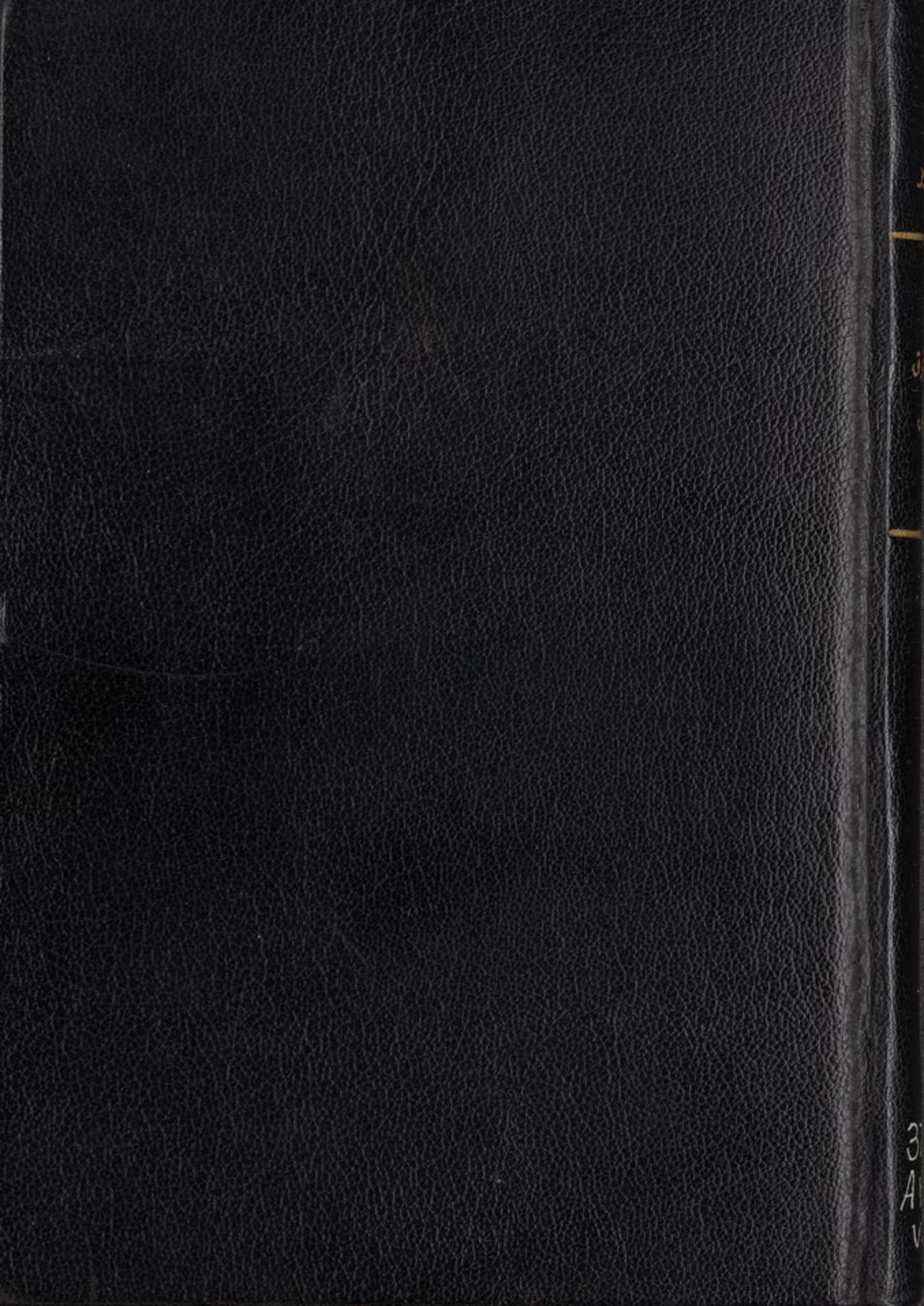




AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



تجليد صالح الدقو

٢٢٢٩٧٧ تلفون

طريق التربية

التربية وطرق التدريس

التربية الحديثة - مبادئها - مبادئها - تطبيقاتها العملية

التربية وطرق التدريس

المجلد الثالث

صالح عبد العزيز

المدرس في التربية بجامعة الكويت

المدرس المساعد في التربية في الكويت

المدرس المساعد في التربية في الكويت

الكويت

دار المعارف بمصر

١٩٦١

فلا طرق التدريس

التربية وطرق التدريس

التربية الحديثة — مبادئها — تطبيقاتها العملية

الجزء الثالث

تأليف

صالح عبدالعزيز

أستاذ كرسى التربية بجامعة عين شمس سابقاً

عضو الجمعية البريطانية لعلم النفس

المدير العام لمعاهد المعلمين والمعلمات

القاهرة



دار المغارف بمصر

المواطن الصالح وينبغي أن تصطبغ بها تربيته في المدرسة الحديثة .

ارفع رأسك يا أخى — تحمل في كلماتها الثلاث ما تصبو إليه الأمة المتوثبة من رقى وسؤدد ، فلا ترفع الأمة رأسها إذا كانت ترسف في قيود العبودية . أو كانت مفتقرة إلى غيرها في بناء صرحها الاقتصادي ، أو كانت مفككة الروابط ، منفصلة العرى بل الأمة المتمتعة بحريتها واستقلالها ، الغنية بمواردها وصناعاتها ، المجتمع شملها ، الموحدة كلمتها ، الحريضة على السمو والعزة . — مهما كلفها ذلك من بذل وتضحية — ، هي الأمة الجديرة بأن ترفع رأسها « وتعلو فوق هام النجم هاما » ولن يكون ذلك إلا إذا كان رائدنا المثل العليا الإنسانية في تربية جيل صالح ، متطور متوثب يؤمن ببلاده ويهدف إلى عزتها وكرامتها ، يعرف واجبه فيؤديه راضيا عنه شغوقا به ، ويجعل علاقته مع الآخرين مبنية على التعاون والإيثار والتفاني في خدمة الجماعة .

وإذا كانت مصر في نهضتها المباركة . توجب على كل ابن من أبنائها أن يبذل ما يستطيع في بناء صرحها . فقد أحبت أن أسهم بالقليل لهذا البناء الشامخ ، فقدمت هذا الجزء الثالث من كتاب التربية وطرق التدريس مخصصا لإياه للتربية الحديثة ، مادتها — مبادئها وتطبيقاتها العملية . وكان على أن أجعل أول فصوله — أهداف التربية — ولما كان ذكر الجديد دون الرجوع إلى القديم يعد مبتورا ، فقد أشرت إلى الأهداف القديمة للتربية في مختلف البلاد ، مشفوعة بالعوامل المختلفة التي أدت إليها ، إقتصادية كانت تلك العوامل أم سياسية أم اجتماعية ، ولم يكن هدفي من وراء ذلك تقديم عرض تاريخي ، فهذا مكانه كتب التاريخ ، بل أردت أن أبين أن التربية لا تحيا وحدها ، بل هي نتاج الحياة حولها ، تتأثر بها وتؤثر فيها — ثم انتقلت إلى بيان الاتجاهات الفكرية المختلفة للتربية في القرن العشرين ، وحتى لا أبدد جهود القارئ الكريم بين أكثر من ميدان ، فقد اتخذت من المحيط الأطلسي فاصلا بين مدرستين فكريتين ، فأوضحت فلسفة « ديوى » في العالم الأمريكي ، وما تهدف إليه من تشجيع النمو عند الطفل ، وتأكيد العامل الاجتماعي ، أما في شرق المحيط الأطلسي ، فقد أوضحت فلسفة عميد التربية في المملكة المتحدة « سير بوسى ن » وبينت أنه يهدف إلى تحقيق الذاتية ، ثم عرجت على تلك النزعة التربوية الحديثة ، التي ترمى إلى التوفيق بين الاعتبارات

الاجتماعية والاعتبارات الفردية ، ثم انتقلت من ذلك إلى أجهزة التربية المختلفة في الزمان والمكان ، ومن الواضح للجميع أن المنزل هو الأداة الأولى التي تؤثر في التربية ، ولكن زيادة التراث الثقافي للإنسان ، وتشعب نواحيه وتعقده - خصوصاً بعد ظهور الكتابة كأداة للحفظ والنقل - أدى ذلك إلى خلق أداة جديدة للتربية - هي المدرسة - .

والمدرسة في الاشتقاق اليوناني القديم معناها المكان الذي يجتمع فيه الأحرار من الناس لقضاء وقت الفراغ فالتربية الثقافية منذ فجر التاريخ منفصلة تماماً عن التربية العملية ، التي كانت قاصرة على العبيد ومن في حكمهم . لما تتضمن من أعمال يدوية في الحقل أو المصنع يترفع عنها الرجل اليوناني الحر ، فنذ القدم والحواجز قائمة بين الثقافة والنفع .

وظللت طيلة الفصول التالية أعرض المحاولات المختلفة التي بذلت لإعادة الصلة بين شطري التربية - النظرى والعملى - إذ أثبتت التجارب وعلم النفس الحديث أنه لا يمكن فصل الفكر عن العمل ، كما أثبتت الخبرة أن سياسة الكلام والطباشير المبنية عليها التربية التقليدية ، قلما تساعد النبت على النضوج والإثمار ؛ وقلما تخلق في النشء شخصية فعالة مستقلة تقف على قدمين ، ولما كان الهدف من التربية لا يقف عند مسابرة المجتمع الذي تعيش فيه المدرسة ، بل الهدف إصلاح هذا المجتمع وتلافي عيوبه وتقويم معوجه ، أقول لما كان هذا هو الهدف من التربية الحديثة ، كان لزاماً على أن أبحث موقف المدرسة من المجتمع ، فإذا كانت علاقتها به تحفظية أوقفت عجلة التطور ، بل رجعت به إلى الوراء ، كما حدث في الصين طوال أجيال عدة ، نتيجة تمسكها بالتقاليد القديمة ، مما أوقف المجتمع الصيني جامداً والحياة من حوله تسير .

وإذا كانت علاقة المدرسة إبتكارية تهدف إلى تقدم المجتمع ورفيه - كما تؤكد فلسفة «كون درسيه» ، «وكانت» ، «ولك» ، «وروسو» ، «وديوى» دفعت عجلة الحياة إلى التطور السريع والتقدم المتواصل في جميع النواحي . ثم أوضحت العلاقة بين التربية الحديثة وبين الحياة ، والتربية الحديثة تعتبر المدرسة المثالية ، ما كانت صورة للحياة الخارجية تمدّها بأسباب النهوض وتعمل على أن

تهيء جيلاً نامياً يصلح للحياة ويصلح الحياة ، ولهذا فنجاح المدرسة لا يقاس بشحن أذهان التلاميذ بالمعلومات بل يقاس بما تخرجه المدرسة من المواطنين الصالحين الذين يعرفون كيف يأخذون مكانهم الملائم في مجتمع متحضر متطور متوثب . فيفيد منهم ويفيدون منه .

وأسهبت القول في تأثير العامل الاقتصادي في التربية . ذلك العامل الفعال الذى أهملته — مع الأسف الشديد — معظم المؤلفات التربوية ، وإن أحدا لا يستطيع أن ينكر أن التربية مدينة دائماً للاقتصاد القومى ، وإن كانت هى متباطئة فى الاعتراف بقيمته فى المناهج الدراسية ، ولعل هذا هو السر فى أن المواد المهنية لم تتبوأ مكانها اللائق بها وحتمت أن المدرسة الحقيقية هى التى تهيء نفسها لتشمل مختلف الوسائل التى تخلق فى الفرد القدرة على كسب العيش .

ولم أحرم القارئ الكريم من الإحاطة بالتطورات التى أدت إلى التوفيق بين الاتجاهين — الحر والمهنى — فى التربية والتعليم . ولكى أزوده بالمنابع التى سرت منها الاتجاهات المختلفة فى التربية الحديثة ؛ وحتى يستطيع ، إذا كان يزاول مهنة التدريس ، أن يكون لنفسه فلسفة تربوية خاصة يسير على هداها ، فقد عرضت المذاهب الفلسفية المختلفة ، شارحاً أسسها وصددها فى التربية . مبيناً المقومات الجوهرية التى استعارتها التربية الحديثة من كل فلسفة .

فن التربية الطبيعية استعارت التربية الحديثة مبدءاً . جعل الطفل محورا لبنائها ومركزاً ثابتاً لدائرتها ، تخلى بينه وبين طبيعته ، وتوقف المربي من وراء ستار ليرقب من بعيد ، ويرشد إذا اقتضى الأمر ، ومن الفلسفة المثالية استعارت التربية الحديثة مبدءاً لتحقيق الذاتية ، ومبدءاً مثالية الأخلاق والدين ، فاعتنت بالحق من أجل الحق واهتمت بالخير من أجل الخير . وشغفت بالجمال من أجل الجمال ، كما أخذت منها مبدءاً الاهتمام بالنشاط الجسمى والنشاط الروحى . للعناية بالجسم والارتقاء بالروح ، فتعجلى تبعاً لذلك المهارات العقلية .

ومن الفلسفة البراجماتية . استعارت التربية الحديثة أهمية مبدءاً الخبرة من البيئتين — الطبيعية والاجتماعية — كما اقتبست منها ، مبدءاً تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة . لتكون عقلاً نشيطاً منتجاً يقوى على الابتكار والابداع ، كما استعارت

منها مبدأ تحقيق الديمقراطية في التربية ، حتى تهبط الفرد لأن يطمع في الوصول إلى القمة في جميع الميادين العملية والعلمية . كما استعارت منها أن تكون التربية عن طريق الحياة وبواسطة الحياة ، فيوضع الطفل في موقف يصارع الحياة وتصارعه حتى يلمس بنفسه نتيجة هذا الصراع ، ولقد تشبعت التربية الحديثة بمبدأ التكامل في المنهاج ، ذلك المبدأ البراجماتى المعتمد على البيئتين الطبيعية والاجتماعية .

ولما كانت الحركة العلمية ذات أثر واضح في توجيه التربية الحديثة ، فقد أفردت فصلاً خاصاً لها ، عرضت خلاله تطوراتها التاريخية ، وأهميتها التربوية ، ومدى تأثيرها على مناهج الدراسة ، ثم تناولت حركة القياس في التربية والتعليم ، بالبحث والتنقيب ، مسجلاً آثار هذه الحركة في قياس نواحي الطفل المختلفة .

ولما كان الطفل منذ القدم تتجاذبه قوتان عظيمتان ، هما الوراثة والبيئة فلم أبخل على القارئ الكريم ، من مدته بعجالة سريعة ، بينت فيها مدى العلاقة بينهما ، وأيهما أشد تأثيراً على الطفل ، وعلاقة ذلك بالتربية الحديثة ، ووصلت إلى أن أثر البيئة تطورى أما أثر الوراثة فابتكارى . مدللاً على ذلك بأحدث ما وصلت إليه الأبحاث التجريبية .

وتكميلاً لصورة النمو من المهد إلى تمام النضج ، لم أجد بداً من ذكر خصائص الطفل في مراحل نموه الثلاث : الطفولة المبكرة ، والطفولة المتأخرة ، مرحلة المراهقة ، مع عرض سريع للأبحاث العلمية الخاصة بنواحي النمو المختلفة ؛ الجسمى والعقلى ، واللغوى ، والاجتماعى ، الخ ... مستعيناً في ذلك بأحدث المصادر الغربية وأحسن ما خطته أيدي أساتذة مصريين في هذا المضمار .

ولما كانت هذه الفلسفات تعتبرها التربية الحديثة أشعة تسير على هداها ، فقد خصصت فصلاً لطريقة التدريس على ضوءها ، ذاكرة أن الاتجاهات الحديثة لا يفصل فيها الطريقة عن المادة وأن الطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمى من حيث ارتباطها بالمادة المراد تدريسها وبالهدف المرجو الوصول إليه .

ونظر لأهمية الطريقة ، فقد تناولت عرضاً لتطورها في العصور الحديثة ذاكرة خطوات هربرت ، وطريقة النشاط ، وطريقة المشكلة ، موازناً بين « ديوى وهربرت » موضحاً الاتجاهات الحديثة للطرق في القرن العشرين ، كالمشروع ،

والغرض ، والتدريس الجمعى ، والحادثة الجماعية ، والتعليم الفردى ، وإلى هنا أجدنى وصلت إلى كبرى المشاكل التى تواجه التربية الحديثة « وهى مشكلة المناهج » فيؤكد كبار المربين أن تطور المنهج ، إن هو إلا تطور للتربية جميعها ، بل هو تطور لتاريخ التربية ، ولطريقة التربية ، ويصرح أحد المربين بأن مشكلة المنهج يمكن تشبيهها بعش الزنابير ، إذا ما استيرت واحدا منها هاجت عليك جميعها .

ولقد دفعنى الحديث عن المنهج إلى عرض نشأته فى المدرسة التقليدية . مبينا أهمية ، الوظيفية ، ثم إلى تعريف المنهج فى العصور الحديثة ، مبينا كيف يتوقف تقدم المجتمع على تقدم المنهج ، فأوضحت العلاقة بين المنهج والتغير الاجتماعى من جهة ، وبين المنهج وتقدم المجتمع من جهة أخرى ، ثم وازنت بين القديم والحديث فى عمل المنهج ، وشرحت تنظيمه على أساس الوحدات ؛ ذاكرا الأمثلة المتعددة لذلك .

وانتقلت من هذا إلى مشكلة طالما شغلت أذهان المربين — آباء ومعلمين — واستولت على تفكيرهم ، « وهى مشكلة التوجيه التربوى ، فتناولت تشريحيها سيكولوجيا وتربويا ، وأوضحت للمربى الخطوات النهائية التى يمكن أن يستعين بها فى توجيه أبناء الجيل توجيهها سليما .

ثم أحببت أن أضع للقارئ الكريم ميزانا لعملية التعليم ، فأوردت فى الفصل الثانى عشر وسائل القياس المختلفة ، وأنواع الاختبارات الحديثة ، مبينا مدى صدقها وثباتها ، شارحا كيفية استخدامها .

ولكى تكون رسالة التربية قائمة على أساس ثابت البنيان قوى الأركان ، بينت أن الصخرة العتيدة لهذا البناء — إنما هى المدرس — فإذا لم يعد إعداداً سليماً ، لإنهار صرح التربية ، وتعرثر التقدم الاجتماعى . فأوضحت الطرق المختلفة لإعداده ، سواء قبل إسناده المهمة إليه أو خلالها . حتى يكون أهلاً لأداء الرسالة التى حملها كاملة غير منقوصة .

عزيزى القارئ :

أضع رسالتى المتواضعة بين يديك ، فإن فازت ببعض رضاك كنت شاكراً وإن ترسمت فيها النقص فعساها تدفعك إلى إتمامه ، وتوحى إليك بتلافيه ، ولن

نجنى الثمرة المرجوة إلا إذا تضافرت جهودنا ، واتحدت قوانا ، نتعهد الغرس بسواعد قوية وعمل دائب دائم .

وإني لمؤمن بأن ما قدمت إليك . فيه بعض الغناء لما تنشده جمهوريتنا العربية العزيزة في عهدنا المجيد من عزة ومجد ، وبعد فلست من أولئك الذين يؤلهم النقد ، أو يترفعون عن قبول التوجيه فهذا مرض الغرور — أبرأنا الله تعالى منه — بل إني أرحب راضيا بمن يبصر بالعيب ، وأشكر كل من يتدارك التقصير .

ولا يسعني بعد أن وفقت إلى إخراج رسالتى هذه . إلا أن أقدم عظيم شكرى وخالص تمنياتى . لكل من أسهم بمساعدتى على إظهارها وأرى نفسى تفيض بالتقدير والثناء ، لأبناء أعزاء برهنوا على حبهم ووفائهم بالعون والمساعدة ، هم الأساتذة « محمد على الشامى ، وشاكر محمد عبد الرحيم ، وحسن الدسوقى » المدرسون بالمدرسة النموذجية الملحقه بمعهد التربية العالى للمعلمين بالاسكندرية ، وإن أنسى فلن أنسى أن أذكر جهود حضرة الأستاذ مصطفى الصاوى الجوينى الذى أسهم فى مراجعة رسالتى هذه . كما أوجه الشكر خالصاً لأبنائى السادة محمد محمد سرور عبد الله ، ناصف مصطفى عبد العزيز ، جامد عبد العزيز ، محمد محمد على شامى ، حامد عبد العزيز على التقى ، ومحمد فودة .

ولئن كنت عاجزا عن شكر الجميع فعند الله خير الجزاء
إنه نعم المولى ونعم النصير .

المؤلف

صالح عبد العزيز

المدير العام لإدارة معاهد المعلمين والمعلمات

وزارة التربية والتعليم — القاهرة

الفصل الأول

أهداف التربية

لقد تعددت أهداف التربية ، وعلى الرغم من تتابع الأزمان ، واختلاف الأماكن لا زالت هذه الأهداف ذات أهمية ومكانة لا تدعو إلى الشك في قيمتها ، وهذا الاختلاف من شأنه أن يثير أمامنا عدداً من المشاكل نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ - كيف تتحدد أهداف التربية ؟

٢ - وهل تختلف هذه الأهداف باختلاف الزمان والمكان ؟

٣ - وكيف تتأثر هذه الأهداف بالعوامل الاقتصادية والسياسية المختلفة وبالعوامل الدينية ، والآراء الفلسفية السائدة ، وبمختلف الآراء السيكولوجية عن طبيعة عملية التعلم ؟

وإليك بعض هذه الأهداف حسب التطور التاريخي :

أهداف تربوية تحفظية

لم يكن لدى الشعوب البدائية أى شعور بأهداف تربوية وإذا فرض ووجدت عندهم أهداف تربوية فقد كانت تلك الأهداف مرتبطة أشد الارتباط بالحياة فقد كان الصغار يتعلمون ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به وهم بالغون ، أضف إلى ذلك أن ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به وهم بالغون إنما كان نفس ما يقوم به الحيل كله من أعمال فلا غرابة أن يكون الهدف من التربية هدفاً رجعياً أو تحفظياً يرمى إلى الاحتفاظ بالخبرات الاجتماعية واستمرارها فبقاء المجتمع متوقف عليها ، ولم يكن ذلك هو هدف الجماعة من التربية فحسب ، ولكن كان هدف الفرد أيضاً وإن لم تكن له حقيقة أهداف تربوية منفصلة عن أهداف الجماعة لأنه ما كان يسمح له مطلقاً أن يغير هذه الأهداف التربوية إذ أن تغييرها يحمل بين ثناياه خطراً عظيماً لأجل البدائي أكثر مما يحمله لأحفاده من المتمدنين .

وحتى أولئك الشعوب الذين كانوا على حظ من الحضارة أرقى من ذلك المستوى البدائي كانت أهدافهم التربوية تحفظية، فجماعة الصينيين « قديما وإلى عهد قريب » كانوا يهدفون إلى تربية تعمل على الاحتفاظ بنظامهم الاجتماعى الأكبر ، وظلت كذلك ردحا طويلا من الزمن يتحكم فيها نظام الامتحانات ذلك النظام الذى كان مقياساً غير مباشر الأهداف الصينيين التربوية ، فهدف التربية عند جماعة الصينيين أدى بهم لا إلى اعتبارها لإعداد للاشتراك فى مهام حياة الكبار ، ولكنه أدى بهم إلى اعتبارها هدفاً فى حد ذاتها ، فالرجل المثقف حقيقة فى الصين ظل مقروناً لعدة قرون باسم طالب العلم .

على أن هذه الأهداف التربوية التحفظية التى تحكمت فى الصين أعواماً طويلة قد خضعت الهند لمثيلاتها نتيجة لعوامل فلسفية ، إذ أن الرجل الهندى كان يرى بطبيعته إلى الخلود والسعادة فى حياته الآخروية ، ولما كان هذا هو المثل الأعلى من الحياة الهندية نفسها فإننا نجد أن التربية كانت ترمى إلى تعويد الأبناء الصبر والاستسلام والوادة فاهند كمملكة شرقية ما كانت تهتم بالأهداف الاجتماعية الغربية للتربية كحب الوطن والرفاهية الاقتصادية والتقدم الاجتماعى ، ولا بالأهداف الفردية للتربية كتحمل المسؤولية الشخصية والاعتماد على النفس .

ولم تقتصر الأهداف التحفظية للتربية على الصينيين أو الهنود ولكنها امتدت وشملت بعض المدينيات الغربية كالحضارة الإغريقية القديمة ، فأهداف التربية عند اسبرطة كانت تحفظية إلى حد بعيد مثلها كمثل الشعوب البدائية والشعوب الشرقية ، فالبقاء الاجتماعى فى اسبرطة ظل معتمداً على قدرة الأسبرطيين الحربية فى الاحتفاظ ببقائهم رغم ما يحيط بهم من أعداء ، فأهداف التربية عندهم ارتبطت أشد الارتباط بتكوين صفات الشجاعة والصبر واحترام الرؤساء وحب الوطن والإخلاص للحكومة .

التربية كإعداد للمواطن الصالح

إن الفرق بين الأهداف التربوية الشرقية والغربية يتجلى بوضوح فى أهداف التربية الآثنية ، فهنا نجد لأول مرة أهدافا تربوية تقدمية لا تحفظية ، ولقد تمكن

الأتينيون من القيام بهذه الوثبة نتيجة لانتصاراتهم على الفرس ولزيادة طمأنينتهم الاقتصادية والسياسية ، وكانت نتيجة ذلك إعادة تشكيل أهداف التربية وصوغها ، فلم تعد ترمى إلى حفظ الجماعة وبقائها فحسب ولكنها امتدت فشملت النمو الفردي ، وهذا الاعتراف بأهمية الفرد لم يكن خطوة تقدمية في أهداف التربية فقط ولكنه كان يحمل بين ثناياه بذور المبدأ الذي نتج عنه التقدم التربوي للعالم الغربي .

ولقد تميزت الأهداف التربوية الأتينية بقدر معين من النواحي الجمالية ، وإذن فلا غرابة أن نرى الأتنيين يرمون إلى الاتزان في جميع نواحي التربية الأمر الذي لم يتحقق لدى أى شعب فى أى وقت ، فالأتينيون رموا إلى تربية الفرد تربية متزنة من جميع نواحيه : الجسمية والخلقية والعقلية والجمالية مع مراعاة الاعتدال وعدم الإفراط أو التفريط مطلقاً فى أى ناحية من النواحي ، ويتجلى ذلك فى نقد أرسطو للتربية الأسبرطية وقوله : إن الإسبرطيين قوم تحولت شجاعتهم إلى تهور نتيجة لشدة اهتمامهم بالألعاب الرياضية لأهداف حربية .

فهدف التربية اليونانية هو إعداد المواطن الصالح ، يتجلى ذلك فى ممارستهم العملية ، وفى نظرياتهم الفلسفية على لسان أفلاطون وأرسطو ، فالمواطن الصالح هو ذلك الشخص الذى اتزنت قدراته المختلفة وألم بفضائل المواطن الصالح وأصبح معتدلاً وشجاعاً وعادلاً .

ولقد فرق أفلاطون (٤٢٧ - ٣٤٧ ق.م) فى جمهوريته بين ثلاث مستويات للمواطن الصالح : الصانع والحارب والفيلسوف ، ولما كان على كل منهم أن يؤدي وظيفة لحكومته فقد اختلفت أهداف التربية الخاصة بكل منهم فثلاث كانت أهداف التربية عند الفلاسفة أرقاها طالما كان عليهم عبء توجيه الحكومة فى ضوء أبحاثهم عن الحقيقة والخير ، بخلاف غيرهم من المواطنين .

أما أرسطو (٣٨٤ - ٣٢٢ ق.م) وهو لا يقل أهمية عن أستاذه أفلاطون فكان يرى أن المواطن الصالح المستنير هو « الرجل الحر » .

ولكن لكى يصبح الإنسان حراً لا بد له من توفر أمرين : أحدهما سياسى ، والآخر اقتصادى ، فمن الناحية السياسية يجب على الرجل الحر أن يكون كفوفاً لحمل السلاح والتصويت وشغل الوظائف العامة ، ومن الناحية الاقتصادية يجب على

الرجل الحر ألا يقوم بالمهن الحقيرة التي هي من خواص الرجل العبد، فالتربية التي تتناسب وطبيعة الرجل الحر هي تلك التربية الحرة ، والهدف المميز للتربية الحرة هو غرس العقل ما دام الذكاء ، أو العقل هو المميز الذي يتميز به الإنسان عن الحيوان ونحن إذا ما منحنا الفرد تربية حرة فإنه لا يظفر بأحسن إعداد للمواطن المستنير فقط ولكنه سوف يحقق أسمى أهداف الحياة وهو السعادة .

أما إعداد الخطيب كهدف أسمى للمواطن المستنير فيختلف عن إعداد الفيلسوف لدى الإغريق ، وأنصار هذا الرأي كانوا يرمون إلى إعداد السيد ذي الثقافة والتهديب وهذا هو تعريف الرجل المربي كما يقول : « ايسقراط (٤٣٦ - ٣٣٨ ق. م) وهو أحد أساتذة الخطابة بأثينا فيعرف الرجل بأنه : أولا : هو ذلك الشخص الذي يتمكن من معالجة المشكلات العادية للحياة ، وذلك بما وهب من حاسة الملازمة وملكة معرفة الطريق السديد إلى العمل .

ثانياً : أنه هو الذي يسلك في أي مجتمع سلوكاً مناسباً صحيحاً ، فإذا طوحت به المقادير بصحبة من الأشرار أمكنه ملاقاتها بطبع هادئ وجامل كل فرد فيها برقة وعدالة .

ثالثاً : أنه هو الذي يتمكن من السيطرة على ملاذته وأهوائه ، ولا تقهره النكبات والآلام بل يتصرف في مثل هذه الحالات بحزم وثبات ورباطة جأش .

رابعاً : أنه أيضاً هو الذي لا تطير رأسه فرحاً بالنجاح ، ولكنه يتقدم في الحياة كرجل لا يغيره النجاح ولا يقتله الفشل .

ولقد كانت أهداف التربية في الأيام الأولى للرومان يحكمها مثل أعلى واحد — كما كان الحال في أثينا — وهو المواطن المستنير ، ولكي نفسر كلمة المواطن المستنير كما فهمها جماعة الرومان نجد أنه هو ذلك الشخص الذي تمكن من أن يعتنق في شبابه فضائل الثبات والشجاعة واحترام الآلهة وكبح جماح النفس والوقار والعدل والحكمة ، وبما لا شك فيه أن القوى المحركة وراء هذه الأهداف كانت تختلف تمام الاختلاف عن تلك القوى المحركة أيام اليونان ، وإذا كانت جماعة اليونان قد حركتهم حاسة الاتزان الجاهلي نحو المظاهر المختلفة للتربية فإن جماعة الرومان قد حركتهم حاسة عملية قوامها الحقائق السياسية اللازمة للإدارة الناجحة للشئون المدنية .

وربما كان ذلك هو السبب الذى لم يجعل الرومان يذكرون النظريات الخاصة بأهداف التربية ، أو يتفلسفون فيها ، ولقد اعتبر « كونتليان » (٣٥ - ١٠٠) م الخطيب هدفاً أسمى للتربية ويقول فى ذلك : إن هدفى من التربية هو إعداد الخطيب المفوه ، وأول ما يميز مثل هذا الرجل هو طيب عنصره ، ولذلك فنحن لا نتطلب منه أن يكون موهوباً من ناحية الكلام فحسب ولكن من الناحية الخلقية أيضاً ... فالخطيب هو ذلك الشخص الذى يمكنه أن يقوم بدوره كمواطن ، ويمكنه أيضاً أن يقوم بمهام الحياة العامة والخاصة ، هو ذلك الرجل الذى يتمكن من أن يرشد الحكومة بما يقدم من نصائح ، ويمكنه أن يزودها بأساس ثابت من تشريعاته ، ويبعد عنها الشرور بأحكامه كقاض عادل ؛ ولن تتوافر هذه الصفات إلا فى الخطيب .

° ° °

التربية من أجل التطهر من أدران الرذيلة (الخلاص المسيحى)

لقد كانت أهداف التربية اليونانية والرومانية أهدافاً دنيوية بوجه عام أما نزعاتها الخلقية فقد كانت مدنية أكثر منها دينية ، طبيعية أكثر من أن تكون متصلة بما وراء الطبيعة .

أما المسيحية فيرجع إليها فضل إدخال الأهداف التربوية الدينية والروحية ، ولقد وصلت الأهداف الدينية أوجها فى أيام حياة الأدبيرة فى القرون الوسطى ، وقبيل انتهاء العصور الوسطى نجد أن الاعتبار الفردية بدأت يصبح لها وزن وبدأ تلاميذ الأدبيرة يتحولون من مجرد نساخ للكتب إلى قراء لها ، وبدأت الفلسفة تصبح فى خدمة القوانين المسيحية ، ورمت التربية إلى الإعداد لهذه المظاهر الكبرى وبدأ تهذيب الجسم وتهذيب العقل يصبح الهدف الأسمى من التربية ، وقراءة كتب الفلسفة « لأرسطو » جعل « سانت توماس أكويناس » (١٢٢٥ - ١٢٧٤) يؤكد بأن الهدف من الحياة ومن التربية هو تحقيق السعادة عن طريق غرس الفضائل العقلية والخلقية .

أما الفروسية فقد كانت مثلاً آخر من أمثلة الرجعة أو الارتداد عن الأهداف الآخروية ، وإذا كان « القس سانت توماس أكويناس » هو المثل الأعلى للتربية

الدينية في القرون الوسطى فلقد كان الفارس هو المثل الأعلى للتربية الدنيوية ، وليس الهدف من إعداد الفارس هو إعداد الرجل ذى الشجاعة الجسمية والقدرة فحسب ، ولكن بالإضافة إلى ذلك وضع روحه الحربية تحت تأثير قوانين الفروسية فيخضع لدستورها فيحترم المسنين ، ويعطف على الضعاف ، ويعامل النساء بلطف ولين .

• • •

تربية إنسانية للكنيسة وللحكومة

ومنذ القرن العاشر وما بعده نجد أن حركة انتعاش التجارة قد كانت ضمن أسباب انحطاط الأديرة والبيئات الريفية ، فانتعاش الحياة المدنية في أيام عصر النهضة صاحبة ظهور أهداف دنيوية في التربية ، فلقد تحول الناس من ذلك التقشف الذى كان يهدف إلى إعدادهم للحياة الأخرى ، واتجهوا إلى الاهتمام بملاذ الحياة الدنيوية ، والتربية التى كانت تهدف إلى تحرير هذه الطاقات هى وليدة « الحركة الإنسانية » ، ولقد لخص « أريزوس » (١٤٦٦ - ١٥٣٦) الهدف من التربية عندما قال : « إن الوظيفة الأولى والهدف الرئيسى للتربية هو مساعدة النشء على السير في طريق التقوى ، أما وظيفة التربية الثانية فهى مساعدة النشء على حب الدراسات الحرة وتعلمها ، وأما الوظيفة الثالثة فهى إعداد النشء لإتقان مهام الحياة ، وأما الوظيفة الأخيرة فهى تعويده الطباع الحسنة ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن الهدف الجديد من التربية هو إعادة المثل الأعلى اليونانى الرومانى للتربية الحرة .

ولقد رمت التربية الإنسانية إلى إعداد رجال القصر ولقد قيل إن رجل القصر كان منتجاً من نتاج اندماج الارستقراطية الإقطاعية القديمة بالطبقة الجديدة ، وكان إعداد رجال القصر فى حاجة إلى إتقان القانون وحذق الخطابة ، ولما كان هناك متسع عظيم من الوقت أمام رجال القصر نجد أنهم كانوا بحاجة إلى الإعداد اللغوى حتى يتمكنوا من قراءة كنوز اليونان والرومان ، ويتمتعوا بما فيها من متع ، ولم يهمل رجال القصر الإعداد الجسمى كما أهمله رهبان القرون الوسطى ، فلما كان رجال القصر معرضين للاستدعاء لقيادة الجيوش فى زمن الحرب نجد

أن السلامة أو الملاءمة الجسمية حتمت عليهم إنقان السباحة والمصارعة والدفاع والركوب ، ومن الناحية الاجتماعية كان على رجال القصر أن يظهروا بمظهر الوقار والرقه ، ولذلك يمكن أن نقول إن إعداد رجال القصر كان يتطلب تنوعاً عظيماً ، وتكويناً متزناً لجميع قوى الفرد .

وإذا كانت النهضة قد صبغت بالصبغة الجمالية جنوب جبال الألب فإنها كانت ذات نزعة خلقية شمال تلك الجبال ، فالشخصيات الحرة التي أنتجتها التربية الإنسانية تحولت في ألمانيا إلى التغلب على مضار الكنيسة ، « فيوحنا شترم » (١٥٠٧ - ١٥٨٩) قد تمكن من أن يعبر عن هذه النزعة الخلقية عندما قال : إن الهدف من التربية هو « الطهارة » ، ولقد طالب « مارتن لوتر » زعيم حركة الإصلاح البروتستانتي في ألمانيا بضرورة الاهتمام بالمواد الإنسانية ، أى دراسة اللغات اليونانية واللاتينية لأجل الهدف ذاته .

فأهداف التربية الإنسانية سواء أكانت جمالية أو خلقية تعرضت لنقد شديد ، إذ أنه طالما كان أمر تحقيقها متوقفاً على كنوز الأدب اليوناني والروماني نجد أنها قد خرجت بنزعتها الكلامية الزائدة عن الحد ويتجلى هذا من النقد الذى وجهه إليها كبار رجال التربية الآتية :

أولاً : أرزمس اتهم الحركة الإنسانية بأنها لم تكن تهدف إلى تضيق حرية الفرد فحسب ، بل كانت تلزمه باتباع أسلوب كاتب معين كخطيب الرومان وكبير ساستهم « شيشرون » .

• • •

المعرفة كهدف أسمى للتربية

لقد أكد كل من « بيكون وكومنيوس » العلم لذات العلم كهدف أسمى للتربية فالإحاطة التامة بالمعرفة كانت هى الهدف ، ويبدو أن فى هذا غلوا عظيماً ومع ذلك فقد حقق « أرسطو » هذا الهدف ، ومنذ أن بدأ أرسطو هذا الاتجاه نجد أن هناك نزعة لتنظيم ميدان المعرفة لأهداف تربوية ، ومما شجع هذا الاتجاه أيام « بيكون » نشر الحركة العلمية ، تلك الحركة التى عملت على توسيع ميدان المعرفة تلك التى زادت حدودها فخرجت عن طاقة الفرد العادى فأصبح لا يستطيع أن

يسيطر عليها كما كان الحال أيام «أرسطو» ، ولما يشس المربون من تحقيق هدف المعرفة نجد أنهم يخرجون من هذا المأزق بتصرّيات أخرى فيقول «جون لوك» (١٦٣٢ - ١٧٠٤) مثلاً : إن وظيفة التربية ليست المساعدة للصغار على حذق أحد هذه العلوم ، ولكن وظيفتها الرئيسية هي تفتيح عقولهم للمعرفة إذا ما سنحت الفرصة لذلك ، أما «جان جاك روسو» (١٧١٢ - ١٧٧٨) فيقول : هدفى تزويد العقل بالمعرفة ، ولكنى أأمل أن أعلم «إميل» كيفية الحصول عليها إذا ما دعت الضرورة لذلك .

التهذيب العقلى كهدف من أهداف التربية

إن الاهتمام بطريقة تحصيل المعرفة لا بمحتواها لذاتها أدى إلى خلق هدف جديد للتربية هو «التربية كتهذيب» فقد ظلت اللغات اللاتينية واليونانية فى مناهج الدراسة فى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، وكان لا بد من البحث عن أسباب لوجودهما فى منهج الدراسة ، فالتمس أنصارهما فى نظرية التهذيب العقلى مخرجاً لاستمرارهما : فالتربية يجب ألا تهدف إلى خزن العقل وشحنه بالمعلومات بل يجب أن تعمل على تمرين العقل وتقويته وتحسين ملكاته كالذاكرة والحكم .. خلافه عن طريق المعرفة ، فهذه الملكات ستكسب قوة قاطعة فى أى ميدان من ميادين المعرفة ، فتهذيب العقل مثله كمثل تهذيب الجسم ، وكلا التهذيبن يمكن تحقيقهما كما يستدل على ذلك من هذه العبارة «العقل السليم فى الجسم السليم»

ومن صححو الوضع الجديد ولم يهتم بكمية المعلومات (جون لوك) الذى أكد أهمية الأخلاق ، فقد قال فى كتابه (إن الفضيلة هى أهم ما يجب أن نهدف إليه فى التربية) أما بقية الاعتبارات الأخرى فيجب أن تأتى فى المرحلة الثانية من الأهمية .

أهداف أرستقراطية وديمقراطية للتربية

إن الارستقراطية الفرنسية فى القرن الثامن عشر رمت إلى مثل أعلى جديد فى التربية هو إعداد الشجاع المهذب وهو نسخة منقحة من (رجل القصر) قديماً ، فتربيته رمت إلى إعدادده بحيث يتمكن من النجاح فى الصالونات الأرستقراطية ،

ويتصف بالشجاعة في خدمة الملكة حربياً ومدنياً .
 وقبل انتهاء القرن الثامن عشر نجد أن تغييرات اجتماعية خطيرة تحدث بحيث
 تعمل على السماح لتربية أبناء الشعب لا على الاقتصار على الطبقة الأرستقراطية ،
 فقيام الثورة الفرنسية اكتسب الرجل العادى مركزاً جديداً ، كما أن الثورة الصناعية
 في إنجلترا قد ساعدت على رفع مستوى المعيشة ، وبث الديمقراطية التي رمت إلى تعليم
 جميع أبناء الشعب وتربيتهم .

ولقد كان لكتاب الثورة الفرنسية أكبر الفضل في ترجمة هذه الحركات
 الاجتماعية إلى أهداف تربوية ، ومن ضمن كتاب الثورة (كوندروسيه) (١٧٤٣ -
 ١٧٩٤) الذي رأى أن التربية يجب أن تعمل أولاً على أن تتيح لكل فرد من
 بنى الإنسان جميع الوسائل التي تمكنهم من سد حاجاتهم ، وزيادة رفاهيتهم ومعرفة
 حقوقهم وممارستها ، وفهم وتحديد التزاماتهم ، أما هدفه الثاني من التربية فكان فردياً
 يمكن أن يلخص فيما يأتى : (يجب أن تعمل التربية على تمكين كل فرد من إتقان
 مهاراته ، وجعله قادراً على القيام بالمهام الاجتماعية التي تطلب منه ، ونمو قدراته
 إلى أقصى حد ، كما يجب أن تعمل أيضاً على بث روح المساواة بين أفراد الشعب ،
 وإذا تحقق ذلك فقد حققت التربية المساواة السياسية التي يقرها القانون ، أما
 الهدف الاجتماعى من التربية فيعبر عنه فيما يأتى توجيه التعليم بشكل ينتج عنه
 ارتقاء الصناعة وتقدمها بحيث تزداد سعادة المواطنين ، ويتمكن أكبر عدد من
 الناس من القيام بالمهام الضرورية للمجتمع ، وبذلك نجد أن التقدم الثقافى يصبح
 مصدراً من مصادر السعادة يمكننا من التغلب على حاجتنا ، وشفاء أمراضنا ،
 وزيادة رفاهيتنا ويختتم (كوندروسيه) حديثه أفيقول : « إن الهدف من التربية هو
 العمل على أن تقوى في كل جيل الملكات الجسمية والعقلية والخلقية ، وبذلك تتحسن
 البشرية) .

التربية للنمو المتزن

لقد كان لآراء (كوندروسيه) أثر أثير في توجيه الآراء إلى الهدف الجديد
 من التربية ، ولذلك نجد أن (جان جاك روسو) (١٧١٢ - ١٧٧٨) ينادى

بمثل هذه الآراء ، ولكنه لا يثق بالحكومة في تنفيذها لتفشي الظلم ، ولذلك نجد أنه يتجه اتجاهاً جديداً في أفكاره ، فيعتقد أن الإصلاح الاجتماعي (بما فيه من تجديد لأهداف التربية) يجب أن يكون عن طريق الفرد ، فبدلاً من أن يكون الفرد سطحياً عن طريق تغيرات تحدثها في الهيئات الاجتماعية يقترح روسو أن نشجعه بإطلاق الحرية للغرائز والدوافع الفردية فيه ، فالطبيعة البشرية خيرها وكل شيء حسن ما دام من صنع الخالق ، وكل شيء يلحقه الدمار والفناء إذ ما مسته يد الإنسان .

زد على ذلك — كما ينادى روسو — أن التربية يجب أن تعمل على أن يتمتع الطفل بحاضره ، فالطفل يجب أن يعامل كطفل لا كرجل مصغر ، يجب أن تحترم التربية رغبات الأطفال « فإذا نفيد من تلك التربية الوحشية التي تضعي بحاضر الطفل من أجل مستقبل غير مضمون ، ماذا نفيد من تعاسته العاجلة في سبيل إعداده لسعادة آجله غير مضمونة قد لا يعيش ليتمتع بها » .

هذا ولقد كان لروسو أثر عظيم في تحويل أهداف التربية لدى من جاء بعده من المربين فنثلاً غير كل من (بستالوتزى) المصلح السويسرى ، و (فرويل) الفيلسوف الألماني آراءهما التربوية وأكدوا ميول الأطفال وقدراتهم ، هذا ولئن كانت الأسانيد الفلسفية التي اعتمد عليها كل منهما والطرق التي استخدمها كل واحد قد اختلفت بعضها عن بعض إلا أنهما قد اتفقا في تحديد أهداف التربية (فالتربية يجب أن تهدف إلى الإصلاح الاجتماعي عن طريق نمو مواهب الفرد) .

فبستالوتزى وكان مصلحاً اجتماعياً خطيراً كرس حياته لخدمة التربية كأهم وسيلة من وسائل الإصلاح الاجتماعي ، ولا غرابة بعد ذلك إذا قال : (ليس الهدف الأسمى من التربية الوصول إلى درجة الكمال في الأعمال المدرسية ولكنه الصلاحية للحياة ، وليس اكتساب عادات عمياء كالطاعة المطلقة ، ولكنه إعداد لحياة العمل الاستقلالية) ، ويعتقد بستالوتزى أنه على الرغم من اختلاف طبقات الأطفال الاجتماعية فإن لديهم جميعاً نفس الملكات ولكي نصل إلى مرحلة الاعتماد على النفس يجب أن يكون الهدف الذى ترمى إليه التربية هو (النمو المتزن لجميع هذه القوى) .

وعلى الرغم من الاضطهادات الحكومية التي تعرض لها « فرويل » فإنه كان يطمح في التربية التي تنتج رجالاً أحراراً مفكرين يعتمدون على أنفسهم ، وكان مثله كمثّل روسو يرمى إلى تحقيق هذا الهدف عن طريق نمو طبيعة الطفل الباطنية ، وهذه الطبيعة الباطنية — مثلها مثل الطبيعة المقدسة التي هي جزء منها ، والتي عملت على أن ترتبط بها — طبيعة نشطة ، فهدف التربية الرئيسى إذن هو إفساح المجال لهذه الطبيعة الباطنية لتعبر عن نفسها ، والآن نتساءل عن هدف هذا النشاط ، إن الهدف الذى يرمى إليه هذا النشاط لا يعدو فلك عقال الفرد وفقاً للقوانين الموحدة لطبيعته .

ولإذا كان كل من بستالوتزى وفرويل قد اتفقا مع روسو فى حركة تحرير الطفل والطفولة ، إلا أن هناك نفرا من المربين قد اتخذوا موقفاً يغير هذا الموقف وتتجلى هذه المغايرة فى آراء كل من « هيجل » (١٧٧٠ — ١٨٣١) و « هر بارت » (١٧٧٦ — ١٨٤١) ، فالتربية فى نظر « هيجل » يجب ألا تعمل على تشجيع الذاتية بل يجب أن تعمل على تشجيع روح الجماعة أما « هر بارت » فادعى أن مبدأ تكوين الذات مبنى على تحليل خاطيء للطبيعة البشرية ، ويعتقد أن الأهداف التربوية إنما مشتقة من الاحتكاك بالبيئة ، وعلى الرغم من هذا الخلاف نجد أن هيجل وهر بارت قد وحدا قواهما لتحديد أهداف التربية فى الحركة الإنسانية الجديدة ، ولكنهما قد اختلفا فيما بعد فى مرحلة التطبيق : « فهيجل » يرى أن الإنسان الكامل يتكون : عن طريق اكتساب الروح العقلية الحرة للثقافة القديمة أما « هر بارت » فاعتقد أن هدف التربية يتحقق عن طريق الأخلاق وتكوين الميول المتعددة الجوانب .

التربية إعداد للحياة الكاملة

فى منتصف القرن التاسع عشر نادى « هر بارت سبنسر » (١٨٢٠ — ١٩٠٣) الفيلسوف الإنجليزى الاجتماعى بأن الهدف من التربية هو « الإعداد للحياة الكاملة » ولقد تأثر « سبنسر » فى أفكاره هذه بالحركة العلمية والنفعية التي كانت منتشرة فى عصره ، وكذلك بالأفكار التطورية إذ ذاك ، ولكى يحقق الحياة الكاملة نجد أنه يرتب أهداف التربية من حيث قيمتها للفرد للمجتمع هكذا :

أولاً : يجب أن تهدف التربية أولاً وقبل كل شيء إلى تعليم الأفراد فن المحافظة على الذات .

ثانياً : يجب أن يتمكن الفرد من كسب القوت :

ثالثاً : يجب أن تعمل على بقاء الجنس والنوع ، وذلك عن طريق تعليم الفرد فن رعاية الطفل .

رابعاً : يجب أن تهيب الفرد للقيام بمهام الحياة الاجتماعية والسياسية .

خامساً : يجب أن تزود الفرد بما يمكنه من التمتع بالتراث الثقافي للجنس البشري من فن وأدب . . . الخ .

ولقد تأثرت التربية الأمريكية في السنوات السابقة للحرب العالمية الأولى بهذه النزعة « السبنسرية » ففي سنة ١٩١٨ أصدرت جمعية التربية القومية المبادئ السبعة للتربية التي أصدرتها مبدئياً للتعليم الثانوي ثم انتقلت منه إلى بقية مراحل التعليم ، وقد قسمت الحياة الأمريكية إلى سبع مناطق ، لأن التربية يجب أن تهدف إلى :

١ - إعداد أبناء المستقبل إعداداً صحيحاً .

٢ - التمكين من العمليات الأساسية

٣ - إعداده لأن يكون عضواً نافعاً في الأسرة

٤ - الإعداد المهني

٥ - إعداد المواطن الصالح

٦ - الانتفاع بوقت الفراغ

٧ - بث الروح الخلقية

ولا يخفى على الباحث المدقق أن هذه الاتجاهات مسيطرة لآراء هرবারث سبنسر

النزعة العلمية التي سيطرت على الأهداف التربوية

ثم تحول الاتجاه إلى « العلوم » لثباتها ولوضوعيتها فاستخدمت في البحث عن الأهداف التربوية فأمدت المربين بطرق البحث العلمي التي منها مبدأ الاتفاق العام

بخصوص أهداف التربية ، ومبدأ إحصاء الحوادث التي تحدث في الحياة ، للوصول منها إلى أهداف تربوية ، ولقد أدى هذا إلى تحليل البعض للحياة العملية إلى عناصرها ثم تكوين هدف معين للتربية .
ومن أهم المبرزين في هذا الميدان :

١ - فرانكلين بوبيت ٢ - وريت تشارترز

أما « فرانكلين بوبيت » فقد زاد المناطق السبع الهامة ثلاثاً أخرى فأصبحت عشرًا منها « الدين » وكانوا يرون أن الغرض من التربية هو إعداد الفرد لكي يكون مواطناً صالحاً يشغل مهنة معينة ، فاهتموا بتحليل المهن ، وعن طريق التحليل نجد أنهم أرجعوا الأهداف العامة للتربية إلى مقوماتها ، فمثلاً لكي يكون الفرد مواطناً صالحاً يجب أن يتوفر فيه :

١ - حسن الجوار

٢ - أن يكون ناعماً لا ينقاد لغير الضمير

٣ - وأن يكون يقظاً

ولم يقتصر الأمر على ذلك التحليل فحسب بل امتد وشمل تحليل العناصر الثلاثة السابقة ، واستمر « بوبيت » في التحليل إلى أن وصلت الأهداف التربوية إلى مئات الأهداف المخصصة ، أما « تشارترز » فقد عبر عن رأيه « بأنه ليس هناك هدف عام للتربية يمكن أن نتخذ منه مقياساً نقيس به قيم الأشياء » .

وحتى ذلك الوقت كان البحث العلمى لتحديد أهداف التربية مصطبغاً بالصبغة الاجتماعية ، وفطن جماعة من المربين إلى أنه إذا أردنا أن نبحث أهداف التربية بحثاً علمياً وجب أن نرجع في ذلك إلى دراسة النواحي السيكولوجية ، ومن أهم المبرزين في هذا الميدان « إدوارد ثورنديك » الذى كان يرى أن أهداف التربية ما هي إلا غرض لل رغبات البشرية ، ولذلك رأى أن الغرض من التربية هو أن يمكن الإنسان من أن يرغب في الأشياء الحقيقية ، وتمكنه من السيطرة على جميع قوى الطبيعة أو البيئة ، وبذلك تتحقق أهدافه ، فعملية التربية في نظر « ثورنديك » عملية توافق بين الفرد وبين البيئة ولذا يجب أن يدرب الفرد على جميع القدرات التي تلزمه والتي

تجعله قادراً على التحكم في البيئة والسيطرة عليها ، فتورنديك كان يؤمن بفكرة التحليل فيحلل العلم إلى مقوماته الصغرى ويدرب عليها الفرد .

هذا وقد اتجه نفر آخر هذا الاتجاه السيكلوجي في تحديد أهداف التربية إلى « حاجات الأطفال النفسية » واتخذوا من الدوافع الفطرية ، والحيوية ، ومن ميول الأطفال أهدافاً تربوية ، ولقد نادى بهذا الرأي جماعة المربين المتأثرين بأراء « فرويد » ، في التحليل النفسى ، وبالنظريات العلاجية للتعبير عن هذه الدوافع الفطرية ، وهؤلاء هم الذين نادوا بأن الهدف من التربية هو ملاءمة الفرد وتكييفه بالبيئة المحيطة به .

ولم تلبث هذه النزعة العلمية في تحديد الأهداف التربوية أن وجدت معارضة شديدة من كبار رجال فلسفة التربية أمثال الأستاذ « بويد هـ . بود » فالعلم في رأيه يمكن أن يحدد ما يرغب فيه الأطفال أو البالغون ، ولكنه لا يمكن أن يحدد ما يجب عليهم أن يرغبوا فيه فالعلم يمكنه أن يحدد الرغبة لا ما يجب أن يرغب فيه فعن طريق التحليل يتمكن العلم من جمع المادة التي يمكن أن يستفيد منها الفيلسوف في تحديد أهدافه التربوية ، وإن كان التحليل العلمى وحده أمراً تعوزه التكملة لأنه يؤدي إلى معرفة حقائق لا إلى معرفة مثل عليا ، ولا يكفي التحليل ومعرفة الحقائق في تعيين أهداف التربية لعدة أسباب :

(أ) أن العلم نفسه ليس مصدراً لمعرفة المثل العليا .

(ب) أن العالم غير ثابت ، والمستقبل خاضع للتطور والتغير السريع ، ومهمة التربية ليست المطابقة بين الإنسان وبين بيئته الحاضرة فقط لأننا لا نعلم ما يخفيه له المستقبل .

أهداف التربية التقدمية

في غرب المحيط الأطلسي كان « جون ديوى » البراجماس الأمريكى صاحب الفضل العظيم في تحديد الأهداف التربوية في القرن العشرين ، فلم يبدأ من الأعداد للحياة الكاملة كما بدأ « هربارت سبنسر » ولا من المبادئ السبعة للتربية التي نادى بها « جمعية التربية القومية الأمريكية » ولا من مبدأ التحليل المهني كما فعل غيره ممن تأثروا بالحركة العلمية ، لأن مظاهر النشاط الأساسية للحياة الكاملة ليست

فى نظره أهدافا تربوية ولكنها وسائل يمكن بواسطتها قياس مدى نجاح التربية واتزانها فالأهداف التربوية الحقيقية فى نظر ديوى تنشأ من المشاكل (المواقف المبنية على مشاكل) التى تنطوى عليها مظاهر النشاط العادية ، فالأهداف التربوية فى نظره هى الغايات المنظورة أو النتائج المتوقعة للمعاملات الجارية ، فهى تتحد باطنياً لا خارجياً أثناء هذه العملية ، من أجل هذا يمكن أن نقول : إن أهداف التربية لها صفة وظيفية فى نظر « ديوى » .

ولما كان (ديوى) قد جعل أهداف التربية متوقفة على الموقف الذى يجد الإنسان نفسه فيه ، كانت الأهداف فى نظره متعددة ومختلفة باختلاف مواقف الحياة ذاتها ، وعلى هذا الأساس لم يتقدم (ديوى) بسلسلة من الأهداف التربوية كما أنه لم يقترح مبدأ عاماً لتحديد تلك الأهداف ، ولكنه قام بتعميم واحد فحسب وهو : أنه لما كانت التربية تتضمن النمو كان النمو لا يتصل إلا بتمام النمو لذلك لا ترتبط التربية إلا بزيادة التربية ، فالتربية نمو مستمر إلى ما هو أحسن فهى عملية تتعلق بالظروف الحاضرة ومشاكلها للحصول على مستقبل أحسن بالنسبة للفرد وللجماعة ، والمهم فى رأى (ديوى) أنه ليس هناك أهداف ثابتة لأن الأهداف عنده تظهر أثناء النمو .

ولقد كان لفلسفة « جون ديوى » فى سنة ١٩٢٠ وزن عظيم فى تحديد أهداف التربية التقدمية وجعلها تدور حول الطفل ، هذا ولقد شكل جماعة التقدميين أهدافهم التربوية بشكل خاص ، فاهتموا بالأهداف الفردية ، على أن هذه النزعة الفردية كانت أيضاً وليدة المدرسة الفرويدية ، ورضيعة لعوامل ونزعات ديمقراطية أخرى . على أنه قد حدث رد فعل عظيم ضد الأهداف التقدمية للتربية ، وذلك خلال موجة الكساد الاقتصادى التى اجتاحت الحياة الأمريكية منذ سنة ١٩٢٠ فتعرضت تلك الأهداف التقدمية لنقد لاذع على يد رجل من كبار التقدميين هو « جورج كونتس » (١٨٨٩ - ١٩٠٠) وذلك لفشلها فى خلق أو تشكيل نظرية خاصة بالرعاية الاجتماعية ، وحوالى ذلك الوقت بدأت الحركة الجديدة تتشكل ، وطالب الأستاذ « كونتس » زملاءه من التقدميين أن يبتعدوا عن ذلك الهدف التربوى الذى يدور حول الطفل ودعاهم إلى اعتناق مثالية العمل من أجل خلق نظام اجتماعى

جديد ، أذلك المهدف الذى يرى إلى الاهتمام بالجماعة والابتعاد عن ذلك التطرف الفردى ، هذا مع أن عدداً كبيراً من رجال التربية التقدمية لم ينفقوا على تلك الروح الجماعية التى نادى بها « كونتس » لأنهم كانوا يرون أن الوقت لم يحن بعد لانتشار الأهداف الجمعية .

ومن الناحية الفلسفية كان هناك رد فعل شديد ضد الأهداف الفردية للتربية التقدمية ، فلقد انتقد « هرمان ه. هورن » (١٨٧٤ - ١٩٤٦) وغيره هدف التربية كنمو فقالوا : إن النمو هدف لا بأس به ، ولكنه قد يكون نمواً طيباً أو غير طيب ، ولذلك قبل أن نقبل هذا المهدف (النمو) يجب أن نبحث عن الاتجاه الذى يجب أن يسير فيه هذا النمو ، ولقد حدثت رجعة إلى آراء « أرسطو » الفلسفية ، فقد أكد « أود » (١٩٠٢ - ٠٠٠٠) أن تحقيق السعادة عن طريق ممارسة الفضائل الخلقية والعقلية هو المهدف الأسمى للتربية .

وقد بدأ نقد الأهداف التقدمية للتربية يزداد حوالى سنة ١٩٣٠ فقد نقدها « ديوى » وقال : أنه لا ينقصها سوى التعبير عن الذات ؛ على أن المذهب العملى « البراجماتى » الذى يعتبر « جون ديوى » من أنصاره يمتاز بميزتين هامتين هما : تأكيد الأغراض الإنسانية ، وتحقيق حاجات الإنسان ، فهو مذهب إنسانى بالمعنى الصحيح ، فيه الرجل مقياس كل شئ ، كما يرى المذهب السفسطائى ، فالطفل — فى سنى نموه — مقياس لكل ما يتعلق بالتربية .

ولما كان المذهب العملى « البراجماتى » مذهب تجارب أكثر منه مذهب كلام فإنه يهتم بالطريقة أكثر من اهتمامه بالأهداف التربوية ، ونظر لأنه هاجم طرائق التفكير الفلسفى القديمة ، فإنه أيضاً هاجم طرائق التدريس القديمة ، وهاجم التقاليد القديمة ، وندد بالنظم الموضوعية ، وعرضها للنقد ، والتحليل ، والتمحيص .

والرجل العملى أى البراجماتى يرفض بتاتاً أن يكون الطفل تحت أقدام استاذه مهما كان مركز هذا الاستاذ عظيماً ، ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سلبي يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس — بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنتقب عن الحقيقة ، يفكر ويجرب بنفسه ، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى والتجريبي ، فالمعرفة

الحقيقية ، ليست معرفة جافة مستهدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة ، وأنت ترى من هذا أن جون ديوى ، وأنصار المذهب البراجماتسى يقدم العمل على التفكير ، ولا يفرق بين النظرية والتجربة .

فالتفكير عن طريق العمل هو أساسه 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 يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ، ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهد .

* * *

٢ - وهناك فى الطرف الآخر من المحيط الأطلسى قام « سير برسى نن » عميد معهد التربية للمعلمين بجامعة لندن بتقديم هدف جديد للتربية هو تحقيق الذاتية - وجدير بنا فى هذا المقام أن نقدم لحضرات القراء خلاصة هذا الهدف التربوى الذى أوفاه المؤلف شرحاً فى كتاب « التربية » مادتها . ومبادئها الأولية .

استعرض « سير برسى نن » بعض أهداف التربية ، فبعض المربين - كما يقول - يرى أن الغرض من التربية هو « تكوين الأخلاق » ويرى آخر أنها « الإعداد للحياة الكاملة » ويقرر ثالث أن غرضها تكوين « العقل السليم فى الجسم الصحيح » وهكذا يمكن أن نمضى كما سبق أن رأينا فى سرد سلسلة طويلة من هذا النوع من الأجوبة : هذا ويبدو للقارئ من أول وهلة أن كل غرض من هذه الأغراض صحيح أو مقنع فى حد ذاته ولكن إذا أمعنا النظر فى هذا الأمر وتساءلنا عن أى نوع من الأخلاق نريد أن نكون ؟ أو ما أنواع النشاط التى تتضمنها الحياة الكاملة ؟ أو ما صفات العقل السليم اتفقنا مع الاستاذ « كيتينج » الذى قرر بصفة قاطعة أنه من الصعب تعيين غرض عام للتربية وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غرض عام للتربية ليس إلا وهما خاطئاً سببه الرئيسى هو أن كل واحد يستطيع أن يؤول هذه الأغراض حسبما شاء داخل نطاق واسع الحدود . فمثلاً فكرة « زيد » من الناس عن الأخلاق المثالية ربما كانت مضحكة جداً فى نظر « عمرو » وما يعتبره « خالد » حياة كاملة بالنسبة له ربما اعتبره « بكر » عقل غر فى جسم همجى .

وقد أثبت (سير برسى نن) أنه يمكن الوصول بسهولة إلى مصدر هذا الخلاف ، فكل نظام تربوى يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالاً وثيقاً ، ولما كان كل غرض تربوى محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة أى يرى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير ، والاختلاف ، انتظرنا دائماً صراعاً يظهر أثره فى نظريات التربية .

ولقد أرجع (سير برسى نن) السبب لهذا الاختلاف فى تحديد أهداف التربية إلى عامل هام هو تعقد الطبيعة البشرية ، فالناس يختلفون الواحد منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً ، فهم جميعاً سكان الجزر المنعزلة وسط المحيط يفصل كل جزيرة عن الأخرى بحر لا يمكن اجتيازه ، لكنه يمكن أن يكون بينهم اتصال عقلى غير مباشر وبطريقة تقريبية عن طريق حركات الشفاه ، وما تخرجه من ألفاظ أو عن طريق ما تخطه الأيدي من عبارات أو اشارات — ولكن على الرغم من ذلك ليس هناك اتصال مباشر بين عقولنا ، فأنا ، وأنت نعيش مدى حياتنا فى عزلة عقلية ولذلك لا بد من حدوث اختلاف فى الآراء ولا بد من حدوث اختلاف فى أهداف التربية .

والناس فى آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ويغفلون النواحي الأخرى — بعض المفكرين فى أوروبا بعد عصر الإصلاح الدينى كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها ، وأن الناس لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن حياة الفرد كفرد — وفقاً لقوانين الطبيعة — حياة وحشة ، وفقر ، وهمجية قصيرة الأمد — على أن هذه الحركة الفردية المتطرفة لم تلبث أن جاء على أثرها حركة اجتماعية تؤكد الأهداف الاجتماعية فى التربية ، وصلت إلى أوج عظمتها على يد هيغل الذى يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الانسان فحسب بل هو الأصل فى وجود كيانه الروحى ، ويبدو مما تقدم أن أهداف التربية تميل إما إلى جانب الفرد أو إلى جانب المجتمع . ولذلك سنعرض رأى كل فريق وسنحاول أن نرى إن كان من الممكن التوفيق بينهما .

الغرض الاجتماعى فى التربية

ولنبداً الآن ببحث الغرض الاجتماعى من التربية ، والتعليم — إن أصحاب هذا رأى يرون أن الدولة وحدة مثالية ميتافيزيقية ، فهى قوة روحية عظيمة لا يعدو الفرد فيها أن يكون عرضاً زائلاً ؛ وهى وحدة متماسكة لا يعدو الفرد فيها أن يكون شظية لا قيمة لها — فالدولة فى نظر هؤلاء فوق كل الأفراد قوة وحكمة رغباتهم مشتقة من رغباتها ، آراؤهم مستمدة من وحيها فيها كل الحكمة والعدل لها رسالة وغرض ، وهى شاعرة بهذه الرسالة وذلك الغرض ، والدولة تكفى نفسها بنفسها فى المثل العليا ، فالأخلاق ما رأته هى ، والخير ما تصورته خيراً إذ لا بد أن يكون غرض الحياة بصفة عامة ، وغرض التربية بصفة خاصة ، خير الدولة ورفاهيتها .

والنتيجة المنطقية لهذه الفلسفة الدكتاتورية ، هى أن تسيطر الدولة على كل الأفراد ، فلها الحق فى تشكيلهم على حسب ما تهوى ، فتحقق ما تشاء من أغراض ، وأهداف ، وترى أن الوسيلة الوحيدة التى تساعدنا فى الوصول إلى هذا الهدف هى التربية ، ولذلك ترسم لنفسها خطة فى التربية ، وتضع نظاماً للتعليم محكم الأطراف وتملى على المدارس ما يجب أن يتعلم ، وطريقة التعليم وتضع ما يجب أن يتعلمه الأفراد ، وما يجب أن يشبوا عليه من آراء ، ومثل عليا ، وتقدر عند وضع مناهجها قيمة النظام ، وتفرض قبول آرائها بدون معارضة ، وتعمل على اخضاع شخصية الفرد بكافة الطرق .

والآن نتساءل : كيف يمكن معرفة قيمة الفرد ؟ أو كيف يمكن الفرد أن يعرف قيمته فى الأمور التربوية ؟ والجواب على ذلك بسيط ، إذ أن الحكومة تعمل على معرفة مدى نفع مثل هذا الفرد لها فى المستقبل . وبناء على ذلك تخطط له طريق التربية ، والتعليم . فأحياناً ترى شخصاً صالحاً لأن تفرض عليه أن يتبع الطريق العلمى الطويل الذى ينتهى إلى الجامعة ، وأحياناً تفرض على شخص آخر التعليم الصناعى ، أما الثالث فيوجه توجيهاً حربياً خاصاً ، ويعد الرابع للزعامة فى المستقبل . وبعبارة أخرى كل شئ يملأه الدولة طبق حاجتها ، لا يترك فرد وشأنه

ولا يحظى طفل فقير بأعلى أنواع الثقافة ، إذا كان في مصلحة الدولة ، وليس لأى فرد حق الحصول على ما يريد دون إذن الدولة .

وأعظم مثل لذلك هو المانيا النازية ففي المانيا تجد نوعاً من الفلسفة نادى به الدولة قبل الحرب الكبرى الماضية ، وبعدها ، وطبقته أتم تطبيق فإنه بعد أن هزم نابليون الألمان هزيمة منكرة في موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦ ، نادى الفيلسوف فخته بضرورة الالتجاء إلى نوع من التربية يكون حمى للألمان في محنتهم وقال في ذلك (إن التربية وحدها هي التي تستطيع أن تغسل عار الهزيمة ، وهي التي تستطيع أن تنقذنا من الشر الذي وقعنا فيه) . وقد تمت هذه الفكرة رويداً رويداً مع الأيام حتى وصلت إلى شعار النازية (المانيا فوق الجميع) . وبدأت فلسفة الدولة تتسرب إلى المدارس التي اتخذت منها أساساً لسياستها التربوية . فالفرد لا قيمة له ، وحرية الرأي قد حذت ، ومنعت الصحافة الأجنبية ، وطلب منهم الولاء التام ، والطاعة المطلقة للحزب النازي .

الكفاية الاجتماعية هي الهدف من التربية

إننا لا نقبل الغرض الاجتماعي السابغ في التربية ، إلا بقدر — فعندنا التربية من أجل الخدمة الاجتماعية ، والتربية لتكوين المواطن الصالح ، وهذا معناه أن التربية ترمى إلى خير المجتمع ، ولكنها لا ترفع الدولة إلى درجة مثالية تجعل لها كل السيطرة ، وهناك من يقول إنه إذا تعارضت رغبات الفرد كفرد ، ورغباته كمواطن ، فعليه أن يضحي برغباته الفردية في سبيل الوطن ، فلا بد أن يدرب الأفراد على الإيثار وعلى تقديم رغبات الغير .

وقد تمكن الأستاذ (باجلي) في أمريكا من أن ينشر هذا الرأي فنادى بالتربية من أجل الكفاية الاجتماعية ، وأهم المميزات التي تميز الفرد الذي شب ، ونما على مبدأ الكفاية الاجتماعية هي :

أولاً — قدرة الفرد على أن يعول نفسه في الحياة الاقتصادية ، وألا يصبح عالة على الآخرين .

ثانياً — استعداد الفرد لتضحية الرغبات الشخصية إذا ما تعارضت مع الكفاية الاقتصادية للغير .

ثالثاً — استعداد الفرد لتضحية رغباته إذا تعارضت مع رغبات المجتمع .
وهذه الفكرة تدفع الفرد إلى أن يزن مصالحة بميزان الالتزامات الاجتماعية ففي أثناء الحرب يتنازل كل فرد عن كثير مما يتمتع به في السلم . فهدف الجميع كسب الحرب ، ولذلك لا يبدو من أى شخص ما قد يلحق الضرر بالمجهود القوى . وبناء على ذلك نجد أن الكفاية الاجتماعية أو الخدمة الاجتماعية هي الهدف من التربية فواجب المدرسة هو غرس روح الواجب ، وتحمل المسؤولية ، وتدريب الأطفال على الخدمة الاجتماعية بروح ملؤها الرغبة ، والاقبال ، والبشاشة ، وإعداد المواطن المستنير بطريق مباشر أو غير مباشر حتى تصبح المدرسة مجتمعات مثالية يمكن أن يتعلم منها الفرد روح الخدمة الاجتماعية بطريق عملي .

الغرض الفردى من التربية

أما أنصار الغرض الفردى فيرون أن الفرد — لا الدولة ولا المجتمع — هو الذى يجب أن يحتل المكان الأول من اهتمامنا . وأن الأهتمام بواجباته كمواطن هو من قبيل عكس الأوضاع كما يقولون . ولا شك أنهم لا يستطيعون أن يضعوا أيديهم فى أيدي أنصار الدولة المسيطرة التى تطلب الخضوع المطلق من الأفراد ، وتهيبهم لهذا الخضوع فى المدارس . ويرى أصحاب الغرض الفردى أن كل المنشآت الاجتماعية وجدت لتحقيق للفرد حياة أفضل ، وأوفى ، وأكمل ، وأسعد ، وأكثر أمناً ، ومن ثم أكثر ثماراً ، وأوفر إنتاجاً . وما المدرسة إلا وسيلة المجتمع (لتحقيق) سعادة الفرد وهو طفل ، وأمنه وهو شاب : إنها بيئة خاصة نعدّها كى تساعد الطفل على النمو ، ووظيفتها الأولى اكتشاف ما فى كل تلميذ من خير ، ومنحه الفرصة للوصول إلى هذا الخير .

ونتساءل الآن عن الدور الذى تقوم به الحكومة فى مثل هذه الأحوال . تؤكد الحكومات الديمقراطية التى تهتم بالتربية اهتماماً كبيراً ، والتى ترى فى مدارسها وسيلة تكشف مواهب الأفراد . أنه لا بد أن ننمّح جميع الناشئين فرصة للكشف

عن أفضل مألديهم . ولكن هذا لا يخلو من غموض لا أثر له في مناهج التعليم أو أساليبه . فالقانون العام ينص على أن الأطفال يجب أن يذهبوا إلى المدرسة ، وأن واجب الآباء أن يدفعوهم إليها ، وعلى المعلمين أن يبذلوا جهودهم في سبيل تعليمهم ، وقد يحلو لبعض النقاد أن يرمى هذا النظام بأنه ينقصه الحزم . ولا شك أن الدولة تسمح ، بل تشجع التجارب الشخصية في المدارس ، وتسمح بإنشاء المدارس الخاصة . وقد يسمح للطفل أن يتعلم في منزله ، ما دام هناك الضمان الكافي على أنه لن تفوته فرصة التعليم . كما أن الطفل الفقير يستطيع أن يتمتع بمجانبة التفوق ، ويقف على قدم المساواة مع من هو أيسر منه حالا .

شرح الاستاذ (نن) الغرض الفردى من التربية في كتابه « التربية مادتها ومبادئها الأولية » ودافع عنه بكل قوة ، ووضح ، وبين أهم مميزات الروح الفردية الإنجليزية التي تداول الفلاسفة الإنجليز التعبير عنها منذ عهد الفيلسوف (هوبز) إلى الآن . وبالرغم من أن (برسى نن) لم يتطرق تطرفاً شديداً فقد رجح كفة الفرد على المجتمع في نظريته فهو يقول « لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم ، إلا عن طريق النشاط المطلق لأفراده ، رجالا كانوا أم نساء ، فهو يسعى إلى نظرية تعيد للفرد قيمته ، وتناضل عن حقوقه التي لا مراة فيها ، فالتربية يجب أن تتيح لكل فرد « الفرص التي تظهر فيها مواهبه وتنمو نمو كاملا يسير في الحياة حسبما تسمح له طبيعته » .

ويعتقد « نن » أن نظريته هذه لا تقلل من مسئولية الفرد نحو الجماعة ، وذلك لأن الفرد لا يستطيع أن ينمو إلا وفقاً لنظريته ، وهي في حقيقة أمرها اجتماعية بقدر ما هي في الظاهر فردية ، وهي أيضاً لا تقلل من قيمة النظم الموضوعية ، ولا تتخلص من أثر الدين . وهي تمتاز بأنها تؤكد أن حياة الفرد ذات أهمية لا حد لها ، وهي تؤكد أيضاً المسئولية الملقاة على عاتق الفرد في تحديد مصيره ، وفوق هذا تقدر كل ما يترتب على هذا الاعتراف من نتائج .

وبعد أن وضح « نن » فكرته من وجهة فلسفية نجد أنه يلتجئ إلى عالم الحياة ليدعم به نظرياته ، وقد رأى أن كل كائن حي يناضل في سبيل القيام بوظيفته خير قيام ، ومن ثم قال إن نظريته تسير « طبقاً للطبيعة » ويبدو أن هذا هو السبب في

قيام الخلاف بين ناقيديه ، هل يضعونه في صف المثاليين ، أو في جماعة الطبيعيين ، ولكن من المهم أن نلاحظ أن « برسى نن » لم يقتبس نظريته من علم الحياة ، بل من الفلسفة ، كما أن معنى الذاتية عنده غير معنى الفردية عند البيولوجيين ، فهؤلاء يرونها في تمتع كل كائن حتى بفرديته مستقلا عن الكائنات الأخرى ، استقلالا بيولوجيا ، ولكن نن يرى الذاتية غرضاً أسمى ومثلاً أعلى يمكن الاقتراب منه ، ولا يمكن الوصول إليه . والإنسانية تسعى ، وتناضل في سبيل الوصول إليه ، ولما تصل بعد .

إن غرض التربية عند نن هو أن تفصح مواهب الفرد عن نفسها حتى تصل إلى غايتها المرتجاة التي ارتضاها المجتمع البشرى . فيجب أن ينصرف المجهود التربوي إلى توافر العوامل التي تترعرع فيها الذاتية ، وبعبارة أخرى إلى تمكين الفرد من أن يعبر عن نفسه ، ويقدم ما يمكن أن يقدمه من خير للإنسانية بأوسع ، وأصدق صورة تسمح بها طبيعته . أما نوع هذه المساهمة فيترك للفرد باعتباره أنه شيء يجب عليه أن يعمل به بدافع من نفسه طيلة حياته .

وينصح « نن » معشر المدرسين ، والآباء ورجال التربية والتعالم ألا يعتمدوا في خلق ذاتية لا وجود لها في الطفل ، بل يقتصروا على أن يتركوا شخصية الطفل تنمو منبعثة من طبيعة الطفل نفسه دون أن يعوقها عائق ، وبعبارة أوضح يجب أن يساعدوا ما منحتهم الطبيعة من المواهب لكل طفل ، قوية كانت تلك المواهب أم ضعيفة .

وبين سير برسى نن أهمية الحرية قائلاً « إن ما تفخر به إنجلترا في جميع أطوار تاريخها هو شدة تعلق أبنائها بالحرية الضرورية ، ورفضهم أن يستبدلوا بها ما قد يبدو أنه خير منها ، وإن أكبر غيب يمكن أن يلاموا عليه أنهم (الإنجليز) يرفضون أن يمنحوا سواهم مثل هذه الحرية التي يتمتعون بها ، فيرتكبون إثماً ضد ما ركب الله فيهم من بصيرة ، فعلى أى أساس يقوم هذا الحق التاريخي في الحرية إذا لم تكن دعائمه تلك الحقيقة التي يراها بعض الناس رؤية غامضة ويراهها البعض الآخر في مثل وضوح النهار : وهي أن من المثل العليا العامة التي تقرها الطبيعة ، ويؤيدها العقل أن يتمتع الشخص بالحرية في معالجته لشئون الحياة بطريقته الخاصة وفي استخلاصه خير ما تنطوى عليه من نفع ، وفائدة — فما الحرية الشخصية لكل

فرد يسير بها أموره كيفما شاء ، ويستغلها حسبما أراد إلا المثل الأعلى الذى أقرته الطبيعة ، وقبله العقل ، والمنطق ، فالحرية إن لم تكن مصدراً للسعادة فهى سر الخير فى هذا العالم ، وبدونها لا تجد معنى للواجب ، ولا قيمة للتضحية ، ولا أساساً للسلطة ، والحرية هى الأساس الوحيد للإخاء بين الأمم ، هى ذلك الأساس الذى إذا ما تعاون الناش على بنائه أمكنهم إقامة (المدنية الإلهية) فهل بعد هذا يجرؤ أن تتخذ مثلاً أعلى للتربية غير هذا المثل نستمد منه الإلهام ، ويكون دليلنا فى كل شئون التربية .

مما تقدم يتبين لنا أن غرض التربية عند (نن) هو أن تفصح مواهب الفرد عن نفسها حتى تصل إلى غايتها المرتجاة التى ارتضاها المجتمع البشرى ، ويجب أن تفهم هذه المسألة جيداً ، فلا تخلطها بغرض الطبيعيين فى التربية وهو (التعبير عن الذات) ومعناه عمل كل ما تهواه النفس دون كبح أو ضبط ، أو تقييد بعرف إنسانى ؛ فهى — بهذا المعنى — نظرية ناقصة ، لم تمتد إليها يد التهذيب ، ولكن الذات فى الحقيقة فكرة مثالية لم تصل بعد إلى تحقيقها ، والوصول إليها هو غرض الحياة بأكملها لا التربية وحدها .

• • •

والآن نتساءل ، إلى أى حد يمكن أن نوفق بين الغرض الفردى والغرض الاجتماعى للتربية ؟ إننا نلاحظ منذ البداية ألا توسط بين التربية التى تقصد إلى إنماء الذاتية ، والتربية التى تخضع الفرد لقوة مستبدة — فطبيعة الأشياء تحتم أن يكونا على طرفى نقيض . ولكفى من الممكن التوفيق بين مثل ترمى إلى الخدمة الاجتماعية وأخرى ترمى إلى نمو الذاتية . فالليونان بلغت شأواً بعيداً فى عهد بركليس الذهبى فى الفن ، والأدب ، والرياضية ، والفلسفة ، والحياة العامة وقد كان عهد يتمتع بحرية واسعة حتى استطاع الخطيب الأثينى — كما ورد فى « تيوسيدس » أن يعلن الأهداف الكبرى ، والنتائج الجلية للتربية الأثينية ، وأن يعلن أن عظمة المدينة من عظمة أفرادها ، فإذا كان قد أدار شئونها نفر قليل منهم : فالباقون هم الذين أجازوا تلك الشئون ، ولم يكن الأثينى الحر منهمكا فى العناية بنفسه ومشغولاً بها عن الدولة إذ أن رجال التربية الإغريق وقفوا بين الغرض الفردى ومقتضيات الدولة ، فمسائل

الدولة لا يمكن خدمتها أجل خدمة دون الرجوع إلى فضائل أفرادها ، وحكمهم .
والأفراد بدورهم لا يجدون مجالا لإظهار ذاتيتهم في غير خدمة الدولة :
والحق أن الذاتية لا تظهر ظهوراً جلياً إلا في وسط اجتماعي . فللذات كما يقول
« بلدوين » قطبان ، الذات الاجتماعية ، والذات الفردية وهما يولدان معا —
والشخصية لا يمكن التعبير عنها في غير أعمال اجتماعية وهذه الأعمال مظاهر
تميز الفرد عن غيره من الأفراد . كما يقول « آدمز » وهو يذكرنا باشتقاق كلمة
شخصية في اللغة اليونانية ، من القناع الذي يظهر به الممثل أمام النظارة على المسرح ،
ونحن عندما نتكلم عن الشخصية القوية أو الضعيفة ، أو الحاملة أو الساحرة ،
نشير إلى الطريق الذي يؤثر فيه الشخص في غيره من الناس ، كما أننا نعين مبلغ
تأثيره ، فالشخصية تبين الاتصالات الاجتماعية التي لولاها ما كنا بشرا ، فطفل
أفيرون الذي وجد هائماً على وجهه في الغابات الفرنسية حتى سن الحادية عشرة أو
الثانية عشرة ، لم يرتفع كثيراً عن مستوى الحيوان ، حتى لقد فشل إيتارد سنة ١٧٩٩
— بالرغم من جهوده ومن صبره الطويل ومهارته الفائقة — في الوصول به إلى
مستوى معقول . فطبيعة الإنسان « اجتماعية فردية في آن واحد » ونحن جميعاً
أعضاء في جسم الإنسانية .

وإذن فالذاتية لا قيمة لها ، والشخصية كلمة لا تؤدي معنى بمعزل عن البيئة
الاجتماعية التي فيها تنمو ويشتد ساعدها ، ولا يتم تحقيق الذات إلا عن طريق
الخدمة الاجتماعية . والمثل الاجتماعية الجديرة بالعناية لا يمكن أن تتحقق إلا عن
طريق الأفراد الأحرار الذين يعتد بهم .

وهذه الفكرة تظهر بوضوح في المسيحية ، وفي حياة منشئها ، السيد المسيح
وإذا كانت رسالته عليه السلام قد نجحت في العالم الأخلاقي ، فلا حاجة بنا إلى
الملاحاة ، واقتراض وجود تعارض بين الأغراض الاجتماعية ، والأغراض
الفردية في التربية .

وإذا كان الأمر كذلك فعلياً أن نجعل مدارسنا مجتمعات تنمو فيها الذاتية ،
ويشجعها الاتصال الاجتماعي ، وما تقدمه الفرص من الخدمة الاجتماعية ، وهذا
هو المثل الأعلى الموضوع أمام مدارسنا — ومن حسن الحظ أن اللجنة الاستشارية

للتعليم الثانوى تجد من المستحيل الاعتقاد أن مجتمعا مالم يربح شيئا من النمو الحر للذاتية .

التربية الحديثة حركة بيداغوجية تحاول التوفيق بين طرفين الطفل والمجتمع

وأخيرا وبعد أن استعرضنا أهداف التربية قديمها وحديثها ، التحفظية منها والتقدمية يجدير بنا أن نتساءل عن أهداف التربية الحديثة ، وعن اتجاهاتها : إن نظرة فاحصة لطرق التربية الحديثة ترينا أن بعضها يختلف عن بعض من ناحية ، ويتفق من ناحية أخرى : تختلف في الأسماء ولكنها تتفق في الروح العامة تختلف في الوسائل ، ولكنها تتفق في الغايات البعيدة . تختلف في الغايات القريبة ، ولكنها تتفق في الغايات البعيدة . تختلف في الغايات القريبة ، ولكنها تتفق في غاياتها البعيدة - فطرق منتسورى ترمى إلى الحرية ، وتدريب الحواس ، وجعل التربية قائمة على روح اللعب - أما طريقة دالتون فهي تؤكد الحرية ، والتعاون وطريقة المشروع ترمى إلى وضع غاية لنشاط الطفل وأن توضح الغرض من كل عمل - وهذه الطرق تتفق جميعها في الأهداف البعيدة فتعمل على مراعاة طبيعة الطفل وعلى تشجيع ذاتيته ، وتراعى حاجات الزمان والمكان أى ما تطلبه المدنية الحديثة ، فالاعتبارات الأولى لا تخرج على أن تكون اعتبارات سيكولوجية ، وأما الاعتبارات الثانية فهي اعتبارات اجتماعية ، فالتربية الحديثة إذن حركة واحدة ذات قطبين : طفل ، ومجتمع . ومراعاة طبيعة الطفل تتضمن قima ، واعتبارات سيكولوجية ، ومراعاة طبيعة المجتمع تتضمن قima واعتبارات اجتماعية . وجميع رجال التربية الحديثة يعترفون بقيمة الاعتبارات السيكولوجية ، والاجتماعية على السواء . إلا أن هناك خلافاً في الدرجة فالسير برسى ن عميد المدرسة الإنجليزية يؤكد قيم الاعتبارات السيكولوجية ، ومع ذلك فهو لا يهمل المجتمع ، أما جون ديوى عميد المدرسة الأمريكية فيؤكد قيم الناحية الاجتماعية ولكنه لا يهمل الاعتبارات النفسية . وتظهر الاعتبارات النفسية واضحة في كتابه « المدرسة والطفل » أما نزعتة الاجتماعية فتعلن عن نفسها في كتاب « المدرسة والمجتمع » وتمتاز الناحيتان في كتاب مدارس الغد .

الاعتبارات السيكولوجية

تتم التربية الحديثة بالطفل فينادى جون ديوى (ليكن الطفل نقطة للبداية وهو المحور وهو الغاية من عملية التربية) فهي تراعى ميوله الحاضرة وتتخذ من حاجاته النفسية أساساً لتربيته . فهي تعمل على إشباع حاجة الطفل للشعور بالأمن وحاجته للمخاطرة فهما نزعتان ظاهرتان في المجتمع ، وفي مظاهر نشاط الإنسان . وللإنسان نوعان من مظاهر النشاط . مظاهر نشاط احتفاظية إذا قام بها شعر بالأمن ، وأقبل على الابتكار وهو المظهر الثانى من مظاهر النشاط ، والعلاقة وثيقة بين الابتكار ، والمخاطرة ولولاه لما لمسنا أى نوع من أنواع التقدم فى ميادين العلم ، والفن . ويرى بعض الباحثين أن المخاطرة ليست سوى نتيجة للشعور بالأمن . فالحاجة للأمن حاجة أساسية ، والرغبة فى الأمن رغبة لا يمكن إغفالها : والطفل لا يتقدم بسهولة فى ميدان من الميادين إلا إذا اطمأن إليه ، وفقدان الأمن ينتج عن مشاكل لا حصر لها والطفل فى حاجة إلى الحب ، والعطف وإلى اعتراف الغير به . وهو أيضاً بحاجة إلى الحرية ، والضبط فى آن واحد . فى حاجة كذلك إلى الشعور بالنجاح . وهذه الحاجات النفسية تلعب دوراً كبيراً فى نشأة الصحة العقلية للطفل ، وإشباعها أمر هام ، وهى لا تقل فى أهميتها عن الفيتامينات بالنسبة للجسم . وهذا التعبير فى الاتجاه العقلى إزاء الطفل والطفولة ، نبه الأذهان إلى أن المدرسة قد خلقت للطفل ، ولم يخلق الطفل لها ، وبذلك أصبح الطفل مركزاً للطرق وللمناهج الدراسية ، وأصبحت غرائزه ، وميوله واستعداداته ، وقدراته للطرق وللمناهج الدراسية ، وأصبحت غرائزه ، وميوله ، واستعداداته ، وقدراته هى الخمامات التى يعمل عليها المدرس والمادة التى تعتمد عليها الطريقة .

الاعتبارات الاجتماعية

إن التربية التقليدية السائدة الآن فى معظم مدارسنا متأثرة إلى حد كبير بالتربية اليونانية القديمة - تلك المدنية الارستقراطية النشأة التى كانت ترجع إلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة - فقد كان المجتمع اليونانى فى ذلك الوقت يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار ، وطبقة العبيد - فالسادة الأحرار كانوا هم الجديرين

بالحياة الحقة السعيدة ، أما طبقة العبيد فكان عليها أن تكد وتكدح في سبيل العيش ولكي توفر أسباب الترف للسادة ، ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التي تهتم بالحياة ، وتجميلها ، ووقت الفراغ وقضاءه في المتعة والترفيه ، وبين التربية المهنية التي تنكب على التدريب العملي في الأعمال الآلية — وقد كانت هذه التفرقة بعيدة عن كل ما يربى العقل . ويهذب الذوق ، وينمي الشعور بالجمال ، وكان اليونانيون القدامى يعتقدون أن الإنسان لا يستطيع أن يخدم سيدين : العلم ، والصناعة ، ولقد كان لهذه النزعة الفكرية أثرها في مناهج الدراسة ، فكان للعلوم الحرة (الأكاديمية) المقام الأول وكانت مواد الدراسة كلها نظرية ، وبجردة وبعيدة عن الحياة . تلك هي الحالة التي كانت سائدة في بلاد اليونان ، والتي مازلنا إلى حد ما متأثرين لها رغم زوال الظروف الاجتماعية التي أوجدتها . ولكن بانتشار الديمقراطية في المجتمعات انتقلت التربية إلى جميع أفراد الشعب والمجتمع ، وأصبح تعميم التعليم ضرورة اجتماعية ، وأصبح لحركة تعميم التعليم بين جميع الطبقات وزن عظيم في الدول المستنيرة :

ومن مستلزمات الديمقراطية « الحرية » — فالديمقراطية وهي حكم الشعب بواسطة الشعب ، ومن أجل الشعب يجب أن تسود روحها في المدرسة ويقول في ذلك « إذا دربنا أطفالنا على تلقى الأوامر ، وعمل الأشياء لمجرد أنهم أمروا بعملها ، وقشلنا في إعطائهم الثقة ليعملوا ، ويفكروا لأنفسهم ، فإننا نضع حاجزا منيعا في طريق التغلب على العيوب الحالية لنظامنا — وفي سبيل تدعيم حقيقة المثل العليا للديمقراطية »

والتربية الحديثة تعمل على التوفيق بين الاعتبارات السيكولوجية والاعتبارات الاجتماعية أي بين حاجات الطفل ، وحاجات المجتمع . وتعمل على الاستفادة من جميع القيم بقدر الإمكان . فهي تراعى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء . والحرية التي هي الدعامة الأولى للديمقراطية تتفق مع طبيعة الطفل من ناحية وتتفق مع حاجات المجتمع من ناحية أخرى .

مراجع

الفصل الأول

1. Brubacher : A history of the Problems of Education.
2. Adams : Evolution of Educational Theory.
3. Emerson, M.I. : Evolution of Educational Ideal.
4. Monroe, J.f. : The Educational Ideal.
5. Wilds, E.H. : Foundations of Modern Education.
6. F. Paulsen : The Evolution of Educational Ideal.
7. Bagely : Educational Values.
8. Eucken : Lifés Basis and Lifés Ideal.
9. Watts : Education for Self - Realization and Social Service
10. Welton : Principles and Methods of Teaching.
11. Burton, W.H. : Introduction to Education.
12. Nunn, T.P. : Education, its Data and First Principles.

الفصل الثانى

التربية بين البيت والمدرسة وبين الحياة

كثيراً ما يقف المربون بين آن وآخر ليذكروا أنفسهم بأن الطفل كثيراً ما يتأثر بعوامل التربية خارج جدران الفصل أكثر من داخله ، وهم دائماً يسلمون بأنه يتأثر تربوياً بخبرته خارج الفصل كما يتأثر بتلك الخبرات داخله — ولكن قد تكون المؤثرات التربوية خارج جدران الفصل أكثر أهمية لمستقبل الفرد من الخبرات داخله — وقد قامت مشاكل كثيرة بخصوص هذا الموضوع وتتجلى فى مثل هذه الأسئلة ، ما هو الأثر النسبى لكل من التربية الشكلية والتربية غير الشكلية ؟ وكيف نشأت المدرسة ؟ وما الوظيفة الاجتماعية التى قامت بها ؟ ما مركز العائلة فى العملية التربوية ؟ وما مدى نجاح التربية فى حياة البالغين فى مرحلة ما بعد ترك المدرسة ؟

الانتقال من مرحلة التربية اللاشكالية إلى مرحلة التربية الشكلية

فى الحياة البدائية الأولى لم يكن هناك فارق كبير بين مظاهر حياة البالغين ، وبين التربية — بل كانت التربية أمراً عرضياً يحدث بين مظاهر الحياة اليومية — فقد كان الصغار يتعلمون الصيد ، والقنص ، وعمل الرماح وعبادة الأرواح عن طريق المساهمة المباشرة اللاشكالية فى هذا النشاط مع الكبار — ويمكن أن نقول وحتى لعب الأطفال كان مجرد تقليد لمظاهر نشاط الكبار . فلعبهم كانت نماذج مصغرة لما يستخدمه الآباء من أسلحة ، وأدوات .

هذا وقد يبدو عجباً أن التربية حتى بين تلك المجتمعات البدائية كانت آخذة فى فقدان لا شكليتها أو عنصرها غير المقصود ، وذلك فى حفلاتها ، تلك الحفلات التى كانت تحدث عند ما يبلغ الشاب سن المراهقة ، وكانت هذه الحفلات تفصل

(١) التربية الشكلية عمادها الكتاب ومقرها المدرسة . التربية اللاشكالية عمادها الحياة القائمة .

بين عصرين من حياة الشاب إذ كانت بمثابة مرحلة انتقال له من مرحلة الطفولة وعدم النضوج والتخفيف من المسئولية إلى مرحلة تمام النمو بها لها من مميزات ، وما عليها من واجبات .

وكانت هذه فترة تربية حقيقية ، وكثيراً ما كان يمتد هذا الحفل بضعة أيام أو بضع أسابيع وفيها يتعلم الشاب الشيء الكثير ، وكثيراً ما كان يختبر اختبارات كثيرة — فكان يلقي أسرار القبيلة ، وتقاس قدرته على تحمل الألم ، والجوع والخوف . فإذا نجح في هذه الأشياء فكثيراً ما كان يصحب هذا الحفل بالرقص والطرب .

بعد ذلك من السهل أن نرى كيف أن هذه التربية اللاشكالية الشبيهة بالاشكالية بدأت تتحول إلى تربية شكلية مقرها المدرسة — فتلقين الشاب أسرار الجماعة لم تكن إلا خطوة واحدة بدائية في طريق التربية المقصودة — ولقد كانت خبرات الجماعة بسيطة في مبدأ الأمر ، فلم تعد واحدة أو لأثنين أو ثلاث أو أربع ، وكان من الممكن للشباب أن يهضمها بسهولة للمسه أهميتها ثم بمضى الزمن وجدنا أنفسنا ، وقد اقتربنا من المدرسة كمعهد علمي بالمعنى المفهوم .

العوامل التي ساعدت على الانتقال :

ولقد كان هناك عدة عوامل لعبت دوراً كبيراً في هذا الاتجاه : نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر : —

١ — أول هذه العوامل هو زيادة التراث الثقافي فبازدياد هذا التراث وتضخمه أصبح من الصعب نقله إلى صغار أبناء الجيل عن طريق لاشكلى ، وخشية فقدان بعض أجزاء هذا التراث — أنشئ معهد خاص للمحافظة عليه — هو المدرسة — تدريجياً ، فعن طريقها يمكن الاحتفاظ بكثير من أجزاء هذا التراث ومن هذا يتبين لنا أن المدرسة في بداية نشأتها لم تكن مرتبطة ارتباطاً تاماً بالحياة — بل كانت كما أطلق عليها علماء الاجتماع معهداً ترفيهياً فلم تعد أن تكون مؤسسة اجتماعية عملت على الاحتفاظ بأهداب الثقافة الاجتماعية التي كان من الممكن للشباب أن يتعلمها خلال حياته اليومية .

٢ - زيادة تعقد التراث الثقافى - وهذا كان عاملاً آخر من العوامل الهامة التى زادت فى اتساع الشقة بين الحياة وبين التربية ، وختمت وجود المدرسة ، فبمضى الزمن تعقدت الثقافة بشكل أصبحت فيه مظاهر نشاط البالغين فوق مستوى فهم الشباب - وأصبح مستوى مفهوم الشباب أقل من مستوى مفهوم الجماعة - ولذلك كان من الضرورى أن تنظم الخبرات التربوية فى مراحل متدرجة فى الصعوبة . ويتعلمها الشاب تدريجياً حتى يتمكن من مشاركة الكبار فى مظاهر نشاطهم ، يفهمها كما يفهمونها - ومعنى هذا أن مظاهر الثقافة كان لابد من تبسيطها بشكل يسمح بتلقيها للنشء على مراحل متدرجة ، وكانت كل مرحلة من هذه المراحل كفيلة بدورها أن تبعد التربية شيئاً ما عن مظاهر الحياة اليومية التى كانوا يستعدون لها .

٣ - هذا ولم تظهر الضرورة الملحة لخلق المدرسة إلا عندما أخذت الثقافة الاجتماعية تأخذ شكلاً مكتوباً - فعندما اخترعت الكتابة فى الأزمنة القديمة كان على الشباب أن يتعلم رموز اللغة المكتوبة - وقد أدى هذا إلى أن يقوم بعض البالغين بتعليم الشباب مبادئ القراءة والكتابة - وبناء على هذا يمكن أن نقول إن معرفة الكتابة واختراعها قد أدى بدوره إلى ظهور المدرسة ، وإلى ظهور جماعة المدرسين المحترفين لهذه المهنة .

وقد لعب الآباء ، والبالغون دوراً هاماً فى القيام بالتدريس ، فقد كانوا بين آن وآخر يقومون بهذا العبء - وذلك لأنه لما تعقدت الثقافة كما كان الحال فى التربية الإمبرطية - نجد أن كل رجل كان مسئولاً عن تربية طفل من أطفال الدولة بصرف النظر عن علاقات الدم - وبازدياد الثقافة تعقيداً نتيجة لتسجيلها كتابة بدأ تقسيم العمل يبرز تدريجياً فى المجتمع ، وبدأ بعض البالغين يمتهنون مهنة التدريس لصغار الأطفال ، كما بدأوا يتخصصون فى تدريس ثقافة الماضى المسجلة عن طريق الكتابة - وعلى هذا الأساس ابتدأت التربية الشكلية تتعد تدريجياً عن التربية اللاشكلىة ، وبدأت المدرسة تختلف اختلافاً واضحاً عن الحياة .

معنى المدرسة

على أن العلاقة بين التربية وبين الحياة تتضح لنا إذا ما درسنا الاشتقاق اللغوي لكلمة « مدرسة » — فمعناها في الاشتقاق اليوناني القديم « الفراغ » ومن هذا المعنى نستدل على أن التربية الشكلية أو المقصودة بدأت تفقد صلتها أو ارتباطها بالحياة وتباعد عنها بخطوات فسيحة — كما نستدل على أن التراث الثقافي قد اتسع وتعمق بشكل حتم على الإنسان أن يكون لديه متسع عظيم من الوقت لفهم هذا التراث ، بعيداً عن مظاهر الحياة العادية .

على أن ارتباط التربية بالفراغ أو ارتباط المدرسة بقضاء هذا الفراغ قد سائر موجات التحسن الاقتصادي فأدى هذا إلى متابعة العلم من أجل العلم لا من أجل دخول حياة الكبار أو بقاء استمرار حياتهم — ويتجلى هذا إبان ثقافة بلاد اليونان التجارية التي حينما أينعت ازدهر معها السلم ، والفن ، والعلم ، ونتج عن ذلك الاهتمام بوقت الفراغ ، وأصبحت التربية تتخذ لأكوسيلة تؤدي إلى هدف من الأهداف ولكن كهدف في حدة ذاتها ، فرمى الصغار والكبار إلى تحقيق أهداف التربية لذات التربية .

ولقد كان من نتائج ذلك أن تعقدت العلاقة بين التربية وبين الحياة فيتكون الطبقة الخاصة التي كانت تنشئ التربية من أجل التربية فحسب . ابتعدت التربية عن أن تكون ذات صلة بالحياة . واكتسبت معنى غامضاً لا يمكن أن يفهمه إلا المنغمسون في تقاليد تلك الطبقة — على أن هناك ملاحظة أخرى جديرة بالذكر ، وهي أن التربية التي كان يتابعها أصحابها لذاتها والتي كانت منفصلة انفصالاً تاماً عن الحياة لم تلبث أن ناقضت نفسها ، وأدت إلى ارتباط جديد بالحياة — فعندما نصل إلى تلك المرحلة التي كان الناس يتابعون فيها التربية من أجل التربية نجد أن مظاهر نشاط وقت الفراغ قد ارتبطت ارتباطاً عظيماً بمظاهر نشاط البالغين — وبعبارة أخرى نجد أن التربية قد ارتبطت بالسياسة ، وبالدين ، وبما شاكل ذلك وأصبحت من مهام حياة البالغين .

وأنته لخطأ عظيم أن نتصور أن التطور الذي أدى إلى ظهور التربية الشكلية

بمدارسها ، ومناهجها قد أمكنه أن يحل التربية اللاشكالية . ولقد ظلت التربية اللاشكالية تفوق التربية الشكالية في كمها لا في نوعها . فمذ فجر التاريخ حتى العصور الوسطى ظلت التربية اللاشكالية قائمة ، ولعب نظام المهن دوراً عظيماً في تربية النشئ ، فكان الصبي يتعلم الصيد أو القنص أو الزراعة أو التجارة ، أو أى مهنة أخرى عن طريق مزاولة هذه المهنة — ولقد كان هذا النوع من التعليم هو الوحيد من نوعه الذى كان ينشده عامة الشعب — وظل الأمر كذلك حتى القرن التاسع عشر والقرن العشرين حينما بدأت القلة من الشعب تطالب بالتربية الشكالية داخل جدران المدرسة — وبانتشار التربية الإجبارية لجميع أبناء الشعب لم ينس كبار رجال التربية أن الأطفال يقضون ساعات طويلة خارج المدرسة تزيد بكثير عن تلك الساعات التى يقضونها داخل جدرانها ، وأن الأثر الذى يعود عليهم من هذه الساعات قد يكون أعمق من الأثر الذى يلحقهم داخل جدرانها .

القيمة النسبية لكل من التريبتين الشكالية وغير الشكالية

أيهما أعمق أثراً في حياة الطفل أو حياة التلميذ : التربية الشكالية أم التربية غير الشكالية ؟ لقد ظلت هذه المشكلة موضع أخذ ورد بين كبار رجال التربية والتعليم طيلة العصور المختلفة ، فلقد واجه اليونان الأقدمون مثلاً مشكلة تعليم الفضيلة ، وهل يمكن تحقيق ذلك بطريق شكلى ؟ — وكان صغار الأطفال يتعلمونها عن طريق العادة عند انغماسهم في مهام الحياة اليومية . فعايير الفضيلة كانت تتجسم أمامهم في حياة عظماء الرجال قديمهم وحاضرهم — فإعجاب الصغار بفضائل هؤلاء العظماء قد ولد فيهم عنصر المنافسة والتقليد — ولكن بظهور السفسطائيين نجد أنهم يدعون أنه من الممكن تدريس الفضيلة عن طريق القراءة والكتابة عنها — فالفضيلة لديهم هي فكرة أو مثل أعلى .

وكان من الطبيعى أن ينشأ صراع بين هذين الاتجاهين ؛ فأنصار التربية اللاشكالية يؤمنون بأن الفضيلة يتعودها الإنسان عن طريق — السلوك — وأما السفسطائيون أو التقدميون فكانوا يؤمنون بأنه يمكن غرس الفضيلة عن طريق معرفة الكثير عنها ، وعن طريق نقد أعمال الغير — وموطن ضعف التربية اللاشكالية في

المضمار هو تمسكها بالكثير من عنصر الرجعية وأما قصور التربية الشكلية فيتجلى في صبغتها العقلية الزائدة عن الحد ، بمعنى أنها فقدت عنصر الحافز الذى يتجلى بوضوح في التربية التقليدية أو اللاشكالية .

وإذا كان معشر قدماء اليونانيين قد اعتراهم شك في إمكان تحقيق أهداف التربية منفصلة عن ذاتها فإن روجر أشام (١٥١٥ - ١٥٦٨) المربي الإنجليزي العظيم في القرن السادس عشر قد اعتراه الشك في إمكان تحقيق أهداف التربية بعيداً عن المدرسة ولم يكن يؤمن بالحكمة القائلة بأن (الخبرة هي أعظم مدرس بل كان يعتقد أن التعاليم يزود المتعلم في سنة واحدة بما لا يستطيع أن يحصله في عشرين سنة عن طريق الخبرة) ومن هذا القول يتبين لنا مقدار ما تبوأته التربية الشكلية من أهمية في العشرين قرن التي مرت بين العصر الذهبي لليونان ؛ وبين القرن السادس عشر الذى عاش فيه (روجر أشام) .

إن مثل هذه العبارة السابقة التي يؤمن بها (روجر أشام) وأمثاله هي التي تميز عصراً عن عصر كما تميز بين تطور الحركات التاريخية المشهورة فتبين الانتقال من الحياة إلى التربية اللاشكالية ومن التربية اللاشكالية إلى التربية الشكلية داخل جدران المدرسة هذا وقد تدرجت التربية الشكلية في التقدم ، وأصبحت هي أسلم طريق لارتباطها بالثقافة المدونة التي سجلت خبرات المجتمع . ولكن هذه المعرفة كانت لا تسجل إلا تراث الماضي وخبراته ، فلا غرابة بعد ذلك أن تقتصر تلك التربية الشكلية ، على الكتب التي هي عماد الماضي ، وأن تتأخر بذلك الثقافة عن مساهمة حياة الحياة الحاضر ، فلا غرابة أيضاً أن يتحقق عنصر الأمن الذى عماده دراسة الماضي على حساب التوضيحية بالحاضر أو بالمستقبل .

ولقد كان هذا التأخير الثقافى هو الذى أدى إلى قيام (الحركة الواقعية) في المدارس ، فالحركة الواقعية لا تعدو أن تكون حركة تطالب التربية الشكلية بمراجعة نفسها ، وبالإفادة بما تخلت عنه من مزايا التربية اللاشكالية — هذا ولقد كان القرن العشرين هو القرن الذى سمع الصرخة مدوية بالمطالبة بعنصر الواقعية في التربية ولقد كانت النهضة هي العصر الذهبي للتربية عن طريق الكتب . فأعلنت من شأن مؤلفات (شيشرون) بحيث أصبحت أعظم المراجع من ناحية الفكر ، والشكل

ولكن لم يلبث بعض المربين أن لاحظ أن هذا النوع من التربية أبعداً يكون اتصالاً بالحياة القائمة — ولقد التزم (الواقعيون الإنسانيون) مبدأً للتربية عن طريق الكتب — ولكنهم عمدوا إلى انتصار قدامى الكتاب الذين كانت آراؤهم تمت بصلة للحاضر كما عمل (الواقعيون الحسيون) على إدخال (العلوم الحديثة) إلى المدارس — تلك العلوم التي كانت يانعة خارج جدران المدرسة ، وكانت ذات تأثير حيوى فى مظاهر نشاط الإنسان فى ذلك الوقت — أما (الواقعيون الاجتماعيون) فقد نادوا بربط الدراسة بالحياة — وعمد (مونتائين) الفرنسى إلى استخدام السفر ، والرحلات كوسيلة من وسائل التربية أحسن مما كان شائعاً فى المدارس من قبل .

وبدلاً من تقليل قيمة نوع من أنواع التربية وإعلاء نوع آخر نجد أن هناك فريقاً من المربين بدأ يفهم أن كل نوع من هذين النوعين له فضله وأثره وأن التربية التي تغفل أحد هذين النوعين تربية خاطئة — وأن رجعة سريعة إلى الماضى ترينا أن اليهود مثلاً قد اهتموا بالتربية الشكلية التي مصدرها الكتاب المقدس كما اهتموا بالتربية اللاشكالية التي عمادها الحياة القائمة — وظلت هذه النغمة تتردد بين ثنايا التاريخ (فجون لوك) وهو المعبر عن الآراء التربوية فى إنجلترا فى القرن السابع عشر ينادى بأهمية الكتب كمصدر للمعرفة ، كما يهتم أيضاً بمجال الحياة العملية حياة الخبرة خارج جدران المدرسة — وفى القرن الثامن عشر نجد « لاشالوتيه » (١٧٠١ — ١٧٨٥) يعمل على إيجاد حالة الاتزان بين الحياة وبين التربية أو بين التربية الشكلية ، والتربية اللاشكالية ؛ فى مقاله عن « التربية القومية » نجد أنه يقول بصراحة « إن كل ما تجب معرفته لا تحتويه الكتب ، فهناك آلاف الأشياء يمكن أن يلم بها الإنسان عن طريق المحادثة ، والاستعمال ، الخبرة . . . والخبرة عنصر هام لا يمكن إنكاره .

وما أن بزغ فجر القرن العشرين حتى كانت المدنية قد تعقدت تعقيداً شديداً كما تعقدت البيئة بشكل خطير وهذا مما أدى بالأستاذ « وليم باجلى » (١٨٧٤ — ١٩٤٦) أن يعكس الأهمية النسبية التي صبغها (لاشالوتيه) على كل من المدرسة والخبرة . فلم يتصور (باجلى) أن الخبرة غير المستنيرة مثلها كمثل المدرس فى المدرسة — إذ أن المدرس فى مكنته أن يزود الطفل بالخبرة . فوظيفة المدرسة الأساسية فى نظره

هى أنها تمكن التلميذ من أن يتغلب على النقص فى عنصر الخبرة - فعن طريق الدراسات التاريخية ، والجغرافية ، يتمكن التلميذ من أن يتغلب على قصور عنصرى الزمان والمكان الذى يعيش فيهما ، وبذلك يتمكن من امتصاص الخبرات السابقة للجنس .

أما كتابات (جون ديوى) الفيلسوف الأمريكى العظيم فلم تفرق بين المدرسة والحياة ، ولم تجعل لأحدهما الغلبة على الآخر . بل نظرت إلى التربية والحياة نظرة واحدة ، فالتربية فى نظر ديوى هى والحياة أمر واحد أو شئ واحد . ولم يكن ديوى يقصد بهذا التصريح رجعة إلى التربية اللاشكالية عن طريق الحياة ذاتها ، فنظريته التى لا تفرق بين الحياة والتربية لم تهدف إلا إلى كسر أى حاجز يمكن أن يوضع بين الاثنين دون إلحاق ضرر بذاتية أية واحدة منهما . فبدلاً من أن تقتصر المدرسة فى رسالتها على ما يدرس داخل جدرانها نجد أنها تكسر عزلتها وتحتك بالمجتمع لتستمد منه مصادر التروية التربوية . فخروج المدرسة عن عزلتها يختلف فى درجاته من مجرد القيام بالرحلات إلى تبعية المدرسة لمزرعة أو لمصنع . ولقد عملت المدرسة على تعديل مناهجها بحيث يمكنها أن تسير ركب المدينة المتحرك .

التربية المنزلية فى مختلف أطوارها التاريخية

من بين عوامل التربية اللاشكالية غير المقصودة لعب المنزل دوراً هاماً فى تربية الطفل ، لا من الناحية الزمنية فحسب ، بل من ناحية الأهمية أيضاً . أما نوع التربية التى كان يقدمها المنزل لأبنائه فقد توقف على عدة عوامل تذكر منها ما يأتى :

- ١ - مركز الطفل نفسه من الأسرة
 - ٢ - المركز الاجتماعى لأم الطفل
 - ٣ - عدد السنوات التى يسيطر فيها المنزل على الطفل .
 - ٤ - الحد الذى عنده رأت العائلة ضرورة إلقاء مهمة تربية الطفل على الغير
- فى المجتمعات البدائية نجد أن التربية المنزلية كانت من النوع الحقيق . وربما كان ذلك راجعاً إلى نظرة المجتمعات البدائية نفسها إلى الأطفال ، إذ كانوا ينظرون إليهم نظرة استصغار واحتقار - فقد كانوا فى نظرهم كدمى صغيرة يمكن التخلص

منها ، كما يمكن قتلها عند الحاجة — ولما كانت الأم نفسها تسير في مثل هذا الركاب فلا غرابة إذا وجدنا أن مركزها كمرربة لم يكن له أى وزن مطلقاً — زد على ذلك أن مركز المرأة في هذا المجتمع البدائي كان مركزاً حقيراً بحكم جنسها — ولذلك فالربية المنزلية إذن لم تعد مجرد حفظ لتقاليد القبيلة ولم تكن تبدأ تربية الطفل الحقيقية إلا بعد أن يصل إلى سن المراهقة حيث ينتزع من طفولته ، ويبقى به في أحضان الخبرة ليتعلم عن طريقها .

ولم تتغير نظرة الإغريق إلى الطفل عن نظرة البدائيين له . فلم يتحسن مركزه في الأسرة إلا بقدر ضئيل ، إذ أن جماعة اليونان الأقدمين لم يتخلصوا مطلقاً من فكرة وأد الأطفال وأن أى تقدم في فكرة احترام شخصية الفرد عندهم إنما كان محوره شخصية البالغ — ولا سيما البالغ الذكر . فالإنسان — الذكر لا الأنثى — كما يقول «سقراط» هو مقياس كل شيء . أما «أفلاطون» فقد طالب بالمساواة بين المرأة والرجل ، ولكنه لم يكن أى تشجيع من رأى العام ، بل بالعكس من ذلك وجد معارضة قوية من تلميذه أرسطو (٣٨٤ — ٣٢٢) ، — مما تقدم يتبين لنا أن مركز المرأة اليونانية لم يكن مركزاً عالياً لا من ناحية كونها زوجة ، ولا من ناحية كونها (أما) — ونتج عن هذا الموقف أن تربية الأم الشكالية قد أهملت ، وتبع ذلك الإهمال في تربية الأطفال — ومما زاد في ضعف هذه التربية المنزلية — ما كان شائعاً في ذلك الوقت من أن الأمهات في الطبقات الغنية كانت تلقى عبء تربية الأطفال على عاتق المربيات ، والحاضنات .

ومما تقدم يتجلى لنا أن جهود الأم اليونانية في الناحية التربوية كانت مقصورة على مجرد تشجيع النشء بالعادات ، والتقاليد الشائعة ، وكان مثلها في ذلك مثل الأم في المجتمعات البدائية . حقيقة لقد اهتم الإغريق بأخلاق أطفالهم أكثر من اهتمامهم بتلقينهم القراءة والكتابة — ويقص علينا أفلاطون ما يحقق هذا الاتجاه السابق حيث يقول ، (لقد تنافست الأم ، والحاضنة ، والأب والمعلم في تحسين الطفل بمجرد تمكنه من فهمهم — فلم يتمكن الطفل من قول شيء من الأشياء أو من معرفة حقيقة من الحقائق دون أن يجد نموذجاً منها أمامه ، ومن غير أن يعرف رأى الغير في أن هذا حق أو غير حق — وأن هذا مشرف أو غير مشرف ، وأن هذا

مقدس أو غير مقدس وهكذا) .

وظل الأمر كذلك إلى أن جاء الرومان فبدأت التربية المنزلية تتبوأ مكانتها وساد جو من الاحترام للأب ، وللأم الذين تعاونوا في مهمة تربية الأطفال تلك المهمة المقدسة التي كان عمادها البساطة ، وحب العمل ، وضبط النفس ، ولقد تبوأَت التربية المنزلية مكانة سامية أيام اليهود ، وسبب ذلك أن جهود الأب التربوية ، وقوته ومسئوليته في هذا المضمار كان يتقاسمها مع الأم — فكان الأب يلتزم تعليم ولده مهنة من المهن وكان عليه أن يلقنه مبادئ الأخلاق — أما الأم فكانت تساعد الأب في ذلك ، ويمكن أن نستدل على هذا من ماثور التوراة الذي جاء فيه على لسان أم تنصح ولدها . . « استمع يا ولدى لتعاليم أبيك ولا تنس تعاليم أبيك » وكان اليهود يعتبرون أن الطفل المربي نعمة من نعم الله على والديه ، وأن عديم التربية نقمة من نعم الله على والديه ، ومصدر عار لهما — ولا غرابة بعد ذلك أن تكون تربية الأطفال هي الشغل الشاغل لهما .

وما أن جاءت المسيحية حتى كانت قد نفثت من روحها قوة في التربية المنزلية — فأعلنت من شأن المرأة ، وذلك بما بثته من تعاليم خاصة بالمساواة بين معتنقي هذا الدين بصرف النظر عن لونهم أو جنسهم فجميعهم أبناء الله وجميعهم متساوون . فالمسيحية قد أعلنت من شأن المرأة — وبمضى الزمن زادت أهمية التربية المنزلية — وبلغت هذه التربية أوجها أيام مارتن لوتر (١٨٤٣ - ١٥٤٦) زعيم حركة الإصلاح الديني شمال جبال الألب — ذلك المصلح الذي أعلى من شأن تربية الوالدين ونادى بأن المرء كى يصبح أباً حقيقياً عليه أن يكون قادراً على تعليم ولده وتلقينه الوصايا العشر حتى يصبح مسيحياً حقيقياً — » .

وفي القرنين السابع عشر ، والثامن عشر تجددت نزعة إلقاء عبء تربية الأطفال على المرضعات ، والحاضنات — ولما كان هذا العصر هو عصر زيادة الثروة وجدنا أن الأمهات قد تعودن عادة مرذولة وهي النظر إلى تربية الأطفال على أنها أمر يعطل متعتن وملاذهن فتركن أطفالهن للمرضعات فالمرين الخصوصيين وهذا هو ما نادى به (جون لوك) الفيلسوف الإنجليزي ، وما نادى به (جان جاك روسو) الفرنسي فيلسوف القرن الثامن عشر الذي حذب ضرورة وجود مرب خاص لكل طفل .

وعلى الرغم من أن (روسو) قد نادى بأن يكون هناك مرب خاص لكل طفل ، فإنه لم يتناسى مطلقاً أن يوجه اهتمام الأمهات إلى تربية الأطفال — أما (بستالوتزى) فقد كان نجاحه في هذا المضمار عظيماً ، وقد عبر عن آرائه في كتابيه (ليونارد ، وجترود) ، كيف تعلم جوترود أولادها — فقد نادى بأن يصبح المنزل هو المركز الرئيسى لتربية الطفل ، وأن تصبح المدرسة ، والحكومة ، والكنيسة فى خدمة التربية المنزلية . فالمدرسة الطيبة هى تلك المدرسة التى يجب أن تشكل نفسها على نمط المنزل الطيب وصفات المنزل الذى يقوم بمهام التربية على خير ما يرام هى مظاهر نشاطه العملية ، وما يسود فيه من جو مشبع بالحب ، وبالأمن ويقول بستالوتزى (إذا ما توفر عنصر الحب والقدرة على الحب فى دائرة المنزل أمكن الإنسان أن يتنبأ بأن التربية فى دائرة هذا المنزل سوف لا تفشل) .

وربما يفوق (فريدريك فرويل) كل من (كومينوس) ، (وبستالوتزى) فى رفع شأن الأم كمدرسة الطفل الأولى ولقد أقام للعب ، والغناء وزناً عظيماً — وقد أخذ الاهتمام بالمنزل يزداد جيلاً بعد جيل حتى أصبح له أكبر وزن فى تربية الطفل فى الوقت الحاضر .

أهمية المنزل فى العصر الحاضر

مما تقدم يتبين لنا أن البحث فى أثر البيت فى التربية يرجع إلى عهد قديم جداً ومن الدراسة السابقة يتبين لنا أيضاً أن الناس قديماً أدركوا قيمة الميراث الخلقى الذى ينحدر عن الآباء والأجداد إلى الأحفاد ، والأبناء جيلاً بعد جيل ، ويتمثل هذا الإدراك فى أمور كثيرة منها حرص بعض الأسر الكريمة على انتخاب الأزواج من سلالات عريقة فى الفضل ، والمجد ، ويتوج هذا رأى أيضاً حديث نبوى كريم « تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس » ، وقضية الميراث الخلقى قضية أيدها العلم ، واطمأن إليها بالمشاهدة ، والتجربة ومنذ قال العلم كلمته بدأت الدول القوية التى تعتنق مذهب (الفرد للدولة) تتدخل فى حرية أبنائها وتحرمهم حقهم من الزواج ، وهو حق طبيعى إنسانى قدرته الطبيعة ، وأحلته القوانين السماوية وذلك أنها أبت على مرضى الأخلاق من أبنائها أن يتزوجوا حتى لا يعقبوا ذرية

مثقلة بميراث خلقي 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 ينقل خطاها نحو أملها المرجو ، وهدفها المنشود : هذا هو الأثر المباشر للمنزل يأتي عن طريق ميراث الأبناء عن الآباء وهو أثر مقرر أيده العلم .

ويلي ذلك الأثر البعيد أثر قريب مباشر ، وهو التوجيه الخلقي للأبناء الناشئين ولقد ظفر هذا الموضوع بالعناية الجديرة به من قادة الفكر ، 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 الوراثة ، والمنزل ، والمدرسة ، والأصدقاء وهذه جميعاً تلتقي في البيت فنه تنحدر الوراثة إلى الإنسان وفيه نلتقي بالمعلم الأكبر والمدرسة الأولى ، والإخوة ، 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 الخلقي في البيت ويتأثر به عن طريق غير مقصود . وجو البيت كما نعلم مشبع دائماً — مهما تكن ظروفه — بالجو العاطفي . فالطفل يشعر دائماً أنه في كنف والديه — وفي حماهما : وبذلك يكون أكثر اعتماداً عليهما حتى في أحكامه الخلقية .

وفي البيت توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية ، وما سيكون عليه الناشئ في المستقبل ، وهنا توضع أسس الصحة العقلية . وقد أثبتت مدرسة التحليل النفسي أن الخمس سنوات التي يقضيها الطفل في المنزل . وإن لم تكن أهم سني حياته . فهي من أهمها . فالبيت هو أول من يقدم للطفل ذلك التراث الاجتماعي الذي تسلمه من 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 ، والقبيح ، وهناك أيضاً يتعلم معنى الملكية الفردية ، والحقوق ، والواجبات والمميزات وبالاختصار تستطيع أن تقول : إن البيت هو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكملاً شروط الإنسان أو فاقدها كل فقدان .

لقد أدرك سقراط أهمية المرحلة الأولى من حياة الطفل : فقال لأفلاطون « ولعلك تدرك الآن يا أفلاطون أن المدار في أى عمل من الأعمال على ، بدايته ، وخاصة إذا كان الشيء مرناً غرض الإهاب ، لأنه في هذه الفترة من حياته أكثر ما يكون قابلية للتشكل ، وأطوع ما يكون لصبه في القالب الذي يرغب المرء أن يسويه على شاكلته . ألسنت معى في ذلك ؟ هذا ما كتبه أفلاطون على لسان استاذة سقراط منذ نيف ، وألني عام : ولو وجه إلينا هذا السؤال اليوم لأجبنا في صوت واحد « حقاً . إن الأمر كذلك » — من ذلك يتبين أن للوالدين دوراً هاماً في تربية الطفل لا يستطيع المعلم أو أى شخص آخر أن يحل محلها في أدائه . حقيقة ، قد يستطيع المدرس أن يزود الطفل بما لديه من معلومات قد تجعل منه دائرة معارف تتحرك على قدمين ، ولكن لا يتأتى لفرد مهما كانت مكانته أن يكون له ما للأب وما للأم من تأثير على اتجاه الطفل العام نحو الحياة — فالسنوات الأولى التي يقضيها الطفل بين أهله وعشيرته لها أهمية عظيمة في نموه الانفعالي . ذلك لأن نجاح الطفل في المستقبل ، وسعادته ، إنما تتوقف إلى حد كبير على ما يكتسبه من خبرات وما يتكون عنده من اتجاهات عقلية ونفسية في السنوات الخمس الأولى من حياته . ولذلك كان لزاماً على كل أب ، ولزاماً على كل أم أن يعد كلاهما للأمر عدته ، وأن يتفقا من قبل على الطريقة التي سوف يتبعانها في تنشئة أطفالهما .

الروابط الوالدية

وعلماء التربية ، والأخلاق ، والتحليل النفسى يضعون البيت فى المكان الأول ويدركون خطره فى صنع الأخلاق ، وتوجيهها ، ويحسبون حساباً لكل ما فيه ومن فيه — فالروابط الوالدية تلعب دوراً خطيراً فى نشأة الطفل ، فالتعاون بين الوالدين والاتفاق بينهما ، والاحتفاظ بكيان الأسرة يخلق جوّاً هادئاً ينشأ فيه الطفل نشوءاً متزناً — وهذا الاتزان بين أفراد الأسرة من شأنه أن يزيد الثقة فى نفس الطفل ، والثقة فى العالم الذى يتعامل معه ، وفى ذلك يقول الأستاذ «ايرنست وود» إن الحياة العائلية المضطربة ، والمشاحنات بين الوالدين ، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر تأثيراً بليغاً فى تكوين ميول الطفل . وقد تؤدي بعض الحالات التى تنشأ فى البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة ، وتكرهها . ولا ريب فى أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر فى الأعمال المدرسية كما ، وكيفاً .

كما أن دراسة حالات البيوت المهتمة تبين لنا أن أبناء هذه البيوت يتحولون إلى متشردين ، ومجرمين ، فالإجرام ، والتشرد هو منتج من نتاج إنهيار—صرح الأسرة—فتمسك الأسرة ، وارتباط الأب ، والأم ببعضهما له أثر فعال فى سلوك الأبناء أما الأستاذ « روبرت روك فيقول » إن كل فرد فى حاجة إلى الإحساس بالطمأنينة والأمان ، وفى حاجة إلى الشعور بأنه يتبع مكاناً ما ، وينتسب إلى شخص ما ، وبأن هناك شخصاً يريد ، أو يحتاج إليه ، ولذلك نجد أن الأولاد الذين يولدون رغم مشيئة الوالدين يأتون إلى هذا العالم وهم مزودون بالنقص الذى ينتج عن فقدان حب الوالدين وبالتالى عن ضياع الطمأنينة . كما أن الأولاد الذين ينشأون فى بيوت يسودها عدم الوفاق أو الموت أو الذين تمزقهم المنافسة بين الوالدين أو يعيشون بين الأقارب والغرباء قد يصبحون فى يوم من الأيام من ذوى السلوك الشاذ لا لسبب إلا لهذه الظروف التى وجدوا فيها ، فلم يحصلوا على الطمأنينة اللازمة لهم . ومن العوامل فى ذلك أيضاً ، التغير المستمر للمسكن ، والجيرة ، والرفاق ، وعدم الاستقرار الاقتصادى .

والطفل يتأثر منذ حدوثه بالجو الانفعالى الذى يحيط به قبل أن يصبح قادراً على فهم الحديث بوقت طويل . وهناك مبدأ هام من مبادئ الصحة العقلية جدير

بنا أن نقيم له الوزن العظيم ؛ هذا المبدأ هو « إنما يكمن الخطر في ثنايا الشقاق » .
ومن دواعي تفكك الروابط بين أفراد الأسرة تلك المشاجرات بين الوالدين ،
واختلافهما ، وربما كان هذا راجعاً إلى سوء الحالة الاقتصادية ، أو الاختلاف على
طرق تربية الأبناء ، أو سلوك أحد الوالدين أو غير ذلك ، مما يضطر الطفل إلى
الانحياز إلى أحد الوالدين ضد الآخر ، مما يجعل جو المنزل ثقيلًا لا يطاق فيه
منه الطفل إلى الشارع حيث يحتمل أن يبدأ سلسلة من سلوك غير مرغوب فيه .
ويتفاقم الخطر إذا لم يحقق الزواج لأحد الزوجين الإشباع الكافي من الناحية
الانفعالية فيعوض ذلك عن طريق الاهتمام الزائد عن الحد بالأطفال . فكم من طفل
انحرف نموه الطبيعي بسبب ما تغمره به أمه من الحب الجارف فيستحيل عليه بعد
ذلك أن يحقق التحرر الكافي لحياته الزوجية المستقلة في المستقبل .

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 الأثر سيظل
باقياً فما مدى قوته بالقياس إلى المؤثرات الجديدة التي يلقاها هؤلاء الأبناء في المدرسة
والمجتمع ؟ وإذا تعارض أثر البيت مع أثر المدرسة فلا يهما تكون الغلبة ؟

تلك أسئلة تختلف الجواب عنها ، وكثر الخلاف فيها ، فمن قائل : إن أثر
البيت ينتهي بانتهاء مرحلة الطفولة حيث تبدأ المدرسة عملها : وتكون هي المؤثرة في
الطفل والموجهة لأخلاقه ، ومن قائل إن أثر البيت ينتهي بانتهاء مرحلة الطفولة حيث
تبدأ المدرسة عملها ، وتكون هي المؤثرة في الطفل ، والموجهة لأخلاقه ومن قائل :
إن 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 وتزعم 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
سكنر » في كتابه « علم النفس التربوى » ما يأتى : « إن الطفل إذا انتقل من بيئته

الأصلية الأولى 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 » وطبيعي أن انتقال الطفل إلى المدرسة لا يقطع صلته بالبيت .

ويجب علينا كآباء ومدرسين أن نعلم أن أكثر الأمراض الخلقية كالانانية والفوضى ، وفقدان الثقة بالنفس ، وعدم الشعور بالمسؤولية ، والرياء ، والنفاق ، إنما تنشأ 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 تصارعتا . وفي معظم الأحيان يتغلب لسوء الحظ المريض على السليم ؛ لا العكس . ومن هنا ننقل إلى المدرسة ونعمل على البحث عن مدى العلاقة بينها وبين التقدم الاجتماعي .

المدرسة والتقدم الاجتماعي

لا يوجد مجتمع من المجتمعات الحديثة : ارسقراطياً أو ديمقراطياً إلا ويكون للمدارس فيه شأن عظيم ؛ وبعض المدارس ينظر إلى المجتمعات على أنها وسيلة لرفع شأن صغار أبنائه حتى يصلوا إلى مستوى خبرات البالغين ، والبعض الآخر يعتقد أن المدارس تعدل أو توجه مستوى خبرات رجال الغد ؛ والآن نتساءل عن وظيفة المدرسة ومدى مساهمتها في التقدم الاجتماعي ؛ هل تعمل المدرسة على الرقي بالمجتمع القائم فعلاً أو تعمل على تنقية هذا المجتمع ، وإعادة تشكيله أو بنائه ؟ ولكي نجيب على مثل هذه الأسئلة ، وعلى مثل هذه المشكلة الخالدة نجد أنه لزاماً علينا أن نتعرض لعدة مشاكل أخرى منها : ما هو القدر من الحرية - مدنية كانت أو علمية - الذي يسمح به للمدرسين لاختيار وجهة النظر التي منها يبدأ عملهم ؟ وهل يمكن أن تعتبر المدرسة بمثابة رافعة للتقدم الاجتماعي ؟ وما هو برنامجها الخاص بالتقدم التربوي الذي يمكن تنفيذه داخل جدران المدرسة ؟

لقد ظلت التربية حتى عصر اليونان الأقدمين إسترجاعية أو تحفظية في طبيعتها . فقد كانت « تقليدية » ونقصد بكلمة تقليدية أنها كانت تعمل على تسليم

ونقل خبرات الغير من الكبار إلى الصغار ، فالتربية بهذا المعنى كانت عاملاً من عوامل الرجعية الاجتماعية ، ونقصد بكونها تحفظية أو رجعية أنها عملت على أن تحفظ ما عمله الجنس البشرى فى مدرسة الخبرة القاسية ، وحقيقة أنه بدون الاحتفاظ بخبرة الفرد لم تكن الجماعات أو ما وجدت الجماعات فى عصر من العصور أو فى جميع العصور ، ولكن ليست رسالة التربية الوقوف عند هذا الحد والاقتصار عليه والاكتفاء به .

ولا يصعب علينا أن نفهم لماذا اتخذت المدرسة القديمة مثل هذا الموقف التحفظى فى علاقتها مع المجتمع ، إذ أن ظروف الحياة نفسها كانت قاسية لدرجة أن البقاء الاجتماعى نفسه كان مشكلة ، ولكى تبقى التقاليد أو خبرات الجنس البشرى حية نجد أن هذا كان يتطلب مجهوداً تربوياً جباراً ، ولذلك قنع المربون من التربية بهذا الموقف التحفظى .

ومما لا شك فيه أن هذه الحالة كانت مفضلة عن ذلك الخطر الذى كانت تتطلبه التعاليم التى تؤدى إلى البعد عن التقاليد أو إلى القضاء عليها .

مما تقدم يتبين لنا أن مشكلة العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع من أقدم المشاكل فى تاريخ التربية ، وبدلاً من أن يزيد لها عنصر الزمن تبسيطاً نجد أنه قد صبح عليها تعقيداً عظيماً ، ويشهد هذا التعقيد كلما تعقد المجتمع نفسه ، وكلما تحملت جماعة من الجماعات كالأُسرة أو الكنيسة أو النقابة مسؤولية تربية أبنائها كلما لاءمت التربية بين نفسها وبين الحاجات الثقافية المباشرة ، روحية كانت أو مدنية لأية جماعة من الجماعات . ولكن باندماج الأسر فى قبائل ، والقبائل فى عشائر ، والعشائر فى مجتمعات ، وبنمو هذه المجتمعات ، وبشعورها بذاتها بدأت تنتظم كأمم ، وبدأت هذه الأمم تصبح لها حكومات مركزية ، وبدأت التربية تخضع لهذه الحكومات وبالتدريج بدأت وزارة للتربية تتكون فى كل دولة أو كل حكومة ، وانتهى الأمر بأن تمخضت مشكلة العلاقة بين المدرسة والمجتمع إلى مشكلة أخرى هى مشكلة العلاقة بين الفرد وبين المجتمع .

إن التربية عملية اجتماعية يتشبع بواسطتها الفرد بثقافة المجتمع ، وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إنه طالما كانت الخبرة عنصراً من عناصر التربية تؤثر فى الفرد طالما

أثرت ثقافة الأمة فيه ، وطالما كان هذا الفرد عنصراً فعالاً من عناصر المجتمع :
وتعمل الجماعة أو المجتمع أو الحكومة على اختيار بعض مظاهر تلك الثقافة التي
ترى أنها ضرورية لبقائها أو لوجدها أكثر من غيرها . وتعمل على تلقينها لأبنائها .
ومن ثم تظهر أهمية المدرسة كمعهد يقيمه المجتمع ليشبع فيه الصغار بثقافة الكبار
بطريق شكلي منظم .

هذا وبعد أن تمكننا من أن نطرق المشكلة من ناحيتها التاريخية أو من الناحية
المقارنة وجدنا أنها تمخضت عن اتجاهين فكريين متميزين ، بعبارة أخرى سنحاول
في السطور الآتية أن ندرس النظريات التي تبحث العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع
وسنرى أن هذه النظريات تتبلور في اتجاهين أحدهما تحفظي والآخر تقدمي .

أولاً : الاتجاه الاحتفاظي

الاتجاه الاحتفاظي هو الذي يرمي إلى نقل الثقافة أو الميراث الاجتماعي بشكل
يساعد صغار هذا الجيل على أن يتسلحوا بالمهارات ، وبالمعرفة ، وبالاتجاهات
العقلية التي تمكنهم من أن يتبوأوا مكانتهم في المجتمع وأن يكون عوامل فعالة من عوامل
استقراره وبقائه ، فالمجتمع يعمل عن طريق المدرسة على الاحتفاظ بكيانه ، وبقاء
ثقافته المميزة له ، والمدرسة تنشأ في هذه الحالة عندما يتعقد المجتمع فلا يصبح قادراً
على تربية أبنائه بطريقة غير شكلية كطريقة التشبع بالحياة العامة كما كان الحال في
أيام اليونان أو الرومان أو بطريقة التشبع بسر المهنة كما كان الحال في أبان إنتشار
الصناعات أو بالاعداد المهني في المزرعة أو في المنزل .

وكلما تقدم المجتمع وزادت ثقافته تعقيداً كلما انتقلت بعض مهامه إلى المدرسة
التي يبدأ يعترف المجتمع بها كمعهد عن طريقه يمكن تحقيق هذه المهام بطريقة
اقتصادية منظمة ، وكانت نتيجة ذلك أن برزت أهمية إلمام الأطفال بالمواد الأساسية
ثم برزت أهمية مواد أخرى بعضها عملي ، وبعضها فنون منزلية ، وتلا ذلك الاهتمام
بالتربية الصحية ثم الإعداد الخلق ، والاجتماعي ، فالتربية البدنية ، فالتوجيه
المهني ، وعلى ذلك يمكن أن نقول إن المدرسة قد أصبحت معهداً اجتماعياً أنشئ
لتحقيق بعض الأهداف الاجتماعية ، فوظيفتها إذن وظيفة احتفاظية . فعن طريقها

ينقل تراث الماضي من الآباء إلى الأبناء — فالمدرسة في هذه الحالة أسيرة للنظام الاجتماعي تخدمه كما يخدم العبد سيده ، وإليك بعض الحالات على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ — التربية الرومانية

لقد ظلت المدارس في روما في العصور التاريخية القديمة — من الناحية العملية — تعمل عملها مسيرة ما يتطلبه حاجات المجتمع السائدة ، لذلك ظلت متخلفة عن المجتمع ، وقبلما سبقته أو تقدمت عليه ، وعندما حمل مدرسو اليونان الذين اقتحموا طريقهم إلى روما ثقافة جديدة بالنسبة للرومان ، قبلت المعاهد الرومانية هذه الثقافة كما هي ، ولم تفكر مطلقاً في إعادة تشكيلها .

٢ — القرون الوسطى

وكذلك كان الحال في القرون الوسطى ، فإن المدارس قد سايرت العصر ، وخضعت لمطالب الكنيسة الكاثوليكية ، فالمدارس الكاتدرائية التي نشأت ، واتصلت بالكاتدرائيات كان الهدف منها هو إعداد القساوسة ، وحتى الجامعات في القرون الوسطى — رغم ما كان لها من قوة — فلمها قد خضعت لما كان سائداً من نظم الإقطاع ، فقد قامت بتدريس القانون ، واللاهوتيات ، والطب ، تلك المواد التي كان يتطلبها ذلك العصر .

٣ — عصر النهضة

أما النهضة فلم تكن هي بنت المدرسة لأنه لو صح ذلك لتزعمت الجامعة هذه النهضة ، ولكن الحال على عكس ذلك إذ أن الجامعة كانت في الركاب ، ولم تكن مسئولة عن تلك الحركة الإنسانية التي اكتسحت القارة الأوروبية ، ولكن مما لا شك فيه أن الحركة الإنسانية قد تطلبت مدرسة مشبعة بروحها خاصة بها ، فالمدرسة الإنسانية الثانوية كانت منتجاً من منتجات الحركة الإنسانية ، ولم تكن هذه المدرسة بأي حال من الأحوال مبتدعة لتلك الحركة بل كانت تابعة لها ، ولذلك وجدت بوجودها وازمحلها باضمحلها .

٤ - الحركة العلمية

وعندما طرقت « المواد العلمية » أبواب منهج المدرسة الإنسانية الثانوية في القرن السادس عشر ، والسابع عشر ، والثامن عشر كانت هذه المدرسة عمياء ، وغير مهياة للمستقبل ، كما كان حال الجامعات عند بدء انتشار الحركة الإنسانية ، ولهذا نجد أنها بدلا ظن أن تمهد الطريق للعلوم تصبح مدرسة تقليدية تقف في الطريق وتسد الأبواب على كل تقدم . ولذلك نجد أن الحاجة دعت إلى نشأة مدرسة جديدة هي المدرسة الألمانية المعروفة باسم « المدرسة الواقعية الألمانية » تلك المدرسة التي أصبحت فيما بعد تابعة لما هو سائد فعلا وغير مبدعة للحركة العلمية .

