

الدجيلي، حسن
أصول التربية القانونية

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01023162



أصول التربية الثانوية

373
D87u3A

محمد حسن الدين

طبعة ثالثة منقحة

حقوق الطبع محفوظة لوزارة المعارف

(كل نسخة ليست مختومة بختم وزارة المعارف تعتبر مزورة)

مقدمة

منذ ان عهد الى بتدريس موضوع « التعليم الثانوى » شعرت بحاجة طلبة دار المعلمين العالية الى كتاب يساعدهم على استيعاب بعض حقائق التربية الثانوية الحديثة واصولها ونظرياتها ؛ فعزمت على ان اضع بين ايديهم مدخلا يضم طائفة من الاسس التربوية والنفسية فى تربية المراهقين ، ومجموعة من الآراء والاتجاهات والاقتراحات فى ادارة المدرسة الثانوية وتنظيمها ، حتى اذا ألموا بها أو باكثرها درسوا مشاكل التعليم الثانوى فى ضوءها ، وفى ضوء التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى تمر بها ، واقترحوا وجوه الاصلاح على أسس صحيحة تستمد قوتها وحيويتها من نظريات علم النفس والتربية ، ومن تجارب الامم الناهضة التى سبقتنا فى ميدان التربية والتعليم كثيرا .

ومن أجل هذا رجعت الى أهم المراجع العربية والاجنبية ، واجتهدت ان أحصل على أحدث الكتب والتقارير التربوية ، وذكرتها بعد كل فصل أو موضوع تسهيلا للمراجعة ، واثبت كثيرا من المصطلحات التربوية والنفسية بغية تزويد القارئ بمجموعة غير قليلة منها ؛ حتى اذا رجع الى مصدر أجنبى أعانته هذه المصطلحات على دراسته ، واستشهدت بآراء بعض المشتغلين فى شئون التربية والتعليم فى بلادنا اعترافا بفضلهم وتقديرا لجهودهم ، واستعنت قبل كل شئ بأساطين التعليم الثانوى فى الولايات المتحدة ، وأخذت عنهم الشئ الكثير .

وتختلف هذه الطبعة عن غيرها من الطبعات السابقة . فقد أجريت فى أكثر فصولها تنقيحا أساسيا ، وحذفت القسم الثانى برمته ، وهو القسم الخاص بالتعليم الثانوى المقارن ، بعدما اخرجت الجزء الاول والثانى من كتاب « الدولة والتعليم » ، فكان هذا الكتاب الذى أقدمه مجهودا متواضعا الى طلابى وطالباتى واخوانى المدرسين عسى ان يجدوا فيه ما ينفعهم فى تأدية رسالتهم التربوية والوطنية والقومية وارجو ان اكون قد وفقت فى تأليفه ، وساهمت مساهمة فعلية فى تثبيت أصول فرع جديد من فروع التربية لم يسبقنى اليه أحد .

فهرست

صفحة

هدف التربية ووظيفتها

٣	..	..	من أهداف التربية المحافظة على تضامن المجتمع
٤	..	..	ومن أهداف التربية تكوين فرد اجتماعي
٥	..	..	هل الهدفان متنافران
٦	..	..	تأثير التربية دائما بظروف المجتمع ومعتقداته

التربية والفرد والمجتمع

٩	..	..	التربية من حيث هي وسيلة من وسائل نمو الفرد
١١	..	..	مؤسسات المجتمع والفرد بعضها مع بعض
١٦	..	..	التربية تستثمر الفرد والمؤسسات الاجتماعية
١٩	..	..	التربية وأهداف الدولة
٢٠	..	..	استنتاج

الدولة والتعليم

٢٨	..	..	..	تطور علاقة الفرد بالدولة
٣١	..	..	..	التربية في الدولة الكلية
٣٢	..	..	..	الدم والتراب والزعامة
٣٤	..	..	..	كل شيء للدولة
٣٥	..	..	..	النضال الثوري
٣٧	..	..	..	الكمالية

٤٢	..	..	..	التربية في الدولة الديمقراطية
٤٤	..	..	..	حرية التعليم واللامركزية
٤٨	..	..	..	الدولة والتعليم في العراق

أهداف التعليم الثانوي

٥٥	..	..	..	المدرسة الثانوية العراقية وأهدافها
٦٠	..	..	..	أولاً - تحقيق الكفاءة العلمية
٦١	..	..	..	ثانياً - تحقيق الكفاءة المهنية
٦٣	..	..	..	ثالثاً - تحقيق الكفاءة الاجتماعية
٦٥	..	..	..	رابعاً - تحقيق الكفاءة الوطنية والقومية

