وسلوى الإنسان إذا ما دهمته الخطوب . هي نزهة لطيفة أثناء مراحل الدراسة ووسيلة محبوبة لقضاء أوقات الفراغ » فالآداب أصدق المصادر والمراجع وهي الحافز المنشط لتفكيرنا .

والآداب في نظر أرزمس إحدى العناصر الحية الجوهرية في الثقافة الاجتماعية . وهي كفيلة بأن تجعل صاحبها مهذباً أنيساً حتى الضمير منصفاً قادراً على القيام بمهام الأعمال السياسية والاجتماعية . وهي التي كانت تبرر وجود رجل التربية في ذلك العصر لأن عمله ومهنته كانت تنحصر في هذا الغرض .

ولا زال للدراسات الثقافية مركزها الملحوظ في برامج الدراسة بالمدارس . وفي كثير من الحالات نجد لها الأهمية الأولى في تلك البرامج . والسبب الحقيقي لثبات تلك الدراسات الثقافية ، في مناهج المدارس الحالية ، هي أنها تمثل ذلك العون الثقافي الذي يجب أن يطبع به كل أديب ، لا سيما في الأمم شديدة التمسك بالتقاليد . فهي تخلق من الفرد شخصاً مثقفاً *a gentleman* يتميز بطابع خاص في التفكير ، وباستخدام عبارات معينة تميزه عن الغير .

رابعاً — النمو المنسجم لجميع قوى الإنسان

The hermonious development for all the powers, faculties of man.

وهذه الغاية تؤدي إلى إنتاج ذلك الشخص الذي يأخذ بنصيب ، ويعرف قدره معيناً ، من كل عمل ، ولكنه لا يتقن شيئاً ، وقد يحتاج المجتمع أحياناً لبعض أمثال هؤلاء ، ولكنه لا يحتاج إلى نظام من التعليم الغرض منه إخراج قدر عظيم من هذا النوع . إن هذه الغاية تأتي بنتائج غريبة جداً حين يعمل بها . فهنا مقدرة طبيعية وعلى ذلك فن واجبنا تنميتها ، ولكن ليس هذا بصحيح . فوجود القدرة لا يكون سبباً كافياً لتنميتها ، ونحن إذا أخذنا بهذا الرأي فكل نسيج عضلي يجب أن يعمل ولا ينبغي أن يسمح له بالاضمحلال عن طريق عدم الاستعمال . ووجهة النظر هذه تهمل حقيقة بسيطة ، ألا وهي اختلاف ظروف الحياة في الماضي والحاضر . فمثلاً لا زال لدينا ميول تتصل بالظروف الهمجية ، وهي الميل لأن نلحق بأعدائنا أضراراً

جسمية أو مادية ما دام هذا يرضينا ، دون مراعاة حقوق غيرنا . ولكننا نعمل كل جهدنا لكي نمت هذه الميول . وقد كان لهذه الغاية أيضاً اتجاه خاطئ بزيادة اهتمامها « بالتمرين الحسى » ، وخصوصاً الحواس الدنيا ، التى لا يمكن أن تعتبرها على شئ عظيم من الدقة عند الإنسان . فحاسة السمع مثلاً قد اضمحلت الآن لدى الإنسان وذلك لأننا لسنا فى حاجة إليها فى ظروفنا الحديثة ، وبما لا شك فيه أن حاسة الشم الحادة كانت ذات قيمة قصوى فى وقت ما من تطور الجنس ولكن مهمتها قد حل محلها عوامل أخرى مثل حدة النظر والسمع إلى حد ما . وثمة حقيقة أخرى تقول بأن الذكاء العقلى فعال أكثر من مجرد حدة الحواس ، وحدة العقل تتضمن تركيزاً ، وإطالة لعامل الانتباه . فكل ما يتدخل فى هذا الانتباه يتدخل فى الكفاءة العقلية ؛ فحاسة الشم تشتت الانتباه . أو بعبارة أخرى تحصر الانتباه فيها . وأعظم مثل لذلك المعامل ؛ فالرائحة القوية هى أكبر مثير لتشتيت الانتباه . وبما أن الذكاء يقوم بشئ من مهمة تلك الحاسة فليس من الضرورى إذن صرف وقت ونشاط لتنميتها .

ولا ننسى الإشارة إلى تنمية قوة الملاحظة ، وهى القدرة على ملاحظة الأشياء الصغيرة ، وخصوصاً الأشياء الخارجية التى تحصل معلومات عنها عن طريق حاسة البصر . ويمكن تحسين هذه القوة للملاحظة الأشياء البسيطة فى البيئة المحيطة عن طريق التدريب . ولكن هذه أيضاً تعتمد على البيئة ، فالحيولوجى يلاحظ الاختلافات فى حفريات الأرض وتركيب الصخور ، والرجل الفنان يلاحظ الاختلافات المتنوعة فى اللون وتدرج الألوان وتداخلها بعضها فى بعض ... الخ . فكل من هذه القدرات ذات قيمة لصاحبها . وكل سينمى مقدرة الخاصة فى أثناء تمرينه على عمله . أما الرجل العادى فإن عادة ملاحظته كل شئ صغير فى بيته لا شك ستكون نعمة لا نعمة . فالإنسان قد اكتسب بالتدريب القدرة على تركيز الانتباه فى شئ ، وإهماله ما ليس له علاقة بموضع انتباهه . فإذا كانت الطبيعة قد حذفت كل ما من شأنه أن يشتت الانتباه فلماذا نعمل نحن على تنميتها ؟

وإن نظرة تحليلية إلى هذا الغرض ترينا أنه يؤكد تأكيداً زائداً جداً كل ما يتعلق بالفرد . فأنصاره لم يقصدوا فكرة Nunn وهى تقوية الذاتية فى جو اجتماعى . زد على ذلك أن كفاءات الأفراد تختلف باختلاف المجتمعات . وإذا نحن اتخذنا

من هذه الغاية هدفاً للتربية فنحن في حاجة إلى أنواع متعددة من التربية . وهذا يتنافى مع المبدأ الذى ينادى بضرورة وجود غرض عام للتربية .

على أن هذه الغاية لا تخلو مطلقاً من محاسن تبرزها وتجعل لها قيمة نسبية . فهي أولاً وقبل كل شيء تؤيد حقوق الأفراد في تسيير ميولهم وكفائتهم ، كما أن هذه الغاية تذكرنا دائماً بأن قيمة الكل أهم من قيمة الجزء . وهي أيضاً تجعلنا نفكر في النواحي المتعددة في ميول الإنسان ورغباته . فهي احتجاج آخر ضد فكرة ترقية الإنسان في ناحية واحدة .

وأخيراً نتساءل ما قيمة هذه الغاية في التربية ؟ إن مواطن الضعف البارزة في هذه الغاية وغموضها واشتباك الآراء فيها تقلل من أهميتها . فنحن نبعث وراء التعبيرات القوية دون أن نقف لتفكر في حقيقة معناها .

خامساً - النمو الخلقى

يجب أن تنمى قوى الفرد بحيث تصبح في توافق مع المستوى الخلقى السائد . وقبل أن نقبل هذا الهدف يجب أن نفهم معنى كلمة الأخلاق أو الخلق Morality . يعتقد كل من أرسطو وهربارت الألمانى أن الغاية من التربية هو النمو الخلقى ، ويجد أرسطو أن الإنسان فيه ميلان الأول وجدائى وهو سرعة التهيج والوحشية والثانى عقلى وإنسانى . ويعتبر هذا الميل الأخير أساس الأخلاق . وإنماء هذا الميل وترقيته هو من عمل التربية ، فإذا كانت الأخلاق تنمو وترقى عن طريق التربية فهي تغزو تلك الدوافع الممجعية ، وتهدهما بواسطة الذكاء . وليست الأخلاق سوى إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا . ويقول هربارت إن مهمة التربية الحقيقية يمكن أن نلخصها في كلمة « الأخلاق » والخلق لديه عبارة عن إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا (مثل نزعات الانفعالات والشهوات) . أى أن الخلق في نظر هربارت يعتمد على التجربة . ومعنى ذلك أن الإنسان لا يولد مخلوقاً خلقياً ، ولكنه يكتسب الخلق فقط بعد عملية طويلة شاقة من التربية . تلك العملية هي المعروفة بالتربية . فالخلق يجب أن ينمى ، والخلق يمكن أن ينمى بواسطة عملية التربية ، وكل الوسائل الأخرى ثانوية جداً بالنسبة لهذه الغاية . فالذى نسميه الخلق الآن هو كبح جماح الدوافع التى ورثناها من خط طويل من أجداد همجيين متوحشين .

فحينما نكون جائعين فإن الدافع الطبيعي سوف يكون لامتناك أى طعام نجده . ولكن إذا كان هذا الطعام ملكاً لغيرنا ، فاننا سنكبت هذا الدافع بفكرة أن هذا الطعام ليس لنا وليس لنا حق فيه . وفى الحقيقة نحن قلما نجرب هذا الكبت لأن الميل لاحترام حقوق الآخرين قد ثبت فى أجهزتنا العصبية ، لدرجة أنه قلما نشعر بتلك الدوافع الأولية . والفضل فى ذلك يرجع إلى التربية والتعليم . أما الرجل البدائى فلا يسلك مطلقاً مثل هذا الاتجاه لأنه لن يهضم التجارب التى ستؤدى إلى تعديل دوافعه بهذه الطريقة . فالخلق إذاً ما هو إلا تعود الاتجاه نحو العمل الخلقى .

والتربية إذن يجب أن توجه عنايتها نحو غرس الأخلاق الإيجابية ، بمعنى أننا نعلم الطفل الأخلاق ، لا عن طريق نهيه عن ارتكاب الأخطاء ، ولكن بإعطائه المثل الأعلى للأخلاق . ونفسر ذلك بأن نقول « إن الأفضل للمدرسة أن تعلم الولد كيف يكسب رزقه بأمانة من أن تأمره بعدم السرقة » ، الأفضل أن نبث فيه روح التعاون مع غيره من الأطفال الصغار من أن نعلمه عدم استئثارهم وإغاظتهم . وهذا هو أفضل أسلوب يجب أن تعنى به المدرسة فيما تريد أن يتعلمه الأطفال لا فيما تريد أن تمنعهم عن عمله .

والأخلاق هى الحياة فى جميع مناحيها فهى تتضمن التصرف بعقل وحزم . وهذا لا يفارق عملاً فى الحياة . فالأفكار والأعمال لا قيمة لها إلا فى ضوء الخلق الصحيح . فليست الأخلاق مقصورة على حفظ النصائح وقول الصدق وغير ذلك ، ولكنها ذات صلة بجميع التصرفات فى الحياة . ويندرج تحت هذه العناية بالجسم والاهتمام بالعلوم العقلية فإننا حينما نعود الناشئ العناية بصحته ونمو جسمه أو بالبحث وراء الحقائق إنما نعمل على أن نطبعه على خير العادات وصريح الخلق . وهذا من أهم ما نعى به فى التربية العامة الكاملة . ولا ننسى أيضاً أن الغاية القصوى من العلوم إنما هى حسن التصرف فى الحياة .

ويحاول الأستاذ ولتن أن يوفق بين غرض هربارت هذا فى التربية الخلقية وبين رأى كل من تورنديك وهندرسون فى أن للتدريب العقلى الأهمية الكبرى فى عملية التربية . فيؤكد بأن كليهما متمم للآخر ، ولا يمكن لأحدهما أن يعمل منفصلاً عن الآخر . فالأعمال الحميدة إذا لم تكن مسيرة بعقل راجح تؤدى فى غالب الأحيان إلى كارثة ، كما أن العقل الراجح الذى لا يعمل حسب مبادئ

أخلاقية سامية يكون خطراً على الجماعة ووبالا على صاحبه .

وإذا كان « ولتن » يحاول أن يجعل للأخلاق وللتدريب العقلي منزلة واحدة في أغراض التربية فإن اتجاهه يفضل الأخلاق على التدريب العقلي . ويستشهد في ذلك برأى *vives* إذ يقول « إن مثل من لا يعرف شيئاً عن الفنون ولكنه يعرف الفضيلة العملية ويكون حياته ونظمه على أساسها ، مثل هذا الشخص يكون أبعد عن الفنون إلا أنه ويكون أجدر بالثناء من شخص آخر يتعلم الفنون الإنسانية ولكن تعوزه الفضيلة ، فهو يستحق العار والفضيحة »

ويوجه بعضهم إلى هذا الغرض اعتراضين :

الأول : أنه ناقص كالأغراض السابقة ، فإنه لا يعتد بالتربية الحسنية أو التربية العقلية ، ويهمل أمرهما على ضرورتهما وعظم شأنهما .

الثاني : أن كلمة الأخلاق من الكلمات الغامضة التي تختلف في تحديدها الباحثون .

سادساً — نمو كفاءة الفرد الاجتماعية كهدف أسمى للتربية

إن الميول الفطرية أو الهمجية التي توجد في الإنسان هي نتيجة عامل الوراثة ، وهي في جوهرها فردية خالصة ، وتعمل على إرضاء رغبات الفرد . فهي تعارض كل ما كان اجتماعياً . فبينما التغلب على تلك الميول هو عملية نمو خلقى نجده كذلك عملية نمو اجتماعى . فعلامة الخلق هي تضحية النفس لآخرين *Self denial* وهذا ولا شك هو جوهر الروح الاجتماعية : فهناك توازن بين الفرد والمجتمع إذا أهملناه أصبحت الشجاعة مجازفة وتهوراً ، والاعتدال زهداً . وتضحية النفس هي أكبر الفضائل إذا كانت تضحيتهما من أجل الصالح العام .

وقد أدرك العالم هذه الحقيقة من عصور ، فإن رجلاً يضحي بحياته ليقضى على القسوة ينظر إليه العالم كشهيد ، بينما آخر يرتكب نفس العمل ولنفس السبب ويعتبره الرأى العام قاتلاً . ووفقاً للمستويات الموضوعية نجد كلا منهما يستحق نفس الجزاء . ولكن العالم لا يحكم على الأفعال بمستويات الشخص الموضوعية ، ولكنه بالنسبة لخير المجتمع .

في كل أنواع الملازمة التي استطاعتها ضروب الحيوانات والنباتات المختلفة. وقد استطاع الإنسان أن يجارى هذه الكائنات الحية في التغلب على مصاعب البيئة ، بل وأن يتفوق عليها ، وأن يحقق هذا بواسطة التربية . فقد أتاحت له التربية الفرصة لمنازلة البيئة والانتصار عليها ، وتحقيق رغباته وأهدافه ، أكثر من أى كائن حتى آخر ظهر على وجه البسيطة . وبذلك ظفر لنفسه بمركز محترم حقق له سبل السعادة والرفاهية ومتعه بحياة رغدة . مما لم يتحقق لكائن حتى آخر .

استعرضنا الآن الآراء المختلفة في أغراض التربية ، ووجدنا أن الكتاب فيما بينهم لم يتفقوا على تحديد الهدف . ومن هنا نصل إلى ما وصل إليه الدكتور Keatinge وهو أنه من الصعب إيجاد غرض عام للتربية وأن أى محاولة ناجحة في هذا المضمار هي مجرد وهم أو خيال . وذلك لأن لكل فرد منا وجهة نظر في التربية تخالف وجهة نظر غيره^(١) .

على أنه يمكن الوصول ببساطة إلى مصدر هذا الخلاف فكل نظام تربوي يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالاً وثيقاً ، ولما كان كل غرض تربوي محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير والاختلاف ، فإننا ننتظر دائماً صراعاً يظهر أثره في نظريات التربية .

أهداف التربية الفردية والاجتماعية

القضية التي نريد تحقيقها هي : أنجعل هدفنا في التربية تكوين الفرد لذات الفرد ، أى ننمى فرديته بجميع قواها بغض النظر عن مطالب المجتمع ونظمه وأهدافه ؟ أم نربي الفرد ليحقق أهداف المجتمع ويتقبل نظمته قبولاً أعمى ، ويأبى مطالبه على حساب فرديته ؟ وهذه القضية تمثل طرفين متناقضين يبدو أن أحدهما لا يثبت إلا بزوال الآخر .

ونحن حين ننظر إلى الفرد لا يمكن أن نجرده من المجتمع الذي يعيش فيه ، فهو يعيش في أسرة وفي قرية أو مدينة . وهذه الأخيرة جزء من أمة ، فلا يمكن أن

نتصور إنساناً يربي منعزلاً عن المجتمع البشرى وينمو النمو البشرى الصحيح^(١). بل لا بد له أن يعيش في مجتمع وأن يتأثر بكل ما في هذا المجتمع من مؤثرات. كما لا يمكن أن نتصور إنساناً مجرداً من القوى الطبيعية العقلية والجسمية التي تكون فرديته المميزة له ، والتي تستجيب للمؤثرات المختلفة التي تحيط به . وإذن فالإنسان في نموه خاضع لهذا التفاعل المستمر بين المجتمع والبيئة المادية من ناحيته ، وقواه ومواهبه الفطرية من ناحية أخرى . غير أن عوامل التربية المقصودة (الأسرة . والمدرسة) يمكن توجيهها بحيث تهدف في تربية الطفل إلى أغراض معينة ، هي من وضع المجتمع ولمصلحته وخدمته بغض النظر عن ميول الفرد ورغباته ونموه التلقائي الحر . وهذا يتأتى بإشراف المجتمع — عن طريق الحكومة أو رجال التعليم وأولى الأمر — على التربية ، وتحكمه في نظمها وموادها وطرقها وأهدافها . فيملي أهدافه ويجعل كل نظم التربية سائرة نحو تحقيقها . وبذلك يقتل فردية المتعلم ، ويتخذها وسيلة لغاياته . وقد حدث هذا في الماضي ، ولا يزال قائماً الآن في بعض الأمم . ففي اسبرطة كان الغرض من التربية إعداد الشبان للدفاع عن الدولة وصيانتها ، ولذلك هيمنت الحكومة على تربية الأطفال الأحرار من يوم ولادتهم ، ولم تترك الآباء أحراراً في نوع التربية التي يريدونها لأطفالهم . حتى لقد كانوا يلقون بالأطفال الضعاف على قسم الجبال والحيوانات المتوحشة ليتخلصوا منهم . وكانت التربية في كل أدوارها خاضعة للحكومة يصب في أثنائها الناشئ صباً خاصاً ، حتى يخرج جندياً مقاتلاً . فكأن حياة الأسبرطى الحركات خاضعة في كل صورها لإرادة الحكومة . ولم تكن له أولأسرته الحرية في أن يربي التربية التي تناسب مع فرديته . ولذلك كانت التربية الإسبرطية تضحي بالفرد في سبيل الجماعة . وكان غرض (أفلاطون) من التربية — كما وصفه في جمهوريته — إعداد طائفة من الناس لخدمة الحكومة . ولذلك قصر همه على تربية هذه الطائفة الصالحة . يتبين هذا من أنه وضع في جمهوريته نظاماً خاصاً حتم تطبيقه على هذه الطبقة . وبين الغرض في كل

(١) من الحوادث المشهورة حادثة : Le Sauvage de L'Aveyron . وخلاصة هذا الحادث أنه عثر في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر على طفل متوسط في غابة قريبة من قرية بجنوب فرنسا بمقاطعة أفرون Aveyron . وقد نقل هذا الطفل إلى باريس ، حيث قام بتربيته أستاذ شهير هو الدكتور Itard . وظل يشرف على تربيته نحواً من أربع سنوات كان تقدم الصبي فيها بطيئاً . وفي النهاية يش إيتارد من إيصاله إلى مرتبة الإنسان المتمدن وقال « إن الإنسان إذا محرم من بيئته البشرية فإنه يكون دون الحيوان » انظر كتاب : The Wild Boy of Aveyron by Itard

مرحلة من مراحل هذا النظام، وألزم الشبان بالخضوع له، وهو بتحكمه هذا في توجيه الشبان ووضع خطط التعليم، ألغى نظام الأسرة، وضحي بالفردية في سبيل الأغراض الجمعية - أغراض مدينته الفاضلة. ولم يكن أرسطو أقل من أفلاطون حرصاً على تحقيق أهداف المجتمع على حساب نمو الفرد. فقد رأى أن تشرف الحكومة على التربية حتى قبل الزواج، وأن تثن من الأطفال الضعاف والمشوهين. وهو يقول « يقضى النظام الطبيعي أن تقوم الدولة على الأسرة وعلى الفرد، لأن الدولة كل، والفرد والأسرة أجزاء. والكل يجب أن يقوم على أجزائه. فالفرد جزء من أمته، والغذاء الذى يعطى للجزء يجب أن يتلاءم مع الغذاء الذى يتطلبه الكل، وما الفرد إلا ملك للأمة » ومعنى هذا أن مصلحة الفرد يجب أن يضحي بها من أجل مصلحة الجماعة، فلا قيمة للفرد إلا بالجماعة. والواقع أن هذا المذهب الذى يغلب مصالح الجماعة على مصلحة الفرد إنما ينتج عن ظروف خاصة تحيط بالجماعة، وتجعل المربين وأولى الأمر يفكرون أولاً في إنقاذ الجماعة مهما كلف ذلك من تضحيات فردية. ونحن نشاهد هذا في أوقات الحروب. فإن كل طاقة الأمة وجهودها تنحصر في صيانتها وسلامتها. ولذلك تحول التربية فيها فتجعل جميعها عسكرية تنجيه إلى هذا الهدف الجديد. ولذلك نجد في دراسة تاريخ الأمم أنه كلما حلت أزمة خطيرة بأمة، وكان الخلاص بتضحية الفرد ضحي به. ففي أثناء الثورة الفرنسية ذكر تاليران في تقرير له عن التعليم قدمه للجمعية الوطنية. « إن على المربي أن يلقى في روح النشء أهم يعيشون لأنفسهم بل لأمتهم، وأنهم عما قليل سيصبحون هم مدينون له بأرواحهم، وأن كل فائدة لا يتعدى نفعها الفرد هي إلى الشر أقرب منها إلى الخير ». وبعد استيلاء الفرنسيين على بروسيا أخذ فخته Fichte الفيلسوف الألماني يلقى في جامعة برلين سلسلة من المحاضرات عنوانها (نداءات للأمة الجرمانية) تضمنت برنامجاً جديداً للتربية، طلب فيه بأن يكون الغرض من تربية الفرد خدمة الدولة وصيانتها إذ أن لبقاء للأفراد من غير الدولة. وكان هيجل Hegel من أنصار هذا المذهب والداعين إليه، وعنده أن الدولة هي الخالدة والأفراد زائلون. وكل فرد إنما خلق للمحافظة على كيان الدولة^(١) وسلامتها. وفي العصر الحديث رأينا كيف أن النظام النازي قد أخضع التربية وأهدافها لمبادئه. ومن أشهر الدعاة لفلسفة إخضاع الفرد لمثل الدولة GIOVANNI GENTILE الفيلسوف الإيطالي،

وأحد رجال التربية . وهو يرى أن الدولة ذات سلطة شبه إلهية ، وأن الفرد يعيش فقط لخدمتها . والحال في روسيا كذلك فحياة الفرد يجب أن تتمتج نهائياً بحياة الجماعة . وأنه لا يصح أن يكون للفرد رأى أو فن يخالف الجماعة (١) .

واليابان (٢) الحديثة إحدى الدول التي جعلت العظمة الوطنية الهدف الأسمى للتربية ، فهدف التربية عندها تخريج مواطنين مخلصين للدولة عن طريق تربية عواطفهم ، ونافعين لها عن طريق المعارف التي تعلموها ، وقد اشتهر الياباني بأنه يضحى عند الخطر في سبيل دولته . بل لقد حدث مثل هذا في الحرب العالمية الثانية فإن مئات من اليابانيين انتحروا بدلاً من أن يقعوا في يد الأسر أو في يد العدو فيذل كرامتهم الوطنية القومية .

وكان النظام النازي — على ما به من كفاية في العلم والإنتاج وقدرة عملية — يفرض سلطة الدولة على الأفراد ، فيضحى بهم في سبيل إسعاد الدولة . ولم يكن يحسب للفرد حساباً ما ، إذا ما كانت هناك أدنى شبهة في تعارض مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة . وكانت التربية النازية تصوغ عقول الشباب وعواطفهم في قوالب خاصة . وما سبق تستطيع القول بأن الدولة متى تحكمت في نظم التعليم وجعلت أهدافه محصورة في تمجيدها، ونظرت للفرد باعتباره وسيلة لا غاية ، أصبح الفرد ضحية هذه الأهداف .

أما أنصار الأهداف الفردية فمنهم (كانت) الفيلسوف الألماني الذي يقول « إن وظيفة الحكومة هي معاونته الفرد على النمو ، لا أن تستذله وتستعبده وتستغله . واحترام كل فرد واجب باعتباره غاية مطلقة في حد ذاته . وإنها لجرمة تقترف ضد الإنسانية أن تتخذ من الفرد وسيلة لغرض كائناً ما كان » وكان يرى أن نمو الفرد وتميزه في استكمال شخصيته من العوامل الدافعة إلى التنافس والطموح والإنتاج . وهذا التنافس هو السبب في اطراد التقدم . وكان (نيتشه) الفيلسوف الألماني يؤمن بالإنسان كهدف نهائي للتربية ويقول : إن غاية الإنسانية هي الإنسان الأعلى ، لا الجنس البشري بأسره . وآخر ما ينبغي للمفكرين أن يهتموا له هو تحسين الإنسانية وإصلاحها . فلا صلاح للإنسانية بل ليس للإنسانية وجود على

(١) ص ٤ ، ٥ من كتاب Education Its Data & First Principles by Percy Nunn

(٢) ص ٤١ من كتاب On Education by Bertrand Russell

الإطلاق . وكل ما يوجد هو مجموعة من الأفراد . والمجتمع أداة للزيادة من قوة الفرد وشخصيته ، وليس غاية في ذاته ، لأننا إذا قلنا أن واجب الأفراد هو التفانى في خدمة المجتمع فلا شئ خلق المجتمع ؟ وعنده أن الفرد هو الغرض الأسمى في الحياة وأن نموه وتقوية مواهبه هي المقصودة أولاً وبالذات . والمجتمع إنما يقوى وينمو تبعاً للفرد . وعلى هذا تجب العناية بالفرد لفرديته ، والعناية بقواه حتى يصل إلى أقصى ما يمكن من الكمال . ومن الدعاة لمذهب الفردية جان جاك روسو الذى جعل الطفل مركز عنايته ورعايته ، ووجه كل اهتمام المربي إلى تنمية ما فى هذا الطفل من قوى ومواهب . وقد اختار العوامل الطبيعية التى تحيط بالطفل لتنمى ما عنده من قوة . وهدفه فى التربية ، فى مرحلة الطفولة الأولى ، هو إعداد الطفل ليصير قادراً على ضبط حريته وعلى استعمال قوته فى التعليم ، وفى تكوين عاداته الطبيعية ، وليصير قادراً على ضبط نفسه عند ما يقوم بعمل من الأعمال التى يأتينا بحرية من إرادته . ومن هذا يتضح لنا أن الفردية التى يرمى إليها روسو هى التى تسمح لقوى الطفل واستعداده بالنمو الطبيعى من غير كبت أو تعطيل . والحقيقة كما قلنا هى أن التعصب لمذهب الفردية — كالتعصب للمذهب الاجتماعى — كلاهما نتيجة الظروف السياسية والاجتماعية السائدة فى العصر الذى يعيش فيه المربي والمصلح الفيلسوف ، فإذا نظرنا إلى رأى روسو وجدنا أنه نتيجة لما وصل إليه الفرد فى عهده من إهمال وإلى استبداد الملوك وتحكمهم فى الرعية . وإلى سلطان الكنيسة الجاهلة التى كانت تدعى لنفسها حق إنقاذ الناس وتطهيرهم من آثامهم التى ولدوا بها . وبذلك كانت فردية الإنسان فى عهده مقيدة تقيداً أعمى بسلطة الكنيسة والحكومة ، وكانت التربية مقصورة على طبقة من الناس هم الارستقراط ، وأهمل الآخرون من سائر أفراد الشعب . فهذه الظروف السياسية والدينية هى التى جعلت روسو ينادى بحق الفرد فى حرية التربية . ويجعل هدف التربية تنمية ما عند الفرد من قوى طبيعية . ويمكن أن أن نلمس الظروف السياسية والاجتماعية التى أدت إلى جعل أهداف التربية خدمة الجماعة لا تنمية الفرد فى كل أمة عنيت بهذا المذهب . وقد تناول السير برسى نون مناقشة هذين المذهبين . وهو يرى أن فرداً لا يمكنه أن يستكمل فرديته الإنسانية إلا إذا عاش فى مجتمع ، وأن خيراً لا يمكن أن يوجد فى العالم البشرى إلا عن طريق نشاط الفرد الحر رجلاً كان أو امرأة ، وأن التربية يجب أن تتكيف بحيث تتناسب مع هذه الحقيقة ، وليس معنى هذا إنكار سلطة المجتمع على الفرد ومسئولية الفرد

نحو المجتمع . كلا فالفرد لا يمكنه أن يعيش وينمو منعزلاً عن طبيعته . وهى طبيعة اجتماعية وفردية معاً . كما أننا لا نريد أن ننكر قيمة التقاليد الاجتماعية ونظم المجتمع وأثر الدين فى حياة الفرد فتتجرد به عنها جميعاً ونهملها ، ولكننا ننكر أن يكون هناك هدف أعلى للتربية — مهما كان مثالياً — ويضحى من أجله بالفرد . فكما أن الفرد لا يمكن أن يستكمل نموفرديته إلا بحياته مع غيره ، فهو عضو فى جماعة لا يستغنى فى نموه عنها ولا عن أهدافها ، كذلك يجب أن نترك لقواه ومواهبه أن تنمو النمو الكامل حتى يتخذ مكانه فى هذه الجماعة . وبعبارة أخرى

All we⁽¹⁾ demand is that Individuality shall have free scope within the common life to grow in its own way, and that it shall not be warped from its ideal bent by force.

فالتربية الصحيحة إذن هى تلك التى تجمع بين الهدفين الفردى والجمعى وهى التى تنمى الفرد حتى يقوى من أهداف الجماعة الصالحة ويعمل على تحقيقها . وكما يقال إن الحذاء يستعمل لحماية القدمين لا يمنعهما من النمو ، كذلك يجب أن تكون التربية . ولقد وفى (جون ديوى) هذا الموضوع حقه فى كتابه "Education To day" فهو يعتقد أن التربية المحدية الحققة هى نتيجة أثارة قوى الطفل ، عن طريق مطالب الظروف الاجتماعية التى يعيش فيها . وأن لعملية التربية ناحيتين : — ناحية نفسية تتصل بالفرد ، وناحية اجتماعية تتصل بالمجتمع ، وليست إحداهما تابعة للأخرى أو خاضعة لها أو مهملة بالنسبة إليها . والناحية النفسية هى الأساس ، وغرائز الطفل وقواه تعطى المادة الضرورية للتربية . وإذا لم تعتمد التربية على فهم لتكوين الطفل النفسى ونشاطه فانها تكون تعسفية لا ضابط لها . وينتج عنها تفكك أو كبت لطبيعته . ومعرفة الظروف الاجتماعية لازمة لتفسير قوى الطفل ، وجعلها تعبر عن نفسها فى الحياة العملية . فلكى نعرف معنى قوة من القوى يجب أن نمكنها من أداء وظيفتها . ولا يتأتى هذا إلا إذا اعتبرنا الفرد عضواً عاملاً فى الحياة الاجتماعية ، وممكنه من استخدام جميع قواه ، وأطلقنا له الحرية . فتربته إذن فردية من حيث هو فرد وجمعية إذا نظرنا إليه فى ضوء المجتمع .

ونحن — باعتبارنا أفراداً — أعضاء ضروريون فى بناء الجماعة البشرية ضرورة اليد والعين والقلب للجسم الإنسانى . فكل أفراد المجتمع ، وكل نظمه وتقاليده

قوية الارتباط بعضها ببعض ويؤثر أحدها في الآخر. فالفرد يؤثر في الجماعة والجماعة تؤثر في الفرد. وليس في استطاعة فرد واحد أن ينتج كل ما نحتاج إليه من الضروريات. فهو إذاً بعمله الذى يقوم به يخدم كل أفراد المجتمع ويكمل عمل غيره. وهو بدوره يستفيد من عمل غيره ويعتمد عليه. فكل تقدم ورقى يصيب الأفراد عن طريق التربية يكون له أثره في تقدم المجتمع ورقية.

ومما تقدم نستطيع القول بأن « التربية يجب أن تنمى الفرد وتهيئه بصورة تجعل مصالحه تنسجم وتتفق مع مصلحة الجماعة ، وتجعل الجماعة تعنى بمصالح الفرد وتقدم له خير ما أنتجت الحضارة ، حتى يصبح عضواً مليئاً بالنشاط والقوة ، غنياً بتجارب المجتمع الذى يعيش فيه » (١).

نماذج أسئلة وتوجيهات

- ١ - خذ غرضين من أغراض التربية في عصر واحد؛ أحدهما واقعى عملى والثانى فلسفى ، وبين الصلة بين الأول والثانى ، وكيف أن الثانى تحسين وإصلاح للأول .
- ٢ - ما هى العوامل التى أثرت في اتجاه التربية بمصر خلال هذه الفترة من أول القرن العشرين . وهل تنتظر استقرار هذا الاتجاه ؟ ولماذا ؟
- ٣ - أى السلطتين أقوى في تسيير شئون التربية بمصر : المدنية أو الدينية ؟ مثل لما تقول .

٤ - اختر غرضاً من أغراض التربية ترتاح إليه ، وشرحه ، وبين لم اخترته .

- ٥ - أيهما تفضل : أن تكون التربية في يد الشعب والجمعيات الأهلية ولا سلطة للحكومة عليها ؟ أو أن تكون التربية المدرسية جميعها في يد الحكومة ؟ وما مقدار الرقابة التى يجب أن تكون للشعب على الحكومة حينئذ ؟

٦ - « إن الظروف السياسية والاجتماعية هى التى تقرر ما إذا كانت أهداف التربية فردية أو اجتماعية » اشرح هذه القضية . وبين مدى تطبيقها في البيئة المصرية.

مراجع الباب الأول

- ١ - في التربية تأليف برتراند رسل وترجمة أحمد عبد السلام الكرداني ومحمد أحمد الغمراوي .
- ٢ - قصة الفلسفة الحديثة لأحمد أمين وزكي نجيب محمود .

- 3 — Education For Changing Civilization by W.H. Kilpatrick.
- 4 — History of Education, by Monroe.
- 5 — Education For Citizenship, issued by The Association in Citizenship.
- 6 — Education To day, by John Dewey.
- 7 — Le Sauvage de L'Aveyron, Par Itard, translated by George and Muriel Humphrey.
- 8 — Education Its Data & First Principles, by Percy Nunn
- 9 — Education, by R.T. Campagnac.
- 10 — Modern Educational Theories, by Boyd Bode.
- 11 — Education For The Needs of Life, by Erving Elgar Miller.
- 12 — The Teacher's Encyclopaedia, by A.P. Laurie.

مراجع خاصة بأغراض التربية وتحليلها

1. Bagley : The Education Process : Chap. III.
2. Miller : Education for the Needs of life Chap. II.
3. Thorndike : Education. Chap. I.
4. Henderson : Text Book in the Principles of Ed : Chap I.
5. Whitehead : The aims of Ed. Chap. I.
6. Nunn : Ed., its Data First Principles.
7. Ruediger : The Principles of Ed. Chap. III.
8. Welton : What do we mean by Ed. Chap. III.
9. Fraiser : Introduction to Ed.
10. Strayer : A Brief Course in the Teaching Process. Chap. I.
11. Butler : The Meaning of Ed. Chap. I.

الباب الثاني

التربية والتعليم

أشرنا من قبل إلى أن التربية بمعناها العام تشمل كل أنواع النشاط التي تؤثر في قوى الفرد واستعداده وتنميتها . وهذه الأنواع من النشاط مصدرها عوامل مختلفة . فلا تشمل التربية ما نقوم به من إعداد لأنفسنا وما يقوم به غيرنا لتنمية قوانا حتى تصل إلى أقصى ما يمكن من كمال فحسب ، بل إنها تشمل أكثر من هذا ، إنها تشمل كل تغيير في غرائزنا وميولنا الفطرية وأخلاقنا ، يحدث بطريق غير مباشر من عوامل أخرى لها أهداف غير التربية ؛ كالقوانين الشرعية أو المدنية ، ونظام الحكم ، والفنون الصناعية . وأساليب المعيشة والتقاليد الاجتماعية .

نعم هذه كلها تؤثر في التربية بل يؤثر فيها غيرها أيضاً كالبيئة المادية والطبيعية التي لا تخضع لسيطرة الفرد ؛ مثل الجو والتربة والموقع الجغرافي . فكل ما يساعد على تشكيل الكائن البشرى وجعله في الحالة التي هو عليها ، إنما هو جزء مؤثر في تربيته^(١).

فهذا المعنى للتربية الذي يشمل كل تنمية منصبة على قوى الفرد واستعداده ، وتوجيهها هو ما يقابل لفظ (Education) في اللغات الأوروبية ، أما التعليم ويقابله لفظ Instruction فيقصد به نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، المعلم الإيجابي إلى المتعلم المتلقي ، الذي ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم ، فالترربية إذاً ذات معنى واسع شامل لكل نهوض وترقية ايجابية تقوم بقوى الفرد ، بينما التعليم ذو معنى محدود يتضمن نقل المعرفة . والتربية بالمعنى العام تقع على جميع نواحي الإنسان الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، والتعليم يقصد به أولاً وبالذات نقل المعرفة إلى الفرد كوسيلة للتربية فهو بهذا المعنى محدود جداً بالنسبة للتربية وعامل جزئى ، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة . وواضح

(١) من حديث افتتاحى ألفاه جون ستيوارت في كلية سنت اندرو . نقلا عن ص ٢ من Teaching, Its Nature & Varieties by B. Dumville

أن كلمة التعليم مأخوذة من العلم. فهي إذن مقصورة على العلم الثقافى الذهنى الأكاديمى. ويرجع تحديد معنى التربية هكذا فى دائرة التعليم الضيقة إلى أن العناية بالعلم قد زادت فى القرون الوسطى حتى صار ينظر إليه كوسيلة لتكميل الفرد الخلقى والعقلى. وبهذا المعنى كانت المدارس تؤدى وظائفها. ولا زالت فكرة الرجل العادى عن التربية محدودة بالتعليم الأكاديمى^(١). والسبب فى هذه الفكرة أن أى عمل — لى يتم إنتاجه وفقاً للقواعد والأصول الصحيحة — يجب أن يكون لدى صاحبه معرفة بهذه القواعد وبالصورة التى سيصبح عليها العمل بعد تمام إنشائه، فكأن المعرفة قصد بها استخدامها عند التطبيق استخداماً صحيحاً. فهي إذن جزء ضرورى لنشاط الفرد العملى. وهى وسيلة لتحقيق الإنتاج العملى. وهذا هو المعنى الذى قصده سقراط بالمعرفة — أى — المعرفة ذات الأثر فى عمل صاحبها. ولا يزال هذا المعنى قائماً^(٢).

ولا يكون للمعرفة أثرها فى حياة الفرد إلا إذا كانت حية يستفيد منها فى سلوكه. وليس الأمر كذلك فى المعرفة التى يحصلها تلاميذنا فى المدارس الآن، إذ أن هم المدرس هو إتمام المقررات بأى صورة. وهم التلاميذ حفظ هذه المقررات بفهمها طبعاً، وقد يكون بغير فهم، ثم النجاح فى الامتحان، ولكن التجارب وتدفع حياة التلميذ بعد خروجه من المدرسة أثبتت أن التفوق فى الامتحان ليس ضماناً كافياً للنجاح فى الحياة العملية؛ لأن مجرد المعرفة لا تكفى، وكثير من البارزين فى المدارس التقليدية يفشلون فى ميدان العمل لنقص فى تربيتهم. والتربية الحديثة تقلل من شأن المعرفة الميتة، التى تتأق عن طريق التعليم، المعرفة التى تتخذ وسيلة حتى فى تكوين الخلق كما هى الحال فى دروس الأخلاق والدين والتربية الوطنية.

ويعتبر جان جاك روسو زعيم التربية الحديثة بجعله الطفل وقواه ونشاطه مركز العناية، وتركه يعمل ويتعلم ويختبر عن طريق محاولاته هو، وممارساته هو، لأن يقدم له العلم مهياً جاهزاً. فالتربية إذاً منصبة على قوى الطفل بتدريتها وتوجيهها الوجهة الصالحة، حتى يكتسب عادات عقلية وجسمية نافعة له، كعضو فى المجتمع، وحتى يكتسب مهارة يتمكن بها من تكييف سلوكه بحسب الظروف المختلفة، وهى منصبة على غرائزه وميوله، فتعلما وتبنى عليها سلوكاً مكتسباً يتفق مع نظام المجتمع، وهى

(١) ص ٥ من كتاب A Living Philosophy of Education, by Washburne

(٢) ص ١٧، ١٨ من كتاب Principles & Methods of Teaching, by Welton

منصبه على وجداناته وذوقه ، فتكون منها عواطف تلتف حول الحق والعدل والجمال ، والتربية كما يقول وليم جيمس هي تنظيم القوى البشرية التي عند الفرد تنظيمياً يضمن له حسن التصرف والتكيف ، في عالمه الاجتماعي والمادي^(١).

أما التعليم فمحدود بالمعرفة التي يقدمها المدرس للتلميذ^(٢) فيحصلها ، وليست المعرفة دائماً قوة ، وإنما هي قوة إذا استخدمت فعلاً واستفاد منها الفرد في حياته وسلوكه . ونحن لا ننكر أن التعليم قد أخذ في السنوات الأخيرة يعنى بعقلية الطفل وميوله ونشاطه وشوقه ، ويستفيد منها جميعاً في جعله إيجابياً فعلاً متعلماً لا مستقبلاً فقط .

وهذا الاتجاه في التعليم يقربه من التربية ، فما ينتج عن التعليم من أثر في إنماء القوى والمواهب وتهذيب الوجدان ، وتكوين العادات الصالحة والعواطف الطيبة يعتبر تربية .

مميزات التربية الحديثة

كان هدف المدرسة التقليدية القيام بإعداد المنهج الدراسي ، أو اختياره وإعداد موادها ، والقيام بتدريسها للتلاميذ ، بأصالح طرق ممكنة ليفهم التلاميذ ويحصلوا ، ويتمكنوا من النجاح في الامتحان ، فالمدرسة إذن هي المسؤولة عن معظم الأعمال في التعليم إن لم تكن جميعها .

أما المدرسة الناهضة (Progressive School) التي تقوم بالتربية الحديثة فتتولى تهيئة البيئة المناسبة ، والوسط الصالح ، وتعتمد على نشاط التلميذ وإثارة المشكلات أمامه لحلها ، وتحديد الأهداف ، وتشجعه وتقوده في محاولاته اللازمة لتحقيق هذه الأهداف التي أمامه . فهي تقف من التلميذ موقف المرشد والمهذب والموجه ، وتسعفه عند الحاجة . والمدرسة الحديثة ترمى إلى أن تكون صورة من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ، فتتيح له كل الفرص ليعمل ويتعلم بنفسه ، وبالتجارب ، كما لو كان خارج المدرسة .

(١) ص ٢٩ من كتاب Talks to Teachers

(٢) ص ١١ من كتاب Nation's Schools by Bombas Smith

ويمكن تلخيص مميزات التربية الحديثة فيما يأتى :-

١ - الاهتمام بالطفل ونموه الجسمى والعقلى والوجدانى والاجتماعى : وكان هذا الاهتمام نتيجة تقدم علم النفس وتجاربه ، وتقدم التربية التجريبية ، فتجارب علم النفس ونتائجها أخذت تطبق فى حجرة الدراسة ، وتتخذ أساساً لتجارب أخرى تربوية ؛ كقياس مواهب الأطفال وذكايتهم ونموهم . وبذلك أخذت التربية تقترب من العلوم التجريبية . ويزاولها المربون وفقاً لأسس ضابطة كلها مستمدة من الطفل الذى هو موضوع التربية . وعلى هذا صار إعداد المدرس لا يكتفى فيه بتزويده بالمادة التى يحتاج إليها فى تعلم الطفل ، بل لا بد من معرفة (سيكولوجية) الطفل ، حتى يوجه المدرس وظيفته وهى التربية التوجيه المناسبة لهذا الطفل . ولقد خدم عالم النفس التربية أكبر خدمة كما عبر عن ذلك الأستاذ آدمز بقوله Education has captured Psychology وعلى هذا استفادت التربية الحديثة من علم النفس للطفل فى الوسائل التى تستخدمها لنموه^(١).

٢ - احترام شخصية الطفل : فقد أحاطته التربية الحديثة بالثقة والطمأنينة وأشعرته بشخصيته وفرديته . وذلك بتمكينه من التعبير عما فى نفسه بكل أنواع التعبير كالكلام ، واللعب ، والرقص ، والغناء ، والتمثيل ، والرسم والأشغال . ذلك لأن قوى الطفل إذا لم تحترم من حيث هى قوى وتشجع على التعبير عن وجودها كتبت وضعف نموها . وإذا ما أراد المدرس أن يخضعها لسلطته هو ويطبّعها بطابعه الخاص ويكيفها بصورة معينة فى ذهنه ، فإنه بهذا يقتلها ولا يبيح لها النمو الطبيعى . والتربية الحديثة تهىء الفرص والبيئة لإظهار شخصية الطفل فى اللعب والحقل وفناء المدرسة والرحلات والجمعيات المختلفة وحجرة الدراسة ، مع الإشراف والتوجيه المناسبين عند الضرورة . ولا يفهم من هذا أن حرية الطفل مطلقة . بل عليها كما ذكرت رقابة موجهة .

٣ - التعليم عن طريق اللعب والتجربة والممارسة : وقد كانت التربية التقليدية تعتبر اللعب مضيعة للوقت والمجهود وتحول بين الأطفال وبينه ، أما التربية الحديثة فترى أنه ضرورى لنمو الفرد الجسمى والعقلى ، وأنه ميل طبيعى له غايته التربوية العظيمة . وأن المدرسة الناجحة هى التى تستغل هذا الميل ، وقد تنبه لهذا فرويل ،

مؤسس رياض الأطفال ، وبستالوتزى من بعده ، ثم مدام منتسورى . وصارت كل مدارس الأطفال فى أوروبا وأميركا تعترف بهذا المبدأ .

٤ - التعليم عن طريق العمل والخبرة الشخصية : ويرجع هذا المبدأ إلى جعل المدرسة صورة من الحياة ، وأن المرء فى الحياة يتعلم بطريق الخبرة الشخصية ، ولذلك غيرت طرق التدريس التقليدية . وصار التلميذ هو الإيجابي الذى يبحث ويجمع ويكشف المعلومات . وذلك كما فى دروس المشروع وفى طريقة داتون .

ولا يخفى ما فى هذا المبدأ من تشجيع الاعتماد على النفس ، وتنظيم عملية التفكير ، وتنمية روح التعاون مع الجماعة . والعناية بأسلوب العمل . أكثر من تحصيل المعرفة نفسها .

٥ - خلق الجو الاجتماعى الصالح لنمو الطفل وتكامل شخصيته : وذلك لأن المدرسة الناهضة جزء من المجتمع كما قلنا . أو هى مجتمع صغير . فهى إذن تمكن الطفل من أن يعامل زملاءه ورؤساءه بالروح الطيبة التى تخلقها هذه المدرسة روح الاحترام والأخذ والإعطاء ومعرفة الحقوق والواجبات وتنفيذ القوانين واللوائح عن رغبة وإصلاح وإخلاص . وأداء الواجب للواجب عينه . فالتلميذ فى المدرسة الناهضة يصدر فى أعماله وسلوكه عن عقيدة . والضابط له فى شعوره داخل لا خارجي . وبذلك يصير احترام النظام جزءاً من حياته .

ومن صور هذا الجو الاجتماعى الذى تخلقه المدرسة نظام الأسر والجمعيات والأندية والرحلات ، والكشافة . وفى هذه جميعها يشعر الطفل بعضويته فى مجتمع ، وبأنه شريك فى نجاح هذا المجتمع . وأن عليه أن يقوم بدوره الذى يكلف به ، ويساهم فى وضع القانون واحترامه .

٦ - العناية بصحة الجسم والعقل : وذلك بإعداد المدرسة الصالحة لنمو الجسم نمواً طبيعياً وتزويد هذه المدرسة بما تحتاجه لهذا النمو من غذاء وتمارين وعلاج . وكذلك فهم الناحية الوجدانية والنزوعية عند الطفل وتوجيهها توجيهاً صحيحاً يتخلص به من العقد النفسية بقدر ما يمكن .

٧ - التقريب بين الأسرة والمدرسة وتعاونهما فى تربية الطفل : وسنعرض لهذا عند التكلم عن كل من الأسرة والمدرسة ، كعامل من عوامل التربية .

نماذج أسئلة وتوجيهات

- ١ — فكر في المدرسة الأولى التي تعلمت بها. وقارن الجو المدرسى ونظام التعليم فيها وأساليبه بما تطالب به التربية الحديثة الآن ، واذكر أيهما تفضل .
- ٢ — أمن الممكن اتخاذ أساليب التربية الحديثة في مدارسنا المصرية ؟ وإذا لم يتيسر هذا فما هى العقبات فى سبيل ذلك ؟
- ٣ — ما الذى تقدمه المدرسة المصرية للتلميذ الآن : أتربية أم تعليم ، ولماذا ؟
- ٤ — حاول — أثناء التربية العملية بمدرستك — أن تعرف ما بها من أساليب التربية الحديثة ، وما تحتاج إليه منها . واذكر رأيك فى حال المدرسة من هذه الناحية .

مراجع الباب الثانى

- 1 — Teaching, Its Nature & Varieties, by B. Dumville.
- 2 — A Living Philosophy of Education, by Washburne.
- 3 — Principle & Methods of Teaching, by Welton.
- 4 — Nation's Schools, by Bombas Smith.
- 5 — Experimental Education, by Robert Rusk.
- 6 — Education, Its Data & First Principles by Percy Nunn.
- 7 — Talkes to Teachers, by William James

الباب الثالث

عوامل التربية

إذا نظرنا إلى التربية بمعناها العام ، وهو كل نوع من أنواع النشاط يؤثر في نمو قوى الطفل ، وتوجيهها ، وجدنا أن هناك عوامل كثيرة . فالطفل منذ يولد إلى أن يشب ويكتمل نموه العقلي ، والجسمي ، ويشيخ ، ثم يموت ، خاضع لكل ما من شأنه أن يؤثر فيه ، ويضيف إلى خيالاته وتجاريه ، ويكيف من سلوكه ، ويغير من تربيته ، فهذا التغيير المستمر طول العمر ، الطارئ في كل لحظة من لحظات الحياة ، إن هو إلا نتيجة عوامل خارجية ، تؤثر في استعداد الطفل الوراثي ، وطبيعته ، وقواه . فلدينا الطفل المزود بقوى فعالة ، ذات خصائص موروثية ، هي خصائص النوع ، وخصائص الأسرة . ولدينا — أيضاً — البيئة المحيطة بالطفل ، والتي لا تفتأ تتفاعل مع قوى الطفل ، أو قوى الكبير ، فتحدث تغييراً هو التربية . فما هي إذن هذه العوامل ؟

إنها الشمس ، والهواء ، والضوء ، والحرارة ، وما يسمعه الطفل ، ويلمسه ، ويطعمه ، والأسرة التي يعيش فيها ، والمنزل المادي ، وما فيه من عوامل الراحة ، والصحة ، أو عدمها ، والشارع الذي يعيش فيه ، والأطفال الذين يلاعبهم ، والقرية بعاداتها ، وتقاليدها ، ومواسمها ، وأعيادها ، وحفلاتها ، أو المدينة — إن كان يسكن في مدينة — والأمة التي ينتمى إليها ، بقوانينها ، وتقاليدها ، وعلاقاتها الدولية ، وحياتها الاقتصادية ، وتاريخها ، وآدابها ، وثقافتها ، وفنونها ، وآمالها . . . بل إنها كل العوامل التي تؤثر في الطفل — أو في الكبير — من خارج أمته . ففي العصر الحاضر تعد البيئة مقصورة على البيئة المحلية القريبة ، التي كانت في الماضي تقف عند حدود القبيلة ، أو الشعب ، بل صارت الآن تمتد فتشمل العالم أجمع ؛ لأن العالم في عصرنا الحاضر صار قوى الارتباط ببعده ببعض . فالطفل الجالس بمنزله

في إحدى القرى المصرية قد يسمع حديثاً يذاع بالعربية من لندن ، أو نيويورك ، أو الصين ، أو أى بقعة نائية في العالم . والطفل العربي يقرأ الآن من الكتب والمجلات ما يكون قد طبع في أمريكا ، أو اليابان ، أو جزر الهند الشرقية . وهو يرى في مدرسته أو في السينما ، أفلاماً عن الطفل الفرنسي ، أو الأمريكي ، أو الصيني ، أو عن حياة الشعوب الأخرى ، أو عن صناعة من الصناعات ، أو أى نوع من أنواع الحياة الحيوانية ، أو الجمادية ، فهو إذن يعيش في غير بيئته المحلية .

وسائل الحياة المادية لم تصبح إنتاجاً محلياً ، بل يشترك العالم جميعه في إنتاج وسائل الحضارة ، ويكفى أن تنظر إلى ما تلبس ، أو إلى ما حولك من أدوات وأمتعة ، وطرق مواصلات ، لتعرف مقدار ما أنتجته أُم غير أمتك ، وأثر هذه المنتجات في حياتك وترينتك .

كل هذه العوامل تؤثر في تربية الطفل ، والمراهق والبالغ ، بل الكهل ، والشيخ إذا اعترفنا بأن التربية تستمر من المهد إلى اللحد .

وهذه العوامل بعضها مادي ، وبعضها معنوي ، أو بعضها طبيعي ، وبعضها اجتماعي ، ولا شك في أن للعوامل الطبيعية المختلفة ، والاجتماعية المختلفة ، آثاراً مختلفة في تربية الطفل فالجو مثلاً - وهو من العوامل الطبيعية - ذو أثر في النمو الجسمي والعقلي . فأطفال المناطق الحارة أسرع في النضج من أطفال المناطق الباردة ، أو المعتدلة . وسكان المناطق الحارة أميل إلى الكسل والخمول ، من سكان المناطق الباردة ، أو المعتدلة . وللمناطق الحارة أمراض خاصة بها ، غير أمراض المناطق الباردة . وحياة الفرد الوجدانية تتأثر بدرجة الحرارة . فأهل المناطق الحارة سريعو الغضب ، والانفعال ، طائشون ، بعكس أهل المناطق الباردة ، الذين يغلب عليهم الاتزان ، والصبر ، والاحتمال ، والتأني . ولطبيعة المكان الذي يعيش فيه الإنسان أثر في حياته الجسمية ، والعقلية ، والخلقية . فسكان الجبال - مثلاً - أكثر صحة ، ونشاطاً ، وقوة ، من سكان الوديان ، وهم أكثر جرأة ، وقدرة على مواجهة الأخطار ، والحروب ، ومقاومة الاعتداء ، من سكان الوديان . وسكان الجزر ، لعزلتهم وبعدهم عن سكان القارات ، أكثر احتفاظاً بالتقاليد ، وبعداً عن التطورات الحديثة ، وأشد ريبة في الأجانب ، وعدم ثقة ، كما كانت الحال في اليابان وفي انجلترا .

ولسكان الصحارى خصائص جسمية ، وعقلية ، وخلقية ، تخالف خصائص سكان الوديان أو الحضر ؛ فأجسامهم أصح ، وأقوى على تحمل تقلبات الزمن من جوع ، وعطش ، وحر ، وبرد ، وخيالهم أكثر حرية من خيال سكان المدن ، والوديان ، وإن كان أقل خصوبة . وهم أهل كرم ، وحمة ، ودفاع عن الجار ، والمستجير ، بحكم طبيعة حياتهم في الصحارى .

هذه كلها عوامل طبيعية ، لها أثر مباشر في نشأة الفرد ، وتربيته ، وحياته ، كما أن لها آثاراً غير مباشرة ؛ فطبيعة البلاد ، ومناخها ، وموقعها الجغرافي ؛ كل هذه تؤثر في حياتها الاقتصادية ، والسياسية ، والاجتماعية . وهذه بدورها عوامل اجتماعية ، تؤثر في نمو الطفل ، وتربيته . ألا ترى كيف أثر مناخ الجزر البريطانية الرطب في تقدم صناعة النسيج بها ؟ وأثر قيام هذه الصناعة في حياة البلاد الاقتصادية ، وفي نوع التعليم المهني لسكان منطقة منشستر وغيرها من المقاطعات التي تعنى بصناعة النسيج ؟ ألا ترى كيف أثر موقع مصر الجغرافي في جعلها مهبط كثير من جاليات العالم التي استقرت بها ، ونشرت حضارتها ، واقتصادها ، وأديانها ، وثقافتها ؟ وكيف أثرت طبيعة بلاد لبنان ، وموقعها بجوار البحر في حياة سكانها ، فجعلت منهم المهاجرين المغامرين ، الذين كانوا في طليعة من هاجر إلى أمريكا من الشرق ؟

وإذا كانت العوامل الطبيعية ذات آثار مباشرة ، وغير مباشرة في تربية الفرد ، فللعوامل الاجتماعية آثار أيضاً ذات أهمية . ومن العوامل الاجتماعية نظم البلاد الدينية ، والاقتصادية ، والقضائية ، والإدارية ، وتقاليدها ، ونظرتها للحياة ، وتقديرها للفنون .

والنظم الاجتماعية ليست شيئاً حديثاً في الجماعات ، بل لكل جماعة نظمها التي تطورت معها منذ تكونت هذه الجماعة ، وصار لها تاريخ مشترك . وهذا الاشتراك في نظام من نظم الحياة ، يجعل الفرد يقبل ، بطريقة شعورية أو لا شعورية ، مستلزمات هذا النظام ، فللأديان — مثلاً — مواسم ، وتقاليد ، وتاريخ مرتبط برجالها ، وهذه كلها يعيش فيها الطفل ، ويتأثر بها ، فتطبع طريقة تفكيره ويطبع سلوكه بها . وإن مقارنة بسيطة بين تأثير أحد الأديان — كالمسيحية مثلاً — في معتنقيها ، وتأثير دين آخر ، كالإسلام أو اليهودية ، في معتنقيه ، لترينا كيف

يلون الدين تفكير صاحبه ووجدانه وسلوكه بلون خاص به . وكذلك الحال مع نظام المجتمع القضائي ، وأثره في أنواع الجرائم والعقوبات ، شدة وسهولة . واحترام الناس للقضاء ، أو عدم احترامهم إياه ، له أثره في سلوك الأفراد ، وتربيتهم (١) ، وهكذا نستطيع أن نجد في كل نظام من نظم المجتمع آثاراً واضحة في تكوين الأفراد ، وتربيتهم ، ونظرتهم للحياة ، وسلوكهم . وسنذكر هذا بإطناب ، عند الكلام عن المجتمع باعتباره عاملاً من عوامل التربية .

ونستخلص مما تقدم أننا إذا قصدنا بالتربية معناها العام ، كانت لها عوامل عامة كثيرة . هي كل ما يحدث أثراً في الطفل . حتى ولو كان تجربة عارضة . وإذا قصدنا بالتربية معناها الخاص : أي التربية المقصودة المنظمة ، انصرف تفكيرنا إلى أنواع النشاط المقصودة المنظمة ، التي يقوم بها المنزل أو المدرسة لتربية الطفل . فالطفل ، باعتباره كائناً حياً ، معرض لكل العوامل المحيطة به . يتأثر بها — كما قلنا — نتيجة لما يحدث من تفاعل بين قواه وبين هذه العوامل العامة . وهو في الوقت نفسه خاضع لعوامل مقصودة تريد له تربية خاصة مقصودة ، تربية واضحة الهدف ، تربية معروفة في ذهن المسؤولين عن الطفل ، كالآباء والمدرسين . وهذه التربية مقصورة على أنواع النشاط المنظم المقصود ، الذي يوجه للطفل في المنزل والمدرسة . وإذن فعوامل التربية المقصودة هي المنزل (الأسرة) والمدرسة ، ولما كان كل من المنزل والمدرسة جزءاً من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ، والذي سيخرج إليه عند ما تنتهي مرحلة طفولته ، ويقوم بدوره فيه ، عضواً عاملاً منتجاً ، ناسب أن نتكلم عن كل من العوامل الثلاثة على حدة .

ويفرق المربون بين العوامل المقصودة وغير المقصودة بأن الأولى هي التي يمكن ضبطها وتكييفها ، وهي التي يراد بها فعلاً تربية الطفل بصورة إرادية ، بينما غير المقصودة هي التي لم يقصد بها في الأصل أن توجه تربية الطفل ، ولكنها في الواقع ذات أثر في ذلك . فالمجتمع مثلاً صغيراً كان أو كبيراً ، قرية أو مدينة أو قطراً ، له آثار في تكوين الطفل كما أشرنا من قبل ، ولكنه لا يعد عاملاً مقصوداً . غير أنه لأهميته يعتبر عاملاً أساسياً في التربية . ولهذا سنعرض له هنا بشيء من التفصيل .

(١) يلاحظ ذلك بيناً في الولايات المتحدة ؛ فلكل ولاية نظامها القضائي . ولذلك يهاجر بعض الناس من ولاية إلى أخرى للتقاض أمام محاكمها في مسألة لايتاح لهم حلها في محاكم ولايتهم . مثال ذلك الطلاق فهو سهل في بعض الولايات ومتعذر أو مستحيل في ولايات أخرى .

العوامل الأساسية في التربية

١ - المجتمع

لعله يجدر بنا قبل التعرض لأنواع المجتمع أن نذكر شيئاً عن كيفية تكوين المجتمع بصفة عامة ، والظروف التي تساعد على قيام الصلات بين أفرادها .

من المعروف البديهي أنه متى اجتمع أفراد متآلفون نشأت بينهم روابط متبادلة تدفعهم إلى التعاون في مجهوداتهم ، وألوان نشاطهم ، وينتهى تعاونهم هذا إلى نتائج ما كانت لتظهر لو ظلوا متفرقين . إذ بتضامهم يتضاعف إنتاجهم ويتغلبون على صعوبات في البيئة التي يعيشون فيها والتي قد يصعب على الفرد التغلب عليها وحده ، وتحسن أحوالهم ، وتنشط أذهانهم للتفكير فيما يترتب على حياتهم الجمعية من مظاهر وآثار . فالفرد العضو في المجتمع يأبى من الأعمال ، ويبدى من الآراء ، ما لا يفعل لو بقي خارج نطاق الجماعة . وكلمة مجتمع Social Group . تطلق على مجموعة من الناس رجالاً ونساء تربطهم ببعض صفات مشتركة ذات أثر في حياتهم الاجتماعية والفردية . وليس مجرد وجود هذه الصفات كافياً لتكوين المجتمع ، بل يجب أن تكون هذه الصفات ، سواء كانت قائمة بالفعل أو بالقوة ، الأساس للوعي المشترك بينهم أو للمصالح المشتركة ، وأن يكون لها أثر في قيام نظام يرمى إلى أهداف مشتركة . وتقرر الظروف عادة ما إذا كانت الصفات القائمة بالقوة ستظهر إلى حيز الفعل أولاً . فقد لا يكون لهذه الصفات أثر في خلق الوعي المشترك أو النظام المشترك ، ولكن قد تصبح هذه الصفات أساساً لوعي مشترك قوى ونظام مشترك فعال ، وقد يكون بين مجموعة من الناس صفات مشتركة في المهنة أو الظروف الاقتصادية ، ومع ذلك يظهر - أو لا يظهر - فيهم وعى مشترك أو نظام مشترك على أساس هذه الصفات . نعم قد يكون لهم وعى قوى ولكن لا يصحبه نظام هام . وذلك مثل الجيران والطبقات الاجتماعية كطبقة العمال والمدرسين . ونفهم مما سبق أن كل المجتمعات ليست متشابهة وعلى هذا يمكن تقسيمها إلى : -

(١) الجماعة العارضة Crowd group وهي التي ليس بين أفرادها وعى مشترك . وهي جماعة غير مستقرة ولا مستمرة وغير مقصودة وتلقائية . وذلك كالعابرين في الطريق ، والمجتمعين في محطة السكة الحديدية ،

وركاب الترام ، ورواد السينما ، وهؤلاء لا يلبثون أن ينفصموا إذا انتهت مدتهم العابرة .

(ب) المجتمع الذى بين أعضائه صفات مشتركة ينتج عنها وعى مشترك ونظام مشترك أيضاً وهذا يمكن تقسيمه إلى نوعين :

١ - مجتمع النادى Club type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة ، ولكنه غير تلقائى . وذلك كأعضاء جمعية أو حزب أو شركة أو هيئة قضائية ، فأمثال هذه المجتمعات مستقرة وقد يكون ثباتها قصيراً أو طويلاً .

٢ - المجتمع المتماثل Community Type . وهو نوع من المجتمعات المستقرة الدائمة التلقائية ، كالأسرة والقرية والمدينة والأمة . ويتميز هذا النوع أيضاً بأن له وعياً مشتركاً ونظاماً مشتركاً . ذا صور مختلفة : كالنظام الاجتماعى أو القضائى أو الاقتصادى أو الإدارى . وأفراده يسرون على أساليب خاصة فى معيشتهم ، ويشتركون فى كثير من الطقوس الدينية ، وتربطهم صلات كبيرة من اللغة والخلق ، وطريقة التفكير ، والدوق ، وتربطهم أيضاً آمال مشتركة .

(ج) المجتمع الذى تربط أفراده صفات مشتركة ووعى مشترك ، ولكن لا يضمها نظام شامل كالطبقات الاقتصادية ، وبعض الطوائف المذهبية (Class or sect) . ومن البين أن لا حدود تمنع من تدخل بعض هذه الجماعات فى بعض . ويسمى بعض علماء الاجتماع النوعين الأول والثالث ١ ، ج مجتمعات بالقوة لا بالفعل . ومن الأنواع السابقة يظهر أن المجتمعات تتطور من مجتمعات تربطها مجرد الضرورة والمصادفة ، إلى مجتمعات تترابط بالاختيار المطلق والقصد ، فالعضو فى أمة من الأمم تربطه بها :—

أولاً : مجرد الضرورة لأنه ولد فيها مثلاً ، ثم تأتى بعد ذلك روابط أخرى . وقد يغير الفرد رعيته ، وكذلك الحال فى المجتمع الدينى ، فالطفل يولد ولا دين له وإنما يلصق به الدين عن طريق الوالدين ، وقد يغير دينه إذا كبر . وكذلك الحال فى عضويته فى طبقة من الطبقات الأرستقراطية أو الديمقراطية . وأحياناً تكون عضوية المجتمع أمراً اختيارياً كالأندية ، والجمعيات الرياضية ، والعلمية ، والأحزاب السياسية .

وإذا كانت جماعة بشرية متوطدة الأساس ، مستقرة ، ولها خصائص مشتركة ومصالح مشتركة وأعضاؤها يجمعهم وعى مشترك ، ولهم نظام يربطهم جميعاً ، فهذه الجماعة تستمر بما لها من خصائص مميزة ، بالرغم من تغير أفرادها بمرور الزمن . والمجتمعات تختلف كثيراً في حجمها وعمرها ومقدار تأثيرها وعمق هذا التأثير، فهي من حيث الحجم تختلف من أسرة صغيرة إلى أمة كالأمة الصينية ، ومن حيث العمر تختلف من أمة حديثة التكوين مثل تشيكسلوفاكيا إلى أمة عريقة كمصر ، أمة ذات تاريخ يصل إلى نحو ٧٠٠٠ سنة . ومن حيث التأثير قد يكون التأثير في العضو جزئياً مثل نادى التنس ونادى الفنون ونادى الصحافة وما شابه هذه المجتمعات التى لها تأثير فى ناحية معينة ، وقد يكون التأثير كبيراً شاملاً كما فى مجتمع الدولة . ومن حيث العمق قد يكون التأثير سطحياً أو عميقاً كالانتماء إلى حزب سياسى أو دينى . والمدرسة تشبه المجتمع (مجتمع النادى) إذا كانت خارجية (والمجتمع التماسك) إذا كانت داخلية .

الشروط الواجب توافرها فى المجتمع المنظم التماسك

ذكر مك دوجال فى كتابه The Group Mind أهم هذه الشروط . ونحن نلخصها فيما يأتى :

١ - أن يكون بالمجتمع استمرار مادي أو شكلى (صورى) أو هما معاً . فالمدى معناه أن يتصل أعضاؤه أنفسهم ببعضهم ببعض لمدة طويلة من الزمن ، وذلك كالأسرة والأمة . والشكلى معناه أنه بالرغم من وجود تغيير سريع نسبياً فى الأعضاء لا يزال هؤلاء الأعضاء متمسكين بالعادات والتقاليد التى لهذا المجتمع : فهم يتخذونها ويحرمونها . فالمدرسة مثلاً تكون مجتمعاً أعضاؤه متغيرون مادياً ، ومستمررون معنوياً أو شكلياً . وبالرغم من هذا فاللوائح ونظام العمل والتقاليد تظل غالباً باقية ثابتة متصلة ، وكذلك الحال فى المعمل الواحد قد لا يعرف بعضهم بعضاً ، ومع ذلك يعلمون تقاليد العمل ونظمه وبذلك يكونون مجتمعاً ، أما المسافرون فى القطار فلا اتصال مادياً بينهم بالمعنى الصحيح إلا إذا حصل ما يخلق مصلحة مشتركة أو هدفاً مشتركاً ، كأن يتعطل القطار فى الطريق ، أو ينقطع النور ، أو يفكرون فى طلب ترخيص الأجرة . وقد يترتب على طول سفرهم فى عربة واحدة

واحتكاك بعضهم ببعض ، وتبادل التحية يوماً بعد يوم ، استمرار مادي ينتج عنه وعى مشترك .

٢ - أن يكون عند أعضاء المجتمع فكرة عن وجود هذا المجتمع ، وخصائصه المميزة له ، ومكوناته ، ووظيفته ، وعلاقة الأفراد به . وقد اخترعت المجتمعات كثيراً من الوسائل التي بها يتمكن أعضاؤها من معرفة خصائصها المميزة لها كالعلم الواحد، والسلام القوي ، وجواز المرور ، ولبس شارة خاصة أو زى خاص ، ومراعاة أعياد ومواسم خاصة . وهذه كلها تساعد على تقوية الوعي الجمعي . والمدرسة تستطيع أن تقوى هذا الوعي بما تخلقه من رموز خاصة بها كالنشيد ، أو الزى ، أو الشارة أو العلم أو نوع التحية .

٣ - إن الوعي الجمعي يقوى وينمو عن طريق الاتصال والاحتكاك بالمجتمعات الأخرى ، ولا سيما في وقت الحروب والتنافس ، وإنها لحقيقة بغية أن نقرر أن كراهية أفراد أى مجتمع من المجتمعات للأجانب ، وخوفهم منه ، كان له أثر ظاهر في تقوية الشعور القومي تقوية هي أشد في الواقع من عامل حب الفرد لوطنه في الوقت العادى . ونحن نلاحظ هذا فيما يقوم بين المذاهب الدينية من خلاف ، وكذلك فيما يحدث بين الأحزاب السياسية . والمنافسة بين المدارس والكلليات من العوامل التي تزيد شعور التلميذ بعضويته في مدرسة فيفرح لانتصارها في مباراة من المباريات ويتألم لهزيمتها ويحجل .

٤ - أنه بمرور الزمن على المجتمع تتكون له تقاليد خاصة ، وتنمو عند أعضائه عواطف تلتف حول هذا المجتمع . فالمباني تصبح ذات ذكريات ، والزعماء تصير لهم قداسة الشهداء ، وتروج حولهم الأساطير ، وتنمو للمجتمع آداب وعادات . وعلى هذا فوجود المجتمع ليس شيئاً مادياً محضاً ، ولكنه مصحوب أيضاً بنمو العواطف والتاريخ المشترك والآداب . وهذا النمو يتناسب تناسباً مطرداً مع مرور الزمن ، فالأمة القديمة ذات آداب وتقاليد وتاريخ عريق ، والمدرسة أو الجماعة القديمة تفتخر بتقاليدها القديمة ، وتحرص على المحافظة عليها .

٥ - أن يقوم في هذا المجتمع نظام محترم يضمن للفرد سلامته وحرية ، وللجماعة أداء وظيفتها باطمئنان . وهذا النظام يجب أن يتناسب مع حياة الجماعة

نفسها وينمو معها حتى لا يثوروا ضده . ولذلك كان خير النظم الحكومية هو النظام الديمقراطي الذي يعبر عن رأى الأفراد فى الطريقة التى يريدون أن يحكموا بها . وفى المجتمعات المنظمة المتأسكة وسائل لإعلام الأفراد بما يجرى وبما يهمهم . وطرق لدراسة الأمور الهامة وبحثها والتشاور فيها . وأخذ قرارات تعبر عن رأى الأغلبية . وتلك هى الحال فى الأندية التى تسن لها دستوراً ، وتكون مجالس إدارة . ولجاناً لتنفيذ قواعد هذا الدستور . وكذلك الحال فى المدرسة فلا بد أن يكون لها نظام محترم دقيق التنفيذ . وخير النظم ما كان ملائماً لحالة التلاميذ يطيعونه بنزعة منهم ، وتقدير له . بدلا من طاعة الإكراه والالتزام . وفى المدارس الثانوية بأمريكا وانجلترا جرب اشترك التلاميذ فى وضع لوائح المدرسة ونظامها فشر التلاميذ^(١) بأنهم مسئولون عن هذه اللوائح . ولذلك كانوا يعبرون فى سلوكهم عن احترامهم لها . وكلمة كان النظام منبعثاً من الداخل وعن رغبة من التلاميذ وفهم لقيمتهم كان أكثر جدوى ، وكان ناتجاً عن الحكم الذاتى .

هذه هى خصائص المجتمع المنظم المتأسك . وهى لا شك خصائص المدرسة الحديثة باعتبارها مجتمعاً صغيراً . فإذا أرادت المدرسة أن تكون مجتمعاً منظماً يعيش فيه الفرد كما يعيش فى المجتمع الأكبر (الأمة) وجب أن تحرص على توافر هذه الخصائص فيها : وكما أن الأمة تحتوى على جماعات أخرى أصغر منها تنشأ فيها ، وتقوم بوظائف مختلفة ولها أهداف مختلفة ، كذلك تحتوى المدرسة على جمعيات وفرق وأندية فى داخلها ، هى مؤسسات منظمة لها قواعدها وأهدافها وسياساتها . والتلميذ الذى يساهم فى حياة المدرسة الطبيعية المنظمة باعتباره مواطناً صالحاً فيها . سيجد نفسه عند ما يخرج للحياة العملية فى المجتمع الأكبر مواطناً صالحاً كذلك . وأعضاء المدرسة يكونون مجتمعاً من نوع مجتمع النادى إذا كانوا خارجية فإن كانوا داخلية فمجتمعهم من نوع الجماعة المتأسكة كما ذكرنا .

والتلاميذ الذين فى مدرسة فى وقت واحد يكونون مجتمعاً مستقراً ثابتاً مستمراً إلى حد ما . وهم خاضعون لمؤثرات ولوائح ونظم . وهذه النظم قد وضعت المدرسة جزءاً منها ، والجزء الآخر وضعه التلاميذ أنفسهم بطريق مباشر أو غير مباشر . وقبله يكون خريج المعهد الواحد مجتمعاً ، ويكون الاتصال بينهم شكلياً .

وربما قويت الصلات بين أعضاء هذا المجتمع بظهور وعى مشترك ، ووجدان مشترك ، ومصلحة مشتركة بل ونظام مشترك ، كما هو الحال في جمعيات المعلمين المتخرجين من معهد واحد . ولما كانت الصلة وثيقة بين المدرسة والمجتمع ، وكانت المدرسة تعد أبناء الشعب ليخرجوا أعضاء مواطنين في مجتمعاتهم ، ناسب أن نذكر شيئاً عن الصلة بين المدرسة والمجتمع .

العلاقة بين المدرسة والمجتمع وكيف يتعاونان

من المستحيل فصل المدرسة عن المجتمع إذ أن المجتمع يتكون من أفراد لهم عادات وتقاليد ونظم مشتركة . والمدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع وتهيئهم لأن يحلوا مكانهم في المجتمع أعضاء ومواطنين صالحين لأن يعيشوا فيه مع غيرهم . فهي إذن تعد له ، بخلق جو وبيئة لها من العادات ، والتقاليد ، والقوانين ، والنظم ، ما لا يتنافى مع المجتمع الخارجى . ولهذا تنظر التربية الحديثة إلى المدرسة باعتبارها مجتمعاً صغيراً شبيهاً بالمجتمع الكبير الذى تقوم فيه المدرسة . ويقول (جون ديبوى) فى هذا : إن الفصل الكبير فى التربية اليوم يرجع إلى إهمال مبدأ أساسى هام هو أن المدرسة ما هى إلا مجتمع صغير ، وأن الطفل يجب أن ينشط ويوجه فى عمله وتفكيره عن طريق حياته فى هذا المجتمع ، وقد أخذت المدرسة على عاتقها ومسئوليتها تكوين هذا المواطن الذى يريده المجتمع ، والأسرة تساهم فى تكوين المواطن ، ولكن الأسرة قد اعترفت بعجزها عن القيام بوظيفة التكوين وحدها ، ونظرت إلى المدرسة باعتبارها البيئة المتخصصة فى عملية التربية .

وعلى هذا فالمدرسة تقوم بإعداد الطفل وتنميته قواه ومواهبه إعداداً فردياً وتتيح له الفرص للنمو الكامل ، وإعداداً اجتماعياً يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ، وليحقق رغبات المجتمع ، وليفهم نظم المجتمع ويتقبلها ويحترمها ويعمل على اصلاح الفاسد منها .

والمجتمع بما له من نظم وحضارة وقوانين متغير . ولهذا يجب أن تساير المدرسة المجتمع فى هذا التغير ، وألا تتخلف عنه . وإلا فقد قصرت فى وظيفتها . إذ ليس من المعقول أن تكون تجارب المتعلم ومعارفه وأخلاقه تمثل عصرًا مضى وانقضى .

فمثل هذا المتعلم حينما يخرج للحياة العملية يشعر بالنقص وعدم القدرة على تكييف سلوكه وتفكيره ، للعالم الذى يعيش فيه ، فيشعر بأنه غريب ، وأن المجتمع فى غنى عنه .

ونحن نعرف أنواعاً من التعليم الطائفي أو المذهبي ، الذى يبالغ فيه أصحابه وينهجون طريقاً خاصاً ، فتكون النتيجة أن المتعلمين الذين تلقوه يعيشون منعزلين عن حياة المجتمع السائدة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يعتمد المجتمع على المدرسة فى أن تمدّه بالجديد من المعارف وبالصالح من المثل الخلقية ، وبالجميل من القيم الفنية . فالمدرسة فى هذا الحال لا تقف عند إمداد المجتمع بأفراد عاديين شبيهين كل الشبه بأفراد المجتمع خارجها ، بل عليها أن تحسن النوع الذى تخرجه وأن تكون عاملاً مصالحاً ، وأن تحلّ هى مشكلة الهداية والقيادة العالمية والإصلاح الاجتماعى ، بما تزود به طلابها من المعارف والأخلاق والمبادئ . وفى هذه الحال يصدق القول بأن المجتمع ينظر إلى المدرسة لتوجيهه وتقوده ، إذ لا شك أن رجال المدرسة هم نخبة أبناء المجتمع ، وهم المضطلعون بمهنة التربية . فهم أقدر على الإصلاح والتوجيه من أية هيئة أخرى . ولا يمكنهم ذلك إلا إذا جعلوا حياة المدرسة مبسطة خالية من تعقيد الحياة الاجتماعية الخارجية ، مستقاة من رغبات التلاميذ أنفسهم . وصورة لنشاطهم ، لاشئناً يملئ عليهم إملاء ... والمدرسة مصدر الإصلاح الاجتماعى لأن الإصلاح الذى يأتى عن طريق القانون والتخويف بالعقاب ، أو تغيير النظم الإدارية الشكلية أو مظاهر الحضارة . لا بقاء له ، وإنما البقاء الإصلاح الذى ينمو فى عقول المتعلمين . فتتغشقه قلوبهم ويخرجون متحمسين لتطبيقه ونشره والدفاع عنه .

ويقول (جون ديوى)^(١) « إن التربية هى تنظيم عملية اشتراك الفرد مع بقية أعضاء المجتمع اشتراكاً عن وعى وقصد ، واشتراكاً فى حياة المجتمع الإيجابى ، ولا يمكن التأكد من أى إصلاح اجتماعى إلا إذا وجهنا نشاط الفرد وتفكيره على أساس أنه سيخرج ليشترك مع المجتمع فى حياته وإنتاجه » .

وربما يقال إن المجتمع يستطيع أن يصلح ما به من عيوب عن طريق الثواب أو العقاب ، أو التشريع والبحث والمناظرة فى المجالس والصحف الخ . ولكن كل هذه

الوسائل غير عملية إذا قيست بالإصلاح الذى يأتى عن طريق (١) التربية . ولنأخذ مثلاً لذلك الديمقراطية فى نظامها وحياتها . أن المدرسة التى يسودها النظام الاستبدادى ، التى يصدر فيها المتعلم أعماله عن خوف ورهبة أو رغبة فى الثواب ، لا يمكن أن تخرج أفراداً وهم يحسنون استعمال الديمقراطية أو يدافعون عنها . وقد عرفنا كيف أن الأمم الديكتاتورية تعتمد إلى المدارس قننى أبناءها على هذه الروح ، حتى إذا خرجوا إلى الحياة العملية لازمتهم روح الخضوع والخوف ، وعبادة الدكتاتور ، وقبول الأمر دون مناقشة أو تفكير . وتربية روح الجماعة والتداعى لما يصيب بقية أفرادها من خير أو شر ، أو تكوين عاطفة الحب نحوها والتقدير لها ، كل هذا شيء يبدأ فى المدرسة . والمدرسة هى التى تنشط هذه الروح ، وتقوى الشعور بالمسؤولية نحو هذه الجماعة بتكوين جمعيات مختلفة للرياضة والفنون والعلوم والاجتماعيات ، وتكوين فرق وأندية ذات أهداف شريفة نافعة . فيستيقظ فى الفرد شعوره بعزويته فى مجتمع ، ويعرف الكثير عن هذا المجتمع وصلته به ، وما له من حقوق وما عليه من واجبات . وهذا إعداد ضرورى للحياة العامة . ولا يمكن أن تخلو أهداف التربية من كسب الرزق ولا يمكن أن ينتظم مجتمع إلا إذا قام كل فرد من أفرادها بكسب رزقه كل بحسب إعداده . والمدرسة هى التى تعد الأفراد للقيام بكسب رزقهم عند ما يغادرونها . فهى التى تقوم بإعدادهم المهنى ، وعلى قدر صلاحية العضو للمهنة التى يقوم بها ترقى المهنة ويكثر إنتاجها ، ويرقى المجتمع ويرقى إنتاجه ، والمجتمع يعتمد على المدرسة فى أن تخرج له أعضاء صالحين لأنواع المهن التى يقومون بها ، وأن تمدد بمن يحتاج إليهم من الصناع والعمال والفنانين والعلماء الخ . . حتى يتم التكامل الصناعى والعلمى والفنى . فهو إذن يتطلب من المدرسة أعداداً من نوع خاص ، وهى لا بد أن تعمل على تحقيق ما يطلب المجتمع . ولذلك نلاحظ تطور مناهج التعليم وطرقه يوماً بعد يوم حتى تسائر حاجات المجتمع .

والتطور الاقتصادى والسياسى والاجتماعى فى العلم سريع . ولهذا يجب أن تتطور المدرسة بنفس السرعة ، وأن يشمل التطور المادة والطريقة معاً ، وإلا فشلت المدرسة فى طريقها . وكثير من المواد الدراسية كانت مواد التربية المثالية فى يوم من الأيام فصارت تاريخية لا يصح اتباعها .

(١) من المثل الواضحة التربية الصحية للشعب . فالمتعلمون يستطيعون استخدام قواعد الصحة وتنفيذها بينما الجاهلون لا يمكنهم هذا حتى ولو فرضت عليهم العقوبات وسنت القوانين .

وطرق التفكير في الحياة وفلسفتها وأهدافها تحتاج لقرين وتفهم . والمدرسة هي المكان الذي يمكن أن يبدأ فيها هذا التفهم وهذا القرين . فالأسلوب العلمى فى البحث والتفكير إذا تعود الإنسان فى المدرسة لازمه عند ما يغادرها ، ولأن يسأل الفرد نفسه لماذا أعيش ؟ وكيف أجعل حياتى مليئة بالآمال العظيمة وخدمات المجتمع ؟ لأن يسأل نفسه هذا وهو فى المدرسة وقت توجيه الأساتذة إياه خير من أن يخرج للحياة العملية تائهاً ، مشتت الأفكار والأهداف . وأم العالم قد صارت الآن يعتمد بعضها على بعض ، ولا غنى لإحداها عن الأخرى . وليس من الحكمة أن يتعلم التلميذ أن مجتمعه مقصور على وطنه ، بل لا بد أن تعدده مدرسته حتى يفكر فى العالم أجمع باعتباره وطنه الأكبر . والمجتمع يحتاج إلى قادة فى السياسة والصناعة والفنون والعلوم ، والمدرسة هي التى تكشف عن هؤلاء القادة وتشجعهم وتعددهم حتى حتى يتبوؤوا مكانتهم ، ومكانهم النافع فى المجتمع .

وكثيراً ما قضت المدرسة على مواهب فحرمت المجتمع من إنتاج أصحابها ، والمدرسة بكل هذا لا تعنى بالأفراد لذاتهم فقط ، ولكنها تعمل على إصلاح المجتمع وتقدمه . وإلى جانب هذه الوظائف التى تقوم بها المدرسة للمجتمع قد تقوم بوظائف أخرى إضافية ، غير إعداد الصغار من أبناء الشعب بالقاء محاضرات ، وإقامة معارض وإنشاء مكتبات ، يأوى إليها الكبار من أبناء الشعب للاطلاع . وتتخذ أيضاً وسائل ومراكز اجتماعية للتسلية والرياضة والبحث والمناظرة . وقد تنتخب مراكز صحية للإشراف على صحة الشعب وتوجيهه ، وفحص مرضاه وعلاجهم . ونصيب المرأة فى هذه النواحي لا يقل عن نصيب الرجل . ففى هذه المدارس تقام دراسة للنساء فى التدبير المنزلى ، والأمومة والزوجية ، والثقافة العامة والتهديب الدينى ، وتقام حفلات للتسلية والمتعة .

والمدرسة بهذا العمل تعمل على رفع مستوى المجتمع بتهديب الكبار من أعضائه الذين لم ينالوا النصيب الكافى من الثقافة ، وبتعليمهم القراءة والكتابة وتنويرهم وقد حرموا من هذا صغاراً .

وإذا كانت هذه وظيفة المدرسة فالواجب على المجتمع أن يقدر مثل هذه الرسالة التى تقوم بها ، فيصلح من المدرسة باعتبارها بيئة التلميذ الأساسية ، إصلاحاً من حيث البناء ، والأثاث ، والمنهج ، والطريقة ، والمدرس وغيره من القائمين بالعمل فيها ،

يصلح المدرسة بتقديم المال اللازم لها ، يصلح المدرسة بأن يكون سخيّاً في كل ما تحتاجه التربية والمربون .

فإصلاح المجتمع يتوقف إذاً على إصلاح المدرس والمدرسة . وبهذه الطريقة يشعر المدرس كما يقول ديوى (بأنه رسول الله ، والواعظ المبشر بحكم الله في مملكته) .

المدرسة

المدرسة باعتبارها من عوامل التربية الأساسية

أشرنا إلى عوامل التربية غير المقصودة ، والعوامل المقصودة . وذكرنا أن المدرسة هي إحدى العوامل المقصودة الأساسية ، وأن الأسرة أحد هذه العوامل أيضاً . وسنتكلم عن الأسرة وأثرها في تربية الطفل باعتبارها البيئة الأولى التي يعيش فيها ، والتي تحيطه بالعناية والرعاية والحفظ ، في مرحلة هو عاجز عن الاعتماد فيها على نفسه .

والمدرسة هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل . نعم هي أداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالأسرة ، ولكنها أداة ناجحة . فمن المقرر أن الأسرة لا تستطيع القيام وحدها بعملية التربية جميعها ؛ لأن وقت الأسرة لا يسمح بالإشراف المستمر طول مرحلة الطفولة والمراهقة والبلوغ ، أي إلى مرحلة الرجولة ، ولأن التربية عملية تخصص تحتاج إلى مربين لهم خبراتهم ومعرفة بطبيعة الطفل وما تحتاج إليه من وسط مناسب ، وأدوات ومعلومات ، وجو يستثير نشاطه ورغبته في العمل والتعلم ، ولأن المربين يتجردون عادة من شفقة والدين المتطرفة أحياناً ، والتي قد تصل من التساهل واللين إلى حالة تشجع الأطفال على العبث والسلوك الشاذ .

وفي المدرسة يجد الطفل من زملائه وقرائه الصغار من يألفهم ويشاركهم ألعابهم وأغانيتهم وأناشيدهم ، ويتعلم منهم ويشعر بينهم بعضويته في مجتمعهم . فهو إذاً واجد بينهم المجتمع الذي يصلح له ، والذي يشجعه على التعبير عن ميوله وغرائزه . ولو حاول الوالدان استحضار مرب خاص للطفل لحرم هذا الطفل حياته الاجتماعية المشتركة ، وما فيها من تنافس وتعاون ومشاركة وجدانية ، ومرح وفؤ ولعب . وكـ

من الآباء يستطيعون أن يستحضروا لأبنائهم المربين الخاصين ؟

والمدرسة تفتح أبوابها للجميع الخاصة والكافة ، فهي وسيلة للتربية الديمقراطية ، حيث يعيش الجميع في بناء واحد ، ومنتبين لمعهد واحد ، ويتعلمون من أساتذة مشتركين . وفيها تتاح الفرصة للقدرات الطبيعية العقلية الخاصة والعامة للظهور والنمو ، وبذلك تتكافأ الفرص من حيث إفساح المجال أمام الأذكاء من التلاميذ للتقدم ، فهي إذاً عامل لا يمكن الاستغناء عنه في تربية صغار الجيل .