٥ - الثورات الاقتصادية ، والسياسية في القرون ١٨ ، ١٩ ، ٢٠

وربما كانت الثورات السياسية والاقتصادية في القرن الثامن عشر ، والتاسع عشر ، والعشرين أعظم مثل للدور الثانوي الذي لعبته المدارس في فترات الانتقال الاجتماعي ، ولهذا لم تكن الثورة الأمريكية في سنة ١٧٧٦ ولا الثورة الفرنسية في سنة ١٧٨٩ من نتائج المناهج الدراسية التي كانت ترمي إلى إعادة البناء الاجتماعي ، ولا يلحقك العجب إذا علمت أن مدارس النظام القديم في فرنسا كان يشع منها العطف ، والحنان إلى طبقة الأشراف ورجال الدين - فالمدارس في مثل هذه الأوقات كانت حليفة للحالات الراهنة سواء أكانت تلك الحالات من منتجات حزب رجعي أو وليدة لحزب ثوري - ولقد نادى بذلك « هلفيتوس » كما عبر عنه « نوح وبستر » في العبارة الآتية « إن نظم التربية والتعليم في ظل الحكم الاستعماري لا تصلح في ظل عهد الاستقلال »

٦ - إنجلترا إبان الثورة الصناعية

ولقد كان الحال كذلك في إنجلترا إبان الثورة الصناعية ، فالمدارس الإنسانية هناك لم تسارع لتعليم « العلوم » التي كانت تفيدي في تدريب المخترعين الذين اشعلوا نيران الثورة الصناعية ، وكان عليهم أن يلموا بمبادئ العلوم ، بالرغم من انتشار المدارس الإنسانية الإنجليزية في القرنين ١٨ ، ١٩ - ولم تحل سنة ١٨٥٣ حتى

كانت الحكومة الإنجليزية قد بدأت تمنح هبات للمدارس التي كانت تفتح أبوابها لدراسة العلوم .

ثانياً — الاتجاه الابتكاري للمدرسة في علاقتها بالمجتمع :

المدرسة تخلق النظام الاجتماعي : إن النظرية القائلة بأن للمدرسة وظيفة ابتكارية كما لها وظيفة رجعية ، وجدت أخيراً من يؤمن بها إيماناً قوياً في القرن الثامن عشر ، والتاسع عشر ، وفي القرن العشرين — على أن هذه النظرية — قد برزت في ميدان التربية والتعليم متأخرة عندما بدأ الاتجاه إلى إعداد بعض الأفراد لمراكز الزعامة في المجتمع ، ولذلك قامت المدرسة بمحاولات عن طريقها تتخطى مجرد نقل الثقافة ، وعملت على أن تكون في أبنائها اتجاهاً عقلياً نقدياً ، وأن تشبعهم بروح الحرية ، وأن تكشف عن ذكائهم ليتمكنوا في المستقبل من تشكيل ، وملاءمة الظروف الاجتماعية للمطالب الجديدة في الحياة ، ويتجلى هذا الاتجاه أيضاً في نظم التربية الأثينية فلقد قال أفلاطون « إننا إذا تمكنا من تربية صغار الأطفال تربية طيبة سارت الأمور سيراً مرضياً في الدولة ، كما أن « أرسطو » نفسه قد أشار بدوره هذه الإشارة حينما قال « إن الاستقرار السياسي يتوقف على ملاءمة التربية لشكل الحكومة » — ولقد نشأت نفس هذه المبادئ فيما بعد عند نشأة الحكومات القومية ، وعندما بدأت توجه التربية ، وتسيطر عليها ، ويتجلى هذه العبارات الآتية « كما تكون الحكومة تكون المدرسة » ، « إن من يسيطر على الطفل يسيطر على المستقبل » تلك هي المبادئ التي اتخذها « فريدريك الأكبر » أساساً لنظم التربية البروسية كما اتخذها « نابليون » أساساً لنظم التربية الفرنسية ، وفي كلا الحالتين نجد أن الحكومة قد أدعت الحق الأعظم في تشكيل عقول أبنائها بالشكل الخاص الذي يناسبها ، وربما كان الخوف من سيطرة الحكومة على التربية بالشكل السابق هو الذي جعل جماعة الإنجليز يقفون في وجه تدخل حكوماتهم في التربية في إنجلترا ، وربما كان هذا الخوف نفسه هو الذي أدى بالشعب الأمريكي — عندما نادى زعيمهم « واشنطن » بضرورة تزويد أبنائهم بالتربية إلى الصرخة في وجهه قائلين « إن بقاء الحكومات الديمقراطية يتوقف على حرية أبنائهم ، واستنارتهم » . ولقد فاق « كوندراسيه » جميع الأحرار الفرنسيين في القرن ١٨ في تحليل هذه

المشكلة . ولما كان يدين بفكرة « كمال الإنسان المطلق » فإنه كان يتطلع إلى الحكومة على أنها الوسيلة الوحيدة التى عن طريقها يمكن أن يستمر التقدم الإنسانى وعلى المدرسة والحكومة أن يتعاونوا على تشجيع الفرص التى تسنح لهذا التقدم وتفسح الطريق له .

ولقد كان « كانت » الألمانى (١٧٢٤ - ١٨٠٤) وهو من المعاصرين « لكوندرسيه » يؤمن إيماناً قاطعاً بالدور الذى يجب أن تقوم به التربية فى تحسين هذا العالم . ويقول فى ذلك « علينا أن نربى الأطفال ونحن واضعين نصب أعيننا فكرة تحسين الجنس البشرى فى المستقبل - وبعبارة أخرى - يجب أن نربهم وفق مبادئ الإنسانية ولكن « كانت » لم يتفق مع (كوندرسيه) فى فكرته بأن هذا الهدف يمكن تحقيقه عن طريق المدارس الحكومية - ولذلك لم يأتى الأمل فى رعاية مثل هذا النوع من التربية وذلك لأنهم كانوا ينظرون إلى رعاياهم كآلات لتحقيق أهدافهم - كما لم يأتى عليه الآباء أيضاً لأنه كان يعتبرهم عقبة فى طريق التربية التى يرى إليها ، فالآباء فى نظره لا يهمهم أكثر من رفاهية الأبناء فى ظل الحالة الراهنة - هذا ولم يقتصر أحرار القرن الثامن عشر على صوغ نظرية للتقدم الاجتماعى عن طريق التربية ، ولكنهم عملوا على وضع أسس سيكولوجية يمكن تحقيق هذا التقدم عن طريقها - وبعض هؤلاء المصلحين ومنهم (هلفيتيوس) قد اتخذ من علم النفس العملى الذى كان يتزعمه (جون لوك) وسيلة لإحداث هذا الإصلاح - ولقد آمن (لوك) بأن عقل الطفل عند ولادته كالصحيفة البيضاء وهذا المبدأ وإن كان معروفاً قبل ظهور الثورة الفرنسية بقرن من الزمان - إلا أن أهميته لم تبرز للعيان فى ميدان الإصلاح الاجتماعى إلا متأخراً - فإذا كان حقيقة أن العقل عند الميلاد يكون كالصحيفة البيضاء فإن من يخط عليه أولاً يتمكن من التحكم فى مصير الجليل المقبل من الناحية السياسية والاقتصادية

وثمة فريق آخر قد تزعمه جان جاك روسو (١٧١٢ - ١٧٧٨) ولكنه بدأ من عكس ما بدأ (لوك) - « فروسو » خالف « لوك » فاعتقد بأن للطفل عدة مواهب فطرية عند الميلاد ، ونادى باحترام عامل النمو الطبيعى - وندد بالظلم الصارخ الذى فرضه النظام القديم على الطفل لأنه معطل للقوى الطبيعية لديه ، كما نادى بأن تكون تربيته وفقاً للطبيعة لأن مثل هذه التربية لا تخلص وطفل من نير النظام

القديم فحسب بل هي من أحسن الوسائل لخلق مجتمع قديم .
ولقد كانت آراء (روسو) هذه هي التي تحكمت في المصلحين الاجتماعيين من
التربية طيلة القرن التاسع عشر ، ولا سيما « بستالوتزى » وذلك المصلح السويسرى
(١٧٤٦ - ١٨٢٧) « وفروبل » المصلح الألمانى (١٨٢ - ١٧٨٥٢) فبستالوتزى
بعد أن فشل في ميدان الإصلاح السياسى نجد أنه يتجه إلى التربية ليتخذ منها
وسيلة لتحسين المجتمع وإصلاحه . كما يتضح هذا من أهدافه التي كان
ينادى بها من أنه يريد أن يخلق من البيئات الفقيرة أشخاصاً أو رجالاً لذلك بدأ
من أحط الطبقات فبدأ يعلم الفلاحين كيف يتممكون من ملائمة أنفسهم لبيئتهم
الفقيرة - وقد لاحظ أنه بعد أن شجع صغار الأطفال من الفقراء على التعبير
عن أنفسهم ظهرت مواهبهم ، كما لاحظ أيضاً أن قدراتهم النظرية قد فاقت
حدود بيئاتهم الاجتماعية . فأدت به هذه الملاحظة إلى أن يتفق مع (روسو)
في أن إحياء كل من الفرد ، والجماعة يتوقف على تشجيع نمو قدرات الفرد وفقاً
لما تتطلبه الطبيعة .

ولم تشعر به كمصلح تربوى واجتماعى في آن واحد إلا دولة واحدة فحسب وهذه
الدولة هي « بروسيا » فبعد هزيمة نابليون لها في موقعة « ينا » ، وبعد معاهدة « تلس »
نجد أن « بروسيا » تشعر بالحاجة إلى الإصلاح القومى لتثبت وجودها - ولذلك يبدأ
مصلحوها بإصلاح نظم التربية ، والتعليم وفقاً لآداب « بستالوتزى » ، وكان الهدف
الذى يرمون إليه هو بناء أمة قوية عن طريق بناء أفراد أقوياء ، وبناء الأفراد
الأقوياء كان يتطلب منهم تشجيع قدراتهم النظرية وفقاً لآراء « بستالوتزى » -
وكان من نتيجة ذلك تقدم سريع في السنوات المقبلة ، فلم يأت النصف الأول من
القرن التاسع عشر حتى كانت المدارس البروسية قد تبوأ مكانتها الدولية وشهرتها بين
الأمم فتمكنت « بروسيا » من الوقوف على قدميها كما تمكنت من تربية جيل ينادى
بالإصلاح الاجتماعى لدرجة أن جعلت ملوك بروسيا يسيئون فهم هذا الاتجاه
الإصلاحى الذى بث في نفوس جميع المواطنين ، فتصوروا أنه رمز لعدم الولاء
لهم فبدأوا يعاكسون هذه النزعة الإصلاحية .

ولقد كانت هذه النزعة الارستقراطية لإيقاف تيار الإصلاح الاجتماعى هي

التي أهابت بهؤلاء الارستقراط الوقوف في وجه « فروبل » ذلك المجدد التربوي ، ولقد غالى فروبل — وربما كانت مقالاته أكثر من كل من « روسو » و« بستانلوتزي » في الاهتمام بمبدأ النشاط الذاتي لدى التلميذ . ولذلك وجد معارضة شديدة من القائمين بالأمر عند رغبته في إدخال هذا المبدأ في المدارس الحكومية ، ولقد شكّا ذلك قائلاً « إنى كموظف حكومى فرض على أن أقطع ، وأشكل الآلات الحكومية فى حين أننى لا أرغب فى أكثر من أن أدرب رجالا يمتازون بالحرية والتفكير وبالاستقلال ، ولما وجد « فروبل » إعراضا عن طريقه الجديدة داخل بلاده نجد أنه يوجه نظره شطر الولايات المتحدة التي اعتنقت مبدأه الذي ينادى بأن تصبح المدرسة جمهوريات حرة للطفل ، والطفولة .

وفى الوقت الذي بدأت فيه أفكار « فروبل » تنتقل إلى أمريكا عبر المحيط الأطلسى لم تعد فكرة ضرورة جعل المدرسة وسيلة من وسائل التقدم الاجتماعى قد فقدت عنصر الجدة وذلك لما أضيف إليها من أفكار (هوارس مان — ١٧٩٦ — ١٨٥٩) الذي قال — « إنى عظيم الثقة فى تحسن الجنس البشرى ، وذلك عن طريق الإسراع فى تحسينه بالتربية والتعليم » .

وإلى أمريكا فى القرن العشرين يعزى فضل تقدم النظرية القائلة : بأن المدارس يجب أن تتخذ خطوات فسيحة فى توجيه الطريق إلى إعادة الإصلاح الاجتماعى وعلى هذا الأساس قوبلت آراء « فروبل » فى أمريكا بمقابلة حارة ، إلا أن اتجاه الرأى العام كان موجهاً إلى أهمية هذه الآراء التربوية لا إلا أهميتها الاجتماعية — وإذن فكان آراء « فروبل » فى أمريكا قد شجعت موجة التفكير الحر فى تلك البلاد — ولكن الحركة « الدارونية » هي التي قد تعهدت هذه الحركة بالنماء وبالسبق .

وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر نجد أن فكرة التطور التي نادى بها « داروين » تلك الفكرة المشتقة من علوم الحياة قد أقبل عليها جماعة رجال الاجتماع . أولئك الذين نظروا إلى التربية على أنها المرحلة الأخيرة أو آخر مرحلة من مراحل العملية التطورية — فلاءمة الإنسان مع البيئة تلك العملية التي كانت فى يوم من الأيام عملية طبيعية ، وعضوية ، قد أصبحت فيما بعد عملية تكييف الكائن الحى للمؤسسات الاجتماعية — والأهم من ذلك أن جماعة علماء الاجتماع قد أشاروا إلى أن

التكليف للمؤسسات الاجتماعية كان سائرا من مرحلة شبه شعورية إلى المرحلة الشعورية — والملاءمة الاجتماعية في مرحلتها الشعورية تتحقق عن طريق المناهج المدرسية — ولقد كان هذا الرأي هو الذى نادى به « لستروارد » (١٨٤١ — ١٩١٣) أكبر الرجال المصلحين الاجتماعيين فى أمريكا .

ولقد كان بلون دىوى (١٨٥٠ — ١٩٥٢) أعظم الفضل فى توجيه الأنظار إلى الدور الذى يلعبه أو يمكن أن يلعبه الذكاء البشرى فى الإصلاح الاجتماعى ، وإلى لفت الأنظار إلى الدور الذى يمكن أن تقوم به المدارس فى جهة ذلك الإصلاح ، ولقد كانت آراؤه ثورية فى هذا الاتجاه وكانت المدارس التقدمية هى أولى المدارس التى أخذت بوجهة نظر دىوى فى هذا الإصلاح — ولقد كانت هذه الحركة التقدمية حركة تجارب للآراء الحديثة ، ولما حدثت الأزمة الاقتصادية الكبيرة فى الولايات المتحدة سنة ١٩٢٩ نجد أن (جورج . س . كويتس ١٨٨٩) يحقر من شأن التربية التقدمية التى كانت تعززها حركة الإصلاح الاجتماعى فى مقاله « هل تتمكن المدرسة من إعادة الإصلاح الاجتماعى ينادى بأنه يجب على المدرسين أن يقوموا بحركة إصلاح وتطهير لهذه النكبة الاقتصادية ، والاجتماعية التى نكبت بها الولايات المتحدة فى ذلك الوقت — فالمدرسون وحدهم هم مستودع الحكمة البشرية — وكان يشبه أفلاطون إلى حد بعيد فيما رى إليه من « حلم أمريكى » وهو أن « المجتمع العادل يمكن بناؤه عن طريق بناء التربية من جديد » .

التربية الحديثة والحياة

ورجال التربية الحديثة اليوم ينعون على التربية التقليدية فصلها بين العمل المدرسى والمجتمع ، بل أنهم ليشفقون من المدرس الذى تصيبه حمى المادة ، فيتجاهل — ضمنا أو صراحة — قيمة النشاط المدرسى ، ويصر على دفع التلاميذ إلى طريق محدود مرسوم ، يستقون فيه معلوماتهم من الكتب المدرسية المقررة ، ويختزنون هذه المعلومات لتفريغها ثانياً فى ورقة — ولكى نوضح وجهة نظر أنصار التربية الحديثة ، نضرب عدة أمثلة من بعض المواد ، وكيف تدرس ، فمثلا فى التاريخ ، علينا الاهتمام بالتاريخ المعاصر ، وأن نبدل الجهد فى فهمه على ضوء الماضى ، كما

يجب لإدخال التربية الوطنية في دروس التاريخ ، أما إذا احتج المتخصص في التاريخ بأن هذه لن تصبح حينئذ دروس تاريخ ، فهم يردون عليه بأنها على الأقل أجدى ، وأنفع من الدراسات التاريخية . (الأكاديمية) . كما أن الرياضة يجب أن تضع نصب عينها فهم العالم من وجهة نظر أبعاده المكانية ، والحسابية ، فبدلاً من أن يشحن ذهن التلميذ برموز رياضية غير مفهومة . يجب أن نقدم للتلميذ أداة تمكنه من التبصر في شئون العالم بأسلوب رياضي .

وإذا كان الأدب نقداً للحياة ، فيجب أن ندرس الأدب المعاصر ، حتى يلمس التلميذ الصلة المباشرة بين الأدب ، والحياة ، ويأخذ على أنه أمر حي دائم النمو ، ولا سيما في عصر تدفق فيه سيل الكتب ، والمطبوعات تدفقاً يجعل من الضروري أن تساعد التلاميذ على اختيار غذائهم الروحي اختياراً قائماً على الفهم الصحيح ، مؤدياً إلى هدف معين .

و « العلوم » كمادة للدراسة يمكن أن تنتكس إلى دراسة شكلية بعيدة عن الحقائق ، فمن الممكن أن تصبح دراستها نمطاً جامداً ، وتقليداً محدوداً ، فيصير مجموعة من التجارب التي تجري لإجراء آليا لذر الرماد في العيون ، دون أن يعرف التلميذ الغرض منها . يجب أن نركن إلى التطبيق العملي ، ونبدأ بتدريس العلوم من هذا التطبيق ، وننتهي إلى استخلاص المبادئ والنظريات العلمية . إننا نلاحظ أن العلوم التي تدرس في المدارس بعيدة كل البعد عن الحركات العلمية التي تشغل أذهان علماء القرن العشرين ، ويمكن أن نسد هذا النقص بتنظيم محاضرات علمية مبسطة عن « الالكترونات » « والنسبية » « والسدم الحلزونية » وغيرها من الموضوعات . وهنا لا نتزمت فنطالب المدرس بالتجارب ، إذ أنه لن تجد سوى الألفاظ يركن إليها لشرح نظرياته ، ونستطيع أن نقول أن هذه المحاضرات تلاقى نجاحاً كبيراً على يد المدرس الذي يفهم هذه الموضوعات ، فهما لا يدانيه سوى فهمه لنفسية المراهق ، وشوقه إلى النفاذ إلى جوهر الأشياء .

لذلك يجب أن تكون الدراسات الخاصة في المدرسة على اتصال دائم بمعالم العالم الخارجي التي تمثلها ، فالتربية الحديثة تحفز المدرس كي يحدد مادته ، وطريقته تجديداً مستمرا فلا يهتم بالطريقة فحسب ، بل يهتم أيضاً بقيمة ، وطبيعة ما يقدمه من مادة .

مما تقدم يتبين لنا مدى الجهود التي تبذلها التربية الحديثة لبث روح الحياة في المدرسة فهي تهدف إلى جعل المدرسة مجتمعياً طبيعياً ، يتأثر بالمجتمع الخارجي ، ويؤثر فيه ، وكلما زادت الصلة بينهما كانت البيئة المدرسية أقرب إلى الحياة الخارجية التي سيندمج فيها أبناء الجيل المقبل ، وتنادى التربية الحديثة بأنه يجب ألا يقاس نجاح التربية ، والتعليم في المدرسة بمدى ما تعلمه هذه المدرسة من معلومات لأبنائها ، ولكن بمقدار نجاحها في إعداد جيل من الشباب يكونون مواطنين صالحين ، ويتمكنون من العيش في مجتمع متحضر دائم التغير ، ويتحقق هذا الهدف إذله ما انضمت المدرسة إلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، وساهمت ، وإياها في رفعة شأن البلد ، ومعالجة مشكلاته — لذلك نحن ننادى بأن :

أولاً — ينحصر رجال الصناعة ، والتجارة ، والمؤسسات الأخرى يوماً في كل سنة ، يسمى يوم المدرسة ، لإطلاع أبناء المدارس ، ومربيهم في المعاهد المختلفة على مدى التقدم في التجارة ، والصناعة في مجتمعهم — وهذا من شأنه أن يوسع الأفق العقلي للأبناء ، كما يعمل أيضاً على تجديد معلومات المدرسين وجعلهم على بينة مما يدور في المجتمع من نشاط ، لما في ذلك من فائدة في مساعدة المدرسين على إعداد المواطن الصالح الذي يلم بما يدور في بيئته . يقضي الأبناء والمدرسين يومهم في ضيافة هذه المؤسسات يتعرفون عليها ، وعلى القائمين بأمرها ، ويتمكنون من أخذ نماذج أو صور ، ويهذا تتمكن المدرسة من أخذ فكرة واضحة عن النشاط الخارجي بالمجتمع من جميع نواحيه .

ثانياً — اشراك أولياء الأمور مع المدرسين في تأدية أعمالهم في بعض الأحيان وليس هناك مانعاً مطلقاً في أن تخصص المدرسة ساعة كل يوم أو ساعتين كل أسبوع (على الأقل) لحضور أولياء الأمور للمساهمة في نشاط أبنائهم . فإن هذا من شأنه أن يجعل المدرسة تستفيد من خبرات أولياء الأمور ، فضلاً عن أن هذا من شأنه أن يجعل الزائر يؤمن إيماناً صادقاً بقيمة أساليب التربية الحديثة في تدعيم مثل هذا التعاون بين المدرسة ، المجتمع .

ثالثاً — تشجيع قيام رابطة الآباء ، والمدرسين في كل مدرسة . وهي مؤسسة تضم ناظر المدرسة ومدرسيها ، وأولياء الأمور وكل من يهمه أمر التربية في بيئة

المدرسة — وتجتمع هذه الجماعة بانتظام في مواعيد تحدد لدراسة أحوال المدرسة ، ونواحي نشاطها ، وحاجاتها ويعمل على توفير الوسائل لتربية النشء تربية حقيقية نافعة : وبالإضافة إلى هذا العمل تعمل جماعة الآباء ، والمدرسين على وضع برامج تعليمية وترفيهية تعود على الجميع بالفائدة . ولا بد من السماح لممثلين من الطلاب حضور بعض هذه الاجتماعات لعرض المشكلات الحوية التي تهم زملائهم ، ولنقل آراء اللجنة من حاول ومقترحات إلى زملائهم بالمدرسة .

رابعاً — تخصيص محطات إذاعة في كبريات مدن القطر ينفرد طلبة المدرسة بتدبير شؤونها والإشراف على ما يذاع فيها ، فعن طريق هذه المحطات يتمكن التلاميذ من الاتصال بمجتمعهم يسمعون صوتهم باعتبارهم أعضاء مؤسسة من أهم مؤسساته هي المدرسة — يقوم التلاميذ بعرض تمثيلياتهم ، وإلقاء أحاديثهم ، والكشف عما لديهم من أغان ، وموسيقى .

وبهذه الوسائل وماشاكلها يمكن توحيد جهود المدرسة والمجتمع في تحقيق الأهداف الحيوية للتربية ، والتعليم ، والسهر على مصالح أبناء الجيل المقبل — وبذلك يمكننا أن نقول إننا نعمل على تكوين المواطن الصالح الذي يلم بنواحي النشاط في المجتمع ، الذي يقدر الجهود التي تبذل في حل مشاكله ، والعمل على رفعة ، ورفاهيته .

مراجع

الفصل الثاني

1. Brubacher : A history of the Problems of Education.
2. A. Adler : Guiding the child.
3. A.S. Neill : The Problem Child
4. W.D. Hambly : Origins of Education among Primitive Peoples.
5. Todd. A.H. : The Primitive Family as an Educational Agency.
6. W. Goodsell : A History of the Family as a Social and Educational Institution.
7. A.L. Kuhn : The Mothers Role in Childhood Education.
8. Foster and Andrson : The Young Child and His Parents.
9. Symands : Mental Hygiene of the School Child.
10. Eewey : The School and the Child.
11. Nunn : Education its Data and First Principles.

الفصل الثالث

التربية بين عوامل الرخاء والشدة

ربما لا يوجد من بين العوامل الاجتماعية التي أثرت على مجرى التاريخ التربوى ، عامل كان سبباً في إثارة المشاكل التربوية كالعامل الاقتصادى ، ذلك العامل الذى — للأسف الشديد — لحقه الأهمال ؛ فالتربية مدينة دائماً في معونتها إلى الاقتصاد القومى ، ولكنها على الرغم من هذه الحقيقة كانت متباطئة دائماً في الاعتراف بقيمته في منهاج الدراسة : فما السر في ذلك ؟ ولماذا لم تتبوأ المواد المهنية ، والمواد العلمية مكانتها في المنهج كما تبوأ المواد الثقافية ؟ إن هذه المشكلة هي نفس المشكلة التي تسود دائماً في أيام الرخاء الاقتصادى كما تسود أيضاً في أيام الانحطاط الاقتصادى أى أيام الشدة وإذن فلماذا يبدو أن هناك دورات في التربية يصحبها ارتفاع أو هبوط ، متصلة اتصالاً تاماً بالموجات الاقتصادية ؟ على أن ظهور هذه الموجات بشكل واضح جلى في عالم الصناعة أكثر منه في عالم التجارة والزراعة يضع أمامنا مشكلة أخرى . وهى هل من الضروري أن تلائم التربية نفسها لمختلف الطرق والوسائل التي يكسب بها الإنسان قوته ؟

التربية بين عوامل الرخاء والشدة الاقتصادية

إن المال المتوفر هو إحدى الطرق التي يمكن بواسطته أن تتحقق الأهداف وتتقارب الغايات — فأولئك القوم الذين يكرسون جهودهم للصيد ، والقنص أو الزراعة نجد أنهم يحصلون على قوتهم بالكد والتعب ولا يتوفر لديهم أكثر مما يقيمون به أودهم — وإذا تباطأ مثل هؤلاء القوم عن السعى والعمل تعرضت حياتهم وكذلك حياة من يعتمد عليهم للخطر .

لقد كانت هذه هى حالة جميع الثقافات القديمة — لا سيما عند الشعوب البدائية — فالتقدم الثقافى تحت هذه الظروف يصبح أمراً محالاً أو أمراً عرضياً . وتصبح التربية إذ ذاك تربية غير مقصودة ، لأنها تحدث أثناء العمل ، وتكون تابعة

للصيد ولتشكيل الحراب ، وتهدة الأرواح وما شاكل ذلك ؛ فليس هناك متسع من الوقت للتربية المقصودة ، كما أنه ليس هناك وقت للتمرين والإعداد .

أما التربية المقصودة — أو التربية في المدارس — فهي منتج من نتاج الرخاء الاقتصادي — والرخاء الاقتصادي هو ذلك الرخاء الذي فيه يفوق الإنتاج الاستهلاك ، وقد يكون مسبباً عن اتساع أراضي الصيد ، أو خصب التربة أو التقدم الصناعي ، كما قد يكون لعنصر المصادفة في تقدمه الفني ، وفي مهارته أثر لا بأس به ومهما كان من أمر هذا العامل المسبب للرخاء الاقتصادي فاستمرار الحياة معه يصبح أمراً مضموناً حتى إذا توقف دولاب الإنتاج مدة من الزمن ، وفي مثل هذه الجهات تبدأ المدينيات . ولقد كان هذا هو الحال مع سكان وديان الأنهار ، حيث نشأت المدينيات القديمة : فكلنا يعلم الدور الذي لعبه نهر النيل في خلق مدنية قدماء المصريين ، فقد كان فيض كل عام بالخيرات التي لم تكن كافية لسكان الوادي فحسب بل زادت حاجتهم أيضاً ، وكانت هذه الزيادة كفيلة جداً بأن تجعل بعض سكانه في رغد ورفاهية — ومن بين هذا النفر المترفين كان الكهنة — أولئك الذين لحسن الحظ ، نجد أنهم يستغلون وقت فراغهم في دراسة القوى التي أثرت على حياة الكائن الحي كحركات الأجرام السماوية ، واختلاف الفصول .

كما استغل قدماء الإغريق وقت فراغهم أحسن استغلال ، وكانت رفاهيتهم الاقتصادية وليدة الفائض عن حاجتهم من التجارة مع جيرانهم — لذلك نجد أنهم يستغلون وقت فراغهم لتحسين أحوالهم ، ولذلك نجد ارتباطاً عظيماً بين معنى « الفراغ » لديهم وبين مضمون كلمة « المدرسة » وفي الحق أن كلمة « مدرسة » في جميع اللغات الحديثة ظشتقة من هذا الاصطلاح اليوناني القديم .

وعلى ذلك نجد أن الرابطة بين التربية وبين وقت الفراغ كان مفهوماً ومعروفاً لدى جماعة الإغريق ومن أجل هذا يدرك أفلاطون (٢٤٧ — ٧٤٣ ق. م) أن أولاد الأغنياء هم من أسبق الأطفال للالتحاق بالمدرسة وهم آخر من يتركها . وما لاشك فيه أن فترات تقدم التربية وتقهقرها طيلة تاريخها ارتبطت ارتباطاً تاماً بفترات التقدم الاقتصادي وتقهقر . وأعظم مثل لذلك التوازي يمكن

ملاحظته أيام اليونان الأقدمين — فالعصر الذهبي للتربية اليونانية ، عصر عظماء المدرسين أمثال : سقراط ، وأفلاطون ، وأرسطو ، كان أيضاً عصر رخاء وتقدم اقتصادي وقد اتفقت هذه الفترة مع فترة أضفى على أهله الثراء ومتعهم بقسط وافر من زعامة أثينا ، وصيرورتها مركزاً تجارياً هاماً — ولا غرابة بعد ذلك أن يغتنى مواطنوها ويصبح لديهم متسع عظيم من الوقت يمكنهم من تزويد أبنائهم بالعلم — الأمر الذي لم يتح لأى مدينة من المدن الأخرى . ولم يقتصر الأمر بينهم على مجرد نحو الأمية به تتطلب أبنائها المزيد من العلم والفن ، زد على ذلك أن عوامل الرفاهية قد عملت على خلق طبقة جديدة من المعلمين الإخصائيين — هم جماعة السفسطائيين — أولئك المدرسون الذين جذبتهم أثينا لا من أجل الأجور العالية ولكن من أجل التجارة بالأفكار ، ولما كان المستوى الثقافي عالياً بين أبناء الجالية الأثينية فى ذلك الوقت فليس بالغريب أن نجد تسامحاً لهذه الثقافة الجديدة التى حملها السفسطائيون ، وربما كان هذا منتجاً من نتائج الرفاهية الاقتصادية ، فالشعب المتزن اقتصادياً يتمكن من أن يتقبل الأفكار الجديدة ويهضمها فى حين أن الشعب الفقير اقتصادياً قلما يقبل على الأفكار الجديدة أو يصغى إليها .

ولقد استمر هذا المستوى الاقتصادى المرتفع عدة قرون فى العالم القديم — وربما يكون قد وصل إلى أوج عظيمته أيام الامبراطورية الرومانية : فثروة روما فى عنفوان شبابها قد فاقت ثروة أثينا بشكل يدعو الإنسان إلى أن يتصور أن أمور التربية قد وصلت فيها إلى مستوى أرقى مما وصلت إليه أثينا ، إلا أن هذا لم يكن هو وإن لم يحدث ذلك فى الواقع ؛ لأن جماعة الرومان عند طرقهم أبواب الثقافة قد إلتحقوا بمدارس اليونانيين بلغة الشاعر « هوراس » يمكن أن نقول : « إن اليونانيين قد أسروا قاهريهم الغلاظ ، وقد كان من الممكن أن تظل « روما » المركز السياسى والاقتصادى للدولة الرومانية ، ولكن الجزء الشرقى من البحر الأبيض المتوسط قد ظل مركز العاصمة التربوية للعالم القديم — فلقد انتشرت المدارس فى هذه الجهات ، ومن بين أعظم هذه المدارس كانت مدارس جزيرة رودس ، والاسكندرية وإذا كانت هذه المدارس قد فشلت فى مسابقة المدارس الأثينية فى عصرها الذهبى فى عبقريتها وفى ابتكارها فإن هذا فى الواقع راجع إلى عوامل أخرى غير العوامل الاقتصادية .

وفي عكس هذه الظروف — أى — فى عصر الانحطاط الاقتصادى يمكن أن نلاحظ أنه يساير عصر الاضمحلال التربوى ويمكن أن نلمس ذلك عند تمزق الإمبراطورية الرومانية : فمما لا شك فيه أن هذا التفكك كان وليداً لعدة عوامل من أهمها ضعف النواحي الاقتصادية . فانحطاط مستوى المعيشة قد عاون الناس على أن يقوموا بتربية أبنائهم .

على أن هذه العوامل قد عظمت فى إبان القرون الوسطى — فلقد لحق أوروبا الغربية فقر مدقع ، ولم يبق هناك متسع من الثراء ومن الفراغ لمتابعة الحركة العلمية وما بقى من المدارس فى هذا العصر لم يكن إلا خلاصة مشوهة لما كان قائماً من المدارس من قبل . فى حين أن النصف الشرقى من الإمبراطورية الرومانية القديمة الذى كانت تنتعش فيه التجارة كان يسوده النشاط والصناعة .

هذا ولا يمكننا أن نحدد ميعاداً معيناً لانتهاى العصور الوسطى إذ كان الانتقال أمراً تدريجياً من هذه العصور إلى عصور النهضة — وهنا جذبر بنا أن نذكر أن هذا الانتقال كان يتميز بحركة الانتعاش التدريجى للنواحي التجارية—فلقد بدأت— بعد عدة قرون — لأول وهلة حركة رخاء إقتصادى كافية لخلق ميل نحو التربية الشكلية — ولقد ظهر هذا الميل قبيل نهاية القرون الوسطى وتجلي بشكل واضح فى نشأة الجامعات فى تلك القرون ومما يستحق الذكر أن نقول أن التعليم كان فيها مهيناً بطبيعته — وبزيادة الرخاء الإقتصادى نجد أن الاهتمام ينتقل من المهنة إلى العلم من أجل الثقافة ذاتها . على أن التقدم التجارى فى القرون التالية قد وصل إلى أوج عظمته فكان هذا داعياً إلى إحياء النهضة التربوية التى أمتازت بتقدم لا مثيل له فى عصورها التاريخية .

ومنذ عصر النهضة نجد أن مستوى المعيشة يظل فى إرتفاع لدى الدول الغربية وبشكل يسمح بالاحتفاظ بمستوى عال من التربية لعدد محدد من السكان — ولم يحدث أى انحطاط فى مستوى المعيشة فيجبر إلى الانحطاط فى مستوى التربية إلا فى فترات الانحطاط الاقتصادى ، والحوب : فحرب الثلاثين التى تلت عصر النهضة كانت مثلاً حياً لأثر الحروب . فلقد كانت ذات تأثير مدمر فى الناحية الاقتصادية لدرجة أنها سببت تعطيل التربية فى منطقة الحروب لعدة قرون . وكذلك

كان الحال مع الحرب الأهلية في القارة الأمريكية في القرن التاسع عشر : إذ كانت ذات أثر هدام لنواحي الحياة الاقتصادية في الولايات الجنوبية وقد ظل هذا الأثر واضحاً في حياة هذه البلاد حتى نهاية الربع الثاني من القرن العشرين .

واستعمار القارة الأمريكية مثل آخر من أمثلة تأثير ظروف التوسع على التربية والتعليم : فحرب الهنود ، واستئصال الغابات وتمهيد الأرض للزراعة قد استنفذ جميع مصادر الثروة المادية لدى المستوطنين الأول — ولذلك نجد أن التربية في أيامهم كانت غارقة في خطر عظيم هو خطر الإهمال . ولكن بعد أن استقر المستوطنون في ساحل المحيط الأطلسي وبعد أن كونوا أنفسهم اقتصادياً نجد أن الثروة بدأت تتكدس لديهم بشكل يسمح بزيادة الاهتمام بأمور التربية والتعليم وفي القرن التاسع عشر تبدأ فئة معينة من السكان — تنعمت برفاهية الثروة — تذهب إلى المدرسة — ولم يتمكن من التعليم في البيئات الزراعية ، والبيئات التجارية إلا الطبقات العليا ، ولكن عند ما حدثت الثورة الصناعية في نهاية القرن الثامن عشر ، تلك الثورة التي كان من نتائجها أن تضخمت الثروة في القرنين التاسع عشر والعشرين بشكل يسمح بالسة وبالفراغ تمتع أطفال السكان جميعاً بالذهاب إلى المدرسة .

وتربية جميع الأطفال كان ينظر إليها على أنها نمو طبيعي للمبادئ المسيحية ، ففكرة المساواة بين جميع الناس بصرف النظر عن الجنس أو النوع أو المركز الاقتصادي أو السياسي ، لا بد وأن ينتج عنها فرص تربوية متناسبة للجميع .

هذا ولئن كانت الثورة الصناعية ذات أثر فعال في إحياء الثروة التي كان يفرض عليها الضرائب للأهداف التربوية والتعليمية ، إلا أنه كان لها أثر آخر خطير إذ أنها عرضت دخل المدرسة للأرتفاع وللانخفاض وفقاً للموجات الاقتصادية ، ففترات التوسع الصناعي كان يليها فترات ضمور اقتصادي . ففي أمريكا مثلاً نجد أن موجات الرخاء كان يعقبها موجات انخفاض وفقر في سنوات ١٨٣٧ ، ١٨٥٦ ، ١٨٧٣ ، ١٨٩٣ ، ١٩٢٩ ، وكل موجة من هذه الموجات ظهر طابعها وأثرها على المدارس ، وكان يتأثر بهذا الانخفاض دخل المدرسة ، ومراتب المدرسين ، ونفقات التعليم التي تخص الفرد الواحد ، ويظهر أثر هذا الانخفاض بعد سنتين من البدء ثم يظهر الانتعاش تدريجياً .

مصدر الثنائية بين العمل والفراغ في التربية والتعليم

لم يكن الفراغ مكافأة لكل من يعمل في الشعوب البدائية . ولكنه كان المميز الذي يميز بين طبقة وأخرى من طبقات المجتمع ، فهذه طبقة ارسقراطية مثلاً أو طبقة الإشراف قد تمتعت بوقت فراغ طويل ، وذلك لأنها كانت تتمتع بجهود طبقة أخرى هي طبقة العمال ، وهم طبقة العبيد في العصور القديمة ، وطبقة رقيق الأرض في العصور الوسطى ، وبالإضافة إلى هذا كانت تتمتع الطبقة العليا بوقت فراغ مستمر بينما الطبقة الدنيا كانت تكد وتكدح طوال حياتها .

ولم يكن هناك طبقة متوسطة بين هذين الطرفين . حقيقة لقد كان هناك طبقة من التجار ، والمزارعين ولكنهم كانوا أحراراً ولم يكونوا عبيداً وكانوا يقبلون أو يتناولون أجوراً على خدماتهم — إلا أن هذه الطبقة كانت طبقة حقيرة لأنه كان يوجد بين العبيد من كان ينافسهم منافسة قوية — من أجل هذا منع الأسبارطيون من تعلم المهن وقد نصحهم «أرسطو» بذلك — فقبول الأجر على الخدمات لا يفرق الإنسان عن غيره من العبيد ، كما أن تناول الإيجور على العمل دليل آخر على ضعة الإنسان وانحطاطه فالطبقة الاجتماعية إذن وليدة المركز فهذا يولد حياة الدعة والرفاهية وذاك لحياة الكد والكفاح — ولم يكن هناك مطلقاً حركة اجتماعية بها يتمكن الإنسان من تحسين مركزه الاجتماعي .

ومن هذا التكوين الاقتصادي الاجتماعي نتجت نتائج تربوية خطيرة . فنوع التربية اللازمة لأوقات الفراغ كان يختلف اختلافاً عظيماً عن التربية المناسبة للعامل الذي يعمل بيديه — فالتربية المقصودة لم تكن لازمة هؤلاء الذين يكسبون بأيديهم — فما يحتاج إليه هؤلاء من معرفة كانوا يلمون به في أثناء أعمالهم اليومية . وظل الأمر كذلك عدة قرون وبالجملة كان هذا ينطبق على طبقة التجار ، والصناع كما كان ينطبق على طبقة المزارعين — أما الطبقات الراقية فكان التعليم بالنسبة لها أمراً ضرورياً وضرراً من ضروب الترف — فإعدادهم وتعليمهم رموز اللغات المكتوبة كان أمراً ضرورياً لكي تتفتح أمامهم السبيل إلى كنوز الثقافة — وكان هذا النوع من الإعداد ضرورياً جداً لطبقة رجال الدين ، ومفيداً لطبقة الحكام — وبالإضافة إلى هؤلاء نفر الذين كانوا يقبلون على التربية والتعليم لمهام حياتهم الأرسقراطية ، كان هناك طبقة

أخرى تتعمق في الدراسات اللغوية والرياضية يدرسون العلم للعلم .

على أن هذين النوعين من التربية المناسبين لهاتين الطبقتين كان له أساس آخر معقول : فأرسطو مثلاً أمكنه أن يبرر وجود هذا النظام الطبقي للمجتمع سيكولوجياً فهو يرى أن طبيعة الإنسان من الناحية السيكولوجية يمكن أن نميز فيها خاصتين : هما النفس الشهوانية والنفس العاقلة — والنفس العاقلة من أخص ما تحتاج إليه التوجيه وضبط النفس السفلى أو النفس الشهوانية — وإلى هاتين الخاصتين يمكن أن نفرض وجود طبقتين من طبقات المجتمع — ولما كانت الطبقة العليا بطبيعتها تدير ربحي العمل في المجتمع وتوجهه ، وتضبطه — فلا بد وأن تكون تربيته قائمة على تربية العقل — أما الطبقة السفلى فشبيهة بالنفس الشهوانية وتربيته مقصورة على الجسم — وعماد النوع الأول من التربية هو التفكير وعماد النوع الثاني من التربية هو العمل — والأولى أدبية والثانية يدوية — والأولى تتطلب فراغاً لتكوين الأفكار أما الثانية فتتطلب فرصة للعمل — وعلى هذا نجد أن هناك أساساً جديداً قد وضع للتربية والتعليم ، فكلما كان النشاط التربوي نشاطاً عقلياً كلما كان أكثر قيمة ، وأحسن استغلال لوقت الفراغ هو متابعة المعرفة من أجل المعرفة ، وهذا هو المقصود بالتربية الحرة .

على أن تحليل أرسطو للطبيعة البشرية والمجتمع قد بدا كما لو كان أمراً معقولاً وظل أثره سائداً حتى وقتنا الحاضر : ويتجلى ذلك بشكل واضح في القرون الوسطى فيمكن أن نميز فيها بين طبقتين واضحتين هما طبقة الأشراف ، وطبقة رقيق الأرض — وليس بالغريب أن نتبين في القرون الوسطى تلك التفرقة بين الفراغ وبين العمل التي كانت سائدة في العصور القديمة ، كما ليس بالغريب أيضاً أن تتبوأ الدراسات الفلسفية ، والدينية والمنطق مكاناً سامياً بين مواد الدراسة لأنها ذات أثر عقلي — أما علوم الطب فكانت في المرتبة الثانية من الأهمية لأنها كانت تهتم بالجسم لا بالعقل — كما كانت الفنون في المرتبة الثانية من الأهمية أيضاً وذلك لوجود العنصر اليدوي فيها — وكانت المواد الحرة ذاتها تنقسم إلى مجموعتين متفاوتتين في الأهمية هما : أولاً — المجموعة الثلاثية وهي أهمها — وكانت تتكون من المنطق ، والنحو ، والخطابة ، وثانياً — المجموعة الرباعية وكانت تتكون من الموسيقى ، والحساب والهندسة ، والفلك .

وإن حركة إحياء التجارة ، والصناعة التي سابت النهضة تطلبت تغيراً أساسياً في التنظيم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع في عصر الإقطاع فقد تطلبت قيام طبقة ثالثة ، هي الطبقة المتوسطة بين الطبقتين : الطبقة الارستقراطية ، والطبقة الحقةرة ومميزات طبقات عصر الإقطاع توقفت على علاقاتهم بالأرض طالما كان عماد الاقتصاد في ذلك الوقت هو الزراعة — أما ما يميز الطبقة المتوسطة الجديدة فهو التجارة التي تدفقت بدون حساب . وكانت ثروة هذه الطبقة مركزة في العملة ، وفي الديون وفي الأسهم التجارية — ولكي لا تتعرض هذه الطبقة المتوسطة لأخطار الخسارة كان لا بد لها من أن تخلص نفسها من ربةة الاقتصاد الزراعى المتصل بالتزامات الإقطاع . وكان من نتيجة ذلك أن شعرت هذه الطبقة بضرب من ضروب الاستقلال كفل لها مركزاً اجتماعياً ممتازاً—وهنا نجد أنفسنا أمام طبقة اجتماعية جادة فعالة ، ولكنها في نفس الوقت لم تكن في مستوى درجة عبيد الأرض .

وكان لا بد من أن يحدث تغيير عظيم في الأمور التربوية — نجد أن طبقة الصناع تقوم بتكوين النقابات التي تحتاج إلى مدة طويلة لتربية الصناع حتى يكتسب مستوى عالياً من المهارة الفنية التي تتطلبها المهنة في ذلك الوقت . كما أن تنظيمات العمل والعمال قد اتسعت اتساعاً عظيماً . باتساع الحاجة . وتطلبت تربية شكلية في اللغة والحساب ليتمكن الإنسان من معرفة حساب التجارة . وكان نتيجة ذلك أن افتتحت المدارس — وقام بإنشائها مجالس البلديات ، والنقابات — وتطلبت الدراسة في هذه المدارس نوعاً متواضعاً من المنهج ، وكما أن النشاط التجارى قد تطلب البحث . والكشف عن طرق تجارية جديدة — نجد أن الأمر قد احتاج إلى بعض الدراسات العملية كالجغرافيا ، والملاحة ، وما شاكل ذلك .

وعند ما كانت الطبقة المتوسطة في طريقها إلى الظهور ، وفي كفاحها للاعتراف بوجودها ، فإن فائضها الاقتصادي لم يكن يسمح مطلقاً بتخفيف مهام العمل عنها . ولكن بمضى الزمن نجد أن نشاطها الاقتصادي يزداد ومن ثم تزداد مكاسبها وكان نتيجة ذلك بروز أو ظهور طبقة جديدة تتمتع بوقت الفراغ . على أن تتغير الأحوال الاقتصادية لهذه الطبقة أدى بدوره إلى إحياء فكرة التربية الحرة القديمة على أن تربيتهم العملية القديمة كانت سبباً في نشأة اتجاه جديد هو الاتجاه الجمالى

فى التربية — بقيمة المعرفة الوظيفية قد طغت عليها فكرة أخرى هى إحياء مثالية أرسطو والمناداة بالعلم (أو المعرفة) من أجل العلم .

أما المدرسة التى كانت تتميز بها هذه الطبقة العليا عن الطبقة المتوسطة فكانت تعرف باسم « المدرسة الإنسانية » وكان منهاجها يقوم على الآداب القديمة — آداب اليونان ، والرومان — ولقد كانت هذه « المدرسة الإنسانية » هى المدرسة الإنجليزية التى حذت المستعمرات الأمريكية حذوها . ولكنها لم تشبع فضول الأمريكين فى ذلك الوقت ؛ إذ أن عماد ثروتهم الاقتصادية كان مبنياً على التجارة والزراعة — ولذلك نجد فى منتصف القرن الثامن عشر تقريباً أن المصالح التجارية كانت سبباً فى نشأة المدرسة جديدة — هى الأكاديمية — التى كانت منهاجها مناسبة للبيئة الأمريكية فى ذلك الوقت . فنهاجها قد اشتملت على مظاهر نشاط الطبقة المتوسطة كمسك الدفاتر ، والمساحة ، والملاحة .

ولم يقتصر الأمر على مجرد إنشاء أكاديمية علمية لزعماء الطبقة المتوسطة إذ أن أنصار هذه الطبقة كانوا دائبين على إنشاء قيم تربوية جديدة تقليدية تتناسب مع الرأسمالية الجديدة ، وتتنافس مع ثقافة القيم التربوية للعنصر الإقطاعى . وكما كان أرسطو مسئولاً عن صيغ المميزات التربوية للطبقة الارستقراطية بالصيغة المنطقية المعقولة ، فكذلك نجد أن المصلحين من البروتستانت كانوا مسئولين عن تبرير المركز الاقتصادى للطبقة المتوسطة . ولقد ترجموا كلمة « مهنة » بكلمة أخرى هى « نداء » واختلاف النداءات بين الناس قد أرجعوه إلى أن الله سبحانه وتعالى قد خص كل إنسان بنداء معين . فالمهنة التى يمتثلها الإنسان هى وليدة الإرادة الإلهية — ولذلك كانت الصيحة ، والنصيحة هى توجيه النصيح لعبادة الله ، والاكتفاء بالقناعة فى المهنة وكانت هذه العوامل كفيلة برفع شأن المهنة والعمل الذى يقوم به أفراد الطبقة المتوسطة .

على أن وجهة نظر الطبقة المتوسطة هذه لم تقتصر على الاهتمام بالأكاديميات ، فى المستعمرات الأمريكية فحسب ، بل نجد أنها قد تغلغلت فى التربية الأمريكية فى القرن التاسع عشر . وربما كان كتاب الهجاء « لوبستر » من أهم العوامل التى ساعدت على نشر مثالية الطبقة المتوسطة . فقد لعب هذا الكتاب دوراً خطيراً فى

نشر فضائل الطبقة المتوسطة في كل مناسبة . كالصبر والتحسين ، والحكمة ، والاقتصاد ، والاستقلال ، والاعتماد على النفس .

أما بخصوص الطبقة الاجتماعية التي تقل على الطبقة المتوسطة — فقد كان مركزهم الاقتصادي الحقيّر سبباً في تعطيل أطماعهم التربوية عدة قرون — وكان الاتجاه نحو إبقائهم في هذا المركز الاجتماعي الحقيّر واضحاً .

التغيرات التربوية التي نتجت عن الثورة الصناعية

ولقد زادت التغيرات التي قامت بها الطبقة المتوسطة في التربية الشكلية التي سيطرت عليها الطبقة الارستقراطية — وكان ذلك نتيجة للثورة الصناعية . فبالإضافة إلى التغيرات التي ولدتها الثورة التجارية نجد أن الثورة الصناعية قد خلقت تغيرات خاصة بها :

١ — نجد أنها كانت عاملاً من عوامل سرعة نشأة الطبقة الرأسمالية — هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى كانت سبباً في نشر مثالية الطبقة المتوسطة .

٢ — ومن ناحية ثالثة نجد أنها قد نقلت مركز الجاذبية ، الاهتمام من ثقافة الطبقة المتوسطة إلى ثقافة الطبقة الدنيا ولكن في كلتا الحالتين نجد أن التغير من الصناعات اليدوية إلى الصناعات الآلية قد ساعد على زيادة الإنتاج ، وزيادة الرخاء الاقتصادي الأمر الذي أدى بدوره إلى إعادة النظر في مشكلة الفراغ ، والعمل . على أن الأثر الطيب للحركة الصناعية والمباشر على التربية لم يكن واضحاً أو ملموساً في بداية الأمر — بل بالعكس — فأول أثر لها على التربية هو أنها سببت أضراراً محققة لها إذ أنها قد سببت اضطراباً لنظام المهن الصناعية ففي عهد انتشار المهن اليدوية نجد أن الصانع كان يتعلم صناعته باحتكاكه مع سيده وكان يتعلمها في منزله ، وكان هذا الإشراف يمتد فيشمل العادات المتصلة بالعمل . وبأخلاق الفتى ، كما يشمل المهارات المتصلة بالإنتاج والتجارة ، وبحدوث الانقلاب الصناعي حرم المتعلم من هذه الدراسة وأعفى من هذا الوقت الطويل ، كما تغيرت العلاقة بينه وبين المعلم ووهت أواصرها .

على أن عدم الاستقرار الناتج عن هذه الحالة قد أدى إلى نتائج أخرى وليدة

عن الثورة الصناعية ، ومرتبطة بشئون التربية ، وربما كان أهم هذه العوامل هو عامل تسخير الأطفال في العمل ، وبما لا شك فيه أننا نسلم بعمل الأطفال وتشغيلهم ، ولكن الذى يشغل البال حقيقة هو تسخيرهم في العمل في سن مبكرة جداً ، ولدة ساعات طويلة بقدر ما تسمح بذلك المصانع الحديدية ، ولقد كان سبباً في اعتلال صحتهم وحرمانهم من فرصة التربية الخلقية التى كان نظام المهن اليدوية يسمح به ، وانحطاط هذا العامل الخلقى كان ذا أثر خطير جداً في المدن ؛ حيث كانت تكثر المصانع ، ويزداد عدد السكان ، ولقد كانت خطورة هذا العامل بطيئة في نهاية القرن الثامن عشر ، ولكنها سرعان ما انتشرت وشاعت في القرن التاسع عشر ومن حسن الحظ يمكن أن نقول : إنه كانت هناك عدة عوامل أخرى بدأت تلعب دوراً خطيراً في إصلاح الحال وفي التغيير الخطير الذى تولد نتيجة الانتقال من اقتصادى تجارى إلى اقتصادى زراعى ، وربما كان العامل الحيرى في مقدمة هذه العوامل : فقد هب جماعة من الناس اصطبغت عقولهم بالصبغة الإنسانية يعملون على جمع الاكتتابات لإنشاء المدارس لتربية فقراء الأطفال ، ومهمليهم الذين جنت عليهم الثورة الصناعية ، وكان من أهم هذه الجمعيات ما يأتى :

١ - الجمعية القومية . ٢ - جمعية المحافظة على التعاليم المسيحية .

وقد تمخضت هاتان الجمعيتان عن فتح « مدارس الأحد » .
ويجدر بنا أن نذكر - ونحن بهذا الصدد - مجهود « روبرت أوين » (١٧٧١ - ١٨٥٨) - في مصانعه النموذجية في « نيولانارك » فقد حدد العاشرة لسن بدء العمل للأطفال ، وافتتح مدرسته لتربية صغار الأطفال دون العاشرة ، وكانت مدرسته مزودة بملعب فسيح ، وبفصول تتمتع بالهواء والضوء ، واهتمت مدرسته بالقراءة ، والكتابة ، والحساب ، هذا بالإضافة إلى اهتمامها بمعالم الطبيعة .

ولم تكن « حركة الإحسان » هذه سوى باكورة تحسن في القرن التاسع عشر فلم ينتصف هذا القرن حتى كانت هناك عوامل اقتصادية وليدة عن الثورة الصناعية دعت إلى المطالبة بإعادة إصلاح نظم التربية والتعليم ، فقد ارتفعت أصوات الطبقة المتوسطة ، والطبقات الفقيرة تطالب بالتربية والتعليم لا على أنه ضرب من ضروب الإحسان ، ولكن على أنه حق لكل إنسان .

على أن هذه الصرخة - حق التعليم لكل إنسان - قد دعت الحكومات إلى التفكير في فرض الضرائب لجمع المال اللازم الذى يحقق هذا الاتجاه - واقد كانت هذه الصرخة في الوقت الذى اتبعت فيه كل من إنجلترا ، وأمريكا سياسة التواكل ، ومن الطبيعى أن سياسة « عدم القيام بعمل » إيجابى من الحكومة قد لاءمت طبقة الأغنياء - تلك الطبقة التى كان من المتوقع جداً أن يقع عليها عبء فرض الضرائب لهذا التعليم الجديد . وعلى ذلك نجد أن الصراع من أجل التعليم المناسب للظروف الجديدة وليدة الثورة الصناعية قد انتقل إلى صراع بين طبقة الأغنياء ، وطبقة الفقراء الطامحين .

على أن تضارب المصالح الاقتصادية كان يأخذ مجراه في أمريكا ، ففي المدن حيث كان أثر الثورة الصناعية ملموساً واضحاً كان الاتجاه يرمى إلى تشجيع المدارس الشعبية ، أما في المناطق القروية حيث كان الاعتماد فيها قائماً على الزراعة فنجد أنها لم تتأثر مطلقاً بالتغيرات الصناعية ، ولم تتطلب أى تغيير ، أضف إلى ذلك أن المناطق القروية بفضل سعة ممتلكاتها كان عليها أن تتحمل جزءاً عظيماً من الضرائب العينية لتعلم أبناء عمال المصانع مع أنهم في الواقع كانوا مستأجرين لأراضيهم - في حين أن طبقة المصانع العليا كانت تعارض تشريع التربية الحرة ، ومعظم زعماء هذه الحركة كانوا من الطبقة العليا للطبقة المتوسطة التجارية . ولذلك يجدر بنا أن نذكر منهم « جيمس كارتر » (١٧٩٥ - ١٨٤٩) ، « هوراس مان » (١٧٩٦ - ١٨٥٩) وهنرى برنارد ١٨١١ - ١٩٠٠ فقد انحدروا من عائلات من المركز الاقتصادي وفي النهاية انتهت المعركة باتحادهم مع الطبقات الكادحة ونجحوا في مطالبتهم بتربية الشعب .

وعند ما نجح زعماء التربية الشعبية في جعل صوتهم مسموعاً ، نادوا بضرورة عمل التشريع اللازم للمحافظة على مصالحهم - فبالإضافة إلى مطالبهم بمجانبة التعليم نجد أنهم يتقدمون في النصف الثانى من القرن التاسع عشر مطالبين بالتعليم الإيجابى وبإصدار التشريعات الخاصة بسخرة الأطفال . ولما انهدم نظام المهن في الهيئات

التجارية نجد أن الثورات تقوم مرة ثانية مطالبة بإدخال المناهج التجارية ، والإعداد المهني في المدارس - وبالإضافة إلى إشراف الحكومة على الإعداد المهني ، نجد أن الأمة بحذافيرها تقوم لتنفيذ قانون « سميث هيوز » - زد على ذلك ، تصدر بعض الولايات تشريعات خاصة بإنشاء مدارس تكميلية لأولئك الذين يرغبون في إتمام دراساتهم بعد إلحاقهم بالعمل .

وبالإضافة إلى هذه النتائج الواضحة يمكن أن نضيف أدلة تربوية أخرى عن ظهور « مجموعة اقتصادية » برزت إلى الوجود نتيجة للثورة الصناعية - فقد نشأت مدرسة جديدة خاصة بالطبقة الوسطى في أمريكا معروفة بإسم المدرسة الراقية وهذا الاقتصاد الذي حصلت عليه المدرسة الأولية كان رمزاً تصاعدياً لأطماع الطبقات الكادحة - وكانت هذه المدرسة الراقية معروفة بإسم « كلية الرجل الفقير » وأما مناهج هذه المدارس فقد خضعت لما تتطلبه « الثورة الصناعية » وذلك بما أدخلته من مادة العلوم ، وبدأت الحرب تنشب بين المواد العلمية وبين الدراسات الأدبية في مناهج التعليم الثانوي ، ولكن الثورة التي حولت المصانع اليدوية إلى المصانع الآلية قد نتج عنها ظهور الأهمية الاجتماعية للعلوم ، واعترف بذلك في المنهج .

وقد تبوأَت العلوم أهميتها في المنهاج لا نتيجة للثورة الصناعية فحسب ولكن نتيجة لعوامل جديدة ظهرت في الهيئات الزراعية - فهذه الهيئات قد لحقها تغير عظيم نتيجة لاستخدام الآلات في الزراعة ، وفي ضوء ما صبغته دراسة العلوم على الكيمياء الزراعية وعلى المواد الفنية المتصلة بها من أهمية كان من نتيجة ذلك أن المناهج الزراعية ، والكليات الزراعية رفعت من قيمة تربية طبقة العمال الذين ظلوا طوال العصور في أحط المراكز وأحقرها .

ولئن كان النصر الذي أحرزته الطبقة المتوسطة نتيجة للثورة الصناعية عظيماً إلا أن نجاحها في نشر ثقافتها في التربية ظل قاصراً ، فلا زال المنهج التقليدي المؤسس على دعائم ارسطراطية ذا أثر فعال في جبهة التربية ، ولا زال يهتم بالفنون السبع الحرة ولم يخل القرن التاسع عشر والقرن العشرون ممن يؤمن بأهمية التربية الثقافية ، وعلو شأنها على التربية المهنية . ولا زال هذا الوضع ممثلاً في أهمية « بكالوريوس الآداب » على غيرها من الدرجات العلمية ، وفي سيطرة الجامعة على

مناهج المدارس الثانوية .

على أن بقاء الحال من المحال كما يقولون فلم تلبث الطبقة المتوسطة وليدة الثورة الصناعية أن عبرت عن وجودها وبدا ذلك فظهر في منهاج الدراسة ؛ فالدراسات الإنسانية التي كان يظن أنها ذات أهمية عظمى في التربية العقلية بدأت تفقد سلطانها وأهميتها — وبدأت اللغة اللاتينية ، واليونانية وكذلك الرياضة تدرس لما لها من فائدة (تدريبية) لما لها من قيمة وسلطان ، كما بدأ المنهج يفتح صدره لمظاهر النشاط خارج جدران الفصل .

سيطرة تربية الطبقة المتوسطة

نتيجة هذا الكفاح المتواصل انتصرت الطبقة المتوسطة ، ففتحت المدارس الشعبية ، وضمن التعليم الإلجباري ، وسنت قوانين العمال ، والعمل وفتح المجال أمام التعليم المهني — غير أن هذا النجاح — بصرف النظر عن طبقته — لا زال متأثراً بطابع الطبقة المتوسطة — فالتربية المهنية مثلاً رمت إلى إعداد الأطفال للمراكز الخاصة بهم في الطبقة المتوسطة بدلاً من أن نعددهم لإصلاح هذا النظام التربوي . ولا غرابة بعد ذلك أن تفتن الطبقات الكادحة — طبقة العمال — تلك الطبقات التي شعرت بأهمية مدارس الشعب — إلى أن هناك مهناً أخرى تنتظرهم كتحرير مواهب العمال — ولقد أدى هذا الموقف إلى ثورة بعض العمال وأول مثل في تاريخ التربية لنظام تربوي سيطرت عليه ميول العمال الثقافية كان وليد الثورة الصناعية سنة ١٩١٧ ، فقد تكونت لأول مرة في التاريخ حكومة يسيطر عليها ميول أولئك الذين يعملون بالمطرقة والسندان ، فقيمة العمل توقفت على قيمة الطبقة الكادحة ، فمجرد أن تحققت المظاهر الاقتصادية ، والسياسية للثورة نجد أن المدارس تسير هذا الاتجاه عن طريق منهج يدور حول مطالب الطبقات الكادحة ، ولم تتضمن هذه الثورة جعل التعليم مهنيّاً فحسب بل كان الأمر أبعد من ذلك فلم يعد « العمل » محور نشاط المنهج فقط ولم تهمل الدراسات الاجتماعية ، والعلمية ، والجمالية بل كن يهتم بها لجعل حياة الإنسان غنية .

أما ما حدث في أمريكا فقد تزعم جون ديوي (١٨٥٩ - ١٩٥٢) حركة

مهاجمة هذه الثنائية بين الفراغ ، والعمل فأبطلها لاعتبارين هما :
 أولاً — أن هذه الثنائية لا تناسب إلا مجتمعاً مكوناً من طبقتين : طبقة العمال
 وطبقة الأحرار — أما في مجتمع مكون من طبقة واحدة هي طبقة الأحرار فهذا
 هو الظلم — فالإنتاج الصناعي كان من نتائجه أن سمح بالفراغ لكل شخص ،
 فبدلاً من أن يكون هناك طبقة واحدة تتمتع بالفراغ تقوم فيه بالتفكير ، وطبقة
 أخرى تقوم فيه بالعمل — نجد اليوم أن هناك طبقة واحدة يقوم كل فرد منها
 بنصيب من العمل ، كما يتمتع بنصيبه من الفراغ ليجدد فيه النشاط للعمل أو
 للإنتاج العقلي — وقد نصت الجمعية القومية للتربية التي تأسست سنة ١٩١٨ على
 أهمية استخدام وقت الفراغ .

ثانياً — لقد رفض ديوى هذه الثنائية بين العمل والفراغ لاعتبار آخر هو أنها
 قائمة على أساس سيكولوجي خاطيء ، هو التفرقة بين الجسم والعقل — ولئن
 كان « أرسطو » قد أباح هذه الثنائية بين تربية الطبقة العليا وبين تربية الطبقة
 الكادحة ، وذلك لارتباطها بالثنائية السيكولوجية التي لاحظها بين العقل والشهوة
 أو بين العقل ، والجسم — ، فإنه أي « ديوى » قد نبذ هذه الثنائية لأنها تناقض
 ما وصل إليه العلم الحديث في ميدان علم الحياة أو السيكولوجيا ، فالتربية من أجل
 العمل يجب أن تحمل بين طياتها وثنايها التربية من أجل التفكير .

والآن نتساءل هل هناك تفرقة بين التربية الحرة وبين التربية المهنية ؟ أما وقد
 لاحظنا أن الاعتبارات التاريخية وحدها هي المسؤولة عن التفرقة بين التربية الحرة
 (تثقيف العقل وتهذيبه بالمعلومات الثقافية) وبين التربية المهنية ، وعن إبعاد العنصر
 الثقافي الحر عن التربية المهنية فلإننا نقول أنه لا يمكن أن تتصف التربية بالحرية إذا
 لم نستطع أن نمكن الطالب من كسب قوته بنفسه ، ومن المحافظة على كيانه
 الاقتصادي في المجتمع ، فالرجل الذي يعتمد على مجهود غيره دون أن يبذل
 من جانبه أي مجهود معادل له ، لا يمكن أن يكون حراً ، إنه يبدأ في التحرر
 إن لم يشعر باستقلال اقتصادي ، ومن هنا كانت التربية المهنية عاملة على التحرر :
 ولكن هل من الحق أن يظن أن التربية المهنية ليس لديها ما تقدمه للإنسانية ، وللحرية
 بمعناها العام ؟ إن الاستاذ « هوايتهد » يلاحظ « أن التفرقة بين التربية الصناعية

(المهنية) والتربية الحرة تفرقة باطللة ، فكل تربية صناعية معتدلة تستلزم نصيباً من التربية الحرة ، وكل تربية حرة تستلزم تعلم صنعة ، أو مهنة — أى أنه لا توجد تربية ما دام هناك تفرقة بين الجسم ، والعقل أو بين العمل والفكر كما سبق أن أشار بذلك « جون ديوى » .

إن الأستاذ « هوايتهد » يرى أن التربية الصناعية يجب أن تكون معتدلة ، ويفرق تقرير « سبنسر » بين المدارس الصناعية التى تعد لمهنة واحدة كالطباعة والنسيج ، وبين التى تعد لعدة مهن ، ويعتبر هذا التقرير أن النوع الثانى قريب من التربية الحرة ، ومن الممكن أن ينظم تنظيمًا يقربه من المدارس ذات الاتجاه الحر كالمدارس 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 عامة .

ومهنة التدريس مثلاً لا بد لها من تربية إنسانية طويلة الأمد ، وهى تخالف فى ذلك المهن اليدوية ، كسوق الترام أو الكتابة على آلة ، فلكى يصبح الشاب مدرساً من المحيدين يجب أن يكون إنساناً مثقفاً ثقافة عقلية ، وأخلاقية ، وروحية ، فلكل من هذه النواحي اتصالها بعمل المدرس ، ولا سيما أنه محدود الحظ فى دراسته بالرغم من أنه سيحتاج لكل هذه الثقافات الواسعة ، وسيحتاج فوق ذلك إلى أن يوالى تربية نفسه ما استطاع إلى ذلك سبيلاً ، ولهذا السبب المزدوج لم تكن تربيته تربية إنسانية واسعة عديمة الجدوى ، ولكن القائم على آلة يدير مفاتيحها أقل حاجة إلى الثقافة من المدرس ، لأنه لا يحتاج فى عمله اليدوى إلى قدر كبير من الثقافة ، إذ يستطيع أن يقوم بعمله على أكل وجهه ، وقد يبرع فيه دون أن يكون له من الثقافة أدنى نصيب .

هناك عدد من المهن مثل الهندسة ، والتجارة ، والبناء ، والفلاحة ، قد شغلت محلاً أساسياً فى حياة المتعلمين ، فأصبح لها تقاليد خاصة ، وصار لأربابها صفات وأخلاق خاصة ، وصار النجاح فيها رهناً بكثير من المهارة ، والحنكة ، مما جعلها ميداناً لإبراز كثير من المواهب ، ومجالاً لإظهار روح التفنن ، والابتداع فى نواحي القوى العملية ، ومثل هذه المهن لا يمكن أن تنجح دون أساس من المعرفة

العلمية ، أو المواهب العقلية ، أو الملكات الفنية المدربة ، فتدريب التلميذ في إحدى هذه المهن معناه انهماكه فيها إذا وافقت ميوله الخاصة ، ومعناه كذلك أنه قد طبع من الناحية العقلية ، والخلقية بطابع معين ، وليس من الإنصاف أن تزعم أن التدريب في مثل هذه المهن خال من التربية الحرة ، فإن هناك من النفوس ما لا يستثير طاقتها سوى العمل المباشر في أثناء تدريب مهني ، ولنا أن نقول أن التربية المهنية حرة بأوسع معاني الكلمة .

فالروح الإنسانية ، والثقافية تظهر في التربية المهنية بمقادير متفاوتة حسب صلة المهنة بالحياة العامة ، فإذا كانت مهنة الرجل هي لب كيانه كله فإنها تصبح ثقافية إنسانية حرة ، وإذن فقد وصلنا إلى نتيجة يتلاقى عندها أنصار التربية الحرة مع أنصار التوجيه المهني — 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 ، — وأنا لننظر بإعجاب إلى تلك الصورة التقليدية التي يظهر فيها الصبي جالساً إلى معلمه الصانع الذي لا يعلمه صناعة الأحذية فحسب ، بل يعلمه إلى جانب ذلك الشعر ، والأدب ، والموسيقى ، والأخلاق ، هنا نجد الصانع نفسه رجلاً مثقفاً ، حمل على عاتقه ثقافة صبية كاملة .

ولقد انهار نظام التلمذة في الصناعة منذ أوائل القرن التاسع عشر ، وكان السبب في القضاء عليه نشوب الثورة الصناعية في إنجلترا ، إذ أن إدخال الآلات في الصناعة جعل لإشراف المعلم سطوحياً ، بل جعل سلطانه الشخصي على صبيانهِ ضئيلاً ، وإننا 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 جانب تفنن الفرد ، وإبداعه فيها تمام القضاء ، إذ أصبحت الآلات تنتج في اليوم ما كان ينتجه آلاف الصانع في عدة أيام ، ولم يقتصر ضرر الآلة على القضاء على الناحية الإبداعية للفرد ، بل لم يبق هناك حاجة ملحة إلى ثقافة مهنية ، فلا غرو أن زال عن معلم الصناعة ما كان له من فضل التثقيف المهني ، فلم يعد كعهده بالأمس مصدراً للثقافة المهنية ، وليت الأمر وقف عند هذا الحد ، بل إن الآلة التي لا

تحتاج إلا لإشراف بسيط ، وفوق ذلك فهي سريعة العمل ، وافرة الإنتاج . قد هيأت للعامل جزءاً كبيراً من الفراغ لا يعرف كيف يقضيه ، على أن مشكلة الفراغ ليست حديثة العهد بل إن « أرسطو » ذكرها في بعض كتبه ، 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 .

ولذلك كان من أشق أعباء التربية تدريب الشعب على المهارة العامة ، وتكوين ميول متنوعة ، تجعل الفرد قادراً على أن يعرف كيف يستغل وقت فراغه ، دون أن نتركه للشيطان يعبث به ، بل تشغل كل فرد هوايات تضاف إلى عمله الأصلي ، وتستغل فيه قوته الإبداعية .

وعلى الرغم من أننا نرفض إدماج التربية الحرة في التربية المهنية ، لا نود أن تسهلك قوات تلاميذنا وطاقاتهم في تدريب مهني مبكر ، في الوقت الذي تحتاج فيه تربيتهم الحرة لهذه الطاقات ، وعلمنا أن نذكر أن « فن الحياة مهنة تحتاج لتدريب نوعي مثلها مثل أية مهنة يراد بها كسب القوت » وأن الكفاية سلعة غالية الثمن لا يعدلها إلا الرجولة الكاملة ، حتى إذا كان معظم أولادنا سيقومون على مفاتيح الآلات في حياتهم المستقبلية ، فإنهم سيكونون إلى التربية الحرة في المدارس قبل مغادرتهم 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 ، أننا 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 المربين كي يضعوا خططاً للتربية النوعية التي تلائم مجتمعنا 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 تدريبيه على قضاء وقت الفراغ ، وهي مشكلة سيواجهها في المستقبل .

والنتيجة التي يجب أن نحققها هي اتحاد وجهتي نظر التربية الحرة (الثقافية ، والمهنية في المدرسة ، فإن لم يكن ذلك ممكناً فلا بد من أن تقف التربية الحرة جنباً إلى جنب مع التربية المهنية ، إذا لم تكن الثقافة ضرورية للمهنة ، فهي ضرورية لوقت الفراغ ، إننا نود ألا يجبر شخص على الاختيار بين تربية دون مهنة ، أو بين مهنة دون تربية ، فالمدارس الفنية التي تعد للمهنة لا تهمل الثقافة ، والمدارس الثقافية يجب ألا تغفل لأعتبارات المهنة ، ومن ثم لا نرى مسوغاً للحملة على المعاهد الصناعية ما دامت ترضى النزعة الثقافية في مناهجها ، 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 (المدارس الإعدادية) بعيدة عن الاصطباغ بالصبغة المهنية إلا أنها أصغت إلى النزعة الواقعية في تقرير « سبنز » ، وتقرير « هاردو » 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 .

ومهما حاولنا تحقيق فكرة تكامل التربية (والتوفيق بين التربية الحرة ، والتربية المهنية) فلا زالت الحقيقة قائمة وهي أن الإنسان لا بد وأن يقيم وزناً كافياً للاعتبارات العملية . فالإنسان المتعلم أو المرابي يجب أن يكون لديه القدرة على القيام بعمل الأشياء . وتعتقد الصناعات الحديثة يحتم على رجال التربية ، والتعليم زيادة العناية بالتربية المهنية : يجب ألا ننسى أننا نعيش في عصر يحكم على قدرة الإنسان فيه بمدى نجاحه في النواحي الاقتصادية ، ولذلك كان لزاماً على المدرسة أن تعمل على تشجيع الميول العملية لدى النشء في نفس الوقت الذي تشجع فيه الميول الثقافية — وهذا أمر هام في وقت تكثر مشاكله الاجتماعية وتظهر بسرعة — فكلما النوعين من الميول ضرورية جداً في أى منهاج من المناهج التربوية . وكل ما نحتاج إليه لا يعدو أن يكون منهاجاً موحداً — ولكي يتحقق هذا التكامل بين الناحيتين لا بد ، وأن يكون هناك فلسفة معينة نحو الحياة تسترشد بها التربية — وهذه الفلسفة من شأنها أن تقلل الحواجز القائمة فعلاً بين الشعوب ، وبين الأجناس ، وبين الأديان ، وبين أصحاب العمل ، والعمال — وعلى المدرسة تشجيع تكوين مثل هذه الفلسفة أو مثل هذا

الاتجاه العقلى نحو الحياة فى بنيتها ، وبناتها .

فعلى المدرسة إذن أن تعمل على أن تشجع التلاميذ على فلسفة خاصة به — وعلى المدرس ألا يتحيز لرأى معين ويفرضه على طلابه بل عليه أن يعرض عليهم جميع نواحي المشكلة ، ويترك أبناءه أحراراً فى اعتناق ما يريدون لإعتناقه ، ويجب أن تعمل جميع المواد الدراسية على تحقيق هذا الهدف ، وعلى تحقيق مبدأ الوحدة ، والتكامل بين جميع المواد الدراسية بعضها وبعض ، فالمدرس اليقظ هو ذلك الذى يعمل على ربط مادته بغيرها من المواد كما يعمل على ربط مواقف معينة فى المادة بالحياة القائمة فعلاً — فدرس التاريخ يمكنه أن يربط التاريخ بالأدب ، ويمكنه أيضاً أن يوضح لطلابه فضل العلوم على النجاح المادى ، والاجتماعى فى الحياة وبالمثل نجد أن المشاكل الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والدينية سوف تعلن عن نفسها وتظهر ، وجدير بالمدرس أن يتخذ منها وسيلة لتحقيق فكرة التكامل ولو لم يكن للتاريخ وغيره من المواد أى فائدة فى نظر الطفل خارج جدران الفصل فإن فائدتها لا يمكن الشك فيها .

والاهتمام « بالكل » — فى حياة الفرد ، وفى التربية ، يلعب دوراً كبيراً جداً فى تكامل التربية المهنية ، والتربية الحرة — فالتربية الثقافية لا تصبح تربية حرة بكل معنى الكلمة إلا إذا كانت تخدم المهنة كما تخدم الفراغ فى نفس الوقت — من أجل ذلك نحن نؤكد أن اهتمامنا بوضع بروجرام اجتماعى أو برسم فلسفة للحياة من شأنه أن يقلل تلك الجفوة الموجودة فعلاً بين التربية الحرة ، والتوجيه المهني .

والتربية المهنية تصبح تربية حرة عن طريق تشجيع ، وتوسيع ميول الأطفال أو التلاميذ . فالتلميذ الذى يدرس الزراعة ، يمكن أن يوسع دائرة ميوله فيدرس تقدم الزراعة ، وتطور الآلات الزراعية ، ومشكلات الهجرة إلى المدينة ، كما يهتم أيضاً بالمحصولات الزراعية ، « وخلافه — كما أن دراسة هذه المشكلات لا بد وأن تؤدي بدورها إلى دراسة مشاكل أخرى متصلة بالاقتصاد والاجتماع — فالتلميذ الذى يهتم بالعمل فى حجرة الأشغال يمكن أن نشجعه على دراسة المخترعات ، والمكتشفات الحديثة ، يمكن تشجيعه كذلك على دراسة مشاكل العمل ، والعمال

وغير ذلك من المشكلات الاقتصادية — كما أن مادة التدبير المنزلى تتيح فرصة لا مثيل لها لدراسة الكيمياء ، والفن ، وكل ما يتصل بصناعة إنتاج الأطعمة ، الملابس — فالمدرس يلقظ سوف لا يجد حداً لمثل هذه المشكلات — وما لا شك أن المدرسين متقدمين لمواد التدبير المنزلى يمكنهم أن يوسعوا عقول بناتهم لهذه المادة التى يجب أن تشمل تزيين البيت ، وإدارة المنزل ، والأغذية ، شراء الأطعمة والعناية بالأطفال ، وهكذا — ويمكن أن تمتد هذه المناهج فتشمل علم نفس الطفل ، ومبادئ الاقتصاد ، ومسك الدفاتر ، والحساب التجارى ، والفن ، والصحة .

فالتربية المهنية تصبح عقلية ، وثقافية بقدر ما تمكن المربي على توجيه التلميذ إلى مرحلة ما وراء النواحي العملية ، إلى مرحلة بناء وتكوين المبادئ — فيجب أن يلم التلميذ بالمبادئ فى مادة العلوم ، والتاريخ والاقتصاد ، وغير ذلك من المواد الأكاديمية ، على أنه يجب ألا يقتصر على تلك المرحلة فحسب إذ أن ما يحتاج إليه لا يقتصر فقط على تضيق تلك الجفوة الموجودة بين المواد ، إذ ليس بكاف أن يلم التلميذ بالقوانين الخاصة بالذرة ، وبالجاذبية ، وقوانين الأحماض ، والكيمويات ؛ قوانين الوراثة ؛ وغيرها من القوانين فى الطبيعة ، والكيمياء ، وعلم الحياة — بل أن مدرس العلوم مثلاً عليه أن يوجه أنظار التلميذ لتقدير فضل العلوم وأهميتها فى ميادين الصحة والطب ، والتغذية ، والرحلات ، والمواصلات ، والتجارة ؛ ووسائل الراحة — كما أن مثل هذا المدرس يجب أن يوجه الأنظار كذلك إلى ما يطرأ على الأخلاق من مرونة — وأن يوجه أنظارهم أيضاً إلى أهمية ، العلوم ، وأهمية العقلية العلمية فى تحسين المجتمع — وبالمثل يجب أن تساهم اللغة ، والموضوعات الإنشائية فى توسيع أفق التلميذ العقلى ؛ ونظراته الاجتماعية ؛ وتحسين عادات التفكير ؛ وهكذا — وبالحملة — يمكن أن نقول — إن ربط التربية الحرة بالتربية المهنية يتحقق تحققاً فعلياً إذا تمكنا من تدريس أى علم من العلوم بشكل يخلق أفراداً وقد اتسعت آفاقهم العقلية ؛ عظم تفكيرهم .

مما يتقدم يتبين لنا أن التفرقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية فكرة خاطئة لا تتفق والديمقراطية الحديثة — فإذا كان هناك علم من العلوم وكان لهذا العلم قيم عملية واضحة فيجب علينا ألا نخطئ فنعتبره من المواد العديمة القيمة من الناحية

الثقافية . فيجب أن نعمل على ربط مواد المنهج بعضها ببعض - ويجب أن يكون لكل مادة من مواد الدراسة التي تدرس داخل جدران الفصل أو التي يمارسها التلميذ في مظاهر النشاط خارج جدران الفصل أثر واضح في تحرير التلميذ - كما أن مواد الدراسة التي يتعلمها التلميذ في المدرسة يجب أن تكون عوناً له على حل مشاكل الحياة اليومية - فنناهج الدراسة يجب أن يكون أمرها واضحاً في كل من الثقافة والمهنة . وبالمثل يمكن أن نقول إن مظاهر نشاط التلاميذ خارج جدران الفصل له أهميته لا في بناء أخلاق التلاميذ فحسب ، بل تتضح أهميته أيضاً في خلق الكفاية الاقتصادية ، ووجهة النظر الاجتماعية . فسواء أكان التلميذ يستمع لدرس في اللغة الإنجليزية - أو يقوم بعمل في حجرة الأشغال ، أو الحياكة أو في ملاعب الرياضة البدنية ، أو في مجلس - فهذه جميعها تتفق فيما بينها في تكوين فلسفة التلميذ نحو الحياة فأهداف التربية ومادتها وطرقها ، ونظمها يجب عليها جميعاً ألا تفرق بين الناحيتين النظرية ، والعملية - فيجب أن نربط بين الناحيتين الثقافية والمهنية وأن نعمل على بناء شخصية متكاملة لها فلسفتها الثابتة في هذه الحياة .

مراجع

الفصل الثالث

1. Adams; J.E. & Taylor: An Introduction to Education and the Teaching Process.
2. Bode; Boyd H. : Fundamentals of Education.
3. Bode; Boyd H. : Modern Educational theories.
4. Bode; Boyd H. : The Problem of Liberal Education.
5. Brim : Progress in Progressive Education.
6. Burton : Introduction to Education.
7. Dewey : Democracy and Education.
8. Goal; Alvin : Sociology and Education.
9. Snedden; David : Vocational and Industrial Education.
10. Anderson L.F. : History of Manual and Industrial School Education
11. G.A. Bennett : History of Manual and Industrial Education.
12. Saucier : Introduction to Modern Views of Education.

الفصل الرابع

التربية الحديثة بين المذاهب الفلسفية المختلفة

إن التربية الحديثة — مثلها كمثل معظم نظم التربية ، والتعليم الأخرى — تعتمد في سياستها التربوية على أكثر من مدرسة فلسفية واحدة ، مثلها في ذلك مثل الرجل العادي لا يتعصب لرأى واحد من الآراء ، وإنما هو درجة وسطي بينها ، ينتخب من كل ما يروقه : وإننا إذا استعرضنا آراء كبار رجال التربية الحديثة ، وقمنا بتحليلها ، وجدنا أن آراء المربين فيهم تختلف . فمثلاً : الكاتب الكبير « جان جاك روسو » يعتبره « جون آدامز » أظهر رجل من رجال الحركة الطبيعية ، ويعتبره الأستاذ « رسك » مثالياً عارض الطبيعة فيما يختص بأمور التقاليد والعرف الاجتماعي ، ويعتقد أن تربية الطبيعة كانت مجرد تمهيد للإعداد الأخلاقي ، والجمالي ، والديني ، ولا نكون مبالغين إذا قلنا إن الكثير من طرق « روسو » لا سيما في المراحل الأولى من التربية سائرة وفق قوانين الطبيعة ، ولكن أهدافه كانت مثالية : وسنحاول أن ندرس ونستعرض عرضاً سريعاً لنظريات التربية المشهورة — أو المذاهب الفلسفية المعروفة ، كالحركة الطبيعية ، والمثالية ، والبراجماتية ، — حتى يمكن أن نستخلص منها جميعاً الأفكار التربوية التي تدخل في نطاق التربية الحديثة ، والتي أصبحت لها وزن قائم بين كبار رجال التربية من المحدثين في الوقت الحاضر .

أولاً — الحركة الطبيعية :

ترجع الحركة الطبيعية إلى الأيام الأخيرة من النهضة العلمية عند ما ضعفت الحركة الإنسانية ، وأصابها الركود ، وقد كانت تلك الحركة الطبيعية المبكرة ثورة على منطق العصور الوسطى ، وجفاف التعليم فيها ، وقلة فائدته ، فبعد أن كانت دراسة الإنسان عن طريق آدابه ، ممثلة في تراث الأغريق ، والرومان ، من مميزات

الحركة الإنسانية في عصر النهضة ، تدهورت هذه الحركة عند ما تحولت الدراسة إلى دراسة كلمات ، وعبارات جوفاء لا صالة لها بالحياة ، ومن الطبيعي أن يتلو هذا الجحود حركة طبيعية تعيد إلى التربية طلاوتها وتبعث فيها حياة جديدة ، وقد قامت حركة طبيعية أخرى لتلك الأسباب عينها بعد الحرب الكبرى الماضية ، فالمثل العليا التي نادى بها المصلحون من رجال التربية في القرن التاسع عشر كانت قد مستها يد البلى ، فظلت راكدة في المدارس ، ولم تنتج شيئاً أكثر من محو الأمية ، فكان لا بد من إحداث تغير جوهري في نظم التربية ، والتعلم يتناول الأهداف والخطط ، والمناهج ، والطريقة حتى تتمشى مع الأسس الطبيعية ، وقد نقد « روسو » التربية القديمة نقداً مرّاً ، وربما كان هذا هو السبب الذي من أجله نعتبره من رواد الحركة الطبيعية ، بالرغم من مثالية أهدافه التي لا شك فيها ، إذ كان بطبيعته معارضاً واثراً على كل الهيئات الاجتماعية ونظمها القائمة ، وتظهر ثورته بوضوح في عبارته المشهورة « 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 السخافات والمتناقضات والناس ضحايا مدنا » — ولذلك نجده يطلب بأن يبعد « إميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدارس ، كي يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب خاص « كل شيء حسن ما دام من صنع الخالق ، وكل شيء يلحقه الدمار إذا مسته يد الإنسان » لذلك عليك أن تختار بين أن تربي الطفل كي يصبح مدنياً أو إنساناً إذ لا يمكن أن تجمع بينهما .

على أن الناس اختلفوا في الحكم على « روسو » إختلافاً كبيراً ، « ففولتير » مثلاً يرى أن الغرور قد ملأه من إخمص قدمه إلى قمة رأسه ، « ونابليون » يعلن في صراحة تامة أن الثورة الفرنسية مدينة له ، ولولاه ما قامت ، لا شك أن « روسو » قد أثار غضب كثير من الناس كما أن « سقراط » من قبله أثار غضب الكثيرين ، وكلاهما أثار أيضاً تفكيرهم ، فنحن إذا حكمنا عليه مسترشدين بآثار حركته فيمن بعده ، فإننا يجب أن نعترف بعظمته ، فقد كان لكتاب « إميل » أثر قوى ولا يزال هذا الأثر قوياً مستمراً لا يكاد يدانيه في أهميته إلا جمهورية أفلاطون التي قال عنها « روسو » إنها أعظم رسالة كتبت في عالم التربية . حقاً لقد كان « روسو » رائداً

كبيراً شق طريقاً وعراً في غابة شجراء ، وأوقد فيها ناراً عظيمة أضاءت لمن حوله ، وأضاءت لمن بعده الطريق في سفرهم الطويل ، وربما كان خطؤنا في الحكم عليه مرده أنه كان يتأرجح بين المثالية مرة ، والطبيعية مرة أخرى ، في كنز هائل من الآراء التربوية .

إذا كانت آراء « روسو » زعيم الطبيعيين بعضها مثالي ، فهل معنى ذلك أنه لا بد من آراء تربوية خاصة بالفلسفة الطبيعية ، وتختلف عن آراء الفلاسفات الأخرى وتميزها عنها ؟

إذا أخذنا برأى « ماك دو جال » الذي يمكن اعتباره بحق من أكبر الداعين للحركة الطبيعية في علم النفس نجد أنه ينكر مبدأ اللذة ، ويستنكر أن أعمالنا يسيرها مبدأ اللذة أو الألم ، ولكنه ينادى بالنظرية الغرضية ، فدوافع أعمالنا ، وسلوكنا في النهاية مغرضه ، ترمى إلى الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هي إرضاء النزعات الفطرية العامة ، والخاصة ، أما اللذة ، والألم فنتجات ثانوية تظهر أثناء سعينا للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة إذا تحققت ، ونشعر بالألم إذا لم تتحقق ، وبناء 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 . إلا أن الحركة الطبيعية لا تستطيع أن تضع المعايير أو تحدد قيم الأشياء .

أما المبادئ التربوية التي يمكن أن نستشفها من المذهب الطبيعي الذي يعتمد على مبدأ تطور الإنسان من حيوانات أو كائنات أرق منه في سلم التطور فإنها تختلف وفقاً لاختلاف الآراء في فهم التطور ، إذ أننا إن أخذنا بمبدأ بقاء الأصالح وجدنا أن الهدف من التربية على هذا الاعتبار هو إعداد الفرد أو إعداد الأمة لمثل هذا الكفاح لضمان البقاء — ولكن إذا أخذنا بوجهة النظر الأخرى في التطور أى إذا أخذنا بوجهة نظر « اللامزكية الجديدة » وهو مبدأ الملاءمة أى مقدرة الكائن الحي لأن يلائم بين نفسه ، وعاداته وتركيب جسمه من جهة ، وظروف البيئة التي سيجد نفسه فيها من جهة أخرى ، وجدنا أن الهدف من التربية يتغير فتصبح التربية عملية

ملاءمة أو إعداد الفرد للبيئة التي يعيش فيها ، فيعتنى حينئذ بصحة الجسم والعقل حتى يكون فرداً لائقاً للحياة سعيداً لا ينقص حياته شيء ما .

ولكن بعض رجال المذهب الطبيعي أمثال « برنارد شو » بوجه خاص يعانون أكثر من ذلك ، فيرون أن عملية التربية مجهود مقصود يبذله الإنسان كى يساعد نفسه على التطور ، وبذلك يتحسن النسل بنسبة أسرع ، إلا أن هؤلاء يدخلوننا في مشكلة طال حولها الجدل . وهى مشكلة دراسة الصفات المكتسبة ، ونحن لا نكاد نقبل إلا ذلك النوع من الوراثة الذى يطلق عليه اسم « الوراثة الاجتماعية » فإن ما لا يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الجنسية يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الاجتماعية ، فالجيل اللاحق يمتص ما كسبه الجيل السابق لأنه يعيش في « منطقة تقليد » تسودها تلك الصفات الاجتماعية .

ويهمنا الآن أن نبحث في الصفات العامة للتربية الطبيعية :

أولاً - تهتم الحركة الطبيعية بطبيعة الطفل

تهتم التربية الطبيعية أولاً وقبل كل شيء بطبيعة الطفل ، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التى يعتقدون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى هذا الاعتقاد وفى ذلك يقول « وردث » ورث « بأن الطفل هبط إلى هذا العالم فى حالة من الخجذ والمربون الطبيعىون 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 » وهم جميعاً يتألمون ألم « روسو » حين يقول « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل ما لا طاقة له به ، ونبدأ بإتاعسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً - « فروسو » يرى إلى أن تهدف التربية إلى أن تجعل حياة الطفل ممتعة ، متزنة معقولة مفيدة ، ومن ثم طبيعية .

من ذلك نرى أن اهتمام « روسو » بطبيعة الطفل ما هو إلا اهتمام بعامل نموه الطبيعى . ولنا أن نتساءل الآن عن تلك الاتجاهات العامة فى النمو التى بصح أن

نسميها طبيعية ، وتلك التي لا تستحق هذا الاسم : يتجه المحدثون من الطبيعيين إلى علم النفس عسى أن يجدوا فيه مخرجاً . فقد بدأ علماء النفس من أمد غير قصير بدراسة سيكولوجية الطفل ، وتطوره النفسى ، وفى هذا دعامة قوية للدراسة التربوية بل أن بعض المربين طابقوا بين نمو الطفل ، وتطوره ، ونمو الجنس البشرى وتطوره وبذلك عملوا على تعديل التربية على هذا الأساس وفقاً لهذه النظرية التلخيصية أما البعض الآخر فقد اتجه ناحية أخرى ، هى الناحية البيولوجية فى دراستهم ، فدرسوا الغرائز ، والدوافع الفطرية ، ولكن هناك حركة أخرى جديدة اتجهت نحو دراسة الأطفال البالغين بطريق مباشر ، وبطريق موضوعى ، وانتهت الدراسة إلى نتائج طيبة .

ثانياً : يهدف الطبيعى المتحمس إلى أن يسمح لطبيعة الطفل أن يفك عقاها فالتربية فى نظر الطبيعى المتحمس توسع المجال للنمو الطبيعى . وتم التربية الحقيقية إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نمواً سريعاً بأقل تدخل أو إشراف ممكن ويتخذ الداعون إلى هذا المذهب من قول « كومينوس » الآتى « إن الطبيعة تنهز دائماً وقتاً ملائماً » نبراساً يهتدون به — فالمرتبى من الطبيعيين يسمح للطفل أن يسير وفق ميوله ، وأن يختار من مظاهر النشاط ما يروق له ، دون أن يعترضه أحد ، ودون أن يتدخل فى عمله دخيل ، ومن يعترض نشاط الطفل أو يتدخل فيه ، يبوء بغضب من هؤلاء المربين ، ولذلك فهم ينظرون أحياناً إلى المدارس نظراً إلى معسكرات اعتقال الحرية الطفل ، ويختلفون فى شأن البيت ، هل هو محل للتربية الطبيعية دون تدخل المدرسة ، أم هو غير جدير بذلك ، فيربي الطفل بعيداً عنه ، بعيداً عن تدخل والديه ؟ هؤلاء الآخرون يرون المدرسة بيئة مثالية تناسب بين زواياها روح الحرية ، التى تساعد على نمو الطفل ، ويكرهون ذلك النوع من المدارس التى تستخدم طرقاً غير طبيعية كالتدريس الفصلى ، الذى يعتبر التلاميذ كأنهم من غرار واحد أو من درجة واحدة ، يتعلمون بنفس السرعة ، وتتبع معهم نفس الطريقة الواحدة ، ويكرهون أيضاً الجداول الموضوعة التى تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد فى وقت واحد ، وهذا مثل من مهاجمة الطبيعيين للنظم الحاضرة .

ثالثاً : يجب أن يكون المربي موجهاً فحسب — يجب أن نشجع الطفل على أن يربي نفسه بنفسه .

يجب 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 بأى شكل فعليه أن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط ، وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواؤه ، أو الايحاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق والحكم الأخلاقي ، بل تلك أمور موكول إلى الطفل بحثها بنفسه ، يبعثها متى يتعلمها وكيف يتعلمها ، فتربيته نمو طبيعى لميوله ، ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعى يفرضه عليه المربي ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يغالى أكثر من ذلك ويقلل من قيمة المربي ، ويعتقد أن وظيفته مقصورة على أعداد المسرح ، وتهئية الفرص ، والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث ونمو النشاط ، ولذلك نجد أن الدكتور « منتورى » تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التى من شأنها إرهاف قواه وتربية حواسه وإغرائه على أن يربي نفسه بنفسه ، بل إن « نورمان ماك ن » يذهب أبعد من هذا ويطالب بأن نشجع دوافع الطفل حية عند الأطفال فيقوم بعضهم بتعليم بعض : —

رابعاً : ينادى المربون الطبيعيون بأن تكون تربية الطفل سلبية بين سن الخامسة والثانية عشرة .

إن كثيراً من بذور الحركة الطبيعية الحديثة ترجع إلى « روسو » ، وبالرغم من أن معظم المحدثين من علماء النفس يجمعون على أن أخطر مدة في حياة الإنسان هى الفترة التى تنحصر بين الميلاد ، والثانية عشرة ، فإن المربين الطبيعيين يتفقون معه على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة ، والثانية عشرة سلبية ، لا يعلم شيئاً ، ولا تفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه وتقوية أعضائه ، وإرهاف حواسه . أما روحه فيجب أن تظل في إغفائها ، ولا يربي أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعى .

نستطيع أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التى تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى المربي أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة . بل هذه جميعاً

على هامش الصورة .

خامساً : «إن الحركة الطبيعية مؤسسة على اسس نفسية .

وهنا يجب أن نعرف مرة أخرى بفضل « روسو » ، إذ أنه أول من بدأ الحركة النفسية الحديثة ، فقد أبان بكل وضوح وقوة أننا إذا أردنا أن نجعل التربية طبيعية ، يجب أن نعرف طبيعة الطفل ، وبهذا يمكن أن نقول إن « روسو » كان رائداً من الرواد النفسيين ، سلم الشعلة التي نادى بها إلى خلفائه من بعده أمثال « بستالوتزى » « وهربارت » ، « فرويل » حتى تقدمت دراسات علم النفس تقدماً يشبه الظفرة ، ولم تذهب دعوته ، عبثاً فعرفة طبيعة الطفل هي الحجر الأساسى فى عملية التربية . وإليك بعض رواد الحركة الطبيعية من أساتذة علم النفس .

١- ماكدوجال

يؤكد « ماكدوجال » قيمة الميول الفطرية ، ودوافع السلوك ، ويحاول أن يدرس كيف تنتظم هذه الاستعدادات فتكون عواطف ، وكيف أن هذه العواطف تنتظم فيما بعد وتكون عاطفة اعتبار الذات ، والخلق ، والإرادة ، وقد استفاد المربي ، والمدرس كثيراً من هذه الدراسة فى مهنته .

ب - ثورنديك

كما أن دراسة قوانين التعلم التى قام بها « ثورنديك » قد أمكن الاستفادة منها فى تدريس المهارات اليدوية ، والعقلية .

وفوق ذلك فقد حدث تقدم عظيم فى دراسة كيفية التفكير عند الأطفال ، وكيفية الوصول إلى الحكم عندهم ، والتصور لديهم ، وكان لهذا أثره فى التدريس هؤلاء الأطفال ، كما أن دراسة مقاييس الذكاء قد أثبتت لنا أن الاختلافات العقلية بين الأفراد أعظم من أن نهملها ، وأثبتت لنا أيضاً أنه ليس من الحكمة أو الصواب أن نتصور أن جميع الأطفال سواسية من ناحية الذكاء .

ح - فرويد

أما أنصار التحليل النفسى أو سيكولوجيا اللاشعور فبينهم وبين المربين الطبيعيين صلة كبيرة ، فهم يرجعون الأمراض العصبية . والنفسية . وما يعترى الأفراد

والاجتماعات من نقص في الإنتاج تبعاً لها . إلى آثار الكبت الذى حدث في حياتهم المبكرة ؛ ولا سيما ما يختص بالأمور الجنسية ، فكانت تعاليم « فرويد » بمثابة وحى هبط من السماء على جماعة الطبيعيين بعد الحرب — سواء من اشتغل منهم بالتربية ومن لم يشتغل بها ؛ فكتبت كثير من الكتب في التحليل النفسى ؛ وطبقت تعاليم هذه المدرسة على التربية ، وأقبل القراء على ما كتب يلتمهونه التهاماً ؛ ورومت التربية نتيجة لتعاليم التحليل النفسى إلى مساعدة الطفل على النمو الطبيعى في حركته ؛ وذلك عن طريق منع الكبت حتى نتجنب مضاعفات الصراع العقلى اللاشعورى ؛ والأمراض العصبية ، وكان من أهم النتائج التى ظهرت في التربية اهتمام المربين بالمسائل الجنسية ؛ ونظرتهم إليها نظرة بريئة ، وقد حذرتهم دراسة التحليل النفسى من استخدام العقاب البدنى ؛ واللجوء إلى السلطة أو القوة الغاشمة ومن نتائج الكبت جملة ؛ وربما كان أهم وأثنى ما وصلت إليه من نتائج دراسة الأحداث من المجرمين ؛ ومعرفة هذا النوع من الإجرام ومحاولة علاج التلاميذ بالعلاج الجدى .

خامساً — الخبرة هى أهم طريقة للتدريس عند الطبيعيين .

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 الطفل عن طريق الخبرة » يجب أن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ ومهما يكن من شئ فإن هذه النزعة قد حذرت المربين والمدرسين من استخدام الطريقة الشفوية وحدها في التدريس ؛ ووجهت أنظارهم إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الأطفال فلا يقتصر على الكتب ، والكلام ؛ والالتجاء إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ؛ بل يجب أن نشرك التلميذ في العمل ؛ والتجريب في المعامل ؛ ونهيب له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن — ويجب أن تكون الرحلات المدرسية وسيلة لتعليم دروس الجغرافيا بدلاً من الكتابة 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 .

سادساً — يهتم المربي الطبيعى بقيمة الخبرة الاجتماعية .

يتدرب الطفل على حقوق المدنى المستنير وواجباته ؛ لا يتلقاها كلاماً بل يقوم

هو وزملاؤه بتنظيم مجتمع طبيعي فيه تظهر مواهب كل تلميذ ؛ حيث يكون كل فرد منهم ؛ قائداً في ناحية ، مقوداً في ناحية أخرى . لا بد من إلغاء النظام القديم القائم على السلطة العليا . وأن يحل محله نظام الحكم الذاتي ، القائم على الانتخاب الحر : أما عن المدرس فيجب ألا يكون مركزه مركز الملك المستبد ؛ بل مركز رئيس الجمهورية الذي يعتبر نفسه مدنياً عليه واجبات المواطن ، وله حقوقه ، التي تخولها له سلطته غير العادية بحكم مركزه .

سابعاً — يدافع الطبيعيون عن التعلم المختلط حتى تصبح المدرسة مجتمعاً طبيعياً بقدر الإمكان .

يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط فإنه ليس من الطبيعي أن يفصل الجنسان ، وإن مثل هذا الفصل يؤدي إلى تبادل ميول غير طبيعية بين الجنسين . وهنا نصل إلى مشكلة يتطرق فيها الرأي عادة ، بين « ديمولان » الفرنسي الذي يرى أن التعليم المشترك في غاية الخطورة ؛ وأنه مناف للأخلاق ؛ وبين الرأي الأمريكي ؛ والاسكتلندي الذي قبل هذا النظام على علاته ؛ أما في إنجلترا ؛ فقد أجريت تجارب هامة في التعليم المختلط في المدارس ذات النظام الداخلي ؛ وقد كانت نتائجها متمشية تماماً مع رأي الطبيعيين .

ثامناً — لا يحبذ الطبيعيون نظام الداخلية في المدارس .

يذهب بعض المفكرين من أنصار الحركة الطبيعية إلى أنه ليس من الطبيعي أن يفصل الطفل عن والديه صغيراً — ولكن إذا كانت المدارس الداخلية جيدة ؛ فإنها تهيئ بيئة أصلح من المنازل لنمو الأطفال نمواً طبيعياً . بيئة أقرب إلى الكمال فتكون كأسرة مثالية ومجتمع صحيح .

تاسعاً — ينادى الطبيعيون بأن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب .

لقد أثبتت التجارب النفسية أن طبيعة الطفل تظهر على أتم ما يكون في أثناء اللعب ؛ ومهما اختلف الباحثون في نظريات اللعب ؛ فقد ذهبوا إلى أنه تلخيص حياة الجنس البشري ؛ أو منفذ للرغبات المكبوتة ؛ أو إعداد للمستقبل ؛ فإنهم جميعاً يتفقون على أنه طيق الطبيعة في التربية والتعليم .

وبعد هذه الدراسة التحليلية نتمكن من تلخيص بعض اتجاهات أو مبادئ أو

بنود في دستور التربية الحديثة مشتقة من الحركة الطبيعية أو الفلسفة الطبيعية وإليك أهمها :

أولاً - تهتم الفلسفة الطبيعية بالطفل ، فطبيعته يجب أن تكون أساس عملية التربية .

ثانياً - يهدف الطبيعي المتحمس إلى أن يسمح لطبيعة الطفل أن يفك عقالها
ثالثاً - يجب أن يصبح المدرس موجهاً ومرشداً فحسب ، يجب أن تشجع
الطفل على أن يربي نفسه بنفسه .

رابعاً : يجب أن تكون تربية الطفل سلبية من سن الخامسة إلى الثانية عشرة أى
يجب أن يتشبع الطفل بالحرية في هذه المرحلة الهامة من النمو .

خامساً : إن محور عملية التربية هو الطفل نفسه فيجب أن تتجه إليه التربية
أكثر من اتجاهها نحو المربي أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة .

سادساً : يهتم المربون الطبيعيون بخبرة الطفل فهي أهم طريق للتدريس عندهم
سابعاً : يعلى المربي الطبيعي من شأن الخبرة الاجتماعية .

ثامناً : يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط حتى تصبح المدرسة مجتمعاً طبيعياً .

تاسعاً : لا يجذب الطبيعيون نظام الداخلية في المدارس .

عاشرأ : ينادى الطبيعيون بأن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب ، وبطريق اللعب

المثالية في التربية :

إن الفلسفة المثالية تهتم بأغراض التربية أكثر من اهتمامها بطرق التدريس ،
وأنصار الفلسفة المثالية يرون أن كل شيء عقلي أو روحي أهم بكثير من المادى ،
وأن العالم المادى أقل قيمة من عالم الخبرة ، وأن الحقيقة روحية أكثر منها مادية
وهم يذهبون أيضاً إلى أن دراسة العلوم الإنسانية أو كل ما يتصل بالإنسان نفسه ،
أكثر أهمية من العلوم الطبيعية ، فنشاط العقل ، ونواحي الخبرة الإنسانية ، وما
نسميه ثقافة وفناً ، وأخلاقاً ، وديناً ، وما إليها تؤدي بطبيعتها إلى صميم الحقيقة
أكثر مما يؤدي دراسة الأشياء في ذاتها ، وليس من شك في أنه من الصعب أن
نفصل أو نميز بين الدراسات الإنسانية ، والدراسات الموضوعية فإن الفرق بينهما

فرق في الدرجة أكثر منه في النوع . لأن الدراسة العلمية في حد ذاتها ، مظهر مهم لنشاط العقل الإنساني ، بل إن التعمق في دراسة العالم الطبيعي ربما أدى ببعض العقول في نظرية مثالية ، وإلى أن العالم كله من خلق العقل .

وهكذا أكدت المثالية عظمة الروح الإنسانية ، واهتمت بالشخصية ، جعلتها في أعلى مراتب الوجود لأنها أفضل خلق الله ، ومن تمجيد الله إذن أن تحترم الطبيعة الإنسانية ، لأنها من صنع يده ، ومن ذلك أيضاً تمكن كل إنسان من الوصول إلى غايته ، بل إن المثاليين الأفلاطونيين يرون أن هناك مثلاً أعلى للذات يجب على الفرد أن يسعى نحوه دائماً حتى يتم وجوده الإنساني ، فالسير برس نن « مثالي من هذه الناحية من كل هذا نعلم .

أولاً : غرض التربية :

أن غرض التربية عند المثاليين هو أن تساعد كل فرد لأن يفصح عن أحسن ما لديه ، وأن يحقق ذاتيته — فتحقيق الذاتية هو الهدف الأسمى من التربية ، فالجهود التربوي يجب أن يواجه لتحقيق ذاتية الأفراد كلهم لا فئة خاصة منهم .

ثانياً : وظيفة المربي :

يهتم المثالي بالمربي ، ويعتقد أن المربي تهيء البيئة الخاصة للطفل وأن وظيفته فيها وظيفة الإرشاد إلى الحقيقة ، والأخذ بيد الطفل إلى أقصى درجات الكمال المنشود — ولعل أنصع رأى للمثالية في وظيفة المربي هو تشبيه « فرويد » للمدرسة بروضة . الأطفال أزهارها . والمربي بستانيها الحريص . وطبيعي أن النبات سينمو ويصل إلى غايته من الكمال طبقاً لمميزاته الوراثية ، فالجزر سينمو جزراً . والورد سينمو ورداً . وبديهي أن البستاني لا يستطيع أن يجعل بذرة الجزر تنمو فتصبح شجرة ورد ، ولكنه يبذل قصارى جهده ليصبح الجزر أحسن ما يمكن أن يكون عليه الجزر ؛ والورد أحسن ما يمكن أن يكون عليه الورد ؛ وهكذا يساعد المربي بجهوده الطفل الذي ينمو بقوانين طبيعته لتصل إلى درجة من الكمال لا يستطيع الوصول إليها لولا مساعدته .

من هذا يتبين لنا أن كمال الذات هو هدف التربية ؛ ويرى « آدمز » أن هذا الهدف هو ألصق الأغراض بالمثالية ؛ والواقع أن الفرق بين الحركة الطبيعية ؛

والحركة المثالية هو الفرق بين غرض كمال الذات المثالى وغرض التعبير عن الذات الطبيعية .

ويجب أن نعلم أن الفرد لا يستطيع أن يصل إلى كمال الذات إلا فى وسط اجتماعى بما فيه من القيم الثقافية التى هى ملك للناس جميعاً : والمثالية بتأكيدها الوجود الحقيقى للقيم الثقافية الروحية ؛ وبتأكيد وجودها الأزلى تزكى الغرض الاجتماعى للتربية .

والمثالى يقيس الجهد التربوى عن طريق الإجابة على السؤال الآتى :
ما هى القيم الروحية التى هى غرض الحياة ؛ والتربية الأسمى ؟ تحدث « أفلاطون » عن الخير ؛ وعن الجمال باعتبارهما الهدف الأسمى للنفس ؛ أما أغلب المثاليين فيقبلون فكرة أن المثل تنتهى إلى ثلاثة : الحق ، والخير ؛ والجمال ؛ وهذا يتفق مع نشاط الإنسان الروحى المثلث الجوانب : العقلى ؛ والأخلاقى ؛ والجمالى : فالمثالى يبحث عن الحق من أجل الحق ؛ والخير من أجل الخير ؛ والجمال من أجل الجمال ؛ وإنها إذا خرجت عن ذلك فقدت صفتها ؛ فهى أشياء مجردة تماماً تبحث لذاتها ؛ على أن بعض المثاليين يضم الدين والأخلاق إلى المثل الثلاثة التى ذكرناها : والآن نتساءل عن ماهية الدين ؟ يقول المثاليون إن الدين هو « صلة بين العبد وربّه » اتصال الروح بالله ، فهى له ، وتشوقها للاتحاد فيه ؛ وأهم ظاهرة فيه هى الشعور بالروعة ؛ والاحترام ؛ والعبادة والهيبة .

أما الأخلاق فى نظر المثالى ، فهى ذات اتصال وثيق بعلم الاجتماع : أخلاقية المجتمع البسيط هى مجرد الخضوع لعادات وتقاليد الجماعة ، وكلما نمت فكرة الجماعة كلما ارتقت التقاليد ؛ وقربت من فكرة الإخاء ؛ ويؤكد المثاليون أن الأخلاق والدين ليسا شيئاً واحداً ، فليس من الضرورى أن يكون الإنسان معتقداً فى دين معين حتى يصبح أخلاقياً ؛ فكثير من ذوى الأخلاق العالية لا يعتنقون ديناً ولا يعتقدون عقيدة ؛ وكثير من الذين يعتنقون ديناً من الأديان أقل أخلاقية من الملحدين .

على أن الأستاذ « رسك » يصور الفرق بين الدين والأخلاق فى قوله إن عالم الأخلاق فى عراك دائم بعكس عالم العقيدة : الأخلاقى فى صراع مستمر بين

التزعات المتباينة ، كلما وصل إلى مستوى مرتفع كلما ازداد طموحاً إلى مستوى أعلى ، الشعور بالنقص وعدم الكمال ، وعدم الرضى تكون حياة الأخلاقى ، بينما عالم الدين يمتاز بالطمأنينة حتى ولو هزمت الحياة صاحبها فإنه باستمرار يرى أنه فى الجانب القوى الذى لا يهزم » الأخلاقى فى صراع دائم وفى معركة مستمرة للوصول إلى الغرض الأسمى ، بينما صاحب العقيدة مطمئن إلى رحمة الله الموجودة من الأزل ولكن الدين ؛ والأخلاق يلتقيان معاً فى أنهما يرتفعان بالطبيعة الإنسانية نحو السمو الدائم ؛ والواقع أن الدين أكثر اعترافاً من الأخلاق بطبيعة الإنسان الأرضية ؛ فقد كان الدين يشجع بنى إسرائيل فى حربهم ضد الفلسطينيين ؛ وموسى كان يقود بنى إسرائيل فى ضوء العقيدة « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل » ؛ ولكن الله يتصف فوق ذلك بالرحمة ، والعدل والحب ؛ وتظهر الأخلاقية فى الدين فى تعاليم المسيحية ؛ وفى الدين الإسلامى مثل « أن تحب لأخيك مثلما تحب لنفسك » .

هنا ننتهى إلى أعلى درجات الدين ؛ وهو حب الله ؛ وأعلى درجات الأخلاق وهو حب الإنسان ؛ ولا يزال الناس يفرقون فى التفكير بينهما ؛ ولكنهما يتفقان فى المبدأ وهو الحب .

هذا المبدأ يدفعنا إلى شئ أبعد من التحليل ؛ فإذا كان الحب (بلغة علماء النفس ؛ عاطفة الحب) تتكون حول فكرة الحق ؛ والخير ، والجمال ؛ وإذا كانت هذه المثل تعتبر صفات إلهية فإن حبها معناه حب الله نفسه أسمى أنواع الحب ؛ ومن ثم يصبح الدين أسمى مثل ؛ بل فى قمة المثل جميعاً ؛ يتضمنها تحت لوائه ليس مثلاً مثل سائرهما .

من أجل هذا يحتم المثل أن التربية لا بد من أن تؤسس على الدين ؛ والأخلاق ؛ والمعتقدات ؛ والجماليات لا تهمل أى واحدة منها ؛ هذا إذا أردنا شخصية متناسقة متزنة ؛ كما أننا يجب ألا ننسى الجانب الطبيعى من التربية ؛ وهذه تنقسم إلى قسمين :

أولاً : الصحة : فإن اللياقة الجسمية يجب أن تنال قسطاً من العناية التى لولاها لتعطلت القيم الروحية تعطلاً كبيراً .

ثانياً : لا بد من تقوية المهارات الجسمية فهى آلات الاختراع التى تمكنه

من إيجاد بيئة طبيعية صناعية أكثر توافقاً مع حاجاته ورغباته من تلك التي وجد نفسه فيها .

« والخلاصة » يؤكد المثالي الاعتبارات الآتية : —

- ١ — أن الغرض من التربية هو تحقيق الذاتية .
- ٢ — وظيفة المربي هي الأخذ بيد الطفل إلى أقصى درجات الكمال المنشود .
- ٣ — يهتم المثالي بالحق من أجل الحق ، وبالحير من أجل الحير . وبالحمال من أجل الحمال .

٤ — يهتم المثالي اهتماماً عظيماً بالدين ، والأخلاق .

٥ — يحتم المثالي أن تؤسس التربية على الدين ، والأخلاق والمعتقدات والجماليات

٦ — يجب أن تهتم التربية بالنشاط الجسمي ، والنشاط الروحي ، أما النشاط

الجسمي فيهتم بالعناية بالجسم ، وبالمهارات اليدوية ، أما النشاط الروحي فيجب أن يشمل النواحي العقلية ، والخلقية ، والجمالية ، والدينية .

• •

الفلسفة البراجماتية أو العملية وأثرها في التربية الحديثة

لا يستطيع البراجماتى أن يتقدم بأهداف تربوية ، والتربية في نظره لا تقتيد بمعايير روحية يسعى لتحقيقها ، كما يسعى الرجل المثالي وراء أهدافه ، فليس للقيم والمعايير الروحية في رأى أصحاب هذا المذهب وجود سابق ، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة ، وتتولد في أثناء حل المشاكل المتنوعة ، والغرض العام من التربية عنده : هو خلق المعايير الجديدة ، وإثارة الطفل ومساعدته على خلق معايير جديدة لنفسه .

البراجماتى لا يرى أن التربية هي الجانب الفعال للفلسفة ، أو أنها صدى للآراء الفلسفية ، بل يرى أن الفلسفة هي التي تنجم عن التربية لا العكس ، فالفلسفة في نظر « جون ديوى » « ليست تطبيقاً لأفكار معدة من قبل ، ولكنها صياغة صريحة للحلول الصحيحة لمشاكلنا العقلية ، والأخلاقية في نظامنا الاجتماعى » ، وأن أحسن تعريف للفلسفة « أنها نظرية تربوية بأوسع معانيها — ودستور الفلسفة البراجماتية يمكن تلخيصه فيما يأتى : —

أولاً : مبدأ التربية عند البراجماسيين هو الطفل ، وبيئته الطبيعية ، والاجتماعية والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته — وهنا تلتقى الفلسفة الطبيعية ، والفلسفة النفعية ، ولكن هذا اللقاء لا يتعدى نقطة البداية وهو الطفل إذ أن النفعية لا تنقيد بقيود الطبيعة فتجعل نمو الطفل ، وفقاً لقوانينها الصارمة — بل تتركه يجرب ما شاء له أن يجرب ، ويتصل بالمجتمع إتصالاً لا ترضاه الفلسفة البراجماسية — وعلى المرء أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً .

ثانياً : التربية فى نظر البراجماسى هى توجيه الدوافع ، والقدرات الطبيعية . لا لتحقيق المثل بل نحو تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة — ونتيجة هذه التربية هى تخريج عقل قابل للتشكيل ، نشيط ، منتج فى جميع الأحوال ، والمواقف — يستطيع أن ينشئ ، ويبدع .

ثالثاً : يؤمن البراجماسيون إيماناً عظيماً بالفرد وبالديمقراطية ، ويؤمنون أيضاً بمقدرته العظيمة على التقدم ، وإستعداده للوصول إلى درجة الكمال ، ويعتقدون أن هذه المميزات لا يمكن تحقيقها إلا فى جو اجتماعى ، وربما كان تفاؤل هذا المذهب فى خصائص الفرد ومقدراته يؤدى إلى إغفال الفروق الفردية ، ويستطيع كل أمريكى — نظرياً — على الأقل أن يشرح نفسه لرئاسة الجمهورية فيقيم فى البيت الأبيض .

رابعاً : يهتم البراجماسيون بالطريقة أكثر من إهتمامهم بالأهداف ، ونظراً لأن البرجماسى هاجم طرائق التفكير الخاصة بالفلسفة القديمة ، فإنه أيضاً هاجم طرائق التدريس القديمة وهاجم التقاليد القديمة ، وندد بالنظم الموضوعة ، وعرضها للنقد ، والتمحيص .

خامساً : يعمل البراجماسى على أن يكون الطفل فى موقف إيجابى دائماً . يرفض البراجماسى أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ ؛ 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 : ليست التربية تعليم

الطفل ما لا بد أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلي ، والتجربي ، فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ؛ ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة ؛ فالبراجماتية تقدم العمل على التفكير .

سادساً : البراجماتية ورأيها في عملية التعلم .
التعلم عن طريق الحياة هو أساس البراجماتية 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 يؤكد قيمة الناحية العملية في تدريس المواد وحدها ؛ ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل في مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهد .

سابعاً : رأى البراجماتى في المنهاج :
يهاجم البراجماتيون التقسيم التقليدى للمنهاج إلى علوم ؛ ومواد مختلفة — بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة ؛ وأخرى ، لأنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد به 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 هي في الطبيعة ؛ وأن تكون دراستها بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ؛ وينظر إليها من وجهة نظر عملية .

ثامناً : يؤمن البراجماتى بمبدأ التكامل في المنهاج :
أما الرجل العملى فيرى أن مبدأ التكامل هو حياة التلميذ ، وتجربته بوجه عام ، ونشاطه الحالى بوجه خاص . إذ يلاحظ أن المعرفة ، والمهارة الإنسانية لها نواح عدة ؛ فمن التعسف تعيين ناحية واحدة من النواحي ؛ يدور حولها المنهاج ؛ ولكنه يوجه نظر المرئى إلى أن يربى عقلاً واحداً ؛ وأن يتكامل هذا العقل عن طريق النشاط الذى يبذله للوصول إلى غرض معين ؛ والطريقة « البراجماتية » تترك الطفل ليس لديه أدنى شك في تداخل العلوم ؛ واعتماد بعضها على البعض الآخر .

والتعليم الثانوى في أشد الحاجة لاتباع هذه النصيحة ؛ إذ أننا ننسى « أن المواد لم تكشف للغرض الدراسى ؛ لكنها وسائل ؛ وأدوات انتهى إليها الجنس البشرى

من تجاربه كى يفهم العالم الذى يحيا فيه « ويصر البراجماسى على حل مشكلة التكامل حتى فى ميادين المعرفة العالية ؛ فلا يستبقى منها إلا ما هو نافع ؛ ومتصل بحياة التلميذ من مواده .

وهذا التكامل حسن ، ومقبول لا سيما فى عملية التعلم ؛ ولكن ما العمل ؛ وأمامنا مشكلة الامتحان — ونحن نعتقد ونجيب على هذا السؤال بأنه « إذا كانت الامتحانات نظاماً ثابتاً لاسبيل لتعديله ، فعلينا أن نمسك عن كل تفكير فى التربية وإذا كانت الامتحانات عقبة فى سبيل إصلاح التربية ، فلماذا لا نصلح الامتحانات ونزيل تلك العقبة بدل أن نقيّد أنفسنا بقيود ثقيلة مصطنعة ؟

إننا نرفض أن يعارض هذه الفكرة نظام المدرسين المتخصصين ، فالرياضى يرى الرياضة كل شىء ، ومدرس اللاتينية يرى اللاتينية كل شىء ، وهنا ينشأ الخطر ، وقد كان التدريس سائراً فى المدارس الابتدائية سيراً حسناً قبل وجود المدرس المتخصص ، لأن مدرس الفصل كان جعبة من المعلومات المختلفة ، يدرس كل المواد ، ولكن الأمور قد تغيرت هذه الأيام ، وأعربت معظم الدوائر التعليمية عن رغبتها فى وجود بعض التخصص فى المواد المختلفة لا سيما فى المدارس الثانوية إذ أن المدرس المتخصص مرجع يرجع إليه فى المشاكل التعليمية التى تنشأ عند دراسة مادة من المواد ، وبهذه الوسيلة وحدها يمكن أن تسير الدراسة فى المدرسة سيراً حسناً ، ويمكن تشجيع ذاتية التلميذ إذ أن المدرس المختص وحده هو الذى يستطيع أن يشجع مثل هذا التلميذ للتوسع فى دراسة مادة ما .

تاسعاً : التدريب الخلقى عند البراجماسى :

يقدر البراجماسى تقدير المسؤولية أكثر مما تقدرها الفلسفة الطبيعية فالعمليون أو البراجماسيون يدعون إلى نشاط حر لا يذهب إلى حد الإباحية لأنه يقيم المدرس مقام المرشد الواعظ من ناحية ، ولأنه يرى أن النشاط الذاتى يؤدى إلى تكامل الشخصية ، وإلى تهذيب النفس ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نستطيع أن نقبل المذهب القائل إن النشاط الحى الناجم من ذات الطفل يؤدى إلى تهذيب النفس لاستغراقها فى نشاط ذاتى صحيح ، يستدعى قلداً كبيراً من تهذيب الخلق ، ونحن

نرحب بتدريب المواطن الذى ينتج من نشاطه فى المدرسة — فالمدرسة جزء من المجتمع ، بل عليها أن تكون صورة صادقة منه .

عاشراً : إن طريقة المشروع هى أهم طريقة للتدريس تتميز بها البراجماتية . وطريقة المشروع تفرض وجود مشاكل عملية فى الحياة تضعها أمام الطفل لتحدى تفكيره ، ويشرع فى حلها بطريقة عملية — وسنزيد القارىء تفصيلاً عن هذه الطريقة فيما بعد .

وأخيراً وبعد أن استعرضنا المذاهب الفلسفية المختلفة وعلاقتها بالآراء الحديثة فى التربية ؛ نرى لازماً علينا أن نضيف كلمة بسيطة عن العلاقة بين الفلسفة ، « والعلم » حتى تتم الصورة ، وتتضح .

الفلسفة والعلم فى التربية

تتميز التربية الحديثة بنزعتها العلمية ، ولو أن « العلم » كقوة من القوى لم يغز ميدان التربية إلا فى القرن العشرين ، إلا أنه أثبت نجاحه ، وأثبت أهمية وجوده فى هذا الميدان ، ولقد كان مجال التقدم العلمى واضحاً فى تحليل المجتمع ، ذلك التحليل الذى أفاد منه إفادة عظيمة واضع المنهاج ، والذى أبان عن نفسه فى الكشف عن خبايا الطبيعة البشرية ، وفى تكوين وسائل القياس . والحقيقة التى لا مرأى فيها أن المعلم يهدف إلى إعادة بناء التربية من جديد ، كما يهدف فى نفس الوقت إلى إعادة وتشكيل رخاء هذا العالم — وهذه النزعة العلمية الجديدة كان لها من الآثار من الإنتاج الشئ الكثير ، وكان لا بد للفلسفة من أن تهىء نفسها لهذه الروح العلمية الجديدة .

على أن حماس بعض كبار المربين « للعالم » قد خلق مشكلة جديدة هى مشكلة الصراع بين الفلسفة والعلم : وهؤلاء الذين يتحمسون للعالم يتساحون مؤقتاً فى التربية ، وسيظلون كذلك حتى يحين ذلك الوقت الذى فيه تتقدم العلوم تقدماً عظيماً ، وعندئذ يحل « العلم » ، وتحل النظريات العلمية محل الفلسفة ، وهم يعتقدون أن التربية تخطو بخطوات فسيحة كمهنة إذا ما طرقت مشكلاتها العلمية ، وخلاصة

القول إنهم يهدفون من وراء كثرة الالتجاء إلى العلوم في التربية أن يحولوها إلى « علم » له أسسه المشتركة بينه وبين العلوم .

وفي ضوء هذا الموقف يبدو مهماً أن نبحث عن العناصر الأساسية في تكوين علم من العلوم ، وبهذه الطريقة وحدها يمكن أن نصل إلى بعض مواطن القصور أو الضعف في رأى أولئك الذين يريدون أن يخلقوا من التربية « علماء » لا « فنأ » وعندئذ فقط نتمكن أيضاً من دراسة أهمية الفلسفة في التربية .

إن الحجر الأساسى في « العلم » هو التحليل ، وهذا يتطلب دراسة جميع العوامل التى تمت بصلة ما للمشكلة التى ندرسها ، ويتطلب أيضاً بقاء هذه العوامل ثابتة ما عدا العامل المتغير — وإذا أردنا تطبيق هذا في التربية استحال علينا الأمر فقد يستحيل علينا أن نحلل جميع المشاكل التربوية بنفس الطريقة التى تطبق في « العلوم » فالطفل وحدة معقدة التركيب ، له خبراته المعقدة ، هذا بالإضافة إلى أن تلبية الطفل لبيئته إنما هى تلبية عامة تشمل ككل — وما يجعل التجربة العلمية مستحيلة أن الطفل وبيئته يتغيران من يوم إلى يوم — ولا غرابة أن يقول « ثورنديك » وهو صادق في هذا القول « إن دراسة طفل واحد فقط ؛ وتحليل شخصيته أمر صعب جداً يتطلب جهوداً جبارة لا تقل عن تلك الجهود التى تتطلبها دراسة قارة من الناحية الجيولوجية » .

ثانياً : يتطلب « العلم » أيضاً إبعاد « العنصر الإنسانى » عن التجربة وكبت أى تعصب أو أى تحزب ؛ وهذا لا يمكن تحقيقه في الأمور التربوية : فالقيم الإنسانية تفرض نفسها على المرئى ، فوقف الباحث التربوى يتأثر شعورياً ولا شعورياً باتجاهاته الاجتماعية ، والخلقية ، والدينية كما يتأثر كذلك بوجهة نظره الفلسفية — فنوع المشكلة التى يختارها للبحث ، والنتائج التى يرمى الوصول إليها ، تتأثر جميعها بنظريته التربوية .

ثالثاً : يتطلب العلم أيضاً — عاملاً هاماً — هو القياس الكمى الدقيق ، وهذا أمر ضرورى إذا أردنا أن نصل إلى أن نتجنب أى تخمين ؛ وأى رأى شخصى من التجارب . وكلنا نعرف مدى دقة الأجهزة التى تستخدم في تجارب الكيمياء ؛ والطبيعة ومدى دقة البحث العلمى في هذين الميدانين — وفي ميدان التربية نجد أن

بعض المربين الذين قاموا بتطبيق الطريقة العلمية قد اكتشفوا أو ابتدعوا بعض الاختبارات المقننة لقياس بعض الصفات البشرية ، وللكشف عن بعض أنواع التعلم على أن هؤلاء لم يلبث أن قام يعارضهم بعض المتحمسين من المصلحين التربويين مؤكداً لهم أن أجهزة القياس التي قاموا بها بتجاربهم ، والتي وصلوا عن طريقها إلى نتائجهم ، إنما هي بعيدة كل البعد عن الدقة ، ونتائجها لا يمكن الاعتماد بها ، وطالما كانت هذه الاختبارات لا تستحق الاعتراف بأنها وسائل حقيقية للقياس ، فإن الاعتماد عليها ، وعلى أمثالها يقف حجر عثرة في سبيل الاعتراف بالتربية كعلم من العلوم الحقيقية — وكثيراً ما يلجأ الباحث التربوي — دون أن يتأكد من صحة المعلومات الأولية التي يقوم عليها بالتجربة — إلى الأرقام ، وإلى الإحصائيات الخاطئة ليدلل على صحة ما يقول : ونحن نؤكد للقراء أن معالجة المعلومات التي بعوزها الدقة بالطريقة الإحصائية لا ينتج عنها مطلقاً حقائق علمية .

رابعاً : وبالإضافة إلى عدم دقة آلات القياس المستعملة ، نجد أن المشكلة لا زالت قائمة ، وهي مشكلة القياس الكمي للشخصية ككل متكامل ، ومما لا شك فيه أن أساتذة علم النفس لا يدعوى مطلقاً أن النجاح كان حليفهم في قياساتهم الكمية لصفات الشخصية ، ونواحيها المختلفة ، كقياس عادات التفكير ، والمواد العقلية ، والدوافع ، والثبات ، والتفاؤل ، والتشاؤم ، والطموح . . . إلخ فهذه النواحي المتعددة للشخصية لا يمكن فصلها ، وملاحظتها ، ولذلك نجد أن القياس الموضوعي المباشر لها أمر مستحيل — ويقول في ذلك الأستاذ « جيتس » الباحث النفسى في كتابه « مبادئ علم النفس » لا يمكننا أن نحقق الشعور أو الخبرات الذاتية لا بالتحليل السيكولوجية ولا بالرسوم والمختبرات الفوتوغرافية ، من ذلك نرى أنه من المستحيل أن ندرس جميع الحقائق المرتبطة بالخبرة الإنسانية بشكل يدعو إلى تحقيق الطريقة العلمية . فالإنسان نفسه لا يمكن اعتباره مجموعة من عناصر متعددة يمكن قياسها واحدة بعد الأخرى كى نصل في النهاية إلى صورة كلية عن سلوكه — فسلوك الإنسان يحدده عدة عوامل كالصحة ، والطموح ، والذكاء ، والميل والدراسات . . . إلخ . أما « العلم » وهو بطبيعته يعتمد على التحليل لا يتناسب مطلقاً أو لا يمكن تطبيقه لقياس مجموعات متماسكة من عناصر مختلفة ، وبالحملة يمكن

أن نقول إن القياس الكمي الدقيق لا يمكن تطبيقه على العناصر الأساسية التي تتكون منها الشخصية — هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى لا يمكن تطبيقه أيضاً على مجموعة متكاملة من جميع العناصر.

خامساً : وثمة عامل آخر هام يتطلبه العلم وهو التقنين ، والتناسق : إن مبدأ التناسق يمكن أن يتحقق في علم الكيمياء ، والطبيعة والهندسة ، ولكنه أمر محدود في علم الحياة ، وعلم الاجتماع ، والتربية حيث تكون خامة الدراسة كائنات حية متغيرة — فالمدرسة تختلف عن المصنع إذ أنها تضم أطفالاً مختلفين كل عن الآخر فيما وهبه الله من خامات تتطلب علاجاً خاصاً ، بصرف النظر عن نوع الإنتاج ومما يزيد المشكلة إشكالا آخر هو أن هؤلاء الأفراد المتباينين يتعرضون لتغيير دائم في مواقف الحياة المختلفة أو المتشابهة فهذا التغير الدائم في الأفراد ، والتغير الدائم في الفروق بين الأفراد هو الذي يعطل مبدأ التناسق في التربية .

ولا تهدف التربية مطلقاً إلى الاستعانة بمبدأ التناسق في عملها ، حتى ولو كان من الممكن تحقيقه ، فتأكيد مبدأ التقنين في التربية معناه تعطيل مبدأ آخر هام هو مبدأ تشجيع الذاتيات ، وتشجيع الفروق الفردية ، وهناك خطر عظيم إذا سلمنا بمبدأ كبت الذاتيات ، وطبع الأطفال بطابع واحد ، فهذا معناه إبعادهم لعالم راكد آسن أي إبعادهم لاجتماع أرسطراطي ، وإبعادهم عن المجتمع الديمقراطي الديناميكي ، ومبدأ التقنين في التربية يتعارض كذلك مع روح البحث في الأمور التي تدور حول الطفل ، وحول المدرس ، فبدأ التنسيق إذا ما طبق داخل جدران الفصل خلق عنصر الآلية في التدريس وفي التعليم . من ذلك يتبين لنا أن البحث العلمي عن طريق تشجيع مبدأ التنسيق ، والتقنين في الأمور التربوية من شأنه أن يعوق نفسه ، ويقتل نفسه بنفسه .

مما تقدم يتجلى لنا أن تطبيق « العلوم » في التربية أمر محدود ، فالعلوم وحدها لا يمكنها أن تحل مشاكلنا التربوية ، إنها لا تحل إلا المشكلات البسيطة المتصلة بالأمور غير الحيوية ، تلك الأمور التي لا تتصل بالعقل البشري أو بالسلوك الإنساني بأي صلة ، ونحن نتفق مع « كلباتريك » بأن التربية لا يمكن أن تصبح علماً حقيقياً بمعنى الكلمة ، فاعتماد « العلوم » على « التحليل » ، وعلى مبدأ « الموضوعية » ، وعلى « القياس الكمي » وعلى مبدأ « التنسيق » يحدد أثرها في بناء مبادئ تربوية عمادها

النمو الحقيقي للفرد ككل — ومعنى هذا أننا في وضعنا للمنهج التربوي يجب علينا ألا
 نقصر على « العلوم » فحسب بل يجب أيضاً أن نتجه إلى الفلسفة نستمد منها العون .
 «الفلسفة» ، « والعلوم » يتم كل منها الآخر في المنهج التربوي . وليست
 المسألة مفاضلة بين «العلوم» وبين « الفلسفة » في التربية لأن كلا منهما له قيمته ،
 وأثره في ميادين التربية — ونحن لا نقصد من وراء هذا أن نقلل من قيمة —
 وأثر « العلوم » في التربية بل نهدف أيضاً بجانب إبراز أهميتها إلى إيضاح وظيفة
 الفلسفة البارزة التي لا يمكن إنكارها ، والتربية اليوم في حاجة إلى التوجيه ، وجميع
 زعماء التربية يصرخون اليوم الصرخة بعد الصرخة من أجل التوجيه . ويمكن تشبيه
 الموقف التربوي اليوم . بموقف رجل تعوزه الفكرة السليمة عن الحياة الكاملة ،
 وتنقصه الحكمة في صرف النقود ، وقد واثاه الحظ فكسب مبلغاً عظيماً من المال . إن
 مثل هذا الرجل في حاجة ماسة إلى النصيحة ، والتوجيه أكثر مما يحتاج إلى مصادر
 إضافية للثروة — ونحن لا يمكن أن ننكر مدى الفائدة التي تعود على التربية من
 زيادة ثروتها العلمية ، ولكن ما تحتاج إليه التربية اليوم لا يعدو عنصر توجيه
 استخدام الحقائق التي وصلنا إليها استخداماً صحيحاً ، وتحقيق مثل هذا الهدف هو
 من صلب عمل الفلسفة .

والفلسفة — بالإضافة إلى ما تقدمه من نقد حقيقي لنتائج الأبحاث العلمية ،
 تكييف استخدامها تمدنا أيضاً بمبدأ « التكامل » — فبينما « العلوم » تتوقف على
 « التحليل » فإن الفلسفة تعمل على خلق التكامل بين النتائج التي يزودنا بها « العلم »
 جدير بنا أن ننظر إلى كل من « الفلسفة » ، و « العلوم » عند وضعنا لمنهاج تربوي
 « فالعلم » لا يمكن أن نصفه بصفات « التقدم » أو « الركود » ، أو بصفات
 « الاجتماع » أو « ضد الاجتماع » أو بالصفات الارستقراطية أو الديمقراطية ، ولكنه
 يستغل دائماً وفقاً للنظريات الفلسفية التي يزودنا بها المرء . — وما لا شك فيه أن
 « المرء العلمي » مثله كمثل « المرء الفلسفي » — كل منهما له فلسفته الخاصة ويتبع
 فلسفة معينة ، حتى ولو كانت تلك الفلسفة خاطئة — زد على ذلك أن فكرة الفرد
 عن الحياة الكاملة وعما يجب أن تكون عليه التربية تحدد تقدير الفرد لنتائج الأبحاث
 التربوية ، والخلاصة يمكن أن نقول ، ولو أن مادة المبادئ التربوية تتوقف على

البحث العلمى إلا أن الفلسفة هى العلم الذى نتجه إليه لنطلب منه التوجيه فى إعادة بناء هذه المبادئ .

مما تقدم يتبين لنا أن المربي يحتاج إلى الفلسفة ، ويحتاج إليها خاصة بصفته علم « القيم الإنسانية » ، تستطيع أن تمد المربي بالعون المثمر فى عدد من النواحي الهامة الفاصلة من نواحي عمله : فالفلسفة تساعد المربي على تحديد الأهداف الهامة للتربية ، كما قد تساعده على تحليل هذه الأهداف ، وتنظيمها ، كذلك يستطيع المربي بفضلها أن يكتسب الاهتمام بالدقة فى اختيار الألفاظ المستعملة فى أحاديث التربية والتعليم ، وأن يكسب هذه الألفاظ قوة موجهة ، وأن ينظر إلى الأساليب العملية للتربية ، والتعليم نظرة الفاحص الناقد وأخيراً تستطيع الفلسفة أن تمكن المربي من استنباط وسائل عملية جديدة تتفق ، والأهداف العامة للتربية . وأن يقدر النتائج المنتظرة عند استخدام هذه الوسائل .

مراجع

الفصل الرابع

1. Adams : Evolution of Educational Theory.
2. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Rusk : The Philosophical Bases of Education.
4. Watts : Education for Self - Realization and Social Service.
5. Nunn : Education its Data and First Principles.
6. Holmes : What is and What Might be.
7. Dewey : Democracy and Education.
8. Kilpatrick : The Project Method.
9. Thomson : A Modern Philosophy of Education.
10. Stevenson : The Project Method of Teaching.

الفصل الخامس

الحركة العلمية وأثرها في التربية الحديثة

نفخر اليوم بأننا نعيش في أوج عصر الحركة العلمية . ونفخر أيضاً بنجاح الآراء العلمية ، وبسيطرتنا على قوى الطبيعة ، وننسى أن الكثير من الحقائق العلمية الحالية كانت في يوم من الأيام من أعظم المكتشفات العلمية ، وأنها سببت دهشة عظيمة يوم أن كشف عنها في جميع الأوساط العلمية . وفي مستهل القرن السابع عشر اختتم « كامبانيا » كتابه « مدينة الشمس » بالعبارة الآتية :

« إن عصرنا يحمل بين ثنايا المائة سنة الأخيرة منه تاريخاً أكثر مما كان يتحمله تاريخ العالم في أربع آلاف سنة من قبل » - وعلى هذا الأساس يمكن أن نضع القرن ١٧ على قدم المساواة مع القرن العشرين من حيث النصر في ميدان البحث العلمي . فهذا القرن - من حيث أثره في إحداث ثورة في ميدان الفكر التقليدي - يمكن أن نعتبره أشد خطراً من القرن العشرين .

ولقد حدث تقدم مضطرد في وضع أساس للحركة العلمية الحديثة في نهاية القرن السادس عشر ، والقرن السابع عشر - أننا لم نقم التماثيل لمن اكتشف الرموز الرياضية الصفر ، ١ ، ب ، ح . . . إلخ على الرغم من أن مكتشفها قد أفادوا المدنية الحديثة فائدة لا تقل - إن لم تزد - عما أفادته ممن رفع التاريخ من شأن بطولتهم . وحتى تاريخ التربية - شأنه في ذلك شأن بقية التواريخ - كان يشير إلى هذا التقدم العلمي لإشارة عابرة . وما يزيد الدهشة حقاً أن التاريخ قد طنطن « لباكون » الذي لم يكن في يوم من الأيام من مبتكرى الحركة العلمية ، في حين أنه أغفل من حق المساهمين مساهمة فعالة في تقدم المعرفة العلمية - وإليك بعض الأمثلة :

أولاً - حركات ابتكارية في مجال الرياضة

١ - الرموز العربية

لقد تأثر الفكر الحديث تأثيراً واضحاً باستخدام « الرموز » - بدلا من الأرقام - الى اكتشافها العرب ، ذلك الاكتشاف الذي جعل حساب الأرقام الكبيرة أمراً

ميسوراً، فنذ نهاية القرن الثالث عشر نجد أن القارة الأوروبية تستخدم « الرموز العربية » ، ولم تأت سنة ١٥٠٠ م . حتى كانت الرموز المستخدمة قد ثبتت وأصبحت هي نفس « الرموز » التي نستخدمها إلى يومنا هذا — وقد بدأ استخدام هذه الرموز — كما هو العادة — خارج جدران المدرسة قبل أن تبدأ المدارس في فتح أبوابها لها . فقد استخدم أولاً في التجارة وفي مسك الدفاتر ، وفي عمل التقاويم ، والنتائج . وقد كانت النتائج عظيمة الأهمية لا سيما في تحديد أيام المواسم والأعياد .

٢ — الكسور العشرية

ولقد كانت الخطوة الثانية في تسهيل استخدام الأرقام هو اختراع رقم الصفر — فأول من استخدم الكسر العشري هو « سيمون ستيفن » الرياضي الهولندي المشهور وكان ذلك سنة ١٨٨٥ م .