وظائف التعليم الثانوي

٧٠	..	..	..	..	أولاً - الوظيفة التكوينية
٧١	..	..	..	..	ثانياً - الوظيفة الانسجامية
٧٣	..	..	..	..	ثالثاً - الوظيفة التنويعية
٧٣	..	..	..	..	رابعاً - الوظيفة الاعدادية
٧٤	..	..	..	..	خامساً - الوظيفة الانتقائية
٧٦	..	..	..	..	سادساً - الوظيفة التشخيصية والتوجيهية

المراهقة

٨١	..	..	..	..	النمو الجسمي والفسلجي
٩٣	..	..	..	..	تطور القوة الجنسية
٩٧	..	..	..	..	بعض المضامين التربوية
٩٨	..	..	..	..	نظريات النمو البيولوجية
١٠٦	..	..	..	..	النمو العقلي

١٠٨	..	..	..	..	نظرية الشؤء الدورى
١١٠	..	..	..	..	نظرية الشؤء المتلازم
١١٣	..	..	..	..	تقويم نظريتى الشؤء
١١٥	..	..	..	..	نظرية الشؤء الوئاب
١١٧	..	..	..	..	نظرية الشؤء التدرىجى
١١٩	..	..	..	..	تقويم هاتين النظرىتين
١٢٢	..	..	..	..	مضامينهما التربوىة
١٢٥	..	..	..	..	النمو الانفعالى
١٣٠	..	..	..	..	النمو الاجتماعى
١٣٥	..	..	..	..	الطالب الجامع

مناهج الدراسة الثانوىة

١٤٣	..	..	..	..	مناهجنا الثانوىة
١٤٤	..	..	..	..	المبادئ العامة بتنظيم المناهج
١٥١	..	..	..	..	انتقال التدريب
١٥٩	..	..	..	..	المبادئ الخاصة بتنظيم المناهج
١٦٣	..	..	..	..	فلسفة المنهج
١٦٣	..	..	..	..	أنواع المناهج
١٦٥	..	..	..	..	الثوابت والمتغيرات
١٦٩	..	..	..	..	وضعنا فى العراق

المدرس الثانوى

١٧٧	..	..	..	..	صفات المدرس
١٧٨	..	..	..	..	أولا - الشخصية

١٧٩	..	..	..	..	ثانيا - الكفاءة المهنية ..
١٨٢	..	..	..	..	ثالثا - الثقافة العامة ..

من قضايا التعليم الثانوى

١٨٦	..	..	..	..	سياسة القبول ..
١٨٧	..	..	..	..	أنصار سياسة الباب المفتوح ..
١٩٠	..	..	..	..	أنصار سياسة الباب الموحد ..
١٩١	..	..	..	..	موقفنا فى العراق ..

السياسة والتعليم

١٩٤	..	..	..	..	أنصار التكيف الاجتماعى ..
١٩٧	..	..	..	..	انصار التبدل الاجتماعى ..
٢٠١	..	..	..	..	موقفنا ..
٢٠٦	..	..	..	..	الصراع بين القيم ..

التعليم الفنى والمهنى

٢١٢	..	..	..	..	مدارس العمل ..
٢١٣	..	..	..	..	تخليد الانقسام الاجتماعى ..
٢١٤	..	..	..	..	متى يبدأ التعليم المهنى ؟ ..
٢١٧	..	..	..	..	مشكلتنا فى العراق ..
٢٢١	..	..	..	..	تطورات جديدة ..

الضبط والانضباط

٢٢٣	..	..	..	..	أسباب المشاكل الضبطية ..
٢٢٦	..	..	..	..	تكوين العادات ..

٢٢٨	..	..	..	..	..	أنواع الضبط
٢٣٠	..	..	..	..	..	أنواع المشاكل الضبطية
٢٣٣	..	..	..	..	..	وسائل الضبط
٢٣٧	..	..	..	..	..	أنواع العقاب ونظرياته
٢٣٨	..	..	..	..	..	علم النفس القديم والعقاب
٢٣٩	..	..	..	..	..	العقاب وأنواعه
٢٤٣	..	..	..	..	..	نظريات العقاب
٢٤٥	..	..	..	..	..	أنواع العقوبات المدرسية
٢٥٥	..	..	..	..	..	متى تنزل العقوبة ؟
٢٥٦	..	..	..	..	..	المدرس المستجد

قياس نتائج التعليم

٢٦٠	..	..	..	..	..	أسباب النسيان
٢٦٣	..	..	..	..	..	أسباب اختبار الطلاب
٢٦٦	..	..	..	..	..	أنواع الاختبارات
٢٦٩	..	..	..	..	..	المقياس المئوي
٢٧٢	..	..	..	..	..	ضرورة وضع مقاييس دقيقة
٢٧٦	..	..	..	..	..	الاختبارات الموضوعية
٢٨١	..	..	..	..	..	المقياس النسبي
٢٨٢	..	..	..	..	..	المقياس الحرفي
٢٨٣	..	..	..	..	..	الدرجات
٢٨٥	..	..	..	..	..	الاختبارات المقننة
٢٨٧	..	..	..	..	..	الاختبارات العامة
٢٨٨	..	..	..	..	..	الاختبارات التشخيصية

