

سِرُّ انْبِاءِ الْخِرَاجِ

مَدَمَّة

مهلاً قارئى العزيز ؛ فإنى أرى آثار الدهشة قد استولت عليك ، حينما طالعت غلاف هذا الكتاب . لعلك يا عزيزى تتساءل عن زميلى الفاضل الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ، ذلك الباحث المدقق الذى سعدت برفقته فى جولاتى العلمية بالجزء الأول من هذا الكتاب .

حقاً لقد كانت صحبة كريمة ، يزينها سمو المقصد ، ونبل الغاية . وكم كنت أود أن أراه بجانبى يشاطرنى ذلك الجهد المتواضع ، ويستأنف معى ذلك الشوط الثانى فى رحلتنا النافعة والممتعة فى وقت واحد . ولكن الهجرة فى سبيل إحياء العلم ، والنهوض بالمعرفة ، بعض ما يهدف إليه العلماء المكافحون . فلا حى فيه صدق جهاده ، ولأبعث إليه من وراء البحار ، رقيق تحياتى ، وعظيم تقديرى .

ولأعد إليك أيها القارئ — وقد وقفت على بداية القصة ، وعرفت أن كتابنا هذا تتمه لكتاب سابق — لأقول لك : إن حرصنا على توثيق الصلة بين كليهما أدانا إلى أن نعود فى مستهل هذا الكتاب على مؤخر الكتاب الأول عوداً يتسم بشيء من العجلة والأناة معاً ، فهو يبدأ بلمحة خاطفة عن التربية القديمة وقادتها الذين ما زالت التربية الحديثة تكن لهم ما يُكنه التلميذ لأستاذه من مهابة وإجلال . ثم يسلمك إلى وقفات طويلة عند بعض الطرق الحديثة التى حظيت منا بالشرح والنقد والتحليل . وليكن معلوماً أننا لا نهدف من وراء هذا إلى مجرد سرد الحقائق العلمية ، ولكننا نأمل أن تكون تلك الحقائق حياً للمدرس الناشئ ، يستلهمها كلما عَنَّ له أن يعدل خطته ، أو أن يُضفى عليها لونا من الجدة والطرافة .

ولقد وجهنا اهتمامنا — مستجيبين للاتجاه الحديث إلى العناية بالطفل واتخاذ محور الارتكاز فى عملية التربية — إلى الحث على دراسة التلميذ دراسة شاملة ،

والتفطن لما يحول بذهنه من خواطر ، وما يجيش في قرارة نفسه من مشاعر ، وما يعترض سبيل حياته من مشاكل . فإن ذلك كفيل بسلامة التوجيه ، وحسن الرعاية وغير ذلك مما لا بد منه ، لإنهاض مجتمع صالح ، على أساس من المبادئ الديمقراطية العادلة .

ومن هنا كنا حريصين - حينما انتقلنا إلى دراسة المنهج - على أن نتناول بالتحصيل والعلاج مشكلة العلاقة بين الطفل والمنهج ، محاولين بقدر استطاعتنا التوفيق بين طرفي هذه المشكلة . على أننا لم ننس حظ القارئ ، ولا حق العلم ، فقد عرضنا المنهج في ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة متناولين الأسس التي يُبنى عليها ، والاعتبارات التي ينبغي أن تراعى عند وضعه ، والأمور التي يتوقف عليها النجاح في تطبيقه ، ثم لم يكن من الصعب علينا بعد ذلك كله أن نبرز مواطن الضعف المختلفة في مناهجنا الحالية بوجه عام . ولم يفتنا أن نفرد جانباً للمادة التي يتكون منها المنهج ، نزيد القارئ فيه إماماً بالعلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية ، وما يرميان إليه من تربية حرة وتوجيه مهني . وأدلىنا برأينا الخاص في حل تلك المشكلة ، وعسى أن نكون قد أصبنا التوفيق بين طرفيها .

على أننا لا نبغى من وراء إعلان آرائنا الخاصة أن نوسع دائرة الخلاف العلمي ، وأن نفتح فيها جانباً منعزلاً نطل منه على قرائنا ، ولكن هدفنا الأسنى هو أن ننتفع بسابقينا ، وأن نتعاون مع معاصرينا على عرض الثروة العلمية في خير معرض ، وربما لقينا في سبيل هذا بعض الصعوبات ، كما حدث عند ما عرضنا للمشكلة الخلقية ، وأعلنا رأينا الخاص في تحديد مدلول الأخلاق ، وما حملنا على ذلك إلا إشفاقنا على القارئ من أن يتخبط وراء تلك الغاية في المراجع المختلفة فلا يجد إليها سبيلاً . ولم نشأ أن نحرّمه أثناء عرضنا لمستويات السلوك الخلقى من ذكر الأمثلة المختلفة التي تكشف له عن هذه المستويات . ولقد أخذنا بيده في رفق وهودة إلى مدارج الماضي وألفية الحاضر حيث يستعرض قادة التربية قداماءهم ومحدثيهم ليقف على نظرة كل منهم إلى أهمية الغرض الخلقى ، قبل أن نواجهه بوسائل التربية الخلقية المباشرة وغير المباشرة ، وقبل أن نطوف به في ميادين الأخلاق ، ونتردد بين

البيت والمدرسة مبينين أثرهما في تنشئة الطفل على الأخلاق الفاضلة . ولكننا أخيراً نعتذر إلى القارئ إذا كنا قد صدمناه بالحقيقة المرة فما كان لنا أن ننكر أنه إذا كانت هنالك محنة قاسية يتلظى بنارها ذلك المجتمع المنكود الحظ ، فهي تلك المحنة الأخلاقية التي تتطلب العلاج الناجز السريع .

ولم يكن لنا أن نقف في التربية الخلقية عند هذا الحد ، ونصرف النظر عن موضوع طالما شغل أذهان المربين هو موضوع الحرية والنظام . وأى بحث أجدى على العملية التربوية من أن نكشف اللثام عن السر الذى تكمن وراءه طاعة الأطفال للمدرسين ، وأن ندرس أطوار الأداة النظامية فى المدارس على مر الدهور ، وأن نحدد الموقف الذى ينبغى أن نتخذه من هذه الأدوات جميعاً ، مارين بنظرية العقاب ، معلنين أنه لا ينبغى أن يكون عقاباً سلسبياً تقف الغاية منه عند حد الجزاء والانتقام ، ولكن يجب أن يكون إيجابياً يؤدي رسالة فى إصلاح الطفل وتقويمه .

وبمثل الصعوبة التي صادفتنا فى تحديد مدلول الأخلاق ، حاولنا تحديد مداول الجمال ، وكفينا القارئ عناء الحيرة أمام الآراء المتضاربة لمختلف رجال التربية الذين تصدوا لبحث هذا الموضوع ، وقد اهتممنا بالتقدير الجمالى ، وانتقلنا إلى ميادين التربية الجمالية ممثلة فى البيت والمدرسة ، ثم اعقبنا ذلك بعرض سريع لموضوعات الدراسة المختلفة ذات الأثر البعيد فى خلق الشغف بالجمال ، وتنمية الحاسة الجمالية عند الأطفال .

ثم انتقلنا مشكلة الامتحانات التي قتلها بحثاً رجال التربية الحديثة ، فكان علينا أن نبذل أقصى الجهد فى أن نعرض على القارئ ثقافة جديدة تشغله عما علق بذهنه من آراء ترددت فى ثنايا التقارير والمحاضرات التي عرضت لهذا الموضوع . كما أوضحنا له المشكلة فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة ، ووضعنا يده على القول الفصل فى ذلك ، وهو أن الامتحانات إن لم تكن خيراً لا غنى عنه ، فهي شر لا بد منه .

ورحمة بالطفل ، وادخاراً لجهود المربين تساءلنا عما يدفعه إلى العمل . أهو سوقه وإرغامه أم هو إثارة اهتمامه وجذب ميوله ؟ ولقد أدانا ذلك التساؤل إلى عرض وجهتين من النظر مختلفتين تمام الاختلاف ، قائمتين على الحجج

والأسانيد . ولقد هدتنا دراستنا إلى أن كليهما قد تناولت الموضوع من زاوية واحدة ، بينما كان من الممكن أن تلتقيا في منتصف الطريق .
ومن ذلك العرض السريع لخطة الكتاب يتجلى واضحاً للقارئ أننا قد رفعناه على دعائمين : إحداهما فلسفية ، والأخرى سيكلوجية . أو بعبارة أخرى ، ألقينا على الحاضر ضوءاً من الماضي ، ورأبنا بالجديد صدع القديم . ولم نقف بذلك عند مجرد العرض ، ولكننا عرجنا في كل موضوع على مواطن الضعف الكامنة في نظم التربية والتعليم ، وتناولناها بالنقد البريء الذي لا غاية له إلا الصالح العام .

على أننا نعلن أن صدورنا جد رحيبة لمثل هذا النقد ، فنحن لا ندعي أننا قد أتينا على كل ما يُستَظَر للعلم من تقدم ونجاح ، ولكنها حلقة وصلناها بسلسلة البحوث العلمية ، ولا يضيرنا — بل يهمننا — أن يتقدم غيرنا — مشكوراً — ليزيدها قوة وتماسكاً حتى يتاح لباحث آخر أن يصل بها حلقة جديدة متينة ، وبمثل ذلك يتمكن المربون من تأدية رسالتهم ، وإنهاض حركتهم على هدى من العلم والعرفان .

ويسرني الآن ، وقد قدمت كتابي إلى القراء ، أن أبادر فأقدم بجزيل شكرى إلى أبنائى الذين أبوا إلا أن يضرّبوا لي مثلاً حياً على إخلاصهم ووفائهم ، وأن يبذلوا — طيبة نفوسهم — جانباً من وقتهم وجهودهم في سبيل إخراج هذا الكتاب . وأخص بالشكر الأستاذ نصر زيدان المدرس بمدرسة القناطر الخيرية الأميرية ، والأستاذ محمد إسماعيل عبده المعيد بكلية دار العلوم جامعة فؤاد ، وأتمنى أن يهيئ الله لهما مستقبلاً سعيداً وأن يجزيهما غنى خير الجزاء .

صالح عبد العزيز

٢٨ جمادى آخر سنة ١٣٧٠

٥ أبريل سنة ١٩٥١

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تمهيد

إن فن التربية لن يصل إلى حالة الوضوح التام بدون مساعدة الفلسفة فهناك علاقة متبادلة بين الاثنين وأحدهما بدون الآخر ناقص ، ولا يمكن الانتفاع به ، هذا وإذا لم تبين التربية ودقائقها على أسس نفسية وفلسفية لكانت موضوعاً مملاً حتى على القائمين بالتربية أنفسهم ، ولكانت فروع التربية كالتنظيم الداخلي للمدارس والمنهاج مثلاً ، أكثر ملالة وسامة ، ولما خرجت التربية عن أن تكون موضوعاً ميكانيكياً صرفاً ، لا يتجاوز معلومات جافة كجداول الضرب تستظهر قبل الامتحان ، ولكانت أقرب ما تكون إلى مجموعة من المعلومات المبعثرة المهوشة لا رباط فيها ولا حياة .

وليس هذا الكتاب تاريخاً لتطور طرق التربية لكنه يسرد نواحي التربية القديمة في مدارسها الماضية ، فيستعرض أسلوبها وينقد نظرتها إلى الطفل . تلك النظرة التي لم تعد تراعى من حاجاته إلا حيزاً من الفراغ حجمه مائة متر مكعب ومساحته عشرون متراً مربعاً ، ثم يعود لينظر مقارناً بها مدرستنا الحديثة بأسسها القويمة ، وأسلوبها الجديد ، فيذكر المدرس والطالب بمجمود التربية المنصرمة ، وينبههما إلى حكم الأجيال القادمة علينا ، ذلك الحكم الذي يشبه حكمنا على السالفين ، ما لم نحفز الهمم . ونشدد العزائم في تقويم أسلوبنا التربوي ، ودفع التربية في مدارسنا إلى الأمام .

فالطلاب الباحث في علم التربية المبني على أسس فلسفية ونفسية ، ومن يهمهم أمر التربية عموماً .

إلى هؤلاء جميعاً نقدم هذا الكتاب ، فإذا أتيح له أن ينير أمام بصائرهم مناحي هذه التربية الحديثة ، فقد حقق ما وضع لأجله .

تتناول التربية الأشخاص فتبدأ بهم من حداثة عهدهم بالحياة ، أى من طفولتهم ، إلى أن تخرجهم رجالاً مربين .

فن : هو ذلك الرجل المربي الذي تهدف التربية إلى تكوينه ؟

ذلك الرجل هو الذي أتيح له أن يقرأ ويفكر ، ويعرف أكثر ما يمكن من الموضوعات والمعلومات الملائمة لسنه وبيئته ، بحيث لا يعوزه الحديث في تلك الموضوعات عند ما تطرح أمامه في مجتمع ما ، فهو على دراية بمواطن الحديث يعرف لكل مجال مقاله ، دون تلثم أو ارتباك ، لأنه واثق من نفسه وعلى بينة من قدرها .

هو ذلك الرجل القوي الملاحظة السريع الخاطر الثاقب التفكير ، الذي يقرأ أفكار من حوله وينفذ إلى أعماق نفوسهم ويتحسس مشاعرهم ويعامل كلا منهم بما تقتضى به نظراته الفاحصة وهو دقيق في أحكامه لا يكيل المدح ، ولا يقذع في الندم .

هو ذلك الرجل الذي يسبح بفكره في حقب الزمان والمكان ، القادر على حكم نفسه ، وجعلها من المرونة بحيث تتكيف مع الأوضاع بكل سهولة فلا يصدمه طارئ ولا يذهله عارض مفاجئ ، ولا يثنيه عن شق طريقه فرقة أو بعاد عن أهله وذويه .

وأخيراً هو ذلك الرجل الذي إن آمن بشيء بذل النفس والنفيس في تحقيقه وطني شجاع يضحي نفسه في سبيل بلاده . متى آمن بعدالة قضيتها حمل روحه على يده ، وانطلق يؤزرها ، ويلبى نداءها ، ثم هو إلى جانب هذا كله طلق الحيا ، جم التواضع مترفع عن المظاهر لا يرى في نفسه مشجباً لأحدث الأزياء ، فهو عقل قبل أن يكون جسماً . يترفع عن المظاهر حتى في الموت فلا يوصى بأن تنقش على قبره آيات المدح والثناء ما دام مصيرها الفناء .

ولنعد إلى الطفل الذى سنتعهده بالتربية لنكون منه هذا الرجل المربى ، ولنقارن نظرتنا إليه بنظرة الأجيال السالفة .

ففى عهدنا هذا تعتبر السعادة والمرح هما المميز الواضح لعهد الطفولة ولا شك أن هذا يتعارض بشكل جاد مع الحال منذ ستين عاماً تقريباً بل إننا لا نكاد اليوم نرى فى طفولتنا من اللهو والمرح ، ما يهيم الطفل لحياة مستقبلة ، يرفرف عليها الاطمئنان ، وتشيع فيها الثقة بالنفس .

لهذا كان علينا أن نتوقع لأطفالنا صحة جيدة ، ومرحاً دائماً ، فإن لم يكن أمرهم كذلك ، وجب علينا أن نبحث عن الأسباب والعلل ونقف منها موقفاً إيجابياً يكفل معالجتها ، ولنترك ظهرياً تلك الأيام التى كنا نقتصر فيها على أن نُشيع حول فراش الطفل المريض جوّاً من الشفقة والحنان مكتفين بهذا الموقف السلبي ، حتى يقضى نحبه فقد مضت تلك الأيام بلا رجعة .

وفى حفلات الرقص التى كانت تقيمها سيدات القرن الماضى خير مثال لذلك ، فقد كن يستعملن الضوء الأخضر ، حتى يبدون شاحبات كوسيلة للإغراء والفتنة وجذب الانتباه ، بينما اليوم ولنفس الغرض يستعملن اللون الأحمر البرتقالى لأن الرجل الآن تبهره مظاهر الفتوة والحيوية والصحة .

وعلىنا الآن وقد عرضنا الرسالة التى تجردنا لأدائها فى هذا الكتاب ، أن نخلص إلى تفصيلها ، بادئين بالنظم التربوية القديمة ، حتى يتسنى لنا فيما بعد أن نقارنها بما وصلت إليه التربية الحديثة من مبادئ وأساليب .

الفصل الأول

التربية القديمة وأسايلها

التربية القديمة :

كانت التربية القديمة تهدف إلى أن تشكل طبيعة الطفل بأن تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية وطريقة العمل العادية ، بله الاستجابة العاطفية أى أنها أرادت أن تحل محل التأثيرات الطبيعية الغريزية للطفل تأثيرات صناعية نمتها خلال عدة أجيال الاتجاهات الدينية والعقلية والاجتماعية التى نظرت إلى العواطف البشرية على أنها شر ، ورأت لذلك أنه يتحتم أن يحال بين القلب ورغباته الطبيعية ، ونظرت إلى الحواس على أنها لا يمكن الثقة بها ولذا فهى ليست جديرة بأن تكون أساساً للمعرفة ، فالنزعات الإنسانية والغرائز تنبع من طبيعة شريرة فى أصلها ، ولذا فإن وجهتها هى الشر ، ويجب أن نقتلها ، فالرغبات الطبيعية التى كانت ترى التربية والدين إلى كبتها والقضاء عليها كان يجب أن يتحاشاها المربي ، وكل نشاط أو عمل يحتاج إلى مجهود عقلى كبير أو يبعث على الاشتئزاز العاطفى كان يحكم عليه بأن له قيمة تربوية ، وكان هدف التربية أن يصب الطفل فى قالب من السلوك غير طبيعية حيث يكون الدافع الطبيعى مخفياً وراء السلوك الذى يرضاه ويحتم وجوده الكبار ولو كان هذا السلوك يخفى وراءه دافعاً يغير التعبير الخارجى .

وقد تضافرت العقائد الدينية ، والفلسفية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والتربوية على اتخاذ هذا الموقف من طبيعة الطفل . ولم يقتصر الأمر على وجهات النظر الدينية ،

والفلسفية في رفض التربية المؤسسة على تدريب الحواس ، واستغلال الخيال ، وتوجيه الميول الطبيعية ، والفرائز ، بل شاركتها في ذلك وجهة النظر السيكولوجية ، إذ اعتقد علماء النفس أن العقل يتكون من مجموعة متباينة من الملكات تنمو وتتمرن بما يناسبها من الأعمال ، وتتوقف قيمتها على صعوبة العمل الذي تؤديه ، ولم يُنظر إلى هذه الملكات على أنها متصلة بعضها ببعض ، ولذا اختلفت العوامل المهيمنة لها . غير أن هذه الملكات لم تتساو في قيمتها ، وأرقى هذه القوى في نظرهم هي ملكة التفكير ، وكانوا يعملون على تنظيمها عن طريق الرياضات العقلية ، والمجاذلات المنطقية ، واللغات . أما قوة الذاكرة فكانوا يعتبرونها العماد الذي ترتكز عليه جميع الملكات الأخرى ، وقاسوا عليها نجاح العملية التربوية ، ولهذا أخذ تدريب ملكة الذاكرة يتبوأ المكان الأكبر ، وكان أحسن طريق لتدريبهم هو حفظ مواد لا تمت إلى طبيعة الطفل بأي صلة .

وقد ساعدت النظم الاجتماعية القائمة على تدعيم هذه الآراء ، فكان الطفل يعتبر « رجلاً مصغراً » لا يعترف له بقيمة أو حقوق حتى يتمكن من تقليد الرجال البالغين ، وفي هذا العصر الذي ساد فيه التكلف والتظاهر في الملبس ، والعادات والسلوك والحفلات ، كان الطفل يصبغ بصبغة الكبار . وتعكس لنا المؤلفات الأدبية التي ظهرت قبل عصر روسو صورة الطفل كما اعتبره الناس عندئذ . فهو ناضج في كلامه ، ناضج في تفكيره ، ناضج في أعماله ، فكلامه ، وتفكيره ، وأعماله لم تكن تختلف كثيراً عن كلام الرجال ، وتفكيرهم وأعمالهم . وأما من ناحية التربية فكان يعامل أيضاً معاملة الكبار ويدرس ما يدرسه من مواد ، فاللغات مثلاً كان يدرسها من جميع وجوهها المنطقية والفحوية ، ويسيطر عليها بإجهاد الذاكرة ، ويستعملها بالأسلوب التقليدي نفسه الذي كان يستعمله أهل العصر في هذه الحياة التي بنيت على نظم كلها تكلف وتصنع .

تلك هي التربية التي كانت سائدة في عصر روسو ، وما قبل روسو ، وظلت

موجودة طيلة القرن التاسع عشر رغم صيحات قادة التربية الذين تزعمهم روسو .
ويمكن أن نلخص الأسس التي قامت عليها الأساليب التربوية القديمة فيما يأتي :
أولاً — لقد قدر لنا في هذه الحياة ما قدر فواجبنا الإذعان لأحكام القدر .
ثانياً — الشر في الطفل طبع لا يستأصله إلا مراقبة الوالدين المستمرة .
ثالثاً — لكل منا في هذه الحياة حدود لا يتعداها حتى الطفل يجب أن يبقى في مكانه ، ولو بالرغم منه ، والوسيلة لذلك هي الإرهاب والعقاب . فلنستعرض هذه الأجيال السابقة حيث تحكمت في أساليب تربيتهم هذه الأسس ، ولنناقش كل أساس على حدة ، ومدى ما وصل إليه الآن .

الأساس الأول

لقد كان هذا الأساس بما يتضمنه من إذعان لمجريات الحوادث عبئاً ثقيلاً يرزح تحته الناس وخاصة لتطبيقه وقت ذاك ، على الحالة الصحية ، فمن يمرض وجب عليه ألا يشكو ، حتى لقد كان من المأثور في تواريخ حياة مشاهير ذلك العصر أن نرى تلك العبارة الشائعة « لقد جاهد في القيام بعمله رغماً عن تردد علة المزمدة عليه » .
فالناس إذا كانوا مرضى دائماً ، والموت يُطْفئ شعل الحياة في سن مبكرة عنها اليوم ، وعلوم الطب ووظائف الأعضاء ما زالت في مهدها ضعيفة الأثر في مقاومة الأمراض مقاومة فعالة ، فما كان على الشخص إلا أن يتجلد بقوة فوق طاقة البشر ليقبل تلك الأحكام الصارمة المنسوبة إلى القضاء ، لا شيء إلا لأن القضاء مقدس وحكمه أيضاً مقدس . أما اليوم فإننا لا ندع لهذا الادعاء ، بل نتمرد عليه ، وننقضه من أوله ، وليس هذا لأننا فقدنا إيماننا وتقديسنا لحكم الله ، ولكن لأنه من العبث أن نشرك « الميكروب » مع الله في القدسية والتعظيم فنرضى بسطوته ، ونرضخ لوطاته .

ومن الأمثلة على التطور الحادث في هذا الاعتقاد ما كان مؤكداً منذ جيلين

عند ما كان يذهب موظف إلى أواسط أفريقيا فإنه ينتابه الجزع والهلع لأنه يعرف مصيره الأكيد ، فهو مساق إلى « السكوليرا » ، و « التيفوس » ، حيث لا مناص من الموت ، أما اليوم فهو وعائلته يعرفون أين يكمن الخطر ويوجد ميكروب المرض ، فيعتنون بنظافة خدمهم ونظافة ملابسهم ، لعلهم أن في طيات الثوب القذر تكمن ميكروبات تبذر الأمراض وتحصد الأرواح .

الأساس الثاني

هو الأساس القاسى الذى يحكم على الطفل بأنه شرير ، لا شئ إلا لأنه يلعب أولاً لأنه جائع يطلب المزيد من الطعام ليسد به رمقه . فكان الطفل إذا رُجِّل عليه ما على الرجل من قيود ، ولعل هذا كله راجع لذبوع المثل القائل « من شب على شئ شاب عليه » .

فالطفل الذى يلعب يشب وهو يلعب ويشيب وهو يلعب ، ولا سبيل إلى الإصلاح إلا بصولة العصا ، وإرهاب السوط .

ولقد اشتطَّ في استعمال هذا العلاج حتى لقد بذرت في نفوس هؤلاء الأطفال بذور الخوف ، وعدم الثقة بالنفس ، وتردد صداها ذلك في نفوسهم عند ما كبروا فصاروا في شك من أمر دنياهم وآخرتهم . وإذا تراجعنا بعيداً حيث نصل إلى القرن الثامن عشر ، نجد أن التربية متناقضة الأوضاع ، فالوالد يحب ولده ، ويتمنى له الخير كله ، لكنه مع ذلك يقسو عليه في المعاملة قسوة تزيد على ما يعامل به أشد الجرمين بطشاً في هذه الأيام .

وهذا مثال لتلك التربية تضمنه خطاب من سيدة لأخرى ، تحدثها فيه عن تربيته الأولادها : —

« عند ما بلغوا من العمر سنة واحدة علمتهم العصا والخوف منها كيف يحتفظ البيت بهم وبسكونه معاً ، وكيف يكون عويلهم وصراخهم همساً رقيقاً . ولما

بلغوا الخامسة من عمرهم سمح لهم بيوم واحد ليتعلموا فيه الأحرف الهجائية ، ولو أن أحدهم تعلمها في ساعات قليلة ، وعند ما تعلموا هذه الحروف الهجائية بدأوا مباشرة في دراسة المقطوعة الأولى من كتاب شعري قراءة ثم هجاء فكتابة إملائية ثم المقطوعة التالية وهكذا ، ولم يكن هناك ما يسمى لعباً أو لهواً بل جد وعمل ست ساعات متوالية كل يوم .

وإليك ما كتبته سيدة أخرى ابنة قسيس تصف أيام طفولتها كمثال لطفولة القرن الثامن عشر : « لقد كان الزى الشائع للأطفال أن يلبسوا بتيقة من الحديد تتدلى على الكتفين ، وقد كان من نصيبي أن غُلِّتُ في واحدة منها منذ السادسة من عمري إلى الثالثة عشر ، من الصباح الباكر إلى المساء المتأخر . وقلما خلعتها أثناء هذه الفترات اليومية ، وكان عليّ أن أتلقى دروساً وأنا واقفة بهذا الزى المتعب ، فما كان يسمح لي أن أجلس في حضرة أحد حتى والدتي ، ولم يكن يُقدم لي من الغذاء إلا كمية ضئيلة ممثلة في كسرة خبز وبعض اللبن البارد ، وعند ما أردت أن أتحرر من قيود هذا الزى ، لم أقدر على كبح جماح نفسي في التعبير عن ابتهاجي بالانطلاق إلى الغابة المجاورة ، أعدو ما يزيد على نصف ميل هائمة دون وجهة معينة . وقبل أن أبلغ الثانية عشرة من عمري كنت مرغمة على ترجمة مقطوعة من الشعر اللاتيني يومياً ، وأنا واقفة أرسف في أغلال هذا الزى » .

ومما تقدم يتضح لنا خطأ ذلك الأساس الذي تميّزت به التربية القديمة . أما اليوم فإنه لحسن الحظ، وقد علمنا شيئاً كثيراً عن وظائف الأعضاء وحاجاتها ، فنحن نعلم أنه لا بد لنا من التمتع بأشعة الشمس ، والهواء الطلق حتى نحافظ بصحتنا ، وإن لم نأخذ من الوسائل الصحية ضماناً لسلامتنا الشخصية ، فعلى الأقل لنتخلص من نقد مرير يوجه إلينا الغير ، فالحياة الآن أكثر تسليية ، وبهجة ، وليست المدرسة فقط هي سبيل الطفولة إليها ، بل غيرها من المعاهد الاجتماعية ، التي تمت للمدرسة بصلة ، سواء الوحدات الطبية المدرسية ، أو الحداثق العامة ، أو حمامات السباحة ،

أو الحركات الكشفية ، كل هذا بدأ منذ العصر الفيكتوري حيث وضع الأساس للقضاء على القسوة ضد الطفولة ، وما إن جاءت الحرب العالمية الأولى حتى جاءت بفلسفة جديدة ، فالرجال لا يأملون أن تشرق عليهم شمس الغد فما كان منهم إلا أن يقولوا : « دعنا نشرب ونمرح فغداً سينتهى أمرنا » لكن أمرهم لم ينته غداً كما حسبوا ، وسيمرحون لا في الغد فقط ، بل طالما تنفتح أكام الأزهار وتغرد الطيور .

الأساس الثالث

لنفناول الأساس الأخير من الثلاث البغيض ، الذي قامت عليه التربية القديمة ، ذلك الأساس الذي يحدد الأوضاع في المجتمع ، ويفصل بينها بجدار متراس البنيان ، فلم يعد هناك ذلك الحاجز الكبير بين العمل والمرح ، بل إن العامل المرح أكثر إنتاجاً . وها نحن أولاء نرى العامل وقد توفرت له وسائل التسلية ، والتسرية فيجدها لنفسه وعائلته أنى يطلبها ، فمن سيارات إلى زهات خلوية وخارجية .

هذه الانقلابات في أسس التربية ومبادئ الحياة ، إن لم تكن قد عمت ، وانتشرت تعاليمها في ربوع العالم تمام الانتشار ، فستصل إلى ذلك يوماً ما .

ونحن إن عارضنا هذا التيار المنتشر ، فلن تجدى معارضتنا فتيلاً ، ففي كل مكان مدرسة حديثة تربي أجيالاً جديدة ، رضعت من لبان هذه التعاليم ، ونمت على الإيمان والعقيدة الراسخة بها ، وكرّست جهودها لتحقيق هذه المثل التي تهدف إليها التربية الحديثة ، فلن يبق في الوجود مثل هذا المجتمع ، ذو المصانع الكئيبة أو المدن المفتقرة إلى المكتبات العامة ، أو القوانين الجائرة المتعسفة ، فهذه الثلاثون عاماً الأخيرة قد حققت انقلاباً كبيراً ما كان من المتوقع أن يتم ، ولنا نحن أن نتوقع سير التيار الانقلابي في الثلاثين عاماً القادمة كما سار في السالفة على الأقل .

ومما يواجه المربين من المشاكل ، إعداد النشء إعداداً يؤهلهم للتغلب على مشا كل المستقبل ، فما لا شك فيه أن لكل عصر ولكل جيل مشا كل الخاصة ، فما كان مقصوداً بالتربية بالأمس ، لم يعد هدفها اليوم ، وهدف اليوم لن يكون مقصد رجال الغد ، فالعالم دائم التقدم والتغير .

فبالأمس كان الناس يطبعون أنفسهم على الطاعة العمياء ، لحكامهم ومدرسيهم ، وكل من له الأمر عليهم ، ولم يكن همهم إلا كسب ما يقتاتون به من ردىء الطعام ، وما به يكتسون من ردىء اللبس فمن بدء عهدهم بالحياة فى المدارس ، كانوا يسامون العذاب ، ويعرضون للجوع يفتت أكبادهم ، والبرد ينحل أجسامهم ، والموت يحصد أرواحهم ، ومن لا يدرك الموت منهم فعليه أن يروض نفسه على التقشف والزهد ، حتى يطيب للسماء أن تناديه ، وما كان التعليم العالى ليزيد عن الأولى شيئاً ، ويخفف من حدة هذه الحياة ، بل يزيد منها كتب تستظهر ، والمبدأ دائماً واحد ، هو إعداد مواطن خامل ؛ ليتبوأ مركزه الجامد فى ذلك المجتمع الراكد .

أما المرأة فكل تربيتها تعليم القراءة والكتابة والتدبير المنزلى .
أما اليوم فالتربية تقفز بالطفل إلى حالة تؤهله لأن يتمتع بالحياة وهذا قانون التعليم الأولى الإنجليزى يبين مقاصد التربية فى فقرة من فقراته ^(١) :

« إن غرض التعليم الأولى الشعبى هو أن يبني ويقوى الأخلاق ، ويوسع المدارك ؟ وبسمو بها ، وينتھز مدة الدراسة لإعداد الطفل إعداداً صالحاً لما تتطلبه حياته المقبلة ، فيعينه على تكييف نفسه تكييفاً عملياً وفكرياً لهدفه فى الحياة ، ويعتمد هذا التكييف على تكوين العادات وإتمامها .

تلك العادات التى تبذر فى نفوس الأطفال حب المعرفة لما يحيط بهم ، معتمدين فى تحصيلها على أنفسهم مع إمامهم بما يتفق وحالتهم ، من مواد الأدب والاجتماع واللغة ، التى تيسر لهم القدرة على التعبير عما فى نفوسهم ، وتعرفهم

بمواطنهم، وتطبعهم على حب ما هو صالح ، وعلاوة على هذا تعمل المدرسة على تهذيب
 الغرائز الطبيعية ، وتقويتها ، حتى تدفع بالطفل في مستقبل حياته إلى الوجهة العملية
 الطبيعية له ، مع المحافظة على صحة جسمه ، وتقويته ، لا بساعات يقضيها في التمرين
 الرياضي فقط ، بل بتفهيمه ماذا يعمل ، ولماذا ينهج هذه الطريقة دون غيرها .
 وبما أن وقت المعلم لا يتسع لكل هذه الأشياء إلا أنه يمكنه أن يضع أمام
 الطفل الأساس العام لهذه العادات ، كي يخلق منه مواطناً صالحاً ، يقدر كل ما هو
 نبيل ، ويكون مستعداً للتضحية بالنفس في سبيل الحق بعيداً عن الأنانية وحب
 الذات ذا خلق اجتماعي رياضي .

ولنا أن نأمل في الغد تحقيق هذه الآمال التي لم يتسع اليوم لتحقيقها .

المراجع

1. A.G. : Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. Sturt and Oaknen : Matter and Method in Education.
3. Monroe : Text-Book in the History of Education.

٤ — صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية .

الفصل الثاني

نحو التربية الحديثة

سبق أن عرفنا ما كان من أمر التربية القديمة التي كانت سائدة في عصر « روسو » ، وما بعد عصره تلك التربية التي بدأ « روسو » يهاجمها بقوة وحماسة ، ولم تكن جميع تعاليم « روسو » التي نادى بها إلا تطبيقاً مادياً لمبادئه العام المعارضة معارضة تامة لما سار عليه الناس في عصره ، ومن نصائحه للعربي قوله : « سر دائماً على عكس النظم الموضوعة تجد نفسك على صواب في معظم الأحيان » ، ولقد عبر بصور مختلفة عن تلك الفكرة « مهما يكن الأمر فتجنب كل شيء من شأنه أن يجعل عمل الطفل شاقاً إذ أننا لا نهتم مطلقاً بكمية المعلومات التي يتعلمها الطفل بقدر ما نهتم بأن الطفل لا يعمل شيئاً ضد رغبته » بهذا هدم روسو أسس التربية القديمة التي كانت وليدة عصر النهضة بكل ما تراه من وسائل للتقدم هذه الوسائل التي اعتبرت التربية خلقاً للطفل على يد مرب يلقنه الأدب ، والدين ، وما شابه ذلك ؛ ليجعل منه شخصاً غير الشخص الذي خلقته الطبيعة ، لديه قدرة من المعرفة ، مقياس قيمتها الأفراد الذين يتعامل معهم ، ويسير على منهج عملي تقره القوانين الاجتماعية ، ويعبر عن عواطفه بالأساليب التي تسمح بها الشرائع الدينية ، والخلقية القائمة . عارض روسو هذه التربية ، ونادى بضرورة اتصال الطفل بالطبيعة ، واستجابته لميوله الفطرية التي تحددها قدرته ، ورغباته الموروثة ، وكان الرجل المتعلم في نظر الناس عندئذ هو ذلك الرجل الذي ألم بكثير من أنواع المعرفة والثقافة الاجتماعية ، أما في نظر روسو فهو الرجل الذي نما نمواً طبيعياً جيداً .

وكان الرأي السائد في هذا العصر هو أن قيمة العملية التربوية تتوقف على الجهود الذي يبذل للتغلب على الصعاب في نقل المعرفة إلى ذهن الطفل ، ولكن

« روسو » رأى أن قيمة هذه العملية تتوقف على مقدرتنا في استمالة الطفل لتقبل أى مسألة من المسائل ، وما زال هذا الصراع بين المدرسة القديمة التى تعتمد على بذل الجهد ، وبين المدرسة الحديثة التى يتزعمها روسو والمبنية على الاهتمام . أقول : ما زال هذا الصراع قائماً حتى يومنا هذا . ومشكلة العصر الحاضر هى مشكلة التوفيق بين هذين الاتجاهين .

والأساس الأول الذى وضعه روسو ، وأكده هو أن عملية التربية يجب أن تبدأ من النزعات الغريزية ، وغلبة المربين السكبرى هى أن يحقروا هذه الرغبات أو يمتنعوا بدلاً من أن يهذبوها أو ينظموها ، فإن تأثر الطفل بأساليب التربية غير الطبيعية كثيراً ما ينتج عنه شخصية توصف كثيراً بأنها شريرة بطبيعتها ، وقد يكون للأطفال العذر فى ذلك « فأنت تقول إن لغتهم الأولى هى الدموع ، وأنا جد مصدق لذلك ، فمنذ اللحظة الأولى بعد ولادتهم نقف ضد رغباتهم ، والهدية الأولى التى نقدمها لهم هى الأغلال ، والقيود ، واهتمامك الأول بهم يأتى فى صورة التعذيب » .

وكان روسو يرى أن التربية هى عملية الحياة ذاتها أو أسلوبها ، وإذا كانت عملية فإنها تستمر طوال حياة الفرد أو على الأقل إلى سن النضج ، ويجب أن تتناسب فى كل مرحلة من مراحلها مع سن الشخص ، وحاضره . يقول روسو متسائلاً ماذا يجب أن نفكر فى هذه التربية التى تضحى بالحاضر لبناء مستقبل غير مضمون ، وتقيّد الطفل بأنواع مختلفة من القيود ، ونشبعه منذ البداية على أمل أن تعدله إذا ما تقدم وكبر سعادة زائفة من الجائز جدّاً ألا يتمتع بها أبداً ، وكيف تسيّر هذه التربية على قواعد معقولة وكيف يمكننا أن نقر ذلك ونحن نشعر بألم هؤلاء الأشقياء الصغار الذين يؤدون كالعبيد أعمالاً شاقة لا تنتهى ، وفى الوقت نفسه لا يضمنون نتيجة سارة لكل هذه التضحيات ، إن ذهابهم إلى المدرسة معناه انتهاء زمن المسرة ، وابتداء زمن الخوف ، والدموع ، والتهديدات ، والاستبداد .

لم تعد التربية إذن عملية مصطنعة قاسية تحارب النوازع الفطرية وتصدها ،
وتعتبر الطفل رجلاً صغيراً يهياً لأن يكون رجلاً كبيراً على يد المربي ، ولكنها
أصبحت ، وقد سمحت للقوى الفطرية أن تظهر — عملية تؤدي إلى حياة مرحلة
متناسقة طبيعية ، وأصبحت تتناسب مع سن الفرد يوماً فيوم ، وتوجه نشاطه بما
يتفق وميوله في سنه الحالية . يقول روسو : « إن الطفل يعلم أنه سيصبح يوماً ما
رجلاً ، وأنه يزود بجميع الأفكار التي يستطيع أن يعرفها عن مرحلة الرجولة ،
ولكنه ينبغي أن يبقى جاهلاً تمام الجهل ما يقص بهذه المرحلة من أفكار لا يستطيع
أن يفهمها » .

ولا نستطيع أن ننكر أن روسو أوجد عملية تربوية لها غرض معين ينبع من
حياة الطفل الداخلية ، وتجاربه الشخصية ، وقد قسّم هذه التربية إلى مراحل كل
مرحلة تتناسب مع سن الطفل . فطبيعة الطفل إذن هي التي تحدد تطور العملية
التربوية ، وكذلك خبرة الطفل هي التي تحدد الوسيلة ، فجميع آراء المصلحين من
رجال التربية أمثال بستالوتزي ، وهربارت ، وفرويل وغيرهم من كبار رجال التربية
تستمد أصولها من تعاليم روسو .

وكذلك أصبح الإشفاق على الطفل أحد العوامل التي أكدها التربية الجديدة ،
« أيها الناس كونوا إنسانيين ، وهذا أول واجب عليكم ، اعطفوا على الأطفال ،
وشجعوا أعمالهم ، وغرائزهم المحبوبة » . تلك هي تعاليم ذلك الرجل التي نسي الكثير
منها في تطبيقاتها العملية ، تلك هي نظريات روسو الخاصة بالعطف على الطفل من
الناحية العقلية ، والخلقية والشخصية والتي طبقها بستالوتزي فأصبح لها وزن عظيم
في العملية التربوية .

واقد أصبحت تعاليم روسو ، على ما فيها من مبالغات الدستور الذي بنى عليه
تقدم التربية في القرن التاسع عشر ، فروسو كان النبي الذي نادى بعدم صلاحية
القديم ، وتنبا بالعهد الجديد ، فأصبح الملهم الأول لهؤلاء المصلحين الذين حاولوا

تطبيق نظرياته عملياً أمثال « بستالوتزى » و « هربارت » و « فرويل » .

وإذا ما تساءلنا عن أثر النزعة الطبيعية في المدارس فإن الإجابة لا تكون مواتية أو سهلة ، فإن حركة عميقة كهذه لا يمكن أن يكون أثرها مباشراً . ولكن بالرغم من هذا يمكننا أن نجد وميضاً ضئيلاً لهذا الأثر عند ما يتم الكشف عن نتائج هذه النزعات المتأخرة ولا سيما النزعة السيكلوجية ، ولقد كانت النتائج المباشرة لآراء « روسو » بسيطة ، وبالجملة يمكن أن نقول إن الأثر كان عاماً ولا يمكن أن يحدد بمقياس .

ولقد تمخض عن الحركة الطبيعية التي نادى بها « روسو » نزعات ثلاث « سيكلوجية ، واجتماعية ، وعلمية » تلك النزعات التي ظهرت نتيجة للاتجاه الفكري في نهاية القرن الثامن عشر . نمت ، وتطورت معاً ، واندمج بعضها في بعض لدرجة أنه أصبح من المتعذر فصلها من حيث الزمان أو المكان ، أو الشخصيات التي تنتمي إليها . وإذا بحثنا في تأثيرها في المدارس نجد أن الحركة النفسية كانت ذات أثر كبير في طرق التدريس إذا ما قورنت بالحركة العلمية التي كان أثرها ملموساً ، وواضحاً في مادة الدراسة ، كما أنها فاقت النزعة الاجتماعية التي اهتمت بمادة الدراسة والتنظيم .

والفكرة الأساسية التي نادى بها الحركة السيكلوجية هي أن عملية التربية ليست بعملية صناعية ، عن طريقها يعرف الإنسان الكثير من المعلومات الخاصة بشكل اللغة ، والأدب أو أى معلومات شكلية من أى نوع ، ولكنها عملية نمو طبيعية من الباطن ، أو هي عملية الإفراج عن القدرات المختلفة المغروسة في طبيعتنا . والحركة السيكلوجية — في بعض نواحيها — لا تخرج عن أن تكون حركة « راديكالية » تقدمية أو حركة تقدم إصلاحى حتى سارت في طريق الإصلاح شوطاً أبعد من آراء « روسو » . وإذا كانت الحركة الطبيعية قد عارضت بكل شدة طرق التربية والتعليم السائدة في المدارس ، تلك الطرق التي اشتقت روحها من مذهب التدريب الشكلى

في التربية فإن الحركة السيكولوجية عملت على التوفيق وإزالة الصراع القائم ، بين فكرة الميل أو الاهتمام وهو شعار التربية الحديثة ، وبين فكرة بذل الجهد وهو شعار التربية القديمة . ولكن ظلت التربية القديمة مادة جذورها ومتغلغلة مدة طويلة خلال القرن التاسع عشر ، ولما كان هدف التربية الحديثة مصارعة الاتجاه القديم ، والقضاء عليه فإن هذا الصراع قد ظل قائماً بارزاً ولم يؤد إلى التوفيق بين الطرفين .

وهناك فكرة أساسية لهذه النزعة السيكولوجية قوامها أن التربية عملية نمو ^{الفرد} لذاتية اتفقت مع النزعات الفردية التي سادت في أواخر القرن الثامن عشر ، وأوائل القرن التاسع عشر ، ومع النزعات الاجتماعية ، والنمو البيولوجي ، ومع نظريات التطور بجميع نواحيه العلمية والفلسفية التي أخذت تتضح في الفترة نفسها ، ومع أن هذه الفكرة قد صيغت الآن في ألفاظ مخالفة فإن الفكرة والصيغة التي قبلت خلال جيلين أو ثلاثة كانت الصيغة نفسها التي وضعها « بستالوتزي » وهي « أن التربية ليست سوى النمو المتزن المنسجم لجميع قوى الفرد » . على أن الفكرة نفسها بجميع صيغها المختلفة ، والتي ترجع إلى معرفة دقيقة لعلم النفس يعبر عنها في العصر الحاضر « بتنظيم العادات العملية أو النزعات المكتسبة السلوكية » وهذا المدلول التربوي الذي يقجه نحو النمو الفردي أصبح مظهراً جوهرياً للاتجاه السيكولوجي في التربية ، وهو من فضل أواخر القرن الثامن عشر ، وأوائل القرن التاسع عشر على التربية ، ومع ذلك فهذه النظرية لها أهميتها الاجتماعية ، وتتفق مع النزعة التي ترمي إلى تعميم التعليم ، تلك النزعة التي تقول بأنه إذا كانت التربية هي عملية نمو الفرد ، وإذا كانت عملية طبيعية وليست بعملية صناعية ، فهي عملية يمر بها جميع البشر ، وهي عملية يمكن أن ينتفع الجميع من تظيمها ، وتوجيهها ، وبناء على ذلك تتضح أهمية تعميم التعليم الأمر الذي كان غير ممكن حين كان الاهتمام الرئيسي مقصوراً على التعليم العالي ، وحين كانت التربية عملية تزويد الطفل بالأفكار ، وبمظاهر النشاط البالغين .

على أن الأهمية العظمى لسكتير من آراء « بستالوتزى » — زعيم الاتجاه
السيكولوجى — ترجع إلى أنه بفضلها حلت التجربة محل التقاليد ، وجعلت أساساً
للآراء التربوية ، وبفضلها أيضاً أخذت التربية شكلاً آخر — « فبستالوتزى » يرى
أن الإنسان أشبه شئ بشجرة تم غرسها على مقربة من طمى وماء ، وأن البذرة
التي نمت منها تلك الشجرة تشبه الخواص الطبيعية أو الموروثة فى الإنسان ، وعلى
ذلك فليس فى طاقة المربين أن يخلقوا فيه شيئاً من هذه الخواص لم تحمله البذرة
التي أنشأته ، وليس عليهم إلا أن يتعهدوا هذه البذرة بالنماء حتى يخرج الزرع شطأه
ويستوى على سوقه فيعجب الزارع — فبدأت تهتم بالعوامل الوراثية ، وبعوامل
إعداد البيئة .

أما « هر بارت » فمبالغ بعض الشئ ويقول : إن وظيفة التربية كلها يمكن
تلخيصها فى كلمة واحدة ، هذه الكلمة هى تهذيب النفس « أو هى بناء الأخلاق »
وكان يرى أن كل مادة من مواد الدراسة يجب أن تعرض على الأطفال بطريقة
تشويقهم ، غير أنه لم يكن فى الوقت نفسه يرضى عن هذا الضرب من التشويق
المصطنع الذى اتهمه الناس به وهو براء منه . ومما قاله فى ذلك : « إن المبالغة فى وسائل
التشويق ، والمغالاة فيها والإمعان فى الحرص على تسهيل الدروس بطريقة التعمل ،
والاصطناع لمن أعظم الأسباب التى تعمل على تضليل الأطفال ، وتؤدى إلى اختلاط
المعانى فى نفوسهم وإنه لمن الخطأ البين أن ندلل لهم جميع الصعوبات التى يصادفونها
فى دروسهم حتى تصبح هذه الدروس نفسها من السهولة ، واليسر بحيث لا تكلفهم
عسراً فى فهمها أو مشقة فى تعرفها ، على حين أنهم لو صادفوا فى طريقهم شيئاً من
ذلك لأصبح كل منهم يعرف نفسه ، ويقف على مبلغ قوته ، وبذا يستطيع
أن يميز دائماً بين ما يطبق من الأعمال ، وما لا يطيقه منها . » — ويمكن أن نقول
إنه من الناحية الفلسفية ، ومن الناحية السيكولوجية للتربية ، ومن ناحية المناقشات
العملية قد برز أثر هر بارت فى شدة تأكيده لأهمية التعليم ، وما يتبع ذلك من أهمية

الطريقة التي يجب أن تتبع في الفصل ، ولا سيما طريقة الإلقاء ، ويمكن أن نلخص آراء هر بارت ، وجميع مبادئه التربوية فيما يأتي : « إن التعليم يكون دائرة الأفكار ، وإن التربية تكون الأخلاق — ولا قيمة للثانية بدون الأولى » .

لقد كانت الحركة الهربارتية حركة مبدئية لفلسفة التربية ، ومن مبادئ هذه الحركة اشتقت الطرق العملية المختلفة باختلاف الزمان ، والمكان ، والمفسر ، أما الحركة الفروبلية فقد كانت على نقيض ذلك إذ كانت حركة تهتم بمرحلة واحدة من مراحل التعليم هي مرحلة الرياض ومن هذه الحركة نشأ في عالم التربية تذوق العبادي التي تحتوي عليها والتي أمكن تطبيقها على كل مرحلة من مراحل التعليم ، وهناك تناقض عظيم في وجهة النظر ، وفي موضع التأكيـد أو الاهتمام بين نظريتي كل من هربات ، وفروبل ، إذ أن هربات يهمل طبيعة الطفل إهمالاً تاماً ، ولا يعنى إلا بعملية التدريس ، وبالاهتمام بكيفية التلقين أما الحركة الفروبلية فتؤكد قيمة الطفل وميوله ، وخبراته ، ومظاهر نشاطه على أنها نقطة للبداية ، ووسيلة من وسائل التعليم ، وتهدف إلى تحسين الروح السائدة ، والهدف ، والأخلاق داخل جدران الفصل . وهربارت ، يؤكد قيمة المدرس ، والآخر يؤكد أهمية الطفل . زد على ذلك أن هربارت قد أكد أهمية المعلومات على أنها وسيلة من وسائل بناء الأخلاق — أما فروبل فقد أكد مظاهر نشاط الطفل المستثارة ومظاهر نشاطه الموجهة على أنها وسيلة لبناء الأخلاق . وكل من « بستالوتزي » و« هربارت » و« فروبل ، قد جعل الهدف من التربية بناء الأخلاق » ، ولكن « بستالوتزي » يرى أن هذا الهدف يتحقق بوسائل خارجية — عن طريق الإعداد المباشر في الفضائل الخلقية — وعن طريق « اليد ، والرأس ، والقلب » ؟ أما « هربارت » فقد رمى إلى الهدف نفسه ، ولكنه اتخذ التعليم وسيلة لتحقيق ذلك عن طريق الأفكار التي تستثيرها الرغبات ، فالرغبات تستثير العمل ، والعمل توجهه الأفكار التي يمكن الحصول عليها بالاحتكاك بالغير ، وبذلك تتكون الأخلاق : أما « فروبل » فيرى أن التربية تبدأ بالنشاط الذاتي لدى الطفل ،

وتنتهى من ذلك إلى الأفكار ، وتكون الميول الإرادية . فهى فى نظره عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية .

لقد رأينا أن « فروبل » — مثله كمثل « هربارت وبستالوتزى » قد أكد الناحية الخلقية فى التربية ، فالتربية لدى « فروبل » هى بناء الأخلاق لأنها ترسم تصميم طبيعة نشاط الطفل ، وهى خلقية لأنها تعمل على ربط الطفل بالحياة وهى تعبير بالغ عن طبيعة الطفل الباطنية عن طريق العمل . والتربية التقليدية أو التربوية القديمة تربوية ناقصة إذ أنها تنتج النمو العقلى أكثر من إنتاجها للقوى الأخرى المكمل لها ، وكما هو الحال عند « روسو » نجد أن « فروبل » يؤكد الناحية العملية ، ويود أن لو تنمو هذه القوى كما نمت قوة التحصيل والتفكير ، لأنها تتمشى فى نموها معها ، هذا وتأسيس التربية على نشاط الطفل ، وتوجيه التربية بمبدأ النشاط الذاتى تنمو القوة التنفيذية بالنسبة نفسها مع بقية القوى ، فليس هناك أى تعارض مطلقاً بين المعرفة والعمل ، ولا بين الناحية النظرية والناحية العملية ، ولا بين المهنة والأعمال .

والآن يتقدم بنا تاريخ التربية إلى العصر الذى نعيش فيه ، ولذلك يجدر بنا أن نعرف هذه الرسالة الجديدة التى يقوم بأدائها القرن العشرون ، فى نهاية القرن السابق وبداية هذا القرن ظهر نبي التربية الجديد « جون ديوى » ، ورأينا نموته تعلن عن نفسها فى عبارة من عباراته يقول فيها : « جدير بالتغير الذى يطرأ الآن على التربية والتعليم فى مدارسنا أن يمتد إلى مركز الجاذبية منه ، وهو انقلاب فى التربية لا يقل فى شأنه عن ذلك الانقلاب الذى أحدثه « كوبرنيكس » فى عالم اللاك ، فلقد نقل « كوبرنيكس » محور الفلك من الأرض إلى الشمس ، وترى التربية الحديثة إلى نقل محور التربية من البالغ إلى الطفل ، فالطفل إذاً هو مركز الجاذبية ، والطفل إذاً هو الشمس التى تدور حولها سائر الأفلاك الأخرى » ، وكان من نتائج هذه الحركة أن أصبح الطفل محور البداية وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية ، وغدت طبيعته حقلاً لأبحاث العلماء والفلاسفة ، والمفكرين

حتى أصبح عصرنا هذا يطلق عليه عصر دراسة الأطفال ، على أن « جون ديوى » يعتبر أيضاً من أشد المتحمسين للاعتبارات الاجتماعية ويقول فى ذلك : « إن كل الأمم الحديثة تخضع للتأثير المؤكد البليغ الذى يحدثه العلم ، والديمقراطية ، والصناعة فى الحياة الاجتماعية الحاضرة . وأصحاب العقول المفكرة يبحثون لإيجاد أسلوب من التربية أكثر احتراماً لطبيعة الطفل ، وأكثر تمثيلاً للمدنية الحاضرة » .

ونستطيع أن نقول إن حركة التربية الحديثة ، وإن نظمها وطرقها البيداغوجية تتجه إلى غايتين : الغاية الأولى هى مراعاة طبيعة الطفل ، والغاية الثانية هى مراعاة طبيعة المجتمع ؛ الغاية الأولى سيكولوجية ، والغاية الثانية اجتماعية . فالتربية الحديثة تحاول التوفيق بين طرفين : الطفل والمجتمع . ويمكن أن نلخص مبادئ العلامة « جون ديوى » وهو أحد زعماء هذه التربية الأمريكين فيما يأتى :

أولاً — التوفيق بين مذهبي الاهتمام وبذل الجهد Interest and Effort ، فعلىنا أن نبعث فى أطفالنا ميلاً إلى العمل ولنتركهم بعد ذلك أحراراً فيه فسوف لا يدخرون وسعاً فى القيام به .

ثانياً — جعل النشاط المدرسى مؤسساً على نمو الأطفال وتطور هذا النمو ، لا على المناهج التى لا قيمة لها أكثر من أنها وسيلة لغاية وليست غاية فى نفسها كما يزعم الناس .

ثالثاً — يجب أن يكون التعليم عملاً لادخل للإيجابيه ، وفى ذلك يقول صراحة : « وليس من المعترف به اليوم أن المدرسة تستطيع أن تزيد شيئاً فى عقل الطفل أو ترفع من نسبة ذكائه ، وغاية ما يمكننا قوله فى هذا الصدد أنها تستطيع العمل على ترقية المقدرة الفكرية فيه كما نتعهد مواهبه الفطرية بالسقى والنماء » .

رابعاً — وربما كان هذا المبدأ الأخير هو أهم المبادئ التى نادى بها جون ديوى — يجب ألا نفصل المدرسة عن المجتمع فهى جزء منه ، وينبغى أن تكون صورة من صورته التى تنطق عنه ، فالمدرسة الحديثة فى رأى هذا العالم الحديث هى الحياة

الاجتماعية نفسها مفعمة بالنشاط والعمل زاخرة بالصناعات والمهن متفاعلة بالأفكار والمبادئ ؟ والمدرسة على هذا هي التي تستطيع أن تدرب كل طفل فيها على أن يكون عضواً عاملاً في جماعة مدرسية صغيرة من تلك الجماعات التي لا بد وأن تنبت في نواحي المدرسة .

ولقد كان من أثر هذه المبادئ التي انتصرت لها التربية الحديثة أن حدث تطور في نظم التربية وظهر هذا التطور فيما يأتي :

أولاً — فيما أصاب المناهج الدراسية من تغيير ظاهر .

ثانياً — فيما رسخ في أذهان الناس من الاعتقاد بفساد الطرق القديمة .

ثالثاً — فيما يستولى على المربين من العجب والدهشة حينما يرون بأعينهم تلك الحرية الواسعة التي يتمتع بها الأطفال في مدارس التربية الحديثة ، أو عندما يجدون لهؤلاء الأطفال نصيباً وافراً من إدارة المدرسة نفسها ، ودخلاً عظيماً في القيام بشئون أنديةها وجماعاتها ، بل في توقيع العقوبات التي تفرض على المقصرين من أفرادها .

رابعاً — في توثيق الصلة بين الأخلاق والتعليم ، فيرى زعماء التربية الحديثة أن خير الطرق لتعليم الأخلاق إنما هو عن طريق العمل والنشاط وما يتبع ذلك من الرغبة في خدمة الغير والغيرة على مصالحهم .

تلك هي الآثار التي جادت بها قرائح التربية الحديثة ، وذلك بعض التطور الذي لحق التربية ، وما كاد هذا الصوت العظيم يصل إلى آذان المربين حتى خفوا إلى مدارسهم يتعهدونها بالتجديد ، ويعيدون إقامتها على نظام حديث ، فجعلوا أساس هذا كله الطفل وميوله ، ونظروا إلى ما يشوقه وما يدفعه إلى العمل ، فكان من نتيجة ذلك أن أصبحت عملية التعليم سارة شائعة تسير في طريقها الطبيعي الذي نادى به « روسو » ، وسوف لا نتمكن طويلاً حتى نرى في المستقبل القريب تعاليم هذا الفيلسوف الحديث قد ذاعت في العالم المتحضر ، وعرفت طريقها

إلى بيوت العلم ، ومعاهد التعليم ، وإذ ذاك فقط يطأطن الفاس رؤوسهم إجلالا لهؤلاء الفلاسفة الذين ظهروا في سماء التربية منذ قرن أو قرنين ، وكان في مقدمة هؤلاء جميعاً نابغة الفرنسيين « روسو » ، وزعيم فلاسفة الألمان « هربارت » ، وشيخ المربين في الوقت الحاضر العلامة « جون ديوى » الذى استطاع أن يهضم آراء سابقيه وأن يمثل أفكارهم وأن يمد العلم والتربية بالكثير من المؤلفات القيمة التى سوف تكون ذخراً عظيماً للعلم والمتعلمين فى الأجيال المقبلة . ولنتوجه الآن إلى ذلك البناء العظيم الذى شاده هؤلاء العمالقة من المربين لفلقى نظرات طويلة عليه .

المراجع

1. Graves : History of Education.
2. Manrae : Text book in the History of Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.

٤ — المرجع فى تاريخ التربية ترجمة صالح عبد العزيز الجزء الأول .
 ٥ — » » » » » » » الجزء الثانى .

الفصل الثالث

أسس التربية الحديثة وطرقها

لو استفسرنا معاجم اللغة عن معنى كلمة — مبدأ — لم نجد لها تخرج بمعناها عما يأتي :

١ — أنه القانون العام الذي يرشدنا إلى العمل .

٢ — الحقيقة الأساسية التي نتخذها كأساس لتفكيرنا .

وفي هذا الفصل سنحاول أن نضع بين يدي القارئ فكرة موجزة عن القواعد الأساسية الصادقة المتعلقة بالتدريس والتعليم ليستعين بها على التفكير السليم بروية واتزان في مجال التربية ، كما سنحاول إمداده بالقوانين العامة ليستضيء بها في عمله المدرسي .

ومن الواجب على كل مدرس أن يتأمل المبادئ التربوية في ظل الحاضر ، ثم يعمل بطريقة الخالص بعد أن يستوعب هذه المبادئ ويقتلها بحثاً وفهماً . ومما لا شك فيه أن المبادئ العامة قليلة نسبياً إذا ما قورنت بطرق التنفيذ التي لا حصر لها ، كما أنها تنضم إلى عمومها كونها عالمية ، في حين أن طرق التنفيذ خاصة وذاتية . وعلى كل فإن دراسة بعض الطرق الحديثة في التربية ستلقى شعاعاً هادياً يضيء السبيل إلى فهم وتفسير القواعد الأساسية ، وغالباً ما ترسم لنا خطط التنفيذ الناجحة ذات القيمة

العظيمة في الظروف المختلفة بشرط أن تتناولها يد التهذيب والتحويل بما يلائم كل ظرف .

وسنعرض في هذا الفصل بعض الطرق المشهورة التي جاءت بها الأعوام الأخيرة على يد المهرة من المدرسين الموهوبين الذين مهدوا لنا الطريق للتقدم في ميدان التربية والتعليم . وقبل أن نسوق هذه الطرق يجدر بنا أن نلخص بعض القواعد الهامة التي تميّط اللثام عن سر هذا الانقلاب التربوي الشامل ، مع حرصنا الشديد على حَدِّى المبدأ التربوي وهما : الأطفال الذين يتعلمون — والمدرسون الذين يقومون بتعليمهم ، وهذا ما جعلنا نعرض للطفل والمدرس عند تناول القواعد المتعلقة بالتعليم والتدريس .

بعض القواعد الهامة في التربية :

١ — يتعلم الطفل عن طريق النشاط النابع من قوى الميول الغريزية . فعلى المدرسين أن يفسحوا للأطفال مجالا يتفق وهذه الميول .

٢ — مواجهة الأطفال بالمشاكل المعقدة الغامضة الجذابة للقيام بحلها وتحليلها . وهذا يوجب على المدرسين أن يعملوا على إيقاظ شتى العناصر والمواهب الكامنة في الأطفال ، كما يوجب عليهم أن يعملوا على مساعدتهم لاكتشاف هذه العناصر بأنفسهم .

٣ — اعتماد طرق التربية والتعليم على الصفات العقلية لكل فرد ، وهذه الصفات تختلف قلة وكثرة بين الأفراد كما تختلف بين كل فرد وآخر ، وهذا يملينا علينا تقسيم الفصل الواحد إلى وحدات متجانسة من حيث طبيعة أجسامهم وحظهم من الذكاء وميولهم وأمزجتهم بحيث يمكن تزويد كل فرد بما يلائمه .

٤ — العمل على تنمية قوى الأطفال إلى أقصى حد في ظل جو اجتماعي تسير فيه طرق التدريس هذه الصفة الاجتماعية .

اللاعب في التربية والتعليم :

تسائر المدارس الحديثة في التعليم ميول الأطفال الغريزية ، فمثلا تشبع في أطفالها غريزة حب الاستطلاع بتقديم المشاكل والألغاز إليهم للقيام بحلها ، كما تقيم المناقشات بينهم لتشبع حب السيطرة فيهم ... وهكذا .

هذا وإن الكثير من الطرق التربوية الحديثة : كطريقة المشروع ، وطريقة الجمل في تعليم القراءة ، وطريقة البحث في تعليم العلوم والتاريخ والجغرافيا لا أكبر برهان ساطع على تطبيق المشاكل القائمة على ميول الأطفال في التربية والتعليم . وإذا رجعنا إلى القواعد السالفة وجدنا أن المبدأ الرابع يظهر بوضوح في نشاط المدارس الحديثة ويتجلى ذلك في ميدان الألعاب الجماعية ، وعقد الجمعيات المدرسية كما يتضح في مجال العمل الجمعي . وعلى العموم فإن ميل المدارس الحديثة يتجه إلى إيجاد دوافع تحمل الأطفال على التعلم بنفس الحماسة التي يفيض بها لعبهم التلقائي ، ومثل هذه الطرق يطلق عليه في الغالب « التعليم عن طريق اللعب » . فاللعب وسيلة الفهم والمهارة عند ما يتصل الطفل بالعالم المادي والاجتماعي ، وما المهارات المتعددة من : لغوية وحركية وجسمية . . إلخ إلا منتج من نتاجه وثمرة طيبة من ثماره . ونقصد باللعب : التعبير النفسي المقصود لذاته المصحوب بالسرور . فلو أننا آمننا بذلك وقدمنا على أعمالنا بروح اللعب خلقت هذه الروح من عملنا الجدى تعبيراً ساراً مقصوداً لذاته .

هذا ، ولقد تنبه علماء التربية إلى هذا السر فأدخلوا اللعب المعتمد على باعث في ميدان التربية وشاع في المدارس ودور التعليم .

والضحك مثل آخر لاستخدام الميول الغريزية في التعليم ، وإذا قلبنا صفحات الماضي وقضينا بعضاً من الوقت مع مدرس قديم لوجدناه يضيق ذرعاً بتلاميذه إذا وقع بصره عليهم وهم يضحكون حتى ليظن به الرأي نوعاً من المس إزاء هذا العمل الشنيع عنده غاية الشناعة القبيح كل القبح . ولقد كان هذا المدرس « الكلاسيكي » يرى أن مجرد وجود التلميذ تحت سقف المدرسة كاف لامتناعه عن الضحك واللعب ، وكان يرى في المدرسة بقعة معزولة عن الحياة الخارجية التي لا تحرم الطفل من التعبير عن غرائزه وميوله ، والواجب على الطفل أن يكون جاداً في عمله بعيداً عن الضحك الذي يرى فيه المدرس مضيعة للوقت وعبثاً به .

هذا ، ولكننا اليوم نؤكد أهمية الضحك في التربية والتعليم فهو من الغرائز الأولية في الإنسان ، وكل عمل تحركه غريزة من الغرائز يكون أثراً وأقوى رسوخاً في النفس . وها هو « لوينفيلد » Lowenfeld^(١) يحدثننا عن الضحك فيقول : « إن في الإنسان طاقة زائدة يحسن أن يصرفها عن طريق الضحك في الوقت المناسب ، وإذا لم تصرف هذه الطاقة عن هذا الطريق كان لها أثر سيئ على النمو العقلي فتعطله وتعوقه عن التقدم » .

ولما كان المدرس دائماً مظهرًا للسلطة والسيادة ، وكان التلميذ غالباً ماتساوره نفسه بأن يضحك على أستاذه ويضاحكه ليروح بذلك عن نفسه ويضفي عليها الفرح والسرور فإننا نجد الطلاب الآن يمدون إلى حفلات السمر ويدعون إليها أساتذتهم وفيها وفي أمثالها يجد الطلاب متسعاً للتنفيس عن المكبوت من رغباتهم في جو من الفرح والسرور يغمر الجميع ويخلخل ضغط التبعية التي يشعر بها التلاميذ نحو مدرسيهم . ولا شك أن المدرس إذا سمح لتلاميذه في بعض الأحيان بالضحك في حدود معقولة سيخلق بذلك جوّاً تربوياً بديعاً بشرط ألا يجبر التلاميذ إلى الغرور وألا يجلب على المدرس الحيرة والارتباك ، فبذلك ينفس الأطفال عن شعورهم ويقبلون على أعمالهم في سهولة ويسر ويتناولون الحياة هينة لينة بعيدة عن الهم

والحزن ولا يفضيرون لأتفه الأشياء ويكون شأنهم شأن المازح في الحياة يسير فيها سيراً طبيعياً سهلاً ويألف الناس ويألفونه ويسمو عنده الشعور الاجتماعي ويكون سلوكه الاجتماعي إيجابياً لا عكسياً . ولا يغيب عنا أن الضحك يجدد النشاط ويدفع الطفل إلى العمل بروح جديدة قوية لا تقف في وجهها الصعاب .

ونحن من ناحية أخرى نحذر المبتدئين أن يقصدوا إلى ذلك أو يسمحوا للأطفال بالضحك عليهم ، ولعل قراءة المحاضرات الهزلية أو سرد القصص المضحكة هي آمن الطرق للتنفيس عن هذه الغريزة في رحبات الفصل . ومن المهم على كل حال أن يحتفظ المدرس بكرامته وألا يشور لأتفه الأشياء حتى لا يكون مثاراً لسخرية التلاميذ وخاصة كبارهم .

والضحك عظيم الأهمية في التربية ، وإن الأطفال والكبار الذين يمتازون بروح الدعابة والمرح هم أقل الأفراد عرضة للرسوب في الامتحانات والفشل إذا تلقوا الحياة ، كما أن الضحك يعافى المرء مما يعتريه من هموم وما ينتابه من أحزان ، ويؤدي إلى مسالمة الناس ، فهو عامل من عوامل الخلق الحسن إذا كان صادراً عن نفس طيبة لا تضمر شراً لغيرها ، كما أنه البرهان الخارجي على صحة العقل وسلامته . وإليك بعض الطرق الحديثة التي كان لها أثر عظيم في الانقلاب التربوي الشامل في وقتنا هذا :

(١) طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية

ليس من المبالغة أن نقول : إننا إذا فهمنا طبيعة اللعب استطعنا أن نتغلب على جميع المشاكل العملية في ميدان التربية ، وذلك لأن اللعب — في أضيق معانيه — ما هو إلا ظاهرة تختص بالطفولة ، وعن طريقه تتكشف دوافع الطفل الابتكارية في أقوى وأوضح صورها . وبما سطرته من قبل على المشاكل العلمية في مظهر النشاط الابتكاري كالقن والمهن من ناحية — والاكتشافات الجغرافية

والكشف العلمى من ناحية أخرى جميع هذه الأشياء تمت بصلة وثيقة إلى اللعب، بل هى فى الواقع استمرار لتطور الذاتية ونموها، وإننا لنخطئ أشد الخطأ إذا فهمنا أنه ليس للعب الترفيهى ولا للاستجمام أى هدف آخر سوى التخلص من أعباء الحياة الواقعية ومتاعبها.

وفى اللعب نجد أن اللاعب — طفلاً كان أو رجلاً — يعبر عن رغبة ملحة لدى الكائن الحى للتعبير عن ذاته، وهذه الرغبة لا بد من إشباعها وإلا ذبلت روحه. ومن أجل ذلك نجد أن جميع الإصلاحات الممكنة فى ميدان التربية أو فى محيط — المجتمع — تحرکها دائماً رغبة شديدة فى توسيع المجال الذى تجد فيه هذه الرغبة الحيوية أنواعاً قيمة من أنواع النشاط الذى يرضى هذه النزعة، يحدوها مثل أعلى يشبه ذلك الحلم الجليل الذى تراءى لعينى القس المعتوه، فقد كان ينشد جمهورية يصبح فيها الجد لعباً واللعب حياة. ثلاثة فى واحد وواحد فى ثلاثة.

على أن الذوق السليم قد لا يتقبل فى سهولة ذلك الهدف المثالى. ولكنى ثبت صحة هذا القول فما علينا إلا أن نتناول العلاقة بين اللعب والجد ببعض التفصيل: لا شك أن كلا منهما يتضمن مظاهر نشاط متباينة ذات قيم متفاوتة، فهناك نوع من اللعب لا يهدف إلى شئ مطلقاً سوى مجرد التسلية وشغل الوقت، كما يوجد نوع ثان يرمى إلى أهداف تربية محدودة، وهناك نوع ثالث مفعم بالهام من الأمور والجدى منها. ويقابل هذا السلم التصاعدى فى اللعب نظام آخر — يوازيه فى ميدان العمل الجدى يشغل الطرف الأدنى منه ضرب من العمل كثير الإجهاد عديم الإحساس يوشك أن يكون حيوانياً وهو فى الواقع سبة فى جبين العمل بوجه عام. كما يشغل الطرف الأعلى منه بنوع من العمل يكسب صاحبه شرف القيام به حتى إنه قد يرفع أمة بأسرها أو عالماً بأكمله. ومما يثير الدهشة حقيقة أن نفس المميزات التى تفرق بين أنواع العمل هى عين المميزات التى تفرق بين ضرب من اللعب وآخر. على أن مظاهر النشاط فى أسمى أشكاله تختلط فيها مميزات العمل الجدى، فأرقى

أنواع العمل هو ذلك النوع الذى يختاره صاحبه ويحدد مستوياته ، أو بعبارة أخرى : هو ذلك العمل الذى يجد فيه الفرد فرصة سانحة للتعبير عن الذات فى صورة الإنتاج الفنى . ولا نكون مغالين إذا قلنا إن أرقى أنواع المدارس وأحسن نماذج المجتمعات إنما هو ذلك النوع الذى يصبح فيه الجد ضرباً من ضروب اللعب ، أو بمعنى آخر الذى يسود العمل فيه روح اللعب .

وليس من العسير على القارئ أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح النظرية التى تنادى بأن الذاتية هى الهدف الأسمى من التربية ، على أن هذا المبدأ ليس ببذعة جديدة طرقت باب التربية ، فقد أصبح له من التأثير فى النهضة التربوية اليوم ما لم يكن له فى أى وقت مضى . ومن بين الحركات التى ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر ، تلك الحركة المباركة التى اقترنت باسم الدكتور « ماريا منتسورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة .

ومن المحتمل أن نجد فى طريقة « منتسورى » أجزاء ذات أهمية ثانوية ، وقيمة وقتية ، كما أنه من المحتمل أيضاً ألا تثبت هذه الأشياء أمام التجربة ، ولكن هذا فى الواقع لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقتها ، ولا يمكن أن يقلل مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التى ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وتقلل عامل التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى حد ممكن ، لأنها ترى أنه مادام الإنسان مدنيّاً بالطبع فلا بد أن تتيح لأبنائها تلك الفرص التى تدربهم على التعاون والعيشة الجمعية التى يسودها الإخاء والمودة والتضامن فى اللعب والجد واكتساب الكفاءة الاجتماعية والرشاقة الشخصية .

على أن أهم ما يميز طريقة « منتسورى » إنما هو أجهزتها التعليمية التى بوساطتها يتعلم الطفل كل ما هو جدير بتعلمه أثناء حضائته وطفولته ، وذلك كحسن استغلال القدرة الحركية والتمييز الحسى ، وتعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقتها فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم ترعاهم عين المرشدة التى ترقب حركاتهم

وسكناهم على أن يتبع كل طفل طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التي في مقدوره ويتقبلون نقد أنفسهم بأنفسهم ، وتكون نتيجة ذلك : أن يكتسب الطفل الصغير موهبة الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات بجانب احترام الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجد والعمل الذي يهدف إلى غرض معين . . . إلخ من الصفات المحبوبة التي لا يعرفها الكثير من الأطفال الذين يرسفون في قيود الطرق الكلاسيكية ، ويختنقون بنظام التعليم في الفصول .

وليس هناك ما يدعو إلى الشك في هذا القول ، وما على المنكر إلا أن يمر بجماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود هذا النظام العتيق واستبدلوا به نظاماً آخر ترفرف في جنبانه الحرية وينتشر أريجها في ربوعه — فإنه لا شك راجع عن غيه ومقلع عن رجعيته ومدرك للبون الشاسع بين الفصل القديم والفصل الحديث الذي تنفشر فيه السعادة والهدوء ويسوده حب العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتور « منتسوري » لم تهتم مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامي وما يصحبه من قصص خرافي ، إلا أننا يمكن أن نقول : إن الروح العامة لطريقتها قائمة على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة في تربية الصغار .

على أن هناك طرقاً أخرى تشبه طريقة « منتسوري » وإن كانت أضيق منها مجالاً ، وتستخدم في تعليم الأطفال والكبار . وأحسن مثل لهذه الطرق « طريقة البحث » التي تستخدم في تدريس العلوم والتي استخدمها « آرمسترنج Armstrong » منذ أكثر من ثلاثين عاماً ، وتأثر بها تدريس الكيمياء ، والطبيعة ، وغيرها من المواد . وما دامت هذه الطريقة تضع التلميذ موضع الباحث الأصلي أو المكتشف الأول الذي قابله مشكلة فأخذ يصارع الظروف في سبيل الوصول إلى الحل ، فيمكن أن نعتبرها إذن قائمة على مبدأ اللعب وإن الدكتور « كيتنج » (DM.Wr., Keating) وإن كان من أشد النقاد مرارة في تجريح طريقة البحث

واستغلال مبدأ الحرية في التربية ، فقد كان بالرغم من ذلك صاحب فضل كبير في استغلال مبدأ اللعب في تدريس مادة التاريخ .

ولا يفوتنا أن نذكر القارىء بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشدات للبنات ما هما إلا بعض الحركات المقصودة التي ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب في التربية الأخلاقية .

على أن قادة الفكر الذين حذوا حذو « آرمسترنج » و « الدكتور منتسوري » قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب في تدريس مختلف مواد المنهاج وكان لهم في ذلك فضل عظيم . هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة في عالم التربية وتناولت موضوع الحكم الذاتي والتأديب المدرسي ، ولعل مصدر الوحي والإلهام في ظهور هذه الحركة بانجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » تلك الحركة المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة النطاق .

وسكان الجمهورية الصغيرة أحداث مجرمون « بنون وبنات » وتراوح أعمارهم بين ١٤ عاماً فما فوق ، وقد تساهم « هومرلين » وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ . هذا وإن القارىء لتستولى عليه الدهشة وتملكه الغرابة إذا علم أنه بمضى الزمن قد خلق « هومرلين » من هؤلاء الأحداث المجرمين أطفالاً أبرياء !! فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التي استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وإن أوضح نقطة في السياسة التي نهجها « هومرلين » هي الحرية التي منحها سكان هذه الجمهورية ، فمواطنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم والذي هو من خلقهم . ولقد أداروا دفة حياتهم وتولوا شؤونهم بأنفسهم وتحملوا أعباء المسؤولية الذاتية التي يتمتع بها أى فرد يعيش في ظلالات الديمقراطية .

على أن الدوافع التي أدت « بهومرلين » إلى أن يطرح الطرق التقليدية في العلاج الخلقى واضحة وبسيطة : فقد كان يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى

عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التي لم تجد منفذاً طبيعياً لها فاضطرت إلى أن تسلك سبلاً ملتوية بعيدة عما يقره المجتمع . وإن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى السكبت ، أو استخدام عنصر الشدة ولكن عن طريق الإعلاء ، وهو نفس الطريق الذى اتبعته جمهورية « هومرلين » فالحادث الجرم الذى لا يجد من يرشده إلى طريقة إصلاحه ، والذى سبب بأس أبويه ومدرسيه ، والذى كان مصدراً للشغب مع أبناء حيه يذهب إلى مزرعة « هومرلين » فيندفع إلى العمل بين زملائه الذين شغفوا بهم فتحركت فيهم روح الابتكار ، ووجد كل منهم مجالا يستنفذ فيه طاقته بدافع من نفسه ، دون أن تسوقه عصا الاستبداد ويلهب ظهره سوط الشدة . وسط هؤلاء الزملاء المستغرقين فى نشاطهم الذاتى يتمكن هذا الحادث من أن ينشأ نشأة صالحة ، ويربى على كسب قوته بطريق شريف ، ولا يكون عالة على غيره ، ولا يلجأ إلى التخاذل والتكاسل عن العمل الذى يدفعه إلى استجداء الأصدقاء ويعرضه لاحتقارهم .

وفى هذه الجمهورية لا يجزؤ أحد أن يشور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من رأى العام ، والصادر عن جماعة كانوا يوماً ما أعضاء فى عصابات . ومن العجب العاجب أن ترى مُدمن الهرب من المدرسة والكسول المتقاعد قد أصبح كل منهما عضواً نشطاً فى جماعة الزراع ، وهكذا خلق هذا النظام من أعداء القانون وطريدى المجتمع أكبر المحافظين على القانون وأحب أبناء المجتمع إليه .

لقد أسهبنا فى شرح آراء « منتسورى وهومرلين » وذلك لما لهما بالإضافة إلى طريقة البحث من أثر ظاهر . ولقد كان لهذه الحركات فضل عظيم فى المملكة البريطانية ، وفى كثير من الدول الأوروبية: فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى والروحى الخطير الذى نشأ عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها وبزّت النظم القائمة فعلاً ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس ، وساد النظام

الذاتى فى ربوع المدرسة ، وليس من المبالغة أن نقول : إن هذه الحركات قد جذبت انتباه المدارس وظفرت بإعجابها فطرقت أبوابها ، وبدأت تنهار أمامها حواجز التقاليد القديمة وتتكسر قيودها إلى أن انتهى الأمر بروج هذه الآراء الحديثة وانتشار طرقها حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية بها عند أول ظهورها . ويمكن أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة فيما يأتى :

أولاً — تغيير سلطان الوالدين والمدرسين بالنسبة للطفل ، وتحسين موقفهم منه .

ثانياً — إلقاء أكبر قسط من المسؤولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ومرونة طرق التدريس بحيث تتسع لحاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً — الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكننا أن نقول : إن هذه الحركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد إنما تجد طريقها فى روح اللعب .

ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية ، والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً . وهذا هو الاتجاه الجديد الذى يهدف إلى إصلاح مناهج التعليم .

على أنه ليس من السهل أن نتناول بالتفصيل اتجاهات هذه الحركة الجديدة ؛ وذلك لتعدد المظاهر التى اتخذتها فى بقاع العالم المتمدين : ففي بعض الجهات اتخذت شكلاً تطورياً هادئاً فأفسحت المدارس صدرها لهذا التغيير . وفي جهات أخرى ظهرت فى ثوب ثورى وأعرضت كل الإعراض عما يمس القديم أو يتصل به ، وكان المأمول لهذه الحركة الحديثة الشديدة الجراءة أن تكون قصيرة الأجل ولكن لم يحدث شئ من ذلك . وكان الأمر بالعكس : فقد أفادت الكثير من المدرسين فائدة عظيمة ، وإنه إذا كانت درجة الحماسة للإصلاح التربوى قد فترت بعد الحرب

الكبرى فإن أعمال المصلحين لم تفشل قط في أن تؤثر على الأهداف التربوية وتحدد مجراها .

وهناك مشكلتان هامتان متصلان بموضوع التجديد في عالم التربية وهما :

١ — مشكلة التنظيم المدرسى .

٢ — وظيفة المدرس وعمله .

فالنظام الجديد لا يتفق مع النظام التقليدى العتيق الذى يقبر التلاميذ في الفصول ويخضعهم لجداول ثابتة ، ولكنه يجعل الطفل حرا في أن يجوب ميادين العلم بطريقة الخاصة ، وفي الوقت الذى يناسبه ، وذلك لأن هذه المعاهد الحديثة تنهج منهجاً مناقضاً للفلسفة القديمة التى تعتنقها المعاهد الكلاسيكية القديمة التى درجت على تقسيم المدرسة إلى مجموعات من المتعلمين ومعاملة كل مجموعة منها كوحدة تتحرك في اتجاه معين وبسرعة مناسبة لها ، كما أنها تنتقل من موضوع إلى آخر وفقاً أو تلبية لنداء دوافع خارجية . وإذا كانت فصول المدرسة كبيرة فلا بد من تتبع هذه القاعدة بكل تحفظ ، على أنه قد يكون هناك مجال للتوفيق بأن تقسم الفصول الكبرى أقساماً متعددة على أن يعاد تنظيمها وفقاً للموضوعات المختلفة . فهناك الموضوعات الاختيارية والشعب والنشاط الفردى للضعفاء . ولكن بالرغم من هذا التبسيط الارتجالي لطرق التدريس فلا يزال المدرس وحده هو المتحكم في الطريقة وهو الذى يقرر ما يجب أن يتعلمه الطفل ، ومتى يكون هذا التعلم ، وكيف يكون . والطفل إزاء كل هذا لا يملك سوى السمع والطاعة ، وبذل قصارى جهده فيما يمليه عليه مدرّسه .

أما « منتسورى » فتمتخذ طريقاً عكس ذلك ؛ إذ أنها تنادى بأن يكون الطفل مستقلاً بالعمل والدراسة بالمدرسة وأن تكون المدرسة نموذجاً مصغراً للمجتمع الخارجى حولها ، وبما أن الإنسان اجتماعى بطبعه فلا بد للمدرسة من أن تفسح صدرها

لنواحى العمل الجمعى . هذا ما فعلته الدكتور «منتسورى» بل زادت عليه فأنت
نظام الجداول الثابتة وقضت قضاءً مبرماً على الفصل كوحدة للتعليم : فأطفاها أحرار
يسلكون ما يحلو لهم من الطرق ، وينهجون النهج الذى يرتضونه فهم يتمتعون
بحرية الحركة المشروعة .

هذا مع ملاحظة أن هذه الطريقة ذاتها لا بد وأن يدخلها بعض التعديل مع كبار
الأطفال : فهناك حالات يصبح تكرار المعلومات فيها مجرد ضياع للوقت والمجهود ،
كما أنه توجد حالات أخرى ترتفع فيها قيمة العمل الجمعى بحيث لا يمكن أن يعادله
شئ آخر . وإذن فلا بد من الاهتمام بمظاهر النشاط الجمعى أو التعاونى كما هو الحال
فى الموسيقى وفلاحة البساتين وأعمال الحقل ، والأشغال اليدوية ، والتمثيل
والرياضة البدنية . ولكن على الرغم من تلك الحاجة الماسة إلى هذا النظام الجمعى
فى العمل فلا زال هناك فرق واضح بين روح هذا النظام ووظيفته ، وبين روح ذلك
النظام التقليدى ، وإن الدلائل لتبشر بأن هذا النظام الجديد ليس نظاماً عملياً
فحسب ، بل هو نظام كنفيل بأن يؤتى أشهى الثمرات وأطيبها إذا ما قورن بالنظام
القديم وإذا قسنا تلك النتائج الجديدة بالمعايير القديمة .

هذا ، وأما وظيفة المدرس : فقد يصعب علينا أن نحدد عمله فى هذا النظام
الجديد الذى من شأنه أن يشجع الذاتية ، وإن هذه المشكلة لتزداد تعقيداً إذا
ما نظرنا إلى ما تنادى به « منتسورى » وهو أن يكون المدرس مرشداً فقط .
وعلينا أن نلاحظ أولاً وقبل كل شئ أنه مهما كانت ظروف المدرسة طبيعية
« Natural » فهى لا تزال بيئة مختارة وعالمًا صناعياً وسط هذا العالم الطبيعى ، وعلى
المدرس أن يقوم فيه بعملية الانتقاء .

فالمدرسون يهيئون المسرح ويعدون للاعبين وإن كانوا يرفعون أنهم لا يسهمون
فى إعداد الرواية . فهم وإن كانوا فى الواقع يراقبون حركة النمو والتطور بروح ملؤها

الصدقة والحب ، إلا إننا لا يمكننا أن ننكر البتة أنهم هم الذين يحددون الشكل النهائي الذي سيتخذه مجرى التمثيل .

من أجل ذلك يمكن أن نقول : إن الطفل في مدرسة « منتسوري » وإن كان يعمل ما يريد فإن ما يريده مرسوم في نطاق دائرة موضوعة من قبل : فهو يقوم بوضع اسطوانات في ثقوب مناسبة لها ويرتب الألوان حسب تدرجها ويعلم كيفية العد من جهاز معروف « بالسلم الطويل » . وما دامت الطريقة قد نظمت العمل بهذا الوضع فهي لم تترك للطفل شيئاً يفعل في الواقع .

وأهم ميزة تميز هذه المدارس هي انسجام « الروتين » الذي تتبعه : ففيها يستخدم الأطفال الأجهزة التعليمية ، ولكن على أى وجه تستخدم هذه الأجهزة ؟ وكيف يتأتى لهم أن يقوموا بذلك ؟

— إن الأطفال يتمكنون من القيام بذلك وفقاً لإرادة المدرس الذي يحرص على أن يستخدم الأطفال الأجهزة فيما أعدت له : فالاسطوانات الخشبية مثلاً يجب أن تستغل في تعويد الأطفال دقة التمييز الحسى واللمسى ، لا لتكون دمي يلهو بها الطفل ويعبث . على أن صحة هذا الاستغلال تنتقل من طفل إلى آخر عن طريق التقليد ، ويصبح ذلك ركناً هاماً من أركان التقاليد المدرسية ، وتكون وظيفة المدرس وإرادته الكامنة هي العمل على بقاء هذه التقاليد واستمرارها .

ونحن إذا ما تكلمنا على مدرسة « منتسوري » كمرشدة فلا نقصد بذلك أنها سلبية في موقفها من الطفل ، بل هي في الواقع مرشدة إيجابية نشطة وظيفتها أن تقف على مقربة من الطفل ولا تتدخل في شئونه من غير مبرر ، وهي يقظة دائماً ، وعلى أتم استعداد إذا ما دعا الأمر إلى تدخلها . وعليها فوق ذلك أن تحتفظ بسجل دقيق يشير إلى مدى تقدم الطفل ويعرب عن حاله ، مثلها في هذا كمثل الأم الرؤوم التي تباشر طفلها وتولييه عناية فائقة مع احتفاظها بقدرتها على ضبط

النفس ، وهى تتطلع باستمرار إلى تلك الفرصة الذهبية التى ينطق فيها الطفل بكلمة أو يقوم باقتراح وعندئذ فقط تتقدم إلى الميدان .

أما وظيفة مدرس السكبار من الأطفال فان تتغير فى روحها العامة عن هذا الاتجاه ؛ فهى وإن كانت تتطلب قدراً كبيراً من المهارة الفنية والذكاء والمعلومات فإنها تستلزم مع ذلك أموراً أخرى : فسيمصبح من عمله أن يهيئ البيئة التى تشجع دوافع الأطفال نحو الفنون والعلوم وتقودهم فى هذا الاتجاه قيادة رفيقة حكيمة . هذا فضلاً عن أن المدرس الذى هو بحكم مهنته متعمق فى تقاليد موضوع تخصصه — عليه أن يلجأ إلى طرق الإلهام والإيحاء والنقد ويستخدمها فى نقل أسرار هذه التقاليد إلى الباحث الصغير فيقبل عليها من تلقاء نفسه . فالمدرس فى الواقع ما هو إلا وسيط أو ناقل لرسالة « Idea Carrier » من العالم الكبير إلى العالم المدرسى . وسوف يؤثر على تلاميذه فيخرجون إلى هذا العالم وقد أئتمنت فيهم مثالية العمل والإخلاص له والتفانى فيه .

هذا وإذا كان التنظيم والتعليم الجمعى سوف يفقدان ما لهما من سلطان فى النظم الجديدة ، فإن بقاءهما سيظل ضرورة لازمة يدعو إليها الاقتصاد المدرسى ، وإن المدرس الحديث ان يعرض عن فنون التربية القديمة كل الإعراض ، تلك الفنون التى لا تمثل أخطاء الأقدمين بقدر ما تثبت مدى ذلك النجاح الذى أحرزوه فى أجيال متعاقبة ، كما تصور مقدار ما بذلوا من جهد جهيد وصبر شديد فى أداء رسالتهم فلا بد لهذا الناشئ الحديث أن يتناول تراث الأقدمين بروح النقد البرى . ، ويتعهده بالتهذيب والتعديل ليخلق منه وسيلة صالحة ودعاة قوية فى تشييد الأهداف الجديدة .

وإذا ما انتقلنا من ميدان التربية العقلية إلى ميدان التربية الأخلاقية وجدنا أن بعض المتحمسين لحركة التجديد على أتم استعداد لقبول ذلك الرأى الذى يذهب إلى أن طبيعة الطفل خيرة ولا تحتاج إلى توجيه ، وأنه إذا ترك وشأنه إزاء الجمال

الخلقى فلا بد وأن يتكشف له فى حياته كما تتكشف الزهرة عن جالها الطبيعى ، هذا هو رأى المتفائلين . ويناقض ذلك رأى المتشائمين الذين يرون أن طبيعة الطفل شريرة وأنه طبع على الخطيئة . ونحن نرى أن فى كلا هذين الرأين غلوً لا مبرر له ، والمساءلة لا تعدو أن تكون نتيجة حالات مزاجية تحمكت فى زعيميهما ، وهما « روسو ، وجرميه Germiah » فالواقع الذى لا سبيل إلى إنكاره هو أن سبيل الخير فى هذه الحياة يبشر دائماً بالنمو ، وهذا ما لا يتأتى لطريق الشر أن يحققه ، فمظاهر النشاط الخيرة قد تكون عاملاً من عوامل نمو الذات ، أما مظاهر النشاط الشريرة فهى وإن كانت تنتمش فى بعض الأحيان إلا أنها تحمل بين طياتها بذور انحلالها وعطبها ، فإذا كانت الكائنات الحية أشد من غيرها حاجة إلى نمو نزع الابتكار فيجب عليها أن تبحث عن عناصر الخير وتجدر فى طلبها ولا تهدأ إلا إذا انتهت إلى غايتها . على أن تاريخ المأساة الإنسانية وما فعله الإنسان بأخيه الإنسان يرينا مدى الشك الذى أصاب هذا البحث عن عناصر الخير وكيف وصل فى النهاية إلى تلك المأساة .

هذا ، وإذا توقعنا أن تكون دوافع الطفل ذات أساس حيوى فعال يتجه نحو عناصر الخير ، فإنه من الصعب جداً أن نتوقع أنها وحدها كفيلة بأن تحل مشاكل الحياة دون أية مساعدة ، تلك المشاكل التى حيرت أصحاب العقول الجبارة من بنى البشر . بعد هذا لا يمكننا أن نتجاهل وجهتى نظر كل من : « Shelley » و « G.K. Chereston » « شرستن وشلى » ويتلخص رأى الأول فى عبارته المشهورة : « متى اجتمع شخصان أو ثلاثة فلا بد أن يكون الشيطان بينهما » ، أما رأى الأخير فيتلخص فى تلك العبارة الماثورة : « إن الخلاص من الخطيئة مثله مثل كل شئ طيب لا بد أن يكون نابعاً من الباطن وإلا نكون قد أجرمنا أكبر جرم فى طبيعة هذه الحياة » .

ويجب أن يكون تهذيب الأخلاق ما لتتقيد العقول من مجال محدود ووظائف هامة : ففى حالة صغار الأطفال لا يمكن أن نسلم بأن تعهد المدرس للبيئة يقتصر على

إعداد المسرح ليتمكن الطفل من إظهار نواحي نشاطه المختلفة ، كما يمد الطفل بممثلين يشتركون معه في إخراج الرواية ويكون هؤلاء من أقرانه وأنداده ، بل نحن نعتقد أن المدرس بماله من بسطة في العلم ونمو في الشخصية يكون عاملاً هاماً ذا أثر فعال في العقول التي يرعاها وذلك عن طريق القدوة والمثل الصالح ، لا عن طريق النصح والإرشاد ، وعلى يده يتعلم الطفل شتى الطرق ويتدرب على المواقف المختلفة ، كما ترتقى ميوله ومواهبه التي تميزه عن الحيوان وتفرق بينه وبين الإنسان الممجى الذي لم يتعهد بالرعاية والتهذيب . وليس هناك أدنى شك في أن مثل المدرس العليا وقيمته الروحية ستنتقل إلى تلاميذه ويستمدون منها المؤثرات التي ستوجه دوافعهم الاجتماعية وتصوغهم في أشكال محدودة وطيبة .

وهكذا الأمر فيما يتعلق بمدرسى الكبار من الأطفال ، فهو وإن كان لا يستطيع تطبيق مبدأ تشكيل الأخلاق على الشباب ، لأن ذلك يتعارض وما عليه الشباب من عزة في النفس وما يمتلكهم من الغرور ، فإنه بالرغم من ذلك يستطيع أن يستغل ما وهبه من مؤثرات توجيهية ، ومن إيجاب ناتج عن تفاوت في السن واتساع في المحيط العلمى ، وخبرة في الحياة ؛ يستطيع أن يستغل ذلك كله في التأثير على الأخلاق ، فأثر المدرس لا يمكن إنكاره في توجيه الجو الأخلاقى في المدرسة أو الفصل وذلك عن طريق التأثير في قراءات التلاميذ ودراساتهم ، ولو أن تلاميذ اليوم وشباب المستقبل سيواجهون فيما بعد موجات الولاء والآمال التي تهدر في محيط الحياة الخارجية ، إلا أن واجب المدرس يحتم عليه أن يتعلم هؤلاء الشباب عن طريق تأثيره معنى ذلك الولاء وأهمية تلك الآمال ، وذلك ليستطيعوا فيما بعد أن يشقوا الطريق الذى يريدونه ويستعدوا لتحمل المسؤولية بالقدر الذى تسمح به سنهم .

هذا ، وهناك مبدأ أخلاقى آخر لا يقل خطورة عن المبادئ السابقة ، وهو : أن عمق الأفكار الأخلاقية يتوقف إلى حد بعيد على مدى تعلمها عن طريق الخبرة ،

ومدى استغلالها كمرشد في أفعالنا ، وهنا فقط تظهر أهمية الحكم الذاتي الذى يتلخص في إلقاء عبء حكم التلاميذ على عاتقهم ، وبهذا نتخلص من تلك النظريات المبتذلة عن طبيعة الخير ومدى تأصلها في الطبيعة البشرية .

ومبدأ الحكم الذاتي مبدأ هام جدير بالمدرس ألا يهمله . ويمكنه أن يقابل ما يصدر عن التلاميذ من أخطاء بصدر رحب ، وينتهاز الفرص الطبيعية ليعين لهم عاقبة أعمالهم . فبالإضافة إلى واجب المدرس كمواطن في المجتمع المدرسى ، ذلك الواجب الذى يشترك فيه مع تلاميذه ، عليه مسئوليات أخرى لا يمكنه أن يتنصل منها : فعليه أن يراقب العمل المدرسى ويعمل على تسيير دولابه سيراً طبيعياً بعيداً عن عبث الشواذ ، وإذا ما هدد الخطر أركان المدرسة ولم يجد المدرس وسيلة إلى الإقناع الذى يحمى به عناصر الخير من الهبوط إلى الهاوية فعليه حينئذ ألا يتوانى عن التدخل بحزم ليحفظ على المجتمع خيره .

وليس هناك ثمة تناقض بين هذه النتيجة وبين المقدمات التى تقدمنا بها ما دام المدرس على ثقة بأنه يعمل لا كمتبذل يحاول أن يوقف كل شخص عند حده ، ولكن كوسيط بعث به المجتمع الذى ينتسب إليه كما ينتسب إليه الجاني تماماً ، والذى يجب على كل منهما أن يظهر نحوه خالص فروض الولاء والاحترام . فالمدرسة حقيقة تاريخية يجب أن تلو المجتمع الأكبر الذى لا تشغل منه أكثر من وظيفة عضو واحد .

المراجع

١ — التربية ، مادتها ومعاربها الأولية ترجمة صالح عبد العزيز

2. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
3. W. Boyd : Towards a New Education.
4. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Rugg and Shumaker : The Child centred School.
6. A. Ferrière : The Activity School.
7. A. Hamaide, : "The Decroly Class."
8. B. Russell : On Education.
9. Maria Montessori : The Montessori Method.
10. N. Mac Munn. The Child's Path to Freedom.
11. H. Caldwell Cook : The Play way.
12. E.T. Bazlay. Homer Lane and the Little Commonwealth.

ب - طريقة منتسورى

نشأة طريقة منتسورى :

يرجع الفضل فى انتشار طريقة منتسورى وظهورها فى ميادين التربية إلى الأحوال الاجتماعية التى كانت سائدة فى إيطاليا فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، ذلك أن تفاقم الشرور الاجتماعية التى انتابت الأحياء الفقيرة فى روما وضراحيها دفع بعض المفكرين إلى العمل على إزالتها ، وإنعاش الحالة الاقتصادية فى البلاد ، وكان من أهم المشروعات التى قامت لهذا الغرض مشروع إنشاء جمعية تسمى باسم « جمعية الإنشاء الحسن » ، وكانت هذه الجمعية تهدف إلى شراء مقاطعات شاسعة والعمل على استغلال موارد هذه المقاطعات على أحسن وجه ، وكانت الخبرات التى تدرها هذه المقاطعات تعود على الزراع الذين يعملون فيها ، وقد ظهرت الآثار الاجتماعية لهذا المشروع فأنقذ الكثيرين من غائلة الجوع ونحسنت الأحوال الاقتصادية للكثيرين ممن كانوا على وشك الإفلاس .

ثم ظهرت المشكلات الخاصة بالأطفال الذين هم فى سن تحول لهم دخول المدارس ، فكان هؤلاء الأطفال منطلقين على سجيبتهم ، يلعبون كما يحلو لهم ، وكان من الطبيعى لهؤلاء الأطفال بحكم صغر سنهم وعدم تقديرهم للأغراض التى نشأت من أجلها الجمعية أن يتناولوا أبنيتها بالعبث والتخريب ، وحينئذ ظهرت فكرة صائبة فى ذهن الرئيس العام للجمعية وهى أن يجمع فى حجرة كبيرة جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة ، وأن يظلوا تحت إشراف معلمة خاصة قد خصصت لها حجرة فى منزل المقاطعة ، وكانت هذه الفكرة منشأ ما يسمى بمنزل الطفولة The house of Childhood وقد شجع رئيس الجمعية على الإقدام على هذه الفكرة ما أدركه من أنها لن تتكلف من المصاريف أكثر مما كان يدفع فى ترميم ما يفسده هؤلاء الأطفال . حين كانوا يتركون على سجيبتهم فيعبثون بما تصل إليه أيديهم .

وكان الهدف الأول الذى يرمى منزل الطفولة إلى تحقيقه هو أن يقدم لأبناء المزارعين والعمال الذين يضطرون إلى الغياب نهائياً عن منازلهم ، نفس الرعاية التى كانوا يلاقونها على أيدي آبائهم لو لم يكن هؤلاء منصرفين إلى أعمالهم ، ولم تكن الجمعية تتقاضى نفقات ، ولكنها كانت تصر على إرسال الأطفال فى السن المحددة . كما كانت تصر على نظافة الجسم والملبس ، وكذلك كان على الآباء تقديم فروض الاحترام للمشرفة ومساعدتها فى تربية هؤلاء الأطفال . وكان للمشرفة حق طرد الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة بوجوه قذرة أو ملابس ملوثة ، وكذلك الأطفال الذين يشبثون أنهم ليسوا أهلاً للإصلاح بل دائماً يقعون فى الخطور ويرتكبون الأخطاء ولا يطيعون الأوامر .

فالحاجة الاجتماعية إذن هى التى أوجدت هذا النوع من المدارس وهى أيضاً التى أعطيت الفرصة لظهور الدكتور منتسورى وانتشار طريقته فى ميادين التربية . ذلك أنه فى أواخر سنة ١٩٠٦ عهد الرئيس العام للجمعية إلى الدكتور منتسورى بتنظيم مدارس الأطفال فى مقاطعات روما ، وكانت طريقة منتسورى هى الطريقة التى اتبعتها نتيجة لخبرتها وتجاربها السابقة فى ميادين التربية والتعليم .

ومنتسورى سيدة إيطالية ولدت سنة ١٨٧٠ واتجهت فى بداية حياتها اتجاهاً علمياً إذ التحقت بجامعة روما وحصلت على إجازة طبية سنة ١٨٩٤ . وقد التحقت ماريًا منتسورى بعد ذلك ، كطبيبة مساعدة ، بمستشفى الأمراض العقلية بروما ، وفى أثناء اشتغالها بالطب هناك وجدت فى نفسها ميلاً خاصاً لدراسة التربية ومعالجة ذوى العاهات وضعاف العقول من الأطفال ويتجلى ذلك الاتجاه فى عبارتها الخالدة « لقد اختلفت مع زملائى فعقيدتى أن الضعف العقلى يمثل فى أساسه مشكلة تربوية أكثر من أن يرجع إلى مشكلة طبية »

ومنذ ذلك الوقت نجد أن منتسورى تنكب على قراءة كتب التربية . وفى سنة ١٨٩٨ تتاح لها فرصة إلقاء إحدى المحاضرات فى مؤتمر التربية الذى

عقد في تورين عن تعليم ذوى العاهات العقلية وتصرح بأن مثل هؤلاء المرضى أشد احتياجاً إلى العلاج بأساليب التربية منهم إلى العلاج الطبي فيعجب بها وزير المعارف ويدعوها لإلقاء سلسلة من المحاضرات على المدرسين في روما ، وبهذه الطريقة نجد أنها توضع أساساً لمدرسة جديدة لضعاف العقول من الأطفال هي مدرسة «أورتوفرنیکا» The Scuole Ortofrenica التي أشرفت على إدارتها .

ولقد تأثرت الدكتورورة منتسوري في آرائها الخاصة بتعليم ذوى العاهات العقلية من الأطفال ، بآراء كل من « إيتارد » و« سيجوين » وهما ممن كان لهم فضل الأولية في ميدان معالجة ضعاف العقول . وكان تأثرها بآراء « سيجوين » عظيماً جداً ، واستخدمت الكثير من أجهزته وزادت عليها الشيء الكثير ، واستطاعت أن تبتكر ابتكاراً عظيماً في هذا الميدان . ولقد قضت منتسوري سنتين كاملتين (١٨٩٨ — ١٩٠٠) في إدارة مدرسة « أورتوفرنیکا » مجربة طرق « سيجوين » في تربية ضعاف العقول دون كلل ، واكتسبت فيهما خبرة تربوية واسعة كما يتجلى ذلك في قولها : « إن هاتين السنتين اللتين قضيتهما في التربية أولى درجاتي العلمية في التربية وأصدقهما » .

“The two years of practice are my first and indeed my true degree in pedagogy”.

وقد أدى نجاحها في هذا الميدان إلى اعتقادها أن هناك خطأ كبيراً في طرق العاديين من الأطفال ، وقد زادت شهرتها وعظم صيتها عندما نجح أحد ضعاف العقول عندها في امتحان شهادة عامة وكان نجاحه لا يقل في نسبته عن نجاح غيره من الأطفال العاديين . ولقد أدهشت هذه النتائج التي وصلت إليها منتسوري الكثير من المربين . أما هي فقد كانت في منتهى التواضع عندما ردت على هذا الإعجاب قائلة : « إن نجاح ضعاف العقول وقدرتهم على منافسة الأطفال العاديين إنما يرجع إلى عامل واحد فقط وهو أنهم تعلموا بطريقة مخالفة » .

“To me, she said, the boys from the asylums had been able to complete with the normal children only because they had been taught in a different way.”

ومنذ ذلك الوقت بدأت منتسوري تفكر جدياً في تطبيق ذلك النوع من التربية والتعليم الذي استخدمته مع ضعاف العقول على العاديين من الأطفال .
عكفت منتسوري بعد هذا على الدراسة الجامعية والتحقت ثانية بجامعة «روما» وبدأت تدرس التربية التجريبية وعلم النفس التجريبي وأخيراً منحت منصب التدريس في جامعة روما .

وفي سنة ١٩٠٦ عهد إلى الدكتورة منتسوري بالإشراف على تعليم أطفال الأحياء الفقيرة في روما كما سبق أن ذكرنا . وفي سنة ١٩٠٧ فتحت أول مدرسة من ذلك النوع ، وأطلق عليها اسم « مدارس الأطفال » أو « بيوت الأطفال » “Casa dei Bambini” . واهتمت منتسوري بثلاثة أشياء :

(١) بصحة الأطفال

(ب) بالتربية الخلقية

(ح) بالنشاط الجسماني

وكان في كل مدرسة من تلك المدارس مرشدة أو ناظرة ، وطبيبة وحاضنة ، وكانت تلك المدارس تقبل الأطفال ما بين سن الثالثة والسابعة ، وكان التعليم بالمجان . وتلا ذلك إنشاء مدارس من هذا النوع ليس فقط في أنحاء روما بل وفي بعض أجزاء إيطاليا مثل ميلان ثم في سويسرا الإيطالية ، فكانت تجربة اجتماعية تربوية شائعة أدخلتها منتسوري في ميدان حياة الطفولة . « إن فحوى تجاربي البيداغوجية تتمثل في بيوت الأطفال ، إذ أنها عبارة عن نتائج سلسلة محاولات التي قمت بها في ميدان تربية الأطفال الصغار مضافاً إليها طرق استعملتها من قبل مع ضعاف العقول » .

There lies the significance of my pedagogical experiments in the “Children,s houses : It represents the results of a series of trials made

me in the education of young children with methods already used with deficientes.”

والفكرة التي أوحى إلى منتسورى بطريقتها هي : « أن الطفل ما هو إلا جسم ينمو ونفس تتكون ، وهاتان الخاصتان ترجعان إلى شيء واحد وهو الحياة نفسها ؛ لذلك يجب علينا ألا نشوه أو نخلق هذه القوة الغامضة ، وعلينا أن ننتظر ولا نتعجل ظهورها ، ولنعلم أن في نجاح أحدهما نجاح الآخر » . ولم يمض عام واحد حتى عرف اسم منتسورى وذاع صيتها في جميع أنحاء العالم . ومن إيطاليا انتقلت طريقة منتسورى إلى سويسرا ومنها إلى الأرجنتين . وبدأت تجد من يدافع عنها وعن طريقها في الولايات المتحدة سنة ١٩١٠ وفتحت فرنسا أبوابها لطريقة منتسورى وقبلتها في مدارسها سنة ١٩١١ ، ووصلت إلى إنجلترا سنة ١٩١٣ حيث بدأت الحماسة تدب وبدأت تتكون « جمعية منتسورى للمملكة المتحدة » .

The Montessori Society for the United Kingdom.

وفي السنوات التالية قامت بإلقاء سلسلة من المحاضرات في عدة مدن بالولايات المتحدة بأمرىكا . وفي سنة ١٩٢٠ ظهر للدكتورة منتسورى كتابان هما :

١ — كتاب « الطريقة الراقية لمنتسورى »

The advanced Montessori method

٢ — وكتاب « المادة التعليمية لتربية الأطفال من سبع سنوات إلى

إحدى عشرة »

The Didactic material for the children from 7 to 11 years.

ومفتاح طريقة منتسورى إذن يمكن العثور عليه في الطريقة التي كانت تتبعها في تربية ذوى النقص . والواقع أن ما أدخلته منتسورى على طريقها من تعديلات لتلائم تربية الأطفال العاديين لم يغير من جوهر طريقها في تدريب ذوى النقص تغييراً كبيراً .

تربية ذوى النقص عند منتسورى :

لما كانت طريقة منتسورى تهدف أصلاً إلى تربية ذوى النقص العقلى فإن القانون الأول لهذه الطريقة يقول : إن مخاطبة عقلية مثل هذا الطفل يجب أن تكون فى مستوى أقل مما لو طبق هذا على طفل عادى . وعلى هذا فنحن فى احتياج إلى استخدام حواس الطفل أكثر من عقله ، ولذلك كان الاهتمام بتدريب الحواس عند منتسورى فى المقام الأول . وتقول منتسورى : إن حاسة اللمس هى أهم الحواس ، بل إنها تهيم على باقى الحواس وهى إلى جانب ذلك من الحواس التى تلاقى تطوراً كبيراً فى السنين الأولى من حياة الطفل ، فهى إن أهملت فى هذا الطور فقدت الكثير من قدرتها الوظيفية بعد ذلك ، وقد كان الاهتمام الذى وجهته منتسورى إلى حاسة اللمس عظيماً إلى الحد الذى جعل بعض مؤرخى التربية يسمون طريقته بطريقة « التعليم باللمس » .

على أن هذا لا يجوز أن يؤدى بنا إلى الاعتقاد بأن طريقة منتسورى كانت تركز على أسس فسيولوجية صرفة إذ الواقع أنها كانت تقوم على أهم الأسس السيكلوجية التى تقوم عليها التربية الحديثة . فالدكتورة منتسورى تصر على مراعاة التطور العقلى للطفل ومراعاة ميوله وفى ذلك تقول : « يجب أن نهتم بالتربية التى تؤدى إلى إشباع خبرة الطفل . والطفل يمر بلحظات نفسية يكون استعداده العقلى فيها لتقبل المعلومات قوياً فإذا نحن تركنا هذه اللحظات تمر هباءً ، فمن العبث أن نحاول إعادتها ، إذ يكون الوقت المناسب قد مضى » ثم تقول : « إن الطفل إذا لم يستطع أن يقوم بعمل ما أو أن يتذوق حقيقة ما فيجب على المدرسة ألا تصر على إرغامه على ذلك ، بل يجب أن تفرض أن هذا العمل قد جاء قبل أوانه وعليها أن تنظر الدلائل التى تثبت أن الحاجة إلى هذا العمل قد أصبحت ماسة » .

ومن مظاهر مراعاة الدكتورة منتسورى للتطور العقلى للطفل أنها لا تقر العمل

حسب جدول دراسي موافق عليه من السلطات ولكنها تعترف بالفترات التي يجد فيها الطفل نفسه ميالاً إلى إشباع ميوله ، وعلى هذا نجد في مدارس منتسوري طفلاً يشتغل بلا انقطاع في عمل انتقامه هو لنفسه ، فهو لذلك لا يبدى تدمراً ولا تأفعاً . وما دام الطفل سيختار لنفسه نوع العمل أو الموضوع الذي يكون موضع دراسة فإن الدكتور منتسوري تقول : إن الجوائز في هذه الأحوال لا داعي لها « فهي لا تقر مبدأ العقوبة أو منح الجوائز المسادية للمتفوقين ، ولذا رفضت ذلك من مدارسها رفضاً باتاً ، وكيف تبقى على مبدأ آمنت بأنه كفيل بتدهور مستوى النفس البشرية فهذه ليست بواعث طبيعية ، بل قسرية ، وإذا وقعنا فيها كان مثلنا كمثل الفارس الذي يقدم لجواده قطعة من الحلوى ليشجعه على الجري ، أو سائق العربدة الذي يلهب ظهر جهواده بالسوط ليلاحي نداءه ، وشتان بين الجواد في كلتا الحالتين ، وبين جواد آخر يمرح حرّاً طليقاً في بيئة طبيعية »

فمجرد شعور الطفل بأنه بلغ ناصية الأمر في موضوع ما أكبر جائزة يمكن أن ينالها إذ أن « تقدمه الشخصي وشعوره بهذا التقدم هو سبب سروره الحقيقي ، وربما يكون سروره الوحيد » . بل إن اختيار الطفل للموضوع الذي يميل إليه وانكبابه عليه يحقق غرضاً تربوياً هاماً ، وهو أن النظام سيكون محفوظاً إلى حد بعيد . وقدماً كانت تلهث المشرفة على منازل الأطفال ويبيع صوتها ويتصبب العرق من جبينها ، كل ذلك في محاولات غير مجدية لضبط النظام ومنع أي حركة قد يقوم بها الطفل . فالمادة التي يتناولها الطفل بالدراسة وشوقه لتتبع أسرار هذه المادة هي في حد ذاتها — في نظر منتسوري — خير ضابط للنظام .

وتفسر الدكتور منتسوري « كلمة » النظام « تفسيراً يخالف التفسير التقليدي الذي كان يصر على ألا يأتي الطفل بحركة ما فهي تراعى حاجات الطفل السيكولوجية في هذه الفترة ، وتعترف بحب الطفل للحرية في هذه السنوات الأولى من حياته ، فمن العبث إذن أن تسكبت هذه الحرية وتقيّد حركة الطفل باسم النظام

الذى لا طائل تحته ، وإنما ترمى طريقة منتسورى إلى إعطاء القدر الكافى من الحرية للطفل ، وفى هذا القدر الكافى تمشّ مع النمو الذاتى له ، كما أن فيه من الحرية ما يسمح له بالحركة فى أرجاء الحجرة ، وكل من يزور أى مدرسة تسير على طريقة منتسورى يدهش لنظام الأطفال هناك ، فهناك بالتقريب أربعون طفلاً فى سن تتراوح بين الثالثة والسابعة ، وكل مكب على عمله ، فأحدهم منهمك فى عمل خاص بالحواس ، وآخر يجدد فى حل مسألة حسابية ، وثالث يكتب الحروف ، ورابع يرسم ، وبعض هؤلاء الأطفال يجلسون على مقاعد ، والبعض الآخر جالسون على الأبنطة .

تلك هى الأسس السيكولوجية التى بنت منتسورى طريقته عليها ، وإذا ما انتقلنا من مرحلة اعتبار الأسس السيكولوجية إلى طرق تطبيقها نجد أن هذه الطرق تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

١ — التمرينات للحياة العامة العملية .

٢ — التمرينات لتربية الحواس .

٣ — التمرينات التعليمية .

أولاً — تمرينات من الحياة العملية :

وهذه تشتق معظم أصولها من فكرة منتسورى عن الحرية ، فالحرية كما تراها منتسورى تستلزم أن يكون المرء مستقلاً بنفسه بقدر الإمكان وأن يقوم بأداء ما تتطلبه مشاكل الحياة بنفسه ، وعلى هذا ففى منازل الطفولة يتعلم الأطفال كيف يغسلون أيديهم مستعملين فى ذلك أحواضاً صغيرة واطئة ، كما يتعلمون تنظيف الأطافر مما قد يعلق بها من أوساخ ، وكذلك تنظيف الأسنان ، وكذلك يقوم الطفل بخلع ملابسه ولبسها بنفسه . ولتمرين الطفل على ذلك تستخدم أجهزة خاصة مكونة من إطارات خشبية وفوقها قطع من القماش أو الجلد وهى مربوطة بأزرار ومفاصل

أوتوماتيكية ، وبعد عدة تمرينات في فك وربط قطع القماش بالأنواع المختلفة للأربطة يجد الطفل نفسه قد اكتسب مهارة تجعله قادراً على لبس وخلع ملابسه بنفسه ، وهذا يدخل الكثير من السرور على الطفل إذ يشعر أنه قد امتلك ناصية الأمر وأنه قد أصبح قادراً على مباشرة بعض أموره بنفسه .

وتذهب منتسوري بفكرة إعطاء الطفل الحرية الكافية إلى حد أنها لا تقر بقاء الأطفال أمام قطرات مثبتة ، تلك القمطرات التي تطلق عليها منتسوري أدوات العبودية Instruments of Slavery وعلى ذلك فهي تستعيز عن هذه بأخرى غير مثبتة صغيرة الحجم بحيث يسهل على الأطفال نقلها من مكان إلى آخر بلا ضوضاء إذ أن هذه القمطرات مجهزة بكيفية تضمن معها أحداث أقل ضوضاء ممكنة ، وتقول منتسوري : إن هذه الطريقة لا تمنح الأطفال جزءاً من الحرية فحسب ، ولكنها إلى جانب ذلك تكسبهم مهارة ومرونة على وضع الأشياء في أماكنها .

+ وقد أعدت منتسوري عدة تمرينات رياضية منظمة لكي تنمي في الطفل حركاته العضلية ، وهي لا توافق على تمرين الأطفال بالتمرينات الرياضية المعدة للبالغين فتقول : « نحن مخطئون إذا اعتبرنا الأطفال من ناحية الاستعداد الجسماني رجالاً صغاراً ، إذ أن لهم مميزات خاصة بهم » ، ولذلك فكرت منتسوري في إعداد عدة تمرينات رياضية خاصة بالأطفال مراعية في الوقت ذاته حركات الطفل التلقائية والحاجات التي تتطلبها حياتهم في السنين الأولى ، ومن هذه التمرينات تلك التي كان الأطفال يقومون بها لتعلم صعود ونزول السلم ، وكانت هذه التمرينات تجري على سلم صغيرة تتناسب وأحجام الأطفال .

ثانياً — تمرينات خاصة بتدريب الحواس :

وتعد منتسوري أجهزة خاصة لتدريب الحواس ، ويلاحظ أن غرض منتسوري من تدريب الحواس يختلف كل الاختلاف عن الغرض الذي يهدف إليه علم

النفس التجريبي في الوقت الحاضر ، فعلى حين أن علم النفس التجريبي يهدف إلى قياس الحواس كانت الدكتوراة منتسورى ترمى إلى تدريب هذه الحواس وشحذها . وكانت فكرة تدريب الحواس في بادئ الأمر منشؤها تعويض الأطفال المصابين بالنقص العقلى عن نقصهم ، فلما فكرت منتسورى في تطبيق هذه الطريقة على الأطفال العاديين رأت إدخال بعض التعديلات عليها ، فقد لاحظت أن ثمة أوجه خلاف بين الطفل ذى النقص والطفل العادى ، فعلى حين يبدى الأطفال العاديون سروراً عميقاً في تكرار التمرينات التى يقومون بأدائها صحيحة ، نجد أن الأطفال ذوى النقص لا يستهويهم هذا ، بل هم يقومون بأداء التمرين كمجرد واجب ولا يظهرون أى رغبة في تكراره ، والطفل ذو النقص يحتاج إلى التصحيح حين يخطئ على حين أن الطفل العادى يفضل أن يصحح لنفسه بنفسه ، وتلخص منتسورى هذه الفوارق حين تقول : « إن مجرد شعور الطفل ذى النقص بأنه يقوم بهذه التمرينات ليعوض نقصه يجعل هذه التمرينات بغيضة لديه » .

× وقد سبق أن أشرنا إلى منتسورى كانت تعلق أهمية كبرى على حاسة اللمس ولعل الذى دعاها إلى ذلك نجاحها في التجارب التى أجرتها على الأطفال العمى فقد استطاع هؤلاء الأطفال أن يميزوا الكثير عن طريق حاسة اللمس . وقد بهرت هذه النتائج منتسورى فرأت أنه من الخير إجراؤها على الأطفال العاديين فكانت تعصب عيونهم وتكلفتهم تمييز الأشياء عن طريق اللمس « وكان هذا يزيد من حاسة الأطفال في أداء تمريناتهم » على أن اهتمام منتسورى بالحواس لم يكن قاصراً على حاسة اللمس وإنما تناول الحواس الأخرى وكانت الأجهزة المستعملة في تدريب الحواس تشبه إلى حد كبير الأجهزة المستعملة الآن في معامل علم النفس . فلإدراك الحجم تستخدم اسطوانات خشبية مختلفة الأطوال والأقطار ، ولإدراك الأشكال تستخدم أشكال هندسية مختلفة مرسومة على ورق أو مصنوعة من الخشب . ولتمييز الوزن تستعمل كتل صغيرة متشابهة في الحجم والشكل ولكنها تختلف في الوزن ،

ولإدراك اللمس تستعمل مسطحات على درجات مختلفة من النعومة والخشونة وهكذا . وكذلك يعتاد الطفل التمييز بين الألوان بأن تعرض عليه قطع من الصوف مختلفة الألوان .

كيفية سير الدرس :

أخذت منتسوري عن « سيجوين Seguin » فكرة تقسيم الدرس إلى ثلاث خطوات :
أولاً — ربط المدرك الحسي باسم الشيء . فمثلاً حين يرى الطفل لونين مختلفين وليكونا الأحمر والأزرق يقرن اللون بمحسوس فيعرض على الطفل قطعة من الطباشير الأحمر مثلاً وأخرى من الطباشير الأزرق .

ثانياً — معرفة الشيء إذا ما ذكر اسمه فيسأل المدرس الطفل أن يعطيه قطعة الطباشير الحمراء أو الزرقاء .

ثالثاً — استرجاع الاسم الخاص بالشيء فيسأل الطفل : ما هذا ؟ فيجيب . هذا أحمر أو أزرق .

وتستخدم منتسوري طرقاً مشابهة لهذه في تنمية حواس اللمس عند الأطفال لكي يميزوا الأوزان ودرجة الحرارة .

ولقد أضفت منتسوري لهذه الخطوات الثلاث تجارب أخرى يقصد بها أن يكتسب الطفل القدرة على التفرقة بين المؤثرات المتدرجة فيطلب إليه التمييز بين الألوان المختلفة وقد تصل هذه الألوان إلى ٦٤ (أربعة وستين لوناً) .

X وتلعب التمرينات الخاصة بتنمية حاسة إدراك الشكل دوراً هاماً في نظام منتسوري إذ أن هذا يؤهل الطفل إلى التفرقة بين الأشكال المختلفة . وتبتدى هذه التمرينات بأن يطلب إلى الطفل وضع أشكال خشبية في مواضع مخصصة لها أو وضع هذه الأشكال متجاورة لتكوين شكل هندسي خاص . وحينما يحاول الطفل أن يضع هذه القطع في الأماكن المخصصة لها فإنه لا يستخدم حاسة البصر فقط بل يستخدم حاسة اللمس وحواس العضلات ، فهو يدرب على أن يمرر الإصبع

الأصغر لليد اليمنى حول محيط القطعة ويكرر هذا حول محيط المسافة التي سيضع فيها القطعة ، وقد لاحظت منتسورى مراراً أن الطفل الذي لا يستطيع أن يتعرف على الشكل بمجرد النظر إليه يستطيع أن يفعل هذا باستخدام حاسة اللمس .

ثم ينتقل الطفل إلى تمرينات أخرى يستخدم فيها حاسة النظر فقط فيطلب إليه أن يتعرف على الأشكال الخشبية المموسة وأن يضاهيها بمشيلات لها مرسومة على الورق .

وبمثل هذه التمرينات يعرف الأطفال الأشكال المختلفة كالدوائر والمثلثات والمستطيلات ، وإذا دعت الحاجة فلا مانع من أن يعرف الأطفال هذه الأسماء ولكن لا يصح أن يعطى أى تحليل لهذه الأشكال ولا أن تذكر أبعادها وزواياها لأن المقصود من الدرس تدريب حواس الطفل وليس تلقينه مبادئ الهندسة .

ثالثاً — التمرينات التعليمية :

كان للنجاح الذى لاقاه تطبيق الطريقة التعليمية للقراءة وللكتابة عند منتسورى أثر عظيم فى تحبيب هذه الطريقة إلى المربين ، ولكن يلاحظ أن هذه التمرينات لم تكن تحتل المكان الأول فى طريقة منتسورى بادى الأمر ولكن النتائج الباهرة التى أحرزتها هى التى جعلت لها هذا المكان .

وطبقاً لهذه الطريقة يأتى تعليم الكتابة أولاً ثم تعليم القراءة ونقول منتسورى : إنه « فى الأطفال العاديين يمكن تدريب العضلات وتشكيلها بسهولة ولهذا فالمقدرة على الكتابة سهلة جداً فى هذا السن وليس الحال كذلك فى القراءة التى تحتاج إلى الكثير من التعليمات كما تحتاج إلى درجة كبيرة من التقدم العقلى فالقراءة قبل كل شىء تكيف الصوت على شكل مقاطع حتى تكون كلمات ذات معنى ، والقراءة عمل عقلى صرف ، بينما فى الكتابة يترجم الطفل الأصوات إلى علاقات مادية ويؤدى عدة حركات عضلية وبهذا كانت الكتابة أسهل على الأطفال وأحب إلى نفوسهم .

تعليم الكتابة عند منتسورى :

لاحظنا أن منتسورى تقيم طريقتهما على أسس سيكولوجية مراعية في ذلك قدرات الطفل واستعداداته في تلك السن ، وهى في تعليم الكتابة تحقق وجهة النظر السيكولوجية أيضاً . ويظهر هذا في قولها : « المهم أن نفحص الفرد وهو يكتب لا الكتابة نفسها أى نفحص الشخص لا العمل نفسه » .

على أن طريقة تعليم الكتابة التى تقترحها منتسورى نشأت في بادئ الأمر من تجربة لتعليم الخياطة أجريت على فتاة كانت تقامى نقصاً عقلياً . فقد لاحظت منتسورى أن نسيج الحصر قد أكسب هذه الفتاة مرونة يدوية استطاعت بفضلها أن تقوم بالخياطة مع العلم بأنها لم تكن تستطيع ذلك قبلاً ، فاستخلصت منتسورى من ذلك أن « الحركات التمهيدية يمكن أن تستمر وتتحول إلى حركات ميكانيكية ، ولا يأتى هذا بتكرار التمرينات الخاصة بالعمل نفسه ولكن بتكرار التمرينات الممهدة له ، ويستطيع الأطفال أن ينتقلوا إلى العمل الرئيسى وأن يقوموا بأدائه دون أن يكونوا قد مارسوا هذا العمل من قبل » .

وتعليم الحروف في طريقة منتسورى يشابه تعليم الأشكال ، فكما أن الأطفال يتعلمون تمييز الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولاً ثم عن طريق النظر كذلك نجد منتسورى تنصح باتباع هذه الطريقة في تعليم الحروف فتصنع الحروف من خشب أو من ورق مقوى ، ويلبس الأطفال هذه الحروف ويتعلمون أسماءها الواحد تلو الآخر أثناء عملية اللمس ، فإذا أجاد التلاميذ هذا الدور الأول من التمرين فإنهم يجدون لذة كبيرة في التعرف على الحروف عن طريق اللمس (أى وعيونهم مقفلة) وبذلك يتعلم الأطفال الحروف عن طريق اللمس ، ثم ينتقلون إلى التعرف عليها عن طريق البصر فتعرض عليهم الحروف مكتوبة على الورق ، وهنا تأتى المرحلة الثانية من مراحل تعلم الكتابة وهى تعلم الحروف عن طريق حاسة النظر .