٣ — الجبر

وقد لعب « الجبر » دوراً خطيراً في تقدم « العلوم » — ويجوز لنا أن نسميه باسم « الحساب المعنوي » ولقد كان « ل . كاردان » الرياضي الإيطالي المشهور أعظم فضل في تقدم هذا العلم إذ أنه في سنة ١٥٤٥ قد تمكن من كتابة رسالة عن الجبر معروفة باسم « الفن العظيم » وفيما بين سنة ١٥٤٥ ، سنة ١٦٠٠ وضعت الرموز الحالية لهذا العلم ، أما « ديكرت » فقد أدخل استخدام الرموز ا ، ب ، ح كرموز تدل على أرقام معنوية ، على أن عدم معرفة هذه الرموز من قبل هو الذي عطل القدامى عن التقدم في هذا المضمار .

٤ — اللوغاريتمات

كان لاكتشاف « اللوغاريتمات » أثر عظيم في تقدم معلومات الجنس البشري ، ويرجع الفضل في اكتشافها إلى « سيرجون نابير » ، الرياضي الإسكتلندي ، وقد أصدر مؤلفه سنة ١٦١٤ ، وقد أفدنا من اللوغاريتمات فائدة عظيمة في ميدان الفلك ، وغيره من العلوم .

٥ - الهندسة وحساب المثلثات

لقد حدث تقدم عظيم في هذا الميدان في نهاية القرن السادس عشر وفي مستهل القرن السابع عشر ، ولقد وضعت مصطلحات هذه العلوم على يد أئمة الرياضة ثم عم استخدامها فيما بعد على أن إنشاء كراسي الأستاذية الخاصة بالرياضة في الجامعات الأوروبية في ذلك الوقت ، كان من شأنه أن زادت المعرفة الإنسانية في هذا المجال الرياضي هذا بالإضافة إلى أن هذا التفكير الرياضي قد أدى إلى اختراع آلات كثيرة للقياس الرياضي الدقيق .

ثانياً - الطباعة

لا يمكن مطلقاً أن ننكر أثر الدور العظيم الذي قامت به الطباعة في نشر الأبحاث العلمية، والمبتكرات الرياضية ، ويعبر « بول » عن هذا الأثر في العبارة الآتية : -

« إن اختراع الطباعة قد جعل نشر الأبحاث أمراً ميسوراً ، وأنه لحقيقة واضحة أن نلاحظ أنه قبل اختراع الطباعة كان الكاتب لا يعرف عنه إلا بعض القراء المتصلين به ، فكتاب القرون الوسطى كان لا يعرف عنهم إلا نفر بسيط من معاصريهم . ولم يكن هناك وسيلة عن طريقها يمكن أن يتصل رجال البحث العلمي وإلى هذا السبب يعزى عدم انتشار رياضة القرون الوسطى » .

وأول كتاب في الحساب مطبوع ظهر في « تريفيزو » بالقرب من « فنيس » سنة ١٤٧٨ ، وبعد ذلك بقليل صدر أول كتاب للحساب ، والجبر متصلين ثم ظهرت بعض كتب الحساب في شمال أوروبا ، وأول كتاب للحساب بالإنجليزية كان للمؤلف « روبرت ركورد » حوالي سنة ١٥٤٠ .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إنه ببداية القرن السابع عشر وضعت المبادئ الأساسية لعلوم الحساب، والجبر ، ونظرية المعادلات ، وحساب المثلثات . . . ولم تثبت لغة هذه المواد إلا قبيل نهاية هذا القرن .

ثالثاً - الفلك

إن اهتمام الناس بدراسة حركات النجوم نشأ من عنصر العجب أو الدهشة ثم زاد هذا الاهتمام نتيجة لعدة عوامل منها :

١ - رغبتهم في الوصول إلى ما يساعدهم على الدقة المتناهية في حساب تقويمهم ونتائجهم ، فهذه الدقة لا تساعدهم في حساب مواعيد الزراعة ، والحصاد فحسب ولكنها تساعدهم أيضاً في حساب مواعيد المواسم ، والأعياد الدينية وبذلك ارتفع شأن الفلك لطلاب العلم ، وللرأى العام ، وباكتشافات « كوبرنيكس » أمكن وضع أساس علمي لعلم الفلك في سنة ١٥٤٣ تلك النظرية التي لاقت معارضة كبيرة من رجال الدين ومن كبار رجال العلوم ، ولكن على الرغم من ذلك نجد أنها وطدت أقدامها تدريجياً ، ويتجلى هذا من كلام « كيبلر » الذي افتخر في سنة ١٥٩٦ بأن جميع رجال الفلك أصبحوا اليوم يؤمنون بنظرية « كوبرنيكس » ولم يأت منتصف القرن السابع عشر حتى كانت نظرية « كوبرنيكس » قد ثبتت أقدامها وقبلها الجميع ، ومن الأسماء اللامعة في الفلك في ذلك الوقت « كيبلر » ، « تيكوبريه » و « جاليليو » و « نيوتن » ، ولقد ساهموا مساهمة فعالة في زيادة ثروة الإنسان العلمية عن الفلك ، ولم يمض أكثر من ١٥٠ سنة بين نشر مؤلف « كوبرنيكس » على « ثورات الأجرام السماوية » في سنة ١٥٤٣ وبين نشر مؤلف « نيوتن » عن « مبادئ نيوتن الرياضية عن الفلسفة الطبيعية » في سنة ١٦٨٧ ، فبتطبيق مبادئ الرياضة على هذا الموضوع أمكن الوصول إلى حقائق علمية عظيمة لم يتمكن القدامى من الوصول إليها : - « فكوبرنيكس » أحدث تطوراً فكرياً عظيماً بنشر نظريته المشهورة بأن « الشمس مركز هذا العام » أما « كيبلر » فتمكن عن طريق الحساب الرياضي أن يكتشف مجرى أو مسير الأجرام السماوية ، وبذلك أصبح فلكياً واسع المعرفة فغن طريق الرياضة أمكن تدعيم الحقائق المرئية - أما « جاليليو » فقد استخدم « الخجر » التليسكوب ، وحمل علم الثورة والتحدى في ميدان الفلك ، والطبيعية بشكل جذب أنظار العالم .

رابعاً — العلوم الطبيعية

أما التقدم في مجال العلوم الطبيعية فقد كان أكثر ببطء منه في المجال السابق . ولقد بدأت هذه الحركة على يد « ستيفن » ، وقد كان من السابقين في مضمارها بعد « ارشميدس » . وقد أعقبها حركة تقدم في مجال الديناميكا ، والاستاتيكا ، الهيدروتيكا وغيرها من مجال العلوم الطبيعية ، وقد ألف « وليم جيلبرت » كتاباً عن المغناطيسية ساعد هذا الكتاب على دراسة النظريات الكهربائية . فالتقدم العظيم الذي حدث في القرن السابع عشر محوره تغير الفلسفة الطبيعية إلى فلسفة تجريبية ، ولقد كان كل من « هارفن » و « تورشلي » و « بويل » مشغولين في الكشف عن أبحاث جديدة .

هذا ، ولقد أدى التقدم العلمي إلى اختراع وسائل قياسية جديدة ، فعرف « الترمومتر » سنة ١٥٩٧ ، وفي منتصف القرن السابع عشر عرف « التلسكوب » و « الميكروسكوب » المركب ، و « الميكرومتر » ، و « الترموسكوب » ، و « البارومتر » ، والمضخات الهوائية ، وبندول الساعة ، وغيرها من الاكتشافات الحديثة — وبدون هذه المخترعات العلمية ما كان العالم قد وصل إلى أى تقدم في العصر الحاضر — هذا ولا يمكن أن ننكر الدور الذي قامت به الرموز والعلامات المعروفة باسم « الأجهزة الفلسفية » في تقدم الرياضة ، وتقدم العلوم الأخرى .

خامساً — الجغرافيا

على أن هذا التقدم العلمي للمدنية الذي وصلت إليه في القرن السابع عشر ، لم يهمل علم الجغرافيا — فتقدم هذا العلم مرتبط أشد الارتباط بتقدم علم الفلك ، وعلم التاريخ — فلقد عمل أحد البحارة الألمان كرة أرضية بين فيها أن العالم أو الأرض كروية ، وكان ذلك في سنة ١٤٩٢ ، ولكن هذا البحار الألماني كان يجهل تماماً وجود الأمريكتين أو المحيط الهادى . وبعد ذلك بما يقرب من قرن من الزمان يتخصص « ماركيتور » في دراسة الجغرافيا الرياضية — ولقد قام بعمل خرائط ، وكرات أرضية ، آلات فلكية ، وفي سنة ١٥٩٥ أصدر ابنه الأطلس الأول —

الذى زاد من اهتمام الناس بالجغرافيا ، والذى أدى أيضاً إلى إدخال علم الجغرافيا ضمن مواد الدراسة بالمدرسة.

سادساً — العلوم الطبية وعلوم الحياة

لم يحدث تقدم علمى فى مجال العلوم الطبية منذ ألف سنة — فلقد ظل « هيبوقراط » و « جالن » ومؤلفاتهما مهيمنة على العقول — وفى النصف الأول من القرن السادس عشر تمكن « فيزاليوس » من أن يصدر رسوماً خاصة بقطاعات فى الجسم البشرى — ولقد لاقى هذا العلم نجاحاً عظيماً فى إيطاليا — وارتبطت به علوم أخرى ، كالتشريح ، والطب ، والهندسة ، والفن ، والرياضة — وفى سنة ١٦١٦ تمكن « هارفى » الطبيب الإنجليزى المشهور من كشف الدورة الدموية — ولقد أصبح علم النبات جزءاً هاماً من العلوم الطبيعية — ولقد حدث تقدم عظيم فى تقسيم النباتات وفى معرفة خواصها : —

أما التقدم الحقيقى فى علم الطب فقد حدث فى القرن السابع عشر عند ما بدأ علم الطب ينفص عن نفسه شعوذة السحر ، والفلك ويفكر فى الأسباب المادية لانتشار الأمراض ، ولكن لم يحدث تقدم حقيقى حتى تقدم علم الفسيولوجيا ، والتشريح وذلك عن طريق استخدام الميكروسكوب الذى فتح الطريق إلى ذلك .

سابعاً — العلاقة بين الرياضة والعلوم الطبيعية والفنون

لم تتقدم الرياضة ولم تتقدم العلوم منفصلة إحداها عن الأخرى . فكل منهما قد لعب دوراً كبيراً فى تقدم العلم الآخر . فالرياضة البحتة ، والرياضة التطبيقية والطب ، والفلك ، والجغرافيا ، وفن البناء ، والفن — قد تقدمت جميعها يداً بيد . ومما لا شك فيه أنه فى الأيام الأولى قد اقتصرت المراكز التجارية فى حساباتها الرياضية على ما تتطلبه التجارة ، وحسابات مسك الدفاتر ، والتقويمات البسيطة — وعن طريق المصادفة ظهرت أبحاث « كوبرنيكس » ، « فيزاليوس » فى الفلك ، « وجاردانز » فى الجبر ، وكان مما يثير الدهشة حقيقة أن هذه العلوم ارتبطت ببعضها ارتباطاً شديداً — ولقد ساعد تقدم الرياضة على توسع معلومات الإنسان عن

هذا العالم ، كما أن لغة « ديكارت » وضعت الحجر الأساسى للغة التفكير العلمى —
 وما ساعد على تقدم الرياضة العالية علاقتها بعلم الطب ، وبعلم دراسة النجوم —
 فكبار أساتذة الرياضة أمثال « كاردان » ، « ريكورد » و « وريجنوموتانس »
 « وكوبرنيكس » كانوا طلاب طب — ولقد كانت العقيدة الشائعة فى ذلك الوقت
 « أن الطبيب بدون معرفة للنجوم مثله كمثل العين التى لا يمكن أن ترى » .

ومعظم كبار المفكرين فى ذلك الوقت كانوا يؤمنون بعلم دراسة النجوم —
 فلقد قبله « بيكون » ، ولقد عاش فيه « كبلر » الفلكى الشهير ، فكان يكشف عن
 طوابع السعد — وما يزيد الأمر دهشة أن الجامعات فى ذلك الوقت فتحت أبوابها
 للمنجمين ، ولم تبدأ شوكة علم دراسة النجوم تقل إلا بعد انتهاء القرن السابع عشر .
 هناك علاقة بين الرياضة وبين الفن . ويمكننا أيضاً أن نفهم العلاقة الوثيقة بين
 الرياضة ، وهندسة البناء . ولكن يعز علينا أن نفهم فضلها على علم النحت ،
 والنقش ومع ذلك يمكننا أن نرى أن كبار رجال الفن أمثال « دافنسى » ، « روفائيل
 » وميشيل انجلو كانوا شغوفين شغفاً عظيماً بالرياضة ، وأن « دافنسى » وهو
 أكثرهم عبقرية كان له فضل عظيم على فن هندسة البناء ، وعلى الجيولوجيا ، وعلى
 الهيدر وستاتيكا ، وقد اخترع آلة طائرة — وكان أول مهندس على ، أما « ديورير »
 فقد ألف كتاباً عن الرياضيات — وقد تمكن هذان الرجلان من الكشف عن
 حقيقة هامة ، وهى أن الفن يخضع لقوانين التوقيت والنسبية ، وهذه القوانين هى
 بطبيعتها قوانين رياضية .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إن العصر الذهبى للحركة العلمية فى العصور الحديثة
 قد بدأ سنة ١٥٤٣ ، وانتهى سنة ١٦٨٧ أى أنه استمر ما يقرب من قرن ونصف
 ولقد كان التقدم عظيماً فى مجال الفلك ، والرياضة والطب ، أما تطبيق الرياضة على
 الفلك — الذى كان له أعظم الفضل فى الكشف عن حقائق العالم الطبيعى — فقد
 بلغ أوج عظيمته فى تطبيق قوانين « نيوتن » سنة ١٦٨٧ — وما هو جدير بالملاحظة
 أنه فى وسط هذا الخضم العظيم من المعرفة التى هبطت على الإنسان فى هذا العصر
 كان للعلوم الرياضية القدح المعلى . فلقد حلت الرياضة محل الفلسفة ، وعلوم الدين
 على أن ارتباط التفكير الهندسى بالملاحظات الحسية فى مجال الفلك ، والطبيعة كان
 من أعظم الانتصارات التى سجلها العقل البشرى . فقوانين « نيوتن » فى الميكانيكا

قد أمدت البشرية بما حقق أحلامها من دراسة للعالم الطبيعي .
 وثمة مظهر هام آخر ارتبط بتلك الحركة العلمية الحديثة ، وهى أن هذه العلوم الحديثة كانت تدرس بثقة ، وبتأكيد لم تصل إليه الكتابات القديمة ، ولا فلسفة الحركة المدرسية . وظهرت كتابات « أرسطو » التى ظلت حتى ذلك الوقت موضع الإلهام لكبار المفكرين مليئة بالأخطاء فلقد اكتسب الإنسان ثقة بنفسه — ولقد كان — « ليونارد دى فنسى » (١٤٥٢ — ١٥١٩) ذلك العالم العبقري الذى نبغ كنفاش ، ونحات ، ومهندس ، ومعماري ، وطبيب ، وبيولوجي ، وفيلسوف — هو أول من فهم الحركة العلمية الحديثة على أصولها ، ويتجلى ذلك من مأثور قوله « إن العلوم تزيل الشك وتزود الإنسان بالقوة » .

ثامناً — مشكلة الملاءمة بين الإنسان وبين البيئة

يؤكد جماعة البيولوجيين الحقيقة الآتية وهى أن الملاءمة هى مشكلة الكائن الحى الرئيسية من الميلاد إلى الوفاة ، ولقد أثبت علماء الأثر وبيولوجيا والمؤرخون أن هذه الحقيقة تنطبق انطباقاً تاماً على الإنسان ، ويلخص « هوشيه » الفيلسوف الصينى الشهير هذا الموقف قائلاً « إن مدنية جنس من الأجناس هى خلاصة قدرته على ملاءمة نفسه لبيئته » .

وجدير بنا أن نلاحظ أن مشكلة ملاءمة الإنسان لبيئته أكثر تعقيداً من مشكلة ملاءمة الحيوان لهذه البيئة — فبيئة الإنسان قوامها الناس ، والأفكار والأشياء — فالمشكلة التى تواجه الإنسان لا تقتصر على مجرد ضمان الطعام ، والمأوى ، (والكساء) كغيره من الحيوان ، ولكن عليه أيضاً أن يساير وينسجم مع غيره من بنى جنسه كما عليه أيضاً أن يلم بالنواحي الثقافية لهذا الجنس — عليه أيضاً أن يوفق بين الرغبات والدوافع الباطنية التى تعلن الحرب على بعضها فى أعماق نفسه — مما تقدم يتبين لنا أن الإنسان عليه — بالإضافة إلى ملاءمة نفسه سيكولوجياً أن يلائم نفسه سيكولوجياً ونفسياً ، واجتماعياً .

على أن مركز الإنسان الممتاز على سطح الأرض يمكن أن يعزى إلى قدرته على القيام بالملاءمة الضرورية لما وهب من جهاز عصبي مرن ممتاز ، وبما وهب من

يد قدرة على التشكيل — من أجل ذلك تمكن الإنسان من ملاءمة نفسه عن طريق تغيير نفسه وعن طريق تغيير البيئة المحيطة به .

ونجاح جهود الإنسان في تغيير بيئته الطبيعية بحيث تصبح محققة لرغباته وخدمة لحاجاته — هذا النجاح — أصبح ملحوظاً خلال القرنين الماضيين — فحديثنا الحالية أصبحت تعتمد على الآلات وعلى العلوم التجريبية ، ما في هذا من شك ومنذ ما يقرب من مائة سنة ، ونتيجة للتطبيق العملي للعلوم أمكن تغيير بيئة الإنسان الطبيعية — وقبل انتهاء القرن التاسع عشر تمكن « لويس باستير » وهو من أئمة الحركة العلمية في ذلك العصر من أن يقول :

« إن العلوم — في هذا القرن — أصبحت مصدر ثروة ورخاء الأمم كما أصبحت المصدر الحى لكل تقدم — إن ما يدفعنا إلى الأمام لا يعدو أن يكون بعض الاكتشافات العلمية ، وتطبيقاتها العملية . »

هذا ولا يفوتنا أن نذكر أنه وإن كانت « العلوم » قد تغلبت على الكثير من المشاكل الهامة إلا أنها قد تركت أيضاً مشاكل أخرى هامة لم تحل بعد ؛ كما أنها خلقت مشاكل خاصة بها — كما لا يفوتنا أن نقول إننا نشك فيما إذا كان الإنسان نفسه قد تمكن من ملاءمة نفسه مع هذا العالم السريع المعقد الذى خلقه بنفسه — ولقد وصل المؤرخ الأمريكى المشهور المعروف باسم « تشارلز بيرد » إلى الحقيقتين الهامتين الآتيتين :

أولاً : إن حقائق السياسة ، والقانون ، والدين والجنس والفن ، والأدب — جميع ميادين الثقافة — إما أن تلائم نفسها أو تفلس أمام الضغط المتزايد للعلوم ، والآلات .

ثانياً : إننا بفهمنا لسير الحركة العلمية ؛ وبفهمنا للآلات نتمكن من جمع شتات هذا العالم المتناثر ، ونخضعه للنواحي الروحية .

بعبارة أخرى إن عصر التقدم العلمى قد سبب للتربية مسؤوليات جديدة وفرص جديدة .

العلوم والتربية — ولا غرابة بعد هذا أن نلمس نجاح العلوم ومدى تأثيرها في التربية — لقد خلقت الآلة عوامل تربوية جديدة كالصحف ، والمجلات ، والمذياع

والسينما — وكالمعتاد تأخرت المدرسة في الإفادة من هذه الأشياء وتخلفت عن النظريات التربوية التي كان ينادى بها قادة التربية — خذ لذلك مثلاً — « جون ديوى » ذلك المفكر العظيم قد أكد القيمة الوظيفية للمعرفة وعن أهداف التربية « بالنمو » و « بالملاءمة » مستعيراً هذه التسمية من مجال البيولوجيا ، ولقد أصبح من الواضح لكل إنسان أن تعقد الحياة الحديثة قد ألحبت الحاجة إلى التوجيه التربوي والتوجيه المهني ، كما ألحبت أيضاً الحاجة إلى التعاون ، والتضافر — على أن التغيرات السريعة في طرق المعيشة قد حتمت الحاجة إلى استمرار التربية التي تمتد فيما وراء مدة التعليم العادية ، كما تطلبت التفكير الناضج السليم .

فأى منهج تربوي يراد به مساعدة المتعلم لفهم نفسه ولفهم عالمه يجب أن يعترف بمكانة « العلوم » — فالرجل المثقف يمكنه أن يفهم أن العلوم عمادها الطرق المختلفة التي وصل إليها الإنسان بعد جهود طويلة من الكشف — والتنظيم — والتحقيق — وترجمة الحقائق المرتبطة بالعالم الذي نعيش فيه وبالمجتمع الذي نعيش في هذا العالم . وسيعلم الرجل المثقف أن استخدام الطرق العلمية قد أحدث تغيرات خطيرة في طرق معيشة الإنسان وفي تفكيره — وأن هذه الطرق هي الوسائل العامة التي يستغلها الإنسان لزيادة تقدمه — وسيعرف أيضاً أن معظم التقدم العلمي كان عماده القياس الدقيق ، والحساب المضبوط ، وأن الرياضة أصبحت ضرورية جداً للبحث العلمي — وسوف يلاحظ أيضاً أن مشاكل الحياة الاجتماعية ، والحياة الطبيعية يجب أن نعالجها بالطرق العلمية ومن وجهة النظر العلمية .

طبيعة الاتجاه العقلي نحو العلوم

يجب أن نفرق بين أمرين هامين هما الاتجاه العقلي نحو العلوم وبين الطريقة العلمية — فلا يتمكن الإنسان من استخدام الطريقة العلمية دون أن يكون لديه الاتجاه العقلي نحو العلوم . في حين أن الإنسان قد يكون لديه الروح العلمية وقد لا يستعمل الطريقة العلمية — فمثلاً « فرانسيس بيكون » — وهو من المعاصرين « لجاليليو » — لم يرق بأى اكتشاف علمي ، ولكن كان مشبعاً بروح العلوم التجريبية الحديثة التي أصبحت من أعظم المبادئ بها .

ويتميز الباحث العلمى بما وهب من عقل يميل إلى البحث ، ومن ميل للاستطلاع العقلى ، ومن ظمأ للمعرفة — كما يمتاز بصفات الصبر ، والحذر ، والنظام وينادى كثيرون بأن يصبح « الاتجاه العلمى » هدفاً من أهداف المدرسة الجديدة بالاهتمام ، ويعتبر عن هذا الاتجاه كل من « كولدول » ، « وسلوسون » منذ أكثر من ربع قرن قائلين .

« لقد كان للحركة العلمية أثرها النافع ، وأثرها الخطير الذى لمسه كل من يعيش فى هذا القرن ، فلا أقل من أن تستفيد المدرسة من هذه الحركة العلمية الحديثة بتكوين اتجاهات عقلية خاصة قوامها التفكير السليم ، والحكم السديد ، والعمل المتزن ، تلك الاتجاهات التى تعمل العلوم الحديثة على تزويد أبناء هذا الجيل بها وننتقل بالقارىء الآن إلى دراسة الأهمية التربوية للطريقة العلمية .

الأهمية التربوية للطريقة العلمية

أما عن طبيعة الطريقة العلمية فيؤكد لنا « برتراند رسل » أن روح هذه الطريقة قوامها كشف المبادئ العامة عن طريق دراسة الحقائق الخاصة — ويصف هذه الطريقة قائلاً : إنه لكي نصل إلى حقيقة قانون من القوانين العلمية لا بد من المرور فى مراحل ثلاث هى :

أولاً : دراسة الحقائق الهامة .

ثانياً : فرض الفروض التى — إن صحت — لا بد وأن تؤدى إلى حل من الحلول يتفق وهذه الحقائق .

ثالثاً : استنباط نتائج من هذه الفروض يمكن اختيارها عن طريق الملاحظة .

ومما لا شك فيه أن « برتراند رسل » حين وضع هذه المراحل الثلاث كان تفكيره منصباً على العلوم البحتة لا على العلوم التطبيقية — ومما لا شك فيه أيضاً أن الاثنين مرتبطين أشد الارتباط ، وأن كليهما يستخدم نفس الطريقة — فهما لا يختلفان إلا فى الهدف ، فالعلوم البحتة تهدف إلى فهم الإنسان ، وفهم بيئته ، أما العلوم التطبيقية فتهدف إلى التنبؤ بسلوكهما وضبط هذا السلوك — ولكن مما يؤسف له حقيقة أن الإنسان كان بطيئاً جداً فى تقدير الإمكانيات التى وضعها أمامه

الطريقة العلمية وفي الاستفادة منها : —

ولما كان الإنسان بطيئاً في تقدير الإمكانيات التي وضعها أمامه الطريقة العلمية فلا أقل من أن يتقدم رجال التربية والقائمون على شئونها من أتخاذ الطريقة العلمية هدفاً واضحاً من أهدافهم ، فالمهارة العلمية أو القدرة العلمية تتطلب من أبناء هذا الجيل فهماً للطريقة العلمية ، وخبرة تامة بتطبيقها ، وينادي « جون ديوى » بأن العلوم كطريقة يجب أن تنفث من روحها في كل مادة من مواد الدراسة : فأى نوع من أنواع التعلم يجب أن يكون قوامه مشكلة من المشاكل ، والمشكلة في نظر « ديوى » ومدرسته حالة حيرة وارتباك تبعث في نفس المتعلم رغبة في حلها ولا تقف هذه الرغبة إلا بعد أن يصل إلى الحل أى بعد أن يصل إلى حالة اقتناع — وقد يصل المتعلم إلى هذه الحالة إما عن طريق « المحاولة والخطأ العمياء » أو عن طريق التقليد المقصود ، أو عن طريق التفكير المستنير .

وقد تمكن « جون ديوى » من تحليل العملية التفكيرية ، وتمكن من بيان خطوات التفكير الخمس التي قد يتصادف أن يحدث خطوتان أو أكثر منها في وقت واحد وقد تتكرر بعض هذه الخطوات مرات عدة : وهذه الخطوات هي :

أولاً : الشعور بالمشكلة أو بحاجة ملحة فيشعر الفرد بدافع قوى لأن ساوكة قد وقفت في طريقها مشكلة ، ينتج عنها حالة اختلال اتزان الفرد نحو البيئة .

ثانياً : فيبدأ الفرد في البحث عن حل لهذه المشكلة — فيعصر المشكلة عصرأ بدقة ، وبعناية ، ويحاول أن يترجم الموقف في ضوء خبرته السابقة ، ويبدأ أيضاً يبحث عن العناصر الهامة التي تساعد في حل المشكلة .

ثالثاً : ثم تبدأ الفروض تبرز ، وتبدأ سلسلة من الحلول تتفتح في الأفق وقد لاحظ كبار رجال الحركة العلمية أن الحلول الفجائية قد تظهر في فترات الهدوء النسبي التي تعقب فترة التفكير ، والإجتهاد العظيم لحل المشكلة ، وربما كان هذا العامل من أهم العوامل ، التي من أجلها يجب ألا تتسرع الطريقة العلمية بل يجب أن تسود « روح الحرية ، تلك الروح التي تميز الديمقراطية الحديثة .

رابعاً : أما المرحلة الرابعة فعمادها دراسة الفروض دراسة حقيقية ، ووزنها وتقديرها ، وقد يتطلب هذا دراسة النتائج المترتبة على كل حل من الحلول المقترحة

وقد يتطلب أيضاً القيام بتجارب خيالية أو الرجوع إلى كتب معينة أو إلى سجلات مدونة ، وفي هذه المرحلة نحن نتخلص من الفروض التي قد لا تساعدنا في الوصول إلى النتائج فلا يبقى منها إلا فرض واحد هو الذي يؤدي إلى الحل .

خامساً : أما المرحلة الخامسة فتشمل الحل العملي ، فيعمل الإنسان على دراسة هذا الحل وتجربته ، فإذا ثبت نجاحه قبله الإنسان ، ولا يبقى بعد هذا أمام المتعلم إلا أن يقوم بتعميم خبرته بحيث يستفيد من المواقف المتشابهة في المستقبل ، وإذا لم تثبت صحة هذه الفروض فعلى المتعلم أن يحاول غيرها ، ويقول « جون ديوى » في ذلك « إن الإنسان المفكر حقيقة يتعلم من فشله كما يتعلم من نجاحه » ، ومن هذا يتبين لنا أن الخطوات الأربع الأخيرة قد يضطر المتعلم إلى تكرارها أكثر من مرة .

مما تقدم يتبين لنا أن خطوات التعلم عن طريق التفكير المستنير تسير الطريقة التي يستخدمها الباحث العلمي المحرب . فالباحث العلمي المحرب يبدأ أيضاً بمشكلة من المشاكل ، ويعمل على جمع وتنظيم الحقائق الهامة ، ثم يعمل على دراسة كل ما يجد أمامه من فروض ثم يتناول الفرض الذي يتصور أنه سيوصله إلى الحل بالتحقيق التجريبي .

مشكلة التربية كعلم

ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى « دراسة التربية كعلم » : إذا كانت هذه المشكلة لا زالت محلاً للأخذ والرد بين كبار رجال التربية ، فإلى أي حد يمكن أن نسلم بالتربية كعلم ؟ إنه من الواضح جلياً أن التربية علم بالقدر الذي تتمكن فيه التربية من استخدام الطرق التي تتبعها العلوم ، فمن هذه الطريقة تمكنت التربية من جمع الكثير من الحقائق عن طريق الملاحظة المنظمة ، كما تمكنت أيضاً من الوصول إلى بعض المبادئ التفسيرية التي يمكن تحقيقها تحقيقاً تجريبياً ، ويؤكد بعض المتحمسين أن التربية اليوم قد أصبحت علماً بكل ما يحمله العلم من معنى . إلا أننا نلاحظ أن تقدم التربية في هذا الاتجاه لم يحدث إلا بعد سنة ١٩٠٠ ، وعلى هذا يمكن أن نقول إن التربية بدأت منذ بداية القرن العشرين تعمل على الإفادة من

فلسفة وطرق عصر الآلة ، وربما كان هناك عوامل كثيرة هيأت أو ساعدت على الوصول إلى هذه النتائج ، وربما كان من أهمها :

أولاً : الحركة التجريبية التي قامت في ميدان علم النفس ، والتي شملت القيام بتجارب كثيرة على تعلم الحيوان ، والإنسان ، التي رمت إلى بناء طرق التعليم على أساس علمي سليم .

ثانياً : حركة القياس في التربية : وما تبعها من قيام طرق الإحصاء ، وطرق استخدام الآلات لقياس التعلم ، الميول ، والتحصيل المدرسي ، تلك الطرق جعلت في الإمكان تطبيق طرق العلم التجريبي على دراسة مشاكل التربية .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إنه منذ سنة ١٩٠٠ حتى الوقت الحاضر حدث تقدم عظيم من حيث الكم ، ومن حيث الكيف في المؤلفات التربوية نتيجة لاستخدام الطريقة العلمية وتطبيقها في ميادين التربية ، ونتيجة أيضاً لشغف المدرسين بالإلمام الكثير من حركات التطور الحديث في هذا المجال . ومع هذا التقدم نرى لزماً علينا أن نلتزم بعض الحرص في هذا التفاؤل ، فنمو علم من العلوم يتطلب وقتاً يساعد على هذا النمو — فعلم التربية لم يصل بعد من حيث هيئته وقوامه إلى مرتبة العلوم المستقرة ، ويمكن أن نقرب للقارئ الموقف الحالي للتربية كالآتي :

لقد مرت مرحلة الطفولة الأولى في أمن وسلام وتدل البشائر على أننا قد وصلنا إلى مرحلة المراهقة والشباب ، وربما كان السبب في ذلك أن المادة التي تعالجها التربية مادة أكثر تعقيداً من تلك المواد التي تعالجها أو تتعرض لها العلوم الطبيعية ، كما أن المشاكل التي تتعرض التربية لقياسها أكثر أهمية . زد على ذلك أن عملية التجريب العلمي في التربية عملية بطبيعتها قاسية . فمن ناحية من النواحي إذا تمكنا من ضبط الظروف الخاصة بالتجربة — كما يحدث عادة في تجارب المعمل — فهناك احتمال كبير أن يصبح الموقف صناعياً إلى حد معين — هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى إذا تمكنا من القيام بتجارب تحت ظروف الفصل الطبيعية تعددت الاحتمالات والمتغيرات لدرجة يستحيل معها تحديد أهميتها النسبية في تحقيق النتائج ، ولا غرابة بعد ذلك أن نقول إن الكثير من التجارب التي عملت في ميدان التربية تجارب جزئية

وغير شاملة وبناء عليه يمكن أن نقول إن بعض المبادئ التربوية التي وصلت إلى هيئة القوانين العلمية ووقارها مبادئ قليلة .

الحركة العلمية ومناهج الدراسة

ولما تزايدت قيمة المعلومات العلمية كعنصر أساسي من عناصر الثقافة الحديثة وجدنا أنها بدأت تؤثر تدريجياً على مناهج الدراسة ، ويمكن أن نعتبر سنة ١٧٥١ هي السنة التي بدأت فيها العلوم الطبيعية تدخل مناهج الدراسة بالمدارس الثانوية ، وهي السنة التي أسس فيها « بنيامين فرانكلين » « أكاديمية فيلادلفيا » — كما يمكن أن نعتبر أيضاً سنة ١٨٥٩ وهي السنة التي ظهر فيها كتاب « داروين » ، أصول الأنواع » ، والتي أصدر فيها « هربرت سبنسر » مقاله الشهير « أي المعلومات أعظم قيمة أو ذات الأثر القيم » ؟ وفي هذا المقال يتبين أهمية « العلوم » في مناهج الدراسة وفيه يقول :

« ما هي المعلومات ذات القيمة العظمى ؟ ويجب على ذلك بأنها « العلوم » وهذا هو الواقع ، فالعلوم تلعب دوراً فعالاً في المحافظة على الذات ، وفي بقاء الحياة والصحة ، وأهم هذه العلوم جميعاً هي المعلومات التي تساعد الإنسان في كسب القوت ألا وهي المعلومات المعروفة باسم « العلوم » — والمعلومات التي تلعب دوراً كبيراً في توجيه الآباء لرعاية الأطفال هي « العلوم » ، والمعلومات التي تمكننا من ترجمة حياتنا القومية في ماضيها ، وحاضرها ، ومستقبلها ، والتي بدونها لا يتمكن الفرد من تنظيم سلوكه هي العلوم أيضاً — كما أن المواد اللازمة لحسن إعداد الإنسان ، وحسن توجيهه الفني في جميع أشكاله ، يتطلب مساعدة « العلوم » كما أننا لا يمكن أن ننكر المساهمة الفعالة التي تقدمها العلوم في النواحي التهديبية ، والخلقية ، والعقلية .

مما تقدم يتبين لنا أن « هربرت سبنسر » دافع دفاعاً حاراً عن قيمة العلوم التهديبية كما دافع أيضاً عن قيمتها العملية .

بعض مصطلحات « العلوم الطبيعية » التي أثرت بدورها في التربية

إن العلوم الطبيعية ، الفلك ، والطبيعة ، والكيمياء كانت من أوائل العلوم التي انفصلت عن الفلسفة ، وعملت على الاستقلال بذاتها ، فإلى هذه العلوم جميعها

يرجع الفضل في خلق الروح العلمية ، وفي خلق الطريقة العلمية كما أن التطبيقات العملية لكل من الطبيعة والكيمياء قد غيرت من بيئة الإنسان الطبيعية ، ولكن « كومبتون » يقول « إن العلوم قد لعبت دوراً أعظم من مجرد تغيير هذا العالم المادى : لقد لعبت دوراً هاماً في اتجاه الإنسان نحو هذه الحياة » .

ولقد لعب علم الطبيعة الحديث دوراً فعالاً في تشكيل أفكار الإنسان في الوقت الحاضر ، كما أن المكتشفات الطبيعية لعبت دوراً كبيراً في تغيير عادات الإنسان الطبيعية ، وسنحاول أن نذكر الأثر التربوى للحركة الطبيعية :

أولاً : قانون العلوم الطبيعية :

إن الفكرة التى تنادى بأن القوانين العلمية يتبلور فيها الحق الأسمى ، أصبحت فكرة لا محل لها الآن في ميادين العلم — وليس أدل على صحة ما نقول من أن قوانين « نيوتن » الشهيرة بقوانين الحركة خضعت لتغيير وتعديل لتناسب والتغيرات التى حدثت في العصر الحاضر .

ثانياً : « قانون السبب والنتيجة » .

وقد كان لهذا القانون آثار عظيمة في ميدان التربية .

ثالثاً : النظرية النسبية « لأينشتين » .

وكلا هاتين النظريتين إن هما إلا تعديلات جوهرية لقوانين « نيوتن » القديمة التى وضعت منذ قرنين — ولم تتأثر بها التربية .

بعض مصطلحات « العلوم البيولوجية » التى أثرت بدورها في التربية

لقد تأثرت التربية تأثراً عظيماً بالعلوم البيولوجية ، وكان أثرها في هذا المضمار أعظم من أثر العلوم الطبيعية فيها ، وسنحاول أن نذكر بعض النواحي التى تأثرت فيها التربية بالعلوم البيولوجية :

أولاً : لقد تأثرت بنظرية التطور كما قدمها « تشارلز داروين » سنة ١٨٥٩ ولقد أكدت هذه النظرية عملية التطور البطيء من أبسط أشكال الحياة إلى أكثرها رقياً وتعقيداً — كما أن هذه النظرية أكدت أهمية الانتخاب الطبيعى والكفاح من أجل البقاء كما أكدت أيضاً مبدأ بقاء الأصلح .

ولقد كان « ستانلى هول » من أوائل الذين لاحظوا العلاقة المتينة بين التطور وبين التربية وعلم النفس ، ولقد أكد أيضاً أن حياتنا الجسمية وحياتنا العقلية متوازيتان ، وأنهما خضعا لتطور عظيم دام ملايين السنين ، ولقد تزعم « ستانلى هول » نظرية التلخيص الثقافي ، تلك النظرية التى تنادى بأن الفرد منا يلخص فى تطوره من الميلاد إلى تمام نمو الأطوار التى مر بها الجنس كله ، وبناء على هذا رأى نجد أنه ينادى بأن التربية يجب أن تكون مناسبة لمراحل نمو المتعلم .

وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر نجد أن « إدوارد . ل . ثورنديك » يقوم بتجارب عظيمة فى ميدان التعليم على الحيوان ، وبذلك تمكن من وضع أسس علم النفس المقارن .

وربما كان أعظم أثر للحركة العلمية فى التربية على يد « جون ديوى » الذى ولد عن طريق المصادفة — فى سنة ١٨٥٩ وهى السنة التى نشر فيها « داروين » كتابه « أصول الأنواع » — ويرجع إليه الفضل فى نشر نظرية تربوية تتفق مع نظرية التطور الحيوى « فالتربية فى نظره نمو ، وهى لا تعدو أن تكون عملية مستمرة للتكيف ، أما معلومات الإنسان فلا تعدو أن تكون « وسيلة اجتماعية » . وصل إليها الإنسان نتيجة لصراعه من أجل البقاء ، أما المدرسة فهى معهد اجتماعى وظيفته الأساسية تهيئة الظروف التى تضمن النمو الصحيح السليم للفرد .

أما تجارب « ويزمان » التى قام بها لإثبات أن الصفات المكتسبة لا تورث فقد رفعت من شأن « الوراثة الاجتماعية » أى نقل خبرات الجنس المتراكمة إلى الأجيال المتتالية عن طريق التربية والتعليم .

مصطلحات من ميدان العلوم الاجتماعية أثرت بدورها فى التربية

ولقد حدث ارتباط بين فكرة التطور العضوى وبين فكرة التطور الاجتماعى ولقد كانت هذه الفكرة هى أعظم نظرية اجتماعية ديناميكية أثرت فى تاريخ تطور الجنس البشرى ، هى نظرية التقدم أو نظرية التحسن المستمر فى حظ الإنسان على أحسن وجه وذلك عن طريق زيادة المعرفة الإنسانية ، وإخضاع العالم المادى لرعاية الإنسان .

ولقد لوحظ بوجه عام أن التقدم يتوقف على عاملين رئيسيين هما : —

١ — العلوم .

٢ — التربية .

ولقد عبر عن هذا الاتجاه أحد علماء الطبيعة حينما قال :

« إن أهم وسائل تقدم الجنس البشرى هي : البحث العلمى ، والكشف عن معلومات جديدة ، والتربية ، فهذه جميعاً تضع مستقبل الجنس البشرى فى كفة يديه .

وثمة مصطلحات اجتماعية أخرى كانت وليدة التقدم العلمى وهى : الديمقراطية ، والحرية ، وغيرها ، ونجاح الديمقراطية يتوقف على غرس مبادئها فى المدرسة وكلما تعقدت المدنية الحديثة ، كلما كان العبء الملقى على عاتق المدرسة كبيراً جداً ، والتربية الحديثة مدينة لحركة « العلوم » الحالية ديناً كبيراً ما فى ذلك شك ، ولقد صدرت أحد المؤلفات التاريخية الحديثة حاملة بين ثناياها عدداً من التغيرات التى لحقت بالمبادئ والاتجاهات الإنسانية ، ومعظم هذه المبادئ توضح فضل العلوم عليها : ونذكر منها المبادئ الثلاثة الآتية وهى :

أولاً : الانتقال من الفلسفة المدرسية التى تؤمن بفكرة تمام المعرفة — إلى فكرة المعرفة كوسيلة .

ثانياً : الانتقال من فكرة المجتمع الجامد والحياة المحددة إلى نظرية التطور الاجتماعى .

ثالثاً : الانتقال من النظرية الإقطاعية للمجتمع الذى يتميز بطبقات واضحة محددة إلى المبادئ الديمقراطية التى تعترف بحقوق الإنسان ، وبقيمة الإنسان الاجتماعية والحلقية .

ومن هنا ننتقل بالقارىء إلى حركة القياس وأثرها فى تطور الآراء الحديثة فى التربية .

أولاً — حركة القياس وأثرها فى الآراء الحديثة فى التربية

إن بذور حركة الدراسات العلمية الحديثة قد أعلنت عن نفسها بصراحة تامة فى القرن التاسع عشر ، وربما كان « هربرت » من أوائل المنادين بتطبيق الطريقة

العلمية في الدراسات التربوية ، أما شرف تبني حركة القياس الحديثة فيمكن أن تعزى إلى « ريس » الذي كتب في سنة ١٨٩٣ ما يأتي « قبل أن تتبوأ التربية مركزها كعلم كان من الضروري أن تكشف عن بعض الحقائق الخاصة بالعملية التربوية ... » وقد بدأت حركة القياس العلمي في الولايات المتحدة قبل نهاية القرن التاسع عشر على يد « ريس » زعيم حركة التجريب الذي قام بتجارب على ما يقرب من ثلاثين ألف تلميذ على القدرة على الهجاء ، ولقد وجد أن أولئك التلاميذ الذين تمرنوا على الهجاء مدة ربع ساعة يومياً ، لم يستفيدوا أكثر من أولئك الذين تمرنوا لمدة أربعين دقيقة يومياً ، ولقد كانت نتائج « ريس » فاتحة عهد جديد إذ أنها وجهت الأنظار إلى إمكان دراسة التربية عن طريق استخدام الاحصائيات ، وعن طريق القياس الموضوعي .

ولم يمض إلا عشر سنوات من القرن العشرين حتى كانت عدة مشاكل تربوية قد طرحت للبحث ، ومن هذه المشاكل مشكلة تقدم التلاميذ . ففي سنة ١٩٠٩ قام عدد من المربين لبحث هذه المشكلة من بينهم « ثورنديك » ، ح . د . « سترابر » ، ل . ب . « إيريس » ، وبالإضافة إلى هؤلاء قامت دراسات محلية لهذه المشكلة ، وبعد عدة سنوات أمكن الوصول إلى بعض النتائج نذكر بعضها فيما يأتي :

أولاً : أن عدداً كبيراً من التلاميذ يصيبه التأخر الدراسي في المدرسة لأن منهاج الدراسة لا يتمشى مع ميولهم أو قدراتهم .

ثانياً : أن الفقر ، وعدم الانتظام في الدراسة ، والفصول الكبيرة ، والظروف المنزلية ، والضعف العقلي ، والجهل باللغة ، وضعف التدريس ، والمناهج غير المناسبة ، وغيرها من العوامل كانت تؤثر تأثيراً عظيماً في التقدم الدراسي .

إن مثل هذه النتائج قد أدت إلى دراسات واسعة ، وإلى مجهود جبار يرمى إلى التوفيق بين المدرسة ، وبين حاجات التلاميذ ، وميولهم وقدراتهم .

وقد بدأت اختبارات التحصيل تبرز إلى الوجود ، فحوالي سنة ١٩٠٨ أخرج ستون اختباراً من الاختبارات التحصيلية في الحساب ، وبعد ذلك بسنة تقريباً تمكن « ثورنديك » من إخراج مقياس لقياس القدرة على الكتابة—ويمكن أن نعتبر مقياس

« ثورنديك » مبدأ للحركة المعاصرة لقياس المنتجات التربوية قياساً علمياً — وبعده توالى المقاييس ، وبذلت جهود جبارة لضبطها وجعلها موضوعية بقدر الإمكان ، وكذلك علمية ، ونافعة ، ومن أوائل الذين ساهموا في هذه الحركة « بينيه » الذى تمكن فى سنة ١٩٢٢ من إصدار كتاب عن « كيف يمكن القيام بعملية القياس فى التربية » — وبالإضافة إلى هذه الاتجاهات قامت عدة مجلات تربوية مثل « مجلة القياس التربوى » ، « ومجلة البحث التربوى » بإفراح صدرها لهذه الحركة ، فزاد عدد الاختبارات ، واتسعت مجالات البحث ، فشملت بالإضافة إلى اختبارات التحصيل أشياء أخرى كالقدرة على الإنتاج الفنى ، والمقدرة على الحكم ، وما شابه ذلك . وقد درست الشخصية ، والانفعالات والميول . حتى لقد أصبحت حركة القياس والاختبارات جزءاً هاماً من مدرسة القرن العشرين . وهذه الحركة من مميزات التربية الأمريكية ، ولقد كان لها أنصار فى إنجلترا إلا أنها لم تجد لها من الأنصار من يدافع عنها فى الدول الأخرى .

ولقد تركت حركة القياس آثارها فى التربية والتعليم ، فعن طريق استخدام الأسئلة الموضوعية بدأ المدرسون يعملون أو يبنون اختباراتهم مستخدمين أسئلة التكملة ، والصواب والخطأ ، والاختبار المتعدد ، والتعرف ، والمفردات وتمخضت حركة القياس عن نتيجة أخرى معروفة بإسم « الكتاب العملى » الذى أصبح يستخدم تقريباً فى جميع المواد — فلم تأت سنة ١٩٣٥ حتى كان هناك ما يقرب من ٤٠٠ كتاب عملى مستخدم فى أمريكا .

ولقد تمخضت الحرب العالمية عن تقدم عظيم لحق حركة القياس كان من نتائجه اكتشاف اختبارات الذكاء الجمعية التى ابتدعت لقياس ذكاء الجميع الكبيرة فى وقت واحد — فبعد الحرب العالمية تمكن « ترمان » ، « هيجرى » ، « ثورنديك » وغيرهم من صوغ مقاييس ذكاء جمعية استخدمت فى المدارس ، ومنذ ذلك الوقت حتى الآن وحركة قياس الذكاء سائرة على قدم وساق ، حتى أصبحت مميزاً هاماً من مميزات القرن العشرين ، وعم استخدامها فى جميع أنحاء العالم لختلاف الأهداف .

ثانياً - دراسة الطفل :

ولو أن « روسو » ، « وبستالوتزى » ، « وفرويل » صرخوا منادين بالاعتراف بحقوق الطفل إلا أن صغار الأطفال ما كانوا يقبلون بالمدارس قبل مضى قرن من الزمن ، حتى أنشئت رياض الأطفال ، ومدارس الحضانة ، ولقد كانت « إلين كاي » هى أول من ابتدعت عبارة « قرن الطفل » وهى عبارة كان المقصود منها أنها تعبر عن الحركة التى كانت منتشرة فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر ، ولكنها تنطبق على القرن الحاضر أحسن انطباق . ولقد احتفظ « بستالوتزى » بسجل دون فيه ملاحظاته عن ولده ، وتطور نموه ، وبذلك وضع بذور طريقة لا تزال تستخدم حتى اليوم الحاضر - ومن قاموا بدراسة الطفل فى فجر نهضته « تشارلز داروين » الذى تمكن فى سنة ١٨٧٧ من أن ينشر « حياة طفل يومية » وربما كان « وليم براير » أحد زعماء حركة الطفل ، والطفولة . وقد لا نكون مبالغين أو بعيدين عن الصواب إذا قلنا إن « ستانلى هول » هو مؤسس حركة دراسة الطفل ، والطفولة وقد تمكن فى سنة ١٨٨٣ من نشر كتابه « محتوى عقل الطفل عند التحاقه بالمدرسة .

كما أن « ستانلى هول » أصدر أيضاً عدة مقالات فى مجال دراسة الطفل العلمية وبتطور نمو علم النفس « كعلم » تقدمت دراسات الطفل ، والطفولة بخطوات واسعة وفى سنة ١٩٠٤ أصدر « وليم شترن » كتابه « سيكولوجية الطفولة المبكرة » وربما كان هذا الكتاب من أهم الكتب التى تعرضت لدراسة الطفل حتى سن السادسة وبتقدم حركة علم النفس على يد السلوكيين والمحللين النفسانيين ، بدأت دراسة الطفل تتقدم للنظر إليها من وجهات جديدة ، ولقد كان لعلم النفس السلوكى فضل عظيم فى زيادة معلوماتنا عن الطفل الصغير .

ولقد كانت حركة « دراسة الطفل » معنية بدراسة « فكرة النمو » باحثه عن تلك العوامل التى تعمل على تشجيع ذلك النمو أو تأخيريه ، ولقد أثبت الكشف الطبى عن « ضعف جسمى ، وسوء تغذية ، وأسنان فاسدة ، وضعف بصرى ، أو ضعف سمعى ، قامة عليلة ، بين الأطفال ، ولقد تمكن المربي بمعاونة بعض الأخصائيين من أن يبتدع منهجاً علاجياً لمساعدة الحدث الصغير كى يتغلب على

ضعفه وكى يتمكن من النمو صحيحاً سليماً — وأما بخصوص النمو العقلى فقد عملت دراسات على قدرة الفرد على التعلم ، ومقدار تحصيله ، وغيرها من العوامل التى قد تعوق أو تساعد على النمو ، وهنا يجب أن تتلاءم المناهج مع حاجات الفرد الخاصة .

ولقد عجل القرن العشرون فى تنشيط حركة دراسة الطفل ، والطفولة ، ولقد ارتبط بهذه الحركة حركة أخرى ، هى حركة مدارس الحضانة ، تلك المدارس التى تقبل الأطفال بين سن الثانية ، والرابعة ، ولقد أُنعت هذه المدارس بشكل واضح فى كل من إنجلترا ، وروسيا ، ولقد نص قانون « فيشر » الذى صدر سنة ١٩١٨ فى إنجلترا على تشجيع هذا النوع من التعليم ، كما تكونت « جمعية مدارس الحضانة » للمساهمة فى تقدم هذا النوع من التعليم ، ولقد ساهمت « جريس أوين » ، « مارجرى ماكلان » بتنظيم مدارس الحضانة فى الأحياء الفقيرة من « لندن » ، و«مانشستر» ولقد عم انتشار مدارس الحضانة فى البلاد المتقدمة ، حتى لقد أصبح هناك مدرسة ملحقة بكل معهد من معاهد المعلمين ، وكثيراً ما تجدها ملحقة وبأماكن العبادة ، ويمكن باختصار أن نقول إن مدارس الحضانة هى حضانات بالمنظمات الخيرية ، بمعنى الكلمة مؤسسة على أسس علمية سليمة ، وتعمل على العناية بالطفل من جميع نواحيه .

ثالثاً — إعادة بناء المناهج الدراسية

إن التغييرات التى لحقت بالمنهج قديمة بقدم التاريخ ، ولقد كانت هذه التغييرات قليلة فى الماضى ، وكانت تعبر عادة عن رغبة المدرسة فى ملاءمة نفسها للتغيرات الاجتماعية ، والعقلية ، وقد كانت تتعرض المدرسة أحياناً لضغط العوامل الخارجية ، وكان من نتيجة ذلك أن زادت بعض العلوم على المنهاج ، وبمجرد إضافة هذه المواد إليه تصبح فى صلب جدول الدراسة بحيث لا يمكن أن يلحقها أى تغير ، فاللغة اللاتينية مثلاً كانت فى يوم من الأيام علماً عملياً هاماً لأنها كانت اللغة التى يتكلم بها كل متعلم ، ولكن لما نشأت اللغات القومية زال المبرر العملى الذى من أجله كانت تدرس اللغة اللاتينية فى المدرسة . وينطبق نفس هذا الكلام على الهندسة ، وإلى أن بدأت الحركة العلمية تنسطب على دراسة التربية استحال عمل

أى بحث علمى على المنهج - وكان من أوائل من تعرض لدراسة المنهج دراسة علمية حقيقية هم « بوبيت » ، « تشارترز » ، « بونسر » - ودراسة المنهج اليوم تلقى عناية كبيرة من جماعة الأخصائيين . ولقد عملت كلية المعلمين بجامعة كلومبيا على تنظيم « معمل للمنهج » يضم بينه آلاف المناهج .

وعند تنظيم مادة التعلم تبرز وجهتا نظر هامتان هما : -

أولاً : وجهة النظر التى ترمى إلى تنظيم المنهج على أساس مظاهر النشاط الطبيعية لدى الأطفال وشعارها « علم الطفل » .

ثانياً : وجهة النظر التى ترمى إلى تنظيم المنهج على حسب مقتضيات المادة وشعارها ، « درست المادة » ولئن كانت قد تعددت الآراء الخاصة بالمنهج والمناهج إلا أننا لا يمكن أن ننكر أن هناك بعض نقط اتفاق عليها جميع المربون نلخصها فيما يأتى :

أولاً : إن أهداف المنهج يجب أن تحدد أولاً وقبل كل شئ ثم تطبق الخطوات الأخرى وفقاً لهذه الأهداف .

ثانياً : عند صوغ أهدافنا المنهجية يجب أن نقيم وزناً للاعتبارات الآتية :

(أ) للعالم الذى نعيش فيه .

(ب) لنوع العالم الذى يجب أن نعيش فيه .

(ج) لفلسفتنا الخاصة بعملية التربية .

ثالثاً : إن مادة التعلم يجب أن تحسن انتقاءها ، ونوجهها وفقاً للأهداف المرسومة .

رابعاً : يجب اختبار الخطوات السابقة كما يجب أن نقدر النتائج .

ولقد مرت خمسون سنة فى قياس وتقدير النواحي العلمية فى التربية نلخص

أهم اتجاهاتها فيما يأتى :

علينا أن نميز بين أمرين :

أولاً : نحن نقيس - قياساً كمياً - عناصر الشخصية والميول والاتجاهات

العقلية وبعض منتجات التربية .

ثانياً : نحن نستخدم طرقاً للتقدير إذ أننا :

١ - نحكم على شخصية الفرد بوجه عام .

٢ - و « على كفاية المدرس

٣ - و « على المدرسة ككل

أولاً : التقدير

(أ) إن نصف قرن مضى ونحن نستخدم طرقاً لتقدير شخصية الإنسان

ونستخدم في ذلك طرق التحليل النفسي ، وطرق العلاج النفسي ، وطرق الأسئلة

وسجل الفرد الشامل ، والاختبار الشخصي المقنن ، وطرق البحث العلمي ، ومقياس

التقدير ، والقياس الشخصي ، والتقدير الذاتي .

(ب) نتمكن اليوم من تقدير

١ - المدرس ٢ - كفايته في التدريس .

وذلك عن طريق استخدام :

مقاييس التقدير ، تقدير الإنسان للإنسان ، التقدير الذاتي ، نتمكن اليوم

أيضاً من تقدير المدرسة ، من تقدير نظم التعليم ، ومستوى التعليم ، وميزانية المدرسة ،

والمنهج وذلك بطرق مختلفة مثل :

١ - بطاقات التحصيل ٢ - مقاييس التقدير

ثانياً : حركة القياس :

إن القياس شكل كمي من أشكال التقدير ، يستخدم مقاييس موضوعية

وحداتها متساوية ، ويبدأ من نقطة الصفر ، ونحن نستخدم القياس في :

قياس مقومات الشخصية .

وقياس الاتجاهات العقلية .

وقياس الفروق الجنسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية والسياسية ، والدينية ،

والخلقية والخلق وبقية منتجات التربية .

ثالثاً : وهناك ستة أنواع من وسائل القياس وهي :

١ - الأسئلة .

٢ - الوصف اللغوي للشخصية صفاتها - مقوماتها الجسمية - الصفات

المزاجية - الذكاء - المعرفة - الحساسية .

٣ - مقياس التقدير - وبطاقات التقدير .

٤ - اختبارات المقال .

٥ - الاختبارات المقننة لقياس منتجات التربية .

(أ) مقياس الكتابة .

(ب) مقياس الرسم .

(ج) مقياس الإنشاء .

(د) مقياس الحروف .

٦ - اختبارات التكوين المقننة :

(أ) اختبارات التحصيل العام .

(ب) اختبارات المهارات النوعية .

(ج) اختبارات السرعة .

(د) اختبارات المشاكل .

(هـ) اختبارات المعرفة .

(و) اختبارات المعرفة والأفكار .

مراجع

الفصل الخامس

1. Beauchamp W. : Instruction in Science.
2. Bode, Body H. : Modern Educational Theories.
3. Dewey, John : Democracy and Education.
4. Dewey, John : How we Think.
5. Downing, E.R. : Teaching science in the schools.
6. Garard Ira D. : "The Scientific Method and the Populer mind" Education.
7. Hunter, George : Science Teaching at junior and Senior High School Levels.
8. Martin, Euerett. D.: The Meaning of Liberal Education.
9. Twiss, G.R. : Science Teaching.

الفصل السادس

البيئة والوراثة

وعلاقتها بالتربية الحديثة

الإنسان ما هو ؟ ما كنه عقله ؟ ما العوامل التي تؤثر في شخصيته ؟ هل نبوغه أو خموله وراثي أم هو نتيجة للبيئة ؟ وما هي البيئة ؟ وكيف تؤثر في الإنسان ؟ وما درجة إتفاقها مع الوراثة ؟ وكيف تخضع البيئة للوراثة ؟ أو تخضع الوراثة للبيئة ؟ كل هذه أسئلة يهتم بها رجال التربية الذين يعتبرون الطفل أو الإنسان المادة الخام التي يجرون عليها صناعتهم ، وخلق بكل صاحب صناعة أن يعرف الكثير عن المادة التي يعمل فيها ، لعله يصل في صناعته إلى درجة من الصقل والتأديب والكمال أو ما يقرب من ذلك .

والواقع أن المشكلة لأعسر من أن تحل في جيل من العلماء أو أكثر ، لتعقد الطبيعة البشرية ، وصعوبة إجراء التجارب عليها ، ودخول عامل الصدفة في تلك التجارب ، والواقع أيضاً أنها تواجه كل من له اتصال بمهنة التربية والتعليم ، لأن المربي الذي يريد أن يصنع شيئاً ، فتساعده الطبيعة أحياناً في عمله وينجح — من حيث لا يدري — فيرجع هذا النجاح إلى طريقته وفنه وإلى البيئة التي أتاحت له هذه الظروف المواتية ، وينكر نكراناً تاماً العامل الآخر ، الذي وضعت بذوره الطبيعة ، وقد يصيبه الفشل — من حيث لا يدري أيضاً — فيسقط في يده ، ويكتفى بهز رأسه أسفاً ويقول إنها الوراثة ، إن الطفل مثلاً ضعيف وراثياً ، ولا حيلة له في إصلاحه ، وهل يصلح الحداد ما أفسد الدهر . وسنحاول هنا أن نستعرض أطراف النظريتين .

الوراثة :

لا بد أن يهتم كل مدرس بموضوع الوراثة لأنه هو الأساس الذي سيبني عليه بناءه التربوي ، فبعض التلاميذ أذكاء بطبيعتهم ، وبعضهم غبي ، وبعض التلاميذ موهوب ، والبعض الآخر تعوزه الموهبة ، والواقع أن المدرس كثيراً ما يلام عن نقص ألم بأحد تلاميذه ، وهو لاجريرة له ، إنما اللوم على وراثته الطبيعية التي أرادت له ذلك .

وقد يبدو موضوع الوراثة غامضاً بعض الشيء ، فبعض الناس يتخيلونها قوة سحرية غامضة تشكل الأبناء على طراز آبائهم ، وبعض الناس يرى أن هذه القوة من شأنها أن تخرج أنماطاً مختلفة أو شخصيات متباينة ، وما لا شك فيه أن الوراثة هى العامل الذى يحدد وجوه التشابه ، ووجوه الاختلاف بين الآباء والأبناء .

لكى تفهم موضوع الوراثة يجب أن نرجع إلى الحياة من مبدئها ، فالإنسان حيوان راق ، بدأ حياته كخلية صغيرة واحدة ، أو بويضة مخصبة ، تسمى « زيجوت » ، هذه الخلية هى أعجب ما فى الكون ، فهى تشمل كل الصفات التى يتميز بها الفرد ، الصفات العقلية والأخلاقية والطبيعية ، وهذه البويضة نشأت نتيجة عملية إخصاب بين خليتين غاية فى الدقة ، هما البويضة والحيوان المنوى ، وهو أصغر من البويضة بكثير ، عند ما تتحد هاتان الخليتان ، تنتجان نواة فرد جديد ، وتقرران مصيره ، ذكراً أو أنثى ، قصيراً أو طويلاً ، أزرق العينين أو أسودهما ، ذكياً أو غيبياً ، نابغاً أو خاملاً ، أو بعبارة وجيزة تتركز كل ملامح الفرد ومميزاته فى هذه الخلية ، ولا يمكن أن تتغير فالوراثة لإذن هى مجموعة المميزات التى تتركز فى البويضة المخصبة .

علاقة الوراثة بالبيئة

إن الدور الذى تلعبه البيئة لا يزال غامضاً ، وهناك اعتقاد سائد يقول إن التغيير فى البيئة يؤدى إلى تغيير فى الوراثة ، وأن هذا التغيير يمكن أن يورث ، ويستطيع العلم بعد أبحاث تجريبية مدى ثلاثين عاماً على النبات والحيوان والإنسان أن يقوض هذا الاعتقاد من أساسه ، فليست البيئة إلا عاملاً مساعداً للوراثة ، فهى تقرر أن المميزات تظهر وإلى أى حد يمكن أن تنمو ، فالوراثة تعين العامل الثابت فى الموضوع ، والبيئة تعين العامل المتغير .

إذا حسنا البيئة التى يعيش فيها الشخص ، استطاعت عناصره الوراثية أن تنمو كأحسن ما يكون النماء ، ولكن مهما تغيرت البيئة فلنأى لا تنتج ما يخالف الوراثة مطلقاً ، ولذلك ، إذا أردنا جيلاً جديداً حسناً يجب ألا نقنع بتغيير البيئة الخارجية فحسب ، بل علينا تحسين السلالات نفسها ، باختيار الأزواج الصالحين ، إذ بدون ذلك لا يمكن أن يرقى الجنس أو يتحسن النوع .

قوانين الوراثة

١ - قانون الشبيه :

القط يلد قطاً ، والكلب يلد كلباً ، والإنسان يلد إنساناً ، بل الحرية الصغيرة والحرى الصغير والطفل الصغير كل منها يشبه أناه ، لا فى الصفات العامة فحسب بل فى دقائق الصفات أيضاً ، فالآباء السود يلدون سوداً ، والآباء الشقر يلدون شقراً ، والأذكىاء يلدون أطفالاً أذكىاء ، والأغبياء أطفالاً أغبياء ، وهكذا .

ما سبب ذلك ؟ يقول علماء الوراثة إن للإنسان جزءاً نوعياً خاصاً لا يموت بموت صاحبه ، بل يمتد ويستأنف حياته فى نسله ، هذا الجزء اسمه « جرم بلازم » ويقول « وايزمان » ، « جالتون » أن الولد أخو الأب ، أو أنهما أخوان من أمين مختلفتين ، إذ أنه فى اللحظة التى تخصب فيها البويضة ، تنقسم إلى قسمين ، قسم منها يظل محتفظاً بصفات الأب ويورث إلى الجيل الجديد ، وقسم آخر يستهلك فى النمو ويسير فى طريق النمو فيتحول إلى مضغة ، ثم إلى جنين . . . إلخ .

يؤيد هذا القانون دراسة « فرانسيس جالتون » لتراجم ٩٧٧ رجلاً عظيماً وملاحظة أبنائهم وأسرتهم عامة ، وقد وجد أن هؤلاء العظماء من يشبهونهم من ذوى قرباهم ممن وصلوا إلى مثل ما وصلوا إليه ، أو إلى ما يقرب من ذلك .

وقد وجهت الاعتراضات الآتية على طريقة جالتون فى الاستقصاء :

١ - إن اختياره للأشخاص النابهين غير عادل ، فقد أغفل أن يأخذ كل أفراد أسرة الشخص المترجم له ، واكتفى بإحصاء من يؤيد نظريته .

٢ - اعتمد فى حكمه على الحكم الذى أصدره الرأى العام ، فهل « فلان » عظيم لأن الرأى العام يرى ذلك أم عظيم لأنه عظيم فى ذاته ؟

٣ - لما كان كثير من الذين فحص تاريخ حياتهم قضاة ، فإنه تغافل الجانب السياسى من طبيعة وظيفة القاضى - خصوصاً فى ذلك الوقت (١٦٦٠ - ١٨٦٥ م) ويظهر قانون المتشابهين هذا بوضوح من دراسة تاريخ بعض الأسرات التى امتازت إما بالنوع أو الانحطاط العقلى أو الإجرام ، وأول من قام بهذه الدراسة « ر . ل . دجديل » (١٨٧٤ - ١٨٧٧) إذ قام بدراسة أسرة (الجوكس) ، وقد أكمل دكتور « استابروك » أبحاث دجدامل ما بين (١٩١٢ - ١٩١٥) .

مؤسس هذه الأسرة « ماكس جوكس » الذى ولد فيما بين ١٧٢٠ - ١٧٤٠ ، وكان صياداً ، وتزوج ولدان من أولاده فتاتين شقيقتين من أسرة منحطة - جداً ، إحداهما « آدا » أو « مرجريت أم المجرمين » ، « بل » التى لا خلاق لها . وقد لخص « استابروك » نتائج أبحاثه ، وأبحاث سلفه عن هذه الأسرة فيما يلى :

درس « دجديل » ٧٠٩ شخصاً منهم ٥٤٠ من دم الجوك ، ١٦٩ من أسرة « س » ارتبطت معها بالمصاهرة ، وقد قدر أن عدد أفراد هذه الأسرة ١٢٠٠ شخصاً وقد وجد أن ١٨٠ فرداً من هؤلاء التجأ إلى الملاجىء ، كما وجد منهم ١٤٠ مجرمًا ، و ٦٠ من معتادى اللصوصية ، ٧ قتلى ، ٥٠ عاهرة ، ٥٠ امرأة مصابة بأمراض زهرية ، ٣٠ أتهموا بالزنا .

وقد درس « استابروك » ٢٨٢٠ شخصاً من هذه الأسرة ، منهم ٢٠٩٤ من أصل الأسرة ، ٧٢٦ من أسرة اتصلت بهم بالمصاهرة ، فوجد أن من هؤلاء ٣٦٦ شحاذاً ، ١٧١ مجرمًا ، ١٠ أغتيلوا ، أما الأطفال الذين دخلوا المدرسة من هذه الأسرة ، فقد وجد أن منهم ٦٢ من درجة جيد ، ٢٨٨ من درجة متوسط ، ٤٥٨ من درجة تحت المتوسط ، كما وجد أن عدد المصابين بأمراض منهم ٢٨٢ .

وهاك مثل آخر لأثر الوراثة يظهر من دراسة أسرة « كاليكاك » التى قام بها دكتور « جوادارد » مؤسس هذه الأسرة « مارتين » جندى فى جيش الثورة الأمريكية كان قد اتصل بفتاة ضعيفة العقل ، وقد نشأ عن هذا الاتصال على مر الأجيال أسرة قوامها ٤٨٠ فرداً ، كان منهم ١٤٣ فرداً من ضعاف العقول ، ٤٦ عاديين ، ٣٦ ولداً غير شرعى ، ٣٣ من فاسدى الأخلاق (من الناحية الجنسية) ، ٢٤ من معتادى السكر ، ٣ مصابين بالصرع ، ٣ مجرمين ، ٨ من أصحاب البيوت السرية ، ٨٣ ماتوا وهم أطفال .

تزوج نفس هذا الجندى بعد الحرب من أسرة طيبة أمكن تتبع ٤٩٦ فرداً من النسل الذى نتج من هذا الزواج الجديد ، وقد وجد أنهم جميعاً عاديين عدا فردين فقط ، بل وجد أنهم أكثر من عاديين فى الناحية العقلية والأخلاقية ، وصلوا إلى مناصب محامين ، أطباء ، معلمين ، تجار ، حكام ، أساتذة ، عمداء كليات ، ورؤساء جامعات ، وليس من شك فى أن هذا النسل لا يمكن أن يكون سيئاً فى أى

بيئة بينما الشعبة الأخرى التي تحمل نفس الاسم وتعيش في نفس البيئة ، قد ملأ أفرادها السجون والملاجئ إذن فلقد كانت الوراثة هي العامل الفعال في تكوين الصفات الأساسية لكل من الشعبتين .

وقد درس « وينزهب » عائلة « جوكس - إدواردز » ويبدو أن هذه الدراسة تبين عامل الوراثة وأهميته بوضوح أكثر ، وقصة هذه الأسرة أن « اليزابث تيهل » كانت فتاة من « نيو انجلند » على جانب كبير من الجمال والذكاء ، تزوجت سنة ١٧٦٧ من « رتشارد ادواروز » فأنجبا « تيموسى » وأربعة أولاد آخرين ، وبعد ذلك تزوج « رتشارد » فتاة أخرى متوسطة الذكاء أنجبا ثلاثة أولاد وبنتين ، إلا أنه لوحظ بينما كان أفراد الأسرة التي نتجت من زواج « رتشارد » بزوجه « اليزابث » بينما كان هؤلاء فوق المتوسط ، بل ممتازين في الحياة العقلية والحياة العامة ، لم يرق من أبناء الزوجة الثانية شخص واحد فوق المتوسط ، وليس من شك في أن أبناء الزوجة الأولى كانوا قد حملوا نواة ذكاء أهمهم الفطرى .

وقد وجد « بيتر » أن الترابط بين الآباء والأبناء في العمل المدرسى هو كما يأتى :

الأبناء		آباء
ضعيف	جيد	
٪ ٢٥	٪ ٧٧	جيد + جيد
٪ ٤٠,٣	٪ ٥٩,٧	جيد + ضعيف
٪ ٥٥	٪ ٤٥	ضعيف + ضعيف

وقد أثبت أبحاث « والتر كراوس » أنه إذا كان كلا من الوالدين عنده موهبة نحو الرسم أو الموسيقى مثلا ، فإن نسبة المهوبين من هذا النسل تبلغ ٧٥ - ٩٠ ٪ وتظهر هذه المواهب في الذكور أكثر من الإناث ، وإذا كان أحد الوالدين موهوباً فإن كل جنس يرث الجنس المقابل له ، الولد يرث مواهب الأب ، والبنت ترث مواهب الأم ، ولكن إذا كان للأم موهبة خارقة للعادة ، فإن الأولاد أميل لوراثة تلك الموهبة من البنات وهم في هذه الحالة يكونون أميل لوراثة صفات أهم من صفات أبيهم .

نجد في زواج الموهوبين أن الولد يرث ٧٥٪ من صفات أبيه ، ٥٪ من صفات أمه ، والعكس صحيح بالنسبة للبنت ، أما في زواج غير الموهوبين فإننا نجد أن نسبة غير الموهوبين في النسل الجديد ٥٥٪ - ٦٠٪ ؛ وأن ٦٪ من هذا النسل فقط يكون موهوباً .

هذا يؤدي بنا إلى القانون الثاني من قوانين الوراثة ، وهو أنه على الرغم من وجود التشابه بين الوالدين والولد ، فإن الطبيعة تسمح بوجود تنوعات دائماً ، أى أن التطبيق ليس تاماً ، ويخلط بعض الناس بين التنوعات والتعديلات بل ويسمونه صفات مكتسبة ، والواقع أن التنوع بالمعنى الصحيح هو تغير جراثيمي ، إذ أن بعض الصفات في البويضة المخصبة تميل إلى التغير ، والمهم في هذا التعريف هو نصه على التغير الأصلي الجراثيمي ، هذه التغيرات تورث وتنتقل من جيل إلى آخر ، أما التحسن أو التعديل فشيء آخر نتيجة عوامل البيئة الخارجية ، ولذلك فهو لا يورث ، إنه تغير يطرأ من البيئة تتطلبه ظروف الحياة الخارجية ، ويثبت بالاستعمال والتدريب ، بهذا المعنى تكون التربية صفة مكتسبة لا تنتقل مباشرة من جيل إلى جيل ، أما الشيء الذي يورث وينتقل من جيل إلى آخر فهو المقدرة العقلية التي تمكن الجيل الجديد من أن يتلقى ثقافة مساوية (في الدرجة) للثقافة التي استطاع الوالد أن يتلقاها .

بهذه المناسبة نذكر أن العاهات تعديل في البنية وليس تنوعاً ، وقطع أذنان الكلاب أو الخراف ليس تنوعاً ، فهذه الحيوانات تولد ولها ذبول ، وسنرجع إلى هذه النقطة فيما بعد . ولحسن حظ الجنس البشري يرث النسل التنوعات المفيدة بدرجة مبالغ فيها أحياناً ، بينما التعديلات التي تخسر الفرد شيئاً من صفاته الجسيمة مثلاً ، لا تنتقل خلال الأجيال ، وإلا اقتضت الحال بالجنس البشري إلى الإفلاس . لا يزال سبب التنوعات غامضاً ، ولكن كل ما نستطيع أن نقوله أن التنوعات حقيقة واقعة وأن كل المواد الحية (البروتوبلازمية) تميل إلى التنوع ، وبدون هذا الميل في النباتات والحيوانات لا يمكن وجود تطور ، ويعتقد « داروين » أن الاختيار الطبيعي ، اختيار الطبيعة لأحسن التنوعات ، هو السبب في معركة الحياة ومهما يكن من شيء فإن التطور كان موجوداً ، ولا يزال موجوداً ، وأن النتيجة النهائية له هي الإنسان نتيجة تطور ملايين السنين .

قانون التنوعات

لو أخذ عدد من الناس — بطريق الصدفة — وكان هذا العدد متجانساً في الصفات العامة ، ثم أجريت مقاييس مختلفة لأى صفة من صفاتهم ، فإنه يلاحظ أن توزيع هذه الصفات يتبع ما نسميه بمنحنى الصدفة أو الاحتمالات .

١ — منحنى الصدفة :

لو قذفنا عشرة قطع من العملة ١٠٢٤ مرة وأحصينا عدد المرات التى سقطت فيها العملة على الوجه المرسوم أو الوجه المكتوب عليه ، فإننا نجد النتيجة ، تتفق ومنحنى التوزيع العادى .

والنتيجة لهذه الإحصاءات أن جمهور الناس يحتشد فى الوسط ، بينما الشواذ فى الأطراف ، الشواذ فى الإفراط فى الطول أو فى القصر ، فى الذكاء أو فى الحمول ... إلخ .

وهذه التنوعات موجودة فى كل صفة من الصفات البشرية ، فى التذكر ، والذكاء ، السرعة فى الكتابة على الآلة ، والسرعة فى الكتابة عامة . . . إلخ .

٢ — هذه التنوعات تميل نحو المتوسط العام ، والشذوذ يميل عن المستوى العام أو المتوسط العام من جيل إلى جيل .

أو كما يقول « جالتون » « كل صفة للإنسان يشاطره فيها بنو جنسه » ، ولكنه يميل عن المستوى العام بدرجات تتفاوت حسب القرب أو البعد عن المورث ، من حيث القرابة الزمانية ومن حيث القرابة فى الدم ، ويبدو أنه كلما كان التغير شاذاً بعيداً عن المتوسط أو المستوى ، كلما كانت وراثته أقل ، فالطبيعة تميل إلى إقصاء الشاذ ، وإبقاء المتوسط ، فالطوال يلدون طوالاً والنسل الطويل قد يكون أطول من المتوسط ، ولكنه أقصر من الوالد الطويل (الشاذ) والقصار يلدون قصاراً ، قد يكون أقصر من المتوسط ، ولكنه أطول من أبيه ، أى أن السلالة الطويلة تميل إلى القصر ، والسلالة القصيرة تميل إلى الطول وقد وصل « جالتون » إلى هذه النتيجة بعد إحصاء مقاييس الطول فى الأمة الإنجليزية ، إذ أنه وجد أن الآباء الذين طولهم ٧٢ بوصة متوسط طول أبنائهم ٧٠,٨ بوصة — بينما الآباء الذين طولهم ٦٦ بوصة متوسط طول أبنائهم ٦٨,٣ بوصة ، وهذا يفسر لماذا لا يلد النابغون من

يساويهم في النبوغ ، ويرى « جالتون » أن الفرد يرث نصف صفاته من والديه ، ثم تسير وراثته لحدوده الأقربين ، والأقدمين وفق متوالية قوامها ، $\frac{1}{2}$ ، $\frac{1}{4}$ ، $\frac{1}{8}$ ، $\frac{1}{16}$ ، $\frac{1}{32}$ ، $\frac{1}{64}$... إلخ حسب ترتيب الحدود .

وأخيراً إذا تذكرنا أن في كل حيوان منوى أو بويضة ٢٤ كروموزوم ، يمكن أن تتكاثر بالتلقيح ، وأن هذه الكروموزومات هي حاملات صفات كل من الوالدين ، وهي التي تقرر مصير الطفل أو الجنين ، وهذا كما نرى أمر متروك للاحتمالات والصدف ، وإذا تذكرنا أيضاً أن احتمال الاتحاد بين كروموزومات الحيوانات المنوية والبويضات لا عداد لها ، وأن كل كروموزوم يحمل عدداً كبيراً من العوامل الأساسية في تكوين الجنين من النواحي الجسمية والعقلية ، فهمنا تعذر تطابق صفات الوالدين مع صفات الجنين ، وفهمنا مسألة التنوعات وقانون الصدف الذى سبق أن تحدثنا عنه .

نظرية مندل

صاحب هذه الأبحاث « جورج يوحنا مندل » (١٨٢٢ - ١٨٨٤) وقد تقدم هذا العالم بنتائج أبحاثه على النباتات سنة ١٨٦٦ ونستبين منها ثلاثة عناصر أساسية نذكرها بإيجاز .

١ - الوحدات المستقلة للصفات :

كل كائن حي ، بالرغم من أنه فسيولوجياً ، يعتبر وحدة ، فإنه من وجهة نظر الوراثة يعتبر مركب من عدد كبير من الوحدات الوراثة .

٢ - الصفات الأساسية :

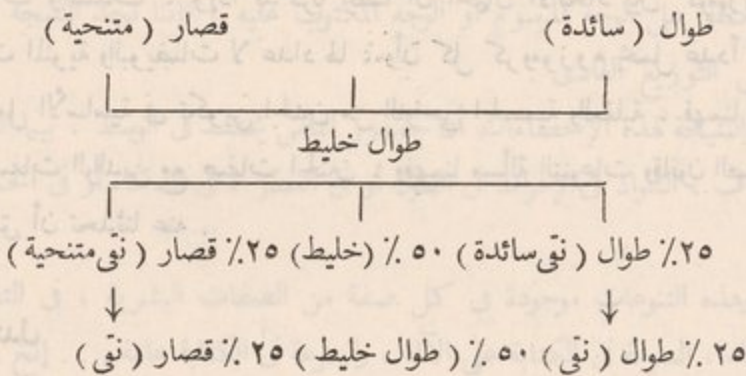
هناك صفات أصلية ، وصفات ثانوية لكل فرد ، فإذا ظهرت الصفات الأساسية في النسل كان بها ، وإن توارت وظهرت الصفات الثانوية فإن ذلك لا يمنع من ظهور الصفات الأساسية في النسل الجديد مهما تباعدت الحدود .

٣ - نقاء الخلايا المخصبة :

لا تستطيع الخلية الواحدة أن تشمل سوى صفة واحدة من الصفات الثانوية

فيمكن مثلاً أن تشمل صفة الاستدارة أو التجعد ولكن لا تشمل الاستدارة والتجعد معاً ، فإذا كان في كل من الخليتين تلك الصفة فإن الخلية المخصصة ستشتمل على تلك الصفة ، وإذا كانت إحدى الخليتين تشتمل على صفة الاستدارة فالأخرى تشتمل على التجعد ، فإن النتائج يكون مستديراً لأن الاستدارة هي الصفة السائدة ، أما الصفات المتنحية فتتوارى حينئذ .

يلخص الشكل الآتي نظرية مندل .



دراسة التوائم

هذه الدراسة متممة لموضوع الوراثة وقد قام بها « جالتون » ، « ثورنديك » « ميرمان » و « ولايترباخ » وقد استعمل « جالتون » طريقة الاستجواب ولذلك فنتائجه ليس لها متانة النتائج العلمية ولكنه على أى حال لفت النظر إلى نوعين من التوائم ، التوائم المتشابهة والتوائم غير المتشابهة وأولاهما عادة من جنس واحد ومن المحتمل أن يكونا من بويضة واحدة ، أما غير المتشابهة فإنهما من خليتين مختلفتين وأحياناً تكون من جنس واحد ولكنهما على أى حال نتيجة إخصاب أكثر من بويضة .

وقد قام « ثورنديك » بأبحاث على ٥٠ زوجاً من التوائم من مدينة « نيويورك » وأجرى عليهم ٨ مقاييس جسمية ، ٦ مقاييس عقلية ، وقد انتهى إلى النتائج الآتية :
إذا كان تشابه التوائم نتيجة للوراثة فلا بد من أن تكون :

١ - أن نسبة تشابه التوائم بين سن ٩ - ١١ تساوى تشابههم بين سن ١٢ - ١٤

٢ - تشابه التوائم أكثر من تشابه الأشقاء (الأخوة العاديين) .

وإذا كانت البيئة هى العامل الأكبر فلا بد أن يكون :

١ - تشابه التوائم بين سن ٧ - ٩ يجب أن يكون أقل منه بين سن ١٢ - ١٤

٢ - تشابه التوائم مساوياً لتشابه الأشقاء (المقيمين فى بيئة واحدة) .

وقد وجد « بيرسون » أن عدم التساوى فى الصفات العقلية للأخوة الأشقاء مثل

الذكاء ، والحيوية ، والشعور بالضمير ، والمزاج ، والشعور بالذات ، والحياء -

صفات ربما لعبت البيئة فيها دوراً كبيراً وقد وجد أن عدم التطابق هذا يكون بنسبة

٥٢ ٪ ، ومثل هذه النسبة تلاحظ فى الصفات الجسمية الأخرى مثل لون الشعر ،

النسبة الرأسية ، لون العين ، القامة ، طول القامة - وهذه صفات لا تؤثر فيها البيئة

كثيراً - إلا فى حالة توافر الطعام أو قلته ، وعلى أى حال فدرجة التشابه تسير صعوداً

بين الأشقاء ، ثم التوائم غير المتشابهين ثم التوائم المتشابهين ، والبيئة لا تبدأ عملها

إلا عند ما يشتد ساعد التوائم ، وكلما تقدمت بهم الأيام ، وقد وصل « لايترباخ »

إلى النتائج الآتية :

متوسط معامل الارتباط بين التوائم المتشابهين (من نفس الجنس) ٠,٨٠

٠,٥٠ غير المتشابهين » » » » »

٠,٥٠ وبين الأشقاء - الأخوة » » » » »

٠,٤٠ والأخوة غير الأشقاء » » » » »

٠,٢٥ وأبناء العم » » » » »

وقد أدت نتائج أبحاث « لايترباخ » إلى ما يأتى :

١ - التوائم الكبار لا يزيدون كثيراً فى درجة التشابه عن التوائم الصغار

إذن فالوراثة - أقوى تأثيراً من البيئة .

٢ - التوائم المتشابهون فى الجنس أكثر تشابهاً من التوائم غير المتشابهة فى الجنس .

٣ - التوائم أكثر تشابهة من الأشقاء ، وهؤلاء أكثر تشابهاً من غير الأشقاء

وهؤلاء أكثر تشابهاً من أبناء العم ، وكلما كانت الصلة أقرب كلما كانت

درجة التشابه أكبر .

٤ — درجة التشابه عند التوائم في مقاييس الذكاء هي ٩٥٪ / ٩٦٪ .

٥ — التوائم إما من بويضة واحدة وإما من بويضتين مختلفتين .

٦ — التوائم المتشابهة من بويضة واحدة .

أما درجات التشابه بين الأقارب فهي كالآتي حسب نتائج « ونجفيلد »

معامل الارتباط بين	التوائم الذين من بويضة واحدة	٠,٩٠
» » »	التوائم المتشابهين في الجنس	٠,٨٢
» » »	التوائم الذين من أكثر من بويضة	٠,٧٠
» » »	التوائم الذين من جنسين مختلفين	٠,٥٩
» » »	الأشقاء	٠,٥٠
» » »	الأخوة غير الأشقاء	٠,٣٠
» » »	أبناء العم	٠,٢٧
» » »	الذين تربطهم صلة الجد الواحد	٠,١٥
» » »	الذين لا تربطهم صلة القرابة	٠,٠٠
» » »	الأيتام	٠,٠٠

ومن النتائج السابقة وصل إلى الاعتبارات الآتية :

١ — لا يوجد فرق كبير في درجة التشابه في الصفات العقلية بين التوائم الصغار أو الكبار .

٢ — البيئة لا تكفي لتبرير التشابه العقلي بين التوائم .

٣ — التوائم الذين من نفس الجنس أكثر شبهاً في الذكاء من التوائم المختلفة الجنس .

٤ — درجة التشابه عند التوائم المختلفة الجنس ودرجة التشابه عند الأشقاء تكاد تكون متقاربة .

٥ — هناك نوعان من التوائم :

(١) التوائم المتشابهة الجنس الذين من بويضة واحدة أكثر تشابهاً من

غير المتشابهة من الناحية العقلية .

(ب) من الناحية الطبيعية ، درجة تشابه التوائم من نفس الجنس أكثر من درجة تشابه الأشقاء .

(ج) من الناحية البيولوجية ، التوائم غير المتشابهة أشقاء ولدوا في وقت واحد .

(د) الأشقاء أكثر اختلافاً بعضهم عن بعض من التوائم .

٦ — لا يوجد تشابه بين الأطفال اليتامى الذين تربوا في مكان واحد منذ الصغر .

٧ — درجة التشابه في الذكاء العام تختلف بين لا شيء عند الأفراد العاديين إلى ٩٠,٩٠ عند التوائم المتشابهة ، وهناك حالات وسط بين الطرفين .

البيئة :

البيئة هي كل ما يحيط بالإنسان من عوامل طبيعية أو ظروف بشرية واجتماعية ، وليس من شك في أن الإنسان يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها ، ودرجة تأثير الكائن الحي في البيئة تتناسب تناسباً عكسياً مع درجة رقيه الجسمي والعقلي ، ونذهب بعيداً في المقارنة فنقول إن الجماد لا يتأثر بالبيئة مطلقاً ، وأن أقل الكائنات الحية يؤثر فيها تأثيراً طفيفاً ، وأنه كلما صعد في سلم التطور كلما كان أقدر على المقارنة والاستغلال ، وتحويل البيئة إلى ما ينفعه ، وهذا راجع إلى مرونة أعصابه وقابليته للتشكل ، والكائن الحي إما أن يتلاءم مع البيئة أو يتحطم ، ودرجة الملاءمة مع البيئة تتناسب أيضاً مع درجة تقدمه الجسمي والعقلي ، ومرونة أعصابه واتساع أفق نشاطه العقلي ولقد غالى بعض الكتاب في قيمة البيئة ، ولا سيما « راتزل » الألمانى الذى حاول تفسير التاريخ والحركات القوية بعوامل جغرافية بحتة ، ولكنه أفسح مكاناً لتفكير الإنسان الذى قبل تحدى البيئة واستجاب لها ، وقال إن لكل من البيئة والإنسان أثره في الآخر .

ونحن لكى نفهم آراء البيثيين لا بد من أن نفهم نظرية التطور ، إذ أنه يخيل إلينا أن موضوع البيئة وموضوع التطور كوجهي العملة لا يمكن الفصل بينهما .

فالتطور هو ملائمة الكائن الحي للبيئة التي حوله ، إنه نزوع من الكائن الحي للتغير والتحول بحيث يتلاءم مع من حوله ، هذه الدورة من التلاؤم لا تقف عند

حد اللهم إلا إذا بلغ الكائن الحى من الكمال درجة عظيمة تجعله متكيفاً تماماً مع البيئة ، هذا التغير والتحول (التطور) يسير ببطء على مدى الأجيال ، وقد كان « أرسطو » يرى أن هذا التطور لا يكاد يظهر أثناء جيل من الناس أو حياة شخص من الأشخاص ، بل إنه تطور بطيء غير ملحوظ ، وأن التطور السريع الذى يطرأ على الكائن الحى يمثل أمثلة أتم تمثيل تطور الجنين فى بطن أمه إلى أن يصبح طفلاً إنسانياً ، وأثناء هذه العملية يتطور الكائن الحى ويمر صعوداً فى سلم التطور من مرتبة أدنى من الحيوان إلى أن يصبح إنساناً سوياً .

مما يدل على وجود هذه الصلة ، أن هناك أعضاء لا فائدة لها فى الوقت الحاضر ويقول « بفن » الفرنسى (١٧٠٧ - ١٧٨٨) أن الطبيعة ليست عابثة ، وأن لكل عضو من الأعضاء وظيفته الخاصة ، وأنه إذا وجدت أعضاء لا فائدة منها فى الوقت الحاضر فلا بد وأنها كانت ذات فائدة فى طور من أطوار تطور الكائن الحى ، وأنها باقية لتذكرنا بهذا الطور الماضى ، وهذه الزوائد يسميها معمرات .

جاء بعد « بفن » العالم الفرنسى « لامارك » (١٧٤٤ - ١٨٢٩) الذى قال إن الكائنات الحية تنمو نمواً مضطرباً فى الكمال ، وأن هذا التقدم والتطور يتطلب صفات مكتسبة جديدة ، وأن هذه الصفات المكتسبة يمكن أن تورث من جيل إلى جيل ، وكل جيل يكمل حلقة الملاءمة ويورث ما استقر عليه إلى الجيل التالى وهكذا حتى يظهر على مدى الزمن نوع جديد ، فالزرافة مثلاً كانت رقبها قصيرة كرقبة الحصان ثم لكى تستطيع أن تبلغ بعنقها أوراق الشجر كان لا بد أن تستطيل هذه العنق وقد تم هذا على مدى أجيال طويلة ، هذه النظرية تعتمد على نقطتين رئيسيتين .

(أ) ضرورة وجود الدافع الباطنى للتطور .

(ب) نقل الصفات المكتسبة من جيل إلى جيل .

ثم أتى دارون (١٨٠٩ - ١٨٨٢) واستطاع أن يجعل الناس يفكرون خلال نظرية التطور ، وقد وضع نصب عينيه تأكيد نقطتين بالغ فيهما أتباعه من بعده ، وهما أثر البيئة القوى من ناحية وتنازع البقاء وبقاء الأصلح من ناحية أخرى . فبينما كان « لامارك » يرى أن عملية التطور تملها رغبة أو دافع باطنى تجعل الكائن الحى

ينزع إلى التلاؤم والتطور من تلقاء نفسه ، نجد أن « داروين » يرى أن البيئة هي التي تجبر الكائن الحي على هذا التطور .

إنه يقول إن البيئة محدودة النطاق ، لا تتسع أرجاؤها لجميع الكائنات الحية ، لذلك نشأ تنازع شديد على البقاء بين تلك الكائنات ، وبطبيعة الحال لا يبقى إلا الأصلح .

فمثلاً الزرافة كان بعضها طويل العنق وبعضها قصير العنق ، أما طويلة العنق فاستطاعت أن تجد في هذه الصفة سلاحاً في نضالها في معترك الحياة ، إذ استطاعت أن تصل بها إلى أوراق الأشجار فبقيت ونجت من الهلاك ، بينما قصيرة العنق هلك ، لم يبق إذن إلا الأصلح من الزراف ، والأكثر ملاءمة لبيئته ، وهذا النوع من الزراف هو الذي تناسل وبقى .

فالمسألة إذن مسألة انتخاب طبيعي ولا يمكن أن تتم مسألة الانتخاب الطبيعي دون وجود تنوعات عديدة من الصفات تختلف في درجة تنوعها اختلافاً تدريجياً ، من هذه التنوعات تستطيع الطبيعة أن تستبقى ما هو ملائم للبيئة وتقوية وتورثه ، بينما هي تستبعد ما ليس يلائم البيئة وتفنيه .

هذا ويكاد يتفق علماء التطور والبيئة في مسألة الصفات المكتسبة وأنها تورث ، بالرغم من تجربة « وايزمان » الذي قام بقطع ذيول الفئران ومراقبة نسلها التي أجريت على ذيولها ، وقد قال إن هذه صفة مكتسبة لم تورث وظن بذلك أنه قضى على نظرية التطور ، وقد فاته أن الفئران لا ترغب في قطع ذيولها وأن هذا التشويه — بالنسبة للفيران — لم يكن ضرورة تقتضيها البيئة أو تبررها ، وأخيراً فإن هذه الصفة المكتسبة لم تعد بعد أن تكون ثانوية لا تؤثر في الحيوانات المنوية .

فالصفات المكتسبة التي تقتضيها ضرورات البيئة هي التي تورث ، بل إن هذه الصفات المكتسبة إذا تعود عليها الإنسان منذ سن مبكرة ، بدرجة تجعلها ذات أثر فعال في حقل الحياة تعدل من التركيب الجسماني للفرد ، تورث ، أو على الأقل يورث الاستعداد لها ، فأبناء الحداد إذا نشؤوا في بيئة يملؤها دخان كوره ، ويتعودون حمل المطرقة فيها منذ نعومة أظفارهم سيصبحون مفتولي العضل ، ويكونون أكثر استعداداً في اكتساب صفة الذراع القوي في زمن أقصر من أيهم ، وقد قام

« مكدوجال » بتجربة طريفة في هذا الباب بأن وضع فأراً في برميل ، لا يستطيع الخروج منه إلا من أحد طريقين أحدهما مظلم والآخر منير ، ولكنه وضع في الطريق المنير سلكاً كهربائياً يسبب رعشة كهربائية ، ثم صب في البرميل ماء ، فاضطر الفأر للهروب وفر من الطريق المنير فأصابته الرعشة الكهربائية وقد وجد أن الفأر ظل على خطئه ١٦٥ مرة ، وقد وجد « ماكدوجال » أن النسل الثالث والعشرين لهذا الفأر لم يخطئ سوى ٢٥ مرة قبل أن يهتدى إلى الطريق الآمن .

وإذا انتقلنا إلى السؤال الآتي : كيف نشأت الغرائز ؟ فإننا نجد الغرائز عادات للجنس انتقلت من جيل إلى آخر عن طريق الوراثة ، فهي صفات مكتسبة استمرت من جيل إلى آخر ، وكان الجيل الجديد دائماً أسرع في اكتسابها من الجيل المدبر مثلاً : الحيوان في خطر ؛ يجرى ؛ فيعتاد الجرى إذا دهمه خطر ، وهذه العادة تنتقل أو يكتسبها الجيل الجديد بشكل أسرع فالآثار العقلية التي تحدد الأفعال الغريزية ، تتطور في الفرد مستقلة عن تجاربه وتكون الغريزة ، هذه العملية بطيئة دون شك وغرائزنا ترجع إلى الماضي السحيق لأسلافنا البدائين .

° ° °

البيئة الاجتماعية

نستطيع تحت هذا العنوان أن نوفق بين البيئة والوراثة ، إذ أن كلا من العاملين كبير الأثر في الإنسان ، وقبل أن نعرض الحل الوسط ونوفق بين الرأيين نتطرق قليلاً مع « دي كاندول » الذي أرجع كل شيء إلى الوسط الاجتماعي ، وقد درس هذا الباحث ٢١٢ فرداً من الأكاديمية الفرنسية ، ٢٣٥ من أفراد الجمعية الملكية بلندن و ١٥٠ عضواً من أعضاء الجمعية الملكية ببرلين ، وقد وجد أن هؤلاء جميعاً ينتمون إلى طبقة توفر لديها وقت الفراغ وليسوا من طبقة كل وقتها مشغول في كسب القوت ، أو من هؤلاء الذين يقومون بأعمال غير فنية وقد وصل إلى النتائج الآتية :

١ - أن عدداً منهم في بسطة من العيش تمكن من أن يكرس حياته للعلم .

٢ - وأنهم ورثوا ثقافة قديمة أمكن توجيهها للتوجيه الصحيح .

٣ - ومعظمهم من أسر ميلها العام نحو العلوم أو الآداب .

٤ - وهم يخضعون لنظام تربوي حسن خصوصاً في المرحلتين الثانوية والعالية بعيداً عن المؤثرات الدينية أو السياسية .

٥ - وقد توفرت لديهم الوسيلة والوسيلة مثل المكتبات ، والمعامل ، والأبحاث ، وما شاكل ذلك .

٦ - اهتمام الرأى العام بالحقائق العلمية وبالعلماء والأدباء .

٧ - حرية التفكير والرأى والنشر مكفولة لهم جميعاً .

٨ - وهم جميعاً يتقنون لغة من اللغات الثلاث : الألمانية ، الفرنسية ، الإنجليزية

٩ - الوجود فى أقطار مستقلة .

١٠ - الوجود فى إقليم معتدل .

١١ - الوجود فى أقطار متمدينة .

وقد لوحظ أن سويسرة من أحفل الأقطار بالنوابع ، وقد أرجع « دى كاندول » ذلك إلى أنها من أصلح البيئات التى تتوافر فيها أكبر عدد من الظروف الملائمة .

وقد بحث « لانرمانا » الصلة بين عمل التلميذ وظروفه والبيئة الاجتماعية فوجدها كما يلي :

١٩,٠	معامل الارتباط بين عمل المدرسة ودخل الأسرة
٣٢,٠	» » » » وحجم الأسرة
٥٣,٠	» » » » وحالة المعيشة
٦٣,٠	» » » » والاستقرار والوافق العائلى

ليس هذا فحسب بل امتد البحث إلى ترتيب الولد فى الأسرة وأثره فى عمله المدرسى ، وقد وصل « بوسيان » إلى نتائج طريفة نجمها فيما يلى :

حالات الرسوب فى الولد الأول بنسبة ١٨ ٪
حالات الرسوب فى الولد الثانى بنسبة ١٥ ٪
حالات الرسوب فى الولد الثالث بنسبة ٣٥ ٪

وقد وجد أن ولدين أو ثلاثة هو العدد المناسب جداً لأفراد الأسرة كى ينمو بينهم الطفل العادى نمواً طبيعياً .

والواقع أن الوراثة والبيئة مرتبط كل منهما بالآخر تمام الارتباط ، فالوراثة

تمدنا بالمميزات والبذور ، والبيئة هي التربة التي تنمو فيها هذه البذور ، وعلى قدر صلاحية التربة للبذور تكون درجة نجاح النبات وقوته ، فالبيئة إذن هي التي تحدد إلى أى حد يمكن أن تظهر المميزات الموروثة ، هي الوسط الذي يسمح بمميزات الوراثة أن تظهر ، فإن كان الوسط مشجعاً ظهرت ، وإلا قبرت ، « فبتهوفن » لا يمكن أن يكون هذا الموسيقى الشهير إذا كان قد ولد في وسط إفريقية ، ربما كان أحسن ضارب على الطبلبة بين قومه ، ولكن « سيموفينياته » لم تكن لتظهر . هذا إلى أنه لا يمكن تكوين موسيقى من شخص أصم ، كما لا يمكن لضعيف العقل أن ينال من التربية والتعليم مثلما يناله العاديون ولكن يصح أن يوجه توجيهاً مهنيّاً . إذن هناك حدود تضعها الوراثة لعملية التربية والتعليم .

يولد الأطفال واثنين صفات خاصة ، ولكنهم يولدون أيضاً داخل وسط اجتماعي انحدرت إليه صفات وراثية اجتماعية ، أى أن الطفل له مميزاته الموروثة ، يخرج بها إلى عالم له ، نظام اجتماعي كما له تقاليده التي ورثها .

وبالرغم من أن الآباء لا يستطيعون أن يورثوا أبناءهم علمهم وفنهم ، إلا أن الذى يحدث فعلاً هو أن العلم والأدب والفن والقوانين وتقاليد الجنس البشرى تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الكتب والصور والقطع الفنية ، والقوانين والميراث والعرف — وهذه جميعاً تصبح المؤثر البيئي ذات القوة الكبيرة على الجيل الجديد الذى يستعملها بذكائه الطبيعي ، فالمسألة إذن لا تخرج عن نشاط موروث يكمله نشاط مكتسب .

فالوالد الذى يحيط بأبناءه بجو علمي ، وكتب وصور ، وموسيقى ، وذوق سليم جدير بأبناء نابغين ، والواقع أنهم لم يستطيعوا الاستفادة من هذا الوسط المهيأ فلا بد وأن هناك نقصاً في صفاتهم الموروثة . كذلك المدرس يستطيع أن يخلق وراثية اجتماعية بطرق بحثه لميول تلاميذه ، وتهبته جو مدرسي محب إليهم .

هذه الوراثة الاجتماعية ليست كالوراثة البيولوجية ، تنتقل « بالحرمل لازم » ولكنها لا تقل أثراً في تهبة الجيل الجديد ، والواقع أن البيئة الاجتماعية الحسنة تستطيع أن تؤثر في الوراثة الطبيعية وتهذبها ، كما تحسن قواعد الصحة والطب الوقائي في البنية الضعيفة ، ولكن ، لسوء الحظ ، هذا الدواء بسيط وأثره لا يتعدى جيل واحد ،

ولا بد أن نبدأ بتقنية البذور إذ ماذا تستطيع أن تصنع أقوى التربات وأصلحها في بذور ضعيفة ، أو بذور نبات شوكة ؟ إنها لا تنتج إلا نباتاً شوكياً ، كما أن البذرة الطيبة لا تستطيع أن تنمو نمواً حسناً في تربة ملحة أو تربة ضعيفة .
ما من بيئة اجتماعية — مهما كانت — تستطيع أن تحل في الأهمية محل الوراثة البيولوجية « القوية الأثر » .

ولكن ما العمل ، وهذه هي الوسيلة الوحيدة التي في يد المدرس ؟ إنه لا يستطيع للطبيعة البشرية تحويلها ، ولكنه يلطف منها ويهذب من شرورها ، أو يستغلها ويهديها أقوم سبيل .

ومن هنا ننتقل بالقارئ إلى دراسة الطفل النامي لنرى أثر العوامل الوراثية ، والبيئة فيه ولنخرج من هذه الدراسة بأحدث ما وصلت إليه أبحاث رجال التربية وعلم النفس في هذا المضمار .

على ، بعضها مبكر ، وبعضها متأخر ، بعضها بسيط وبعضها معقد . وما نهدف إليه في هذا الفصل لا يبدو أن يكون استعراضاً سريعاً لهذا الطفل النامي في مختلف مراحله ، بحيث يتمكن القارئ من ترائق هذا العرض السريع من الإلمام بقصة النمو في مختلف أطوارها ، ولكن يتمكن من أداء ذلك بعد أن نألفه علينا أن نركز اهتمامنا بمظهر واحد لحسب من مظاهر نمو الطفل ، ونضع تطور هذا المظهر في شتى مراحل النمو من غير أن ننسى أن هذا المظهر إنما هو مظهر متكامل ومضاعف مع ذلك الكل الذي يطلق عليه « الطفل » .
إن دراسة الأطفال قد تشمل دراسة النمو الجسماني والنمو العقلي والنمو الاجتماعي والنمو النفسي . أما النمو الجسماني فهو إلى حد بعيد علامة من علامات الصحة ، وإن كان يعتمد في كثير من أواحيه على العوامل الوراثية . ولما النمو العقلي الخارج من أمثاله أيضاً على تأثير الوراثة ، فقد يثار بالخالات الرغسية الشديدة ، وبمحاولات ضعف التغذية وبترجيح البيئة التي تبحث عن ذلك النشاط العقلي . وبين هذا النمو الجسماني علاقة إيجابية بسيطة ، ولما النمو الأكاديمي أي العلمي فيعتمد على النمو العقلي وعلى البيئة للتربية ، والتفكير التي تلحق الشخصية فيعتمد على صحة الطفل الجسماني . وعلى إتران إفرازات الغدد ، كما يعتمد على البيئة ، لا سيما

مراجع

الفصل السادس

1. Peter Sandiford : Educational Psychology.
2. Charlotte Buhler : From Birth to Maturity.
3. Thompson : Instinct, Intelligent and Character.
4. Ross : Groundwork of Educational Psychology.
5. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.

وبالرغم من أن الآباء لا يستطيعون أن يورثوا أبناءهم علمهم وفهمهم ، إلا أن الذي يحدث فعلاً هو أن العلم والأدب والفن والقوانين وتقائيد الجنس البشري تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الكتب والصور والقطع الفنية ، والقوانين والمبادئ والفكر . وهذه جميعاً تصبح للوالد البشري ذات القوة الكبيرة على الجيل الجديد الذي يستطيعها بد كانه الطبيعي ، فالمسألة إذن لا تخرج من نشاط موروث يكمله نشاط مكتسب .

فالوالد الذي يحيط بأبنائه بحر علمي ، وكتب وصور ، وموسيقى ، ودوق سليم جنير بأبناء تابعين ، والواقع أنهم لم يستطيعوا الاستفادة من هذا الوسط أثناء تلامذتهم وأن هناك نقصاً في صلتهم الموروثة . كانت المفروض يستطيع أن يخلق وراثاً اجتماعية بطرق جيدة ليول تلاميذه ، وفيه جو مدرسي محب إليهم . هذه الوراثة الاجتماعية ليست كالأوراث البيولوجية . تنتقل ، بالضرورة ، ولكنها لا تقل أثرها في تربية الجيل الجديد ، والواقع أن الوراثة الاجتماعية الحديثة تستطيع أن تؤثر في الوراثة الطبيعية بنهائياً ، كما تحصل المبادئ الصعبة والطلب الذاتي في الوراثة الضعيفة ، ولكن ، لسوء الحظ ، هذا الدواء بسيط وآثره لا يطغى جيل واحد ،

الفصل السابع

الطفل ككائن حي نام

يولد الطفل وينمو ، ثم يصير رجلاً ، فما هي عملية النمو هذه ؟

— إنها تلك العملية التي تتخلق من الطفل رجلاً بالغاً ، والتي تحوله من كائن حي يعتمد على الغير في كل شيء إلى إنسان يعتمد كثيراً على نفسه ، وتنقله من كائن حي ، حركاته عشوائية ، إلى إنسان يتحكم في حركاته عن طريق الإرادة والعادة . . . وهكذا يمكننا أن نستمر في ذكر هذه « الموازنات » ، ولكن ما ذكرناه كاف لإبراز ، ما نهدف إليه ، وهو أن النمو عملية تعني أكثر من مجرد الزيادة في الطول أو الوزن ؛ فالطفل ينمو ويتكون ، وفقاً لعمليات بعضها سريع ، وبعضها بطيء ، بعضها مبكر ، وبعضها متأخر ، بعضها بسيط وبعضها معقد .

وما نهدف إليه في هذا الفصل لا يعدو أن يكون استعراضاً سريعاً لهذا الطفل النامي في مختلف مراحله ، بحيث يتمكن القارئ عن طريق هذا العرض السريع من الإلمام بقصة النمو في مختلف أطوارها ، ولكي يتمكن من أداء ذلك نجد أنه لزاماً علينا أن نركز اهتمامنا بمظهر واحد فحسب من مظاهر نمو الطفل ، وتتبع تطور هذا المظهر في شتى مراحل النمو ، من غير أن ننسى أن هذا المظهر إنما هو مظهر متكامل ومتفاعل مع ذلك الكل الذي نطلق عليه « الطفل » .

إن دراسة الأطفال قد تشمل دراسة النمو الجسماني والنمو العلمي والنمو الاجتماعي والنمو الشخصي . أما النمو الجسمي فهو إلى حد بعيد علامة من علامات الصحة ، وإن كان يعتمد في كثير من نواحيه على العوامل الوراثية . وأما النمو العقلي فبالرغم من اعتماده أيضاً على تأثير الوراثة ، فقد يتأثر بالحالات المرضية الشديدة ، وبمحالات ضعف التغذية وبنواحي البيئة التي تبعث على ذلك النشاط العقلي . وبين هذا النمو الجسمي علاقة إيجابية بسيطة ، وأما النمو الأكاديمي أي العلمي فيعتمد على النمو العقلي وعلى البيئة المناسبة ، والتغييرات التي تلحق الشخصية تعتمد على صحة الطفل الجسمية ، وعلى اتزان إفرازات الغدد ، كما تعتمد على البيئة ، لا سيما

الشخصيات والاتجاهات العقلية للأفراد المحيطين بالطفل ، وأما النمو الاجتماعي والخلقي فيتوقفان إلى حد بعيد على عامل النضج وعامل الخبرة .

وسنحاول في هذا الفصل أن نتناول النمو الجسمي من حيث تأثيره على مظاهر النمو الأخرى ، كما سنخرج بالقارئ على النمو العقلي ، والنمو الاجتماعي ، وإليك صورة سريعة عن نمو الطفل في كل مرحلة .

أولاً - خصائص الطفل في مرحلة ما قبل دخوله المدرسة

(١) في السنة الأولى

١ - يكون النمو الجسمي سريعاً ، وهذا النمو يصحبه نمو هائل في الجهاز العصبي ، ويكون ثدي الأم مصدراً للغذاء ولاعطف ، يستجيب الطفل للمؤثرات الخارجية ، والداخلية إستجابة فطرية ، قبيل الشهر التاسع تبدأ عملية التسنين ، ويمكن البدء في عملية الفطام التدريجي ؛ يتمكن الطفل من الحركة ومن الوقوف ، ومن الحبو ، والمشي والكلام البسيط وهذا يساعد على اتساع الأفق العقلي للطفل .

٢ - أما عن النمو النفسي للطفل في سنته الأولى بعد ولادته مباشرة فيأخذ الشكل الآتي :

إن اهتمام الطفل الجنسي يكون مركزاً أكبر تركيز في الفم وقد يؤدي هذا إلى مص الأصابع ، وعند ما يصل الطفل الشهر التاسع من عمره يبدأ يعبث بأعضاء التناسل ، وهو في سنته الأولى من العمر في حاجة ملحة إلى الشعور بالأمن ، وبالعطف ، وبالحب .

٣ - النمو الاجتماعي للطفل ، يتعذر على الطفل أن يميز بين نفسه وبين العالم الخارجي ، ولا يهتم الطفل إلا بنفسه فقط ، ثم بمضي الشهور تزداد معرفته بالعالم نتيجة الاحتكاك .

٤ - يجب على الأم أو على المربية في هذه المرحلة أن تعمل على تعويد وليدها منذ ولادته على رضاعة الثدي وأن تأخذه أيضاً بالتعود على الرضاعة بوسائل أخرى صناعية كالمعلقة ، « والبزازه » وأن تعمل على تنظيم الوظائف العضوية ، وأن تشغل يدي الطفل بأشياء أخرى عند محاولته تناول الأعضاء التناسلية للعب بها .

ب - من السنة الأولى حتى السنة السادسة

١ - النمو الجسمي :

إن الطفل في خلال سنته الأولى يزداد وزنه إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه عند الولادة ، أما خلال السنة الثانية فيبدو النمو الجسمي أبطأ مما كان عليه في السنة الأولى ، ولما كان نمو الطفل في السنتين الأوليين - نظراً لسرعته - يعرضه لأنواع مختلفة من الأمراض مثل لين العظام ، السعال الديكي ، الحصبة وأمراض الجهاز الهضمي ، والعيون - لذا كان لا بد من العناية بالأطفال ورعايتهم في هذه الفترة : هذا ويكتسب الطفل القدرة على الجبو والمشي ، وصعود السلم ، والجرى وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة خبرته بالعالم الخارجى ، وزيادة عنصر الطمأنينة عنده فبالترديد تشتد عضلاته وتقوى إمكانياته على ضبطها في الأكل والشرب ، واللعب وفي الكتابة .

٢ - النمو العقلي :

تتسع دائرة تجارب الطفل وتزداد معرفته نتيجة إتقانه الكلام ، والمشي - فيأخذ في كشف الأماكن ، وتناول اللعب ، والتحدث مع الأشخاص - ويفهم معنى الأوامر ، والنواهي وخيال الطفل في هذه المرحلة غير مقيد - وهو في لعبه يبتكر ، ويحاكى الأب أو الأم - فالبنت تلعب بعروسها ، والولد يتوهم أنه جندي أو مهندس أو طبيب - هذا ويشد شعور الطفل بالذات فيجعله محباً للظهور على خشبة المسرح - أناشياً يحب أن يحتفظ بكل شيء لنفسه - مستطعاً تكثر أسئلته التي منها من أين يأتي الأطفال ؟ وفي هذه المرحلة تبدأ انفعالات الحب ، الخوف والكراهية في الظهور فتتكون لديه عواطف الحب نحو الأم ونحو حيوانه الأليف ونحو المدرسة - كما تتكون لديه عاطفة الكراهية نحو بعض الأشخاص - لذا يتبين لنا خطأ الآباء والأمهات في تخويف الطفل وهو أحوج ما يكون إلى الشعور بالعطف والحب ، والثقة ، والطاعة ، وحوالى سن الخامسة يصبح الاهتمام بالناحية الجنسية موجهاً إلى نفس الجنس .

٣ - النمو الاجتماعي :

يتمكن الطفل في سنته الثانية من أن يكون علاقة اجتماعية مع غيره من الأطفال وفي أخريات هذه المرحلة يبدأ الطفل يبحث عن أصدقاء من سنه . وجدير بنا معشر الآباء ، والأمهات أن يوفر له هؤلاء الأصدقاء الذين يجب أن يتعامل معهم في اللعب ويتفاعل معهم في الحديث ويتم بينه وبينهم عمليات الأخذ ، والعطاء وبذلك توضع الأسس السليمة للتربية الاجتماعية .

وفي هذه المرحلة تشتد انفعالات الطفل ، فهو شديد الغيرة من الأخوة الصغار وأحياناً الكبار ، شديد الحب ، كثير اللعب التمثيلي فيصور العصا حصاناً ، والكرسي تراماً وفي نهاية هذه المرحلة يلحق الطفل عادة بالروضة فتظهر مسحة الاستطلاع بشكل واضح ويبدو هذا عند ما يمطر معلمته بالأسئلة الدالة في كثير من الأحيان على التعطش للمعرفة ، وفي المدرسة يظهر ميله إلى التعاون ويبدأ يساهم في الواجبات المنزلية .

٤ - جدير بالمربي أن يساعد الطفل على تكوين عادات صحية بسية - وجدير به أيضاً أن يضع بذور الصحة العقلية السليمة ، وأن يمكن الطفل من التعبير عن نفسه تعبيراً حراً طليقاً - وليتذكر المربي أيضاً أن تربية الطفل عملية مستمرة تبدأ منذ الولادة ، وربما قبلها وأن نواة الشخصية وأخلاق الفتى أو الفتاة إنما تتكون في السنوات الخمس الأولى التي تسبق المدرسة ، وأن المدرسة حين تتلقى الطفل في بدء مراحل تعليمه إنما تتلقى فيه شخصية قد تمت صياغتها تقريباً .

أهمية السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل

(١) يؤكد رجال التحليل النفسي أهمية السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل ، فالعقد النفسية في الطفولة المبكرة تترك في الشخصية أثراً باقياً ، وتمهد الطريق إلى أنواع معينة من الاضطرابات النفسية ، والعقلية في المستقبل ، فنواة الشخصية توضع في هذه المرحلة ، وبذور الصحة أو المرض تهذر في هذه المرحلة

أيضاً ، وبعبارة أخرى ، إن الشخصية تتحدد تحدد كبيراً في الطفولة المبكرة ، كما أن أسس الخلق ترسى في هذه السنوات الأولى من حياة الطفل ، وقد ظهر لعلماء النفس أن كثيراً من حالات الاضطراب العقلي ، والخلق يرجع أصلها إلى حوادث وقعت في عهد الطفولة المبكرة ، هذا وقد كشفت أبحاث التحليل النفسي عن أنه لاضطراب حياة الطفل الأثر في سلوكه الإجرامى ، وخطئه في الأحكام ، وشذوذه الخلقى ، ومن ذلك ما لوحظ عن ضابط في الجيش البريطاني من أنه - أثناء الحرب العالمية الأولى كان يهرب من الخطوط الخلفية في الخنادق ، ويذهب إلى الخطوط الأمامية المعرضة لخطر العدو ، ودل التحليل النفسي على أنه - وهو في طفولته الأولى - كانت تعاقبه أمه بسجنه في حجرة مظلمة .

وترجع خطورة التربية في الطفولة المبكرة إلى أن الطفل فيها سهل التأثير ، والتشكل سريع القابلية للاستهواء ، يتمسك بالأسلوب الذى يرضيه في تعامله مع الناس وفي حل مشاكله ، ومن ثم يصعب تغير هذا الأسلوب فيما بعد . من ذلك يتبين لنا أن السنوات الخمس الأولى من ميلاد الطفل فترة حاسمة في تكوين شخصيته إن ساءت التربية فيها تمهد الطريق لاختلال الشخصية ، وللأمراض العصبية ، واحتاج الفرد فيما بعد إلى علاج نفسى - ومن هذا يتبين خطأ ما يقع فيه الآباء من تخويف الأطفال ، وتبين حاجة الطفل إلى الطمأنينة ، والثقة ، والعطف حتى تنمو شخصيته نمواً متزاناً .

ثانياً : مرحلة الطفولة المتأخرة من السادسة إلى الثانية عشرة

(١) النمو الجسمى

١ - تتميز الفترة من الخامسة إلى الثامنة بأنها فترة نمو سريع فى الطول ، ولكن وزن الطفل لا يستمر فى النمو بنفس النسبة السابقة بل يقل عنها لذلك يظهر الطفل نحيفاً عما كان عليه من قبل .

٢ - يتعرض الطفل فى هذه المرحلة للعدوى ببعض الأمراض كالسعال الديكى ، والحصبة والجدري ، وذلك نتيجة لنمو الجسمى السريع ، وضعف مناعة الطفل .

٣ - ثم يأخذ النمو الجسمى فى البطء بعد الثامنة ، ويحدث تقدم فى ضبط وحركات الطفل مما يؤدى إلى زيادة الميل إلى المخاطر ، فيزداد نشاط الطفل

وحركته فيتسلق الأشجار ، والمرتفعات ، ويندمج في الألعاب الحركية ، ويقل تعرض الطفل للتعب ، وتقوى عضلاته ، ويصير أقدر ، وأدق في ضبط الأعمال التي تحتاج إلى الدقة كالرسم ، والأشغال اليدوية عند البنين ، والحياطة ، والتطريز عند البنات .

(ب) النمو النفسى :

١ - الطفل فى هذه المرحلة ثابت ، كثير النشاط ، قليل المشكلات ، يميل قبيل سن الثامنة إلى الانتقال من مرحلة الخيال ، والإيهام ، والتمثيل إلى مرحلة الواقعية ويعتبر عملياً فى نظره لبيئته ، ويقدر الأشياء وفقاً لقيمتها العملية ، ويصر على التمسك بالحقيقة .

٢ - وفى هذه المرحلة تتميز معظم الغرائز وتعلن عن نفسها ، فغريزة حب الاطلاع تحفز الطفل إلى الكشف عن معالم البيئة المحيطة - كما أن غريزة الملكية تجعل الطفل شديد الحرص على الجمع والاقتناء ، فهو يجمع طوابع البريد ، والصور الملونة ، ويشترك بحماس مع زملائه فى جمع الفراش ، وادخار النقود .

٣ - الاهتمام الجنسى كامن ، وقد يكون موجهاً نحو نفس الجنس فهذه مرحلة ميل الجنس إلى الجنس .

٤ - تزداد قدرة الطفل على نقد نفسه بنفسه ، ويكون على أتم الاستعداد لتقبل النقد من الغير لا سيما إذا كان عادلاً فهى كما قلنا مرحلة الواقعية ، مرحلة الإصرار على التمسك بالحقيقة .

٥ - يهتم اهتماماً واقعياً بالأشياء ، مما يؤدى إلى كثرة الأسئلة الخاصة بكل ما يحيط به .

٦ - يستمر نمو الطفل العقلى فى هذه المرحلة ، ويتقدم إدراكه للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة ، ويتسع مدى هذا الإدراك ، ويزيد وضوحاً ، ويصبح الطفل أقدر على تركيب الأشياء المعقدة .

٧ - نضج عام فى مختلف القوى العقلية من تذكر ، وتفكير ، وانتباه ، ولا سيما بعد سن التاسعة وتزيد قدرة الطفل على الانتباه بالنسبة للمرحلة السابقة - كما يظهر ميله إلى الاطلاع والمعرفة ، والاستكشاف ، والمصادقة والاهتمام بالعالم الخارجى

(ح) النمو الاجتماعي :

١ - تظهر في هذه المرحلة الغريزة الاجتماعية واضحة قوية ، وتتجلى في ميل الطفل لمقابلة زملائه ، وزيارتهم ، وترتيب مواعيد الخروج ، واللعب معهم ، حقيقة أن الطفل لم يصبح بعد اجتماعياً لدرجة التضحية ، والإيثار ، ولكنه بالرغم من ذلك فإنه أصبح مغرماً بالاشتراك مع زملائه في اللعب ، ومعاكسة الغير .

٢ - يميل الطفل في هذه المرحلة إلى اللعب الجمعى ، ولو أنه لا يهتم باللعب الجمعى المنظم - في شكل الفرق الرياضية - اهتماماً كبيراً إلا في أخريات المرحلة .

٣ - ميل الطفل إلى الاجتماع ، يجعله يتنبه إلى رأى الناس في تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم - وهذا هو أساس السلوك الاجتماعى ، وهو يحاول أن يتحرى ما يرضى الناس ليعمله ، وما يغضبهم ليتجنب عمله .

٤ - يخضع الطفل لنظام فريقه وقوانينه أكثر من خضوعه لتقاليد المجتمع ، وتبدأ الاتجاهات الاجتماعية تظهر في هذه المرحلة كالزعامة أو التبعية أو الميل للمساعدة أو الميل ، للحنو أو الميل الاستبدادى أو حب النهكم أو غير ذلك .

٥ - المساهمة في تحمل المسؤولية الاجتماعية - ومن أجل هذا كانت الجمعيات المدرسية المنظمة خير وسيلة لترقية هذه الروح ، وتوجيهها التوجيه الصحيح ، فتربى في الطفل الطاعة النافعة لجمعيته أو مدرسته ، وتوجهه إلى فعل الخير ، والصلح مع الجماعة ، وتستفيد من نشاطه الجمعى .

١ - لما كان الطفل في هذه المرحلة عملياً بطبيعته يميل إلى النشاط والحركة ، لذا ، يمكن الإكثار من دروس الأشغال ، والموسيقى ، والغناء ، والأنشيد والألعاب الجمعية ، والرقص والتمثيل ، وغير ذلك ، فهذه المدارس كلها تشبع في نفس الطفل الحاجة إلى الاتقان ، والتنافس ، والشعور الواقعى بالنجاح .

٢ - والانتقال من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة له أثر كبير في شخصية الطفل وخلقه وسلوكه الاجتماعى ، فالمواقف الجديدة تفرض على الطفل واجبات جديدة فى المدرسة يجب عليه أن يحترم المدرس وأن يراعى النظام ، والتأدب ، وألا يهزأ من أخطاء غيره ، وأن يلتفت إلى من يحدثه ، ولا يقاطع غيره فى كلامه أو لعبه ، وأن يلزم الصمت فى أوقات معينة مثل فترات الدرس وخلافه .

٣- وتكسب الروح المدرسية الطفل صفات جديدة ، كالتعاون مع الزملاء في المدرسة واحترام قوانينها ، وحفظ الوعود ، والمحافظة على النظافة ، كما أنها تتيح للطفل قدراً كبيراً من الاستقلال ، وتعوده تحمل المسؤولية ، والشعور بالواجب .

٤- وتسلك المدرسة الطفل بالكثير من العادات ، والعواطف الاجتماعية الصالحة ، وتعمل المدرسة الحديثة على إرضاء حاجات التلاميذ النفسية ، وتبعدهم عن المنافسة العنيفة ، وتجنبهم الفشل المتكرر ، كما أنها تعبر النشاط الاجتماعي اهتماماً خاصاً لما له من أهمية عظيمة في بناء الشخصية وتكوين الخلق .

٥- أما أهم الاتجاهات الفعلية السائدة عند الطفل في هذه المرحلة فيمكن أن نلخصها فيما يأتي :

(أ) الارتياح ، والرضا بالفريق الذى ينتمى اليه الطفل .

(ب) التطلع في سرور إلى مرحلة المراهقة الآتية .

مرحلة المراهقة ، والشباب

تنتهى الطفولة عادة عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تقريباً ، ويبدأ الفرد يدخل في دور المراهقة : فالمراهقة هي المرحلة التى تبدأ من سن البلوغ أى السن التى تنضج فيها الوظائف الجنسية ، وتنتهى بسن النضوج العقلى ، والانفعالى والاجتماعى ويمكن أن نقسم هذه المرحلة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر ، ويعتبر الطور الثانى منهما إمتداد للطور الأول وهما :

(أ) طور المراهقة من سن ١٢ إلى ١٤ سنة ، وهذه هي المرحلة التى لا يعود الفرد فيها طفلاً ولا يمكن أن يكون راشداً ناضجاً ، بل يكون في منتصف الطريق بين الطفولة ، وتام النضج ، فيها يحن الفرد إلى المرحلة الأولى تارة ، ويتطلع إلى تمام النضج تارة أخرى ، ومن ثم كانت من أدق المراحل التى يمر بها الفرد ، وهو طور شديد العنف ، والاضطراب .

(ب) طور الشباب من سن ١٤ إلى ١٨ سنة ، وهو طور أقل عنفاً من السابق وتمتاز مرحلة المراهقة والشباب بوجه عام بأنها :

١- مرحلة يتطلع فيها المراهق إلى هذا العالم « بعيون جديدة » .

٢ - يبدأ فيها يشعر المراهق بأنه أصبح رجلاً مسئولاً أو امرأة مسئولة يشاركنا أو تشاركنا في المثل العليا .

٣ - وهي مرحلة يبدأ فيها الشباب بالشعور بالدين ، وهذا الشعور دالة من دلائل تقدم الجنس البشرى .

٤ - وفيها يظهر بداية ميل الجنس إلى الجنس الآخر . وعلى هذا الميل يتوقف بقاء الجنس البشرى .

٥ - ويبالغ بعض المربين باعتبارها مرحلة « خطيرة » ، ويشدد البعض الآخر في المبالغة عند ما يسميها « فترة كبت » ، وعاصفة « ونحن لا نتفق مع أصحاب هذا الرأي ، ونعتقد أن الذى يجعلها فترة كبت وعاصفة هو موقف المجتمع من الشاب أو المراهق .

٦ - يعتبرها البعض مرحلة مفترق الطرق بين الأفراد وبين الجماعات ، فلا زال البعض يؤكد تأكيداً عظيماً بأن الجنس الأسود فى أمريكا لا يمكن أن يساير الجنس الأبيض بعد سن ١٣ أو ١٤ .

٧ - يصفها بعض علماء النفس بأنها عهد ثورة ، وحيرة ، وصراع ، فالثورة تتناول الجسم ، والأعضاء ، والوظائف ، كما تتناول العقل ، كما تتجلى فى السلوك الاجتماعى للفتى والفتاة .

٨ - ولما كان الشاب فتى أو فتاة قادماً على عالم جديد بالنسبة له نجد أنه يشعر بغربة الموقف فيكون أكثر قابلية للاستهواء ، وإليك بيان هذه التغيرات .

التغيرات الجسمية

يصاحب فترة المراهقة تغيرات تلحق المراهق بعضها ظاهر ، كاستطالة القامة ، وظهور الشارب ، ونمو الشعر فى مواضع مختلفة من الجسم ، وبروز بعض أجزاء الجسم بنسب مختلفة كالأنثدية عند البنات ، أما التغيرات الخفية ، فهى ضمور بعض الغدد ، ونمو ونشاط بعض الغدد الأخرى ، وتمتاز التغيرات الجسمية بما يأتى :
١ - نمو جسمى سريع فى الطول وفى الوزن ، وهى مرحلة يصحبها شىء كثير من الرعونة فى الحركة ، وفقدان بعض الدقة فى التوازن .

٢ - تبدأ تظهر تغيرات جسيمة نتيجة الهرمونات الخاصة بالمراهقة ، وما يصحب ذلك من نمو للصفات الجنسية الثانوية ، وهي تظهر مبكرة سنة في البنات قبل أن تظهر في البنين .

٢ - وهذه المرحلة تتميز بظهور فترات نشاط فائق وفترات خمول ؛ وفترات حساسية شديدة في النشء ، ويصحبها حالات انفعالية واضحة يجب على المربين حسن رعايتها وتوجيهها .

٤ - تيقظ الغريزة الجنسية التي تكون في البداية مختصة بذات الجنس ، ثم تتجه بعد ذلك نحو الجنس الآخر ، وهذا من شأنه أن يحدث حالة حيرة ، وخرج في بعض الأحيان من جراء ظهور الصفات الجنسية الثانوية ، وسبب كثير من صعوبات المراهقين أنه لا توجد توافق بين سن تمام النمو الجنسي ، وبين سن الإشباع الجنسي الذي يقره المجتمع بالشكل المشروع .

التغيرات الجنسية

١ - إن حياة المراهق عبارة عن سلسلة من حالات انفعالية شديدة الاضطراب فحياته النفسية مسرحاً للانفعالات العنيفة الناتجة المتقلبة التي تسبب له القلق والحيرة وعدم الشعور بالأمن ، فهو يثور أحياناً على من حوله ؛ ويهدأ أحياناً أخرى .

٢ - مرحلة البلوغ هي عصر الأحلام ، يتطلع فيها الفتى إلى الشهرة ، والحب والثروة وقد تكون الأحلام ، أحلام يقظة وظيفتها الهرب من الواقع ، وتدور حول المستقبل من حيث الزواج ، والمهنة ، والتخلص من السلطة .

٣ - ينتاب المراهق نوبات تغير في الحالة الوجدانية ، فمرة تراه يمتق الحياة ويتمنى الموت ، ومرة أخرى ينتقد نفسه أشد نقد ، ومرة ثالثة يكون راضياً عن نفسه أشد الرضاء ، كما يكون منطوياً أحياناً ، وأحياناً أخرى منبسّطاً .

٤ - يقع الشاب فريسة مواقف إنسانية مختلفة من كسل ، وخمول ، وملل ، وفتور وشد ، وجذب ، وذلك نتيجة للميل الجنسي الجديد - على أن موقف الكبار نحو المسائل الجنسية ، يؤدي إلى الوقوف حائلاً ضد قوة هائلة من قوى الطبيعة ، ويشبهها البعض بمجرى مائى مندفع إذا وقف في طريقه سد حدث أمر من ثلاث -

فقد يطغى الماء على السد ، وإذا كان السد منيعاً اتخذ الماء اتجاهاً جانبياً ، وقد تتسرب المياه من تحت السد ، ولهذا تظهر في أدوار المراهقة ، والبلوغ مشكلات عديدة مختلفة .

٥ - قد يلجأ الشاب إلى الدين فرما يجد فيه منقذاً لحل مشكلاته ، وقد لا يجد فيه ما يحل مشكلاته ، يتذبذب بين التدين ، والكفر ، أى بين الإيمان ، والإلحاد .
٦ - مرحلة المراهقة مرحلة مخوفة بالمخاطر ، والصعاب كثيرة الأزمات النفسية ، والصراع ، ويأخذ الصراع أشكالاً مختلفة - « صراع بين الحنين إلى الطفولة ، وبين التطلع إلى الرجولة ، صراع بين ما يتطلبه الفرد وبين ما يتطلبه المجتمع شد وجذب بين الميل الجنسي الشط وبين تقاليد المجتمع . صراع ديني بين ما تعلمه من شعائر ، وبين ما يصوره له تفكيره الجديد ، صراع عائلي بين الميل إلى الاستقلال من قيود الأسرة ، وبين سلطة الأسرة » .

٧ - ظهور الميل للعمل في سبيل الغير ، وفي بعض الأحيان يظهر اتجاه ديني شديد ، وفي بعض الأحيان الأخرى يظهر ميل إلى التطرف في النواحي الفكرية .

٨ - إن خيال الشباب واسع وخصب ينزع إلى الجموح محلقاً في سماء المستقبل وفي ذلك يقولون إن أفكار الشباب أفكار بعيدة الغور طويلة الأمد .

٩ - وفي هذه المرحلة تبدأ الفروق الفردية بين الشباب في الميول ، والاتجاهات العقلية ، فتبرز الميول الرياضية ، والعلمية ، والعملية .

١٠ - ميل إلى النظر إلى المشكلات الخاصة على أنها فريدة لا نظير لها مما يؤدي إلى نوع من العزلة المعنوية .

(ح) التغيرات الاجتماعية :

١ - ميل إلى عبادة البطولة - يبدأ المراهق يستقل عن المنزل ، ويأخذ في الاتصال بالمجتمع ، وبحث عن شخص يتجسم فيه المثل الأعلى ، ويصل الإعجاب بالبطل الجديد إلى درجة العبادة - وقد يكون هذا البطل حقيقياً أو خيالياً يتخذه مثالا له يقلده ، ويتمنى أن يكون مثله في المستقبل .

٢ - استمرار التكتل في جماعات - يتجه الفرد إلى الانتماء إلى البيئة الاجتماعية المحيطة ويتجلى هذا من شدة ميل الفرد إلى الجماعة التي ينتمى إليها أو إلى

تكتله مع أفرادها وميله إلى تقليد ما فيها .

٣- شدة شعور الشباب بذاته ، ولذا يقوم في نفسه صراع شديد عند ما يحاول التوفيق والملاءمة بين حاجاته الذاتية ، وبين حاجات المجتمع ، وينقد المسؤولين عن المجتمع نقداً مرّاً ، وقد يضع مشروعات كاملة عن إصلاح المجتمع .

٤- يحدث انقلاب في سلوك الفتى الاجتماعي - فيجاهد في التحرر من قيود الأسرة ، ويعمل على الاستقلال المفرط ، وأن يصبح له كيان خاص ، فيحتم أن يكون له حجرة خاصة ومكتباً خاصاً ، ويعود للمنزل متأخراً .

٥- في هذه المرحلة ينتقل الشاب إلى المدرسة الثانوية مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالقيمة - وتتكون لديه الاتجاهات العقلية الآتية :

(أ) ميل إلى الجنس الآخر والإعجاب به .

(ب) الفرح بالاقتراب من سن تمام النضج .

(ج) ميل واضح للألعاب الرياضية والهوايات .

٦- ثم يحدث انتقال من المدرسة إلى ميدان العمل أو إلى الجامعة مما يؤدي إلى زيادة الشعور بالنضج والاستقلال وتكون لدى الشاب الاتجاهات العقلية الآتية

(أ) ظهور الصداقة بين الولد والبنت وهذا أمر طبيعي - ولكنه يحتاج إلى

تمنع ، وروية .

(ب) النظر إلى الجنس على أنه قوة خفية جلييلة الشأن .

(ح) احتقار مواقف الجبن ، والرياء ، والحجابه .

(د) مثل عليا راقية وطموح في كافة النواحي .

٧- الميل إلى تناسي البيت مؤقتاً ، وإلى الاهتمام بمنظمات اجتماعية أخرى مثل الأنندية وما إليها ، والميل إلى الانتقال من العصابات الوحيدة الجنس إلى جماعات مختلفة ، تغيير كثير للأصدقاء قصد الوصول إلى أفضل وسط اجتماعي ، الحاجة إلى التحرر الكبير من السلطة الاجتماعية للوالدين .

٨- قد يقع الشاب في نزاع مع السلطة المشرفة في المجتمع ؛ فيخرج على آراء الوالدين والمعلمين ، وقد يحتقر آراء الكبار ، ويميل إلى التدخين بدافع حب الظهور والكلام بصوت مرتفع ، وقد يتجه إلى الكذب الادعائي ، ويميل إلى العنف ،

والقسوة ، وقد ينتقم من السلطة الاجتماعية فيدمر ويخرب ويميل إلى الهروب من المدرسة .

واجب المربي نحو المراهق

١ - شجع المراهق والشاب على الاندماج في الألعاب الرياضية - وحذار من الإفراط فيها .

٢ - ساعده على أن يملاً أوقات فراغه بعمل نافع أو لعب مفيد أو الاندماج في نشاط اجتماعي .

٣ - شجع المراهق على أن يعرف حقائق جسمه - حدثه بصراحة عن المسائل الجنسية - أسد له النصح والإرشاد في هذا الموضوع ، ثم اعمل على إعلاء الدوافع الجنسية في نواحي الفن ، والجمال ، وحب الطبيعة ، والرياضة .

٤ - غذ الشباب وجدانياً فهو ميال في هذا السن إلى التمتع بالجميل من الغزل والموسيقى .

٥ - اشعر الشاب بأنك على أتم الاستعداد لحل مشاكله ، « لاطف ولدك سبعاً ، وأدبه سبعاً ، وآخه سبعاً » ، ثم أترك له الحبل على الغارب .

٦ - كن صريحاً مع نفسك ، صريحاً مع غيرك ، صريحاً في مواجهة الواقع .

٧ - يجب أن يكون موقف الكبار نحو المراهق موقفاً إنسانياً يتميز بما يأتي :

(أ) فهم لتطورات عقلية المراهقين .

(ب) عطف على أزماتهم .

(ج) توجيه صحيح لتزعاتهم .

٨ - فتح العيادات السيكولوجية ، وعيادات العادات السيئة ، وعيادات

إرشاد الطفل .

وسنحاول في الصفحات المقبلة أن نتوسع في نتائج الأبحاث العلمية الخاصة

بنواحي النمو عند الطفل .

أولاً : إن غالبية الأبحاث العلمية والدراسات الخاصة بالنمو ، إذا ما استثنينا المقاييس الجسمية ، واختبارات الذكاء ، قد ارتبطت بالطفل فيما قبل دخول المدرسة

وهذه الدراسات عظيمة القيمة من عدة نواح ، فهي تساعدنا على رسم صورة واضحة عن نمو الطفل في هذه الفترة التي تسبق التحاقه بالمدرسة .

على أن دراسة الطفل في هذه المرحلة تمدنا ببعض المبادئ الهامة التي سنذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

أن النشاط الجمعي يسبق السلوك الخاص ، وأن التعلم عملية تنويع وانتقاء لبعض مظاهر النشاط من وحدات أكبر من وحدات السلوك ، وهذا التنويع يؤدي إلى بناء نمط جديدة ، كما يؤدي إلى اكتساب معان مبتكرة ، ولا تميز مدركات كلية خاصة من مدركات عامة ، وسنحاول أن نضرب للقارئ مثلاً في تكوين المدرك الكلي للحيوان عند صغار الأطفال ، في البداية يضع الأطفال جميع أنواع الكلاب مثلاً تحت مدلول كلمة « كلب » وتدرجياً يتمكنون من تمييز بعض الخواص لكل نوع ، ثم يفرقون بينها ، وبلى ذلك مرحلة إعادة تنويع هذه النواحي الخاصة ، فتبرز المدركات الكلية الآتية (كلبى) أو (كلب غريب) وتستمر هذه العملية ، حتى يتم التنويع والتقسيم بفهم أنواع الكلاب وخواصها .

أما النمو الجسمي والعقلي فيتدرج من مظاهر نشاط الوحدات الكبرى إلى الوحدات الصغرى ، من مظاهر النشاط العامة إلى مظاهر النشاط الخاصة ، فالطفل يستخدم الذراعين في أشياء كثيرة ، كرمى الكرة والتأرجح واللعب باللعب فإذا ما تقدم في السن تمكن فيما بعد من تنظيم الحرز وقطع الورق واستخدام القلم الرصاص .

وثمة مبدأ آخر عام قد أثبتته الأبحاث وهو أن النمو عملية مستمرة وإن كانت هناك بعض عوامل أسرع في نموها من الأخرى أثناء التكوين ، وهذا النمو قد يسرع وقد يبطئ ، والنمو الجسمي والنمو العقلي مستمران من قبل الولادة حتى تمام النضج ، كما أن قدرة انتباه الطفل إلى شئ من الأشياء تتدرج في طولها من بضع ثوان عند الميلاد إلى ساعة أو أكثر في سن البلوغ ، وهكذا :

ثانياً - النمو الجسمي

إن أول مظهر من مظاهر النمو ، هو النمو الجسمي ، وقد تقوم بعض المدارس بوزن الطفل وقياس طول كل عام ، ولكنها قد لا تزيد على ذلك ، كما قد ترسل

بعض المدارس الأخرى تقارير إلى المدرسين أو إلى الآباء أو إليهما ، ذاكرة فيها الأوزان والأطوال ومقدار ابتعاد الطفل أو قربه من الوزن أو الطول العاديين . والوزن العادى والطول العادى يستمدان من جداول مشتقة من قياس آلاف من الأطفال واستخراج متوسط الأوزان لكل طول فى سن معينة . وما لا شك فيه أن هذه الطريقة قد تمد الباحث بفكرة عن وزن معظم الأطفال ذوى السن المعينة والطول المحدد ، وقد يعتبر بعض الأطباء والمدرسين هذه الجداول كمستويات محددة ، على أننا نرى أن مثل هذه المستويات إذا ما أخذنا بها أخذاً تاماً نكون قد ظلمنا الطفل ظلماً بيناً ، فالذى قام بهذه الإحصائيات لم يقدر ما لبناء الجسم العام من أثر فيها وما عليك إلا أن تتبصر فى هذه المشكلة وتبحث عن الفرق فى الوزن بين طفل ضامر العظام نحيف القامة ، وبين طفل آخر عريض المنكبين واسع الصدر لنرى أن بعد هذين الطفلين عن المستويات المحددة ، قد يزيد عن ١٠ ٪ من الوزن العادى ، ولذلك نرى أن وزن الطفل يجب أن ينظر إليه من حيث علاقته بصاحبه ، ومن حيث علاقته بالمستويات العامة ، حتى لا يتعرض الطفل النحيف جداً أو المفرط فى السمنة إلى ذلك الظلم الفادح جسمياً وسيكولوجياً من جراء وصفه بالنحافة أو السمن .