٢٩٠	..	..	..	..	..	الاختبارات التمرينية
٢٩٠	..	..	..	..	..	قياس المواقف والصفات الاخلاقية

تصنيف الطلاب

٢٩٦	..	..	..	..	..	نظام الصفوف
٢٩٩	..	..	..	..	..	التصنيف المتجانس
٣٠٤	..	..	..	..	..	حقائق ونتائج
٣٠٥	..	..	..	..	..	الاعتراضات الموجهة نحو التصنيف المتجانس
٣٠٩	..	..	..	..	..	موقفنا من التصنيف
٣١١	..	..	..	..	..	الاذكاء والاغبياء
٣١٣	..	..	..	..	..	حجم الصف

اصلاح التعليم الثانوى

٣٢٢	..	..	..	..	..	المدرسة المتوسطة
٣٢٣	..	..	..	..	..	المدرسة الاعدادية
٣٢٤	..	..	..	..	..	تنظيم الدراسين
٣٢٧	..	..	..	..	..	تنويع الدراسة الاعدادية
٣٢٢	..	..	..	..	..	الامتحانات العامة
٣٣٣	..	..	..	..	..	تنظيم الفعاليات اللاصفية

هدف التربية ووظيفتها

تمهيد

كان الانسان الابتدائي يتعلم فنون الحياة ، ويمارس طقوسها الدينية والاجتماعية بالمحاكاة والتقليد تارة وبالمشاركة الفعلية تارة أخرى . فلم يعرف « التربية المدرسية » كما نعرفها اليوم ، ولم يصطلح طريقة خاصة لتعليم الاطفال . فقد كان الكبار يتعهدون صغارهم بالتهذيب ، كما تتعهد الحيوانات الاخرى صغارها بالتدريب ، فيلم الناشئون بطرائق العيش من صيد وقتال وزراعة ورعى وبناء ، ويتعلمون أساليب التفكير والتنظيم والاجتماع .

وقد اتخذت التربية - على مرور الزمن - صوراً شتى : فمن بساطة فى المادة والطريقة ، حينما كانت الحياة الانسانية ابتدائية لم تنهض عن المستوى الحيوانى كثيراً ، الى تعقيد فيهما يوم صارت الحياة الاجتماعية زاهرة بالخيرات والافكار . ولا شك أنه كلما ارتقى الانسان فى سلم المدنية ، وازداد تراثه الاجتماعى ، وامتدت طفولته « اتسعت الشقة بين كفايات الصغير وخبرته وبين مستوى البالغين وخبرتهم » وظهرت حاجته الى التدريب فى حياة الجماعة قبل المشاركة الفعلية . وهكذا نشأت مؤسسات خاصة هى المدارس ، ومواد خاصة هى الدروس ، تديرها فئة خاصة هم المدرسون^(١).

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية - تعريب الدكتور متى عقراوى
وزكريا ميخائيل ، صفحة ٨ ، لجنة التأليف والترجمة والنشر .
القاهرة ١٩٤٦ .

والتربية ، وأن كانت أشكالها ساذجة ، وطرقها عقيمة ، ومادتها محدودة من أقدم أعمال الانسان • وهى عامل مهم فى نشوء التراث الاجتماعى واخصابه وصيائمه ونقله من الكبار البالغين الى الصغار الناشئين « هذا النقل هو غاية التربية التى تهدف الى الابقاء على وحدة الحياة الاجتماعية وتواصلها ، وتزويد فى ثرائها وترفع من مستواها ، حتى يبدأ الجيل من حيث انتهى اليه سابقوه ، فيوفر على نفسه عناء البدء من جديد ، ويذهب مخلفا تراثه لمن بعده مع ما زاد هو عليه قليلا كان أو كثيرا »^(٢) . والعلم والتعليم طبيعى فى البشر كما يقول ابن خلدون •

وتمثل المدرسة الجانب الاعظم والاهم من « عملية التعليم المقصود » • وهى ملازمة للحياة ، ومتطورة عنها ، ولا ترتقى الا بها وهى ليست « حدثا جديدا » كما يقول الاستاذ موريسون H. C. Morrison ، « فجزورها تمتد بعيدا فى طبيعة الانسانية نفسها • اذ حالما ظهر على وجه الارض ، أثناء عملية التطور العضوى مخلوق قادر على تحسين ظروفه الحياتية واستخدم فى ذلك طريقة جديدة غير طريقة التكيف الجسمى البطيء ظهرت المدرسة ، فليست هذه القدرة الخاصة بالانسان عماد المدرسة وأساسها حسب ، وانما القدرة نفسها بأمس الحاجة الى المدرسة »^(٣) .