ويتعلم الأطفال مخارج الأصوات للحروف في نفس الوقت . والطريقة المتبعة هنا
تتلخص في الخطوات الثلاثة السابق ذكرها ، فيتدرب الأطفال على تحليل الكلمات
المنطوقة إلى أصواتها ، فإذا أجادوا ذلك فقد حان ميعاد القراءة ، وتصف منتسوري
محاولتها الأولى فتقول : « في يوم من أيام ديسمبر الجميلة حينما بزغت الشمس من
خدرها مرسلّة أشعتها القرمزية على الكون ، وكان الجو كالربيع صعدت إلى السطح
مع الأطفال ، وكانوا يلعبون بحرية تامة ، وكنت جالسة بجوار مدخنة ، وقد تجمع
حولى عدد منهم ، فناديت طفلاً في الخامسة وطلبت إليه أن يرسم صورة للمدخنة ،
وأعطيته قطعة من الطباشير فهض في التو ورسم رسماً كروكياً لهذه المدخنة على
سطح المنزل ، وكما هي عادتي مع الأطفال شجعتهم وامتدحت عمله فنظر الطفل إلى
باسماً ووقف لحظة قصيرة كما لو كان على وشك أن يعبر عن عميق سروره وبعد هذا
اندفع قائلاً : « أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة » ثم رجع على ركبتيه
ثانية وكتب على السطح كلمة « يد » وزاد حماسة فكتب « مدخنة » ثم « سطح »
وبينما هو يكتب كان يردد صائحاً : « أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة »
ولقد لفتت صيحاته أنظار زملائه فالتفوا حوله شاخصين بأنظارهم إلى ما كان يعمل
في دهشة واستغراب ثم صاح اثنان أو ثلاثة من الأطفال : « اعطنى قطعة الطباشير .
إننى أستطيع الكتابة أيضاً » ، وبدأ الأطفال في الكتابة مبتدئين بكلمات أولية
مثل « يد » و « مدخنة » . . . إلخ ، ثم تملك الأطفال الفرح فأخذوا يكتبون في كل
مكان ، حتى لقد نقشوا السطح الذى كنا نسير عليه ، وقد علمت مما كان يقصه
الأطفال أن هذه كانت حالتهم في المنازل ، ولكى تحافظ الأمهات على أثاث المنزل
الذى كان الأطفال لا يفتأون يكتبون عليه اضطرن إلى تقديم هدايا من الورق ،
وأفلام الرصاص لأطفالهن ، ولقد أحضر لى أحد الأطفال كراسة صغيرة وقد ملأها
كتابة ثم علمت من أمه فيما بعد أن الطفل كان يكتب طول النهار وشرطاً طويلاً
من الليل وأنه كان يذهب إلى مرقده والورق والقلم في يده .

تعليم القراءة عند منتسورى :

تصر الدكتور منتسورى على عنصر الفهم فى القراءة ، بل إنها ترفض أن تعطى اسم القراءة لأى شىء خلاف هذا ، وكما أن الكتابة ليست مجرد نقل الحروف والأسطر التى أمام الطفل ، كذلك القراءة عبارة عن تفهم الفكرة من الرموز المكتوبة ، ونقول منتسورى : إن عنصر الفهم هام فى القراءة لأنه بدونهُ لن يستطيع الطفل أن يضع التشديد فى مواطنه المناسبة .

وتبتدى دروس القراءة بأسماء الأشياء المعروفة أو الموجودة فى الحجرة وهذا يسهل على الطفل عملية القراءة فهو يعرف مقدماً كيف ينطق الأصوات التى تكون الكلمة . وتكون الخطوات كما يلى :

يُعطى الطفل بطاقة قد كتب عليها اسم الشىء فيكون عمله قاصراً على ترجمة العلاقات المكتوبة إلى أصوات فإذا قام بذلك بكيفية مرضية فليس على المرشدة إلا أن تقول : « أسرع قليلاً » فيقرأ الطفل بسرعة أكبر وتتكرر هذه العملية عدة مرات ، وقد لا تكون الكلمة مفهومة لدى الطفل فى بادئ الأمر نظراً لقطع مقاطعها ولكن عندما يقرأها الطفل بالسرعة المناسبة (تحت إشراف المرشدة) تذهب الكلمة إلى بؤرة الشعور مباشرة ، فإذا تم ذلك يضع الطفل البطاقة بجوار الشىء الذى تحمل اسمه هذه البطاقة ثم ينتقل الأطفال إلى قراءة الجمل فتكتب الجمل التى تصف الحركات أو التى تتضمن الأوامر على قطع من الورق ، ويختار الأطفال من هذه ويقومون بأداء ما يطلب إليهم عمله فيها ، ويجب أن يلاحظ أن الطفل لا يقرأ هذه الجمل بصوت مرتفع فهذا هدف القراءة الأول أن يكتشف الطفل المعانى من الرموز المكتوبة .

ويمكن الحكم على مدى نجاح هذه الطريقة مما ترويه منتسورى نفسها : « لقد أدهشنا طفل فى سن الرابعة كان يربى فى منزله على وتيرة خاصة . كان والد الطفل مستشاراً وكان يتلقى رسائل كثيرة ولقد كان يعرف أن ابنه علم بطرق تسهل عليه

القراءة والكتابة ، ولكنه لم يكن يعبا بهذا كثيراً وأعله لم يكن يثق في هذه الطرق ، وذات يوم بينما كان الأب جالسا يفحص بعض خطابه وكان الطفل يلعب بجواره دخل الخادم ووضع على المنضدة عدة خطابات كانت قد وصلت في تلك اللحظة ، فتناولها الطفل وأخذ يقرأ عنوان كل خطاب فأذهل ذلك والده ، واقتنع بفاعلية الطرق التي تعلم بها ولده »

تعليم الحساب عند منتسورى :

تستخدم منتسورى في تعليم الأطفال الأعداد ما يسمى بطريقة السلم الطويل وهذه عبارة عن مجموعة من عشرة حبال ؛ طول الأولى متراً واحداً ، والآخر طوله ديسيمتر وتقل الحبال التي في الوسط بالتدريج حتى تثبت هذه الحبال من طرفيها كونهت سلماً تسميه منتسورى بالسلم الطويل . وتقسم الحبال إلى أجزاء ديسيمترية وتنقش المسافات على الحبال بالأزرق ، والأحمر على التوالي ، وتستخدم هذه الحبال في تمارين الحس لتعويد الأطفال التمييز بين الأطوال ، وتخلط هذه الحبال في هذه التمارين وترتيبها المرشدة طولياً موجهة انتباه الطفل إلى الحقيقة القالية وهي أن السلم الذي يكون بهذه الكيفية أو تلك ذولون واحد في كل طرف ، ويسمح للطفل بعد ذلك أن يبنى هذا السلم بنفسه .

وإذا ما تمرن الطفل على ترتيب الحبال طولياً يطلب إليه أن يعد الأقسام الحمراء والزرقاء مبتدئاً بأقصر الحبل ثم يعطى أرقاماً لكل حبل على سبيل التسمية فيستطيع الطفل أن يقول إن الحبل رقم (١) يحتوي على كذا وحدة من الوحدات الحمراء ، وكذا وحدة من الوحدات الزرقاء ، وهكذا في باقي الحبال . وبذلك يتعلم الطفل مبادئ الجمع .

ولقد ابتدعت الدكتورة منتسورى أجهزة مختلفة لتعليم القواعد الأربعة الأصلية بطريقة حسية يقبل عليها الأطفال بشغف فيتعلمون أثناء اللعب ما يعجز عن تعليمه

لتلاميذه مدرس الحساب بالطريقة التقليدية . ويستمر الأطفال في استخدام الأجهزة التي تعلم الحساب متدرجين من البسيط إلى الصعب حتى يتمكنوا من استخراج الجذر التربيعي والتكعيبي للأعداد .

نقد طريقة منتسوري في التربية والتعليم :

طريقة منتسوري حسنة كما أن لها عيوباً ولعلها من الإنصاف أن نذكر الحاسن إلى جانب العيوب .

والحسنة الأولى التي لا بد أن نقف عندها هي مشكلة الحرية والنظام وأثرها في التربية والتعليم والاقتراحات التي قدمتها منتسوري حلا لهذه المشكلة ، فإذا ما رجعنا إلى الوراء في تاريخ التربية نجد أن الطفل قد مرَّ بعصور مظلمة حقاً حين كان يجلس على المنضدة المثبتة لا يتحرك يمنة أو يسرة فإذا فعل ذلك قرع بالعصا ، ثم تطورت الأمور شيئاً فشيئاً إلى أن جاء روسو الذي نادى بحرية الطفل ، ولكن منتسوري نادت بالحرية وتنظيم هذه الحرية وتوجيهها في القنوات أو الاتجاهات المثمرة ، وبذا مهدت للأطفال السبيل إلى إظهار فرديتهم ، وذاتيتهم لأن الفردية لا تظهر إلا إذا كان الشخص حراً ، وبناء على هذه العقيدة نجد الأطفال في منازل الطفولة متمتعين بقسط وافر من الحرية يسمح لهم بنمو شخصياتهم ، ومع هذه الحرية نجد أن الأطفال يعيشون في هدوء وسلام ، ويلاحظ أن الحرية عند منتسوري لا تتخذ مدلولها الواسع فتكون مجرد ترك الحبل على الغارب ، فهي حرية موجهة لصالح الطفل وصالح الأطفال الذين يعيش معهم ، يقصد بها أولاً وقبل كل شيء أن يعتمد الطفل على نفسه كلما أمكن ، فالطفل الحر في نظرها هو الذي يعتمد على نفسه ولا يلجأ للغير ، كذلك تفسر منتسوري الحياة على أنها النشاط الحر ، وهي ترى أن نمو الجسم والعقل لن يتم إلا إذا تركنا قوى الأطفال وغرائزهم وميولهم حرة غير مقيدة . وعلى هذا نجد الأطفال في منازل الطفولة يتنقلون بكراسيهم الصغيرة

ليجلسوا حيث يحلو لهم الجلوس يتحركون ويتعلمون ويلعبون بكامل حريتهم ،
والطفل في تعلمه ولعبه يسير وفقاً للسرعة التي تسمح بها قواته الخاصة في الحركة
والإدراك . فالأطفال إذن لا يتعلمون مجتمعين بل كل يعمل بمفرده مستقلاً عن
الآخرين وهم لا يجتمعون إلا في الدروس التي تتطلب اجتماعهم كالموسيقى والفناء
والرقص . وفي الواقع إننا لا نجد في مدارس منتسوري تعليمًا بالمعنى الذي ألفناه في
التعليم على يد مدرسين يتحكمون في التلاميذ ويمولون عليهم إرادتهم بل يقتصر عمل
المدرس على الإرشاد والتوجيه فحسب . حرية الطفل وتعويد الاعتماد على النفس
وتشجيع ذاتيته من المميزات الأولى التي يجب أن تذكر عن طريقة منتسوري .

والنقطة الثانية الجديرة بالبحث هي الخاصة بتربية الحواس ، وأساس نظرية
منتسوري أن الحواس هي الطريق إلى العقل والاستنتاج وهي في ذلك تتفق مع
روسو الذي قال :

Our first reasoning is sensuous.

فتدريب الحواس لازم لتقوية العقل والقدرة على الاستنتاج وقد ذهبت منتسوري
إلى أن تدريب الحواس يمكن أن يحقق عن طريق أجهزة خاصة عرضنا لها في مكان
غير هذا . وتقول الدكتور منتسوري إن تدريب الحواس أمر هام جداً من حيث
أنه يعد الطفل إعداداً مهنيًا خاصاً ، فالذي يقوى من حاسة النظر عنده يصح أن
يكون رساماً بارعاً في المستقبل ، وكذلك الذي يربى حاستي السمع ودقة الملاحظة
قد يكون فناناً بارعاً أو موسيقاراً فذاً .

وبرغم التسليم بأهمية تدريب الحواس نلاحظ أن الأجهزة التي استعملتها
منتسوري في هذا الغرض مملّة وجافة إلى حد بعيد برغم محاولات منتسوري
المتعددة لإبعاد هذا الملل عن الأجهزة . فلا شك أن الطفل الذي يعيش طول يومه
مميزاً بين أطوال مختلفة لجمال أو أحجام مختلفة لقطع خشبية أو لأصوات لا أثر
للنغم الموسيقي فيها ؟ لا شك أن طفلاً كهذا سيعتريه السأم بسرعة ، ولا شك أن هذا

الطفل لو وجه إلى الاشتراك في مباراة لكرة القدم أو كرة السلة سيقبل على هذه المباراة بشوق أكثر وسرور أعظم وهو في الوقت ذاته سيميدل نشاطاً حركياً أكثر . ومن الإنصاف أيضاً أن نقول إن النظام المنتسورى في تطور مستمر ، وإنه من التسرع أن نصدر عليه نقداً نهائياً . وقد لاحظت منتسورى بعض أوجه النقص فأدخلت الرقص وعمل التماثيل من الطين ، على أن النظام لا يزال موضع نقد في أنه يهمل تربية الحاسة الأدبية وإخصاب الخيال ، وعلى منتسورى أن تدافع عن نفسها ضد هذا الانتقاد في قبولها قانون التطور في التعليم فهي تقول : « يتبع الطفل الطريق الطبيعية لنمو البشر كله » ، ويفسر هذا على أساس أن الطور البدائي في حياة الإنسان كان طوراً عملياً فكان النشاط الحركي يحتل المكان الأول ، ولم يكن للنشاط الأدبي شأن يذكر ، وما دام تطور الطفل صورة مصغرة لتطور البشرية ، فإنه يتعين علينا أن يكون هذا التطور ممثلاً لأصله فيكون النشاط الحركي في حياة الطفل بارزاً على النشاط الأدبي ، هذا هو الاعتذار الذي يمكن أن يفسر على أساسه إهمال منتسورى للناحية الأدبية ، ولكن هذا لا يعفيها من النقد لهذا الإهمال .

و بينما يصح لنا أن نعتقد أن منتسورى كانت مخطئة حينما أهملت الناحية الخيالية في تربية الطفل ، وحينما ظنت أن الحقيقة شيء وأن الخيال شيء آخر مناقض للحقيقة وأنه لا يمكن الجمع بينهما ، حينما نأخذ على منتسورى هذا النقص يجب ألا نفعل عن الخطأ الذي يقع فيه التطرف الآخر الذي يفرق في اتخاذ القصص الخرافية وسيلة لتنمية الخيال ، فلا شك أن كثرة القصص الخيالية ضارة بمعنوية الطفل الذي يحسن أن يعيش في عالم الواقع أكثر من عالم الخيال ، فالطفل معروف بمجموح خياله ، وقد تؤدي كثرة سماعه للقصص الخيالية إلى انفصاله عن عالم الحقائق ، ولعل أفلاطون قد نجح في التوفيق بين وجهتي النظر حين قال إن القصص التي تلتقى على مسامع الأطفال يجب أن تتوفر فيها حقيقة المغزى ، ولو كانت التفاصيل والحوادث من نسج الخيال . هذا ، وتستلزم طريقة منتسورى استخدام المدرسين الذين درسوا علم النفس

الخاص بالأطفال ، والذين لهم المقدرة على العمل في المعمل بخطوات منتظمة ، وتصر منتسورى على هذا فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس في طرق علم النفس التجريبي استطاع أن يكشف الحياة بسرعة ، وأن يجد لذة فيها » . ثم تعود فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس في طرق علم النفس العملي ، كان أقدر على فهم كيفية إعطاء الدروس » . وخبرة المدرس بنفسية الطفل تمكنه من أن يعرف الأوقات التي يتدخل فيها في أعمال الطفل ، والأوقات التي يحجم فيها عن هذا التدخل ، ويمكنك أن تعرف مقدرة المربي الفنية من ملاحظة الظروف التي يتدخل فيها في عمل الأطفال » . ومهما كانت أوجه النقص التي تؤاخذ عليها منتسورى فإنه يكفيها أنها نادى بتشجيع ذاتية الطفل ، فكما يقول "Culuerwell" : « إن العمل الذي قامت به « منتسورى » مثير للغاية فقد أکسب حركة علم النفس التربوى قوة ، وزودها بحافز يفوق ما ساهم به أى مربٍ آخر على قيد الحياة » .

The work of Montessori, has been stimulating to an extraordinary degree and has imparted to the movement for the psychological improvement of Education and vigour and impetus far beyond that which owes to any other loving educationist.

لقد خلدت منتسورى اسمها في صفحات تاريخ التربية فهي نصيرة الطفل والطفولة ، وقد عرف عنها تلك الجرأة في المناداة بحرية الطفل وتركه يربى نفسه بنفسه ، وكما يقول « كلثروال » : « إن حجب الزاوية في طريقة منتسورى إنما هو ترك الأطفال ليعتمدون على أنفسهم واحترام شخصياتهم واعتقاد راسخ بأن فردية الطفل لا تنمو ولا ترعرع إلا إذا تنسمت نسيم الحرية ، وصرحت منتسورى بأن التفاضى عن طبيعة الطفل وفرديته هو قتل لشخصيته بل هو خنق للحياة » . ويقول « چون ديوى » في كتابه « مدارس الغد » يرحب مربو الولايات المتحدة بمجهودات منتسورى في المحافظة على هذا القدر من الحرية الذى سيمكن المدرسين

من أن يتعرفوا على مقدرة الطفل الحقيقية وميوله ، و بهذا يحافظون على المادة الأولية لطريقة علمية في التربية .

ويقول كلقرول معجباً بهذه السيدة : « إن هناك فصولاً كثيرة في كتاباتها لا يقرؤها الإنسان دون أن يشعر بإلهام يكشف عنها كأنها ملك قد خصص نفسه لخدمة الإنسانية . فهي تخاطب الطفل بلغة الحبة وتعطف عليه فيشعر بأنه في جو يساعد على إظهار ميوله التلقائية » . نستطيع بعد هذا أن نقدر منتسوري حق قدرها وأن نتوجه إليها بعميق الشكر .

المراجع

1. R. Rusk : The Doctrines of Great Educators.
2. J.A. Adams : Educational movements and methods.
3. R.R. Rusk : History of Infant Education.
4. Culverwell : The Montessori Principles and Practice.
5. Kilpatrick : The Montessori Examined.
6. Holmes : The Montessori Method.
7. Morgan : The Montessori Method.

٨ — طرق التربية الحديثة للأستاذ محمد حسين الخرنجى

٩ — الاتجاهات الحديثة في التربية للأستاذ محمد عطية الإبراشى

ح — طريقة ماسون

تنسب هذه الطريقة إلى صاحبها « مس شارلوت ماسون » Charlotte Mason مؤسدة الاتحاد المعروف « بالاتحاد القومي للآباء في التربية » Parents' National Educational Union أى إشراك الآباء في تعليم أولادهم ، ولذلك يطلق على هذه الطريقة P.N.E.U. وقد تأسس هذا الاتحاد لصالح الآباء والمدرسين .

وقد افتتحت المؤلفة « مس شارلوت ماسون » مدرسة في امبليسيد « Ambleside » على هذا النظام ، وبوساطة المراسلات أمكن المدارس الأخرى في غير هذه البلدة أن تستعمل المنهج والطرق والامتحانات التى تنظمها هذه المدرسة .
وسنلخص مبادئها فيما يلى :

يعتقد بعض العلماء أن الطفل يولد ونزعة الشر متأصلة فيه ويعتقد البعض الآخر خلاف ذلك ، ولكن الحقيقة أنه يولد وعنده الاستعداد لهذا أو ذاك ، فيجب أن ندر به على الطاعة وال ضبط ، ولا تنادى التربية الحديثة مطلقاً بفكرة ترك الحبل على الغارب ولكنها تؤكد ضرورة وجود عنصر الضبط . فأعمال الطفل وحركاته فى حاجة إليه ، ولكن الضبط ليس معناه تقييد الحركة ولا يلىق أن نصل إليه عن طريق التخويف أو التأثير أو العقاب ، فهذا لا يلائم رغبة الطفل الطبيعية ، وكل هذه أدوات لا تقرها التربية الحديثة ولا تنادى بها ، لأنها لا تؤمن إلا بهذه الأدوات :

١ — خلق الجو الطبيعى البيئى .

٢ — تنظيم العادة

٣ — عرض الأفكار الحية .

فعقل الطفل لا يتسع لحشد شتى العلوم والمعارف التى لا تتصل بحياته ولا تلائم

طبيعته ، ويجب أن يترك حراً في اختيار ما يناسبه من المعلومات ، فالمعلومات التي تقدم إليه يجب أن تكون متصلة بحياته وما يجري في بيئته . إذا نهجنا على هذا النهج وكانت المعلومات التي نقدمها له متنوعة غير منفرة فلا شك أن الطفل سيطلب منها المزيد ولن يكتفى بالقليل . وعقل الطفل لا يقل عن جسمه في الحاجة إلى القوت والمساعدة على النمو والتكوين ، وكما نمده بالغذاء الذي يمثل منه الجسم ما يصلحه ، كذلك يجب أن نغذى عقله بموضوعات شاملة سخية من واقع الحياة فيعمل الطفل ويمثل عقله ما يحتاج إليه من المعلومات .

ولعل أهم ما في هذه الطريقة هو تزويد المتعلمين بكتب كالسكتب ذات الأسلوب الأدبي العالي ؛ لأنه من المعتقد أن الأطفال ينتهون إلى كل ما هو مصوغ في قالب أدبي جميل ، وهذه الطريقة تشدد في اتباع نظام القراءة الفردي ، وإذا درب الأطفال على هذا النظام فلا شك أنهم يصغون بالطبع ويركزون كل قواهم في العمل . وكذلك تنادي هذه الطريقة بإعادة قراءة الفقرات وشرحها وتلخيصها وإعداد الأسئلة على ذلك ، وبهذا يمكن إتمام القدرة الطبيعية للتركيز في الطفل ، كما تلقى هذه الطريقة عبء مسؤولية التعليم على التلاميذ وتربيتهم على الاعتماد على النفس في التعليم والبحث تحت رعاية مدرس مرشد وهاد فقط لا يتوانى عن الشرح في إيجاز أو إسهاب إذا دعت الضرورة إليه . وفي هذه الطريقة يسمح المدرس لتلاميذه باختيار ما يروونه من السكتب .

وترى صاحبة هذه الطريقة أن الدرجات والمكافآت والعقاب والمدح والثناء والتوبيخ . . . إلخ من البواعث ليست ضرورية لإحراز الانتباه ، فالانتباه طوعى إرادی وهو مفاجئ وسريع .

وكما تنادي هذه الطريقة وتشدد في مبدأ القراءة الفردية فهي من ناحية أخرى لا تأخذ بهذا المبدأ وذلك في المواضيع التهذيبية كالرياضة مثلاً أو القواعد «الأجرومية» ففيها لا بد للمدرس من أن يبذل قصارى جهده في مثل هذه الموضوعات ، وعلى

مقدار ما يبذله من جهد يتوقف النجاح والفوز . ولما كان التلاميذ قد تعودوا الإصغاء والانتباه كما أسلفنا فإن مهمة المدرس في هذه الحالة تكون سهلة ميسورة . وبالعمل بهذه المبادئ ومراعاتها وجدت « ماسون » أن قدرة الطفل على التعلم تكون في غاية القوة كما كانت تأمل وإن توقفت في بعض الأحيان على الوراثة والبيئة .

وتعمل هذه الطريقة على تدريب الطفل تدريباً مباشراً على مراعاة نفسه بنفسه من الناحية الخلقية والناحية العقلية . فمثلاً في الناحية الخلقية يدرّب التلميذ على استعمال إرادته في التمييز بين ما يريده وبين ما يهزم عليه ، فإذا حدث صراع بينهما لفت نظر التلميذ إلى أفضل طريقة في مساعدة رغبته للسيادة والفوز ، وهي أن يترك التلميذ الغرضين مؤقتاً ويلهى عقله بعمل يجلب عليه السرور أو التسليمه ليستطيع أن يرجع بعد ذلك إلى مشكلته بقوة إرادية نشطة جديدة ، وقد يفشل الأطفال في ذلك ولكن هذا شيء ضروري لتدريبهم ، وعلى المدرسين ألا يحاولوا منع الأطفال عن هذه التدريبات باستعمال مساعدات دخيلة أو تقديم اقتراحات تشابهها فذلك مما يؤدي إلى تسفيه الأخلاق . أما من الناحية العقلية فنحن ندرّب الأطفال على استعمال العقل والحكم عند النظر في الأمور فلا يتعصبون لآرائهم ولا يسفّهون آراء غيرهم ، فقد يكون العقل مرشداً وعاصماً من الخطأ في حل مسألة رياضية مثلاً ، ولكنه قد يكون مرشداً وخيم العاقبة عند البت في مشكلة أدبية . وماسون تنصح الأطفال بعدم التحيز وترى في تفهيمهم وتزويدهم بالمبادئ العامة للسلوك مساعدة لهم يجب أن تقدم إليهم ، وتفهمهم هذه المساعدة وهضمها جيداً ينجيهم من التفكير الضائع والعمل غير المفيد ، وهذا ما حرم الكثير منا من العيشة السعيدة التي كان يطمح إليها ودفعه إلى أقل منها .

٥ — طريقة دالتن

إن روح التربية الحديثة التي تسود هذا العصر هي مراعاة الاعتبارات السيكولوجية للتلاميذ ، والاهتمام بمقدرتهم العملية وباختلافاتهم في مستوى ذكائهم وقواهم العقلية كأفراد ، وقد أثبتت مقاييس الذكاء ومقاييس المواد المقتنفة أن الفصل المدرسي الواحد يحوى مجموعة من التلاميذ يختلفون قوة وضعفاً من حيث المقدرة والتحصيل العلمى ، فمثلاً نجد في الفصل الواحد مجموعة من التلاميذ متفوقة في مادة ما على باقى تلاميذ الفرقة . فطريقة التعليم الجمعى من شأنها أن تضع الأقوياء من التلاميذ مع الضعفاء في كفة واحدة ، فعلى الرغم من تفاوتهم نجد أنهم يعاملون جميعاً معاملة واحدة . وينتج عن ذلك أن الأذكى من التلاميذ في فصل ما يسهرون في عملهم المدرسى بموجب النظام الجمعى ويرتبطون بعجلة غيرهم من المتوسطين والضعفاء ، ومن هنا يضيع عليهم كثير من الوقت والمجهود . أما التلاميذ الذين هم دون درجة المتوسط فهؤلاء يتحايلون على الموقف بطرق شتى كالالتجاء إلى الدروس الخصوصية ، وهذا ما يكلف الآباء نفقات قد يعجزون عن الاستمرار في تنفيذها ، وقد يخصص هؤلاء التلاميذ جزءاً كبيراً من وقتهم للمواد التي يتجلى فيها ضعفهم ، ويكون ذلك على حساب بقية المواد . فلا بد إذن ليتم التوفيق بين أمثال هؤلاء التلاميذ وبين غيرهم من الأقوياء من تغيير هذه الطريقة المتبعة في مدارس التعليم الجمعى بطريقة أخرى تسمح للتلميذ بأن يوزع وقته على المواد المقررة بالنسبة لصعوبتها في نظره ، فيخصص وقتاً أطول للمواد التي يرى أنها صعبة ، وهذا ما حققته طريقة دالتن — تلك الطريقة التي جمعت بين ثنائياها كل المبادئ والأسس التي ترمى إليها التربية الحديثة وستتضح لنا هذه المبادئ عند تحليلنا للأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة .

ويرجع الفضل في ابتداء طريقة دالتن أو طريقة المعامل إلى الأنسة « هيلين باركهurst » Helen Parkhurst ، وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى البلدة الصغيرة « دالتن » التي أنشأت فيها « باركهurst » مدرستها ، وهذه البلدة من أعمال ولاية « ماساتشوست » .

وقد بدأت هيلين عملها كمدرسة بمدرسة قروية صغيرة تضم أربعين تلميذاً موزعين على خمسة فصول ، ولم تكن هناك مدرسة أخرى تشاركها في تعليم هؤلاء التلاميذ فكانت تقوم بشرح درس في أحد الفصول ، وفي الوقت نفسه تراقب الفصول الباقية . ولما كانت هذه الطريقة متعبة دعاها هذا إلى التفكير في خلق طريقة تسهل عليها تسيير دفعة العمل في جميع المدرسة في وقت واحد فعملت على أن تكلف كل تلميذ أداء عمل من الأعمال ثم تراجع له هذا العمل بعد فراغه منه ، وتلك الفكرة جعلتها تسند إلى الكبار من التلاميذ بعض الأعمال مع تكليفهم أن يمدوا يد المساعدة إلى الصغار فيساعدوهم على فهم ما يغمض عليهم فهمه دون أن يلجأوا إليها إلا عند الحاجة . وهذا التجديد الذي أوجدته « مس هيلين باركهurst » حبيب إلى الأطفال عملهم الدراسي ، وظهر ذلك في إقبالهم عليه بشوق وانتباه .

وقد تنقلت « هيلين باركهurst » بعد ذلك في مدارس مختلفة ، ولم تكن في كل هذه التنقلات تقوم بدور المدرسة التي تعمل على تلقين الأطفال المعلومات المقررة بل كانت تفكر في تغيير هذه الطريقة الجمعية التي قرأت ما كتبه « سويفت Swift »^(١) عنها « من أنها طريقة عتيقة تخلفت عن القرون الوسطى وما زالت تسيطر على مدارسنا رغم تغير الظروف التي خلقتها ، وأعظم وسيلة للقضاء على هذه الطريقة هي توسيع مدارك المعلم الحديث ، فيتمكن عندئذ من دراسة تلاميذه ، وبذلك يصبح الفصل معملاً تربوياً ، ويقتحم النشاط اليدوي ذلك الحائل المنيع بين الأشغال وبين مختلف المعامل الدراسية لبقية المواد »^(٢) .

(١) Edgar James Swift : Mind in the Making

(٢) A. G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching

وفي سنة ١٩١١ بدأت « هيلين باركهurst » تطبيق مبادئها على أطفال من سن ٨ — ١٢ سنة ، وجعلت تعليمهم في معامل تربوية ، وعمدت إلى إلغاء جدول الدراسة تدريجياً ، ونظمت الأطفال في مجموعات ، وتركت لهم حرية العمل فيما يروقهم من المعامل المتعددة ، وفي سنة ١٩١٤ زارت « باركهurst » إيطاليا حيث درست طريقة « منتسوري » التي كانت معجبة بها أيما إعجاب ، وكانت تأمل في نشر هذه الطريقة في أمريكا ، وفي سنة ١٩١٩ أتيحت « لباركهurst » الفرصة لإعادة تجاربها على طريقة المعامل في إحدى مدارس الأطفال المقعدين ، وفي سنة ١٩٢٠ تمكنت من تطبيق طريقته في مدينة « دالتن » بإحدى مدارسها الثانوية . وكانت « باركهurst » تؤكد استخدام كلمة « معامل » في مدارسها فكتبت في ذلك تقول : « إنني أتمسك بهذه الكلمة على أمل أن تنتقل تدريجياً وجهة نظر التربية ، وتبتعد عن جو التحيز والنظريات الميتة التي تجرّها كلمة (مدرسة) إلى عقولنا ، فدعنا نفكر في المدرسة على أنها « معمل اجتماعي » يصبح فيه التلاميذ أنفسهم هم المجرّبون لا الضحايا لنظام بائد لا حول لهم فيه ولا قوة . دعنا نفكر في المدرسة على أنها مكان تسود فيه الظروف الاجتماعية كما تسود في الحياة خارجها^(١) » ولكن لكيلا يسيء الناس فهم الغرض الذي تقصده « مس هيلين باركهurst » من كلمة « معمل » قررت أن تطلق على طريقته اسم « طريقة دالتن » ، ولم تقبل أن تطابق اسمها على هذه الطريقة لرغبتها في أن يجعلها طريقة حية دائماً ، ولأنها تود أن يشترك معها غيرها من المربين في تجربة الطريقة وإصلاح كل نقص يبدو لأي فرد بحرية تامة .

لقد كان ابتكار « هيلين باركهurst » لهذه الطريقة حلاً لمشكلة تسكين العمل المدرسي لحاجات التلاميذ : الاجتماعية ، والفكرية ، والجسمية ، وهذه الطريقة تقوم على فلسفة : هي أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً يهيئ الخبرات التي تحرر

ميول التلاميذ ودوافعهم ، وينتج عن هذه الخبرات المعرفة والقدرة التي تتطلبها الحياة ، ويجب على المدرسة أن تتيح الفرصة لمثل هذه الخبرات في وسط اجتماعي . فلكي يصبح الفرد قادراً على تصريف شئون حياته يجب أن يتعود رسم الخطط وتنفيذها أثناء عملية التعلم . ولقد تأثرت « هيلين باركرست » بفلسفة « جون ديوى » فاعتقدت أن الفرد يحتاج إلى الحرية لكي تنمو قدراته وتكون شخصيته ، كما رأت أن الصفة الاجتماعية لا تتحقق في الفرد إلا عن طريق الحياة التعاونية مع الجماعة ، وأن قدرة الفرد على تصريف شئون نفسه تتكون عن طريق تعلمه كيف ينظم وقته . وعلى أساس هذه الفلسفة وضعت « هيلين باركرست » الأسس التالية التي بنت عليها طريقتها في التربية وهي : الحرية ، والتعاون ، وتحمل المسؤولية .

فتلاميذ مدرسة « دالتن » أحرار في إنجاز أعمالهم من غير أن يزعمهم صوت الناقوس الذي يتحكم في الجدول الدراسي ، فيقطع عليهم حبل أفكارهم وتصوراتهم ، فيستمر التلميذ في العمل الذي يقوم به في أي مادة يكون مشغولاً بها ، وبذلك يكون أكثر إنتاجاً وتحصيلاً للعلم من زميله الذي يتلقى العلم على أساس الحصص ، ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه إذا لم يتعلم التلميذ بالمقدار الذي تسمح له به قدرته الشخصية وما يصحب ذلك من شعوره بالشفغ نحو المادة التي يعمل فيها ، فإنه لن يتعلم شيئاً بالدقة المطلوبة^(١) . وقد قيدت هذه الحرية بقوانين تنظمها ، وروعى فيها أن يشغل كل تلميذ وقته لا أن يشغل وقت غيره لأن هذا هو عين الاستبداد .

ولقد ألفت طريقة « دالتن » قدراً عظيماً من تحمل المسؤولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، فهي تحدد لهم القدر المعين من المواد الدراسية التي يمكن دراستها في مدة معينة ثم تتركهم أحراراً ، وفي نهاية المدة يكون كل تلميذ على أتم الاستعداد لإثبات كفاءته وجدارته فيما درسه . والتلميذ حر في متابعة دراسة أي علم من العلوم ،

فقد يركز اهتمامه في علم واحد أو في علمين كما يقرأى له . وتتطلب هذه الطريقة أن يُقلع المدرس عن التدريس وتصبح وظيفته الإرشاد فحسب ، فيتعين عليه أن يبقى ساعات محددة في معمله لتوجيه من يحتاج إلى إرشاد من الطلبة . وليس من المفروض مطلقاً أن يتدخل المدرس في شئون التلميذ الذي له مطلق الحرية في أن يلجأ إليه للإرشاد أو لا يلجأ . فكل تلميذ يتقدم في عمله الدراسي وفق قدراته وميوله ما دام يسير بنجاح في هذا العمل . والأطفال أحرار في أعمالهم مدة ثلاث ساعات يومياً (من $8\frac{1}{4}$ — $11\frac{1}{4}$ صباحاً) ، وأما بقية ساعات اليوم فكانت تترك للدراسة وفق الطريقة العادية ، وكان على المدرس أن يقوم بالمهام الآتية وهي :

- ١ — خلق جو دراسي داخل معامل الدراسة .
- ٢ — شرح تفاصيل بعض التعميمات .
- ٣ — تزويد الأطفال بطرق استخدام الأجهزة الدراسية .
- ٤ — مد الأطفال أو التلاميذ بالنصائح والإرشاد عند حل بعض المشاكل المعقدة .
- ٥ — يقوم المدرس إذا دعت الحاجة بشرح بعض النقاط الدراسية وعلاقتها بالمبدأ العام في مادة الدراسة .

ويدعى أنصار هذه الطريقة أنها نجحت نجاحاً تحسده عليه ، فالتلاميذ الذين تركوا لأنفسهم ولأجهزتهم ولعالمهم ولطريقتهم الخاصة قد تمكنوا من النجاح وتزودوا بسلاح الثقة بالنفس في مواجهة المشاكل . ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة في البداية قد تعرضت لبعض الاضطراب ، وأنه أعوزها عنصر الربط ، وأن بعض الموضوعات الدراسية قد أبلى فيها التلاميذ بلاء حسناً ، ولكن وجد أنه بعد أن تستقر الأحوال يتمكن التلاميذ من أن ينظموا عملهم ، وينتهوا من التعميمات المقررة في المدة المحددة . ومما يدعو إلى الدهشة حقاً أن بعض التلاميذ — أو جُلهم

بشكل عام — كانوا يفضلون البدء بأصعب المواد الدراسية وأكثرها كراهية إلى نفوسهم .

وطريقة « دالتن » يمكن تطبيقها على تلاميذ تتراوح أعمارهم بين الثامنة والثامنة عشرة ، وتهدف إلى تزويد الطفل أو التلميذ بالحرية ، وترمى إلى تحويل المدرسة إلى مجتمع تتمكن الجماعات فيه من الاحتكاك بعضها ببعض ، وهى طريقة تحل مشكلة التعليم من وجهة نظر التلميذ ، فتزوده بالمسئولية ، وتحببه في العمل ، وفي هذه الطريقة تصبح الفصول معامل دراسية تضم بين جدرانها السكتب والأجهزة المناسبة لهذه المادة ، أما التلاميذ فما زالوا مجتمعين في فصول لأهداف تنظيمية ^(١) . ذلك هو الوصف الذى أدلى به سكرتير « جماعة دالتن » ^(٢) عن هذه الطريقة .

وفي طريقة « دالتن » يلغى النظام المدرسى التقليدى ، وهناك ثلاث خصائص لهذا التنظيم الجديد الذى تقوم عليه هذه الطريقة :

١ — تنظيم المدرسة إلى « بيوت » أو « أسر » لا تقوم على بعض الفرق المدرسية ولكنها تتكون من مختلف فرقها .

٢ — تتحول الفصول الدراسية إلى معامل للمواد الدراسية ، وتختص كل مادة بمعمل ، ويعمل في كل معمل من هذه المعامل تلاميذ من كل الفرق ، كل يعمل في التعمين الذى معه .

٣ — يلغى التنظيم التقليدى لليوم المدرسى ، ويترك للتلاميذ تنظيم وقتهم على أساس التوجيه الذى يشتمل عليه التعمين .

من هذا الوصف يتجلى لنا بروز أهمية الجهود الشخصى وتحمل المسئولية الذى اتصفت به مدارس « دالتن » ، تلك الروح التى لم يكن لها أى وجود في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ، والتي عمل كل مصلح تربوى على إدخالها

(١) Evelyn Dewey : The Dalton Laboratory Plan P. 75.

(٢) J. Adams : Modern Developments ... P. 166.

في المدارس . على أن قيمة حركة « دالتن » يمكن لمسها إذا ما لاحظنا أو درسنا حركة المقاومة السلبية التي قوبلت بها هذه الطريقة الجديدة ، وهناك كثير من الأسباب التي تدعو إلى مقاومة هذه الحركة وإلى رد اعتبار الفصل الدراسي إليه واتخاذ وحدة للتدريس ، ويمكن تلخيص هذه الأسباب فيما يأتي :

أولاً — الانحياز الرجعي الذي يلزم معظم المدرسين . فمعظمنا يكره بل يقاوم أى تغيير في طرقنا التعليمية . وقد تحبذ طريقة عملنا وإعدادنا وعلاقتنا بالجمتمع هذا الانحياز الرجعي ، فأولياء الأمور ، والدولة نفسها لا يحبون المدرسين ذوي الجرأة في الابتكار initiative . ومعظم الآباء قانع ويرحب بأن تسير الأمور في مجراها الطبيعي ، وكذلك الحال لدى غالبية المدرسين أولئك الذين يفضلون اتباع أسهل الطرق وأقلها مقاومة ، ويقنعون باتباع طرقهم المعهودة ويجدون في الدفاع عنها

ثانياً — حب المدرسين للتدريس الفصلى وتمسكهم به . فالتدريس الفصلى جاذبية وحنين يجعل المدرس العادى يلتجئ إليه ويفضله على طريقة التعليم الفردى، وربما كان السرف في ذلك راجعاً إلى ذلك التعليل الذي يلجأ إليه جماعة أنصار التحليل النفسى . فمن الصفات المرذولة في الإنسان رغبته الدفينة في أن يظل دائماً في موضع الصدارة The love of the lime light « فحب القوة » Love of power وإبراز هذه القوة من الدوافع القوية في الحياة ، وقد نكون نحن جماعة المدرسين في خطر من جراء ترك هذا الدافع يسيطر على أعمالنا المدرسية الفنية ، فنحن نولع دائماً بتعليم الغير ، ونشعر أنه من الأسهل بل من الأيسر أن نزود الطفل بالمعلومات العامة مباشرة بدلاً من الانتظار عليه حتى يصل إلى تلك المعلومات بنفسه، فلا غرابة إذن أن يتطلع بعض مشاهير المدرسين إلى طريقة « دالتن » بشيء عظيم من الريبة . فهي طريقة تبعدهم عن موقف الصدارة وتحركهم إلى العمل في المؤخرة ؛ طريقة

تدفعهم إلى إنكار الذات Self-abnegation في الوقت الذي تدفع فيه بتلاميذهم إلى
إلى إثبات الذات Self-realization .

ثالثاً — وثمة عامل ثالث يدافع به بعض المدرسين عن أهمية نظام التعليم الفصلي ،
فبعض أجزاء عملنا يُحتم علينا أن نهتم بحاجات الفرد كفرد ، وبعضها الآخر يُحتم
علينا أن نهتم بحاجات الأفراد كأعضاء في جماعة . ومن أجل هذا يجب أن يحتفظ
الفصل بكيانه كوحدة للتدريس .

وليس هناك ما يمنع مطلقاً من أن يُحتفظ بالفصل كوحدة للتدريس مع الانتفاع
بروح « طريقة دالتن » وتشجيع العمل الفردي والسير بطريقة التعميمات أو بالالتجاء
إلى طريقة الربط بين المواد التي يشجعها الفرنسيون .

وخطة مدرسة « دالتن » تشتمل على جميع المواد الدراسية التي توجد عادة في
المنهاج ، وهذه المواد تنقسم إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى هي مجموعة المواد الثقافية المسلم بضرورتها للإعداد للحياة :
كل رياضيات ، والعلوم ، واللغة ، والتاريخ ، وما إلى ذلك .

أما المجموعة الثانية فهي مجموعة المواد الأخرى التي تطلب لقيمتها في إرضاء ميول
الفرد وحاجاته وتنميتها : كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والموسيقى ، والترفية
البدنية ، والتدبير المنزلي .

وتدرس مواد المجموعة الأولى دراسة حرة عن طريق العقود والتعميمات ، أما
المجموعة الثانية من المواد فتدرس بالطريقة الجمعية .

وفي المدرسة الدالتونية يقسم منهاج كل فرقة إلى أجزاء كثيرة يكون عددها بعدد
شهور السنة الدراسية ، والعمل الخاص بشهر من الشهور في كل العلوم يسمى واجباً
Job أو تعييناً assignment ويقدم الواجب أو التعيين لـ شكل تلميذ على شكل كراسة
تعميمات تشتمل على أوراق مطبوعة أو تقاسيم Allotment أو عقود ، كل منها يمثل
عمل شهر في مادة من المواد التي يطالب التلميذ بدراستها ، ويقسم كل تعيين أو

كل عقد Contract إلى أقسام أسبوعية أو يومية لتساعد التلميذ على تنظيم وقته ووضع خطة لدراسته ، ويراعى الارتباط التام بين التعميمات الخاصة بكل علم من العلوم المختلفة. والتلميذ « الدالتونى » يسير فى عمله بثبات ، ويتقدم فيه خطوة خطوة فى حدود ما رسمه له المنهج ، وهو يتبع فى عمله خطة دقيقة تضمن حسن سير العمل ، والنقط الأساسية فى سير الخطة التى يتبعها التلميذ يمكن أن نلخصها فيما يأتى : يصرف التلاميذ الخمس عشرة دقيقة الأولى من اليوم المدرسى فى حجرتهم العامة والخاصة بالأسرة التى ينتسب إليها ، وفى أثناء هذه الدقائق يرسم كل تلميذ خطته لهذا اليوم تحت إشراف أستاذه Glass-adviser وعلى التلميذ أن يرجع يومياً إلى لوحة الإعلانات بالمدرسة ليقرأ الإعلانات الخاصة بالاجتماعات التى يجب عليه أن يحضرها فيدرجها فى خطة عمله اليومى ، ويتمكن التلميذ بعد ذلك من متابعة فترة العمل الحر فى الصباح فيعمل ما يشاء تبعاً للخطة التى يرسمها لنفسه ، وهذا يعطيه الفرصة لأن يشغل فى أى نوع من العمل يفضله هو فى أثناء الفترة الصباحية . وبعد انتهاء الفترة الصباحية يخصص التلاميذ ساعة لاجتماعهم بعضهم مع بعض . وفى نصف الساعة الأول يشغل التلاميذ بإشراف مدرسهم بأى عمل يختارونه كوضع خطة لمشروع جمعى أو وضع برنامج لاجتماع عام أو لسماع درس فى موضوع خاص ، وفى نصف الساعة الأخير يعمل مدرسو المواد المختلفة مع التلاميذ . أما فترة ما بعد الظهر فتخصص لأوجه النشاط المختلفة : فى الموسيقى ، والفن ، والأشغال اليدوية ، والتدبير المنزلى . ويتبين من شرحنا هذا لسير طريقة « دالتن » أن تلاميذها يتمتعون بحرية كاملة . على أن هذه الحرية يتبعها طريقة دقيقة للتوجيه والمراجعة ويتم هذا بواسطة ثلاثة أنواع من الخطوط البيانية :

أولاً — رسم بيانى يوضح تقدم كل تلميذ فى عمل كل شهر من شهور السنة ، وهذا الخط البيانى خاص بالفصل ، ويعلق فيه حتى يمكن أن يعرف بسهولة التقدم اليومى لكل تلميذ . ويطلق على هذا النوع اسم الرسم البيانى الخاص بمدرس المعمل

The Instructor's Laboratory Graph. ويحفظ المدرس لكل فرقة من فرق المدرسة ورقة من هذا الرسم خاصة بها ذات لون خاص . وقد عملت لذلك جداول خاصة ، ويخصص لكل تلميذ من تلاميذ الفرقة الواحدة قسم خاص به ، وأمام اسم كل تلميذ توجد أربعة أقسام رئيسية تقابل الأسابيع الأربعة التي يتكون منها الشهر ، وكل أسبوع مقسم إلى خمسة أقسام كل منها وحدة من وحدات العمل البالغ قدرها عشرين وحدة والتي يتكون من مجموعها العمل الشهري في صحيفة كل مادة ، فإذا فرضنا أن ثلاثة تلاميذ أنجزوا في مادة ما عمل الأسبوع الأول المقرر لدراسة خمس وحدات من كل العمل الشهري لهذه المادة فما على كل منهم إلا أن يطلب من المدرس الموجود في معمل هذه المادة أن يوشر أمام اسمه في هذا الرسم البياني بخط أفقي في الخانات الخمسة الصغيرة الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهذا معناه أنهم أنجزوا خمس وحدات من العشرين وحدة المقدرة للعمل كله ، وإذا فرضنا أن تلميذاً رابعاً أنجز $\frac{1}{2}$ العمل المطلوب لإنجازه في بحر الأسبوع الأول فيرسم المدرس أمام اسمه خطاً أفقياً في الخانات الأربع الأولى الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهكذا

ولهذا الرسم البياني فائدة كبيرة للمدرس فبواسطته يتمكن من معرفة مقدار العمل الذي قام بتنفيذه كل تلميذ من تلاميذ فصله في إتمام العقد الشهري لمادته . كما أنه يتمكن أيضاً بعد الاستفادة من دراسة عقود المواد الأخرى الشهرية أن يعرف مدى تقدم أى تلميذ في مختلف المواد ، ويمكنه كذلك أن يحكم على مدى ميل التلميذ للمادة . كما أن هذا الرسم البياني يساعد المدرس في الكشف عن الصعاب التي اعترضت بعض التلاميذ في مادته ، وبذلك يمكنه أن يدعو تلاميذه (بإعلان يوضع في لوحة الإعلانات) للاجتماع به في الوقت المناسب لتقديم المساعدة اللازمة . على أن الرسم البياني يوضح للتلميذ مقدار العمل الذي أنجزه في كل مادة ، ويمكنه من أن

يعرف مقدار تقدمه إذا ما قورن بتقدم غيره من الزلاء ، وبذلك يستطيع أن يكون فكرة صحيحة عن نفسه .

ثانياً — خط بياني خاص بالتلميذ : The Pupil's Graph وهو سجل لوحداث العمل التي يتمها التلميذ في كل يوم ، يسجله التلميذ بنفس الطريقة التي يسجل بها المدرس رسمه البياني السابق . وهذا السجل يبين للتلميذ في كل لحظة مقدار ما أنجزه من صحف المواد الشهرية ، والباقي عليه منها . وعن طريق هذا السجل يعرف التلميذ موطن ضعفه فيحاول بكل الوسائل التغلب عليه ومن مزايا هذا السجل أنه يحتم على التلميذ أن يقدر دائماً قيمة وقته المخصص للعمل الحر ويشعر أنه مسئول عن حسن استغلاله . وهذا السجل بمثابة تقرير شهري عن تقدمه .

ثالثاً — خط بياني خاص بالمجموعة أو الأسرة . From or House Graph. وهذا الرسم البياني قلما يستخدم في مدارس « دالتن » ولو أن « مس هيلين باركهurst » ذكرته في كتابها .

طريقة دالتن في ميزان النقد

١ — مميزات هذه الطريقة :

١ — إن طريقة « دالتن » تمنح التلميذ الحرية الكاملة للتصرف في الوقت المخصص للعمل الحر وفق ما يبتغي ، فهو يتقدم بسرعه الخاصة ، فهي طريقة من شأنها أنها تعطي ضعاف التلاميذ فرصة التقدم بالسرعة التي تناسب قدراتهم ، وبذلك نضمن إتقان العمل وتجنب تثبيط همه التلاميذ بسبب الفشل ، كما أنها تمكن أذكاء التلاميذ من أن يتقدموا بالسرعة التي تتكافأ وقدراتهم ، فهي طريقة تحقق العدالة بين التلاميذ ، وتقضي على عنصر الظلم الذي قد يفرض على الطفل من الخارج .

٢ — إن طريقة دالتن تركز اهتمام التلميذ على عمله الخاص الذي عليه يتوقف

تقدمه في المواد المقررة عليه ، فهو يوزع وقته على المواد بالنسبة لصعوبتها في نظره ، فيخصص للمواد التي يشعر بالضعف فيها وقتاً أطول من المواد التي يراها سهلة ، وبذلك يتسنى للتلميذ أن يلم بكل المواد المقررة عليه ، فالمواد الدراسية في نظره وحدة كاملة يهتم بها جميعها جافها وشيئتها .

٣ — إن طريقة « دالتن » تقضى على عنصر الخداع والكلفة في الحياة الدراسية ، فهي تقضى على سوء التقدير الناتج من افتراض المدرس أن تلاميذه قد قطعوا مرحلة من المقرر في حين أنهم سمعوا جزءاً منه ولم يستوعبوه ، كما تركز اهتمام التلميذ في إتقان المواد الدراسية بدلا من محاولته إرضاء مدرسه بعمل كلفه به .

٤ — إن طريقة « دالتن » قضت على استبدال جدول الدراسة بالمدرسة والتلميذ ، ذلك الجدول الذي لا يسمح لهم بالعمل الحر أو متابعة ميولهم الدراسية .

٥ — إن طريقة « دالتن » قد أحدثت تغييراً عظيماً في العلاقة بين المدرس والتلميذ ، فهي طريقة تحقق الاتصال الشخصي بين التلميذ والمدرس ، وتجعل التدريس فردياً مجدياً بدلا من توزيع مجهود المدرس على الفصل كله بشكل عام . وهي طريقة تجعل التلميذ يشغف بعلمه ، ويحترم مدرسيه ، ويشعر بالسرور عند إنجاز عمل من الأعمال ، كما أنها تضع المدرس في مركز ممتاز عن ذلك المركز الذي كان يظهر به المدرس القديم ، فهنا يقف المدرس من التلاميذ في منزلة الأخ الأكبر .

٦ — إن طريقة « دالتن » تقوى الروح الاجتماعية بين النشء فهم مجتمعون بين آن وآخر في معامل الدراسة يتناقشون ويتباحثون ويدرسون متضامنين ، فالدراسة بهذه الطريقة تكون مثلاً مصغراً للحياة العملية التي سيعيشها الفرد في المستقبل مع غيره من الناس ، فطريقة دالتن تهيب الفرصة أمام التلميذ ليتعود هذه الحياة حتى إذا خاض غمارها لا تكون حياة غريبة عنه .

٧ — إذا انقطع تلميذ عن الدراسة لمرضه أو لأي سبب آخر أمكنه أن يتابع

دراسته من حيث انتهى هولاً من حيث انتهى زملاؤه ، أى أنه لا يتأثر مطلقاً بتقدم زملائه ، وبذلك يتحقق بعض العدالة .

٨ — إن طريقة «دالتن» تخلق فى التلاميذ بعض الصفات الخلقية الجديرة بالذكر : كالاعتماد على النفس ، وتحمل المسؤولية ، واحترام العمل وإتقانه ، والوفاء بالوعد .
ب — مواطن الضعف فى طريقة «دالتن» :

١ — يرى بعض النقاد أن إلقاء المسؤولية على التلاميذ من الصغر ومطالبتهم بمواد معينة فى زمن معين مما يزيد قلقهم ، ولكن يؤكد الدالتونيون أن قلق الأطفال يقل تدريجاً لأن المدرس على صلة دائمة بالتلميذ يساعده وقت الحاجة ، ولم يغفل السير جون آدمز J. Adams ^(١) الرد على هذا الاعتراض حين قال : « وإنى أصرح بأنى كنت من الذين خافوا على التلميذ زيادة الهم وقلق البال من إلقاء تبعة كبيرة عليه ، ولكن يسرنى أن أقول إنه ليس هناك الآن من المهملين إلا قليل جداً ، وأقل منهم هؤلاء الذين يشغل بالهم أو يقلق ضميرهم » .

٢ — إن عنصر المنافسة فى طريقة «دالتن» عنصر واضح ظاهر وله خطورته ، فهى طريقة تقوم على المنافسة وموازنة التلاميذ بعضهم ببعض عن طريق الموازنة بين الرسوم البيانية .

٣ — يشك بعض النقاد فى الأثر الأخلاقى الذى يعود على الأطفال إذا سمحنا لهم باختيار عملهم فى الأوقات المناسبة لهم مع أنهم سيضطرون فى حياتهم الواقعية إلى أن يواجهوا أموراً معينة فى أوقات معينة ، وعلى هذا الاعتراض تجيب « هيلين باركهurst » قائلة : « مهما يكن من أمر حقيقة التربية الخالدة أن التعليم الذى يتيح للطفل حرية لينهض ويرتقى ووقتاً ليفكر ويدبر لابد أن يهيئ الفرص لتنمية الاستعدادات الطبيعية التى فطرت عليها نفس الطفل » ^(٢) .

(١) J. Adams: Modern Development in Educational Practice p. 180
(٢) التربية على طريقة دالتن : تأليف هيلين باركهurst ، وترجمة الأستاذ زكريا

٤ — إنها طريقة توصف بأنها تتمركز حول استظهار المواد الدراسية دون الاهتمام بأهمية تطبيقها في الحياة ، والدروس منفصلة عن مشكلات الحياة تمام الانفصال ، ومثلها في ذلك الطرق التقليدية .

٥ — يخشى بعض النقاد من طريقة « دالتن » تشجيعها الكسالى من التلاميذ والذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم على أن يزيد كسلهم .

٦ — يؤكد النقاد أن طريقة « دالتن » تبالغ في أهمية الامتحانات والاختبارات وترتب كل شيء على النجاح فيها .

٧ — إن طريقة « دالتن » تحتاج إلى مدرس من نوع معين يتصف بالإلمام بأطراف المادة ويكون دارساً لجميع المقررات ، لأن كل مدرس في معمله مسئول عن تلاميذ من جميع الفرق يدرسون جميع الموضوعات ، ومثل هذا المدرس ليس من السهل إعداده .

المراجع

1. J. Adams. Modern Developments in Educational Practice.
2. Evelyn Dewey : Dalton Laboratory Plan.
3. Harris (Dr. G. Brien) Towards Freedom.
4. Lynch : Rise & Progress of Dalton Plan.
5. Lynch : Individual Work and The Dalton Plan.
6. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.
7. Radcliffe : A Single Class on The Dalton Plan.

٨ — هيلين باركهurst : التربية على طريقة دالتن ترجمة زكريا ميخائيل .

٩ — محمد حسين الخرنجى : طرق التربية الحديثة .

ه — طريقة « وينيتكا »

« وينيتكا » اسم ضاحية من ضواحي « شنيكاجو » على بحيرة « متشجن » لا يعدو عدد سكانها عشرة آلاف نسمة . ولكن هذه الناحية تتميز بميزة واضحة من الروح العالي في التضامن الاجتماعي ، والتعاون على ترقية مدارسها وأحوالها . وكانت هذه الضاحية تحتضن المدرسة الوحيدة في سائر الولايات المتحدة والتي أنشئت من تبرعات مواطنيها^(١) ، وكانت تفرض ضريبة خاصة على ملكية كل فرد في هذه الضاحية ، وتصرف في خير التعليم ورفاهيته ، وسواء أكان الفرد فيها من الطبقة الموسرة أم من طبقة الصناع المتواضعين فإنهم يتعاونون جميعاً في هذه الناحية ، ونرى آثاراً جميلة للتعاون في هذه البلدة تتجلى واضحة في مدارسها حيث يجلس الطفل الغني المرفه جنباً إلى جنب مع ابن خادمه أو طاهيه ، على أن نسبة أبناء الأغنياء بارزة هنا أكثر منها في الضواحي الأخرى ، وغاية ما يقال عن الروح السائدة فيها أنها روح ديمقراطية حقيقية . وكما يختلف أطفال « وينيتكا » ويفترقون في أحوالهم المالية والاجتماعية ، فإنهم يختلفون كذلك في نسبة الذكاء ، فبينهم الغني جداً الذي متوسط ذكاؤه ٥٠ أو ٦٠ والعبقري الذي يصل ذكاؤه إلى ١٩٠ .

وتنقسم مدارس « وينيتكا » إلى ثلاث مراحل : مرحلة الرياض ، ومرحلة التعليم الابتدائي (٥ — ١١ سنة) ، ثم مرحلة المدرسة المتوسطة (وتقبل الأطفال في سن الثانية عشرة ، ومدتها سنتان) . ومن هذه المدرسة المتوسطة ينتقل الأطفال إلى المدرسة العالية أو الثانوية ذات الهيئة التعليمية المستقلة تمام الاستقلال ، بالرغم من وقوعها في الجزء الجنوبي من « وينيتكا » .

وقد أقام هذه المدارس جماعة من رجال التربية يتزعمهم « كارلتون واشبورن » ، وقد بدأوا على نهج جديد يخالف الطريق الذي تسير فيه جاراتها من المدارس .

ويتلخص شعار هذه المدارس فيما يأتي :

١ — على كل طفل أن يسيطر على الأمور الواقعية ويمهر فيما قد يحتمل أن يحتاج إليه في حياته .

٢ — على كل طفل أن يعيش عيشة طبيعية سعيدة وأن يتمتع بطفولته الأولى على قدر الإمكان .

٣ — إن التقدم الإنساني يعتمد على نمو كل فرد تبعاً لطاقته ومقدرته .

٤ — إن سعادة المجتمع الإنساني تحتاج إلى شعور اجتماعي قوى لدى كل فرد^(١) .

وعلى هذا الأساس بدأ أصحاب هذه الطريقة يفكرون في إيجاد حل للتغلب على المشاكل التعليمية الآتية :

أولاً — تحديد ما يجب درسه ، أى تحديد المنهج .

ثانياً — تحديد طريقة تدريس هذه المواد .

ثالثاً — تحديد الاختبارات الدقيقة التي يمتحن بها التلميذ نفسه ليقس بها تقدمه ويصحح أخطائه أولاً بأول .

ويقسم العمل في المواد الأساسية بمدارس « وينيتكا » إلى وحدات وفقاً لاستعداد التلاميذ ليسير كل منهم حسب سرعته الخاصة ، فقد ألغيت الحصص المعتادة وجداول الدراسة الجامدة ، واستخدمت صحف الأعمال assignments كما هو الحال في مدارس « دالتون » ، ولكنها تختلف عن الصحف « الدالتونية » إذ أنها تسمح بروح الفردية بشكل أعظم مما في طريقة « دالتون » ، فلا يصح للتلميذ الدالتوني أن يواصل السير في مادة دون أن يتم تعيين الشهر كله في المواد الأخرى جميعها ، ولكن لا يوجد مثل هذا التقييد في مدارس وينيتكا . ثم إن طريقة « دالتون » تتقبل منهج الدراسة القائم في المدرسة ، ولا تعمل أكثر من تجزئته إلى تعيينات شهرية ، في حين

أن مادة الدراسة في مدارس «وينيتكا» أعدت بعد درس طويل لـكل ما هو أحدث في الأسلوب والمادة .

وفي مدارس «وينيتكا» نجد أن أساس التقدم في المادة ليس هو التعميمات الشهرية التي ما هي في الواقع إلا تجزئة المنهج إلى فترات مختلفة . وإنما أساس العمل الدراسي في « وينيتكا » هو المادة نفسها يتتبعها الطفل جزءاً جزءاً دون نظر إلى إنجاز بقية المواد الأخرى ومن هنا كان من الجائز للتلميذ في « وينيتكا » أن يقوم بالعمل في سنتين دراسيتين أو ثلاث في وقت واحد في مواد مختلفة . فالسنة الدراسية في « وينيتكا » ليست سنة زمنية ، وإنما هي عبارة عن عدد من الوحدات في كل مادة ، فليست السنة الثالثة بالمدرسة معناها حتماً أن التلميذ قضى ثلاث سنوات بالمدرسة ، ولكن معناها مجموعة وحدات العمل التي أتمها هذا التلميذ في المواد الأساسية العامة ، ونظراً لأن تقدم التلميذ في المواد الأساسية الهامة هو تقدم مبني على الجهود الفردية فمن المحتمل جداً أن ينتهي تلميذ من حساب السنة الرابعة في شهر مارس من السنة الدراسية ، ومن مطالعتها في شهر يونيو من السنة نفسها ، ومن اللغة في شهر سبتمبر ، على أننا قلنا نجد تلميذاً يشتغل بثلاث سنوات في وقت واحد ، لأن نظام مدارس « وينيتكا » الدقيق لا يسمح بالتأخير غير العادي كما أنه لا يسمح بالتقدم السريع جداً فإذا كان متأخراً في فرع ما ركز اهتمامه على هذا الفرع ، وقصره على الفروع المتأخر فيها^(١) .

وتختلف وحدات العمل goals بـمدارس « وينيتكا » عن وحدات العمل units بالمدارس « الدالتونية » ، فهي في « وينيتكا » خاصة بكل تلميذ حسب استعداداته وقواه الشخصية ، وتكتب هذه الوحدات (صحف الأعمال) بصورة مشوقة جذابة ، وبصيغة مختصرة ، وتسلم للتلميذ المخصصة له فيدوّن تاريخ بدء تسلمها على بطاقة خاصة goal card ، ويدون عليها أيضاً تاريخ انتهاء التلميذ مما كلف

به من وحدات ، ويكتب خلف البطاقة حالة التلميذ الاجتماعية ، وروحه العامة ، وميله إلى التعاون ، ومعاملته لزملائه ، وقدرته ، وميله إلى الابتكار ، وترسل هذه البطاقات إلى أولياء الأمور ليقفوا على حالة أبنائهم ومدى تفوقهم .

* * *

المهجع : The Curriculum

أول المشاكل التي اهتمت بها هيئة التدريس في « وينيتكا » هي تحديد ما يجب وضعه في برنامج الدراسة ، وقد توصلوا إلى ذلك بأن قسم مدرسوهم أنفسهم إلى جماعات تقوم كل جماعة منها ببحث مشكلة من مشاكل البرنامج وتحديد ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك ؛ فقد بحثوا أيضاً وتوصلوا إلى خير الطرق التي تستخدم في تدريس هذه المعلومات وأنسب الأوقات للبدء في تدريسها للتلاميذ ، وقد قسم المهجع في مدارس « وينيتكا » إلى قسمين رئيسيين :

أولاً — المواد الأساسية Common Essentials .

ثانياً — أبواب النشاط الجمعية ، والجهود الابتكارية Group and Creative Activities^(١) .

أولاً — المواد الأساسية :

وهذه تشمل المعلومات الضرورية والمهارات التي يحتاج إليها الفرد في حياته العملية مثل : إتقان العمليات الحسابية والقراءة والكتابة وبعض المعلومات الضرورية عن البلدان والأشخاص والحوادث الهامة والقدرة على مناقشة المشاكل المدنية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية .

وأما الجهود الجمعية والابتكارية فإنها تشمل على الأشياء التي تختلف نتائجها باختلاف الأطفال : كتحذوق الأدب والموسيقى والفن ، والألعاب الرياضية ، والاجتماعيات ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، والمشروعات التي تعتبر

غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لغاية تتحقق منها ، وهي من هذه الناحية تخالف المشروعات في المدارس التي تسير على نظام المشروع أو في مدارس « دكرولى » نفسها . وإلى جانب أبواب النشاط هذه نجد التمثيل والمناقشات التي تدور في الاجتماعات المنعقدة داخل المدرسة والتي هي أيضاً غاية لا يقصد منها تعلم المواد الأساسية العامة والأسس الأولية في الجغرافيا والتاريخ خصوصاً النواحي المشوقة للتلاميذ منها كما في التاريخ القصصى والجغرافيا التي تتعلق بالشعوب والهيئات^(١) .

أما المشكلة الثانية وهي تحديد طريقة تدريس هذه المواد فتتلخص في أنه لا يعلم بالطريقة الفردية في « وينيتكا » سوى القراءة والكتابة والحساب (3 R.S) إذ أن كل طفل في حاجة إلى أن يقرأ حسب سرعته الخاصة ، وحاجته إلى التفهم في الحساب غير حاجة زملائه ، وقدرته على الكتابة قد تختلف عن مقدرة الآخرين ، وقد حدد الحد الأدنى لكل مادة بعد دراسة دقيقة ، فمثلاً قام قسم المباحث في مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت الجمعية القومية لدراسة التربية بأمريكا عن أن التجارة والصناعة والعمليات العادية في الحياة لا يتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من اثني عشر ، ووجد أن من الممكن حل أربعة تمرينات في ثلاث دقائق ، وبهذا كان التعمين في جمع الكسور هو أن يصير التلميذ قادراً على حل أربع مسائل في ثلاث دقائق بدقة كاملة بحيث تشمل التمرينات مقامات من اثني عشر فما دونها ، وبشرط أن تكون الكسور المجموعة ثلاثة ، وتكون قابلة للتحويل إلى مقام مشترك ، وقابلة للاختصار إلى أبسط الحدود . ومتى استعد التلميذ للبدء في الكسور أعطى كتاب التمرين على الكسور ، وهو كتاب مرشد بنفسه وباستماله يكون ما يحتاج إليه الطفل من مساعدة معلمه أو زملائه أقل ما يكون ، فلا تؤخذ سوى خطوة واحدة في كل مرحلة ، ويعطى كثير من التمرينات على هذه الخطوة قبل السير إلى التي تليها . ففي تعلم جمع الكسور

هناك تسع عشرة خطوة تبدأ بالعملية البسيطة وهي قطع دوائر من الورق المقوى ، وقطع كل دائرة نصفين يكتب على كل منهما $\frac{1}{4}$ ، وتنتهي الخطوات بتمرينات شتى مشتملة على كل صعوبة عملية في جمع الكسور ، وقد أعدت كتب تمارين كهذه لسلك الفرق الأولية في الحساب ، واللغة والتاريخ والجغرافيا ، وباستعمال هذه الكتب يختبر الطفل نفسه في ورقة إجابة كلما أتم خطوة ، ومتى أتم عملية معينة كجمع الكسور مثلاً يعطى نفسه اختباراً تدريجياً فيه ، وبعد ذلك يذهب إلى معلمه ليعطيه اختباراً حقيقياً ، وهذا الاختبار يكون وافياً تماماً ومرتباً بحيث يستطيع المعلم أن يتبين بسرعة أين نقطة الضعف في التلميذ ، ولا يسمح لأحد بالانتقال إلى الهدف Goal الثاني حتى يجتاز عمله الأول بنجاح .

وواجب التلاميذ الأول هو معرفتهم كيف يجمعون وكيف يطرحون ويقسمون في الحساب ، ولكن الذي يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ في إجراء هذه العمليات الحسابية ، وللمعرفة ذلك طلب من كل تلميذ في المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التي احتاج إليها في أعماله اليومية في متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذه المسألة وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها في المحال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالاً في الحياة التجارية والعادية . وقد ساعدت هذه المعلومات على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ في المدرسة قبل أن يخرج إلى الحياة . كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة ما يحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات : اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيثكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه في حياتهم اليومية أو ما سيحتاجون إليه في المستقبل .

وأخيراً المشكلة الثالثة وهى تحديد الاختبارات الدقيقة التى تقيس قدرة الطفل ، ويتعرف بها مواطن الضعف فيه . وتنجلي فيما يلى :

تليجاً طريقة « وينيتكا » إلى استخدام اختبارات تشخيصية تظهر ما إذا كان التلميذ قد أجاد الوحدات الدراسية أو لم يكن قد أجادها ، فهى إذن تشخص ضعف التلميذ ، وتعطيه فكرة صحيحة واضحة عن حاله وقوته ، ولا تزال هذه الاختبارات فى دور التحقيق والمراجعة ، وأولى هذه الاختبارات أعدت فى سنة ١٩١٧ ، ١٩١٨ ، ١٩١٩ ، أعدها « فريدريك برك » « F. Burk » فى مدرسة معلمى ولاية « سان فرنسيسكو » ثم أعيدت تجربتها فى مدارس « وينيتكا » ، وقد أنجزت فعلا الاختبارات الخاصة بالحساب واللغة فى الفصول الثمانية الأولى ، وقد أجريت تجارب اختبارات من هذا القبيل فى الكتابة والهجاء وفى الجغرافيا والتاريخ . أما فى القراءة الصامتة فيستعمل مقياس « برجس » « Burges » كما تستخدم اختبارات « ستانفورد » « Stanford » فى المطالعة الصامتة . أما فى المطالعة الشفوية فاستخدمت اختبارات قام بعملها الأستاذ « وليم جراى » « W. Gray »^(١) .

واختبارات « وينيتكا » لاسيما فى مواد الحساب واللغة والتاريخ والجغرافيا صنفت تصنيفاً مرتباً ، وكاملاً بحيث يكون التصنيف وافياً شافياً يدرس كل نقطة حساسة فى الموضوع ولا يفلت منه شيء ، وفى الحساب مثلاً تعد اختبارات الجمع الرأسى بحيث تشمل جميع الطرق المحتملة ، واختبار اللغة يشتمل على جميع علامات التنقيط والحروف الكبيرة والصغيرة التى تعلمها الطفل فى كل فترة من الفترات . ولا شك أن كل اختبار معه وسائل إيضاحية مختلفة ، وهناك أجوبة الأسئلة والشروح المختلفة التى يرجع إليها الطفل بعد أن يعجز عن الحل الموفق .

ومن أجل هذا ألف مدرسو مدارس « وينيتكا » كتباً خاصة تعلم الطفل الاعتماد على النفس ، وتشجعه على العمل والدراسة الفردية ، وهذه الكتب الموضوعة

تشرح للتلميذ الموضوع خطوة خطوة في إيضاح وسهولة ، وفيها كثير من التمرينات والمسائل التدريسية والاختبارية تؤكد للتلميذ صحة معلوماته وفهمه لها فيسهل عليه معرفة خطئه ، وفي هذه الحالة يمكنه معالجة هذا الخطأ ، وتصحيح نفسه بنفسه ، وقد وضعت هذه الكتب مرتبة نقطة فنقطة بحيث تكون المواضيع مرتبطة بعضها ببعض الآخر ، في ترتيب منطقي سليم ، فيتمرن الطفل على كل خطوة حتى إذا أتقنها تركها إلى التي تليها وتساعد المدرسة الأطفال منفردين ، كما تساعد مجموعتين مع بعضهم البعض في ظروف خاصة ، فهي تقدم لهم المساعدة متى كانوا في حاجة إليها وترشدتهم باستمرار إلى مواطن الضعف والقوة فيهم وفي أعمالهم ، فهي بمثابة « الحافز » لهم ، يدفعهم ويحركهم في طريقهم إلى الأمام وعلى الدوام . ولما كانت الأعمال اليومية فردية بحتة وتصحيحها من شأن التلاميذ أنفسهم ، فهي منقطعة الصلة بالنجاح والانتقال من مرحلة إلى أخرى ، وإنما غايتها أنها تعد التلميذ وتؤهله لأن يؤدي الاختبارات على خير ما يرام . ويقوم المدرسون أنفسهم بتصحيح البطاقات والاختبارات ، وإذا وجد أنها مقبولة يكتب تاريخها ويسجل على بطاقة التلميذ وفي سجل المدرس الذي يحتفظ به لنفسه .

ثانياً - الجهود الابتكارية والجمعية :

أما القسم الثاني من المواد الدراسية فهو أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ، وتشمل الجمعيات المختلفة ، والمشروعات ، والفن بأنواعه ، والموسيقى والأنشيد ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، ويقضى التلاميذ في هذا القسم ٤٢ ٪ من اليوم المدرسي بينما يقضون ٣٢ ٪ منه في الأعمال الفردية كل بسرعه الخاصة ، وبحريته العامة ، و ١٥ ٪ من اليوم في الأعمال المشتركة ، و ١١ ٪ في الدروس التي يتلقونها في الفصل . وتختلف أعمال التلاميذ في أوجه النشاط الابتكارية والجهود الجمعية عن أعمالهم في المواد الأساسية العامة : فالوقت المعين للأعمال الجمعية يحدد

وليس فيها اختبارات أو مستوى خاص أو إعداد وحدات معينة لأن أبواب النشاط الابتكارية غاية في ذاتها . من أجل ذلك لا نجد هنا أهدافاً معينة ولا مبادئ علمية تتخذ مرشداً ، ولكن من الواضح كما يقول واشبرن أنه لكي يعبر الأطفال عن أنفسهم يجب أن يعطوا الحرية الكافية وتتاح لهم الفرص للتعبير عن كل ما يجيش بخواطرهم ، وهذه الفرص تهيأ لهم فيما يدرسونه من أبواب النشاط المتعددة الصور .
ويعصرف التلاميذ في هذه الأعمال نصف الصباح ونصف ما بعد الظهر من كل يوم ، وتشمل أعمال التلاميذ فيها المسائل التي تهتم الطفل فهي وليدة اهتمامه .
وتتمثل الأعمال والجهود الجمعية فيما يأتي^(١) :

أولاً — المناقشات "Discussions" : وهي تختلف عن التسميع recitation في أنها تفتح مجالاً لاختلاف وجهات النظر ، وخلق مشكلة حقيقية تمحدي التفكير . ولا شك أن الغرض من هذه المناقشات تربية الطفل على أن يتكلم بحرية كافية ، وأن يدلي بآرائه ، وأن يغلب رأياً على آخر ، وهكذا تثار المشاكل والمسائل الاجتماعية والسياسية لتعود التلاميذ على الحياة الاجتماعية .

ثانياً — الحكم الذاتي "self-Government" : وتهتم مدارس وينيتسكا بتكوين الأطفال تكويناً وطنياً صحيحاً بمنحهم قسطاً كبيراً من الحكم الذاتي والمسئولية الفردية ، ويتجلى هذا في نظام الجمعيات ، وفيما يقوم به التلاميذ من الأعمال المختلفة في جهودهم الجمعية في الجمعيات العديدة التي ينظمها التلاميذ ويديرونها على أحدث النظم الدستورية ، وبذلك يربون تربية وطنية عملية .

ثالثاً — التمثيل والنشاط المسرحي Dramatics : وهو يبدأ من التمثيل في الفصل إلى إقامة الحفلات التمثيلية الكبرى ، وفضلاً عما في هذا النشاط من الفائدة التعليمية العرضية ، فإن الغرض الأساسي منه هو أن يتعلم التلاميذ كيف يتعاونون معاً ، وأن يعطوا فرصة للتعبير عن أنفسهم وعن نشاطهم الاجتماعي .

رابعاً — المشروعات Projects : وتختلف المشروعات في مدارس « وينيتكا » عن طريقة المشروع The Project Method فالأصل في طريقة المشروعات أنها وسيلة لغاية محددة الأهداف ، فهي طريقة من طرق إيصال المعلومات إلى أذهان الأطفال ؛ أما المشروع في مدارس « وينيتكا » فليس له أى غاية تعليمية أو تلقينية ، فإذا عرضت حقائق أو مهارات أو مشاكل للدراسة تناولها تلاميذ وينيتكا كل على حدة ، فمشروع مجلة المدرسة إذن ليس الغرض منه تعليم الكتابة أو النشر أو الطبع أو تعليم الإنشاء أو دقة قراءة الأصول وتصحيحها ، ومع أن هذه الأشياء تأتي عرضاً فإن الغرض من هذا المشروع هو إتاحة الفرصة الملائمة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم ، وأن تصبح المجلة رمزاً للتعاون ، ومشجعة للتلاميذ في الاعتماد على أنفسهم ، وأما وجهة نظر المدرس في تحرير الصحيفة ، وقيام الأطفال بهذا العمل ، فهو تمرينهم على البحث والاكتشاف أثناء تقسيم العمل والجهود الجماعية التعاونية^(١).

خامساً — الأشغال اليدوية Handwork : وتبذل الجهود في مدارس « وينيتكا » لتمرين الأطفال على الأشغال اليدوية سواء منها الساذج المصنوع من الصلصال والورق المقوى ، أو المعقد الذى يمارس في الفصول العليا مثل النجارة ، والطبع ، والحفر على المعدن ، والنقش ، وعمل الآنية ، والحياكة ، والطبخ ، وذلك كله تدريب لهم على إيجاد الروح الابتكارية وخلقها فيهم ، وليس هناك موضوعات خاصة تملئ إملاء وتفرض فرضاً على الأطفال في هذا السبيل ، وإنما يستعمل الطفل ما يحلوه ، وما يناسب استعداده ومواهبه ، ولكن هناك بعض الأعمال الفردية الموجهة في الأشغال ، والتي لها هدف خاص في الفصول العليا خصوصاً فيما يتعلق بالطبخ والحياكة ، ولا شك أن العمل هنا يعتمد على التعبير الذاتى لكل فرد فتصبح الفنون الابتكارية والإبداعية هى كل شئ .

سادساً — الفنون والموسيقى : يمكن أن نلخص أغراض تعليم الموسيقى في مدارس ونييتكا فيما يأتى :

١ — أن يعطى الطفل الفرصة للتعبير عن طريق الأغاني عن عواطفه ، وهو واجبه
٢ — أن يتعود الطفل سماع أكبر قدر ممكن من الموسيقى الجيدة المختارة ،
وبذلك تقوى عنده القدرة على تقدير الجمال وتذوقه .

٣ — نخلق روح الجماعة التى تسود الأطفال فى اجتماعهم وحيثما يغنون مجتمعين ،
ومعظم دروس الموسيقى يعتمد على الابتكار والتعبير الذاتى . ويُعَلَّم الأولاد شيئاً
عن الموسيقى ، وأصولها ، وقواعدها Technique .

وأما تعليم الفنون "Art" فذلك يختلف عن طريقة تعليم الموسيقى فى أنه فردى
ويتمشى مع الأهداف التى تسير مع كل منهج من المناهج ، وكل مرحلة من مراحل
النمو ، ثم إن الطفل فيه يُعَلَّم نفسه بنفسه Self-instructive كما هى العادة فى المواد
الفردية الأخرى . ويعطى الأطفال فرصاً للتعبير بالفن عن أفكار مختلفة ، ولذلك
يرتبط القسم المخصص للرسم بالأقسام الخاصة بالجهود الجماعية والابتكارية الأخرى .
فمثلاً حينما يريد الأطفال القيام بتمثيل رواية أو مسرحية تاريخية فما عليهم إلا أن
يهيئوا الجو الخاص بالمسرحية بواسطة رسوم ، وكذلك الحالة فى الملابس التى تلائم
جو المسرحية . ومن أهداف تعليم الرسم والفن فى مدارس « ونييتكا » إعطاء
فرصة حرية الابتكار ، والتعبير الذاتى ، ثم تمرين الأطفال على عمل الزينات
وانسجامها وتوافقها ، وأخيراً تعويدهم تقدير الجمال .

وبالإضافة إلى المشاكل الثلاث الكبرى السالفة الذكر :

قد صادفت هيئة التعليم فى « ونييتكا » مشاكل أخرى كثيرة ، وقد أخذت
تقوم بعمل الأبحاث العلمية الدقيقة بمقارنة نتائج مدارسها بنتائج مدارس مختلفة
منها ما يسير على نظام المعامل ، ومنها ما يسير على نظام الفصول ، وانتهت هذه
الهيئة إلى أن طريقة ونييتكا أفضل الطرق جميعاً دون تمييز لنفسها أو إنقاص

لحق غيرها من المدارس ، ووضعت نتائج أبحاثها في كتاب أخرجته يظهر هذه الحقيقة هو^(١) :

Results of Practical Experiments in fitting the Winnetka technique to Individuals.

ويمكن أن نلخص أهم المشاكل التي عرضت لحلها هيئة التعليم في ونييتكا فيما يأتي :

١ — هل نسبة التأخر الدراسي retardation في مدارس ونييتكا أكثر أو أقل منها في المدارس الأخرى ؟

٢ — هل مدارس ونييتكا تسبب تقدماً سريعاً لعدد كثير من الأطفال ؟

٣ — هل نظام التعليم الفردي يؤدي إلى تعطيل الطفل ، وتأخيره عن نظام التعليم القديم أو يؤدي إلى العكس ، وإذا أدى إلى تقدم فهل هذا التقدم تقدم سريع ومفاجئ ؟

٤ — هل يؤدي نظام التعليم كما وضع حسب الخطة المنظمة الفنية إلى إشباع رغبات كل طفل وحاجاته ؟ وهل تتمشى مواضيع المنهج مع عقلية الأطفال ومع نسبة ذكائهم ؟

٥ — هل العلوم التي تلقن للطفل على الطريقة الفردية يستفيد منها الطفل أكثر مما لو لقنها على الطريقة الجمعية العادية أم العكس ؟ ويقصد بهذه العلوم على الخصوص القراءة الصامتة ، والقراءة الشفهية ، والهجاء ، والمحاضرة العادية ، والحساب ، سواء في السرعة أو الإتقان .

٦ — هل الأولاد الذين يتلقون دراساتهم الأولية أو الابتدائية في مدارس « ونييتكا » يمكنهم متابعة دراساتهم في المدارس الثانوية بسهولة ؟ وهل يتسنى لهم مناقشة الأطفال الذين تعلموا على الأسس الجمعية في الفصول المعتادة ؟

٧ — هل طلبة مدارس « ونيتكا » أكثر ارتكازاً وانتباهاً لأعمالهم من أولئك الزملاء في المدارس الأخرى ؟

٨ — هل يقضى أطفال مدارس « ونيتكا » وقتاً أكثر أو أقل من الوقت الذي يقضيه أطفال المدارس الأخرى في أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ^(١) ؟

٩ — ما هو العبء الملقى على عاتق المدرس في « ونيتكا » وهل هو أكثر منه في المدارس العادية أم لا ؟

هذا ولم تنس مدارس « ونيتكا » . العناية بالناحية الجسمية للأطفال فجعلت التربية البدنية جزءاً من الأعمال الجمعية إلا أن أكثر الألعاب في هذه المدارس ترمى إلى تربية التلاميذ تربية اجتماعية وإلى بث روح التضامن والتعاون والتضحية فيهم ، وتعويدهم الصبر وغيره من الصفات الخلقية والاجتماعية .

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره نقول لقد زودت هذه المدارس بإدارة خاصة بها طبيب ، وباحث اجتماعي ، وإخصائي نفساني ، وخبير بالأمراض العصبية ، وهؤلاء يتخصصون جميعاً في دراسه المشكلين من الأطفال ، ويمدون المدرسة بسديد الآراء في علاج كل فرد حسب حالته الخاصة ، كما أنهم يتعاونون جميعاً في منع حدوث الإشكال بين الأطفال ، فالوقاية خير من العلاج . هذا ويتعاون مدرسو مدارس « ونيتكا » في بحث المناهج الدراسية وتحديددها ، ولا تنحصر مهمتهم في معرفة ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ ، بل يذهبون إلى أبعد من ذلك : فهم يبحثون ويجدون في معرفة خير الطرق ، وأمثلها لتدريس هذه المعلومات ، ويختارون أنسب الأوقات للبدء في تدريسها للتلاميذ ، وهذا العمل مستمر على الدوام ، ولهذا كانت البرامج دائماً في تجديد مطرد حسب ما يطرأ من الظروف التي تدعو إلى تغييرها .

ويمكننا أن نلخص فضل هذه الطريقة للطفل ، وللتعليم الفردي فيما يلي :
أولاً — التمكن من المواد الفردية ، واستيعابها جيداً كما تقاس بالاختبارات

التي تطبق تطبيقاً يختلف من طفل لآخر حسب قدرته
 ثانياً — ثبت أن الأولاد الذين يتعلمون بهذه الطريقة الفردية يكونون أصح
 للاستمرار في المدارس الثانوية والجامعات .

المراجع

1. Carleton Washburne : The Winnetka Public School.
2. C. Washburne : Adjusting the School to the Child.
3. C. Washburne: Better Schools.

٤ — ضحايا الأطفال تعريب الأستاذ عبد الواحد خلاف .

و — طريقة ساندرسون

كثير من المدارس والفصول لا تتبع أية طريقة فردية ، ولكنها تعمل على إدخال تحسينات قيمة ذات فائدة كبيرة في الناحية التربوية العملية . وهذه الحقيقة تتجلى بوضوح في عمل « ساندرسون » الذي كان ناظراً لمدرسة «اوندل» .

وقد بدأ «ساندرسون» عمله كمدرس في مدرسة صغيرة ودرس بعد ذلك اللاهوت والرياضة في جامعة «دورهام» "Durham" والرياضة والعلوم في جامعة «كمبرج» ثم أصبح أستاذاً للعلوم في «دولويش» "Dulwich" ولما بلغ الخامسة والثلاثين عين ناظراً لمدرسة «اوندل» حيث كان عدد تلاميذها إذ ذاك لا يزيد عن المائة ، وقد وصف «ويلز» "H.S. Wells" المدرسة في ذلك الوقت وخلص حالة العمل السائدة في معظم المدارس في قوله^(١) :

« إن أولاد هذه المدرسة بعد أن يتمتعوا بالشمس المشرقة وينالوا حظهم من السباحة والتجديف أو لعب الكرة أو «الكريكت» بعد أن يفرغوا من ذلك يذهبون إلى فصول سيئة التهوية حيث يتظاهرون بالرغبة في علوم ليست ممتعة فحسب ، بل قد أثبت التقدم من جيل إلى جيل انحطاطها وانحلالها لذلك أصبح لفظ المدرسة مقترنا في ذهن التلميذ بهذه الذكرى الأليمة وهي الرجوع من الألعاب والمسرات والحياة الضاحكة المرححة إلى حياة الفصول المظلمة والهواء الفاسد والحساس الكاذب نحو أشياء بعيدة كل البعد عن نفوس الطلاب وبغيضة كل البفض عندهم »

ولقد أحدث «ساندرسون» أولاً إصلاحات في تدريس الرياضة والعلوم ، ونادى بالألا يكون التعليم على شكل سباق بين التلاميذ لمعرفة مجموعة متجانسة من المعلومات ، بل يجب أن يأخذ شكلاً آخر : بأن يجتمع التلاميذ في مجموعات ويحاولوا حل المشاكل الجذابة الشيقة : فتدرس العلوم مثلاً في شكل محادثات فيها

يظهر التلاميذ تجاربهم وتحصيلهم في ظلال المجموعات القائمة ، وهذا النظام الجمعي في العمل قد امتد إلى جميع الحياة المدرسية فالألعاب لا تقوم على دراسة النشرات المشروحة ولكن يقوم بها التلاميذ عن طريق التمثيل ، وهذه الأشياء تتطلب من التلميذ معرفة لغوية تمكنه من الترجمة والإجابة على بعض الأسئلة ، ولأجل أن يساهم كل تلميذ في العمل قسم التلاميذ إلى مجموعات تنفرد كل مجموعة بدراسة جزء معين ، فبعد أن يقوم التلاميذ بمناقشة تمهيدية تحت توجيه أستاذهم تنصرف كل مجموعة إلى المشكلة المقدمة إليها وتجد في حلها ودرسها ، ولهذا أصبحت مكتبة المدرسة مثل الورشة والمعمل للعلوم والرياضة .

وهذه الطريقة الجمعية في العمل لم يدخلها « ساندرسون » في مدارسها لجلب السرور أثناء القيام بالعمل فقط ، بل لأنها أيضاً تضم إلى ذلك . فائدة عظيمة في العمل الابتكاري والتعاوني فتعهد بذلك للحياة الحقيقية ، فهو يطلب إلى تلاميذه أن يعملوا بروح مشبعة بحب الإنسانية والمجتمع ، لأنه يرى في المدارس صورة مصغرة للعالم كما يجب أن يكون ، ولهذا يوجب أن تكون روحها مستمدة من الحياة الحقيقية .

وقد اهتم ساندرسون اهتماماً عظيماً بالعلوم ونظر إليها لا على أنها معلومات مفيدة تحشى بها أدمغة الطلاب ، بل على أن تسود الروح العلمية فيهم فيشبع جو المدرسة بروح البحث والتجربة والابتكار والتعاون .

فالتربية كما يراها ساندرسون تحتاج إلى أبنية — ومهمات ولوازم ذات شكل جديد خاص ، ويجب أن تستبدل الفصول بورش فسيحة ومعامل متسعة وعلى غرار هذه المعامل تقوم المكاتب وحجرات الأشغال ، وأمكنة الموسيقى والتمثيل ، وهذا المشروع يمكن تنفيذه في المدينة أو القرية فكل مدرسة ثانوية يجب أن تضم مجموعات من المدارس الأولية لا تفصل بعضها عن البعض الآخر التكاليف الباهظة ولا حواجز الامتحانات .

ز - طريقة المشروع

لقد قامت طريقة المشروع على قواعد ومبادئ أساسية وضعها نفر من قادة رجال التربية الحديثة أمثال « كلباتريك » ، « وتشارترز » ، « كولنجز » « وستيفنسون » : — وربما كانت طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تتميز بها الفلسفة العملية أو البراجماتية وتفترض تلك الطريقة وجود مشا كل عملية من الحياة تضعها أمام الطفل لتتحدى تفكيره ، ويشرع في حلها بطريقة عملية ، أما التعليم فيأتي عرضاً في أثناء حل هذه المشكلات .

وقد أوجد « كلباتريك » طريقة المشروع كطريقة للتدريس عند ما أراد أن يطبق فلسفة جون ديوى في التربية التي تقوم على فكرة . « أن التربية عملية نمو » عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلم نفسه في البيئة التي يعيش فيها سواء أكانت بيئة طبيعية أو بيئة اجتماعية — وقد ذهب « كلباتريك » إلى أن أساس المشروع هو الغرض الذي يستولى على المتعلم ويريد تحقيقه ، وكان غرض « كلباتريك » من طريقته أن يوجد موقفاً تعليمياً يجتمع فيه : وضوح الغرض ، والنشاط التعليمي ويتمزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط اجتماعي يشتمل على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ ، وتحويله إلى مواطن يتمكن من أن يعيش في مجتمع ديمقراطي .

وعلى هذا الأساس يرى « كلباتريك » أن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال ، كما ينبغي أن يرمى إلى غاية خاصة فالمشروع في نظر « كلباتريك » تجربة لها غايات ونشاط يرمى إلى الإنتاج — ويعرفه « هارل دوجلاس » بأنه وحدة من النشاط يقوم بها المتعلم في محيط يشبه المحيط الاجتماعي

الذى يعيش فيه وتحت ظروف تشبه تماماً ظروف الحياة ، ويكون له غرض محدود واضح جذاب يريد أن يحققه من وراء النشاط .

أما الأستاذ «ستيفنسون» فيعرف المشروع بأنه عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به في وضعه الطبيعي والمهم في هذا التعريف هو ما يعنيه بقوله : الوضع الطبيعي — ومعنى هذا أن مشروعاً يأتي بطريقة صناعية منفصلة لا يمكن أن يكون مشروعاً حقيقياً ، وأن المشروع لا بد وأن يمثل الحياة العادية خارج جدران المدرسة ، وأن يكون مشوقاً للتلميذ يثير اهتمامه لحل مشاكله حتى يصل إلى نتائج حسنة ترضى ميوله وحب الاستطلاع فيه .

ومن التعاريف السابقة يتضح لنا أنه لا بد وأن تتوفر في المشروع الشروط الآتية أو الخصائص الآتية : —

- ١ — أن يكون شيئاً مرغوباً فيه أو تدعو إليه الحاجة .
- ٢ — أن يكون فيه قيام بالتزام .
- ٣ — أن يكون ذا قيمة تربوية عظيمة .
- ٤ — أن يسير التلاميذ في أدائه إلى النهاية .
- ٥ — أن يجري العمل فيه في ظروف طبيعية غير مصطنعة .

وعلى هذا يجب أن يكون المشروع مما يشعر التلميذ ، والمدرس كلاهما بالحاجة إليه . فالواجب حقاً أن يتطلب المشروع من التلميذ قيامه بأنواع مفيدة قيمة من النشاط الذى يتفق ومادة المنهج المقرر ، ومثله التى يهدف إليها ، وأن يشعر التلميذ بالحاجة إليه أو الرغبة في القيام به . ولكى يحقق المدرس الناحية الأولى ينبغى أن يكون عليماً بالمنهج ، وأهدافه ، ولما بالقيم التربوية ، ولكى يحقق الناحية الثانية ينبغى أن يعرف ميول الأطفال ، وكيف يوجهها ؛ وكيف يولد فيهم ميولاً أخرى فالمشروع وحدة تعليمية تستمد وحدتها من غرض التلميذ لا من الترتيب المنطقي

المادة الدراسية كما وضعها الإخصائيون — والمشروع واجب يفرضه التلاميذ على أنفسهم عن طيب خاطر لشعورهم بأهميته ، ويقترن الشعور بالأهمية بالشعور بالمسؤولية عن مواصلة النشاط إلى أن يتحقق الغرض منه ، فالأطفال في المشروع المثالي مثلاً يقومون برحلة محاولين الوصول إلى غاية ، وشعورهم بأنهم يرمون لهدف معين يحفزهم على العمل بجهد ويقظة ، حتى يتغلبوا على كل ما يصادفهم من عقبات ، ومن الممكن التغلب على صعوبة الحاجة إلى المعلومات بقراءة الكتب المدرسية أو بعض المراجع في المكتبة ، والمشروع ينمو من خبرات التلميذ السابقة ، وعلى ذلك يمكنه أن يرسم خطة التنفيذ وينظم نشاطه — هذا ويستمد المشروع كيانه ومقوماته من حرية التلاميذ في مواصلة نشاطهم الجسمي ، والفكري دون أن يعوق الانفصال بين المواد المدرسية أو تخصص المدرس أو الجرس هذا النشاط . والمشروع يثير رغبة الطفل في بذل جهد حقيقي حتى يتحقق الغرض المرغوب فيه . والمشروع يؤدي إلى غايات قدرها التلاميذ ، وعلى ذلك فمن السهل عليهم أن يقوموا أو يقدرُوا بشكل موضوعي تقدمهم في سبيل تحقيق هذه الغايات .

من هذه الخصائص يتضح خطأ الذين يظنون أن المشروع هو نتاج العملية ، ومنتجاته المادية ؛ إذ أن المشروع وحدة ، والمهم فيه هو الطريقة التي يتم بها ، والتي تشمل على الاحتكاك المادي بالبيئة والاحتكاك الاجتماعي بالأفراد الآخرين بحيث يتشرب التلميذ طريقته .

الأساس السيكولوجي لطريقة المشروع :

يقوم المشروع على أساس سيكولوجية التعلم التي تعتبر الفرد كائنًا حيًّا ناميًا ذا عرض يريد تحقيقه ، وأن قدراته ، ومعرفته وخصائصه الخلقية تنمو ، وتكون خلال خبراته في البيئة التي يعيش فيها .

والنظرية الفرضية في علم النفس التي يتزعمها « ماك دوجال » تعترف بأن دوافع

أعمالنا ، وسلوكنا في النهاية مغرضة ، ترمى إلى الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هي إرضاء النزعات الفطرية العامة ، والخاصة ، أما اللذة والألم فمنتجات ثانوية تظهر أثناء سعيها للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة إذا تحققت ، ونشعر بالألم إذا لم تتحقق ، وبناءً على ذلك فإن هدفنا من التربية هو إعلاء الدوافع والغرائز ، والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجيه جديد ، وتوفيق ، واتزان بين عمل تلك الدوافع الفطرية — أى أن التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه التي رسمتها له الطبيعة بطريق يستفيد منها من الناحية الشخصية ، والاجتماعية معاً .

الأساس الفلسفي لطريقة المشروع :

إن الفلسفة البراجماتية هي أساس طريقة المشروع ، تلك الفلسفة التي تعتبر الطفل خالقاً للمثل في بيئته ، فبدأ التربية في هذه الفلسفة هو الطفل ، وبيئته الطبيعية ، والاجتماعية ، والتفاعل بينهما هو الذي ينتج خبرته ، والفلسفة البراجماتية تترك الطفل يجرب ما شاء له أن يجرب ويتصل بالجموع ، وتحتم على المربي أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً . ويرى « البراجماتى » أن التربية هي توجيه الدوافع ، والقدرات الطبيعية نحو تحقيق حاجات الطفولة في البيئة ونتيجة فعل هذه التربية هي تخريج عقل قابل للتشكيل ، نشيط ، منتج ، في جميع الأحوال ، والمواقف ، يستطيع أن ينشئ ويتدع — فالتعليم عن طريق العمل هو أساس طريقة المشروع وأساس البراجماتية ، فالطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين فيجب إذن أن يوضع الطفل في مواقف يصارعها ، وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد ، وهذا هو ما يحدث فعلاً في طريقة المشروع إذا ما طبقت بروح البراجماتية الحقيقية .

المشروعات الفردية والمشروعات الجمعية :

المشروعات ، إما : أن تكون فردية أو جمعية : ففي المشروع الفردى يقوم تلميذ واحد بعمل ما يسير فيه حتى نهايته ، فيكون بهذا قد اكتسب قدرة وجراحة تيسران عليه القيام بأعمال أخرى . أما المشروعات الجمعية فهي تسمى أحياناً « نشاطاً اجتماعياً » لأنها تقوى الروابط الاجتماعية بين التلاميذ ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم وتشجعهم على تحمل المسؤولية أمام المجتمع المدرسى عن رضا ، وطيب خاطر ، فهو عمل جمعى نتيجة تجربة وتعاون ، وليس هناك شك فى أن المشروعات الجمعية إعداد جيد للتلاميذ ييسر لهم القيام بأدوار منتجة فى المجتمع المعقد فيما بعد — ولهذا النوع من المشروعات فوائد ثلاثة ذات قيمة تربوية هامة :

أولاً — المشروع الذى يشترك فى أدائه جماعة من التلاميذ يكون بمثابة رباط اجتماعى قوى يوثق الصلات بين أفراداه .

ثانياً — إن المشروع الجماعى من شأنه أن يجعل المدرس عضواً فى جماعة التلاميذ ، وهذا يجمع بين المدرس وتلاميذه ويقارب بينهم .

ثالثاً — والمشروع الجمعى وسيلة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع الخارجى . وفى المراحل الأولى للتربية يمكن أن يقوم التلاميذ بالمشروعات إذا بثت فيها « روح اللعب » فيتقدم صغار الأطفال بتمثيل الأسرة وبأعمال البريد ، وفتح الحوانيت ، وإنشاء المزارع وما إليها من أنواع اللعب الإيهامى . وواضح أن هذه المشروعات لا يمكن أن تتم على أيدي أطفال أميين لا يستطيعون القراءة ، والكتابة ، وحل مسائل الحساب التى تتطلبها ومن هنا تأتى الحاجة لتعليم القراءة ، والكتابة ، والحساب .

أما فى مراحل التعليم المتأخرة ، فقد يصعب تنفيذ المشروعات بدقة أو وضع مشروعات مناسبة لسن التلاميذ ، ولكن على الرغم من هذا فأنصار المذهب العملى

يحتمون وجود مظاهر نشاط معين ، ويقولون : إن أبسط المشروعات مثل إخراج رواية تمثيلية أو مقطوعة موسيقية قد يتطلب إخراجاً ، وأدباً ، وموسيقى ، وفناً ، وأشغالا يدوية ، وأشغال إبرة ، كما أن الناحية الاقتصادية التي يستفيد بها الطفل تلعب دوراً كبيراً فيتعلم الأطفال مسك الدفاتر ، ويعرفون حساب الدخل ، والمنصرف ، وضبط الميزانية ، ويتعلمون بعض الفنون العلمية كإدارة المسرح وإعداداته . وليس من المستحسن أن تقترح مشروعات تقوم بها المدارس ، لأن هذه المشروعات تنشأ حسب الحاجة إليها ، ويجب أن تنشأ داخل المدرسة ، ولا تفرض عليها من الخارج ، وأي محاولة لوضع نظام خاص لمشروعات معينة سوف يؤدي بها إلى نوع من الشكلية الجامدة التي تخرج بها عن حقيقتها ، وطبيعتها ، بل أن الشكلية عدو تحاول طريقة المشروع أن تحاربه أو تتجنبه على الأقل ، فهذه المشروعات يجب أن تنشأ من البيئة المدرسية ، ومن حياة كل فرد ومظاهر نشاطه ، وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة التي قامت بها بعض المدارس .

١ — قامت مشكلة بين إدارة مدرسة ثانوية ، وبين البلدية حول جلب الماء لرى حديقته ففكر مدرس العلوم بهذه المدرسة في حفر بئر يمكن أن تستخدمه المدرسة في رى هذه الحديقة ، دون أن تلجأ إلى معونة المجلس البلدى ، ودون الخضوع لسيطرتة في هذه المسألة وقد أقبل التلاميذ على هذا المشروع ، وبدلوا في سبيله كل جهد حتى تم ، ولا يمكن مطلقاً أن ننكر القدر الهائل الذي استفاده التلاميذ في العلوم العملية أثناء قيامهم بهذا المشروع ، كما لا يمكن أن ننكر القيمة الأخلاقية التي استفادها الأطفال من قيامهم به وقد قابلت التلاميذ عدة مشاكل علمية ، كان عليهم حلها مثل الأسباب التي من أجلها كانت الأجسام الصلبة أخف وزناً وهي في الماء منها وهي في الهواء ، وقاعدة « ارشميدس » ، كما أنهم درسوا ماهو ضرورى من نظريات الميكانيكا ، والجولوجيا ، والماء الباطنى . . . إلخ هذا مثل لمشروع ناجح ، كأنه هبط من السماء على مدرس العلوم في المدرسة .

٢ — وقد قام معهد « لودهام جراينج بورستال » بمشروع نجح نجاحاً باهراً إذ أرادوا إصلاح فريق من الأحداث الجرمين عن طريق مشروع بناء الأبنية اللازمة لمساكنهم ، وقد أدى هذا إلى تعلم كثير من الفنون ، والصناعات ، وما يتبع ذلك عن طريق التعاون .

٣ — مشروع في التاريخ — حروب محمد على في البلاد المجاورة ، قرأ التلاميذ عنها قراءات واسعة في كتب ، ومراجع مختلفة ، وبعد مدة أسبوعين أو أكثر انتهت هذه القراءة ببحث ومناقشة بين التلاميذ نتيجة لبحثهم وتفكيرهم الدائم خلال هذه المدة ، وقد لاحظنا أن ما عمله التلاميذ في مشروعهم هذا ليس مجرد جمع المعلومات ، بل جمع ، وتنظيم ، وإمعان النظر فيها .

٤ — مشروع في الحساب — عن المقاييس والمساحات ، وذلك بدراسة مشروع عن بناء منزل — وسنجد في هذا المشروع غالباً كل مسألة من مسائل المقاييس بصورة تطبيقية ، ونحن ننصح المدرس في مثل هذا المشروع بعدم الغلاة حتى لا يصبح اهتمام التلاميذ موجهاً إلى بناء المنزل ذاته أكثر من عمليات الحساب وحتى لا يفقد المشروع صفته باعتباره مشروعاً في الحساب .

بهذه الطريقة يتمكن من أن ندرب الأطفال على الاستقلال في البحث ، والاتصال بالناس ، ومعرفة كيفية إنجاز الأعمال والمشروعات ويهمننا بعد ذلك أن نتساءل : ما هي الخطوات التي يجب أن تحطوها عند تحقيق مشروع من المشروعات ؟ إن الخطوات التي وضعت لتحقيق المشروع تقابل الخصائص الأربعة التي وضعها « كلباتريك » للتعليم المثمر أو العمل المغرض The "Purposeful" Act :

يتطلب العمل المغرض خطوات أربع هي :

A. Purposing

١ — وجود الغرض

B. Planning

ب — رسم الخطة

C. Executing

ح — تنفيذ الخطة

د — تقويم الخطوة — أو مرحلة الحكم D. Judging

ويؤكد أنصار طريقة المشروع أن الوسيلة الوحيدة لنجاح طريقهم هي عدم الحيدة عن اتباع القواعد ، وهم يؤكدون قيمة القاعدة ويقولون : إن القاعدة في العمل العقلي تعادل العادة في كسب المهارة فكلما يوفر الوقت ، والجهد ، ويمكن أن نلخص خطوات المشروع فيما يأتي :

أولاً — اختيار المشروع وتحديد الهدف .

وفي هذه الخطوة يبدأ التلاميذ بتحديد أغراضهم تحت إشراف المدرس ، وتوجيهه وينتهي هذا التحديد باختيار المشروع ، وتحديد الأهداف التي يراد الوصول إليها من تنفيذه ، وتتم هذه الخطوة بأن يقترح كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ مشروعاً جديداً أو مشروعات يزنها المدرس ، ويوجه التلاميذ إلى نقدها ، والتفضيل بينها ، واختيار أحدها وتحديد موضوعه ، وكتابته في صيغة تثير في الأطفال أو في التلاميذ الرغبة في البحث وحب الاستطلاع ، والمهم أن يكون للمشروع قيمة تربوية كأن يحتمى على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات ، وميولاً ، مرغوباً فيها ، وأن يكون ممكناً تحقيقه من حيث قدرة الأطفال ، ومطالب الزمان ، والمكان ، وأن يكون موصلاً إلى الهدف الذي رسمه التلاميذ ، وأن يكون مشتملاً على أنواع متعددة من النشاط تماثل مختلف القدرات الممثلة في التلاميذ ، وأن يكون المشروع متصلاً بحياة التلاميذ ، وبالبيئة ، وأن يكون مناسباً لمراحل النمو فبين الخامسة ، والثامنة ، أى في مرحلة الانتقال Transitional Period يجب أن تكون المشروعات مما يحقق أشباع ميول الأطفال إلى الملكية ، والتكوين ، والعبث بالأشياء ، وفيما بين الثامنة ، والثانية عشرة أى في مرحلة التكوين Formative Stage يجب أن تكون المشروعات مما يسد حاجة الأطفال ويتفق مع ميولهم إلى اللعب ، والتمثيل ، والاجتماع والميل الشديد إلى المعرفة ، والاستطلاع ، وفي مرحلة البلوغ يجب أن تحقق

المشروعات الاعتبارات السيكولوجية التي يشدها المراهق ، كالليل إلى الاجتماع ،
وحب المخاطرة ، والاستطلاع .

ثانيا : رسم الخطة Planning

وفي هذه المرحلة يعطى التلاميذ حرية وضع الخطة التي عن طريقها يمكن تحقيق أغراضهم ، فيتناقش التلاميذ في قيمة وجدوى كل الطرق التي تؤدي إلى تنفيذ المشروع ودراسة المشكلات التي قد تعترض تنفيذ المشروع ويختار التلاميذ أحسن هذه الطرق — وهذه المرحلة — مرحلة الدرس ، والبحث مرحلة هامة جداً إذ يجب أن توجه وترشد وتنبيه القائمين بالمشروع إلى الصعوبات ، والأخطاء ، وإذا كان لدى المدرس المشرف على المشروع عدة اقتراحات يجب ألا يُمليها على التلاميذ أو يفرضها عليهم بل يعرضها ، ويتركها لهم فهم أحرار في مناقشتها وفي قبولها أو رفضها ، فرأى المدرس يجب أن يكون رأياً استشارياً فحسب ، يُقبل أو يرفض على أساس جدارة الرأي لا على أساس سلطة المدرس ونفوذه . وعلى هذا الأساس يمكن تطبيق الروح الديمقراطية في طريقة المشروع .

ثالثاً — تنفيذ المشروع Executing

وهنا يلعب المدرس دوره في إرشاد التلاميذ لتنفيذ مظاهر النشاط التي رسموها في المرحلة السابقة ، ويكون التنفيذ عن طريق مواقف اجتماعية فيها يقبل التلاميذ تنفيذ الواجبات التي رسموها ، وفرضوها على أنفسهم ، وفيها تعاون بين الجميع ، وتحمل المسؤولية المشتركة وواجب المدرس في هذه المرحلة تهيئة الظروف الملائمة ، والمساعدة حتى يتمكن التلاميذ من تنفيذ خططهم فيشجعهم ، ويلفت نظرهم إذا بعد نشاطهم عن غايتهم ، ويمدهم بالمراجع ، ويمكن أن يعمل الفصل مجتمعاً في بعض نشاط المشروع ، ويمكن تكوين لجان لبحث بعض المشكلات ، ويشجع التلاميذ على إرضاء ميولهم ، واستخدام قدراتهم فيما يناسبها من نشاط المشروع .

رابعاً — مرحلة الحكم Judging

وفي هذه المرحلة يمكن أن يرى الأطفال ثمرة جهودهم متبلورة واضحة. فيعرض كل تلميذ ما ساهم به في المشروع أو يقوم التلاميذ بعمل جمعي يعرضون فيه ما حققوه من غايات كأن يقوموا بتمثيل رواية أو يقيموا معرضاً ، وبذلك يتسنى لهم أن يروا بأنفسهم مقدار ما حققوه من أهداف سبق لهم أن رسموها .

* * *

طريقة المشروع في بوتقة البحث :

والآن ندسأل هل يجب أن تقوم التربية كلها على طريقة المشروع ؟ إن الإجابة على هذا السؤال تحتم علينا أولاً وقبل كل شيء أن نعرف محاسن هذه الطريقة ثم نتعرض لنقدها وأخيراً يمكن أن نصدر حكماً عليها .

أولاً — محاسن طريقة المشروع .

١ — الاعتماد على النفس .

إن طريقة المشروع تخلق في الأطفال وفي التلاميذ روح الاعتماد على النفس وهي لا تؤدي إلى التربية السهلة اللينة Soft Pedagogy كما يدعون (نقاد المشروع) فكل مشروع من المشروعات يحتاج في تمثيله وفي القيام به إلى مشاركة وجلد ، وسهر ، وعمل متواصل من الأطفال للتغلب على ما يصادفهم من المشكلات المختلفة فهو خير وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة ، ومواجهة المشكلات بأنفسهم

٢ — استثارة عنصر التشويق .

إن روح العمل في طريقة المشروع ليست مفروضة على الأطفال من الخارج superimposed from above فيفقدون التحمس للعمل ، والميل إليه ، بل هو نابع من أعماق نفوس الأطفال مرتبط بميولهم وأغراضهم :

“ A whole hearted purpose on the part of the pupil ”

فكأن طريقة المشروع قد تمكنت من حل « مشكلة التشويق في التربية

فيول الأطفال أساس هذه المشاكل في تدريس الجغرافيا مثلاً يمكن اتخاذ الرحلات كأساس للمشروع ، وفي تدريس العلوم يمكن استخدام طريقة

How it works ؟ كيف تعمل ؟

٣ - التعليم المصاحب Concomitant Learning .

في طريقة المشروع فرص كثيرة لتحقيق التعليم المصاحب ، ففيها يكتسب التلاميذ ميولاً متعددة مفيدة ، كاتساع الذهن ، وقبول آراء الغير واحترامها ، ومناقشتها على أساس قيمتها ، وتوقع النتائج من المقدمات وفيها يكتسب التلاميذ مهارات ، وعادات : كالعامل الجمعي ، والتعاون .

٤ - في طريقة المشروع حل لكثير من المشكلات العامة للتربية .

(أ) جعل الطفل مركزاً للتربية والتعليم .

(ب) الربط بين مواد الدراسة .

(ح) جعل الحياة في المدرسة مشابهة للحياة في الخارج

(د) تأكيد الناحية العملية في التربية

(هـ) علاج بعض العيوب النفسية عن طريق الاندماج والتعاون مع الغير

(و) اكتساب القدرات المختلفة ، وحل مشكلة الفروق الفردية .

(ز) اشتراك التلاميذ الجدى في النشاط التعليمي من شأنه أن يقلل

مشكلات النظام .

(ح) تهتم طريقة المشروع بالناحية الجمعية وتعود التلميذ على أن يعمل كفرد

في مجموعة ، وأن يتعاون مع غيره في تحقيق غرض مشترك .

ثانياً - مساوئ طريقة المشروع

١ - طريقة مخوفة بالخطاير

يرى بعض المربين أنها طريقة مخوفة بالأخطار كثيرة العيوب ، والمساوئ ،

فهي في نظرهم تتحدى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون أهوائهم ورغباتهم الخاصة

بما تمنحه لهم من الحرية المطلقة ، كما أنها تؤدي إلى التربية اللينة Soft Pedagogy

٢ — طريقة تاجر التلاميذ إلى دراسات لا حد لها ولا نهاية .

إن المشروع الواحد كثيراً ما يجر إلى مشروعات أخرى ، وإلى مشاكل لا نهاية لها ، وأنها طريقة لا تتفق مع تلاميذ الفصول الراقية ، كما أنها تحتاج إلى نفقات كثيرة ، وإلى وقت طويل للوصول إلى أبسط المعلومات ، وأتفهها .

٣ — فيها ضياع لبعض الوقت الذي يصرف في المناقشة .

وهذا النقد يغفل القيمة التربوية للنشاط الذي لا يؤدي بشكل مباشر إلى تحصيل المادة الدراسية ، فكثيراً ما يستفيد التلميذ من المناقشة ومن الاتصال بالناس وجمع المصادر فائدة أعظم وأجدى من مجرد استظهار الحقائق

٤ — طريقة يعوزها التنظيم في المعلومات و يصعب معها وضع المناهج

فهي تهمل الترتيب المنطقي للمواد الدراسية ، ولذلك تؤدي إلى عدم تحصيل التلاميذ لكثير من المعرفة التي يجب أن يحصلوها — وعلى هذا يصعب عمل المناهج الدراسية المتناسكة مع طريقة المشروعات .

٥ — طريقة تحتاج إلى مدرسين مدرّبين اكفاء

لا يصلح كل مدرس لتنفيذ طريقة المشروع ولا بد وأن يكون هناك نفر خاص لتنفيذها .

* * *

وأخيراً وبعد أن تعرضنا لنقد طريقة المشروع نقول : أننا لا نستطيع أن نطمئن إلى طريقة المشروعات وحدها لتعليم التلاميذ ما نريد أن نعلمهم إياه ، فإننا إذا اعتمدنا على طريقة المشروع وحدها ، لا نستطيع أن نعرف بالضبط ما يجب أن يتعلمه التلاميذ ، والمشروع أطرف في النفعية قد لا يرضاه رجالها ، لأن التربية بهذه الطريقة ستنتج معلومات مفككة تنقد عنصر الوحدة ، فالتعليم العرضي ، ليس كافياً ، فنحن على حق إذا رجعنا إلى الطريقة القديمة لسد الفجوات وتنظيم المعلومات

وتنسيقها ، لأن في ذلك توفيراً للجهد ، ولا بأس من أن نأخذ بقسط من التعليم المنظم ، ، فذلك أقرب للنفع .

على أننا سنحافظ على روح العمل بطريقة المشروع ، وهى جعل مادة الدراسة من الحياة الواقعية نفسها ، ونحن إذا لم نوفق إلى اتباع طريقة المشروع في مدارسنا ، فلا يضيرنا مطلقاً أن نستفيد من روحها التى يمكن أن تلخص فيما يأتى :

أولاً — تحديد غرض الدرس وجعله واضحاً أمام التلاميذ قبل الدخول فيه فمثلاً عند تدريس مشكلة رياضية نضع أمام التلاميذ مشكلة ، قد لا تكون حقيقية إذ يكفي أن تكون عقلية ، فالعقل يحدد المشا كل ويسرع في حلها ، وهذه هى روح المشروع .

ثانياً — يجب أن تكون ميول الأطفال أنفسهم أسس هذه المشا كل فنختار من المشا كل ما يميل إليها الأطفال من تلقاء أنفسهم حتى يشعروا بالغرض منها ، إذ أن هذا يقر بنا أيضاً من روح المشروع .

ونحسن أن نختم هذا الفصل برأى الأستاذ « ريمونت »^(١) عن طريقة المشروع « إن خير خدمة قدمتها طريقة المشروع هى أنها أشركت التلاميذ في العمل وجعلتهم ينهمكون إنهما كما تماماً في عمل له غرض واضح ، بدلا من سلسلة من الدروس العادية ، وليس أسوأ من تحريف هذه الفكرة والانتهاى بها إلى شكلية جامدة ، وهى التى أريد بها بث الحياة في المدرسة ونقل جزء من نشاط الكبار خارج المدرسة في مهرجان الحياة إلى داخل أسوارها . »

المراجع

1. J. Adams : Modern Development in Educational Practice.
2. Ross : Groundwork of Educational Theory.
3. A. S. Hughes : E. Hughes : Learning & Teaching.
4. R.R. Rusk : Research in Education.
5. J. Callester : Growth of Freedom in Education.
6. McMurray : Teaching by Projects.
7. M. Stormzand : Progressive Methods of Teaching.
8. A. Stevenson : The Project Method of Teaching.
9. Kilpatrick : The Project Method.
10. Branom : The Project Method in Education.

تعليق

لقد حاولنا في هذا الفصل ، وفي حدود هذه الصفحات أن نقدم للقارى وصفاً صادقاً عن بعض المبادئ ، والخطط الحديثة التي اندفع تيارها العملي في رحبات المدارس . وبقى علينا الآن أن نختم هذا الفصل ببعض الملاحظات :

أولاً : يجب أن يعلم القارى أن ما قدم له عن الطرق الحديثة لا يمدد في الواقع بفكرة مسهبة ومفصلة عن هذه الطرق ؛ لأننا لم نحاول بما قدمناه إليه إلا أن نفتح عينيه لتتبع دراسة مطولة في المراجع الخاصة التي تناولت هذه الطرق بالتفصيل والإطناب . على أننا ننصحه بأن يطوف بالمدارس التي تنفذ فيها هذه الطرق إن أمكنه ذلك .

ثانياً : يجب عليه أيضاً ألا يسلم بحداثة هذه الطرق في ميدان التربية والتعليم ؛ لأنها ليست وليدة العصر الحاضر أو بنت القرن العشرين ، ولكنها في الحق قديمة قدم التاريخ :

فقد نادى العلماء والفلاسفة والمربون قديماً ببعض هذه الأسس والمبادئ التي تفخر بها التربية الحديثة وتقيه عجباً — واختيلاً وترى أنها من صنعها ومن عمل يديها . وإن هؤلاء الأقدمين بهذا الصنيع قد وضعوا بذور هذه الطرق في الماضي ، فأثرت ثمارها الطيبة في الحاضر :

فمثلاً إدخال اللعب في ميدان التربية والتعليم قد يظن أنه وليد الحاضر ولكن في الحق أنه من غرس الماضي ؛ فقد نادى بذلك من قبل كثير من قدامى المربين . فهذا أفلاطون ٣٤٨ ق . م يحدثنا قائلاً :

« إن المعلومات التي نتعلمها نتيجة الضغط لا تستقر في أذهاننا ؛ لذلك يجب ألا نستعمل طريقة الإكراه والإرغام في التعليم ، بل نجعل التربية كشئ سار ، فهذا يدفع الطفل إلى الدرس والعمل مليحاً نداء ميوله الطبيعية ورغباته السارة » وهذا

« كونتسليان » ٣٥ — ٩٥ م قد نبه إلى قيمة اللعب الطبيعي كوسيلة للمرونة وإظهار مزاج الأطفال وسلوكهم الخلقى ، وإنه يجب ألا تكون دراسة الأطفال مقرونة بالعقاب والضرب ، فهذا إذلال للطفل ووسيلة وحشية ، وفي رأيه أن العقاب المدرسى لا يرجع إلا إلى إهمال المدرس في تدريسه . وهذا « لوك » Lock ١٦٣٢ — ١٧٠٤ يؤكد أن الحاجة إلى تنمية الجسم والعقل تعين المرء على احتمال الشدائد والصبر عليها وهذا لا يتم بخطط قاسية ، ولقد كتب في مقالة عنوانها Essay on human understanding « مقال عن الإدراك الإنسانى » :

« إن الذى يحافظ على روح الطفل ونفسيته ويجعلها فعالة حرة سهلة ، وفي الوقت نفسه يحجب الطفل عن الأعمال التى لا يرتضيها المجتمع الإنسانى ويوقفه أمام صعوبات ايتغلب عليها — الذى يوفق بين هذه المتناقضات يكون فى نظرى قد خير التربية وألم بأسرارها الحقيقية » .

وفى كتاب آخر له يقترح تعليم القراءة عن طريق اللعب وتعلم اللغة الفرنسية بما نسميه الطريقة المباشرة Direct method وهى التى تكون بواسطة الحادثة لا عن طريق القواعد النحوية .

فهؤلاء العلماء قد مهدوا الطريق للتربية الحديثة حتى أتى « فرويل » ١٧٨٢ — ١٨٥٢ فأظهر لنا المغزى الفلسفى للعب واقترح أيضاً كيفية الانتفاع بروح اللعب فى التربية والتعليم ولقد كتب يقول :

« إن اللعب نشاط تلقائى ونفسى وفي الوقت نفسه هو مثال للحياة البشرية فى مجموعها ، لذلك كان مقروناً دائماً بالفرح والحرية والرضا والراحة النفسية والجسمية والسلام العالمى » .

وإنه لمن المفيد لطلاب التربية والمدرسين العمليين أن يراجعوا أحياناً قراءة العلوم التربوية تاركين جانبا الطرق والخطط الحديثة فى التربية ، وأن يتناولوا الكتب التى تحمل اقلاً بآ تربوياً بالبحث والدرس .

ثالثاً : يجب أن نلفت نظر المدرسين إلى أنه إذا اطلع أحدهم على طريقة حديثة مكتوبة في قالب حماسي يأخذ بمجامع القلوب يجب عليه أن يحذر كل الحذر وأن ينظر إلى هذه الطريقة الجديدة نظر الباحث المنقب الذي لا يعير الألفاظ اهتماماً كبيراً . فعليه أن يبحث ويكشف عن مزاياها كما يكشف عن عيوبها أى ينظر إليها نظرة محايدة تكشف له عن خفاياها .

رابعاً : يجب أن نميز هنا بين فئتين من المدرسين : فئة تتمسك بالقديم ولا تحيد عنه ، وأخرى تقبل على الجديد بحماسة الشباب . كما أنه يوجد نوعان من المدارس : نوع تعطل فيه النمو بسبب وقوفه عند القديم وتمسكه به ، وآخر أوقعه في الفشل عناده وتمسكه بأذيال طريقة حديثة لا تلائم حالته وظروفه :

فإلى المدرسين الذين يسعون دائماً وراء كل جديد ومستحدث نوجه نداءنا وننصحهم بالتريث ونقول لهم :

إن التيار التربوي العملي وإن كان نتيجة لتجارب وخبرات كثير من المدرسين الموهوبين المفكرين ممن سبقوهم إلا أنه يجب ألا نتقبل آراءهم كما هي إلا بعد أن نرى فائدتها العملية وهل يمكن تطبيقها .

وإلى المدرسين الذين يتمسكون بالقديم نقول :

إن الخطط التي يحتمها زمن ما قد لا تلائم غيره من الأزمنة فالتعليم بالأمس غير التعليم الآن ، فقد خضع تعليم اليوم لعوامل التطور والتغيير التي جاءت بها السنين المتعاقبة ، كذلك ما يستعمل في فصل تلاميذه خمسون غير ما يستخدم من الطرق في فصل تلاميذه عشرون مثلاً . فالمدارس الآن تختلف عما كانت عليه منذ ثلاثين عاماً ، ومن المحتمل ألا تكون المدارس بعد ثلاثين عاماً مماثلة لما هي عليه الآن .

ونحن إذا ما تبصرنا الأمور بعين الحكمة والاعتدال من جهة . والاحتراس والنقد من جهة أخرى فلا شك أن هذا سيهيئنا على حل الكثير من المشاكل التي تظهر في المدرسة وخاصة المشكلة التي تتجلى في الصراع القائم أحياناً بين مدرس

حديث وآخر مُسِنَّ يفوقه في الخبرة وما يظهر في ذلك من اختلاف وجهات النظر .
ونصيحتنا أنه يجب على المبتدئ أن يكون على استعداد للتعليم ممن سبقوه في
التدريس والخبرة ، كما يجب على المدرس القديم أن يكون على استعداد مماثل للتعليم
ولو ممن هو أقل منه سنًا ودرجة ؛ فالناشي عموماً وفي معظم أحواله يكون متحمساً
لمبادئه ونظرياته مستعداً للتغيير وللتبديل والابتكار فإذا ما تقدمت به السن أصبح
ضيق العطن محدود التفكير مصماً أذنه عن سماع الجديد .

وأخيراً نختم هذا الفصل بأنه يجب ألا نتمسك بمبادئنا وتقاليدها ونظرياتنا القديمة
والأ تسيطر علينا النظريات الحديثة ، كما يجب ألا نسرع أو نتباطأ في تغيير معتقداتنا
بل نسالق طريقاً وسطاً ونكون حازمين في تقبل هذه الآراء .

مراجع أخرى

1. Dewey : Schools of To-morrow.
2. „ : Democracy and Education.
3. Nunn : Education, its Data & First Principles.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Bode : Modern Educational theories.
6. Monroe : Text-Book in the history of Education.
7. Klapper : Contemporary Education.

الفصل الرابع

التربية الحديثة وسجل التلميذ

لم يكن من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم وألا يخالها التغيير بل كان لابد لها من أن تخضع للتطور ذلك التطور الذي خضعت له الحياة بأسرها . هذا وإن كانت طرق التربية الحديثة قد امتازت بشيء فإنها قد امتازت بميزة واحدة وهذه الميزة هي أنها أصبحت تدور حول الطفل بعد أن كان الطفل يدور حولها .

هذا وأصبح المربي الحديث بدل أن يرسم ويحدد ما يجب على جميع الأطفال أن يتعلموه نجد أنه في شيء من الأناة والترفق يعمل على ملاحظة الطفل ملاحظة دقيقة ويحاول أيضاً أن يدرس دوافعه وميوله وقواه ومواطن ضعفه وقوته وينتهاز الفرص للعمل على مساعدته على النمو في الوقت المناسب . وهذا اتجاه صحيح سليم لا تشوبه أية شائبة لأنه أمر فردى طبيعى وصحى وذلك لأنه مؤسس على عنصر الحرية .

ولا نقصد من ذلك أن نقول : إن اتجاه التربية الحديثة اتجاه فردى أو اتجاه إنسانى فى أضيق معانيه إذ أننا نرى أن لكل مدرسة وظيفتين هما :

أولاً — نمو المجتمع المدرسى وعن طريق هذا النمو تنمو مواهب وصفات كل طفل على حده .

ثانياً — العمل على نمو الطفل فى مختلف نواحيه : الخلقية ، العقلية ، الجسمية ويجب أن يتحقق هذا عن طريق المنهاج الذى نقدمه له وعن طريق البيئة التى يتمتع منها المثل العليا والطرق التى تتبعها فى التدريس له وفى جميع مظاهر نشاطه فردية كانت أو جمعية .

على أن هذين الاتجاهين يجب ألا يتعارضا بل يجب أن يعمل كل اتجاه على تقوية الاتجاه الآخر فهما في الواقع متكاملان لا متعارضان . فالحياة الاجتماعية في أي مجتمع من المجتمعات تزهر وتُغنى إذا ما عملنا على تشجيع ذاتية أفرادها إذ « لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالاً كانوا أو نساء »^(١) : فليس للمدرسة من أهداف أكثر من أنها تعمل على تشجيع حيوية الروح الاجتماعي من ناحية وعلى بناء أخلاق الفرد من ناحية أخرى ، ولا تؤدي المدرسة رسالتها الحقيقية حتى تعمل على تحقيق هذين الهدفين .

إن ما نحتاج إليه لا يخرج عن إعادة النظر في أمر التعليم الذي تقدمه المدرسة لأطفالها . ولا نقصد بهذا إحداث ثورة في العمل المدرسي ولكن لا بد وأن يكون هناك بعض التغير : في القيم وفي الطرق المتبعة في التدريس وفي التنظيم فليس الغرض من التعليم المدرسي أن نعد الأطفال لاستيعاب بعض المعلومات ولكن الغرض منه تزويدهم بأكثر قسط من التوجيه الصالح الذي من شأنه أن يفك عقال مواهبهم وأن يدرّب عقولهم على مواجهة الصعاب وأن يزيد من ثروة أخلاق الطفل كفرد . هذا هو الهدف الذي يرمى « سجل التلميذ » إلى تحقيقه .