وظيفة المدرس : ولما كانت الأسرة لا تستطيع وحدها القيام بتربية الطفل وإعداده حتى يصل إلى مرحلة الرجولة في هذا العصر الذي تعقدت فيه الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، ولما كان الفرد اجتماعياً وليس عضواً في أسرته فحسب ، ولكنه عضو في مجتمع أكبر من الأسرة هو مجتمع القرية أو المدينة ومجتمع الأمة ثم العالم أجمع ، وكان من حق المجتمع أن يتأكد من صلاحية هذا العضو لأن يعيش فيه ، صلاحية العضو لأن يكون مواطناً يعيش مع غيره من المواطنين الآخرين في سعادة كما يعيش معه غيره كذلك .

وعلى ذلك فالمدرسة تقوم بوظيفة تربية الطفل أولاً بالنيابة عن أسرته التي هي المسؤولة الأولى عنه ، وبالنيابة عن المجتمع الذي يعيش فيه ، والذي له حق الإشراف على تكوين أعضائه تكويناً يضمن صلاحيتهم للانتماء إليه ، وقد ذكر جون ديوى وظائف المدرسة (١) . ونحن هنا نلخصها ونضيف إليها :—

١ — نقل تراث الأجيال الماضية لصغار الأجيال الحاضرة : فما يخلفه الماضي من الأعمال جيلاً بعد جيل يتجمع في سجلات مكتوبة ، حتى ولو عدلنا عن استعماله في حياتنا بصورة مؤقتة ، وعلى ذلك يتحتم على كل جماعة تريد أن تحتفظ بصلتها بالماضي — وهذا أمر لا بد منه — وتريد أن تستفيد من تجارب السابقين ومعارفهم ، يتحتم عليها أن تتخذ المدارس أداة تضمن بها نقل جميع مواردها ومقوماتها إلى النشء الجديد نقلاً صحيحاً . وهذا النقل من خصائص الإنسان ، فليس بين أنواع الحيوانات المختلفة ، نوع له هذا النظام المدرسي الذي ينقل إليه تراث الأجيال السابقة . وليس من المتيسر الوصول إلى كل ما يحتاجه من معارف عن طريق الخبرة

المباشرة . فنحن هنا في مصر نعيش متأثرين بمعارف قرون سبقت في الرى والمعارف والطب والثقافة والدين والقانون ، كما نعيش متأثرين بثقافات أمم تبعد عنا آلاف الأميال ، وبحضارتها . وليس من الممكن الاتصال الشخصى بها حتي تنتقل إلينا هذه المؤثرات ، وإذا فالسبيل إلى هذا التأثير هو السجل المكتوب الذى تقوم المدرسة بتفسيره عند ما تعلم القراءة .

٢ - الاحتفاظ بهذا التراث والعمل على تسجيل ما يجد : فلوا كتفينا بمعارف التراث القديم عن طريق القراءة ولم نعلم الكتابة ، ولم نسجل بها ما يوجد لضاع التراث الجديد ، وحرمت الأجيال القادمة الانتفاع به ، فالمدرسة إذاً تسجل بطريق تعليمنا الكتابة التراث الجديد .

٣ - التبسيط : فالحضارة معقدة التركيب ، ومن الصعب اتخاذها والاستفادة منها كما هى ، بل لا بد من تبسيطها وتفكيكها إلى أجزاء ، واصطناع المناسب منها بالتدريج ، والطفل لا يقوى على مواجهة الحياة وتكييف نفسه لما فيها من نظم وقوانين وعادات هى نتيجة قرون عديدة في النمو والتركيب ، وإذا فالمدرسة تبسط له كل هذه الأشياء وتعوده عليها أو تلقنه إياها ، حتى يتخذها بالتدريج ، فالموسيقى مثلاً قد صارت الآن فناً معقداً ، ولا يستطيع النشء تعلمها وإجادتها عن طريق التقليد فقط كما كانت الحال في العصور الأولى ، بل لا بد من دراسته بالتدريج ومعرفة بسائطه ثم الترقى إلى المركب منه ، والمعلم يعد فناً بسيطاً ، ولكنه فن مبنى على نظريات علمية . ولا بد في تعلمه من تبسيطه . وقوانين المجتمع مشبكة معقدة . ولا بد في تفهمها من وصفها في صورة مبسطة عن طريق المدرسة . ولذلك كان من وظائف المدرسة تهيئة بيئة مبسطة تختار للنشئة ما يمكن أن يستجيب لها من النواحي الهامة للحياة ، ثم تعد نظاماً متدرجاً يستخدم فيه النشئة ما يقتبسه أول الأمر ، أداة لتفهم ما هو أكثر اشتباكاً .

٤ - التطهير : فالمدرسة تخلق للتلاميذ بيئة مصفاة خالية من عيوب المجتمع الأخلاقية ، ومن مظاهره الشائنة حتى لا تؤثر في أخلاقهم . ومن المعروف أن كل مجتمع تثقله خرافات الماضي وأباطيله وتقاليده العقيمة المتحجرة . وواجب المدرسة أن تتخلص من كل هذا ، وأن تنشئ الطفل على معرفة الحقائق والفضائل والعمل بها . فإذا ما خرج للحياة العملية استطاع أن يقاوم هذه الأباطيل

والخرافات والتقاليد الفاسدة وأن يسمو بمجتمعه . فالتلميذ الذى يتعلم فى المدرسة أن الماء العكر يضر بالصحة ، والذى يشرب فى مدرسته الماء الصافى النقى ، يعمل حين يخرج الى المجتمع على مساعدة من يشرب من الماء العكر على التخلص منه ، والتلميذ الذى يجد فى المدرسة جواً مشرباً بالتعاون والتنافس الشريف يعمل حيناً يخرج الى المجتمع على تطهيره من التنافس البغيض . والتلميذ الذى يتعود فى المدرسة تضحية المصالح الفردية فى سبيل المصالح العامة يعمل حين يخرج الى المجتمع لمقاومة أصحاب المصالح الفردية على حساب المصلحة العامة . وهكذا تعمل المدرسة على التخلص من عيوب المجتمع وعلى تقوية محاسنه . وكلما استقنرات الجماعة أدركت أنها ليست مسئولة فقط عن حفظ تراثها بأكملها ، ونقله الى الجيل الجديد ، بل تتعدى تبعها ذلك الى نقل ما يؤدى الى تحسين حياة الجماعة المقبلة عن طريق المدرسة .

٥ - ومن وظيفة البيئة المدرسية إقرار النوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية ، وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التى نشأ فيها ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالاً ثقافياً وخلقياً . فكل تلميذ يحى من أسرة لها أخلاقها ومستواها العلمى وطابع حياتها وتقاليدها ، وهو يحى أيضاً من مجتمع قد تأثر به قبل دخوله المدرسة ، كأصدقاء الشارع وكالأقارب والزائرين لأسرته . وعلى هذا فكل تلميذ يحى وله صفاته الخاصة التى اكتسبها من مجتمعه . ووظيفة المدرسة هى إيجاد التقارب بين هذه الصفات المختلفة ، وخلق صفات جديدة مشتركة توحد بين أهداف التلاميذ وطرق تفكيرهم ، وتقارب بين عقائدهم الدينية ومواهيم السياسية ، أو على الأقل تنشئهم على أسلوب سليم من التفكير العلمى . ويدرك هذا جيداً من له صلة بمدارس الهند والولايات المتحدة ، أو أى بلاد أخرى حيث تعيش جماعات مختلفة الأديان والتقاليد والنظم والمطامع ، وقديماً كان اختلاف الجماعات أمراً جغرافياً فى الغالب ، فكانت هناك جماعات كثيرة ، ولكن كل واحدة منها متجانسة بعض التجانس فى حدود أراضيها . أما الآن فبحكم تقدم التجارة ووسائل النقل والمواصلات والهجرة أصبحنا نرى فى الأمة الواحدة جماعات مختلفة العادات والتقاليد . من أجل هذا كان من عوامل تفكك الأمة قيام مدارس طائفية أو مذهبية تعلم نوعاً خاصاً من الأفكار التى تسود فى الأمة ، وكان من الواجب أن تكون المدرسة الأولى واحدة للجميع ، حتى يمكن مقاومة تلك القوى المشتتة الناشئة عن تجمع هيئات مختلفة ، فى نطاق كيان سياسى واحد . فتمازج النشء فى المدرسة على اختلاف عناصرهم

وأديانهم وعقائدهم يخلق لهم بيئة جديدة أوسع من البيئة الأولى ، لأن المادة الدراسية الواحدة تعودهم وحدة النظر إلى أفق أوسع مما تظفر به أى جماعة منعزلة .

ولعل من الأسباب التى دعت هتلر الألمانى إلى التعنت مع اليهود أنهم كانوا يكونون وحدة منظوية على نفسها داخل ألمانيا بإنشائهم مدارسهم وأنديتهم الخاصة ، وكذلك إصدار مجلاتهم بلغتهم العبرية ، ولأنهم كانوا يشعرون بأنهم وحدة متماسكة منفصلة إلى حد كبير عن الوحدة الألمانية الكبرى .

هذه وظائف تتميز بها المدرسة عن الأسرة . وإلى جانب هذه الوظائف تقوم المدرسة ببعض وظائف الأسرة فهى تشترك مع الأسرة فى العناية بجسمه وصحته . بما تقدمه له من البيئة الصحية والألعاب الرياضية والإرشادات والغذاء والفحص والعلاج ، بطريق الوحدات أو طبيب المدرسة . وهى تساعد على تربيته العقلية بما تهيئه من دراسات وما تعرضه من مشكلات تحتاج فى حلها إلى الدرس والفحص والتحصيل ، وبما تقدمه من وسائل المعرفة كالكتاب والمعمل والورشة والحديقة والغابة والمسرح وغير ذلك من الوسائل المباشرة وغير المباشرة . وهى تساعد على تكوينه الخلقى والاجتماعى ، فلها باعتبارها مجتمعاً مصغراً لوائح وقوانين لحفظ النظام وللتأديب المدرسى . وهذه القوانين تنطبق عليه ويحترمها ، وقد يشترك فى وضعها . وفى هذا تمرين له على أن يعيش عضواً صالحاً فى مجتمع يحترم نظمه وتقاليده . وفى المدرسة جمعيات مختلفة علمية وأدبية وفنية يشترك فيها التلاميذ ، ويتمنون على القيام بنصيبهم من المسؤولية . وفى هذا إعداد للمواطنين الصالحين .

وفى هذه الجمعيات يتعلم التلميذ المحافظة على المواعيد واحترام رأى الغير ، والأخذ والإعطاء ، والتفكير المجرد من الحوى ، وإثارة مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد ، وغير هذه من الصفات الاجتماعية الطيبة ، ويوجد التلميذ فى المدرسة مثلاً أخلاقية عالية فى أساتذته وسلوكهم فيحاكهم . وإذا كانت هذه وظائف المدرسة فيجب ما يأتى :-

- ١ - أن تكون صورة مصغرة للحياة الاجتماعية الراقية يدرب فيها التلاميذ على محبة العمل وإنجازه ، وعلى التعاون الاجتماعى والاقتصادى لمصلحة الجماعة ، والوطن .
- ٢ - أن يجد التلميذ فيها الفرص المواتية لتنمية مواهبه وميوله وتوجيهه إلى الدراسات أو المهن التى تناسبه ، وأن تعنى بالفروق الفردية بين التلاميذ .

- ٣ - أن تنمى عند المتعلم صفات المواطن الصالح ، والشعور بالمسؤولية ، والرغبة فى التضحية ، والقيام بالواجب لأنه واجب ، وتقدير الفضيلة للفضيلة الذاتية .
- ٤ - أن تكون مجتمعاً مشبعاً بالتعاطف والتفاهم بين الرئيس والمرعوس ، وأن يسودها جو من الديمقراطية .
- ٥ - أن يجد فيها المتعلم المثل الأخلاقية العليا ، والمثل الجمالية فيما يقع عليه نظره وما يسمعه .
- ٦ - أن تكون قوية الصلة بالمنزل من جهة وبالمجتمع من جهة أخرى ، حتى تعمل على إصلاح ما فيهما من عيوب وأخطاء .
- ولما كان أقرب المجتمعات المنظمة وألصقها بالمدرسة هى القرية أو المدينة ناسب أن نذكر شيئاً عن المدرسة وعلاقتها بالحياة فى القرية والمدينة .

المدرسة وعلاقتها بالحياة فى القرية والمدينة

المدرسة هى المركز الثقافى التربوى لصغار أبناء القرية أو المدينة . ورجال المدرسة هم الطبقة المثقفة الممتازة بين سكان القرية . ولذلك يجب أن يكونوا فى طليعة المصلحين الاجتماعيين ، وأن يشعروا بالتبعة العظيمة الملقاة على عاتقهم نحو مواطنيهم الكبار والصغار .

وإذا كانت وظيفة المدرسة الأولى هى تربية الصغار ، كما أشرنا إلى ذلك بتفصيل فى مكان سابق ، فإن هناك إلى جانب هذه الوظيفة وظيفة أخرى هى تثقيف الكبار وتوجيههم فى حياتهم ، وتنظيم أوقات فراغهم .

فالمدرسة تشغل بالصغار أثناء النهار عادة ، ولكن يمكن الاستفادة منها بعد الدرسات النهارية بتنظيم دراسات مسائية للكبار من الرجال والنساء تناسب مع حاجاتهم المعاشية أو الثقافية . فمن الممكن مثلاً إعداد دراسات للإرشاد فى المهن المختلفة ، زراعية كانت أو صناعية أو تجارية . وكثيراً ما تحل بالقرية أزمات معاشية تحتاج فيها إلى التوجيه كإصابة القطن بالدودة مثلاً ، أو ظهور مرض فى القمح ، أو حاجة المزارعين إلى سماد ، أو كيفية رى نوع جديد من الحاصلات ، أو طريقة

تخزين أحد الحاصلات لرخص ثمنه إبان الموسم . ومثل هذه الأزمات تحتاج إلى توجيه وقيادة . والمدرسة تعتبر مركز هذا التوجيه بتنظيم محاضرات ، ودروس استعراضية لتعليم السكان .

هذا إلى أن نسبة الأميين في مصر مرتفعة ، والمدرسة هي المكان الصالح لتعليم الأميين ، ومدرسوها هم أولى الناس بالقيام بهذه المهمة .

والحياة الصحية في مصر تحتاج إلى إشراف وتوجيه . وكذلك الحياة الاجتماعية . وبناء المدرسة يمكن أن تتخذ مركزاً اجتماعياً صحياً لمساعدة الناس وإرشادهم .

ولكى يستغل وقت الفراغ استغلالاً مناسباً يمكن إنشاء مكتبة للمطالعة أو الإعارة ، ويمكن الأهلون من الاستفادة من هذه المكتبة .

وفي البلاد الأوربية تعقد اجتماعات دورية للأهالي والآباء في المدارس ليتذاكروا في مشاكلهم المعاشية ، والمشاكل التي تتصل بحياة أولادهم . ويستعينون في ذلك بآراء الخبراء من المربين وعلماء النفس .

والأصل أن طرق التعليم في المدرسة ونظمها وحياتها يجب أن تكون جزءاً من الحياة الواقعية خارجها . كما يجب أن يشعر أولياء الأمور أن المدرسة دائماً مفتوحة أمامهم . وبذلك تساهم المدرسة في إصلاح الحياة بالقرية والمدينة .

الأسرة وأثرها في التربية

يولد الطفل في أسرة ، تتكون عادة ، من أب ، وأم . وهما اللذان يقومان بتربية الطفل ، وكفالاته ، حتى يصل إلى مرحلة الرجولة ، وحينئذ يستطيع أن ينفصل عنهما . وقد تكون الأسرة مكونة من أكثر من الأب والأم ، كالأخوة والأخوات .

والأسرة هي البيئة الطبيعية ، التي تتعهد الطفل بالتربية ؛ لأن غريزة الأبوة والأمومة ، هي التي تدفع بكل من الأب ، والأم ، إلى القيام برعاية الطفل وصيانته ، ولا سيما في السنوات الأولى في طفولته .

والطفل البشري — كما قلنا — يعتمد في مرحلة طويلة ، أطول من مرحلة أى

طفل حيوانى ، على رعاية الوالدين ، وهو يمتضى - عادة - سنوات الطفولة المبكرة بين أحضان الأسرة .

وقد أشرنا إلى أهمية السنوات الأولى فى تكوين الطفل الجثمانى ، والعقلى ، والوجدانى ، والخلقى ، وتكوين العادات والعواطف ، وإلى أن علماء النفس يرون أن مرحلة الطفولة المبكرة ، هى أهم مراحل الحياة فى تاريخ الناشئ ؛ إذ هى الأساس الذى يعتمد عليه نمو الطفل فى المراحل التالية . وهى مرحلة اللبونة ، والمرونة ، وقابلية الطفل للتأثر بكل ما يحيط به :

فنمو الطفل الجثمانى يتأثر بظروف الأسرة ، والمنزل ، من حيث : الفقر ، والغنى ، وتوفير أسباب الصحة فى المنزل ، كالهواء الطلق ، والشمس ، والضوء ، والنظافة ، والراحة الكافية ، والخلو من المزعجات ، والغذاء الصحى الجيد ، والقدرة على تجنب الأمراض قبل وقوعها ، وعلاجها ، أو التخلص منها بعد وقوعها .

وقد دلت الإحصاءات على أن نسبة الأطفال الذين يمرضون فى مرحلة الطفولة المبكرة ، أكبر فى الأسرات الجاهلة والفقيرة ، منها فى الأسرات الغنية ، والمتعلمة . وكذلك نسبة وفيات الأطفال فى الأسرات الجاهلة ، والفقيرة ، أكبر منها فى الأسرات الغنية والمتعلمة . وكثير من العاهات والعلل الجسمية نتيجة إهمال الوالدين للأطفال فى سنواتهم الأولى بصفة خاصة ؛ كالعمى والصمم ، والأمراض الصدرية .

والطفل يتأثر بكل ما يحيط به من منبهات Stimuli منزليته ، وبكيف سلوكه تبعاً لها ، فهو يتعلم فى الأسرة اللغة القومية ، واللهجة التى يتكلمها الوالدان ؛ ولذلك تسمى اللغة القومية فى الإنجليزية Mother Tongue وفى الفرنسية Le Langue Maternelle وفى الألمانية Mutter Sprache وبمجرد تعلمه اللغة تنتقل إليه عن طريق الكلام أفكار الكبار من أفراد الأسرة ، وآراءهم ، فيتأثر بها ، وتنمو معارفه ، وفقاً لمستوى الأسرة الثقافى .

والطفل يتعلم من أسرته كل ما يحتاج إلى معرفته ، فهو دائم السؤال ، دائم البحث والتنقيب ، ولا سيما فى السنوات الأولى ، وهو يلجأ إلى والديه - أو من هم فى مقامهم من الكبار - يسألهم ويسترشد بهم .

ولذلك نستطيع أن نميز بين المستوى الثقافي لأسرات الأطفال ؛ من لغتهم ، وقاموسهم اللغوي ، وأسلوبهم ، ومعارفهم العامة ، وسلوكهم .

وقد لاحظت سوزان أيزكس ، أن عامل الأسرة ، هو أحد العوامل الثلاثة التي تسبب الفروق الفردية بين الأطفال ، وهي تقول في هذا الصدد (١) :—

« أما الضرب الثالث من المؤثرات التي تؤدي إلى التباين بين الأطفال ، فهو اختلاف حالات بيوتهم ، وأوساطهم الاجتماعية ؛ فهذا طفل من بيت فيه كتب ، وحديث ، ونزهات ، وإجازات ، وفيه يعنى الوالدان عناية كبيرة بمن يصادق الطفل ، وبتقدمه في المدرسة ، وذلك من وسط عائلي يكاد يكون آمياً . والثالث يأتي من مسكن مزدحم تهمل فيه حاجات الطفولة . ومن هؤلاء تجد جميع ضروب الخير والشر ، وشتى العوامل المساعدة أو المعطلة . »

وإذا نظرنا إلى عادات الأكل ، والشرب ، والمشي ، والنوم ، واللبس ، ومعاملة الناس ، وجدنا أن الأسرة هي العامل الفعال الأول في تكوين هذه العادات ؛ ذلك لأن الطفل يحاكي الكبار من أفراد الأسرة ، وينظر إليهم باعتبارهم نماذج طيبة أمامه . والأسرة تقوم عادة بتهديب سلوك الطفل الغريزي في طفولته الأولى ، وتشرف على توجيهها ، وتقويها ، فهي بهذا مسؤولة عما يتميز به الناشئ من خلق . ولوثأملنا كثيراً من أعمالنا اليومية ، وحاولنا أن نعرف مصادرها ؛ لو وجدنا أننا مدينون للأسرة بكثير من ضروب السلوك ؛ كطريقة الأكل ، وغسل اليدين قبله وبعده ، وطرق الباب قبل دخول حجرة الغير ، وكيفية مخاطبة الصغير للكبير .

وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه والطفل يتعلم أول درس في الحب ، والكرهية ، في المنزل ، ممايلمسه من حب والديه له ، وكرهيتهم لمن يؤذونه ، أو يضرونه ، ومن صلة أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، إن كانت صلة احترام ، وعطف ، أو صلة نفور واستهتار ، وشغب . وهذه الصلة أثر مباشر فيما يشعر به الطفل من اطمئنان وحرية ، فإذا كان جوا الأسرة سعيداً ، مشبعاً بالتعاطف والود ، نمت وجدانات الطفل نمواً متزناً ، وشعر بالحماية ، والسلامة ، وحرية التصرف ، لأنه يشعر بأن المحيطين به يفهمون سلوكه ، ويعطفون

عليه . وبذلك يخلو نمو الطفل من كثير من العقد النفسانية ، ومن الكبت ، وينمو سليم العقل .

وقد وجد من دراسة بعض الحالات العصبية . أن سببها سوء معاملة الوالدين ، أو أحدهما للطفل في سنواته الأولى ، مما كان له أثر لا شعورى فى سلوكه ؛ فالأم التى تخوف ابنها « بالحرمان ، والعسكرى ، وأبو رجل مسلوخة » تخلق من ابنها رجلاً هيباً ، رعديداً ، جباناً ، وتقتل فيه حب المخاطرة ، والشجاعة .

وعلاقة الإخوة بعضهم ببعض فى الأسرة ، وعلاقة الوالدين بالإخوة ذات أثر فى تكوين خلق الطفل ؛ فإذا كان الأب ، أو الأم ، يتحيز لبعض الإخوة . ويميزه على غيره . فقد يكسبه هذا السلوك شعوراً بالغيرة والمنافسة ؛ فينشأ أنانياً ، ساخطاً ، يشعر بمرارة الظلم ، والحرمان ، كما هى الحال فى الأسرة التى يتزوج فيها الأب أكثر من زوجة .

ونظام الحياة المنزلية ، وما يحيط بالطفل من أثاث ، وأدوات له أثر كبير فى تكوين ذوق الجمال عنده . فإذا كان محاطاً بالصورة الجميلة ، وبالحياة المنظمة ، وبالحدايق المنسقة ، وكانت ملابس أفراد الأسرة ، وملابسه ، مختارة اختياراً موفقاً ، وكان يسمع المختار من الموسيقى والأغاني نشأ ذوقه يألف الجميل ، وينزع للجمال .

والطفل يعتنق دين أسرته وتقاليدها ، فيؤثر فى سلوكه ، وتفكيره ، ونظريته للحياة . وقد قال صلى الله عليه وسلم : (كل مولود يولد على الفطرة ، وإنما أبواه يمجسانه ، أو يهودانه ، أو ينصرانه) ، وإنما يبدأ ينظر إلى دينه وتقاليدَه نظرة موضوعية بالاتصال بأفكار الآخرين ، وباتساع معارفه . وهو مرتبط بأسرته ، فى سرائها وضرائها ، تربطه بها عاطفة الحب ، فبينه وبينها مشاركة وجدانية ، وهذا ما يجعله سريع التأثر بما توحى به .

والوالد - عادة - هو الذى يفكر فى مستقبل ابنه . ونوع الدراسة التى تناسبه ، وهو الذى يحاول توجيهه أثناء التلمذة . وبقدر ثقافة هذا الوالد ومعرفته بطبيعة الطفل يكون توجيهه صحيحاً . وقد يرغب الوالد فى نوع من الدراسة لا يلائم استعداد ابنه ، فيوجهه توجيهاً خاطئاً ، وبذلك يقاسى الابن نتائج التوجيه طول حياته .

ويرى علماء الاجتماع والتربية أن الأسرة هي أصلح بيئة لتربية الطفل وتكوينه ، ولا سيما في سنواته الأولى ؛ فالصلة بين الوالدين والطفل أقوى ما تكون بينه وبين أية جماعة أخرى . ولذلك كانت نشأته مع والديه خير وسيلة تهذيب وانفعالاته ، ووجداناته ، وتكوين خلقه . غير أن جهل الأسرة قد يكون سبباً في نتائج ؛ فيندفع أحد الوالدين وراء حبه لطفله ، وعاطفته نحوه ، ولا يستخدم الحزم والحكمة في الوقت المناسب .

وقد يكون الوالدان قاسيين على الطفل ، مهملين له ، فينسيانه أمام مؤثرات أخرى خارجية ، وبذلك يصبح الناشئ ضحية قسوة الوالدين . وربما كانت هذه القسوة حافزاً على الجهد والاجتهاد ، للتخلص من مضايقات الأسرة فيصادفه التوفيق في عمله .

وقد شعرت الأمم الراقية بالحاجة إلى تربية الآباء ، وثقافتهم بالثقافة الوالدية فتكونت فيها جمعيات يشترك أعضاؤها في بحث مشكلات النشء ، وكيف تعالج ، وأجريت لهم دراسات في علم النفس ، والتربية ؛ لتنويرهم في مراحل نمو الأطفال ، وكيف يعاملونهم في كل مرحلة . غير أن بلادنا لا تعاني جهل الآباء والأمهات بمبادئ تربية أولادهم فقط ، ولكنها تعاني الجهل العام ، والفقر ، والمرضى الذي يفتك بالكبار قبل الصغار .

فلا عجب أن ينشأ الطفل في أغلب الأسرات متروكاً للمقادير ، وأخطاء الآباء والأمهات . وكثير من الأسر ، لا يعاني الفقر ، ونقص وسائل الصحة ، وجهل الوالدين فقط . بل قد لا يكون مع الطفل أطفال آخرون يلعبون معه . ويرافقه وربما كانت هذه الحال في الأسرات الغنية أوضح . فلا تجد ميوله ورغباته ، الجو المناسب لها ؛ للنمو ، والتكوين . ويشعر بالحرمان ، وعدم الانسجام مع رغبات الكبار ، وعواطفهم . وبذلك تنشأ عند الطفل حالة نفسية غير صحية ، أو ينمو عنده ما يسميه علماء النفس Parent fixation .

ويقول برتراند رسل : إن عقل الطفل ، وبدنه يتطلبان قدرًا كبيراً من اللعب ، واللعب لا يتيسر على وجه مرض بعد السنوات الأولى ، إلا مع الأولاد والبنات الآخرين . وبدون اللعب يعتبر الطفل مرهقاً عصيباً ، لا يجد للحياة فرصة ، ويتوالد في نفسه المخاوف والهموم ، ومعظم الأطفال — حين يميزون — يؤثرون اللعب مع الأطفال الأكبر منهم ؛ لأنهم يحسون عندئذ أنهم عظام ، والأسرة — وحدها —

هى التى تهيىء فرصة تعلم الأطفال الصغار من الكبار عن طريق اللعب معهم . ومعايشة الأتراب من الأطفال أفضل وسيلة لتعلم العادات الاجتماعية ، والتنافس والتعاون ؛ فإذا كان هذا متوفراً فى الأسرة الواحدة تحقق الغرض . وإلا ... نشأت الحاجة إلى المدرسة .

هذا ومعظم الآباء والأمهات لا يستطيعون تربية أطفالهم ، إما لأنهم مشغولون أثناء النهار ، أو لأنهم مرضى . وفى هذه الحال نجد الحاجة ملحة لإرسال الأطفال إلى مدارس الحضانة Nursery school حيث يجدون العناية من مربيات متخصصات ، ويجدون بين أترابهم من الأطفال جوّاً اجتماعياً مناسباً ، ويجدون - أيضاً - العناية ، والأثاث ، والأدوات ، واللعب التى تتناسب معهم . ولكن ، أيمكن أن تقوم هذه المدرسة مقام الأسرة فى تربية الطفل ؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال يجب أن نعرف شيئاً عن مدارس الحضانة .

ليست مدرسة الحضانة مدرسة بالمعنى التقليدى ، يتعلم فيها الطفل القراءة والكتابة ، والحساب ، وإنما هى مكان يحتوى على حديقة ، وفناء ، وحجرات ، وأبهاء ، وسقائف يلعب فيها الأطفال ، ويمرحون ، وهى مكان يجد فيه الأطفال الغذاء الجيد ، والإشراف الصحى ، ومجال اللعب والراحة متسعاً فى الهواء الطلق والشمس . وهى مكان يستطيع فيه الطفل أن يتعلم عن طريق الملاحظة والبحث والكشف ؛ ملاحظة النبات ، وصغار الحيوان ، وملاحظة أترابه من صغار الأطفال ، الذين يلعب معهم ، ويغنى معهم ، ويرقص معهم ، ويتشاجر معهم ، ويصافحهم . وهى مكان يجد فيه الطفل لذة وسروراً ، فيما يسمعه ، ويشترك فيه من الأغاني ، والأناشيد ، والموسيقى ، والقصص الطريفة ، والمسرحيات القصيرة البسيطة . وهى مكان ينمو فيه الطفل على تحبته حراً ، بغير ضغط أو شدة ، تحت رقابة مشرفات خبيرات أعددن إعداداً خاصاً ، ودرسن الطفولة ، وطبيعتها السيكولوجية والجسمية ، فالطفل يستطيع فى مدرسة الحضانة أن يكون عادات طيبة ، كالنظافة ، والنظام ، والطاعة ، والتعاون ، والاستقلال ، وآداب الحديث ، من غير أن يجبر على ذلك .

وإذا كانت هذه هى مدرسة الحضانة ، فهل يمكن أن نستغنى بها عن الأسرة ؟ الواقع أن الحياة زادت تعقيداً ، وأن مطالب الأسرة والمعيشة ، قد تستغرق من الأم كل وقتها داخل المنزل ، أو خارجة ، وأن الأم قد لا تجد من الوقت والعناية ما يكفل

للطفل الجوال المرح السعيد . وربما لا تستطيع الأم - وهذا هو الغالب - أن توجه إلى الطفل العناية المبينة على أصول تربية صحيحة . لذلك نشأت الحاجة في الأمم الصناعية ، والتجارية ، وفي المدن ، حيث تعمل الأم خارج المنزل ، إلى إرسال الأطفال إلى هذه المدارس . وهي تقبل الأطفال من سن الثانية إلى سن الخامسة . وتختلف المدة التي يقتضيها الأطفال في المدرسة ، فقد تكون من الثامنة صباحاً إلى الثانية بعد الظهر . وفي بعض المدارس الأوروبية تكون من الثامنة صباحاً إلى الثامنة مساءً ، وينام الأطفال في المدرسة بعد الظهر .

فإذا كانت هذه هي حال مدرسة الحضانة فهي خير معين للوالدين على تربية الأطفال . ويجب أن ينظر إليها ، لا باعتبارها بديلاً من الأسرة ، ولكن باعتبارها مساعداً للأسرة على تربية الأطفال .

وما زالت هذه المدارس في أوروبا وأمريكا بالمصروفات ، ويرسل إليها أولاد الموسرين . وينادى بعض المربين الآن ، بأن تجعل هذه المدارس إلزامية لأبناء من لا يستطيعون القيام بتربية الأطفال تربية صحيحة .

وإذا نظرنا إلى حياتنا هنا - في مصر - وإلى حالة الأسرة المصرية حق لنا القول بأن مصر أحوج الأمم إلى انتشار مدارس الحضانة فيها . ولكن أفي هذا شعب ٩٠٪ منه أميون ؟ !

✱ الأسرة والمدرسة والتعاون بينهما

تكلمنا عن وظيفة الأسرة في التربية ، وعن وظيفة المدرسة أيضاً ، وذكرنا أن كليهما من العوامل المقصودة . وعلى هذا لا بد أن يكون التعاون بينهما وثيقاً حتى تصلا بتربية الطفل إلى الهدف المراد ، وحتى لا يحدث بينهما تناقض يترتب عليه تفكك في شخصية الطفل واضطراب ، وفقدان الثقة في المدرسة أو الأسرة أو كليهما .

وهذا التوازن بين المدرسة والأسرة ضروري حتى يتكامل نمو الطفل ويتجه اتجاهها واحداً مشتركاً . فإذا كانت الأسرة لا تحترم نظام المدرسة مثلاً فلا تساعد التلميذ على الحضور إليها في المواعيد المقررة تعطلت وظيفة المدرسة ، وعوقب

التلميذ وضاعت عليه فرص التربية في المدرسة . وإذا كانت المدرسة تكلف التلميذ من الواجبات ما لا يستطيع القيام به ، بسبب حالة الأسرة المادية أو الاجتماعية ارتبك التلميذ وقصر في واجبه ، ونمت فيه كراهية الأسرة أو المدرسة . وربما لجأ إلى سلوك شاذ ليتخلص من هذه الواجبات .

وشبيه بهذا ينطبق على تحصيل المعارف . فإذا كانت المعارف التي يحصلها التلميذ من المدرسة تتناقض مع ما يحصله في المنزل ، أو كانت المثل العليا للفضيلة والجمال في المنزل تختلف عنها في المدرسة ، تغلبت الناحية القوية منهما . وربما كانت الناحية الفاسدة . وطريقة معاملة التلميذ في المنزل يجب ألا تختلف كثيراً عن طريقة معاملته في المدرسة **✗** فإذا كان مدللاً في المنزل ووجد في المدرسة الحزم نفر منها **✗** وقد يهرب أو يثور لذلك . وعلى هذا يجب أن يكون جو المدرسة استمراراً لجو المنزل الصالح ، وذلك عن طريق اتصال الآباء بالمدرسة واتصال المعلمين بالمنزل ، حتى يعرف كل منهما ما يجري في الآخر . وحتى يتعاونوا ، وهما عاملان أساسيان على حل المشكلات التي تتصل بالطفل ، وحتى لا يستغل التلميذ أحدهما لحساب الآخر ، كأن يهمل في أداء واجبه المدرسي احتجاجاً بأن في المنزل مريضاً أو أن قريباً له توفي ، وكأن يطلب من المنزل مصاريف ونفقات لأعمال مدرسية لا حقيقة لها . وقد تنهت الأمم الأوربية والولايات المتحدة إلى ضرورة هذا التعاون فأنشأت جمعيات تسمى جمعيات الآباء والمدرسين تعقد مؤتمرات واجتماعات لدرس مشاكل الأطفال والتفاهم على حلها . ومن هذه الجمعيات :

The home and school Council of Great Britain.

ووظيفته أن يعمل على التوفيق بين المدرسة والمنزل ، ودراسة الوسائل المتعلقة بتربية الأطفال تربية كاملة من جميع نواحيها . وهو يعتقد أن التفاهم بين المنزل والمدرسة عامل جوهري لسعادة الطفل ورفاهيته .

ومن مظاهر هذا التعاون أن تخصص المدرسة يوماً في السنة يسمى « يوم الآباء » يدعى فيه الآباء والأمهات إليها ليزوروا حجراتها أثناء الدراسة ، ومكتبتها ، ومعاملها ، وحديقتها ، ومتحفها ، ومسرحها ، ولتعرض عليهم نماذج من إنتاج التلاميذ في الرسم والتصوير والأشغال اليدوية وغيرها ، وليشاهدوا ما يقوم به التلاميذ من ألعاب رياضية ، أو مشروعات ، أو تمثيل ، أو حفلة موسيقية . ويرى بعض المربين أن تكون أبواب المدرسة مفتوحة دائماً للآباء ، يستطيعون زيارتها كلما أرادوا ، ويستقبلهم

ناظر المدرسة أو من يقوم مقامه ، للتحدث في شئون الأبناء ، أو دراساتهم ، أو دراسة حياتهم خارج المدرسة ، أو المهن التي يصح أن يدرسوها ، والتي يصلحون لها بحكم ميولهم واستعدادهم ، ولتفتحهم المدرسة والمنزل أساس توجيههم . ومن الأيام التي تناح فيها للآباء زيارة المدرسة يوم أول السنة الدراسية ، ويوم الطيب . فيستقبل الناظر الآباء لبحث حالة كل تلميذ منفردة ، وما يحتاج إليه ، ويستمع لرأى الأب أو الأم فيه . ويسترشد الطبيب برأى ولي الأمر في حالة التلميذ الصحية ، كما يسمع ولي الأمر رأى الطبيب فيه ، وما يحتاجه من علاج أو وقاية . وتقيم بعض المدارس أسبوعاً كاملاً يسمى (أسبوع التربية) يزور فيه الآباء المدرسة ، ويقفون على أعمال التلاميذ ونظام الدرس والتدريس ، ويشاهدون المعارض والمتاحف ، ويقوم التلاميذ عادة بتنظيم الحفلات المختلفة في الموسيقى والتمثيل والسينما . . . الخ ويشرف التلاميذ بأنفسهم عليها . وترسل بعض المدارس تقارير شهرية لأولياء أمور التلاميذ مبينة درجة تقدمهم في المواد المختلفة ، وسلوكهم وحالتهم الصحية ، وتشجع هذه التقارير بملاحظات عن علاقة التلميذ بزملائه ، وعن نشاطه الاجتماعي . وتطلب المدرسة من الآباء المساهمة في توجيه الأبناء في سلوكهم ودراساتهم . وتشجع بعض المدارس التلاميذ على أخذ بعض ما يعملونه من الأشغال والرسوم ، والملابس المطرزة إلى المنزل لعرضها على الأسرة ، كما تشجعهم على إحضار بعض المواد من المنزل لعرضها في معارض المدرسة ، أو متاحفها ، أو استخدامها في دروس الأشغال والحياطة . وبعض المدارس تكون مكتباتها ومتاحفها مما يحضره التلاميذ ، كمجموعات طوابع البريد ، وصور بعض الشخصيات ، والأواني الفخارية التاريخية ، وأنواع الملابس أو النقود القديمة ، والكتب التي تناسب التلاميذ .

وتعمل المدرسة على تنمية روح التزاور بين التلاميذ والتعارف بين أسرهم ؛ كأن يزور ناظر المدرسة أو المدرسون أسرة التلميذ في بعض المناسبات كعيد ميلاده ، والأعياد العامة ، أو يعودوه في حالة مرضه ، ويواسوه إذا أصيب بمكروه . وبعض النظائر يزور التلميذ ليعرف حالة الأسرة المالية حتى يقدر له ما يمكن من مساعدة لتتمكن من تعليمه . والأسرة من جانبها تتعاون مع المدرسة بتهيئة الجو المناسب للتلميذ لأداء واجباته المدرسية . وإذا كان في الأسرة كتب وراديو ومجالس للحديث المثقف وزيارات للآثار ورحلات كانت كل هذه الأشياء مساعدة للمدرسة على تربية الطفل .

ومن واجبات الأسرة احترام أوامر المدرسة ، والإشراف على وقت فراغ التلميذ ، للتأكد من انفاقه في الصالح ، ومن عدم اختلاطه بإخوان السوء . وحياة الأسرة تؤثر في حياة التلميذ المدرسية ، فقد زرت بعض المدارس الابتدائية ، واشتركت مع مجموعة من التلاميذ في الغداء ، ولاحظت على أحد تلاميذ هذه المجموعة سلوكاً غير ما يتوقع منه ، كالعنف وعدم اللياقة في الأكل ، والحديث مع إخوانه . وكنت أعرف أن هذا التلميذ من أسرة عريقة راقية ، ولذلك لم أطمئن إلى سلوكه . فسألت عن حالة الأسرة ، فحدثني ناظر المدرسة — وكان يعرف الكثير عنها — أن والد التلميذ والدة على خلاف . وأنهما افترقا ، وأن التلميذ يعيش مع والدته ، ويمضي معظم أوقاته مع الخدم وتحت إشرافهم . واستطعت بهذا أن أفسر سلوك التلميذ . ومن هذا المثل يتضح مقدار أثر حياة الأسرة في سلوك التلميذ بالمدرسة ، وأثر هذا التلميذ في زملائه ،

ومن الحكايات التي تذكر في الكتب الإنجليزية أن مفتشاً زار إحدى المدارس الأولية . وبينما هو في أحد الفصول الدراسية يوجه للتلاميذ بعض الأسئلة في مادة الحساب لاحظ في أحد الأركان تلميذاً بدت عليه علامات الضعف والإعياء ، لا يرفع أصبعه إذا سئل التلميذ ، ولا يجيب جواباً صحيحاً إذا وجه إليه سؤال . وقد استرعى نظر هذا المفتش ما وجد في عيني التلميذ . من بريق الذكاء المتوارى خلف الحفون الذابلة . فأدرك المفتش حينئذ أن في الأمر سرّاً ، وأخذ التلميذ من الفصل وسأله عن أسرته وحالته المادية ، وأين يقطن ، وعمل الوالد ، وعلاقة أفراد الأسرة بعضهم ببعض . فظهر له أن الوالد من العمال المتعطلين ، وأنه ينفق في الشراب ما تمنحه له الحكومة من مساعدة مالية ، وأن أمه قد ماتت منذ سنوات وحلت محلها زوج أب قاسية لا تعنى بأمره ، وأن الطفل ينال القليل من الطعام والنوم والراحة المنزلية . عندئذ فكر المفتش في إنقاذ هذا الطفل فاتخذته لنفسه ، وجعله تحت عنايته ورعايته ، وضمه إلى أسرته . ولم تمض شهور حتى استيقظ ذكاء الطفل وبذق قراءه .

فهذه القصة ، وكثير غيرها ، يؤيد ما قلناه من ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة ، وأن المدرسة وحدها لا تستطيع أن تقوم بدور التربية ، وأن بعض الأطفال الذين تبذل المدرسة جهداً في تربيته إنما يجدون من حياتهم الأسرية عاملاً هداماً . وقد لا تستطيع المدرسة التقدم بالطفل إلى الأمام لأن الأسرة تدفع به إلى الخلف .

ونظام الحياة في مصر ، والتقاليد المدرسية القديمة ، لم تهتم حتى الآن بهذا التعاون بين المدرسة والأسرة ، وإن كانت النماذجيات قد خطت خطوات طويلة في هذا الاتجاه . وكذلك وضعت وزارة المعارف نظام التأمين الاجتماعي ، وبمقتضاه تقوم المدرسة بتعويض ما ينقص التلميذ من وسائل الراحة المادية بسبب فقر الأسرة .

موازنة بين التربية المنزلية والتربية المدرسية

تخالف التربية المدرسية التربية المنزلية من حيث نفوذها في الأطفال ومعاملتهما لهم ، وأثرها في تهذيب أخلاقهم وتكوين عاداتهم . وتظهر هذه المخالفة في :

١ - السيطرة في كل من المدرسة والمنزل

فسيطرة المدرس عادة أقل من سيطرة الوالدين ، لأن الطفل منذ نشأته يرى أن والديه هما اللذان يعولانه . ويقومان بحاجاته ، فيعتقد أنه معتمد عليهما كل الاعتماد ، وأن حاجته إليهما أشد من حاجته إلى غيرهما من مدرس أو غيره . هذا إلى أنه إذا رأى من مدرسه شدة أو قسوة فزع إلى والديه . أما إذا غضب أحدهما منه فإنه يرى ألا منقذ له منه فيسعى لإرضائه .

٢ - المعاملة المدرسية والمنزلية

(أ) إن أساس الحكومة المدرسية العدل والمساواة ، لأن جميع التلاميذ في الصلة بالمدرس سواء . فهو يسوى بينهم في الثواب والعقاب كل بما كسبت يده ، وأحبههم إليه أصلحهم . أما الآباء فقد تضطروهم الشفقة والعاطفة الأبوية إلى التغاضي عن ذنوب أبنائهم . وعين الرضا عن كل عيب كليلية .

(ب) أن المنزل يعامل الطفل في أول نشأته بالرحمة والرفقة ، حتى إذا كبر حاسبه على أعماله بدقة وأخذ به بشدة ، أما المدرسة فإنها تعلن من أول الأمر نظامها الذي يألفه المتعلم ويخضع له راضياً .

٣ - أثر كل من المدرسة والبيت في التهذيب

من الصعب الحكم بأن أخلاق المتعلم نتيجة لنفوذ المنزل أو المدرسة ، فلكل

منهما أثره ، وقد يقوى أحدهما فيغلب على الثاني . ولكن مما لا شك فيه أن التكوين الأخلاقي الأول للمنتزل أسبق من تكوين المدرسة وله أثر في سلوك المتعلم طول حياته .

٤ - التكلف والحرية في المدرسة والمنزل

جرت العادة أن يكون التلميذ في المدرسة متكلفاً في كل مظهره وأنه غير طبيعي في سلوكه وأخلاقه ، بينما تنكشف في المنزل أخلاقه على حقيقتها ، والمدرسة الحديثة ترمى إلى أن يكون الطفل تلقائياً في سلوكه وأن يشعر بالحرية الكافية التي تمكنه من أن يسلك سلوكاً طبيعياً لا كلفة فيه ولا تصنع ، حتى تتاح الفرصة لإصلاحه وتوجيهه .

٥ - كثرة الفرص لإظهار الميول وتوجيهها

المفروض أن المدرسة هي المكان المعد للتربية ، ولذلك بها اختصاصيون يخلقون للأطفال الفرص الكثيرة المناسبة للكشف عن ميولهم ، وبذلك يشجعها المدرسون ويوجهونها الوجهة السليمة . بينما لا يتيسر ذلك إلا في الأسر المثقفة التي يعنى الوالدون فيها بأبنائهم عناية خاصة .

نماذج لأسئلة وتوجيهات

- ١ - ما الفرق بين عوامل التربية المقصودة والعوامل غير المقصودة ؟ هات أمثلة لغير المقصودة ، وشرح بشيء من التفصيل أثرها في تكوين الطفل .
- ٢ - ما أنواع المجتمع ، ومن أى الأنواع المدرسية الأولية المصرية ؟
- ٣ - اذكر الشروط التي يجب توافرها في المجتمع المنظم ، وبين إلى أى حد يمكن توافر هذه الشروط في المدرسة .
- ٤ - انقد المدرسة المصرية باعتبارها مجتمعاً ، وبين ما تحتاج إليه لجعلها مجتمعاً نموذجياً صالحاً .
- ٥ - يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً صغيراً . اشرح هذه العبارة وبين كيف يمكن أن تكون كذلك .
- ٦ - أيهما أقوى تأثيراً في الآخر المدرسة أو المجتمع ؟ اذكر رأيك ودعمه بالحجج .

- ٧ - إلى أى حد تستطيع المدرسة أن تصلح من المجتمع ؟
- ٨ - اذكر الوظائف الأساسية للمدرسة ، وبين مقدار ما تقوم به المدرسة المصرية من هذه الوظائف .
- ٩ - « لا يمكن إقرار التوازن بين طبقات الشعب في مصر إلا إذا كانت المدرسة الأولى شعبية عامة للجميع » اشرح هذه العبارة وعلق عليها .
- ١٠ - المدرسة عامل فعال في حياة القرية وإصلاحها « ما رأيك في هذه القضية ؟ بين ما يجب أن تكون عليه المدرسة المصرية لتساهم في إصلاح القرية .
- ١١ - « لا فائدة من التربية المدرسية ما لم تؤيدها التربية الأسرية » اشرح هذه العبارة وهات مثلاً موضحة .
- ١٢ - أيهما أهم في تربية الطفل ، الأسرة أم المدرسة ولماذا ؟
- ١٣ - « قد تنقض الأسرة ما تعمله المدرسة لتربية الطفل » بين وجه الصواب في هذه القضية .
- ١٤ - هل زرت مدرسة من مدارس الحضانة في مصر ؟ حاول أن تفعل هذا . واكتب تقريراً عن هذه الزيارة .
- ١٥ - إلى أى حد يمكن التعاون بين المدرسة والأسرة المصرية ؟ وإذا لم يكن هذا التعاون ميسوراً فلماذا ؟ وماذا تقترح لتسهيله ؟
- ١٦ - اذكر بعض الحالات التي تعرفها شخصياً من دراستك لبعض التلاميذ ، والتي ترى أنها نتيجة لعدم التعاون بين المدرسة والأسرة .

مراجع الباب الثالث

١ - في التربية لعل عبد الواحد

- 2 — Education To day, by John Dewey
 3 — The School & Society by John Dewey.
 4 — On Education, by Bertrand Russell.
 5 — Education, by E. Campagnac.
 6 — The Group Mind by W. McDougall.
 7 — Social Groups in Modern England, by Henrey A. Mess.
 8 — Democracy & Education, by John Dewey.
 9 — Creative Education & the Future, by Olive Wheeler.
 10 — Infant & Nursery Schools, a Report by a Committee, printed by H.M.S.O.
 11 — The Nursery School, by Margaret McMillen.
 12 — The Nursery Years, by Susan Isaacs.
 13 — The Children We Teach by Susan Isaacs.

الباب الرابع

مراحل النمو عند الإنسان

تمهيد :

لا تبدأ حياة الطفل منذ الولادة ، ولكنها تبدأ — من الناحية البيولوجية — من ساعة الحمل ، ويتأثر نمو الجنين بالحالة التي تكون عليها الأم أثناء هذا الحمل .

وعند ما يولد الجنين ، يصبح في عالم مختلف تمام الاختلاف عن العالم الذي كان يعيش فيه ، وتنشط حواسه ، وأجهزته ، وأعضاؤه ، لأداء الوظائف الحيوية الضرورية لبقائه . وتبدأ عملية التفاعل بينه وبين البيئة الجديدة التي يعيش فيها . فهو — إذن — باعتباره كائناً حياً ، في نشاط دائم .

ولا يمكن أن ينتقل فجأة من حالة الطفولة الضعيفة ، العاجزة ، الجاهلة ، إلى حالة الرجولة القوية ، جسمياً ، وعقلياً ، الخبيرة النامية . وإذن ، فالطفل — منذ الولادة — يستمر في النمو ، والتغير الجسمي ، والعقلي ، والاجتماعي ، والوجداني . ونحن نلاحظ هذا النمو في جسمه ، وفي سلوكه . وهو نمو أساسه قواه الفطرية الموروثة ، والمؤثرات الخارجية المحيطة به في بيئته .

والطفل البشري أضعف أنواع الأطفال ، إذا قورن بغيره ، من حيث قدرته على الاعتماد على نفسه ، على الرغم من طول مدته حمله ، ألم تر إلى الكتكوت ينقر بمنقاره بعد خروجه من البيضة ، باحثاً عن غذائه ؟ وإلى الحمل يقفز ويبحر بعد أيام من ولادته ؟ ، وإلى العصفور الصغير يطير مستقلاً عن أمه ، معتمداً على نفسه ، بعد نحو أسبوعين من فقس البيضة ؟

ولما كان الطفل البشري أضعف أنواع الأطفال ، وأكثرها اعتماداً على غيره ، كان من الضروري قيام الكبار برعايته ، وحمايته ، والإشراف على طعامه ، وشرابه ، ونومه ، وترتيبه . وإلا . . . كان عرضة للهلاك ، ولا سيما في السنتين الأوليين .

ومدة الطفولة البشرية أطول من طفولة أى حيوان ، وذلك لأن الطفل البشري

— كما قلنا — أعجزها عند الولادة ؛ ولأن مستوى الحياة التى يحياها عند ما يصل إلى مرحلة الاستقلال ، والاعتماد على نفسه ، أرقى مستويات الحياة عند جميع الكائنات الحية . فنظام معيشته ، وسيطرته على البيئة الطبيعية ، وتسخيره للقوى المختلفة المحيطة به ، وتقيد حياته ، وما يحتاج إليه هذا التقيد من علم وخبرة ، ومهارة ، وقدرات عقلية ، وتخصص ، كل هذا يحتاج إلى زمن طويل للتعليم والنمو . وهذا هو السبب فى طول مدة الطفولة البشرية ، وهو السبب — أيضاً — فى أن غريزة الوالدية عند الإنسان أرقى منها عند الحيوان ، وأكثر مرونة .

ولما كان الطفل البشرى يحتاج لعناية أكبر ، ولمدة من الطفولة أطول ، كان عند توالد الإنسان ، أقل منه عند الحيوان ، حتى يتمكن الوالد من أداء واجبه نحو صغاره .

وكلما كان المجتمع أرقى فى سلم الحضارة والثقافة ، كانت الحاجة أشد إلى إطالة مدة الطفولة — أى المدة التى يعتمد فيها الإنسان على غيره — ومدة التعلم . ولذلك نلاحظ أن سن ترك المدرسة الإلزامية فى الأمم الراقية ، أعلى منها عند الأمم الأقل رقياً ، وأنه كلما كانت المهنة التى سيزاولها الفرد أصعب وأحوج إلى التخصص ، كانت المدة التى يحتاجها لتعلم هذه المهنة أطول .

وكما قلنا ، ينمو الطفل فى رعاية والديه ، أو غيرهما ، ممن يشرفون عليه ؛ فهو ينمو فى بيئة ، وينمو تحت إشراف غيره ، ولا بد من أن يكون هذا الإشراف سليماً من الناحية العلمية ، وأن تكون البيئة التى يعيش فيها مناسبة له ، حتى يكون نموه صحيحاً ، ولا يمكن توجيه الطفل فى نموه الجسمى والعقلى والخلقى والوجدانى ، إلا إذا عرفنا الخصائص المختلفة لكل من هذه النواحي فى أثناء مراحل نموه المختلفة . فمعرفة هذه الخصائص معرفة علمية ، تساعدنا نحن الآباء والمدرسين على توجيه التربية التوجيه الصالح ، سواء أكان هذا فى المنزل أم فى الحضانة ، أم فى الروضة ، أم فى المدارس التالية لها . ونحن نعلم أن الطفل قد ورث عن أبويه ، وعن نوعه البشرى ؛ قوى ، وغرائز ، وميولاً ، وخصائص جسمية ، وعقلية . ونتيجة هذه المعرفة ، أننا مقيدون فى تربيتنا للصغار بما ورثوه من هذه القوى والميول . وإن وظيفة التربية هى تنميتها فى الاتجاه الصحيح ، تنمية تصل بها إلى أقصى كمال ممكن . نعم إن هذه القوى والخصائص تختلف من فرد لفرد ، بحسب الوراثة ، ولكنها — مع ذلك — ذات طابع مشترك ، يدرج تحته أكبر عدد ممكن من الأطفال

الذين ندرسهم ، أو نلاحظهم ، في أية مرحلة من مراحل النمو ، مما يبرر القول بأن هذه الخصائص شائعة أو شاملة للأطفال في مرحلة خاصة من مراحل نموهم .

وليس النمو الجسمي للطفل نتيجة لإضافة شيء خارجي عليه ، ولكنه نتيجة نمو داخلي ، تدريجي ، يكون سريعاً أحياناً ، وبطيئاً أحياناً أخرى . وهو نمو غير متناسب ، ولا متناسق ، في جميع أجزاء الجسم ، أى أن نمو الأعضاء لا يكون بنسبة واحدة .

وكذلك الحال في النمو العقلي ، فهو ليس ظهوراً لبعض الملكات ، أو القدرات التي لم تكن من قبل ، ظهوراً مفاجئاً ، ولكنه تدريجي . فكل العمليات العقلية تقريباً ، يزاولها العقل من الطفولة المبكرة ، وما بعدها من مراحل . وكل أنواع القدرات العقلية له أثر في سلوك الطفل من سنواته الأولى ، ولكن بدرجات مختلفة ، ولذلك ينشأ الخطأ من افتراض مراحل محددة تحديداً دقيقاً ، تتميز كل واحدة منها عن الأخرى ، تميزاً واضحاً ، على حين أن النمو العقلي أمر تدريجي مستمر ومتصل ، إلى سن خاصة ، هي السادسة عشرة على الأرجح . نعم إن بعض الغرائز لا يظهر في السنوات الأولى ، ولكنه يظهر متأخراً ، كالغريزة الجنسية ، التي لا تبدأ وظيفتها قبل سن الثامنة — كما يقول مكدوجال ، وحتى في هذه السن هي ضعيفة ، وغامضة^(١) في مظاهرها غير أن فرويد يرى أنها تظهر في السنوات الأولى ، وذلك في عبث الأطفال بأعضاء التناسل ، وتمتعهم بهذا العبث . وكذلك غريزة حب الاجتماع ، لا تظهر إلا في السنة الثانية .

ويمكن القول بأن هذا التطور في حياة الفرد هو عبارة عن تغير جسمي وعقلي يبدو في نمو بعض الأعضاء والقوى ، وفي ظهور بعض القوى التي لم تكن فيه من قبل ، أو كانت في صورة ضعيفة غامضة . ويجب أن نفهم أن الفرد وحدة جسمية عقلية ، body mind ، وأن نمو الجسم والعقل مرتبط أحدهما بالآخر ، وأن التفرقة بين الجسم والعقل تجاوز في التعبير والشرح ؛ وهو ضرورة لفهم مظاهر النمو ، بحسب ما تبدولنا .

ونحن المربين ، علينا أن نعرف سيكولوجية الطفل في مراحل نموه المختلفة ، وخصائص نموه الجسمي ، حتى نتخذ من أساليب التربية ما يلائم هذه السيكولوجية ،

والخصائص . وقد ظلت سيكولوجية الطفل مهمة ، حتى أواخر القرن الثامن عشر ، وكان الرأي السائد أن عقلية الطفل تختلف عن عقلية الكبير من حيث الكم . لا من حيث النوع . وكان الفضل لروسو ، وبستالوتزي ، وفروبل ، في نقل اهتمام المدرس من المادة المدروسة^(١) إلى التلميذ . وسنحاول — قبل التحدث عن مراحل النمو — أن نذكر أهم الفروق بين الطفل والراشد .

الفروق بين الطفل والراشد

إن الذى يلاحظ سلوك الطفل فى سنواته الأولى ، وطريقة تفكيره التى تبدو فى مظاهر مختلفة ، كاللغة ، واللعب ، وعلاقته بغيره ، ويلاحظ سلوك الراشد ، يجد بينهما فروقاً ، ولا سيما إذا لاحظنا الطفل فى عهد الطفولة المبكرة ، والراشد فى سن البلوغ .

ومن هذه الفروق الفرق العقلى ، فقد أثبتت مقاييس الذكاء أن ذكاء الطفل ينمو — أو بعبارة أصح يتفتح عقله — بالتدرج ، كلما كبرت سنه ، وعلى هذا فنوع الذكاء عند الكبير ، يختلف عنه عند الصغير .

والفرق الثانى ، هو أن سلوك الصغير خاضع لغرائزه ، وميوله الفطرية ، ولم تهذب بعد التجارب ، أو البيئة الاجتماعية ، فغرائزه تدفع به إلى نوع من السلوك ، بغيره ، ويكيفه بالتدرج ، وفقاً لقوانين^(٢) الخلق ، وسلوكه وهو فى الطفولة خاضع للمرحلة الأولى الفطرية ، من مراحل السلوك الخلقى .

والفرق الثالث ، شعور الطفل باعتماده على غيره ، وحاجته إلى حماية هذا الغير ، وجلب الطمأنينة إليه من الناحية المادية ، والمعنوية ، فهو فى حاجة إلى الغذاء ، والراحة الجسمية ، التى يتلقاها من الكبار ، كما يحتاج لعطفهم ، وحبهم ، وإرشادهم وهذه الحاجة تقل بالتدرج ، وتأخذ صوراً أخرى ، بنمو الطفل ، حتى يصل إلى سن الاعتماد على النفس .

وفرق رابع ، هو انغماس الطفل فى الخيال ، فهو يعيش فى عالم خيالى يقوم فيه

(١) انظر ص ٣٥ — ٣٦ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Dreyer.

(٢) انظر ص ٤٥ من كتاب Psychology & Practical Life, by Collins & Dreyer.

بدور البطولة ، وهو يجد في هذا العالم تعويضاً عن الواقع الحقيقي القاسي ، وكلما كبرت سنه ، وزادت تجاربه ، اختلط الواقع بتفكيره ، وأدرك الحدود الفارقة بينه وبين الخيال ، وصار في سن الرشد أكثر خضوعاً في سلوكه وميوله ، لقيود الواقع وظروفه .

و فرق خامس ، وهو فرق مهم ، وأعنى به النضوج الجنسي . وقد كان الرأي السائد قبل فرويد هو أنه ليس للطفل أى ميل ، أو نشاط جنسى ؛ غير أن علماء التحليل النفس يقررون الآن أن حياة الطفل مليئة بالنشاط الجنسي ، وإن كانت مظاهر هذا النشاط الجسمية ، والعقلية ، تختلف عنده ، عنها عند الراشد . فهي عند الطفل تتجه أولاً نحو تمتعه بقيام بعض أعضاء الجسم بوظائفها ، كالقبول ، وكلعب الطفل بعضوه الجنسي ، ومص الثدي ، أو الإصبع ، أما إشباع الغريزة الجنسية عند الراشد ، فله صور أخرى .

مراحل النمو

للعلماء مذاهب مختلفة في أساس تقسيم النمو ، فمن ناحية النمو الجسمي ، يلاحظه البروفسور H. A. Harris ، أن الطفل يمر في ثلاث وثبات ، يتبع كل واحدة منها فترة تثبيت ، وذلك قبل الوصول إلى سن الرجولة (العشرين تقريباً) ، فالوثبة الأولى تتميز بالنمو السريع ، وذلك في السنة الأولى من حياة الطفل ، ويتبع هذه الوثبة فترة تثبيت ، يكون فيها النمو بطيئاً ، وهي فترة تمتد من الثانية إلى الخامسة ، والوثبة الثانية تشمل الفترة من الخامسة إلى السابعة ، وتليها فترة التثبيت من السابعة إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة وذلك باختلاف الجنس والأفراد . والوثبة الثالثة تبدأ من الثانية عشرة ، أى أول المراهقة ، وتنتهى حوالى السادسة عشرة ، وتليها فترة تثبيت ، ونمو بطيء ، تستمر إلى العشرين . والرسم البياني التالى ، يوضح هذه الفترات عند كل من الجنسين : الذكر ، والأنثى ، وكذلك مقدار التغير والنمو في الطول والوزن .



وهذا الرسم البياني مقتبس من تقرير أصدره مجلس المعارف البريطاني باسم
The Primary School

ويقرر بعض العلماء^(١) أن النمو الجسمي والعقلي ، يحدث كل منهما بالتبادل ،
ويتبين هذا من مظاهرها في حياة الفرد ، وعلى هذا يمكن تقسيم النمو إلى ما يأتي :

١ - المرحلة التي تشمل الـ ١٨ شهراً الأولى ، وفيها تظهر الوظائف الحيوية
الضرورية للفرد وتقوى ، كالبصر ، والسمع ، والمضغ ، والمشي ، وبدء الكلام .

٢ - مرحلة نمو عقلي من سن ١٨ شهراً ، إلى ٤ سنوات .

(١) P. 37 Psychology and Practical Life, Collins & Drever

وقد بنى المؤلفان هذا التقسيم على قوانين وضعها نيومان الألماني في كتابه المسمى
Vorlesungen والذي اقتبس منه رسك ، في كتابه «التربية التجريبية» ، وها هي ذى القوانين :

- ١ - إن نمو الفرد خاضع منذ أول حياته لقواه الوراثية ، واستعداداته .
- ٢ - كلما كانت الوظيفة ضرورية لحياة الفرد ، كان نموها مبكراً .
- ٣ - إن نمو كل من الجسم والعقل ، لا يسير على وتيرة واحدة ، ولكن يتراوح بين فترات ،
تختلف سرعة وبطئاً .

٣- مرحلة نمو جسمي من ٤ - ٧ سنوات .

٤- مرحلة نمو عقلي من ٧ - ١١ سنة .

٥- مرحلة نمو جسمي من ١١ - ١٤ سنة .

٦- مرحلة نمو عقلي من ١٤ - ١٧ سنة .

وهناك أسس أخرى مختلفة ، اتخذها العلماء لتقسيم مراحل النمو ، لا حاجة لذكرها هنا^(١) وسنتبع في هذا الباب تقسيماً شائعاً^(٢) ، وهو :

١- الطفولة المبكرة Infancy من الولادة إلى الخامسة .

٢- الطفولة المتأخرة childhood من الخامسة إلى الثانية عشرة تقريباً .

٣- الشباب Youth ويشمل المراهقة والبلوغ Puberty and Adolescence ،

وتمتد هذه المرحلة من أول المراهقة (١١ عند البنات ، ١٢ أو ١٣ عند البنين) إلى سن العشرين ، أو الحادية والعشرين .

وها نحن أولاء نشرح خصائص كل مرحلة .

الطفولة المبكرة Infancy

(من الولادة إلى الخامسة)

تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المدرسة الإلزامية ، وأغلب الأطفال يمضون هذه المرحلة في المنزل ، في رعاية الأسرة ، وإن كانت مدارس الحضانة ، والأطفال ، والرياض تشارك الأسرة أحياناً في هذه المرحلة .

ويخص علماء النفس والطب السنتين الأوليين من حياة الطفل بالعناية ، لما يحدث فيهما من نمو جسمي ، وعقلي ، ووجداني ، يعتبر الأساس لكل ما يلي ذلك من نمو .

فن حيث النمو الجسمي ، نجد الطفل في السنة الأولى ، ينمو إلى ثلاثة أمثال وزنه عند الولادة ، فقد يصل إلى ٢٢ رطلاً ، بعد أن كان سبعة أرطال عند الولادة .

(١) انظر ص ١٣٩ من كتاب « أسس الصحة النفسية » للدكتور القوصي « الطبعة الأولى »

(٢) Some Problems of Adolescence, by Ernest Jones, "Brit. Journ. Psych., vol. XIII, 1922-23"

وينمو وزن الدماغ في السنتين الأوليين ، نمواً لا يعادله أى نمو في حياة الطفل في نفس المدة . ويمكن القول بأن النمو العام لجسم الطفل في السنة الأولى ، يفوق نموه في أية سنة أخرى في حياته .

وفي السنتين الأوليين يعرض الطفل لكثير من الأمراض نتيجة هذا النمو السريع ، أو سوء التغذية أو العدوى . ولذلك تكثر وفيات الطفولة في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة عامة . ومن هذه الأمراض : السعال الديكي ، الحصبة ، الكساح ، أمراض الجلد والعيون والجهاز الهضمي . مما يدل على ضرورة العناية بالأطفال في هذه المرحلة .

وتترك هذه الأمراض بعد زوالها آثاراً تبقى مع الصبي طول حياته . وتعزى هذه الأمراض إلى سوء حالة الأسرة المالية والثقافية وإلى جهل الأم . ولذلك كانت عناية المحاضن ورياض الأطفال الصحية ، ذات أثر في نمو الأطفال الجسمي ، وحمايتهم من كثير من هذه الأمراض .

والطفل عندما يولد تربطه بالعالم الخارجي حواسه المختلفة ؛ فهو قد ولد ومعه غرائزه وميوله الفطرية . وهذه تنشط للتفاعل مع البيئة التي يجب كشفها ومعرفتها عن طريق الحواس . وفي الأسابيع الأولى من حياة الطفل لا يشعر بالفرق بين الضوء والظلمة ، ولكنه بالتدريج يدرك درجات الضوء ، ويتعلم كيف يحدد بصره في الأشياء التي يبصرها القريبة منها والبعيدة ، وكذلك يدرك الفرق بين الألوان في الشهر الثاني (١) . أو الثالث من ولادته . وأما حاسة السمع فعلوماتنا عن نموها قليلة . ويظهر أنها لا تقوم بوظيفتها مبكرة كالعين ، ولكن في نهاية الشهر الرابع يدرك الطفل الفرق بين الأصوات المختلفة . وفي أثناء الأشهر الأولى تكون حركات الطفل طائشة وعشوائية ، ولا يستطيع ضبط عضلات يديه ورجليه ، ولكنه يتمرن بالتدريج على استعمال يديه في القبض على الأشياء والوصول إليها . وهو بهذا النمو في الحواس والعضلات يزيد معرفته بالبيئة المحيطة به ، ويكون بعض العادات البسيطة ، ويغير من سلوكه وفقاً لهذه المعارف الجديدة ، وحتى في الأشهر الأولى يتعلم كيف يضبط حركات الفم والرأس والظهر والأرجل . وفي السنة الأولى يتمكن من بعض المهارات البسيطة كالجلوس والوقوف ، وإصدار بعض الأصوات . ثم يتعلم بعد ذلك الحبو والمشي وصعود السلالم وهبوطها ، والجرى ، والكلام . وكل هذه المهارات تحتاج إلى تنسيق في

حركات الأعضاء وملاءمة بين عضلات الحس وعضلات الحركة (١).

وهكذا تنمو عضلات الأطفال وتنمو مع ذلك قدرتهم على ضبط هذه العضلات واستخدامها في اللعب ، والخبرة ، والأكل ، والشرب ، واللبس ، والكتابة ، والتعلم . ويقول « روسو » إن أول الوسائل التي نتعلم بها الفلسفة هي أقدامنا وأيدينا وأعيننا .

وأما النمو العقلي فقد أمكن في السنوات الأخيرة قياسه عن طريق ملاحظة سلوك الأطفال ، وإجراء اختبارات عليهم . نعم كان بينه أول من استعمل مقاييس لاختبار ذكاء الأطفال في سن الثالثة والرابعة ، ولكنها ليست موضع كثير من الثقة الآن . وأشهر المعاصرين الذين درسوا نمو الأطفال العقلي هو Gesell الأمريكي . فقد نظم دراسات وافية وتجارب على الأطفال في عيادة بيل السيكولوجية . ولاحظ سلوكهم في ظروف عادية وبجمل أعمالهم بصور وأفلام . وبذلك استطاع أن يصل إلى نتائج قيمة عن نمو الأطفال العقلي (٢) من الولادة إلى سن الخامسة ، ومن الواضح أن الكلام والمشى — على الرغم من أنهما مظهران للنمو — هما أيضاً عاملان من العوامل التي تساعد على نمو الطفل العقلي . وذلك باتساع دائرة تجاربه ومعرفته للأشياء عن طريق الخبرة الشخصية ، وعن طريق التخاطب والتفاهم ومعرفة آراء غيره بالسؤال . وكذلك لاستخدام حاسة اللمس والحاسة العضلية أثر في معرفة الطفل لبيئته ، ثم إن استخدام الفم عند الطفل يساعد على فحص الأشياء ومعرفة حلوها من مرها ، صلبها من لينها ، فكأن هذه الحواس المختلفة ولا سيما الفم تزيد في معرفة الطفل وتساعد على نمو عقله .

وظهور اللغة عند الطفل في هذه المرحلة من العوامل المهمة في حياته كما ذكرنا ، والطفل سريع المحاكاة قوى التقليد . وهو يستخدم لسانه كما يستخدم لعبته ، فينمو تفكيره بنمو لغته . وقد أثبتت الأبحاث أن الأطفال المتخلفين في النمو اللغوي متخلفون أيضاً في الذكاء (٣) .

والطفل الذي كان يعتمد على غيره في الانتقال والحركة يعتمد الآن بعد المشى

(١) صفحة ٧٠ تقرير من Infant and Nursery School

(٢) انظر كتاب الحضانة ص ٥٥ وما بعدها تأليف Susan Isaacs وترجمة سمية فهمي

(٣) انظر كتاب The Backward Child, by C. Burt

على نفسه في كشف الأماكن ، وتقدير المسافات ، والمرتفعات والمنخفضات ، عند ما يحاول أن ينزل من فوق سريره أو كرسيه ، أو أن يصعد على أحدهما .

ولما كان الطفل في عالم غريب عنه كان من الضرورة أن يختبر كل ما يقع تحت بصره . فيفحصه ويخطه ويكسره أو يرمى به . كل هذا في حركات عنيفة وغير منظمة ، ثم تنظم بالتدريج . ولذلك ينظر الآباء إليها كأنها حركات تخريب وتدمير .

وقد جعلت مدرسة الحضانة ومدارس الأطفال والرياض ، وزودت بالكثير من اللعب المناسبة والأدوات والوسائل ، التي يجد فيها الطفل مجالاً للعب والتسلية . وهي في الوقت نفسه تعليمية مفيدة كما في هدايا فرويل ، ولعب مدام منتسوري التي تعمل على تمرين الحواس ، والعضلات ، والحكم على الأشياء ، بل الأشخاص أيضاً ، فهو يعرف أقاربه ، ويحدد علاقته بهم ، وهو يميز بينهم وبين غيرهم ، ويتعلم احترامهم ، وتتكون عنده عاطفة حبهم ، وينوع سلوكهم نحوهم ، بحسب صلاته بهم .

وخيال الطفل في هذه السن غير مقيد ، وهو خيال غير خاضع للواقع ، فهو يرسم البقرة - مثلاً - ولها ست أرجل ، واليد وبها عشر أصابع . ويعلل علماء النفس هذا الخيال ، بأنه لم يستكمل النضج بالتجربة في الحياة الواقعية ، وبأن إشراف الطفل فيه هروب من الواقع الشاق عليه .

وفي اللعب يبتكر الأطفال ، ويحاكون . وهم يكترون من الزعم ، والافتراض ، make-belief والتمثيل . فالبنات تلاعب العروسة ، وتغني لها ، كأنها طفلتها . وهي تعمل لنفسها بيتاً ، وترتبه وتطبخ ، وتغسل ، وتكوى ، كما تفعل أمها . والولد يركب العصا ، ويتخذها حصاناً ، وهو يحاكي أباه في لبس المنظار ، وقراءة الجريدة ، ويدعي أنه شرطي ، أو أنه طبيب جاء لمعالجة أخيه الصغير المريض . وكل هذه الميول ، والظواهر العقلية ، تهدف إلى زيادة خبرة الطفل ومعرفته بالبيئة التي يعيش فيها .

وفي هذه المرحلة يكون الطفل فكرة عن نفسه ، وهو أناني ، يحب أن يحتفظ بكل شيء لنفسه ، ويستخدم من حوله وسائل لتحقيق رغباته ، فهو يحب والده ، لأنه يحضر له الحلوى ، ويكره أخته ، لأنها حرمتها من اللعب معها ، أو ضربته ،

ولكنه لا يلبث أن يحبها لأنها أعطته قطعة من الورق الفضى اللامع . فاهتمامه بذاته في هذه المرحلة شديد .

وقد أجريت تجارب دلت على أن الأطفال في هذه المرحلة ، قادرون على التعليل ، وإدراك العلاقات بين الأشياء البسيطة التي تتصل بحياتهم ، كالمفاتيح والأقفال واستخدام الكراسى للصعود عليه ، والوصول إلى شيء بعيد ، وكيفية الخروج من مكان إذا أقفل بابه ، وهكذا من المسائل التي لم يسبق لهم تجربتها بذاتها .

وفي النصف الأخير من هذه المرحلة ، يكثر الأطفال من السؤال : ما هذا ؟ ولماذا ؟ وكيف ؟ ، وهذا التساؤل ضروري ، ليرى ما عندهم من تعطش لمعرفة حقيقة البيئة المحيطة ، وخصائص ما بها .

أما من الناحية الوجدانية ، فالطفل سريع الغضب ، سريع الفرح ؛ فهو إذاً متقلب الوجدان ، والانفعال ، وهو كثير الخوف ، شديد الغيرة ، والحيرة .

ويرى علماء النفس أن لخبرات الطفل الوجدانية ، في طفولته الأولى أثراً دائماً في حياته . ويقولون إن أسس الخلق توضع في هذه المرحلة الأولى من حياته . وقد ظهر لعلماء النفس أن كثيراً من حالات الاضطراب العقلي ، والخلقي يرجع أصلها إلى حوادث وقعت في عهد الطفولة . وكشفت أبحاث التحليل النفسي عن أن لاضطراب حياة الطفل الأثر في سلوكه الإجرامى ، وخطئه في الأحكام وشذوذه الخلقى . ومن ذلك ما لوحظ على ضابط في الجيش البريطانى من أنه — أثناء الحرب العالمية الأولى — كان يهرب من الخطوط الخلفية في الخنادق ، ويذهب إلى الخطوط الأمامية المعرضة لخطر العدو . ودل التحليل النفسى على أنه كانت تعاقبه أمه — وهو في طفولته الأولى — بسجنه في حجرة صغيرة مظلمة (١) .

ومن هذا يتبين خطأ ما يقع فيه الآباء من تخويف الأطفال بالغول ، والحرامى .. الخ وتبيين حاجة الطفل إلى الطمأنينة ، والثقة ، والعطف ، حتى تنمو وجداناته نمواً مترناً .

وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في تكوين العواطف حول الأشخاص ، والأشياء

المحسوسة . كعاطفة حب الأم ، وحب بعض الحيوان ، وحب المدرسة . وعلى ذلك فمن الضروري أن تكون العواطف الصالحة التي هي أساس الخلق . واستجابة الآباء في هذه المرحلة لسلوك الطفل ، وتوجيهه ، ولها الأثر في تكوين الخلق ، فقسوتهم وإهمالهم إياه ، أو تدليله ، والإسراف في الاهتمام به . كل هذه تترك في خلق الطفل أثراً لا يمحي .

من أجل هذا ، وجب على الآباء ، ومن يشرفون على تربية الطفل ، أن يحيطوه بنحو من الهدوء ، والاعتزان ، والإرشاد الواضح ، وأن تكون معاملتهم له ثابتة غير مذبذبة ، وألا يجعلوا عاطفتهم تسود عقلهم ، عند تطبيق قوانين التربية الصحيحة ، من حيث : جسمه ، وعقله ، وخلقته .

ويمكن تلخيص ما يجب على المنزل والمدرسة ، نحو الطفل في هذه المرحلة ، فيما يأتي :-

- ١ - العناية بصحته ونموه من حيث الغذاء والراحة ، والهواء ، والشمس .
- ٢ - عدم تحديه ، وإثارة غيخته ، وغضبه .
- ٣ - عدم تكليفه بأعمال تستدعي دقة في الحركات ، وتكييف العضلات .
- ٤ - مزج التعلم باللعب والتثليل ، واستخدام المحسوسات من الوسائل ، والأدوات ، واللعب ، والإكثار من الخبرة الشخصية .
- ٥ - تقصير زمن الحصص ، حتى لا يمل الدرس ، إذا كانت الرياض تقسم زمنها إلى حصص يدرس فيها شيء .
- ٦ - استخدام خياله في سرد القصص المناسبة ، وتشجيعه هو على سردها ، أو رسم بعض المناظر منها .
- ٧ - استخدام القصص في تربيته الخلقية ، والعقلية ، لما تحتويه من أفكار ومعان ، ولا سيما إذا كانت على السنة الحيوان .
- ٨ - الانتفاع من ميله للحل والتركيب في تعليمه .
- ٩ - الانتفاع من كثرة أسئلته : لماذا ؟ كيف ؟ ماذا ؟
- ١٠ - إحاطته بالعطف والثقة .
- ١١ - أن تكون معاملته مترنة مضطردة ، لا تحيز فيها .

مرحلة الطفولة المتأخرة Childhood

من ٥ إلى ١٢

تشتمل هذه المرحلة على فترتين ، فترة الوثبة الثانية في النمو الجسماني ، وفترة التثبيت الثاني أيضاً . وهى المرحلة التى يبدأ الطفل فيها بالذهاب إلى المدرسة بصفة إلزامية^(١) . ولذلك فأهمية هذه المرحلة لا تقتصر على الأسرة وواجباتها نحو الطفل ، ولكن تتعداها إلى واجبات المدرسة نحوه ، لأنها شريكة للأسرة في تربيته .

الخصائص الجسمانية :

تميز الفترة من ٥ إلى ٧ بأنها فترة نمو سريع في الطول ، ولكن وزن الطفل لا يستمر في النمو بنفس النسبة بل يقل عنها . لذلك يبدو الطفل أرفع وأنحف مما كان عليه من قبل . وتظهر النحافة بوضوح في الوجه الذى تأخذ ملامحه في الظهور والتمييز .

وفي هذه الفترة تبدأ الأسنان اللبنية في السقوط ليحل محلها الأسنان الدائمة . وينمو المخ سريعاً ، ويكاد يصل إلى أقصى نموه في الوزن عند سن السابعة^(٢) . ويكون الطفل في هذه الفترة عرضة للعدوى ببعض الأمراض كالسعال الديكى ، والحصبة والجدري . وذلك نتيجة لنموه الجسماني السريع . ومن أعراض هذه الأمراض أن يفقد الطفل جزءاً من وزنه فيبدو نحيلاً هزيلًا .

وتلى هذه الفترة فترة بطء في النمو الجسماني (من ٧ - ١٢) تتحسن فيها صحة الطفل ، ويزداد نشاطه وحركته فيتسلق الأشجار والحيطان ، ويسرف في الألعاب الحركية . ولذلك تسمى هذه المرحلة « مرحلة الحركة والنشاط » . ويقل تعرضه للتعب ، ويصبح قادراً على مواصلة العمل الحركي ساعات طويلة . وتقوى عضلات الطفل ، ويصير أقدر وأدق في ضبط الأعمال التي تحتاج إلى التكييف الحركي كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والخياطة ، والتطريز .

(١) تبدأ سن الإلزام في السادسة عند بعض الأمم ، وفي السابعة عند بعضها الآخر كما في مصر

(٢) P. 124 Creative Education & the Future, by Olive Wheeler.

بدأ الطفل في المرحلة السابقة أنواعاً شتى من النشاط ، وعددداً من المهارات اللغوية والعقلية والحركية ، ولكنه كان غير دقيق ، وغير مستقر ، يتخبط ويتعثر ، ويعوزه الإتقان فيما يقوم به . وهذا طبيعي لأنه في أول مراحل التعليم ، ولأن فترة الخبرة ما زالت قصيرة . أما في هذه المرحلة فيتمكن الطفل من إتقان هذه الخبرات والمهارات بالتدريب عليها ، وينمو عقله وتجاربه وأفقّه ويثبتته . وفي هذه المرحلة أيضاً تكون معظم الغرائز قد تميزت . ومن أهمها وأقواها غريزة حب الاطلاع التي تحفز الطفل إلى الكشف عن « كيف ولم » تعمل الساعة — مثلاً — أو الطائرة ، أو السيارة ، أو الأجراس الكهربائية وغير هذه مما تقع عليها حواسه . وهذا يؤدي به إلى البحث والاهتمام بالحل والتركيب^(١) ذي الغاية . ومن الممكن أن يكون هذا النوع من النشاط مجالاً طيباً لاكتساب قدر كبير من المعلومات . كدراسة الطير والحيوان ، وأثر البيئة في النباتات ذات الأزهار وفي الأشجار ، ودراسة بعض الأماكن من الناحية الجغرافية والطبوغرافية .

ويستمر نمو الطفل العقلي في هذه المرحلة ، ويتقدم أدراكه للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة ، ويتسع مدى هذا الإدراك ، ويزيد وضوحاً ، ويصبح الطفل أقدر على تركيب الأشياء المعقدة^(٢) .

وواضح أن نسبة الذكاء العام عند الطفل لا تتغير إلا نادراً — بنموه — وإنما يظل محافظاً على نسبته كما كان في المرحلة السابقة . وكل ما يحدث — كما يقول سيرل برت — هو أن الطفل يصبح أقدر على إدراك وفهم مسائل أكثر تعقيداً ، وأوسع مدى ، وأكثر تنوعاً مما كان يدركه من قبل^(٣) .

وفي هذه المرحلة تبدأ كل القوى العقلية من تذكر وتفكير واتقائه في النضج ، ولا سيما بعد سن التاسعة . ولذلك يرى علماء النفس خطأ الفكرة القديمة القائلة

(١) The Primary School, Report by Board of Education.

(٢) Intellectual Growth in Young Children, by Susan Isaacs.

(٣) "All the elementary mental mechanisms essential to formal reasoning are present before the child leaves the infants, department, that is, by the mental age of 7, if not somewhat before. Development consists primarily in an increase in the extent and variety of the subject matter, to which these mechanisms can be applied" (The Development of Reasoning in School Children, Jour-Ex. Ped. 1919, by G. Burt)

بضرورة أن يحفظ الطفل في هذه المرحلة كثيراً من مواد الدراسة حفظاً آلياً . فالواجب إذاً هو الاعتماد على البحث والتفكير وعلى الذاكرة المنطقية ، وعلى حفز الطفل للعمل والتكرار عن طريق ميوله ، ومصادر الشوق لديه (١) »

وفي هذه المرحلة تزيد قدرة الطفل على الانتباه بالنسبة للمرحلة السابقة ، وتستمر في اطراد الزيادة إلى سن الحادية عشرة . فبينما الطفل في المرحلة السابقة سريع الملل ، قصير الانتباه ، نجده هنا أقدر على الانتباه الإرادي . وعلى هذا فالحصة المقدرة بالمدارس الابتدائية ما زالت طويلة إذا كانت تنفق جميعها في عمل عقلي من نوع واحد . وفي هذه الحال يجب أن يقصر زمن الحصة حتى يصبح ثلاثين دقيقة للسنوات الأولى ، أو ينوع العمل أثناءها تنوعاً يبعث اهتمام الطفل . على أن المهم هو اهتمام الطفل وشوقه ؛ فإذا كان العمل شائقاً بطبعه كالتمثيل ، والأشغال اليدوية ، والغناء ، والألعاب ، وغير ذلك مما يثير غرائز الطفل وميوله فلا بأس من طول الحصة .

وفي منتصف هذه المرحلة يأخذ الطفل في الانتقال من طور الخيال والإيهام إلى طور الواقعية ، ويعتبر عملياً في نظرتة لبيئته ، ويقدر الأشياء وفقاً لقيمتها العملية ، ويصر على التمسك بالحقيقة ، ويتحرر من اللعب الإيهامي ، ويهتم بالألعاب الواقعية .

ومن مظاهر هذه المرحلة نمو غريزة الملكية نمواً (٢) واضحاً يظهر في حرص الطفل على الجمع والاقتناء . فهو يجمع طوابع البريد ، والصور الملونة ، ويشترك بحماس مع زملائه في جمع الفراش لدروس المشروعات ، ويلج في ادخار النقود وأن تكون له « حصالة » . ولهذا الميل قيمة اجتماعية هامة . وتستطيع المدرسة أن تستثمره في تكوين مكتبة الفصل أو المتحف ، أو جمع جذاذات من المجلات عن موضوع بذاته . وقد يطغى هذا الميل فيدفع الطفل إلى البخل والسرقة .

الخصائص المزاجية والاجتماعية :

الطفل في هذه المرحلة ثابت مستقر قليل المشكلات الانفعالية إذا قورن به في المرحلة السابقة ، ولو أن الفترة من الخامسة إلى السابعة تعتبر ما زالت متصلة بالطفولة

(١) من ١٤٤ — ١٤٥ أسس الصحة النفسية لعبد العزيز القوصي

الأولى من حيث سلوك الطفل الانفعالي . وفي الفترة التالية (٧ - ١٢) يبدأ الطفل يتخفف من تعلقه بوالديه ، ويتجه نحو قرانه ممن هم في سنه أو أكبر قليلاً . وهو يميل إلى الكشف والتجول والمخاطرة والمصادقة . وتقول سوزان ايزاكس « ثم إن شعور الطفل بتحلله من قيود عواطفه ومزاجه كلما قارب الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وحاجته إلى التجربة ، وتعرف خبايا بيئته ، كل هذا يحمله على التوسع وإمعان التجول خلال المحيط الذي يعيش فيه مدينة كان أورياً . وهذه هي الفرصة الوحيدة التي تهيء للطفل سبل التوسع في معرفته وتنظيمها . أما أن تستخدم نزع الطفل إلى التجوال في غرض صالح أو أن تحمل حتى تنقلب مجرد انقطاع عن المدرسة ، وفساد في الخلق ، فأمر بيدنا نحن » .

وتتميز هذه المرحلة بشدة إغرام الطفل باللعب من أنواع مختلفة ، ففي أولها تكون ألعابه إيهامية خيالية ؛ كركوب العصا وجعلها حصاناً ، وترتيب الأحجار لجعلها منزلاً ، وإرضاع الذئبة باعتبارها وليداً . وهو في ألعابه هذه مهتم بنفسه ملتف حولها egocentric وقد يبدو منه شيء من التعاون ولكنه قصير المدى . أما بعد سن السابعة فألعابه واقعية ، كركوب العجلات ، واللعب باللبى ، والرقص واللعب « بالميكانو » والتسلي بالرسم أو الخياطة . ويغلب أن تكون ألعابه جماعية . ولو أن الأطفال لا يهتمون باللعب الجمعي المنظم في شكل فريق team إلا في أواخر هذه المرحلة (١) .

وهذا الميل إلى اللعب الجمعي مظهر من مظاهر ميل الطفل الاجتماعي . ففي هذه المرحلة تظهر الغريزة الاجتماعية واضحة قوية . نعم إن الطفل في المرحلة السابقة لا يحب الوحدة ، ولكنه يستعمل الكبار كوسائل فقط لجلب السرور لنفسه ، غير أنه في نشاطه egocentric ، كما يقول علماء النفس . أما في هذه المرحلة - مرحلة الطفولة المتأخرة - فهو مغرم بمقابلة زملائه ، وزياراتهم ، وترتيب مواعيد للخروج واللعب معهم . حقيقة أن الطفل لم يصبح بعد اجتماعياً لدرجة التضحية والإيثار ، ولكنه بالرغم من هذا مغرم بالاشتراك مع زملائه في اللعب والمغامرة (٢) .

(١) يسمى بعض العلماء هذه الفترة من الألعاب الجماعية غير المنظمة : "The Red Indian age" أو "The gang age" يريدون بذلك تكوين الفرق ، والاشتراك في نشاط يشملهم جميعهم .
(٢) Education, Its Data وكذلك Ground Work of Educational Psychology, by Ross & Frist Principles by P. Nunn.

وميل الطفل إلى الاجتماع ، ومعايشة الغير ، والاشتراك مع زملائه في اللعب والعمل يجعله يتنبه إلى رأى الناس في تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم . وهذا هو أساس السلوك الاجتماعى / وهو يحاول أن يتحرى ما يرضى الناس ليعمله ، ويشعر بسخطهم إذا خرج على تقاليدهم فيتحاشى هذا الخروج ، نعم إنه خاضع لنظام فريقه وقوانينه أكثر من تقاليد المجتمع ، ولكنه في الوقت نفسه يشعر بأن للمجتمع الصغير الذى يحيط به رقابة عليه في سلوكه . إنه يشعر بالطبع بوجوب إطاعة الفريق الذى ينتمى إليه أولاً ، ثم إطاعة السلطة الأخرى التى خارج الفريق ثانياً . ولكن تنازع السلطات وتنازع الطاعة كثيراً ما يخلق بعض المشكلات فيستعين على حلها بالعقل والقيادة والتوجيه من الكبار . ومن أجل هذا كانت الجمعيات المدرسية المنظمة خير بيئة لترقية هذه الميول وتوجيهها التوجيه الصحيح . فتربى في الطفل الطاعة النافعة لجمعيته ولمدرسته أيضاً ، وتوجهه إلى فعل الخير والصالح للجماعة ، وتستفيد من نشاطه الجمعى (١).