غير أن « التربية المدرسية » لم تنم بعيدة عن التطورات والانقلابات الاجتماعية بل سارت فى ركاب المدنية نفسها ، تسمو معها وتنحط • فحينما تقدمت المجتمعات الانسانية ، وتطورت المدرسة ، وتكونت مفاهيم ومعايير للحياة جديدة ظهرت مشاكل ونواقص كثيرة أدت كلها الى تبدل أهداف التربية ونظرياتها وطرائفها • فقد خضعت فى أوائل تطورها الى رجال الدين وأصبحت أهدافها دينية ، وانقلبت أيام الاغريق الى تربية مثالية ترمى الى

(٢) اسحاق رمزى : المدرسة والمجتمع ، صفحة ١٦ ، جماعة النشر

العلمى القاهرة مطبعة الاعتماد ، ١٩٤٥ •

(3) Purlon, W. H., Introduction to Education, p. 19.

« امداد الاطفال بالصحة والقوة والتناسق البدنى والروحي » ، وعادت واصبحت خلال القرون الوسطى دينية ، وتسלט عليها رجال الدين واستخدموها أداة « للتلقين » . وبانتشار « الدراسات الانسانية » وظهور « الروح العلمى » ازدادت المدارس ، وتنوعت وسرت فيها نزعة جديدة . وبظهور حركة الاصلاح الدينى ظهرت فكرة اعمام التعليم الابتدائى على أفراد الشعب كافة كما يستطيعون قراءة الكتب المقدسة . وبانتشار الفلسفة الديمقراطية ، من حيث هى أسلوب للحياة وطريقة فى الحكم ، صار التعليم حقاً من حقوق الافراد وواجباً من واجبات الدولة ، وأصبح من مستلزمات النظام الديمقراطى أن تهىء الحكومة الى الافراد نوعاً من التعليم الالزامى العام يتفق هو وحاجاتهم وميولهم وأولاعهم . هذا من الناحية الفلسفية ، أما من الناحية العملية فقد تطور مفهوم التربية حتى صارت العناية بالامور « العملية » Practical لا تقل عن العناية بالامور « الثقافية » Cultural .

ان تربية أى جيل من الاجيال تستلزم معرفة أمرين أساسيين : أهداف التربية العامة ونفسيات الناشئين ، وتقرر فلسفة التربية أهداف التربية العامة — هذه الفلسفة التى تستمد عناصرها وقوتها من طبيعة الحياة الاجتماعية المتبدلة كما يعبر عنها قادة التعليم ، وقادة الفكر ، وقادة السياسة . فما الاهداف التى تغياها التربية فى كل مجتمع من المجتمع الحديثة ؟

هل هى ولاء الفرد للمجتمع وخضوعه له وسيطرته عليه ، أم هى بلوغ السعادة الفردية عن طريق العيش الرضى ضمن مؤسسات اجتماعية متطورة نامية ، فلا هى تستبد به ولا هو يستبد بها ؟

من أهداف التربية المحافظة على تضامن المجتمع :

أدرك الافراد أن التربية لا تستهدف نقل التراث الاجتماعى من جيل الى جيل حسب ، بل تستهدف بقاء المجتمع نفسه والمحافظة على وحدته

وسلامته • فالفرد لا يستطيع أن يعيش الا اذا أخذ بأداب الهيئة الاجتماعية وآراءها وتقاليدها ، وقدم ولاء اليها • وقد خضع الفرد الى الهيئات الاجتماعية الابتدائية خضوعاً كلياً وكانت حياته رهن ارادتها ، ولم يكن بمقدوره أن يخرج عليها • وكانت السلامة الاجتماعية تتوقف على قيام الافراد بتلك الاعمال التى تضمن للجماعة بقاءها وصلاحها • فالآلهة الجديدة كانت تعد خطراً على حياة المجتمع • أما اليوم فان المجتمعات الحديثة لا تحسب الآراء الجديدة خطراً على حياة الجماعة ، وانما تحسب الخطر كل الخطر فى ابعاد الناس عنها • ولما كان الفرد مدينا الى المجتمع بأفكاره وعاداته ولغته وفنه وكل ما يملك من قوى مادية ومعنوية ، ولما كانت الروابط الاجتماعية متداخلة ، وما يؤثر فى طرف منها يؤثر فى الطرف الآخر ، ولما كان بقاء الانسان متوقفاً على استمرار المجتمع نفسه فقد اصبح لزماً على الفرد أن يخضع الى الكل الذى هو جزء منه ، وأن يتجنب الاخلال به • وهكذا أصبحت المحافظة على سلامة النظام الاجتماعى نفسه احدى أهداف التربية العامة •

ومن اهداف التربية تكوين فرد اجتماعى :