ويجب أن نوجه الأنظار إلى أن طريقة استخدام « سجل التلميذ » ما زالت حتى يومنا هذا في دور طفولتها ومع ذلك فقد أتت بأطيب الثمرات وقد كشف « سجل التلميذ » عن الكثير من المشاكل التي يصاب بها الطفل العادي كما يصاب بها الطفل المشكل : كمادات تذبذب الانقباض والكبت وعدم تكامل المواهب وعدم مقدرة الطفل على تكيف نفسه للنواحي المختلفة . ويحسن بنا أن نشير إلى حقيقة جديدة بالذكري أن طرق التربية الحديثة التي نستعملها اليوم في تربية أطفالنا العاديين تأثرت إلى حد كبير بطرق تربيتنا لضعاف العقول . فقد وصلنا إلى مرحلة من مراحل التربية استفدنا فيها من النتائج القيمة التي وصلنا إليها من دراسة حالات

الأطفال غير العاديين ولما طبقت هذه الطرق على الأطفال العاديين كان لها من النجاح ما تهلت له نفوسنا بالبشر والطما نينة .

وليس معنى هذا أن نحميد عن اتباع تلك الطرق التي ثبت نجاحها والتي وصلنا إليها في تعليم الأطفال العاديين والتي لا يمكن أن نطبقها على سواهم ، ولكن معناه ضرورة التفكير في تلك الطرق التي ثبت نجاحها مع العاديين من الأطفال كما نجحت أيضاً في معالجة بعض نواحي الشذوذ وذلك لأن الكثير من الأطفال لا بد وأن يبدو مشكلاً في طور من أطوار نموه . وليس معنى هذا أن نقف عن توجيه أصحاء الأطفال وأقويائهم إلى طريق الصحة والقوة ولكن معناه ألا نتجاهل تلك النتائج التي وصل إليها المجرّبون الذين عملوا واحتكوا بكثير من الشخصيات . على أن قيمة هذه التجارب تبدو بجلاء عند زيارة بسيطة لبعض المعاهد ، والعيادات التي تختص بدراسة مثل هذه الحالات . ونحن لا ننأى بأن تكون مدارسنا « عيادات سيكولوجية » ولكن نحتّم أن تكون المدرسة مكاناً « للعلاج الوقائي » وهي في علاجها لعقول الأطفال ولأخلاقهم يمكنها أن تستفيد كثيراً من توجيهات الإخصائي النفساني بقدر ما تستفيد من الطبيب في علاجها لأجسام الأطفال .

والغرض الذي نهذف إليه من صرختنا لاستخدام « سجل التلميذ » ليس معناه معالجة نقائص الطفل على حساب غيرها من صفاته العادية، ولكن هدفنا الذي نرمي إليه هو زيادة تقدم الطفل العادي من النواحي العقلية والصحية وذلك بطريق تقليل عناصر التلف وزيادة عناصر الإنتاج ورفع مستوى تحصيله . وهنا فقط نضمن تقدم الطفل ونلصق تقدماً عظيماً في كفاية المدرسة

وسأحاول في هذا الفصل أن أعطي فكرة شاملة عن « سجل التلميذ » في حدود ما تسمح به صفحات هذا الكتاب وكنت أود أن يكون لدى متسع يسمح بعرض التفاصيل عرضاً يليق بما لها من قيمة عظيمة ولكنني أراني مضطراً إلى الإيجاز . والبحث في هذا الموضوع يتضمن النقاط الآتية :

أولاً — أهمية سجل التلميذ في التوجيه التربوي .

ثانياً — عمل السجل .

ثالثاً — فائدة السجل .

أولاً — أهمية سجلات التلاميذ في التوجيه التربوي

من المشاهد في جميع المدارس أن كل مدرس يحتفظ ببعض سجلات لتلاميذه ، ولكن معظم هذه السجلات يهتم بها جرياً وراء نتائج الامتحانات لاغير ، التي أصبحت هي كل شيء في المدارس . وقد ترك المدرسون الأطفال وراءهم ظهرياً ، لا يأبهون لأحوالهم الخاصة ومشاكلهم ، مع أنهم لو جعلوا مركز عنايتهم تسجيل ما يمكن جمعه واستقصاؤه من جميع أحوال التلميذ المدرسية والمنزلية لكان ذلك أجدى على التربية ، وأنفع مما لو انصب اهتمامهم على الامتحان فقط .

ما هو سجل التلميذ ؟ وما هو الدور الذي يمكن أن يقوم به في التربية ؟

سجل التلميذ هو عبارة عن وسيلة لتوجيه وتنظيم الجزء الجوهري من عمل المدرسة بالنسبة للطفل كفرد . حتى يمكن فهمه ، وتكييف نظام المدرسة ، واستعمال طرق ملائمة بقدر الإمكان لحاجاته . وهذا ما تمتاز به التربية الحديثة ، ومما يسهل دراسة الطفل بطريقة نظامية ذلك التقدم الحديث في علم النفس .

والنظام الحالي لسجل التلميذ يحاول أن يجمع بين خبرة المدرس وبين معلومات علم النفس الحديث الخاصة بالطفل ليدعم الدراسة المنظمة لتربية الطفل . وعلى هذا الأساس فالمدرس الجيد التقدير يدرس تلاميذه دراسة مبنية على ملاحظاته لهم ، ويحاول أن يؤسس على نتيجة ملاحظاته علاج حالات الطفل وحوادثه ومشاكله ، يدون كل ذلك ويسجله في الجزء الخاص به من السجل كما سيأتي . وفي حالة عدم العناية بشكل السجل وتدوين ما يشاهد من ملاحظات فيه ، فإنه يكون غالباً كالملاحظات العارضة التي تُنسى بسرعة ، ولا يكون لها أى قيمة . وحكم المدرس

بناء على ذلك يبقى مبهماً ملتبساً في عقله . والواجب على المدرس أن يبين هذه الأحكام ويوضحها ويجعلها ثابتة ؛ وذلك لا يتأتى إلا بتسجيلها في السجل . والإهمال في تسجيل أى خطوة من خطوات الطفل فى أى مرحلة من تاريخ نموه التربوى يجعل من التسجيل الاحتفاظ بعنصر الاستمرار فى توجيه نموه وتكوينه .

الأمور الرئيسية اللازمة لعمل السجل :

١ — الملاحظة المنظمة : أول شئ فى السجل الجامع أو الشامل أنه يجب أن يؤسس على الملاحظة المنظمة ، ولهذا كان من الضرورى أن تعرف الأشياء التى نحتاج إليها فى تعليم كل طفل إذا أردنا أن نؤسس التربية على حاجاته ، وهنا لا محالة سيكون فيه بعض اختلاف فى رأى بخصوص الأشياء الأكثر أهمية التى يجب أن نعرفها ، ولكن خبرة المدرسين ونتائج الدراسات النفسية تشير بوضوح تام إلى الهيئـة الأصلية للسجل . فهناك اتفاق عام على أن السجل يجب أن يشمل أخباراً خاصة بالطفل ، ومشاكله المنزلية ، وحالته الجسمية ، وذكاؤه العام ، وميوله الخاصة ، ومزاجه العام ، وشخصيته ، وقدراته المدرسية بالمعنى الواسع الذى لا يقتصر على المهارة والتقدم فى الموضوعات أو المواد المدرسية .

٢ — التسجيل المنظم هو الأساس الثانى لسجل التلميذ : إذ يجب أن نهتم بتسجيل نتائج الملاحظات والاستقصاءات التى عملت ، وهذا التسجيل يجب أن يعمل بطريقة يمكن أن تنتقل وتتحول من مدرس إلى آخر على السواء ، وذلك بأن يكون هناك اتفاق مبدئى عام على الاصطلاحات والكلمات التى تستعمل فى السجل ، وأن تكون هناك صلة دائمة بين المدرسين فى عمل السجل ؛ إذ أن السجل الذى يستعمل بعمله مدرس واحد لا يكون واضحاً ومفهوماً للمدرس الآخر مالم يكن هناك اتفاق فى معنى الاصطلاحات والعلامات التى تستعمل فى السجل .

ويمكن الوصول إلى درجة كافية لوحدة الغرض المطلوب من السجل بتوضيح

الاصطلاحات التي تستعمل ، وذلك بوساطة الخبرة في عمل السجلات ، وعن طريق المناقشة بين أعضاء هيئة التدريس .

(٣) التسجيل الجامع : الأساس الثالث هو أن يكون السجل شاملاً ، أى يجمع كل ما يمكن جمعه من الأحوال والأخبار الخاصة بكل طفل في مراحل نموه المختلفة ؛ فنمو الطفل مستمر ، ولا يمكن أن نصف فرداً مرة واحدة ويكون هذا الوصف ثابتاً معه ، ومنطبقاً عليه في كل حالاته وتغيراته . فالتربية يجب أن تسير وتتمشى مع تغيرات ميوله وحاجاته . ولهذا يجب أن يعمل السجل بحيث يمكن فهم الطفل في أى مرحلة في ضوء تاريخه السابق ، وإذا لم يراع هذا في السجل فإن مجهودات المدرسين المختلفين ، والمدارس المختلفة ونتائجها لا تكون متماسكة . كما أن الأحكام بالنسبة إلى قدرات الطفل تصدر عن أساس غير مناسب لحالات الطفل ، والسجلات ليست غاية في نفسها ، فمن العبث أن يبذل الجهود في جمعها وتنسيقها ما لم تكون أسساً صالحة للتوجيه التربوي وتكون مفيدة جداً إذا ساعدت المدرسين على أن يدرسوا تلاميذهم بفهم حالاتهم ، وأن يوجهوهم التوجيه التربوي الحقيقي .

فوائد سجل التلميذ :

لقد سبق أن قلنا إن الغرض الأساسي من سجل التلميذ ليس إلا متابعة دراسة الطفل كفرد ، وتهيئة عمل المدرسة بحيث يتناسب مع حاجات هذا الفرد . ولقد وجد أن عمل واستغلال هذه السجلات له عظيم الأثر في عمل المدرسة بوجه عام . وبالإضافة إلى ما لهذه السجلات من أثر في توجيه عمل المدرسة فإن لها أثراً عظيماً في نواح مختلفة ؛ نذكر منها ما يأتي :

أولاً : أنها وسيلة من وسائل زيادة الصلة بين المنزل والمدرسة :

ثانياً : أن قيمتها عظيمة في نقل التلميذ من فرقة إلى أخرى أو من مدرسة إلى غيرها

ثالثاً : كما تستخدم أحياناً عوضاً عن الامتحانات الحالية .

رابعاً : هي عظمة القيمة في تشخيص وعلاج بعض نواحي الشذوذ لدى الطفل .
خامساً : وأيضاً عظمة القيمة في التوجيه المهني .

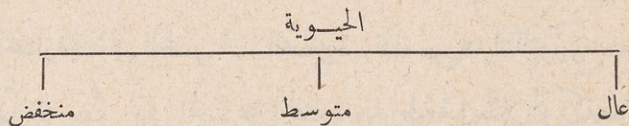
* * *

ثانياً — عمل السجل

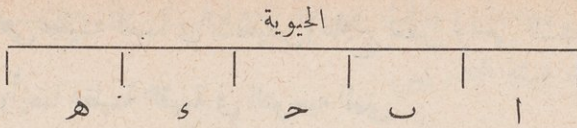
١ — مقياس التقدير :

قبل البدء في شرح الأشياء التفصيلية اللازمة لعمل شكل السجل ومحتوياته ، نرى من الضروري أن نبدأ بشرح مقياس التقدير الذي تقدر به صفات الفرد وأعماله والذي رتب من الواجب استعماله في الأجزاء المختلفة للسجل .

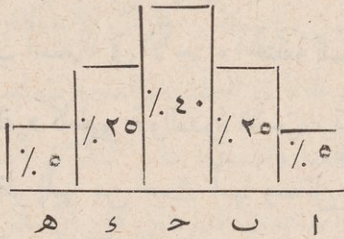
كثير من صفات الفرد كالحيوية والقدرة الاجتماعية لا يمكن أن تقاس قياساً دقيقاً . وهذه الصفات ينظر إليها من حيث أنها وسائل مناسبة لتقسيم أحوال السلوك المميزة للفرد : وإن كانت تشترك في عنصر واحد ، بحيث نستطيع أن ندرجها تحت عنوان واحد . والتقسيم على هذا الوجه لا يتضمن أن هناك نظرية سيكولوجية معينة : وصفة أو مجموعة صفات مثل الحيوية تتغير من فرد إلى آخر ؛ فقد تكون موجودة بقدر كبير عند فرد بينما تكون ضعيفة عند آخر ، أو تكاد لا توجد بالمرة ، فيمكن إذاً أن يعمل مقياس لصفة الحيوية هكذا :



وهذا المقياس تقريبي محض ، وقابل للتدرج الذي لا حد له ، ولكن في الأغراض المدرسية العملية لا نحتاج للفرقة بين أكثر من خمس درجات مثلاً ، وهذه الخمس درجات للحيوية يمكن أن يرمز إليها بالحروف الآتية : ا ب ح د ه ؛ وعلى ذلك يكون المقياس كما يأتي :



ويمكن اعتبار هذا مقياساً تقريبياً للصفة التي تتعرض لقياسها . وقد وجد أنه إذا قيس الناس على وجه العموم بمقياس كهذا في صفات : كالذكاء أو الطول أو أى صفة أخرى، وجد أن عدد المتوسطين فيها هو الغالب، ووجد أن عدد الممتازين والمعوذين فيها قليل نادر، وإذن يكون توزيع هذه الصفات عامة كالذكاء أو الطول كالاتي على وجه التقريب :



وفي مثل هذا الجدول أو الرسم يمكن الإشارة إلى اختلاف الصفة في الأفراد بالحروف : ا ب ح ز ه كما في الشكل .

فالفرد الذي درجته (ا) تظهر فيه هذه الصفة بدرجة لا يشاركه فيها إلا 5 % من الناس الذين في سنه ، ومن جنسه . والفرد الذي يعطى (ب) لا يشاركه في هذه الصفة إلا 25 % وهكذا في بقية الجدول . والأفراد يوزعون بهذه النسبة في مجموعة غير مختارة . وفي المجموعات الصغيرة يتناسب هذا التوزيع مع الرسم البياني السابق تناسباً تقريبياً . وفي المجموعة المختارة من طبقة ا مثلاً أو كفصل متأخر يكون التوزيع مختلفاً عما هو في هذا الشكل . ففي فصل متقدم مثلاً نجد أن الأطفال تكون درجاتهم ا ب ح لا أقل من ذلك . وفي فصل متأخر لا يتجاوزون أكثر من درجة ز^(١) .

والتوزيع الذى وضع فى الرسم السابق لا يظهر إلا فى مجموعة كبيرة من التلاميذ ليست مختارة ومن سن واحدة فى أى صفة أو مقدرة . وهذه النسب المئوية التى أعطيت فى الرسم ليست سوى إرشاد تقريبي للتقدير ، ولا يجب أن تتأثر الأحكام من غير مناسبة بالرغبة فى التمشى تمشياً أعمى مع هذا التوزيع .

هذا هو المقياس التقديرى الذى يقترح أن يستعمله المدرسون فى تقديراتهم .

٢ — التفاصيل الأولية :

يجب أن يكون لكل تلميذ رقم خاص يستعمل بدلا من اسمه ، أو أى رمز يرمز إلى اسمه حفظاً للأسرار ، وإبقاء على شعور التلميذ وحالته ، إذ ربما بل غالباً ما يكون لكل تلميذ حالات خاصة سرية ، لا يصح أن يعرفها إلا المدرسون ، فإذا اضطّر الأمر إلى أن يطلع عليه أحد الذين لا يخول لهم الاطلاع على حالات التلميذ ، فإنه لا يعرف مدلول هذا الرقم .

ومن المهم أن تحفظ كل السجلات وتبقى سرية ، وإذا حفظت السجلات بطريقة مناسبة فإنها تحوى أخباراً وأفكاراً كثيرة غير مرغوب فيها ، بحيث لا تبلغ إلى أى شخص إلا المدرس . وعلى هذا يكون المدرس هو المسؤول الأول عن حفظ هذه الأسرار الخاصة بالتلاميذ .

كذلك يجب أن تعطى الأخبار الكاملة الصحيحة عن الفصل كأن يوضح توضيحاً تاماً ، ويذكر كل شئ عنه ، ويسجل رقم سجل الطالب بالمدرسة وأول حرف من اسمه ومن اسم أبيه . . إلخ .

كذلك يسجل عمر التلميذ عند الدخول فى بدء السنة الدراسية ، ويوضح هذا بالسنين والأشهر ، فيكتب عمر الطفل بهذا الشكل $10\frac{9}{12}$ ، $11\frac{7}{12}$. . .

٣ — حالة الطفل المنزلية :

١ — مركز الطفل في العائلة :

يذكر في هذا وضع التلميذ في العائلة ، ويوضح على شكل كسر هكذا ، فمثلاً
أ كبر الأطفال الثلاثة يسجل مثل $\frac{1}{3}$ ، والطفل الوحيد $\frac{1}{1}$ وهكذا .

ب — مهنة الآباء . وإذا كانت الأم تقوم بعمل في المنزل فيجب إثباته في
السجل ، وكذلك إثبات موت أحد الآباء أو كليهما ، أو انفصالهما في الحياة الزوجية .
و يرمز للأب بالحرف ب وللأم بالحرف م .

كذلك يجب إثبات ما إذا كان الطفل معتمداً على أى شخص آخر غير الأبوين ؛
فكل هذه الحقائق مهمة ويجب ملاحظتها .

ح — حالة المنزل المادية : وهذه تشير إلى المصادر الاقتصادية للمنزل ، وإلى
التدبير الحسن أو السيئ له ، ووجوه الإنفاق ، وتصريف الثروة المنزلية ؛ فحالة
الطفل تتغير تعبيراً ظاهراً ملموساً بتغير هذه الأشياء ؛ من : تغذية ، وملابس ، ولعب
وغير ذلك من حاجات الأطفال .

كذلك هناك أخبار خاصة لها تأثير مهم على نمو الطفل وتكوينه مثل نوع النظام
السائد في المنزل ، ونوع المثل التي يحددها الآباء وأفراد العائلة الآخرين للطفل ،
والنزعة الأخلاقية السائدة في المنزل ؛ كل هذا له تأثير على الطفل ، ويجب تسجيله .
كذلك يجب تسجيل عمل الطفل في المنزل قبل أو بعد ساعات المدرسة ،
ومساعدته في الواجبات المنزلية المناسبة . ومن المهم كذلك ملاحظة أى غرابة في حالة
أو معاملة أفراد العائلة الآخرين للطفل ، أو في معاملة الطفل لهؤلاء الأفراد . وكذلك
أى صورة غير عادية في حالة التلاميذ الآخرين نحو الطفل . والحوادث التي تحدث في
تاريخ الطفل أو تاريخ عائلته والتي لها تأثير معتبر على تكوينه ؛ كل ذلك يُلاحظ
عند عمل السجل .

٤ — الحالة الصحية للطفل :

١ — ملاحظات المدرس : طبيعة عمل المدرس في المدرسة تجعل لديه فرصاً أكثر من الطبيب لملاحظة بعض الدلائل والبراهين التي تبين حالة الطفل ؛ إذ أن ذلك يكون ظاهراً بوضوح في قدرته على الجهود والنشاط العقلي والجسمي في العمل واللعب . وعلى ذلك تكون ملاحظات المدرس على حالة التلميذ الجسمية أكثر أهمية لطبيب المدرسة . وكذلك من بين الأشياء التي يلاحظها المدرس ويدونها : قوام الطفل وشجاعته ، ونظافته الشخصية ، وعنايته بنفسه . وبعض الصعوبات التي يشاهدها المدرس ويلاحظها في نظر التلميذ أو سمعه ، أو النوم غير الكافي ، أو التغذية غير الكافية من الدلائل التي تظهر أمام المدرس . وكل الدلائل التي تشير بقدر الإمكان إلى بعض الحالات غير الصحية ؛ كالأحاساس والشعور بالتعب والأمراض التي تسبب من الغياب المستديم أو المتقطع ، والتي تضر بنمو الطفل ؛ كل هذه يجب ملاحظتها وتسجيلها في السجل في الجزء الخاص بها .

ب — تقرير طبيب المدرسة ونصائحه :

وهذا يجب تدوينه وتسجيله في وقت الفحص الطبي ، ويجب على المدرس أن يكون حاضراً في وقت الفحص الطبي ليمدّ الطبيب ببعض المعلومات التي لاحظها ، وليأخذ منه بعض المعلومات والتعاليم والنصائح . وفي وقت الفحص الطبي يجب أن يكون المدرس قادراً على تدوين آراء الطبيب وتعاليمه . والمدرس يمكنه تحليل كل حالة مع الطبيب في فحص الفصل أو المدرسة بحكم خبرته واحتكاكه بالتلاميذ ، وملاحظته الدائمة لهم .

٥ — تقدير ذكاء الطفل :

١ — تقدير المدرس : يجب أن يؤسس تقدير المدرس لذكاء التلميذ العام على

اعتبار دقيق مضبوط ، وأن يشمل هذا التقدير نتائج اختبارات الذكاء ، والتحصيل المدرسى والسلوك العام ، والكفاءة والصلاحية . وعند ما يختلف تقدير المدرس عن نتائج اختبارات الذكاء فيجب أن تعمل مذكرة بالأسباب التى تبرهن على أن نتائج الاختبار ضعيفة أو واهنة أو غير حقيقية .

ب — اختبارات الذكاء : من المقترح فى هذا أن كل طفل يُعطى اختبارات ذكاء فى أوقات مناسبة من مرحلته المدرسية . ونتيجة اختبارات الذكاء جزء مهم ، ومفيد جداً فى تكوين تقدير مناسب لقدرة التلميذ العقلية . وبالطبع لا يمكن أن نجزم بأن الذكاء الناتج ينبئنا بكل ما نحتاج إلى معرفته بخصوص عقل طفل ما . وعلى هذا فنحن فى حاجة إلى معرفة بعض المعلومات الخاصة بقدراته ، ومعارفه العقلية ، ورغباته ، ومزاجه ، وخلقه ، والذكاء الناتج يكون فقط جديراً بإعطاء تقدير أكثر دقة وضبطاً لقدرة التلميذ العقلية .

وهناك أيضاً يوجد عدد من القدرات ؛ كالملاحظة ، والتذكر ، والتخيل . إلخ فيلزم ملاحظة أى قوة خاصة أو ضعف فى معاملة الناس أو الأشياء أو اللغة ، وربما يكون هناك عدم اعتدال فى إظهار قدرة خاصة ؛ مثل الملاحظة أو التذكر ؛ إذ يكون الاعتماد فى ذلك على نوع المادة ، التى تتمرن عليها القدرة ؛ فيجب تدوين ذلك أيضاً .

٦ — المزاج :

إن وصف مزاج التلميذ من أصعب الأشياء فى عمل السجل . وعلم النفس هنا يمدنا بمقدار محدود من المعلومات الخاصة بالمزاج ؛ ما هو طبيعى فطرى فيه ، وما هو مكتسب ، والصور الأساسية للمزاج متعددة .

وتوجد صفتان المزاج هما : الحيوية ، والثبات ؛ وهاتان الصفتان تشير كل منهما إلى مجموعة من الصفات لها أهمية أساسية :

١ — الحياة : والصفات التى تدخل تحت هذه الصفة مثل :

النشاط ، التوجيه ، الدافع ، العنف ، الغرضية ، الحماس ، القابلية ، التحمل .
 وفي تقدير حيوية التلميذ يلزم للمدرس أن يصل إلى مقدار كبير من كل هذه
 الصفات المترابطة . ويجب أن يقدر سلوك الطفل في مجال واسع ، وفي حالات
 متنوعة مختلفة .

ب — الثبات : مجموعة صفات المزاج التي تؤدي إلى تقدير الثبات هي :
 الاتزان ، الثبات ، الضبط الانفعالي ، عدم التقلب .
 وغير هذا : هناك الوجدانات الوصفية ، والعواطف ؛ فيجب أن يوصف الجانب
 الوجداني لشخصية الطفل ، والدرجة التي يدخل بها الوجدان إلى السلوك ، والأنواع
 الرئيسية للشعور . ووصف هذا الجانب من شخصية التلميذ يجب أن يكون مطابقاً
 تمام المطابقة للطفل فيوصف الطفل بأنه هاش ، عبوس ، سريع التأثر ، خنوع ،
 سطحي ، عملي ، متفائل ، متشائم ، متحفظ ، ناقد ، حساس ، قانع ، مثالي ،
 مريح . . . إلخ

٧ — ال رغبات والميول :

الميول الممكنة في الأطفال فائقة الحد لا حصر لها ، ومن الصعب ترتيبها
 في مجموعات قليلة أصلية مناسبة لأغراض السجل . وعلى العموم فهناك اتفاق على
 ثلاث مجموعات :

١ — الميول الاجتماعية . ب — الميول الإيجابية والعملية .

ح — الميول الفنية والفكرية .

ومن الواضح أن كلا من هذه المجموعات يتضمن عدداً كبيراً من الميول الممكنة .
 ويجب أن توجد مميزات لهذه الميول توافق الفروق ؛ فإنها تكون مفيدة عند
 محاولة تقدير كل تلميذ في كل من هذه المجموعات الثلاث . كما أن التقدير يجب أن
 يوضح الدرجة المتوسطة لرغبة الطفل في أنواع النشاط في المجموعة . ويحتاج المدرسون
 (٧)

في عمل التقديرات إلى مقدار كبير من المعرفة لمدى اتساع رغبات الطفل داخل المجموعة ، وحدة هذه الرغبات أو ضعفها .

١ — الميل الاجتماعية :

هذه المجموعة تتضمن الولوج والميل إلى مصاحبة الآخرين في العمل واللعب ؛ كفريق الكرة ، والجمعيات المدرسية ، والنوادي ؛ وعلى العموم فإنها تتضمن أي رغبة اجتماعية وكل ميل نحو الناس .

ب — الميل العملية والإيجابية :

وهذه تتضمن كل رغبة في استعمال الأشياء بما في ذلك الجسم نفسه . وفي عمل التقدير يجب أن يصل المدرس إلى مدى الرغبة في عمل أشياء ، والرغبة في تمارين المهارات الجسمية . والرغبة في مثل أنواع النشاط هذه يجب أن تتضمن : الأشغال اليدوية ، والمهن المنزلية ، والمشي ، والألعاب ، والسباحة ، وركوب الدراجات ، وفلاحة البساتين وهكذا .

ح — الميل الفنية والفكرية :

هذه المجموعة تتضمن كل ميل في أنواع النشاط التي تتوقف مبدئياً على تمرين وتدريب الوظائف الفكرية والجمالية للعقل .
والتقدير يجب أن يبين متوسط درجة الشخص في مثل هذه الميول ؛ كالرغبة في القراءة ، والدراسة ، والمناقشة ، والفن ، والموسيقى ، والقصة إلخ .

٨ — تحصيل الطفل المدرسي :

إن سجل التحصيل المدرسي في دراسات المدرسة عادي جداً ، ومألوف للمدرسين ، ولكن يجب ألا تقتصر قائمة الموضوعات على تلك التي يمكن أن يوضع

فيها الامتحان ، بل يجب أن تشمل أنواع النشاط المختلفة : كاللوسيقى ، والعمل اليدوى ، والمهن المنزلية ، وفلاحة البساتين ، والتدريب البدنى ، والألعاب المختلفة . والتقدير يجب أن يبين مقدار التحصيل لا كما يظهر من نتيجة الامتحان فقط ، بل يجب أن يضم إلى ذلك عمل السنة من أولها إلى آخرها .

ويجب أن يستعمل مع هذا جدول الملاحظات ليكمل الصورة المطلوبة ، وليوضح التقدم الحسن أو الردىء فى كفاية الطفل وصلاحيته للموضوع مع توضيح الأسباب إذا أمكن .

وكذلك لتوضيح أى خطوة من خطوات الموضوع يكون التلميذ ضعيفاً أو قوياً فيها مثال ذلك : المطالعة الصامتة أو الجهرية ، العمليات والمشاكل الحسابية ، المقالات ، والرسم ، والنماذج الخشبية . . . وهكذا .

والتحليلات الوصفية لهذا النوع تكون قيمة ومفيدة فى حالات التقاعس والتأخر .

العادات الشخصية :

تحت هذا العنوان فى السجل تعمل ملاحظات رئيسية على : النظافة ، المظهر العام للطفل ، المواظبة ، العادات الطيبة : والدقة فى الحفظ وما يشبه ذلك .

وتكوين عادات الكلام الجيدة أساس عظيم مهم للمدرسة ، فتعمل مذكرة تبين مقدار تقدم التلميذ فى هذا الاتجاه ، وليس المهم فى هذا هو النطق مثلاً ، بل يجب الاهتمام بملاحظة جمال الكلام والأسلوب ؛ فإن هذا هو المطلوب .

٩ — أهداف تربوية عامة :

قد يلوح لأول وهلة أنه من المناسب أن ندرج اتجاهات الأطفال العقلية وموقفهم من الناس أو الأشياء والصفات الخلقية وما شابه ذلك فى المقدرات التربوية ، ولكن بعد البحث يمكن القول بأن المدرسة لها علاقة كبيرة بنمو نواح معينة فى الأطفال ،

وصفات خلقية لديهم ؛ ويهمها ذلك كما يهمها المقدرات المدرسية . والحق أن في شخصية الطفل وأخلاقه عناصر مهمة موروثية . وعناصر تكوين الشخصية تتلخص في أمرين :

١ — ميول فطرية معينة ؛ مثل المحافظة على النفس ، والميل الاجتماعي ، واللعب ، وحب الاستطلاع ، والخوف .

ب — بعض عوامل النمو ؛ كالإعلاء ، وتعقل الأشياء وتفهمها .

وبهذا يمكن أن ترتبط هذه الميول بعضها ببعض ، وترتبط بالبيئة وبالخبرة . وكنتميجة لتطور الخبرة تتشابه هذه الميول ، وتكون شبكة معقدة هي الأساس الذي تبنى عليه الأخلاق والشخصية .

وعلى ذلك فالأخلاق والشخصية فيهما من العناصر ما هو مكتسب ، وما هو فطري . والعالم النفسى يجب أن يحلل نماذج الشخصية المركبة ، والأخلاق إلى عدد من الصفات الواضحة ؛ المصطلح على تسميتها عادة باسم : « الخواص والمميزات » ؛ ويكون من المفيد أن نحلل الشخصية والخلق إلى خواص ومميزات ، ونحاول أن نميز الأجزاء الفطرية والمكتسبة فيها ، وموقف المدرس ومقامه يظهر أكثر أهمية في :

١ — أنه يفحص تكوين الشخصية ، ويشاهدها في الموضوعات العملية الواسعة ؛ وذلك أحسن وأجدى من التحليل النفساني .

ب — أنه يعطى أهمية خاصة لخطوات الخلق التي يتدرب عليها الأطفال ، وفي نفس الوقت يميز الدوافع الداخلية للعوامل الفطرية والمكتسبة .

وعلى هذا الاعتبار يكون تكوين صفات الخلق والشخصية من بين أغراض المدرسة . ومن الأشياء المهمة للمدرس أن يقدر إلى أى حد تنجح المدرسة في تكوين صفات الشخص الذى يربى تربية خلقية اجتماعية .

ويمكن أن نلاحظ الخواص البارزة لشخصية طفل معين . ومن بين الخواص

البارزة التي يمكن ملاحظتها في شخصية الأطفال ما يأتي :

الزعامة ، والابتكار ، والاستقلال الفكري .

ومن بين الصعوبات والمشاكل الخاصة بالشخصية التي تحتاج إلى تدوين الصفات الآتية :

الخمول ، والجبن ، والخجل ، والخنوع ، والقلق ، والإفراط في أحلام اليقظة ،
والتضايق ، والاضطراب ، والتغير الانفعالي السريع ، والبكاء فجأة ، والغيرة ، والميل
إلى الاعتداء والتحرش ... إلخ .

قيمة التعاون بين المدرسين وأهميته في عمل السجل :

تكون قيمة السجل عظيمة وفائدته أعمّ لو تعاون كثير من المدرسين في عمله .
ومن الضروري أن يكون لدى كل مدرس الفرص التي تمكنه من معرفة
نواحي شخصية أي طفل ، تلك النواحي التي تكون مخفية عن الآخرين وغير ظاهرة
لهم . ومن المستحسن أن يناقش مدرس الفصل كل حالة مع واحد أو أكثر من
زملائه قبل إتمام عمل السجل .

كذلك اجتماع هيئة المدرسة جميعها مفيد وعظيم الأهمية في ضمان الوصول إلى
الغاية المرجوة من السجل ، واستقامة أجزائه ، وإقامة محتوياته . وكذلك إثارة
الرغبة والشوق لتعرّف حاجات الأطفال كلّ على حدة ، والبحث في نموكل وتكوينه ،
والعمل على إصلاح عيوبه وحلّ مشاكله إلخ . وقد وجد من المستحسن أن
يدون كل مدرس ملاحظاته الخاصة على التلميذ أو التلاميذ الذين يتصل بهم ،
وبينهم وبينه رابطة قوية . ويمكن كذلك في اجتماع هيئة المدرسة أن تناقش
وتحلل حالة كل تلميذ ، وأن تقارن خبرة المدرسين ، ويمكن الوصول أخيراً إلى
الموافقة على السجل ، وتؤخذ المقاييس الفردية .

تفسير السجل :

عند ما يكمل السجل سيكون لدى المدرس معلومات كثيرة واسعة ، مرتبة في شكل منتظم وسيكون لهذه المعلومات فائدة عظيمة لتكوين التلميذ وتقديمه التربوي . وتسجيل الملاحظات ليس غاية في نفسه ؛ بل هو وسيلة فقط لعمل تربوي أكثر تأثيراً وإنتاجاً . وهناك خطوات ثلاث في عمل السجل هي على الترتيب : الملاحظة ، وجمع المعلومات ، ثم تفسير هذه المعلومات ، ثم العمل .

ولهذا كان من الضروري بعد أن تجمع المعلومات الخاصة بكل طفل ، وتسجل في السجل ، أن تفسر هذه المعلومات تفسيراً تؤسس على ضوءه الطرق العملية المناسبة للطفل ، وما يمكن أن يعمل له .

وربما كانت خطوة التفسير أكثر صعوبة ، وأعظم أهمية ؛ فشخصية الطفل وحدة من الرغبات ، والدوافع ، والقوى والميول والاتجاهات ؛ مكونة تكويناً مترابطاً ، والمدرس يجب أن يعطى أهمية حياة الطفل كلها . فكل جزء من أخبار السجل يجب أن يفسر ويوضح غير مستقل على حدة ، بل مع ما يتصل به في السجل ككل . وعلى هذا الأساس كان لابد من أن تكون جميع أجزاء السجل مترابطة . وليس هذا كافياً في تفسير السجل فقط ، بل يجب أن يفسر سجل السنة نفسه في ضوء سجلات السنوات المتقدمة .

وإذا أردنا أن تكون الدراسة التفسيرية للسجل مهمة بحيث تعطينا فكرة صحيحة لحياة الطفل ، فيجب أن تكون تاريخية شاملة محيطية بكل شيء يتصل به ويؤثر في مجرى حياته ؛ إذ أنه من العسير أن نفهم الطفل في حالات كثيرة من وقته الحاضر إذا لم نستعن بأخباره التفصيلية لحوادثه الماضية .

حاجات الطفل :

من تفسير السجل يحاول المدرس أن يكتشف الحاجات الأساسية للطفل ، وأن يكتشف أنواع الضعف في قدراته ، ورغباته ، وخلقه وشخصيته التي تحتاج إلى علاج .

وعند تفسير السجل ينجذب انتباه المدرس مبدئياً عادة إلى التقديرات العالية والمنخفضة . والتقديرات المنخفضة تحت أى عنوان من السجل سوف تقود المدرس إلى معرفة أسباب ذلك ، وعمل كل ما يمكن من المساعدة الخاصة ، والعلاج الممكن لهذه الحالة .

نصيب المدرس في تشخيص المشاكل :

يختلف عمل المدرس بالنسبة لمشاكل النمو عن عمل المتخصصين في الطب أو علم النفس ؛ فهو ليس مختصاً في استعمال الطرق الفنية للتشخيص أو العلاج النفساني . ومع أنه لا يحاول أن يحلل المشكلة إلى أعماق أصولها ، إلا أنه يحاول أن يصل إلى فهم الأسباب النفسية وغيرها ، التي تكون من الصحة بحيث تعطى اتجاهاً صالحاً للمقاييس العلاجية . وحينما تكون أسباب المشكلة غير مباشرة فمن المعقول أن يلجأ الباحث إلى النظر وراء الناحية الخاصة لحياة الطفل التي يشاهد فيها نواحي الضعف أو التأخر ؛ مثال ذلك : الفشل في النجاح في موضوع مدرسي ، وربما يعزى في حالات خاصة إلى تأثير انفعالي مرتبط بمشاكل في حياة المنزل ، ويعزى في بعض الأحيان إلى الضعف في قدرة الطفل وقابليته للتعلم ، أو عدم ملائمة الطرق المتبعة في تعليمه .

وهناك صعوبة في تحديد أسباب الفشل أو أى عيب آخر ؛ وذلك في حالة وجود تأثيرات مختلفة لشيء واحد ، فتسبب أسباباً مختلفة ، فيكون من الصعب تقرير أى الأسباب أو العوامل تسببت في وجود الفشل ، وأى تأثير هو المهم . وعلى العموم

فليس التشخيص مفيداً في حد ذاته ما لم يتبع بالعلاج النافع ، والمدرس بحكم خبرته الواسعة ، واتصاله بالأطفال ، واحتمكا كههم ، وبحكم طول الوقت الذي يقضيه بينهم ، أقدر على التشخيص ، وتفسير المشا كل المختلفة التي تعرض للأطفال ، وإعطاء العلاج اللازم المناسب لكل حالة .

متى ، وأين نلاحظ الطفل ؟

في محاولة تسجيل نمو طفل وتكوينه يكون من الخطأ أن نقتصر في ملاحظتنا على سلوكه في أغلب أوقاته الرسمية من حياته المدرسية فقط ؛ كعمله وسلوكه مع المدرس ، ومع زملائه الأطفال في حجرة الدراسة ؛ بل يجب أن يلاحظ سلوكه من لحظة دخوله في أول افتتاح المدرسة ، كلامه ، وحركاته في الملعب ، والفناء ، والطرق المدرسية ، وحياته خارج المدرسة ، كما تظهر لنا في محادثته ، وأسئلته ، وفي صداقته ، وفي أى صفة أخرى يحضرها معه إلى المدرسة .

وفوق كل ذلك نلاحظ مع الصغار : رغباتهم ، وميولهم ، وقدراتهم ، وإحساساتهم ، وعلاقاتهم الاجتماعية ، سواء في أوقات فترات النشاط الحر في الفصل ، أو في وقت اللعب في ملعب المدرسة ، أو في الشارع ، أو حديقة المدرسة أو المنزل .

فالطفل الصغير أثناء لعبه سوف تظهر نفسه على حقيقتها أكثر مما تظهر أثناء عمله أو في أنواع النشاط التي تنظم بواسطتنا ، وبحكم فيها الطفل بسلطتنا ؛ فاللعب بالنسبة له طريقة إلى الحياة ، وطريقة لفهمها ؛ ففي لعبه يرينا مخاوفه ورغباته ، وما يشغل به عقله ؛ وما يريد أن يسأله من الأسئلة عن الحياة ، وما يحاول أن يعمل أو يفهمه . والطفل بهذه الطريقة التي يسلكها يزودنا بالمعلومات التي تمكننا من فهم ردوده ، وإجاباته ، وبذلك يمكن على ضوء هذا أن نعلمه ونوجه نشاطه .

التذبذب في السلوك والاتجاه :

نجذب في الطفل درجة عظيمة من التذبذب في السلوك والاتجاه بالنسبة للناس والأشياء المختلفة ؛ ففي لحظة ما يكون متفقاً مع الناس في سلوكهم واتجاههم ، وفي لحظة أخرى تكون عنده قابلية عظيمة للتغير بناء على خبرته العملية . ومن الملاحظ أن الطفل عند دخول المدرسة يكون غير أليف ، ولكن بمساعدة الحياة المدرسية الطيبة ربما يصير اجتماعياً والأطفال الصغار غالباً ما يسلكون سلوكاً يختلف تماماً باختلاف الأشخاص ، والأحوال ، والبيئات . وسلوك الطفل العام في الفصل ربما بل غالباً ما يتغير إلى أحسن بدرجة عظيمة ؛ وذلك عند ما نكتشف ميوله الخاصة ونستعملها في تعليمه .

الضرورة إلى دراسة السجل ككل :

إن التناقض بين مقدرات الطفل وذكائه يظهر بوضوح بواسطة الاختبارات ، وبتأثير المدرس في سلوكه العام . ويمكن فهم هذا عند ما نعرف أن السبب قد يرجع إلى أن الطفل ضعيف التغذية أو أن أمه ترميه بالعبادة ، وتردد هذا على سمعه ، أو أنه غير ميال إلى أن يرى نفسه أحسن من أخيه الذي يكبره بسنة ، أو الذي هو أقل منه ذكاءً ، أو أن سبب ذلك هو عدم الراحة ، وكل هذا مضر بالطفل . وتفسير هذا كله يمكننا من علاج الطفل العلاج المناسب عند ما تظهر الاختبارات أن ذكاءه أقل كثيراً من العمل المنتظر منه في فصل معظمه أغبياء .

ويجب أن تدرس أجزاء السجل المختلفة ، وتفحص بتؤدة وهدوء ، كجزاء مترابطة تكون وحدة لا تتجزأ ، وتدرس صلة كل جزء بالآخر ، والتأثير المشترك بينهما .

وعند تفسير أى ضعف أو شذوذ في حالة من حالات الطفل لا يمكن الاكتفاء بأنه ضعيف فقط ؛ بل يكون ذلك مقدمة لبحث المشكلة والتساؤل .

مثال ذلك : القول بأن الطفل غير اجتماعى يشير الأسئلة الآتية :

ما السبب الأساسى لعدم قابليته للاجتماع أو عدم ثقته بنفسه ؟

وما السبب الذى يحتمل أن يكون ؟ وما الذى يمكن أن نفعله لمساعد الطفل على

التغلب على هذه المشا كل والصعوبات ؟

وعلى العموم يجب ألا نفكر فى الصفات أو القدرات أكثر من تفكيرنا فى

الطفل ؛ وهذا يستدعى أن ننظر فى سجله ككل ، وأن ندرسه دراسة مترابطة لنرى

العلاقات الداخلية بين كل أجزائه ، وعلى الأقل ندرسه بوضوح وتأمل ، كما ندرس

أجزائه المنفصلة كذلك جزءاً جزءاً .

* * *

ثالثاً — « قيمة السجل وأثره فى التربية »

أولاً — أثره فى التوجيه الفردى :

إن الوظيفة الرئيسية لسجل التلميذ هو أن يساعد على دراسة الطفل كفرد بالملاحظة والملاحظة ؛ حتى يمكن أن نكيف عمل المدرسة ، ونجعله أكثر ملاءمة لحاجاته الشخصية .

وهذه الحاجة للتوجيه الفردى مهمة جداً وعلى الخصوص مع الأطفال دون الثامنة . فمن المشاهد أن الأطفال الصغار يكونون أكثر اضطراباً وقلقاً فى الشعور ، وأكثر انفعالا وإحساساً ، وأكثر ميلاً إلى اتجاهات الآباء والمدرسين . وتخيلاتهم تكون حيّة جداً وقوية ، وهم لا يمكنهم أن يميزوا بين الخيال والحقيقة ، وخبرتهم لا تزال محدودة ، ومعلوماتهم ضعيفة ؛ بحيث يكون الطفل سريع الخطأ فى فهم الأغراض والغايات البعيدة . وقد تضر الخواف تعلمهم ، بل كل شىء فى حياتهم بعد ذلك . فحينما يكون الطفل خائفاً أو مرتاباً ، غاضباً أو قلقاً ،

مقدماً أو عنيداً شكساً ، غافلاً أو مرتبكاً ؛ فإننا لا يمكننا أن نعرف كيف نساعد ما لم نفكر معه ، ونشعر معه ونفهمه ، وحينما نفهمه فهما حقيقةً من وجهة نظره هو ، يمكننا حينئذٍ أن نصصح أخطاءه ، ونهدي ثوراته ؛ وهذه تحتاج إلى الدراسة الفردية .

ثانياً — أثره في دراسة حاجات الأطفال العامة :

إن سجلات التلاميذ ليست مساعدة للدراسة الفردية ومفيدة للتربية فقط ، ولكنها أيضاً تمكن المدرس من أن يعرف ويقدر قيمة حاجات الأطفال العامة بوضوح أكثر لأي عمر خاص . وحينما تفحص سجلات السنة وتدرس واحداً بعد الآخر تبدأ في الظهور والوضوح وترسم صورة عامة لنمو الطفل وتكوينه في هذه المرحلة أو تلك . وهذه تكون أكثر وضوحاً وحياةً ، وأعظم تفصيلاً مما يمكن أن يقرأ عن الطفل في أى كتاب .

ومن السجل يمكن معرفة : الأمثلة الفردية بصورة عملية ، وما بينها من فروق وبهذا يكون من المستطاع أن نشبع حاجات الأطفال الشواذ بجانب إشباع حاجات المجموعة ككل .

ثالثاً — التعاون بين المدرسة والمنزل :

فلعمل السجل ، وإتمامه ، وجعله شاملاً لكل حالات التلميذ ؛ لا بد من معرفة أحوال التلميذ المنزلية بالبحث والاستقصاء ، وتوجيه الأسئلة عن الحوادث ، والأحوال المنزلية لكل طفل . ولا يستلزم هذا أن يوثق المدرس الصلة المباشرة بينه وبين الآباء فقط ، بل سيجعله يتطلب الاستعانة بضابط المدرسة ، ومراكز رعاية الأطفال ، ومدارس الحضانة لامداده وتزويده بالمعلومات الخاصة .

ويعطى السجل الآباء معلومات خاصة عن التقدم التربوي للطفل . وفي العادة

لا يراه الآباء منذ احتوائه على أخبار سرية عن الأطفال ترغب المدرسة في معالجتها معالجة سرية من غير أن يعلم الآباء بذلك ، وفي هذه الحالة ترسل بطاقة فيها نتيجة عمل الطفل إلى الوالد ، ليطلع عليها محتوية على بعض المعلومات الأخرى غير السرية التي تبين تقدمه أو تأخره في بعض النواحي .

يجب أن يكون التقرير الذي يرسل الآباء وسيلة لجعلهم يتعاونون مع المدرسة في تنفيذ الأشياء التي هي خارجة عن نطاق المدرسة نفسها ؛ مثل أوقات الراحة ، وتنفيذ الواجبات والعلاقات العاطفية للعائلة ، وتنميع أنواع النشاط التي تعمل في أوقات الفراغ .

رابعاً — قيمته في الوقوف على أحوال المنزل :

من المهم مع الطفل الصغير في مدارس رياض الأطفال خاصة أن ندرس أحواله المنزلية بأكثر ما يمكن من الدقة ؛ فالأطفال الصغار يحضرون معهم إلى المدرسة مشاكل المنزل ، ومتاعبه واضطراباته . والجو الفعلي للمنزل يكون ذا تأثير عظيم ؛ كالعناية بالجسم ، والتغذية ، والتشاحن بين الآباء بسبب الفقر ؛ وهذا كله ينتج عنه السكابة ، والغم ، والنكد ، والإذلال للطفل ، وغالباً ما يؤثر فيه تأثيراً بالغاً . وخوف الآباء ، ومشاكل الطفل مع إخوته الصغار أو الكبار ، وكره الطفل ، ومشاحنات الصباح ، وعدم التشجيع على اللعب ... إلخ ؛ كل هذه الأشياء تؤثر في اتجاه الطفل وميله إلى الحياة المدرسية . وحينما نعلم شيئاً بخصوص أحوال الطفل المنزلية ، فإنه يمكننا أن نفسر سلوكه تجاه مدرسته ، وزملائه .

وأكثر من ذلك ؛ فإن السجل يستعمل كأساس للنصيحة الطيبة التي تُسدى للآباء ليستخدموها خلال هذه السنين المبكرة الأكثر حيوية بالنسبة للطفل .

خامساً — التعاون بين المدرسة والناحية الطبية :

وذلك أن هذا السجل الشامل يأخذ مجموع الطفل ككل ؛ فيعنى بالجسم كما يعنى بالعقل تماماً وتقرير الطبيب عن حالة الطفل الصحية والجسمية على وجه العموم يصل إلى أحسن حالة ، وأضبطها إذا تعاونت المدرسة مع الطبيب في إعطائه معلومات عن أحوال الطفل المنزلية ، وحالته العقلية ، ومعارفه ، وبذلك يمكنه أن يشخص ما يراه من ضعف وعيوب ظاهرة ، ويرجعها إلى أسبابها ، ويصف لها العلاج . ومعلومات المدرس والطبيب يلتقى كل منهما ضوءاً متبادلاً على الآخر .

سادساً — قيمة السجل في نقل الأطفال :

تكون السجلات مفيدة حينما ينقل الطفل أو يحول من مدرسة إلى أخرى ؛ أو من مدرس إلى آخر . وعلى ذلك فالمعلومات التي تجمع بواسطة مدرس يمكن أن توضع تحت تصرف مدرس آخر ، فلا يحتاج هذا المدرس الآخر إلى أن يبدأ من جديد كل ما قات مرة ثانية . إذ أن السجل استقصاء لمعلومات جوهرية وضرورية ، لها تأثير في حياة الطفل . وعلى هذا يوفر الوقت الكثير فلا يذهب هدراً ، وتستمر عملية إتمام السجل ، وكذلك تسير تربية الطفل في طريقها .

والمدرس العاقل يجب ألا يكتفى بالاحتفاظ برأى بعض زملائه فقط ؛ بل يجب عليه أن يباشر اكتشاف طبيعة الطفل من جديد ويفحص أعراضه ، ويتحرى ، ويستقصي ، ويحاول أن يكون لنفسه حكماً مستقلاً بالنسبة لحاجات الطفل .

وفي انتقال السجل من مدرس إلى آخر ، تخضع الأفكار للمقارنة والمناقشة .

وعلى هذا الأساس ؛ فالسجل الشامل للآراء المتعاقبة للمدرسين يكون بالتدريج صورة أكثر وضوحاً ، وتعادلاً للطفل ، ويعطى أساساً قويا للتربية الناضجة .

سابعاً — التوجيه المهني :

يجب أن يبقى سجل التلميذ حتى نهاية مرحلته المدرسية ، وبواسطته يكون المدرسون أكثر مَنْ يُعتمد عليهم في إسداء النصيح للتلاميذ الذين يتركون المدرسة في اختيار المهنة التي تلائم كلا منهم ؛ ولأجل أن يعمل هذا بحكمة يجب أن تكون لدى المدرسين خبرة كافية ، ومعلومات صحيحة قيّمة عن أخبار التلاميذ المنزلية ، وأحوالهم الطبيعية ، ومقدراتهم الشخصية .
وبالحصول على هذه المعلومات في السجل يكون وسيلة قيّمة في التوجيه المهني .

ثامناً — فوائد أخرى للسجل :

كما أن للسجل أهمية كبرى في تشخيص ، وعلاج العيوب ، والمشاكل كما ذكرت . كذلك له أهمية كبرى للامتحان في نظر التربية الحديثة ؛ فهي تتخذ السجل الشامل لحالات التلميذ وسيلةً للحكم عليه ، وانتقاله من سنة إلى أخرى ، والحكم على قدرته .

وهذا السجل في نظر المحدثين من رجال التربية خير ألف مرة من يوم امتحان يعقد للتلاميذ ، وأضمن متى كان ينفذ ويمارس بمهارة فائقة ..

المراجع

1. "The Educational Guidance of the School Child." By:
 - a. T. P. Nunn :
 - b. Keith Struckmeyer.
 - c. H. R. Hamley.
 - d. H. E. Field.
 - e. Susan Isaacs.

الفصل الخامس

المنهاج الدراسي

أهمية المنهج :

يعتبر موضوع المنهاج من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه ، ونظراً لاختلاف آراء المربين في هذا الموضوع اعتبره البعض ساحة القتال التي يتقابل فيها جماعة المربين . والمنهاج هو النقطة الحيوية التي تصل الطفل بالعالم المحيط به . وهو الوسيلة التي يصل بها الشعب إلى ما ينتغيه من أهداف ، وآمال ، فإذا كان فساد التربية والتعليم أساسه المنهج عجزت عن إصلاحه أهر طرق التربية ، والتدريس .

والمنهج كما أجمع المربون هو الأساس الذي ترتكز عليه بناء التربية والتعليم فإن كان الأساس قوياً متيناً ثابتاً صلح البناء فأصبح كالطود الراسخ ، وإن كان واهياً انهيار البناء أمام أعاصير الزمن . ووضع المناهج من أدق المسائل التربوية ، وأعظمها خطراً ، بل لعله المشكلة الرئيسية في التربية ، ومن أعقد المشاكل التي يواجهها المربون في العصر الحاضر في جميع أنحاء العالم . ووضع منهاج دراسي معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة . وليس هذا بالأمر الهين زد على ذلك أن في وضع منهاج للدراسة افتراضاً بأن نوعاً معيناً من الثقافة يلائم حياة الأمة حاضرها ومستقبلها ، والواقع أن حياة الأمم ، والشعوب في تطور دائم ، وتغير مستمر ، ولذلك وجب أن يكون منهاج الدراسة مرناً يخضع لهذا التغير ، وهذا التبديل ، ومرونة المنهج يجب أن تكون كافية بحيث يستطيع أن يتمشى مع مطالب الحياة .

ويجب ألا نخطئُ فننتصور أن تربية النشء تربية حقة عمادها مجرد وضع منهاج ملائم لأبناء الأمة بل إن المدار في تحقيق أهداف التربية الصحيحة يتوقف على

الأسلوب الذى يعالج به المدرس منهاج الدراسة ، وليس المهم أن يلحق المدرس تلاميذه المعلومات ، بل المهم أن تعالج هذه المعلومات وهذه الحقائق بشكل يثير في التلاميذ الرغبة في البحث ، والاستزادة من العلم وهذا هو ما تهدف اليه التربية الحديثة .

- وقبل أن ندخل في تفاصيل موضوع المنهاج يجب أن نفرق بين أمرين هامين : —
- ١ — « خطة الدراسة » وتطابق على تعيين مواد الدراسة ، وتوزيع الزمن عليها توزيعاً يتفق وقيمها في تربية الأطفال .
- ب — « المناهج التفصيلية » وتشتمل تحديد الموضوعات التي تدرس في كل مادة من جهة النوع والحكم .

١ - « الطفل والمنهاج »

عرض المشكلة وتحليلها

إن العنصرين الأساسيين في عملية التربية هما :

أولاً - كأئن حى لم يتم نضوجه بعد .

ثانياً - أهداف ، ومعايير ، وقيم اجتماعية تتمثل فى الخبرات الناضجة للكبار .
والعملية التربوية هى التفاعل المناسب بين هذين العنصرين وكلما استطعنا أن نتصور كلا منهما بالنسبة للآخر تصوراً يسهل تفاعلهما تماماً ، كلما ازددنا اقتراباً من لب هذه العملية . ولكن هنا يأتى إجهاد الفكر ، فلأن ننظر إلى كل منهما مستقلاً عن الآخر ومنفصلاً عنه ونؤكد اهتمامنا بواحد على حساب الثانى ونخلق بينها التناقض - أيسر وأقل مثونة من أن نكشف عن حقيقة ينضوى الكل تحتها . ومن السهل أن نضع أيدينا على شىء فى طبيعة الطفل أو على شىء فى عقل البالغ النامى ، ونصر عليه كحل للمشكلة ، وبذلك نلقى عن كواهلنا عبء التعرض لمشكلة التفاعل - وهى مشكلة عملية لها قيمتها - إلى مشكلة نظرية لا أساس لها من الحقيقة ولا حل لها أيضاً .

فبدلاً من أن ننظر إلى الطفل المربى مستقلاً ننظر إليه كطرف فى وحدة متفاعلة الأجزاء فنجد حالتين من التعارض : الطفل ، والمنهاج ثم طبيعة الفرد ، وثقافة المجتمع : (١)

عالم الطفل الضيق :

أولاً - يعيش الطفل فى عالم يحتك به احتكاكاً شخصياً ، وهذا العالم ضيق نوعاً ما ، فلا يدخل الأشياء ضمن خبرته حتى يكون لها مساس واضح ، وقريب

بسلامته أو سلامة أسرته أو أصدقائه ، ويغلب على عالم الطفل أن يكون عالم أشخاص ذوي مصالح تهتمهم فقط ، وليس بدنياً من الحقائق ، والقوانين — فالحب ، والعاطفة مفتاح دنيا الطفل ، لا الحقيقة بمعنى مطابقتها للوقائع الخارجية ، وإذن فالمنهاج في المدارس يتعارض مع حالة الطفل هذه ، إذا أنه يعرض من المادة ما يرجع بنا قرونًا طويلة إلى الوراء ، وما يتسع إلى غير حد في المكان .

فالطفل ينزع من محيطه المادى المألوف الذى لا يتجاوز ميلاً مربعاً في المساحة ، ويلقى به في خضم كونٍ زاهر لا تحده غير الإجمام ، فتثقل القرون الطويلة لتاريخ البشرية ذاكرة هذا الخلق الضعيف التى لا تتعلق إلا بكل ما يهمها معرفته :

تكامل حياة الطفل :

ثانياً — ثم إن حياة الطفل وحدة متماسكة الأجزاء فهو ينتقل بسرعة وبخفة من موضوع إلى آخر ، ومن مكان إلى سواء دون أن يحس بهذا الانتقال . فليس هناك فصل محسوس ، ولا فرق ملموس . ومن هنا تظل الأشياء التى تشغل ذهنه في وحدة من المصالح الشخصية ، والجيمية التى تنطوى عليها حياته . والأمر الذى يسيطر على عقله في أى وقت هو الكون بأسره كما يبدو له . وهذا الكون متغير متحول ، تدوب محتوياته ، وتتشكل من جديد بسرعة فائقة ، ولكنه بعد كل اعتبار عالم الطفل . ووحدته ، واكتماله من نوع وحدة حياة الطفل ، واكتمالها .

الموضوعات الدراسية مصنفة مبوبة :

فإذا ذهب إلى المدرسة وجد أن دراسات كثيرة تقسم وحدة هذا العالم أشقاتاً ، فالجغرافيا مثلاً تنحيز ثم تقوم بعملية تجريد ، وتحليل نوعاً معيناً من الحقائق ، من وجهة نظر معينة ، والحساب قسم آخر من هذه الأقسام ، وكذلك النحو ، وهكذا إلى ما لا نهاية : أضف إلى ذلك أن كل مادة من هذه المواد تصنف ، وتقسم تقسيمات ثانوية أخرى ، فتتفرع الحقائق من موضعها الأصيل في الخبرة ، ويعاد تنظيمها

وفقاً لمبدأ عام . وليس التصنيف من خبرة الطفل في شيء . والذي يجمع شمل خبراته الشخصية في الحقيقة إنما هو الوجدانات الحارة ، والأواصر الرابطة للنشاط .

وعقل البالغ قد ألف كثيراً ترتيب الحقائق ترتيباً منطقياً بحيث لا يمكنه أن يتبين مقدار العزل ، وإعادة التنظيم في الحقائق والمعلومات التي كان ولا بد للخبرات المباشرة أن تمر بها قبل أن تظهر كدراسة أو كفرع من فروع العلم . فالقاعدة التي يعيها العقل لا بد وأنه تميز عن غيرها ثم تحدد ، ويتحتم بعد ذلك أن تفسر الحقائق طبقاً لهذه القاعدة لا كما هي في ذاتها . فتجتمع الحقائق لذلك حول مركز جديد ، وهذا المركز (أي القاعدة) معنوي غير مادي . وكل هذا معناه نمو اتجاهاً عقلياً من نوع خاص ، ومعناه أيضاً القدرة على النظر إلى الحقائق بعين مجردة ومعناه القدرة على التحليل ، والتركيب ومعناه عادات عقلية غاية في النضج ، وتحكم في طريقة معينة ، وجهاز معين من أجهزة البحث العلمي . والدراسات بالاختصار مصنفة على هذا الأساس . نتيجة للجهود العصور ومنهجات العلم وليست نتيجة لخبرات الطفل . ويمكن أن نبالغ في هذه الفروق بين الطفل ، والمنهاج ، ولكن لدينا من الاختلافات الأساسية ما يكفي .

الاختلافات الأساسية بين الطفل ، والمنهاج :

(١) عالم الطفل المحدود الشخصي بجانب عالم الزمان ، والمكان الموضوعي ، والذي لا يُحدّ اتساعاً .

(٢) وحدة حياة الطفل إلى جانب التخصصات ، والتقسيمات في المنهج .

(٣) قواعد مؤسسة على تصنيف منطقي بجانب الروابط العملية والعاطفية لحياة الطفل .

وينجم عن هذه العناصر المتضاربة مذاهب تربوية مختلفة (سنعود إلى تفصيلها فيما بعد) : فمن المدارس ما تركز انتباهها في أهمية المادة مع إغفال المواد المكونة

خبرة الطفل . وكأنهم يتساءلون : هل الحياة تافهة ضيقة جامدة ؟ وإذن تسفر الدراسات عن كون هائل شاسع يعج بالمعاني المعقدة . وهل حياة الطفل أنانية مركزة حول محورها ، وتدفع نفسها بنفسها ؟ إذن فالدراسات تبرز عالمًا من الحقائق ، والقوانين ، والنظم خارجة عن العقل البشرى . وهل خبرته مشوشة وغامضة غير يقينية تزعج تحت رحمة الهوى ، والظروف في كل لحظة ؟ وإذن تظهر الدراسات عالمًا منظمًا على أساس من الحقائق الخالدة العامة ، عالمًا كل ما فيه موزون محدد ، ومن هنا كان إغفال الأخلاقيين وتحقيرهم من شأن الفروق والتجارب ، والنزوات الشخصية ، فهم كمر بين يهدفون من البعد عن هذه الأشياء وإطفائها ، وكتبها ، إلى العمل على استبدال هذه الأمور العرضية السطحية بحقائق ثابتة حسنة التنظيم ، وهذه تتحقق في العلوم ، والدروس المنظمة .

التقسيم إلى دراسات :

فليقسّم كل موضوع إلى دراسات ، وكل دراسة إلى دروس ، وبالتالي كل درس إلى حقائق مخصوصة . ثم ليترك الطفل ليتقدم خطوة فخطوة حتى يتمكن من كل جزء من هذه الأجزاء المتفرقة ، وفي النهاية سوف تجده قد اكتسح الميدان بأسره . فالطريق طويل حين ينظر إليه في مجموعه ، ولكن يسهل قطعه إذا اعتبرناه سلسلة من الخطى المتتابعة ثم تعرض هذه الأجزاء في الفصل بطريقة متشابهة لهذه في التدرج . فالموضوع الدراسي (مادة الدراسة) يحدد الغاية ، ويرسم الطريقة ، والطفل ببساطة في غرفهم كائن حي غير ناضج يراد إنضاجه . هو كائن ضحل ، وواجبهم نحوه هو التفتيش عن أعماقه وهو أخيراً يمثل لديهم الخبرة الضيقة وواجبهم إزاءها توسيع مداها ، وعلى الطفل أن يتقبل ، وأن يقف موقفًا سلبيًا .

على أن المشكلة لا تبدو كذلك في رأي أنصار المذهب الثاني . فالطفل لديهم هو نقطة الابتداء ، والمركز ، والانتها^(١) ، وتطوره ونموه هو المثل الأعلى — وكل

الدراسات تابعة لشيء واحد هو نمو الطفل ، وهى أدوات تقدر قيمتها بمقدار خدمتها لحاجات ذلك النمو . فالشخصية والأخلاق فى نظرهم أهم من الموضوعات الدراسية ، فلا العلم ، ولا المعرفة هدف يتجهون إليه « وإنما هو تحقيق الذاتية » Self Realization هو أسمى ما تصبو إليه نفوسهم وعندهم أنه من نكد الحظ أن تكون ذا معرفة تملأ الدنيا سواء فى التعليم أو فى الدين وتكون فى نفس الوقت معدوم الشخصية . وفوق ذلك فالموضوع الدراسى لا يدخل على الطفل من الخارج مطلقاً . وإنما التعلم عملية إيجابية تتضمن اتساعاً فى العقل ، وهضماً يتم فى داخلية فيصبح بعبارة أدق هو الحكم فى كيفية وكمية التعلم ، ولا دخل للمادة فى ذلك :

فالطريقه الوحيدة التى لها دلالة عند هؤلاء هى طريقة العقل فى اتساعه ، وتمثيله للمعلومات ، وليست المادة الدراسية سوى غذاء روحى ، ولون من ألوان الطعام يمكن تناوله فهى لا تهضم ، ولا تتحول ، لهذا كان مصدر الموات ، والآلية فى المدارس إنما هو فى إخضاع الطفل ، وحياته ، وخبرته المنهاج . ولهذا السبب أيضاً أصبحت الدراسة عنواناً لكل ممل ، وارتبطت الدرس بالعبء ، وبالنفور .

ويمكن أن نضعف هذا الصراع القائم بين الطفل ، والمنهاج فى حلقات لا تنتهى « فالنظام » هو شعار أولئك الذين يقدسون « مادة الدراسة » بينما الميل ، والاهتمام شعار أولئك الذين يعلنون من شأن الطفل . ووجهة نظر الفريق الأول منطقية ، أما وجهة نظر الفريق الثانى فنفسية ، والاتجاه الأول يحتم على المدرس المران الطويل ، والكفاية الدراسية ، بينما الآخر يؤكد الحاجة إلى مشاركة الطفل عاطفياً ، والإمام بغرائزه ، ودوافعه الطبيعية . والفريق الأول ينادى بالإرشاد ، والسيطرة Guidance & Control بينما ينادى الفريق الآخر بالحرية . والقانون يفرض عند جماعة بينما تعان التلقائية عند الجماعة الأخرى . واحداها يعنى بالقديم ، وبالخلفات ، والتراث التى وصلت إليها العصور بعد كد ، وجهد . أما الأخرى فتتعلق بالتغير ، والتجديد . ويُتَمَّ أنصار المذهب الأول بالموات ، وبالروتين بينما يتهم الآخرون

بالاضطراب ، والفوضى ، ويعاب على أنصار المذهب الأول إهمال سلطة الواجب المقدسة ، بينما يرمى أنصار الثانى بالاستبداد ، والظغيان .

على أن الحاجة إلى تقريب الكلام النظرى ، والذوق السليم العملى توحى إلينا بالرجوع إلى افتراضنا الأصلى : وهو أن لدينا حالات وثيقة الارتباط فى العملية التربوية لأن هذه العملية على وجه التحديد عملية تفاعل وملاءمة .

فما هى المشكلة إذن ؟ أليست هى محاولة التخلص من أى فكرة مؤداها أن هناك فجوة بين خبرة الطفل ، وبين المواد الدراسية أو المواد التى تكون المنهاج ؟ أما من جانب الطفل فسندرى كيف أن خبراته تحتوى عناصر — من الحقائق ، والمعلومات — من نوع مماثل لتلك التى تدخل فى الدراسات المنظمة . وأهم من هذا نرى كيف أن خبرة الطفل تحتوى على الاتجاهات والدوافع ، والميول التى كان لها النصيب الأوفر فى إنضاج وتنمية ، وتصنيف المواد الدراسية حتى أخذت المكانة التى تشغلها الآن . أما من جهة الدراسات فيمكن تفسيرها على أنها عوامل تعمل فى حياة الطفل ثم هى أيضاً مسألة كشف الخطوات التى تتوسط بين خبرة الطفل الحالية وخبرته حين ينضج تماماً .

فلنتناس إذن فكرة المادة الدراسية على أنها شىء ثابت جامد خارج عن خبرة الطفل . ولنبتل أيضاً التفكير فى خبرة الطفل كشىء صلب لا يتأثر ، ولننظر إليها كأمر حيوى ، متغير ، ومتحول فسوف يظهر لنا أن الطفل والمنهاج طرفان لعملية واحدة . وكما أن النقطتين تحدان خطاً مستقيماً ، فكذلك مستوى الطفل الحالى والمادة الدراسية تحدان عملية التعليم . فالتعليم بناء مستمر يبتدىء على أساس خبرة الطفل الحالية مرتفعاً حتى يصير كتلة من الحقائق والمعلومات المنظمة التى نسميها الدراسات .

وظاهر من هذا أن الدراسات المتشعبة من حساب ، وجغرافيا ، ولغات ، وغيرها هى فى ذاتها خبرات لكنها خبرات الجنس البشرى كله ، فهى تمثل محصول الجهود

المتكاثفة لمحاولات ، وانتصارات الجنس البشرى بحسمة جيلاً بعد جيل ، والدراسات تمثل هذا لا كمجرد تكديس ، ولا كمجرد مجموعة متشعبة من خبرات متفرقة الأوصال ولكن بطريقة منظمة ومصنفة .

ومن هنا كانت الحقائق ، والمعلومات التي تنطوي عليها خبرة الطفل الراهنة ، وتلك التي تحتويها الموضوعات الدراسية هما طرفا البداية ، والنهاية لحقيقة كبرى واحدة . فلو جعلنا الواحدة تضاد الأخرى فإننا إنما نوجد تعارضاً بين مرحلة الطفولة ، ومرحلة البلوغ في حياة واحدة نامية ، ومعناه أيضاً أن تجعل الاتجاه الذي يتحرك نحو غاية وهذه الغاية ذاتها في عملية واحدة متعارضتين . ومعناه أيضاً الاعتقاد بأن طبيعة الطفل ومستقبله في حرب دائماً .

وإذا كانت المسألة كذلك فشكلة العلاقة بين الطفل ، والمنهاج تظهر لنا خلال النقاب . ما الفائدة عند الكلام على التربية من القدرة على معرفة الختام من الابتداء ؟ وكيف يساعدنا في معالجة المراحل الأولى للنمو أن نتمكن من رؤية المراحل المتأخرة ؟ والدراسات كما أسلفنا تمثل احتمالات النمو التي نلمسها في خبرة الطفل الحالية التي لم تتهدب بعد . ولكنها بعد كل اعتبار لا تكون أجزاء من حياة الطفل الراهنة . فكيف إذن ، أو ما السبيل إلى جعلها ضمن اعتباراتنا ؟ .

مثل هذا السؤال يوحى بجوابه . ففي معرفة النتيجة الختامية معرفة للاتجاهات التي تسير فيها الخبرة الحالية على شرط أن تسير سيراً عادياً مستقيماً . وإذن يصبح لهذه المسألة البعيدة « المنهج » دلالتها لأنها تفيدنا في تحديد الاتجاه الحالي للحركة . وإذا اعتبرناها على هذا النحو قلن تصبح غاية بعيدة المنال ، ولكنها تصبح طريقة رشدنا في موقفنا إزاء الحاضر فخبرة البالغ المنظمة تنظيماً منطقياً لها قيمتها في تفسير حياة الطفل كما تظهر أمامنا ثم في إرشادها ، وتوجيهها .

الهداية والتوجيه :

دعنا نمنح لحظة في هاتين الفكرتين : التفسير ، والإرشاد . إن خبرة الطفل الحالية لا تفسر نفسها بنفسها بأى حال من الأحوال وهى ليست تامة فى ذاتها وإنما هى دلالة على اتجاهات معينة للنمو . فطالما قصرنا نظرنا على ما يقدمه الطفل من حين لآخر سنجر إلى الخطأ ، والخيرة لأننا لن نفهم مغزاه . فكل من الخط من قدرة الطفل الخلقية ، والعقلية أو رفع شأن الطفل الناتج عن عاطفة الحب له يجران إلى خطأ شائع إذ أن منشأ كل منهما هو اعتبار بعض مراحل النمو أو الحركة شيئاً منعزلاً ثابتاً مقطوعاً عن بقية المراحل . فالفريق الأول مثلاً يفشل فى رؤية ما قد تسفر عنه العواطف ، والأفعال التى لو اعتبرت منعزلة عن نتائجها لكانت منفرة غير مشجعة . والفريق الثانى لا ينجح فى معرفة أن كل ما يعرض الطفل من أفعال ، وإحساسات جميلة وسارة إنما هى دلالات أو مخايل ، وأن هذه الأفعال ، والإحساسات يعترىها الفساد فى اللحظة التى تعامل فيها كنتائج .

أما ما نرجوه فشىء يساعدنا على تفسير العناصر التى تتدخل فى نجاح الطفل ، وفشله ، وفى أظهار القوة أو الضعف فى ضوء عملية كبرى للنمو تدخل الأشياء السالفة الذكر فيها . بهذه الطريقة وحدها نستطيع التمييز . فلو أننا عزلنا ميول الطفل الراهنة وأغراضه ، وخبراته عن المسكان الذى يحتله والدور الذى يمثله فى خبرة متطورة فالكل يقف على قدم المساواة . الكل يتساوى فى الحس ، والكل يتساوى فى القبح أو فى الخير ، والشر ، لكننا نجد فى معمعة الحياة أن العناصر المختلفة لا تتساوى قيمتها تبعاً للمستويات التى توضع عليها هذه العناصر . فبعض أعمال الطفل علامة على اتجاه ذاو لأنها بقايا لوظيفة عضو قد قام بدوره ، وابتدأت فائدته الحيوية تزول . ففى توجيه اهتمامنا توجيهاً إيجابياً لمثل هذا النشاط إيقاف لعملية النمو على مستوى منخفض . وفى هذا أيضاً اعتزاز بمرحلة أولية فى النمو ، وتوكيد لها . أما بعض نواحي النشاط الأخرى فتدل على قدرات ، وميول تسمو شيئاً فشيئاً حتى تبلغ أوجها وسمتها :

مثل هذا النوع ينطبق عليه المثل القائل « اطرق الحديد وهو منصهر » ، وسوف يصبح هذا المظهر من النشاط نقطة التحول في مجرى حياة الطفل كلها لو أنها استقلت ، وأكدت . أما لو أهملت فهي فرصة لن ترجع ، ولن تعوض . وقد يأتي الطفل من الأفعال ، والإحساسات الأخرى ما يبشر بحسن النتائج . على أن هذه تمثل تلافؤ النور عند مطلع الفجر ، وسوف يضيء هذا النور في المستقبل البعيد فقط . وليس لدينا شيء ذو بال نقوم به إزاءها ، وكل ما يمكننا عمله الآن أن نتيح لها فرصة كاملة ، وننتظر حتى نوجهها في المستقبل .

وكما أن التربية القديمة أخطأت في مقارنتها المجحفة بين نضوج البالغ ، وعدمه عند الطفل ثم اعتبارها نصيب الطفل من عدم النضوج أمر يجب التخلص منه بأسرع ما يمكن — كذلك تقع التربية الحديثة في خطأ باعتبار قدرات الطفل ، وميوله الراهنة شيئاً له دلالة النهائية في ذاتها . لكن الحقيقة خلاف ذلك إذ أن كل ما يتعلمه الطفل ؛ وكل ما يأتيه من أفعال دائمة التحول ، والتقلب يتغير بين كل يوم وآخر ، وكل ساعة وأخرى .

وسوف يكون من الخطأ لو أننا قصدنا من دراسة الطفل أن نلغز معين في سن معين استعدادات ، وأغراض ، وميول إيجابية يتحتم علينا رعايتها كما هي . فليست الميول في الحقيقة سوى اتجاهات نحو خبرات ممكنة . فلو اعتبرنا الظاهرة التي تحصل في سن معينة مفسرة لنفسها أو كافية في ذاتها لنتج عن ذلك لا محالة تضليل وإفساد .

ومرة أخرى نقول : « إنه إذا كان الاتجاه في « التربية القديمة » قد مال إلى تغافل العنصر « الديناميكي » المحرك أي القدرة على النمو المتأصلة في خبرة الطفل الراهنة ثم إلى ادعاء أن التوجيه ، والسيطرة هما مجرد قهر الطفل على اتباع طريقة معينة ، وإرغامه على السير فيها ، فالخطر من « التربية الحديثة » هو في أخذ فكرة « النمو » بصورة شكلية سطحية . فمثلاً ينتظر من الطفل أن يستخرج هذه الحقيقة

أو تلك ثم ينميها من تلقاء نفسه فيطلب إليه بأن يفكر في أشياء أو يعملها بنفسه دون أن يُعَد بالظروف المحيطة ، واللازمة لتنبيهه وقيادته (لا شيء يستخرج من لا شيء) . ولا يمكننا أن نستخرج من الطفل وهو « خام » إلا كل ما هو « خام » ، « وغير ناضج » . وهذا ما يحدث بالتأكيـد حينما نترك الطفل ، وطبيعته ، ثم ندعوه إلى نسج أفكار جديدة عن الطبيعة وعن السلوك . وأنه لمن العـبث أن نتوقع سواء من الطفل أم من الفيلسوف أن يخلق عالماً من عقله المجرد فحسب . فالتنو أو التطور ليس معناه مجرد الحصول على شيء من العقل . ولكن المطلوب تطور الخبرة ، وهذا مستحيل ما لم نجهز الوسيلة التربوية التي بواسطتها نستطيع أن نعد القدرات ، والميول المختارة ونمكنها من تأدية وظيفتها ، ولا بد أن تعمل هذه القدرات ، والميول عملها ، وسوف يعتمد هذا العمل كلياً على المؤثرات التي تحوطها والمادة التي تستغل بها . فمسألة التوجيه إذن إنما هي اختيار المؤثرات المناسبة أو الصالحة لاستثارة الغرائز ، والدوافع التي ترغب في استخدامها لكسب الخبرة الجديدة ، ولا نستطيع التحدث عن الخبرات الجديدة المرغوب فيها أو عن المؤثرات التي نحن بصدددها إذا توفر فهم النمو أو التطور المنشود إلا بالاختصار إذا نسبنا على منوال خبرة البالغ لأنها هي التي تنير الطريق المفتوح أمام الطفل ، والذي يجب أن يسلكه .

وربما كان من المفيد أن نحاول التمييز بين الوجه المنطقي في الخبرة ، والوجه النفساني لها ، وفصل أحدهما عن الآخر . فالأول يمثل الموضوع الدراسي في ذاته ، والآخر يمثله بالنسبة للطفل . والتحليل النفساني للخبرة يتبع نموها الفعلي فهو لذلك تاريخي . وهو يلاحظ الخطوات الفعلية الفاشلة ، والناجحة . أما وجهة النظر المنطقية فتفترض أن النمو قد بلغ مرحلة إيجابية معينة من التحقيق . فهي تهمل أو تتغافل العملية ، وتدخل في اعتبارها فقط النتيجة ، فهي تلخص ، وتنظم ، وترتب ثم تفصل النتائج الأخيرة عن الخطوات الفعلية التي كانت السبيل في الوصول إلى النتائج

ويمكن أن نقارن بين وجهة النظر المنطقية ، ووجهة النظر النفسانية كما نقارن بين الملاحظات التي يدونها مكتشف أو مرتاد لأرض جديدة ، وبين الخريطة التامة التي عملت بعد أن تم كشف الأرض على وجه التمام . كلا الاثنين تابع للآخر ، ومعتمد عليه . فبدون الطرق التي خطها المكتشف مصادفة لا يمكن أن يكون هناك من الحقائق ما يستفاد منها في عمل الخريطة الكاملة . ومع هذا فلا أحد يستطيع الاستفادة من رحلة المرتاد ، إذا لم تقارن ، وتصحح على رحلات مماثلة قام بها آخرون ، وإذا لم ننظر إلى الحقائق الجغرافية المدروسة كالأنهار التي عبرت ، والجبال التي صعدت تبعا لحقائق ومعلومات أخرى مشابهة لها قد درست من قبل وليس كمجرد حادثات عرضية في رحلة هذه الرحالة . والواجب أن نصرف النظر عن حياة المكتشف الخاصة ، ومعنى ذلك أن ننظر إلى الحقائق نظرة موضوعية . فالخريطة تنظم الخبرات الفردية ، وتربط بعضها ببعض بصرف النظر عن الظروف ، والحوادث المحلية ، والزمنية لكشفها . ولكن ما فائدة هذا الترتيب المنظم للخبرة أي ما فائدة الخريطة ؟

يمكن مبدئياً أن نقول : إن الخريطة لا تغني عن الخبرة الشخصية أي لا يمكن أن تحل محل الرحلة الفعلية ، وكذلك لا تقوم مادة العلم ، وفروع الدراسات المصنفة على أساس منطقي مقام الخبرة الشخصية ذاتها . فمثلا المعادلات الرياضية للأجسام الساقطة لا يمكن أن تحل محل الاحتكاك الشخصي ، والخبرة الشخصية بالجسم الساقط نفسه . على أن الخريطة ، وهي تلخيص منظم مرتب للخبرات الماضية تستخدم كمرشد لخبرات مستقبلية فهي توجه أو تحدد الاتجاه ، وتسهل التحكم ، وتوفر الجهد ، ويتجنب بواسطتها جولات لا طائل تحتها إذ هي تشير إلى الطرق المؤدية إلى الغاية المنشودة بسرعة ، وبواسطة الخريطة يتمكن كل رحالة جديد أن يحصل على الفائدة التي وصل إليها المكتشفون الآخرون بدون أن يضع الجهد ، والوقت الذي صرفه المرتادون في تجولاتهم . وقد يكون هو مضطراً لإعادة هذه التجولات بنفسه لو لم

تكن المساهمة الناشئة عن ترتيب ، وتنسيق خبرات الغير ثم تسجيلها بعد ذلك على خريطة . فما نسميه علوماً أو دراسات تعرض النتائج الخالصة للخبرات الماضية في شكل سهل التناول ، والتداول في المستقبل . فالعلم يمثل ملخصاً نستطيع الحصول منه على الفائدة بسرعة . وهو يوفر على العقل أعماله في وجوه كثيرة . فعبء الذاكرة مثلاً أصبح خفيفاً لأن الحقائق والمعلومات مجموعة حول قاعدة أو مبدأ عام معروف بدلاً من أن تكون متناثرة كما كانت في الأصل عند كشفها ، وكذلك قد أعان العلم على الملاحظة لأننا نعرف ما نلاحظه ، وأين نلاحظه ، والفرق بين الملاحظة من قبل ، والملاحظة الآن ، بعد أن أصبح العلم على صورته الراهنة ، كالفرق بين البحث عن إبرة في كومة من القش ، وبين البحث عن ورقة معينة في حجرة مكتملة التنسيق كل ما فيها مصنف . أما تفكيرنا فيعد توجيهاً سليماً لأن هناك طريقاً ما معبدة يتبعه الفكر في سيره بدل أن يتخبط هنا ، وهناك .

وتنظيم الخبرة يعرض لنا خبرات الماضي في الشكل الخالص الذي يجعلها أسهل تناولاً ، وأكثر دلالة ، وأكثر خصوبة لإثبات الخبرات في المستقبل ، فكل من التجديدات ، والتعميمات ، والتصنيفات التي يدخلها العلم فائدة على حدة .

فالنتيجة النهائية إذن لا تتعارض مع عملية النمو ، وليس هناك تعارض بين وجهتي النظر المنطقية ، والسيكولوجية إذ أن النتيجة المنظمة تشغل مكاناً هاماً في عملية النمو . فهي تمثل نقطة التحول ، وهي ترينا كيف يمكننا أن نحصل أو أن نجني فائدة الجهود السابقة لنتحكم في محاولات المستقبل . ووجهة النظر المنطقية في أوسع معانيها سيكولوجية لها دلالاتها كمرحلة في تطور الخبرة ، ونموها ، أما ما يبررها فهو العمل الذي سينبنى عليها في المستقبل .

ومن هنا دعت الحاجة إلى إعادة موضوع الدراسات ، وفروع العلم إلى مكانها في الخبرة . فلا بد وأن نرجع إلى الخبرة التي منها تجمعت هذه المعلومات وأن نصنع

الناحية المنطقية بالصبغة النفسية (السيكولوجية) ويجب أن تترجم إلى خبرة الفرد المباشرة الحاضرة ، الدراسات التي أخذت منه مصدرها ، ودلائلها .

طبيعة مادة الدراسة :

وعلى هذا الأساس فكل دراسة أو موضوع له وجهتان : وجهة للعالم (الباحث العلمى) كالعالم ، ووجهة للمدرس بصفته مدرساً ، ولا تعارض مطلقاً بين هذين النحويين — ومع هذا فإنهما لا يتطابقان . فالموضوع الدراسى يمثل للعالم مجموعة من الأفكار ، والمعلومات تستخدم فى حل مشاكل جديدة أو فى إنشاء بحوث جديدة يتوصل منها إلى نتائج محققة صحيحة . والعالم يسعى وراء العلم لذات العلم إذ أن قيمته فى نفسه ، ومهمة الباحث العلمى هى التوفيق بين أجزائه المختلفة ، والوصول منها إلى حقائق جديدة . وهو بوصفه عالماً غير مطالب بالخروج عن نطاق العلم الخاص . أما مشكله المدرس فتختلف عن ذلك فليس من اختصاصه كعلم أن يضيف حقائق جديدة للعلم الذى يدرسه أو أن يفترض نظريات جديدة ، ويحفظها وإنما اختصاصه ينصب على موضوع من العلم يمثل مرحلة معينة من مراحل التطور فى الخبرة . فمهمته إذن أن يبحث عن الطرق التى بها يصبح « الموضوع المعين » أو « المادة المعينة » جزءاً من خبرة الطفل — هو البحث أيضاً عما فى حاضر الطفل مما يمكن استخدامه لخدمة هذا « الموضوع المعين » وهو معرفة كيف تستخدم هذه العناصر ، وكيف يساعد علم المدرس بالموضوع فى تفسير حاجات الطفل ، وحركاته ، وفى تقرير الوسط الذى يجب أن يوضع فيه الطفل لى يتوجه نموه توجيهاً صحيحاً . وهو لا يهتم بالموضوع كموضوع فى ذاته ، ولكن كعامل مشترك فى خبرة كلية نامية ، ونحن إذا نظرنا إلى الموضوع بهذا المنظار فإننا نصبغه بالصبغة السيكولوجية .

وفشلنا كمر بين فى فهم الموضوع أو المادة على هذا الأساس أى من ناحيته المنطقية والسيكولوجية هو الذى سبب التعارض بين الطفل والمنهاج كما سبق أن

عرفنا . « فالمادة » كما هي في نظر الباحث العلمى لا علاقة لها مباشرة بخبرة الطفل الراهنة لأنها فوق مستوى الطفل . أضف إلى هذا أن المدرس ، والكتاب المدرسى يتسابقان في عرض الموضوع للطفل كما لو كان متخصصاً في المادة ، وما يدخل على « المادة » من تعديل أو تغيير لا يعدون أن يكون مجرد إزالة لبعض الصعاب العلمية لنقربها إلى عقل الطفل على أن المادة لا تترجم بصورة حيّة ، ولكنها تفرض على الطفل بدلا من حياته الحاضرة : وينتج عن ذلك ثلاثة أضرار : —

أولاً — فقر المادة إلى الارتباطات العضوية بكل ما يمت للطفل بصلة . بكل ما يراه ، ويشعر به ، ويحبه ، وانعدام هذا الاتصال الحيوى يصنع المادة بصبغة شكلية رمزية .

ثانياً — والضرر الثانى لعرض المادة عرضاً خارجياً هو الافتقار إلى الدافع فليس هناك من الحقائق ، والمعلومات التى تشعر بها الطفل من قبل ما يتناسب مع الحقائق الجديدة بحيث يساعد على هضمها . وليس هناك كذلك رغبة ملحة ، ولا حاجة ولا مطلب . فالحاجة تولد الدافع للتعليم . فالهدف الذى ينشده الطفل يحمله على أن يُعِدَّ نفسه بالوسائل لتحقيقه . ولكن عندما يجد أن المادة قد أعدت مباشرة فى شكل درس يدرس له فمن الواضح أن تكون الحلقات التى تربط الحاجة بالهدف مفقودة . وما نعينه بالآلى ، وبالميت فى التعليم إنما هو نتيجة للافتقار إلى الدافع . أما فى حالة الاتصال الحيوى فهناك تفاعل ، وتقابل ، واشتباك بين الهدف العقلى ، والمؤونة المادية .

ثالثاً — والضرر الثالث هو أن المادة العلمية الصرفة المرتبة ترتيباً منطقياً للغاية عند ما تعرض على الطفل بالطريقة السابقة ، لا بد وأن ينالها الكثير من التعديل والتغيير حتى يمكن استثناء الأمور التى يتعذر على الطفل هضمها . فماذا نعمل ؟ نحذف تلك الأجزاء التى لها أكبر الدلالة لدى رجل العلم ، والتى هى أكثر قيمة

في منطق البحث العلمى ، وهكذا يفقد الموضوع صفته المنطقية ، ويصبح مجرد حشو للذاكرة ، والطفل بذلك يخسر من الناحيتين ، فهو لا يحصل على فائدة من القواعد المنطقية لخبرة البالغ ، ولا من قدرته الضئيلة على الفهم ، والاستجابة ، ومن هنا يتعطل منطق الطفل ، ويتعثر .

وقد نتغافل عن الاعتبارات السيكولوجية حيناً ، ولكن لا غنى لنا عنها . لا بد وأن نستعين بالدافع فى نقطة ما ، وفى وقت ما ، وأن ندعم الاتصال بين العقل والمادة ، وليس هناك سبيل إلى العمل قبل أن يصبح هذا الاتصال وثيقاً . غير أننا نتساءل هل هذا الاتصال يأتى من المادة ذاتها فى علاقتها مع العقل أو يأتى من مصدر آخر ؟ فإذا كان موضوع الدرس من النوع الذى يحتل مكاناً ملائماً فى عقل الطفل النامى كأن ينمو من أفعاله ، وتبكيه ، وآلامه الماضية ثم يتطور بحيث ينطبق على أفعاله المستقبلية البعيدة ، فلا داعى مطلقاً للبحث عن حيلة من حيل الطريقة لإقحام الشغف أو الميل . إذ أن كل ما يتمشى مع نفسية الطفل فيه الميل أى أن له مكاناً فى حياة الطفل العقلية بحيث يشاطر قيمة تلك الحياة فى مجموعها . ولكن المادة التى تفرض فرضاً ، والتى تتطور ، وتتولد من آراء واتجاهات بعيدة عن الطفل ، وتسيدها دوافع غريبة عليه ليس لها مكان فى حياته العقلية . ومن هنا لجأ بعض الناس إلى مستوى مرتفع لدفع الطفل نحوه وإلى رشوة مصطنعة لاغرائه بها .

وأخيراً وبعد هذا العرض لتلك المشكلة نقول إن قدرات الطفل الراهنة هى التى تقرر ذاتها ، فموهبه هى التى تتدرب ، وميوله هى التى تشبع — غير أنه إذا لم يكن المدرس على علم تام بخبرة الجنس البشرى كلها التى يمتوينا منها فأن يعرف ما نوع هذه القدرات ، والمواهب ، والميول الراهنة للطفل ، ولا حتى الطريقة التى تقرر ، وتدريب ، وتحقيق بها .

هذا ويمكننا أن نلخص الفرق بين عالم الطفل ، وعالم المتهيج فيما يأتى :

عالم الطفـــــــــــــــــل	عالم المنهـــــــــــــــــج
١ — عالم حسى أى أن الطفل يعيش فى عالم المحسوسات فهو يفكر ويفهم يعينى رأسه أو بسمعه أو بشمه أو بذوقه	١ — عالم معنوى بعيد كل البعد عن الناحية الحسية التى يعيش فيها الطفل
٢ — عالم مباشر : immediate ومحدود	٢ — عالم متشعب many-sided
٣ — عالم أساسه دوافع الطفل ، واحتكاكه الشخصى	٣ — عالم أساسه المنطق والمعقولات المرتبة المنظمة
٤ — عالم عضوى organic الحركة dynamic	٤ — عالم آلى راكد
٥ — يشبهه البعض بحديقة زهراء فيحاء	٥ — يشبهه البعض بأرض عشبية مملوءة بالخشائش

٢ — التنظيم السيكلوجى والتنظيم المنطقى لمواد المنهاج :

نقصد بالتنظيم المنطقى لمواد المنهاج تنظيم المادة لذاتها لا لأى اعتبار آخر وهو إما أن يكون قياسياً فى بعض المواد كالطبيعة مثلاً أو زمنياً وتطورياً فى مواد أخرى كالتاريخ . وهذا التنظيم هو الذى نجده فى كتب العلماء ، وفى الكتب الدراسية القديمة . فعالم الطبيعة مثلاً يبدأ فى عرضه لعلم الطبيعة بتعريفات لبعض المصطلحات : المادة ، القوة ، والطاقة . بينما المؤرخ يتتبع الترتيب الزمنى مبيناً خطوة خطوة علاقات العملية التى يتبين لنا أن الحاضر ينشأ على أكتاف الماضى ، وعالم الجغرافيا يبدأ بالأرض ككرة ثم ينتقل بالتدريج إلى التفصيلات كتماقب الليل ، والنهار ، وتماقب الفصول ، واختلافها . . . إلخ

والحقائق والقضايا ذات الأهمية القصوى في التنظيم المنطقي للمعلوم هي تلك التي تربط مجموعة من الحقائق بعضها ببعض لتسهيل الاستنتاج القياسي مثل كروية الأرض ، وقانون الجاذبية ، ومبدأ التطور ، وهذه المبادئ ، وهذه القضايا ذات أهمية عظمى للعلم ورجاله : وعلى ذلك فنحن نتفق مع الأستاذ بود Bode^(١) في كتابه « النظريات التربوية الحديثة » الذي يؤكد بأن التنظيم المنطقي هو وسيلة ضرورية لتقدم العلوم واتساعها ، وإذن فهو أحسن التنظيمات الممكنة بالنسبة للعلم ذاته وبالنسبة للعلماء ، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطفل وعلى ذلك إذا أردنا أن نجعل الطفل مركز اهتمامنا فيجب أن نبحث عن نوع آخر من التنظيم . هذا ، وقد كانت معظم المواد في المناهج القديمة منطقية التنظيم كما أسلفنا ، فأول شيء كان يتعلمه الطفل في الجغرافيا هو كروية الأرض ، وأول شيء كان يبدأ به في التاريخ هو التاريخ القديم ، أى أنه كان يتعلم أبعد الأشياء عن تجاربه وإدراكه .

أما التنظيم السيكولوجى لمواد المناهج فيختلف عن التنظيم المنطقي سابق الذكر إذ ليس فيه صفات الموضوعية ، والمعرفة البحتة ، والعلم لذاته ، بل إن المركز الذي يدور حوله هو المتعلم أو بعبارة أخرى الطفل فغاية هذا التنظيم هو مراعاة الميول الغالبة عند الطفل . وإعطائه ما يستطيع أن يفهمه في كل مرحلة من مراحل نموه . فالجغرافيا مثلاً لا تبتدىء بشكل الأرض الكروي وبالنواحي الفلكية ، بل تبتدىء بالبيئة المحلية التي يعيش فيها الطفل ، وبذلك يكون التعليم حسياً لا قياسياً ، ويكون بصورة تجلله متصلاً بتجارب الطفل ، باعتماداً على شوقه واهتمامه . وفي التاريخ يتبع نظام زمنى مقلوب كما يقول « ثورنديك » لأن تجارب التلميذ يجب أن تكون المحور الأساسى للدراسة ، وهو يتفق مع « چون ديوى » الذي يقول إن نقطة البدء الحقيقية للتاريخ هي دائماً ، وقف من المواقف الحاضرة المتعلقة بمشاكله .

والتنظيم السيكولوجى للمواد والمناهج هو وليد التربية الحديثة ومن أهم مميزاتها .

فالمناهج أصبحت تدور حول الطفل ، وليس الطفل هو الذى يدور حولها أى أن الطفل أصبح مركز التغييرات البيداغوجية والمناهج المدرسية . ولكن رغم ما للتنظيم السيكولوجى من عظيم الأهمية فى تربية الأطفال إلا أنه يحسن تكميله بالتنظيم المنطقى إذا أمكن ذلك ، وكلما أمكن ذلك . فالواقع أن هناك قوتين يجب التوفيق بينهما وهما الحاجات المنطقية للمواد والحاجات السيكولوجية للأطفال . والنظم الحديثة فى التربية تراعى الحاجات السيكولوجية للتلاميذ ، ومن هنا كانت قيمتها ، ومن هنا أيضاً كان نقصها إذ لا بد من التنظيم المنطقى . وهذه الحاجة إلى التوفيق يختلف الشعور بها شدة وضعفاً ، فمثلاً نجد أن كثيراً من المربين الذين يقبلون طريقة المشروع وحتى دعاة هذه الطريقة ، وزعمائها المتحمسون يعترفون بوجوب تكميلها بنوع من تنظيم المعرفة أى أنهم يعملون محلاً للتنظيم المنطقى ؛ فمن معايير طريقة المشروع التى يجب معالجتها بشيء من التنظيم المنطقى أن المبادئ والقوانين التى يتوصل إليها التلاميذ تكون مرتبطة فقط ببعض الحالات الخاصة والأمثلة . وبذلك ينقصهم التعميم اللازم فى التطبيق فى المواقف الجديدة . فقيام التلاميذ بالمشروعات يجعلهم يلمون ببعض المعلومات مثلاً — فى علم الطبيعة — ولكنهم لا يعرفون المبادئ العامة لهذا العلم . ومن عيوب طريقة المشروع أيضاً أنها تجعل المعلومات التى يعرفها التلاميذ فى المادة الواحدة غير مرتبطة بعضها ببعض يتخللها هوات أو مسافات خالية ، فمثلاً قيام التلاميذ بتمثيل بعض الروايات التاريخية يجعلهم يلمون ببعض أجزاء خاصة من المنهج التاريخى ، كما لو كان جزءاً من حياتهم ، ولكن ذلك لا يغنيهم تماماً عن الدراسة المنهجية المنظمة ، وإذن فيجب ملء هذه الهوات والمسافات الخالية ، وبذلك يقترن التنظيم السيكولوجى بالتنظيم المنطقى ونكون قد وفقنا بين الحاجات السيكولوجية للتلميذ ، والحاجات المنطقية للمواد .

ويهمنا وقد فرغنا من التحدث عن وجهات النظر المختلفة فى تنظيم مواد المنهاج ، أن نستعرض المذاهب الفلسفية ، التى تختلف فيما بينها اختلافاً جوهرياً ، من حيث

ما ينبغي أن تكون عليه دراسة المنهج ، وسيتبين لنا أثناء ذلك العرض أى هذه المذاهب أكثر وفاقاً مع روح التربية الحديثة ؟ وأيها أبعد أثراً في نجاح العملية التربوية ؟

* * *

٣ — دراسة المنهج في ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة :

إن المذاهب الفلسفية المختلفة ، مهما تباينت وجهات نظرها ، تتفق جميعاً على أن المعرفة وسيلة للتربية ، أو بعبارة أخرى على أن المدرسة وجدت كي تزود الطفل بالمعرفة والخبرة اللتين لا نستطيع الاستغناء عنهما ، فعلينا إذن أن نبحث نوع المعرفة أو الخبرة التي لا بد أن يتلقاها النشء في المدرسة . فكيف نختار مادة المنهاج ؟

نحن لا ننتظر من فلسفاتنا المختلفة أن تتفق على إجابة هذا السؤال ، ولكننا نأمل أن نستطيع استخلاص نتائج نظمنا إليها من هذه النظريات المتعارضة في ظاهرها وأن نجد بعضها يكمل بعضاً .

١ — المذهب الطبيعي :

تهتم التربية الطبيعية أولاً وقبل كل شيء بطبيعة الطفل ، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التي يعتقدون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى الاعتقاد مع « وردزورث » Wordsworth بأن الطفل هبط إلى العالم في حالة من الجذب والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلاً ، أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ، ولكنها إعداد للحاضر ، هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة « روسو » الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً » ، ويتألمون ألم « روسو » حين يقول : « نحن نضحى في تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل

مالا طاقة له به ونبدأ بإتباعه من أجل إعداد مستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها في المستقبل مطلقاً .

ويجب أن يكون المربي في نظرهم حريصاً فلا يتدخل في عمل الطفل ويمنعه من استخدام أى طريقة من طرق التعلم . ومفروض عليه ألا يؤثر في الطفل بطريق مباشر ولكن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواه والإيجاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق ، فتلك أمور موكول إلى الطفل بحثها من جميع النواحي بنفسه : متى يتعلمها ؟ وكيف يتعلمها ؟ فتريبته نمو طبيعي لميوله ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعي يفرضه عليه المربي ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يقولون أكثر من ذلك ، ويقولون من قيمة المربي ، ويعتقدون أن وظيفته مقصورة على إعداد المسرح ، وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث والنشاط . ولذلك نجد أن الدكتور « منتسوري » تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التي من شأنها إرهاف قواه ، وتربية حواسه ، وإغراؤه على أن يربي نفسه بنفسه .

ويتفق أنصار المذهب الطبيعي على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية لا يعلم شيئاً ، ولا نفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه ، وتقوية أعضائه وإرهاف حواسه . أما روجه فيجب أن تظل هادئة في إغنائها ، ولا يربي أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعي .

نستطيع إذن أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التي تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى المربي أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة . بل هذه جميعاً على هامش الصورة . ويركز المذهب الطبيعي اهتمامه في خبرة الطفل الحالية ، وفي ميوله الحاضرة ، فهذه وحدها هي التي ستقر عمل المدرسة ، فدع الطفل حرّاً في خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ، ولا تعترض نموه ، بل لا تتدخل فيه

ولا توجهه — أما المنهاج أو الهدف الذى يُرمى إليه فهو النمو الطليق المنشط السعيد
 لسكان حتى متفق تماماً مع البيئة ، أما ما عدا ذلك فلا قيمة له .

أما طريقة التدريس عند جماعة الطبيعيين ، فإننا نجدهم يؤمنون بأهمية الخبرة
 ويتخذون من قول « روسو » الآتى شعاراً لهم : « لا تعطه دروساً شفوية مطلقاً ولكن
 يجب أن يتعلم عن طريق الخبرة » — فأنت ترى أن هذه النزعة قد حذرت المربين
 والمدرسين من استخدام الطريقة الشفهية وحدها فى التدريس ، ووجهت أنظارهم
 إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الأطفال ، فلا يُقتصر مثلاً على الكتب
 والكلام والالتجاء إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ، بل يجب أن نشرك
 التلميذ فى العمل والتجريب فى المعامل ونهيب له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كما
 أمكن ذلك . ولا تُدرس الهندسة عن طريق البرهان النظرى — مهما كان
 معقولاً — بل يجب أن تدرس بشكلها الطبيعى ، ويجب أن تكون الرحلات
 المدرسية وسيلة لتعلم دروس الجغرافيا بدلاً من الكتب « والأطالس » وحدها .
 ومجمل القول : أن المربي الطبيعى لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة ، بل ينظر
 إلى تجربة الطفل نفسه على أنها ذلك المصدر .

ويهتم الطبيعيون بقيمة الخبرة الاجتماعية ، فيتدرب الطفل عندهم على حقوق
 المدى المستنير وواجباته ولا يتلقاها كلاماً يتدفق من شفاه المدرسين ، بل يقوم
 — هو وزملاؤه — بتنظيم مجتمع طبيعى فيه تظهر مواهب كل تلميذ حيث يكون
 كل فرد منهم ، قائداً فى ناحية مقوداً فى ناحية أخرى . ولا بد من إلغاء النظام
 القديم القائم على السلطة العليا ، وأن يحل محله نظام الحكم الذاتى ، القائم على
 الانتخاب الحر . أما عن المدرس فيجب ألا يكون مركزه مركز الملك المستبد بل
 مركز رئيس الجمهورية الذى يعتبر نفسه مدنياً عليه واجبات المواطن وله حقوقه التى
 تخولها سلطته غير العادية بحكم مركزه .

ب — المذهب العملي : أو « البراجماتى »

يرفض الرجل العملي أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيماً ، ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سلبي يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس — بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة يفكر ويجرب بنفسه ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ، فليست التربية تعليم الطفل ما لا بد له أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى والتجربى ، فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة .

والتعليم عن طريق العمل هو أساس المذهب العملي وعدته ، وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ، بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين ، وهذا المذهب لا يؤكّد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة لهذا الجهاد .

ومن ثم يهاجم هذا المذهب التقسيم التقليدى للمناهج إلى علوم ومواد مختلفة . بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة وأخرى إلا أنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد بها حل مشاكل البيئة التى لا تنقسم . وبدلاً من أن يطالب الطفل بدراسة المواد وموضوعاتها منفصلاً بعضها عن بعض ، يجب أن تجعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هى فى الطبيعة ، وأن تكون دراستها بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ، وينظر إليها من وجهة نظر عملية .

فالطفل لا بد وأن يتعلم الخبرات اللازمة له حتى يستطيع أن يحافظ على كيانه فى العالم ، فيجب أن يشتمل المنهاج على أنواع المعرفة والمهارات التى يحتاج إليها الطفل فى حياته الحاضرة والمستقبلية معاً ، ولذلك يجب أن يتعلم كل طفل كيف يتحدث لغته

القومية ، وكيف يكتب بها ويقرأ ، كما أنه محتاج لبعض المعرفة عن الرياضة والقياس ، ولا يمكن أن نحذف من المنهاج الأولى علم الصحة ، والتربية البدنية أو التدريب العملى .

ويهتم « ديوى » — وهو من أشياع هذا المذهب — بالطفل أكثر من الكتاب أو موضوع الدراسة أو المدرس ، ويذهب إلى أن الطفل إذا نال خبرة واسعة النطاق فإنه يحصل على أحسن تهيئة ممكنة للمستقبل ، ولما كان النشاط الحر هو أبرز مميزات الطفولة ، فيجب أن يكون الطفل نشيطاً ولا بد من أن تلتزم المدرسة منتهى الدقة فى تأسيس عملها على ميول الطفل الطبيعية ، فإذا فعلت ذلك أمكنها أن تستغل نشاط التلاميذ ، وأن تبعث فيهم رغبة صادقة فى العمل فيقبلوا عليها فرحين ، ويعارض « ديوى » التعليم الشكلى وينتهى إلى أن التعليم عملية نشيطة لا مجرد تقبل للحقائق .

ويحلل ديوى ميول الطفل إلى أربعة أنواع :

١ — ميل نحو المحادثة أو الاتصال (الاجتماعى) .

٢ — ميل نحو البحث واقتناء الأشياء .

٣ — ميل للعمل أو الأشياء .

٤ — ميل نحو التعبير الفنى .

هذه هى المصادر الرئيسية التى إذا استثمرت نما الطفل نموا طبيعيا ، على أن القراءة والكتابة والحساب تدخل ضمن هذه الميول المختلفة ، فهى وسائل تعين على تحقيقها لا غايات فى حد ذاتها .

والمشكلة التى يجب أن نعالجها هى :

١ — كيف نزرود الطفل بقدر كبير من الخبرات ؟

٢ — ثم كيف نوجه هذه الخبرة المباشرة توجيهاً يشعر الطفل بحاجته إلى

التراث الاجتماعى التقليدى ؟

إننا إذا وصلنا إلى حل هذه المشكلة لم يعد تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب ذا أهمية كبرى ، ولم تعد تفسد هذه الأدوات علينا جهادنا في سبيل توفير نواحي النشاط للتلميذ — أى أن المنهاج عند « ديوى » يصل طبيعة الطفل بالحياة فيختار مواده من نواحي نشاط الحياة الحقيقية المختلفة ، ويهتدى بمبدأ جوهرى هو ميول الطفل الطبيعية في مراحل نموه المختلفة .

ح — الفلسفة المثالية :

لا يهتمها الطفل ، حاضره أو مستقبله ، ولكن تهتمها المثل العليا ، ويهتمها عالم الفكر ، فهى تهتم بتجارب الجنس البشرى بأجمعه لا بتجارب الطفل . وهى تهتم بمجموع المعرفة الإنسانية ، وتحاول أن تنظمها وتركزها وتقدمها للطفل . كما أنها ترى أن هدف المدرسة هو أن تمثل الحياة المدنية كاملة فيها . إذن فالتربية ترمى إلى تركيز وتنظيم الخبرة البشرية التى سيساهم الطفل فى استمرارها وتجديدها . وهؤلاء المثاليون يحللون الخبرة البشرية ويبدأون بتقسيمها إلى قسمين :

١ — ما يختص بالبيئة الطبيعية .

٢ — ما يختص بالإنسان .

وهذا يؤدى إلى تقسيم المنهاج إلى قسمين كبيرين :

أ — العلوم

ب — الإنسانية

وكل منهما يمكن أن يقسم بدوره أقساماً عديدة بحيث تشمل على كل أنواع الدراسات .

أما القراءة فتتقسم إلى :

١ — إدراك أو معرفة .

ب - نزوع أو عمل .

ح - وجدان وهو ما يشعر به الشخص نفسه نحو عمل ما .

ولو أننا اتبعنا هذا التقسيم في المنهاج لوجدنا أنه ينقسم إلى الأمور الآتية :
(١) دراسات خاصة بما يعمله الإنسان أو ينزع إلى عمله ، وهذه يجب أن تشمل الصناعات الرئيسية كإعداد الطعام والشراب والمأوى ، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى استعمال الآلات ، وإلى الفنون الجميلة التي تظهر لها حاجة عملية .

(ب) ما تعرفه الإنسانية — فيجب أن يكون في المنهاج ما يمثل الطرق الرئيسية للتفكير فيشمل : الأدب ، واللغة ، والعلوم ، والرياضة ، والتاريخ ، والجغرافيا — أى الدراسات الفكرية التقليدية بوجه عام ، وأخيراً يجب ألا تغفل المدرسة :

(ح) طرق الوجدان عند الإنسان أو التعبير عن هذا الوجدان ، وبعبارة أخرى : الفن ، والشعر ، والموسيقى — ولقد نادى أفلاطون ، وهو ذلك المربي المثالى « بضرورة تعليم التلاميذ حب ما ينبغي لهم أن يحبوه وكره ما ينبغي لهم أن يكرهوه » .

(د) رأى « سير برسى نين » : فيمدنا بتقسيم أكثر تفضيلاً للمنهاج فهو يقسم مظاهر نشاط الإنسان إلى مظهرين عظيمين :

أولاً : مظاهر النشاط الاحتفاظى التي من شأنها الاحتفاظ بالحالة الراهنة ، وبمستويات الفرد والجماعة ، كالاتهام بالصحة العامة ، ورشاقة الجسم ، والتقاليد ، والنظام الاجتماعى ، والأخلاق ، والدين .

ثانياً : مظاهر النشاط الابتكارى ، وهو النوع الذى تقيم عليه المدنية صرحها ويشمل النشاط الإبداعى الذى يشمل الجانب المادى من الحضارة ، ويمكن أن نقف على هذا النوع بسهولة ، وما على القارئ إلا أن يتصور مدينتنا ، وقد عدم منها نتاج الفن والأدب ، فما أشقى هذا العالم وأقصره إذا كف الشاعر عن شعره وأغانيه وشلت يد الصانع عن صناعته .

إن جميع مظاهر النشاط السابقة المذكورة يجب أن تتمثل في المنهاج فامهى إلا المظاهر الكبرى

للنفس البشرية ، وفي هذه المظاهر تتلخص الطاقة الابتكارية لكل جبل ، وتتخذ أشكالها الخاصة بها ، وإن لم يحدث ذلك فعلى المدنية السلام . ولنبدأ الآن بمظاهر النشاط الابتكاري ، فكل منهج تربوي كامل يجب أن يضم المواد الآتية :

أولا : الأدب أو على الأقل عيون الأدب القومي .

ثانياً : بعض أنواع الفنون بما فيها الموسيقى .

ثالثاً : الأشغال اليدوية إما لفناتها الفنية كالنحت والنسيج ، أو لفناتها العملية كالنجارة وأشغال الإبرة .

رابعاً : العلوم بما فيها الرياضة أعنى علوم الكم والزمان والمكان .

على أن مظاهر النشاط الاحتفاظي لا يمكن معالجتها كمواد قائمة بذاتها ، وكما كان تدريسها عرضياً في ثنایا المواد الأخرى كان ذلك أفضل — فالتربية الصحية ، ورشاقة الجسم مثلاً لا يمكن أن يتعلمها الطفل كما يتعلم اللغة الفرنسية ، ولكن من الممكن جداً أن يتعلم التلميذ مبادئ الصحة من المثل العليا الصحية التي يراها أمامه ، كذلك يمكن معالجتها في ثنایا دروس العلوم . وأما الرشاقة الجسمية فيجوز أن يكون هناك دروس خاصة للألعاب الرياضية . وبالمثل يتمكن الطفل من أن يفهم تنظيم المجتمعات ويدرس المثل العليا وذلك عن طريق تأديته واجباته كهضو صالح في المجتمع المدرسي . أما التربية الوطنية فيمكن أن يتعلمها الطفل في ثنایا دروس التاريخ .

أما الدين فيجب ألا تقل العناية به عن أي مادة أخرى ، ويجب أن تشارك المؤسسات الاجتماعية المختلفة في بث روح الدين إذ أنه من الظلم أن نلقى على أكتاف المدرس والمدرسة وحدها عبء بث هذه الروح ، فما المدرسة إلا أحد الميادين التي ينعكس فيها صدى هذا الاضطراب وتلك الخيرة التي أضعفت النشاط الروحي لشعوب العالم المتمددين .

وفي تدريس الدين يجب أن نميز بين شيئين هامين هما :

أولا : روح الدين .

ثانياً : تعاليم الدين أو نظرياته .

وأول ما يجدر الاهتمام به هو إيقاظ الروح الدينية وتقويتها في المنزل ، وفي المدرسة وفي المجتمع الأكبر ومتى قويت أقبل الطفل على تعاليم الدين وعلى نظرياته .
وفيما يلي سنلقى نظرة على المواد التي تنتظم المنهج ، نهدف من وراءها إلى بيان الاعتبارات المختلفة التي يمكن أن تراعى في اختيارنا لهذه المواد ، حتى تعود بالفائدة المرجوة منها على الأطفال .

٤ — اختيار مواد المنهج ، والاعتبارات التي يجب أن تراعى :

والآن نتساءل أى المواد نختارها لأبنائنا ، وأى المناهج ننتقيها لهم ؟
لما كانت المناهج هي الأسس التي بواسطتها يمكن أن تتحقق المثل العليا للتربية كان على القائمين بأمر التربية أن يعنوا عناية خاصة باختيار المواد التي تلائم الأطفال ، وتناسب سنهم ، واستعدادهم ، وبيئتهم ، ومطالبهم ، وأن يوفقوا بينها وبين مطالب المجتمع الذي يعيشون فيه حتى يكونوا أعضاء عاملين ينفعون المجتمع ، وينتفعون منه .
والآن هل نترك للتلميذ الخيار في أن ينتقى من المواد ما يتفق وميوله الخاصة ، ويترك ما عداها ؟ إذا كان الأمر كذلك فهل تنقلب التربية فوضى لا يقرها العقل السديد لأنها تساعد على هدم الأخلاق أكثر من تكوينها كما يرى البعض ؟ :
ليس من شك في أن ميل الطفل له أكبر الأثر في إقباله على المواد وفهمه لها ، ولكنه إذا نما وكبر بعض الشيء تدخلت بعض العوامل الأخرى في هذا الإقبال ، فقد يدفعه إلى الإقبال على المواد خوفه من أن يتهم بالجهل ، كما قد يدفعه إليه رغبة في الظهور على أقرانه أو أصدقائه ، وقد يدفعه إليه ميله لإرضاء مدرسيه ، والأخذ برأيهم : هذا كله يحدو بنا إلى القول بأن الطالب الثانوى قد يسهل عليه أن يحدد ميوله ، ويوجه نفسه الوجهة التي يرضاها ، أما الأطفال فليس في مقدورهم أن يتخيروا ما يلائمهم من الفروع والأبحاث التي تناسبهم من كل فرع وليس في إمكانهم

أن ينظموا ما وقع عليه اختيارهم ، بل إن المربين هم الذين يختارون مواد الدراسة ،
ويوزعونها على مراحل التعليم . وسنرى الدراسة مراعية الاعتبارات الآتية :

أولاً — الاعتبارات السيكولوجية ، أو حاجات المتعلمين .

ثانياً — الاعتبارات الاجتماعية أو حاجات المجتمع .

ثالثاً — الأهداف العامة التي ترمى إليها التربية .

أولاً — الاعتبارات السيكولوجية :

إن فكرة احترام طبيعة الطفل من الأفكار الحديثة في التربية — وهي —
كما سبق أن ذكرنا مراراً — أهم مميزات التربية الحديثة — فإعانة ميول الطفل
الحاضرة ، وحاجاته هي الضمان الوحيد للنتائج الحسنة في التربية والتعليم ، فلا يصح
أن يتعلم الطفل ما لم يتهيأ له بعد . ولكن التربية القديمة لم تراعى هذا المبدأ مطلقاً ،
فهى تبتدئ بمعرفة البالغين ، وتعلم الطفل كل ما يهيم الرجل أن يعرفه الأمر الذى
لا يتلاءم مع ميوله واستعداداته بحجة أن ذلك ينفعه فى مستقبله ، ونتج عن ذلك
أن ازدحم المنهج بالمواد ، وتكدست فيه جميع أنواع المعرفة الإنسانية ، ولقد قام
هذا المنهج الذى لا يتفق وحاجات الطفل على أساسين هامين : أولهما فلسفى خلاصته
أن متانة المجتمع وتماسكه هى أهم قيمة يجب مراعاتها ، وعلى هذا الأساس الفلسفى
الخطأ لم تعمل محاولات لتنمية قدرات الأفراد ، وانحصر الاهتمام فى صلبهم جميعاً فى
قالب واحد ، وإخضاعهم للتقاليد والسلطان ، وأداء ما يطلب منهم من أعمال :
وثانيهما سيكولوجى خاطئ إذ اعتبر النشاط العقلى مستقلاً عن النشاط الجسمى ،
واستخدم المواد الدراسية لتنمية العقل ، وأهمل أنواع النشاط الأخرى ، وأهمل
الاحتكاك بالشئون العملية للبيئة .

ويصح هنا أن نورد ما ذكره الأستاذ « رايغونت » Raymont فهو يقول بأن
الغرض الذاتى Subjective من تعليم الطفل هو تنمية بعض ميوله الفطرية وهو
يميل إلى الطبيعة كما يميل إلى الإنسان ، أما الغرض الموضوعى فهو تفهيمه علاقاته

بمبئته التي يعيش فيها ، وهذه البيئة تشمل البيئة الطبيعية المادية كما تشمل البيئة الاجتماعية أو الإنسانية وعلى هذا الأساس يجب أن نعنى عناية خاصة بميول الأطفال واستعداداتهم ومجارات الطبيعة في هذا الاتجاه . فالسير ضد الطبيعة له ضرران : أولهما : كراهية الطفل للعمل . وثانيهما : أننا نحصل على نتيجة لا تتناسب مع الجهود الذي يبذل — وأن نعنى أيضاً بدراسة البيئة التي تحيط بالطفل فهم مولعون بها : أشكلها ، هيئتها ، لونها ، كيفية تسخيرها واستخدامها . . . إلخ ، منهمكون في خالق عالمهم الخاص المصغر .

ثانياً — الاعتبارات الاجتماعية :

يجب أن يضع واضع المنهاج نصب عينيه حاجة المجتمع للتربية الحديثة تفادى بأن تكون مناهج الدراسة ملائمة لحاجات الزمان والمكان ، أى لحاجات المدنية الحديثة وحاجات البيئة المحلية ، فيجب أن يقوم المنهاج على أساس هذه الحاجات بشكل يساعد الطفل على اكتساب القدرة كي يعيش كفرد نافع في المجتمع ، وأن يحترم هذا المجتمع عن طريق المساهمة في حل مشكلاته والنهوض به .

هذا ولقد تمخض القرن الماضى عن نوعين من التغيرات غيراً عادات الناس المعيشية وأساليب تفكيرهم . وهما نمو المثل العليا الديمقراطية ، وتقدم العلوم الطبيعية ، والبيولوجية على الخصوص ، وما نشأ عنها من الاختراعات ، وتقدم الصناعة . وهذه التغيرات كانت تتطلب دائماً تغييراً مناسباً في مناهج الدراسة .

ومناهجنا الحالية متأثرة إلى حد بعيد بالمدنية اليونانية الأرستقراطية وبسائر المدنيات القديمة الأوتوقراطية ، ولكنها لا تتناسب مع المدنية الحديثة الديمقراطية . فالمدنية اليونانية كانت مدنية أرستقراطية ، وكانت الأعمال اليدوية كلها من اختصاص طبقة العبيد والطبقة الدنيا . لذلك كان ينظر إليها وإلى القائلين بها بازدراء واحتقار ، وكان فلاسفة اليونان يعلنون من شأن الحياة العقلية والثقافية ، ويرفعون من أهمية موادها الدراسية ويقللون من شأن المواد العملية ، وكانوا يعتقدون بأن

المرء لا يستطيع أن يخدم سيدين وهما : العلم ، والصناعة . ولذلك كان اليونان يعتقدون أن إدخال الأعمال اليدوية في المدارس معناه إعدادها لتخريج خدم لا سادة فالعمل كان عندهم هو العبودية ، والضعة الاجتماعية . وعلى هذا الأساس كانت مواد الدراسة عندهم نظرية ، ومجردة ، وبعيدة عن الحياة العملية ومسائل الحياة الشخصية ، فكان التعليم لا يؤدي إلى كسب العيش لأنه كان مقصوراً على طبقة أرستقراطية ليست في حاجة إلى ذلك . وما زالت مناهجنا متأثرة بهذا الاتجاه ؛ فنظرة عميقة إلى مناهجنا الحالية ترينا أنها متخلفة عن الأحوال الاجتماعية وعن حاجات المجتمع فهي لا تهتم — في الوقت الحاضر — بالمشكلات التي يواجهها التلاميذ أو التي يحتمل أن يواجهوها عند ما يتم رشدهم ؛ كما أنها لا تزود التلاميذ بالقدر الكافي من الخبرة الذي سيمكّنهم من العيش في مجتمع سريع متغير . فالمنهج الحالي لا يعد التلاميذ للحياة الكاملة أو الاشتغال بمهنة أو المحافظة على الصحة أو القيام بواجبات معينة ، أو حسن استخدام أوقات الفراغ .

ويرى « چون ديوى » أنه ليس مما يناسب الديمقراطية الحديثة أن توجد مدارس خاصة بأبناء الأغنياء ، وأخرى مقصورة على أبناء العمال . على أن تقدم العلوم الطبيعية والبيولوجية كان شيئاً مباشراً في رقى الصناعة وفي كل مظاهر المدنية الحديثة ، لذلك كان طبيعياً أن تتبوأ هذه العلوم مكاناً رفيعاً في المناهج التي كانت مزدحمة من قبل بالثقافة الأدبية واللغوية وجميع أنواع المعارف اللفظية . وبالإضافة إلى هذه المواد يجب ألا تقتصر وظيفة المدرسة على تزويد التلاميذ بهذه المواد الحديثة ، بل يجب أن تثير اهتمامهم بالمسائل والمشاكل العديدة التي تضعها أو تنثيرها الظروف الاجتماعية الحاضرة ، وأن تعودهم ربط المعارف التي يحصلون عليها بجميع أنواع النشاط الموجودة في الحياة .

فمناهج الدراسة إذن يجب أن تخضع للتطور ، ذلك التطور الذي خضعت له الحياة بأسرها ، يجب أن تتمشى (مناهج الدراسة) مع تغير الحياة لتسد حاجات

الأمة ، وتشبع مطالبها الاجتماعية والاقتصادية ، يجب أن تخضع للتغير على ضوء ما يتناول المجتمع من تغييرات ، وعلى هذا الأساس يجب أن تصبح المدرسة وسيلة لإحداث التغييرات الضرورية في الأحوال الاجتماعية عن طريق التطور البطيء . فمشاكلنا الاجتماعية يجب أن تقبوا مكاناً هاماً من مناهجنا الدراسية هذا إذا أردنا أن نعد فرداً صالحاً للعيش في المجتمع نخدمه ويساهم في حل مشاكله .

ثالثاً — أغراض التربية :

إن المناهج الدراسية هي وسيلة لتحقيق أغراض التربية ، فإذا اعتورها نقص أو اضطراب كانت الغاية ناقصة مضطربة ، ومن هنا يتبين لنا مدى العلاقة بين أهداف التربية وبين المناهج الدراسية والحقيقة أن أكبر موجه للمناهج وعملها هي الأهداف العامة للتربية ، فالمناهج جزء من فلسفة التربية لأن تعيين الأغراض دون تحديد الوسائل فيه خطورة ، فالغرض المهني مثلاً ينزع بالمواد إلى الناحية المهنية على حساب الناحية الثقافية ، وقل مثل هذا في العكس : وأغراض التربية تؤثر في المنهج بالشكل الآتي :

- ١ — تساعد على تحديد فروع الدراسة والمواد الخاصة بكل .
- ٢ — تساعد على بيان قيمة العلاقات المختلفة لفروع الدراسة وموادها .
- ٣ — تساعد على تحديد أهداف فروع الدراسة المختلفة والمواد التي تنطوي تحت لواء كل منها .
- ٤ — توضح طريقة معاملة فروع الدراسة وموادها .

ولا نظن وقد فرغنا من الحديث عن الاعتبارات المختلفة التي يمكن مراعاتها في اختيار المادة التي يتكون منها المنهج — أن ذلك يعطينا من الحديث عن الأسس التي يمكن أن يستند عليها المنهج ، حسب ما تقول به الآراء المختلفة .

• — الأسس التي يستند عليها في عمل المنهج :

توجد ثلاثة أسس يمكن أن نستند إليها في عمل المنهج .

أولاً — الطفل كأساس في عمل المنهج .

ثانياً — المعلومات » » » »

ثالثاً — المجتمع » » » »

أولاً — الطفل كأساس في عمل المنهج :

أنصار هذا الرأي ينقسمون إلى قسمين :

أ — فريق ينظر إلى الطفل على أنه كائن حي ينمو من الباطن (وهذا الفريق يؤمن بقيمة الوراثة) .

ب — فريق آخر ينظر إليه على أنه كائن حي خاضع في نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) .

وأنصار القسم الأول يؤمنون بمبدأ الحرية كعامل هام من عوامل النمو ، ويؤكدون بأن « الحرية نمو » Freedom is growth كما أن « التربية نمو » أيضاً Education is growth. ومن المتحمسين المتطرفين من أنصار هذا الرأي « جان چاك روسو » الذي يمكن بحق أن نعتبره نصير الطفل ، وحامي حى الطفولة — ذلك الرجل الذى كان بطبيعته ثائراً على كل الهيئات الاجتماعية ، والنظم القائمة ، والذي تظهر ثورته بوضوح في عبارته : « سيروا ضد ما أنتم عليه ، تجدوا أنفسكم دائماً في طريق الصواب » ، وقد قال في مناسبة أخرى : « إن كل الهيئات الاجتماعية ليست إلا كتلة واحدة من السخافة والمتناقضات » ولذلك نجد يطالب بأن نبعد « أميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدارسهم كي يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب أو مرب خاص ، والله لا يخلق إلا كل ما هو خير ، واسكن لا يلبث الإنسان أن يتدخل في كل ما خلق حتى يفسده .

وروسو وأتباعه يهتمون بالطفل كما هو كائن فعلاً أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ولكنها إعداد للحاضر . هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة روسو الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً » ويتألمون ألم روسو حين يقول : « نحن نضحى في تربيتهما الحالية بحاضر الطفل الحق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل ما لا طاقة له به ونبدأ بإتباعه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة قد لا يصل إليها في المستقبل مطلقاً .

من ذلك نرى أن اهتمام روسو بطبيعة الطفل ما هو إلا اهتمام بعامل نموه الطبيعي . ولا يهم الطبيعي المتحمس أن تبني التربية على أى مبادئ نفسية مهما كانت نتائجها صحيحة ، ولكن هدفه الحقيقي هو أن يطلق العنان لطبيعة الطفل وأن يفك عقلاها ، فالتربية في نظره اتساع المجال للنمو الطبيعي ويتم إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نمواً سريعاً بأقل تدخل أو إشراف ممكن . والمدرسة في نظره بيئة مثالية تناسب بين زواياها روح الحرية التي تساعد على نمو الطفل ، ويكره الطبيعي المتحمس الجدال الموضوعية التي تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد في وقت واحد .

فالتربية المتحمسة إذن يركز اهتمامها في خبرة الطفل الحالية وفي ميوله الحاضرة فهذه وحدها هي التي ستقرر عمل المدرسة ومنهجها ، فدع الطفل حراً في خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ولا تعترض نموه بل لا تتدخل فيه ولا توجهه . أما المنهج أو الهدف الذي يرمى إليه فهو النمو السعيد لكائن حي متفق تماماً مع البيئة .

أما الفريق الثاني فينظر إلى الطفل على أنه كائن حي خاضع في نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) وهم يعتقدون أن البيئة تلعب دوراً كبيراً في نمو عقل الطفل كما تلعب دوراً هاماً في نمو جسمه ، فنحن نغذى العقل بالمعرفة كما نغذى الجسم بالطعام

فكما أن جسمه يعتمد في نموه على « قيمّامينات » البيئة الخارجية فكذلك عقله يجب أن يعتمد على المعارف التي يكتسبها من تلك البيئة .

وهذا الفريق متأثر في أحكامه بنظرية علمية قديمة هي نظرية التدريب الشكلي Formal Training . وقبل أن ندخل في تفاصيلها يحسن بنا أن نرجع رجعة سريعة إلى الوراء لنرى الأساس الذي تمخضت عنه تلك النظرية :

إن نظرية التدريب الشكلي وليدة نظرية الملكات ، وأنصار هذه النظرية يعتقدون أن المعلومات تسن العقل ، وتكسبه قوة على التفكير ، وقدرة على مواجهة المواقف الجديدة في الحياة ، وقد صرح سقراط « بأن كل من درس الهندسة أسرع في الفهم من غيره » ، ويقال إن أفلاطون لم يكن يقبل أحداً من طلاب الفلسفة إذا كان على جهل بعلم الهندسة . أما شكل العقل فهو مجموعة من الملكات أو القوى مثل الذاكرة ، والتفكير ، والتخيل ، والحكم ، والملاحظة وغيرها ، ووظيفة التربية شحذها وصقلها حتى تصبح قادرة على الاستعمال في أى اتجاه ، وتذهب النظرية إلى أبعد من ذلك فتعلن أنه لا قيمة لما يتعلمه الفرد في حد ذاته بل القيمة كل القيمة في الأثر المتخلف عنه .