ونلخص فيما يأتى ما يجب على الأسرة والمدرسة نحو الطفل في هذه المرحلة :

- ١ - الإكثار من أنواع النشاط المدرسى والرحلات والأعمال الجمعية .
- ٢ - مساعدة الطفل على أن يستقى معلوماته من الملاحظة والتجربة ودراسة البيئة التى تحيط به ، بدلا من نقل المعارف إليه مهياً جاهزة شفهاً أو عن طريق الكتب كما هى الحال في المدارس التقليدية .
- ٣ - إشباع غريزة حب الاطلاع بمنح الطفل الفرص اللازمة للبحث والقراءة ، وتنظيم جهوده ، وتوجيهه إلى مصادر الاطلاع .
- ٤ - الاستمرار في استخدام وسائل الإيضاح ، إذ أن الطفل ما زال في حاجة إلى تعلم الأشياء عن طريق مدلولاتها لا أسمائها فقط (راجع باب وسائل الإيضاح) .
- ٥ - إشباع ميل الطفل إلى الملكية ، بتشجيعه على تملك الكتب بطرق مشروعة ، وطوابع البريد ، والأزهار ، ونماذج لمتحف المدرسة ، وصور العظماء ، وادخار النقود .
- ٦ - استغلال ميله الجمعى في العمل المشترك ، وتقويم أخلاقه وتعوده تحمل

المسئولية ، والشعور بالواجب ، واحترام القانون . وهذا ما يسمى بالأسلوب غير المباشر في التربية الخلقية .

٧- عدم الاعتماد على الذاكرة الآلية ، واستخدام التعقل والاستدلال والذاكرة المنطقية .

٨- اختيار الرفقاء والأصدقاء ، لأن الطفل في هذه المرحلة متأثر أشد بالتأثر بروح الفريق .

مرحلة المراهقة والبلوغ

Youth or Adolescence

(من ١٢ إلى ٢٠)

هذه المرحلة تمثل مرحلة الانتقال من الطفولة المعتمدة على الغير ، الطفولة الضعيفة إلى الرجولة المستقلة الناضجة . ولما كانت هذه المرحلة ستنهى بالنضج ، وكان الناشئ قبل ذلك طفلاً ، كان لا بد من أن تكون مرحلة المراهقة والبلوغ هذه مرحلة انتقال واضطراب جثماني واجتماعي ووجداني .

وقد كان علماء النفس ينظرون إلى هذه المرحلة باعتبارها أهم مراحل النمو من حيث تكوين الناشئ الجسمي والعقلي والخلقي ، وتكوين عاداته وميوله . . . الخ .

غير أن الرأي اتجه أخيراً إلى اعتبار مرحلة الطفولة مرحلة أهم من المراهقة ، والبلوغ . ويجب أن نذكر أن هذه المرحلة - كغيرها من المراحل - لا تتميز بانتقال مفاجئ ، ولكن الخوف فيها تدريجي ، وإن كان يتميز بخصائص تختلف عن خصائص المرحلتين السابقتين .

وتنقسم هذه المرحلة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر هما :

١- طور المراهقة (١٢ - ١٤) Puberty or early adolescence وهو طور شديد العنف والاضطراب .

٢- طور البلوغ (١٤ - ٢٠) late adolescence أقل عنفاً ، ولما كان الطور الثاني امتداداً للطور الأول اعتبرنا مرحلة واحدة .

النمو الجسدى : يكون نمو الجسم فى أول هذه المرحلة سريعاً ، فتوسط نمو المراهق من حيث الوزن والطول فى السنة قد يصل إلى ضعف متوسط نموه فى أواخر المرحلة السابقة (وذلك النمو عند البنات من ١١ - ١٣ وعند البنين من ١٣ - ١٤) غير أن هذا النمو لا يستمر مطرداً فى بقية المرحلة ، بل يأخذ فى النقص تدريجاً ، ونمو العظام أسرع من نمو العضلات ، ولذلك نلاحظ نحافة جسم المراهق فى أول المرحلة . ومعنى هذا النمو السريع استنفاد سريع لطاقة الجسم ، وحاجة المراهق إلى تعويضها بالغذاء الجيد والراحة والهواء . ولذلك ننصح المشرفين على تربية المراهق ألا يرهقوه بالأعمال الجسمية الكثيرة . ولهذا النمو الجسمى الظاهر أثره فى تيقظ انتباه الغلام لحالته الجديدة من النمو وطول الجسم وطول الأطراف ، وقد يترتب على وعيه هذا وانتباهه خجله واضطرابه ، واضطراب حركاته ورعونته ، وتغير فى سلوكه أثناء المشى والحركة .

والمدرس العاقل هو الذى لا يلفت نظر الغلام لهذا النمو ، بل يترك الأمور تسير طبيعياً . وعلى المشرفين على البنات فى هذا الدور أن يدركوا أن البنات معرضات للتعيب الكثير ، فلا يكثرون عليهن الواجبات المنزلية ، ولا يكلفوهن من الأعمال ما قد يترتب عليه نمو القوام نمواً مشوهاً .

ومن مظاهر النمو الجسمى تغير شكل الحنجرة وتغير الصوت وغلظه عند البنين . وقد يكون هذا التغير مفاجئاً ، وعلى هذا قد يفقد الغلام القدرة على ضبط صوته ، وقد تملؤه حالة تردد واضطراب عند الحديث ، ولا يدرك ما إذا كان يتكلم بصوت مرتفع أو منخفض ضخم أو رفيع ، وتغير الصوت عند البنت يكون تدريجاً .

ومن مظاهر النمو بدء ظهور شعر اللحية والشارب عند الغلام ، وكذلك شعر العانة والخصيتين ، وينمو الشعر تحت إبط البنت والولد ، وتبدأ ثديا البنت فى النمو تدريجاً ليقظة الغريزة الجنسية ونضجها ، كما تنمو أعضاء التناسل نمواً سريعاً ، ويظهر الحيض عند البنت ، ويصحبه تضخم فى الغدد الدرقية ، وتغير عملية التمثيل عندها تغيراً يستدعيه هذا النمو الجسمى .

وهذا التغير الجسمى هو نتيجة نشاط لبعض الغدد^(١) ، مثل النخامية والتناسلية وفنور بعضها مثل الصنوبرية . ومن نتائج هذا النمو الجسمى ما قد يظهر عند البنات

من فقر في الدم . وعند البنين من أمراض الرئتين والقلب . وتنمو الغريزة الجنسية في هذا السن ، كما تنمو معها الغدد التناسلية وأعضاء التناسل كما قلنا . ولهذا النمو آثاره الوجدانية والاجتماعية التي سنشير إليها فيما بعد .

النمو العقلي : يرى علماء النفس أن نمو الذكاء العام يصل أقصاه حوالى سن ١٦ ولا ينمو بعد ذلك . وكل ما نشاهده من زيادة الفهم والإدراك بعد هذه السن إنما هو نتيجة للخبرة والتجارب المكتسبة لا للذكاء الموروث .

وقد لاحظوا أيضاً أن نمو الذكاء العام عند المراهقين الموهوبين قد يستمر بعد السادسة عشر إلى الثامنة عشر ، بينما المتوسطون يقف نمو ذكائهم قبل ذلك . والمتأخرون يقف النمو عندهم في سن مبكرة . أما القدرات الخاصة فتظهر بوضوح حوالى ١٤ ، ولا تتميز تماماً قبل السادسة عشر . لذلك كانت الفترة من ١٤ إلى ١٦ فترة توجيه مهني وتوجيه دراسي ، وتظهر في هذه المرحلة الميول المختلفة بوضوح ، وقد أجريت^(١) بعض الاختبارات بقصد كشف الميول في هذه المرحلة فظهر أن نحواً من ٦٤٪ من الطلبة يميلون إلى قراءة الأدب والسير ، ونحواً من ٣٣٪ يميلون إلى العلوم والرياضيات .

وفي هذه المرحلة ينمو خيال المراهق نمواً خصباً ، وتظهر خصوبته في رسمه وكتاباته وإنتاجه الشعري ، وينتقل تفكيره من المحسوسات إلى المعقولات المجردة ، كما يتجه تفكيره نحو المتأفيزات وما هو وراء الطبيعة من خالق مدبر ، ويزداد عنده التفكير الفلسفي وتفسير الظواهر الطبيعية تفسيراً يتفق مع فلسفته .

وهو في هذه المرحلة يميل إلى التفكير الديني ، وإلى الاعتماد على المنطق أكثر من اعتماده على الذاكرة الآلية ، ويلجأ إلى المناقشة والحاجة كأنه يريد أن يكون لنفسه مبادئ عن الحياة والمجتمع . وتقول (أوليف هويلر) في كتابها (Youth) أن المراهقين يظهرون ميلاً قوياً إلى القراءة والاطلاع ، ولا سيما في كتب الأدب والفلسفة ، والدين والرحلات وأخبار الأبطال . وهم في هذه المرحلة يغرمون بتقليد من يختارون من الأبطال ليكون مثلهم العليا . ولا غرابة في ذلك فالمرحلة مرحلة تكوين سابقة للرجولة ، ومن الضروري البدء في تكوين المثل الاجتماعية التي سيتخذها الشاب في مستقبله ،

ولما كانت هذه المرحلة تمتاز بشغف المراهق بالقراءة والبحث عن المعرفة ، كان من الواجب أن نمده بالكتب المثقفة المناسبة التي تشبع رغبته والتي تفسر له مشكلاته تفسيراً سهلاً مناسباً ، وإذا كانت الكتب مصدر تثقيف عام في هذه المرحلة فهي أيضاً مصدر من مصادر التكوين الخلقى بذكر أمثلة للأبطال الخالدين والسلوك الخلقى الكريم . غير أنه يخشى أن يقدم للشباب نوع فاسد من هذه الكتب .

النمو الوجدانى : وهو من أهم أنواع النمو فى هذه المرحلة ، ومن الطبيعى أننا لا نستطيع أن نزل النمو الوجدانى عن النمو الجسمى والنمو الاجتماعى والعقلى والخلقى فنشاط الغدد الجنسية ، ويقظة الغريزة الجنسية ، يصحبه ميل نحو الجنس الآخر ، وهذا الميل قد يكون صريحاً جريئاً ، وقد يكون معتدلاً مترزناً ، وقد يكون مختفياً تحت ستار من الحجل والتردد والحرص على التقاليد ، وهذا كله بحسب بيئة المراهق وتربيته الأولى . ولذلك كانت المشكلة الجنسية فى هذه المرحلة من أشد المشكلات .

فهذا الحافز الغريزى على القيام بوظيفة التناسل كان يحقق فى الماضى بالطريق الشرعى عند ما يصل الفتى إلى سن البلوغ ، إذ كانت سن الزواج عادة مبكرة . وكانت الأسرة تعجل بالزواج صيانة للفتى والفتاة من العبث الجهنسى ، ورغبة أيضاً فى كثرة الذرية . ولكن الزواج ليس عقداً بيولوجياً فقط ، ولكنه عقد اجتماعى تترتب عليه تبعات جسام ، هى كفالة الأطفال ورعايتهم والقدرة على إعاشتهم وتربيتهم . ولما كانت الظروف الاقتصادية فى العصر الحاضر لا تسمح بهذه الكفالة والرعاية والإعاشة ، وكان استقلال الفرد الاقتصادى يتأخر سنوات عن سن البلوغ ، وكلما ارتقت البيئة وتعمدت نظم الحياة فيها تأخرت سن الزواج وطالت الفترة بين البلوغ والزواج (١) ، وكثرت المشكلات الجنسية — لما كان هذا كله اهتم المرءون وعلماء النفس بالمشكلات الجنسية والشذوذ الجهنسى ، واتجهوا نحو إيجاد وسائل من الإعلاء والإبدال لهذه الغريزة بتربية النشء تربية جنسية تخفف من حدة هذه الرغبة .

وتبدأ مظاهر هذا النمو الجهنسى فى السلوك الاجتماعى للنشء ، فهو يحاول التجميل فى الزى والمظهر ليجذب إليه الجنس الآخر . وهو يحاول التعرف إلى الجنس

الآخر ، ولكنه متردد مضطرب خجول ، يقر بالخوف والخطيئة ، ولا يدري كيف يسلك أو يتصرف في حضرة الجنس الآخر ، وهو دائم الصراع النفسى بين الرغبة والرغبة .

ومن مظاهر النمو الوجدانى كثرة انفعالات الناشئ ، فهو قادم على جو جديد عليه ، ومجتمع من الكبار يسبقه فى التجارب والمعرفة ، وهو لا يريد أن يظل خاضعاً لسلطة الكبار التى ألفها من قبل ، وهو يشعر بنموه الجسمى والعقلى ، ويريد أن يتحرر من السلطة ولكن الكبار حريصون على نظرهم إليه باعتباره طفل أمس ، فهو يقاوم سلطانهم ، ويثور عليهم ويتحداهم ويرى نفسه جديراً بأن يفكر لنفسه ، وأن يكون له رأى يعتد به . ولكنه لم ينضج بعد فهو يواجه الحقيقة الواقعة فى الخارج وقد تصدمه ، وقد لا يقدر على معالجة مشكلاتها فيضطرب ويظهر عجزه ، ويتناقض فى رأيه ويثور ضد الحياة والمجتمع . وينقد المجتمع كما ينقد نفسه أحياناً ، وينزوى وينعزل عن الناس وقد يلجأ للتصوف . وقد يندفع إلى الاجتماع بالناس لقوة غريزة الاجتماع عنده . فهو متطرف فى كل شيء ، لأنه طموح يريد أن يعمل ويظهر ، ولأنه بحكم عدم استقراره ونقص معرفته ، عاجز عن تحقيق هذا الطموح .

لذلك نجده أرعن السلوك مرتبكاً بسبب نقص معرفته ، وبسبب نموه الجسمانى . ويصحب كل هذا أزمات نفسية حادة وشذوذ أحياناً ، وهو يهرب من الحقيقة إلى أحلام اليقظة لينفَس عن نفسه ، ويخلق الجوال الذى يريد أن يعيش فيه . فتراه خيالياً رومنتيكياً ؛ فيتخيل نفسه بطلاً من أبطال الحياة ، ويبنى لنفسه مستقبلاً فى الهواء . ولذلك تكون أفكار الناشئ فى هذه المرحلة مثالية خيالية ، يغلب عليها الاندفاع والتهور والحماس .

وقد وجهت أوليف هويلر^(١) سؤالاً إلى مجموعة كبيرة من طلبة الجامعة والعمال وهو : أتذكر أن أحلام اليقظة كانت تعرض لك بانتظام :

١ - فى مرحلة الطفولة ، أو :

ب - فى مرحلة المراهقة والبلوغ ؟ وما نوعها ؟

وكانت أحلام اليقظة التى اعترف بها طلبة الجامعة متنوعة ، منها تخيل الطالب نفسه مبرزاً فى الألعاب الرياضية ، أو بطلاً فى الحرب ، أو منقذاً الحياة فى خطر ،

أو متفوقاً في الامتحان . وغير ذلك من المواقف التي يتميز فيها الشباب والتي يتجرد فيها من عوائق الواقع . وأحلام اليقظة لها فوائد من حيث التنفيس عن صاحبها ، ومن حيث أنها ميدان للتجربة والإنتاج الخيالي الذي قد يقود إلى الحقيقة يوماً ما . ومن حيث أن صاحبها لا يقاسى آلام الخيبة الواقعية إذا جرب هذه الأحلام عملياً ، غير أن لها مضاراً إذا أسرف فيها الناشئ وشغلته عن الحقيقة . ولذلك ننصح المشرفين على التربية أن يشركوه بقدر ما يمكن في أنواع النشاط الذي يناسبه وفي الجمعيات ، وأن يكلوا إليه القيام ببعض الأعمال التي يختبر فيها الحياة ، ويتعلم بها عن طريق العمل والمزاولة الشخصية .

وكل هذه الانفعالات الوجدانية هي التي تظهر في شدة حساسية المراهق وكثرة تدمره من الحياة وثورته على المجتمع .

ومن مظاهر هذه الحساسية الشديدة وشدة الانفعال قوة المشاركة الوجدانية عند الناشئ ، فهو يتألم لآلام من يحيطون به ، ويندفع يبكي لما يصيبهم ويواسيهم ، ويساعد الفقراء ويندفع مع الجمهور الثائر في المظاهرات ، من غير أن يكون واضح الرأي . وهو يفرح أيضاً لفرح من حوله ومن يتصلون به . وهذا الميل إلى المشاركة الوجدانية يمكن استغلاله في تكوين الخلق الكريم ، وفي تكوين عادة العطف على الفقراء والعجزة ، وفي ضم الشاب إلى الجمعيات الخيرية .

النمو الاجتماعي والخلقي : أشرنا إلى أنه لا يمكن فصل النمو الوجداني عن باقي نواحي النمو ، إذ أن النمو العقلي مثلاً أو الوجداني يصحبه عادة مظاهر اجتماعية وخلقية ، فيقظة الغريزة الجنسية مثلاً لها مظاهرها في علاقة الفرد الاجتماعية بأفراد جنسه وأفراد الجنس الآخر ، ولها أثرها في سلوكه الخلق . وقلق الشاب وحده انفعالاته لها أثر في صلاته بغيره من الكبار ، وغيخته منهم أو تحديه لهم ، وميله الفلسفي الديني له أثره في عزله عن الناس مثلاً للتفكير والتأمل ، أو لاعتناق مذهب ديني خاص كالتصوف أو الجحود والخروج عن قواعد الأديان المعروفة . فالصلة إذاً قوية بين النمو العقلي والوجداني والخلقي والاجتماعي .

وقد ذكرنا أن الطفل في أواخر المرحلة السابقة قد أخذ ينضم لبعض زملائه ويعمل معهم ويخضع لسلطتهم . وهذا الشعور بعلاقته الاجتماعية بزملاء من سنه

وعقليته ، يقوى فى مرحلة المراهقة والبلوغ لدرجة أن الشاب يشعر برغبة فى الاستقلال فى تفكيره وأعماله عن الأسرة ومن كان يخضع لهم من الكبار . فهو يكون رأيه الخاص ، وينتمى إلى من هم فى سنه من الشبان ، وينظم معهم مشروعاته ، ويجد فى أفكارهم ومناقشاتهم ما يجذبه إليهم أكثر مما يجذبه إلى أسرته والكبار كالمدرسين والآباء . وهذا يفسر لنا مظهر التحول الذى نجده من المراهقين تجاه الكبار ، ورغبتهم فى الاعتماد على أنفسهم ، واتخاذ مثل خاص بهم ، وتكوين أبطال يتخيلون فيهم كل صفات الكمال . ومن هذا سميت المرحلة مرحلة عبادة الأبطال Hero Worship ولهذا الظاهرة أثر فى تكوين الخلق ، إذ أن سلوك الفرد يتكيف فى هذه المرحلة بما يناسب صفات البطل الذى نصبه لنفسه نموذجاً .

فن الناشئين من يريد أن يكون سياسياً كمصطفى كامل ، ومنهم من يريد أن يكون مصلحاً اجتماعياً كمحمد عبده ومنهم من يريد أن يكون زاهداً كغاندى ، ومنهم من يتخذ بطله من أفراد الناس من العاديين المحيطين به كأستاذه أو عمه . الخ .

ومن مظاهر السلوك الاجتماعى فى هذه المرحلة قلة الأنانية وتفهم الشاب حقوق الجماعة التى يعيش فيها ، ورغبته فى تلبية الواجب ، حتى ولو أدى ذلك إلى التضحية ، غير أنه قد يسرف فى هذا الشعور بالواجب إلى درجة الدوس والطيش . والواجب على الآباء والمربين أن ينظروا إلى الناشئين فى هذه المرحلة نظرة عطف وتفهم واستعداد لمساعدتهم ، نظرة خالية من السلطة المستبدة ، وأن يفسحوا صدورهم لمناقشة الشبان مناقشة منطقية فيها توجيه وإرشاد . وألا يعاملوهم معاملة الأطفال .

ويمكن تلخيص ما يجب على المدرسين والآباء نحو الشباب فى هذه المرحلة ، مرحلة التعليم الثانوى فيما يأتى :

١- من الناحية الجسمية :

- ١ - العناية بغذاء الناشئ من حيث الكمية والنوع ، لأنه سريع النمو ويحتاج لغذاء كاف .
- ٢ - العناية بصحته وعدم تكليفه من الأعمال ما يرهقه .
- ٣ - العناية بإعطائه قدرًا مناسبًا من الراحة والهواء الطلق والألعاب المعتدلة .
- ٤ - التنبيه إلى الطريقة الصحية فى المشى والجلوس والوقوف أثناء العمل والراحة .

ب - من الناحية العقلية :

- ١ - اختيار المواد التي تناسب نموهم العقلي واستخدام الأسلوب العلمي في تفهمها ، وكذلك العناية باختيار الموضوعات الأدبية والفلسفية التي تكون ذات قيمة في حياتهم وتكوينهم وذوقهم الجمالي .
- ٢ - اختيار الكتب التي تحمل إليهم جميل الأفكار ونبل الفعال ككتب الرحالة والأبطال والمصلحين .
- ٣ - الاعتماد في دراستهم على تفهم الحقائق تفهماً موضوعياً ، والنظرة إلى المعارف نظرة منطقية مجردة من الهوى .
- ٤ - إتاحة الفرصة لإظهار الميول والاستعدادات تمهيداً للاختبار والتوجيه المهني .

ج - من الناحية الاجتماعية والوجدانية :

- ١ - الإقلال من الأوامر والضغط وجعل موقف الكبير وموقف الصديق المرشد
- ٢ - تكوين الجمعيات والأندية التي تتيح للمراهق فرصة إشباع غريزة الاجتماع وتشعره بالمسؤولية ، وتنظم سلوكه الاجتماعي .
- ٣ - إدخال نظم الحكم الذاتي في المدرسة بإشراك التلاميذ في الإشراف على بعض النواحي كالمكتبة والمسرح وتنظيم الحفلات ، وكذلك تكوين مجالس لمعاقبة المذنبين ، ووضع لوائح يسير عليها المجتمع المدرسي في بعض الشؤون .
- ٤ - تقدير جهود الناشئ ، وتشجيعه ، وإشعاره بالاحترام ، ودعوته للنقد ، ومناقشته نقده ، وتعويده سماع نقد غيره له .
- ٥ - تربية الميل الجنسي تربية علمية وإبدال الغريزة الجنسية ، وتوجيه الشاب إلى أنواع النشاط الرياضي وغيره .
- ٦ - إحاطة الناشئ بالمثل العليا الجمالية النبيلة حتى يألفها وتربى عنده ذوق الجمال .

نماذج لأسئلة وتوجيهات

- ١ - ما المراد بالطفولة عند الإنسان ؟ ولم كانت مرحلة طفولته أطول من مرحلة الطفولة لأى حيوان آخر ؟
- ٢ - « يظل الولد طفلاً إلى أن يستطيع الاعتماد على نفسه » اشرح هذه القضية وبين أثرها فى طول مدة الطفولة وقصرها فى المجتمعات المتحضرة والمتأخرة .
- ٣ - اذكر أهم مراحل النمو التى يكون فيها الطفل عرضة للأمراض المعدية . علل لذلك ، وبين واجب الوالدين نحوه فى هذه المرحلة .
- ٤ - ما أهم الخصائص العقلية للطفولة المبكرة ، وإلى أى حد يمكن الاستفادة منها وتوجيهها لصالح الطفل .
- ٥ - يرى علماء النفس والتربية « أن مرحلة الطفولة المبكرة تطبع حياة الإنسان وسلوكه طول عمره بطابعها الخاص ، وأن أثرها يلازمه فى جميع السنوات التالية » . اشرح هذا ، وبين أسبابه .
- ٦ - أطفال الرياض يعانون صعوبات كبيرة فى تكييف أنفسهم لبيئة المدرسة الابتدائية عند ما ينقلون إليها . ما أنواع هذه الصعوبات ، وما أسبابها ؟ اذكر الوسائل التى تراها كفيلة بإزالتها .
- ٧ - ادرس فصلين من فصول السنة الأولى بالمدرسة الابتدائية ، أثناء مدة تمرينك بها ، وبين الفروق بين تلاميذ كل من الفصلين ، ومزايا كل مجموعة ومثالبها . علل لذلك .
- ٨ - إنه من الصعب فصل النمو العقلى عن النمو الاجتماعى والوجدانى عند الأطفال . اشرح هذا ، واذكر أمثلة من مرحلة الطفولة المتأخرة .
- ٩ - « ليست مراحل النمو طفرات متميزة فى حياة الطفل ، وإنما هى تدرج قد يكون سريعاً وقد يكون بطيئاً » اشرح هذه العبارة ، وبين وجه الصواب فيها .
- ١٠ - تسمى مرحلة الطفولة المتأخرة « مرحلة النشاط والحركة » ما سبب هذه التسمية ، وما مظاهرها ؟

١١ - ما أهم الغرائز التي تبدو عند الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وكيف يمكن توجيهها في المدرسة والمنزل ؟

١٢ - « يمكن المدرسة أن تستفيد من ميل الطفل إلى اللعب والعمل الجمعي » اشرح هذا الميل ومظاهره ، واذكر أوجه النشاط التي يمكن الاستفادة منها .

١٣ - تعرف مرحلة المراهقة والبلوغ بأنها مرحلة « الزوابع والأعاصير » لم تعرف بهذا ؟ وما واجب المدرسة والآباء نحو الشاب في هذه المرحلة ؟

١٤ - متى يتم النمو العقلي للشباب ، ومتى تتميز ميوله الخاصة ؟ اذكر بعض هذه الميول ، وواجب المدرسة نحو توجيهها ؟

١٥ - لم تظهر الغريزة الجنسية في مرحلة متأخرة من حياة الطفل ؟ وما خصائصها ؟ وكيف يمكن علاؤها أو إبدالها وتنظيم نشاطها ؟

١٦ - يغرم الشبان في مرحلة الشباب بقراءة كل ما تقع عليه أيديهم . اذكر مزايا هذا الإغرام وأخطاره ، وكيف يمكن تنظيمه ؟

١٧ - « إذا كبر ابنك فأخه » اشرح هذه الحكمة شرحاً سيكولوجياً تربوياً . وبين ما يجب على الآباء نحو أولادهم عند ما يكبرون .

١٨ - تلاميذ المدارس الثانوية صعب المراس متمردون في هذه السنوات الأخيرة . ادرس حالهم في بعض المدارس الثانوية ، وابحث عن أسبابها ، وبين ما يرجع منها إلى نموهم في مرحلة المراهقة والبلوغ ، وما يرجع منها إلى البيئة . وحاول أن تقترح بعض الوسائل لإصلاحهم .

مراجع الباب الرابع

- 1 — Infant & Nursery School Report by Board of Education.
 - 2 — The Primary School, Report by Board of Education.
 - 3 — Education of the Adolescent., Report by Board of Education.
 - 4 — Social Psychology, W. McDougall.
 - 5 — Groundwork of Educational Psychology by Ross.
 - 6 — Psychology & Practical Life, by Collins and Drever.
 - 7 — Experimental Education, by Rusk.
 - 8 — The Backward Child, by C. Burt.
 - 9 — Instinct and the Unconscious, by W.H. Rivers.
 - 10 — Creative Education & the Future, by O. Wheeler.
 - 11 — Youth, by Olive Wheeler.
 - 12 — Intellectual Growth in Young Children, by S. Isaacs.
 - 13 — Fundamentals of Child Study, by Kirkpatrick.
 - 14 — Education, Its Data & First Principles, by P. Nunn.
 - 15 — School & Society, by John Dewey.
 - 16 — Psychology of the Adolescent, by Leta Stetter Hollingworth.
- ١٧ — أسس الصحة النفسية لعبد العزيز القوصي .
 - ١٨ — الطفل من المهد إلى الرشد لمحمد خلف الله .
 - ١٩ — الحضارة لسوزان ايزاكس ترجمة سمية فهمي .
 - ٢٠ — الطفل في المدرسة الابتدائية لسوزان ايزاكس ، ترجمة محمد مختار متولى .

الباب الخامس

(وفيه فصلان)

الفصل الأول

الوراثة والبيئة

ونصيب كل منهما في نمو الطفل وتربيته

١ - الوراثة

تمهيد

كلنا نلاحظ أن هناك شبيهاً جسيماً بين أفراد الإنسان أو الحيوان ووالديه أو بعض أفراد أسرته . وهذا الشبه يختلف قوة وضعفاً ، كما يختلف من حيث الأجزاء التي يظهر فيها . وقد ذكرنا هنا الشبه الجسدى ولم نذكر العقلى أو المزاجى ؛ لأن الجسدى هو أوضح ضروب الشبه والمماثلة التي يمكن إدراكها بالحواس المجردة . على أن هناك ضروباً من الشبه العقلى والمزاجى يدركها الباحث والمدقق مما سنتعرض له بعد .

والحقيقة أن هذه المماثلة التي أشرنا إليها عند الإنسان والحيوان ليست مقصورة عليهما ، بل هي عند النبات أيضاً ، أى عند جميع الكائنات الحية . وبعبارة أخرى قد أثبت العلم أن النسل يأخذ عن أصله بعض الخصائص التي فيه ، والتي يتميز بها هذا الأصل عن غيره من الأنواع الأخرى ، أو من أفراد نوعه . وقد عرفنا أن من خصائص الكائنات الحية التوالد ، وهذا التوالد مصحوب بنقل صفات Characteristics من الأصل إلى فرعه .

تعريف الوراثة :

والوراثة هي قوة طبيعية في الكائن الحى بها ينتقل إلى النسل صفات من

أصوله ، سواء أكانت هذه الصفات خاصة بهذه الأصول ، أو مشتركة بين جميع أفراد النوع أو الفصيلة . ويعرفها بعض العلماء بما يأتي (١) :

The continuity from generation to generation of certain elements of germinal organization.

كيف تحدث الوراثة ؟

من المعروف أن الجنين يتكون من خليتين : إحداهما خلية الذكر أو اللقاح (sperm) والثانية خلية الأنثى أو البويضة (Egg) . ويوجد في كل خلية من هاتين الخليتين خيوط دقيقة جداً تسمى الكروموسومات (Chromosomes) ، أو الصبغيات ، ويفترض علماء الأحياء أنها تحتوى على عدد من الجينات (Genes) وهذه الجينات تحمل الاستعدادات الوراثية .

وبعد عملية التلقيح تأخذ خلية البويضة الملقحة في التكاثر بطريق انقسامها إلى خليتين لا تنفصلان . وكل خلية تنقسم هكذا إلى خليتين . وبذلك يحدث نمو الجنين (٢) .

ومعنى هذا أن الخصائص الوراثية تأتي من الأب والأم عن طريق اللقاح والبويضة . وكل منهما يحمل الاستعدادات الوراثية التي ينقلها من أصله .

أنواع الوراثة

يمكن تقسيم الوراثة إلى أنواع باعتباريات مختلفة . فمن حيث أصلها الذى انتقلت منه تنقسم إلى ضربين :

١ - وراثه نوعية . وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الفصيلة أو النوع الذى ينتمى إليه . فنسل القرد لا بد أن يكون قرداً لأن الجينات الذكرية والأنثوية حملت إليه الخصائص القردية . ونسل الحمار لا بد أن يكون حماراً . وفى البغل تتمثل خصائص الخيل والحمار معاً . وهكذا الحال فى النباتات والحيوانات الدنيئة .

٢ - وراثه خاصة وهى التى تنقل إلى الفرع خصائص الآباء أو الأجداد ، فهى خاصة بسلسلتى النسب التى ولد منها الفرع .

(١) P. 135, Heredity and Environment, by Edwin G. Conklin

(٢) Environment and Heredity, by Olive Dickinson Maguinness.

وتنقسم من حيث نوع الوراثة ومظاهرها إلى ثلاثة أضرب :

١ - وراثة جسمية . وهى وراثة الخصائص التى تتصل بالجسم . وهى ظاهرة فى أشكالنا وألواننا ، وذلك كوراثة طول الجسم ، ولون البشرة ، أو الشعر ، ولون العيون ، وتقاطيع الوجه . . . الخ .

٢ - وراثة عقلية : وهى وراثة خصائص الذكاء العام ، والطائى ، والنوعى ، ووراثة المزاج^(١) ، ووراثة القوى العقلية الأخرى كالذاكرة أو الخيال .

فقد دلت الإحصاءات على أن بعض الأسر مشهورة بنوع خاص من التخيل ، وأن معظم أبناء الموسيقيين موسيقيون ، وأن كثيراً من أبناء الرسامين موهوبون هذا الفن .

فقد ثبت أن أنواعاً من الكلاب لها خصائص تميزها عن غيرها من حيث الذكاء ، والمزاج ، والوجدان ، والميول ، وأن هذه الخصائص تظهر فى نسلها . « ولا يشك أحد درس هذا الموضوع درساً وافياً فى أن الأجناس البشرية والأسرات يتميز بعضها عن بعض بكثير من هذه الخصائص . . . ومن المسلم به أن بعض حالات ضعف العقل والصرع والجنون وراثية . كذلك تورث الأمزجة كالمزاج سريع الاندفاع والتأثر ، أو المزاج الهادئ المترن ، أو الاستعداد للإجرام^(٢) . وهذه كلها لها أثر الحاقق .

وقد قام « جولدون » بدراسة أقارب بعض العظماء فى انجلترا من رجال الأدب والسياسة والقانون ، وتبين له أن لأغلب هؤلاء أقارب عظماء أيضاً من الأصول أو الفروع . ولكن يؤخذ على بحث « جولدون » أن عوامل البيئة وعوامل الوراثة فى الحالات التى درسها تكاد تعمل بدرجة واحدة ، فالعظماء وأقاربهم متشابهون فى أصل السلالة ، أو يكادون يتحدون من حيث العوامل الوراثية ، وهم متشابهون أيضاً من حيث المؤثرات الثقافية ؛ إذ أن بيناتهم تكاد تكون متشابهة ، وهى عادة فوق المتوسط^(٣) .

(١) سنذكر بعد أن العلماء يدخلون المزاج تحت الوراثة الفسيولوجية ، لأنه نتيجة عمليات فسيولوجية فى جسم الإنسان .

(٢) The Phenomena of Inheritance by Conklin .

(٣) أسس الصحة النفسية لعبد العزيز القوصى .

غير أن الأبحاث التي قام بها « ثورنديك » على الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين تؤيد الرأي القائل بأن الخصائص العقلية وراثية .

وقصة أسرة جوك (The Juke family) ، وأسرة جوناثان إدوارد (Jonathan Edward) ، وقصة « كاليكاك » Kallikak وغيرها تشير إلى أن الفرع يرث من أصوله خصائصها العقلية والمزاجية^(١).

نعم إن البيئة أثراً في توجيه الخصائص الموروثة وتنميتها ، ولكن مما لا شك فيه أن الاستعداد هو الذي يورث . فليس من الممكن أن تخلق البيئة شاعراً كشوق من لم يوهب موهبة شوق الشعرية ، مهما بلغت البيئة الثقافية من رقى .

ودراسة التوائم المتحدة الأصل والجنس (Identical) ذكراً كانت أو أنثى تؤكد أن الذكاء يورث ، وأن أثر البيئة في تغييره قليل^(٢).

٣ - وراثية خلقية : لقد أشرنا إلى الخلق عند شرحنا للوراثة العقلية ، لأن الذكاء عامل مهم فيه ، وسلوك الفرد الخلقى يتوقف إلى حد ما على تصرفه وذكائه . والعامل الثاني هو الغرائز ، فالغرائز تورث بدرجات متفاوتة ، وعلى قدر شدتها أضعفها يكون استعداد الفرد لنوع من السلوك دون غيره .

أما المزاج فهو العامل الثالث الوراثى المؤثر فى الخلق ، وقد أشرنا إليه أيضاً عند التحدث عن الوراثة العقلية . وهو وإن كان أصله فسيولوجياً^(٣) إلا أن آثاره تبدو فى سلوك الإنسان باعتبارها نتيجة لحالته النفسية . وما أشرنا إليه من سلوك أفراد أسرة « جوك » و « كاليكاك » يؤيد أن الاستعداد الأخلاقى موروث . فكلمة المزاج Temperament تشير إلى ما هو موروث ، وكلمة خلق character تشير إلى ما هو مكتسب . غير أن المكتسب مبنى على الموروث^(٤) . وعلى هذا الوراثة لا تعمل وحدها فى تنمية الفرد وتكوينه ، ولكنها تعمل بمشاركة البيئة ، ولذلك ندرسها .

(١) P.P. 65-67 Everyday Psychology For Teachers, by F. Bolton

(٢) Reading in Psychology, edited by Skinner.

(٣) ويعرف المزاج بأنه « مجموع الآثار الفسيولوجية المؤثرة فى الخلق . وهذه الآثار ناتجة عن مجموع إفرازات الغدد ، وعمما بالدورية الدموية من خصائص ومركبات ، وعن الخصائص الطبيعية للمجموع العصبي نفسه »

(٤) Ch. IV, Talents and Temperaments, by Angus Macrae

٢ - البيئة

تعريفها :

يقصد بالبيئة (Environment) جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الكائن الحي من بدء نموه أى من اللحظة التي يتم فيها التلقيح . فللجنين الآدمي بيئة وهي الحال التي تؤثر فيه داخل الرحم من حرارة أو غذاء أو وقاية . ونموه خاضع لهذه العوامل من الخارج ، ولعوامل الوراثة من الداخل .

وإذا تأملنا في بيئة الإنسان وجدناها كثيرة العوامل . وكلما ترقى الإنسان اتسعت دائرة بيئته . وهي إما مادية كالهواء والضوء والحرارة ، والمساكن ، والملابس ، والأغذية . . . الخ . وإما معنوية كالمؤثرات الثقافية من الكتب والمجلات والإذاعة ، والسينما ، والمحاضرات .

ولو عرفنا أن الطفل في مصر يستطيع أن يصغى إلى الإذاعة في أية بقعة من بقاع العالم لعرفنا أن بيئته المعنوية تتعدى الآن حدود الوطن الجغرافية ، وأن الصلات الثقافية بين أجزاء العالم جعلت البيئة المعنوية تتسع حتى تشمل العالم أجمع .

وهناك عوامل بيئية مقصودة يمكن ضبطها كالمدرسة والأسرة والأصدقاء ، فهذه العوامل تهتم المربي والوالدين ، ويمكن أن تخضع لرقابتهم . ونحن - باعتبارنا مربين - علينا أن ندرس العوامل البيئية المختلفة التي تؤثر في الناشئ ، وأن نوجهها أو نضبطها بحيث تنتج خير ما يمكن .

٣ - أثر كل من الوراثة والبيئة في الفرد

اختلف العلماء في أيهما أقوى أثراً في الفرد : الوراثة أو البيئة ؟ فبعضهم يرجع عامل الوراثة ، ومن هؤلاء أوجست كونت ، وهربرت سبنسر ، وجولتون ، وپيرسون وهؤلاء يرون أن الوراثة هي التي تقرر مصير الفرد من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن أثر البيئة فيها ضعيف ؛ فمن ورث سواد الشعر أو

زرقة العيون ، أو الغباء ، أو الصرع ، أو ضعف الذاكرة فلن تستطيع البيئة أو التربية أن تنقذه من هذه الخصائص .

وبعض العلماء يرجح عامل البيئة ، ومن هؤلاء لوك ، وستورات مل ، ودبلاج . ويرون أن عوامل التربية من المنزل والمدرسة والمجتمع هي التي تكون الفرد وتجعله يصير إلى ما هو عليه . وإن كثيراً من الخصائص العقلية والخلقية التي تعزى إلى الوراثة هي في الواقع نتيجة البيئة التي أثرت في الطفل أثناء سنواته^(١) الأولى . والواقع أن كلا من الرأيين متطرف فيما ذهب إليه ، والصواب هو أن الكائن الحي خاضع لعامل الوراثة والبيئة معاً . فإذا زرعنا نوعين من القمح أحدهما رديء والثاني جيد في تربة واحدة ، وتحت ظروف متشابهة ، فإن البذرة الرديئة تنتج قمحاً رديئاً ، والجيدة تنتج قمحاً جيداً ، ومهما حسنت التربة وظروف النمو فإن الفرق بين النباتين سيظل ملحوظاً . وكذلك إذا زرعنا نوعاً واحداً من بذور القمح في تربتين مختلفتين . فإن التربة الجيدة تساعد على إتمام القمح إلى خير ما ينتظر منه ضمن خصائصه الوراثة . أما التربة الرديئة فلإنها تعطل من نمو هذه الخصائص .

ونحن حين ندرس الحيوان أو البشر نجد نفس النتيجة ؛ وهي خضوع نموها لعامل الوراثة والبيئة . ومن الصعب جداً تحديد ما للوراثة ، وما للبيئة .

وما اتفق عليه أغلب العلماء هو أن حالة الفرد في أى مرحلة من حياته هي نتيجة:

(١) خصائصه الموروثة . (٢) مقدار تنمية هذه الخصائص أو إهمالها وتوجيهها . وهذا العامل الأخير يتوقف إلى حد كبير على البيئة والتربية التي تؤثر في الفرد^(٢) ، فكل عملية من عمليات النمو هي نتيجة الاستعدادات الداخلية الوراثة والمؤثرات الخارجية .

ويشبه الأستاذ (Woodworth) أثر الوراثة والبيئة في حياة الإنسان ونموه وسلوكه بمساحة المستطيل . فكما أن مساحة المستطيل تتوقف على طول كل من القاعدة والارتفاع ، كذلك نمو الفرد يتوقف على أثر كل من الوراثة والبيئة^(٣) وتفاعلهما . غير أنه من العسير أن نعرف نصيب كل من الوراثة والبيئة في سلوك

(١) انظر الباب الثاني من كتاب Psychology and Morals, by J. Hadfield

(٢) Every Day Psychology For Teachers, by F.E. Bolton.

(٣) Psychology, R. Woodworth.

الإنسان أو نموه . فقد يكون الفرد سريع الغضب لأنه ورث هذه الصفة المزاجية عن أصله ، أو لأن بيئته كونت فيه هذه الصفة عن طريق الإيحاء أو التقليد ، أو الظروف المثيرة للغضب . ويمكن القول بأن الوراثة تزود الفرد باستعدادات وميول خاصة ، وأن البيئة هي التي تعطي لهذه الاستعدادات والميول مجال النمو أو الانكماش ، وهي التي توجهها . ولا يمكن أن تتعدى البيئة ، مهما جادت وصلحت ، الحدود التي وضعها الوراثة ، وإنما تساعد على تنمية الخصائص إلى أقصى ما يمكن . كما أن البيئة السيئة تعمل على إهمال الخصائص الموروثة فتضعف من نموها أو تعطلها أو توجهها توجيهاً سيئاً .

من كل ما تقدم تبين لنا أسباب الفروق بين الأفراد ، وأنها ترجع إلى الوراثة والبيئة ، وأنه يكاد يكون مستحيلاً أن نجد فردين متشابهين في كل الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية . وسبب ذلك واضح وهو عوامل الاختلاف الكثيرة الوراثة والمكتسبة .

والواجب على المدرس أن يلاحظ هذه الفروق ويدرسها ، ويعرف نواحيها المختلفة ، ومواطن الضعف والقوة عند كل تلميذ ، وبذلك يستطيع أن يستثمر ما عند التلميذ من قوى واستعداد ، وأن يشجع الضعيف ويعامله على حسب ضعفه .

وإن معرفة شيء عن الوالدين وإنتاجهم العقلي وقدراتهم لما يساعد المدرس على تقدير استعداد التلميذ ، وما يمكن أن يوجه إليه . ولقد اتجهت التربية في العصر الحديث إلى دراسة الطفل ومعرفة خصائصه الفردية ، ومميزاته ، وجعل طرق التدريس فردية أيضاً بحيث تتناسب وما عند التلميذ من قدرات واستعداد .

من أجل هذا رأينا أن نأتي بفصل عن الفروق الفردية بين الأطفال .

مراجع الفصل الأول

- 1) Heredity and Enveronment, by Edwin G. Conklin.
- 2) Environment and Heredity, by Olive D. Maguiness.
- 3) The Phenomena of Inheritance, by E. G. Conklin.
- 4) Reading in Psychology, edited by skinner.
- 5) Educational Psychology Val. III by E. Thorndike.
- 6) Talents and Temperaments, by Angus Macrae.
- 7) Psychology a Morals, by J. Hadfield.
- 8) EveryDay Psychology For Teachers, by Bolton.
- 9) Psychology, by Woodworth.

١٠ - أسس الصحة النفسية لعبد العزيز القوصي

الفصل الثانى

الفروق الفردية

هناك بلا شك اختلافات بين الأطفال المختلفى الأعمار والمتساوى الأعمار . فلدينا أطفال ثلاث أحمد وإبراهيم وعلى ، قد أتموا العاشرة من عمرهم فى الشهر الماضى . وبقدر ما بينهم من تشابه نجد اختلافات ؛ فأحمد نحيل الجسم صغيره ومتأخر فى الدراسة . أما إبراهيم فهو نشيط ومتكلم ، ولكنه لا يعتمد عليه كثيراً . وأما على فعنده الثبات والقدرة التى تؤهله لأن يكون تلميذاً ناجحاً . وهذه الاختلافات فى القدرات والأمزجة تجعل من الصعب جمعهم فى فصل واحد ، والتدريس لهم بنفس الطريقة ، ومعاملتهم نفس المعاملة . فمن العبث أن تتوقع من أحمد أن يساير مستوى فرقته ، بينما نجد أنه فى مقدور على أن يكون فى مقدمة الفرقة بدون أى جهد ، فى حين أن إبراهيم سيكون كثير الحركة مشاعباً لعدم وجود عمل كاف يشغله أثناء قضاء مطالب بقية أفراد الفصل . فالفرد لا يختلف عن الفرد الآخر من حيث السن أو الجنس فقط ، ولكن هناك فروق عظيمة المدى من حيث الذكاء والشخصية بين الأفراد الذين فى سن معينة ، ومن جنس معين . ونعنى بالشخصية هنا مجموع الصفات العامة التى تميز الشخص عن غيره . فهناك شخص مرح ، وآخر شديد الغضب وسريعه ، وثالث يمكن الوثوق به وهكذا .

ولم يقل اهتمام القدماء عن المحدثين بهذه الفروق الفردية ؛ إذ نادى بها أفلاطون فى جمهوريته ، وكان يعتقد أنه لا يوجد متماثلان فى طبيعتهما ، وأن قدرات الأفراد متباينة . فالبعض يصلح لعمل غير الذى يصلح للبعض الآخر . فأفلاطون إذن قسم الناس بحسب اختلافاتهم الفردية . أما فى العصر الحديث فقد أجريت أبحاث وتجارب لمعرفة الاختلافات الفردية ومدى هذه الاختلافات . ف لوحظ أن هناك اختلافات فى الذكاء ، وفى الشخصية ، وفى الأخلاق ، وفى طبيعة الأشخاص ، وفى مقدرتهم على العمل . وما دامت قد تقرر هذه الفروق من الناحية العلمية ، وجب علينا أن نرى علاقتها بالتربية وكيف نتغلب عليها فى عملية التدريس .

يمكن أن نحدد الاختلافات الرئيسية بين الأطفال فى الفصل فى ثلاثة أنواع

هى : الاختلافات الجسمية والمزاجية والعقلية . وترجع هذه الفروق إلى ثلاثة عوامل رئيسية نلخصها فيما يأتى .

أولاً - الاختلاف فى القدرات الفطرية بين طفل وآخر . وهذا العامل يحدد مقدرة الطفل ، فالطفل الضعيف بفطرته لا يمكننا أن نرفع من مستواه التعليمى إلى المستوى العادى للفصل مهما استعملنا أعظم وسائل التدريس وأمهرها .

ثانياً - الاختلاف فى الأخلاق والأمزجة . فقد يكون الطفل على قدر عظيم من الذكاء إلا أنه لا يستطيع أن يخفى ثمار هذه المواهب الفطرية إلا إذا كان يمتاز ببعض الصفات الخلقية كالمثابرة على العمل مثلاً والرغبة فيه .

ثالثاً - الاختلاف فى الظروف العائلية : فهذا طفل نشأ فى بيت يحب أهله العلم ويقدرون رجاله ، وذاك طفل آخر من بيئة خيم عليها الجهل ، وثالث يأتى من بيئة مزدحمة تهمل فيها حاجات الطفولة .

ولقد أثبتت التجارب العلمية التى عملت على الأطفال فى سن ما قبل دخول المدرسة أن صفات الطفل العقلية الفطرية تتأثر إلى حد بعيد جداً بميوله المكتسبة بطريق شعورى أو لاشعورى . وفى الواقع ليس هناك فترة من أطوار النمو كفيلة بخلق الاختلافات الفردية بين الأطفال أعظم من مرحلة السنوات الخمس الأولى من الحياة . وهذا ينطبق أيضاً على مرحلة المراهقة . وهذا ما دعى الكثير من المربين إلى الاعتقاد بأنه يمكن إعادة تربية الشباب فى هذه المرحلة التى تشبه إلى حد كبير مرحلة الطفولة الأولى فى قابليتها للتأثر . ويمكننا أن نلخص الاختلافات الفردية فى نوعين هامين هما :

أولاً - الاختلافات المزاجية

يمكن ملاحظة الاختلافات المزاجية بين الأطفال منذ نعومة أظفارهم ، فيمكننا أن نميز مثلاً بين الأطفال الوداعين الهادئين والأطفال الممتلئين نشاطاً وحركة . وتدل الشواهد والملاحظة أن مثل هذه الاختلافات يمكن ثبوتها فيما بعد . وقد أمكن ملاحظة أمثال هذه الاختلافات بين أطفال الأسرة الواحدة . وليس هناك من شك فى أن المزاج وراثى كما ذكرنا . وقد أثبتت النظريات الحديثة أن النواحي الفطرية

للمزاج تعتمد إلى حد بعيد على الغدد السماء أمثال الغدة الدرقية والنخامية والجنسية وغدة الادرنالين . ومن طبيعة هذه الغدد أنها تفرز هرمونات في الدم ، فتؤثر على النمو الجسمي وعلى المظهر الطبيعي وعلى المزاج ؛ وقد أجريت عدة تجارب عديدة لبحث مدى العلاقة بين المظهر الطبيعي والمزاج فوجد أن الأفراد الذين يمتازون بالبداثة يميلون إلى السهولة والانبساط ، بينما أولئك الذين يمتازون بنحافة الأجسام يميلون بطبيعتهم إلى النشاط والانقباض .

ولقد كان التقسيم القديم ، الذي وضعه جالينوس ، للأمزجة مبنياً على النواحي الفسيولوجية . فالدموى كان يظن أن لديه قدرأً عظيماً من الدم . وقيل فيه إن ذلك كان يجعله متقلباً دائماً التغير يغلب عليه عنصر المرح ، كثير الانفعال من هدف إلى آخر . أما ذو المزاج الصفراوى فقليل عنه إن افرازات الصفراء عنده غزيرة . وهذا هو السبب الذي يجعله عنيداً قوياً وتسهل إثارة . أما السوداوى فيغلب عليه الاستسلام لليأس وللأحزان . وأما الليمفاوى فإنه يعاني من كثرة إفراز البلغم . وهو بطبعته هادىء بطىء الحركة لا يمكن استثارته بسهولة .

وقد بذلت محاولات أخرى كثيرة لتقسيم الأمزجة : منها المنبسط والمنقبض . وفي أى مجموعة من الأطفال نجد هذين النوعين المتطرفين ، وبينهما يمكن ترتيب بقية الأطفال ، وفقاً لدرجتهم فى الانبساط والانقباض . ويميل المنبسط إلى كثرة الكلام ، وإلى المرح ، والثقة بالنفس ، وهو اجتماعى غالباً يعبر عن انفعالاته بصراحة وبهجوم . وإذا غضب قاتل . وهو يبغى اهتمام الناس به واستحسانهم إياه . أما المنقبض فهو بعكس ذلك يهدأ فى مكانه حتى يعرفه الناس ويعرفون مآثره . والمنبسط على استعداد دائم لأن يثبت وجوده ويظهر سيطرته فى المواقف المناسبة . أما المنقبض فيقنع باحتفاظه بالاعتماد على النفس ، ويحدث هذا بطرق ملتوية أحياناً وغير مباشرة . ويرفض المنبسط النقد رفضاً باتاً . أما المنقبض فيبذل قصارى جهده ليتجنبه . إن مثل هذه الاختلافات يمكن ملاحظتها بين أطفال دون الخامسة ، على أنها قد تظهر بوضوح تام بين أطفال الأسرة الواحدة . وتتجلى اختلافاتهم المزاجية فى جميع مظاهر نشاطهم ، لا سيما فى ألعابهم التلقائية .

ولا يمكننا أن نفضل المنبسط على المنقبض ولا يمكننا أن نسلم بالعكس . وكل ما يمكننا أن نقوله هو أن لكل من المنقبض والمنبسط فضلاً عظيماً فى هذه الحياة ،

فالمشكلة ليست مشكلة تفضيل ، ولكنها مشكلة تفاوت واختلاف ، فليس الانبساط المطلق ولا الانقباض المطلق مرغوب فيه في المجتمع . ويستطيع المدرس الناجح أن يبذل جهداً جباراً لمساعدة الأطفال المتطرفين . ومن العسير أن نسلم بأن هناك أى وسيلة تنجح في إخراج المتقبض عن عالمه الباطني أوترجع المنبسط إلى نفسه . وإذا فكرنا في علاج مثل هذه الحالات فعلينا أولاً وقبل كل شيء أن نتحدث عما إذا كان هذا النوع من المزاج وراثياً أم غير وراثي . ويجب ألا نهدف إلى صب جميع الأشخاص في قالب واحد ؛ لأن هذا أمر غير مرغوب فيه . وفي الوقت نفسه أمر محال . وأقصى ما نستطيع عمله هو مساعدة كل فرد حتى نصل بشخصيته إلى أقصى حد ممكن . ويجب أن نتسامح مع الأطفال ذوي الأمزجة المختلفة عن مزاجنا . ويجب أن نعمل على بث روح التسامح بينهم . ونستطيع كمدرسين أن نساعد المتقبضين على توسيع دائرة ميولهم الاجتماعية ، وذلك بطريق التشجيع ، والاستفادة من الأعمال الجمعية ، فنشركهم في أعمالنا التمثيلية وفي الأعمال الشفوية . أما المنبسطون فيمكننا أن ندرهم على الاهتمام بالغير . ونحن إذا ما واجهناهم بمشاكل شاقة تعلموا الثبات . والأطفال المعتدلون من حيث الانبساط أو الانقباض ينالون قدراً كبيراً من الاهتمام والتقدير . فهم موضع تقدير المجتمع يتكلمون بطلاقة . سريعو الإجابة . وهم في طليعة الأطفال في الدروس الشفوية . أما الطفل الهادئ الوديع الذي تبهرنا براعته في الامتحان فلا بد أننا نخسنا قدره أثناء الفترة الدراسية ، وذلك لإخفاقنا في معرفة قدراته التي لم تهبأ لها بعد ظروف الظهور .

الثبات أو المثابرة Perseveration

وثمة طريقة أخرى لتقسيم الأطفال إلى مجموعات متباينة من حيث المزاج . وذلك بطريقة قياس درجة ثباتهم ومثابرتهم . ويعتبر البعض « المثابرة » على أنها قدرة عقلية تمكن الفرد من الاستمرار في النشاط حتى ولو كانت الحاجة الحقيقية لهذا الاستمرار قد نفذت . وما دامت نتيجة « الثبات » هي استقرار عملية السلوك وما دامت هذه النتيجة هي بعينها منتج الإرادة القوية صعب علينا أن نفرق بين الثبات والإرادة . وقد عملت محاولات لقياس القدرة على الثبات ، وذلك باختبارات مختلفة نذكر منها للقارئ التجربة الآتية :

أولاً — اختبار حرف الـ « S » المقلوبة باللغة الانجليزية . يطلب من الشخص

العمل بهمة عظيمة طيلة الوقت ، وأن يكتب ما يطلب منه بشكل واضح على النمط الآتي :

- ١ - كرر كتابة الحرف « S » لمدة ٣٠ ثانية ثم استرح لمدة دقيقة أو اثنتين .
- ب - كرر كتابة الحرف S مقلوباً لمدة ثلاثين ثانية أخرى ثم استرح مدة .
- ج - كرر التجربتين الأوليين لمدة دقيقتين .
- د - كرر كتابة الحرف « S » مرة معدولاً ومرة مقلوباً بأسرع ما يمكن لمدة دقيقتين .

ويمكن قياس قدرة الفرد على الثبات ، وذلك بطرح عدد الحروف التي كتبها في الدقيقتين الثانيةتين من عدد الحروف التي كتبها في الدقيقتين الأوليين ، وما لا شك فيه أن الفرق بين الحالتين سيكون عظيماً لدى الأفراد الذين يمتثلون بقدره عظيمة على المثابرة .

تلك هي الطريقة التي يمكن أن نقيس بها القدرة على المثابرة في الأعمال الحركية ، على أن التجارب التي أجريت أثبتت أن أولئك الأفراد الذين يمتازون بقدرة عظيمة على الثبات في ميدان الأعمال الحركية يمتازون بها أيضاً في مثلهم العليا ، وفي احساساتهم ، وفي انفعالاتهم ، وفي أهدافهم أي في جميع نواحي حياتهم العقلية . وقد قيس قدرة الفرد على الثبات في الأعمال غير الحركية وذلك بالالتجاء إلى الإجابة على أسئلة معينة . ويوجب ذوو الثبات العالي على أسئلة « لانكس » Lankes الآتية بالإيجاب :

- ١ - عند سماعك إحدى النغمات الموسيقية . هل تتردد هذه النغمة في عقلك مرة بعد أخرى ؟
- ٢ - إذا سافرت بالقطار أو بالقارب فهل تشعر بإحساس هذا السفر بعد انتهاء الرحلة ؟
- ٣ - إذا بدأت يومك بما يضايقك فهل تبقى حالتك المزاجية سيئة صباحاً هذا اليوم ؟
- ٤ - إذا شغلك عمل من الأعمال فهل يبعدك هذا العمل عن كل ما يحيط بك ؟

على أنه لا يمكننا أن نحصل على إجابات صادقة لهذه الأسئلة من الأطفال .
ولكن المدرسين يتمكنون من دراسة مزاج الأطفال عن طريق مراعاتهم لمثل هذه
الاتجاهات التي تبلورت في الأسئلة .

اختبارات الأمزجة

قد عملت عدة اختبارات لقياس الأمزجة ولا زالت التجارب الأخرى سائرة
في طريقها إلى النهاية . وبعض اختبارات الأمزجة كان مكوناً من « تداعي الكلمات » .
ففي اختبارات الشطب « لبرسي » Pressey cross-out test يعطى للفرد عدة
قوائم لكلمات . ويطلب منه في إحدى هذه القوائم أن يشطب الكلمات ذات
الارتباطات غير السارة . ويطلب منه في قائمة ثانية أن يشطب الكلمات التي تسبب
له الشعور بالعار أو بالخوف . ويدل مجموع الكلمات المشطوبة على مقدار استعداد
الفرد الذي نختبره للتعبير عن انفعالاته . كما أننا نعرف من الكلمات المشطوبة هل
هذا الفرد شخص عادي أو غير عادي .

أما اختبارات « دوفى » للإرادة فبنية على فكرة أساسية وهي أن أمزجة الفرد
تعبّر عن نفسها في أى لحظة من اللحظات . فحركات اليد في الكتابة تعطينا فكرة
واضحة عن مزاج الفرد فهو إما سريع أو سهل ، ميل للهمجوم أو للتثبات . وتظهر هذه
الصفات في قدرة الفرد على تنويع الكتابة حسب التوجيهات ، وفي قدرة الفرد على
الاستمرار على الرغم من تداخل الغير ، وفي قدرته على التقليد .

على أن عماد الكثير من الأبحاث الخاصة بالأمزجة لا زال مؤسساً على الملاحظة
أكثر من أى شئ آخر : ويمكن القيام بالملاحظة أثناء الاختبار الشخصى أو في
فترة طويلة من الزمن ، ولا بد في كلتا الحالتين من أن يقوم بالملاحظة أكثر من
فرد واحد . ويجب أن تخضع الملاحظة لعنصر التقنين . فيجب أن نعد مبدئياً قائمة
بالصفات التي يمكن ملاحظتها ثم يجب دراسة كل صفة بعد ذلك دراسة تفصيلية .

أما عن قياس الأمزجة في الفصل فليس لدينا في الوقت الحاضر اختبارات
حقيقية ذات فائدة عملية للمدرسين في المدرسة . على أن دراسة المعلم لأعمال التلاميذ
قد تتيح له فرصة دراسة الاختلافات بينهم . فمثلاً يمكن ملاحظة طريقة التلاميذ
في الحركة والعمل خلال ألعابهم وتمريناتهم الرياضية ، ويمكن دراسة مهارتهم

اليدوية خلال الكتابة . وفي دروس الأشغال يمكننا أن نقف على اتجاهاتهم العقلية إزاء النجاح والفشل ، كما يمكننا أن ندرس فيها مدى استعدادهم للعمل أو الابتعاد عنه . وفي ميدان الألعاب يمكننا دراسة الأطفال في مواقفهم الطبيعية . وفي حفلاتهم الموسيقية يمكننا دراسة كيفية تصرفهم نحو الظروف غير العادية . وسوف نستفيد من هذه الدراسات المتشعبة لمعرفة مزاج أطفالنا في المدرسة . وعلينا أن نتمم مثل هذه الدراسة بمحاولة الإجابة على الأسئلة الآتية ، فقد نتوصل منها جميعاً إلى دراسة مزاج التلميذ .

- ١ - هل يعبر عن انفعالاته بصراحة وبسرعة ؟
- ٢ - هل يميل للسيطرة أو للخضوع ؟
- ٣ - هل التلميذ اجتماعي نشط أو ينتظر كي يتقدمه غيره ؟
- ٤ - هل روحه الاجتماعية مع الجميع أو مع المقربين منه فقط ؟
- ٥ - هل هو مندفع أو حذر ؟
- ٦ - هل هو متغير في ميوله أو ثابت ؟
- ٧ - هل هو ثابت أو متقلب ؟

ولقد اهتم المدرسون وعلماء النفس قديماً بالاختلافات العقلية اهتماماً كبيراً وليس ذلك بغريب ؛ لأن الاختلافات العقلية لا يمكن تجاهلها لتأثيرها المباشر في نتائج الأعمال مهما كان نوعها . زد على ذلك أن الاختلافات العقلية كمية وقابلة للقياس ، وذلك بعكس اختلافات الأمزجة التي يصعب تحديدها ودراستها . ونحن لا نحتم على المدرسين أن يدرسوا مزاج كل تلميذ دراسة سيكولوجية تفصيلية وإنما هدفنا من ذلك إذكاء الإحساس باختلاف الأفراد في الفصل . فيجب علينا أن نحترم شخصية كل تلميذ وأن نعامل كل فرد منهم على حدة .

ثانياً - الاختلافات العقلية

إن ملاحظة فصل من الفصول بضع دقائق كفيلة بأن تعطينا صورة واضحة عن الاختلافات الطبيعية . وإذا قمنا بإلقاء محاضرة مختصرة على الفصل نستطيع أن نوضح الصورة المبدئية التي أمكننا تكوينها عن الاختلافات المزاجية . وإذا قمنا

بعملية التدريس للفصل بضع دقائق أمكننا الكشف عن الكثير من الاختلافات العقلية بين الأفراد . فبعض التلاميذ استفاد أكثر من غيره من التجارب التي مر بها ، والبعض الآخر أقوى ذاكرة من غيره ، والبعض الثالث أكثر ذكاء وقدرة على فهم الحقائق والتقاط الأفكار بسرعة ، وقد أدرك المدرسون مثل هذه الحقائق . على أن فائدتها لم تتضح إلا بعد أن استطاع علماء النفس قياس الاختلافات العقلية بين فرد وآخر .

ولا يمكننا ملاحظة الاختلافات العقلية بين فرد وآخر عند الميلاد ، إذ ليس لدينا وسيلة لتقدير قدراتهم العقلية ، حتى يبدأوا في التعليم . وعندئذ يمكن قياس تلك القدرات . ولا يمكننا قياس القدرة على التعلم إلا بنتائجها . على أنه قد عملت محاولات عديدة لقياسها ، وقد حاول بعض الباحثين أن يجدوا العلاقة بين الذكاء وحجم الجمجمة وشكلها . وكان عند البعض الآخر اعتقاد جازم بأن تعبيرات الوجه خير دليل على الذكاء . ولكن عند وضع هذه الاعتبارات للاختبار العلمي الدقيق وجد أنها جميعها خاطئة وعديمة الجدوى ، وجميع طرقنا الحديثة التي نقيس بها الذكاء لا تخرج عن اختبارات متعددة الأشكال . فإذا أردنا قياس قدرة الطفل على التذكر نعطيه قدرًا من المعلومات يحفظه ثم نقيس هذا القدر ، وإذا أردنا معرفة قدرته على التفكير نضع أمامه عدة مشاكل ثم نطالبه بحلها . وإذا أعطينا طفلين اختباراً واحداً فإننا نستطيع معرفة أيهما كان أقدر من الآخر ساعة إعطاء هذا الاختبار . وإذا كان أحد الطفلين في سن العاشرة والثاني في سن الرابعة عشرة لم يكن للنتيجة التي وصلنا إليها أية قيمة . وحتى إذا تساوى الطفلان في السن فإننا لا يمكننا أن نعرف بأى وسيلة مضبوطة مدى الاختلاف الذي يكشف عنه هذا الامتحان . ولذلك لا بد من أن يكون هناك مستوى نستخدمه في القياس .

ويمكن معرفة هذا المستوى بقياس قدرة عدد كبير من الأطفال في سن واحدة . ولقد استطاع Gesell مثلاً أن يعرف مستويات النمو لأطفال أعمارهم أربعة ، وستة ، واثنا عشر ، وثمانية عشر ، وأربعة وعشرون ، وستة وثلاثون ، وثمانية وأربعون ، وستون شهراً . وبملاحظة سلوك طفل من الأطفال في أكثر من ناحية واحدة (خصائصه الحركية - لغته - عاداته الشخصية والاجتماعية) وبمقارنته بالمستوى الذي يمكن للأطفال المخالفين له في عمله أمكننا معرفة قدرة الطفل . فنقول إنه إما فوق المستوى أو دون ذلك المستوى .

ومن أوائل من حاولوا قياس الذكاء الفرد بينيه Alfred Binet الذى نشر أول مقياس له للذكاء سنة ١٩٠٨ ومنذ ذلك اليوم اهتم علماء النفس فى جميع أنحاء العالم بهذا الموضوع . ولقد كان « بينيه » أول من ابتدع مقياساً لقياس قدرة الفرد على التعلم . وكان هدفه البحث عن الأطفال ضعاف العقول ، فعمل على الكشف عن أعمال الحياة اليومية التى يتمكن كل طفل عادى من القيام بها . وبدأ يبحث عن المستوى الذى يمكن أن يصل إليه الطفل العادى فى سن الثالثة أو الرابعة وهكذا . فكان يقوم بعمل اختبار فردى وشفوى لأكبر عدد ممكن من الأطفال فى جميع الأعمار . وكان يبحث عن النسبة المئوية للأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة فى كل عمر من الأعمار ، وكان Binet يبحث عن العمر الذى أجاب ٦٠٪ إلى ٧٠٪ من أطفاله على هذا السؤال . وعندئذ يعتبر السؤال مناسباً للسن . وبهذه الطريقة تمكن من أن يعمل مجموعات من الأسئلة ، كل مجموعة مكونة من خمسة لكل سن من الثالثة إلى الرابعة عشرة . ولقد ترجمت هذه الاختبارات واستخدمت على يد ترمان فى أمريكا وعلى يد Burt فى إنجلترا .

بدأ « بينيه » يبحث هذه المشكلة : هل التأخر المدرسى لبعض الأطفال وعجزهم عن اللحاق بأقرانهم يرجع إلى نقص عقلى ، أو إلى ظروف بيئة مضطربة كتكرار نقل الطفل من مدرسة إلى أخرى ؟ لقد بدأ « بينيه » بحثه بافتراض أن لكل طفل قدراً معيناً من الذكاء يساعده على السير فى حياته فى سنى التكوين حتى وإن لم يتعلم . فثلاً هناك وقت معين يعرف فيه الطفل أن له عينين وأذنين وأنفاً ، وهناك وقت آخر يعرف فيه أسماء وترتيب أيام الأسبوع ، ثم يتسنى له أن يعي معلومات من نوع خاص ، ووقت يستطيع أن يستخلص فيه النتائج من المقدمات ، ووقت يستطيع فيه أن يميز بين الأكاذيب والمتناقضات . وهكذا . ولقد أجرى « بينيه » اختباراً على عدد من الأطفال الباريسيين ليتوصل إلى معرفة معلومات الطفل التى ترجع إلى قدرته فى السنوات الأولى ، وتمكن من أن يعمل مقياساً يعرف به « العمر العقلى » لأى طفل يقوم باختباره . فثلاً إذا نجح طفل عمره عشر سنوات فى اختبار أعد لذلك السن فيكون عمره العقلى مطابقاً لعمره الزمنى . ولكنه إذا فشل ولم يصل فى نجاحه إلا إلى اختبارات سن الثامنة فيقدر عمره بثمانى سنوات أى أن عمره العقلى ينقص عن العمر الزمنى بسنتين ، وعد بذلك متأخراً . على أن معرفة درجة هذا التأخر العقلى هى التى تحتم علينا ضرورة عزل هذا الطفل عن أقرانه من نفس السن ونقله إلى مدرسة أخرى خاصة به .

ومنذ أن بدأ « بينيه » أبحاثه في اختبارات الذكاء حتى اليوم خضعت هذه المقاييس لتطور عظيم . ولم يقتصر الغرض من هذه المقاييس على اكتشاف ما رمت إليه في البداية من معرفة مقدار ضعف عقل الطفل ، فهي تستخدم الآن في تشخيص القدرة العقلية في جميع درجاتها ولتختلف الأهداف . وليس هناك من شك مطلقاً في أن كل هذه الأبحاث اتخذت من فكرة « بينيه » الأولى أساساً تطورت منه ، فأصبحنا اليوم وفي إمكاننا قياس قدرة الإنسان الفطرية . فالطفل الذي يمكنه قراءة كتب شكسبير أو الذي يمكنه أن يحل معادلة من الدرجة الرابعة لا بد أن يكون ذا مقدرة خاصة تمكنه من معرفة هذه الأشياء ، وإلا لما أمكنه أن يتعلمها . وكل ما يهمنا هو أن تمكننا هذه الاختبارات من قياس قدرة الطفل العامة قبل أن تتناوله يد المدرس .

ولقد عظمت قيمة هذه الاختبارات العقلية لاسيما في أثناء الحرب الكبرى من سنة ١٩١٤ - سنة ١٩١٨ حيث طبقت على ما يقرب من مليون ونصف من الجنود للجيش الأمريكي . وكان الغرض من تطبيقها هو اختبار ذوى القدرة العقلية الممتازة حتى يمكن تعيينهم في المهن الهامة . أما من كانوا دون هؤلاء في الذكاء فقد وكلت إليهم مهن أقل قيمة ، حتى لا يكونوا سبباً في إلحاق الضرر بزملائهم . زد على ذلك أنهم رموا من وراء هذه الاختبارات إلى انسجام أفراد الفرقة من الناحية العقلية مثل وحدات المدفعية التي يجب أن يعمل أفرادها متعاونين . وكان على كل مجند أن يجيب على ٢١٢ سؤالاً ، إما بالحذف أو الشطب أو بالتأشير تحت الإجابة الصحيحة في مدة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة . وبذلك يمكن تطبيق هذا الاختبار على ٥٠٠ شخص مرة واحدة .

على أن صحة تقديرات هذه الاختبارات العقلية أمكن مقارنتها في آلاف الحالات بتقديرات جماعة الضباط الذين رأسوا هؤلاء الجنود ، فوجد أن هناك تطابقاً تاماً بين التقديرين . وبذلك تحققت تنبؤات السيكلوجيين الذين قاموا بها في أقل من خمسين دقيقة . وكان نجاح التجربة عظيماً .

وقد نعجز في هذا الكتاب عن أن ندلى للقارئ بتفصيل واف عن اختبارات الذكاء في مثل هذا المقام الضيق فقد أصبح لها مجال مستقل بذاته حتى كادت تصبح علماً قائماً بذاته . ولم يبق علينا بعد هذا أكثر من أن نشير إلى مبدئين هامين .

أولها : يدور حول الطريقة التي يمكن أن يجري بها هذا الاختبار . وقد كان « بينيه » يطبق هذه الاختبارات على الأطفال ، كل طفل على حدة ، ولا زالت هذه الطريقة الفردية . أحسن طريقة لقياس ذكاء الأطفال بوجه عام ، ولا سيما إذا كانوا دون العاشرة . على أن أظهر عيوبها هو طول ما تحتاج إليه من زمن لتطبيقها . ولذلك لجأ علماء النفس إلى الاختبارات الجمعية . وبها يمكن اختبار عدد كبير من الأطفال في زمن معقول . وهذه هي نفس الطريقة التي اتبعت في الجيش الأمريكي والتي لا زالت تتبع في انتقاء الموظفين .

وثانيهما خاص بكيفية استخلاص نتائج هذه الاختبارات . ونحن لا زلنا نتبع طريقة « بينيه » التي تتلخص فيما يأتي ؛ إذا نجح طفل ما (مهما كان عمره الزمني) في اختبار لأطفال متوسط سنهم خمس سنوات أو ثمان ، أو إحدى عشرة سنة قيل إن عمر هذا الطفل العقلي هو خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة ؛ ولكن الباحث لا يقف عند هذا الحد فهو يتقدم لقسمة عمر الطفل العقلي على عمره الزمني ليستخلص من ذلك النسبة العقلية Mental Ratio . وبضرب النسبة العقلية في ١٠٠ نصل إلى معامل الذكاء (I. Q.) Intelligence Quotient وعلى ذلك فمعامل الذكاء لطفل عمره الزمني ١٠ سنوات بينما عمره العقلي سبع سنوات هو $\frac{7}{10} \times 100 = 70$. وإذا كان العمر العقلي ١٣ سنة يصبح معامل الذكاء ١٣٠ .

وقد حدثت مناقشات كثيرة بين علماء النفس فيما إذا كان هناك ذكاء عام ، أو عدد كبير من القدرات الخاصة . ويمكن إرجاع هذه المشكلة إلى سنة ١٩٠٤ عند ما نشر سبيرمان أبحاثاً في هذا الموضوع ، وضح فيها رأيه ونظريته ، وانتقد آراء غيره من العلماء . وقد لاحظ سبيرمان أن النظريات الخاصة بالقدرة الإدراكية لا تخرج عن ثلاث هي :

١ - النظرية الأحادية Monarchic

٢ - النظرية الطائفية Oligarchic

٣ - النظرية الفوضوية Anarchic

فالنظرية الشائعة التي ترى أن لكل فرد قدرة خاصة من « الذكاء » هي النظرية الأحادية ، وذلك لأن الذكاء في هذه الحالة ينظر إليه كأنه قوة واحدة تتحكم في تعيين مدى قدرة الإنسان على القيام بأي عمل عقلي . ومن الناحية البيولوجية الذكاء

هو القدرة التي تمكن الفرد من أن يشكل نفسه أو يلائم بين نفسه وبين ظروف البيئة المحيطة . وقد اعترف المحربون بوجود هذا الذكاء العام وحاولوا قياسه . ونقطة الضعف التي تؤخذ عليهم أنهم فشلوا في تعريفه تعريفاً تاماً .

أما النظرية الطائفية - الأولي جارية - فهي تلك التي تسلم بأن عقل الإنسان ليس مكوناً من ملكة واحدة مهيمنة ، ولكنه مكون من قدرات أو ملكات متعددة لا يتصل بعضها ببعض^(١) . ويجوز جداً أن تكون إحدى هذه القدرات قوية وبقيتها ضعيفة أو متوسطة . فهذا شخص من الأشخاص قد يكون قوياً جداً في اللغات ، ولكنه لا ينجح كثيراً في الرياضيات . وهذا الرأي له نصيب كبير من الصحة ، فقد لوحظ أن القدرات الفنية أو الموسيقية قلما تجتمع أو تتصل بغيرها من القدرات الأخرى كالرياضة مثلاً .

أما النظرية الأناركية أو الفوضوية في أوضح صورها فيمكن أن نلخصها في عبارة ثورنديك وهي : « أن العقل عبارة عن عدد من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض » وبناء على هذه النظرية إذا تمكن شخص من الأشخاص من القيام بعمل نتيجة لوجود ملكة خاصة تلائم هذا النوع من الأعمال ، فليس هناك أى دليل مطلقاً على أنه يستطيع أن يقوم بأعمال أخرى . ولكن أبحاث «معاملات الارتباط» التي قام بها الباحثون منذ وضع ثورنديك نظريته إلى يومنا هذا ، قد أثبتت أن هذه النظرية واهية الأساس . ولقد أصبح من الثابت قطعاً أن العقل يحتوي على عدد لا حصر له من القدرات ، وهذه القدرات متداخل بعضها في بعض ومترابط ترابطاً يختلف ما بين قدرة وأخرى . وإذا سلمنا بهذا نكون قد سلمنا بنظرية سيرمان التي نلخصها فيما يأتي :

إن كل عملية يقوم بها العقل يمكن اعتبارها نتيجة عاملين هامين ، هما عامل عام يشترك بين جميع العمليات العقلية . وهو ثابت دائماً بالنسبة للفرد الواحد . ويطلق على هذا العامل اسم « العامل العام » Factor «G» ، وعامل آخر هو عامل نوعي خاص بكل عملية بذاتها . ويطلق عليه اسم « العامل النوعي » Factor «S» . وهذا العامل يختلف من عملية لعملية في الفرد الواحد بحسب نوع العملية .

وقد أضاف سيرمان إلى هذين العاملين المذكورين عاملاً ثالثاً سماه العامل

الطائفي group factor . وهو عامل وسط بين العاملين الأصليين . وذلك كالعامل الطائفي المشترك بين جميع القدرات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة . ولتوضيح ذلك نقول إن قدرة التلميذ على جمع عددين مثلاً تتوقف على ثلاثة عوامل : (١) العامل العام وهو الذى يشترك فى جميع العمليات العقلية ، و (٢) العامل الطائفي الذى يؤثر فى مختلف العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب الخ . دون غيرها من العمليات كاللغوية والفنية ، و (٣) العامل النوعى الخاص بتلك العملية بعينها . ولذلك يطلق على نظرية سييرمان هذه « نظرية العوامل الثلاثة » .

ومن هذه الدراسات التجريبية تدبين لنا أهمية قياس القوى المختلفة للفرد ؛ عقلية كانت أو مزاجية . ونحن نستطيع بمعرفة نتائج الاختبارات العقلية والمزاجية تقدير ما عند الفرد من استعداد ومواهب تهيئه للقيام بعمل من الأعمال مما يناسبه .

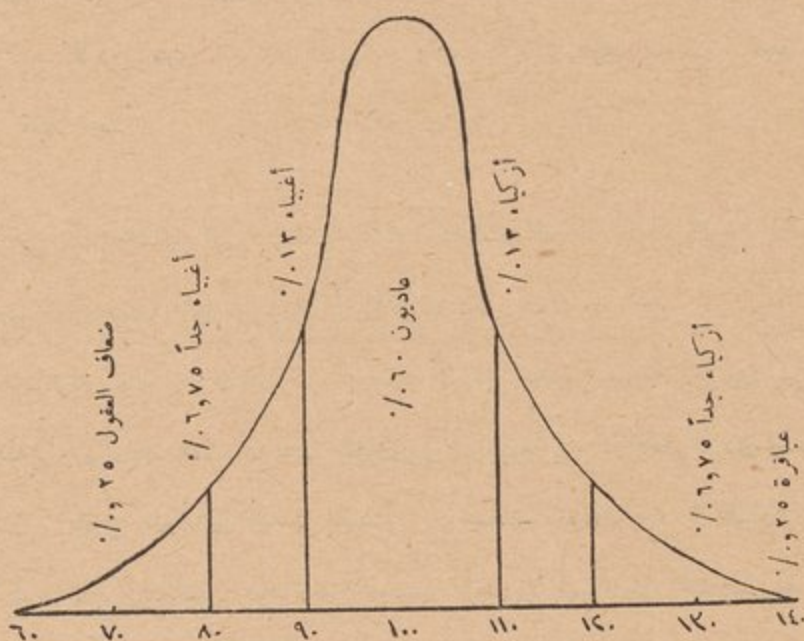
وقد استخدمت هذه الاختبارات فى توجيه الشبان توجيهاً مهنيّاً ، سواء أكان ذلك فى أثناء دراستهم الثانوية ، أو بعد إتمام الدراسة . وصار التوجيه المهني Vocational guidance مادة أساسية لها خبراءها . وقد عنيت بها أمريكا وإنجلترا وغيرهما من دول القارة الأوروبية . وصار يعتمد عليها فى توجيه الفرد إلى المهنة التى يصلح لها ، وفى اختيار الفرد الصالح لمهنة بذاتها . ولا يخفى أن هذه المادة تعتمد كل الاعتماد على نتائج الفروق الفردية .

ومقياس ذكاء مجموعات كثيرة من الأفراد ، وإحصاء نسبة الذكاء المشتركة بين أفرادها ، تبين أنه يمكن توزيع النتائج على منحني بياني يكاد يشبه شكل الجرس ويعرف هذا المنحنى باسم منحنى التوزيع العادى .

وإذا ترجمنا هذا المنحنى بالأرقام وجدنا أن

- ١ - ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ممتازون فى ذكائهم .
- ٢ - ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة جيّدون فى ذكائهم .
- ٣ - ما يقرب من ٤٠ ٪ من المجموعة متوسطو الذكاء .
- ٤ - ما يقرب من ٢٥ ٪ من المجموعة أقل من المتوسط فى ذكائهم .
- ٥ - ما يقرب من ٥ ٪ من المجموعة ذوو ذكاء منخفض .

وقد أجريت تجارب لمعرفة توزيع الذكاء فى مدرسة ابتدائية تعداد تلاميذها



المنحنى العادى للذكاء وهو يبين توزيع الذكاء في مجموعة عادية هكذا :

إذا كانت نسبة الذكاء أقل من ٧٠ كان الشخص ضعيف العقل

وإذا » » » من ٧٠ إلى ٨٠ كان غيبياً جداً

وإذا » » » ٨٠ » ٩٠ » غيبياً

» » » ٩٠ » ١١٠ » عادياً

» » » ١١٠ » ١٢٠ » ذكياً

» » » ١٢٠ » ١٤٠ » ذكياً جداً

» » » فوق ١٤٠ كان عبقرياً

٥٠٠ تلميذ في حي من أحياء الطبقة المتوسطة بلندن وبعد الحصول على نسبة الذكاء لكل طفل وجد أنها تتراوح بين ٧٠ ، ١٣٠ وأن هذا الفرق تدريجي ، وأن عدداً كبيراً من الأطفال كانت نسبة ذكائه حوالى ١٠٠ ، وأن عدد الأفراد ذوى الذكاء العالى ، وعدد الأفراد ذوى الذكاء المنحط ، كان قليلاً جداً .

على أن الحقائق التى كشفت عنها اختبارات الذكاء ذات أهمية عظيمة للمدرس . إذ ترتب عليها ضرورة أن يتذكر أنه ليس هناك حد فاصل بين نوع من الأطفال وبين نوع آخر مخالف له ، وبينت أن على المدرس مراعاة الفروق الفردية بين طفل وآخر . وهنا يجب أن نقف لنفرق بين أمرين هامين هما التعليم الفردى والعمل الفردى . فنحن نلجأ إلى التعليم الفردى مع ضعاف العقول ومع الأغبياء . أما الأذكياء الذين يتمكنون من تعليم أنفسهم بأنفسهم فهؤلاء هم المحتاجون للعمل الفردى .

الفروق بين الجنسين

لقد نادى عدد كبير من الباحثين والمربين بضرورة مراعاة التفرقة بين القمى والفتاة في دور العلم . وهم يبنون دعوتهم هذه على ما بين الاثنين من اختلافات . ولعل أكبر المنادين بهذا الرأي هو الدكتور « ستانلى هول » فقد خصص جزءاً كبيراً من كتابه « المراهقة والشباب » لإظهار الفروق الجسمية والعقلية المختلفة بين الجنسين .

ثم كتب عن ضرورة التفرقة بينهما في التربية في هذا الطور . وسنحاول أن نتناول هذه الفروق بالعرض لنرى بعض مظاهر الاختلاف بينهما ، ولنرى أيضاً إلى أى حد يؤثر هذا الاختلاف في التفرقة بينهما في التربية والتعليم .

الفروق الجسمية بين الجنسين

يمكننا أن نلخص الفروق الجسمية بين الجنسين في الأمور الآتية :

أولاً : أن البنات في الغالب أقل في القوة البدنية من البنين .

ثانياً : أن أعصابهن أكثر تأثراً وأسرع توتراً من البنين ، ولذا فإنهن أكثر تعرضاً للتعب والإجهاد العصبي .

ثالثاً : قلة مادة الميوجلوبين في دمهن جعلتهن أكثر تعرضاً للأنيميا بعد البلوغ .

هذا وقد يظن البعض أن لتلك الفروق الجسمية أثراً كبيراً في الحياة المدرسية أو في تحديد مناهج الدراسة ، وغير ذلك ، وقد غالى البعض في ذلك فقال إن هذا التفرق الجسمي عند الرجل وهذا الضعف الظاهر في جسم المرأة لم يوجد عبثاً ، بل إن وظيفة كل منهما في المجتمع هي التي أملت على جسميهما شكله وتكوينه وقوته وضعفه . فهو ليس بالخلاف الناتج من تأثير الأنظمة الاجتماعية ، حتى نستطيع تغييره بتغيير الأنظمة ، بل هو خلاف بيولوجي . على أننا نترك للقارئ الحكم على هذا الرأي ومدى ما فيه من صحة . وعقيدتنا أن الفروق الجسمية ليست بالعامل الأساسي الذي يحدد تربية البنت ويجعلها مختلفة عن منهج الولد . لأن هذه الفروق قليلة — حتى بداية مرحلة المراهقة — لا تستوجب اختلاف تعليم البنت . بل يمكن أن يتساوى

الجميع في نظم الدراسة وفي البرامج وفي السنين الدراسية ، ومقدار العمل اليومي ، ومقدار الزمن المخصص للدرس الواحد . وهذه هي فترة التعليم الابتدائي . أما في دور المراهقة وهو الدور الذي فيه يعترى البنت الكثير من الضعف ، والوهن الجثماني فيصبح من المتعذر عليها أن تتحمل الجهود التي يتحملها الولد . ولذلك يرى البعض أن يخفف عنها العمل بعض الشيء ، وأن تزداد فترة الدراسة الثانوية سنة للبنت عن الولد . وبعد انتهاء تلك الفترة يمكن الجمع بينهما في التعليم العالي .

الفروق العقلية

يعتقد « ثورندايك » أن الاختلافات العقلية بين البنت ، والبنت ، وبين الابن والابن أكثر من الاختلافات بين الابن والبنت . فالاختلافات العقلية بين البنين وبين البنات أمر قليل الأهمية . ولقد أثبتت اختبارات الذكاء صحة هذا الرأي . ففروق الذكاء واضحة بين أفراد الجنس الواحد ، فنجد بين الذكور النوابع الذين يزيد معامل ذكائهم عن ١٤٠ والمعتوهين الذين يصل ذكاؤهم إلى ما يقرب من ٥٠ . أما الإناث فيتراوحن في ذكائهن بين ١٢٠ ، ٧٠ . ويقول الدكتور بيرت تلخيصاً لنتائج أبحاثه : « إن الفروق بين الجنسين من حيث الذكاء طفيفة جداً أثناء سني الدراسة ولم يظهر البحث حتى الآن أية فروق بينهما في المدارس التي يختلطان فيها في حجر الدراسة ، حيث يعلمهما معلم واحد وفقاً لمنهاج واحد » .

وقد أجريت تجارب على تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية بانجلترا للموازنة بين البنين والبنات ، من حيث تحصيل مواد الدراسة المختلفة . وتمتاز مثل هذه الاختبارات عن الامتحانات العادية بدقتها وإمكان الاعتماد عليها . ولنلخص نتائج تلك الاختبارات ونضيف إليها مشاهدات المدرسين ، والمدرسات في المدارس المختلطة .

أولاً : الدراسات الكلاسيكية : أظهر البنون تقدماً عظيماً على البنات . ولعل السبب في هذا راجع إلى التقاليد التي قضت بقلة العناية بمثل هذه الدراسات في مدارس البنات ، وكذلك لقلة المدرسين المتخصصين بها .

ثانياً : اللغات الحديثة : أظهر البنات طلاقة وفصاحة ومقدرة على الحوار ، وخاصة في الدراسات الشفوية . وربما كان سبب ذلك راجعاً إلى إرهاب حاسة السمع عند البنات وإلى القدرة على التقليد التي يتصفن بها .

ثالثاً : الرياضة : وهنا نجد أن البنات أقل من البنين ، وخاصة في الحساب . ولعل السبب في هذا راجع إلى التقاليد التي قضت على الذكر طيلة العصور التاريخية أن يهتم بحساب الأرقام ، لأهميتها له في الحياة .

رابعاً : العلوم : يتفوق البنون على البنات في الطبيعة والكيمياء والميكانيكا ، إذ أنها تستدعى عمقاً في الرياضة . أما في علم الحياة فنجد أن تفوق البنات ظاهر . وذلك راجع لشدة القدرة على الملاحظة عندهن .

خامساً : الموسيقى : نظراً لزيادة العناية بالموسيقى في مدارس البنات عنها في مدارس البنين توهم البعض أن البنات أمهر من البنين في هذا الفن . وإن كانت لآراء العلمية في الواقع تميل إلى التسوية بين الجنسين . ونحن نجد أن البنين بعد سن الثانية عشرة أكثر قدرة على ابتكار النغمات الموسيقية . وربما كان ذلك راجعاً إلى نزعتهم الإنشائية . غير أنه بعد سن السادسة عشرة يبدو أن البنات أكثر مهارة من البنين في استخدام بعض الآلات الموسيقية كما هي الحال في العزف على البيانو .