وبعد أن قطع الانسان أشواطاً بعيدة فى مضمار التقدم الاجتماعى وتماست الثقافات المختلفة بعضها مع بعض ، أدرك الفلاسفة أن هذا التقدم لم يأت الا بجهود الانسان المتواصلة وفعالياته الحرة ، وان استقرار المجتمع وبقائه يتوقفان على الاعتراف به من حيث هو تساج خاص وشخصية فذة مستقلة ، تستقر فيها امكانيات عظيمة • فكان من جراء هذا التفكير أن تحرر الفرد قليلا من سيطرة المجتمع عليه ، وشق التغير فى الافراد ضمن المجتمع الواحد طريقه ، وسار سيراً بطيئاً مليئاً بالتقلبات والتضحيات ، ومثقلاً بالريب والشكوك • ويظهر الديمقراطية ، أدرك الناس أن سلامة الهيئة الاجتماعية

لا تتوقف على تحكم المجتمع بالفرد ، تحكمًا مطلقًا ، بل على تكوين أفراد اجتماعيين يدركون مكانة الهيئة الاجتماعية في نفوسهم ويعرفون منزلتهم فيها . وطالبت الديمقراطية أن تكون تربية الافراد مبنية على المشاركة الاختيارية الارادية في حياة الجماعة لا على الانصياع الاعمى لمطالبها . ان الاعتراف بشخصية الفرد وتحرير عقله من سيطرة المجتمع عليه شيء لا بد منه في تقدم ذلك المجتمع من جهة ، وفي تنافسه مع هيئات اجتماعية أخرى من جهة ثانية . فلم يصبح المجتمع نقطة الابتداء والانهاء ، بل أصبح ذلك الوسط الذي يستطيع أن يدرك الانسان فيه نفسه ، وينال به حقوقه وتنمو شخصيته . فمن أهداف التربية اذن تنشئة أفراد اجتماعيين واعين ، يكونون أعضاء صالحين في مجتمع ديمقراطي حر .

هل الهدفان متنافران ؟

وكثيرا ما ينظر بعض الفلاسفة والمربين الى هذين الهدفين كما لو كانا متنافرين متناقضين ، مع العلم بأنهما ظاهرتان لمدلول واحد . وستناول في الفصل القابل دراسة هذين الهدفين من حيث ان كل واحد منهما يؤلف هدفا تربوياً مقصوداً ، ومن حيث ان كل واحد منهما ينافس الآخر في أهميته وأسبقيته في التفكير والوجود . وسنحاول كذلك أن نبين ان التربية :

(١) عامل مهم جدا - ان لم يكن الأهم - في نشوء المدينة وانتشارها ونقلها والحفاظ علىها . (٢) وعامل مهم كذلك في السمو بالافراد الى مستويات عالية من التفكير والمعرفة والعمل والسعادة . ولما كانت التربية تؤثر في كل من الفرد والمجموع هذا التأثير العظيم أصبحت العامل الاساسي في تقدم المجتمع واستقراره واستمراره .

تأثر التربية دائما بظروف المجتمع ومعتقداته :

ان أفكار العصر المادية والروحية ، وظروف المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية تؤثر كلها فى تفكير الانسان حينما يحاول تعيين أهداف التربية وتحديد وظيفتها الاساسية . ان مفهوم التربية يتطور بتطور المجتمعات وبتطور فلسفتها فى الحياة ، وبتطور طرائق التعليم وأهدافه . ولما كانت التربية تمس الحياة نفسها ، والحياة متعددة الجوانب ، متطورة نامية فينبغى أن تتبدل التربية فى مادتها وطريقتها وأهدافها ، أى يجب أن تتبدل تبعاً لتبدل فلسفة الامة فى الحياة . وليس ذلك معناه أن التربية يجب أن تسير وراء كل اتجاه اجتماعى يتمخض عنه العصر . فقد تكون بعض الاتجاهات عابرة ، أو جديتها ظروف خاصة ، وقد تكون بعضها خاطفة ، سببها اندفاعات آنية . فمن وظائف التربية أن تراقب سير التبدل الاجتماعى ، فتأخذ النافع الذى يواكب خصائصنا الاصلية ، وتلفظ الضار الذى يتنافى ومصلحتنا القومية ، وان تقوم بنقل التراث الاجتماعى بعد تهذيبه وزيادته . أما التمييز بين النافع والضار فينبغى ان يقوم على اختيار معايير اجتماعية جديدة تستمد التربية منها فلسفتها وأهدافها ، وبذلك نستطيع أن نعرف ما هو الشئ الضار وما هو الشئ النافع .