وعلى ذلك الأساس يقسم العقل إلى مناطق ، فالرياضة تدرب ملكة التفكير ، والحساب يعلم الحذر والانتباه ، وتؤدى الآداب القديمة إلى وضوح التعبير وتهذيب الذوق ، أما التاريخ فيقوى ملكة الحكم ، والعلوم تقوى ملكة الملاحظة ، والحفظ يدرب الذاكرة ويقويها . ولما كان المسنّ يجب أن يكون صليداً حتى يشحذ السكين فإن المواد الدراسية يجب أن تكون صعبة حتى تشحذ القوى العقلية ؛ لذلك لا بد في اختيارها من مراعاة الشدة والصعوبة .

ومثل هذا الرأى في التربية يصعب الأخذ به ، وعلى ذلك ، فنظرية « المسن » هذه يمكن أن نعتبرها مرحلة سفسطة وتضليل في التربية . ومن هنا نرى أنه لا ضرورة للتمسك بصعوبة المواد المختارة .

زد على ذلك أن « نظرية الملكات » التي يقوم عليها مذهب « التدريب الشكلى » قد أصبحت موضعاً للشك إذ لا يجب أن ننسى أن العقل وحدة غير قابلة للتقسيم ، وأنه — على ذلك — لا يمكن ولا يصح أن نعتبره مجموعة من الملكات .

ولم يقتصر فى نقد هذه النظرية على ذلك بل دخل علماء علم النفس التجريبي فى هذا الميدان ، وقالوا إنه إذا كانت هذه النظرية صحيحة ، فإن تدريب ملكة فى ناحية من النواحي يجب أن يقوى تلك الملكة فى ناحية أخرى . فمثلاً إذا درست الذاكرة فى حفظ الشعر فيجب أن يكون هناك انتقال لآثار التدريب بحيث يظهر تحسن أيضاً فى تذكر أى مادة أخرى كالتواريخ ، والقواعد ، والرياضة مثلاً — ولكن نتائج التجارب التى تدل على انتقال أثر التدريب كانت سلبية لدرجة كبيرة ، ويلخص « سانديفورت » هذه النتائج فيما يلى :

أولاً — إن انتقال أثر التدريب قد يكون سلبياً أو إيجابياً أو صفراً وهو عادة إيجابى ، ولكن مقادير الإيجاب أقرب إلى الصفر منها إلى ١٠٠٪

ثانياً — إذا كان انتقال أثر التدريب ظاهراً فإنه يدل دائماً على وجود قدر مشترك من العناصر بين الموضوعين اللذين انتقل الأثر من واحد منهما إلى الآخر :

ضرورة وجود عناصر مشتركة Identical Elements

ثالثاً — لا يوجد دليل قوى يعزز الاعتقاد بأن تدريب أى ناحية من العقل تدريباً خاصاً يؤدي إلى تدريبها تدريباً كلياً شاملاً .

وعلى أى حال فإن « لونجدين » ، « يتس » ، لم يجدا أى انتقال يذكر لأثر التدريب حتى لو كان هناك اشتراك فى العناصر بين مادتي التدريب ، وقد وصلا إلى هذه النتيجة بعد إجراء تجاربها التى توخا فيها منتهى الدقة ، فقد استعانوا بمجموعة لم تتعلق أى تدريب وثبتت أن أفرادها يتفوقون مع أولئك الذين دربوا فى كل ناحية فيما عدا التدريب ، وقد كان عدد المفحوصين كبيراً بحيث يعطون نتائج

إحصائية دقيقة ، تحت هذه الظروف جميعاً ، وبعد هذا الاحتياط البالغ ، كانت النتائج سلبية .

وقد تلا ذلك استقصاء وبحث قام به « كوكس » « Cox » ودفعه إليه تمييز « Myer » بين مجرد التمرين ، ومجرد التدريب فإن الأول آلى ، والثانى فيه عنصر الفهم والبصيرة ، وهذا ما يساعد على عملية التدريب ، وانتقال أثر التدريب لا يأتى من اشتراك المادتين فى بعض العناصر فحسب ، إنما يأتى من اشتراكهما فى طريقة البحث ، ولا سيما إذا استرعت هذه الطريقة الانتباه ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات « روديجير » « Rudiger » فقد وجد أن التدريب على النظافة فى نوع واحد من العمل المدرسى قد ينتقل أثره إلى الأنواع الأخرى إذا ما بذلنا فى أثناء التدريب محاولات لجعل النظافة مثلاً أعلى بين التلاميذ فى كل الكراسات .

كما أنها أيضاً تؤيد وجهة نظر « باجلى » « Bagley » وهى أن أهم عامل فعال فى انتقال أثر التدريب هو إقامة المثل العليا ، وتقويتها عمداً ، وتشجيعها عن قصد فى أثناء التدريب . « فمثلاً التفكير الدقيق الذى درب التلميذ عليه فى دراسة الرياضيات ، قد يستفاد منه أيضاً فى نواح أخرى ، فى الاقتصاد السياسى أو علم النفس ، أو فى الأعمال اليومية ، على شرط أن يكون التلميذ قد اكتسب تقديراً خاصاً ، وحباً عميقاً للطريقة الرياضية الواضحة القاطعة » .

والخلاصة أنه إذا تكونت « عواطف » نحو تلك الموضوعات فإننا فى هذه الحالة ننتظر انتقالاً فى أثر التدريب ، لأن العواطف هى التى تكون اتجاهنا العام نحو المشاكل العديدة التى تقابلنا فى حياتنا اليومية ، وتحدد طرقنا العامة فى معالجتها . ومن المؤكد على أى حال أن نمو العواطف حول المادة يتوقف على العلاقة بين المدرس والتلميذ أكثر مما يتوقف على موضوع المادة نفسها .

ثانياً — المعلومات كأساس :

وينقسم أنصار هذا رأى فيما بينهم إلى فريقين :

١ — الفريق الأول : يدين بمبدأ الإحاطة التامة بجميع المعلومات Comprehensive form of knowledge ، فهو لاء هم أنصار فكرة دائرة المعارف التى تتحرك على قدميها ، فهم يودون تلقيّن الطفل كل ما هب ودب ، يريدون تلقيّمه جميع الخبرات الاحتفاظية منذ أن بدأت الخليقة حتى الوقت الحاضر .

ومن الواضح جداً أن فى هذا الرأى غلوّاً ظاهراً ، فإذا كان احتمال وعى العقل البشرى لجميع المعلومات الإنسانية ممكناً فى وقت من الأوقات ، فإنه أصبح مستحيلاً فى الوقت الحاضر لاتساع ميادين العلم المختلفة .

ب — الفريق الثانى : يؤمن بمبدأ الاختيار Selective form of knowledge فهم يؤمنون بفكرة التبسيط ، فبدلاً من أن يفرضوا على الطفل خبرات السلف بحذافيرها يجدهم ينادون باختيار ما هو صالح لهذا الطفل من كل الميادين ، فيأخذون من كل نبع قطرة ، ومن كل بستان زهرة . ولهذا المذهب أنصار كثيرون فى الوقت الحاضر ، ففكرة الاختيار تجد لها سوقاً رابحة فى المجتمعات المعقدة ، وأكبر مثل لذلك هو تقسيم مواد المنهج إلى : إجبارية يشترك فيها الجميع ، وإلى اختيارية ينفرد فيها من كان له ميل نحوها . ويوجه إلى أنصار هذا المبدأ نقد جوهرى وهو أن تعليم الطالب بهذا الشكل لا ينتج عنه إلا فرد ضحل المعلومات مهوشها .

ثالثاً — المجتمع كأساس فى عمل المنهج :

وينقسم أنصار هذا الرأى فيما بينهم انقساماً داخلياً إلى فريقين :

١ — فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار المحلل الواقعى Analytic Realist فهم يطالبون بتحليل المجتمع كما هو موجود فعلاً إلى عناصره الأولية ، ثم يطلبون منها تمثيل هذه العناصر فى مدارسنا على أساس نسبة تكرار حدوثها فى العالم الخارجى ، فالقياس الذى يتخذونه هو عنصر التكرار Repetition . فمثلاً قد حددت طريقة ونيثكا الحد الأدنى لكل مادة من المواد التى تدرس للطفل بعد دراسة دقيقة ، إذ قام قسم المباحث فى مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع

الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت « الجمعية القومية لدراسة التربية بأمریکا » أن التجارة والصناعة والعمليات العادية في الحياة لا تتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من ١٢ ومما لا شك فيه أن أنصار هذا الرأي يرون أن واجب التلميذ الأول هو المعرفة والإلمام بمبادئ الحساب ، ولكن الذي يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ في إجراء العمليات الحسابية ، ولعرفة ذلك طلب من كل تلميذ في المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التي احتاج إليها في أعماله اليومية في متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذا الاستفتاء وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها في الحال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالاً في الحياة التجارية العادية . وهذه المعلومات ساعدت على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص ، وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ قبل أن يخرج إلى الحياة — كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة ما يحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيثكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه في حياتهم اليومية أو ما سيحتاجون إليه في المستقبل . على أن نقطة الضعف البارزة في هذا الرأي هو أن التكرار لظاهرة من ظواهر المجتمع لا يسوغ اتخاذ دليل على أهمية هذه الظاهرة ، كما أن اتباع هذه الطريقة وتطبيقها في المدارس إنما ينتج عنه أفراد لا يصلحون إلا لهذا المجتمع كما هو كائن فعلاً ، وهم يهملون أمر المجتمع كما يجب أن يكون .

ب — فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار الناقد المثالي Critical Idealist وأنصار هذا الرأي لا يدينون بفكرة أخذ المجتمع كما هو موجود فعلاً ، ولكن يؤمنون بأعداد الأطفال لمجتمع أحسن حالا من مجتمعنا الحالي ، والمعيار الذي يتخذونه هو معيار قيم الأشياء ، وهدفهم الذي يرمون إليه هو إخراج جيل من الأجيال يمكنه أن يهيئ

نفسه للمدنات المتغيرة ، كما يمكنه أن يعيش في مدنية مستواها أرق من المدنية التي يعيش بين ظهرانيها ، ويكون تمثيله لمظاهر النشاط الاجتماعية الموجودة خارج المدرسة بمعيار قيمتها المثالية ، فهو لا يدخل في المنهج مظاهر النشاط بحسب قيمة تكرارها ، ولا يدرس هذه المظاهر إلا باعتبار ما يجب أن تكون عليه ، أى بعد تطهيرها من عناصر الرذيلة التي ربما يكون المجتمع الحالي قد ألصقها بها .

تلك هي الأسس التي يجب اتخاذها في الحسبان عند عمل منهج من المناهج . فمناهج الدراسة يجب ألا تغفل حقوق الطفل ، ومقدرته العقلية ، وكفايته العملية ، ونزعاته الفطرية ، فليس من الحكمة أن نفرض على الأطفال طائفة من المناهج تكدر عقولهم ، وتتجاوز طاقتهم وتتنافر مع طبائعهم . كما أن المعلومات التي تقدم للناشئ يجب أن تتفق ومراحل النمو ، وعلى واضع المنهج مراعاة ألا ينتقل بالأطفال انتقالاتاً فجائياً من طائفة من المعلومات إلى طائفة أخرى بل عليه أن يسلك سبيل التدرج . وأخيراً من الخطأ أن ينتزع المنهج الطفل من بيئته فموضوعات الدراسة يجب أن تكون شديدة الاتصال بحياة الأطفال ووثيقة الارتباط بالبيئة التي يعيشون فيها ، فالطفل كالنبات لا ينمو ويتزعر إلا في البيئة الصالحة ، فإذا أردنا أن نفتزعه من هذه البيئة وجب أن نهني له بيئة أخرى تشبه البيئة التي نما فيها . ومن هنا ننتقل إلى تنظيم المنهج .

* * *

٦ — تنظيم المنهج :

والآن نتساءل : كيف ننظم المنهج ؟

إذا أردنا أن نحقق جميع أهداف التربية فلا بد وأن نعمل على صبغ جميع خبرات المتعلم بالوحدة والتكامل ، وبعبارة أخرى أن ننظم كل خبرة من خبراته بحيث يشهد من مجموع لِمَنَات تلك الخبرات كل شامل متناسق توازر فيه كل لِمَنَة أختها . وتنظيم المنهج من الأمور الهامة جداً في التربية ، فإذا أمكن تحقيق هذا التنظيم تحققت أهداف التربية ، كما تتحقق به ثقة المجتمع وأمانه ، وإذا لم يمكن ذلك

تضاءلت قيمة مظاهر النشاط التربوى فى شتى نواحيه . ونقصد بعبارة « تنظيم المنهج » هنا ، بناءه ، وتشكيله ، فهذه العبارة تتضمن مجال المنهج وتتابع أجزائه . وتنظيم المنهج من الموضوعات التى اختلف فيها المربون اختلافاً كبيراً وطالما كان المنهج هو المحور الذى تدور حوله الأمور التربوية ، وطالما كان المنهج هو الجفنة التى تنصهر فيها الآراء التربوية فلا غرابة بعد ذلك أن تزداد اختلافات الآراء حوله وحول تنظيمه : وسنحاول أن نحدد مدلول بعض المصطلحات العلمية التى سنضطر فيما بعد إلى استخدامها فى معالجة هذه المشكلة : « الخبرة » ؛ « التكامل » ؛ « النشاط » .

الخبرة : من المصطلحات الكثيرة الاستخدام فى التربية الحديثة ويتضح معناها بالمقارنة بين منهج الخبرة ومنهج المادة .

فمنهج الخبرة يؤكّد خبرات المتعلم ، أما منهج المادة فيهتم بالمادة المنظمة تنظيمًا منطقيًا ، فبينما يؤكّد منهج الخبرة خبرات الأطفال ويتقاضى عن المادة مجد أن منهج المادة يهتم بها ولا يحفل بالنشاط .

ومما لا شك فيه أن كل منهج لا بد أن يتطلب خبرة ، وكل خبرة لا بد أن تتطلب مادة ، ومن المستحيل أن نكون منهجاً من غير التجاء إلى هذين المظهرين فكلّهما أمر هام فى ذلك ، على أن قيمة وأهمية أى خبرة يتأثران بشكل واضح بالمادة المستخدمة فى تكوينها . ومعنى أهمية المادة لا يعدو أن يكون وظيفة مباشرة للخبرة التى تستغل فيها هذه المادة ، ولذلك قد يبدو أنه من الخطأ أن نتكلم عن « منهج الخبرة » كما لو كانت المناهج بعيدة عنها كما أنه من الخطأ أن نتكلم عن « مناهج المادة » كما لو كانت بعض المناهج منعزلة عن المادة . والمهم فى هذه المشكلة هو نوع الخبرة التى يقدمها المنهج للأطفال .

وهناك من الأدلة ما يثبت أن المنهج الذى يُنشدُ منه أن يستوعب بعض المواد لا ينتج هذا الهدف المطلوب إذا بنى على تنظيم خبرات أولئك الأطفال فقط ، ولا بد

من الاثنين معاً . فقراءة درس من الدروس ، وتسميع حقائق هذا الدرس خيرة من الخبرات لا تقل في أهميتها عن القيام بعمل رحلة ، أو تقديم تقرير من التلاميذ عن مشكلة تواجههم ؛ فمشكلة تنظيم المنهج إذن لا يمكن أن تحل بالتفرقة بين الخبرة وبين المادة .

فمحور اهتمامنا يجب أن يدور حول الاثنين بحيث لا يحدث أى تعارض مطلقاً بينهما .

« التكامل » : إن هذا الاصطلاح يستخدم كثيراً فى موضوع تنظيم المناهج فى المدارس الابتدائية والأولية ، فمن المستحسن أن نفهم مدلول « التكامل » وعلاقة هذا المدلول بتنظيم المنهج :

إن اصطلاح « التكامل » يشير إلى الشروط التى تمكن الكائن الحى من أن يعمل « كوحدة » فى تحقيق أهدافه ، فهذا الاصطلاح يتضمن مظاهر : جسمية ، ووجدانية ، وعقلية من مظاهر السلوك . وإذا كان التكامل تاماً انعدم الصراع الباطنى ، واتجه الكائن الحى بأقصى قوته إلى التفكير فى الأمور الملائمة لحل المشكلة التى أمامه ، أما إذا لم يكن هذا العنصر تاماً فإنه يفسح لذلك الصراع ، وتكون تلبية الكائن الحى فى حل مشكلة متعثرة ، غير مشورة ، فإن لم يحدث تكامل مطلقاً ، تعرض الكائن الحى لاضطراب عقلى ، وعدم ثبات وجدانى ، واضطراب جسمى . « فالتكامل » إذن أمر يتعلق بالكيف كما يتعلق بوظيفة الكائن الحى .

فأى خبرة من الخبرات إما أن تهدف إلى زيادة تكامل الفرد أو تعرقله . وإذا كان الأمر كذلك فالمنهج الدراسمى إما أن يساعد على تقدم أو تأخر « تكامل » الأطفال . وقد أثبت التجارب أن هناك من المناهج ما يساعد على تحقيق عنصر « التكامل » أكثر من غيره ، وتكامل الطفل أمر حيوى ، وهام جداً ؛ فيجب أن يضعه واضع المنهج نصب عينيه عند ما يشروع فى تخطيطه ، فالمنهج الذى لا يعمل

على « التكامل » ، والذي ينتج عنه صراع الشخصية ، وتشتمل المعلومات منهج حقير لا قيمة له .

النشاط :

إن فكرة النشاط من الأفكار الهامة التي تستغل الآن في تربية صغار الأطفال وتعليمهم ، وقد لعب « النشاط » دوراً هاماً في صبغ مناهج الأطفال بالصبغة الإنسانية ، وكثير من المدارس قد اعتنق تلك الفكرة كمبدأ من مبادئ التربية الحديثة ، وبناءً على ذلك نظمت مناهج خاصة تعرف باسم : مناهج النشاط ، وربما كانت ولاية « كليفورنيا » أول من سلكت هذا الاتجاه حوالى سنة ١٩٣٠ ، وتبعها في ذلك ولايتا « نيويورك » ، « ونيوجرسى » ، ففي حوالى سنة ١٩٣٥ بدأت مجموعة أخرى من المدارس التابعة لولاية « نيويورك » تجرب هذا المنهج ، وفي سنة ١٩٤١ بحث عن نتائج هذه التجارب ، ولما ثبت نجاحها ، اتخذَ منهج النشاط « كأساس لجميع مدارس ولاية « نيويورك » ، وحذا حذوها فيما بعد عدد كبير من المدارس الأخرى .

ولقد اختلف في مدلول « منهج النشاط » : فالبعض ينظر إليه على أنه منهج عماده الأعمال الجسمية والعصبية ، والبعض الآخر يخلط بينه ، وبين التربية التقدمية . ومن ذلك نرى أنه بالرغم من أن هذا المنهج قد أصبح له تأثير خطير على المدارس الأولية بالولايات المتحدة إلا أنه ما زال موضع خلاف . ومن التقادير المختلفة التي كتبت عنه يمكن أن نصل إلى أن المقصود « بمنهج النشاط » أنه منهج مدرسى يقدم مظاهر نشاط مختارة اختياراً حسناً لأطفال في مختلف مراحل النمو . ويمكن أن نستخلص المبادئ الآتية من تقرير كتب عنه وقامت به هيئة التربية في ولاية « نيويورك » سنة ١٩٤٢ :

- ١ — جعل المادة ملائمة للطفل .
 - ٢ — تعاون الأطفال والمدرسين في اختيار المادة وتخطيط مظاهر النشاط .
 - ٣ — تحقيق حاجات وميول الأطفال والعناية بها .
 - ٤ — مرونة خطط الدراسة .
 - ٥ — التعليم منتج من نتائج الخبرة .
 - ٦ — صبغ المدرسة والفصول الدراسية بالصبغة الاجتماعية .
 - ٧ — تكملة « الطريقة التلقينية » التقليدية بالمؤتمرات ، والرحلات ، والأبحاث ،
والتمثيل إلخ من مظاهر النشاط المدرسى .
 - ٨ — جعل النظام ضبطاً للنفس بالنفس بدلاً من أن يكون أمراً مفروضاً على الفرد من الخارج ، وبذلك يسلك الفرد سلوكاً اجتماعياً صحيحاً ، ويسود جو التعليم روح الديمقراطية التى سرعان ما تنتقل من الفصل إلى المدرسة فالمجتمع .
 - ٩ — زيادة الاهتمام بالصحة العقلية عن طريق اعتناق مبدأ : « الوقاية خير من العلاج » .
 - ١٠ — أن يعمل المدرس على تشجيع البدائية initiative لدى الطفل ، وتحميله مسئولية عمله .
 - ١١ — تحويل عمل المدرس إلى إشراف وتعاون .
 - ١٢ — كثرة زيارة أولياء الأمور للمدرسة للاشتراك مع المدرسين فى دراسة مشاكل الأطفال ، والتطوع فى بعض الخدمات للمدرسة كالمساهمة فى القيام بالرحلات ، أو تقديم مادة للدراسة والتعليم ، أو شرح بعض الألعاب والعادات ، أو تفسير بعض الأغاني .
 - ١٣ — زيادة استخدام المتاحف والمعارض ، وكثرة الاهتمام بعنصر الابتكار والإنتاج فى الفن والأشغال اليدوية .
- ومن دراسة المبادئ السابقة يتبين لنا أن « منهج النشاط » لا يعدو أن يكون :
- ١ — ثورة ضد مظاهر النشاط المحدودة التى يدور حولها المنهج التقليدى .

- ٢ — الاهتمام بميول الطفل ، وجعلها كأساس لجميع المواقف التعليمية .
- ٣ — زيادة تأكيد مظاهر النشاط الكبرى التي من شأنها أن تجر إلى دراسة موضوعات كثيرة كما ، وكيفاً .
- ٤ — صرخة قوية لتحقيق أوسع مدى من الحرية للأطفال ، وإعطائهم الفرصة لتوجيه أنفسهم بأنفسهم .
- ٥ — زيادة الاهتمام بميول وحاجات الطفل كفرد .
- ويؤخذ على هذا المنهج أنه يدور حول الطفل في أضيق معاني هذا الدوران ، وأنه لا يعترف بأهمية الثقافة ، ولا بوظيفة المثل العليا الاجتماعية ، ولا يحدد الاتجاه الذي يجب أن يسلكه المنهج التربوي .
- ٧ — طرق مختلفة لتنظيم المنهج :

هناك عدة طرق لتنظيم المنهج نذكر بعضها فيما يلي :

١ — منهج المادة :

لما كان « المنهج التقليدي » المتبع في مدارسنا الحالية يدور حول المادة سنة فأخرى أضيفت مواد دراسية ، وذلك نتيجة لضغط جماعة الإخصائيين في ميادين العلم المختلفة ، وكان معيار اختيار المادة في مثل هذا المنهج هو التبسيط والتنظيم المنطقي بغض النظر عن أى اعتبار آخر يقص بالطفل ، وكان من نتائج ذلك أن زاد عدد المواد التي تدرس للأطفال ، وأصبح الكثير منها عديم المعنى بالنسبة لهم كما أصبح الاستظهار هو المظهر السائد في المدارس التقليدية .

ومما لا شك فيه أن مثل هذا المنهج التقليدي القديم أصبح أمراً لا يقره رجال التربية ، على أنه يوجد نفر من المربين يؤمنون به وإن كانوا ينظرون إليه نظرة أخرى ، ولذلك كان من الإنصاف أن نطلق على منهجهم « المنهج العلمي » للمادة

The Scientific Subject Curriculum تمييزاً له عن المنهج التقليدي الضيق .

« والمنهج العلمى للمادة » هو منهج منظم لاعلى أسس منطقية ولكن على أسس علمية لخدمة المواد الاجتماعية كما أنه مؤسس على طريقة استخدام الأطفال لتلك المواد . وقد نظم أنصار هذا المنهج مادتهم بشكل يجعل هذا التنظيم تنظيمًا سيكولوجيا واجتماعيًا بما يدخلونه من مواد تمس هذه الناحية .

والفكرة الجوهرية فى هذا المنهج هو أن لكل مادة منطقاً وتنظيماً خاصاً ، وأن ما يدرس من هذه المواد يجب أن يكون مما يسهل على الطفل إدراكه ، فهم يؤكدون حينئذٍ المادة كأساس لتنظيم خبرة المتعلم ، ويشجعون العلاقة بين المواد . والهدف الأساسى للمنهج العلمى للمادة هو تمكين الأطفال من مواجهة المشاكل العامة ، وطريقتهم فى ذلك هى المادة المنظمة لفروع الدراسات المختلفة .

وقد هوجم « المنهج العلمى للمادة » من نواح كثيرة :

فبالرغم من مراعاته للتنظيم السيكولوجى للمادة المدروسة ، فإن المعارضين له يؤكدون أن هناك كثيراً من الخبرات التى تقدم للطفل عن طريق هذا المنهج عديمة المعنى بالنسبة له فكثير من الحقائق التى يدرسها تكون بعيدة عن حاجاته المباشرة ، وفى مثل هذه الحالة سيضطر إلى الاستظهار ويهمل عنصر الفهم .

وهناك نقد آخر وهو أننا فى مواجهتنا لمشاكل الحياة سنرى أن هذه المشاكل لا تعلن عن نفسها وفقاً لما يدرس من مواد كالقاريخ ، أو الحساب ، أو الهجاء ، أو العلوم ، فمن أهم الصعوبات التى تعترضنا عند مواجهة هذه المشاكل العادية كيفية تهيئة مظاهر النشاط ، والمادة المناسبة لمثل هذه المواقف المعقدة ، وهذا مايفشل « المنهج العلمى للمادة » فى تحقيقه وفقاً لرأى هؤلاء النقاد .

وثمة نقد ثالث موجه إلى تقسيم العمل والمعتقدات أقساماً متباينة ، وهذا وضع غير حقيقى فى هذه الحياة .

والنقد الأخير نقد عملى ينادى بأن المواد قد تعددت وكثرت بمضى السنين ، فمنهج المواد اللازم لمعالجة مشاكل الحياة العادية يجب أن يُشتق من كثير من هذه

الميادين ؛ فإذا أردنا أن ننظم المنهج في مواد معينة وجدنا أن عدداً كثيراً منها لا بد أن يُدرس مثل : الفن والموسيقى ، والحساب ، والهجاء ، والكتابة ، والقراءة ، واللغة ، والصحة ، والتربية البدنية ، والعلوم ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والفنون الصناعية ، والتدبير المنزلى ، وأن إدماج هذه المواد في خطة المنهج يتطلب تجزئته إلى وحدات بسيطة بعيدة عن أن ترتبط بعضها ببعض ، وهذا هو ما يحدث فعلاً في مدارسنا التقليدية ، ونحتاج مثل هذه التربية معروفة لنا جميعاً .

٢ — منهج المجالات المتسعة The Broad Fields Curriculum :

إن « منهج المجالات المتسعة » المستخدم في المدارس الأولية الأمريكية يستمد أسسه من المواد الاجتماعية ، ففي خلال القرن العشرين بذل مجهود جبار في محاولة الربط بين الكثير من المواد الاجتماعية : كالتاريخ ، والاقتصاد ، والجغرافيا ، والاجتماع . وكان محور الربط موضوعات مناسبة للدراسة لدى تلاميذ المدارس الأولية والثانوية ، وبذلت الجهود لتكوين وحدة جديدة من المادة مشتقة من مختلف المواد الاجتماعية . ولقد عورضت هذه الفكرة معارضة شديدة ، وكان مصدر المعارضة جماعة الإخصائيين في المادة ، ولكن سرعان ما قضى على هذه المعارضة وكثر التأليف في موضوع الدراسات الاجتماعية .

على أن هذه النزعة لم تلبث أن ظهرت في بعض الميادين الأخرى ولو لم يتوفر فيها عنصر الدقة كما توفر في مجال المواد الاجتماعية ، ففي كثير من المدارس وحدثت مظاهر النشاط اللغوى ، وبرز من هذه الوحدة منهج في آداب اللغة ومشاهد الطبيعة ، ونتج عن هذا منهج متسع في العلوم العامة . وإذا كانت هذه الارتباطات متنوعة ، وكانت العناية بها مختلفة من مدرسة إلى أخرى ، إلا أن « منهج المجالات المتسعة » يضم عادة خمس أوست مواد من مواد المناهج التقليدية ، فهو يضم المواد الاجتماعية ، والعلوم ، والصحة ، والفنون ، والحساب ، والتربية البدنية ، ومواد الترفيه .

على أن الفكرة التربوية التي قام عليها منهج المجالات المتسعة « هي أن الفرد يتربى عن طريق الدراسة المنظمة لبعض حقائق المعرفة » ، وتبذل عناية عظيمة للأسس السيكولوجية في هذا التنظيم بحيث تتناسب المعلومات مع الطفل المقدمة له ، كما تبذل الجهود أيضاً للربط بين المواد المختلفة .

ويمكن تلخيص ميزات هذا المنهج فيما يأتى :

١ — أنه بواسطته يمكن التغلب على تجزئة مادة المنهاج ، فبدلاً من أن يزود الطالب باثنتى عشرة أو أربع عشرة مادة نجد أنه يزود بخمس أو ست مواد فقط ، وهذا من شأنه أن يترك وقتاً متسعاً للتعينات ولوحدات من الدراسة أكبر ، وكلاهما أمر هام .

٢ — أن موضوعات الدراسة في منهج المجالات المتسعة تتخذ صبغة عامة ، ومثل هذا المنهج يستلزم تنظيم مادة الدراسة حول مشكلة معينة ، أو محور مركزى ، وبذلك يمكن تجنب تلك التجزئة التي هي من منتجات منهج المادة .
و يؤخذ على « منهج المجالات المتسعة » نقط الضعف الآتية :

١ — أنه يبتعد كل البعد عن مناهج المادة وهذا رأى أنصار منهج المادة .
٢ — أنه غير شافٍ لأن أنصاره يجعلون « مجال الدراسة » في المرتبة الأولى من الأهمية بينما يضعون الطفل في المرتبة الثانية .

٣ — منهج الخبرات الحية Areas of Living Curriculum :

إن تنظيم المنهج في شكل « خبرات حية » هو في الواقع ثورة على الأوضاع التقليدية التي ترى في المادة أساساً لعمل المنهج ، وتختلف « مناهج الخبرات الحية » بين المدارس التي اتخذت هذا الأساس في تقسيم مناهجها وبنائها . وبالرغم من هذا الاختلاف فالفكرة الأساسية موجودة . والموضوعات المختارة في مثل هذه

الحالات هي : المحافظة على الصحة ، وبقاء المنزل ، وتشبع الطفل بالمسؤوليات المدنية ، والترويح ، واكتساب القوت . . . إلخ .

وتختلف طريقة تخطيط المنهج من مدرسة إلى أخرى ، فالفكرة الأساسية هي : الوثوق من أن الطفل قد حصل على الخبرة التي تتناسب مع نضجه في هذه الميادين المختلفة ، والهدف الذي يرمى إليه هذا المنهج هو التأكد من اتساع خبرة الطفل ذلك الاتساع الذي من شأنه أن يزود الفرد بالقدرة على المساهمة ، والتعاون في جميع مظاهر الحياة الاجتماعية الهامة . وعمل مثل هذا المنهج يتطلب تحليلاً مستمراً لكل من : الطفل و المجتمع ، وأهمية التحليل الاجتماعي تبصر المدرس بالاعتبارات الاجتماعية الخاصة بالتربية ، وأهمية تحليل المشاكل وحاجات الأطفال كأفراد هي الأساس المباشر الذي يمكن أن ينهض أو يبنى عليه المنهج .

وعملية وضع المنهج الذي يحقق الاتجاه الاجتماعي في التربية ليست بالأمر الهين لأنه لا بد أن يُراعى فيه التقريب بين وجهات نظر أولئك الذين يؤكدون أهمية المادة وبين الذين يؤكدون أهمية الطفل ، فصنع المنهج بالصيغة الاجتماعية يُقرب بين حاجات الأطفال ومواطن اهتمامهم وبين التراث العلمي للثقافة ، وذلك بأن تدرس ميول الأطفال وما تمتاز به من اتساع وأهمية ، وما تقدمه لهم من خبرة ، وبالمثل يختار من المادة ما ترتبط أشد الارتباط بالمشاكل الاجتماعية ، وبذلك تصبح المادة المستخدمة في الدراسة وسيلة إلى هدفٍ لا هدفاً في حد ذاتها .

وهذا النوع من المناهج ما زال في المراحل التجريبية الأولى ، ويتخذ أساسه من المجتمع ومشاكله ، ويقابله تلك المناهج التي تتخذ من الطفل أو من المادة أساساً لها .

ويوجه إلى هذا المنهج نقد لا ذع لا سيما من أنصار « منهج المادة » ، ومن أنصار المنهج البارز The Emerging Curriculum فأنصار منهج المادة يؤكدون بأن المادة كأساس في عمل المنهج لا تعوزها القيمة الوظيفية "Functional Value" في المجتمع ،

فإهمال المنهج ينجم عنه خطر عظيم ، وذلك لأن المادة نظام من نظم المعرفة ثبت أنه أمر حيوى للجنس البشرى طيلة العصور المختلفة ، وبذلك ينعتون « منهج الخبرات الحية » بأنه لا أساس له فهو منهج واهٍ .

The Areas of Living Emp sis is apt to be characterized as upstart and faddish (١).

أما أنصار « المنهج البارز » فيدعون بأنه لا يوجد ثمة فرق جوهري بين منهج الخبرات الحية وبين منهج المادة ، وأى منهج من المناهج لا يراعى الطفل كأساس فى تنظيمه يعد فى نظر هؤلاء منتمياً إلى منهج المادة . فمنهج الخبرات الحية لا يهتم — كما يدعى البعض — اهتماماً مناسباً بحاجات الأطفال المباشرة .

هذا ويمكن أن نقول إن تنظيم « منهج الخبرات الحية » يقف فى طريق تحقيقه على الوجه الأكمل نوعان من أنواع القصور :

أ — قصور المادة المرتبطة بالمشاكل الحيوية ، تلك المادة التى هى فى الواقع أساس عمل هذا المنهج .

ب — قصور فى إعداد المدرسين ، المشبعين بروح المادة العلمية التى تخصصوا فيها ، والتى لا تدمهم إلا بقسط ضئيل لمعالجة المشاكل الناشئة عن تحليل المناطق الحيوية .

٤ — المنهج البارز The Emerging Curriculum :

إن التعليم — فى أمريكا — ظل موضعاً لصراع عنيف بين أولئك الذين يؤكّدون أهمية المادة ، وبين أولئك الذين يؤكّدون أهمية الطفل ، ومنذ صرخة « روسو » إلى العصر الحاضر نجد اهتماماً عظيماً حول ميوله وحاجاته التى يشعر بها ، ودوافعه الباطنية واتخاذها جميعاً كأساس للمناهج التربوية . وكان من نتائج هذه الحماسة أن تحسنت تربية الطفل ، وبرزت فى سنة ١٩٢٠ مناهج تدور حوله لتحقيق هذه النزعة ، وتبع هذه المناهج منهج آخر معروف باسم « المنهج البارز »

ومنهج ثالث يعرف باسم « المشاكل الشخصية للمنهج الحى » .

Personal problems of living curriculum

وهناك أساسان هاما يتحكان فى تنظيم المنهج البارز :

أولا — ميول الأطفال المباشرة .

ثانياً — حيث أنه لا يمكننا أن نتنبأ بحاجات الأطفال وميولهم المباشرة قبل حدوثها فيجب إذن أن يكون المنهج نتيجة للاحتكاك التدريجى بين الطفل والمدرس .

وأنصار هذا المنهج يؤكّدون أن التعجيل بتحديدده قد يكون ضرباً من ضروب التعسف بالطفل لا من قبل تقديم المساعدة إليه ، ومن هنا تألق اسم هذا المنهج ونعت بالبروز لظهوره تدريجياً نتيجة للاحتكاك بين الطفل والمدرس . وإذا كان هؤلاء يهتمون عدم تخطيطه قبل الأوان فإنهم لا يغفلون ضرورة اجتماع هيئة التدريس ومناقشتهم جميع المشاكل فى بدء العام الدراسى ، وعمل المدرس فى مدارس « المنهج البارز » إنما هو تبادل الخبرات المستمر ، والتعاون الدائم بينه وبين من يقوم بتعليمهم من الأطفال ، وبهذا يُتاح له عمل منهج يقوم على حاجات الطفولة المباشرة وبذلك يكون موضوع المنهج فى هذه المدارس من عمل المدرس والتلميذ معا .

ومن المسلم به أيضاً أنه يجب عند البدء فى عمل منهج من هذا النوع أن يجتمع المدرس بتلاميذه عند افتتاح المدرسة أول العام لبحث أهم المشاكل فى نظر الأطفال ، ووضع الخطط لمعالجتها ثم يتابع دراستها من ساعة إلى أخرى ومن يوم إلى آخر ، وبذلك « يبرز » المنهج ويتضح ويعلن عن نفسه من غير أن تقف فى سبيله عقبة أو مشكلة . ومثل هذا المنهج يتصف عادة بأنه : منهج لا خطة له « planless » وليس من العدالة أن نصفه بهذا الوصف ، لأن المدرس ، والتلميذ يبدلان فعلاً الجهود الجبارة لتشكيله وتخطيطه .

وإذا وضعنا هذا المنهج فى بوتقة البحث وجدنا أنه من الناحية السيكلوجية

يمكن أن يكسب الطفل خبرات ذات معنى أساسها الحاجة المباشرة لهذا الكائن الحى الفاعل . ولما كان المدرس هو الشخص الوحيد الذى يمكنه الكشف عن هذه الحاجات كان هو الوحيد الذى يمكنه أن يلعب دوراً كبيراً فى وضع المنهاج بالاشتراك مع تلاميذه ، وقد قيل : إن أحسن ضمان لتحقيق النتائج الاجتماعية فى أى وقت من الأوقات هو أن نلبى حاجات الطفل فى ذلك الوقت « حقق حاجات الطفل المباشرة فى الوقت الحاضر واترك المستقبل فهو كفيل بتحقيق ذاته » ، فإن أى حاجة من الحاجات الشخصية لا بد أن ترتبط أشد الارتباط بالمشاكل الاجتماعية . ولقد قامت فى وجه هذا المنهاج عدة اعتراضات نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولاً — أنه بالرغم من تسليمنا بحاجات الطفولة الملحة كأساس فى عمل المنهج إلا أن تحديد هذه الحاجات ، واختيار بعضها هو من عمل المدرسة ، وهذا من شأنه أن يقلل من فاعلية المبدأ الأساسى الذى قام عليه هذا المنهج ، ولذلك فالمدرسون فى حاجة إلى اتخاذ أساس آخر مناسب لعمل المنهج بدلاً من هذا الأساس الذى يستمد من حاجات الأطفال المباشرة .

ثانياً : لقد قيل أيضاً : إن هذا المنهاج لا يحقق للطفل اتساعاً فى الخبرة فخبرات الطفل يجب أن تزداد من عام إلى آخر ليزداد فهماً للعالم المحيط به ويعرف مكانته من هذا العالم .

وأخيراً وبعد أن استعرضنا الأشكال المختلفة لبعض المناهج المقترحة يهمنى أن نذكر بعض الإرشادات التى يمكن أن نهتدى بهديها عند عمل المنهج أو تنظيمه :

أولاً : يجب أن يساهم جميع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة فى وضع خطة عامة ومرنة لمنهج الدراسة بها .

ثانياً : بعد أن يتم الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على الخطوط العريضة فى المنهاج يجب أن يتحمل مدرس المادة بالاشتراك مع تلاميذه الذين يدرس لهم

مسئولية تفاصيل الخبرات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ .

ثالثاً : أن تنظيم المنهج يجب أن يضم جميع الخبرات التي يتعرض لها الطفل ، وأن يحقق مبدأ الاتزان بينها جميعاً .

رابعاً : أن المنهج يجب أن ينظم بشكل يلفت الاهتمام إلى المشاكل والحاجات ذات القيمة الاجتماعية التي يهتم بها الأطفال اهتماماً مباشراً .

خامساً : يجب أن ينظم المنهج بشكل يضمن تزويد الطفل بخبرات متسعة وذات معنى بحيث يمكن استخدامها كقوة كبرى للتكامل بين مظاهر النشاط المختلفة التي ينغمس فيها الطفل .

سادساً : يجب أن ينظم المنهج بشكل يحقق تعليم الطفل بطريق مباشر للفن ، وطرق العمل كما هي قائمة فعلاً .

سابعاً : أن تنظيم المنهج يجب أن يحقق النمو لميول الأطفال واتجاهاتهم العقلية . وبقى علينا وقد فرغنا من الحديث عن عمل المنهج وتنظيمه ، أن نشير إلى الروح التي يجب أن تسود المدرسة عند تطبيق هذا المنهج ، حتى يؤتى ثماره المرجوة ويحقق آمال الأمة ورجاء المعلمين ، ومصلحة الناشئين .

* * *

٨ — نقد المناهج الحالية :

إذا أردنا أن نفهم الأسس الحقيقية التي يجب أن يقوم عليها منهاج من المناهج فسوف نجد أن أحسن نقطة للبدء هي أن ننظر بعين الناقد إلى خبرتنا الدراسية الماضية . فلماذا حَمَلْنَا على أن ندرس المواد التي تلقيناها بالفعل ؟ وعلى أى أساس اعتبرت تلك المواد أحسن المواد الدراسية بالنسبة لنا ؟ وهل نظر عند اختيارها إلى أهداف التربية الحقيقية ؟ وكما طُلِبَ منا أن نعيه ، ونحفظه من تلك المناهج كان له أثره التربوي الحقيقي ؟ وهل كان من الممكن ترتيب منهاج الدراسة بحيث يُتاح لنا الوصول إلى قيم تربوية أعظم ؟

إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة ليست بالأمر السهل ، لأنها تتوقف إلى حد كبير على نوع المدارس التي تتكلم عنها (أولية كانت أو ابتدائية أو ثانوية أو عليا) كما تتوقف أيضاً على الطريقة التي بنيت على أساسها تلك المناهج . فطبيعى أن كل مدرسة تختلف عن الأخرى ، وليس هنا مجال البحث في هذه الفروق . ومع ذلك فيمكننا أن نجيب إجابات عامة عن معظم الأسئلة السابقة نخرج منها بأن في المناهج الحالية عيوباً ، وهذه العيوب تتضح لسكل من يدرسها بعين تربوية حقيقية ، وبذلك يتبين لنا أننا لم نستفد كثيراً من مجهوداتنا التي بذلناها في حياتنا الدراسية . فالحالة إذن تستدعى الإصلاح العاجل .

يجب أن نفهم أولاً وقبل كل شيء أن دراستنا السابقة اشتملت على عدة مواد ، لا لآى اعتبار خاص سوى مكائنها التقليدية في منهاج الدراسة . فنأهجنا الحالية يمكن أن نرجعها إلى أصولها التاريخية بسهولة ، يمكن أن نرجعها إلى أصولها الرومانية ، والإغريقية حيث يبرز طابعها اللغوى ، فالرجل المثقف فى تلك المدينيات القديمة هو الرجل الحر الذى يجيد فن الكلام وفن الخطابة ، وبمرور الزمن تحولت تلك الدراسات الأدبية إلى دراسات ظاهرية تهتم بالشكل والقواعد اللغوية أو النحوية . وفى القرون الوسطى كانت أهم المواد الدراسية قيمة هى النحو والمنطق . أما فى عصر النهضة فقد بدأ رجال التربية يهتمون بإحياء العلوم والآداب اليونانية القديمة . ولم تلبث هذه الحماسة أن لحقها الزوال وجدت تلك الدراسات وتحولت إلى دراسة شكلية للقواعد اللغوية . ففى إحدى المدارس الشهيرة من مدارس القرن السادس عشر كان الطالب يقضى عشر سنوات فى دراسة « اللاتينية » ، ولا غرابة بعد ذلك أن يطلق على بعض المدارس حينئذ اسم « مدارس النحو Grammar Schools » . فاللغة ، ودراستها كانت أعظم ظاهرة تربوية فى منهاج الدراسة .

وبظهور القرن التاسع عشر بدأت المواد الدراسية تتنافس فى احتلال مكان فى منهاج الدراسة . ومن ثم وجدنا اللغات القومية ، والآداب القومية ، والتاريخ

الحديث والعلوم تحتل مكاناً فيه ، ولكن بعد جهاد وعنف ، وظلت اللغات القومية حتى عهد قريب جداً تدرس بنفس الطريقة التي كانت متبعة في تدريس اللغات اللاتينية واليونانية . وظلت دراسة المواد العلمية بعيدة عن الارتباط بالحاجات الاجتماعية مدة ليست بالقصيرة ، وقد طبقت عليها التقاليد اللغوية . ومما لا شك فيه أن مواد دراسية جديدة أضيفت إلى المنهاج ، ولكن على الرغم من ذلك بقي التأكيـد القديم للنواحي اللغوية سائداً في مدارسنا .

إن الكثير من المواد الدراسية التي تدرس بالمدارس لا يرجع وجودها في المنهاج إلى أن بعض كبار رجال التربية درسوا أهميتها ونصحوا ببقائها ، ولكن يرجع بقاؤها حتى اليوم إلى وجودها في خطة الدراسة منذ أمد طويل ، وإلى أن جماعة المحافظين قد تمسكوا ببقائها . فالقائمون بأمر التعليم في المدرسة خاضعون بحكم طبيعتهم البشرية للمحافظة والاحتفاظ بما هو سائد بينهم فمعظم الناس يقاومون التغيير خصوصاً إذا كان لا يتفق ورغباتهم ، وهذا الميل إلى المحافظة يجعل القائمين بأمر التعليم راضين عن نظام الحياة الذي ألفوه ، ومن السهل عليهم أن يعتقدوا أن وظيفة المدرسة الحالية هي تكييف التلاميذ للمدنية القائمة ، وهذا الميل إلى المحافظة هو وحده المسئول عن جهود المنهج في الوقت الحاضر فمع أن التغييرات الاجتماعية تستلزم أنواعاً جديدة من المنهج إلا أنه بقي كما هو منذ قرون . وفي هذا يتجلى لنا أعظم مثل واقعي للفصل أواللبون الشاسع بين المدرسة وبين الحياة .

فمنهجنا الحالية إذن منتج من نتاج التقاليد ، ولبست وليدة عنصر الابتكار والبصيرة ، ولذلك برز فيها عيبان عامان جدير بنا أن نذكرهما قبل أن ندخل في تفصيل عيوبنا وهذان العيبان هما :

III-Chosen

أولاً — إساءة الاختيار

III-Organized

ثانياً — إساءة التنظيم

١ — فمناهجنا الحالية أسمى اختيارها وذلك لأنها بعيدة كل البعد عن الاتصال بحقائق الحياة : فكل ما حولنا ينضج أثراً وقيمة وأهمية في صلب حياتنا . فالعوامل الاقتصادية اليوم تلعب دوراً هاماً في تشكيل مصائر الأفراد والأمم ، وعقولنا دائبة التفكير في إعادة تشكيل المجتمع . والاستكشافات العلمية تجد في إبراز الكثير من العوامل ، التي إما أن تؤدي إلى رفع شأن الإنسانية أو تقضى عليها . ولذلك نجد أن المتحررين من التقاليد القديمة يرون أن المدرسة يجب أن تنتبه وأن تتيقظ وأن تنفث من هذه الروح داخل جدران المدرسة حتى يتشبع بها أطفال اليوم ورجال الغد ، وحتى يتمكنوا من هضم هذه التغيرات في المستقبل : فهل للتربية الحقيقية من معنى آخر سوى هذا ؟ وهل هذا المعنى يتحقق إذا كانت الدراسات اللغوية — تلك الدراسات التي كانت في يوم من الأيام هي الغذاء الروحي أو الغذاء الأساسي لجماعة السفسطائين من اليونان — ما زال لها الأثر الأكبر على تلاميذ مدارسنا في العصر الحاضر ؟

وفيا يختص بمدارسنا الأولية والابتدائية نجد أن مناهجها قد أخفقت تماماً في أن تصل إلى تحقيق تلك الأهداف ، ففيها الكثير من العيوب، ونذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولاً — نحن نعلم الأطفال الكثير من الحقائق العامة قبل أن يعرفوا شئون بيئتهم الخاصة . جغرافية كانت أو اجتماعية أو تاريخية . ونحن نعطهم النحو مثلاً في الوقت الذي لا يفهمون فيه كل معاني ما يستعملونه من الألفاظ والتراكيب ، بل ونحن نعلمهم الإنجليزية في الوقت الذي لا يجيدون فيه اللغة القومية .

ثانياً — إن محور دراستنا بهذه المدارس نظري محض ، فالناحية العملية مهمة إلى حد كبير ، مع أن التجارب الشخصية ، والرحلات ، والزيارات أوقع في نفوس الأطفال من الكتب . فالتعليم عن طريق العمل Learning by doing يكسب المتعلم عناصر حيوية ، ويدخل في المناهج عناصر مادية تدفع الأطفال إلى الإقبال

على الدراسة والتحصيل ، وتسهل عليهم الفهم وتذوق قيم الأشياء ، كما تمهد للدخول في دروس أخرى تالية ، فأين نحن من هذا كله ؟

ثالثاً — إن مناهج المدارس الأولية أو الابتدائية الموجودة في أحضان الريف المصرى لا تهتم مطلقاً بالزراعة التى على أساسها تقوم الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى القرية المصرية . وهذه المواد الزراعية أو المتصلة بالزراعة فوق فائدتها العملية تشعر أبناء اليوم باحترام الفلاح وتقدير عمله . وربما يؤدى هذا الشعور فى المستقبل إلى تقليل التهالك على الوظائف ، وتخفيف حدة تيار الهجرات الداخلية التى تذهب باستمرار من القرى إلى المدن المزدهجة بالسكان .

رابعاً — إن حياتنا المدرسية تهمل الحياة الاجتماعية ومطالب المجتمع الذى تحيا فيه التلاميذ ، فتهمل الحرف ، والصناعات ، والآلات ، والأعمال التى يحتاج إليها الأفراد فى حياتهم ومطالبهم ، وتطالب التلاميذ بأعمال لا تتصل بحياتهم ولا تمت إليهم بصلة .

خامساً — ومناهجنا فى تلك المدارس ليست وحدة متماسكة ، فالطفل فيها يدرس مواد متنافرة متباعدة لا يميل إليها لأنها لا تتصل بحياته ولا ترتبط بالبيئة . التى يعيش بين ظهرانيها ولا بالأشياء التى يقوم بها .

سادساً — وزيادة على ذلك فالمواد الدراسية تدرس من ناحية ترتيبها المنطقى ، فالتاريخ القديم مثلاً يدرس أول الأمر ثم يليه تاريخ العصور الوسطى فالتاريخ الحديث ، وبالمثل تدرس الجغرافيا النواحى الفلسفية قبل هضم نواح خاصة بالبيئة التى يعيش فيها الحدث الصغير . وهذا الترتيب المنطقى عقيم بالنسبة للطفل .

سابعاً — إن المواد الفنية كالرسم والأشغال والموسيقى يجب أن تنبؤ مكانها المناسب فى مناهج مدارسنا ، ويجب أن يرهاها نظار المدارس هى والنشاط الرياضى بالعبارة والرعاية ، ويجب ألا تحوّل حصص هذه المواد فى نهاية العام إلى مواد أكثر أهمية للامتحان فى نظر نظار تلك المدارس .

أما فيما يتعلق بالمدارس الثانوية فلا زلنا نجد أن طلاب ، وطالبات هذه المدارس مشغولون بدراسات بعيدة عن أن تتصل بحاجاتهم فهم يدرسون قدراً عظيماً من العلوم الكلامية التي تتجلى في اللغة القومية وفي اللغات الأجنبية وفي المواد الإنسانية ، وإن قدراً عظيماً من المناهج الموجودة فعلاً سوف لا ينتفع به الشاب في مستقبل حياته بعد الانتهاء من المدرسة ، وما زالت الرياضة مثلاً تدرس لهدف إعداد الشاب لتقبل رياضة أرقى ، وما زال الشاب يدرس حقائق التاريخ الطبيعي من وجهة نظر الإحصائي فحسب ، وما زالت الدراسات التاريخية قاصرة على دراسة حوادث ومواقع وتواريخ ، وما زال الأسلوب الجامعي هو المسيطر على الدراسات المتنوعة ، وهكذا قل ما شئت عن بقية المواد ، والخلاصة أن الكثير من المواد الدراسية التي تدرس بمدارسنا قيمتها التربوية ضئيلة ، كما أنها أبعد ما تكون عن أن ترتبط بالحياة التي نهيش بين ظهرانيها .

ومناهجنا بالمدارس الثانوية تفصل بين نوعين هامين من أنواع النشاط البشري ، تفصل بين الناحيتين : العملية والثقافية ، فيخصص للناحية الأولى مدارس معينة ، تجارية ، وزراعية ، وصناعية ، ويخصص للنواحي الثقافية المدارس التقليدية الثانوية . وهذا ميراث يوناني قديم ورثناه عن مجتمع يخالف مجتمعنا الحالي ؛ مجتمع يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد ؛ مجتمع كان يقصر النواحي العملية على طبقة العبيد ، ويخص الأحرار بالناحية الثقافية ؛ مجتمع أقر الثنائية التي لا تميزها الديمقراطية الحديثة ، مجتمع فصل بين العلم وبين العمل ، وقد أثبتت الدراسات السيكلوجية خطأ هذا الاتجاه .

ومناهجنا الحالية تتكون من عدة مواد يستقل بعضها عن بعض ، وتهمل العلاقة بين المعارف الإنسانية ، كما أنها بعيدة كل البعد عن حاجات الشباب النفسية ، وعن ميولهم .

٢ — إن مناهجنا الحالية أسوأ تنظيمها بوجه عام ، وهذا عيب ثان نتج من

أساسها التقليدي لا عن أساسها المنطقي . فقديمًا عند ما كانت مواد الدراسة قليلة العدد كان من السهل تنظيمها ، وكانت مشكلة التنظيم أيسر منها في وقتنا الحاضر ، هذا ولكن موضوعات دراسية جديدة بدأت ترحف على مناهج الدراسة ، وكان زحفها بطريقة عرضية [Haphazard] دون أن يكون هناك أساس يوحد بينها . ونحن إذا نظرنا إلى تعدد هذه المواد لأول وهلة لا سيما تلك المواد التي تدرس بمدارسنا الثانوية ، ربما حكمنا حكمًا مبدئيًا بأن تعددها أمر لا يخلو من الفائدة ، لأن هذا يتفق والمبدأ القائل بأن مناهج الدراسة يجب أن تكون متسعة وشاملة بقدر الإمكان . ولكن الباحث المدقق يجد أن هذا التعدد يسبب الحيرة للتلاميذ والمدرسين وللمشرفين على شئون التعليم . وإذا كنا نريد أن نربي طفلًا بشكل يبعث على الارتياح فإن أول ما يجب التنبه إليه هو مساعدته وحمله على أن يختار عدة مواد منتظمة اختيارًا حكيمًا ، وهذا أمر لا وجود له في مدارسنا . ولا في امتحاناتنا فالمواد مفروضة على كل طالب ويحكم النظام القائم صب جميع الطلبة في قالب واحد وفي صورة واحدة .

ومناهجنا الحالية قد نمت وزادت ثروتها ، إلا أن هذا النمو وهذه الزيادة قد سلكت مسلكًا خاطئًا — فقد تكدس لدينا الغذاء العقلي ولم نوفق حتى الآن في تنظيم الوجبات — ويهمنا بعد ذلك أن نتساءل : ما الذي نحتاج إليه ؟ إننا دون شك في حاجة إلى مناهج مؤسسة على بصيرة بأهداف التربية . فنحن أحوج ما نكون إلى منهج يبتعد عن التقاليد السائدة وحشو الأذهان بالمعلومات . نحن في حاجة إلى منهج يصبح وسيلة تربوية هامة لتحقيق أهداف نسطلح عليها ونحددنا للتربية في هذا البلد الذي ظل يتعثر ويجاهد حتى منتصف القرن العشرين ولما تنضج الثمرة بعد . هذا ولقد آن الأوان لتوحيد الجهود لتحقيق ما يهدف إليه كل وطني مخلص لهذا البلد في ظل ديمقراطية حقيقية تعمل على تشجيع مواهب الأفراد ورفع شأن الدولة .

٩ — ماذا يجب أن تكون عليه روح المدرسة ؟

أولاً : يجب ألا تعتبر المدرسة مكاناً نعلم فيه قدرأ من المعلومات ، ولكنها مكان يهذب فيه الصغار بأعماط مختلفة من النشاط ، وهذا يتفق مع تقرير لجنة المعارف البريطانية الذى يقول « يجب أن نفكر فى المنهاج على أنه نشاط يبذل لا مجرد حقائق تعطى ومعلومات تحتزن ». فمثلاً لا تدرس لرياضة كمجموعة من النظريات ، والتمارين ، ولكن باعتبار أنها نمط خاص من التفكير والعمل أو طريقة من طرق التعامل مع العالم . فلا ينبغي أن نقنع بإعطاء الأولاد نتائج التفكير الرياضى . وما يصدق على الرياضة يصدق على كل العلوم الأخرى . نعلمها على أنها طرائق تنشأ عنها القدرة على الابتكار ، يجب أن نجعل التلميذ فى موقف الكاشف للحقائق يشعر بحيرته ويشعر بفرحته إذا ما وصل إلى الحقيقة .

ثانياً : يجب أن نتذكر أن نمو المعرفة يتم فى موجة ذات ثلاث مراحل مرتبة على النحو الآتى :

١ — دور الدهشة ، والإعجاب Romance

٢ — دور الدقة Precision

٣ — دور التعميم Generalization

وهذه الأدوار الثلاثة تظهر فى ميدان المعرفة فى أثناء التعلم من الطفولة إلى الصبا إلى الشباب أو فى أثناء تعلم مادة واحدة بعينها ، تتعلمها أولاً فى دهشة ، وتعجب ، ثم تحاول الدقة فيها ثم تحاول أن تعمم فى دراستك ، وتستخرج القوانين العامة لها . ففى الدور الأول دور الدهشة والإعجاب لا تتم المعرفة فى عملية منظمة موضوعة بل إن عقل الطفل يكون فى حالة دهشة ، تثيرها غرابة الموضوع فيتمخبط خبط عشواء وسط عوالم جديدة من صنوف المعرفة ، وعندما تزول روعة الإعجاب يبدأ فى الدقة

رويداً رويداً ثم يجد نفسه مدفوعاً نحو التدقيق في التعبير المضبوط فيذهب نحو الحقائق قدماً ، ومن أقرب طريق عاملاً على توسيع مدى معرفته ومهارته ، وأخيراً في دور المراهقة والشباب تأتي الرغبة في التعميم وهذا الدور الأخير ينتهى بالتعلم إلى رغبة في استخلاص المبادئ الشاملة وينزع إلى محاولة الوصول إلى النظرة الواسعة التي قد تشمل الدنيا بأسرها . وعند تمام المراهقة يأتي ذلك الدور من الحياة الذي يشهر فيه الفرد بجاذبية كبرى نحو النظرة الواسعة الشاملة .

وهذه الطريقة — طريقة مراحل النمو — التي تتقدم من مرحلة الدهشة إلى مرحلة الدقة أو المنفعة إلى مرحلة التعميم — تجعلنا نصل إلى تعميم في الطريقة لم يصل إليه أسلافنا — ولذلك يجب ألا نفعل هذه المراحل في عملية التعليم — لاتفاقها مع مراحل النمو — حتى تصبح المعرفة لدى أطفالنا معرفة صحيحة . فالدهشة وحب الاستطلاع تغذى الجانب الانفعالي في الطفل ، وتمده بقوة يستطيع بها أن يصل إلى حقائق واضحة مضبوطة يمكنه تطبيقها ، والاستفادة منها ، وما ينبغي لنا أن نقف عند حد الفائدة ، بل يجب أن نصل بالطفل إلى آخر المراحل ، التي يستطيع عندها أن يصل إلى المعرفة الواسعة الشاملة أو إلى الآراء العامة التي تميز قوى العقل وتحشدتها في مواجهة المشاكل ، تلك القوى التي تصبح وسيلة العقل في تناول الأمور وحلها .

فتدريس التاريخ مثلاً يجب أن يبدأ من الأساطير ، والقصص ، والخرافات قبل أن يصل إلى مرحلة الدقة في اختيار الحقائق التاريخية ، ومعرفة ما حدث بالضبط ، ثم إلى تلك المرحلة التي تحتاج إلى حشد التفاصيل الحقيقية لحوادث التاريخ حتى يمكن الاستفادة منها باستخلاص عبر الماضي التي تضيء لنا طريق الحاضر ، والمستقبل وأخيراً تتمخض هذه التفاصيل عن قواعد تاريخية عامة تعيننا على فهم الحاضر ، إذ أن الغرض الأسمى لدراسة التاريخ فهم الحركات البشرية الهامة التي وجهت تاريخ الإنسان على ظهر البسيطة حتى نستطيع أن نفهم عالمنا المعقد الحالي .

مراجع « المنهاج »

1. J. Dewey : The School & the Child .
2. T. Raymont : Modern Education, its Aims & Methods.
3. Sturt & Oakden : Matter & Method in Education.
4. Irving Elgar Miller : Education for the Needs of Life.
5. I.L. Kandel : Conflicting Theories of Education.
6. H.L. Jacks : Total Education.
7. B. of Ed. : Handbook of Suggestions for Teachers.
8. Ruediger : Principles of Education.
9. Hopkins : Curriculum Principles & Practices.
10. Briggs : Curriculum Problems.
11. E.A. Irwin & L.A. Harks : Fitting the school to the Child.
12. Caldwell : Play way.
13. J. Dewey : The Child & the Curriculum.
14. Handbook of Suggestions : New Edition 1937.
15. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.
16. Caswell : Education in the Elementary Sch.

الفصل السادس

التربية الحرة والتوجيه المهني

سنحاول أن نقسم هذا الموضوع إلى قسمين هما :

أولاً — مشكلة العلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية .

ثانياً — مشكلة العلاقة بين التربية الحرة وبين التوجيه المهني .

أولاً — مشكلة العلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية .

والآن نتساءل هل يضم المنهج مواد يمكن أن نعتبرها ثقافية ، ومواد أخرى يمكن أن نعتبرها عملية ؟

من الأخطاء الشائعة في التفكير التربوي التفرقة بين المواد الدراسية واعتبار بعضها ثقافياً ، والآخر عملياً أو نفعياً ، فهذه أسطورة خرافية احتج عليها معظم كبار المفكرين من رجال التربية . على أن هذا لم يمنع من وقوع بعضهم في هذا الخطأ . فأنصار الأفلاطونية الحديثة — Neo Platonists — أتباع أفلاطون كانوا يحتقرون المواد العملية وقيمون وزناً عظيماً للمواد النظرية ويهدفون دائماً إلى تحصيلها . وفي العصور الوسطى اشتمل منهج المواد الحرة على النحو والخطابة والمنطق والهندسة ، والموسيقى والفلك والحساب . ولقد تحدد هذا المنهج في القرن السابع عشر ، واقتصر على اللغات الكلاسيكية مع زيادة تأكيد النحو .

وما زالت التفرقة بين النواحي الحرة ، وبين النواحي العملية تحيماً بيننا حتى الوقت الحاضر ، فما زالت مدارسنا الثانوية مقسمة إلى مدارس ثانوية تقليدية

ومدارس تجارية ، ومدارس صناعية . وما زالت الجامعة تقفل أبوابها في وجه خريجي المدارس العملية ، وما زال المتخرج في الكليات النظرية ينظر إلى زميله الذي تخرج في المعاهد العملية نظرة استصغار واحتقار .

أما نحن فمن أنصار الفكرة التي تنادى بأن الهدف من المواد الدراسية بالمنهاج هو تزويد المتعلم بمصدر عقلي يمكنه من أنه يكتيف نفسه أحسن تكييف للوسط المحيط به . وربما كان هذا هو التعليل الوحيد المقبول لإدخال المواد الدراسية المختلفة منذ الأيام الأولى لليونان حتى الوقت الحاضر . فإذا لم تكن الدراسات عملية فلننبعدها عن المنهاج ، وبالمثل إذا لم تكن الدراسات تثقيفية فيجب إبعادها أيضاً . وأخيراً يجب ألا نفرق بين المواد النظرية والمواد العملية مطلقاً .

ولكي نفهم مدى ما يعود على القيم التربوية من خسارة عظيمة نتيجة للتفرقة بين المواد النظرية والمواد العملية دعنا ندخل في شيء من تفاصيل المشكلة . ولناخذ عدداً من المواد الدراسية التي تدرس بالمدرسة ، وسنجد أنه إذا كانت هناك مادة من المواد الدراسية تدرس على أنها مادة ثقافية فحسب أي أنها بعيدة عن أن تكون عملية ، أو على أنها مادة عملية فحسب أي أنها بعيدة عن أن تكون نظرية فإن هذه المادة تفقد قيمتها ، وتبتعد عن أن تكون ذات معنى . فاللاتينية مثلاً ، لماذا ظهرت في منهاج الدراسة كلفة تدرس ؟ لقد كانت تلك اللغة وسيلة التخاطب لمدينة قديمة عظيمة ، وظلت تعلم حتى بعد أن زالت مدنيتهما من الوجود ، ولكن مع فارق واضح بين المهدين إذ أنه بعد زوال مدنيتهما نجد أن تعليمها اصططف بالصيغة الشكلية النظرية ، وأصبحت أبعد عن أن تكون مادة عملية إذ أن قليلاً ممن يتعلمونها يمكنهم أن يستخدموها في حياتهم العملية ، ولذلك لم يظهر التلاميذ براعة في هضمها والسيطرة عليها . ومن تمكن من هضم حقائقها لا يعدو النفر القليل ، وحتى هذا النفر لم يتمكن إلا من كتابتها ، ولكنه لم يتقن الكلام بها . وأما تبرير وجودها في المنهاج فيرجع إلى أعذار بعضها مقبول ، وبعضها غير مقبول ، فالبعض كان يؤمن

بأنها مادة تهذيبية أو تدريبية ، وأن وجودها في المنهاج لا يرجع لقيمتها التربوية بقدر ما يرجع إلى حاجة بعض مواد المنهاج إلى عونها أو مساعدتها ، وإذا استغنت عن وجودها بعض المواد أصبحت كالعملة الزائفة في وسط الأسواق التجارية . وربما كان ذلك لأن المنهاج الدراسي اعتبر « اللغة اللاتينية » مادة نظرية ، وإن ما يجب أن يعمل هو أن ندرس اللاتينية لقيمتها الحقيقية كوسيلة من وسائل التخاطب ، ولتكن النتائج ما تكون ، فأسوأ النتائج هو أن يقف تعلمها على نفر قليل ، ولكن هذا نفر سيحصل قطعاً على ما لهذه اللغة من قيمة تربوية .

ولنأخذ العلوم كمثال آخر . وسنجد أن النزعة التقليدية تؤكد ناحية « العلوم البحتة » . فتهتم بدراستها كمجموعة من النظريات المنقطعة الصلة عن الناحية العملية للحياة . سئل مدرس « الكيمياء » مثلاً عن الفائدة العملية التي تعود على البنت من هذه المادة في ناحية التدبير المنزلي فستجد الإجابة بالتفي . فمدرس الكيمياء يهتم بالنظريات ، يهتم بالفرقة بين العنصر والمركب ، يهتم بتدريس الوزن الذرى للاكسجين ، يهتم بالمعادلات الكيماوية ، يهتم بالتفاعلات المختلفة ، والواقع أن « العلوم » تصبح عديمة القيمة ما لم تدرس لما لها من قيمة اجتماعية .

ولننتقل الآن إلى مادة الأشغال اليدوية وسنجد أنفسنا أمام مادة تدرس عملياً . مادة جمدت لأن أنصارها اقتصروا في تدريسها على الاتجاه العملي البحت فحسب . لقد اقتصرت هذه المادة حتى عهد قريب على هدف واحد هو المهارة في استخدام العدد ، والآلات دون أى اعتبار للقيم الاجتماعية . أما الآن فلقد أصبح لاستخدام آلة من الآلات في الاقتصاد البشرى أهمية لا تقل مطلقاً عن معرفة حل المعادلات الرياضية . فقد أصبح ذلك عنصراً هاماً من العناصر العقلية لمدينتنا الحالية . وإذن فقيمة هذه المادة إنما هي في مدى مساعدتها للفرد على ملائمة نفسه لمواقف الحياة المختلفة . فيجب أن تدرس في مواقف حيوية ، وذلك بربطها بمشروعات

تتطلب بعد النظر ، والبداية ، وقوى التنظيم . ويجب أن ننظر إليها على أنها جزء هام من نمو الطفل . فالهدف الأساسى من تدريس الأشغال اليدوية هو خلق اتجاه عقلى مستمر نحو هذه المادة يظل مدى الحياة حتى ولو لم يتجه الإنسان اتجاهاً عملياً فى مستقبل حياته .

ومادة التدبير المنزلى « Home Economics » مثل آخر يوضح ما يجب أن تكون عليه العلاقة بين النواحي النظرية والنواحي العملية . إن الناظر لأول وهلة إلى هذه المادة لا بد أن يتصور أنها مادة عملية ضيقة تقتصر على إعداد الطعام ، وفن تنظيف الملابس وكيفية الخ . على أن أولئك الذين يقومون بتدريس هذه المادة قد نجحوا نجاحاً عظيماً فى توسيع حدودها حتى شملت اعتبارات جمالية ونفسية وخلقية . ولقد أصبحت هذه المادة مادة نظرية وعملية وبذلك زادت قيمتها التربوية .

مما تقدم يتضح لنا أن مواد الدراسة يجب ألا تكون مواد عملية بحتة ولا نظرية بحتة . فهذه التفرقة خاطئة فى أساسها ، وإذا تمسكنا بها ضعفت قيمة المواد . فالمواد التى تدرس بالمدرسة يجب أن تهدف جميعها إلى هدف واحد هو تنوير الحياة ، وتحسين عنصر التكيف .

All subjects studied have but one common end, the enlightenment of living and the improvement of adjustment.(١)

والتربية فى حد ذاتها يجب أن تكون مهنية فى اتجاهاتها الشعورية وفى نتائجها . وهذا أمر لا يمكن إنكاره لأن الحياة مهنية . على أن التربية يجب أيضاً أن تكون ثقافية ، وذلك لأن حياة الفرد يجب أن تكون مستنيرة ، ومن هنا نتقدم إلى تفصيل تلك المشكلة : مشكلة التربية الحرة ، والتوجيه المهني .

ثانياً — مشكلة العلاقة بين التربية الحرة والتوجيه المهني :

كانت التربية في بدء تاريخها عملية ترمي إلى إعداد الناشئ لمهنة خاصة بأدق معنى الإعداد ، فقد عرفت العصور القديمة التدريب على الخطابة التي شجعها شيشرون ، وكان لها مبادئ وطرق خاصة وضعها كونتيليان Quintilian ، وقد شرح أفلاطون في جمهوريته الطريقة المثلى لإعداد طبقات الصنائع والجنود والفلاسفة على الترتيب ، وفي العصور الوسطى كان الشاب يعد للمهن المختلفة فيكون إسكافاً ، أو نساجاً ، أو تاجراً ، أو قسيساً ، أو فارساً ماهراً ، وكانت معاهد أوروبا (الأكاديمية) حتى عهد قريب تعد أفراد الطبقة الحاكمة وذلك بأن تتسلم أبناء الطبقة العليا ، وتتناولهم بالتهذيب والتثقيف كي تعدهم لشغل وظائف القصر ، أو السلك السياسي أو الجيش .

وقد كانت إنجلترا في الجزء الأخير من القرن السابع عشر ، وفي أوائل القرن الثامن عشر تعد رابطة السفن وملاحيها في مدارس قائمة على شواطئ البحار حيث يتلقى الشبان تدريباً قوامه الرياضية الجغرافية وفنون الملاحة .

إن المنطق السليم لا يشير إلى التربية (النوعية) الخاصة إلا إذا أعوزته نظريات التربية ، ولكن فلسفة التربية لا طرق التدريس هي التي استطاعت أن تفند مذاهب القدماء في هذا النوع من التربية ، فأظهرت أنها لم تكن في طبيعتها سوى التربية لفريق خاص من الناس ، ومن ثم لا نستطيع أن نقبل فكرة العموم التي تقول بها التربية الحرة ، بل إن التربية المهنية أيضاً تربية خاصة (نوعية) ، والواقع أن التفرقة بين التربية الثقافية وبين التربية المهنية لا وجود لها إذا فهمنا الأنفاظ على عمومها ، ولكننا نفضل أن نتبع « آدمز » في تمييزه بين التربية المهنية Vocational Ed. وبين التربية النوعية أو الخاصة Specific Ed. ، فالأولى تطلق على معنى التخصص الضيق لمهنة واحدة ، والثانية على التخصص الواسع الذي يعد طرازاً معيناً من الناس ؛ فالتخصص في العلوم بالجامعة نوع من التربية الخاصة (النوعية)

لأنه يخرج طرازاً خاصاً من الناس ، والتخصص في الهندسة نوع من التربية المهنية لأنها تهيئ مهنة واحدة ، وإذن فليست التربية الخاصة أو النوعية مهنية ، ولكن كل تربية مهنية خاصة ونوعية . ولما كانت التربية المهنية ، وما يسمونه بالتربية العامة تربية خاصة ونوعية ، فإننا لم نحدد بعد نصيب الثقافة فيها .

اشتقت التربية « الحرة » (Liberal) من الحرية ، لا من الكتاب^(١) ، فليس المقصود منها ذلك النوع من التربية الذي يعتمد على الكتب والمكتبات ، كما كان بعض الناس في يوم ما يعتقد ذلك ، ولكنها تطلق على الثقافة الجديرة بأحرار الرجال الذين يمتازون عن العبيد ، فلا يتعلمون أنواع المهن والمهارات ، ولا يسلبون الحقوق السياسية ، إنها تربية جديرة في نظامها وروحها بالرجل الحر تعدده للفضائل وتروضه على العمل بمقتضاها ، وقد وردت كلمة « التربية الحرة » في أول الأمر في كتابات الأغريق الذين قدسوا حقوق الفرد ، وهياًوا له فرصة الحياة الجميلة ؛ فقد كان هدف التربية حينذاك الحياة السعيدة الجميلة ، وكانت التربية الحرة تقدم كل ما هو « جميل لائق بالرجال الأحرار » وقد أينعت هذه التربية وأثمرت في عصر الإغريق الذهبي ، ووجدت من كتابهم من وضع لها أصولها وحدد أهدافها وحسبك منهم الفيلسوفان : أفلاطون وأرسطو .

ونلاحظ عابرين أن هناك تفرقة ظاهرة بين الثقافة والنفع ، والواقع أن هذه التفرقة واضحة للابس فيها وأنها ترجع إلى عصور تاريخية مضت ، وإلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة ؛ فقد نشأت في بلاد الإغريق حيث كان المجتمع يتكون من طبقتين : السادة الأحرار ، والعبيد الإماء ، فالسادة هم الجديرون بالحياة الحقة السعيدة في فراغ هيج وراحة ناعمة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوي ، وتكد في سبيل العيش لتوفر أسباب الترف والنعيم للسادة ، ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التي تهتم بالحياة وتجميلها وتنظر إلى وقت الفراغ وكيف يتمتع به ، وبين

التربية المهنية التي تكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية ، بعيداً عن كل ما يربى العقل ويهذب الذوق وينمى الإحساس بالجمال .

وقد تصور المربون التربية الحرة فى العصور الوسطى على أنها دراسة الفنون السبعة الحرة ، التى كانوا يزعمونها شاملة لكل أنواع الثقافات ؛ ولا شك أن رقم سبعة كان له سحر خاص عند رجال الكنيسة فى ذلك الوقت ، وقد قسمت هذه الفنون قسمين : قسم ثلاثى ويشمل الفنون العليا ، وهى : النحو ، والبلاغة ، والمنطق ، وقسم رباعى ويشمل : الهندسة ، والموسيقى ، والحساب ، والفلك ، وهذه كانت تشمل الحقائق الطبيعية ويجدر بنا أن نتذكر أن هذه المواد كانت أشمل من مدلولاتها فى الوقت الحاضر ؛ فالنحو كان يشمل الأدب ، والبلاغة كانت تشمل التاريخ ، والهندسة كانت تشمل المعلومات الجغرافية حينذاك ، وكان خريج الجامعة فى العصور الوسطى يفخر بلقب أستاذ فى الفنون الحرة *Artium Liberalium* *magister* ولا تزال الجامعات القديمة تمنح خريجها هذا اللقب ، ولا يزال لقب أستاذ البلاغة يطلق على أستاذ الأدب الإنجليزى فى جامعات إسكتلندة ، كما أن فكرة الفنون السبعة التى تضم أنواع المعارف جميعاً لا تزال سائدة فى جامعة « سانت أندروز » إذ أن خريج الآداب فيها يجب أن يكون ملماً بخمسة موضوعات على الأقل تشمل : (أ) اللغة اللاتينية أو الإغريقية ، أو مادة مشابهة يختارها مستشار الدراسات وكلية الآداب ، ويوافق عليها مجلس الجامعة . (ب) الفلسفة أو الرياضة . (ح) ما لا يقل عن موضوعين ، ولا يزيد على ثلاث مواد لغوية . (د) مادة واحدة على الأقل ، وما لا يزيد عن مادتين من المواد العلمية ، ولا شك أن هذه الخطة الدراسية القديمة كانت تساعد الطالب على الاتصال بنماذج من أنواع الثقافة الإنسانية ، وإن لم تستطع أن تصل إلى هدف الثقافة الشاملة الكاملة ، ومن المؤسف أنه لم تبذل أية محاولة للاقترب من هذا الهدف فى سبيل التخصص المبكر الفج .

لقد كان للتربية الحرة ، التي تحرر النفس والعقل من عمق الأثر ، ونبيل القصد مالا نستطيع معه أن ندرجها في أكفان التاريخ ، وقد قام هكسلى ، يدافع عنها مترفعاً عن الجدل القديم الذى كان مستعراً بين الدراسات القديمة ودراسة العلوم فى ذلك الوقت ، وأعلن :

أن الرجل الذى تربي تربية حرة هو ذلك الرجل الذى تدرب فى شبابه على أن يكون جسمه خادماً لإرادته ، وأن يكون مسيطراً على نفسه ، قادراً على القيام بكل ما يؤهله جسمه لأن يقوم به ، صاحب فكر واضح ومنطق هادئ مع اتزان العقل وتناسب المواهب فلا تطفئ موهبة فيه على موهبة ، بل تتعاون كلها كأجزاء الآلة الدقيقة على القيام بأى عمل يوكل إليها دون اضطراب ؛ ذلك الرجل الذى اختزن فى عقله رصييداً كبيراً طلياً من الحقائق الخاصة بالطبيعة ونواميسها ، والذى لم يتطرف إلى زهد الزهاد فينصرف عن الدنيا ، ولم ينحرف إلى شهوات المجان فيعيب منها فوق طاقته ، ولكنه يؤدى ما تفرضه الحياة فى حكمة وضبط نفس وقوة إرادة ، هو الذى تعلم كيف يحب الجمال أين وجده ، فى الطبيعة أوفى الفن ، وكيف يكره الرذيلة ، وكيف يخدم غيره كما يخدم نفسه .

ذلك هو الرجل الذى اعتبره « هكسلى » قد نال تربية حرة لا سواء ، لأنه متنسق مع الطبيعة يستغلها جهد طاقته وهى تستغله قدر طاقتها فيظهر أحسن ما فيها ، كما تظهر هى أحسن ما لديه إنهما يسيران معاً ؛ هى أمه العطوف ، وهو ابنها البر ، وذاتها الشاعرة ، وسيدها وخادما . هذا وإذن نستطيع أن نقبل الحرية كالمهدف الأسمى للتربية جملة وتفصيلاً ، فهى التى تستطيع أن تخلص الإنسان من ربة غرائزه الدنيا ، واستعداداته البهيمية التى انحدرت إليه بالوراثة عن آبائه الأول وترفعه إلى عالم الحرية الفسيح ، فالإنسان بلا إرادة قوية عبد رغباته الفطرية ، وربما خيل له الوهم أنه متحرر من القيود الخلقية ، والواقع أنه يرسف فى الأغلال ، وقد رأينا أن الحرية الحقيقية هى تهذيب النفس بالنفس Self discipline حتى يكون

المرء حراً في استخدام مواهبه العقلية ، وطاقاته الشعورية ويرى أنه في مركز يجعله يطوف في الآفاق كالطير الطليق في طلب الحق والخير والجمال ، بيد أنه لكي يصل الإنسان إلى هذه الحرية الفكرية يجب أن يكون حراً من الناحية الاقتصادية فلا ينبغي أن يقف جهوده كلها في كد العيش ، بل يدخر ما فاض منها ليستخدمه فيما هو أسمى وأجل في الحياة ، ونستطيع أن نقول — في ذلك الزمن الذي تطاردنا فيه الدعايات في كل مكان بأساليبها المتنوعة — إن علامة الرجل الحر أن يكون متحرراً من أسر الجهل والتعصب والجمود ، وأن يفكر تفكيراً مستقلاً ، وقد وصل تقرير سبنسر إلى تعريف التربية الحرة بأنها « تلك التربية التي تمكن الرجال والنساء من فهم العالم الذي يعيشون فيه ومن المشاركة في حل مشاكله » .

والآن نبحث في معنى « الإنسانية » كمعيار من معايير القيم الثقافية ؛ وهذه الفكرة تتصل بوجه خاص بعصر النهضة ، عندما تحمس الناس لدراسة الآداب القديمة فوجدوا في حياة الأقدمين معيناً فياضاً للحياة الإنسانية الواسعة المتراصة الأطراف ، كما وجدوا أن دراسة الأدب — باعتباره نقد للحياة — دراسة للإنسانية نفسها في أجلى معانيها ، فكان عصر النهضة قد اعتبر دراسة الحياة الإنسانية ممثلة في حياة الرومان ، والإغريق أجدى من دراسة الحياة التي يحياها الناس في عصر النهضة ، وكأنا نجد الناس في تلك الحياة القديمة ما يساعدهم في حل مشاكلهم إذ ذاك . ويجب أن نتذكر أن دراسة الآداب القديمة لم تكن إلا وسيلة لاستكمال معاني الإنسانية في الإنسان ، وقد أصبح وصف « إنسانى » ذاتها في ذلك الحين ، لأن الإنسان وحده كان موضوع الدراسة بما قوى كل دفاع تقدم به رجال الأدب . ليسوغوا دراسة الأدب ، ووضعه في المنهاج فهو يساعد على خلق « عالم تشيع فيه الحياة » فما من مادة أخرى يمكن أن تتسع آفاقها حتى تشمل العالم برمته .

الحق أن دراسة الأدب أو « الإنسانية » في ذلك الوقت كانت تمثل الفلسفة

الواقعية ، ولكن هذه الدراسة لم تلبث أن انتكست ، وأصبحت مجرد دراسات لغوية . . .

ولهذه الأسباب التاريخية أطلق على مدرسة أكسفورد للغة اللاتينية اسم مدرسة الآداب الإنسانية ونقشت حروف كلمة إنسانيات على باب مدرج اللغة اللاتينية في « جامعة أدنبرة » ، كما أن دراسة الآداب اللاتينية في الجامعات اليوم ، هي الأثر الباقي لذلك المعنى القديم .

هذا ولا نستطيع أن نفضل قيمة الدراسات الإنسانية على أنها مجموع الدراسات التي تهتم بالإنسان ، وتتركز حوله ، بل كما أشرنا إليها في الفصل السابق حين قلنا إن المنهاج يجب أن يُلخص أحسن ما وصلت إليه الروح البشرية ، أعنى الإنسانيات ، ولا يصح أن ننسى هذه الفكرة ، لا سيما في وقت تضطرب فيه مصائر الشعوب ، وتئن فيه الإنسانية ، وتعرض لأشد الأخطار .

والآن نبحث : هل تصبح التربية المهنية الصبغة الثقافية ، بمعنى أنها تستلزم الحرية والإنسانية ؟ وهل هناك تعارض بين التربية المهنية ، وبين التربية الحرة ؟ .

جاء في تقرير « سبنز » أن المدارس الثانوية مهنية فظالما كانت مرحلة إعدادية لا بد منها للمهن الحرة ، أى إنها مدارس مهنية ما دامت تعد للجامعة ، ولإحدى المهن المعروفة — كخدمة الدين ، أو القانون ، أو الطب ، أو التدريس — أما الصبغة الحرة التي اكتسبتها بإدخال الثقافة العامة الحرة فيها ؛ بتدريس الآداب وما إليها فإنها صبغة جاءت في تاريخ متأخر ، وعلى ممر الأيام ؛ إذ لم يكن هناك حد فاصل بين المدارس الثانوية ونظام الإعداد المهني في القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وإنما نشأ هذا الفارق في قانون نظام المدارس الثانوية الإنجليزية سنة ١٩٠٤ ، ذلك القانون الذي فصل هذه المدارس وجعل لها صبغة ثقافية حرة ، وفصل المدارس الصناعية وجعل لها صبغة مهنية ، بالرغم من أن المدارس الثانوية كانت مهنية لأنها تعد الطلاب لتعلم المهن الحرة الراقية ، ولا شك أن هذا

القانون تقع عليه تبعة التفرقة بين التعليمين : العام والصناعى .

أما وقد لاحظنا أن الاعتبارات التاريخية وحدها هى المسئولة عن التفرقة بين التعليم المهنى والحر ، وعن إبعاد الثقافة الحرة عن التربية المهنية ، فإننا نقول : إنه لا يمكن أن تتصف التربية بالحرية إذا لم تستطع أن تمكن الطالب من كسب قوته بنفسه ، ومن المحافظة على كيانه الاقتصادى فى المجتمع ، فالرجل الذى يعتمد على مجهود غيره دون أن يبذل من جانبه أى مجهود معادل له ، لا يمكن أن يكون حراً . ومن هنا كانت التربية المهنية عاملة على التحرر . ولكن هل من الحق أن التربية المهنية ليس لديها ما تقدم للإنسانية وللحرية بمعناها العام ؟

إن « هوaitهد » يلاحظ :

(أن التفرقة بين التربية الصناعية (المهنية) والتربية الحرة ، تفرقة باطلة ، فكل تربية صناعية معتدلة تستلزم نصيباً من التربية الحرة ، وكل تربية تستلزم تعلم صنعة ، أى أنه لا توجد تربية ما دام هناك تفرقة بين العمل والفكر^(١)) .

« فهوaitهد » يرى أن التربية الصناعية يجب أن تكون معتدلة . ويفرق تقرير « سبنز » بين المدارس الصناعية التى تعد لمهنة واحدة كالطباعة ، والنسيج ، وأعمال السكى والتنظيف وغيرها ، وبين التى تعد لعدة مهن ، ويعتبر هذا التقرير أن النوع الثانى قريب من التربية الحرة ، ومن الممكن أن ينظم تنظيمًا يقربه من المدارس الثانوية ، والأمر كله يتوقف على طبيعة الحرفة ، فإذا كانت الحرفة بسيطة ضيقة الأفق ، فإنها لا تحتاج لإعداد طويل ، وإن كانت المهنة معقدة فإنها تحتاج لإعداد طويل ومن ثم إلى ثقافة خاصة بها .

فمهنة التدريس مثلاً لا بد لها من تربية إنسانية طويلة الأمد ، وهى تخالف فى ذلك المهن اليدوية كقيادة الترام ، أو الكتابة على آلة ؛ فلكى يصبح الشاب مدرساً من المجيدين يجب أن يكون إنساناً مثقفاً ثقافة عقلية ، وأخلاقية ، وروحية ،

فلكل من هذه النواحي اتصالها المباشر بعمل المدرس لا سيما وأنه محدود الحظ في دراسته بالرغم من أنه سيحتاج إلى كل هذه الثقافات الواسعة وسيحتاج فوق ذلك إلى أن يوالى تربية نفسه ما استطاع إلى ذلك سبيلا ، ولهذا السبب المزدوج لم تكن تربيته تربية إنسانية واسعة عديمة الجدوى ، ولكن القائم على أمر آلة يدير مفاتيحها أقل حاجة إلى الثقافة من المدرس ؛ لأنه لا يحتاج في عمله اليدوى إلى قدر كبير من الثقافة ؛ ليستطيع أن يقوم بعمله على أكمل وجه ، وقد يبرع فيه من غير أن يكون له قدر وافر من الثقافة ونصيب كبير .

وهناك عدد من المهن مثل : الهندسة ، والنجارة ، والبناء ، والفلاحة — قد شغل محلا أساسياً في حياة المتمدنين ، فأصبح له تقاليد خاصة ، وصار لأربابه صفات وأخلاق خاصة ، وصار النجاح فيه رهناً بكثير من المهارة والحنكة ، مما جعله ميداناً لإبراز كثير من المواهب ، ومجالاً لإظهار روح التفنن والابتداع في نواحي القوى العملية . ومثل هذه المهن لا يمكن أن تنجح بلا أساس من المعرفة العلمية ، أو المواهب العقلية ، والقدرات الفنية المدربة ، فتدريب التلميذ في إحدى هذه المهن معناه إهمالها كما فيها إذا وافقت ميوله الخاصة ، ومعناه كذلك أنه قد طبع من الفاحية العقلية والخلقية بطابع معين ، وليس من الإنصاف أن نزع أن التدريب في مثل هذه المهن خال من التربية الحرة ، فإن هناك من النفوس مالا يستثير طاقتها سوى العمل المباشر في أثناء تدريب مهني ، ولنا أن نقول إن التربية المهنية حرة بأوسع معاني الكلمة ^(١) .

فلروح الإنسانية والثقافية تظهر في التربية المهنية بمقادير متفاوتة حسب صلة المهنة بالحياة العامة ؛ فإذا كانت مهنة الرجل هي لب كيانه كله فإذن تصبح التربية المهنية ثقافية ؛ إنسانية حرة . والآن نصل إلى نتيجة يتلاقى عندها الواقعيون وأنصار الثقافة الإنسانية حيث يفسر كل فريق نظرية الفريق الآخر تفسيراً طبيعياً واضحاً

لا ليس فيه ، وليس لنا بعد ذلك أن نضع الفروق الدقيقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية ، فالأولى تصبح مهنية إذا هيأت لوظيفة خاصة في الحياة ، والأخيرة تصبح حرة إذا كانت ذات تقاليد خاصة ، أو كان إتقانها يتطلب قدراً من الثقافة ، وإنا لننظر بإعجاب إلى صورة « هانزساخ » التي يظهر فيها الصبي جالساً إلى معلمه الصانع الذي لا يعلمه صناعة الأحذية فحسب ، بل يعلمه إلى جانب ذلك الشعر ، والأدب ، والموسيقى ، والأخلاق ، وهنا نجد الصانع نفسه رجلاً مثقفاً ، حمل على عاتقه ثقافة صربية ثقافة كاملة .

« نظام التلمذة في الصناعة » لقد انهار هذا النظام في أوائل القرن التاسع عشر وكان السبب في القضاء عليه نشوب الثورة الصناعية في إنجلترا ؛ إذ أن إدخال الآلات في الصناعة جعل إشراف المعلم سطحيًا ، بل جعل سلطانه الشخصي على صبيانه ضئيلاً ، وإنا لنتحسر على تلك الأيام التي كان الصانع فيها يقضي أياماً في إبداع زوج جميل من الأحذية ، تلك الأيام التي عفت عليها أيام الآلات ، وقضت على تفنن الفرد وإبداعه تمام القضاء ، إذ أصبحت الآلات تنتج في اليوم ما كان ينتجه آلاف الصانع في عدة أيام ، ولم يقف ضرر الآلة عند القضاء على الناحية الإبداعية للفرد ، بل لم تبق هناك حاجة ملحة إلى ثقافة مهنية ، فلا غرو بعد ذلك أن زال عن معلم الصناعة ما كان له من فضل التثقيف المهني ، فلم يعد كعهده بالأمس مصدرراً للثقافة المهنية ، وليت الأمر وقف عند هذا الحد ، بل أن الآلة — التي لا تحتاج إلا للإشراف بسيط ، مع سرعة العمل ، ووفرة الإنتاج — قد هيأت للعامل جزءاً كبيراً من الفراغ لا يعرف العامل كيف يقضيه ، على أن مشكلة الفراغ ليست حديثة العهد ، بل إن أرسطو ذكرها في بعض ما كتب ، ولكن الفرق كبير بين فراغ القدماء ، وفراغ العامل في الوقت الحاضر . كان أرسطو يتحدث عن الفراغ الذي يتمتع به الرجل الحر المترف ليقضيه في التفكير ، والتأمل الفلسفي ، أما الفراغ في ديمقراطية حديثة ، فهو جزء العمل وحمل المسؤولية (فلأن يكون

راحة أولى من أن يكون عبثاً يضاف إليه^(١) .

ولذلك كان من أشق أعباء التربية تدريب الشعب على المهارة العامة ، وتكوين ميول متنوعة ، تجعل الفرد قادراً على أن يعرف كيف يستغل وقت الفراغ ، دون تركه للشيطان يعبث به ، وتشغل كل فرد بهوايات تضاف إلى عمله الأصلي ، وتستغل فيها قوته الإبداعية .

وبالرغم من أننا على استعداد لأن نقبل رفض أغلبية القراء إدماج التربية الحرة في التربية المهنية ، لا نود أن نستهلك قوات تلاميذنا وطاقاتهم في تدريب مهني مبكر ، في الوقت الذي نحتاج فيه تربيتهم الحرة لهذه الطاقات ، وعلينا أن نذكر أن « فن الحياة مهنة تحتاج لتدريب نوعي مثلها مثل أية مهنة يراد بها كسب القوت » وأن الكفاية سلعة غالية الثمن لا يعدها إلا الرجولة السكاملة^(٢) ، حتى إذا كان معظم أولادنا سيقومون على مفاتيح الآلات في حياتهم المستقبلية فإنهم سيكونون أحوج إلى التربية الحرة في المدارس قبل مغادرتها إلى المصانع ، وقبل أن تفوت فرصة التربية الحرة ، ولكننا — إذا تمسكنا بالتربية الحرة — فإننا نقصد التربية العامة ذات الاتصال المباشر بالحياة الحاضرة ، فقد عفت تلك الأيام التي كانت تفصل بين التربية العامة في المدارس وبين الحياة الخارجية في المجتمع الأكبر ، إننا في سبيل الوصول إلى فكرة واضحة عن التربية التي نريدها ، إننا نريد تربية نوعية (خاصة) فكأننا نعود من حيث بدأنا إلى التربية النوعية (الخاصة) فهي التي لاءمت مجتمعاً أبسط من مجتمعنا الحالي ، ولا نشك في أننا بحاجة إليها الآن ، ولذلك نوجه أنظار المرين كي يضعوا خطط تربية نوعية ملائمة لمجتمعنا المعقد الحالي ، فلا بد أن يلائم التدريب النوعي في يومنا ذلك الأسلوب من الحياة التي يحياها التلميذ في المستقبل ، وإذا كان التلميذ سيعمل في الصناعة فلا بد من تدريبه على قضاء وقت الفراغ ، وهي مشكلة سيواجهها في المستقبل .

Dewey : Democracy and Education p. 305. (١)

Adams : Evolution of Educational Theory p. 127. (٢)

والنتيجة التي وصلنا إليها أننا نود لو اتحدت وجهتا النظر ، الحرة (الثقافية)
 والمهنية في المدرسة ، فإن لم يكن ذلك ممكناً فلا بد من أن تقف التربية الحرة جنباً
 إلى جنب مع التربية المهنية ؛ لأنه إذا لم تكن الثقافة ضرورية للمهنة ، فهي ضرورية
 لوقت الفراغ . إننا نود ألا يجبر شخص على الاختيار بين تربية دون مهنة ، ومهنة
 دون تربية ، فالمدارس الفنية التي تعد للمهنة لا تهمل الثقافة ، والمدارس الثقافية
 لا تغفل الاعتبارات المهنية ، ومن ثم لا نرى مسوغاً للحملة على المعاهد الصناعية
 ما دامت ترضى النزعة الثقافية في منهاجها ، إلا أن تقرير سبنز يذهب إلى أبعد من
 هذا ، فهو يرى « أن الإعداد للمهنة جزء هام من التربية . . . وأن أى إعداد أو
 تخصص مهني يجب أن يتأخر إلى نهاية الحياة الدراسية » . ومن هنا كانت مدارسنا
 الثانوية المتوسطة بعيدة عن الاصطباغ بالصبغة المهنية ، إلا أنها أصغت إلى النزعة
 الواقعية في تقرير هادو Hadow فجعلت التربية فيها متلائمة مع البيئات المختلفة التي
 تقع فيها المدرسة ، إذ أن المدرسة يجب ألا تغفل المهنة التي سيخرج إليها التلاميذ في
 البيئة التي هم فيها ، ولذلك كانت مدارس لندن المتوسطة ذات صبغة تجارية أو فنية ،
 ولكن نزلت المدارس الثانوية الأخرى إلى جانب سبنز فجعلت دراساتها أكثر
 اتصالاً بمشاكل الحياة العملية « وقد اهتمت تلك المدارس بتخريج تلاميذها وقد
 اكتسبوا حكمة العامل في الأرض مع إعدادهم بجانب ذلك لسكل عمل آخر يتصل
 بشئون الزراعة » ومن هنا أصبحت المدارس الأكاديمية مصطبغة بصبغة واقعية
 ملموسة .

على أن تقرير « سبنز » يذهب إلى أبعد من مجرد إدخال النزعة الواقعية في المناهج ،
 فهو ينصح « بإنشاء مدارس فنية عالية مختلفة تمام الاختلاف عن المدارس الثانوية
 الأكاديمية ^(١) » ولذلك يجب العمل على تحويل المدارس الصناعية المتوسطة الحالية
 التي تهتم بصناعات الهندسة والبناء ، أو التي كانت تعد لعدة صناعات إعداداً

عاماً — إلى مدارس فنية عالية يكون من أهدافها : (١) الحرص على تدريب الطالب تدريباً عقلياً بغض النظر عن قيمته المهنية . (٢) ألا تكون المهنة واحدة بل عدة مهن متصل بعضها ببعض ، و بذلك تكون قد اقتربت — في روحها من المدارس الثانوية الأكاديمية (بمعنى أن هذه المدارس الأخيرة تعد الطالب إعداداً عاماً لمهنة راقية حرة كالطب والمحاماة . . . إلخ) . أما عن التدريب العقلي المطلوب لهذه المدارس ، فلا بد أن يصطبغ بصبغة تطبيقية لعدة مبادئ علمية متصلة ، تكون بحيث تستطيع أن تستثير مواهب التلاميذ ، وقدراتهم ، وتستجيب لها ، أى تقدم لهم أحسن ما تستطيع أن تقدمه الثقافة ، حتى ولو لم يعملوا في تلك المهن ، أما من حيث المناهج فإنها فيما يختص بالتلاميذ من سن + ١١ إلى + ١٣ لا بد أن تكون واسعة عريضة ، من نوع المناهج الثانوية الأكاديمية ثم تصطبغ صبغة علمية تطبيقية لمن هم فوق الثالثة عشرة .

هذا النظام الذى توسط بين المهنة والثقافة أدنى إلى الصواب ، والاعتدال من رأى كاتب أمريكى متطرف ، يدعى دافيدسون Davidson .

حمل بغضاً شديداً المعلومات التى تحتزن ولا تستعمل ، فدعا إلى التربية المهنية المطلقة ، تربية مهنية بمعنى الكلمة ، فلا يحتاج التلاميذ فيها إلى الجلوس على المقاعد ، بل يتعلمون مباشرة فى الورش والمصانع ، بل لا بد من أن يعامل التلاميذ معاملة العمال الحقيقيين فيعملون فى ساعات عمل خاصة ، ويتقاضون أجور أعلى هذه الأعمال التى يؤدونها ، أما التربية العامة فيتلقاها التلاميذ فى بدء حياتهم الدراسية ، ثم ينهمكون فى تخصص مهنى تام ، أما التربية الثقافية لوقت الفراغ فيتلقونها فى وقت فراغهم أى فى المساء ، أما تقرير سينر فإنه لا يوافق على هذا التطرف ، بل يكفي « بأن يكون رجال هيئة التدريس على اتصال وثيق بدوائر الأعمال فى الخارج » وهو لا يجد مانعاً من أن تتحول المدرسة الصناعية العليا إلى مصنع يساهم فى الأعمال الصناعية الكبرى ، وقد كثر الجدل بين رجال التربية عن رجال هيئة التدريس

فى تلك المدارس الفنية ، هل يكونون من الصناعات الذين يميلون للتعليم ، أم من رجال التدريس الذين يميلون للصناعة ؟ ويميل تقرير سبنز إلى الأخذ بالرأى الأول ، فهو يحتم أن يكون المدرسون قد قضوا وقتاً معيناً فى التدريب على أعمال الهندسة الميكانيكية ، على أن المدارس الفنية العالية تنسج ولا ريب للمدرسين من الطرازين السالفي الذكر .

أما فى التربية الجامعية ، فإننا لا نجد جدالاً عنيفاً بين المربين حول إدخال الدراسات المهنية فى مناهجها ، فالحاجة أوجدت كرامى جامعية للهندسة ، والتربية والطب ، وجعلت الجامعة مكان إعداد لعدة مهن حيث تسنح الفرصة دائماً لطلابها للاتصال بدوائر الأعمال خارج الجامعة ، التى يجب أن تستجيب لحاجة تلك الدوائر ، ولحاجة المجتمع بصفة عامة ، ولذلك لا بد من وجود فاصل يفصل بين الطلبة الذين سيخصصون فى مهن مختلفة ؛ فالشبان الذين يريدون التخصص فى مهنة التدريس لا بد من فصلهم عن غيرهم من الذين سيخصصون فى مهنة أخرى ، وذلك فى عهد مبكر ، فيسأل الطالب لدى بدء حياته الجامعية ، عما إذا كان يريد التخصص فى التدريس أم لا ، فإن أجاب بالإيجاب أخذ بنظام تدريبي خاص ينتهى به ، بعد أن ينال درجته الجامعية ، إلى مهنة التدريس ، وهذا أفضل من أن يترك هذا الاختيار إلى ما بعد نيله الدرجة الجامعية ، ثم يؤخذ بنظام تدريبي — بعد هذا العهد الطويل — كى يصبح مدرساً^(١) . وقد سمعنا النقد ينهال علينا من جراء هذا النظام ، إذ قيل أن معاهد التربية التى تحتطف الطلبة وهم فى بدء العهد بالجامعة ، أشبه بالأديرة ، تخرج مدرسين لا يعرفون شيئاً عن العالم الخارجى الذى سيدرسون شئونه للتلاميذ ، ولكن هذا النقد خاطئ ، لأن الطلبة يمارسون فى الجامعة أنواعاً

(١) النظام الثانى هو المعمول به فى مصر ، فبعد دراسة الجامعة بعد الطالب لمهنة التدريس فى معهد التربية والمؤلف يجذ أن يشير الدراسة الجامعية والمهنية (الخاصة بالتدريس) معاً يداً بيد .

مختلفة من الانصالات الاجتماعية ، في الفرص التي تهيئها الجامعة لطلابها .
لا نستطيع أن نترك موضوع التربية المهنية دون التعرض لمسألة الاختيار المهني .
والمثل الأعلى في التوجيه المهني ، هو ألا نضع المكعبات في الثقوب المستديرة ،
ولا الكرات في الثقوب المسكبة ، لأن سوء اختيار المهنة لا يقلل فقط من الكفاية ،
بل يسلب سعادة الفرد . ولا يشك أحد في أن الأطباء والمدرسين مثلاً لا بد أن
يكونوا متمتعين بالموهب الخاصة بهم ، وأن تكون عندهم الميول والاتجاهات
العامة اللازمة لنجاحهم في مهنتهم ؛ ولكن مما لا شك فيه أيضاً أن حياة الصانع
البسيط أجاب للسعادة والبهجة له ، إذا كانت ملائمة لما هيأته له الطبيعة .

إذن لا بد أن يكون الميول الطبيعية القول الفصل في الاختيار المهني ، فما هو
أساس هذه الميول الطبيعية المهنية ؟ إن الفتیان كثيراً ما يقتبسون عواطفهم وحاستهم
للأعمال المختلفة ممن يحيط بهم من الكبار الذين في بيئتهم ، ولكن الدكتور أرنت
جوز يتعمق أكثر من ذلك فيصل إلى الأصول العميقة التي تدفع حياتنا في مسالكها
الحالية ، فيعلن أن دراساته في التحليل النفسي قد هدته إلى أن الرغبات التي
نكبتها في الأعماق ، هي التي فرضت علينا اختيار المهنة التي سنزاوها في حياتنا
المستقبلية ، فظروف النفس الداخلية هي صاحبة الكلمة الأخيرة في اختيارنا المهني ،
ولست ظروف الحياة الخارجية وما يعتورها من تقلبات ، وليست هذه الظروف
الخارجية سوى الفرصة السانحة للقوى اللاشعورية كي تطفو فوق مستوى الشعور
وتملئ إرادتها عليه .

إذن فنحن في اختيارنا المهني نجد مخرجاً لما نكبته في ظلمات اللاشعور منذ أيام
الطفولة المبكرة ، ولكن ليس معنى تسليمنا بأحكام مدارس التحليل النفسي التي
ترجع كل أعمالنا ، حتى اختيارنا لمهنتنا ومستقبلنا إلى أصول في النفس البشرية ،
أننا نسلم بأحكامها ، ونلغى حكم المنطق السليم الذي يرجع هذا الاختيار إلى عبادة
الأبطال في دور المراقبة ، فنحن عادة نحاول أن نترسم خطأ الأبطال الذين نعشقهم

ونعجب بهم في هذا الدور ، ونختار المهن التي يزاولها هؤلاء الأبطال ، لنكون أقرب إليهم ، ومهما يكن من شيء فلا بد من حساب الميول الطبيعية ، والاتجاهات الذهنية للأفراد عند توجيههم توجيهاً مهنيًا .

ليس هذا فحسب بل لابد من قياس درجة الذكاء ، والميول الخاصة عند الفرد قبل توجيهه توجيهاً مهنيًا ، ولحسن الحظ ، كانت الميول المكتسبة ، والميول الطبيعية عند الأفراد متفقة اتفاقاً غريباً ، ويمكن التنبؤ بالعوامل الخاصة عند الأطفال منذ عصر مبكر إذا كانت العين التي تراقبهم حريصة دقيقة نفاذة . ويعرف المؤلف صبيًا في العاشرة من عمره ، استطاع أن يضع قانونًا دقيقًا لعصابة من الأولاد في مثل سنه ، هذا الغلام الذي لعب دور موسى صغيراً أصبح طالباً متفوقاً في دراسة القانون بالجامعة ، وإذا لم يستطع المراقب العادي أن يكشف عن تلك القدرات الخاصة فلا بد من الاستعانة بالمختص ، وقد استطاع الأستاذ سبيرمان أن يكشف عن وجود قدرات خاصة إلى جانب العامل في الذكاء ومنها القدرة اليدوية ، والقدرة على رشاقة الحركة ، والحركة الحسابية وقوة التذكر ، وقوة الحفظ ، والقدرة اللغوية ، والقدرة الموسيقية والقدرة الرياضية ، كما وضع الاختبارات الخاصة لقياس هذه القدرات الخاصة ، بل أن منسبج من جامعة هارفارد قد وضع تصميم آلة يستطيع بها قياس القدرات الخاصة اللازمة للقيام بالأعمال الفنية المختلفة مثل قيادة الترام . وبالرغم من أن هذه الآلة بعيدة عن الصواب ، ظاهرة التصنع إلا أنها دليل على اتجاه التفكير في مسألة التوجيه المهني^(١) .

ويقوم المعهد القومي لعلم النفس الصناعي في لندن بإسداء نصائح في التوجيه المهني ، قائمة على نتائج قياس الذكاء والقدرات الخاصة ، بعد إجراء اختبارات شخصية وبعد مقارنة تقارير أولياء الأمور ونظار المدارس ، وقد استطاع هذا المعهد

أن يحل مشكلة التوجيه المهني ، للأولاد والبنات ، مما قضى على سوء الاختيار المهني ، ووضع حدًا للكثير من الشقاء والآلام .

ربما كان الأوفق الاستعانة بنصائح عالم نفساني تخصص في قياس الذكاء لأن المدرسين لا يستطيعون إجراء الاختبارات إجراء دقيقاً كما أن آراءهم مثل آراء الآباء تحتاج إلى التصحيح والتكميل ، والواقع أنه لا بد من تصفية آراء مختلف الجهات — الآباء وأولياء الأمور والمدرسين ونظار المدارس والاختصاصيين النفسيين — حتى يستطيع أولياء الأمور المقلقون على مستقبل أولادهم ، أن يقرؤا عيناً ، وعلى نظار المدارس أن يجمعوا آراء زملائهم المدرسين عن التلاميذ المختلفين ويثبتوها في سجلاتهم ويكونوا رأياً عاماً عنهم ، حتى يهدوهم سواء السبيل ، ويرشدوهم إلى الطريق الذي خطته لهم الطبيعة دون تفریط أو إفراط ، وهم إذ يضيفون هذا العبء إلى أعمالهم إنما يؤدون جزءاً من الأمانة التي وضعها المجتمع في أعناقهم .

الخلاصة : إن التوفيق بين التربية الحرة وبين التوجيه المهني يحتم علينا الأمور الآتية : —

١ — تجاهل تلك التفرقة القديمة بين الثقافة ، والنفع أو بين الناحية النظرية ، والناحية العملية — أو بين التفكير ، والعمل — تلك التفرقة التي لاتقرها الديمقراطية الحديثة ولا علم النفس الحديث .

٢ — صبغ التربية الحرة بالصبغة المهنية To Vocationalize Liberal Education

٣ — صبغ التوجيه المهني بالصبغة الحرة To Liberalize Vocational Education

المراجع

1. Adams : Evolution of Educational Theory.
2. Adams : Modern Development in Educational Practice.
3. Adamson : The Individual and the Environment.
4. B. of Ed. : Hadow Report Chap. 5.
5. B. of Ed. : Spens Report Chap. 8.
6. T.P. Nunn : Education, its Dated First Principles.
7. Monroe : Text-Book in the History of Education.
8. James L. Mursell : Principles of Education.
9. Ross : Groundwork of Educational Theory.

الفصل السابع

التربية الخلقية

اتفقت الديانات والمبادئ على اختلاف أنواعها على أهمية الأخلاق ، فحينما يمدح الله رسوله عليه السلام يمدحه بسمو أخلاقه فيقول : « وإنك لعلى خلق عظيم » وحينما يقف الرسول لتوضيح صلب دعوته يعلن أنه بُعث مؤدباً فيقول : « إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق » ثم يجعل المتخلفين بالأخلاق الفاضلة أحب الناس إليه وأقربهم منه درجة في قوله : « إن أحبكم إلىّ وأقربكم منى منازل يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً الموطأون أكنافاً الذين يألفون ويؤلفون » . ذلك هو الدين جعل دعامته الأولى الأخلاق المتينة . ولا شك في ذلك فالأخلاق دعامة كل نهضة ، وتقدم ، وحضارة ، بل هي الحارس الوحيد الذى يحمى الأمم ويقيها من الانهيار والضياع . وها هو الأستاذ ولز H.G. Wells يحدثنا عن أهمية الأخلاق فيقول : « لو بذل الإنسان في سبيل السيطرة على كبح جماح نفسه بعض ما يبذله من الجهد في السيطرة على قوى الطبيعة لكان عالمنا اليوم عالم طهارة وسعادة » .

فالتقدم الإنسانى بالرغم مما يبذل في سبيله من نوع وعبقريّة من الناحية المادية لا زال غير مذكجى ولا متزن من الناحية الخلقية ، ولو أننا قسنا التقدم الخلقى بالتقدم المادى لتجلى لنا الفرق شاسعاً ، والمدى بعيداً بينهما . وإذا أردنا خيراً لتلك الإنسانية المعذبة فلا بد من إيجاد حالة اتزان بين الناحيتين : المادية ، والأخلاقية ، فما دمنا نعتقد أن الكون الذى نعيش فيه تسيره نعمة إلهية ، وتربطه وحدة

أخلاقية ، فلتكن طرق المعيشة التي نسير عليها ، ونشدد لها النجاح مسaire للقوانين الأخلاقية .

ولا تقل أهمية الأخلاق في الحرب عنها في السلم وحسبنا في ذلك ما أدلى به المارشال « مونتمجمرى » إذ يقول : « إن قضية الجيش الثامن تنطوى على مغازٍ روحية عظيمة إلى جانب مغزاها العسكري ؛ فقد دلت تلك القضية على أن أهم عوامل الانتصار في الحرب هو العامل الأخلاقي ، فلا يمكن لقائد ما أن يدفع رجاله إلى بذل أقصى جهودهم في العمل إلا إذا كانت ضمائرهم مرتاحة إلى ما سيقومون به . و يقيني أن الجيش إذا سار بدون مرضاة الله فقد سار إلى غير هدى . والآنانية تخالف تعاليم الدين ، والجندية . وإن الكنيسة ، والجيش معاً لا يقرانها في الإنسان فتعقضى التعاليم الدينية ، وتؤازرها في ذلك التعاليم العسكرية . بأن يؤدي كل رجل واجبه بإخلاص وأمانة مهما كان نوعه وإن الانحطاط الخلقى في صفوف الجيش أشد خطراً عليه من أعدائه ، فعلى الجيش أن يَشُنَّ حرباً داخلية لتنظيم صفوفه قبل أن يفكر في شن حرب خارجية ضد أعدائه ، لذلك لا نستطيع أن نتصور في أى معركة إلا إذا انتصرنا على أنفسنا قبل كل شيء » ^(١) .

فعلى التربية أن تقود الناس إلى الطريق الصحيح حيث يشع من وراء السحب ذلك القبس العلوى المنير ممثلاً كل ما هو حق ، وكل ما هو عدل ، وكل ما هو جميل . ومن هنا تتجلى حاجة التربية الملحة إلى الدعامة الخلقية لتشييد صرح المدنية الشامخ ، ووقف تيار البريرية المتدفق الذى يكاد يُطوِّح بالمثل العليا ، والمبادئ الأخلاقية السامية . ولتتخذ التربية إذن من الأخلاق صخرة قوية توقف هذا التيار العاشم ، وتهيئ للذء حياة أحفل بالسعادة ، وللإنسانية المذبذبة الطمأنينة ، والاستقرار .

* * *

هذا وقد انقسم العلماء شيعاً ، وأحزاباً من حيث طريقة تناول موضوع الأخلاق ، فقد خاطوه بالشخصية حيناً ، وبالوجدان آنأً ، وبالذكاء أحياناً ، وزعم البعض أنه يستطيع دراسة الأخلاق عن طريق الكيمياء ، وتحليل عناصر الجسم مدعياً أن لبعض المواد الكيميائية التي يتركب منها الجسم أثراً واضحاً في تكوين أخلاق الفرد . كما رأى آخرون إمكان دراسة الأخلاق عن طريق دراسة تقاطيع الوجه أو شكل الجمجمة . كما لم يُحجم أنصار علوم التشريح والإحياء ، والوراثة عن الإدلاء بدلوهم في هذا الموضوع زاعمين أن لهذه العلوم القدر المُعَلَّى في اكتشاف حقيقة الأخلاق . ولكن عند ما بزغ علم النفس ، وسطع نجمه ، وأصبح مستقلاً بنفسه قائماً بذاته أسدى يداً بيضاء إلى قضية الأخلاق ، وذلك بمعونة علم الاجتماع .

وقد قامت مدارس تتنازع هذا الموضوع ، فذهبت مدرسة الوجدان أو العاطفة إلى أن الأخلاق مستمدة منها ، كما ذهبت مدرسة الإدارة إلى أن الأخلاق منتج من نتائجها ، وزعمت مدرسة العقل أو الذكاء أن الأخلاق نتيجة التفكير ، والعقل ، ولكل مدرسة من هذه المدارس أنصار ، وزعماء . ولقد شاهدت السنوات الأخيرة زيادة الاهتمام بدراسة الأخلاق . فكثرت المؤلفات الحديثة في المانيا — وفي أمريكا بذات محاولات جبارة لقياس الصفات الخلقية قياساً علمياً . وقد اتفقت معظم هذه المؤلفات على أن الأخلاق جزء هام من الشخصية ، وأنها تشمل تنظيم النواحي الوجدانية ، والنزوعية منها وإليك بعض التعاريف .

أولاً — تعريف الأستاذ ماك دوجال^(١) :

«Well-developed character, is an integrated system of sentiments, a system that is a hierarchy dominated by a single master-sentiment and integrated by that dominance.»

الخلق القويم : هو نظام تصاعدي متكامل من العواطف تسيطر عليه سيدة العواطف ، وتكامله نتيجة لتلك السيطرة . فالخلق في نظر « ماكدوجال » وجهة خاصة في الشخصية النامية تؤدي بالشخص إلى :

١ — التماسك : Consistency . فالخلق يجب أن يكون سبجيةً للنفس يصدر عنها السلوك عفواً في جميع المواقف ، والحالات المتأثلة أو المتشابهة فليس بخليق أن يُعد الرجل كريماً إذا بذل أو أغدق في موطن ثم يخل وأمسك في موطن مماثل أو مشابه ، وليس بتحقيق أن يوصف المرء بالشجاعة إذا استقبل الهول ، واستعذب الموت لطاريء من الطواريء ثم أحجم في موطن آخر يتطلب الإقدام والتضحية .

٢ — العزيمة ، الصلابة Firmness . وليس معنى هذا اندفاع المرء في نوع من السلوك في ضلالة ، وغباء فإن فضائل المرء قد تستحيل بهذا إلى رذائل ، ولكن معناه أن يتدبر الإنسان الموقف ثم يعتزم العمل وفق ما تقتضيه الحال . فمثلاً إذا أردت نجاحاً آخر العام فلا بد من العزيمة الصادقة عن الاستذكار والمثابرة .

٣ — ضبط النفس Self-Control . فإذا حدثتني نفسي أن أحميد عن طريق الفضيلة ، والشرف كي أصبح من الأغنياء فيجب أن يكون لدى من القدرة ما يكفي لضبط النفس ، وإبعادها عن هذه الرغبة التي لا تتفق ومبادئ الأخلاق .

٤ — التوجيه Self-Direction .

وقدرة الإنسان على توجيه نفسه ، وعلى الاستقلال في الشخصية وعدم الاعتماد على الغير أمر لازم في تكوين السلوك الخلقى فالفرد يجب أن يكون قادراً على أن يوجه نفسه الوجهة التي يرى أنها تتفق مع المبادئ القويمية فالسجاية لا بد منها ، ولكن يجب أن توجه كلها إلى الخير العام ، وصالح الجماعة . والفضائل لازمة ، وألزم منها التوجيه إلى نفع الناس وخير المجتمع .

ثانياً — تعريف باجلي Bagley^(١)

يرى « باجلى أن الخلق عبارة عن كثير من العادات الصالحة النافعة ، فأساس الخلق في نظره هو العادات النافعة وهذه إما أن تكون :

- ١ — عادات نافعة ، ومفيدة ، كالمشى باعتدال ، وتنظيف الأسنان ... إلخ
- ٢ — منع النفس ، وضبطها عن الإتيان بعمل أو إظهار رغبة لا تسمح بها الحياة المتحضرة .

ومن تحليل تعريف « باجلى » نرى أنه يتخذ نفع العادات المجتمع كأساس للسلوك الخلقى ، ومن استخدامه كلمة « عادة » كأساس للسلوك نفهم أنه يقصد وصف هذا السلوك بالتشابه ، والتماسك ، وأن هذا السلوك لا بد وأن يكون نتيجة لرغبة أو لتحقيق مبدأ ..

على أن هذا التعريف يوحى إلينا بأن الخلق شيء آلى طالما يتخذ من العادة أساساً له . كما أن هذا التعريف قد أهمل أهمية العواطف في تكوين السلوك الخلقى .
ثالثاً — تعريف روباك .

إن الخلق حالة أو ميل نفسى يتحكم فى الغرائز ، ويمنعها من تحقيق أهدافها ، وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز . وهذا التعريف يوقفنا على تحكم الخلق فى الغرائز ويغفل أهمية العادات ، والعواطف ، والمثل العليا كعناصر أساسية فى تكوين الخلق .

رابعاً — رأى هادفيلد .

الخلق هو قيمة النفس المتزنة ، والنفس المتزنة هى تلك النفس التى تنسقت فيها الميول الطبيعية ، والعواطف ، وتضافرت هذه الميول ، وتلك العواطف على غاية واحدة . فالخلق صفة النفس ، والإرادة سلاحها . وهذا تعريف يمكن أن يتصف بالشمول ، والاتزان .

خامساً — رأى چون ديوى .

الخلق هو كل ما ينطوى عليه العمل من عمليات الإمعان أى الموازنة ،

والتروى والرغبة أو الدافع سواء أكانت هذه العمليات قريبة أم بعيدة .

ومن تحليل هذا التعريف نرى أن « جون ديوى » راعى أن يذكر فى تعريفه « الدوافع » التى تدفع الشخص إلى العمل ، وهذه تكون ناتجة عن مبادئ الشخص كما راعى أيضاً أن العمل الذى سيصدر عن الشخص لن يصدر اعتباطاً ، ولكن عن روية ، وإمعان ، وتحليل ، واختيار فهو أبلغ فى إظهار الناحية الخلقية . زد على ذلك أن هذا التعريف يتضمن سجايا الشخص النفسية التى تدفعه فى النهاية إلى العزم والعمل وأخيراً لو أننا تأملنا جيداً هذا التعريف لوجدنا أنه يتضمن تكوين عواطف إذ أن الرغبة فى شىء تؤدى إلى تكوين عاطفة نحوه .

سادساً — تعريف كلباتريك .

يرى كلباتريك أن هناك ثلاثة أشياء هامة فى كل عمل خلقى هى :

١ — الحساسية ، لما يحتمل أن يتضمنه موقف ما

٢ — الروية ، والإمعان فيما يجب عمله .

٣ — الرغبة ، الملحة فى تنفيذ العمل .

فالحساسية نحو موقف من المواقف تتضمن إدراك الموقف ، ورؤية العوامل التى يتضمنها والعواقب الممكنة أن تنتج عنها ثم اتخاذ قرار معين وهذا القرار يتوقف على معلومات الشخص ، وتجاربه ، ومعرفته ، كما يتوقف على نوع تفكيره ، وذكاؤه ، وعلى مدى هضمه معجزات السابقة — وأما التروى فيتطلب من الفرد أن يكون لديه هدف معين ، وأن يكون قادراً على التبصر فى الأمور ، وأن يكون لديه مقياس مكون من المبادئ ، والمستويات التى كونها لنفسه أثناء حياته عن طريق تجاربه الشخصية ، ومعلوماته ، وتجارب المجتمع .

ومن التعاريف السابقة نلاحظ أولاً أن الكتاب حينما يتكلمون عن الخلق لا يجيدون بيان ماهيته بقدر ما يجيدون التكلم عن وظيفته فى الحياة البشرية ويمكن أن نستنبط أن معظم الكتاب يتفقون على أن الخلق يؤدى إلى الوظائف الآتية :

١ — يجعل سلوك الإنسان متصفاً بالثبات ، والتمسك ، والتوافق ، والاضطراد
مثلاً عواطف الإنسان نحو أسرته لا تتصادم مع عواطفه نحو وطنه بل إن عواطفه
جميعاً تعمل بشكل منسجم ومتوافق .

ب — يمكن التنبؤ بتصرف الشخص ، وسلوكه في المواقف المختلفة ، فإذا
عرفت خلق فرد من الأفراد يمكنني أن أتنبأ بما سيعمله في وقت معين .

ح — إن الخلق يؤدي بالشخص إلى أن يتجه بانتظام ، وباستمرار نحو غاياته
العظمى فهو يبذل جهده لكي يصل إليها ، ويضع نصب عينيه المثابرة في سبيل
تحقيقها سواء أكانت هذه الغايات في العمل أو في اللعب .

د — الخلق يعطى قوة في الإرادة ، وفي العزيمة ، فهو يمكن الشخص من
أن يحدد اختياره للمسلك المستقيم في أى موقف من المواقف مهما كان الاختيار
قاسياً ، والمسلك صعباً ، كما أن الخلق يزود الفرد بالقدرة على الثبات والتمسك
بالعزيمة .

ثانياً — أن الخلق نظام معقد للغاية ينمو ببطء ، ويتألف من تأكيد عوامل
كثيرة في الحياة ، وتدخل فيه مركبات متعددة هي :

- ١ — الغرائز . وهذه يجب أن تخضع لمبدأ يسيرها ويتحكم فيها .
- ٢ — العادات ، ويجب أن يراعى في تكوينها منفعتها للصالح العام .
- ٣ — العواطف وهذه يجب أن تكون في أساسها عواطف حب لكل ما هو
حق ، وكل ما هو خير ، وكل ما هو جميل . كما يجب أن تكون في أساسها
عواطف كراهية لكل ما هو قبيح ، وكل ما هو شر ، وكل ما هو باطل .
- ٤ — انتظام العواطف نفسها في نظام وهيئة عليا بحيث لا تتصادم — وبحيث
تندمج كلها في عاطفة اعتبار الذات .

هذا ويجب أن نزيد القارئ علماً بأن تعريفنا للأخلاق تعريفاً علمياً أو
سيكولوجياً يفقدها حيوتها وتأثيرها وتلك الحيوية ، وهذا التأثير هما ما يهمنا من

الأخلاق ، فوق كل شئ آخر وهنا نجد أننا مضطرون إلى النزوع بالأخلاق منزعاً اجتماعياً ، وفي هذا المنزع سنعثر على قوتها ، وفاعليتها التي ضاعت عندما عهدنا بها إلى العلوم البحتة ولما كان الانسان اجتماعياً بطبعه كانت أخلاقه لا تظهر إلا في وسط اجتماعي ، فالأخلاق تؤثر ، وتتأثر بالوسط الاجتماعي ، والنظم الاجتماعية ، وإذن نستطيع أن نقول : إن الخلق هو نشاط الفرد في المجتمع البشري ، وميوله اللازمة له نحو نظم الجماعة ومنشآتها ، واتجاهاته الفكرية نحو من يحيط به من الناس ، سواء أ كانت هذه الانجازات مما يفيد أو يضر بالجماعة البشرية .

ولو أننا تناولنا الأخلاق من حيث وظيفتها أو أردنا أن نعرف الخلق الفاضل قلنا : إنه الذي يرمي إلى أفضل الحالات الاجتماعية ، وفي نفس الوقت يدفع صاحبه إلى أن يسعى ويعمل بعقل وروية على تخير الوسائل التي بها يدرك هذا الغرض الأسمى . ويقول جون ديوى « لا نستطيع أن نغير الأخلاق بالوعظ والإرشاد دون أن نغير نظمنا العملية والسياسية لأن هذا الزعم يناقض مبدأنا في أن الأخلاق ما هي إلا ميول مؤثرة في الحياة الاجتماعية » ويقول أيضاً « إن الأخلاق هي مجموعة رغائب الفرد وميوله الفعالة التي تجعله دائماً على استعداد للإتيان ببعض الأفعال ، ومغرمًا ببعض النتائج ، وفي الوقت نفسه كارهًا لبعض الأفعال والنتائج الأخرى » فالأخلاق إذن هي حياة الفرد في الجماعة ، أو هي السعى إلى غاية معينة لها علاقة بالغير ، أو هي ميول تتحول إلى نتائج وأغراض ، لا بل هي تغيير للحالة الاجتماعية أي كان نوع هذا التغيير ومقدار أثره في المجتمع وإذن : هي السلوك وهي الحياة ليس غير ، وإلا فإذا عساها أن تكون إن لم تكن كذلك ؟ »

* * *

السلوك والأخلاق

يقول ديوى « إن أول ما يجابهنا في بحثنا هذا هو الفضيلة العرفية التي تقسم

الحركة أو النشاط إلى قسمين متقابلين يسميان في كثير من الأحيان بالداخلي والخارجي ، أو الروحي والجسدي ، ففي الفضيلة تتطور هذه النظرية إلى عراك عنيف بين الدافع للعمل ونتيجته أو بين الخلق والسلوك « فالخلق هو شيء باطنى فى الإنسان لا علاقة له البتة بالبيئة إلا عن طريق شيء آخر وهو السلوك . والناظر إلى الإنسان لا يرى الأخلاق ، وإنما يشاهد العمل أو الفعل ، فالأخلاق هى السبب والسلوك والعمل هو النتيجة وهذا التقسيم من صنع الفلسفة الثنائية التى ابتدعها ديكارت .

الأخلاق والغايات والوسائل

إن غاية الأخلاق هى صالح الجماعة ، ولكن ما الوسيلة إلى تلك الغاية ؟ وهل يسمح الخلق الشريف باستعمال وسائل قد لا تكون مرضية فى سبيل الوصول إلى غايات سامية ؟ أى هل تبرر الغاية الوسطة بأى حال من الأحوال ؟ وهل يستطيع إنسان على خلق عظيم أن يكذب مثلاً لغاية شريفة عنده ؟ أم نزع أنه متى كذب فقد انهدم ركن أساسى من أخلاقه ، وهل يحل للإنسان أن يريق دم أخيه فى الإنسانية فى سبيل القومية أو الديمقراطية أو العدل ، أو أى مبدأ إنسانى شريف أو يظن أنه شريف ؟ وبمعنى آخر هل يمكن التخلق بالأخلاق النافذة فى حضارة معقدة كل التعقيد كحضارتنا هذه ؟ ولقد تناولت الفلسفة الثنائية الغاية والوسيلة فيما تناولت وزعمت أن الغاية هى شيء موضوعى قائم بذاته وأن الوسيلة هى الطريق إليها أو أنهما شيئان منفصلان ، ومن هنا ظهر التضارب بينهما . . وأخذ الفلاسفة يبحثون فى هل تبرر الغاية الوسيلة التى يستعملها الإنسان فى الوصول إليها . . ولو صدقت تلك النظرية الفلسفية الثنائية العتيدة لكان لكل إنسان أن يدعى أن الغاية تبرر الوسطة أى كانت درجة الأخيرة من الأخلاق والفضائل .