سادساً : الألعاب الرياضية : لا يبدو الفرق بين البنين والبنات عظيماً ، وإن كان البنون أقدر من البنات على ممارسة الألعاب الرياضية المجهدة ككرة القدم ، والسلة ، والملاكمة ، والمصارعة أما فيما عدا ذلك فنجد أنهما يتساويان ، كما هي الحال في التنس وفي الألعاب السويدية . أما في حمل الأثقال ولألعاب القوى الأخرى كقذف الرمح والجملة فلا نصيب للبنات منها وبخاصة في مصر .

سابعاً : الجمعيات المدرسية : أثبتت الملاحظات التي قام بها بعض الباحثين أن البنات أكثر ميلاً من البنين للجمعيات الموسيقية والأدبية والفنية ، في حين يميل البنون إلى الجمعيات الجغرافية والتاريخية كجمعيات التصوير والرحلات وجمعيات النماذج الجيولوجية .

✓ أهمية مراعاة الفروق الفردية في التربية والتعليم :

نقبن مما تقدم أن الاختلافات الفردية تعلن عن نفسها في ثلاث نواح : فسيولوجية ومزاجية وعقلية . وهي اختلافات نسبية . وتبدو الاختلافات المزاجية مرتبطة بالاختلافات الفسيولوجية . ولو أن الاختلافات العقلية كما كشفت عنها اختبارات الذكاء لا تخلو بتاتاً من العامل المزاجي . وجدد بنا معشر المدرسين أن

نزن فردية كل تلميذ على حدة ، وأن نقدرها القدر المناسب لها ، وأن نوجهها التوجيه الصحيح . وقد عبر عن هذه النزعة الأستاذ «بلارد» Ballard^(١) إذ قال : « لقد عرفت محاسن مراعاة الفروق الفردية وأهمية التعليم الفردي بتجربة عرضية غير مقصودة من زمن بعيد . وأراني مضطراً إلى ذكر التجربة بخدافيرها ، لا لأنها الفريدة من نوعها بل لأنها تعتبر نموذجاً مثالياً . فقد كلف أحد المدرسين المتخرجين حديثاً من معاهد التربية ، أن يقوم بالتدريس للسنة الثالثة في مدرسة من مدارس الأحياء الفقيرة بشرقي لندن . وكان لزاماً على هذا المدرس أن يقدم إلى ناظر المدرسة قبل ظهر كل يوم جمعة سجلاً يتضمن سير العمل والمواظبة والسلوك ودرجات التلاميذ . ولم يكن لديه من الوقت ما يسمح له بتأدية هذا العمل . فكان يقوم به في دروس الجغرافيا . وكان هذا المدرس يقوم بتدريس درسين في الأسبوع في هذه المادة لهذا الفصل . وكان يبذل جهداً جبّاراً في تدريس الدرس الأول من هذين الدرسين متبعاً الطريقة التقليدية — طريقة التلقين والشرح والكتابة والايضاح بالخرائط — تلك الطريقة التي يقف فيها المدرس موقفاً إيجابياً ، بينما يقف التلميذ موقفاً سلبياً . أما درس الجغرافيا الثاني فقد استغله المدرس في إعداد السجلات التي كان يطلبها منه ناظر المدرسة . وكان يبذل جهده في أن يشغل تلاميذه كلاً بعمل يناسبه . وكان لزاماً على كل منهم أن يبحث في الكتب ، وفي المذكرات ، وفي الخرائط ، حتى يتم واجبه . ومن الغريب جداً أن هذا المدرس كان لا يعتبر هذا الدرس جدياً . وكان دائماً قلق النفس مضطرب البال ، يشعر بين آونة وأخرى بوخز الضمير ، لاعتقاده بأنه كان يضيع على التلاميذ وقتهم في الدرس الثاني من دروس الجغرافيا .

ولما حان موعد الامتحان كانت النتيجة على عكس ما كان يظن ويتوقع . وبما لا شك فيه أنه كان يتوقع أن يجيب التلاميذ إجابة وافية عن أكثر الأسئلة التي وجهها لهم في الدروس التي أجهده نفسه في شرحها . ولكن لشد ما كانت دهشته حين أظهر التلاميذ في إجاباتهم إلماماً بالحقائق والمعلومات التي بحثوا عنها بأنفسهم . وهكذا فشل درسه الذي كان يعتقد أنه مثلاً أعلى للدروس ، ونجح الدرس الذي كان ينظر إليه كشئ يشغلهم ليس إلا .

وأخيراً وبعد مرور اثني عشر عاماً تكررت له مثل هذه الحادثة ؛ فإنه كان

يدرس لفصل يختلف كل تلميذ فيه عن الآخر في القدرة العقلية من الذكي النابه إلى الغبي المتأخر ، حتى أنه كان بينهم الذي لا يصلح للدراسة مطلقاً . ولما لم يكن لديه متسع من الوقت يسمح له بالشرح والتطويل اكتفى بأن يطلب إليهم الإجابة عن أسئلة خاصة يبحثونها بأنفسهم . ولشد ما كانت دهشته عند ما لاحظ أن إجابات هؤلاء الأولاد في الامتحان في هذا العلم كانت رائعة ومدهشة . فعرف للمرة الثانية أن طريقة « الشرح والطباشير » طريقة غير مجدية ، وأن أحسن طريقة منتجة في التدريس هي طريقة التعليم الفردي . طريقة اعتماد كل فرد على نفسه ، طريقة تشجيع كل فرد بحسب مواهبه .

وقد اهتمت مدارس التربية الحديثة منذ نشأتها بالطفل ، واهتمت بالفروق الفردية بين الأطفال . فهي تعامل التلاميذ معاملة فردية كلاً على حدة . ولذلك نجد أنها تتخذ من الفرد وحدة للتدريس ، وتعمل على أن تهيب للطفل الفرصة للتمتع إلى أقصى حد بالنمو الجسمي والعقلي والخلقي . وبهذا تجعل الطفل يحيا حياة سعيدة . ولقد أصبح لهذا المبدأ — تشجيع الفردية — من الأثر في التقدم التربوي اليوم ما لم يكن له في أي وقت من الأوقات . ومن بين الحركات التي ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر تلك الحركة التي ارتبطت باسم الدكتورة « ماريا مونتسوري » تلك السيدة التي جذبت انتباه العالم بطريقةها الجديدة ؛ فقد راعت الفروق بين الأطفال وألقت مسؤولية تربية الطفل على عاتقه ، وقللت من التدخل الخارجي في نموه إلى أدنى الحدود الممكنة . فقد رأت أنه ، ما دام الإنسان مدنياً بطبعه ، يجب أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التي تدر بهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وعلى التعاون في اللعب وفي الحد ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ورساقة شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة مونتسوري هو أجهزتها التعليمية التي بواسطتها يتعلم الطفل ما هو جدير به أن يتعلمه في فترة حضائنه وطفولته ، مثل حسن استغلال مقدرتهم الحركية ، والتمييز الحسي ، ومبادئ القراءة والكتابة ، والحساب . وطريقة في ذلك هي أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشديهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التي في مقدوره أن يقوم بها ، وينتقدون أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتصور احترام الذات في الوقت الذي يحترم فيه الآخرين ، وأن يكتسب صفات الحد والعمل الذي يهدف إلى

غرض معين . تلك الصفات التي قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية . هذا وقد يقلع المشاهد عن رجعيته إذا سححت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود النظام القديم ، واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية ، عندئذ يجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذي تسوده روح الفوضى التي لا غرض لها ، وبين الفصل الحديث الذي يشعر أفراداه بالسعادة وبالهدوء ، وبمحبة العمل والميل إليه .

وهناك طرق أخرى من نفس هذا النوع ، وإن كانت أضيق منها مجالا ، وتستخدم في تعليم الأطفال في سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لهذه الطريقة هو طريقة التنقيب Heuristic Method التي تستخدم في تدريس العلوم والتي استخدمها « آرمسترانج Armstrong » منذ أكثر من عشرين عاماً ، فتأثر بها تدريس الكيمياء والطبيعة وغيرها من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلي أو المكتشف الأول الذي إذا قابلته مشكلة أخذ يصارع الظروف في سبيل الوصول إلى الحل ، فهي إذن طريقة مؤسسة على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .

لا نريد إسهاباً أكثر من ذلك في الطرق الحديثة التي اهتمت بمراعاة الفروق الفردية إذ أننا سنرجع إليها بالتفصيل في مكان آخر من هذا الكتاب . ويكفي أن نقول إنه كان لهذه الحركات التربوية العظيمة فضل عظيم على التربية والتعليم في كثير من الدول الأوروبية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعي الروحي الخطير الذي نتج عن الحرب الأولى الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلا ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتي بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس وحازت إعجابها . فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر بروج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها ، حتى في أشد البقاع نقداً لها ونفرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتي :

أولاً : يجب أن نلقى أكبر قسط من المسؤولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ويجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تدفع فتقابل حاجات الأطفال المتعددة .

ثانياً : يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكن أن نقول إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد تجد طريقها فى مراعاة الفروق الفردية . ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال ، وقواهم الإبداعية .

مراجع الفصل الثانى

1. Fnnreeman: Idividual Differences.
2. Olive Wheeler: Creative Education and the Future.
3. Burt: How the Mind Works.
4. Nunn: Education, its Data & First Principles.
5. Ross: Groundwork of Educational Psychology
6. C. Fox: Educational Psychology.
7. Bloor: The Process of Learning.
8. Ballard: Mental Tests.
9. Macrae: Talents & Temperaments.
10. A.G. Hughes & E.H. Hughes: Learning and Teaching.
11. C. Burt: Mental Differences between Individuals.
12. Thorndike: Educational Psychology.

الفصل الثالث

حاجات الطفل

تبدأ عملية التربية منذ الولادة . وليس الطفل كالعجينة يكيفها المرء كما يشاء ، ولا هو كالورقة البيضاء ينقش فيها ما يريد ، كما كان الرأى على ذلك فى الماضى . لا ، فللطفل غرائز وقوى مختلفة . وهو كائن حى يحتاج لما يحتاج إليه كل كائن حى من الغذاء والحماية حتى يكون نموه كاملاً سليماً . ويتميز الطفل بالذكاء والقدرة على التعلم ، وهو منذ الولادة فى تفاعل دائم مع البيئة التى تحيط به ، تلك البيئة التى يحاول كشفها ومعرفة كنهها وقوانينها ، حتى يوائم بينه وبينها . ومن هذا نشأت حاجته أيضاً إلى المعرفة ، معرفة ما يحيط به وما يؤثر فيه .

ولما كان من واجب المرء أن يعرف حاجات الطفل حتى يقدمها له ، ويهيئ له الصالح منها ناسب أن نشير إليها هنا ، ونذكر ما يجب عليه إزاءها . وهى ذى :

١ - الحاجة إلى النمو الجسمى والعقلى . فالنمو الجسمى يتطلب الغذاء الصحى الكافى ، والدفع ، والهواء والشمس ، والمسكن المريح ، والنوم والراحة ، واللعب . ولكل طفل حاجات تختلف باختلاف سنه وحالته الصحية . فما يحتاج إليه الطفل - من الغذاء والنوم مثلاً - فى السنة الأولى من حياته يختلف عما يحتاج إليه فى سن الخامسة . والطفل عقب المرض يحتاج إلى نوع وقدر من الغذاء غير ما يحتاج إليه فى حال الصحة .

وتظهر حاجة الطفل إلى النمو الجسمى فى غريزة البحث عن الطعام ، وما يلازمها من سلوك .

أما حاجته إلى النمو العقلى فتظهر فى ميله إلى الكشف والتعلم ، وفى غريزة حب الاطلاع ، والحل والتركيب ، ومحاولاته عمل الأشياء بنفسه ، وفى التقليد . وهى حاجة ضرورية للمحافظة على بقائه وخلق التناسق بينه وبين البيئة التى تؤثر فيه .

وواجب المرء إذاً من الناحية الجسمية أن يتأكد من سلامة نمو الطفل ، ومن توافر ما يحتاج إليه لضمان هذه السلامة . ولقد أدركت الأمم الراقية أن المنزل قد

لا يستطيع تقديم الحاجات الجسمية ، فعملت على أن تعوض المدرسة هذا النقص بإمداده بالغذاء الضروري الكافي ، وبالعلاج الطبي ، وبالبيئة الصحية ، وتمكينه من الألعاب الرياضية المناسبة .

ومن الخدمات الاجتماعية التي تنظمها الأمم الراقية إرسال زائرات صحيات إلى الأسر الفقيرة لتقديم المساعدة الصحية لها ولا سيما للأطفال . كذلك تقوم بعض الجمعيات الخيرية برعاية الأطفال الذين لا يجدون في أسرهم الرعاية الكافية ، فتأخذهم وتضعهم في ملاجئ صحية لتحميمهم من المرض أو أخطار الفقر .

وقد يكون جهل الأم بحاجات الطفل ، الجسمية والعقلية وطريقة إشباعها وكفاتها ، عاملاً من عوامل النمو الخاطئ عند الطفل . ولذلك كان من الضروري تثقيف البنات ثقافة نسوية خاصة بوظيفة الأمومة . وتعنى بعض الأمم بتكوين جمعيات نسوية لنشر ثقافة الأمومة بأنواعها المختلفة بين الزوجات .

وواجب المدرس إزاء حاجات الطفل الجسمية والعقلية أن يتأكد من نصيب الطفل منها في المنزل . فإذا لم يكن كافياً فليعوض في المدرسة . والمدرس الماهر هو الذي يهتم بهذه الناحية من حياة التلميذ ، ويعمل على استكمال ما نقص منها . وما يبعث على الرضا أن وزارة المعارف المصرية قد شعرت بضرورة سد الحاجات الجسمية عند الأطفال ولا سيما الفقراء منهم ، واتخذت لذلك الوسائل الضرورية .

٢ - الحرية . ويراد بها حرية الطفل أن يعبر عن ميوله وقواه وغرائزه ، بصور التعبير المختلفة : كاللحلام ، واللعب ، والحركة ، والرسم والتصوير ، والتمثيل ، والرقص وغير ذلك من أنواع التعبير . وفي المدرسة فرص لا حصر لها لتشجيع التلميذ على حرية التعبير free self expression . ففي حجرة الدراسة ، وفي فناء المدرسة ، وفي الملعب ، وفي العمل ، وفي الرحلات ، وفي الجمعيات ، وعلى المسرح ، وفي الحفلات - في كل هذه فرص يمكن أن يظهر فيها التلميذ مواهبه وقواه الخاصة على طبيعتها ، ويكون فيها منشئاً ومبتكراً صادقاً sincere creative وعلى المدرس أن يشجع الطفل على الانبعاث التلقائي ، وأن يخلق له من الظروف ما ينمي فيه حرية التعبير . ولا يمكن أن يكشف الطفل عن حقيقته إلا إذا أحيط بجو من الحرية .

والمدرسة التقليدية تقتل في نفوس الأطفال هذه الحرية . فهي تقيدهم بموضوع خاص للإنشاء قد لا يميلون إليه ، أو ليس لديهم المعلومات الكافية عنه ، بينما

تمنعهم أن يعبروا عن خبر من الأخبار ، أو قصة من القصص ، أو حادث من الحوادث خبروه بأنفسهم . والمدرسة التقليدية أيضاً تقيد التلميذ في الرسم والنحت والتصوير بموضوع بذاته هو الذي يعجب الكبار من المدرسين ، وربما لا يثير في نفوس الأطفال أى ميل أو رغبة . والمدرسة التقليدية تعتبر اللعب مضیعة للوقت ، والتمثيل والرقص عيباً مُخلقياً . وهكذا تكبت في الطفل ميله إلى التعبير وتقتل نشاطه . فلا عجب إذا نشأ بعد ذلك خاملاً ، متردداً ، منكسراً ، قليل الاعتماد على نفسه ، ليس له رأى مستقل ، أو إنتاج مبتكر .

أما المدرسة الحديثة فستغل حيوية الطفل في كل نوع من أنواع النشاط بالمدرسة ، وتتيح له الفرص ليتعلم بنفسه ، ومن محاولاته وأخطائه ، وتبهيء له الجو وتعد الوسائل التي تمكنه من التعبير الحر . ومن أمثلة ذلك مدارس الحضانة ، ورياض الأطفال ، ومدارس منتسورى ، والمدارس النموذجية . وترى التربية الحديثة أن الطفل لا يظهر على حقيقته ، ولا يمكن أن تنمو شخصيته النمو المتكامل الصحيح إذا كبتت قواه وغرائزه .

٣ - التوجيه السليم والقيادة الصحيحة . والحرية وحدها عامل مدمر هدام . والطفل في سنواته الأولى لا يمكن أن يترك شأنه يعبر بحرية كما يشاء في مجتمع له مقاييسه الخلقية ، وله نظمه ولوائحه . وليس لدى الطفل من العقل المحرب ، ولا من الخبرة ما يمكنه من اختيار الاتجاه السليم . وإذا فلا بد من المرشد الموجه الذى لا يكبت ، ولكن يحول هذه الحيوية التي عند الطفل إلى الاتجاه النافع . فغريزة حب الاطلاع مثلاً قد تصبح عادة ذميمة إذا وصلت إلى مرحلة التطفل ، وقد تدفع بالطفل إلى قراءة الردىء من الكتب أو المجلات . وبذلك يكون قد أساء استعمال الحرية . أما القيادة فإنها تستفيد من هذه الغريزة فيما يعود على الطفل بالمصلحة . وغريزة الحل والتركيب إذا لم تنظم صارت تخريباً لا هدف له . وحرية الكلام إذا تركت على عواهنها فقد يتكلم الطفل فيما يعرف وما لا يعرف . وقد تكون عنده عادة الثرثرة . وقد يتخذ منها وسيلة للظن في الغير . ومن هذا يتضح لنا أن ما يمنحه الطفل من الحرية يحتاج للتنظيم والتوجيه من المربي ، وأنه لا حقوق من غير واجبات .

وقد تنبهت مدام منتسورى لهذا فجعلت للطفل الحق في أن يختار من اللعب

ما شاء ، ولكن على شرط ألا يغتصب لعبة غيره ، أو أن يتدخل في أعمال غيره .
وسمحت له أن يعمل ما يشاء على ألا يزعج غيره . وجعلت من المرشديات مشرفات
على هذه الحرية .

والشيء الضروري في هذا الإشراف هو ألا يسرف فيه ، فيحول دون تعبير
الطفل بحرية عن شعوره وأفكاره ، وألا يهمل لدرجة تجعل الحرية خطراً على الطفل
وما يتصل به . والأمر موكول للمدرس الماهر ليعرف مقدار القيادة الضرورية ، ومتى
وكيف يقدمها .

٤ - الطمأنينة والأمن من الناحيتين الجسمية والعقلية . فالطفل يحب للمخاطرة ،
والاطلاع ، وكشف البيئة التي تحيط به . وهذا كله يتوافر له إذا منح الحرية الكافية .
ولكنه لا يستطيع عمل شيء مجرد شعوره بالحرية ، بل لا بد من ثقته بنفسه ثقة جسمية
وعقلية ، ومن شعوره بالأمن من المخاطر التي تحيط به . فهو لا يعبر عن فكرة من
الأفكار إذا شعر أن المدرس سيعاقبه عليها مثلاً . وهو لا يقدم على حل مشكلة من
المشاكل إذا شعر بأن خطراً سيلحقه من جراء ذلك . وهو في ألعابه وأعماله يحتاج
إلى توافر جو من الطمأنينة والسلامة . ومبعث هذه الطمأنينة معرفته بقدراته وأنها
تستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات ، ومعرفته أيضاً برأى الناس فيه .
والمدرس الماهر هو الذي يشعر الطفل بأنه قريب منه ليدفع عنه ما قد يهدده من
ضرر ، وأنه يساعده عند الحاجة . وهو الذي يشجع التلميذ ، ويوحى إليه بالثقة
بالنفس ، لأن الثقة بالنفس وسيلة للنجاح . (والنجاح يقود إلى النجاح Nothing succeeds
like success) .

٥ - الحب والعطف Affection and sympathy :

والمراد بالحب والعطف ما يصدر عن الوالدين أو المربين نتيجة طبيعية لحرصهم
على تربية الطفل التربية الصحيحة السليمة ، لا لتدليله وتعزيزه . وحب الوالدين لأطفالهم
أمر غريزي ، وهو الذي يدفعهم إلى تربيتهم ورعايتهم ، ولكن الإشراف فيه ضار
بخلق الطفل إذ يجعله كثير الاعتماد على من يسرف في حبه آياه ، متعلقاً به لا يستطيع
الاستقلال عنه .

والطفل يحتاج إلى عطف المدرس عليه وحبه إياه حباً أبوياً ، حتى يأنس إليه
ويولي ثقته . وإذا لم يجد الطفل هذا العطف من المدرس نفر منه ومن الاستفادة

من تعليمه . ويظهر الفرق بين عطف مدرس وآخر عند ما ينتقل الطفل من الروضة إلى المدرسة الابتدائية . عند ذلك يشعر الطفل بصدمة في آماله وعلاقته بالمربي ، فبعد ما كانت المدرسة بالروضة تعامله برفق ولين وعطف صار يجد من مدرس المدرسة الابتدائية جفاء في الطبع وهداً في المعاملة . وغريزة حب الاجتماع تعمل على تحقيق هذه الحاجة عند الطفل ، بما يجده فيمن يجتمع بهم من حب له وعطف عليه .

ولعلماء النفس آراء مختلفة في تقسيمهم حاجات الطفل ، وإن كانت جميعها لا تعدو الحاجات الخمس التي أشرنا إليها . ومن هؤلاء الأستاذ ميلر الذي يحصرها في ثلاثة أنواع :

أولاً — نوع يتصل بالفرد نفسه ، وهو حاجته للنمو الجسماني والعقلي the growing up need — وهي حاجة لها مظاهرها المختلفة في حياة الطفل وسلوكه .

ثانياً — نوع يتصل بعلاقة الطفل بغيره ، وهو حاجته لأن يحب غيره أو يميل إليه the loving need . وذلك كميل الطفل إلى تكوين الأصدقاء ، وإلى الظهور والسلطة ، وإلى تكوين هوايات .

ثالثاً — نوع يتصل بعلاقة الناس بالطفل ، وهو حاجته لأن يكون موضع حب الآخرين the being loved need . وذلك كأن يكون محبوباً من والديه ، ورؤسائه ، وأصدقائه . وهذه الحاجة تبدو في سلوك الأطفال ونشاطهم .

ومن الضروري أن يعرف المدرس هذه الحاجات عند الطفل حتى يعمل على تحقيقها تحقيقاً صالحاً ، وتوجيهها التوجيه السليم .

مراجع الفصل الثالث

- 1) On Education, by Bertrand Russell.
- 2) Towards A new Educations (A Report by N. E.F. on Elsionre Conference)
- 3) Advances in Understanding the Child, by Miller.
- 4) The Difficult Child, by Valentine.
- 5) Education For Sanity, by W. Curry

الباب الثاني

المعلم

وظيفته :

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم ، أى توصيل العلم إلى المتعلم ، كما يظن بعض الناس . ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية . فالمعلم مرب أولًا وقبل كل شيء ، والتعليم بمعناه المحدود جزء من عملية التربية . على أن التعليم بمعناه الحديث قد صار إلى التعلم أى جعل الأطفال يتعلمون Causing children to learn .

ونحن ننتظر من المدرسة الحديثة أن تنمى عند الأطفال ذكاءهم ، وتكون أخلاقهم ، وتكسبهم المهارة فى العمل ، وترقى تذوقهم للجمال ، وتصيرهم اجتماعيين . فوظيفة المعلم على هذا هى تمكين الأطفال من الحصول على المعارف ، والعادات الصالحة ، والمثل العليا ، وإتقان المهارات ، وتعودهم السلوك الاجتماعى . وبعبارة أخرى تمكين الأطفال من أن يلائموا بين أنفسهم والبيئة التى يعيشون فيها من الناحيتين المادية والاجتماعية .

وإذا اعتبرنا التربية عملية مواءمة وتوفيق بين الطفل والبيئة أدركنا أن وظيفة المعلم — أو المربي — هى مساعدة الطفل على أن يوفق بين نفسه — حاجاته ونموه — وبين البيئة بوضعه فى الوضع المناسب لهذا التوفيق . وكل ما يعمل به المعلم ينحصر فى هذه الوظيفة .

وقد عبر أحد المربين^(١) عن وظيفة المعلم بقوله : « إن عملية التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاثة : عالم الطبيعة ، وعالم المجتمع ، وعالم الأخلاق . وموقف المعلم بين الفرد وعوالمه . والتفاعل مستمر بين الفرد وهذه العوالم . والمعلم يعين ويشرف ، ويوجه ويرشد ، حتى يسهل هذا التفاعل ويوجهه إلى الهدف المنشود » .

(١) Individual and the Environment, by J.E. Adamson, Pp. 26-27. س التربية

والمعلم نائب عن الوالدين وموضع ثقتهما ، لأنهما قد وكلتا إليه أمر تربية ابنهما . فهو إذاً يقوم في المدرسة بوظيفة الوالدين . وهو أيضاً نائب عن المجتمع الذى عهد إليه أن يربي الصغار من أبنائه حتى يصيروا مواطنين صالحين فيه . ومن هذا يمكن تلخيص وظيفة المعلم فى أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع فى تربية الطفل ، بتوجيهه وإرشاده فى جميع نواحي تربيته ، بحيث يتمكن من المواعمة والتوفيق بين نفسه وبيئته .

الخصائص التى يجب أن تتوافر فيه :

يقف المعلم بين الطفل من ناحية وبيئته من ناحية أخرى ، ويقوم بوظيفة إقدار الطفل على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة . وإذاً فيجب أن تتوافر فى المعلم خصائص جسمية وعقلية وخلقية تتصل بكل من الطفل والبيئة ، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء . وسنعرض هنا لهذه الخصائص .

الخصائص الجسمية : لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته كما ينبغي إلا إذا توافرت فيه الخصائص الجسمية الآتية :

١ - أن يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والأمراض . فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً . ولا شك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه ، ويفوت على التلاميذ كثيراً من الفرص المفيدة فى حياتهم المدرسية .

٢ - أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائعة ؛ كالصمم والعمى ، وحبسة اللسان أو التأتأة ، لأن هذه العاهات من طبيعتها أن تجعله يقصر فى وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم . ومن العيوب الشائعة تقوس الساقين ، واحديداب الظهر ، وتورم ظاهر فى بعض الغدد .

٣ - أن يكون فياض النشاط . فالمعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه . وقد يكون الكسل عادة ، لا نتيجة لضعف أو مرض . وقد يكون مصدر الكسل شيئاً نفسياً . وعلى أية حال فالتلميذ هو الذى يعانى نتيجة هذا الكسل .

٤ - أن يكون حسن الزى ، نظيفاً منظماً . فالمعلم نموذج لتلاميذه . وإهماله المهم بذلك . وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم إياه . ويدخل

في حسن الزى اختيار ألوان الثياب ، ورباط الرقبة ، ووسائل التجميل عند المعلمات .
فالمعلمة في مدرسة البنات مثال لتلميذاتها . وهن مغرمات بمحاكاتهن .

الخصائص العقلية :

المعلمون ، سواء منهم من في المدارس الأولية والرياض أو من في المعاهد العالية ،
يجب أن يكونوا على نصيب من الذكاء . ولذلك يراعى الموجه المهني أن يختار
للتدريس من متوسطي الذكاء أو الأذكاء . وعلى هذا فن الخصائص العقلية :

١ - الذكاء . فالمعلم لا بد أن يصل إلى مستوى خاص في التحصيل العلمي .
وهو مستوى لا يمكن بلوغه في المواد المدرسية المختلفة بدون الذكاء . والمدرس على صلة
دائمة بالتلاميذ ومشكلاتهم فلا بد له من التصرف الحكيم والقدرة على حل المشكلات
وأنى يكون له ذلك إذا لم يكن ذكياً ؟

٢ - إلمامه بمادته وبما يجد فيها من نظريات . فضعف المعلم في مادته يجعله
يقصر في تحصيل التلاميذ لها ، ويعرضهم للخطأ فيها . ثم إن هذا الضعف يزعزع
ثقة التلاميذ فيه ، وقد يصرفهم عنه فيسقط في نظرهم . وأثر ذلك في نفسه ارتباك
وشعور بمركب النقص . ويستحيل في مثل هذه الحال أن يقوم المعلم بعمله .
ولخير للمعلم أن يعترف بأنه يجهل ما يجهله من أن يعطى التلاميذ معلومات خاطئة
على أنها صحيحة .

٣ - والإلمام بالمادة لا يكفي ما لم يحيط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم
وميوهم واستعداداتهم ومراحل نموهم . فهو - كما قلنا - موجه مرشد . وهو كالطبيب
لا يستطيع وصف الدواء ما لم يعرف حقيقة المرض . ومن أجل هذا جعلت مادة
علم النفس أساسية في إعداد المعلم . وكانت معاهد المعلمين أولى المعاهد التي درست
فيها هذه المادة . وما يدخل في علم النفس معرفة المعلم بالفروق بين التلاميذ حتى
يعامل كلا بحسب عقليته الخاصة به .

٤ - الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ والمادة . فليست معرفة المعلم
بالمادة ، وببنفسية التلميذ كافية لنجاحه في مهمته ، ولكن لا بد أن يعرف طريقة
التطبيق . وهذه المعرفة أصول وقواعد تدرس في معاهد المعلمين والمعلمات ، ويمرن
الطلبة بمقتضاها في المدارس حتى يتعلموا كيفية تطبيقها . وما التمرين في التربية

العملية إلا إعداد الطالب في أول حياته لمهنة التدريس ، تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه .

وهنا يعرض سؤال شائع وهو : هل المعلم مطبوع أو مصنوع ؟ والجواب عن هذا هو أن المعلم كغيره من ذوى المهن لا بد أن يتوافر فيه عنصران ؛ أولهما فطرى والثانى مكتسب . فالعنصر الفطرى هو استعدادده لهذه المهنة وتوافر الميل إليها بالفطرة ، والعنصر المكتسب هو إعدادده وتدريبه لهذه المهنة . وكلاهما ضرورى والعنصر المكتسب أساسه العنصر الفطرى . فكما لا يمكن أن نخلق مهندساً بارعاً ممن لم تتوافر فيه بالفطرة المواهب الضرورية لهذه المهنة كذلك لا يمكن أن نتوقع مدرساً قديراً ممن لم يوهب استعداداً لهذه المهنة . ورب استعداد لها ميز صاحبه وقاده إلى النجاح بدون أن يتلقى في معهد إعداداً مهنيّاً . ونحن نعرف كيف أن من فقهاء القرية من كان بصيراً بمهنة التدريس موفقاً فيها بالطبع ، كالفنان أو الشاعر المطبوع ينتج إنتاجاً بديعاً بالرغم من عدم معرفته أصول الفن أو موازين الشعر .

٥ - والخاصة السابقة تشير إلى ضرورة أن يكون على استعداد بالطبع وميل لصناعة التدريس . نعم إن الإعداد يبصر بقواعد هذه الصناعة ، وقد يكشف عن هذا الاستعداد ، ولكن ما لم يكن لدى المعلم ميل طبيعى وموهبة فلن يكون معلماً من الطراز الأول .

٦ - أن يكون نشيط التفكير ، مرتبه ، سريع الملاحظة دقيقها .

٧ - أن يكون كثير الاطلاع ميالا لإنماء معارفه . وكم معلم يقف بمعلوماته عند المستوى الذى ترك به معهد المعلمين : فيأخذ هذا المستوى فى الهبوط بالتدريج حتى يصير قريباً من مستوى الطفل . ولا يخفى أن هذا النوع من المعلم محدود المعارف ، ضيق الأفق ، عرضة للخطأ إذا سأله أو ناقشه تلميذ ذكى مطلع . والمعارف فى تجدد دائم ، وقد تظهر نظريات وآراء لم يتعلمها المدرس أثناء تلمذته فلا ينبغي أن يكون جاهلاً بما يجد ، متخلفاً فى ركب المعارف .

كذلك يجب أن يكون المعلم على صلة بالجديد من الآراء التربوية والسيكولوجية التى تتصل بمهنته حتى يستفيد منها فى صناعة التعليم .

٨ - أن يكون ملماً بعلم الأخلاق^(١) والسياسة . ذلك لأن المدرس يخدم المجتمع ،

ويعد الطفل ليكون عضواً فيه ، ولا يتأتى له هذا الإعداد الكامل السليم إلا إذا عرف نظام المجتمع السياسى ومعايره الخلقية ، حتى يراعيها فى تكوين الطفل وتربيته .

الخصائص الخلقية :

وال معلم يعامل — فى مهنته — الصغار من البشر . وهو يكونهم خلقياً ، كما يكونهم جسمياً وعقلياً . وهو المثل الذى يحتذيه الصغار ويتأثرون به . والأخلاق تغرس بطريق غير مباشرة أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ . فالمعلم إذاً فى حاجة إلى الصفات الخلقية الطيبة لسببين : أولاً لأنه مؤثر فعال فى نفوس الأطفال يتأثرون به ، وثانياً لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحاً فيها . ومن هذه الصفات :

١ — العطف واللين مع التلاميذ . فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم ، ويفقد لجوهم إليه واستفادتهم منه ، والتفاهم الروحى حوله ، ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له ، ويحافظهم على النظام .

One⁽¹⁾ of the most important of a teacher's qualifications is sympathetic interest and understanding of children. On the other hand sympathy should not be mawkish.

٢ — الصبر والأناة والتحمل . فالأطفال صغار لا يقدرون المسئولية . وهم يحتاجون للسياسة والمعالجة . ولا يجدى فهم المعلم لسيكولوجية الأطفال إلا إذا كان صبوراً فى معاملتهم قوى الأمل فى نجاحه فى مهمته . والقلق أو القنوط فى معاملة الأطفال أول دلائل الإخفاق . ولذلك نجد النساء أصلح فى تعليم الأطفال من الرجال لما يمتزج به من الصبر والجلد ومن اتصافهن بخصائص الأمومة .

٣ — الحزم والكياسة . فلا يكون ضيق الخلق ، قليل التصرف ، سريع الغضب . فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له . ولذلك يجب ألا يوجه إلى مهنة التدريس من كان ذا مزاج قلق غير مستقر ، ومن يميل إلى الهوج والتسرع .

٤ — أن يكون مخلصاً فى عمله ، جاداً فيه ، محباً له .

٥ — أن يكون طبيعياً فى سلوكه مع تلاميذه وزملائه ، غير متكلف ، سواء فى حجرة الدراسة أو فى ميادين النشاط الأخرى خارجها ، حتى لا تنكشف أخلاقه

الحقيقية ويعرف تكلفه . والتلاميذ قديرون على معرفة حقيقة مدرستهم مهما أخفاها .
ومهما تكن عند امرئ من خليقة وإن خالها تخفى على الناس تعلم
٦ - أن يكون محترماً لدينه وتقاليده القومية . محشماً غير مستهتر ؛ لأنه - كما
قلنا - نائب عن المجتمع في إعداد الصغار . فلا ينبغي والحال هذه أن يستخف
بتقاليد هذا المجتمع ودينه . ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا
وجد مدرسه كذلك . نعم للمدرس أن يفكر ، وأن يستخدم عقله ومنطقه في تفهم
الدين والتقاليد ، وعليه أن يشرك التلاميذ معه في هذا التفهم ، ولكن على ألا يكون
ساخراً أو مستهتراً بما لم يعجبه أو لم يقتنع به .
ومتى توافرت في المعلم الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية السابقة فقد
كملت شخصيته .

المعلم مصلح اجتماعي :

لقد مضى العهد الذي كان فيه فقيه القرية هو المعلم ، والطبيب الذي يعالج
المرضى بالتائم والأدعية ، والإمام يصلي بالناس ، والخطيب يعظهم من فوق المنبر ،
والمأذون يكتب عقود الزواج ، والمستشار في الملمات ، والأمين على الأسرار ، والرجل
الصالح يتبرك به الناس . نعم مضى ذلك العهد ؛ لأن الحضارة البشرية أخذت في
التطور نحو التخصص وقيام الفرد بعمل خاص يناسبه ، كما أنها أخذت لوناً علمياً
جديداً . فلم يعد الطب هواية كل راغب أو مسألة روحانية تسهل مزاولتها ، بل صار
علماً له قواعد وأصول . ولم يعد نظام الزواج من البساطة بحيث يقوم به شخص كعمل
إضافي على وظيفته الأصلية . وصارت الإمامة والخطابة من الوظائف التي تحتاج
للتخصص والدرس والتفرغ .

ونتيجة هذا كله انصراف المعلم إلى وظيفته فقط ، وحسابه أنها مقصورة على
المدرسة . فهو يعلم التلاميذ ويوجههم ما داموا تحت سلطانه داخل جدران المدرسة .
ولكن هذا الفهم لوظيفة المعلم قد حصرها في أضيق الحدود ، وحرّم المجتمع من
كثير من المزايا التي تعود عليه لو اهتم المدرس بإصلاحه .

إن وظيفة المعلم - كما ذكرنا - هي التربية ، والمعلم مرب . والمدرسة جزء من
الحياة العامة ، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل . فلم يعد من الخير إذاً أن يقصر المعلم

همه على ناحية التعليم فقط داخل ميدان المدرسة ، بل لا بد له أن يساهم بنصيب اجتماعي في المجتمع الذي به المدرسة قرية كان المجتمع أم مدينة .

والمعلم من أرقى سكان القرية — أو المدينة — ثقافة ، وأكثرهم بصراً بالأمور . وهو يستطيع الاشتراك في نواحي الإصلاح بالقرية ، ويستطيع التوجيه ، وأن يكون مصدرراً للقيادة . فمن الإصلاحات التي يمكن أن يقوم بها ما يأتي :

١ — تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية أو الاشتراك في تأسيسها . كجمعية المحافظة على القرآن الكريم ، وجمعية المطالعة والقراءة ، وجمعية المحاضرات ، وجمعية التمثيل الشعبي ، وجمعية التعاون الزراعي ، وجمعية تحسين الصحة الخ .

٢ — أن يحاضر هو سكان القرية في الموضوعات التي تهمهم أو التي هم في حاجة إلى الاستشارة فيها ؛ كأن يحاضرهم في شئون دينهم ، أو أمور النظافة والصحة ، أو الأمور الاقتصادية ، أو عند المناسبات الهامة كالمولد النبوي ، والهجرة ، والأعياد الخ . بقدر ما يستطيع .

٣ — أن يسهل على أولياء الأمور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلاميذ ودرجة تقدمهم ، وأن يتصل هو بأولياء الأمور لمساعدتهم في مشكلاتهم الاجتماعية التي تؤثر في تقدم التلميذ .

٤ — أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين أو الأسرات ، وأن يصلح بينهم .

٥ — أن يساعد الآباء في توجيه أولادهم الدراسي والمهني بالإيحاء والاقتراح . وذلك بقدر ما تسمح به ثقافته .

٦ — أن يشعر بما يشعر به سكان القرية من مشكلات اقتصادية ، أو إدارية ، أو اجتماعية ، ويسعى معهم في حلها .

٧ — أن يكون نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة ، وأن يتجنب مواطن الشبه .

مراجع الباب السادس

- 1) Learning and Teaching, by Hughes and Hughes.
- 2) Talks to Teachers, by William James.
- 3) Handbook of Vocational Guidance, by Oakley and others.
- 4) An Introduction to the History of Education in Modern Egypt, by Heyworth-Dunne.
- 5) Education, by Campagnac.
- 6) Principles and Methods of Teaching, by Welton.
- 7) Towards A New Education, A Report by the N.E.F.

الباب السابع

عملية التعلم

The Learning Process

هذا الموضوع هو أحد موضوعات علم النفس التي بحثت وما زالت تبحث بحثاً وافياً بالطريقة التجريبية . وقد بدأت هذه التجارب في الربع الأخير من القرن التاسع عشر ببحث الذاكرة عند الإنسان . ثم تلتها التجارب على اكتساب المهارة الحركية . ثم أعقبها في أوائل هذا القرن التجارب على التعلم عند الحيوان . وقد أدت هذه التجارب إلى نتائج جديدة بالتقدير . وما زالت الأبحاث التجريبية مستمرة حتى وقتنا هذا .

تمهيد لتعريف التعلم

إن سلوك الكائن الحي فطري ومكتسب . فالتنفس في الطفل عند الميلاد ليس مكتسباً ولكنه فطري ، ويتعلم الطفل تغيير تنفسه بطرق شتى كالوقوف عنه أو النفخ في نار ليطفئها . ولكن هذه التغيرات تركز على عملية التنفس الفطرية . ومع أن كل سلوك في مبدئه فطري إلا أنه يتقدم وينتظم بالممارسة ، كما نشاهد في حالة نقر فراخ الدجاج في الأرض . وحين يبلغ السلوك آخر حد من التغيير بالممارسة يصبح سلوكاً مكتسباً . ويندر وجود سلوك مكتسب محض أو فطري بحث عند البالغ .

والدليل على أن السلوك الفطري ينتابه التعديل كلما نضج الكائن الحي (حيواناً كان أو إنساناً) ما نراه من محاولات الطفل لإشباع غريزة البحث عن الطعام ، وما نراه عند الرجل الراشد لإشباع نفس الغريزة . فالطفل يمسك بالشئ الذي يريد أكله ويظل يأتي بحركات عشوائية — قد يبعده بعضها عن الوصول إلى الهدف — حتى تؤدي إحدى هذه الحركات العشوائية إلى الهدف المرغوب فيه . أما الرجل الراشد فإن هذه الحركات العشوائية تكون قد استئصلت فيضع الشئ الذي يريد أكله في فمه بطريقة مباشرة . فهو قد تعلم أن يميز بين الحركات العشوائية التي لن

تؤدي به إلى الوصول إلى الهدف وبين الحركة التي ستؤدي إلى هذا الهدف بصورة مباشرة وفعالة . وهو أيضاً قد تعلم أن يطرح الحركات الأولى وأن يأتي بالحركة الفعالة التي ستشبع غريزة البحث عن الطعام .

والواقع أن الطفل في بادئ الأمر يصل إلى إشباع غريزة البحث عن الطعام عن طريق المحاولات العشوائية المخضبة ؛ فهو أولاً يتلعم في حركاته . وقد تكون بعض هذه الحركات بعيدة عن تحقيق الهدف المقصود . وبتكرار العملية يحذف الطفل الحركات التي لا تؤدي إلى الهدف المقصود ، ويأتي بالحركة التي تؤدي إلى الهدف مباشرة . فتصبح العملية أضبط ، وأميل إلى الاقتصاد في النشاط الذي يتطلبه ، ومتجهة نحو الهدف بشكل مباشر .

تعريف التعلم

هذا التحسن أو التقدم الذي نلاحظه على حركات الطفل هو الدليل الملموس على أن الطفل قد تعلم . فالتعلم إذن أي سلوك يسلكه الفرد بحيث يؤثر في سائر سلوكه فيحسنه ويكون سبباً في تقدمه . والتعلم لا ينحصر في نوع واحد من السلوك ، فنحن نتعلم نعمة بالإصغاء إليها ، وقصة بقراءتها ، والانزلاق على الثلج بالممارسة . فالتعلم هو كل سلوك يؤدي إلى نمو الفرد وبنائه وجعل خبرته مغايرة لما كانت عليه أولاً .

وهناك تعاريف أخرى للتعلم نذكرها على سبيل المثال :

١ - التعلم عملية النمو المضطرد للفرد ، وتحسنه المستمر ، حتى يستطيع أن يعيش في بيئته .

٢ - التعلم هو كسب سلوك معين ، أي تدريب الفرد على الاستجابة بكيفية معينة لمثيرات البيئة .

٣ - التعلم عملية يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة مؤسسة على خبراته القديمة . فالفرد يستعين بالآثار المرصودة (في المجموع العصبي) في تعلم هذه الأشياء الجديدة ، لأن هذه الأخيرة لا يمكنها أن تستقر وتثبت في الذهن إلا إذا وجدت ما يمكنها أن ترتبط به .

٤ - التعلم هو حث التلميذ وإلهامه وإرشاده ليعمل وحده ، وليجرب بنفسه حتى يحصل على فوائد معينة ، وينمو نمواً محسوساً بدنياً وأخلاقياً .

مما تقدم يتبين أن التعلم هو تغيير في ذهن المتعلم يطرأ على خبرة سابقة فيحدث فيها تغييراً جديداً . مثال ذلك : هب رجلاً من سكان الريف حضر إلى القاهرة لأول مرة وسكن منزلاً في حي ما . ثم أرشده صديق إلى الطريق الذى يسلكه حتى يصل إلى ميدان من الميادين . ثم كرر إرشاده مرة بعد مرة حتى أصبح قادراً على الذهاب إلى الميدان وحده . هنا نستطيع أن نقول إن الريفى قد تعلم شيئاً وهو الطريق المؤدى إلى الميدان .

والتعلم في هذه الحالة لا يخرج عن كونه تغييراً طرأ على الطريق في ذهن الريفى ، فبدل معلمه من حال إلى حال . فالخوانيت التى على جانبي الطريق أصبحت صورتها عالقة في ذهن المتعلم ، وعلاقة هذه الخوانيت بعضها ببعض أصبحت ذات معنى بعد أن كانت مبثرة لا تربطها رابطة . وأصبحت سلسلة أو سلاسل تتكون كل واحدة منها من حلقات من أنواع متشابهة . وبعد أن كان الطريق في بادئ الأمر قطعة واحدة مختلطة ومضطربة أصبحت بعد التعلم قطعاً مفهومة متتالية ، بترتيب ونظام خاص ، يستطيع بهما الريفى أن يعبر من واحدة إلى واحدة ، ويدور يميناً ويساراً بكيفية خاصة إلى أن يبلغ أمنيته المنشودة وهى الميدان .

فالتعلم إذن هو تغيير في ذهن المتعلم طرأ على شئ فبدل معلمه من حال إلى حال . وإن الصديق الذى أرشد الريفى إلى الميدان لم يكن له دخل البتة إلا عن طريق غير مباشر في هذا التغيير الذى طرأ على الطريق حتى أصبح صورة واضحة في ذهن المتعلم . وإذا غيرنا الأسماء قليلاً ، وأطلقنا على الطريق اسم الدرس ، وعلى الريفى اسم الطالب ، وعلى الصديق الذى أرشده اسم المعلم . وعلى معرفة الطريق اسم التعلم ، وعلى الميدان الغاية ، فإننا نجد في هذا المثال أن وظيفة المعلم الإرشاد لا غير . لأن التغيير الذى طرأ على معالم الدرس لم يحدث في ذهن المعلم حتى تم التعليم فعلاً ، بل في ذهن الطالب ، ولولم يكن كذلك لما كان التعلم قد تم مهما كان المعلم ماهراً .

وإذا رجعنا قليلاً إلى القول بأن التعلم يقتضى التحسن المستمر عن طريق الممارس والتدريب فإننا نجد أن أفضل طريقة بها يمكننا فهم طبيعة هذا التحسين هى أن نتبع التغيير الذى يتم في أثناء حدوث التعلم . وقد وجد أن التعلم في أدواره الأولى يتكون من حالات غير ناضجة ، مبهمه ، حائرة ، غير مستقرة ، ومن أفعال استجابية غير محدودة وخاطئة ومفككة . غير أن التدريب يقلل الأخطاء ويهذب الأفعال

الاستجابية ، فيحل اليقين بالتدريج محل الحيرة والشك . وبذلك يتمكن المتعلم من تكوين صورة ذهنية لم تكن موجودة من قبل . ويدخل بعض التحسين على ما كان موجوداً من هذه الصورة الذهنية . وكلما تقدم المتعلم خطوة في طريق التعلم استطاع أن يقتبس وحدات تعليمية أكبر وأصعب من النظام الناتج عن النمو على المقدرة على التنظيم بعد الفوضى . فالواجبات التي كانت تؤدي بصعوبة يمكن عملها الآن بكل سهولة . وتكتسب الصور الذهنية مغزى جديداً ، بعد أن كانت تترأى لنا خالية من المعنى . فالتعلم إذن لو شرحناه بتوسع وفهمنا معناه الحقيقي الشامل ، يدل على شيء آخر أكثر من مجرد اكتساب المهارة ، وتحصيل المعلومات بالطريقة الآلية المعروفة التي تعتمد على التدريب والتكرار . وهو كما يجب أن تفهمه الآن يدل على تنظيم المعرفة المكتسبة ، وتقدير قيمتها ، وإعطائها المعاني التي تنطبق عليها ، ومقارنتها . بما يماثلها من معارف . فالتعلم نظام يحتم على المتعلم أن يدرك أنه يسير نحو هدف معين وأنه يسعى نحو غاية مقصودة .

طبيعة عملية التعلم

إن فهم طبيعة عملية التعلم إحدى المشكلات التي يواجهها المشتغل بعلم النفس . وهي في الوقت ذاته من أهم المشكلات التي يعالجها رجل التربية ، إذ أنها تدخل في كل المسائل التربوية . فلا غرو أن تناولها كبار علماء النفس بالبحث عساهم أن يلقوا ضوءاً على طبيعتها الغامضة ، ومع هذا فما زالت عملية التعلم غامضة إلى حد بعيد . ولم يكن الدكتور ج . مرفي Dr. Gardner Murphy مغالياً حين قال عن عملية التعلم ، وكان ذلك سنة ١٩٣١ « إننا نكاد لا نفقه شيئاً عن عملية التعلم في الوقت الحاضر .

(It is something which we scarcely understand at all at present).
(Dr. Gardner Murphy)

وأن يقول الدكتور K.S. Lashley :

« من المشكوك فيه أن نعرف شيئاً عن ماهية التعلم أكثر مما عرفه ديكارت » وأمام غسوس هذا الموضوع تشعبت النظريات . غير أنه يمكن تصنيف هذه النظريات إلى قسمين متباينين . ولنفهم التباين الذي بين هذين القسمين ينبغي أولاً أن نفهم الفرق بين ما يمكن أن نسميه « بالعمل المكيف » أو « الملاءمة » adaptive achievement

وبين التعلم Learning والعمل المكيف أو الملاءمة هو عبارة عن الوصول إلى هدف معين عن طريق حركات لم يفرضها وجود الجهاز الذي أتى بهذه الحركات . مثال ذلك : هب حيواناً يواجه مشكلاً لأول مرة في حياته ؛ وهو أنه محبوس في قفص ويريد الخروج من هذا القفص للوصول إلى هدف وهو الطعام الموجود خارج القفص . فالحركات الأولى للحيوان عشوائية غير محكمة التسديد ولكنها تصبح أقل عشوائية بعد ذلك . وفي النهاية يصل الحيوان إلى الهدف فيفتح الباب ويأكل الطعام . وفي هذه الحالة يسمى الوصول إلى فتح الباب بالعمل المكيف أو الملاءمة Adaptive achievement . .

فإذا واجهنا نفس الحيوان بنفس المشكل مرة ثانية فإن تغلبه على المشكل ووصوله إلى الهدف سيتم بشكل أسرع وبحركات أكثر إحكاماً . وإذا كررنا التجربة قل عدد الحركات العشوائية ، وكان الوصول إلى الهدف أسرع وأكثر إحكاماً . هذا التحسن الذي نلاحظه في الحيوان نسميه تعلماً . فالحيوان قد تعلم كيف يصل إلى هدفه بأقل طاقة وأحكم طريقة ، ولكننا لا نستطيع أن نقول إن هناك تعلماً قبل أن نلاحظ هذا التحسن . فإذا أظهر الحيوان في التجربة الثانية والتجارب التالية مثل ما أظهره في التجربة الأولى من حركات عشوائية ومجهود غير موفق ، حكمنا أنه قد وصل إلى هدفه دون أن يتعلم . فالتحسن الذي نلاحظه في التجربة الثانية والتجارب التي تليها يدل على أمرين أو يبرر استنتاجين .

أولاً — أنه في أثناء إنجاز العمل The process of achieving أو أثناء الوصول إلى الهدف دخل تغيير على تركيب الحيوان .

ثانياً — أن هذا التغيير الذي طرأ على تركيب الحيوان قد استمر ليلعب دوراً في تسهيل العمل في المحاولات التالية .

وإذن فالتعلم في الحيوان يحدث أثناء القيام بالعمل ، ولكنه يظهر — إذا استمر أوبقى — على شكل تحسن في سلوك الحيوان في التجارب التالية واحتفاظ الحيوان بما قد تعلم من التجربة الأولى هو ما نسميه بمعنى أوسع الذاكرة أو التذكر .

وإذن فكلمة تعلم تشمل حقائق من نوعين متباينين :

أولاً — الحقائق الخاصة بالملاءمة أو العمل المكيف .

ثانياً — حقائق خاصة بالتذكر .

فأى عملية من عمليات التعلم لا بد وأن تكون قد مرت بهذين الطورين : طور إنجاز العمل وطور الاستبقاء أو الاحتفاظ Retention والأول أى طور إنجاز العمل له وجهتان مختلفتان أو يمكن النظر إليه من زاويتين مختلفتين :

(أ) يمكن اعتبار هذا الطور طور الوصول إلى الهدف المنشود .

(ب) يمكن وصفه بأنه حدوث تهيؤ داخلي معين ، أو بأنه حدوث تغيير أنمو في التركيب المعنوى العام (كاتحاد بعض عناصر التركيب المعنوى للجزء أو الأجزاء التى تشترك فى إنجاز العمل) .

وهذا التركيب الجديد ، أو هذا التغيير الجديد فى التركيب القديم ، هو الذى يبقى ويظهر على شكل تحسن فى العمل . وبرغم أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل إلا أننا لا نستطيع إن نقول أن هناك تعلماً ما لم يكن هناك استبقاء أو احتفاظ ؛ والدليل على ذلك يظهر فى تجربة بسيطة . تصور شخصاً قوى الذكاء ولكنه فاقد الذاكرة فإنه لن يتعلم شيئاً .

ونستطيع أن نبرهن على أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل بتجربة بسيطة . هبك استطعت حل إشكال بسيط ثم عرض لك نفس الإشكال فى اليوم التالى لحله فإنك ستقول « إن هذا إشكال بسيط وأعرف كيف أحله » ثم تظهر أنك قد تعلمت طريقة حله فى المرة السابقة بأن تحله ثانية بطريقة سريعة وفعالة . فأنت فى هذه الحالة تذكر كيف تعيد العمل . وبرغم بساطة هذا الاستنتاج ، وهو أن التعلم يحدث أثناء إنجاز العمل ويبقى فى الذاكرة ، فإنه كثيراً ما يهمل فى بحث التعلم . ويؤدى هذا الإهمال إلى أفكار مضطربة . فمن الخير إذن أن نعرف معالم الطريق التى سنسير فيها قبل أن نبدأ ، وأن نضع استنتاجاتنا واضحة قبل أن نقيم عليها نظريات

التعلم ميدان فسيح للتجربة

بدئى بإجراء تجارب منظمة على التعلم سنة ١٨٨٠ تقريباً مع دراسة قوة التذكر البشرية . وبعد بضع سنوات بدئى البحث فى كيفية تحصيل المهارة الآلية . وتلاها فى القرن التالى تجارب اختبار مقدرة الحيوان على التعلم . والأساس المنطقى لتجربة من تجارب التعلم غاية فى البساطة ؛ فعملية التعلم تنحصر فى الفرق بين اختبار مبدئى واختبار نهائى لسلوك ما . ونهاية السلوك تظهر التغيير الذى حدث فيه عن طريق

العلم المكتسب . فلمعرفة مقدار ما يكتسبه التلاميذ من العلم يجرى عليهم اختبار قبل المحاضرة وبعدها ، ويدون الفرق في الدرجات . وقد يستخدم التعلم والاختبار بالتناوب من وقت إلى آخر لإظهار نتائج التعلم .

قيمة التجارب على الحيوان في دراسة التعلم

ومن أنجح التجارب التي أجريت على الحيوان تلك التي كانت على القردة ، والنسانيس لشدة مشابهتها للإنسان ، وكذلك الفأر الأبيض لرخص ثمنه وسهولة الحصول عليه ، كما أنه يربي في المعامل لأغراض علمية لأنه حيوان نموذجي إذ أنه معروف من حيث الوراثة والسن والطعام الذي يناسبه فوسائل تربيته إذن حتى يصير صالحاً لإجراء التجارب عليه ميسورة . وربما كان الاهتمام بدراسة نفسية الفأر موضع تعجب ، ولكنها دراسة هامة . فعلم النفس علم عام أكثر منه دراسة خاصة لنوع من الحيوان ، ولا يسعى هذا العلم إلى البحث في التعلم كعملية خاصة بالإنسان فقط بل كعملية يشترك فيها كثير من أنواع الحيوان إن لم يكن جميعها . وعمليات التعلم في الفأر تفيدنا علمياً لأنها أبسط نسبياً من غيرها ، ويمكن الاسترشاد بها لفهم العمليات المعقدة . وإذا رغبتنا في الاستفادة من الحيوان في علم النفس وجب علينا دقة ملاحظته ، دون أن نحاول مقارنة سلوكه بسلوك الإنسان ، أي أننا يجب أن نطرح دراسة الجنس البشري جانباً أثناء دراستنا للحيوان . وقد وضع هذا المبدأ لويد مرجان أحد مؤسسي علم النفس للحيوان ولذلك أطلق عليه اسم قانون — لويد مرجان Lloyd Morgan Canon ، وهالك نصه: « لا يصح لنا بأي حال من الأحوال أن نعتبر أي عملية تعلم نتيجة لمقدرة عقلية . فتعلم الكلب فتح الباب برفعه المزلاج لا يمكن أن يكون نتيجة تفكير منه حتى ولو تم نجاحه بعد عدة محاولات . فبمقارنتنا عمليات تعلم الإنسان بالحيوان نخطئ الحكم على الحيوان ، ونضيع فرصة الحصول على صورة واضحة لعمليات التعلم الأولية التي هي أساس العمليات الأخرى المعقدة » .

ولإجراء تجربة على تعلم الحيوان أسلوب خاص بسيط يتلخص في إعطاء الحيوان الذي تجرى عليه التجربة اختباراً في عملية معينة ثم تهيئة الظروف للحيوان لكي يتعلم هذه العملية . ثم نعيد اختباره في نفس العملية ثم نقارن نتائج الاختبارين لتقدير تأثير عملية التعلم عن مقدرة الحيوان في هذه الناحية . هذا هو أساس التجارب التي تجرى على عملية التعلم ، وقد يضاف إليها بعض التحسينات فتصبح أكثر

تعتيذاً حسب ظروفها وحسب المقصود منها . فلو وضعنا قطاً صغيراً في قفص مقفل ، ووضع بعض الطعام خارجه (وليكن سمكاً) فيجيب القط على ذلك بمد مخالبه بين القضبان الحديدية . ولكنه لا يتمكن من الوصول إلى السمك . ثم يدفع بأنفه بينها ، ولكنه لا يتمكن من الخروج . ثم يعض القضبان ويمسك بكل الأجزاء ويهز الأجزاء اللينة ، ويختبر كل جزء من القفص . ويقوم بحركات مختلفة أكثرها لا يفيد في الوصول إلى الطعام المنشود . وأخيراً بعد محاولات وتجارب كثيرة يتوصل مصادفة إلى فتح الباب المقفل بالمزلاج الخاص ، فيصل إلى الطعام ويلتهمه . وأثناء محاولاته هذه كلها يكون القط تحت ملاحظة دقيقة من الباحث الذي يقيد عليه حركاته ، والأخطاء الكثيرة التي تحدث منه ، ويدون الوقت الذي يستغرقه حتى يصل إلى غرضه . تكرر هذه التجربة ويوضع القط في القفص مرة ثانية . ويوضع الطعام خارج القفص . فنجد أن الحيوان يعيد العملية ثانية ، ويصل إلى الطعام بسرعة أكثر من المرة الأولى . وهكذا تزداد السرعة وتنقص الإجابات الفاشلة غير الضرورية في المحاولة بعد الأخرى ، حتى يمكنه الوصول إلى الطعام في مدة ثابتة بعد دخول القفص . وقد يحتاج إلى خمس عشرة محاولة أو إلى عشرين محاولة في بضعة أيام ليصل إلى الإجابة الصحيحة . وليس ثمة تفكير في الدافع لسلوك القط ، ولا ثمة برهان على أنه يلاحظ كيفية نجاحه . فإذا كان مزلاج الباب بارزاً عن جميع أجزاء القفص وجب عليه ترك جميع المحاولات الخاطئة فوراً بعد أول محاولة عوضاً عن تركها تدريجياً . فالملاحظات التي يكونها القط عن علاقة الوسيلة بالهدف لا بد أن تكون غامضة وغير واضحة .

ومن هذه التجربة وغيرها من التجارب وجد أن الحيوان تقل أخطاؤه ، وتقل الحركات التي لا لزوم لها ، ويقل الوقت في كل مرة تكرر فيها التجربة . حتى إذا تم تدريبه اندفع مباشرة في بضع ثوان إلى حيث يوجد الطعام . فعملية التعلم هذه تتميز بأنها بطيئة وغير اقتصادية لما فيها من الإسراف في الجهد والوقت ، ولأنها لا نظام فيها ولا تدبير . وهي وإن كانت الطريقة التي يتعلم بها الحيوان عادة فهي كذلك الطريقة التي يتبعها الأطفال في كسب مهارة ما ، وكذلك الكبار البدائيين من الناس إذا ما ووجهوا بشيء ليس لهم به خبرة من قبل . فإذا أعطينا طفلاً أو رجلاً مركباً ميكانيكياً (لعبة) لعله . فإنه كثيراً ما يتخبط في البداية فيجرب هذا الحل أو ذاك إلى أن يسأم أو يصل إلى الحل مصادفة . ولا شك في أن تلك هي الطريقة التي تعلم

بها الإنسان قبل أن يصل إلى مستوى التفكير المنظم . فالتعلم لهذه الطريقة لا يستطيع أن يدرك بفكره من البداية الاتجاه الذى يجب أن يسير فيه والطريق التى ينبغى أن يسلكها . والحيوان لا يملك من القدرة ما يمكنه من « التفكير » فى موقف من هذه المواقف ويكشف شكل التلبية أو « الرجوع » المطلوب رداً على الموقف الذى يواجهه . وللتدريب على عمل ما يجب أن يكون هناك حافظ قوى واهتمام كبير بالغاية يدفع الكائن باستمرار إلى الوصول إليها . والحافظ هنا هو الجوع ووجود الأكل أمام الحيوان . فتعلم الحيوان مقصور على دائرة صغيرة من التلبيات الحسية الحركية ، وهو لا يحسن أن يستفيد من خبرته الماضية فى مواجهة موقف جديد أو مشكلة جديدة ، نظراً لعجزه عن الاحتفاظ « بفكرة » أو « معنى » ينتزع من خبرته الماضية ، ويسترشد بها فى مواجهة المشكلات الجديدة الحاضرة . فتعلمه مقصور على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء . ذلك إلى أنه لا يستفيد من التقليد والمحاكاة فائدة عملية تذكر فى تجاربه القادمة . فهما حللت المشكلة أمامه عملياً فإنه قلما يلاحظ كيف تعملها ثم يعمد إلى تقليدك .

وعملية التعلم هذه عند الحيوان تبدو مغايرة لها عند الطفل والإنسان عامة . فالطفل أو الإنسان وإن كان يستعمل طريقة « المحاولة وحذف الأخطاء » هذه كثيراً ، إلا أنه لا يقتصر عليها . فالقدرة على الملاحظة ، وعلى التقليد المقصود ، وعلى الاستطلاع لها أهمية كبيرة فى تفكيره والإنسان يستطيع أن ينتزع ويستنبط من خبراته الفردية مبادئ عامة يسترشد بها فى سلوكه ، أى أنه قادر على التفكير . وهذا ما لا يستطيعه الحيوان الذى لا يعدو مستوى الإدراك الحسى .

والآن نتساءل كيف يتعلم الإنسان ؟

يقول ثورنديك إن أهم ميزة فى الإنسان هى قدرته على التعلم ، وإن بقاء الحضارة واستمرارها والحفاظ على كيان المدنية الحديثة ، نتيجة لقدرة الإنسان على التعلم . فالإنسان يمتاز بقدرته على تكييف نفسه لبيئات الظروف التى يوجد فيها . وبقدرته على الاستفادة من اختباره السابقة ، واختبارات غيره . فهو أكثر قدرة على التعلم من أى مخلوق آخر . والآن نتساءل كيف يتم التعلم فى الإنسان ؟ وهنا يمكننا دراسة كيفية التعلم إما عن طريق علم النفس أو عن طريق دراسة الأعصاب وسنكتفى هنا بدراسة الطريق الأول .

وطريقة علم النفس تتم بدراسة سلوك الحيوان والإنسان في اختبارات معدة لذلك ، وفي تجارب تعمل لمراقبة تصرفهما تبعاً لأحوال معينة . أما تجارب الحيوان فقد سبق الإشارة إليها . وأما تجارب الإنسان فتتألف من حل لغز أو مسألة رياضية أو استيعاب عدد من الكلمات أو المقاطع الخالية من المعنى . ولا يتعدى الحافز هنا الرغبة الداخلية لتأدية الواجب ، أو المدح أو التأنيب . وقد يقتصر الأمر على التشويق لمعرفة نتيجة التجربة . وتقاس المقدرة على التعلم في التجارب المذكورة للإنسان أو الحيوان بمقاييس موضوعية لا تتأثر بالآراء الشخصية . ويتم ذلك بخصر عدد المحاولات التي يأتيا الإنسان أو الحيوان ، أو تحديد الزمن الذي يصرفه حتى يصل إلى الهدف المنشود ، ثم إحصاء الأخطاء التي يرتكبها . وهي الطريقة التي نعبر عنها بالطريقة الموضوعية . وسنضرب لذلك مثلاً بتعلم الإنسان للتواهة . وسنذكر أيضاً تجربة اللغز على الإنسان .

١ - تعلم الإنسان للتواهة

ويناسب تعلم الإنسان تواهة أكبر من التي استخدمت للحيوان . وتتكون إما من طرق محفورة في الأرض عرضها قدم تقريباً أو قنوات يدفع فيها مؤشراً بيده ، أو رسم من السلك على لوحة خشبية يمر بأصبعه في الممرات التي بينها . ويجب أن يغمر الإنسان قبل محاولة تعلم أى منها ، أو يمنع من رؤية التواهة كلها دفعة واحدة ، بأية طريقة كانت . وهناك شبه أسامى بين سلوك الإنسان والحيوان في التواهة . بالرغم من أن للإنسان قدرة فطرية على التكييف أسرع من الحيوان . والبالغ أدق في سلوكه وأقل تسرعاً للخطأ .

٢ - تجربة اللغز على الإنسان

ويستعمل لذلك لغز آلى متوسط الصعوبة . فيعطى الممتحن لغزاً لم يره من قبل ، ويدون الباحث الوقت المحدد للحل ، ويراقب كيف يبدأ الممتحن في العمل . ثم يسرد الممتحن ما يتذكره من محاولة والصعوبات التي لاقاها فيها . ويبدأ الممتحن عادة بالمحاولة والخطأ فيحاول حلاً بعد آخر وقد يكرر الخطأ عدة مرات . وهكذا إلى أن ينال النجاح صدفة . وقد يحاول البعض درس اللغز قبل بدء حله ، ولكنهم قلما ينجحون لأنه لا يمكن تحريك القطع في أبعادها الثلاثة نظرياً بل تجب المحاولة عملياً . ولكن عملية التفكير يمكن استخدامها في اجتناب المحاولات الخطأ وابتكار

محاولات جديدة . وقد يلاقى الفرد فى المحاولة الثانية نفس الصعوبة التى لاقاها فى الأولى ، ولكنه يكون قد لاحظ حقيقة أو أكثر تساعد فى سيره فقد يتذكر فى أى موضع صادفه النجاح لأن المواضع أقرب الأشياء الملحوظة . وبالتدريج يصبح حل اللغز عملاً آلياً . والبصيرة أهمية كبرى فى حل اللغز ، فملاحظة الخطوات الصائبة بدقة يمكن اعتباره تعلماً بالبصيرة . وتكتسب المهارة فى حل اللغز أو استخدام آلة ماعن طريق دقة ملاحظة الخطوات الصغيرة .

طرق التعلم

لقد توصل علماء النفس عن طريق هذه التجارب وأمثالها إلى نتائج هامة جداً ، منها أنهم تمكنوا من تفسير الطرق التى يتبعها الإنسان أو الحيوان فى تعلمه عملاً جديداً عليه . وقد حصروا هذه الطرق فى ثلاثة أنواع .

أولاً - المحاولة والخطأ

عند ما يصادف الحيوان أو الإنسان موقفاً جديداً عليه يعترض سبيله إلى غرض أو غاية معينة يبغي الوصول إليها ولكنه لا يعرف الوسيلة إلى ذلك عند ذلك يبدأ غالباً فى البحث عن هذه الوسيلة بطريقة المحاولة والخطأ . فيقوم بأنواع مختلفة من الحركات والأعمال التى يظن أنها قد توصله إلى غايته . فإذا وجد إحداها أخطأت ولم تفلح قام بمحاولة من نوع آخر . فإن لم تفلح هذه أيضاً حاول غيرها . وهكذا حتى يصل أخيراً إلى بغيته . وسلوك المحاولة والخطأ هذا يتجلى بوضوح فى سلوك القط فى القفص والرجل المغمى فى التواهة . ولا يمكن للإنسان السير بدون المحاولة والخطأ بالنسبة إلى صعوبة تحليل المشكلة تحليلاً معقولاً . فالمهارة الآلية كما فى دق مسمار مثل نموذجى لكسب المهارة بالمحاولة والخطأ ، والوصول بالتدريج إلى إتقان الفن بدون إدراج شروط النجاح مطلقاً . فهل التجربة والخطأ طريقة عمية ؟ أما من جهة الهدف فكلا . وأما من جهة الوسيلة فنعم . فقد يرى الهدف بوضوح ويكون لنا اتجاه محدود ناحيته كما فى التواهة ولكن لا يمكننا رؤية الطريق داخله .

ومن التجارب البسيطة التى يمكن إجراؤها على الإنسان لئرى كيف أنه ينحو فى تعلمه هذا النحو أن نقوم بتجربة المرأة : ضع امرأة عمودية على منضدة ، وضع أمامها ورقة بيضاء مرسوم عليها نجمة . ثم ضع ستاراً بين الورقة وعينيك بحيث

يمكنك رؤية سير حركة يدك في المرأة فقط . ومع أن تأثير المرأة في التحليل المعقول يجب أن يمكن الإنسان من إتقان هذه التجربة فإن العادات المتكونة من تعاون اليد والعين لا يمكن قهرها بسهولة فتلزم بعض الأفراد المحاولة والخطأ . وقد يفشلون ويتألمون عند الخطأ في المحاولة الأولى ولكن سرعان ما يتعلمون الحركة رويداً ، ويتأن متلافين الخطأ قبل التمدد فيه ، ومتبعين الطريق الصواب . فكل خطوة خاطئة تنتج فيهم أسفاً وضيقاً وكل خطوة ناجحة تنتج فرحاً مؤقتاً . ويتقدم التحسين بالمحاولة والخطأ .

ثانياً — التعلم بالبصيرة Insight :

إن الحيوان غير الراقى يظل متبعاً طريقة المحاولة والخطأ حتى يصل إلى حل المشكلة التي أمامه ، في حين أن الإنسان والحيوان الراقى يبدأ فعلاً بالمحاولة والخطأ ، ولكنه لا يستمر فيها طويلاً إذ لا يلبث أن يعثر فجأة على الحل المناسب ، ويقال حينئذ إنه توصل للحل بفطنته أو بصيرته . ويخيل للرائي أنه قد وصل إليه بطريق المصادفة . ولكن الواقع أنه توصل إلى حل المشكلة التي أمامه نتيجة ملاحظته لتفاصيلها ودقائقها ، واستنتاج علاقات بين هذه التفاصيل . وسنضرب أمثلة للتجارب التي عملت في هذا المضمار .

١ — تعلم الشمبانزى بالبصيرة

لم يبد من الفيران أو القطط أو الكلاب تقدم في سلوكها بملاحظتها للخطوات الصائبة والعلاقة الكامنة بينها . ولكنه بدا في سلوك بعض القرود . فبعد أن تعلم الشمبانزى استخدام العصا لجذب موزة موضوعة خارج قفصه أعطى عصوين من الغاب وكان طرف إحدهما رفيع يمكن إدخاله في طرف الأخرى ، ووضعت الموزة على مسافة من القفص بحيث لا يمكنه الوصول إليها بإحدى العصوين منفردة . فهل يخطر ببال الحيوان استخدام عصا موصولة ؟ وإجابة على ذلك نشاهد أن القرود بعد أن صرف ساعة يحاول فيها الوصول إلى الموزة بإحدى العصوين فشل وانزوى في أحد أركان القفص وأخذ يلعب بالعصوين ، وصدفة أدخل الصغيرة مسافة قليلة في الأخرى . ثم قفز مسرعاً إلى مقدم القفص وأخذ يجذب الموزة بها . ولما انفصل العصوان وصلهما ثانية وجذبها . ولم يقف لياًكل الموزة ولكنه أخذ يسحب كل ما كان في متناول عدته الجديدة . ولما تكررت التجربة في اليوم الثاني بدأ ببعض الحركات

غير المجدية ، ولكنه وصل العصوين بعد بضع ثوان ، واستخدمها كما فى اليوم السابق . والدليل على تبصره هو انتقاله بغتة من استعمال العصا الواحدة إلى استعمال العصا الموصولة فى المحاولة الثانية .

ب - تعلم الأطفال بالبصرية

وضع الطفل فى قفص به لعب للأطفال ، ووضعت لعبة جميلة جذابة خارج القفص على مسافة لا تمكن الطفل من الوصول إليها بيده . ووضعت عصا داخل القفص فبعد أن تمرن الطفل على جذب اللعبة بالعصا دون أية مساعدة أو تمهيد وضعت اللعبة والعصا خارجاً ، ووضعت عصا قصيرة داخل القفص أمكنه بها الحصول على العصا الطويلة ليغذب بها اللعبة . حاول الطفل الوصول إلى اللعبة بالعصا القصيرة ، وبعد خمس عشرة ثانية رماها خارج القفص فلما أعادها الباحث إلى القفص تناولها الطفل ورماها مرة ثانية ، فأعادها الباحث والطفل غير ملتفت إليه ، ولم يزل يحاول جذب اللعبة بيديه ولكنه فى نهاية ثلاث دقائق جذب العصا الطويلة بالقصيرة ثم جذب اللعبة بالعصا الطويلة .

ثالثاً - التعلم بطريقة الترابط Associative Learning :

إن كسب المهارة ، والتعلم الحسى الحركى ، والتعلم عن طريق الإدراك الحسى ليس سوى مستويات مختلفة من حيث الرقى والتقدم فى عملية التعلم وكسب الخبرة . وهى متصلة كلها بعضها ببعض . وتتوقف إلى حد كبير على إيجاد ترابط دائم أو مؤقت بين شئ وآخر . فهى مبنية على الوعى والذكر . على وعى الخبرة السابقة وتذكرها . فى كسب المهارة وفى التعلم الحسى الحركى يكون الترابط بين شئ أو بين فكرة وحركة عضلية ، والتذكر فيها لا يكون عادة مشعوراً به إلا إلى حد قليل . وفى التعلم الحسى يكون الترابط بين شئ وفكرة والتذكر فيه سريع وآلى إلى درجة أن المرء لا يكون شاعراً باسترجاع عناصره السابقة وتذكرها . أما التعلم بالترابط هنا فهو مستوى آخر أرق مما تقدم ، ويكون الترابط فيه بين فكرة وفكرة أخرى . وإن عنصر تذكر الخبرة الماضية فيه يكون بارزاً إلى حد كبير . فالترابط إذن أساسى فى عملية التعلم كلها . وهو أساس التذكر . ولكنه هنا يطلق على إيجاد ترابط بين فكرة وأخرى أو بين معنى وآخر . ويقوم على قدرة الإنسان على تذكر الأشياء والحقائق واسترجاعها كما وقعت فى خبرته السابقة . والواقع أن العقل البشرى مشغول باستمرار

في استحداث رابطة ما بين ما يمكن أن يرتبط من المعلومات والخبرات والمحسوسات الكثيرة التي يتأثر بها في كل لحظة وبين هذه وما سبق له أن تأثر به وأدركه من قبل . وفي العقل المنظم تتحول كل طائفة من المعلومات المشتركة إلى نظم أو مجموعات . وهذه النظم نفسها لا تكون منعزلة بل مرتبطة بعضها ببعض كذلك . وإلى هذا الميل إلى ربط المعلومات والحقائق المشتركة بعضها ببعض بقرينة بعيدة أو قريبة يرجع ما في معلوماتنا من نظام ووضوح . كما يرجع إماكن استخدامنا لها وتطبيقها في أمور الحياة بسرعة ويسر . ولولا ذلك لكانت المعلومات دائمة مهوشة مضطربة يصعب استخدامها ولكان التفكير ذاته مهوشاً مضطرباً لا نظام فيه ولا انسجام . وعلى طبيعة هذه المعلومات المترابطة ونوعها ، خيرة كانت أو خبيثة ، يتوقف إلى حد ما خلق المرء وطبيعة تفكيره . وللترايط قوانين أولية وأخرى ثانوية سوف نتكلم عليها عند الكلام عن التعلم وطرق التدريس .

قوانين التعلم

وقد نتج عن التجارب العديدة التي أجريت على عملية التعلم أن وجد العلماء هذه العملية تسير وفقاً لقوانين معينة . وكان أول من وضع هذه القوانين في صيغة شاملة « ثورنديك » نتيجة تجاربه العديدة على تعلم الحيوان . وقد اتضح له أن هذه القوانين ذات فائدة عظيمة للمدرس .

أولاً — قانون الأثر أو النتيجة Law of Effect

« إذا ما حدثت رابطة قابلة للتعديل بين موقف معين وتلبية خاصة ، وكانت تلك الرابطة مصحوبة بحالة مرضية فإن هذه الرابطة تزداد قوة . أما إذا كانت مصحوبة بحالة استياء فإن قوتها تقل . »

هذا هو القانون بالصيغة التي وضعها ثورنديك . وكثيراً ما يذكر تحت اسم قاعدة اللذة والألم . وتستخدم هذه القاعدة كثيراً بالمنزل والمدرسة في قالب الثواب والعقاب فليجأ مثلاً إلى الثناء على الطفل متى قام بعمل حسن لنشجعه على تكراره ، كما نقوم بتقريعه إذا قام بعمل قبيح لكي يتجنبه ويتعلم الابتعاد عنه . ذلك لأن الثناء حالة مرضية بالنسبة للطفل والتقريع حالة مضايقة له . وبعض الأعمال تمد المتعلم بطبيعتها بهذه الحالات المرضية أو المضايقة أثناء تعلمها ، دون حاجة إلى

مساعدة خارجية . فمثلا في تعلم ركوب الدراجة يقل وقوع المتعلم واصطدامه بالتدريج لأن نتيجته مضايقة ، كما يزداد إتقانه للركوب لأن نتيجته مرضية . فالثواب والعقاب هنا طبيعيان .

ثانياً — قانون التدريب Law of Exercise :

لهذا القانون ناحيتان : ناحية الاستعمال وناحية عدم الاستعمال Law of Use and disuse : فقانون الاستعمال ملخصه « أنه إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين موقف وتلبية فإن قوة هذه الرابطة تزداد بالاستعمال » . أما قانون عدم الاستعمال فخلاصته « أنه عندما لا يحدث ارتباط بين موقف واستجابة لمدة كبيرة فإن قوة هذه الرابطة تضعف » .

وقانون التدريب يعمل مع سابقه جنباً إلى جنب فالأشياء المرضية يميل المرء إلى التفكير فيها . وكلما تكرر تفكيره فيها وتذكره لها قويت ذكراها . أما الأشياء المضايقة فيميل المرء إلى تركها وعدم التفكير فيها . وبذلك تضعف ذكراها وتنسى بسرعة . والمرء إذا نجح في عمل من الأعمال أرضاه هذا فكره وأتقنه ، وإذا أخفق فيه ضايقه هذا فتركه وزاد فشله فيه .

ثالثاً — قانون الاستعداد Law of Readiness :

عندما تكون رابطة مستعدة للعمل فإن العمل يرضيها وعندها يسيئها . وعند ما تكون الرابطة غير مستعدة للعمل فالعمل يسيئها .

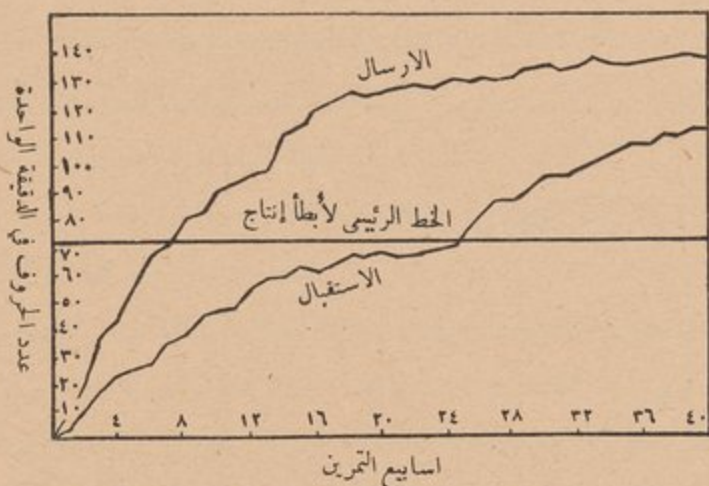
والاستعداد للعمل المذكور بهذا القانون يتوقف على شيئين أولهما الرغبة في العمل وثانيهما القدرة عليه .

والأمثلة على هذا القانون في الحياة المدرسية كثيرة . فمثلا التلميذ المتحفز للإجابة عن سؤال يرضيه أن يطلب منه مدرسه الإجابة عنه ويضايقه أن يهمله ويطلب الإجابة من غيره . كما أن بعض التلاميذ مثلاً يضايقه أن يحمل على لعب الكرة لأنه ليس مستعداً لهذه اللعبة في حين أن غيره يضايقه أن يمنع عنها لأنه مستعد لها .

منحنى التعلم Curve of Learning :

منحنى التعلم هو الخط البياني الذي يمثل العلاقة بين الزمن الذي يستعمل في تعلم عمل من الأعمال ومقدار التحسن الناتج عن هذا التعلم . وقد أجريت تجارب

عديدة على تعلم عمليات تحتاج إلى مهارة يدوية مثل الكتابة على الآلة الكاتبة ، وإرسال الرسائل التلغرافية واستقبالها . ورسمت منحنيات التعلم لهذه العمليات . هذا وقد تعود بعض الناس أن يدونوا نتائج مجهوداتهم في أى عمل يعملونه ليقارنوا بينها ، ويقفوا على مقدار نجاحهم أو تقدمهم . وبعض اللاعبين أو المحترفين يدونون يوماً بعد آخر نتائج تمرينهم ، ليعرفوا هل هم متقدمون أو متأخرون . وإذا وضعوا نتيجة هذه المجهودات في شكل بياني أمكن من نظرة واحدة معرفة حالتهم كما هي . وكثيراً ما يكون مثل هذا الرسم باعثاً على العمل ومحرراً لزيادة التمرين . وكثيراً ما تستولى على اللاعب الرغبة في الفوز على نفسه وضرب الرقم القياسي الذي وصل إليه ، كما تأخذه الرغبة في الفوز على الآخرين ، وضرب أرقامهم للقياسية ، وإذا ما عودنا الطلبة تدوين نتائج مجهوداتهم العقلية ، وعودناهم رسم المنحنيات التي تمثل هذه المجهودات كان هذا باعثاً على العمل وشاحداً للهمم . ويسهل عمل منحنيات كهذه الآن بعد ما كثرت الامتحانات القياسية . وهذه المنحنيات تساعد المدرس مساعدة عظيمة إذ بواسطتها يستطيع أن يلمس توقف عملية النمو والنجاح في الطالب . وهنا يتحتم عليه أن يبحث عن أسباب هذا التوقف ويعمل على إزالتها .



هذا المنحنى يمثل تقدم تلميذ يتعلم الإرسال والاستقبال في فن التلغراف

وقد وجد أن منحنى التعلم يأخذ شكلاً يكاد يكون ثابتاً في شكله العام : ومن أهم مميزاته ما يأتي :

أولاً : يدل في بدايته على تقدم المتعلم تقدماً سريعاً لفترة من الزمن . وقد يرجع

هذا بلحظة العمل أو لشعور المتعلم بالحاجة إليه ، وتفطنه للفائدة التي سيجنيها .
ثانياً — بعد هذه الفترة الطويلة يلاحظ أن المتعلم لا يكاد يبدي تقدماً لفترة
أخرى من الزمن . وقد تطرأ على الفرد فترات أخرى يكون تقدمه فيها بطيئاً ، أو
معدوماً . ويطلق على مثل هذه الفترات اسم « الهضاب » .

ثالثاً — يعقب الهضبة فترة أخرى يظهر فيها التقدم ثانياً :

رابعاً — ينتهي التقدم وتأتي هضبة أخرى وهكذا .

وبهذا الشكل تتناوب المتعلم فترات تقدم وفترات ركود . أى أن التعلم لا يسير
على وتيرة واحدة من التقدم المنتظم .

والهضبة في الخط البياني دليل على نقص الرغبة في التعلم ، أو على أن الحالة
الصحية للمتعلم ساءت . وقد تكون ناتجة من عدم التشجيع ، وقد تحدث الهضبة
أيضاً لإيجاد فترة التثبيت . وفي هذه الحالة يكيف الفرد نفسه لأن يريح المراكز العليا
من العمليات المتعاقبة عليها ، حتى تتكون لديها الفرصة لضمها وتنهياً لاستقبال
غيرها . وقد تكون الهضبة دليلاً على أن طرق التعليم رديئة . ويجب أن يكون هذا
بمثابة تقرير للمدرس يراجع ، وينبحث فيه ليرى موضع الضعف أو الخطأ .

وإذا بقي الطالب في الهضبة مدة طويلة كان هذا دليلاً واضحاً على أن الطالب
صادف صعوبة لا يمكن تذليلها إلا بإتناء قوى جديدة ، وإيجاد علاقات جديدة
وتربوية عادات جديدة تساعد على التغلب على هذه الصعوبة التي أوقفت نجاحه .
وإذا ما تكونت هذه العادات تقدم الطالب في تعلمه .

النظريات المختلفة التي تفسر عملية التعلم

Behaviorists

أولاً — التعلم في نظر السلوكيين :

تفسر هذه المدرسة أعمال الإنسان على أنها أفعال منعكسة أو أفعال منعكسة
شرطية . ويقول رجال هذه المدرسة إن عملية التعلم عملية آلية محضة . فإنجاز العمل في
نظرهم لا يأتي إلا عن طريق الصدفة المحضة ، بمعنى أن الحيوان أو الإنسان عند ما
يواجه مشكلاً يظل يأتي بحركات عشوائية حتى يصل عن طريق الصدفة المحضة إلى
الحل الموفق . وهذه الحركات العشوائية يفسرونها على أسس آلية أيضاً ، فيقولون

إنها أفعال منعكسة Reflexes نتيجة لإحساسات مختلفة ، أو نتيجة لمثيرات حاجت الأعضاء الحسية . وما دامت هذه الحركات نتيجة لمؤثرات Stimuli تقع على الأعضاء الحسية فتثيرها وتحركها ، فقد اضطر أنصار هذا الاتجاه إلى القول بأن الحركة التي تؤدي إلى حل المشكلة هي في الوقت ذاته التي تزيل المؤثر (Stimulus) الذي بعث على الحركات العشوائية . فهم إذن لا يعترفون بغرضية أعمال الإنسان ، وهم بالتالي لا يعترفون بمثل هذه الألفاظ « المشكل » وحل المشكل ، والجهد ، والهدف » ، وغير ذلك من الألفاظ التي لا تجد لها مكاناً في النظريات الآلية المحضة .

فلإنجاز العمل في نظر هذه المدرسة ليس أكثر من صدفة توفق بين المؤثرات Stimuli والحركات الناتجة عن هذه المؤثرات ، بمعنى أنه يحدث توفيق أو ربط بين المؤثرات والحركات . ولكنهم يعترفون أن تكرار هذا التوفيق الذي أدى إلى إنجاز العمل محتمل الوقوع أكثر من الحركات التي لم تؤدي إلى توفيق ، أي التي لم تؤدي إلى إنجاز العمل . وهم يفسرون هذا بحدوث تغيرات فسيولوجية طرأت ساعة حدوث التوفيق على مخ الحيوان أو الإنسان ولا يفسرونها على ضوء التذكر أو الاستبقاء Retention

وهم إذ ينكرون غرضية أعمال الإنسان وقدرته على التذكر أو الاستبقاء يتركون في نظريتهم ثغرة يصعب سدها وهي : إذا كان الإنسان أو (الحيوان) يصل إلى إنجاز العمل عن طريق الصدفة المحضة التي تؤدي إلى حدوث توفيق بين المؤثرات والحركات ، فكيف يفسرون في المحاولات التالية سهولة حدوث هذه الصدفة أو هذا التوفيق ؟ وكيف يفسرون ميل الإنسان أو الحيوان إلى الإتيان بالحركة أو مجموعة الحركات التي تؤدي إلى هذه الصدفة دون غيرها من الحركات العشوائية ؟ وكيف يفسرون ميل الإنسان بتكرار معالجة المشكل إلى حذف بعض هذه الحركات العشوائية والاقتصار على الحركات التي تؤدي إلى الصدفة ؟

حاول أنصار هذه المدرسة تفسير هذه الظواهر على ضوء آلياتهم ولكنهم كانوا مخفقين — وإنهم أيضاً حينما يفسرون عملية التعلم على ضوء آلياتهم يكونون مخفقين كل الإخفاق .
ثانياً — التعلم كما ينظر إليه علماء مبدأ الربط : *association*

التعلم هو تكوين الروابط أي الوصل بين بعض المؤثرات واستجاباتها ثم العمل على تقوية ذلك . ويمكننا اعتبار هذه الروابط عوامل ترجح ظهور استجابة معينة بسبب إثارة منبه معين ، إذا قوى الرابط بينها وتأصل . وترى هذه المدرسة اعتبار

هذه الروابط مادية إذ هي مسالك عصبية ضعيفة المقاومة تمتد من أحد أجزاء الجهاز العصبي الذي يحس بالمنبه ، وتنهى في الجزء الذي يشمل الاستجابة (يعبر عن هذا الرأي مدرسة ثورنديك) ولا تقتصر الإجابة على حركة واحدة مثل (سيل اللعب) تنتج عن إدراك حالة منبهة كروية الطعام مثلاً . ولكن هذه الاستجابة قد تكون من سلسلة من الحركات مثل الهرب من القفص ، والاندفاع نحو الطعام ، مما يؤدي إلى الشعور بالارتياح التام ، أو إلى ما يظهر أنه يؤدي إليه تبعاً للحالة العضوية الناشئة بسبب المنبه المعين . ومعنى هذا أن الأمور السارة وتلك التي يرتاح الإنسان إليها يمكن تذكرها مدة أطول من الأمور غير السارة والمكدره . وقد أظهر ثورنديك أن الكلمات التي تثير عدم الارتياح مثل « القيء » والكلمات السارة مثل « الحب » يمكن تذكرها بسهولة أكثر من غيرها . بل وتدل التجارب على أن العقاب قد يؤدي إلى تقوية الربط ، كما أن الأمور المكدره وغير السارة قد بتذكرها مدة أطول من الأمور السارة .