التربية والفرد والمجتمع

— 0 —

تولد معظم الحيوانات وهي مجهزة بعدة بايولوجية تحافظ بها على حياتها ، وترث طرقا غريزية تصرف بها أمورها وفق مقتضيات العيش ومستلزماته • وليس للتربية ، الا ما شذ ونذر ، مقام عندها • وحياتها خالية من التعقيد والابداع ، وطرائق عيشها الموروثة تتفق وطبيعة محيطها ، وتستثنى من ذلك بعض الحيوانات التي تهاجر في مواسم معينة من محيط الى آخر ، حيث يتعذر عليها أن تكيف نفسها لمحيطها ، أو تبدل فيه ، ان أى تبدل مفاجئ في محيطها يهلكها • واذا كانت هذه الحيوانات لا تستطيع أن تعد العدة للمفاجئات فهي لا تستطيع كذلك أن تستبق الحوادث ، وتتنبأ بالتبدلات التي قد تطرأ على محيطها •

ولكن ما ان ظهر على وجه البسيطة ، حيوان قادر على أن يبدل في محيطه ويغير فيه ، ويكشف ويخترع الا وتغير وجه الارض ، فقد استطاع هذا الحيوان أن يغالب قوى الطبيعة ، ويقارع الحيوانات الاخرى ، فتغلب على بعضها ، وحمى نفسه من البعض الآخر ، ودجن قسما منها ، ثم حرث وزرع ، وشيد الملاجئ • هذا الحيوان هو الانسان •

ثم ينطوى الزمن ويتدرج الانسان الابتدائي في مراتب المدنية والعمران ، ويتقدم تقدما عظيما في ميدان القتال والاقتصاد والسياسة والصحة والتجارة والعلم • فبعد أن كانت عدته الحربية الحجارة والهراوات أصبحت الرمح فالقوس والسهم والمنجنيق ، ثم البندقية والمدفع والطيارة والقواصة والقنبلة

الذرية والهيدروجينية • كل ذلك دفاعا عن نفسه وقهرا لاعدائه • وبعد أن كان السحر والدجل والرقى عماده في شفاء الامراض والعاهات أصبحت الادوية النباتية التي يستخلصها ويستقطرها من جذور النباتات والاعشاب والاوراد والازهار • ودرس خفايا الجسم الانساني واستحضر الامصال ، واكتشف البنسلين ، وسيطر على أكثر المكروبات وضبطها وجعل نفسه بعيدا عن خطرها ، فتحكم فيها بعد أن كانت متحكمة فيه • وتقدم في الزراعة تقدما رائعا ، فاستطاع أن يحتفظ بخصوبة أرضه باستعمال الاسمدة الكيماوية بعد أن كانت مهددة بالخراب والبوار والدمار ، وأن يحسن في متوجاته الزراعية ، واستطاع أن يستعمل الآلات الحديثة ويزيد في منتوجه ، ويزرع على مقياس واسع • أما في الناحية الاقتصادية فقد ترك نظام المقايضة ، واستعاض عنه بنظام البنوك والعملة - بالاعتمادات والقروض وغير ذلك من المعاملات المالية الكثيرة التي لا يفهمها الا عدد قليل جدا من الناس • وفي نظام الحكم ، تقدم فيه تقدما محسوسا ، فانتقل من « قانون الغابة » الى مقاييس جديدة عادلة في الحكم - فمن ادارة محلية قبلية بسيطة حيث يجتمع الناس بعضهم الى بعض يتبادلون الرأي ويتشاورون ، ويقلبون وجهات النظر الى حكم استبدادي مطلق ، الى نظام الاقطاع ، والى الملكية المحددة ثم أخيرا الى النظام البرلماني الديمقراطي •

ثم ان هذا الانسان لم يقف به الامر عند هذا الحد ، فقد أوجد طرقا سيطر بها على محيطه المفعم بالاهوال والمخاطر • فبنى السدود ، وضبط الانهار ، وشق الجداول ، واصطنع البحيرات • وشيد البيوت ، واكتشف النار التي استطاع بها أن يتغلب على تقلبات الجو وتناوب الفصول ، واختزن الطعام ، وسيطر على خطر المجاعات التي كانت تكتسح العالم •

وأهم من هذا كله : أوجد الانسان لنفسه عددا من المؤسسات التي لا تنحصر وظيفتها في زيادة تحسين المدنية حسب ، بل في تقدمها وتطورها

تطورا سريعا ، حتى لقد أصبحت هذه المؤسسات فى العصور المتأخرة أهم الوسائل فى انتشار المدنية ، منها : اللغة والارقام وطرق التفكير التى تقوم على الاستدلال من قياس وتحليل ، ومنها الأسرة ، والجماعة الاولى ، والدولة ، والدين ، والمدرسة ، والصناعة ، ونظم التبادل التجارى ، والموسيقى ، والتمثيل ، وعادات التمتع بأوقات الفراغ .