وقد يعترض البعض على أن هذا الزعم مقوض للفضيلة . ولكن ما هى الفضيلة ؟ أليست هى غاية سامية ؟ أليست هى شيئاً واقعياً فى مستوى الحياة العادية أم فى

خيال حالم ؟ فإذا كانت — وهى كذلك — أمرافى مستوى الحياة العادية ، وإذا كنا قد اتفقنا على أن نستمسك بالأخلاق العملية فقد وجب علينا أن نسعى وراء غايات ليس غير ، وأن نفترض الوسائل أمورا ثانوية لا تهتم بها . وعلى هذا فالإنسان الفاضل يستطيع أن يكذب دون أن يمس ذلك أخلاقه فى شيء ، لا ، بل يستطيع أن يفعل أكثر من ذلك ففخدع الغير ويغش ويسرق ويرتكب كل هذه المحرمات إذا كانت هذه هى السبيل الوحيد إلى غايته الشريفة . هذا إذا صدقت نظرية الفلاسفة الثنائية . . ولكنها لم تصدق فنظرية فلسفة التوحيد هى الجديرة بالاتباع ففيها الغاية والواسطة شيء واحد . . ويمكننا أن نقول إن الفعل الحسن لا يصح أن يكون وسيلة لشيء ما . كبناء الأخلاق مثلا . ثم إن قول الصدق ليس وسيلة للحق الأعلى مثلا . لأن الفعل الحسن غاية فى نفسه ، وقول الصدق هو الغاية التى ليست وراءها غاية . . ويقول الأستاذ « ديوى » عندما يطلق الإنسان بندقيته ، على غرض ما ، فهل إطلاق « البندقية » هذا هو الغرض فى ذاته ؟ أم إصابة المرمى هو الغرض ؟ ثم أيهما الوسطة لذلك الغرض ؟ والحق أن إصابة الهدف هو الغرض من إطلاق « البندقية » فالهدف هو الغرض والإطلاق هو الوسيلة ، ولكن يجوز لنا أن نقول فى نفس الوقت إن إصابة الهدف هى الوسيلة لحسن إطلاق البندقية فكلاهما إذن غرض ووسيلة فى الواقع ونفس الأمر ، ويقول الأستاذ « كلباترك » يحدث كثيرا أن نطلب الغاية لأنها وسيلة لغاية أخرى . ويحدث أيضا أن نطلب الغاية لنفسها ، لأنها وسيلة لشيء آخر ، فقد يكون المال هو الغاية التى لا يمكن أن تكون وسيلة لشيء آخر ، أو يكون إطفاء شهوة ملتهبة كتكديس المال هو الغرض ، فالمال إذن وسيلة أو هو غاية ووسيلة فى وقت واحد ، وهذا رد على قول كلباترك . وفى هذا يقول جون ديوى « الغاية هى حلقة فى سلسلة الأفعال ترى عن بعد ، والوسيلة هى نفس الحلقة ، ولكنها ترى عن كثب فالغاية هى آخر عمل يفكر فيه الإنسان فقط ، والوسائل هى الأفعال التى تسبق ذلك الفعل فى الترتيب الزمنى » ويقول أيضا

«الغاية والوسيلة اسمان لشئ واحد — فهذان الاصطلاحان لا يدلان على تباین في مسمياتهما ولكن يرميان إلى التباين في قدرهما أو قيمتهما» ويقول أيضا « في الحق أن الغاية البعيدة ما هي إلا وسيلة في الزمن الحالى . والفعل في الزمن الحاضر ليس سوى وسيلة لغاية بعيدة » .

وإذن فالخلق ليس وسيلة إلى خير الجماعة البشرية فقط ، ولكنه غاية في نفسه . وأيضا إن خير الجماعة بدوره وسيلة للخلق الحسن . وعلى هذا فوزن الأخلاق بميزان الحق يتطلب منا أن نوجد بين الدافع للفعل ، والغاية التي وراءه . لأن كيفية العمل وما هيته وحدة لا تقبل التجزئة .

* * *

٢ — المشكلة الخلقية

يقصد بالسلوك الخلقي تطبيق مستويات السلوك التي يقبلها مجتمع من المجتمعات ويعتقد أنها عنصر أساسى لحياة الجماعة ، ولكن في خضم هذا العالم المتغير الذى يتحرك بسرعة ، ويعتريه التغير بين آن ، وآخر نجد أن الكثير من مستويات السلوك التي كانت مقبولة في وقت من الأوقات تعرضت لنقد لاذع نظريا ، ورُفضت أن تطبق عمليا . وهذا هو سر المشكلة الخلقية .

ففي المجتمعات البسيطة التي لا تتغير أنماط الحياة فيها من جيل إلى جيل أو من قرن إلى قرن — تغييراً محسوساً يتمكن كل فرد فيها من أن يعرف الخير من الشر في بساطة ومن غير تعقيد . على أن هذا الموقف يلحقه التغير في المجتمعات المتمدينة ولنضرب للقارىء مثلاً لتوضيح ذلك بعائلات المهاجرين المستوطنة في « ولاية نيويورك » . فالآباء في هذه العائلات خضعوا أثناء تربيتهم لقوانين أخلاقية هي أكثر ملاءمة للمجتمعات البسيطة . فهم يعتقدون مثلاً أن البنات يجب أن يرجعن إلى منازلهن في وقت مبكر في المساء ، كما أنهم يؤمنون أنه من الخطأ أن يختلط

البنات بالبنين . على أن مثل هذه المستويات للسلوك قد تكون مناسبة لمجتمع لا يعج بمظاهر المدنية الحديثة ، مجتمع خالٍ من وسائل اللهو خالٍ من وسائل المواصلات السريعة ، مجتمع ينزل فيه بيت العائلة عن غيره من البيوت ، مجتمع فيه يكسب الرجل قوته وتقوم المرأة برعاية البيت ، مجتمع يقوم فيه زواج الأبناء بعد مفاوضات يقوم بها الآباء . وكلنا يعلم كيف ينظر أهالي المجتمع الصاحب إلى مثل هذا السلوك بنظرات ملؤها الاحتقار ، والاشمئزاز . فالموقف في الوقت الحاضر يتطلب مستويات جديدة للسلوك . وأن ما يحدث عادة لا يخرج عما يأتي : يتمسك الآباء عادة بأهداب التقاليد ، وبعد صراع ، وأخذ ورد نجد أن الأبناء يتحررون من هذه التقاليد ويتركون الآباء وشأنهم .

ولقد كانت التربية الخلقية قديماً لا تهدو تنشئه الفرد على المبادئ الخلقية الشائعة أو المعروفة إما بطريق القدوة والمثل الصالح أو بطريق التلقين . ولكن هذا أصبح غير كاف في وقتنا الحاضر . ومما لا شك فيه أنه لم تنقطع صلتنا بالماضي مطلقاً فلا زال مجتمعنا متأثراً ببعض المبادئ الخلقية القديمة ، ولا زال الطفل يتأثر بها خلقياً بطريق غير مباشر . ولكن الجزء الأعظم من تلك المبادئ الخلقية أصبح لا يناسب العصر الحاضر . وسبب ذلك ما لحق المجتمع من تغيير ، ومن استخدام الآلات لخدمته في عصر جنون السرعة نجد أن شرب الخمر مثلاً يشير مشاكل لم تدخل في يوم من الأيام في عقل الناس في العصور الوسطى . وفي عصر الإنتاج الآلي يجد العامل نفسه وقد توزع ولاؤه بين اتحاد المهنة الذي يأمره بالإضراب عن العمل ، وبين صاحب العمل الذي هو ولى نعمته . فأين مواطن الخير ، وأين مواطن الشر في مركز الزوجة الجديد ، عند ما يضيق منزلها إلى حجرات أربع وعند ما يتناول جميع أفراد الأسرة طعامهم في المطاعم خارج المنزل ؟ وهل يخضع طفل المدرسة الابتدائية اليوم ذلك الخضوع الأعمى الذي كان يدين به الطفل في القبائل التي تقيم وزناً كبيراً للأب ؟ تلك بعض المشاكل الخلقية التي نقابلها في مجتمعنا الحديث في الوقت

الحاضر ، وقد امتلأت بها الروايات وهذه المشاكل لا يمكن مطلقاً أن تجد حلاً لها في مستويات الأخلاق التقليدية .

وعلى الرغم من ذلك فهذه المشاكل لا بد من أن تحل فلا بد من أن يكون لنا نظام مستنير نحيا في ظله . ولا بد وأن يكون لنا مستويات في السلوك يقبلها كل فرد . وهذا أمر ضرورى لحياتنا وإذا فشلنا في تحقيق ذلك فمعنى هذا فشلنا القاطع في مدينتنا الحديثة — وهدفنا الذى نرمى إليه هو أن نعمل لتحقيق مثالية أخلاقية تهدف لا إلى جمود اجتماعى بل إلى استنارة اجتماعية . ولا بد وأن تعمل التربية على تنوير الفرد بهذه الاتجاهات الاجتماعية المتغيرة التى يعيش فى خضمها ، ويجب أن تعمل التربية على أن تخلق فى الإنسان اتجاهاً عقلياً اجتماعياً يمتاز بالمرونة ، والابتكار والتقدم عماده البصيرة النافذة للمشكلات الاجتماعية التى نعيش بين ظهرانيها ، وأن نبتعد كل البعد عن أن نجعله يستسلم لمجموعة من الآراء التقليدية عن الخير ، والشر . ومن هنا يجدر بنا أن ننقل بالقارىء إلى دراسة مستويات السلوك .

* * *

٣ — مستويات السلوك :

لو أننا نظرنا إلى سلوك الأشخاص المختلفين لوجدنا هذا السلوك يتغير من شخص لآخر ويختلف مهما كان الموقف واحداً بالنسبة لهؤلاء الأشخاص . وإن اختلاف هذا السلوك وتعددده مما جعل « مكردوجال » يحاول أن يجعل هناك مستويات يختلف السلوك بالنسبة إليها . وقد بدأ فى تقسيمه هذا من المستوى الأولى البدائى إلى أرقى مستويات السلوك ووجد أن هذه المستويات يمكن إجمالها فى أربعة مستويات متتابعة المراحل ، من الضرورى لكل فرد أن يرقى فى سلمها متدرجاً فى الصعود ، فلا بد أن يمر بالمرحلة الدنيا قبل أن يصل إلى العليا ، وبالمستوى الراقى قبل أن ينتقل إلى ما هو أرقى منه وهذه المستويات هى : —

(١) المستوى الأول : ويشمل مرحلة السلوك الغريزي الذي يتعدل فقط بتأثير

الأم . واللذة pain & pleasur اللتين يحصل عليهما الفرد أثناء النشاط الغريزي

(٢) المستوى الثاني : ويشمل المرحلة التي يتعدل فيها السلوك الغريزي بتأثير

الثواب والعقاب اللذين يمنحهما الوسط الاجتماعي

(٣) المستوى الثالث : ويشمل المرحلة التي يتحكم فيها المدح والذم الاجتماعي في

تعديل السلوك الغريزي

(٤) المستوى الرابع : هو تلك المرحلة العليا التي ينظم فيها السلوك بواسطة مثل

عليا تمكن الإنسان من أن يعمل ما يراه حقيقياً وخليقاً بالعمل في نظره ، دون اعتبار للمدح أو الذم من الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه .

وسنحاول أن نذكر مثلاً يوضح ذلك :

فنحن بصدد طفل صغير (حوالى الخامسة من عمره) شعر بدافع الجوع ، فدفعه هذا الدافع إلى البحث عن الطعام فساقته قدماه إلى المطبخ ، وعن طريق المصادفة يجد « كرسيًا » بجوار « الثلمية » . فيتسلق فيجد نفسه أمام مالد ، وطاب من الطعام فيمد يده ويتناول ما شاء ثم يترك المسكان دون أن يتكلم وينهمك في مهام حياة الطفولة : من لعب ، وحركة .. إلخ

وفي اليوم الثاني يتكرر الموقف ، ويدفعه دافع الجوع إلى البحث عن الطعام ، وتشجعه الارتباطات الشبيهة التي ارتبطت بطعام الأمس . وفي هذه الحالة يدفع الكرسي أمامه إلى حيث يوجد الطعام ثم يتسلقه ، ويهم بتناول ما يحلوه . وهنا وفي هذه اللحظة تفاجئه أمه ، وتكشف ما كان من أمره . ونظراً لأنها تحافظ على مستويات السلوك ، وتريد تنشئة الطفل تنشئة خلقية صحيحة ، نجد أنها تبدأ في عقابه ، وتذيقه طعم الألم فينصرف عن الطعام باكياً ، مهموماً

وفي اليوم الثالث يتكرر الموقف ، ويصبح الطفل بين دافعين . دافع فطري هو

الجوع ، ودافع تربوى هو الخوف من ألم العقاب . ونظراً لأن الدوافع الفطرية قوية ، وعميقة فى النفس عمقاً عظيماً ، يتقدم الطفل إلى حيث يوجد الطعام غير عابىء مطلقاً بما كان من لون العقاب ، ويهمهم بتناول بعضه . وتفاجئته أمه للمرة الثانية ، وتصب عليه جام غضبها .

وفى اليوم الرابع قد يتكرر الموقف ، ولكن فى هذه الحالة نجد أن عمق ألم العقاب يتغلب على دافع الجوع ، ويجعل الطفل يعدل سلوكه فيتقدم إلى أمه فى أدب وحياء راجياً إياها أن تنفحه ببعضه : وفى هذه الحالة تقول : إنه قد حدث تغيير فى سلوك هذا الطفل أبى أن سلوكه قد تعدل ، وانتقل من مرحلة إلى أخرى إذ انتقل من مرحلة السلوك الغريزى الذى يعدله مبدأ اللذة أو الألم إلى المرحلة الثانية وهى مرحلة السلوك الغريزى التى يعدلها الثواب ، والعقاب . وهكذا يستمر الطفل فى طفولته الثانية مسيراً بهذين المبدأين على التوالى إلى أن يدخل فى مرحلة المراهقة ، والشباب ، وفى هذه الحالة ينتقل إلى المستوى الثالث وهو مستوى السلوك الخلقى الذى يعدله المدح أو الذم .

ويخضع الشباب للمستوى الثالث ، ويهمهم حكم رأى العام فيه ، فإذا كان فى أوفىة أصبح حساساً لرأى الناس فيه ، يود أن يعدل من سلوكه بحيث يحصل على مدح المجتمع ، وأن يبتعد عن مواطن الردى حتى لا يقع فريسة لنقد المجتمع . والمجتمع الذى يخافه على درجات فقد يخاف من مجتمع الأصدقاء أو من المجتمع المدرسى أو من المجتمع الأكبر .

وإذا ما اشتد عصب الشاب ، ودخل فى مرحلة الرجولة ، وكان ذا مثالية خلقية عظيمة نجده ينتقل من المرحلة السابقة إلى مرحلة المثل الأعلى : فهو لا يعبأ مطلقاً بمدح المجتمع أو ذمه ، ولكن يعمل نتيجة صرخة الضمير أى يسيره ضميره . فلا يقوم بعمل الخير إرضاء للزعماء أو الرؤساء ، ولكنه يعمل الخير من أجل الخير — وكذلك لا يقدر الجمال من أجل النفع ، ولكن يقدر الجمال من أجل الجمال ولا يصل

إلى هذه المرحلة إلا كل من كان متين الخلق ، ثابتاً على المبدأ كسقراط الذى فضل أن يشرب كأس السم مترعة حتى آخرها على أن يغير رأيه . وكذلك لم يصل إلى هذه المرحلة إلا الأنبياء ، وبعض الزعماء الذين تعرضوا لجميع أنواع الأخطار ، والأذى ، والاحتقار ، ولسكنهم تمسكوا بعتيقتهم بالرغم مما وقع عليهم من آلام .

فالنمو الخلقى إذن يسير فى مراحل أربع هى :

The Prudential Stage

أولاً — مرحلة الحذر

The Authoritarian Stage

ثانياً — مرحلة السلطة

The Social Stage

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية

The Personal Stage

رابعاً — المرحلة الشخصية

مراحل النمو الخلقى :

أولاً — مرحلة الحذر : نحن لا نطلب من الحدث الصغير أن يكون قويم الخلق ، فسلوكه كما سبق أن عرفنا تتحكم فيه دوافعه الغريزية ، كما أن أعماله لا يمكن أن تقاس بمقياس الصواب أو الخطأ فهو ليس بالأخلاقى ولا بغير الأخلاقى he is neither moral nor immoral بل هو كأن حتى تسيره دوافعه . وسرعان ما يتعلم أن بعض الأفعال لها نتائج ضارة ، فالنار تحرق ، والموسى تجرح ، وبذلك يأخذ فى السيطرة على دوافعه الغريزية . وفى اللحظة التى تبدأ فيها هذه السيطرة يمكن أن يقال إن نموه الخلقى قد بدأ — فالطفل بذلك يصل إلى مرحلة بدائية من مراحل السيطرة الخلقية يمكن أن نطلق عليها اسم مرحلة الحذر فى هذه المرحلة يسيطر الطفل على سلوكه خوفاً من النتائج الطبيعية .

ثانياً — مرحلة السلطة :

ويصل الطفل إلى المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقى عند ما يتمكن من التفرقة بين الناس ، وبين الأشياء فى يديته فبعض أفعاله سيجد أنها تسبب رضاء الناس ، وهذا يصحبه عنصر من عناصر السرور . كما أن بعض الأعمال الأخرى تسبب سخط

الناس وهذا يصحبه عنصر من عناصر الألم . وهكذا يتحكم في أفعاله سلطان البالغين حوله — وهنا يمكن أن تقول : « إن الطفل قد وصل إلى مرحلة السلطة » .

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية :

وباتساع دائرة الطفل الاجتماعية ، يصبح شاعراً بنفسه كعضو في جماعة ، وسرعان ما يكتشف أن أفعاله يجب أن تكون مسيرة لما يراه الرأى العام ، هذا إذا أراد أن يحتفظ بعنصر السرور الذى يشعر به من عضوية الجماعة . وهذه هي المرحلة الاجتماعية ، وهى من أرقى مرحلة من مراحل النمو الخلقى يصل إليها بعض الناس فدوافعهم تتحكم فيها العناصر الخارجية كالحكمة ، والسلطة ، قوة الرأى العام . على أن عامل النمو لى هؤلاء لم يصل إلى تمامه .

رابعاً — المرحلة الذاتية أو المرحلة الشخصية :

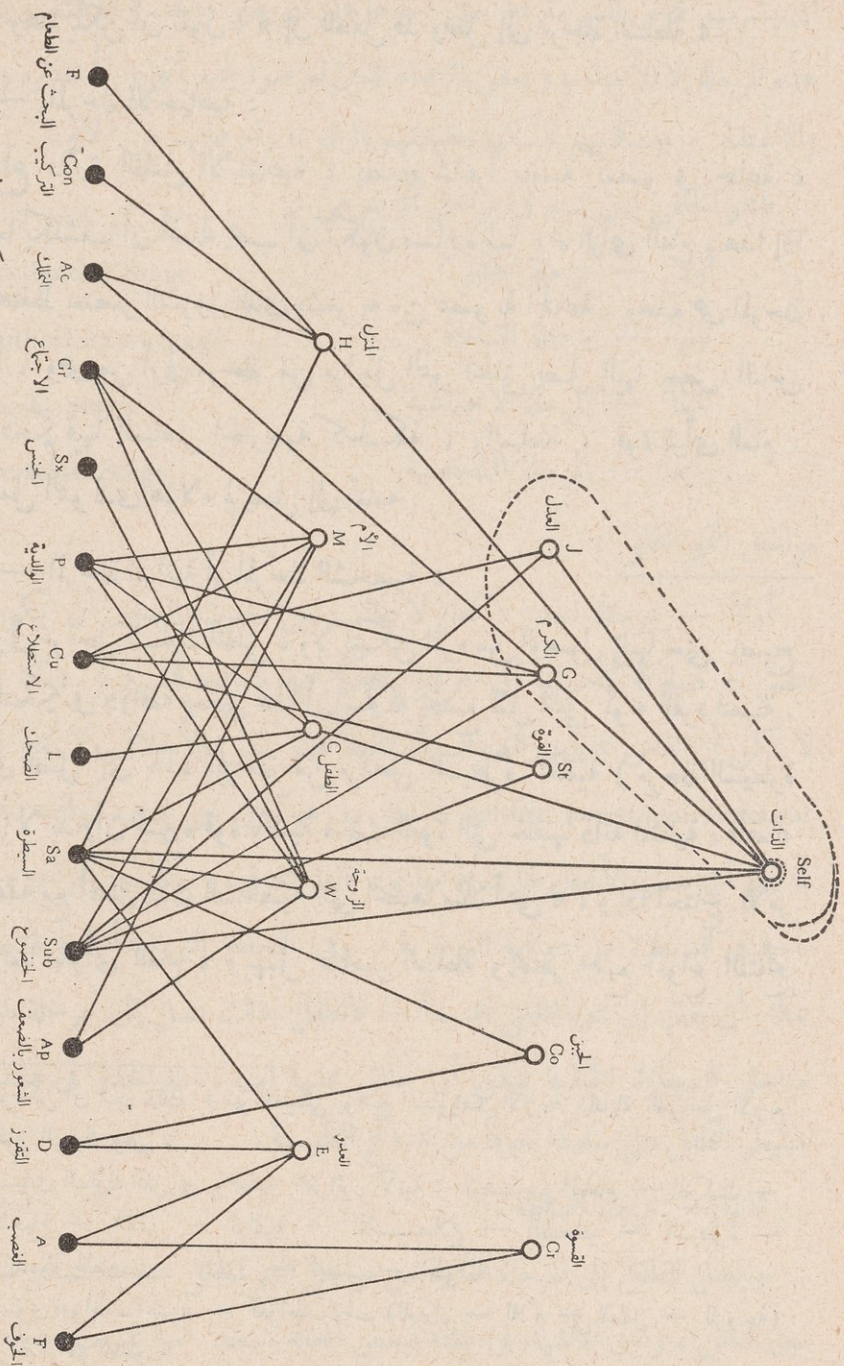
وهى أرقى مراحل السلوك الخلقى ، ولا يتمكن المرء من الوصول إليها حتى يصبح قادراً على التحكم فى دوافعه ومعنى هذا أن سلوكه يخضع لمثل أعلى كونه الفرد لنفسه . والفرد الذى يصل إلى هذه المرحلة من مراحل السيطرة الخلقية (مرحلة السيطرة الشخصية) لا بد وأن تسيطر قوة باطنية ، تلك القوة التى خلقها ذاته المثالية ، فأفعاله ستكون متفقة مع أفعال تلك الشخصية التى اتخذها مثلاً أعلى له ، وإذا احتاج الأمر نجد أنه لا يعياً بالرأى العام ، ويهمل عناصر السلطة ويحتقر جميع أنواع النتائج المختلفة^(١) :

(١) ويمكن أن نبين ذلك برسم تخطيطى يوضح المستويات الأربعة المقابلة للمراحل الأربع الأساسية لتطور السلوك وهى :

أولاً : مستوى السلوك الغريزى وعمادة الغرائز الآتية : البحث عن الطعام — التركيب — التملك — الاجتماع — الجنس — الوالدية — الاستطلاع — الضحك — السيطرة — الخضوع — الشعور بالضيق — التقزز — الغضب — الخوف .
ثانياً : مستوى العواطف الحسية — كعواطف الحب (المزلة) — للألم — للطفل — للزوجة) وعاطفة الكراهية نحو العدو .

ثالثاً : مستوى العواطف المعنوية : كحب العدل . والكرم . وتقدير القوة ، وكراهية الجبن ، والفسوة

رابعاً : المستوى المثالى وهو مستوى عاطفة احترام الذات . (انظر الرسم)



يبين هذا الرسم تركيب الأخلاق لدى شخص يجب أمه ، طفله ، وزوجه - ويكره عدوه - ويكرم بيته ، ويكره الجبن والقسوة ،

ويجب بالقوة ، والمداواة والكرم ويتصف بأحزام الذات .

ومن الرسم يتبين أن المداواة ، والكرم قد دخلا ضمن عاطفته الذاتية وامتدت عاطفة اعتبار الذات فشملت بيته ، وطفله .

تتلا عن ما كدوجال - علم النفس الاجتماعي صفحة ٤٤

على أن هذه « المرحلة الرابعة يجب أن تصبح الهدف الأسمى الذى يتحرك نحوه تلاميذ مدارسنا ، والجامعة المدرسية يجب أن تكون خلاصة مثالية أو نموذجاً للعالم الخارجى — An idealized epitome or model of the world .

ولكى نزيد القارىء تفصيلاً لتلك الحقائق الخاصة بنشأة السلوك الخلقى لدى الطفل ، وتطوره نسوق له هذا المثل الآتى ^(١) :

« أيمن » طفل فى السابعة من عمره قدر له أن يزور مدينة صاخبة لأول مرة فى حياته وأن يؤخذ فى رحلة قصيرة راكباً الترام ، فيعجب أيما إعجاب بما يقوم به السائق وبائع « التذاكر » من الأعمال ويوجه إلى أمه سيلاً من الأسئلة عنهما مما يسبب لها ارتباكاً غير قليل وحيرة شديدة ، والآن وقد إنتهت الرحلة وشربت العائلة « الشاي » بدأ « أيمن » يمثل المشاهد التى رآها بعد ظهر ذلك اليوم ، وسرعان ما يتخذ من حجرة الاستقبال تراماً ، ومن أمه وعماته ركاباً له ، أما هو فقد كان يقوم حيناً بدور بائع التذاكر واضطراً إلى القيام بمهام السائق أحياناً نظراً لعدم وجود زميل له يساعد فى مهام عمله ، وقد جهز نفسه بحقيبة تشبه حافظة نقود الكمسارى كما استعان بجرس المائدة ليحل محل الجرس الكهربى ، ثم بدأ يجمع النقود ، ويهرز التذاكر المسننة بعناية ، ويوقف الترام مرة ثم يسيره أخرى ، وتارة يسرع فى القيادة وطوراً آخر يندفع نحو « فرامله » ليوقف بها القاطرة أو يستخدم آلة التنبية ليحذر بها المارة الذين يعتزمون طريق الترام ، وفى وسط هذه الحماسة الشديدة تهبط عليه الخادم لتأخذه قسراً إلى الحمام أو للنوم وسط موجة عظيمة من الاحتجاج والمعارضة .

وقد يظل الطفل على هذه الحال يومين أو ثلاثة ، ثم سرعان ما يتصور عظمة الفرسان أثناء سيرهم فى الاستعراضات العسكرية بحجراهم ودروعهم البراقة ، وقد

(١) آثرنا أن نأخذ بآراء « سير برسى تن » فى هذا الموضوع لأهميتها ووضوحها عن كتاب « التربية » ، مادتها ، ومبادئها الأولية ترجمة صالح عبد العزيز .

ير بمخيلته صورة اللبان وهو يقوم بدورته اليومية بمعداته ومنتجاته ، وعلى هذه الحال يصبح عامل الترام فارساً أو لباناً أو . . . إلخ

دعنا الآن نستعرض حقائق هذه القصة في ضوء معرفتنا : أن أول ما نلاحظه في مثل هذه القصة هو أنها تبدأ بدافع غريزة معينة هي غريزة حب الاستطلاع ولكن هذه الأدوار التي قام بها « أيمن » — دور عامل الترام ، والفارس ، وغيرها — لم تمر أمام عينيه كأحداث جديدة تافهة تجذب انتباهه لحظة ثم تنقشع ، ولكنها ذات تأثير فعال ، وفي الوقت نفسه لم تكن شاملة وعسيرة النفوذ بحيث تسلمه إلى العجز أو تثير فيه الخوف أو تشعره بالاستكانة ، ولكن فيها من القوة ما يثير لديه الرغبة في تعديل نفسه وتكييفها حتى تقوم بعمل أو تستجيب لشيء لا يمكن إغفاله ، واللعب الذي يعقب ذلك ما هو إلا تنبيه لهذا المثير . تلك هي الناحية الإيجابية للسلوك التي تتبع وتكمل الناحية السلبية السابقة والتي يقويها عنصر الشعور بالسيطرة الذي قد يصل في وقت من الأوقات إلى مستوى الغرور أو الإعتداد بالنفس الزائد عن الحد .

يحسن بنا بعد ذلك أن نلاحظ أنه في الوقت الذي يتجه فيه « أيمن » للتعبير عن ذاته في شكل سائق الترام مثلاً فإن جميع النزعات الفردية والميول الوجدانية التي تنتابه تأخذ اتجاهاتها من ذلك المظهر للتعبير عن الذات ، كل على حسب أهميته واتصاله بالموضوع ، فغريزة حب الجمع يتجلى في بيع التذاكر ، وغريزة الحل والتركيب تعزب عن نفسها أثناء فحص التذاكر ولا يثور « أيمن » غاصماً إلا إذا تدخل أحد في عمله ولكن يلحقه الغم والحزن إذا فشلت تجربته أو ضاع منه الفرصة هذا فضلاً عن أن الرغبة تحفز دائماً للعمل كما أن الأمل يحدوه إلى تكراره وتجديده .

وقد نطلق على هذا النوع من اللعب اسم بناء الشخصية التجريبي (الذاتية) وذلك لأنها لا تختلف عن العملية الحقيقية في بناء الذاتية إلا من حيث عدم الثبات النسبي في نتائجها ، وفي مرحلة اللعب الإيهامي تصبح غريزة السيطرة لدى الطفل كالإبرة المغناطيسية الحائرة فتارة تتجه اتجاهات خاصة ، وتارة أخرى تنتحى ناحية

مخالفة متأثرة بغريزتي السيطرة والخضوع حاملة معها الميول الوجدانية الأخرى التي تتجه نحو تحقيق الأهداف التي ترى إليها تلك الغرائز . إن « أيمن » في سن السابعة قد كان حراً يولع بكل شيء ولعاً مؤقتاً غير مستمر وما أن يصل إلى سن الثانية عشر حتى يبدأ اهتمامه بتركز في شيء واحد ويتهيأ للدخول في حياة عملية محددة تبشر بأنه سيكون مهندساً كهر بائياً مثلاً ، وهو في هذه السن لا يهتم مطلقاً بعمل « كمسارى الترام » أو بائع اللبن ويقنع بأن يترك الآخرين فرصة بناء مجدهم سواء أكان ذلك في الجيش أم في غيره دون أى تدخل منه في شئونهم ، أما هو فقد اتجهت غريزة السيطرة عنده وجهة الهندسة الكهر بائية ولا يمكن تحويله عن هذا الاتجاه إلا في أوقات العطلة ، وأما فيما عدا هذا فإنه لا يوجد هناك من حيث المبدأ فرق مطلقاً بين شخصية « أيمن » هذا هو ابن العشرين وبين الشخصيات المتعددة التي يقيمها وهو في سن السابعة ، فميزاته الرئيسية لا تزال موجودة ، فحياته الغريزية والوجدانية لا زالت سائرة في طريقها ذلك الطريق الذي رسمته نزعة « إثبات الذات » فالدوافع الدفينة في غريزة حب السيطرة والحل والتركيب كلها تخدم ميل « أيمن » الغلاب وتنظم في اتجاه علمي وجهارة فنية ، وتعاون معها تلك الوجدانات التي تتصل بالذات كالغضب والانفعالات الأولية والثانوية لتساعده في توجيه نموه الرئيسي ، وقد لا يمضى وقت طويل حتى تتمكن العين المجرّبة من أن ترى أن هيئة الطفل ولباسه قد كشفتاً عن شخصية مهندس كهر بائي وقد يكون من الصعب عليه أن يخفي مهنته إذا ما تحدث مع شخص غريب عنه ولو فترة قصيرة من الوقت .

ولنرجع بالقارىء مرة أخرى إلى « أيمن » ونحاول أن نتبع تطور السلوك الخلقى لديه .

ليس في مقدورنا أن نعرف — بطريق مباشر — شيئاً ما مؤكداً عن حياة الطفل الداخلية غير أنه في وسعنا أن نلاحظ سلوكه ونفهمه ونترجمه في ضوء معرفتنا لسلوك

الحيوان ، وليس هناك أدنى شك في أن بذور مقومات الذاتية (المركبات البدائية للذاتية) قد بذرت في الشهور الأولى من حياة الطفل وهذه البذور لا تخرج عن أن تكون عاطفة بسيطة أو مجموعة من العواطف المبسطة التي ترتبط بشهوات الجسم البدائية وما يرتبط بوظائفه الفسيولوجية من لذة أو ألم ، ويذهب علماء التحليل النفساني إلى أن تاريخ هذه العواطف في باكورته له أهمية كبرى في تاريخ حياة الطفل في المستقبل إذ أنه ينبغي بما سيكون عليه الطفل طبعاً أم عنيداً ، ظاهرياً ينزع إلى العالم الخارجى ، أم باطنياً ينطوى على نفسه ويعيش وسط أفكاره ووجداناته على أنه قبل ظهور « فرويد » بمدة طويلة قد اهتدى جماعة من العلماء إلى أن العواطف المرتبطة بالذات الجسمية لها أهمية كبرى في تكوين الخلق سواء أ تطورت هذه العواطف نحو الانغماس في الذات الذى يشاهد عند شهوانى المزاج أو نحو تقشف الزهاد والقديسين .

ونحن إذا استمعنا لغة فرويد قلنا : إن حياة الطفل العقلية الأولى محوراً حب الذات ولا يوجد في هذا العالم سوى قصة واحدة هي قصة إشباع رغباته الجسمية وتذكر آلامه . ولكن من بين تلك الوحدة المهمة يظهر العالم تدريجياً فيبرز الأب والأم ، وبظهورهما يتجلى مظهر الحب والكراهية وهما أقدم القوى الإنسانية فيبدآن دورهما من جديد مع هذه النفس الساذجة ، وبالاختصار يتجلى لنا موقف خاص بحيث لو صدقنا فرويد فيما قاله إزاء الطفل لوجدنا أنه في هذه المرحلة يمتاز عن الراشد في أدوار حياته بحيث يجدر بنا أن نطلق على هذه العلاقة اسم « الثالوث الدائم » "The Eternal Triangle" ، وهنا لا بد أن يخوض غمار موقعة حاسمة من معارك الحياة الخلقية لا تنتهى بظهور « الأنا » أو « الذات » Ego بحدودها الظاهرة بوضع خاص في الشعور ولكن يتبعها ما يتقصر من شخصيات كأحد والديه أو كليهما كشخصية مثالية لذاته والشخصية المثالية لها هي ما يمكن أن يكونا عليه وما يجب أن يكونا عليه ومقارنتهما بما هما عليه

فعلًا ، وإذا استعرنا لغة شاند ، وماكدوجال قلنا : إن الطفل يبدأ في تكوين عاطفة نحو أبيه وأخرى نحو أمه وثالثة تعرف بعاطفة احترام الذات وعن طريق هذه العاطفة الأخيرة تتكون « الإرادة » و « الضمير » ومهما قللنا من قيمة نظرية فرويد الخاصة « بالمركب الأبوى » . فلا يمكننا أن ننكر أن « أيمن » سيحصل من علاقته مع أبيه وبدرجة أقل من علاقته مع إخوته على « آثار مركبة » وهذه الآثار هي هي التي ستؤثر تأثيراً حسناً أو سيئاً في سلوكه وسعادته في المستقبل ، على أنه قد يكون من المبالغة أن نقول : إن « أيمن » حينما يتزوج سيكون « لاشعوريا » باحثاً عن أم ثانية ، وتكون أقرب إلى الصواب إذا قللنا إن سلوكه إيجابياً كان أو سلبياً إزاء زوجته سيتأثر إلى حد كبير بسميزات حياته الأولى لأنه وفقاً لآراء شاند واتفاقاً مع ماسبق أن أدلينا به من أن لكل عاطفة من العواطف القوية صفات خاصة ، وهذه الصفات ترمى إلى أن تعبر عن نفسها في العواطف التي تشابهها . وبالمثل تلك الصفات التي نمت مع عواطف « أيمن » نحو الكلب أو القط مثلاً لابد من أن تؤثر تأثيراً عظيماً على سلوكه في المستقبل نحو بني جنسه فسيقف إزاءهم نفس الموقف — موقف السيطرة — وإذا لم يتمكن من ذلك فإنها ستعبر عن نفسها رمزياً أو تظهر منها علامات تدل على أنها لازالت تعمل في غياهب اللاشعور وبالمثل سيكشف « أيمن » إبان تطور عواطفه نحو المواد المدرسية عن المثل الأعلى للصبر والإنقان اللذين سيعزى لهما العامل الأكبر لنجاحه في المستقبل كمهندس كهر بائي .

هذا إذا كان والدا « أيمن » من العقلاء ، ولكن حيث يفتقر الآباء للرؤية وللقدرة على استخدام الحكمة فسنبجد أن مواطن الضعف والعيوب التي تشوب العلاقات العائلية المبكرة لابد أن تؤدي إلى ظهور نواح من الضعف ومن التشويه في أخلاق الطفل تلازمه طيلة حياته . فعملية النمو في الواقع ليست عملية بسيطة أو مأمونة الجوانب ، ولذلك كان من أزم الواجبات على الآباء وعلى المدرسين الذين

يتعهدون أمر الطفل أن يدرسوا مشا كل النمو . وأن يقدرُوا خطورتها واضعِينَ نصب أعينهم من أول واجب علينا نمو الأطفال الذين نحبهم هو أن نساعدهم وأن نأخذ بيدهم حتى يتمكنوا من الوقوف على أقدامهم وأن أكبر خطأ يمكن أن ترتكبه هو أن نتجاهل شخصياتهم وأن نجعلهم مجرد صورة لأنفسنا .

ولنفترض أن « أيمن » قد وصل إلى سن السابعة ، ولعله قد أتم جزءاً كبيراً من دراسته وقد يكون هذا الجزء أهم جزء وأنفس مرحلة في كل تعليمه كمّاً وكيفاً ، وذلك لأنه لا يمكنه أن يتعلم مثل هذا القدر من المعرفة في سبع سنوات تالية من حياته ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لأنه قد اكتسب الضروريات التي يحتاج إليها كل متمدين ، وربما يكون قد تعلم أيضاً القراءة والكتابة ، على أن الجدير بالذكر هو أن نمو العقل لم يسر على وتيرة واحدة ، وذلك لأن النمو العقلي الظاهري مثله كمثل النمو الجسمي لا يتقدم بشكل مطرد وفي خط مستقيم ولكن في شكل موجات ، « فأيمن » يتخطى مسرعاً « الموجة » الأولى ثم هو الآن في حالة هدوء واستقرار ، ونحن نكرر القول بأن هذا صحيح ولكنه لا ينطوي إلا على الأشياء الظاهرة لنا ، ففي خلال السنتين الأخيرتين حدث مقدار عظيم من التثبيت وهذا الهدوء الداخلي له من الأهمية ما للتقدم الظاهري ، وبعد فترة ثانية من التقدم السريع يمكن أن ننتظر فترة ركود أخرى حوالى سن الثانية عشرة ، وأخيراً تحمله موجة ثالثة عظيمة تعبر به دور الشباب أى في أواسط العشرين ، وفي هذه السن كما يقول جيمس : سيقع أغلبنا فريسة للهدوء وللتحفظ ، ولا يعقب هذه السن أى ثورات انقلابية ولكن يعقبها فترات تثبيت وتقدم بطيء منقطع في اتجاهات قد استقرت من قبل .

على أن كل مرحلة من هذه المراحل الجديدة يتقدمها ظهور دوافع غريزية جديدة أو على الأقل تغييرات تتميز باختلاف مداها وأهميتها النسبية للأنواع الموجودة فعلاً ، ففي خلال السبع سنوات الأولى نرى أن المنزل قد أمد « أيمن » بكل ما يحتاج إليه

فقتنع بالمضى في طريقه باحثاً عن لذاته ومستغلاً من يكبره في السن بغير تورع حتى يصل إلى تلك الأهداف ، وقبل نهاية تلك المرحلة بسنة أو بسنتين يلتحق بإحدى مدارس رياض الأطفال ويتمتع بحياته فيها على الوجه الأكمل فيجد في المدرسة مكملًا عظيمًا للمنزل من حيث كونها مبعثًا للسرور والبهجة دون أى تدخل من الكبار ، أما في سن الثامنة فيبدأ في الاستجابة لميول أوسع وأشمل ، ويشعر بالحاجة الشديدة لزمالة أطفال آخرين يقومون معه بالتمثيل على مسرح الحياة ويبدأ المنزل يفقد أهميته الأولى ويتقلص إلى قاعدة للترفيه حيث يستريح الشخص ويعد نفسه لما تحفل به حياته من مخاطرات مع أصدقاء مرحين في العالم الخارجى ، ويندمج « أيمن » في نادى الذئب ويلتحق بالفصول الأولى للمدرسة الثانوية المجاورة ، وهنا في هذه المدرسة — ونظراً لأنه نشأ نشأة صحية — سرعان ما تتكون لديه ميول عقلية وعملية ، ونجاة وعن طريق اللعب يكتشف في أعماق نفسه ميلاً عظيماً للقراءة . وبهذه الطريقة وبأسئلته الجريئة لمن يكبره في السن تنتظم معلوماته وتزداد ، وحينما يصل إلى الثانية عشرة من عمره يتضح أنه قد عرف الشيء الكثير عن الطائرات ، ذلك الموضوع الذى جذب نشاطه وتخصصه .

والفرق الواضح بين مرحلة الطفولة الأولى ، وبين المرحلة الثانية التى وصل إليها « أيمن » الآن — وفقاً لرأى فرويد — هو أن المرحلة الأولى يسيطر عليها مبدأ اللذة ، والألم بينما المرحلة الثانية يحكمها « مبدأ الواقع » وقد يكون من الخطأ الفاحش أن ننظر إلى المبدأين (مبدأ اللذة والألم ، مبدأ الواقع) على أنهما يعبران عن نوعين من الدوافع يختلفان اختلافاً تاماً ، أضف إلى ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يسير تدريجياً وفقاً لتدخل عنصر الذكاء كما ينادى بذلك مبدأ ماكدوجال العام الخاص بتهديب الدوافع الغريزية ، ولابد أن نقيم في نفس الوقت وزناً لما قاله « فرويد » عن صراع المبدأين فهو صراع حقيقى ، فالطفل في سن الثانية عشرة طفل واقعى تعلم كيف يكيف نفسه مع هذا العالم الذى يعيش فيه كما تتطلبه طبيعة هذا

العالم ولكنه معرض لفترات ركود تفقد فيها « الآثار المركبة » التي يقوم عليها سلوكه الطبيعي ، تناسقها وتبحث دوافعه — كما كانت تبحث أيام الطفولة — عن طرق مختصرة لتحقيق مآربها وينتهى الأمر بالنوبات الفجائية للاضطراب العجائى والأثرية وغيرها من المظاهر الشيطانية التي يرتطم فيها بعض البنين أو البنات .

على أن هذا الاختلاف العام يصحبه اختلاف من نوع آخر يتبلور في ظهور الغريزة الاجتماعية التي هي أصل كل سلوك اجتماعى وهذه الغريزة كغيرها من الغرائز الأخرى تنمو من مستوى بسيط ومن دافع غير منظم حتى تصل إلى ذلك المستوى من السلوك الفكرى الراقى ، فطمل السنة العاشرة يميل إلى الاجتماع ولكن لا يمكن أن نعتبره اجتماعيا إذ لا يزال يتوهم أن العالم قوقعته وأنه يحتاج إلى معونة الآخرين لفتح مغاليق تلك القوقعة وعلى ذلك تراه يصبح عضواً في جماعة الصيادين أو رئيساً لتلك الجماعة على أن الطفل لا يصل إلى هذا المستوى المنظم من السلوك الاجتماعى الحقيقى إلا حينما يحى دور البلوغ .

ونمو هذه الغريزة — الاجتماعية — يوضح بجلاء نظرية ماكدوجال العامة فمن الخطأ أن نظن أن هذه الغريزة ميل فطرى نحو سلوك اجتماعى بالمعنى المستحب الذى نفهمه من كلمة اجتماعى social فهي تتكون أولاً وقبل كل شيء من دوافع ليس لها لون أخلاقى تدفع الطفل بكل بساطة لأن يجعل حياته فى اتصال مستمر مع غيره على أن مجرى هذه العلاقات يحددها تاريخ الغريزة المتتابع أكثر مما تحددها صفاتها الأصلية ، من أجل ذلك نجد أن هذه الغريزة قوية عند بعض الناس لدرجة أنهم قد يصيبهم البؤس وقد يشعرون بالحزن الشديد إذا ما تركوا وحدهم . ولكن من الواضح جداً أنه إذا عاش طفل مع غيره فيجب أن تقوم علاقته بهم على أساس من العدل ويجب أن يتصف بما يتصفون به ، وعلى ذلك فأول مجموعة أخلاقية يضيفها الطفل إلى القوانين الأخلاقية المبسطة فى العائلة هي قوانين العصابة التي ينتمى إليها ، أما قانون النادى فسيظل أقوى مؤثراً في توجيه سلوك

الأغلبية في مستقبل حياتهم ، وإذا وصلنا إلى مرحلة البلوغ نجد أن الشاب الذي كان فيما سبق يقبل بلا تفكير طرق ومستويات الجماعة التي يعيش فيها يصبح ، وقد تشبع (بالضمير الاجتماعي) الذي يمتاز بصفته الخلقية أو الدينية الحقة فيمتلئ الشاب بالحماس ، والممل العليا الاجتماعية ، ويحب التضحية من أجل الآخرين ، وقد يعتمد أن يزوج بنفسه في سبيل رفع مستواهم إلى غير ذلك من الأمور التي يتعذر عليه أن يقوم بها نظراً لأن مثلها العليا لا ينسجم قطعياً مع ما ارتضاه لنفسه من المثل ونجد أنه يتخلص من واجباته نحو المجتمع ، وينقل أخلاصه ، ووفاءه إلى جماعة مختارة ويجعل الشرف كل شيء ويرى أنه إما أن يحيا به أو يموت في سبيله .

والحياة الاجتماعية التي تخلقها الغريزة الاجتماعية ، وتساعد على بقائها هي المدرسة الأولى للأخلاق حيث تتكون الرجال ، ويمكن أن نقول بوجه عام : إن المبادئ الأخلاقية التي يتعلمها الفرد هناك هي تلك الصفات التي من شأنها أن تحفظ للجماعة كيانها ، وتزيد في رفاهية الحياة المشتركة .

ولنرجع الآن إلى « أيمن » وهو في مرحلة البلوغ ، تلك المرحلة الخطيرة من حياته (مرحلة الشباب) مرحلة الميلاد الجديد للجسم ، والعقل فلقد اعترته بشائر التغيرات في السنة أو السنتين الأخيرتين من زيادة فجائية في الطول كما أنه قد فقد استدارة الوجه ، ودلائل الصغر التي كان ينعم بها في طفولته ، وقد تضخم صوته الذي طالما خدمه أجل الخدمات في الأغاني المدرسية ، كما فتر حماسه للدراسة ، وبدأ يهجر هواياته السابقة ، واعترته موجات مزاحية شديدة . وبالإجمال يظهر كأنه قد فقد اتزانه . ولكن على الرغم من أن « أيمن » الذي سبق أن عرفناه في سن أصغر من ذلك نراه الآن يسارع في بناء شخصية جديدة فيهتم بمظهره اهتماماً غير عادي ، ويدقق في اختيار ملابسه ، ويعارض أى نقد يوجه إلى سلوكه ، ويشعر شعوراً غريباً نحو الجنس الآخر .

هذا من ناحية ، وأما من ناحية العمل المدرسي فنجد أنه قد جمع شتات نفسه ونجح

في امتحان شهادة الدراسة الثانوية ، وهاهو ذا الآن قد بدأ يقبل بشغف عظيم على منهاج أكثر تقدماً في العلوم وفي الرياضة ويعلم تمام العلم أنه بإقباله هذا إنما يضع أساس مستقبله ومهنته وهو يعلم أيضاً أنه إن لم يتحمس بنفس الدرجة لشرف مدرسته ويشارك في الألعاب الرياضية ويقم بواجب الوفاء على الوجه الأكمل أخلاقه تفحل ويصبح عبئاً ثقيلاً على المدرسة ويشار إليه من جميع إخوانه بأنه مجرد صمام هذا إلى أن عقله لم يصبح بالسهولة التي كان عليها من قبل ولكنه قد لحقه تغيير عظيم فقد وصل إلى اللانهاية في الطبيعة وفي العلوم العقلية ، ولقد حل محل خيال الطفولة الذي تلاعب بالعالم قديماً خيال آخر إذ بدأ يبحث عن معانٍ أعمق وأثبت فهو يقرأ الآن مؤلفات داروين « و » كينجس بحماس شديد ويشعر شهوراً غامضاً يشبه اتصال بينهما ويستطيع أن يتحدث عنهما أمام أصدقائه ورفاقه ولكنه لا يصرح بشيء عن مكفونات نفسه ، وقد يذهب إلى المسجد في غير أوقات الصلاة بينما قد يخفي في حجرته نسخاً من كتب الزنادقة والإلحاد .

نستدل من هذا على أن هناك عواطف جديدة آخذة في التكوين في نفسية « أيمن » العواطف القديمة قد تغير موضوعها وأصبح أكثر اتساعاً وأعمق أثراً ، على أن كثيراً من صفات عواطف الطفولة ستعلن عن نفسها في هذه العواطف الجديدة ، ولا ننسى أن نذكر أن عامل الكتب وعامل الإغلاء قد لعبا دوراً كبيراً جداً في طور الانتقال وأن جزءاً عظيماً من صفات « أيمن » وهو طفل قد بدأ يتحول ويتخذ أشكالاً جديدة جداً بأن تميز أخلاقه وتكسبها لونا جديداً .

ومن بين تلك العواطف الجديدة التي أخذت تتكون لديه يهمننا أن نعرف شيئاً عن سيدة العواطف عنده ، تلك التي أطلق عليها ماكدوجال إسم « عاطفة اعتبار الذات » . ومما لا شك فيه أن عواطفنا تتخذ في بداية حياتنا « صبغة موضوعية » وشأننا في ذلك شأن بقية الحيوانات ، فالطفل للشهر الذي يرمى إلى أن يستحوذ على

أكبر نصيب من الحلوى مثله كمثل كلب شره يطمع في أن يستحوذ على أكبر قطعة من العظم ، كما أن البنت الصغيرة تتباهى بلبسها الجديد في شيء من السذاجة والشعور بالسيطرة كما يتباهى الطاووس تماماً بعرض ذيله ، وقد يظل الطفل محتفظاً بشيء كثير من هذه الناحية الموضوعية في عواطفه حتى سن النضوج ، فقد ينشغل الفرد منا في شيء من الأشياء وقد يجذب هذا الشيء انتباهه لدرجة أنه قد ينسى ما عداه ، ويمتاز الإنسان عن غيره من الحيوانات بأنه منذ فجر حياته يبدأ يدرك ما حوله من الأشياء ثم يفكر في نفسه فيما بعد كممثل لتلك المسرحية ، على أن مرحلة الشعور بالذات تبدأ في الظهور عند الطفل عند ما يتمكن من التفرقة بين نفسه وبين العالم الخارجى تفرقة تامة نتيجة لما يشعر به من لذة أو ألم مرتبطين بجسمه وقد يتسع مدى هذا الشعور بالذات في هذه المرحلة حتى يشمل ملابس الطفل ولعبه وعائلته وأصدقاءه ، وفيما بعد يتسع أكثر من ذلك فيشمل البيت الذى يسكنه والكلب الذى يمتلكه والمشروع الذى بناه وهكذا . وذلك لأن علاقاته بهذه الأشياء لا تستثير فقط عواطفه نحوها ولكنها تحرك في نفسه عاطفة كبرى ، أو سيدة العواطف ألا وهى عاطفة « احترام الذات » التى تعتبر تلك الأشياء مرتبطة تمام الارتباط بوجوده وبنزوعه ، وبعبارة أبسط تصبح هذه الأشياء رأس ماله الذى به يواجه العالم بطريقة شعورية ، وبقدر ما يصيب هذا « الرصيد » من ارتفاع أو تدهور بقدر ما يصيب الشخص من فرح أو سرور أو خوف أو غيره من الانفعالات التى تدخل في تركيب العاطفة ، والطفل في أثناء ذلك يتعلم عن طريق اختلاطه بالآخرين فيركز انتباهه في نفسه وفي طبيعة أعماله ، وعن طريق المدح والذم ، والثواب والعقاب الذى يصيبه من أبويه ومن مدرسيه ، وعن طريق النقد الصريح اللاذع من إخوانه وخوفاً من رأى العام « رأى جماعة النادى » الذى له قوة عظيمة في دور النضوج نجد أن « أيمن » يرحب بتلك الانفعالات والرغبات التى ستصحب فيما بعد أهم وأقوى مقومات عاطفة اعتبار الذات .

وبذلك يصل المراهق الذى ينشأ نشأة صحية من الناحية العقلية إلى فكرة حقيقية عن ذاته باعتباره شيئاً مثالياً ، ويكون رأياً صحيحاً عن نفسه وعما يجب أن يكون عليه ، وقد يكون رأى الإنسان عن ذاته مجرد رأى بحيث يلتزم الحدود العامة للشكل الحسن ، وقد تكون التعاليم والملاحظة والقراءة هى المهمة لذاتيته ، وإذا ما كانت فكرة الشاب عن نفسه صحيحة كاملة لعبت عاطفة اعتبار الذات دوراً هاماً فى أطوار حياة الفرد ولا سيما فى الأزمات ، وفى هذه الحالة تصبح هذه العاطفة هى المسيطرة الفعالة على حياته .

وعلى هذا يمكن أن نرى أن وظيفة عاطفة اعتبار الذات هى السيطرة التامة على العواطف الموضوعية التى تكون الأسس العامة للذات ، فلو فرضنا أن أحد المومنين يجمع المال قد أتاحت له فرصة الحصول على المال بوسائل مأمونة ولكنها مدعاة للتساؤل واللاهتام فصفة الأمانة التى يتصف بها قد تمنعه من الانغماس فى تلك الطريقة بل تجعله لا يجيد عن الصراط المستقيم ، ولكن إذا لم تكن صفة الأمانة قوية عنده فهناك فى ينابيع عاطفة اعتبار الذات من القوة ما يكفى لسكب أو ضبط تلك الدوافع التى تنتمى لعاطفة حب الكسب غير الشريف ، وهنا وفى هذه الحالة يستبطن الرجل الموضوع ويفكر فى نفسه كشخص يندمج فى مشاريع قدرة غير مشروعة ، وهنا يصطبغ تأمله النفسى بالخزى ، والعار لرجعته إلى الخطيئة فى الماضى ولما ينتظره من خجل وتبكيته فى المستقبل ، على أن تفكيره فى نفسه كمنفذ للعمل سرعان ما تثيره عاطفة اعتبار الذات .

يرينا المثل السابق إلى أى حد يتوقف « الضمير » والإرادة الأخلاقية على عاطفة اعتبار الذات كما أنه يرينا أيضاً الدور الرئيسى الذى تلعبه الغريزة الاجتماعية فى تكوين الضمير ، على أن هذه العاطفة لها وظيفة أخرى كبيرة الأهمية ، ويتجلى ذلك فى لغة الأستاذ « وليم جيمس » الذى قال : « إنى لأشعر بالخجل يذب فى نفسى » — وقد عرفت بأنى باحث نفسانى — إذا عرفت أن شخصاً آخر يفوقنى أو يبنى

في هذا العلم ، ولكنى قانع وراضٍ عن نفسى إذا غرقت في جهلى باللغة اليونانية وذلك لأن عاطفة اعتبار الذات عندى قد تركزت حول نفسى « كسيكولوجى » واتخذت هذا الهدف مثلاً أعلى لها .

وبالإجمال فعاطفة اعتبار الذات مثلها كمثل « عجلة البوصلة » تمحدد مجرى غريزة السيطرة في الاتجاه الرئيسى الذى اتخذته للتعبير عن نفسها .

ويجب ألا ننظر إلى وظيفة هذه العاطفة نظرة بسيطة إذ أن أسس الذاتية — كما رأينا من قبل — معقدة كل التعقيد وقابلة للتطور في اتجاهات متعددة وقد لا يمكن الاستغناء عن بعضها كما قد يكون بعضها في النهاية غير ثابت فقد يكون الشخص موهوباً بطبعه وفي هذه الحالة يقترب من المثل الأعلى اليونانى حيث تمحدد وتترن نواحيه المختلفة : حبه لجسمه ، ولعائلته ولأصدقائه ولثروته ولنواحيه المادية والروحية (حيث تمحدد هذه النواحي المتعددة وتكون وحدة متزنة) ولكن لا يمكن أن نتجاهل مطلقاً أنه حتى « أقوى الشخصيات أخلاقاً » لا بد من أن يقدم من جانبه توضيحات لما عسى أن يتعرض له من احتمالات متعددة ، أما ذوا الخلق الضعيف فنجد أنه يتأرجح ويتذبذب وقلما يصل في حياته إلى أن يكون ذاتية متزنة مهما كان نوعها أما الشخص العادى فنجد أنه بطبيعته يرمى إلى التوفيق بين الذاتيات المختلفة فهو يجرب ذاتيات متنوعة يقوم بينها (على لغة جيمس) صراع دائم وتنافس ، « فأين » مثلاً في سن الأربعين سوف لا يقتصر على أن يكون مهندساً كهربائياً ، إذ يمكن أن نتصوره وقد أصبح رب أسرة كغيره يهتم بزوجته ويعمل لمصلحة أولاده ومستقبلهم وقد يصبح عوناً كبيراً لرجال الدين ينصرهم ، كما يهتم بسمعته باعتباره فرداً له آراء خاصة وأعمال جيدة ، وقد يكون لاعب « كرة » ماهراً يعمل على أن يقلل من عيوبه ويكون سعيد الحظ جداً لو تمكن من تنظيم هذه الذاتيات المتعددة دون أى صراع أو تشتيت .

وهناك حالات لا تتمكن فيها عاطفة اعتبار الذات من أن تؤدى وظيفتها خير أداء

فلا تستطيع مثلاً أن تسيطر على عملية النمو أو على تنظيم العواطف الأولية ، وفي مثل هذه الحالات يمكن أن نقول : إن هناك انقساماً في الذاتية ، وفي بعض الحالات المرضية تشتد بعض العواطف عن الطريق القويم وتسبب انقساماً تاماً في عاطفة اعتبار الذات ، وبذلك تتعدد ذاتيات الفرد ، وأحسن مثل « للذاتيات المتعددة » ذلك المثل المشهور Miss Beauchamp طالبة بإحدى الجامعات انقسمت شخصيتها نتيجة لصدمة أخلاقية ، ونتج عن ذلك ذاتية (شخصية) ثانوية أطلقت على نفسها اسم Sally وهى شخصية اتصفت بكل الصفات التى يمكن أن تتصف بها « طفلة شريرة » ، وكانت بين آن وآخر تعطيها Miss Beauchamp عن السيطرة على حواسها وعلى مقدرتها على الحركة ، وكثيراً ما كانت تسبب الفرع لتلك الفتاة البريئة باعتبارها مسئولة عن السلوك الفاضح الذى اتهمت به .

هذا ولسنا بحاجة لأن نتوقع مثل هذه المآسى فى تاريخ حياة « أيمى » الذى اتخذنا من تطور نموه وسيلة لدراسة حقائقنا النفسية ، ولكن احتمال وجود هذه المآسى وطبيعتها تؤكد تأكيدها تماماً أن الذاتية ما هى إلا تنظيم ينمو تدريجياً وهذا هو ما حاولنا إيضاحه . وأن السلوك الخلقى لا بد وأن يمر فى المراحل السابق ذكرها .

* * *

٤ — الأخلاق ، والغرض من التربية :

إن التربية تكون دون شك ناقصة إذا اهتمت بكل شئ وتركت الأخلاق ، فالتربية الكاملة هى ما اتخذت الأخلاق أساساً ، ونبراساً ، فإن لم ترم التربية إلى تهذيب الأخلاق فلا كانت ، وهنا يقول الدكتور « وليم رسل » عميد كلية المعلمين بجامعة « كلومبيا » فى خطابه فى نيويورك عن التربية الأخلاقية : « انها ليست مهمة فحسب ، ولكنها الهدف من التربية ، فإذا بلغنا هذا الغرض نجحنا فى مهمة

التعليم ، وإذا فشلنا في الوصول إليه أخفقنا في مهمتنا ، ومتى تعلمنا كيف نؤدي واجبنا في هذا النوع من التربية حُلَّتْ أكبر المسائل التي تعترضنا .

وإن من الأوجه المهمة لنظرية الثقافة الخلاقية تلك العلاقة الوثيقة بين الأخلاق ، والغرض السكلى من التربية فإنما لورجعنا إلى تطور النظرية التربوية ، ودرسنا تطور الأخلاق وارتباطها بالغرض من التربية على مر العصور لوجدنا الأمر واضحاً جلياً — ولوجدنا أنه وسط هذا الجهد الطويل ، وبين هذا الظلام الحالك لتلك العصور التي مرت بتاريخ الإنسانية كان التاريخ يبعث بين آن ، وآخر بقبس من نور المصلحين الذين كانوا يظهرون بين حين وحين ، فيبعدون الناس عن جمودهم ، ويقفونهم على سوء تفكيرهم ، ويوضحون لهم طريق النجاة من هذا الجهل المطبق ، والعسف الكبير . كان هؤلاء المصلحون يبشرون في الناس آراءهم ، غير أن هؤلاء الناس كانوا مفطورين على جمودهم ، قد ألفوا هذا الجمود فكانوا لذلك لا يأبهون لأقوال أولئك العلماء ، ولا يُقيمون وزناً لما كانوا يأتون به من أفكار ونظريات . — وما أحسبك الآن إلا تريد أن تعرف شيئاً عن هذه الآراء التي كان يحاول هؤلاء العلماء إذاعتها إذ ذاك في أناس قد جعلوا أصابعهم في آذانهم لا يعيرونها نوعاً من الإلتفات . ألا تود أن تعرف طائفة من هؤلاء المرين الذين كانوا ينادون بأن الهدف من التربية هو بناء الأخلاق ولكن الناس كانوا عنهم في غفلة معرضين — أما أولئك العلماء الذين ألفت النظر إليهم كما يعلمهم الكثيرون فهم : سقراط ، وأرسطو وفلاسفة المسلمين كالغزالي ، وابن خلدون ، وجون لوك ، وروسو ، وتسيالوتزى ، وهر بارت ، وفروبل ، وسبنسر ، وديوى .

١ — سقراط :

أما سقراط فلعله كان أول من وجه الأنظار إلى الأخلاق حين قال : إن الفضيلة معرفة .

وكان يرى أن الفضيلة تكتسب بالتلقين ، والتعليم لا بالطرق العملية والتمرين على العادات القديمة . قرر سقراط أن هناك قواعد عامة ، وحقائق ثابتة تنطبق على كل الأفراد ، وتصلح لكل زمان ، وتقاس بها أعمال الإنسان ، فالعدالة ، والمروءة ، والعفة مثلاً لا تتغير حقائقها على حسب ما يرى الإنسان ويظن ، وإنما هي المبادئ الأولى ، والأصول الثابتة التي يجب أن تتضمنها بعض الأعمال الإنسانية ، والتي يلجأ إليها الفرد في مدح أعماله ؛ وإقامة الأدلة على أنه لم يعد فيها شائكة الصواب ، وذلك أساس ما ذهب إليه : من أن العلم هو الفضيلة . وهنا يجدر بنا أن نشرح ماذا أراد بقوله « العلم فضيلة » : لم يُرد سقراط أن مجرد العلم بالفضيلة يضمن للإنسان أن تكون جميع أعماله صحيحة صائبة من الوجهة الخلقية ، وإنما أراد أن الرجل الذي لا يعرف الخير لا يستحق أعماله أن تعد فاضلة .

٢ — أرسطو :

وأما « أرسطو » فقد قسم الخير نوعين : خير الإدراك ، وخير الخلق ، أما خير الإدراك فينشأ وينمو بطريق التعليم ، وهو من نتائج الخبرة ، ومرور الزمن . وأما خير الخلق فينشأ عن العادة ، ولما كانت الطبيعة لا تمنع ، ولا تمنح خير الخلق فهي تترك كل فرد منا قادراً على أن يحصل على هذا الخير عن طريق تكوين العادة ، وبناء على هذا يتكون الخير من عنصرين :

١ — الوجود الخير Well-Doing وهو خير الإدراك أو فضيلته .

ب — عمل الخير Well-Being وهو خير العمل أو فضيلته .

فالفضيلة لا تتكون مطلقاً من مجرد معرفة الخير بل من تطبيق هذه المعرفة أو الأفكار أو المبادئ — « فأرسطو » يُعد الخير ضرباً من ضروب الكفاية العملية أو ضرباً من التفوق أو الامتياز في السلوك أكثر من اعتباره حالة من حالات العقل .

و يعضى عصر أرسطو وتندرج حتى نرى أنفسنا فى العصور الوسطى وهنا
يجدر بنا أن نقف لنفهم آراء فلاسفة الإسلام فى هذا الموضوع .

٣ — رأى فلاسفة الإسلام :

يرى معظم فلاسفة المسلمين أن الخلق حالٌ أو هيئة للنفس تصدر عنها الأفعال
بلا روية ، ولا تدبير . فالإحسان ميل نفسى يحمل صاحبه على البذل ، والعطاء فى
جميع الظروف من غير روية ولا تفكير : وذلك هو رأى معظم فلاسفة المسلمين فى
الخلق ، ومن أعلام هذا الرأى الغزالى وابن مسكويه ومحيى الدين بن العربى .
ولا غرابة فى هذا الاتجاه الخلقى الواضح عند فلاسفة المسلمين فمن أبرز أغراض التربية
لديهم تهذيب النفوس ، وتحصيل الفضيلة ، وهم يستندون فى ذلك إلى قول النبى
صلى الله عليه وسلم « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق »

ويرى الغزالى أن الفضيلة والتقرب إلى الله تعالى أهم أغراض التربية ، يدلك على
ذلك قوله « الخلق الحسن صفة سيد المرسلين ، وأفضل أعمال الصديقين ، وهو على
التحقيق شطر الدين ، وثمرة مجاهدة المتقين ، ورياضة المتعبدين »

أما ابن خلدون فيرى أن خير وسيلة للتربية الخلقية هى القدوة الحسنة فإن الأطفال
يأخذون بالتقليد ، والمحاكاة أكثر مما يأخذون بالنصح ، والإرشاد . « ومن أحسن
ما رأيت فى هذا الموضوع ما كتب به عمرو بن عتبة إلى معلم ولده إذ يقول : « ليكن
أول إصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينيك ، فالحسن
عندهم ما صنعت ، والقبیح عندهم ما تركت ، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه ،
ولا تتركهم فيه فيهجروه . . . الخ »

ونجتاز هذه الفترة السعيدة من فترات التربية لنصل إلى فترة أخرى حيث نجد
« چون لوك » وهو ينصح المربين بأن الفضيلة هى أهم أغراض التربية .

٤ — جون لوك

الفضيلة عنده هي أهم أغراض التربية ، وله في أخذ النشء بها طرق خاصة إذ أن عقيدته هي أن التربية تهذيب ، وتثقيف ويقول في ذلك « كما أن قوة الجسم إنما تكون بقدرته على احتمال المشاق ، كذلك قوة العقل إنما تكون في ضبط النفس ، ومقاومة الشهوات » . وقال في موضع آخر : « من البديهيات عندي أن أساس الفضلة أن يقتدر الإنسان على منع نفسه كثيراً مما تميل اليه وترغب فيه إذا لم يكن العقل رائدها وحاديها في هذه الميول والرغبات أما طريق الحصول على هذه القدوة فأنما يكون بالتعود منذ الصغر ، ولذلك أنصح المربين أن يأخذوا الأحداث بالمنع والحلمان ، ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون »

وما هو إلا أن يسدل التاريخ ستاره على القرن السابع عشر ويرفع الستار عن القرن الثامن عشر فإذا هو عصر التربية الحرة ، وإذا هو عصر المبادئ الطليقة وزعيم هذا العصر هو شيخ المربين وحامي لواء التربية الحديثة فيلسوف الفرنسيين « جان جاك روسو » .

٥ — روسو :

ينصح روسو بالألا يركن المربي إلى النصيح والإرشاد في تربية الأطفال تربية خلقية فإنهما لا يجديان فتيلاً ، وإنما عليه أن يسلك الطرق العملية القويمة ، فيدفع الغلام إلى مخالطة الناس ومعاملتهم ، وينصب نفسه قدوة حسنة له ، ويقرأ عليه الأمثلة الطيبة من تاريخ الصالحين ، ويدعوه إلى مطالعة وجدانه وعواطفه في كل عمل يأتيه ، فإن الوجدان منبع كثير من مكارم الأخلاق . وعليه أيضاً أن يستشير فيه عواطف الرحمة والحنان بدعائه إلى زيارة المستشفيات والسجون ، وملاجئ العجزة ، وإطلاعه . على مظاهر البؤس وصنوف البلاء التي يقاسمها كثير من الناس من : جوع وعري وآلام وأحزان ومصائب ، على شريطة ألا يكثر من ذلك ، وإلا أورثته

العادة جموداً وصلابة فيقسو قلبه ويضعف وجدانه^(١).

ثم يؤذن القرن الثامن عشر بوداع ليحل القرن التاسع عشر وفي جمعبته نفر من كبار رجال التربية الذين نادوا بمجمل بناء الأخلاق عماد التربية واليك نبذة عن كل منهم :

٦ — بستالوتزى :

ولما كان بستالوتزى متأثراً طيلة حياته بتلك العقيدة : وهى أن التربية يجب أن تكون أداة للإصلاح الاجتماعى . ولما كان العصر الذى يعيش فيه هذا المصلح الاجتماعى عصر انتقال واضطراب ، عصر تضارب فيه الوسائل العلاجية لأخطاء المجتمع ، عصر نادى فيه البعض بعقائد جديدة ، ونادى آخرون بمحو الدين ، عصر ابتدعت فيه أنظمة حديثة للحكومة ، وهتف بالرجوع إلى الفطرة وإلى الحياة لهمجية . عصر حاول فيه البعض تكوين مجتمع جديد على أسس حديثة ، وقال آخرون بعدم جدوى هذه المجتمعات — أقول فى هذا العصر ، عصر الفوضى والاضطراب ، عصر الكفر والإلحاد فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر وجدت آراء بستالوتزى صدى عميقاً وأحدثت أثراً هائلاً فأراء بستالوتزى التى كانت تنادى . بأن التربية وسيلة لبناء الأخلاق ، ولبناء مجتمع مثالى جديد ، قد وجدت لها أتباعاً وأنصاراً فى هذا الخضم الهائل من الفوضى والاضطراب : فالهدف من التربية فى نظره هو بناء الأخلاق ، ويتحقق بوسائل خارجية عن طريق الإعداد المباشر فى الفضائل الخلقية^(٢)

٧ — هر بارت :

أما هر بارت فقد اشتق فكرته عن التربية من الفلسفة كما اشتق هدفها من الأخلاق . فالهدف الأسمى من التربية لديه يمكن أن يتلخص فى عبارة واحدة هى :

(١) تاريخ التربية : مصطفى أمين

(٢) المرجع فى تاريخ التربية : صالح عبد العزيز الجزء الثانى

الفضيلة . ولكي نتمكن من تحقيق هذا الهدف النهائي للتربية يجب تحقيق اهداف أخرى قريبة يطلق عليها اسم الاهتمام المتعدد الجوانب ، فالهدف الخلقى لدى هربارت يتحقق عن طريق التعليم فالأفكار تستثيرها الرغبات . والرغبات تستثير العمل ، والعمل توجهه الأفكار التى يمكن الحصول عليها بالاحتكاك بالغير وبذلك تتكون الأخلاق .

٨ — فروبل :

والهدف من التربية لديه هو : بناء الأخلاق ، والتربية الخلقية تبدأ بالنشاط الذاتى لدى الطفل وتنتهى بالأفكار ، فهى فى نظره عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية .

٩ — سبنسر :

قرر سبنسر أن خير وسيلة لتهديب الأحداث وغرس الأخلاق الفاضلة فى نفوسهم أن يكون عقاب المذنب من جنس العمل ، وأن يتجنب المربون ما ألفوه من تعنيف الأحداث وشتمهم وضربهم ، وأن يقودوهم بدل ذلك إلى مباشرة الآلام ومقاساة النتائج الطبيعية التى تجرأ عليها ذنوبهم فإن ذلك أعود بالنفع وأقرب إلى النجاح . والآن يتقدم بنا تاريخ التربية إلى العصر الذى نعيش فيه فجدير بنا أن نعرف رأى شيخ مربى العصر « چون ديوى » فى العلاقة بين التربية والأخلاق .

١٠ — چون ديوى :

يقول چون ديوى « لا نستطيع أن نغير الأخلاق بالوعظ ، والإرشاد دون أن نغير نظمنا العملية والسياسية لأن هذا الزعم يناقض مبدأنا من أن الأخلاق ما هى إلا ميول مؤثرة فى الحياة الاجتماعية » ويقول أيضاً : إن الأخلاق هى مجموع رغائب الفرد ، وميوله الفعالة التى تجعله دائماً على استعداد للإتيان ببعض الأفعال ، ومفرما

ببعض النتائج ، وفي الوقت نفسه كارهاً لبعض الأفعال والنتائج الأخرى .
«وجون ديوى» يقرر أن التربية الخلقية تتكون خلال التربية الحية، والنشاط للأطفال،
وقد عرفها تعريفاً يكمل لها أن تضم بين ثناياها كل أحداث التربية . ولقد جاءت
تعاليم ديوى بأفكار جديدة ، ونزعه حديثة ، وطرق عملية في التربية ، والأخلاق .
فقد ذكر في كل مؤلف من مؤلفاته أن من أكبر أغراض التربية تعليم النش
كيف يستخدمون تفكيرهم في شق الطريق أمامهم في الحياة ، و«ديوى» ممن لا يؤمنون
مطلقاً بتعليم الأخلاق بواسطة تلقين مبادئها ، بل يعتقد أن أفضل طريقه لتعليم
الأخلاق هي العمل والنشاط وما يؤدى إلى من التعاون وخدمة الغير والأمانة
والصدق وغير ذلك ، ويقول «ديوى» «إن الأخلاق لا ينبغي فصلها عن التعليم كما
لا ينبغي أن يفصل العلم عن العمل ، ومعنى هذا أن الأخلاق لا يتعلمها الطالب في
قصة قائمة بذاتها بل يتلقاها في كل عمل يأتيه ، سواء أ كان ذلك في قاعة الدرس
أم في الملعب أم في المكتبة .. الخ

ومما يجدر ذكره أن التربية التي تأتى عن طريق الاختيار والتفكير من أعظم
الوسائل لتكوين الأخلاق ، ومن العبث أن نعلم الطلبة شيئاً عن الأخلاق ثم
ننتظر منهم أن تكون أخلاقهم حسنة تبعاً لهذا النوع من التعليم ، وكما يقول
ديوى ، إنه لا يوجد في طبيعة الآراء عن الأخلاق ، والمعلومات عن الأمانة والعفة
والشفقة مثلاً ما ينقل هذه الآراء نقلاً آلياً إلى نفس الطالب فيصبح حسن الأخلاق .
ولا ينكر أحد تأثير هذه الآراء التي أدلى بها في تكوين المدرسة الحديثة حتى أصبح
النظام فيها مبنياً على أساس آخر غير أساس المدرسة القديمة ، وبناء على هذه الآراء
زالت تلك النظم الاستبدادية الجامدة .

١١ — أما « باجلى » Bagley :

فيقول : إن الغرض من التربية هو نمو الصفات الأخلاقية وأن هذا يستند على
أسس عدة مختلفة ، فإذا كانت مقدرة الأفراد تنمو في اتزان وتتقدم في توافق ،

في مستوى معروف ومعلوم من الأخلاق فإنه يكون لدينا على الأقل شيء محسوس
بنى عليه قولنا ، وما دام هذا المستوى معروفاً ومعيناً في العقل فإننا نختار الخبرات التي
تؤدي إلى غرضنا . ولكن الصعوبة أن جميع الناس لم يتفقوا على ماهية الأخلاق ،
فالأخلاق اسم لا بد أن نعرف بالضبط مدلوله قبل أن نجعله الهدف الأسمى ، ويجب
ألا نغالي وننادى بأن الغرض الخلقى وحده فقط هو الغاية من التربية بل لا بد أن
نعنى معه بنواح أخرى .

الآن وقد استعرضنا آراء مشاهير رجال التربية الذين طرّقوا تلك الناحية الخلقية
نأمل أن يكون القارئ قد لمس اختلاف وجهات النظر في تناول هذا الموضوع فخرج
من ذلك بفلسفة خلقية يتخذها نهجاً له في تعاليمه التربوية وفي توجيهه للنشء توجيهاً
خلقياً : ومن هنا نتقدم به إلى تناول ميادين تلك النواحي التربوية .

* * *

٥ — ميادين الأخلاق :

للأخلاق ميادين هي (١) المنزل (٢) المدرسة (٣) المجتمع .
وسنقصر اهتمامنا على الميدانين الأولين وهما المنزل والمدرسة .

أولاً — المنزل :

يلعب البيت دوراً كبيراً في التأثير على الأخلاق ، فله آثار ملموسة وقوية ،
آثار لا يلصقها البعض منا ، ولكنها ذات أثر قوى في بناء الأخلاق . والبحث
في أثر البيت في التربية الخلقية يمكن أن يرجع إلى عهد قديم جداً فقد أدرك الناس
قديماً قيمة الميراث الخلقى الذى ينحدر عن الآباء ، والأجداد إلى الأحفاد ، والأبناء
جيلاً بعد جيل ، ويتمثل هذا الإدراك في أمور كثيرة منها حرص بعض الأسر
السكرية على انتخاب الأزواج من سلالات عريقة في الفضل والمجد . ويتوج هذا
الرأى أيضاً حديث نبوى كريم « تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس » وقضية الميراث

الخلق قضية أيدها العلم ، واطمأن إليها بالمشاهدة والتجربة . ومنذ قال العلم كلمته بدأت الدول القوية التي تعتنق مذهب « الفرد للدولة » تتدخل في حرية أبنائها وتحرمهم حقهم في الزواج ، وهو حق طبيعي إنساني قدرته الطبيعة ، وأحلتها القوانين السماوية ، وذلك أنها أبت على مرضى الأخلاق من أبنائها أن يتزوجوا حتى لا يعقبوا ذرية مثقلة بميراث خلق لا ترضاه الدولة الطامحة ، وكانت تستعين على هذا الحرمان بقوة القانون وهي قوة صارمة ، ثم لجأت إلى العلم فأمدتها بسلاح « التعقيم » وهو سلاح ماض قاطع تحول به دون إنتاج نسل مريض الأخلاق حتى لا يثقل خطاها نحو أملها المرجو ، وهدفها المنشود: هذا هو الأثر المباشر للمنزل يأتي من ميراث الأبناء عن الآباء وهو أثر مقرر أيده العلم .

ويلى ذلك الأثر البعيد أثر قريب مباشر ، وهو التوجيه الخلقى للأبناء الناشئين ، ولقد ظفر هذا الموضوع بالعناية الجديرة به من قادة الفكر ، والرأى والاجتماع ونحن لا نتدخل في تلك العبارات الأدبية الماثورة التي قيلت ولا تزال تقال عن الصفحة البيضاء ، والعجينة اللينة ، ولكننا سنحاول أن نطرق الموضوع على الطريقة العلمية ، ذاكرين ما قرره علماء الأخلاق من أن ينابيع الخلق هي الوارثة ، والمنزل ، والمدرسة ، والأصدقاء ، وهذه جميعاً تلتقي في البيت فمنه تنحدر الوراثة إلى الإنسان وفيه نلتقى بالمعلم الأكبر ، والمدرسة الأولى ، والأخوة ، والأصدقاء .

ولا يمكن أن ننكر أن المنزل يلعب دوراً كبيراً جداً في التأثير على الطفل إذ أنه يقضى فيه سنواته الأولى ، ويتلقى دروسه المبكرة على المربي الأول وهو الأم . ومن المشاهد أنه تجتمع في المنزل جميع أشكال المجتمع مصغرة . ففيه عطف الأب ، وحنان الأم ، وفيه الأخوة الصغار ، وهو أول مجتمع يتصل به الطفل . ولذلك كانت السنوات الأولى التي يقضيها الطفل ، لها أكبر الأثر في تشكيله في المستقبل . لأن الطفل يستنشق الجو الخلقى في البيت ويتأثر به عن طريق غير مقصود ، وجو البيت كما نعلم مشبع دائماً — مهما كانت ظروفه — بالجو العاطفي فالطفل يشعر

دائماً أنه في كنف والديه وفي حماها ، وبذلك يكون أكثر اعتماداً عليهما حتى في أحكامه الخلقية .

وفي البيت توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية ، وما سيكون عليه الناشئ في المستقبل وهنا نوضع أسس الصحة العقلية . وقد أثبتت مدرسة التحليل النفسي أن الخمس سنوات التي يقضيها الطفل في المنزل ، وإن لم تكن أهم سنى حياته ، فهي من أهمها . فالبيت هو أول من يقدم للطفل ذلك التراث الاجتماعي الذي تسلمه ممن سبقه ، لا ، بل هو أول من يعلم الطفل أن يؤدي ما يريد بأصوات متغيرة ، فهو أول من يعلمه الكلام . فالعادات ، والعرف ، والظواهر الاجتماعية المختلفة يتلقاها الطفل في بيئته الأولى ، كما أنه يتلقى فيها دروس الدين الأولى ويتشبع بالمبادئ الدينية . « كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه » . وهناك يتصل بالجماعة البشرية أول اتصال ، وهناك يتعامل مع غيره بالأخذ ، والعطاء ، وهناك أيضاً يرى الجماعة البشرية في أول مراحلها ، وعلى أبسط صورها وفي البيت يتعلم الطفل أول ما يتعلم التفرقة بين الخطأ ، والصواب ، والحسن والقبیح ، وهناك أيضاً يتلقى معنى الملكية الفردية ، والحقوق ، والواجبات والمميزات ، وبالاختصار تستطيع أن تقول : إن البيت هو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكلاً شروط الإنسان أو فاقدها كل فقدان .

وعلماء التربية والأخلاق يضعون البيت في المكان الأول ، ويدركون خطره في صنع الأخلاق ، وتوجيهها ، وتربيتها ، ويحسبون حساباً لكل ما فيه ومن فيه ويقول الأستاذ « ايرنست وود Ernest Wood » « إن الحياة العائلية المضطربة ، والمشاحنات بين الوالدين ، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر تأثيراً بليغاً في تكوين ميول الطفل ، وقد تؤدي بعض الحالات التي تنشأ في البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة الاجتماعية وتكرهها ، ولا ريب في أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر في الأعمال المدرسية كما وكيفا . ويقول روبرت روك "Robert Rock" »

إن كل فرد في حاجة إلى الإحساس بالطمأنينة والأمان ، وفي حاجة إلى الشعور بأن يتبع مكاناً ما ، وينتسب إلى شخص ما ، وبأن يكون هناك شخص يريده أو يحتاج إليه ، ولذلك نجد أن الأولاد الذين يولدون رغم مشيئة الوالدين يأتون إلى هذا العالم وهم مزودون بالنقص الذي ينتج عن فقدان حب الوالدين ، وبالتالي عن ضياع الطمأنينة ، كما أن الأولاد الذين ينشأون في بيوت يسودها عدم الوفاق أو الموت أو الذين تمرقهم المنافسة بين الوالدين أو يبعثون بين الأقارب والغرباء قد يصبحون في يوم من الأيام من ذوى السلوك الشاذ لا لسبب إلا هذه الظروف التي وجدوا فيها فلم يحصلوا على الطمأنينة اللازمة لهم . ومن العوامل في ذلك أيضاً ، التغير المستمر للمسكن ، والمحيط ، والجيرة ، والرفاق وعدم الاستقرار الاقتصادي .

وتنقضى مرحلة الطفولة ولكن يبقى للبيت أثر على أبنائه بعد أن يخرجوا إلى المدرسة ثم إلى معترك الحياة . ولنا بعد ذلك أن نتساءل: إذا كان هذا الأثر سيظل باقياً فما مدى قوته بالقياس إلى المؤثرات الجديدة التي يلقاها هؤلاء الأبناء في المدرسة والاجتماع ؟ وإذا تعارض أثر البيت مع أثر المدرسة فلايهما تكون الغلبة ؟

تلك أسئلة تختلف الجواب عنها ، وكثير الخلاف فيها ، فمن قائل : إن أثر البيت ينتهي بانتهاء مرحلة الطفولة حيث تبدأ المدرسة عملها ، وتكون هي المؤثرة في الطفل ، والموجهة لأخلاقه ، ومن قائل : أن أثر البيت يبقى ولكنه يضعف ويتضاءل ، ويكون للمدرسة ثم للمجتمع الأثر الأول في تربية الأخلاق ، والواقع أن للمدرسة التي تفهم واجبها وتحسن القيام به أثراً قوياً في التوجيه الخلقى لا يجوز أن ينكره أحد ، ولكن هذا الاعتراف بأهمية المدرسة في تربية الخلق يجب ألا يدفعنا إلى المبالغة والغلو وتجاهل أثر البيت في التلميذ . والمدرسة الحديثة لا تتجاهل أهمية البيت وترغم أنها قادرة على خلق الطفل خلقاً جديداً ، وإنما تحرص على الاتصال بالبيت وتستمد منه المعونة ، وتلتمس عنده السبب الأول لما قد يبدو عليه من شذوذ عقلى أو خلقى ، ويقول « شارل سكينر^(١) » « إن الطفل إذا انتقل من بيئته

الأولى الأصلية إلى بيئة جديدة فإن البيئة الجديدة لا يمكن أن تحدث أثراً ظاهراً أو تغييراً فجائياً إلا إذا كان الاختلاف بين البيئتين كبيراً وكانت التفرقة في سن مبكرة ، على أن تنقطع صلته ببيئته الأولى ، ويبقى مدة طويلة في البيئة الجديدة أثناء النمو والنضوج » وطبيعى أن انتقال الطفل إلى المدرسة لا يقطع صلته بالبيت .

إن أكثر الأمراض الخلقية كالأنانية ، والفوضى ، وفقدان الثقة بالنفس وعدم الشعور بالمسئولية ، والرياء ، والنفاق ، إنما تنشر جرثومتها الأولى في البيت ، وعسير على المدرسة ، والمجتمع استئصال هذه الجرثومة بعد أن تتمكن ، وترمن ، والذي يحدث عادة هو أن هذه العناصر المريضة تحمل الداء حينما ذهبت ، وأينما حلت ، وإذا صدمت بعناصر أخرى سليمة ، تصارعها ، ويغلب لسوء الحظ أن يتغلب المريض على السليم ، لا العكس .

* * *

ثانياً — المدرسة :

تلعب المدرسة دوراً خطيراً في بناء أخلاق النشء ، فهي قوة لا يستهان بها ، وقد تكون أشد خطراً في تأثيرها من المسجد أو الكنيسة ، وربما كان مرجع ذلك إلى عامل واحد وهو أنها تتعهد جميع أطفال هذا الجيل . رجال الغد . فآثرها عام ، والفرصة لديها سانحة ففي المدرسة يجتمع الكل في صعيد واحد ، يجتمع الفقير ، بالغي ، والذكي بالغي ، وسعيد الحظ ، بمنكوده — الأمر الذي لا يتأتى لغيرها من المؤسسات الاجتماعية — وبذلك تتمكن المدرسة من مساعدة الأطفال في فهم وتكوين وجهة نظر اجتماعية ، واتخاذ نمط للحياة يساهم فيه الغير بنصيب وافر ، وربما كان هذا هو السبب الذي بدونه لا يمكن للمدرسة أن تصبح وسيلة فعالة لخدمة الإنسانية حتى تصبح عامة لجميع أفراد الشعب ، فالفرص الخلقية ، والاجتماعية التي يمكن أن تسديها المدارس الخاصة لبنيتها فرص محددة وربما كان مرجع هذا التحديد

أنها لا تهتم إلا بطبقة معينة ، وإن تلاميذها من نوع معين . فالمجتمع الذى تتمثل فيه جميع أوجه الاختلافات الموجودة فى المجتمع الأكبر يمد أفرادَه بفرص تكوين اتجاه خلقى ويزودهم بالشعور الاجتماعى الحقيقى .

وعلى هذا الأساس يمكن أن تقول : إن المدرسة هى أعظم قوة خلقية فى المجتمع ، وذلك لأنها تتعهد الأطفال . فى المدرسة يتسع الوقت أمام الأطفال ، وتسنع الفرص لتكليف أنفسهم من جديد : والمعنى الحقيقى لكلمة « مدرسة » هو الفراغ الذى يسمح للتخلص من مشاغل الحياة والذى فيه تتحقق حرية النمو والتكوين . وإن مجتمعاً بهذا المدلول لابد وأن يكون مجتمعاً مثالياً فيه يتزرع الضمير الاجتماعى لدى الفرد وتتكون المستويات الخلقية .

والمدرسة أيضاً أعظم قوة خلقية فى المجتمع لأنها تزود الأفراد بالتراث العقلى الذى منه تتكون ثقافتنا . ويتوقف السلوك الخلقى على فهم الفرد لنواحي الحياة الاجتماعية ، فأى جماعة بشرية من أرقى الجماعات إلى أحطها تؤثر فى اتجاه أفرادها الخلقى فالجماعة محك لاختبار السلوك والمثل العليا لدى جميع أفرادها والاتجاه العام لهذه سواء كان خيراً أم شراً يجذب أفرادها إليه فيتجهون إلى الأمانة أو الخيانة ، وإلى الشفقة أو القسوة ، وإلى الغيرية أو الأنانية ... والمدرسة كمؤسسة اجتماعية لها نفس هذه الميزة ، وإن كانت تنفرد بميزات أخرى وذلك بما لها من « منهاج » يهدف إلى تزويد أفرادها بالتراث الثقافى ، والمصادر العقلية التى تساعد الفرد على المساهمة المستنيرة فى الحياة الاجتماعية ومن هنا يتجلى فضل المدرسة فى بناء الناحية الخلقية .

والآن ندسأل كيف تتمكن المدرسة من استغلال هذه الفرصة الثمينة لبناء الأخلاق ؟

كثيراً ما تفشل المدرسة كعامل خلقى فيمتخرج منها أفراد يتصفون بالغش والخداع والأنانية والكذب والنميمة ، وإذا كان هذا هو نتاجها فى هذه الحالة يتجلى فشلها

لا في الناحية الخلقية فحسب ، بل وفي الناحية التربوية أيضاً . فهي تفشل كمدرسة لها رسالة تربوية وخلقية يجب أن تؤديها ، ويهملنا أن نعرف السر في ذلك ، وكيف يمكن أن نصصح هذا الوضع ، وما السبيل إليه ؟ وفي الصفحات المقبلة يهملنا معالجة ذلك .

كيف تعمل الحياة الاجتماعية داخل جدران المدرسة على رقي التكوين الخلقى ؟
إن أعظم أثر خلقى تتيحه المدرسة لأفرادها هو خبرة الحياة المشتركة في ظلال العمل المشترك لمجتمع اختلفت أفراده (من غنى وفقير ، وذكى وغبي . .) ومع ذلك فهو مجتمع موحد تضم أفرادها الرابطة المدرسية . والمدرسة تمتاز على غيرها من المؤسسات الاجتماعية في أنها تتيح لأبنائها فرصة إدارة شؤونهم وسياسة علاقاتهم الاجتماعية تحت إشراف وتوجيه دقيقين منظمين ، وهذا التوجيه عامل أساسى بدونيه قد تحدث نزعة إلى الهدم والشذوذ . والحياة الاجتماعية المشتركة عنصر فعال في خلق الحياة المستنيرة وفهم حقوق الغير وواجباتهم .

إن الفرص التى تتيحها الحياة الاجتماعية فى المدرسة لا يمكن استغلالها لتكوين الأفراد تكويناً خلقياً إلا إذا نظم التوجيه المستنير على أن هذا التوجيه يجب أن يكون تربوياً . فيجب أن يكون النظام المدرسى مناسباً لسن الأطفال ، ومراحل نموهم ، كما يجب ألا يكون مفروضاً عليهم من الخارج . فالأوامر المفروضة يذعن لها الأولاد عند الضرورة ويتخلصون من سلطانها إذا تمكنوا من ذلك . ولهذا نهدف إلى ضبط الحياة الاجتماعية للمدرسة بحيث يشعر الأطفال أن هذه الحياة هى حياتهم ومع ذلك فهذا لا يغنى مطلقاً عن عنصر التوجيه . فلنزود الأطفال بالحكم الذاتى تحت إشرافنا وتوجيهنا . فيجب أن يتعاون مدرسو المدرسة ، وتلاميذها فى خلق حياة اجتماعية يساهم كل فيها بنصيب وافر ، ويتحمل الكل فيها قدراً معيناً من المسؤولية . ولذلك ننصح بأمرين هامين .

أولاً — يجب أن تكون مسؤولية كل مدرس واضحة ومحدودة خارج جدران

الفصل فالمدرس ليس يدرس مادة معينة فحسب ، ولكنه عضو في جماعة . ويجب أن يقوم بدور هام في العمل على رفاة الجماعة في المجتمع التربوي الذي يحيا فيه .

ثانياً — نلاحظ أيضاً أن الأهداف الاجتماعية للمدرسة تتعطل إذا كبرت المدرسة عن الحد المناسب . فليست المدرسة مكاناً تدرس فيه مختلف المواد الدراسية حياتها الاجتماعية أهم من أى اعتبار آخر .

كيف يصبح المنهاج الدراسي عاملاً من عوامل البناء الخلقى أو تكوين الأخلاق ؟ تختلف المدرسة عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية في وجود منهاج دراسي يدرس لكل تلميذ من تلاميذها فما هي الفرص الخلقية التي يمكن أن نستغلها من مواد المنهج المختلفة ؟ وما هي الفوائد الخلقية التي تعود على التلاميذ من تدريس القراءة والكتابة ، والحساب ، واللغة واللاتينية ، والتاريخ ، والجبر ، والعلوم ؟ إن تدريس هذه المواد بالصورة القائمة في المدارس لا يترك مطلقاً أى أثر خلقى . فتلاميذ مدارسنا لا يستفيدون من هذه المواد خلقياً لأهم يدرسونها كمواد فحسب . وهذه فكرة خاطئة فالمنهج يجب ألا نفكر فيه على أنه مجموعة من المواد . إذ أنه أعظم من هذا طالما أنه يضم بين ثناياه المصادر العقلية لمدينتنا الحالية . ولا يتمكن الفرد من أن يتكيف تكيفاً اجتماعياً مناسباً إذا لم يكن قد تزود بالقدر الكافي من هذه المصادر العقلية — فالهدف الرئيسى من المنهج^(١) هو تفوير الفرد وتبصيره بالشئون الاجتماعية . ومن أجل هذا يجب أن ننظر إلى كل مادة على أنها عامل هام في بناء الأخلاق ، وذلك لأنها وسيلة لربط الفرد بالمجتمع عن طريق الذكاء :

فالولاً — المواد المختلفة — أو — المصادر العقلية لمدينتنا الحديثة — تزود الفرد منا بما يمكنه من فهم العالم المحيط به — وفي هذا المضمار يلعب التاريخ والجغرافيا دوراً واضحاً .

The whole aim of the Curriculum is the creation in the (١) individual of social enlightenment and insight.

ثانياً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدينتنا الحديثة — تزود الفرد بما يمكنه من فهم العوامل التي تؤثر في بيئته المباشرة — فنحن نعيش في عالم يعتمد اعتماداً عظيماً على خدمة « العلم » ولذلك يجب أن تتبوأ « العلوم » مكانها المناسب في منهاج الدراسة حتى يتمكن الفرد من فهم ظروف البيئة المحيطة به . ويتشكون لدى الفرد ذلك الاتجاه العلمى في بحث الأمور — ولقد قيل بحق إن العلوم مواد اجتماعية لأنها الوسيلة التي بواسطتها يمكن أن يسيطر الإنسان على ظروفه الحيوية — ويصبح « للمواد العلمية » قيمة تربوية ، وخلقية إذا فهمت بما لها من وزن اجتماعى .

ثالثاً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدينتنا الحديثة — تزود الفرد بالوسائل المناسبة للسير في هذه الحياة — فالإنسان المتمدين يشعر بأنه من الجرائم الخلقية أن تترك الطفل المريض بمرض معدٍ يتجول في الشوارع ، ويحتك بغيره من الأطفال . وفي هذا المثل نجد عاملاً خلقياً واضحاً يتحكم في الفرد نتيجة للعلم بمحائق الأمور .

رابعاً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدينتنا الحديثة — تمكن الفرد من أن يكون لنفسه مستويات خلقية ، فتقدير الفن ، والموسيقى واحترام الروح العلمية كلها جزء من تراث المدنية الخلقى ، وعليها يعتمد الكثير من أعمالنا الاجتماعية ، وبدونها يصبح الفرد أقرب إلى الحمجية والفوضى .

يتبين لنا مما تقدم أنه حينما ننظر إلى المنهاج على أنه مجرد مواد دراسية منعزلة عن الناحية العملية نجد أنه يفقد قيمته أو أثره الخلقى .

* * *

٦ — وسائل التربية الخلقية :

هناك طريقتان لذلك :

١ — طريق مباشر

٢ — طريق غير مباشر

أولاً — الطريق المباشر للتربية الخلقية :

قيمة الوسائل المباشرة في التربية الخلقية :

والآن نتساءل هل من المستحسن تلقين الأخلاق ؟ وهل من الجائز أن نخصص دروساً خاصة لمعالجة المثل العليا أو دروساً منظمة في مختلف أبواب علم الأخلاق ؟ إن معظم مربى الأمر يكان لا يؤمنون بهذا الطريق المباشر في غرس مبادئ الأخلاق ، وإن كانت بعض التجارب قد أثبتت تقدمها إلى حد ما .

إن ما نقصده بالطريق المباشر للتربية الخلقية هو تخصيص دروس معينة لتدريس المثل العليا كالأمانة ، والعطف ، والشجاعة ، والصدق . . . إلخ . وإذا كان الأمر كذلك فما هي العلاقة بين هذه المثل العليا وبين السلوك ؟ ألا يمكن أن نزود تلاميذنا بالمثل العليا المطلوبة في ثنايا دروس المواد الاجتماعية أو دروس اللغة ؟ أليس من الأفضل أن نخلق في المدرسة بيئة اجتماعية ، وأن نعهد إلى هذه البيئة الاجتماعية المناسبة لنا في توجيه الأخلاق دون أن نلجأ إلى دروس منظمة ؟

لا زال بعض كبار المربين يعتقدون أن الطريق المباشر لبث الأخلاق في نفوس التلاميذ طريق خاطئ ، للاعتبارات الآتية :

أولاً — أنه لا يساعد النشء على فهم طبيعة السلوك الخلقى . فالسلوك الخلقى المرغوب فيه هو ذلك السلوك الذى يحدده المجتمع . وهذه الحقيقة يجب أن نذكرها دائماً . وما يحدث عادة هو أن المدرس المتحمس لتلقين مبادئ الأخلاق يتكلم دائماً كما لو كانت أعمال الإنسان بطبيعتها خير أو شريرة ، صحيحة أو صواباً دون الإشارة مطلقاً إلى نتائجها الاجتماعية . وعلى هذا الأساس تصبح الأخلاق كما لو كانت نظاماً أو قانوناً مقنناً Standardized code وهذا أمر خطير ، وما نهدف إليه هو أن نخلق في الفرد لا مجرد العلم بالمبادئ والقواعد فحسب ولكن نريد أن نكون فيه تلك الروح الاجتماعية التى تعبر عنها القاعدة ، والتى منها تستمد قوتها . فقيمة الدراسة

الخلقية تتضائل إذا اقتضرت على مجرد مدح بعض الأعمال ، و ذم البعض الآخر .
والمهم في المشكلة هو تحليل النتائج الاجتماعية لسلوك الفرد .

ثانياً — أن المثل العليا التي يعتمد في بثها في نفوس النشء على مجرد ألفاظ تلقى تصبح عديمة القيمة وقد تتحول إلى مجرد سفسطة .

ثالثاً — أن المثل العليا تصبح عديمة المعنى إذا انفصلت عن الخبرة . تصور مثلاً أنك تريد أن تعطى تلاميذك درساً عن « الأمانة » فستجد نفسك قد اصطدمت بهذه المشكلة « فالأمانة » فضيلة تتصف بها أشكال لا حصر لها من السلوك : —
(١) ماذا يكون موقفك إذا اقترضت قدرأ معيناً من المال ثم اختلفت على مقداره عند الدفع ؟

(٢) وهل من الصواب أن تقترض دائماً و باستمرار نقوداً من أخيك الصغير ؟

(٣) ماذا تفعل إذا وجدت مبلغاً من المال ولم تجد له صاحباً ؟

(٤) ماذا تفعل إذا وجدت نقوداً مبعثرة في منزلك ؟

(٥) ماذا تفعل إذا كنت راكباً الترام أو السيارة ولم يوفق السكسارى في

سؤالك عن التذكرة ؟

(٦) ماذا يكون موقفك إذا أخذت أجرك مقدماً قبل القيام بعمل اتفقت على

أدائه ؟ تلك بعض أمثلة لمشاكل السلوك المتصل « بالأمانة »

رابعاً — أن مجرد العلم عن الأخلاق وعن الفضيلة لا يستدعى الخلق الطيب ومثلنا في هذه الحالة كمثل من يقرأ كتاباً في الطيران ثم يتصور أنه يمكنه أن يركب متن الهواء .

خامساً — أن الطريقة المباشرة في التربية الخلقية قد تساعد الأطفال على تحديد السلوك في بعض المواقف المعينة ، ولكن لا ينتج عنها في أكثر الأحيان ما يسمى بانتقال أثر التدريب Transfer of Training .

سادساً — أن الطريقة المباشرة طريقة نظرية قد تسبب في الأطفال استهواء

عكسياً . وقد يكون لدروس الأخلاق تأثير عقلى أكثر من أن يكون لها تأثير وجدانى .
 سابغاً — وأخيراً تحاول هذه الطريقة أن تفرض على الطفل أن يتبصر فى
 النواحي الخلقية قبل الأوان . أى قبل أن تتاح له الظروف النفسية التى تستلزم من
 المتعلم الملاحظة ، والتقدير اللذين يؤديان إلى إدراك هذه النواحي .
 وأخيراً لا يمكن أن نتغافل أن فى هذه الطريقة تتجلى روح الإيماء ، كما أنها
 تهمل الفروق الفردية بين الأفراد .

ثانياً — الطريق غير المباشر فى التربية الخلقية :

١ — يعتقد فريق من المربين أن التربية الخلقية لا تحتاج إلى عناصر جديدة غير
 تلك التى تقدم الآن فى المدارس ، وأن القوى الأساسية فى الثقافة الخلقية هى
 شخصية المدرس ، ونظام المدرسة ، والنظرة الخلقية الداخلية ، والمثالية التى تنبع
 من الدراسات العادية ، والتعاليم العرضية عن الأخلاق ، وشخصية المدرس لها
 المكان الأول ، والأهمية العظمى بين هذه العوامل كلها . لأنه هو المثال الصحيح
 الذى يحتذى التلاميذ وينطبع فى أعماق نفوسهم . ويعتقد الكثيرون أن المدرس
 وحده هو الذى يستطيع أن يحل مشكلة التربية الخلقية حلاً كاملاً ، فهو الذى
 يستطيع أن يقود التلاميذ أحسن قيادة ، ويرشدهم إلى الطريق القويم فى ضوء
 خبرته السابقة . وهناك عنصر آخر هو النظام المدرسى ، وهذا العنصر له خطره ،
 وأهميته فى الثقافة الخلقية ، وهو أيضاً يتوقف على شخصية المدرس الذى يمكنه أن
 يجعل من المدرسة جماعة متحدة الشعور تشاركه مشاركة وجدانية حقيقية كما يستطيع
 أن يغرس فى هذا المجتمع بذور العدل ، والصبر ، والعزم والتهذيب ، والقوة ، والكمال
 فتعبر عن نفسها فى جو المدرسة فى سلوك أفرادها ، وتهيمن على الروح السائدة فيها .
 وأولئك الذين يشعرون أن العناصر الحالية كافية للثقافة الخلقية ربما يشعرون ،
 وغالباً ما يشعرون بالحاجة إلى مقدرة كبيرة بالنسبة إلى بعض هذه العناصر أو كلها ،

وغالباً ما ينادون بالحاجة إلى حسن اختيار المدرسين من ناحية تأثيرهم الشخصي ومقدرتهم على النظام الذى له أعظم الأثر فى تقدم القوى العقلية ونحوها ، ومن ناحية أخرى ينادون بالعناية فى اختيار التاريخ والآداب وما تنتجه من التأثير الأدبى ، واختيار أحسن طرق التعليم التى تؤدى إلى نجاح عظيم كما أنهم لا يغفلون بالإضافة إلى ذلك مراقبة الحياة الاجتماعية والشروط المنزلية .

٢ — وهناك فريق آخر يعتقد أن الدين يجب أن يكون مفتاح التعاليم الخلقية المنتجة وذلك إما بإدخال كثير من التعاليم الدينية فى المدارس ، أو بإدخال التعاليم الخاصة بالتربية الخلقية مستقلة عن العوامل الدينية التى ستأثر وتنمو نمواً كبيراً فى هذا الميدان .

٣ — وثمة رأى ثالث لفريق يعتقد أننا لا نحتاج كثيراً إلى تعاليم أخلاقية مختلفة ولكننا نحتاج أكثر من ذلك إلى نمو العوامل ذات الأثر القوى فى التدريب الخلقى وأصحاب هذا الرأى ينادون بتشجيع فكرة ضبط الطالب لنفسه بنفسه ، وذلك لتوقظ فيه روح المسؤولية بأسرع ما يمكن تحت تأثير المشاركة فى تطبيق القانون وهؤلاء يرون أنه يجب أن توجد فى المدارس حكومة نفسية تسيروها المبادئ الخلقية أكثر مما نراه حالياً .

٤ — وهناك رأى يرى أن الأخلاق تثبت وجودها وتحقق نفسها فى الألعاب واتصال الأطفال بعضهم ببعض ، فيجب أن يتعلم الأطفال اللعب كما يتعاملون العمل تماماً ، لأن مجتمعهم وتدريبهم الأدبى لا يتحقق فيهما الخير إلا عن طريق اللعب ، ففيه تسلية وترفيه أكثر مما فى العمل ، ويجب أن نأمل التقدم الأدبى ، والأخلاقى ، وأن نخشى الانحطاط جهدنا وخاصة فى الأطفال . وإذن فالنزهات ، وعوامل التسلية ، والملاعب كلها جديرة بالملاحظة ، والمراقبة . وهنا يجب أن يكون المدرس هو القائد فى الوسط الاجتماعى للجماعة ، يربى الأجسام ويقويها بالألعاب كما يربى العقل . وبالإضافة إلى ذلك فى الآداب ، والموسيقى ، والعلوم ، وضروب التسلية الاجتماعية

وأشكال أخرى لا حصر لها تتكون أخلاق الصغار من الأطفال بل وأخلاق الكبار في حياة حرة شاملة ، ومن هنا كانت فكرة حكم المدرسة نفسها بنفسها ، مع فكرة اللعب من الوسائل المستعملة إلى حد كبير كقوى تربوية في كبريات المدارس الإنجليزية العامة قديماً ، وكانت قيمتها ، ونتيجتها مقنعة جداً .

ويمكن تقسيم ميادين الألعاب الرياضية إلى قسمين :

١ — ميادين الألعاب الفردية .

٢ — ميادين الألعاب الجماعية .

فميادين الألعاب الفردية هي تلك الميادين التي يواجه فيها اللاعب خصماً واحداً . وهذه الميادين تعود الأطفال الشجاعة ، والصبر ، وبذل الجهد ، والجرأة ، واستخدام الفكر ، وحسن التصرف ، وتجنب اليأس في ساعة الهزيمة وعدم الغرور ساعة النصر . وهذه هي الصفات الحقة للرجولة الحقة أو الأنوثة الكاملة ، وهي بعينها الصفات التي ينشدها المجتمع في المثل الإنساني الكامل . فإذا ما دربنا الطفل أو الشاب على هذه الأنواع من الألعاب وهو حديث تأثرت بها نفسه حين يشب ويكبر .

وميادين الألعاب الجماعية يتحقق فيها تنظيم علاقة الفرد الواحد بالفريق الذي ينتمى إليه . وفيها أيضاً تنظيم دقيق لعلاقة الفرد بالخصم . هذا كما تساعد أيضاً على تنمية شخصية الفرد أمام الفريق ، وتنمية كيان الفريق أمام الغاية الكبرى من اللعب . وفي مثل هذه الميادين ينسى الفرد أنانيته ويتعود تحمل المسؤولية عن طيب خاطر وفيها ينظم عمل الجماعة بين أفرادها من ناحية ، وبينها وبين خصومها من ناحية أخرى ، وتُشجع روح التضامن القوي ، والتعاون الوثيق .

وما أشبه ميادين الحياة بميادين الألعاب بل إنها هي بعينها ميادين الرياضة لكن في حدود أوسع . وما نحن الرجال في حياتنا العادية إلا كالصبية وهم ينشطون ويتحايلون في ميادين الألعاب — ويقول جماعة الإنجليز إن كل ما يعترضنا في

حياتنا اليومية من ضيق ، وسرور ، وفشل ونجاح إنما عرض لنا يوماً ما في صورة مصغرة في ميادين الألعاب . وإن كل ما نكسبه في تلك الميادين الرياضية من صفات ، وأخلاق إنما هو تراث معنوي مستقر في أعماق النفس يظهر أثره في حياتنا اليومية فيبعث فينا الحكمة ويمدنا بالأمل ويحدونا إلى طلب النصر الشريف . هذا ويجب أن نطبق في حياتنا الخاصة المبادئ التي استفدناها من ميادين الألعاب وهي :

أولاً — اللعب العادل الشريف Fair Play

ثانياً — اللعب حتى نهاية الشوط Play The Game.

* * *

المراجع

1. Welton : Psychology of Education.
2. Mackenzie : Manual of Ethics.
3. Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education.
4. McDougall : Social Psychology.
5. McDougall : Energies of Men.
6. N. Catty : The Theory & Practice of Education.
7. Beatrice De Normann & G. Colmare : Ethics of Education.
8. A.A. Roback : The Psychology of Character.
9. R.G. Gordon : Personality.
10. McDougall : Social Psychology.
11. Welton : Psychology of Education.
12. Mackenzie : Manual of Ethics.
13. Scott : Social Education.
14. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.

١٥ — الدكتور عبد العزيز القوصي : أسس الصحة النفسية

الفصل الثامن

الحرية والنظام

١ — معنى النظام :

لقد تردد أصحاب الرأي دائماً بين الحرية والنظام ، فتارة ترجح كفة الحرية ، وطوراً ترجح كفة النظام ، وربما قيل : إن النظام تقليد من تقاليد التربية ، والواقع أن التربية كنظام أو تدريب فكرة انحدرت إلينا من خلال العصور القديمة ، فقد كان آباؤنا يرون أن من واجبهم أن يغيروا ويعدلوا من طبيعة الطفل ، ويجعلوها على الطراز الذى يشاءون ويصوغوها وفق صور كونوها فى أذهانهم ، وقد استمرت الحال على هذا النحو حتى جاء القرن التاسع عشر حين كان المدرس يضع نصب عينيه الوصية المشهورة « درب الطفل على الطريقة التى تحب أن يكون عليها ، فإنه إذا شب لن يحيد عنها » — وبعد الحرب الكبرى قامت ضجة حول الموضوع انحرفت بالآراء إلى النقيض ، فسمعنا صيحات عالية تدعو إلى « التربية عن طريق الحرية » وقد نادى أصحاب هذا الرأي بمنح الطفل الحرية ليعبر عن ميوله ومواهبه كما يشاء .

وقبل أن ندخل فى تفاصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نتساءل : لماذا يطبع الأطفال مدرسيهم ؟

هذا سؤال من الأسئلة التى طرحها المرحوم سير « جون آدمز » عميد معهد التربية بجامعة لندن على طلبة المعهد ، وعلى طلبة مدارس المعلمين وحصل على ثلاثة أنواع من الإجابات :

النوع الأول ، وكان أكثرها شيوعاً ، هو أن الأطفال تطيع المدرس بسبب قوته الجسمية فإذا لم يطيعوه كانت النتيجة وبالأعلى عليهم ، ونحن إذا حللنا هذه الإجابة وجدنا أنها غير صحيحة بالمرّة فليس هناك أى مدرس يستطيع لمجرد قوته الجسمية أن يتغلب على فصل مكون من أربعين طفلاً مثلاً ، فهم فى إمكانهم التغلب عليه حتى ولو بمجرد إلقاء أنفسهم عليه . وإذن لا يمكن أن نعتبر أن القوة الجسمية كفيلة بهذه الطاعة .

أما الفريق الثانى فيعتقد أن الطاعة منتج من نتاج الحب أو بعبارة أبسط أنه يمكن إرجاع عامل الاحترام إلى شدة شغف الأطفال بمدرستهم ، وكان معظم من أجاب هذه الإجابة من الجنس الآخر .

وبالرغم من أن الحبة الشخصية عامل مهم من عوامل التقدير والاحترام ، فإن التجربة أثبتت أننا كثيراً ما نرى شخصية من الشخصيات محبوبة جداً من الأطفال ولكنها ليست محترمة كما أن هناك حالات أخرى يُحترم فيها المدرس . وإن كانت أبعد ما تكون عن مواطن الحب .

وثمة فريق ثالث يعتقد أن الطاعة ترجع إلى تقدير الأطفال ، واحترامهم لمادة المدرس . وتفوقه العلمى ، ويمكننا أن نرد على هذا بأن هناك كثيراً من الأطفال لا يقدرّون قيمة غزارة مادة المدرس وتعمقه فى بعض المواد كالتاريخ أو اللغة أو العلوم الرياضية ، على أن الأطفال تميلون إلى أنواع أخرى من المعلومات قد لا تتوفر فى المدرس ، فكيفية إدارة سيارة أو تحريك طائرة هى عند الأطفال مهارة عظيمة تجذب انتباههم عن معلومات المدرس الغزيرة فى مادة اختصاصه ، فعلىنا إذن أن نبحث عن عوامل أخرى تكون هى السر فى احترام الأطفال للمدرسين .

ويمكن أن نرجع هذه العوامل إلى عاملين هامين هما :

١ — طبيعة المجتمع .

٢ — شخصية المدرس .

ليس هناك مجتمع من المجتمعات الراقية إلا ويقيم المدرس وزنه واحترامه بل أن كتب الأدب ، وتقاليد المجتمعات ، والأقوال الماثورة عن الآباء ، والأجداد . . . كل هذه تحفظ قدر المدرس وتعرف له قيمته والطفل الصغير الذى كان دائماً يثور على والديه فى المنزل ، والذى كان سريع الغضب داخل جدران البيت ، سرعان ما تزول عنه هذه الثورة ، وسرعان ما يندمج فى الفصل مع أقرانه بمجرد دخول المدرس . فاحترام الأطفال للمدرسين لا يعدو أن يكون عملية انتقال هذا الاحترام من المجتمع الأكبر إلى المجتمع الأصغر .

ورغم تلك السلطة التى يزود بها المجتمع جماعة المدرسين ، وكل تلك الفرص التى يهبها لهم للطاعة ، نجد أن المدرسين يختلفون فى درجة الاحتفاظ بهذه الطاعة، وهذا راجع إلى شخصية المدرس ، فلكل منا خصوصاً معشر المدرسين « قدرة على الحكم » على الغير أو ضبطه ، وهذه القدرة تختلف من فرد إلى آخر ولكنها فى الفرد الواحد ليست قابلة للزيادة أو النقصان . . . بل هى قدرة ثابتة ونفر قليل جداً هم الذين لا يحظون بهذه القدرة ، وهؤلاء نفر لا يستطيعون اكتساب الطاعة أو اكتساب احترام الآخرين حتى ولو بذل المجتمع كل ما فى وسعه لتزويدهم بمركز بارز. هذا وقد تتمكن معاهد التربية ، ومدارس المعلمين من مساعدة هؤلاء الأفراد (ذوى القدرة المحدودة على الحكم) على حسن استغلال هذه القدرة ، ولكنها لا تستطيع أن تزيد هذه القدرة ، وهذا هو السر فى العبارة المعروفة « المدرس مطبوع » أكثر منه مصنوع .

والقدرة على الحكم تمكن المدرس من حفظ النظام فى الفصل ، وهى عامل مهم من عوامل نجاحه ، ولقد تبادى البعض ، ونادى بأنها العامل الضرورى فى عملية التدريس ، واعتقدوا أن كل من كان خلواً من هذه القدرة فعليه أن ينتحى ناحية من الجبل ، ويسلم زمام المهنة لأصحابها .

٢ — الفرق بين النظام والأوامر المدرسية :

إن الأوامر المدرسية School Order ترمى إلى المحافظة على الشروط والأوضاع الضرورية التي تمكن المدرسة من القيام بوظيفتها . أما النظام أو التأديب المدرسى School Discipline فليس شيئاً مفروضاً من الخارج كالأوامر المدرسية ، ولكنه شيء يمس الينابيع الداخلية للسلوك ، وقوامه إخضاع دوافع الإنسان ، وقواه الفطرية لشيء من التنظيم بحيث تصبغ حالتها الطبيعية غير المنظمة بصبغة منظمة ، وبذلك تحل الكفاية ، والاقتصاد محل التبذير ، والجهد الضائع ، على أن بعض نواحيها الفطرية ربما لا تقبل هذا الضبط فلا بد إذن من أن يكون قبولها عن رضا وارتياح ، ونحن نرى أن هذه هي الناحية التلقائية لميل فطرى يرمى دائماً إلى أعظم درجات السكال وأحسن حالات التعبير عن الذات .

إن إيجاد النظام فى الفصل ، وإلقاء الأوامر ، واحترام التلاميذ للمدرس ، كل هذا من شأن الحكومة المدرسية ، تسهر عليه ، وتعمل له بما تصدر من أوامر ، ولكن توجيه التلاميذ ، والسمو بميولهم ، وتنظيم حياتهم من عمل النظام المدرسى ، فالتأديب أو النظام المدرسى هو تأثير عقل كبير منظم على عقل آخر أقل اتساعاً ونمواً ، وهو كذلك الوسيلة التى يدرّب بها التلاميذ على احترام النظام العام ، وحسن السلوك ، وإظهار أحسن ما فى أخلاقهم . . . وأفضل اختبار له هو ملاحظة سلوك التلاميذ العام ، ولا يمكن أن يكون هذا حسناً ما لم يؤسس على أفكار ، ومثل عليا للسلوك وقرت فى نفوس التلاميذ جميعاً . هذا ويمكننا أن نحدد الفرق بين النظام المدرسى ، والأوامر المدرسية فيما يأتى :

الأوامر المدرسية

- ١ — دوافع الأوامر المدرسية خارجية
أى مفروضة من الخارج
- ٢ — الأوامر شرط أساسى للمجتمع
السعيد الفاجح
- ٣ — الأوامر المدرسية وسيلة لغاية
- ٤ — أساس نجاح الأوامر المدرسية
قلتها وكونها فى متناول التنفيذ
- ٥ — الأوامر المدرسية قد تعوق
عملية النمو
- ٦ — الأوامر المدرسية قد تسبب
الرغبة والخوف

٣ — وسائل حكومة المدرسة :

يمكن أن نقسم وسائل الحكومة المدرسية إلى نظم ثلاثة

- ١ — القمع .
- ٢ — التأثير .
- ٣ — التحرير .

ومن المفيد أن نلتزم هذا التقسيم حتى نفهم ما يراد بكل نوع من هذه النظم المختلفة ، وأن نناقشها من ناحية أثرها فى الخلق .

Phlebotonism

أولاً — القمع :

يصر أنصار القمع على الهدوء التام والنظام الشامل فى جميع الأوقات ، حتى يسمع رنين الإبرة إذا سقطت ، ويقال : كانت المدرسة قديماً تحوز رضا المفتشين إذا سادها

النظام المدرسى

- ١ — النظام تابع من الباطن فهو
الينابيع الأساسية للسلوك
- ٢ — النظام هو تأثير عقل واسع على
عقل ضيق
- ٣ — النظام المدرسى هدف فى حد ذاته
- ٤ — أساس التأديب والنظام المدرسى
هو إخضاع الغرائز والدوافع
والقوى المختلفة وتنظيمها
- ٥ — النظام يستلزم قدراً معيناً من
الحرية ، والحرية عنصر لازم للنمو
- ٦ — النظام المدرسى يجب أن يكون
عن رغبة لا عن رهبة

مثل هذا الحكم ، وكانت تقاليد المدرسة تقوم على السكبت ، والقمع الشديدين ، وعلى العقوبات البدنية ، فالغلقة ، والعصا سلاح المدرس ، وإذا تصفحنا كتب التاريخ وجدنا صوراً محفورة في الخشب لمدرسين يستعملون آلات التعذيب ذات الأثر البين في أجساد تلاميذهم ، ولا يزال بعضنا يذكر الإرهاب الذي أخذنا به في المدارس وقتاً ما والذي إن دلَّ على شيء فهو يدل على الوحشية ، والرعب ، والحقيقة أن التلاميذ كانوا يحيمون حياة بأسة ملامى بأشباح الخوف ، والألم ، وكان وقت المدرس وقفاً على توقيع العقوبات ، فقد كان القمع هو الصفة الغالبة على مدارس الماضى ، وقد كانت أداة المدرس الأسكتلندى ، و « الفقى » فى الكتاب المصرى عصا فى آخرها قطعة من الجلد ، وكان نجاح المدرس يقاس بإمكانه إلقاء أوامر جافة على ثلة من التلاميذ الهائجين وخضوعهم لها ، أما حب التلاميذ فكان فكرة بعيدة عن الأذهان .

وإذا حللنا طريقة القمع من الناحية السيكولوجية وجدنا أن هذه الطريقة تعتمد على إثارة عامل الخوف كى تحدد طرقاً خاصة للسلوك وتحفظه فى هذه الاتجاهات وتمنع الطفل من ارتكاب أنواع أخرى من السلوك .

ثانياً — طريقة التأثير : Impressionism

وهذه الطريقة تحل قوة الشخصية محل العصا والإرهاب فى حكم المدرسة ، فالمدرسة تحكم عن طريق المثل الشخصى ، واحتذاء المدرس فى أخلاقه الخاصة وقوة تأثيره المباشر فى التلاميذ ، واستغلال الظروف الجيدة لضرب المثل الصالح حتى يعيش الجميع تحت لواء الاحترام ، والحب بدل الإرهاب والقمع .

وقد كان « أرنولد » فى « رجبى » ، « وترنج » فى « أو بنجهام » مثلين عظيمين لهذه النزعة فى المدارس الخاصة الإنجليزية فى القرن التاسع عشر ، فقد تعدى أثر شخصيتهما نطاق تلاميذهما فى « رجبى » ، « وبنجهام » وشمل المدارس الخاصة

الإنجليزية جميعا ، فالمربي كما ترى هذه المدرسة زعيم فطرى لناشئة الفتيان يلبون نداءه ، ويطيعون أمره وهو لم يكذب ينتهى منه ، ولا شك أن الكثير منا — إلى جانب ذكرياته المؤلمة عن القمع ، والارهاب — يذكر هؤلاء الرجال القلائل الذين كان لهم أكبر الأثر فى توجيه حياتنا .

أما عن الناحية السيكلوجية فإن هؤلاء لا يثيرون استعداد الخوف فى نفوسنا إلا أنهم يثيرون استعداد الخضوع فيها .

ثالثا — التحرير : Emancipationism

أما أنصار التحرير فيبعدون عن القمع ، والتأثير معا ، فهم يريدون طفلا حراً يفعل ما توحىه الطبيعة الى نفسه ، لا يعوقه عائق شعورى أو لا شعورى . فلا ينبغي أن يهدده المربي أو يخيفه أو يكبت نوازع نفسه : ودوافعها ، ولا يحاول التأثير فيه تأثيراً يرجع إلى قوة شخصيته ، وضعف شخصية الطفل ، بل عليه أن يقنع بدوره فيقف موقف المتفرج المنعزل فى المؤخرة ، وقد عرفت الدكتورة « منتسورى » بهذا الرأى ، كما عرف « نورمان ماك من » ، و « نيل » بتطرفهما فى هذا المذهب حين كان الأول فى مدرسته فى « تبترى هول » ، والثانى فى مدرسته المريضة فى « سومرهل » .

وهذه المدرسة التحريرية قائمة على الاعتقاد الراسخ فى أن الطفل خير الطبيعة كما ذهب « وردزورث » إلى أنه هبط إلى الأرض فى حالة من الجذ ، والفخار . أما من الناحية السيكلوجية فهذه المدرسة لا تعتمد على استعداد الخوف ، ولا على استعداد الخضوع ، ولكن على استعداد السيطرة وتتخذ التعبير أو الإفصاح عن الذات شعارها .

والآن وبعد أن حددنا وجهات النظر المختلفة فى النظام فى هذه المذاهب الثلاثة يجدر بنا أن نتساءل أى هذه المدارس ذات أثر كبير فى خلق التلميذ ؟ وأيها ينتهى إلى نظام حقيقى ، وتهذيب صحيح ؟ .

وقد يقبل جميع المربين — عدا متطري التحريريين — قدرا من القمع أو العقاب ينزل على الشخصيات المنحرفة ، ولكنهم بلا استثناء يرفضون إقامة نظام كامل على أساس القمع ، والإرهاب في المدارس ، فهذا القمع لا يحل إلا مشكلة واحدة هي مشكلة النظام الوقتي ، في وقت معين ، في مكان معين ، ولكن حين تختفي يد القمع يعود التلاميذ إلى حالة من الفوضى يرثي لها ، ومن باب أولى تسودهم هذه الفوضى حال خروجهم من المدرسة مباشرة — فالقمع له تأثيره ما ظلت عليه قائما .

وطريقة القمع لا تتفق مع مبادئ الديمقراطية ، فإذا كان هذا الأمر نافعاً في بلد يحكمه حاكم مستبد ، فهو وخيم العاقبة ، وعلى جانب كبير من الخطورة بالنسبة لبلد ديمقراطي ، كما يقول « الدس هكسلي » : « إذا كانت الحرية ، والديمقراطية هدفك ، فيجب أن تعلم الناشئة فن الحرية ، والحكم الذاتي ، ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء ، والخضوع المطلق ، فإنك لن تصل إلى الحرية أو الديمقراطية التي ترمي إليها ، فليس في الاستطاعة الوصول إلى غايات نبيلة بوسائل منحرفة » وبالاختصار إذا أردنا أن ندرّب الشعب على النشاط الذاتي الموجه نحو هدف ، وعلى الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية فيجب أن نتخلى عن إثارة استعداد الخوف فيه إذ أنه وسيلة خاطئة تعوقنا أكثر مما تنفعنا في عملنا — أما العقاب البدني فليس من الحكمة أن نقطع بتحريمه فهو ضروري أحيانا ولكن الالتجاء إليه يدل على أنه لا توجد للإصلاح طرق أخرى . أو على أن هناك طرقا جُرِّبَتْ ، وفشلت — هذا إلى أن الالتجاء المستمر إلى العقوبة البدنية فيه حط من شأن المعلم ، والمتعلم على حد سواء ، ويمكن أن نقول — دون أن نكون مخطئين — إن العقوبة البدنية تسبب للمراهقين من الأخطار الجسمية ما يحتم على المربين جميعا عدم الالتجاء إليها .

أما طريقة التحرير — وهي على نقيض طريقة القمع — فيرى أنصارها أنها تخرج صاحب الخلق القويم ، وأن الحرية المطلقة الكاملة ذات تأثير قوى حسن في الشخصيات ، فهي تربي شخصيات حرة لا تخشى شيئا في القول أو العمل ، مستعدة

لمواجهة أى موقف من المواقف ، ونحن نشك فى أن الحرية المطلقة فى المدرسة تؤدى إلى هذا الرأى كما أن أنصار التحرير يخطئون إذا وضعوا الأوامر المدرسية موضع الشك ، فإن الطفل محتاج للضبط ، فيجب أن يطيع أوامر خاصة للقيام بعمله بنظام كما أنه محتاج لقدر من التوجيه ليسلك سلوكاً معقولاً .

أما سلاح التأثير الشخصى فهو سلاح قوى فى يد المدرس القوى الشخصية ، ويؤدى إلى نتائج طيبة من حيث توفير النظام فى الفصل والتهذيب فى نفوس التلاميذ ، فنحن نقتبس عواطفنا الأخلاقية ، وميولنا من الشخصيات القوية التى نعجب بها ونقع تحت تأثيرها .