ثالثاً - التعلم كما ينظر إليه أنصار مذهب الجشتالت :

التعلم هو تنظيم السلوك الذي ينتج عن تفاعل الكائن الحي مع بيئته أثناء مرحلة النضج . ويؤدي هذا التفاعل بين الكائن الحي وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الإدراك الحسي ، والتخيل الذهني ، والتنسيق وغير ذلك . وتنتج جميع هذه الأعمال عن بعد النظر والبصيرة كما أنها تتأثر بهما وتؤثر فيهما . أما بعد النظر والبصيرة فلإنهما ينتجان عن المحاولات لحل المسائل التي يمكننا وصفها بأنها عقبات في طريق الكائن الحي ، الذي يسعى للحصول على توازن حالة غير مستقرة ، أو إعادة التوافق بينه وبين هذه الحالة . ويشمل بعد النظر والبصيرة إدراك العلاقة بين عوامل ثلاثة الفرد ، والهدف ، والعقبات التي تقع بينهما .

وخلاصة ما يرمى إليه هذا المذهب هو: (١) أن العقل لا يدرك المواقف الحسية أو العقلية المركبة المتعددة الأجزاء . على أنها مركبات من عدة وحدات أو عناصر مفككة بإدراكها أولاً ثم إدراك الكل . وإنما هو يدركها ككليات ثم ينتقل بعدئذ إلى إدراك الأجزاء تدريجياً . وهذا هو مدلول كلمة جشتالت الألمانية التي تعبر عن تشكيلة أو تركيبة أو مجموعة . . . الخ . ويقرر مذهب الجشتالت أن كل موقف ينقسم إلى ما نسميه شكلاً Ground وأرضية Figure ، وأن النموذج يفسد إذا حلل إلى أجزائه

التي يتكون منها . وذلك لأن النموذج شيء يزيد على مجموع أجزائه . فإن اللحن الموسيقي يعنى شيئاً غير النغمات التي يتألف منها لو أخذناها نغمة نغمة . كما أن الحملة لا يستقيم لها معنى إذا جزأناها إلى كلمات منفصلة ، وحللناها إلى تراكيبها اللغوية .

(٢) وأن الأجزاء التي يتكون منها أى موقف لا يدركها العقل كمحسوسات منفصلة مستقلة أو كقطع مرصوفة جنباً إلى جنب وإنما كمجموعات متداخلة لا يعرف عنها إلا الحدود التي تنتهى فيها وحدة وتبدأ أخرى .

(٣) لكل مجال حسى أو إدراكى صفة معينة وأرضية تظهر عليها هذه الصفة أو مستوى تبرز منه . ومن طبيعة الصفة الجوهرية أنها لا تدرك إلا إذا وجدت على أرضية تخالفها . وفي هذه المجموعة تظهر مميزات كل عنصر من العناصر في ضوء العناصر الأخرى التي ترتبط به . وتسمى المجموعة المكونة من شكل وأرضية تشكيلة .

وفي الأحوال التي نواجه فيها نموذجاً معقداً أو عملاً صعباً يلزمنا تعلمه دفعة واحدة يمكننا الرجوع إلى طريقتين مقبولتين مما لا يتعارض مع مذهب الجشتالت وهما :

أولاً - يمكن تبسيط النموذج المعقد بشرط ألا نضحى في هذه العملية بال محيط الذي يوجد فيه النموذج ، وألا نغض النظر عن ملابسات هذا المحيط الذي يعطى النموذج مميزاته الخاصة . وهذا ظاهر في المصورات الجغرافية إذ يمكن تبسيط المصور الجغرافي إلى حد إظهار الخطوط الرئيسية فقط ، حتى تظهر صورته العامة دون ذكر التفاصيل الدقيقة . ولا يتنافى هذا القول مع الرأي الذي يقرر دراسة جغرافية الوطن وإتقانها أولاً كوحدة ، ثم دراسة أجزائه ، وبعد ذلك أقسام العالم الأخرى .

ثانياً - يمكن أن نؤجل دراسة النموذج إلى أن يتم نضج المتعلم وتستكمل خبرته مما يضمن فهم النموذج الخاص جملة واحدة .

ويقرر لنا مذهب الجشتالت مبدأ هاماً وهو « أن الاعتماد على البصيرة لا يتأتى إلا في دور النضج الطبيعي الذي يتم من تلقاء ذاته » .

وأول ما يجب على المدرس أن يهتم به وفقاً لمذهب الجشتالت في علم النفس هو ١ - أن يضمن أولاً النجاح للمتعلم .

٢ - أن يكف بعد ذلك تدريجياً عن المساعدة التي يكون قد قدمها في أول الأمر ليتم للتلميذ النجاح في محاولاته ، وليعتمد بعد ذلك على نفسه دون مساعدة الغير .

وتتفق المذاهب المختلفة مع مذهب جشتالت في أن هذين العاملين من أهم العوامل المؤدية إلى الهدف . ويدعو مذهب جشتالت في عملية التعلم إلى الاعتماد على التشجيع والمساعدة والتنظيم في تحديد الهدف . كما أن جون ديوى يدعو لمثل هذه المبادئ العملية في علم النفس ، وتؤديها كذلك الخبرة العملية للمدرسين كثيرين ممن يدعون إلى النشاط الإبداعي وطريقة المشروع .

رابعاً — التعلم في رأى ماك دوجال :

يتكلم ماك دوجال عن الإنسان والحيوان كأن بينهما شياً كبيراً ويعتقد أن الفرق بينهما ليس فرقاً في النوع ، وإنما هو فرق في الدرجة . ويمكن أن نقول إن نظرية ماك دوجال في التعلم نظرية هامة فهو :

(أ) يعترف بأهمية الآثار العقلية .

(ب) يهتم بضرورة فهم الموقف .

(ج) يهتم أيضاً بإدراك العلاقات .

(د) ويؤكد ماك دوجال أن التعلم يتحدد بالغرض الذي يرمى إليه المتعلم وتعرف نظريته هذه بالنظرية المورمية أو الغرضية .

فماكدوجال يرى أنه بتكرار عمل ما يستأصل الإنسان الحركات الزائدة والحركات التي لا تساعد على الوصول إلى الهدف مستقبياً تلك التي توصل إلى الهدف . أو بعبارة أخرى يتعلم المرء أسهل طريق يوصله إلى هدفه . وهو يميز بين نوعين من التعلم :

أولاً — في بعض الحالات نرى أن العمل يكاد يصل إلى الكمال في المحاولة الثانية بحيث لا يكون هناك مجال للتحسن . فقد استئصلت تلك الحركات التي لا تلزم لتحقيق الهدف واستبقيت تلك التي توصل إليه .

ثانياً — وفي حالات أخرى نرى أن التحسن يدخل على طريقة تحقيق الهدف بشكل تدريجي جداً ، وتقل الحركات العشوائية في كل تجربة وتقتصر في النهاية على الحركات الموصلة للهدف .

والنوع الأول . أكثر ظهوراً عند الإنسان ، على حين أن النوع الثاني أكثر ظهوراً في الحيوان . ويهمننا أن نتساءل هل هذان النوعان من التعلم مختلفان في طبيعتهما ؟ يؤكد ماك دوجال أنه ليس ثمة خط فاصل بينهما يفرق بين النوعين فالإنسان والحيوان

يتعلمان بالتدريج عن طريق التكرار فقد لا يصل الإنسان بعمله إلى درجة الكمال إلا بعد عدة تجارب ، وقد يصل الحيوان بعمله إلى الكمال لأول أو ثاني محاولة .

ويفرق ماكدوجال بين نوعين متباينين من التعلم هما :

أولاً - التعلم الذى يشترك فيه العقل كعامل أساسى وهذا النوع من التعلم تتم فيه مرحلتا التفطن والتبصر Insight & Foresight .

ثانياً - وهذا النوع يكاد يكون ميكانيكياً Quasi Mechanical وهذا يتم عن طريق التكرار فأنت قد بدأت حلقة ذقنك من الجهة اليمنى وبتكرار هذه العملية يومياً أصبحت تقوم بها بشكل أوتوماتيكى ، أى دون استخدام عقلك الذى قد يكون نشطاً فى اتجاه آخر - ويلاحظ أن مثل هذا الضرب من النشاط وهو المسمى بالعادات يتخذ شكلاً ثابتاً كلما تكرر ويلاحظ أيضاً أنه أوتوماتيكى وليس ميكانيكياً إذ أنه يهدف إلى غرض معين .

خامساً - رأى جون آدمز فى عملية التعلم :

حاول أن يجمع بين آراء المتقدمين ، وأن يرتبها ترتيباً منطقياً ويلخصها تلخيصاً جيداً عن طريق تحليل أهم مميزات التعلم ، وأهم مميزات البيئة التى يتعلم فيها . ومن دراسة آرائه يمكن أن نلمح آراء جون ديوى وأفكار ماكدوجال ونواحي الجشتالت ونحات عن ثورنديك ولذلك يمكن أن نسمى نظريته النظرية الجامعة Eclectic Theory ويشترط لوجود التعلم :

أولاً - توفر قطبي التعلم وهما الكائن الحى والبيئة . فالكائن الحى يسعى دائماً لوجود توافق وانسجام بينه وبين البيئة Equilibrium .

ثانياً - وتنشأ الحاجة للتعلم متى اختل التوازن فى هذا الانسجام فيسعى الكائن الحى جهد طاقته إلى استعادة هذا الانسجام .

ثالثاً - فالتعلم إذن هو نتيجة هذا التفاعل ذى الحدين بمعنى التأثير فى البيئة والتأثر بها .

رابعاً - أرقى أنواع التعلم هو ما كان له علاقة بالشخصية أى ليس مجرد تدريب أو تذكر .

قد سبق أن ذكرنا قوانين ثورنديك في التعلم وهانحن أولاً نذكر بعض المبادئ الثانوية التي إذا ما راعيناها ساعدنا المتعلم على هضم ما يتعلمه .

أولاً — مبدأ النشاط Law of Activity

ونقصد بهذا المبدأ القيام بالعمل فعلاً ؛ ذلك لأن الناس يتعلمون بالعمل ما لا يتعلمونه بالقول . وكلنا يعلم أن الكلام عن المعيشة لا يقوم مقام المعيشة نفسها وكذلك عن السباحة وغيرها . وإن العمل الذي يقوم به الطالب ليدل دلالة حقيقية على مبلغ ونوع تربيته .

ثانياً — مبدأ تحديد الغرض من التعلم Specific Learning

لقد انقضى الزمن الذي سمعنا فيه ؛ مكان تقوية القوى العقلية بإصلاح ناحية واحدة من نواحيها ، ذلك الاعتقاد القديم بأن المدارس تستطيع أن تعلم التفكير وتقوى الذاكرة وتنمى الملاحظة وتربى الحكم

The old claim was that schools could teach people to think, could strengthen memory, develop and train judgement.

فقد ظهر بطلانه بالاختبارات العملية . وأول من لفت النظر إلى فساد هـ العالم النفسى الكبير « وليم جيمس » فإنه قرر منذ نحو أربعين عاماً أن المران على الاستدراك لم يقو الذاكرة ، وقد قام ثورنديك باختبارين اهتدى بهما إلى أن الطلبة الذين يدرسون الرياضة واللغات وفق المناهج القديمة في المدارس لم يظهروا أى امتياز في درجة التفكير على إخوانهم الذين يدرسون غير هذه المواد . وإذن فالحاجة ماسة إلى عمل مناهج تحوى مواد دراسية لها قيمة ومنفعة في ذاتها ولا ضرورة لأن تبقى في مناهجنا شيئاً من المواد لجرد الزعم أنها تنفع في تقوية الذاكرة بل الواجب أن تحوى مناهجنا المواد التي يحتاج إليها الطلبة في الحياة وأن يتعلم الطلبة هذه المواد بالطريقة الصحيحة .

ثالثاً — مبدأ النسيان Forgetting

يقصد به أن ما يتعلمه الفرد لا يظل حياً مستحضراً في ذهنه . وعلى ذلك يكون سعينا ملء عقولهم وهم صغار بمواد كثيرة على أمل أن ينتفعوا بها في مستقبلهم ، سعياً غير مجد .

رابعاً — مبدأ قدرة الكبار على التعلم .

وهذا ينبهنا إلى أننا نستطيع أن نتعلم في أى سن . وقد دل على ذلك منحى التعلم والسن ، وأن كثيراً ممن جاوزوا الشباب ورأوا حاجتهم إلى المزيد من الدراسة باشرؤا الدروس والتحصيل وكانوا من المبرزين .

خامساً — مبدأ الاستعداد Readiness والشعور بالحاجة إلى التعلم .

وتظهر أهمية هذا المبدأ إذا وازنا بين موقفى طالب . موقفه وهو فى حاجة إلى أن يفهم وظيفة المكثف Condenser مثلاً ليعمل جهاز راڊيو يمتلكه ، وآخر وقد فرض عليه نفس الموضوع ليدرسه فى أحد كتب الطبيعة . . . وما لا ريب فيه أن ما يتعلمه الطلبة يتوقف إلى حد كبير على الغاية التى يرمون إليها من هذا التعلم .

سادساً — مبدأ الفروق الفردية Individual Differences

الواقع أنه لا يوجد شخصان يتشابهان فى الذكاء ، والجسم ، والنزعات ، والرغبات والمسلك والأغراض . لذلك يتفق أن يكون منهج موافقاً كل الموافقة لطالب وفى نفس الوقت لا يكون المنهج المناسب لطالب آخر . وإذن وجب علينا أن نراعى هذه الفروق الفردية وإن كان الأمر ليس بالسهولة التى يمكن أن نتصورها .

سابعاً — مبدأ قصر الحياة .

بل أقصر من أن يضع جانب منها فى دراسة ما هو عقيم وممل وليس من المعقول أن كل ما هو نافع وقيم تجب دراسته على كل متعلم ، وإنما يجب أن يتسع المجال للانتخاب والاختبار . وإن كثيراً من مواد الدراسة فى مناهجنا بأجمعها وفى مختلف شعبها الآن لا نتوقع منها نفعاً محققاً ولا تزيدنا غبطة فى الحياة .

علاقة التعلم بطرق التدريس

أما وقد تكلمنا عن عملية التعلم وعرضنا لها من جميع نواحيها فعلينا الآن أن نبحث إلى أى حد تؤثر دراسة عملية التعلم فى طرق التدريس . وهنا يجب أن نفرق بين التعلم كاستظهار للحقائق والتعلم كنمو للقوى بواسطة التدريب على العمل .

إن كل غرض من أغراض التعلم يمكن أن يعبر عنه بالمقدرة على عمل شىء ما

سواء كان منظوراً أو غير منظور — وإن معيار التعليم في أمريكا اليوم هو « ماذا تستطيع أن تفعل » لا « ماذا تعرف » .

ولن نعدو جادة الصواب إذا نحن علمنا الأغراض التي يعنى بها في التعلم والتي يصح أن نأخذها أساساً (أو على الأقل نهتدى بها) في طرق التدريس — ألا وهى :

١ — المعلومات والوقائع والحقائق . ونجد هنا تجارب قام بها باسست Bassett ، لايتون Layton ، جونسون Johnson وغيرهم . . .

٢ — المقدرة على تطبيق المعرفة وبناء الخطط — وهنا تجارب لتيلر Tyler وغيره .

ولئن اختلفت طرق التدريس وتعددت فالغاية واحدة والهدف واحد . وما طريقة الحوار عند ابن خلدون وقوله إنها أنجع الطرق في تنمية القوى العقلية عند التلميذ . أو كما يعرفها بطريقة السؤال والجواب ونعيه على المدرسين الذين يحضرون الدروس دون أن ينسوا بنيت شفة فلا عن غامض يسألون أو عن سؤال يجيبون — همهم الكتاب يستوعبونه ويحفظونه . . . وما طريقة تجديد برامج التعليم أو طريقة « منتسورى » أو طريقة « دكرولى » أو طريقة « دالتون » أو « ونتكا » أو التعليم لغاية معينة أو لإيجاد التفاهم بين الدول أو طريقة « كوزنيت » . . . ما كل هذه الطرق إلا وسائل لتطبيق إرشادات عن عملية التعلم بقصد النهوض بطرق التدريس . . .

ويجب علينا أن نفهم أولاً وقبل كل شيء أن هناك مستويات مختلفة لنواحي التعليم حسب ما يراد تعلمه . وهى :

(أ) التعليم العملى أو المستوى الحسى كالأشغال اليدوية .

(ب) التعليم لكسب الحقائق والمعلومات .

(ج) التعليم عن طريق حل المشاكل .

والأول والثاني مرتبطان أحدهما بالآخر . كما يجب ملاحظة أن العقل يصعب عليه إدراك الكليات والأشياء المجردة إلا إذا بدأ من أساسها الحسى .

والنوع الثالث أرقى أنواع التعلم . فالمشاكل تتحدد بالتفكير ويرجع حلها إلى التلميذ وعمله الإيجابى . وفيها يدخل النوع الأول والثاني على شرط أن تكون المشكلة مشكلة التلميذ لا مشكلة المدرس . وقد يكون حل المشكلة عن طريق التجربة والخطأ أو التخطيط العشوائى ، ولكن التفكير السليم فى حل مشكلة من المشاكل لا بد أن

يتبع خطوات منتظمة يلخصها « ديوى » فى كتابه « كيف نفكر How we think » فى : (١) الشعور بالمشكلة (ب) تحديد المشكلة (ج) فرض الفروض Hypothesis (د) تحقيق الفروض Verification (هـ) تطبيق الفروض Application وإن من أوجب الواجبات علينا نحن المدرسين أن نذكر بل ونعنى بالمبادئ الآتية :

- ١ - يجب أن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع الآخرين فى نفس الوقت الذى يتعلم فيه كيفية التفكير والاعتماد على نفسه فى إصدار الأحكام .
 - ٢ - إن طريقة التفكير أهم من المادة التى يفكر فيها .
 - ٣ - إن أصدق مقياس للتدريس هو ما نشاهده من تطور فى سلوك المتعلم .
 - ٤ - احترام شخصية الطفل مبدأ أساسى . . . فإن من شأن ذلك الاحترام أن يجعل الطفل يثق بنفسه ، وأن يعرف أن له وجوداً وأهمية فى المجتمع .
 - ٥ - توحيد الشخصية أو (تكاملها) وترباطها يتطلب حياة اجتماعية موحدة فى المدرسة وفى الهيئة الاجتماعية .
 - ٦ - ~~يصطنع~~ ألا تقف المدرسة بعيدة عن ميدان الحياة وإلا باعدت بين الكائن الحى الذى هو الطفل وبين بيئته الحقيقية وهى الحياة .
- ~~وقد~~ نتساءل هنا : ما هو الأساس الذى يقوم عليه التعليم الحديث ؟ والجواب أنه يقوم بلا شك على أساس فهم المعلم للطفل أو على فهم لمراحل الطفولة والشباب . ولنعلم أولاً أن التعليم إرشاد قبل أى شئ آخر . . . ولقد قيل « إذا عرف السبب بطل العجب » . ومهما تضمن هذا القول من حقائق فإننا إذا ما طبقنا مضمونه على ما نحن بصدد لقننا إنه ما من عملية إرشاد يمكن أداؤها دون الفهم الذى يتوقف على المعرفة . . . والأساس الحديث فى الفهم هو معرفة الحقائق الصحيحة المعتمدة على مجهود التلميذ وكيفية تأديته له وكذا على الأحوال التى تؤثر فى عمله . . . وليس التلميذ فى حاجة إلى أن يفهم مدرسه فحسب ، ولكنه يرغب فى ذلك أيضاً . وليس من المعقول أن نتظر من التلميذ دائماً أن يفهم مدرسه غير أنه من أهم واجبات المدرس أن يفهم تلميذه ويعرفه حق المعرفة .
- وقد يصعب علينا تحديد معنى الفهم بكل دقة غير أننا نذكر فيما يلى بعض الأمور التى تدل على هذا الفهم وتنتج عنه :

أولاً - إن الإرشاد العلمى الصحيح يعنى أكثر من مجرد العناية الجسمانية والبيت المريح والطعام الكافى للطفل . ويشمل فوق ذلك الشعور بالطمأنينة والعطف ومشاركة الآخرين فى شعورهم . فالتعليم يعتمد على المزاج والعواطف والانفعالات النفسية كما يعتمد على الكلام والأعمال .

ثانياً - رغم أننا ما زلنا ننظر إلى التربية على أنها ليست سوى التحصيل فى المدرسة فإنه ينبغى أن نعرف أن الطفل يقوم بعملية التعلم زمناً طويلاً قبل التحاقه بالمدرسة .

ثالثاً - إن الفهم الصحيح يؤدى إلى الاهتمام بالوجهة الإيجابية للتأديب . وليست الطاعة غاية فى ذاتها ولكنها وسيلة لمساعدة الطفل على أن يتعلم كيفية الاختيار السديد وإصدار الأحكام الرشيدة بنفسه . فالغرض من التعلم هو إرشاد المتعلم إلى العمل فى حالات معينة ، وتوجيه حوافزه توجيهاً صحيحاً . وإنا نعلم أن العادات السيئة إذا لم تقوم تصبح عوامل معرقة ذات تأثير . وإن الإسراف فى اللين والاستبداد مضران على السواء . ويجب أن يكون أساس الطاعة هو الاحترام لا الخوف .

رابعاً - إن معرفة الفروق الفردية وفهم عواملها قد سهلت الإرشاد المفيد فيجب التفريق إذن فى معاملة التلاميذ ويتحتم العناية بكل تلميذ على حدة والمساواة فى هذه العناية بين جميع الأفراد . كما يتحتم معاملة كل فرد حسب مواهبه وتبعاً لما يحتاج إليه .

خامساً - لقد أدت الأبحاث العلمية إلى ضرورة إعطاء لعب الأطفال معنى غير الذى كان يعرف قديماً فنذ مدة لا تزيد على القرن كان ينظر إلى اللعب على أنه من أمور الطيش ومضيعة الوقت . أما اليوم فينظر إليه على أنه من أهم أعمال الطفل . ولا يجوز تضحية لعب الطفل بسبب تفكير الأفراد البالغين .

سادساً - يعتمد الاتجاه الحديث فى الإرشاد على معرفة أن الفرد يبدأ قبل المرحلة التى بين الثالثة عشر والتاسعة عشر لتكوين ميوله وعاداته التعاونية ، والاعتماد على النفس والابتكار وما شابه ذلك من أمور لازمة لتأهيل الفرد لدخول الهيئة الاجتماعية .

سابعاً - لقد كشفت لنا الأبحاث عن قيمة الإرشاد وعلاقته بالحرية فإن المدرسة التقليدية قد أساءت فى بعض الأحيان فهم أهمية الحرية كعامل أساسى فى عملية التعلم ولهذا لم تترك للطفل الفرصة ليقوم بأعمال مبتكرة . ومع أننا رأينا أن البعض

قد اقترح إعطاء الطفل الحرية المطلقة ، إلا أن الحل الصحيح لهذه المسألة لم نتوصل إليه إلا بعد إدراك أن التربية عملية مطردة النمو . وأن الحرية الواجب إعطاؤها للطفل تتوقف على مبلغ احتياجه إليها في كل مرحلة من مراحل نموه وتكوينه . وعلى ذلك فإن الإرشاد الحكيم يحتم فهم الحرية اللازمة في مراحل النمو والتكوين كعامل أساسي في عملية التعلم .

وهناك أيضاً العلاقة بين المدرس والتلميذ وهي تدل على نوع سام جداً من التعاون لأنها تعتمد على الثقة المتبادلة والاحترام . ولهذا السبب يمكن الأخذ بأن الإرشاد واجب أخلاقي هام .

والآن يجدر بنا أن نعود عوداً سريعاً إلى طرق التعليم لنحكم في ضوءها على طرق التدريس .

فعلى أساس كسب المعرفة ، وعلى أساس ربط المعرفة النظرية بتطبيقاتها العملية المختلفة — نقول على أساس هذا الترابط أقام « سيجوين Seguin » « ثم » « منتسوري » الطريقة المنسوبة إلى كل منهما . فإذا ما عنيت المدرسة بأن تضع أمام تلاميذها « المشكلات » ثم تضعهم في المواقف التي تستثيرهم وتدفعهم إلى العمل وتستحثهم إلى إدراك علاقات الأشياء ومعانيها ، لا أن تقدمها إليهم مهينة ليس عليهم إلا ازديادها دون هضمها والإفادة منها شيئاً — إذا عنيت المدرسة بكل ذلك أدت واجبها حقاً .

وأما التعلم بطريق الإدراك الحسي Perceptual Learning فيجب أن تستغله في التدريس استغلالاً مفيداً ، إذ من الواضح البين أن جانباً كبيراً من التعليم المدرسي يدور حول معاونة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة حتى تكون في المستقبل أساساً وطيداً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعاني والدلالات الصحيحة فالإدراك الحسي أساس كل تقدم عقلي وقوامه ولا شك في أن جانباً كبيراً من فشل المدرسين في التدريس والتلاميذ في التعلم يرجع إلى عدم تكوين التلاميذ من قبل تكويناً صحيحاً . فيظل المدرس يتكلم في أشياء ويسهب في شرحها والتفصيل فيها ظناً منه أن التلاميذ على خبرة وعلم بالأساس الحسي لما يقول — على حين أنهم ليسوا كذلك فيكون تدريسه ومجهوده مدعاة لتسرب كثير من المعلومات الغامضة ، ومضيعة لكثير من وقت التلاميذ الثمين . ومن ثم وجب أن يستوثق المدرس من معلومات التلاميذ الحسية وخبرتهم بالأشياء التي تعد أساساً لموضوع درسه . وخير من ذلك

وأفضل أن يعنى بجعل أكثر دروسه وطرق تدريسه — فى المدارس الابتدائية على الأقل — دائرة حول الأمور الحسية الواقعية وجعل التلاميذ متصلين بالحياة العملية والأمور الواقعية اتصالاً وثيقاً ومباشراً يكسبون منه الخبرة الصحيحة بأنفسهم . وإن التغير الكبير الذى طرأ على التعليم وطرقه الحديثة فى العصر الحاضر إنما يتلخص فى الانتقال من التعليم اللفظى الإخبارى القائم على الكتب والشرح والاستظهار إلى التعليم الموضوعى القائم على الخبرة الشخصية بالأشياء والمواقف ذاتها ، كما يتلخص فى الانتقال من نشاط المدرس فى التعليم إلى نشاط التلميذ فى التعلم .

وفى حالة التعلم بالترابط والتداعى Associative Learning نجد أن جزءاً كبيراً من التعلم العقلى يقوم على استحداث الظروف والمواقف المناسبة التى تمكن التلميذ من إيجاد روابط عقلية صحيحة بين الأشياء المختلفة وبين المعانى المتعددة ، حتى يفهمها ويتذكرها وقت الحاجة إليها . وكلما كانت الروابط بين المعلومات « منطقية » وكثيرة متنوعة كان وعيها أرسخ وتذكرها أيسر وأسرع وأفيد . بينما مجرد الاستظهار إلى القائم على روابط عارضة غير منطقية ليس ذا قيمة كبيرة . . . وإن معلوماتنا وأفكارنا عن شئ ما هى إلا مجموع المعانى الناشئة عن خبرتنا الحسية السابقة بهذا الشئ المعين . وضعف معلومات إنسان أو غزارتها ، وضوحها أو غموضها متوقف على مدى خبرته الحسية السابقة . وهذا توكيد آخر للاهتمام بالدراسات الشئية والخبرة ، العملية فى التعليم .

وللترابط والتداعى قوانين أولية وأخرى ثانوية لها أهميتها فى سهولة استذكار الأشياء ووعيها طويلاً ، والثانية أهم للمدرس والمتعلم من القوانين الأولية . . . ولما كان للاستظهار والتذكر قواعد عامة توفر على المتعلم كثيراً من الجهد والوقت لذا نرى أن اهتمام علماء التربية والنفس يتجه إلى بحث مسألة الاقتصاد فى التعلم من حيث الجهد والوقت .

وإذا انتقلنا إلى حل المشاكل — التفكير والاستدلال — وجدنا أن لهذه الطريقة أهمية عظمى فى التربية وعلاقة وثيقة بطرق التدريس لأن المتعلم فيها يكون معتمداً تمام الاعتماد على نفسه ، لا على سواه ، فيشعر بالمشكلة التى تواجهه ويحس ضرورة التغلب عليها لأنها تمسه من قريب . وبذا يكون فى موقف إيجابى فعال نشيط ، يستعمل عقله وي بذل جهده فى استغلال خبرته الماضية للتغلب على العقبة التى اعترضت طريقه وعاقبت تقدمه . فهو ليس فى موقف سلبي ، ولا هو معتمد على

ما استظهره من كتب استظهاراً آلياً، بل هو معتمد فيها على ذكائه ومعلوماته وخبرته وسداد طرقه في التفكير والاستدلال فهو مضطر إلى التفكير مدفوع إلى البحث لاستنباط الحل .

وإن للتفكير والاستدلال طريقتين معروفتين من قديم هما الاستقراء ، والقياس وهما وإن كانتا متصلتين إحداهما بالأخرى فإنهما متميزتان . ومن بعض الوجوه تعد إحداهما نقيض الأخرى . ففي الاستقراء نجمع الجزئيات أولاً ونفحصها لنذكر ما بينها من الصفات المشتركة لكي نصل إلى نتيجة عامة أو قانون شامل . أما في القياس فنبدأ بتلك الحقيقة العامة ونطبقها ونستخدمها لشرح حقيقة أصغر منها وللتدليل على صحتها أو فسادها . والملاحظ أن المدرس كثيراً ما يتبع في تدريسه إحدى الطريقتين أو كليهما ، ولا يسمح للتلميذ بأن يفكر بنفسه التفكير المنتظم ويستنتج النتيجة المطلوبة المترتبة على المقدمات المعروضة عليه ، فيجعله بذلك في موقف سلبي ضاو... في حين أن المدرس نفسه يقوم بعمل كل شيء . وهذا أسلوب لا ترضيه التربية الحديثة التي تضع التلميذ في الموقف الإيجابي

وعلى هذا يتبين لنا أن مجرد السير في الدرس على طريقة منتظمة أمر شكلي فقط قيمته قليلة وفائدته في التربية ضئيلة ، لأن المدرس هو الذي يفكر لا التلميذ .

ولذا اتجهت التربية الحديثة إلى الاهتمام بإيجاد الموقف والمشكلة التي تمس التلميذ مباشرة وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً من تلقائه إلى حلها والتفكير فيها . فهو الذي يعالجها بنفسه ويوصل إلى حلها بجهدده كما يعالجها بتفكيره ونشاطه هو... ولعل الفضل في ذلك راجع إلى جون ديوى فطرق التربية الحديثة هي طرق تعلم لا طرق تعلم وتلقين يكون موقف المتعلم فيها إيجابياً لا سلبياً ، ونشطاً فاعلاً لا مستقبلاً يمثل كل ما يليق إليه مسلماً بصحته . ففوقه يجب أن يكون موقف الباحث المستكشف... لا موقف المسلم بكل ما يعرض عليه .

وكل الطرق الفردية الحديثة ترمي إلى هذه الغاية... إلى جعل التلميذ يعلم نفسه بنفسه بخبرته الشخصية وجهده الذاتي بإرشاد مدرسيه وتوجيههم فهمي كلها طرق تنقيبية... وما ترمي طريقة المشروع أو طريقة دالتن وونتكا ودكروى ومونتسوري وغيرها... إلا إلى إعداد الطفل للحياة ذاتها بواسطة جهوده ، ونشاطه الذاتي . فهمي تعتمد على غرائزه وميوله الفطرية المختلفة وتستغلها كقوى دافعة تحفزه إلى العمل وكسب الخبرة .

وهى لذلك تعنى كلها بمصادر الاهتمام والتشوق والدوافع إلى التعلم والانتباه التلقائي وبالنشاط والعمل وبسلوك المتعلم فرداً ومجتمعاً ، وباستعداداته الفطرية وقواه التى منحتها الطبيعة إياها ، وتسير مع كل فرد بحسب ما لديه منها . فكل تلميذ فيها يسير فى التعلم بسرعته الخاصة وبقوة قدراته الخاصة كذلك . . .

وأما ما يختص بعنصر التشويق للعمل فله أهمية كبرى ليكون التلميذ راغباً فى العمل بدوافع نابعة من الباطن .

نصائح عامة للمدرسين :

١ - التعاون : يجب أن نشجع وأن نعلم الطفل الاشتراك فى العمل مع الآخرين لأنه فى المستقبل لن يحيا فى صومعة وسيجد أن الحياة كلها حياة تقسيم عمل أو تعامل . فإذا لم نعوده منذ الصغر هذا التعاون فى العمل والتفكير فسلنا فى أن نخلق منه رجلاً فى الحياة .

٢ - طريقة التفكير أكثر أهمية من المادة : يجب على المعلم أن يعرف أن طريقه التفكير أهم من المادة التى يفكر فيها . فإذا فرض أن لمسألة حلين ؛ حلاً عقيماً وحلاً يدل على تفكير وبصيرة ، فالتلميذ الذى حل المسألة بالحل الثانى تفكيره أرقى نسبياً من تفكير زميله . فهمة المدرس أن يهتم بطريقة التفكير أكثر من اهتمامه بالمادة .

٣ - احترام شخصية الطفل : على المدرس أن يحترم شخصية الطفل أثناء عملية التعلم ؛ لأن هذا الاحترام يكون له نتيجة مهمة فى عملية التعلم فهو من دعائم تعويد الطفل الثقة بالنفس . هو فى الواقع يغذى بعض حاجات الطفل النفسية فالطفل يريد أن يشعر بالأمن - واحترام المدرس لشخصيته يؤدى إلى هذا الأمن والطمأنينة - هذا إلى أن « الشعور بالطمأنينة اليوم يؤدى إلى المخاطرة فى الغد » .

٤ - حيوية المشاكل : ليعلم المدرس أن المدرسة لا يمكن أن تقف بعيدة عن الحياة وإذا وقفت المدرسة هذا الموقف كأننا باعدنا بين الكائن الحى وبين الحياة - فمشاكل المدرس فى الفصل يجب أن تكون مشاكل حيوية - فإذا كنت تدرس الحساب فى مدارس البنات فليكن حسابك حساباً منزلياً - وكذلك مدرس الجغرافيا والتاريخ يجب أن يستخدم الماضى لفهم الحاضر . وإذا تساءلنا ما هى الاتجاهات

التي تتجه إليها التربية الحديثة في تطبيق مبدأ التعلم في طرق التدريس — تكون الإجابات كالآتي :

١ (أ) فهم المدرس لمشاكل الطفل : تعتمد التربية الحديثة على فهم المعلم لمشاكل الطفولة — فإذا كان المدرس خبيراً بهذه المشاكل أمكنه أن يقوم بالإرشاد وبالتوجيه لهذا الطفل .

٢ (ب) ثم تنصح التربية الحديثة المدرس بأمر أخرى أهمها : شعور الطفل بالطمأنينة ، والعطف ، والمشاركة الوجدانية فهذه كلها تساعد في عملية التعلم .

٣ (ج) والتربية الحديثة تتجه إلى العقيدة بأن التعلم يعتمد على المزاج والانفعالات النفسية والعطف كما يعتمد على الكلام والأعمال فـ « الطفل لا يتعلم إلا ما يعمل » — بل على المدرس أن يلجأ إلى الطريقة العملية كلما أمكن مقتدياً في ذلك بهذه

النصيحة : Express yourself in actions as far as possible.

٤ (د) ثم تنصحنا التربية الحديثة بفهم الفروق الفردية بين الأطفال — لأنه لا يمكننا أن نتقدم قيد أنملة مع فرد من الأفراد إذا لم نفهم هذا الفرد فهماً تاماً . فنصيحتنا للمدرس أن يحاول فهم الفروق الفردية بين طفل وآخر وأن يشجع تقدم كل طفل على حسب مواهبه .

٥ (هـ) وتنصح التربية الحديثة كذلك بإعطاء لعب الأطفال معنى غير المعروف قديماً . فالمدرس يجب عليه أن يقدر قيمة ألعاب الأطفال ويحاول أن يفهم الطفل عن طريق ألعابه ، وأن يستخدم لعب الطفل كوسيلة من وسائل التعلم .

٦ (و) والاتجاه الحديث أيضاً يدعو إلى مساعدة التلاميذ على تكوين مدركات حسية صحيحة ، حتى تكون في المستقبل أساساً صادقاً لتكوين مدركات كلية واضحة حافلة بالمعاني والأفكار .

٧ (ز) وتهتم التربية الحديثة بإيجاد مشاكل حيوية أمام الطفل مباشرة نفسه وتتصل بمواضع اهتمامه ، فيجد نفسه مدفوعاً إلى حل هذه المشاكل : وليكن الأساس في تحضير الدروس إيجاد مشاكل حيوية ودوافع لحلها .

٨ (ح) وتحاول التربية الحديثة دائماً أن تجعل الطفل يقف موقف الباحث المسترشد أي أنه لا يقف موقفاً سلبياً تمل عليه فيه المعلومات — بل يحاول أن يبحث عن الحقيقة (وسنفصل هذا الموضوع مستقبلاً عند الحديث عن طرق التربية الحديثة)

مراجع الباب السابع

1. Godfrey. H. Thomson. Instinct, Intelligence a Character. Chap 5, 7 & 24
2. Woodworth: Psychology. Chap. 13.
3. Rusk: Exprimental Education, Chap 13.
4. Sturt & Oakden: Modern Psychology & Education.
5. Sandiford: Educational Psychology. Chap. 9 & 10 & 11
6. Thorndike E.L.: Educational Psychology Vol. 11
7. Freeman, F.N. How Children learn
8. McDougall: The Energies of men. Chap. 23

الباب الثاني

الطريقة في التدريس

تمهيد :

نحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة جامدة في التدريس . بل على المدرس أن يكون المبتدع لطريقته . ونسمح له أن يرفض الطريقة التي تمل عليه إملاء ، وأن يتبع الطريقة التي تناسب الظروف المحيطة به . ف شخصية المدرس وتجاربه وسنه ومعلوماته كفيلة جداً بأن تجعله المتصرف في إدارة شئونه ، والطريقة التي يتبعها المدرس في تدريسه تتوقف على شيئين هما : المدرس والتلميذ . وقبل أن ندخل في تفاصيل العلاقة بينهما جدير بنا أن نتساءل عن الغرض من التدريس .

يوفر علينا جون آدمز مؤنة الإجابة عن هذا السؤال فيقول : نقصد بالتدريس الصحيح تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصه تأثيراً عملياً . غير أن المعرفة لا يمكن أن يكون لها مثل هذا التأثير ما لم تكن المواد التي تتكون منها مرتبة بشكل يتفق مع الهدف الذي ترمى إليه . فالمعلومات الكثيرة التي لا يرتبط بعضها ببعض لا تفيد كثيراً . فالعبرة إذن ليست بكمية المعلومات التي نتلقاها ، بل بالفائدة التي نحصل عليها من تلك المعلومات .

والمدرس الماهر هو الذي يقود أفكار التلاميذ من مرحلة إلى غيرها ، ولا يحملهم على محاكاته وترديد ما يقول من غير روية أو إعمال فكر ، فإن ذلك يخرج مخلوقاً مقلداً لا إنساناً مفكراً . فيجدر بالمعلم أن يحمل التلاميذ على أن يفكروا بأنفسهم ، ويعبروا على قدر ما يستطيعون بألفاظهم . على أنه ليس من الصواب أن يقوم المدرس وحده بعبء عملية التدريس ، من غير أن يجعل للتلاميذ حظاً من الاشتراك في الدرس ، فيكون عمله كمن يروض فكره على سرد الحقائق . ويكون موقف التلميذ إذ ذاك موقف من تساق المعلومات إلى فكره ، وهذا يخمد قوى الطفل . فالمدرس إنما يعمل « مع » الطفل لا له . وواجب المدرس أن يترك التلميذ يعمل ما يستطيع

عمله تحت إشرافه وإرشاده وأن يعود تلاميذه لمواجهة الصعاب ، فإن ذلك يجعل تعليمهم نافعاً ثابتاً .

على أن شخصية المدرس لها في التدريس أثر كبير . ولقد يكون اهتمام التلاميذ وانتباههم راجعاً إلى المدرس وقدرته ومهارته أكثر مما يرجع إلى مادة الدرس . وإن للأطفال قدرة مدهشة على تعرف حقيقة المدرس وخلقه ، والوصول إلى أعماق نفسه فيتأثرون به وهذا التفاعل النفسى مع قوة تأثير المدرس التى هى أشبه بشعاع ينفذ إلى القلوب ، هى من أهم أسباب النجاح فى التدريس .

والقدرة على الوصول إلى نفوس الأطفال ، واجتذاب قلوبهم ، والامتزاج بعقولهم ، والاندماج فى دنياهم الفكرية ، وفهم أساليبهم ، ومعرفة ما يهتمون به وما لا يهتمون به ، هى من المواهب التى يمنحها المدرس ، وبها يستطيع أن يكون مرناً الطبع ، وأن يجارى الأطفال من غير أن يكون طفلاً . كما أن شغف المدرس بعمله ، وصدق يقينه به ، وثقته بما يلقيه ، واهتمامه بدقائقه ، وابتعاده عن التردد والشك ، كل ذلك مما يرفع منزلته ويزيد فى قيمة درسه فى نفوس الأطفال . وإن قلة الاكتراث بالمدرس لا تنتج إلا إهمالاً وانصرافاً من الأطفال عن درسه . فجدير بالمدرس أن يجعل التلاميذ يحسون فائدة ما يلقى عليهم وقيمة ما يفهمون ، متدرجاً معهم من حيث السرعة والبطء ، مراعيّاً درجة الصعوبة والسهولة للحقائق التى يتضمنها الدرس ، وقوة التلاميذ ومقدار ما هم عليه من تعب أو نشاط أو غير ذلك .

وعنصر التغيير مهم جداً فى التدريس لصغار الأطفال . ولذلك يجب أن يكون المدرس على استعداد للانتقال من حالة إلى حالة مستعينة بالأمثلة ، وبوسائل الإيضاح وبالتغيير فى طريقة الإلقاء والسير فى الدرس إذا رأى الملل فى نظرات التلاميذ وملايحهم . وكلما كان الدرس باعثاً على السرور والانتباه كان نجاح المدرس عظيماً ، إذ أنه يتمكن من جذب قلوب التلاميذ واسترعاء انتباههم ، فتنشط عقولهم ، وتتجه حواسهم للمدرس ، فيجدون فى الدرس ضوءاً ينير قواهم المفكرة ، وعاملاً يحجب إليهم الاستمرار من غير ملل .

على أن مشكلة المشكلات فى التدريس هى « كيف يضمن المدرس انتباه التلاميذ إلى الدرس ؟ » إن الواجب هو أن يكون الدرس باعثاً على السرور والانتباه

وأن يسلك المدرس إلى ذلك أسهل الطرق وأقربها إلى الغاية حتى يجتذب قلوب التلاميذ ويملك زمام نفوسهم فتنشط بذلك عقولهم . فالانتباه وعلاقته بالاهتمام ركن أساسي في عملية التدريس ، ومشكلة هامة من مشكلاتها ، جدير بنا أن نتناولها في شيء من الإيجاز .

الفصل الأول

الانتباه والاهتمام

لا ينكر أحد أن مسألة الاهتمام ذات قيمة كبرى للمدرس . فقد يكون الدرس متقناً ، ولكنه لا يأتى بثمرة ، لأن التلاميذ غير منتبهين إليه . وإنه لمن الأفضل أن يدرس المدرس للتلاميذ بطريقة شيقة على أن يكونوا منتبهين إلى الدرس بدلا من أن يقدم إليهم درسه بوضوح بينما تكون أفكارهم مشتتة . وترجع أهمية الانتباه إلى أنه يدخل فى كل نشاط عقلى . فإن العقل عند ما يكون نشيطاً يجب أن يكون منتبهاً إلى شئ ما . وكلنا يعرف ما يقصد بقولنا (منتبه) .

وقديماً كانوا يعتقدون أن الانتباه ملكة أوقوة فى العقل ممكن أن توجه إلى أى شئ وأنها قابلة للتدريب والتثمين . ولكن من الواضح أنه ليس هناك انتباه قائم بذاته . فالانتباه لا يكون إلا عند ما يكون الشخص منتبهاً إلى شئ . فمن الأفضل إذن أن تقول (إنى أنتبه إلى عملى) (من أن تقول) انتباهى موجه إلى عملى) فالانتباه كالانفعال نشاط فى الإنسان الذى يكون منتبهاً . فالانتباه هو الاسم الذى نصف به نوعاً خاصاً من الخبرة . وهو إذا انفصل عن الشخص المنتبه والشئ المنتبه إليه لا يكون شيئاً .

وقد نظر القدماء من علماء النفس إلى الانتباه من وجهة عقلية فقط ، مؤكدين مظهره الإدراكى فحسب . فوصفوه بأنه ليس إلا تركيزاً للشعور Focusing فى فكرة أو فى موضوع للتفكير . فنحن إذا ما ركزنا نظرنا فى شئ ما فإننا نراه بجلاء ، كما نرى أيضاً غيره من الأشياء القريبة منه أقل جلاء ، والأشياء التى تبعد عن هذه أقل جلاء وهكذا . وأخيراً هناك أشياء لانراها إلا من زاوية عيننا . وكما هو الحال فى ميدان البصر كذلك هو فى ميدان الشعور . فموضوع الانتباه (الشئ المنتبه إليه) يكون واضحاً وغيره من الأشياء أقل وضوحاً ، كما أن هناك أشياء فى هامش الشعور . وبذلك يكون الانتباه عملية تجعل الأشياء التى يفكر فيها جليلة أمام العقل وكما أنه يمكننا بواسطة آلة التصوير أن نجعل الصورة واضحة بتركيزها . كذلك بتركز

شعورنا في فكرة ما فلما نزداد معرفة بهذه الفكرة . ويمكننا أن نقول في تعبير آخر إنه أثناء عملية الانتباه ينحدر مجرى الشعور بطيئاً ويصير الموضوع المنتبه إليه أكثر ثباتاً وجلاء . فالوضوح إذن نتيجة الانتباه أو كما يقول تيتشر Titchner « إن مسألة الانتباه تنحصر في » الجلاء الحسي « وجهة نظره هذه عن الانتباه على جانب كبير من الأهمية ، ولا ننكر صحتها . على أن الإنسان ليس يشعر أنها تتخطى النقطة الرئيسية في هذا الموضوع ، فإنها لا تجيب عن هذا السؤال : لماذا ننتبه ؟ من أين يأتي الدافع في عملية الانتباه ؟ إنه يأتي من العوامل الانفعالية والتزوعية الكبيرة الأهمية ، والتي أهملت في التفسير العقلي للانتباه . فمجرد الفهم والوضوح ليس كافياً لأنه في أية عملية انتباه يصبح العقل فعالاً ، وينزع إلى أن يقوم بعمل ما . والمدرس الخجيد الذي يضع نصب عينيه غايات أكثر من مجرد تفهيم تلاميذه ، يعمل على أن يقود هذه القوة العقلية . حتى أن علماء النفس المحدثين الآن يعترفون تماماً بمظاهر الانتباه الوجدانية والتزوعية فكدوجل يعرف الانتباه بأنه نزوع إلى الإدراك Striving to cognise أو الانتباه هو مجرد نزوع ينظر إليه من وجهة تأثيره على عملية الإدراك

“Attention is merely conation or striving considered from the point of view of its effects on cognitive process

فالانتباه الآن أبعد من أن يكون ملكة عقلية ، وهو نوع من النزوع . وكلما قوى النزوع اشتد الانتباه وكل خبرة نزوعية تتضمن نشاط استعداد نزوعي في تركيب العقل . ففي الانتباه يكون نوع الاستعداد فعالاً ، أو بتعبير آخر يفتح خزان من النشاط العقلي . وإن النظر إلى الانتباه على ضوء هذا الاستعداد النزوعي يمكننا من الإجابة عن هذا السؤال : إلى أي الأشياء ننتبه ؟ الانتباه أهم مظهر لقوة الاختيار العامة التي ذكرها « دريفر » كأحد المميزات الرئيسية للنفس . ولكن ما هو العامل الذي يحدد اختيار شيء دون غيره ويجعله موضوع الانتباه ؟ قيل إن الآثار الحسية تختار بناء على شدتها ، فلما ننتبه مثلاً إلى البرق الخاطف ذي الصوت الذي يحدثه سقوط شيء . ولكن هذا لا يذهب إلى أصل المسألة . لأننا عندنا ما نكون منه مكنين في عمل فلما نظل منتبهين إليه على الرغم من تأثير صوت مرتفع على آذاننا . وإن السبب الحقيقي في أن مثل هذه الأشياء قابلة لأن تكون موضعاً لانتباهنا لا نجده في أن هذه الأشياء تكون شديدة الوقع أو تحدث فجأة ، بقدر ما نجده في أن هذه

الأشياء نثير فينا الدهشة أو الخوف . أو بتعبير آخر يمكن أن نستعير مجاز مكذوَجَل فنقول : إنها مفاتيح تصلح لأفعال الاستعدادات الغريزية . وهذه المثيرات الطبيعية للغرائز في الرجل على الأقل لا تكون آثاراً حسية فقط ، بل قد تكون أيضاً صوراً أو أفكاراً . فإذا رقدنا للنوم ولم يطرق النوم أجفاننا يمكننا أن نرى بقليل من اليقين أننا ننتبه إلى شيء يثير استعداداً غريزياً . فنحن ننتبه إلى هذه الأشياء ونحوها لأنها تهمننا كثيراً . والأشياء التي تهمننا أكثر من غيرها هي الأشياء التي توقيظ غرائزنا . وعلى ذلك فغرائزنا هي التي تختار لنا الأشياء التي تكون موضع اهتمامنا .

وقبل أن نشرح العلاقة الوثيقة بين الانتباه والاهتمام يحسن بنا أن نوضح المعنى الذي نقصده بكلمة « الاهتمام » ولهذه الكلمة ثلاثة معان في اللغة اللاتينية على الأقل تعني كلمة الاهتمام *it matters or it concerns* فالشيء الذي يشوقنا هو الذي يعيننا أو يهمننا . ونحن إذا قبلنا هذا التفسير فإننا بذلك نعطي لكلمة الاهتمام معنى موضوعياً *objective* فنستعملها لتدل على شيء خارج الشخص المهتم . فمثلاً إذا قلنا إن هذا الرجل يهتم بالتصوير ، فإننا نقصد أن التصوير يهمنه *matters to him* كما يمكننا أن نقول إن التصوير أحد مواضع اهتمامه الرئيسية . ولكننا يمكننا أيضاً أن نستعمل كلمة الاهتمام لوصف شعور الشخص عند ما يكون منهمكاً في التصوير فهنا الاهتمام نوع من شعور الشخص أو خبرته *experience* فللكلمة اهتمام هنا معنى ذاتي *subjective* ويوافق كثير من علماء النفس البارزين على هذا المعنى فإن *Stout* يستعمل كلمة الانتباه لتدل على المظاهر التزوعية الوجدانية للخبرة ، بينما يستعمل « دريفر » الكلمة المركبة *instinct-interest* لتدل على المظهر الوجداني المهم لكل خبرة .

ولكن إذا نحن استعملنا كلمة الاهتمام لتدل على نوع معين من الخبرة التي تتغير بين لحظة وأخرى فإن كلامنا يتضمن أن الشخص لا يكون مهتماً بشيء لا يفكر فيه . ولكن هذا لا يتفق مع الواقع ، فالرجل المهتم بالتصوير يظل على اهتمامه بالتصوير عند ما يفكر في شيء آخر (فالاهتمام إذن حالة دائمة للشخص) كما يقول مكذوَجَل .

ويمكن أن نقول إن حالة الاهتمام الدائمة في التصوير مثلاً تتضمن وجود استعداد منظم في التركيب العقلي حول فكرة التصوير . فالاهتمام إذن هو الاستعداد . ويكون

لهذا الاستعداد معنى تركيبى structural ثابت . وهذا ما يقوله ديفز من أن « الاهتمام هو استعداد فى مظهره الفعال » .

Interest is a disposition in its dynamic aspect.

وفى رأينا أن هذا المعنى هو أكثر المعانى دقة . فبدلاً من أن تستعمل كلمة الاهتمام لتدل على الشيء الذى نهتم به ، قد يكون من الأفضل أن نتحدث عن (عملية انتباهية) أو حالة بذل الانتباه .

والاهتمامات الأساسية عند الإنسان هى الغرائز نفسها . وبجانب هذه المركبات الموروثة عندنا أيضاً الاستعدادات المكتسبة المعقدة ، وهى العواطف . والفكرة التى تنتظم حولها العاطفة هى موضوع اهتمام مكتسب . فإذا قلنا إن إنساناً مهتم بالتصوير فمعنى ذلك أن لديه عاطفة للتصوير . فالعاطفة نفسها اهتمام مكتسب . ويدلنا هذا على أن مجرد المعرفة لا يوجد بالضرورة اهتماماً بالشيء . فالاهتمام حالة نزوعية أكثر منها حالة إدراكية . ويجب أن تنتظم الانفعالات حول الفكرة عن موضوع الاهتمام . وفى الحق أن وجود عاطفة يجعل فى الشخص معرفة عن الشيء . ولكننا نجد فى الوقت نفسه أن كثيرين من الناس عندهم معرفة بأشياء لا يكونون مهتمين بها اهتماماً مباشراً . فالاهتمام والانتباه ليسا إلا وسائل مختلفة للنظر إلى الشيء نفسه ، كوجهى العملة . وتستعمل كلمة الاهتمام للتركيب نفسه بينما تستعمل كلمة الانتباه لتصف الخبرة التى يكون هذا الاستعداد مستعداً دائماً لتجديدها — خبرة التفكير فى أشياء معنية والنشاط بالنسبة لها . ويقول مك دوجل : معنى أن تكون مهتماً (عندك اهتمام) بأى شيء أن تكون مستعداً لأن تنبته إليه . بينما يتضمن الانتباه نشاط تركيب عقلى أو كما يقول Stout « الاهتمام انتباه ضمنى مختلف ، والانتباه اهتمام فى حالة عمل » .

Interest is latent attention and attention is interest in action.

« والانتباه اهتمام يحدد عملية إدراكية » .

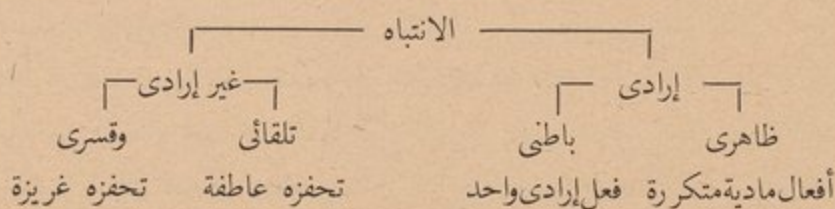
أنواع الانتباه :

هذا هو الاهتمام الذى تحكمه الغرائز والعواطف ويسمى مثل هذا الانتباه الذى لا يحتاج فى بقاءه إلى إرادة انتباهاً غير إرادى non-volitional attention والانتباه المحكوم بالغرائز يمكن تسميته انتباهاً غريزياً ، وإن كان المعتاد تسميته

انتباهاً قسرياً أو غير إرادى . أما الانتباه الذى تكون القوة الدافعة فيه اهتماماً مكتسباً أو عاطفة فيسمى انتباهاً تلقائياً غير إرادى أيضاً . وهناك نوع آخر من الانتباه ؛ فنحن يمكننا أن ننتبه إلى أشياء لا تكون موضع غرائز أو عواطف . ولأجل أن نحفظ بانتباهنا إليها نبذل إرادتنا . وقد يظن بعضهم أن هذا الانتباه الإرادى لا يتفق مع المبدأ الذى شرحناه عن الارتباط الوثيق بين الانتباه والاهتمام . ولكننا إذا وضعنا نصب أعيننا المعنى التركيبى لكلمة الاهتمام لاتضح لنا عدم صحة هذا . فقد ينتبه الطالب بمجهود من إرادته يبذله إلى موضوع دراسى لا يجذبه ولا يثير فيه أية غريزة أو عاطفة . على أن هذا الموضوع يهمه فى الواقع ، أو بعبارة أخرى هو موضوع غير مباشر لاهتمامه ، ولكنه يهمه لأنه لازم للنجاح فى الامتحان أو لأنه يحسن مركزه أو مهنته أو يهتم به لرغبته فى المحافظة على احترامه لنفسه ، ولذلك لا يسمح لنفسه بالتقهقر أمام هذا الموضوع . ولكن ما هى هذه الإرادة Will التى يبذلها الشخص فى هذا الوقت . هذه الإرادة هى نشاط الذات المنظمة كلها . فالقوة التى تحتفظ بالفعل الإرادى ليست هى الغريزة أو العاطفة ، بل هى الشخصية الملتزمة . فالاهتمام الذى نجده وراء الانتباه الإرادى ليس هذه الغريزة أو تلك العاطفة ، بل العاطفة هى الشخصية ذاتها . وهى أهم استعداد فى الشخص . وعلى ذلك فهذا الاهتمام أعظم الاهتمامات التى تملكها . فالانتباه الإرادى إذن لا يبطل النظرية القائلة بأن الانتباه اهتمام فى حالة عمل ، بل إنه ليثبتها ، وهذا الاهتمام فى حالة عمل هو عاطفة اعتبار الذات .

ويقسم الانتباه الإرادى عادة إلى قسمين :

- ١ - الانتباه الإرادى الذى يحفزه فعل إرادى واحد . وهذا يظل وقتاً طويلاً .
 - ٢ - انتباه إرادى يحتاج فى استمراره إلى أفعال إرادية متكررة . ويسمى هذان النوعان انتباهاً إرادياً باطنياً وانتباهاً إرادياً ظاهراً
- أما الانتباه غير الإرادى فينقسم إلى تلقائى تحفزه العاطفة وإلى قسرى تحفزه الغريزة



الانتباه والاهتمام في المدرسة

مبدأ الاهتمام والانتباه في التربية مبدأ حديث انتقده بعضهم بأنه يؤدي إلى التربية اللينة . فإن المدرسين إذا جعلوا كل شيء يدرسه شائقاً فإنهم يفسدون النسيج الأخلاقي في تلاميذهم ، ويفشلون في إعدادهم للحياة الجدية المستقبلية . على أنا إذا كنا مصيبين فيما ذكرنا من أن كل انتباه يجب أن يكون وراءه اهتمام فإن منتقدي مبدأ الاهتمام يجب أن يكونوا مخطئين . وقد يكون منشأ هذا النقد من الخلط بين التشويق والتسلية أو السرور . فلا أحد ينكر أن كرسي طيب الأسنان مكان مهم ، ولكن قليلين يمكنهم أن يقولوا إنه سار . فعلياً أن نكرر أن موضوع الاهتمام هو الشيء الذي يهمننا أو يعيننا واللذة والألم أو السرور وعدمه ليسا إلا نتائج جانبية . لأن الشعور السار ينتج عندما يصل اهتمامنا إلى مرماه . وعلى المنتقدين أن يوسعوا تفسيرهم لمعنى الاهتمام في التربية ، فالاهتمام استعداد فعال قد يكون غريزة أو عاطفة وقد يكون الذات المنظمة . وفي هذه الحال قد تحفز الإرادة الانتباه إلى شيء لا يكون ساراً أو لذيذاً . فالانتباه الإرادي يحفزه الاهتمام ، أو ما هو أهم من ذلك وهو عاطفة احترام الذات . فهناك أعمال شاقة في المدرسة علينا أن نشعر التلاميذ أنها تهمهم . ويكون العامل الذي نمد به التلاميذ في بعض الأوقات هو عامل اعتبار الذات . على أنه يجب ألا نحترق الرضاء الوقي الذي يناله الشخص من التغلب على العقبات التي تصادفه . ويمكننا أن نرد على ذلك المنتقد الذي يرى أن التلميذ يجب أن يواجه كثيراً مما لا يشوقه حتى تقوى إرادته بالمران بأننا في اتباعنا هذه النصيحة لا نخرج عن مبدأ الاهتمام الذي شرحناه .

وأنواع الانتباه جميعها لها محلها في التربية . ومن الواضح أن الانتباه الغريزي يجب استخدامه في بدء التربية ، لأن التلميذ لم تتكون عنده بعد عواطف أو عاطفة اعتبار الذات حتى يمكن الرجوع إليها . فدرس الأطفال عليه أن يستخدم غرائز الاستطلاع والسيطرة وغيرها ، ليحفظ بالانتباه ، ويستغله في التعليم ولكن المدرس العاقل يجب أن يفهم أنه في هذه الحالة إنما يستخدم مادة (خاماً) وأن هذا الأنواع الأولية من الانتباه يجب أن تتبعها أنواع أسمى . وعلى مدرسي الكبار من التلاميذ أن يتجنبوا الطرق الفجائية ، فالضرب على الدرج لا شك يحلب الانتباه ، ولكن هذا

الانتباه لا يكون مثمرًا بالنسبة للعلم الذى يدرسه التلاميذ . واهتمام العاطفة والانتباه التلقائى غير الإرادى على أكبر جانب من الأهمية فى التربية العقلية . فعلى المدرس البعيد النظر أن يبدأ باستغلال العواطف التى تكونت فى التلميذ وأن يرجع إلى هواياته Hobbies ويربط التعليم بمهارة حول هذه الاهتمامات . ولكن عمل المدرس لا ينتهى هنا ، بل عليه أن يكون عواطف حب للأشياء المدرسية المختلفة ، فمدرس الرياضيات مثلاً يعمل على أن يكون فى تلاميذه حباً فى الرياضيات ، حتى لا ينظر إليها التلميذ على أنها واجب عليه بل على أنها عمل يشوقه . فهذا المدرس يعمل على أن يجعل من تلاميذه رياضيين فيهم الروح الرياضية لا ببغوات كل مهمم أن يجوزوا الامتحان .

والانتباه التلقائى غير الإرادى هو أسمى أنواع الانتباه فى العمل العقلى المثمر . فإذا ما تكونت فى التلميذ هذه العواطف فإنه يقوم على تربية نفسه بنفسه ناظراً إلى المدرس باعتباره صديقاً ومرشداً له فى أبحاثه . وحقاً إن هذا هو المثل الأعلى الذى نهدف إليه .

وعلىنا أن نعتد على الانتباه الإرادى فى كثير من أعمالنا ، مشجعين تلاميذنا بكل الوسائل على الانهماك فى دروسهم . وعلىنا أن نعتد على عاطفة اعتبارهم لذواتهم ، ونحثهم على ألا يسمحوا للعقبات أن تقهرهم . ولكن من الواضح أن الانتباه الذى تحفزه الإرادة لا يمكن أن يناقش الانتباه الذى يوجد وراء اهتمام مباشر . والنتائج العقلية للانتباه الإرادى لا توازى نتائج الانتباه غير الإرادى . على أننا إذا تركنا التربية العقلية جانباً واهتممنا بالتدريب الخلقى فإن الحال يختلف فهنا الانتباه الإرادى على جانب كبير من الأهمية فليس يشك أحد فى قيمة تمرين التلميذ على أن يبذل انتباهه لأشياء لا تشوقه . وتدريب الإرادة بالتدريج فى المجهود العقلى هو أحد الميادين التى يتم فيها هذا التمرين .

الفصل الثانى

«تحضير الدروس»

أهمية التحضير :

الغرض من تحضير الدروس هو تعيين حدود المادة المراد إعطاؤها للتلاميذ ، وكذلك ترتيب الحقائق التى يتضمنها موضوع الدرس ، ورسم خطة محددة وواضحة يمكن بها توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بالشكل الذى يتناسب وعقلياتهم . ولذلك فإن التحضير أمر حيوى مهم فى عملية التدريس ، وبدونه لا يتمكن المدرس من السير على نهج واضح فى درسه ، أو يصل إلى ما ينشد من غايات . ومهما كان الدرس بسيطاً ، ومهما بلغ علم المدرس ، وامتيازه فى مادته ، فلا بد من التحضير . والتدريس يتطلب إعداد المادة ، ورسم الطريقة ، وتدوين المذكرة ، ثم إلقاء الدرس .

إعداد المادة

جدير بالمدرس أن يعين حدود مادة الدرس ، وأن يرتب الحقائق على خير طريقة تناسب عقول تلاميذه ، واستزادة المدرس من المادة ورجوعه إلى مصادر مختلفة تمكنه من أن يهضم حقائقها . وينفث فيها من روح الحياة والنشاط . ومهما كانت المادة بسيطة فهى تحتاج لتحضير . ولا بد من التأكد من صحة الحقائق التى تحتويها المادة . فكثير من المعلومات التى يدلى بها المدرس يكون قد اكتسبها من السماع دون دراسة وبحث . ويجدر بالمدرس أيضاً أن يعلم أكثر مما يتطلب الدرس ، وأن يحلل الحقائق حتى يلم بها من جميع وجوهها ، وأن يختار من المادة القدر الذى يناسب الزمن المخصص ، والغرض المقصود من الدرس ، وقوة التلاميذ ، والصعوبة أو السهولة .

وخير ترتيب للمادة هو ما كان طبيعياً ، فترتبط كل حقيقة بما يلابسها وتتصل اتصالاً متيناً ، وتكون متدرجة فى صعوبتها . ومما يجدر بالمدرس التفكير فيه أن يعلم من أين وكيف يبدأ الدرس . فيجب أن يبحث عن أساس متين من معلومات

التلاميذ يبنى عليه المعلومات الجديدة ، فيفكر في حلقة يصل بها الدرس الجديد بالدرس القديم . وإذا كان المدرس يعلم معلومات تلاميذه السابقة . وقواهم وموادهم كانت الخطوة الأولى من الدرس سهلة أمامه . على أنه على كل حال يستطيع بقليل من الأسئلة أن يمهّد السبيل للسير في الدرس .

ومن المستحسن جداً أن يقسم المدرس درسه إلى مراحل فهذا يمكن المدرس من أن يجعل بين هذه المراحل فترات يستجمع فيها التلاميذ انتباههم ، ويجددون نشاطهم للمرحلة التالية . فالمدرس إذا استمر في الدرس دفعة واحدة من غير فترات كان ذلك باعثاً على السآمة والملل . وهذه الفترات التي تمر بين مرحلة وأخرى فائدة جديرة بالذكر . فهي تمكن المدرس من التثبيت من فهم التلاميذ للمرحلة السابقة ، حتى إذا ما أحس أن بعض النقط يعوزه الوضوح أعاده فثبته في عقولهم ، وأظهر بجلاء النقط المهمة في الدرس ، ونلخص الدرس في حقائق متبلورة وأثبتها على السبورة . ويا حبذا لو كانت هذه المراحل متوسطة في العدد لا بالكثيرة التي تجعل الدرس مفككا ، ولا بالقليلة التي لا تساعد المدرس على مراجعة أجزاء الدرس .

أما مصادر المادة التي يستقى منها المدرس معلوماته فهي تتوقف على نوع الدروس التي يتصدى لتحضيرها . فهناك مواد تحتاج بطبيعتها إلى اطلاع أكثر من غيرها ولعل أول مصدر يمكن أن يرجع إليه المدرس هو الكتاب المقرر ، فهو يتمشى غالباً مع المنهاج الموضوع . على أن الاقتصار عليه لا يخلو من الخطورة . فقد يكون الكتاب المقرر غامضاً أو ناقصاً مبتوراً في بعض الأجزاء . وقد يكون سبباً في تسرب الملل إلى التلميذ لأن ما يقال له هو نفس ما يقرؤه . ولذلك كان لزاماً على المدرس أن يستعين بمراجع أخرى .

وللمدرس أن يستقى مادته من مصادر أخرى — بالإضافة إلى الكتب — كالصحف اليومية ، والمجلات ، والسينما ، والمسرح ، والإذاعة اللاسلكية . فبعض دور السينما يعرض مناظر متنوعة لحياة الشعوب المختلفة ، أو أفلاماً تمثل بعض النواحي العلمية . وهناك المعارض والمتاحف التي تقام بين آن وآخر . والتربية الحديثة قد بدأت تتجه إلى تغيير الاتجاه القديم الذي يقتصر على الكتاب باعتباره مصدراً للمادة ، وتحت المدرس على أن يستقى مادته من واقع الحياة . فخبرة المدرس الشخصية أهم مصدر للمادة . وهكذا كلما اتسعت خبرة المدرس كان أقدر سيطرة على المادة وتكييفها للمواقف الجديدة ،

كما يصبح تدريسه أقرب إلى الهدف المقصود منه . هذا ويتمكن المدرس من إتمام
نقص الكتب بدراسة الطبيعة ومظاهرها ، وزيارة الأسواق ، والقيام بالرحلات ،
وزيارة المتاحف ومكاتب السياحة ، والبريد ، والسكة الحديدية .

المبادئ التي تراعى في اختيار المادة وترتيبها :

توضع للمادة عادة مناهج تراعى فيها عدة عوامل مهمة : كطبيعة الطفل والبيئة
التي يعيش فيها ، والأهداف المتوخاة من تلقى هذه المادة . وهناك مبادئ عامة
يجب مراعاتها في اختيار المادة وهي :

أولاً صحة المادة : جدير بنا معشر المدرسين أن نزود التلميذ بالمادة الصحيحة من
جميع الوجوه ، وأن نعمل دائماً على استبعاد الجوانب الخاطئة منها فقد أثبتت التجارب
السيكولوجية أنه من الصعب التخلص من التأثير الأول الذي يتركه المدرس بعمله
وقوله في نفس الطفل .

ثانياً مناسبتها لعقول التلاميذ من حيث مستواها ، فلا تكون فوق مستوى إدراكهم
العقلي فيصعب فهمها ، ولا دون مستواهم فيستهترون بها . فمن الصعب مثلاً على
طفل في السنة الثالثة بالمدارس الابتدائية أن يدرك أسباب الخسوف والكسوف ،
أويلم بقاعدة أرشميدس للأجسام الطافية . فيجب إذن أن نزود التلاميذ بما يتناسب
وقدراتهم العقلية .

ثالثاً يجب أن تكون المادة مرتبطة بحياة التلميذ وبالبيئة التي يعيش فيها . ففي
دروس الجغرافيا مثلاً يجب لا نعطيه شيئاً عن آسيا قبل أن يدرس البيئة المحيطة به .
وفي دروس الصحة يجب أن يتعلم التلميذ الإرشادات والقوانين الصحية التي تتناسب
مع البيئة التي يعيش فيها .

رابعاً يجب أن تكون مناسبة للوقت المخصص لها ، فلا تكون طويلة فيملها الأطفال
ولا يستطيعون تذكرها ، ولا قصيرة فيفهمونها بسرعة ويضيعون الباقي من الزمن في
عبث غير منتج .

خامساً يجب أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً^(١) ، فيكون كل جزء مرتبطاً بتمام الارتباط

(١) سنذكر بعد أن الترتيب السيكولوجي لا يقل أهمية عن الترتيب المنطقي .

بما قبله ، وأن تكون حلقاتها متصلة بعضها ببعض ، وأن تكون نقطتها الأساسية بارزة واضحة .

سادساً يجب أن تكون مقسمة إلى وحدات رئيسية . وكل وحدة في ذاتها مجموعة لوحدات أصغر منها . والمقصود من تقسيمها إلى وحدات أن يفكر المدرس مقدماً في برنامج عمله ، فلا يعيش من درس إلى درس بل يقسم مادة المنهاج إلى وحدات طبيعية تقطع في فترات معقولة كبضعة أيام ، أو بضعة أسابيع . وليس من الضروري أن تمشي مادة الدرس مع صفحات الكتاب أو فصوله ؛ لأن الكتب تقسم وتبويب بشكل يناسب ظروف الطباعة والكتابة والتأليف وهذا لا يلزمنا أن نتقيد به في التدريس .

سابعاً يجب أن ترتبط مادة الدرس بالحديد بمادة الدرس القديم . ويستلزم هذا محاولة إيجاد العلاقة بين الدرس القديم والحديد ، وجمع أطراف كل درس قرب انتهائه ، بحيث تتضح وحدته . ويحسن إن أمكن إثارة المشكلة التي يمكن أن نتخذها أساساً للدرس المقبل .

أما في إعداد الطريقة فننصح المدرس أن يتبع ما يأتي :

١ - أن يفكر في طريقة عرض الدرس فإن هذا يزيد المادة وضوحاً وحيوية في ذهن المدرس نفسه .

٢ - وعليه أيضاً أن يختار الطريقة المناسبة لسن الطفل . فلو فرضنا أن المدرس يعرف مادته معرفة مناسبة فإن هذا لا يعفيه من وجوب تكييف هذه المادة بحسب معدل وقدرة كل فصل ، بل كل تلميذ بقدر ما يستطيع وبقدر ما يعلمه عن كل تلميذ .

وليعلم المدرس أنه في تجديد التحضير للدرس تجديد لشباب المدرس نفسه . لا من حيث المظهر الخارجى بل من حيث إقباله على تدريس مادته ، ومن حيث القضاء على الآلية ، والملل في تكرار درس ما . وخير ما يسلك من السبل أسهلها وأقربها . وقد يحسن المدرس صنعا إذا هو استعاد صورة درسه واستعرضها في فكره قبل إلقائه ، لكي يستطيع أن يعلم إجمالاً ما عسى أن يكون للدرس من أثر في نفوس التلاميذ ، وموقفهم أمام عناصره المختلفة . فإذا كان بعض هذه النقاط مما سيستنبطه التلاميذ بأنفسهم وجه إلى ذلك عنايته ، واتخذ العدة لنوع الأسئلة التي سيلقيها .

مرونة التحضير :

ليس من المستحسن أن يحمّد المدرس عند صيغ خاصة في التحضير يلزم نفسه اتباعها وعدم التصرف فيها ، وليس من المستحسن أيضاً أن يصب المدرس كل درس من دروسه في قالب معين ، فذلك من شأنه أن يضع قيوداً تقيد المدرس وتسلبه حرية التفكير . ولا يتبادرن إلى الذهن أن تقسيم الدرس إلى خطوات هو في حد ذاته موطن الضعف . فالتقسيم أمر لا يخلو من الفائدة بحيث لا يطغى جزء على آخر . وكل ما ننصح به هو أن يكون تحضير الدروس مرناً ، فيكتفي المدرس برسم خطة محكمة للدرس تكون بمثابة أساس يمكن السير على هديه حتى نأمن الزلل ، ونترك التفاصيل تملأها ظروف الدرس . ويجب أن نتوخى في الخطة ارتباطها بالدرس السابق ، وصلاحياتها للارتباط بالدرس اللاحق . كما يجب ألا يحمّد المدرس عند صيغ خاصة أعدها للأسئلة ، ويلزم نفسه عدم الخروج عنها أو عدم التصرف فيها فإن ذلك يجعل المدرس متكلفاً والدرس غير طبعى . فخير للمدرس أن يترك صياغة الأسئلة في قوالب خاصة للظروف التي يسير عليها الدرس حتى تكون مبنية على ما قبلها من الأجوبة ، وإذا أراد التفكير في الأسئلة فليعد الاتجاه الذي تسير فيه . وإذا فكر في ألفاظها وصيغها فلا يكون ذلك مدعاة لحدود أو قيود .

وليكن إعداد الدرس طبعياً من غير مبالغة أو تقصير . فالغرض إنما هو تذليل الصعاب ، والوصول إلى الغاية من أقرب الطرق . وليكن التحضير مرناً من سنة دراسية إلى سنة أخرى ، ومن فصل إلى فصل . وجدير بالمدرس أن يكون على استعداد لمقابلة المفاجآت . فالأطفال يكثر ون من المفاجآت للمدرس ، وعندئذ قد يخرج الدرس عن الطريق الذي رسمه المدرس قبل دخول الفصل ، فإن لم يكن على استعداد لأن يواجه أكبر عدد من الاحتمالات أفلت زمام الدرس من يده . وقد يؤدي الخروج عن الخطة المرسومة إلى إعطاء درس جيد ، وإبراز طريقة أحسن من الطريقة المدونة في المذكرة . على أن عامل المصادفة يلعب هنا دوراً عظيماً . ولذا يجب الاستعداد للطوارئ مقدماً ، بأن يجعل المدرس تحضيره مرناً قابلاً للتقديم والتأخير وللازيادة والنقصان . على أن هذا لا يتمكن المدرس من تنفيذه إلا إذا كان مسيطراً على المادة ، وكان ملماً بالهدف الذي يرمى إليه من الدرس .

ليس الغرض من مذكرات الدروس أن تكون معرضاً لسرد الحقائق العلمية ،
تكتنفه مجموعة كبرى من وسائل الإيضاح والأسئلة والأجوبة ، ولكن الغرض من
المذكرة أن تكون نقطة أساسية تشمل خير الطرق للتدرج في سير الدرس ، وعرض
ما فيه من أفكار وحقائق بطريقة منظمة متأسكة . وهى بهذا الشكل أشبه شئ
برسوم المهندس ومعداته التى يعدها قبل شروعه في تشييد البناء . ونكرر القول هنا
بأن ليس الغرض من مذكرة الدرس أن نكون قياداً للمدرس يمنعه من التصرف ، ولكن
أن تكون أداة تساعد فتكون خادمة له لاحكمة عليه . وليس من داع لأن يحيد
المدرس عما رسمه لنفسه من خطط في مذكراته ، ولكن يجدر به ألا يجعل درسه عبارة
عن سرد للمذكرة التى أعدها ، فيجعل شبح المذكرة يروح ويحيى أمامه ، يملك
عليه تفكيره ويجعله كآلة تسرد حقائق مسطرة . . . فالمذكرة ما هى إلا خطة عامة
تنير الطريق دون أن تبين تفاصيله .

ومذكرات الدروس تظهر مهارة المدرس في ترتيب مادة الدرس ، وتبين مدى
مقدرته على السير فيه بشكل منتظم . وكذلك توضح ما سوف يحصل عليه التلاميذ
من فوائد وثقافة وتدريب للقوى العقلية .

أما عن ترتيب مذكرة الدروس ، فإن الطريقة التقليدية في ملء الخانات المدرجة
في صفحات (كراسة التحضير) ليست بالنظام الذى لا يحاد عنه ، وإنما يجدر
بالمدرس أن يتخير من النظم في ترتيب مذكرة درسه ما يراه مناسباً .

وننبه إلى أن ظروف الطالب الذى في التمرين تختلف عن ظروف المدرس
الثابت في تفاصيل طريقة كتابة المذكرة . فالطالب ملزم في كثير من الأحيان أن
يدون تفاصيل يرى أنها ضرورية في أول عهده بالتحضير لأغراض منها : أن يعتاد
على التفكير في كل النقط التى تحيط بالدرس . ثم هوسيكسب عند الاشتغال بالتدريس
خبرة في بعض الأشياء التى يمكن أن يغفلها فيما بعد في التدريس العادى . ومن أمثلة
التفاصيل المطلوبة من الطالب الذى في التمرين :

معلومات عامة عن الدرس ، السنة والفصل (وهذا يهمل فيما بعد في كراسة
التحضير ولا يثبت إلا لإثبات أن هذا الفصل قد أخذ الدرس) ، متوسط سن

التلاميذ حتى نضمن أنه فكر في مستواهم العقلي على قدر الإمكان (ولو أن متوسط السن الزمني لا يدل على متوسط السن العقلي) . ويطلب من الطالب الذي في التمرين أيضاً أن يدرج في مذكرته « الغرض العام والخاص » من الدرس . والعام ينصب على المادة باعتبارها جزءاً من المنهج ، والخاص ينصب على الغرض من درس ما بالذات وسيحار الطالب الذي يتمرن في التفنن لذكر غرض عام وغرض خاص ، وما المراد من هذه المطالبة إلا أن يؤكد لنا أنه يفهم روح المنهج ومادة الدرس بحق .

كذلك يطالب الطالب الذي في التمرين بإثبات وسائل الإيضاح التي سيستعملها في الدرس ، في مذكراته . وليس الغرض مجرد تعدادها وإنما ضمان التفكير فيها وكذلك استعمالها في الوقت المناسب .

تلك هي النقط العامة في مذكرات الدروس أما صلب المذكرة فيشمل :

١ - المادة ٢ - الطريقة معاً .

ويرى بعض المربين أن هناك نوعين من المذكرات : أ - مذكرات النقط الأساسية للدرس أو عناصره أي مذكرات مختصرة وهذا ما يجب أن يثبت في كراسة التحضير ، ب - مذكرات إيضاحية أو تفصيلية للمادة وهذه تكون في غير كراسة التحضير وخاصة بالمدرس دون غيره . وهذه الطريقة تفيد المدرس المبتدئ . فلا بد للمدرس من أن يكون له مذكرة خليط من المذكرات الجامعية والمصادر . أما المذكرة المختصرة فيجب أن تكون في غير اقتضاب أو إطناب ، ولو أنه في التمرين يحسن أن تكون المذكرة أطول قليلاً منها في التدريس العادي ، وأن تكون مبنية تبويباً حسناً مع مراعاة زمن كل نقطة ، وتمشيها مع طبيعة التلاميذ لا مع طبيعة المدرس .

ربط الدروس بالحياة الخارجية :

إن المظهر البارز للمدرسة التقليدية هو الاهتمام بتلقين التلاميذ مجموعة من الحقائق الجافة يلزم التلميذ باستيعابها وحفظها والإجابة عنها في الامتحانات . وفي النهاية يخرج إلى الحياة العملية فيجد نفسه في محيط يختلف تمام الاختلاف عن المحيط الذي نشأ فيه . وهكذا نجد التلميذ المتقدم دراسياً لا ينجح أحياناً في الحياة العملية والعكس صحيح أيضاً . وهذا يدل على أن التلميذ يخرج من المدرسة تنقصه معرفة الكثير عن حقائق الحياة الخارجية ، الأمر الذي تعني التربية الحديثة بتلافيه ، وذلك

بالعناية يجعل المدرسة صورة من المجتمع الخارجى . وبتوجيه المواد المختلفة بحيث تهتم بتذليل الصعوبات أو المشكلات التى تواجه الفرد فى الحياة العملية . . . ولذلك نجد للرحلات الدراسية ، والأعمال التعاونية ، والجمعيات ، والفرق الرياضية ، وجمعيات التنظيم الداخلى للطلبة . نجد لكل هذه مكاناً بارزاً مهماً فى المدرسة الحديثة . والغرض من ذلك هو معالجة موضوعات الدراسة علاجاً واقعياً عملياً يرتبط بالحياة الخارجية . وبذلك يتاح للتلميذ أن يفيد منها فائدة عملية ، وفى الوقت نفسه تصبح شائقة تبعث على اهتمام الطفل . والخلاصة أنه لا بد من أن تكون مواد الدراسة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحياة الخارجية . فلا تقتطع المادة اقتطاعاً من ملابسها الحيوية والاجتماعية . وإلا جعلناها جافة لا معنى لها فى نظر الطفل . فإن المعلومات المختلفة التى نعطيها للطفل لم تشق إلا من الحياة والمواد المختلفة ما هى إلا صفحات للتفكير الإنسانى فى الحياة العملية . فى هذا الميدان مثلاً توجد أمثلة كثيرة جداً يمكن استغلالها داخل المدرسة بشكل حيوى .

فمثلاً يمكن الربط بين التطبيقات أو المسائل الحسابية ، وبين ما يدور خارج المدرسة فعلاً كالبيع والشراء ، وذلك فى تعليم الجمع والطرح والضرب . . . الخ أو نستغل وقوع حادثة سيارة فى معرفة سرعة السيارة ونستغل ذلك فى تعلم القسمة . ومن هذا يتضح لنا أن طرائق التربية الحديثة قد وصلت إلى أساليب فى التعليم تقوم على أساس ربط الدروس بالحياة . ومن أبرزها « طريقة المشروع » . وهى طريقة ، عملية واقعية أساسها الاهتمام بربط الدروس بالحياة الخارجية ، وذلك بإثارة مشكلات من واقع الحياة ، نثير فى التلاميذ الرغبة فى حلها أو تنفيذها . وذلك فى سياق مشروعات مثل : مشروع إنشاء مقصف للمدرسة - مشروع تربية الدواجن أو دودة القز . . . وفى أثناء تنفيذ مثل هذه المشاريع نتيح للتلاميذ أن يتصلوا اتصالاً مباشراً بالحياة الخارجية مبتدئين فى ذلك بمختلف الهيئات الخارجية من محلات للبيع أو مصانع أو هيئات رسمية . . .

أهمية المشكلات في الدروس

إذا كان الفرد لا يعمل فكره إلا إذا وجد ما يدعو إلى التفكير كان أول ما تعنى به التربية الحديثة إيجاد ما يتمشى مع جهد التلميذ ، وسنه ، واستعداده ، وخبراته وميوله ، من مسائل فعلية ومشكلات تفكيرية ، وترويضه من أول الأمر على حل المشكلات المدرسية حتى يتدرج منها إلى مقابلة المشكلات العامة والمسائل الاجتماعية والاقتصادية ، حيث يتعاون الأفراد والجماعات على حلها . وهكذا تبين مدى فائده رأى الأستاذ ولتن حين يقول : « لا بد لكل درس من مشكلتين أو ثلاث تؤدي إلى صميم الدرس ، وتنتهي إلى غايته » . . . إذ أنه ما من شك في أن التعليم يكون أثبت في الذهن إذا جاء عن طريق محاولة الفرد أن يكشف بنفسه المعضلة التي تعترضه وحلها . ويجب علينا أن نهتم دائماً بأن نختار من المشكلات ما يثير شوق الطفل ويدفعه إلى التفكير .

ففي رياض الأطفال مثلاً توجد بعض المشكلات كتكملة الحمل بكلمات مناسبة ، أو ملء الفراغات الخشبية بقطع منتظمة مساوية لها ، وكاختيار الألوان المناسبة لمنظر خاص ، أو ترتيب الخرز أو نحوه في نظام خاص .

وفي المدرسة الابتدائية كثير من المشكلات أيضاً : ففي درس الجغرافيا يطالب التلميذ بالقيام برحلات لأماكن بعيدة ، وذكر البلاد التي يمر بها براً وبحراً .

وفي هذه الحال يلجأ التلميذ إلى استعمال الخرائط بنفسه لمعرفة تلك البلاد . وقراءة الخرائط وألوانها تستلزم بالتالي معرفة الرموز المختلفة المستعملة في الخرائط... الخ . وفي درس مشاهد الطبيعة نجد من المشكلات طفو بعض الأجسام ورسوب البعض الآخر . وهذه مشكلة يمكن أن يوجه التلميذ إلى حلها بالتجربة . كذلك من المشكلات معرفة السبب في عدم الاحتراق إذا كان الهواء فاسداً ، واتجاه النباتات في نموها وجهات مختلفة ، أو وصول المياه في الأنابيب إلى الطبقات المرتفعة في المنازل ، وغير ذلك .

والمشكلة هي — كما يقول ديوى — « حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل » وفي حل المشكلة

نراعى وجود خطوات تساعد التلميذ عليه وهذه الخطوات قد فصلها جون ديوى فى كتابه « كيف نفكر » ويمكن تلخيصها فى :

١ - الشعور بالمشكلة

٢ - تحديد المشكلة

٣ - افتراض الحلول المحتملة

٤ - اختبار صحة هذه الفروض عن طريق التعليل الاستقرائى

٥ - القاطع بصحة الحل الراجح بواسطة الملاحظة والتجريب من جديد ، وتطبيق الحل الجديد بالقياس ، بقبوله أو رفضه ، والاعتقاد بصحته أو خطئه .

والشعور بوجود المشكلة يتطلب من المدرس أن يكون درسه جديداً يتناول موضوعاً جديداً شائقاً ، ونقطة جديده واضحة . أما تحديد المشكلة فيتطلب منا تحليل الموقف وجمع المعلومات اللازمة وترتيبها ، وتنظيم كتلة المعلومات القديمة ، وتهيئة العناصر الإدراكية . فالمهم فى عملية التدريس أن يكون عند الطالب إلمام بكل العناصر اللازمة لبحث هذا الموضوع وسلسلة الموضوعات المرتبطة به ، وأن يحضرها ويجمعها بنفسه كلما أمكن . وهذا هو أساس كل الطرق الحديثة . فطريقة المشروع ، وطريقة دالتن ، وطريقة منتورى ، وطريقة دكرولى ، وطريقة وينتكا ، وكافة الطرق الحديثة متفقة فى أساسها وإن كانت مختلفة فى وجهاتها فهى ترمى إلى جعل التلميذ عنصراً فعالاً فى بيئته . فجدد بنا أن نعود الطفل من البداية الاعتماد على نفسه فى التحصيل والفهم والنقد والابتكار . ومرحلة افتراض الحلول المحتملة تتطلب من المدرس إعداد الأسئلة الممكنة للدرس ، وأن يقدر جميع الأجوبة الممكنة على السؤال . أى أن يفكر المدرس فى جميع الإجابات المحتملة حتى لا يضطر إلى إهمال إجابات ربما تؤدى إلى حلول صحيحة للموقف . أما عن الخطوتين الأخيرتين ، وهما اختبار الحل والتحقق فهما يتطلبان منا أن نفهم أن الفكرة الصحيحة لا تكون صحيحة إلا إذا أثبت التطبيق صحتها . فلا بد للفكرة ، كما ثبت ، أن تقاب على جميع أوجهها ، وتطبق تطبيقات مختلفة ، وتجرب بنتيجتها الأخيرة على أشكال مختلفة ، وفى أوضاع متغيرة .

ويستطيع المدرس أن يجعل دروسه وسيلة لتنظيم التفكير إذا أوقف التلميذ فى

كل درس على الغرض الذى يرمى إليه هذا الدرس ، إذ أن العقل فى التفكير يتتبع الغرض الذى يريد أن ينتهى إليه ، وهذا ميسور إذا وضع الدرس للتلميذ فى شكل مشكلة أو عدة مشكلات ، يراعى تدرجها من السهولة التامة إلى التعقيد . وليعلم المعلم أن فشل التلميذ الغبى فى المدرسة لا يرجع إلى غبائه ، ونقص عقله ، بقدر ما يرجع إلى عدم تشجيعه على التفكير الصحيح . وليعلم أيضاً أن الغرض من التدريس أن يصل التلاميذ إلى حقائق وأفكار صالحة ، وأن ننمى مواهبهم مع بذل أقل مقدار من الزمن والجهد . ومما يساعد على تحقيق ذلك أمور ثلاثة نجملها فيما يأتى :

١ - الغرض الواضح . فينبغى أن يعلم المدرس بالدقة ما الذى يسعى للوصول إليه فى الدرس ليسترشده به فى خطته .