وهناك علاقة كبيرة بين الحجم والوزن ، أو بين التناسب الجسمى وبين الشخصية ، أكثر مما قد يتصور ، فالطفل الصغير كثيراً ما يهمل لزعم أنه لا يتمكن من التنافس مع أطفال فى مستوى سنه ، وتكون نتيجة ذلك أنه ينكمش ويصبح منطوياً على نفسه ، وقد يحارب من أجل وجوده ، فيبدو محباً للهجوم أو محباً لذاته إلخ . . . كما قد يظهر عليه تعويض زائد عن الحد فيصبح تلميذاً مجتهداً ، وتظهر مواهبه فيجذب انتباه الغير فتقع أعينهم عليه .

أما الطفل الطويل فقد يجد نفسه عملاقاً بالنسبة لغيره ، وقد تظهر عليه نواحي تعويض شبيهة بالسابقة ، وكذلك الحال مع الطفل النحيل فاقد المنة الجسمية والطفل السمين الرخو الذى لا يتمكن من تماسك نفسه . فكلاهما متعرض لنفس المشاكل السابقة .

على أن المدرس مفروض عليه أن يلاحظ مثل هذه المشاكل وما يتبعها من

احتمالات ، فعليه أن يهيء المواقف بحيث يشبع حاجات كل طفل من هؤلاء الأطفال المتخلفين .

أما عن طول القامة ، فالمدرسة مسئولة في نظر البعض عن نمط القامة ونموها لدى التلاميذ ، وترجع هذه المسؤولية إلى عاملين :

(أ) التمرين الرياضي المباشر .

(ب) المقاعد ومناسبتها لأجسام الأطفال .

فنهج التربية البدنية يجب أن يضم أنواع اللعب الحر ، وأن يمكن الأطفال من استغلال فترات الراحة . أما مقاعد الجلوس فلها مواصفات وشروط خاصة يجب أن تتوفر فيها بحيث تحقق الهدف المنشود منها ، فمن نتائج عدم مناسبة المقاعد للتلاميذ وكذلك من آثار الجلسة غير الصحية القلق وعدم الراحة والتواء العمود الفقري .

أما عن النظر فمن حسن الحظ أن وقت التحاق الطفل بالمدرسة يوافق بداية الوقت الذي فيه يتمكن من زيادة استخدام ناظره في الأعمال التي يقوم بها ، وقد أثبتت الأبحاث الطبية أن الطفل عند دخول المدرسة يكون طويل النظر بمعنى أنه لا يمكنه التطلع إلى الأشياء الدقيقة القريبة من عينيه ، وأن عينه تصل إلى أقصى وزن لها في سن السابعة ، كما تصل إلى أقصى نموها بعد ذلك ببضع سنوات .

وقد قامت « الجمعية البريطانية للتقدم العلمي » بأبحاث عن أثر الكتب المقررة في حاسة الإبصار ، وتوصلت كذلك إلى ما يجب أن تكون عليه حروف تلك الكتب وكانت نتيجة أبحاثها كالآتي : —

(أ) أن الأطفال دون السابعة تناسبهم الحروف المكتوبة بالإنجليزية (بينط ٢٤) .

(ب) الأطفال ما بين السابعة والثامنة تناسبهم الحروف المكتوبة (بينط ١٨) .

(ج) الأطفال ما بين الثامنة والتاسعة تناسبهم الحروف المكتوبة (بينط ١٢) .

(د) الأطفال ما بين التاسعة والثانية عشر تناسبهم الحروف المكتوبة (بينط ١١) .

(هـ) الأطفال الذين يزيدون عن ذلك تناسبهم الحروف المكتوبة (بينط ١٠) .

كما أثبتت هذه الأبحاث أن طول السطر المكتوب يجب أن يكون قصيراً بحيث يتراوح بين ٢,٣ بوصة ، ٣,١ بوصة ولا يزيد عن ٣,٥ بوصة ، كما أن المسافات بين الأسطر يجب أن تراعى ويعتنى بها .

ثالثاً - نمو القدرة على ضبط العضلات

يجب على المدرسة أن تزيد اهتمامها بنمو عضلات الطفل ، وبقدرته على ضبطها أكثر من ذي قبل - وهناك مظاهر ثلاث جديدة بالاهتمام وهى :

١ - التمرين المناسب للعضلات .

٢ - وسائل هذا التمرين .

٣ - الراحة المناسبة .

والاثنتان الأولان منها مرتبطتان أشد الارتباط .

فالتمرين أو الإعداد المناسب أهم مظهر من مظاهر نمو العضلات وضبطها .

ويمكن تناول ذلك من ناحيتين :

أولاً : منهج النشاط والتمرينات البدنية والهدف الرئيسى منه هو نمو العضلات . والقدرة على السيطرة عليها ولما كان هذا المنهج جزءاً هاماً من منهج التربية البدنية فليس هذا مجال بحثه هنا .

ثانياً : استخدام هذه العضلات فى مظاهر نشاط ترمى إلى أهداف أخرى - وهذا يشمل جميع مظاهر النشاط الجسمى المرتبطة ببقية مناهج الدراسة .

أما أهمية وسائل تقوية هذه العضلات فسنتناولها بالبحث والدراسة فى هذا المجال : فهناك بعض اعتبارات خاصة بنمو العضلات ، والقدرة على ضبطها جديدة بالذكر فى هذا المقام : فأطفالنا الصغار يجب أن تكون لعبهم كبيرة جداً ذات أجزاء يمكن تركيبها وتناولها - أما الكتابة فيجب أن تكون بالحروف المكبرة على السبورة أو على الورق بشرط أن تكون المسافات متسعة بين السطور ، وإذا ما لخصنا إلى الكتابة على الورق فيجب أن تكون المسافة بين السطور تتراوح بين بوصة أو بوصتين كما يجب ألا تقل عن بوصة واحدة قبل نهاية السنة الثانية ، أما عن أقلام الرصاص فيجب أن تكون كبيرة فى حجمها ، وحجم الرصاص لأن الأقلام القصيرة

أو الأقلام الرفيعة تدعو إلى توتر عضلاته ، والعضلات المشدودة لا تدرب ، ولكنها تتجهد وقد يؤدي هذا به إلى أنه لا يكره الكتابة فحسب ولكنه يكره جميع الأدوات المتصلة بها كالقصص ، والهجاء ، والقراءة ، أما الأقلام ذات الرصاص الخشن ، والكتابة على الخطوط المتقاربة فتؤديان إلى إجهاد العين .

أما عن العضلات الكبرى فنقول : إنه في مرحلة الرياض وفي السنتين الأوليين منها بنوع خاص فيجب أن تكون الكتابة على السبورة (بالطباشير) الملون ، كما يجب أن تكون وسائلها سهلة الاستخدام لتشجيع الطفل على الاستمرار في العمل . وسن الثامنة إلى الثانية عشرة هو أحسن سن لوضع أساس الإضافات الزائدة لعمل العضلات ، وفي هذه السن يمكن تصغير حجم المواد المستخدمة في الكتابة ، ويجب ألا نتطرق في سرعة استخدام هذه الأشياء بل يكون ذلك تدريجياً ، كما يمكن إدخال مظاهر النشاط التي من شأنها تنمية العضلات ، ويعتقد الأستاذ « انسكيب » أنه إذا أردنا أن يتقن الأطفال اللعب على الآلات الموسيقية ، أو الرسم أو الكتابة ، فأحسن وقت لوضع أساس هذا التعليم هو هذه الفترة ، وإذا قبلنا رأى « انسكيب » وجدنا أنه لا بد من أن تراعى المدارس الاعتبارات الآتية : —
أولاً : لا بد من تشجيع المدارس الأولية التي تنظم الفرق الموسيقية (والاوركسترا) في هذه السن ، تشجيعاً تاماً .

ثانياً : أنه إذا لم تسمح ميزانيات المدارس بتكوين الفرق الموسيقية ، فلا أقل من أن تحبب الأطفال في التعلم باللعب بالآلات الموسيقية ، وذلك عن طريق الدراسة ، والتذوق لكل من الموسيقى ، والآلات الموسيقية .

ثالثاً : لا بد من تشجيع تعلم الرسم والكتابة في هذا المستوى ، ويجب بنوع خاص ، تشجيع المواهب الفنية التي تظهر عند بعض الأفراد من الأطفال .
رابعاً : إذا عجزت الوسائل المدرسية عن تحقيق ما سبق أن ذكرناه من أهداف فلا أقل من تشجيع الأطفال على الاستمرار في هواياتهم في بيوتهم ، وفي خارج المدرسة .

خامساً : تبدأ بعض المدارس بتعيين مشاريع خاصة للحياكة للبنات في السنتين الخامسة ، والسادسة — ونحن نرى أن طرق التعليم الحديثة تسمح بالبداية

بدروس الحياطة في مرحلة مبكرة عن السنة الخامسة أو السادسة ، ويا حبذا لو تعلم الذكور مثل هذه الدروس ، فإن الولد سرعان ما يتقن الحياكة كما تتقنها البنت تماماً . أما المرحلة الثانية لتكوين العضلات فهي من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة ، ويبدو أن هذه المرحلة أساسية من مراحل تكوين العضلات ، وتسمى هذه المرحلة مرحلة المراهقة ، وفي هذه المرحلة نرى لزماً علينا أن نهتم باستخدام العضلات الكبرى ، وهذه هي المرحلة التي يتعلم فيها كل من الأولاد ، والبنات استخدام الآلات في دروس الأشغال وفي دروس التدبير المنزلي .

أما المظهر الثالث من مظاهر النمو العضلي المسئول عنه المدرسة ، فهو فترات الراحة ، ونقصد بفترات الراحة تلك الفرص التي تهيئها المدرسة إما للاجتماع أو للجلوس أو للنشاط الزائد ، فلدول الراحة متغير ، فكلما صغر الطفل في السن كلما زادت حاجته إلى الراحة ، وكلما زادت حاجته إلى عنصر التنوع ، وفي مدارس رياض الأطفال وفي السنتين الأوليين للمدارس الابتدائية نجد أن أطول مدة يتمكن فيها الطفل من الجلسة الهادئة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة ، وفي السنوات الثالثة والرابعة الابتدائية أو الأولية قد يتمكن الطفل من الجلوس هادئاً لمدة عشرين أو خمس وعشرين دقيقة ، وفي السنة الخامسة والسادسة يتمكن من الهدوء لمدة نصف ساعة ، والسنوات السابعة ، والثامنة يتمكن من الهدوء لمدة أربعين دقيقة ، ومن الضروري أن نكسر حدة هذه الفترات بفترات قصيرة من فترات النشاط أو فترات حرية الحركة ، ويؤكد الأستاذ « كيلهر » حاجة الأطفال إلى نظام جسمي صحيح عماده التمرين ، وحرية حركة الجسم واستخدام العضلات الكبرى والراحة ، وذلك بدلاً من الالتصاق بالمقاعد مدة ساعات خمس .

وتتعد الجسم وتراخيه على الأرض أمر هام وضروري جداً ، وهذا صحيح وينطبق على صغار الأطفال عامة لا سيما من كان منهم شديد التأثر سريع الانفعال والتراخي أمر ممكن تدبيره ، فإذا تعذر على المدرسة أن تزودهم بحجرات مفروشة بالحصير ، فيتمكن الأطفال من تزويد أنفسهم ببساطين من بيوتهم يتمكنون من استخدامها ومن إلقاء أجسامهم عليها .

مشكلة الطفل الشاذ : أما مشكلة الشواذ من الأطفال فيمكن حلها حلاً فردياً ، وإذا كان نمو الطفل يحتم علينا أن نساير في تقدمه عمره العقلي ، تصبح المشكلة أقل

خطورة مما لو اتبعنا العكس فراعيننا عمره الزمنى ، فالطفل النابه الصغير ليس هو مشكلة المشاكل إذ أن نباهته تؤدي إلى زيادة استثارته جسمياً بالنسبة لمستوى نموه ، أما الطفل الغبي فسوف لا يتأثر بالنسبة للطفل السابق ، وفي مثل هذه الحالات يجب أن نلاحظ أن النشاط الذى يمنح للطفل يجب أن يكون مناسباً لمستواه فهذا يؤدي إلى سرعة النمو .

سرعة النمو عند البنين ، وعند البنات : لوحظ أو أثبتت التجارب أن قدرة أطفال المدارس الحركية قدرة نوعية ، ففي معظم الاختبارات الجسمية يتفوق الولد على البنت ، أما من حيث الثبات فتتفوق البنت على الولد ، ويتفوق الأولاد أيضاً في الحركات الميكانيكية البسيطة ، أما البنات فيتفوقون في الحركات المركبة المفيدة ، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى قوة الأولاد الطبيعية ، وإلى أن البنات أسرع في النمو الجسمي من البنين .

وهذا النمو السريع للبنات عن البنين يبدأ مبكراً قبل دخول الجميع المدرسة ، فإذا ما التحقوا بها يظهر الاختلاف بينهم واضحاً ، فعند ما يكون طفلان (ذكر وأنثى) في الفرقة الثانية تكون البنت أكبر من الولد بمعنى أنها تكون أقرب إلى تمام النمو بسنة كاملة ، ومعنى هذا أنها تتمكن من الجلوس مدة أطول دون أن يلحقها التعب كما أنها تتمكن من ذلك من غير أن تبدو منها حركة ، وتتمكن أيضاً من استخدام عضلاتها وتحكم في السيطرة عليها ، وفي سن الثامنة تتمكن من الانتباه لمدة أطول من المدة التي يتمكن فيها الولد من تركيز انباهه .

ومشكلة النمو الجسمي في هذه المرحلة من الأهمية بمكان ، ولكن المشكلة السيكولوجية أعظم بكثير من المشكلة الجسمية ، وأن أى مدرس يدرس في المدارس المختلطة ، يتمكن من الحكم بأن الأطفال المشكلين هم غالباً من الذكور ، وأن أهم المشاكل الخاصة بهم مرتبطة بالنظام ، وأن كتابتهم لا يمكن قراءتها ، وأن عدداً عظيماً منهم يكره العمل .

ومن سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة تقترب البنت ستين من النمو النهائى عن الولد ، وهذه الحقيقة العلمية مع ملاحظتها في كثير من الأحوال لم تراعى في حجرات التدريس ، ولم تقصد بذلك سوى تنبيه القائمين على شئون التربية بمراعاتها : هذا بالإضافة إلى ضرورة ملاحظة الاختلافات بين الجنسين .

رابعاً - نمو الذكاء

ما المقصود بالذكاء ؟ ، لقد اختلفت فيه التعاريف ولم يتفق العلماء فيما بينهم على تعريف خاص به ، ولكن يمكن أن نقول مبدئياً : إن الذكاء هو تلك الخاصة التي تميز شخصاً من الأشخاص فتمكنه من أن يعدل ردود أفعاله وملاءماته للبيئة . وقد عملت دراسات واسعة على نمو الذكاء ، وقد بدأت الدراسات العلمية على يد « بينيه » ولا زالت هذه الدراسات سائرة في طريق التقدم . واختبارات الذكاء هي أحسن وسيلة للقياس العقلي ، وهي متعددة الأنواع والأشكال ، والنماذج : وهناك اختبارات الذكاء التكوينية ، وهذه تتطلب مواقف محسوسة ، وما تستدعيه هذه المواقف من ردود أفعال معينة . كما أن هناك اختبارات الذكاء اللفظية التي تتطلب فهم عبارات معينة تجاب عنها شفويّاً . وهناك اختبارات تتطلب استخدام القلم والورق وترجمة الحروف المكتوبة ، كما تتطلب الرد مدوناً ، وهذان النوعان الأخيران يمكن عرضهما بأشكال مختلفة كما تتطلب الإجابة عليها ردوداً كثيرة ، والنوعان الأولان يمكن إعطاؤهما للأفراد ، وأما النوع الثالث فهو اختبار جمعي ، وفي كل نوع من هذه الأنواع يمكن عمل اختبارات عديدة ، وهذه الاختبارات يمكن أن تقيس قدرات مختلفة ، وقد دلت التجارب أن نتائجها ثابتة .

ماذا نفيد من اختبارات الذكاء ؟

إن هذه المشكلة مشكلة عويصة ، وأن التجارب التي عملت في مضمار اختبارات الذكاء يصعب إحصاؤها ، ويمكننا هنا أن نذكر بعض ما أمكن معرفته من نتائج اختبارات الذكاء هذه :

أولاً : إن نمو الذكاء عملية مستمرة من الميلاد (وقد يكون من قبل الميلاد) حتى إكمال نمو الطول الجسمي .

ثانياً : أن هذا النمو أمر تدريجي بحيث لا يمكن التفرقة بوضوح بين مختلف المراحل المتتابعة .

ثالثاً : يمكن قياس نمو الذكاء بالسنوات ، وبالأشهر ويمكن التعبير عنه بالعمر العقلي .

رابعاً : تختلف سرعة نمو الذكاء بين طفل وآخر .

خامساً : أن نسبة زيادة العمر العقلي عن العمر الزمني للطفل تحدد مدى نبوغه وذكائه .

سادساً : أن نسبة الزيادة ثابتة نسبياً ، وعلى ذلك يمكن أن نقول : إن نسبة الذكاء أمر ثابت ، ويصدق هذا القول عند ما تثبت بيئة الطفل ولا تتغير تغيراً فجائياً ، وقد أثبتت بعض الدراسات أنه عندما تتغير البيئة تغيراً يسمح بتغير ردود أفعال الطفل فإن ذلك يتبعه تغير نسبة الذكاء ، وهذا التغير قد يكون عظيم القيمة كما قد يكون عديمها وفقاً للظروف المختلفة .

ويمهنا أن نتساءل بعد هذا ما المقصود بنمو الذكاء ؟

يجب ألا نخلط بين أمرين هامين هما : نمو الذكاء وزيادة المعرفة والمهارات ولو أن المعرفة تستخدم إلى حد ما كوسيلة لقياس الذكاء : فنمو الذكاء هو زيادة في قدرة الطفل على التعلم لا في مقدار ما يتعلم ، وكلما تقدم الطفل عقلياً كلما تمكن من فهم المستويات الراقية ومن ملاءمة نفسه لها ، ففي أى مستوى من مستويات النمو يتمكن الطفل من فهم الحقائق المناسبة لهذا المستوى ، ومن القيام بالقدرات التى يتطلبها هذا المستوى ، ويصبح من الصعب بل قد يؤدي إلى ضياع الوقت أن تفرض عليه مستويات أرقى من المستوى الذى وصل إليه ، فإذا ما وصل طفل من الأطفال إلى أقصى نموه العقلي فعنى ذلك أنه وصل إلى أرق مستوى للفهم وللإدراك لأمثاله بحيث لا يتسنى له أن يزيد عنه ، وقد يتمكن هذا الطفل من زيادة معلوماته ومعرفته ، وخبراته في نفس المستوى ، ولكنه يفشل إذا ما حاول الوصول إلى مستويات أرقى من مستوى إدراكه ، مع العلم بأن رصيد المعرفة لدى شخص من الأشخاص يتناسب عادة مع مستوى فهمه ، وإدراكه وإن لم يتحتم ذلك ، فالفرد المتحمس المثابر قد يتمكن من إدراك قدر عظيم من الحقائق والقدرات المناسبة لمستوى فهمه - وإن قل ذكاؤه عن ذكاء فرد آخر - أكثر منه قدرة على فهم المستويات المعقدة .

متى يقف نمو الذكاء ؟ هذه مشكلة لم نصل بعد إلى إجابة شافية عنها وإن كانت قد وصلتنا بعض الإجابات عنها في المصادر المتعددة نذكر بعضها على سبيل المثال .

أولاً : « كهلمان » قام باختبار ٦٣٩ طفلاً من ضعاف العقول تبدأ من مستوى المعاتية إلى المستوى العادى ومن سن سنة إلى سن الحادية والعشرين ، وكانت نتائج أبحاثه : أن أعمار هذه الفئة العقلية تزداد بمعدل يتناسب مع درجة الضعف العقلى ، وكلما زادت نسبة ضعف العقل كلما زادت سرعة وصول النمو العقلى إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه ، وقد أثبتت تجارب أخرى أنه كلما زاد نمو الذكاء عند الطفل كلما طالت مدة نمو هذا الذكاء .

ثانياً : أما تجارب « فريمان » فقد كانت مخالفة — قام بدراسة ١٠٠ طفل ملتحقين بمدارس جامعة شيكاغو ، وقد قسمهم إلى ثلاث مجاميع على أساس ذكائهم فى السنوات الوسطى ، فلاحظ ما يأتى :

(١) أن أطفال المجموعة الناهية بدأوا يتقدمون فى الذكاء بسرعة مدهشة فى سن العاشرة ، وأن منحني تقدمهم كان يزداد زيادة واضحة مدة سنتين أو ثلاث أكثر من منحني المجموعتين الآخرين — كما أن منحنيات هؤلاء الأولاد الناهيين يبدأ فى البطء مبكراً عن منحنيات غيرهم ، ولم يصل أى فريق إلى أقصى نموه فى سن السابعة عشرة ، ولذلك يصعب أن نحدد مدى الفرق بينهما عند ما يصل نموهم إلى أقصى مستوى له ، وفى سن السابعة عشرة لاحظ « فريمان » أن منحني الأولاد الناهيين بدأ يبطئ سيره بينما منحني الفريق الثالث من الأطفال لا زال يتقدم بشكل محسوس .

والآن نتقدم بالقارىء لذكر بعض أدلة النمو العقلى :

(١) أن اختبارات الذاكرة التى تتطلب من الطفل أن يتذكر ويعيد ما ألفاه عليه الممتحن أو أطلعه عليه قد أثبتت النتائج الآتية :

(١) أن الطفل فى سن ٢½ سنة يتمكن من استحضار أو ذكر شيئين ، وفى سن الثالثة يتذكر ثلاثة أشياء ، وفى سن الرابعة — والنصف يتمكن من استحضار أربعة أشياء ، وفى سن السابعة خمسة أشياء ، وفى سن العاشرة ستة أشياء ، وفى سن الثالثة عشرة يتمكن من ذكر خمس كلمات ذات مقطع واحد غير مرتبطة ببعضها أما الجمل ذات المعنى فيتمكن الطفل فى سن الخامسة من تذكر جملة مكونة من ١٢ مقطعاً ، وفى سن الثامنة يتمكن من ذكر جملة مكونة من ١٦ مقطعاً ، وفى سن

الحادية عشرة يتمكن من ذكر جملة مكونة من ٢٠ مقطعاً .

ومن هذه الاختبارات وأمثالها نخرج بنتيجة هامة نستفيد منها في عملية التعلم وهي أن الحقائق والأفكار التي تقدم للطفل ليتعلمها يجب أن تكون ذات وحدات صغيرة ، وعلينا أيضاً أن نعيد الكرة إلى هذه الحقائق مرة بعد مرة ، إذا أردنا للطفل أن يلم بها ، وكلما كان الطفل صغيراً في السن ، كلما صدقت هذه الحقيقة .

(ب) الإدراك اللغوي . إن مفردات الطفل اللغوية تزداد بالتدرج طيلة حياته المدرسية : ففي سن السادسة يجب أن يعرف الطفل خمس كلمات في اختبار المفردات ، وفي سن الثامنة يجب أن يعرف أيضاً ثمانى كلمات ، وفي سن العاشرة إحدى عشر كلمة ، وفي سن الثانية عشرة أربع عشر كلمة ، وفي سن الحادية عشرة يجب أن يعرف معنى بعض الألفاظ المعنوية ، وهذا يرينا أن هناك تقدماً تدريجياً في مفردات الطفل اللغوية .

(ج) التوافق العضلي : أن الاختبارات التي عملت في هذا المضمار أثبتت حقيقتين هامتين .

أولاً : الصعوبة النسبية في رسم بعض الأشكال .

ثانياً : أنها بينت الوقت المناسب لظهور هذه القدرات ، ففي سن الرابعة والنصف يجب أن يتمكن من رسم المربع ، وفي سن السابعة يجب أن يتمكن من رسم المعين ، ومن التاسعة فما فوق يجب أن يكون قادراً على أن يرسم من الذاكرة رسومات مكونة من خطوط مستقيمة ، ولكنها تمتد في جميع الاتجاهات وبزوايا مختلفة .

المدرك العددي — إن المدركات العددية ، بصرف النظر عن خبرات الطفل المدرسية تنمو بنمو الطفل ، ففي سن الخامسة يجب على الطفل أن يعد أربعة أشياء ، وفي سن السادسة يجب أن ينجح في أخذ ستة من اثني عشر شيئاً وفي سن التاسعة يجب أن يفهم المعاملات المالية البسيطة .

العمليات العقلية العليا : أما العمليات العقلية العليا فتتطلب عوامل كثيرة ، وهناك اختبارات معينة معروفة باسم « اختبارات الفهم » ففي سن الثالثة والنصف ، يتمكن الطفل النامي من الإجابة عن مثل هذا السؤال : ما الذي يجب أن تفعله عند ما تشعر بالظماً ؟ وفي سن الرابعة يجيب عن مثل هذا السؤال . لماذا نمتلك المنازل ؟ ،

وفي سن السابعة يجب عن مثل هذا السؤال . ما الذى يجب عليك أن تفعله إذا ما كسرت شيئاً مما يمتلكه غيرك ؟ ، وفي سن الثامنة يجب عن مثل . ما الذى يجعل السفينة الشراعية تتحرك ؟ وفي سن الحادية عشرة يتمكن من شرح مشكلة بسيطة ، وفي سن الثالثة عشرة يتمكن من مواجهة مشكلة أكثر تعقيداً ، وفي سن الرابعة عشرة يتمكن من حل مشكلة عن طريق الإستقراء .

وفي سن الثامنة يتمكن الطفل من بيان نوع التناقض الموجود فى المتناقضات اللفظية ، وفي سن السابعة يتمكن الطفل من بيان مواطن التشابه بين شيئين ، وفي الثامنة يمكنه أن يبين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشياء ، وفي سن الحادية عشرة يتمكن من الكشف عن أوجه الشبه بين أشياء ثلاثة :

ومن الصعب علينا أن نحدد متى يستغل التصور العقلى ، ومتى لا يستغل ، وإن كنا نجزم بأن هناك مواقف مناسبة لظهوره ، ومواقف أخرى لا تناسب هذا الظهور ، ولكننا يمكننا أن نقول : أنه فى سن التاسعة يتمكن الطفل من تكرار أربعة أشياء معكوسة ، وفي سن الثانية عشرة يتمكن من تكرار ثمانية أشياء معكوسة . وهذه العجالة — سابقة الذكر — ترينا كيف تنمو قدرات الطفل المختلفة أثناء نموه بسرعه العادية فى بيئة عادية ، كما ترينا نظام ظهور النمو العقلى والوقت المناسب لهذا الظهور .

هل نسبة الذكاء ثابتة ؟

إن الدراسات التى عملت على نسبة الذكاء دلت على ثبوت هذه النسبة وعدم تغيرها ، ولكن هناك دراسات أخرى عملت وكانت نتائجها فيها تحدى كبير للدراسات الأولى نذكر من هذه الدراسات ما يأتى :

أولاً : دراسات « ستودارد » ، « ويلمان » التى قاما بها فى السنوات الأخيرة فى جامعة « إيو » ، وكانت دراستهما تبحث فى أثر المدارس على نسبة الذكاء « فولمان » فى سنة ١٩٣٢ كتبت عن انتظام الأطفال فى المدرسة فى مرحلة ، ما قبل وبلى هذه العوامل فى الأهمية عوامل أخرى ثانوية مثل المميزات الخاصة لكل طفل وهى التى تكون وبعد ذلك بستتين كتبت « ويلمان » تقريراً عن أثر المدارس فى الهيئات المختلفة على نسبة الذكاء وكانت النتائج التى وصلت إليها مدهشة جداً إذ أنها وجدت زيادة فى

نسبة ذكاء الأطفال الذين التحقوا بالمدارس في سن ما قبل دخول المدرسة بستتين أو ثلاث ، وقد لوحظ هذا التغير الأخير على الأطفال الذين التحقوا بالمدارس قبل سن دخول المدرسة بستتين .

ثانياً : أثبتت « ويلمان » أن أولئك الأطفال الذين استمروا في المدرسة الملحقه بالجامعة استمرت نسبة ذكائهم في الازدياد ، أما أولئك الأطفال الذين انتقلوا إلى مدارس أخرى فقد وقفت نسبة ذكائهم إلى الحد الذي كانت عليه قبل انتقالهم إلى تلك المدارس . ومن هذا استنبطت « ويلمان » أن زيادة نسبة الذكاء تتوقف على نوع المدرسة التي يتعلم فيها الطفل .

ثالثاً : أثبتت تجارب « كاتل » بالاشتراك مع « والتر . ف . دير بورن » في هافارد « بأن أولئك الأطفال الذين كانت نسبة ذكائهم عند إلتحاقهم بالمدرسة فوق المتوسط — يزدادون في القدرة العقلية نتيجة لتنميتهم بها وبذلك ترتفع نسبة ذكائهم ، أما أولئك الأطفال الذين كانت نسبة ذكائهم دون المتوسط عند الالتحاق بالمدرسة فيقل ذكائهم نتيجة لهذه التلمذة بالمدرسة ، وكانت نتائج « كاتل » مثيرة للغاية ، وربما كان سبب زيادة أو نقص نسبة الذكاء بالنسبة هؤلاء الأطفال راجعاً إلى تغير مقدار الحماس في الظروف التي ينمو فيها الطفل .

رابعاً : قامت « مس ليهي » ببحث حديث على التغيرات التي تطرأ على ذكاء الأطفال في الملاجىء ، وكانت نتائجها هي : أن نسبة ذكاء الطفل قد تتغير بمعدل ثلاث أو أربع نقاط صعوداً أو هبوطاً وهذا يتوقف على نوع البيئة التي يعيش فيها .

مما تقدم يتبين أن عوامل الزيادة ، وعوامل النقص في نسبة الذكاء يتوقفان على :

١ — هل البيئة مثيرة ، ومنشطة لقدرات الطفل العقلية ؟

٢ — هل تترك للطفل الفرص ، وهل تشجع بحيث تنمو قدراته العقلية ؟

٣ — هل يواجه الطفل مواقف تحداه بحيث يستمر اهتمامه ، وجهوده

في نمو ؟ .

فلذا ما تمكننا من دراسة البيئة في ضوء هذه الثلاثة ، قد نجد صورة مخالفة وإلا فلا .

إن « ولان » تقول : « إننا لا يمكننا أن نعتبر الذكاء أمراً ثابتاً ، بل لا بد أن

ننظر إليه لا على أنه كمية ثابتة بل على أنه أمر يتزايد بالنمو ، فَمَا لَا شَكَّ فِيهِ أَنَّ الحدود الجسمية تكون سبباً في تغيير عامل النمو .

إن هذه النتائج — إذا ثبتت صحتها — قد تنير لنا الطريق أو قد تكشف عن سر تلك النتائج المتناقضة الخاصة بفترة النمو العقلي المستمر ، وعن ثبوت نسبة الذكاء ، وعن استمرار النمو العقلي بدون تغيير (وعن استواء منسوب النمو العقلي) فَمَا لَا شَكَّ فِيهِ أَنَّ الحالات المدرسية كانت تقوم في معهد واحد ، أو في فرقة واحدة ، أو في مدرسة واحدة ، أو في نظام مدرسي متحد ، وبذلك تكون خاضعة جميعها لنوع معين من المؤثرات ولكي نضمن معرفة أثر البيئة فيحب ألا نقارن بين نتائج الدراسات التي عملت في معاهد ضعاف العقول بالنتائج التي عملت على المدارس الخاصة ، كما يجب ألا نقارن بين النتائج التي عملت في بيئات محافظة رجعية ، وبين تلك التي عملت في بيئات تحت إشراف الجامعات .

ويمكننا أن نقول : أَنَّ النتائج التي وصلت إليها جامعة « إيو » نتائج فيها شيء كثير من التحدى ، ولكنها في حاجة إلى إثبات ، وتحقيق ، وتجارب ، ولكن مما لَا شَكَّ فِيهِ إِنَّهَا تثبت أَنَّ نوع المدارس التي يلتحق بها الطفل قد يكون لها تغيرات جوهرية عظيمة على ذكائه ، كما أَنَّ نتائج هذه التجارب تشير إلى ما يعود على الطفل من فوائد إذا ما التحق بالمدرسة مبكراً ، وقد يكون هذا راجعاً إلى نوع التعليم المثمر الذي يعود على صاحبه بثمرة واضحة في هذا السن : وبذلك نرى أنه ما لم يَقم دليل ليدحض تلك الحقائق السابقة فوظيفة المدرسة إذن هي أَنْ تبذل قصارى جهدها لمساعدة النمو العقلي للطفل إلى أقصى ما يمكن أَنْ يصل إليه .

خامساً — نمو بعض القدرات العقلية الخاصة

إدراك الزمن : إن تجارب « ستيرت » ، « وأوكدن » على إدراك الأطفال للأزمنة التاريخية تثبت أَنَّ قدرتهم على تصور الماضي وتمييزه على الحاضر تبدأ في الوضوح في سن الثامنة ومن هذه السنة يبدأ الطفل في تمييز الفترات التاريخية ، فيتمكن من تمييز الفترات التاريخية البعيدة عن وقتنا الحالى ، أما عصر الاستمرار في التاريخ فيجب ألا نقمحه على الطفل قبل سن الحادية عشرة ، وقبل هذا السن

يستحسن أن يفهم الأطفال المدرك الزمني عن طريق « الوحدات الزمنية » .
 إذا صح هذا الكلام أمكننا أن نتخذ منه أساساً لمادتنا التاريخية فنبداً بتدريس التاريخ في السنة الثالثة عن طريق « وحدات تاريخية » ، فنقول منذ مدة طويلة كان الناس يعيشون كذا . . . ويفعلون كذا . . . وفي السنة السادسة يمكن أن يدرس للتلاميذ كحوادث تاريخية مرتبطة بعضها ببعض .

« والانتباه » — إن المدة التي يتمكن بها الطفل من حفظ انتباهه لشيء من الأشياء تختلف باختلاف النمو العقلي ، وباختلاف الميل ، وباختلاف التدريب أو الإعداد ، فكلما صغر الطفل في السن كلما قلت قدرته على تركيز الانتباه لمدة طويلة ، وقصرت تلك المدة ، وكلما زادت قدراته العقلية كلما تمكن الطفل من تركيز انتباهه لمدة أطول ومن المحتمل ألا يتمكن الطفل من تركيز انتباهه إلى شيء من الأشياء أكثر من عشر دقائق ، أما كبار التلاميذ فمن المستحسن أن يكون هناك نوع من التغير كل عشرين دقيقة في شكل تمرين أو تغيير في نقط الموضوع .

ويلعب الاهتمام دوراً كبيراً في طول فترة الانتباه عند الطفل ، فقد يظل الطفل منتبهاً لشيء من الأشياء مدة طويلة إذا كان هذا الشيء جاذباً لاهتمامه وعلى هذا الأساس يجب أن يدرك المدرس العلاقة بين الاهتمام والانتباه ، وإذا انغمس طفل من الأطفال في عمل من الأعمال فيجب علينا ألا نطلب منه تغيير هذا العمل بحجة أن الوقت قد حان لهذا التغيير : ويمكن أن نقول : أن الانتباه هو منتج من نتائج الاهتمام والنضج .

الذاكرة : — قد أجرى « هسياؤ » تجربة لمعرفة نمو الذاكرة أجراها على ٦٣٩ شخصاً تراوح أعمارهم بين الثامنة ، والتاسعة عشرة ، وكان الاختبار يتكون من ٨٠ زوجاً من الكلمات (المثير ، الردود) وكانت تعرض منفصلة بعضها عن بعض وكانت الردود تعمل بعد كل عشرة أزواج ، وقد أثبت منحني نمو الذاكرة أنه في ارتفاع دائم قبل سن الثالثة عشرة ، هذا فيما يختص بذاكرة العلاقات الطبيعية ، وبذاكرة المواد المعنوية المنطقية ، أما ما يخص تذكر الحقائق المنطقية ، والحقائق الحسية ، والحقائق الحسية المرتبطة بالحقائق المعنوية فإن المنحني كان يتذبذب بين سن التاسعة وسن الثانية عشرة ، وقد أثبتت تجاربه أيضاً بأن تقدم الذاكرة كان ضئيلاً أو منعهداً بعد سن الرابعة عشرة .

القدرة على الحكم

إن أول الدراسات التي لها وزن في هذا المضمار هي دراسات « بياجيه » ولو أن الكثير من الحقائق التي وصل إليها « بياجيه » قد ثبت عدم صحتها إلا أنه مما لا شك فيه أن أبحاثه قد حركت المفكرين إلى هذا الاتجاه ، ومن أهم الاعتقادات التي ثبتت صحتها وألقت ضوءاً عظيماً على دراسة الطفل هي الحقيقة الآتية :

« إنه حتى سن السابعة أو الثامنة لا يبذل الأطفال أى جهد مطلقاً للثبات على رأى من الآراء بخصوص موضوع من الموضوعات ، وهم في هذا السن لا يفهمون معنى التناقض الذاتي ، ولكنهم يعتقدون آراء إذا ما قورنت ببعضها ثبت تناقضها . وهم في تنقلهم من نقطة إلى أخرى ينسون وجهة نظرهم التي سبق أن اعتنقوها .

أما « سيموندس » فيعتقد أن القياس ضرب من ضروب التفكير وقد أثبت أن الأطفال ما بين السادسة والعاشرة يتعلمون عن طريق الخبرة الحقيقية .

أما « كيلهر » فتعتقد أن قدرة الحكم المنطقي تبدأ في سن السابعة أو الثامنة ، فهي قدرة تنمو ، كما أن استخدام الأفكار المعنوية يتوقف إلى حد كبير على عامل الخبرة ، وعلى عدد عوامل أخرى معقدة متصلة بالنضج ، وترى « كيلهر » أن القراءة وكثيراً من المشاكل الأخرى يجب أن تتأخر حتى يحين الوقت المناسب للحكم ، فحل المشاكل ، وتقرير الأحكام يحتاج إلى خبرة كما يحتاج إلى التعاون ، والفهم الاجتماعي ، فالإستعداد عامل هام في كل تعلم .

أما ستودارد ، « وويلمان » فيتخذان موقفاً مخالفاً ؛ إذ أنهما يعتقدان أن تفكير الطفل لا يختلف عن تفكير البالغ ، وأنه عند دراسة هذه المشكلة يجب أن نوازن بين العقول الخبيرة المدربة ، وبين العقول غير الخبيرة ، وغير المدربة ؛ فإن البالغين عند ما يفكرون في المواقف غير المعهودة يقعون كما يقع الأطفال في الخطأ ، فالعمليات التفكيرية لا تنمو بالخبرة فحسب ، بل قد تعوقها الخبرة الجائئة ، فالغيط والنظام الخاف ، والعوامل الوجدانية الشديدة قد تكون حاجزاً يقف في طريق النمو الطبيعي للتفكير ، والحكم .

وكذلك « هويلر ، وبركنز » يؤكدان نمو القدرة على الحكم ، ففي سن السادسة

يدرك الطفل المشكلة على أنها مشكلة تحتاج إلى حل ، فالقدرة على كشف المتناقضات التي تتطلب قدراً من الحكم تنمو بسرعة مذهلة بعد سن الحادية عشرة ، فزيادة قدرة الطفل على الحكم هي وليدة تكوين المدركات الناتجة عن عامل الخبرة ، والنضج .

التفكير السلبي

إن أهم بحث عمل في هذا المضمار هو ما قامت به « ديوتشي » ، وقد أجرت تجربتها على شكلين ، فقدمت في الشكل الأول إحدى عشرة مشكلة من مشاكل الحياة اليومية تحتاج في شرحها إلى استخدام مبادئ علم الطبيعة — أما الشكل الثاني فهو مجموعة من اثني عشر سؤالاً خاصة بالمظاهر الطبيعية يجيب عنها الطفل ، وقد أجرت التجربة على ٧٣٢ تلميذ يتراوح أعمارهم بين الثامنة ، والسادسة عشرة وبعد أن قامت بحساب الأرقام وصلت « ديوتشي » إلى النتائج الآتية وخلصها كما يلي :

- ١ — أثبتت التجارب أن الزيادة في التفكير السلبي تتناسب تناسباً طردياً مع زيادة العمر وأن هذه الزيادة ملحوظة جداً بين سن الحادية عشرة ، والثانية عشرة .
- ٢ — إن الفروق الجنسية في التفكير السلبي فروق ضئيلة ، وأن الأولاد فيها أحسن بقليل من البنات .

٣ — أنه كلما كبر الطفل في السن كلما تحسن نوع الإجابة ومستواها ، فالأطفال الكبار يتمكنون من الإجابة القريبة من الصواب عن العلاقة بين السبب والنتيجة .

مما تقدم يتبين لنا أن القدرة على الحكم تنمو تدريجياً ، وأن هذه القدرة موجودة في مختلف المستويات حتى في مستوى رياض الأطفال ، وهذه القدرة كغيرها من القدرات تخضع للفروق الفردية من حيث وقت نموها ومن حيث مقدار هذا النمو ، وأنها تنمو أيضاً وتزايد تبعاً للسن ، ولكن هناك عوامل تثبت أن الخبرة والتدريب يلعبان دوراً هاماً في القدرة على الحكم أكثر من الدور الذي يلعبه الذكاء ، والنضج .

ومن هذا يبدو لنا أن المدرسة الأولية يجب عليها أن تمد أبناءها بالخبرة ،

وبالمعلومات التي يمكن أن تصبح أساساً للحكم الصحيح وللتفكير السببي ، فيجب أن يلم الأطفال بما يحيط بهم من مظاهر الطبيعة ، كما يجب أن يتدربوا على التفكير فيما حولهم ، فإن جميع هذه الأشياء يجب أن تكون جزءاً هاماً من الحياة المدرسية .

سادساً - نمو الطفل الاجتماعي

إن الأطفال لا ينمون من الناحية الجسمية أو من ناحية القدرات العقلية فحسب ، ولكنهم ينمون أيضاً من حيث علاقاتهم بالناس ، وبالمواقف الاجتماعية ، ولقد كتب في هذا المجال كثير من الأبحاث والمقالات .

فعند ما يلتحق الطفل بالمدرسة تواجهه أو تقابله مواقف كثيرة ، وحتى هذا الوقت يظل منزله وبيئته هما محور حياته الاجتماعية ، ففي المنزل يجذب الطفل انتباه جميع أفراد الأسرة وقد لاعم نفسه معهم كما لامت الأسرة نفسها معه ، وأما الجماعة التي يحتك بها في بداية حياته فهي جماعة قليلة العدد من سكان البيئة المحيطة به . وفي المدرسة يجد نفسه وسط جماعة من الأطفال يتراوح عددهم بين ٢٥ ، ٤٠ طفلاً ، ولا يلتفت إليه المدرس أكثر مما يلتفت إلى زملائه . وهنا في المدرسة يرى أنه يجب عليه أن يلائم نفسه مع الوسط الجديد للمدرسة كما يجب عليه أن يتعلم كيف يقابل المواقف الاجتماعية الجديدة .

وهذه عملية طويلة وتدرجية ودراستها تلقى ضوءاً عظيماً على الكثير من مشاكل النمو الاجتماعي ، وسنحاول أن ندرس بعض هذه المشاكل : كعلاقة الطفل بحياة الجماعة - وبأصدقائه - وحكمه الخلق ولغته ، ونمو اللعب عنده .

أولاً - علاقة الطفل بغيره

يمكن أن نلخص نتائج الأبحاث التي عملت في هذا المضمار فيما يأتي : -

(أ) إن زعامة الطفل تقتصر على مجموعة صغيرة العدد في السنة الأولى الدراسية أما في السنة الخامسة فزعامته تظهر على خمسين أو أربعين طفلاً .

(ب) أطفال السنة الأولى الدراسية لا يمكنهم ترتيبهم أهم وأحقرتلاميذ الفصل .

(ح) في السنة الأولى الدراسية تبرز جاذبية الجنس للجنس ، أما في السنة

الخامسة فتضعف جاذبية الجنس للجنس الواحد ، وتظل ضعيفة حتى السنة الثامنة الدراسية حيث تستيقظ جاذبية الجنس للجنس الآخر .

(د) إن أطفال الرياض يتعذر عليهم انتقاء زملائهم الأعزاء كما أن في هذه المرحلة لا سيما في السنتين : الأولى والثانية — تكثر حالات العزلة لدى الأطفال وأما في السنة الرابعة الدراسية فيتمكن الأطفال من اختيار أصدقائهم الأعزاء .

(هـ) إن زعماء الأطفال أميل إلى الانبساط من الطفل العادى .

(و) إن الأطفال الذين يوصفون بالخجل كثيراً ما يرتبطون بزملائهم الذين يوصفون بحب السيطرة .

(ز) تظهر على الأطفال في سن مبكرة نزعة نحو نوع معين من السلوك في جماعة فيبدو على البعض الزعامة ، أو الظلم ، أو الفشل الاجتماعى أو النوع المحبوب . . . إلخ .

(ح) إن الأصدقاء كثيراً ما يكونون من نوع واحد ، وسن واحدة ، وطول واحد ونسبة ذكاء واحدة .

الطفل كعضو في الجماعة

إن الأطفال في المراحل الدراسية الأولى يكونون جماعات صغيرة العدد ، ويتفشى بينهم « روح اجتماعية بسيطة وزعمائهم هم زعماء مجموعات بسيطة ، وفي هذه المرحلة نجد أن الصداقة عرضية وأن أعضاء الجماعة تختلف من وقت إلى آخر ، وكلما زاد نمو الأطفال يزداد الشعور الاجتماعى في وحداته ويصبح الزعيم زعيماً لجماعة كبيرة العدد . وفي السنة الخامسة الدراسية حوالى سن التاسعة تبدأ روح الجماعة تظهر في الفصل كمجموعة ، ويزداد هذا النمو بالشعور نحو الجماعة تدريجياً حتى مرحلة البلوغ عند ما يبدأ البالغ يشعر بانتمائه إلى جماعة دينية أو سياسية أو جنسية .

طبيعة الصداقة وأسسها

في سن معينة تبدأ الصداقة في الظهور بين الأطفال ، ويعتقد « نيمكوف » أن الصداقة بين الأطفال لا تبدأ قبل سن الثامنة ، وأن روح العصابات بينهم تبدأ

حوالى هذا السن ، وأن الأطفال فى هذا السن يقلد بعضهم البعض ، كما تبدأ الألعاب الجماعية تلعب دوراً فعالاً فى حياة الطفل ، ويخضع الأطفال لمستويات الجماعة ، ويتعلمون التعاون تدريجياً ؛ وفى هذه السن يتمكن الطفل من ملائمة نفسه مع الجماعة ، وينصح « زاخرى » بتشجيع روح العصابة بين الأطفال فى العصابة تنمو لدى الطفل القدرة على الزعامة ، وعلى الخضوع أيضاً ، والأطفال هنا فى طريقهم إلى تكوين أحكامهم الخاصة فيجب أن نشجعهم على ذلك بتوجيه بسيط وبتدخل وضبط قليلين فى أمورهم أو حياتهم ، فقد بدأوا يدخلون فى المرحلة التى سوف نعلم منها أنها على كلمتهم ، وبدأوا يحترمون حقوق الغير وحقوق الملكية ، وهم يتعلمون من العصابة ما لا يمكن لهم أن يتعلموه من المدرس ، ويمكن الاستفادة من جميع هذه المزايا وذلك عن طريق النشاط الجمعى فى الفصل .

والعوامل التى تدعو الأطفال إلى مصادقة بعضهم بعضاً لا تخرج عن قرب منازلهم لبعضها ، ووحدة السنة الدراسية ، والتقارب فى العمر ، والتقارب فى الذكاء ، السن الصالحة لدحوها وأثرها على الذكاء وقامت بهذه التجربة على ٦٠٠ طفل سبباً فى انتقاء الطفل لصديقه ، وفى المرحلة الابتدائية يلعب الذكور ، والإناث بلا تفكير فى موضوع اختلاف الجنس ، ويظل الجنسان يلعبان معاً حتى السنة السادسة الدراسية (العاشرة من العمر تقريباً) فيبدأ الطرفان فى التباعد — أما فى مرحلة البلوغ فنجد أن كل جنس يتحاشى الجنس الآخر وإن كان هناك جاذبية عند كل جنس نحو الجنس الآخر .

وهذه العوامل (العصابة ، وروح الولاء ، والولاء للآخرين ، وتجنب الجنس الآخر ، وجاذبية الجنس للجنس) هى جزء عظيم من الملائمة الاجتماعية ، يرتبط بها الكثير من النواحي الانفعالية ، التى تسبب الكثير من المشاكل ، ولذا كان من الضرورى فهم هذا المظهر من حياة الطفل ، إذا أردنا فهم مشاكله فهماً حقيقياً .

الأحكام الخلقية — إن مرحلة نمو أحكام الطفل الخلقية مرحلة هامة كأساس لضبط أعماله وفهمها ، وقد تمكن « بياجيه » من دراسة أطفال تتراوح أعمارهم بين الرابعة ، والرابعة عشرة فتناول تلميذهم لقوانين اللعب ، وقراءة كتب الكبار ، والأفكار الخاصة بالعدل . ولقد أثبتت النتائج وجود أربع مراحل :

- ١ - القوانين الفردية .
 ٢ - تقليد الكبار .
 ٣ - التعاون .
 ٤ - الشفرة أى القوانين المنظمة .

فمن سن السابعة أو الثامنة تخضع عدالة الأطفال لحكم البالغين أو لسلطانهم ، ومن سن الثامنة إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة يؤمن الأطفال بالعدالة القائمة وباللعب العادل الشريف .

أما « بروكس » فقد أثبتت تجاربه أيضاً ، وجود أربع مراحل من مراحل السلوك .

أولاً : إن سلوك الطفل في المرحلة الأولى يعده قانون نتائج الأعمال الطبيعية ، فالطفل إذا قرب يده من النار تحترق .

ثانياً : مرحلة الثواب والعقاب .

ثالثاً : مرحلة مدح المجتمع وذمه .

رابعاً : مرحلة الغيرية .

النمو اللغوى عند الأطفال

إن القدرة على استخدام اللغة هى إحدى القدرات الهامة عند الطفل ، وهى تتطلب زمناً طويلاً لنموها ، وهى قدرة ذات أهمية عظيمة فى كل مظهر من مظاهر الحياة ، ويقول « ترمان » معلقاً على اختبارات الذكاء « لاستانفورد بينيه » ما يأتى : « إن الاختبار اللغوى له قيمة أعظم من أى اختبار آخر للذكاء » .

والعلاقة وثيقة جداً بين النمو اللغوى وبين العمر العقلى أكثر من العلاقة بينه وبين العمر الزمنى ، وعندما يصل الطفل إلى السنة الأولى الدراسية تصبح مفرداته اللغوية ٢٥٠٠ كلمة تقريباً ويتمكن الطفل من استخدام جمل مكونة من خمس كلمات فى الطول كما يتمكن من معرفة الحروف الأبجدية ويستطيع قراءة بضع كلمات .

وتأخذ مفردات الطفل اللغوية فى الازدياد طيلة حياته ، ويوجد اختلاف عظيم بين الأفراد من حيث كم المفردات اللغوية ، ولقد تمكن « كف » من اختبار ١١٠٠ تلميذ من السنة الثالثة حتى السنوات الأولى بالكلية ومن نتائج التجربة تمكن

من حصر المفردات اللغوية للأولاد ، وللبنيات .

وقد يتبين له أنه في خلال السنوات الست الأولى تصبح مفردات الطفل اللغوية ٢,٥٠٠ كلمة تقريباً ، وفي السنتين التاليتين يتضاعف هذا المحصول اللغوي بمعدل ٢,٥٠٠ كلمة في السنة وفي خلال السنة التاسعة يزداد محصوله اللغوي زيادة عظيمة ويصبح ٣٠٠٠ كلمة تقريباً . وتستمر هذه الزيادة في الاضطراب طيلة الحياة المدرسية الثانوية والحياة الجامعية ، ولما كان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء وبين المحصول اللغوي كان بطبيعة الحال الفقراء في هذا المحصول لا يرتقون إلى مرحلة التعليم الجامعي ، ولهذا يصبح من الصعب علينا أن نحدد نسبة الزيادات في المفردات اللغوية كلما توغلنا في المرحلة العليا من التعليم العالي .

إن مشكلة زيادة الثروة اللغوية هي أول مشكلة تقابل المدرسة عند التحاق الطفل بها . فعدد الكلمات التي يفهمها والتي يستخدمها في الكتابة والقراءة والكلام يجب أن يكون مسائراً لتلك الحاجة ، فالكلمات يجب أن تحدد معناها والجمل يجب أن تكون كاملة ومناسبة .

ولقد أثبتت التجارب أن البنات أكثر تقدماً في النمو اللغوي من البنين فتجارب « لا برانت » قد أثبتت أن البنت في الموضوع الإنشائي تكتب بمتوسط ١٤٠ كلمة ، أما الغلام فيكتب في نفس الموضوع وفي نفس الزمن وتحت الظروف بمتوسط ١٢٤ كلمة : أما « ديوتش » فقد وصل إلى عدة علاقات شائعة وهي :

- ١ - عدد الكلمات المستخدمة يتزايد بازدياد عمر الطفل .
- ٢ - هناك علاقة بسيطة بين عدد الألفاظ المستخدمة وبين حالة الطفل الاجتماعية والاقتصادية .

٣ - معامل الارتباط بين الكلمات المستخدمة وبين الذكاء ٠,٣٥ .

٤ - هناك علاقة ضئيلة بين عدد الكلمات وبين الفرقة الدراسية .

ويبدو أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على النمو اللغوي : فبعض مظاهر البيئة تلعب دوراً فعالاً في ذلك : وبالرغم من هذه الأبحاث الكثيرة لا يمكن الجزم بأحسن الطرق التي يمكن استخدامها للمساهمة في النمو اللغوي ولكن يمكن أن نقول : إن هناك بعض عوامل يمكن للمدرسة أن تقوم بها ، فعلى المدرسة أن تزود خبرات الطفل

الحسية ، وتربطها بالمعلومات والشروح اللغوية ، كما يجب عليها أن تزوده بالفرص الكافية ، والبواعث التي تدفعه إلى العمل ، وبذلك تتاح له فرصة استخدام اللغة بما يتناسب مع قدراته .

نمو اللعب عند الأطفال

إن اللعب لدى صغار الأطفال لعب فردى ولا يخضع مطلقاً لأية قاعدة من القواعد سوى قانون اللعب نفسه ، وإذا ما احتك الطفل بغيره يصبح اللعب أمراً تقليدياً اجتماعياً ، ولقد تمكنت هيتزر من ملاحظة عدد عظيم من الألعاب الجماعية لدى الأطفال دون أن يشعروا بها . فوفقت على نوعين عامين من أنواع اللعب الجماعي هما :

أولاً : نوع قوانينه محددة وخططه مرسومة ، كالألعاب الغنائية .
ثانياً : آخر قواعده عامة يتمتع فيه الفرد بجميع أنواع الحرية الفردية داخل هذه الحدود العامة ، كلعبة الاختفاء » والبحث عن الطفل ، أو لعبة « اللص والأميرة » .

ويبدو أن ألعاب النوع الأول كانت سائدة بين الأطفال من سن الرابعة إلى العاشرة ، ولكن بعد العاشرة سادت الألعاب المنظمة تنظيمياً حرراً ، كما يبدو أيضاً أن الأطفال دون العاشرة يحتاجون دائماً إلى خطة واضحة لتحقيق اللعبة . أما الأطفال الكبار فيظلون مندمجين في اللعبة مع بعضهم ولو ترك أمر النظام حرراً ، متى كانت الخطوط العامة للعبة معروفة ، ولقد أكدت « شارلوت بهلر » أن هذه النتائج أثبتتها أبحاث وملاحظات كثيرة .

ولقد قام كل من « ليمان ، وبي » بدراسة ألعاب الأطفال دراسة تفصيلية ، فدرسوا ألعابهم في سن الثامنة والنصف إلى سن الثانية والعشرين والنصف ، ولم تتعارض نتائج أبحاثهم مع نتائج « هيتزر » السابقة إذ وجدوا أن ألعاب الأطفال تبدأ تصطبغ بالصبغة الجماعية بعد الثامنة والنصف كما وجدوا أيضاً أنه كلما زاد الطفل كبراً في السن كلما قل عدد مظاهر نشاط اللعب التي يغمس فيها ، ففي سن السادسة عشرة مثلاً يصبح عدد مظاهر نشاط اللعب نصف العدد الذي كان

يقوم به عند ما كانت سنه ثمانى سنوات ، كما أثبتت التجارب أيضاً أن الفروق بين الجنسين ليس لها ما كان متوقعاً من تغيير ، وحيث تبدو هذه التغيرات فلإن لعب الذكور يأخذ شكلاً يمتاز بالعنف فتدور ألعابهم حول ما يتصل بالعضلات ، والمهارات المختلفة والمنافسة ، أما ألعاب البنات فعمادها النشاط الاستقرارى .

وبعد هذا العرض السريع يهمننا أن نبحث عن العوامل التى تؤثر فى النمو الاجتماعى للطفل : على أن معلوماتنا عن هذا النمو لا زالت فى طور المهد ، كما أن معلوماتنا عن عوامله الخاصة لم تتبلور بعد ، هذا ولئن قامت بعض أبحاث فى هذا المضمار إلا أنها قليلة ، وها نحن أولاء نذكر بعض هذه العوامل :

أولاً - الثقافة

إن معلومات الطفل الاجتماعية تعتمد إلى حد كبير على نوع الثقافة التى ينشأ فيها ، ويلم الطفل بهذه الحقائق الاجتماعية عن طريق الإيحاء ، والتقليد ، والاستحسان ، والاستهجان ، وعوامل الألفة ؛ فقبول الطفل لطرق الحياة بالأسرة ، ولعاداتها ، وصفاتها ، وللعادات السائدة فى المجتمعات الصغيرة أو المجتمعات الكبيرة ، وللتقاليد القومية أو الجنسية كل هذه جميعها شواهد أو أدلة على مدى ملائمة الطفل للنظم الثقافية .

ويمكن أن نلخص نتائج أبحاث « بهلر » التى قامت بها فى أوروبا فيما يلى لقد قامت بتجاربها على نوعين من الأطفال أطفال فقراء فى وسطهم الثقافى :

وسنرمز لهم بالحرف « ف » وأطفال أغنياء فى وسطهم الثقافى وسنرمز لهم بالحرف « غ » ويبدو أن الأطفال الفقراء كانوا يفضلون الألعاب الجمعية أما الأغنياء ، ثقافياً فكانوا يفضلون النشاط ، وقد أثبتت الإحصائيات أن ٩٠ ٪ من الأطفال الفقراء فى بيئتهم الثقافية يباشرون الألعاب الجمعية وأن ٣٨ ٪ من الأطفال الأغنياء ثقافياً هم الذين يباشرون تلك الألعاب .

وقد أثبتت التجارب أيضاً أن الأطفال من ذوى البيئات الفقيرة ثقافياً لديهم استعداد عظيم للاستجابة لعالم الحقائق ، وهم يتمكنون من تهيئة أنفسهم لظروفهم المعيشية بسهولة ، كما أن أطماعهم المهنية لا تعدو مطالبهم المحسوسة ، كما أن

استعدادهم للطاعة ، ولتنفيذ ما يطلب منهم من أعمال عظيم ، أما شغفهم بمشاكل العالم المتمدين فيقل كثيراً جداً عن الأطفال المنحدرين من بيئات غنية ثقافياً .
أما بخصوص السلوك عند المجموعتين فقد أثبتت التجارب أن الأطفال المنحدرين من بيئات متوسطة يتمكنون من ملائمة أنفسهم مع البيئة التي يعيشون فيها ، أما أولئك المنحدرين من بيئات اجتماعية فقيرة فتبدو عليهم دلائل الفشل في ملائمة أنفسهم كما تظهر عليهم صفات غير مقبولة .

ثانياً - النضج

إن النضوج عامل آخر من عوامل النمو الاجتماعي ، فنمو القدرات العقلية والنمو الجنسي ، يؤثران تأثيراً عظيماً على عملية النمو الاجتماعي .

ثالثاً - ترتيب الطفل في الأسرة

إن ترتيب الطفل في الأسرة يلعب دوراً كبيراً في السلوك الاجتماعي . وقد أثبتت التجارب أن هناك مشاكل خاصة تبدو عند بعض الأطفال نتيجة لترتيبهم في الأسرة ، فالطفل الوحيد له مشاكله الخاصة ، كما أن الطفل الثاني في الأسرة مشاكله الخاصة غير مشاكل الطفل الأول .

والآن نتساءل عن مسؤولية المدرس .

إننا نؤمن بأن تأثير البيئة ذاتها وتأثير عامل النضج عظيم إلا أن هناك مشاكل للتوجيه ، وللأسف لم تقم مدارسنا بأي مجهود مطلقاً نحو تشجيع عملية النمو الاجتماعي ، مع أنه هو الميدان الذي يجب أن توجه إليه التربية الحديثة أنظارها ، فطريقة الكلام ، وطريقة عمل الأشياء ، والاتجاهات العقلية من الأشياء التي يجب أن يوجه المربون أنظارهم إليها ، كما أن التقليد ، والإيحاء غير المباشر يساعدان على تحقيق أهدافنا ، فيجب أن يعرف المدرسون أن ما يقولونه وما يفعلونه ، أمور هامة بالنسبة للطفل ولا تقل أهميتها عن تعاليمهم .

مراجع

الفصل السابع

- عبد العزيز القوصي : أسس الصحة النفسية
- ١ - عبد العزيز القوصي : علم النفس التربوي
- ٢ - أحمد عزت راجح : أصول علم النفس
- ٣ - صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس - الجزء الأول
- ٤ - رفعت محمد رمضان }
ونجيب اسكندر وزميله : التربية الجنسية ترجمة الأستاذ بيبي
5. Keliher, Alice : Some Developmental Factors in Children.
6. Paul, L. Boynton : Psychology of Child Development.
7. F. Kuhlmann : The Results of Repeated Mental Re-Examinations of 619 Feeble Minded.
8. Dorris, May Lee : The Child and his Curriculum.
9. E.C. Oakden & Mary Sturt : The Development of The Knowledge of Time in Childre.
10. Piaget : The Language and Thought of The Child.
11. Percival M.Symonds: Education and The Psychology of Thinking.
12. Stoddard & Wellman: Child Psychology.
13. : The Child.
14. I.eholine B. Zachry : Understanding The Child During the Latency Period.
15. Sahman & Paul : The Psychology of Play Activities.
16. Baby C. : Sex Education.

الفصل الثامن

طرق التدريس في التربية الحديثة

ما المقصود بالطريقة ؟

إن الطريقة في أوسع معانيها لا تعدو أن تكون إعداداً للخطوات اللازمة لعمل شيء من الأشياء ، فالنجار له طريقته الخاصة في تشييد المنازل الخشبية ، كما للبناء طريقته في البناء ، وللميكانيكي طريقته في تصليح السيارات ، وللحلاق طريقته في تهذيب الشعر ، وللفلاح طريقته في الزراعة ، وللجراح طريقته في استعمال مبضعه ، وللروائي طريقته في التأليف ، وكل من هؤلاء يجيد الطريقة التي تدل له العمل . والطرق عامة إما أن تكون مرتجلة أو مرتبة منظمة ، وإذا جاز لنا أن نطلق اسم الطريقة على النوعين فما لا شك فيه أن النوع الثاني هو الخلق بهذا الاصلاح ، والسر في ذلك هو أن الطرق المنظمة عادة أكثر إقتصاداً من المحاولة والخطأ — لأنها توصل إلى النتائج في أقصر وقت وبأقل مجهود ، خذ لذلك مثلاً لسيدتين : إحداهما تقضي سحابة يومها في إعداد الوجبات الثلاث بينما الثانية تجهز على هذا العمل في وقت أقصر موفرة لنفسها بضع ساعات للراحة ، وفي كلتا الحالتين تتبع كل من السيدتين طريقتهما الخاصة ، ولكن مما لا شك فيه أن السيدة الثانية تتبع طريقة أمثل من طريقة السيدة الأولى ، فالطريقة في أبسط معانيها لا تخرج عن سلوك أقرب السبل في عمل الأشياء ، ويمكن تعريفها تربوياً بأنها أيسر السبل للتعليم والتعلم ، ففي أي منهج من مناهج الدراسة تصبح الطريقة جيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس في عملية التدريس وتعلم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصاداً

أهمية الطريقة ووظيفتها

إن أهمية الطريقة تتركز في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي نرمي إليه في دراسة مادة من المواد ، وواجب على

المدرس أن يأخذ بيد التلميذ من حيث المستوى الذى وصل إليه محاولاً أن يصل به إلى الهدف المنشود ، ولكى يحقق هذا لا بد من وجود بعض وسائل النقل التى يجب أن يلم بها المدرس .

وإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المدرس أن يصل إلى غايته وإذا كانت المادة دسمة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود، فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة ، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيدة وهذا يشبه حال مسافر إلى بلد من البلدان فى سيارة ، فقد يكون هذا الشخص سائقاً ماهراً ولكن ما قيمة ذلك إذا كانت العربة فى حالة يرثى لها ، لأنه من المحتمل أن يصيبها العطب فى الطريق فلا يصل إلى مقصده، وإذا حدث العكس وكانت السيارة جيدة والسائق يجهل أصول القيادة فقد يرتطم ويحطم عربته فى العشر دقائق الأولى ، ولتزيد القارىء بياناً عن أهمية الطريقة وحالها من قيمة فى النجاح فى الدرس بله الحياة العملية نسوق إليه المثل الآتى :

اثنان من التجار يعرضان فى السوق سلعة كالبطاطس فتقترب امرأة من كل منهما على التتابع وتبدأ بالتاجر الأول فتسأله :

— ما ثمن البطاطس اليوم ؟

— بجنيهين القنطار .

— إن البطاطس بالأمس كانت بجنيه ونصف فما السر فى هذه الزيادة ؟

— لقد ارتفع سعر البطاطس .

فتتركه المرأة وتتقدم إلى التاجر الثانى سائلة :

— ما ثمن البطاطس اليوم ؟

— بجنيهين ونصف القنطار يا سيدتى ، يا سيدتى قد تكون أسعارى مرتفعة نسبياً

أكثر من غيرى ولكنى أبذل جهداً عظيماً فى انتقاؤها فأقوم بتنظيفها وتعقيم غراراتها ، وللتأكد من صحة هذا الكلام ما عليك إلا أن تضعى البضاعة تحت الاختبار ، وعقيدتى أن هذا الصنف من البطاطس قنطاره يساوى جنيهين ونصفاً .

— صدقت أيها الرجل أريد قنطارين من هذا النوع من البطاطس .

إن هذين التاجرين عندهما نفس السلعة (البطاطس) ويتفق كلاهما فى الهدف

وهو العمل على بيع السلعة ، ولكن قد وصل أحدهما إلى تحقيق هدفه في الوقت الذي فشل فيه صاحبه والسر في ذلك راجع إلى الطريقة .

وهذا الكلام يتحقق بخلافه في ميادين التدريس ، فالطريقة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصل بالتلميذ إلى الهدف المنشود ، والكفاءة التي تمكن المدرس من الوصول بالتلميذ إلى الهدف هي التي تحدد نوع الطريقة ، فإذا وصلنا إلى الهدف المرسوم بسرعة وبدقة فالطريقة تصبح جيدة ، ولكن إذا وصلنا إليها بطرق جانبية ملتوية فالطريقة إذن تكون رديئة ، فقد يتوصل الفرد العادي من غير إرشاد وتعليم إلى الهدف عن طريق المحاولة أو الخطأ ، والطرق التعليمية يجب أن ترتفع ، في مستواها عن تلك الطرق العشوائية . فيجب علينا ألا نلتفت إلى تلك الطرق الرديئة ، بل نتحرى دائماً الطرق الجيدة .

ويهمنا أن نتساءل عن الأسباب التي تدعونا إلى العناية بالطريقة ، فتجعلنا ننادى بأنها يجب أن تكون جزءاً مكملًا لمنهج الدراسة ؟

الواقع أن هناك عدة أسباب هي :

أولاً : أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة . فلكي تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح يجب أن ترتبط بالمادة بحيث يصبح الاثنان كلا واحداً — فالطريقة لا يمكن عزلها عن المادة بحيث تصبح قائمة بنفسها .

ثانياً : يجب أن تضمن الطريقة إمكان تناول المادة — بشكل موصل إلى الهدف . ومثل هذا الضمان لا يمكن الحصول عليه إلا إذا انتقيت الطريقة للمادة بعد اختيار وتجربة .

ثالثاً : أن اختيار الطريقة أمر علمي قائم على أصول معينة لا يمكن مجانبتها . فالطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمي من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها والهدف المراد الوصول إليه .

وإذا كان الأمر كذلك فما هي الأسس أو المميزات التي يجب أن تتوافر في الطريقة الجيدة ؟

(١) يجب أن نجعل الهدف واضحاً أمام التلاميذ .

(٢) ومن شأنها نستغل الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى العمل .

- (٣) وكذلك نستغل مظاهر نشاط التلاميذ .
 (٤) تبث في التلاميذ المقدرة على الحكم على النتائج .
 (٥) تمكنهم من دراسة النتائج التي وصل إليها .
 (٦) وتهتم بالمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلاميذ .
 (٧) وهي التي تنتقل من الناحية السيكولوجية إلى الترتيب المنطقي .
 (٨) ومن شأنها أن توصل حتماً إلى الهدف .
 (٩) وهي التي تربط المادة بالحياة الاجتماعية .

أما عن وصول الهدف فقائم على أساس سيكولوجي غير خفي وهو أن وضوح الهدف يساعد المتعلم على تحقيقه . وقد أثبتت تجارب « بيترسن » أن ٧٥٪ من الطلبة الذين اتضحت الأهداف أمامهم قد أتوا بنتائج أحسن من غيرهم ممن لم تتضح الأهداف أمامهم وتعليل ذلك ليس بالأمر العسير ؟ لأن الفرد الذي يتضح الهدف أمامه يجد ما يسترشد به في عملية التعلم فيتمكن من الاحتفاظ بما يساعده على الوصول إلى هدفه ويبعد العناصر غير الهامة وينظم طريقته بشكل يساعده على الوصول إلى غايته .

وكذلك يجدر بالمدرس أن يؤكد وضوح الهدف أمام التلاميذ ؛ على أن هذا الاعتبار لم يكن مرعياً من جانب المدرسين في التربية القديمة ، وربما كان هذا راجعاً إلى أمور نجلها فيما يلي :

أولاً : خفاء الهدف على المدرسين أنفسهم فقد كان معظمهم لا يهتدى في درسه إلى هدف واضح .

ثانياً : غموض الهدف عند الأقلية المستنيرة منهم .

ثالثاً : فصل الهدف عن مادة الدرس وهذا ما كانت تمليه الطريقة الكلاسيكية المتبعة إذ ذاك فكان من نتائج ذلك عدم وجود الحافز على العمل .

رابعاً : العقيدة الخاطئة التي كانت متفشية في المدرسين من أن معرفة الهدف إنما هي من اختصاص المدرس ؛ مما حرم التلاميذ من معرفة ذلك أو جعلهم يسرون على غير هدى معروف وذلك لأن الاتجاه السائد عند المدرسين في ذلك الوقت هو أنهم وحدهم هم الذين يعرفون أحسن ما يقدم إلى التلاميذ فلا معنى لإشراكهم معهم

فالمادة التي يقدمونها لهم ضرورة لنجاحهم في الحياة ، فيجب أن يقبلوها عن عقيدة من غير تفكير في قيمتها .

وأما عن استغلال الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى القيام بالعمل فيجب أن نحرص على العناية بالحوافز الباطنية . فإلا شك فيه أنه إذا أراد الفرد العناية بعمل من الأعمال فلا بد من أن يبذل نشاطاً ولكي يبذل الإنسان نشاطاً لا بد من مثير يدفعه إلى العمل ، ويسمى هذا المثير بأسماء مختلفة كالأهتام أو الميل أو الاتجاه العقلي أو الإرادة أو الحافز . وهذا الميل قد يكون مثيره خارجياً أو باطنياً ، ففي الحالة الأولى يطلق عليه اسم « الدافع الخارجي » وفي الحالة الثانية ينعت باسم « الدافع الباطني » .

وفي حالة الدوافع الخارجية يبدو أن المدرس هو الذي يثير التلاميذ إلى العمل فهو يحاول تحقيق هذه الاستثارة بوسائل مختلفة ، وفي هذه الحالة يختار المدرس مادته وينظمها ويزن قيمها ويحكم على نتائجها ويبذل مجهوداً جباراً لجذب التلاميذ إليها ومثله في ذلك كمثل لاعب الكرة الذي يعمل على جذب انتباه المتفرجين ، فالتلميذ يعد متفرجاً ، لأنه لا يشعر في هذه الحالة شعوراً تاماً بالمشكلة فلا يعبأ ، بخطواتها . لذلك ترى حماساً منقطعاً متى تمكن المدرس من إثارة هذا الحماس وفي مثل هذه الظروف يعمل المدرس إلى تحقيق أهدافه ويكسب المعركة ، أما التلميذ فيذهب إلى البيت لينسى نتائج الدرس بأسرع ما يمكن ، فالتلميذ لن يلحقه أو يحدث له أي تطور أو نمو طالما كانت الدوافع التي تدفعه إلى العمل غير نابعة من داخله .

وإذا أردنا نجاحاً للطريقة فيجب أن تكون من ذلك النوع الذي يحرك الدافع الباطني ويولد الاهتمام الذي يدفع المتعلم إلى بذل جهوده ليصل إلى ما ينشده من أهداف .

وهناك عدة طرق يمكن بها تحريك هذا الدافع : —
أولاً : عن طريق تعريف التلميذ أهمية المادة الجديدة التي سيستعملها للوصول إلى هدف يود تحقيقه ، فمثلاً إذا تمكن التلميذ من رؤية العلاقة بين ما يدرسه في المدرسة وبين النجاح في بعض مظاهر النشاط خارج جدران المدرسة ، ذلك النشاط

الذى يهدف إلى تحقيقه من أعماق نفسه نرى أنه ينزع إلى بذل الجهد ليتمكن من السيطرة على مادة الدرس طالما كانت هذه المعلومات موصلة إلى هدفه المنشود .

ثانياً : وثمة طريقة أخرى لاستثارة الدوافع الباطنية وذلك عن طريق عرض المشكلة عرضاً كلياً قبل الدخول في التفاصيل ، وأهمية هذا العرض تختلف باختلاف النتائج المتوقعة ، فتعظم إذا كان الهدف المراد الوصول إليه هو تكوين اتجاه عقلى أو بصيرة أو فهم ، ففي تدريس الأدب إذا ما كان الهدف الذى نرمى إليه هو تقدير الجمال يجب أن يتبصر التلميذ بالإنتاج ككل قبل محاولة دراسة التفاصيل من حيث مناقشة المبنى والتراكيب ، وفي دراسة الحركات الكبرى فى التاريخ من المستحسن أن نمر مرّاً سريعاً بالأسباب العامة والاتجاهات ونتائج الحركات قبل أن نسرّد التفاصيل المؤسسة عليها ، فإذا تبصر التلميذ بالعلاقات العامة تمكن من أن يعرف الأساس الذى سيقع عليه الاختبار ويتناول بالتنظيم والدراسة والتفصيل ، وذلك بعكس ما إذا بدىء معه بدراسة التفاصيل ؛ لأنه بذلك سيعجز عن الإلمام بالصورة الكاملة للموقف .

ثالثاً : وهناك طريقة ثالثة للحصول على الدوافع الذاتية ، وذلك عن طريق بيان المدرس للتلميذ أن المادة التى يدرسها تمكنه من استخدام قدرات أخرى لديه ، ومعنى هذا أنه يجب على المدرس أن يطلع التلميذ ويمكنه من استخدام قدرات فى مادته كان قد اكتسبها من مواد أخرى ، كما يريه أيضاً أن القدرات الجديدة التى تتكون لديه يمكن أن تستغل فى ميادين أخرى ، ولذا يجب على المدرس أن يكون فطناً للأهداف وللمادة ومحسناً لطريقته فى كل مادة ، وبذلك يلتفت التلميذ إلى أن القدرات المكتسبة من الميادين المختلفة يمكن ربطها ببعضها واستغلالها بطريقة مفيدة .

وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تستغل نشاط التلاميذ ؟

فقد سبق أن عرفنا أن نشاط المتعلم عامل هام فى التربية ، على أن مجرد النشاط وحده ليس بكاف ولكى يكون النشاط منتجاً فى التربية لا بد وأن يكون مغرضاً ، ومعنى هذا أن الفرد يجب أن يكون واضح الهدف الذى يحركه إليه دوافع باطنية وهناك نوعان من نشاط التلاميذ : النشاط العقلى والنشاط اليدوى ، وقد

يتوهم بعض المدرسين أن النشاط سواء أكان مغرضاً أم مفروضاً على التلميذ يجب أن يكون يدوياً أو حركياً في طبيعته ، وليس هذا بصواب لأنه من الممكن أن يكون هناك نشاط مغرض وينتهى إلى خلق أفكار جديدة أو إلى إعادة تشكيل الأفكار القديمة وإعطائها معنى جديداً هاماً ، والنشاط في هذه الحالة نشاط عقلي ولكنه مغرض ، فمن المستحسن أن نشجع التلميذ على التبصر بالهدف سواء أكان هذا الهدف يستدعى منه نشاطاً جسمى أو عقلياً .

وأما كون الطريقة الجيدة تمكن التلاميذ من الحكم على النتائج ؛ فذلك راجع إلى ما يأتي : -

أولاً : أنه من طبيعة الطريقة الجيدة أنها تبعث على العمل ، ويمكن تحقيق هذا بطرق عدة ، فلكي يتمكن التلميذ من تقدير نوع عمله يجب أن يضع نصب عينيه الهدف الذي يهدف إليه طالما كان هذا أساساً للحكم ، وفي عملية التقدير هذه يتمكن التلميذ من معرفة وقياس مدى تقدمه ، وهذا بدوره يحفزه على الاستزادة من النشاط .

ثانياً : أن هذه الطريقة تمكن التلميذ وتدربه على كيفية التفكير ، وأنه لكي يقدر نتائجه يجب عليه أن يرى أو يحدد أهدافه وأن يجمع الحقائق وأن يحلل ويقدر قيم هذه الأشياء ، وأن يصل إلى النتائج وأن يرسم الخطوات التي تصل به إلى زيادة التحسن .

وأما كيف تمكنهم من دراسة النتائج التي وصل إليها ؟ فذلك لأن نتائج عملية التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي : -

- ١ - تكوين بصيرة أو فهم لدى المتعلم .
- ٢ - عادات أو مهارات لدى المتعلم .
- ٣ - اتجاهات عقلية أو تقدير لدى المتعلم .

ولا توجد طريقة واحدة للتدريس يمكنها أن تنتج جميع هذه النتائج بدرجة واحدة ، بل قد تكون البصيرة طريقة من الطرق ، بينما يمكن استغلال الأخرى في تكوين التقدير ، والثالثة في تكوين المهارات ولذلك يجب أن تختلف عناصر المادة

التي تدرس للتلميذ وفقاً لاختلاف الهدف كما أنه لا بد وأن يتبع ذلك الاختلاف الطريقة .

وأما اهتمام الطريقة بالمستوى التربوي الذي وصل إليه التلميذ ، فقد سبق أن أشرنا إلى أن عملية التعلم الحقيقي أو النمو لا تحدث إلا إذا تحقق وجود الدافع الباطني وهذا الدافع منتج من نتائج الخبرة السابقة ، فلا بد وأن يكون متصلاً بالمستوى التربوي الذي وصل إليه التلميذ، فإذا كانت مادة الدراسة أو طريقة التدريس أرقى من المستوى التربوي صعب على المدرس استغلال دوافع التلميذ الباطنية التي كونها المدرس لديه وعندئذ يضطر إلى تشجيع المشجعات الخارجية لجذب انتباه التلميذ لاون من المعلومات يصبح التلميذ فيه متفجعاً بدلاً من أن يكون مساهماً ، ونحن نرى أن الكلب قد يموت جوعاً مع أن الطعام قد يكون معلقاً أمامه بحيث لا يستطيع الوصول إليه عن طريق القفز ، أما إذا ما وضع بحيث يمكنه أن يصل إليه فإنه يلتهمه فتتمشى فيه عملية الحياة والنمو معاً ، وبالمثل إذا كانت الطريق التربوية فوق مستوى التلميذ عز عليه الوصول إلى الأهداف المنشودة ، وقد تخونه القدرة على تحقيق الهدف فيلجأ إلى تغييره ، ونحن في تقديرنا للمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلميذ يجب علينا مراعاة الاختلافات الفردية الخاصة بالسن وبالمرحلة التعليمية ، وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تهتم بالاعتبارات السيكلوجية عن الاعتبارات المنطقية ؟

فإن الطريقة السيكلوجية طريقة مرتبطة بالشخص ، محورها الفرد المتعلم ، كما ترتبط أشد الارتباط بالخبرات الحسية ، من أجل هذا يجب أن تكون هي نقطة البداية ، والمحور في عملية التعلم ، والمدرس في بدء تدريسه بهذه الطريقة يجب أن يستغل الوسائل التربوية المناسبة لتلاميذه . هذا وأما الخطوات التالية فوضع نقاش ومثله في ذلك مثل الطيار الذي يرتفع من مطار في وسط المدينة ويحوم حولها مرتين أو ثلاث مرات ليبدأ الطيران ، وعليه بعد ذلك أن يحدد خط سيره ، ثم يتقدم مباشرة إلى أهدافه ، وهو في هذه الحالة لا يظل يدور حول المدينة في دوائر تتسع الواحدة منها عن الأخرى حتى يتلاقى بالهدف ، فهو يعلم أنه إذا اتبع هذه الطريقة إنما يتبع طريقة معوجة وخاضعة لظروف قد لا توصله إلى الغرض المنشود وذلك

بالإضافة إلى ما فيها من ضياع للوقت والمجهود ، وأمثلة الطرق التي يلجأ إليها الطيار عادة هي استغلال الطريقة السيكلوجية وهي الطريقة الأولى فهو يبدأ بها فإذا اطمأن تقدم إلى الطريقة المنطقية التي توصله إلى الهدف ، والمدرس الذي يلجأ إلى استخدام الطريقة السيكلوجية مثله مثل الطيار الذي يخلق ويطيّر فوق المدينة ، فهو قريب دائماً من الخبرات التربوية الحالية للتلاميذ ، ولكنه يبني عليها خبرات قليلة وحديثة . ولأنه لا يمكنه أن يعلم تلاميذه كيف يواجهون مظاهر نشاطهم إلى مشكلة لم يلمسوها ، لأن ذلك خارج عن طاقتهم وفوق مستواهم .

وفي حياتنا العادية تعظم أهمية التنظيم المنطقي ، ولقد كانت هذه الطريقة هي المتبعة في التدريس ولم يكن هناك ارتباط بينها وبين خبرات المتعلم ، ولقد كانت من نتائجها التضحية بالفرد ومطالبه من أجل تحقيق العمل وكانت لا ترمي إلى أكثر من جمع شتات المعرفة فقط . ولذلك قد تعرضت هذه الطريقة المنطقية للنقد اللاذع وذلك لبعدها عن خبرات التلاميذ وميولهم .

فالأفضل أن يبدأ المدرس بفتح الطريق أمامه متبعاً الطريقة السيكلوجية ثم ينقل منها إلى استخدام الطريقة المنطقية .

تطور الطريقة في العصور الحديثة

١ - طريقة هربارت :

سوف لا نرجع بالقارئ إلى تطور الطريقة في بداية عهدها في الشعوب البدائية أو غيرها ، ولكن سنبدأ الكلام عنها بالطريقة التي ابتدعها « هربارت » ولقد كان نجاحه في هذا المضمار أكثر مما سبقه من المربين ، فقد وضع طريقته على أسس سيكلوجية عملية التعلم ، ونظريته السيكلوجية كانت وليدة علم النفس الترابطي وكانت تعرف باسم « نظرية الكتل المتألّفة » ووفقاً لهذه النظرية يتعلم الإنسان الحقائق الجديدة بمساعدة الحقائق القديمة . فالطفل عند ما يدخل المدرسة يحمل معه ثروة فكرية ناتجة عن احتكاكه بالبيئة ، وهذه الثروة سوف تساعد في المستقبل على هضم الحقائق الجديدة .

ولقد وضع « هربارت » خطوات أربع متميزة بواسطتها يتمكن المدرس من

تسيير دفعة الدرس ، وهذه الخطوات الأربع قد زادها أحد أتباعه خطوة خامسة فأصبحت تعرف بعد وفاته باسم الخطوات الخمس وهى :

أولاً : التمهيد أو الإعداد : وبهذه الخطوة يبدأ المدرس درسه بحقائق يعتقد تماماً أنها معروفة لدى التلاميذ ، وبعبارة أخرى يبدأ بمعان واضحة لدى الطفل مبنية على خبرات سابقة أو على مدركات حسية مألوقة عنده .

ثانياً : العرض : وفى هذه الخطوة يعرض المدرس حقائقه الجديدة التى يود أن يعلمها للأطفال .

ثالثاً : الربط : وقد تكون هذه المرحلة أهم الخطوات الخمس ، فالمدرس فيها يتقدم بعقلية الطفل إلى مقارنة الخطوتين السابقتين ، وكلما تمكن المدرس من ربط الجديد بالقديم ، كلما ضمن عنصر التمثيل السيكلوجى .

رابعاً : مرحلة التنظيم أو التعميم : وفى هذه المرحلة يعرض المدرس أمثلة مطابقة للموضوع ولكنها جديدة تجذب انتباه التلاميذ ، وعن طريق هذه الأمثلة يتمكن من تعميم ما سبق أن أدركه التلميذ فى الخطوة السابقة .

خامساً : التطبيق : وفى هذه المرحلة من المحتمل أن يطلب المدرس إلى تلاميذه تطبيق ما سبق ذكره على مشاكل جديدة ، فمرحلة التطبيق إذن مرحلة تساعد التلميذ على أن يقوم بنفسه بحل المشاكل وفقاً للقاعدة الجديدة أو للتعميم السابق فهمه .

وهربارت بخطواته السابقة قد أمد المدرس بوسيلة فعالة من وسائل العرض كما أنه قد فكر فى الطريقة التى بها يبعث فى الدرس الحياة ، وهو فى ذلك قد أبرز عبقرية عظيمة ، فقد بدأ من نفس البداية التى بدأ بها « روسو » و « بستالوتزى » فقد بدأ بميول الأطفال ، وهى التى تحرك النشاط الذاتى ومن المعروف أنه لا بد من وجود قدر معين من الميول أو النشاط الذاتى لتمام عملية التعليم .

والعادة السائدة لدى المدرسين أنهم يستثيرون ميول التلاميذ كى يتعلموا ، ولكن هربارت كان يعتقد أن العكس صحيح فالتلاميذ لا بد وأن يتعلموا شيئاً حتى يتكون لديهم الميل لتعلم أشياء أخرى ، فالميل أو الاهتمام بعبارة أخرى هو الترابط السار الذى بواسطته تجذب الأفكار القديمة الأفكار الحديثة فهو منتج من نتاج

عملية التمثيل العقلي ، ولذلك اهتم هرবারت وأتباعه بتكوين ميول متعددة الاتجاهات لدى الأطفال . فالمليل عند هرবারت ميل وظيفي يعمل على تسهيل عملية الغرض وضمان الدافع إلى العمل .

مما تقدم يتبين لنا أن جذب انتباه الأطفال عملية شاقة عند هرবারت فهي أكثر من مجرد تسلية للطفل . ولقد كان ينصح المدرس بأن يعمل على كسب عزيمة الطفل وذلك عن طريق تلقين سابق للأفكار الحقيقية ، تلك الأفكار التي ستولد عنده العزيمة الصادقة لا مجرد الاعتماد على المشوقات الخارجية كالثواب أو العقاب .

ونظرية هرবারت في التمثيل العقلي قد ألحمتها نظرية سابقة لعصره وهي : أنه لا فائدة من كبت مظاهر النشاط غير المرغوبة لدى الطفل ما لم تكن هناك مظاهر نشاط جديدة تحل محلها ، ولذلك كان ينصح المدرس بأن أحسن طريقة لحفظ النظام في الفصل هي ألا يترك التلاميذ بلا عمل ، بل يشغلهم بوجوه النشاط المختلفة ، فهذا من شأنه أن يصرف التلاميذ من العبث بالنظام والإخلال به ، وقد كان هرবারت لا يسمح بالعقوبة البدنية إلا عند الضرورة القصوى وكان ينصح دائماً بالابتعاد عنها .

٢ - طريقة النشاط الذاتي

إن بذور الحركة « الرومانتيكية » التي وضعها روسو في كتابه « إميل » قد أينعت في الطريقة التربوية التي اتبعها « فروبل » أكثر من إيناعها في طرق المصلحين الذين ظهروا في مستهل القرن التاسع عشر أمثال بستالوتزي ، وهرবারت ، فقد آمن « فروبل » بما سبق أن نادى به روسو من ضرورة احترام الطفل ، والعمل على توجيه نموه ، ولذلك نصح الآباء والمدرسين بعدم التدخل في قوانين الطبيعة للطفل التي تعبر عن نفسها في التكوين الذاتي له فلا بد وأن يبذل المدرس جهوده لخلق موقف جديد تتمكن فيه قوى الطفل الفطرية من أن تفك عقلاها لتعبر عن نفسها ، فهدف الطريقة التي يستخدمها المدرس يجب أن يكون فك عقلا طبيعة الطفل لا العمل على كبته ، فالطريقة يجب أن تكون ابتكارية لا مجرد طريقة تقليدية .

ولقد وجد فروبل أن اللعب هو الطريق الطبيعي لتشجيع التكوين الذاتي وكان

هذا حدثاً جديداً بين المربين ، إذ أن نظرهم إلى اللعب قد كانت تخالف نظرتهم ، فاللعب عنده أمر تربوي بوساطته يتمكن المدرس من فك قوى الطفل الباطنية ، فهو الطريق الطبيعي الذي به يتمكن الطفل من التعبير عن نفسه بعيداً عن ضغط الكبار وسلطانهم . ولقد بنى فروبل هذا الرأي على أساس فلسفي عنده . فالحرية في نظره ليست منحة يمنحها المدرس للتلميذ ولكنها شيء يمكن الحصول عليه نتيجة للنشاط الذاتي ، على أن هذه النظرية لم تؤمن بها ألمانيا الأوتوقراطية ، لأنها كانت تشك في نتائجها السياسية والاجتماعية ما دام يشوبها عنصر الحرية ، لهذا راجت في أمريكا الديمقراطية أكثر منها في ألمانيا .

٣ - التدريس بواسطة طريقة مشكلة أو طريقة المشكلة في التدريس

١ - طبيعة حل المشكلة .

أهمية المشكلة في الحياة : يقول « أفريل » في كتابه « عناصر علم النفس التربوي » « إن الحياة الجديرة بهذا الاسم هي تلك الحياة التي لاتخلو من مشاكلها ، فالحياة دون أطماع أو دون مشاكل معناها نصف حياة ، ونحن نقول إن الفرد العادي لا يمكنه أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة ، ودون أن يصل إلى حل أو بعض حل لها : فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات ، والعمل على حلها ، وحتى الرجل البدائي له مشاكله الخاصة في البحث عن الطعام ، والمأوى ، والمسكن ، والأمن : ويشير « جون ديوى » إلى أن مشكلة الطفل الرئيسية لا تعدو السيطرة على جسمه كوسيلة من الوسائل التي تمكنه من الوصول إلى حالة الملاءمة بين نفسه وبين البيئة الاجتماعية ، والطبيعية ، فالطفل يجب أن يتعلم القيام بكل شيء ، عليه أن يتعلم كيف يرى ، وكيف يسمع ، وكيف يصل إلى الأشياء ، وكيف يقبض على الأشياء ، وكيف يتزن جسمه ، وكيف يحبو ، ويزحف ، ويمشي . . . إلخ بهذه العمليات أجمعها نتطلب لوناً من ألوان التفكير ، حتى ولو كان هذا التفكير في مرحلته البدائية .

وهذا التكيف الذي تناوله « جون ديوى » يستمر أو يجب أن يستمر مدى الحياة ، فبتعقد المشاكل السابق ذكرها نجد أن عملية التفكير اللازمة لحلها يجب أن

تتعدد بطبيعتها . وبظهور طور المراهقة تبدو مشاكل من نوع آخر تتطلب تكييفاً اجتماعياً خاصاً بهضم المنهج الدراسي ، واختيار العمل الذى يتلاءم مع طبيعة الشاب والإعداد الذاتى لهذا العمل ، ثم ما يتبع ذلك من مشاكل الأسرة ، والعمل ، والحياة السياسية ، والاجتماعية ، كل هذه الأشياء تتطلب حلولاً .

وإذا كان حل المشاكل يكون جزءاً هاماً من دستور هذه الحياة ، أصبح من أهم واجبات المدرسة أن تبحث عن طريقة ، تمكن أبناءها من حل المشاكل ، التى تعترضهم فى مستقبل الحياة ، وفى ذلك يقول « أفريل » ما يأتى « طالما كانت المشاكل تسود حياة معظم الناس ، يتبين من ذلك أن من أهم أهداف المدرسة هو تأكيد ، وتعظيم الطرق التى تشجع الأولاد على التفكير بقصد جعل شباب المستقبل أو مفكرى المستقبل ، أو حالى مشاكل المستقبل لا يتعلمون كيف يفكرون لهدف الوصول إلى النتائج فحسب ، بل للشعور بالسعادة أيضاً فى أثناء هذا الحل — فليس هناك أعظم من أن يشعر الشاب بالثقة بالنفس بعد حل مشكلة من المشاكل — فيكون هذا أكبر عامل من عوامل احترام الذات ، والثقة بالنفس بها .

ويؤكد جورج برنارد شو أن شهرته إنما ترجع إلى أنه كان يفكر على الأقل مرتين كل أسبوع بينما غيره من الناس لا يستغل هذه القدرة على التفكير ، ولقد قسم « ديوى » العمليات التفكيرية إلى أربعة أنواع ، تبدأ من أحط أنواع التفكير . البدائى ، وتنتهى بأرقى العمليات التفكيرية .

١ — فالتفكير فى أحط درجاته يشمل عند « جون ديوى » — أحلام اليقظة ، والآراء الشاردة وكل ما يطرأ على الذهن من سانحة أو طارئة أو شاردة .

٢ — والتفكير فى مرحلته الثانية ينطبق على الأشياء التى لا تتصل بالحواس الخمس ، كالقصص الخيالية ، والأحداث المستمرة .

٣ — أما التفكير فى مرحلته الثالثة فيتضمن المعتقدات التى لم تثبت بعد ، فبعض معتقداتنا قد قبلناها دون تفكير ، تعلمناها بهذا الشكل ، وقبلناها لأن التقاليد والعرف لعب دوراً كبيراً فى فهمنا له .

٤ — أما النوع الرابع من التفكير فهو التفكير العميق ، وهذا النوع من التفكير يتميز بالحيوية والثبات ، وهذا هو النوع الذى نهدف إليه .

ويمتاز التفكير العميق بالمميزات الآتية : —

١ — يمتاز بأنه أرقى مرحلة من مراحل التفكير ، ومما يدفع المرء إلى التفكير شعوره بأنه يقابل حالة حيرة أو ارتباك أو شك ، إذن لا بد من أن يثير التفكير أمر ما ، لا بد من وجود مشكلة تتحدى تفكيره ، إذن لا بد من مشكلة تسبب عدم اتزان الكائن الحى أو تشعر الكائن الحى بعدم الاتزان أو فقدان الاتزان :

٢ — هذا الشعور بتحدى المشكلة من شأنه أن يجعل الكائن الحى يضع خطة للعمل عمادها الخبرة السابقة أو المعلومات السابقة ، ولما كانت المادة التى بين يديه ناقصة لا تؤدى إلى الحل كان عليه أن يفكر فى مصادر أخرى غير هذه المصادر ، مما لا شك فيه أن المصدر الأكبر هو الخبرة السابقة ، والمعلومات السابقة ، فإذا كان الإنسان قد مرت به من قبل خبرة أو إلمام بمثل هذه المواقف فلا بد وأن يحول بخاطره بعض الاقتراحات التى تؤدى إلى الحل ، وإن لم يكن هناك سابق خبرة سيظل فى حيرته . وهذا ينطبق تمام الانطباق على كل من الراشد ، والطفل .

٣ — ولا يسلم الإنسان بالوصول إلى الحل إلا بعد نقده ، واختباره ، وإذا كان ما يحول بخلد الفرد منا من اقتراحات قد قبل ، فالتفكير فى هذه الحالة عملية سهلة خالية من كل نقد : — ولكن إذا قلب الإنسان الفكرة فى هذه ، مرة بعد أخرى فعنى هذا أن الإنسان يسعى للوصول إلى أدلة أخرى يستند عليها . يسعى أيضاً للوصول إلى خامة جديدة تساعد على الحل ، والنجاح فى مثل هذه العملية التفكيرية هو ما يميز التفكير الذى يتطلب الرغبة فى تحمل تلك الحالة العقلية التى تلازم حالة فقدان الاتزان نتيجة تحدى المشكلة للإنسان :

هذا ولئن كانت خطوات « ديوى » التفكيرية لايزال مأخوذاً بها حتى الوقت الحاضر ، رغم قدم عهداها ، إلا أننا نجد فيما كتبه « دوننج » فى كتاب « عناصر التفكير العلمى » ، ما يمكن أن يساعدنا فى عرض ، وتمثيل الطريقة فى التفكير : لقد ذكر سبع عناصر هامة فى عملية التفكير الصحيح وهى :

أولاً : الملاحظة المغرضة ويشترط فيها :

(أ) أن تكون صحيحة .

(ب) أن تكون شاملة .

(ح) أن تكون تحت مختلف الظروف والأحوال .

ثانياً : عنصراً التحليل ، والتركيب :

(أ) فلا بد من الكشف عن العناصر الأساسية .

(ب) ولا بد من مراعاة أوجه الشبه ، وأوجه الخلاف .

(ح) ولا بد من زيادة عنصر الانتباه في الحالات الشاذة .

ثالثاً : استدعاء سابق للخبرة أو تذكر الخبرة السابقة .

رابعاً : فرض جميع الفروض الممكنة أنها تؤدي إلى الحل .

خامساً : التحقيق عن طريق القيام بالتجارب .

(أ) لا بد من قياس التشابهات عن طريق التجربة .

(ب) لا تسمح إلا ببقاء متغير واحد .

سادساً : التفكير أو التعقل — وهذا يتطلب :

(أ) تنظيم المادة .

(ب) مناسبة المادة .

سابعاً : القدرة على الحكم ويشترط فيه :

(أ) ألا يلونه عنصر التحزب .

(ب) يجب ألا يكون شخصياً .

(ح) ولا يصدر الإنسان حكمه إلا بعد أن تصبح المادة مناسبة .

المميزات الأساسية للتفكير السليم

مما سبق أن عرضناه من آراء « جون ديوى » ، ومن آراء « دوننج » يمكن أن نستخلص المميزات الرئيسية للتفكير السليم فيما يأتى :

١ — القدرة على الشعور بوجود مشكلة تسبب الحيرة .

وهذه القدرة وإن كانت تعتبر أساسية لكل تفكير ، إلا أننا نعتبرها دائماً ميزة من مميزات التفكير السليم . فلو لم يكن هناك حالة حيرة ، وعدم اتزان تدفع العقل إلى التفكير لما حدثت العملية التفكيرية مطلقاً .

٢ — القدرة على تمييز طبيعة المشكلة بوضوح .

وإن لم يتمكن الفرد من معرفة المشكلة التى أمامه والإلمام بطبيعتها وأصبح الأمل

في حلها ضئيلاً جداً ، فكثير من الناس لا يشعرون بالمشكلة إلا شعوراً غامضاً ، وتعوزهم القدرة على إبرازها ، والتفكير في حلها .

٣ - القدرة على استيعاب المشكلة في الذهن عند دراستها .

كثيراً ما يضل الإنسان الطريق - عند تفكيره في حل مشكلة - وهذا خطر داهم يتعرض له الفصل المدرسي في إبان المناقشات ، فكثيراً ما تؤدي المشكلة إلى موضوعات أخرى أقل منها أهمية ، وبعد فترة ، يتنبه الجمع إلى أنهم حادوا عن طريق حل المشكلة الأساسية . ويكونون قد أضاعوا الوقت الطويل سدى .

٤ - القدرة ، والاستعداد والجرأة على فرض الفروض :

فكثير مما وصلت إليه البشرية من تقدم في ميادين العلم ، والمدنية ، والاختراعات إنما هو من نتاج روح المخاطرة في العملية التفكيرية ، وفي الفروض . فمثلاً « جاليليو ، وكوبرنيكس » لولا جرأتهم في فرض الفروض ، ما وصلوا إلى ما يتمتع به العالم اليوم من نتاج أبحاثهم - فالجرأة في التفكير تؤدي إلى الكشف عن طبيعة الحق ، والخير ، والجمال .

٥ - القدرة على فرض الفروض أو الحلول :

إن العقل الحصب مليء بالمقترحات ، وقادر على وضع خطط الهجوم على المشاكل التي تقابله ، كما أن القدرة على بلورة المشكلة أمر يحتاج إلى مواهب عقلية ، وخبرة طويلة ويجب ألا تنسى أيضاً أن قدرة نمو الفرد على التخيل ، وشجاعته في اقتحام المشكلة ، يلعبان دوراً كبيراً في فرض الفروض .

٦ - القدرة على اختبار الحلول المقترحة بعد النقد :

وهذه القدرة على محك العملية التفكيرية والمشكلة هي هل يتمكن الفرد من تقدير جميع العوامل المطلوبة ، فيحلل ، ويركب الحقائق بحيث ينتهي إلى نتائج محدودة ؟ فالقدرة على التقويم الصحيح هي المعيار الذي تقاس به العوامل التي تتدخل في الحلول المقترحة .

٧ - القدرة والاستعداد على التخلص من الفروض التي ثبت للعقل عدم

صلاحيتها :

إن الفرد قد تعوزه الشجاعة للتخلص من فرض لا يؤدي إلى الحل - فقد

يبدل الإنسان الساعات ، والأيام ، والأسابيع ، والشهور ، وأحياناً السنين في حل المشاكل فكثيراً ما تتلون النتائج التي يصل إليها الإنسان إليها بسابق فكرة أو سابق رأى تعشم الباحث أن يصل إليه : من هذا يتبين لنا أهمية التفكير الموضوعي ، والتخلص من العنصر الذاتي أثناء عملية التفكير .

٨ - القدرة على ضبط الأعصاب وعدم القفز إلى نتائج سريعة :
فجميع المفكرين تفكيراً علمياً يمتازون بالثريث ، وعدم التسرع في إصدار الأحكام حتى يتمكنوا من جمع جميع الحقائق ، ووزنها ، وغربلتها ، وتقديمها . وهذا أمر هام جداً ، إذا تطلبنا الوصول إلى نتائج صحيحة . ويلعب التحيز دوراً هاماً جداً في الوقوف في طريق الأحكام الصحيحة . يقول « ديوى » : إن « الثريث في الأحكام ، قد يبدو مؤملاً للفرد ولكنه مع ذلك هو العنصر الهام الفعال في التدريب على العادات العقلية السليمة » .

٩ - القدرة ، والاستعداد على إعادة النظر في النتائج للتأكد من صحتها .
وهذا ما يعرف عندنا جميعاً بمرحلة التحقيق ؛ ونحن لا ننكر مطلقاً أهمية إعادة النظر ، والمراجعة التي تثبت صحة التفكير ، وسلامة النتائج ، حتى الطفل في مدارس المرحلة الأولى ، نحن نلزمه بمراجعة عملياته الحسابية ، لعله يكون قد أخطأ في الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة . . . إلخ .

فيمكننا إذاً : كمربين ، وكمدرسين أن نصل بأبنائنا إلى معرفة مميزات التفكير السليمة سابقة الذكر : لتمكننا من أن نتخلص من مساوئ حياتنا الاجتماعية ، والسياسية ، وتمكننا أيضاً من رفع مستوى تفكيرنا الاجتماعي ، ومن السير بمدنيتنا الحديثة بخطوات فسيحة إلى الأمام ، فإن ما يعوق تقدم الإنسان لا يعدو أن يكون ضعفاً في القدرة على التفكير ، وعدم الرغبة في التفكير بشدة ، وعدم الميل إلى التفكير في نواحي العلاقات الإنسانية بشيء من الأمانة .

ونحن إذا ما طالبنا المدرس بتشجيع التفكير السليم بين أبنائه وتلاميذه ، فإنما نحن نطالبه بتعويدهم على « حل المشكلات » ، وقد سبق أن أثبتنا أن حالة الحيرة العقلية هي أمر ضروري في عملية التفكير السليم ، فهي التي تتحدى العقل وتبعثه على اليقظة ، والتفكير ، وجدير بالمدرس أن يلم بمظهرى حل المشاكل التي

يجب على التلميذ أن يتعودها في مصارعة لها : وهما : —
 أولاً : على المدرس أن يتخير المشاكل المناسبة للتلميذ ، ويجب أن يكشف له عن طرق جديدة لصراع هذه المشاكل .
 ثانياً : لا بد وأن يعمل المدرس على مساعدة تلميذه في الكشف عن المبادئ والمعاني العامة التي يغلب عليها الطابع المعنوي ، وهنا نجد أن كثيراً من المواقف التي تحتاج إلى حل المشاكل قد تؤدي إلى الكشف عن قانون أو مبدأ أو فكرة معنوية ، فهذا ما يجب على المدرس تشجيعه .

مأمعنى طريقة المشكلة

نحن إذا أردنا أن نصل إلى تعريف دقيق لطريقة المشكلة وجب علينا أن نسلم بأمرين هامين هما :

- ١ — أن حل المشكلة إنما هو مميز لأى جهد مبذول فى عملية التفكير المستنير .
- ٢ — أن جميع طرق التدريس الحديثة تهدف إلى تشجيع التفكير ، وهذا هو ما يميزها عن الطرق التقليدية .

وجميع العمليات التربوية تتطلب التفكير ، أو تتطلب حل المشكلة :
 وأول ما يحول بذهننا الآن من الأسئلة هو كيف يمكننا أن نستخدم الطريقة التفكيرية داخل جدران الفصل الذى سادت فيه الطرق التقليدية القديمة ؟ نحن ننادى أولاً وقبل كل شئء بأن تكون المشكلة من ذلك النوع الذى يتحدى تفكير التلاميذ ، ويشغل مظاهر نشاطهم مدة طويلة ، ثم يجب أيضاً أن نعرف ما هو المدى الذى إذا ما وصلت إليه المشكلة تحولت إلى مشروع ؟ ورداً على هذا السؤال الأخير نجيب بأننا سنعود فى الصفحات المقبلة عودة نفصل فيها الفروق بين المشروع والمشكلة ، ولا يهمنى الآن إلا أن نحدد معنى المشكلة : —

يؤكد « ستورمزاند » نحن نحسن صنعاً إذا احتفظنا « بطريقة المشكلة » وقصرناها على جميع العمليات التعليمية التي ترتبط بمشاكل فى المستوى العقلى فحسب .

« فطريقة المشكلة تتطلب تنظيم العمل المدرسى بشكل يمكننا من أن نقدم

أمام عقل المتعلم مشكلة تتحداه ، وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل في المستوى العقلي » .

وطريقة المشكلة قد يقوم بها فرد أو مجموعة . وفي حالة ما يقوم بها مجموعة من التلاميذ يجب أن نؤكد ضرورة عنصرى التعاون ، وتحمل المسؤولية ، فعن طريق المناقشات يمكن تحديد المادة وترجمتها ، والوصول منها إلى نتائج ، وقد يتمكن الأفراد من العمل مستقلين عن بعضهم في حل المشكلة ، ويمكنهم أن يصلوا إلى نتائجهم الفردية بتوجيه من المدرس .

وهنا يجب أن نقف قليلاً لنرى خطوات « هربارت » ثم خطوات « مدريسون » في توجيه دروس المدرسين في الفصل .
أولاً : خطوات هربارت هي :

١ - الإعداد ٢ - العرض ٣ - الموازنة ٤ - التعميم ٥ - التطبيق
وإذا ما أنعمنا النظر في خطوات هربارت الخمس السابقة أيقنا أنها أبعد ما تكون عن طريق حل المشكلات ، ولكن يمكن أن ننثف فيها من روح طريقة المشكلة إذا ألقينا العبء فيها على التلميذ لاعلى المدرس ، يمكن تنظيم الطريقة بحيث يضع التلميذ إصبعه على المشكلة تحت إشراف المدرس وتوجيهه .

(١) وهناك أوجه شبه وقرابة بين خطوات « ديوى » الخمس وخطوات « هربارت » ولكن أوجه الاختلاف أكثر أهمية من أوجه الشبه على أن « ديوى » نفسه يوحى إلينا بأهم مواطن الضعف في طريقة « هربارت » عند ما يقول : إن الطريقة « الهربارتية » لا تشير مطلقاً إلى صعوبة أو مشكلة تحتاج إلى بحث ، مع أن ذلك هو المحرك المهم لعملية التربية الحقيقية ، إن (هربارت » يعرض على تلاميذه مادة جديدة في الخطوة الثانية (مرحلة العرض) إلا أن هذه المادة الجديدة لا يمكن أن تعادل المادة التى يتطلبها التغلب على مشكلة ما كما هو الحال في طريقة « ديوى » ، فالمادة عند « ديوى » لا تعرض ولكن يبحث عنها الأطفال للتغلب على المشكلة . زد على ذلك أن المادة الجديدة لا يهضمها العقل بالطريق الشكلى الذى يستعين بالمعلومات القديمة ، ولكنها تأتى بالطريق العرضى عند ما نسير في المشكلة وإذاً : فلا غرابة أن يعلق « ديوى » على هذا الموقف قائلاً : « إن

الطريقة الهرباتية تبدو كما لو كانت تهتم بالتفكير كمنتج من نتاج اكتساب المعلومات بدلاً من اعتبار المعلومات عملية كمنتج من نتاج التفكير ، على أن الاختلاف بينهما لا ينتهي عند هذا الحد ، فهناك اختلاف عظيم بين مرحلة التطبيق عند « هربارت » ومرحلة التحقيق أو الاختبار عند « ديوى » ، فمرحلة التطبيق « الهرباتية » تضع أمام التلاميذ مبدأ من المبادئ يعرفه المدرس ويحاول أن يدخله في عقول التلاميذ عن طريق التمثيل والتعميم أما في مرحلة الاختبار أو التحقيق عند « ديوى » فإن نتاج هذه المرحلة غير مضمون فكل ما يمكن أن يقوم به المدرس ما هو إلا إسداء النصيحة وتوجيه التلميذ إلى ما يؤدي به إلى حل المشكلة .

وثمة اختلاف آخر بين « ديوى » و « هربارت » فقد وجد ديوى صعوبة في فهم نظرية « هربارت » الخاصة بالاهتمام أو الميل ؛ إذ أنها اعتبرت الحالة الوجدانية كمنتج أو أثر للتعليم ، ولم تعتبرها مظهراً من مظاهر الدوافع الفطرية ، وهو ينصح المدرس بجعل الاهتمام هو المحرك للعمل عند التلاميذ ، ويحذره من أن يخدع إذا ما رأى الطفل وقد بدت عليه مظاهر الاهتمام أو بذل الجهد ، كما يحذره من المشوقات المصطنعة وتغطية المعلومات بطبقة سكرية ، فالمعلومات يجب أن تحرك دوافع الطفل الفطرية وعند ذلك يصبح اهتمام الطفل أمراً طبيعياً وحقيقياً كما يصبح بذل الجهد صادراً عن الدوافع الفطرية .

وطريقة المشكلة كما عرضها « ديوى » تبدو مرتبة ترتيباً منطقياً ، ولكن الاهتمام — كما يراه « ديوى » يحتم على المدرس أن يسلك الطريق السيكلوجى في عرض الدرس .

ففي طريقة « ديوى » التفكيرية نجد أنه لا تعارض بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكلوجى فكل منهما يعتمد على الآخر .

(ب) وأخيراً يجب أن نلاحظ أن « ديوى » قد اهتم اهتماماً بالغاً بطريقة المشكلة من الناحية الاجتماعية فقد نظر إلى المدرسة ككائن حى اجتماعى ، ورأى أنها تتمكن من إعداد الفرد للحياة الاجتماعية المستقبلية إذا كانت نفسها مجتمعاً مصغراً يسوده التعاون . ولقد كان لهذه النظرية أثر عظيم على الروابط التى تربط المدرسة بالبيت وبالمجتمع .

وهو يتوقع في المدرسة الحديثة جلبة وضوضاء أكثر من المدرسة التقليدية ولكن هذا لا يزعج ديوى ؛ لأنه يعتقد أنه حيث يسود الحديث والحركة بين أطفال مشغولين بالبحث والتنقيب للتغلب على مشكلة مشتركة — يكون هذا أجدى وأنفع من تلك الحالة التي يلتزم فيها التلاميذ الصمت ويثبتون في مقاعدهم ولا يتحركون إلا بعد أن يطلب إليهم المدرس ذلك . لأنه في الحالة الأخيرة يجد المدرس نفسه مضطراً إلى أن يحافظ على تلك المعايير التي من شأنها أن تحتفظ بتقاليد المدرسة وقوانينها . بخلاف الحالة الأولى التي فيها يقضى المدرس وقته في الملاحظة والتشجيع لعادات النمو الإيجابية .

* * *

طريقة المشروع

على أن الحمرة الجديدة التي اعتصرها « ديوى » بطريقة المشكلة لم تصب دائماً في كؤوس جديدة ؛ إذ أن أنصار المدرسة القديمة قد حاولوا استغلال هذه الطريقة الجديدة في خدمة طرقهم الشكلية القديمة ، فأروا أنه لا مانع من استخدام طريقة المشكلة في التغلب على المشاكل القديمة في المنهج التقليدي ، ولكن لم تنته الحرب العالمية الأولى حتى ظهرت طريقة المشكلة في ثوبها الجديد على يد « وليم كلباترك » وسميت « بطريقة المشروع » .

وفكرة المشروع لم تكن من مبتكرات « كلباترك » إذ أن المشروع كان مستخدماً من قبل في تدريس المناهج الزراعية ، فقد كان يطلب من التلاميذ أن يجربوا في مزارعهم الخاصة ما سبق أن تلقوه من المبادئ الزراعية داخل جدران الفصل ، والمشروع بهذا الشكل فيه كثير من خواص طريقة المشكلة ، ويمكن أن يقال عنه : أنه هو ذاته مشكلة من المشاكل تكون في وضعها الطبيعي بحيث تتيح للمتعلم أن يضع يده أو أصبعه على المشكلة ؛ فيفكر في خطة للعمل وابتدع الطرق والوسائل اللازمة للتغلب على المشكلة مع ملاحظة الموازنة بين النتائج .

ولما رأى « كلباترك » الحيوية التي أمتازت بها طريقة المشكلة في شكل مشروع من المشاريع أراد أن يستخدم المشروع كطريقة عامة من طرق التدريس في مجال أوسع من ذلك المجال الضيق سابق الذكر ، وبالإضافة إلى توسيع مجالها نجد أنه

يضيف إليها ما يجعلها تدفع التلاميذ إلى العمل ، ولهذا يصف المشروع بأنه : نشاط غرضي يقود صاحبه إلى العمل المثمر ويدفعه إليه . أو هو عمل مبنى على مشكلة يحاول الإنسان حلها في الظروف الطبيعية .

(ح) ويفرق « كلباترك » بين الطريقة القديمة وبين الطريقة الحديثة ، ويصل إلى أن التعلم لا يحدث منفرداً فهناك ما يطلق عليه اسم التعلم المصاحب فإذا كان طفل من الأطفال يتعلم الحساب فإنه يتكون لديه في نفس الوقت الميل أو الإعراض عن هذه المادة ، وبالمثل تتكون عنده عادات أو مواقف أو اتجاهات نحو تلك المادة وغيرها :

فاهتمام « كلباترك » بالطريقة أدى به إلى الاهتمام بالاتجاهات والميول الانفعالية وكان من نتائج ذلك أن اهتم المربون في القرن العشرين بالدروس التقديرية وبذلك امتدت طريقة حل المشكلة إلى الفن .

طريقة الوحدة

إن الطريقة التي أكد بها « كلباترك » أهمية الدافع الباطني في تنفيذ مشروع من المشاريع قد أضفت على الطريقة لوناً جذب إليها نفراً ليس بالقليل من رجال التربية المحدثين لا سيما أولئك الذين ينتسبون إلى مدرسة « روسو وفروبل » ففي السنوات التالية لطريقة المشروع اكتشفت طريقة تعد في الواقع وسطاً بين طريقة « هربارت » التي تقوم على المدرس وبين طريقة « كلباترك » القائمة على التلميذ وهذه الطريقة هي « طريقة الوحدة » التي كشف عنها « هنري مورسون » ذلك المربي الذي غلبت عليه فكرة أن التلاميذ يجب أن يتعلموا ليتمكنوا من هضم ما يدرسون وكانت رسالته لا يحيد عنها (علم - ابحت عن النتائج - نقب عن الطريقة - علم واختبر حتى تصل إلى مرحلة التعليم الحقيقي) .

والوحدات التي اختارها « مورسون » للدراسة قد شكلها على نهج المشاكل الحسية بطريقة المشروع ، ولذلك خرجت هذه الطريقة جامعة لمزايا طريقتي هربارت وديوى ، ويتجلى هذا في خطواتها الخمس .

١ - مرحلة الكشف . ٢ - مرحلة العرض . ٣ - مرحلة التمثيل .

٤ - مرحلة التنظيم . ٥ - مرحلة التلخيص .

(د) ١ - أما عن المرحلة الأولى (مرحلة الكشف) ففيها يتمكن المدرس عن طريق الأسئلة الشفوية والمناقشة والاختبار من الوقوف على المعلومات السابقة للتلاميذ التي يمكن أن يبني درسه الجديد عليها .

٢ - وأما عن المرحلة الثانية (مرحلة العرض) فعن طريق المحاضرة أو عن طريق عرض التجارب مجملية يتمكن المدرس من رسم الخطوط الرئيسية للوحدة التي ستدرس بشكل مثير لاهتمام التلاميذ مع ملاحظة مبدأ تشجيع الفروق الفردية بين الجميع .

٣ - وأما عن المرحلة الثالثة (مرحلة التمثيل) ففيها يقوم التلميذ بجمع المادة التفصيلية من المصادر التي أرشده إليها المدرس وذلك ليتمكن من فهم الوحدة .

٤ - وأما عن المرحلة الرابعة (مرحلة التنظيم) فيتمكن المدرس بواسطة المرحلتين السابقتين من الكشف عن النتائج المنطقية التي وصل إليها الجميع من دراسة الوحدة .

٥ - وأما عن المرحلة الخامسة (مرحلة التلخيص) ففيها يعرض التلميذ إما بطريق شفوي أو كتابي النتائج النهائية لما قام به في هذه الوحدة .

طريقة التدريس الجمعي :

نقصد بطريقة التدريس الجمعي « ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النمو في الفرد والجماعة » : ومثل هذا التعريف يشمل التعليم في الفصل ، ومظاهر النشاط الفردي التي يساهم فيها جميع التلاميذ ويهدفون إلى غاية واحدة . وبعبارة أخرى : يشمل جميع مظاهر النشاط التي ترمى إليها الجماعة بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة ، ويتحمل عبء مسئولية الوصول إليها . على أن المعنى سيزداد وضوحاً كلما تقدمنا لمناقشة بعض مظاهر التعليم الجمعي ، وإليك هذه المظاهر .

(هـ) فقد يتعاون كل من التلاميذ والمدرس في وضع الخطط التي بواسطتها يمكن الوصول إلى الأهداف المرسومة - ولو أن البعض قد لا يتفق على مساهمة التلاميذ في معرفة الأهداف النهائية ، لأنهم ليسوا في حاجة إلى ذلك ، إلا أننا نعتزف بأن التلاميذ لا بد وأن تكون لديهم أفكار واضحة عن الأهداف والطرق .

والوسائل التي تمكنهم من الوصول إلى أهدافهم المباشرة — فثلاً أطفال السنة الأولى والثانية قد لا يتمكنون من فهم الأهداف المثالية من وراء تعلمهم القراءة كإعدادهم لأن يكونوا مواطنين صالحين ، إلا أنه يجب علينا أن نبصرهم بأن القراءة ستمكنهم من حسن متابعة دراستهم في المدرسة ومن الشعور بلذة الاطلاع — وتوسع الأفق العقلي لديهم ، هذا وسنحاول أن نوضح العوامل الهامة في التعليم الجمعي وهي :

أولاً : التخطيط أو وضع الخطة أو رسمها : وهذا على أنواع مختلفة منها :

١ — التخطيط المبدئي الذي يلجأ المدرس إليه عند ما يهدف إلى أن يتقدم بتلاميذه إلى خوض غمار المعرفة أو عند ما يحاول معالجة وحدة دراسية كبرى أو يتصدى لحل مشكلة ، أو عند ما يتناول دراسة جزء معين من المادة وبعبارة أخرى إن مثل هذا التقسيم نلجأ إليه عند ما ندعونا الحاجة إلى التفكير العميق الذي يسبق التنفيذ : ومثل هذا التخطيط يشمل تحديد الأمور الآتية :

(أ) تحديد الأهداف .

(ب) تحديد الطرق والوسائل التي تمكننا من الوصول إلى هذه الأهداف .

(ج) تحديد الطرق والوسائل التي تمكننا من قياس نجاح النتائج النهائية .

(د) تقويم الطريقة وتعرف أثرها في التلاميذ .

وهذا لا يعدو أن يكون استطلاعاً للموقف ككل قبل الدخول في تفاصيله .

٢ — وثمة نوع آخر من أنواع التخطيط ويشمل العمل اليومي أو مظاهر النشاط الصغرى التي عن طريقها تتكون الوحدات الكبرى ، وهذا يتضمن الخطوات الآتية : —

(أ) اشتراك كل من المدرس والتلاميذ في إجراء عملية التنظيم بحيث يتحقق

تنفيذ التخطيط : فهمة المدرس هي التفكير في تنظيم العمل اليومي الذي يتناسب وقدرة التلاميذ . أما مهمة التلاميذ فهي التطلع إلى المستقبل والتفكير فيما يحتاجون إليه في المستقبل القريب وتنظيم عملية الحصول على المعرفة : فينظم التلاميذ أنفسهم بحيث يتمكنون من استخدام الكتب والأدوات الدراسية والمعامل . . . إلخ من غير أن يحدث أي تضارب .

(ب) التعاون بين تلاميذ الفصل للوصول إلى الحقائق العلمية .

(ح) قيام العلاقة بين التلاميذ على أساس التعاون والتضحية بالذات فهذا من شأنه أن يؤتي أطيب النتائج .

(د) وثمة عوامل إضافية يجب ملاحظتها عند وضع خطة العمل ، وهى : ملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ والعمل على التوفيق بين مختلف رغباتهم وحاجاتهم

٣ - أما النوع الثالث من التخطيط فهو :

رسم الخطة لتنفيذ فكرة معينة :

إن رسم مثل هذه الخطة يتطلب تعاون المدرس مع التلاميذ : كإعداد التلاميذ للاستماع لمحاضرة عامة أو لدرس يذاع بالمذياع أو لتنسيق معرض ، ومثل هذا النوع من العمل يختلف عن الأنواع السابقة ، إذ أنه يتطلب مجموعة من الطلبة تصغى إلى موضوعها أو تنتبه إلى نشاط لا علم لها به من قبل وذلك مما يدعو أفرادهم إلى الرغبة فى الاستفادة منه وهذا يتطلب :

(أ) أن يتناسب رسم الخطة أو وضع البرنامج مع جميع الظروف المحيطة بالموقف .

(ب) كما أن اختلاف قدرات التلاميذ لا بد وأن يكون فى الحسبان فإذا كان الموقف يستدعى أن يقوم أحد التلاميذ بتمثيلية معينة فيجب أن نختار من بينهم من يمكنه القيام بهذا العمل على خير وجه وقد يدعو الموقف إلى اختيار أحسن التلاميذ فى إلقاء قصة معينة أو تمثيلها . . وهكذا تتاح الفرصة لجميع التلاميذ للمساهمة فى العمل .

(ح) إن مثل هذا النشاط يحتاج إلى وسائل لتقرير النتائج ويمكن تنفيذ هذا عن طريق تحديد لجنة من التلاميذ للقيام بهذه المهمة .

والخلاصة : أنه إذا كان التنظيم عنصراً هاماً من عناصر التعليم فأهميته إنما تكون أعظم فى التعليم الجمعى ، وهذا لا ينطبق على المدرس فحسب ، ولكنه على كل تلميذ من تلاميذ المجموعة : فرسم الخطة - يوضح الأهداف ويبين الوسائل التى بواسطتها يمكن الوصول إلى هذه الأهداف ، كما يوضح الجهود الذى يبذل لاختبار سير العمل ، وأخيراً يوضح تقدير العمل وكيف أمكن الوصول إلى الأهداف النهائية .

ثانياً : وثمة عنصر آخر من عناصر التعليم الجمعى وهو : التعيينات : والمعنى

الذى سنستخدم فيه هذا المصطلح فى الصفحات المقبلة هو المعنى العام — الذى يشمل جميع مظاهر النشاط التى من شأنها أن تعد التلاميذ للعمل كأفراد أو كمجموعة — ومهما كان من أمر هذه التعيينات فهناك عوامل أساسية يجب أن تكون موضع اعتبار المدرس وهى : —

خلق دوافع للعمل ، وقد يكون هذا العامل أهم العوامل ، وكلما كانت الدوافع راقية كلما كان الإقبال على إتمام العمل عظيماً ، فإذا عرف تلميذ من التلاميذ أن نجاحه وتقدم فصله ومدرسته يتوقف على الجهود التى يبذلها فى سبيل تنفيذ جزء معين من العمل ، فإن مثل هذا التلميذ يبذل مجهوداً أكثر من ذلك الزميل الذى لا يحركه إلى العمل سوى بواعث الخوف من العقاب أو الرسوب آخر العام .

وإليك بعض الوسائل التى تعمل على خلق دوافع صحيحة إلى العمل :

(أ) وضوح الأهداف القريبة والأهداف البعيدة للتلاميذ .

(ب) ويجب ألا تقتصر على وضوح الأهداف فحسب ، بل ينبغى أن تكون

ممكنة التحقيق ببذل مجهود معقول .

(ج) كما يجب أن تبدو هذه الأهداف ذات قيمة بالنسبة للتلاميذ وبعبارة

أخرى : يجب أن تكون ذات معنى عند التلميذ وأن تكون سارة له .

(د) تحديد الاتجاهات التى تساعد على تحقيق الأهداف وهذه قد تختلف

حسب اختلاف مستويات التلاميذ وقدراتهم فالمستويات الأولية مثلاً تحتاج إلى معلومات بسيطة وواضحة .

(هـ) يجب أن نحرك كبرياء التلاميذ إلى العمل بين آن وآخر فهذا أكبر

مشجع لهم على العمل بالإضافة إلى أنه يساعد على زيادة الإنتاج كما وكيفاً .

(و) يجب على المدرس أن يطلع على مدى ما وصل إليه كل تلميذ .

(ب) مادة الدراسة :

إن مادة الدراسة عنصر أساسى فى تنفيذ التعيينات وهذه المادة يمكن الحصول

عليها عن طريق الكتب الدراسية والمراجع والمطبوعات من متعدد الجهات ، وكلما

كانت المادة من تحصيل التلاميذ أنفسهم عن طريق المصادر السابقة وعن طريق

خبرات أشخاص متصلين بالمدرسة بطريق غير مباشر كلما كانت أنفع وأجدى .

ومهما كان من أمر المادة فيجب ألا ينظر إليها على أنها هدف في حد ذاتها بل كوسيلة من الوسائل التي تستخدم لتقوية مواهب التلاميذ .

(ح) الطرق المستخدمة في تنفيذ التعينات :

وهذه الطرق تختلف اختلافاً عظيماً من حيث التأثير والنتائج : ففي المستويات التعليمية الأولية تأخذ التعينات شكل موضوعات مبسطة ، وفي المستويات الأرقى تأخذ هذه الموضوعات اتجاهاً محدداً في الدراسة ، وفي المستويات الأكثر رقياً تأخذ شكل مشكلة ، ولا سيما إذا كانت المشاكل نتيجة لتفكير التلاميذ .

وطرق تنفيذ التعينات تخضع لعوامل أخرى :

(أ) نوع المادة من حيث المحتويات والموضوعات .

(ب) مستوى القدرات أو مراعاة الفروق المتعددة .

(ح) نسبة التقدم من حيث السرعة بين الأفراد (عاديي أو غير عاديي وشواذ أو عابرة) .

ثالثاً : أما العامل الثالث وهو المهم في التعليم الجمعي فهو عامل التعاون الديمقراطي ، وهذا التعاون على نوعين :

(أ) التعاون الديمقراطي في استخدام الوسائل .

(ب) التعاون الديمقراطي في الكشف عن المعلومات .

رابعاً : أما العامل الرابع فهو عامل التوضيح :

إن المشاكل والعمليات والمهارات الصعبة يمكن أن تعلم للتلاميذ بسهولة كما تعلم للأفراد ، وإذا تحقق هذا ، فإن التعليم الجمعي يوفر على المدرس الوقت والجهد وبعض الصعوبات الفردية لا يمكن تذليلها بالطريق الجمعي وذلك لأنها قد تقبل ميل التلاميذ الآخرين عند ما يفرغ المدرس لتذليلها .

خامساً : أما العامل الأخير فعامل تقدير نتائج التدريس :

طريقة المحادثة الجماعية

إذا كان مبدأ « ديوى » الخاص بالاهتمام أو الميل ، وطريقته المعروفة بطريقة المشكلة قد حققتهما طريقة المشروع إلى حد كبير ، وطريقة الوحدة إلى حد ما ،

فإن العنصر الاجتماعي في طريقته قد تحقق أيما تحقق في « طريقة المحادثة الجماعية » على أن هناك فرقاً واضحاً بين طريقة المحادثة الجماعية الجديدة ، وبين طريقة المحادثة القديمة التي كان المدرس فيها هو المسيطر على الموقف لدرجة تمنحى فيها تلقائية التلميذ ، مع العلم بأن سيطرة المدرس لم تظهر في طريقة من طرق التعليم كطريقة « هربارت » ولكنها قد عبرت عن نفسها في التقاليد التي كانت مرعية في الفصل قديماً : فقد كان المتبع أن يقف التلاميذ إجلالاً للمدرس عند دخوله الفصل وأن ينادوه قائلين : سيدي . . . زد على ذلك أن مقعد المدرس كان بطبيعته يسيطر على الفصل لوجوده في المقدمة التي تتيح له ملاحظة التلاميذ .

وفي عصر الديمقراطية ، تلك الديمقراطية التي أُنعت في النصف الأول من القرن العشرين تجلت مشكلة قوامها كيف يتمكن من جعل التعليم الفصلي فرصة تتيح للأطفال اكتساب صفات التعاون والاستقلال في التفكير . ومما لا شك فيه أنه قد اكتشفت طرق تقلل من حدة سيطرة المدرس مع الحرص على بقاء نفوذه وبذلك يتمكن الأطفال من تحقيق نموهم ، ولقد عنت لبعض المشتغلين بالتربية فكرة : وهي أن أنجع طريقة لتحقيق ذلك هو إعطاء الأطفال فرصة المحادثة ، لأنها تتيح للتلميذ فرصة مواجهة الفصل المدرسي . وبذلك انقضى العصر الذي كان فيه المدرس هو محور الأسئلة وحل محله عصر أصبح فيه التلميذ هو الذي يوجه الأسئلة إلى زملائه : ولكي يقلل المدرس من سيطرته الشكلية نجد أنه ينزع مقعده من الأمام ويضعه إما في أحد الجوانب أو في المؤخرة .

ولأجل أن تصبغ الأحاديث بالصبغة الاجتماعية نجد أن الفصل ينظم بشكل هيئة سياسية (كالبرلمان) بحيث يتاح لكل تلميذ فرصة المساهمة في النشاط ، ولقد جعل هذا لكل تلميذ أهمية عظيمة وجعله يتشجع ويساهم بجزية في النشاط الجمعي للفصل : كما أن حكومة المدرسة قد اتخذت أشكالاً متنوعة تسمح للتلاميذ بالمساهمة الفعالة فيها ، ولهذا كان النجاح حليف فكرة صبغ النظام بالصبغة الاجتماعية بالرغم من أن « وليم هرس » من كبار المربين الأمريكيين قد عارض فكرة « المدينة المدرسية » وتعلم الحقوق المدنية عن طريق ممارستها .

طريقة التعليم الفردى

فى مستهل هذا القرن دوت صرخة ضد طريقة المحادثة الجماعية ، لأنها كانت لا تتيح الفرصة لتحقيق الفروق الفردية . وفى طريقة التدريس الشفوى التى بدأها « بستالوتزى » وتبعها « هربارت » كان المدرس يعرض الدرس أمام جميع التلاميذ ، فكان هذا النمط فى التدريس مضافاً إليه امتحانات آخر العام الدراسى أمراً غير مقبول أو مستساغ لدى بعض المربين . وعن طريق ما وصل إليه علماء النفس من النتائج الخاصة بمنحنيات الخصائص الفردية نجد بداية الاهتمام بالطرق الفردية فى التعليم قد ظهرت فى المدارس .

ولقد كان « فردريك بيرك » (١٨٦٢ - ١٩٢٤) فى مدرسة معلمى « سان فرانسيسكو » من أوائل من أحدثوا تقدماً عظيماً فى حل مشاكل التعليم الفردى ، ولقد ذلت المشكلة أكثر وأكثر على يد « هيلين باركهيرست » فى طريقة « دالتن » أو « طريقة التعاقد » التى فيها يتعاقد التلميذ مع المدرس على القيام بواجبات مختلفة ينجزها فى أسابيع معلومة ، ومتى ما تعاقد التلميذ يصبح حراً فى استغلال وقته فى إنجاز هذا التعاقد .

ومواطن القصور فى هذه الطريقة أن التلميذ لا يتمكن من التقدم إلى أى عمل آخر إلا بعد أن يفرغ من القيام بما تعهد به فى تعاقدته كما تحولت الفصول إلى معامل أو إلى قاعات ومؤتمرات وانتقل المدرسون إلى خبراء ومستشارين .

وهناك طريقة أخرى ذائعة الصيت ومستخدمة فى ولاية « اللينويس » بأمريكا وهى طريقة « ونيكا » وهذه تعترف بتقدم الأطفال المتفاوت فى السرعة فى مختلف المواد ، ولهذا نراها تلجأ إلى الاختبارات التشخيصية التى تطبقها على الطفل لتحديد الأهداف وتبين نوع العمل الذى يمكن أن يوجه الطفل إليه .

وبعد أن يتقدم الطفل وفق سرعته الخاصة ، وبعد أن يتصور أنه قد حقق أهدافه يستطيع أن يطبق على نفسه اختباراً يمكنه من رؤية مدى استعدادة لاختبار يعده المدرس ، وذلك ليتمكن من الوصول إلى أهداف أخرى . ولقد أكدت طريقة « ونيكا » مظاهر النشاط الاجتماعى أكثر ما أكدت طريقة « دالتن » إذ أنها

خصصت أكثر من نصف الصباح وجزءاً من الظهيرة للقيام بمثل هذا النشاط كالموسيقى والحكومة الذاتية .

طرق جديدة في القرن العشرين

ولقد تمخض القرن العشرون عن وسائل تساعد على تحسين طرق التعليم فاستخدم السينما ، المذياع ، الفونوغراف ، ولو أنه من سبق الأحداث أن نحكم بمدى نجاح هذه الوسائل من الناحية التربوية إلا أنه مما لا شك فيه أن السينما قد فتحت مجال التقدم بشكل لم تعرفه طريقة من الطرق التقليدية ، ولقد ظلت هذه الوسائل حتى منتصف القرن العشرين مستخدمة كوسائل ترفيهية ، ولا زالت تقف هذه الوسائل في مفترق الطرق وقد أثبتت التجارب نجاحها العظيم وستصبح دون شك من أعظم الطرق الحديثة في المستقبل .

نشأة المنهج التقليدي :

إذا ما رجعنا إلى الوراء وتطلعنا إلى الصور التاريخية القديمة فربما نشعر إذا أن المنهج كان له أصل وطني . سواء رجعنا إلى القدماء المصريين أو البابليين أو الصينيين القدماء . فلنا تجد قصة المنهج نشأة في هذه المذاهب . فالمنهج عظيم سواء أكان شكلياً أم غير شكل قد استمد أصوله من مظاهر نشاط أجدادنا فالنشوء الصغير لا يمكن أن يتمكن من فهم معيشة الكبار والقيام بأعماله البالغين . لا بد وأن يفتح المنهج معين يوصله إلى هذا الهدف . فصار المستقبل يجب عليه أن يزن على مهته صغيراً . وكذلك القارب جزم عليه أن يقرر في الرواية واستخدام الأسلحة وعلى رجل الدين أن يقرر في العلوم والفنون المنظمة بعينه . ولقد تنحى هذا المنهج الوطني المنهج الذي كان عندنا مثالاً . فاجتمع الناس في تلك السيرة عن

مراجع

الفصل الثامن

1. Burton W.H. : The Nature and Direction of Learning.
2. Butler Frank A. : The Improvement of Teaching in Secondary Schools.
3. Crawford C.C. : How to Teach.
4. Dewey J. : How We Think.
5. Lyman R.L. : The Mind at Work.
6. Morrison H.C. : The Practice of Teaching in the Secondary School.
7. Muller A.D. : Teaching in Secondary Schools.
8. Parker S.C. : Methods of Teaching in High Schools.
9. Stormzand M.J. : Progressive Methods of Teaching.
10. Wilson H.B. : Modern Methods in Teaching.

الفصل التاسع

الاتجاهات الحديثة فى عمل المنهج الدراسى

يصاحب دائماً تغير العوامل الموجهة للتربية تغير آخر فى شكل ومحتوى المنهج وهذا أمر حقيقى سواء أكانت هذه العوامل سياسية أو اقتصادية أو فلسفية أو علمية ولما كان للعوامل الدينية والخلقية وزن خاص فى التأثير على حركات المنهج . فقد أثرنا بيان أثرها فى فصل خاص . والمشكلة الجديرة بالبحث التى يجب أن نواجهها هى : كيف نتمكن من اختيار المنهج ؟ هل يكون هذا الاختيار على أساس العوامل الاجتماعية المؤثرة فى الحركة القومية أو فى شكل الحكومة . أم على أساس الطرق المؤدية إلى كسب العيش ؟ هل يكون وفقاً للنظريات التى تبحث طبيعة الإنسان . وطرق تعلمه . أم وفقاً لأهداف التربية ؟ وهل سنفكر فيه على أساس التهذيب العقلى أم على أساس العادات الاجتماعية العتيقة ؟ كما يمتد هذا التساؤل إلى كيفية تحديد المنهج أو إدراك طبيعته ؟ هذا ولكن قبل أن نتصدى لهذه المشكلة نقوم بهذا العرض التاريخى للمنهج .

نشأة المنهج التقليدى :

إذا ما رجعنا إلى الوراء وتطلعنا إلى الصور التاريخية القديمة فربما يتبين لنا أن المنهج كان له أصل وظيفى . وسواء رجعنا إلى قدماء المصريين أو البابليين أو الصينيين القدامى . فإننا نجد قصة المنهج متشابهة فى هذه الميادين ، فالمنهج عندهم سواء أكان شكلياً أم غير شكلى قد استمد أصوله من مظاهر نشاط أصحابه فالنشء الصغير لأجل أن يتمكن من هضم معيشة الكبار والقيام بأعمال البالغين ، لا بد وأن يخضع لمنهج معين يوصله إلى هذا الهدف ، فصانع المستقبل يجب عليه أن يمرن على مهنته صغيراً ، وكذلك المحارب حتم عليه أن يتقن فن الرماية واستخدام الأسلحة وعلى رجل الدين أن يتقن ويلم بالطقوس والعلوم المرتبطة بمهنته ، ولقد تجلى هذا المبدأ الوظيفى للمنهج بأجلى بيان عند ما سئل « اجيس لاوس » ملك اسبرطة عن

أنسب المواد التي يجب أن يتعلمها أولاد مملكته فأجاب « يجب أن نعلمهم ما يجب عليهم أن يعملوه عند ما يصبحون رجالاً » .

والمدنية القديمة التي ظلت ثقافتها تنتقل في الأجيال المتتالية عن طريق المنهج ، حتى وصلت إلى الحياة الحاضرة هي المدنية الإغريقية ، فإلى الثقافة الإغريقية يرجع الفضل في وضع الكثير من مواد الدراسة الحالية . ولا غرابة في ذلك فقد جمعت تلك الثقافة بين نواحي الحياة العقلية والطبيعية والخلقية والجمالية في شكل محترم على مقدار عظيم من الاتزان .

فن الناحية العقلية : نجد أن أصحابها قد وضعوا أساس الفنون السبعة الحرة تلك الفنون التي كانت تقسم عندهم إلى مجموعتين .

(أ) المجموعة الثلاثية .

(ب) المجموعة الرباعية .

فالمجموعة الثلاثية كانت تتكون من النحو ، الخطابة ، المنطق أو الحوار كما كما كان يسميه قدماء الإغريق وأهل العصور الوسطى .

وهذه المواد الثلاثية ترجع في أصولها إلى الحياة اليومية لقدماء الإغريق لا سيما سكان أثينا . فالأثينيون من قديم الزمان لنزعتهم الديمقراطية كانوا ينظمون حياتهم المدنية عن طريق المناقشات العامة والمحافل ، ولكي يتمكن الأثيني من التأثير على الجماهير لا بد من أن يعد نفسه لذلك ، فعليه أن يلم بأسرار المناقشة ، وأن يعرف العوامل المؤدية إلى النجاح فيها ، وإلى « بروتاجورس » السفسطائي (٤٨١ - ٤١١ ق . م) وغيره من المدرسين السفسطائيين يرجع الفضل في إعداد جيل من الأثينيين قد هضم أصول اللغة وقواعدها ونبغ في ذلك ، كما يرجع الفضل إلى « أفلاطون » (٤٢٧ - ٣٤٧ ق . م .) ، في الارتقاء بفن الحوار أو المنطق وكذلك ارتقى بفن الخطابة غيرهم ممن وقفوا أنفسهم على خدمة هذا الفن .