على أن أنصار التحرير يهاجمون هذه المدرسة إذ أن سلاح التأثير الشخصى من شأنه أنه يعمل على إلغاء شخصيات التلاميذ ، إن التأثير كطريقة خطأ فى أساسه لأنه يعمت الأصالة ، ويشل الذاتية ، ويتدخل فى نطاق الشخصية المقدس ، كما أنه لا ينتفع به إلا أصحاب الشخصيات القوية وهل كل المدرسين أقوياء الشخصية ؟ إن إلى جانب كل مدرس قوى الشخصية عشرة من ضعافها ، ولكن هذه الصعوبة من السهل التغلب عليها ، فالواقع أن المدرس مها كان صغير السن ، قليل التجربة ، جبار عظيم بالنسبة لحدائق التلاميذ ، وضآلة معلوماتهم ، ولذلك كان المدرس دائماً فى مركز يستطيع معه أن يستعمل سلاح الاستهواء استعمالاً خطيراً ، ويتساءل سير « جون آدمز » عن السبب الذى من أجله يدين التلاميذ بالطاعة لمدرستهم دائماً ، ويصل بطريقته السقراطية — كما سبق أن عرفنا إلى أن هذا يرجع إلى أن المدرس ، فى الدرس رمز للمجتمع الكبير من ورائه يتقمص سلطته ، ويمثلها فى الفصل .

مما تقدم يتضح لنا الآن أن حل مشكلة الحكومة المدرسية يقع بين المدرسة التأثيرية ، والمدرسة التحريرية ، إذ أننا نستطيع أن نحذف — مطمئنين — مذهب القمع فكيف يمكن التوفيق بين هاتين المدرستين ؟

يجب أن نعلم أولاً وقبل كل شئ أن كل وجهات النظر التحريرية تعترف الآن

فعلاً بأن الحرية ليس معناها الفوضى أو الإباحة ، بل أننا نرى أن الطفل العادى يفضل النظام على الفوضى ، حتى أن « ألدس هكسلى » يحذرنا من التماهى مع الطفل فى ميدان الحرية — كما أن مدام منتسورى وهى من أشد أنصار الحركة التحريرية تنصح المشرفات بأن يلاحظن سلوك الأطفال الشاذ ، غير الاجتماعى ، الذى قد يحدث فى المدرسة ، إذ يجب إبعاد هؤلاء المشاغبين عن المجتمع المدرسى ، حتى يشعروا ، بجريرة ما اقترفت أيديهم ، فهى لا تضحى بالفهم الصحيح مقابل الإسراف فى تطبيق نظرية التحرير ، فتقبل الدكتوراة منتسورى مسئولية المربي ، ولا تبعد أثره فى التلاميذ ، على أنها تنصح بالتقليل من تأثيره ما أمكن فى بيئة المدرسة — وينتهى بنا التحليل إلى أن أى نظام تربوى لا يقدر له نجاح دون مجهود المربي ودون تأثيره الشخصى .

هذا ويجب أيضاً ألا يحاول المربي أن يصوغ التلميذ على غرارهِ ، فيخرج صورة مكررة منه ، بل يجب أن يحول هذا الاهتمام من شخصه إلى قادة الشعوب نحو المثل العليا ، كما يجب أن يتممض هو هذه المثل التى يدعو إليها أولاً ، حتى يصبح اتباعها مقصوداً عن طيب خاطر ، فإن التلاميذ يخضعون لمثل مدرّسهم العليا ، وعلى هذا المدرس تقع تبعه تحريرهم من سلطانه ، والخروج من أسرهِ حتى يصبحوا قادة ، فيشاركون إخوانهم فى البشرية فى تقبل المثل التى وضعها من هم أفضل منا ، وأوسع تجربة ، وأكبر حظاً من الحكمة ، وعند ما تقبل هذه المثل قبولاً مقصوداً مرضياً ، فإنها تصبح مثيرات ، ودوافع جديدة للسلوك ، وبذلك يرتقى النظام ، والتهذيب عن طريق التأثير الشخصى ، إلى مرتبة النظام والتهذيب الذاتى ، وتكامل الخلق .

وأخيراً يمكن أن نقبل هذه النظرية التأثيرية التى تساعدنا فى التربية الخلقية ، ولا شك أنها أفضل بمراحل من صرخات الحرّرين الجوفاء عن الحرية المطلقة ، وعن تجنب التدخل فى حياة الطفل وما إلى ذلك من سخف القول — الواقع أننا لا نستطيع أن نلغى التأثير الشخصى للمدرس ، كما أن التلميذ يجب أن يتمتع بأكبر قسط

مستطاع من الحرية داخل نطاق الحدود الخلقية التى تضعها المدرسة ، والتى يجب أن يخضع لها طائفاً مختاراً ، وبعبارة أخرى يجب أن يتمتع بالحرية ، ويخضع للنظام فى نفس الوقت — والخلاصة أن الأطفال إذا أرادوا أن يستمتعوا بقدر كاف من الحرية ، وإذا أريد لهم النمو ، والاكتمال ، فلا بد أن يتهيئوا لقبول قدر مناسب من النظام ، والتهديب .

إن جوهر الموضوع من الناحية التربوية هو أن كل كائن حى إنسانى ، سواء أ كان حدثاً أم بالغاً يحتاج ويتطلع إلى لون من ألوان النظام المعقول فى حياته ، على أن هذا الإنسان على أتم الاستعداد لمقاومة التحكم ، والتسلط بكل ما أوتى من قوة ونظراً لأن أنصار القمع يعجزون عن استيعاب هاتين الحقيقتين السابقتى الذكرك لذلك نجد أنهم يفشلون ، فالقمع يتطلب فرض الأوامر ، وتحكم الإنسان فى أخيه الإنسان ولا عجب أن تكون الثورة من منتجاته لا لأن الصغار يكرهون النظام بل لأنهم ينزعون إلى مقاومة عنصر السلطة .

ومما لا شك فيه أن النظام المفروض قد ينجح إذا طبق فى مكان محدود ، ولوقت محدود ، هذا إذ كانت الشخصيات التى يعهد إليها بتنفيذه قوية ، وكانت العقوبات المتصلة . بالمقاومة قاسية كذلك ، على أن الكبت الذى يشعر به الخاضعون لهذا النظام لا بد وأن يؤدى إلى الغليان وإلى لعنة هذا النظام فى غيبة أصحاب السلطة أو عند ما يلحقهم الضعف ، وإذا تعمقنا قليلاً ولم نغتر بالظواهر ، وتطلعنا إلى وراء حيث كان النظام الاستبدادى يسود المجتمع عامة ، ظهرت لنا صورة قبيحة من مظاهر التنفيس والتعويض عمادها الوحشية ، والتخريب ، ونحن إذا تطلبننا نظاماً عماده الاستبداد أو القمع دون أن تصحبه نزعات هجومية أو اعتدائية يكون مثلنا كمثل من يقبض على الريح .

وبالمثل ، لا يمكننا أن نتوقع من الشعب أن يسلك سلوكاً اجتماعياً منظماً ، وأن تسود فيه روح التعاون دون أن يكون هناك نظام مناسب لهذا الشعب ، والفوضى

مثلها كمثل القمع ، والسكبت تولد السلوك الاعتدائى .

والإجابة المنطقية لمشكلة النظام — كما ساد فى بعض المدارس — هى أن يصل المجتمع إلى نظام متفق عليه يراه الجميع ضرورياً للصالح العام على أن مثل هذا النظام كفيل جداً ألا يثير العداء لأنه خال من عناصر السيطرة . فبدلاً من أن يؤدي إلى المقاومة فهو يمكن الشعب من الاندماج فى أعمالهم ، وتوجيه قواهم الابتكارية إلى الأهداف الإنتاجية المثمرة .

٤ — المثل الأعلى للنظام :

ويمكن أن نقول إن المثل الأعلى للنظام يمكن أن يوصف بأنه مزيج من النظام الذاتى ، والنظام الاجتماعى ، وهذان النوعان من النظام هما ما يحتاج إليه المجتمع الحديث من مواطنيه ، ويمكن أن نعتبرهما أيضاً الأسس التى تقوم عليها صحة الفرد الشخصية ، والمدرسة التى تقتبس هذا النوع الجديد لا تقتصر فى عملها على مجرد حل مشكلاتها الداخلية فحسب بل هى تعمل دائماً على التربية من أجل الحياة .

والنظام الذاتى يمكن تكوينه فى الفرد عن طريق « احترام الذات » أثناء التعاون مع الغير ، وعن طريق استثارة الحماس ، والميل ، وبواسطتهما يمكن التضحية بالراحة القريبة ، وبالهدوء من أجل الوصول إلى هدف يشعر الفرد بأن له قيمة ، وجدير بنا أن نلاحظ أننا بضغطنا على الطفل وحمله على مواصلة السير وراء هدف ما نبغض إليه هذا الهدف ، وهذا لا يمكن أن نعتبره أساساً حقيقياً للنظام الذاتى — كما كان معتبراً قديماً — فهو لا يخرج عن كونه مجرد عبودية واستبداد . ولقد بنيت الأهرام على هذا النظام ، ومن ذلك يبدو لنا أن وظيفة المدرس لا تقف عند مجرد حمل الطفل على بذل جهود معينة ، ولكنها تجميع لمظاهر نشاطه عن طريق التوجيه واستثارة الميول .

أما النظام الاجتماعى فهو لا يعدو أن يكون نظاماً قبله المجتمع كشرط أساسى

لمتابعة أهداف الجماعة ، وتصبح المدرسة ذات هدف اجتماعي إذا كانت مبادئها الموجودة فعلاً نشطة فعّالة ، فهي لا توجد إلا لخدمة المجتمع ، وثمة حاجة أخرى ضرورية للنظام الجمعي ، وهي أن السلطة لا بد وأن تصبح وظيفة لتحمل المسؤولية ، فأولئك الذين يتمتعون بقدر معين من المسؤولية يحتاجون للسلطة المناسبة حتى يتمكنوا من تأدية الواجب كما ينبغي ، وإذا أمكن أن يفهم مدلول السلطة على أنها ليست شيئاً يتمتع به البالغون ، ويحرم منه الأطفال ، وإذا ما شعر جميع أفراد المجتمع بأن لكل منهم مركزاً في المجموعة وحقاً في إبداء الرأي فلا بد وأن ينعدم ذلك النزاع السكريه بين أولئك الذين يتمتعون بالسلطة ، ولا مجال بلا شك في الوقت الحاضر .

النظام في مراحل التعليم المختلفة :

إن الأساس الصحيح للنظام هو — كما سبق أن عرفنا — إيجاد الرغبة الصادقة من جانب التلاميذ لقبول المثل الخلقية التي تُهديها إليهم المدرسة ، وفي الإمكان أخذ التلاميذ بهذا إذا أعدت لهم المدرسة حياة يسعدون بها ، ومعنى ذلك أن من واجب المدرسة ألا تهمل رغبات الأطفال أو تتجاهل ميولهم ، ولا بد أن تحقق لهم ما يرغبون فيه ، وأن تهبيء الحياة المدرسية بما يجعلها محببة إليهم مليئة بأكثر مما يتخيّلون وجوده فيها ، وبذلك تستغرق نشاطهم وتضمن ولائهم .

وفي كل مرحلة من مراحل الحياة المدرسية دلت خبرة المدرسين الأكفاء على أن الأطفال ذوي القدرات المختلفة يركزون اهتمامهم في فترات معينة من الزمن في أعمال تناسب قدراتهم فالتجديد الدائم أو التغيير الذي يلجأ إليه بعض المدرسين تفادياً للسآمة الناشئة عن التكرار لا يمتّ إلى أغراض التربية بصفة ، ولا بد إذن من مراعاة الأوقات المناسبة للأعمال التي تتجاوب مع رغبات الأطفال ذوي القدرات المختلفة .

وإذا ما تجاوزت رغبات الأطفال في عمل من الأعمال رأيناهم يبذلون غاية الجهد بل يتعاونون في القيام به ، ومن ثم يدركون قيمة ما نريد منهم أن يتبينوه ويؤمنون بأن النظام إنما وجد لصالح المدرسة عامة ولصالح كل فرد منهم بصفة خاصة ، فالتواعد الموضوعية لإقرار النظام ليست شيئاً مذكوراً إلى جانب الطريقة التي تطبق بها النظم، وعلى المدرس إذن أن يطبق النظم المختلفة على تلاميذه مراعيًا أخذهم بالعطف ، وأن يكون العمل الذي يكلفون به معقولاً يصادف هوياً في نفوسهم وأن يكون متمشياً مع طبائعهم وعددهم وأسنانهم ومقدار انضوجهم العقلي . وبهذا لا تكون أوامره متعذرة التنفيذ تقوم الصعوبات المختلفة دون تحقيقها . وعلى هذه العوامل أيضاً يتوقف استعداد التلاميذ لسلوك معين فسواء أكان السلوك مرغوباً فيه أو مفروضاً عليهم فإن مسببات التنفيذ موجودة في الحالتين .

إن إقرار النظام في مدرسة من المدارس أو في فصل من الفصول لا يحتاج إلى عنف في تطبيقه ، وإنما يحتاج إلى تعرف المدرس للمناسبات التي يجوز فيها أن يتدخل ، وقد دلت التجارب على أن أسوأ النتائج قد نجمت عن أخذ التلاميذ بالشدة أو تدليلهم أو من تغيير المعاملة من شدة إلى تدليل في غير حزم .

١ — النظام في مرحلة روضة الأطفال :

من السخف بمكان أن يُصرَّ المدرس على أن يمثل التلاميذ لأوامر أو تعاليمات دون أن تكون هناك استجابة طبيعية لتنفيذ هذه الأوامر ، فالتلاميذ في هذه السن من مرحلة الطفولة يحتاجون إلى مدرس يعرف كيف تتجاوب الأوامر مع التنفيذ وكيف يضرب الأمثال لنوع السلوك الحسن الذي يطالب تلاميذه بمحاكاته وعليه أن يكيل الثناء لمن صدع بالأمر ، ثم أنه لا داعي البتة لجرح شعور الطفل بتسميته « طفلاً شقياً » إذا ارتكب مخالفة فالرغبة في إرضاء المدرس في هذه المرحلة هي رائد التلميذ في تصرفاته .

ب — النظام في مرحلة التعليم الابتدائي :

سواء أكان الطفل في مرحلة الروضة أو في مرحلة التعليم الابتدائي فإنه حري بشيء من التسامح فيما يتعلق باتباع نظم دقيقة ذلك لأن حيوية الطفل من جهة وحبه للاستطلاع من جهة أخرى يدفعانه للاخلال بالنظام دون قصد ، فلا سبيل في المدرسة الحديثة إلى تكليف الطفل أن يبقى جالساً دون حراك مدة طويلة من الزمن .

وهناك خاصية أخرى في مرحلة التعليم الابتدائي وهي ميل الطفل إلى الاستعانة بنفوذ المدرس على قمع من يقوم بينه وبينهم نزاع من رفاقه . ثم أنه كمنفعة لطبرات الطفل يبدأ في التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب وواجب المدرس حينئذ أن يشعر التلميذ بضرورة الخضوع للحق لذاته . والمدرس الغضوب الذي يميل إلى إظهار سلطانه الشخصي لا يكون له أثره المرجو في تلاميذه .

ح — النظام في مرحلة ما بعد التعليم الابتدائي :

لا بد في هذه المرحلة من أخذ التلاميذ بنوع من الإصرار على ضرورة التزام نظم معينة ، فنمو الإحساس بالحاجة إلى التزام النظام في الحياة العامة يستلزم وضع قواعد يقبلونها . وواجب المدرس أن يبتعد ما أمكن عن فرض الأوامر على التلاميذ . وليكن هدفه أن يخلق الظروف والمناسبات التي يجد التلميذ فيها نفسه في وضع يضطره إلى الطاعة . فإذا أخفق المدرس في إيجاد هذا الجو فعليه أن يسأل نفسه . هل كان عنيفاً في أوامره ؟ أم كان متراحياً ؟ أم كان غير مستقر بين الحالين ؟ ثم هل أعطى الفرصة للتلميذ كي يعبر عن نشاطه وذكائه ؟

وأخيراً أصبح من المسلم به أن أحد التغيرات الهامة التي طرأت على التربية في النصف الأخير من القرن الماضي ينحصر في الإدراك التدريجي من جانب المدرس إلى

أن مسألة امتياز المراهق على الطفل الصغير إنما هي مسألة سعة خبرة وليست مسألة صفات خلقية . وأن هناك من الأطفال من هو ضعيف الإدراك أو جامع بطبيعته لا يستجيب لأمر مدرس نابه يعمل لمصلحته في قرارة نفسه — وكنيجة لهذا التغير قلت العقوبات التي كانت توقع على التلاميذ سواء كانت بدنية أو غير بدنية . وفي المدارس الحالية المثالية لم تعد العقوبات شيئاً مذكوراً إذ أصبحت التقاليد المدرسية والأوضاع المحلية رادعاً كافياً للطفل إذا انحرف . على أنه مما لا شك فيه أن هناك حالات فردية خاصة تحتاج إلى تدخل عاجل من جانب ناظر المدرسة وربما أبيع له اتخاذ إجراءات صارمة .

٥ — نظريات العقاب

وقبل أن نترك موضوع النظام نرى لزماً علينا أن نشير إلى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية . وقبل أن نبين أثر العقاب في التربية يحسن بنا أن نستعرض في شيء من الإيجاز نظريات العقاب حتى نكون على بينة من أمرنا عند تطبيقها في المدارس ويمكن أن نلخص نظريات العقاب فيما يأتي :

- (١) النظرية الوقائية
- (٢) » الوازعة
- (٣) » الجزائية
- (٤) نظرية الجزاء الطبيعي

أولاً — النظرية الوقائية :

ترمي هذه النظرية إلى حماية المجتمع من إجرام الجرم وتقول بأن السجنون وجدت لحماية من في الخارج لا لعقاب هؤلاء الذين في الداخل ، وإنما نضعهم في السجن لحماية الأبرياء منهم . وهذه النظرية يوافق عليها جميع العلماء حتى الذين ينددون بالعقوبة وينادون بعدم الالتجاء إليها .

وهذه النظرية مطبقة في النظام المنتسوري الذي لم يستعمل العقاب مطلقاً كوسيلة لحفظ النظام ، ولكن كخطة يقصد منها الحماية ، فالعقاب هنا وسيلة لهدف أسمى منه ، فإذا وقف طفل من الأطفال عقبة في سبيل غيره ، أو سبب ضيقاً لباقي الفصل فإنه يحجز جانباً أى يوضع حيث لا يستطيع أن يضايق غيره أو تمتد يده إليهم بسوء . وإذا تطلب إخراجه استخدام القوة الجثمانية فلنستعمل تلك القوة . وهذا ليس عقاباً ابتدعته مدرسة منتسوري ، ولكنه تصرف أدت إليه النتائج الطبيعية .

ثانياً — النظرية الوازعة :

وتنظر هذه النظرية للعقاب كرادع لا لمسبب الضرر نفسه بل أنه يردع الآخرين من ارتكاب ذلك الجرم ، وتنجلي في قول أحد القضاة للمجرم : قد شمالك عفونا عما فعلت ، ولكننا سنعدمك لردع بك غيرك ، ويرى بعض العلماء في هذه النظرية ظاهراً ، وإجحافاً للإنسان إذ كيف تعاقب طائفة لفائدة طائفة أخرى . حقيقة إن العقاب رادع ، ورادع مفيد أيضاً ولكنه يتوقف على طبيعة الشخص فما يطبق على شخص بعينه قد لا يجدى نفعاً مع غيره . فهناك بعض الناس لا يحميدون عن الطريق المستقيم خوفاً من رجال « البوليس » و بعضهم خوفاً من التقاليد ، والبعض الآخر خوفاً من الله سبحانه وتعالى . وقد يجد هذه الدوافع النفسية مجتمعة كلها في شخص واحد . وهناك من يسيرون في الطريق القويم بحكم العادة التي تأصلت في نفوسهم منذ الصغر ، ولورفعت جميع القوانين ، والعقوبات لوجدت هؤلاء يسيرون في طريقهم كالمعتاد لا يحميدون عنه ، وهذا هو المثل الأعلى الذي ننشده ونحاول جاهدين أن نفرسه في نفوس أبنائنا : ولكننا لا نستطيع أن نحدد القوى التي تمنع سوء السلوك في المدرسة ، وهناك شك في أهمية العقاب الجسمي كرادع كما أن هناك ثقة كبرى في العامل الخلقى ، فالطفل يخاف من ألم العصا أقل من خوفه من فقدان سمعته عند مدرسيه أو فصله أو أهله ، وما العقوبات الوازعة إلا وسائل سلبية ليس لها من

الأثر ، والقوة ما للوسائل الإيجابية التي يعول عليها في خلق التقاليد المدرسية .

ثالثاً — النظرية الجزائية :

تحتّم هذه النظرية أن كل مجرم يجب أن يلقي جزاءه فيكفر عن خطيئته بالتعذيب ، وهذه النظرية إذا أمكن تطبيقها من ناحية الأحكام فلا يمكن تطبيقها من ناحية التربية فليس لها مكان داخل جدران المدرسة إذ أن منفذها ينظر للخطأ نفسه لا للدافع فهو يعاقب الطفل لعدم امتثاله لأوامر المدرسة سواء كان ذلك راجعاً للنسيان أو للجهل أو للثورة النفسية ، كذلك من أسباب إخفاقها أن الذنب نفسه ، لا المذنب هو الذي يصبح موضع الاهتمام ، ويبذل المربي جهداً في جعل العقاب ملائماً للجريمة بينما الأوجب أن يجعله ملائماً للمجرم نفسه .

تلك هي بعض النظريات التي تتعرض للعقاب وهي ذات أهمية عملية سواء أكان ذلك في الحياة العامة أو في المدرسة ، وذلك لأن العقوبة يختلف نوعها ، ووسائلها بالنسبة إلى ذنب بعينه ، وكذلك تختلف بالنسبة للأفراد المراد عقابهم ، فالخلوقات الآدمية تختلف كثيراً في الخلق ، والمزاج والتركيب النفسي ، والجسمي ، وما يكون علاجاً ناجعاً مع طفل بعينه قد لا يجدي نفعاً مع الآخر . فبينما نجد أن بعض الأطفال أكثر إحساساً للألم الجثماني نجد أن آخرين أكثر حساسية بالنسبة للألم المعنوي أو الخلقي Moral . فنظرة تأنيب تحدث في طفل من الأطفال أثرها الإصلاحي بينما لا يجدي مع آخر سوى الضرب . والواقع أن كل طفل على حدة مشكلة في حد ذاته ، ولذلك نخطئ أشد الخطأ إذا عاملنا الأطفال فيما يختص بالعقاب معاملة واحدة فتلك طريقة عديمة الجدوى إلى جانب ضررها البالغ وخاصة إذا كان الغرض من العقاب هو إصلاح المذنب .

والخلاصة : أنه يمكن إن نقول إن النظرية الجزائية تجعل العقاب مناسباً للذنب ، والنظرية الوقائية تجعله مناسباً للمذنب والنظرية الوازنة تجعله مناسباً للبريء .

ومهما كانت الظروف فيجب ألا يلجأ المربي إلى العقاب البدني إلا في الحالات التي يمتدح فيها حمل الطفل على اتباع الفضيلة والإقلاع من الرذيلة بطريق النصيح والإرشاد والتي يظهر فيها إصرار الطفل وعناده وقبل أن نبدي رأينا الخاص في موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها المترتبة نرى لزماً علينا أن نمرّ سريعاً بنظرية قانون الجزاء الطبيعي في الكتاب ذلك القانون الذي ينادي به هر بارت سبنسر .

رابعاً — نظرية الجزاء الطبيعي :

يفصح سبنسر بأن خير وسيلة لبلوغ الإنسان غرضه هي أنه يحث ثمار عمله فهو يرى أنه من العبث أن نتعلم الأخلاق بوسائل تقينية . ويضرب مثلاً يفسر به كيف أن المرء يتعلم بما يجنيه من أعمال فيقول « إذا سقط الطفل على الأرض فخرحت ساقه ، وإذا اصطدم بالمنضدة فشجت رأسه فالنتيجة لكل ذلك أنه يتألم ، وهذه نتيجة طبيعية لوقوعه أو اصطدامه . فلكي يتحاشى الألم يجب أن يتحرى الأناة في مشيته حتى لا يقع على الأرض ، وأن يحاذر الاصطدام بالمنضدة حتى لا يصاب . فواضح أن الطفل لم يتكلف الوقوع أو الاصطدام بالمنضدة ليرى نتيجة ذلك ، لكنه وقع دون أن يقصد ، فذلك درس من الطبيعة لن ينساه . فهي تؤدبه وتعلمه كيف يخوض غمار الحياة متجنباً الشر متتبعاً الخير . وهذا ما يقصده « سبنسر » ، وعلى ضوء هذا المثال توضح لنا الطبيعة في أبسط صورة النظرية الحقيقية والعملية لروح النظام الخلقى .

ويؤكد سبنسر أيضاً أن هذه الآلام نتائج محتومة للأفعال التي تسبقها ، فالطفل حين يجري يقع على الأرض ، وتخرج ساقه أو يصطدم بالمنضدة فيتألم لذلك . فالتألم نتيجة الاصطدام أو الوقوع رد فعل لأفعال الطفل نفسها ، والآلام تتناسب وأخطاء الطفل ، فهو إذا جرى يقع ، ولو مشى على مهل لما وقع ، ولو احتس من المنضدة لما

اصطدم بها . وهذه كلها نتائج ثابتة مباشرة لا يجوز التردد فيها ولا يمكن الهروب منها . وذلك هو القانون المعروف « بنظرية الجزء الطبيعي » التي يؤمن بها سبنسر وقد أخذ « سبنسر » رأيه في هذا الموضوع عن جان چاك روسو . فلا شك أن « لروسو » الفضل الأول في اهتمام العلماء بالجزء الطبيعي . فهو أول من نادى به . ولعل سبنسر أول من آمن بدعوته إيماناً كاملاً ، حمله على التبشير بهذه الدعوة في غلو ، وإغراق زاعماً أن أردع العقوبات وأدق الأحكام ما كان ملائماً لسنن الطبيعة ، فهو كما يلجأ في تأسيس وجوه إصلاحه في نظام التربية إلى الناموس الطبيعي ، كذلك نراه هنا في صدد موضوع العقوبات التأديبية يلجأ إلى تأديب الطبيعة ، وعقابها ، ناعياً على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزء الطبيعي معترضاً أشد الاعتراض على أولئك الذين يعدلون بأي نوع من العقوبات عن الجزء الطبيعي القويم . وقد أفاض في إثبات هذه الحقيقة تمثيلاً وبرهاناً ، فذكر أمثلة عدة تدل على أن الطبيعة وحدها كفيلة بتوقيع العقاب الزاجر . وقد تقدمت الإشارة إلى أحد هذه الأمثلة .

ويرى سبنسر أن خير سنة تتبع في تأديب الطفل أن يكون جزاؤه من جنس عمله ، أما ضربه ، وتوبيخه ، وزجره فعقوبات لا قيمة لها لخالفها سنن الطبيعة ، ولبعدها عن المساس بنوع الذنب الذي اقترفه الطفل فلها من الضرر أكثر مما لها من النفع . لذلك يرى في الجزء الطبيعي المثل الأعلى للعقاب الحازم الذي لا يصغى إلى استعطاف ولا تقبل عنده شفاعاة ولا يصيبه التردد أو الهزيمة عند التنفيذ ، ولا يعتوره التلعثم أو يعوقه عائق . كذلك يرى فيه المثل الأعلى لميزان العدالة فلا تكميل الطبيعة بكيلين ، ولا تنظر إلى الذنب بعينين ، إنما تكميل بكيل واحد للجميع فتحاسب الصغار والكبار على حد سواء . ولم يقف سبنسر عند حد بيان ما تقدم ، بل أسهب في ذكر الأمثلة لجرائم الصغار ، والكبار ، وعدد كثيراً من جرائم الأحداث الشائعة ، مقررراً لكل جريمة عقاباً طبيعياً . زاعماً أن هذه الجزاءات

الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على أبنائهم من توبيخ وزجر ،
وضرب وشتم .

ولعل أهم ما يميز آراء سبنسر في ميدان الجزاء الطبيعي ، هو ذلك الاعتراض
الذي اعترض به على جماعة المعلمين والمربين الذين يتوعدون الأحداث ولا ينفذون
من وعيدهم شيئاً وقال إن ذلك يسبب زيادة الجرائم . فلتكن الملاحظة الصادقة دليل
المعلم في كشف هفوات الأطفال قبل الشروع في اقترافها ، وليكن التنفيذ حازماً
لا يشوبه هوادة ولا تردد .

وعند ما نعلم النظر في رأى سبنسر ، يجب ألا نفعل أنه رأى لا يمكن تطبيقه
بحرفيته ، بل لا بد من التجاوز عن بعض النقط ، فقد سلم أخيراً بأن الطفل في مرحلة
الطفولة يجب أن يتمتع بنسبة معقولة من الحرية المطلقة لأنه يرى أن ذلك ضرورى
جداً له ، لكنه في الوقت نفسه يرى أن طفلاً خبيثاً في الثالثة من عمره مثلاً ، يعذب
« بموسى » يجب ألا يسمح له باللعب بها بمقتضى قانون « الجزاء الطبيعي » لأن هذه
النتائج يحتمل أن تكون خطيرة جداً ، فمن الجائز أن يحاول مقلداً والده حلق ذقنه
فيقطع شرياناً في رقبتة ، ومن الجائز أن يجز رقبة زميل له في سنه ، مقلداً في ذلك
بائع الدواجن عند ما يذبح دجاجة مثلاً . فالنتيجة الطبيعية لمثل هذا العبث بالموسى
— بمقتضى القانون السابق — لا شك خطيرة جداً . وهنا تأتى أهمية إعطاء الطفل
في مرحلة الطفولة قسطاً من الحرية معقولاً .

والعيب الظاهر في رأى سبنسر بوجه عام أن قانونه قانون سلبى يحمل أشياء ،
ويحرم أشياء أخرى ، يترك الحرية للأطفال ، ويقيّد حرية أطفال آخرين ، فهذا
لا يؤدى إلى أعمال خالدة راقية تعمل لذاتها . بل لا يؤدى مطلقاً إلى أفعال تؤتى
بعزم ثابت أو بنية صافية . ومن أجل ذلك لا يمكن أن نعتبر قانون الجزاء الطبيعي
سجلاً للقيم الخلقية .

وأخيراً نحن نرى أولاً وقبل كل شيء أن يكون الغرض من العقاب إيجابياً

لا سلبيا فيجب أن يكون هدفنا من العقاب مساعدة الخطيء على عمل ما يجب عمله بدافع من أعماق نفسه ، فلا تقتصر مهمتنا على منعه من عمل كل ما هو محظور أو ممنوع ، ويجب أن نسلك هذا المذهب نفسه في حالات الإجرام فقد ثبت قطعا أن العلاج الصحيح لمثل هذه الحالات ليس مجرد السكبت ، ولكن العمل على إعلاء دوافع الجرم الضالة أو الشاردة . على أن العقاب يجب أن يكون رادعا في بعض الحالات كعدم الطاعة ، وعدم المواظبة إذ أنهما يعملان دائما على تحطيم الأوامر المدرسية التي يجب أن نحافظ عليها من أجل المصلحة العامة ، على أننا يجب أن نعرف أن مثل هذا العقاب ليس له تأثير خلقي قط إلا إذا اتفقت عليه الجماعة . أما إذا كان سوء النظام وما يصحبه من أخطاء موجها ضد المجتمع فأحسن وسيلة لعلاجه هو فصل الخطيء أو المذنب عن الجماعة التي يعمل فيها . هذا ولا ننسى أن منظر الزملاء وما يتجلى عليهم من روح البشر في أثناء قيامهم بالعمل في الوقت الذي يشق فيه المذنب بالعزلة ، والتحول كل هذا من شأنه أن يحرك التوبة الصادقة في نفس ذلك المذنب ولكن ليس معنى هذا أن نعاقب من كان شاذ السلوك أو من كان عصبيا نتيجة لسأمه أو لأنه لم يفل قسطا كافيا من النوم أو الهواء الطلق أو التمرين الكافي إذ أن معنى هذا حرمانه من الوسيلة الوحيدة التي يجب أن نتخذها أداة لعلاجه . وإذا اقترب الذنب من الخطيئة وجب أن تكون مظاهر العقاب من ردع أو زجر أو تبكيت تابعة للنواحي العلاجية فيجب أن لا ننظر إلى ماضى الطفل الذي لا يرضينا ولكن علينا أن ننظر إلى المستقبل بعين الرجاء — على أنه من المحتمل جدًا أن يشعر الفرد بالخرى والعار إذا سمحت له الظروف وأدرك نفسه في الموقف المشين الذي يراه فيه غيره ، وقد يغير الإنسان رأيه تماما إذا هيأنا له مخطيء طريقا آخر في الحياة ، والمدرس العاقل حينئذ ربما لا يقنع مطلقا بكبت أسباب الشغب في نفس الطفل ، فالأسباب كما رأينا لا تخرج عن كونها انحرافا في ميول الطفل الطبيعية عن طريقها العادى ، وإذا

ما تملك المدرس زمامها تمكن من توجيهها في اتجاه حسن وأدى ذلك إلى سبيل الصحة العقلية .

على أن هناك ملاحظة أخرى هامة وجديرة بالإضافة إلى ما سبق أن أدلينا به من ملاحظات وهي أنه يجب أن نتخلص نحن المدرسين من تلك العقيدة السخيفة التي دوت بها أركان مدارسنا والتي تتضمن أن العقاب سياسة ضرورية لا بد من اتباعها في الحكم المدرسي. فالواقع أن العقاب والخوف أثران بائدان من آثار الهمجية، والمدرس الواسع في خبرته على علم تام بأن المدرسة التي يعكز جوها رعد العقاب لن يتأتى لها أن تفوق في يوم من الأيام مدرسة أخرى طرحت العقاب ظهريا — فلا بد أن نتوقع ذنوبا يرتكبها الأطفال ولا بد من أن نعالجها، ونحن نكون أقرب إلى الصواب إذا تمكنا من معالجة هذه الأخطاء على أنها شذوذ وعجز من الخطيء عن تهيمته نفسه للبيئة المدرسية، ولذا يجب أن نبعد عن أذهاننا مطلقا أنها ميل طبيعي إلى الشر، ويجب أن نأخذها على أنها شواهد على وجود شيء خاطيء في المنهاج أو طرق التدريس أو الظروف المادية أو الروحية للعمل المدرسي أو للحياة المدرسية .

* * *

المراجع

1. Roman : The New Education.
2. Sir John Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Sir John Adams : The Teacher's Many Parts.
4. Boyd & Mackenzie : Towards a New Education.
5. J.E Adamson : The Individual and the Environment
6. G.H. Palmer : The Ideal Teacher.
7. Norman MacMunn : The Child's Path to Freedom.
8. Sophie Bryant : Moral & Religions Education.

الفصل التاسع

التربية الاجتماعية

١ — الصلة بين التربية والمجتمع :

يهمنا أن نتساءل ما هي قيمة المجتمع في الحياة الإنسانية ؟ يعتقد كل فرد أن وجود المجتمع أمر لا غنى له عنه . وهو يرى في اعتقاده هذا أمراً مسلماً به لا يعقوره الشك ، ولكن إدراك التجارب ، والفرص الاجتماعية التي تشكل الفرد تشكيلاً تاماً وتخلقه خلقاً جديداً يتطلب بذل بعض التفكير .

تؤثر البيئة الاجتماعية على الفرد فتخلق منه ذلك الشخص الذي نعرفه بخصاله وصفاته ، فقد كان الرجل البدائي يعيش في مجتمع صغير محدود وكانت العادات القبلية تسيطر عليه وتشكله كما كانت حياته سلسلة من الإذعان والحرمان . غير أن بعض مظاهر سلوكه وبعض عاداته التي كان يعتقد بصحتها وأنها أمر طبيعي لا غبار عليه ، تبدو الآن شيئاً نائياً . بل وضرباً من الوحشية فقد كان مثلاً يكره الغرباء ويغدر بهم كما كان يفتك بالضعاف والعجزة ، وكانت عقائده وآراؤه عن طبيعة العالم الذي يعيش فيه آراء سقيمة وضعيفة لا تستحق أن يلتفت إليها لأنها آراء فجّة . بدائية تتكون في جملتها من أساطير صوفية أو خرافات وهمية ، غير أنه اتخذ منها وسيلة لتبرير نظم الحياة القبلية تبريراً منطقياً ، ولو عاش هذا الخلق الذي يمت إلينا بصلة قوية من الناحية البيولوجية ، والذي هو ثمرة اجتماعية محدودة — لو عاش بين ظهرانينا ولمس حضارتنا واندمج فيها فإننا ندهش كثيراً حين نلاحظ الهوة العميقة التي تفصلنا عنه ، وحين ندرك مقدار تأثير البيئة في صبغنا بالصبغة التي نحن عليها

الآن ، وفي صقلنا ، وتكويننا ككائنات تتمتع بهذه الحضارة : بيد أننا نجد هذا بصورة أصغر ، وأقل وضوحاً في جميع الأشياء المحيطة بنا : فالبيئة الاجتماعية في القرية خلقت تلك الشخصية المعروفة عن الملاح وطبعته بذلك الطابع المميز له ، كما أوجبت الطبقة الارستقراطية في إنجلترا جيلاً له صفات ثابتة متميزة لا يمكن أن نخطئها في الشخصية أو في النظرة إلى الحياة ، وصفوة القول : أن كل جماعة مستقرة لها في محيطها الاجتماعي الذي تعيش فيه « خصال مميزة وصفات ثابتة » ، ولذلك لو استطعنا أن نجتمع بين أحد سكان « جزيرة سليمان » ، وأحد الارستقراطيين الإنجليز . وتاجر من تجار « نيويورك » ، وبدوي من القبائل العربية ، وفلاح من فلاحي جنوب أفريقيا في صعيد واحد فإننا رغم الصفات المشتركة بينهم كالخصائص البيولوجية التي ورثها الإنسان في كيانه ، والقدرة الفطرية — نجد أننا نتعامل مع ضروب من الكائنات الحية البشرية المتباينة أشد التباين ، المختلفة كل الاختلاف إلى حد أنه يتعذر على أحدهم فهم الآخر ، أو أن نكون منهم مجتمعاً حقيقياً يسوده التفاهم المتبادل ، فهذه الاختلافات هي نتيجة لاختلاف الوسط الاجتماعي وتباين التجارب التي مر بها كل .

ونستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول : إنه يستحيل وجود الشخصية الإنسانية « بدون المجتمع » . فلن يستطيع شخص أن يعيش بمعزل عن المجتمع . وإذا هام إنسان على وجهه في بيداء واسعة دون أن يعتمد على مساعدات من مجتمعه ، فإنه لا بد وأن يُقضى عليه سريعاً لأنه لن يحيا عارياً ، أو جائعاً أو أعزلاً ، أو شريداً فحسب بل إنه سيفتقر أيضاً إلى كل الصفات الذهنية ، وكل أنواع المعرفة والمهارة البشرية ؛ التي يكتسبها الإنسان من وجوده في المجتمع . وإذا أمكن للإنسان أن ينشأ بأقل مساعدة ممكنة من الآخرين لنموه فإنه حين يبلغ العشرين يصير إنساناً في الشكل والخلقة فحسب دون أن تكون له صفات الإنسان العقلية . وهكذا تجده عاجزاً عن الكلام ، محتاجاً إلى العقائد ، والآراء التي تنظم وتوجه حياته العقلية ،

مفتقرا إلى القدرة على استخدام أبسط ، وأعم الأدوات ، وأكثرها ضرورة في الحياة ومفتقراً إلى تلك الخصال ، والعادات التي تربطه بآداب اللياقة ، وخلاصة القول : إذا استطعنا حرمان فرد من كل الصفات التي يكتسبها من المجتمع فإنه يصير عبارة عن بضعة أرطال من تلك المادة الحية المعروفة « بالبروتو بلازما » ، ويصير مثلها ضعيفاً ، عاجزاً عن وضع الطعام في فمه ، وتقتصر أحسن أفعاله على سلسلة من الأفعال المنعكسة من بلع وهضم وإخراج .

ونستطيع أن نعبّر عن هذه الحالة في عبارة أخرى فنقول : إن التكييف البشري يجب أن يتفق مع البيئة الاجتماعية ومع ما تتطلبه من مطالب واحتمالات اجتماعية . وهذا القول صحيح حتى في الأمور التي نبدو فيها مستجيبين لأمر مادية بجملة ، فأنا حين أجلس على مقعد ، لا أستجيب لأمر مادي يدعو بطبيعته وفي حد ذاته إلى الجلوس ، وإنما أعمل شيئاً يتفق مع نظم المجتمع الذي أعيش فيه ، تلك النظم التي تتطلب من بين ما تتطلبه من المرء الجلوس على المقاعد ، ولكن لو نشأ إنسان في بيئة لا تعرف المقاعد فإنه حين يرى مقعداً لا يملك سوى أن يحدق فيه ببلاهة . وإذا كانت الأساطير السائدة في قبيلته قد علمته بأن الشيطان فحسب هو الذي يجلس على المقعد فإنه سيفزع مضيقه بالابتعاد عنه في خوف ورهبة ، أو قد يدفع ليحطم هذه الأداة اللعينة . فتكييف المرء لا يكون بالنسبة إلى الشيء في حد ذاته ، وإنما للشيء كجزء من نظام المجتمع . وعلى هذا المنوال يمكن القول : بأن الفلاح زمن الحصاد ، وعامل المنجم حين يعثر على الفحم ظاهراً لا يستجيبان للحقائق المادية المباشرة الموجودة أمامهما فحسب بل أن سلوكهما هو ملائمة لمجموعة معقدة من الأزمات الاجتماعية ، والمطالب الاقتصادية المختلفة .

وبذلك نكون قد انتقلنا خطوة أبعد من الفكرة السابقة ، فليست التربية عملية تكييف فحسب وإنما عملية تكييف اجتماعي ، وليست تشكيلاً للحياة فقط ، بل تشكيلاً للحياة الاجتماعية التي نحياها ، ويقررها ويسند لها المجتمع . ولما كان

للمجتمع مطالب فإن التربية تهيب الفرد للملاءمة مع هذه المطالب . وفي تحقيقها لهذه الملاءمة تخلق الإنسان في صورته الحالية .

ولكن كيف يضع المجتمع أهداف التربية ؟ يرى الأستاذ « مرسل »^(١) Mursell .

« إن مؤسسات المجتمع هي أهداف التربية » .

The Institutions of Society set the goals of Education

وإذا بدت هذه العبارة في بادئ أمرها غريبة الدفع في نفوسنا ، مثيرة للشدة في صحتها ، فلاننا نستعملها استعمالاً محدوداً ضيقاً . فأول ما ترسمه هذه العبارة في أذهاننا هو صورة للبناء ، والتشييد من أحجار ، ومادة للبناء وعمال . ثم تجعلنا نرى في السجن مؤسسة أو نوعاً لهذا البناء ، وفي المدرسة نوعاً ثانياً ، وفي ملجأ الأطفال والعجزة نوعاً ثالثاً ، وفي المستشفى نوعاً آخر . على أن القليل من التفكير يبين لنا تفاهة وسطحية هذه النظرة . لأن السجن في جوهره ليس جدراناً ، وأحجاراً ، وإنما هو « نمط معين » من الحياة ، والعمل ، كما أن المدرسة ليست نموذجاً لفن البناء ، وإنما هي مجتمع لرواد العلم من طلبة ، وأساتذة يلتقون فيها ليحققوا هدفاً واحداً مشتركاً بطريقة معينة ، فقد تمر بمستشفى فخم لا تجد في مظهره ما يوحي إليك بأنه مستشفى على الإطلاق . كما أنك قد تمر ببناء شاهق أنيق في مظهره حقير في حقيقة أمره ، وعلى هذا الأساس تكون المؤسسة طريقة مشروعة أو عادة معروفة دائماً للعمل والحياة معاً — ولقد ذكر رجال الاجتماع أن الفرق بين المؤسسة وبين العادة هو فرق في الدرجة فحسب . فالعادة هي أن يلبي المرء نداء مجتمعه كأن يرتدى زياً خاصاً في حفل معين أو أن يبعث ببطاقات الدعوة في حفلات الأفراح . غير أن الحياة المدرسية وما تتضمنه من سلوك الطالب ، والمدرس ، والحياة المنظمة في المصنع أو المصلحة ، وكتلة النشاط الإنساني التي تكون في مجموعها

ما نسميه بالدولة الديمقراطية كل هذا يسمى عادات أيضاً وإن كانت على نطاق أوسع وفي معنى أكثر تعقداً ورسوخاً ، ولكن يجب على الفرد أن يتعلم كيف يلائم نفسه مع العادات في معناها الواسع والضيق فكل ما يحتاجه الفرد في المثال الأول أو في العادات بمعناها الضيق . هو كتاب عن آداب اللياقة وبعض التهذيب ، أما في العادات بمعناها الواسع فحسبه « برنامج تربوي » موضوع بحكمة وصبر ليحقق له هذه الملائمة . وتتكون المؤسسات الاجتماعية العريقة التأسيس وطرقنا العادبة في أداء الأعمال من المطالب التي تفرضها البيئة البشرية على الإنسان . وبهذا المعنى تكون المؤسسات الاجتماعية أهدافاً للتربية .

ولما كان لهذه الفكرة مغزى عظيماً ، وما دمنا سنجعلها محوراً وأساساً لتفكيرنا فإننا نود إيضاحها بقدر الإمكان ولذلك فلنفرض أن أحد سكان البلاد المتأخرة هاجر إلى مصر ، فإن الرغبة ستدفعنا إلى أن نخلق منه مصرياً آخر ، وبعبارة أخرى سنبذل جهدنا لنجعله يتكيف مع المؤسسات الاجتماعية في مصر ، وهو حين يهبط القاهرة سيجد نفسه غريباً كما لو كان كائناً بدائياً تأمها في معمل مملوء بالآلات الضخمة الدقيقة . فلو لم يجد أحداً يعينه ويرشده فسيقف أمامها مذهولاً خاشعاً أو يؤذى نفسه ويفسد هذه الآلات بمحاولة استعمالها . ولكنه يستطيع رويداً رويداً أن يندمج في هذه الحياة الاجتماعية المعقدة . وإذا حالفه الحظ وتمكن من التكيف مع أساليب حياتنا الاجتماعية فلن يلبث أن يشعر بصلة روحية تربطه بهذه البقعة الجديدة — وإن بنى عن اتخاذها وطناً ثانياً — والطفل يشبه ذلك من عدة نواح . ولذلك فإن القول السائد في « استراليا » هو أن الطفل أفضل المهاجرين على الإطلاق لأنه حين يولد ويتربص في بقعة تمنح له الفرصة للتكيف تكيفاً كاملاً أكثر من أى مهاجر آخر نزع في بيئة اجتماعية مختلفة كل الاختلاف عن البيئة الاجتماعية التي استقر فيها وعلى أى حال فإن العمل الهائل والتحدى العظيم اللذين يفرضهما المجتمع الجديد على

المهاجر يستلزمان في جوهرهما التكيف التام مع مؤسسات هذا المجتمع .
ولكن أليس معنى هذا هو أن للتربية أهدافاً لا حصر لها ؟ الحق أن هذا القول
على جانب عظيم من الصحة . فالتربية أهداف عديدة لو حاولنا تعدادها أو حاولنا
من جانب آخر وضع قائمة بكل مؤسسات المجتمع فلن ننتهى من ذلك . وعلى كل
فإذا فشل إنسان في التكيف مع إحدى هذه المؤسسات ففشله يرجع إلى تربيته
الفاشلة . وتقدير قيمة أو مدى هذا الفشل يكون بمقدار قيمة أو أهمية هذه المؤسسة
الاجتماعية التي فشل في التكيف معها ، وقد ضرب أحد أساتذة علم الأخلاق
الاجتماعى مثلاً لذلك بأحد طلبته ، وقد كانت أعماله في أيام دراسته على جانب
عظيم من الدقة والمهارة ، ولكنه صار فيما بعد مغامراً شريراً في عصبة سياسية فهذا
الفشل يعد فشلاً تربوياً محزناً ، وهو في نفس الوقت فشل في التكيف مع أهم
وأبرز مؤسسة في النظام الاجتماعى الحاضر ، وأعنى بها مؤسسة نظام الحكم القائم .
ولكن أغلبنا ليس مغامراً أو لصاً ولا يرغب أن يصير كذلك حتى ولو أتيحت له
الفرصة . غير أنك قلما تجد فينا من هو متكيفٌ تكيفاً تاماً مع بعض المؤسسات
الاجتماعية البارزة الكبرى ومع فئة قليلة من المؤسسات الصغرى . ولذلك فإننا نعد
فاشلين من الناحية التربوية بغض النظر عن الدرجات العلمية التي نحملها .

والقول : بأن بعض المؤسسات أهم من غيرها سيكون مفتاحاً لحل مناقشاتنا التالية
حلاً عملياً . لأنه لو أردنا بحث أفضل وأمثل تكيف إنسانى مع جميع المؤسسات
الاجتماعية social institutions لتطلب ذلك كتابة مجلد ضخم يبلغ في ضخامته
الموسوعة البريطانية ، ولتطلب معلومات إذا قورنت بها حقائق هذا الفصل لبدت
هذه الأخيرة قطرة في بحر كبير . ولكن ما أود أن أفعله هو اختيار أهم وأبرز هذه
المذشآت وإيضاح الصلة بينها وبين التربية كعملية تكيف وبذلك نستطيع فهم
الطريقة التي تؤدي دائماً إلى تحليل تربوى صحيح ، واستنباط مدعم على أسس
صحيحة — أما المؤسسات التي سنتناولها بالبحث فهي :

١ — الدولة

٢ — العائلة

٣ — النظام الاقتصادي

٤ — دور اللهو

٥ — مؤسسات الصحة الوقائية

وأما الغرض الذى سنبدأ به بحثنا فهو أن الرجل المثقف تثقيفاً حسناً هو الذى يكون متكيفاً تكيفاً حسناً مع جميع هذه المنشآت لأنها فى الحقيقة هى الأهداف التربوية التى نحن بسبيل الحديث عنها .

* * *

وللقول بأن المنشآت الاجتماعية هى أهداف التربية ميزة كبرى ونتيجة خطيرة فى نفس الوقت . فالميزة هى أنها تضيف على بحثنا طابعاً عملياً يجعله أقرب ما يكون إلى الحياة والصدق . لأن الكلام عن التكيف الاجتماعى فى عبارات مبهمه قد يكون ضاراً كما قد يكون نافعا ، ولكنه لا يمكننا بحث أى برنامج تربوى إلا ريثما نتأكد من نوع التكيف الاجتماعى الذى نقصده غير أننا حين نتحدث عن الدولة أو العائلة أو النظام الاقتصادى أو دور اللهو أو مؤسسات الصحة الوقائية يكون الكلام واضحاً ، وحائلاً دون الغموض أو اللبس . أما مجال الخطأ فهو الظن بأن الفرد يتكيف مع كل مؤسسة على حدة . ولكن الشخص الذى يكره اللهو لن يصبح عضواً سعيداً فى عائلته ، والشخص الذى يهمل صحته من المشكوك فيه أن يصير مواطناً فعالاً مؤثراً فى النظام الاقتصادى . كما أن الشخص الذى يقنع بعمل محدود ، على وتيرة واحدة ، أو عمل يعرقل سير نموه الجسمانى لن يكون مستطيعاً التكيف مع مؤسسات الصحة أو اللهو أو السياسة ، ولذلك يجب أن نذكر أن الحياة

ليست مقسمة إلى أقسام محدودة منفصلة وإنما هي « كل كامل » لا يتجزأ — ويجب ألا نظن أن هذا الرأي يتضمن تدريجاً على الأعمال المنزلية مرة ، وعلى ممارسة الحقوق المدنية مرة ثانية ، والإلمام بالأسس الصحية مرة ثالثة وهكذا وإنما هو برنامج « كامل شامل عام » له صلات وثيقة ومنافذ عديدة بكل هذه المنشآت وبكل مشاكلها .

ولكنك قد تأخذ على هذه الفكرة ، فكرة أن أهداف التربية هي مؤسسات المجتمع أنها قد أغضت النظر إغضاء تاماً عن حياة الفرد الداخلية ، فتسأل : هل من الممكن أن نعد هذا المشروع التربوي مشروعاً كاملاً رغم أنه قد أسقط من حسابه التجارب الفردية الشخصية وأهمل تطورها وأثرها ؟ هذا سؤال عميق ، وليس من اليسير ونحن في هذه المرحلة البدائية الإجابة عنه إجابة وافية مقنعة . ولكننا نجد في الإشارة التي بينا فيها أهمية المجتمع للفرد بصيصاً لجواب مقنع . فقد رأينا سالفاً أن كل الصفات التي تخلق من الإنسان إنساناً صحيحاً ، لا يمكن أن توجد بدون المجتمع ، وعلى هذا يمكننا أن نضيف إلى هذا القول شيئاً بسيطاً فنقول : أنه ليس هناك تجربة فردية إنسانية أو ثقافية شخصية بحثة بدون المجتمع ، فأنت وأنا وجميعنا لا نحيا حياة بعضها اجتماعي وبعضها فردي . وليس هناك فاصل بين تجاربنا الاجتماعية وتجاربنا الفردية لأن كل تجاربنا من الضرب الاجتماعي . وهي في نفس الوقت تجارب فردية . وكلما تقدمنا في البحث سيمتد لنا مع زيادة في الوضوح أن اضطراب الحرية الفردية وقوتها وابتكارها تصل إلى أقصاها بواسطة التربية التي تظهر قيمة علاقة الفرد الاجتماعية . والتي تؤدي إلى إدراك الصلة القوية بينه وبين بقية أفراد المجتمع .

والمبادئ التربوية التي تعتمد على تقسيم الحياة الإنسانية : إلى ناحية فردية وناحية اجتماعية مبادئ خاطئة ، وكذلك الآراء التربوية التي تعمل على خلق قيمة للفرد

في حد ذاته ، وللفرد بمنأى عن المجتمع . ولقد كانت هذه هي الأهداف التي تهدف إليها التربية . وهذا يقودنا إلى سؤالنا التالي الذي سيلقى ضوءاً ساطعاً على مشكلة الفرد والنواحي الاجتماعية في الحياة وفي التربية وهو :

ما هي وسائل الإبانة عن أهداف التربية ؟

إنَّ جُلَّ الذين كتبوا عن أسس التربية قد أشاروا — وإن لم يذكروا صراحة — إلى أهداف التربية . ولذلك نجد في الأدب عبارات كثيرة عن أهداف التربية كلها متعارضة أشد التعارض . ولكن يجدر بنا الإلمام ببعض هذه التعاريف لأننا حين نقارنها بما ذكرناه نستطيع أن نفهم هذه الأهداف فهمًا تامًا :

١ — فمن بين العبارات التي ذكرت عن أهداف التربية ، والتي كان لها أعظم الأثر على عقول المربين ورجال التعليم في الأعوام الماضية تلك العبارة المعروفة باسم « المبادئ السبعة الأساسية في التعليم الثانوي » تلك المبادئ التي تنطبق أحسن ما تنطبق على المدارس الأولية والعالية الأمريكية وقد وضعت هذه المبادئ وأقرتها لجنة حكومية أطلق عليها اسم « لجنة تنظيم الدراسة الثانوية » . وقد رأت هذه اللجنة أنه يجب أن تهدف المدارس الثانوية إلى النتائج السبع الآتية :

١ — أن تعمل على تقوية جسم التلميذ وتساعدته على النمو .
٢ — أن تعمل على إتمام القدرات الأساسية فيه كالقراءة والكتابة والحساب والكلام .

٣ — أن تعمل على تدريبه وجعله عضواً نافعاً في أسرته .
٤ — أن تساعد من الناحية المهنية فتجعله قادراً على كسب عيشه .
٥ — أن تنمى فيه الشعور بالمسؤولية المدنية .
٦ — أن تساعد على استغلال وقت فراغه استغلالاً حسناً .
٧ — أن تنمى أخلاق التلميذ تنمية عامة .

والباحث المدقق في هذه البنود السبعة يجد أنها صياغة جديدة لخلاصة التعبيرات التي ذكرها الفيلسوف « هر بارت سبنسر » عن أهداف التربية . ولكن هذا لا ينقص من قدرها ، بل إنه على النقيض يزيد من شأنها لأنها تمثل أفضل الأفكار في حقبة من الزمن فضلا عن أنها إلهام نزع للعالم أول ما بزغ سنة ١٩١٨ . ولقد أجمع رجال التربية على الإشادة بمحاسنها وذكروا أنها تعطي صورة جميلة لما يجب أن يكون عليه الرجل المثقف كما أنها تبين للمدارس ما يجب أن تحققه . وعلى العموم لا يملك المرء إلا أن يوافق على جملتها . ولكن موافقتنا عليها ليست مطلقة من كل قيد أو تحديد .

فهما يؤخذ على هذه العبارة أنها فردية إلى حد كبير لأنها تقسم وظيفة الحياة الإنسانية إلى وظيفة فردية خاصة وأخرى اجتماعية ، وهذا أمر لم تهدف إليه اللجنة قط . فقد تناوأت العبارة المشكلة الصحية مثلا على أنها مشكلة فردية ، بينما تتوقف الصحة العقلية والجسمية للمرء على حسن استغلال وسائل الراحة في المؤسسات ، وعلى نوع العمل الذي نسير عليه في المجتمع لترقية وتأسيس هذه الصحة العقلية والجسمانية . كذلك تستلزم الصلاحية المهنية صفة عظيمة مختلفة عن المهارة والبصيرة التي زود بهما الفرد . فهي تتطلب تكيفا كاملا مع المؤسسات الاقتصادية ، و « استغلال الفراغ » استغلالا حكيميا أمر مستحسن كذلك وإن كان متعسرا . « فوقت الفراغ » هو كما نعلم الوقت الذي لا يكون فيه الفرد مشغولا بكسب عيشه ولكن « استغلاله استغلالا حكيميا لا يعني أداء أعمال شخصية بحتة ، وإنما يعني تكيفا مرضيا نشطا مع المنشآت المنزلية والمدنية وضروب اللهو . وبهذا المعنى يجب أن نحسن استغلالها من الناحية التربوية . كما أن العناية بأخلاق الشخص أمر على جانب عظيم من الأهمية . والبرنامج التربوي الذي يفشل في إبراز أهمية هذه الناحية الأخلاقية لا يمكن اعتباره برنامجا صالحا ، ولكن هذا لا يعني أن الأخلاق جزء منفصل عن الحياة أو أن أمر العناية بها أمر فردي لأنها هي النتيجة الطبيعية للتكيف التام مع جميع

المؤسسات الاجتماعية بيد أن اتجاهاً إلى البحث عن أفضل الصفات المدنية ، وأحسن نموذج لعضو الأسرة إنما يقودنا إلى البحث عن المثالية الاجتماعية . هذا إلى أن اللجنة لم تذكر هذه الصفات على أنها صفات اجتماعية أو تكييف لمؤسسات معينة . وصفوة القول أن « المبادئ السبعة في التعليم الثانوي » السابق ذكرها تضع الأسس الأولية ، وترسم الرسم التخطيطي للمثالية التربوية الصحيحة ومع ذلك فنحن نرى أنها فشلت كمبادئ تبين الأهداف التربوية وضرورة تكييفها مع المنشآت الاجتماعية لأنها لم تصل بنا إلى نتائج محسوسة وملحوسة .

ولنتقدم الآن لبحث عبارة أخرى ذات مغزى وفائدة ، وإن كانت تقل عن الأولى روعة وأهمية — أعني بها تلك العبارة التي ذكرها « اسكندر انجليس » عندما كان يتحدث عن أهداف التربية وحينما قال : « إن التربية يجب أن تعمل على تهيئة الفرد لممارسة حقوقه المدنية في المجتمع ولنواحي النشاط الاقتصادي والمهني ، ونواحي الهواية الثقافية » .

على أن هناك اعتراضات خطيرة يمكن أن توجه إلى هذا المبدأ الذي نادى به « اسكندر انجليس » نذكرها فيما يلي :

أولاً — هو يعتبر نواحي النشاط المدني وحدها نواحي نشاط اجتماعي . كما أنه يجعل من الثقافة والمهنة أموراً فردية متروكة للفرد وحكمته ، وهو في نفس الوقت لا يضعهما على قدم المساواة في الأهمية . وهذا عيب خطير .

ثانياً — يؤخذ على هذه العبارة أنها تفرق التفكير في الثقافة بالهواية والمتعة ، وهذا خلق بأن يضمها في مصاف الأشياء التي يكتنئها الفرد أو يتزين بها ، وهذا القول هو أصل التطورات التربوية الخطيرة في عصرنا الحاضر ، تلك التطورات التي تميل إلى اعتبار الثقافة وسيلة للترفيه والترف أكثر منها وسيلة للحياة .

ثالثاً — زد على ذلك أنه من السخف أن نقسم الحياة الإنسانية إلى حياة تعني بالحقوق المدنية ، وأخرى تعني بالمهنة ، وثالثة بالهوايات كما اقترح « اسكندر انجليس »

وإذا سرنا على منواله وجرينا على نهجه فسنذهب إلى تقسيم الحياة إلى استيقاظ ونوم
وسنزعهم أن وظيفة التربية هي إعدادنا لذلك . وقد يبدو هذا القول صواباً ولكن
الباحث المدقق يرى مدى سخافته وتفكك روابطه لأنه يتجاهل طائفة كبيرة من
الأمر الحيوية . فإذا نقول عن صلة الفرد بعائلته أو بالدولة أو بالنظام الاقتصادي أو
بالصحافة الشعبية أو بالمؤسسات التي تعمل على توفير وسائل الراحة واللهو ؟ أليس
للتربية صلة بها جميعاً ؟ أليس من الضروري أن نعتنى بها ؟ إن الجواب باد للعيان
ولا يحتاج إلى بيان . وهنا نذكر مرة أخرى أن التقاسيم الفرعية المهمة في الحياة
الإنسانية هي تلك التي لها صلة بالتكليف مع المؤسسات الاجتماعية ، والتي تبين
العلاقة بين هذه المؤسسات جميعاً .

ولكن دعنا الآن نقب عن بعض العبارات التي ذكرها القدامى من رجال
التربية عند بحثهم عن أهداف التربية . فسنجد أن تلك المبادئ التي نادوا بها أبسط
وأعم من ذلك المبدأ الذي سبق أن ذكرناه . بيد أن رجوعنا إلى هذه العبارات
لا يمكن أن نعتبره مضيعة للوقت ما دمنا نجد الكثيرين من كبار رجال التربية يرددونها
حتى اليوم . كما أنها ما زالت تسيطر على التفكير التربوي والتجارب التربوية .
ولنبداً بذلك المذهب الشهير أو الهدف المعروف الذي ينادى بأن « التربية يجب
أن تعمل على تنمية قوى الفرد وقدراته العقلية تنمية متناسقة » . وقد يهتز القارئ
بما تتضمنه هذه العبارة من معانٍ ، وأهداف ، والحق أنها أخرجت إلى العالم بعض
نظم التعليم التي تفيض حماسة ، ونشاطاً ، ولكننا حين نفحصها فحصاً دقيقاً ، نجد أنها
ناقصة نقصاً محزناً لأنه ما دمنا نحصر تفكيرنا في الفرد ، وهذا ما تدعونا إليه هذه العبارة
فلن تكون لدينا فكرة واضحة عما يقصد باصطلاح « قدرات متوازنة » ، ولن
نستطيع أن نميزها ، ونفصلها عن تلك التي ليست بمتوازنة . ولعل المقصود منها
ألا يكون الإنسان نامياً في ناحية واحدة فقط كأن يكون مشغولاً متطرفاً بالعلم
أو الأدب أو الفن أو الأمور المهنية . ولكن ما مقدار الشغف الواجب أن يكون

لنا في كل فاحية ؟ وما هو معيار الحكم على أن مالى إنسان لا يزيد عن القدر المطلوب ؟ هذه أسئلة ليس من اليسير الإجابة عنها . ولذلك كان من المحتمل أن تبدو الشخصية المتوازنة (في داخلها وخارجها) أيام الأغريق نشازاً في حياتنا الحاضرة ، ينتابها صراع داخلي من جراء ذلك . بل إن الفلاح البلغارى المتصف بالتوازن في القدرات ليصبح فريسة سلسلة من المصائب ، والمضايقات إذا قطن الجانب الشرقى من نيويورك . ولذلك فإن التفسير الوحيد الذى نستخلصه ، ويمكننا أن نطبقه في أغلب الحالات هو أن نقول أن الشخصية المرنة ، هي تلك الشخصية المتكيفة تكيفاً تاماً مع فئة كبيرة من الحالات الاجتماعية وبمطالبها ومؤسساتها . وهذا يرجعنا إلى ماسبق أن أدلينا به في بادئ الأمر من أن أهداف التربية هي تحقيق عملية ملائمة الفرد مع المؤسسات الاجتماعية .

والرأى الثانى الذى نود مناقشته هو ذلك الرأى الذى ينادى بأن التربية « توزيع للمعرفة الحقمة على أفراد المجتمع » . ولكن ماذا نقول عن أنواع المهارات ؟ وماذا نقول عن النقد وتذوق الأشياء ؟ وماذا نقول عن إدراك الواجبات ، والحقوق المدنية ؟ ألا يقودنا هذا إلى الظن بأن للتربية صلة بالمرء الذى يُعلم وبالمعلومات التى تلقن وهنا يجب أن نذكر في إيمان و يقين أنه ليس لجميع أنواع المعرفة قيمة واحدة متساوية ، ذلك الأمر الذى يترتب عليه أن يصير اختيار أحسن ما يجب أن يُعرف مسئولية تربوية خطيرة . وآخر ما يوجه من النقد وأهمه هو أن المعرفة من أجل المعرفة ليس لها قيمة ؛ لأنه يجب تحويل هذه المعرفة إلى قوة فعالة وإلا تكون غير جديرة بأن يلم بها الفرد . وهكذا ننتهى إلى رفض هذا الهدف التربوى « هدف المعرفة » لأنه مضلل إلى أبعد الحدود .

وهناك رأى آخر ذكر في صيغ كثيرة مختلفة ، وإن كان يدور حول هدف واحد ، ونعنى به هدف كسب العيش ، والفكرة الواضحة البسيطة التى ينادى بها أنصار هذا المذهب هي أن أهم وظيفة للتربية إنما هي تمكين الفرد من كسب عيشه ، وهذا

بطبيعة الحال يجعل الهدف من التربية واضحاً محدوداً ، لأن كسب العيش جزء من الحياة ، وليس كل الحياة . فلا نستطيع أن نعد شخصاً متكيفاً صحيحاً من الناحية البيولوجية (الحيوية) أو من الناحية الاجتماعية إذا كان على وشك أن يموت جوعاً لأنه يعوزه العثور على الطعام والملبس والمأوى . كما لا نستطيع أيضاً أن نعهده متكيفاً تكيفاً تاماً إذا كان كاملاً في شتى نواحي الحياة الأخرى . ولا يستطيع أن يفعل شيئاً غير الحصول على كسب عيشه .

وأخيراً هناك الهدف التربوي الذي يُحمل أهداف التربية في كلمة « التهذيب » ؛ فالفكرة الأساسية لدى أنصار هذا الرأي هي أن وظيفة التربية إنما هي تدريب العقل وإثراء القوى الإنسانية عامة من ملكات وقدرات . ويمكن وراء ذلك نظرية عظيمة مشهورة هي نظرية التدريب الشكلى وقد سبق الحديث عنها عند الكلام على المنهج . وكل ما يمكن أن نذكره هنا هو أن أنصار هذا المذهب قد ذكروا الكثير من المعلومات التي فشل كثير من رجال الفكر الحديث في إثبات صحتها . فالواقع أن العقل المنظم المرتب ترتيباً جيداً يعتمد ويُعنى بالتكيف الاجتماعى الكامل ، غير أن هذا الهدف التهذيبى فى صيغته الأولى التى نادى بها أنصاره لا يتضمن هذه الفكرة مطلقاً .

والآن وبعد هذا العرض يجدر بنا أن نقسأ : ما هو نوع التكيف الاجتماعى المقصود ؟ عند ما نقول : إن هدف التربية هو تكيف الإنسان مع المؤسسات الاجتماعية نخشى أن يفهم هذا الهدف فهماً خاطئاً كما وقع فى ذلك بعض قادة التربية فأدى هذا إلى إنتاج جيل يتصف بالطاعة والامتثال ... تلك الصفات التى ترى فيها التربية الديمقراطية حداً قاسياً مؤلماً لثقافة الطبقات الفقيرة ، وقصرها على ما يناسب مراكزهم الاجتماعية الفقيرة ، وعلى القدر الذى لا يبعث فى نفوسهم أى أمل فى إيجاد وسائل شريفة للتمتع بحياة أفضل وعيشة أرغد ، ويتجلى هذا الاتجاه فى قول أحد المفكرين لناظر إحدى المدارس المهنية وقد أدخل فى منهاج الدراسة بمدرسته مادتي

التاريخ ، واللغة الإنجليزية : إن هذه المواد إن لم تكن عديمة الجدوى فهي ضارة ، وإن وظيفة المدرسة الأساسية إنما هي تدريب التلاميذ على العمل مدة تسع ساعات أمام آلة من الآلات ليكتسبوا « دولاراً ونصفاً » . وبالإضافة إلى هذا ما زالت بعض المدارس الحديثة والكليات في أمريكا تؤثر تأثيراً قوياً في نفوس طلابها — سواء أكان ذلك عن عمد أم لم يكن — باعتماد تلك الفكرة الجامدة . وإذا أمكننا استعادة التحليل السابق عن خصائص التكيف الإنساني فإننا — ولا ريب — نستطيع التكهن بما سيكون عليه نقدنا : فالتكيف مع المؤسسات الاجتماعية بمعنى الامتثال عبارة عن تكيف جامد بعيد عن التكيف البشري الذي مكن الإنسانية من التقدم ، وأتاح للإنسان أن يصير سيد المخلوقات . وهذا ليس تكيفاً جامداً بل هو يتصف بالمرونة والابتكار والتقدم وهذا هو ما يجب أن نسعى إليه جاهدین لیم تكيف الفرد تكيفاً صحيحاً مع المؤسسات الاجتماعية . ولكن كيف نعبّر عن هذا في عبارة واضحة محسوسة ؟

نستطيع الإجابة على ذلك لو استعرضنا بضعة أمثلة لنرجع إلى ذلك التلميذ الذي سيظل تسع ساعات أمام الآلة ، ولننظر إليه بعين صادقة فسنرى أنه لو دُرِّبَ على هذا العمل فحسب فإن تكيفه مع المصنع كمؤسسة اجتماعية يكون تكيفاً ضيقاً جامداً بصرف النظر عن مهاراته ، لأنه لا يستطيع إلا أداء هذا الضرب من العمل الروتيني ، ولكن هب أنه يؤدي عمله بعد أن أَلِمَّ إلماماً تاماً بالعلم الصناعي فإن شغفه الذي سيثيره هذا العلم في نفسه ، ونزغته الانتقادية قد يفضيان به إلى الاهتمام إلى وسائل أخرى أسرع وأسهل وأفضل في أداء عمله . وليس هذا بمستغرب فطالما حدث كثيراً . ولو كان لهذا التلميذ إلمام مستمر بالعلوم الاجتماعية أو بعبارة أخرى لو كان ذا بصيرة نافذة لإدراك طبيعة حياة الجماعة وكيفية الحياة فيها فقد يصبح عاملاً نشطاً فعّالاً في رقي المصنع ولذلك فإنك ستجد في عمله مرونة وابتكاراً بدلاً من الجمود والطاعة العمياء ، فتى رغب الطفل عن الامتثال وتلك الطاعة العمياء فإنه يصبح عاملاً فعّالاً .

ولنضرب مثلاً آخر من عالم التدريس : ففي القرن التاسع عشر ظهر نظام مدرسى عرف باسم نظام العرفاء وكان هذا النظام يمكن المدرس الواحد من تعليم عدد كبير من التلاميذ يصل أحياناً إلى المئات ، وذلك بأقل النفقات ، وسبيل ذلك هو أن يشرح المدرس الدرس لجماعة من الطلبة الكبار النابهين في دراستهم ثم يعهد إلى كل منهم بالتدريس إلى فئة من التلاميذ الصغار ، غير أن هذا النظام الذى كان يتبعه هؤلاء كان أميل ما يكون إلى العسكرية الصارمة ؛ ولذلك كان يجرى كل شيء بنظام وترتيب . ولكن تكيف كل واحد من هؤلاء العرفاء مع الفئة التى يشرف عليها ومع المدرسة بوجه عام كان تكيفاً جامداً ، وكان نجاح هذه المؤسسة ونشاطها يتوقفان على هذا التكيف الجامد وذلك النظام الصارم . ولذلك كان محزوماً على العرفاء وضع أسئلة بسيطة سهلة أو القيام بأجراء تجارب عملية أو اقتراح محسنات مجدية . هذا وما زلنا نلمح ظلال هذه الفلسفة منعكسة على التربية الحاضرة كما نجدها فى إلحاح المسؤولين والمهيمين على المدرسين باتباع طريقة ثابتة معينة فى التدريس لا يحيدون عنها . وليس هؤلاء المدرسين أن يناقشوا السبب وعليهم دائماً أن يطيعوا طاعة عمياء .

والآن فلنقارن هذا بالتكيف المطلوب فى مدرسة حديثة من الطراز الأول حيث يهتدى المدرسون بفلسفة التربية وبحقائق علم النفس ، ودراسة الموضوع المراد تلقينه دراسة شافية ، ويسعشدون بكل ذلك إلى أفضل طرق التدريس واختيار المناهج الملائمة للطلاب ، كما أن إدراك المبادئ التربوية وفهم النظم المدرسية يمكن هؤلاء المدرسين من وضع اقتراحات مجدية فى تسيير دفة المؤسسة المدرسية ، ويمكنهم من خدمة الأوامر الإدارية فى المدرسة خدمة حكيمة بعيدة عن ذلك الامتثال الأعمى البغيض . وهكذا نرى أن أمثال هؤلاء المدرسين يتكيفون مع ما تتطلبه مهنتهم تكيفاً نامياً مستمراً . ولهذا فإن عقيدتنا عن المدرس المثالى تتضمن فكرة عن التكيف المرن المبتدع التقدمى لا التكيف الجامد المحدود .

ويمكننا أن نمضى فى سرد أمثلة عديدة ، ولكن لا داعى إلى ذلك ما دام فى تناول القارىء أن يعثر على الكثير من الأمثلة بمفرده . وليس المواطن الصالح بالشخص الذى يمثل الأوامر القانونية امتثالا سلبياً بل هو ذلك الذى يشترك فى الحياة المدنية سواء أكانت محلية أم قومية مبدىا اقتراحاته سواء أكانت تلك الاقتراحات مما يؤيده سواء أوعارضه . والأم الصالحة هى التى تهتدى إلى مطالب أبنائها ، وتعمل على تحقيقها لا تلك التى تجرى وراء العادة ، والتقاليد .

وقيمة التربية تكمن فى خلق أفراد يعالجون المؤسسات الاجتماعية بالابتداع والابتكار ، رائدهم فى ذلك الذكاء والعزم على التعليم المثمر المستمر ، وهذه صفات يجب أن تغرسها المدرسة فى نفوذ التلاميذ ، كما يجب أن تكون كل أعمالها موجهة إلى تحقيق هذه الأهداف ؛ لأن التربية يجب أن تمتد للفرد لا بطريقة العمل الروتينى بل بطريقة العمل الابتكارى .

٦ — لماذا نحتاج إلى تكيف اجتماعى يتصف بالمرونة والابتكار والتقدم ؟

لعل القارىء الآن يميل إلى الأخذ بالرأى القائل بأن تكيف الفرد مع المجتمع الذى يتصف بالمرونة والابتكار هو فى حقيقة الأمر أفضل من ذلك التكيف الجامد الذى لا يخضع للتغيير . ولكن هب أن أحد الهنود الأذكىاء لا يؤمن بهذا القول ذكر لك أن رقى الإنسانية يتوقف على وجود نظام الطبقات الصارم الذى يفرض على كل فرد أن يعيش حياة محدودة تلائم بيئته ، كما يقرر منهج حياته ، ومستقبله منذ ولادته . أوهب أنك تناقش بعض الأمرىكيين الذين يعتقدون بأفضلية نظام الطبقات ، وينادون بضرورة تربية السواد الأعظم من الناس تربية تخلق منهم طبقة تشبه طبقة العبيد تخضع لطبقة الأشراف . هب أن هذه الحجج والآراء أدليت إليك فكيف تدافع عن معتقداتك ؟ والإجابة تتضمن إشارة إلى نقطتين مهمتين جديرتين بالذكر :

أولاً : إن التكيف المرن الذى ينبغى نحو الابتكار والتقدم أفضل بكثير من أى

تكيف جامد ؛ لأنه يكفل للجماعة تحقيق هدفها الرئيسى فى يسر وسهولة ، وأغنى به تحقيق خدمة أفرادها ، وتقويتهم . وكما أن الزمرة من الذئاب تستطيع مجتمعة أن تدفع عن نفسها غائلة طغيان الكلاب ، ولا يمكنها ذلك إذا انفردت عقدها فكذلك المجتمع البشرى باجتماعه مكن الفرد الضعيف من أن يصبر الغالب المسيطر فى الحياة . والملاحظ أنه كلما ازدادت ، وكبرت الجماعات كلما كانت الميزة البيولوجية التى تجنبها أعظم ، وأكبر . وتحقق الوظيفة السامية للمجتمع عامة ، وللجماعات المختلفة خاصة حين يكفل للانسان نمط معين من الحياة .

ولكن هب أننا نبحث حالة تلك الجماعة البشرية التى تعمل فى مصنع من المصانع من عامل إلى رئيس فإننا نرى أنه لو ترك كل فرد يباشر عمله بلا تأثير فى الأشياء المرتبطة به لحصلنا على نوع معين من المهارة ، ولكن لو شجعنا كل عامل على التفكير ، والنقد ، والابتكار فسنجنى بلا شك من وراء ذلك فائدة جلية ؛ لأن هذا وإن كان يجعل إدارة المؤسسة أمراً صعباً ؛ إلا أنه يجعل نتائجها أجدى وأنفع ، لأن العمل كله بوجه عام يستفيد فائدة عظمى من مساهمة الجميع فى رقيه ، ودأبهم على تقدمه ، وبذلك لا تعتبر الفرد (يداً عاملة أو آلة صماء) وإنما تعدّه إنساناً حقيقياً ، ومصدراً للقدرات التى تعمل على رقى المجتمع .

هذه هى أعظم محاسن التكييف المتصف بالمرونة ، والابتكار والذى يمكن الجماعة من استقلال قوى أفرادها استغلاً كاملاً نافعاً ، ولكن نظام الطبقات الجامد الذى يحصر الفرد فى محيط لا يتعداه إنما هو نظام بسيط تسهل فيه الحياة ، ولعل هذا هو السبب فى تفضيل الكثيرين له إلا أنه كنظام لا يتفق ومبادئ الديمقراطية التى تفسح لكل فرد صدرها فى أن يرتقى بقدراته ، ومواهبه حتى يصل إلى أرقى المناصب فى الدولة فبعصا «المرشالية» فى يد كل جندي كما أن «البيت الأبيض» يمكن أن يصل إليه المواطن الأمريكى النابه ، ولعل أحسن مثال عرفه العالم عن المجتمع الذى يستفيد من المساهمة الفعالة لكل فرد تظله سماؤه . هو مجتمع العلماء الباحثين ؛ فكل عالم

يبحث ويعمل حرّاً مبتكراً مستعيناً بالاكتشافات الماضية ، والحاضرة ، لجماعته ، كما أن النتائج التي يصل إليها سرعان ما تُصبح في متناول يد الباحثين من زملائه .

ثانياً — والاعتراض الثاني الذي يذكر ضد الجود الاجتماعي هو :

أن الفرد تسنح له أطيب الفرص للحياة الكاملة في المجتمع الذي يتيح له أقصى حرية لاكتشاف أساليب جديدة في العمل والحياة والتفكير ، والشعور ؛ ولذلك فإن هذا يدفع الفرد إلى العمل على تغيير ، وتحسين المؤسسات الاجتماعية الموجودة ، وإذن فالجود الاجتماعي معناه الحد من حرية الفرد ، وحين نذكر أن الفلاح أو الصانع يحتاج إلى تربية أولية فقط ، وأن أي تربية عميقة بالنسبة له لا غناء فيها ، ولا طائل تحتها فإننا بذلك نفترض فرضاً خطيراً يؤدي بهذا الفرد إلى أن يظل دائماً في حرفته كفلاح أو كعامل ، وعلى هذا يصبح كونه فرداً ينتمي إلى طبقة معينة أهم بكثير من كونه بشراً ينتمي إلى الإنسانية ، ولكن يجب عليه أن يندمج خارج محيط عمله بشغف في الحياة العائلية أو الأمور الصحية أو الشؤون الدينية والمدنية التي هي على صلات وثيقة بالحياة الإنسانية كما يجب أن يكون لعنصر الذكاء ، والبصيرة علاقة قوية بالعمل الذي يقوم به الإنسان حتى لا يصير مجرد « روتين » يومية يحد من الأفق العقلي لديه ، وهذا هو المذهب الذي أوجد إحدى الحركات التربوية العظيمة وأعنى بها النظام المتبع « بالدانمارك » المعروف باسم « المدرسة العالية للقرويين The Rural Folk High School System of Denmark » وهي مؤسسة تمد الفلاحين ، والمشتغلين بالفلاحة ، والزراعة بثقافة واسعة تبدو لدى أنصار مبدأ نظام الطبقات في غاية السقم ، وإن المتبعين لهذه الحركة في « الدانمارك » وخارجها يجمعون على أن سر الانتعاش الزراعي لهذا الإقليم يكمن في هذه الحركة ، ويرجع إليها . ولقد ذكر فلاح كهل بهذه المناسبة أن المدرسة العالية للقرويين تساعد الفلاح على أن يشعر بأنه إنسان حقيق .

وجوه هذين المبدأين يتلخص في أنه يجعلنا نعتقد أن المجتمع ذا التأثير الفعال

هو الذى يكون فيه انسجام متبادل بين الفرد ، والجماعة ، والذى يساهم فيه كل فرد بأقصى قواه من أجل الصالح العام الذى هو بدوره السند الأول للفرد ، ومنمنع قواه . ويجدر بنا أن نقول « إن فكرة وجود علاقة قوية حرة مبتكرة بين الفرد ، والمجتمع الذى يعيش فيه هى مانسميه بالعقيدة الديمقراطية ، وقد عبّر الزعيم الكبير « بركليس » عن هذه الفكرة تعبيراً بسيطاً منذ ألفى عام مضت فقال : « نستطيع نحن سكان أثينا أن نقدر ، ونتذوق أن عَجَزْنَا عن أن نبتكر ونبتدع ، ونحن لا نرى فى الأمور النظرية عقبة كأداء فى سبيل العمل بل على النقيض من ذلك نراها أمراً ضرورياً تمهيدياً يسبق كل عمل صائب . . . وأستطيع أن أذكر بإيجاز أننا فى مجموعنا كمدينة عبارة عن أثر من آثار المدرسة الإغريقية ، ولكننى أشك كثيراً فى أن العالم قد أنجب رجلاً كالأثينى يشعر وهو بمفرده أنه كفء لمعالجة ما يجابهه من المصاعب بما وهب من مزايا وشيم » .

٦ — كيف يمدنا المجتمع بوسائل التكيف مع المؤسسات الاجتماعية ؟

من العبث أن نحاول الإبانة عن أهمية التكيف مع مؤسسات المجتمع بالإشارة البسيطة إلى ضرورة وجودها ، ولما كان الإنسان الفج undeveloped لا يستطيع الاحتفاظ بعلاقة طيبة ابتكارية نزاعة إلى الحرية مع مجتمعه ، فلذلك وجبت تربيته ووجب أن تُكفل له بعض الوسائل العقلية التى تحقق له ذلك . والمجتمع هو الذى يمد الفرد بالوسائل يستخدمها فى التكيف التام مع مؤسسات الجماعة . وقد استطاع المجتمع تحقيق ذلك بتوفير الوسائل الذهنية التى تعمل التربية على جعلها فى متناول الأفراد ، وقد ذكر الأستاذ « روس فى » Ross Finney^(١) قائمة لهذه الوسائل ، نلخصها فيما يأتى :

أولاً : وسائل التخاطب (الاتصال بالغير) وتشمل التعابير الوجهية ، ولإشارات واللغة ، والكتابة ، والفنون الجميلة التى هى وسيلة للتعبير عن المشاهد والعواطف ،

وكل الحيل الآلية ، والطرق الاجتماعية للتخاطب على مسافات ، إلى جانب تلك المؤسسات التي تحمل تراث ثقافتنا إلى الأجيال القادمة .

ثانياً : وسائل الصناعة ، ونعني بها « القدرة على أداء كل ضروب الإنتاج الاقتصادي ، ولا تقتصر على الحرف اليدوية والذهنية ، بل تشمل أيضاً — تطبيق الفنون والعلوم ، كما تشمل ضروب الصناعة المختلفة ، وبالإيجاز تشمل المهنة في أعم معانيها .

ثالثاً : وسائل التسلية الصحيحة . كالألعاب الرياضية سواء أكانت في الملاعب أو داخل جدران البيت ، أو في الحفلات الاجتماعية وكل ضروب اللهو التي يمكن أن يُسمع عنها .

رابعاً : العلوم .

خامساً : الفنون الجميلة .

سادساً : العقائد السائدة التي يمتنقها السواد الأعظم من الناس ، وتسيطر على حياتهم وإن لم تكن قائمة على أسس منطقية معقولة . وهذه العقائدة لها تأثير عظيم في رقي الإنسانية . ويمكن الاستدلال على ذلك بالفكرة القديمة التي تنادي بأن الأرض مركز الكون فقد كان لهذه الفكرة أثر خطير في قلب نظام الحياة في العصور الوسطى ، ومؤسساتها الاجتماعية ، إذ كانت أشبه ما تكون ببخار خفي قوى يبدد سحب العقائد المعتمدة ، ولقد كانت المعارضة ضد « كوبرنيكس » ، « وجاليليو » ناتجة عن استنجاج خاطيء بأن هذه النظرية الفلكية تهدد نظام المجتمع .

سابعاً : المثل العليا والحاجات السائدة : فمثلاً نجد في أمريكا الآن انجهاً في التفكير يرسم لنا صورة اجتماعية مختلفة عن المجتمع الأوروبي محورها الرغبات الهامة التي غرسها الأمريكي في أبناء الجيل الحاضر ، ورغبة كل مدني أمريكي في اقتناء سيارة . فهنا نجد عاملاً غفلياً سواء أكان رغبة أو فكرة يسيطر على أسلوب الحياة الاجتماعية .

ثامناً : مجموعة ضخمة من المصطلحات المهمة الغامضة المكونة من التقاليد المرعية أو العادات المتبعة مثل « الاستئذان قبل الدخول ، أو نفع الحمالين أو خدم النزل » ببعض النقود . . . إلخ . وكل ما اصطلاحنا عليه من أنه يليق أولاً يليق بالرجل المهذب أن يفعله أو يتبعه عنه : —

هذه هي الوسائل التي ذكرها « فنى Finney » والتي تساعدنا في تكوين المؤسسات الاجتماعية . وهي وسائل تربوية أكثر منها أهدافاً للتربية ، وحيث تكثر هذه الوسائل ، وتكون في متناول اليد فإن المؤسسات تتعدد وتصبح وفيرة ، ويكون تكييف الفرد تكييفاً فعالاً مبتكراً . وحيث يقل ويتضاءل عددها ينحط المستوى الاجتماعى . وخير مثال لذلك هو أن نستعرض حالة العصور الوسطى بعد سقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية حين نعى « جريجورى Gregory of Tours » في عبارات تعوزها بلاغة الأسلوب تدهور العلم ، إذ انعدمت موارد التفهم ، وانحطت أسس الصناعة ، والتسلية ، وتلاشت الفنون الجميلة ، وأضحت العقائد السائدة مملوءة بالخرافات والأفكار العقيمة ، وأصبحت المطالب السائدة حقيرة ، وسيطرت على حياة الجماعة الاصطلاحات ، والعادات التي هي أشبه ما تكون بالأساليب البدائية . وماذا كانت النتيجة ؟ .

يمكن أن نعبر عنها في إيجاز بأنها « أنيميا اجتماعية » Social anaemia فقدت الحياة الاجتماعية عناصر القوة ، وساد المنزل قنوع أو على الأقل استسلام إلى عيشة تعسة في كوخ حقير من اللبن ، والقش ، وأصبحت الدولة خاملة عاطلة وكانت الكنيسة حينئذ تبدو وقد لحقها الضعف كما انتاب الحياة الصناعية والمؤسسات الزراعية الفقيرة الوهن ، والتأخر ، وبدأت كما لو كانت سائرة إلى طريق الانحلال ، والزوال . وأجذبت الحياة العقلية مما أدى إلى انحلال عام في المجتمع ، والثقافة .

إن العلاقة بين الناحية العقلية والاجتماعية وثيقة فقد وضح « باجلى » ذلك توضيحاً لا يأتيه الشك في كتابه Determinism in Education « الحتمية في التربية »

وذلك أنه كلما ازدهرت الموارد العقلية وكثرت ، وأصبحت في متناول الجميع كلما كان نشاط المؤسسات الاجتماعية أوفر ، وأكثر . وحياة الفرد أغنى ، وأكمل . ومن هنا كانت الصلة بين التربية والمجتمع وثيقة للغاية ، لأن هدف المؤسسات التربوية هو زيادة ، وتوزيع هذا المصدر العقلي فهي أشبه ببيت المال في حراسة نظم المجتمع . وأن المصارف ليست مستودعاً للسبائك ، ولكنها وسيلة لتدعيم الحياة الصناعية بالثقة في الأوساط التجارية ، وكذلك تؤدي المدارس رسالتها إذا لم تهدف إلى مجرد تلقين المعرفة وحفظ العلم لأن هيئة التدريس بها تعمل جاهدة بالإضافة إلى معرفة التراث العقلي على تعويد التلاميذ حب البحث ، والتفقيب . وتسهر على جعل هذه المواد ميسورة بما تقدمه من التفسيرات المختلفة ، والتبسيطات المتنوعة .

ولعل أهمية الرق العقلي للمجتمع يتضح بجلاء إذا استعرضنا هذين المثالين الحديثين !! — فمنذ أعوام قليلة مضت ظهر في « باريس » بعد الحرب العظمى رجل في هيئة « السنغاليين » ، وغلب بعد حياة مضطربة على عاصفة من الحوادث العنيفة التي لا يكاد يصدقها عقل فقد قهر بطل رفع الأثقال الفرنسي ، واستطاع أنه يكتسب بسمعته من المال ما يحقق له العيش الرغد ، ولكنه كان ينفق عن سعة ولذلك مات فقيراً . وقد أشارت الصحف الفرنسية إليه على أنه إنسان مسكين رغم قوته ، ونعته بأنه متوحش استغل استغلالاً سيئاً في ذلك العالم الذي لم يستطع أن يفهمه . فهنا تجد مثالا لشخص قُذف به في مجتمع مملوء بالغش والخداع من غير أن يتسلح بالأفكار التي تكفل له التكيف الموفق مع المؤسسات الاجتماعية المعقدة المختلفة فما حدث إنما هو عبارة عن انفجار مروع ثم انتهاء وخمول فقد مات ذلك الرجل ممزقاً أشد تمزيق بوساطة آلة فشل في فهم كنه تركيبها ، وإدارتها وهنا يكمن سر فشله لأنه كانت تنقصه القوة العقلية التي يتغلب بها على المشاكل المعقدة في مختلف المؤسسات الاجتماعية . وهكذا فرض عليه المجتمع التكيف من غير أن يمدّه بالوسائل التي تجعل هذا التكيف أمراً موفقاً .

وثمة مثل آخر على النقيض من ذلك تجده في الرحالة المشهور « ستيفان سن » (Steffanssen) ، فهذا الرجل قد تعلم أن يجارى ، ويساير البيئة القطبية ، وما يحتمل أن يقابله فيها . ولقد نجح نجاحاً عظيماً ، فقد توغل إلى مسافات عظيمة فوق المحيط المتجمد رغم قلة ما يحمله من طعام ، فقد كان يعيش كما يعيش سكان هذه المنطقة . وفي هذا المثل يمكننا أن نلمس مزايا الرجل المتمدن الذى صبغه المجتمع بصبغة عقلية تساعد على التغلب على المشاكل فقد فاق « استيفان سن » فى ذلك سكان الجهات القطبية ، فهو قد تمكن بما وهب من مرونة وابتداع من أن يلائم نفسه مع ذلك المجتمع بنجاح . وقد قص علينا ذلك فى أسلوب قصصى شائق يبين لنا كيف تغلب على مشاكل الحصول على الطعام ومشاكل حفظ الماء وبناء البيوت من الثلج ، وهذا أمر لا يستطيعه أى إنسان أبيض ، وكل ما كتبه فى كتابه « الأراضى القطبية المحبوبة » يشهد بفضل التراث العقلى على المدنية « فاستيفان سن » فى المناطق القطبية هو المثل الحى للفكرة التى نود أن نبرزها فى هذه الصفحات عن الرجل الذى تنشده التربية الصادقة .

والذى نهذف إليه من وراء تلك الأمثلة السابقة إنما هو إبراز أهمية النواة العقلية فى الحياة الاجتماعية ، وكلما زاد قدر هذه النواة لدى فرد من الأفراد كلما تمكن من المساهمة الصحيحة فى الحياة الاجتماعية وملاءمة نفسه لمؤسساتها والعكس صحيح ، فجدير بنا إذن أن نبحث عن أمثل الطرق لاستغلال هذه القدرات العقلية بشكل يسهل ملاءمة الفرد لملاءمة اجتماعية .

* * *

ثانياً — العلاقة بين المدرسة والمجتمع :

١ — تمهيد

يرث الإنسان فيما يرثه عن الجنس « الغريزة الاجتماعية » ، فالإنسان حيوان اجتماعى بطبيعته ، وعلى هذا الأساس يمكن أن ننظر إلى من يعتزلون المجتمع Hermits

على أنهم أشخاص غير عاديين ، والسجن الانفرادى بالنسبة للعاديين من الأفراد ألعن أنواع السجن ، وربما كانت « الغريزة الاجتماعية » هى البقية الباقية من تلك النزعة التى طبعت بها الطبيعة البشرية عند ما كان يتكاتف الإنسان مع أخيه الإنسان من أجل الدفاع عن النفس ، ومن أجل الصيد . ومهما كان من أمر أصل هذه الغريزة الاجتماعية فما لا شك فيه أنها عظيمة الأهمية من الناحية التربوية ولا سيما فيما يتعلق بالأمور الخاصة بالتعليم ، والتعلم .

وشعور الوحدة الذى يظهر على الطفل إذا عزل عن زملائه قد يكون شديد الخطورة ، ومثله فى ذلك مثل الخوف . ولذلك يجب علينا ألا نلجأ إليه إلا فى الحالات النادرة كما يجب علينا أيضاً أن نستخدمه بحذر . وقد لاحظت الدكتورة «منقسورى» قوته، ولذلك لم نلجأ إلى استخدامه إلا فى حالات يبرز فيها سلوك الطفل الشاذ فكانت تعزله عن الجماعة . والعزلة ضرب من ضروب العقاب يستخدمه المدرسون أحياناً ولكن له خطران واضحيان :

أولاً — قد لا تكون هذه العزلة تامة ولذلك قد توحى للمذنب بفكرة الصدارة فيظن نفسه مركزاً لجذب انتباه الغير *He is in the lime light* ولذلك جدير بالمدرس أن يبعد المذنب من الأطفال إلى مؤخرة الفصل بدلاً من المقدمة .

ثانياً — قد يكون عزل الفرد عن الجماعة عزلاً تاماً وفى هذه الحالة سوف يقامى المذنب الشيء الكثير من الآلام . وهذا هو السبب الذى من أجله ينصح المربون بالتخفيف عن عقاب العزلة بقدر الإمكان .

والشعور بالوحدة ، مثله كمثلى الشعور بالخوف ، أو بالتقزز له أثر كابت على نشاط الطفل العقلى ، فقد يخلق منه شخصاً منطوياً على نفسه ، وقد تؤدى هذه الوحدة إلى أن يصبح فرداً خاملاً عديم الاكتراث بالغير . فالطفل المحب للعزلة المنطوى على نفسه طفل شاذ ومن أهم وظائف المدرس مساعدة الأطفال على النمو الطبيعى بحيث

لا يفقدون نشوة الاجتماع بزملائهم . وهذا هو ما نرمى إليه في الصفحات التالية « فنمو الروح الاجتماعية » ، وتشجيعها هو هدفنا الذي نود تحقيقه داخل جدران المدرسة . وعلينا قبل أن ندخل في تفاصيل هذا الموضوع أن نستله بالحقيقة الآتية وهي أن النمو الاجتماعى لا يتعارض بأى حال من الأحوال مع نمو الذاتية . فالذاتية لا تتحقق إلا فى جو اجتماعى . والذات لا تنتعش ولا تترعرع إلا إذا تمكنت من معرفة كيف تلائم نفسها مع زملائها ، وكيف تشعر بالسرور فى صحبتهم ، وبالسعادة عند ما تتفانى فى خدمة المجتمع . ومما لا شك فيه أن هناك اختلافاً عظيماً بين الأفراد فى هذه الناحية الاجتماعية ولكن العنصر الاجتماعى عنصر أساسى فى خلق أى إنسان يتصف بالنواحي الإنسانية .

وقد سبق أن أبرزنا اختلاف الآراء فى أهمية الفرد أو أهمية الجماعة كما سبق أن أبرزنا أن الجماعة هى السر فى وجود الفرد وفى تكوينه الروحى ، وأن الفرد بدون جماعة وهم أو خيال . وفى نفس الوقت نعتف بأن الكثير من مميزات الأفراد هو السر فى تقدم الإنسان ورقى الجماعة ، كالتعاون ، والغيرية ، والحاسية الاجتماعية ، والجمالية ، وعلى هذا فنحن نرى أن أطفالنا لا يمكن أن يصبحوا آدميين بكل معنى الكلمة ما لم يترعرعوا فى جو اجتماعى . فجدير بنا إذن أن نربى أطفالنا فى « مجتمع مدرسى » لا يكون صورة مصغرة للمجتمع الموبوء فى العالم الخارجى بل خلاصة مثالية أو نموذجاً للعالم ، لا لعالم الأشياء العادية فحسب ، بل خلاصة للإنسانية جميعها جسمها ، وروحها ، ماضيها ، وحاضرها ، ومستقبلها . وفى ذلك يقول سير برسى ن : « إن مدارس الأمة ما هى إلا عنصر هام فى حياتها مهمتها الأساسية تركيز قوة الأمة الروحية وحمل تاريخها على البقاء وعلى الاستمرار تحرص على مجدها الماضى وتؤمن على مستقبلها ، فعن طريق المدرسة تتمكن الأمة من معرفة المصادر الكامنة التى صدرت عنها جميع الحركات التى أثرت فى حياتها ، ويمكنها أن تقاسم أحسن ، وأنبل أبنائها أخلاقهم ، وآمالهم وأن ترى نفسها فى مجال النقد دائماً

وأن تعلی من شأن مثلها العليا . وعلى الجملة يجب أن تكون المدرسة مخصصة للعالم المثالى أو نموذجاً حياً له — لا لعالم الأعمال العادية فحسب بل للإنسانية جمعاً جسماً وعقلاً ماضياً وجاضراً ومستقبلاً . ولننتقل الآن وقد عرفنا أهمية المدرسة من الوجهة الاجتماعية إلى بيان كيفية نمو الروح الاجتماعية فيها .

٢ — نمو الروح الاجتماعية فى المدرسة :

إن الروح الاجتماعية تختلف اختلافاً بيناً عن الغريزة الاجتماعية ؛ فهى صفة من الصفات البشرية ، تميز الإنسان عن غيره من الحيوانات الاجتماعية كالذئب أو الماشية ، أما الغريزة الاجتماعية بما يتبعها من سيطرة — أو خضوع فهى المصدر الذى تنمو منه الروح الاجتماعية . وعند ما يذهب الأطفال إلى المدرسة لأول مرة يحملون معهم بذور الروح الاجتماعية — التى بذرت فى البيئة المنزلية ، وهذا يدلنا على أن تلك الروح الاجتماعية تبدأ مبكرة فى حياة الطفل فلا بد من تعهدها بالرعاية وهذا لا يتحقق إلا إذا نجحت وسائط التربية (البيت — المدرسة — المجتمع) فى خلق الجو الاجتماعى الصالح الملائم لنمو تلك الروح .

ويمكن أن نميز بين أنواع ثلاثة للجو الاجتماعى داخل جدران المدرسة :

أولاً — الجو الاجتماعى الذى تخلقه شخصية قوية لمدرس ينزع إلى السيطرة على الغير ولا ينتج ذلك سوى الخضوع الظاهرى لذلك المدرس والانصراف الباطنى عنه .

ثانياً — الجو الاجتماعى الذى يخلقه مدرس ضعيف الشخصية ، وهذا الجو من شأنه أن يسبب الفوضى والهياج فى صفوف الأطفال . وهذا أمر لا يساعد على الاستفادة من روح الجماعة .

ثالثاً — الجو الاجتماعى الذى تخلقه شخصية حازمة تعالج الموقف معالجة حكيمة

بعيدة عن السيطرة والخضوع ، وهذا الجو أقرب ما يكون إلى الجو العائلي : ففيه الكثير من الأخذ والعطاء بين المدرس وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم مع بعض ، وبعبارة أبسط : إن الروح الاجتماعية تتجلى في هذا الجو واضحة لدى كل فرد من الأفراد . وهذا الجو الاجتماعي هو أنسب الأجواء للتربية والتعليم .

هذا ، وقد أثبتت التجارب بأن الكفاية ، والسعادة البشرية — وانطلاق النشاط البشري ، والشخصية . كل هذه جميعاً ذات أصل أو مصدر واحد مشترك ، هذا المصدر هو الشعور التام بالتعاون في عمل من الأعمال لهدف مشترك ، ففيه يرتبط الفرد بأخيه ، ويرتبط الجميع بالمجتمع ، وهذه الروابط ليست بروابط العنف المفروضة على الفرد من الخارج (كما هو الحال في المثل الأول) ولا بروابط الضعف (كما هو الحال في المثل الثاني) ولكنها ناتجة عن شعور صادق في التعاون والألفة أو المحبة ، ذلك الشعور الذي يمكن أن نطلق عليه اسم بذور الديمقراطية أو الديمقراطية الحية للتعاون كما في المثل الثالث .

هذا ، وإذا كان الواقع قد أثبت نجاح العلاقات الإنسانية الطيبة والروح الاجتماعية الحسنة ، والتعاون لهدف مشترك — أثبت نجاح ذلك في ميادين الحياة الكبرى فجدير بنا أن نتدبر مشكلة الحكم الداخلي للمدرسة من جديد ، وبذلك نضمن مسيرة مدارسنا للروح الديمقراطية الصحيحة التي بها يزدهر المجتمع ولا تعارض معه . ومما لا شك فيه أنه قد أصبح من المعترف به أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً حقيقياً لا مكاناً لتلقى العلوم فحسب . وسنحاول في الصفحات المقبلة بيان كيفية تحويل المدرسة إلى مجتمع وذلك لا يتحقق إلا بمراعاة ما يأتي :

أولاً — العلاقات الشخصية :

إن العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصر أساسي في خلق الجو الاجتماعي الناضج في المدرسة فليس الحكم الذاتي وحده أو ملاءمة الجدول المدرسي لمختلف المواد كفيلاً

يبت روح الجماعة الصالحة في المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه المدرسة بشعور الرضا الشخصي ، والعلاقة الوظيفية الطيبة بين بعضهم وبعض .

ومما يؤسف له أن نعتزف بأن الحالة السائدة في مدارسنا في الوقت الحاضر سيئة جداً وما علينا إلا أن نقوم بزيارة بعض هذه المدارس لنشاهد ذلك البون الشاسع في نوع العلاقات الشخصية القائمة بين أفرادها . فمعظم هذه المدارس يخيم عليه شبح الخوف ، والسيطرة والخضوع لناظر مستبد بينما القليل منها تسوده روح التعاون ، والحب المتبادل بين الأفراد بعضهم مع بعض ، وذلك نتيجة لرئاسة متزنة وسلطة حازمة رشيدة .

وقد يتوهم البعض أنه بما كيدنا أهمية عمل ناظر المدرسة أننا نقلل من قيمة الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس ولكن في الواقع أننا لا نقصد ذلك ، فنحن من أنصار العقيدة التي ترفع من شأن المدرسين ، فقد يكون لمدرس واحد من الأثر ما يشبه المعجزات في تحسين العلاقات الشخصية في المدرسة . وأنه إذا فقد الانسجام بين أعضاء هيئة التدريس عُدمت الروح الاجتماعية انعداماً تاماً . وإذا فقد التلاؤم في الآراء ، والاتجاهات تلاشى الانسجام فالعامل الموجّه إذن في تحسين المجتمع المدرسي هو بلا شك موقف ناظر المدرسة واتجاهه نحو أعضاء هيئة التدريس ونحو التلاميذ .

فالعلاقات الأساسية في مدرسة من المدارس يمكن تشبيهها بثلاث يصح لنا أن نطلق عليه اسم « مثلث القوى الشخصية » الذي يتكون من ناظر المدرسة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والتلاميذ . ويمثل رأس هذا المثلث ناظر المدرسة . زد على هذا أن هناك علاقات ثانوية أخرى يمكن تلخيصها فيما يأتي :

١ — العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم .

٢ — « » تلاميذ المدرسة كبارهم وصغارهم .

٣ — « » الفصول وبين مدرسيها .

٤ — العلاقة بين التلاميذ والخدم . . . الخ .

وهذه العلاقات الثانوية تنمو نمواً طبيعياً مرضياً إذا حسنت العلاقات الأساسية :

ولكى تصبح المدرسة مجتمعاً حقيقياً تجب مراعاة ما يأتي :

أولاً : أن يعتمد الذين يشغلون الوظائف الرئيسية في نفوذهم على خدماتهم الأساسية مدى ما يضطربون به من مسؤوليات نحو هذا المجتمع أكثر من اعتمادهم على سلطانهم المطلق ، وشعورهم بهذا السلطان .

ثانياً : يجب أن تكون أهداف الجماعة مرسومة وواضحة الفهم لجميع أفرادها كما يجب أن يتضح الدور الذي ينبغي أن يلعبه كل فرد في هذه الجماعة .

ثالثاً : يجب قبل البت في موضوع من الموضوعات أن تستشير كل فرد يتصل بهذه الموضوعات .

رابعاً : يجب أن تتاح لكل فرد في جماعة من الجماعات فرصة بذل قصارى جهده فيما يقوم به .

وربما يتوهم البعض أن هذه الأمور قد تعدوا نطاق ما تتطلبه العلاقات الشخصية في المدرسة ، ولكن الواقع خلاف ذلك فالعلاقات الطيبة بين الأفراد تعتمد إلى حد كبير جداً على نمط حياة الجماعة . ومتى نجح المهيمنون على شؤون الجماعة في إيقاظ الوعي الاجتماعي سارت العلاقات الطيبة بين أفراد الجماعة وانتشر في ربوعها جو اجتماعي روحي من النوع الممتاز ، ومن شأن هذا أن يزيد في احترام الأفراد بعضهم لبعض وفي طاعتهم للأوامر لأن الجماعة في هذه الحالة تفهم أن السلطة ضرورية لسير دولاب العمل ، فلا ترغب في مقاومتها أو الثورة عليها .

ثانياً — التعاون :

يعد الناس أنفسهم وغيرهم ليصبحوا كائنات حية مشبعة بالروح الاجتماعية عن

طريق المشاركة ، والتعاون . على أن مدى تحقيق ذلك في المدرسة يحدد المرحلة التي بلغتها هذه المدرسة في سلم التقدم الاجتماعي . وتصبح المدرسة مجتمعاً حقيقياً إذا شعر كل فرد من أفرادها بأنه يبذل مجهوداً شعورياً لتحقيق هدف مشترك . والمجتمع الحقيقي مجتمع حيوي وذلك بسبب بسيط هو أن كل فرد من أفراد هذا المجتمع مملوء بالروح الابتكارية ومشبع بالمثالية الخلقية ، وذلك لأنه يملك الكثير من الفرص الكافية للتعبير عن مواهبه العقلية ، والروحية . فالمبادئ الخلقية التي لا تخرج إلى حيز العمل هي في الواقع مبادئ في طريقها إلى الموت والفناء فالمشاركة إذن تعمل على تقدم الصحة الاجتماعية لأي جماعة كما أن لها أثراً واضحاً في معالجة الميول الضارة بالمجتمع . والآن نتساءل كيف يتسنى لنا أن ننظم حياة المدرسة بحيث يستفيد كل عضو فيها من خبرة هذه المشاركة ؟

علينا أولاً وقبل كل شيء أن نحدد الغرض من المدرسة بحيث يمكن أن يدرك كل فرد ، ويوفر علينا الأستاذ « كارل مانهايم ^(١) » مؤونة الإجابة على هذه النقطة قائلاً : « إن تقسيم العمل ، وتوزيع الوظائف من غير أن يكون هناك هدف مشترك يهدف إليه الجميع ويؤدي إلى العمل الجزئي ويسلب العمل معناه ، ويجعله هيكلاً بلا روح أو حياة ، وهذا ينطبق تمام الانطباق على المدرسة ، ومن سوء الحظ نرى أن كثيراً من مدارسنا تعوزها روح الجماعة : فالغرض من المدرسة هو مساعدة الفرد وإعداده ليصبح عضواً نافعاً للجماعة في المستقبل : وهذا الهدف لا يتحقق إلا إذا ارتفعت المدرسة بمثلتيها عن مجرد مكان تلقى فيه المعلومات على التلاميذ إلى مكان يعيش ويحيا فيه الأفراد ويساهمون في إدارته . وتسير دفعة العمل فيه .

هذا وأعظم وسيلة لتدريب التلاميذ على التعاون والمشاركة يتحقق بدون شك في مظاهر نشاط التلاميذ خارج جدران الفصل . تتحقق في المشاريع ، والتمثيلات ، وإلقاء الشعر ، والموسيقى ، والغناء ، والأشغال اليدوية ، والجمعيات الرياضية والكشفية .

وهنا يجب أن نذكر التحذير الآتي : وهو أنه إذا كانت طريقة تنفيذ هذا النوع من النشاط طريقة خاطئة فإن روح التعاون سوف لا تتحقق ؛ فقد تتحول بعض المجتمعات أو الأندية إلى مجرد عصابة ، كما قد يقدم طفل من الأطفال على عمل من الأعمال لأنه يود أن يشعر غيره بالجليل أو لأن هذا العمل يشعره بأهمية نفسه لا من أجل مشاركة الغير والتعاون معه . ولهذا لزم ألا يصبح المشاركة إحساس بالزهو ، والترف على الغير أو السكبر بشرط ألا نكتفى بالدافع الشخصي مجرداً عن الدافع الاجتماعي ، فالدافع الشخصي وحده دون الدافع الاجتماعي يصبح غير كافٍ . وأخيراً يمكننا أن نلخص ما قلناه مستعيرين لغة ث . م فلمنج في كتاب علم النفس الاجتماعي للتربية عند ما قالت « قد أثبتت التجارب أن السلوك أصبح وظيفة لا من وظائف التلميذ فحسب ، بل منتج من نتائج المعاملة التي يلقيها من المدرس ، والمدرسة ، فالطرق الدكتاتورية والأوتوقراطية لا ينتج عنها إلا شخصيات تميل إلى الشعب ومقاتلة الضعيف . شخصيات يعوزها الشعور بالمسؤولية ولا سيما عند ما تزول عنها عوامل السكبت ، أما بث روح التعاون فينتج عنه انطلاق الطاقة ، والشعور بالسعادة^(١) »

ثالثاً - التكامل :

إن المدرسة التي أصبحت مجتمعاً ، هي بلا شك كائن عضوي حي ، مثلها كمثل الجسم السليم تتوقف حيويته على كل جزء من أجزائه ، وعلى سلامة التلاؤم ، والارتباط بين هذه الأجزاء ، ووظيفة الزعيم الديمقراطي فيها الاستشارة ، والهداية ، والإرشاد الحكيم ، والسيطرة الحازمة وهذا من شأنه أن يزيد التعاون بين الأفراد القائمين بالعمل ، ويزيد الطاقات البشرية قوة ، وتتركز هذه القوة في الزعيم الحكيم وعند ما تسود تلك الروح الطيبة في مدرسة من المدارس ، فإن هذه المدرسة تفهم روح الزعامة بالمعنى السابق . وفي هذه الحالة سيفقد كل من السلطة والنظام خصائصهما

السلبية ، وسيصيحان عاملين من عوامل الابتكار ، لأنهما صبغا بالصبغة الاجتماعية .
وإذا ما تحقق ذلك يصبح المجتمع بوجه عام ، ويصبح كل فرد من أفراد أكثر
سعادة ، وأعظم إنتاجاً . والوحدة الحيوية العضوية للمجتمع المدرسي مظهر من مظاهر
الحياة النشطة في هذا المجتمع : فالفصل يهد سبيل التعاون في المهام المشتركة بين أطفال
السن الواحدة . هذا ويجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجتمع بروح الطمأنينة
الناجمة عن الانضواء تحت لواء جماعة صغيرة من الجماعات يسود بين أفرادها روح
الصدقة القوية تحت زعامة مدرس يرجع إليه كل تلميذ في طلب النصيح والإرشاد .
فالمجتمع الطيب هو ذلك المجتمع الذي يشعر كل عضو من أعضائه بأنه عضو مرغوب
فيه ونافع له ، ومن هنا ننتقل بالقارىء إلى دراسة الشروط التى تساعد على التفاهم
الاجتماعى ، وعلى تقوية روح الجماعة بالمدرسة .

٣ — الشروط التى تساعد على تقوية روح الجماعة فى المدرسة :

هناك شروط عامة لا بد من توافرها إذا أردنا بث روح الجماعة فى المدرسة ، وربما
نكون قد لمسنا من معالجتنا السابقة لذلك بعض العوامل الهامة التى تساعد على خلق
روح الجماعة ، فلم يبق علينا إذن إلا دراسة بعض اعتبارات يجب أن تحظى بعناية
هامة فى المدرسة وهذه الاعتبارات هى :

(١) يجب استغلال جميع مظاهر المنهاج المدرسى لنمو الروح الاجتماعية ،
والتفاهم الصحيح .

(٢) يجب أن يكون أساس تنظيم المنهج قائماً على معالجة مشا كل ، وخبرات
مناسبة للطفل .

(٣) يجب أن يتاح لسكل فرد من أفراد الأسرة المدرسية الفرصة للمساهمة مساهمة
فعلية فى مهام الحياة الاجتماعية بها^(١) .

(١) من عدة مقالات (قام المؤلف بترجمتها ونشرت بصحيفة التربية عدد) للاستاذ جيمس

(٤) إن الخبرات المدرسية يجب أن تنظم وتختار بحيث تتيح للطفل فرصة هضم الحقائق الاجتماعية .

ولنبداً الآن في النظر إلى كل عامل من تلك العوامل على حدة ، فلنبداً بالعامل الأول وهو استقلال جميع مظاهر المنهاج المدرسى لنمو الروح الاجتماعية ، والتفاهم الصحيح : يفادى البعض بأن تنبؤ المواد الاجتماعية المسكنة المناسبة لها في هذا المضمار فيجب أن يكون لها القدر المعلى في خلق الروح الاجتماعية في المدرسة . ونحن مع تقديرنا لهذا الرأي إلا أننا نؤكد أهمية مساهمة جميع مواد الدراسة في خلق تلك الروح بدلاً من الاقتصار على مادة من المواد ، فالحياة المدرسية يجب أن تكون منظمة بشكل يتكاتف على تقوية روح الجماعة . فالشاريع المدرسية التي تتطلب الاحتكاك بين المدرس ، والتلميذ ، وبين التلاميذ أنفسهم تتيح فرصاً لا حد لها لخلق روح الجماعة . ولا نأمل مطلقاً في زيادة مدلول روح الجماعة لدى أبنائنا ما لم يتمكن هؤلاء الأبناء كتلاميذ من فهم علاقاتهم الاجتماعية السائدة بينهم ، والتي تتجلى في المشاريع المدرسية السابقة وفي كثير من العلوم ، والفنون ، وغيرهما من المواد التي لها فضل عظيم في خلق روح الجماعة ، والحساسية الاجتماعية . أما المواد الاجتماعية فلا تمس إلا مظهراً واحداً من مظاهر الجماعة ، ففي العصر الحاضر مثلاً تعتمد الحياة على «العلوم» فمن المستحيل فهمها دون الرجوع إلى المادة العلمية وإلى الطريقة العلمية لاستمداد العون منهما . هذا ولقد لاحظ كبار رجال «العلوم» بأن هذه «المواد العلمية» لا يمكن فصلها مطلقاً عن ملابساتها الاجتماعية ، وأن العلم ، ومستقبله ، إنماها وظيفة المجتمع الذي يترعرعان فيه فالقيمة الاجتماعية للعلوم تبدو واضحة في خلق المدني المستنير وبالمثل تظهر قيمة الفن ، والأدب بالإضافة إلى ما لهما من أيداء بيضاء في شرح الشروط الاجتماعية والتغلب على مشا كل الجماعة : فعن طريق الأدب والفن يمكن اكتساب بعد نظر وبصيرة قلما يمكن الحصول عليهما من أى ميدان آخر .

ثانياً — يجب أن يكون أساس تنظيم المنهج مشاكل ، وخبرات مناسبة للطفل

فخبرات الأطفال تحددها دائماً بيئتهم المحلية (بيوتهم، مدارسهم، مجتمعاتهم) وتشمل هذه الخبرات جميع مظاهر الحياة من غذاء، ومأوى، وعمليات صناعية، وزراعية، وتشديد منازل، وأعمال صحية، وخدمات اجتماعية، وما شاكل ذلك. فالطفل عنده خبرة بدائية بالمؤسسات الاجتماعية الأساسية كالبيت، والسكنيسة، والحكومة ولا يمكنه أن يرى المؤسسة، كمؤسسة، ولا الثقافة، كثقافة، وإن أهم شئ في نظره هو الطريقة التي تتأثر بها حياته، وحياة أسرته وجميع معارفه، وأصدقائه. فالمؤسسات الاجتماعية ليست في نظره أموراً معنوية منظمة، ولكنها طرق مناسبة تساعد في تحقيق الحاجات الفردية، والجمعية. وعلى ذلك يجب أن يكون محور التدريس للأطفال دأراً حول المشاكل المتعلقة بخبرتهم فهذه المشاكل إذا ما فهمت فهماً حقيقياً تساعد الطفل على أن يتقدم لفهم مشاكل العالم الأكبر وبذلك يمكنه المقارنة بين الثقافة التي يعيش فيها وبين الثقافات الأخرى المعاصرة، كما يستفيد من دراسة ثقافات العصور السابقة ويمكن أن يستغلها في فهم الحاضر.

ثالثاً — يجب أن يتاح لكل فرد من أفراد أسرة المدرسة الفرصة للمساهمة مساهمة فعلية في مهام الحياة الاجتماعية.

لقد سبق أن بينا أن نمو الروح الاجتماعية، لا يتعلق بالأمور الدراسية فحسب بل فيجب أن نشجع الطفل على تكوين عقلية اجتماعية، واتجاهات عقلية تدفع به إلى المساهمة في كثير من مظاهر نشاط الجماعة والحكومة، والدولة. وإذا أردنا تحقيق مثل هذه الأهداف، فلا بد وأن يكون هناك توجيه عن طريقة يساهم التلاميذ في مظاهر النشاط الاجتماعي. ومن المستحيل أن نربي فرداً من الأفراد على المساهمة في مهام الحياة الاجتماعية بشكل من الأشكال من غير أن يكون هناك توجيه منظم.

وقديماً أهملت المدرسة تكوين اتجاهات عقلية تساهم في خلق الحساسية الاجتماعية وكانت المدرسة منظمة بشكل يساعد على تشجيع المنافسة، وكان عامل السلطة المدرسية يلعب دوراً كبيراً في الحكومة المدرسية، ولم يكن للروح الاجتماعية أى أثر

في توجيه العلاقة بين المدرس والتلميذ وإذن فمن الضروري أن نبدأ بعد هذا بإصلاح تلك الحالة وذلك بوضع بذور التعاون الاجتماعى بدلا من المنافسة وأن نتيح للتلاميذ الفرصة للمساهمة في المشاريع الاجتماعية الهامة . على أن فرص المساهمة في النشاط الاجتماعى يجب أن تمتد إلى ما بعد الحياة المدرسية نفسها ، فتشمل المساهمة في مظاهر الحياة الاجتماعية في المجتمع الأكبر .

رابعاً — يجب أن تنظم الخبرات المدرسية ، وتختار بحيث تتيح للطفل فرصة هضم الحقائق الاجتماعية .

من السهل جداً أن ينعزل البرنامج المدرسى عن حياة المجتمع فلا يفهم الأطفال شيئاً عن روح الجماعة ، فقد يلون إلماً سرياً . بنتف عن نظريات الجماعة في ثنايا دروسهم ولكن هذا قلما يساعدهم في تكوين روح اجتماعية حقيقية . ولذلك كان من الضروري ، في أى برنامج دراسى أن يهتم بتربية روح الجماعة والحساسية الاجتماعية وأن تُدرس المؤسسات الاجتماعية دراسة تتيح لدارسها فرصة تكوين فكرة صالحة عن الجماعة وأن نواجه المشاكل ، والعيوب بدراسة النظريات للوقوف على طرق العلاج الناجمة والآن نتساءل : عن موقف الطفل في هذه الحالة وقيمة الزج به في مشاكل اجتماعية لا طاقة له بها ألا يكون هذا سبباً في القضاء على روح الأمن عنده ، وهو في أشد الحاجة إليها لتكوين شخصية متزنة في المستقبل ! ؟ هذه المشاكل وأمثالها تشغل بال من يحتكون بالأطفال عندما يحاولون التوفيق بين خبراتهم وبين حقائق الحياة المحيطة بهم — ومن المحقق أيضاً أن الخبرات المدرسية يجب أن تلعب دوراً كبيراً في اشعار التلميذ بالأمن ، فيجب أن تحاول المدرسة أن تبعد عن الطفل مظاهر القلق وعدم الطمأنينة التي خلفتها الحرب الماضية ، وكانت سبباً في اضطراب الحياة في البيت وفي المجتمع .

فالخلاصة :

إن حل المشكلة بيد المدرس وحده ، فهو قادر على الحكم على مدى نضوج

الطفل ، وبقدر نضوجه يتمكن من أن يزج به في مشاكل اجتماعية مناسبة لسنه ،
ولخبرته وقدرته بحيث لا يُفقد صمام الأمن والطمأنينة فالوعى الاجتماعى يتدرج
ويبدأ من بدايات بسيطة ، مثله في ذلك مثل أى قدرة من قدرات الطفل فجدير
بالمدرسين أن يكونوا على بصيرة في إدراك مثل هذه الروح الاجتماعية كما يجب أن
تكون لديهم القدرة على معرفة متى يجب أن نحمل بعض الأطفال من التخطي في
دياجير مشاكل اجتماعية عويصة على مداركهم . وبالجملة يمكن أن نقول : إن فهم
المشاكل الاجتماعية يساير النضوج في شخصية الطفل وفي نمو خبراته ، وهذه حقيقة
يجب ألا يجهلها كل من يحتك بالطفل .

المراجع

1. A.G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
3. Sturt and Oakden : Modern Psychology and Education.
4. J.S. Ross : Groundwork of Educational Psychology.
5. T. Rayment : Modern Education.
6. C. Bloor : The Process of Learning.
7. W. Trotter : Instincts of the Herd in Peace and War.
8. W. McDougall : Social Psychology.
9. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
10. J.H. Simpson : Sane Schooling.

الفصل العاشر

التربية الجمالية

١ — تمهيد :

في فترة من فترات النشاط الفني الخالد التي دونها التاريخ في العالم عمد « بركليس "Pericles" » إلى تلخيص أهمية الفنون في الحياة القومية فقال : « إننا لم ننسَ أن نهيبُ لنفوسنا المتعبّة كثيراً مما يسلبها من عناء الأعمال ، فلدينا الألعاب المنظمة طيلة العام ، ومنازلنا يشع منها الجمال ، والبهجة ، وما من شك أن ما نشعر به يومياً من لذة وسرور نابعين من وجود هذه الأشياء يساعدنا على التخلص من الكآبة ، والملل ^(١) . »

هذا ما كان من أمر « بركليس » فبالرغم من حياته في مدينة أنهكتها الحروب وتركته في عسر مالى شديد ، فإنه لم يتردد في أن يغدق من موارد الدولة على إنشاء « البارثينون » وتمثال « أثينا » المجيد من العاج المطعم بالذهب . نعم إن لهذه الأشياء مغزىً سياسياً عدا مغزاها الفني ، ولكن الروح الممثلة فيها كانت مندججة في حياة كل أثيني فقد شملت مسحة الجمال كل شيء ، فشملت القدح الذي كان يشرب منه إذ كان لا يقل في جماله عن جمال تماثيل الأبطال من الرياضيين ، أو جمال المعبد الذي كانت تقدم فيه القرابين للآلهة .

وما من شك في أن النشاط الفني يشغل مركزاً هاماً بين أنواع النشاط الأخرى في هذه الحياة . وأنه لمن الغبن أن نعتبر أن النشاط الإنساني مجرد وسيلة لا اكتساب العيش فحسب ، ولو سلمنا جدلاً بما للفنون الجميلة من جاذبية في جلب السرور إلى النفس فإن هذا لا يجعلنا نهتم بها لهذه الغاية فقط لأنه من المتعذر قطعاً وصف ما نفاه

منها بأنه نوع من الترفيه عن النفس فحسب ، وإذا كان الأمر كذلك فما مبعث السرور الذى يجعلنا نطيل التحديق فى إحدى الصور الجميلة أو نطيل الاستماع إلى قطعة موسيقية جذابة ؟ ثم لماذا تزداد الرغبة فى الأكل إذا كانت أدوات الطعام مصنوعة صنعاً فنياً جميلاً ؟

إن اللذة التى تثيرها الفنون فى النفس لذة حقيقية نشعر بها وإن كنا لا نلمسها ، وقد عرف « أفلاطون » هذه الحقيقة ، ويظهر هذا فى محاورته الآتية مع « سقراط » : فقد قال سقراط : « إن اللهجة الحلوة ، والرشاقة ، والانتظام إنما تتأتى عن عقل نبيل مرتب منظم » .

فأجاب « أفلاطون » : « إن ما تقوله حق لا ريب فيه » .

فقال « سقراط » : « أليس من واجب شبابنا إذا طالبناهم بتأدية مهام أعمالهم فى الحياة أن يجمعوا الانسجام ، والرشاقة الهدف الأسمى الذى يعملون للوصول إليه . فأجاب « أفلاطون » : « يجب عليهم ذلك » .

فقال « سقراط » : « إن الحياة بأسرها تفيض بهذا كما تفيض بمختلف الفنون الإبداعية والإنشائية كالنقش ، والنسيج ، والتطريز ، وفن البناء ، وصناعة الأواني ، ونماذج الحيوان ، والنبات . ففي هذه الفنون يجد المرء مجالاً واسعاً لإبراز عنصر الرشاقة والإبداع أو لنقيضهما . وإن سوء الطبع ، والألفاظ النابية لدليل دلالة قاطعة على التجرد من الانسجام ، والرشاقة فى الحركات ، والانسجام والرشاقة صفتان متلازمتان مع الفضيلة ، والخلق للطيب ، وبينهما تشابه عظيم » .

ومهما كان نصيب الارتباط بين الناحيتين الخلقية والجمالية من الصحة فإن ، حب ما هو جميل أو تقدير أعمال لا يعتبر مجرد مزية سطحية كالقدرة على التمييز بين الصور الأثرية الحقيقية ، وبين غيرها من الصور المزيفة : فتقدير الجمال أمر متغلغل فى صميم حياة الفرد وفى أخلاقه ، وبمقتضاه يمكن تحديد نوع التفكير ، والسلوك

في مختلف الناس^(١) . والآن يجدر بنا أن نتعرف ماهية التربية الجمالية .

أولاً — ماهية التربية الجمالية وقيمتها :

التربية الجمالية ترمى إلى « إنماء عاطفة الجمال الكامنة في النفس ويحدث ذلك عن طريقين .

(١) تقديرنا للجمال (ب) انتاجنا لهذا الجمال : الابتكار

فالتربية الجمالية فضلاً عن تنميتها للقدرة على تقدير الجمال تعمل على تشجيع الأطفال على الابتكار والإبداع إذا وجد فيهم هذا الاستعداد .

والتربية الجمالية تنافض غيرها من أنواع التربية « عقلية كانت أو خلقية أو بدنية وذلك لما لها من أثر جميل في الحياة . فالحياة تصبح جافة وتبعث على الملل إذا ما خلت من الفنون الجميلة كالرسم والتصوير والموسيقى فالفنون ترقى الحياة وتهذبها . ولذا فقد أحاطتنا الطبيعة بجمالها وأوحت إلينا بعنصر الجمال وحددت المثل الجمالية التي يجب أن نترسم خطاها — كما أن الفنون وسيلة هامة تساعد الطفل على قضاء أوقات فراغه واستغلالها فإذا ما وجهنا ميوله إلى تقدير الجمال . فإن عاطفة تذوق الجمال تتكون لديه . فيدشجهم ذلك على الإنتاج الفني . كما تحفظ المراهقين من الأطفال من سُّعار الغريزة الجنسية وتدفعهم إلى الاقتراب من المثل السامية . زد على ذلك أنها وسيلة من وسائل التعبير عن النفس وما فيها من انفعالات فالرسم أو التصوير أو الأدب مرآة ينعكس عليها ما في النفس من رغبات كامنة ، كما أنها وسيلة للتنفيس — وتتجلى تلك الحقيقة بوضوح في مرحلة البلوغ فيجب اتخاذها وسيلة للإعلاء والتسامي وفتح ميادين الجمال أمام الشباب . ولا يخفى اتصال التربية الجمالية بالتربية الخلقية . فالطفل إذا ما قدر الجمال وتبلورت عنده هذه العاطفة الجمالية تطلع إلى مثالية سامية (مثالية الخير والحق والجمال) فيصور الفضيلة في شكل جذاب يليق به أن يتحلى به . كما يُصور الرذيلة في شكل قبيح لا يستسيغ الاقتراب

منه والتخلق به . وأخيراً فالتربية الجمالية تمت بصلة وثيقة أيضاً إلى التربية الاجتماعية . فهي تساعد الفرد على الاندماج في بيئته الاجتماعية . فإذا نظم شاعر قصيدة فإنه يصور فيها ناحية تمس البيئة أو المجتمع ، وإذا غنى مغن فإنه يعبر عما يجيش في صدره من أفكار لها أقوى الصلة بمجتمعه . فهي تعد الطفل الإعداد الخاص الكامل الذي من شأنه أن يجعله يزداد تفاعلاً مع البيئة والمجتمع .