واتخذت المجتمعات الابتدائية الاحتفالات والطقوس والشعائر الدينية وسائل لنقل هذا التراث الاجتماعى بمعتقداته وفنونه ، أى بقسميه المادى والمعنوى ، بينما اتخذت المجتمعات الحديثة المدرسة وسيلة فى نقله من السلف الى الخلف (*) . اذ لم يعد هذا التراث الآن ساذجا بحيث يسهل نقله عن طريق الطقوس والشعائر كما كانت تفعل المجتمعات الابتدائية ، بل أصبح معقد التركيب .

ان اعداد أى جيل اعدادا يؤهله لان يفهم المجتمع الذى يعيش فيه ، ويتدرب على تلك القابليات التى تؤدى الى استقراره وسعادة أفراد شئان ضروريان لمصلحة ذلك المجتمع الذى يعود اليه ذلك التراث الاجتماعى من جهة ، ولمصلحة الافراد الذين يعيشون فيه من جهة ثانية . وكل مجتمع لا يستطيع أن ينقل مؤسساته وفنونه بالتربية الى الاجيال القادمة نقلا صحيحا يأخذ بالانحطاط ، والتدهور . فالتربية - والمدرسة أداتها - شئان أساسيان فى تقدم الانسان وفى تطور المدنية .

التربية من حيث هى وسيلة من وسائل نمو الفرد :

فاذا كانت غاية التربية تكيف الفرد لحياة الجماعة التى يعيش فيها فان هذه الغاية عريقة فى القدم . فقد سعت اليها المجتمعات الابتدائية وبلغتها وفرضت سيطرتها عليه . الا ان هذه السيطرة قد تحورت وتبدلت

(*) يقول المفكر الاجتماعى الفرنسى أميل دركهايم ان التربية هى التأثير الذى يجريه الجيل الراشد فى الجيل الناشئ .

لا سيما فى العصور الحديثة بعد أن تحرر الانسان من قيود كثيرة كانت مفروضة عليه ومن حدود كانت مرسومة اليه ، فأدى ذلك الى :

أولا - ان المجتمع القديم الثابت الذى ضمن سلامة الفرد قد حل محله مجتمع حركى متبدل من احدى خصائصه التغير والتنوع والامتداد .
ثانيا - ان الانسان قد صار ملما بطريقة نشوء المؤسسات الاجتماعية التى يعيش فيها ، وعارفا بطريقة تطورها ، واستطاع أن يكيف قديمها ، ويجرب جديدها ، وأدرك أن هذه المؤسسات ليست ثابتة ولا نهائية وانما هى - وكما كانت - عرضة للتبدل كلما دعت الظروف والاحوال . ان هذه النظرة الجديدة الى المؤسسات الاجتماعية قد غيرت علاقة الانسان بها .

ثالثا - أدرك الفكر الانسانى قيمة الفرد ، وخصها بنصيب وافر من الاجلال والاحترام ، وتوصل - رويدا رويدا - الى أن الافراد يختلفون فى قابلياتهم واستعدادهم ، وأن من حقهم جميعا أن يتمتعوا بنعم المدنية ولذائذها .

رابعا - أدرك الانسان بعد ذلك أن هذه المدنية التى أنشأها وأثرها وحافظ عليها لا تدوم الا اذا اشترك فى تكوينها جميع الافراد وتفهموها .
واذا ما درسنا التاريخ وجدنا أن مدنات قديمة ، كمدنية بابل ونيوى وأور ، ومدنية الرومان واليونان والعرب ، قد قامت واندثرت لانها كانت جميعا من صنع أفراد قليلين أو من طبقات عليا معينة لا من صنع أفراد الامة .
ان رفع الافراد جميعا الى مستويات عالية يستطيعون أن يفهموا منها مؤسساتهم التى ينتمون اليها ويعيشون فيها ، ويدركون قيمة الانسان من حيث هو شخصية مستقلة - هو الضمان الوحيد لاستقرار المجتمع وسلامته . فمن احدى غايات التربية تنشئة الفرد وتنمية قدراته وقابلياته . وكثيرا ما يقارن بعض الباحثين هذه الغاية (الفرد) مع الغاية الاولى (المجتمع) ويحسبها

غاييتين متنافرتين ، حتى لقد ترك بعضهم انطبعا ان مؤسسات المجتمع تتعارض
فى طبيعتها مع وجود الفرد .