على أنه لا يمكننا أن نحدد الغرض من دراسة هذه المجموعة الثلاثية : النحو والخطابة والمنطق ونقصره على الفائدة السياسية فحسب وذلك لأن قدماء الإغريق كانوا يرون أن هذه المواد هي الآلات التي بواسطتها يتمكن المدرس - ومثله مثل النحات - من تشكيل عقل الطفل وفقاً للقوانين الكامنة في تركيبه : فأفلاطون

مثلاً قد اعتبر الحوار مادة أساسية في المنهج، لا لأنه يكسب الفرد القدرة على المناقشة أو القدرة على استخلاص حقيقة من الحقائق . بل لأنه عنصر أساسي للقدرة العقلية في فهم الحق . ولقد ظل هذا الغرض الأخير مسيطراً على الأفهام طيلة القرون المتتالية ، ومن أجله ظلت هذه المواد عنصراً هاماً في المنهج .

أما المجموعة الرباعية فكانت تتكون من (الحساب ، والهندسة ، والفلك ، والموسيقى) ومن بين هذه المواد الأربع كان للحساب ، والهندسة أكبر نصيب من الأهمية : فقيمتها العلمية في مختلف المهن والتدبير المنزلي لا يمكن أن يتطرق إليها الشك ، إلا أن أفلاطون كان يرى للرياضة أهمية عظيمة ، وذلك لما لها من أثر في شحذ العقل وكانت عقيدته أن التلاميذ الضعاف إذا ما درسوها زاد ذكاؤهم العام .

وبالإضافة إلى الفلك نجد أن « فيثاغورس » صاحب النظرية المعروفة كان يرغب في إضافة مواد أخرى إلى المنهج كالجغرافيا ، والطبيعة ، والطب . هذا وبالرغم من القيمة الوظيفية للفلك في دراسة الزمن والفصول نجد أن النزعة العلمية في المجموعة الرباعية لم يكن لها أى مظهر واضح في التفكير التربوي عند قدماء الإغريق فدراسة العلوم تتطلب دراسة الأشياء المحسوسة ويستلزم ذلك استخدام الحواس والعقل ، ولكن لما كانت الحواس عندهم مصادر غير صادقة للوصول إلى الحقيقة ، أصبحت المحسوسات أيضاً غير صادقة في نظرهم . ومن أجل هذا كانت المواد العلمية عندهم في مرتبة ثانوية من الأهمية وظلت كذلك حتى نهضت العلوم الحديثة في القرنين السادس عشر والسابع عشر .

هذا على أن عدم المساواة المبكر بين المجموعتين الثلاثية والرباعية في الأهمية النسبية ، أو بين الدراسات اللغوية والعلمية أو بين المواد الإنسانية والطبيعية — كما كانوا يطلقون عليهما — قد وافق عليه سقراط (٤٦٩ — ٣٩٩ ق . م .) ويظهر ذلك من حديثه مع « قايد راس » حينما قال « إني محب للمعرفة . وإن سكان هذه المدينة الذين أقطن بين ظهرانيهم هم أساتذتي لا الأشجار ، ولا الديار » .

وزيادة أهمية المجموعة الثلاثية على المجموعة الرباعية ، إذا ما استثنينا الرياضة كانت وليدة للتفرقة بين العقل والمادة ، وهذه التفرقة الثنائية تشير إلى تفرقة ثنائية أخرى بين العقل والجسم ، وعلى الرغم من ذلك فقد كان الإغريق ممن يؤمنون

إيماناً جازماً بأهمية التربية البدنية . فالرياضة الجسمية قد تكون في نظرهم أقل أهمية من الرياضة العقلية ، ولكنهم لا يقرون إهمالها ، لذلك نرى أن عامة الشعب الإغريق لم يهملها ، بل إن بعضهم قد تفانى في العناية بها مما أدى إلى احترامها ، ومنهج التربية البدنية عند الإغريق كان قوامه الألعاب المشهورة التي كانت تبلغ ذروتها في المحافل الأولمبية ، والتي لا زالت يحتفل بها العالم للرياضي إلى اليوم ؛ ولقد كان المنهج الرياضي لدى الإغريق يشمل : الجرى ، والقفز ، والمصارعة ، والمنازلة ، ورمى القرص ، وكان لهذه الألعاب في نشأتها وظيفة حربية هامة فرمى القرص مثلاً كان فيه إعداد لحسن استخدام آلات القتال . وبمضى الزمن تغيرت نظرة الإغريق إلى هذه الألعاب فكانوا يمارسونها لأهداف خلقية وجمالية لا تقل عن الأهداف الحربية ، فعقيدتهم أن الملاءمة الجسمية تلى في الأهمية النمو الخلقى عن طريق تعلم الشجاعة ، والصبر ، والاحتمال . وكانوا يعتقدون أن ممارسة هذه الألعاب الرياضية من شأنها أن تقوى العزيمة ، الأمر الذي جعلهم يعتقدون أن الجمال الجسمي أمر تابع للجمال الخلقى .

وكان الإغريق يعتقدون أن الإسراف أو التقثير في الرياضة البدنية مضر ، فالإسراف فيها كما يقول أرسطو يؤدي بالنشء إلى الوحشية . كما أن التقليل منها يبعث فيه اللين والميوعة والتخنث . فقاعدتهم فيها هي الاعتدال وعدم التطرف وكانوا يؤمنون أيضاً بأن التدريب في جميع نواحي الجسم أمر ضروري ، وربما كانت المصارعة عندهم أهم فروع الرياضة البدنية ، لأنها كانت تنتج جسماً متزاناً . وكما أن الصفة الجمالية في التربية الإغريقية كانت تتطلب اتزاناً بين مظاهر نشاط التربية البدنية ذاتها ، فكذلك نجد أنها كانت تتضمن نفس العلاقة في المنهج بين التربية الجسمية والتربية العقلية ، وكان الإغريق يعتقدون أن المادة التي تخلق هذا الانسجام هي الموسيقى ، فاهتموا بها .

ولقد سبق أن ذكرنا أن الموسيقى فرع من المجموعة الرباعية ولكن لم نذكر حتى الآن شيئاً عنها في المنهج .

لقد كان قدماء الإغريق يعتقدون أنها يجب أن تكون توقيعية فالموسيقى عندهم لم تكن مقصورة على تعلم العزف على القيثارة أو الناي . ولكنها كانت تتضمن

الرقص والمظهر الغنائى للأدب ، ولا سيما الشعر ، فالموسيقى إذن كانت قاسماً مشتركاً للمظاهر الجسمية والعقلية فى التربية ، وكانت تخلع عليهما الانسجام والاتزان .

وإذا كان الإغريق قد سلموا بأن الإنسان يستطيع أن يتعلم كيف يتذوق الموسيقى دون أن يمرن على اللعب بآلاتها ، إلا أنهم كانوا يفضلون أن يتناول الطفل آلات الموسيقى ويمارسها وكانت عقيدتهم أن الاحتراف للرياضة البدنية أو الموسيقى أمر ضار يؤدى إلى تحقير الروح الحرة للتربية ، والميزة التى يجب أن يصل إليها الفرد من تعلمه بالآلات الموسيقية كما يقول « أرسطو » تنحصر فى القدرة على تسلية النفس والحكم على ألعاب الآخرين ، أما أفلاطون فقد كان يعتقد أن للموسيقى فوق ذلك أثراً فى الفضيلة .

من هذه المظاهر الأربع للتربية اليونانية (الناحية العقلية والطبيعية ، والجمالية والخلقية) ترى أن المواد الخلقية لم تكن تقل عن غيرها فى القيمة ، وكانت النواحي الخلقية تدرس مرتبطة بمظاهر أخرى من المنهج كالتربية الموسيقية ، والتربية البدنية ، ولئن كان السفسطائيون قد درسوا الأخلاق كعلم منفصل إلا أنهم ما كانوا يغفلون الإشادة بأثرها على الإنسان بوجه عام .

وأخيراً هناك ملاحظة جديرة بالذكر ، متصلة بالمنهج الإغريقى ، قد أثرت على جميع المناهج الأخرى المتأثرة بالثقافة الإغريقية وهى أن المنهج الإغريقى قد تجاهل التربية المهنية بالرغم من أن الإغريق قد أصابهم رخاء عظيم من الصناعة والتجارة ، ولكنه ليس من العسير أن نقف على سبب هذا التناقض ، وذلك لأن الفنون الصناعية الإغريقية كانت مرتبطة أشد الارتباط بطبقة العبيد ، واشترك الرجل الحر فيها يحرمه من وقت الفراغ الضرورى لممارسة الرياضة البدنية فى (الجمنيزيم) كما يحرمه من ممارسة المهام التى يجب أن يقوم بها المدنى المستنير . هذا وإذا كانت ، التربية المهنية لم يعترف بها فى المناهج الشكلية فى مدارس الإغريق إلا أنهم قد اهتموا بها عن طريق الممارسة ، فأخذ قوانين (صولون) كان ينص على عدم معاونة الأطفال لآبائهم فى شيخوختهم . إذ كان هؤلاء الآباء لم يعملوا على مساعدة أبنائهم فى امتحان مهنة من المهن .

وهذا المنهج الإغريقى الذى كان يناسب قدماء الإغريق بوجه عام كان يناسب

أيضاً قدماء الرومان ، فلما كان هدفهم الأسمى من التربية هو تخريج الخطيب المفوه ، فقد رأوا مناسبة الدراسات الإغريقية للقواعد والخطابة والمنطق لهم ، فأدخلوها في مناهجهم . وأضافوا إليها تعلم اللغة اليونانية والوقوف على كنوزها . فتمتحت مادة القواعد كان التلميذ الروماني يشب على التوسع في الاطلاع والقراءة لا في لغته القومية ولكن في اللاتينية . وفي هذه الطريقة اعتراف بثنائية اللغة في المناهج التقليدية .

أثر المسيحية في المنهج

إن اهتمام الرومان بالمجموعة الثلاثية ، للقواعد والخطابة والمنطق ، لم يؤديهم إلى إهمال المجموعة الرباعية . أو إغفال العناصر الخلقية والجمالية في المنهج ، وإن تعرضت هذه النواحي في ظل المنهج الروماني إلى الإهمال النسبي بالنظر إلى ما كانت عليه أيام اليونان ، وإذن فلا غرابة أن يستبين فشل هذا المنهج في تقوية النسيج الخلقى لا سيما في الأيام الأخيرة للإمبراطورية الرومانية . عند ما هبطت الفضيلة إلى أحط مستوياتها ، وكاد يقضى عليها لولا ظهور المسيحية .

ولقد كان أثر المسيحية في هذا المنهج التقليدي بظيئاً . فبسقوط روما وظهور الكنيسة الكاثوليكية في القرون الوسطى — كأقوى عامل من عوامل الاستقرار الاجتماعى في العالم الغربى — بدأت الاعتبارات الدينية والخلقية تظهر في المنهج في شكل تعاليم المسيحية ، وقراءة الكتاب المقدس وسيرة ، الأباء المسيحيين الأول ، ولقد شغل المسيحيون بتوقيع نهاية العالم وعودة ظهور المسيح ولا غرابة بعد ذلك إذا دار المنهج حول دراسات دينية وخلقية متغافلاً المواد الدنيوية الأخرى .

فالتربية البدنية مثلاً لكونها تؤدي إلى تقوية الجسد قد جعلت الرهبان يتساءلون : « ما الفائدة في تربية الجسد إذا كان مقراً للشهوات الدنيوية الحقيرة ؟ وعلى هذا الأساس نزعَت التربية في القرون الوسطى إلى إذلال الجسد وكبت دوافعه الفطرية ، فاختفت الرياضة البدنية كما اختفت المواد السبعة الحرة تحت تأثير القادة المتحمسين من رجال الدين ، ونظراً لارتباط هذه المواد بالفلسفة الوثنية فقد ابتعد هؤلاء عنها ، واستمر الحال على ذلك حتى قبيل انتهاء العصور الوسطى ، وذلك عند ما بدأ رجال الدين يعتقدون أن أهمية المجموعة الثلاثية الإغريقية الرومانية القديمة ،

للفلسفة المسيحية لا تخفى ، ولذلك أفسحوا مناهجهم للقواعد والمنطق . ولكن على الرغم من ذلك فقد ظلت المناهج المسيحية دينية خلقية بالمعنى الضيق . وظلت كذلك حتى انتقدها « فرنسيس » بيكون (١٥٦١ - ١٦٢٦) من قادة الحركة العلمية . وذلك لما ربطت به نفسها من منطق أرسطو ولقد خالف « بيكون » سقراط في نظريته القاضية بأن يقوم المنهج على الطبيعة لا على عقول الناس كما يقول سقراط .

ظهور الحركة الإنسانية في المنهج :

على أن الاتزان بين المظاهر العقلية والطبيعية والجمالية . وبين المظاهر الخلقية في المنهج لم يرجع إلى ما كان عليه قبل ذلك حتى بداية ظهور النهضة ، تلك النهضة التي امتدت من القرن الرابع عشر إلى السادس عشر .

وحقيقة أن المثل الأعلى للمنهج المتزن أمر كان قد نسي وظل في غياهب النسيان طيلة العصور الوسطى عند ما لحق الركود التجارة والصناعة . وظل الحال على ذلك حتى انتعشت أحوال أوروبا السياسية والاقتصادية عند بزوغ عصر النهضة تلك النهضة التي بدأت من المدن في شمال إيطاليا . حيث كان لرواج التجارة والصناعة أثر في استقرار الحياة السياسية . وقيام طبقة من الموسرين تطلعوا إلى هذا المنهج الضيق - منهج العصور الوسطى - فوجدوا أنه يفقد القيمة الوظيفية بالنسبة لهم . فقد كانوا يعيرون الأمور الدنيوية أهمية عظمى بخلاف الحال في العصور الوسطى ، وفي ضوء هذا الاعتبار الدنيوي كان عليهم أن يبحثوا عن أساس تربوي جديد .

ولقد وجد « بترارك » - ١٣٠٤ - ١٣٧٤ - هذا الأساس الجديد في بقايا الأدب الإغريقي والروماني القديم في مخلفات العصور الوسطى . ففي ثقافة هذه المدينيات وجد الإنسان مقياساً للحياة أحسن وأكثر تقدماً : وهذا جعل دراسة أفكار الإغريق والرومان أهم حادث شغل الأذهان في عصر النهضة ، وكان من نتائج ذلك كثرة الاهتمام بدراسة اللغتين الإغريقية والرومانية ، كعنصر أساسى لحياة إنسانية محترمة ولذلك تبوأ هاتان اللغتان مكاناً ممتازاً في مناهج الدراسة حتى القرن العشرين .

ولم تكن هاتان اللغتان بديلاً عن المجموعة الثلاثية لأنهما أصبحتا وسيلة لدراسة القواعد والخطابة والمنطق ، وبعبارة أخرى وسيلة لتكوين العقل وهذه الأهمية العظمى لهاتين اللغتين القديمتين قد أكسبتهما اسماً جديداً هو (المواد الإنسانية) فلما كان العقل كما يقول « أرسطو » هو المميز للإنسان ، وكانت اللغات القديمة ذات أثر عظيم في تكوينه ، لذلك نرى أن « باتسطاجوارينو » ١٤٣٤ - ١٥١٣ من مربى النهضة يقول « لقد أطلق أجدادنا على اللغات القديمة اسم المواد الإنسانية . ويقصدون بها مظاهر النشاط الضرورية أو المناسبة للإنسان » .

يظهر مما تقدم أن المنهج في عصر النهضة كان منهجاً يؤكد ناحية واحدة من نواحي الحياة وهي الناحية الإنسانية ، ويشبه في ذلك منهج العصور الوسطى في تأكيده للنواحي الدينية والخلقية . وإن لم يقصد المربون إلى تلك الناحية . فقد كانت الفكرة أن المنهج الإنساني لا بد وأن يؤدي إلى إعداد تام يشمل جميع النواحي كالإعداد الذي صورته الآداب القديمة للشباب الروماني أو اليوناني ولهذا اهتمت النهضة بنواح ثلاث من المظاهر الهامة للمنهج اليوناني . اهتمت بالناحية العقلية ، والناحية الجمالية . والناحية الخلقية . وقد كان هدفهم من التربية أن المثل الأعلى لهم . هو إعداد الفارس . وكان المفروض أن يكون كاملاً في تلك النواحي : المنازلة ، والمصارعة ، والفروسية .

بالإضافة إلى ما تقدم كانت التربية ترمى إلى صقل الشباب بالأخلاق . فالتواضع والاحترام كانا من المرغوب فيهما ، وهذا يشبه ما كان عليه الشاب اليوناني الذي كان لا يجزؤ أن يجلس في حضرة الشيوخ ، فاهتمام النهضة بغرس المبادئ الخلقية لم يكن سوى عود إلى نظام الفروسية التي امتازت به العصور الوسطى فلكى يصبح الشخص فارساً كان عليه أن يتعلم أصول هذا الإعداد ، كان يتعلم كيف يتصرف في حضرة السيدات ، وأن يجيد المبارزة والمصارعة . فقوانين الفروسية للقرون الوسطى قد أفسحت الطريق أمام تربية رجال العصر وإعداد المثقفين من الشباب .

أما من الناحية العقلية فقد كانت المجموعة الثلاثية ذات أثر فعال في تلك التربية : فقد تبوأ القواعد مكاناً أهم من مكان الخطابة أو المنطق . إذ أغلن « فيرجيريس » الطلياني أن القواعد هي أساس لكل مادة كما نادى « جوارينو »

أنه بدون دراسة القواعد ينهار صرح المعرفة .
 أما المجموعة الرباعية التي كان لها مكانة عظيمة أيام قدماء اليونان ، فلم تجد عندهم التقدير المناسب ، وقد يبدو هذا الأمر مثيراً للدهشة ، ولا سيما إذا تصورنا أن الأيام الأخيرة للنهضة كانت بداية الاكتشافات العلمية العظيمة ، فقد ظهر في أواخر عصر النهضة « جاليليو » و « كولبس » و « كوبرنكس » و « كبلر » .
 وقد خضع هؤلاء القادة في مدارسهم لدراسات خالية من النزعة التي نبغوا فيها .
 أما من الناحية الخلقية والجمالية فالمنهج الإنساني يبدو فيه أن تقدير الجمال كان موضع الأهمية جنوب جبال الألب . أما في شمالها فقد كانت النواحي الخلقية موضع العناية ، ففي جنوب إيطاليا كانت المواد الإنسانية هي الوسيلة للتمتع بالحياة .
 فأسلوب القدامى في الشعر والنثر كان المهدف من الدراسة .

أما في شمال الألب — لاسيما في ألمانيا — فقد كان المنهج الإنساني وسيلة للإصلاح الديني والاجتماعي ، وقد ظهر هذا الإصلاح في ثوب النقد ، ولقد تزعمت ألمانيا حركة الإصلاح البروتستانتي ثم انتقل الإصلاح من الدين إلى السياسة والاقتصاد .

انحطاط المنهج الإنساني

عند ما كانت النهضة في أوجها كان للمنهج الإنساني « منهج اليونان والرومان » القدر المعلى أو على الأقل قيمة وظيفية ، فدراسة اللغات القديمة كانت عظيمة القيمة بحيث أن الأمر ما كان يحتاج مطلقاً إلى حث من المدرسين للتلاميذ على العمل ولكن للأسف بدأت هذه الروح التربوية تنهار في أيام ما بعد النهضة ، فقد انجذب إلى دراسة هذه المواد عدد كبير من التلاميذ ، ولكن كان بينهم الكثير ممن لا يصلحون لتلك الدراسة ، وذلك لفقدان القدرة الطبيعية فيهم على تذوق الثقافة الدينية في تلك اللغة ، وكان من نتائج ذلك أن ظهر بين المدرسين في المستقبل طائفة امتازت بالضعف ، وعدم القدرة على فهم الثقافة القديمة ، فاكثفت بتعليم اللغة تعليماً شكلياً ، وضاق المنهج الإنساني حتى اقتصر على الدراسة الشكلية للقواعد وعلى اتخاذ « شيشرون » كمثل أعلى .

هذا ولقد لعبت العوامل الاجتماعية . دوراً هاماً في ضعف المنهج الإنساني ، بالرغم من أن اللغة اللاتينية ظلت رديحاً من الزمن لغة العلم والسياسة والدين والقصر ، وذلك لأنها بدأت تجد لها منافساً شديداً في الميدان عند ما بدأت تظهر اللغات القومية ، فالملوك في محاولاتهم بناء حكومات قومية في نهاية عصر الإقطاع وجدوا في اللغات القومية عاملاً يساعدهم على تحقيق هذا الهدف ، كما أن الحركة الديمقراطية والثورة الصناعية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر اهتمتا بالفرد العادي ، فأدى ذلك إلى زيادة الاهتمام باللغة القومية ، ورفع قيمتها على حساب المواد الإنسزنية التي كانت تحتكر الميدان الثقافي ، زد على ذلك أن المواد الإنسانية قد عانت الشيء الكثير من جراء رفضها ، وهذا فتح المجال أمام المنهج للتقدم العلمي الذي حدث في القرنين السابع عشر والثامن عشر بالرغم من هذه العوامل القوية التي كانت تمخر عباب المنهج الإنساني فقد ظلت اللغات القديمة ذات المكانة السامية في المنهج . وكان من نتائج ذلك : —

- ١ — الاحتفاظ باللغات القديمة لما لها من أثر تهندي . فتلك اللغات تعمل على تقوية العقل والذاكرة والتعقل أو الحكم .
- ٢ — أن المنهج قد بدأ يتحول إلى الناحية الواقعية . وهذه الحركة قد أخذت أشكالاً مختلفة تلخص فيما يلي :

(أ) الحركة الواقعية الإنسانية :

ولقد كان « ملين » الشاعر العظيم من زعماء هذه الحركة . وقد نصح بأن يكون الهدف في دراسة اللغات القديمة هو وصف خبرات المدنيين السابقة ، ولم يكن لهذه الحركة سوى أثر ضئيل ، لأن موجة الأحداث الاجتماعية كانت جارفة التيار ضد المواد الإنسانية في شكلها القديم .

(ب) الحركة الواقعية الاجتماعية :

التي تزعمها « مونتين » الفرنسي ، وقد اهتم بالدراسات الإنسانية ، ولكن في شكل رحلات واحتكاك اجتماعي ، فحركته كانت تهدف إلى بث الروح الإنسانية بين الجماعة .

(ح) الحركة الواقعية الحسية :

تلك الحركة التي كان لها تأثير عظيم على المنهج التقليدي في القرن الثامن عشر . فقد أوجدت روحاً يمكن أن تطلق عليها اسم الحركة الإنسانية الجديدة . كان منهج المحور الإنساني حتى هذا الوقت . اللغة اللاتينية ، أما اللغة اليونانية فقد كانت في المرتبة الثانية من الأهمية . وفي القرن الثامن عشر نجد أن اللغة اليونانية قد أصبحت موضع الأهمية في المنهج ولقد تجلت الحركة الإنسانية الجديدة في يوحنا فردريك هربارت (١٧٧٦ - ١٨٤١) الذي اهتم . « بأوديسييس هومر » كوسيلة من وسائل التربية الخلقية وهذا يبين لنا تأثير الحركة الإنسانية عليه في التفكير — ولقد ظلت نظرية التهذيب العقلي مهيمنة على الأذهان حتى القرن العشرين . عند ما أثبتت تجارب « ثورنديك » فشل هذه النظرية وبالرغم من ذلك فإن أنصار اللغات القديمة قد حاربوا وانتقدوا نظرية هذا الرأي العلمي . ولكن نقدهم لم يلبث أن انهار أمام موجة التقدم العلمي التي أثبتت فشل هذا الرأي . وبعد هذا الأساس التاريخي نتقل إلى دراسة التطورات في عمل المنهج في العصور الحديثة .

• • •

تعريف المنهج في العصور الجديدة :

لقد تغيرت التعاريف الخاصة بالمنهج تغييراً جوهرياً في السنوات الأخيرة ، فقد بدأ كما أوضحنا كان ينظر إلى المنهج على أنه مجموعة من المواد يفرض على التلميذ أن يتعلمها ويستظهرها كالقراءة ، والكتابة والحساب إلخ ، وكان ينظر أيضاً إلى الكتاب المقرر ومتابعة دراسته على أنه النوع الوحيد من أنواع التعلم ، وعلى هذا الأساس نجد أن الكتاب المقرر كان يلعب دوراً كبيراً في تحديد المنهج ، أما الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ خارج جدران الفصل فلم تكن تلقى بالاً من المنهج .

أما تعريف المنهج في أيامنا الحديثة فقد أصبح أكثر شمولاً لأن المناهج الحالية قد شملت المواد الدراسية كما شملت أيضاً مظاهر نشاط التلاميذ وخبراتهم التي توجهها المدرسة وبعبارة أخرى قد شملت جميع مظاهر النشاط خارج جدران الفصل ، مظاهر النشاط في المنزل ، وفي المجتمع ، أي أنها شملت جميع مظاهر نشاط التلاميذ ، وخبراتهم في كل وقت وفي كل مكان ، وعلى هذا الأساس يمكن

أن نعرف المنهج بأنه « جميع مظاهر النشاط والخبرات التي يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة بقصد الوصول إلى الأهداف المرسومة .

مجال المنهج :

لقد لعبت المواد الدراسية دوراً هاماً في تكوين المنهج في معظم أنحاء العالم ، وعلى هذا الأساس يمكن أن ندرس نمو المنهج وتطوره . فنمو المنهج قد لازمه زيادة مضطردة في عدد المواد الدراسية ، تلك المواد التي ازداد عددها نتيجة لنمو المجتمع وتعبده ، ونتيجة لتحمل المدرسة أعباء التربية التي كانت ملقاة على عاتق المنزل ، وتغير الأحوال الاجتماعية قد حتم إفساح المجال لمواد جديدة تفتتح أبواب المدرسة .

ولم يقتصر الأمر على مناهج التعليم الابتدائي بل شمل مناهج التعليم الثانوي . فبينما كان منهج التعليم الثانوي قاصراً على اللغتين اللاتينية ، واليونانية ، والرياضة العليا نجد أن مناهج التعليم الثانوي في الوقت الحاضر تشمل الكثير من المواد ، كاللغة القومية ، واللغات القديمة ، واللغات الحديثة ، والعلوم ، والرياضة ، والمواد الاجتماعية والفنون ، والزراعة ، والتربية التجارية ، والصحة ، والتربية البدنية .

إن أهم نقد يوجه إلى المنهج هو ببطء تطوره ونموه عن التقدم الاجتماعي ، وهذا هو النقد الذي نسمعه في أيامنا هذه وسبق أن عبر عنه نفر من كبار رجال التربية أمثال « كومينيوس » (١٥٩٢ - ١٦٧١) ، وفروبل (١٧٨٢ - ١٨٥٣) ، وهاريس (١٨٣٥ - ١٩٠٩) وباركر (١٨٣٧ - ١٩٠٢) وغيرهم من قادة التربية السابقين ، غير عدد كبير من كبار رجال التربية في العصر الحاضر فكيف يمكن علاج هذا البطء ؟ لقد ظل ذلك هو الشغل الشاغل لعدد كبير من مصلحي المنهج في الوقت الحاضر ولو أن معظم المربين كان يقنع دائماً بالحالة الراهنة .

ولقد كان هربارت سبنسر (١٨٢٠ - ١٩٠٣) من أوائل المربين المحدثين

الذين حاولوا مهاجمة هذه المشكلة عند ما تساءل عن أى أنواع المعرفة يكون جديراً بالاهمية العظمى منا ؟ ولقد أبان أن مدارس عصره قد فشلت تماماً فى حسن إعداد أبنائها للحياة الكاملة أى إعدادهم :

- ١ - للقيام بمهنة من المهن .
 - ٢ - للمحافظة على الصحة .
 - ٣ - للقيام بأعبائهم كواطنين صالحين .
 - ٤ - للقيام بأعبائهم كآباء .
 - ٥ - للمساهمة فى مظاهر نشاط وقت الفراغ .
- على الرغم من أن كل اتجاه من هذه الاتجاهات كان بمثابة هدف للتربية .

إن طبيعة التربية تقتضى بطء المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، ذلك لأن وظيفة المدرسة هى أن تنقل إلى التلميذ التراث الثقافى للجنس ، ولما كان هذا التراث الثقافى أضخم ، وأكبر من أن يتحملة عقل التلميذ لذلك كان لا بد من انتقاء الأجزاء الهامة من المعرفة ، ولما كان هذا الأمر لا يحل إلا بإبداء الآراء لذلك دعت الحاجة وتطلبت الظروف أن يبطىء تقدم المنهج عن حاجات المجتمع .

وثمة سبب آخر لبطء المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، وهذا السبب يرجع إلى روح الرجعية التى قد تتحكم فى رقاب وأفكار المربين . كثير من الناس يقاومون روح التغيير لا سيما ذلك النوع الذى لا يتفق ورغباتهم ، إذ أنهم يفضلون دائماً اتباع أسهل الطرق ، كما يفضلون اتباع الطرق التقليدية ويدافع أمثال هؤلاء عن آرائهم قائلين « ما كان يصلح لآبائنا يصلح لنا » .

على أننا لا نقصد بما تقدم أن « العناصر الرجعية » معطلة بطبيعتها لكل تغيير إذ أنها كثيراً ما تستخدم أغراضاً وأهدافاً هامة أخرى فتخلق عنصر مراجعة النظريات والفلسفات ، والاقتراحات التى تبدو لأول وهلة جذابة ، ولكنها بعد الفحص ، والبحث تظهر حقيقتها الواهية . فالروح الرجعية كثيراً ما تكون صامداً للأمن ضد التغييرات الفجائية :

على أن هذه الروح الرجعية ، وهذا القصور الذاتى لا يقتصر على الرجل العادى فحسب بل يمتد ويشمل عدداً غير قليل من كبار رجال التربية والتعليم ، فهناك

نفر منهم يكره أى تجديد فى المنهج طالما فى هذا التجديد تهديد لميولهم الخاصة ، وهم يعتقدون أنه إذا حدث تغيير فى المنهج فقد تلقى بهم المقادير خارج جدران المدرسة أو قد يطلب إليهم تدريس بعض مواد لا يرغبون فى تدريسها ، وقد يكون خوفهم راجعاً إلى أن كتبهم ، ومراجعهم التى كتبوها ستفقد قيمتها ويكتب لها الكساد وإنه لما يحزن حقاً أن نقول : إن المواد الجديدة لم تقتحم المنهج إلا نتيجة لضغط أفراد أو هيئات لا تمت إلى رجال التربية والتعليم بصلة ما .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجد أنه بعد أن يتبوأ علم من العلوم مكانه من المنهج رغم أنف رجال التربية والتعليم نجد أن هذا العلم يتعرض لعملية البتر والتخفيف ، حتى يكاد يصبح عديم القيمة .

العلاقة بين المنهج والتغير الاجتماعى

ويهمنا الآن أن نعرف العلاقة بين المنهج وبين التغير الاجتماعى : لقد انقسم الرأى بخصوص هذه العلاقة إلى فريقين : فريق يرى أن المجتمع اليوم مجتمع وصل إلى درجة الكمال أو ما يقرب منها وأن وظيفة المدرسة هى استمرار بقائه كما هو دون تغير فإذا ساد مثل هذا الرأى ، تعرضت العوامل الجديدة التى تؤثر فى المجتمع إلى الإنكار والإهمال فلا يستمع لأى نداء يرمى إلى تعديل المنهج بحيث يفتح أبوابه للمواد الجديدة التى تلائم هذا التطور الجديد .

أما الفريق الآخر فيزعم أن المجتمع الحالى لم يصل بعد إلى درجة الكمال ، وأنه لزام على المدرسة أن تعمل على استمراره وتحسنه .

هذا ما كان من أمر وجهتى النظر ، ويهمنا بعد ذلك أن نقول : إن الظروف الاجتماعية تتغير من عام إلى عام ، وقد تتغير من يوم إلى آخر ونحن نتفق فى ذلك مع « هرقل » الذى يقول : « إن دوام الحال من المحال » فكل شئ يتغير فالمجتمع يتغير رغبت المدرسة فى ذلك أم لم ترغب ، نالها التغير أم لم ينلها ولكن يجب أن نعلم أن من حسن الحظ أن لدى المجتمع عوامل تربوية أخرى فعالة غير المدرسة تساعد على تحقيق أهدافه : فلهذه المذيع ، والصحف اليومية ، والمجلات ، والكتب ودور الخيالة ، وأماكن العبادة ، وغيرها من العوامل الهامة .

وليس معنى ذلك أن هناك ثورة اجتماعية تتطلب تغييراً سريعاً خطيراً ، فمن حسن الحظ أن الحاجات الاجتماعية تتغير عادة نتيجة لتطور تدريجي لا نتيجة لتطور ثوري فشجرة المدينة جذورها ممتدة بعمق في تربة الماضي ، والإنسان في صراعه الطويل قد وصل إلى الكثير من الحقائق التي يعز عليه أن يتخلص منها بسهولة . وإذا تلكأت المؤسسات الاجتماعية — بما فيها المدرسة — عن أن تلائم نفسها مع الحاجات الاجتماعية ، فقد الجمهور صوابه معها وعمل على تغييرها بثورة ولا يشترط أن تسال فيها الدماء ولكنها ثورة تميزها التغييرات الشديدة في المؤسسات الاجتماعية حتى تتمكن هذه المؤسسات من مسايرة ما تتطلبه الحياة الاجتماعية الحاضرة ونحن إذا درسنا أى تقدم اجتماعى لأى مجتمع وجدناه — من حسن الحظ يتقدم تدريجياً على الرغم من ظهور موجات الارتفاع والانخفاض به .

وبالإيجاز يمكننا أن نلخص الموقف فنقول إن المنهج يجب أن يشكل نفسه لحاجات المجتمع المتغير ، وإذا لم يطأطأ رأسه لهذا التغير فإنه يفشل في مواجهة حاجات هذا المجتمع الديناميكي ، وهنا يبرز الخطر ، إذ أن تطور المنهج سيتأخر سنوات عديدة وراء تطور المجتمع ، ويصبح عبئاً ثقيلاً على المجتمع بدلاً من أن يكون عاملاً يغذيه ويعضده ومثل هذا التأخر لا بد وأن يؤدي إلى ضياع الوقت وفقدان الطاقة المخصصة للأهداف المدرسية ، فتلاميذ المدرسة سوف ينجذبون إلى مظاهر النشاط التقدمي خارج جدران المدرسة ، وسوف تؤثر فيهم هذه المظاهر فيتركون المدرسة وهناك احتمال كبير في أن يفقد أولياء الأمور الثقة في المدرسة فيعتبرونها مضیعة لأبنائهم وإتلافاً للوقت والمال . على أنه يمكن أن نتخلص من بقاء المنهج وتأخره عن التقدم الاجتماعى وذلك بوساطة مدرسى المدرسة وموظفيها ورجال التربية الذين يفيضون جرأة وشجاعة ويمتلئون ذكاء وغيره بحيث لا يستطيعون أن يسايروا ركب المدنية فحسب ، بل يعملون مع ذلك على تطهيره والتغيير والتبديل فيه .

بطء تقدم المنهج عن تقدم المتعلم

وثمة نقد آخر محوره أن المنهج لم يتمكن من أن يلائم نفسه لحاجات المتعلم لأنه لا يهتم الاهتمام الكافى بميول الفرد وقدراته . وقد وجه هذا النقد إلى المنهج

رجال علم النفس التربوى ، كما نادى به منذ أجيال نقر من مصلحي المربين قبل أن يولد علم النفس التجريبي فقد وجه بستانلوتزى (١٧٤٦ - ١٨٢٧) ، وهربارت (١٧٧٦ - ١٨٤١) ، وروسو (١٧١٢ - ١٧٧٨) وغيرهم من قادة رجال التربية على أن موجة النقد قد عظمت فى السنوات الأخيرة وذلك بفضل تقدم علم النفس التجريبي وتقدم علم التربية ، وكان نتيجة هذا التقدم أن عرف المربون كيف يعمل العقل ، وكيف يحدث التعلم .

ولقد اتبعت المدرسة قديماً فلسفة من نوع معين ، فلسفة أكدت أهمية الجماعة ولم تهتم بتأكيد أهمية قدرات الأفراد أعضاء هذه الجماعة . ولقد كانت تلك الفلسفة فلسفة خاطئة ، إذ أنها كانت تنظر إلى الأفراد كأنهم سواسية من حيث المواهب الفطرية ، وأنهم يزدادون تشابهاً عن طريق التربية وعن طريق المواد الدراسية المتشابهة التى تقدم إليهم بنفس الطريقة وليس بغريب بعد هذا أن تصبح المدرسة القديمة دائرة فى فلك المادة وتغض بصرها عن الطفل .

أما ما كانت تراه تلك الفلسفة عن العقل فقد عبر عنه جون لوك (١٦٢٣ - ١٧٠٤) بأنه صحيفة بيضاء يشبه لوح الكتابة يمكن أن ينقش عليه كل شيء ، وهذه الفلسفة لم تلق بالاً للنظريات الخاصة بالفروق الفردية من حيث القدرات الفطرية ومن حيث المواهب المتعددة ، وكانت تعتقد أن هذا اللوح نظيف ويمكن الكتابة عليه بسهولة كما يكتب على غيره فالعقل فى نظرهم لوح ومادة الدراسة هى القلم الذى يكتب به على ذلك اللوح .

وثمة مجموعة أخرى من المربين قد اعتقدت أن العقل مؤلف من مجموعة واضحة ومتميزة من الملكات هى التفكير والوجدان والإرادة . . . إلخ وأن كل ملكة من هذه الملكات يمكن تدريبها عن طريق التمرين مثلها فى ذلك مثل عضلات الجسم . وهذه الجماعة شبيهة بالجماعة السابقة وإن كانت ترى أن العقل مكون من عدة ألواح لا من لوح واحد من عدة ملكات لا من ملكة واحدة ولقد سمى رجال علم النفس هذا الفريق باسم « أنصار الملكات » بينما نعتهم المربون باسم « جماعة التدريب الشكلى » ، وقد اعتقد هؤلاء أن هدف التربية الأساسى إنما هو تمرين العقل ، وأن الحساب والجبر والهندسة واللغة اللاتينية هى المواد التى بواسطتها يتم هذا

التمرين ، كما اعتقدوا أيضاً أن تمرين التلميذ في أى ناحية من النواحي لا بد وأن يحدث عنه انتقال إلى غيرها من المجالات . أما طرق التدريس التى اتبعوها فقد أهملت التلميذ وميوله كما أهملت محتويات المنهج .

وفي العصور الحديثة ، ظهرت جماعة أخرى من المربين أنكرت تقسيم العقل إلى ملكات منفصلة ومتميزة تباشر عملها كل على حدة ، واعتقدت أنه وحدة مرتبطة الأجزاء ومتصلة بالجسم ، وقد رفضوا الفكرة التهذيبية كما رفضوا أيضاً كون المعرفة قوة ، وآمنوا بنمو قدرات الفرد وبمبدأ إعدادة للحياة الاقتصادية والاجتماعية والمدنية ، وهذا الفريق من المربين لم يهمل طرق الدراسة ، ولا محتويات المنهج وقد آمن بأن حاجات المتعلم لا بد من مراعاتها في الطرق التربوية لأنه إذا لم تراعى هذه الحاجات فلن يتعلم التلميذ ، ولن يتبوأ مكانه الصحيح في المجتمع عند ما يبلغ أشده ، فالمرنى الحديث يهدف إلى صبغ التعليم بالصبغة السيكولوجية ، ويؤمن بأن هناك فروقاً كثيرة في ميول التلاميذ وقدراتهم ، وأن التلميذ يتعلم إذا اتضح أمامه الهدف كما يؤمن بأنه عن طريق الإرشاد والتوجيه يتمكن التلميذ من أن يصبح ذا رأى صحيح في تحديد مستوى المنهج ، ويؤمن أيضاً بوجود علاقة وتفاعل بين مواد المنهج وبين مواقف الحياة ومستلزمات المجتمع .

ولقد سبق أن عرفنا المنهج بأنه « جميع مظاهر النشاط والخبرات التى يندمج فيها التلاميذ بتوجيه المدرسة كى تحقق أهدافها ، ومن هذا التعريف يتبين لنا أن المنهج هو أهم نقطة حيوية في عملية التعلم وعلى ذلك فالطريقة التى يعمل بها هذا المنهج والطريقة التى يستخدم بها لتحديد قيمة ما يعلم . وهنا تبرز أهمية المدرسة ، فإذا كانت أهداف المنهج غير مناسبة ، وإذا كانت مظاهر نشاط التلاميذ وخبراتهم التى يتكون منها المنهج لا تتفق وحاجاتهم السيكولوجية ، والاجتماعية حدثت الخسارة (خسارة التلاميذ) وضياع الأموال ، فالمنهج الفقير الذى لا يحقق حاجات التلاميذ قد يسبب مللهم ، وسأمهم ، وعدم تشجيعهم ، كما قد يكون سبباً في تكرار رسوب التلاميذ ، وهجرانهم للمدرسة .

الطريقة القديمة في عمل المنهج

إن الخطأ الشائع في طريقة عمل المنهج قديماً يمكن تلخيصه في النقاط الآتية :
أولاً : الإيمان بعقيدة خاطئة قوامها : أن المنهج من عمل رجل واحد لا من عمل هيئة تضم مختلف رجال التربية والتعليم .

ثانياً : عدم وجود فلسفة حقيقية للتربية وللحياة لدى معظم من كان يشتغل بأمر المنهج ، ولذا سار المنهج على غير هدى بغير هدف يحققه .

ثالثاً : أن من أخذ على نفسه عبء تخطيط المنهج كان يهمل ظروف الدولة الاجتماعية وحاجات المجتمع .

رابعاً : إهمال حاجات المتعلمين وعدم الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية .

خامساً : عدم الاهتمام مطلقاً بتعليقات المدرسين بشأن موضوعات الدراسات الهامة ، وتتابعها .

سادساً : إهمال الربط بين طريقة التدريس ، والمنهج ولهذا عذمت الطرق المناسبة التي يجب على المدرس أن يتبعها في تدريس مادته كما فقدت الأسس التي يمكن على ضوءها أن تسيّر عملية التدريس بنجاح .

سابعاً : نظرة القدامى إلى المنهج كشئ ثابت لا مكان للتغيير فيه . مما قصر يد المدرسين عن تناوله بالتغيير أو التبديل .

الطريقة الحديثة في عمل المنهج

تختلف الطريقة الحديثة في عمل المنهج عن تلك الطريقة القديمة سابقة الذكر ، وقد أدى استخدام الطريقة الحديثة في الأيام الأخيرة إلى خلق مناهج جديدة ، ولقد نجحت المدارس الأمريكية نجاحاً عظيماً في السنوات الأخيرة في تحسين مناهجها ، فضاقت بذلك تلك الفجوة ، التي كانت بين المناهج وبين التقدم الاجتماعي في المدارس الأمريكية ، ولقد شجعت التطورات الأخيرة الالتفات إلى تأخر المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، والاقتصادية .

وهناك خطوات لا بد من مراعاتها عند الإقدام على عمل منهج من المناهج ،

كما أن هناك مبادئ معينة يجب اتباعها عند تنفيذ تلك الخطوات ، وبعبارة أخرى لا بد من وجود فلسفة نستضيء بها عند عمل المنهج وهى :

أولاً : اتخاذ الضمانات الكافية لتحقيق حاجات الأطفال البالغين فى مجتمع دائم التغير أو فى مدنية دائمة التطور .

ثانياً : اختيار مادة المنهج وتنظيمها واستخدامها بشكل يحقق أهداف التربية ويشجع على التفكير السليم أو التفكير الابتكارى هذا ويجب أن نعلم أنه إذا طغت حاجات البالغين على منهج الدراسة ، وأهملت ميول الأطفال ، ولم يعمل على إعدادهم لتبوء المركز اللائق بهم فى الحياة الاجتماعية فإن تعاليم المدرسة وموادها الدراسية سوف لا تنفذ إلى عقل الطفل ولن ينتفع بها ، وإذا طغت ميول الأطفال على المناهج الدراسية وأهملت حاجات البالغين فشل المنهج فى وضع التلاميذ فى المركز اللائق بهم فى الحياة الاجتماعية ، فالمنهج إذاً يجب أن يدور حول الطفل ، وأن يعده لحياة البالغين .

ثالثاً : يجب أن يكون المنهج مناسباً لمراحل النمو وأن يتطلع إلى ذلك الوقت الذى يصبح فيه الطفل رجلاً والتوفيق بين وهذين الطرفين هى المشكلة الحية التى تتجسم أمام كبار رجال التربية ، فإذا اتجهت العناية إلى ناحية واحدة دون الأخرى انقلبت المعايير .

والآن نساءل ما هى الخطوات التى يجب أن نتبعها عند عمل المنهج ؟ إذا ما أمعنا النظر فى المؤلفات التى كتبت عن هذا الموضوع وجدنا أن هناك اتفاقاً عاماً بين كبار المؤلفين على تلك الخطوات أو القواعد ، أو الخطط التى يجب أن تتبع عند بناء المنهج فجميعهم يتفقون على ضرورة البحث عن أهداف المنهج . كما يتفقون على دراسة حياة الطفل فى مختلف مراحلها ، وضرورة دراسة الحاجات الاجتماعية ، وضرورة دراسة المادة التى تناسب مع هذه المراحل وتلك الاتجاهات ويمكن تلخيص النقط أو الأمور المتفق عليها فيما يأتى .

أولاً : يجب أن تصاغ أهداف المنهج ، وأن تدرس الخطوات اللازمة فى ضوء هذه الأهداف وصوغ هذه الأهداف يتطلب الاهتمام بالأمور الآتية :

(١) دراسة نوع الحياة التى نعيش فيها أو التى يجب أن نعيش فيها .

(ب) دراسة نوع الفلسفة العملية التربوية التي يجب أن نتبعها .
ثانياً : يجب انتقاء مواد الدراسة وتنظيمها ، وإدارتها بشكل يتناسب مع الخطوة الأولى .

ثالثاً : لا بد من القيام بالتجارب التي تمكننا من تحقيق الأمرين السابقين كما أن نتائج هذه التجارب لا بد وأن تكون موضع البحث .
رابعاً : مراجعة نتائج التجارب السابقة .

خامساً : إن منهج الدراسة يجب أن يطأطىء الرأس وفقاً للتغيرات التي تطرأ على المجتمع ، وعلى الأطفال .

سادساً : يجب ألا تغفل مناهج الدراسة الاعتبارات الفلسفية والعلمية ، وجدير بنا أن نذكر أنه حتى سنة ١٩١٠ كانت مناهج الدراسة في أيدي أخصائي المادة ، أولئك الذين كانت تغلب عليهم فلسفة التدريب الشكلي ، ويدينون بعبادة المادة ، وعبادة الماضي ، وحتى ذلك الوقت لم يكن علم التربية بمعناه العلمي قد شق طريقه إلى الوجود فحوالى سنة ١٩١٠ قام فريق من المربين باستخدام الطرق الموضوعية لدراسة مشاكل التربية أمثال ج . م . ريس ، ل . ل . ثورنديك ، ج . ه . جد ، ل . ب . ، إيسر وغيرهم ، وقد نبذ هذا الفريق ، ومن تبعه من البحاث الطريقة التخمينية القديمة التي كانت تتناول أهداف التربية وطرقها ووسائلها وبدأوا يبحثون عن النواحي الموضوعية في دراسة تلك المشاكل وكان هذا البحث هو حجر الزاوية في خلق « التربية كعلم » بالمعنى الذي نفهمه في أيامنا هذه .

وقد تفرغ هؤلاء البحاث لدراسة المجتمع ، والمادة ، والمتعلم ، وهذه جميعها عوامل هامة جديرة بالذكر والاهتمام عند عمل المنهج ، فقاموا بالبحث عن المشاكل المتصلة بكل عامل من هذه العوامل ، ونظموا أبحاثهم العلمية ، وبحوثوا عن حلول لتلك المشاكل ، وأخذوا على عاتقهم التأكد من الاعتبارات الاجتماعية التي تتدخل في تكييف مثل هذه المشاكل فمثلاً قاموا بأبحاث خاصة حددوا فيها الألفاظ اللغوية التي يستخدمها كل من التلميذ والبالغ ، كما حددوا المشاكل الحسابية التي يقابلها كل منهما في حياته الخاصة ، وكذلك اللغة التي يتقنها والتي لا يتقنها كل منهما ، وعن طريق دراسة الحالات الخاصة وعن طريق تحليل العمل ،

وغير ذلك من الطرق تمكنوا من تقسيم مظاهر نشاط الإنسان في مختلف مراحل الحياة ولقد قاموا بدراسة محتويات الكتب الدراسية ، وأجروا الاختبارات المقننة للتأكد من قدرة التلاميذ على التعلم ، كما قاموا بعمل اختبارات أخرى لقياس مدى ما يتعلمه التلميذ ، وبحثوا تلبية التلاميذ لأجراء المادة المختلفة ، ودرسوا مختلف طرق التدريس ولم يهتموا بدراسة طبيعة المتعلم ، وذكائه وحركات عينيه ، وعوامل التعب إلخ وما هذه النواحي إلا بعض الميادين التي طرقها علم التربية .

ومما لا شك فيه أن هذه الحركة ، العلمية في التربية ، كانت ذات أثر عظيم للمشرفين على عمل المنهج وإن لم تكن عميقة ذلك العمق الكافي في التأثير ، ولكن بالرغم من ذلك فقد خلقت لنا معلومات قيمة من الحالات الاجتماعية ، وعن طبيعة المتعلم ، وأنه بدون هذه الحركة تظل مهنة التدريس كما كانت عرضة للحدس والتخمين ، هذا ومعروف أن الحركة العلمية في التربية لا يمكن مطلقاً أن تحل جميع المشاكل التربوية ، ولكنها تعرف المربين الظروف الحاضرة وتكشف لهم اللثام عن ظلام الماضي ، وإن كانت قاصرة وحدها عن رسم الطريق للمستقبل .

إن الحركة العلمية لا تعدو أن تكون وسيلة واحدة من وسائل التقدم الاجتماعي أما الوسيلة الأخرى فهي الفلسفة ، ولكي نرسم مناهجنا لا بد من تعاون العلم مع الفلسفة ، فالعلم وظيفته جمع المادة قديماً وحاضراً ، فمثلاً عن طريقه نتمكن من معرفة أن محصول الرجل العادي من مفردات اللغة كانت ولا زالت قاصرة على بضع مئات من الألفاظ يتمكن العلم من الإحاطة بها أما الفلسفة فوظيفتها اقتراح ما يجب أن يكون ، فمثلاً قد تقترح الوسيلة إلى زيادة هذا المحصول اللغوي وتنميته ، كما تبين أيضاً طريقة استخدامه والإفادة به .

الغث والثمين في المنهج

لقد انتقدت المدارس نقداً مراراً في مناهجها وذلك بسبب ما جمعتها من المادة الغثة وفقرها في المواد الثمينة ونقصد بذلك كثرة العناصر العديمة القيمة في المنهج ، فكل مادة جديدة كانت تقحم في المنهج بخذافيرها مما أدى إلى ذلك النقد اللاذع لكل علم ولا سيما ما كان من جماعة المحافظين في المجتمع ، أولئك القوم الذين تناول

نقدم كل شيء حتى شمل القراءة والحساب ، ولما كانت الموجات الاقتصادية تضرب الأبواب في فترات الانحطاط الاقتصادي كانت المواد الجديدة هي التي تتحمل عبء هذه الصدمات فكانت تستبعد من المنهج على الرغم مما قد يكون لها من فائدة للتلميذ والمجتمع قد تفوق ما للمواد القديمة .

أما المواد الجديدة فكانت تتعرض للنقد المر وذلك بسبب ما تتطلبه من النفقات الباهظة بالقياس إلى المواد القديمة لأنها تتطلب أجهزة أكثر وفصولاً أقل عدداً ومدرسين يزيدون في الأجر ، ولهذا كانت تستبعد من المنهج ، على أن البعض كان يرى أن هذه المواد الجديدة لا تزيد في التكاليف عن المواد القديمة ، فهناك من الوسائل ما يكفل ذلك مثل أن يحضر تلاميذ الفرقة الواحدة في حجرة كبيرة أو مدرج فسيح يستمعون فيه إلى مدرس واحد له من خبراته التربوية ما يمكنه من أداء رسالته على أكمل وجه كما أن إنشاء الفصول الجديدة لا يكلفنا في الواقع أكثر من الفصول القديمة ، ومما يساعد على تحقيق ذلك أن يتمتع موظفو المدرسة بخبرات تربوية صحيحة تمكنهم من الإلمام بمعرفة شتى القيم التربوية للمواد الدراسية المختلفة ، وتوقفهم على أهمية كل جزء من أجزاء المادة التي يقدمونها للتلاميذ ، وأن تكون لديهم القدرة على الدفاع عن المواد الجديدة التي يريدون إدخالها في المنهج ، وبعبارة أبسط أن يكون رائدهم الإصلاح دائماً وأن تتوفر عندهم الغيرة على أداء رسالتهم كاملة غير منقوصة .

عمل المنهج

إن مناهجنا الدراسية قد أتت عليها حين من الدهر كانت فيه من صنع أو عمل شخص واحد أو من نتاج عقلية واحدة ، أما المناهج الحديثة فهي من نتاج نفر ليس بالقليل ، البعض منه يشتغل بالتربية والتعليم كالمدرسين ، والنظار ، والمفتشين ، والبعض الآخر يعمل في ميادين أخرى من ميادين المجتمع والجميع يدلون بأرائهم من حيث أهداف المنهج ومن حيث مادة الدراسة ، ولما كان من الصعب على الفرد الواحد أن يرى أو يدرك « الكل » ، ولما كان المنهج لا بد وأن يهتم « بالكل » المجتمع عامة ، وطبيعة الطفل ككل كان المستحسن أن يشترك في عمل المنهج طائفة من

قادة العقول في مختلف الميادين ، فيجب أن يشترك في عمله وأن تمثل فيه جماعة العلماء والفلاسفة ، كما يساهم في ذلك المشتغلون بعلم الاجتماع وعلم النفس وبعبارة أخرى يجب أن يساهم فيه الجميع وأن تلقى فيه شتى وجهات النظر فلا يستأثر به فريق دون الآخر أو تغلب عليه وجهة دون غيرها .

ويرمى الاتجاه الآن إلى أن تعين الهيئات المشرفة على التربية والتعليم لجاناً مهمتها القيام بعمل المنهج ، ولما كان من الضروري أن يساير المنهج المجتمع الدائم التغير ، وأحدث المعلومات الخاصة بنمو الطفل كان من المستحسن أن تكون لجان المنهج دائمة ، ففي المدارس الصغيرة التي لا يزيد عدد مدرسيها على العشرة نجد أن أحسن طريقة في ذلك أن يشترك جميع المدرسين في عمل منهج المادة الواحدة أو عدة من المواد تحت إشراف ناظر المدرسة كما يجب أن يتدارس هؤلاء المدرسون الأهداف التي يجب أن يهدف إليها هذا المنهج ، أما في المدارس الكبرى فيجب تعيين اللجان المختلفة التي تكون مسئولة عن وضع مناهج كل مادة أو كل مجموعة من المواد ، كما يجب أن تعين لجنة تنفيذية كبرى مهمتها مراجعة هذه المناهج المنفصلة وأن تعمل على ضمان الاتزان في المنهج لتحقيق الأهداف المرسومة .

على أننا لا زلنا نؤكد أن عمل المنهج يجب ألا يكون من صنع اللجان فحسب فأراء جميع أعضاء هيئة التدريس سواء أكانوا أعضاء في لجنة المناهج أم لا يجب أن يستفاد منها في إعداد المناهج ، هذا ويجب على كل مدرس أن يضمن تنفيذ المنهج وأن يكون ملماً بالطريقة التي عمل بها وبالطريقة التي يمكن أن ينفذ بها بحيث يحقق حاجات التلاميذ .

أما عن طريق استعمال المنهج فنقول : إن المنهج القديم كان منهجاً نظمياً يهتم بكسب المعرفة عن طريق التكرار ، وكان المفروض فيه أن تهتم المدارس بتلقين الحقائق ذاتها ، كما كان محتماً على جميع التلاميذ ، غيبهم ، وذكيرهم ، مشوقهم ومعرضهم أن يتعلموا الحقائق ويحفظوها عن ظهر قلب ، وما كان المنهج قديماً ليلقى بالاً إلى أهمية حل المشكلات التي يهتم بها التلاميذ ، والتي لها قيمة اجتماعية ، أما مناهج المشروع ومناهج النشاط وغيرهما من المناهج التي تستمد مظاهر نشاطها وخبراتها من مظاهر النشاط الطبيعي ، ومن ميول الأطفال المتعددة فقد كانت مجهولة

تماماً لدى واضعى المنهج ، وإن عرفت فقد كانت تهتم بأنها تمت إلى التربية اللينة بصلة وثيقة ، والمناهج الحديثة مصاغة بشكل يمكن معه استخدامها بطريقة معقولة ، فأنصار المنهج الحديث يهتمون أن يكون المنهج ملائماً لحاجات المدرسة المحلية وحاجات تلاميذها ، وأكثر من ذلك ، فالمناهج الحديثة مرنة يمكن تشكيلها بحيث تلائم المواقف المتغيرة ، فمثلاً تهتم المناهج الحديثة بتحديد الخطوط العريضة الكبرى التى يجب أن تتبع وترك التفاصيل لظروف كل مدرسة كما أنها تتيح للتلميذ والمدرس فرصة اختيار بعض المواد وترك البعض الآخر . زد على ذلك أنها توحى للمدرس بأمثل الطرق التى يمكن أن تتبع عند التدريس .

فالمدرسة الحديثة إذن تشجع مدرسيها على ألا يتصوروا أن المنهج صرح مقدس يجب ألا تمسه يد التغيير ، ولكنه كأى كائن حى ينمو ، إنها تشجعهم على تشكيل المنهج بحيث يتناسب مع التلاميذ ، كما تشجعهم على تجريب الطرق الجديدة ، والمواد الحديثة ، وتحملهم على خوض غمار التجربة بالطرق الحديثة كطريقة دالتن وطريقة وينيتكا ، ومنهج النشاط ، كما تشجعهم على استخدام المذياع ، والقيام بالرحلات العلمية . . . إلخ .

تنظيم المنهج

أنواع التنظيمات الخاصة بالمنهج :

هناك عدة وسائل لتنظيم المنهج وهذه الوسائل تقع بين طرفين ، فى الطرف الأول ينظم المنهج عن طريق مواد متفرقة ، كاللغة الإنجليزية والجبر وعلم الحياة وغيره من المواد ، وهذا هو التنظيم التقليدى لمواد المنهج كما نراه قائماً فعلاً فى معظم مدارسنا اليوم ، وفى الطرف الآخر من التنظيم تنمحي وجود المواد وتنصر هذه المواد فيما يعرف باسم المنهج المتكامل أو المنهج الموحد ، وهذا النوع من التنظيم أخذ فى الانتشار وفى التعميم ، ولقد أدلت جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية بالتنظيمات الثلاثة الآتية فى تدريس هذه المواد وذكرتها الجمعية كما يأتى :

(١) منهج مواد متفرقة كالجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد والاجتماع وغيرها من الدراسات الاجتماعية .

(ب) منهج للدراسات الاجتماعية يستمد مادته من الميادين المختلفة وهذه المادة منظمة بشكل يجمع شتات الدراسات الاجتماعية .

(ج) منهج متكامل تنظم فيه الدراسات الاجتماعية دون بروز مادة من المواد ولكنها تنظم بشكل عام بالنسبة للمنهج الخاص .

ولقد سجل تقرير جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية هذه التنظيمات الثلاثة بالشكل الآتي :

- ١ - تنظيم أساسه مواد منفصلة بعضها عن بعض .
- ٢ - تنظيم أساسه تداخل المواد بعضها في بعض .
- ٣ - تنظيم أساسه المنهج الموحد .

وقد أثبتت الملاحظات أن هذه الأنواع الثلاث من التنظيمات أمكن اتباعها في مواد دراسية أخرى مثلها في ذلك مثل المواد الاجتماعية .

والآن نتساءل ما هي الميزات التي تميز كل نوع من أنواع المنهج أو كل نوع من أنواع التنظيمات المنهجية السابقة الذكر ؟ هل ينظم المنهج على أساس ظهور المواد المتفرقة أو نقضى على ظهور هذه المواد ونحل محلها منهجاً متكاملاً أو موحداً أو منهجاً قد صهر وهضم هذه المواد ، وإذا كنا من أنصار الاعتدال وسلمنا بأن خير الأمور الوسط فما هي نقطة الالتقاء التي يلتقي عندها هذان الطرفان المتطرفان .

إن هذه الأسئلة وأمثالها ظلت قائمة وتشغل أذهان المربين منذ أيام « هربارت » ، (١٧٨٦ - ١٨٤١) الذي نادى بمبدأ الترابط ترابط مواد المنهج المختلفة ، وبزعامة الجماعة المتقدمين من أنصار التربية التقدمية الذين ينادون بمنهج النشاط والتكامل نجد أن الأسئلة السابقة قد وجدت نصيبها من الإجابة ، ولو أن التجارب التي عملت في كل ميدان من ميادين هذه التنظيمات المختلفة قد أثبتت نجاحاً لها إلا أن ما لدينا من مادة موضوعية غير كافية في الوقت الحاضر لأن تثبت أسبقية نظام معين من المناهج على غيره من الأنظمة ، ولقد أوصت جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية بأن العوامل الآتية يجب أن تكون في أذهاننا عند عمل منهج من المناهج وهي ما يأتي :

- ١ - هل حقيقة يلم المدرسون بخطوات المنهج المقترح ؟ وهل هم على أتم

الاستعداد لمحاولة تجربته في شيء من العدالة ؟

٢ - هل القائمون أو المشرفون على المدرسة وهل الرأي العام في هذا المحيط

التربوي ينظر إلى هذه البدعة الجديدة في تنظيم المنهج نظرة مواتية ؟

٣ - هل النظار والمفتشون ملمون بالتغييرات المقترحة وهل هم على استعداد

لتوجيه المنهج الجديد ؟

٤ - هل المباني المدرسية والأجهزة والوسائل اللازمة لتدريس هذا المنهج

متوفرة وموجودة بالمدرسة ؟

٥ - هل الكتب المناسبة ومصادر المعلومات المختلفة موجودة ؟

٦ - هل يمكن تطبيق المنهج في مدارسنا المتعددة الأنواع ؟

٧ - هل المنهج المقترح يمكن التلميذ من الدراسة الشاملة للمواد الاجتماعية

ككل وفي الوقت نفسه يؤكد أهمية كل مظهر من مظاهر تدريس الدراسات

الاجتماعية ؟ .

٨ - هل الخطة الجديدة لتنظيم مناهج المواد الاجتماعية تبرز مشكلة العلاقات

الإنسانية بشكل طبيعي وواقعي ؟

٩ - هل الخطة المقترحة تتيح للمدرس الحرية في تطبيق هذا المنهج المفروض

من الخارج بحيث يتناسب مع حاجات وميول التلاميذ تحت ظروف الفصل

التعليمية ؟

على أن اختلاف الآراء بين هذا الفريق الذي ينادى بتنظيم المنهج وفقاً للمواد

المختلفة وبين ذلك الفريق الآخر الذي ينادى بمبدأ التكامل والانصهار والتوحيد بين

المواد المختلفة إنما يرجع إلى اختلاف في العقيدة الفلسفية الخاصة بالتربية فأنصار

تنظيم المنهج على أساس المواد مقتنعون بأن المواد نفسها تحوى في ثناياها المادة ، وأن

هذه المادة هي خلاصة ما أمكن الحصول عليه من تجارب الجنس البشري : أما

أنصار المنهج المتكامل أو الموحد فيعتقدون أن عملية عمل المنهج لا بد وأن تبدأ

بمشاكل اجتماعية هامة ، وهذا الفريق كان يعرف في يوم من الأيام بأنه فريق

المربين الذين يؤمنون بمنهج المشروع . .

وبعد هذه العجالة يتباور السؤال المراد الإجابة عنه في هذه المشكلة ، هل

سنتمكن من استخدام التنظيم المنهجي الذى أساسه المواد المختلفة ؟ أو هل سنستخدم التنظيم المنهجي الذى أساسه « النشاط » ؟ وطالما كانت أيدينا قاصرة عن الوصول إلى المادة التى تمكننا من الإجابة على هذا السؤال سنقتصر فى الإجابة على تلخيص أدلة كل فريق ، أما الفريق المتحمس للمواد الدراسية فيؤكد :

١ - أن التنظيم على أساس المواد يحمل بين ثناياه المادة التى يحتاج إليها التلاميذ والتى يجب أن يلموا بها ، أما منهج النشاط فتعوزه هذه الحقائق :

٢ - وهذا التنظيم المؤسس على المواد الدراسية فيه ضمان كاف لعدم إهمال المادة والاتجاهات العقلية ، والمهارات . إلخ ، بخلاف مناهج النشاط التى يحتمل جداً أن ينقصها بعض هذه الأشياء .

٣ - فى منهج المادة يظهر التقسيم المنطقي لها بوضوح ، ويتمكن التلاميذ فيها من الإلمام بحقائق المادة إلماماً حقيقياً .

أما أنصار منهج النشاط ، فيؤكدون مزايا منهجهم فيما يأتى :

١ - أن منهج النشاط منظم على أساس المشكلات التى تهم التلاميذ ، فهى بطبيعتها تحتفظ بميوهم ، فى حين أن مناهج المادة موضوعة من وجهة نظر البالغين .

٢ - إذا تمكن المدرس من حسن توجيه التلاميذ ، كان منهج النشاط كفيلاً بالإلمام بجميع أجزاء المادة الضرورية لهم .

٣ - أن منهج النشاط من شأنه أن يساعد الفرد على النمو ، فهو يمكن التلميذ من إدراك العلاقات القائمة بين مختلف نواحي المعرفة ، فى حين أن منهج المادة يؤكد الحقائق المتفرقة التى لا ترتبط مطلقاً بمهام الحياة أو بمشكلاتها .

(تقويم المنهج الدراسى) إن المنهج الدراسى فى أى نظام تربوى يجب أن يكون محققاً للاعتبارات الآتية :

أولاً - وضوح الأهداف التربوية الأساسية

(١) الأهداف العامة ، وتشمل ما يأتى :

١ - المعرفة كهدف فى ذاتها .

٢ - قيمة المعرفة يمكن أن تتحقق فيما تكونه من عادات أو مهارات .

٣ - تكوين الاتجاهات العقلية ، والمثل العليا ، والتذوق .

(ب) ذكر الأهداف أو الأغراض . وتشمل ما يأتي :

١ - الأهداف العامة التي توضح الغرض من المنهج .

٢ - الأهداف الخاصة وأثرها في تكوين :

(أ) العادات .

(ب) الاتجاهات العقلية .

(ج) المعرفة .

٣ - الأهداف التي نرعى إليها من اختيار ، وتنظيم المادة .

(د) قيمة الأهداف المرسومة ، وتشمل ما يأتي :

١ - مدى تحقيقها لمبدأ النشاط الذاتي .

٢ - مدى تحقيقها لمبدأ أن هدف التربية إعداد الطفل لمواجهة

حاجات البالغين .

(د) الدرجة التي بها يمكن أن تحقق انتقاء ، وتنظيم المادة المختارة .

ثانياً - تنظيم المادة التي تدرس وتكون مما يأتي :

(أ) طبيعة المادة . وتشمل :

١ - أهميتها لحاجات ومشاكل حياة البالغين .

٢ - أهميتها لحاجات الأطفال : وخبراتهم .

(ب) تأكيدها للأمور الآتية :

١ - العادات ، والمهارات .

٢ - الاتجاهات العقلية .

٣ - المعرفة .

(ج) شكل المادة وتنظيمها ، ومدى تحقيقها للاتجاهات الآتية :

١ - هل المادة منظمة بحيث تصبح مرتبطة بغيرها من المواد ؟

٢ - « « « كموضوعات مختلفة يظهر الارتباط أحياناً بين

أجزائها ؟

- ٣ - هل المادة منظمة كموضوعات مستقلة ؟
- ٤ - « « « في شكل مشاكل أو مشاريع ؟
- ٥ - « « « على أساس الكتاب المدرسي ؟
- ٦ - تتابع المادة الدراسية : هل هو تتابع منطقي أو تتابع سيكولوجي ؟
- (د) الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ومدى تحقيقه للاتجاهات الآتية
 - ١ - هل أساسه صعوبة المادة ، وتدرج هذه الصعوبة ؟
 - ٢ - هل أساسه اختلاف في حاجات الأطفال ؟
 - ٣ - هل أساسه الاقتصار على بعض مظاهر النشاط في بعض الفرق ، وظهور المظاهر الأخرى في الفرق التالية ؟

ثالثاً - هل المناهج الدراسية تتناسب وحاجات التلاميذ ؟ وتشمل ما يأتي :

- ١ - مدى استغلال المناهج لخبرات التلاميذ .
- ٢ - هل المنهج الدراسي منظم بحيث يحقق مبدأ الفروق الفردية ؟
- ٣ - هل المادة متدرجة على أساس حاجات التلاميذ ؟
- ٤ - هل المادة متدرجة على أساس الأهمية النسبية لكل موضوع ؟
- ٥ - هل المادة متدرجة على أساس القيمة النسبية للموضوع الواحد ؟

رابعاً - مدى ملاءمة المادة لحاجات المدرس من حيث طرق التدريس وتكون مما يأتي :

- ١ - هل المدرس حر في تنظيم المنهاج ، وفي اختيار المادة ، والطريقة ؟
- ٢ - هل يتمكن المدرس من الربط بين مادته وغيرها من المواد ؟
- ٣ - ما مدى استخدام المدرس لوسائل الإيضاح ؟
- ٤ - ما مدى استخدام المدرس للطرق العلمية التي تمكنه من تحديد الطريقة ، والمادة ؟
- ٥ - مراجع المادة ، الكتب الدراسية ، التجارب العلمية ، المجلات ، الكتب إلى أي حد تستخدم هذه الأشياء داخل جدران الفصل ؟

خامساً - منهج الدراسة نفسه : ويجب أن يراعى فيه ما يأتي :

- ١ - مبدأ وضوحه .
- ٢ - جاذبيته ، وصلاحيته .
- ٣ - كيفية مراجعته . . . إلخ .
- ٤ - ارتباطه بغيره من المناهج .
- ٥ - أثره العام في الفرد والمجتمع .

وعلى قدر تحقق هذه الاعتبارات السابقة في المنهج الدراسي يكون الحكم عليه بالتقديرات المعروفة . ممتاز - جيد جداً - جيد . . . إلخ . وبنقص عنصر من العناصر السابقة ينتقص تقدير المنهج . . .

عمل المنهاج بطريقة الوحدات

الوحدة الدراسية :

إن لفظ « وحدة » يعبر عن بعض الطرق الحديثة التي تعمل على تنظيم مواقف التعلم والتعليم ، على أن كثرة استخدام هذا المصطلح ، وعدم الدقة في إطلاقه على هذه المعاني المختلفة ، كوحدة المصدر ، ووحدة المادة ، ووحدة الخبرة ، ووحدة العمل ، لا بد وأن يحدث اضطراباً في عقلية المدرس المبتدئ ولذلك يجدر بنا أن نبدأ بالبحث عن تعريف دقيق للوحدات الدراسية .

وحدات المادة ووحدات الخبرة

إن اصطلاح « الوحدة » في حد ذاته سهل يسير الفهم ، فهي في أبسط معانيها تتضمن الكلية والتآلف والانسجام ، والجميع يقرون ذلك ولكن ينشأ الخلاف بينهم عند البحث على أساس تلك الوحدة ، على أن العوامل التي تحدد ذلك الأساس في مواقف التعلم والتعليم يمكن أن تنحصر في أمرين :

- (١) في المادة .
- (٢) في المتعلم .

وحدة المادة

تتطلب وحدة المادة ترتيباً منطقياً حول مركز أو محور تدور عليه هذه المادة ولذلك قد نلجأ عند ما نستخدم المادة كأساس إلى استخدام مصطلحات ، كالموضوع أو المبدأ ، أو التعميم . . . إلخ والوحدة في هذه الحالة منتج من نتاج منطق الكبار أو البالغين ، والموضوعات التقليدية ذاتها لم تظهر إلا نتيجة لتجريد عقليات البالغين لبعض أجزاء المادة ، وتنظيمها إلى وحدات متتابعة مهتمدين في ذلك بمنطق المادة نفسها ، لا بمنطق استخدامها ، فالمدرسون التقليديون الذين يؤمنون بأهمية منهج المادة يعرفون أن هذا المنهج من نتاج الخبراء البالغين الذين كانوا يهدفون من وراء تصميم هذا المنهج إلى حفظ التراث الثقافي ، لا إلى تدريسه للانتفاع به ، ولا غرابة بعد ذلك إذا تعثرت العقول غير الناضجة في هضم مناهجهم .

إن المادة الدراسية قد تقسم إلى أجزاء كالموضوعات والمبادئ وفي هذه الحالة تدور المادة حول هذه المراكز بشكل يساعد على شرحها ، وتوضيحها وفهمها ، وهذه التنظيمات مضافاً إليها مظاهر النشاط التعليمي المناسب هي ما نطلق عليه اسم وحدات المادة .

وحدة المتعلم

أما وحدة المتعلم فعمادها وجود التكامل الشخصي ، وامتداد هذا التكامل واتصاله بالبيئة ، وتتسع هذه الوحدة عن طريق الخبرات الحيوية المنظمة حول أهداف ومظاهر نشاط المتعلم ومادته المناسبة له لا تختار على أساس المادة نفسها ، ولكن على أساس حاجات وأهداف المتعلم ، لأجل إشباعه تلك الحاجات والوصول إلى تحقيق أهدافها . وتحقيق الأهداف لا بد وأن تصحبه مواقف تعليمية اجتماعية وتختار مادة التعلم وأهدافها وفقاً لحاجات المتعلم ، وتنظيم مثل هذا العمل هو لب وحدة الخبرة .

ولكى نزيد القارىء تفصيلاً نقول : إن وحدة المادة يمكن إعدادها خارج جدران الفصل قبل إلقاء الدرس ، أما وحدة الخبرة فتتطور خلال التدريس والاحتكاك بالتلاميذ ، ولا يمكن وصفها إلا بعد حدوثها أو إبان هذا الحدوث ،

وهذا لا يمنع من سابق إعداد للمادة ولظواهر النشاط الضرورية ، والطرق التي تتبع .
 فوحدة المادة إذأ لا تعدو أن تكون تنظيماً للمادة الدراسة حول مركز هذه
 المادة نفسها ، ويدرسها التلاميذ لهدف الإلمام بالحقائق المستقاة من هذه المادة .
 أما وحدة الخبرة أو وحدة المتعلم فهي سلسلة من الخبرات التربوية منظمة حول
 الهدف الذي يرمى إليه المتعلم ، وذلك عن طريق استغلالها للمادة ذات الفائدة
 الاجتماعية ، وينتج عن ذلك تحقيق هدف المتعلم ، وإلمامه بالحقائق الكامنة في
 الخبرة .

ولإذن فالتعلم القائم على الوحدة لا بد من انتهائه بالفهم ، أو تكوين اتجاهات
 عقلية أو خلق التقدير الجمالي أو تكوين قدرات أو مهارات إلى آخر ذلك .
 وتختلف هذه النتائج اختلافاً تاماً على نتائج استظهار المادة وفهم المهارات
 المتفرقة ، وسرد التعاريف السابقة أو المعادلات ، لأن النتائج الأولى هي وليدة
 احتكاك فرد واضح الهدف بالمادة الاجتماعية المفيدة وغيرها من مظاهر النشاط
 المحيطة به في بيئته .

الفرق بين وحدات المادة ووحدات الخبرة (وحدة المتعلم)

يجب أن نحيط القارئ علماً بأن جميع أنواع الوحدات تستخدم كلا من المادة
 والخبرة ، والمدرسة الحديثة التي تسير وفق مناهج الخبرة تستغل قدراً عظيماً من
 المادة ، ولكنها تستخدمه بطريقة منتجة ، بخلاف المدرسة التقليدية ، وذلك لأن
 المدرسة الحديثة تستمد مادتها من مصادر مختلفة ، إذ أنها تلجأ في مناهجها إلى
 استخدام الخبرة ، ومن هذا يتضح لنا أن هناك تبادلاً بين وحدات الخبرة ووحدات
 المادة ، إلا أن المدرسة التقليدية تجعل الخبرة تابعة للمادة ، وإذن تكون الخبرات
 قليلة وشكلية لا تعدو القراءة ، والإصغاء ، والإلقاء ، والتدريب من أجل الاستحواذ
 على المادة . فالخبرة لديهم مركزة حول المادة ، ولا تهتم إلا بها ، أما المدرسة الحديثة ،
 فلما تؤكد من تكوين صفات خلقية واجتماعية وتكامل للشخصية تجعل المادة تابعة
 للخبرات ، فالهدف عندهم إنما هو تكامل الشخصية ، والمادة ليست إلا وسيلة لغاية
 ينشدونها ، وسنلخص للقارئ الفرق بين المدرستين :

منهج الخبرة

١ - يبدأ برغبة المتعلم في الوصول إلى تحقيق هدف يشيع حاجة في نفسه .
٢ - المادة هنا منظماً تنظمة سيكولوجياً حول هدف التعلم .

٣ - أما هنا فتنظم أثناء نموها ، ويقوم بذلك جماعة تواجه موقفاً جديداً لأول وهلة وليس لديهم سابق معرفة بالمادة أو الخبرة الضروريتين لمواجهة الموقف الجديد .

٤ - ترمى إلى هدفين : أحدهما قريب ينشد تحقيق حاجة ملحة في نفس المتعلم والآخر بعيد يرمى إلى تكوين اتجاهات عقلية ومهارات وإدراكات عند المتعلم .

٥ - أما هنا فأساس تنظيمها من المركب إلى البسيط فثلاً يستطيع التلميذ أن يفهم مظاهر المدنية الحديثة التي يعيش بين ظهرانيها أكثر من فهمه لمظاهر الحياة عند الشعوب البدائية . وذلك لأن الطفل تعوزه الخبرة بهذا النوع من الحياة .

٦ - يتحكم فيها التلاميذ بالاشتراك مع المدرس .

٧ - تهتم بالحاضر والمستقبل ، وتستغل حقائق الماضي في حل مشاكل

منهج المادة

١ - يبدأ برغبة البالغين في تعليم التلاميذ المادة المختارة .

٢ - تنظم مادته منطقياً حول محور محدد .

٣ - تعد المادة قبل الدرس ، ويعدها شخص أو أشخاص من ذوي الخبرة بها .

٤ - هدفها إلمام التلميذ بالمادة المنظمة تنظيمياً منطقياً .

٥ - الوحدة هنا تتدرج من البسيط إلى المركب .

٦ - يتحكم في وحدات المادة المدرس أو واضعوا المنهج .

٧ - تهتم بالماضي وتعنى بالثروة الثقافية الموروثة عن الآباء والأجداد

ولا تلقى بالا إلى الحاضر والمستقبل . الحاضر .

٨ - عمادها الطرق الشكلية والدروس ٨ - عمادها الخبرات المتعددة

التقليدية والكتب . بالاحتكاك بالبيئة والمجتمع .

٩ - تهتم بتلقين التلاميذ حقائق ٩ - تهتم باحتكاك الفرد بمصادر

المادة ولا تلقى بالا لأهمية الفروق الفردية المادة المختلفة مع الاهتمام البالغ بالفروق

الفردية . الفردية .

١٠ - نتائجها ثابتة ومعروفة من ١٠ - نتائجها غير ثابتة ويصل

قبل . إلى تحقيقها جميع المتعلمين .

١١ - تنتهى بملخص سبورى من ١١ - تنتهى بتكوين ميول جديدة

إعداد المدرس . ومشاكل وأهداف مختلفة .

نماذج الوحدات المختلفة

إن الكتاب الذين تعرضوا لبحث هذا الموضوع ، يميزون بين الوحدات

المختلفة وإن اتفقوا فيما بينهم على المبادئ الأساسية للوحدات ، وسنضرب للقارئ

مثلا لتنوع الوحدات :

أولا : وحدات المادة وقد تأخذ شكلا من الأشكال الآتية :

(أ) وحدة مؤسسة على مقال أو قاعدة عامة مثل قيام المدنيات حيث الشدة

المتوسطة للطبيعة الجغرافية .

(ب) وحدة قائمة على مبحث عام مثل خصائص البيئة الزراعية .

(ح) وحدة قائمة على مشكلة أو مظهر هام من مظاهر البيئة أو الثقافة مثل

مصر هبة النيل .

ثانياً : وحدات الخبرة وقد تأخذ شكلا من هذه الأشكال الآتية :

(أ) وحدة مؤسسة على ميل من ميول التلاميذ .

(ب) وحدة مؤسسة على هدف يسعى إليه التلميذ .

(ح) وحدة مؤسسة على حاجة من حاجات التلاميذ .

وهناك أسس متعددة لمثل هذه الوحدات وسنحاول أن نذكر التقسيم الذى

ذكره « هنرى هارب » فى كتابه فقد ذكر التقسيم الآتى للوحدات .

أولاً : خبرة حيوية كاملة وتتضمن ما يأتى :

(أ) مشروعاً حيوياً كالعناية بالمرضى (الصحة)

(ب) مشروعاً عملياً كالعناية بالمطبخ (تدبير منزلى)

(ج) القيام بعمل من الأعمال كصنع مقعد (أشغال يدوية)

(د) القيام بلعبة من اللعب (ألعاب رياضية)

(هـ) سلوك شخصى كمعاداة أو آداب المائدة (أخلاق)

ثانياً : مظهر من مظاهر البيئة الاجتماعية ويتضمن ما يأتى :

(أ) مظهراً من مظاهر الحياة العامة كالتأمين (ناحية تجارية)

(ب) وحدة جغرافية كدراسة شبه جزيرة العرب (جغرافيا)

(جـ) وحدة اجتماعية كدراسة المنزل (مواد اجتماعية)

(د) مظهراً من مظاهر الحياة الاقتصادية كالنقود والديون (اقتصاد)

ثالثاً : مظهر من مظاهر البيئة الطبيعية وذلك كدراسة الطقس (علوم)

رابعاً : مظهر من مظاهر اهتمام الطفل أو ميوله كدراسة القوارب (دراسات اجتماعية)

خامساً : وحدات تقوم على موضوعات أو معان عامة وتتضمن ما يأتى :

(أ) تنظيم اجتماعياً بين الإنسان والعالم الذى يعيش فيه (أدب)

(ب) سياسة اجتماعية كاستخدام المصادر الطبيعية (دراسات اجتماعية)

(جـ) دراسات تاريخية كالتوسع الإقليمى (تاريخ)

(د) البيئة الاجتماعية ، كيف نعيش معاً (اجتماع)

(هـ) دراسات طبيعية كدراسة الأرض المتغيرة (علوم)

(ز) دراسات حيوية كالتطور (علوم)

سادساً : وحدات تقوم على تناول موضوعات منظمة وتتضمن ما يأتى :

(أ) من عالم النبات الفاكهة والأشجار (علوم)

(ب) من عالم الحيوان الطيور (علوم)

(جـ) من الحياة العملية وسائل الملاحة (علوم تجارية)

(د) من الموسيقى الأغاني (موسيقا)

- (هـ) من البيئة الجغرافية المناطق الحارة والجافة (جغرافيا)
- سابعاً : وحدات تقوم على تناول المبادئ العامة وتتضمن ما يأتى :
- (ا) مبادئ علمية كالجاذبية (علوم)
- (ب) مبادئ فنية كالرسم (رسم)
- (ح) مظهراً من مظاهر العلوم — كالحلايا والأنسجة (علوم)

مميزات وحدات العمل

يجب أن يتوفر في وحدات العمل الجيدة ما يأتى :

أولاً : أن تكون عاملاً فعالاً من عوامل نمو الطفل .

وكثيراً ما تختار الوحدات من غير أن تكون مرتبطة بما قبلها وما بعدها من أعمال، ولهذا تعتمد بعض المدارس التقدمية إلى تنظيم وحداتها التي تدرس في مراحل التعليم المختلفة ، كما تراعى أن تكون متنوعة حتى لا تدعو إلى السأم أو الشكوى من بعض ولاية الأمور ، وذلك كما حدث في بعض المدارس الأمريكية من أن أحد أولياء الأمور لما رأى ولده يدرس طيلة العام موضوعاً واحداً ، وهو « دراسة القوارب » ذهب إلى ناظر المدرسة ثائراً عليه ويستعطفه في تنوع ما يدرسه نجله بالمدرسة .

ثانياً : كل مجموعة من الوحدات يجب أن تعمل على زيادة نمو الطفل بوجه عام ، ونقصد بالمجموعة ، تلك الوحدات التي تنمو في الفصل خلال السنة الدراسية ويجب أن تبرز كل وحدة على حدة نزعة واضحة لتأكيد مظهر من مظاهر النشاط أو ناحية من نواحي المادة ، وعلى هذا الأساس ، فدرس الفصل عليه أن يراعى أن وحدات الدراسة لا بد وأن تنهى بخبرة تؤثر تأثيراً عاماً في الطفل .

على أن قيمة الوحدة تتجلى فيما تتيحه من الفرص لنمو الطفل في نواح غير النواحي العقلية ، فيجب أن يكون لها تأثير في نموه الاجتماعي والوجداني عن طريق التعاون في العمل وتنظيمه ، فحقيقة أن القدرة على التعاون في العمل في حل مشكلة من المشاكل صفة أساسية لا يمكن إنكارها بالنسبة للمدنى المستنير ، كما يجب أن يكون من منتجات الوحدة قدرة الطفل على تنظيم المعلومات ، وأيضاً يجب ألا نهمل نواحي التعبير الابتكاري في الوحدة ، فلقد كانت نظرة القدامى إلى عملية

التعلم تنحصر في هضم المعلومات والكتب ، ولكن الاتجاه الحديث يؤكد ضرورة مراعاة الطفل ككل فإذا لم نراع الاعتبار غير العقلية كان في ذلك خطورة على تنشئة الطفل .

ثالثاً : إن مجموعة من الوحدات لا بد وأن تتضمن خبرات ومظاهر نشاط متعددة للفصل والأفراد كل على حدة .

ولقد سبق أن بينا أهمية تعدد مظاهر النشاط ، والآن نزيد القارئ علماً بأن الأشياء التي يقوم الطفل بعملها هي أهم أجزاء الوحدة ، واستغلال مظاهر الوحدة يؤدي بدوره إلى تكوين قدرات مختلفة : فمجرد اختيار مظاهر النشاط ، في سلسلة من الوحدات ليس كافياً وحده فإذا يجب على المدرس أن يتأكد من أن كل طفل قد ساهم بنصيب مناسب في مختلف مظاهر النشاط .

رابعاً : إن الوحدة يجب أن تكون مرتبطة بمشكلة من المشاكل الحيوية الجديرة بالدراسة ولذلك ينصح كثير من المربين بأن تكون الوحدة غنية بمظاهر نشاطها ، ومتسعة في أفقها كما ينادون بأن يتحقق في الوحدة الأمران الآتيان :

(أ) زيادة مدركات الطفل وقدرته على الفهم عامة .

(ب) زيادة قدرته على فهم البيئة والوظائف الاجتماعية ومشاكل الحياة .

إن وحدات الدراسة يجب أن يكون محورها مادة تكون في مستوى إدراك الطفل ، وهذا الاعتبار يجب أن يتذكره المدرس بين آن وآخر فلا يتخير من الوحدات الدراسية ما كان فوق مستوى إدراك الطفل ، فتلميذ السنة الأولى يهتم بكيفية الحصول على الغذاء ، بينما تلميذ المدرسة الثانوية يهتم بعلاقة الناس بعضهم ببعض داخل البيئة المحيطة به ، وما يناسب صغار الأطفال في البيئات الزراعية يخالف غيرهم في البيئات غير الزراعية .

خامساً : إن وحدات الدراسة يجب أن تكون باعثة للطفل على العمل ومتحدية لتفكيره .

خطوات السير في الوحدة أو مراحل تدريس الوحدة :

تتكون مراحل تدريس الوحدة مما يأتي :

٣ - جمع المادة وتقديرها (البحث) ٤ - عرض المادة

٥ - الخاتمة والتقويم .

١ - التمهيد : والهدف المنشود منه هو استثارة اهتمام التلاميذ ، ويمكن الوصول إليه عن طريق الرحلات ، أو عرض الصور أو القراءة . وجدير بالمدرس أن يزيد من معلومات التلاميذ ليتمكن من وضع أساس لقدرتهم على فهم المشاكل وتكوين الآراء ، فإذا كانت الوحدة مرتبطة بمادة يعرفها الأطفال تصبح المشكلة التي أمام المدرس منحصرة في كيفية عرضها بشكل يتحدى تفكيرهم .

٢ - صوغ المشكلة : بعد أن يتأكد المدرس من أنه قد مهد لوحده الدراسية ، واستدل على ذلك ، مما أثاره في التلاميذ من الرغبة في الاستطلاع ، وذلك يظهر في كثرة تساؤلهم ، فعند ذلك يمكن بدء المناقشة ، تلك المناقشة التي قد تطول عدة أيام ويمكن أن يستثير خلالها المشاكل التي سيتناولها فيما بعد ، ومن هذه المناقشة تبرز الخطوة التي ستبعب ، وهذه الخطوة هي التي ستوضح ما إذا كانت الخطوات المرسومة مؤدية إلى النجاح أو الفشل في الوحدة .

٣ - جمع وتقدير المادة : وهذا هو الجزء الهام من الوحدة ، فالمادة التي تعين على حل المشاكل المستثارة يجب أن تجمع وتنظم ولا بد من الاطلاع على جميع المصادر الممكنة ، كالرحلات والصور وقراءة الكتب والمجلات ، ومن المستحسن تقسيم الفصل إلى مجموعات أو حلقات للبحث ، وفي هذه المرحلة يجب على المدرس أن يكون دائم الاحتكاك بكل حلقة ليرى عن كثب مدى النجاح أو الفشل بعيني رأسه ، كما يجب عليه أيضاً أن يصرف جزءاً من الوقت في صبيحة كل يوم ليتحقق من العمل الذي ستقوم به كل حلقة .

٤ - عرض المادة : كل حلقة من حلقات البحث تتاح لها فرصة عرض ما وصلت إليه من نتائج نهائية على الفصل ، وذلك إما بشكل شفهي أو بتقديم وسائل الإيضاح وفي هذه المرحلة يجدر بالمدرس أن يكون على علم بأن كل تلميذ يستفيد بمساهمته في حلقة ، ولما كان كل تلميذ مساهماً بعمل ما في المشكلة كان من الواجب على كل فرد أن يلم بما يقوم به زملاؤه ليحيط علماً بالمشكلة ككل ، وهذه المرحلة تتيح للأفراد تقدير نوع العمل الذي أنجز كما تحدد مدى النجاح فيه : إن بعض

الوحدات قد تنتهى عند هذه المرحلة بينما تمتد بعض الوحدات الأخرى إلى مظاهر النشاط الجمعى فى الفصل ، فتشمل تلك المرحلة الأخيرة وهى : مرحلة النشاط الختامى :

٥ - مرحلة النشاط الختامى : إن هذه المرحلة غير لازمة إلا إذا دعت إليها الضرورة القصوى ، وهى قد تنطوى على مظاهر النشاط الآتية :

- ١ - تمثيل بعض الروايات .
- ٢ - عرض مظاهر النشاط على أولياء الأمور .
- ٣ - عمل (برودرام) من الأغاني والحكايات والرقص والأفلام .

اختيار الوحدات الدراسية

إن جزءاً عظيماً من منهج النشاط يجب أن يتركز حول « وحدات العمل » وهذا الاصطلاح يطلق عليه البعض أسماء أخرى « كالمشاريع » و « المواقف الحوية » و « مراكز الاهتمام » و « وحدات النشاط » و « وحدات الخبرة » و « أعمال التلاميذ » و « المشاريع الجمعية » ، . . . إلخ .
والمادة الدراسية بطبيعتها ضيقة نسبياً ، ووحدة العمل تمتاز بأنها أكثر اتساعاً ، تحتوى على مواد ، ومظاهر نشاط مقتبسة من مواد أخرى ، وتمتاز بأنها تدور حول ميول الأطفال .

كيف تختار وحدات الدراسة

إن اختيار وحدات الدراسة يتطلب اعتبارات عامة وأخرى خاصة يجب مراعاتها فالعامة هى :

- أولاً : يجب أن تكون الوحدة جزءاً من منهج الدراسة .
- ثانياً : يجب أن يكون لها قيمة اجتماعية .
- ثالثاً : أن يبحث المدرس عن المعلومات التى تبرز الوحدة أمام الأطفال وأن يهيئهم لها .
- رابعاً : يجب أن تكون الوحدة مناسبة للظروف القائمة .

خامساً : يجب أن تجذب انتباه الأطفال .
سادساً : يجب أن تكون الوحدة مرتبطة بوحداث سابقة لها وأخرى لاحقة
سابعاً : يجب أن تكون بحيث تدفع التلاميذ إلى مزاولة مظاهر مختلفة من
النشاط ، وأن تشبع ميولهم الفردية .
ثامناً : أن تتيح الفرصة لإلمام التلاميذ بوسائل المعرفة (القراءة والكتابة
والحساب) .

تاسعاً : أن تساعد على نمو العادات المرغوبة وتشجع على المعاني الاجتماعية .
أما الاعتبارات الخاصة فهي :
أولاً : مراعاة حاجات التلاميذ الخاصة من حيث قدراتهم ومواهبهم .
ثانياً : مراعاة ميول التلاميذ في الفصل .
ثالثاً : مراعاة الميول السائدة فيها .
رابعاً : مراعاة البيئة المدرسية « فمثلاً دراسة موضوع « كالقوارب » لا تلائم
إلا البيئة الساحلية .

فيمكن أن نبدأ مع المبتدئين بوحداث من صميم بيئتهم وتتصل بمحاضرتهم مثل :
دراسة الأسرة ، والمزرعة ، وحديقة المدرسة ، وتربية الدواجن ، ووسائل المواصلات ،
 والملابس ، والمادة التي تصنع فيها .

وهذه الوحدات لا بد وأن تؤدي إلى توسيع خبره التلميذ وتنميتها عن طريق
دراسة تطور هذه الموضوعات من الماضي إلى الحاضر :

والوحدات الكبرى تجذب انتباه التلاميذ أياماً وأسابيع ولكن بما أن ميول
الأطفال متعددة ، وقدرتهم على الانتباه محدودة فلا بد من أن نقدم إليهم وحدات
بسيطة متفرعة عن وحدات أكبر منها فمثلاً وحدة المزرعة يمكن أن تنطوي على
دراسة وحدات أصغر منها مثل : اللبن ، والمحاصيل ، والأزهار . . . إلخ .

والآن نتساءل عن المقدار الذي يدرسه التلميذ في السنة من الوحدات :
إن مثل هذا السؤال لا يخضع للتحديد ، وإن أمكن القول بأن الوحدة
الدراسية الكبرى يمكن أن تدرس في نصف عام . ويجوز أن ندرس في وقت
واحد وحدتين .

وأيضاً يهمننا أن نعرف من الذى سيقوم باختيار الوحدات ؟ وهل نسمح للأطفال بانتقاءها مع المدرسين ؟

هناك اختلاف فى ذلك ، ولكن السائد بين المدرسين هو حرمان التلاميذ من هذه المشاركة ، ولا سيما عند اختيار الوحدات الكبرى ؛ لأن التلاميذ تعوزهم المعلومات والخبرات السابقة كما تنقصهم القدرة على الحكم ، على أنه يمكن أن يساهم التلاميذ فى ذلك بطريقتين :

الأولى — عن طريق المساهمة فى تخطيط سير العمل فى الوحدات ، فمثلاً فى وحدة دراسية عن الحياة الاجتماعية يمكن أن يساهم التلاميذ فيها باقتراح الرحلات التى سيقومون بها والكتابة عن هذه الرحلات ، وتصوير مناظرها ، والقيام بتمثيلات عنها وجمع ما يمكن استخدامه فيها داخل جدران الفصل .

الثانية — عن طريق مساهمتهم فى تنظيم ووضع خطط المشروعات الفردية أو الجمعية البسيطة .

ولكى نزيد القارئ تفصيلاً سنضرب له بعض الأمثلة لوحدات تناسب مرحلة التعليم الابتدائى :

١ — وحدات قائمة على دراسة موضوعات مرتبطة بالبيئة المحلية .

(أ) الزراعة ، آلاتها ، محاصيلها ، عمل الفلاح ، الصناعات الزراعية .

(ب) الأسرة ، أعضاؤها ، من الذى يساعدها فى سد حاجاتها ، الحجاز ، اللبن ، البقال ، الحزار . . . إلخ .

(ج) كيف ينتقل الإنسان من مكان إلى آخر : دواب الحمل ، العربى ،

السيارة ، المراكب الشراعية ، المراكب البخارية ، القطار ، الطائرة

(د) رجال الحريق ، أسباب الحريق ، انتشاره ، مكافحة الحريق فى

القرى ، الحريق فى المدن ، شهامة رجال الحريق ، وسائل حديثة فى

مكافحة النيران .

(هـ) مصلحة البريد ، كتابة الخطابات ، صندوق البريد ، طابع البريد

ساعى البريد ، صندوق التوفير . . . إلخ .

(و) سوق اللحم ، أنواع اللحوم ، قيمتها الغذائية ، تربية الماشية ،

الضأن ، البقر ، الجاموس ، الثروة الحيوانية ، تربية الدواجن .

(ز) الخضروات : زراعة الخضر ، خضروات الصيف ، خضروات الشتاء ، تجفيف الخضراوات .

(ح) وحدات أخرى ، دار الطباعة ، بناء القوارب ، عمل مزرعة ، بناء ملعب ... إلخ .

٢ - وحدات قائمة على دراسة حياة الشعوب الأخرى :

(ا) حياة الأطفال في الممالك الأخرى ، الطفل المصري : الطفل الإنجليزي ، الطفل الهندي ، الطفل الياباني ... إلخ .

(ب) حياة الشعوب الحديثة .

الإنجليز ، والفرنسيين ، الأمريكان ، اليابانيين ، الهنود ... إلخ .

(ح) حياة قدماء الشعوب :

المصريون القدماء ، قدماء اليابانيين ، قدماء الصينيين .

٣ - وحدات قائمة على موضوعات متصلة بالصحة :

الأمراض ، أسبابها ، كيفية انتشارها ، أمراض الفلاح ، أمراض المدن ، أهمية الاحتفاظ بصحة الجسم ، المستشفيات ، العلاج ... إلخ .

مراجع

الفصل التاسع

1. Ward G.Reeder: Fundamentals of Public School Aministration.
2. Bobbit, F. : How to Make a Curriculum.
3. Bruner H.B. and Statemayer : Rating Elementary School Course of Study.
4. Caswell¹, H.L. : Curriculum Development.
5. Draper, E.M. : Principles and Techniques of Curriculum Making.
6. Hopkins, L.T. : Curriculum Principles and Practices.
7. Jones, A.J. : Principles of Unit Construction.
8. Spears, Harold : Experiences in Building a Curriculum.
9. Brubacher A : History of The Problems of Education.
10. Saucier : Introduction to Modern Views of Education.

الفصل العاشر

التربية الحديثة في المدارس التقدمية

العوامل التاريخية

لقد تأثرت التربية التقدمية من الناحية التاريخية باتجاهين أساسيين هما :

١ - النزعة الفردية . ٢ - النزعة الاجتماعية .

وسنحاول أن نذكر كلمة عن كل نزعة من هاتين النزعتين .

أما عن النزعة الفردية فنقول : إنه منذ سنوات بعيدة كانت التربية تتأرجح من الاتجاهين : الفردى ، والجمعى ، ولكن الطابع الاجتماعى كانت له الغلبة ، والسيادة فى تلك الأزمنة ، فقد كان القدامى ، بوجه عام يعملون على إخضاع الفرد للمجتمع ، وفى ثنايا العصور الوسطى نجد أن التربية كانت تهدف إلى خدمة أغراض سياسية واجتماعية ، ودينية ، وظل الأمر كذلك حتى قيام الحركة الإنسانية فى القرن الرابع عشر ، وهنا فقط نجد أن فكرة الاهتمام بالفرد ذاته قد بدأت تشغل الأذهان وأن جماعة الإنسانيين بدءوا يميلون نحو فكرة النمو الذاتى .

وزعيم الحركة الفردية فى التربية هو بلا شك « جان جاك روسو » ذلك الكاتب الثائر الذى أصدر كتابه « إميل » قبيل قيام الثورة الفرنسية ، فهو يعلى من سلطان الفرد ويعتقد :

أولاً : أن الطفل يجب أن يكون نقطة البداية فى كل تربية ، فيجب علينا أن نححر قدراته ، وأن نسمح له بالنمو دون تدخل من البالغين .

ثانياً : أن مصدر التعلم هو خبرة الطفل العملية واحتكاكه بالبيئة المحيطة به ولذلك لا داعى مطلقاً لتلقين مبادئ الدين أو السياسة أو أية مادة أخرى .

ثالثاً : أن وسيلة التربية هو طريق الحياة ذاتها لا طريق الكتب .

هذا ومع أن « روسو » كان من أنصار النظرية التربوية لكنه لم يمارس التدريس عملياً إلا أن كتابه « إميل » قد ترك أثراً خالداً فى العالم التربوى ، فقد نبه أذهان المربين الذين أتوا بعده ، فبدأوا يطبقون الكثير من آرائه النظرية تطبيقاً عملياً .

وكان من نتائج اهتمام « روسو » بالفرد أن قامت الحركة النفسية في التربية — تلك الحركة التي تزعمها ثلاثة من كبار رجالها هم « بستالوتري » و « هربارت » ، و « فروبل » والتي ترعرعت في النصف الأول من القرن التاسع عشر ، فصبغت المواد الدراسية ، وطرق التربية والتعليم بالصبغة السيكولوجية ، تلك الصبغة التي كانت ترمي إلى تحقيق نمو قوى الطفل ، ومواهبه الشخصية ، كما تأثرت بها معاهد إعداد المعلمين مما جعل علم النفس يتبوأ مكانه من مناهجها — كما توجه في نفس الوقت إلى طرق التدريس ، وكان من نتائج هذا التيار السيكولوجي ، وما صحبه من تأكيد ذاتية الفرد إن نشأت مناهج النشاط الحديثة ، وطرق التربية النشطة الفعالة ، التي سبق أن تحدثنا عنها في الفصل السابق .

ولقد حاول « بستالوتري » جاهداً ، بعد أن تأثر بآراء « روسو » أن يضع خططاً جديدة لتربية الطفل ، وكان من نتائج جهوده أن وجه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالأشياء ، تلك الطريقة التي اقتحمت أبواب الولايات المتحدة في منتصف القرن التاسع عشر ، كما أنه حذا حذو « روسو » في ضرورة تأكيد وتربية الحواس ، وكان يؤمن إيماناً قاطعاً بأن خبرة الطفل الحسية الفنية هي أكبر مساعد له على هضم التعاريف ، وعبارات الكتب المعنوية ، ولكي يمد الطفل بالخبرات الحسية نجد أنه يلجأ إلى استخدام الأشياء ، والملاحظة المباشرة ، والرحلات ، أما دروس الأشغال اليدوية فقد انتقلت إلى أمريكا من روسيا عن طريق مدرسة الصناعات « الامبراطورية » بموسكو أو « المدرسة الفنية الإمبراطورية في موسكو » وكان أول من أدخلها مدرسة « سنت لويس » للإعداد سنة ١٨٧٩ ولقد اليدوي أدخلها « فيلكس أدلر » بعد ذلك بأربع سنوات في مدرسة الصناعات بمدينة « نيويورك » ، تلك المدرسة التي أصبحت فيما بعد معروفة باسم مدرسة الثقافة الحلقية وفيها كان يتحتم على تلاميذ مرحلة التعليم الأولى أن يمحضوا أربع ساعات أسبوعياً في أعمال بنائية أو إنتاجية ، وكانت عقيدة « أدلر » أن صنع الأشياء ، وابتكارها يجب أن يتم تدريس الأشياء ، وأن العمل الإنشائي يجب أن يصبح جزءاً هاماً من عملية التعليم .

وأما عن النزعة الاجتماعية فنصرح بأنه إذا كان « روسو » ينعت دائماً بأنه منشيء

التربية التقدمية أو الجدل الأكبر لها في ذلك إلا لحرصه الشديد على حقوق الأطفال وقد حذا حذوه في هذا الاتجاه كثيرون من أمثال «الين كاي» ، «تولستوى» ، «جرلت» ، «نيكن» ، «ومنسورى» أولئك الذين أكدوا حقوق الطفل بشدة وعنف ، ولم يصرفوا اهتمامهم إلى الاعتبارات الفردية فحسب بل زاد اهتمامهم بالنواحي الاجتماعية أيضاً في التربية ، وبالمساهمة الاجتماعية وهذه النزعة الاجتماعية التقدمية في التربية ترجع في نشأتها إلى آراء «هربارت» وربما كانت وليدة لآراء «فروبل» وكل من هذين المصلحين قد أكد «نمو شخصية الفرد» وشخصية الفرد هذه شىء لا يمكن فصم عراه عن بقية العالم ، ولذلك عارض «هربارت» و«فروبل» «روسو» في عزلة «إميل» عن المجتمع ، فاتخذ كل منهما التعاون الاجتماعى أساساً لنمو شخصية الفرد ، وهذا الدافع الاجتماعى في التربية نظر إلى المدرسة على أنها محرك اجتماعى ، فمادة الدراسة ، ومحتوى المادة ، والطرق يجب أن تبنى جميعها حول الحياة الاجتماعية ، وعلى ذلك فبعد أن كان الحساب ، والنحو ، من المواد التى لها القدر المعلى فى المنهج نجد أنه قد شاركتها مواد أخرى كالتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والأشغال اليدوية ، وتحت تأثير الدافع الاجتماعى نجد أن العناية قد ازدادت بمظاهر النشاط الجمعية ، كالمشاريع الجمعية ، والحكومة الذاتية والرحلات المدرسية وجميعيات الخدمات وما شاكل ذلك .

وهذا العامل الاجتماعى لم يقتصر تأثيره على المدارس الأولية فحسب بل تعداه إلى المدارس الثانوية والجامعة ، ففيها نجد أن الدراسات الاجتماعية قد اكتسبت قوة ، وزاد اهتمام الطلبة بها ، كما أن معاهد إعداد المعلمين قد شعرت بدورها بأهمية هذا العامل الاجتماعى فاتجهت لا إلى تزويد معلمى المستقبل بالطرق المصطبغة بالصبغة الاجتماعية المنتشرة فى المدارس الحديثة ، بل وجدت أنه لا بد لها من توجيه هؤلاء المدرسين بحيث يتمكنون من فهم هذا المجتمع المعقد ، وكانت نتيجة ذلك أن أصبحت دراسة المجتمع مادة هامة فى معاهد إعداد المعلمين .

وكان من نتائج تأكيد العامل الاجتماعى فى التربية أن اتجهت الأنظار إلى ضرورة البحث فى معنى التربية من جديد ، ولم يعد للهدف القديم الذى كان ينظر إلى «المعرفة» على أنها الغرض الأسمى من التربية أو على أنها تهذيب عقلى أى قيمة

الآن ، ونظر إلى التربية على أنها عملية من شأنها أن تساعد قوى الفرد على النمو بحيث تتمكن من ملائمة نفسها لهذا العالم المعقد المتغير ، وقد يغالى البعض أكثر من ذلك ويطالب المدرسة بإعادة تشكيل المجتمع بحيث يصبح مجتمعاً أحسن ، وأرقى من المجتمع الحالى .

صبغ النظرية التربوية بالصبغة الحديثة

لا شك أن « جون ديوى » أشهر فلاسفة التربية من الأمريكان فى العصر الحاضر ، وهو من أشهر المربين الذين شكلوا التربية فى المدارس الأمريكية ، ولد فى سنة ١٨٥٩ فى « برلنجن » بفيرمونت ، وقبل أن يلعب نجمه فى أفق التربية كان يهتم بالفلسفة فى سنة ١٨٨٠ رحل إلى الغرب الأوسط ليدرس الفلسفة فى جامعات « مينسوتا و ميتشجن » وفى سنة ١٨٩٤ اتصل بجامعة « شيكاغو » ، وبقي فيها مدة عشر سنوات قبل أن يتصل بجامعة كلومبيا ، ولقد ظل « ديوى » طيلة هذه السنوات الدراسية الطويلة يقوم بإلقاء المحاضرات ، والكتابة ، والرحلات ، وكان كتابه « الديمقراطية والتربية » أعظم سفر تربوى ، فقد ترجم إلى عدة لغات ، ولقد اعترف قادة التربية بمكانة « ديوى » وزعامته التربوية ، وانتشر صيته فى العالم وكثيراً ما غادر القارة الأمريكية لمساعدة دول أخرى كالصين ، وتركيا ، وروسيا فى مشاكلها التربوية .

أما عن فلسفة « ديوى » فقد بدأها مثالية ثم تحول إلى « البرجماسية » ، ويشار إليه فى أيامنا هذه على أنه تجريبي ، ووظيفة الفلسفة فى نظره ليست فى البحث عن « كيف نعرف العالم » ولكن كيف يمكن سياسة هذا العالم وتحسينه ، ووفقاً لهذا الرأى نجد أنه يرى أن « الفلسفة هى العلم الذى يتناول الصراع الاجتماعى ، لا سيما بين العوامل التى تلعب دوراً فعالاً فى توجيه المجتمع الحديث ونقصد بها الديمقراطية والصناعة ، والعلوم .

فهمة الفلسفة أن تعمل على توضيح آراء الناس بخصوص الجهاد الاجتماعى والخلقى للعصر الذى يعيشون فيه ، ولكى نتمكن من تحقيق هذه النتائج لا بد من علاج المشكلة الفلسفية بالطريقة التجريبية .

أما عن مبادئ « ديوى » التربوية فيمكن أن نلخصها فيما يأتي :

أولاً : أن الهدف من التربية هو تهيئة الفرد تهيئة اجتماعية من شأنها أنها تمكنه من المساهمة في حياة الجماعة ، ومظاهر نشاطها ، فالمدرسة المثالية يجب أن تكون مجتمعاً نشطاً فعالاً ، فيه يتعلم الأطفال عن طريق الخبرة ، وكل من البراجماتى ، والتجريبي يعتقد أن الطفل شخصية دائمة مطردة النمو المتغير . والمدرسة مجرد وسيلة تساعد على هذا النمو ، وهذا التغير ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن :

- ١ - التربية حياة ، وليست إعداد للحياة .
- ٢ - التربية نمو ، وطالما كان هناك نمو كانت هناك تربية .
- ٣ - التربية عملية إعادة تشكيل الخبرة المتجمعة .
- ٤ - التربية عملية اجتماعية ، والمدرسة يجب أن تكون مجتمعاً ديمقراطياً .

ولقد تأثر « جون ديوى » في تفكيره بآراء كل من « فروبل » ، « هربارت » بوجه خاص ، وحجر الزاوية في التربية والتعليم في مدارس رياض الأطفال الفروبلية هو « النمو » ولقد قبل « ديوى » هذه الفكرة ولكنه نبذ الفكرة المتممة وهي أن النمو هو عملية الكشف عن المواهب ، والقدرات ، والتربية في نظر جون ديوى عملية مستمرة دون أهداف محددة ، ويتفق كل من « ديوى » وفروبل في الأمور الآتية :

- ١ - كلاهما يشجع عنصر الابتكار ولكن بطرق مختلفة .
- ٢ - كلاهما يشجع التعليم عن طريق العمل .
- ٣ - كلاهما ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع حتى يتمكن فيه الصغار من المساهمة في مظاهر نشاط الكبار .

والعلاقة التي بين « ديوى » ، « هربارت » تتجلى فيما يلي :

- ١ - يعتقد ديوى أن مدرسة هربارت يحكمها المدرس ، ولا تهتم بالطفل .
- ٢ - يعتقد ديوى أن مدرسة هربارت أبعد ما تكون عن الروح الديمقراطية .
- ٣ - وكلاهما يؤكد أهمية « الميل في التربية » .
- ٤ - وكلاهما يؤكد أهمية « الفروق الفردية » .

٥ - وكلاهما يعترف بحاجتنا إلى دراسة الطفل قبل تعلمه .

٦ - وبين الاثنين فرق كبير من حيث الطريقة .

طريقة « هربارت » وتتكون من المراحل الآتية :

- ١ - التحضير .
- ٢ - العرض .
- ٣ - الموازنة .
- ٤ - التعميم .
- ٥ - التطبيق .

طريقة « ديوى » وتتكون من الخطوات الآتية :

- ١ - النشاط .
- ٢ - المشكلة .
- ٣ - جمع المادة .
- ٤ - الفروض .
- ٥ - الاختبار .

ويتبين من دراسة الطريقتين :

١ - أن طريقة هربارت تؤكد نشاط المدرس ، أما طريقة « ديوى » فتؤكد نشاط التلميذ .

٢ - أن طريقة « هربارت » تعمل على أن تنقل ما هو مجهول للطفل ومعروف لدى المدرس إلى الطفل ، أما طريقة « ديوى » فتعمل على أن يكشف للتلميذ عما هو مجهول لديه .

فالطريقتان متممتان لبعضهما ، ويمكن استخدامهما في ميادين مختلفة ، مع أن الطريقة الهربارتية تنجح في الميادين اللغوية ، وفي الأدب وفي التاريخ ، أما طريقة « ديوى » فتتنجح في ميادين الفنون اليدوية ، وفي العلوم .

وفي سنة ١٨٩٦ افتتح ديوى مدرسة تجريبية في شيكاغو ، وقد شاركته في ذلك « اليس ديوى » مع ليف من الجيران ، والمساهمين ، ولقد ثارت هذه المدرسة على الأوضاع التقليدية ، فثلا لم تكن هناك مواد دراسية كالمعتاد لدرجة أن بعض النقاد عند زيارتهم لها أيقنوا أنها مدرسة فاشلة لا محالة ولكنها بالرغم من ذلك قد استمرت ، واضطرد تقدمها تدريجياً ، ولقد كانت معهداً تجريبياً لمبادئ « ديوى » وإذا كان « إميل » « روسو » رد فعل نظري ، ضد الحركة الشكلية التقليدية ، فمدرسة « ديوى » التجريبية كانت بمثابة رد فعل عملي ضد نفس الحركة ، ولقد عمد « ديوى » إلى الإكثار من المناقشات مع أعضاء هيئة التدريس ، ومع الآباء ، وكان من منتجات

هذه المناقشات بروز أبحاث كتبها «ديوى» عن الطفل ، وعلاقته بالمنهج ، وعن المدرسة والمجتمع ، وهذا وضع أمام المدرسة سلسلة من المشاكل تعمل جاهدة على حلها . أما تلاميذ المدرسة فكانت تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثالثة عشرة ، وقد عمل ناظرها على أن يطبق بها عدة مبادئ ربما كان «فروبل» من أوائل المنادين بها ، كما عملت على تدريب الأطفال تدريباً تعاونياً وتعويدهم الحياة المفيدة في ظل التعاون .

كما أنها قد آمنت بمبدأ نشاط الطفل فأعرضت عن «الطريقة الهربارتية» التي كانت شائعة في ذلك الوقت ، والتي أكدت أهمية عرض وتطبيق العالم الخارجي ، كما أنها قد اهتمت بمنهج النشاط ، فصارت تعلم الأطفال القراءة ، والكتابة ، والحساب عن طريق النشاط أى عن طريق التعلم والحياة ، فساد بين جدران الفصل مبادئ التعلم الحى ومبدأ إعادة الخبرة ، ولقد كان هناك نشاط متنوع الأشكال ، يشمل اللعب ، والبناء ، والاتصال بالطبيعة ، والتعير عن الذات ، واستخدام الآلات وما شاكل ذلك ، وبذلك سنحت الفرصة أمام المدرسة أن تتصل بالحياة ، وأن تصبح مكاناً لنمو الطفل الطبيعي بدلاً من أن تكون مكاناً يتعلم فيه المعنويات ذات الصلة الوثيقة بمستقبل بعيد ، فأصبحت بذلك مجتمعاً مصغراً .

ولم يقتصر الأمر على أن يصبح الطفل «إيجابياً» بدلاً من أن يكون «سلبياً» يعمل بدلاً من أن يسمع ، بل تحول إلى شخصية اجتماعية نافعة ، فعماد المدرسة التعاون بدلاً من التنافس ، وهى تعد أطفالها للحياة عن طريق الحياة ، وكان عليها أن تقدم للطفل «الحياة الاجتماعية» كما هى ، وفي سنة ١٩٠٤ ينتقل «ديوى» من «شيكاغو» ليصبح أستاذاً للفلسفة في جامعة كولومبيا .

وعلى الرغم من شهرة «ديوى» ، ومن أثره العظيم في ميدان التربية والتعليم فإنه تعرض لنقد لاذع ، فقد قبل «البراجماتيون» ، «والتجريبيون» آراءه ، ولكنه تعرض لنقد شديد من «الواقعيين» والمثاليين ، فالواقعي يعتقد أن المهم في عملية التربية هو الانسجام مع العالم الراهن لا العمل على تغييره وتشكيله ، ومن أجل هذا لم يكن «لواقعي» إلا أثر قليل في ميدان التربية والتعليم ، أما «الرجل المثالي» فكان أكثر نشاطاً ، وإنتاجاً في هذا الميدان وربما كان «هورن» أشد نقاد «ديوى»

فى عدة كتب أهمها كتاب « الفلسفة الديمقراطية للتربية » والرجل المثالى يعتقد أنه ليس من الضرورى أن تكون التربية تحفظية فحسب ، ولا ابتكارية فحسب ولكنها ينبغى أن تكون خليطاً من الاثنين ، فالطفل محتفظ ومفكر فهو يقبل الحقائق الواضحة ، وفى الوقت نفسه يجب عليه أن يتعلم كيف يخلق القيم الجديدة ، والمثالى يرفض رأى « البرجماسى » الذى ينادى بأن التربية هى عملية إعادة تشكيل الخبرة فالإنسان كما يراه المثالى شخصية متحررة ووظيفة التربية عنده هى تشجيع هذه الشخصية الحرة ، كما أنه يعتقد بأن التربية ليست نمواً وملائمة وإعادة الملاءمة فحسب ولكنها نمو مطلق وهذا الرأى فى نظر البراجماسى غير عملى ، أما وليم هـ كلباتريك المعروف فى أمريكا باسم الأستاذ الذى يساوى مليون دولار ، وذلك لأن محاضراته فى كلية المعلمين بكولومبيا قد جذبت إليها عدداً عظيماً من المستمعين فقد أشير إليه على أنه من أعظم المفسرين « لحون ديوى » ، ولئن كان هذا الأمر حقيقياً إلا أن « كلباتريك » نفسه قد ساهم مساهمة فعلية فى إعادة تشكيل النظرية التربوية فى العصور الحديثة ، ولقد عشق محاضراته جمهوره المدرسين الذين استمعوا له ، أما هو فقد تأثر بكل من « جيمس » ، « ثورنديك » وغيرهما واقتنع بأهمية النظام الاجتماعى السريع التغير ، ومن أجل ذلك نجد أنه ينادى بضرورة أن تصبح المدرسة « مكاناً يتدرب فيه الطفل على الخبرة العملية »

ولقد بين « كلباتريك » أن التعلم للكائن الحى لا يحدث بمفرده ، فالقط ككل يقبض على الفأر ، كما بين أن للتعلم ثلاثة مظاهر :

- ١ - مظهر عقلى .
- ٢ - مظهر جسمى .
- ٣ - مظهر وجدانى .

فالمظهر الأول (العقلى) يتجلى فى حل المشكلة أما المظهر الثانى فيظهر فى اكتساب المهارة ، وأما المظهر الثالث فيتضح فى الدافع إلى القيام بعمل ما تعلمه الإنسان .

ولقد كان « كلباتريك » من أوائل المدافعين عن « طريقة المشروع » وهى من الناحية السيكلوجية لاتعدو أن تكون تطبيقاً لرأى « جون ديوى » عن العملية

التفكيرية ، وهى فى أبسط تعريف لها لا تخرج عن أن تكون نشاطاً مغرضاً يقوم به الإنسان فى ظروف أقرب إلى الظروف الطبيعية ، وطريقة المشروع تعمل على التغلب على شكلية عملية التعلم ، كما تعمل أيضاً على بناء هذه العملية على حاجات الطفل المتعلم ، وكثيراً ما وصفت طريقة المشروع بأنها «وحدة عملية مغرضة تحمل دوافعها الباطنية على ما يأتى :

١- تحديد الهدف من العمل ٢- توجيه العملية ٣- تنفيذ هذا العمل
هذا ولقد قسمت المشاريع إلى عدة أقسام وقد ذكر « كلباتريك » نفسه الأقسام الآتية :

١- مشروع المنتج ٢- مشروع المستهلك ٣- مشروع المشكلة
٤- المشروع التدريبي ، أما « الزورث كولنجز » وهو مرب آخر له فضل عظيم على طريقة المشروع وعلى أساسها فقد قسم المشاريع إلى : مشاريع اللعب ، مشاريع الرحلات ، القصص ، مشاريع الأشغال اليدوية .

ولقد كان الهدف الذى رمت إليه المدارس التجريبية التى استخدمت طريقة المشروع هو كسر تلك الحواجز التقليدية التى أحاطت بالمواد الدراسية . إذ أن الطريقة الهربارتية كان من أهم آثارها أن أخضعت عملية التعلم للاعتبارات الميكانيكية ، وركزت اهتمامها على كسب المعرفة حتى أصبح شحن الذاكرة ، وملؤها بالحقائق هو الشغل الشاغل للمدرسة ، وأصبح الكتاب المدرسى هو محور عملية التعلم ، وكثيراً ما كانت المادة التى تلقن للأطفال أبعد ما تكون عن حياتهم الواقعية ، فلا تمت إليها بأية صلة ، هذا بالإضافة إلى أن الطريقة التقليدية قد رفعت من عنصر إيجابية المدرس ، وسلبية المتعلم ، فما رمى إليه « جون ديوى » ، وغيره لا يعدو أن يكون تحويلاً لبندول التربية من طرف إلى آخر ، فمثلاً لقد كان « كلباتريك » هو أول من أعلن وألح فى أن « يدرس الحساب بالشكل الذى نحتاج إليه . أى نقوم بتدريسه بالشكل الذى يجعله متصلاً بالحياة وسيكون من أثر هذه الطريقة أننا نرى مادة الحساب وقد امتدت فشملت ما نتداوله فى حياتنا اليومية .

ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى الموازنة بين المدرسة التقليدية ، والمدرسة التقدمية :
 إن المدرسة التقليدية قد اهتمت اهتماماً عظيماً بالمادة ، فنجد الأزمة القديمة
 وهي تعنى بتلقين الحقائق ، ولقد كان المصلحون التربويون يثيرون بين آن وآخر
 محتجين على هذا الوضع ، ولكن بالرغم من هذا الاحتجاج فقد ظلت وظيفة
 المدرسة هي التلقين ، وكان المدرسون يؤمنون بأن التربية معرفة ، وأن المعرفة قوة
 وبناء على هذا المبدأ كانت عقيدتهم هي تزويد المتعلم بالحقائق ، والتأكد من
 استيعابه لها ، وتذكرها ، ومما لا شك فيه أن مثل هذه التربية كانت تنقل الذاكرة
 بعبء حفظ المعلومات الميتة التي لا تسرى في عودها عصارة الحياة ، ولذلك فقدت
 وظيفتها الحقيقية ، وقلمما كانت مثيرة لتفكير المتعلم أو باعثة على الابتكار ، وكثيراً
 ما وصفت المدرسة التقليدية بأنها مدرسة المعلومات .

وثمة مواطن ضعف أخرى في التربية التقليدية نلخصها فيما يأتي :

أولاً — لما كانت التربية القديمة لا تهتم إلا بنواحي المعرفة لذلك نجد أنها قد
 أهملت شخصية المتعلم إهمالاً كلياً .
 ثانياً — أنها حتمت على الطفل أن يكون جهاز استقبال لا أثر له .
 ثالثاً — كان عماد عملية التعليم حاسي : البصر ، والسمع ، ولم تهتم التربية
 التقليدية بالنشاط الذاتي .

رابعاً — كان المدرس فيها هو محور العمل والنشاط وكان عليه أن ينظم
 المادة ، ويعرضها للطلّ ، وأن يشرح ، ويقوم بالأسئلة ، ويتقبل الإجابات كما
 كان عليه أن يقوم بالاختبارات .

خامساً — كانت أسئلة المدرس هي محور عملية التعلم ، أما أسئلة المتعلم ،
 وإيجاءاته ونقده فلا محل لها ، ولا ضرورة .

سادساً — كانت العلاقة بين المعلم ، والمتعلم علاقة الحاكم بالمدّعى فكانت
 إرادة المدرس ، فوق كل إرادة ، وكلمته نافذة .

سابعاً — كان مفروضاً على الأطفال أن يتقبلوا السلطة ، سلطة الكتاب أو
 سلطة المدرس . أو كليهما .

ثامناً — كان يعوز المدرسة التقليدية العنصر الاجتماعي ، فعلى الرغم من

نصائح « فروبل » ، وتوصيات « بستالوتزى » لم تتحول المدرسة التقليدية فتصبح مجتمعاً ديناميكياً يشعر فيه ، كل فرد من أبنائه بالعلاقات الداخلية : فقد حرم على التلاميذ كل ما من شأنه أن يساعد أو يقوى الشعور بروح الجماعة فحرم عليهم التعاون .

تاسعاً — لم تهتم التربية التقليدية بقدرات الفرد ، فلم تقم وزناً أو تلقى بالا إلا للتلميذ العادى أو المتوسط .

عاشر — كان ينظر إلى التربية على أنها عملية إعداد للمستقبل ، فهى عملية إعداد لحياة الكبار أو البالغين ، وعلى هذا الأساس ابتعدت عن أن تتصل بحياة الطفل بأى شكل من الأشكال .

وعلى الرغم ، من هذه المآخذ السابقة التى أخذت على التربية التقليدية فقد كان لها محاسن لا يمكن إغفالها بأية حال من الأحوال : نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

أولاً — أنها قد اهتمت بتشجيع نمو الذاتية الخلقية أو الشخصية الخلقية فى تلاميذها ، هذا وإن كانت الوسائل التى لجأت إليها فى تحقيق هذا الاتجاه الخلقى قد تعرضت للنقد اللاذع إلا أنها ميزة لا يختلف فيها اثنان .

ثانياً — أن تلقين المعلومات فى المدرسة التقليدية كان تلقيناً دقيقاً وعنصر الدقة لا يمكن إنكاره .

ثالثاً — أنها عمدت إلى تكوين بعض الاتجاهات العقلية المفيدة فى أبنائها ، وإلى تكوين بعض العادات المحترمة ، والمثل العليا المقبولة عندهم مثل بذل الجهد والمواظبة ، والنظام .

مدرسة القرن العشرين

إن مدرسة القرن العشرين أو المدرسة الحديثة ما هى إلا رد فعل ، واحتجاج عملى ضد المدرسة التقليدية ، ومعظم مبادئ هذه المدرسة كان من وضع مصلحين تربويين لا من وضع نفر من رجال التدريس ولقد عبر « هورن » عن اتجاه المدرسة الحديثة فى قوله : إن تلك المدارس نظرية ، عملية وروح قبل أن تكون أى شىء آخر .

فهى لا تعدو أن تكون « وحدة من النظريات التربوية الحديثة ، وهذه النظريات أمكن تطبيقها تطبيقاً عملياً إما على وجه الخصوص أو على وجه العموم وهذه النظريات ، وهذا التطبيق العملى يؤكدان حاجات الطفولة كما يؤكد أيضاً روح الحرية » .

وإن كان من الصعب علينا أن نضع هذه التربية الحديثة تحت المجهر إلا أنه يمكن أن نذكر بعض المبادئ العامة فى مدارس هذا النوع الحديث .

أولاً — الحرية .

ثانياً — النشاط .

ثالثاً — الخبرة هى أساس المنهج .

رابعاً — التعبير الابتكارى .

خامساً — الاعتراف بالفرد .

سادساً — دراسة الطفل والطفولة .

سابعاً — نمو الطفل من جميع نواحيه .

ثامناً — تقليل عنصر المنافسة .

تاسعاً — تعاون المدرسين .

عاشراً — تعاون الآباء .

أما الحرية : فالمدرسة الحديثة أكبر مشجع لها ، وإن اختلفت درجة التشجيع نسبياً ، فالمدرسة الحديثة قد اكتسحت جميع أنواع القيود المفروضة عليها من الخارج ، وهدفها الذى ترمى إليه إنما هو إعطاء الحدث الصغير الفرصة للنمو ، وهذا التأكيد فى أهمية الحرية مبنى على نظرية مؤادها أن الحرية تولد التهذيب الذاتى وتشجع على خلق روح حمل المسؤولية .

ولقد نعتت المدرسة الحديثة بأنها مدرسة النشاط أو العمل ووظيفة المدرس فى هذه المدرسة هى استثارة نشاط الطفل إذ أن عملية التعلم ، كما يقول « سوس فريير » تحدث فى أثناء التلبية وعلى هذا الأساس يجب أن تكون عملية نشطة فعالة ، فليس المهم فى عملية التعلم مجرد جمع المادة وشحن العقل بالحقائق ، ولكن المهم تطبيقها والانتفاع بها ، وتلاميذ المدرسة الحديثة يبحثون أيضاً عن المعرفة ، مثلهم فى ذلك

مثل تلاميذ المدرسة القديمة ، ولكن مع ملاحظة خلاف جوهرى بينهما ، فهم لا يجمعون المادة لذاتها كزملائهم فى المدرسة القديمة ، ولكنهم يجمعونها كوسيلة لشيء آخر ، كما أنهم يجمعون مادتهم لا عن طريق الامتصاص السلبي ، ولكن عن طريق المساهمة ، والتعاون مع الغير .

كما تهتم التربية الحديثة باتخاذ الخبرة كأساس للمناهج ، فظواهر النشاط الضرورية الحيوية التى يتطلبها المجتمع أصبحت موضع الاعتبار والأهمية .

فالاتجاه الحديث ينظر إلى المدرسة على أنها كائن اجتماعى ملى ، تتمثل فيها مظاهر حياة المجتمع الخارجى ، ولذلك نجد المدارس وقد زودت بمصارف ومصالح للبريد ، ومخازن مدرسية ، وصحف ، هذا بالإضافة إلى الجمعيات ، والأندية . الخ كما سمح للأطفال فيها بمناقشة مشاكلهم ، وتبادل المعرفة مع زملائهم كما شجعت المدرسة الحديثة على نظام الحكم الذاتى وحطمت حواجز العزلة المدرسية وسمحت للأطفال بالاحتكاك بالمجتمع وبالقيام بزيارات للأحياء الفقيرة ، وللمصانع ، وللمكتبات وللمنازل ، وللحوانيت وللمؤسسات التجارية الكبرى ، وما شاكل ذلك ، والمدارس فى تنفيذها لهذا المنهج الاجتماعى إنما تسيرها نصيحة « جون ديوى » القائلة إن المعرفة الجديرة بأن تسمى بهذا الاسم والتى تدرب العقل وتجعله مثمرًا يجب أن يكون مصدرها مستمدًا عن طريق المساهمة فى مظاهر نشاط الحياة الاجتماعية .

والتربية الحديثة تشجع أيضاً عنصر النشاط الابتكارى ، فالتثليلات بما فيها من إنتاج الروايات ، وتمثيلها وكتابة القصص وتلاوتها ، ومحاضرات التلاميذ ، وكلها أمور تشجعها المدارس الحديثة وفيها ألوان من الفن والموسيقى والرقص ، تستخدم ذلك لتشجيع عنصر التعبير عن الذات وبأخذها بمبدأ اللعب والتوقيع والأشغال اليدوية ، لا تهدف إلى إخراج فنيين أو ممثلين أو موسيقيين أو صناع ، ولكنها تهدف إلى جعل التربية تربية شاملة بقدر الإمكان وداعية إلى الابتكار ومشجعة له . وتقيم المدارس الحديثة وزناً للفرد ، وهذا الاتجاه لا يتعارض مطلقاً مع النزعة الاجتماعية المنشودة فكل تلميذ فى المدرسة الحديثة ينظر إليه على أنه وحدة قائمة بذاتها يحتاج إلى علاج ومعاملة خاصة فالمدرسة الحديثة مهتمة بالتعليم الفردى ، والتربية الفردية ، كما تشجع التفكير الفردى ، ولذلك فنناهج الدراسة فيها مرنة طالما كانت هناك اعتبارات فردية جدير بالتربية مراعاتها .

وينعت القرن العشرين بأنه « قرن الطفل » ولا غرابة بعد ذلك أن ينعت بعض المفكرين من كبار رجال التربية ، التربية في المدرسة الحديثة بأنها مركزة حول الطفل ولقد نعتها مربو الألمان باسم « عصر الطفل » عل أنها حركة تربوية تبدأ من الطفل ، وتنتجه إلى الخارج ، ومضمون هذا الكلام عامة أن التربية تتشكل وفقاً لحاجات الطفل وطبيعته وإذا كان الأمر كذلك كان من الضروري جداً أن نفهم الطفل فهماً حقيقياً ، فحاجتنا لفهم الطفل وطبيعته هي التي ألهمت الحركة العلمية الحديثة لدراسة الطفل جسمياً وعقلياً ووجدانياً .

فالتربية الحديثة تؤمن بالنمو الشامل للطفل من جميع نواحيه اجتماعياً وطبيعياً ووجدانياً وعقلياً ، ومن هذا ينبجى لنا أن مهمة المدرسة مهمة قاسية متشعبة الأطراف ، فهي تعمل على تحسين حياة الطفل بقدر الإمكان .

أما عنصر المناقشة فلم يصبح له مكان في مدارسنا الحديثة ، فالمناقشة كدافع للعمل أصبح مبدأ غير مقبول ، وبعض المدارس الحديثة قد ألغى نظام الجوائز والمكافآت والمداليات ، والدرجات ، وأصبح تقدر الطفل يقاس فيها بالموازنة بين عمله هو ، وبين المستوى الذى وصل إليه .

ولا يقتصر عمل المدرس في المدرسة الحديثة على نشاطه بين جدران فصله بل يمتد فيشمل ما هو أبعد من ذلك ، ففي بعض المدارس يساهم في عمل المنهج ، وفي الإدارة المدرسية ، كما أنه يساهم في المجتمع المدرسى مساهمة اجتماعية فعالة ، ويعمل على تقدمه وتقوية الروح الاجتماعية بين جدرانه ، كما يساهم أيضاً في الحركات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تدور حوله .

أما الآباء فقد فتحت المدارس الحديثة أبوابها مرحبة بهم بعد أن كانت المدرسة التقليدية تنظر إليهم كآفة للتربية والتعليم ، فالمدرسة الحديثة تخصص أسابيع للآباء تفتح فيها الأبواب للزائرين ، فيحتك بهم المدرسون ويبصرونهم بأهداف المدرسة وطرقها فهي مدينة بفكرة التعاون مع المنزل ومشاركة الاثنين في أعباء تربية الطفل ، وبدون التعاون بين الاثنين فشل الطفل في مستقبله وغير ذلك نجد أن المدرسة الحديثة تشجع اجتماع المدرسين بالآباء بين آن وآخر .

وسوف نزيد القارئ توضيحاً لنواح أخرى من مميزات المدرسة الحديثة التي

تمخضت عنها التربية التقدمية ليرى كيف كانت غريبة أول أمرها في بلادنا وكيف أصبحت بعد نزوج الوعي التربوى ، محبة إلى نفوس المجتمع ، ذاخرة بخلاصة أبناء وطننا العزيز .

المدارس التقدمية في مصر

سنحاول أن نمر مرأً سريعاً على نظام المدارس النموذجية في مصر فتعرض في عجلة سريعة لمحة عن تاريخ نشأتها وننتاول ما تمتاز به هذه المدارس من آراء تقدمية نوضح فيها الدور الإيجابي الذى يقوم به التلميذ في هذه المدرس سواء أكان هذا الدور داخل جدران الفصل أم خارجه ثم نبسط أمام القارئ تجربة الحكم الذاتى التى أثبتت نجاحها في نظام الأسرة وفي إدارة مجالس الفصول إلى آخر ذلك .

١ - لمحة تاريخية عن نشأة المدارس النموذجية في مصر :

كان من الضرورى أن تخضع نظم التربية والتعليم في مصر للتطور ، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها . وكان من نتائج مالحق بنظم التربية والتعليم من تغيير في جميع أنحاء العالم أن تأثرت مصر بمثل ما تأثر به غيرها وقامت حركة التجديد والتجريب في مدارسنا ، وكان قد انقضى من القرن العشرين ثلاثون عاماً عاشت فيها التربية التقليدية مسيطرة على مدارسنا المصرية ففي سنة ١٩٣٢ بدأت حركة التجريب تتوالى على التعليم خارجه من حصن التجارب ومعقل الأفكار التربوية الحديثة : معهد التربية للمعلمين بالقاهرة . إذ قام أستاذ من أساتذته بتقديم اقتراح للوزارة يرجو فيه السماح للمعهد بإنشاء فصول تجريبية تلحق بمعهد التربية : وقد ناشد الأستاذ إسماعيل القباني الوزارة أن تمنح المعهد شيئاً من الحرية في رسم مناهج هذه الفصول وخطط الدراسة فيها ونظام التعليم بها فوافقت الوزارة في ذلك الحين على هذا الاقتراح وبدأت الفصول التجريبية عملها في أول تلك السنة الدراسية : وقد اقامت صعوبات كثيرة في وجه المدرسة سببها تسميتها بالتجريبية فقد كره لآباء في ذلك الوقت وخافوا أن يصبح أبنائهم موضعاً للتجريب فلم يلتحق بهذه المدرسة إلا أبناء الطبقة الفقيرة في البيئة المحيطة بها وقد أغرامهم على هذا الالتحاق مبدأ المجانية الذى شجعتهم هذه الفصول في الوقت الذى كانت فيه بقية المدارس بمصروفات .

ولم يلبث أن تغير الحال غير الحال وتغير الاتجاه العقلى عند الآباء عن هذه المدرسة عندما شاهدوا نوع الدراسة فيها وألوان النشاط العلمى والثقافى والرياضى والاجتماعى ، الأمر الذى لم يعهدوه فى المدارس التقليدية ، وقد زاد إقبالهم عليها عندما ظهرت نتيجة امتحان الشهادة الابتدائية فى سنة ١٩٣٥ ونجح جميع التلاميذ فكان لهذا النجاح الأثر الأكبر فى جذب الآباء والأبناء إلى هذه الفصول .

وقبل أن ننهى من العرض التاريخى لهذه المرحلة يجدر بنا أن نذكر أهم المبادئ التربوية الحديثة التى نفذها الأستاذ إسماعيل القبانى فى هذه الفصول التجريبية والى آتت أكلها وأنتجت هذا الإنتاج الطيب .

لقد بين فى مذكرته أن الغرض من إنشاء هذه الفصول التجريبية هو تطبيق أحدث المبادئ التى وصل إليها المفكرون فى التربية .

وقد طبق المبادئ الآتية نذكرها للقارئ ملخصة من كتاب « دراسات فى مسائل التعليم للأستاذ إسماعيل القبانى وهى :

- ١ - ربط مناهج هذه الفصول بحياة الطفولة .
- ٢ - تشجيع الطريقة الفاعلية فى التعليم .
- ٣ - تطبيق طرق المشروعات .
- ٤ - تشجيع الألعاب الرياضية والنشاط المدرسى بألوانه المتعددة .
- ٥ - وضع خطة جديدة للدراسة أصبح فيها للموسيقى وللمشروعات وللسينما وللرياضة البدنية وللفلاحة السبتاتين والأشغال اليدوية مكان مرموق .
- ٦ - تنظيم الفصول على أساس التجانس فى القوى العقلية ، وأن تجرب فيها مناهج مختلفة وأساليب متنوعة حتى ننتبين نوع التعليم الذى يصلح لكل فئة من الفئات . واتخذ المربي الكبير قياس الذكاء أساساً لهذا التقسيم .
- ٧ - تقييم تلاميذ الفصول للوقوف على قوتهم وتحصيلهم وفى نهاية نصف كل سنة كانت تجتمع جمعية مدرسى الفصل الواحد للحكم على كل تلميذ وفقاً للأمور الآتية :

- أ - درجة اختبار الذكاء .
- ب - درجات الاختبارات التى أجريت فى الفترة الأولى من السنة الدراسية .

ح - رأى مدرسى المواد المختلفة فى كل تلميذ .

٨ - تشجيع مبدأ الحرية المنظمة والعمل على إيجاد رأى عام بين التلاميذ يؤمن بالحق والأخلاق الطيبة ، وتشجيع نظام الأسر .

٩ - مراعاة الفروق الفردية والعناية بكل تلميذ على حده .

١٠ - تشجيع الاتصال بأولياء الأمور وربط المدرسة والبيت برباط وثيق .

وكان لنجاح هذه المبادئ الأثر الأكبر فى إحداث الشئ الكثير من التطور فى عقلية القائمين على أمور التربية والتعليم وما يثبت نجاح التجربة أن مناهج الفصول التجريبية التى أجريت بها كانت نبراساً اهتدى بهديه واضعو المناهج للتعليم الابتدائى فى سنة ١٩٣٥ كما أن المدارس المحيطة بالفصول التجريبية بدأ يتسرب إليها الكثير من الأفكار الحديثة فى نواحي التربية الاجتماعية والنشاط الرياضى ونظام الأسر .

ب - المرحلة الثانية فى التجريب :

على أن النصر والنجاح الذى أحرزه الأستاذ القبانى فى الفصول التجريبية سابقة الذكر شجعه على أن يطالب بالسماح له بإجراء تجربة لتطبيق مبادئ التربية وأساليبها فى مرحلة التعليم الثانوى فوافقت الوزارة وأنشأت مدرسة فاروق الأول الثانوية النموذجية بالعباسية سنة ١٩٤٩ .

وسنحاول أن نلخص أهم المبادئ التى رغب الأستاذ القبانى فى تطبيقها فى تلك المدرسة مستلهمين روح التلخيص من مذكرته التى رفعها إلى وزير المعارف فى شهر يوليو سنة ١٩٣٧ - أما المبادئ التى ذكر أنه ينوى السير عليها والتى طبقها فى تلك المدرسة فهى :

١ - تجانس عمر التلاميذ فى فرقة السنة الدراسية الواحدة .

٢ - تقسيم الفرق الدراسية ونظام الانتقال من فرقة إلى أخرى على أساس التفوق الدراسى مع مراعاة درجة الذكاء .