ولما كان للتربية الجمالية هذه القيمة وهذه الآثار . فقد اهتم بها المربون بوجه عام ونظرت إليها التربية الحديثة نظرة تقدير وذلك لتأثيرها المادى فى نواحي التعليم المختلفة . الأمر الذى حدا بالمربين إلى أن ينادوا بأن تفتح المدارس برامجها للفنون . وقد يما قال روسو : « أن الغرض الأساسى من تربية إميل » . هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال فى كل أشكاله وأن أثبت عواطفه وأذواقه وأن أمنع شهواته من النزول إلى الخبيث والرذيل فإذا تم ذلك وجد إميل طريقة إلى السعادة ممهداً وأملى الوحيد أن يجد هذا فى المنزل » .

ويرى بعض المربين أن نقدم للطفل حتى سن الثالثة عشرة مواد جمالية كالرسم والموسيقى فهى أنسب له فى هذا الطور من غيرها من المواد ويقولون : إن اليونان قد أحسنوا صنفاً يجعلهم أساس المنهج فى هذه المرحلة هو « رياضة للجسم وموسيقى للروح » .

Gymnastic for the body and music for the soul.

ثانياً — لمحة تاريخية :

لأننا حاولنا أن نتعرف علم الجمال عن طريق التاريخ لوجدنا أن كل فيلسوف قد حاول أن يدلى بدلوه فى هذا الموضوع وأن يعطى نظرية خاصة للفن والجمال ، وتطور معظم نظريات الفلاسفة حول الأفكار الآتية مصوغة فى شكل معادلات بسيطة :

(١) — « الجمال يكون في شكل الشيء » .

« فهر بارت » يرى أن الجمال يتكون فقط من العلاقة بين الألوان والخطوط .
و « فخنر » أجرى تجارب كثيرة ليستخلص منها أحب الأشكال والألوان
فاكتشف مثلاً أن أحب أنواع المستطيلات ما كانت نسبة ضلعه الأصغر إلى
الأكبر تساوي نسبة الأكبر إلى مجموع الضلعين : الأصغر والأكبر .
و « هوجارت » . وجد أن الخط الشعباني هو أحسن الخطوط .

(ب) — الجمال يكون في القيمة التعبيرية للشيء » .

وقد نادى بهذه الفكرة الشاعر « جوته » في أول مراحل نموه الفني .

(ح) الشيء الجميل هو ما كان نافعاً :

نادى بهذه الفكرة سقراط قديماً . ونادى بها حديثاً « وليم موريس »
حيث قال :

« لا يمكن التفرقة بين النفعية والجمال . ويجب أن يكون كل ما نمتلك نافعاً
وجيلاً في الوقت نفسه . ولم يتنبه إلا القليل إلى أن الجمال قد يكون من الأوجه
الثلاثة مجتمعة . هذا ويرى أن العمل الفني هو ما كان أصدق تعبير في أحسن
وأنظم صورة » .

(د) اعتبار الفن تقليدا للطبيعة :

نادى بهذه النظرية أفلاطون وهو يرى أن الجمال إنما هو صورة للخير وأن الفن
تمثيل لأشياء خاصة ولما كانت الأشياء الحسنة صورة للمعاني كان الفن معبراً عن هذه
المعاني مرتين أي أنه تقليد للتقليد وقد عدّل هذا أرسطو بأن اعتبر الجمال الخير الذي
نستمتع به وجعل الفن هو التقليد المثالي للحقيقة .

(هـ) مبدأ اللذة في الجمال :

فالجميل ما يبعث فينا اللذة . تلك هي النظرية الهيدونية وقد قال « شو بنهور »
 « الجميل ما يحدث السرور في النفس عند التأمل إذا تحرر المرء من قيود الإرادة » .
 أما « بيرك » فقد فرق بين الجميل والرائع . فالأول . هو ما يجلب السرور
 أو اللذة الصافية التي تنطق بلسان الحب والثاني ما يجلب . اللذة المختلطة أو الممتزجة
 وهي تشتمل على عنصرين . (١) الخوف . (٢) حب البقاء .

(و) الفن يختص بالصفات الوجدانية الانفعالية لا بالحقائق المجردة :

هذه هي الفكرة السائدة الآن وقد بدأت مع « كانت » الذي اعتبر أن الجمال
 هو شعور وحاول أن يوفق بين العقل والشعور .

ثالثاً — آراء المربين في الجمال :

- ١ — جان چاك روسو : لقد عبر عن رأيه حين قال : إن الغرض الأساسي
 من تربية « أميل » هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال في كل أشكاله ... إلخ .
- ٢ — بستالوتري : وهو يقول في كتابه « كيف علمت « جوتروود » أولادها » .
 « إن الطبيعة مملوءة بمناظر الفتنة ولكن المدارس لم تصنع شيئاً لتوقظ في الأطفال
 هذه العاطفة .
- ٣ — « هورن » : « إن عدم العمل على تذوق الجمال وإهمال تربية عاطفة
 الجمال لهو فقدان للسعادة ذاتها — على أن ذلك الإهمال قد يخمد شعلة الذكاء ويضر
 ضرراً بليغاً بالأخلاق » .

- ٤ — « سترابر » : إن مهمة التربية ليست قاصرة على إعانة الفرد على اتقاء الوقوع
 في الخطأ وعلى اكتشاف الحقيقة تزويده بالعادات الصالحة المرغوب فيها فحسب ولكن

مهمتها أيضاً أن تنمى القدرة على التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء كان ذلك فى الأدب أو الموسيقى أو التصوير فلا يكفي أن يكون الإنسان قادراً على كسب عيشه ولكن ينبغى أن يتمتع بالحياة »

وإن من أهم نواحي عملنا المدرسى هو أن نهيب للتلاميذ الغرض وأن نشجعهم بكل الطرق الممكنة لخلق الجمال وإنما قوة التقدير .

٥ — « سترت وأوكدن »

« أن قلة وجود الأشياء الجميلة فى حياتنا اليومية يسبب سأم النفس وهذا يؤثر فى كثير من الناس ويسبب تحول أجسامهم »

* * *

رابعا — « منشأ الدوافع الفنية فى الإنسان » :

هذه ناحية من نواحي دراسة الجمال فيها عدة نظريات منها :

١ — يقول تولستوى : « إن الدافع الفنى فى الإنسان هو نتيجة الاتجاه الطبيعى لكل حالة وجدانية من شأنها أن تعبر عن نفسها بمظاهر خارجية وأن تزيد من الاستمتاع وتكسر من حدة الألم » وعلى ذلك يعتبر الفن كظاهرة تمتاز بأنها اجتماعية رغم أن المنبع الأول له إنما يكون من أعماق الذاتية .

فالتعبير الخارجى عن الوجدان من شأنه أن يثير نفس الشعور فيمن يمسهم وتؤثر مشاركتهم فى صاحب التعبير بأن تزيد من نشوته بزيادة هذه الحالة الانفعالية .

ويجذب « تولستوى » هذه الناحية الاجتماعية فهو يعتبر الفن وسيلة لنقل الشعور إلى الآخرين ووسيلة للجمع بين الناس بشعور واحد يساعدهم على الحياة والتقدم والرقى أفراداً وجماعات .

٢ — « جيمس هاريسون » يقول : إن الفن شبيه بالطقوس التى كان يقوم بها الإنسان الأول لينال رضا الآلهة فتسبغ عليه النعم وتقيه شر الهلاك .

٣ — « شيلر » . « سبنسر » . « كارل جروس » . يؤيدون أن الفن يشبه اللعب فكلاهما منفذ للطاقة الزائدة .

وفي الخمسين سنة الأخيرة نجد أن الأبحاث قد اتجهت نحو دراسة الناحية الجمالية اتجاهاً نفسياً كدراسة الحالة العقلية التي يكون عليها الفنان وهو يعمل على خلق ما نزل به الوحي أو دراسة وجهة نظر من يستمتع بقطعة فنية أثناء تأمله فيها . أو دراسة الدوافع التي تدفع هذا أو ذاك للقيام بهذا العمل وتفتح مثل هذه الأبحاث المجال للتجريب مع صعوبته في مثل هذه العمليات العقلية .

وترتكز هذه الدراسات النفسية على أساس حالتنا الوجدانية فنخلع على الشيء المتأمل فيه والمُدرك شعورنا وذاتيتنا بحيث يصير الشعور والشيء وحدة كاملة . وتوجد كذلك بعض النظريات لتفسير هذه الظاهرة الغريبة .

يقول « لانج » . إن الاستمتاع الجمالي الذي نحصل عليه من قطعة فنية يرتكز كلية على قوة وضوح العالم الذي يخلقه الفنان عن طريق فنه .

ويقول : « ترانت ألن » . الشيء الجميل بحق هو ما يهدف الحس ويؤثر فيه أشد تأثير بأقل مجهود وتمب فيما يتصل بعمليات لا تتصل اتصالاً مباشراً بالوظائف الحيوية . والشيء القبيح حقاً عكس ذلك أى ما يقل تأثيره أو يكاد ينعدم أو ما يتطلب إجهاداً أكثر من اللازم لبعض الأعضاء في الجسم وتقول « ايثل بفر » إن الشعور أو الاستمارة خلال الخبرة الجمالية يبلغ حد الكمال إذ يتحد من هذا الشعور عنصران متنافران هما :

١ — عنصر الإثارة .

٢ — عنصر الاستيعاب والراحة .

ويقول « بلنلير » . الدافع الجمالي للابتكار أو التأمل في الجمال هو نوع من أحلام اليقظة التي قلما نشعر بها والتي تبدو في تحقيق رغباتنا المحببة إلى نفوسنا والتي تقف دون التحقيق في عالم الحقيقة . وتشبه هذه نظرية « فرويد » القائل « إن الدافع

للابتكار والإبداع في الفن هو تحقيق لرغبات لم تتحقق .

ويمكننا أن ندرس الجمال من ناحية نقد الجمال أى من ناحية المعايير والمقاييس التى اصطلح عليها فى الذوق للحكم على قطعة فنية . وقد صادف معظمنا هذه الناحية فى الصحف ونقد الكتب والمسرحيات . وإذا كان هذا النقد طبيعياً بنى على معرفة صحيحة لما يجب أن يكون عليه الفن . ففى أغلب الأحيان تغفل النظريات التى بنى عليها النقد لأن الناقد قد يسلم جدلاً بأن القارئ يعرفها . وهناك نقاد يعتقدون أن هناك معايير مخصوصة للنقد وآخرون يعتقدون بأن النقد رأى شخصى يعبر عن رد فعل فى الناقد لقطعة فنية .

* * *

خامساً — الخبرة الجمالية أو الشعور بالجمال :

الخبرة الجمالية أو الشعور بالجمال هو رد فعل نفسانى أو تفاعل يقع بين الفرد وبين شىء ما ويشتمل هذا التفاعل على قيم إنسانية وميزات أو صفات نشعر بها . وعلى ذلك يتحد هذا الشعور بعنصرى التفاعل وهما :

١ — مميزات الشىء الظاهرة [حجمه . شكله . خطوطه . ألوانه . أصواته . . .]

٢ — شخصية الفرد [غرائزه . رغباته . مثله العليا المكتسبة وما يتأثر به من حيث دراسته أو بيئته] ولذلك قد يستجيب الفرد لاستجابات مختلفة صادرة عن الشىء فى ظروف مختلفة وهذا هو سر اختلاف شعوره وخبرته . وبالرغم من أن كل خبرة جمالية أو شعور جمالى قائم بذاته إلا أنها تتفق جميعاً فى صفات مشتركة .

ولما كانت هذه الظواهر النفسانية تتشابه من فرد لآخر كان الشعور بالجمال يتشابه من فرد لآخر أيضاً . وهذا يمكننا من دراسة الخبرة الجمالية وفهمها دون صعوبة وخاصة إذا نحن لم نفصل بين الجمال كصفة كائنة فى الجليل . وبين الشعور به كشىء

خاص بالشخصية الإنسانية . فالجانبان متكاملان لا يقوم أحدهما بدون الآخر .

* * *

طبيعة الشعور بالجمال :

يعرفها علماء النفس بأنها الشعور بالتوافق الوجداني بين الحركات الانفعالية الداخلية وبين إichاءات الوحدة الجمالية . كما أن « ما كدو جال » يؤكد أن الشعور بالجمال حالة وجدانية صرفة . ومن هذا تتبين لنا ميزات هامة هي :

أولاً : أن الشعور يشتمل على طبيعتنا الوجدانية . ونعني بها حالاتنا الشعورية على وجه العموم بما فيها من انفعالات و . . . إلخ . وهذا يختلف اختلافاً تاماً عن خبراتنا العقلية التي تعتمد على التفكير والمنطق . وقد وهب الإنسان العادى هاتين الناحيتين بدرجات متفاوتة فهو يواجه العالم بهما وهما :

١ — القدرة على التفكير « وهى أساس العلم »

٢ — القدرة على الشعور « وهى أساس الفن »

أما القدرة على التفكير . فتتناول الحقائق المجردة التى تبدو لكل فرد ثابتة بثبوت الظروف وهى قدرة منطقية تحليلية مبعثها الأساسى هو حب الاستطلاع والفضول . . . إلخ

فالإنسان لميله إلى النقد يأخذ فى التعبير والتمييز فتجده يسبر غور الأشياء التى يختبرها اختباراً دقيقاً . ولميله إلى التشكك يحاول البحث عن البراهين والأدلة وجمع الحقائق . ولميله إلى الفضول يسائل نفسه أسئلة لا حصر لها . ما هو أصل المادة ؟ وما فائدها ؟ وما مميزاتها ؟ وكيف تتغير بتغير الظروف ؟ وما هى القوانين العامة التى تخضع لها ؟ . . إلخ

مثال : إذا أردت أن أصف المكتب الذى أكتب عليه لفتناولت ارتفاعه . .

اتساعه .. عمقه .. شكل أرجله .. عدد أدرجه .. نوع الخشب .. لونه ..
تاريخه .. مكان عمله . فهذا وصف على يمثل الصدى العقلي لهذا المكتتب خالياً من
الانفعالات المختلفة لا تمتزج به أى عوامل شخصية .

أما الناحية الشعورية فهي تتناول ما يحتاج في صدورنا من إحساسات عن إدراك
هذا الشيء وعند استثارة هذه الناحية لا يقتصر اهتمام الفرد على الحقائق المجردة أو
بتحليل المرئى ومعرفة الأسباب والمسببات بل على الوصف الجمالى له . مثال : وصف
النخلة : ممتلئة . تميل مع النسيم فى رفق ودلال . يضرب لون سعتها إلى الخضرة .
تتفرع فى تراخ واستسلام وكأنها تضرع إلى المولى فى صدق وإخلاص أن يجيب
ها مطلباً عزيزاً . فمثل هذا الوصف الجمالى للنخلة يختلف تمام الاختلاف عن
الوصف العلمى . ويسمى هذا وصفاً اجمالياً ، ولو كان بإثبات مساوىء المرئى
لا محاسنه إذ كلاهما تعبير عن الشعور الذى نحس به تجاهه . ولا بد لنا أيضاً من
الإدراك العلمى لمعظم الأجزاء مع خلع عنصر الشعور والوجدان عليها .

ومن هاتين الناحيتين : العقلية ، والوجدانية ينتج نوعان من المعرفة لهما أهميتهما
فالناحية العملية تساعدنا على استخدام المرئى فى قضاء حاجتنا بينما تساعدنا الثانية
على أن نخلق من هذا المرئى ما يناسب مشاعرنا . والنوعان غير منفصلين تمام
الانفصال . ولو أمكننا التمييز بينهما — وعلى ذلك فإننا نستبعد من مجال الجمال أى
خبرة لا تمتزج بالانفعال .

ثانياً : إن الخبرة الجمالية خبرة تأملية بكل معانى الكلمة ولا تؤدي إلى عمل ما .
فهى لا تثير فى أنفسنا دوافع تعمل أثراً إزاء الشيء وعلى ذلك لا تكون كل خبرة
لها انفعال خبرة جمالية . ففي حياتنا العادية تدفعنا الانفعالات إلى عمل شئ كروية
صديق غاب عنا كثيراً مثلاً . . .

وفى الخبرة الجمالية مهما كان انتباهنا مركزاً ومثيراً للرضا أو الاستياء . لا يتطلب
هذا مطلقاً أى دوافع نحو عمل مخصوص إذ يملكنا الشئ تملكاً تاماً . بحيث يملأ

كل جوانب النفس . ومع أن كل عرق ينبض فينا يستجيب لهذا إلا أننا لا نعمل شيئاً مطلقاً تجاهه فنحن لا نفكر في تركيبه أو في التساؤل عنه بل ننجذب إليه انجذاباً مغناطيسياً وفي اللحظة التي نبدأ فيها التفكير في هذا تقف نظرنا الجمالية .

ويفرق « فرمون » في كتابه « الجميل » بين ثلاثة أنواع من وجهات النظر تجاه شيء واحد توضح ما سبق ذكره إذ تخيل ثلاثة من الرحالة على قمة تل يتحدثون عن المنظر الذي يقع أمامهم . ويمثل كل منهم وجهة من وجهات النظر عملية وعلمية وجمالية على التوالي .

١ — فالعملي : يفكر في احتمال خلق مدينة عظيمة بإنشاء المصانع في الوادي ومساكن على السفوح وطرق استغلال قوة المياه المنحدرة في توليد الكهرباء .

٢ — والعلمي : يفكر في عمل التل ، وتركيبه الجيولوجي والمدة التي كان فيها مغبوراً تحت ماء المحيط .

٣ — والجمالي : يحدث نفسه قائلاً « أود أن يخرس لسانا هذين الرجلين وأن يبتعدا عن المكان حتى يتمكن المرء من الاستمتاع بروعته من غير تشتيت الانتباه فيما ذهبا إليه . فكأنهما لا يشعرا بأى جمال في هذا المكان . . »

وعلى ذلك فإن الناحية الجمالية تركز انتباهنا في المنظر كوحدة لها كيائها الخاص هي غاية في حد ذاتها لا وسيلة . وترسل هذه الخبرة إذا ما أسبغنا على الشيء صفات من وحى شعورنا

متى نشعر بالخبرة الجمالية ؟ وكيف نوجه أنفسنا هذه الوجهة الجمالية ؟

١ — الخبرة الجمالية لا يمكن اصطنائها فهي نتيجة لمزاج خاص ، ولحدوثها لا بد من أن تكون لنا رغبات ومثل علينا نسعى إلى تحقيقها . ويقف عالم الحقيقة حجرة عثرة دون ذلك . ولذا يجب أن نكون خياليين عاطفيين ، أو انفعاليين وهذه هي مؤهلاتنا

نحن الطبيعيين التي يتناسب معها التأثير تناسباً طردياً بمعنى أنه يوجد بوجودها وينعدم بدونها . وهذه تكاد تكون في حيز العدم .

فالفنانون يمتازون كأفراد بأن لهم استعداداً أكبر من غيرهم من حيث نظرهم في هذه الحياة كيفاً وكما . ويشترك الناس جميعاً في مقادير متفاوتة من القدرة على التأثير بالجمال الذي يكون في بعض الأحيان نتيجة لصراع الحياة .

ولحسن الحظ يمكننا أن نعمل بفضل التمرين ومساعدة الفنانين على تنمية مؤهلاتنا الجمالية . لا كتبها . وإذا لم توجد هذه الميزة الأخيرة . كانت دراسة الفن والجمال لا قيمة لها . اللهم إلا في إشباع نهمنا العقلي لا غير .

وتمتلئ لغتنا العادية بتعبيرات تدل على أننا نتأثر جمالياً بأشياء خارجة عن شعورنا لذلك نقول مثلاً « انعطف النهر ، وتثنى خلال الوادى » « أمطرت السماء لؤلؤاً » « وعضت على العناب بالبرد » . الخ ذلك من معانٍ تمتلئ بها أبواب الكفانيات والاستعارات والتشبيهات ومثل هذه التعبيرات إذا أمعنا النظر فيها نجد أنها لا تقابل مقابلة حقيقية أى شئ مما نصفه بها . فهى مدركات جمالية متبلورة ترد على الألسنة عن طريق التقليد . وإذا احتضن العقل هذه التأملات احتضاناً كاملاً بحيث نشعر بها بوضوح لحصلنا على خبرة جمالية بمعنى أن الكلمة يتبعها فى الغالب شعورنا بالرضا والارتياح أو عدمه . وإذا صادفت هذه الصفات هوى فى النفس وإشباعاً . انتقل شعورنا من الشئ إلى قرارة أنفسنا وشعورنا بهذه الحالة العجيبة التي تسيطر على جزء فى جسمنا كلما بدت مييزات هذا الشئ لنا . وكلما قوى الاستمتاع كلما كملت الفاحية الجمالية .

ومن أسباب الشعور بالجمال القدرة على إدراك الشئ كوحدة إدراكية كاملاً ولا بد من أن تكون لدينا القدرة على تركيز انتباهنا فيه تركيزاً تاماً بحيث نستبعد من شعورنا كل ما عداه . ويمكنك إدراك صعوبة مثل هذه العملية إذا قارنت ملاحظتك على صورة أو منظر بملاحظات فنان أو حاولت أن تكتب أفكارك عن قطعة ما لمدة

خمس دقائق في مثال « رباط العنق وأنه جميل وكَم ثمنه ؟ من أين اشتريته ؟ وهل يوجد مثله الخ . . . »

ولذلك كانت أهمية تنمية هذه القدرة فينا ضرورية لأن الخبرة الجمالية بمعنى الكلمة هي أن تنظر إلى الشيء كما يقول: « روبرت جونز ». كما لو كنت تنظر آخر مرة إلى حبيب عزيز لديك فيجب أن تسلم نفسك كلية للشيء وأن تجعله يقودك حيثما شاء .
ويبدو التناقض وتظهر الاستحالة — ما لم يتوفر لدينا هذان الشيطان :

- ١ — تركيز انتباهنا في الشيء بحيث نجعله يشغل كل حواسنا شغلا تاما .
 - ٢ — تجريد الشيء من كل شهواتنا الشخصية التي تجعلنا ننزع إلى شيء ما .
- ففي الوقت الذي نقرب فيه الشيء كل القرب من أنفسنا بحق . نبعد كل البعد عن رغباتنا العملية وتُعد هذه المشكلة « مشكلة المشاكل في الفن » .

ولكن هذا التناقض الظاهري يزول إذا ما شَبَّهنا الحالة النفسية بشعور الطفل تجاه لعبة إذ تسمح له خصوصية خياله أن يهيء لنفسه من لعبته أشياء حسية حقيقية بالنسبة له تحقق ما هو محبب إلى نفسه وهذا ما يسمى « باللعب الإيهامي »

وكذلك الشيء الجميل الذي تقع عليه أعيننا كتمثال أو مسرحية هو في الواقع حقيقي ونحن نعلم ذلك ولكن نصور لأنفسنا واقعية إدراكنا الجمالي له بحيث يصبح حقيقة كالألم الذي يتمثل في وجه التمثال . أو الجو المحزن الذي تشعه نعمة ما . وفي اللحظة التي يقف فيها هذا التخيل يقف تقديرنا للجمال . إذ تتضح لنا حقيقة الشيء ، ونعرف أن ما نراهي لنا إنما هو من محض الخيال والتناقض هنا يبدو فيما يأتي :

- ١ — أننا نشعر أنفسنا بأن الخيال حقيقة — بالرغم من أننا في قرارة أنفسنا نعرف أنه خيال .

- ٢ — أن درجة شعورنا هذه تبلغ درجة لا تتجاوزها بمعنى أنه إذا اتضح لنا

لسبب ما أن تصورنا وخيالنا هذا خاطيء لوقف شعورنا بالجمال . ولنطبق ذلك على مثال مشاهدة مسرحية فى مسرح .

١ — أن المسرحية تشغل كل انتباهنا لدرجة أننا لا نشعر أننا فى « تياترو » ويخيل لنا أن هذه قطعة حقيقية من واقع الحياة .

ب — ولكن إذا ما أقبل الممثل مثلاً فى منظر يقتل فيه ليلاه وقتلها فعلاً لكانت النتيجة صدمة نفسية وثورة يقف معها الاستمتاع بالجمال . ويتحول الانتباه إلى ناحية عملية كالتفكير فى القبض على الجانى أو إسعاف المصاب .

وأخيراً نقول : إن القيم التى ندرکہا فى الشئ تتوقف فى استمتاعنا به على ما يأتى :

- ١ — التأمل نفسه ٢ — الشئ المدرك ٣ — وجهة النظر تجاهه .
- هذا ويمكننا إدراك الشئ من ثلاث نواح هى :
- ١ — الناحية الوظيفية ٢ — الناحية الشكلية ٣ — الناحية التعبيرية .

* * *

سادساً— أهم نظريات الجمال السيكلوجية :

إن دراسة قطعة فنية دراسة موضوعية هى دراسة تتعلق بالصيغة وتخرج عن دائرة الدراسة النفسية لهذه القطعة التى تعتمد على الخبرات التى تتصل بالجمال . وتذهب بعض المدارس إلى أن جمال أى قطعة فنية لا وجود له إلا بما نخلعه عليها من شعورنا فبدلاً من أن نقول إن هذه القطعة جميلة . ينبغى أن نقول إن فيها ما يثير إحساسات قيمة تشبع حاجات فى أنفسنا — ولا وجود للجمال الموضوعى فى عالم الطبيعة أو الفن كما أنه لا وجود للجمال إلا بوجودنا .

أولاً — نظرية رينشارد : Richard

إن الأشياء ذات القيمة هى التى تشبع فى نفوسنا شهوة ما أو ميلاً بحيث لا يتعارض هذا الإشباع مع ميل آخر أو يساويه أو يزيد عنه وبمعنى آخر :

أن السبب الوحيد في عدم إشباع حاجة شعر بها هو أننا نخشى كبت رغبات أخرى أكثر أهمية .

ولكن ما هي الحاجات أو الدوافع الهامة وغير الهامة ؟ هل عندنا مقياس نقيس به هذه الأشياء ؟

إن المقياس الذي يقترحه «ريتشارد» هو «أن أهمية أى دافع يمكن أن تعرف بمدى تأثير كبت هذا الدافع في نشاط الإنسان» .

وهو يذهب كذلك إلى أن هذا الكبت يكون أضعف ما يكون أثراً في نفس الإنسان إذا ما نظمت استعداداتنا في مجاميع منسقة ، لأنه لو أشبع الإنسان كل رغبة عند وجودها بصرف النظر عن باقي الرغبات لما كان هناك فارق بينه وبين الحيوان ، وهذا التنظيم يستدعى إخضاع الدوافع الأخرى . وعلى ذلك تجد النفس صعوبة في تحديد أى المجموعات أصلح . ويرد «ريتشارد» على ذلك مطبقاً نفس الأساس وهو «إن أصلح المجموعات هو الذى لا يُفوّت على الإنسان احتمالات كثيرة . على أنه ليس للتنظيم قيمة في حد ذاته فكل تنظيم يتوقف في أهميته على الغرض الذى يخدمه — فكلمات القاموس منظمة وهى فى القصيدة الشعرية منظمة كذلك ففكرة التنظيم هذه تتعلق بالفرض المقصود .

ثانياً — «نظرية الكسندر» : Alexander

وتمتاز عن سابقتها بعض الشيء في إبراز أهمية العمل . فالجمال صفة لا يمكن إدراكها حيث لا توجد حاسة خاصة من شأنها هذا الإدراك كما ندرك الشكل بالنظر واللمس فالجمال هو علاقة بين الشيء والعقل .

والحكم على قطعة فنية بأنها جميلة . يلى تفهم ودراسة هذه القطعة وأهم ما يميز هذا الحكم أن القطعة تفهم لذاتها لا لأى غرض آخر ولا يكون تفهمها لمجرد ظهورها أمامنا بل لذاتها . وهذا رأى غير نفعى ويمكن التمثيل لذلك باللغة . فإن الغرض النفعى فيها هو الاتصال بالغير ولكنها تستعمل كوسيلة للتأمل والتفكير في حد ذاتها

لا افرض سوى الاستمتاع الذى يعطيه شكلها . وأول من اكتشف اللعب بالكلام وأنه إشباع فى حد ذاته هو الشاعر فهو الذى يخلق من الكلمات أشياء ذات قيمة فى حد ذاتها .

* * *

١ — التقدير الجمالى

يقول علماء علم النفس إن جمال الشيء هو ما يشبع حاستنا الجمالية وإشباعها يكون عن طريق تذوق أو تقدير وحدة الانسجام . الكامنة حكم وإعطاء قيمة فى العلاقات الموجودة بين مدركاتنا الحسية . والتذوق غير التقدير . فالتقدير حالة للشيء . أما التذوق فحالة استمتاع تحت الشعور يغلب فيها الطابع الوجدانى . ويكفى فى التذوق ذلك التفاعل الضمنى بين الشيء الجميل والمرء المستمتع به .

أما التقدير فلا يتأتى إلا بدراسة تحليلية للموضوع الجمالى تصحبها معرفة بالعلاقات الفنية ووجوه التعبيرات المختلفة حتى يتسنى إصدار حكم أو عقد مقارنة . . . وهكذا فإن ناحية التقدير الجمالى تجذب اهتمام المرء أكثر من ناحية التذوق .

تعريف التقدير :

يقصد بالتقدير . Appreciation معرفة قيمة الشيء والتمتع بها وتستهمل هذه الكلمة فى المعانى الآتية :

١ — القدرة على الحكم أو تقدير قيمة قطعة من الفن على ضوء المعلومات السابقة أو الخبرة .

٢ — حصر التقدير فى المقدرة على الاستمتاع بالفن وإشباع النفس منه .

ولا شك فى أنه لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر إلا أن المعنى الأخير هو ما يهتمنا فى التعليم العام فإن أغلب التلاميذ لا يستطيعون كسب المهارة الفنية الكافية بحيث يُجمل ذلك غرضاً عاماً من تعليم الكل . فلا بد أن يكون الغرض من التعليم العام

هو غرس القدرة على الاستمتاع بكل ما يمكننا العصر الحديث من أن نحصل عليه من إنتاج صناعي . والتقدير محدود بأربعة جوانب :

١ — تقدير الجمال في عمل الطبيعة أو الإنسان .

ب — تقدير الطبيعة البشرية وما يتجلى فيها من تضحية أو هدوء أو صبر... إلخ

ح — تقدير الأشياء الفكهة التي تبعث السرور في النفس .

د — تقدير القوى العقلية مثل جمال الأسلوب، وحسن السبك والنتائج المنطقية^(١) .

* * *

أهمية التقدير الجمالي :

أولاً : في عمل الطبيعة والإنسان : — نجد أن لتقدير الجمال في هذه الناحية

أهمية من حيث : —

١ — الاستمتاع والتسلية : — فتقدير الأطفال للجمال أو قيامهم بأعمال فنية ما هو إلا إدخال لعنصر اللعب في حياتهم الفكرية وإمدادهم بأحسن الطرق لقضاء أوقات فراغهم . وأن هروب النفس من عملها إلى قطعة فنية تتمتع بها مما جعل «شوبنهاور» يلقّب الفن بأنه تحرير وقتي .

٢ — أهميته الاجتماعية : التقدير الجمالي ضروري لاندماج الفرد في بيئته — لأن الجنس قد أورثنا العلم والتاريخ والفن . والنفس لا تشعر بأنها وحدة من المجموع الإنساني كله إلا إذا قدرت الجمال .

٣ — أهميته الخلقية : إن التعلق بالجمال يساعد على التعلّق بالخير والنفور من الشر فيكون عمل الفرد مبنياً على أساس خلقي ولـسكن الدوافع له جمالية في الواقع^(٢) .

٤ — أهميته السيكولوجية : إن الحاسة الجمالية هي التي تميز الإنسان عن الحيوان وما من شك في أن تهذيب الناحية الجمالية ضروري لترقية الفرد .

٥ — أهميته التربوية : هي من أهم الفواحي التي تتجه إليها التربية في الواقع .

(١) Strayer. How to Teach. p. 127.

(٢) مجلة الاتحاد الدولي للرسم والتربية الفنية : العدد الثاني من السنة الثانية ص ١٦ .

فمسرحة من مسرحيات شكسبير مثلاً تعني أكثر من مجرد عبارات لغوية انسجمت وقواعد تناسقت وذلك لأن فيها جمالا لا تشعر به إلا بالتقدير ولوعز علينا تقدير ما فيها من جمال لضاعت قيمتها . ولذلك يذهب بعض مدرسي اللغة إلى أن تعليمهم ليس تحميلا وتشريحا لها . ولـسكنه فن يثير في الطفل التقدير الجمالي والقدرة على الابتكار في التعبير عن النفس . ومعلمو اللغات الأجنبية يرمون من وراء استعمال الطريقة المباشرة في تعليم اللغة إلى جعل هذه اللغة فناً جميلاً يغرس القدرة على مشاركة الغير في أفكاره .

كذلك تعتبر القطع الرائعة في التصوير والموسيقى والنحت جنباً إلى جنب مع القطع الأدبية الجميلة التصوير للمعاني . فهذه كلها مثيرات للشعور الجمالي في الطفل . ويعتقد البعض أنه من المرغوب فيه غرس الذوق الجميل في الطفل أملاً في أن يشعر بالاشمئزاز من المناظر القبيحة المحيطة به فينفّر منها وينزع نحو ما هو جميل يجارى ذوقه ويساير عواطفه .

ثانياً : تقدير الجمال في الطبيعة البشرية :

ويقصد بهذه الناحية تقدير الحياة الإنسانية في نواحيها المتعددة كتقدير فضائلها وتقدير آثارها وتقدير الشخصيات العظيمة فيها . ويمكن استشارة هذه النواحي بالأمور الآتية :

- ١ — بدراسة التاريخ والأدب ودراسة الناحية الإنسانية من الجغرافيا .
- ب — بوساطة الاحتكاك بالناس . فهناك علاقة كبيرة بين الغرائز الاجتماعية وبين هذا النوع من التقدير — وهذا هو ما يسمى بالأساس السيكلوجي لتقدير الجمال في الطبيعة البشرية .

ثالثاً : تقدير الأشياء الفكهة :

من الأمور التي تروح عن النفس أن يكون هناك شيء من الفكاهة المستملحة

التي تتفق ومعايير الأخلاق والذوق السليم فكثير من الناس يستمتعون بالفكاهات ولكنهم لا يلبون التلبية الصحيحة لها ولكن هناك أشخاصاً سريعى الفهم والبدية يمكنهم تقدير الفكاهة والفكاهة على أنه من الثابت أن تقدير الغير للفكاهة يتوقف على عاملين مهمين هما : —

١ — كيفية إلقاء الفكاهة أو الفكاهة.

ب — مدى ما تحمله من جمال يتمكن السامعون من تقديره .

رابعاً : تقدير القوى العقلية :

ويدخل فى هذا النوع التمتع بالأسلوب والتفكير المنطقى كما يدخل فيه أيضاً التمتع بقطع الأدب شعراً كانت أم نثراً — وكذا التمتع بلحن موسيقى أو بقراءة بحث علمى . والناس يختلفون فى تقديرهم للقوى العقلية . فمثلاً القطعة الموسيقية الرائعة لدى فرد من الأفراد قد يمل سماعها الآخرون ، والرسم أو الشعر الذى يبعث على التقدير عند بعض الأفراد قد يبعث على النفور عند البعض الآخر — وكذا الحال عند رؤية صورة من الصور فقد يراها البعض فنية جميلة الألوان تنم عن فكرة قيمة وعاطفة جياشة فيتأثر بها . ويراها الفريق الآخر فلا يتأثر بها ولا يلتفت إليها .

تحليل عملية التقدير :

سبق أن فرقنا بين التذوق وهو حالة استمتاع . والتقدير وهو حالة حكم والحكم من حيث الترتيب السيكولوجى تال للاستمتاع وأكثر أهمية وأبعد أثراً منه ونستطيع أن نلخص ذلك إذا تناولنا الناحيتين بالتحليل .

فالتذوق مثلاً هو التفاعل الضمنى بين الشئ الجميل والمرء المستمتع به — وهذا أمر مشترك بين الناس جميعاً والفروق فيه مرجعها أولاً وقبل كل شئ إلى البيئة — هذا إلى أن التذوق يتناول القيمة الشعورية للشئ ككل دون التعرض لجزئياته .

أما التقدير فيختلف فيه الناس ويرجع ذلك إلى نوع ثقافتهم وتفاعلهم مع المجتمع .

وهو يتناول القيمة الإدراكية للشيء على أساس إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره ومعرفة تركيبه ويساعدنا على ذلك عوامل معقدة « كحب الاستطلاع والرغبة في العمل والميل إلى الحل والتركيب إلى غير ذلك من العوامل ، ثم يلي هذا إصدار الحكم .

إن تقديرنا لشيء ما يتأثر بناحيتين يمكن تلخيصهما فيما يأتى :

أ — الناحية الذاتية : Subjective Element والمراد بها الحال النفسية التى عليها المقدّر من حزن أو هم أو فرح أو سرور . . إلخ . ثم مقدرة هذا الشخص على أن ينظر الأثر الفنى بالمنظار الذى ينظر به منتجبه .

ب — النواحي الموضوعية فى التقدير Objective .

وتشمل كل ما من شأنه أن يتصل بالنواحي الحسية وبالشكل . والعناصر الحسية مثل اللون فى الصورة والنقمة فى الموسيقى . أما الشكل فمثل انسجام الأشكال فى الرسم وتناسق النغمات فى الموسيقى وتناسب الألوان فى الصورة وتداخلها بعضها فى بعض إلى غير ذلك .

وإلى جانب هاتين الناحيتين عوامل أخرى تتدخل فى تقديرنا . منها عامل الشهرة للفنان وخبرتنا بالموضوع ، وفهمنا لما نقدره . . . إلخ من العوامل التى تساعد على التقدير وتساعد على دقته وهى :

١ — فهم المعنى : ونقصد منه فهم القطعة الفنية شعراً أم نثراً . أو معرفة الغرض من اللحن أو الرمز المقصود من الصورة أو مغزى القصة . ولا يمكن إهمال هذا العنصر « فهم المعنى » فى التقدير .

٢ — الربط واتصال الشيء بغيره : والمقصودية ربط الأشياء التي تستدعي التقدير الجمالى بالخبرات والتجارب السابقة للإنسان .

٣ — الإلمام بالموضوع وتكراره إلى حد محدود .

٤ — العناصر الحسية ، كاللون فى الصورة ، والنغمة فى الموسيقى ، وعذوبة اللفظ فى الشعر ويختلف الناس فى هذا المضمار فقد يجذب انتباه بعضهم ما لا يجذب انتباه الآخرين .

٥ — الشكل : فانتظام الأشكال فى الرسم ، وتناسق الأنعام فى الموسيقى ، وانسجام الألوان فى الصورة له أثر كبير فى عملية التقدير الجمالى وذلك لأن الانتباه يتأثر بالناحية النظامية التى تسود الأشياء وبذلك تطول مدة الانتباه إليه .

٦ — مهارة الفنان : ولها الأثر الكبير فى التقدير ويرجع التأثير إلى عامل الاستهواء . فسمعة الفنان تساعد على تقديرنا لمنتجاته فإذا قارنا الصورة أو القصيدة باسم أحد مشاهير الفن كان ذلك أدعى إلى التأثير والإقناع .

وهذه العناصر لا يشترط توافرها عند التقدير فقد يستطيع المرء التقدير بعنصر واحد أو بعنصرين .

* * *

الحواس والتقدير :

إن القصد من التربية الجمالية هو تشجيع تذوق وتقدير الجمال فى أشكاله العليا ويكون ذلك عن طريق الناحية الذاتية للإنسان من حيث حواسه التى تتأثر بالشيء الجليل الخارج عنها . وتنقل له هذا التأثير . وعلم النفس يدعو إلى تقسيم الحواس إلى : عليا ، وسفلى بحسب ارتباطها بالناحية العقلية أو التفكيرية التى هى العنصر المميز للرقى فى التطور الحيوانى ويلاحظ أن البصر والسمع أعلى من اللمس والتذوق الحسيين . فما لا شك فيه أن حاستى السمع والبصر هما الحاستان الأساسيتان اللتان عن طريقهما

تنبعث الانفعالات الخاصة بالجمال . ولا يقتصر التأثير بالجمال على هذين المجالين . بل يقبل المرء جميع ما يتأثر به الكائن الإنسانى ويدركه ككل . ويربط هذه التأثيرات بالقوة المفكرة بحيث تقرب جميع الإحساسات إلى المرتبة العليا ويؤيد هذا ما قالته « سترت وأوكدن ^(١) » ، من أن حواس اللمس والشم والذوق قد ننظر إليها نظرة تجمعلنا نهمل أمرها — ولكنها فى الحقيقة وسائط ذات أثر فعال فى الاستمتاع بالجمال وتقديره . وإن نزهة خلوية فى وقت شروق الشمس فى حديقة غناء واستنشاق ما ينبعث من الأزهار كفيل بأن تثبت مدى ما يشعر به الفرد من لذة واستمتاع وإن النوم على فراش وثير وتناول ما لذ وطاب من الأطعمة والشراب يدخل فى النفس السرور والاستمتاع بالجمال الحقيقى .

فواجب المدرسين تدريب وتهذيب مختلف الحواس والعمل على زيادة الحساسية والقدرة على التمييز دون الاقتصار على حاستى السمع والبصر كوسيلتين للاستمتاع بالجمال دون غيرها والوصول بهذه الحواس جميعها إلى درجة تجعل تقدير الجمال حافلاً وبذلك يمكن الانتقال بالطفل من مرتبة السذاجة والإعجاب بما فى العمل الفنى من ميزات شكلية تسترعى انتباهه كاللون فى الصورة مثلاً إلى تقدير شخصى للعوامل المعنوية الدفينة التى تنم عنها هذه الصورة الفنية ، وهذه أرقى درجات التقدير الجمالى . وهذا هو الأساس الذى رمت إليه الدكتور « منتسورى » من تدريب الحواس كلها باستخدام الأجهزة الآتية :

- ١ — أجهزة خاصة للتدريب على التمييز البصرى — « التمييز بين الألوان المتعددة » والتمييز بين ظلال اللون الواحد .
- ٢ — أجهزة خاصة للتدريب على التمييز السمعى ومنها النواقيس الموسيقية .
- ٣ — أجهزة خاصة لتدريب حاسة اللمس وذلك بإمرار الأصابع على الأشياء الخشنة ثم التدرج منها إلى الأشياء الناعمة الملمس .

٤ — التمييز بين الروائح كأن يعصّب عيون التلاميذ ويشقون رائحة معينة .

العوامل التي تعوق عملية التقدير الجمالى :

١ — عاطفة الكراهية بين الطفل والمدرس .

ب — ارتباط الشيء المراد تقديره بذكريات تبعث على السرور أو بمواقف مؤلمة .

ح — كبرياء الشخص الذى يقوم بالتقدير يفقده صحة التقدير .

د — ضعف البصر أو السمع وغير ذلك من العوائق الجسمية .

هـ — تشبّيت الانتباه . فوجود ما يوزع الانتباه ويشتتته كالضوضاء يؤثر فى

القوى الذهنية .

دروس التقدير :

الغرض من هذه الدروس هو تربية الوجدان وتقدير الفن والجمال ومن فوائدها :

١ — أنها تلعب دوراً كبيراً فى الترويح عن النفس والافادة من أوقات الفراغ .

٢ — إنها تحبب الفرد فى المثل العليا والمبادئ السامية فيُحب الحق من أجل الحق ، والخير من أجل الخير ، ويولع بالجمال لذات الجمال .

٣ — أنها تطبع الإنسان بالطابع الفنى وتجعله يتذوق الجمال من أجل الجمال .

٤ — أنها دروس لا تقيم المادة وزناً يغلب عليها الفاحية الروحية ^(١) .

ودروس التقدير تختلف عن دروس الرسم والحفر والأشغال اليدوية التى يكون

هدفها كسب المهارة لا الاستمتاع بالجمال — فقراءة قصيدة من الشعر أو سرد قصة

أو عرض صورة أو إلقاء فكاهة لما فيها من فن وجمال لا يمكن أن تؤدى نفس

الغرض المراد إذا وجهنا اهتمامنا إلى الدراسة الشكسية وما بها من محاحكات لفظية .
فالوجدان شىء والمعرفة شىء آخر .

* * *

الأسس التى تبنى عليها دروس التقدير :

- ١ — كلما كانت الدروس بطيئة ومستمرة كانت أديم وأبقى أثراً لأن عملية التقدير عملية تدريجية تنتقل شيئاً فشيئاً .
- ٢ — لا بد من وجود ألفة وميل إلى الشىء المراد تقديره فالألفة تؤدى إلى المعرفة التى توصل إلى التقدير الصحيح .
- ٣ — ينجح المدرس نجاحاً عظيماً إذا وجه الطفل التوجيه الذى يصل به إلى أن يكون التقدير عنده ذاتياً « تلقائياً » .
- ٤ — لا يكون التقدير ناجحاً إلا إذا صدر عن مدرس يعرف كيف يقدر حتى يتمكن من إثارة هذا التقدير فى تلاميذه . ففاقد الشىء لا يعطيه .
- ٥ — يحسن أن يبتعد المدرس عن التفاصيل الفنية الدقيقة فى الموسيقى والرسم وبقى الفنون .

وهناك أمور تجب مراعاتها وهى :

- ١ — تشجيع الحماس للنواحى الفنية التى نعرضها على الأطفال .
- ب — عدم تقييدهم بوجهة نظرننا فى تقديرنا للأشياء .
- ح — عدم معارضتهم فيما يرونه من نواحى الجمال .
- د — تشجيع الأطفال على اختيار الأشياء التى تتفق وأذواقهم .
- هـ — أن تسود التقدير روح اللعب . فإن لروح الديمقراطية أعظم الأثر فى ناحية التقدير الجمالى .

* * *

ب - ميدان المطلق والابتكار

ما هو الابتكار ؟ قد يأخذ النشاط الابتكاري شكله في أى وقت وفي أى مكان وفي أى مادة ، فليس الابتكار مادة أخرى تضاف إلى مواد المنهاج أو منفصلة عنه ، وليس كل النشاط في المدرسة نشاط خلق وابتكار رغم أن كل وجه من أوجه الحياة المدرسية تكاد تكون فيه فرصة — قليلة كانت أو كثيرة — للمساعدة على خلق هذه الروح الابتكارية في الطفل ، على أن بعض المربين يدعى أن كل تفكير الطفل في عالمه المدرسي ابتكار ، ولكن هذا في الواقع إعادة أو تكرار واسترجاع لمعلومات غيره ونشاطهم ، أو هو عبارة عن تعود وتقليد لأعمالهم دون تفكير فيلزم لكي يتحقق الابتكار أن تظهر علاقات وارتباطات جديدة لحقيقة من الحقائق سواء أ كانت هذه الحقيقة معروفة أو غير معروفة ، وفي هذه العلاقات والارتباطات الجديدة تجديد المادة المعروفة يؤدي إلى معنى جديد يصح أن نطلق عليه « لفظ ابتكاري » ، ولا يلزم بطبيعة الحال أن يكون هذا الجديد بالنسبة للطفل جديداً بالنسبة للإنسانية أو الجماعة . وإذن لا يمكن أن نقبل ما يردده بعض الناس من أن كل التعلم ابتكاري لأنه جديد على الطفل وإنما هناك أنواع منه يمكن أن تسمى بالتعلم الابتكاري وهو الذي يساعد الطفل ليرى علاقات جديدة تزيد من إدراكه . وأما أنواع التعلم الأخرى التي تجمل مهارات الطفل وخبراته «أوتوماتيكية» تقليدية فليست ابتكارية فبعد أن يعرف الطفل كيف ولماذا $9 + 8 = 17$ لا يزال يحتاج إلى مزيد من التعلم قبل أن تصبح عملية الجمع هذه عملية «أوتوماتيكية» ، وكذلك في معرفة وإدراك حرف ب والحركات اللازمة لتعلمه وكتابته كتابة صحيحة لا يزال يحتاج إلى تمرين ليحيد تعلمه . وهذه الخبرة هي التي يمكن أن نطلق عليها الابتكار في التعلم^(١) ،

وفي نظم التعليم التي كان التعلم يسير فيها على طريقة الاعتماد على المذاكرة والحفظ دون فهم وإدراك المعنى كانت الفرصة قليلة جداً لخلق الروح الابتكارية عند الأطفال فالخبرة الابتكارية إذن يمكن النظر إليها من وجهين :

فمن ناحية المعنى العام تشمل إيجاد تفسيرات جديدة وعلاقات جديدة في التفكير والتعلم . ومن ناحية المعنى المحدود للابتكار تتضمن إيجاد تفسيرات لأفكار وآراء ومشاعر الشخص بشكل مأموس يعبر تعبيراً صحيحاً عن رأى مبتكر .

وهذا يمكن تطبيقه على : الموسيقى ، والفن ، وغيرها من أنواع النشاط التي لها قيمتها من حيث التقدير والنفعية ومن حيث هي وسيلة من وسائل التعبير الابتكاري .

قيم النشاط الابتكاري : في النشاط الابتكاري يُتاح للطفل أن يقف على مواهبه وقدراته ، فتشجيع النشاط الابتكاري عند الطفل يعطيه الفرصة لاكتشاف ما يقدر عليه ، Self-Discovery لأن التعليم التقليدي لا يسمح له إلا بتكرار ما قيل له أو كتابة أو نسخ ما رآه هو وزملاؤه ، ولكن المطلوب أن يكون التلميذ أصيلاً يكتب بأسلوبه الخاص وينطق بتعبيره الخاص ويسجل نتيجة إحساساته ومشاعره الخاصة إزاء الموضوع لا أن يكون مقلداً لزملائه أو مدرسه وبذلك يكتشف بنفسه مواهبه الحقيقية الخاصة .

وتشجيع النشاط الابتكاري يخلق في الطفل الاعتماد على النفس Self-Reliance ، فحينما يرى الطفل أو يتوقع أنه لا يمكنه أن يعتمد الاعتماد كله على مدرسه أو زملائه سوف يبتدئ في الاعتماد على نفسه ، وربما بدأ هذا بشكل مبسط ، ولكن سرعان ما يفتح شيئاً فشيئاً فتزداد مقدرة اعتماده على نفسه بسرعة .

والنشاط الابتكاري يطبع الطفل على المثابرة Persistence ، ففي العمل الابتكاري يرى الطفل الهدف وبعض الخطوات الضرورية للوصول إلى ذلك الهدف فيكون غرضه الوصول إليه ، وسيكون هذا الهدف من الحيوية والأهمية بحيث تصبح المشكلة

مرغوبا فيها وذلك مما يسبب إصرار الطفل على الوصول إلى الهدف والاستمرار في العمل للتغلب على المشكلة .

وأيضاً يعود الحماس Enthusiasm ، فالقوة الابتكارية ذات مغزى وهى مشوقة وذات غاية ، وما دام الطفل يعبر عن ذات نفسه تعبيراً مفهوماً له ويؤديه بنجاح فلا بد وأن يتحمس له ويستمر فيه حتى يتمه .

ويعوده أيضاً الأمانة العقلية Intellectual honesty ، فمعظم الأعمال المدرسية يؤديها التلميذ إذا طلب منه المدرس ذلك أو رغب فيه ولأجل أن يكتسب التلميذ ودّه ويحصل على درجة عالية لا بد من أداء هذا العمل ، وقليل من الأطفال من يعترف بذنه وبين نفسه بقيمة عمله ، وبالتالي بقيمة الجهود الذى ينفقه فيه ، ولكن إذا كان العمل ابتكارياً فإن الطفل يؤدى هذا العمل لذاته لأنه يؤمن بأن لهذا العمل غاية يسعى وراء تحقيقها .

ولا يخفى ما للنشاط الابتكارى من أثر فعال فى خلق المخاطرة العقلية Intellectual adventure بل ربما انفرد بهذه المخاطرة دون غيره من أنواع النشاط التعليمى الأخرى ، ولذلك فإن أنواع التعليم التقليدية كانت وما زالت تفتقر إلى هذا النوع من المخاطرة .

كما أن له أثراً محموداً فى استغلال أوقات الفراغ ، فالفراغ اليوم أصبح يستغل استغلالاً نفعياً ، وهذا مرجح لنا من عدة وجوه خصوصاً إذا خلقنا بأنفسنا ما يجعلنا سعداء ، فلا يمكن أن يكون لأى نوع من أنواع النشاط للفرد قيمة بالنسبة أكثر من تلك الأنواع التى يخاطر فيها بنفسه فى المجال والميادين الابتكارية .

وهو يمنح الطفل القدرة على تقدير الجمال ، فما دام الطفل الآن ينجز أشياء لها قيمة بالنسبة إليه فإنه يقيم وزناً لما يصنعه غيره من الناس ، وطبيعياً أنه كلما زادت واتسعت دائرة خبرة الطفل بالأعمال الفنية وممارسته لها زاد مقدار تقديره لمثل هذه الأشياء .

ولست قيمته بالنسبة لوسائل التعبير فى حاجة إلى بيان ، فالتفكير الابتكارى

والتعلم الابتكاري قد يكونان في أى مدركات عقلية وفي أى مادة ، وهما عبارة عن النظر إلى علاقات جديدة ومعرفة معان جديدة أو تفسيرات وإيضاحات جديدة ، وعلى هذا فالتعبير الابتكاري قد يكون عن طريق أى وسط تعبيرى ! وقد يكون هذا الوسط التعبيري منظوقاً به أو مسجلاً في شعر أو نثر أو مغنى أو معزوفاً على آلة موسيقية أو مرسوماً ، أو معبراً عنه عن طريق النشاط الجثمانى كالتعبير الإيقاعى بالحركات أو الرقص أو بما يتضمن كل هذه الأشياء جميعاً كالتمثيل ، وكل هذه الوسائل يمكن الاستفادة منها في جميع المدارس ^(١) .

* * *

أثر العوامل المختلفة في خلق الروح الابتكارية :

تؤثر عوامل مختلفة من بيئة الطفل في نشاطه الابتكاري ، وبالمثل تؤثر في وسائل تعبيره ، ويختلف الأطفال في مقدراتهم الابتكارية كما يختلفون في جميع الصفات : الجثمانية والعقلية والخلقية ، وليس ذلك فحسب ، بل إن الطفل نفسه يختلف ما بين فترة وأخرى من حيث قدرته الابتكارية .

فالمعلومات السابقة Background ذات أثر في خلق تلك الروح لأن التعبير الابتكاري لا يمكن أن يوجد دون أن يكون هناك أفكار وآراء يعبر عنها، والإنسان لا يمكن أن يخلق شيئاً من العدم فعلى هذا يمكن القول بأنه كلما ازدادت خبرات الإنسان السابقة ازدادت الاحتمالات الابتكارية لديه ، ولا شك أن إعادة تنظيم الخبرات محتاج إلى الخبرة في إعادة التنظيم .

وكذلك الموقف والظروف Setting ، فلا تكفي مجرد وفرة المعلومات السابقة في خلق الروح الابتكارية في الطفل ، بل يجب أن يسمح الموقف نفسه ويشجع على التعبير عن النفس ، فلا شك أن رسم الطفل لما يعرفه عن الحياة الهندية يجيء طبيعياً بعد مناقشة حماسية عن الحياة في الهند أكثر مما يجيء بعد حصّة حساب

مباشرة . والمادة التي يستطيع أن يعبر عن نفسه بها يجب أن تكون حاضرة لديه كالقلم والورق في السنوات البدائية والإزميل و«الفرشاة» والألوان في المراحل العليا ، وفي السنوات الدنيا يمكن استعمال اللوح الرصاص وورق الرسم والصلصال والغراء والقص . ويجب أن تكون الظروف نفسها مهياً للموقف ، فحجرة الرسم مثلاً يجب أن تكون مرتبة ومنسقة تنسيقاً جميلاً ونظيفة وجذابة بحيث تعلق فيها الصور الجيدة التي يقدرها ويُعجب بها الأطفال مع ملاحظة أن تغير بين آن وآخر ، ويجب أن يعرض عمل التلاميذ في حجرات يتوافر فيها الضوء السكافي وتعلق بها الستائر ، وتتوافر فيها النوافذ ، وأن نعد لهم مكتبة جذابة بها عدد من المصورات ، وإذا توافرت باقية من الزهور أو طائر صغير أو سمكة ذهبية في صندوق زجاجي كان ذلك أحسن . ويجب أن يكون عمل التلميذ موضع احترام الجماعة ليثق بأنه مهما كان عمله ضئيلاً فإن الجماعة سوف تقبله عن طيب خاطر أو تنقده بأمانة وصراحة في جو بعيد عن السخرية ، فلا شيء يقتل روح الابتكار أكثر من ذلك الاستهزاء .

هذا ولا يخفى الدور الذي يلعبه موقف المدرس في خلق الروح الابتكارية ، وهو أهم العوامل جميعاً التي تؤثر في الطفل فالمدرس بجانب مسؤوليته عن خبرات الطفل السابقة وعن الوضع الخاص الذي يخلقه له فإنه بطريقة وهيئته الخاصة يستطيع شحذ الروح الابتكارية لدى الطفل وإنمائها أو قتلها فيجب عليه إذن أن يطرح الطريقة التقليدية طريقة الروتين والتكرار ويخلق الموقف للطفل ويحثه على أن يعمل بأن يعرض عليه ما عمل فعلاً أو يوحى إليه أحياناً — وخاصة في المراحل الأولى — بالاحتمالات المختلفة التي يستطيع بها أن يؤدي العمل المطلوب منه ، ويستطيع المدرس أن يُطلع الطفل على الجمال في كل شيء ، فشكل شيء مذهب وصادق ومفيد له جمال من زاوية خاصة وعلى ذلك ففي جميع المناسبات يمكن أن يوجد الجمال ، ففي أحقر الأكواخ قد يشع بريق الجمال ، وفي أشد الأيام زمهريراً أو مطراً يمكن أن نظرب لسماع موسيقى المطر أو الريح ، وكذلك الحال في سماع ناقوس الكنيسة أو رؤية

الشمس ساطعة على الأراضي الفقر وهاداً كانت أو نجاداً ، في كل ذلك قد يكون هنالك ما هو جدير بتدريب الطفل على تقدير الجمال ، وبعد أن يمرّ المدرس الطفل على أن يجرب قدراته الخاصة ويعبر عن آرائه الخاصة بطريقته الخاصة لا زالت هناك مسؤولية أهم ألا وهي بث الثقة والاطمئنان في طريق الطفل ، فلا بد من اصطدامه في أولى محاولاته الابتكارية بصعوبات غير هينة فيجب النظر إلى عمل الطفل بعين طفل مثله لا بعين ناقد كبير ، وأن يراعى المدرس المعنى الذي يريد الطفل التعبير عنه ، وحذار من الإسراف في مدح ما هو غير جدير بالمدح ، ويجب أن يقف عند تقدير النواحي التي تستوجب التقدير في عمل الطفل ، ولا شك أننا لن نعدم في أعماله ما يستحق هذا التقدير مع ذلك النقد الخفيف والتوجيهات اليسيرة^(١) .

* * *

العاطفة الجمالية :

إن أبسط تعريف للعاطفة هو ما وافق عليه « شاند ومكدوجال » وهو أنها : « جملة انفعالات تدور حول مركز واحد وقد يكون هذا المركز شيئاً من الأشياء أو شخصاً أو فكرة » .

والعاطفة عند الطفل محورها حسن وذاتي فهو يكون عاطفة نحو جسمه ثم يكتشف فيما بعد أشخاصاً كالآب والأم ، والانفعالات المختلفة التي يتأثر بها والنتيجة عن الأم والآب والإخوة تجعله يكون عاطفة نحوهم ، ويظل الطفل متأثراً بعالم الأشياء في تكوين العواطف إلى أن يصل إلى المرحلة العقلية التي تمكنه من معرفة المدركات الكلية ، وفي مرحلة الشباب ومرحلة الرجولة نجد أن الشخص قادر على فهم المعايير الخلقية والجمالية ، وإذا ما وصل إلى مرحلة تكوين عواطف نحو الحق لذات الحق والجمال لذات الجمال نجد أن أخلاقه قد سمت إلى أرقى المستويات . (انظر الرسم صفحة ٢٤٤)

ميادين التربية الجمالية : —

تحقق « بينيه Binet » في إحدى اختباراتهِ للذكاء في سن متقدمة (في سن الرابعة) من أن الأطفال قادرون على التمييز بين الوجه الجميل والوجه القبيح ، ودلت اختباراتهِ هذه على أن تذوق الجمال أو الحكم عليه في أبسط أشكالهِ يبدأ مبكراً لدى الطفل .

من أجل هذا رأينا أن أول ميادين التربية الجمالية لا بد وأن تكون تلك البيئة التي يستهل بها الطفل حياته ونعني بها المنزل ، ثم يلي ذلك المدرسة بما فيها من مواد مختلفة لاسيما المواد الثقافية والفنية ، وأخيراً يأتي المجتمع وسنقتصر الحديث على المنزل والمدرسة نظراً لأهميتهما .

أولاً : المنزل :

البيت هو العالم الأول الذي يستقبل الطفل ، ففيهِ ينبت وعنه يأخذ البذور الأولى للحياة صحية « جسمية » أو عقلية أو خلقية أو جمالية ، وفيهِ أيضاً توضع البذور الأولى في تكوين العاطفة الجمالية في نفس الطفل متى توافرت فيه تلك الروح الفنية وتردد في جوانبه صدى الذوق السليم .

ولا يمكن أن يكون المنزل مهبطاً للجمال إلا إذا تحققت فيه وسائل النظافة ودقة النظام وحسن التنسيق وحسن الاختيار .

على أن صيغ المنزل بالصيغة الجمالية لا يحتاج مطلقاً إلى سعة في الثروة بل هو في الواقع يتوقف على مالدي أفرادهِ من ذوق سليم وما طبعوا عليه من التشويق والتعذيب .

تصور طفلاً نشأ في منزل روعيت فيه مبادئ التنسيق الجمالي فلا شك أن مثل هذا الطفل سيكون سعيداً حقاً لأنه نشأ في بيئة تتذوق الجمال ، فسيُطبع بهذا الطابع منذ البداية وقد يساهم في عملية التجميل ويصلح ما قد يمتري المظهر الجمالي من خلل .

على أن تجميل المنزل لا يقتصر على النظام والنظافة وحسن التنسيق فقط بل إن هناك أشياء بسيطة تزيد من روح الجمال في هذا البيت وذلك كتتنسيق الأزهار مثلاً ، وقد لوحظ أن الأزهار عادة هي موضع إعجاب الأطفال ومركز جاذبيتهم فلهذا يحسن الاهتمام بها ويحسن أيضاً تشجيع الأطفال على اقتنائها وتنسيقها ، ويعتبر هذا أحسن وسيلة لتعويدهم الاعتماد على النفس في التقدير الجمالى ، وما أسعد حظ ذلك الطفل الذى يجد في منزله حديقة يتذوق في أرجائها نواحي الجمال المختلفة .

هذا وليس جمال المنزل والبيئة التى تحيط بالطفل هما كل شيء في تنشئة الطفل تنشئة جمالية ، ولكن إذا فهمنا الجمال في أوسع معانيه وجدنا أن هناك أموراً أخرى كطريقة التربية المنزلية نفسها فلها أثر كبير في ذلك الإعداد الذى يجعله يجب الجمال ويقدره ، فيجب أن يكون كل ما يتصل به جميلاً . فالألفاظ التى يسمعها يجب أن تكون منتقاة ، والأعمال التى يقوم بها الكبار أمامه يجب تكون مهذبة ويجب على العموم أن نحيب الطفل في كل ما هو رشيق من الأعمال وكل ما هو بعيد عن التعقيد . ومن ثم فإن تربية الطفل تربية جمالية استقلالية تتضمن تشجيعه على أن يقوم بأمر نفسه وما يحتاج إليه من مهام الحياة اليومية من مأكل ومشرب وملبس بنظام ودقة وترتيب لأن هذا يرفع مستوى التربية الجمالية ويجعله يساهم في الأعمال بقدر ما تسمح به طاقته وظروفه .

ومما يؤسف له أن المنازل المصرية تقف حجرة عثرة في سبيل هذه التربية ، والسرف في ذلك هو جهل معظم ربات البيوت فوجب أن نلتمس ميداناً آخر نوجه فيه الجيل إلى هذا النوع من التربية .

ثانياً : المدرسة :

إن المدرسة هي الميدان الثانى الذى نعتمد عليه في غرس الحاسة الجمالية لاسيما وقد

رأينا أن المنزل لم يكن مغدا في القالب لهذه التربية ، فجدير بالمدرسة أن تعطى هذه التربية الجمالية حقها ، وخير وسيلة لتحقيق ذلك أن يكون للتربية الفنية بين برنامج المدرسة شأن خاص كما للتربية العقلية والتربية الخلقية ، وخاصة في السن التي يقوى فيها الميل إلى أحلام اليقظة مما يتطلب صوغ مواقف من جزئيات وتفاصيل وحوادث معينة يغنى فيها التعبير بالرموز الدقيقة عن الرغبات أو الخبرات المختلفة التي تتوقف على الملاحظة والانتباه ، وفي هذا الصدد يرى « ريس ^(١) Rice » أن تحليل العمل الفني يجود بالتلميذ لا إلى معرفة عناصره فحسب ولكن إلى ملاساته والعصر الذي أنشئ فيه ولا سيما إذا كان هذا العمل الفني مصوراً لقصة أو حادثة معاصرة له ، ويقصد بهذا أن التحليل لا يقتصر إذاً على ناحية إدراك العلاقات والخطوط والألوان كما يرى « هر بارت سبنسر » وإنما يتعدى ذلك إلى المعنى الذي تضمنه العمل الفني ، فهو من أهم العوامل الدافعة على التعلم والمساعدة على فهم المواد كالتاريخ والجغرافيا والنبات والحيوان الخ ، ومن هنا يرى المربون أن دروس التربية الجمالية يجب أن تكون متداخلة في كل علم لارتباطها بالتحصيل العلمي .

على أن التحليل ومعرفة العناصر الفنية يحتاجان إلى وقت طويل وخبرة متصلة وهذا ما لا نستطيعه في مدارسنا التي لا يبقى التلميذ فيها إلا لوقت محدود يُشغل فيه بشئ المواد ولهذا كان واجب المدرسة ينحصر في إثناء التذوق العميق ، والميل إلى الاتجاه التحليلي ومساعدة الابتكار لا لغاية سوى التعبير عن الانفعالات والعواطف نحو ما تتطلبه طبيعة التوازن اللاشعوري بصرف النظر عن المهارة اليدوية التي يمكن اكتسابها بمزاولة الفنون ودراساتها لذاتها .

لذلك يقترح بعض المربين أمثال « ستريت واوكدن » ^(٢) بأن توفر أسباب الجمال في مدارسنا حتى ننمّي تذوق الأطفال للجمال . ولذا وجب أن تكون المدرسة مثالا في جمال التنسيق وحسن الترتيب ودقة النظام والنظافة مهما كانت عليه من بساطة في

Rice : Art. (١)

Sturt and Oakden : Matter and Method in Education p. 55. (٢)

البناء وقلة في الأثاث ، والغرض من ذلك أن تصبح نموذجاً يحثه الطفل لاعتقاده أنها المثل الأعلى ، فأبنية المدرسة يجب أن تكون جميلة جذابة في بساطة وعدم تعقيد وأن تكون صورها وتماثيلها من ذلك النوع الذى يساعد على غرس الحاسة الجمالية لا أن تكون رسوماً وصوراً لوسائل الإيضاح ولا يقتصر الأمر على أن يراها الأطفال ، بل يجب على المدرس أن يلفت أنظارهم إلى ما فيها من جمال .

وإذا كان للمدرسة حديقة وجب أن تجمع هذه الحديقة الكثير من صور الطبيعة الناطقة وأن تُنسق تنسيقاً بديعاً وأن توجه أنظار الأطفال إلى مراقبة هذه الحديقة وأشجارها وأزهارها وطيورها ، ونلفت أنظارهم إلى الجمال الكامن في هذه النواحي المختلفة .

أما المتحف الخاص بالفنون الجميلة فيجب أن يكون في مركز الاهتمام من جميع القائمين بشئون التربية بالمدرسة ، ويجب أن تشجع المدرسة على تكوين الجمعيات الفنية المختلفة التى تعمل على تزويد هذا المتحف بكل ما هو جميل حقيقة كجمعيات الرسم والنحت والتصوير والموسيقى والتمثيل على أن يقوم التلاميذ تحت إشراف أستاذهم بنشاط هذه الجمعيات وأن يكون لهم رأى في اختيار القطع الفنية التى يرون تسجيلها أو تخليدها أو تمثيلها في متحفهم ، هذا إذا كانت المدرسة لها تقاليد خاصة فيجب أن نشجع الطفل على مراعاتها بحيث تكون هذه التقاليد ذات فضل كبير في إنماء الحاسة الجمالية ، ويراعى أن تكون المواد التى يجب تشجيعها في المدرسة مما يقبل عليها الأطفال من تلقاء أنفسهم .

* * *

مواد الجمال في المنهاج

أولاً : الموسيقى والروح الابتكارية : من الممكن أن تصبح الموسيقى جزءاً أساسياً من حياة كل فرد فهى وسط من الأوساط الملائمة التى بها يستطيع الإنسان كسب خبرات كثيرة متنوعة ، وأهم هذه الخبرات ذلك النوع العاطفى والجمالى ،

ولا يمكن قياس هذه القيم بواسطة درجات أو مقادير مادية ، فهي أبعد عن هذا المقياس من أى فن آخر ، وبسماع الموسيقى يشعر المرء بحالات خاصة من الارتياح أو الهياج فتتناوبه موجات من الضحك أو البكاء أو الغناء أو النوم ، وقد فُكِّرَ في أمر يكا أن تقرر الموسيقى يومياً في المنهاج ، وحينما يكون الأطفال قلقين أو متعبين يلزم أن يغنوا قطعة بهجة ، وبعد قيامهم بنشاط أو تجربة مجهدة يجب أن يستمعوا إلى شيء من الموسيقى الهادئة .

ويذكر « مرسل Mursell ^(١) » ثلاثة أغراض للموسيقى هي :

الأول : أن منهاج الموسيقى لا بد وأن يؤثر في الحياة الاجتماعية المدرسة .

والثاني : هو أن الموسيقى تعد من العوامل المساعدة على النمو بالإضافة إلى وسائل النمو العقلي الأخرى فهي تزيد اتساع ادراك المرء ونموه وبعد النظر لديه .

والثالث : أن للموسيقى أثراً أخلاقياً لا يمكن إغفاله ، وذلك عن طريق التعبير الذاتي المنتج في المجتمع .

وهذه الأغراض جميعاً يتوقف تحقيقها على طريقة عرض الموسيقى ، وإذا نظرنا إلى الموسيقى على اعتبار أنها تملأ وقت الفراغ فمن الممكن استغلالها استغلالاً مفيداً وذلك بالغناء كمجموعة (كورس) أو عمل تمثيلات موسيقية كما هو الحال في مجنون ليلى ، وبالإضافة إلى ذلك لا يمكن تجاهل قيمة سماع المذيع حينما يعمل المرء عملاً خفيفاً ، وأهم من ذلك التخفيف من أعباء المرء عند ما يغنى ليسلى نفسه أثناء عمله اليومي .

وقد لعبت الموسيقى دوراً هاماً في حياة الشعوب منذ فجر التاريخ ، ولا زالت حتى اليوم من أهم عناصر الحياة الاجتماعية ولو أنها تكاد تقتصر على المذيع ودور اللهو ، ولم تطبق في المدارس تطبيقاً شاملاً ، بل حتى الأغاني التي تلتق في المدارس تفضلها

Mursell : Human Values in Music Education Chap. 2-5. (١)

Lee : The Child & his Curriculum. P. 547. (٢)

الأغنيات التي تسمع خارج المدرسة كما أن الموسيقى المدرسية لا تمت إلى روح التلاميذ كما تمت إليها الموسيقى والأناشيد التي تذاع في المذيعات مثلاً .

فن الإصغاء : يجب أن يكون الإصغاء إلى الموسيقى جزءاً من الحياة اليومية لكل فرد ، وقد يكون الإصغاء سلبيّاً أو إيجابيّاً ، فالسمع السلبي يكون فيه الإصغاء والإحساس والإمتاع دون بذل أى مجهود . أما الاستماع الإيجابي فلا يكون إلا لما نفهمه ونقدّره .

وأهمية الإصغاء في أنه من الممكن أن يشمل جميع الأفراد إذ ليس كل فرد بقادر على أن يمزج أو ينفى ، وإنما لديه القدرة على السماع سواء السلبي أو الإيجابي ، ويجب أن يُعوّد الطفل على السماع خصوصاً الإيجابي منه بإرشاد المدرس وبالتفاهم بينه وبين تلاميذ مجموعته ، ولا شك أن الاعتماد على توجيهات المدرس يكون كبيراً في الفرق الصغرى ، ولكن يجب أن يقتصر على إرشاد التلميذ فقط ، فالدرس يجب أن يتخذ شكلاً غير رسمي ما أمكن فتتّظيم درس الموسيقى لا يكون له خطة في البداية ، وإنما خطته تنجىء من الموسيقى نفسها لا من إخضاع الموسيقى لخطة الدرس . وهناك أنواع من الموسيقى تصلح أكثر من غيرها للإصغاء . والأساس الأول في اختيارها أن تنتمي من النوع الجيد ، والأساس الثاني أن تكون معبرة عن الشيء المراد الإصغاء إليه . ويقول الأمر بكان : الاستماع شيء أكثر من السماع ، فالاستماع يستلزم التفكير الحى أو الإحساس فيجب أن يستمع الطفل لشيء يعرف لماذا يستمع إليه .

ومن أهم الأغراض في خلق روح التقدير للموسيقى الأمور الآتية :

١ — تكوين الذوق الموسيقي مع إزدياد اللذة في الغناء وتعويد الاستماع إلى الموسيقى الجيدة .

٢ — تعريف الناشئ على « الأوركسترا » كمجموعة وعلى كل آلة موسيقية على حدة .

٣ — فهم وتقدير الفرق بين الموسيقى البحتة وبين الموسيقى التصويرية ومعرفة النغمات العالية وغير العالية .

٤ — معرفة أسلوب النوتة الموسيقية بأنواعها .

٥ — فهم المبادئ في أبسط أشكالها والتدرج منها إلى المعقد .

٦ — التعرف على بعض المقطوعات الموسيقية الشهيرة ذات المستوى الخلقى الرفيع .

٧ — التعرف على الميزات للموسيقى القومية^(١) .

المذيع : وقد أصبح الآن من الشيع بحيث يمكن الاعتماد عليه كأداة تعليمية ، وبعض الناس يخشون على الأطفال من سماع مقطوعات رديئة أو مبتذلة تذاع في المذيع ، ولكن هناك حججا للإذاعة في ذلك وهي أن هذا القليل الرديء المذاع من الموسيقى موضوع لمجموعة كبيرة من أولئك الذين لا يفهمون ولا يقدرّون الموسيقى إلا في مراحلها البدائية^(٢) . وعلى ذلك فكثيرا ما تصحب هذه الموسيقى بتعبيرات غنائية . وما عدا ذلك فموضوع للخاصة . وعلى ذلك فهذا القليل الرديء مرغوب فيه لتفهم البيئة التي حول الطفل مع مستواه التقديرى للجمال وإقداره على التمييز بين الجيد الذى يتعوده وبين الرديء من الموسيقى الشعبية ، وإلى جانب هذه الأنواع هناك أنواع أخرى من الموسيقى الجيدة التي لا زال أغلبنا بعيداً عنها من « سمفونيات وأوبريت » لمشاهير علماء الموسيقى .

وتقع التبعة على المدرسة في اختيار الأوقات التي تصلح فيها الإذاعة على الأطفال والأوقات التي يجب أن يستمعوا فيها للإذاعة خارج المدرسة ، ويطلب منهم مناقشتها في اليوم المقبل ، وتقدير نواحي الجمال فيها بحيث لا يفرض مدرس الموسيقى رأيه على التلاميذ ، وإنما يتركهم يتخيرون بأنفسهم مع توجيههم من غير أن يشعروا بتدخل ظاهر من جانبه .

Lee : The Child & his Curriculum, p. 550. (١)

Lee : The Child & his Curriculum, p. 568. (٢)

والآن وقد اختيرت الإذاعات المدرسية وفيها منهاج الموسيقى وتاريخها وأنواعها الشرقية والغربية واختيرت الأنواع الصالحة منها فكل هذا جميل ، ولكن أجهل منه تخير أوقات صباحية تناسبها أكثر مما هو الآن ، هذا من جهة ومن جهة أخرى يجب التدرج بالموسيقى من البسيط إلى المعقد حسب مستوى التلاميذ ، فليس التدريب على الاستماع طفرة واحدة ، ويلزم توجيهات المدرس قبل سماعها أو كتابة نشرات صغيرة فيها شروح مقتضبة عنها .

ولنرى بعد ذلك الاستفتاء الذى أجرى فى الولايات المتحدة لعرف أننا لا زلنا بعيدين جداً عن الروح الموسيقية الصحيحة ، والاستفتاء عبارة عن سؤالين : الأول : أى نوع من الموسيقى تفضله ؟ والثانى : هل سمعت عن الموسيقى « توسكانينى » ؟ فأكثر من نصف سكان الولايات المتحدة — الذين أجريت بينهم الاستفتاءات — يحبون الموسيقى الكلاسيكية القديمة ، وربع المستفتين يعرفون « توسكانينى » (١) .

الموسيقى الابتكارية : يقصد منها أغراض مختلفة فبحسب المعنى العام معظم استجابات الأطفال للموسيقى ابتكارى ، وبحسب المعنى الخاص يقصد بها كتابة وتأليف الموسيقى (التلحين) ، وهذا التلحين قد يبدأ مع حياة الطفل فى المدرسة ، ولما كانت دراسة النوتة الموسيقية صعبة فقد يستعمل الأطفال فى حفظ أغانيهم الكتابة العادية ، وبمجرد الرغبة فى تعلم النوتة الموسيقية قد يكون دافعاً قوياً إلى تعلمها وما دامت هذه الرغبة حقيقية وتلقائية فسيكون لها نتائجها الحسنة .

ويجب أن نحلق من التلاميذ ملحنين لأنفسهم حيث لا هيبة ولا رهبة تخيم على المرقف ، فيعبر الأطفال عن أنفسهم بحرية وطلاقة وفى البداية يكون ذلك التعبير عن طريق حناجرهم ، ثم تفهيم التلاميذ أن الموسيقى لغة وأن الطفل يستطيع أن يعبر عن عواطفه بوساطتها ، فإذا لم يكن هناك إدراك لهذا المعنى عند الأطفال فإنهم

سيعتقدون أن كتابة الموسيقى موهبة تقتصر على النابغين من الناس ، وبذلك يحدونها أصعب من أن يمارسوها .

وإنشاد الموسيقى إنشاداً جمعياً ، طريقة يحسن اتباعها في البداية فهي تُنلهم الأطفال وتخلق الرغبة لديهم ويتبع ذلك خبرة وفيرة منها يشتق التلاميذ المشاعر التي يريدون أن يعبروا عنها ، وهذا التعبير وليد الإلهام أو الإحساس بالمشاعر ، ولا يمكن تنظيم « بروجرام » خاص بذلك بتحديد موعد خاص ينشئ فيه كل طفل قطعة موسيقية ، وإنما ينتهز المدرس الفرصة الملائمة ويتخيرها عند ما يلوح له بريق استجابة مشاعر الأطفال أى في الوقت الذي يرغب فيه الطفل أن يعبر عن نفسه .

وكل الآراء تجمع على ضرورة عدم تعليم النوتة الموسيقية في الفرق الأولى وإن اختلفت هذه الآراء في مدى استمرار ذلك ، ولقد دلت الأبحاث على أن هذه النوتة لا يرغب الأطفال في تعلمها ولا يتقنونها وإذا كانت لهم رغبة في ذلك فإن النتيجة الواقعية أن الذي يقرأ النوتة فعلاً نفر قليل ، والباقي يتبعون النغمة ، وهذا يشبه موقفهم من تعلم القراءة ، كما ينطق به جواب هذا السؤال في تعلم الأطفال القراءة وهل يلزم فيها تعلم حروف الهجاء : أ ب ؟ وقد وصلت التربية الحديثة إلى أنه ليس من الضروري الابتداء بتعلم ألف باء . . . وعلى ذلك فمن الممكن الاستعانة « بفونوغراف أو بيانوا » ، ولا شك أن القدرة اللغوية ستقوى بهذه الطريقة خصوصاً إذا فهم الأطفال مدلول معاني الكلمات التي ينطقون بها من ناحية وأتقنوا درسها ونطقها من ناحية أخرى ، ومعنى ذلك أنه لا يصبح للقواعد الموسيقية درس خاص بها (كما نقل من أهمية دروس النحو في اللغة كدروس قائمة بذاتها) وإنما يجيء ذلك عرضاً عن طريق التعليم المنظم ولا شك أن ذلك سيكون في مقدورهم لو شعر الأطفال بالدافع إلى تعلم هذه الأشياء .

ثانياً : فنون الرسم والنقش والنحت : يقصد بها عمل نماذج من أدوات مختلفة كقطع الورق أو استعمال الألوان . . . إلخ . ولقد قيل في كتب الأدب « إن الشعر

رسم ناطق ، وإن الرسم شعر صامت » وكما قلنا عن فن الاستماع فى الموسيقى فكذلك الحال فى فن النظر . فالمؤثرات على نهاية الأعصاب فى شبكية العين تكون بلا معنى ولا قيمة ما لم تفسر عن طريق العقل فنحن لا يمكننا فهم أى معنى إلا للشيء الذى ندركه .

وكما زادت تجاربنا مع البيئة الخارجية كلما نتعلم كيف نفسر هذه الخبرات ونذكرها ، وهذا ما يمكن تطبيقه بصورة واضحة على الفن ، فالفن هو ترجمة الإحساس والخبرة وتفسيرهما ، فيجب أن يتوفر لدينا الاحتكاك مع الأشياء المراد تفهمها حتى يمكن أن نلص التفسيرات والتجارب والأحاسيس التى كان الفنان يحاول أن يعبر عنها ، وفى أحوال كثيرة جداً يحكم على الفن من صدق تعبيره عن الأصل أكثر من الحكم عليه من الخبرات التى بها ينبجلى معناه ، ومعنى ذلك كله أن الفن يحكم عليه من حيث : التركيب — الخطوط — اللون ومدى الاستفادة من هذه الصفات الثلاثة للتعبير عن الفكرة أو الإحساس له أهمية أكبر بكثير فى التقدير من أهمية القواعد الشكلية التى يتعملها الفنان فى طرق الإيضاح والرسم .

فى المراحل الأولى لم يكن الطفل من النضج بحيث يقدر الفن فالإعجاب بالصور الموضحة لمراحل القصة هى المستوى الذى يمكن أن يدركه الطفل عن هذه القصة ، ولا يمنع هذا أن تنقذ فى الأطفال شرارة الحب لمشاهدة الصور الجيدة ، فبمجرد أن يبدأ الأطفال فى ملاحظة الألوان التى يستعملها الفنان وطرق تعبيرها عن إحساساتهم وعما يرونه من قصص يبدأ تقديرهم للفن فى هذه الصور ، ولكن الوقت الذى ينشأ فيه هذا التقدير يتوقف على الطفل وعلى خبراته السابقة عن الصور .

تنمية القدرة على النظر :

يجب أن نطلع الأطفال على الصور الجيدة وأن تكون من بساطة الفكر بحيث يدركها الطفل وتدخل في دائرة خبرته ، ولكي تعبر تعبيراً صادقاً عن الحياة التي يراها الأطفال يجب أن تحتوى على ما يروق في أعينهم وما يتصل بقلوبهم ، وعلى المدرس أن يرى الاتجاه الذي يلفت نظرهم ، وأن تكون أسئلته باعثة على التفكير فالأسئلة البسيطة المتخيرة عن الحقائق التي تعبر عنها الصورة ، والمناقلة لبعض المعلومات عن مصورها لها فائدها في دروس تقدير الفن . ولكن ينبغي أن تكون هذه البيانات قليلة بحيث لا ترحم معلومات الطفل ، وإنما تهينة للاستعداد الفنى فحسب فإذا أردنا تنمية القوى التقديرية فيه فلا يجب أن نعتمد فقط على تكرار عرض الصورة أو القطع الشعرية دون شرحها ونقدها أو دراستها بواسطة الأطفال ، فالملاحظة غير المباشرة ليس من الضروري أن تنتج تذوقاً لمحتويات القطعة أو أسلوبها أو لونها أو انسجامها وقافيتها . . . إلخ وإنما يجب مدارسها ومناقشتها فيما بين المدرس وتلاميذه ، على أن يعتمد في المراحل الأولى على الصور ومحاولة محاكاتها بالرسم أكثر من اعتمادهم على الوصف اللغوى فيعتمد الأولاد على العمل اليدوى أكثر من اعتمادهم على الأدب ، فلا شك أن خلق الطفل لشيء ما يساعده على تذوق ما يرى من أمثال هذا الشيء من الأشياء ، فبعد أن يعبر عن بعض الإحساسات يصبح مستعداً لربط هذه الإحساسات التي عبر عنها بغيرها من الأشياء التي يراها فيفسر هذا الغير على أساس ما عنده من إحساسات .

وثمة طريقة أخرى يتعلم بها الطفل كيف يرى : هى أن يرى الجمال ويطلبه في كل ما يحيط به ، وهذا يتوقف إلى حد كبير على موقف المدرس وطريقته وعاداته وطريقة استعمال واستغلال حجرة الرسم التي يجب أن تكون جذابة وأنيقة بقدر الإمكان كما يجب أن يتوفر فيها اللون والضوء وأن تكون غير عارية من الجمال ، وإنما ترين

ببعض الصور المنتقاة المناسبة لأعمار الأطفال مع مراعاة أن تغير بين فترة وأخرى .

الإنتاج Producing : قد يقول البعض إن كل الفن التصويرى ابتكارى وهذا وإن كان صحيحاً إلى حد ما فإن هناك أعمالاً فنية لا يمكن تسميتها ابتكارية . فالعمل الابتكارى فى الفن ككل عمل ابتكارى يتطلب أن يعبر الفرد عن إحساساته الخاصة ومدى تأثيرها على حواسه ، ثم يجب أن يكون هناك إنتاج وتصوير وتسجيل لما يمكن أن يسمى عملاً ابتكارياً ولكنه غالباً ما يكون — ويجب أن يكون كذلك — نسخة من الأصل فحين يُستخدم الفن لربط وحدات العمل لزيادة إدراكات الطفل عن الموضوع يصبح إنتاجاً متقناً وذلك بإنتاج المناظر التى شوهدت أو أدركت فى زمان أو مكان آخر ، ونقصد بالإنتاج نسخ صورة طبق الأصل أى النقل عن الأصل ، وهذه الصورة المأخوذة عن الأصل يجب أن يكون معناها واضحاً وأن تكون صادقة فى التعبير عنه ، ولا يلتفت فيها إلى التفاصيل التى قد تشوه الفكرة ، وأثناء هذه الدراسة لا بد وأن يرغب الطفل فى أن يعبر عن فكرة خاصة أو إحساس خاص حول أى ناحية من نواحي الحياة ، وهذه فرصة جيدة للعمل الابتكارى .

فإذا عرف الأطفال شيئاً عن حياة الطفل الصينى فقد يخلق هذا لديهم الرغبة فى عمل نموذج لمنزل صينى وأثاثه . ويجب أن يكون هذا العمل متقناً بمعنى أن تؤخذ المعلومات عن مصادرها بدقة وأمانة ، فإعطاء الحقائق الأولية فى الصورة يجب أن يكون صادقاً ومنقولاً بأمانة ، وأما ما عدا ذلك فيكون ابتكارياً ، ففى نقل حياة الصين يجب ألا يشجع الطفل فى نقل الصورة التى تعبر عن الفن الصينى ، وإنما ينقل عن الفكرة التى تعلق بذهنه وبإحساسه عن ذلك الفن فينقل عن إحساساته مباشرة ما دامت المبادئ الأساسية عن هذه الحياة قد رُسمت فى خياله .

الابتكار Creating . كيف يكون جو الفصل منتجاً نحو العمل الابتكارى ؟

أولاً — يجب أن تكون لدى الأطفال خبرة وفيرة ، فيجب أن يكون لديهم أفكار ومشاعر يريدون التعبير عنها ، ثم يجب أن يكون الموقف حرّاً ، والمادة التى

يحتاجون إلى استعمالها في تناول أيديهم ، فالطفل الصغير الألوان والأقلام والريش والورق ، وللطفل الكبير الصلصال والمقص والورق الملون والبلاستيك ، ويجب ألا تكون هناك صورة واحدة أو موضوع واحد ينقل عنه جميع التلاميذ لأن أولئك الذين ليس لديهم مشكلة خاصة في فكركم تتطلب الحل لا يستطيعون التعبير الصادق عما يعملون ، وفكرة ترك الطفل لنفسه مع أدواته من غير التدخل في أمره أقل فائدة من إرشاده ، ووصف كل ما ينوي عمله ، فالطفل وإن احتاج للحرية فهو محتاج كذلك إلى التوجيه وكذلك تعوزه الخبرة الفنية فعلى المدرس أن يساعده في هذه الناحية . وفي معظم الأحيان لا يعرف الطفل ما هو في حاجة إليه ، وقد يفقد الرغبة في العمل إذا لم يستطع أن يحصل على نتائج ترضى نفسه ، فيجب أن يراعى المدرس هذه المواقف جميعاً ، على أن إرشادات المدرس يجب ألا تتجاوز ذلك إلى عمل التلميذ نفسه فلا يساعده في العمل أبداً ، وإنما يسأله كيف يمكنك أن تحسن ما تعمل ؟ فإذا لم يكن لدى الطفل فكرة عن ذلك يعطى له المدرس جميع الاحتمالات الممكنة ، فالمدرس هو العامل المهم في الحياة الابتكارية في المدرسة ، ويجب أن يكون لديه هو نفسه الروح والمقدرة الابتكارية وأن يتحرك فيه الإحساس بالتعبير عن أفكاره وأن يستطيع الخروج إلى الحياة عن طريق الشكل ولون الأفكار أو الإحساسات التي لديه ، كما يجب أن تكون لديه القدرة الصحيحة على الحكم والتقدير فيقدر عمل الطفل وفق سنه ، وأن يكون لديه المزيد من الخبرة النفسية ليتسنى له ذلك الحكم لا بالنسبة للفن نفسه ، وإنما بالنسبة لإحساسات الطفل ، وما يريد أن يصوره عن طريق ما يعمل ، وعدم التقدير لأعمال الطفل فيه ضرر كبير وإن كان سلبياً ، ومن المسمى للطفل أن يُستهزأ بعمله أو يُحتقر .
وهناك نواح يجب أن تؤكّد ويعمل على تنميتها^(١) :

١ — إكبار الأصل الذي ينقل عنه مع الأمانة في النقل وتشجيع العمل المنجز .

٢ — الإرادة والصبر على العمل في تكرار ما هو جدير بأن يجرب حتى يصل إلى نتائج مضمونة ودقيقة .

٣ — الثقة في القدرة الفردية وقيمة أفكار الفرد مع احترام أعمال الآخرين .

٤ — تطبيق مبادئ الفن على كل ما يصنع والاعتراف بأن كل ما هو قبيح وغير متقن مضيعة للمادة التي صنع منها وللوقت الذي أنفق فيه ^(١) .

الفن الابتكاري والشخصية :

إن حرية الطفل في التعبير عن نفسه في الفن الابتكاري ونجاحه في ذلك عامل مهم له قيمته بالنسبة لبعض الأطفال فإذا لم يكن نصيب الطفل من النجاح ضئيلاً في عمله المدرسي نراه ينسى نفسه في التعبير الحر بوساطة النقش أو عمل النماذج ، وسرعان ما يشعر بها ويتغلب على ما يعتريه من صعوبات شخصية ويصبح موقفه في كل ما حوله سعيداً جداً ، وبذلك يكون نجاحه أساس كل نجاح في شتى مناحي حياته . وتذكر « زاشري » Zachry العلاقة المتبادلة بين الشخصية والفن في قولها : « الفنان يسأل عن الفرد الذي يخلق من الفوضى نظاماً يأخذ ما يتأمله في تخيلته وينقل علاقات الشكل المنظم ومحتوياته إلى وسط ملائم ، فطبيب الصحة العقلية يسأل عن الفرد الذي يخلق نظاماً مترابطاً من الخبرات المفككة التي تتكون منها حياته ويحصل على خبرته النامية عن طريق أعماله وسلوكه . ومعنى هذا أن كليهما يكافح نفس الكفاح في سبيل الانسجام مع مجتمع ينقصه هذا الانسجام والترابط ، وكلاهما يعمل على أن يصل إلى هذا الغرض » .

وها هي بعض توجيهاتها لتطبيق مبادئ الصحة العقلية على الفنون : إن إدراك الفن يجب أن يتسع فيشمل جميع الأفراد وجميع أوساط التعبير ، ولكل طفل الحق في أن يختبر الوسط الفني الذي يميل إليه ، فحاجات الفرد واحتمالاته تحدّد فائدة الفن والدور الذي يلعبه في الحياة ، وحاجات الفرد قد تكون متعددة ومتشعبة وهكذا

تكون حالة الطفل ، وليكن هذا من حقه ، ومن مسئولية المدرس أن يوجد الإقناع الكافى فى الفن الذى يلقنه للطفل ليلائم الإقناع بين حاجاته .

« والعمل الفنى الذى ينتج فى الفصل يعبر عن ذوق الفرد المنتج لهذا العمل الفنى ، فيجب أن نعتبر — بالإضافة إلى المهارة الفنية — التعبير عن بصيرة الطفل وأصالته هذه البصيرة ومكانتها فى الثروة الفكرية لديه . » فالتدريب على النواحي الفنية والمهارات يجب أن يُقدم للطفل حينما تتطلبه حاجته لا عند ما يتطلبه نجاح إنتاجه الفنى .

وعوامل الصحة العقلية المطبقة على الفن هذه هى نفسها مبادئ أساسية فى كل فن ابتكارى فإذا أتاحت فرص واقعية فى الفصل للتعبير الحر عن النفس فإن المدرس بتوجيهه يكون ^(١) عاملاً قوياً فى خلق الشخصية المتكاملة .

ثالثاً — الأدب الفنى من نثر ، وشعر . . . الخ

يزيد تقدير الأدب وتذوقه بقراءة الأدب الجيد تحت ظروف يشعر الفرد فيها بمتعة كبيرة ، فالمادة الخام إذن يجب أن تكون منتقاة بحيث تكون فى مستوى إدراكه من حيث التراكيب والألفاظ ومن حيث المعانى والأفكار ويجب أن تناسب اهتمامه وأذواقه وأن تخلو من الارتباطات غير السارة لديه ، فيجب ألا تشتمل على ألغاز تحير الطفل ولا يجد لها حلاً ، ويجب أن يشاركه فى التمتع بها غيره من الأطفال ، ويجب ألا يسرف المدرس فى شرح القطعة الأدبية وتحليلها حتى تضع حيويتها ، ومعنى ذلك أن الطفل قد يجد فى مقطوعة أو صفحة أو فصل من كتاب متعة ولذة خاصة ويرغب فى قراءة مرقاه على زملائه ليشاركوه تلك المتعة التى أحس بها . . . ولا مانع أن يقرأ عليهم المدرس ما يكون محبباً إلى نفسه أو يخبرهم به ، فالقراءة والإصغاء إلى الأدب مفتاح الوصول إليه ، وليس الوصول إليه بالسماع أو القراءة عنه فيما يسمى بقارئ الأدب أو بالشرح والوصف والتعليل .

وفي قراءة الطفل للأدب يجد متعة في نواح متعددة منه : فيجد المتعة في الأعمال التي تحتوي عليها القصة أو القطعة الأدبية وفي العقد والشبهات التي تتضمنها .

ويجد المتعة أيضاً في كل ما فيه روح المرح .

كما يعثر عليها في دنيا المعاني . واكتشاف عالمه الاجتماعي .

كما يجدها في الصور والتماثيل .

ولذا يجب أن تعد للأطفال كتب خاصة تناسب مداركهم وميولهم .

قراءة الشعر الجمعية : يرجع تاريخ الإنشاد الجمعي إلى أيام «الدراما الإغريقية» وممظم الجماعات البدائية تستعمل الفناء الجمعي في حفلاتها الدينية ، والحركة الحديثة في الإنشاد الجمعي بدأت منذ سنة ١٩٢٢ في حفلات «جالاسجو» الموسيقية^(١) .

والآن نتساءل : ما هو الإنشاء الجمعي ؟ والجواب أنه ترتيل مجموعة من الأطفال أو الكبار للنثر الإيقاعي أو الدراما أو الشعر الغنائي بنغمة متسقة ذات رنين وإيقاع موسيقي ملائم لرسالة الشعر ومُعرب عن معناه ولهذه الطريقة فوائد في ميادين مختلفة ، فالإنشاد الجمعي قد يتوافر فيه وجود موسيقي تؤكد النغم الإيقاعي أو يكون على شكل دراما فيتوافر الإيضاح والتفسير ، وقد يصحبه حديث فتنمو به القدرة على الإنشاء والتعبير الصحيح بأسلوب سليم كما ينتج بصيغته الأدبية تذوق الشعر وتقديره ، وهناك ناحية مهمة تفوق هذه الميادين جميعاً في أهميتها هي ناحية التنظيم الاجتماعي ، فمن طريقه يتعلم الأطفال التعاون لدرجة كبيرة حيث يقدر بون على أن يفكروا معاً ويحسوا معاً ويعملوا معاً مثابرين حتى يصلوا إلى النجاح .

كيف ننمي قدرة الأطفال على الترنيم الجمعي ؟ يمكن الوصول إلى ذلك بمراعاة ما يأتي^(٢) :

Lee : The Child and his Curriculum. p. 569. (١)

Lee : The Child and his Curriculum. p. 571. (٢)

- (١) يجب ألا تكون الأغنية شاقة مجهدة ، وأن يكون النطق بها جيداً .
- (٢) وأن يتجنب تعسف المدرس وإسرافه في التفسير والإيضاح .
- (٣) وتجنب العمل المستمر لمدة طويلة خشية أن تضعف التلقائية ويصبح العمل ميكانيكياً .
- (٤) وأن يختار القطع الجيدة ذات القوافى الإيقاعية السهلة .
- (٥) وأن يكون النغم طبيعياً وموافقاً للأصوات .
- (٦) وأن يرتب التلاميذ ترتيباً يتفق مع نوع أصواتهم .
- (٧) ويجب أن يلقي الشعر بعد ذلك فردياً لأن الغناء الجمعي هو إعداد للنطق الفردي^(١) .

الإنشاء : تشتمل بالمعنى العام على كل أنواع الكتابة المبتكرة ، وهى عبارة عن تراكيب جديدة للكلمات ، ويظن كثير من المدرسين أن هذا هو النوع الوحيد من الكتابة الابتكارية الذى يقدر عليه الطفل فى أول حياته ، وقد اختلط الأمر بين الكتابة الابتكارية وبين الكتابة الغرضية .

فالأمثلة التى يطلب من التلميذ الاستشهاد بها تعد من نوع الكتابة الغرضية ، ومن الصعب أن تعتبر ابتكارية ، فالكتابة مثلاً عن زيارة المتحف أو رحلة من الرحلات أو معرض من المعارض أو وصف حادثة أو مباراة أو تقارير الصحف عن الحوادث ، كل ذلك كتابة غرضية تنتهى بانتهاء الغرض منها أى متى أخذها المدرس وصححها .

وأما الابتكارية فهى التى فيها يقبل الطفل على مثل هذه المشا كل بالشوق والحماس وتكون جزءاً من فكرة كبيرة لديه (مشروع) وهنا توجد المناسبة لإتقان التلميذ التعاليم والقواعد الفنية ، فيصوغ كتابته وفق القواعد الصحيحة ويضعها فى قالب رائع بقدر الإمكان مثل خطابات دعوة أو التماسات أو تقدير أو اعتذار ، أو الكتابة عن مادة قرأ عنها فيلخصها بلغة سهلة حتى يتسنى لمن هم أصغر منه سناً قراءتها .

والكتابة التعبيرية وسيلة من الوسائل الطبيعية المهمة للتعبير عن النفس حيث يضع المرء إحساساته وأفكاره وآراءه في كلمات .

وهناك ثلاث صعوبات تقابل الطفل في ذلك :

(١) الحاجة إلى الخبرة في أفكاره الأصلية ، وتزويد ثروته الفكرية بالاحتكاك مع البيئة ، وهذا يتوقف على مقدار احتكاكه بها قوة وضعفا .

(٢) التعبير الشفوي ، وهذه صعوبة يقابلها الطفل حينما يريد الكلام ، وإن طريقة الطفل في الكلام راجعة أساساً كنتيجة لخبرته وكلام من حوله ، وأثر المنزل مهم جداً في خبرته الأولى ، فهو العامل الذي يزيد من ثروة الطفل الكلامية .

(٣) صعوبة ميكانيكية تتمثل في الكتابة (الخط) ويمكن توضيحها للطفل الصغير بأن يكتب المدرس حينما يتكلم الطفل وحيثما تظل صعوبة الخط قائمة في سنوات ما بعد الطفولة تظل ترتبط بها صعوبة الإنشاء .

مراجع أخرى للتربية الجمالية

1. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. Sturt & Oakden : Matter and Method in Education.
3. Louis Armand Reid : A. Study in Acsthetics.
4. Charters : Teaching the Common Branches.
5. Valentine : Experimental Psychology of Beauty Chap. 2 & 3.
6. Drever : Psychology of Everyday life Chap. 9 & 10 & 12.
7. Bobbitt : Curriculum of Modern Education, N.Y. 1941. Chap. 9:
8. Alexander : Psychology of Beauty.
9. J.M. Lee : The Child & his curriculum N.Y. 1940. Chap. 14 :
10. Torossian : A Guide to Acsthetics. Chap. 1, 2, 7, 8.
11. Mursell : human Values in Ed.
12. Strayer & Norsworthy : How to teach.

(١) الدكتور عبد العزيز القوصي ، وآخرون : اللغة ، والفكر

(٢) » » » » أسس الصحة النفسية

الفصل الحادى عشر

الامتحانات

١ — الامتحانات بين القديم والحديث :

يكاد يكون لكل شىء فى الحياة مقياس يقاس به . فالمتري لقياس الأطوال ، والسطوح ، « والترمومتر » لقياس الحرارة ، و « البارومتر » لقياس الضغط الجوى ، والساعة لقياس الزمن . فلا بد والحالة هذه من أن يوجد مقياس تقاس به معلومات الإنسان ، ومعارفه ، وما يحصله التلاميذ فى المدارس . لذلك لجأ الناس إلى وضع نظام الامتحانات ، ويحدثنا الأستاذ « هارتوج »^(١) بأن الامتحانات هذه قديمة جداً وأن أول ممتحن كان صينيا . ويؤكد الأستاذ بول منرو^(٢) أن نظام الامتحانات الحالى بكل ما فيه من تفصيلات كوسيلة للماء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع حوالى سنة ٦١٧ ق . م عند اعتلاء أسرة « تانج » العظيمة العرش .

وكان نظام الامتحانات هو الظاهرة الأساسية فى التربية الصينية ، وذلك لأن هذه الامتحانات لا تمثل القوة المسيطرة على التربية فحسب بل إنها أيضاً تدعم الوسائل التى تقوم على صيانة الكيان الحكومى ، والاجتماعى وهذه الامتحانات مضافاً إليها تعاليم « الديانة الكونفوشية » التى كان يعتنقها الصينيون هى أهم النظم ، والقوى التى كانت تؤثر فى المجتمع الصينى . وفى الحق يمكن اعتبار الامتحانات : الوسيلة التى بها تمكنت التقاليد ، و « التعاليم الكونفوشية » من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم

Hartog : Examinations. (١)

P. Monroc : Text Book on the History of Education. (٢)

على الحكومة ، فقد تغلغلت في نفوس هذا العدد العظيم من السكان الذين يقطنون تلك البقاع المترامية الأطراف . على أن المجهود المدرسي — في جميع مظاهره — لا يتجه إلى تحقيق حاجات المجتمع أو إلى استيفاء ما تتطلبه الوظائف الحكومية أو المهام الرسمية ، ولكنه يرمي إلى هدف واحد هو النجاح في الامتحانات . ولتوضيح ذلك نذكر أن مكافآت الطلبة الناجحين تتيح لهذا النظام الفرصة للتأثير العظيم في التربية كما أن عظم الصلة بين الامتحان وبين الوظائف الحكومية يشرح لنا كيف أن هذا النظام كان مسيطراً على حياة المجتمع .

وكان النشء في « اثينا » ، « وإسبرطة » في العصور القديمة حوالى سنة ٥٠٠ ق.م. يؤدي امتحانات بدنية ، وعقلية في غاية الشدة ، وفي إسبرطة كانت تطبق قوانين الامتحانات على الذكور ، والإناث على السواء . وقد توالى السنون ، والأيام ، ولا تزال الامتحانات أداة للتعذيب ومصدراً للارهاب . أما في العصور الوسطى فكانت الامتحانات شفوية ، وكانت تقتصر على تعريف العبارات ، وشرحها والدفاع عن الرسائل في الجامعات ، ويدلنا التاريخ على أن الامتحانات ظلت شفوية رداً كبيراً من الزمن في إيطاليا ، وفرنسا ، أما الامتحانات التحريرية فيرجع تاريخها في « جامعة كمبرج » إلى سنة ١٨٠٠ م ، ومنها انتشرت إلى « جامعة أكسفورد » بالإنجلترا ، ومن أوائل الامتحانات التحريرية بأمريكا امتحان « بوستن » سنة ١٨٤٥ .

ولم تقبوا الامتحانات مكانتها من الأهمية في الجزر البريطانية إلا في القرن التاسع عشر ، ويبدو أنها كانت قليلة الأهمية في القرن الثامن عشر حتى في الجامعات ، وفي هذا يقول « جون سكوت » أحد خريجي جامعة أكسفورد سنة ١٧٦٦ « لقد كان الامتحان لأي درجة علمية من درجات جامعة « أكسفورد » أمراً مضحكاً في أيامي . فلقد امتحنت في اللغة العبرية وفي التاريخ ، فسئلت عن معنى كلمة « جمجمة » باللغة العبرية ، وعن مؤسس إحدى الجامعات ؟ وبعد الإجابة عن هذه

الأسئلة ، وبعد الإطراء عليها أخبرني الممتحنون بنجاحي واستحقاقى للدرجة العلمية . « (١)

ولكن إذا كان القرن الثامن عشر هو قرن إنحدار ، والمخطاط للامتحانات فالقرن التاسع عشر كان عصر ثورة ، وتخمّة فيها . فقد خضعت المدارس الأولية الإنجليزية لامتحانات سنوية تجريها الحكومة . وضاق نطاق التعليم الثانوى . واقتصرت أهدافه على إعداد الطلبة لاجتياز الامتحانات . فأصبحت الامتحانات شبيهاً يعمل في ظله كل مدرس ، وكل ناظر ، فكانت مقرونة بالكرهية ، والعدواة لدى التلميذ الصغير ، ولكن مما زاد الطين بلة هو ما ترتب على تلك الامتحانات من ترقية للمدرسين أو عقوبة لهم (من نقل أو تشريد .. الخ) حتى كانت أرزاقهم وأقدارهم مرتبطة كل الارتباط بنتائجهم في الامتحان ، وها نحن نستمع لمستر Sneyed « سنيد » (٢) بعد أن انتهى هو وزملاؤه من تصحيح ، ورصد الدرجات ، وكتابة الكشوف بأسماء الناجحين يقول : « ها نحن أولاء نقوم بتقديم النتائج إلى ناظر المدرسة ليعتمدها ، ونحن لا ندرى أى أفراح تأتية أو أى آلام ستحل به » . أليس على تلك النتائج سيمتحدد دخله ، وماليته ؟ !

وهكذا نرى أن الامتحانات أصبح لها من القوة ، ومن الأثر السيء ما دفع بعدد ليس بالقليل من مشاهير ذلك العصر رجالاً أو نساء إلى كتابة المقالات في الجرائد الإنجليزية محتجين فيها على نظم الامتحانات ، وإليك ما كتبه بعض الصحف بين سنة ١٨٨٥ ، سنة ١٨٨٨ :

١ — في نوفمبر سنة ١٨٨٨ كتبت مقالة ضد الامتحانات بأشد لهجة ممكنة في مجلة « القرن التاسع عشر » تحت عنوان « التضحية بالتربية من أجل الامتحانات » مقالة وقع عليها أربعمائة رجل ، وامرأة من مشاهير شخصيات ذلك الوقت .

(١) Ballard : The New Examiner P. 16.

(٢) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education P. 206.

٢ — وعن جريدة «نورهماقبن» يقول أحد النظار « في مدرستي أجهد نفسي عاماً بعد عام ، ولكنني لا أجنى إلا ثماراً ثقل عاماً بعد عام » .

٣ — وعن جريدة «كارليل» وهي تُنقد بالقائمين بالامتحانات في حديث لها : توفي طفلان صغيران من جراء حمى ألت بهما أو شيء من هذا القبيل ، ولكن في الأشهر الأخيرة من حياتهما لم تكن كلماتهما متعلقة بشيء قدر تعلقهما بدروسهما ، وبالامتحانات فقد قال أحدهما وهو في السابعة من عمره في مساء اليوم الأخير من حياته « يأتني إنني لا أستطيع تحريك أصابعي حتى أتمكن من العد » ، بينما ظل الآخر يتكلم عن مدرسته ، ودروسه طيلة ليلة كاملة قبل وفاته . « وظلت الصرخة قوية حتى انتهى عهد الفوضى ، والإرهاب في نظم الامتحانات من المدارس ، وحتى ذهبت آثاره السيئة إلى غير رجعة . وما أشبه هذه الحالة — التي كانت سائدة في إنجلترا في القرن التاسع عشر — بما هو سائد في مصر في الوقت الحاضر . إن الامتحانات في مصر مبالغ في قيمتها ، وأهميتها لذاتها إذ أنها أصبحت في نظر الجميع الغاية التي يرمون إليها ، فأصبحت بذلك مسيطرة على أعمال الناس ، ومشاعرهم فهي ذلك الدكتاتور الذي يخضع له الناظر والمدرس ، والتلميذ ، والذي حول المدارس إلى معامل لتخريج حملة الشهادات ، وصب المعلومات في أذهان التلاميذ بالصورة التي يصلحون معها للمرور في هذه الامتحانات .

ومن تلك المقالات التي نشرتها الصحافة الإنجليزية في القرن التاسع عشر يمكننا أن نتصور هذه الحالة ، وكيف أن الامتحانات كانت قد تعدت حدودها المشروعة ، وأغارت على حقوق المدارس ، فهناك أمران يجب ألا تتحكم فيهما الامتحانات هما :
أولاً — يجب ألا تتحكم في المنهاج فتعلميه إملأء .

ثانياً — يجب ألا تتخذ أساساً وحيداً لقياس مدى نجاح عملية التدريس .
فالامتحانات يجب ألا تتحكم في المنهاج وذلك لأن لكل مدرسة من المدارس ظروفها الخاصة التي يجب أن نراعيها ، كما أن لها أهدافها ، ومثلها العليا ، ولذلك يجب

أن تترك للمدرسة حرية اختيار مناهجها التي عن طريقها تتحقق تلك الأهداف ، وتلك المثل . كما أن الامتحانات يجب ألا تُتخذ مقياساً وحيداً لقياس نجاح المدرسة أو نجاح التدريس ، والمدرسين ، وهذا لا يرجع إلى أن الامتحانات قد عجزت عن أن تقيس بعض النواحي المعنوية في التربية ، ولكن لأننا لا يمكن أن نحكم في شيء من العدالة على مدى نجاح المدرس في التدريس دون أن نبحث أو ندرس نوع المادة الخلام التي طبق عليها المدرس فنه . وإذن فلا بد من قياس ذكاء المتعلم بمقياس الذكاء ، وقياس تحصيله بمقاييس خاصة . ولكن الامتحانات التقليدية لا تعرف مثل هذه الاختبارات . وهذا ما جعل الاختبارات الحديثة تقتحم طريقها إلى الظهور .

ففي نهاية القرن التاسع عشر بدأت دراسة الطفل ، والطفولة ، وانكب جماعة من أئمة رجال التربية على دراسة عقل الطفل النامي دراسة علمية . وقاموا بأبحاث واسعة النطاق فأمطروا المدارس ، والبيوت بوابل من الاستفتاءات ، وجمعوا الكثير من الحقائق ، وكان على رأس هذه الحركة المباركة الدكتور « ستانلي هول » « أبو حركة دراسة الطفل » « The Father of Child Study » وقد قام هؤلاء البحاثة بدراسة ميول الأطفال ، ومخاوفهم ، ونوع الكذب لديهم ، ولقبهم ، ومحتويات جيوبهم ، وعقولهم . وقد جمعوا الشيء الكثير من المادة ، بحيث طغت على رجال البحث فلم يتمكنوا من استخلاص النتائج أو حل المشكلات التي كانت تواجه المدرس في الفصل — وظل الأمر كذلك حتى أوائل القرن العشرين ، وهنا نجد أن حركة دراسة الطفل ، والطفولة بدأت تمر بطور جديد منذ أن بدأت حركة التربية التجريبية ، وقد بدأت هذه الحركة على يد « ثورنديك » في أمريكا ، « وينته » في فرنسا ، « وميومان » في ألمانيا ، « وكلا باريد » في سويسرا ، « وونش winch » في إنجلترا ، وكان لهذه الحركة الجديدة أهداف واضحة ، ومحدودة . فقد عملت على حل بعض المشاكل التي شغلت أذهان المشرفين على المدارس في مدارسهم ، وشغلت المدرسين في فصولهم . فقد حاولت الحركة الجديدة دراسة

ما يجب أن يُدرس ، ومتى يجب أن يدرس ؟ وكيف يدرس ؟ وفي البداية ، شغلت هذه الحركة ببحوث انتقال أثر التدريب . كما شغلت أيضاً بالبحث عن أى مادة من مواد العقل أكثر إجهاداً للتلميذ وأى أيام الأسبوع ، وأى أوقات اليوم الدراسى يظهر على التلميذ الحماس للعمل ؟ وفي الحقيقة لم يكن هناك نهاية المشاكل المثارة ، وللتجارب المعروضة . ولكن على الرغم من ذلك فلم تكن النتائج مما يشجع ويرجع ذلك إلى عوامل :

١ — لم يعرف الممتحنون إبان فترة الحماس لتلك الحركة كيف يمتحنون ؟ وربما يكون الممتحن الجديد قد عرف كيف يمتحن بطريقة أحسن من الممتحن القديم ، وذلك لأنه تمكن من أن يدخل الطرق الرياضية التى تعلمها فى المعامل السيكلولوجية وبين جدران الفصل ومع ذلك فلم تكن هذه المعادلات ثابتة أو دقيقة . وكان من نتائج ذلك أن تحول مركز الاهتمام من التجارب إلى القياس . ومن هنا بدأ رجال البحث واحداً بعد واحد يتخلون عن أبحاثهم ، ويوجهون اهتمامهم إلى تحسين وسائل البحث ، وابتداع مقاييس لقياس العمليات العقلية ، ومنتجاتها .

ويمكن أن نقبين ثلاث دلالات فى طريق الإصلاح من القديم إلى الحديث هى :

١ — نشر مقال للدكتور «ريس» «Rice» فى مجلة «المنبر» الفورم «The Forum»

عن القياس العلمى للتحصيل المدرسى .

٢ — ظهور اختبارات الذكاء «لبينه» سنة ١٩٠٨ .

٣ — وضع اختبارات لقياس ذكاء الجيش الأمريكى سنة ١٩١٧ .

وكانت الدلالة الأولى هى باكورة اختبارات التحصيل ، وكانت الدلالة الثانية باكورة اختبارات الذكاء ، أما الدلالة الأخيرة فكانت باكورة الاختبارات الجمعية فى الذكاء . ومن هنا يتبين لنا أن الممتحن الحديث بدأ يعرف كيف يصل إلى قياس ما يريد قياسه ؟

وأهم ما يميز الاختبارات الحديثة أنها مقاييس حقيقية وإذا كانت الاختبارات

القديمة — تهب الدرجات أو تمنحها كما لو كانت هبات أو جوائز تقوم على كرم
 الممتحن ، ومواهب التلميذ فإن الممتحن الحديث ، بما فيه من روح علمية دقيقة ،
 يحتمل أن يعتبر نتائج مقاييسه ، ومعايره شيئاً آخر سوى أنها اكتشافات جديدة
 وصل إليها عن طريق تلك المقاييس فلقد كانت موجودة قبل ذلك بالفعل ، ولكن
 يرجع إلى مقاييسه الفضل في أنها قد كشفت عنها اللثام .

ويهدف الممتحن الحديث إلى أن يصل إلى أعظم مراحل الدقة في المقاييس التي
 يتقدمها ، كما يهمل أيضاً أن تكون تلك المقاييس مدرجة تدريجاً واضحاً وإذا كان
 الممتحن القديم قد اعتاد أن يضع عدداً قليلاً من الأسئلة لمشاكل كبرى ، فإن
 الممتحن الحديث يضع عدداً عظيماً من الأسئلة القصيرة . فمثلاً يطلب الممتحن القديم
 من الطالب الجامعي أن يجيب عن أربعة أسئلة في ثلاث ساعات في حين أن
 الاختبارات الجمعية للجيش الأمريكي تطلب من الطالب أن يجيب عن
 ٢١٢ سؤالاً في نصف ساعة . من هنا يتضح لنا أن الممتحن الحديث كان يجرى
 اختبارات — هذا من ناحية عدد الأسئلة ، أما من ناحية تصحيح تلك الأسئلة
 فالممتحن الحديث يهدف إلى أن يكون التصحيح موضوعياً . فيود أن لو يضع مقياساً
 للتصحيح لا تتغير نتائجه مهما تغيرت شخصيات المصححين أو تبدلت الظروف ،
 والأحوال . فالصرخة الأمريكية في الوقت الحاضر ترمي إلى حماية الامتحانات من
 أهواء المصححين « fool. proof » .

ويعمد الممتحن الحديث إلى تقنين أسئلته قبل أن يطبقها تطبيقاً جدياً . وهو في
 هذا يخالف الممتحن القديم ، ففي أي امتحان من الامتحانات العامة توضع أسئلة
 جديدة لكل مادة كل سنة ، ويحافظ على سرية هذه الأسئلة بكل الوسائل الممكنة
 حتى يوم الامتحان . ويُشترط في الأسئلة أن تكون جديدة . وبطبيعة الحال لا يمكن
 الممتحن من تقرير صعوبتها ، أو من تحديد نوع الإجابة التي يتوقعها من الطالب ،
 كما أنه ليس لديه وسيلة لمقارنة تلاميذ هذا العام بتلاميذ الأعوام السابقة . (وإن

وجدت الوسيلة ، فهي وسيلة عرجاء) ، فهذا الامتحان في حد ذاته منعزل ، ووحدة قائمة بذاتها ، يفشل في أن يصل نفسه بغيره من الامتحانات أو يقارن طلبته بغيرهم من الطلبة . أما الامتحان الحديث فيمكن فيه تحديد العلاقة التي بينه وبين الامتحانات الماثلة . فهو جزء من شبكة معقدة من الاختبارات المتشابهة ، ولما كان الممتحن الحديث يختبر امتحاناته بدقة قبل تطبيقها ، فنجدده يطبقها على أطفال في بقاع مختلفة ، ويضع النتائج التي يصل إليها بتحليل رياضي دقيق . ويعمل على التخلص من الأسئلة التي تبدو ضعيفة ، ويضع محلها أسئلة أكثر دقة . ويرتب أسئلته على حسب صعوبتها أو وفقاً لأي نظام يتفق مع أهدافه . ويقارن بين النتائج التي حصل عليها وبين نتائج اختبارات أخرى .

إن الممتحن القديم يُصدر أحكامه على الطالب بعد امتحان واحد يجريه عليه ، أما الممتحن الجديد فلا يقنع بأقل من قياسين يطبقهما على تلميذه فيحاول أولاً وقبل كل شيء أن يكشف عن المواهب الفطرية له ثم يعمل بعد ذلك على اكتشاف الفائدة التي أفادها الطالب أو التلميذ من تلك المواهب : فالامتحان الأول الذي يجريه يحاول به أن يقيس ذكاء التلميذ ، أما الامتحان الثاني فيهدف من ورائه إلى قياس معلوماته . وإذا حتمت الظروف على الممتحن أن يتخلى عن امتحان من هذين الامتحانين فإنه يستبقى امتحانات النوع الأول أي يستبقى امتحانات الذكاء ، وذلك لأنه يعتقد اعتقاداً جازماً أن اختبارات الذكاء أكثر أهمية من اختبارات التحصيل . وترجع أهميتها إلى أنها تنبئ بما سيكون عليه الطالب في المستقبل . فهي تبشر بالمستقبل وليست تلخيصاً للماضي . ومما لا شك فيه أن الاختبارات القديمة لا تتجاهل هذه العوامل ، ولكنها تفشل في التمييز بينها ، فهي تعجز عن أن تنبئنا بمدى ما يعود من هذه الإجابة إلى عامل الذكاء ، ومدى ما يرجع إلى الكتب أو التعليم أو عنصر الحظ .

وتمتاز ميزة أخرى تميز الاختبارات الحديثة أو الامتحان الحديث ، وهي ذلك

القدر الضئيل الذى يتطلبه الامتحان من الجهود الكتابية . فهى تتطلب من التلميذ أن يفكر ويفكر أحياناً بعمق ، لا أن يطيل الكتابة فى حين أن الامتحان القديم يتطلب من التمييز انطلاقاً فى الكتابة .

مما تقدم يتبين لنا أن النزعة الحديثة فى الامتحانات ترمى إلى تطرح العبء من على أكتاف مصصح الإجابات وتلقيه على أكتاف واضع الأسئلة . بخلاف الحال فى الامتحانات القديمة ففيها يتمكن واضع الأسئلة من الفراغ منها فى عدد بسيط من الساعات بينما تصحيح الأوراق يكلفه الجهود الشاقة والوقت الطويل . أما النزعة الحديثة فترمى إلى عكس هذا الوضع ، ولذلك فهى تبذل الجهود فى ابتداء الاختبار ، ومراجعته وتقنيته . فمعظم الجهود يُبذله الممتحن قبل أن يضع التلميذ يده على القلم ليجيب على الأسئلة وربما كانت النصيحة التى يدلى بها الممتحن الجديد إلينا هى :

Look after the testing and the marking will look after itself.

اهتم بإعداد الأسئلة أولاً ، فهذا يوفر عليك الجهود فى التصحيح .

٢ — مشكلة الامتحانات :

هناك نفر من المدرسين يتخذون موقفاً عدائياً من الامتحانات ، ويؤكدون بكل جرأة أنه لا مكان للقياس فى التربية ، وذلك لأن التربية تهتم أو تعالج أموراً عقلية ، أموراً معنوية كالنزعات ، والميول ، والآمال ، والمثل العليا — وبعبارة أخرى تهتم التربية بأمر هو أبعد ما تكون عن نواحي القياس — والواقع خلاف ذلك فحتى هؤلاء النفر يضطرون بطريق غير مباشر إلى « الامتحان » فى صورة من صورته المختلفة كتشجيع التلميذ النابه ، والإطراء على المقال الجيد ، والتميز بين أنواع إجابات التلاميذ ، فهم بعبارة أبسط يقسمون تلاميذهم حسب مواهبهم ، ويكافئون المجد ، ويلومون المسىء ، وإذن هم يقومون بالامتحان من غير أن يشعروا بذلك ولا يمكن أن نقول : إن هناك مدرسة من المدارس يمكن أن تدار رحاها دون الإفادة

من الامتحان في أى شكل من أشكاله . فقد لا يكون هناك امتحانات عامة ، وقد لا يكون هناك امتحانات مسابقات ، ولكن لا بد من وجود امتحانات بأى شكل من الأشكال حتى تحقق التربية أهدافها . فالتربية تهدف إلى إحداث بعض التغيرات في المتعلم ، تغيرات لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة في حد ذاتها ، ولكن لا بد من وسيلة تكون وظيفتها الأساسية إظهار هذا الجزء الخفى . والامتحانات هي أعظم وسيلة لتحقيق هذا الغرض . فعلى هؤلاء المعارضين للقياس في عملية التربية أن يساموا بأن الامتحانات ضرورية ، وأنها شر لا بد منه : هذا ومن حسن الحظ أن معظم المدرسين يؤمنون إيماناً قاطعاً بأن الامتحانات في أى شكل من أشكالها جزء هام من العملية التربوية وأنه من الصواب أن نصلح ما بها من عيوب بدلاً من أن نقضى عليها . وإصلاح الامتحانات أمر يشغل بال رجال علم النفس التجريبي في الوقت الحاضر : وهم يؤمنون بأن امتحاناتنا المدرسية بصورتها الراهنة كثيرة المساوىء ويذكرون من هذه المساوىء ما يأتى :

أولاً — إن عامل المصادفة ، وعامل الحظ يلعبان دوراً كبيراً جداً فيها يتحكان في تقرير مصير الطفل . إذ أن هناك مواطن ضعف كثيرة في أسئلة الامتحانات التقليدية ، فقد يتعرض الطفل فيها للخروج عن موضوع السؤال كما أن هذه الأسئلة كثيراً ما يشوبها عنصر الغموض ، فلا يفهم الطفل معناها ، ويؤكد رجال التربية أن الأسئلة التقليدية بحاجة إلى نضج عقلى فلما يصل إليه الأطفال حتى في مرحلة التعليم الثانوى ، وإلى جانب ذلك أنه بحكم الزمن المحدد توضع الأسئلة قليلة العدد ، وهذه القلة تؤدي حتماً إلى ضرورة إغفال أجزاء كثيرة من المنهاج . وبذلك لا يمكننا أن نسلم مطلقاً بأننا عن طريقها نتمكن من قياس قدرة الطالب قياساً صحيحاً . فقد يصادف أن يعرف الطالب الكثير من حقائق المادة ، ولسوء الحظ لا يمكنه أن يجيب عما أمامه من الأسئلة . ويرى الأستاذ « سانديفورد » أن التلميذ الذى يحصل على ٨٥ ٪ في امتحان ما ، معناه أنه حصل على ٨٥ ٪ من معرفته لأسئلة

الامتحان الموضوعية ، لا أنه عرف ٨٥ ٪ من حقائق المادة كلها إذ أن أسئلة الامتحان من المحتمل جداً أنها لا تتعدى أكثر من ٥ ٪ من المادة المقررة .

ثانياً — إن هذه الامتحانات أصبحت هدفاً في حد ذاتها بدلاً من أن تكون وسيلة لخدمة أهداف التربية . فالامتحانات اليوم تدفع بالقائمين على شؤون الأطفال إلى التضحية بأغراض التربية ، وطرقها الحديثة ، وأساليبها المختلفة فهم يقومون بإعداد التلاميذ ، وتهئتهم للامتحانات بدلاً من تربيتهم التربية الحقيقية التي تعدهم للكفاح في خضم الحياة . فقد أصبحت مدارسنا في الوقت الحاضر معامل لتلقين النشء تنفلاً وقشوراً من المعرفة لا رباط يذنها ، ولا حياة فيها وإن كان لها أهميتها في الامتحان وبذلك فقدنا الكثير من الفوائد التي تعود على النشء لو خضعت الامتحانات للتربية الحققة لا العكس .

ثالثاً — إن الامتحانات بشكلها الحالي لا تساعدنا في الحكم على الأطفال حكماً حقيقياً ، فهي لا تمثل إلا ناحية واحدة من نواحي التربية ، فلا تكشف من نواحي حياة الطفل أكثر من ناحية واحدة هي مبلغ إفادته من مواد الدراسة ، أما عق تفكيره ، وعبقريته ، ونشاطه ، ومتانة خلقه ، وصلاحيته للحياة الاجتماعية فكل هذه اعتبارات أبعد ما تكون عن اهتمام الامتحانات الحالية .

رابعاً — أنها بشكلها المألوف تشجع على الاستظهار والحفظ ، وتقتل عمليات عقلية أرقى كالتفكير ، والقدرة على الحكم ، فلا غرابة إذن أن ينسى التلميذ كل شيء عقب انتهائه من الامتحان ، وأن يلجأ إلى عمل الملخصات المبثورة التي لا يفيد منها إلا في الامتحان ، ومما يشجعه على ذلك ما يجده من كتب مؤلفة يعدها أساتذة تخصصوا في هذا العمل ، فأخرجوا لتلاميذهم المنقذ ، والمنجز ، والموجز ، والملخص . . . إلخ فالامتحانات الحالية ، لا تعرفنا شيئاً عما كسبه التلميذ من تقدم في نواحيه الوجدانية ، والخلقية ، والاجتماعية ، ولا تكشف لنا عن قدرته في استخدام ما أفاده من خبرة وتجارب في التصرف في المواقف الجديدة .