٢ - الإلقاء الواضح . وهذا يتطلب تخير الطريقة التى تناسب مقدرة التلاميذ وأعمارهم وطبيعة مادة الدرس .

٣ - اشتراك التلاميذ وبذل جهدهم فى الدرس . ولذلك يجب أن يعمل المدرس على إيقاظ عقول التلاميذ ، وتنشيط مواهبهم ، وحملهم على شغل عقولهم فى الدرس .

الفصل الثالث

٨ الطرق الرئيسية للتدريس

هناك طريقتان رئيسيتان للتحضير هما : (١) طريقة هر بارت ^(١) (الألماني) و (٢) طريقة ديوى (الأمريكي)

طريقة هر بارت .

بنى هر بارت طريقته على النظام الذى يسير عليه الفكر فى الوصول إلى المعلومات . وكان هر بارت يعتقد أن البيئة تلعب دوراً كبيراً فى تكوين العقل وقد أنكر الغرائز والميول الفطرية واعتقد أن العقل فراغ تصل إليه الأفكار من الخارج . وهذه الأفكار فى نظره هى أبسط عناصر الشعور أو شبهه و هى جزئيات يتكون منها العقل — والمثل الأعلى الذى تهدف إليه التربية عنده هو تكوين الأخلاق .

خطوات الدرس ^(٢) : وضع هر بارت للدرس خطوات خمساً هى :-

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| ١ - المقدمة أو التحضير | ٢ - العرض |
| ٣ - الربط | ٤ - الاستنباط أو التعميم |
| ٥ - التطبيق | |

١ - المقدمة أو التحضير :

ومعناها التهيئة لشيء جديد — وتكون المقدمة بطرق كثيرة وللمدرس مطلق

(١) هر بارت فيلسوف ألماني عاش في القرن التاسع عشر . وبعد أول من كتب فى التربية على أسس علمية ، قوامها علم النفس فى عهده ، والأسس الخلقية .

(٢) يجب ألا يتقيد المدرس بهذه الخطوات وله أن يعدلها تبعاً للظروف التى تحيط به ، إذ لا يمكن اتباع هذه الخطوات بالنظام المذكور إلا فى الدروس التى يراد الوصول فيها إلى حقيقة أو مبادئ عامة .

والمقصود بهذه الخطوات أولاً وقبل كل شيء تسهيل مهمة إلقاء الدرس وضمان الفسبة بين أجزائه المختلفة .

الحرية في اختيار أنسبها . فقد تكون بتذكير التلاميذ بالدرس السابق ، أو باستشارة معلوماتهم العامة المرتبطة بموضوع الدرس الجديد وذلك عن طريق القاء بضعة أسئلة قبل البدء في الدرس .

فالغرض من هذه المرحلة من الدرس إذن هو إعداد عقول الأطفال للمعلومات الجديدة وذلك عن طريق مناقشتهم في المعلومات القديمة التي لها علاقة بموضوع الدرس وجعلها وسيلة لفهم الدرس الجديد . وفائدة المقدمة حصر أذهان التلاميذ في الموضوع الجديد ، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة . إذ أننا حين نفعل ذلك لا يصبح الجديد غريباً كل الغرابة ، ولهذا يشترك الأطفال إلى معرفته ، ولا يعترهم السأم والملل . . . وكل منا يريد أن يستطلع الشيء إذا كان وسطاً بين طرفين — كذلك الطفل ، والطرفان هما :

١ — الشيء الذي لا يجب أن يكون غريباً كل الغرابة .

٢ — الشيء لا يجب أن يكون مألوفاً كل الألفة .

وللمقدمة شروط منها :

أولاً : وضوحها ومناسبتها للسن ، والجزء المخصص لها من الزمن .

ثانياً : يجب أن تكون حلقة لتنظيم معلومات التلاميذ تنظيمياً خاصاً يفيد الدرس الجديد .

ثالثاً : يجب ألا تكون مطولة بحيث لا تتناسب مع الدرس بل يشترط أن تقتصر على ما يكفي لتوجيه عقل التلاميذ إلى الدرس الجديد وما يقرب الاهتمام والتشويق إلى نفوسهم .

يلتصق بهذه الخطوة ذكر موضوع الدرس الجديد — وقد يكون هذا مما يساعد على توجيه أذهان التلاميذ للغاية المقصودة من الدرس ، وباعثاً على تشويقهم للسير في الموضوع الجديد .

في المقدمة يمكن استخدام الطريقة الحوارية . وقد تتمكن من عرض باكورة وسائل الإيضاح كصورة الشيء — أو نموذج له — أو خريطة . فهي تساعد على السير في موضوع الدرس هذا ومقدمات بعض الدروس يمكن استنباطها

من معلومات التلاميذ والبعض الآخر يمكن استنباطه من المعلومات العامة للطفل في مستوى هذا السن ، والبعض الآخر لا يحتاج إلى مقدمات .

العرض :

هو نفس موضوع الدرس — ولذا فإنه يشمل الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس . الغرض من هذه الخطوة إلقاء الحقائق الجديدة أو القيام بتجارب توصل إليها حتى يصل التلاميذ إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح .

وتختلف طريقة العرض باختلاف الدروس والمادة ومدارك التلاميذ في الدروس التي يقصد منها كسب المهارة والتدريب (كدروس الأشغال والرسم والتربية البدنية^(١)) يمكن إغفال هذه الخطوة وخاصة إذا كان الدرس كله في تطبيق نظرية أو قاعدة خاصة أعطيت مقدمتها في درس سابق . وفي بعض دروس التاريخ يمكننا أن نعتمد في العرض على الطريقة الاستنباطية ، وكذلك في دروس الجغرافيا يمكن استخدام هذه الطريقة إلى حد بعيد . . . ونحن ننصح المدرس في هذه المرحلة بالأمور الآتية :

- ١ — أن يختار من المادة الجزء المناسب للمستوى العقلي ، ولزمن .
- ٢ — أن يقسم هذه المادة إلى مراحل — ويجب أن تكون هناك وقفات في العرض — وفي نهاية كل منها يستحسن أن تكون هناك فترة استرجاع .
- ٣ — يجب أن تكون أمثلة العرض متنوعة سواء في درس التاريخ أو الجغرافيا .
- ٤ — يكتفى المدرس باختيار النقط المهمة بالنسبة للتلميذ — ولا يكدر معلومات الكتب — كما يجب أن يكون انتقاله من نقطة إلى أخرى تدريجياً ، وذلك بعد تأكده من أن المعلومات السابقة قد هضمت . فلا يكتفى المدرس بذكر الحقائق ، بل يتأكد من حفظ التلاميذ واستدكارهم لها .
- ٥ — يحسن بالمدرس أن يوضح للتلاميذ علاقة النقط بعضها ببعض ، وبذلك يصبح الدرس وحدة متماسكة .
- ٦ — تجب العناية بإشراك التلاميذ في الدرس عند كل فرصة ممكنة سواء عن

(١) ما ينطبق على الأشغال والرسم ينطبق على الكيمياء حيث يمكن اعتبار الجزء العملي خطوة من خطوات الدرس الذي يتسع لأربع حصص أو أكثر .

طريق الأسئلة^(١) أو الإعادة جزئية كانت أم عامة ، أو بالملخص السبورى^(٢) فكل ذلك يشجع الأطفال على بذل الجهد حتى يصلوا إلى الحقائق دون أن يتسرب إليهم الملل .

٧ - من الواجب التفريق بين التلميذ الذكى والغبى ، وكذلك القوى والضعيف ، وكذلك توزيع الأسئلة بينهم جميعاً بالعدل مع محاولة النهوض بالضعفاء .

الربط :

فى هذه المرحلة يجب أن نربط المعلومات الجديدة ، ونوازن بينها وبين ما يشبهها مما سبق أن ألم به الطفل أو التلميذ . . . والغرض من هذه الخطوة هو البحث عن الصلة بين الجزئيات وموازنة بعضها ببعض . وهذا ليس مقصوداً على الحقائق الجديدة ، بل على القديم والجديد فى وقت واحد كموازنة بين محمد على ونابليون . وقد تستخدم الطريقة الاستنباطية فى هذه المرحلة .

وأخيراً فليس من الضرورى أن يكون الربط خطوة قائمة بذاتها ، فمن الجائز عمل ربط فى المقدمة أو العرض .

الاستنباط أو التعميم :

فى هذه الخطوة نصل إلى القوانين العامة - إلى القضايا الكلية - إلى التعاريف والقواعد المتبلورة - وإذا أنت سرت فى الخطوات السابقة بطريق طبيعى ، فلا بد أن تصل إلى هذه الخطوة بسهولة ، فهى لا تكلفك عناء .

ويشترط فى الاستنباط أن يقوم به الأطفال أنفسهم ، ولا يشرع فيه المدرس إلا إذا فهم التلاميذ الجزئيات فهماً تاماً .

التطبيق :

فى هذه المرحلة يستخدم المدرس ما وصل إليه من القواعد والقوانين ويسير

(١) أسئلة العرض تكون منصبة على نقط صغيرة ، بينما تكون أسئلة الإعادة العامة واسعة تغطى نقاطاً كثيرة من الدرس - ويستحسن فى الإعادة الاستعانة بالأقوياء دون الضعفاء الذين قد ينقضون ما قبل أثناء العرض .

(٢) الملخص السبورى يعطى التلاميذ صورة بصرية Visual Image تساعد على بقاء الحقائق مدة من الزمن فى ذاكرتهم ، بينما الكلام لا يعطيهم سوى صورة سمعية Auditory Image

سيراً تنازلياً — والغرض منها تأكيد المدرس إلى أى حد فهم الأطفال الدرس من جهة وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى والتطبيق على نوعين :

١ — الأسئلة العادية المعروفة والتي تشبه الامتحانات التقليدية وتكون بمثابة استرجاع للنقط المختلفة في هذه المادة .

ب — نوع يستحسن أن يأخذ شكل الأسئلة الحديثة New Type Tests
أما أشكال هذه الأسئلة فعديدة . منها أسئلة التكملة ، وأسئلة التصحيح الح ...

تلك هي خطوات هربارت . يمكن للمدرس أن يستخدمها فيما يستطيع من الدروس ... قد يغالى أنصار هذه الطريقة فيحاولون تطبيقها على كل أنواع الدروس — ولكن هناك (كما سبق أن أشرنا) أنواعاً من الدروس لا يجدى فيها استخدام هذه الطريقة — وعلى العموم لا يشترط أن تكون في كل درس هذه الخطوات الخمس ، بل يكفي بالمقدمة والعرض والتطبيق ، ونحن ننصح للمدرس بأن يسير في دروسه متتبعاً الخطوات التي يتبعها العقل في حل مشكله ، ولذلك لا بد أن تكون الدروس دروساً تفكيرية يواجهه المدرس تلاميذه بمشاكل تبعث فيهم الرغبة إلى الحل .

خطوات الدروس التفكيرية

رأى ديوى في التفكير :

سبق أن ذكرنا أن المشكلة في رأى ديوى هي حالة شك وارتباك يعقبتها تردد hesitation and perplexity — وتتطلب بحثاً خاصاً يجرى لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل ... الشخص الذي تعترضه مشكلة ويضطر إلى التفكير فيها كعابر السبيل في مفترق الطرق فإنه يجد نفسه يقف هنيهة متردداً أيسير بمنة أم يسره ؟ أيتجه إلى الأمام أم يرجع إلى الخلف ؟ هذه حالة حيرة دعت الغريب إلى التفكير ، ولولا هذه الحالة لما بعث عقله إلى التفكير .

وعلى ذلك لا بد أن تكون هناك مراحل للتفكير أو خطوات يتبعها العقل عند حله مشكله نذكرها فيما يأتى :

١ - وجود مشكلة - أو موقف معقد إذ لا يمكن أن يفكر الإنسان إلا في شيء ، فلا بد أن يكون هناك موضوع للتفكير - ويصح أن نسميه مرحلة شك أو تردد أو شعور بالحاجة إلى التفكير . والمشكلة لا تسمى بهذا الاسم إلا إذا تطلبت منا بحثاً خاصاً وإلا خرجت عن كونها مشكلة ، وأصبحت أمراً عادياً . . .

ورغبتنا في حل المشكلة كما يقول ديوى هي الباعث لعملية التأمل الهادئة . وضرب لنا ديوى مثلاً لذلك : طالب يفكر هل يستمر في التدخين أو يضرب عنه ؟ وهذه المشكلة في نظر ديوى يصح أن تكون مسألة قديمة لم تعن بحلها ولم يمكنك حلها في ذلك الوقت - أو موقفاً جديداً لا عهد لك به من قبل بسيطاً كان هذا الموقف أم معقداً .

ب - تحديد هذه المشكلة : يقصد ديوى بهذه المرحلة تنظيم الحالات الفعلية وترتيبها وحصرها في طريق خاص أى حسب الأهمية - الأهم فالأقل أهمية - وترك العناصر غير المهمة .

هذا وقد تكون المشكلة متعددة الجوانب ، فإذا نظرنا إليها تارة من جانب وتارة من جانب آخر فقد يؤدي ذلك إلى اللبس والتشعب والغموض . فلا بد إذن من :

١ - تحديد المشكلة وحدها وإيضاح هذه المشكلة حتى يستقر في الذهن عرض واحد .

٢ - في المثل السابق (التدخين) نستطيع أن نفكر في الموضوع من نواح عدة من الناحية الاقتصادية والصحية والخلقية والنفسية . . . الخ فخطوة تحديد المشكلة تتضمن اختيار العناصر المهمة في الموضوع ، وتنظيم الملائم منها حتى يصبح ذا قيمة .

ولتحديد المشكلة السابقة نتساءل :

هل التدخين يساعد أو يعطل التكوين الكامل للجسم أو العقل عند الطالب ؟ .
هل التدخين يؤدي إلى النجاح في الحاضر أو المستقبل ؟

ويقول ديوى إنه في أثناء هذه العملية نجد أن هناك نزعة عند العقل تدفعه إلى استخدام قانون الاقتصاد العقلي *line of least resistance* أى أن العقل يرمى إلى اتباع أقصر الطرق وأقربها وأقلها مقاومة حتى يصل إلى الحل .

ج- افتراض الحلول المختلفة : بعد تحديد المشكلة بهذا الشكل يسرع العقل في استعراض الحلول المختلفة على أن هذه الحلول الموجودة فعلاً في المشكلة غير كافية؛ لأنها لو كانت كافية لما وجدت مشكلة. على أن من العناصر الموجودة فعلاً — ما يوحى إلينا بعناصر أخرى فافتراض الفروض هو الخطوة الفعالة في التفكير — والفرض نفسه ما هو إلا فكرة توهمنا أنها توصلنا إلى الحل... فبعد أن يبحث الإنسان في الحقائق والملاحظات. فيلاحظ الطالب المدخن أن فريقاً من أقرانه يدخن وفريقاً آخر لا يدخن ومن بين الفريقين أحد الطلاب أكثرهم صحة وقوة. وبعضهم أذكى عقلاً وأسبق درجة في العلم... ولتفسير هذه الظواهر المختلفة من جهة المشكلة التي نحن بصدد حلها يعرض الطالب الفرض الآتي :

« إن التدخين معطل للنمو الجسماني مؤخر للصحة ومعطل للعقل » فالغرض إذن نوع من التصرف يراه المفكر صالحاً لحل مشكلة — أو هو فكرة يعتقد الإنسان أنها موصلة لحل هذه المشكلة .

د- تحقيق الفروض : في كثير من الأحيان نجد أن هناك مسألة من المسائل لها عدة وجوه للحل — فهي تقبل أكثر من فرض أو احتمال واحد فيجب أن نجرب هذه الفروض المختلفة فرضاً فرضاً حتى يصل الإنسان إلى حل ، ولكن يجب أن نتمسك بوجهة نظرنا ، لأن أساس صحة التفكير هو الشك ، والتريث في الحكم حتى تظهر عناصر جديدة ، إما أن تؤيد أو تدحض هذا الفرض .

فتلاً إذا وصلنا إلى الفرض بأن التدخين معطل للنمو الجسماني ومؤخر للصحة ، ومعطل للنجاح ، نبحت هل هذا صحيح أولاً — ونبحث أيضاً في صلة هذا الفرض بالتواحي المختلفة من الموقف .

فنقول إنه إذا كان حقاً أن التدخين معطل للنمو والصحة والنجاح فإنه يجب أن يكون المدخنون أبطأ في النمو وأضعف في القوة البدنية ، وأقل احتمالاً من غير المدخنين — لذلك فهم لا يستطيعون مباراة غيرهم في الرياضة البدنية ، وفي تحصيل الدروس .

فإذا كانت نظريتنا صحيحة وجب أن ترتب عليها هذه النتائج وهو ما سنراه في المرحلة الأخيرة .

هـ - التطبيق : أو تحقيق الحلول التي انتهى إليها العقل - فبعد ذلك يرغب الشخص في التأكد من صحة هذا الحل وذلك بأن يختبره بالتجربة ، فإن أيدته التجربة قبلناه - وإذا وجدنا الوقائع تخالفه رفضناه - وهنا نبحت فنجد أن المدخن ممنوع بين أوساط الرياضيين لأنه اتضح بالاختبار أنه يضعف القوة البدنية ومن ناحية أخرى نجد أن المدخنين من الطلبة أضعف في مستواهم العلمى من غيرهم كما دلت الإحصاءات التجريبية التي عملت في أمريكا - وعلى ذلك يقبل العقل هذا الفرض ، ويعتقد صحته .

نقد خطوات هر بارت :

سنحاول أن نقدر هر بارت على أساسين :

١ - سيكولوجى ٢ - تربوى . ثم نتحدث بعد ذلك عن فضل هر بارت على التربية والتعليم .

النقد السيكولوجى :

بنى هر بارت طريقته على رأى خاطئ في علم النفس ، وكيفية تفكير الإنسان . فلقد كان الشغل الشاغل للفلاسفة في قديم الزمان ينحصر في معرفة الطريقة التي يصنع بها العقل الأفكار . ولقد تخلص الكثير منهم في حل هذه المشكلة بفرض وجود العقل الذى وصفوه بالمش - فالعقل في نظرهم شئ مادي موجود . . . ولكن هر بارت جاء بمحدث جديد في الفلسفة إذ نادى بأن العقل خال من كل شئ ، وأن الأفكار يمكنها أن تدخل هذا العقل وتخرج منه كلما أرادت ؛ لأن العقل (في نظره) ليست له قوة على أن ينشئ أو يصنع أو يبتدع الأفكار . وأهم خطأ في هذا الرأى ما يأتي :

١ - إن هذه النظرية تنكر على الروح أو العقل كل قوة من قوى الإرادة والتفكير الداخلى والميول المتأصلة - فإن هر بارت ينكر الوراثة والاستعدادات والميول .

٢ - إن الأفكار تدخل وتخرج من العقل بلا حساب . وهذا أمر غير معقول فلقد أثبت علم النفس الحديث أن الأفكار التي يفكر فيها العقل لا تذهب بدون أن تترك أثراً .

٣ - إن علم النفس الحديث أثبت أن العقل وحدة وهو في إدراكه يدرك الشيء ككل ، ثم بعد ذلك يحاول التجزئة .

النقد التربوي :

أ - إن نظرية هربارت تنظر إلى المواد الدراسية نظرة من لا يفرق بينها . تنظر إليها على أنها مواد لفظية فحسب . والواقع أن هناك مواد لكسب المهارة ، ومواد عملية لا يمكن أن تتبع فيها خطوات هربارت - ففي كثير من الدروس لا نحتاج إلى القواعد الخمس .

ب - إن هذه الطريقة تجعلك تنظر إلى المدرس نظرتك إلى الآلة فهي ترسم له خطة واحدة ، ولا تدع له الحرية في التفكير . . . فالمدرس على رأى هربارت يهتم بالمذكرة ويحاسبك عليها . . .

ج - نظرية هربارت يبدو فيها شيء من التناقض . فقد ادعت هذه النظرية أن كل الأطفال متساوون ؛ لأن العقل في البداية يتكون من العالم الخارجى . والطفل عند هربارتين يأتى إلى المدرسة وعقله صحيفة بيضاء - على أنه مما لا شك فيه أنه لا يوجد طفل وطفل متشابهين في جميع الأحوال ومن ثم فن الخطأ أن نأخذ الأطفال على غرار واحد .

د - موقف التلميذ في نظرية هربارت موقف سلبي - هو موقف الشخص القابل للمعلومات .

هـ - ليست عملية التربية من البساطة بحيث يتبع المرنى طريقاً سهلاً ومتسعاً وعادياً للوصول إلى غرضه . . . بل إن التربية عملية بطيئة لا تأتى بسرعة كما توهم هربارت وأتباعه . . . هي عملية تبدأ من المهد إلى اللحد ، وهذا سبب تعقدها ، والتدريس ما هو إلا مظهر واحد من مظاهر التربية .

و - طريقة هربارت تهتم بشكل التدريس وتهمل طبيعة المواد ، وتغالى في التفرقة بين الشكل والمادة .

فضل هربارت على التربية :

١ - هربارت هو صاحب مبدأ تداعى المعانى (الأفكار المتشابهة والمتضادة

والاقتراح الزماني والمكاني) - وما زال هذا المبدأ معمولاً به حتى في علم النفس الحديث ، إذ يستخدم في التحليل النفسي في كشف الجرائم .

٢- نحن لا نزال مدينين لهربارت بربط أجزاء المادة بعضها ببعض في التدريس .

٣- لا تزال مقدمات الدروس موجودة ومعمولاً بها حتى الوقت الحاضر .

٤- من فضل هربارت إخلاص المدرس الهربارتي لمهنته فكان مثلاً أعلى لمن تبعه من المدرسين - ولو أن البعض يعتقد أن هذا الإخلاص هو إخلاص الجاهل الذي لا يعرف كيف يكون الإخلاص .

٥- وجه هربارت النظر إلى ضرورة الاهتمام بميول الأطفال ، واستخدام فلسفة التشويق في التربية . . . وهو وأتباعه من أتباع نظرية التشويق والمشوقات في نظر هربارت على نوعين :

١- نوع يرجع إلى التجارب . وهذه التجارب إما أن يكون أساسها الحواس ، أو تجارب عقلية ترجع إلى البحث عن الأسباب والنتائج ، أو تجارب خيالية ترجع إلى السرور بالتأمل والتفكير .

ب- النوع الثاني يرجع إلى الارتباط في الحياة بين المرء وغيره . وهذا الارتباط يأخذ شكلاً وحدانياً يرجع إلى روابط الألفة بين الأفراد - وشكلاً اجتماعياً أساسه المجتمعات أو شكلاً ديباً يرجع إلى علاقة الإنسان بالخالق .

٦- عمل هربارت على دراسة التربية دراسة منظمة . ولعبت أفكاره دوراً مهماً في إيجاد روح النظام والتنظيم في العمل المدرسي .

مقارنة بين ديوى وهربارت

ديوى	هربارت
١- موقف الطفل إيجابي .	١- موقف الطفل سلبي .
٢- أساس التفكير مشكلة تتمحور	٢- الأفكار لها القوة الدافعة .
العقل (قوة ديناميكية) .	

ديوى

- ٣ - طريقة التفكير لها نصيب عظيم في التدريس .
- ٤ - المرونة عنده تساعد المدرس على أن يكون ذا طابع وشخصية .
- ٥ - الاهتمام بالناحية العملية أكثر من النظرية .
- ٦ - مدرس ومرب .
- ٧ - يؤكد تأكيداً واضحاً قيمة الفرض الاجتماعى فيجعله أساساً .
- ٨ - مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .
- ٩ - تنتج طريقة ديوى شخصاً يمكنه مواجهة صعوبات الحياة .
- ١٠ - روح المدرسة عملية ، ومشكلات النظام أقل أهمية .

هربارت

- ٣ - المادة مهمة في نظر المدرسة الهربارتية فهي أساس التربية .
- ٤ - التعقيد من حيث الطريقة مقيد بالخطوات .
- ٥ - الاهتمام بالناحية النظرية فقط .
- ٦ - مدرس فقط .
- ٧ - الفرض الأخلاقى أساس نظريته أما الفرض الاجتماعى فيأتى عرضاً
- ٨ - يؤدى بنا إلى طبع الأطفال على غرار واحد فهربارت ينكر الوراثة
- ٩ - تنتج طريقة هربارت دائرة معارف متنقلة .
- ١٠ - روح مدرسة هربارت شكلية تهتم بالنظام اهتماماً عظيماً .

الفصل الرابع

الترتيب السيكولوجى والترتيب المنطقى

لمادة الدرس

واضح أن تعلم المعارف لا فائدة منه لذاته ، وإنما الغاية منه تطبيق هذه المعارف والاستفادة منها فى حياة الإنسان ، وجعلها حية باستخدامها فى تجاربه .

والاتجاه الحديث فى التربية الآن عملى وثقافى معاً . فليس الفرد آلة تقدر ويعنى بها بقدر ما تنتج من عمل ، ومن أجل ما تنتج من عمل فقط ، وإنما له ناحية أخرى هامة من الضرورى العناية بها فى تربيته أعنى ناحية المتعة الفكرية والثقافية .

ونحن فى اختيارنا مواد الدراسة نعنى حتماً بكلتا الجانبين ؛ الجانب المهنى فى حياة المتعلم والجانب الثقافى الذى هو مصدر متعته وسروره فى عمله وفراغه .

فإذا تم اختيار المواد التى يتضمنها المنهج كالقراءة والحساب ومبادئ الطبيعة وغيرها من المواد الضرورية فى المدرسة الابتدائية مثلاً ، وإذا تم اختيار موضوعات كل مادة ، وهذا ما لا دخل للمدرس به^(١) عادة ، جاز لنا أن نتساءل : ما هو الأساس الذى ترتب عليه موضوعات المادة الواحدة ؟

هناك أساسان لترتيب الموضوعات ، الأساس الأول هو العلمى المنطقى Scientific & logical الذى تقتضيه وحدة المادة ، والدراسة المهنية ، وأسلوب البحث العلمى ، والثانى هو الأساس السيكولوجى الذى يراعى ميول التلاميذ واهتمامهم ، وعدم قسره على تحصيل المعارف دون رغبة فيها من أنفسهم ، أو شعور منهم بالحاجة إليها .

ورجال التربية يرون أن حاجة المتعلم إلى الترتيب المنطقى فى مرحلة الإعداد

(١) العادة أن موضوعات كل مادة فى المنهج تضعها هيئة غير هيئة أعضاء التدريس بالمدرسة ، وعلى هذا فالمنهج يأتى للمدرس موضوعاً وهو الذى يقوم بتدريسه . على أننا لا نرى ما يدعوا إلى ذلك ونعجب لماذا لا تضع هيئة التدريس بكل مدرسة منهج الدراسة الذى يناسبها . وعلى أية حال فما يقال عن ترتيب المادة المنطقى والسيكولوجى موجه إلى واضع المنهج والمدرس على السواء .

المهني أشد من حاجته إلى الترتيب السيكولوجي ، إذ المفروض أنه يميل إلى المادة التي يعد نفسه لمزاوتها ، وله استعداد لها ، وحريص على تعلمها برغبة تلقائية ، ويشعر بقيمتها في حياته الحاضرة والمستقبلية ، فالحافز السيكولوجي إذاً متوافر لديه . كذلك المفروض أن عليه أن يحيط علماً بقدر من المعلومات الضرورية لمهنته ، ولو إحاطة عامة على الأقل ، ويعرف بصورة منطقية علمية منظمة تطور موضوعات المادة ونمو بعضها من بعض والعلاقات العلمية بين أجزائها . أما في المرحلة التي تسبق الإعداد المهني فدراسة المواد إنما يقصد بها تثقيف المتعلم تثقيفاً عاماً ، وتبصيره بما في البيئة المحيطة به - الطبيعية والاجتماعية - من قوانين وقواعد لما يجري فيها من تغير وظواهر ومعاملات ، حتى يفهمها ويكيف سلوكه وفقاً لها . وإذا فالتعلم في هذه المرحلة دائم التأمل والتساؤل والبحث يقف أمام ظواهر البيئة وقمة المتعطلش إلى حل أسرارها . وهنا نجد الحاجة إلى الترتيب السيكولوجي .

ولكى نعطي فكرة واضحة عن الترتيب المنطقي في بعض المواد نستطيع أن نرجع إلى الكتب الدراسية القديمة - أو المناهج - ونستعرض ترتيب موضوعاتها . فمنهج النحو والصرف - مثلاً - كان يسير على الترتيب الآتي :

النحو . تعريفه . الكلمة . المركب المفيد . تقسيم الكلمة : الفعل والاسم والحرف ، وتعريف كل منهما . خصائص الفعل . خصائص الاسم . تقسيم الفعل إلى ماض ومضارع (١) وأمر . . . الخ

وكان منهج الطبيعة (٢) يسير كالآتي :

علم الطبيعة وتعريفه . المادة . القوة . الطاقة . . . الخ

ومنهج التاريخ يبدأ من قدماء المصريين ويسير سيراً زمنياً طردياً إلى الوقت الحاضر ، رابطاً الحوادث بعضها ببعض ، وجاعلاً من الحوادث السابقة تمهيداً لما يليها من تطورات وانقلابات (٣) .

وكان منهج الجغرافيا في السنة الثالثة بالمدارس الأولية منذ عشرين سنة كالآتي :

١ - الأرض . شكلها الكروي . الأدلة على كرويتها . تقسيم الأرض إلى

(١) راجع صفحتي ٢٠١ من كتاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية لحفي ناصف

ومحمد دياب وآخرين .

(٢) P. 46, Modern Educational Theories, by B. Bode

(٣) يقول ثورندايك ص ١٤٥ - ١٤٦ من كتابه : Education

مناطق . المناطق الحارة والمعتدلة والمتجمدة . خط الاستواء . مدار السرطان .
مدار الجدري . القطبان .

٢ - وصف الاصطلاحات الجغرافية الآتية :

التل . الجبل . القمة . الصحراء . الواحة . الوادى . السهل . . . الخ

وإذا تأملنا فى منهج المواد السابقة من النحو والطبيعة والتاريخ والجغرافيا نجدناه خلواً من العنصر البشرى ، وأنه عبارة عن حقائق تعرض بحيث يسمح السابق منها بأن يكون أساساً يستبطن منه التالى . نعم إن موضوعات التاريخ بشرية . ولكن لا نبالغ إذا قلنا إن عنايتها بأثر الحوادث والحروب فى حياة البشر قليلة ، وأهم ما تعنى به تسجيل المواقع الحربية ، وأسماء الأماكن والأبطال والتواريخ . وبهذه الصورة من الترتيب والعرض لا تنشط فى التلاميذ خيالاً ، ولا تجعلهم يربطون الموضوعات التى يدرسونها بحياتهم وتجاربهم .

ومن هذا يتبين لنا المراد بعبارة الترتيب المنطقى أو الترتيب العلمى لموضوعات المادة . وكما يقول الأستاذ بوده :

Abstractly scientific forms mean a logical rather than psychological organization of subject matter.

وليس معنى هذا أن الترتيب المنطقى غير مرغوب فيه مطلقاً عند عرض المادة ، ولكن المراد هو أن الترتيب المنطقى الذى لا يثير عند التلميذ إقبالا أو رغبة فى التعلم جاف ومنفر وقليل الحدودى .

والترتيب المنطقى يمكن تعريفه بأنه الذى يهتم بوضع الحقائق بحيث يبنى بعضها على بعض بصورة استنباطية . فندريس كروية الأرض لا بد أن يسبق دوران الأرض حول نفسها . ودوران الأرض حول نفسها لا بد أن يسبق تتابع الليل والنهار . ودوران الأرض حول الشمس لا بد أن يسبق اختلاف الفصول . وهكذا نجد أن من الموضوعات ما يتوقف إدراكه إدراكاً استنباطياً على غيره ، وهذا الغير يجب أن يسبق إذا أريد أن ترتب موضوعات المادة ترتيباً منطقياً علمياً^(١). وعلى هذا فترتيب الموضوعات بالطريقة المنطقية أساسه جعل بعض الموضوعات مقدمات فى قضية لتنتائج

(١) هذا هو الترتيب المنطقى العلمى النظرى : ومن الممكن عمل ترتيب منطقى عملى أو تطبيقي وهو الترتيب الذى يتخذ له أساس عملى مفيد كترتيب مجموعات طوائف البريد مثلاً بحسب بلاد كل مجموعة ، أو حجمها ، أو أثمانها ، أو تواريخ صدورها الخ .

تستنبط منها ، حتى لا تؤخذ النتائج على أنها مدركة بالملاحظة والخبرة ، على حين أن دليل الوصول إليها هو المنطق . فالترتيب المنطقي إذاً ترتيب موضوعي objective . وإذا ما تأملنا الترتيب السيكلوجي وجدناه خلواً من الموضوعية التي أشرنا إليها ، وجدنا أساسه ميل المتعلم واهتمامه . مثال ذلك أن ترتب موضوعات منهج الجغرافيا بحيث تبدأ من بيئة التلميذ المحلية ومشاهداته . والسبب في ذلك أن بيئة التلميذ تثير دائماً اهتمامه ، وهي موضع خبرته ، وتتصل اتصالاً مباشراً بحياته . فالبدء بتدريس البيئة المحلية كالقرية مثلاً في دروس الجغرافيا أساسه سيكلوجي لا منطقي .

والمدرس قد يفهم مادته جيداً بحسب ترتيبها العلمي المنطقي ، ويستطيع عرضها كما يفهمها . ولكن أسلوب التربية الصحيح يتطلب منه تغيير هذا الترتيب حتى يلائم اهتمام الطفل . ومن أجل هذا لا يعتبر أمهر المدرسين أعلمهم بمادته ، ولكن أعلمهم بنفسية التلميذ ، وكيف يعرض عليه المادة بطريقة تستبقي شوقه ، وتجد منه إقبالا ورغبة في البحث والدرس والتحصيل .

وإذا كان الترتيب المنطقي العلمي للمادة له أساس واحد فإن ترتيب المادة السيكلوجي لا يتقيد بأساس واحد ، بل لا بد أن يختلف باختلاف التلاميذ والبيئة . فنقطة البدء مثلاً في مبادئ الطبيعة عند تلاميذ البلاد الساحلية قد تختلف عنها عند تلاميذ مدارس الريف . وقد تختلف نقطة البدء من فصل دراسي إلى فصل ، بحسب ميول التلاميذ وذكائهم .

وقد سبق أن ذكرنا أن المعرفة لا تعلم لذاتها ، ولتكوين علماء نظريين ، ولكنها تعلم لما لها من القيمة العملية في حياة الطفل . وهذه القيمة العملية هي التي تجعلنا غير مقيدين دائماً بالترتيب المنطقي ، وإنما يراعى في الترتيب حاجة المتعلم واهتمامه .

ولكن هل من الحكمة أن يستمر المعلم في ترتيب موضوعات المادة للتلميذ ترتيباً سيكلوجياً في جميع مراحل التعليم ؟ إنه لو استمر المعلم على ذلك لكان تحصيل العلم تنقلاً عارضة هنا وهناك ، من غير تركيز أو ربط بين حقائق المادة الواحدة ، ولنشأت فراغات بين الموضوعات لا تملأ إلا بتكلف وتصنع . من أجل هذا نشأت ضرورة ترتيب الموضوعات ترتيباً منطقياً بعد عرضها مرتبة ترتيباً سيكلوجياً . فالترتيب المنطقي ينظم الوقائع ويضعها وفقاً لما بينها من صلات علمية استنباطية . وهذا النوع من الترتيب ضروري للباحث العالم ، كما هو ضروري أيضاً للرجل العادي . وفي

هذا يقول^(١) الأستاذ بوده Bode وإن إدراك هذه الأهمية لصيانة لتربية المتعلم من الإسراف في تخصيص حدود المعرفة إذا كان يعد إعداداً مهنيّاً ، ومن خطر الإسهاب والسطحية في المعرفة إذا كان التعليم يتخذ نقطة بدئه من اهتمام التلميذ ونشاطه . نعم إن الترتيب المنطقي ضروري في تحصيل المعارف ، لأنه يساعدنا على تكوين حاسة دقيقة للبحث عن الأدلة والبراهين لما نحصله ، ويجعلنا أقدر على تناول الحديد من المشكلات وفهمها . والمعارف التي تحصل بهذه الطريقة قوة ليس بعدها قوة . وهي تحقق لنا كيف يمكن أن تكون التربية بحيث تضمن لنا أقصى ما يمكن من انتقال أثر المعارف إلى المواقف والحالات الجديدة .

ونحن هنا نقتبس بعض موضوعات من منهج التدبير المنزلي رتبنا ترتيباً منطقيّاً أولاً ثم ترتيباً سيكولوجياً . وهي في مادة الخياطة :

عمل إعدادي :

- ١ - الخيط : دراسة ألوانه المختلفة ، أحجامه ، مادته .
- ٢ - التشليل : التمرين على أنواعه .
- ٣ - الغرزة : دراسة أنواعها .
- ٤ - آلة الخياطة : دراسة أجزائها المختلفة . استعمالها .

العمل الأول (خياطة مريلة)

- ١ - القماش المناسب .
- ٢ - التصميم .
- ٣ - تفصيل المريلة .
- ٤ - خياطتها .

فهذه الموضوعات يمكن ترتيبها ترتيباً سيكولوجياً بالصورة الآتية :

التلميذة في حجرة التدبير المنزلي تحتاج إلى مريلة . ويحسن أن تقوم هي بعمل مريلتها فكيف يكون ذلك ؟

إنها تحتاج إلى القماش . وهذا يحفزها إلى معرفة أنواع القماش المختلفة . وهنا فرصة لدراسة بعض أنواعه . ومتى حصلت التلميذة على القماش تحتاج إلى التصميم

(١) ص ٤٩ من الكتاب المشار إليه قبل .

المناسب. وهذا يحفزها على فحص عدد من التصميمات، ثم اختيار واحد منها وتفصيل المريلة وفقاً له. فهذه أيضاً مناسبة سيكولوجية تدفع التلميذة إلى دراسة التصميمات برغبة واهتمام. ويأتى دور استعمال آلة الخياطة. ومن الطبيعى أن التلميذة تعنى عناية أكثر، وتتعلم بصورة أسرع، كيفية استعمال آلة الخياطة إذا كانت تحتاج إلى استعمالها فى درس عملى. ومن الممكن أن يتعلم التلميذات عن آلة الخياطة واستعمالها فى درس واحد من هذا النوع، ما يعادل ما يتعلمن فى أسبوع بالترتيب المنطقى السابق. ولما كانت صيانة آلة الخياطة ضرورية للاحتفاظ بها صالحة لأداء وظيفتها، فإن تعلم هذه الصيانة سيأتى عرضاً أثناء تعلم الاستعمال. والمريلة تحتاج إلى تجميل وهذا يدعو إلى دراسة أذواق الجمال المختلفة واختيار المناسب.

وهكذا نجد عند دراسة هذا المنهج بالترتيب السيكلوجى أن كل نقطة يمكن تناولها لمناسبة من المناسبات، ويمكن التوسع فيها بحيث تشمل عدداً من الموضوعات. ونتيجة هذا النوع من الدراسة أن يتحمس التلميذات لها، ويشعرن بالسعادة أثناء الدرس. وليس معنى هذا أن يهمل الترتيب المنطقى، فالترتيب المنطقى كما قلنا لا غنى عنه. ولكن يجب أن يكون المرحلة النهائية فى تدريس الموضوعات لا نقطة البدء. ففى مثل هذه المادة يمكن الرجوع مرة أخرى إلى الموضوعات التى درست بمناسبة إعداد المريلة، ومناقشتها، ومراجعتها، وترتيبها، وتكميل الناقص منها بحيث تكون وحدة متصلة الأجزاء. وهذا ولا شك ضرورى للإعداد المهنى. فالترتيب السيكلوجى إذاً ضرورى لأن نشاط المتعلم يجب أن يشجع بأقصى ما يمكن، كما أن الترتيب المنطقى ضرورى لدراسة المتعلم المادة دراسة علمية منظمة حتى يتمكن من تطبيق قواعدها وقوانينها فى ظروف جديدة.

والكتب عادة ترتب المادة ترتيباً منطقياً، أما الترتيب السيكلوجى فهو من وظيفة المدرس، فعليه أن يرتبها بحيث تبدأ من نقطة اهتمام المتعلم، وبحيث تضمن توسيع خبراته اليومية. ولكن كيف يستطيع المدرس القيام بهذا الترتيب بنجاح؟ يجب عن هذا السؤال الأستاذ بود بقوله:

In order to secure such organization the teacher must have sufficient resourcefulness to use his knowledge of individual pupils or of circumstances that are more or less local or of passing significance for the purpose of supplementing what is in the textbook. Psychological organization, in other words, is a matter of both teaching and of the curriculum.

وضفوة القول أن الترتيب السيكلوجي يحتاج إليه المعلم مع المبتدئين من التلاميذ وفي مرحلة التعليم العام . ولكنه لا غنى له أيضاً عن الترتيب المنطقي الذي تورده الكتب . أما في دراسة التخصص والدراسة المهنية فالترتيب المنطقي له الصدارة .

المراجع

- 1 — Modern Educational Theories, by Bode
- 2 — Principles & Methods of Teaching by Welton
- 3 — Modern Elementary School Practice by Freeland

٤ — مناهج الدراسة والكتب المدرسية بمصر

الباب التاسع

الفصل الأول

طرق التدريس

من الصعب إذا ما اطلع الباحث على كتب التربية ، وخاصة ما يكتب عن طرق التدريس تحت عناوين مختلفة أن يخرج بتقسيم واضح لهذه الطرق ، إذ يختلف الكتاب في وجهات نظرهم في التقسيم . . . فنجد أن البعض يقسم الطرق وفقاً لأنواع من الدروس ، فيخص كل نوع بطريقة مناسبة له ، ويحاول البعض الآخر أن يقسم الطرق إلى أقسام رئيسية تنطوي تحتها أنواع الدروس . ويبني التقسيم على العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة .

فهناك الطريقة الاستقرائية ، والقياسية . . . الخ ، ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرق وفق ما يغلب على طريقة بعينها من صفات ، ويخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط في الأساس يبني عليه التقسيم . ويزيد الخلط إذا ما بدأنا تفكر في الوسائل المختلفة التي تستخدم في كل قسم ، وكل طريقة من هذه الطرق ، كالقصص والوصف والشرح .

لذلك يحار الباحث في إيجاد تقسيم واضح يستريح إليه ، والواقع أن هذه الصعوبة وهذا الخلط يرجعان إلى :

١ - عدم تحديد معنى اللفظ (طريقة) - وكما يقول كلباتريك Kilpatrick « هناك معنيان للفظ » « طريقة التدريس » معنى ضيق ، المقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع شامل وهو اكتساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيره » هذه الوجهات مثل حب العلم والمدرس والمدرسة واحترام النفس وحب الغير والاعتماد على النفس . ومثل هذا التحديد يفيدنا في الكلام عن طرق التدريس بأنواعها .

٢ - عدم توحيد أساس التقسيم حتى أننا إذا اتخذنا تقسيم كلباتريك مثلاً

أساساً — نجد أنه لا يكفي لضم الأقسام الثانوية التي تنطوي تحت كل قسم رئيسي ،
فمثلاً تحت المعنى الضيق للطريقة (عند كلباتريك) يمكن أن ندخل عدة طرق
نراها أصلح في حالة دون أخرى ؛ فالإلقاء في حالة أصلح من الاستنتاج وهكذا
٣ — أن الطفل يعلم بكل الطرق معاً — ولا يمكن أن نفصل فصلاً تاماً بين
هذه الطريقة وتلك وإلا كان هذا الفصل صناعياً ومكلفاً ، ولكننا نحاول ذلك لكي
نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن .

٤ — إغفال نقطة هامة ، وهي أن طريقة التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم
فهما صنوان لا يفترقان .

وعند اختيارنا طريقة من الطرق لا بد أن نسأل أنفسنا :

هل هذه الطريقة تمشي مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الجواب
بالإيجاب كان معنى ذلك أنها تؤدي الغرض المطلوب .

ويقولون إن من يمهّد السبيل للتعليم ويقرب طريق الوصول إلى العلم الصحيح
يطيل الحياة . ومعنى هذا أن الطرق الصحيحة للتعليم توفر الوقت والجهد فيزداد
الانتفاع بأيام الحياة ويخني الإنسان كثيراً في الزمن القليل وتصبح حياته مضاعفة
الفوائد عظيمة الأثر . هذا إلى ما في اتباع طرق التعليم من النظام وإجادة التدريس .
وهناك قواعد عامة يجدر بالمدرس أن يعرفها حتى ينجح نجاحاً باهراً في عملية

التدريس . فيجب أن تكون الطريقة موافقة لطبائع الأطفال ونموهم العقلي ، ولتعلم
المدرس أن من الخير للتلميذ أن يصل إلى الحقائق بنفسه من أن يخبر بها ، وأن
التعليم الصحيح لا يكتسب بالألفاظ بل بفهم الحقائق ، فما الألفاظ إلا رموز
للحقائق ووسيلة للوصول إليها ، وأن الثقة المتبادلة والعطف بين المعلم والمتعلم هما
أساس التربية الصحيحة والتعليم المثمر ، فالمدرس الذي لا قلب له ولا عطف فيه
لا تنشرح له الصدور ولا يكون له كبير الأثر — والمدرس الناجح هو الذي يستغل
خصائص الطفولة ويهتدي بها في تدريسه ، هو الذي يعلم أن الحركة وحسب الاستطلاع
أساسية في عملية التعلم ، وأن العلم والعمل يجب أن يسيرا معاً .

وأهم ما يجب مراعاته في التدريس ألا نفرح بجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم
للمدرس بشتى الطرق والحيل ووسائل الإيضاح وما إليها فمثلاً هذا الانتباه مؤقت ومثل
هذا التشويق سطحي غير دائم ، وإنما المهم أن ينجح المدرس في توجيه نشاط التلاميذ
ومجهودهم توجيهاً ثابتاً دائماً بتعريفهم غرضاً ثابتاً يسعون من أجله ويعملون للوصول

إليه ، بدون هذا الغرض لا ينتظر أى تدریس صحيح أو أى نشاط تربوى سليم فثابرة التلاميذ واستمرارهم فى العمل والنشاط لا يأتى إلا إذا شعروا بقيمة ما يعملون وماهية ما يدرسون ، وعلموا تماماً أن ما يلقونه من المعلومات والتجارب ما هو إلا جزء من حياتهم هم محتاجون لمعرفته والإلمام به ، فنستطيع إذن أن نحكم على التدریس الصحيح بمدى نجاحه فى إثارة الرغبة فى الأطفال أو التلاميذ ونوجه نشاطهم إلى تحقيق غرض معين . ومعنى هذا أن التدریس لكى يحقق هذا لا بد أن يسير وفقاً لقواعد خاصة أساسية نلخصها فيما يأتى :

القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدریس .

حين نتكلم عن القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدریس — نذكر دائماً الفيلسوف الانجليزى « هربرت سبنسر » فقد تناول بالبحث والشرح هذه القواعد فى كتاب له اسمه : Education ويمكن إجمال هذه المعلومات كالآتى (١) :

أولاً : التدرج من المعلوم إلى المجهول

تثبت المعلومات الجديدة وتضم إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة واستمدت منها ضوءاً يزيد فى نشاط الطفل وشوقه وسروره — فإن الجديد المحض يكون غريباً لا يؤلف بسهولة ، بينما ربط القديم بالجديد هو الذى تنشأ عنه الحقائق المتماكة .

هذه القاعدة تتفق والخطوة الأولى من خطوات هربرت فى التحضير ونقصد « المقدمة » التى نستفيد إبانها من معلومات التلاميذ السابقة (المعلومة) فى إثارة شوقهم واهتمامهم بالمعلومات الجديدة (المجهولة) .

ففى درس الجغرافيا مثلاً نبدأ بدراسة بيئة الطفل التى يسكن فيها لأنها هى التى تهتم أولاً وبالذات — ثم نتوسع بعد ذلك ونخرج به إلى دراسة المركز أو المديرية ثم الأماكن المجاورة أو التى ترتبط ببلاده اقتصادياً وتاريخياً .

وفى درس مشاهد الطبيعة مثلاً نبدأ بالحيوانات المألوفة كالقط والكلب قبل غيرها كالنمر والذئب .

(١) هذه القواعد رغم أنها معروفة من أيام يستالوتزى وهربرت سبنسر الذى يرجع إليه فضل صياغتها رغم العهد عليها بهذا الشكل إلا أنه لا مانع من الاستفادة منها لأنها مبنية على أسس سليمة

ولذا ينصح المربون دائماً بأن يثير المدرس في أول الدرس ما عند التلاميذ من معلومات قديمة يمهّد بها إلى معرفة المعلومات الجديدة .

ثانياً : التدرج من السهل إلى الصعب

والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للتلاميذ ، فإن ما نراه سهلاً في نظرنا من تعاريف واصطلاحات قد لا يكون كذلك بالنسبة للطفل الذي لا يستطيع إدراك معناه . ويحتاج الأمر إلى تجارب وأمثلة حسية لكي يفهمها .

فما هو سهل عند التلميذ هو الأشياء التي تقع تحت حسه وترتبط بحياته أو بتجاربه ، ولكن يجب أن نحتاط في هذه الناحية فلا نعطي التلميذ الأشياء السهلة التي لا تحتاج إلى إعمال الفكر ، أو نعطي له الدروس صعبة يعسر عليه فهمها ، وإنما نعتدل ونتدرج ، مع علم بما هو السهل وما هو الصعب بالنسبة للطفل .

ففي دروس الرسم يحسن أن يبدأ الطفل برسم أشياء من الطبيعة الصامتة قبل أن نجعله يرسم أشياء من الطبيعة الحية .

ثالثاً : التدرج من البسيط إلى المركب

وتبنى هذه القاعدة على أن العقل في إدراكه للأشياء يدركها أولاً (ككل) ثم يحاول بعد ذلك دراسة التفاصيل أى الأجزاء — فإذا رأينا كرسيّاً مثلاً أدركناه جملة وبعد ذلك أدركنا أجزائه — وإذا رأينا حيواناً أدركناه جملة كذلك ثم تظهر لنا أجزاؤه المختلفة بعد ذلك . . . وهذا يتفق مع نظرية « جشتالت » في علم النفس — وقد رأى الجشتالت الوحدة في كل شيء ، فإذا أردنا أن نقدر أخلاق شخص ما فلا ننظر إليه على أنه مجموعة فضائل كالصدق + الإخلاص + الوفاء الخ . بل ننظر إليه كوحدة ، ولهذا النظرية أثرها في التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء بالجزء .

ففي اللغة^(١) يجب أن يكون البدء بتعليم الجملة أو الكلمة وهذا أفضل من البدء بالحرف ويمكن تطبيق هذه القاعدة في كثير من المواد ففي الحساب نبدأ بالعدد الصحيح قبل الكسر — وبالكسر العشري قبل الاعتيادي — وفي الهجاء نبدأ بالكلمات الحالية من حروف المد والتاء المربوطة أو المفتوحة والهمزات ثم نتدرج إلى

(١) هذه الطريقة بالذات اقتبسها الدكتور وست في طريقته لتدريس اللغة الانجليزية للأجانب .

ما هو أكثر تركيبياً . وما لا شك فيه أننا نتعلم أى شىء بالتدرج من السهل إلى الصعب .

رابعاً : من المبهم إلى الواضح المحدد

وهذه القاعدة تالية للتدرج العقلى للطفل ، فإن معلوماته عن الأشياء تكون فى البداية عامة مبهمة وغير محدودة ، ثم تتضح وتتحدد أطرافها فإذا عرف نوعاً من الحيوان فإنما يعرف شكله الإجمالى أولاً ثم يعرف الأجزاء ، الخواص والصفات الأخرى ويتدرج فى ذلك إلى أن يصل إلى الحقيقة العقلية .

وبناء على هذه القاعدة يجدر بنا فى عملية التعليم أن نبدأ بما فى عقل الطفل ونسير على حسب التدرج العقلى فنوضح الغامض ونحدد المبهم . وعلينا أن نعلم أن معلومات الطفل تنشأ من تجاربه وتنمو من عمل العقل فيها ومن التفاعل بينها والقاعدة العامة فى ذلك هى أن المعلومات الجديدة تدرك فى ضوء المعلومات القديمة التى ترتبط بها وتقيم بناءها . فالقديم يكون وسيلة لبناء الجديد الذى يشبهه ويتصل به . وبذلك ترسخ المعلومات الجديدة . وكلما اتضحت الحقائق تغيرت نظرياتنا تبعاً لذلك وهكذا تنمو معلوماتنا ويتكون عقلنا .

خامساً : من المحسوس إلى المعقول

أى أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية — فإن أول صلة للطفل بالعالم تكون بحواسه — وأول مدركاته هى الحسية ولذلك يجب أن نكثر له من الأمثلة الحسية والتجارب فى التدريس ثم نصل بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام .

ففى تدريس العلوم أو اللغات نبدأ بالأمثلة أو الجمل ونقرن المثال بالتجارب التى توضحه كما نقرن الجملة (فى اللغة) بالحدث الذى يقابلها متبعين القولة المعروفة « حاول أن تعبر عن نفسك بالعمل بقدر الإمكان » .

ثم ننتقل إلى استخلاص القواعد والقضايا العامة على أنه لا يجب أن نجعل الوصول إلى المعقول أو إلى النظرية هو الغاية أو النهاية القصوى — فإن الوصول إلى القواعد إنما يتم باستخدامها وتطبيقها على الجزئيات الأخرى .

سادساً : التدرج من الجزئيات إلى الكليات

ومعنى ذلك أن نسير فى التعليم سيراً منطقياً نبدأ فيه بالجزئيات ونسير بطريق الاستقراء حتى نصل إلى الكليات ، فإن الطفل لا يدرك الكليات أولاً ، وإنما يبدأ بإدراك أفراد الكل أو جزئياته ؛ فهو قد يخلط المربع والمستطيل لأنه يرى التشابه بين عدد الأضلاع ، ولكن مقارنة عدد كبير من المربعات وتنبیه الطفل إلى تساوى الأضلاع ، وقائمة الزاوية و... الخ . يجعله يعطى حكماً عاماً على المربع ويدرك معناه العام .

ومن قبيل ذلك ما يحكى من أن طفلاً أمريكياً كان يعيش فى مزرعة بها أبقار بيضاء . وكان يلاحظ أن لبنها أبيض ، فلما انتقل إلى مكان آخر حيث الأبقار الحمراء ، سأل والده عما إذا كان لبنها أحمر ، والسبب فى مثل هذا السؤال أن الطفل لم يستوعب كل أفراد النوع . وفى دروس الأحياء نواح كثيرة تشابه هذه الناحية .

سابعاً : من العملى إلى النظرى

يمكن الانتقال فى كثير من المواد كالطبيعة والكيمياء ، ومشاهد الطبيعة ، والهندسة من التجربة إلى النظرية ، فمثلاً فى مشاهد الطبيعة يمكن ملاحظة نمو النبات تحت ظروف مختلفة فى الشمس والظل والحرارة أو البرودة — ويمكن من هذه التجارب استنباط الظروف الضرورية لنمو النبات . وليس الغرض من هذه القاعدة أن تتحقق فى درس واحد أو عدة دروس . بل ربما لا يكون من الميسور أن تنتقل بتلاميذ المدارس فى مرحلتهم الأولى من دور التعليم إلى دور البحث النظرى ، على أن المدرس يستطيع أن يتخذ من هذه القاعدة مرشداً لحمل التلاميذ على البحث فى الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم على قدر ما تحتمل قواهم العقلية وتجاربهم .

° ° °

هذه هى القواعد العامة التى يسترشد بها فى وضع الطرق العامة فى التدريس . ولنعرض الآن لطرق التدريس العامة نفسها ، وغرضنا من هذا العرض أن يتخذ منها المدرس مرشداً فى سيره وهادياً له فى معالجة الدروس المختلفة وتقريبها من العقول والتصرف فيها تصرفاً يشحذ العقل ويهذب النفس .

طرق التدريس العامة

أولاً : الطريقة الإلقائية

يطلق الإلقاء عادة على نوع الدروس التي تغلب عليها الطريقة المذكورة وبمعنى آخر الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره إذ هو يلقى الحقائق أو يسردها وعندى أن المدرس كالحامى لا يمكنه أن يستغنى عن لسانه فهو أول الوسائل التي يمكن بها توضيح ما غمض وهو الطريق السهل للاتصال الشخصي بالتلميذ .

وتمتاز الطريقة الإلقائية عن غيرها من الطرق كقراءة التلميذ في الكتاب أو عمله الفردي من أى نوع — تمتاز بأنها تناسب الأطفال الصغار جداً الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع — تناسبهم في موضوعات مثل سرد القصص ، أو وصف بعض المشاهدات ، أو شرح بعض الحوادث ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس والمادة التي يختارها للإلقاء .

ويمتاز الإلقاء الجيد بأثر المدرس نفسه من حيث حركاته وصوته . وهذا يسترعى انتباه الصغار وكذلك الكبار . ثم تساعد هذه الطريقة على أن يتناول المدرس المادة بما يترأى له فلا يتقيد بحرفية كتاب ما ، فيمكنه أن يطيل أو يختصر أو يضيف . . الخ ثم هي تمكن المدرس من أن يتناول أجزاء كثيرة ولذلك يلجأ إليها الكثير من المبتدئين في التدريس لكي يعطوا كل ما حضروه ، ولكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل وعدم استعمال التفكير فيجدر بالمدرس أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شيء من الحوار والمناقشة والأسئلة التي تجدد النشاط وتبعث على إعمال الفكر .

(١) من أهم طرق الإلقاء التحاضر Lecture

ويجب أن نفرق بين التحاضر وبين أنواع الإلقاء الأخرى كالشرح والوصف والقصص إذ أن المقصود بالتحاضر هو مجرد العرض الشفوي دون مناقشة أو إشراك للمستمعين مع المدرس إلا في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أن يسمح مثلاً بالسؤال أثناء الإلقاء وإنما بعد انتهاء الحديث .

هذه الطريقة لا تناسب مطلقاً إلا الكبار الذين يبحثون عن معلومات يصعب

جمعها من كتب كثيرة ، ولذلك تمتاز هذه الطريقة باستغلال وقت المحاضرة استغلالاً كبيراً وذلك بحذف المناقشات . . . الخ

وبناء على هذا فهذه الطريقة لا تناسب التعليم الابتدائي أو الثانوي (إلا في مرحلته الأخيرة) وهي تصلح في بعض المواد فقط دون أخرى أما في التعليم الابتدائي فمجرد ذكر الحقائق متتابعة لا يضمن مطلقاً فهم التلميذ إياها ، وقدرته على تطبيق ما يكتسبه من معلومات عن طريقها ، وهذا لا يمنع مطلقاً أن يحاول المدرس في الابتدائي والثانوي خارج الفصل في الجمعيات أو نواحي النشاط — أن يلقى محاضرات تناسب مستوى التلاميذ الذين يلقى عليهم .

(ب) الشرح : والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه ، وتوقف جودة الشرح على الأمور الآتية :

١ — اللغة والألفاظ والتعبيرات التي يستعملها المدرس ، فكثير جداً من الألفاظ التي يخيل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع تكون غامضة عند التلاميذ ، أو ذات معنى غير محدود .

٢ — ألا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقى ، بل تكون مهمة الشرح إظهار النقط الأساسية ، والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى — كما يجب أن ينصب الشرح على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقاً لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفاً .

وفي الشرح يمكن أن تطبق القواعد التي صاغها « هربرت سبنسر » (والتي سبق أن أشرنا إليها) .

(ج) الوصف : يعد الوصف من وسائل الشرح — فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود الوسيلة الحسية ، وحتى في حالة وجود هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحها .

هذا ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى ؛ ففي العلوم مثلاً نرى الوصف لازماً للأجهزة ولنتائج التجارب ، ولهذا دخل كبير في تفهم التلاميذ للشرح — ومجال الوصف في الجغرافيا كبير وخاصة حينما يتعرض المدرس لشرح النواحي الإقليمية والجنسية ، وكلما كان المدرس قوياً في وصفه كلما كانت الصورة التي يعطيها ذات

أثر أوضح — وفي التاريخ يتوقف الكثير من الدروس على قدرة المدرس على وصف ثورة أو معركة أو حالة اجتماعية وما إلى ذلك ، وكذا الحال في الأدب .

ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم المدرس بما يصف وعلى لغته وأسلوبه ومعرفته لمعلومات التلاميذ واستغلالها وعلى تأكيد النقاط الأساسية على أن يراعى القواعد العامة في التفكير — وأن يكون المدرس نفسه مقبلاً على الوصف — ولذا يجب أن تكون الصورة التي يصفها (المدرس) قائمة حية واضحة في ذهنه هو ، قبل أن يعتمد إلى تكوينها في أذهان تلاميذه .

وطبعي أنه بدون توافر عامل الإقبال من جانب المدرس ، يصبح الأمر مجرد تأدية واجب ، لا تصوير حقيقة معينة ، ونفث روح الحياة فيها بحيث يستفيد منها جميع التلاميذ .

(د) القصص : القصص من الأشياء التي يميل إليها الصغار والكبار على السواء ، والقصص في التدريس تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتشوقهم إلى الدرس ، على شرط أن يتوفر لساردتها ما يجب أن يتوفر من الشروط والصفات حتى يصل بها إلى ما يريد .

وقد اعترف أفلاطون بأهمية القصص في التربية والتعليم ، ويهمننا أن نعرف الأغراض الأساسية من القصص في التدريس ، فهي تساعد على :

- ١ — توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيدة .
- ٢ — تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة ، فهي تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التقليد وتحرك قابليتهم للاستهواء .
- ٣ — وتبث في الدرس الجاهل الميت روحاً من الحيوية والنشاط .

واستخدام القصص في التدريس يساعد المدرس على إيضاح وتفسير وتذليل ما يصادفه من صعوبات وتعقيدات في الحقائق العلمية . والقصص تزيد من تجارب التلاميذ ، فكثير من الحقائق يعرفها التلاميذ ولكن لا يدرون عن طريقة استخدامها واستعمالها في الحياة كثيراً ولا قليلاً ، فربما يستطيع المدرس أن يظهر للتلاميذ بالقصص والحكايات تطبيق هذه الحقائق في الحياة العملية وبذلك تتم لهم المعرفة والتجارب . والقصص على أنواع ، أهمها القصص التاريخي ، والخرافي ، والنوع الأخير

يلد لصغار الأطفال سماعه، إذ أن فيه ما يناسب خيالهم، وهناك القصص التي تلقى على ألسنة الحيوان، ويجب أن تتصف القصة الإيضاحية بما تتصف به كل قصة أخرى جيدة من حيث التشويق والوضوح، وإثارة الشعور كما يجب أن تتميز هي عن الأخرى بقصرها وعدم اشتغالها على أكثر من النقطة المراد توضيحها: وقد أثبتت التجارب أن الأطفال يميلون بنوع خاص إلى سماع القصص المطولة نوعاً ما كما أنهم يميلون إلى القصص التي تتصل بحياتهم وحياة أمثالهم من الأطفال.

ويجب أن تشتمل القصة على حقائق ثابتة يراد توصيلها إلى عقول التلاميذ، فضلاً عن أنها توضح نقطاً معينة، وتزيد من تجارب التلاميذ، وتوسع دائرتها. فع ميل الأطفال وحُبهم الشديد ولوعهم بالحكايات الخرافية إلا أنهم يسألون عن حقيقة وقائع ما يسمعون فيها.

ثانياً: الطريقة القياسية

من المسلم به أن التلميذ يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامة، وهناك طريقتان مختلفتان للوصول إلى القوانين العامة، وأقدم هاتين الطريقتين تلك التي كانت تعطى التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة مضطردة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتنطق بها وهي طريقة شائعة في كتب النحو العربي والأوربي القديمة، وكانت متبعة أيضاً في كتب الجغرافيا، فكان المؤلف يبدأ بذكر التعريف، فمثلاً يعرف الجزيرة بأنها جزء من سطح الأرض يحيط به الماء من جميع الجهات مثل جزيرة مدغشقر. ويقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التي ينطبق عليها هذا التعريف.

وهذه الطريقة إن امتازت بشيء فإنما تمتاز بسهولة أي أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي عظيم، وهي صالحة للاستعمال في المحاضرات، أما استخدامها في مرحلة التعليم الابتدائي فغير مناسب لقصور تفكير الأطفال في هذه الناحية القياسية، والواجب على المدرس أن يشرك التلاميذ إشراكاً فعلياً في الدرس. وقد تبدو هذه الطريقة لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التي تتلخص في تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم تركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم، فلو قلنا مثلاً إن الماء يسيل دائماً لأن مستوى سطحه واحد لكان ذلك أسهل لنا بكثير مما لو تركنا التلاميذ يستنبطون بأنفسهم ليصلوا في النهاية إلى نفس هذه الحقيقة. غير أنه قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التي يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون العام بنفسه يكون لها أثران هامين:

الأول : أن القانون الذى يصل إليه الباحث يترك أثراً ظاهراً فى شخصيته ، ذلك أن العمل الذى يقوم به العقل يكسبه حدّة ومراناً . وعلى ذلك يتميز مثل هذا العقل عن غيره من العقول التى لم تمرّ على مثل هذا العمل . ومن هذا نرى أن القانون العام الذى يلقنه التلميذ تلقيناً قد يكون له قيمة كنوع من أنواع المعرفة ولكن أثره ينتهى إلى هذا الحد . ذلك أن العقل نفسه لا يتحسن على الرغم من أن المعلومات التى فيه تكون قد ازدادت عما قبل .

الثانى : أن القانون الذى نتلقاه عن غيرنا لا تكون له نفس القيمة التى للقانون الذى نستخلصه بأنفسنا . فالقانون الذى لا نشترك فى عماله لا يترك فىنا نفس الأثر الذى يتركه قانون آخر وصلنا إليه بأنفسنا .

ثالثاً : الطريقة الاستقرائية

وفىها تعرض الأمثلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة ، أو بعبارة مختصرة الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية . فلو تمكن التلميذ من دراسة عدة معادن تعرضت لحرارة شديدة ووجد أن كل معدن منها يتمدد ، فإننا سوف نرى أن هذا الطفل يستخلص لنفسه من هذه الحالات قانوناً عاماً يؤثر فيه تأثيراً ما كان يمكن أن يحدث لو لم نتركه يستخلص بنفسه ما نرمى إليه .

فالقياص ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص . أما فى الاستقراء فينتقل العقل من الخاص إلى العام . وفى القياص تبسط القاعدة للتلميذ ثم نستعرض الأمثلة . أما فى الاستقراء فنبدس الأمثلة ثم نبحث عن القانون . فإذا طبقنا كلا من الطريقتين فى التربية والتعليم . وجدنا أننا فى حاجة إلى الاستقراء من جهة وإلى القياص من جهة أخرى ، فعند التعرض لموضوع جديد يجب أن يقوم الاستقراء بالدور الأول . حتى إذا تقدمنا وأصبحت المعلومات متوفرة وجدنا أن القياص مفيد فى مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها : فالاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات ، والقياص طريقة حفظ هذه المعلومات وترتيبها .

رابعاً : الطريقة الجمعية

من الممكن أن نجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية ونستخدمها فى كثير من المدارس ، ونستخدم الطريقتان معاً فى كثير من العلوم : فى تدريس القواعد

مثلاً نبدأ بأمثلة يحىء بها التلاميذ أو يعرضها المدرس وتكون فى مستوى عقولهم وتجاربهم . ثم نوجه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات وتدرج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمعمونة المدرس وإرشاده إلى قاعدة كلية . نعود بهذه القاعدة فنطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى . أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة : وفى الطبيعة فى درس على تمدد الأجسام مثلاً نبدأ بتجارب على معادن مختلفة ذات أشكال متباينة ونترك المجال واسعاً لملاحظة التلاميذ كي يرقبوا الظواهر ويصلوا إلى النتائج ثم نجرى مثل ذلك على السوائل وعلى الغازات حتى يصل التلاميذ إلى القاعدة الكلية . ثم نعود بالقاعدة فنطبقها على أحوال مختلفة مما يستطيع التلاميذ إدراكه . وفى درس عملى فى الهندسة فى مجموع زوايا مثلث نبدأ بتكليف التلاميذ قياس زوايا مثلثات مختلفة ثم نثبت النتائج ونصل منها إلى القاعدة الكلية : إلى غير ذلك .

ويميل المدرس بصفة عامة إلى استخدام طريقة القياس وحدها ، ودرسه فى هذه الحالة يتكون غالباً من حقائق مجردة يذكرها للتلاميذ ثم يأخذ بعد ذلك فى عرض بعض وسائل الإيضاح . أما التلاميذ فلا يقومون من ناحيتهم بأى مجهود . فى حين يجب أن نعلم أن نقطتى التعلم Learning والتعليم Teaching مرتبطتان ببعضهما ببعض تمام الارتباط وأن نجاح المدرس يتوقف على التلميذ كما يتوقف على المدرس ، فليس هناك أى تعليم إذا لم يكن هناك تعلم . ومقياس نجاح الدرس هو فهمه .

خامساً: الطريقة الحوارية :

أول من استخدم هذه الطريقة « سقراط » وهى طريقة حوارية تقوم على مرحلتين : المرحلة الأولى مرحلة التهم وبواسطتها يتمكن سقراط من أن يزعزع ما فى نفس صاحبه من اليقين الذى يعتقده والذى لا أساس له ، وفى هذه الطريقة كان سقراط يدور حول المباحث الفلسفية فى هودة وتأن إلى أن يجد مسلكاً ينفذ منه إلى نتيجة يريد ها . فكان سقراط يحول فى انحاء أثينا وفى طرقاتها مدعياً الجهل ، وأن شعوره بجهله يدفعه إلى أن يلتمس المعرفة من أهلها ، فلم يضع سقراط فى فلسفته هذه مسألة معينة يتناولها بالبحث والتحليل . إنما كانت المشكلة التى يريد بحثها تأتى عرضاً ، ثم ينتهز سقراط الفرصة ويتحدث فى المشكلة مع صاحبه فيحاور ويناقش حتى يتبين لصاحبه خطؤه . وما يزال سقراط فى حوار هذا حتى ينتهى إلى حقيقة

ثابتة لا تحتل الشك ولا النقد ولا الجدل . ومن ثم يصل سقراط مع صاحبه إلى مرحلة توليد الأفكار ، وبعد أن يبين لصاحبه مقدار عجزه عن كشف الحقيقة يأخذ سقراط في إلقاء أسئلة أخرى حتى تنكشف بواسطتها الحقيقة النهائية . ومن هذه الطريقة نرى أن سقراط كان يولد الأفكار ، وهذا ما دفعه إلى القول « بأنه كان يولد الأفكار من محاوريه كما كانت أمه تولد الجنين من الحوامل » من ذلك يتبين لنا كيف كان البيئة التي نشأ فيها سقراط الأثر الأكبر في توجيه فلسفته .

والمتمثل في الطريقة السقراطية يجد أن المحاور يمر بثلاث مراحل متتابعة :

أولاً : مرحلة اليقين الذي لا أساس له من الصحة وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم وقبوله لما يلقي عليه من غير أن يحتكم إلى المنطق والذوق السليم .

ثانياً : مرحلة الشك وهنا تتوالى أسئلة سقراط والإجابة عنها حتى يتردى المتكلم ويقع في حيرة لا مخلص منها ، ويبدو التناقض في عباراته فيأخذه الغضب ويعتبر سقراط ثقيل الظل أشأم الطلعة ، ولكن شيخ الفلاسفة كان يقابل كل كلام من هذا النوع بالصبر الجميل ، ويقود صاحبه إلى صميم الموضوع الذي يدور حوله الجدل ، ولا يزال آخذاً بزمامه حتى يتملكه الخجل ، ويشعر أنه تعرض لشيء لا مجال له فيه ، ويوقن بأنه جاهل مغرور ، وتشتد رغبته في طلب العلم وحينئذ تبدأ المرحلة الأخيرة .

ثالثاً : مرحلة اليقين بعد الشك وهي مرحلة يقصد فيها البحث من جديد في الموضوع ، ومعرفة الأمثلة التي توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها وملاحظة ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف والوصول إلى تعريف منطقي جامع لا يجد الشك إليه سبيلاً . هي مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلي لا على أساس التصديق الساذج .

وقد علق « سير جون آدمز » على الطريقة السقراطية بمثال تطبيقي نشير إليه على سبيل الإيضاح إذ قال : هب أن سقراط قد استطاع الرجوع إلى الحياة واستطاع التكلم باللغة الانجليزية ثم أخذ كعادته يغشى الأماكن العامة فصادفه طالب من طلاب العلم يترىض في أحد المنتزهات العامة ، وعليه دلائل الزهو والغرور بمعلوماته ومعارفه ، فسقراط لا يتردد في أن يتقدم إلى هذا الطالب فيتلف له في

الحديث ويوجه نظره إلى جمال المنظر ، وما يرى بين أشجاره وأزهاره من طيور وحشرات ، حتى إذا أنس صاحبه به وأنس به صاحبه ، فاجأه بسؤال لا تظهر فيه أمارات التعمد . فقال « ما الذى يراد بالحشرة يا صاحبي ؟ طالما سمعت الناس يذكرن الحشرات ويتكلمون عنها وطالما تأقت نفسى إلى معرفتها معرفة صحيحة » فيرد عليه هذا الطالب بأن الحشرة حيوان صغير له أجنحة ، فيقول سقراط لا بد أن الدجاجة حشرة . وما يزال بالطالب حتى يظهر له معانيه فيتدارك خطأه ، ويحاول أن يجيب إجابة أخرى يظن أنها خالية من النقص ، ولكن سرعان ما يظهر له سقراط خطأه ، فيرى الطالب قصوره ولا يجد بداً من الاعتراف بجهله ، وأنه لا يعرف الموضوع معرفة صحيحة كما كان يخيل له فى بادئ الأمر . وحينئذ يلتقي عليه سقراط أسئلة سديدة تستميله إلى البحث من جديد . ويبين له طرق التفكير حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة .

وإذا طبقنا هذه الطريقة فى مدارسنا الحالية يتحول الدرس إلى محاورات شائقة يتنزل فيها المدرس إلى مستوى التلميذ تاركاً له الحرية فى إبداء آرائه وإظهار ما يحول بخاطره آخذاً بزمام فكره وانتباهه كى يوجهه إلى ما يريد .

وإن ما فى هذه الطريقة من الحرية والتبسيط وعدم التكلف والسرور يجعلها موافقة لصغار الأطفال . على أن استعمالها مع الكبار له فائدة ففيها شئ من التغير . وهى تستخدم بنجاح فى دروس الأشياء وما يشبهها وتحتاج فى تنفيذها إلى مهارة وصدق نظر .

سادساً : الطريقة التنقيبية

يقول هربرت سبنسر فى كتابه التربية Education « إنه يجب أن يجبر الأطفال على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكناً » والمدرس الذى يتبع هذا رأى يفيد تلاميذه فائدة كبيرة . ذلك لأن البحث والتنقيب يثير جزءاً كبيراً من النشاط العقلى ، وعلى هذا فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلاً فى أذهانهم ، والاستماع على وجه العموم حالة سلبية ، وإن كان فى نفسه مظهرًا من مظاهر النشاط العقلى بخلاف التنقيب فهو حالة إيجابية بحتة يكون عندها العقل فى أقصى درجات نشاطه ، وكلما كان الشخص نشيطاً ومنتهباً كلما أمكنه الحصول على المعلومات كاملة والثبت من وعيها فى ذهنه بدقة .

ويؤيد الأستاذ أرمسترنج Armstrong رأى سنسر الآنف الذكر حيث يقول « يجب أن يوضع التلميذ موضع المكشف المجدد ، فما يلذ للأطفال أن ينظر إليهم مثل هذه النظرة وأن نطلب إليهم أن يعملوا كفرقة من فرق البوليس السرى . وبهذه الطريقة يتصور الأطفال عند دراسة موضوع كصدأ الحديد أن جريمة قد وقعت عند ما تحول هذا المعدن الصلب إلى صدأ هش عديم القيمة . وعلى هذا الأساس يبحثون في شوق عظيم فيما إذا كانت هذه الجريمة جريمة قتل أو انتحار أى فيما إذا كان هذا التغير نتيجة عامل خارجى أو نتيجة عامل آخر يتصل بطبيعة الحديد نفسه .

وأول ما عرفت هذه الطريقة فى عام ١٨٨٧ عند ما ألقت وزارة المعارف البريطانية لجنة للبحث عن طريقة صالحة لتدريس الكيمياء فى المدارس . وقد تمكنت هذه اللجنة من الاهتمام إلى طريقة أصبح بمقتضاها يحل التلاميذ المسائل بواسطة التجارب ، وفى سنة ١٨٨٨ أرسلت هذه اللجنة تقارير متعددة لنظار المدارس تنادى بمفضّل هذه الطريقة التى أصبحت تحول الفصل إلى معمل والتى لا يكون المدرس فيها إلا بمثابة المساعد أو المرشد للتلميذ ، ومن ثم بدأ انتشار هذه الطريقة وشاعت فى كثير من بلاد العالم .

على أن هناك صعوبات تعترض تطبيق هذه الطريقة ، إذ أنها تحتاج إلى وقت أطول مما تسمح به المناهج المدرسية ، وصعوبة الوقت هذه لا يمكن التغلب عليها فى ظل مناهجنا التقليدية ، اللهم إلا إذا خضعت لانقلاب عام وأخذنا بفكرة الفيلسوف هكسلى التى تقول « إن الحياة لا تقوم على المعلومات ، وإنما تقوم على الأعمال والأفعال » وإن صح لنا أن نتبع نفس الخطوات التى خطاها المستكشفون فى أبحاثهم فإن هذا يتطلب منا وقتاً أطول من الحصول على نتائج هذه الأبحاث عن طريقه القول ولا أقل من أن يكون ذلك بعد أن يكونوا قد اهتموا بأنفسهم إلى كثير من الحقائق ولسوا علاقاتها بعضها ببعض الآخر ، وعندئذ فقط يمكنهم أن يستفيدوا مما يقال لهم ، وهذا يتأتى عن طريق عمل المشابهات بين تجاربهم السابقة ومعلوماتهم الجديدة .

أضف إلى هذا أن كثيراً من النتائج التى وصل إليها العلم لا يمكن أن يصل إليها الأطفال أو التلاميذ العاديين حتى ولو أعطوا وقتاً لا حد له ، فهذه النتائج هى ثمرة

الجهود العقلية الجبارة للسالفين من نوابغ المفكرين على مر الأجيال والسنين .
كيف تطبق هذه الطريقة :

لكي تتبع هذه الطريقة يجب أن يزود التلاميذ بشيء من المعلومات الأولية التي تساعد على مواصلة البحث ، وبغير هذا لا يمكنهم مطلقاً القيام حتى بأبسط الأبحاث كما يجب على المدرس قبل كل شيء أن يستميل التلاميذ إلى تقدير وتقبل الغرض من بحث موضوع من المواضيع وأن يحبى الأجزاء المناسبة من معلوماتهم السابقة ، وبعد ذلك يستطيع أن يحصل على تعاونهم واشتراكهم في بحث هذا الموضوع . لكن إذا ترك التلاميذ وأنفسهم فقد يتخبطون ولا يستفيدون شيئاً من البحث . ولكي يكون التعليم بهذه الطريقة مثمراً يجب أن يقيد كل تلميذ ملاحظاته بعناية ونظام كما يجب أن تكون هذه الملاحظات مختصرة وبلغة سهلة حتى يسهل على المدرس فهمها بسرعة وإرشاد التلميذ إلى أوجه الخطأ فيها — وفيما يختص بالعلوم الطبيعية يجب أن تكون المعامل مجهزة بالأجهزة والأدوات اللازمة ومنظمة بشكل يتفق وما يتطلبه نوع التجارب .

والواجب أن يهيا التلاميذ للاستنتاج من معلوماتهم السابقة حتى يتعرفوا بأنفسهم المواقف المختلفة التي يقفون أمامها وحتى يمكنهم التصرف فيها بشكل مجد فعال . والواقع أن ليس لمعلومات التلاميذ القديمة قيمة ما إذا هي لم تمكنهم من الكفاح في الحياة بنجاح . لهذا كان من الواجب أن يتناول التلاميذ المواضيع والمشكلات التي يمكن حلها بالالتجاء إلى الأفكار والمعلومات السابقة كما هو الحال في الحساب وغيره من العلوم الأخرى كالجغرافيا والتاريخ مثلاً .

أمثلة لاستعمال هذه الطريقة في بعض مواد الدراسة :

والطريقة التنقيبية وإن ظهر فضلها جلياً في العلوم الطبيعية على الأخص ، فإن العلوم الأدبية لا تدرس على الوجه الأكمل إلا إذا استعين فيها بهذه الطريقة ففي دراسة الأدب أو التاريخ مثلاً يمكن أن يطلب إلى الأطفال المتقدمين في السن أن يقارنوا بين نسختين مختلفتين لقصة واحدة ، أو أن يبحثوا موضوعاً واحداً طرقاً بأشكال مختلفة ، كما يمكن أن يطلب منهم أن يرسموا خطة لموقعة من تقارير مختلفة كتبها أناس قد شاهدوا هذه الموقعة . وكذلك الحال في التراكيب اللغوية أو علامات الوقف فإنه يمكن الاستفادة من الطريقة التنقيبية في تعليمها .

مثل آخر في استعمال هذه الطريقة في التاريخ .

(ويمكن محاولة ذلك في الفرق العليا من المدارس الأولية) .

الشروط : يريد الفصل أن يدرس حكم ريتشارد الثاني وثورة الفلاحين ، فلا تعطى له مراجع ما ، وإنما يعطى له اقتباس من Froissant مثلاً دون أن يذكر له اسم المؤلف .

الاقتباس : وأخيراً يطلب من التلاميذ أن يستدلوا بالاقتباس على كل ما يمكن أن يتصل بالمؤلف .

مثل لاستعمالها في دروس الجغرافيا والأدب :

(ويمكن أن يعطى للأولاد الذين يدرسون قصة « روبنسون كروزو »)

يطلب من التلاميذ أن يرسموا خريطة للجزيرة التي عاش فيها روبنسون كروزو وأن يبينوا موضع الجزيرة وحجمها والأماكن المهمة التي بها كالنهر والقلعة والشجرة والكهف والمكان الذي رويت فيه آثار الأقدام وكذلك المكان الذي عرفت فيه السفينة ويطلب كذلك من التلاميذ أن يبينوا طبيعة سطح أرضها العامة كالتلال والوديان والصخور والتيارات .

ويحمل بالمدرس هنا أن يهدى التلاميذ إلى بعض الإرشادات التي قد تساعدهم على بحث موضوع متسع كهذا . وهو بعمله هذا لا يهدم البحث وإنما يجعله مثمرًا ، لأنه إذا ترك التلاميذ وشأنهم فإن قليلاً الذكاء منهم سوف يسقط في أيديهم ولا يستطيعون أن يستفيدوا شيئاً . ومن هذه الإرشادات التي يساعد بها المدرس تلاميذه في رسم الخريطة أن يطلب منهم أن يضعوا علامة أمام كل جزء من القصة يتصل بالأشياء المختلفة المطلوب منهم تبيانها ، فإذا ما انتهوا من قراءة القصة على هذا النحو ، وجعوا هذه الأشياء المختلفة بعضها إلى بعض أمكنهم أن يرسموا الخريطة بسهولة . ومن هذه الإرشادات أيضاً أن يخبر المدرس التلاميذ أن الأشياء المطلوبة منهم قد لا تكون مذكورة صراحة في القصة وما عليهم في هذه الحالة إلا أن يتميزوها بشيء من سلامة الذوق .

مثل لاستعمالها في دروس الحساب :

غالباً ما تستعمل في دروس الحساب الطريقة التنقيبية ولكنها لا تصيب ما يتوقع لها من نجاح كبير والسبب في ذلك راجع إلى طبيعة المسائل الموضوعة وإلى الطريقة التي يتناول بها المدرس هذه المسائل ، فهي غالباً ما تكون بعيدة عن حياة التلاميذ ولهذا نجدهم يفقدون كل لذة في سبيل معالجتها . فالتلميذ حينئذ مصيب إذا هو استنكر المسائل الحسابية ورأى أن في معالجتها ضياعاً للوقت إذا كانت تتطلب منه مثلاً أن يحسب كم مكياً من القمح يأكله عدد من الأحصنة في ظروف خاصة .

وواجب المدرس إذن أن يتخير المسائل التي تناسب مع مقدرة التلاميذ وميولهم ومثل تلك المسائل التي تتصل بالحياة وبالأعمال التي يهيئ التلاميذ أنفسهم لها . فمثلاً المسائل يمكن أخذها من الحياة المدرسية ونظمها أو من الحياة المنزلية أو الألعاب ووسائل التسلية التي تشغل فراغ التلميذ . هذا ولا يتحتم على المدرس أن يتقيد بالمسائل الموجودة في الكتب المدرسية فهذه فضلاً عن أنها مسائل جامدة بعيدة كل البعد عما يألفه التلميذ في حياته فإنها تشعر التلميذ بأن حلها معروف لدى المدرس ومن ثم فلا حاجة له في حلها من جديد - وليكن نصب عين كل مدرس أن يبعث التلاميذ على العمل بجِد واهتمام . وهنا يجب أن يكون للعمل معنى بقدر الإمكان كي تكون له بالتالي لذة . وإذا صادفت المسألة هوى في نفس التلميذ فالطريقة الطبيعية أن يترك وحده كي يحلها . ومن الخطأ الفاحش أن يرسم المدرس للتلميذ طريقة الحل قبل أن يبدأ التلميذ في التفكير في هذه الطريقة ، إذ أن عمله في هذه الحالة لا يتعدى أن يكون مجرد عملية حسابية ميكانيكية ، والتمرين على هذه الحالة ليس هو الغرض الأساسي من وضع المسائل . أما إذا ترك التلميذ شأنه فإنه يتخير من الأفكار التي استعملها المدرس في حل مسائل سابقة ما يناسب هذه المسألة الجديدة ويستعين بها في هذه المسألة ، ويكون التعليم مثمراً حقاً إذا ما تمكن التلاميذ في مختلف الفرق من حل المسائل التي تعطى لهم والتي لا تعتمد صراحة على تطبيق قاعدة خاصة .

الأسئلة التي تستعمل عند تطبيق هذه الطريقة :

ترى طريقة البحث إلى استمالة الطفل إلى الإكثار من الأسئلة ومن الإجابة عنها

بنفسه . وهناك نوع آخر من الأسئلة وهى التى يستعملها المدرس فى انتقاله فى المراحل المختلفة لهذه الطريقة .

والأسئلة التى يوجهها التلميذ للمدرس تتضمن عادة شيئاً من المعلومات السابقة لدى التلميذ ورغبة منه فى استزادة هذه المعلومات ، كما تتضمن أيضاً وجود صلة بين المعلومات السابقة والمعلومات المراد استزادتها وكلما كانت المعلومات السابقة واضحة ومرتبطة فى ذهن التلميذ كلما أمكنه السير فى بحثه بنجاح ، ويجب أن يتضمن السؤال ذكاء ومثلاً للموضوع فى جانب التلميذ ، كما يجب ألا يشجع المدرس إلا المناسب من الأسئلة ، وغالباً ما يكون الطريق بين السؤال والجواب طويلاً كما أن الأطفال غالباً ما تعوزهم المعرفة المنظمة الكافية التى تمكنهم من الإجابة دون الاحتياج إلى أية مساعدة . ولهذا كان على المدرس أن يساعدهم وذلك بأن يقودهم فى الخطوات الهامة بواسطة مجموعة من الأسئلة التى تتصل بنواحي خاصة من الموضوع ، ويمكن تقسيم أسئلة المدرس إلى نوعين :

١ - أسئلة اختبارية .

٢ - أسئلة تعليمية .

ويلتجأ إلى الأولى فى أول الدرس ونهايته ؛ وفى أول الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ لديهم المعلومات الأولية الكافية وأن يحبى ويثبت أن المعلومات فى نفوسهم . وفى نهاية الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس هذه عملية إدراك للتلاميذ للشيء الذى هم فى طريق دراسته قد تمت .

أما الأسئلة التعليمية فهى التى تتصل بصلب الموضوع المراد بحثه ويشترط فى هذه الأسئلة أن تكون مناسبة لمقدرة التلاميذ العقلية و متمشية مع معلوماتهم السابقة فإن تم ذلك ولدت هذه الأسئلة فى نفوس التلاميذ العزيمة الصادقة نحو حلها .

والأسئلة التعليمية تحتاج إلى تفكير خاص من جانب التلاميذ لأنها تعتمد قبل الإجابة عنها على شيء كثير من الملاحظة والتصور . لهذا كان على المدرس أن يعطى التلميذ الوقت الكافى ليفكر تفكيراً عميقاً . ومن الأخطاء الشائعة فى الأسئلة أن يشغل المدرس أفكار التلاميذ عن الدرس ببعض الملاحظات الإضافية التى قد تغير صيغة بعض الأسئلة . ويعتقد بعض المدرسين أن الدرس لا تكون له قيمة إلا إذا

اعتمد إلى حد كبير على الثروة وكثرة الكلام في حين أن نجاح الدرس يتوقف على مقدار ونوع نشاط التلاميذ العقلي .

والواجب أن يولى المدرس جزءاً كبيراً من عنايته نحو صيغة الأسئلة .