٣ - مبدأ تقييم التلاميذ على أساس مرونة نظام الامتحانات وتعدد الاختبارات الفترية وعقد جمعية عمومية من مدرسى كل فصل للحكم على كل تلميذ .

٤ - تنويع خطة الدراسة ومناهجها ، وذلك بتخصيص جزء من وقت الطالب المدرسى لدراسة مشروعات مأخوذة من الحياة العملية وجعل هذه المشروعات

محوراً لربط مواد الدراسة وعدم الاقتصار على الكتب كمراجع دراسية بل اتخاذ السينما والصحف والجرائد والرحلات كمصادر للمادة ، والاهتمام بالمواد العلمية كالزراعة والكتابة والأشغال اليدوية والعناية بالفنون الجميلة للأفادة منها في وقت فراغ التلميذ وإتاحة الفرصة للتنفيس عن نفسية الشباب وإعلاء الغرائز الجنسية والاهتمام بالكيف قبل الكم .

٥ - تشجيع مبدأ النشاط الذاتي في طرق التعليم فنشجع التلميذ على أن يعد المعلومات بنفسه بالرجوع إلى المصادر وجمع المادة وترتيبها واستخلاص النتائج فالتلميذ يسعى إلى المعلومات لحاجته إليها فهو كائن حي نشط .

٦ - تشجيع الروابط التي تربط المدرسة بأولياء الأمور فتكسب المدرسة معاونتهم لها بكل الوسائل وذلك عن طريق الاتصال بهم وعقد اجتماعات لهم وعرض المشاكل عليهم وفتح أبواب المدرسة لهم في الأيام المدرسية للإطلاع على نتائج مجهودات أبنائهم وتحفيز زيارة المدرسين لتلاميذهم في منازلهم للوقوف على أحوالهم .

المرحلة الثالثة :

وفي سنة ١٩٣٩ سمّت الوزارة للمعهد بعد أن أطمأنت إلى التجارب في التعليم الابتدائي والثانوي بتجربة النظام الجديد في بيئة أرقى من بيئة الفصول التجريبية فافتتحت المدرسة النموذجية الابتدائية بجداثق القبة وقد أقبل عليها التلاميذ وهم من بيوت غنية بترائثها الثقافي والمادى وقد لاقت هذه المدرسة نجاحاً عظيماً مما حدا بالكثير من أولياء الأمور إلى مطالبة الوزارة بإنشاء فصول ثانوية بدأت ملحقة بالمدرسة الابتدائية النموذجية ثم لم تلبث أن استقلت كمؤسسة قائمة بذاتها في سنة ١٩٤٢ .

وقد اتبعت هذه المدرسة المبادئ الأساسية التي وضعت لمدرسة فاروق الأول الثانوية النموذجية مع فارق واحد هو التوسع في المشروعات والنشاط الرياضي الحر . ولما رأت الوزارة شدة إقبال أولياء الأمور والتلاميذ على هذا النوع من المدارس النموذجية التي ثبت نجاحها ، بدأت تخفيفاً للضغط على المدارس النموذجية بحى القبة إلى تحويل مدرسة الأورمان الابتدائية إلى مدرسة نموذجية في سنة ١٩٤٥

ثم ألحقت بها قسماً ثانوياً لم يلبث أن استكمل فرقه الدراسية سنة ١٩٤٨ وفي سنة ١٩٥٠ استقل القسم الثانوى عن القسم الابتدائى ، على أن نجاح المدارس النموذجية فى القاهرة شجع معهد التربية العالى للمعلمين بالاسكندرية على مطالبة الوزارة بفتح مدرسة ابتدائية ثانوية نموذجية تلحق بالمعهد فوافقت الوزارة وفتحت فى سبتمبر سنة ١٩٥٠ للقيام ببعض التجارب التربوية ولقد أشرف المعهد على هذه المدرسة إشرافاً أدى إلى نجاحها نجاحاً عظيماً حتى أصبحت الأولى فى امتحان شهادة الدراسة الإعدادية الذى أجرته المنطقة فى سنة ١٩٥٥ هذا على الرغم من اتباع نظم التربية التى تتيح للتلميذ فرصة التمتع ومزاولة جميع مظاهر النشاط الرياضى والاجتماعى وفى ١٩٥٥/٤/٣ صدر قرار وزارى رقم ١٧٦ بتاريخ ١٩٥٥/٢/٣٠ بشأن إنشاء مدرسة ابتدائية تجريبية نموذجية يشرف عليها معهد التربية للمعلمين بالاسكندرية وفتحت المدرسة فعلاً وبدأت تعمل مستلهمة خططها ومناهجها وطرقها من وحى التربية الحديثة وظهرت عليها تباشير النجاح والتوفيق بفضل الجهود الجبارة التى يبذلها الأساتذة المشرفون على هذه المدرسة متعاونين مع ناظرة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بها اللائى وهبن العمل قلوبهن مؤمنات برسالة العهد الجديد فى خلق جيل من الأبناء يقدر مصلحة الجماعة ويتفانى فى خدمة وطنه .

المبادئ الرئيسية التى تدير عليها المدارس النموذجية فى مصر

يمكن أن نلخص المبادئ التى تتحكم فى سير الدراسة بالمدارس النموذجية فى مبادئ رئيسيين :

الأول - داخل جدران الفصل ، يطبق مبدأ الإفادة من نشاط التلميذ وفاعليته
الثانى - خارج جدران الفصل ، يطبق مبدأ الحكم الذاتى للتلاميذ فى أوسع معانيه ، وسنتناول كل مبدأ بالإيضاح . . .

أولاً : مبدأ فاعلية التلميذ :

إذا استعرضنا العيوب ومواطن الضعف التى يئن تحت عبئها التعليم فى مصر ، وجدنا أن هناك عيباً شائعاً هو أن العلم الذى نلقنه لأولادنا فى مدارسنا التقليدية

ليس علماً وظيفياً ، ونقصد بهذا أنه خال من عنصر الحيوية : خال من عنصر الهدف فهو تعليم آلى شعاره ، كلام وطباشير : على أنه مما يخفف عنا ثقل هذا العبء أن هذا العيب ليس عيب التعليم في مصر وحدها بل هو حصيلة التربية التقليدية ومنتج من نتائج التعليم التقليدى فى جميع البلاد ولكن خطورته بدت واضحة فى مصر لكل ذى عينين .

إذاً : لكى نتحاشى هذا العيب الأكبر ولكى تصبح عملية التربية والتعليم عملية منتجة لابد وأن نفث فى تعليمنا من روح الحياة ، لابد وأن نفث فى التعليم من روح العمل ، لابد وأن يكون هناك هدف واضح أمام الطفل وأمام المدرس ، فالوظيفة الأساسية لعملية التعليم هى أن توفر للطفل بيئة غنية بالمؤثرات التى ترتبط أشد الارتباط بحاجاته النفسية ، والتى تحرك فيه الرغبة الدفينة إلى العمل ، وأن نعمل على توجيه نشاطه فى الاتجاهات التى تتلاءم وحاجات المجتمع : وكان من نتائج هذا ، أن نادى قادة الحركة التربوية بضرورة الإفادة من طريقة المشروعات ، تلك الطريقة التى سبق أن تناولناها بالشرح والتفصيل فى الفصل السابق .

ولما كان المشروع فى أبسط معانيه ، عملاً مبنياً على مشكلة بحيث يتم هذا العمل فى الظروف الطبيعية وجدنا أن شعار هذه الطريقة ، وأساسها هو مساهمة التلميذ مساهمة فعالة فى حل المشكلات التى تعترض المشروع .

على أننا لاحظنا فى ثنايا تطبيق طريقة المشروع . أن هناك فائدة عظيمة برزت أثناء العمل وهى ، نمو اللغة القومية عند أطفال المشروع ، فالطفل إبان تطبيق طريقة المشروع يتمكن من القراءة والكتابة والحوار والمناقشة نتيجة لشعور باطنى بالحاجة الملحة التى يتتبعها أثناء تنفيذ هذا المشروع .

فهو يقوم بكتابة الخطابات ويتلو ما كتبه على زملائه ويستمع إلى حكم الرأى العام ، ويناقش هو وزملاؤه هذا الحكم ، كما أنه بدوره يستمع إلى كتابات غيره ويناقشهم ويحكم عليهم ، ويحفظ الأغاني والأشعار المرتبطة بالمشروع ويقوم بإلقاء محاضرة عن المشروع ، وقد يساهم فى الكتابة فى مجلة الفصل أو المدرسة عن المشروع وتكون النتيجة ازدهار اللغة القومية وانطلاق ألسنة التلاميذ

بها دون اعوجاج أو لحن . . .

على أن النجاح اللغوى الذى ثبت من تطبيق طريقة المشروع دعا القائمين بأمرها إلى الإفادة من روحها فى تقوية الأبناء فى لغتهم القومية التى هى أكبر عنصر من عناصر ربط الأمة بعضها ببعض فلجأوا إلى استخدام الوسائل الآتية :

أولاً - التمثيل فى خدمة اللغة :

اعتادت المدارس النموذجية فى خطة دراستها أن تكون مجموع الدروس الأسبوعية لمادة اللغة العربية فى أى فرقة دراسية أكثر من مجموعها فى المدارس العادية فزادت حصتين فى معظم الفرق الدراسية خصصت لإحداها للتمثيل : والهدف من إقحام التمثيل داخل جدران الفصل فى المدرسة النموذجية إنما هو خدمة اللغة القومية : يختار الأستاذ رواية تمثيلية تتناسب مع مستوى التلاميذ العقلى وتكون من الروايات ذات الأثر الخلقى أو الدينى ، يوزع الأستاذ أدوار الرواية على التلاميذ حسب قدراتهم ومواهبهم على أن يشترك فى الرواية كل تلاميذ الفصل ،

وبدلاً من أن يطالع التلاميذ فى كتب المطالعة التقليدية باستمرار فنحن نبعدهم عن جوها حصّة واحدة كل أسبوع فإذا التلاميذ يقبلون عليها راغبين متحمسين من التزمّت والتقييد الملازمين لخصص المطالعة العادية منطلقين من عقائهم ومعبرين عن شخصياتهم بالحركات والألفاظ ، متقمصين شخصيات أبطال الرواية ، وفى هذا أثر كبير فى تقويم ألسنتهم وتعويدهم الشجاعة فى المواقف الحيوية ، وما الحياة سوى روايات مختلفة تطالعنا صباح مساء .

ثانياً - حصص الأخبار .

ونخصص الحصّة الثانية كل أسبوع للأخبار .

وفى هذه الحصّة يسمح لكل تلميذ أن يقرأ ما سجله فى كراسة الأخبار مما قرأ أو سمع أو شاهد فى نزهته أو زيارة أقربائه وأصدقائه الخ فيقص هذا على إخوانه ، ولهم أن يناقشوه فى خبره ويعلقوا عليه ، وهذا من شأنه أن يعوّدهم القدرة على التعبير الصحيح ، وحرية المناقشة والنقد والانطلاق : فهم يحبون فى المدرسة عن طريق الحياة نفسها .

ثالثاً — مجلة المدرسة .

ليست المجلة المدرسية وسيلة للدعاية ومسرحاً لصور مختلفة لناظر المدرسة وهيئة التدريس بها تنشر أحاديثهم وتعلن عن مجهوداتهم على حساب التلميذ . لا بل المجلة في المدرسة النموذجية صورة حية للتلميذ يصمم بريشته رسومها ويكتب مادتها ويشارك في تسميتها ، وتبويبها ويختار موضوعاتها في حرية وصراحة ، يدون فيها صور الحياة المدرسية وغير المدرسية كما يراها بمنظاره الصغير وفكرته الأولية . فنطالع على صفحاتها ما خطته يد التلميذ وزملائه من مقالات أو فكاهات أو أخبار عن المشاريع ووصف الرحلات ، فهي منبر حر يقف عليه كل تلميذ فينتقد أستاذه ومدرسته في حرية وطلاقة ومن هذه الدائرة الضيقة ينفذ إلى المجتمع الأكبر فيتناوله بالنقد والتوجيه كما يراه هو ولا يغرب عن الذهن مما يجنيه التلميذ عن طريق المجالات من القدرة على التعبير الصحيح وانطلاق القلم في الكتابة الحرة فهي خدمة خفية للغتنا القومية . . ومجال فسيح للنقد ورقى القلم واللسان بين أسرة المجلة .

والمجلات المدرسية أنواع ؛ مجالات خاصة بكل فصل ، مجالات خاصة بكل فرقة دراسية ، مجالات خاصة بكل أسرة في المدرسة ، مجالات خاصة بالمدرسة كلها ، والمجلات المدرسية على هذه الصورة سوق رائجة ومعرض صامت لأفكار التلاميذ وكتاباتهم في مختلف شئون الحياة .

رابعاً — المناظرات والمحاضرات .

تشجع المدارس النموذجية أبنائها على تناول مشكلات الحياة ومشكلات المدرسة مبسطة في شكل محاضرات ومناظرات يلقيها أبنائها . على مسمع ومرأى من بقية زملائهم وقد تلحقك الدهشة إذا ما رأيت طفلاً لا يتجاوز سنه الثانية عشرة ، يقف موقف الرجولة عند مناظرة زميله أو عند إلقاء محاضرة هو الذي أعد مادتها ورجع إلى مصادر المعرفة بنفسه وألقاها في تؤدة واتزان وبلسان عربي فصيح لا تعوزه الحجة ولا تخونه الذاكرة يحتمل ليهزم خصمه بالأدلة القاطعة ويجمع أجزاء الموضوع ويبسطها دون تكلف أو تصنع . . فترى في قاعة المحاضرات

النمذجية صورة للندوات الأدبية بأجلى معانيها غاصة بالمحاضرين والمناظرين والمستمعين الصغار الأبرياء فتقوى قدرتهم على التعبير الصحيح ، وتمارس ألسنتهم الانطلاق باللغة السلمية ، فتظهر مواهب التلاميذ العقلية خلال هذه الندوات الحية المعبرة .

خامساً — « الألعاب التدريسية » إن نفس الطفل نزاعة إلى المرح واللعب بطبيعتها توافقة إلى إتاحة الفرص ، إلى هذا اللون المحبوب من النشاط ولقد فطنت المدارس النمذجية إلى استغلال اللعب في خدمة اللغة القومية من وراء ستار لا يشعر به الطفل إلا إذا جنى ثماره وعلى سبيل المثال :

يقف المدرس بين تلاميذه على هيئة حلقة في الفناء لتكوين جمل فعلية فعلها أمر ، فيقول المعلم أنت قائد في الميدان ورأيت العدو عن يمينك جندي فره بما ترى فيقول التلميذ بشجاعة القائد ، احمل ساحك : تقدم ... اضرب العدو ... قف ... انبطح على الأرض ... اضرب على بعد ٢ كيلو ... الخ ... يخرج الطفل من هذه اللعبة في فصاحة الجندى وشجاعته ... وفي نفس الوقت يعرف كيف يعبر التعبير السليم بكل بساطة .

سادساً — بطاقات القراءة الصامتة

لا شك أن القراءة الجهرية فيها قيود كثيرة ما تقف حاجزاً دون انطلاق التلميذ في القراءة فإنه يخشى اللحن ، ويخاف الخطأ ، أما القراءة الصامتة ، ففيها مجال فسيح لينطلق التلميذ ببصره فقط فيوجه اهتمامه إلى المعنى لا إلى اللفظ كما في القراءة الجهرية . والقراءة الصامتة لو اعتمدت على ألوان مختلفة من اللعب كانت أجدى وأنفع ، لخدمة اللغة وتقويم لسان التلميذ وتنمية ملكة الفهم فيه وعلى سبيل المثال . نعد بطاقات لتكوين الجمل الأسمية من مجموعتين الأولى وتشمل المبتدآت والأخرى وتشمل الأخبار وتقسم التلاميذ إلى مجموعات للعب الورق ، فيكسب التلميذ البطاقة التي تكمل مع بطاقته جملة مفيدة مثل : قائد ثورة مصر الرئيس جمال عبد الناصر ، وهكذا يقضى التلاميذ وقتاً طيباً في لعبة

مسلية كلعبة الورق . وهى كذلك مجال لتفكير التلميذ وغير ذلك كثير يقف التلاميذ صنفين فيتسابق صاحب المبتدأ مع صاحب الخبر الخ ذلك مع القراءة الصامتة المجدية عن طريق اللعب والمرح .

ويراعى فى هذه البطاقات ما يأتى :

- ١ - أن تكون مناسبة لمستوى عقول التلاميذ .
- ٢ - أن تكون متحدية لتفكيرهم .
- ٣ - أن تشتمل على ألغاز ترغب التلاميذ فى القراءة .
- ٤ - يراعى فيها التنوع المرغوب حتى لا يسأم التلاميذ .

مبدأ الحكم الذاتى

الحكم الذاتى وسيلة من الوسائل التى تلجأ إليها المدارس النموذجية لتربية أبنائها تربية وطنية من نوع معين يتفق وحاجات المجتمع الديمقراطى فالديمقراطية الحقبة تستمد قوتها من قوى أفرادها ولذا فإنها لا يمكن أن تحيا إلا إذا ظهرت فى معظم أفراد المجتمع تلك الصفات التى تعتبر أساساً فى بناء الديمقراطية ، وهى روح التعاون واستعداد الفرد لتحمل المسؤولية : ومما لاشك فيه أن هذه الصفات الأساسية للديمقراطية لا تنشأ نتيجة محاضرات أو دروس تلقى على الأولاد ، ولكنها تتكون نتيجة تدريب عملى نأخذ أطفالنا به الهوينى ، وبإعطائهم الجرعة المناسبة فى المرحلة المناسبة .

ونقصد بالحكم الذاتى بالمدرسة ذلك النظام الذى يتيح للتلميذ الفرصة الحقيقية لممارسة تحمل المسؤولية ، وللمساهمة فى حياة التلميذ الخاصة داخل الفصل وخارجها بين التلاميذ بعضهم وبعض وبين التلاميذ وأساتذتهم ، وفى ضوء هذا التعريف يمكننا أن نرى داخل دائرته كافة أوجه النشاط الإيجابى الذى يقوم به التلاميذ برضى المدرسة وتحت إشرافها .

وسنحاول أن نقسم الدور الذى يقوم به التلميذ متعاوناً ، ومتمحلاً للمسؤولية داخل المدرسة النموذجية فى مظاهر النشاط الآتية :

- ١ - النشاط الرياضى
- ٢ - النشاط الثقافى
- ٣ - النشاط الاجتماعى

النشاط الرياضى فى المدرسة النموذجية :

تهتم المدارس النموذجية بالتربية الرياضية فهى من أهم الدعائم التى تقوم عليها المدرسة ، وهى حق من حقوق كل تلميذ ، على أن هذا النشاط الرياضى لا يقتصر على حصص التربية البدنية التقليدية ، ولكنه بالإضافة إليها يشمل نوعين هامين .

١ - نشاط رياضى منظم ٢ - نشاط رياضى حر

وتشجيعاً لمبدأ الحكم الذاتى فى المدرسة تتبع المدارس النموذجية مبدأ تقسيم تلاميذها إلى أسر فهى تأخذ بالنظام المعروف فى مدارس إنجلترا بنظام الأسر والأسرة فى المدارس النموذجية تقسم انبائها تقسيماً طويلاً من أرقى الفرق الدراسية إلى أبسط هذه الفرق ، فالأسرة فى المدرسة النموذجية تضم مجموعة من تلاميذ الفرق الرابعة الإعدادية والثالثة والثانية والأولى ، وتقسم المدرسة إلى أسر يخضع لعدد تلاميذ المدرسة ككل فى تدرج التقسيم من أسرتين إلى أربع وهو الحد الأقصى لعدد الأسر فى المدرسة ، وإذا وصل عدد أفراد الأسرة إلى مائة طالب قسمت إلى أسرتين ، واحدة للصغار وأخرى للكبار .

ففى بداية العام الدراسى تجتمع هيئة التدريس برئاسة ناظر المدرسة لاختيار عمداء الأسر الذين تتوفر فيهم المميزات الآتية :

١ - الحب والعطف ، وتوفير البذور الإنسانية

٢ - القدرة على حل المشكلات ومواجهتها

٣ - القدرة على مزاوله النشاط الرياضى والثقافى

٤ - الميل إلى العمل والتحمس له والإنتاج

٥ - الإلمام بالخدمات العامة والأمراض النفسية ومشاكل الشباب

فإذا ما توفرت هذه المميزات ينتخب على أساسها عمداء الأسر ، وبمجرد انتهاء عملية الانتخاب فى بداية العام ، يبدأ العميد بمزاولة نشاطه ويمكن تلخيصه فيما يأتى :

١ - يجتمع مع بقية العمداء لتقسيم المدرسة إلى أسر على الأساس الطولى

السابق الذكر بحيث تتمثل في كل فصل الأسر المكونة منها المدرسة .
 ٢ - يقوم العميد مباشرة بجمع أعضاء الجمعية العمومية لأسرته
 ٣ - الإشراف على عملية الانتخابات بالأسرة .
 ٤ - أن ينشئ له سجلاً خاصاً لنشاط الأسرة في مختلف نواحيه الرياضي والثقافي والاجتماعي .

٥ - أن يخصص سجلاً لكل تلميذ يدون فيه المعلومات الخاصة بهذا التلميذ عن النواحي المختلفة مستعيناً في ذلك بمختلف أساتذة المدرسة كل فيما يقوم به .
 ٦ - وعميد الأسرة وظيفة شرفية استشارية يجب أن يوجه من وراء ستار بحيث لا تغطي شخصيته على شخصيات التلاميذ ويتوقف نجاح الأسرة في مختلف نواحي النشاط على مدى تحمس العميد ومرونته وسعة صدره وحزمه في تصريف الأمور وقيادته الرشيدة .

٧ - وعميد الأسرة هو حلقة الاتصال بين المدرسة وبين أولياء الأمور ، فعن طريق نشاط أسرته المتعدد الألوان يتمكن أولياء الأمور من الوقوف على أحوال أبنائهم ونشاطهم ، كما أنه حلقة الاتصال بين التلاميذ والمدرسة .

٨ - وبعد انتخاب العميد ، يشرف على عملية انتخاب مجلس إدارة الأسرة فيعقد اجتماعاً للجمعية العمومية لأسرته . . لانتخاب مجلس إدارتها الذي يمكن أن يكون في نفس الوقت مجلسها القضائي ، ويتكون مما يأتي :

رئيس الأسرة - وكيلها - أمين صندوقها - سكرتيرها - أعضاؤها .
 والمراد بأعضاء مجلس إدارة الأسرة ، رؤساء اللجان المختلفة مثل : اللجنة الرياضية ، واللجنة الثقافية ، ولجنة الرحلات ، ورؤساء الأندية الخ ، كل هؤلاء أعضاء في مجلس إدارة الأسرة ، أما بقية التلاميذ فهم أعضاء في الجمعية العمومية لهذه الأسرة .

ويراعى في انتخاب هؤلاء الكفاية والقدرة على ما يرشحون له أنفسهم من أعباء فكل من يأنس في نفسه ممارسة معظم الألوان الرياضية ، ويزكيه زملاؤه في ذلك كان رئيساً للجنة الرياضية وكذلك لجنة الرحلات ، واللجنة الثقافية الخ ...

الأسرة والحكم الذاتي

بعد إجراء عملية الانتخاب سالفة الذكر في جميع الأسر المدرسية يوكل إلى كل أسرة حكم المدرسة أسبوعين أو أكثر كما تراه إدارة المدرسة يقوم خلالها ... بوليس الأسرة بالمحافظة على النظام في المدرسة وإنلاخ الإدارة عما يحصل من التلاميذ وحل بعض المشاكل التي يستطيعون حلها ... بالتضامن مع المشرف العام كل يوم وهذا النوع من الحكم ، في المدارس النموذجية ، يتيح فرصاً مختلفة ، تظهر فيها مواهب التلاميذ وميولهم ، من يقظة وحرص وتعاون وقدرة على حل المشكلات ، مما يجنى من ورائه الأبناء أطيب الثمرات ، والأسرة هي التي تختار عن طريق الانتخاب الديمقراطي أعضاء البوليس ، فتقوم الأسرة الحاكمة برفع العلم وضبط الطوابير ومراعاة التلاميذ في الدخول والخروج والمقصف والمطعم... إلخ وبمقدار نظام المدرسة ونظافتها تقاس قدرة الأسرة الحاكمة ، فإذا ما انتهت مدة حكم هذه الأسرة تحتفل المدرسة سائتاء خدمتها وتسلم مقاليد الأمور إلى الأسرة التي تليها وهكذا طول العام .

النشاط الرياضي المنظم لكل أسرة

أسلفنا في الفصل السابق أن بين أعضاء مجلس إدارة الأسرة رؤساء مختلف اللجان رياضية وثقافية ... إلخ .

فقد خصصت حصتان كل أسبوع في المدرسة النموذجية لممارسة الألعاب الرياضية المنظمة ينزل فيها تلاميذ الأسرة إلى ملاعب المدرسة المختلفة بملابس الأسرة المميزة لها عن غيرها من الأسر ، فيقسمون حسب ميولهم واستعدادهم إلى أنواع الألعاب المختلفة تحت إشراف عميد الأسرة الذي ارتدى زى الأسرة كأبنائها فهذا فريق كرة القدم ، وذلك فريق الكرة الطائرة ، وثالث فريق تنس الطاولة الخ . الألعاب الرياضية .

ولا تنس أن في هاتين الحصتين تقام المباريات المنظمة بين الأسر في مختلف الألعاب سالفة الذكر تسجل نتائجها تباعاً في سجلات خاصة لكل أسرة ليتبين تفوق هذه الأسرة على تلك ، في جو من البراءة المطلقة والديمقراطية الصحيحة

والروح الرياضية الحية التي تقضى بأن يكون أحد التلاميذ حكم كل مباراة وهذا ما يسمى بالنشاط الرياضي المنظم .

وهنا يجب أن نؤكد ملاحظتين هامتين :

الأولى — أن التلميذ في كل أسرة يمرن على جميع الألعاب الرياضية ليخرج بأكثر فائدة ممكنة فيتعلم أسرار كل لعبة ويميزتها ، ويستفيد من نتائجها العقلية والجسمية والروحية بصورة عملية حية ، فمن الكرة الطائرة إلى كرة السلة إلى تنس الطاولة إلى تنس المضرب الخشبية ... الخ . فالمدرسة النموذجية لا تخرج هواة محترفين بل تعمل على تقويم النشء عقلا وجسما وروحا وهذا لا يقتصر على ناحية دون أخرى وحتى يتذوق الجمال في الرياضة ودقة الحكم وعبوب اللاعبين لو وقف متفرجا في إحدى المباريات .

الثانية — أن جدول الألعاب الرياضية يغير كل أسبوع حيث يجتمع عمداء الأسر بمدرس التربية البدنية في المدرسة لوضع الجدول يوم الخميس من كل أسبوع ليتم هذا التنويع المنشود .

النشاط الرياضي الحر

من نافلة القول أن نغفل في النشاط الرياضي المنظم وجود العميد ، وأستاذ التربية البدنية ، وإشرافهما على ألعاب التلاميذ ، فهما مراقبان ، ولو لم يتعمدا هذه الرقابة وفيها ما فيها من القيود ، أما النشاط الرياضي الحر ، فيتجلى فيه الحكم الذاتي بكل ما تحمل الكلمة من معنى ، ففي فسحة الغداء ، أو عقب نهاية اليوم الدراسي ينظم أبناء الأسرة فيما بينهم وبين أنفسهم مباريات يتفق عليها رؤساء اللجان الرياضية في كل أسرة ، دون رقيب أو موجه ، يشعر خلالها التلميذ بالحرية المطلقة ويخضع للنظام الديمقراطي عن رضى ورغبة لأنه هو الذى أرسى قواعده وصمم بناءه بالاشتراك مع زملائه ، كما نرى الأطفال في الشوارع يقومون بتنظيم مباريات في مختلف اللعب يزاولونها في جو من الحرية المطلقة ويحكمون أنفسهم بأنفسهم .

من هذا يتضح كيف تساهم التربية الرياضية في المدرسة النموذجية بدور هام في

تحقيق مبادئ المثل العليا ، وهى الأساس فى سلامة أى مجتمع وتقدمة .
 فى اللعب الفردى ، يتعود الطفل احترام الخصم ، والتسابق الشريف ، والصبر ،
 وتحمل المسؤولية والتسليم بالنتيجة فالهزيمة تدقعه إلى النصر فى الشوط المقبل ...
 وهذا يتطلب الجهد والمثابرة « وفى اللعب الجماعى تذوب شخصية الفرد فى محيط
 الجماعة ، ويظهر أساس التعاون والمساواة ، والإيثار ، والتفاعل بين أعضاء
 الفريق ، وإلى جانب احترام الفرد لفريقه نرجع إلى النتائج السابقة فى اللعب
 الفردى ، فهذا الفريق يحققها مع الفريق الآخر ، والطفل إذا تعود ذلك من
 صغره كان رائده كثيراً، الإيثار وحب الغير والتعاون والتواضع والسير فى الشوط
 حتى نهايته ، وتحمل المسؤولية واحترام الخصومة وباحبذا لو تحققت هذه
 المثل العليا فى أى مجتمع ، إذن لبلغ الذروة من الرقى والتقدم ولا شك أن ما
 تقدم صورة لما توجهه الأديان السماوية على الفرد والمجتمع فى نواحي الحياة
 المختلفة .

النشاط الثقافى

الطفل بطبعه ينشد الحرية فى كل زمان ومكان وهى بين جدران الفصل قاصرة
 محدودة وإذا كان النشاط الرياضى بالمدرسة النموذجية يلعب دوراً هاماً فى غرس
 بذور التربية الخلقية والرقى بالروح خارج جدران الفصل ، إلا أن النشاط الثقافى
 يرتقى بالعقل ومواهبه بعيداً عن محيط الفصل وحواجزه .

فإذا ما تم تقسيم الأسر فى المدرسة ، تقوم كل أسرة بتحضير قوائم ، يكتب
 فيها التلاميذ رغباتهم فى اختيار اللون الثقافى الذى يختارونه . . . من صحافة إلى
 خطابة إلى هواية القصة إلى مناظرات إلى محاضرات أو تمثيل ينطلق فيها لسان
 التلميذ فى اللون الذى اختاره لنفسه بعيداً عن قيود مواد الدراسة وكتبها المألوفة .
 فى فسحة الظهر أو عقب اليوم الدراسى يوزع رئيس اللجنة الثقافية
 للأسرة بالاشتراك مع أعضائها تحت إشراف العميد ، يوزع هؤلاء أفراد الأسرة
 إلى الألوان الثقافية المختلفة فتعقد الندوات الأدبية وتفيض المجالس المختلفة بالمناقشة
 والمناظرة الحرة بين التلاميذ وفى هذا ما فيه من تنوير للعقل وحفاظ على لغتنا القومية

وتعويد الطفل صغيراً على البحث عن الحجة ، والدليل ، والتبصر بمختلف الموضوعات ، فالنشاط الثقافى رياضة عقلية خلقية لها أعظم أثر فى معرفة استعداد الإنسان ، وميوله ، وبتوجيه الميل فى كل تلميذ وتنميته ، يؤهل الطفل لما خلق له وطبع عليه .

وللأسرة إلى جانب ذلك مجلة يدون فيها أبناء الأسرة نتائج عقولهم وثمرات تفكيرهم ويضمنونها مشاهداتهم فى الرحلات المختلفة ، ونتائج مبارياتهم الرياضية ، فتنتقل أقلامهم بالكتابة وعقولهم بالتفكير الحر الطليق .

ولا ننسى أن مجلة الأسرة فى تصميمها وتخطيط رسومها وتبويبها واختيار موضوعاتها ، تحتاج إلى قدرة على التفكير والابتكار والنظر إلى المجتمع بمنظار ثاقب دقيق ... وبالجمله فهذه المجلة لكل أسرة مرآة صافية تنعكس على صفحتها حياة الأسرة ونشاطها وأعمالها ، فتصدر شهرية . أو فترية .

ثم هى مسرح لمباريات عقلية بين أفراد الأسرة الواحدة من جهة ، وبين الأسر المختلفة من جهة أخرى ، فتدفع النقاد من التلاميذ إلى وضع التقدير المناسب لكل مجلة وبيان الحثيات لهذه الأحكام ، وهذا يحتاج إلى عمل عقلى دقيق فى النقد والتقنين .

ثم يأتى دور التمثيل فى تنوير العقول ، وإتقان العمل ، وتعويدهم البطولة ... فالتمثيل فى المدرسة النموذجية ليس تكليفاً من الإدارة لجماعة معينه كما فى المدارس العادية ، لا ... بل هو لكل تلميذ يلمس فى نفسه القدرة على إتقان دوره والتعبير عنه ، ولا يقتصر النشاط فى التمثيل على من يقفون فوق خشبة المسرح ، بل يشترك معهم آخرون — كما سبق أن بينا فى التمثيل فى خدمة اللغة — من زملائهم كإعداد البطاقات للمدعوين ، وطبعها وإرسالها ... وتصميم المناظر وتصويرها وإنشاء المسرح ، واستقبال المدعوين وتوديعهم وتقديم التحية لهم .

وفوق هذا وذاك يعرف التلاميذ كيف يوزعون أنوار المسرح ويوجهون الإذاعة باعتدال ، وهنا تظهر مواهب التلاميذ واحتياهم على حل مشاكلهم واعتمادهم على أنفسهم فى عزم وجلد .

النشاط الاجتماعي

بقيت المدرسة التقليدية زمناً طويلاً في عزلة عن المجتمع الخارجي ، لا يربطها به سوى موقعها الجغرافي منه ، أما المدرسة الحديثة فهي قطعة من المجتمع الذي تعيش فيه توطدت أسباب الصلة بينها وبينه ، إنها صورة للحياة الاجتماعية بأجلى معانيها ، لقد وضعت المدرسة النموذجية ، في صميم برنامجها - النشاط الاجتماعي - حتى تهيئ الفرد ليندمج في مجتمعه ويأخذ مكانه فيه كعضو نافع يؤدي الواجبات نحو مجتمعه ، وكيف يفيد منه ، وقد كان بالأمر القريب يقف المتخرج في المدرسة القديمة في مفترق الطرق يعيش غريباً عن مجتمعه ، فلا بدع إذن أن وجدنا للنشاط الاجتماعي في المدرسة النموذجية قدراً كبيراً ، يتجلى في المظاهر الآتية :

أولاً - الرحلات

الرحلات المدرسية - علمية كانت أو ترفيهية - أكبر عامل من عوامل الارتباط بين المدرسة والمجتمع ، وتحقيق الحرية والتعاون وخدمة الجماعة ، وتحمل المسؤولية ثم هي فرصة ذهبية يفهم فيها المدرس تلميذ بعيداً عن جدران المدرسة ، فيهبط إلى المستوى الذي يعامل فيه المدرس كصديق ؛ يجالسه على المائدة ويشاركة في جده وهزله ويناقشه في مهام أموره ، وللرحلات فضل كبير في تحقيق الروح الجماعية بين التلاميذ .

فتلاميذ الأسرة هم الذين يجمعون اشتراكاتها ، وينظمون سيرها ، ويطلبون من الجهات المختصة تسهيل ما يريدون لها ويقوم التلاميذ بإعداد الطعام ، وضرب الخيام ، خصوصاً إذا كانت الرحلة في هيئة معسكرات تقام في المناطق الصحراوية أو الخلوية حيث يتبادل الزملاء الحراسة ، ويألفون عيشة الحشونة ويتعودون الشجاعة . وتتحقق فائدة الرحلات إذا اشترك جميع التلاميذ فيها ، دون نظر إلى ظروفهم المادية المختلفة ، ولا تغفل ما يحققه مشروع الرحلات من ضروب المعرفة فغالباً ما يسجل كل تلميذ مشاهداته ويعلق عليها ، وقد تتخذ بعض الرحلات

موضوعاً للمناقشة والمناظرة والمحاضرة ، تسجل كل هذه النتائج في مجلات الأسرة كما أسلفنا .

وتوزع الرحلات بين الأسر المختلفة إلى فترات معينة طوال العام الدراسي ما أمكن ذلك ، والرحلات والمعسكرات مواطن للرجولة الحقبة بين البنين كما أنها مواطن للأنوثة الحقبة في عالم البنات .

ثانياً - الحفلات

إذا كانت الحفلات في أى مكان تهىء الجو المرح الباسم وتوثق الثقة بين المختلفين فلا غرابة أن وجدنا المدرسة النموذجية تكثر من هذه الحفلات حتى توفر لأبنائها الجو الضاحك الجميل ، وتجمع الأبناء والآباء والأساتذة في صعيد واحد ليتعارفوا ويتآلفوا ويتعاونوا على النهوض بالأبناء وتتضامن المدرسة مع المنزل فيما يعود على الطفل بالخير الكثير ، فنرى الأسرة المدرسية تقيم الحفلات لختلف المناسبات طوال العام الدراسي ، للنهوض بمستوى الأبناء وتعرف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم ، وما أجمل أن يشترك المدرس وولى الأمر والتلميذ في نوع الاحتفال وبرامجه ، فيقدم الأبناء التمثيليات والطرائف والنكات ويتبادل الجميع الابتسامات في هذا الجو العائلى الممتع . . . لتبقى الصلة وثيقة بين المدرسة والآباء ... فتحقق الغاية المرجوة منها .

وفي هذه الحفلات يتحقق مبدأ الديمقراطية الصحيحة لا بين التلاميذ ومدرسيهم وأولياء أمورهم فحسب ، بل بين أولياء الأمور بعضهم وبعض بصرف النظر عن مراكزهم الاجتماعية المختلفة .

ثالثاً - النوادي

تتحين المدارس النموذجية الفرص بل تتحاييل على خلقها لتهيئ التلاميذ للحياة الاجتماعية، وتزودهم ببعض الثقافات والخبرات اللازمة لهم ولا شك أن الأندية حقل خصب لذلك .

فنرى في المدرسة النموذجية نادياً لكل أسرة متى سمحت ظروف المكان بذلك

ويراعى فى نادى الأسرة أن يكون مزوداً بأنواع اللعب المختلفة للترفيه والتسلية إذ يستطيع التلميذ أن يستمتع بوقت فراغه ، ويبذل أبناء الأسرة جهدهم فى تنسيق ناديتهم وتزيينه وصبغة بصبغة الأسرة بوضع شارتها وميزاتها عن غيرها من الأسر ، وبين أن وآخر يجتمع رؤساء اللجان المختلفة للأسرة فى ناديتهم للمناقشة فى أعمال الأسرة وأمورها .

فنادى الأسرة رياضى اجتماعى ثقافى . تتزين جدرانها برسومها ومجلاتا وحكمها ، كما تزين أركانها بأنواع الترفيه والتسلية ولا يخفى أن لنادى الأسرة مجلساً ينسق سير العمل فيه وينظمه كما يراه ، وهناك نوع آخر من الأندية ... هو النوع الثقافى كنادى اللغة الإنجليزية واللغة العربية واللغة الفرنسية يتيح لكل تلميذ أن يكتب ويبحث وينظر .

رابعاً - المقصف

ولما كانت المدرسة النموذجية حريصة على إبعاد أبنائها عن مواطن العدوى والأمراض . لذلك اهتمت بإنشاء مقصف للمدرسة معتمدة على الأبناء فى إدارته وهذا من شأنه أن يبعد التلاميذ عما يعرضه الباعة المتجولون من حلولى ملوثة بجراثيم الأمراض المختلفة ، ثم هو يشعر التلاميذ بشىء من المساواة ، لأن محتويات المقصف من النوع الرخيص الذى يستطيع كل تلميذ شراءه ، بدلا من أن ينظر البعض إلى ما فى أيدي الآخرين ، وحتى لا يتأخر التلاميذ إذا ما خرجوا إلى منازلهم فى فسحة الغداء ، أو يصاب أحدهم بسوء .

وقد يأخذ المقصف صورة جمعية تعاونية للتلاميذ فيقومون بشراء الأصناف وعمل حساباتها وتنظيم عملية البيع والشراء فيها تحت إشراف أحد الأساتذة وما ينتج من ربح زهيد يصرف فى أوجه النشاط الاجتماعى بالمدرسة أو يوزع على التلاميذ حسب أسهمهم ، ولا شك أن اسم الجمعية التعاونية فيه لون من ألوان الحكم الذاتى الذى ننشده فى مجتمعاتنا المدرسية ، وقد يكون المقصف نتيجة مشروع تقوم به إحدى الفرق الدراسية إذا ما صادفتهم مشكلة وحاولوا حلها ، مثل مشكلة منع التغذية فى المدارس ، أو محاولة منع التلاميذ من التعامل مع الباعة الجائلين .

خامساً - المحاضرات والمناظرات

يقوم أعضاء اللجنة الثقافية للأسرة بإعداد محاضرات أو مناظرات في الموضوعات الهامة كما سبق بيانه في الرحلات المدرسية ، وقد يشترك في هذه المناظرات بعض الآباء كل فيما يخصه .

فالتطبيب يحدثنا عن البلهارسيا والإنكلستوما وطرق الوقاية منهما ، والقاضي يبين لنا كيف نحارب الجريمة والمجرمين ... الخ . وفي هذا فرصة أخرى لزيارة الآباء للأبناء وفيها يقوم التلاميذ كما أسلفنا باستقبال الضيوف وتوديعهم وعمل الاستعداد اللازم للاحتفال ، ومن المدهش أن ترى تلميذاً يناظر أباه أو أستاذه ولعلك تعجب إذا وجدت كفة التلميذ راجحة في بعض الأحيان على أبيه وأستاذه .

مجلس إدارة الفصل

والفصل في المدارس النموذجية وحدة اجتماعية لها خصائص المجتمع الصغير ومميزاته .

فلا غرابة أن وجدنا في المدرسة النموذجية مجلساً لإدارة كل فصل بجوار مجلس إدارة الأسرة يتكون أعضاؤه مما يأتي - رئيس - وكيل - سكرتير - أمين صندوق ، يختار هؤلاء بالانتخاب الحر ويترك لكل فصل حرية وضع دستوره ، وهذا المجلس قد يتغير كل شهر حتى إذا ما انتهى العام الدراسي مارس كل تلميذ حق عضويته في مجلس الإدارة .

ومهمة المجلس ما يأتي :

- ١ - تنظيم حفلات الفصل الخاصة به .
 - ٢ - حل بعض المشاكل التي تواجه الفصل .
 - ٣ - تنظيم رحلاته الخاصة علمية كانت أو ترفيهية .
 - ٤ - تكوين رأي عام في الفصل له احترامه في نفس كل طالب .
- وإلى جانب مجلس إدارة الفصل ، تؤلف محكمة لعقاب الخارجين على نظام هذا المجتمع الصغير ، كتشويه الفصل أو إضرار التلاميذ إلى غير ذلك . . . بمقتضى دستور يوضع بمعرفة مجلس الإدارة بالاشتراك مع رائد الفصل .

مهمة رائد الفصل

ويراعى فى رائد الفصل أن يكون له أكثر الحصص الأسبوعية كمدرس اللغة العربية مثلاً .

ولا شك أن مهمة الرائد خطيرة ، تحتاج إلى الشروط التى أوضحناها فى عميد الأسرة فيقف كمرشد وموجه بحيث لا تطفى شخصيته على شخصيات التلاميذ . وإذ كان عميد الأسرة حلقة الاتصال بين أفراد أسرته وبين المنزل من جهة وبينهم وبين إدارة المدرسة من جهة أخرى فإن رائد الفصل حلقة الاتصال بين أبناء فصله من جهة وبين إدارة المدرسة والمنزل من جهة أخرى . وحتى يحقق الرائد هذه الصلة يجب أن يكون معه لكل تلميذ سجل خاص به تدون فيه أحوال التلميذ المختلفة العلمية والاجتماعية والرياضية من قوة أو ضعف وتقدم أو تأخر .

فرائد الفصل يعقد اجتماعات دورية بين أساتذة المواد المختلفة لهذا الفصل ليأخذ صورة لكل تلميذ عن كل مادة ، ويتصل بعميد الأسرة ليزوده بأحوال التلميذ ونشاطه الرياضى والاجتماعى ويدون كل ذلك فى سجل التلميذ الخاص ، وتكاد تنحصر مهمة الرائد فيما يأتى :

- ١ - الإشراف على عملية انتخاب مجلس إدارة الفصل وأعضاء محكمته .
- ٢ - الإشراف على مكتبة الفصل وتنظيمها .
- ٣ - الاتصال المستمر بأولياء الأمور عن طريق الاجتماع بهم كحفلات توزيع بطاقات الفترات أو عن طريق المراسلة ليقف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم المختلفة .
- ٤ - حلقة الاتصال بين تلاميذ الفصل والمدرسة .
- ٥ - يعقد اجتماعات دورية مع أساتذة الفصل .
- ٦ - الاشتراك مع مجلس إدارة الفصل ، فى تنظيم العمل ، والقيام بالرحلات وعمل المشروعات وحل المشاكل سواء أكان ذلك داخل جدران الفصل أم خارجه . ويراعى فى كل ما تقدم أن يكون هدفنا الأول تحقيق الديمقراطية الحقيقية ، ومبدأ الحكم الذاتى .

ولا ننسى هنا أن نذكر التنافس البريء بين الفصول في المدرسة النموذجية فإذا ما وفق مجلس إدارة أى فصل إلى الإبداع فى تجميل فصله وتزيينه بالمجلات والرسوم والنظافة والتنسيق كان ذلك دافعاً لغيره أن ينهج نهجه أو يحاول التفوق عليه وقد خصص فى بعض المدارس النموذجية كأس شرف للفصل المثالى فى الأخلاق وفى النظام والنظافة ، مما يدفع التلاميذ فى كل ميدان إلى العمل الدائم والحركة الدائبة المحدية .

النشاط العام فى المدرسة النموذجية

إلى جانب ما تقدم من ممارسة أفراد الأسر المختلفة فى المدرسة النموذجية لألوان النشاط داخل الأسرة ولتلاميذ كل فصل ، فالمدرسة النموذجية تراول هذه الألوان المختلفة من النشاط ككل .

فتقوم المدرسة النموذجية بتنظيم رحلات جماعية يشترك فيها جميع تلاميذ المدرسة سواء أكانت علمية أو ترفيهية كما تقدم بيانه فى رحلات الأسر والفصول لتتاح الفرصة أمام الجميع لتكوين العلاقات الإنسانية يتناسى معها التلميذ فصله وأسرته ليعيش فى جو الأسرة الكبرى — أسرة المدرسة — ويقوم بتنظيمها رؤساء الأسر المختلفة مع العمداء وإدارة المدرسة .

وأحياناً تنظم المدرسة رحلات يشترك فيها أولياء الأمور فيقضى الجميع وقتاً ممتعاً طيباً فى جو عائلى جميل ، يتبارى فيه الآباء مع الأبناء ، والأساتذة فى ألوان اللعب المختلفة فتتوطد الصلات وتقوى الروابط بين الجميع اجتماعية ووجدانية .

كما تقام الحفلات العامة فى المناسبات المختلفة سوى ما تقدم من حفلات الفصول والأسر ؛ يشترك فيها الأبناء جميعاً بالتنظيم والإعداد ، ويا حبذا لو تمهياً للمدرسة ناد عام فوق ما تقدم من نوادى الأسر ، على أننا لا ننسى أن كل فصل فى المدرسة يعتبر نادياً لأبنائه .

والإذاعة فى المدارس النموذجية تقوم بدور فعال فى تثقيف التلاميذ وتنافسهم فيقوم الأساتذة والتلاميذ بإلقاء حديث الصباح ، أثناء وقوف التلاميذ فى الطابور يستغرق الحديث خمس دقائق يعالج ناحية هامة أو يتضمن توجيهاً مفيداً ويراعى فيه أن يكون مناسباً لعقول التلاميذ ومتصلاً بحياتهم خارج المدرسة أو داخلها

وتهم الإذاعة المدرسية بالموسيقى الحميلة والأغاني المعتدلة ، والأناشيد الوطنية الحماسية والقرآن الكريم ، لترتقى بأبنائها إلى المثل العليا ، وحب الوطن وتنمية مواهبهم الفنية وتذوق الجمال .

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من الإذاعة المدرسية فإن المدرسة النموذجية تنظمها بحيث تعم فائدتها الجميع ، فتوضع فى كل فصل ساعة ويدخل التلاميذ قبيل الميعاد بما يناسب سماع ما يذاع عليهم وبعد أن يستقر التلاميذ فى فصولهم نذيع عليهم ما نريد ليسمعه الجميع ، ويعقب ذلك فترة التعليق وبذلك تؤتى الإذاعة ثمرتها المرجوة فى جو مهيا لذلك .

نظرة عامة إلى المدرسة النموذجية

أثبت الواقع أن التلميذ فى المدرسة التقليدية فى جميع دول العالم يميل إلى الهرب من المدرسة كأنه يراها شبحاً رهيباً يخشاه ويختال على النفور منه ، ولكنه فى مدارس مصر التقليدية أكثر نفوراً منها وأسرع فى الهرب عن غيرها من المدارس فى العالم .

ولكن التجارب أثبتت أن فى المدرسة النموذجية جاذبية تجعل التلميذ مدفوعاً إليها عن رضى ورغبة لأنها حبيبة إلى نفسه .

فالتلاميذ الذين يجالسهم تربطهم به روابط مختلفة تشعره بأنه فى منزله فتضمه إليها متعلقاً بروح الأسرة المدرسية التى وجد فيها صورة حية لأسرته المنزلية .

والحواجز التى كانت قائمة بين المدرس والتلميذ قد تحطمت فأصبح المدرس فى المدرسة النموذجية صديقاً لأبنائه وأخاً كبيراً لهم . يجهم ويحبونه عن طوعية ورغبة لا عن خشية ورهبة ، وإذا كان التلميذ فى المدرسة التقليدية يرى أستاذه نصف إله فيصيبه الرعب والفرع إذا وقف أمامه ، وتسرى فى نفسه حمى الخوف فهنا فى المدرسة النموذجية يجد فى الأستاذ مغناطيسية العلاقات الإنسانية الخاصة مشحونة بالود والحب والحرص على مستقبل أبنائه .

وليس المدرسون فى المدارس النموذجية من نوع آخر غريب عن زملائهم فى المدارس التقليدية لا . . . بل المهذ واحد والمنبع لم يتغير ، ولكنهم يمتازون

بقلوب يملؤها العطف ويتحكم في قيادها الحرص والوفاء مشبعة بالعلاقات الإنسانية البريئة الطاهرة . . . يقبلون على عملهم . . . يخدمون الإيمان برسالتهم ، فيهبونه دمههم وقلوبهم وأرواحهم .

يعملون في محراب المدرسة النموذجية كما لو كانوا رهباناً في ديرهم لا تطغى على عقليتهم اعتبارات مادية . . . لأنهم احتقروا المادة في سبيل مثالية أسمى وأنبى من مجرد الحصول على جنيهاً الدروس الخصوصية .

وإنك لو زرت المدرسة النموذجية ، لتحققت من مدى تطابق المبادئ التي طامنا نادينا بها في ثنايا فصول هذا الكتاب المختلفة .

فتلاميذها في شعلة ملتزمة بمحبون للحركة دائمو النشاط يقبلون على مصادر المعرفة في شغف نابع من الأعماق لا تقف في طريقهم عقبة من العقبات إلا تعاونوا مع أساتذتهم لتذليلها عن طريق رحلاتهم ومعسكراتهم ودعوة الآباء المتخصصين لتذليل هذه الصعاب .

وفصول المدرسة النموذجية كخلايا النحل ، يسبح أبنائها في المحيط الممتد ويقبلون على شتى الرياض يمتصون رحيق الأزهار ، فيخرجونه في فصولهم ونواديهم وعلى منابر الأسر وفي أبواق الإذاعة شهداً خالصاً سائغاً للشاربين تسود بينهم الروح الديمقراطية الحقيقية .

والمدرسة النموذجية فوق ما تقدم مصدر لتربية الآباء على فنون الأبوة . . . ومعه يدرس فيه الأمهات فنون الأمومة .

ثم هي تفتح أبوابها المدرسية يوماً كل عام أو أياماً للآباء ، يزورونها في معاملها وفصولها ونواديها وأبنيتها ، ناقدين مرجحين ، وهي تتقبل النقد وتعمل بالتوجيه كما تفتح أبوابها لرجال التربية والتعليم يوماً أو أكثر كل عام . ليروا بأعينهم الأساتذة وهم يقومون بالتدريس في الفصول ويشرفون على النشاط في مختلف مظاهره . . .

فالطفل النموذجي معتد بذاته معتمد على نفسه شجاع في إبداء آرائه ، لطيف في حديثه مؤدب في طرائفه ونكاته حازم في أحكامه جاد في تصرفاته .

والأساليب النموذجية التي أسلفنا الحديث عنها ، علاج لكثير من الأمراض

الشخصية والأمراض النفسية . . . فيها براء للعبي ، والحجول ، والمدمر . . .
والأناني ، وبلسم للمدلل والمنطوى على نفسه ، وتقويم للمعوج والميال للتعذيب
والحب للظهور وكثيراً ما يمتد علاجها الناجع إلى المساهمة في إبراء المجتمع المحيط بها
من كثير من الأمراض كمساعدة المنكوبين ومواساة المرضى . . . والعون على
نوائب الدهر .

وعند ما تشعر المدرسة بحاجة قد لا تمكنها مواردها المادية من تحقيقها لأبنائها
كمكتبات الفصول فإنها تدعو آباء التلاميذ في الفصول المختلفة لزيارة المدرسة ومع
كل كتاب جديد يتناسب وعقلية ابنه في المرحلة الدراسية فيقدم الأب هذا الكتاب
هدية لابنه ويقدمه الأبن بدوره هدية للفصل ، فيحفظ في مكتبته وهكذا . . .
تحل المدرسة النموذجية مشاكلها بأسلوب لبق بعيداً عن الحسنة والإجحاف .

مجلس الآباء

نشأ مجلس الآباء في مدرسة النقراشي النموذجية نتيجة مشكلة واجهت المدرسة
فقد قررت وزارة التربية إلغاء الرسوم المقررة على تلاميذ المدارس الثانوية ولم
تفرق في ذلك الوقت بين المدارس النموذجية والمدارس العادية ، ولما كانت المدرسة
النموذجية تمتاز بنواح عديدة من النشاط تحتاج إلى إمكانيات مادية . . . وكنت في
ذلك الوقت مشرفاً على المدارس النموذجية وأستاذاً للتربية في معهد التربية للمعلمين
بجامعة عين شمس فقد أعملنا الحيلة في حل هذه المشكلة . . . لتوفر المال اللازم
من البنود المختلفة فلم نفلح . . . ولم تستطع الوزارة في ذلك الوقت إصدار مرسوم
بشأن هذه الرسوم ، ومن هنا صادفتنا صعوبة الاستجابة لحاجات التلاميذ وتوفير
المال اللازم لها ، فدعونا آباء التلاميذ إلى جمعية عمومية . . .

وكان من بينهم آباء على صلة بالمدرسة ومستعدون للمشاركة في القيام بأعبائها
فعملنا على تكوين مجلس للآباء يتكون من عشرين عضواً ، على أن يكون من
بينهم عشرة مختارهم المدرسة من ذوى النفوذ في المجالات المختلفة ويختار العشرة
الآخرون بالاقتراع لأن الانتخاب لا يصلح لعدم معرفة الآباء بعضهم لبعض .
وفي أول اجتماع لمجلس الآباء عرضت مشاكل المدرسة عليه وكان معظمهم

يتمتع بنفوذ اقتصادى وأدبى فى نواح متعددة ، وفى نفس الاجتماع أسهموا جميعاً بما يسد حاجة المدرسة مادياً وعينياً . . .

ونذكر على سبيل المثال أن مجلس الآباء فى مدرسة النقراشى الإعدادية وفى المدرسة النموذجية الإعدادية الملحقة بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية قام بحل مشكلة تغذية التلاميذ ، فأنشأ مطعماً وزوده بالأدوات اللازمة لذلك وكان الآباء يشرفون دورياً على إعداد الطعام وتقديمه إلى أبنائهم .

وهكذا يتبين لنا أن مجلس الآباء جاء نتيجة لوجود مشكلة دعى الآباء إلى الإسهام فى حلها . . . ثم بقى إلى جانب المدرسة يشاركها بمجهود أعضائه وأموالهم ونفوذهم .

ثم امتدت مجالس الآباء من المدارس النموذجية إلى غيرها من المدارس العادية مما كان له أثر مشكور فى الارتقاء بها وحل مشكلاتها .

مراجع

الفصل العاشر

١ - اسماعيل محمود القباني : دراسات في مسائل التعليم ؟

2. Brubacher : A History of The Problems of Education.
3. Wilds, E.H. : Foundations, of the Modern Education.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Kilpatrick : The Project Method.
6. Stevenson : The Project Method of Teaching.
7. E.M. 932 : Progressive Methods of Teaching in Secondary Education.
8. Stormzand, M.J. : Progressive Methods of Teaching.

الفصل الحادى عشر

مشكلة التوجيه التربوى

أولاً : أهمية التوجيه المدرسى

ليست مشكلة التوجيه المدرسى والمهنى منحصرة فى مشكلة إصلاح التربية والتعليم فحسب ، تلك المشكلة التى أصبحت تشغل الأذهان ، وأحس الجميع بضرورتها وأهميتها ، بل هذه المشكلة فى الواقع أم المشاكل عامة ، سواء أكانت سياسية ، أم اجتماعية ، أم اقتصادية ، أم أخلاقية ، لأنها تتصل بهذه المشاكل جميعاً ، ولا يوجد بينها ما لا يعتمد عليها فى قليل أو كثير ، فهى فى صميمها مشكلة الحضارة الحديثة ، وتلك الحضارة بنت التقدم والرقى ووليدة الحياة وانقلاباتها .

وتتوقف سعادة الإنسان ورفاهيته على حل هذه المشكلة والتغلب عليها ، وذلك لأن التوجيه معناه : محاولة الوقوف على أحسن الطرق التى يمكن أن تنمى القوى الكامنة فى كل شخصية إلى أقصى درجات النمو فى طور التكوين ، كما أن معناه أيضاً البحث عما به تتحقق سعادة الفرد ، أضف إلى ذلك أنه هو الذى يضع المرء فى المركز الصحيح من الهيئة الاجتماعية وإذا وضع كل إنسان فى مكانه الصحيح من المجتمع حسين سير الآلة الاجتماعية واضطرد رقى المجتمع وتقدمه .

وليس لنا أن نخلط بين التوجيه المدرسى والتوجيه المهنى ، ونتردى فى نفس الخطأ الذى وقع فيه من قبلنا ، فيجب أن نفرق بينهما ، وإن كان التوجيه المدرسى سيؤدى شيئاً فشيئاً إلى التوجيه المهنى ، سواء أكان ذلك عن طريق النظم المدرسية ، أو الفنون المطبقة ، أو كان عن طريق الحقيقة الواقعة ، التى ترى فى هذا الشخص أن يوجه توجيهاً يدوياً ، بينما تصرف غيره إلى التوجيه العقلى أو الفنى وتختار لهذا دراسة أدبية ، وتقود ذلك إلى دراسة علمية ، بذلك سبتدرج التوجيه المدرسى بالفرد من مكان يصرف فيه جميع قدراته المدرسية ، إلى مكان يستنفذ فيه جميع قدراته الخاصة ، وأخيراً يرتقى به إلى دور التخصص ، والمهنة المتلائمين معه أفضل ملائمة .

وإذن فالغاية من التوجيه هو : أن تصل بالمجتمع الإنساني إلى الدرجة التي يقل بها ، أو ينعدم أمثال هؤلاء التعساء الذين يقضون حياتهم متبرمين بأعمالهم التي لم يكن لهم فيها أدنى ميل أو اختيار ، أو على الأقل شاء لهم سوء الطالع أن يقعوا في اختيارها ، فهم يرزحون تحت عبء هذه الأعمال ، ويقومون بها رغم أنوفهم ، أو على الأقل يزاولونها مزاوله آلية محرومة من لذة الشغف الحقيقية ، ولا يحلم أمحاجها بالمتعة والسرور ، الذين يلزامان كل إنسان يقوم بعمل يتجاوب مع ميوله الحقة ويساير رغبته الصادقة — هذا إلى جانب ما هم فيه من حياة حقيرة تافهة ، وعيشة كدرة مبهمة غامضة يحافها صفاء المزاج ، وتقطع فيها العلاقات الاجتماعية بسبب فقدان الأمل ، الذي يجعلهم يثورون على أمثالهم من العجزة أو على المجتمع بأكمله ، ومن هذا يمكن التنبؤ بالرجفات المادية والأخلاقية التي يجرها التنكر لمثل هذه المشكلة التي تلعب دوراً خطيراً في حياة الفرد ، وتنظيم الهيئة الاجتماعية على السواء .

هذه هي أهمية التوجيه المدرسي من الناحية الأخلاقية ، ولا يخفى ما له من الأهمية في النواحي الإنسانية الأخرى ، ولهذا كان جديراً بالعناية ، وألا يترك نهياً للصدف والظروف ، وها هي الآلة الاقتصادية والاجتماعية ، في انتظار السواعد القوية والعقول السليمة ، التي تلائم كل مرحلة من مراحل الإنتاج ، وما يتبعها من مسئوليات عامة ، ولا يخفى علينا مدى الارتباك والضرر الذين يجلبهما استخدام ذوى الكفايات الضئيلة . . . كما لا تخفى خسارة المجتمع الناجمة من التحاق ثلاثة أرباع شبابه واشتغالهم بأعمال شاقة لا تسمح لهم بالتطلع إلى أفضل المهن واختيارها ، بينما يقوم الربع الأخير بمختلف المهن عن طريق الانتخاب الاجتماعي ، أو المالى ، أو العائلى .

وهكذا تكون النتيجة تحت سمعنا وبصرنا : قهناك أولاً الجموع الكثيرة من المنسيين الذين لا يلتفت إليهم المجتمع ، ولا يدرى السر في إهمالهم ، ولا يعلم السبب في إلحاقهم بتلك الأعمال الشاقة المرهقة التي يرزحون تحت أعبائها على مر الأيام فهؤلاء لو أدركتهم العدالة ، ونظر إليهم بعين الإنصاف ، وصادفوا العناية اللائقة بهم لرد إليهم اعتبارهم ، واحتلوا مكانهم المناسب في ميدان النشاط الاقتصادي

ثانياً ، وهناك أبناء الموسرين الذين تسوفهم رغبات آبائهم إلى بعض الدراسات التي لا يصلحون لها بطبيعتهم واستعدادهم ، لما تنطوى عليه من لغات قديمة مثلاً ، أو رياضيات لا غناء فيها فيقعون تحت سلطات العادات المستنكرة كالكسل والإهمال واو أتيح لأمثال هؤلاء - النوع الملائم من التربية لما وقعوا تحت نير هذه الصفات المردولة ، وتلك العادات البغيضة .

كما أن هناك من وجهوا توجيهاً خاطئاً أقل أو أكثر مما كان ينبغي لهم ، فتراهم لا يستطيعون الرجوع إلى الوراء حيث أنواع النشاط التي يمكن أن تتلاءم معهم . . . وما ذلك إلا لوقوعهم فريسة لعادات سوى عاداتهم ، مما يجعلهم ينظرون إلى الحياة نظرة مغايرة ، ويرغمهم على ذلك العمل الجبري المرفى زمرة العمال أو الزراع فهؤلاء التعساء وأمثالهم هم أولئك الذين انحرفوا ، عن مراكزهم الطبيعية ، وضلوا طريقهم من البداية ، وقست عليهم الحياة ولم ينصفهم المجتمع بالتوجيه في السن الملائمة .

من هذا نعلم أن مشكلة التوجيه هي مشكلة العدالة ، تلك العدالة التي تنصف الفرد ، بأن تقدم له جميع إمكانيات نموه وما يحقق له شخصيته ، تلك الشخصية التي لا يمكن أن تحد بغير الموانع الطبيعية فقط ، ووزن ثم تبطل الحواجز الأخرى الناشئة عن نظام الطبقات ، أو المادة ، تلك الحواجز الضارة بحقوق الفرد من الناحية التربوية ، والتي لا تقرها الديمقراطية الصحيحة ، فالتربية القومية الحققة ، خير ما يزود به الشباب في الحياة ، وأفضل وسائل النمو واليقدم في الناحية المهنية ، ونعم المعين على متابعة الثقافة العامة بما تبعته من رغبات وما تشير به لاستغلال أوقات الفراغ على أحسن وجه ممكن .

ومشكلة التوجيه أيضاً ، هي مشكلة الديمقراطية ، تلك الديمقراطية التي تضع كل إنسان في المكان المناسب له ليتمكن من خدمة المجتمع على أكمل وجه ، كما أنها لا تعني مطلقاً استعباد الفرد ، وإذلاله بالعمل في وظيفة اجتماعية ، ضيقة المجال يساق إليها سوقاً ، وقد يرى البعض في هذا الحديث تناقضاً ظاهراً ، والحقيقة عكس ذلك تماماً : فلا شك أنه من صالح الفرد أن ينمو إلى أقصى درجات النمو وهذا واضح ، ولا يقل عنه وضوحاً ، إنه من صالح المجتمع أن ينمو الفرد أيضاً إلى

أقصى درجات النمو ، طالما كان هذا المجتمع قائماً على ما يحققه هؤلاء الأفراد ومعتمداً عليه كل الاعتماد ، وإذا لاحظنا أن تقدم الجماعة ناشئ أولاً عن العمل الخالق لأفرادها فيجب أن نفسح أمام هذه الجماعة مجال الحرية صحيحاً كاملاً . والسياسة في الواقع لا تخرج عن هذا الموضوع : لأن التوجيه كما نراه ، يتناول مشكلة الحرية ، حرية الفرد في تقرير مصيره ، تلك الحرية التي تكسبه المرأة والثبات في وجه الادعاءات الكاذبة ، التي يشرعها المجتمع ، أو الدولة لحماية المخطوطين .

ونحن الآن في عصر أخذت فيه مقتضيات الحياة الاجتماعية في الازدياد يوماً بعد يوم ، وهذا بلا شك من حسن الحظ ؛ لأنه يصارع الفردية المتطرفة ، التي تتمركز حول نفسها ، ولا تعبأ إلا بمصالحها الخاصة ، وهذا بعينها هي الحرية الخاطئة ، المجردة ، القاسية التي لا تخضع لقيد ، أو شرط ، وبالتالي تنقلب على صاحبها نفسه شراً مستطيراً ؛ لأن الحياة لا تظله وحده ولم يخلق لها فقط .

وأول الحاجز التي تعترض سبيل مثل هذا المسكين ، هي الموانع الاقتصادية والمادية ، والاجتماعية التي تعوق آباء معينين عن مساعدته أبناءهم في إكمال ثقافتهم ، وهذا ملموس ومشاهد منذ زمن بعيد .

وثاني هذه الحاجز يمكن إيجازه في هذه العبارة وهي « ذلك التصور الضيق للثقافة الكلاسيكية الرتيبة التي تقوم في جوهرها على الكتب ، وتعيش منعزلة عن الحياة في سجن الألفاظ والتجريد » ، تلك الثقافة التي لا تصلح إلا لطبقة معينة وترفع عن باقي شباب الأمة مزدرية أهم نواحي التكوين الإنساني .

لذلك نرى أن التوجيه المدرسي ، سيقودنا إلى ثقافة أوسع مجالاً ، وأسلس قياداً ، وأكثر تنوعاً ، ثقافة تتكيف مع جميع أنواع النشاط العقلي ، وتسائر جميع الضرورات والحرف من غير أن ينقص ذلك من قدرها ، وسيكون هذا — في نفس الوقت — تلبية للضرورة القائلة بوجود وجود ثقافة أكثر توازناً فيما يخص كل إنسان ، ويلائم العقل أولاً وبالذات ؛ لاحتياجه إلى مثل هذا التوازن أكثر من سواه ، فيه يسائر الفكر والعمل ، وتنسجم الروح مع البدن .

ومن هذا نخلص إلى وجوب قبول الأطفال على ما هم عليه ، وإمدادهم بما

يلأثمهم من الثقافة ، من حيث الشكل والدرجة ، سالكين بهم سبيلهم الخاص ، وطريقتهم الذاتية . ونحن نعتقد أن النمو العقلي ، واتساع المناهج التي يتطليها مثل هذا المشروع الجديد ، ويقتضيان تربية جديدة تترعرع في ظلها الحرية ، والنظام والمسئولية ، ووسودها الإخاء والتضامن . . . الخ من الفضائل التي بدونها تصبح الديمقراطية لفظاً طناناً ، فقيراً من الرصيد المعنوي ، وتنقلب إلى فردية خطيرة ، وأنانية شاذة .

أما فيما يختص بالنتائج ، والطرق العملية الخاصة الكفيلة بتحقيق هذا اللون الجديد من التربية ، فالمشكلة لا تزال في مهدها ، ولم تتخذ صفة رسمية إلا منذ عشرين عاماً فقط وذلك ما جعل « مسيو والون » يصفها حديثاً بأنها من الناحية المدرسية لا زالت مجرد اسم ولكن مع هذا يمكننا أن نستبيح لأنفسنا الحديث باسم أعمال واكتشافات « مسيو والون » وعلماء علم نفس الأطفال ، وباسم التجارب التربوية الحديثة العديدة التي عالجها المربون منذ خمسين عاماً ؛ فنقول باسمهم جميعاً : إن الطريق قد أصبح واضحاً حقاً إذا رغبتنا في الاستفادة من هذا المجهود الضخم ، سواء أكان ذلك في علم نفس الطفل ، أم في التربية ، وإن أول شرط صريح في هذا الباب هو القضاء على ذلك العار الذي تجلبه التفرقة ويجره البون الشاسع بين معرفة علماء النفس ، وبين تجارب المربين ، وهذا معناه أولاً : أن تقدم ونقيم علم التربية على أساس معرفة الطفل وتطوره ، لا على أساس وجهة النظر العامة المجردة فقط ، بل على أساس وجهة النظر الفردية المعينة ، والشرط الثاني هو استخدام المعارف التربوية الحديثة في تجديد روح التربية ، وجهد المربين لاكتشاف شخصية الشباب وضرورة تحقيق ذلك ، هذه هي الحقيقة التي أردنا إيضاحها بما سبق من الحديث وما سيلي في الفصول المقبلة .

عرض تاريخي لضرورة التوجيه التربوي

لقد ظهرت مشكلة التوجيه المهني أولاً ، والمدرسي ثانياً في سماء التفكير الحديث في السنوات الأخيرة ، وليست هذه المشكلة بنت الصدفة ، أو صنيعة الظروف العشوائية ، بل دعت إليها سلسلة من الظواهر : الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية والأخلاقية ، بدرجة جعلتها تحتل المكانة الأولى من مشاغل الإنسانية

ومشاكلها مثلها في ذلك مثل كل ضرورة تاريخية نشأت ، وتطورت بنشوء العلم وتطوره أضف إلى ذلك ما تمليه علينا تلك المشكلة ، وما لها عندنا من حق البحث النزيه ، الذى لا يلتفت إلى التافه من الأمور ، ولا يقدر المبالغات المنكرة ربيبة العقول المتخمة بالسخافات الباطلة .

ولسنا ندرى لماذا نتساءل : عن ضرورة التوجيه في مختلف العصور طالما كان العالم ، والحياة غارقين في جمودهما ، ولا يعرفان سوى نوع واحد معين يتقرر فيه مصير المرء من الخارج ، أعنى عن طريق : مولده ، ونسبه ، ومركزه الاجتماعى ؛ فمن قدر عليه أن يولد ابن صانع ، أو زارع ، أو تاجر ، أو شريف مثلاً : فقد تقرر مصيره عن طريق هذه الحقيقة البسيطة ، وليس أمامه إلا الرضوخ لإرادة المجتمع على أنها اختيار أذى لا يقبل المناقشة ، وعلى أساس هذا المصير الذى دفعه إليه مولده ، والذى يقره المجتمع ولا ينكره ، لم يكن يعرض له من مشاكل سوى مشكلة واحدة هى مشكلة التكيف ، ذلك التكيف الذى يفرض على الفرد ، ويحدد مصيره الذى فرض عليه في غيبته ، فلم يستشر فيه ، ولم يلتفت إلى ما حبته الطبيعة من مواهب خاصة ؛ واستعدادات فردية ، ولم يكن أمام الفرد سوى المغامرة ، أو الثورة أحياناً لتحطيم ذلك السجن الذى وضعه فيه المجتمع ، وتكسير ما أغله به من قيود ، أسرية ، أو عصبية ، أو دينية أحياناً .

ولقد كان المرء وفق هذا النظام العتيق ، يتزوج مثلاً من غير أن يعرف شيئاً قليلاً أو كثيراً عن ستشاركه الحياة فما عليه إلا أن ينتظر القدر ، ويجهد في قبوله (ومن ثم تصبح تنشئة الفرد ، هنا بمولده ، ومركزه الاجتماعى ، ويتعين عليه أداء هذه الحرفة مثلاً دون غيرها) ، ولم يكن في مقدور أى إنسان ، ولا في سلطة كائن ما سوى (السلطة الدينية) أن تتيح له فرصة التهذيب ، والثقافة ، وإن كانت لا تسمح بذلك إلا بشكل متواضع ، وفي حدود ضيقة جداً . أضف إلى ما تقدم أن مثل هذا الانتخاب ، كان مجانياً وخصوصياً ، ولم يكن في مقدور أصحاب المناصب العالية ولا الأشراف أن يتمتعوا بمثل هذا الحق وإن أنعم عليهم بكل وسائل الحرية ، ولقد كانت السلطة الدينية تحرم على أبناء الأشراف أشياء ، وتبيح أخرى ، ولقد كان المرء بين أمرين : إما أن يكون من رجال الدين ،

أو من أرباب السيف ، وكان ذلك يسير باطراد ونظام كما لو كانت تنبع فيه النسب الرياضية ولا يغيب عن أذهاننا أن الموانع الطبيعية كانت تقف عقبة في سبيل بعض الطبقات كما تقف في وجه الطبقات الأخرى .

ونتساءل عن الحكمة في مثل هذه الطريقة وذلك النظام ؟ (ولعلها في تلك الحقيقة) وهى : إعداد الطفل منذ ولادته لمركزه المخصص له في الحياة ، من غير أن يكون له حق التغيير أو التبديل ؛ (فعليه أن يتلقى أخلاقه من أسرته ، ومن الوسط الذى يعيش فيه ، وأن يتقبل طرق : التفكير ، والعمل ، والحديث ، ويتناول الحياة كما يتناولها من حوله ، وأن يجعل كل ذلك جزءاً من نفسه ، أو على الأقل يتقبل الحياة كما هى) أما ما كمن به من : قوى ، وفضائل ، فيجب عليه أن يتجاهلها إلى الأبد وألا تحدثه بها نفسه مطلقاً ، ولم يكن أمام تلك الفضائل وهذه القوى سوى فرصة واحدة تستطيع الظهور فيها بالرغم من ضغط الوسط وقسوته وأعنى بها تلك الحالة التى تمتاز فيها هذه القوى ، وتلك الفضائل بحيوية معينة وقوة خاصة ، ولقد كانت هذه بالذات حال العاقرة .

ومن ثم وجب علينا لهذا السبب نفسه أن نرفض — قبل البحث — هذه الأمثلة الشهيرة التى تدل على قيمة العزيمة الشخصية ، ومدى أثرها فى النهوض بالفرد تحت سيطرة النظم الاجتماعية المختلفة ، فمثل هذه الحجة تتناسى ؛ أن جميع الطبائع ليس لها هذه الحيلة — أو تلك الميزة — وتحت سيطرة خضوع الفرد للجماعة لا تملك سوى الخضوع والإذعان بل إنها لتجهل قدرتها على تحقيق الأمور ، والسير بها سيراً صحيحاً ، ولا تفكر لحظة واحدة فيما يمكن أن يجلب لها المتعة والسرور ، وما ذلك إلا لأنها لم تتمتعن هذه الأشياء ولم تعرض عليها يوماً من الأيام .

من هذا يتضح أن ذلك التحديد الظاهرى للفرد ليس سوى شرط من شروط النظام والاستقرار ، فلا تجد فى مثل هذه النظم شيئاً فى غير موضعه ، ولا يوجد تغيير خطير فى استخدام القوى البشرية ، فالأطفال يحلون محل آبائهم ، والمجتمع بدوره مطرد فى سيره بهدوء واطمئنان مع محافظته فى سهولة ، ويسر على نسبة التوزيع بين الآلة المفكرة والآلة العاملة .

هذا هو النظام القديم ، وهذه هى حكمته النسبية ، التى تؤدى رسالتها خير أداء طالما كانت الحياة جامدة والعالم راكداً لا يتغيران إلا تغيراً بطيئاً ومحدوداً جداً .

ولقد كان هذا شأن المجتمع منذ فجر التاريخ ، حتى جاء عصر الآلة ، وذلك لأن مآرب الإنسان في مثل هذا المجتمع الجامد تظل تقريباً هي هي لا تتغير إلا بقدر ما يطرأ عليها - وقليلاً ما يحدث - من نمو في العالم الاجتماعي ، وهذا لا يكون إلا بمقدار محدود وبدرجة لا تحدث تغييراً واضحاً في النظام الاجتماعي العام فالمسألة لا تعدو إزاحة قطعة من « الشطرنج » لتحل محلها قطعة أخرى ، ولقد كان هذا هو كل شيء .

إلا أن الأمور قد تغيرت بمولد العصر الصناعي ، وما حدث في الحياة من تغيير ، وما دعا إليه تطور الفن الآلى ، وما قدمه الفرد من تسهيلات جديدة ففي هذا العصر أصبح تداول النقد أمراً يسيراً ، وتفتحت أمام المرء أبواب الأعمال والمشروعات المتعددة ، كما أصبح من الممكن التحكم في الظروف أكثر من الماضي . . . وهكذا أصبحت الظروف عرضة للتحويل والتغير شيئاً فشيئاً كما أصبح الإنسان نفسه كذلك ، ومن ثم كانت الثقافة هي الوسيلة المثلى للنجاح والرقى الاجتماعي وذلك لأن الاستمرار في رقى العلوم والفنون الآلية - يقتضى دائماً زيادة في العلم وسعة في المعرفة ، على أن التنافس في هذا الميدان يتطلب أكبر قدر ممكن من هذه الوسائل لضرورة التحصين .

أما الحرف التي تتسع لها تقاليد الأسرة ، أو مجال التعليم عن طريق الاتحاد نفسه - فتركز شيئاً فشيئاً على عاتق المدرسة التي تعد لمثل هذه الأعمال ، وتحتضن الأفراد لها ، ولهذا وجب على مثل هؤلاء الأعضاء أن يتعاونوا معها لتمكن من القيام برسالتها على أكمل وجه وتؤديها خير أداء ، هذا وإن كان تنازع البقاء يفرض عليهم كآباء وأفراد أن يقيموا اختيارهم على العقل ، وأن يكونوا أقرب إلى الناحية الاقتصادية ، منهم إلى ناحية أخرى .

ولما كانت الصناعة والتجارة لا تستطيعان تحمل الخسارة الناتجة عن سوء استغلال القوى البشرية ، فقد أخذ المرء في تنظيم الإنتاج حتى أمكنه حصر أقل حركات المهنة وأدقها ، كما شرع يبحث عن استعدادات الفرد وقواه البشرية ، وأخذ يقيسها ويمحصها بمقيار دقيق ، ومن تجنيد أفضل العمال للمهنة ولد « التوجيه المهني » وخرج للوجود ، ولما كان هذا التوجيه نفسه تتحكم فيه دراسات المرء ، وتطور

أفكاره ، ورقى معارفه وخبراته . . . الخ . بما أمدته به الحياة المدرسية — فقد أصبح من الطبيعي الاهتمام — لغاية نفعية أولاً وبالذات — بالطرق والوسائل التي تعين المدرسة وتمكنها من أداء هذه الرسالة .

وإذن فقد أصبح التوجيه المدرسي مقدمة للتوجيه المهني ، واستقر ذلك في عالم تتناوبه ظروف التغيير والتبديل ، عالم أصبح فيه التنافر الاقتصادي حقيقة وحشية قاسية ، عالم يسيطر على العقل دائماً ، عالم عالم تتزحزح فيه الجماعات والأسر شيئاً فشيئاً عن وظيفتهما الخاصتين بهما ، وأخيراً عالم أصبحت فيه المدرسة يغزوها يوماً فيوماً التخصص ، والإعداد الفني الذي تقتضيه المدنية الحديثة . وهكذا يفرض التوجيه المدرسي نفسه شيئاً فشيئاً كضرورة اقتصادية واجتماعية ، بل أخلاقية كما سترى .

وعلى كل ، فلم تقف الأمور عند ظاهرة الاختيار من الخارج ، فنذ أمد بعيد لم تعد الأسرة تكون تلك الوحدة الاقتصادية والاجتماعية ، ولقد أفاض في ذلك روائيون وعلماء النفس المحدثون بدرجة تظهرنا على جيل بذاته يتقارب فيه الآباء يتباعد فيه الأقارب ، ويؤلف فيه النجاح أو الفشل ، فالزارع مثلاً يحلم أن يحترف ابنه مهنة غير يدوية ، كما ينكر الطفل الذي ينجح ويتابع دراساته . الوسط الذي عاش فيه ، ونبت وترعرع بين أحضانه ، بل إنه ليحتقر عن طيب خاطر — أمور أسرته الأصلية ولغتها المألوفة — وذلك لأنه اكتسب من المدرسة أخلاقاً ، وشب فيها على عادات أخرى ، وهذا معناه أن الحمود لم يعد ظاهرة هذا الوجود حيث أصبحت المواهب الفردية — لا المولد — هي التي تتحكم ، وتحدد مركز الفرد كما أصبح الأقوياء والأثرياء أنفسهم يتفوقون مع من ينادى بأن أفضل ضمان وخير ميراث يقدمه الإنسان إلى أطفاله هو التربية السليمة والتكوين الصحيح ويتفوقون أيضاً مع « روسو » رسول التربية في عنايته بالأعمال اليدوية ، وحثه أبناء المترفين عليها في قوله « ليس منا من يعرف الظروف التي قد تضطر ابن الأسرة الكريمة إلى العمل » . وهكذا يصبح المجتمع الحديث في تقدم ظاهر كما تميل عزيمة الإنسان في مثل هذه السرعة من التحول الطبقى وتغير الظروف — إلى أن تكون شيئاً فشيئاً من الداخل أي تتبع من باطن الشخصية الإنسانية .

ولقد قام التطور الاجتماعى بمهمة تحديد الفرد لمصيره تحديداً ذاتياً ، قبل أن يصبح ذلك من مقتضيات التربية أو من مستلزمات الأخلاق ، ولذلك كان من الواجب أن يمكن الفرد من تقسيم حرية الاختيار فى تحديد شخصيته وجعل هذه الحرية كاملة أمراً لا بد منه ، أما كونها عامة مطبقة بالعدل والقسطاس فشئ آخر ولهذا ترانا من اليوم لن نستطيع قبول تلك الضرورة التى بدت واضحة فى نظر « بسكال » عندما كتب قائلاً : إن أهم شئ فى الحياة هو اختيار الفرد لمهنته وللأسف فالصدفة هى التى تفرض عليه ذلك فرضاً ، وهكذا نرى الفيلسوف اليسوعى يفترض غياب العقل فى اختيار الإنسان لمهنته ، كما لو أن ذلك حقيقة تقف منها الإنسانية مكتوفة الأيدى ، وتضطر إلى قبول مثل هذا الموقف ، كما لو كان استعباداً حتمياً للطبيعة الإنسانية ، ومثل هذا رأى مردود نظرياً عندنا على الأقل فلقد حاول التوجيه المهنى ، قبل التوجيه المدرسى أن يقلل من قيمة الدور الذى تلعبه الصدفة فى حياة الإنسان ، وإن كنا لا نزال من الوجهة العملية وخاصة فى ميدان التوجيه المدرسى — بعيدين عن تحقيق الشروط المطلوبة التى تتيح لمثل هذه الحرية أن تلعب دورها كاملاً .

فلا تزال الثقافة التى نستقيها محدودة بالظروف الاجتماعية ، فأطفال الطبقة الأرستقراطية لهم الحق منذ ولادتهم فى الحصول على ثقافة ثانوية ، وإن شئت فقل : ثقافة عالية أيضاً ، ويندر أن ترى من أبناء الزراع . والصناع من يستطيع الهجرة عن سعة إلى العواصم حيث المدارس العليا أو الجامعات ، أما الطبقة المتوسطة المتواضعة فلا حظ من الثقافة سوى نصيب ضئيل من التعليم ، ونعنى به تعليم المدارس الابتدائية التى لا تؤهل الفرد لغير الوظائف المتواضعة إدارية أو تجارية أو صناعية ، وعلى ذلك يمكننا أن نتصور الخسارة الفادحة التى يجربها حرمان الغالبية العظمى من الشباب من الارتشاف من مناهل الثقافة العالية ، ووقوفهم عند ذلك من النوع المنحط من الثقافة .

ولعله من الصعب أن نفرض المسألة فى صورة رياضية ، بل لعل أبلغ برهان نهوض بالمستوى الثقافى على أساس فى غالباً هو ما نجمت فيه الولايات المتحدة الأمريكية بمجهودها الضخم فى هذا الميدان فتزويد الشباب جميعاً بالثقافة وتسليح للجميع أبناء الأسر بجميل الصفات الأخلاقية والإفساح لهم فى الظروف المادية

ليتمكنوا من التنشئة الصالحة — لاشك أن فيه ربحاً لا يقدر ، وحشداً لأكثر كتلة ممكنة من العمال ذوى المؤهلات ، والمزارعين الأذكياء وتخلصاً من تلك القيود القاسية التى ولدت مع الحريين الطاحنتين الماضيتين .

ولقد ترسمت مثل هذا السبيل « جمعية لإصلاح التربية » التى يتزعمها « المسيو لانجفان » فى بلاد الغرب « فرنسا وإنجلترا » ولقد كانت الاعتبارات النفعية والإنسانية هى التى دفعها أولاً إلى إعلان مبدأ الحرية فى ميدان التعليم من جهة ، ومبدأ إطالة الفترة الدراسية وامتدادها حتى سن الثامنة عشرة من جهة أخرى ، أما كون هذا النوع من التعليم الفادح النفقات لوناً من تعاليم المدنية الفاضلة يمكن تبنيه بسهولة ، غير أن الجمعية لم تتجاهل ثمن مثل هذا التحول الجديد .

فللقد دقت فى تقدير قيمة الدخل المالى ، وبدأت بضرورة الثورة على ميزانية التعليم الوطنى ، واقترحت الوسائل المطلوبة لجعل الحرية فى ميدان التعليم ، حرية حقيقية لا نظرية ، لهذا قدرت ما تدفعه الدولة للأسر الفقيرة من النفقات التى تمكن أبناء هذه الأسر من إكمال ثقافتهم العالية ، وولست هذا الداء الذى يعطل الكثير من الشباب عن إتمام الدراسة فى سن النضج والإنتاج .

هذا ، ويجب أن ندقق النظر ، ونذهب إلى أبعد من ذلك أيضاً فنقول : إنه طالما كانت مثل هذه التحولات العميقة فى الحياة العقلية ، والاقتصادية للطبقات العاملة ، لا تشمل الأطفال جميعهم وتحوطهم عامة بالظروف المناسبة فى الحياة والعمل ، فإن مثل هذه الحرية تصبح مجرد وهم ، وسدّاً يعرقل سير الكثير فى الحياة منذ البداية . أما الحرية الصحيحة فهى : التى تقدم للأفراد جميعاً شتى فرص النمو والازدهار ، ولا تحرم فرداً من هذا الميراث وتيسر سبل النمو لجميع الأطفال .

وإن الوصول إلى مثل هذه الغاية لیتطلب الثمن غالباً ، إذ لا يكفى لتحقيقها مجرد القول : بأنها إنسانية كاملة ، مع العلم بأنها قد تكون أكثر مصروفات الدولة فائدة ، وأعظمها قيمة . ويجب أن نقرر : أنها لا تشق طريقها فى ميدان التطور التاريخى لكل من التعليم والثقافة فقط ، بل تلعب مثل هذا الدور أيضاً فى وظيفة المجتمع التربوية ؛ وذلك لأن الجنس البشرى هو النوع الوحيد ، من بين الأجناس الحية ، الذى يحتاج إلى أطول مدة فى التربية والاستعداد للحياة ،

ولا شك أن أهمية ذلك تزداد بازدياد نمو المعارف الإنسانية وتطورها ولعمل الدليل على ذلك هو ما تفرضه هذه الضرورة في جميع الأمم .

هذا ، ولقد سبق الاستشهاد في ذلك « بالولايات المتحدة » أما « إنجلترا » فهي الأخرى تعاني نفس الإشكال ، وتعرضها نفس الظروف بعد خروجها من المعمة التي تمنعها من التفكير في المشاكل الإنسانية ، فهي تواجه مشكلة امتداد الحياة المدرسية ، ولهذا نراها جادة في حصر الملايين من شبابها الذين عليهم أن يكمثوا في مدارسهم أطول مدة ممكنة . كما تقترح في نفس الوقت إنشاء آلاف من المعاهد التي تكفي هذه الضرورة ، كما نراها تحدد عدد ما ستحتاج إليه من المدرسين في المستقبل وتحصره في سبعين ألفاً ، ومن منا لم تطرق سمعه صرخة الاحتجاج المدوية إزاء كل زيادة بطيئة في الوظيفة التربوية ؟

إن الجمهورية الثالثة في « فرنسا » عندما أعلنت إجبرية التعليم الابتدائي على الفرنسيين كان ينتظر أن تكون ضحية لمثل هذه النظرة الخيالية ، ومع ذلك فقد انتشرت المدارس في أنحاء « فرنسا » وغرقت الأمة الفرنسية بها ، وإن كان في مثل هذا العمل شيء من النقص في بعض النواحي لكنه لم يكن ليخرج عن طاقة تلك الأمة .

وليست هذه الرغبة الديمقراطية سوى الاستجابة الطبيعية للتطور التاريخي ونعني بها : نفس الضرورة التي دعت إلى أن يكون التوجيه هو المشكلة الجوهرية في ميدان الثقافة والاقتصاد الحديثين ، فالتطور الاقتصادي يستازم من المدرسة والمجتمع تحولات لا محيص عنها ، كما أن التطور الآلي بدوره ، وفي تنميته لقوى الإنتاج البشري ، وإحلال الآلة محل الساعد — يزيد في اتساع أوقات الفراغ الإنساني ، سواء لاحظنا ذلك أم لم نلاحظه ، وسوف يزيد في تحديد تلك الأوقات أيضاً عندما يأتي اليوم الذي نرى فيه الرقي الاقتصادي يتناول مشكلة التنظيم المفروضة علينا بحل معقول غير حل البطالة ، ولهذا سيلعب ذلك دوراً هاماً في تأخير البلوغ الاقتصادي للشباب ، وطرقهم ميدان الحياة العملية ، كما تطول عليهم فترة الدراسة وإن شئت فقل : إنها ستفرض عليهم فرضاً ، وذلك لتعقيد نظم العمل الحديثة أو رقي الناحية الفنية وتقدم الآلة الاقتصادية الحديثة في مجموعها ، وإذن ، فليس من

الصدفة أن يحس الآباء بضرورة تزويد أبنائهم وفلذات أكبادهم بتنشئة تربو على التنشئة الابتدائية البسيطة ، كما أن الزيادة المستمرة في عدد الأطفال الذين ينتسبون كل عام إلى المدارس الثانوية — كما تنطق بذلك الإحصاءات — ليست اعتباطاً . ولن تتوقف هذه الدوافع الاقتصادية العميقة التي حوت ظروف الحياة البشرية ، وعملت على تحسين الكثير من سبل الثقافة وتيسيرها أمام الإنسان ، ولن تتوقف هذه الدوافع عن أن تلعب دورها المحتوم . ويجب أن نقول : إنها ستعمل على تحسين استخدام الآلة استخداماً إنسانياً حكيماً ، كما ستطيل في نفس الوقت فترة التكوين ، تلك التي تتميز بطولها في النوع الإنساني دون غيره ، كما تخاق للمره في شبابه ، وفي شتى مراحل حياته ذلك الوقت الذي ندعوه « بوتت الفراغ » . . .

كما أن الإنسان لن يتوقف احتياجه أيضاً إلى الوقت الذي يعبر فيه بالطفل هذه المرحلة شبه البدائية التي مرت بالإنسان منذ وجد في هذا العالم إلى أن وصل إلى تلك المرحلة الرفيعة من مراحل الحضارة ، وما على المربي سوى قيادة الطفل وإرشاده فهذا هو الشرط الجوهرى لتطور الإنسان وتقدمه ، وهذا هو السر في اضطرابنا لا إلى إنشاء المدارس الثانوية العامة فقط ، بل إلى إنشاء نوع من التعليم العالى العام أيضاً يتيح لكل فرد زارعاً كان أو صانعاً — أن يتمتع بثقافة عامة ملائمة .

هذا هو ما تحققه « فرنسا » في ظلال بعض المدارس القائمة بتعليم الشباب وهو أيضاً ما تقوم بتعميمه بعض المدارس مثل مدارس « استراليا » حيث يمكن دائماً توفير نوع التعليم العالى للشباب .

ولعل الجهد الثقافى الذى تبذله الطبقة العاملة ، والذى تشهد به كثرة المكتشفات والاختراعات في جميع الأمم كما تشهد به كليات العمل في فرنسا — لعل في ذلك دليلاً كافياً على هذا الميل ، بنفس الدرجة التي يبذل فيها الجهد الثقافى الأمريكى ، ومن ذلك نرى أن الظروف الاجتماعية المناسبة كفيلة بتحقيق ذلك الحلم القديم ، وأن الأمل في إنشاء ديمقراطية ثقافية صحيحة من نسج الواقع لامن خيوط العناكب . أضف إلى ما تقدم تأثير الظروف السياسية ، فنحن نلمح في سهولة ويسر أن ما كان بالأمس من خيال المدينة الفاضلة ، كاد أن يصبح اليوم حقيقة واقعة بفضل

استخدام المرء للقوة الخالقة ، استخداماً بشرياً تحفها الحكمة وتقوده المصلحة العامة ، وفي هذا الميدان السياسي يمكننا أن نقول : إن الديمقراطية هي الظاهرة الجديدة التي لم تتحقق إلى اليوم تحقيقاً كاملاً فبالرغم من أن الشعوب منذ عام ١٧٨٩ تتوق إلى حكم نفسها بنفسها ، إلا أنه يلزمها لممارسة هذه الوظيفة ممارسة حكيمة تامة أن تزود كل مواطن بالقدر الكافي من الثقافة التي في ضوءها أن يتفهم المشاكل العويصة التي تواجه وطنه ، وتشغل بال العالم من حوله ، وتزوده على الخصوص بالتربية التي تجعله يعمل في ظل الفضائل التي تتطلبها الديمقراطية من كل إنسان .

فالرغبة في تحقيق الديمقراطية دون تحقيق ظروفها وشروطها ، لا تخرج في الواقع عن كونها خديعة بشرية ، وإذا كانت الديمقراطية قد تعرضت في أيامنا إلى زعازع وعواصف كادت تؤدي بها فهذا في الواقع غالباً ما يرجع إلى تقصير رجال التربية في الدول الديمقراطية في إعداد المواطنين الصالحين ، وتسليحهم بالتربية اللازمة ، وطالما كان الفرد خاضعاً للنظام الديمقراطي ، فهو دائماً مطالب بالإدلاء برأيه في كل شيء ، وأن يكون على علم بما يجري حوله من المشاكل ، وما يعرض له منها ، وأن يكون قادراً على تكوين رأى شخصي خاص ، ولا يقف نشاطه في حيز مشاكل مهنته وأمور وطنه ، بل يجب أن يخوض المشاكل العالمية العامة وينزل إلى ميدانها ، وذلك لأن الأمور يرتبط بعضها برقاب بعض ، وأن المشاكل التي تجري على المسرح العالمي لا يمكن حلها حلاً مرضياً على يد فرد واحد، بل يجب أن يتعاون الأفراد جميعاً على حلها حلاً شافياً تراعى فيه مصالح الجميع .

وإذن فيجب علينا أن نقدم لكل فرد ثقافة صحيحة ، ونمدّه بالمعارف النافعة في حدود قدرته ومواهبه الخاصتين ، وألا نحبس الفرد بين جدران الثقافة العقلية ، اللفظية فقط ، بل نفسح له المجال الثقافي الكافي الذي يشفي غلته ويروى ظمأه .

أما فيما يختص بالتربية بالمعنى الصحيح ، وبنظام الحياة المدرسية عندنا ، فلسنا في حاجة إلى التدليل عليه ، وإن كنا لا نزال في مرحلة قد تخطاها التطور العام منذ أمد بعيد ، أو على الأقل لم توقظنا صيحات التغيير والتبديل من غفوتنا ، ولم تبعثنا من مرقدنا .

فها نحن ننشئ الأطفال غالباً إما على الطاعة العمياء وإما على أن يكونوا فيما

بعد موظفين قساة مستبدين ، ومع أن « سبنسر » قد عبر عن هذه القضية العادلة تعبيراً واضحاً منذ أمد بعيد ، فإن مدارسنا قد استمرت تدرب الناشئة على أساس الطاعة وحدها والخضوع السلبي ، وتقبل آراء المراهق وأوامره ، أى على أساس العمل الأناني ، وجعل الحياة مباراة قوامها الغيرة ، والأنانية يلهبها شرط المنافسة ويؤججها حب الذات .

هذه هي التنشئة بالضبط حتى سن الرشد ، وهي كما ترى تنشئة تعد المرء للعيش في عالم من العبيد ، أو الحياة في عالم لا يعرف المسؤولية . ومن هنا يظهر أن تلك الطريقة التي تختنق بها الحياة المدرسية ، وتقتل فيها الحرية وإبداء الرأي الشخصي ليست غير ارتباك وارتباب في عقيدتنا الديمقراطية .

ليس كل ما أردناه من إعدادنا للطفل هو أننا أخرجناه إلى الحياة محروماً من استخدام حريته الرشيدة ... وإذا استخدمها فيا سوء الاستخدام ... وماذا نطلب إليهم بعد أن كرسوا حياتهم للهنر والثروة والكلام ... أليس هذا هو كل ما نقدمه للشبيبة من تنشئة وإعداد .

حقاً إن الديمقراطية الصحيحة ، تقتضي نوعاً من الثقافة يعد جميع المواطنين للقيام على مسرح الحياة بدورهم الاجتماعي عن طريق الوعي والشعور .

ومعنى هذا أن وجهات النظر الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، كلها تتسابق إلى جذبنا لتحقيق هذه الديمقراطية الشافية ، التي يحلم بها العالم إلى الآن ، ويسعى كل شيء إلى فرضها علينا فرضاً .

هذا وإن المتعدد من ألوان النجاح التي حفظها لنا التاريخ ، ليست إلا صوراً منذ القدم ، فالديمقراطية الإغريقية مثلاً رغم ما كانت عليه من مستوى ثقافي عال عم الشعب الأثيني ، هذه الديمقراطية ليست سوى صورة من صور الخيال ، لأنها — كما تشهد بذلك حقائق التاريخ — لم توجه إلا لمواطني « أثينا » فقط الذين لم يمكنهم تحقيق ذلك إلا على أكتاف العبيد في العصر الأثيني الزاهر . أما اليوم فنستطيع أن نأمل مرة في التاريخ في أن الظروف مجتمعة سوف تسمح لهذا الحلم الجميل القديم أن يخرج إلى عالم الواقع والحقيقة .

وإذا لم تتضح لنا في جلاء ، وتبين لنا في وضوح تام قيمة التغيرات التي

ستحدثها هذه الآمال في ثقافتنا ، وتوزيعها توزيعاً عادلاً صادراً عن توجيه حذر يقط ، إذا لم يتبين لنا هذا في جلاء ، فما علينا إلا أن نقارن بين ، ما كان سائداً ، في فرنسا قبل الثورة ، وبين ما ساد بعدها .

لقد كانت الأمور سهلة هينة في الأزمان الغابرة ، وكانت الثقافة لاتتاح لنسبة ضئيلة من الشباب ولا تعرف إلا شكلاً واحداً يقوم على أساس اللغة اللاتينية ، ولهذا كان يكتفى بتقديمها للشباب سواء من قدر عليهم تعلمها منذ الصغر ، أو من جندوا لغايات محدودة كغايات الدين مثلاً ، وكان مصير هؤلاء الشباب هو أنهم إذا صادفوا نجاحاً فيها ساروا في طريقهم ، أما إذا نالهم الفشل فقد قضى عليهم في بساطة أن يتجرعوا لوناً آخر من ألوان الثقافة أحط قيمة من الأول ، كما أنهم قد يحرمون حرماناً كلياً من الثقافة ، وإذا ما سلك المرء هذا السبيل ، فما عليه إلا أن يتبع في حياته الطريق الوحيد الذي ينتهى به إلى بعض المناصب ، أو الوظائف الاجتماعية المحدودة ؛ وهناك تراه : كاتباً أو رجلاً من رجال الدين ، أو القانون ، كما قد يكون أحياناً من رجال السياسة ؛ وذلك لأن طريقه قد رسم له منذ اللحظة الأولى التي اختير فيها ، ومن ثم لم تكن التربية تُعد إلا لعدد بسيط من الوظائف أو لنوع محدود من الدراسات ، ظل زمناً طويلاً قائماً على اللغات والكتب القديمة .

وإذا ما قارن المرء بين هذا القدر المحدود من المخطوظين في الهيئة الاجتماعية ، وبين أولئك الذين تخرجهم المدرسة اليوم ، ومن ستخرجهم في المستقبل ، ثم حاول أن يتبين الضرورات العديدة الواجب أداؤها ، والطرق الكثيرة التي تسهل ذلك ، وتكون كلا على حدة إذا نظر إلى ذلك فلا شك أنه سيحس أخيراً بالضرورة التي حتمت ذلك ، ويقف على بعد الأسس العامة لكل تكوين ، ويلمس الضرورة في توجيه كل فرد إلى النوع الذي يلائمه من الثقافة في ظل مطالب المجتمع .

ذلك ، لأن المشكلة في حقيقة أمرها تقتضى منا ألا نكتفى اليوم بتثقيف شعب بأكمله ، واختراع المتعدد من الثقافات التي تستغرق كل فرد استغراقاً شاملاً وعلى الطريقة الخاصة لكل فرد ، ولما لم يصبح صوغ الجميع في قالب الطريقة الكلاسيكية لثقافتنا موضعاً للبحث ، فقد وجب أن توجد طرق تربوية تلائم جميع العقول ،

وتناسب جميع الضرورات والحاجات ، وأصبح من اللازم التفكير في ثقافة عن طريق المهنة والفن ، بل تحقيق ثقافة عن طريق اليد ، مثل التي حققناها عن طريق العقل ، أعنى بها : ثقافة تستخدم المهنة ، أو الآلات ، أو الإنتاج ، مثل الثقافة التي تستخدم الكتاب والألفاظ .

ثالثاً - الأهمية السيكلولوجية لمشكلة التوجيه التربوي

الوحدة واتساع مجال المعرفة

لا شك في أن اتساع مجال المعرفة يجعل من المستحيل إيجاد نوع من التربية الشاملة والعامة لجميع الشباب والبالغين ، فهذه الوحدة المثالية التي تريد صبغ كل الأذهان بصبغة واحدة ، واستطاعت أن توطد مركزها طالما كانت التربية بالمعنى القديم محدودة بالرغم من إنكارها الشديد لتنوع الشخصيات والعقليات التي كان عليها أن تكونها .

ومع تطور الأفكار التربوية - وخاصة العلوم - لم يعد لهذه الوحدة أي مبرر يدعو إلى وجودها ، والدليل على ذلك أن التربويين لما عملوا على سد جميع الحاجات الاجتماعية المختلفة ، خلقوا نظاماً مبهماً للفصول المتوازية في التعليم الابتدائي المطول ينتهي إلى سن الرابعة عشرة ، وآخر للمدارس الابتدائية العليا ينتهي إلى سن الخامسة عشرة ، أو السادسة عشرة ، وغيرهما للمدارس المهنية ، والمدارس العلمية ، والكليات الحديثة التقليدية .

ولكن هذه التقسيمات التي حدثت الواحدة تلو الأخرى حسب الحاجات، ظلت حتى السنوات الأخيرة منفصلة انفصالا أدى إلى استحالة إيجاد وحدة أو صاة بينها وهذا هو ما لمس المصلحون المعاصرون ، ولم تحاول تجارب التوجيه « التي عملت حتى سنة ١٩٣٧ ، سنة ١٩٣٨ » أن تجلب له العلاج . وضعف هذا النظام لا يرجع إلى تعدد الاتجاهات ، فهي أبعد من أن تسد أو تشبع مختلف العقليات والحاجات الاجتماعية ، وإنما يرجع إلى فرص الاختيار المبكر .

فالتوجيه المفروض المبكر هو ما يوجد اليوم ، فهذا النظام الحالي يلزم أسرة الطفل قبل العاشرة أن تختار له ثقافة من بين نظم ثقافية مختلفة كل الاختلاف بطبيعتها وغاياتها الاجتماعية ، فالبعض يوجه الطفل نحو دراسات طويلة بطيئة فيما بعد

« البكالوريا » تؤهله إلى الوظائف العالية ، والآخر يوجهه — أطفاله إلى دراسة أقصر زمناً من الأولى ، توصل إلى الشهادات المختلفة ، أو شهادات الكفايات أو إلى مهنة التدريس أو الوظائف المتوسطة في مصالح الحكومة ، أو إلى مهنة التجارة أو الصناعة . هذا ، وإن الأغلبية العظمى مصيرها إلى تربية متوسطة ، أو إلى أعمال صناعية أو زراعية » وعلى كل فن الواجب إيجاد العمال والصناع ، ولكن لا بد لنا من أن نتساءل : كيف يمكننا أن نحكم على ميل الطفل قبل اجتيازه مرحلة المراهقة التي تغير من شخصيته تغيراً شديداً في معظم الأحوال ، وتفسح المجال لإيقاظ قدرات كامنة بينما تقضى على قدرات ظاهره ؟ فكما أنه من الخطر أن تحمل الفرد على العمل قبل النضج الكافي فكذلك ليس هناك شيء يدعونا إلى الاطمئنان على توجيه فرد قبل بلوغه سن الخامسة عشرة ، ولو كان من السهل أن ننقل من توجيه تربوي إلى آخر لكان الأمر ، إذ قد يكون من السهل الالتجاء — إلى حد ما — إلى اختيار مؤقت ، ولكن هذا لا ينطبق على حالنا هذه ، فعندما يقطع المرء في طريق التوجيه الذي اختاره شوطاً كبيراً يصبح من العسير — إن لم يكن مستحيلاً — كل تعديل ، وكما من الأطفال من راح ضحية هذا التوجيه المحتوم الذي ينساق إليه الطفل عن طريق الصدفة المحضة .

التوجيه وتقاليد الأسرة

وعلينا أن نتساءل الآن : علام كان يتوقف هذا التوجيه ؟ مما لا شك فيه أنه كان يتوقف على تقاليد الأسرة وبيئة المدينة أو الميول العائلية فهناك قروى يرغب كل الرغبة في تربية ابنه ، بينما يكون بجانب الأب القانع الذي يطمع في إلحاق ابنه بمهنة دائمة ، في الوقت الذي يكون لدى ابنه ميول إلى التجارة والمخاطرة ، وكثيراً ما يتوقف توجيه الأطفال على المال ، والظروف المادية والاجتماعية .

ويجدر بنا أيضاً أن نعرف : من الذي يقرر مسؤولية الفرد في حياته المستقبلية ؟ إنهم أولو الأمر الذين لا يعرفون — دائماً — شيئاً عن ذريتهم ، أو يطبقون عليهم نتائج خبراتهم وميولهم ونظرتهم إلى الآخرين وفشلهم ... الخ مما قد يجر إلى نتائج ، وإن كانت صالحة لهم ، لكنها قد لا تلائم ميولهم وطبيعتهم .

وبقى سؤال أخير وهو : على أى اعتبارات تربوية يتوقف هذا التوجيه ؟
يتوقف على آثار بعيدة للمدرسة أو الفصل ، وعلى بعض النصائح التى يسديها
بعض المدرسين ، وهى التى لا يمكن مقارنتها بالتجارب .

وهذا النظام كان من الممكن أن نكتفى به ، طالما كان لدينا مجتمع بسيط ثابت
فنخضع توجيه الأبناء إلى رغبات آبائهم ، أما اليوم فقد أصبحت الحياة تسير
حسب توازن يتجدد دائماً ، فإننا نلمس ما كان لهذا النظام من جبروت ، وما لحقه
من نقص ، فهل يحق لنا اليوم أن نسمح لأى إنسان بالتصرف فى مستقبل أى فرد
حسب هواه ووفق رغباته ؟

لا يمكن أن يسمح له بذلك ، ولكن يمكن أن يعهد إليه بمراعاة غيره ،
والوصول به إلى أقصى ما يستطيع فى حدود قدراته ومواهبه ، أى بتحقيق شخصيته
وتمكنه من القيام بنصيبه فى الحياة الاجتماعية .

مصلحة المجتمع رهن باحترام ميول الطفل

ونحن لا نرمى بذلك إلى تجاهل حق المجتمعات الطبيعية كالأ أسرة أو الدولة
ولكن نحب أن لا يسبق حق الأسرة حق الطفل فتكون مصلحته أولاً ثم المصلحة
العامة ثانياً .

ومصلحة الدولة والأسرة محدودتان بالواجبات المفروضة إزاء البالغ ، لأنه
إذا كان من الصحيح احترام الفرد الراشد لهما فمن الواجب احترامه فى دور التكوين
وإلا كان الاحترام المتأخر نوعاً من الكذب والرياء ، فينبغى لنا منذ بداية مرحلة
التكوين والتوجيه وأثناء السير فيها أن نقيم وزناً للقدرات الشخصية ، ونعمل على
تفتحها ونموها ، وذلك فى ظل التعليم الفردى حيث يمكننا ملاحظة الميول الخاصة
بالطفل ، وتكييف تربيته وفق تطوره ، واتجاهاته النابعة من شخصيته ، والتى يمكن
الوقوف عليها بإتاحة الفرص المناسبة التى تسمح لها بالظهور والتفتح . أما فى الوقت
الحاضر فإن شخصية كل طفل فى سيرها التعليمى تشكل فى قالب تحوطه بمثل أعلى
يقدر سنة فسنة ، وينص عليه منهاج فأخر يحدد السير فيه .

وهذه الطريقة تفرض على عقليات متباينة ، يجمعها فصل واحد ، وتسيرها

طريقة واحدة ، تهدف إلى غرض واحد ، من غير أن تحسب حساباً للطفل ومواجهه وميوله وقدراته الخاصة وذكائه العملى ومهارته اليدوية فتخضع الجميع لتعليم نظرى وكل ما تطلبه من التلاميذ هو أن يسير الجميع سيراً واحداً ، وأن يصبوا جميعاً فى قالب واحد ، فهى لا يعينها أمر هؤلاء الضعاف الذين لا يمكنهم أن يسيروا مع زملائهم بنسبة واحدة كما لا تهتم بالأذكىاء الذين يمكنهم السير بخطوات فسيحة وسريعة أو يمكنهم أن يصلوا إلى نفس الهدف لكن بطريق آخر تصبغه الصبغة العملية . والتضحية بالضعاف لا تقل خطورة عن التضحية بشديدى الذكاء فى طريقة القطيع .

وجهل القدرات العقلية لكل فرد يصحبه دائماً عدم الاهتمام بالصفات الشخصية والخلقية المتنوعة ؛ فهذه الطريقة تعامل جميع الشخصيات بنظام واحد يصم أذنه عن أى اعتبار فردى . والأوامر المدرسية شأنها فى ذلك ، شأن المناهج فهى لا تلقى بالا إلى ذلك : لأنها تفرض أن جميع الأطفال يتفاعلون مع وسائل التربية بطريقة واحدة .

اختلاف الميول بين الأطفال

وكل إنسان يعلم تمام العلم أن هناك نوعاً من التعليم يميل إليه طفل ولا يميل إليه آخر ، وحتى فى المادة الواحدة قد تختلف الموضوعات فلا تثير جميعها اهتماماً موحداً ، وكل امرئ يؤمن — أو على الأقل يشعر — بأن هناك أفراداً بالفن الملاحظة أو التخيل ، كما يوجد غيرهم ممن يميلون إلى التحليل ، أو النقد ، أو النواحي العملية . . . الخ .

فكل شخص يشعر بأن هناك نظاماً معيناً تمنحه الطبيعة لكل فرد فتتمده بقدر معين من الإحساس والشعور والإرادة لا يمكن تغييره ، وإن أمكن أن يؤثر فيه قليلاً ، فيجب أن نستغل ذلك استغلالاً صالحاً ، وأن نعلم أن اتخاذ سواه أساساً لعملنا يعتبر نوعاً من ضياع الوقت ، وبناء فى الهواء ، أو رقماً على الماء .

ولا يخفى أنه من الممكن أن تنقل إلى الطفل الكلمات ، وأن نحشو ذهنه بخفى المعلومات الغريبة عنه ، وعن نواحي تفكير الحيوية ، وأن نقوى المظاهر الخارجية

للنشاط العقلي والخلق عنده ، ولكننا بهذا العمل لن نصل إلى الغاية المنشودة وهي إنماء العقل والشخصية والخلق ؛ وذلك لعدم مراعاتنا للقدرات الفطرية في الطفل ، وتكون النتيجة أننا نحيط الطفل بطلاء مزيف ، ونصفله صقلا هشاً ينكسر عندما يتصل بالحياة الواقعية .

وإذا كان هذا الصقل يمنح الرتب العالية ، ويوصل إلى المهنة أو الوظيفة فيغري الآخرين ويخدعهم ، إلا أنه لن يستطيع أن يخضع حامله ، لأنه سيتحمل تبعات أخطائه وانحرافاته ، ويعانى في الحياة آلاماً لم يهبأ لها ، ويباشر مهنة غير ملائمة لنفسه ولن تنفعه كثرة الأموال ، وتزاحم الرتب ما دام فاقده الشعور وغير راض عن نفسه ولا عن الآخرين .

دور التربية وعلم النفس في الكشف عن مقومات الشخصية

وإن اكتشاف شخصية الطفل إنما يرجع إلى الحركة التربوية والنفسية التي ترجع في أصلها إلى رسول المربين « روسو » الذي أدرك ببديته وإلهامه ما كشف عنه علمياً علماء النفس وهو « أن كل عقل له نظام خاص يلزم اتباعه في تدريبه ، ويستحسن أن يدرّب وفق هذا النظام أو تلك الصورة ولا يتعداهما » .

فالتربية الحديثة تؤكد أهمية الطفل وشخصيته ، وهي تكرر منذ « روسو » وبستالوتزي « أن الطفل أشبه بالنبات الصغير الذي يحتاج في نموه إلى تربية خاصة وقدر معين من الماء والضوء ، والشمس والظل . فتوحيد الموضوعات والمناهج الموسعة والافتقار إلى قواعد التربية فيما يختص بتنمية القدرات الفردية كلاهما كاف في إثبات عجز نظام التعليم الحالي عن الوصول إلى الغاية التي ننشدها .

أما علم النفس الحديث وهو الذي يتناول مشكلات الشخصية كوحدة قائمة بذاتها فإنه قد جد في استخلاص القوانين ، فهو يعرض لنا كمية من الملاحظات القيمة في معرفة الأطفال من الناحية النظرية ، وطريقة تربيتهم . وبما هو جدير بالذكر : أن مدارسنا لم تستغل — البتة — هذه المعلومات النظرية . ولقد ألقى علم النفس الحديث ضوءاً كبيراً على أهمية الأمزجة والضروب النفسية المتعددة للأطفال ، ولكن المدرسة الكلاسيكية تهمل تلك النواحي ، وتوحد الطرق والمناهج والخصص .

فهذا العلم الحديث يشير إلى أن بعض الميول تتفتح مبكرة ، كما قد يتفتح بعضها متأخراً ، وإنه لمن السخف تعليم هذين النوعين مواد واحدة وبكيفية متحدة ، ويقول « أحد علماء النفس » « إن العقل يتطور عند كل فرد بطريقة مستقلة لا بالنسبة إلى درجة السرعة في هذا التطور فحسب ، بل بالنسبة إلى الميول البارزة في كل سن والأجدي بالطفل أن يتطور حسب طريقه الخاصة به والصالحة له ، لا أن يتطور حسب ما يليق به الراشدون . وذلك لأن هذا التدخل يؤدي إلى إنهاك النشاط الحيوى وينعى أحد المربين السويسريين التربية التى تفرض المناهج والخصص الموضوعية قبل تجربتها في مجموعة من الأطفال .

هذا ، وماذا نقول عن بلدنا العزيز الذى يفرض في جميع مدارس من الإسكندرية إلى أسوان نفس الميول أو الموضوعات أو التمرينات ؟ وهذا يدل على مقدار عزل تربيتنا في المدرسة عن الحياة ، ويوقفنا على السر في تلاشى اهتمام الأطفال ونفورهم من التعليم وجوه الصناعات المخلقة .

بماذا نبدأ ؟

ويجدر بنا أن نتساءل عما : إذا كان من الواجب أن نبدأ بالمعلومات المجردة كما تبدو لعقل الراشد قائمة على وجهات نظر علمية صحيحة ، وإن كانت غريبة عن شخصية الطفل ومجردة عن كل صبغة ذاتية ؟ أم الأجدي أن نبدأ بخبرات الطفل الواقعية نفسها ؟

إن الاستخفاف بشخصية الطفل يعد إساءة للطفولة وإساءة للنشاط الحيوى ، وذلك لأن قتل الشخصيات وإزهاق روح الذاتية ، عبارة عن حرمان رجال المستقبل من مصادر نشاطهم الحيوية .

وترجع جميع هذه النقائص إلى غرور الراشد الذى سرعان ما ينسى ما كان عليه قبل بلوغه سن الرشد ، فيكون الأطفال حسب مثل أعلى يعجز هو نفسه عن الوصول إليه . ولقد قال « روسو » « إننا لا نعرف الطفولة قط ، وكلما انسقنا وراء الآراء الخاطئة كلما ازددنا جهلاً ، وإن أكثر الناس حكمة يهتمون بما يجب أن يتعلمه الراشدون من غير أن ينظروا إلى ما يجب أن يتعلمه الأطفال ، وهذا

القول من « روسو » لم يكن حقيقياً فقط بل كان كأنه يتكهن بالغيب ، وذلك لأن دراسة التطور التاريخي تدلنا على أننا نساق وراء الآراء الخاطئة ، وكلما ازدادت المعرفة ونمت . كلما حاولنا حشو أذهان الأطفال بمختلف العناصر ، ضاربين صفحاً عن الطفل وغاضبين الطرف عن النظر إليه ، وإن لإجهادنا للطفل ليزيدنا تعثراً في طريق تكوينه الصحيح ، وإن الوسائل المستعملة الآن تقتل الذاتية تدريجياً ، وتعرقل سير العقل البالغ — وذلك لأننا نتطلع إلى المثل النظرى الأعلى لعقل البالغ — ونجهل أساس التفكير وأصل الشخصية .

ملاحظة الفروق بين الطفولة والرجولة

ومثل هذا النظام غير مهم إذا لم تكن الأمور السابقة الذكر ملائمة لتطور الطفولة عامة ، وتطور كل طفل خاصة ، وإذا كانت دراسة التاريخ الزمنية تؤدي إلى دراسة مشكلات الدستور الأثني في سن لا يسمح باستساغتها ، فمن المهم أن نعرف أن غاية هذا النظام إنما هي تكييف الطفل بأسرع ما يمكن لأن يهضم جميع هذه المعلومات حسب أقساط معينة ، وكل ما ينفر منه يعد نقصاً يجب تلافيه إن طوعاً أو كرهاً ، والطفل مسوق إلى هذه الوحدة المثالية ، لأن النموذج الذى نتطلع إليه إنما هو عقل الراشد ، الذى لا يعد عقل الطفل بالنسبة إليه إلا صورة مصغرة له .

وزيادة على ذلك فيجب الوصول إلى هذا النموذج من غير ضياع للوقت أو توان أو تأخير ، وذلك لأن الكمية التى يجب أن تقدم للطفل تزداد أهمية إذا ما نظرنا إلى ما يجب أن يكون عليه عند سن الرشد ليكون جديراً ببحث ما يفرض عليه من مشكلات في هذه السن ، وكلما نظرنا إلى ذلك ظننا أننا ننفق وقت الطفل سدى ونضيعه هباء ، إذ نزوده بمعلومات لا رغبة له فيها ، كما يصعب عليه هضمها وإنه ليعترينا العجب بعد ذلك عند ما نواجه حالات فشل ، أو عدم اكتراث أو نفور ، وذلك لعدم إيماننا بقول « روسو » إن الطبيعة تريد من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً ، وإذا أردنا أن نعكس هذا الوضع فإننا نطلب ثمرات ناضجة قبل أن يدنو قطفها ، وليس لها أى طعم وسرعان ما يتناولها الفساد .

وكلما تقدمنا في موضوع التربية نفسه وهو الطفل كلما ابتعدنا عن ذلك الأمر ، وذلك لأننا لا نهتم بالوسائل فحسب ، كما أننا لا نغنى بالمعلومات فقط ، وكلما تقدمت العلوم ، كلما ابتعدت بتعقيدها عن صفات التفكير في الطفولة ، زد على ذلك أننا فقدنا القيم التربوية في هذا الجوال التربوي المجرد الفقير من تلك القيم .

فطبيعة التربية أنها تؤدي بدورها إلى قيم ذاتية ، وذلك لأنه إذا كان من الممكن أن تكون للمادة الثقافية قيمة تربوية في ذاتها ، فذلك لا يعنى أن يستسيغها كل ذهن ، وليس في ذلك ما يثير الدهشة ، لأن القيم الثقافية كما برهن على ذلك « أحد الفلاسفة » بنت مدنيتهما وثمرة جهود شخصيات معينة في شتى الميادين العلمية والأدبية والأخلاقية ، وإن الأفراد لا يمكنهم استساغة هذه القيم إلا إذا صادفت ميلا من نفوسهم .

فوسيقى هذا الفنان مثلا أو قطعة هذا الشاعر قد تثير اهتماماً عند أحد الأفراد بينما لا تثير مثله عند الآخر .

مشاكل في طريق التوجيه التربوي

وهناك مشكلة أخرى تواجهنا وهي مشكلة الوسائل المختلفة لتحقيق « التوجيه التربوي » لكل فرد وهذه هي المشكلة الأساسية في التوجيه ؛ فالثروات الثقافية في كل فرد ، والثروات التي اكتسبتها البشرية ليست لها قيمة ثقافية عامة ، بل قيمتها إنشائية تتغير بتغير الأفراد ، فتقديمها للطفل بصورة واحدة من غير نظر أو مراعاة لما يمكن أن يستطبع القيام به — يعتبر في الواقع تضييعاً للوقت ، تبديداً له ، وعملاً غير مجد أو نافع .

وكم من هذه القيم الثقافية والمعلومات لا يمكن أن يهضمه الطفل أو يستسيغها ، لأنها لا تثير فيه أى ميل ، ولا تلائم شخصيته نفسها ، والتربية لا يقصد بها شحن الأذهان بالمعلومات والقوانين ، ولكن يرمى بها إلى غرس عادات فكرية وخلقية تنسج دأثرها مع السن ، بدلا من أن تكون بعد الفراغ من الدراسة في معزل ، وانقطاع عن الحياة .

فالتربية لا يتطلب منها تكييف الفرد لمثل نظرى أعلى لا يمت بصلة إلى العقل

بل يقصد من ورأها تنمية جميع القدرات ، والميول الفطرية ، وتوسيع دائرة المجال أمامها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه ، وإذن فهذه التربية تساعد الفرد على إعداد العدة - منذ الحياة المدرسية - وتمكنه من تحقيق ذاتيته ، وحسبنا ما لهذا الاتجاه العلمى ، الذى لا يعرف تلقين المعلومات ، ولا يرى له قيمة إنسانية من أثر فى حياة الفرد .

هذا ولنبدأ إذن بتنظيم أشكال متعددة من التربية تحترم وتشجع ذاتية كل فرد ، كما تتكيف مع الأحوال الاجتماعية وتلائم وحدة التطور البشرى .

وإذا كان الأمر كذلك فمن أين جاءت الاعتراضات على مثل هذا العمل الإنسانى الذى يفيد الفرد كما يفيد المجتمع . يلوح أنها قد جاءت من التقاليد الجامدة كما قد جر إليها الفهم العقيم ، وعدم الوقوف على الحقيقة من الأغراض ، وما يراه أنصار القديم فى حقوق الطفل والأسرة .

الاختيار الحر

والآن ، ما هو المقصود بحق الاختيار الحر لنوع الثقافة المنشودة . أهو بروز بعض الصفات ، أو تفتح العقل لبعض فروع الدراسة ؟

فى الواقع نرى أنه من الواجب أن نعمل على رفع كل فرع من فروع المعرفة إلى مستوى ثقافى عال ، ومن هنا نرى ما يمكن أن يكون للأعمال اليدوية من قيمة ثقافية ، فالغاية المنشودة من التوجيه هى أن يصل الفرد إلى أقصى ما يستطيع من المراتب الإنسانية الكاملة : وجدير بنا أن نعرف حق التربية فى هذا الميدان ، وهل يمكن أن ينازع فيه ؟ .

إن التربية تتدخل فيه منذ أمد طويل فى صور مختلفة كالامتحانات والشهادات والاختبارات ، وإن الدولة منذ ذلك الوقت الطويل أيضاً لتدعى لنفسها حق اختيار التلاميذ الذين يلحقون بالمدارس ، وحق توزيع المكافآت عليهم ، ونرى أن الاعتراضات التى قامت أول الأمر فى وجه التوجيه ارتدت سهامها إلى صدور المعارضين أنفسهم فلقد قالوا ؛ إنه من المستحيل معرفة المستقبل المدرسى للطفل منذ وقت مبكر ، وما لا شك فيه أن قدرات الطفل لا تتكشف فى سن العاشرة ، وأن

بعض القدرات وإن ظهرت دلائلها مبكرة كما في حالة الاستعداد الموسيقي أو القدرة الحسابية العملية فإن البعض الآخر لا يظهر إلا متأخراً كما في حالة الاستعداد الموسيقي أو القدرة الحسابية العملية فإن البعض الآخر لا يظهر إلا متأخراً كما في حالة الاستعداد الرياضي الذي لا يظهر قبل سن الرابعة أو الخامسة عشرة ومعنى ذلك أنه لا يمكننا تقرير التوجيه الأدبي أو العلمي لطفل ما قبل هذه السن .

تخصص القدرات وظهور عناصر الشخصية

وعلى كل حال فقد وجد أن سن الحادية عشر هي السن التي تبدأ فيها الاستعدادات والقدرات الشخصية في التميز ، وإلى هذه السن كانت الميول والقدرات وقت معين ميلا للتراكيب اللغوية ، أو الأعداد الحسابية ، بيد أن مثل هذه الأمور يشترك فيها الجميع ، ولكن بعد سن الحادية عشرة نرى أن جميع القدرات والاستعدادات والميول تبدأ في التخصص بالنسبة للأفراد ، وتبدأ الشخصية في هذا الوقت في تكوين عناصرها باتقان وإن تكونت في الطفولة السابقة دون تنظيم فهذا الوقت إذن هو الوقت المناسب والملائم لحصر مميزات الشخصية .

ومما هو ثابت سيكولوجياً أن هذا التمييز الشخصي لا يظهر في جميع الأطفال بسرعة واحدة ، وبنفس الوضوح ، فقد يتخذ أحياناً بعض الاتجاهات التي قد تظهر في المستقبل غير صحيحة ، بينما في أحيان أخرى تتكشف الاستعدادات الكامنة ولهذا نرى أنه من الواجب أن ندخر وقتاً للأخطاء والاحتمالات بأن نؤسس مرحلة عامة ملائمة لجميع الأطفال ولكن ينبغي في نفس الوقت أن نستكشف مجال الاستعدادات الفردية وذلك بعرض المواد والاختبارات بصورة مرنة صالحة لذلك وهناك رأيان في تدليل هذه المهمة :

الرأى الأول : أنه يوجد عادة مجال معين لإشباع هذه الاستعدادات وهذا المجال يسمح للفرد بأن يتدرب على نواحي النشاط المختلفة المتقاربة في بعض العناصر وقد يكون ذلك مما يشجع على تكيف الفرد لوظيفته الاجتماعية .

والرأى الثانى : أن علماء النفس لاحظوا ميلا نحو انسجام القدرات في الأفراد

الذين وصلوا إلى درجة عقلية عالية ، وعلى العكس من ذلك في الأفراد المنحطين في المستوى العقلي : فقد لاحظوا فيهم ميلا إلى عدم الانسجام في القدرات ، ونعني بذلك : أن الأطفال الأذكياء يمكنهم اختيار نواحي نشاط من النواحي المتعددة ويكون لهم الحرية في التوجيه وفق ميولهم وحسب الفرص التي يمنحها لهم المجتمع أما الغالبية العظمى من الشباب فستكشف عن توجيه محدود ومحصور ، ويسهل علينا - نسبياً - توجيهها ما دما نقدم لها وسائل الاختيار ولا نطلب إليهم أن يتدربوا على كافة الأشياء .

ومن هنا نرى أن علم النفس يتفق مع علم التربية ، ويلأئم مقتضيات المجتمع الحالي ، والمشكلة الأساسية هي : هل سنبذل هذه الصورة المزيفة لنظام التوجيه الحالي المفروض وغير العادل بنظام آخر للتوجيه ، قائم على ملاحظة مستمرة من جانب المدرسين ، ومؤسس على اختبار الميول ، والاستعدادات ، والقدرات الحقيقية للطفل ، وبذلك يمكن أن نمنحه التربية الملائمة له .

الامتحانات والتوجيه التربوي

ومن أجل كل هذه الأسباب نرى أن التوجيه في أيامنا هذه يجب أن يكون موضع اهتمام التربية ، وأن ينظم تنظيمًا ثابتًا ، ولأجل استناده على احترام الشخصية يجب أن يحل محل اختبار مؤسس على الامتحان أو الاختبار ، أو يضاف - على الأقل - إلى الوسائل الأخرى للاختيار للبرهنة على صحة أو فساد أحكامها ، وخاصة لتوسيع مجال سلطتها الضيق وذلك لأن الامتحان يعطى أهمية للصفات الخارجية الظاهرة ، ولا يستطيع أن يكشف إلا بمنتهى الصعوبة عن تفاعل هذه المعلومات المتكررة مع العقل ، ومن النادر أن يميز القدرة الحقيقية كما أنه لا يهتم بغير النتيجة .

وهكذا نرى أن نظام الدرجات والامتحان ينشر نوعاً من الحتمية أو الثقة في النظام ، ولكن على كل حال فإنه يرضى أولى الأمر عندما يحصل أبنائهم على الدرجة المتوسطة في النجاح ، وهكذا نرى أن المدرسين والتلاميذ يحاولون ستر هذا النقص بغرس فضائل غير موجودة بدلا من تنمية الصفات الفطرية الموجودة .

أما طرق التربية الحديثة فنحن نرى أنها ذات أثر عظيم في توجيه الأطفال

المتأخرين توجيهاً عملياً صالحاً وملائماً لهم ؛ فهي تفسح المجال لجميع قدرات الطفل وتهيئ لها التربة الصالحة والجو الملائم . ولقد حان الوقت الذى تحل فيه طرق الاختيار المؤسسية على : اختيار العقل ، وطرق التفكير ، محل تلك الطرق الجامدة ذات الأثر الوقى ، فالتوجيه الصحيح هو أن نقدم للفرد أقصى ما يمكن أن نقدمه من نواحي النشاط أو الميول ، وأن نقرن بالميول الفطرية ميولا أخرى شبيهة بها وذات مجال واسع فى دائرة النشاط .

كيف نوجه الطفل توجيهاً سليماً

وإذن فالتوجيه السليم هو فى أن نبدأ بالميول الحقيقة للفرد بدلاً من الميول المفروضة التى تكون عادة مصدراً لنفوره أو مضايقته ، وإن عدم استساغة المعلومات ليرجع إلى الحواجز التى تقيمها التربية النظرية بين الثقافة العامة وبين جميع صور الثقافة الفردية ، واستناداً على عدم معرفة مصير كل فرد نؤجل - قدر المستطاع - التخصص ونهمل المظاهر الشخصية البارزة ، ولكن بما أن من الواجب فى هذه الظروف مواجهة جميع الأمور فنحن نرى زيادة مناهج هذه المعرفة عن طريق الإصلاحات المختلفة ، فنمد ذهن الفرد بشئ الأشياء إلى أن يأتى اليوم الذى نتركه فيه ليتخصص للعمل الذى سيقوم به طيلة الحياة ، وبذلك تبدأ نواح كاملة من المعرفة والميول فى التلاشى من ذهنه ، أو تنقطع صلتها بثقافته الجديدة التى رسمها لنفسه فى حياته المستقبلية ، وإذا ما تساءلنا عن قيمة تلك المعلومات التى تلقاها فى المدرسة وعن فائدتها اتضح لنا أنها ذات أثر فعال فى تنمية عقله زيادة على ما تقدمه من المساعدات للفرد أثناء مباشرته لعمله اليومى .

وقد تكون هذه الإجابة صحيحة إذا كان هناك صلة بين المدرسة والحياة ولكن ما نلمسه حقاً هو أن المدرسة لا تعد للحياة الإعداد الصالح ، ويبدو أن الشباب الذين انتهوا من دراستهم يواجهون الحياة وكأنهم أبناء اليوم ، وقد يتحطم الغالب منهم على صخرة الحياة القاسية ، وإن كان فى حياته المدرسية مثال النجاة والذكاء كما يقول أمير الشعراء :

وكم منجب فى تلقى الدروس تلقى الحياة فلم ينبج

وهكذا ترى أن نظام التعليم الحالى لا يلائم سوى عدد قليل جداً من العقليات لا يتجاوز عددها الثلث أو الربع أو الأقل فى كل فصل ، وهى العقليات التى تتمتع بوفرة الميول وتعدد القدرات ، أما الآخرون فيركنون إلى العزلة ويسودهم عدم الاهتمام أو يسيطر عليهم الاشتمزاز كما قد ينفجرون بالثورة فى بعض الأحيان .

نرى من ذلك أن السير نحو تحقيق الذاتية ، واكتمال الشخصية ، وبعث الثقافة الحقة لا يمكن أن يكون عن طريق تعميم الثقافة وربما قد لا يكون من الأجدى وجود اتجاهات متعددة فى الشخصية الواحدة ، وذلك لأنها لا تؤدى إلى الانسجام قط ، ولقد قال « أحد المربين » المعرفة الدقيقة والتدريب عليها ، تمنع الفرد ثقافة أوسع من المعرفة السطحية التى تتناول المتعدد من النواحي .

فالقيام بالعمل واكتساب المعلومات الدقيقة منه وسبر أغواره أفضل من دراسة سطحية لمعلومات متعددة ، وأن الدراسة الدقيقة لفن واحد لتؤدى إلى اتساع أفق الفرد الثقافى ، وذلك لأن جميع ميادين الحياة يتصل بعضها ببعض وأى مهنة ، أو حرفة تمت بسبب إلى المظاهر المختلفة لنواحي النشاط والمعرفة الإنسانية ، وعلى المدرس أن يعرف كيف ينهز الفرص ويقتنص الوقت الملائم لذلك ، وأن يوجه دائماً عقل التلميذ ، ويفسح له الآفاق الثقافية الممكنة ، وإن طريق الثقافة الصحيح هو السير من الخاص إلى العام ، من الميل الذاتى إلى الميل الجمعى أو العام ومن ضياع الوقت أن نسلك عكس ذلك فنبدأ من الميول العامة إلى الميول الفردية ، لأن الشخصية تتحلل فى هذه الحالة ، أما إذا نهجنا النهج الأول فأنها تتركز وتوحد ، وإذن فنحن نضايق الطفل عند ما نقدم موضوعات عامة ونفرضها عليه .

وينبغى أن نبدأ من الموضوعات المباشرة التى يميل إليها الطفل ، ونعمل على توسيع مجالها بعد ذلك ، والصعوبة التى تواجهنا هى أننا لن نستطيع أن نعين فى بداية الأمر المظاهر الذاتية ، ونحدد التوجيه المستقبل .

الطفل والمؤثرات المختلفة

فالفرد فى بداية تكوينه يخضع بسرعة لجميع المؤثرات ، بالإضافة إلى أن

مزاجه واستعداداته ، وعناصر تكوينه النفسى ، وخلق وعاداته ، تشتمل على الكثير من الاتجاهات المحتملة ، وإن صعب تعيينها .

وإن أسهل طريقة وأسلم سبيل وأصح من الناحية التطبيقية هى طريقة التوجيه التدريجى الذى لا يبدأ من الميول المهنية البعيدة ولكنه يبدأ من الميول والقدرات المدرسية التى يسهل ملاحظتها ، وذلك بالاهتمام بالنواحي الثقافية الملائمة لكل فرد فى كل مرحلة ، ومن هذه الميول الخاضعة للملاحظة والاختبار الطويل ننتقل إلى المجال الواسع الفسيح .

ولنفرض مثلاً أننا نعرض على طفل ما منهاجاً يشتمل على بعض نواحي النشاط الحرة ، ليختار من بينها بمساعدة وإرشاد مدرسة — لكن حسب ميوله الشخصية ورغباته هو — فمن الطبيعى أن الطفل الذى نلمس فيه اهتماماً بهذه النواحي سوف يستمر فيها ويعمل على توسيع معلوماته عنها ، ويمكن أن يدرّب على نواحي النشاط الشبيهة بها ، ويسير فى اختيار توجيهه على ضوء نشاطه هذا ، وفى حدود هذه الميادين ، أما الذى يفشل فى هذا المضمار فسرعان ما يتركه بعد عدة اختبارات ولن يورط نفسه فى نواحي نشاط هـ عاجز عن القيام بها .

ومثل هذا التوجيه الذى له صبغة مدرسية أولاً ، ومهنية ثانياً عن طريق المباشرة لا يمكن أن نهمه بأنه مبكر ، إذ أنه يهتم بالميول التى تظهر فى كل مرحلة ، ولا يمزق وحدة الشخصية فى الطفل ، لأن الأساس الذى يقوم عليه هو أن يعرض على الطفل جميع ظروف المعرفة ويسبر غورها وينمىها ، ولا شك فى أن مثل هذا النظام التوجيهى نأمل له كل النجاح ما دام يبدأ من الفرد لا من الموضوعات المفروضة وفق عقول الراشدين التى لا تمت بصلة إلى الطفل وخبراته ، ولا تتصل بطبيعته ولا بنشاطه الفطرى .

خلاصة

وخلاصة القول ، إذا أردنا أن نصل بالطفل إلى المقام الذى فطر عليه ليأخذ مكانه المناسب لميوله ورغباته ، اللائق باستعداداته الطبيعى ، فعلينا أن نراقب سلوكه عن كثب ونتتبع تفوقه فى بعض النواحي وتخلفه فى الأخرى ، عن طريق الملاحظة

العادية ، وعمل الاختبارات التي تزن قدراته العامة والخاصة فتظهر مواهبه اللغوية أو العملية أو الهندسية .

ولا شك أن الامتحانات العادية — إن أحسن استخدامها — يمكن أن تكون وسيلة مجدية من وسائل التوجيه التعليمي التي تعيننا على فتح الباب الذي يناسب إمكانياته العقلية والعملية .

ولما كانت ميول التلميذ ورغباته هما الجهاز الذي يتحكم في سلوكه فلا شك أننا في حاجة إلى دراسة هذه الميول وتقنينها ووضع النسب بينها كحب مادة وإلى أى الأسباب يرجع هذا الحب وكراهية أخرى ، وإلى أى العوامل ترجع هذه الكراهية حتى لا نميت في نفسه رغبة قد تصبح على مر الأيام مقبورة نتيجة تجاهلنا أو عدم مبالأتنا بها ولو أننا وفقنا إلى دراسة الطفل من نواحيه المختلفة وتشجيعه إلى إبراز مصادر قوته ... إذن لو صلنا إلى الهدف الأسمى من التربية .

وهو أولاً ، تهيئة الظروف التي تكشف عن خير ما ينطوى عليه التلميذ بأية وسيلة .

ثانياً — العمل على توجيهه وتعبيد السبل أمامه حتى يطرد تقدمه فيصل إلى حيث يشعر بالسعادة والرضى كعضو عامل يرقى بمجتمعه ويرقى مجتمعه به .

التغيرات المدرسية التي يتطلبها التوجيه المدرسي

إن مشكلة التوجيه تقع في مركز كل حركة إصلاحية ، لأنها نقطة الاتصال بين مشكلتين تتعلقان بكل نوع من أنواع الثقافة :

المشكلة الأولى : تكوين الفرد تكويناً قائماً على ذاتيته .

والمشكلة الثانية : إعداد الفرد للدور الاجتماعي الخاص به .

فالفردية والاجتماعية هما موضوعا كل تربية ، وتشغلان في الوقت الحاضر جميع الأذهان . وإن التغلب على هذين الموضوعين ليسهل علينا حل مشكلات متعددة أخرى ، وجدير بنا أن نعرف أن الآراء التي ذكرت سابقاً مثالية بالنسبة للنظام المدرسي والتربوي الحاليين .

التوجيه يتعارض والنظم التقليدية

فموضوع التوجيه لا يمكن أن يقوم في ظلال النظام التقليدي لأن مثل هذا النظام يقف عقبة في سبيل الاختيار الحر ، كما يتعارض مع تكوين الذاتيه واكتشاف شخصية الطفل .

وأول عقبة تنشأ عن نظام الأقسام الدراسية ، الصلة الزائفة بينها وتعصب بعض الآراء لها ، وهذان يجعلان من الصعب تكييف ثقافة معينة لشخص معين وكلما ترجح في أذهان أولى الأمر أو المدرسين فكرة أسبقية بعض أنواع الثقافة على البعض الآخر اندفع الأذكىاء من الأطفال نحو هذه الأنواع المفضلة من الثقافة . وإنه ما دمنا عاجزين عن وضع نظام في حديث يسوى بين جميع القيم الثقافية ، فإن أى نظام يوضع للاختيار والتخصص لا يمكن أن يكون حراً بمعنى الكلمة ، وإن كلمة التوجيه لبعيدة كل البعد عن أن تناسب هذه الحالة ، أو تتفق وهذا الوضع فالمشكلة الحقيقية هي : ألا نسوق الأذكىاء إلى دراسة معينة ، بل يجب أن نقف على نوع الدراسة التي تترعرع فيها شخصية الفرد وتفتح لها مواهبه .