خامساً — لقد أدى نظام الامتحانات إلى خطر صحى وأخلاقى تأثر به التلاميذ تأثيراً عظيماً ، فقميل الامتحان تعقل صحة التلاميذ ، ويرهقون بالعمل ، والمذاكرة الطويلة إرهاباً يؤدي إلى إحداث أضرار جسمية ، ونفسية ، فقرب الامتحان يرى وجوها شاحبة ، وجسوماً هزيلة ، وعيوناً غائرة ، كما نلمس أعصاباً مضطربة ، وخوفاً بادياً ، وقلقاً واضحاً . . . إلخ أما أنها عامل من عوامل ضعف الأخلاق فلا أنها تقرن العلم دائماً بأهداف مادية ، فقد تدفع التلميذ إلى التحايل على النجاح بأى شكل من الأشكال ، فقد يقصر اهتمامه على بعض أجزاء المنهج التى يتوقع منها الأسئلة ، وقد يعتمد التموه على الممتحن بأشكال غير خلقية ، كما قد يلجأ إلى الغش بأى شكل من أشكاله ، وأيضاً يؤجل دراسته واستدكاره إلى آخر السنة حيث يمكنه أن يعتمد على مدرس خصوصى يقوم بعملية تلقينه العلم ، وهكذا .

سادساً — الامتحانات الحالية قياس ذاتى يختلف باختلاف المصحح ، وبالعوامل شخصية لا علاقة لها بقدرة التلميذ مثل خط التلميذ ، وأسلوبه ، وطريقة عرضه ، ومقدرته الإنشائية ، ومزاج المصحح ، وفكرته عن التلميذ ، وعلى ذلك فعنصر الحظ يتدخل فيها تدخلاً كبيراً . هذا وسنزيد القارئ تفصيلاً عن الامتحانات المدرسية كمقاييس فيما بعد .

من أجل ذلك اتجه رجال علم النفس التجريبي إلى البحث عن مقياس موضوعى لتقدير التلاميذ بدلاً من طريقة الامتحانات التقليدية ، فبحثوا عن مقياس يمكن بواسطته اختبار قوى التلميذ ، وقدراته العقلية ، ومقدار تحصيله فى مختلف المواد . لأنه بدون مقياس موضوعى تصبح عملية القياس عديمة القيمة ، كما أنه إذا ترك كل مدرس يقيس مدى نجاح تلاميذه بمقياس خاص تصبح النتائج التى يصل إليها عديمة القيمة بالنسبة لغيره من المدرسين .

ولقد فكر رجال التربية فى حل هذه المشكلة بطريقتين :

أولاً — فكر البعض فى إلغاء « الطريقة التقليدية » « Essay Type » طريقة

المقال « كوسيلة للامتحان » . فبدلاً من أن نضع في ورقة الامتحان خمس أسئلة يحتاج كل منها إلى مقال في الإجابة عنه ، فكروا في وضع عدد عظيم من الأسئلة قد يصل إلى المائة ، وكل سؤال منه لا يحتاج في الإجابة إلى أكثر من بضعة كلمات . وطُبق نفس هذا المبدأ على الرياضة ، فيقدم للتلميذ عدد عظيم من الأسئلة العقلية بدلاً من الافتصار على خمس أو ست مسائل . وهذا الامتحان في شكله العام شبيه باختبارات الذكاء ، ويطلق عليه اسم « الاختبارات الحديثة » New. Type Tests : وهذه الاختبارات الحديثة تمتاز بميزات واضحة عن الاختبارات التقليدية نلخصها فيما يأتي :

- ١ — إن تصحيح هذه الاختبارات لا يتأثر كثيراً بالعوامل الشخصية ، فلا دخل لمزاج المدرس أو تقديره في وضع الدرجة فالجواب في كل سؤال واحد معروف .
 - ٢ — هذه الاختبارات موضوعية ، ولذلك نجدها ثابتة النتائج Reliable فنتيجة الاختبار لا تتأثر مطلقاً إذا تغير المصحح أو تبدل مزاجه نفسه .
 - ٣ — تمتاز هذه الاختبارات بأنها شاملة للجزء الأعظم من المقرر الدراسي فهي بطبيعتها تمس مقداراً كبيراً من المادة المراد الاختبار فيها .
 - ٤ — أنها توفر عنصر الوقت فالتلميذ يجيب عنها في وقت قصير ، والمدرس يصححها في وقت قصير أيضاً ، كما يتمكن أى شخص مختص أو غير مختص من تصحيحها بسهولة طالما كان بيده نموذج الإجابة ، وتوزيع الدرجات على مختلف الأسئلة .
 - ٥ — أن الدرجات التي تعطى على إجابات الطلبة درجات تقيس قدرة الطالب وقوته في العلم الممتحن فيه ، فهذه الاختبارات لا يمكن التضليل فيها ، إذ لا يستطيع التلميذ أن يغطي جهله بالتحايل على المصحح بالأسلوب كما لا يستطيع كفاية غير ما هو مطلوب منه . . . إلخ
- هذا ولو أن بعض رجال التربية يجيزون استخدام هذا النوع الجديد من الأسئلة

مع صغار الأطفال إلا أنهم يشكون في قيمتها النهائية ، ويعز عليهم ترك « الامتحانات التقليدية » ، ويدعون أنه في علم كالتاريخ مثلاً لا يمكن عن طريق الاختبارات الحديثة قياس مدى فهم التلميذ للمادة وهضمه لصورتها العامة ، فالقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ، وبشكل قصصى أمر هام وضرورى بحيث أنه لا يتحقق إذا اقتصرنا على الإجابات المختصرة وبالإضافة إلى هذا النقد تراهم يوجهون إلى الاختبارات الموضوعية مواطن الضعف الآتية :

١ — إنه ليس من السهل وضع أسئلة « الاختبارات الحديثة » فهي تحتاج إلى مجهود جبار فوضع مائة سؤال في مادة من المواد مثلاً يحتاج من المدرس جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلاً .

٢ — أنها لا تشجع على التفكير ، كما أنها تحرم التلاميذ من إظهار القدرة عن التعبير عن أفكارهم بشكل منطقي مرتب .

٣ — أنها تشجع على التخمين في الإجابة ، وهذا غير مجد وإن أصاب أحياناً

٤ — أن هذه الاختبارات لا تقيس إلا معرفة الطل للحقائق ، وتهمل اعتبارات أخرى كثيرة مثل معرفة درجة هضم المادة ، وحسن تطبيقها ، ولذلك يشك كثير من المربين — وهم على حق — في نوع التعليم الذى تقيسه هذه الاختبارات .

٥ — أن هذه الاختبارات لا تتيح الفرصة للتلميذ النابه المطاع في أن يظهر قدرته

لأن الأسئلة موضوعة في جميع أجزاء المقرر التى درسها جميع التلاميذ على السواء .

٦ — أن الإجابة على هذه الأسئلة تتطلب نوعاً آخر من التعليم مخالف تماماً

للطريقة التى يطالب التلميذ باتباعها في استخدام معلوماته في الحياة .

من أجل ذلك ينصح بعض المربين بالتوفيق بين القديم ، والحديث ، وينادون

بأن تشمل أسئلة الامتحان تنوعاً كافياً . فيمكن الإجابة على بعضها بكلمة ، كما يجاب عن البعض الآخر بجملة ، والبعض الثالث بفقرة هذا وقد اختلفت الآراء في تصحيح أوراق الإجابة ، فالبعض يرى إعداد نموذج مفصل لها ، ووضع درجات

على نقط محددة ، وعلى نوع معين من المعلومات ، وبعبارة أخرى : أنهم ينزعون إلى تجزئة الإجابة . أما البعض الآخر فيفضل التصحيح بما تتركه الإجابة من أثر عام ، يكونه الإنسان بعد أن يقرأ الأوراق كلها مرة واحدة : وأحسن طريقة للتصحيح هي أن يفكر المصحح في جميع الإجابات الصائبة المحتملة ، ويوزعها على مقياس ذي خمس مراتب .

هذا ويمكن تطبيق نفس هذه المبادئ على تصحيح « المقالات الأدبية » فبدلاً من تجزئة المقالات إلى « نقط » يقيسها المصحح بمقياس ذي خمس مراتب حسب قيمة كل مقال . ويُصحح المقال عادة في ضوء استيفائه للنقط الأساسية الآتية :

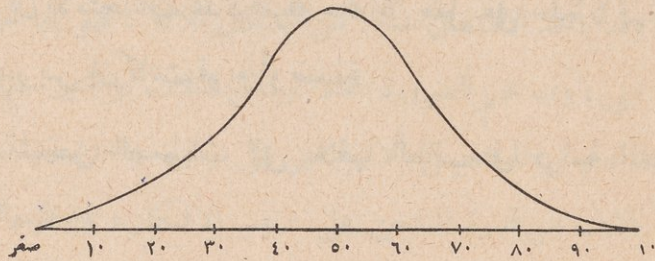
- ١ — ترتيب الأفكار . 1. Range of Ideas.
- ٢ — نوع الأفكار . 2. Quality of Ideas.
- ٣ — أسلوب الكتابة . 3. Style.
- ٤ — الدقة الفنية . 4. Technical Accuracy.
- ٥ — الشكل العام . 5. General Form.

وبعد ملاحظة هذه البنود الخمسة يتمكن المصحح من الحكم على المقال بمرتبة من المراتب الخمس وهي : ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، ومقبول ، وضعيف . ويجب أن تكون الأسئلة في الامتحانات من النوع الواضح الخالي من اللبس ، وأن تستوفي الشروط الآتية :

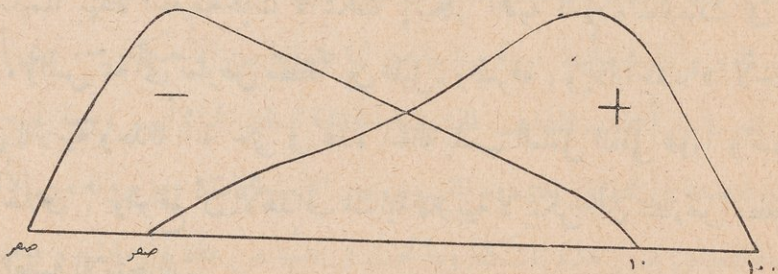
أولاً : أن تكون بحيث تشبع حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة . وبذلك يصادف جميع التلاميذ بعض النجاح ، كما يصادفون أسئلة صعبة تحتاج إلى القدرة على التفكير . ومن المستحسن أن ترتب أسئلة الامتحان ترتيباً تصاعدياً من حيث الصعوبة . فالأسئلة السهلة يجب أن تكون في البداية ، إذ أنها تساعد على خلق الثقة في نفوس التلاميذ العصبيين .

ثانياً — وأن تكون من حيث الطول والاتزان بحيث تشغل أمهر التلاميذ طيلة وقت الامتحان ، وإذا لم يتحقق هذا الشرط فشلت الأسئلة في التفرقة الحقيقية بين أحسن التلاميذ ، وبين غيرهم : وقد يعترض البعض على طول الأسئلة نظراً لأنها تسبب شعوراً غريباً عند الممتحنين ، ويرد على هذا بأن هذا الشعور يزول بالتمرين ويجب على المدرسين ، وعلى التلاميذ أن يعرفوا أن في امتحان ما لا يتمكن جميع التلاميذ من الإجابة على جميع الأسئلة .

ثالثاً — بعد الانتهاء من التصحيح يجب أن تتأمل النتيجة والدرجات التي حصل عليها التلاميذ ، فبهذا يمكن الحكم على ورقة الأسئلة بأنها معقولة أو غير معقولة « فالامتحان الجيد » هو الذي تكون نتيجته متمشية مع منحني التوزيع العادي ، هذا إذا كان عدد التلاميذ كبيراً . وإذا كان هناك عيب في الامتحان .



أخذ المنحني شكلاً « ملتوياً » ويعرف هذا الالتواء في اللغة الإنجليزية باسم Skewness . وقد يكون هذا الالتواء بشكل « إيجابي » أو بشكل سلبي ، والالتواء



الإيجابي دلالة قاطعة على عيوب واضحة ، وظاهرة في الامتحان كسهولة الأسئلة أو سهولة التصحيح أو الغش . كما يستدل من المنحى على صعوبة الأسئلة أو ضعف الطلبة . . . إلخ من العوامل .

وعلى الرغم مما يوجه إلى الامتحانات من نقد فإنه لا يمكن الاستغناء عنها ، وذلك لأهميتها ، ولأنها أيضاً لا تخلو من فوائد منها :

١ — إنها تذكى روح المهمة في التلاميذ وتمكن الكثير منهم من بذل الجهد ولم يشتت معرفتهم المهوشة وتكوين نسيج علمي عقلي مهضوم .

٢ — لها أثر تهذيبى عظيم في الحياة المدرسية .

٣ — أهميتها عظيمة للمدرس فهي تقيس كفايته كمدرس ، وتذكى في نفسه الحماس كي يتقدم ، ويعدل من طريقه إذا أثبتت النتائج فشله .

٤ — أن الامتحانات تمدنا بمعرفة حاله كل طفل على حدة كما أنها أيضاً تفشى سر طرق التدريس إن كانت قوية أو ضعيفة .

٥ — تشخص الصعوبات التي يلاقيها الطالب في دراسة المادة ، والمعلم في تدريسها .

ومما لا شك فيه أن هناك أموراً تربوية هامة تعجز الامتحانات عن قياسها إذ أن المقياس الحقيقي للتربية لا يتوقف عن مقدار التحصيل العلمى بقدر ما يتوقف على مدى عمق ، واتساع ، واستمرار ميول تلاميذنا التي يكونونها أثناء حياتهم الدراسية ، ومع تسليمنا بهذه الحقيقة فإننا لا يمكننا إنكار أهمية العلم والمعلومات في عملية التربية ، وليس ثمة أى تعارض مطلقاً بين الميل ، والمعرفة ، وإذا أخذنا « الأخلاق » كمقياس للتربية وجدنا أنه حتى في هذه الحالة يلعب العامل العقلى دوراً واضحاً في بناء الأخلاق . والواقع أن الأهداف المثالية للتربية لا يمكن أن تتعارض مطلقاً مع النتائج الطيبة للامتحانات .

من ذلك يتبين لنا أن الامتحانات لا غنى للتعليم عنها ، وأنها أصبحت جزءاً متميزاً في تسيير مجلته ، فهي لازمة في الفصل ، لازمة في المدرسة ولازمة كوسيلة للكشف عن مدى هضم الطفل للمادة قبل أن ينتقل إلى مادة أرقى . وإذا كان الأمر كذلك فخير بنا أن نتساءل متى ، وكـ مرة يعقد الامتحان للتلاميذ ؟ تعقد الامتحانات في بعض المدارس في نهاية كل فترة دراسية ، وفي نهاية العام يعقد امتحان عام . أما بعض المدارس الأخرى فتعقد الامتحان مرة في نصف السنة ومرة في آخر العام . وهذا أمر يتوقف غالباً على أمور إدارية ، فإذا كان المنهاج معداً لسنة دراسية فلا بد عندئذ من أن يكون هناك امتحان عام يعقد في نهاية العام ، يضاف إليه امتحان أو أكثر أثناء العام الدراسي ويستحسن أن يكون في نهاية فترة من الفترات . أما إذا كان المنهاج لنصف سنة دراسية ، وإذا كان النقل من فرقة إلى أخرى يحدث في نهاية ست شهور فيعمل امتحان واحد للفرقة الواحدة كل ست شهور . هذا وقد يأخذ الامتحان شكلاً من أشكال ثلاثة : فهو إما تحريري ، أو شفهي ، أو عملي ، وقد تختم الضرورة اتخاذ الوسائل الثلاث أو اثنين منها فقط لقياس كفاية التلميذ ، ومن المستحسن ألا تقتصر على وسيلة واحدة منها ، فالامتحان التحريري يكشف عن قدرة الممتحن على ترتيب الأفكار ، وتنظيمها ، كما يبرز أسلوبه ، ومدى هضمه للحقائق — أما الامتحان الشفوي فيكشف عن لباقة التلميذ ، وسرعة فهمه ، وقوة ذاكرته ، وحسن معالجته للمواقف الجديدة . والامتحان العملي يكشف عن مرونة أصابع التلميذ ، ومهارته اليدوية وملاحظته ، وذكاؤه العملي .

والآن وقد عرضنا للامتحانات وما يكمن وراءها من مشا كل مختلفة ، وآراء متضاربة ، وأدليتنا برأينا ، وقررنا ما عن لنا صوابه من الأحكام — نرى أن ندع المجال لغيرنا من أصحاب المذاهب الفلسفية المختلفة ليعلموا لنا رأيهم ، وما يلوح لهم من وسائل ناجحة في تحقيق الهدف التربوي من الامتحانات وما يرونه من الأساليب الناجمة لتجاني ضرر هذه المشكلة وما تحمله في طيها من عقد وأزمات . وهدفنا من

ذلك أن تستبين وجهات النظر المختلفة ، حتى يكون القارئ على بينة من أمره حين يفضل إحداها على الأخرى ، وحين يحاول أن يكون لنفسه رأياً خاصاً أو فلسفة جديدة في هذا الموضوع .

٣ — الامتحانات في ضوء المذاهب الفلسفية :

إن طبيعة ، ووظيفة ، الامتحانات الحالية ، وكيفية إدارتها من الموضوعات التربوية التي قتلت بحثاً في أيامنا الأخيرة . وقد أثبت ذلك أن كل فرد تقريباً أصبح يتبرم بكل نوع من أنواع الامتحانات المعروفة . ومع ذلك ، وعلى الرغم من هذا التبرم لم يقبل واحد من رجال التربية والتعليم إلغاء الامتحانات إلغاء تاماً . وقد يرجع السبب الرئيسى لهذا التبرم إلى أن جميع المدرسين يعرفون الكثير من الحالات التي يرسب أصحابها على الرغم من قدرتهم ومشاربتهم على العمل ، وهذا في نفس الوقت الذى ينفج فيه غيرهم من التلاميذ الذين هم دونهم قدرة ومثابرة . لذلك يشعر رجال التربية بشيء من التحدى عند حدوث مثل هذه المآسى ويحاولون قدح زناد أفكارهم للبحث عن مقياس أكثر دقة لقياس تحصيل وقدرة التلاميذ وهم يظنون أن الوقت قد حان لضرورة معرفة بعض الطرق لقياس التحصيل المدرسى بحيث تكون نتيجة القياس متناسبة مع قدرات التلميذ العامة . على أن ما اخترعه بعض رجال التربية من اختبارات تعرف باسم « الاختبارات الحديثة The New style examinations » لا زال ينظر إليها غيرهم من المربين نظرة سخرية ، كما أن بعض الأهداف أو النواحي الموضوعية التي يضعها بعض الممتحنين نصب أعينهم قد تبدو غير مقبولة في أعين غيرهم : والواقع أن مناقشة كبار رجال التربية في هذا الموضوع قد تبدو مناقشة ثائرة غير مستنيرة ، وربما كان الخلاف أعمق من أن يتنبه إليه كل من الطرفين المتخاصمين . وقد يكون هذا الخلاف عميقاً جداً بحيث يقترب من ذلك الخلاف الذى تدور رحاه بين أنصار هذه الفلسفات الرئيسية الثلاث وهى :

الواقعية، والمثالية، والعملية. وإذا وقفنا بين مفترق طرق تلك الفلسفات فلا بد من أن نختار لنوازن بينها لنخرج بفلسفة ذاتية ولنشق الآن طريقنا إلى تلك الفلسفات الثلاث:

١ — الفلسفة الواقعية يقيم الواقعي: على الممتحن أن يكون عليماً بالأهداف التي يرمى إليها. فما يبحث عنه لا يعدو أن يكون تحصيلاً موضوعياً من جانب التلاميذ: ويقصد بهذا القدرة على تكرار المعلومات الموضوعية، وعلى إثبات فهم العلاقات الموضوعية الداخلة في دراسة أى موضوع من الموضوعات: وهذا الفيلسوف الواقعي نفسه يتوقع أن يبتدع الممتحن مقياساً موضوعياً لقياس هذا التحصيل الموضوعي. وإن ما يثير غضب هذا الفيلسوف هو الاهتمام بالمستويات، ووجهات النظر الذاتية سواء أكان هذا من جانب التلميذ أم من جانب الممتحن.

ومن أجل هذا لا تلحقنا الدهشة إذا ما عرفنا أن هذه العقلية الواقعية تشك في قدرة المدرس على تقدير التلميذ و «الحكم» عليه. ولقد عُرِضت أوراق الامتحانات من «نوع المقال Essay Type» على عدد ليس بالقليل من المدرسين ليقدروها كل منهم فكانت النتيجة متفقة تماماً مع ما كان يتوقعه كل عضو من أعضاء لجنة الامتحان. ومعنى هذا أن مدرساً من المدرسين وليكن «أ» قد يرتب ثلاث أوراق من أوراق الإجابة بالشكل الآتي: ورقة في المرتبة الأولى، وورقة في المرتبة الثانية، وورقة في المرتبة الثالثة، أما المدرس «ب» فقد يرتب نفس الأوراق الثلاث بشكل عكسي: أما المدرس «ح» فقد يتصور أن الأوراق الثلاث جميعها في مستوى واحد وأنها مثلاً في المرتبة الثانية.

ومن أكبر العيوب التي توجه إلى الأسئلة التقليدية صعوبة تصحيحها. ومنذ سنوات مضت بدأت التريمية الحديثة توجه النقد اللاذع للامتحانات، وتوالى عليها الحملات، ولقد أثبتت التجارب أن عنصر المصادفة، والعامل الشخصي لهما أكبر الأثر في تقدير نتائج الامتحانات، لدرجة أن أكّد البعض أنه لا توجد مقاييس حقيقية للتقدير، وأنه إذا اتفق اثنان في تقدير درجة ما، فإن هذا الاتفاق لا يكون

إلا من قبيل المصادقة . ويقول الأستاذ ب. واليس^(١) «B.C. Wallis» وهو من كبار هيئة الممتحنين الإنجليز ما يأتي : « نحن جماعة الممتحنين لم نقدر قط على مهمتنا التي نقوم بها . فنحن في أشد الحاجة إلى مدرسة أو معهد لتدريب الممتحنين على التقدير كما أننا في مسيس الحاجة أيضاً إلى معهد يبحث نتائج الامتحانات . إن أطفالنا ، وفلذات أ كبادنا هم في نظري أكثر أهمية من النباتات ، ومع ذلك فنحن نتساءل ما هي المدرسة التي يمكن أن نعتبرها بمثابة حقل لتجارب التربية الحديثة ؟ وأين معهد الأبحاث الخاصة بالامتحانات الذي يمكن أن نتتبع فيه مدى نجاح ما عالجناه ، وما سنعالجه من مشاكل » ؟

وكي نزيد القارئ توضيحاً نسوق إليه بعض الأمثلة التي بها يثبت فشل تقدير الممتحنين لأوراق الإجابة .

أولاً — لقد أثبتت التجارب التي قامت بها لجنة الامتحانات المدرسية بجامعة «درهام» ، أن هناك اختلافات عظيمة بين المصححين في تقدير الدرجات : وكانت التجربة قائمة على تصحيح أوراق الإجابة في اللغة الإنجليزية ، قام بالتصحيح فيها سبعة من المدرسين المتمرنين ، وقد تصادف أن سبعة من أوراق الإجابة أرسبها إثنان من المصححين فلما عرضت على غيرهم من المصححين نجحت جميعها ، وكان نجاح بعضها نجاحاً مشرفاً للغاية .

ثانياً — أقيم امتحان للتاريخ في إحدى الجامعات الأمريكية وقام بتصحيح الاجابات فيه ستة من الأساتذة ذوي الكفاءة الخاصة ، وكان من المقرر أنه إذا رسبت إحدى الأوراق عند أحد المصححين لابد من عرضها على بقية الأعضاء لإبداء رأيهم فيها ، وقد تصادف أن قام أحد هؤلاء المصححين بعمل نموذج للإجابة ليستعين به في التصحيح ، ولكن من سوء حظ هذا المصحح أن خلطَ هذا النموذج بغيره من الأوراق الراسبة ، فمرَّ هذا النموذج على بقية المصححين ، فتعرض بذلك

الأستاذ المحترم للرسوب من بعض زملائه .

ثالثاً — عملت تجارب أخرى واسعة النطاق في كل من أمريكا ، وأوروبا ، وكانت نتائجها مخيبة لآمال رجال التعليم ، وذلك لأنها تمخضت عن حقائق ما كان يؤمن بها المهيمنون على شئون الامتحانات ، إذ أثبتت هذه التجارب أن ورقة الإجابة الواحدة قد ينالها من أحد المصححين درجة تكاد تقترب من درجة الكمال ، بينما تنال من مصصح آخر الرسوب التام ، وبذلك اختلف تقدير المصححين اختلافاً واضحاً ، وظهر هذا الاختلاف بوضوح في المواد التي تحتم الإجابة فيها استخدام طريقة الموضوعات Essay Type كما هو الحال في المواد الاجتماعية ، والإنشاء ، وما يثير الدهشة حقاً أن المصحح الواحد قد يختلف تقديره لإجابة من الإجابات إذا عرضت عليه تلك الإجابة في مناسبات مختلفة : فقد عرضت مجموعة من الأوراق — بعد مدة من الزمن — على نفس الممتحن الذي سبق أن قدرها ، وقد وجد أنه هو نفسه يختلف مع نفسه في تقديرها ، وقد يعكس ترتيبها لدرجة أنه قد يضع في المرتبة الثالثة بعض الأوراق التي كانت في المرة السابقة ضمن أوراق المرتبة الأولى ، كما قد يضع بعض أوراق المرتبة الثالثة في الصف الأول .

وخلاصة هذا القول إن الممتحنين بشر ، وأن هذه التجارب أثبتت ما يعرفه الجميع من ضعف الطبيعة البشرية ، وتأثيرها . ولم تقتصر هذه التجارب وأمثالها على التاريخ ، والأدب فحسب حيث يتوقع الجميع اختلافاً في الآراء ، وليكنها أجريت أيضاً على « العلوم » ، وحتى على « الرياضة » وكانت النتيجة اختلافاً واضحاً في آراء المصححين حتى في المواد التي كان يتوقع الجميع توافق الآراء فيها .

ولما أثبتت التجارب أن « حكم » المدرسين على التلاميذ يتأثر بناحية الضعف البشري ، والناحية الذاتية ، بدأ أنصار الفلسفة الواقعية يبحثون فيما إذا كان من الممكن البحث عن طريقة لا تتأثر أسئلتها ، ولا الإجابات عنها بالاختلافات الذاتية ، كما بدأوا يبحثون أيضاً عن الأسئلة التي تقيس حقيقة المعلومات وتكشف عن كنه

عقلية التلميذ ، ومبادئه ، ولذلك نجد أنهم قد بدأوا يبتعدون كل البعد عن تلك الأسئلة التي تبدأ بالألفاظ المعهودة مثل .

١ — « ناقش هذا المبدأ أو تلك النظرية » إذ أن كلمة ناقش لا بد ، وأن تُفهم عناصر ذاتية في الإجابة .

٢ — « اكتب ملخصاً عن موضوع من الموضوعات » لنفس السبب السابق ذكره .

٣ — أسئلة « هل تظن . . . أن كذا ، وكذا . . . وإذا كان الأمر كذلك فلماذا . . . ؟ »

٤ — أسئلة « ماذا تفضل . . . مع ذكر السبب . . . ؟ »

٥ — أسئلة « عبّر بعبارتك عن . . . كذا ، وكذا . . . ؟ »

٦ — أسئلة « كيف تعالج موقفنا من المواقف . . . ولماذا ؟ »

أما المجال الذي لا تختلف فيه الآراء فقد حصره الواقعيون في أمرين هامين هما :
أولاً — مجال الحقائق أو ميدان المعرفة .

ثانياً — مجال العلاقات .

ففي مجال الحقائق الموضوعية يضع الممتحن قائمة بالحقائق الهامة نصب عينيه ثم يبتكر أسئلة مبسطة ليرى بعيني رأسه هل تلاميذه يعرفون تلك الحقائق أولاً يعرفونها فالأسئلة التي يضعها سهلة بسيطة بطبيعتها تبتعد كل البعد عن الغموض ، كما تبتعد أيضاً عن اختبارات الذكاء العامة ، وقد تأخذ هذه الأسئلة أشكالاً مختلفة نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ — أسئلة الخطأ ، والصواب .

٢ — أسئلة الاختيار من إجابات متعددة .

٣ — اختبارات التكميل .

٤ — اختبار الربط .

٥ — اختبار الترتيب .

٦ — اختبار التوفيق .

وإليك نبذة مختصرة عن كل من هذه الأسئلة والاختبارات :

١ — أسئلة الخطأ ، والصواب :

يُسأل الطفل سؤالاً معيناً ، وتذكر عدة أجوبة مختلفة لهذا السؤال بعضها صواب وبعضها خطأ ، ويطلب من الطفل أن يضع علامة الصواب أمام الإجابة الصحيحة ، وعلامة الخطأ أمام الإجابة الغير صحيحة : وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة .

مثال ١ : بعض العبارات الآتية صحيحة والبعض الآخر خطأ ، فإذا كانت العبارة صحيحة فضع علامة الصواب (—) على الخط المنقط ، وإن كانت خطأ فضع عليه علامة (×)

(أ) المستقيم أقرب بعد بين نقطتين

(ب) تكثر التماسيح في شاطئ البحر الأبيض قرب الإسكندرية

(ح) تقع القاهرة على خط الاستواء

٢ — الاختبار من إجابات متعددة : ومن أمثلتها ما يأتي :

(أ) إن مكتشف أمريكا هو : (دريك — كولبس — كوك — رالى)

(ب) عاش « شكسبير » في عهد : (هنرى الثامن — الياصابات — الملكة آن — جورج الثالث) .

(ح) إن أول من أدخل التبغ في إنجلترا هو (حنا كابوت — توماس كرومويل — سير والتر راى — روجر ألان) .

(د) إن رئيس الوزارة الإنجليزية إبان الثورة الفرنسية هو : (وليم بت — روبرت والبول — روبرت بيل — وليم إيوارت غلادستون) .

(هـ) إن الذى انتصر فى موقعة الطرف الأغر هو : (ولنجتى — دريك — غوردن — نلسن) .

٣ — اختبار التكميل :

وهذا الاختبار عبارة عن جمل ، وعبارات تحذف بعض كلماتها أو عباراتها ، ويطلب من التلميذ تكملة الجملة بما يملأ فراغ الكلمات المحذوفة .

مثال : أمامك عبارات والمراد تكميلها :

(أ) ترجع شهرة الحملة الكبرى إلى

(ب) إن أهم الصناعات القائمة فى مديرية قنا هي وذلك لوجود

وتصدر هذه السلع إلى بقية القطر بواسطة وذلك

(ح) إن التربية الحققة هي تلك التربية التى تضع التلاميذ أمام

تصارعها وتصارعه وتكون نتيجة ذلك

٤ — اختبار الربط :

يوفق التلميذ بين الألفاظ أو بين العبارات المرتبطة أشد الارتباط ببعضها

١ — الصيف النباح

٢ — الشتاء العرق

٣ — شهر رمضان اللعب

٤ — الامتحان الأمطار

٥ — الطفل الصيام

٥ — اختبار الترتيب :

وفى هذا الاختبار يعطى الطفل أو التلميذ مجموعة من الكلمات أو من العبارات

ويطلب منه ترتيبها :

مثلاً : (١) الحرارة ..	(٢) بخار الماء	(٣) التصاعد ...
(٤) التكاثف ...	(٥) المطر	
(١) ٣ ...	(٢) ٥ ...	(٣) ٧ ...
(٤) ٩ ...	(٥) ١١	

٦ — اختبار التوفيق :

وهذا عبارة عن جدولين أحدهما للأسئلة ، والآخر للأجوبة ، ولكن الأجوبة توضع بغير ترتيب الأسئلة ، ويكلف الطفل وضع كل جواب أمام السؤال الذي يتفق وجوابه أو يضع رقم الإجابة بدلاً منه .

- ١ — متى تبدأ أجازة وسط السنة ؟ محمد على باشا
 - ٢ — من هو مؤسس الأسرة العلوية الكريمة ؟ في أوائل فبراير
 - ٣ — متى سيحدث الزواج الملكي المبارك ؟ في ميدان الحطة
 - ٤ — أين يوجد تمثال نهضة مصر ؟ في ٦ من مايو سنة ١٩٥١
- تلك هي الاختبارات الحديثة التي يلخص الأستاذ « برنكلي » Brinkley ^(١) مزاياهما فيما يأتي :

أولاً : إن الاختبارات الحديثة اختبارات موضوعية لا تتأثر مطلقاً بالعوامل الشخصية ، ولا بالأهواء الذاتية ، كما أنها لا تعطى للمصحح مطلقاً فرصة التأثير بعوامل ثانوية كحسن الخط أو القدرة على التعبير ، وترتيب الأفكار .

ثانياً : هي أكثر ثباتاً من الامتحانات التقليدية ، وتوزيع الدرجات فيها أكثر اتساعاً ، وبذلك تكشف عن نواح كثيرة لا يتأتى للامتحانات القديمة الكشف عنها .

ثالثاً — إن الامتحانات الحديثة تمتاز بتعدد أسئلتها ، وبكثرتها ، وبذلك تشمل مقدراً كبيراً من المادة المراد الامتحان فيها . وهذا يجعل المدرس يهتم بكل جزء من

أجزاء المادة ، ولا يقتصر على حشر أذهان الأطفال بالمهم منها فقط .

رابعاً — إن الاختبارات الحديثة تشجع على تكوين بعض العادات المستحبة . كسرعة التفكير ، وعدم الخروج عن الموضوع ، وفهم الأفكار أكثر من وعيها أو حفظها ، وتحديد الإجابة ، وعدم الاكتفاء بالتعميمات السريعة .

خامساً — إن الاختبارات الحديثة تمكن المدرس من مقارنة فصوله بعضها ببعض أو بعض أجزاء الفصل ببعض الآخر ، كما أنها تمكنه أيضاً من القيام بالتجارب العلمية في طرق التدريس ، ومحتوى المادة .

سادساً — إن الاختبارات الحديثة لا تقتصر أهميتها على قياس الأغراض التي ترمى إليها فحسب بل هي في الواقع اختبارات تعليمية ، وتشخيصية ، وعلاجية . على أن الاختبارات الحديثة لا تخلو من عيوب جدير بنا أن نذكر : منها ما يأتي :

أولاً — إن هذه الاختبارات لا تسمح للطفل مطلقاً بأن ينظم أفكاره ، ويرتبها ، وخاصة في المواد التي تحتاج لإبراز عنصر حسن التعبير .

ثانياً — إن هذه الاختبارات بطبيعتها تتكون من أسئلة متعددة ، وكل سؤال يتعلق بنقطة صغيرة من المادة ، وما دام الأمر كذلك فهذه الاختبارات لا تقيس إلا قدرة الطفل على استيعاب الحقائق الفردية أكثر من فهم الحقائق العلمية العامة .

ثالثاً — يعتمد تفوق الطفل في هذه الاختبارات على معرفة الحقائق المجردة أكثر من معرفة العلاقات ، وربط الأسباب بالمسببات ، وهذا من شأنه أنه يؤثر في صحة الاختبار فالهدف الرئيسي من الامتحان هو معرفة مدى هضم الطالب للحقائق ، وكيفية استخدامها لا مجرد الحفظ ، والاستيعاب .

رابعاً — قد تشجع هذه الاختبارات بعض الأطفال على الخدس ، والتخمين .

خامساً — قد تدعو هذه الاختبارات إلى عدم التفكير في الموضوع ، فقد يكتفي الطالب باستظهار حقائق متناثرة خالية من الربط ، والمعنى .

سادسا — لا يمكن استخدام هذه الاختبارات في قياس بعض المواد الدراسية كالرسم ، والخط ، والإنشاء .

سابعا — إنها تحتاج في تكوينها إلى وقت طويل من المدرس إذ ليس من السهل أن نتصور الوقت اللازم لوضع مائة سؤال أو خمسين كي يقوم الطفل بحلها في بضع دقائق .

والآن رأينا ما كان من رأى « الرجل الواقعى » في عمل اختبارات من نوع حديث ، وما كان من أمر هذه الاختبارات ومحاسنها ، ومساوئها ، وعرفنا أن الرجل الواقعى يهتم بأمرين هما : نوع الحقائق ، ونوع العلاقات التى يجب أن يعرفها التلميذ وتقدير التلميذ بمقدار ما يهضمه من تلك الحقائق ، وما يعرفه من تلك العلاقات — على أن ما يتصوره مدرس من المدرسين قد ينطوى على حقائق هامة قد يتأثر بالناحية الذاتية ولذلك نجد أن الواقعى يحاول التخلص من ذاتية المدرس ومن تأثير العنصر الشخصى بشككين أو بطريقتين هما : —

أولا — يطلب من أحد المدرسين وليكن « أ » أن يكتب قائمة بالحقائق الهامة لمادة من المواد والعلاقات الهامة فى تلك المادة ، ثم تعرض هذه القائمة ، على مدرسين آخرين ، وليكونوا ب ، ح ، د ويطلب منهم الحكم عليها ، وبهذا الشكل وبالإحتكاك بين المدرسين يمكن التخلص من العناصر الذاتية التى تتحكم فى الأسئلة ، وتصبح الأسئلة مصدقة لقول الشاعر الإنجائيزى : —

What remains will be so pure,
It will bear The examination of the most severe."

وحق هذا لا يطمئن إليه الواقعى من المربين إذ أنه لاحظ أنه حتى هذه اللجان من كبار الممتحنين كثيراً ما تقوم بوضع أسئلة يتمكن أى تلميذ من الإجابة عليها بسهولة أو لا يتمكن أى تلميذ من الإجابة عليها قط . وفى نظر الواقعيين أن أى سؤال عديم « القيمة التشخيصية » لا يساعد على فصل « الناجحين » من « الراسبين » هو

(٢٧)

سؤال لا قيمة له . ولا يستحق أن يوضع في ورقة من أوراق الامتحان سواء اعتقد المدرس أنه سؤال هام جدير بالطفل أن يجيب عليه أو لم يعتقد . والطريقة الوحيدة للحكم فيما إذا كان للأسئلة « قيمة تشخيصية » أم لا هي تطبيقها على تلاميذ أقوياء ، وعلى تلاميذ ضعفاء كي تتمكن من معرفة قيمة الأسئلة ذاتها . وبعبارة أخرى يجب أن تكون الأسئلة مقننة ، ويجب أن نحاسب تلاميذنا على إجاباتهم بقياسها على ما عقدنا من إجابات مقننة .

وبهذه الطريقة يتمكن « الواقعي » من ابتكار اختبارات تتخلص من عنصر الذاتية من جانب التلاميذ ، ومن جانب الممتحن . ومما لا شك فيه أن مثل هذا الإعداد لهذه الأسئلة لا بد وأن يكلف الممتحن جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلاً . ولكن بعد ما يتمكن المدرس من عملها يسهل عليه أن يطبقها في أي وقت وبأقل جهد . إن مثل هذه الاختبارات هي بدون شك تتمثل فيها الكفافية ، وتربط النهاية العظمى للتحصيل الموضوعي بالنهاية الصغرى للمجهود .

ب — المذهب المثالي في عمل الامتحانات :

إن الرجل المثالي يمتاز بوضوح الهدف أمام عينيه ، وهذا الهدف لا يخرج عن الوصول إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدرات الشخص الذاتية . ولذلك نجد أنه يبحث ، ويفتش عن أسئلة الامتحانات التي تعمل بطبيعتها على تنشيط عقل الطالب إلى أقصى حد ممكن ، وبذلك يتمكن من أن يشجع الممتحن على أن يلم شتات نفسه ويبذل أقصى جهده في الإجابة على الأسئلة . ولما كانت شخصيات الأفراد تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً كان نوع الأسئلة التي يرمى للمثالي إلى البحث عنها ينافض تمام المناقضة تلك الأسئلة التي يرمى « الواقعي » إلى ابتدائها . فالواقعي يبحث عن أسئلة يمكن أن يجاب عنها بشكل صائب ، وبطريق واحد . أما الرجل المثالي فيبحث عن الأسئلة التي لا يتفق طالبان على الإجابة عليها ، والتي تتحدى

بطبيعتها قوة كل طالب على حدة . فالأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بوضع علامة الصواب أو الخطأ أمامها أو بوضع خط تحت نوع الإجابة — مثل هذه الأسئلة لا تروق مطبقاً في نظر الرجل المثالي . والتلميذ إما أن يعرف هذه الأسئلة أو يجملها ، وهو في كلتا الحالتين لا يشعر مطلقاً باللذة في عرض آرائه الصائبة ، ولا يشعر بمرارة الألم إذا كانت إجاباته خاطئة .

فالأسئلة التي يجدها « الرجل المثالي هي بعينها الأسئلة التي يرفضها « الرجل الواقعي » . أسئلة تأخذ شكل (ناقش — اشرح — انتقد) وهذا نوع من الأسئلة كفيلاً في نظر المثالي بأن يتيح الفرصة للتلميذ كي يبرز شخصيته ويبرز معرفته ، ويدلى بذكائه ، وبقدراته الخاصة . على أن نوع الإجابة التي يتطلبها الرجل المثالي هي نقيض الإجابة التي يتطلبها الرجل الواقعي . فالمثالي يتطلب « المقال » . والمقال يتيح للفرد الفرصة للتعبير ، ولإبراز عمق البصيرة ، ولتنمؤ الشامل . وفوق هذا يبرز العبقرية . زد على ذلك أن مثل هذه الأسئلة تتيح للتلميذ فرصة تحدى الشيء الجاهل بخلاف أسئلة الحقائق ، وأسئلة المعرفة فهي في نظره بعيدة عن الناحية الجمالية ، ولا تفسح المجال للتعبير عن الذاتية . فالأسئلة المبنية على مشاكل هي النوع الذي يتطلب عبقرية ، وقدرة وهي بعينها الأسئلة التربوية .

وإذا كان المقال ضرباً من ضروب التعبير عن العنصر الذاتي فكيف يمكن تصحيح مثل هذا الشيء ؟ هل هناك مبادئ معينة يتمكن الممتحن من الاستعانة بها ؟ أو هل تصحيح مثل هذه الإجابات أمر ذاتي أيضاً ؟ إن الرجل المثالي يؤمن إيماناً قاطعاً بأن الإجابة على الأسئلة المقالية تحتاج إلى أمرين هامين هما : القدرة على الحكم ، والبصيرة النافذة في تصحيح المقال . ولما كان يعتقد أن القدرة على الحكم ، والبصيرة النافذة لم يصبها بالأمور الهامة لدى المربي الحديث في الوقت الحاضر لذلك نراه ينادي بأن المبادئ التي يجب أن تطبق عند تصحيح المقالات هي مبادئ العقل نفسه ، وهذه المبادئ هي :

Comprehensiveness

١ — القدرة على الفهم

Clearness

٢ — الوضوح

Vigor

٣ — النشاط العقلي

Unity

٤ — الوحدة

Depth

٥ — العمق

Originality

٦ — العبقرية

فإذا كان كاتب المقال قد تمكن من أن ينظر إلى المشكلة بعين فاحصة ، وأن يجعل مقدمة مقاله ، وطريقة عرضه ، وخاتمته مرتبطة متصلة بصلب المشكلة ، وإذا كانت الأدلة التي أدلى بها تؤدي إلى نتيجة واحدة محتملة . وإذا كانت النتائج وثيقة الصلة بمقدماتها ، وإذا كانت حركة الأفكار منتظمة . عندئذ يحكم الرجل المثالي على المقال بالامتياز ، وهذا يدل في نظره على عقلية من النوع الممتاز تمكن صاحبها من الكشف عن الصفات العقلية اللازمة لحل المشكلة في وقت محدد هو وقت الامتحان

وثمة نقطة هامة جديرة بالذكر . « فالواقعي » يصحح الإجابات بألفاظ هي صواب أو خطأ ، ويقصد بهذا أن الإجابات صحيحة بالقدر الذي ترتبط به وتتفق مع مستوى الحقائق ، وإذا كانت الإجابات خاطئة فمعنى هذا أنها لم تصل إلى ذلك المستوى الذي يتفق ، والحقائق العامة . فالمقياس الذي يقيس به الرجل الواقعي قيم الأشياء هو معيار « ربطها بالحقائق » « factCorrespondance » أما الرجل المثالي فلا يهتم مطلقاً بارتباط الإجابة ارتباطاً موضوعياً بالحقائق أو عدم ارتباطها . كما أنه لا يهتم مطلقاً إذا كان الطالب يتفق مع الممتحن أو لا يتفق . وكل ما يهمه هو الصفات العقلية التي يبرزها كاتب المقال ، فإذا كان التماسك ، والعمق ، والعبقرية واضحاً كانت درجة المقال عالية . وإذا كان التماسك ، والعمق واضحين ، ولكن التلميذ مكرراً مذكراًه التي استقهاها عن أستاذة بمعنى أن الصفات العقلية الظاهرة

هى صفات المدرس لا التلميذ كانت درجة المقال منخفضة . فمقياس قياس المقال فى نظر المثالى هو التماسك ويقصد بالتماسك ، والانسجام تلك الوحدة المنظمة المؤسسة على موجة واحدة من موجات البصيرة .

إن هذه الاختلافات الواضحة بين وجهتى النظر « الواقعية » ، « والمثالية » لها أثر واضح فى التطبيقات التربوية وفى النظريات التعليمية . ويتضح أثرها إذا كان الامتحان من ذلك النوع الذى ستسمح نتائجه لصاحبه فى المستقبل بمجانبة لمتابعة التعليم أو بمكافأة أو وظيفة ، ولذلك لا بد وإن يبدو الخلاف واضحاً وظاهراً إذا كان معظم الممتحنين من « الواقعيين » أو من « المثاليين » . فقلما تخلو لجنة من لجان الامتحان من النوعين ، وإذا كان هناك اختلاف بين الممتحنين من حيث المبدأ ومن حيث طريقة الامتحان فلا بد وإن تتوقع اختلافاً من حيث النتيجة . وهناك خطر أخلاقى واضح يظهر فى طريقة تطبيق الواقعيين لامتحاناتهم فمقياس الاتفاق مع الحقائق قد يكون معناه عملياً الاتفاق التام مع آراء الأستاذ ، وهذا ما لا يرضاه المثاليون ، وهذا أيضاً الأمر الذى لم يتخذ ضده جماعة الواقعيين الحليفة . فالخنوع لا العبقرية هو من منتخبات طريقة الواقعيين . وعلى ذلك فلا بد وإن يحدث خلاف فى التقدير بين الفريقين ، ويكون خطره واضحاً فى حياة التلميذ .

ثالثاً — البراجمسيون ، ورأيهم فى الامتحان :

إن « الرجل البراجمسى » يلاحظ الاختلاف فى الأهداف التى يرمى إليها كل من « الواقعى » و « المثالى » فيجد أن « الواقعى » يبحث عن مقياس مريح ، وثابت النتائج لقياس التحصيل الموضعى . فالواقعى عند ما يمتحن الطفل ، لا يحاول أن يربى مطلقاً ، ولكنه يهدف إلى قياس النتائج الموضوعية التى أمكن الوصول إليها بطرق أخرى . أما الممتحن المثالى فهو فى امتحانه يحاول أيضاً أن يستكمل تربية التلميذ ، ويحاول استكمالها بطريقة الخاصة ، فيطرح أمام الطالب

موضوعات من نوع المقال وهذه الموضوعات تحتاج بطبيعتها للمناقشة ، ولاستشارة أكبر طائفة لدى التلميذ الممتحن للإجابة والبراهامسى لا يرى فى طريقة المثالى وسيلة لقياس تحصيل التلميذ الناتج عن طرق تعليمية أخرى . ويمكن أن نلخص أوجه الخلاف فى نقطتين : هما : على التلميذ فى امتحان معين أن يمر بمجال عظيم الانساع ووقته محدد بوقت الامتحان . ومعنى هذا أن على التلميذ أن يعالج أربعة أو خمسة مشاكل أو مقالات مرتبطة بأجزاء المنهج المختلفة بدلا من أن يكتب مقالا واحد مرتبطا بجزء محدد من المنهج ، ومعنى هذا أيضاً أن وقت الامتحان المحدد يحتم عليه أن يحدد مدى الوقت الذى يجب أن يخصصه لكل سؤال . ولما كان بعض التلاميذ يحسنون الإجابة تحت ظروف الامتحان بينما البعض الآخر لا يجيدها لذلك وجدنا البراهامسى — ولو أنه لا يعارض فى أن مثل هذه الامتحانات حافز عظيم الأهمية — يشعر لا يمكن الاعتماد عليها كوسيلة لقياس تحصيل التلميذ .

« والبراهامسى » مثله كمثل « الوقعى » يقنع بأن تتحقق أهداف التربية والتعليم فى الوقت المخصص للدراسة ، وهو يلجأ إلى فترات الامتحان لقياس مدى النجاح العام الذى استطاع تلميذ من التلاميذ إحرازه فى مادة من المواد أو فى جزء منها ، فهو لا يهتم بمصطلحات « صدق الامتحان » ^(١) « Validity » التى تحبذها الاختبارات الحديثة إذ يعتقد أن الإجابات « بنعم » من الممتحن ، أو الإجابات « بنعم » من جميع الممتحنين على سؤال معين ، فى نظره لا يعبر عن درجات متساوية من المعلومات الموضوعية . ولكنه مع ذلك يعتقد أن هذه الطريقة ترتبط ارتباطا عاليا مع غيرها من الطرق التى تستخدم لقياس تحصيل التلميذ الموضعى ، كما أنه من السهل جدا تطبيقها تطبيقاً عملياً . ويقول البراهامسى إذا كان من نتائج هذه الطريقة البسيطة القدرة على ترتيب التلاميذ بشكل لا يقل عن أعظم الطرق التى يستخدمها أمر

(١) معنى صدق الامتحان أن تكون المعلومات التى يختبرها هى نفس ما يراد اختبارها فإذا كان الامتحان فى مادة التاريخ فليس من العدل أن يكون للانشاء أو الخط أو الهجاء أو الرسم أو النظافة والتنظيم نصيب فى تقدير الدرجة .

للممتحنين فلماذا إذن لا نترك أمر التربية لفترات الدراسة ، ولماذا لا نستخدمها عند رغبتنا في قياس قدرة التلميذ على التحصيل ؟

فالبراجمسي يتفق مع الواقعي في طريقة الإمتحان ولو أنه يخالفه من حيث المبدأ .
ولسكنه لا يهتم بالامتحانات نفس الاهتمام الذي يوليه لها الرجل « الواقعي » . وهو يرى أن تحصيل التلميذ لا يعدو أن يكون قدرته على حل المشاكل التي تجابهه في العمل أو في الفصل بنجاح : ولسكنه يرى أن هذه المشاكل جميعها مشاكل نوعيه . كل منها تحل بطريقة خاص . وإذا ما حُلَّت هذه المشاكل فلا داعي مطلقاً لعمل الامتحانات . وقيمة الامتحانات عندئذ لا تدرس من وجهة نظر التلميذ كتلميذ ، ولكن من وجهة نظر المؤسسة كمؤسسة : فهي وسيلة اجتماعية مريحة يقبلها البراجمسي . والبراجمسي كمرب يعمل على تقليل قيمتها ، ولا يعطيها من الأهمية إلا القدر القليل . فمثلاً لا يعطى للامتحانات النهائية في بعض المعاهد من الأهمية أكثر من ٢٥ ٪ من التقدير الكلي للطالب : ويعمل البراجمسي على ألا تتبوأ الامتحانات أكثر من $\frac{1}{4}$ القيمة عند تقدير تلميذ ، ويعطى $\frac{2}{3}$ التقدير للعمل طيلة العام الدراسي . ونظراً لاختلاف الآراء بين وجهات نظر الفلاسفة من الواقعيين ، والمثاليين والعمليين فهناك ترعة ترمى إلى التوفيق وتعرف باسم « الامتحان الشامل » ، وهنا نجد أن المجال متسع فهو لا يقصر على محتوى هذا المنهج أو ذاك ولسكن يمتد فيشمل الموضوع كله ، فورقة أسئلة برمتها قد تشمل « المنطق ، وعلم النفس والميتافيزيقيا » وقد تشمل جل « التاريخ القديم » أو كل « الأدب اليوناني » أو كل « الطبيعة » أو « الأحياء » وتكون الأسئلة من النوع العام الذي يحتاج في الإجابة إلى الأمام التام بمجال الدراسة . ومثل هذه الأسئلة من النوع النقدي وتحتاج إلى بصيرة نافذة ويقول في ذلك الأستاذ « باجلي » ما يأتي : —

« إن قيمة الامتحان تتوقف على قوتها في تحريك صاحبها لبذل مجهود عقلي لتنظيم قدر عظيم من الحقائق والمبادئ بشكل منسق . . فأسئلة الامتحان يجب أن

تكون واسعة شاملة ، مصاغة بشكل لا يشجع على مجرد ذكر ما دعتة الذاكرة ، ولكن بشكل يكشف عن القدرة على هضم كميات عظيمة من المعرفة ، وربط الحقائق والمبادئ في شكل منظم»^(١)

والامتحانات الشاملة أو المعقولة Comprehensive لا زالت موضوعة في بوتقة البحث ، وهي كجميع الحلول التي ترمى إلى التوفيق بين الوجهات المتعارضة لا تحظى بالقبول التام ، وهي لا زالت تخفى تحت سطحها مواضع الاختلاف الرئيسية بين أنصار الفلسفة الواقعية ، والمثالية ، والعملية ، وطالما كان الخلاف متعمقا فنحن نشك فيما إذا كان هذا النوع الجديد من الامتحانات سيعمر طويلا أم لا ؟

المراجع

1. Gallbraith, W, Examinations.
2. Hartog, P.J, and Rodes, E.C. An Examination of Examinations.
3. Miller, G.F.. Objective Tests in High School Subjects.
4. Bagley, W.C. The Educative Process.
5. Rupert.C. Lodge. Philosobhy of Education.
6. Green and Birchenough. A Primer of Teaching Practice.
7. T. Raymont Modern Education.
8. C. Bloor. The Process of Learning.
9. Hughes & Hughes Learning and Teaching.
10. Ballard, The New Examiner.
11. Wallis, B.C. The Techique of Examining Children.
12. H. Ward & F. Roscoe : The Approach to Teaching.

١٣ — مشكلة الامتحانات : رابطة التربية الحديثة

١٤ — الدكتور عبد العزيز القوصي : الإحصاء في التربية وعلم النفس

الفصل الثاني عشر

الاهتمام وبذل الجهد في التربية والتعليم

Interest and Effort in Education.

والآن نتقدم بالقارئ إلى مشكلة هامة من مشاكل التربية هي مشكلة «الدوافع» in centives التي تدفع الأطفال إلى العمل. أمي النظام الذي يُعري أطفال المدارس باستذكار دروسهم أو أن هناك « ميولا طبيعية » يمكن أن يستثيرها المدرس ؟ أم هل هناك ميول أخرى تدفع بالأطفال إلى تقليد الأعمال ، والانتجاهات العقلية التي يقوم بها الكبار ؟ إن معرفة الإجابة الحقيقية على هذه الأسئلة تتطلب منا أن نتعرض لدراسة مشكلة الاهتمام وبذل الجهد في التربية والتعليم .

١ — اختلاف الآراء في القيمة التهذيبية للعمل المدرسي :

كانت العقيدة لدى بعض المربين — حتى عهد قريب جداً — أن بعض المواد الدراسية لها قيمة تهذيبية كبيرة ، وهذا هو سر بقلها في المنهاج الدراسي . وكانت العقيدة أن التهذيب الذي تحدثه هذه المواد إنما هو تأثير أخلاقي لا عقلي . كما كانت العقيدة الشائعة حينئذ أن هناك بعض مواد « شائقة في حد ذاتها » وأن هذه المواد ليست بحاجة مطلقاً إلى أن يبذل الفرد منا أي مجهود في دراستها . فهي مواد جذابة مثل الأدب القومي ، لاسيما التمثيليات الحديثة ، والشعر — والمحاضرات الشائقة المتعلقة بالأسفار أو « العلوم » وخاصة إذا عرضت بالفانوس السحري أو إذا عرضت عرضاً عملياً أمام التلاميذ . أو بعض المواد الثقافية المتعلقة بالنواحي الفنية ، والموسيقية التي يدخل في نطاقها الفن التطبيقي ، كالنجارة ، والتطريز ، وصنع الفخار ، وصنع المعادن فكل تلك المواد كانت معتبرة مواد شائقة ولكن كان ينظر إليها على أنها عديمة الفائدة من ناحية بناء الأخلاق .

أما المواد الأخرى كالرياضة ، واللغة اللاتينية فبالإضافة إلى ما لها من فائدة في تسهيل فتح ميادين أخرى مغلفة من ميادين الخبرة الإنسانية فقد كانت العقيدة السائدة أنها مواد بحاجة شديدة إلى بذل جهود جبارة متوالية لسنوات عدة ، وبذلك يمكن أن تساهم في بناء صفات خلقية قوية كالثبات ، وقوة العزيمة ، والدقة : وقد كان أنصار مبدأ التهذيب أو جماعة اليهوديين — يطالبون تلاميذهم يومياً بأن يقوموا بأداء الواجب — ظناً منهم أنهم بهذه الطريقة يساعدونهم على تقوية إرادتهم فيتمكنون من الصمود أمام أحداث الدهر في المستقبل . وقد كان « ولهم جيمس » عالم النفس المشهور من كبار المؤمنين بقيمة بذل الجهد ولقد قال في هذا المعنى « علم الطفل ما تشاء من غير اكتراث برغباته وميوله » .

“It does not matter what you teach a boy, as long as it is distasteful to him.

على أن التقدم الحديث في علم النفس التربوي قد أثبت فساد هذا الرأي — أعني فساد القيمة التهذيبية لبعض المواد الدراسية . وكما أثبت أيضاً أنه ليس هناك مادة من المواد الدراسية يمكن أن يحكم عليها بأنها غير سارة . فالإنسان يَلْذ له دراسة الرياضة ويجد فيها عناصر شائقة . ولا يقتصر هذا على حالات مشاهير الرجال أمثال « ديكارت ، « لينتز » أو « رسل » أو « هوايتهد » فحسب بل ينطبق أيضاً على تلاميذ المدارس ، وتلميذاتها . ومن المحتمل أيضاً أن نجد اللغة اللاتينية سارة وشائقة لا في نواحي آدابها مثل كتابات « فيرجيل » أو « شيشرون » ، ولكن في نواحيها اللغوية كذلك . هذا وينطبق على تلاميذ وتلميذات المدارس كما ينطبق على طلاب البحث والعلم . وكما أن الأطفال يحتمون على أهلهم أن يعلموهم القراءة والكتابة عندما يجدون آباءهم يتمتعون بهذا الفن ، فكذلك هناك أطفال يحتمون على آبائهم أن يعلموهم اللاتينية إذا كان هؤلاء الآباء يتمتعون بقراءتها . وينطبق هذا تماماً على اللغة اليونانية . فكثير من الأطفال يجدون أن دراسة هذه اللغة شائقة ولذيذة ،

لا لارتباطها بالقصص المتعلقة « بهومر » أو « يورو بيديس Euroripides » ولكنهم يعشقون اليونانية كلغة لها قواعدها ، وأسلوبها . والخلاصة أنه لا يمكن أن تقول إن هناك من بين المواد ما يمكن أن نعتبره مادة غير شائعة بالنسبة لعقل الطفل أو لعقل الشاب الباحث .

هذا ولقد أثبتت الانجاهات السيكولوجية الحديثة أنه إذا تولد « الميل » Interest في نفس الطفل نحو مادة من المواد أقبل عليها إقبالا عظيماً ، فكلما أحب الطفل مادة أقبل على دراستها ، وكلما أقبل على دراستها كلما ازداد عشقاً لها . ولقد أثبتت الأبحاث الحديثة أيضاً أن مواد الدراسة مهما كانت شائعة يمكن أن تدرس بشكل يعمل على التغلب على المشاق ، ويساعد على بناء الأخلاق وبناء على ذلك يختفي ذلك الصراع القديم الذي كان حادثاً بين الاهتمام ، وبذل الجهد . ويعبر « ديوى »^(١) عن وجهة النظر الحديثة بذكر المثل الآتي :

إن الطفل الصغير الذي يرغب في عمل صندوق من الخشب إذا لم يأخذ خطوات إيجابية (عملية) في هذا الاتجاه ، وإذا وقفت رغبته عند حد مجرد الخيال فسوف لا يستفيد من الناحية التهذيبية ولسكنه إذا حاول تحقيق هذا الدافع احتاج الأمر لأن يضع أفكاره محل التنفيذ ، فيبحث عن النوع الجيد من الخشب ، وقيس الأجزاء المطلوبة ويقطعها بالنسب المرغوب فيها ، ويجهز مواد الختام ، ويقوم بعملية نشر الخشب ، وصنفرته ، وصقله . فالطفل الذي يقوم بجميع هذه العمليات يحقق نداء غرائزه ، ويقوم بعمل الصندوق وتتسع الفرصة أمامه « للتهذيب » « والمثابرة » « ولبذل الجهد » للتغلب على المشاكل ولزيادة معلوماته .

٢ — المذاهب الفلسفية وعلاقتها بالمشكلة :

والواقع ، هناك تذبذب في الآراء ، واضطراب في عقول معظم المرءين عن العلاقة

الحقيقية بين الاهتمام ، وبذل الجهد ، وهذا التذبذب ، وهذا الاضطراب إن دلاً على شيء فإنما يدلان على أننا لم نحلل طبيعة الموقف تحليلًا جيداً : ولذلك كان لزاماً علينا أن نتقدم خطوة أبعد من ذلك في دراسة هذه المشكلة في ضوء بعض المذاهب الفلسفية .

١ — الفلسفة الواقعية :

يعتقد جماعة الواقعيين أن « الاهتمام » في مختلف درجاته أمراً « ذاتي » فهو حالة تهيؤ عقلي من جانب الطفل تؤثر بدورها على مدى إقبال الطفل على العمل الموضوعي . فإذا عرض مدرس واقعي درساً من دروس الأدب على تلاميذه ، وليكن عنوان الدرس مثلاً أحد مناظر رواية « مجنون ليلى » لأثير الشعراء « أحمد شوقي بك » فمجرد عرض هذا الموضوع كفيل بأن يشير ميولاً متعددة لدى مختلف تلاميذ الفصل : فقد يتجه اهتمام تلميذ منهم إلى معرفة التفاصيل عن « ليلى » العامرية ، بينما يتجه آخر إلى الاهتمام « بقيس بن الملوح » ، بينما يتجه ثالثاً إلى الاهتمام بغريمه « ورد » ، أما الرابع فقد يهتم بمقارنة الغزل العربي بالغزل في عصرنا الحديث ، وهكذا . . . الخ . أما المدرس الواقعي فيكتب تلك الميول المتعددة مسيراً في ذلك برغبة عمياء في إعداد التلاميذ للامتحان ، والانهاء من المقرر الدراسي ، فيصنغ درسه بصيغة شكلية ، ويرغم التلاميذ على الإصغاء لمناقشات لفظية تدور حول القواعد ، والمصطلحات ، والمقارنات ، ضارباً بميولهم المتعددة عرض الحائط . ومثل هذا العمل كفيل بالقضاء على شتى الميول المتعددة للتلاميذ طالما كان المدرس لا ينشد من وراء درسه سوى تحقيق هدف واقعي واحد هو أداء « الواجب » وإتمام « العمل » . فالواقعية من شأنها إحباط الميول الذاتية وتوجيه النشء إلى الاتصال بالعوامل الموضوعية المحيطة به اتصالاً مباشراً بحيث لا يوجد حائل بين جهاز التلميذ العصبي ، وبين البيئة الطبيعية التي تحيط به . ولا عجب أن نرى التلميذ الذي رُبِّي في أحضان

الفلسفة الواقعية سوف لا يفتح كتاب اللغة اللاتينية بعد ترك المدرسة ، وسوف ينظر إلى أيام الدراسة كشبح مخيف مزعج تفزعه ذكره .

« فالاهتمام » في نظر الرجل الواقعي أبعد من أن يكون عنصراً « ذاتياً » إذ أنه يستبعد هذا العنصر منه . وهو أمر تهذيبي قوامه ضبط الفرد بشكل يجعله قادراً على أن يكيف نفسه في اتجاه العوامل الطبيعية التي هو جزء منها ، وبذلك يكتسب بعضاً من قوتها ومن عدم مبالاتها بأقدار الأفراد . « فالتهذيب » هو الهدف المنشود وهو بطبيعته يتطلب تشجيع الموضوعية The Cult of Objectivity لدى الأفراد .

ب — الفلسفة المثالية :

إن الرجل المثالي ينظر إلى النظام — بمعنى خضوع الفرد لمؤثرات خارجية — نظرة كراهية واشمئزاز إذ أنه يدين بفكرة حرية الاختيار ، وبالتوجيه الذاتي أكثر من قبوله لمبدأ الطاعة . ويرفض المثالي أن يعتبر نفسه مشجعاً لأحداث الدهر فيتحرك هنا وهناك لتلبية لنداء الجوع أو العطش أو الجنس ، كما أنه يرفض أيضاً الإذعان لواجب يفرض عليه من الخارج فرضاً . جميع هذه الدوافع ، والميل هي في النهاية عوامل خارجية وطبيعية . وفي الاستجابة لهذه الدوافع يشعر المثالي بأنه سيفقد سيطرته على نفسه وسيادته عليها .

The idealist feels that he is in danger of ceasing to be the Captain of his soul.

فهو يكره أن يقف موقفاً سلبياً ، وأن يتقبل الأوامر من الخارج ، فهو مدفوع بطبيعته إلى أن يتساءل دائماً : لماذا ؟

والمثالي وإن كان لا يؤمن مطلقاً بالميل الطبيعية ، والفسولوجية في عالم المؤثر ورد الفعل إلا أنه يدين بما للميل النابعة من الباطن من قيمة . فهو نفسه يميل نحو شيء من الأشياء أو نحو غيره . وإذا ما شغلت نفسه بحب شيء فإنه يعتقد أن دوافعه وميوله التي يُسير بها رحي اختياره دوافع ليست عملية فحسب ، ولكنها أقوى من

ذلك . فالشخص الذى يخصص نفسه للفن أو للعلم أو للفلسفة أو للتدريس أو للتجارة أو للزراعة والذى يعيش وفقاً لما قرره نفسه لا تؤثر فيه مطلقاً ، موجات الحظ أو الزمان . ومما لا شك فيه أن الدوافع العملية ، بما فيها من نجاح ورسوب تؤثر فيه ، وتوجه حياته ، ولكن من الصعب أن نقرأ عن بدء كفاح العظماء من الناس رجالاً كانوا أو نساء ونرى كيف أنهم يستطيعون الحصول على أقصى درجة من درجات النجاح دون أن نصل إلى حقيقة هامة وهى أن مصادر ثروتهم الروحية لا حد لها . وتتجلى قوى الروح النابعة من الباطن ، والموجهة نحو التغلب على العالم الخارجى ونحورفع هذا العالم من مستواه الطبيعى إلى المستوى الروحى وتتجلى فى عمليات « التنظيم » ، والتوجيه ، والتوحيد ، والاختيار ، والتأكيد والتركيز وخلق الأشياء المنظمة من الفوضى الحادثة . . . الخ .

فالاهتمام — من وجهة النظر المثالية — أمر نابع من الباطن ، فالأشياء لا تفرض نفسها علينا فرضاً ، وترغماً على الانتباه . ولكننا نوجه انتباهنا نحو شيء من الأشياء ونميل إليه فنقوم بعمل هذا الشيء أو ذاك حسب إرادتنا . فنحن نحتضن الأشياء ونضفى عليها معنى روحياً . وإذا طبقنا هذا الكلام على الاهتمام وجدنا أنه نشاط تلقائى تعيره عناية خاصة .

it is personal, self-directed activity in which we specially take an interest.

فالمدرس المثالى عندما يعرض درس الأدب السابق (أحد مناظر رواية مجنون ليلى) نجد أنه لا يتأخر مطلقاً عن تشجيع الأسئلة ، ولا يعمل كالمدرس الواقعى على احباط الميول وتوجيه الاهتمام إلى اللغة أو النحو أو البناء ، أو التراكيب ، ولكنه على العكس من ذلك يرى فى كل ميل يتجلى من ميول الأطفال حتى ولو كان ميلاً سطحياً بداية فى خلق تلك الذات الابتكارية — ولذلك نراه يساعد التلميذ الأول مثلاً فى معرفة التفاصيل عن ليلى العامرية ، وبذلك يشجعه على أن يمزج ذاتيته بالذات التى يتناولها الشاعر أو بعبارة أخرى يتيح له فرصة لتوسيع ذاته وتكوين نفسه . والمدرس

المثالى نفسه باتباعه هذا الأسلوب ينمى ذاته كمدرس مثالى، فيزداد قوة ، وبعد نظر .
 أما « بذل الجهد » من وجهة النظر المثالية فهو لا يتعارض مطلقاً مع «الاهتمام»
 ولكنه جزء هام منه فالاهتمام فى هذا المعنى اهتمام نشط ، اهتمام بمظاهر النشاط الذاتى ،
 وهذا النشاط لا يخرج عن كونه عملاً أو مجهوداً ذاتياً self-directed effort . فعندما
 نرتضى فى أخضان هذا العمل أو ذاك ، وعندما نبذل الجهود من تلقاء أنفسنا بدون
 دفع — وعند ما نندمج فى الفن أو فى العمل أو فى العلوم تصبح جهودنا مرتبطة أشد
 الارتباط بميولنا . ويصبح بذل الجهد هو الذات فى مظهر من مظاهر نشاطها ، وتصبح
 هذه الحالة مثيلة لتلك الحالة التى أصبحت فيها « الاهتمام » هو الذات فى مظهر من
 مظاهر نشاطها . فالجهود الذاتية والنشاط الذاتى ، والاهتمام — هى فى نظر الرجل
 المثالى وحدة أو كل لا يتجزأ والفارق الوحيد بينها جميعاً فارق عملى مرتبطاً بمقدار
 طاقة النشاط العقلى التى تحت تصرف الفرد — فطالما كننا نشعر بالحدة أو بالقوة
 لا يكون ما نبذله من نشاط إلا لونا من ألوان الاهتمام لا نوعاً من أنواع بذل الجهد ،
 ولا نشعر مطلقاً بأننا نبذل أى جهد إلا إذا غضب معين نشاطنا ، ولحقنا التعب .
 فالاهتمام وبذل الجهد يساير بعضهما بعضاً ، فإذا زاد اهتمامنا بشئ من الأشياء بذلنا
 فى سبيله أقصى ما يمكن من أنواع الجهود ، وإذا ما قل اهتمامنا بشئ ما لم نبذل
 فى سبيله أى جهد مطلقاً . وهذا أمر يتوقف على الحد الذى ترتبط به الذات بموضوع
 من الموضوعات أو بأمر من الأمور .

فحينما يوجد الاهتمام توجد المثابرة ، والدقة ، والعزم ، وغيرها من الصفات الهامة .
 وجميع هذه الصفات إنما هى فى نظر المثالى وظائف الاهتمام . فالاهتمام أمر إيجابى .
 أمر نابع من تلقاء نفسه من الباطن . أما النشاط المبذول فلا يعدو أن يكون تعبيراً
 عن مظاهر السرور التى تعترى الذات . فعازف « البيانو » يشعر بالسعادة عند ما
 يتقدم إلى الآلة الموسيقية ليقوم بالعزف ، فالعزف بالنسبة له حياته ، وفيه سر وجوده .
 وكذلك « رجل العلم » يستشعر اللذة فى الكشف عن الحقائق ويرى فى ذلك معنى

من معانى حياته ، فالمثابرة حتى النهاية لا تختلف مطلقاً عن مظهر من مظاهر حياة الفرد في نظر الرجل المثالى . فهو لا يشعر بأن نشاطه أمر مفروض أو واجب محتم عليه بذله . فالمثالى يتمتع أهواءه وينشط فيما يقوم به من أعمال لا من أجل المدح المرتقب ولا من أجل ما قد يدره من ربح طائل ، ولكن نظراً لأن من طبعه أن يعمل بهذا الشكل .

وعلى هذا الأساس يتطلب المدرس المثالى أن يقوم تلاميذه بأداء أعمالهم لا من أجل الحصول على درجات علمية أو من أجل التخلص من لون من ألوان العقاب ولكن لأن ذلك منتج من نتائج الاهتمام فى المدرسة وفى مظاهر نشاطها داخل جدران الفصل ، وخارجه — والخلاصة إن الرجل المثالى يؤكد قيمة الاهتمام ، ولا يذكر الكثير عن بذل الجهد ، ولا يتعرض مطلقاً للنظام أو التهذيب . . . إلخ

ح — الفلسفة العملية :

يعتقد الرجل العملى أن النظام أو التهذيب إن هو إلا المجهود الخارجى لمساعدة السلطة ، وللأوامر ، وللعقاب ، وللأعمال المضنية ، وغير السارة التى لا ترتبط مطلقاً بالدوافع الباطنية للنشاط — فالنظام مظهر متطرف يعجز أنصاره عن أن يفهموا أن النشاط يجب أن يكون شائقاً ، وساراً فى حد ذاته . والمدرس الذى يلجأ إلى النظام ليستمد منه العون فى شكل العقاب أو الثواب لدفع التلاميذ عن العمل ، إنما هو مدرس فاشل فى نظر البراجماتى .

ويعتقد الرجل العملى أن بعض مظاهر النشاط شائق لأنها ترتبط بالنزعات الطبيعية ، والحيوية ، والاجتماعية المتصلة بجهاز الفرد العصبى . ويذكر چون ديوى ميول الأطفال كالآتى : « ميل للمحادثة ، وميل للاجتماع ، وميل للبحث عن الأشياء وتركيبها وميل للتعبير الفنى — وهذه جميعها منابع أصلية عليها يتوقف نمو الطفل » .

« فالدوافع الكامنة في الجهاز العصبي » ليست بعناصر خارجية — كما يتصور الرجل المثالي . فالذات في نظر البراجمسي تتكون من مثل هذه الدوافع . فهي دوافع باطنية ، وهي جزء متمم للذات . فالبراجمسي لا يشعر مطلقاً بأنه ليس سيداً لنفسه عندما يتمتع بما يتناول من طعام أو عندما يندمج في مجتمع يرغب فيه ، فهو يعترف بهذه المتعة كما لو كانت جزءاً من نفسه . فالحياة في نظره مكونة من مثل هذه الأشياء وهو يقبل عليها جميعاً كما يقبل مظاهر الرضا الطبيعية . فهي في نظره عملية ، وهي أيضاً تتذبذب ، تجبى وتذهب . وهو يقبل هذه الأشياء كما تبدو ، ويتمتع بها كما هي .

والتلميذ العملي يذهب إلى المدرسة لأنه يحب المدرسة فهي مكان سار بالنسبة له . ويرتجى في أحضان الرياضة لأنه يحبها ، ولأنه يرى أهميتها له في المستقبل لا في حياته المدرسية فحسب ، ولكن في حياة المجتمع الذي هو فرد من أفراد . فمظاهر النشاط المدرسي مظاهر سارة وتتفق مع ما يحتاجه جهاز الطفل العصبي ، ومع ما يرغب فيه من أن يصبح مدنياً مستنيراً في المستقبل . ولذلك نرى أن « البراجمسي » يبذل في تحقيق ميوله كل الجهود الممكنة ، ويغالب المشاكل ، ويستشعر لذة النصر لا يُفرق بين اللعب والشغل ، ويعتقد بارتباطهما ارتباطاً محكماً فالطفل يتعلم عندما يلعب ، ويقبل على العمل بروح اللعب . والجهود الذي يبذله جزء من ميل طبيعي ، حيوى اجتماعى عن طريقة تأخذ الطبيعة مجراها . فإذا نظمت الدراسة بحيث تتفق ، وهذه الميول الطبيعية ضمناً أن يبذل الفرد من الجهود ما يمكنه من التغلب على المشاكل التي تعترض طريقة دون أن نلجأ إلى الواجب أو إلى ما نهيب به الضمير . فالميول العملية ، وبذل الجهود العملية يسيران جنباً إلى جنب .

الخلاصة : يتبين لنا مما سبق أن الرجل الواقعي يؤمن بالنظام ويلبى الاهتمام ، وبذل الجهد طالما كانا عاملين ذاتيين ، ويعمل على بث بذور الموضوعية والاهتمام بها ، وعلى إخضاع الذات لقوى الحقائق الطبيعية — أما الرجل المثالي فيدين بالقضاء

النظام بمعنى التوجيه المنبعث من الخارج ، ويعمل على تشجيع القوى الذاتية طالما كان هذا يؤدي إلى تكوين ذات قد تحررت من جميع القيود باطنية كانت أَوْخارجية فالاهتمام الفعال ، وبذل الجهد يساير كل منهما الآخر — أما الرجل العملي فيعمل على التخلص من النظام الخارجى ، ويؤكد القيم التربوية للاهتمام . وفى هذه الحالة يصبح الاهتمام عملياً ، بيولوجياً حيوياً ، اجتماعياً .

والآن وقد عرضنا وجهات النظر الفلسفية المختلفة نرى أن نعود إلى تناول المشكلة فى صورة جديدة تتيح لنا مناقشتها مناقشة هادئة مثمرة ، تسلمنا إلى رأى قاطع فى الموضوع ، ومن الطبيعى أن يقوم عرضنا الجديد على إبراز طرفى هذه المشكلة بما لهما من حجج وبراهين . وتناولهما بالتمحيص حتى نصل إلى النتيجة المرضية .

٣ — « مشكلة التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد » :

١ — هناك مذهبان هامان فى عالم التربية ، ولكل منهما أنصار وأتباع ، وسنسمى أتباع المذهب الأول باسم « الاهتماميين » أما أنصار المذهب الثانى فسنطلق عليهم اسم « الجهوديين » وعلى كل منهما تبنى طرائق للتعليم مخالفة لطرائق الآخر . أما مذهب الجهوديين فيدعو أنصاره إلى أن تكون الدراسة نوعاً من الجهود عنيفة كانت أو لينة ، يبذلها التلاميذ فى فهم دروسهم سواء رغبوا فى ذلك أم كرهوه وسواء وجدوا فى هذا البذل لذة ، أم لم يجدوا ، فسواء أكانوا ميالين أم لم يكونوا ، فليؤد التلاميذ ما يطلب إليهم أداؤه من الواجبات غير ناظرين إلى ميولهم وبواعثهم الباطنية ، ولا إلى ما فى ذلك من عنصر الارتياح أو الألم ، فهذا هو الذى يقتضيه الواجب أو يهيب به الضمير ، وربما كان من أشهر الداعين إلى هذا المذهب فى العصر الأخير العالم النفساني الكبير « وليم جيمس » تعرف ذلك من قوله « استبق القدرة على بذل الجهد حية قوية فى نفسك ، ورُضْهاً كل يوم على عمل صغير تقوم به لا حباً فى هذا العمل أو رغبة فى فائدته ، ولكن أملاً فى قمع النفس الأمارة ومخالفة الهوى ، وبذا تكون قوى العزيمة صلب الإرادة ، قادراً على النجاح فى الحياة ،

والتغلب على ما فيها من صعاب وعقبات ، ومن الذين يتحمسون لهذا المذهب نفسه الأستاذ « هورن » وذلك حيث يقول « خذوا أنفسكم بعمل أشياء يومية لا لسبب سوى أنكم لا ترغبون في عملها » .

وأما مذهب الاهتمام ، وقد يسمى كذلك مذهب التشويق ففيه يعول المدرسون على استثارة الميول المختلفة في الأطفال ، والكتل المتلازمة من معلوماتهم السابقة حتى يضمن المدرسون بذلك إقبال تلاميذهم على الدروس ، ومضيهم في هذا الإقبال إلى أقصى حد مستطاع ، ومعنى هذا أن الاهتمام أو التشويق ليس إلا خلقاً لحاجة في النفس يشعربها التلاميذ ، ويجدون من أعماق نفوسهم رغبة صادقة في إشباع هذه الحاجة مهما يكلفهم هذا من جهد ، ومهما يعترضهم في سبيل ذلك من صعوبات ما داموا يجدون في هذا الجهد لذة ويصادفون في معالجة الصعوبات ارتياحاً .

والتربية الصحيحة هي التي تعنى حقيقة بدراسة ميول الأطفال ومواقع اهتمامهم حتى يستعان بذلك على حملهم على بذل أقصى ما يستطيعون بذله من جهد ، وبذلك يقبل التلاميذ على التعليم من تلقاء أنفسهم مدفوعين إلى ذلك بدوافع وميول باطنية لا يعامل مسلط عليهم من الخارج .

وظاهر مما تقدم أن المذهبين متباعدان وظاهر أيضاً أن في كل منهما إسرافاً وغلواً فالجهوديون وأنصارهم من أصحاب المدرسة القديمة يرون أن المدرسة مهمتها إعداد الأطفال لحياة الرجال في المستقبل وإذا كان الأمر كذلك فلا بد وأن نأخذ الأطفال بالشدّة في المعاملة وأن نروضهم على أداء الواجبات الشاقة المضنية حتى يتعودوا الصبر على مواجهة الصعاب والثبات في ميادين الجهاد .

ولكن يعيب الاهتماميون عليهم ذلك فيقولون أترى أننا إذا أجبرنا طفلاً على عمل من الأعمال فإنه سيستمر في أدائه وقتاً طويلاً وما يتظاهر به من نشاط في العمل لا يلبث أنه يزول حينما ترفع عنه هذا الضغط الخارجى الذى كما نفرضه عليه ؟ نعم ألا نرى أيضاً أن التربية على أساس بذل الجهد مفسدة للأخلاق وذلك لتشجيعها في

الطفل الميل إلى الغش والخاتلة فيمظاھر أمامك مثلاً بأنه منكب على عمله والواقع أنه بهمد عنه بذهنه وروحه بعداً عظيماً ؟

وأما من الناحية السيكولوجية أيضاً فظاهر أنه يكاد يكون من المستحيل أن يسترعى التلاميذ نوع من أنواع النشاط المثمر ما لم يوجد عامل من عوامل الشوق أو باعث من بواعث الاهتمام وفوق ذلك فنظرية اليهوديين كما يقول علماء النفس تحل ميلاً محل ميل آخر فهي تحل الميل السلبي غير المباشر محل الميل الإيجابي المباشر والميل الأول هو الذي يميز النظرية الأولى « بذل الجهد » ولكن الميل الإيجابي وهو الذي يكون تابعاً من النفس هو الذي يميز « نظرية الاهتمام » ومعنى ذلك كله أن مدرسة اليهوديين لا تخلق من الرجال سوى ذلك النوع الآلى الذي لا يصرف من بواعث العمل إلا باعثاً واحداً وهو باعث الخضوع للسلطة والقوة الخارجية ولا يُبالي من دافع النشاط إلا دافعاً واحداً هو دافع القصد إلى أداء الواجب الذي يفرضه عليه الغير .

وأما أنصار الاهتمام وأصحاب مدرسة الشوق في التربية وهي مدرسة أحدث في ظهورها من المدرسة الأولى فشعارهم الحرية ومهمة المدرسة عندهم ليست بإعداد للمستقبل فقط ولكنها توثيق للصلة بين الحياة القائمة داخل جدرانها والحياة القائمة خارجها أو تثبيت للرابطة التي بين المدرسة والمجتمع وهم لهذا يرون أن يكون العمل المدرسي خالياً من عنصر الإجهاد وأن يكون محتوياً على عنصر التشويق حتى يقبل عليه التلميذ بدافع من نفسه لا بدافع يكون خارجاً عنه بل إن من بين هؤلاء الشوقيين إذا صح هذا التعبير من قال « بأن مشكلة المدرس الحقيقية تنحصر في جعل المادة التي تعرض على التلاميذ شيقة جذابة تستثير فيه ذلك الميل الذي يساعده على أن يستبقي اهتمامه » والحق أنه من الغلو في التعسف أن نظن بأن الطفل يزداد علماً إذا سار في عمل من الأعمال وهو لا يميل إليه أو لا يرتاح إلى أدائه كما أنه إذا شعر بالإجهاد في عمله وجدناه لا يستطيع إنجازَه إلا بدافع خارجي يكون من القوة بحيث لا يجد الطفل منه مناصاً فإذا لم يكن هذا الدافع قوياً إلى هذا الحد تشتت

انتباهه واتجه من ساعته إلى الشيء الذى يميل إليه تاركاً ما عداه .

والواقع أن نظرية اليهوديين فى الوقت عينه تناقض نفسها بنفسها وتهدم صرحها بيدها إذ يكاد يكون من المستحيل على إنسان ما أن يستشير نشاطه نحو عمل ما دون أن يكون ذا ميل حقيقى إلى هذا العمل ورغبة صادقة فى إنجازه .

ويقول ديوى « إن نظرية اليهوديين » هذه لا تخرج لنا من الرجال إلا من كان ضيق الأخلاق جامد العقل شديد التعصب للمبدأ عنيداً يوشك أن يكون آلياً . ولا أريد أن أقف بك عند هذا الحد بل ستمضى سوياً فى مناقشة هذين المذهبين إلى أبعد مما اتهمنا إليه : فاليهوديون لا يستهويهم ذلك الطلاء الجميل الذى نطلى به دروسنا فيقولون يجب أن نعد أطفال اليوم ورجال الغد إعداداً صحيحاً .

ويقول بعضهم : « إذا لم يكن القدر مواتياً وإذا لم تكن الطرق التى نسلكها مخوفة بالأزهار والرياحين أفلا يجدر بنا فى هذه الحالة أن نعود الأطفال الحذر فى الحذر السلامة أو نأخذهم بوقاية أنفسهم ضد كل هذه المخاوف فالوقاية خير من العلاج .

فالحياة فى نظر اليهوديين جد لا هزل » فهى ليست شيئاً تافهاً لا قيمة له بل هى من العظم بحيث يجب على المرء أن يزود نفسه فيها بكل ما يعتقد أنه صالح له يساعده على الكفاح فى ميدانها وبغير هذا لا نستطيع أن نكون رجالاً معتمداً على نفسه رجالاً تذهب بريجه العواصف حين يجحد الجد أو يعظم الأمر .

ويقول اليهوديون إلى جانب هذا : « نحن إذا طرحنا مستقبل الطفل وراء ظهورنا ، ثم ظللنا أيضاً زكناً إلى مذهب الاهتمام فى تربيتنا للأطفال ، كان فى ركوبنا إلى هذا المذهب نفسه من جهة ، وأخذ الأطفال أنفسهم بأن يجدوا من مدرستهم هذا التشويق دائماً من جهة أخرى ، نقول لكان فى هذا كله تشتيت لأذهان الأطفال ، الذين نعلمهم من حيث لا ندرى ولكان فى هذا توزيع لقواهم ومضيعة لعنصر الإرادة فيهم ، كما كان فى ذلك أيضاً توجيه منا لنشاطهم إلى القشور

دون العباب ، ومن ثم لا نكاد نضمن استمرارهم في هذا النشاط الذى يوشك أن يضيع نتيجة لذلك ، فالمعول عليه في هذه الحالة هو المشوقات الخارجية ، والمشوقات الخارجية للأسف ، هى تلك البضاعة التى قد يعز وجودها أحياناً عند المدرس ، فهى هذه الطبقة الحلوة التى « يعز وجودها » نكسوها دروسنا فيستمرها الأطفال ، فإذا غابت عنهم لسبب من الأسباب كانت دروسنا طعاماً لا لذة فيه ، أو صاباً لا بد أن يشربوه . وهؤلاء الأطفال قد تعودوا الطعم الحلو ، فإذا جاءهم ما هو أقل منه حلاوة شعروا بعظم الفرق ، فهم قد أخذوا أنفسهم أو أخذناهم نحن بالبعد عن كل ما لا يميلون إليه ، فأصبحوا كما يقول الناس مدللين .

وعلى هذا فنظرية الشوق تهدم كذلك نفسها بنفسها فهندما يستنفد المدرس جميع وسائل التشويق أو عند ما تخونه إحدى هذه الوسائل لا يصبح عند الطفل قدرة تساعد على أن يصحب المدرس أو يتبعه في درسه وهنا يترك هذا الطفل حائراً وسط خضم يتيه فيه ، حتى تأتية موجة الشوق فتدفعه إلى حيث تريد . وعلى ذلك يجب ألا تنهون التربية فى جعل النظام المدرسى شديداً قاسياً ، فالتعليم فى رأى الجهوديين يرمى إلى بذل أقصى ما يمكن بذله من الجهد ، وتفسير ذلك أن المدرس يجب أن يسترشد دائماً بهذا السؤال . « هل فهم التلاميذ ما ألقى عليهم من معلومات جديدة » ؟ ولكن ليس من الضروري مطلقاً أن يسأل نفسه قائلاً « هل كان التلاميذ مشوقين إلى درسه أم غير مشوقين ؟ فالطفل مشوقاً أو غير مشوق لا بد وأن يبذل أقصى ما يستطيع من جهد فى الدرس ، وهو مجبر على أن يتعرف هذا الدرس مدفوعاً إلى ذلك بقوة المدرس أو شدته ، وهذه القوة التى تقابلها فيما بعد قوة الظروف الحيوية وشدتها :

ويزيد الجهوديون على ذلك بأن نظرية الاهتماميين فاسدة كذلك من الناحيتين : العلمية والأخلاقية ، فالانتباه لا يتجه مطلقاً نحو الحقائق الهامة ، ولكنه كثيراً ما ينصرف إلى كل ما يحيط بهذه الحقائق ، فإذا صادفنا فى الدرس حقيقة غير

شائقة وجب على المدرس أن يعالجها كحقيقة مجردة من بواعث التشويق ، أما إذا كان يحرص على أن يحيطها بمثل هذه البواعث فإن هذا لا يقرب التلاميذ خطوة واحدة في سبيل الوصول إلى معرفتها . وهاك مثلاً هذه الحقيقة الحسابية $4 = 2 + 2$ أنظن بأن من الضروري جداً أن يبدل المدرس جهده في تشويق التلاميذ إلى معرفة هذه الحقيقة أم يجب عليه أن يشرحها مجردة عن عوامل الشوق والاجتذاب ؟ على أن الطفل لا يزيد علماً بهذه الحقيقة نفسها إذا ما أحطناها بكثير من المشوقات كأن يَقْصَّ في سبيلها حكايات عن الطيور والحيوان ، أو نحو ذلك .

ويجب ألا ننسى أيضاً أنه من العبث حقيقة أن يكلف المدرس نفسه في هذه الحالة الخاصة بأن يستحضر للأطفال عدداً من الطيور أو الحيوانات ، ليساعدهم على فهم عملية من عمليات الجمع كهذه ، وإن فعل المدرس ذلك فإنه يصرف أذهان التلاميذ عن فهم الحقيقة الحسابية إلى الانتباه إلى تلك الوحدات الحقيقية التي تميز ما يذكره لهم من الأعداد .

وإذاً فلا مناص من أن نعتز منذ الآن بأن هناك حقائق نجب علينا أن نعرفها ، ولو كانت هذه الحقائق غير شائقة ، أو لو كان الطريق الوحيد إليها هو طريق بذل الجهد على الشكل الذي يتفق وأكثر المتعصبين من اليهوديين فهؤلاء في مثل هذه الحالة أعنى في تعلم الأشياء غير الشائقة لا يعنيهم بطبيعة الحال أن يكون الشوق باعثاً للتلاميذ على العمل ، ولكن يعنيهم أن يكون حب النظام هو الذي يحثهم عليه . ويرشداهم إلى ضرورة المضي فيه بنجاح ، ومن هنا نستطيع أن نفهم كيف أنهم عند ما يعرضون إلى تعريف النظام يقولون : « بأنه عادة التلبية إلى الأشياء غير السارة » .

تلك هي آراء الفريقيين ، وهي الآراء التي كانت تشغل أذهان المربين منذ عهد أفلاطون وأرسطو ، ولن تفتأ شاغلة لأذهانهم ما دامت التربية وما دام القائمون بها .

ويسهل علينا أن نلاحظ أن كلا من الفريقين لم يستطع أن يهزم الفريق الآخر بشكل جدى حاسم ، فكل من النظريتين قوى فى ناحيته السلبية أكثر من قوته فى نفسه وما يدريك لعل الحقيقة التربوية الهامة تقع بينهما أو ما يدريك لعل هناك مبدأ عاما تعترف هاتان النظريتان له بالوجود اعترافا صميما أولا شعوريا إذا صح هذا التعبير .

نعم فالواقع أن أساس هاتين النظريتين واحد ، وهذا الأساس الذى تشتركان فيه يمكن أن نعبّر عنه بكلمة واحدة وهى « تعلق النفس بالموضوع والغاية منه » فلقد أكثر الفريقان اللجاج ، وتظاهرا بالخصومة ونسيا أنهما لا بد ملتقيان فى نهاية الأمر . فكل منهما يتحدث عن النفس التى من شأنها أن تقبل أو لا تقبل ، وهذا هو الأساس الأول وكل منهما يوجه عنايته إلى موضوع الإقبال أو الإعراض ، وهذا هو الأساس الثانى وكل منهما يعترف صراحة أو بطريق ضمنى بأنه يجب أن تستغل النفس راضية أو كارهة بالموضوع الذى أمامها بقدر المستطاع ، فإذا كان الموضوع الذى تبذل فيه النفس جهدها شائقا فى نفسه ، فمن الطبيعى جداً أن تنصرف إليه النفس غير محتاجة إلى وسائل التشويق ، وأن تبذل فيه جهدها بقدر المستطاع ، أى بقدر ما فى هذا الموضوع نفسه من عوامل جذب الاهتمام والتشويق وفى هذه الحالة لا تكون ثمة حاجة إلى نظريات اليهوديين وكلامهم .

وإذا لم يكن الموضوع شائقا فى نفسه فهنا يجب أن نستعين بآراء الاهتماميين الى حد ما ، فنحن بإيجاد التوافق بين هذين الشئئين الأساسيين ، وهما : النفس من جهة والموضوع من جهة ثانية ، فتشعر النفس بحاجتها إلى الموضوع ما دام يسد هذه الحاجة التى تشور فى جوانبها .

أما من الناحية الأخلاقية فأذكر أننا قلنا إن مذهب اليهوديين من شأنه أن يوزع انتباه التلاميذ حيث يتظاهر هؤلاء بالإصغاء إلى ما يتعلمون ، وهم فى الواقع كارهون له ، ومنتهبون بقلوبهم إلى غيره ، وفى ذلك تزيف خلقى وخداع معنوى

لا ريب فيه ، ولكنه تزييف يقره اليهوديون وخداع يرضون عنه لأنهم يقيسونه بمظاهر النشاط الخارجى من جهة ، وبالنتائج المواتية من جهة ثانية ، فما دام الطفل أمامهم يعمل أو يتظاهر بالعمل ، وما دام الطفل بعد ذلك قد واثقه الظروف فنجح في نتيجة هذا العمل فهم قانعون بهذا الحد معتقدون أنه قد تكون عملياً وخلقياً فالأول لأنه نجح والثانى لأنه قد قويت مثلاً « إرادته » وأصبح أقدر على ضبط النفس أو الصبر أو غير هذه الخصال .

وعلى هذه الأقوال كلها يرد الأستاذ الفيلسوف « ديوى » فيقول : لا يزعم هؤلاء اليهوديون أنهم قد أفلحوا في تكوين الطفل من الناحية الخلقية ، كما لا يحق لهم مطلقاً أن يتوهموا نجاحهم في تكوينه من الناحية العلمية ، فالطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً ، وأقبل عليه وأنفه راغم لم يستفد من هذا العمل شيئاً عملياً ، وإن كان في الواقع قد نجح فيه ، وآية ذلك أنك إذا كنت تقيس نجاح مثل هذا الطفل بنجاح غيره من يكون مدفوعاً إلى العمل بشوق واهتمام لتبين لك الفرق واضحاً بينهما ، واستطعت أن تطمئن إلى تكوين الثانى من الناحية العلمية اطمئناناً لا مجال للشك فيه .

وهذا الطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً لم يكسب يستفيد من هذا العمل شيئاً خلقياً ، إذ أن الانتباه الآلى أو الخارجى الذى يُثير مثل هذا الطفل ليس انتباهاً يمرن على تقوية الإرادة كما يزعم اليهوديون .

والدليل على ذلك أن القوة التلقائية عند الطفل ورغبته في تحقيق ميوله ورغباته لا يمكن إخمادها بحال من الأحوال ، والواقع أن انتباه الطفل في هذه الحالة يكون مقسماً بطريقة غير عادلة ، فـ قسم ظاهرى صغير من هذا الانتباه يظهره التلميذ للمدرس رغبة في استرضائه ، و فراً من عقوبته ، وقسم باطنى كبير جداً من هذا الانتباه يتركه الطفل ليمتبع به تلك الصور العقلية التى ألفها والتي يميل إليها ويخلقها خياله الخصب

فلا يستطيع إلا أن يهبها مخلصاً هذا الجزء الأكبر من انتباهه وطاقته ، فإذا كان اليهوديون يهشئون أنفسهم بنجاحهم في تدريب الأطفال على اكتساب عادات خلقية أو نظامية خاصة ويستدلون على وجودها فيهم بمقدرة الطفل على أداء عمل يطلب إليه ، نقول إذا كان اليهوديون يعتقدون بذلك فإنهم ينسون أو يتناسون في الوقت نفسه أمراً هاماً يستحقون عليه التأنيب والتثريب ، هذا الأمر هو « العقل الباطني » الذي يؤثر أعظم الأثر في طبيعة الطفل الخلقية ، أو العامل المهم في توجيه سلوكه عامة ، ويقول ديوى بعد ذلك « إنه لا يمكنني أن أجزم حقيقة بانهدام التدريب الخلقى المطلوب من تعود مثل هذا الانتباه الظاهري المشتت ، فالقدرة على رد الانتباه إلى الموضوع المنتبه إليه كلما تقرر منه من أساس الاستدلال والحكم الصحيحة وهي عماد تكوين الخلق وتقوية الإرادة ، ولكن الذي أستطيع أن أجزم به هو عظم الخطر الذي يهدد أخلاق الطفل نتيجة لتشتت انتباهه الباطني الذي لا بد أن ينشأ عنه في مثل هذه الحالة .

والواقع أن هذا هو الحادث فعلاً عند الفريق المعارض من أصحاب نظرية الاهتمام وذلك لأنهم يستخدمون من أنواع السرور أو التشويق نوعاً ليس طبيعياً كما سيأتي شرح ذلك ، ألا ترى أن محاولتنا جعل الشيء ساراً معناه صراحة أن عنصر الشوق نفسه معدوم فيه . أم لا ترى أن هذه المحاولة نفسها تتضمن التبعاد بين النفس والشيء كما هو الحال عند اليهوديين سواء بسواء ، ويقول الأستاذ « ديوى » إن هناك نوعين من السرور يمكن استئثارتهما .

أولهما : هذا النوع الذي يصحب العمل والنشاط الذي يُحس به الفرد بعد تغلبه على صعوبة في أداء هذا العمل أو ظهوره على عقبة كأداء في الطريق . والسرور في هذه الحالة شخصي ينبعث من باطن النفس ، ويذيب شعورها بالجهد فكان لم تكن قد تعبت في بذله ، وإذاً فهو السرور الحقيقي الطبيعي الذي يبقى حياً في النفس ببقاء الحاجة حية فيها .

ثانيهما : سرور مصدره الخضوع لمميزات خارجية ، وهذا النوع من السرور قائم في مجرى الشعور تحس به النفس وتشعر أيضاً بالطاقة التي تصرفها فيه فهو إذاً ليس كهذا النوع الأول الذي يمتص الجهد امتصاصاً ويقسل التعب غسلاً . فيتخلص الجسم منه في نهاية الأمر .

والاهتماميون يستخدمون الضرب الثاني فقط من ضروب السرور ، وهو البحث الذي ليس له من عمل إلا أن يسد الفراغ الذي يكون بين الشيء والنفس ، ولا يكون من نتيجة ذلك نفسه إلا توزيع النشاط ، وهذا هو نفس الحادث عند اليهوديين فالانتباه في حالة بذل الجهد الإرادى موزع بطبيعة الحال والانتباه في حالة الشوق موزع كذلك غير أن توزيعه في الحالة الأولى دائم وتوزيعه في الحالة الثانية متقطع متعاقب ، والنشاط في الحالة الأولى آلى خارجى ، يوجه الطفل إلى الدرس ، أو هو نشاط باطنى قد يأتى مرة إذا صادفت النفس عنصراً شائقاً من عناصر هذا الدرس ، والنشاط في الحالة الثانية كما ثبت ذلك بالتجارب التي أجريت في رياض الأطفال وأمثالها قد بذل بين حالتى الحدة والسكون فتتفاوت الطفل من أجله فترات من النشاط الزائد مرة والجوذة مرة أخرى ، فإذا كانت وسائل التشويق قوية ارتفع النشاط الذى ينبه الطفل وازدادت درجته ، وعلى العكس إذا كانت هذه الوسائل ضعيفة ، وفوق هذا فإن استثارة أى حاسة من حواس الطفل لا تكون استثارة لهذه الحاسة بعينها فحسب ، وإنما تكون باعثاً لخلق حاجة جديدة تتجه إليها النفس وتصرف فيها جزء من الطاقة العقلية التي كننا نحرص على أن تستبقها كاملة فيها . خذ لذلك مثلاً ظاهراً « الكأس » فإنك إذا حدث أن أظهرتها فارغة لرجل شغف باحتساؤها أثارت في نفسه ميلاً شديداً إلى الخمر ، وصرفه ذلك الميل عن الانتباه إلى الكأس من حيث هى أو الحديث الذى يدور حولها أو تزيد أن توجهه إليه ، وهذا هو الذى من أجله نجد أن الأطفال يوزعون انتباههم ومجهودهم . وهذا التوزيع هو فى الواقع أكبر ما يميز هذا الصنف

من الأطفال الذين يعتمدون على المميزات الخارجية والذين لا بد لنا من أن نأتي لهم بكل ما يحرك اهتمامهم ما دمنا نريد منهم بذل هذا الاهتمام .
 ب — « سوء فهم المشكلة لدى كل من المدرستين » .

إن نظرة واحدة إلى ما تقدم من القول نستطيع بها أن ندرك كيف أخطأ كل من الفريقين منهم الآخر ، وكيف كان مصدر هذا الخطأ أموراً كثيرة منها :
 أولاً — كان كل من الطرفين فيما يزعم قوى الحجة ضد الآخر كما كان دفاعهما مجالا حرص فيه كل فريق على أن يُقنع الفريق الآخر في قصور في الفهم أو قلة التوفيق في التقدير ، والحق لقد كان كل منهما هادماً لنظرية الآخر ، ولكن كليهما لم يستطع أن يفهم كيف أننا محتاجون في الواقع إلى الاهتمام وبذل الجهد في آن واحد . ومعنى ذلك أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين « كما سنثبت ذلك عاجلاً » ولكن أحدهما نتيجة للآخر ومتعم ضروري له ، فليس لأحد غنى عن الشوق ، وما يستطيع أحد أن يفر من بذل الجهد .

ثانياً — لقد أخطأ كل من الفريقين أيضاً في فهم الاهتمام كباعث ضروري من بواعث العمل والنشاط ، وتناسى الفريقان أن الاهتمام هو شيء ذاتي ، وليس بموضوعي فأما الاهتماميون فأوشكوا أن يكون عندهم الاهتمام والتشويق غاية أو جزءاً عظيماً منها . وأما الجهوديون فقد نعتوا الشوق والتشويق بأنه طلاء سكري لم تكن تدعو إليه ضرورة ماسة أو حاجة ملحة . فالشوق عند الاهتماميين ليس وجداناً ذاتياً أو شيئاً نابعاً حقيقة من النفس ، ولكنه ستار يسدله المدرس على كل شيء لا يشوق التلاميذ أو يسرهم ، وهؤلاء وأولئك نسوا أو تناسوا أن الشوق يجب أن تكون دوافعه صادرة من الباطن وإن مشكلة الطرفين تتلخص في هذا السؤال : ما هي الميول التي عند الطفل والتي يجب أن نستثيرها ليتمكن الطفل من إظهار نشاطه الذاتي وشخصيته الحقيقية أو يتمكن من جعل ما تفرضه عليه من الحقائق والمعلومات جزءاً من نفسه وداخلاً في تكوينه .

ثالثاً — فشل اليهوديون أيضاً في تفسير معنى « جعل الشيء سارا فرغموا أنه مرادف لجعل الشيء سهلاً ، وربما كان هذا هو السبب الذي من أجله نجد أن زعماء هذا المذهب كثيراً ما يذكرون عبارة « الطلاء السكري » في نقدهم لمذهب خصومهم وتنديدهم بآرائهم ، وهنا نجد هؤلاء اليهوديين يخطئون مرة ثانية في اعتبارهم أن الشوق بهذا المعنى خدعة نخدع بها الطفل ونغريه على الانتباه إلينا .

وليس الشوق في حقيقة الأمر إلا حالة نعرض فيها أمام الطفل المعنى الحيوى ، ونشعره بأهمية هذا المعنى ، ونخلق في نفسه حاجة إليه فيندفع إلى إشباعها دون أن ندعوه إلى ذلك ، ويبدل في سبيل ذلك جهداً كبيراً لا يحس به ، ومن ثم كان الشوق أكبر عامل في ربط أجزاء الموضوع بعضها ببعض ، وكان أكبر دافع إلى التعب المتواصل والجهد الذى لا نهاية له ، حتى قال بعضهم وربما كان مصيباً في هذا القول : « إن معنى جعل الشيء سارا هو زيادة ما فيه من صعوبة وتقدير ما له من خطر » .

رابعاً — أخطأ اليهوديون في اعتقادهم أن الإرادة تُدرَّب عن طريق عمل عن الأعمال غير السارة لقيادة التلاميذ ، وأى تدريب على قوة الإرادة يكون في استظهار هؤلاء للدرس لأنهم يخافون إن أهملوا فيه أن ينالهم العقاب .

والآن نتساءل أى تربية للعزائم تكون في أداء مثل هذا العمل صادرة من دافع كدافع الخوف وغيره من تلك الدوافع الوضيعة ؟ ألا يدرك هؤلاء أن الوقت الذى يقضيه التلاميذ في فصولهم إنما هو جزء من حياتهم فيجب أن يكون له الأثر الأكبر في إعدادهم لهذه الحياة ، ولا يكون هذا الإعداد إلا عن طريق اتصالهم بها منذ الطفولة لا انفصالهم عنها في دور العلم التى نخشى أن تكون أديرة ينشأ فيها التلاميذ على أنهم رهبان ، أو بيتاً ينشأون فيه على ألا يكونوا أناساً كسائر الناس .

خامساً — والخطأ الشائع الذى وقع فيه كل من الطرفين هو تقسيم الانتباه الذى

يفضى إلى الجمود ، ولا يؤدي إلى تحقيق الغرض الصحيح من العمل المدرسى .

فالجهوديون أنفسهم لا يحسنون فهم الانتباه حين يقولون : إن معنى إجبار الطفل على نوع من النشاط هو عدم السماح له بأن يركز جهده فى شىء غير العمل الذى أمامه ، وتفسير ذلك أنهم يريدون أن يسيروا به فى هذا العمل سيراً ميكانيكياً مشتتاً ويقودونه كما يقاد الحيوان الأعجم ، والواقع أن جزءاً من عقله ينتحى ناحية ما والجزء الآخر ينتحى نواحى أخرى غالباً ما تكون حول تحقيق الأخيلا السارة والأحلام المشتهاة ، فغرض التربية اليهودية إذن هو تركيز الشعور .

والواقع أنه يستحيل عليها ذلك ما دام هناك تشتيت لانتباه الأطفال ، وهو تشتيت يسبب ضرراً علمياً وخلقياً كما رأينا . فالضرر العلمى يظهر فى قلة محصول الطفل فى نهاية الأمر ، والضرر العقلى يظهر فى قصور عقولهم عن التفكير الصحيح ، والضرر الخلقى هو الذى عبر عنه ديوى بهبارته التى ذكرناها من قبل والتى يبدأها بقوله « إنه لا يمكننى أن أتصور كيف أن شخصاً إلخ .

سادساً — وفى هذا الخطأ النفسانى المتقدم وقع الاهتماميون أنفسهم فزعموا أيضاً أن التشويق حالة خاصة بها يتحتم على المدرس أن يجعل الشىء غير السار شيئاً يمكن أن يكون ساراً فهو إذن تغيير لموقف العقل تجاه الشىء المراد معالجته ، والواقع أنه ليس من الضرورى مطلقاً أن يكون كذلك .

وخلاصة القول إذن أنه ربما كان خير ما نسلم به هو أن الاهتمام ليس إلا وسيلة للتعبير عن الذات ، وما دامت الفرائز هى الوسائط التى بها أو على أسامها تقوم بهذا التعبير ، فيجب علينا دائماً أن ننظر إلى الاهتمام أو الشوق على أساس المظاهر الغريزية ، وذلك ما لم يستطع علماء النفس الأقدمون أن يفهموه أما اليوم فقد أصبح قاعدة من القواعد المأخوذ بها عند علماء العصر الحاضر . كذلك يجب ألا يغرب عنا أن الإجبار الخارجى أو إجبار الطفل على بذل الجهود يتضمن بطبيعة الحال أرهاقاً لشخصية الطفل وفرديته ، وذلك ما تتحاشى التربية الحديثة أن تقع فيه فى حين أن النشاط إذا

كان نابغاً من طبيعة الطفل نفسه وذاتيته فإنه يعينه على ترقية هذه الذاتية ترقية صحيحة ، ويدفعه إلى التعلق بمثله العليا ، والاستمسك بالظهور بظورها الطبيعي في كل حال

ح — العلاقة بين الاهتمام وبذل الجهد :

عرفنا مما سبق أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين ، وأن لا غنى عن أحدهما للمتعلم ، فلا مناص من أن يكون للشوق سلطان مباشر على التلاميذ يصرفهم عن الكسل ويدفعهم إلى العمل ، وليس من الضروري أن نجارى الجهوديين في وضع عقبات نصطنعها أملاً في تدريب تلاميذنا على ما نسميه الانتباه الإرادى ولكن يجب أن يكون ورود تلك العقبات طبيعياً لا تكلف فيه ، يجب أن نذكر دائماً أن الصلة بين الاهتمام وبذل الجهد كاصلة بين المحبة والقانون أو بين الحب والواجب . فإن وجد الحب وجدت معه الرغبة ، ولكن إذا أعوزنا هذا الحب كان الدافع إلينا هو الواجب وحده ، وحينما وجد الاهتمام فقد حل المشكل نفسه بنفسه ولكن إذا فقد هذا العنصر الهام فعلى جهد المجد يكون وقتئذ التعويل ، وعن ذلك المعنى يعبر فيحسن التعبير الأستاذ « هورن » حيث يقول « لقد تخمد نسيات الشوق التى تملأ شراعنا ، أو تتلاشى تلك الرياح التى تسير بها سفينتنا وفى هذه اللحظة فقط يكون على ذلك المجذاف الطويل أن يقوم بإدارة هذه السفينة وببذل جهده فى قيادتها . ومعنى ذلك أن الاهتمام يودى إلى بذل الجهد ، ونستطيع كذلك أن نرى العكس ، فنرى أن الجهد يودى إلى الاهتمام أو الشوق ، وهنا نستعير كذلك لغة « هورن » حيث يقول « نعم إن لبداية الموضوع دائماً صعوبة خاصة ، وكثيراً مايتعذر ربط الموضوع الجديد بما سبقه من الموضوعات الأخرى ، وتستطيع أن تشبه الجهد الذى يبذل للتغلب عادة على أولى الصعاب عادة بالجهد الذى لا بد أن يبدله ذلك القارب الصغير فى شد السفينة الكبيرة حتى يخرجها إلى عرض البحر ، وهناك يمكنها أن تسير وفق رغباتها ، وفى الاتجاه الذى تمنخيره دون حاجة إلى معونة هذا القارب .

والآن نستطيع أن نقول : إننا قد حددنا معنى بذل الجهد ، ولكننا في الوقت نفسه قد قصرناها على التغلب على الصعاب والانتباه الإرادى نحو الشيء الذى يكون فى نفسه شائئاً . ويرى الأستاذ « ديجارمو » أن هذا المعنى لبذل الجهد ضيق فيقول « إن بذل الجهد هو العملية التى ترمى بها إلى غاية « ما » عن طريق العمل ثم إن الرغبة هى ميل الطاقة العصبية إلى الاندفاع فى إتمام هذا الجهد » ويقول الأستاذ « هورن » إن بذل الجهد خادم للشوق ، ولكن يجب أن لا ننسى مطلقاً أن بذل الجهد أيضاً قد يكون سبباً للشوق ، وذلك حين يعجز هذا عن أن يبدأ عملاً من الأعمال فيترك للجهد أن يواجه صعوبة البدء ، وأن يكون له فضل التغلب على هذه الصعوبة .

٥ — « التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد »

توشك عناية المربين الآن أن تكون مقصورة على الجمع بين مذهبي الاهتمام وبذل الجهد ، فالعصر الذى سادت فيه فكرة التعليم عن طريق بذل الجهد تبعه عصر آخر مقرونٌ بظهور هذا الصراع الهائل بين أنصار المذهبين حتى انتهى الأمر بالتفات الناس إلى الاهتمام كما التفقتوا من قبل إلى بذل الجهد ولم ينته الصراع بين هذين المذهبين حتى انصرفت عناية هؤلاء وأولئك فى العصر الحديث إلى شىء رأى الجميع أنه هو الأحرى بالبحث والأجدر بالاعتناء هذا الشىء هو دراسة ميول الأطفال ، فقصر الباحثون جهدهم على هذه الدراسة ، وخاصة حين ظهر لهم أن تعصب كل فريق لآرائه وتوفره فقط على هدم آراء صاحبه ، وبالفعل رأينا أن دراسة الأطفال بقصد التوفيق بين المذهبين قد استغرقت القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، وربما أنها لم تنزل تشغل بال الباحثين حتى الآن .

فالشوق ضرورى لأنه أساس للتعليم والباعث على الاستمرار فيه وبذل الجهد ضرورى لأنه نتيجة لهذا الشوق نفسه ، والرأى الحديث ينادى بدراسة ميول الأطفال دراسة ليست بالسهلة ولا بالهينة ، أو دراسة نستغلها استغلالاً عظيماً فى استمالة التلاميذ إلى الجهود يبذلونها عن طيب خاطر فى سبيل العلم ، ويتغلبون بها على صعابه

ومشاكله . وإذن كان الجهوديون يريدون الوصول إلى هذه النتيجة السابقة عن طريق الانتباه الإدارى الشاق ، فإن الحداثين من أنصار الشوق يصلون إلى نفس النتيجة السابقة عن طريق الانتباه التلقائى ، وواضح أن طريق الأولين وعمر ولا يتفق وطبيعة الطفل ، وأما الطريق الآخر فليس وعراً لأنه يتفق وهذه الطبائع . وهنا يجب أن يلتفت إلى أنه ليس الاهتمام ولا بذل الجهد غايتين فى أنفسهما ، كما أنهما ليسا كل شئ فى عملية التعليم والاهتمام بل الحالة التى يظهر بها العقل نتيجة لمؤثرات خارجية بيئية ، وبذل الجهد هو الناحية الأخرى لهذه الحالة نفسها . وليس كل ما يرمى إليه من التوفيق بين الشوق والجهد إلا تدريب للطفل على التأمل العقلى والاستقلال فى الحكم والعمل المثمر ولا نستطيع أن نفوز بهذا كله ، حتى نجتمع بين المذهبين ونسلك هذين الطريقين أثناء التعليم ، وهنا نواجه مشكلة جديدة هى : هل سُوِّغَ لنا أن نلجأ إلى استعمال الشدة فى حمل الطفل على أن يعمل عملاً لا يتفق وميله ؟ أم هل واجب المدرسة أولاً وقبل كل شئ أن تجعل كل عمل مدرسى حلاً له هذا الطلاب الجذاب ؟

وللجواب على هذا نصر على قولنا الأخير بأن أحدث الآراء فى التربية هو التوفيق بين مذهبى الاهتمام ، وبذل الجهد ، ولا يكون ذلك أيضاً إلا بربط الأعمال المدرسية بالحياة الخارجية ، والعمل على إيجاد الصلة بينهما .

ويسير علينا أن نستنبط من كل هذا أن الاتجاه الحديث فى التربية الحديثة يرمى إلى المحافظة على الصلة أو العلاقة بين النفس وبين الشئ بطريقة عملية ظاهرة ، وذلك لأهمية ذلك الشئ من حيث تمكين النفس من التعبير عن ذاتها « فالتضاد بين بذل الجهود والاهتمام معناه فصل النفس عن الشئ الذى فرض عليها أن تعمله أو تفهمه ، وهنا ينشأت النشاط ويتوزع الانتباه وهذا وقد يكون معناه أيضاً استثارة عظيمة بسبب هذا التشتت عينه فى النشاط والانتباه ، ولكننا متى وثقنا بأن فى الطفل قوى باطنية تحتاج إلى الاستثارة والميول والغرائز ، وإذن يجب علينا أن نستثير هذه

القوى ، وأن نشجع ظهور هذه الميول والغرائز ، ونستغلها لفائدة التلميذ ، وحينئذ لا تكون هذه الاستشارة إلا ضرباً من الخداع أو التكلف ، ولا يكون هذا التشجيع نوع من العمل الذى لا مبرر له ، وذلك لأن الباعث على العمل والانتباه يكون صادراً من النفس ذاتها ، وأن عنصر الاهتمام موجود ، فالنفس ذاتها هى المهتم بها طول هذه العملية ، وعلى ذلك يمكن أن نختتم فصلنا هذا بالحقيقة الآتية .

الاهتمام أو الشوق ما هو إلا توحيد للنشاط وتوجيه للطاقة ، طاقة الميول والغرائز وغيرها إلى التعلق بالأعمال والمواد الدراسية المختلفة ؟

المراجع

1. Dewey : How we think.
2. Dewey : Democracy and Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.
4. H.H. Horne Philosophy of Education.
5. Rupert. C. Lodge Philosophy of Education.
6. Degarmo : Interest and Education.
7. Pillsbury : attention.
8. Klapper : Principles of Educational Practice.

تم والله الحمد

ويليه الجزء الثالث

فهرس

صفحة	
٣ - ٥	١ - التمهيد
٧ - ١٤	٢ - الفصل الأول : التربية القديمة وأساليبها
١٥ - ٢٥	٣ - الفصل الثاني : نحو التربية الحديثة
٢٦ - ١١٦	٤ - الفصل الثالث : أسس التربية الحديثة وطرقها
٣٠ - ٤٣	(أ) طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية
٤٤ - ٦٥	(ب) طريقة منتسورى
٦٦ - ٦٨	(ح) طريقة ماسون
٦٩ - ٨٢	(د) طريقة دالتن
٨٣ - ٩٦	(هـ) طريقة وينتكا
٩٧ - ٩٨	(و) طريقة ساندرسون
٩٩ - ١١٢	(ز) طريقة المشروع
١١٣ - ١١٦	(ح) تعليق على الطرق المختلفة
١١٧ - ١٤٢	٥ - الفصل الرابع : التربية الحديثة وسجل التلميذ
	(أ) أهمية سجل التلميذ في التوجيه
١٢٠ - ١٢٣	التربوى
١٢٣ - ١٣٤	(ب) عمل السجل
١٣٤ - ١٣٨	(ح) تفسير السجل
١٣٨ - ١٤٢	(د) قيمة السجل وأثره في التربية
١٤٢ - ٢٠٥	٦ - الفصل الخامس : المنهاج الدراسى
١٤٣ - ١٤٤	(أ) أهمية المنهاج
	(ب) الطفل والمنهاج - عرض المشكلة
١٤٥ - ١٦٠	وتحليلها

تابع المنهاج الدراسي : ١-

صفحة		
	(ج)	التنظيم السيكولوجي ، والتنظيم المنطقي
١٦٣ - ١٦٠		
	(د)	دراسة المنهج في ضوء المذاهب الفلسفية
١٧٢ - ١٦٣		
١٦٥ - ١٦٣		١ - المذهب الطبيعي
١٦٨ - ١٦٦		٢ - المذهب العملي
١٧٢ - ١٦٨		٣ - الفلسفة المثالية
١٧٥ - ١٧٢	(هـ)	اختيار مواد المنهاج
١٧٣ - ١٧٢		١ - الاعتبارات السيكولوجية
١٧٥ - ١٧٣		٢ - الاعتبارات الاجتماعية
١٧٥ - ١٧٥		٣ - مراعاة أهداف التربية
	(و)	الأسس التي يستند عليها في عمل المنهاج
١٨٣ - ١٧٦		١ - الطفل كأساس في عمل المنهاج
١٨٠ - ١٧٦		٢ - المعاومات كأساس في عمل المنهاج
١٨١ - ١٨٠		٣ - المجتمع كأساس في عمل المنهاج
١٨٣ - ١٨١		تنظيم المنهاج
١٩٦ - ١٨٣	(ز)	١ - منهج المادة
١٩٠ - ١٨٨		٢ - منهج المجالات المتسعة
١٩١ - ١٩٠		٣ - منهج الخبرات الحية
١٩٣ - ١٩١		٤ - المنهج البارز
١٩٦ - ١٩٣		نقد المناهج الحالية
٢٠٢ - ١٩٦	(ح)	ماذا يجب أن تكون عليه روح المدرسة
٢٠٥ - ٢٠٣	(ط)	

- ٧ - الفصل السادس : التربية الحرة والتوجيه المهني . . . ٢٠٦ - ٢٢٦
- ١ - مشكلة العلاقة بين المواد الثقافية . . . ٢٠٦ - ٢٠٩
- ٢ - مشكلة العلاقة بين التربية الحرة . . . ٢١٠ - ٢٢٥
- والتوجيه المهني . . .
- ٨ - الفصل السابع : التربية الخلقية . . . ٢٢٧ - ٢٨٠
- ١ - معنى الخلق وتعريفه . . . ٢٢٩ - ٢٣٤
- ٢ - السلوك والأخلاق . . . ٢٣٤ - ٢٣٧
- ٣ - المشكلة الخلقية . . . ٢٣٧ - ٢٣٩
- ٤ - مستويات السلوك . . . ٢٣٩ - ٢٤٢
- ٥ - مراحل النمو الخلقى . . . ٢٤٢ - ٢٥٨
- ٦ - الأخلاق والغرض من التربية . . . ٢٥٨ - ٢٦٦
- ٧ - ميادين الأخلاق . . . ٢٦٦ - ٢٧٤
- (أ) أثر المنزل فى التربية الخلقية . . . ٢٦٦ - ٢٧٠
- (ب) أثر المدرسة فى التربية الخلقية . . . ٢٧٠ - ٢٧٤
- ٨ - وسائل التربية الخلقية . . . ٢٧٤ - ٢٨٠
- (أ) الطريقة المباشرة للتربية الخلقية . . . ٢٧٥ - ٢٧٧
- (ب) الطريقة غير المباشرة للتربية الخلقية . . . ٢٧٧ - ٢٨٠
- ٩ - الفصل الثامن : الحرية والنظام . . . ٢٨٠ - ٣٠٣
- ١ - لماذا يطيع الأطفال مدرسيهم ؟ ٢٨١ - ٢٨٣
- ٢ - الفرق بين النظام والأوامر المدرسية ٢٨٤ - ٢٨٥

صفحة

- ٣ - وسائل حكومة المدرسة . ٢٨٥ - ٢٩٢
- ٤ - المثل الأعلى للنظام ٢٩٢ - ٢٩٦
- ٥ - نظريات العقاب . ٢٩٦ - ٣٠٣
- ١٠ - الفصل التاسع : التربية الاجتماعية . . . ٣٠٤ - ٣٤٠
- أولاً - العلاقة بين التربية والمجتمع . . . ٣٠٤ - ٣٢٧
- (أ) قيمة المجتمع في الحياة الإنسانية ٣٠٤ - ٣١٢
- (ب) ما هي وسائل الإبانة عن أهداف التربية ٣١٢ - ٣٢٠
- (ح) لماذا نحتاج إلى تكيف اجتماعي يتصف بالمرونة والابتكار ؟ ٣٢٠ - ٣٢٣
- (د) كيف يمدنا المجتمع بوسائل التكيف مع المؤسسات الاجتماعية ٣٢٣ - ٣٢٧
- ثانياً - العلاقة بين المدرسة والمجتمع ٣٢٧ - ٣٤٠
- (أ) روح الجماعة ٣٢٧ - ٣٣٠
- (ب) نمو الروح الاجتماعية في المدرسة ٣٣٠ - ٣٣٦
- (ح) الشروط التي تساعد على تقوية روح الجماعة بالمدرسة ٣٣٦ - ٣٤٠
- ١١ - الفصل العاشر : التربية الجمالية . . . ٣٤١ - ٣٨٩
- (أ) تمهيد ٣٤١ - ٣٤٣
- (ب) ماهية التربية الجمالية وقيمتها ؟ ٣٤٣ - ٣٤٤
- (ح) لمحة تاريخية في تعريف الجمال ٣٤٤ - ٣٤٦
- (د) آراء المربين في الجمال ٣٤٦ - ٣٤٧
- (هـ) منشأ الدوافع الفنية في الإنسان ٣٤٧ - ٣٤٩

٣٥٥ - ٣٤٩	(و) الخبرة الجمالية أو الشعور بالجمال
٣٥٧ - ٣٥٥	(ز) أهم نظريات الجمال السيكولوجية
٣٦٢ - ٣٥٧	(ح) التقدير الجمالى . . .
٣٦٤ - ٣٦٢	(ط) الحواس والتقدير . . .
٣٦٥ - ٣٦٤	(ى) دروس التقدير . . .
٣٧١ - ٣٦٦	(ك) ميدان المصالح والابتكار . . .
٣٧٢ - ٣٧١	(ل) العاطفة الجمالية . . .
٣٧٥ - ٣٧٢	(م) ميادين التربية الجمالية . . .
٣٧٣ - ٣٧٢	١ - المنزل . . .
٣٧٥ - ٣٧٣	٢ - المدرسة . . .
٣٨٩ - ٣٧٥	(ن) مواد الجمال فى المنهاج . . .
٤٢٤ - ٣٩٠	١٢ - الفصل الحادى عشر : الامتحانات . . .
٣٩٨ - ٣٩٠	(ا) الامتحانات بين القديم والحديث
٤٠٩ - ٣٩٨	(ب) مشكلة الامتحانات . . .
٤٢٤ - ٤٠٩	(ح) المذاهب الفلسفية المختلفة
	والامتحانات . . .
٤١٧ - ٤٠٩	١ - المذهب الواقعى . . .
٤٢١ - ٤١٨	٢ - « المثالى . . .
٤٢٤ - ٤٢١	٣ - « البراجماسى . . .
	١٣ - الفصل الثانى عشر : الاهتمام وبذل الجهد فى التربية
٤٥٠ - ٤٢٥	والتعليم . . .
	(ا) اختلاف الآراء فى القيمة
٤٢٧ - ٤٢٥	التهديبية للعمل المدرسى . . .

(ب) المذاهب الفلسفية وعلاقتها

بالمشكلة . . . ٤٢٧ — ٤٢٨

١ — الفلسفة الواقعية . ٤٢٨ — ٤٢٩

٢ — » المثالية . ٤٢٩ — ٤٣٢

٣ — » العملية . ٤٣٢ — ٤٣٤

(ج) مشكلة التوفيق بين الأهتمام

وبذل الجهد . . . ٤٣٤ — ٤٤٤

(د) سوء فهم المشكل لدى كل

من المدرستين . . . ٤٤٤ — ٤٤٧

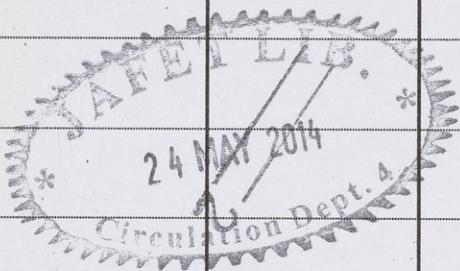
(هـ) العلاقة بين الاهتمام وبذل

الجهد . . . ٤٤٧ — ٤٤٨

(و) التوفيق بين الاهتمام وبذل

الجهد . . . ٤٤٨ — ٤٥٠

DATE DUE



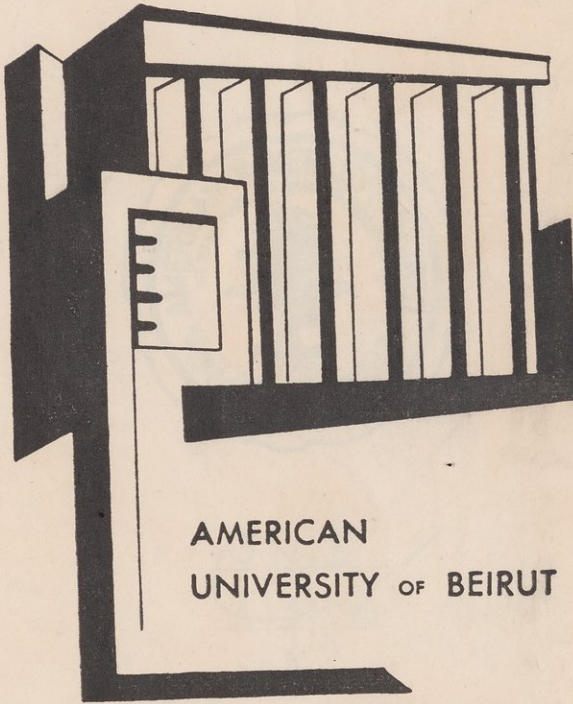
371.3:A13tA:v.2:c.1

عبد المجيد ، عبد العزيز
التربية وطرق التدريس

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023055



AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

371.3
A13tA
v. 2