فالأسئلة يجب أن توحى بطبيعة الإجابة المطلوبة . فإذا أراد المدرس مثلاً أن يلاحظ التلاميذ ثقل القصدير مثلاً كان عليه أن يضع قطعاً من المعدن في أيديهم ثم يسألهم عن ثقل القصدير ، وكثيراً ما يصوغ المدرسون أسئلتهم على هذا النحو ما الذى تلاحظونه على هذا الشيء ؟ ثم ينتظرون بعد ذلك أن يطابق جواب التلميذ ما يفكرون فيه . ولذا نجدهم لا يرضون بالإجابة التى تطابق أفكارهم وإن كانت معقولة في حد ذاتها . فالأسئلة التى ليس لها اتجاه معين تثبط همم التلاميذ فضلاً عن أنها مضيعة لأوقاتهم . ومن الخطأ أن يسأل المدرس التلاميذ هكذا ما أهم نقطة تلاحظها على هذا الشيء ؟ والواقع أنه لا توجد نقطة هامة دون غيرها وإنما أهمية نقطة معينة تتوقف على ذوق الشخص الملاحظ وغرضه . ولا يخفى أن للأسئلة التى يوجهها المدرس إلى التلاميذ فائدة كبيرة نظراً لأنها تقسم الموضوع المراد دراسته إلى مجموعة من الموضوعات الصغيرة التى يسهل على التلاميذ بحثها والمدرس الحاذق هو الذى يعرف كيف يقسم الموضوع الكلى إلى عدد من الموضوعات الصغيرة بشكل يتناسب مع مقدرة التلاميذ .

وللأسئلة على وجه العموم أهمية عظمى لأنها تنمى وتوجه التلاميذ إلى روح البحث والاستقصاء ، ويذهب بعض الناس إلى الاعتقاد بأن القدرة على الأسئلة الحسية هى كل شيء فى التدريس المتين ، والتدريس وإن كان يتضمن أشياء كثيرة أهم من الأسئلة إلا أنه من الواضح أن المدرس لا يكون حاذقاً إلا إذا كانت عنده القدرة الكافية على توجيه الأسئلة المحبذة النافعة .

والخلاصة : أنه إذا سار التلاميذ فى جميع مواد الدراسة بطريقة تكفل استعمال قواهم المختلفة استعمالاً كاملاً أمكنهم أن يشعروا بميل عظيم نحو الدراسة وأن يكونوا لأنفسهم مجموعة من الأفكار والمعلومات الوافية الشاملة : ويمكننا القول أن العمل الاستنتاجى الذى يقوم فيه التلاميذ بقسط وافر من الملاحظة والتفكير هو الأساس الأول لنمو التفكير المنتظم فى كل ناحية من نواحي المعرفة .

ولا شك أن التلاميذ الأصحاء الأقوياء ليسوا فى حاجة إلى التزكية فى أى عمل

من أعمالهم ، فإذا أمكننا أن نتخير لهم الموضوعات التي تناسب أمزجتهم ، والتي تستثير قواهم العقلية والجسمية ، والتي تشعرهم بقوة عند ما ينجحون في محاولاتهم ، لا ننصح لنا أن التعليم في هذه الحالة ما هو إلا نوع من أنواع الإرشاد ، والإرشاد كما نعلم أساس طريقة البحث .

تعقيب عام :

هذا مجمل لطرق التدريس عرضناه ليتعرف المدرس (وخاصة الناشئ) مدى الفائدة التي يستطيع أن يستفيد منها من كل طريقة . حتى يستطيع أن يحدد موقفه من طرق التدريس بوجه عام .

ونحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة خاصة في التدريس — وإنما ننصح بأن يكون المدرس هو المبدع للطريقة — ونسمح له بأن يرفض الطريقة التي تملى عليه ، وأن يتبع الطريقة التي تلائم الظروف المحيطة به . . . فإن شخصية المدرس وخبرته وتجاربه وسنه ومعلوماته — كل هذا كاف جداً لأن يجعله الموجه لشئون الفصل .

إن الطريقة التي يتبعها المدرس في التدريس تتوقف على شيئين :

١ — تتوقف عليه هو ومقدار معلوماته وخبرته السابقة .

٢ — تتوقف على الطفل وحالته ومدى استعدادة وتقدمه ومعلوماته . . . الخ
وهنا نعود ونتساءل مرة أخرى ما الغرض من التعليم ؟ وهنا نذكر المدرس بأن هذا الغرض كما هو قال « جون آدمز » (إمداد التلميذ بالمعرفة التي سوف يكون لها أثر عملي على طبيعته) “It is to supply” the pupil with knowledge that shall have a practical bearing on his character.

ولأداء هذا الغرض المطلوب يجب أن تتوافر في طريقة التدريس على العموم النواحي الآتية :

(أ) أن تكون المادة ونواحي النشاط فيها وسيلة لا غاية .

(ب) أن تساعد على دوام التفاعل بين الطفل من ناحية والمنهج من ناحية أخرى .

(ج) أن تكون الطريقة وسيلة المدرس في تكوين الطفل كفرد — وكشخصية اجتماعية فعالة .

- (د) يجب أن تبعث الطريقة على النشاط وأن تستغل وتبنى على الظروف الملائمة للإنتاج التي من شأنها أن تثير الحماسة والشوق والى تضمن تعاون الطفل الكلى فى الدراسة . . . هذه النواحي مثل : وضوح الغرض - الميول الفطرية - النجاح وأثره - المنافسة المعتدلة المشروعة . . . الخ
- (هـ) أن تساعد على إنتاج النتيجة المقصودة - وأن تقلل من النتائج غير المقصودة وثبتت النتائج المطلوبة تثبيتاً يمكن من انتشارها وانتقالها إلى الحياة العملية - كالدقة فى التفكير أو التعبير الحسن الجيد وذلك دون أن تعرقل نمو نواحي أخرى فكرية أو وجدانية أو خيالية .
- (و) يجب أن تكون الطريقة بحيث توافق الفروق الفردية فى القدرات والميول .
- (ز) كما يجب أن تكون مطابقة للأسس العملية النفسية كالاقتصاد فى التعلم واختيار أنسب الظروف له .

الفصل الثانى

التعليم الجمعى والتعليم الفردى

إن الطريقة المتبعة فى المدارس المصرية وفى كثير من مدارس البلاد الأخرى هى طريقة التعليم الجمعى class method ، وهو النظام المعروف بالتعليم فى الفصل أى أن الفصل الواحد يجتمع فيه عدد من التلاميذ يتفاوتون فيما حصلوا عليه من العلم ، وما كسبوا من المهارة وفى مقدار ما وهبه كل منهم من الذكاء والميول والاستعدادات وفى المزاج وفى القدرة على التعبير كما يتفاوتون فى السن ، والحالة الجسمية ودرجة تأثرها بالأعمال المدرسية . وقد يكون التفاوت عظيماً جداً بحيث يجهل بعضهم ما يعلمه البعض الآخر من مواد الدراسة ، وقد يميل بعضهم إلى مادة من المواد فيقبل عليها ويندمج فيها بينما يبطئ فى مادة أخرى فيعرض عنها ، ومنهم من يصيبه الركود العقلى فى مرحلة تعليمية بعينها ثم ينشط ويتقدم فى مرحلة أخرى ، بل أننا نرى التلميذ الواحد يختلف عن نفسه فى كثير من الحالات قوة وضعفاً فى المرحلة التعليمية الواحدة ، ومنهم من يقضى الساعات الطوال فى مزاوله العمل المدرسى بحيث لا يشعر بالسأم أو بالملل بينما يشعر غيره بالفتور أو بالضعف إذا قضى وقتاً يسيراً فى مزاوله هذا العمل بعينه . ويقوم بالتدريس فى نظام التعليم الجمعى مدرس واحد يلقى الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة فلا يجد لديه من الوقت ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر استعداداته ولا يوضح الدرس مراعيًا ما بين التلاميذ من اختلاف فى الميول .

والتدريس الجمعى أثر من آثار القرن الماضى ظل حتى هذا القرن ، وبمقتضاه كان يجتمع فى الفصل الواحد عدد كبير من التلاميذ يقوم بالتدريس لهم معلم واحد يساعده عرفاء كثيرون ، وطريقة العرفاء هذه ابتدعها كل من « اندرويل » Andrew Bell جوزيف لانكستر Joseph Lancaster ، وكان عدد التلاميذ فى المدارس التى يسودها نظام العرفاء كبيراً جداً فقد وصل إلى ١٨٢٠ تلميذاً^(١) يتعهدهم ناظر واحد وكان هذا الناظر يقسم مدرسته إلى مجاميع دائمة وعلى كل مجموعة عريف ،

وكان يختار العرفاء من التلاميذ المجدين في المدرسة. وكان التعليم تحت هذا النظام تافهاً لأن العرفاء كانوا يلمون بالقليل من المعرفة .

ولما كانت التربية الصحيحة تهدف إلى أن تعامل كل تلميذ المعاملة الملائمة لطبيعته وظروفه الخاصة حتى يستطيع أن يحصل على أعظم قدر ممكن من الفائدة في أقصر زمن وبأقل مجهود تطلب هذا أن يكون تلاميذ كل فرقة وفصل من فصول التعليم الجمعي متقاربين في مستواهم العقلي والتحصيل العلمي متقاربين في السن وبذلك يتسكن التلاميذ من أن يجنوا أقصى ما يمكن من الفائدة .

وللتعليم الجمعي محاسنه فهو .

أولاً : يحقق مبادئ الاقتصاد إذ يحتاج لأقل عدد من المدرسين عما يحتاج إليه التعليم الفردي .

ثانياً : يربي في التلاميذ روح المنافسة ويحملهم على الدخول في ميادين المناقشات العلمية .

ثالثاً : ينفث في الأطفال روح الجماعة ويساعد على تربية كل فرد منهم تربية اجتماعية حقيقية .

رابعاً : يوجد بين التلاميذ الألفة والمحبة ويحبب بين بعضهم البعض كما أنه يعود على النظام والتعاون .

خامساً : والمدرس المتوسط يفضل التعليم الفصلي عن التعليم الفردي إذا كان الفصل جيداً وهذا لأن طبيعة التعليم الفصلي تساعد على النشاط وبذل الجهد فيذوب التعب الذي يلاقيه المدرس ، ويكفي جداً أن يرى المدرس مثلاً فصلاً مكوناً من ثلاثين تلميذاً شاخصين إليه وعلى أتم الاستعداد للتلبية العلمية .

غير أن مضار التعليم الجمعي لا يمكن إنكارها فالمدرس سوف لا يكون لديه فسحة من الوقت تمكنه من معونة ومساعدة كل تلميذ كما هو الحال في التعليم الفردي : وثمة صعوبة أخرى يشعر بها مدرس الفصل وهي أنه لا يمكن أن يكون الفصل متجانساً ، وفي عدم تجانس التلاميذ الفصل يرهق الضعيف أو الغبي إذا سار المعلم بسير القوى أو الذكي ويصبح القوى أو الذكي أداة عبث للنظام إذا توخى المدرس في تدريسه طريقة تناسب الضعيف أو الغبي .

ولما كان الغرض من التعلم تكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية ميوله الطبيعية فمن

الخطأ ألا يسير كل طفل في تعلمه سيراً يتناسب مع طبيعته وميوله في كل مادة من مواد الدراسة فلا ينبغي أن يحول ضعفه الطبيعي في مادة أو نوع من مواد الدراسة دون استمراره في التعلم إذا كان ميالاً بطبعه إلى مواد أخرى ، وبذلك يسير كل تلميذ في كل مادة حسب ميوله ومواهبه وسرعته الطبيعية لا يتقيد في ذلك بسرعة زملائه : فمن الخطأ إذن أن نفرض على التلاميذ على السواء معرفة جميع المعلومات بنسبة واحدة مع العلم بأنهم مختلفون كل الاختلاف . وعلى هذا وجب علينا أن نبحث عن طريق تصلح فيه حال التعليم في الفصل . وقد وفقت التربية إلى نظام التعليم الفردي .

والتعليم الفردي هو ذلك النوع من التعليم الذي تراعى فيه الفروق الفردية ولقد كان الالتجاء إليه نتيجة لتقدم علم النفس وللاهتمام بما بين التلاميذ من فروق فردية مما جعل المربين يلاحظون في ضرورة مراعاة هذه الفروق في التثقيف والتدريب . فقد عمدوا أولاً إلى تقليل مطالب التعليم الجمعي بوسائل وطرق مختلفة ، ثم لجأوا إلى طريقة وسط بين هذين النوعين من التعليم ، وأخيراً رأوا أن يتركوا نظام الفصول جملة فأنشأوا طرقاً أخرى للتعليم الفردي سوف نعرض لذكرها عند الكلام عن طرق التربية الحديثة : وفي التعليم الفردي يتمكن المدرس من :

أولاً : معرفة ميول التلاميذ ورغباتهم معرفة دقيقة صحيحة : ففي ميدان الحرية التي يتمتع بها الطفل في حركاته ، وقراءته ، وألعابه ، ونشاطه يتمكن المدرس من دراسة الطفل دراسة تحليلية تساعد في فهم ميوله وطبائعه ثم يعمل على تحقيقها بما يوافق الحال .

ثانياً : القاء المسؤولية على عاتق الطفل فيعود الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويتولد فيه الميل إلى الابتكار . فقيام المدرس بالدور الرئيسي في التعليم تجاهل بطبيعة الطفل وميوله وقضاء على شخصيته وشل لحركة تفكيره .

ثالثاً - التغلب على التكرار الممل الذي يلزم التعليم الجمعي . فأى فصل من الفصول يحتوي في الغالب على ثلاثة مجاميع ، أذكاء ، أغبياء ، ومتوسطى الذكاء . والمدرس في تدريسه لا بد وأن يضحى بمجموعة إن لم يكن بمجموعتين من تلاميذ هذا الفصل ولا بد وأن يلجأ إلى التكرار الذي قد يصبح مملاً للمدرس ولفئة من الأطفال الأذكاء . أما في التعليم الفردي فيتخذ المدرس ذلك ويتمشى مع طبيعة

كل فرد فينكب كل على عمله لأنه يشعر أنه مسئول عنه ويود أن يؤديه على أحسن وجه وينجزه في الميعاد المحدد وبذلك لا يضيع وقت الأطفال سدى .

رابعاً : منح الحرية التي يحتاج إليها الطفل في نموه وتقدمه . فهذا النظام يجعل كل تلميذ له ميل خاص في ناحية من النواحي الدراسية أو غيرها . ينبغ ويبرز فيه فهو تحت هذا النظام حرق بحته وتعلمه يصرف في الناحية التي يميل إليها ما يريد من النشاط وهو حر في أن يستمر في عمله أو ينقطع عنه وهو حر كذلك في أن يعمل بمفرده أو يتعاون مع غيره .

خامساً : تعويد الطفل مجابهة المشاكل والتفكير في حلها : ففي التعليم الفردي يشتغل الطفل فيما يشاء من الدروس حسب ميوله فهو يسير فيها سيراً طبيعياً تلقائياً ، ومن ثم نجده يبدي رغبة شديدة في حل ما يقابله من المشاكل ، والتغلب على ما يعرض له من صعاب . وهذه الطريقة من أحسن الطرق في التعلم فهي تثير ميلاً وحاجة في نفس صاحبها يريد أن يحققها .

سادساً : لا يسمح التعليم الفردي بوجود الغيرة ، الحقد والتنافس بين الأطفال فالدافع فيه على العمل هو حب الابتكار والرغبة في البحث وحب الاستطلاع . والاستقلال في العمل والتلذذ بالنتيجة السارة التي يصل إليها الطفل ، والغرض الذي جاهد من أجل تحقيقه .

سابعاً : إن نظام التعليم الفردي يوثق الصلة بين المدرس والتلميذ فاحتكاك المدرس بالتلميذ عن قرب يساعد على تفهم ميوله ومزاجه وشخصيته وهذا لا يمكن أن يتحقق تحت نظام التعليم الجمعي .

على أن التعليم الفردي لم يخل من النقد فقد زعم البعض أن هذا النظام الفردي ما هو إلا رجعة وتقهقر ونكسة إلى العصور الأولى ، والطرق البدائية للتعليم التي كانت تستعمل في الأديرة وهذا اعتراض باطل يجب ألا نأخذ به بعد أن ثبت من الأدلة السيكولوجية أن التعليم الفردي هو التعليم الذي يطابق ميول الأطفال ويتفق وحاجاتهم النفسية ، وثمة اعتراض آخر وهو أن التعليم الفردي يعوزه روح المنافسة التي تبعث على العمل وتحرك الهمم وهذا مردود عليه بأن المنافسة هنا منافسة فردية ، هذا ويخشى البعض من استخدام الطريقة الفردية لأنها في نظرهم تشجع الكسالى من التلاميذ ومن لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن لو نظر هؤلاء إلى سير العمل في

المدارس الحديثة وفي مدارس الحركة والنشاط ، لما أبدوا هذا الاعتراض فكل مدرسة منها ابتكرت طريقة تضمن سير العمل ومعرفة المجهود الذى يقوم به كل تلميذ على حده معرفة دقيقة . وهناك اعتراض وجيه وهو أن التعليم الفردى ليس فيه ما يشبع ميول الفرد الاجتماعية ونظمين أنصار هذا الاعتراض بأن مؤسسى الطرق الحديثة قد فطنوا إليه وجعلوا فى مدارسهم مجالا للدروس الجمعية كالرقص ، الغناء ، التمثيل ، وبعض دروس التاريخ ، الجغرافيا ، التربية الوطنية ، الدين .

الفصل الثالث

أنواع الدروس

هناك أنواع مختلفة من الدروس باختلاف الغرض الذى يرمى إليه المدرس وطبيعة الدرس نفسه ، فقد نجد نوعاً من الدروس يكون الغرض الغالب فيه هو زيادة المعرفة ولذا يسمى هذا النوع من الدروس « دروس كسب المعلومات » وثمة نوع آخر تبرز فيه ناحية التذوق والتقدير ولذلك سميت باسم « دروس التقدير » . كما هو الحال فى دروس الأدب والموسيقى والفن . وهناك دروس أخرى تغلب عليها الناحية العملية فيطلق عليها « الدروس العملية » (وتسمى أحياناً دروس كسب المهارة) .

ولعل الأساس فى مثل هذا التقسيم هو « أن بعض المربين الحديثين ينظرون إلى العقل على أنه مكون من نواحي إدراكية ، ونواحي وجدانية ، ونواحي نزوعية ووضعوا بذلك مناهج لكل ناحية » — ومن ثم فإن دروس المعلومات تقوم على النواحي الإدراكية ، ودروس التقدير تقوم على النواحي الوجدانية ، والدروس العملية تقوم على النواحي النزوعية .

وهناك نوع رابع من الدروس — يلجأ إليه المدرس فى بعض الأحيان لمراجعة ما مر — وتسمى « دروس المراجعة » .

على أننا لا نقصد بهذا التقسيم أن نميز تمييزاً تاماً بين نوع ونوع وآخر فإن ذلك يتنافى مع وحدة العقل (على الأقل فيما يختص بالثلاثة أنواع الأولى) — لأن من خصائص العقل أنه يتزع ويدرك وينفعل — ولكن المقصود أن كل نوع من هذه الدروس يتميز بالناحية الغالبة عليه ومعنى هذا أنه يصح أن يجمع درس واحد بين ناحيتين أو أكثر من النواحي المتقدمة التى تتميز كل نوع من هذه الدروس .

فمثلاً فى « دروس المعلومات » قد تساعد هذه المعلومات نفسها على التقدير وتذوق الجمال فى ناحية ما — فتحليل ألوان الطيف الشمسى لا يقتصر على مجرد

معرفة هذه المعلومات وإنما قد يكون خطوة في سبيل تقدير الألوان والاستمتاع بها وكذلك دراسة التورية والاستعارة مثلاً لا تتعارض مع تذوق الدارس لجمالها من الناحية الأدبية .

ويمكن تشبيه هذا الامتزاج على حد رأى كول Cole^(١) أيضاً بتحليل حياتنا النفسية إلى نواحيها الثلاث المعروفة (إدراك ، وجدان ، نزوع) وكيف تكون هذه الثلاثة دائرة عضوية بحيث يتصل كل منها بالآخر - ولو أنه في بعض الأحيان قد تغلب ناحية على أخرى .

أولاً : دروس كسب المعلومات : أو توسيع المعرفة .

ويرى المدرس من وراثتها إلى التوسع في معارف التلاميذ بأن يمدحهم بالمعلومات الصحيحة عن مختلف الظواهر الكونية ، والأحداث التاريخية ، والأشياء الهامة التي تتصل بحياتهم وبيئتهم والتي يحتاجون إليها لإدراك الحقائق العامة - وفي هذه الدروس يستخدم التلميذ حواسه وأعضائه .

ويمكن تقسيم هذه الدروس - من حيث مصدر المعلومات والجهد المبذول فيها - إلى ثلاثة أقسام :

(أ) دروس يكون المدرس فيها هو المتحمل لجميع أعباء عملية التدريس ، فيحتكر الميدان لنفسه ويكون بمثابة الراوية والموصل للمعلومات التي يريد الادلاء بها - ويختص نفسه بكل النشاط في الفصل .

(ب) دروس يجمع فيها التلميذ المعلومات لنفسه وبنفسه .

(ج) دروس يحصل فيها التلميذ على المعلومات عن طريق المناقشة التي تدور رحاها في الفصل بين المدرس والتلاميذ .

أما فيما يختص بدروس الإلقاء - دروس النوع الأول - فهما قليل فيها من مثالب ومساوئ فإن المدرس يضطر في كثير من الأحيان إلى الاستعانة بها - ولا يمكن أن يستغنى عنها استغناء تاماً - لأن هناك من الدروس ما لا يمكن تدريسه إلا بهذه الطريقة - ولكن العيب الأساسي فيها هو ما سبق ذكره من احتكار المدرس للمجهود والنشاط لنفسه ، فيندفع كتيار الماء المتدفق ويغرق التلاميذ بمعلوماته دون

مراعاة لأى تنظيم أو تتبع خطوات مخصوصة مما سبق أن لمسناها تحت عنوان « الطرق العامة » وعلى الأخص طريقة هر بارت — فهناك أصول يجب أن تتبع فى مثل هذه الدروس منها أن يتصل ما يلقى المدرس بما سبق من معلومات وخبرات للتلاميذ — فإذا كان الموضوع جغرافية حوض البحر الأبيض المتوسط مثلاً فيجب أن يستثير المدرس معلومات التلميذ السابقة عن هذا الحوض ، وهنا تظهر أهمية المرحلة الأولى من مراحل خطوات هر بارت (المقدمة) وبهذه الإثارة نعد عقل الطفل لاستقبال المعلومات الجديدة وإذا احتاج الأمر للربط أو للموازنة بين معلومات الطفل السابقة فان هذا مما يزيد كتلة معلوماته تماسكاً وترابطاً . وتمتاز هذه الخطوة نفسها باثارة ميل الطفل وانتباهه فالإنسان بطبيعته يميل إلى ما له علاقة سابقة بخبرته وينتبه إليه .

وتنصب الخطوة الثانية على كيفية استغلال انتباه التلميذ على فرض نجاح المدرس فى إثارته — ويستلزم هذا ثلاثة أمور هامة :

أولاً : أن تكون المعلومات الجديدة عاملاً مساعداً على اتساع خبرة التلميذ ومعلوماته السابقة التى أثارها المدرس واستعان بها على استقبال المعانى الجديدة . وكثيراً ما يفشل المدرس فى هذه المحاولة إما لأن التلاميذ يكشفون بعد قليل أنه بالرغم من المقدمة الجذابة التى تقدم بها المدرس . فانه يعيد سيرته الأولى ولا يزيدهم معرفة تمت إلى نفوسهم بصلة .

ثانياً : أن يشعر التلميذ فى سياق الدرس بأن هناك تدرجاً فى تتبع مراحل المعرفة الجديدة بما يشبع نهمه ويرضى ميله الذى أثير فى أول الدرس . وأن يحس بأن فى تتبع خطوات الدرس تكملة فعلية للمعلومات التى يحتاجها الطفل عند ما أثيرت المشكلة فى بداية الدرس .

ثالثاً : أن تساعد المعلومات الجديدة على زيادة معلومات الطفل المحدودة وتنظيمها فیربطها بما يشابهها من خبرات سابقة . وبذلك نضمن عدم خلط المعلومات فى أذهان الأطفال .

ويخشى بعض المدرسين خطأ عدم التنظيم فيذهبون إلى التقيض ويجعلون تفكير التلاميذ مصوباً فى قوالب منطقية لا يعرفونها . ويجبرهم هذا فى بعض الأحيان على اتباع خطوات الكتاب اتباعاً أعمى .

أما النوع الثانى من دروس كسب المعلومات فهى التى يجمع فيها التلميذ المعلومات بنفسه ولنفسه ويختلف هذا النوع عن سابقه فى أن الأول يغلب عليه الشرح والتفسير والقصص ويكون العامل الأساسى فى الأول هو المدرس .

أما فى الثانى فالعامل الأساسى هو التلميذ ، وتتجه طرق التربية الحديثة نحو هذا الاتجاه وخاصة طريقة دالتون ، وهذا النوع من الدروس يقسم إلى خمسة أقسام ثانوية هى (١) :-

١ - التعليم الذاتى عن طريق الممارسة واختبار الأشياء . ومعنى هذا أن يتعلم التلميذ أو الفرد من الظروف العملية أو البيئة التى تحيط به كما يتعلم الطفل أن النار تحرق - إذا قرب يده منها فأحرقها - وهذا النوع من الأثر ثابت بلا شك ولا يقتصر على ميدان الحياة أو المنزل أو نواحي النشاط الاجتماعية حيث يتعلم الطفل أشياء كثيرة - بل يمكن أن يكون التعليم فى الفصل على هذا النمط - وينطبق هذا على النواحي الخلقية البحتة كما ينطبق على النواحي الدراسية وإعداد الدرس . ولكى نعى بهذا الغرض يجب أن نوجد الموقف الذى يقتضى من التلميذ التفكير ويجعله يشعر بأن هناك صعوبة يريد التغلب عليها ، ثم نتركه يتغلب على هذه الصعوبة بنفسه . ومن مثالب هذه الطريقة أنها بطيئة ، لأنها تبنى على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء ، إلا أنها تؤدى إلى نتائج تعليمية حسنة .

٢ - التعليم الذاتى عن طريق الملاحظة ، وهنا تقوم الأشياء مقام الكتب ويكون التعليم حسياً بشروط ألا تقتصر الملاحظة على مجرد المشاهدة وأن يكون درس الملاحظة محدود الغرض واضح الهدف ، وأن نحدد الخطوات التى يسير عليها التلميذ فيها يلاحظ ولكى نحقق هذا ^{تجربته} يجب :

(أ) إعطاء الدافع للملاحظة .

(ب) ترك حرية التلميذ للملاحظة فى حدود الموضوع الذى ندرسه .

(ج) استغلال خبرات التلميذ السابقة .

(د) تحديد الغرض من الملاحظة .

(هـ) استغلال وتوجيه ميول الطفل واستعداداته .

(و) تنظيم الملاحظة وتركيزها .

والواقع ان هذا النوع يدخل فى النوع السابق ، لأن الملاحظة نوع من أنواع خبر الأشياء .

٣- التعليم الذاتى عن طريق إجراء تجارب - ويختلف هذا النوع عن التعلم بالممارسة فى أن الثانى تسوده المحاولة وحذف الخطأ - وفى هذا النوع يقوم التلميذ بعمل تجارب لغرض معروف لإثبات شىء ما أو نفيه ، وتكون هذه التجارب مناسبة لمستوى الطفل العقلى ؛ فطفل الروضة يجرى تجارب على النبات بواسطة استنبات بعض الحبوب فى أوعية صغيرة ، وطالب الثانوى يمكنه أن يجرى تجارب من نوع أرقى كعرفة وزن السائل إذا غمر فيه جسم (قاعدة ارشميدس) والمقصود من إجراء التجربة هنا أن يقوم بها التلميذ بنفسه لا أن يعرضها عليه المدرس ، وأهم خطوات مثل هذا الدرس هى :

(أ) ~~إيضاح~~ المشكلة والشعور بها .

(ب) وضع خطة للتجربة .

(ج) تنظيم الأجهزة وإعدادها .

(د) إجراء التجربة وملاحظتها .

(هـ) إثبات النتائج وتبويبها .

٤- التعليم الذاتى عن طريق الدرس أى الرجوع إلى مصادر الموضوع - ولا يتناسب هذا مع الأطفال ، إذ يستلزم ذلك تركيزاً كبيراً للانتباه وقدرة على اختيار ما يقرأ .

أما النوع الثالث من دروس كسب المعرفة فهى دروس المناقشة التى تقوم على تبادل رأى بين المدرس وتلاميذه

والثالث : التعليم المتبادل بين المدرس والتلاميذ وعمادها الاستنتاج - استنتاج التلاميذ الحقائق والقواعد ، ويتم ذلك عادة بالأسئلة التى يلقيها المدرس عليهم ، ومناقشتهم وحشهم على العمل وإثارة روح التنافس بينهم وقد سبق أن تكلمنا عن هذا النوع حين تعرضنا للطريقة الاستنتاجية .

إن الغرض من التربية ليس فقط أن يتجنب الإنسان الخطأ أو يكتشف الحقيقة أو يعد نفسه للعادات المرغوبة ، بل ترمى التربية أيضاً إلى تنمية قوى التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء أكان ذلك في الأدب أو النحت أو التصوير أو الموسيقى أو الفنون . إنه لا يكفي أن يكون الإنسان قادراً على كسب الرزق ولكن يجب كنتيجة لتعليمه أن يكون قادراً على التمتع بالحياة . ولقد عرف Mathew Arnold الثقافة فقال : هي أن نلم بأحسن ما عرف وقيل في العالم . وهذا التعريف يشمل الكثير مما هو ضروري في التربية الحديثة . فإن المقدرة على استحسان رواية تمثيلية لشكسبير أو صورة لـ Millet أو رواية لـ Wagner معناها السرور والتسلية أو بعبارة أخرى صرف أوقات الفراغ في أشياء مفيدة بدلا من ضياع ذلك الوقت هباء فتكون النتيجة التقهقر والضعف . ولذلك فإن من أهم واجبات المدرس تشجيع التلميذ وتهيئة الفرص التي تنمي قوة التقدير فيه . كذلك يجب أن يكون الغرض الأساسي من بعض التمرينات داخل حجرة الدراسة هو تنمية قوى التقدير في النواحي المذكورة وليس ذلك لأن التقدير يمكن أن يتعلم التلميذ بطريق مباشر ولكن لأنه توجد بعض حالات يكون تأثيرها سلبيا فلا يستطيع أحد أن يعرف كيف يقدر الموسيقي أو الأدب لأن شخصا آخر بحثه على مثل هذا التقدير وإن مثل هذا النوع من التعليم تكون نتيجته النفاق والتضلع . وأحسن طريقة لتنمية هذه القوى هي الاتصال بالأشخاص الذين يقدرون الأشياء على تحقيقها .

يجب عليك ألا تعلم شخصا آخر بأن يجد لذة في شيء لا تشعر أنت فيه بلذة . وأن الصفة الأساسية التي يجب أن يتصف بها المدرس هي قوة التقدير ، فيجب عليه أن يجد لذة كبيرة في الشيء الذي يريد أن يظهر جميلا في أعين التلاميذ . وليس مجدياً إطلاقاً أن يحث الأطفال على تقدير قطعة من أشعار ستفنسن Stevenson إذا لم يتمكن هو من أن يتشبع بروح هذه القطعة . وقد تكون هناك صور معلقة الحائط ولكن الأطفال لا تعبأ بشراء الصور الجيدة إلا إذا عاشروا أناساً يجدون لذة كبيرة في الصور . وأن أحسن طريقة للمدرس الذي يشعر بأن عمله في هذه الناحية غير ناجح تماماً هي أن يعمل جهده قدر المستطاع في تنمية قوة تقديره لهذه الناحية وإذا كنت تريد أن تدرس الشعر بطريقة مجدية فعليك أن تقرأ الكثير من الشعر

خصوصاً مع من يجدون لذة فيه . وإذا كنت على علم تام بالموسيقين المهرة وحصلت أثناء إلمامك بأعمالهم على درجة من التقدير لهذا النوع من الفن والطريقة التي بها ينشئ الموسيقار قطعة من الموسيقى لتأكدت أن تلاميذك سوف يجدون لذة في الموسيقى — وإن السؤال الذي كثيراً ما يسأل بخصوص تعليم هذه الموضوعات التي نرمي فيها إلى تنمية قوى التقدير هو: هل يجب على الفرد أن يكون على إلمام بالطريقة حتى يمكنه أن يجد المتعة في عمل ما ؟

فمثلاً هل يجب على الفرد أن يعرف كيف يقرأ الموسيقى حتى يتمكن من أن يجد لذة فيها ؟ وهل يجب على الفرد أن يسرد قصص سنفسن بأسلوبها البليغ لكي يتمتع بها ؟ وهل من الضروري أن يعرف الإنسان طريقة التصوير حتى يقدر فن corot ؟

والجواب على هذا السؤال هو أن معرفة الطريقة إما أن تساعد قوى الإنسان الطبيعية للتقدير أو تعوقها .

فإنها تعوق في حالة ما إذا كانت الطريقة هي المسيطرة على عقل الإنسان وتساعد عند ما يشعر الإنسان العارف بالطريقة بالكمال والإتقان بشرط أن يكون الجمال هو الذي يجذب التفات الشخص وأن تكون قيمة الطريقة أمراً ثانوياً . وبعبارة أخرى إذا كانت معرفة الطريقة تجعل الإنسان يبالغ في نقده وفي التعبير عن شعوره ففي هذه الحالة يفقد المتعة وذلك لأنه يركز على الطريقة للبحث عن نقط الضعف حتى ينقدها .

وربما يسأل البعض هل يتصل هذا بتعليمنا ؟

يجب علينا أن نتذكر أن التقدير يصدر عن العاطفة — إلى حد كبير — وأن أي محاولة لتحكيم العقل فيها يسبب قهر النتيجة أو النهاية التي نرغب في إحرازها . ولا يوجد عمل آخر فيه تصرف الفرد في بداية التمرين أكثر أهمية .

يحكى أن مدرساً أراد أن يعلم تلاميذه قطعة من الشعر موضوعها « جمال الرفق بالطيور » فبدأ بالطيور التي يعرفها الأطفال ومنها العصفور الدوري وفي وقت قصير تشبع الأطفال بالفكرة « وهي أن هذا النوع من العصافير يعتبر خطراً ووباء وذلك لأنه يطرد الطيور المغردة وأنه من المستحسن إبادة هذا النوع » واستعد الأطفال

للهجوم عليه وإبادته كلية . وعندئذ جاء الشعر الذى يحثمهم على الرفق بالطيور .
فلوحذفت المقدمة التى أراد بها المدرس إعداد الأطفال للشعر لكان تأثير الشعر
فى الأطفال أقوى .

وأحسن طريقة لإعداد الأطفال لتقدير شيء ما هو مواجهتهم بهذا الشيء
مباشرة .

وطريقة هذا أن تقرأ قطعة من الشعر أو تعزف دوراً من أدوار الموسيقى أو تعرض
الصورة على الأطفال ثم يتركون للعمل بمفردهم وفيما بعد يبرن الأطفال على ذلك
بطريقة أكثر تفصيلاً وتكراراً وذلك باعطائهم فرصة أكثر للتقدير .

فلا يجب أن يحمل الأطفال على التعبير عن شعورهم بل يجب على المدرس أن
يتقبل هذا التعبير بسرور عندما يكون من تلقاء الذات ، ويمكنه فى أوقات مختلفة أن
يكلف التلاميذ باختيار الجزء الذى يجدون فيه لذة أكثر من غيره ، ويجب أن
يتجنب التعبير بالفاظ توحى بأن هذا الشيء جميل أو ذاك قبيح فلا يقول مثلاً :
« ألا تظن أن هذا جميل ؟ » « ألا تجد لذة فى هذا ؟ » الخ . لأن الأطفال
يضطرون تحت هذه المؤثرات أن يحيوا بالكذب . لأن جل همهم هو عمل الصواب
والتوصل إليه . وهم يشبهون فى ذلك بعض الكبار . وإذا ما أرشد الطفل دائماً فإن
هذا عدم وجود الثقة الكافية فى مقدرة الفرد على الحكم بما هو كامل .

يزيد على ذلك أن المرائى يقدر شيئاً ويظن أن تقديره شيء حديث ويجب
عمله . ويحسن أن نحكم على نجاح عمل من هذا النوع من المظاهر التى تظهر على
معنى أوجه الأطفال من تلقاء أنفسهم بدلاً من حثهم على التعبير عن شعورهم .

فى درس من هذا النوع يقوم المدرس بعمله خير قيام إذا مثل دور المترجم
لأن النجاح لا يتوقف كثيراً على معلومات الطفل الأولى ولكن على مقدرة المدرس
الذى يمكنه أن ينزل إلى مستوى الطفل فيشعر معه ويفهم وجهة نظره ويقوده إلى
ما هو أعلى وأحسن وذلك بواسطة قوة الإيعاز عنده . يستطيع المدرس أن يزود الأطفال
بالفرص وبما من شأنه أن ينمى هذه القوى بواسطة صوته وحركاته وشرحه وإيعازه .
وما يساعد أيضاً على قوة التقدير عند الأطفال هو إعطاؤهم فرصاً يستعملون فيها
خيالهم ويقومون فيها بأعمالهم دون مساعدة المدرس لهم كثيراً .

إن الجماعة من الأطفال الذين وضعوا أنشودة من الأناشيد والذين عملوا بجد لكي يوفقوا بين كلماتها ويلحنوها في نعمة موسيقية عذبة — إن هؤلاء — يجدون معنى جديداً في الغناء المطلوب منهم حفظه لليوم التالي . فليست الموسيقى علامات مختلفة وحروف خاصة ووقت معين . بل هي تغني أكثر من ذلك . ففي محاولتهم الخاصة يدركون أن الغرض من الموسيقى لهذه الأنشودة هو التعبير عن شعور يتفق والكلمات التي يغنونها .

إن الطفل الذي يحاول رسم منظر عام يجد جمالاً وممتعة في صورة المنظر العام المعلقة على الحائط . وهكذا يحدث نفس الشيء في كل النواحي التي نرى فيها إلى تنمية قوى التقدير . إن الطفل الذي يحاول أن يخترع شيئاً فإنه يفهم هذا الشيء فهماً متقناً ويفهم عناصره التي يمكن أن يتوافق بعضها مع البعض الآخر كما أن هذا العمل يبين له الفرق بين عمله وعمل أستاذه فتزداد قيمة عمل الأخير في عينيه .

وهكذا في مناقشاتنا لدروس التقدير جعلناه يعنى نحو عاطفة الجمال . وهناك نوع آخر من دروس التقدير يدخل فيها عنصر العقل ويمكن الاستفادة من هذا النوع أيضاً في طرق التدريس .

هناك حالات في الأدب تشمل العنصرين . عند دراسة قطعة تمثيلية لشكسبير فلا يهملنا جمال التعبير فقط ولكن يهملنا أيضاً تصوير حياة الرجال والنساء أثناء تمثيلهم وفي تأثيرهم بعضهم على البعض الآخر في بيئتهم العامة .

ففي التاريخ مثلاً تتسع القصة التمثيلية فتشمل دولة بأكملها أو دول العالم المختلفة وطرق ارتباط بعضها البعض الآخر وفي كلتا الحالتين يوجد عندنا تقدير بالأسباب والمؤثرات وأثرها وهو تقدير لتجارب اجتماعية تشبه في جوهرها تجاربنا . إن التقدير هنا يشمل القدرة على اتباع العلاقات المنطقية المدونة فعندما يلم الإنسان بالغايات التي حث الرجال على العمل والصلة التي كانت بينهم ونظام نشاطهم ونتيجته تتسع دائرة معلوماته وتزداد تجاربه .

وإن إمكانية اتساع مدى تجارب الطفل الاجتماعية كانت سبباً من الأسباب التي جعلتنا ندخل دروس التاريخ والأدب ضمن المنهج الدراسي .
وهنا نسأل إذن عما يتضمنه إحراز تقدير من هذا النوع . ولنأخذ مثلاً لذلك المادة التي سبقت الحرب المدنية مباشرة وكيف يمكننا أن نفهم هذه الحالة البعيدة ؟

لا يمكننا الملاحظة المباشرة كما أنه يصعب علينا جميعاً جمع مدلولات بوساطة المشاهدة كما هو الحال في حل مشكلة من المشاكل في تجاربنا الحاضرة كما أنه من الصعب أيضاً اختيار النتائج .

فإننا نحتاج إلى جمع كل الحقائق إن أمكن فنقرأ تقارير المؤرخين ونجمع الصحف التي طبعت في ذلك الوقت ونقرأ المناظرات التي أقيمت في المؤتمرات ونتتبع الخطابات التي كتبها الرجال والنساء الذين عاشوا في ذلك العصر ونسأل أسئلة بخصوص عدد العبيد الذين كانوا في ذلك الوقت وعن قيمة الزراعة التي قام الرقيق بزراعتها في الجنوب . ونجتهد في أن نعرف السبب الذي من أجله ألغى الرق في الشمال وبالإجمال نستعمل كل الطرق الممكنة لكي نلم بما قاله وعمله الناس والحالة التي كانوا عليها في ذلك الوقت فيجب علينا إذن أن نزود الأطفال بمثل هذه المعلومات إما عن طريق الكتب أو شفويّاً قبل أن نكلفهم تتبع الحوادث المنطقية المذكورة بين هذه الحقائق التاريخية . فإن التقدير يبدأ عندما تتوفر المدلولات تساعد قوة التصوير عند الأطفال على العمل وتكمل هذه القوى بوساطة محاولات الطفل الخاصة وذلك بواسطة تتبع أطوار نمو شخص آخر وعندئذ يفهم الفرد السبب والتأثير والنظام والصلة التي كانت منتشرة بين الناس ويشترك هذا النوع من العمل في آخر خطواته مع الدروس الاستنتاجية .

ولكن يوجد اختلاف واحد وهو أن الأطفال يهتمون بتقدير الحقائق والعلاقات التي دونها المؤرخ الماهر فإن المسألة مسألة فهم أكثر منها اكتشاف الحقائق الجديدة وقد توجد دروس في التاريخ تكون فيها المشكلة واضحة تماماً ويستحسن عندئذ أن تكون هذه الدروس استنتاجية .

وهكذا الحال في الأدب فيقدم الكاتب أو الشاعر حالته ويتوصل إلى نتائج مفروض أنها حقيقية وتنطبق في المنطق على أعمال الإنسان .

ويحتاج المدرس إلى وضع تفاصيل يراها ناقصة كما أنه يحتاج لأن يرشد الأطفال في محاولاتهم في تتبع ترجمة المؤلف ولكن يجب أن تكون ترجمة لحقائق مذكورة فإن تقدير ترجمة المؤلف للأعمال المتصلة بالإنسان تكون ذات أهمية كبرى أكثر مما لو حاول الأطفال عمل الترجمة بأنفسهم .

فإن التقدير معناه الهدوء والطمأنينة كما أن التقدير لا يهتم باكتشاف حقائق

جديدة ولكن نحن نرى لأن نفهم ونتمتع بجمال عمل الأساتذة . وإذا تمكنا من أن نرشد الأطفال إلى أن يفكروا أفكارهم الخاصة ويفسروا نشاط الإنسان وشعوره كيفما شاءوا نكون بعملنا هذا قد زدنا من مدى تجاربهم ووسعنا مداركهم ويكون عندهم ينبوع للتمتع يستفيدون منه طوال حياتهم ونخزن للحكمة والفهم يشعرون بأنهم مدينون لنا لمحاولتنا التي قمنا بها في سبيل مصلحتهم ومنفعتهم الخاصة .

ثالثا الدروس العملية أو كسب المهارة . وهى الدروس التى تهدف إلى تدريب التلاميذ على كسب مهارة معينة حتى تصبح عادة فيهم — أو تثبتت بعض المعلومات فى الذهن حتى يمكن استخدامها استخداماً آلياً .

ومن ثم فهى دروس تحتاج إلى التقليد واستخدام الحواس واليد واللسان فى كسب المهارة كالكتابة والخط والرسم والموسيقى والغناء والرقص والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية . وإذا كان الغرض المباشر من الدروس العملية هو تكوين عادات خاصة إلا أنها مع ذلك تؤثر فى توسيع المعارف وتعميقها وتهذيب الوجدان وتقويم الأخلاق — هذا ويمكن تقسيم الدروس العملية تبعاً للأغراض المتوخاة منها إلى ما يأتى :

- ١ — دروس التوضيح العملية : فان بعض الدروس تحتاج إلى توضيح ظاهرة الظواهر كظاهرة جغرافية معينة فى درس معين — إما بمعرفة المدرس — أو بمساعدة التلاميذ ولذلك يدخل فى هذا النوع وسائل الإيضاح (وسندرسها بالتفصيل فيما بعد)
- ٢ — دروس التدريب : وهى على وجه التحديد دروس اكتساب المهارات ولا يخفى ما للتدريب من أثر فى تكوين الطفل وتركيز معلوماته بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ منه .

ويمكن القول إن هذه الدروس تشبه إلى حد ما مرحلة التطبيق التى سبق دراستها والتى تلحق درس المعاوامات إلا أنها تختلف عنها فى أن الدروس العملية أكثر تفصيلاً ويكون غرضها واحداً ولها طريقة خاصة متبعة .

مثال ذلك : من أغراض تدريس الحساب أن يكتسب الطفل مهارة فى التعامل بالأعداد بحيث يألف استخدامها إما فى حل المشاكل الحسابية أو فى حل مشاكل حيوية تعرض له بحيث تصبح العمليات الحسابية التى فى متناوله عادية لا تكلف مجهوداً يعرقل نواحي أخرى تساعد على تدرج الطفل فى معلوماته ونموه العقلى وكذلك

الحال في اللغة فان معاني المفردات والقواعد التي يدرسها تحتاج إلى الدروس التدريبية حتى يتمكن الطفل من استعمال ما عرف فعلا .

هذا ويجب أن نتفادى بعض الأخطاء التي تقع في دروس التدريب وأهمها :
(١) أن تجعل تمارين التدريب متشابهة مئة خوفاً من أن لا يشعر التلميذ بضرورة الاستمرار في جعلها كأن نكثر من مسائل التمرين على جدول الضرب في وقت يكون التلميذ فيه قد سيطر تماماً على هذا الجدول . ويسبب الملل عادة فشل التلميذ أو إخفاقه في اكتساب المهارة المطلوبة لأنه لا يشعر بالدافع إلى اكتسابها أو بالحماس الكافي نحوها . وهذا أمر ضروري يساعد على نجاح هذه الدروس . وهذا لا يمنع في الوقت نفسه استغلال ميل التلاميذ كلما صغر سنهم إلى التكرار فهو محبب إليهم .

(ب) التغاضي عن تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ منذ البداية وعدم تصحيح الأخطاء لا يجعل الدرس يحقق الغرض المرجو منه . ومن المستحسن بل من الواجب أن نتفادى في مثل هذه الدروس الأخطاء الكثيرة لأن اكتساب المهارة معناه توطيد أركان عادة من العادات والعمل بما يخالف ذلك يضعف تثبيت العادة المطلوبة بمعنى أنه إذا ما تكرر خطأ التلميذ في دروس التدريب كلما ساعد هذا على تثبيت الخطأ دون تصحيحه ومن هنا تأتي فائدة تدرج التمارين بحيث ينتقل الطفل أو التلميذ من السهل إلى الصعب تدريجاً فيقلل هذا من أخطائه ويمكن أن تطبق ذلك على الهجاء على سبيل المثال .

هذا ولا يمكن تفادى الخطأ كلية فالإنسان يتعلم عن طريق الخطأ في بعض الأحيان ولكن المهم هو الإقلال من الخطأ على قدر المستطاع حتى نتخطى باطراد مختلف العقبات التي تعترض سبيلنا في التقدم .

رابعاً - دروس المراجعة :

الغرض منها مراجعة ما درسه التلاميذ أو تنظيم معلوماتهم تنظيمًا جديدًا بحيث يمكن استغلالها في ظروف أخرى .

ولا بد من توافر بعض الشروط في هذه الدروس أهمها :

١ - ألا تكون آلية بمعنى أن تكون المراجعة بنفس الطريقة والنظام الذي

أعطيت به المادة فإن هذا مما يساعد على ملل التلميذ ويغفل شرطاً هاماً هو التنظيم الجديد للمعلومات — كما أن المراجعة الماثلة للمراجعة الأصلية لا تبين للتلميذ ولا للمدرس نقط الضعف أو القوة في فهم التلميذ لما حصل عليه من معلومات وما المراجعة في أول كل درس إلا ضرب من ضروب دروس المراجعة مصغر بما يتناسب مع الدرس — إذ الغرض منه الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة .

٢ — أن تكون هذه الدروس في الوقت المناسب الذي يحتاج فيه التلميذ إليها وأنسب الأوقات لذلك — إذا ما كانت الحالة تستطبق على درس واحد هي آخر كل مرحلة من مراحل الدرس . وإن كانت الوحدة هي عدة دروس في موضوع واحد — أو إذا كانت الوحدة موضوعاً من الموضوعات فإن أنسب أوقات المراجعة لها هو عقب الانتهاء من هذه الوحدة .

٣ — يجب ألا يشعر التلاميذ بأن درس الإعادة أو المراجعة هو مجرد العودة إلى ما مضى دون تفكير — أو أن الدرس سوف يقتصر على مجرد أسئلة استرجاعية خاطفة في تفاصيل المادة التي أعطيت لهم . وإلا ساعدهم ذلك على أن يعملوا على مجرد الاستظهار كما يحوزوا رضى المدرس دون فهم حقيقى للمادة التي استظهروها أو مقدرة على مقارنتها بغيرها من المواد . هذا فضلاً عن أن ذلك يؤدي إلى اعتيادهم الاقتصاد على الدرس دون التشوق للاستزادة منه .

الفصل الرابع

وسائل الإيضاح

إن المدرس بحكم درايته بمستوى فهم تلاميذه ، ومدى مايلمسون من معلومات يدرك أن ثمة أشياء أو معلومات في الدرس الخديد ستكون غريبة على التلاميذ أو مستعصية على فهمهم ، أو يصعب عليه هو نفسه شرحها لهم ، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها (وسائل) يقرب بها الدرس الخديد إلى أذهانهم ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة . فالغرض الأساسي إذن من الإيضاح هو إثارة ماعرض من المادة ، والإيضاح يكون عادة بربط الأشياء التي يعرفها التلاميذ من قبل بتلك التي تكون جديدة عليهم ، أو يشعرون بغموضها — وهو في ذلك يسير وفق القواعد الأساسية في التدريس من التدرج من المعلوم إلى المجهول ، ومن البسيط إلى المعقد الخ مما سبق شرحه . والإيضاح من أهم وسائل التعليم الجمعي . فهو أداة تجعل الدرس مشوقاً والمعلومات حية ذات قيمة ، ثم هو قبل ذلك يساعد على تثبيت الدرس في أذهان التلاميذ ، ومن فوائده البعيدة تعويد التلاميذ على التأمل والتفكير وحصر الانتباه وخاصة عند الموازنة والنقد .

استعمال وسائل الإيضاح :

الغرض منها — كما يتضح من الاسم — هو إيضاح بعض النقط الغامضة في الدرس ، ووسائل الإيضاح أنواع ، فمنها ما تحتويه المتاحف المدرسة من نماذج وصور ورسوم وخرائط ومنها ما يدخل في شرح المدرس من قصص وأمثلة وموازنات وأوصاف وتجارب عملية . ومنها ما يكون خارج المدرسة كالرحلات والسينما والإذاعة اللاسلكية الخ .

أما وسائل الإيضاح التي يمكن استعمالها مباشرة في الدرس فلها شروط يجب اتباعها حين استعمالها حتى يمكن أداء الغرض المطلوب منها بنجاح . ومن تلك الشروط ما يأتي :

(أ) أن تكون وسيلة الإيضاح أبسط وأسهل من النقطة المراد إيضاحها ولا تحتاج إلى إيضاح وشرح من المدرس - فمثلاً يجب ألا نستعمل الرسوم البيانية في توضيح بعض الحقائق لصغار التلاميذ وإلا اضطررنا إلى توضيح الرسم البياني نفسه ، فالمدرس الذي يشرح لتلاميذ المدارس الابتدائية صادرات وواردات القطر المصري مستعيناً في ذلك بالرسم البياني يجد نفسه في حاجة إلى إضاعة أغلب الوقت في شرح الرسم ذاته وطريقته . كذلك في توضيح الفصول برسم دوائر ومدار الأرض وما إلى ذلك مما ملئت به كتب الجغرافيا ويعتبر من أضر الأشياء لصغار التلاميذ إذ أنها تربكهم ولا تفسر شيئاً .

(ب) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح مشوقة - فإن بعض الحقائق الجافة - تكتسب الحياة عند استعمال وسائل لتوضيحها ، فدرس على تضاريس آسيا مثلاً يمكن تشويق التلاميذ إليه باستعمال صور تمثل رحلات إلى قمة إفريست . . . هذا إلى أن التشويق في حد ذاته يساعد على التذكر . وهنا يجب أن نعرف ميول الأطفال فنعد لهم ما يتلاءم مع ميولهم ، من ذلك أنهم يميلون دائماً إلى الأشياء المحسنة أكثر من المعنوية . كما أن الألوان الزاهية تجذبهم وتؤثر فيهم أكثر من غيرها .

(ج) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح خاضعة للدرس بحيث لا تطفئ عليه Subordinate to the Subject - حتى لا يحول انتباه التلاميذ إلى وسيلة الإيضاح وينسى المراد من التوضيح : فهي في مرتبة ثانوية والمدرس الناجح هو الذي يتمكن من ربط الإيضاح بالدرس بشكل محكم حتى لا ينفصل أحدهما عن الآخر .

(د) أن تكون مرتبطة بالنقطة المراد إيضاحها ، صحيحة لا تثير الشك ولا توحى إلى التلاميذ بمعلومات خاطئة . أي إنها يجب أن تصيب قلب الموضوع وأن تمتاز بالدقة .

فوائد وسائل الإيضاح :

١ - هي وسائط تساعد على تبين الغامض من مشكلات الدروس وتوضيحها فهي وسيلة للعمل على حصر أفكار التلاميذ وضبطها وتمكنهم من تصور كثير من الأشياء التي يستحيل عليهم تصورها تماماً بدون استعمالها مهما بذل المدرس المجهود في الشرح بالألفاظ .

٢ - كما أنها أكبر عامل على التسهيل فهي تجعل المعلومات حية ذات قيمة

يستطيع التلميذ أن يطبقها ويستفيد منها في دروسه في الحياة بوجه عام .

٣ - ولا تقتصر فائدتها على التوضيح لمشكلات الدرس ولكنها أعظم الوسائط لتثبيت الدروس في الذاكرة وسهولة استحضارها وقت الحاجة .

٤ - يمكن أن يتخذها المدرس وسيلة فعالة لتربية الملاحظة وتعويد الأطفال الدقة في التأمل والسرعة في العمل وتعويدهم الانتباه الدقيق والاستماع المفيد .

٥ - أنها وسيلة فعالة لتحريك الطفل للعمل فهي تستثير فيه الرغبة للاستطلاع وتخلق فيه الحافز الشديد لدرس كثير من الأشياء التي لم يكن ليوجه إليها انتباهه لو لم يلجأ المدرس إلى استخدامها .

٦ - أن وسائل الإيضاح إذا أحسن المدرس استعمالها تجعله واثقاً من فهم التلاميذ لما ألقى عليهم كما أنها تساعد الأطفال على تكوين عادة الروية والتأمل والتفكير لا لأنها تعود التلميذ التدقيق والصبر عند فحص الموضوعات الحسية فقط ولكن لدأب المعلم أثناء استعمالها على تكليف التلاميذ العناية التامة بتمييز أجزاء المعروض وخواصه والانتباه الكامل عند النقد والموازنة .

أنواع وسائل الإيضاح :

يمكن أن نقسم وسائل الإيضاح إلى الأقسام الآتية .

أولاً : وسائل إيضاح توجد في المتحف المدرسي وهي تشمل :

(أ) ذوات الأشياء المراد توضيحها حية أو مخططة .

(ب) نماذج الأشياء .

(ج) الصور الشمسية أو الجغرافية أو غيرها .

(د) رسوماتها أو رسوم بعض أجزائها .

(هـ) الرسوم البيانية .

ثانياً : وسائل إيضاح متصلة بالشرح وهي تشمل :

(أ) القصص .

(ب) الشرح .

(ج) التجارب العملية .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة وهذه تشمل :

(أ) الرحلات المدرسية .

(ب) السينما .

(ج) الإذاعة اللاسلكية .

وستتكمّل باختصار عن كل واحد منها .

أولاً : وسائل إيضاح يمكن أن توجد في المتحف المدرسى .

(أ) ذوات الأشياء

مما لا شك فيه أن للاستعانة بذوات الأشياء في فهم ما غمض من الدرس فوائد جمة فهي تساعد الطفل على أن يفهم بسرعة وسهولة من الأشياء أو ما يقوم مقامها من المحسوسات ما يصعب عليه فهمه من الألفاظ . فحواسه المختلفة تشترك كلها أو أكثرها في إدراك الشيء على حقيقته وتكوين فكرة واضحة عن تفاصيله وبذلك يمكن أن يثبت في أذهان التلاميذ بسرعة . من أجل ذلك وجب أن يكون بمتحف المدرسة الكثير من الأشياء ونماذجها وصورها ليستعين بها المعلم على تأدية عمله ويمكن لأى مدرسة أن تجمع مجموعة جافة من النباتات ، وأوراق الأشجار ، وأنواع الحبوب ، الأحجار الصخرية ، والمعادن ، والحيوانات المخلقة ، ومخنطات الطيور وبيضها وأعشاشها ، والأسماك ، والحشرات ، أنواع الحيوان المختلفة ، مخالب . مناقير ، أظافر ، أسنان أقدام الحيوانات والطيور المحصولات الحيوانية كالصوف والحزير والجلد والمحصولات النباتية ، نماذج الأشجار ، الأزهار ، الحشائش المخلية ، أوراقها مضغوطة وملصقة بالضمغ على الورق المقوى . البقول والفواكه ، ثمار بعض الأشجار كالقطن والكتان والشاى والأرز والسكر ، وأنواع الأخشاب المختلفة عينات من الصخور المختلفة للإقليم الذى تقع فيه المدرسة وغيره من سائر الجهات المصرية . نماذج من الفحم والزجاج والبللور والملح ، نماذج من الصوف والمعادن . . . الخ

هذا ويجب تشجيع التلاميذ على جمع مثل هذه الأشياء إذ أنها تساعد على اتصال الأطفال بالبيئة وتعلمهم الكثير من الحقائق بطريقة ثابتة كما أن هذا يساعد على استثارة غريزة حب الاستطلاع ، فيسعى التلاميذ على تغذيتها بالبحث والتنقيب في الكتب وسؤال الآباء والمدرسين ، وجدير بالمدرس أن يهتم بما يجمعه التلاميذ ويحفظه في مكان بحيث يراه الجميع فيكون هذا حافزاً للآخرين . وليعلم المدرس أن إحضار ذوات الأشياء قد يكون عسيراً أو غير مرغوب فيه في بعض الأحوال

فعليه ان يكون حازماً في استحضارها كوسيلة إيضاح وإلا أفسد عليه نظام الفصل وسبب اضطراب العمل .

(ب) نماذج .

قد يتعذر على المدرس إحضار ذوات الأشياء فيستعين في هذه الحالة بإحضار النموذج ، فهو خير بديل للشيء الحقيقي ، فالحيوانات المفترسة كالفيل أو الأسد أو النمر ، والبنائيات كالأهرام والتناظر الخيرية والآلات البخارية وغيرها يصعب على المدرس استحضار ذواتها في حجرة التدريس وفي هذه الحالة يستطيع المدرس أن يعرض النموذج .

والنماذج في أساسها وسيلة من وسائل تبسيط المعلومات وتستخدم في الحالات الآتية :

أولاً : تعذر وجود الشيء كما ذكرنا آنفاً وقد يكون النموذج أصلح من الإيضاح بذوات الأشياء كما هو الحال في نماذج الجهاز الهضمي والدُموي والهيكلي العظمي والقلب البشري ... الخ

ثانياً : صغر حجم ذوات الأشياء المراد إيضاحها كميكروبات أو ديدان أنواع الأمراض المختلفة ففي هذه الحالة يحل النموذج محل ذوات الأشياء .

ثالثاً : كبر حجم ذوات الأشياء بشكل يمنع من استحضارها إلى غرفة الدراسة كالساقية والنورج والشادوف ... الخ

وكلما كان النموذج من عمل المدرس كلما كان ذلك أدعى إلى حسن سير الدرس لأنه يعلم علماً تاماً ما يريد أن يمثله من الشيء الحقيقي فيجتهد في محاكاته ويقصر درسه عليه ، ويتمكن المدرس من عمل نماذج باستخدام المواد الأولية السهلة التناول كالورق والخشب والطين والصفائح والمعادن اللينة أو الشمع وغيرها .

وللنماذج قيمتها من حيث أن لها من الأثر ما للشيء نفسه فبالنماذج يستطيع مدرس الجغرافية أن يبين أشكال الجبال والوديان ومنحنيات الأنهار والصخور وما يطرأ عليها من عوامل التحات . وبها يمكنه أن يوضح وسائل الري والصرف وأشكال المنازل التي يعيش فيها سكان وسط أفريقيا واليابانيون .

وقد يغالى المدرس أحياناً في عمل النموذج اعتقاداً منه أن فائدتها تقاس بما يصرف

فيها من وقت وما يبذل من مجهود وأقوال ولكن الأمر ليس كذلك ؛ فقيمة هذه النماذج في أن يحسن المدرس استعمالها بحيث يحقق الغرض المنشود منها وهو التوضيح فقط فهي إذاً وسيلة لا غاية ولذا يجب أن تكون واضحة لا تستلزم شرحاً ويجب ألا تكون كثيرة التفاصيل فتضيع فائدتها .

(ج) الصور :

دلت اختبارات بينيه « Binet tests » في الذكاء على أن طفلاً في الخامسة من عمره يستطيع أن يميز بين صورتين ، إحداهما لوجه جميل والأخرى لوجه قبيح . ومعنى هذا أن الطفل منذ سن مبكرة يستطيع أن يميز بين مختلف الصور وأن يفهم محتويات كل منها ، ووجه الخلاف أو التشابه بين كل صورة وأخرى . والحق أن الأطفال بطبعهم أيضاً يحبون الصور والرسوم وخاصة الملونة بألوان زاهية كما أشرنا الأمر الذي تنبه إليه ناشرو كتب الأطفال فلأولاً كتبهم بالرسوم الملونة الجميلة التي تجتذب الأطفال وتشوقهم . وكل هذا يقوم دليلاً على أن الصور والرسوم « خصوصاً الملونة » من وسائل الإيضاح الناجحة .

هذا ويتوقف عرض الصور على أنواعها والعدد الموجود منها فإذا كانت الصورة موجودة في الكتاب مثلاً فانه يسهل على التلاميذ الرجوع إليها وأحياناً يضطر المدرس إلى المرور على التلاميذ بالصورة وهم في أماكنهم وفي هذه الحالة يجب أن يهيأ لهم عملاً يؤدونه أثناء عرض الصور حتى لا يعطيهم فرصة للشغب وفي أحيان أخرى تكون الصور فوتوغرافية صغيرة الحجم فيلزم استعمال الفانوس السحري لعرضها .

وعلى العموم من الأفضل استعمال صورة كبيرة الحجم حتى يمكن للجميع رؤيتها بسهولة ويستحسن أن تكون الصورة مبسطة وذلك أضمن لأداء مهمتها ويجب أن يترك للتلاميذ الفرصة لتبين ما تدل عليه الصورة بوضوح وكذلك يجب عدم إظهارها في الدرس إلا عند الحاجة إليها وحين يمكن أن تجلو الغامض حقيقة . هذا ويجب ألا نكثر من الصور في درس واحد حتى لا يصبح الفصل أشبه بمعرض صغير فيتحول إليها كل انتباه التلاميذ ويهتمون بالصور وينصرفون عن الدرس .

وقد يجد المدرس في تذاكر البريد (كارت بوستال) صوراً كثيرة تسد حاجة الدرس وتساعد على شرح الكثير من الدروس فلنلجأ إليها ونحضر عدداً كبيراً نوزعها على التلاميذ بحيث نعطي كل تلميذ أو كل تلميذين صورة فإن لم تستطع

الحصول على العدد الكافي لذلك يستطيع المدرس أن يرسمه مكبراً ويعرضه على التلاميذ جملة .

(د هـ) الخرائط والرسوم البيانية :

أما الخرائط فهي إما جغرافية أو تاريخية . وفي الحالة الأولى يجب أن يشرح المدرس لتلاميذه ما يدل على كل لون من ألوان الخريطة المعروضة عليهم ، هذا فيما يختص بالخرائط الحائطية وهناك خرائط سبورية يقوم المدرس برسمها متوخياً البساطة التي قد لا تيسر في الخرائط الكبيرة ، وقد يوزع المدرس على تلاميذه خرائط صماء يضعون عليها الأسماء كلما تعرضوا لها في الدرس ولكل من هذه الأنواع طريقة خاصة في الاستعمال — أما الخرائط التاريخية فلها قيمتها في توضيح أماكن المدن والمقاطعات القديمة مما يعطى صورة أوضح للفترة التي يتناولها المدرس بالدراسة — وفائدة الخرائط التاريخية بالنسبة لصغار التلاميذ محدودة إلا في بيان بعض المدن التاريخية الشهيرة .

أما الرسوم البيانية فيحسن استعمالها في المرحلة الثانوية دون الابتدائية . إذ أنها تتطلب مقدرة على فهم مدلول الرسم وفائدته ، ومقدرة على ترجمة الرموز إلى حقائق بسهولة .

ثانياً : وسائل الإيضاح المتصلة بشرح المدرس .

(١) القصص :

إن أثر القصة — وخاصة في درس التاريخ — أقوى من أى درس مهما حسن إلقاءه واشتد أثره — فهي تشوق التلاميذ وتبعث في نفوسهم السرور وتجعلهم يقبلون على الدرس . وكل هذا يؤكد قيمة القصة في الوصول إلى أهداف ذات فائدة .

ويرى بعض النقاد أن في القصص مضیعة للوقت ، ويعتقدون ألا عمل لها سوى إثارة الوجدان ، على أن هذا الرأي يعدو جادة الصواب لأن القصة تتضمن عادة الكثير من الحقائق التي يتقبلها التلاميذ دون أن يشعروا بملل وقد تكون القصة في ظاهرها فكاهة ودعابة وفي باطنها علماً وحكمة وتهديباً .

هذا وقد اختلف رجال التربية في أهمية القصص الخرافية ؛ فبعضهم يوجب استخدامها في التربية والبعض الآخر يحرمها . وحجة الأولين أنها تحدث السرور

في نفوس الأطفال وتستميلهم إلى القراءة والاطلاع وتقوى فيهم الخيال ، وتثير فيهم الوجدان والعواطف ؛ فيقدرون الفضيلة ويبعدون عن الرذيلة . أما الفريق الآخر فينادى بأن القصص قد تصل بالأطفال إلى حد لا يستطيعون فيه التمييز بين الحقيقة والخيال كما أنها تجعل الطفل عبداً للأوهام ، ثم هي أيضاً لا تتفق والمدنية الحديثة التي ارتفعت فيها الحياة العقلية وكثرت العلوم التي تعارضها وتنافيها وعلى ذلك لا يصح الجمع بينهما .

ويهمنا أن نلم بالأغراض الأساسية من القصة في التدريس والإيضاح ؛ فهي وسيلة من وسائل توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيدة هذا فضلاً عن أنها تعمل على تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة بوضع الأمثلة أمامهم واستخدام ميلهم إلى التقليد وقابليتهم للاستهواء ولا ننسى أن القصة تعمل على إيضاح الجاهل الميت من الدروس .

ويمكن أن نلخص فوائد القصة فيما يأتي :

أولاً : تساعد على تثبيت المعلومات وزيادتها .

ثانياً : تتمشى القصة مع طبيعة الطفل وتحبب إليه المادة وتشجع ميوله الطبيعية وتستميل عواطفه .

ثالثاً : تنفث في الدرس روح الحياة فيصبح شائقاً جذاباً .

رابعاً : في القصة استجمام لقوى الطفل العقلية والجسمية وتجديد لهما .

خامساً : تقوى الصلة بين المدرس والطفل فتنفث في التعليم روح الحب المتبادل بين المدرس وتلميذه .

سادساً : في القصة نوع سام من التربية الخلقية فهي تزيد من خبرات الطفل بطريقة غير مباشر وتجعله يكون لنفسه مثلاً علياً خلقية .

(ب) الشرح :

ونقصد الشرح بمعناه الواسع من إعطاء الأمثلة أو الموازنة أو الوصف أو إجراء التجارب العملية .

أما الأمثلة فتستعمل لتوضيح القواعد أو شرحها — ومن ذلك أن تمثل للشجاعة بأعمال شخصية معينة يعرفها التلاميذ .

وأما الموازنة فهى عرض أمثلة جزئية معلومة للتلاميذ تساعد على فهم حقائق بينها وبين الأولى تشابه أو تضاد . كأن تشبه النمر بالقط وتوازن بينهما . أو الذئب بالكاب . . . الخ

والوصف هو أن يصور المدرس لتلاميذه بالعبارة ما لا يستطيع أن يوضحه لهم بالطرق الحسية الملموسة ، وينبغى على المدرس أن يتخذ فى وصفه ترتيباً طبيعياً . وأن يتحاشى التفاصيل التى تعلو على مستوى التلاميذ وأخيراً فالشرح بمعناه الضيق هو توضيح حقيقة الشيء بتعريفه أو تفسيره بما يرادفه . كأن نقول « الإنسان حيوان ناطق ، الأسد هو السبع . . . الخ »

(ج) التجارب العملية :

يجب أن تقوم دروس العلوم بوجه خاص على عمل التجارب بقصد تمرين قوة الملاحظة والحكم عند التلاميذ بقدر الاستطاعة وللمدرس أن يستعمل فى التجارب التى يجريها آلات مبسطة يصنعها بنفسه وخاصة إذا تعذر وجود ما يريده فى معمل المدرسة . . . فان ذلك مما يشجع التلاميذ على محاكاته والقيام بتجارب مماثلة فى منازلهم .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة :

ولا يتبادر إلى الذهن أن هذا النوع من الوسائل قليل الأهمية ، فهو فى الحقيقة لا يقل أهمية عن وسائل الإيضاح التى تدخل فى القسمين السابقين ويشمل :

(ا) الرحلات المدرسية :

إن ما يحصل عليه المدرس من معارف قد يصل إليه بطريق الإنتاج أو الأخبار أو الكتاب أو المشاهدة الشخصية . والمشاهدة الشخصية هى بلا شك عامل قوى فى تثبيت المعارف وإدراكها على حقيقتها . ففرق بين شرح القناطر الخيرية للتلاميذ ورحلة إليها لمعرفة بنائها وكيف يتصرف الماء من أبوابها المختلفة ورياحاتها . وفرق بين وصف الأهرام وبين رؤيتها (وما راء كمن سمعا) وذلك لأن صورة الشيء ذاته أثبت وأدق عند الملاحظة والمشاهدة .

هذا إلى أن فى الرحلات رياضية ذهنية وجسمانية تفيد التلاميذ وقد عنيت التربية الحديثة بالرحلات وأكثر منها لدرجة أنها أوجبت القيام بها إلى كل شيء يمكن

أن يشاهده التلاميذ بأنفسهم بدلاً من وصفه لهم أو قراءتهم عنه في الكتب ، وبالرحلات نحصل على نتيجة بناء على تجربة شخصية .

وإليك الشروط التي يجب مراعاتها في الرحلة حتى يمكن الاستفادة منها كوسيلة إيضاح ناجحة :

(أ) يجب أن يختار لها الوقت المناسب بحيث يتمكن التلاميذ من رؤية الشيء ودراسته — فلكل من زراعة الأرز ، ونظام رى الحياض ، ومعبد أنس الوجود . . . أوقات خاصة للمشاهدة .

(ب) يجب أن يعرف التلاميذ شيئاً عن المكان الذي سيشاهدونه قبل زيارته ، وذلك كتمهيد أو إعداد لأذهانهم حتى يفهموا ظروفه قبل مشاهدته .

(د) أن يكون التلاميذ إيجابيين في الزيارة ، فيوكل إليهم القيام ببعض الأعمال ؛ كقياس جوانب الأهرام ورسم القناطر الخيرية ، ووصف الطريق من المدرسة إلى معبد الأقصر مثلاً — وجمع بعض الأحجار من وادى خوف ، ومعرفة أوقات المد والجزر في ميناء الإسكندرية وكيفية قياس النيل من الروضة ، وجمع بعض الأزهار في رحلة لحديقة خاصة . . وبذلك نجعل الرحلة غاية بقدر الإمكان .

(هـ) أن ترتبط الرحلة بأكثر ما يمكن أن ترتبط به من مواد الدراسة — فبعد زيارتهم للفيوم مثلاً يمكن أن يدرس التلاميذ موضوع الواحات وتكوينها وخصائصها وطرق مواصلاتها ويمكن أن يأخذوا هذه الزيارة كموضوع إنشائي . . .

وأخيراً يمكن الاستفادة من الرحلة إلى مدى أوسع بأخذ صور للمناطق التي يزورها التلاميذ أثناء الرحلات وحفظها في المدرسة للإفادة منها في الوقت المناسب .

السينما كوسيلة إيضاح :

لا يخفى علينا اليوم أن الأطفال من حيث تصورهم أنواع ؛ فمنهم البصريون ومنهم السمعيون ، وقد يكون بعضهم حركيين . فالنموذج أو الأشياء ذاتها تفيد البصريين جداً ، والإيضاح باللفظ والعبارة يفيد السمعيين ، وقد يكون في حركات المدرس وإشاراته ما يفيد الحركيين وكل هذه الفروق يجب أن يهتم بها المدرس ويراعيها

فيجتهد بقدر ما يستطيع أن تكون وسيلة الإيضاح جامعة لعنصرين أو أكثر من هذه العناصر. ومن هنا تظهر أهمية السينما في دروس التاريخ ، والجغرافيا ، ومبادئ العلوم والقصص الروائية ، والأبحاث الكيماوية . . . الخ . والسينما شاملة لهذه العناصر كلها فهي تفيد البصريين ، والسمعيين ، والحركيين على السواء .

والاعتماد على السينما كوسيلة إيضاح يفيض على الدرس حياة وقوة لأنها تجذب انتباه الأطفال وتشوقهم . وهي من أهم وسائل الإيضاح إذ أنها تجمع بين الصوت والحركة والنظر فتعاون الأفراد كلا على حسب تصويره ، وهي تحتفظ بالحجم الطبيعي فهي إذن تمثل الحقيقة للطفل بأجلى بيان فيرى الأشياء على حقيقتها . ومن جهة أخرى تبعث السينما الحياة في أبطال التاريخ الذين طواهم الدهر وضمتهم القبور . فتجعل هؤلاء الأبطال أمام أعين الأطفال أحياء بعثوا من جديد . والأطفال في مشاهدتهم لفيلم سينمائي لا يكونون سواء في موقف سلبي ، فهم في الواقع يفكرون ويصلون الأسباب بالنتائج ، ويبحثون عن العلل ويتوقعون مواقف قد تحدث كما كانوا يبعون أو على عكس ما كانوا ينتظرون أي ، أن خيالهم يلعب دوراً هاماً .

واستخدام السينما كوسيلة للإيضاح يتطلب أن تكون بالمدرسة آلة حديثة سهلة الاستعمال والتنقل من غرفة إلى أخرى ، وأن تكون الفصول مزودة بستائر خاصة . وإن لم يكن بفصول المدرسة مثل هذه التسهيلات فلا أقل من أن يكون بها غرفة أو معمل تتحقق فيه هذه الأشياء .

والأفلام التي تتصل بأغراض التربية أنواع . فبعضها اجتماعي ، وبعضها تاريخي . وبعضها طبيعي أو صناعي . وهكذا يستطيع التلميذ أن يتخذ من مثل تلك الأفلام وسيلة يمكنه بها أن يتفهم المعارف الجديدة ؛ جغرافية كانت أو تاريخية ، علمية أو صناعية . فالسينما إذن تعرض علينا حوادث السنين في ساعات معدودات تقر بها إلى أذهاننا وتجعلها كأنها حية ، أو هي تمثل لنا الطبيعة في بعض مظاهرها كمنظر قاع البحار والمناطق المتجمدة ، وحياة الحيوانات المتوحشة ورحلات الطيور من منطقة إلى أخرى — وعادات بعض الحيوانات . . . الخ .

وثمة أفلام أخرى تتناول نواحي صناعية ؛ كصناعة الخبز ، والنسيج ، والآلات الدقيقة كالساعات وغيرها — مثل هذه الصور السينمائية أعمق أثراً من غيرها لأنها ناطقة حية دقيقة في تصويرها وعرضها للحقائق مما له أثر بعيد في توضيحها

وإبرازها أمام الطفل ، ومن ناحية أخرى فهي توثق الصلة بين الطفل والعالم الخارجى .
ولقد تنبه رجال التربية إلى السينما كوسيلة علمية حديثة الإيضاح فى المدارس ؛
فتنوعت الأفلام الإيضاحية الأوروبية خاصة — كل منها يخدم مادة أو علماً معيناً .
كما زودت المدارس بآلات السينما .

وقد أجريت التجارب لمعرفة الفائدة التى تعود على الأطفال من دروس السينما
وتقديرها . وقد دلت التجارب على قيمة الشرائط السينمائية وفائدتها التعليمية العظمى ،
وقد ثبت نجاحها فى جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم وحثهم على التفكير ومواصلة الدرس
وقد نجحت تجارب السينما مع الأطفال المتأخرين الذين يجدون — بطبيعتهم —
صعوبة فى التعلم من الكتب .

وهنا فى مصر بدأ استغلال الأفلام العلمية فى التعليم منذ وقت . كأفلام صناعة
الملابس الصوفية والقطنية ، وأفلام الحياة النباتية ، وصناعة السكر ، وتلك التى
تمثل مناظر طبيعية أو معالم جغرافية ، أو تلك التى تمثل الحياة عند جماعة أو شعب
معين ، غير أن الصعوبة هى فى اختيار الأفلام المناسبة ، لأن الأفلام الأوروبية
المدرسية إنما توضع لتلاميذ يختلفون عن تلاميذنا فى معارفهم ومناهج دراستهم . . .
ومع هذا فبعضها يصلح لنا ، والبعض الآخر لا يصلح ونحن فى حاجة إلى أفلام
إيضاحية — وعلى الأخص لمنشآتنا الصناعية كمصانع المحلة الكبرى ومعامل استخراج
زيت البترول وتكريره ، وكذا أفلام سير السفن فى قناة السويس ومناظر النيل من
منبعه إلى مصبه .

وقد ثبت أنه فضلاً عن أن استخدام الوسائل البصرية — وخاصة لو كانت مقرونة
بوسائل سمعية يساعد الأطفال على هضم ما يشاهدونه وتمثيله — فإنه أيضاً يساعد
التلاميذ على تهذيب لغتهم وتقوية تعبيراتهم .

ويمكن أن يستخدم الفيلم : إما

١ — قبل الدرس .

أو ٢ — بعد الدرس .

أو ٣ — أثناء الدرس .

ويعرض الشريط فى الجزء الأول من الدرس ثم يناقش المدرس تلاميذه فى
الشريط ويوضح لهم الغامض فيه .

وقد يعرض الشريط عقب شرح الدرس لإيضاح ما تحدث عنه المدرس .
ويكون العرض حينئذ بمثابة مراجعة عامة للمعلومات والحقائق التي سمعها التلاميذ أثناء الدرس . وقد يقسم الدرس إلى أجزاء فيشرح المدرس درسه بصفة عامة ثم يعرض الشريط السينمائي وينتهي الدرس بمناقشة فيما عرض عليهم .

وقد يعرض المدرس الفيلم مجزأ فيتكلم ويشرح هذه النقطة أو تلك بواسطة الشريط ثم تدور الآلة ، وعند منظر آخر يوقفه ويشرح وهكذا ، وبذلك يتمكن الأطفال من تدقيق النظر في المنظر المراد توضيحه ، وهذه الطريقة تتطلب من المدرس درس الشريط ، وإعداده ، حتى يستطيع الإجابة عن الأسئلة ، وليجرب المدرس كل طريقة ويتخذ من بينها تلك التي تناسب وظروف الدرس وحالة الأطفال .

الإذاعة : تستخدم السينما العين والأذن ؛ أما الإذاعة فتستخدم الأذن فقط ولذا فإن الإذاعة وسيلة للتعليم أكثر منها وسيلة إيضاح ذات قيمة كبيرة . ذلك أن الإذاعة وسيلة إيضاح لفظي فحسب ، فجل ما يمكن أن يفيد التلاميذ منها هو حديث من رحالة يصف فيه ناحية معينة من حيث شعبها أو مظاهرها الطبيعية والمناخية أو النباتية . . . الخ - أو أديب يقص قصة عن فترة معينة ومكان بعينه وهكذا . . . وحتى في هذه النواحي تكون قيمة الإذاعة - كوسيلة إيضاح مباشرة - قيمة محدودة جداً لأنه من النادر أن تتصل اتصالاً مباشراً بالدروس التي يشرحها المدرس لتلاميذه .

ويمكن أن نقسم المدرسين من حيث موقفهم إزاء الإذاعة اللاسلكية إلى فريقين :

فريق متشائم ، فريق متفائل

فالفريق الأول يرى أن التلاميذ لا يصلحون مطلقاً لنظام المحاضرات ، إذ من الواجب أن يعمل التلميذ بنفسه تحت إشراف مدرسه وتشجيعه . وإن من أشد ما يعاب على طريقة الإذاعة اللاسلكية في التعليم أنها تقوم على عدم اتصال المذيع بالتلاميذ اتصالاً شخصياً ، وعدم تهئية الفرصة للرد على ما يوجهونه من الأسئلة أثناء إصغائهم ، مما يثير الملل في نفوسهم ويبعث فيهم الكراهية والبغضاء .

وأما الفريق الثانى وهو المتفائل فذهب إلى أن روح الديمقراطية قد هبطت إلى التعليم عن طريق المذيع ، فنداؤه يشمل الصغير والكبير ، العظيم والحقير ، ودولا يتحيز لثقافة دون أخرى . ولا لجماعة دون غيرها ، ولا لرأى من الآراء الاجتماعية أو السياسية أو الدينية . بل هو يسوى بين الجميع ويرى إلى هدف واحد هو تعليم الشعب كله على اختلاف طبقاته وألوانه .

على أنى عند ما سافرت إلى لندن كنت شديد الحرص على أن أرى بنفسى مدى نجاح المذيع فى الفصل - وكنت أول الأمر أميل إلى الشك - ثم سرعان ما زالت شكوكى على أثر استماعى للإذاعة المدرسية عدة مرات . وآمنت منذ ذلك الحين بنجاح دروس الإذاعة ، فقد رأيت بنفسى تلبية الأطفال لما يستمعون إليه من كلمات المذيع .

ثم إن الإذاعة الموسيقية والحركات التوقيعية والتثيل التاريخى ، والأحاديث الشائقة كالحديث عن فيضان نهر بالصين أو إلقاء روايات من أشهر الممثلين البارعين ، كل ذلك أصبح من الإذاعات التى تؤدى إلى نجاح الإذاعة المدرسية واستهواء التلاميذ لسماعها وانتظارها بفارغ الصبر .

هذا وقد بلغ من حسن استماع الأطفال أو التلاميذ لتلك الكلمات أن كان يحدث أحياناً أن يلقى المذيع سؤالاً ما وسرعان ما يجيبه التلاميذ فى فصولهم : « نعم يا سيدى هو ذاك » أو « لا يا سيدى ليس الأمر كذلك » .

أهمية الإذاعة فى المدرسة :

الحق أنه ليس من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم ولا ينالها التغيير ، بل كان لا بد لها من الخضوع للتطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، فالمدرسة اليوم تتراجع حواجزها إلى الوراء ، وبهذا تزداد مسئولية المدرس . ولما كان واجب المدرس هو إعداد تلاميذ اليوم للحياة المستقبلية ، كان من الطبيعى أن تكون المدرسة جزءاً من الحياة ، وكان لزاماً على المدرس ألا يقنع بأن يدرس لتلاميذه المواد التقليدية فقط ، بل كان عليه أن يعمل على ربط ما يدرسه فى الفصل بما يقابله فى الحياة الاجتماعية . والإذاعة المدرسية لا يمكن أن تحدث ثورة فى عالم التربية . ولكنها تساعد على سرعة التطور والتقدم . والمدرس الذى يلجأ إليها ويستخدمها لأغراضه التربوية فى المدرسة هو فى الواقع دائب على أن يستغل داخل حجرات المدرسة خبرة التلاميذ

أو الأطفال التي يكتبونها خارج المدرسة ؛ وهو في الواقع يعمل على ربط المواد المدرسية بالحياة الخارجية أي أنه يعمل على تقوية الروح الاجتماعية في الأطفال ويصل بينهم وبين العالم الخارجي ، وبذلك تكون الإذاعة المدرسية وسيلة ناجحة من وسائل التربية الاجتماعية التي ننشدها في الوقت الحاضر .

وفيما يلي يمكن أن نلخص مزايا الإذاعة المدرسية :

١ - أن الإذاعة المدرسية عامل من عوامل توسيع الأفق العقلي للتلاميذ أو للأطفال . فنحن لا ننتظر من دروس الإذاعة أن تكون دروساً شكلية فقط ، ولكننا نستعين بها على توضيح الحقائق العلمية التي يتلقاها التلاميذ بالمدارس ونعمل على أن تتصل بها وتجرى في شرايينها .

٢ - أن الإذاعة المدرسية تعمل على خالق عادة التركيز العقلي والتمييز والتفكير الاختياري . ولا نكون مبالغين إذا قلنا إنها تساعد على وضع أسس حسن الاستماع أو الإصغاء المفيد في حياة الرجولة المستقبلية .

٣ - أن من مزايا هذه الإذاعة أن دروسها قد تهيء الفرص لتلاميذ المدارس ومدرسيها كي يستفيدوا من خبرة الأكفاء ، ومعلومات الإخصائيين الغزيرة ؛ فالإذاعة تنقل إلى أبواب المدرسة كل إخصائي في علم من العلوم أو فن من الفنون .

وقد يعترض البعض بأن هؤلاء الإخصائيين ليسوا بمدرسين . ولكن ليس منا من ينكر مقدار الفائدة التي يستفيدوها كل مستمع إليهم ، لا سيما إذا كان المذيع قادراً على أن يبت في مادته الجديدة الحياة والنشاط .

٤ - أن الإذاعة المدرسية تدرب الطفل على حسن استخدام أوقات الفراغ ؛ وإعداد الطفل لاستغلال أوقات الفراغ لا يقل أهمية عن إعداد له لوقت العمل . فالطفل في مستقبل حياته مستعد لأن يقضي الساعات الطويلة مستمعاً للمذيع ، والإذاعة المدرسية هي الفرصة الذهبية التي تهيئها المدرسة لتدريب التلاميذ على حسن الاختيار وحسن الاستماع .

٥ - أن الإذاعة المدرسية تساعد المدرس المجهد بما تمدّه من مادة جديدة ووجهات نظر حديثة ، وطرق مختلفة في التدريس وتناول الموضوعات ، وهي تبعث في المدرسة من روح الحياة بما تدخل في الدرس من وسائل إيضاح لا تيسر للمدرس

فى الفصل ، كأن يستمع الطفل عن طريق المذياع إلى صوت اندفاع الماء فوق شلالات نياجرا ، أو إلى أحاديث الملوك والعظماء فى مواقفهم الخاصة ، وكأن يصغى إلى « فرادى » وأمثاله وهو يتحدث عن الكهرباء ، أو يصغى إلى وصف الصباح الباكر فى قرية هندية ، أو لنزهة ريفية . وفى التاريخ والجغرافيا وعالوم الاجتماع وغيرها يستطيع المذياع فى المدرسة أن يمثل لنا أعظم المشاكل العلمية مبسطة خصوصاً لو أذاعها المبرزون فيها .

٦ - لا يمكن أن ننكر فضل الإذاعة المدرسية على المدارس النائية فى أطراف القطر وجهاته البعيدة ، فيها يستطيع تلاميذ القرى أن يستمعوا إلى هذه الدروس ، وأن يتساووا فيها مع تلاميذ المدارس الأخرى التى تقع فى العواصم ونحوها ، وأطفال القرى والأطراف النائية بحكم عزلتهم قد فقدوا الكثير من المزايا التى يتمتع بها زملاؤهم فى مدارس المدن . ففقدوا معرفة حوادث الحياة اليومية والمشهور فى قلب المدن ، والإذاعة تعوضهم عن ذلك فهى تهيء للمدرسة الريفية فرصة إيجاد أفكار جديدة تدور عليها جهود المدرس وأحاديثه مع الأطفال ، كما أنها تمد تلاميذ الريف بأصوات جديدة يلذ لهم الاستماع إليها .

وأخيراً فالإذاعة المدرسية تتيح للتلاميذ أحسن الفرص للاستماع إلى بلغاء المذيعين وفصحانهم ، بحيث إذا ألفوا سماع هؤلاء الفصحاء واعتادوا الإصغاء إلى طريقة نطقهم فلنهم لا يلبثون أن يشعروا بميل عظيم فى نفوسهم إلى تقليد هؤلاء المذيعين ومحاكاةهم فى طريقة نطق الكلمات ، ولا شك أن هذه الطريقة من أنجح الطرق لتحسين نطق الأطفال وتحبيبهم فى اللغة القومية فى أعلى مراتبها ، وهى عندنا اللغة العربية الفصيحة لغة البلاد التى نزل بها القرآن .

والخلاصة أنه إذا نجحت الإذاعة المدرسية أحدثت تغييراً ملموساً فى الاتجاهات العقلية عند التلاميذ وأحدثت تغييراً ظاهراً فى العادات والميول وفى أنواع المهارات المختلفة التى يقوم بها الأطفال فى أوقات عملهم وأوقات فراغهم .

ما يذاع : والآن نتساءل عن الأساس الذى يمكن أن نتخذه لتنظيم الإذاعة المدرسية ؛ الواقع أنه من الصعب أن نحدد أساساً خاصاً للإذاعة ، فنحن ما زلنا فى طور المحاولة والخطأ والإصلاح وإعادة التنظيم . على أنه يمكن أن نلخص نوعين من أنواع التنظيم شائعين فى معظم البلاد الغربية ؛ فموضوعات الإذاعة إما أن تدور

حول محور مركزي ، أو تدور حول المواد المختلفة ؛ ولنبداً بالمحور المركزي :

استخدم هذا التنظيم في نيوزيلندا حيث أجرت إحدى المدارس تجربة في الإذاعة متخذة موضوعاً رئيسياً كمحور تدور حوله الموضوعات المذاعة طيلة العام الدراسي ، وكان أحد تلك الموضوعات المختارة هو « قصة بلادنا » .