ولإذن ما قيمة الفصل بين الأقسام المدرسية من الناحية السيكلوجية ؟

إنه تقسيم غير سليم ، ولكى تكون له قيمة سيكلوجية لا بد وأن يؤسس على التمييز بين القدرات الخاصة . وإذا بحثنا عما يميز التقسيم القديم عن التقسيم الحديث وأردنا أن نعرف ما يدرّب عليه كل منهما من قدرات للاحظنا أنها واحدة منهما : ففي الناحية العلمية نضع القدرة على الملاحظة . وفي الناحية الأدبية نضع القدرات اللغوية : كالثروة الكلامية ، وسهولة التعبير كما نضع الحساسية الجمالية وهذا التمييز نسبي وثانوى فلم لا يكون العالم شاعراً ، أو موسيقياً ، ولم نمنع أن يكون أديباً أو فناناً ؟ . . . إلى غير ذلك من الأمثلة . وأول ما يجب أن نقوم به هو : الملاءمة بين كل مجموعة من الدراسات ، أو التوفيق بين الميول التي تدور حول حقيقة سيكلوجية ، أو بمعنى أصح : أن نجتمع نواحي النشاط المدرسي في مجال أوسع .

ولذلك نرى أن مشكلة التوجيه باعتبارها قائمة على التمييز بين العقلية المدرسية ،
والعقلية العلمية أو بين التقسيم القديم ، والتقسيم الحديث مشكلة خاطئة ولا يمكن
حلها ما دمنا ندرّب في النوعين قدرات قد تكون هي ولا تهتم إلا بتنمية الفكر
عامة .

نفوذ الآراء التقليدية في التربية والاجتماع يعطل خلق نوع جديد من الثقافة

وبما أن غالبية المدرسين قد تربوا في المدارس التقليدية وتشبعوا بآرائها ، فإنهم
يعملون على اكتشاف العقليات التي يمكنها أن تسلك طريقهم ، أما من يعجز
من التلاميذ عن السير في هذا الطريق التقليدي فإنه يلحق بالأقسام الأخرى .
وإذن فهذه الأقسام بمثابة مستودع أو مخزن يلقي فيه بالتلاميذ الذين لم ينجحوا
في النظام التقليدي ، مع العلم بأن هذه النظم الحديثة لم تحقق الغرض الأساسي
الذي أنشئت من أجله وذلك : لأنه من المؤكد أن مستوى الفصل إذا كان يتوقف
إلى حد كبير على المدرسين فيه ، فإنه يتوقف أولاً وقبل كل شيء على مستوى
التلميذ . زد على ذلك أن هؤلاء المدرسين لا يخاطرون عادة بالتححرر من قيود
الطرق التقليدية التي شربوا عليها أو بمعنى آخر : لا يعملون على استغلال المواد التي
تدرس لتلاميذ الأقسام الحديثة أحسن استغلال ، ونتيجة ذلك عاش الميل الثقافي
بين جنابات هذه المدارس وعاق تحقيق المثل الأعلى الجديد ، وعلى كل حال فإنه
ما دامت الآراء التقليدية في ميدان الاجتماع والتربية ذات نفوذ كبير فمن العسير
إحياء نوع من الثقافة الحديثة الضرورية للعصر الذي نعيش فيه ولا غرابة بعد
ذلك أن تتكرر أمثال تلك الصيحة التي صدرت عن ولي أمر أحد التلاميذ يوماً
من الأيام بكل صراحة :

« أوتر أن أرى ابني تلميذاً كسولاً في مدرسة ثانوية أميرية بدلاً من أن يكون
تلميذاً موفقاً في المدارس المهنية وذلك لأنه على الأقل سيحصل على ثقافة في
المدرسة الأولى تؤهله إلى أرقى وظائف الدولة .

ولأجل أن نقنع أولياء الأمور بآرائنا ينبغي أن نكشف لهم عن عدم وجود

أى فرق بين الاتجاهين : التقليدى والمهنى فكل منهما يوصل إلى الغاية المنشودة ، وهى تنمية شخصية الطفل على الوجه الأكمل ، ويجب أن تمنح عليهما إجازات متساوية فى القيمة ، والأفضل لما بين الآراء التقليدية والمظاهر المادية من صلة أن يجلسوا إلى أساتذتها بلا تفرقة فى دراسة المواد المشتركة حتى يشعر الجميع بالوحدة والوثام .

تنظيم المواد الفنية تنظيمًا حديثًا والرفع من مستواها

ويجب علينا قبل القيام بأى عمل أن ننظم المواد الفنية بما يلائم عصرنا ، وهذا التنظيم لن يكون عسيراً إذا دققنا النظر فى تراثنا الثقافى وأعملنا فيه يد الإصلاح بما يحقق آمالنا ويوصلنا إلى رغباتنا ؛ فمثلاً : نطلب من العلوم فوق ما تمدنا به من معلومات ، أن تساعدنا فى تشكيل العقل ، وذلك بتنمية القدرة على الملاحظة ، والمقارنة ، والاستنباط ، والتجريب والحكم ، والتحليل ؛ والأمانة الفكرية والخلقية ، واحترام الحقيقة والتسامح ، وبذلك تنمو شخصية الفرد ، ولكن بشرط أن نغير من طرق هذه العلوم وألا نعتها مجرد وسيلة لشحن الأذهان بشئ المعلومات ، بل نعتها تمريناً يساعد على تكوين العقل ، أو كما قال أحد كبار الفلاسفة ، « لا يستخدم العقل كأداة لتحصيل العلوم ، بل تستعمل العلوم كوسيلة لتحسين طرق التفكير » .

وما قلناه عن قيمة العلوم صحيح بالنسبة للمواد الحديثة فأدب اللغة العربية أصبحت ذات ثروة لا يمكن الجدل فيها ، والواجب علينا هو أن نمتع الطفل بالآثار والمؤلفات اللغوية والأدبية المعاصرة .

أما اللغات الحية فيمكن أن تكون أداة سهلة الاستعمال فى تكوين العقل وتنميته ، بل هى فى الواقع أسهل وأفضل من اللغات القديمة التى لا يمكن أن ننكر قيمتها ، بالرغم من أن هذه القيمة لا تخرج — بالنظر للكثيرين — عن دراسة مهلهلة للآداب والمدنيات القديمة . كما تنطوى على بعض العادات السيئة كالترجمة فى ثوب مفكك لا ينتمى إلى اللغة القومية بصلة وعلى ذلك ينبغى أن تكون العلوم

والطرق العلمية مصدراً للعلوم الأدبية ولا سيما لخير الفنيين في ميادين الصناعة والتجارة والزراعة ، فهم تلك الفئة التي يجب أن تحصل على تكوين ذي ثقافة أدبية رفيعة كما هو الحال ، بالنسبة لخبرة رجال التعليم النظري وإذن فلا ينبغي أن تغفل الأمة — بسبب العلوم الفكرية والنظرية البحتة — أمر الأفراد اللازمين في ميادين النشاط الاجتماعي والبشرى .

تنظيم ثقافة فنية أو مهنية

وزيادة على ذلك ، فإن تنظيم ثقافة مهنية أو فنية ، ضرورى للسواد الأعظم من الشباب وهم الذين تنقطع بهم متابعة الدراسة النظرية ، وهم الذين تعددهم الدولة للأعداد المهنى ابتداء من الخامسة عشرة ، ومع ذلك فإن الفترة بين الخامسة والثامنة عشرة — أو مرحلة الإعداد — يجب أن تصاحب بمقدار مناسب من الثقافة العامة حتى لا يفقد هذا النوع من التعليم قيمته الإنسانية ، ولأجل أن نسهل على من قد تتكشف فيما بعد قدراته — وأن يتابع السير مع من يواصلون دراستهم النظرية .

وكم وجهت التهم إلى ذلك الإعداد الذى ينزل بالعقل إلى نواحي النشاط اليدوية ووصم هذا الإعداد بأنه إعداد غير رفيع بينما رفعت الثقافة النظرية إلى عالم مجرد فأهملت حقائقها وفقدت فوائدها العملية . والذى يهمنى فى الواقع هو أن نبدأ من أساس حقيقى وحيوى ، وألا نلتفت إلى أهمية الناحية العقلية ونعتقد أن قيمة أى نوع من الدراسة تتركز فى الموضوع أو المادة التى ندرسها ، لأنه فى الإمكان أن نتعلم اللاتينية أو نقوم بدراسة كلاسيكية ، بطريقة نفعية تشبه الطريقة التى نتبعها فى الحصول على المال وهذا لا يجدى .

أما إذا دربنا على مهنة ما تدرّبنا عملياً . فإننا بمثل هذا التدريب العملى يمكننا أن نكتشف العالم ، ونقف على الأطوار التاريخية ، ونلمح الآثار البشرية ، فالكل يتصل بالكل أى أن كل نواحي الحياة يتصل بعضها ببعض ، والكتاب نفسه لا يكتسب قيمته الحقيقية إلا إذا أكمل الخبرة العلمية الحية ذات الصبغة الواقعية . أما بالنسبة للقيمة الاجتماعية والأخلاقية للعمل ، أو التناسق الذى نلاحظه فيه ، فإننا نرى أن أى مادة من المواد النظرية لا يمكن أن تمدنا بمثل هذه الميزات ،

فالشرط الأول الذى نريد أن نحققه هو ألا يرمى هذا التكوين العملى إلى نوع من
التفعية المباشرة ، وأن يكون شاملاً لكل نواحي الفنون وألا يصرف النظر عن
الاتجاه الإنسانى ، وإنه لمن الضرورى أن نعطى الجميع - إلى حد ما - ثقافة
فنية ، وبذلك سنحاول العمل على توازن التكوين النظرى ، ونكون نوعاً من المهارة
الاجتماعية العملية .

الجانب العملى يجب أن يسبق الجانب النظرى

ومنذ زمن بعيد كان نظام الإعداد النظرى ، أو الفكرى بعكس هذا الوضع ،
وذلك بتقديم النواحي النظرية على النواحي العملية . ولكن الوضع السليم والترتيب
الصحيح هو :

أن نقوم بالعمل ثم ننتظر منه الاستنتاجات والمدرجات ، وهكذا نرى أن
العلوم نشأت أولاً من الأعمال والاختبارات ، وكانت هذه الطريقة هى سبيل
التفكير العقلى . وإذن فما الذى يمنعنا من استغلالها فى تكوين وتنمية كل عقل على
حدة ؟ ألا يكفيننا ما نراه من عناء الأطفال ونفورهم ، عند ما نلقى بهم مبكرين
فى محيط العالم النظرى من غير أن نتركهم ينضجون عن طريق كسب الخبرة ، وإن
الدور الذى ينبغى أن تقوم به النظريات والقوانين والكتب ، إنما هو فى الواقع
دور التتميم للنشاط الحيوى . هذا ما ينادى به الأستاذ « فوريه » فيقول : يجب أن
تبدأ التربية من الناحية العملية ، فما أسخف هذه الطرق المبسطة التى تريد أن تجعل
من الطفل عالماً من علماء الهندسة أو الكيمياء ، قبل أن تثير الرغبة الملائمة لمعرفة
الرياضيات والكيمياء ، وقبل أن نمزج عنده النظريات مع الخبرات العملية التى
يجب البدء بها .

طريق الميل الحيوى هو بعينه مبدأ التوجيه

وإذا ما أردنا أن نقلل من عدد الثمرات غير الناضجة وأن نصل بكل فرد إلى
ما يستطيع القيام به ، فيجب أن نبدأ بطريق الميل الحيوى ، وهذا هو بعينه هو
مبدأ التوجيه الذى أراده « فوريه » عند ما طلب منا أن نثقف كل فرد حسب

ميوله ، وأن نقدم إليه جميع المجالات المناسبة التي تسترعى اهتمامه ، وأن نبحث عن الاستعدادات المتعددة المتفتحة ، والقدرات الشخصية — لننميها مع القدرات العقلية والفكرية — وهذا ما حدث لابن أحد الملوك « كريزوس » فهو غلام اشترك منذ بلوغه الرابعة في جمعية الحذائين ولقد كانت ميوله الفنية تخالف — كل المخالفة — رأى أبيه الذي كان يميل إلى الآداب والفنون . ولكن « كريزوس » لم يحفل برأى أبيه ، وما دام يشعر بالميل إلى العلوم والفنون فلن تحول رغبة والده دون ذلك فانساق في تيار ميوله ، وأخذ يتنقل به هذا التيار العملي من ميدان إلى آخر ؛ فنثلا المناقشات التي ستثار عن أنواع الجلود ستؤدي إلى دراسة الدباغة ، وطبيعة المواد التي تستخدم في صناعة هذه الجلود ، كما ستقوده إلى دراسة الوسائل المستعملة ، وتربية الحيوانات التي تؤخذ منها أنواع الجلود المختلفة و ... الخ وهكذا إلى أن يصل هذا الابن إلى الغرض الذي ننشده جميعاً بغض النظر عن البداية التي بدأ بها ، وإذا فرضنا أن هذا الطفل نفسه قد عهد في تربيته إلى النظم التربوية التقليدية الشائعة اليوم فإن هذه النظم لن تخلق منه سوى شخص آخر ؛ لأنها تغمض العين عن نوع البداية التي كان يجب أن يبدأ بها وهي صناعة الأحذية ؛ لأنه ابن ملك ولن يجرؤ أى مرب على تعليمه فن صناعة الأحذية : « فرولين » مثلاً سيدبره على اللغتين اللاتينية واليونانية ، وبذلك سينفر من العلوم ويضيق صدره بها . أما « كوندريك » فسيعلمه أنواع الإدراك الحسى المختلفة ، وسينتهى الأمر بهذا الطفل إلى أن يلعن العلم ، ولن يسجل أى تقدم ، وسيقال عنه : إنه أخرج أو أبله ، وفي هذا كل الخطأ فالطفل ليس بأخرق ، بل المدنية في الحق هي الخرقاء .

الحاجة إلى اعتبارات تربوية جديدة

فالتوجيه كما ترى يتطلب إصلاحاً تربوياً شاملاً ، ويقتضى بوجه خاص إعلاء شأن المواد التي ظلت إلى اليوم قليلة الأهمية وذلك بقيام اعتبارات تربوية جديدة أساسها مرونة المناهج ، بحيث تفسح المجال للعمل الفردي الحر . فبينما يهتم النظام الحالي بتقرير ما ينبغي أن يتكيف معه الطفل ، نرى أنه من الواجب وضع نظم للتعليم تناسب كل فرد ، وتصلح لكل عقلية ، ويجب أن نقيم وزناً لما يلائم التلميذ

كل الملاءمة ، وينمى فيه الاستعدادات ، والميول الشخصية . وينبغي أخيراً أن تسعى لجعل نواحي النشاط وشتى الدراسات ، والمناهج ، والطرق مناسبة للتطور العام لعقل الطفل ولتطور كل عقل على حدة ، وأن نساير بقدر الإمكان التطور الطبيعي وذلك ؛ لأن الطفل لن يجنى شيئاً إذا أسرعنا معه ، فهذه السرعة تكون عادة سبباً في عدم الفهم ، والاستياء ، والتأفف ، والنفور . كما أن الإبطاء أيضاً سيؤدى إلى الضجر ، واكتساب عادة الكسل ، ويقتل كل مجهود يمكن أن يبذله الطفل . ولأجل أن نسهل على الطفل الانتقال من نوع إلى آخر من أنواع التربية والتعليم ينبغي أن نقيم محوراً مشتركاً من المعلومات الضرورية لجميع أنواع التعليم بشرط أن تكون مخففة إلى أبعد حد ، وهذا المحور المشترك يمكن أن يقوم على ثلاثة عناصر :

١ - دراسة الطبيعة : أى دراسة ما قام به العقل البشرى لفهم العالم ، وكيفية التأثير فيه .

٢ - اللغة فى أوسع معانيها ، وهى التى تشمل جميع أساليب التعبير الأدبية ، والفنية ، والعلمية فى متناول الإنسان والتى من صنعته .

٣ - نظرة عامة للمدينة أى دراسة الأطوار التاريخية والجغرافية فى ضوء مظاهرها البشرية والاجتماعية التى تسمح للفرد بأن يدرك مركزه فى الزمان والمكان ، وأن يعرف ما عليه من ديون للماضى ، ويتفهم قيمة صلته بالآخرين .

وحول هذا المحور المشترك يمكن أى ننظم سلسلة أخرى من نواحي النشاط المتممة والملائمة للميول والاستعدادات بالفرء ؛ فيمكن أن ندخل مثلاً أنواع المهارات والنشاط التى قد يكون لها أثر كبير فى تكوين الفرد من العلوم النظرية ، وكذلك جميع المعلومات العملية المفيدة فى الحياة ، وجميع المعلومات التى تتناول دراسة صلة الفرد بالمجتمع : كالقانون ، والتربية ، وعلم الاقتصاد الاجتماعى وكذلك السياسة ، فهذه هى مواد الاختيار والمواد التكميلية التى يمكن أن يختارها التلميذ تحت ظل وإرشاد المدرس . ومن الجائز إلغاء بعض الفروع التى قد تلعب دوراً مزدوجاً ؛ لأن كل ما يهمننا هو تنمية كل قدرة إلى أقصى حد ، وهكذا نرى أن مجال الاختيار يجب أن يكون وحدة كاملة ، وكل اختيار يجب أن يشمل

على مقدار بسيط من الثقافة الفنية ، وإذن سنبیح اختيار مادة الموسيقى أو الرسم أو الرقص ما دام أى فرع من هذه الفروع سيساعد على اكتساب القدرة الفنية . وإذا كانت كل تربية تتطلب من الفرد تكوين قدرة على التقدير ، فلن يعنينا إذاً أن يكتسب الفرد هذه القدرة بوساطة التاريخ ، أو نقد الصحف ، أو دراسة بعض العلوم ، لأن المهم عندنا هو أن ينجح فى اكتساب هذه القدرة .

وسيدرب التلميذ على مواد الاختيار تحت عين المدرس الساهرة ، وسيفحص عن طريق التجارب والاختبارات لمدى ما اكتسبه من القدرات عن طريق هذه المواد الاختيارية ، وذلك فى أكبر عدد ممكن من الاتجاهات ، وفى حوالى الخامسة عشرة يجب أن نكون قادرين على تمييز التلاميذ الذين يستطيعون مواصلة دراستهم وأن نعين التوجيه الفكرى والعملى للسواد الأعظم من الأطفال .

الحرية أساس التوجيه التربوى

والآن يجدر بنا أن نتساءل : كيف يمكن توجيه التلميذ نحو هذه المجموعات من الدراسات .

والجواب عن ذلك أن هذا التوجيه إنما يكون عن طريق الحرية ، ونعنى بها الحرية المنظمة ، فالمدرس الذى يلاحظ التلميذ ملاحظة كافية ، يمكنه أن يعرض آراءه عليه ، وفى هذه الحالة يكون تأثير هذا المدرس على ذلك التلميذ أقوى مما لو كان عليه عن طريق التحكم والاستبداد ؛ لأنه فى الحالة الأولى يشترك مع تلاميذه فى نشاطهم ، ويتناقش معهم ، ويستثير ميولاً جديدة فيهم .

هذا وينبغى ألا نلتفت إلى الانتقادات التى ستوجه إلى هذه الطريقة ، وذلك لعدم اكترائها بحالات الضعف ، أو لعدم إقامة وزن لنظرية المجهود الذاتى ، أو للصعوبات التى يجب تذليلها ، أو لنظرية الألم ، ولقد أخطأ المرئى المشهور « الان » فى قوله « كل ما يثير اهتمامنا لا يثقفنا » وذلك لأن علم التربية القائم على المجهود الذاتى يخلط بين الاهتمام الخارجى الاصطناعى ، وبين الاهتمام العميق الذى يضاعف من قوة الانتباه ويركزه أشد تركيز ، فيدفع المرء إلى بذل المجهود الإرادى والنوع الثانى من الاهتمام لا يعد غاية فى ذاته ، ولكى نستثيره يجب أن نمد التلميذ بغرض

أو بمثير ، سواء أكان هذا المثير هو الرغبة في التفوق ، أو الحصول على نتيجة جيدة ، أو الخوف من العقاب أو اللوم ... الخ .

وهكذا ننسى أن النشاط المثمر يجب أن يكون نشاطاً مركزاً موحداً ، فما يحدث في حالة استثارة الاهتمام هو أن شخصية التلميذ تتجزأ ، وهذا التجزؤ ناشئ عن الضغط على شخصيته ، أو عن الاستثارة لميل ثانوى ، ولذلك كان مضراً وغير قائم على أساس سيكولوجى ، فالهم هو استثارة الاهتمام الأساسى ، وبذل غاية مجهودنا ، وكما أن الاهتمام هو نقطة البداية ، فإن وحدة الشخصية هى الأساس الوحيد الصالح لبناء الشخصية ، فنحن نخطم وحدة الشخصية عندما نربطها بما لا يمت إليها بصلة ما ، ولذلك يقول « روسو » والميل الحار أكبر مثير وهو السبيل الوحيد الذى سيؤدى بنا إلى الغرض الذى ننشده بطريقة أكيدة ، وإلى أبعد مسافة ، لأنه لن يتلاشى أثناء العمل ، وبذلك سنهدف إلى غايتنا ، كما سيحقق لنا أقصى ما يمكننا إذا عرفنا كيف نستغله وندفعه ونتبعه .

شخصية الطفل محور التوجيه

وهكذا نرى أن الطفل يجب أن يكون حراً كل الحرية في اختيار المواد الاختيارية وأن يكون له ميل نحوها ، أو بمعنى آخر يجب أن نقدم للطفل جميع الفرص التى تسمح بفتح قدراته وميوله واستعداداته ، وينبغى اختبار التلميذ مدة طويلة ، وأن نثير على الدوام ما يملكه من ميول واستعدادات ، وأن نقدم له مجالا واسعا وأن ندرس شخصيته ، ونتيح له فرصة التفتح الكامل ، وذلك بالاشتراك معه في ألعابه وحياته خارج جدران المدرسة ، والتعاون مع والديه اللذين يستطيعان إمدادنا بالعناصر الضرورية لمعرفة شخصيته معرفة كاملة ، ويجب أن نراقب باستمرار ميوله وحالات نفوره ، ونمده بكل الوسائل التى تمكنه من تجنب الأخطاء ، كما يجب أن نسمح له بالسير كيفما شاء ، وباختصار ينبغى أن نحترم شخصية الطفل وقدراته ، وهذا الاحترام يجب أن يكون صادراً من جانب الوالدين ، كما يجب أن يكون من جانب المدرسين .

الديمقراطية في التربية والتعليم ترتبط بحرية الاختيار

وهذه الحركة التحريرية لا يمكن أن تحدث في حدود نظام التعليم الحالي الجامد ، ذى الأقسام القليلة والمناهج الموحدة لأنها لا تقوم إلا في ظل نظام مرن تنتظم في سلكه ، فعلياً إذن أن نتجنب نظام المجموعات أو الطبقات الدراسية ذات الحدود الضيقة . كما يجب أن ننبد الجمود الذى تئن به المناهج فتعجز عن ملاءمة استعداد التلاميذ وميولهم ، فالنظام الحالي لا يلائم غير تلميذين أو ثلاثة في كل فصل ويفرض جبروته وسلطانه على الباقيين ويغفل ميولهم واستعداداتهم ولا يلتفت إليها ، فعلياً أن نعالج هذا النقص وأن نقدم لكل عقلية ما يلائمها من المواد ، فصول الديمقراطية واحترام الفرد مرهونان في الواقع بهذا العلاج .

وأمامنا حلان يمكن أن يساعدا كثيراً على تكييف المناهج للفرد .

فأول حل هو إنشاء قسمين « ا » ، « ب » للمواد الأساسية ، ويوضع في القسم الأول أذكى التلاميذ القادرون على متابعة الدراسة فيه ويوضع في القسم الثانى أغبياء التلاميذ وهذا بالطبع بجانب الأقسام الأخرى الخاصة بضعفاء العقول والعجزة الذين يتطلبون مدرسين خاصين وطرقاً معينة .

والحل الثانى هو أن يوضع التلاميذ ويقسموا وفقاً لدرجة علمهم وقدرتهم ، لا بحسب الفصول أو العمر فإذا لاحظنا أن تلميذاً بعد مضي سنتين أو ثلاث يستطيع دراسة اللاتينية أو الإنجليزية ، فيمكن أن يبدأ بدراسة هذه المادة من غير أن ينزل إلى الفصول الأولى التى تدرس فيها المواد الأخرى .

وإذن يستطيع كل تلميذ أن يحصل على دراسات معينة وفقاً لاستعداداته وميوله وذلك مثل الرياضيات أو الطبيعة سواء سلك طريقاً نظرياً أو عملياً تجريبياً . هذا ، وينبغى أن نلحق بالحياة والبيئة المدرسية تغييراً شاملاً . ولأجل أن تتيح المدرسة فرصاً للملاحظات المتعددة ، يجب أن تفتح أبوابها على مصراعها للطبيعة والحياة : فتحطم أسوار المدرسة وتخطى التلاميذ هذه الأسوار يزودانهم بشئى الملاحظات والخبرات ويمكنانهم من تسجيل ذلك ، أو التعبير عنه كما يجرى في الحياة الواقعية الحية ، ويجب على المدرسة أن تتبع نظاماً مرناً مألوفاً للتلاميذ بحيث

يسمح لهم بالتفتح والنمو ، وذلك لأن الوضع أو الموقف الذى يجبر التلاميذ عليه لا يخرج ، فى الواقع عن موقف صناعى يمكن تلخيصه فى تشابك الأيدي والانتباه السلبي ، والطفل فى هذا الجو الاستبدادى الخانة الذى يفرضه عليه الراشدون لا يستجيب لما يحسه أو يعتقده بنفسه ، بل يستجيب لما ينتظر منه ، هذا إذا لم تسول له نفسه إدعاء معرفة ما يحمله ، وإذن كيف يمكننا فى هذا الجو المشبع بالنفاق والرياء أن نكون التلميذ تكويناً حقيقياً أو أن نصلح المعوج فيه . هذا وإذن فلن تشبه المدرسة التقليدية الحديثة ، أو البستان كما أنها تبتعد عن الملاعب الرياضية ، والمكتبة ، والمعمل ، وقاعة العمل المشترك ، والأبحاث الفردية إن لم تتعارض مع ذلك . والسبب هو ما يسيطر على تلك المدرسة الكلاسيكية من نظم جامدة تقرر كل شئ بدقة شديدة ، كذلك الأعمال الجمعية التى تسوق التلاميذ إلى عمل واحد مشترك . ولن نجد فى المدارس الجديدة ذلك الانتباه الجامد الذى كان يقيم على وجوه التلاميذ ، ذلك الانتباه الذى ينهار إذا ما حامت فراشة فى سماء الفصل ، أو طرق مسمع التلاميذ أزيز طائرة تحلق فى الفضاء ، وما أشبه تلك المدارس الجديدة بخلية من النحل تتعاقب فيها الأبحاث ، ويعتمد فيها على الرجوع إلى الوثائق كما تعرض فيها الاكتشافات والتجارب الفردية والجمعية ، وتسجل النتائج ، وتدون المذكرات الخاصة ، وتحفظ فى سجلات خاصة أو بكتاب الحياة «البومات» وتحرر الصحف ، والمجلات ، والمذكرات تحريراً جميعاً ، وتقوم المحاضرات ، ويسود العمل الحر المختار وينطلق التعبير التلقائى وفق ميل التلميذ ورغبته .

المدرس مرشد وموجه

وينبغى أن يقلل عدد المدرسين ، ولو فى السنوات الأولى على الأقل ، ليكون التعاون بينهم أشد وأوثق ، وملازمتهم للتلاميذ إذا دعت الحاجة أتم ، وحتى لا يقوموا بنفس الدور الذى يقوم به زملاؤهم فى المدارس القديمة ؛ لأن وظيفتهم هى : أن يكونوا مرشدين ومربين ؛ فلا يفرضون أى عمل على التلاميذ ، بل يثيرون فيهم الرغبة فى القيام به ، ويرشدونهم إلى الوسائل فى حل مشكلاتهم ، لا إلى حلولها ، ويتركونهم يبحثون بأنفسهم عن الحقيقة بدلا من فرضها عليهم ،

وهكذا يتمكن ، التلميذ من هضمها بنفسه ، ويستطيع فى ظل هذا النظام الحر أن يبني شخصيته . وفى الفصل سيتخلى المدرس عن معقده ليطوف بين التلاميذ ، وينتقل بين مجموعاتهم ، وسيعلمهم كيفية تنظيم أبحاثهم ، والرجوع إلى المراجع والكتب ، وسيلجأ دائماً إلى الطرق الحية الحديثة التى تترك لكل تلميذ الفرصة لاختيار المشكلات .

ويجب أن نهىء فى المدرسة جوّاً عائلياً ، ونزودها بقاعات متعددة ، يباشر فيها التلاميذ نواحي النشاط المختلفة : فننشىء المعامل ، والمكتبات ، وقاعات المناقشة ، والنوادي ، والفرق الموسيقية ، والمسرحية ، والرياضية ، ومن المستحسن أن نوجد بقرب المدرسة ملعباً رياضياً ، أو حوضاً للسباحة ، أو بستاناً ، وذلك لأن كل هذه الأماكن ستتيح للتلميذ مباشرة النواحي المتعددة للنشاط ، أما الحصص فتشغل بالأعمال العقلية ويمكن أن ندخل فى هذه الحصص المواد الأساسية التى يتكون منها المحور المشترك الذى أشرنا إليه آنفاً وهو : اللغة — والعلوم — ودراسة المدينة ، أو عرض الثروات الأساسية التى اكتسبها الجنس البشرى .

وكل مادة من المواد يحسن أن تدرس على صورة مركز اهتمام ، وهكذا نسمح للطفل أن يركز اهتمامه فى عمله ، وأن يصرف وقته فيه . والطرق الحديثة تفضل هذا التركيز ؛ لأن العناء الذى يسببه يقل عن العناء الذى ينتج عن التشييت المستمر بين المواد المختلفة .

وتتطلب هذه الطرق أن تجمع المواد فى وحدات زمنية وفترات منظمة تقدر كل فترة بثلاثة أو ستة أشهر ، ويحل محل الامتحانات والاختبارات التقليدية اختبار مدى الاكتساب فى هذه المواد فى نهاية كل فترة .

وأما الحصص التى تكون بعد الظهور فتخصص إما للفروع الخاصة أو التكميلية ، وإما لنواحي النشاط الحرة ، والأعمال اليدوية ، وسيخصص يوم أو نصف للزيارات ، وهى عبارة عن رحلات جغرافية وتاريخية وعلمية وفنية ، أو زيارات للمصانع والحوانيت والمرافق العامة أو الاجتماعية ، ويلاحظ أن هذه الزيارات أو الرحلات ذات علاقة بكل مادة من المواد الأساسية التى تدرس فى الصباح ،

ويسجل التلاميذ الملاحظات ويدونونها أو يجمعون النباتات والأحجار ، وينبغي أن يقدموا عقب هذه الرحلات مذكرات فردية أو جماعية .

الملاحظة المستمرة للطفل تحقق أهداف التربية

ويجب أن نتذكر أن الأغراض التي ننشدها من التربية الحديثة لا يمكن تحقيقها إلا بملاحظة مستمرة ودقيقة للطفل ، والوقوف على شخصية كل طفل على انفراد ، فالتربية الحديثة لا تهتم بتكوين هذه الشخصية المجردة التي اعتدنا تكوينها منذ قرون بعيدة بطرق كلاسيكية ، فثل هذه الشخصية لا يمكن أن توجد إلا في جو من الخضوع التام الذي كان يطبع الطفل على الخضوع والاستعداد ، ويهدم فيه جميع قدراته ، أما الشخصيات التي ننشدها فلا يمكن أن تتفاعل بنفس الطريقة مع أنواع الثقافة إلا إذا أعملنا يد الإصلاح فيما نملكه من الطرق ، وما دام كل اهتمامنا منصباً على الاحتفاظ بالشخصية الكاملة ، فينبغي أن نمد كل تلميذ بالثقافة التي تلائم ولا نهتم بناحية معينة مع كل تلميذ ، بل نتناوله كوحدة عقلية ونهتم به عامة . وللإلمام بشخصية التلميذ وذاتيته إلماماً تاماً ، ومعرفة الاتجاهات التي تمكنها من التفتح على أكمل وجه ينبغي أن نهىء الفرص لاختيار أكبر عدد ممكن من نواحي النشاط اليدوية والفكرية والاجتماعية ، وعن طريق ذلك يمكننا أن نقف على الميول والقدرات أو النقائص أو الاستعدادات لكن بطريقة أفضل من الكتب وبذلك يمكن أن ننمي البعض وأن نعالج البعض الآخر ، فالألعاب والرحلات ونواحي النشاط المختلفة ، وسلوك التلميذ إزاء زملائه أو الكبار داخل جدران المدرسة أو خارجها ، ونشاطه في الحقول أو المتاحف أو المصانع ، وسلوكه إزاء جمال الطبيعة ، وموقفه من الأبطال وعظماء الرجال — كل ذلك سممنا بالمعلومات القيمة في توجيه شخصيته توجيهها سليماً .

وينبغي أن نمد الطفل بقدر معين من الحرية كي يعبر عن استعداداته الطبيعية وهذا التعبير ضروري ، لأنه يساعدنا في معرفة اتجاهات شخصيته ، ويمكننا أن نحصل على هذا التعبير عن طريق العمل المطلق ، والتنظيم الحر ، والمناقشات العائلية ، ولهذا يجب كسر جميع الحواجز التي تفصل بين المدرسين وبين التلاميذ ، أما

العلاقات بين المدرسين وأولياء الأمور فيجب أن تكون وثيقة ، إذ من الضروري أن نستشير بأولياء الأمور في معرفة بعض نواحي الشخصية أو مشكلاتها ، لأنهم أقدر على تحليل وتفسير بعض الصفات في شخصيات أبنائهم ، وأدق في بيان العادات أو بعض المواقف الاجتماعية ومن المفيد أن نسترشد بأرائهم أثناء السنة الدراسية في معرفة كل ما يطرأ في حياة الطفل من حوادث .

وإن زيارة المدرس لمنزل ولي الأمر قد تكون ذات قيمة أكبر من هذه المقابلات التي تقتصر منها على المناقشات ، وأخيراً فنحن نرى أن يساهم أولياء الأمور في التنظيم المدرسي حتى يمكن أن نهيبء الجو العائلي في المدرسة على الوجه الأكمل .

نظام التقرير الشامل لكل تلميذ بدلا من نظام الدرجات

ومن الأجدي أن نستبدل نظام التقرير الشامل لكل تلميذ بدلا من نظام الدرجات بنظام التقارير ، لأن الدرجات والترتيب ، والتقدير توجّه الاهتمام إلى النتيجة الخارجية ، ولا تعبر الفوائد الحقيقية التي تعود على التلميذ من أعماله أدنى اهتمام ، وقد يقال إنه من العبث أن نتجاهل قيمة التنافس الذي ينشأ عن هذه الدرجات والتقدير ، ولكن يمكننا أن نقول : إنه يمكن استبدال هذا النوع من التنافس غير الحر ، بنوع آخر محبوب ، يقارن فيه التلميذ نفسه كلما تقدم في الدراسة ، فهذا النوع من التنافس مقبول ومشروع ، وإنه — على فرض — إذا كانت الدرجات التي نقدر بها الأعمال نثير التنافس بين بعض التلاميذ ، فإنهم بذلك لن يحبوا الثقافة لذاتها ، وإنما يعدونها وسائل لغايات نفعية .

اجتماعات المدرسين

وينبغي أن يعقد المدرسون اجتماعاً أسبوعياً خاصاً لدراسة شخصية كل تلميذ في ضوء الملاحظات التي دونت عنه ، وفي النهاية تسجل نتائج هذه المناقشات في سجل خاص بكل تلميذ ، وهذه السجلات ستصاحب التلاميذ منذ فجر حياتهم الدراسية إلى نهايتها ، وهي تضم النتائج المدرسية ، وجميع الملاحظات الخاصة بحياة التلميذ ،

العقلية والوجدانية والاجتماعية والخلقية وكذلك الخاصة بنشاطه الجسماني .
وهكذا نرى إلى أى حد يتطلب التوجيه جميع طرق التربية الحديثة ، أو قل :
إنه أساس المشكلة التربوية الحاضرة ، وإنه باستناد هذه المشكلة أى مشكلة التوجيه
على علم النفس ، ومراكز الاهتمام والعمل الجمعى فقد أظهرت لنا — هذه المشكلة —
أن أهم اتجاه إصلاحى هو : استبدال المدارس التقليدية بالمدارس الحديثة .

خامسا — الطرق العملية لتحقيق التوجيه التربوى

ضرورة استخدام شتى الوسائل لسبر غور الشخصية

لن أتناول بالتفصيل هنا دراسة الطرق التى يجب أن ينفجها التوجيه ؛ فهذه
الطرق لا يمكن الثبت منها إلا عن طريق التجارب . ولن أتكلم إلا عن المجهودات
التي بذلها علماء النفس المعاصرون ، وعن النتائج التي كانت بنت تجارب العلماء
الخاصة . والمهم هو أننا إذا قبلنا مبدأ التحقيق الذاتى بالنسبة للطفل وهو مبدأ
أساسى ، وإذا اعتمدنا على الاعتبارات التربوية الصحيحة فى تدعيم هذا المبدأ
فلأننا نكون واثقين من النجاح الذى ننشده وإننا لا نسمح للراشد أن يتدخل فى
أعمال الطفل إلا بصورة غير مباشرة وفق ما أباحه « روسو » وما يصح لنا أن
نقوله من غير تردد هو أننا يجب أن نستخدم شتى الوسائل والطرق بلا استثناء
لسبر نمو الشخصية ، ومعرفة اتجاهاتها وإذن فلا يمكننا أن نهمل طريقة الإلهام
النفسانى ، وهى التي لا يمكن أن يسد مسدها طريقة أخرى أفضل منها كما لا
يمكن أن نهمل اعتبارات شخصية الطفل ، وهى التي سمحت لكثير من المربين
أن يتناولوا بالإصلاح ما أفسدته الطرق الكلاسيكية القديمة . ولكن ليس معنى
هذا أن نخط من شأن الوسائل الحديثة التي أمدنا بها علم النفس ، وهى طرق
الاختبارات ذات الفضل الكبير فى الواقع ؛ فهذه الطرق الموضوعية يمكنها أن
تثير بعض المشكلات المعينة والمحدودة إلى أن تكشف الأيام عن مدى صحتها
ومقدار أثرها .

١ - الملاحظة السيكولوجية للطفل

وإن المربين الذين أثارهم هذه المشكلات لن يترددوا في أن يضيفوا إليها آلاف الاختبارات المتصلة بها . ومن أهم ما يجب أن يقوم به المدرس الملاحظة السيكولوجية للطفل ، ولن يضيع وقته في سبيل ذلك ؛ لأنه من الممكن أن يقوم بهذه الملاحظة بطريقة مجدية أثناء التمارين المدرسية . وإنه لمن المحقق أن نشاطنا التربوي يتوقف في الأصل على معرفة تامة بالطفل ، وجميع المربين يعرفون بأية سهولة يمكن إيجاد الفرص للتأثير عليه وذلك بتوثيق العلاقة معه وازدياد الصلة به .

٢ - صيغ وسائل الملاحظة بالصبغة العلمية

ولكن قد يقيم نضج الشعور بالذات والشعور الاجتماعي عند الطفل بعض الصعوبات في وجه هذا التحليل السيكولوجي ، كما أن إهماله وعدم الاكتراث بحالات الصراع الكامنة فيه ، يسوقان إلى الأخطاء في فهم شخصيته ، وإلى تكوين حالات شديدة من الكبت ، مما قد يؤدي أحياناً إلى تصدع في شخصيته . فالمهم هو أن نصيغ وسائل الملاحظة المذكورة بصيغة علمية ، ونربطها برباط وثيق ومن هذا نرى أن جميع مظاهر النشاط الدراسي في الفصل تلعب دوراً كبيراً في الكشف عن اتجاهات الشخصية ، وبذلك يمكن أن تحل محل العديد من الاختبارات .

٣ - القراءات والرحلات تكشف عن شخصية الطفل

وما دمنا ننهذ طرق التعليم المتزمتة ، تلك الطرق التي لا تسمح إلا بالحكم على القدرة ، والقدرة اللغوية ، وما دمنا نغفل التمارين التقليدية كالمسائل التي يكتبها التلاميذ ، فإننا بذلك لن نفقد الوسائل التي يمكن اتباعها في ملاحظة الطفل ؛ فإنه حتى الدرجة يمكن بتحليلها وتفسيرها أن تمدنا بالمعلومات الوفيرة . ويمكن أن نهىء العدد الكبير من القراءات والحوادث ، وأن نقوم برحلات متعددة ، فكل هذه الأمور كفيلة بالكشف عن نواحي شخصية الطفل ، وبهذا يمكننا أن نشجع التلميذ على إبداء حكمه إزاء سلوك الأشخاص الذين يلتقي بهم في مطالعته ، كما نشجعه على إعلان رأيه في جمال ما يتناوله من القطع ، أو فيما يشاهده من الآثار

أو المباني خلال الرحلات ، أو فيما نشاهده على الشاشة من الموضوعات التاريخية والجغرافية ، والعلمية . كما يمكننا أن نطلب إليه استنباط المغزى بقصة ما قد قرأها أو ألقى عليه ، أو مثلت أمامه . كما نستطيع أن نكشف عن قدراته على الفهم عن طريق تفسيره للصور التاريخية ، والجغرافية ، أو القطع الأدبية الصعبة . ويمكننا اختراع اختبارات مصورة الغرض منها : وصف الصور ، وذكر ما يشاهد فيها بالتفصيل . كما يمكننا فحص القدرة على التخيل بأن نحذف بعض الفقرات من قطعة ما كما نستطيع الكشف عن القدرات اللغوية بواسطة التمرينات التي ذكرها « دكرولى وبويز » في كتابهما « تطبيق الاختبارات العقلية » ، وفي كتاب « كلابريد » كيف يمكن أن نفحص الاستعدادات عند الأطفال ؟ » ، وكذلك يمكن أن تزودنا تمارين الإملاء ، وتسميع الدروس بالفحص عن قدرة الذاكرة ، وبيان المدى الضروري لاكتساب الأشياء المحفوظة . وهكذا نرى أن جميع التمارين يمكن أن تصبح وسيلة لفحص الطفل ، واكتشاف قدراته ، وسنقارن نتائجها بالنتائج التي حصلنا عليها من الاختبارات ، وهذه المقارنة بين النتائج مجدية ، لأنها تؤكد مدى صحة فحصنا للطفل إذا كانت متقاربة أو متطابقة مثلاً ، أما إذا كانت متباعدة فإنها تشير إلى الاتجاه الذي يمكن أن ينمو الطفل فيه على الوجه الأكمل .

٤ - فضل الاختبارات في الكشف عن شخصية الطفل

وفضل الاختبارات الوحيد الذي لا يمكن أن ينازع فيه هو : أنها بالرغم من عدم صحة دعواها العلمية ، قد كفلت تنظيم الملاحظة وتوسيع مجالها إلى درجة لا تقبل التشكك في هذا التوسيع طالما نطبقها على الأطفال . وبالإضافة إلى هذه القيمة النظرية نجد أن قيمتها راجعة إلى موضوعيتها ، وفحصها للقدرات الفطرية : بصرف النظر عن مقدار الاكتسابات ، أو صعوبات التعبير التي قد تخفي طبيعتها الأصلية . وإن تدرج هذه الاختبارات كفيل بالتثبت من صحتها .

٥ - أهمية اختبارات الذكاء في وضع الطفل في مكانه المناسب

ويجب علينا أن نميز من بين الاختبارات تلك التي تقيس المستوى العقلي للطفل ، وتبين ذكاهه . فهذه الاختبارات مفيدة جداً في بداية العام الدراسي ؛ لأنها توقفنا

بسرعة على المستوى الذى وصل إليه التلاميذ ، وتسمح لنا كذلك بتوزيعهم حسب مستواهم ، وإن كانت هذه الاختبارات لا تنفعنا كثيراً فى معرفة اتجاهات الخلق والشخصية ؛ لأن وسائلها لا تهتم بذلك ولا تسجل سوى مستوى الذكاء العام .

٦ - اختبارات المعرفة والكشف عن نواحي القوة والضعف

وهناك كذلك اختبارات المعرفة ، التى تكشف عن مدى تحصيل المعلومات فى أى ميدان من الميادين ، وهى إما جمعية أو فردية ، وهذه الاختبارات تحول دون ضياع وقتنا ، وذلك لأنها توقفنا على حالة الطفل من حيث القوة والضعف ، فنوجه الاهتمام إلى ما يعسر على الطفل من موضوعات ، بينما نهمل الموضوعات السهلة التى يلم بها الطفل إلماماً كافياً .

هذا وإن العناية بالملاحظة الدائمة لتضفى على عملية تكوين شخصية الطفل نوعاً من التنظيم ، ولكن إذا كانت المعلومات تعد أساس كل ثقافة خاصة فإنها تقودنا إلى الماضى ، ولا تسمح بتعيين اتجاهات الشخصية كما لا تفسح المجال للتنبؤ بها فى المستقبل .

٧ - اختبارات الاستعدادات هامة لتوجيه الطفل

وهناك كذلك عدة اختبارات للتوجيه ، وهى الاختبارات التى تقيس الاستعدادات ، وتشتمل على دراسة تحليلية للوظائف الأساسية التى تميز كل فرد فورقة اختبار « فيشى » تدرس أنواع الذاكرة المختلفة ، ذاكرة الأشكال الهندسية والذاكرة العملية والذاكرة المنطقية ، وكذلك هناك اختبارات أخرى لقياس التخيل والفهم والقدرة على النقد ، والذكاء العدى ، وسهولة الترابط اللغوى ، ومدى سرعة الاستجابة اللغوية .

وبما أن تدرج الاختبار يسمح بتنظيم النتائج بصورة عشرية (أى مجموعات مكونة من مائة تلميذ تتكون كل مجموعة منها من عشرة تلاميذ فى مستوى عمر زمنى واحد) فإن تعيين المستوى الذى وصل إليه كل طفل أمام كل مجموعة عشرية (أى

مكونة من عشرة) يصبح أمراً ميسوراً .

وإذا أوضنا الدرجات التي حصلنا عليها بخطوط فإننا نحصل على « بروفيل » سيكولوجي للطفل ، وهذا القطاع الجانبي يشير إلى مميزات التلميذ ونقائصه . وهناك اختبارات مشابهة للفرد وشخصيته وهي تلعب دوراً كبيراً في الامتحانات التامة التي

٨ - الاختبارات الفردية أقدر على كشف القدرات من غيرها

وكل علماء النفس التجريبيين ومؤلفي الاختبارات متفقون على أن أهم شيء في الاختبار إنما هو تفسيره ، وعلى ذلك نرى أن الاختبارات الفردية أقدر على كشف خاصة بالمراحل المختلفة ، وليست خاصة بالفرد ، فجميع الأطفال مثلاً يظهرون في القدرات من غيرها ، وذلك لأن الذي يختفى في الاختبار الجمعي ونتائجه هو كيفية الرد على الأسئلة وكذلك العمليات التي أدت إليها ، فقد يحدث أن تكون الإجابة الصحيحة نتيجة للصدفة البحتة ، وقد يحدث كذلك أن يكشف التردد في الإجابة عن قدرة عقلية فائقة ، ويقول « بيريه » إن الردود الصحيحة نفسها ، ليس لها نفس المعنى السيكولوجي ، لأن بعض هذه الإجابات قد جاءت نتيجة لتربط شكلي بحت ، أو لتصور المدركات ، كما يحدث أحياناً في الاختبارات التي يطلب فيها تكميل أو تصحيح سلسلة من الكلمات أو الأعداد .

زيادة على ذلك نرى أن نتيجة الاختبار قد تتغير حسب مقدار التعب ، ولذلك يرى دائماً علماء النفس أن يستعمل الاختبار في نفس الظروف (الزمن - اعتدال الجو - راحة الفكر) وبالرغم من ذلك فإنه من السهل أن نلاحظ تغيرات مهمة فيما يختص بقدرات بسيطة كقوة التذكر عند ما نكرر الاختبارات في أشكال متشابهة - هذا ما أدى « ببينه » - إلى تصنيف الاختبارات التي تميز الذاكرة البصرية عن الذاكرة الحركية والذاكرة اللغوية والذاكرة اللمسية ، كما لاحظ أيضاً تغيرات حسب موضوع التذكر (أعداد - ألفاظ - ألوان) أو حسب العمليات التي يجب أن تستعمل .

وإذن فيمكننا أن نتذكر لحناً موسيقياً إما من ناحية تذكر الصوت ، وإما من ناحية تمثيل النغمات على السلم الموسيقي ، كما يمكننا أن نتذكر أرقاماً بصرية

أو سمعية أو حركية ، وقد يكون التلميذ « ا » عاجزاً عن تسجيل ذكرياته ، أو ملاحظاته شفوياً بينما يكون على قدرة فائقة في التذكر أو الملاحظة بطرق الرسم .

القدرة على التذكر

هذا وما هو جدير بالاهتمام هو أن قوة التذكر عند الطفل الواحد — بصرف النظر عو وسائلها ، أو طريقته التعبيرية — تختلف باختلاف الميل نحو الموضوع المراد تذكره ، فهناك مثلاً التلميذ « زيد » وهو تلميذ يستطيع حفظ الصفحات من اللاتينية من غير أن يستسيغ معناها ، ومع ذلك يكون عاجزاً عن تذكر الحوادث التاريخية أو المعلومات الجغرافية ، وعكس ذلك التلميذ « عمرو » الذي يعشق الجغرافيا ، وله إلمام عجيب بأسماء مواقعها ، بينما يظهر عجزاً واضحاً في حفظ مصطلحات العلوم ، وأغرب حالة من هذا النوع ، هي حالة التلميذ « خالد » الذي كان يميل ميلاً شديداً إلى حفظ دليل السكك الحديدية مع مواعيد قاطراتها ، بينما كان في نواح أخرى بين الضعف في القدرة على التذكر .

فهذه الاختلافات التي تشبه الاختلافات التي نلاحظها في الاختبارات تذكرنا بأمر واحد معروف ومقبول من الجميع وهو ؛ أن التذكر وظيفة ، هو أن يجعل الاستعدادات الوجدانية والميول أو الإدارة في حالة الحركة ، وهو فوق ذلك عنصر أساسي من عناصر تكوين الشخصية ، ولا ننسى نحن الكبار ما نعاناه أحياناً إزاء تذكر بعض الذكريات ، بينما نتذكر البعض الآخر بغاية السهولة لأنه يمت إلى ميولنا بصلة شديدة تنطبع في أذهاننا كما نعلم جميعاً قوة الذاكرة التي تصاحبها صدمة انفعالية ، ومع جميع ذلك فلا يسعنا إلا أن نقول إن القدرة على التذكر تتوقف بالطبع على سهولة الفهم ، والقدرة على إصدار الأحكام والتنظيم . وأخيراً على القدرة على الانتباه ، تلك القدرة التي تتغير حسب الظروف .

القدرة على الانتباه

وما قلناه عن التذكر يمكن أن نقوله عن الانتباه ، والذكاء والميل والإرادة ، وكافة القدرات البشرية ، وهذا يدل على أن القدرات والاستعدادات لا يمكن فصلها

أو عزلها ، وأن القدرة البسيطة نفسها قد تثير استعدادات كامنة وغير مميزة فمثلاً الاختبار المشهور وهو « اختبار حذف الحروف » يقيس الانتباه وتتوقف نتائجه على الدقة البصرية للتلميذ وعلى قدرات الاستجابات الحركية ، وعلى الحركات الآلية أيضاً بالرغم من أن هذه العملية الأخيرة تنفي وجود الانتباه ، وليس معنى فشل فرد في هذه الاختبارات أنه عاجز عن دوام الانتباه في مسألة يميل إليها ويتعلق بها .

والمهم على كل حال ، هو معرفة الظروف والطرق التي يستطيع بها الفرد أن يقوم على الوجه الأكمل بتركيز انتباهه وبذل المجهود الضروري لتكوينه ، والذي يهيئنا هو فحص جميع القدرات ، وترجع صعوبة القياس إلى أن علم النفس الحديث قد تمسك بنظرية الملكات المنعزلة ، وقسم نواحي النشاط العقلي بالنسبة لوظائفها البسيطة المميزة ، ولكن ليس من المؤكد أن تكون قدرات كالقدرات اليدوية منفصلة كل الانفصال عن القدرات العقلية ، لأن مستواها يتوقف — إلى حد كبير على المستوى العام للذكاء .

٩ — ملاحظة اتجاهات الميول والاستعدادات

وكذلك يهيئنا فيما يختص بالتوجيه ، ملاحظة اتجاهات الميول والاستعدادات التي تقوى أو تضعف من القدرات التي تحدثنا آنفاً عنها ، وبمعنى آخر يجب أن نبحث عن أصلح مجال تقوى فيه الذاكرة ، ونسمح لاتجاهات الذكاء والنشاط العملي لكل طفل أن تعبر عن نفسها بسهولة وبصورة قوية ، ولذلك سنختبر الاتجاهات الحيوية لميول الطفل وشخصيته .

وسنبحث عما إذا كانت تتجه نحو الأشياء العملية ، أو الأشياء النظرية ، أم تتجه نحو العالم الحيواني ، ٣ أو نحو العالم الجمادى أم تتجه نحو الأمور الثقافية أو الأمور الاجتماعية ، أو نحو نواحي النشاط العقلية ، أو نواحي النشاط العملية ، كما ستحقق إذا ما كانت الميول العملية هي التي تحث الطفل على النشاط ، أم الميول التأملية ، كما سنبحث فيما إذا كان شديد الحساسية للحاضر فيستجيب له بسرعة ، أم يحول نظره إلى الماضي ، وأخيراً سنبحث فيما إذا كانت تدفعه دوافع فردية أو اجتماعية

ولا شك أنه كلما تقدم الطفل سيتمكن من تحديد هذه الدوافع ، فإذا رأينا في المبدأ أن الطفل يميل إلى البيئة الطبيعية فعلياً أن نتحقق ما إذا كان يفضل النباتات أم الحيوانات فيما بعد . كما سنلاحظ الطفل الذى يميل إلى النواحي الثقافية ، ونرى إذا كان سيصرف اهتمامه إلى العلوم الطبيعية أو العلوم العقلية أو الفنية ، وهذا التحديد الذى نرى أهميته بكل وضوح يمكن أن نستخدم فى سبيله جميع التمرينات المدرسية التى سنختارها لتحقيق هذا الفرض « أى التحديد » كما قد يكون لاختيار كتب معينة فى المكتبة ، أو للأعمال الجمعية التى تعد بمهارة ، أو للاهتمام الذى يظهر خلال الرحلات الفضل الكبير فى كشف جميع الدوافع والاستعدادات إذا ما أقمنا وزناً للحرية والذاتية والنشاط الحيوى .

١٠ - مبدأ وحدة الفرد وتكامله وأثره فى التوجيه المدرسى

« مبدأ وحدة الشخصية »

هذا وإن البحث عن : الاتجاهات ، والميزات العالة للذاتية ، وعن الاستعدادات البارزة - ليطابق المبدأ الذى يهمله - أحياناً - الباحثون النظريون ، ذلك المبدأ الضرورى لرجال التربية العملية وهو «مبدأ وحدة الفرد وتكامله» فهذا المبدأ يؤكد أهمية الدور الذى تلعبه الشخصية - ولا سيما الخلق - فى تحديد التوجيه المدرسى والمهنى . وذلك لأنه يوجد فى الكائن الحى غير الاستعدادات عناصر أخرى ، والذى يؤثر على الاستعدادات والحياة الوجدانية والإرادة إنما هو الخلق فى مجموعه . أى جميع الاستعدادات الذاتية والاجتماعية ، وهى غير الاستعدادات العقلية أو الجسمانية . ولا شك أنها فيما بعد ستستخدم القدرات وتسلك بها المسلك الصحيح الذى يجب أن تسلكه هذه القدرات .

ومنذ زمن بعيد لوحظ فى التوجيه المهنى أن النجاح أو الفشل فى المهنة يتوقفان على الخلق كما يتوقفان على الذكاء أو الاستعدادات الفطرية ، وأن ميول الفرد ، وقوة إرادته ، ورغبته فى النجاح ، واستعداداته للعمل كل ذلك يحدد الاتجاه الذى يجب أن تسير فيه قدراته .

ويمكننا أن نلاحظ - كذلك - فى البيئة المدرسية - حالات كثيرة من استبدال

بين القدرات ويجب علينا في كثير من الأحيان أن نقيم وزناً للنزعات الوجدانية في عمليات الإرادة ، ونحسب لها كل حساب ، لأنها قد تكون ذات تأثيرات فردية ، أو اجتماعية وهذه التأثيرات هي التي ستسهل عملية التعويض للقدرات الضعيفة ، أو عملية الاستبدال للنزعات الناقصة وإن هذه الميول والرغبات قليلا ما تتلاءم مع الاستعدادات الطبيعية . كما أشار إلى ذلك « أدلر » فقد أثبت أن كثيراً من النقائص يمكن تعويضها ، وشاهد ذلك كثيرة منها ما انتهى إليه أمر « ديمستين » خطيب اليونان المفوه بعد أن كان في أول أمره ألكن وعييا .

ويقول « أساتذة علم النفس » إن الميول الطارئة تخفي القدرات الحقيقية ، وعلينا أن نميز تماماً بين الرغبات والاستعدادات الفطرية ، وإنه كما يوجد بعض نزعات خلقية قد تؤخر نمو القدرات ، كذلك توجد قدرات مكتسبة عكس القدرات الطبيعية تؤثر على تكوين الطفل تأثيراً كبيراً .

ومن هنا نرى أنه من الواجب على المدرس الذي يباشر عملية التوجيه أن يوسع من مجال القدرات : الطبيعية ، والعقلية لتشمل دراسة الخلق بأكمله ؛ فقد يحدث أن يميل الطفل إلى ناحية لا تشير إليها قدراته ، كما قد يسلك ناحية من النشاط لن يقدر على تحقيقها لعدم وجود القدرات الكافية لذلك ، بينما تسكن هناك بعض العوامل الأخرى التي تلعب دورها في سد النقص رغم شدتها ، وذلك لتجربتها من أي مثير وجداني ، أو إرادي ، أو اجتماعي . وهذه الحالات لا يمكن الكشف عنها إلا بصهر الطفل في بوتقة الاختبار .

ومما هو ثابت : أن حالات النجاح أو الفشل لا تفيد التربية : لأن الحالات الوجدانية ، والتأثيرات الاجتماعية ، وحالات الميل أو النفور التي تثيرها البيئة و... أو بالاختصار مجموع الخلق ، إنما هي في الواقع التي يمكن أن نستخلص منها نتائج مختلفة عن النتائج التي يمكن استخلاصها من الدراسة الدقيقة للقدرات المنعزلة وإذن فالذي يهمننا كثيراً إنما هو وحدة الشخصية ؛ فكل صفة منعزلة من صفات الشخصية ليس لها إلا قيمة سطحية ، ويقول الدكتور « والون » : إن الذي يعطى لأي صفة معناها الحقيقي هو المجموعة التي تنتمي إليها هذه الصفة وإن « علم الخلق » الذي لمسنا أهميته في التوجيه خاضع لمبدأ التكامل والملاحظة الكلية ، وذلك لأن

العنصر البسيط فى الخلق من الصعب فصله كما أن النتائج ، والتعبيرات الخارجية التى نريد قياسها ليس لها أى معنى كبير فى حد ذاتها إلا إذا اعتبرت جزءاً من الكل الخلقى أو الوحدة الخلقية .

وقد أجريت سلسلة من الاختبارات الخاصة بالحالة الوجدانية عن طريق أسئلة وقد استطاع المحرب أن يستخلص بعض صفات الخلق عند الأطفال ، وذلك بعد سماع الإجابات عن عشرة أسئلة فقط .

فبعض التلاميذ قد صاح قائلاً : ها هو ذا طفل خاضع لنظام شديد ولا يستطيع الحديث عما يشعر به ، فعلاً كان هذا الطفل ينحدر من أسرة كثيرة العدد شديدة القسوة فى تربية أبنائها ، كما أظهر الاختبار أن ثلاثة من الأطفال قابليتهم للانفعالات معدومة وهؤلاء كان مدرستهم يعرف عنهم أن حساسيتهم شديدة وكان أولهم من النوع المنطقي خجولاً له قوة نادرة فى ضبط نفسه ، وكان يخفى جميع التغيرات الانفعالية الخارجية ، وكان الثانى من النوع اللماوى ، وكانت استجاباته بطيئة جداً ولكنه كان شديد الحساسية للمواقف المثيرة التى كانت تواجهه ، أما الثالث فقد ظل سرا مهماً .

وعندما فكر المحرب فى سبب هذا التناقض اهتدى أخيراً إلى أن قياس شدة الحساسية الانفعالية عند الفرد حسب المظاهر أو التعبيرات الخارجية لا يفيدنا كثيراً ؛ ذلك لأنه من الممكن ألا تظهر أى آثار انفعالية تعرب عن حساسيتنا . أو لأننا بالرغم من شدة حساسيتنا نستطيع ضبط أنفسنا ، أو لأننا نفقد وسائل التعبير عن انفعالاتنا وإذن فالحقائق لا توجد فى المظاهر الخارجية الخداعة ، ولكن فى العلاقات الصعبة القياس والتحديد الموجودة بين القابلية للانفعال المجرد ، وبين القدرة على ضبط النفس أو التعبير عن هذه الانفعالات . وهكذا نرى أنه يهملنا من الناحية التعليمية أن نميز بين قابلية للانفعال تعتمد على أسس مزاجية ، وبين قابلية ذات صبغة عقلية ونفسية .

ومن هذا البحث السابق يمكننا أن نستنتج ما لأنواع الشخصيات من قيمة كبيرة ، وأهمية خطيرة : فكما أن القابلية للانفعال أو عدمها قد تساعدنا فى تصنيف الأفراد ، وتنبهنا عن الاتجاه الأدبى ، أو العلمى أو الفنى ، أو الذاتى ، أو

الموضوعي ، كذلك نرى أنه يهمننا أن نميز بين الشخصيات المنبسطة التي توجه أنظارها دائماً إلى الخارج ، وتلتفت إلى الموضوعات الخارجية التي تجري حولها و بين الشخصيات المنظوية التي توجه أنظارها دائماً إلى الداخل ، وتنكمش على نفسها وتركن على التأمل في ذاتها .

كما يمكن أن نقسم الأفراد إلى عقليين ، أو إحساسيين وإلى إلهاميين ، ومنطقيين ، كما يمكن أن نميز من الناحية الاجتماعية الاجتماعيين أو الاتحاديين وهم الذين يسهل عليهم الاندماج في البيئة المحيطة بهم عن غير الاجتماعيين أو المتنافرين وهم الذين لا يندمجون مع غيرهم .

هذا وإن اندماج كل نوع من أنواع الشخصية مع اتجاهات الميول الخاصة ينتج عنه نتائج مدرسية أو مهنية مميزة كل التمييز ؛ فالنوع العقلي المبسط الذي تلتفت أنظاره البيئة الطبيعية حوله ، ذلك النوع القليل القابلية للانفعال يمكن أن نخلق منه المدقق ، أو الباحث العلمي ؟ كما يمكن أن نخلق من النوع المنظوي المنفعل الذي يهتم بالثقافة أدبياً أو فنياً في المستقبل . ويقول « يونج » إن هذا التمييز يمكن أن يكون مبكراً .

وأول علامات الانبساط عند الطفل هو سرعة تكييفه مع البيئة والاهتمام البالغ الذي يظهره نحو الأشياء ، وبالعكس تكون بشائر علامات الإنطواء عند الطفل المنقبض صاحب الأساليب التأملية والحجل البارز والقلق إزاء المواقف الجديدة عليه .

ولكن على الرغم من تنوع الشخصيات ينبغي ألا ننسى أن كل فرد على السواء شبيه بالآخرين ، وفريد في نوعه ، وأن لكل قاعدة استثناء ، وأن تشابه الأفراد وانفراد كل فرد بذاتيته هما أساس كل دراسة للطفل ؛ لأنها ينبغي أن تكون خاصة وعامة في آن واحد ، ولهذا يجب أن نبحث في كل طفل عن الكيفية التي تتحقق معها شخصيته على الوجه الأكمل ، ونعرف الاتجاهات الأساسية والنقطة المركزية التي تنتظم حولها جميع العناصر . كما يجب أن نقيم وزناً لشيئ مظاهر الشخصية ، وذلك بالالتجاء إلى العلوم التي قد تعيننا في إبراز هذه العناصر وتلك المظاهر . كما سيكشف لنا علم النفس الشكلي عن أثر العقل على الجسم ، زيادة

على ما يظهر التحليل النفسى من خبايا الشخصية ، وما يمدنا به علم فحص الخط من تعبير الكتابة عن بعض النزعات الطبيعية والنفسية للفرد .

وإذا كنا نعرف أن الكائن الحى معقد من الداخل غاية التعقيد فكيف يمكن أن ننكر تأثيره منذ الولادة بعوامل خارجية ، عائلية واجتماعية تلك العوامل التى قد تساعد بعض النزعات الفطرية أو القدرات الطبيعية على التفتح والنمو ، كما قد تودى يعود البعض الآخر . وإذن لا نستطيع إنكار أثر البيئة والوراثة وما يلعبانه من دور خطير فى حياة الفرد : فالنزعات الفطرية والاستعدادات التى يرجع الفضل فى تنميتها إلى البيئة أو التربية ، وكذلك الميول الفطرية والمكتبة كلها تتمزح فى مزيج معقد ، ينبغى أن يقوم كل عنصر فيه بدوره الخاص ، فعلى أن نقيم وزناً لهذه العناصر المختلفة ، وألا نلغى أو لا نلتفت إلى أى عنصر منها قبل أن يصهر فى بوتقة الاختبار وأن نعلم أنه إذا ضاع منها الوقت الملائم لتنمية قدرة من القدرات فلنكبر عليها أربعاً ولنعدها فى حكم العدم .

من ذلك نلمس العبء الثقيل الذى يثقل كواهل المربين وأولياء الأمور فهؤلاء ينبغى عليهم أن يهيئوا الجو الصالح والبيئة الملائمة لاكتشاف ذاتية الطفل وتحققها ، وأن يعاونوه فى هذه المهمة .

وعلى كل حال لا ينبغى أن تقوم أى شخصية مقام الطفل فى بناء شخصيته ، وإذا حاول إنسان أن يقوم بهذا العمل فلن يبنى سوى بناء زائف يغل القوى الحقيقية الكائنة فى الطفل بدلا من أن يكشف اتجاهاته ويقف على مواهبه سواء أراد ذلك أم لم يرد ، فالطفل هو الذى يقرر فى كل وقت عن طريق سلوكه للعام ، موقفه أزاء المواقف المختلفة . وفى كل يوم من أيام حياته تقابله مشكلات فيتغلب عليها ويترك أبواباً ويغلق أخرى ، فيزيد من تحديد اتجاهاته ما يلاقه من نجاح وما يصيبه من فشل .

فعلى المدرسين أن يراقبوا باهتمام بالغ وباستمرار موقفهم من التلميذ ومن الأعمال التى يقوم بها ، والظروف التى تواجهه أو البيئات التى تحيط به ، فهذه الملاحظة أفضل من الالتجاء إلى التحليل النفسى الذى قد يضلنا . ويكفى أن نستعين فى الحالات الصعبة ، أو الدقيقة بمستشار نفسى خاص ، ويجب عليهم فى

مثل هذه الحالات التي تتطلب المستشار النفسى أن يعلموا علم اليقين أن ذلك داخل فى نطاق عملهم ، فيساهموا مع هذا المستشار بقدر الإمكان فى هذه المواقف ، وهذا بصرف النظر عن الاهتمام الذى يجب أن يعلقه كل مدرس فى حالات الملاحظة العادية ، وهى حالات لا تخفى قيمتها السيكولوجية .

وليس هناك ما يدعو إلى التخوف فى اعتماد التربية على علم النفس ، ما دام غرضنا هو الفحص الدقيق للشخصية ، وإثراء الذاتية إلى أبعد حد يمكن أن تصل إليه وسنرى أن هذه الطريقة الشاملة فى الملاحظة وإن كانت تعتمد من جهة على الناحية السيكولوجية التى تسهل المهمة على المربين : إلا أن الصفات البارزة فى الشخصية تظهر بطريقة أسهل ما دمنا نلاحظها ، ونعمل على إنمائها فى بيئة صالحة ، ونهيء لها الجو الصالح المشبع بالحرية الكافية ، والمشجع على النشاط الذاتى بقدر الإمكان . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نرى أن مثل هذه الملاحظة السيكولوجية لا تتطلب أجهزة معقدة ، كما أنها لا تتطلب من كل مدرس أن يكون متمتعاً بصفات ومواهب فلسفية خاصة ، بل تتطلب خلق الجو الملائم لتتضح الشخصية مع العناية التامة الكاملة من جانب المدرس ، أضف إلى ذلك أن هذه الملاحظة تقتضى أيضاً إيجاد رجل مدرب فى كل جماعة من المدرسين لتنسيق النتائج التى تستخلص من الملاحظة وتحليلها ، ويكفى أن تستميل المدرسين إلى ميادين علم النفس وتحبيبهم فيها ليكونوا قادرين على القيام بأنفسهم بمهمة الملاحظة من غير حاجة إلى أخصائى نفسانى أو مدرب خاص . وعلى كل حال فنحن لا نعتقد أن عملية تركيز الملاحظة على الصفات البارزة فى الشخصية واتجاهاتها مهمة عسيرة أو شاقة بحيث لا يستطيع أن يقوم بها أى فرد .

وقد يكون من المهم ملاحظة القدرات الجسمية أو العقلية وإن كانت لا تقوم إلا نادراً بتعيين اتجاهات الشخصية ، فالشخصية ككل هى التى تهتمنا ، وعن طريق ملاحظة مظاهرها نستطيع أن نكشف عن اتجاهاتها وصفاتها ويسهل علينا معرفتها .

ويبدو أنه من المؤكد أننا إذ واصلنا العمل بانتظام وباستمرار فى مرحلة التعليم الثانوى على تشجيع تفتح ميول التلاميذ وقدراتهم فإننا سنحصل بذلك على

معرفة تامة لكل تلميذ ، وأنه إذا كان جل اعتمادنا على المدرسين الذين قد يقومون بملاحظة سريعة وغير مركزة فالنتائج التي قد نحصل عليها في مثل هذه الأحوال من جانب المدرسين غير المدربين قد تكون مثاراً للنزاع والجدل ما دمننا غير مطمئنين إلى صحتها ، أما إذا كانت الملاحظة عامة ودائمة ومستمرة منذ بداية مرحلة البلوغ إلى نهايتها فإن نتائج مثل هذه الملاحظة جديرة بأن نطمئن إلى صحتها .

أهمية سجلات التلاميذ في التوجيه التربوي

ويمكن أن تلمس الآن أهمية دراسة سجلات التلاميذ ، أما في مرحلة التخصص وهي المرحلة الثالثة فترى أن التوجيه المهني ينطبق مع التوجيه المدرسي ، كما قد يعبر الاختيار الأخير عن الاتجاهات السابقة ، ولكن من الجائز في هذه المرحلة أن نلجأ — كلما استدعى الأمر — إلى اختبارات خاصة تكون في الغالب اختبارات للقدرات ؛ لأنه من الغريب أن يقع اختيارنا على مهنة من المهن التي تستدعي دائماً استثارة نزعات متعددة ومختلفة وفقاً لاختبارات مدرسية فحسب ، أو بمعنى آخر استثارة نزعات متقاربة ومتشابهة من غير الاهتمام بما يتمتع به الطالب من صفات عملية وخلقية ضرورية للمهنة التي اختارها .

وبالنسبة لطلبة الأقسام العليا فإن مهمة اختيار الطلبة ملقاة على عاتق مدرس علم النفس والفلسفة ، لأنه أصح من غيره لترجمة المعلومات المدونة خلال السنوات السالفة ، وأقدر على تفسير نفسيراً صحيحاً بفضل إلمامه ومعرفته بعلم النفس ، وقد يستطيع أن يجعل من هذه المهمة مركزاً للدراسة الفلسفية ويجذب اهتمام البالغ إلى هذه المشكلة أي « مشكلة التوجيه » ويعطى له المعلومات الكافية عنها كما يستطيع أن يدرس معه ومع أسرته والموجهين المهنيين كل الحلول المحتملة :

ويستطيع المدرس أن يدعو كل تلميذ من تلاميذه إلى معرفة نفسه ، كما يمكنه أن يجتهد في معرفة كل شخصية من شخصيات التلاميذ وذلك بالالتجاء إلى ملاحظة السنوات السابقة ، وهناك طريقة التشخيص المتبادل أي حكم الطلبة على بعض ، ويمكن استخدامها بشرط أن نواجه ونناقش النتائج لتعيين بعض الصفات الذاتية والاجتماعية للشخصية ، ومن اليديهي أن نمد المهتمين بأية مهنة بجميع المعلومات الضرورية عنها .

أهمية معهد الإحصاء والأبحاث المهني في التوجيه التربوي

وينبغي أن يقوم مثل هذا المعهد بدراسة تطور المهن وحاجات المجتمع وتكاثرها ، فكل دولة حديثة ينبغي أن تمد شبابها باتجاهات المستقبل وترشداهم إلى ما يحقق المصلحة العامة التي تتطلب من كل فرد أن يقوم بالعمل الجدير به ، والذي يحقق مصلحته فمن حقه أن يجد المكان الصالح الذي تترعرع فيه ذاتيته . وهاتان المصلحتان هما المظهران الأساسيان للتوجيه فإذا كنا لا نريد أن يكون التوجيه نوعاً من التحكم الاستبدادي الذي يخضع الفرد للمجتمع خضوعاً كاملاً ، ويكون بدوره أيضاً سبباً لاستبداد الفرد بالمجتمع ، فعلياً أن نقيم وزناً لمطالب الفرد الذي نريد توجيهه ، كما نراعي أيضاً مقتضيات المجتمع .

أهمية إعداد المدرسين إعداداً خاصاً في التوجيه التربوي

ولأجل أن نسهل على التربية القيام بهذه المهمة الأساسية ، علينا أن ندرس الآن جميع النظم والإصلاحات اللازمة : فيجب أن ندرب المدرسين على هذه المهمة السيكولوجية ، ونعدهم لذلك إعداداً كاملاً ، وكما أن التعاون بين المدرسين وتوثيق رباط الجهود بينهم قد يضيق من شقة التباعد الذي يصدع شملهم ، فإن مثل هذا التعاون قد يساعد على علاج بعض مواطن الضعف الموجودة في كل مدرس أو عند التلاميذ ، على شرط أن ينظم هذه الملاحظة التي سيقوم بها المدرس مستشار مدرب في علم النفس .

أهمية معاهد التربية في رسالة التوجيه

وهذا الإعداد يتطلب دراسة علم النفس العام ، وكذلك علم النفس الفردي ، كما يتطلب أيضاً دراسة الشخصية والخلق . وإن الصعوبة التي قد تواجهها هي : قلة عدد علماء النفس الذين قطعوا شوطاً كبيراً في هذه الدراسات ، وعليها أن نطلب معونتهم في إعداد هؤلاء المدرسين ولذلك ينبغي أن تؤسس بجوار كل مركز من مراكز إعداد الشباب « أى بجانب كل جامعة » معاهد للتربية مدة الدراسة

بها لا تقل عن سنة ، وهذه المعاهد يمكن أن نربطها بمراكز التجارب التي يجب أن تختبر فيها جميع الطرق التربوية ، كما يمكن أن نربط هذه المعاهد بمعاهد الطفولة . وفي الواقع نرى أنه من المهم ألا يظل هذا الإعداد نظرياً ، بل ينبغي أن يكون عملياً تجريبياً ؛ فالمحاضرات يجب أن تسبقها وتتبعها أبحاث تجريبية وملاحظات للأطفال ، فهذه الطريقة تثير التجارب المشكلات ، ويذهب طلبة المعهد إلى قاعة المحاضرات وفي أذهانهم أسئلة واقعية وحيوية ناشئة عن الاتصال المباشر بالأطفال وملاحظتهم . وهنا يتقدم علم النفس التربوي بالحل الذي نحتاج إليه في الوقت المناسب ، والذي تقترن فيه النظريات بالنواحي العملية وترتبط بها برابط وثيق . والنجاح في هذه المعاهد يتضمن ملاحظة مواقف طلبة المعهد أثناء تدريبهم العملي ، كما يتضمن تحرير مذكرات شخصية يقوم بها كل طالب ويكتب فيها أهم معلوماته من الناحية العملية ، وفي نهاية الأمر يحصل الطلبة على إجازات تؤهلهم لمباشرة التدريس ، ويجب ألا يتوقف الحصول على هذه الإجازات على مجرد نجاح الطالب في التدريس وفي المعلومات النظرية فحسب بل وعلى نجاحه في التوجيه التربوي أيضاً .

مراجع

الفصل الحادى عشر

1. Brewer, J.M. : Education as Guidance.
2. Hamrin, S.A. Erickson : Guidance in the Secondary School.
3. Jones, A.J. : Principles of Guidance.
4. Jones, W.B. : Basic Units for an Introductory Course in Vocational Guidance.
5. Koos, L.V. & Kefauver : Guidance in Secondary Schools.
6. Lincoln, Mildred E. Teaching about Vocational Life.
7. The Educational Guidance of the School Child By :
 - a) T.P. Nunn.
 - b) Keith Struckmayer.
 - c) H.R. Hamley.
 - d) H.E. Field.
 - e) Susan Isaacs.
8. Myers, G.E. : The Problem of Vocational Guidance.
9. Ruch, G.M. : and Segal, David :
Minimum Essentials of the Individual Inventory in Guidance.
10. 929 : Fundamentals of Public School Administration,

مشكلة تقييم عملية التعليم

تقييم نتائج عملية التعليم

١ - مشكلة القياس :

يجدر بنا وقد تقدمت البحوث التربوية والنفسية إلى هذا المدى الكبير ، أن ننحى الامتحانات عن مكانها الذى تقف فيه الآن ونكل أمرها إلى القائمين على المتاحف الأثرية يضعونها كصورة لما جرى فى الماضى ، والحديث عن الامتحانات يذكرنا بنوع آخر من التقييم ، حيث يقف الإنسان من نفسه موقف المقدر لها الباحث فيها عن نواحي الضعف والقوة ، وهذا التقييم الذاتى وإن كان بدائياً إلا أنه من الصعب تعريفه .

ونظراً لما لحق العالم من تنافس خطير فى جميع الميادين أصبحت الحاجة ماسة لمعايير موضوعية يمكن بواسطتها قياس مظاهر نشاط كفاية الفرد فى عالم التجارة والصناعة ، ولا غرابة بعد ذلك أن تنتقل هذه الوسيلة الموضوعية من عالم الصناعة إلى العالم الدراسى ، وبذلك يلحق التربية تغيير شامل بدأنا نلمس آثاره فى العشرين سنة الأخيرة ، ومنذ أقل من أربعين عاماً تقدم دكتور « ريس » إلى إدارة التربية والتعليم ، بولاية « أنديانا بوليس » بخلاصة جهوده لتقييم نجاح عملية التعلم وتراقصت أمام أعين المربين علامات استفهام كثيرة فحقاً هل يمكن تقييم عملية التعليم ، وما كان من رؤسائه إلا أن تناولوا الموضوع بالسخرية ، والتهكم والتساؤل ؟ إن مثل هذه الأسئلة وغيرها هى ما دارت على شفاه أولئك المربين فى ذلك الوقت ولم يمض خمسة عشر عاماً بعد هذا الاجتماع الذى تقدم فيه دكتور « ريس » باقتراحاته حتى أقيم مؤتمر عام تكلم فيه ٤٨ باحثاً ، كل منهم وجه بحثه إلى مشكلة تقييم عملية التعليم ، ومنذ ذلك الوقت حتى يومنا هذا والمشكلة تشغل الأذهان ، وقد تناولتها كتب كثيرة بالبحث حتى لم يبق مظهر من مظاهر القياس التربوى إلا تعرض له الكتاب .

والآن نتساءل ما الهدف الذى نرمى إليه من تقييم نتائج عملية التعليم ؟ يمكننا أن نلخص أهداف هذا التقييم فى الأمور الآتية :

- ١ - قياس قدرة التلميذ .
 - ٢ - قياس مدى تحصيل التلميذ .
 - ٣ - تشخيص مواطن الضعف فى التلميذ .
 - ٤ - تشخيص نتائج عملية التعليم .
 - ٥ - التوجيه إلى الدراسة المنتجة .
 - ٦ - البحث عن حافز للدراسة .
- وسنحاول أن نتناول كل مظهر من هذه المظاهر بالبحث ، والدراسة .

أولاً - قياس قدرة التلميذ

منذ أن وضع « ترمان » اختبار الذكاء المشهور فى مستهل الحرب العالمية الأولى ، وجد رجال التربية والتعليم أن لديهم وسيلة فعالة لتقييم قدرات التلاميذ ومعرفة مدى تحصيلهم ، ولقد تبوأ هذا المقياس مكانة مرموقة فى أعين المربين ، وقبل معرفته كان الآباء والمدرسون يعززون رسوب التلميذ فى المدرسة إلى كسل التلميذ أو إلى عدم كفاية المعلومات التى لديه ، وبعد معرفة هذا المقياس تغير الحال فأصبح المقياس يقيس قدرة التلميذ النسبية على القيام بما تتطلبه المدرسة من أعمال . على أن معرفة كيفية تقييم قدرة التلميذ قد مكن المدرسة من قياس مدى نجاح التلميذ المنتظر فى الظروف العادية ، كما مكنها أيضاً من تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرة المختلفة بحيث يتمكن كل تلميذ من أن يعمل ويجاهد وفق ما لديه من مواهب ، كما أن هذا التقييم قد مكن المدرسة من تمييز مستويات عدة يمكن بواسطتها تشجيع القدرات المختلفة للتلاميذ داخل جدران الفصل .

وبالإضافة إلى تمكين المدرسة من قياس القدرة العامة للتلميذ ، أصبح من السهل عليها أيضاً أن تقدر درجة قدرة التلميذ الخاصة ، وقد عملت فى السنوات الأخيرة الكثير من الأبحاث لقياس هذه المشكلة ، وقد اكتشفت وسائل مختلفة لتقييم قدرات التلميذ الخاصة ، ولقياس ميوله ، ولقد عم استعمال هذه الأجهزة

للأهداف التربوية وللأهداف المهنية كما أنه أمكن معرفة الاختبارات الشخصية لقياس مواهب التلاميذ في الرياضة واللغة والموسيقى ، وذلك لتشجيع التلاميذ على دراسة مواد المنهج أو تنحيتهم عنها .

ثانياً - قياس مدى تحصيل التلاميذ

إن معظم الجهود التي بذلها المربون في مختلف العصور كانت تهدف إلى أمر أساسي واحد وهو تقييم مقدار ما حصله التلاميذ من معلومات في المواد المختلفة ولذلك لا بد وأن يظل هذا القياس أمراً هاماً في وقت اتسع فيه معنى التقييم عما كان عليه في الماضي ، وإلى وقت قريب ظلت الجهود مركزة حول تقييم معلومات التلاميذ بدرجات مدرسية ، أما اليوم فقد اتسعت اختبارات التحصيل فشملت معرفة القيمة النسبية للتحصيل في الفصول المختلفة وفي المدارس المختلفة وفي النظم المدرسية المختلفة ولا غرابة أن تتسع اختبارات التحصيل وتنتشر في جميع أنواع المدارس وتصبح مقننة لجميع أبناء الدولة .

أما نتائج قياس التحصيل فأمكن استغلالها في تقسيم التلاميذ إلى فصول دراسية وإلى شعب في المواد المختلفة ، وبواسطة اختبارات التحصيل أمكن إعداد مقاييس محدودة أو مستويات علمية لكل فرقة من الفرق الدراسية ولكل مادة من المواد بحيث لا ينقل التلميذ من فرقة إلى أخرى إلا إذا وصل إلى هذا المستوى الذي أمكن الوصول إليه من كثرة استخدام اختبارات التحصيل لكل فرقة لكل مادة .

ثالثاً - تشخيص مواطن الضعف في التلميذ

وئمة فائدة أخرى لاختبارات التحصيل - أصبح معمولاً بها في جميع دور العلم - وهي تشخيص مواطن ضعف التلميذ في ناحية أو أكثر من النواحي العلمية : وكما أن الطبيب يتخذ من التشخيص خطوة أولى وأساساً لعلاج المريض فكذلك لا بد للمدرس من وسيلة يشخص بها العقبات التي تعترضه في عملية التعليم ولقد ساعد على نجاح هذا التشخيص أننا وصلنا إلى مرحلة تمكن فيها المدرس من

فهم عملية التعليم المعقدة ومن توجيه انتباهه إلى تحليل مشاكل التعلم وأصبح من السهل على المدرسين عن طريق وسائل التقييم أن يحددوا مدى ضعف كل من الفرد والفصل في كثير من الأمور .

فإذا رسب فصل من الفصول في اختبار من الاختبارات يمكن أن نعلل سر هذا الفشل بعدم القدرة على استيعاب أسس فهم المادة الجديدة وكثيراً ما يصل المدرس المبتدئ الذي يقوم باختبار تلاميذه إلى أن هؤلاء التلاميذ تعوزهم القدرة ويعوزهم الأساس القويم من المعلومات الذي يمكنه أن يبنى عليه درسه الجديد وإذا ما ظهر مثل هذا الضعف اتخذ المدرس وسائل علاجية تناسب ومدى ما وصل إليه من حقائق في التشخيص ، فقد تبدو في تلميذ من التلاميذ أدلة تثبت أن لديه عادات دراسية غير صحيحة وهناك تلميذ آخر لا يعرف أن هناك بعض الأشياء يجب عليه استظهارها بينما البعض الآخر عليه أن يتعلمها . فإذا كان الفهم هو المطلوب فخصم الحقائق والمبادئ بطريقة الحفظ لهذه المبادئ لا تجدى في عملية التعلم ، وقد يكون من أسباب الضعف الإهمال أو عدم القدرة على الانتباه الحقيقي أو خطأ الطفل في ترجمة المعاني المتصلة بالمادة أو عدم قدرة التلميذ على معرفة العناصر الهامة في المادة من غيرها وكذلك عدم قدرته على التحليل والتركيب وتجريد الحقائق في أى مشكلة من المشاكل كما أن ضعف التلميذ في عملية القراءة يمكن أن يصل إليه المدرس اليقظ الخبير في ثنايا ورقة الإجابة .

رابعاً : تشخيص نتائج عملية التعليم

وهذا التشخيص يهم المدرس ويهم موظفي المدرسة ، وقد يما كان تقييم المدرس هو موضع التأكد ، ومنذ أصبح المدرس موظفاً في الدولة أصبحت عملية تقييم تدريسه أمراً هاماً في تقييم كفاءته كموظف في الدولة ونتج عن ذلك الاحتفاظ بالمدرسين الناجحين ومكافأة المنتجين منهم أما غير الأكفاء فتستغنى عنهم الدولة حتى لا يكونوا عبء في توجيه الشباب توجيهاً تربوياً حقيقياً ولقد شاهدت السنوات الخمس والعشرون الأخيرة زيادة تأكيد المسؤولين لاكتشاف أجهزة أو وسائل يمكن بواسطتها معرفة المدرس الكفاء من غيره .

ومن الناحية التربوية نجد أن قياس نتائج عملية التدريس تبدو قيمتها فيما تتيحه من فرص لتحسين عملية التعليم نفسها : إذ أن مجرد تشخيص عيوب التلاميذ وحدهم ليس بالأمر الكافي .

فكثير من مظاهر ضعف التلميذ مرجعه طرق التدريس العقيمة ، وجدير بالمدرس أن يعرف أن الامتحان المعد إعداداً طيباً قد يكون سلاحاً ذا حدين فقد ينبي عن ضعف التلاميذ ، وقد يثبت مواطن ضعف المدرس وتقصيره ، أما إذا أعد إعداداً سيئاً فقد يكشف عن مواطن الضعف الآتية : عدم القدرة على فهم الموضوع المدرسي فهما حقيقياً ، وال فشل في إبراز الحقائق الهامة من غيرها وإضفاء الأهمية على الأمور التافهة ، وعدم الانسجام ، والتقدم في النمو ، وزيادة الاهتمام بما يستظهر عما يثير التفكير ، فكثيراً ما يثبت تحليل امتحان من الامتحانات مدى ما عليه الاستاذ المدرس من عقلية مضطربة بخصوص تدريس مادته .

وعلى العكس مما تقدم ، فإن الامتحان المتزن ، المعد إعداداً جيداً سوف يبرز أهمية المدرس وصلاحيته فإذا فشل عدد عظيم من تلاميذ الفصل الواحد ذكهم وغيبهم ، متأخرهم ، ومتقدمهم في الإجابة عن سؤال معين ، عندئذ قد يتحمل المدرس مسؤولية فشله ، وبذلك يبدأ ، في البحث عن مصدر هذا الفشل في طريقة التدريس التي استخدمها ، فمثلاً ، أثبت تحليل نتائج امتحان من الامتحانات التي وضعها أحد المدرسين فشل ٧٠٪ من التلاميذ في الإجابة عن سؤال معين : وبدراسة السؤال نفسه وجد أنه لا يمكن أن يصاغ في صورة أحسن من الصورة التي صيغ فيها ، كما أن دراسة المنهج أثبتت أن فهم التلاميذ لوحدة الدراسة التي درسوها كأساس لهذا الامتحان كانت ضرورية للإجابة ، والنتيجة النهائية التي يمكن الوصول إليها هي أن طريقة التدريس التي اتبعت لم تكن مناسبة . ويجب على المدرس أو المدرسة إعادة تدريس الوحدة من جديد .

ونذكر على سبيل المثال أن أحد مدرسي علم النفس في إحدى الكليات ، اتبع في طريقة تدريسه شرح المبادئ ، ثم يعقب عليها بذكر الأمثلة التي بواسطتها يمكن توضيح المبدأ ، وقد قام الأستاذ بشرح قانون السلوك الذي منطوقه

« كل مؤثر لا بد وأن يكون له رد فعل مناسب » ، وفي الامتحان صيغ السؤال بشكل يجعل الإجابة عليه تتطلب مقلوب منطق القانون الذي درسوه وهو « كل رد فعل لا بد وأن يكون هناك مؤثر مناسب له . » وعند فشل معظم الطلاب في الإجابة على هذا السؤال بدأ الأستاذ المندھش يبحث عن أسباب رسوب الطلاب في الإجابة . وأخيراً عرف أن السبب هو عجز طريقتيه ، وبإعادة اختبار طلاب الفصل مرة ثانية كانت النتيجة ١٠٠٪ . إذ تمكن الطلاب من الإجابة على القانون بالشكل الذي تعلموه — فالخطأ — دون مناقشة — سببه المدرس . فاستخدام طرق التقدير للكشف عن مواطن الضعف في التدريس قد أثبتت أنها من أحسن الطرق التي يمكن أن نلجأ إليها عند تحسين نتائج عملية التعليم .

خامساً : التوجيه إلى الدراسة المنتجة

والاستخدام السابق للامتحانات من شأنه أن يدرّب المدرس على طرق التدريس الحقيقية ، ولكنه للأسف لم يعم انتشاره . ولقد بدأ كبار رجال التربية يؤمنون بالقيمة الضمنية للامتحان كوسيلة من الوسائل التي يمكن بواسطتها أن نوجه المدرس إلى العادات الصحيحة للتدريس ، فإذا ما وضع المدرس هذه الوظيفة للامتحانات نصب عينيه ، برزت أهمية نتائج الطريقة : فالمدرس قد يصرف جزءاً من الوقت — بعد كل امتحان يجريه على التلاميذ — في تحليل وتركيب الامتحان وطرق الدراسة يجب أن تتبع للوصول إلى النجاح . فإذا عرف التلاميذ أن امتحانهم سيختبر مدى إلمامهم بالحقائق المهمة في الوحدات التي درسوها ، وأن هذا الامتحان أيضاً سيسبّر غور قدرتهم على التحليل ، والتركيب ، والتجريد لما سبق أن درسوه ، فإن هؤلاء التلاميذ سيعالجون طرق دراستهم لوحدات المادة علاجاً نقدياً ، وبذلك يتمكنون من النجاح ، وإذا نظرنا إلى الامتحانات على أنها وسيلة من الوسائل التي بواسطتها يمكن تقوية قدرة التلميذ على الدراسة المنتجة . أمكن من الناحية السيكلوجية تغيير الرأي العام الخاص بالنظر إلى الامتحانات نظرة احتقار أو استصغار .

سادساً : إيجاد الباعث أو الحافز على الدراسة

مما لا شك فيه أن الباعث أو الحافز يلعب دوراً كبيراً في تحريك الإنسان أو

الكائن الحى نحو الهدف . وبما لا شك فيه أيضاً أن للحافز على الدراسة قيمة تربوية عظيمة ، فالمثل الأعلى الذى ترمى إليه جميع نظريات التربية الحديثة هو ذلك الحافز الذى يتولد فى أعماق نفس التلميذ عند إدراكه القيمة الفعلية للشيء الذى يقوم بدراسته على أن تعقد المجتمع الذى نعيش فيه فى وقتنا الحاضر ، وتشعب نواحي المدنية الحديثة يحتم على مدراسنا تأكيد أهمية الأهداف البعيدة ، تلك الأهداف الهامة التى تتوقف عليها سعادة الشباب ، ورفاهيته . ومعنى هذا أنه لا بد من أن نلجأ إلى وسائل خارجية ، وداخلية لتشجيع دراسة كل ما يمت لهذه الأهداف البعيدة بصلة ، تلك الأهداف التى يدركها البالغون إدراكاً واضحاً ، ولا يمكن أن يلم بها تلاميذ المدارس الثانوية إلا لاماً وقد نتج عن ذلك - لسوء الحظ - زيادة الأهمية بوظيفة الامتحانات كحافز - ونحن ننصح معشر المدرسين أن يبصروا أبناءهم بأهمية الامتحانات بشرط ألا يؤكدوا هذه الأهمية .

أنواع طرق التقييم

ولقد لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة لتقييم أبنائها ، واتخذت بعضها كقياس لقيمة المعامات ، والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم وهناك خمس طرق شائعة جديدة بالذكر وهى :

- ١ - الاختبارات الشفوية .
- ٢ - الامتحانات التقليدية - أو التى تأخذ شكل المقال .
- ٣ - التقارير ، والمذكرات ، والمناقشات .
- ٤ - الاختبارات المقننة .
- ٥ - الاختبارات الحديثة أو الامتحانات الموضوعية التى يقوم بعملها المدرس .

أولاً - الاختبارات الشفوية

الاختبارات الشفوية وسيلة من الوسائل الشائعة فى تقييم عملية التعليم ، وفيها يختبر تلاميذ الفصل الواحد شفوية بدلاً من أن يختبروا تحريراً . وبدلاً من أن يصرف المدرس وقته فى إعداد اختبار تحريرى يخضع له جميع التلاميذ نجد أنه يوجه إلى

كل تلميذ من تلاميذ الفصل سؤالاً أو أكثر على الطريقة الشفوية المعروفة في مدارسنا منذ قديم الزمن ، وهذه الطريقة تنجح نجاحاً باهراً في فصل يتراوح عدد تلاميذه بين ستة طلاب وإثنى عشرة طالباً ، فإذا أخطأ تلميذ من التلاميذ في الإجابة على سؤال ما فإن انتقال الإجابة من هذا التلميذ المخطئ إلى التلميذ المجاور له من شأنه أن يترك في نفس المخطئ من الآثار ومن الاهتمام مالا يدعوه إلى نسيان الإجابة في المستقبل : وهذا أمر محتمل الحدوث في مثل هذه الامتحانات الشفوية ، وقلما يحدث في الامتحانات التحريرية ، ومثل هذا الاختبار من شأنه أن يجعل التلميذ يقطعاً في عملية الانتباه إلى السؤال ، حريصاً على الاستماع إلى إجابة الغير ، يقطعاً كذلك في تنظيم إجاباته ، وفي جمع شتاتها حتى يحتفظ بما له من كبرياء علمي وسط أقرانه .

على أن مثل هذه الاختبارات الشفوية تعتورها نقط الضعف الآتية .
أولاً - أن تقييم الإجابة يجب أن يحدث مباشرة بعد الاستماع إليها ، وهذا من شأنه ألا يترك للمدرس فرصة للتقييم الإرادي الحقيقي للمادة .

ثانياً - أن هذا النوع من الاختبار لا يتيح للمدرس فرصة يسبر غور فهم التلميذ للوحدة الدراسية أو المنهج الدراسي بأكمله طالماً أن التلميذ لا تتاح له فرصة الإجابة إلا عن ثلاثة أو أربعة أسئلة فحسب ، وهي التي تتحكم في الحكم على كفاية هذا التلميذ ، وقد يتصادف أن يكون من بين الأسئلة التي يوجهها المدرس للتلميذ ثلاثة أو أربعة أسئلة هي أصعب ما في الوحدة الدراسية فيعجز هذا التلميذ عن الإجابة عليها ، وبذلك يكون حكم الأستاذ عليه قاصراً من حيث مدى فهمه لمادته ، بينما إذا كان هذا التلميذ قد سئل ثلاثة أو أربعة أسئلة أخرى من الأسئلة التي سئله زملاء له لارتفع مستوى تقدير الأستاذ له .

ثالثاً - أن التجارب أثبتت أن الأسئلة التي تحتاج إلى تفكير عميق ، وإلى استبطان لحقائق المادة وإلى إجابة معقدة ، مطولة ، لا يمكن أن تتحقق في الامتحانات الشفوية .

رابعاً - إن ظروف مثل هذا الاختبار الشفوي لا تترك لدى التلميذ الفرصة السانحة أو الزمن المطول الذي يسمح بالإجابة على مثل هذه الأسئلة ولذلك

اقتصرت الامتحانات الشفوية على ذلك النوع من الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بحقائق متبلورة .

ومهما كان من أمر مواطن الضعف في هذه الامتحانات فيجب أن نتذكر دائماً أنها عنصر ضروري في إعداد الشباب على الإجابات الشفوية التي ستصبح عنصراً سائداً في مظاهر نشاط الإنسان في مستقبل حياته عندما يهبط إلى خضم الحياة .

فالامتحانات الشفوية كوسيلة من وسائل التقييم قاصرة ، ولذلك علينا أن نبحث عن وسائل أخرى تتممها أو يعتمد عليها في التقييم .

ثانيا الاختبارات التقليدية أو اختبارات المقال

مما لا شك فيه أن كلا منا يدرك معنى الاختبارات التقليدية . ولقد ظلت هذه الاختبارات هي صاحبة القدر المعلى في تقييم نجاح التلميذ ، وفي تقدير كفاية عملية التعلم ، ولا زالت هذه الاختبارات ، حتى وقتنا الحاضر هي الوسيلة الأساسية المستخدمة لقياس منتجات التعليم الفصلى ، هذا على الرغم مما تعرضت له من نقد شديد في السنوات الأخيرة ، فلقد نفي المتطرفون فائدة هذه الامتحانات في الفترة بين سنة ١٩٢٠ و ١٩٣٠ ، كما أن الكثير من النقاد قد أدركوا قيمة التعبير ، والتنظيم الكامنة في الامتحانات التقليدية ، ولكنهم مع ذلك كانوا أسرع من غيرهم في الحكم على أن هذه القيم التربوية المرتبطة بالامتحانات التقليدية يمكن الوصول إليها ، وتحقيقها عن طريق استخدام وسائل أخرى يمكن تطبيقها في ظروف بعيدة عن ظروف الإرهاب ، والخوف الذي تجرى فيها الامتحانات التقليدية :

على أن مواطن الضعف في اختبارات المقال أو الاختبارات التقليدية يمكن أن نلخصها فيما يأتي :

- ١ - عنصر الذاتية هو العنصر السائد في تقييم إجابات الطلاب .
- ٢ - صعوبة استغلال نتائج هذه الاختبارات لغرض المقارنة ، كمقارنة فصل بآخر ، أو مجتمع بغيره .
- ٣ - احتمال وجود عنصر التحيز في التقييم .

٤ - صعوبة تشخيص كفاية التلميذ ، وقدرة المدرس .

٥ - إن هذا النوع من الاختبارات لا يعطينا إلا صورة مشوهة عن قدرة التلميذ نتيجة إجابته عن بعض أجزاء المنهاج .

وفي منتصف القرن التاسع عشر لخص «هوارس مان» السكرتير العام لمجلس التربية والتعليم في ولاية «ماساشوتس» ميزة اختبارات المقال على الامتحانات الشفوية فيما يأتي :
أولاً : إن اختبارات المقال تخلو من عنصر التحيز ، فالأسئلة توزع على جميع تلاميذ الفصل الواحد أو على تلاميذ الفرقة الواحدة في مختلف المدارس .
ثانياً : يتحقق فيها قدر كبير من العدالة للتلميذ ، فالامتحان الذي مدته ساعة زمنية يتمكن فيه التلميذ من الإجابة على الأسئلة المطلوبة ، في حين أن الاختبار الشفوي المكون من ستين سؤالاً ، والموزع على ثلاثين تلميذاً لا يجيب التلميذ فيه على أكثر من سؤالين اثنين .

ثالثاً : أنه يمتاز على الامتحان الشفوي بأنه أكثر دقة ، فالإجابة عن الأسئلة المطلوبة تمكن الممتحن من معرفة معلومات التلاميذ معرفة دقيقة ، كما أن التلميذ نفسه سيكون لديه من المتسع ومن الفرص ما يساعده على أن يقدم للممتحن صورة حقيقية عن مدى تحصيله .

رابعاً : إن الاختبارات التحريرية من شأنها أن تبعد عن وقت الامتحان ذلك التدخل الرسمي من جانب المدرس ، فالتلميذ يمكنه الإجابة عن الأسئلة دون أن يعطله ذلك التدخل الذي يبيحه المدرس لنفسه بمساعدة بعض التلاميذ في الاختبارات الشفوية .

خامساً : إن هذه الطريقة تتيح لنا فرصة قياس كفاية التدريس ، فإن مثل هذا الامتحان يمكن الرأي العام من الحكم على مدى ما تعلمه التلاميذ ، ومدى إخلاص المدرس وتفانيه في القيام بعمله .

سادساً : يمكن الاحتفاظ بنتائج الامتحان ليطلع عليها الجميع في حين أنه لا يمكن لأي شخص أن يحكم على قيمة الامتحان الشفوي إلا أولئك الحاضرون أما الامتحان التحريري فيحفظ في ملفات خاصة يتمكن الجميع من الاطلاع عليها عند اللزوم .

سابعاً : يمكن الحكم على أسئلة الامتحان ، أيها صعب ، وأيها سهل ، وأيها أجاب عنه التلميذ ، وأيها فشلوا في الإجابة عنه .

ثالثاً : التقارير والمناقشات والمذكرات

إن التقارير والمناقشات والمذكرات التي يكتبها التلاميذ يمكن اعتبارها وسائل هامة من وسائل التقييم ، فالتقرير والمناقشة والمذكرة يمكن أن تصبح ذات قيمة كوسيلة تربوية هامة ، وكوسيلة عظيمة القيمة في التقييم : على أن وظيفة هذه الوسائل من الناحية التربوية هي ما يجب أن نؤكد ، فيجب إذن ألا نقلل من قيمة هذه الوظيفة في سبيل الأخذ بها كمقاييس لنمو التلاميذ وتحصيلهم وهذه التقارير وهذه المذكرات يجب على المدرس أن يدرسها كوسائل لتحسين قدرة التلميذ فيها تناح للتلميذ فرصة لإظهار قدرته على التعبير والتنظيم والتعميم ، فالقدرة على الملاحظة وعلى التقييم وعلى التعبير هي القيم التربوية الهامة التي تبرز استخدام هذه الوسائل على أنها كوسائل للتقييم قد تعرضت لنقد كثير ، ومثلها في ذلك مثل الامتحانات الشفوية ، وامتحانات المقال التحريرية .

رابعاً : الاختبارات المقننة

نقصد بالاختبارات المقننة تلك الاختبارات الموضوعية في الصورة التي تحددت معاييرها . والاختبار يعتبر مقنناً إذا ما كان قد أعطى لعدد عظيم من الأفراد ليرينا ما يمكن أن نتوقعه من غيرهم من الأفراد في نفس السن أو في نفس المرحلة إذا ما طبق عليهم نفس الاختبار ، وإن مثل هذه الاختبارات يقوم بعملها فئة تدربت على فن قياس الامتحانات وفقاً لأحسن ، وأعظم المبادئ الضرورية لعمل الاختبارات ، والاختبارات المقننة عمرها أكثر من أربعين عاماً ، فهي ترجع إلى ما بعد قيام الحرب العالمية الأولى مباشرة في الوقت الذي كانت فيه في أوج عظمتها إذ طبع منها ما بين أربعين أو خمسين مليوناً من النسخ بيعت في عام واحد .

والاختبار المقنن الذي يطبق في الحقول التربوية واسع المجال ، والجهود الأولى التي بذلت في إعداداته كانت موجهة لاختبارات الذكاء ، أما في الوقت الحاضر فقد أعدت كثير من الاختبارات لقياس صفات أخرى غير الذكاء وغير التحصيل الدراسي ، مثل اختبارات الميول المتعددة ، كاختبارات الميول الميكانيكية ،

واختبارات القدرات الموسيقية ، واختبارات الميول العلمية ، والاختبارات الشخصية في الجبر ، واللغة اللاتينية ، واللغات الحديثة ، وغيرها من المواد كاختبارات الشخصية التي من أهمها اختبار الإرادة ، والمزاج لمؤلفه « دوني » .

ولقد كان للأختبارات المقننة الفضل الأعظم على مشكلة تقويم التعليم . ولم يقتصر فضلها على ما هيأته لمهنة التعليم من أشكال مختلفة من الامتحانات بل كان لها الفضل الأكبر فيما هو أهم من ذلك إذ أنها ساعدت على توجيه اهتمام المدرسين والمشرفين على كيفية عمل الاختبار وكيفية استخدامه وتطبيقه .

خامساً - الاختبارات الموضوعية الحديثة

هذه الاختبارات ثمرة من ثمار انتشار الاختبارات المقننة ، فهذه الاختبارات الأخيرة قد وجهت الأنظار إلى وسيلة جديدة يمكن بواسطتها التغلب على مساوئ الاختبارات المدرسية التقليدية ولقد بذل جماعة من الأخصائيين في أمور التربية وعلم النفس ، الجهود الجبارة للكشف عن مبادئ مقبولة يمكن اتخاذها أساساً لعمل الاختبارات .

ولقد طبقت تلك المبادئ على امتحانات الفصول بقصد تحسينها فاستجاب لها المدرسون وقادة التربية لما لحوه من أهمية هذه النزعة في القياس التربوي وبذلك عم استخدامها واستعمالها .

الأسس التي يمكن بواسطتها الحكم على مدى صلاحية وسيلة التقييم يمكن أن نجمل هذه الأسس التي يمكن بواسطتها الحكم على مدى صلاحية وسيلة التقييم في الأمور الآتية :

- | | | | |
|----------|---------------|----------|---------------|
| أولاً : | الموضوعية | ثانياً : | صدق الاختبار |
| ثالثاً : | ثبات الاختبار | رابعاً : | سهولة التطبيق |
| خامساً : | التحدي | سادساً : | المعايير |

أولاً - عنصر الموضوعية

من أهم الشروط التي تتوفر في الامتحان الجيد هو الاتفاق الشامل بين آراء

جميع القضاة في تقييم نتائج هذا الاختبار وإذا ما حدث اختلاف واسع بين الممتحنين في تقديراتهم لهذا الامتحان فقد صلاحيته كوسيلة من الوسائل المستخدمة لتقييم نتائج التعليم : ومن المعروف بداهة أنه يتعذر وقد يستحيل أحياناً أن يتفق اثنان على شيء واحد إذا ما تدخلت العوامل الذاتية في هذا الشيء فقد يعتبر بعض الأفراد مبنى من المباني جميلاً جذاباً في حين أن البعض الآخر قد يتصوره قبيحاً غير جذاب وقد يبدو فرد من الأفراد لزميله أنه خلاصة الحكمة والعطف والثقافة بينما يتصوره زميل آخر أنه مثال للبله والجهل والقسوة ، وما هذا الاختلاف إلا نتيجة للعوامل الذاتية التي تتفاعل مع كل فرد ، فقد يحدث أحياناً أن يحمل الإنسان من طفولته اتجاهات عقلية معينة ولوناً من ألوان التعصب يؤثر عليه في مستقبل حياته ويلون أحكامه بشكل عام ، ونحن أحكامنا على شيء من الأشياء نرمى إلى تأكيد بعض مظاهر معينة من هذا الشيء وإهمال المظاهر الأخرى وقلما يتفق اثنان في تأكيد أو إهمال العناصر المتشابهة في موقف من المواقف كأساس لعملية الحكم وحتى إذا فرض وكان هناك أساس عام للحكم فإن لم تكن عناصر هذا الأساس محدودة ونوعية فلا بد وأن يحدث اختلاف في تأكيد ناحية عن ناحية أخرى.

ولا غرابة إذن أن تتفاعل العوامل السابقة مع نفسية كل ممتحن وينتج الخلاف الذي نلمسه في نتائج تقييم الامتحانات . فهناك ممتحن سهل سخي في درجاته وهناك الاختلافات في التقدير ولكي نتغلب على مثل هذه الخلافات الواسعة في التقدير بين الممتحنين ، حدث تجايد في طريقة عمل الامتحانات فصيغت الاختبارات الجديدة بحيث لا يحتمل السؤال إلا إجابة واحدة أو إجابتين بحيث تحد من الاختلافات الواسعة بين القضاة أو الممتحنين فلا يبدو الاختلاف بينهما شيئاً : (فإذا صيغ امتحان من الامتحانات بهذا الشكل الجديد الذي فيه يقدر الممتحنون نتائجهم بطريقة واحدة معينة سواء أكان هذا التقدير عاجلاً « اليوم » أو آجلاً « بعد شهر » ثبتت نتائج التقدير وفي مثل هذه الحالة يقال أن الامتحان قد حقق عنصر الموضوعية فيه .

وتحقيق عنصر الموضوعية يمكن الوصول إليه بطرق متعددة وأبسط هذه الطرق هي استخدام ذلك النمط من الأسئلة الذي يسمح للتلميذ بانتقاء جواب هذا السؤال

من عدة إجابات وضعها الممتحن .

فمثلاً اكتشف كولبس أمريكا سنة ١٤٩٢ هل هذه الحقيقة صواب أو خطأ :
هذا مثل من أمثلة الاختبار الحديث لا يحتمل إجابة السؤال إلا رأيين يترك للتلميذ
حرية الاختيار : كما أن هذا السؤال سؤال ينطوى على حقيقة علمية لا يمكن أن
تنحرف فيها الآراء بين الممتحنين .

أما الاختيار من الإجابات المتعددة فقوامه قضية من القضايا لها إجابات ثلاث
أو أكثر ممكنة ومسجلة ينتقى منها التلميذ ما يشاء ، ولكي تتم الاعتبار الموضوعية
في اختبار من الاختبارات يقوم واضعوا الأسئلة بعمل نموذج للإجابة . المقبولة يمكن
اتخاذها وسيلة لتقويم تلك الإجابات : وهذه الطريقة نفسها هي المستخدمة عند
عمل الاختبارات المقننة سابقة الذكر .

ثانياً - صدق الاختبار

وهناك معيار آخر لتقويم الامتحانات ولكنه أكثر صعوبة وأكثر أهمية من
عنصر الموضوعية وهذا المعيار هو صدق المقياس كوسيلة من وسائل التقييم ونقصد به
تلك الدرجة التي بها يقيس الاختبار ما يراد قياسه فإذا كان اختبار من الاختبارات
يهدف إلى قياس قدرة التلاميذ وإلمامهم ببعض الحقائق التاريخية في وحدة من
الوحدات الدراسية فيجب أن تصاغ الأسئلة بإيضاح تام ويجب أن تكون القضايا
التي تتضمنها الأسئلة واضحة وبذلك يمكن أن نقول أن الاختبار يقيس المعلومات
التاريخية فحسب : أما ذلك الاختبار الذي تصاغ عباراته في ألفاظ مقنعة والتي لا
يتمكن التلميذ من فهم مدلولها يمكن أن نعتبره اختباراً لغوياً لا تاريخياً ولكي نتفادى
الاختبارات التي تقيس القدرة اللغوية عند ما يكون اختباراً تاريخياً وجب علينا أن
نقوم بمجهود قويم حتى نبعد عن مثل هذه الأخطاء الشائعة .

ومما لا شك فيه أنه إذا أردنا أن يكون الامتحان صادقاً في نتائجه فلا بد
وأن يساير المنهج الدراسي : وهذه الصعوبة الواضحة التي تقوم في وجه واضع الأسئلة
إذا كان شخصاً آخر غير مدرس الفصل الذي سيجرى الاختبار على تلاميذه .
وإذا فرض وكان هناك كتاب مقرر وأن الامتحان سيوضع على أساس هذا الكتاب

المقرر فإن محتوى عقول التلاميذ من حقائق هذا الكتاب المقرر ستختلف من تلاميذ مدرسة عن مدرسة أخرى لاختلاف المدرس ولذلك فالتقويم المناسب لنتائج عملية التعليم في مدرسة من المدارس يجب أن يبنى على وسيلة معدة لقياس كل ما ينجم عن عملية التعليم : هذا إذا استثنينا أن هناك اتفاقاً عاماً خاصاً بالعناصر الرئيسية لمنهج من المناهج يجب على التلاميذ أن يلموا به على الرغم من اختلاف المدرسة والمدرس ، وثمة مشكلة أخرى مرتبطة بالأهداف التي نرى إليها من تدريس منهج من المناهج ومتصلة بالعناصر التعليمية المراد تقويمها . فإذا كان الهدف من هذا المنهج هو تنمية التذوق نقول إن الاختبار صادقاً إذا قاس عناصر التذوق الأساسية والاتجاهات العقلية من تلميذ ممتحن نحو الفن ، وهذا ما ينطبق تماماً إذا كان الهدف من الاختبار هو قياس قدرة التلميذ على التفكير وقدرته على حل المشكلات : أما الاختبار المراد به قياس معلومات التلميذ العامة فسوف يكون الاختلاف بين تلميذ وآخر واضحاً عظيماً ويشبه هذا الاختلاف ما يحدث إذا كان الاختبار يقيس قدرة التلميذ على الآلة الكاتبة . من ذلك يتبين لنا أنه من الصعب علينا أن نقوم بعمل اختبارات تتحقق فيها نسبة عظيمة من الصدق ولكننا نعتقد أنه إن لم يكن الاختبار صادقاً فلا قيمة للجهود التي نبذلها لتقويم عملية التعليم ولكي يتمكن المدرس من عمل اختبارات تصدق نتائجها ننصحه بمراعاة الأمور الآتية :

- ١ - أن يتأكد أولاً وقبل كل شيء من تحديد الأهداف التي يرمى إليها من التقويم . فمثلاً هل هو يريد قياس المعلومات أو يقيس مدى هضم التلاميذ للوحدة الدراسية أو يقيس القدرة على التفكير أو يريد أن يشخص ضعفاً في ناحية من النواحي العلمية .
- ٢ - أن يتساءل هل يتفق الاختبار الذي أعده مع الأهداف التي يرمى إليها من المنهج ، وإذا كان الاختبار مجرد تشخيص عام للإمام التلاميذ فهل يضم بين ثناياه محتوى المنهج كما سبق تدريسه ؟ وهل كل سؤال له أهميته بالنسبة لأهداف المنهج وللأشياء المدروسة ؟

٣ - حاول أن تبعد العوامل الخارجية كالصعوبات اللغوية وصعوبات القراءة من الاختبار ، حاول أن ترى أن الأسئلة مصاغة بشكل واضح بحيث لا يعثرها الغموض أو اللبس .

٤ - قدر المناسب للإجابة بحيث لا يقف الزمن عاملاً من عوامل تعطيل الإجابة .

٥ - وجه التلميذ الوجهة الخالصة نحو طبيعة الاختبار وما تتطلبه منه فإذا لم يكن في ذهنك أن يقيس الاختبار النظام والشكل العام بل وقيس طريقة الإجابة الصحيحة وطريقة التفكير السليم كما هو الحال في اختبار الهندسة والرياضة فلتوضح ذلك في مستهل الاختبار .

ثالثاً : ثبات الاختبار

يمكن أن نعرف ثبات الاختبار بأنه درجة الدقة التي يقيس بها الاختبارات ما يراد قياسه .

لقد كانت وسائل قياس الأطوال في يوم من الأيام وسائل بدائية ثم تدريجياً تخلص الإنسان من هذه الوسائل البدائية فاستخدم القدم والمتر كوحدة للقياس ولهذا كانت وحدة القياس القديمة لا يعتمد عليها لعدم دقتها لأنها لا تمدنا بنفس النتائج إذ ما طبقت في قياس نفس الشيء مرات متكررة ونقصد بالثبات معان أخرى علينا أن نتلمسها من الأمثلة الآتية :

أراد مدرس في إحدى المدارس الثانوية في درس من دروس الرياضة أن يحدد قياس المسافة من الباب الرئيسي للمدرسة إلى منحى الشارع الذى تطل عليه المدرسة فوجده « زيد » من التلاميذ خمسة وسبعين قدماً وثلاث بوصات بينما أصر « عمرو » على أن طول هذه المسافة ستة وسبعون قدماً ونصف أما « خالد » فأعلن نتيجة قياسه خمسة وسبعين قدماً فقط . وكان المدرس يعلم طول القياس الحقيقى ويعرفه أنه خمسة وسبعون قدماً بالتحديد وعلى هذا يمكننا أن نقول إن نتائج قياس « خالد » كانت أكثر ثباتاً طالما أنها كانت قياساً حقيقياً للمسافة المطلوبة أما نتائج « زيد » فكانت أقل ثباتاً لأنها زادت عن القياس الحقيقى بثلاث بوصات أما نتيجة « عمرو » فكانت أكثر من القياس الحقيقى بإثنى عشرة بوصة ونصف ، وبعد مناقشة بين التلاميذ الثلاثة قرروا أن يكرروا عمية القياس في اليوم التالى فوجد « عمرو » و « خالد » أن نتائجهما الجديدة متفقة تمام الاتفاق مع النتائج التى وصلوا إليها في اليوم السابق أما

زيد فوصل إلى أن القياس الحديد هو أربعة وسبعون قدماً وثلاث بوصات .
ومن دراسة نتائج المحاولات الثانية في المثل السابق وجدنا نوعين من الأخطاء
نوع ثابت ونوع متغير أو ما نسميه خطأ الصدفة التي يجب أن تقيم لها وزناً إذا أردنا
أن نصل إلى درجة عظيمة من الثبات والدقة في القياس : أما النوع الثابت للأخطاء
فيمثل في قياس نتائج « عمرو » . فعند ما أراد « عمرو » أن يعرف السبب الذي كان
من نتائجه أن زادت في مقياسه إثنا عشرة بوصة ونصف اكتشف أن المقياس الذي
كان يستخدمه — بطريق الصدفة — مقطوع منه نصف بوصة من إحدى طرفيه
ولما كان قد استخدم هذا المقياس خمسة وعشرين مرة متفرقة في قياس مسافة مقدارها
خمس وسبعون قدماً كان يضيف إلى قياسه في كل مرة نصف بوصة فلا غرابة إذاً أن
تكون في نتائجه زيادة عن النتائج الأساسية بمقدار اثني عشرة بوصة ونفس هذا
الخطأ هو ما يحدث في نتائج اختبار الهندسة إذا استخدم المدرس نموذجاً للإجابة
تصادف أن قدر فيه إجابة صائبة على أنها في نفس الوقت غير صحيحة .

فنتائج قياسات « زيد » تمثل العنصر المتغير أو أخطاء الصدفة التي قد تظهر في
جميع أنواع القياسات ومنها يبدو أن « زيدا » كان مهملًا فبدل من أن يستخدم
مقياسه بالضبط متنقلاً من نقطة إلى نقطة كانت تعوزه الدقة فترك $\frac{1}{8}$ بوصة في حركة
القياس الأولى وتتحول إلى $\frac{1}{4}$ بوصة في القياس الثاني وهكذا .

وكان من نتائج ذلك أن أصبحت مقاييسه غير دقيقة أما مدى عدم الدقة
فمرجهه درجة الإهمال التي ظهرت في طريقته في القياس .

أما طبيعة هذه الأخطاء فلا يمكن التنبؤ بها قبل القيام بالقياس فمرة قد يكون
القياس طويلاً ، ومرة أخرى قد يكون القياس قصيراً ولما كان هذا النوع من الأخطاء
لا يحدث بانتظام ولكنه يختلف باختلاف عامل الصدفة لذلك أطلقنا عليه اسماً أخطاء
الصدفة أو « الخطأ المتغير » فإذا ما وزع مدرس من المدرسين أوراق إجابة التلاميذ
بعد أن صححها لأصحابها وإذا ما تحدى التلاميذ في صدق عملية التصحيح وكان
تحديه في موضعه عندئذ نقول إن سبب الخطأ هو ظهور خطأ الصدفة في التقدير .
فدرجة عدم الدقة لنتائج الاختبار هي التي نقصدها بدرجة عدم ثبات المقياس .

وإذا أردنا أن تكون اختباراتنا على درجة عظيمة من الثبات في النتائج جدير

بنا أن نلاحظ الاعتبارات الآتية :

أولاً : لا بد وأن يتحقق في الاختبار عامل التنوع المناسب فلاختبار يجب أن يتكون من عناصر تشمل المقرر ، بأجمعه فما لا شك فيه أن اختباراً عناصره محدودة لا يعطينا صورة يعتد بها عما يعرفه التلاميذ . وقد يكون هناك اختبار آخر يستخدم عناصر أخرى وتكون نتائج هذا الاختبار صورة مخالفة لما حصله التلميذ من معلومات . وكلما يتحقق عنصر الثبات في الاختبارات الشفوية كما سبق أن قدمنا في بداية هذا الفصل ، وكلما كان عنصر التنوع ظاهراً وواضحاً كلما زاد عنصر الثبات في الاختبار فيجب أن يكون الاختبار مطولاً حتى يضم العناصر المختلفة .

ثانياً : وثمة وسيلة أخرى لزيادة عنصر الثبات وهي حسن انتقاء الأسئلة التي تمثل مختلف أجزاء المنهج والمتدرجة في الصعوبة وفقاً لوحدة الدراسة ، فالاختبارات لا بد وأن تشمل عناصر سهلة حتى نتمكن من القيام بقياس قدرة التلاميذ الضعفاء في الفصل ، كما وأنها لا بد وأن تحوى أسئلة صعبة لقياس قدرة التلاميذ الأكفاء . إذ لا بد وأن يحتوى الاختبار على أسئلة متدرجة من أسهل المستويات إلى أكثرها صعوبة ثم نسجل هذه الأسئلة في الاختبار إما بحسب التدرج وإما ترتب ترتيباً عشوائياً فترتيب الأسئلة لا يؤثر على ثبات الاختبار .

ثالثاً : وهناك عامل ثالث لا يقل أهمية عن العوامل السابقة في تحقيق عنصر ثبات الاختبار ، وهذا العامل هو ملاحظة العوامل الخارجية التي تؤثر على التلاميذ عند إجراء الاختبار ، لذا يجب إزالة العناصر المعيقة للإجابة والعناصر الشاذة التي تسبب التعب نتيجة طول الاختبار أو نتيجة مواقف في البيئة وقد أثبتت التجارب أن المرض والانفعالات الوجدانية تعوق التلميذ عن دقة الإجابة .

رابعاً : سهولة التطبيق

إن الامتحانات يجب أن تكون عملية تربوية سهلة في إعطائها للتلاميذ وفي جمعها ، وفي تصحيحها وهذا هو الثالث المقدس لنجاح الامتحان دائماً ، فوظيفة التعليم الكبرى ليست التقييم بقدر ما هي تزويد المتعلم بالمعلومات كما أنه جدير

بالمدرس ألا يعنيه طريق القياس عن الإلمام بالهدف الرئيسى من القياس . وعنصر الكفاية فى حاجة إلى أن تجرى هذه الامتحانات بسهولة قدر المستطاع ، والامتحانات المنمقة كثيراً ما تفشل فى تحقيق الهدف لأن المدرس يعجز عن تحمل ما تتطلبه من أعباء ، فإذا صرف المدرس وقتاً طويلاً فى إعدادها وفى حساب نتائجها ، كان هذا على حساب أعصابه التى يكون من مصلحة التربية والتعليم أن يبذلها فى إصلاح تعليمي ، وعلى المدرس أن يعلم أن الوقت الذى يبذله فى حسن إعداد الأسئلة سواء أكان فى محتواها أو شكلها من شأنه أن يزيد عنصر الصدفة والثبات فى الاختبار ومن شأنه ألا يتطلب إلا أبسط الجهود فى تقدير النتائج ، فالمدرس الذى يحاول أن يوفر الوقت فى مرحلة إعداد الاختبار كثيراً ما يجد أنه فى حاجة إلى جهود أكبر ، ووقت أطول لتصحيح هذا الاختبار ، وأصبحت القاعدة أنه كلما أتقن المدرس إعداد أسئلته ولم يهتم بالزمن الذى يقضيه فى الإعداد أمكن أن يحقق نوعاً أرقى كما أنه سيتمكن من اقتصاد الوقت فى مرحلة التصحيح . وعلى المدرس كلما سنحت الفرصة أن ينظم اختبارات بحيث يمكنه أن يصل إلى نتائج بشكل منظم ولذلك كان عليه أن يعد نموذجاً للإجابة ، فهذا النموذج يحقق الاعتبارات السابقة . على أن مشكلة إعداد اختبار ما يمكن إجراؤها بسهولة مرتبطة بمشكلة أخرى هى مشكلة إعداد اختبار سهل التناول على التلميذ ولذلك ننصح المدرس ألا يسجل اختبارات على السبورة فهناك احتمالات قد تسبب صعوبة للتلميذ ، فخط المدرس قد يكون رديئاً ، كما أن الضوء قد لا يكون كافياً على السبورة وهذا من شأنه أن يقلل من ثبات الاختبار ويجعل من الصعب تصحيحه لذلك نحن ننصح بكتابة الاختبارات بالخط الواضح على الآلة الكاتبة .

خامساً : عنصر التحدى

إن الاختبارات التقليدية القديمة كان ينظر إليها التلميذ نظرة احتقار وازدراء ، ولقد زاد الاتجاه العقلى نتيجة لإجراء الاختبار ، ونبت فى نفوس التلاميذ فكرة أن الاختبارات غير عادلة ، ومن سوء الحظ أن يتكون مثل هذا الاتجاه العقلى ، والعكس لا بد وأن يكون صحيحاً ، كما يحدث فى عالم الرياضة وعالم النشاط التنافسى الذى يصل إلى منتهاه فى اجتماع له صفة الاختبار ، ويجب أن نتخلص أيضاً من تلك

الروح العدائية التي صاحبت الامتحانات القديمة ، وأن يشعر التلميذ بأن الامتحان من مصلحته كما يجب عليه أن يشعر أن وسيلة القياس وسيلة عادلة دائماً وعلى المدرس ألا يأل جهداً في أن يرى اختباره قد اتفقت مع المثل العليا الممكنة ، كما يجب على التلميذ أن ينظر إلى الامتحان نظرة ترحيب صادقة ، إذ أنه سوف يكشف له عن موطن من مواطن الضعف في نفسه ، ولذلك يجب أن تكون الامتحانات وسائل للتشخيص لا لتشخيص ضعف التلميذ فحسب بل لتشخيص مواطن ضعف المدرس ، فإذا ما عرف التلاميذ أن هذا هو الهدف الرئيسي للامتحانات تغلبنا على كراهيتهم لها .

سادساً : المعايير

إن استخدام المستويات أو المعايير ارتبطت في بدء نشأتها بالاختبارات المقننة فهناك مستويات لاختبارات الذكاء نجنى منها فائدة عظيمة في الموازنة والترجمة كما أن اختبارات التحصيل أصبح لها معايير خاصة يمكن بها قياس قدرة الأفراد أو الفصل أو المدرسة بأكامها بالنسبة لمتوسط هذه المعايير وكذلك في مختلف الأعمار ومراحل الدراسة .

وهناك نزعة ترمى إلى تقليل قيمة هذه المعايير حتى في الاختبارات المقننة على أن الثقة الزائدة عن الحد بهذه المعايير كثيراً ما نتج عنها عدم العدالة بالنسبة للمدرس أو التلميذ لأن هناك عنصراً ضمنياً عند استخدام المعايير هو أن المنهج الذي طبقت عليه المعايير في مدرسة ما يشبه ذلك المنهج الذي نطبق عليه هذا المعيار في مدرسة أخرى ، وأهملنا أن هناك مشكلات جنسية واجتماعية واقتصادية وإدارية خاصة بالمدرسة ، وهذه جميعها تؤثر في عدالة أي مستوى يمكن تطبيقه ، وهذه المشاكل لم يعمل لها حساب في هذه المعايير ، عل أننا نترك للمارس أمر الإفادة من هذه المعايير فإذا وجد أن المادة التي قطعها من المنهج تتفق والمادة التي استوعبها الاختبار المقنن أمكنه أن يستفيد من هذا الاختبار ، وتحت هذه الظروف لا بد وأن يتوقع المدرس حصول تلاميذه على درجات عالية في مثل هذا الاختبار طالما كان هذا الاختبار المقنن قد عمل على أساس كثير من النتائج التي وصلت إليها المدارس التي يدرس فيها نفس المنهج .

ومستويات الإجابة ومعاييرها لا يمكن تطبيقها في الامتحانات التي يقوم بها المدرس ولذلك يجب ألا نغالى في قيمة المعايير كأساس هام في إجراء الاختبارات .

خامسا : الاختبارات المقننة

لقد كانت الاختبارات المقننة من أول الوسائل التي استخدمت لإدخال بشائر التحسين على طرق التقييم ، ونحن إذا ما قلنا أن اختبار من الاختبارات قد قنن فنحن نقصد بذلك — من الناحية الفنية — أننا طبقنا هذا الاختبار على أكبر عدد من الأفراد لنحدد مستوى أو معيارا للسن أو للمرحلة . فالاختبارات المقننة اختبارات أعدت لتتناسب مع سن معين أو لفصل دراسي معين أو لمرحلة علمية معينة ، وهي تمتاز بأنها صادقة ، وثابتة وموضوعية .

أنواع الاختبارات المقننة

لقد ظهرت أنواع عديدة من هذه الاختبارات في السنوات الأخيرة ، وهذه الاختبارات تختلف فيما بينها وفقا لاختلاف المظهر التربوي الذي نقيسه ، ومن هذه الاختبارات العديدة جدير بالمدرس أن يلم بالأنواع الأربعة الآتية وهي :

أولا : اختبارات الذكاء

ثانيا : اختبارات الميول الخاصة

ثالثا : اختبارات الميول

رابعا : الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية

خامسا : اختبارات التحصيل

سادسا : مقاييس تقدير المدرس

أولا : اختبارات الذكاء

هناك نوعان من هذه الاختبارات : اختبارات فردية ، واختبارات جمعية ، ومن الاختبارات الفردية اختبار « ترمان » الذي طبق على تلميذ واحد في وقت واحد ، وهذا الاختبار هو من أشهر الاختبارات المعروفة بين اختبارات الذكاء ، وهو معتبر اختبارا مقننا ، والمدرس العادى غير مطلوب منه تطبيقه إذ أنه غير

مؤهل لذلك ، ولكن عليه أن يعرف عنه الشيء الكثير ، لا بد أن يعرف شيئا عن طبيعته ، وكيفية ترجمة النتائج إذا ما قام بتطبيقه أحد الأخصائيين — على أن الفرض الذى يعتمد عليه صدق هذا المقياس هو أن الذكاء قدرة فطرية وراثية ، قدرة عامة لا قدرة خاصة من قدرات الحياة العقلية . وأن هذه القدرة تنمو وتنضج وفقا للسن ، وهى تنمو بسرعة فى السنوات الأولى من حياة الطفل ، ويبطئ النمو بعد أن يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة ، ويقال إن نمو الذكاء يقف عند سن العشرين ، أما أبحاث « ثورنديك » الحديثة وغيره ، فكلها تثبت أنه ليس هناك حد يقف عنده نمو الذكاء فى سن الرجولة على الأقل .

أما معامل الذكاء فنقصد به نسبة العمر العقلى إلى العمر الزمنى للطفل ، فإذا كان هناك طفل من الأطفال فى سن الثامنة ، تمكن من الإجابة على جميع الأسئلة المناسبة لهذا السن ولم يعتد إجابة ما هو أكثر منها ، عندئذ يمكن أن نقول إن هذا الطفل وصل إلى مستوى الذكاء العادى الذى يتناسب وعمره الزمنى ، وبذلك يمكن أن نعتبره طفلا عاديا ، وإن عمره العقلى ثمان سنوات ، أى أن معامل ارتباط الذكاء لديه هو ١٠٠ أى أن هناك علاقة إيجابية عادية بين العمر العقلى ، والعمر الزمنى .

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times 100$$

أما الطفل الذى يتمكن من إجابة اختبارات سن ١٠ يقال عنه أن عمره العقلى عشر سنوات ، وإذا كان عمر هذا الطفل الزمنى ثمان سنوات يقال عن هذا الطفل إنه فوق المستوى العادى ، وأما معامل ذكاء هذا الطفل الجديد .

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{100 \times 10}{8} = 125$$

ويمكن أن نقسم أنواع الناس من حيث الذكاء إلى الأقسام الآتية : —
الذكاء النوع

- ١ — إذا كان الذكاء أكثر من ١٤٠ — العبقري أو القريب من العبقري
- ٢ — » » » يتراوح بين ١٢٠ — ١٤٠ — مستوى رفيع جدا من الذكاء

- ٣ - إذا كان الذكاء أكثر من ١١٠ - ١٢٠ ٣ - مستوى رفيع من الذكاء
- ٤ - » » » » ٩٠ - ١١٠ ٤ - ذكاء عادى
- ٥ - إذا كان الذكاء يتراوح بين ٨٠ - ٩٠ ٥ - غباء أو ضعيف العقل
- ٦ - » » » » ٦٠ - ٨٠ ٦ - الحد الفاصل بين الغباء وضعف العقل
- ٧ - » » » » ٦٠ - ٧٠ ٧ - (المورون)
- ٨ - » » » » ٥٠ - ٢٥ ٨ - (امبسيل)
- ٩ - » » » » ٢٥ - ٠ ٩ - المعتوه

أما اختبارات الذكاء الشائعة الاستعمال فهى اختبارات الذكاء الجمعية ، وهى اختبارات بسيطة التركيب يتمكن أى مدرس من تطبيقها إذا نفذ توجيهاتها . وهذه الاختبارات لها توجيهات ، ولها نماذج للإجابة أو مفتاح للإجابة ، ومستويات خاصة .

وإذا كانت اختبارات الذكاء وسائل هامة من وسائل التشخيص إلا أنها يجب أن تطبق بحذر ، لا سيما إذا كان المدرس قليل الخبرة بأمور الاختبارات ، ولقد أثبتت الخبرة قيمة هذه الاختبارات فى عملية التشخيص ، والتقسيم ، والتوجيه المهنى ، والتوجيه التربوى .

ثانيا : اختبارات الميول الخاصة

إن فرص تطبيق هذه الاختبارات عند المدرس العادى ، إنما هى فرص قليلة أو نادرة ، ومع ذلك فنحن نطالب المدرس بالإلمام بتطبيقها ، ولابد وأن يكون فى كل مدرسة ثانوية رجل أخصائى لتطبيق هذه الاختبارات تطبيقا حقيقيا ، ليقوم بتطبيق سلسلة من الاختبارات لأهداف تربوية ، وتعليمية ، وإذا كانت الأدلة قد أثبتت وجود علاقة محدودة بين القدرات العامة ، والقدرات الخاصة إلا أن هناك حالات شاذة ، فلقد أثبتت الأبحاث وجود اتجاهات عقلية تنبئ عن وجود هبة طبيعية ، ولذلك عملت هذه الاختبارات لمساعدة كل من المدرس والتلميذ للكشف عن هذه النزعات المحدودة كأساس هام للتوجيهات المهنية والتربوية .

ويوجد أنواع أخرى من هذه الاختبارات ، وسيعم انتشار الكثير منها في المستقبل . وعلى المدرس الذي يريد أن يستخدم مثل هذه الاختبارات وغيرها من الاختبارات المقننة أن يستعين بالمراجع الهامة بالقياس ، وأن يستعين أيضا بالأخصائيين في هذا المضمار يستلهمهم النصيحة عن أحسن نوع من الاختبار يمكن أن يطبق في موقف من المواقف المعينة .

ثالثا : اختبارات الميول

وهناك اختبارات شبيهة باختبارات القدرات (أو الميول) الخاصة ، هي اختبارات الميول ، وأصحاب هذه الاختبارات لا يدعون مطلقا أن الميول المتعددة وراثية ، وهذه الاختبارات مبنية على أساس مبدأ سيكولوجي قوامه أن الميول تتكون أو توضع بذورها في وقت مبكر جدا من حياة الإنسان . ، وأنها تثبت ، وتأخذ شكلا متبلورا في سن المراهقة والشباب المتأخر ، وأنها عندئذ يمكن استخدامها لأغراض توجيهية ، وقد قام الأستاذ "سترونج" بكثير من الأبحاث على الاختبارات في جامعة « ستانفورد » بأمريكا .

رابعا : الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية

ان هذه الاختبارات قريبة الصلة باختبارات القدرات أو الميول ، وكثيرا ما تعتبر واحدة منها ، والهدف من الاختبارات هو الكشف عن احتمال نجاح التلميذ في مختلف المواد كالرياضة ، واللغة . على أن هذه الاختبارات لم يعم انتشارها كما كان منتظرا ، وربما يكون سبب تأخر استعمالها هو عدم الثقة فيها ، اذ أنه حتى وقتنا الحاضر يشيع عنها أنها لم تنضج بعد ، ولذلك يشك في قيمتها كل من المدرس ، والجمهور الذين لا يؤمنون بأن الميول يمكن تمييزها بشكل واضح بحيث يمكن قياسها بدقة .

خامسا : اختبارات التحصيل

هي ذلك النوع من الاختبارات الذي يتمكن المدرس من استخدامه ، وهي النوع الشائع الاستخدام من الاختبارات المقننة في المدرسة ، مثلها في ذلك مثل اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل ، كما يبدو من مفهومها ، هي تلك

الاختبارات التي تقيس تحصيل التلميذ داخل جدران الفصل ، وهذه الاختبارات بطبيعتها تختلف في وظيفتها ، ولذلك لابد من حسن اختيارها ، ولابد من استخدامها لهدف معين ، ولقياس معلومات محددة حتى يتاح للاختبار أن يقيس ما وضع له ، وبناء على هذا الاتجاه ، يمكن تقسيم اختبارات التحصيل إلى عدد لا حصر له من الأقسام وفقا للغرض الأساسي الذي رسمت من أجله ، وثمة عدد قليل من اختبارات التحصيل معروف باسم « اختبارات المراجعة » ، موضوعه بحيث تشمل الكثير من حقائق التاريخ الأمريكي ، أو من الحقائق الهامة التي يشملها المنهج الدراسي مثل اختيار « ستانفورد » التحصيلي للمدارس الأولية ، والاختبار التحصيلي لمدرسة « سوينزهارى » الثانوية ، وهذا الاختبار الأخير يتكون من أقسام أربعة هي :

القسم الأول : الاختبار التحصيلي للغة ، والأدب ، وهو مكون من ١٦ قسما .
 « الثاني : الرياضة وهو مكون من ٨ أقسام .

« الثالث : قسم العلوم الطبيعية ويتكون من عشرة أقسام .

« الرابع : قسم العلوم الاجتماعية ويتكون من عشرة أقسام

وبالإضافة إلى هذه الاختبارات الواسعة للتحصيل ، هناك نوع آخر هام هو الاختبارات التشخيصية ، وهذه الاختبارات قد آمنت بقيمتها التربوية الحديثة لما لها من فائدة عظيمة للمدرس ، ولقد أصبحت هذه الاختبارات ممكنة في كل علم يمكن بواسطتها قياس كفاية أو ضعف التلميذ في أى مادة ، مثلا : الاختبارات التشخيصية في الإنشاء قد ترينا أن تلميذا من التلاميذ ضعيف في تصريف الأفعال ، وتلميذا آخر ضعيف في استخدام الصفات ، بينما ترينا أن تلميذا ثالثا يلزمه ضعف في تركيب الجمل - وثمة اختبار آخر عملي لقياس قدرة التلميذ على التفكير أما الاختبار الثالث فيقيس قدرة التلميذ على الملاحظة في موضوع معين ، وكلما كان الشيء المراد قياسه أكثر نوعية كلما كان الاختبار أحسن .

أما اختبارات المعرفة فهي قريبة الشبه جدا من اختبارات المراجعة ، ولكنها تشمل وحدة صغيرة جدا من مظاهر نشاط المنهج ، وهي قاصرة على محتوى مادة الوحدة فحسب ، وبالحملة يمكن أن نقول أن جميع اختبارات التحصيل مرتبطة أشد الارتباط بمشكلة التشخيص .

الاختبارات الحديثة لتقويم المدرس

وهذه الاختبارات مهمة جدا للمدرس الفصل ، فهي تساعد في الكشف عن تلك الصفات التي اعترف غيره بأنها مهمة وجدير بالمدرس الجيد أن يحصل عليها وهناك اختبارات كثيرة لتقويم المدرسين ، وبعض هذه الاختبارات من ميزتها أن المدرس يتمكن من أن يطبقها هو على نفسه ، وهي تمكنه من الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة لديه ، وعندئذ يمكن أن يقال عن هذه الاختبارات بأنها تشخيصية .

بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام الاختبارات المقننة هناك بعض الاحتمالات في استخدام الاختبارات المقننة لا يمكن الحصول عليها أو الوصول إليها في غيرها من اختبارات التقويم ، وإذا كانت جميع الأهداف التي تتحقق في وسائل التقويم ، ممكن أن تتحقق في الاختبارات المقننة ، إلا أن هذه الاختبارات الأخيرة تمتاز بما تقدمه من تسهيلات خاصة لا يمكن الحصول عليها في غيرها من الاختبارات ، نذكرها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

أولا : تستخدم في أهداف المقارنة

ان الاختبارات المقننة هي أنسب الاختبارات في المقارنة بين شيئين أو بين تقويمين مثلا ، يمكن استخدامها إذا أراد المدرس أو المدرسة أن يقارن أو تقارن بين مدى تحصيل الفصل أو المدرسة ، وتحصيل فصل أو مدرسة أخرى ، فالمستويات أو المعايير المقدرة لهذه الاختبارات هي 'الأسس الرئيسية التي يمكن استخدامها في مثل هذه المقارنة ، فباستخدام الساعة ، ومواد القراءة العادية يتمكن المدرس من القيام بعملية المقارنة ، يتمكن من قياس سرعة التلاميذ في الكتابة على الآلة الكاتبة ، أو الاختزال ، ويقارنها بالمعايير الموجودة لديه ، وإذا أراد المدرس أن يقوم بعملية المقارنة في مواد كالإنشاء ، والتاريخ ، والأدب ، وغيرها من المواد كان من الضروري أن نستخدم اختبارات ذات مستويات معدة اعدادا دقيقا ومبنية على نماذج عديدة أو عينات عديدة من إجابات التلاميذ على الاختبار ، وفي مثل هذه الحالة جدير بالمدرس ألا يألو جهدا في انتقاء الاختبار حتى لا يختار اختباراً لا يتناسب مع الحاجات المحلية وهذا ينطبق تمام الانطباق على مواد كالأدب ،

أو المواد الاجتماعية حيث لا تتفق المناهج مع بعضها ، لاسيما في مدارس مرحلة التعليم الثانوى .

ويمكننا أن نستفيد من الاقتراحات الآتية : إن الاختبارات العقلية ، كمقاييس الذكاء ، ضرورية جدا في جميع الصور المقارنة للنتائج التى يمكن الحصول عليها ، فإذا وجد المدرس فصلا أقل بكثير من المستوى العادى في القياس العقلى ، لابد وأن يتوقع نتائج أخط نسبيا من فصل غيره .

وليس من العدالة أن يتوقع الباحث درجة عالية في إختبارات التحصيل من تلاميذ لديهم نقص في القدرة العقلية ، ومن المعقول مثلا أن نتوقع من التلميذ الذكى نتائج تبهرنأ كما ونوعاً إذا ما قورن بتلميذ عادى بتلميذ كسول ، ولقد كشفت لنا التجارب عن تلاميذ نجباء أمكنهم أن يدرسوا مقرر سنة دراسية ونصف في مادة كالجبر ، في نفس الوقت الذى يتمكن فيه التلميذ العادى من الانتهاء من مقرر سنة دراسية في نفس المنهج ، دون أن يبذل جهدا جبارا ، وعلى ذلك يمكن أن نقول أن عملية المقارنة تصبح ناقصة إذا لم تأخذ في حسابها أهمية القدرة العقلية عند قياس التحصيل الدراسى — وإذا كان توزيع التلاميذ في المدرسة يتفق ومنحنى التوزيع العادى ، أمكن قيام الدراسات المقارنة على أساس إختبارات التحصيل فحسب دون الرجوع أو الإشارة إلى القدرة العقلية أو الذكاء .

ثانيا : تستخدم في أهداف تشخيصية

وهنا نجد أن الاختبارات المقننة تلعب دورا كبيرا في هذا التشخيص ، ولكى نصل إلى درجة عظيمة من الدقة أصبح من الضروري أن نستخدم الاختبارات المقننة التى قام بعملها نفر من الأخصائين خلافا للمدرس العادى فقليل من المدرسين هو الذى يعرف كيف يتأكد من صدق وثبات الصفات التشخيصية التى يتطلبها الاختبار ، فهذه من إختصاص الأخصائى في عمل الاختبارات ، والتشخيص في ميدان التعليم له أهمية عظمى ، ومن حسن الحظ يمكن الحصول اليوم على اختبارات تشخيصية طيبة أو جيدة لمرحلة التعليم الثانوى لقياس أى ناحية من النواحي ، وبكثرة انتشار هذه الاختبارات في وقتنا الحاضر ، أصبح من الضروري جدا على كل مدرس أن ينتقى من هذه الاختبارات ما يساعده في تشخيص أى ناحية من نواحي التعلم التى يرغب في تحليلها .

٦ - الاختبارات الموضوعية الحديثة

إن هذه الاختبارات الموضوعية مثل حى من الاختبارات الحديثة ، تتحقق فيها الناحية الموضوعية التى تتجلى فى الاختبارات المقننة دون تحمل عبء الدراسات التجريبية وعملية التمتين ، وهى محاولة يبذلها مدرس الفصل ليستخدم فيها طريقة عمل أو بناء الاختبارات الصادقة ، ويقول البعض أن هذه الاختبارات الموضوعية الحديثة هى محاولة لتصحيح بعض الأخطاء الكامنة فى الاختبارات المقننة مع الاحتفاظ بكثير من فوائدها ، وقيمتها بقدر الإمكان .

على أن الحاجة الشديدة لمثل هذه الاختبارات وليدة عاملين هما : قصور الاختبارات المقننة ، وعدم ملائمة الاختبارات المقالية فى عملية التقييم : فالاختبارات المقننة يعوزها عدم ملائمتها للمنهج كما يدرس فى المدارس ، ولقد أدت هذه الصعوبة إلى نتائج غير مرضية ولكن نفراً من المدرسين النابهين تمكن من أن يكشف تلك الخفوة التى بين هذه الاختبارات ، وبين المنهج الذى يدرس فى المدارس ، ولذا أصبحت الحاجة ماسة إلى اختبارات تتناسب ، وحاجة التقييم للمادة التى تدرس فى المناهج الخاصة .

كما أن عامل الخوف من استخدام « الاختبارات المقننة » كان وليد الخوف من قبول هذه الاختبارات ، وبذلك يسلم بصحة المنهج الذى نقيسه ، فعنى هذا أن يصبح الاختبار المقنن هو الوسيلة لثبات المادة التى يقيسها ، ومن أجل هذا السبب تلکاً « هارولد رج » فى عمل عدة اختبارات لقياس نتائج التلاميذ فى ميدان المواد الاجتماعية ، إذ ليس هناك اتفاق عام على عناصر منهج الدراسات الاجتماعية التى يجب أن تتحقق فيه ، ومثل هذا ينطبق تماماً على جميع مواد مرحلة التعليم الثانوى فكبار رجال التربية التقدميين يرفضون التسايم بمنهج ثابت يفرض على أى مادة من المواد ، وثمة اعتراض آخر على الاختبارات المقننة ، فهى كثيرة التكاليف .

عدم مناسبة الاختبارات غير الموضوعية للاستخدام

على أن مواطن ضعف اختبارات المقال كانت عاملاً آخر من العوامل التى أدت إلى ضرورة عمل الاختبارات الحديثة ، واستخدموها فى عملية التقييم ، ولقد

أثبتت التجارب عدم ثبات ، وعدم صدق اختبارات المقال ، وليس أدل على ذلك من النتائج التي وصل إليها كل من الأستاذين ، « ستارش ، اليوت » عند قياسهم نتائج الامتحانات النهائية لمرحلة التعليم الثانوى فى اللغة الإنجليزية ، والهندسة ، والتاريخ الأمريكى ، وقد قام بتصحيح الأوراق نفر من خيار المدرسين فى الغرب الأوسط ، فقد طُلب من المدرسين تقييم الأوراق بمقياس مئوى ، وكانت النتائج مدهشة جدا ، وتراوحت درجات أوراق اللغة الإنجليزية بين ٦٤ ، ٩٨ درجة ، بين ٥٠ ، ٩٨ على التوالى أما أوراق الهندسة فاختلفت درجاتها من ٢٨ — ٩٢ ، وتراوحت درجات التاريخ بين ٤٣ ، ٩٠ — ولقد ثبت من التصحيح أن درجات امتحان التاريخ والإنشاء الإنجليزي كانت ذاتية إلى حد بعيد فى طبيعتها ، وقد أثبتت الدراسات ، والأبحاث المتتابعة عدم صحة التقويم الذاتى ، ولذلك لا بد من اللجوء إلى الاختبارات الموضوعية .

أنواع الاختبارات الموضوعية

يمكن أن نوضح الأشكال المختلفة التى تأخذها الاختبارات الموضوعية فيما يأتى .

١ — التذكر البسيط :

مثل ما هى العناصر الكيميائية التى يتركب منها الماء ؟

٢ — التكملة الحرة :

مثل : إن ديانة الأفراد فى الإقليم المصرى إما أو أو

إن حامل شهادة الدراسة الثانوية فى الإقليم المصرى إما من القسم . . . أو القسم . . .

٣ — التكملة المقيدة :

(أ) عاصمة الجمهورية العربية المتحدة . . . أبو بكر الصديق

(ب) يصب . . . عند رشيد ودمياط الإسكندرية

(ح) . . . أول الخلفاء الراشدين القاهرة

(د) أعظم موانئ الإقليم المصرى النيل

٤ — أسئلة الصواب والخطأ :

يضع التلميذ علامة (✓) أمام الإجابات الصحيحة ، كما يضع علامة (×)

أمام الإجابات الخاطئة وذلك مثل :

(١) هزم الألمان على يد نابليون في موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦

(ب) يسكن الأحباش في حوض البحر الأبيض المتوسط

(ح) أديس أبابا عاصمة السودان

(د) ... أول الخلفاء الراشدين القاهرة

(هـ) أعظم الموانئ في الإقليم المصري ... النيل

(د) تصدر حاصلات السودان عن طريق موانئ الإقليم المصري

(هـ) المبتدأ والخبر اسمان منصوبان يقعان في أول الكلام

٥ - أسئلة يجاب عنها بكلمة « نعم » أو « لا »

يسأل التلميذ عدة أسئلة بعضها يجاب عنها « بنعم » والبعض الآخر « بلا »

ويطلب منه شطب الإجابات الخاطئة وذلك مثل :

(أ) هل يطفو الحديد على سطح الزئبق ؟ نعم . لا

(ب) هل يذوب الملح في الخل ؟ نعم . لا

(ح) هل يشعر الإنسان بدوار الهواء كدوار البحر إذا ركب الطائرة ؟ نعم . لا

(د) هل تزعم حرب الردة أبو بكر الصديق ؟ نعم . لا

(هـ) هل التدخين يسبب سرطان الرئة ؟ نعم . لا

٦ - أسئلة الشك :

يسأل التلميذ عدة أسئلة تكون الإجابة عليها بالشك في حالتى الصواب والخطأ

مثل :

(أ) بم تسمى القصة الآتية :

طفل تائه - وفاء كلب - غباوة قروى

وذلك بعد قراءة قصة ، العنصر البارز فيها هو الطفل ، والبطل هو الكلب

والقروى فرد من أفراد القصة .

٧ - الاختبارات من إجابات متعددة :

وذلك بأن يوضع السؤال ، ويجاب عنه بعدة إجابات يختار التلميذ منها الإجابة

الصحيحة .

وذلك مثل : -

١ - يسير الصوت بسرعة

(١) ١٨٦ ألف قدم في الثانية (ب) ١١٠٠ قدم في الثانية

(ح) ١٥٠ قدما في الثانية (د) ٥٠٠٠ قدم في الثانية

(ب) إن مكتشف أمريكا هو : -

(١) توماس كرومويل (ب) كوك

(ح) روبرت بيل (د) دريك

(هـ) كولبس

٨ - اختبار أحسن إجابة :

ويختلف عن الاختبار من إجابات متعددة في أن تكون كل الإجابات صوابا ولكن واحدا منها أكثر صدقا من غيره وذلك مثل :

١ - من أى الأشياء الآتية يمكن عمل أحسن قش : -

١ - القرطم ٢ - الخلفا ٣ - الشوفان ٤ - العشب السودانى

ب - أحسن أنواع المنسوجات تصنع من : -

١ - القطن ٢ - الحرير ٣ - الكتان ٤ - النايلون

٩ - اختبار التوفيق :

وذلك بتنظيم جدولين الأول للأسئلة والآخر للإجابات على أن يكون ترتيب

الإجابات عشوائيا ، ثم يطلب من التلميذ اختيار الجواب المناسب لكل سؤال وذلك بوضع رقم الجواب أمام السؤال أو العكس وذلك مثل :

١ - متى سيكون امتحان آخر العام ؟

٢ - من زعيم الثورة المصرية فى النصف الثانى من القرن العشرين ؟

٣ - من صاحب فكرة السد العالى ؟

٤ - متى خلع الملك السابق عن عرشه ؟

٥ - متى كانت الحملة الفرنسية على مصر ؟

والإجابات هى :

١ - سنة ١٧٧٩ م ٢ - ٢٦ يوليو سنة ١٩٥٢ ٣ - ١٨ مايو سنة ١٩٥٦

٤ - جمال عبد الناصر ٥ - رجال الثورة المصرية

١٠ - اختبار الاستدعاء

وذلك بعرض عدة تواريخ هامة يطلب من التلميذ أن يربط بكل منها أهم حادثة تاريخية وذلك مثل : ١ - ١٥٤٣ م ب - ٨٠٦ م ح - ٨٠١ م د - ١٩١٤ م هـ - ١٩٣٩ م و - ١٩٥٢ م

١١ - اختبار المقابلة

وذلك بأن يذكر للتلميذ عضو بالنسبة للإنسان مثلاً ويطلب منه أن يذكر ما يقابله بالنسبة لغيره من الأمثلة التي بعده مثل :

(أ) القدم بالنسبة للإنسان كالخافر بالنسبة :

(أ) الكلب (ب) القط (ح) الدب (د) الحصان (هـ) الكتكوت

(ب) الإسكندرية بالنسبة لإقليم مصر ، مثل :

(أ) أديس أبابا بالنسبة للحبشة (ب) بيروت بالنسبة للبنان

(ح) بغداد بالنسبة للعراق (د) دربان بالنسبة لاتحاد جنوب أفريقيا

١٢ - اختبار التعرف أو التمييز

وذلك بأن يقدم إلى التلميذ مفردات فيها حقائق مختلفة ويطلب منه التعرف على هذه الحقائق وذلك مثل :

(أ) ميز بين الأسماء والأفعال والحروف مما يأتي

محمد . إلى . غنى . أكرم . على . من . ليلي . سافر .

(ب) ميز بين النبات والحيوان والجماد والطيور مما يأتي :

الورد . البلبل . السيارة . الحصان . الرمان . القطار . النسر . الطيارة

١٣ - الرسوم والخرائط :

يعطى للتلميذ رسم من الرسوم ليتعرف على أهم الأجزاء المختلفة كالمثال الآتي :

(أ) بين مواطن الحركة والإبصار والشم والسمع في صورة المخ المقدمة إليك .

(ب) بين أهم الموانئ والمدن الصناعية على الخريطة التي بين يديك .

١٤ - اختبار الحذف :

وذلك بأن يطلب من التلميذ شطب حقيقة لا تمت بصلة بالنسبة لغيرها من الحقائق وفقاً لمبدأ خاص وذلك مثل : -

(١) جمال عبد الناصر . عبد الحكيم عامر . عبد اللطيف بغدادى .
كمال الدين حسين . طلعت حرب .

(ب) بلبل . صقر . الحمام . النسر . النيل . الغراب . الحداة .

١٥ - اختبار التتابع .

يطلب من التلميذ أن يرتب حقائق معينة وفقا لمبدأ يضعه في ذهنه وذلك مثل :

(١) الكيلومتر - المليمتر - المتر - السنتيمتر .

(ب) القنطار - الدرهم - الأفة - الرطل - الأوقية .

والمبادئ التي يجب أن تراعى عند عمل الاختبارات الموضوعية :

أن كل نوع من أنواع هذه الاختبارات يختلف نوعا ما في تركيبه ، ولذلك سوف لا تدخل في تفاصيل كل نوع منها على حدة ، ولكن سنحاول أن نذكر مبادئ عامة يمكن تطبيقها في هذه الاختبارات الموضوعية ونجملها فيما يأتي ونقدمها نصيحة للمدرس :

١ - حدد الهدف من الاختبار ٢ - تخير عناصر الاختبار من المنهج

٣ - ضع عناصر المنهج في شكل الاختبار ٤ - حدد طول الاختبار

٥ - ضع خطة لتنظيم عناصر الاختبار ٦ - أعد نموذجاً للإجابة

وإليك تفصيلاً لما أجمعنا .

١ - حدد الهدف من الاختبار :

مما لا شك فيه أن هذه هي الخطوة الأولى في إعداد الاختبار ، وجميع المراحل التالية مرتبطة أشد الارتباط بهذه المرحلة ، على أن صدق الاختبار ستنمكّن من تحديده وفقاً للهدف الذي وضع من أجله ، وبعبارة أبسط سيتضمن هذا بحثاً فيما لو كان الشيء المطلوب هو تقييم معلومات سبق الحصول عليها ، أو تقييم القدرات التفكيرية ، أو تشخيص مواطن ضعف ، أو أى ناحية أخرى من النواحي التي يقيسها الاختبار ، وبعبارة أوسع أن قيمة الاختبار يجب أن تتوقف على مناسبة المادة لمحتوى المنهج ، ولذا كان جديراً بالمدرس أن يكون اختباراً متمشياً مع حقائق المنهج المدرسي في فصل من الفصول .

٢ - تخير عناصر الاختبار من المنهج :

وهنا نعود فنؤكد هذه الخطوة أيضا ، فقيمة الاختبار الحقيقية يحددها هذا العامل كما حدده البند السابق . وثبات الاختبار وصدقه يتوقفان على مدى الجهود المبذولة لانتقاء عناصر الاختبار فلا بد وأن يبذل مجهود جبار ، لانتقاء هذه العناصر المتصلة بالمنهج كما درس ، ومرتبطة أيضا بالغرض من الاختبار . فإذا كان المرغوب فيه اختبار تشخيصي محدد ، أو نوعي فلا بد من مراجعة محتوى المنهج لانتقاء تلك العناصر التي يمكن اختبارها كأساس وكلما بذل المدرس الجهود الحقيقية في الانتقاء كلما عظمت قيمة الاختبار .

٣ - ضع عناصر المنهج في شكل اختبار :

إن طبيعة العناصر ، أو أهداف الاختبار ، ذات صلة وثيقة بالقالب الذي صبت فيه العناصر ، فالمدرس عليه أن يحدد فيما لو كانت أسئلة الصواب والخطأ والتكملة ، والاسترجاع البسيط ، والاختيار ، من إجابات متعددة ، عليه أن يتحقق إذا كانت هذه الأنواع بطبيعتها تتلاءم مع العناصر الجديدة . ويجب أن يعلم أن قياس القدرة على التفكير ، أو إدراك العلاقات ، لا يمكن استخدامها بمجرد استخدام الاسترجاع البسيط في الوقت الذي يمكن أن تؤدي فيه اختبارات التتابع أو الاختيار من إجابات متعددة الهدف المطلوب من التقييم ، وبعد أن يتفق على الشكل العام .

٤ - حدد طول الاختبار :

إن طول الاختبار تتحكم فيه عدة عوامل :

(أ) الهدف من الاختبار ، وهذا في كثير من الحالات سوف يكون الفصل ، فإذا كان الاختبار من النوع الذي يقيس القدرة على الفهم ، وجب أن يكون طويلا ، حتى يشمل العناصر الهامة في الوحدة الدراسية المؤسس عليها ، وهذا المظهر من مظاهر الاختبار تظهر أهميته ذا أردنا أن نحقق عنصر ثبات الاختبار .

(ب) وإذا كان المراد بالاختبار التشخيص جاز أن يكون الاختبار قصيرا
(ح) وثمة عامل ثالث في تحديد طول الاختبار ، هو مدى طول وتعميد

الوحدة الدراسية التي تختبر ، ويؤكد أخصائيو الاختبارات أن هناك علاقة مباشرة بين طول الاختبار وثباته ، فكلما كان الاختبار طويلا كلما كان احتمال الثبات متوقعا من الاختبار .

٥ - ضع خطة لتنظيم عناصر الاختبار :

كثير من المربين يحتم اتباع خطة معينة في تنظيم الاختبار ، ويحتمون أن يجد التلميذ أمامه أسئلة سهلة وأسئلة صعبة ، موزعة في الاختبار كله ، ولذلك ينادون بأن يكون التنظيم العشوائى مطبقا على تتابع عناصر الاختبار ، بحيث لا تظهر الأسئلة بالشكل الذى درست به فى المنهج ، فمثلا إذا كان التاريخ يدرس وفقا للتتابع الزمنى للأحداث ، فإذا نظمت أسئلة الامتحانات على أساس هذا التتابع الزمنى كان معنى ذلك أننا أدخلنا عنصرا مساعدا للتلميذ يساعده فى استدعاء الإجابة ، إذ يجب أن يتحكم الهدف من الامتحان فى تنظيم أسئلته ، فمثلا : اختبار تقدير الصعوبة أو القوة ، يتحكم فيه ترتيب عناصره ترتيبا تصاعديا وفقا لصعوبته . وكلما تنوع شكل الأسئلة ، كلما كان ذلك أدعى إلى صحة التقييم ودقته وكل اختبار له ميزاته وله النقط التى يؤكد بها فى عملية التعليم ، كالمذاكرة ، والتمييز ، والتفكير أكثر من أى اختبار آخر .

٦ - أعد نموذجاً للإجابة :

يجب على المدرس إعداد نموذج للإجابة قبل إجابة التلاميذ على الاختبار ويوزع الدرجات على أجزائه ، وإعداد النموذج فى وقت إعداد الأسئلة كثيرا ما يكشف اللثام عن بعض أسئلة سخيفة فيتحاشاها المدرس ومتى وضع النموذج ووزع الدرجات عليه ، كان عليه أن يلتزمه فى التصحيح حتى تسود العدالة .

سابعاً : الاختبارات الذاتية

مكانة هذه الاختبارات : لقد تعرضت الاختبارات الذاتية ، أو اختبارات المقال لعاصفة من النقد فى الثلاثين سنة الأخيرة ، ونادى المهاجمون بعدم إعطائها المكان الأكبر فى التقويم فى المستقبل ، وقد رموها بأن قيمتها حقيرة فى قياس الأهداف من الامتحانات ، ويتوقع الجميع أن هذه الاختبارات ستبطل فى

القريب وتحل محلها اختبارات موضوعية ، على أن هناك نفرا آخر من المربين مثل « ويدمان » الذى تمكن بعد دراسات واسعة للاختبارات الموضوعية الحديثة من أن يصل إلى النتيجة الآتية : وهى أن الاختبارات الموضوعية أكثر فائدة فى المراحل الأولى الدراسية ، ويمكن تنميتها للفائدة أن تزداد عليها اختبارات ذاتية بسيطة ، أما فى فرق الدراسة العالية والكليات الجامعية فالعكس صحيح .

اقتراحات لتحسين اختبارات المقال

إن المعايير التى سبق ذكرها عند بناء اختبارات موضوعية يمكن أن تطبق فى اختبارات المقال ، وبذلك يمكن أن نتغلب على تلك النزعة التى عند المدرسين ، عند صوغهم اختبارا من الاختبارات الذاتية ، يسجلون عدة أسئلة قد اندفعت إلى أذهانهم بدون تفكير ، ولذلك يجب أن يراعى ما يأتى .

(أ) على المدرس أن يدخل فى حسابه ضرورة مراعاة ما سبق أن تقدمنا به من أسس لوضع وسيلة التقييم ، فاختبار المقال يجب أن تتحقق فيه تلك العناصر بقدر الإمكان ، فلا بد وأن يكون اختبار المقال صادقا متصفا بالثبات أيضا ، وإذا بذل المدرس جهدا عند وضع الاختبار سهل عليه أن ينتقى عناصره بحيث تكون محققة للهدف منه ، سواء كان هذا الهدف استذكار حقائق أو قياس قدرة على التفكير ، أو قياس اتجاهات عقلية ، أو الفهم أو أى قدرات أخرى .

(ب) يجدر بالمدرس أيضا أن يلم بما سبق أن ذكرناه عن عمل الاختبارات الحديثة ، فهى تحمل فى ثناياها ما يمكن أن يفيد فى تحسين أسئلة المقال ، فمثلا يجب أن يؤسس الامتحان على مادة المنهج كأساس ، كما يجب إعادة النظر فى العناصر المختارة للامتحان ، ويجب صيغ الشكل العام للأسئلة ، بصيغة مناسبة ، فهذه جميعها مفيدة فى أسئلة المقال ، كما هى مفيدة فى غيره من الاختبارات الحديثة .

(ج) كما يجدر بالمدرس أيضا أن يلم بما سبق أن تناولناه من أنواع الأسئلة ، ومن مميزات الأسئلة الجيدة ، يجدر به أن يدرس فن صوغ الأسئلة حتى تتناسب والهدف من الامتحان ، ويعتقد « ويدمان » أن أسئلة المقال مختلفة ومعقدة ومثلها فى ذلك مثل أشكال الأسئلة فى الاختبارات الحديثة ، ويجب أن يضع المدرس

نصب عينيه أن الاختلاف بين الاختبارات الموضوعية ، وبين اختبار المقال ، هو اختلاف في الدرجة فحسب ، ويجب أن يجرى الاختبار على مقياس يتحرك من الناحية الموضوعية إلى الناحية الذاتية ، ولقد بين « ويدمان » تعقد طبيعة أسئلة المقال في شكلها سواء كانت في شكل سؤال أو في شكل قضايا يجاب عنها ، ولقد أورد ما يقرب من ١٩٤ لونا من ألوان الأسئلة المستخدمة في اختبارات المقالات .

(د) جدير بالمدرس أن يهتم اهتماما خاصا بالمعايير المحددة لتقييم إجابات التلاميذ : إن تصحيح اختبارات المقال تختلف كل الاختلاف عن تصحيح الاختبارات الحديثة ، ففي الاختبارات الحديثة تتحدد الإجابة على السؤال بعنصر واحد من عناصر الإجابة ، وهذا العنصر هو الصواب ، أما في تقدير أسئلة المقال فنجد لونا من التعقيد والاختلاف ، فكثير من العناصر يجب أن تراعى في تحديد مدى صحة الإجابة ، وربما كانت هذه الصعوبة الكامنة في تصحيح اختبارات المقال هي التي أوحى لرجال التعليم بالتفكير في إعادة النظر في هذه الاختبارات .

وهناك عدة وسائل يمكن بواسطتها أن نجعل تقييم الأوراق أكثر تناسبا وأقرب إلى الموضوعية ، منها أن يقوم المدرس نفسه مقدما بتسجيل الإجابات الحقيقية لسؤال المقال . وإذا كان السؤال يتحمل الإجابة بشكل أو شكلين أو ثلاثة يتمكن المدرس من إعداد هذه الأشكال . كما أن المدرس يمكنه أن يعد قائمة للأراء الهامة أو للأفكار الهامة التي يجب أن تحتويها الإجابة ويتخذ من هذه الأفكار نبراسا يهتدى به في التقدير ؛ إن مثل هذه الخطوة تعمل على تقليل آثار العناصر الذاتية في التقدير كما أنها تمكن المدرس من معرفة مواطن الضعف في شكل السؤال وبذلك يصل المدرس إلى حكم قاطع إما بإبقاء السؤال أو حذفه . كما يجب على المدرس أن يوزع درجته على عناصر الإجابة المتعددة كطريقة عرض الإجابة ومدى استخدام المبادئ الصحيحة ثم مدى تحقيق عنصر الدقة وتحقيق مبدأ التنظيم وصحة العبارة وسلامة شكلها من الأخطاء النحوية وبذلك تقل العناصر الذاتية .

ولقد اختلف قادة التربية في مدى حساب أخطاء الهجاء وأخطاء النحو من ضمن درجة الإجابة في عملية التقويم ، ومهما كان أمر الاختلاف فنحن نؤمن بأنه إذا كانت ستؤخذ في الحسبان فلا بد وأن يوجه أنظار الأولاد إلى ذلك من قبل .

كما يجب أن يدخل في حسابان التقدير مدى استخدام التلميذ للمصطلحات العلمية ومدى صحتها أو مدى إهمال التلميذ لها في تقديره للمادة التي يجب أن تستخدم فيها هذه المصطلحات ، فصحة استخدامها دليل قاطع على مدى استيعاب التلميذ لها في المدرسة ؛ لذا يجب أن يكون لها حسابان في التقدير ونحن ننصح المدرس أن يقوم بتصحيح سؤال معين في جميع الأوراق حتى يتزن التقدير على هذا السؤال ومتى انتهى منه انتقل إلى السؤال الثاني والثالث وهكذا فهذه جميعها إنما هي بعض الوسائل الفعالة التي نعمل إليها لضبط نتائج هذا اللون من الامتحانات حتى تتحقق العدالة في التقدير .

مراجع

الباب الثاني عشر

1. Rilleltt. R.O. : Provisions for Individual Differences Marking. and Promotion.
2. Freeman, Frank N. : Mental Tests.
3. Lang. A.R. : Modern Methods in Written Examinations.
4. Mursell, James L. : The Psychology of Secondary School Teaching.
5. Odell, C.W. : Traditional Examinations and New Typte Tests.
6. Rinsland, Henry D.: Constructing Tests and Grading.
7. Ruch. G.M. : The Improvement of the Written Examination.
8. Ruch, G.M. : The Objective or New Type Examination.
9. Terman : Measuring Intelligence.
10. Tiegs. E.W. : Tests and Measurements in the Improvemeent of Learning.
11. Schorling, Raleigh : Student Teaching.
12. E.M. 932 : Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools.

الفصل الثالث عشر

الإعداد الفنى للمدرسين

من البديهيات التى تنطق بها الطبيعة : أن مجرى الماء لا يمكن أن يكون أكثر ارتفاعاً من منبعه . وكثيراً ما تعترضنا هذه الظاهرة فى التربية ، فإذا آمنا بها فى هذا الميدان لم نكن ملتزمين بجادة الصواب لأن أبناءنا إذا لم يرتفعوا فوق المستوى التربوى للآباء وللمدرسين ، لاستحال التقدم الاجتماعى ، ولكن بالرغم من ذلك فإنه لا يمكننا مطلقاً أن ننكر أن نوع المدرس يلعب دوراً كبيراً جداً فى تحديد مدى تقدم كل جيل من الأجيال .

وإذا ما رجعنا إلى الماضى وجدنا أن نوع المدرس قد اعتراه تغيير عظيم وبهمنا الآن أن نقضى على ما يساور أنفسنا من مثل هذا التساؤل :

هل يكفى فى إعداد المدرس أن يلم بالحقائق التى سيقوم بتدريسها فحسب ؟ أم يجب إعداده إعداداً خاصاً فى فن التدريس ؟

وهذا الاستفسار قد يثير فى نفوسنا أسئلة من نوع آخر شبيهه بما يلي :

١ - هل يمكن أن نخلق من التدريس عاملاً من العلوم ؟ أم هل هو فن من الفنون ؟

٢ - وسواء اعتبرنا التدريس علماً أو فناً فهل يمكن أن نعدده مهنة من المهن ؟

٣ - وإذا اعتبر فناً من الفنون ، فلماذا كانت مكانة المعلمين الاقتصادية والاجتماعية مكانة حقيرة رغم مضى الزمن ؟

٤ - ولماذا تختلف قيمة المدرسين باختلاف أعمار من يقومون بالتدريس لهم ؟

٥ - وهل من الممكن أن نقوم بتحسين نوع المدرس عن طريق اتباع سياسة منح الشهادات العامة لهم ؟

٦ - هل من صالح المدرسين أن ينظموا أنفسهم لحماية ، وتحسين مستواهم ؟

وفى أى شفاء غلة النفس والقضاء على هذا التساؤل وما يجر إليه عن مكانة المدرسين قديماً .

لقد كانت مؤهلات المدرسين قديماً لا تعدو هضم الحقائق التي يقومون بتدريسها وبناء على هذا توقف مركز المدرس على أهمية المادة التي يقوم بتدريسها : ففي الأزمنة القديمة عندما كانت معرفة القراءة ، والكتابة من مميزات أو من خصائص رجال الدين فحسب ، إذ عن طريقها يمكنهم ترجمة ، وتدوين الطقوس الدينية ، — تمتع المدرسون بمركز اجتماعي محترم . فلقد كان رجال الدين أنفسهم المدرسون فكانوا يقومون بتلقين النشء رموز اللغة ، والتاريخ واللاهوت ، والفلك ، وغيرها من المواد . ولقد تبوأ المدرسون في الهند قديماً مكانة اجتماعية عظيمة ، وذلك لأن طبقة « البراهما » ، وهي أرقى طبقة اجتماعية كانت تتمتع بامتيازات عظيمة في ذلك الوقت وكان من أعضائها رجال الدين ، والمدرسون . أما في الصين القديمة فقد كانت منزلة المدرسين تلي منزلة الموظفين الرسميين في الدولة ، ولقد كانت مهنة التدريس عند قدماء اليهود مهنة مقدسة ، وإذا كانت التعاليم اليهودية تحتم على التلميذ احترام الأب والأم فإنها كانت أيضاً تحتم عليه احترام المدرسين فهم آباء روحانيون ، أما قدماء اليونان فقد خالفوا جميع الشعوب القديمة وذلك عندما وضعوا شراءهم في مكانة رجال التعليم ، ونحووا قسوسهم عن هذه المكانة .



وفي أيام الإغريق الأخيرة ، عندما عم التعليم بين الناس أدى هذا بدوره إلى انخفاض قيمة المدرسين في أعين الشعب ولاسيما مدرسي القراءة ، والكتابة ، والحساب أو مدرسي « محو الأمية » ، أما أجور المدرسين التي كانت تدفع لهم في تلك الأيام فلا بد وأنها كانت حقيرة جداً ، لأنها لم تعجز حتى فقراء تلك الأيام وتصرفهم عن تعليم أبنائهم ، ولقد ألقى « أفلاطون » أعباء هذه المهنة ، في كتابه « القوانين » على عاتق الأجانب ، وكان الشائع في تلك الأيام أن طبقة اليونان الأرستقراطية ، وطبقة الأرستقراطية الرومانية كانتا تلقيان أعباء مهنة التدريس على العبيد ، وكان الاسم الذي يطلق على هذا العبد المربى هو كلمة « بيداجوج » وهو اصطلاح يوناني قديم معناه قائد الأطفال ومن هذا الاصطلاح اشتقت كلمة « بيداجوج » الحديثة ، على أن مثل هذا الاتجاه لم يكن متبعاً لدى جماعة الإسبرطيين ، أولئك القوم الذين كانوا يبعدون أطفالهم كل البعد عن اندماجهم مع

مع طبقة اجتماعية أقل من طبقته ، فقد كانوا يحتمون على كل بالغ أن يتحمل مسؤولية رعاية وتربية الأحداث الصغار ، هذا بالإضافة إلى مدرسيهم .

وعلى الرغم من المثل الذى ضربته «إسبرطة» ، وبالرغم من التوجيهات والنداءات التى وجهها «كونتليان» المدرس الرومانى العظيم (٣٥ - ١٠٠ م) بخصوص توجيه عناية الآباء ، والأمهات ، إلى اختيار الحاضنات ، والمدرسين فإن مدرسى صغار الأطفال قد فشلوا فى الحصول على مركز اجتماعى محترم فى بلاد اليونان أو بلاد الرومان : فأجورهم كانت لا تكاد تذكر ، كما كان عليهم أيضاً أن يصغوا إلى تأنيب الآباء الذين كانوا يتوقعون منهم إلماماً تاماً بكل شىء حتى بالتفاصيل الحقةرة التافهة ، ومن هذا يتبين لنا أن مركز المدرسين كان مركزاً حقيراً لدى هذه الشعوب القديمة فلا غرابة بعد ذلك إذا تعرضوا لبؤس شديد فى تلك الأيام السالفة ، وهذا الأمر هو الذى أدى بأحد كتاب العصر اليونانى الرومانى «لوسيان» إلى القول بأن من ينزل عليه لعنة الله هو الذى يشغل مدرسا ، ولقد قال هذا المؤلف فى معرض آخر من معارض القول : بأن عقاب السماء المناسب للمجرمين هو الفقر الذى يدعوهم إلى امتحان مهنة التدريس لمبادئ القراءة والكتابة والحساب .

أما مكانة المدرسين الذين كانوا يقومون بتدريس الفلسفة والخطابة فقد كانت أرق من مكانة السابقين : فجماعة الخطباء من قدماء اليونان أو الرومان مثل «سقراط» (٤٣٦ - ٣٣٧) ق . م ، «وكونتليان» قد تمتعوا بدخل سنوى محترم ، وبمركز هام بين الناس ، ولكن يجب ألا تنسينا هذه الحقيقة حقائق أخرى وهى أن المدرسين الأوائل لهذه الفروع الراقية من العلم ، والفلسفة ، والخطابة - وهم السفسطائيون - قد قاسوا كثيراً فى الحصول على تقدير الناس . وربما كان هذا راجعاً إلى مبادئهم التربوية الجديدة التى نادوا بها كما كان راجعاً أيضاً إلى مبدأ تناول الأجور على تعاليمهم . ولم يكن هذا بالغريب على مجتمع يتكون من طبقتين طبقة الأحرار ، وطبقة العبيد ، تلك الطبقة الوحيدة التى كانت تتناول الأجور ، فنطلق الواقع يجعلهم يعتبرون جماعة الفسطائيين فى مكانة العبيد وذلك لتناول الأجور على التعاليم ، ولا غرابة بعد ذلك أن يكون مركز المدرسين الاجتماعى فى هذه المرحلة من مراحل التاريخ ، متوقفاً لا على مكانتهم العلمية كما هو حادث فى

القرن التاسع عشر ، والقرن العشرين بل على مكانتهم كهواة ومخترفين .
 وثمة عوامل أخرى وقفت في طريق تقدير المجتمع للمدرسين حتى مدرسي المواد
 أو الفروع الراقية من العلم ، ويتجلى أحد هذه العوامل في إشارة « سنيكا » حتى قال
 « إن المدرسين مخذولون عندما يقومون بتدريس المواد بدلا من أن يدرسوا فن الحياة ،
 وربما كان هدف المدرسين في ذلك الوقت هو تدريس الحقائق التقليدية ، تلك
 الحقائق التي ثبتت على حالها رغم اختلاف الأزمنة ورغم التطور الذي حدث في
 الحياة ، فكانت تعاليمهم أبعد ما تكون عن الواقع فعلا . فلقد جمعدوا في أماكنهم
 فتخلفوا بذلك عن ركب الحياة الذي يكره الحمود ولا يعرف الانتظار .

أما « شارلمان » الذي تعهد حركة إحياء العلوم بعد سقوط الدولة الرومانية
 المقدسة (٧٤٢ - ٨١٤ م) فقد أشار إلى عامل آخر من عوامل انحطاط مركز
 المدرس الاجتماعي . حيث يوجه اللوم إلى القائمين بأمور التدريس في العصور
 الوسطى قائلا « لئن كان من المستحسن أن يعمل الإنسان بدلا من أن يعرف
 إلا أنه من الواجب عليه أن يعرف كي يعمل » كما اهتم اهتماماً عظيماً بحياة المساهمة في
 أعمال المجتمع بدلا من الإعداد لتلك الحياة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن قدماء
 الصين قد رفعوا من قدر مدرسيهم ولكنهم على الرغم من هذا قد وضعوهم في المرتبة
 الثانية من الأهمية بعد موظفي الدولة ، ولقد كان الشائع عندهم أن يقوموا بعمل
 امتحانات قاسية ، فالولد الذي ينجح في تلك الامتحانات الصينية الشديدة كان
 يعين موظفاً في الدولة ، أما من يرسب في تلك الامتحانات فقد كان يحرم من
 الوظائف الحكومية ، فيوضع في مركز لا يحسد عليه وهو التدريس لأنه لم يكن
 من الملائم لأمثاله أن يرجعوا إلى ميدان الزراعة أو التجارة لكسب القوت ، وإذن
 فليس أمامهم سوى هذا الميدان الوحيد الذي يتناسب وحالتهم ، هذا ولئن كان
 مركز المدرس من المراكز المشرفة في بلاد الصين إلا أن مؤخر هذه الصورة كان
 مؤخراً بشعاً إذ أن هؤلاء المدرسين كانوا محتالة نتائج الامتحانات فلقد كانوا يختارون
 من الطلبة الفاشلين فيها .

والعامل الأخير الذي كان سبباً في حقارة مركز المدرس في العصر اليوناني
 الروماني هو انحطاط طرق التدريس وتأخرها فقد كان الاعتماد في ذلك الوقت على

طرق « الاستذكار » ، وكان المدرس يعاقب التلميذ لأنه ينسى ، أما فن التدريس فقد كان يعتبر هبة من المواهب ، ولقد سادت هذه العقيدة في أيام « شارلمان » الذى كتب فى نداءه إلى المدرسين « إلى أولئك الذين وهبهم الله القدرة على التدريس » فهذه الحقيقة الدامغة « التدريس هبة من الله » هى بدون شك التى قد عطلت التفكير فى تحسين طرق التدريس .

أما الإعداد الفنى للمدرسين فقد أصبح له شأن عظيم فى جامعات القرون الوسطى ، تلك الجامعات التى عاصرت حركة إحياء العلوم بعد ذلك الانحطاط العلمى الذى سائر انحطاط المذنبات اليونانية ، والرومانية القديمة . فانتشار حركة إحياء العلوم فى القانون ، واللاهوت ، والطب ، والفن ، قد توقف على ارتفاع مستوى المدرسين الذين تعرضوا للتدريس فى هذه الميادين ، ولقد كان المظهر الفعال الذى أسبغته الدرجات الجامعية فى القرون الوسطى على حاملها هو منحهم حق التدريس ويتجلى هذا بوضوح فى كلية الآداب ، وبنسبة بسيطة فى كليات الطب ، واللاهوت ، والقانون . وعلى ذلك فجدير بنا أن نلاحظ أن لقب دكتور الذى كانت تمنحه تلك الكليات الثلاث الأخيرة (الطب ، واللاهوت ، والقانون) كان فى اشتقاقه الأول معناه « مدرس » Doctor-Teacher ويتجلى هذا فى الاشتقاق اللاتينى ومعناه « يدرس » أما الاصطلاح Master الذى كانت تمنحه كلية الآداب فقد كان يرمى إلى وصف المعلم بالتدريس Master school .

وكان الإعداد الرئيسى للمدرس فى القرون الوسطى يتوقف على إلمامه إلماماً فعالاً بالمادة — فدكتور أو مدرس القانون أو اللاهوت أو الطب كان عليه أن يلم أولاً وقبل كل شئ بمادة اختصاصه — وكذلك كان الحال فى مدرس الآداب فقد كان عليه أن يلم بالفنون السبعة كما تناوفا الإنسان من عصورها القديمة . ولقد كانت هذه الفنون هى التى أحاطت بالمدرس بسياج أو بهالة من الغموض والأسرار . وكان طالب الآداب يتعلم عن طريق المناقشات والمحاضرات . وهما وسيلتا التربية فى القرون الوسطى .

وميزة الدرجة الجامعية التى كانت تمنحها جامعات القرون الوسطى هى حق التدريس . فالدرجة الجامعية كانت بمثابة رخصة أو إجازة تجيز لصاحبها حق

التدريس . ولقد كان منح هذه الدرجة في بداية الأمر من حق رجال الدين . فقد كان أسقف الكنيسة في المدينة التي بها جامعة هو الذى له الحق وحده في منح هذه الدرجة العلمية . فالكنيسة وحدها هى صاحبة الحق في تقرير من يصلح لمهنة التدريس ومن لا يصلح . ولكن بمضى الزمن ، وعندما ضعفت تعاليم الدين ، وقويت العوامل الدنيوية . بدأت الحكومة تأخذ لنفسها هذا الحق - وسواء أكان للكنيسة حق منح الدرجات العلمية أم كان هذا الحق من حقوق الدولة فإن ما كان يهتم به حامل هذه الدرجات العلمية هو حق القيام بالتدريس بدون دخول امتحانات أخرى .

والقرون الوسطى تزودنا أيضا بالمثل الأول للتنظيم الفنى للمدرسين فالجامعات كانت في بداية نشأتها هيئات من المدرسين والطابة ، منظمة لهدف الحماية المتبادلة ولا غرابة بعد ذلك أن تخضع تلك الجامعات في نظمها لنظم النقابات التي كانت منتشرة في ذلك الوقت . فكما أن النقابات كانت تعمل على تخريج مهرة الصانع أو المعلمين من عامة الناس فكذلك كانت الجامعات تعمل على قبول طلاب العلم « خريجي الجامعة » ايتدربوا ويحصلوا على درجة الأستاذية .

بداية إعداد المدرسين لمستوى التعليم الأولى والثانوى

مما تقدم يتجلى لنا أن الإعداد الذى منحتة الجامعات قد أمد الفترة الأخيرة من العصور الوسطى كما أمد عصر النهضة بنوع من المدرسين يقومون بتدريس الفروع الراقية من العلم ، أما مدرسو المرحلة الثانوية فقد كانت الظروف غير مواتية لظهورهم بعد - ولئن كان بعض مشاهير مدرسى الحركة الإنسانية قد برزوا إلى الوجود أمثال « فترينو دافلرا » (١٣٧٨ - ١٤٤٦) ، « وبوحنا شترم » (١٥٠٧ - ١٥٨٩) واكتسبوا لأنفسهم شهرة طائلة في عصر النهضة ، وما بعد ذلك إلا أن نوع مدرسى المرحلة الثانوية كان حقيراً لدرجة أن أحد كتاب هذا العصر وهو « توماس اليوت » (١٤٩٠ - ١٥٤٦) قد افتتح أحد فصول كتابه بالعبرة الآتية :

« أيها الإله الأعظم - إني أستشهد بك على عدد عقول الأطفال النظيفة التي أمحلت بجهل المدرسين » .

ولقد كانت الحالة في ذلك الوقت تدعو إلى الضيق العظيم ، فبالإضافة إلى جهل المدرسين الخطير كانت أخلاقهم نابية ، وقسوتهم شديدة ، وغرورهم عظيماً كما أنهم كانوا يميلون إلى استخدام لغة راقية أبعد من أن تكون في متناول قدرة التلميذ كما أن تعاليمهم أبعدت الأطفال عن حقائق الحياة الواقعية — من أجل هذا أعلن « مونتائين » (١٥٣٣ — ١٥٩٢) أن الإنسان يحق له أن يفخر إذا لم يكن بين جلدوده مدرسون . بما تقدم يتبين لنا أن مركز المدرس الاجتماعي لم يتحسن كما كان عليه في العصر اليوناني — الروماني — أيام لوسيان .

هذا ويجب ألا نغفل أن هذه الحالة غير المشجعة كانت وليدة لعدم وجود نظريات خاصة بفن التربية أو بعلم التدريس — ولقد ظلت العقيدة التي تنادى بأن التدريس هبة من المواهب سائدة حتى نهاية القرن السابع عشر ، والقرن الثامن عشر : — ولكن الحال لم يدم على هذا الوضع فبقاء الحال من الحال ، إذ أن تبشير دراسة فن التدريس من الناحية العملية قد بدأت تظهر في عصر النهضة — ويتجلى ذلك في ماثور قول المدرس الإسباني العظيم « جوان لويس فيفس » (١٩٤٢ — ١٥٤٠) الذي يشير بأن الطريقة التي تساعد الإنسان كي يصبح مدرساً هي أن يلاحظ غيره من المدرسين أثناء عملهم — ولهذا ينصح بأن نلاحظ عدداً ليس بالقليل من المدرسين حتى نتمكن من استنباط مبادئ التدريس مما نراه عملياً أمامنا .

وفي ثنايا هذا الظلام الدامس بعث التاريخ بقبس من الإصلاح العلمي على يد جماعة « الحبزويت » ، وجماعة الإخوان المسيحيين فإليهما يرجع الفضل في تجميع عدد عظيم من مبادئ التدريس لإبان خبرتهم العملية . ولقد نجح اليسوعيون نجاحاً عظيماً في تخريج أكفاء المدرسين للمواد الإنسانية للمدارس الثانوية .

وكما كانت الحاجة في ذلك الوقت ماسة إلى إعداد مدرسي المدارس الثانوية فقد كانت أيضاً داعية إلى إعداد مدرسي المدارس الأولية . وقد بدأت تبشير هذا الإعداد تنضج في القرنين السابع عشر ، والثامن عشر حيث ظهر الاهتمام

بتوفير مدرسى مبادئ القراءة والكتابة ، والحساب . وقد ساهمت جماعة الإخوان المسيحيين بنصيب وافر فى هذا الإعداد - ولقد كان « يوحنا بابتست دى لاسال » (١٥٦١ - ١٦١٩) يعمل على إصلاح حال الفقير . وكان يرى أن التربية هى الوسيلة الوحيدة لذلك « ولكنه رأى أن الطريق إلى هذا الإصلاح متعسر لعدم وجود المدرس الكفء ولذلك نجد أنه يضيف إلى أعمال الجماعة إعداد المدرس وما هو جدير بالذكر أن نقول : إن « يوحنا بابتست دى لاسال » هذا قد وجه أنظار جماعة الإخوان المسيحيين إلى أهم مميزات المدرس وأهم أخطائه : ولقد بين أن المدرس الحديث فى خطر عظيم من استنثاره بالموقف فى التدريس وبتاء على ذلك نجد أنه يحذر المدرس الناشئ من الإفراط فى الشدة أو الإفراط فى الميوعة مع تلاميذه ، كما ينصحه أيضاً بالترفع عن الصغائر ، وعن تحمل الضغينة للغير ، ويحذره من إهمال الفروق بين التلاميذ فى الميول أو الأخلاق وينادى بأن يتصف المدرس بالتواضع ، والحكمة ، والطيبة ، والكرم ، وينصحه أيضاً بالصبر ، والرقّة .

إعداد المدرسين فى ألمانيا

ولقد كانت ألمانيا من أوائل الدول الأوروبية التى قامت بمجهود عظيم فى القرنين : الثامن عشر ، والتاسع عشر لترفع من شأن إعداد المدرسين ، وتضعه على أسس ثابتة ، ولما كان إعداد المدرس الألمانى هو النهج الذى اتبعته معظم مدارس المعلمين بأمريكا نرى أنه لزاماً علينا أن ندرس هذا النظام : إن نجاح إعداد المدرس الألمانى يمكن إرجاعه إلى عاملين هامين هما :

أولاً : تشجيع الحكومة ، وتدعيمها لهذا النظام .
ثانياً : تشكيل هذا النظام على النهج الذى وضعه « بستالوتزى » لإعداد المدرسين .

ولقد كان معهد « السيناريم البراسيتوريم » الذى أسسه « أوجست هرمان فرانك » فى مدينة « هل » أول معهد لإعداد المعلمين فى ألمانيا ، ولقد تعهد هذا المعهد بعده طالب من طلبته اسمه « يوحنا يوليوس هيكر » (١٧٠٧ - ١٧٦٨) وكان من

أشد الناس تحمساً لدرجة جلبت عطف ملك بروسيا عليه في ذلك الوقت وهو « فريدريك الأعظم » ولكن من سوء الحظ أن « فريدريك الأكبر » هذا كان يهدف إلى توفير في ميزانية الدولة بتعيين مسني رجال الجيش في مهن التعليم ، ولكن لم يلبث أن تحسن هذا الأمر : ففي الربع الأول من القرن التاسع عشر تبوأ مدرسو المدارس مكانتهم بين موظفي الدولة ، وحرم عليهم من أجل ذلك أن يقوموا بأى عمل من شأنه أن يقلل من قيمتهم كمدرسين ، ولذلك نجد أن هذا التحريم قد أخرج من طائفة المدرسين أنصار الحرف الأخرى الذين كانوا يمتنون التدريس مع تلك الحرف . وما شجع الناس على الإقبال على هذه المهنة ما عملته الحكومة البروسية من ترقيات لرجال التعليم الذين يثبتون جدارة في هذه المهنة ، ومن معاش ينتظرهم في نهاية حياتهم . ولا غرابة بعد ذلك أن تتقدم هذه المهنة وأن تتحسن المدارس البروسية ، وتصبح أعظم مدارس في القارة الأوروبية .

مما تقدم يتجلى لنا أن « المدرس الألماني » لم يرتفع قدره في المجتمع نتيجة اهتمام الحكومة الألمانية بأمره فحسب بل كان رقيه أيضاً وليد حركة الإعداد الخاص الذي كانت تقوم به معاهد المعلمين ، وكانت مدة الدراسة في هذه المعاهد لا تزيد على ثلاث سنوات ولا يزيد عدد طلابها على ٦٠ طالباً ، وكان الطلبة يلتحقون بها بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأولى ، ولما كانوا يهيأون للتدريس بالمدارس الأولية كان عليهم أن يلموا بمنهج الدراسة بتلك المدارس إلماماً عظيماً ، وبالإضافة إلى هذه المواد كان من المفروض عليهم أن يدرسوا الموسيقى ، والتربية البدنية ، وكانت هذه المعاهد تلحق بالملاجئ حيث كان الطلاب يتدربون فيها على دروس الملاحظة ، والتمرين العلمى .

ولقد بدأت معاهد إعداد المعلمين بألمانيا تخطو خطوات فسيحة نحو التقدم حينما بدأت الحكومة الألمانية تنفث فيها روح المربي السويسرى القدير « يوحنا هنرى بستا وتزى » (١٧٤٦ - ١٨٢٧) هذا ولئن كان « بستا وتزى » ليس بأول من نادى بأن يبنى التدريس على معرفة تامة بطبيعة الطفل إلا أنه كان من أوائل المنادين بأن تسير نظريات التدريس وفقاً لمشاهدة المدرس ، فباستمرار الملاحظة يتجمع لدى المدرس آراء فنية كثيرة ، وبذلك تدرج التدريس في نواحي التعقيد الفنى ، فلم يعد

يكفى أن يلم المدرس بمحتوى المادة التى سيقوم بتدريسها . بل عليه أيضاً أن يلم بالمبادئ التربوية المتراكمة فهى كفيلاً جداً بمساعدته على النجاح فى مهنته . ولقد كان من نتائج هذه التعليمات أن ارتفع قدر المدرس فى المجتمع . كما أن مناهج معاهد إعداد المعلمين الألمانية قد ازدادت دسامة ، وأصبح لعلم النفس كأساس للتربية مكانة مرموقة فى المناهج كما أن تثقيف المدرس بالمواد الثقافية بدأ يصبح له مركز هام فقد كان المدرس يزود بدراسات واسعة فى الفلسفة والطبيعة ، والتاريخ الطبيعى ، هذا بالإضافة إلى القراءات الواسعة فى الأدب ، والتاريخ السياسى كما أن الرياضة ، والموسيقى ، والرسم قد لاقت نجاحاً عظيماً فى هذه المعاهد . وربما كان أهم النقط فى ضعف هذا المنهج هو عدم ارتباطه بالتعليم الثانوى أو التعليم العالى . فطلبة معاهد المعلمين الألمانية كانوا يأتون إليها من المدارس الأولية . تلك المدارس التى كانت فى القرن التاسع عشر تجذب الطلاب من الطبقات الحفيرة أو القفيرة : مما تقدم يتبين لنا أن مجال المدرس الأول كان مجالاً ضيقاً . إذ كان يبدأ تعليمه فى المدرسة الأولية ثم ينتقل إلى معاهد إعداد المعلم الأولى ثم يعود مرة ثانية ليدرس بالمدارس الأولية دون أن تتاح له فرصة التقدم إلى التعليم الثانوى أو العالى .

° ° °

مكانة المدرس وإعدادة فى الولايات المتحدة

قبل أن نتبع الأثر الألمانى لإعداد المدرسين فى الولايات المتحدة فى القرن التاسع عشر علينا أن نستعرض الصورة الاجتماعية التى كان عليها المدرس فى فترة الاستعمار الأمريكى ، لقد كان المجتمع الأمريكى فى ذلك الوقت يتكون من طبقات ثلاث متميزة هى . طبقة العبيد ، وطبقة متوسطة معروفة باسم طبقة القديسين ، وطبقة السادة أو الأحرار ، وكانت معروفة باسم « طبقة الأساتذة أو المدرسين » ومما يدهش حقاً أن المدرسين انتموا إلى هذه الطبقات الثلاث ، فمثلاً « ايزيقييل تشيفرز » أستاذ النحو اللاتينى فى « نيوهافن » ، « وبوسطن » كان يشار إليه بلفظ مستر أى « سيد » وهو نفس اللفظ الذى كان يطلق على الأساتذة العظام الذين لم يكونوا أكثر من رجال الدين ، والذين كانوا يتمتعون بدرجة عظيمة من احترام المجتمع فى ذلك الوقت .

أما مدرسو المدارس الأولية فلم يحظوا بهذا المركز السامي ، وفي العصور الأولى من تاريخ الولايات المتحدة كان هؤلاء المدرسون من طبقة الخدم فكانوا يمتنعون هذه المهنة بالإضافة إلى مهن أخرى مثل الخدمة في المنازل أو احتراف دفن الموتى . وبناء عليه لم تكن مهنة التدريس بالمدارس الأولية من المهن المحترمة في المجتمع بل كانت أقرب إلى المهن اليدوية . وكان معظم المدرسين بتلك المدارس الأولية يمتازون بحزم المحافظين ، وكان هؤلاء المدرسون لا يتطلب منهم إعداد خاص أكثر من مجرد الإلمام بالمادة التي سيقومون بتدريسها . أما أساتذة الكليات فكانوا يتلقون العلم والإعداد في كليات شبيهة جداً بكليات القرون الوسطى وهكذا ظل إعداد المدرسين طيلة القرن التاسع عشر ، والقرن العشرين .

ومما يثير الدهشة حقاً أن التقدم العظيم في إعداد المدرسين الأمريكيين في القرن التاسع عشر بدأ في مستوى المدارس الأولية ، فقد بدأ هؤلاء القوم يشعرون بسوء الحالة التي وصل إليها المدرس الأول في ذلك الوقت ، ففي سنة ١٨١٢ نجد أن « دينسون أولم ستيد » يفتتح فصلاً خاصة لإعداد المعلمين وفيها كان يدرس التلاميذ جميع المواد التي سيقومون فيما بعد بتدريسها بقصد التمكن من معرفة حقائق المادة ، والإلمام ببعض الطرق التي يتبعها الأستاذ في التدريس .

وفي سنة ١٨١٨ تأسست مدينة « فيلادلفيا » مدرسة نموذجية لإعداد المدرسين ويشرف عليها « يوسف لانكستر » (١٧٧٨ - ١٨٢٨) زعيم نظام العرفاء ، وكان المدرس يعلم العريف ، وهذا الأخير يقوم بدوره بتعليم بقية التلاميذ . وكان الاهتمام بتدريس المادة هو مركز الخاذبية ، ويقال : إن « آندروبل » زعيم نظام العرفاء في إنجلترا هو الذي صرح بما يأتي : « أعطني أربعة وعشرين تلميذاً اليوم أعطك أربعة وعشرين مدرساً غداً » .

ولقد كانت مدرسة « فيلادلفيا » قد استمرت حتى منتصف القرن التاسع عشر إلا أن أعداد المدرسين بطريقة « نظام العرفاء » لم تثر حماساً شديداً ، وقد أخلت مكانها الأكاديمية الأمريكية ، تلك الأكاديمية التي كانت تعد الشباب للحياة ولللكاية وكان الطالبة يدرسون فيها مواد المساحة ، والملاحة ، والتجارة ، ولم يلبث أن برزت الحاجة إلى قسم لإعداد المدرسين يلحق بالأكاديمية ، وكان ظهوره في

أول الأمر في « ولاية نيويورك » سنة ١٨٣١ حيث بدأت الحكومة تخصص أكاديميات لإعداد المدرسين لمدارسها . ولقد ظلت « نيويورك » تعتمد في تدريب المدرسين على الأكاديميات حتى سنة ١٨٣٤ .

وعلى الرغم مما قدمته الأكاديمية من معونة صادقة في إعداد المدرسين إلا أن المشكلة ظلت قائمة ، فلم تتمكن الأكاديميات من تزويد المدارس بأكثر من ١/١ ما تحتاج إليه البلاد منهم ، وربما كان هذا يغرى إلى وجود عوامل منها :
١ - ما تتكلفه الأكاديمية من نفقات ، ٢ - قلة رواتب المدرسين مما لم يشجع المتعلمين على امتيائها ، ٣ - زد على ذلك أن مكانة الإعداد المهني للتدريس كان في المرتبة الثانية من الأهمية ، الأمر الذي أدى بدوره إلى إعراض الطلبة عنه .

وكانت « الأكاديمية » بطبيعتها مزودة بأحسن الوسائل التي تمكنها من زيادة محاولات مدرس المستقبل ، ولكن المادة وحدها ليست بكافية ؛ إذ أن مدرسي المستقبل كانوا في أشد الحاجة لمعرفة تامة عن كيفية ضبط النظام في الفصل ، ولكي يمكن التغلب على هذه الصعوبة نجد أن « هنري بارنارد » (١٨١١ - ١٩٠٠) حوالي سنة ١٨٤٠ ينادى بأن الحل السريع لهذه المشكلة يكون عن طريق إنشاء معاهد لإعداد المعلمين ، وهذه المعاهد في بداية الأمر كانت تتراوح مدتها بين بضعة أسابيع ، أو شهر وكان هدفها تزويد المدرس بأبسط قدر من المهارة وكانت موضوعات الدراسة بها شاملة ومنها : هل تمنح المكافآت على جودة العمل ؟ وهل هناك ضرورة للامتحانات العامة ؟ وهل يمكن أن يصبح التدريس علماً ؟ وهل يمكن التدريس للفصل المجهد ؟ وما هي أسباب التي تدعو إلى الفشل في التدريس ؟ تلك أمثلة لبعض المشاكل التي كانت تعالجها تلك المعاهد .

° ° °

نشأة مدارس المعلمين

ولكن المحاولات السابقة لم تثبت نجاحها بحيث تساعد في إعداد طائفة من المدرسين المدربين كتمًا وكيفًا . وقد أثبتت الظروف أن الحاجة ماسة إلى معاهد تخصص نفسها لإعداد المدرسين ، على أن مثل هذه المعاهد قد ظهر لأول وهلة على يد « صمويل هول » (١٧٩٥ - ١٨٧٧) مؤلف كتاب « محاضرات عن إدارة

المدرسة « الذى أسس معهداً لإعداد المدرسين فى « كونكورديا » مدته ثلاث سنوات ثم لم تلبث الأعوام أن أثبتت أن الحالة فى حاجة إلى معونة حكومية لإنشاء معهد لإعداد المدرسين وكانت الحكمة الشائعة فى ذلك الوقت . أنه على قدر كفاءة المدرس تكون كفاءة المدرسة تلك هى الحكمة التى اتخذ منها « بروكس » أساساً للمطالبة بمعهد المعلمين فى ولاية « ماساشوتس » وكللت جهود « بروكس » بالنجاح فى تأسيس هذه المهنة فى سنة ١٨٣٩ تمكن « كوزين » من تأسيس مدرسة حكومية لإعداد المعلمين وقد استخدم « كوزين » كلمة « نورمال » « النموذجية » بدلا من المصطلح الفرنسى « سمينار » أو المصطلح الإنجليزى « سمينارى » .

ولقد تأسست أول مدرسة حكومية للمعلمين فى سنة ١٨٣٩ فى ولاية « ماساشوتس » ولقد كانت مجهودات « هوراس مان » (١٧٩٦ - ١٨٥٩) قوية فى هذا المضمار وقد ثبتت أقدام تلك المدرسة بعد مرحلة تجريبية قوامها سنوات ثلاث ، كما واجهتها معارضات قوية بعضها دينى ، وبعضها غير دينى ، وربما كان من أقوى مصادر المعارضة أن العقلية الأمريكية كانت ترفض الفكرة الألمانية المرتبطة بمدارس المعلمين البروسية التى كان شعارها أن يطيع المدرسون رؤساءهم طاعة عمياء ولذلك نجد أن مدارس المعلمين الجديدة التى أنشئت بعد مدرسة ولاية « ماساشوتس » كانت تعمل جاهدة على نشر روح الديمقراطية ، والدعاية لها - كما نجد أن تلك المدارس (المشتقة فكرتها من المدارس البروسية) قد تحولت إلى « أكاديميات » أمريكية تخصصت تخصيصاً كلياً لإعداد المعلمين وتدريبهم .

أما عن مناهج « أكاديميات المعلمين » فقد كانت تشمل النحو ، والهجاء ، والإنشاء ، والحساب ، والجبر ، والهندسة ، والفسيولوجيا ، والدين ، والموسيقى ، والرسم - هذا بالإضافة إلى محاضرات عن فن التدريس : وإدارة المدرسة - ولم يظهر أثر تعاليم « بستالوتزى » فى مدارس المعلمين فى « نيويورك » إلا حوالى سنة ١٨٦٠ - وقبل نهاية القرن التاسع عشر بدأت التربية الأمريكية تتأثر بتعاليم « هربارت » - وكما أن مدرسة المعلمين فى « أوسويجو » كانت مركزاً لنشر الثقافة « البستالوتزية » فكذلك كانت مدرسة المعلمين فى « اليونويس » مركزاً لنشر الثقافة الهربارتية ولم ينته القرن التاسع عشر حتى كانت مناهج مدارس المعلمين قد اتسعت

فشملت مواد مختلفة : كـفلسفة التربية . وعلم النفس التربوى ، وتاريخ التربية ، والمناقشات . ثم أنشئت المدارس النموذجية وكان الهدف الذى يرمى إليه من إنشائها هو أنها أماكن يتمكن فيها المدرس من مشاهدة الدروس الجيدة أو الدروس النموذجية ، كما أنها تمكن المدرس من التمرين على دروس التربية العملية :

الانتقال إلى كليات المعلمين

ولم ينته القرن التاسع عشر حتى أصبحت مدارس المعلمين جزءاً هاماً من نظم التعليم الأمريكى - ولم تصبح هذه المدارس المصدر الوحيد لإعداد مدرسى التعليم الأولى ، ولكن أصبحت أيضاً مصدراً لإعداد مدرسى المدارس الراقية ولذا كان عليها أن تطيل مدة الدراسة وترتفع بمستوى التعليم اللازم لمدرسى تلك المدارس الراقية - وحتى سنة ١٨٩٠ كان ما يقرب من ٦٥ ٪ من طلبة مدارس المعلمين من خريجي المدارس الأولية ؛ وما يقرب من ٢٠ ٪ منهم من حماة الشهادة الراقية للتعليم الأولى - ولذلك كانت مدة مدارس المعلمين تتراوح بين سنة وأربع سنوات - كما كانت سنتين لخريجي المدارس الراقية .

* * *

ولعلنا بعد هذه اللوحة التاريخية قد وفقنا إلى عرض فكرة عامة عن المراحل المختلفة للمدرس ومنزلته الاجتماعية بين مختلف الدول . . . والعوامل التى خضعت لها هذه المنزلة وكيف تطورت نظرة العالم إلى المدارس على أيدي المربين وحسب مقتضيات الزمان والمكان . . .

ونبسط الآن أمام القارئ صورة ناطقة لإعداد المدرس فى العصر الحاضر سواء فى المعاهد الخاصة بذلك أو أثناء مزاولته لهذه المهنة بما يسير جنباً إلى جنب مع تطور الزمن وملاءمة هذا التطور .

إعداد المدرسين وتأهيلهم للمهنة

إن قدر الإعداد ونوعه اللازمين لمختلف المدرسين لا زالاً حتى الآن ضحية اختلاف الآراء ، وسيظل الأمر كذلك مدة طويلة من الزمن . فلا زالت المشكلة فى حاجة إلى تفكير ، وإجراء بحث طويل ، هذا على الرغم من الجهود الجبارة

السابقة التي بذلت في هذا المضمار — ولا زال البعض مصرّاً على أن مدرسي التعليم الأولى نظراً لأهميته وما يحتاج إليه من عناء كبير هو في حاجة إلى عناية في إعدادة لا تقل عن العناية بغيره من مدرسي التعليم الثانوي أو التعليم بالمدارس الراقية . أما البعض الآخر فيصر على أن مدرس المدرسة الثانوية يجب أن يعد مدة أربع سنوات بعد أن ينتهي من المدرسة الثانوية — أما مدرس المدرسة الأولية فيلزمه ستان على الأقل بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأولى . وما يثير الدهشة حقاً أن هناك نفرّاً من المدرسين يعتقد بأن أى مدرس لا يحتاج إلا إلى إعداد بسيط ، وهم يؤكدون بأن المدرس مفطور لا مصنوع ، وأن مهنة التدريس مهنة عديمة القيمة بالنسبة للمجتمع وأن أى فرد يمكنه أن يقوم بها — هذا في الوقت الذي نجد فيه البعض الآخر يؤكد بأن مهنة التدريس من المهن الهامة الصعبة ، ويجب ألا يسمح بامتثالها إلا لكل من يحمل مؤهلات فنية . وهؤلاء هم الجماعة الذين ينادون بضرورة وجود مستويات راقية للمدرسين — وهم يهدفون إلى أن يأتى الوقت الذي يستمر فيه إعداد المدرس من أربع إلى سبع سنوات لمدرّس التعليم الأولى أو لمدارس التعليم الثانوي — فهذه التدريس سائرة في طريق تحقيق أهدافها وعلى كبار رجال التربية وساستها أن يقوموا بعمل كل ما يمكن لتحقيق هذه الحركة .

الإعداد الحالى للمدرسين

ولو أن الإعداد الحالى للمدرسين قد زاد زيادة عظيمة عما كان عليه من قبل — إلا أن هذا القدر لا يمكن أن يكون موضع فخرنا لا سيما عند أولئك الذين يطلبون المزيد — فلا زلنا حتى وقتنا الحاضر ولا زالت مجتمعاتنا يتحقق فيها تمكّن « جورج برناردشو » الذى يقول « إن من يتمكن من العمل ينزل إلى ميادين الحياة ومن لا يتمكن من ذلك ينزل إلى ميدان التدريس » وهناك آلاف من المدرسين إعدادهم أقل من المستوى بكثير وهؤلاء يقومون بالتدريس في مدارس التعليم الأولى ، والابتدائي ، والثانوي ، بعد سنتين لإعداد مدرسي التعليم الأولى ، وأربع سنوات لمدرسي التعليم الثانوي . هذا في الوقت الذي نرى فيه بعض الدول المستنيرة تعمل على رفع مدة الإعداد فتجعلها أربع سنوات لمدرسي المدارس الأولية ، وخمس سنوات لمدرسي المدارس الثانوية .

وفي الأيام الأولى لحركة إعداد المعلمين كان الشائع في نظم التعليم أن تعد الهيئات المحلية مدارسها - ولقد ساعدت هذه المجهودات المحلية على تحقيق حاجات ملموسة . وهذه المعاهد المحلية لإعداد المعلمين لا زالت قائمة فعلا في بعض جهات الولايات المتحدة .

أما الاتجاه الحديث فيرمي إلى الابتعاد عن إنشاء هذه المعاهد المحلية لإعداد المدرسين ويتجه إلى إقامة كليات للمعلمين ، تشرف عليها الدولة أو تساهم في مساعدتها . فكليات المعلمين آخذة في الانتشار اليوم انتشاراً عظيماً ، وقد بدأت تحل محل مدارس المعلمين ، لقد انتشرت كليات المعلمين اليوم بشكل جعل المشرفين على أمور التربية في الدول المستنيرة يفكرون في وضع مبادئ خاصة بإعداد المعلمين على نمط تلك المبادئ التي وضعتها لجنة « إيفندن » نتيجة استفتاء خاص ، وببحث معين تحت إشراف إدارة التعليم بالولايات المتحدة ، وإليك أهم هذه المبادئ الخاصة بإعداد المدرسين قبل الخدمة .

أولاً : إن الدولة مسئولة عن تحديد المستوى الذي ترغب في أن يصل إليه مدرسو المدارس ، كما أنها مسئولة أيضاً عن ضمان العدد اللازم من المدرسين الذين يصلون إلى هذا المستوى ، كما أنها مسئولة أيضاً عن حماية هذه المستويات وعن الخدمات التي يقوم بها هؤلاء المدرسون ، وذلك عن طريق إيجاد حالة اتزان بين عدد المدرسين ، وبين الحاجة إليهم ، وتتمكن الدولة من تحقيق هذا عن طريق منح الشهادات الفنية ، وعن طريق ضمان معاهد إعداد المدرسين في تنفيذ الالتزامات التي تفرضها الدولة .

ثانياً : إن أهمية عمل المدرس في الدولة الديمقراطية يحتم على الدولة أن تجند مدرسيها القادرين على هضم مناهج إعداد المدرسين . ويمكن تحقيق هذا الهدف بالوسائل الآتية :

١ - إن شروط الالتحاق بمعاهد المعلمين يجب أن تكون بحيث يمكن انتقاء أكفأ الشخصيات ، وذلك عن طريق استخدام الوسائل التشخيصية الخاصة التي يمكن أن تكشف عن صحة ، وشخصية الطلاب .

٢ - لا بد وأن يكون هناك وسيلة من الوسائل للتحقق من الطلبة الذين تثبت

عدم صلاحيتهم للتدريس .

ثالثاً : إن إعداد المدرسين يجب أن يتحدد عن طريق ما تتطلبه طبيعة عملهم في المستقبل .

رابعاً : ولكي يتمكن المدرس من أن يحتفظ بمكانته كزعيم في المجتمع الذي توجد فيه المدرسة ، لا بد من أن نعدّه إعداداً تاماً بحيث يتمكن من أن يساير غيره من طبقة المتعلمين وهذا الإعداد يجب أن يشمل ما يأتي :

١ - إلمام تام باللغة ، وبالدراسات الاجتماعية ، وبالعلوم الطبيعية ، وبالرياضة وبالموسيقى ، والفنون الجميلة ، والفلسفة .

٢ - التمكن من المادة التي سيقوم بتدريسها ومن المواد المرتبطة بها .

٣ - الإلمام بالتطورات السياسية ، والاجتماعية ، والصناعية والجمالية التي حدثت في الدولة التي يعيش فيها ، وفي غيرها من الدول .

٤ - لا بد وأن يكون المدرس قد كوّن لنفسه فلسفة خاصة .

خامساً : لا بد وأن يلم المدرسون إلماماً تاماً بالمعرفة ، والمهارات اللازمة للمهنة التي سيضطلعون بها في المستقبل فيلمون بما يلي :

١ - معرفة علم النفس وبخاصة ، القياس ، والإحصائيات .

٢ - بطبيعة الشخص الذي سيتعهدونه في المستقبل - (الطفل) .

٣ - طرق تدريس المادة التي سيضطلعون بها في المستقبل .

٤ - بتنظيم الفصل ، وبالتعليم الفصلي .

٥ - بالإعداد الكافي للتدريس .

٦ - بتكوين فلسفة تربوية فعالة .

سادساً : لكي يتمكن المدرس الناشئ من الإلمام بأصول المهنة إلماماً تاماً يجب أن تراعى الأمور الآتية :

١ - أن تختلف مدة الإعداد اللازمة للتمرين على التدريس من فرد إلى فرد .

٢ - أن تتوفر الأمور التي من شأنها مساعدة المدرس المتمرن على التدريس المثمر .

٣ - أن تهدف مناهج إعداد المدرسين إلى مساعدة المدرس على مزاوله المهنة بمجرد نزوله للتمرّن عليها .

٤ - يجب ألا يمنح المدرس إجازة التدريس ما لم يكن قد أمضى مدة الإعداد على خير ما يرام .

سابعاً : أن نتوقع النجاح من خريجي مدارس المعلمين ، ومعاهد التربية في مهنتهم في المستقبل ، بعد مراعاة ما يلي :

(أ) أن يوضع هؤلاء الخريجون تحت الاختبار مدة لا تقل عن عام دراسي بعد تخرجهم .

(ب) أن نزودهم بقدر من مبادئ التربية يمكنهم ويشجعهم على متابعة دراساتهم التربوية بشغف في المستقبل .

ثامناً : بالإضافة إلى الإعداد الذي يزود به الطلاب المدرسون ، وبالإضافة إلى المعرفة والمعلومات يجب أن تكون شخصية المدرس جديرة بالاحترام والتقدير ، ومزودة بالأسلحة التي تمكنها من مواجهة المهنة ، ولا يتحقق هذا إلا عن طريق ما يأتي :

(أ) منهج يمكن المدرس من حسن توجيه تلاميذه وإسعادهم .
(ب) منهج يتسم بمظاهر النشاط خارج جدران الفصل لا سيما المدرسي مرحلة التعليم الأولى والثانوي .

(ح) منهج شامل للخدمات الصحية .
(د) تسهيل مهمة الإقامة والبقاء بحيث تساعد المدرس على تكوين عادات مقبولة ، وطباع محمودة .

(هـ) منهج دسم بمظاهر النشاط الاجتماعي ، والديني الخاصين بالتلاميذ .
(و) يجب أن تتاح للمدرس الفرص بحيث يتمكن من الكشف عن المواهب الابتكارية الكامنة في تلاميذه .

تاسعاً : إن التربية يجب أن ننظر إليها على أنها عامل من العوامل العظمى المسؤولة عن الاستقرار الاجتماعي ، والسياسي ، والاقتصادي وعن تحسينه أيضاً .

عاشراً : إن مناهج إعداد المعلمين يجب أن تكون واضحة ومحدودة ، كما يجب أن تختلف باختلاف مراحل التعليم التي سيقومون بالتعليم فيها .

حادى عشر : إن معاهد المعلمين يجب أن تقتصر على إعداد ذلك النوع من

المعلم الذى تمكنها ظروفها من إعداده .

ثانى عشر : إن مبدأ تكافؤ الفرص وهو شعار الديمقراطية الحديثة يجب أن يكون مرتبطاً أشد الارتباط بإعداد المدرسين وبمناهجهم .

إعداد المدرسين وهم فى خدمة التدريس - وإعدادهم قبل مزاوله هذه الخدمة

نحن نؤمن بإعداد المدرس للتدريس ، قبل أن يمتحن هذه المهنة ، ولكن ثمة إعداد آخر للمدرسين وهم فى خدمة التدريس ، فمن منا ينكر أنه تعلم الكثير من سر مهنة التدريس أثناء مزاولته لهذه المهنة مزاوله فعلية ، من أجل ذلك نجد أن هناك نفرأ ليس بالقليل من المربين ينادى بضرورة الاستمرار فى تزويد المدرسين بالثقافة التربوية أثناء مزاولتهم لهذه المهنة ، ومثل هذا الإعداد أمر هام للأعتبارات الآتية :

أولاً : لأن معظم المدرسين يلتحقون بمهنة التدريس ، ورأى ما لهم من الإعداد لها بسيط ، هذا فى الوقت الذى نعلم فيه أن هذه المهنة من أصعب المهن وأكثرها أهمية وأن مدة الإعداد فى المعاهد ضئيلة لا تحقق الهدف منها ، من أجل ذلك لا بد من تكملة هذه الثقافة التربوية أثناء القيام بالتدريس ، على أن هذا الأمر لا يقتصر على المدرسين الذين قصرت مدة إعدادهم قبل امتحان المهنة فحسب بل ينطبق أيضاً على من طالت مدة إعدادهم ، فالإعداد الكامل للمدرس قبل امتحان المهنة أمر يكاد يكون مستحيلاً .

ثانياً : إن إعداد المدرسين وهم فى الخدمة أمر ضرورى جداً ؛ وذلك لأن الكفاءة المهنية لا يمكن أن تبقى راكمدة ، فنظريات التربية ، والتعليم مثلها كمثل أى مهنة أخرى تتقدم تقدماً سريعاً ، فعنصر التجريب ، والاستقصاء فى أمور التربية والتعليم يزودنا بطرق جديدة ، وإن المدرس يجب أن يلم بهذه الآراء الجديدة وبقاؤه دون إلمام بها يجعله جاهلاً جامداً .

استبقاء أو احتفاظ المدرس بحيوية المهنة

إن المشرفين على أمور التربية فى المدارس عليهم مسئولية مزدوجة لزيادة استنارة المدرسين وهم فى الخدمة .

(ا) المسؤولية الأولى : إذا كان هؤلاء المشرفون على المدارس يديرون أهم عمل في المجتمع ، وإذا كانت التبعات الملقاة عليهم جسماً فهذا لا يمنعهم مطلقاً من أن يجدوا الوقت الذي يمكنهم من متابعة الدراسة التي تزيد نموهم المهني ، ويتحقق هذا عن طريق الاطلاع على الكتب ، والمجلات ، وزيارة المدارس الأخرى ، والتبصر بالنظريات الجديدة ، وبالتغيرات المستحدثة في ميدان التربية ، والتعليم ، وبحضور حلقات الأبحاث ، وبالسفر إلى البلاد الأخرى والاستماع إلى المحاضرات العلمية ، وما شاكل ذلك .

(ب) أما المسؤولية الثانية : الملقاة على عاتق المشرفين على أمور التربية ، والتعليم فهي تشجيع المدرسين ، والمشتغلين في هذا الميدان على النهوض بالمهنة ، ويمكنهم أن يحققوا هذا الهدف بما يضرّبونه أمامهم من مثل حيّة ، فوظيفة ناظر المدرسة هي أن يفتح المجال أمام التقدم والنمو في هذه المهنة ، فإذا كان ناظر المدرسة أو المشرف عليها في حركة موات عقلي فلا بد وأن يلحق زملاءه هذا الموات ، أما إذا كان في حركة نشاط عقلي فيكون أعظم مثل لبقية الزملاء .

وأكبر جرم يلحق المدرسين هو إهمالهم بالركود العقلي ، وإنه لما يحزن حقاً أن كثيراً من المدرسين يقعون طعمة لهذا الإهمال الخطير ، إذ أنه على الرغم من أن طبيعة مهنة التدريس عقلية مثيرة فإن كثيراً من المدرسين يقعون فريسة للركود العقلي ، والجمود الذهني ، كما أن كثيراً منهم يرتكب أخطاء لا شعورية كثيرة ويقومون بأعمالهم بطريقة آلية مجردة عن الإقبال والميل وهم يلجأون إلى استخدام طرق التدريس ، ومواد الدراسة التي استخدموها منذ زمن طويل ، ويعوزهم قراءة الحديث من المؤلفات كما أنهم يضمنون بحضور الاجتماعات التربوية أو باتباع الخطوات الإيجابية التي من شأنها أن تبث فيهم روح النشاط والنمو العلمي وهم بعبارة أخرى ذوو عقول مغلقة عن كل إصلاح . وهم بدلاً من أن يعيدوا بناء تجاربهم التي هي لب التقدم التربوي يقومون بتكرار تجاربهم الماضية دون أن يسلطوا عليها شعاعاً من النقد ، ولو أن مثل هؤلاء المدرسين يفخرون بما لهم من خبرة طويلة إلا أنها في الحقيقة نوع واحد من الخبرة يقومون بتكراره يوماً بعد يوم ولا نكون مغالين إذا قلنا : إن مهنة التدريس ، والتلاميذ سينالان الخير

العميم إذا انتحى أولئك المدرسون ناحية من الجبل ، وساموا زمام المهنة لغيرهم .
فالمدرس الحقيقي الحدير بهذا الاسم هو ذلك المدرس الذذى لا يهدأ طموحه عن أن يساير التغيرات التى تطرأ فى ميدان المهنة ، وأن يتصل بها بكافة الطرق ، على أن تكون الدوافع التى تؤدى إلى هذا دوافع نابضة من نفسه لا أن تكون مفروضة عليه من الخارج — على أننا وإن كنا نأمل أن يكثر أمثال هؤلاء المدرسين إلا أننا نؤكد للقراء أن أمثالهم قليلون ، وهؤلاء بطبيعتهم لا يحتاجون إلى إستشارة أو إلى مساعدة ، أو إلى ضغط كى ينموا وينضجوا من الناحية العقلية — وإذا كان الأمر كذلك فجدير بنا أن نتساءل عن الوسائل التى يمكن أن يستخدمها المدرسون لإعداد أنفسهم للمهنة ، وعن الوسائل التى يمكن أن يقدمها المشرفون على أمور التربية والتعليم ، حتى يتقدم هؤلاء المدرسون وسنحاول أن نجيب عن هذه الأسئلة فى الصفحات المقبلة ، كما سنحاول أن نذكر أهم الوسائل التى يمكن اتخاذها لمساعدة المدرس على التقدم فى مهنته وهو قائم بها فعلا وهى :

أولا : القراءة ثانياً : الإعداد اليومي .

ثالثاً : حلقات البحث والمؤتمرات رابعاً : الديمقراطية فى الإشراف .

خامساً : زيارة المدارس سادساً : زيارة البلاد الأخرى والإجازات الدراسية
سابعاً : الدراسات التكميلية .

أولاً : القراءة

إن القراءة أو الاطلاع هى بدون شك العامل المنشط للنواحي العقلية فى وقتنا الحاضر — وهنا آلاف من الكتب تطبع سنوياً ، كما أن هناك آلاف من الصحف ، والمجلات ، والنشرات العلمية ، تصدر يومياً ، وشهرياً ، وسنوياً — وهناك مجلات ونشرات خاصة بالمدرسين كمجلات ، ونشرات الأطباء ، والمحامين على أن المجلات الخاصة بالمدرسين بعضها يبحث مشكلات عامة ، والبعض الآخر يبحث مشكلات خاصة — فمثلاً هناك مجلات للمدرسين خاصة بالإدارة المدرسية ، وأخرى خاصة بمدرسى المدارس الأولية وثالثة خاصة برياض الأطفال ، كما أن هناك مجلات خاصة بالمواد الدراسية المختلفة كاللغات الحية ، والتدبير المنزلى ، والرياضة ،

والموسيقى ، والفنون الصناعية ، والتاريخ والعلوم ، واللغة الإنجليزية ، والجغرافيا .

وأعظم فرصة ذهبية تتاح للمدرس كى يتقدم ، وينمو نموا عقليا فى مهنته هى القراءة فنظريات التربية الحديثة ، والاكتشافات الخاصة بالطرق الحديثة ، والفنون وسيكولوجية الطفل يمكن للمدرس أن يطلع عليها فى أحدث المؤلفات : وما يؤسف له حقا أن عددا كبيرا من المدرسين لا يقرأون مثل هذه الكتب ، وقد أثبتت الإحصائيات التى عملت فى الولايات المتحدة (وهى من أعظم الدول التى يمكن أن يجد فيها فرصة عظيمة للقراءة) أن نسبة كبيرة من المدرسين لا يشترك فى مجلة واحدة هذا ومع العلم بأنه من الممكن أن يساير المدرس التقدم العلمى باتباع طرق أخرى إلا أنه من المتعذر علينا أن نسلم كيف يتمكن من مسيرة التقدم العلمى دون قراءة الكتب الجديدة ، والمجلات العلمية الدورية ، ويمكن أن نؤكد للقراء أن المدرس الذى لا يقرأ مثل هذه الكتب ، وهذه المجلات لا بد وأن يكون غارقا فى ركود عقلى عظيم ، وأن يكون فى حكم الميت إن لم يكن قد مات فعلا ، وأنه قد أجرم فى حق تلاميذه وفى حق مهنته .

على أننا نؤمن بأن قراءات المدرس لا يشترط فيها أن تكون تربوية فحسب . إذ يجب عليه أن يزود نفسه بقراءة الكتب ، والمجلات التى تبحث فى الميادين الأخرى من ميادين الحياة ، وبذلك يتمكن من أن يلم بالكثير من الحقائق الخاصة بهذه الحياة وبهذا العالم الذى يعيش بين ظهرانيه ، فعليه إذن أن يلم بالكثير مما حدث من تطورات فى ميادين : الفن ، والموسيقى ، والأدب ، والسياسة ، والتجارة وغيرها من الميادين . وبعبارة أخرى إن أعباء المهنة تتطلب منه التثقيف بحيث يصبح من كبار رجال المجتمع المثقفين وبحيث يتمكن من مناقشة أى ميدان من الميادين خارج التدريس فإذا اتسع أفقه العقلى لمظاهر النشاط العالمى قديمها وحديثها فسوف يصبح ماهرا فى مهنته وسوف يزيد هذا فى إنسانيته ، ويزيد من احترام المجتمع له .

ومن أجل هذا ننادى بأن يكون كل مدرس عضوا من أعضاء الاتحاد القومى للمدرسين « نقابة المدرسين » التى هى شبيهة « بالاتحاد القومى » للمدرسين فى أمريكا تلك الهيئة التى يمكن أن تزود أعضاءها بمجالاتها ، والقوانين الحلقية لكثير

من هذه المنظمات التربوية تحتم على كل مدرس أن يصبح عضوا من أعضاء هذه الجماعة . هذا وهناك كثير من المدرسين يشعرون بشعور غريب وهو أنه بمجرد دفعهم اشتراك هذه العضوية فإن حالتهم المادية لا تسمح لهم مطلقا بشراء الكتب أو المجلات الأخرى ، ونحن نؤكد أن قراءة مطبوعات هذه المنظمات التربوية وحدها غير كافية لتقدم المدرس ونجاحه ، ولذلك فنحن ننصح أن يشجع رجال التربية والتعالم المدرسين على قراءة المجلات العلمية ، والكتب وذلك عن طريق تنظيم مكتبات خاصة لهم ، وتلحق هذه المكتبات إما بالمناطق في عواصم المديرية أو في إحدى المدارس التي تتمركز المدينة أو القرية ، ويا حبذا لو فرضت الوزارة على كل مدرس اشتراكا سنويا يدفعه وبهذه الأموال التي تجمع سنويا تتمكن المناطق من ترويض مكتباتها المختلفة بالكتب ، والمجلات إن مثل هذه المكتبات يجب أن تكون خاصة بأعضاء هيئة التدريس ، كما يجب على الوزارة ، وعلى المناطق أن تساهم بجزء من ميزانيتها لهذا الهدف .

ثانيا - الإعداد اليومي ، وثمة وسيلة أخرى يمكن أن يستخدمها المدرسون لتحسين أحوالهم ، وذلك عن طريق الإعداد اليومي لدروسهم ، فيجب ألا يتهم المدرس بالتقصير في الإعداد وفي رأينا أنه من الخير للمدرس أن يعتذر عن التدريس لتلاميذه يوم أن يقصر في الإعداد ، ومهما كانت الدرجات العلمية التي يحملها المدرس ، ومهما كانت مكانته ، وكفاءته في هذه الدرجة فإن هذا لا يعفيه مطلقا من الإعداد لمواجهة تلاميذه ، ويجب أن نكون شعار المدرسين في تحضير الدرس ذلك الشعار الذي كان « توماس آرنولد » ناظر مدرسة « رجي » وعالمها يجيب به عندما سئل عن السبب الذي بدعوه دائما لإتقان إعداد المحاضرات .

« إنني أفضل دائما أن يرتوى تلاميذي من مجرى ماء جار عن أن ينهلوا من مستنقع راكد آمن » ونحن لا نقصد من هذا أن نجعل من حياة المدرسين جحما فتصبح تدريسا بالنهار ، وتحضيرا بالليل ، فهذا يحيل حياتهم إلى سخرة ، خالية من عنصر التشويق جافة لكل من المعلم ، والمتعلم ، ولكننا ننصح المدرس بأن يجعل للتحضير فترات أثناء العمل اليومي بحيث لا يطفئ هذا على نمط حياته ، وملذاته .

ثالثا - حلقات البحث والمؤتمرات

وإن الغرض من التدريب ممارسة نوع معين من العمل بقصد إجادته وإتقانه واستغلال الطاقة البشرية وما توفر لدى الأفراد والجماعات من قدرات وكفايات حتى يتأتى مع إجادة العمل ، زيادة الإنتاج ، وسرعة الإنجاز ، وتجنب أية مضیعة للوقت .

وتحقيقا لهذا الهدف اتجه قادة التربية في معظم دول العالم إلى عقد حلقات للبحث ، تضم هذه الحلقات مجموعات صغيرة من الدارسين تحدوها الديمقراطية والصراحة والحرية في إبداء الآراء لإثارة المشكلات الواقعية ومحاولة حلها على أساس علمي مستنير ولن تنتج أى حلقة من هذه الحلقات الثمرة المرجوة . . . إلا إذا أسهم الدارسون أنفسهم في هذه المناقشات نتيجة إحساسهم بالمشكلات وفي ابتكار الحلول لها ، ومناقشتها مع الفنيين القائمين على أمر هذه الحلقات ليخرج الدارسون وهم مشبعون بنتيجة دراساتهم .

وكلما قلت المحاضرات النظرية كلما كانت الزائدة أعم وإن كان من غير الممكن إغفال أثر هذه المحاضرات في نفوس الدارسين للوقوف على أحدث ما أشار به المربون من وجهات النظر المختلفة ، مما يعين على تفهم الموضوع من شتى نواحيه وبجانب هذه الحلقات الصغيرة تقام بين آن وآخر في معظم بلاد العالم المتمدنين المؤتمرات التي تضم القائمين على أمر التربية ، للأخذ بالوسائل التقدمية في ميدان التربية أو المناقشة في كيفية تطبيقها على المناطق التعليمية المختلفة .

ومن حسن الطالع أن سايرت مصر في ظل ثورتها الحديدة هذا اللون الجديد من التدريب للمدرسين ، فعقدت مؤتمرات مختلفة للمفتشين والنظار والمدرسين الأوائل في أماكن متفرقة من القطر المصرى خلال السنوات الأخيرة .

كما تعددت الحلقات الدراسية خلال الإجازات الصيفية لهذا الغرض ، فأنت ترى هذه الإجازات حركة دائمة لا أنها فترة للاستجمام أو الراحة كما كان معروفا في العهود البائدة .

إن الأداة التربوية صورة لخلايا النحل ، تمتاز بالحركة والنشاط والعمل المثمر لا أثناء العام الدراسى فحسب بل وفي العطلات والإجازات أيضا .

رابعا - زيارة المدارس ، والناس تتفاوت عقولهم وقدراتهم لاعتبارات مختلفة لما قضت سنة الله فقد يرزق فرد من المواهب ما لم يتيسر للآخر . وحتى بعد الدراسات في معاهد إعداد المعلمين وبعدها وصل إليه المدرس من تجارب عملية أثناء مزاولة مهنته تفشل تجربة في إحدى المدارس ولكنها تنجح في مدارس أخرى فكان لزاما على المدرس أن يقوم بزيارة المدارس المختلفة في وطنه وفي الخارج ليتعرف على سر نجاح هذه المدارس ويفيد من تجارب الآخرين ، فإن ذلك يتيح فرصا ذهبية للإفادة وتلاشي النقص ومسايرة ركب التطور في ميدان التربية .

هذا إلى تبادل وجهات النظر المختلفة فيما يحقق الغاية القومية التي يحتملها التطور الحديث .

خامسا : الديمقراطية في الإشراف

إن موقف المدرس جد خطير فهو راع ومستول على رعيته أمام الله والوطن وهو وحده يستطيع أن يجعل المدرسة مجتمعا ديمقراطيا يخلع على محيطه ثوبا من التعاون والألفة والمحبة والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وإنكار الذات والتفاني في خدمة الجماعة .

ويستطيع كذلك أن يجعل المدرسة جميعا لا يطاق يدفع الأفراد إلى محاربتة والاحتيال على التخلص منه ومثل هذا شر مستطير على الفرد والمجتمع .

لذلك ، فالاختبار الشخصي ، يهتم جدا بسلوك المرشح لهذه المهنة وعلاقته بالآخرين والوقوف على مدى تحقق الروح الديمقراطية في نفسه ؛ والتي تثبت بذورها منذ نعومة أظفاره ، لتختار الصالح وتنبت ما سواه .

وإذا كانت الدراسات تغذى المدرس بالقدر الكبير من المعرفة إلا أنها لا يمكن أن تغطي على ما نما عليه وترعرع بين أحضان من نظام تربوي في أسرته ومدرسته ومجتمعه فالمدرس الناجح هو الذي يعرف كل صغيرة وكبيرة عن أبنائه ويتعرف أمراضهم المختلفة ويمنحهم من العلاج بالقدر المناسب ويوجه كل واحد إلى ما يناسب ميله ويصلحه ويفتح الأبواب السليمة لإنماء نشاطه وتقويته .

وقد أوضحنا في هذا الفصل ما يجب على المدرس أن يلم به من دراسات

نفسية وتربوية فإنها تنير السبيل لمعرفة النزعات المختلفة للأطفال حتى يعد الدواء لكل داء . والهدف بالإضافة — إلى تجديد اتجاهات المدرس العقلية — إنما هو تنوير المدرس وتزويده بأحدث ما وصلت إليه الديمقراطية من نصر في ميادين التربية والتعليم .

سادسا : الإجازات الدراسية وزبارة البلاد الأخرى

إن الدول المتمدينة تولى النشء كل عنايتها وتهبه خلاصة تفكير المربين لترقى به إلى حيث تريد له ولبلاد له فلا تدخر وسعا في سبيل ذلك . لتطهير الشباب من روح التربية التقليدية .

فينتهر المربون فرصة الإجازات الطويلة للمشغلين بالتدريس . . فيدغدوهم إلى مختلف بلاد العالم ليقفوا على كل جديد في الفنون التربوية الحديثة . . . ليتمكنوا من أداء رسالتهم مستعينين لحاجات مجتمع ديمقراطي سليم .
ويوصى المربون بوضع الأسس السليمة لضمان الاستفادة . . من هذه البعوث فيرجع المبعوثون بعد أن يتزودوا بنظم البلاد الأخرى . . وفيهم القدرة على تلافي النقص وتفادى الخطأ .

وإلى جانب هذه الإجازات الطويلة . . . يوصى المربون برحلات خلال الإجازات الصيفية إلى مختلف البلاد يرى فيها الراحلون صورة عملية حية سوى ما يظالعون في الكتب المختلفة . . . فيقدمون تقاريراتهم عن موضوع رحلاتهم وبرامجها وملاحظاتهم خلال هذه الرحلات وإسداء توصياتهم كل فيما يخصه .
وليس ذلك قاصرا على الرحلات التربوية . . . بل تعداه إلى رحلات صناعية وتجارية وعسكرية . . . وكلها أجزاء هامة مكملة للجهاز التربوي في أى بلد من بلاد العالم . . . تنشذ النهوض في مختلف شئون الحياة .

سابعا : الدراسات التكميلية :

لقد أصبحت مطالب الحياة الحاضرة متعقدة لدرجة دفعت البلاد إلى التوسع في فتح المدارس للمراحل التعليمية المختلفة ، مسيرة للحياة المستنيرة ، وتكميلا للمعرفة . . . الأمر الذى أدى إلى إسناد مهنة التدريس إلى كثير من خريجي المعاهد

المختلفة دون إعداد ، وفي هذا خطر بالغ على التربية فإسناد العمل إلى غير من يصلح له مساو في النتيجة لترك هذا النوع من العمل .

وإن أحدا لا يستطيع أن يزعم أنه استكمل الدراسة الشاملة لفنه وعلمه ، فالطبيب والمهندس والمحامي يشعرون جميعا في كل خطوة بالحاجة إلى ضرورة مواصلة الدرس والاطلاع ، ليظلوا على صلة بأحدث التطورات التعليمية في ميدان عملهم .

فلا أقل من أن يقف المدرس على كل مستحدث في الميدان التربوي . وإذا كان المدرس الذي تم إعداده في حاجة إلى ذلك ، فالذى أمتهن التدريس دون إعداد أحوج إلى هذه المعرفة .

لذلك أشار المربون إلى ضرورة عمل دراسات تكميلية هؤلاء . . ليبصروهم بأسرار عملهم ويسيروا فيه على هدى ونور فقد عرفوا خصائص الطفولة ودوافعها وحاجاتها والأمراض المختلفة التي رسبت في نفس الطفل منذ نعومة أظفاره ، وتبينوا أحدث الطرق لعلاج هذه الأمراض على ضوء ما أشار به زعماء التربية وعلم النفس في العصر الحديث .

ولعل كثيرا من المشاكل التي صادفتهم وتوقفوا في حلها أو عجزوا عن مواجهتها لأمر مختلف ، يجدون في هذه الدراسات مجالا فسيحا للمناقشة والمعرفة . . إن الطفل أمانة في يد المربي وسوء تربيته تضييع لهذه الأمانة . . .

أهمية المدرس :

في مستهل هذا القرن نادى أحد قادة التربية النداء الآتي : إن المدرس هو العامل المهم جدا في عملية التربية ، وإن المناهج ، والتنظيم المدرسي والأجهزة - مع أهميتها - تتضاءل أمام أهمية المدرس ، إذ أنها لا تكتسب حيويتها إلا من شخصية المدرس ، أما دكتور « جيد » فيقول : إن هيئة التدريس في أى معهد علمي هى أهم عنصر من عناصر الأجهزة العلمية ، فتزويد المدارس بالمدرس المناسب مجهود جبار للدرجة أن المدينة الأمريكية بعظمتها قد تعثرت في جهودها لتحقيق إيجاد اللون الصالح من المدرس ، واستطرد يقول : إنه يتوقف على قدرتنا أو عجزنا عن إعداد المدرسين المهرة مدى نجاح أو فشل التجارب الأمريكية في ميادين

التعليم المختلفة ، ويقول « بروبيكر » : « إن الحركات الأولى أو المبدئية في سعادة الإنسانية ، لم تكن إلا نتيجة للتعليم الصحيح . والمدنية ذاتها لا تتقدم إلا وفقا لنوع الخدمات التعليمية ، فأثر المدرس والمدنية ذاتها لا يتقدم إلا وفقا لنوع الخدمات التعليمية ، فأثر المدرس الكفاء يستمر طيلة أجيال عدة ، ويستمر فعلا يسجل خدمات للإنسانية لا يتصورها هو نفسه مؤثرة إلى حد أكثر من الخدمات التي أداها في حياته فهي تمتد إلى ما بعد الحدود الجغرافية والحياة المعاصرة وأكبر شاهد على ذلك خدمات سقراط ، وأثر محمد عليه السلام .

فأهمية المدرس في أى نظام تعليمي ليس إلى إنكاره سبيل ، فعظمة المدرسين المشهود لهم بالكفاية في كل عصر من العصور ، تخطت حدود عصورهم ، وانتقلت إلى العصر الحاضر ، سواء أكان هذا في داخل أو خارج الدوائر التربوية ، وإذا كان هناك شك يعترى القارئ فما عليه إلا أن يستعرض أمامه أسماء عظماء المدرسين في التاريخ ليرى أن عظمتهم قد أثرت وليرى مدى أثرهم في تطور الإنسانية ، في ميادين الاقتصاد والاجتماع ، والسياسة ، والدين والفكر .

وما أعظم تأثير عقل الإنسان على أخيه الإنسان ، وما أشد ما تركه شخصية الإنسان في غيره من الشخصيات ، فارتباط الطالب بأستاذه وإمامه بعباداته الفكرية أمر لا يقدره إلا من عرك هذا الميدان ، ولكن لسوء الحظ فإن الإنتاج بالجملة في ميادين التربية في السنوات الأخيرة ، قد قلل من هذا الاحتكاك المباشر بين المربي وبين تلميذه المحفوظ مما قلل من الأثر المنشود من احتكاك الشخصيتين ، والتربية التي لا تهدف إلا إلى الإلمام بالحقائق وتقوية القدرة على الحكم تعجز عن أن تحل محل ذلك الارتباط المتين بين التلميذ وأستاذه ؛ ولذلك ننادى بأنه كلما كانت الأعداد التي يضمها فصل دراسي واحد قليلة ، كلما كان أثر الأستاذ ونفوذه أعظم .

ولما كان التلميذ في المدرسة في مرحلة التكوين ، ولما كانت التربية الحديثة تؤكد أنه في المواقف التعليمية يكون أثر شخصية المدرس أهم من المادة التي تدرس له ، فاتجاه التلميذ العقلي نحو العمل المدرسي هو العنصر الذي تؤمن به التربية الحديثة ، وتفضله على مجرد تحصيل المعلومات ، فاستجابة التلميذ الشخصية نحو

المدرس لها أثر عظيم في خلق هذه الاتجاهات العقلية ، وكثير منا يمكنه أن يضع أصبعه على أولئك المدرسين القلة في العدد الذين شكلت آثارهم حياتنا الحاضرة وكانت سببا في حبنا أو كراهيتنا لبعض المواد الدراسية ، وبوجه عام يمكننا أن نقول إن أثر مثل هؤلاء المدرسين يمتد إلى ما وراء المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها ، فيشمل شخصية الفرد عامة ، وتوجيه أفكاره واتجاهاته في مستقبل حياته .

فلسفة المدرس

إلى عهد قريب كان ينظر إلى دراسة الأمور الفلسفية على أنها محاولة للكشف عن القيم النهائية أو عن الأهداف التي تسير هذا الكون ، وكان ينظر إليها على أنها لا تتناسب إلا مع عصر التأمل ، ذلك العصر الذي لا محل لوجوده في حياتنا الحاضرة ، وكانت نتيجة هذه النظرة هو إعداد جيل من المدرسين — ولسوء الحظ من النظار أيضا — ممن يعرفون الكثير عن طرق التدريس وعن الميزانيات وعن المباني ولكنهم لا يلمون إلا بالقليل من الهدف الأسمى لهذه المعرفة ، ومنذ ما يقرب من عشرين عاما علت صرخة ضد ذلك اللون من التعليم وضد ذلك الشكل من التفكير ومن إعداد القادة المربين ، وضد أولئك الذين يعدون المدرسين ويؤكدون الناحية الشكاكية من التدريس ويقللون من قيمة البحث المستنير عن تلك الأسس الرئيسية لهذه الطرق ، ويقول الأستاذ « مور » من أساتذة جامعة « هارفارد » « سواء أكانت فلسفة الإنسان منتجا من نتاج البيت ، أو منتجا من نتاج الدراسات المدرسية فيجب أن نسلم ونتفق مع الأستاذ « تشسترتن » الذي يقول إن منظر هذا الكون الذي يحتفظ به هو أعظم الأشياء أهمية ، وأنفع النواحي العملية : واستطرد الأستاذ « مور » يقول . نحن نعتقد أن السيدة التي تدبر فندقا قيمهما أن تعرف دخل نزيلها ، ولكن أهم من هذا الدخل لا بد لها من أن تعرف فلسفته ، وكذلك الحال بالنسبة للقائد الذي يحارب جيش العدو فكما يهمه أن يعرف قوته العددية يهمه أكثر من ذلك أن يعرف فلسفته » وكذلك الحال في عملية التدريس ، إن أهم شيء بالنسبة للمدرس هو نوع الفلسفة التربوية التي يحملها بين جنباته ، فكيف يمكنه أن يوفق بين آرائه في التربية وبين ما يحيط به من أشياء .

وما أقوى تلك العبارات فهي تنطبق تماما على ما ننادى به في الوقت الحاضر في محارب معاهد التربية والتعليم ، يستمع إليها المدرس في دور الإعداد ، كما يستمع إليها المدرس داخل المدرسة وخارجها ، ويؤكد « رسك » هذه النزعة في هذه العبارة « لا يحتمل أن يكون هناك إنسان يتأثر عمله بفلسفته أكثر من المدرس ، فهو لا يتجنب هذه الفلسفة ، بل يتلمسها من كل زاوية من زوايا المشاكل التربوية التي تمده بأساس فلسفي لمادته ، وهي ليست فكرا يؤمن به فحسب بل وتبلور أيضا في سلوكه ، وليس هناك مخرج أمام المدرس من ضرورة وجود فلسفة له عن الحياة والتربية ، أما أولئك الذين يكابرون ، ويفاخرون ، وينادون ، بإهمال هذه الفلسفة فإنهم هم أنفسهم يدينون بفلسفة شخصية ، وهذه الفلسفة تمتاز بأنها فلسفة غير مناسبة .

ونحن نقابل في عصرنا الحاضر عهدا جديدا في التفكير التربوي ، ولقد حفلت السنوات الأخيرة بأحداث كثيرة ، وبأعباء جسام ألقتها المدنية الحديثة على عاتق التربية ، فهناك شعور عام بأن التربية يجب أن تلعب دورا كبيرا في إعادة النظر في التغيير الذي يخضع له المجتمع وفي تحديد أهداف هذه الملاءمة ، ولذا تطلبت الحاجة نوعا من المدرسين يمتازون بسعة وعمق نظرتهم للحياة ، فأولئك الذين يقومون بتدريس التاريخ أو الرياضة يجب عليهم أن ينظروا فيما وراء الأزمنة التاريخية ، وفيما وراء المعادلات الجبرية ، وجب عليهم أن يقيموا وزنا للهدف من الحياة ، ولأهداف المجتمع ، وأن يعملوا على ربط تعاليمهم بالقيم النهائية ، وطالما كانت الحياة تتألف من أكثر من عنصر واحد أو اتجاه واحد فيجب على التربية أن تعد الشباب لتقدير قيم الأشياء وأهدافها القريبة والبعيدة الاجتماعية والكونية في طبيعتها ، فالمدرس الذي لا يفكر خلال هذه المشاكل ، ويكون لنفسه فلسفة ترتبط بالحياة ، سوف يصبح مدرسا عاجزا ، وموجها قاصرا ، إنه لا يمكن أن يكون مدرسا كفئاً حتى ولو كان قد ألم إلماما كاملا بمادته ، أو سيطر على طريقة تدريسه .

إن شخصية المدرس هي أساس نجاحه ، ولقد أكد جميع قادة التربية ، وجميع القائمين بأعمال التفتيش والإشراف الفني على المدرسين - قد أكدوا - عنصر الشخصية على أنه هو أهم العناصر في نجاح العملية التربوية ، فالدراسات التي

يدرسها تربوية كانت أو نفسية أو تاريخية أو ثقافية أو صحة عقلية ، هذه الدراسات جميعها تبرز عناصر الشخصية الإنسانية فالشخصية في جميع الممالك وفي جميع العصور ظلت ولا زالت هي الميزة الكامنة في جميع القادة ، ويقول الأستاذ « اليوت » بجامعة « هارفرد » : « إن القيمة العظمى للمدرس لا تكمن في الطريقة العادية لتأدية واجباته ولكنها كامنة في قدرته على القيادة ، وقدرته على الإيحاء لأبنائه عن طريق تأثير شخصيته العقلية والخلقية وعن طريق قدوته الحسنة » فالمدرس الذي يعمل بالتدريس والذي يريد أن يقدر قياس كفايته وقياس مستوى نجاحه عليه أن يأخذ في حسابه أهمية قوة الشخصية .

والآن نتساءل . ما المقصود بهذه الشخصية ؟ هل تتمكن شخصية المدرس من النمو ؟ وعن السؤال الأول نستعيد تعريف « بختريف » للشخصية « إن الشخصية إذا تصورناها من الناحية الموضوعية فهي عبارة عن فردية نشطة حرة قوية في عقليتها ، ومتصلة اتصالا فرديا بالعالم المحيط » ويذكر الأستاذ « بختريف » قائمة بالعامل التي تتكون منها الشخصية وهي :

- ١ - قدرة الفرد على الانتباه .
- ٢ - النزعات الوجدانية للفرد وردود أفعاله .
- ٣ - إرادة الفرد
- ٤ - الناحية الخلقية للفرد وتشمل طاعته لسلطة المنظمة أو التقليدية .
- ٥ - ضمير الإنسان .
- ٦ - مثل الإنسان العليا ومعتقداته .
- ٧ - معرفة الفرد .
- ٨ - اتجاهاته العقلية .
- ٩ - اتجاهاته الدينية .
- ١٠ - ذكاؤه .
- ١١ - خياله وذاكرته .
- ١٢ - روحه المرحية .
- ١٣ - الحكمة في تصرفه وحكمه .
- ١٤ - النفس الثورية .

أما عن الإجابة على السؤال الثاني ، فجدير بنا أن نؤجل الإجابة على هذا السؤال إلى أن نتمكن من أن نكشف على أهم عوامل الشخصية المهمة للمدرس . ومما لا شك فيه أن بعض العوامل التي ذكرناها هي منتج من منتجات الوراثة كما أن البعض الآخر منتج من منتجات البيئة .

صفات المدرس الجيد

شاهدت السنوات الأخيرة رغبة ملححة في معرفة الصفات الشخصية التي تؤدي إلى نجاح التدريس ، ولقد لوحظ أن مشكاة حسن انتقاء المدرسين للتدريب أو الاستخدام تتوقف على القدرة على تحديد أحسن الصفات التي يجب أن يتصف بها المدرس ؛ ونحن إذا لم نحسن اختيار من يقوم بالتدريس فسيتسرب إلى المهنة كثير ممن لا يصلحون لها ، وحينئذ فالويل للمتعلمين ، وقد عملت استفتاءات واسعة النطاق في العالم الأمريكي وأمكن الوصول إلى ما يقرب من خمس وعشرين صفة يجب أن تتوفر في المدرس هي :

- ١ - القدرة على الملاءمة .
- ٢ - جاذبية المدرس ومظهره الشخصي .
- ٣ - سعة ميوله (ميله إلى المجتمع - ميله إلى المهنة - ميله إلى تلاميذه) .
- ٤ - العناية بالمهنة (الدقة - التجديد) .
- ٥ - التذوق والأدب والحكمة والمشاركة الوجدانية والعطف (حسن المواتاة) .
- ٦ - التعاون (مساعدة الغير والإخلاص)
- ٧ - الثبات .
- ٨ - الحماس (القدرة على الإيحاء - اليقظة - الحب)
- ٩ - الانطلاق
- ١٠ - القوة (الشجاعة - القدرة على التصميم - الحزم - وضوح الهدف)
- ١١ - الحكم السليم (بعد النظر - البصيرة)
- ١٢ - الصحة .
- ١٣ - الأمانة
- ١٤ - حب العمل (الصبر والمثابرة) .
- ١٥ - الزعامة (التلقائية - الثقة بالذات) .
- ١٦ - الجاذبية (سهولة الاقتراب - المرح - التفاؤل - تذوق الفكاهة
- حب الاجتماع - رخامة الصوت) .
- ١٧ - الأناقة (النظافة) .
- ١٨ - سعة الأفق العقلي .
- ١٩ - العبقرية (التخيل) .
- ٢٠ - التقديمية .
- ٢١ - الدقة في المواعيد .
- ٢٢ - الرقي في الأخلاق (الذوق الطيب - التواضع - الأخلاق - البساطة) .
- ٢٣ - الميل إلى الاطلاع العلمي .
- ٢٤ - ضبط النفس (الهدوء) .
- ٢٥ - الاقتصاد .

تقدير التلاميذ للمدرس

وقد عملت أبحاث على تلاميذ المدارس الثانوية للبحث عن الصفات التي تدخل في وجهة نظرهم في تقييم المدرس فكانت نتائج الأبحاث هي :

- ١ - حسن الطبع (العطف والصبر) . ٢ - عدم التحيز .
- ٣ - القدرة على الشرح بوضوح ٤ - النظام
- ٥ - الإلمام بالمادة ٦ - العدالة في التصحيح
- ٧ - تذوق الفكاهة ٨ - مساعدة التلاميذ خارج الفصل
- ٩ - فهم التلاميذ ١٠ - القدرة على جذب انتباه التلاميذ
- ١١ - الأمانة (حفظ العهد) ١٢ - القدرة على الحكم
- ١٣ - الشخصية المحترمة ١٤ - توفر الروح المدرسية لديه
- ١٥ - الوضوح والتحديد ١٦ - التمييز بين الغث والthin
- ١٧ - قوة الإرادة ١٨ - الزعامة
- ١٩ - عدم السخرية بأخطاء التلاميذ ٢٠ - عدم استغلال قوانين العقوبة
- ٢١ - سعة الأفق في المعلومات ٢٢ - عدم الخروج عن الموضوع
- ٢٣ - الصوت الرخيم ٢٤ - معرفة قوة التلاميذ
- ٢٥ - التمكن من إسداء النصيحة ٢٦ - العطف على مظاهر ضعف التلاميذ
- ٢٧ - حسن تخير العبارات ٢٨ - السماح بفترات للمراجعة
- ٢٩ - فهم ظروف المنزل ٣٠ - إعطاء اختبارات أحيانا
- ٣١ - تطبيق قواعد ذهبية ٣٢ - تهوية حجرة الدراسة
- ٣٣ - التعاون ٣٤ - الروح الرياضية

ولقد عملت أبحاث أخرى قام بها رجال التعليم ووصلوا إلى أن الصفات التي يجب أن تتوفر في المدرس هي الصفات الآتية :

- ١ - أن تكون لديه مؤهلات (علمية) ٢ - النظام
- ٣ - مهارة في التدريس ٤ - حب العمل

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| ٥ — العناية بالروتين | ٦ — فصاحة لغوية |
| ٧ — لباقة | ٨ — القدرة على تكييف النفس |
| ٩ — حاسة العدل | ١٠ — التعاون |
| ١١ — التفاؤل | ١٢ — القدرة على الإدارة المدرسية |
| ١٣ — الدقة فى المواعيد | ١٤ — ضبط النفس |
| ١٥ — الاعتماد على النفس | ١٦ — مراعاة الحاجات الفردية |
| ١٧ — المهارة فى حفز الغير على العمل | ١٨ — الصحة |
| ١٩ — الصوت | ٢٠ — الحماس |

ومما سبق يتبين أن هناك صفات عامة متفق عليها من الجميع فى رسم صورة المدرس الناجح ، ويمكن أن نأخذ القائمة الأخيرة كـ معيار للصفات التى يجب توافرها فى المدرس .

ولإذا تساءلنا عن أهم صفات المدرس التى تؤثر فى شخصيته ، وقمنا بتحليل دقيق للقوائم السابقة ، لوجدنا أن جميع الصفات قد ذكرت فى القوائم المختلفة ، وربما كان هناك اختلاف فى أن إحدى القوائم أغفلت الاتجاهات الدينية للمدرس ومثله العليا وعقائده ، وإغفالها كما يتصور البعض أمر طبيعى لمن لا يؤمن بضرورة وجود فلسفة لدى المدرس ، ولكننا نعتقد أن هذا الإغفال له خطورته .

أما عبقرية المدرس ، وقدرته على تكييف نفسه ، وبعد النظر ، والخيال ، والبصيرة ، والمظهر ، ورخامة الصوت ، والصحة ، والقدرة العلمية ، فهذه صفات ، وكلها متداخلة ، وجميعها مرتبطة بقدرات الفرد الطبيعية كلها قابلة للنمو أو للتأخر : وهناك مجموعة من الصفات مرجعها عادات شخصية كالأناقة ، والأمانة ، وضبط النفس ، والدقة فى المواعيد ، والعناية ، والعطف ، وكثيرا ما تكون سقطة المدرس مرجعها هذه العادات غير الصحيحة لا إلى صفات عدم القدرة . وقد وجد أن عامل القدرة العلمية من أهم العوامل التى تساعد على النجاح ، كما لوحظ أن صحة المدرس عامل هام فى مقدرته على القيام بواجباته ، ومعظم أمراض المدرسين مرجعها عدم الانتظام فى مواعيد الأكل ، والسرعة فى تناوله وسوء التغذية مما ينتج عنه سوء الهضم ، والاتصال الدائم ساعات متوالية كل يوم مع عدد كبير من

الأطفال في فصول مغلقة يجعله معرضا دائما للأمراض المعدية أو سرعة التأثير بها ، كما أن طول ساعات الإعداد والتصحيح ضربتها الأمراض الناتجة عن الإجهاد ، كما أن انتشار التعليم في البلاد قابل المدرسين بمشكلة هامة هي عدم توافر المساكن الصحية لهم .

الإعداد العلمى للمدرس

سبق أن وصفنا الوظائف التي يمكن أن يقوم بها المدرس في مساعدة الأطفال على النمو في مجتمع ديمقراطي ، ويجب أن نذكر أن إعداده في الجامعة وتدريبه كمدرس يجب أن يكون من ذلك النوع الذى يساعده على تحقيق هذه الوظائف . وقد سبق أن انتهينا إلى أن المدرس يجب أن يكون فيلسوفا ، باحثا علميا وفنانا ، وصانعا ماهرا ، فيجب أن تكون نظرتة للحياة نظرة شاملة ، ويجب أن يكون له فلسفة تركز على أسس الديمقراطية ، ويجب أيضا أن يكون ملما بنمو الأطفال ، وتطورهم وأن تكون معلوماته عن العالم الذى نعيش فيه غزيرة ، وأنه ليعتبر مكسبا عظيما إذا كان المدرس متخصصا في أحد أبواب المعرفة الإنسانية أو أحد المواد ، كما يجب أن يلم بنظم التربية والتعليم التي يعيش بين ظهرانيها ، وزيادة على ذلك يجب أن يكون المدرس ملما بالطرق التي تمكن الأطفال من الاستفادة من حياتهم من أجل مصلحتهم الذاتية ومن أجل مصالح الغير .

وسنحاول في الأجزاء المقبلة أن نرسم منهاجا لمدرس تحت التمرين في أحد أقسام التربية الملحقمة بإحدى الجامعات ، وفي ضوء الوظائف المنوطة بالمدرس التي سبق أن حددناها ، وفي ضوء عمل المدرس سنحاول أن نذكر المنهج ، ونحن إذا ما ذكرنا أسماء مناهج الدراسة فليس معنى هذا أننا كشفنا اللثام عن طبيعتها ، وذلك لأن قيمة أى منهج إنما يعتمد على محتواه وعلى كيفية تدريسه وعلى كيفية إقبال الطلاب عليه وإليك هذا المنهج :

أولا : مواد خاصة ونقصد بالمواد الخاصة ، تلك المواد التي يختارها المدرس تحت التمرين لأنها تتناسب وميوله الخاصة ، واتجاهاته العقلية ، ومواد التخصص هذه سبق أن تخصص فيها المدرس وهي تمكنه من أن يقوم بتدريس مادة أو أكثر

من مواد المنهاج بالمدارس الثانوية ، فبعض الطلاب يتخصص في المواد الأدبية والبعض يتخصص في المواد العلمية .

٢ - علم الصحة والتربية البدنية : على الطالب أن يلم بمبادئ علم الصحة ، وأن يتمرّن تمريناً رياضياً خاصاً في الملعب ، وفي حمام السباحة ، ويجب الاعتناء بصحة الطالب العقلية والجسمية .

٣ - التفكير السليم والقدرة على التعبير باللغة القومية : على الطالب أن يتعلم اللغة القومية كوسيلة من وسائل التفكير والاتصال ، ويجب أن يتعود استعمالها في الكتابة ، والقراءة .

٤ - دراسات فلسفية : وهذه الدراسات يجب أن تشمل دراسة عامة للفلسفة بحيث تشمل دراسة الفلسفة الاجتماعية ، السياسية وفي ضوءها تدرس مبادئ الديمقراطية ويجب أيضاً أن تدرس فلسفة بعض مشاهير رجال التربية أمثال أفلاطون وروسو ، وديوى . . . إلخ .

٥ - دراسة نفسية الأطفال : وهذه الدراسة يجب أن تشمل الإلمام بمبادئ علم الحياة ، دراسة علم النفس بما في ذلك دراسة علم النفس التربوي وهذه الدراسة لا بد وأن تشمل « مشاهدة واقعية » لطفل أو مجموعة أطفال يمكن أن يقوم بها الطالب تحت التمرين ، إما في المدرسة أو في المنزل أو في ملاعب الأطفال ، أو في أندية الصبيان والبنات .

٦ - الدراسات الاجتماعية ! وهذه لا بد وأن تشمل دراسة الظروف الاجتماعية في الدولة ، ودراسة التربية كإحدى ميادين « الخدمات الاجتماعية » كما لا بد أن تشمل زيارات لعدة منشآت اجتماعية مختلفة ، ويجب أن تضم هذه الدراسات دراسة نظم التربية في بعض الممالك الأخرى مثل ألمانيا ، وإنجلترا ، والولايات المتحدة .

٧ - أصول التربية وطرق التدريس : وهذه تشمل النواحي الفنية للتربية وطرق التدريس : - أهداف التربية ، وظائف الأنواع المختلفة للمدارس ، تنظيم المدارس ، المنهج المدرسي ، قيمة المواد المختلفة ، وطرق تدريسها - التربية الصحية مظاهر النشاط المدرسي خارج جدران المدرسة ، العلاقة بين المنزل والمدرسة ، النظام ، إدارة الفصل ، سجل التلميذ ، التدريس لضعاف الأطفال ، الراديو ،

والسینما فی المدارس ، ومثل هذه الدراسات یجب أن ترتبط بالناحیة العملیة عن طریق الملاحظة ، والمشاهدة ، والإعداد فی المدارس ، وفی أندیة الأولاد والبنات ، وبالإضافة إلی هذه الدراسات یمكن أن یدرس المدرس تحت التمرین ، التریبة الفنية — بعض أنواع الهوایات — فلاحه البساتین .

تقویم الطلاب وتقديرهم

إذا أردنا أن نحصل علی أكبر فائدة ممكنة من منہاج تربوی كالسابق وصفه علینا أن نغیر طرق الامتحانات ، ففی كثير من الأحيان تفسد الامتحانات جهود الطلاب وتعجز عن أن تصل إلی أقصى ما یمكن أن تصل إلیه ، إن تقدير كفاية الطالب أمر ضروری ، ولكن الامتحانات تقیس قيمة الذاكرة أكثر مما تقیس قيمة الفهم .

علی أن قدرة الطالب علی التدريس یمكن قیاسها فی « الدروس العملیة » وهو درس یدرس فی حضرة الممتحن ، وهذا فی نظرنا امتحان لا یعبر عن الحقیقة فهی ظروف مصطنعة لدرس یقوم المدرس بتدريسه ، علی أن « رائد الطالب » فی التریبة العملیة لیدی من الفرص ما یمكنه زیارة طلابه أثناء العمل فی ظروف طبیعیة وهو وحده الذی یمكنه تقدير الطالب .

علی أن نفس المبدأ الذی به تقدر قيمة الطالب فی التریبة العملیة عن طریق الأستاذ الرائد یجب أن یطبق فی نواحي الإمتحانات الأخری ، فدراسة الطالب للطفل والطفولة یمكن قیاسها لا عن طریق ورقة امتحان فی علم النفس التربوی ، ولكن عن طریق عمل تقرير یذكر فیہ مشاهداته للأطفال إما داخل المدرسة أو خارجها كما أن كل تلمیذ یتمکن من أن یبحث مشكلة أو أكثر من مظاهر نمو الطفل مثل : النمو اللغوی عند الطفل ، أخطاء الأطفال فی الحساب ، میول الشباب لقضاء وقت الفراغ . فیجب أن یقدر الطالب علی مثل هذه الأعمال أو أن درجة الامتحان یجب أن تقیم وزناً لهذه النواحي . فتریبة الطالب یجب ألا تخضع للامتحان فمحسب .

وبالإضافة إلی ما سبق یجب أن تهتم معاهد إعداد المعلمین بإعداد المدرس

للإشراف على نواحي النشاط المدرسي خارج جدران الفصل فتسلحه بهواية يتخصص فيها ، فيجب أن يكون قادراً على رئاسة جماعة من الجماعات المدرسية المتعددة ، وعلى أن يكون حكماً في الألعاب ، وقائداً في المعسكرات ، والرحلات ومنظماً للحفلات ، وممثلاً إذا احتاج الأمر .

وخلاصة القول أننا إذا فهمنا إعداد المدرس بمعنى إمداده بالمادة التي يدرسها فإننا أدركنا العرض وأخطأنا الجوهر ، فلم يعد هدف المدرسة كما كان يفهمه المدرس والتلميذ وولى الأمر قديماً ؛ من حفظ المعلومات واستظهارها رجاء الحصول على وثيقة يعمل بها ليكسب عيشه ، فهذه النظرة ذاتية محدودة الأفق نظرة أنانية خطيرة . . . لأننا تجاهلنا واجباً مقدساً لا تحيا المجتمعات إلا في ظل الإيمان به ، وهو إخراج مواطنين صالحين . يقدسون واجبات الوطن ، فيسهون في رقيه وتقدمه كل قدر استطاعته .

وإذا كان هذا هو الهدف لا نجعل كل همنا تنفيذ المنهج الدراسي في حدوده الضيقة لأن الوطن يتطلب أناساً أصحاء عقلاً وجسماً وخلقاً ، يواجهون المشاكل بقوة متعددة ومهارات مختلفة فيستمتعون بحياتهم العملية ، ويحسنون القيام بما يسند إليهم من أعمال ، وهذا يتطلب أن تصاغ شخصية المدرس بحيث تكون متعددة الجوانب ليسير مطمئناً زعيماً وقائداً في مختلف نواحي النشاط .

فالمدرس هو الصانع الذي يكون للأمم عدتها البشرية ، وإذا كان الأب مسئولاً عن ابنه فالمدرس مسئول عن صحة الشعب العقلية والجسمية والروحية وإذا كان الأمر كما ذكرنا ، فلا تجدى العناية بالبرامج إلا إذا سبقتها عناية كبرى بالقائم على تنفيذها .

وجودة الخامات لا تفيد إلا بعقريّة الصانع . . . فهو الذي يصلح المعطل ويقوم المعوج . . . ولئن حرصنا على إخراج نماذج صالحة فلا أقل من أن نصلح هذا المخرج أولاً وهذا يسبقه حسن اختيار ذلك النوع من الطلاب المتقدمين للالتحاق بمعاهد المعلمين ، وقد طبق هذا الاختيار في مصر ؛ فتعقد معاهد المعلمين جلسات لاختبار شخصية الطالب من ناحية مظهره العام ، ومقدرته على التعبير بوضوح عما يريد التعبير عنه ، كما يلاحظ خلوه مما يثير سخريّة التلاميذ ، أو يقلل من قدرته

كقائد وزعيم لهم ، وتهتم هذه الاختبارات بمعرفة قدرة الطالب على ضبط النفس في المواقف الحرجة ، ومدى ما يتمتع به من بدهة تسعفه حتى لا يفلت منه الزمام كما تهتم بمدى إحاطته بأمور الحياة وأسرارها ، وقد سبق أن نهبنا في فصول سابقة إلى النزعة الاستقلالية التي تدفعه إلى الاعتماد النفسى ، فالتلاميذ ينظرون إلى الحياة بمنظار أستاذهم ، ولا تغفل المعاهد تمكن روح الديمقراطية فيمن تختاره من طلبتها حتى لا يشعر الطفل بالرهبة والخوف حينما يرى أستاذه .

وإذا كنا نهم بتوجيه التلميذ إلى حيث يمثل مواهبه وينمى استعداداته فعلياً ألا نهمل هذا الجانب فيمن نختاره مريباً للتلاميذ .

ولما كان الإيمان بالعمل والرضى به أساسين قويين في النجاح فلا أقل من أن نثبني في الطلاب مدى صدق هذا الإيمان وثباته في نفوسهم ، فالمدرس الذى يمتحن التدريس كحرفة لكسب العيش فقط قلما يمنح عمله الإخلاص كله وهذه ناحية حساسة فنحن نرى الكثيرين من المتقدمين لمهنة التدريس لا يدفعهم إليها سوى السعى إلى أى عمل ، فلو فتح لهم باب آخر لتركوا عملهم هذا غير ناظرين إليه وفوق كل ما تقدم . . . فالمدرس قدوة لتلاميذه عليه أن يكون جميل الفعل والقول ، حسن الخلق ، محباً للجماعة ، شقيقاً بمن يرعاهم .

ولو تحقق ما ذكرناه في المدرس لربى جيلاً نافعاً لبلاده ، محباً لوطنه ، يدفعه إلى الأمام ليسبق عجلة الزمن .

مراجع

الفصل الثالث عشر

1. Adams, John : The Teacher's Many Parts.
2. Adams J.E. & Taylor: An Introduction to Education and the Teaching Process.
3. Anderson, Earl W. and Morril : Do Yow Want to Teach.
4. Averill, L.A. : Mental Hygiene for the Classroom Teacher.
5. Baxter, Bernice : Teacher-Pupil Relationships.
6. Bossing Nelson L. : The Measurement of Teaching Efficiency.
7. Brubacker, A.R. : Teaching Profession and Practice.
8. Brubacher : A History of The Problems of Education.
9. Cooke, D.H. : Problems of the Teaching Personnel.
10. Porter, Martha P. : The Teacher in The New School.
11. Lowth, F.J. : What Makes a Successful Teacher.
12. Marsh, J.F. : The Teacher Outside the School.

الفهرس

الفصل الأول

أهداف التربية

صفحة	
١٣	أهداف تربوية تحفظية
١٤	التربية كإعداد للمواطن الصالح
١٧	التربية من أجل التطهير من أدران الرذيلة
١٨	تربية إنسانية للكنيسة ، والحكومة
١٩	المعرفة كهدف أسمى للتربية
٢٠	التهديب العقلي كهدف من أهداف التربية
٢٠	أهداف أرستقراطية ، وديمقراطية للتربية
٢١	التربية للنمو المتزن
٢٣	التربية لإعداد للحياة الكاملة
٢٤	النزعة العلمية التي سيطرت على الأهداف التربوية
٢٦	أهداف التربية التقدمية
٣١	الغرض الاجتماعي في التربية
٣٢	الكفاية الاجتماعية كهدف للتربية
٣٣	الغرض الفردي من التربية
٣٨	التربية الحديثة حركة تربوية تحاول التوفيق بين طرفين
٣٩	الاعتبارات السيكولوجية
٣٩	الاعتبارات الاجتماعية
٤١	مراجع الفصل الأول

الفصل الثاني

التربية بين البيت والمدرسة وبين الحياة

صفحة

٤٢	الانتقال من مرحلة التربية اللاشكلية إلى مرحلة التربية الشكلية
٤٣	العوامل التي ساعدت على الانتقال
٤٥	معنى المدرسة
٤٦	القيمة النسبية لكل من التربيين الشكلية وغير الشكلية
٤٩	التربية المنزلية في مختلف أطوارها التاريخية
٥٢	أهمية المنزل في العصر الحاضر
٥٥	الروابط الوالدية
٥٧	المدرسة ، والتقدم الاجتماعي
٥٩	أولاً - الاتجاه الاحتفاظي
٦٢	ثانياً - الاتجاه الابتكاري
٦٦	التربية الحديثة ، والحياة
٧٠	مراجع الفصل الثاني

الفصل الثالث

التربية بين عوامل الرخاء والشدّة

٧١	التربية بين عوامل الرخاء والشدّة الاقتصادية
٧٦	مصدر الثنائية بين العمل والفراغ في التربية والتعليم
٨٠	التغيرات التربوية التي نتجت عن الثورة الصناعية
٨٤	سيطرة تربية الطبقة المتوسطة
٩٣	مراجع الفصل الثالث

الفصل الرابع

التربية الحديثة بين المذاهب الفلسفية المختلفة

صفحة	
٩٤	الحركة الطبيعية
١٠٣	المثالية في التربية
١٠٧	الفلسفة البراجماتية أو العملية وأثرها في التربية الحديثة
١١١	الفلسفة والعلم في التربية
١١٧	مراجع الفصل الرابع

الفصل الخامس

الحركة العلمية وأثرها في التربية الحديثة

١١٨	أولاً : حركات إبتكارية في مجال الرياضة
١٢٠	الطباعة
١٢١	الفلك
١٢٢	العلوم الطبيعية
١٢٢	الجغرافيا
١٢٣	العلوم الطبيعية — وعلوم الحياة
١٢٣	العلاقة بين الرياضة والعلوم الطبيعية والفنون
١٢٥	مشكلة الملازمة بين الإنسان وبين البيئة
١٢٧	طبيعة الانتاج العقلي نحو العلوم
١٢٨	الأهمية التربوية للطريقة العلمية
١٣٠	مشكلة التربية كعلم
١٣٢	الحركة العلمية ، ومناهج الدراسة
١٣٢	بعض مصطلحات العلوم الطبيعية التي أثرت بدورها في التربية
١٣٣	مصطلحات العلوم البيولوجية التي أثرت بدورها في التربية

صفحة

١٣٤	مصطلحات من ميدان العلوم الاجتماعية أثرت بدورها في التربية
١٣٥	✓ حركة القياس وأثرها في الآراء الحديثة في التربية
١٣٨	دراسة الطفل
١٣٩	إعادة بناء المناهج الدراسية
١٤٣	مراجع الفصل الخامس

الفصل السادس

البيئة والوراثة وعلاقتهما بالتربية الحديثة

١٤٤	الوراثة
١٤٥	علاقة الوراثة بالبيئة
١٤٦	قوانين الوراثة
١٤٦	(أ) قانون الشبيه
١٥٠	(ب) قانون التنوعات
١٥١	(ح) نظرية — المندل
١٥٢	(د) دراسة التوائم
١٥٥	البيئة
١٥٨	البيئة الاجتماعية
١٦٢	مراجع الفصل السادس

الفصل السابع

الطفل ككائن حي نام

١٦٤	خصائص الطفل في مرحلة ما قبل دخول المدرسة
١٦٧	مرحلة الطفولة المتأخرة
١٧٠	مرحلة المراهقة والشباب

١٧٦	النمو الجسمي
١٧٩	نمو القدرة على ضبط العضلات
١٨٣	نمو الذكاء
١٨٩	نمو بعض القدرات العقلية الخاصة
١٩١	القدرة على الحكم
١٩٣	نمو الطفل الاجتماعي
١٩٦	النمو اللغوي عند الأطفال
١٩٨	نمو اللعب عند الأطفال
٢٠١	مراجع الفصل السابع

الفصل الثامن

طرق التدريس في التربية الحديثة

٢٠٢	ما المقصود بالطريقة
٢٠٢	أهمية الطريقة ووظيفتها
٢٠٧	لماذا كانت الطريقة الجيدة تستغل نشاط التلاميذ
٢١٠	تطور الطريقة في العصور الحديثة
٢١٠	(١) طريقة هربارت
٢١٢	(٢) طريقة النشاط الذاتي
٢١٣	(٣) أهمية التدريس بواسطة طريقة المشكلة
٢١٦	المميزات الأساسية للتفكير السليم
٢٢٢	طريقة المشروع
٢٢٣	طريقة الوحدة
٢٢٤	طريقة التدريس الجمعي
٢٢٨	طريقة المحادثة الجماعية
٢٣٢	مراجع الفصل الثامن

الفصل التاسع

الاتجاهات الحديثة في عمل المنهج الدراسي

صفحة

٢٣٣	نشأة المنهج التقليدي
٢٣٨	أثر المصحية في المنهج
٢٣٩	ظهور الحركة الإنسانية في المنهج
٢٤١	انحطاط المنهج الإنساني
٢٤٣	تعاريف المنهج في العصور الحديثة
٢٤٤	مجال المنهج
٢٤٦	العلاقة بين المنهج ، والتغير الاجتماعي
٢٤٧	بطء تقدم المنهج عن تقدم المتعلم
٢٥٠	الطريقة القديمة في عمل المنهج
٢٥٠	الطريقة الحديثة في عمل المنهج
٢٥٣	الغث والthin في المنهج
٢٥٤	عمل المنهج
٢٥٦	تنظيم المنهج
٢٦٢	عمل المنهج بطريقة الوحدات
٢٦٢	وحدات المادة ووحدات الخبرة
٢٦٦	نماذج الوحدات المختلفة
٢٦٨	مميزات وحدات العمل
٢٦٩	مراحل تدريس الوحدة
٢٧٥	مراجع الفصل التاسع

الفصل العاشر

التربية الحديثة في المدارس التقدمية

صفحة	
٢٧٦	العوامل التاريخية
٢٧٩	صبغ النظرية التربوية بالصبغة الحديثة
٢٩٠	المدارس التقدمية في مصر
٢٩٤	المبادئ الرئيسية التي تسير عليها المدارس التقدمية في مصر
٢٩٩	مبدأ الحكم الذاتي
٣٠٢	(أ) الأسرة والحكم الذاتي
٣٠٢	(ب) النشاط الرياضي المنظم لكل أسرة
٣٠٣	(ج) النشاط الرياضي الحر
٣٠٤	(د) النشاط الثقافي
٣٠٦	(هـ) النشاط الاجتماعي
٣٠٩	(و) مجلس إدارة الفصل
٣١١	(ز) النشاط العام في المدرسة النموذجية
٣١٢	نظرة عامة إلى المدرسة النموذجية
٣١٦	مراجع الفصل العاشر

الفصل الحادى عشر

مشكلة التوجيه التربوى

٣١٧	أهمية التوجيه المدرسى
٣٢١	عرض تاريخى لضرورة التوجيه التربوى
٣٣٣	الأهمية السيكولوجية لمشكلة التوجيه التربوى
٣٣٤	(أ) التوجيه وتقاليد الأسرة
٣٣٥	(ب) مصلحة المجتمع رهن احترام ميول الطفل

صفحة

٣٣٦	(ح)	اختلاف الميول بين الأطفال
٣٣٧	(د)	دور التربية وعلم النفس في الكشف عن مقومات الشخصية
٣٣٩	(هـ)	ملاحظة الفروق بين الطفولة والرجولة
٣٤٠	(و)	مشاكل في طريق التوجيه التربوي
٣٤١	(ز)	الاختيار الحر
٤٤٢	(ح)	تخصيص القدرات وظهور عناصر الشخصية
٣٤٣	(ط)	الامتحانات والتوجيه التربوي
٣٤٤	(ي)	كيف نوجه الطفل توجيهاً سليماً ؟
٣٤٥	(ك)	الطفل ، والمؤثرات المختلفة
٣٤٧		التغيرات المدرسية التي يتطلبها التوجيه المدرسي
٣٦٢		الطرق العملية لتحقيق التوجيه التربوي
٣٧٨		مراجع الفصل الحادى عشر

الفصل الثانى عشر

مشكلة تقييم عملية التعليم

٣٧٩		تقييم نتائج عملية التعليم
٣٨٠	(أ)	قياس قدرة التلميذ
٣٨١	(ب)	قياس مدى تحصيل التلاميذ
٣٨١	(جـ)	تشخيص مواطن الضعف فى التلميذ
٣٨٢	(د)	تشخيص نتائج عملية التعليم
٣٨٤	(هـ)	التوجيه إلى الدراسة المنتجة
٣٨٤	(و)	إيجاد الباعث أو الحافز
٣٨٥		أنواع طرق التقييم
٣٨٥	(أ)	الاختبارات الشفوية

٣٨٧	.	.	.	(ب) الاختبارات التقليدية أو اختبارات المقال
٣٨٩	.	.	.	(ح) التقارير ، والمناقشات والمذكرات
٣٨٩	.	.	.	(د) الاختبارات الموضوعية الحديثة
٤٠٧	.	.	.	أنواع الاختبارات الموضوعية
٤١٣	.	.	.	الاختبارات الذاتية
٤١٧	.	.	.	مراجع الفصل الثاني عشر

الفصل الثالث عشر

الإعداد الفنى للمدرسين

٤٢٣	.	.	.	بداية إعداد المدرسين لمستوى التعليم الأول والثانوى
٤٢٥	.	.	.	إعداد المدرسين فى ألمانيا
٤٢٧	.	.	.	مكانة المدرس وإعداده فى الولايات المتحدة
٤٢٩	.	.	.	نشأة مدارس المعلمين
٤٣١	.	.	.	إعداد المدرسين وتأهيلهم للمهنة
٤٣٢	.	.	.	الإعداد الحالى للمدرسين
٤٣٦	.	.	.	إعداد المدرسين وهم فى خدمة التدريس
٤٤٤	.	.	.	أهمية المدرس
٤٤٦	.	.	.	فلسفة المدرس
٤٤٩	.	.	.	صفات المدرس الجيد
٤٥٢	.	.	.	الإعداد العلمى للمدرس
٤٥٤	.	.	.	تقويم الطلاب وتقديرهم
٤٥٧	.	.	.	مراجع الفصل الثالث عشر

DATE DUE



~~عبد المجيد ، عبد العزيز~~
التربية وطرق التدريس

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023056