إذا اتخذنا مثل هذا الموضوع محوراً للدراسة ، فإننا نأخذ من كل نبع قطرة وتشمل أحداثنا موضوعات في التاريخ الاجتماعي والجغرافيا والعلوم والتاريخ الطبيعي ، لا كموضوعات دراسية منفصلة بعضها عن بعض ولكن كموضوعات متصلة مركزة ، تدور حول محور يفسر حياتنا الحالية . لقد أثبتت التجارب نجاح مثل هذا التركيز ، إذ أنه خلق في الذين استمعوا إليه شغفاً وحجاً للسمع وتتبع الإذاعة من مرحلة إلى أخرى حتى يصل إلى نهاية القصة .

والطريقة الثانية : هي تنظيم الموضوعات حول المواد المختلفة ، فتشتمل الإذاعة على دروس في اللغات ، ومختارات من الأدب القومي ، وقطع موسيقية ، وأحداث وقصص تاريخية ، ورحلات جغرافية ، وموضوعات علمية تبسط نتائج الأبحاث الحديثة . . . الخ

إن العنصر الهام في الإذاعة المدرسية هو ضرورة العمل على إشباع الناحية الوجدانية لدى الطفل ، إن مناهجنا الدراسية تن تحت عبء سيطرة الناحية العلمية على غيرها من النواحي . من هذا نرى أن الإذاعة المدرسية متممة لعمل المدرسة .

طبيعة المادة المذاعة : أثبتت التجارب أنه كلما كانت المادة المذاعة واضحة بسيطة سائغة منطقية مرتبطة حلقاتها بعضها ببعض ، كان ذلك أدعى إلى أن يحتفظ الأطفال بانتباههم مما لو كان الموضوع المذاع مجرد حديث . وقد نصح أحد كبار رجال الإذاعة المدرسية بانجلترا بأن تكون المادة المقدمة للطفل عن طريق المذياع مطبوعة بالعنصرين الإنساني والفردى ، لأنه إذا غاب على المادة الدسامة العلمية ، وإذا ارتفع مستواها فأصبحت معنوية ، فشلت في جذب انتباه الأطفال ، وقد وجد أيضاً أن المادة التي تثير في التلميذ الخيال البصري يميل إليها الأطفال وكثيراً ما يتذكرونها .

خطة السير في دروس الإذاعة : أثبتت تجارب « شوتل » ضرورة وجود مراحل ثلاث في دروس الإذاعة هي :

١ - مرحلة الإعداد أو المقدمة ؛ فينبغي أن يصرف المدرس قبل الإذاعة بضعة دقائق يقدم فيها الموضوع للتلاميذ ويثير شوقهم إليه .

٢ - مرحلة الإصغاء .

٣ - مرحلة التعليق ، إذ يجب على المدرس بعد الانتهاء من الإذاعة أن يقوم بمناقشة التلاميذ فيما أذيع . ويساعدهم على هضم المادة التي تلقوها ، ويوجههم إلى وضع النقط التي علقت بأذهانهم في عبارات من تركيبهم .

وقد أثبتت تجاربه أيضاً أن أخذ مذكرات أثناء المحاضرة المذاعة ليس له فائدة كبيرة ، وقد تدهش إذا علمنا أن التجربة أثبتت أن من يسمع فقط ولا يأخذ مذكرات لما يستمع إليه يستفيد أكثر من الذي يدون ما يسمع . كذلك ثبت أن وسائل الإيضاح والكراسات المطبوعة (ملازم الإذاعة) شيء حيوي جداً ، ويجب أن يستغل إلى حد بعيد . كما يجب أن تكون تعليمات المذيع الخاصة باستخدام وسائل الإيضاح واضحة بسيطة ، وينبغي أن يعطى التلاميذ فرصة التفكير إذا ما طلب منهم القيام بشيء في أثناء الإذاعة ، وثبت أن دروس الإذاعة العلمية مفيدة للأطفال الأقل من المستوى العادي كما هي مفيدة للأطفال العاديين ، وهذه الدروس تثير في أغبياء التلاميذ ميلاً إلى النواحي العملية للعمل المدرسي قد لا تثيره أي ظروف أخرى .

أخطاء وسائل الإيضاح :

يجب أن يكون كل ما يستعمل من وسائل الإيضاح واضحاً وأن نوجه انتباه التلاميذ إلى ما يراد منهم دراسته ، وألا نكلفهم الانتباه إلى أكثر من شيء واحد في وقت واحد والمدرس المتمكن من مادته يستطيع أن يبعد نفسه عن ذكر الأمثلة المعهودة للتلاميذ وبذلك تصبح أمثلته الإيضاحية جديدة مشوقة خالية من اللبس والغموض . والمدرس بخبرته أيضاً يقف على معارف التلاميذ وتجاربهم السابقة وبذلك يعرف المواطن الغامضة التي تحتاج إلى وسائل إيضاح ليعدها قبل البدء في الدرس . كما أنه ينبغي ألا يعرض وسائله إلا في أوقاتها . ويحتفظ بها في مكان بعيد عن أعين التلاميذ حتى لا تشغلهم إلا في الوقت المناسب - وعلى الرغم من الفوائد التي تعود على الأطفال من الإيضاح فهو لا يخلو من أضرار إذا أسئ استعماله .

أولاً : قد يغالى بعض المدرسين فى الإيضاح فيجعلون من دروسهم معرضاً ويعملون على إيضاح كل نقطة بأى وسيلة من الوسائل سواء لديهم أكانت هذه النقطة فى حاجة إلى إيضاح أم سهلة لا تحتاج إلى تفسير . عندئذ يهتم التلاميذ بتلك الوسائل نفسها ويهملون موضوع الدرس والغرض الذى يرمى إليه المدرس . وحدير بالمدرس إذن ألا يزوج بنفسه فى ميدان شرح الحقائق الواضحة والمعلومات السهلة خشية أن يعتقد التلاميذ فيه التعقيد والصعوبة ؛ فيوقع المدرس نفسه فى إشكال كان فى غنى عنه .

ثانياً : قد تكون وسيلة الإيضاح أكثر تشويقاً وأجذب للانتباه من المادة نفسها وهذا مما يجعل لها قيمة فى نفسها وفى هذه الحالة تفشل الوسيلة فى الغرض المقصود منها .

ثالثاً : الخطر الكامن فى الإيضاح اللفظى الذى فيه تشويه للأفكار بسوء التشبيه وسوء استخدام الاستعارات التى نستعملها كتشبيه الهضبة بالنضد مثلاً وتشبيه محمد بالأسد ، وغير ذلك من التشبيهات التى تبعد الطفل عن الحقيقة .

رابعاً : قد تستثير وسيلة الإيضاح أفكاراً تبعد كل البعد عن الدرس وموضوعه كما أنها مقيدة لخيال الأطفال فلا يستطيعون أن يتصوروا بعقولهم ما يعرض عليهم - وتربية الخيال وتدريبه لا تقل أهمية عن الإلمام بموضوع الدرس .

وأخيراً ننصح المعلم أن يكون على علم بجميع الوسائل التى يتوقف عليها نجاح الإيضاح ونجاح التجارب الإيضاحية التى يقوم بعملها ولا يتأنى هذا إلا بكثرة التمرين والتدريب .

الأسئلة والأجوبة

للأسئلة مكانة عظيمة في التدريس وفي الوصول إلى الحقائق ، وقد لجأ إليها نفر غير قليل من مدرسي العصور السابقة ، فسقراط مثلاً اعتمد عليها في طريقته الحوارية التي سبق أن أفضنا في شرحها عند الكلام على طرق التدريس . ولقد حذا أفلاطون حذو أستاذه وأخذ عنه طريقة المحاورة التي اعتمد عليها في جمهوريته . وصياغة الأسئلة فن من الفنون تتطلب عناية عظيمة ومهارة من قبل المدرس حين إعدادها أو إلحاقها .

والأسئلة وسيلة بها يتصل المعلم بعقول تلاميذه ، فيثير شوقهم ، ويوقظ انتباههم . والمدرس القدير هو الذي يعرف كيف يسأل ، ومتى يسأل ، وقدرة المدرس على السؤال من أهم ما يتصف به وما يتوقف نجاحه عليها فهي وسيلة ناجعة من وسائل التربية الحقة ، والتعليم الصحيح . والعناية بالأسئلة والاعتراف بها وبقيمتها العظيمة في التدريس اتجاه من اتجاهات التربية الحديثة ، التي ترجع في نهضتها إلى القرن العشرين .

ويهمنا الآن أن نتساءل عن أغراض الأسئلة . إن أهم الأغراض التي يمكن أن يهدف إليها المدرس من أسئلته يمكن حصرها فيما يأتي :

أولاً - الوقوف على معلومات التلاميذ السابقة ، وبذلك يتمكن المدرس من توسيع مادتهم وزيادة تجاربهم .

ثانياً - تنشيط عقول الأطفال وإيقاظ انتباههم ، وحصر ذلك الانتباه في مشكلة واحدة حتى تنضج وتفهم ، ثم ينتقل منها إلى غيرها .

ثالثاً - الوقوف على مبلغ تتبع التلاميذ للدرس فإن وجد المدرس أن فهمهم للحقائق الدرس غير مرض ، لا ينتقل بهم إلى جزء آخر ، بل يحاول أن يثبت ما غمض عليهم .

رابعاً - توسيع عقول الأطفال وترقية مداركهم ، لأن أسئلة المدرس لأطفاله بنتج عنها احتكاك عقل واسع مجرب بعقل ضيق أقل خبرة ، وبذلك يمكن تمرين القوى العقلية على النظر واستنباط الأحكام .

وموضوعاً ، وبعض الأسئلة قد يكشف عن جهل التلميذ لحقائق الدرس . وهنا يجب على المدرس أن يتذرع بالصبر ويعمل على شرح الحقائق العلمية بشكل آخر ، وبعض الأسئلة قد تكون سابقة لأوانها ، ولكنها تدل دلالة قاطعة على بعد نظر الطفل . وفي هذه الحالة لا بد من تشجيعه وتأجيل الإجابة إلى مرحلة أخرى من الدرس ، وهناك أسئلة لا تهم جميع أفراد المجموعة ومثل هذه يحسن الإجابة عنها لسائلها فقط . وإذا فرض وتعدر على المدرس إجابة بعض أسئلة الأطفال ، فليس هناك من ضير مطلقاً أن يؤجل المدرس الإجابة عنها . ويجب أن يعترف المدرس في شيء من الصراحة بعدم معرفته للإجابة ، ويعد الأطفال بأنه سيبحث عن الجواب .

ثانياً : أسئلة المدرس . وهذه يمكن رجوعها إلى الأنواع الآتية :

١ — الأسئلة التمهيدية :

وهذه الأسئلة تلي عادة في أول الدرس ، وتلازم مرحلة المقدمة . والهدف منها إعداد أذهان التلاميذ لاستقبال الجديد من المعلومات ، وذلك بعد استثارة المعلومات القديمة التي لها ارتباط بما يستجد . فالمدرس في هذه الحالة يساعد التلميذ على أن يسير في الطريق الصحيح . ويشترط في مثل هذه الأسئلة ، أن تكون قليلة ، موجزة ، بسيطة ، حتى لا يتدخل الملل إلى نفوس الأطفال متصلة بمعلوماتهم السابقة ، حتى تشعرهم بالأمن والطمأنينة ، وتدفعهم إلى المخاطرة ، وتثير في نفوسهم ميلاً للدرس الجديد .

٢ — أسئلة تثقيفية أثناء العرض :

وبها يتأكد المدرس من فهم التلاميذ لموضوع الدرس ، كما يضمن عن طريقها مدى متابعة التلاميذ للمادة ، وقد يلجأ إليها المدرس إذا شعر بأن الملل أو الركود يستحوذ على تلاميذه ، ولما كانت هذه الأسئلة تلي عادة خلال الدرس فإن استعمالها يتطلب من المدرس مهارة في إدراك جو الفصل . فقد تكون مثل هذه الأسئلة مشوهة للدرس ، وخاصة إذا ما اعترضت قصة يلقيها المدرس على أبنائه . وقد تكون هذه الأسئلة لشحن قوى التلاميذ العقلية وخاصة الملاحظة والموازنة ، والذاكرة والخيال ، والحكم ، والتعليل . على أن نجاح مثل هذه الأسئلة يتوقف إلى حد بعيد جداً على مهارة المعلم ، وقدرته على حصر أفكار تلاميذه في المشاكل التي يتناولها بالشرح ،

وهذا يستدعى منه أن يكون على بصيرة تامة بما يريد استنباطه فيجعل أسئلته موجهة إلى نقط الموضوع مباشرة .

٣ - أسئلة المراجعة :

ومثل هذه الأسئلة يكون في نهاية كل مرحلة من مراحل الدرس ، وقد تكون في نهاية الدرس كله . والغرض منها معرفة مبالغ فهم التلاميذ للحقائق وإزالة الغموض الذي قد تصادف حدوثه ، وإيقاف المعلم على مواضع الصعوبات والمواطن التي لم يتقن تدريسها ، أو التي أسرع في شرحها وبذلك يتمكن من إصلاح الخطأ وتوضيح الغامض ، وتحديد السرعة التي يجب أن يسير بها في التدريس . ويجب ألا تكون المراجعة بنفس طريقة التدريس لأن ذلك يبعث الملل في نفوس التلاميذ ، ويجعل إجاباتهم آلية . ويجب أن تكون أسئلة المراجعة متماسكة مرتبة ترتيباً منطقياً ؛ فالأسئلة المفككة لا فائدة منها ، كما يجب أن تمس النقاط الهامة الأساسية من الدرس حتى تصبح هذه النقاط واضحة جلية . ويجب أن تكون باعثة على التفكير ، وتقضي تنظيم جزء كبير من المعلومات ومن أشق الساعات على المدرس في الفصل - لا سيما المدرس المبتدئ - أن يشعر بأن التلاميذ لم يجيبوه إلى أسئلته ، أو أن أسئلته التي يقصدون بها الاستفادة والاستزادة كانت قليلة ؛ أما عدم إجابته لأسئلة المدرس فترجع في العادة إلى عدم فهمهم شرح المدرس ، وفي هذه الحالة يجب ألا ناوم التلاميذ بل يحسن بنا أن نعرف بعجزنا ونلقى اليوم على عاتقنا ، ونكرر مثل هذه الحالة سرعان ما يسبب فساد النظام في الفصل ، وانصراف التلاميذ عن الدرس . وسبب ذلك هو ضعف المدرس إما في موضوع الأسئلة أو في طريقة بنائها وترتيبها . وأما قلة أسئلة التلاميذ للاستزادة من العلم فتدل دلالة قاطعة على أن المادة التي يتناولها لا تثير التلميذ فيه حب الاستطلاع .

فسؤال التلاميذ ليس بالأمر الهين كما يتوهم البعض ، وهو يحتاج إلى مهارة ومران طويلين ؛ إذ أنه يستلزم من المدرس هضم المادة هضمًا صحيحاً ، وهذا يمكنه من أن يجعل أسئلته سلسلة متصلة . كما أنه يساعده على التغلب على الصعوبات أثناء السؤال . فيعدل الأسئلة إذا اقتضى الحال تعديلها . كما أنها تتطلب منه معرفة بعقلية التلاميذ وتجاربهم وخبراتهم السابقة وأن يقف على أحسن الوسائل التي تبعثهم إلى العمل . زد على ذلك أنها تتطلب أيضاً التدريب الكافي على السؤال حتى

يتيسر صوغه وإلقاؤه وعدم التردد في ذلك ، مع قدرة عظيمة على التعبير والارونة فيه . ولا ننس أن طريقة إلقاء السؤال تدعو التلاميذ إلى الإقبال على المدرس أو الإعراض عنه .

وهناك على العموم شروط يجب أن تتوافر في الأسئلة حتى تنى بالغرض منها وهي :

١ — أن تكون واضحة سهلة العبارة ومناسبة لمدارك التلاميذ . فالعجز عن الإجابة قد يكون سببه عدم فهم السؤال .

٢ — أن تكون محدودة ؛ فلا يتناول السؤال الواحد شيئين معاً — مع صغار الأطفال — وأن يكون الجواب الصحيح محدوداً أيضاً ، كما يجب أن يحدد المدرس ما يجب على التلاميذ الإجابة عليه .

٣ — أن تكون ملائمة لسن التلاميذ ومستواهم ، ومتصلة بالموضوع الذي ينأولونه .

٤ — أن تكون موزعة توزيعاً عادلاً على جميع أطفال الفصل فلا نخصص بها فريقاً دون آخر .

٥ — أن تكون واضحة وخالية من الإبهام ، ومعناها يجب أن يكون ظاهراً وعبارتها لا بد أن تكون سهلة مما تعود الأطفال سماعه من الألفاظ والتراكيب .

٦ — أن تكون باعثة على التفكير بحيث لا تحمل الأطفال على الحدس والتخمين .

٧ — ألا تكون على وتيرة واحدة فتصبح مملة ، ولذلك يجب أن تكون متنوعة في صيغتها .

٨ — يجب أن ترتب ترتيباً منطقياً إن كانت متعددة ، لأن الأسئلة إن كانت متصلة الحلقات فإنها تؤدي إلى ربط المعلومات بعضها ببعض في أذهان التلاميذ .

٩ — ألا تكون إيحائية . فإن أحسن أنواع الأسئلة ما يدفع إلى التفكير ويجعل التلاميذ ينظمون معلوماتهم وخبراتهم بشكل جديد فيما يتعلق بالمشكلة الجديدة ، والإيجاء كما هو معروف — يغنى الطفل عن التفكير — كما ينبغي ألا تكون من الأسئلة التي تكون إجابتها إما بالنفي أو بالإيجاب أو بالشئ أو نقيضه (طويل . قصير .

أبيض . أسود الخ .) فكل ذلك يجعل الأسئلة غير وافية بالغرض منها .

١٠ - يجب أن تتلى بمهارة ودقة ، وأن يكون المدرس قادراً على التعبير ومشجعاً تلاميذه على الإجابة لما لمسوه من روح العطف الذى ينبعث من بين جوانحه عند إلقائه السؤال .

وإذا أردنا أن نقدر الأسئلة حق قدرها فلننظر إلى ما وصل إليه العالم فى الوقت الحاضر من تقدم وحضارة . فإن ذلك إنما يرجع إلى أسئلة وضعها بعض المفكرين لأنفسهم وحاولوا الإجابة عنها .

الأجوبة

أما الأجوبة فلا تقل أهمية عن الأسئلة . فإجابة المدرس توضح للتلميذ ما عسر عليه فهمه ، أو تساعده على استكمال معرفته بالشىء الذى يسأل عنه وأما إجابة التلميذ فهى التى توضح للمدرس مدى فهم التلميذ للمادة ، وكذلك مبلغ وضوحها أو غموضها بالنسبة للتلميذ .

وأما من حيث الإجابة نفسها . فيجب أن يرفض المدرس الأجوبة الخاطئة أو المبهمة : لأن من شروط الإجابة الجيدة صحة مادتها وتركيبها ، ودقتها ووضوحها فى دلالتها على الأفكار . ويستحسن أن نجعل التلميذ يصحح خطأه بنفسه إذا أمكن . ويجب على المدرس أن يجعل التلاميذ يفكرون قبل الإجابة : فلا يأتى عليهم السؤال ويطلب منهم الإجابة مباشرة . لأن ذلك لا يعودهم على ترتيب المعلومات والتفكير قبل الرد . « للطريقة التى يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ ويتصرف فيها ، أهمية كبيرة من حيث تشجيع التلاميذ على التفكير وحسن التعبير وانتظامه » فالأجوبة هى مقياس صحيح لما تعلمه التلميذ . وتعبير التلميذ بعبارة يثبت المعلومات لديه والإجابة بحمل تامة تعوده الدقة وتساعده على قوة التعبير . ويرى بعضهم التزام ذلك ، وبعضهم لا يرتضيه لما فيه من تكلف وإضاعة الوقت ولما يصحبه من ملل ولأن الإجابة قد تحصل بكلمة ، ويجدر بالمدرس أن يراعى الأمور الآتية فى إجابات التلاميذ :

١ - كما أن الأسئلة يجب أن تكون مسموعة للفصل . فكذلك الإجابة يجب

أن يسمعها كل تلميذ ، حتى ولو كان التلميذ الذى يجيب قريباً من المدرس ويمكن سماعه بسهولة .

٢ - يجب ألا يكرر المدرس نفسه الإجابة ، ولكن عليه أن يطالب من التلميذ الجيب - أو من غيره - إعادة الإجابة بصوت مرتفع ، إلا فى بعض الحالات ، التى توجب على المدرس أن يعيد كلمات بنفسه . وذلك كالكلمات الصعبة فى اللغات الأجنبية ، أو أسماء الأعلام فى التاريخ ، أو أسماء المدن فى الجغرافيا .

والحذر كل الحذر أن يكرر المدرس الإجابة الخطأ مهما كانت الحال ، خوفاً من أن يفهم بعض التلاميذ أنها هى الصواب فستقر فى أذهانهم على هذا الأساس .
٣ - يجب ألا يضع المدرس جملاً بها أخطاء ويطالب من التلاميذ تصحيحها . فإن ذلك يخلق عند التلاميذ مجالاً للشك .

٤ - بعض المدرسين يتبع أحياناً طريقة تصحيح التلاميذ لإجابة إخوانهم وهى طريقة لا غبار عليها فى ذاتها ، ولكن ينبغى ألا يطالب من التلاميذ تكرار الخطأ ثم تصحيحه .

٥ - إذا أخطأ تلميذ فى الإجابة على سؤال ما فيجب أن يعرف سبب خطئه ، حتى يعمل على تحاشي ذلك الخطأ فى المرات القادمة ، وخاصة إذا كانت الإجابة تحتوى على بعض الخطأ والصواب . أو كانت الإجابة فى جوهرها صحيحة وإنما الخطأ فى التعبير فقط .

على أنه إذا كانت الإجابة خطأ كلها ورأى فيها المدرس ما يدل على أن التلميذ لم يفكر - فيجب عليه ألا يدع الفرصة تمر دون أن ينبهه إلى إهماله فى التفكير وضرورة عنايته بالدرس . . . لكن إذا كان الخطأ ناتجاً عن صعوبة فى الموضوع ذاته وأظهر التلميذ اجتهاداً فى الإجابة عليه . ففي هذه الحالة ينبغى ألا ينهره المدرس . بل يساعده فى الوصول إلى الإجابة الصحيحة .

٦ - إذا وجد المدرس أن أخطأ التلاميذ فى إجاباتهم على أسئلته كثيرة متعددة فيجب عليه أن يبحث عن سبب ذلك ، فلفل السبب فى درسه هو ، وقد يكون من التلاميذ . أو من عدم اتصال الدرس الحاضر بالسابق .

٧ - يجب ألا تقتصر الإجابة على فئة معينة من الفصل وأفراد معينين يجيبون

على أسئلة المدرس دون غيرهم ، فإن ذلك يشجع الكسالى على التماذى فى الكسل كما أنه يشبط من همم بعض التلاميذ الذين لا يجدون فرصة للإجابة كغيرهم .

٨ - يجب على المدرس أن يعنى بضبط الفصل أثناء إجابة التلاميذ ، وخاصة حين تتعاقب الأسئلة والإجابات الصحيحة عليها ، وحين رغبة كل تلميذ فى الاستئثار بالإجابة .

مراجع الباب التاسع

1. Adams : The New Teaching.
2. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
3. Adamson : The Practice of Instruction.
4. Cole : The Method and Technique of Teaching.
5. Catty : The Theory and Practice of Education.
6. Dumville : Teaching, its Nature and Varieties.
7. Gloover : New Teaching for a New Age.
8. Green : A Primer of Teaching Practice

الباب العاشر

الاتجاهات الحديثة في التربية

قبل أن ندخل في تفاصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نجيب عن الأسئلة الآتية رجاء الوصول إلى شيء من التحديد فيها : ما هي التربية الحقة ؟ وما هو التكوين الصحيح ؟ وما هي الغاية من تدريس هذه المواد المختلفة ؟ أو بعبارة أوضح ما هي وظيفة المدرسة ؟ وما هو عمل المربي ؟ وهل في رأيك أن يكون التعليم إجبارياً وهل لذلك أثر في المجتمع ؟

يقول « جون ديوى موفراً علينا مؤنة الإجابة عن هذه الأسئلة :

« نقصد بالتعلم الصحيح ذلك المحصول المدرسى الذى يندفع إلى تحته يله التلاميذ من تلقاء أنفسهم ، كى يكتسبوا المهارة فى التفكير فيتغلبوا على مشاكل الحياة المستقبلية » وإذن فليس التعليم هو حشو الأذهان الصغيرة بما لا قبل لهم بتحملة ، ولكنه إقبال صحيح من التلاميذ على العمل المدرسى والمواد الدراسية ، يعالجونها بأنفسهم ومجهودهم الشخصى ولا يعتمدون على سواهم .

وعلى ذلك فالتربية الحقة هى التى تبنى على مثل هذا النوع من التعليم التلقائى الحر ، والذى فيه يجابه التلميذ مشاكله الصغيرة بذاته ، ويروض نفسه عليها ، ومعنى هذا كله أن وظيفة المدرس ليست هى فى دفع التلاميذ إلى استظهار الدروس أو فى حملهم على استرجاعها ، ولكن فى قيادة هؤلاء التلاميذ قيادة هينة ، فيها كثير من الأناة والترفق ، حتى يندفعوا بأنفسهم إلى حل ما أمامهم من المشكلات العلمية أو العملية كل وفق ما يرى وكل حسب هواه . وهنا فقط يصح أن نضمن انتباه التلاميذ إلى أعمالهم ، وبهذا أيضاً يصح أن نطمئن إلى أنهم سوف لا يسأمون هذه الأعمال . فلا نتوقع حدوث ما نراه عادة من انقطاع التلاميذ عن المدرسة فى نهاية التعليم الأولى أو الابتدائى لا لشيء إلا لأنهم لا يشعرون باطمئنان فى وجودهم بتلك المدارس . بل إنهم قد أحسوا بعد الخروج منها كأنهم قد أفلتوا من

غيايب السجون ، إذ أنهم قد تحرروا من ضغط شديد ؛ وإذن فسياسة التعليم تنجح أو تفشل بقدر ما يمكنها من جعل الحياة المدرسية شائقة جذابة .

تلك هي التربية الحديثة ، وذلك هو اتجاهها الحالي . وقد يكون من الصعب بل من العسير على من يؤرخ حركة فكرية اجتماعية أن يعين مبدأها بالتحديد ، وإنما اصطلاح مؤرخو الحركات العقلية والاجتماعية على اعتبار حوادث معينة على أنها بدايات أو نهايات . وعلى هذا النحو فعل رجال تاريخ التربية ، فاتفقوا أو كادوا يتفقون على أن جان جاك روسو هو رسول التربية في العصور الحديثة ويعتبر فاصلاً بين عصرين من عصور التربية هما :

(أ) التربية القديمة ، وشعارها المادة ويرمز لها باسم Matreocentricism

(ب) التربية الحديثة ، وشعارها الطفل ويرمز لها باسم Pseudocentricism

وجان جاك روسو ، أو رسول التربية في العصور الحديثة ، هو الذي استطاع بتهمكه المر ، وبخبريته اللادعة أن يسفّه آحلام المربين في عصره ، وأن يضع أيديهم على مواضع الداء من نفوسهم ، وأن يشخص للناس دواءهم في عبارة يسيرة من عباراته الخالدة وذلك حيث يقول « إننا لا نعلم شيئاً عن الطفولة ، وكلما مضينا في تربية الأطفال ونحن على جهل بطبيعتهم ازددنا تورطاً في الأمر ، وضللاً في الطريق وبعداً عن الصواب . والعجيب أن المربين والقائمين على أمور التربية ، قد أضنوا أنفسهم كثيراً ، وأجهدوا عقولهم فيما يجب على البالغ أن يتعلمه ، وما يجب على المدرس أن يعامله به ، ولكنهم نسوا من هو أهم من البالغ شأنًا ، وأحق منه بالعناية ، وهو الطفل الذي أغفلوا شأنه ، ولم يلتفتوا إليه » .

✓ لقد كانت آراء هذا الفيلسوف الذي يصح أن نطلق عليه « نصير الطفل » أول شعاع من النور ألقى على طرق التربية الشكلية ، فأبان عن فسادها وكشف عن سوءاتها ، ونبه الناس إلى ضرورة إصلاحها مهما كلفهم ذلك من جهد وعناء ، كما كانت آراء ذلك الفيلسوف أول بوتقة صهرت ما حولها من نظم وعقائد وصاغت منها نظاماً مستحدثة وعقائد جديدة ، وراح الناس يؤمنون بهذا الحديد من النظم والمعتقدات ، ولقد تشبع نفر غير قليل بمبادئه وعملوا على تطبيقها ، وأولئك هم : بزداو ، وبستالوتزي ، وفروبل ، وهربارت ، وغيرهم . وكان هؤلاء فضل عظيم

في تهذيب أفكار روسو وتشذيب ما كان فيها من زوائد ، فهم في الواقع طلائع التربية الحديثة .

فروسو هو صاحب فضل التفكير في الطفل ، وتبعه في ذلك كل من : بستالوتزى وفروبل ، وفي أوائل القرن التاسع عشر نادى كل من Kant كانت ، وهربارت بضرورة تأسيس التربية على أسس من علم النفس ولكن كانت تنقصهم الناحية العلمية عن الطفل ، وأولئك جميعاً هم طلائع التربية الحديثة . الذين مجدوا الطفولة ولكنهم لم يعرفوها كما نعرفها الآن .

يتقدم بنا تاريخ التربية إلى القرن التاسع عشر ، ففي بداية هذا القرن تنشط الحركة الحديثة على يد نفر من رجال علم النفس الذين تصدوا لدراسة الطفل . ولم تبدأ هذه الحركة في رقعة الشطرنج الأوروبية أو في أى جزء آخر من أجزاء العالم القديم ولكنها بدأت في الدنيا الجديدة ؛ بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية ذلك لأن حركة التجريب وجدت من يؤمن بها في هذا العالم الجديد ، وهذه الحركة يرجع الفضل فيها في الولايات المتحدة إلى العلامة شتالى هول Stanly Hole وقد أسس أول معمل لعلم النفس بأمريكا سنة ١٨٨٧ (في بليمور) ، وأسس أول مجلة سيكولوجية في العالم معروفة باسم The American Journal of Psychology.

ثم انتقلت الحركة عبر المحيط الأطلسي ، وظهرت في إنجلترا على يد الأستاذ Warner الذى ألف كتاباً فريداً في نوعه يعرفه باسم « الأطفال وكيفية دراستهم » سنة ١٨٨٧ Warner : The Children How to study them .

والأستاذ سالى Sully ، وتأثروا فيما بعد وأسسوا مجلة علم النفس الإنجليزية . The British Journal of Psychology.

ثم ظهرت الحركة في فرنسا على يد « Binet بينيه » مؤسس مقياس الذكاء ثم انتقلت إلى ألمانيا مهد علم النفس التجريبي على يد فخنر Fichner مؤلف كتاب Psycho-physics وكان Wiindt أول من أسس معمل علم النفس هناك ومن ألمانيا انتقلت إلى سويسرا على يد الأستاذ كلاباريد عميد معهد چانچاك روسو : ولم تقتصر هذه الحركة التجريبية لدراسة الطفل والطفولة على بلاد الغرب بل انتقلت إلى الشرق فظهرت في مصر في معاهد التربية . وكان عميد هذه الحركة

الأستاذ إسماعيل القباني بك ، وظهرت في بغداد في دار المعلمين العالية كما أنها وجدت مؤمنين بها في الهند والصين واليابان .

ومنذ بداية القرن العشرين أخذ المربون يستفيدون من نتائج الأبحاث السيكولوجية وفتحت المدارس أبوابها لهذا التطور الجديد وبدأت طرق التربية الحديثة تجد طريقها إلى الوجود ، فظهرت مدارس منتسوري ، ودالتن ، والمشروع ومدارس كوزنيت ووينتكا ، وذكرولى ؛ ونلاحظ أن مدارس الدولة كنظمها الاجتماعية هي عنصر محافظ وكان لا بد من مرور زمن طويل بين ظهور النظريات وتطبيقها في المدارس . من ذلك يتبين أن هذه ظاهرة ليست بالغريبة ولا تتعارض مع طبائع الأشياء . ونلاحظ أن مدارس الطراز الحديث هي أكثر انتشاراً في الولايات المتحدة ، لأن الأمريكيان أسرع الناس للأخذ بكل جديد ، فهي دولة فتية جديدة ، ليس لها تقاليد تقيدها وتخضع لها ، زد على ذلك ما امتاز به الشعب الأمريكي من عقلية عملية تقيم وزناً للتجارب وتقبل عليها بكل همّة ونشاط .

والآن نسأل عن أهداف التربية الحديثة ، وعن اتجاهاتها ؛ إن نظرة فاحصة لطرق التربية الحديثة ترينا أن بعضها يختلف عن بعض من ناحية ويتفق من ناحية أخرى ؛ تختلف في الأسماء ولكنها تتفق في الروح العامة ، تختلف في الوسائل ولكنها تتفق في الغايات البعيدة . تختلف في الغايات القريبة ولكنها تتفق في الغايات البعيدة فمثلاً تختلف طرق منتسوري . ودالتن ، والمشروع . بعضها عن بعض في غاياتها القريبة ولكنها تتفق في غاياتها البعيدة ؛ فطرق منتسوري ترمى إلى الحرية وتدريب الحواس وجعل التربية قائمة على عنصر اللعب . أما طرق دالتون فهي تؤكد الحرية والتعاون وطريقة المشروع ترمى إلى وضع غاية لنشاط الطفل وإلى توضيح الغرض من كل عمل ، وهذه الطرق جميعها تتفق في الأهداف البعيدة فتعمل على مراعاة طبيعة الطفل وعلى تشجيع ذاتيته ، وتراعى حاجيات الزمان والمكان ، أي حاجات المدنية الحديثة فالاعتبارات الأولى لا تخرج عن أن تكون اعتبارات سيكولوجية . وأما الاعتبارات الثانية فهي اعتبارات اجتماعية ، فالتربية الحديثة إذن حركة واحدة ذات قطبين ؛ طفل ومجتمع . ومراعاة طبيعة الطفل تتضمن قima واعتبارات سيكولوجية ومراعاة طبيعة المجتمع تتضمن قima واعتبارات اجتماعية ، وجميع رجال التربية يعرفون بقيم الاعتبارات السيكولوجية ، والاجتماعية على السواء .

إلا أن هناك خلافاً في الدرجة فالسير يرى أن يؤكد قيم الاعتبار السيكولوجية أنه لا يهمل المجتمع أما جون ديوى فيؤكد الناحية الاجتماعية ، ولكنه لا يهمل الاعتبار النفسية . وتظهر الاعتبار النفسية واضحة في كتابه « المدرسة والطفل » ونزعتة الاجتماعية تعلن عن نفسها في كتاب « المدرسة والمجتمع » وتمتزج الناحيتان في كتاب « مدارس الفن » .

أولاً : الاعتبار السيكولوجية (النفسية)

إن فكرة احترام الطفل والطفولة هي أهم مميزات التربية الحديثة . على أن التربية التقليدية — المتأثرة على الخصوص بالتربية اليونانية والمسيحية كانت أبعد من أن تحترم الطفولة بل إنها كانت تعمل على قمعها ، فجماعة اليونان كانت تأخذ الأطفال بالقسوة والشدة ، أما الرومانيون فقد تطرفوا في استعمال القسوة وغالوا في الالتجاء إلى السياط والعصى . وفي القرون الوسطى كان الاعتقاد السائد أن طبيعة الطفل شريرة فاسدة ويجب قمعها وهذا أدى إلى الرهينة ، والزهد ، وكانت المدرسة بوجه عام « تبجن الطفولة » وجوها جو سلطة وشدة .

وفوق هذا كانت التربية القديمة تهتم أكثر ما تهتم بحشو أذهان الأطفال بالمواد الدراسية المختلفة ؛ رضوا بذلك أم لم يرضوا . ولذا سمي ذلك العصر بعصر المادة Matreocentricim بينما أهملت ميول الأطفال إهمالاً تاماً إذ كان المدرسون يفترضون فيه « مصغر رجل young Adult » له ما للراشد من المالحات والاستعدادات ولذا كانوا يقيسون أعماله ويقدرّون حركاته وسكناته بمعايير الرجال . حقاً إن التربية في جميع العصور لم تخل من بعض المدرسين الذين يفهمون نفسية الأطفال كما يفهمون مادتهم ، ولكن كانت الطريقة العامة أن يهتم المدرس بمادته أكثر من اهتمامه بتلميذه . وبعبارة أخرى قد نسي المدرس أن عملية التعليم تنصب مفعولين — على حد تعبير سير جون آدمز — أحدهما : التلميذ ، والآخر المادة لذا لم يكن عجباً أن لا يميل الطفل إلى المدرسة بل يرى فيها مكاناً موحشاً مقبضاً يتمنى أن لو تخلص منه بأسرع وقت ، كما أنه كان يرى في المدرس ذلك الشخص الذي يأمر وينهى ويتكلم ويصغى له الجميع . هذا إلى أن التربية التقليدية أهملت الحرف والصناعات والأعمال التي يقوم بها الأفراد في حياتهم ، أهملت التعاون بين التلاميذ بل إنها رأت في إرشاد الزميل لزميله خروجاً على النظام ، فضلاً على أن موقف التلميذ في

المدرسة كان موقفاً سلبياً ، موقفاً لا يعدو أن يكون فيه مستمعاً للمدرس ، وبعبارة أخرى يكون مثل المدرس والتلميذ كمثل جهازين أحدهما للإرسال ، والآخر للاستقبال ؛ فيرسل الجهاز الأول ما به من الأخبار للجهاز الثاني الذي يرددها — بدون تقدير لقيمتها — تردداً آلياً ولا يحتفظ بشيء بعد ترديدها ، أهملت التربية القديمة رغبة التلميذ فهو يلقي المادة سواء أوافقت طبيعته ومزاجه أم لم توافقه ، ولذا فهي تتطلب مجهوداً شاقاً من المدرس في إثارة انتباه التلاميذ ، وإيجاد الرغبة عندهم فيما يعطى لهم من الدروس . بل إن المحافظة على هذا الانتباه وهذه الرغبة طول مدة الدرس كانت من الصعوبة بمكان لأن التلميذ هنا لا يعمل بل هو مستمع فقط . ولذا يكون لديه من الفرص ما يسمح له بشرود ذهنه أو بالعبث بالنظام .

وتهتم التربية الحديثة بالطفل فينادى جون ديوى « بأن يكون الطفل محوراً للبداية وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية ، فهي تراعى ميوله الحاضرة وحاجاته النفسية ، وتهتم بحاجة الطفل للأمن ، وحاجته للمخاطرة فهما نزعتان ظاهرتان في المجتمع ، وفي مظاهر نشاط الإنسان . وللإنسان نوعان من مظاهر النشاط ؛ مظاهر نشاط احتفاظية إذا قام بها شعر بالأمن وأقبل على الابتكار وهو المظهر الثاني من مظاهر النشاط . والعلاقة وثيقة بين الابتكار والمخاطرة ولولاه لما لمسنا أى نوع من أنواع التقدم في ميادين الفن والعلم ، ويرى بعض الباحثين أن المخاطرة ليست سوى نتيجة للشعور بالأمن . فالميل إليها يتجلى إذا توفر الشعور بالأمن ، فالطفل الذي يهاجم غيره إنما يفعل ذلك لوثوقه من قوته . فالحاجة للأمن إذاً هي الحاجة الأساسية والرغبة في الأمن رغبة لا يمكن إغفالها . والطفل لا يتقدم بسهولة في ميدان الميادين إلا إذا اطمأن إليه . وفقدان الأمن ينتج عنه مشاكل لا حصر لها . وأخرى فالطفل في حاجة إلى الحب والعطف وإلى اعتراف الغير به . وهو بحاجة إلى الحرية والضبط في آن واحد ، وبحاجة إلى الشعور بالنجاح ، وبحاجته إلى الشعور بالنجاح مرتبطة تمام الارتباط بحاجته للأمن . فالطفل يتطوع إلى النجاح ويميل إليه . والنجاح هو مفتاح الثقة بالنفس . ومتى وثق الطفل بنفسه شعر بالأمن فيتقدم ويرتقى سلوكه ويزداد نجاحه إذا شجعه من حوله وأظهروا الاعتباط بنجاحه . وقد قيل « لا ينجح في الحياة مثل النجاح في الحياة » .

وهذا التغير في الاتجاه العقلي لإزاء الطفل والطفولة نبه الأذهان إلى أن المدرسة قد خلقت للطفل ولم يخلق الطفل لها ، وبذلك أصبح الطفل مركزاً للطرق وللمناهج

الدراسية ، وأصبحت غرائزه وميوله - إلى حد كبير - هى المادة التى يشتغل عليها المدرس والمادة التى تعتمد عليها الطريقة .

ثانياً - الاعتبارات الاجتماعية :

إن التربية التقليدية السائدة الآن فى معظم مدارسنا متأثرة إلى حد كبير بالتربية اليونانية القديمة ، تلك المدنية الارستقراطية النشأة التى كانت ترجع إلى ظروف وملازمات اجتماعية خاصة ، فقد كان المجتمع اليونانى فى ذلك الوقت يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار أو السادة ، وطبقة العبيد والإماء . فالسادة هم الحديرون بالحياة الحقة السعيدة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوى ، وتكد فى سبيل العيش لتوفر أسباب الترف للسادة ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة وتجميلها ، ووقت الفراغ وقضائه فى المتعة والترفيه ، وبين التربية المهنية التى تنكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية - أقول كانت هذه التفرقة - بعيدة عن كل ما يربى العقل ويهذب الذوق وينمى الشعور بالجمال . وكان اليونانيون القدامى يعتقدون أن الإنسان لا يستطيع أن يخدم سيدين ؛ العلم . والبضاعة . ولقد كان لهذه النزعة الفكرية أثرها فى مناهج الدراسة . فكان للعلوم

الأكاديمية المقام الأول وكانت مواد الدراسة كلها نظرية وبجردة وبعيدة عن الحياة . تلك هى الحالة التى كانت سائدة فى بلاد اليونان والتى ما زلنا إلى حد ما متأثرين بها ، رغم زوال الظروف الاجتماعية التى أوجدتها ولكن بانتشار الديمقراطية فى المجتمعات انتقلت التربية إلى جميع أفراد المجتمع فأصبح تعميم التعليم ضرورة اجتماعية ، وأصبح لحركة تعميم التعليم بين جميع الطبقات وزن عظيم فى الدول المستنيرة . وقد انتقلت الحركة من العالم الغربى إلى العالم الشرقى . ودراستنا لما طرأ على نظم التربية والتعليم بعد الحرب العالمية الأولى من تغير يثبت هذا الاتجاه . ويؤكد الأستاذ كاندل Kandel « أن النزعة العامة ترمى إلى توحيد نظم التربية والتعليم لطبقات الشعب . فحركة المدرسة الموحدة فى ألمانيا ، وحركة الـ Ecole unique فى فرنسا إن هما إلا دليلان على هذا الاتجاه الشائع بين الدول » فالغرض من حركة المدرسة الموحدة أو المشتركة هو تزويد أبناء الأمة عامة بالقدر اللازم من الثقافة لإعدادهم للمعيشة فى مجتمع راق ، والمساهمة فى حياته ، والذى يهيم القصة لإظهار مواهبهم وتنميتها ، حتى يبلغوا العمر الذى يمكن الحكم فيه على

المواهب المختلفة . وتنوع التعلم تبعاً لها . وحركة المدرسة الموحدة مبنية في أساسها على اعتبارات سيكلوجية على مبدأ مراعاة الفروق الفردية التي أثبت علم النفس الحديث أهميتها ، وحتم مراعاتها في نظم التربية . فهي إذأً حركة بعيدة عن ذلك المعيار الذي كان أساس التربية القديمة — معيار التفرقة بين طبقتين منفصلتين . طبقة تختص بالحكم والجاه . وطبقة قضى عليها بالخضوع والذلة .

ومن مستلزمات الديمقراطية « الحرية » وستكلم عنها بالتفصيل فيما بعد : فالديمقراطية وهي حكم الشعب بوساطة الشعب ومن أجل الشعب يجب أن تسود روحها في المدرسة ويقول ديوى في ذلك « إذا دربنا أطفالنا على تلقى الأوامر وعمل الأشياء لجرد أنهم أمروا بعملها ، وفشلنا في إعطائهم الثقة ليعملوا ويفكروا لأنفسهم ، فإننا نضع حاجزاً منيعاً في طريق التغلب على المعايير الحالية لنظامنا ، وفي سبيل تدعيم حقيقة المثل العليا للديمقراطية » فالتربية الحديثة تعمل على التوفيق بين الاعتبارات السيكلوجية والاعتبارات الاجتماعية . أي بين حاجات الطفل وحاجات المجتمع . وتعمل على الاستفادة من جميع القيم بقدر الإمكان . فهي تراعى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء . والحرية التي هي الدعامة الأولى للديمقراطية تتفق مع طبيعة الطفل من ناحية وتتفق مع حاجات المجتمع من ناحية أخرى .

المبادئ الحديثة في التربية :

أما المبادئ الحديثة في التربية فهي :

- (أ) مبدأ الحرية .
- (ب) مبدأ اللعب .
- (ج) مبدأ تحقيق الذاتية .
- (د) مبدأ تعلم الحياة بالحياة أو التعليم عن طريق النشاط .

مبدأ الحرية :

أما عن مبدأ الحرية فنقول إن التربية الحديثة ترمى إلى إعطاء الأطفال قسطاً كبيراً من الحرية ، ليكون المجال واسعاً لإظهار شخصياتهم على حقيقتها ، ولكي يشعروا بهذه الشخصية ويتمكنوا من كسب الخبرة والتجارب المختلفة التي تجعلهم

يعدلون سلوكهم من تلقاء أنفسهم ، والتي تعودهم تحمل نتائج سلوكهم راضين مختارين . فإرادة المرء لا ترتقى ولا تقوى إلا بتدربها على العمل ، والإنسان لا يحترم الحرية ويقدرها قدرها إلا بالحرية ، ولا يتسنى للمرء أن يحصل على الاستقلال بالرأى والعمل إلا بالتدرب عليهما تدريجاً متواصلاً من أول نشأته . فاذا نشأ الطفل مجبراً - كما كان الحال قديماً - ونشأ على دوام الخضوع لرأى سواه ، محروماً من استعمال عقله ومواهبه في تصريف أموره صغيرها وكبيرها وما يوكل إليه من أعمال ، شب فاقداً كل استقلال في الفكر والعمل .

والتربية الحديثة تعمل على أن تكون أخلاق الطفل ومظاهر سلوكه المتنوعة صادرة عن نفسيته وباطنه لا ملقاة عليه من الخارج ، فهي تعمل دائماً على أن تستعين بالطفل على تشكيل نفسه وتعديل سلوكه . وفي الواقع إن وظيفة المربي الحديث هي تعويد الطفل تدريجياً أن يستغنى عنه ويعمل بغير إشرافه . وهذا ولا شك صحيح في التربية الخلقية صحتها في التربية العقلية .

وهكذا تغيرت الحال فقديماً كان المدرس قاسياً لا تفارق العصا يده . أما اليوم فحدث رد فعل شديد في بعض النواحي . وقام كثيرون يدعون إلى التأديب الحر الطليق . ويناشدون المدرس أن يطلق الحرية للأطفال كاملة غير منقوصة . وأن يمحو سلطته بيده ويبقى أمام الأطفال مرشداً ليس غير كما تفعل المدرسة في طريقة منتسوري .

على أن أنصار مذهب الحرية قد يغالون به أحياناً مغالاة كبيرة تخرجه عن القصد منه فتصبح المدرسة فوضى لا يتسنى للمدرس أن يقوم فيها بتأديب حقيقي أو بتعليم نافع . وذلك كالمدرسة التي أنشأها « تيلستوى » وكغيرها من المدارس الحديثة التي أساءت معنى الحرية في التربية ، فالحرية ليست هي الفوضى أو عدم النظام . تطبيق مبدأ الحرية في المدارس الحديثة :

ولنر الآن إلى أي حد طبقت المدارس الحديثة كدكرولى ودالتن والمشروع مبدأ الحرية في معاهدها :

في مدارس دكرولى :

أرضد

في مدارس دكرولى وهي التي أنشأها « أوفين دكرولى » المربي البلجيكي الشهير

(١٨٧١) (١٩٣٢) نرى الحرية متمثلة فيها إلى حد كبير؛ إذ التلميذ فيها يبحث حول حاجاته وما يتصل بتلك الحاجات، لا يقيد في ذلك مدرس أو نظام أو موضوع ثابت، لأن أساس الدراسة في تلك المدارس هو الميول الطارئة في كل شهر من شهور السنة، ففي شهر يناير وفبراير مثلاً يشتد البرد ويشعر الطفل بالحاجة إلى التدفئة فيكون اهتمامه بالملابس والنار ليتقن نفسه شر البرد ويتم له معرفة ذلك بحرية تامة عن طريق الأساليب الثلاثة المتبعة في تلك المدارس، وهي الملاحظة والربط والتعبير.

ومن ناحية أخرى ترى أنه إذا أدخل أحد التلاميذ بالحريّة المعطاة له فإن المدرسة تقوم بتفهم التلميذ طبيعة ذنبه ونتيجته، وتعمل على تعويده حكم نفسه وضبطها والمحافظة على النظام بنفسه.

في مدارس منتسوري :

ومن الذين ساهموا بنصيب وافر في إدخال الحرية في المدارس الحديثة دكتور منتسوري وهي سيدة إيطالية ولدت حوالي سنة ١٨٧٠ وشغلت في البداية بمعالجة ضعاف العقول شأنها في ذلك شأن أوفين دكروى. والحرية في نظرها تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

(أ) الحرية الجسمية .

(ب) الحرية العقابية .

(ج) الحرية الخلقية .

ولقد كانت تعتقد أن الطفل كائن حي يتكون من جسم نام وعقل متسع تدريجياً ولكي ينمو الجسم ويتسع العقل يجب أن يتمتع الطفل بقسط وافر من الحرية الجسمية وقسط عظيم من الحرية العقلية .

أما الحرية الجسمية فتراها أوضح ما تكون في إلغاء منتسوري المقاعد المثبتة وإحلالها محلها بمناضد وكراسي متحركة . وهي تعتقد تمام الاعتقاد أن الطفل لا يعتبر في حالة سكون إذا هو ركن إلى هذا عن طريق الإرهاب ، فحتمنا عليه عدم الحركة وإنما يمكننا أن نعتبر التلميذ محافظاً على النظام وفي حالة سكون إذا هو دفع إلى هذه الحالة بنفسه ، ولم يدفعه إليها خوفه من العقاب ، ففي مدرسة منتسوري يتعلم الطفل كيف يتحرك وينتقل بكامل حريته ؛ وفي منتهى الهدوء والسكينة ، فهو حيناً

يجلس على كرسية الصنوبر وحينئذ يجلس على أرض الغرفة وهكذا . هذا إلى أنها جهزت فصولها بأحواض للماء . وصنابير في متناول الطفل ، وزودت كل حوض بفرش الأسنان والأظافر . ولكل طفل أدواته الخاصة .

ومن ناحية أخرى نرى الطفل في هذه المدرسة ليس مقيداً بنظام التعليم الفصلى ، الذى يحتم عليه البقاء في الفصل طيلة اليوم المدرسى دون أن يتحرك . بل نجد أن الطفل حر في أن يدخل الفصل أو يخرج منه كما يشاء . زد على ذلك أنه إذا فرض أن طفلاً تغيب عن المدرسة لمدة طويلة فإن منتسورى لا تهتم به ، ولكن إن حضر قبلته .

أما الحرية العقلية فمدارس منتسورى لم تقيد الطفل بزمن للمادة ، بل هو حر في أن ينتقى من الأجهزة ما يناسبه ، ثم ينكب على فحص هذا الجهاز ، والمرشد وظيفته أن يكون في مؤخرة الفصل ، ولا يتقدم إلى مساعدة الطفل حتى يطلبه بنفسه . كما أنه إذا رأى طفلاً من الأطفال أخطأ في تركيب جهاز من الأجهزة فالمرشد لا يتدخل . وتعتقد منتسورى أن الطفل الذى لا يمكنه أن يقوم بتركيب الجهاز الذى لم يستعمله لم يصل إلى الحالة العقلية التى تؤدله لفهم هذا الجهاز ، وجدير به أن يتركه حتى يتم نضجه العقلى .

ولقد استمدت دكتورة منتسورى هذا المبدأ (الحرية) من Seguin الذى قال إنه يجب إعطاء الطفل كامل الحرية في العمل وخاصة استخدام اليدين لكى تساعده بذلك على النمو من الناحية العقلية . وهى أيضاً متأثرة بالمبدأ الحديث القائل « حاول أن تفسر أقوالك بالأعمال بقدر الإمكان » .

أما الحرية الخلقية فلم تتسامح فيها مطلقاً ؛ فاذا أساء طفل إلى نفسه وإلى زملائه فإنها ترى وجوب إبعاده من الفصل ، أما إذا أساء استخدام الحرية المعطاة له بحيث تتعارض مع مصلحة الأطفال الآخرين فإنها تأخذه إلى ركن من الأركان وتقوم بعلاجه فردياً .

أغراض منتسورى من الحرية :

أما أغراض منتسورى من الحرية فهى إسعاد الطفل ، لأنه يميل إلى الحصول على الحرية . ومن جهة أخرى نرى أن إعطاء الطفل الحرية من شأنه أن يكشف ميوله

الطبيعية فتصبح مرشدة منتسوري معيناً للطفل في الكشف عن نفسيته . ولذلك هي تشجعه على التفكير قائلة « أترك الطفل يعمل ما يفكر فيه » .

نقد مبدأ الحرية :

ولقد كان من الطبيعي أن توجه الانتقادات إلى تلك الحرية التي أدخلتها منتسوري في مدارسها ، فقد قيل إن تلك الحرية ربما سادتها الفوضى وعدم النظام . ولكنهم نسوا أو تناسوا أن تلك الحرية مقيدة ؛ ذلك أن الأجهزة التعليمية تجبرهم على السير في الطريق الذي رسمته لهم منتسوري . فلن يستطيع أحدهم أن يلعب إلا بالطريقة الخاصة التي تريدها المرشدة . كذلك نعتت طريقة منتسوري بأنها طريقة سهلة لينة ، فالطفل الذي ألف حياة الدعة عند ما يخرج إلى ميدان الحياة لا يصبح قادراً على مواجهة صعوبات الحياة . ولكن في الواقع نرى أن الكثير من أجهزة منتسوري ليس سهلاً بالشكل الذي قد يقبدر إلى الذهن فكثير من هذه الأجهزة يحتاج إلى تفكير مستمر ويحتاج إلى وقت طويل .

أما وقد تكلمنا عن مبدأ الحرية عند منتسوري فلننقل إلى هذا المبدأ نفسه عند طريقة دالتن .

الحرية في طريقة دالتن :

لقد زاعت الآنسة هياين باركهurst صاحبة طريقة دالتن أن تجعل مدرستها مجتمعاً مماثلاً للمجتمع الحقيقي ، فعملت على أن يتمتع التلميذ في هذا المجتمع بحرية كاملة ، لأنها وجدت بالبحث والتجربة أن الحرية تساعد الفرد على إظهار شخصيته والعمل على ترقية نفسه وتقويتها . لذا أرادت أن تعطى التلميذ الحرية التي تمكنه من الاستمرار في العمل الذي يقوم به في أية مادة يكون مشغولاً بها ، دون أن يتحكم في رغبته وميله ناظر أو مدرس أو نظام جرس يدق معلناً انتهاء وقت العمل . لأن معنى انكباب التلميذ واهتمامه بالعمل الذي يعمل به أن يكون أكثر قدرة على تفهم أى صعوبة تعترضه أثناء عمله ، كما يجعله أكثر انتباهاً وتحصيلاً للعلم الذي يدرسه بشوق ورغبة وبدافع من نفسه ، من ذلك التلميذ الذي يتلقى العلم على أساس الحصص والأوقات المعينة بطريقة دق الجرس المعروفة التي تقلل من نشاط التلاميذ . لأن ذلك الانتقال المفجأ من درس إلى آخر من شأنه قطع شغف التلميذ وميله الذي

كان يشعر به في درسه الأول ، بينما يولد في نفسه السأم للدرس الذي سيلقى عليه ، ولا يرغب فيه ولا يميل إلى سماعه .

إن الحرية التي هي من أهم الأسس التي بنت عليها باركهurst طريقتها والتي منحتها لتلاميذها ما هي إلا وسيلة لإمدادهم بالوسائل المختلفة التي تمكنهم من مواصلة دروسهم وتفهمها والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم ، يسرون في عملهم بالسرعة التي تناسب كلا منهم وبالنظام الذي يختاره كل تلميذ دون ضغط خارجي فهي بذلك تمنحه الحرية العقلية والخلقية الضروريتين لضمان سعادته . الحرية في مدارس المشروع :

أما في مدارس المشروع فترى أن تلك الطريقة قائمة . الواقع على حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال ، وبمعنى آخر قائمة على حرية الطفل في اختيار الموضوع الذي يريد دراسته ، وتفسير ذلك أن اليوم المدرسي يبدأ في الصباح بحوار بين التلاميذ وأنفسهم واشتراك المدرس حول بعض مظاهر الحياة الاجتماعية والحوادث اليومية ، ومن تلك المناقشات تثار رغبة التلاميذ في الاستزادة من المعلومات والوقوف على بعض الأسرار . وهنا يقترح كل تلميذ مشروعاً . ثم يتفق التلاميذ فيما بينهم على مشروع من المشروعات المقترحة ويحددون موضوعاً ، فيكتب في صيغة تثير فيهم الرغبة في البحث . ثم يأتي بعد ذلك التفكير في العمل والتنفيذ وفرض الحاح الحاجة . وأخيراً البدء بالتنفيذ والرجوع إلى الكتب والمجلات والصور والقيام بالرحلات المختلفة الخ على أنه في كل خطوة من الخطوات السابقة نرى مبدأ الحرية ظاهراً فالتلاميذ هم الذين يقترحون موضوع المشروع ، وهم الذين يقومون بتنفيذه تحت إرشاد المدرس .

هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة في عالم التربية واختصت بموضوع الحكم الذاتي والتأديب المدرسي ولعل مصدر الوحي والإلهام في هذه الحركة بانجأترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة الشهرة ومعروفة باسم George Junior Republic وسكان هذه الجمهورية أحداث مجرمون ، بنون وبنات يتراوح سنهم بين أربع عشرة سنة فما فوق ، تسلمهم هومرلين وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ - وقد يندعش القارئ إذا عرف أنه بمضي الزمن قد تحول هؤلاء الأحداث المجرمون

إلى أطفال أبرياء ، فلا غرابة بعد ذلك إذا آمننا بالطريقة العلاجية التي استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وأوضح نقطة في السياسة التي اتبعها هومرلين هي الحرية التي منحها سكان هذا الجمهورية ، فواطنيها لم يخضعوا لأي قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم ، وقد أداروا شؤونهم وتحملوا أعباء المسؤولية الذاتية التي يتمتع بها أي فرد يعيش في ظل الديمقراطية .

على أن الدوافع التي أدت بهومرلين إلى نبذ الطرق التقليدية في العلاج الخلق واضحة وبسيطة ، إذ أنه يرى إن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التي لم تجد منفذا طبيعيا لها فاضطرت لأن تسلك سبلا ملتوية ، بعيدة عن أن تكون اجتماعية — على أن العلاج النفسي لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكتب أو استخدام عنصر الشدة ولكن بطريق الإملاء ، وهو نفس الطريق الذي اتبعته جمهورية هومرلين ، فالحدث المحرم الذي لا يجد من يفهم طرق إصلاحه ، والذي كان مصدراً لخوف أبناء الحي يذهب إلى مزرعة Dorestokise فيجد عملاً بين زملاء قد شغفوا بمهنتهم فتحركت فيهم روح الابتكار ووجد كل منهم مجالاً لاستغلال طاقته ، ويجد أنه إذا اندمج في زمرة هؤلاء الزملاء تمكن من أن يكسب قوته بطريق شريف معتمداً على نفسه . لكنه إذا تخاذل عن العمل اضطر إلى أن يعيش مستجدياً لأصدقائه ومتعرضاً لمظاهر الاحتقار — ولم يجرؤ أحد أن يثور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذي لم يستمد سلطانه إلا من الرأي العام الصادر عن جماعة كانوا في يوم ما أعضاء في عصابات . ومن العجب العجائب أن نرى مدمن الخرب من المدرسة والكسول المتقاعد قد أصبح عضواً نشطاً في جماعة الزراعة . وبذلك يصبح ذلك الشخص الذي كان في يوم من الأيام طريد القانون ، من أكبر المحافظين عليه .

قد أذهبنا في شرح آراء منتسوري وهومرلين وذلك لما لهما من أثر ظاهر . وقد كان لهذه الحركات فضل عظيم في المملكة البريطانية وفي الكثير من الدول الأوروبية ، فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعي الروحي الخطير الذي نتج عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها ، وبرزت النظم القائمة فعلاً وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس والحكم الذاتي بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس ونالت إعجابها فبدأت تكسر

قيود التقاليد القديمة ، وانتهى الأمر إلى رواج هذه الآراء الجديدة وانتشار طرقها حتى في أشد البقاع نقداً لها ونخرية منها . ويمكننا أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة الجديدة فيما يأتي :

أولاً — يجب أن تعدل سلطة الوالدين والمدرسين ، وأن يتحسن موقفهم إزاء الأطفال .

ثانياً — يجب أن نلقى أكبر قسط من المسؤولية على عاتق الأطفال أنفسهم ويجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً — يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وبقدراتهم المتباينة .

وبالحملة يمكن أن نقول إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذي ينادى بأن تلقائية الفرد تجد طريقها في الحرية وروح اللعب — ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة في إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً — وهذا الاتجاه الجديد الذي يرمى إليه إصلاح مناهج التعليم وإن كان ذا أهمية كبيرة في ميدان التربية الحديثة فهو ليس كل شيء .

ثانياً — مبدأ اللعب :

ليس من العسير على القارئ ، أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح النظرية التي ينادى بها كبار رجال التربية . والتي تتلخص في أن الذاتية هي الخدف الأسلمي من التربية ، على أن هذا المبدأ ليس ببذعة جديدة أدخلت على ميدان التربية ، فقد أصبح له من التأثير على التقدم التربوي اليوم ما لم يكن له في أي وقت مضى . ومن بين الحركات التي خدعت هذا المبدأ بطريق مباشر أو غير مباشر الحركة التي ارتبطت باسم الدكتورة « ماريا منتسوري » تلك السيدة التي جذبت انتباه العالم بطريقةها الجديدة .

طريقة منتسوري :

ومن المحتمل جداً أن نجد في طريقة منتسوري أجزاء ذات أهمية ثانوية وقيمة وقتية ، ومن المحتمل أيضاً أن هذه الأشياء قد لا تحتل الثبات أمام التجربة — ولكن هذا لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقة منتسوري ولا يقلل مطلقاً من

قيمة جهودها الجبارة التي ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وتقليل عامل التدخل الخارجي في نموه إلى أدنى الحدود الممكنة . فقد رأت أنه ما دام الإنسان مدنياً بطبعه ، أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التي تدرهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، وعلى التعاون في اللعب وفي الجهد ، وأن يكتسبوا كفاءة اجتماعية ومعلومات شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منتسوري هي أجهزتها التعليمية التي بواسطتها يتعلم الطفل ما هو جدير به أن يتعلمه في فترة حضانه وطفولته ، مثل حسن استغلال مقدرتهم الحركية والتمييز الحسي ومبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقتها في ذلك هي أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشديهم . كل يتبع طريقته الخاصة ويختار الوقت المناسب له والأعمال التي في مقدوره أن يقوم بها ، ويتقنون أنفسهم بأنفسهم . وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات في الوقت الذي يحترم فيه الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجهد والعمل الذي يهدف إلى غرض معين ، تلك الصفات التي قلما يتصف بها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية — طريقة التعليم في الفصول — وليس هناك ما يجعلنا نشك في صحة هذه الأقوال . هذا وقد يقام المشاهد عن زيفه ورجعيته إذا سنحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود النظام القديم ، واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية ، فسيجد فرقاً كبيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذي تسوده روح الفوضى التي لا غرض لها وبين الفصل الحديث الذي يشعر أفراداه بالسعادة وبالهدوء وبمحببة العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتور منتسوري لا تعترف مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامي وما يصحبه من قصص خرافية ، إلا أننا نستطيع أن نقول إن الروح العامة في طريقها مبينة على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة لتربية الصغار . على أن هناك طرقاً أخرى من نفس هذا النوع وإن كانت أضيق منها مجالاً تستخدم في تعليم الأطفال في سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لهذه الطرق هو « طريقة البحث » .

وهي تلك التي تستخدم في تدريس العلوم والتي استخدمها « آر مسترنج » Armstrong منذ أكثر من عشرين عاماً ، فدرست بها الكيمياء والطبيعة وغيرها

من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلي أو المكتشف الأول الذى قابلته مشكلة ، وأخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل فيمكن اعتبارها إذاً طريقة مؤسسة على مبدأ اللعب - ودكتور كيتينج Dr. M. W. Keatings رغم أنه من أشد النقاد فى تجريح طريقة البحث ومبدأ استغلال الحرية فى التربية رغم هذا نجدده صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ وفى استغلال الوثائق التاريخية . ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشديات للبنات ما هى إلا حركات مقصودة ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الأخلاقية .

على أن قادة التربية الذين حذوا حذو آرمسترانج ومنسورى قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج ، وكان لهم فى ذلك فضل عظيم ، مبدأ تحقيق الذاتية :

على أن المبدأ الثالث من مبادئ التربية الحديثة هو مبدأ الذاتية .

وأول من نادى بذلك المبدأ هو « رسو » الذى رأى أن التربية يجب أن تكون سلبية من جانب المعلم ، بمعنى أن المعلم يكون مرشداً ، وقد استنكر الأساوب الإيجابى لأن المعلم فيه هو الذى يعمل بنفسه ، بينما التلميذ فى هذه الحالة يتقبل الألوان التى تفرزها ريشة المصور .

وفى الوقت الحالى نرى أن كلا من « چون ديوى ون » يناديان به ، إذ يقول الأول « ليكن الطفل محوراً للبداية ، ثم هو بعد ذلك المركز والغاية من عمالية التربية » وهذا « نون Nunn » يقول : « لا خبر يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق تشجيع ذاتية الطفل » .

ولقد وجدت التربية الحديثة بفضل اعتمادها على علم النفس أن الكمل تلميذ ذاتية خاصة يجب احترامها والعمل على تقويتها ، وهى لذلك تمنحهم الذرى التى تمكنهم من إبراز شخصياتهم ، ولا يتحقق ذلك إلا إذا عامات المدرسة تلاميذها معاملة فردية . لأن التلاميذ يختلفون فى الذكاء والمقدرة ، ويختلفون فى الجسم كما يختلفون فى العقل ، كما أنهم يختلفون فى الميول فبعضهم يميل إلى شىء بينما يعرض عنه أخوه . فيجب إذاً أن يدرس كل منهم ما يتفق وسرعة فهمه وإدراكه ، وألا

يتعلم إلا ما يحتاج إليه أغلبية التلاميذ ، ويجب أن تشجعه على أن يبحث ما يريد من المعلومات بنفسه وبمجهوده الفردى .

ومن أجل هذا بذلت محاولات عدة لحل مشكلة التعليم الفصلى ومن تلك الحلول ما يأتى :

(أ) الدروس الإضافية : فيقسم تلاميذ الفصل الواحد إلى ثلاثة أقسام : ضعفاء ، ومتوسطين ، وأقوياء ، فالضعاف تعطى لهم دروس إضافية فى أوقات غير أوقات الدراسة العادية وبطرق موافقة لهم كأن يستكثر فيها من وسائل الإيضاح المختلفة ، ويقل فيها التفكير نوعاً ، بينما الأقوياء يساعدون على زيادة التعمق فى مادتهم بدلا من أن يضطروا إلى السير بخطوات المتوسطين من زملائهم أو الضعاف بينهم .

(ب) الفصول المتوازية : لكى يكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانساً فيما بينهم من حيث القوة العقلية ومقدار التحصيل وحتى لا يرهقوا بما لا يستطيعون القيام به أو يكلفون العمل بما هو أقل من قوتهم الطبيعية يرى البعض الالتجاء إلى ما نسميه بالفصول المتوازية ، فغرفة السنة الأولى مثلاً تقسم إلى ثلاثة فصول : فى الفصل الأول الأقوياء ، وفى الثانى المتوسطون . وفى الثالث الأقل من المتوسط : فالأقوياء يدرسون المقرر العادى دراسة وافية عميقة مضافاً إلى ذلك ربع المقرر من السنة التى تليها ، والمتوسطون يدرسون المقرر العادى ، والأقل من المتوسط يعطون ثلاثة أرباع هذا المقرر فحسب .

(ج) الاختيار : وهناك رأى يقول بأن يكلف التلاميذ دراسة بعض المواد الأساسية ، ثم يسمح لهم باختيار ما يميلون إلى دراسته بعد ذلك من المواد التى تدرس فى المدرسة فيختار كل تلميذ ما تميل إليه نفسه أو ما يتصل بحياته العلمية والعناية فى المستقبل .

(د) الفصول المتحركة : إذا كان هناك أحد التلاميذ قوياً فى مادة وضعيفاً فى أخرى . فإنه يتقدم فى المادة القوية حسب قوته . ويتأخر فى المادة الضعيفة حسب ضعفه . وإذا ما انتهى فى شهادته من المادة القوية يجب عليه أن يبقى حتى ينتهى من المادة التى هو ضعيف فيها .

وبمعنى آخر إن التربية الحديثة تتجه إلى أن تكون التربية حسب القياس suo mesure بدلا من تلك التربية الجاهزة التي لا تصاح لكل طفل ، والتي لا تلائم واحداً من الذين تلقيهم المصادفة في وقت واحد . لماذا لا نغنى بأذهان التلاميذ ونفوسهم وعقلياتهم كما نغنى بأجسامهم وجعل الملابس مناسبة لهم شكلاً وقداً .

ومن ناحية أخرى نرى أن مبدأ الذاتية في المدرسة الحديثة يدخل تحته النظام المعروف باسم الحكم الذاتي ، وأساس ذلك إلقاء الجزء الأكبر من الحكم والإرادة على عاتق التلاميذ . أنفسهم ، وتحملهم مغبة ساوكمهم . وعاقبة التصرف في أمورهم . فعندئذ تصبح سلطة المدرس والمدرسة قليلة جداً حتى لا تكاد نتبين لها أثراً ، كما تصبح المدرسة أشبه ببلدة ديمقراطية يحكمها جماعة من النواب يختارهم التلاميذ بأنفسهم .

ولكن إلى أى حد طبقت المدارس الحديثة مبدأ الذاتية في مدارسها ؟

الذاتية في مدرسة دكرولى :

اتخذ دكرولى النشاط الذاتي للطفل مركزاً للتعليم . وذلك بأن يجعله يلاحظ بنفسه ويعبر ، ويربط الحقائق الحاضرة بالماضية بنفسه ، ويبحث في مطالبه وحاجاته لكي يعرف نفسه وما لبني جنسه عليه من فضل ، وما للبيئة من مآثر ، وبهذا يستطيع في المستقبل أن يكافح ويتصل بالحياة الصحيحة ، وهذا من أهم أسرار النجاح في الحياة العملية التي ننشدها . . .

ومن ناحية أخرى نرى أن دكرولى يقدم تلاميذ المدرسة على حسب ذكائهم ومواهبهم واستعدادهم العقلي ، ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد عن عشرين أو خمسة وعشرين تلميذاً ودكرولى يرى عدم زيادة هذا العدد حتى يتسنى للمعلمين أن يتغلغلوا في حياة التلاميذ ، ويتفهموا طبائعهم الفردية ، ويوجهوا دقة التدريس الوجهة التي تتفق وهذه الطبائع .

أما التلاميذ الشواذ فلهم فصول خاصة يعاملون فيها بما يناسب استعداداتهم ، وما يتفق مع طبيعتهم على يد مدرسين مدرّبين على هذا النوع من التلاميذ . ولذا اشترط دكرولى في مدرسيه أن يكونوا ملهين إلماماً تاماً بعلم النفس وبطباع الأطفال وميولهم . كما تعلق مدرسة دكرولى أهمية كبرى على الرحلات ، وهي تخصص أياماً لزيارة المتاحف والمصانع والآثار وغير ذلك . ويجتمع الأطفال بأنفسهم في بعض هذه

الرحلات نماذج من النبات والحشرات والصخور . ولهذا أثره من الناحيتين العلمية والعقلية .

وأخيراً نرى أن تلك المدرسة تخلق في التلاميذ الثقة بالنفس ، وتربى فيهم الابتكار ، وروح الجماعة ، والاعتماد على النفس بعقد مؤتمرات من حين إلى آخر يتناقشون فيها ويتناظرون ، ويلقون بعض المحاضرات في الموضوعات التي يختارونها بأنفسهم بعد موافقة المدرس .

مما سبق يتضح لنا كيف يتجلى النشاط الذاتي للطفل في مدارس ذكرولى .

وفي مدارس منتسورى : نرى هذا المبدأ ممثلاً أكبر تمثيل . فالتربية الحسية عندها ما هي إلا تربية ذاتية . ذلك أنه بالرغم من أنها تعتقد أن المدرس يجب أن يهيئ الطريق ويرشد الطفل ، إلا أن هذا الطفل يجب أن يفكر لنفسه ويربى لنفسه . فيسمع الطفل بنفسه ، ويميز بين الألوان والأشكال والروائح بنفسه . وإليك مثلاً . أولى الأجهزة التي توضع أمام الطفل وهو قطعة من الخشب به ثقب يمكن أن يثبت بها عشرة أسطوانات مختلفة . فيعطى الطفل هذه الأسطوانات جملة ، ويحاول أن يضع كلا منها في ثقبها الخاص بها في قطعة الخشب . وإذا أخطأ الطفل ووضع قطعة في غير ثقبها فإنه يلاحظ بنفسه أن وضعها أمر مستحيل فيحاول غيرها وهكذا .

وفي مدارس دالتن : نرى أن باركهurst أرادت أن تدرب تلاميذ المدرسة تدريجياً على تصريف أمورهم بأنفسهم ، وتحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال . فهي تعطي كلا منهم عملاً يتعهد بإنجازه في مدة معينة ، وله أن يسير في العمل بسرعه الخاصة وقدرته على الفهم والإدراك فهو الذي يقوم بالعمل بنفسه ، وهو الذي يرجع إلى الكتب والمراجع للبحث والدرس ، وإلى المعامل الطبيعية والكيميائية ، لإجراء التجارب بنفسه ، ويصل إلى النتائج بخبرته وجهوده الشخصية . وهو الذي يوزع وقته حسب ضعفه وقوته في المواد المختلفة ، فإذا فرضنا مثلاً أن كان أحد التلاميذ مهتماً اهتماماً خاصاً بمادة التاريخ فأنجز صحيفة أعمال هذه المادة لكنه لم يستطع أن ينجز باقي عقود المواد الأخرى ، ووجد هذا التلميذ أنه ليس بينه وبين حلول الشهر الذي يجب أن يسلم فيه عقده إلا بضعة أيام مع علمه بأنه لا بد أن ينتهي من كل الأعمال التي بيده والمطلوب منه إنجازها ، فإنه يبذل كل ما في وسعه من جهد حتى ينتهي من المقرر المطلوب في الميعاد التي تعهد أمام ما-رسه على إنجازها فيه .

وهذا التلميذ نفسه عند ما يتسلم عقود الشهر الثانى يحاول أن ينظم وقته وألا يهمل بعض المواد ويهتم ببعض الآخر حتى لا يقع فيما وقع فيه فى الشهر السابق . . وبذلك يتعود التلاميذ توزيع أوقاتهم وحسن استخدامها معتمدين فى ذلك على أشخاصهم فقط . ومن جهة أخرى لا بد أن يتم التلميذ جميع المواد ، يستوفى فى ذلك تلك التى يكرهها أو يميل إليها . وفى هذا تدريب للتلميذ على ما يصادفه فى الحياة نفسها من تحمل التبعات والمسئولية والقيام بأعبائها بدلا من التهرب منها . ثم إن التلميذ إذا غاب عن المدرسة ثم عاد إليها فإنه يبدأ عمله من حيث انقطع عنه .

ومما تقدم ترى إلى أى حد تهتم مدرسة دالتن بالفروق الفردية .

ويتجلى الحكم الذاتى أيضاً فى هذه المدرسة إذ نرى التلاميذ يحافظون على النظام بأنفسهم . ولذا فهم يحرصون عليه فلا ضغط ولا إرهاب ولا ثواب بل التلاميذ أحرار فى تنقلهم وأعمالهم . يحترمون النظام ، يساعدهم فى ذلك ما حملتهم المدرسة من مسئولية وما منحهم من حرية .

نقد مبدأ الذاتية :

أما النقد الذى وجهه إلى مبدأ الذاتية عند باركهurst فهو الخوف من أن هذا النظام يزيد من كسل الكسالى الذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن هذا الاعتراض مردود عليه بأن هذا التلميذ كغيره من حيث تعهده على إنجاز العقد وتنفيذه فى ميعاد محدود .

وثمة نقد آخر وهو أن يخشى من هذه الطريقة على التلميذ الضعيف والغبي ، فمثل هذا التلميذ لا بد أن يعنى به المدرس عناية فردية بينما المدرسة الدالتونية لا تسمح بكل هذه العناية لأن من نظامها أن يترك التلميذ وشأنه ، ولا يلجأ إلى المدرس إلا عند الضرورة فقط ، كما أن المدرس الذى يعهد إليه بمراقبة عدد كبير من تلاميذ فرقة معينة — كما هو الحال فى تلك المدارس — لا يجد لديه متسعاً من الوقت كى يعالج مثل هذه الحالة وإلا فإنه سوف يهمل عدداً من الآخرين .

هل يمكن إدخاله فى مدارسنا :

على أننا إذا حاولنا إدخال مبدأ الذاتية فى مدارسنا فيجب أولاً وقبل كل شئ أن نوقف التلميذ على ما هو مطلوب منه عمله والقيام به فى أثناء العام فى كل مادة

ويتفق التلميذ مع كل مدرس مادة على تقسيمها على أشهر السنة . وتسمى هذه الأقسام - صحف الأعمال - كما تسميها باركهريست ، ومجموعة صحف الأعمال تكون العقد الذى يقوم المدرس الإخصائى بتحريره ويقوم التلميذ بتنفيذه ، ثم لا بد من تسجيل أعمال التلاميذ وتدوين نتائجهم ، لهذا يجب استخدام رسم يبانى للتلميذ ، ورسم يبانى للمدرس ، وسجل الحضور والغياب . ومن الضرورى كتابة بعض التعليقات للتلاميذ كنصحهم بالألا يحدثوا أصواتاً أو وضوءاء أثناء العمل فى المعمل أو الانتقال من معمل إلى آخر .

مبدأ تعليم الحياة بالحياة :

لقد أثبتت التجارب أن طريقة التعليم الطبيعية هى بالممارسة والتجربة ، وليست بالإصغاء والاستماع . كما أنه ليس المهم هو مقدار ما يعمله المدرس للتلميذ وإنما المهم هو ما يقوم به التلميذ بنفسه لذا يقول Ferriene فى كتابه L'ecole Actif بضرورة إدخال النشاط الطبيعى الحافز لميل التلاميذ إلى الدراسة ، فالتلميذ يجب أن يشترك فى تعليم نفسه لأنه قبل المدرسة كان يتعلم كل شئ بنفسه عن طريق تجاربه الخاصة . وكذلك حين يغادر المدرسة ويواجه الحياة العملية فإن عليه أن يعتمد على نفسه فى مكافحة الصعاب وأن يتعاون أحياناً مع إخوانه فى مكافحتها ، فلماذا إذاً نجعل المدرسة وطرق التعليم مختلفة عن الحياة ومضادة لسنة الطبيعة الإنسانية من كل وجودها . ولهذا كان من الواجب أن يعيش التلميذ فى المدرسة كما يعيش فى خارجها . فعليه أن يستعير عن الحياة خارج المدرسة بالحياة داخل المدرسة ، والحياة كلها كفاح ولا يصلح لها إلا من ألف العمل . فالإنسانية لم تتقدم فى الأماكن الفنية بحاصلاتها السهلة الاستثمار ، وإنما تقدمت فى الأماكن التى يحتاج الإنتاج فيها إلى بذل الجهد . والمدرسة يجب أن تكون صورة مصغرة للحياة ، تعطى الفرصة للنمو حسب ما تسمح به طبيعة التلميذ وميوله واستعداداته .

فى مدرسة دكرولى :

تمتاز طريقة دكرولى بأن المدرسة حياة ، ذلك لأن وضع الطفل فى جو مدرسى يتفق وجو الحياة العملية يعلمه كيف يعيش فى هذه الحياة العملية . ولذلك اتخذ دكرولى شعاره هذه العبارة « إعداد الأطفال للحياة عن طريق الحياة » .

وينتج من هذا المبدأ أن المدرسة تهيء الجو المدرسى اللازم لترقية التلاميذ جسمياً ، بواسطة الهواء الطلق والفضاء الواسع والحركة والنشاط وترقيته روحياً بواسطة المواد والحقائق التى تزوده بالآراء والمبادئ الراقية التى تكون أساساً لحياته الفردية والاجتماعية . وتحقيقاً لهذه الأغراض يقضى التلميذ جل وقته فى الخلاء حيث يتعلم المواد الدراسية التى تلائم سنه وطاقته ، والتى تحتفظ بما عنده من مواهب نافعة . وتحول ما عنده من نزعات وميول ضارة إلى ما هو أسمى وأعلا . إذن فهذه المدرسة ليست سجنًا بل هى الحياة التى يحبا كل إنسان . ولا شك أن الحياة هى التى تعلم الحياة وتعد للحياة ولقد عني دكرولى بجعل المدرسة صورة من الحياة بحيث يتوفر فيها مظاهر الحياة النامية للإنسان والحيوان والنبات ومشاهد الطبيعة التى يتصل بها الأطفال اتصالاً يكسبهم التجارب النافعة . ومما يساعد على تحقيق هذا المبدأ أن تكون المدرسة فى بيئة طبيعية مزودة بحدائق لمختلف أنواع النبات ، وحظائر الدواجن ، ومظاهر من الحياة المحيطة بالأطفال . وبذلك يتحقق الغرض المقصود من المدارس . ويمكن جعل حياة الأطفال حياة عملية تجريبية تكون صورة من الحياة المحيطة بهم . وفى هذا خير وسيلة للإعداد للحياة .

إن الحياة تتكون من الكائن الحى ، ومن البيئة التى يعيش فيها هذا الكائن الحى والتى تؤثر فيه إلى حد كبير . وبما أن هدف مدرسة دكرولى هو إعداد الطفل للحياة ، فهى لذلك توقفه على أسرار هذه الحياة ، وعلى هذا نجد أن برنامج دكرولى يشمل :

- (أ) معلومات عن الكائن الحى وبخاصة الإنسان ، فالمدرسة تزود تلاميذها بالمعلومات عن أنفسهم وحاجاتهم ومثلهم العليا .
- (ب) معلومات عن البيئة التى تحيط بهم والتى يعيشون فيها ويعملون ، والتى فيها تحقق رغباتهم وكذلك معلومات عن المجتمع .

ويقسم دكرولى حاجات الإنسان الأولية إلى :

- (أ) الحاجة إلى الطعام .
- (ب) الحاجة إلى حماية النفس من العوامل الطبيعية .
- (ج) الحاجة إلى حماية النفس من الأعداء .

(د) الحاجة إلى العمل والنشاط والتعاون والتقدم جسمياً وعقلياً بالرياضة والدرس .

وبدراسة الطفل لكل هذه الحاجات يكون فكرة واضحة عن العالم ، ويدركه إدراكاً تاماً — وهذه الدراسة تشمل جميع العوامل من الأسرة إلى المدرسة إلى الإنسان والحيوان والنبات ، وكل ما يحيط بالتلميذ وما يشاهده من الظواهر الطبيعية . كما أن هذه الدراسة تجعل الطفل يتعرف أثر البيئة في الإنسان ، وعلاقة الإنسان بالبيئة ، وما يقوم به للسيطرة ، والتغلب على هذه البيئة وتسخيرها لصالحه وصالح الجماعة ، ويقف التلميذ على كل هذه المعلومات عن طريق المشاهدة والاختبار . فيشاهد كل ما يحيط به ، ويختبر كل ما حوله من الحقائق والظواهر فيعرف ما له من حقوق وما عليه من واجبات .

ولم يقتصر الأمر على هذا الحد ، بل نرى أن من أهم مميزات مدرسة دكرولى إشراكها أولياء الأمور في دراسة نظام المدرسة ، فتعقد لجان خاصة تسمى لجان أولياء الأمور للاشتراك في إدارة المدرسة ، وهنا تتجلى الصلة بين المنزل والمدرسة في تلك الاجتماعات التي يحضرها أولياء الأمور والمعلمين ، ولهذا الاجتماعات آثار عظيمة أهمها :

(أ) أنها تزيد الصلة بين الآباء والمدرسين أو بين المنزل والمدرسة . وهما عاملان يكون أحدهما الآخر ولا غنى عن تضافهما وتعاونهما في إعداد الناشئين للحياة .

(ب) وبها يتمكن المعلمون من معرفة ما تتجه إليهم رغبة الآباء في تربية أبنائهم ، وما يسلكون من سبل في معاملتهم .

(ج) ويعرف الآباء كذلك وجهة نظر المدرسة ، ويطلعون على أساليبها في التربية والتعليم وبذلك تزداد ثقمتهم بها ، ويلبون مطالبها تلبية مقرونة بالاعتناء بصواب ما تسير عليه من نظم .

(د) أما من جانب التلاميذ فإن هذه الصلة ترفع من شأن المدرسة ومعلميها في نظرهم وتزيدهم حباً فيها وإذعاناً لمطالبها .

(هـ) هذا إلى أن هذه الاجتماعات تلقى فيها بعض المباحث التعليمية التي يعدها أحد آباء التلاميذ أو بعض رجال التربية أو غيرهم ممن

تدعوهم المدرسة لهذا الغرض . وبعد سماع المخاضرة يتسامر الحاضرون في شئون أبنائهم وفي أحوال المدرسة .

وفي مدارس المشروع : على أن مبدأ تعلم الحياة بالحياة إنما يظهر بأجلى وضوح في مدارس المشروع . ذلك لأن التلاميذ يتعلمون الحياة بالحياة أثناء قيامهم بمشروع ما ، يتعلمون كيف يتعاملون مع غيرهم ولا يعتمدون في دراستهم على الكتب ولا يحفظون المعلومات ولا يستظهرونها بل هم يدرسون ما يلزمهم من المعلومات وما يتصل بحياتهم وما يعترضهم من المشاكل ، لدرجة أننا لا نخشى على تلاميذ هذه المدرسة من أن يكونوا متعطلين أو عالة على غيرهم بعد تركهم المدرسة .

وهناك مثلاً لأحد المشاريع التي قام بها تلاميذ السنة الثانية الابتدائية بالفصول التجريبية :

بعد مناقشة اتفق التلاميذ على بحث مشروع صناعة السكر . ثم سألوا مدرسيهم عن المصادر فأشار عليهم بالاطلاع على موضوع قصب السكر من كتاب المطالعة مبادئ العلوم . وبعد ذلك طلب التلاميذ قطعة أرض يزرعون فيها القصب . وبعد اختيار الأرض لمناقشة في كيفية زراعتها اتفقوا على أن يقسموها فيما بينهم ، وقد تطلب هذا معرفة مساحة الأرض ثم معرفة طريقة القسمة . وبعد تقسيم الأرض وبدء عمالة الزراعة أمطرت السماء فتناقشوا في المطر وهل يضر بالزرع ، وتطرق الحديث إلى أسباب المطر فدرسوا الضباب والسحاب وكيفية قياس المطر وعملوا نموذجاً للمقياس ، ودرسوا توزيع المطر في مصر .

ويمكننا تلخيص بعض الفوائد التي تعود على التلاميذ من هذا المشروع :

(أ) تضامن التلاميذ وتعاونهم ، وإيجاد روح الابتكار وتعويدهم الاعتماد على النفس .

(ب) ساعد المشروع على دراسة الحساب والهندسة بشكل عملي .

(ج) كسب التلاميذ مهارة يدوية أثناء الفلاحة وعمل نماذج الأدوات المختلفة .

(د) درس التلاميذ معلومات تاريخية عند بحثهم عن تاريخ زراعة القصب وصناعة السكر في مصر .

(هـ) درسوا كثيراً من المعلومات الجغرافية كالمطر وأسبابه الخ .

(و) فى رجوع التلاميذ إلى الكتب والمجلات تمرين على الاطلاع والاستفادة من الكتب بأنفسهم .

(ز) فى تدوين التلاميذ لمذكراتهم (لخطوات المشروع) تمرين لهم على التعبير الإنشائى .

نقد طريقة المشروع :

يرى البعض أنها تهادى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون رغباتهم الخاصة كما أنها تؤدى إلى التربية اللينة السهلة . ولكن هذا غير صحيح ، لأن كل مشروع يحتاج إلى جلد وسهر متواصل من جانب التلاميذ ، للتغلب على ما يصادفهم من المشاكل . فهو وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة الحقيقية ، كما أنها لا تترك للتلاميذ الحبل على الغارب بلى تتخذ ميولهم أساساً لتوجيههم وتعليمهم .

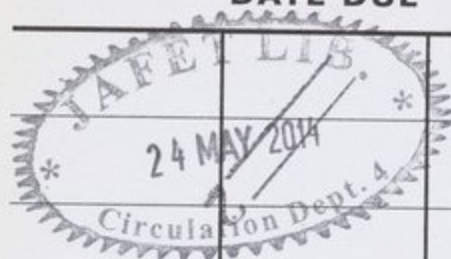
وثمة نقد آخر هى أنها تجر إلى دراسات ومشاكل لا حد لها ، لأن المشروع يجبر إلى مشاريع أخرى ، ولكن هذا مردود عليه بأن حياة الإنسان كلها مشاكل لا حصر لها .

تم الجزء الأول

من كتاب التربية وطرق التدريس

فاقرأ الجزء الثانى لنفس المؤلفين

DATE DUE



371.3:A13tA:v.1:c.1

عبد المجيد، عبد العزيز

القريبة وطرق التدريس

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023054

371.3
A13EA
v.1