مؤسسات المجتمع والفرد بعضها مع بعض :

ليس البحث فى علاقة الفرد بالمجتمع شيئا جديدا ، وانما هو بحث
قديم قد كثر الجدل فيه ، وأصبح منذ أيام جان جاك روسو وهرবারث سبنسر
قضية جدلية واضحة الرسوم . وازداد الجدل شدة ، وانكشفت القضية
انكشافا عظيما حينما ظهرت الديمقراطية من حيث هى نظرية فى الحكم
وطريقة فى العيش . ولا نغالى اذا قلنا ان الديمقراطية لم تأت الا نتيجة
طبيعية لادراك قيمة الفرد فى حياة المجموع . فهى وليدة الفرد وليست
والده . لقد أخذ جماعة من المفكرين يكتبون عن مواطن الضعف فى
النظام الديمقراطى أكثر مما يكتبون عن مواطن القوة فيه . ويهتمونه
بالعجز والتقصير دون أن يقارنوه مع الانظمة الاخرى ، ويقولون : ان
« الرجل الاعتيادى » لا يستطيع فى النظام الديمقراطى أن يصل الى مرحلة
من المعرفة والادراك بحيث يكون بمقدوره ان يفهم المدنية التى يعيش فيها ،
والمجتمع الذى هو منه واليه ، ويرون أن سلامة المجتمع تتطلب من الفرد
اطاعة عمياء لطائفة من العادات والتقاليد والافكار والمواقف والنظم والقوانين .
ويعتقدون أن تقدم الفرد يتوقف على التصاقه بالمجتمع ، وانصياعه اليه
وانغماسه فيه .

ويؤمن أنصار الديمقراطية بالنظام الديمقراطى ايمانا عظيما ، ويعدونه
نظاما تفرضه طبيعة الحياة نفسها ، ويساير النفس الانسانية ذاتها ، وهم
يحاولون دائما وأبدا أن يزيدوا قوته وينقصوا من ضعفه ضعفا ، أى
أنهم يرون محاسنه فيعتززون بها ، ويلمسون مساوئه فيعملون على ازالتها .
وهم بعد هذا كله يرون ما يأتى :

أولاً- انه من المحتمل أن يستغل الانسان أخاه الانسان فى ظل نظام كهذا ، فيتمتع بخيرات المجتمع أفراد معدودون ، ويحرم منها أفراد كثيرون . فتسعد الاقلية وتشقى الاكثرية •

ثانياً - ويرون الى جانب هذا أن الاحداث التاريخية قد برهنت على أن الفشل الذريع الذى لحق بالمدينيات القديمة يرجع الى أنها كانت من صنع أفراد قلائق • أما ابناء الشعب فقد كانوا مستقلين ومسخرين ، فى حين أن السلامة الاجتماعية أو الاستقرار العظيم الذى تتمتع به المدينيات الحديثة ، قد حدث بعد أن اشترك جميع الافراد اشتراكا واعيا فيها • « ومنشأ السلامة الاجتماعية - فى وضع كهذا - يتوقف على تربية أفراد أذكياء ، يفهمون مؤسساتهم فيعرفون مواطن القوة والضعف فيها ، ويتلمسون مواضع التطور وسير التقدم ، ويطالبون أن توزع عوائد المدنية بين الناس توزيعا عادلا » (1) •

فإذا كانت النظرية الديمقراطية واقعة بين عاملى الجذب والدفع ، وبين الخصوم والانصار ، فما النظرية المقبولة التى يستمد التعليم منها أهدافه العامة ؟ انها لا شك تلك النظرية التى تأخذ بالفرد وتستفيد منه ، وتميل الى المجتمع وتستند اليه ، فيصبح كل واحد منها مكملا الى الثانى • ويميل أكثر علماء التربية المعروفين اليوم هذا الميل أيضا ، الا أن بعضهم قد يؤكد على الفرد أكثر مما يؤكد على المجتمع ، وبالعكس • ففى الولايات المتحدة الامريكية مثلا نجد أن الاستاذ جد C. H. Judd فى كتابه « علم نفس المؤسسات الاجتماعية » The Psychology of Social Institutions يرى أن المؤسسات الاجتماعية سابقة وان الفرد لاحق ، وهى الاهم وهو المهم ، بينما يؤكد الفيلسوف المشهور جون ديوى John Dewey على الفرد أكثر مما يؤكد على المؤسسات الاجتماعية ، ويحسبه البداية والنهاية فى سلسلة التطور

(1) Burton, W., Introduction to Ed., p. 25.

اهمية مؤسسات المجتمع :

من المعروف ان الانسان الحالى لا يختلف فى خصائصه البايولوجية عن الانسان القديم الذى عاش قبل ستة آلاف أو ثمانية آلاف سنة ، ولعله لم يتبدل منذ ذلك الحين . ولكنه يختلف عنه فى شىء واحد ، وهو انه قد بلغ طوال هذه المدة ، وخاصة فى القرون المتأخرة ، مرحلة تفوق حد الخيال فى تحسين قابليته على تكيف نفسه الى محيطه وسيطرته عليه ، وذلك بدراسته لقوانين الكون ، واستفادته من خيرات الارض وكنوزها ، واحتفاظه بهذا التراث الاجتماعى العظيم الذى استطاع أن ينقله من السلف الى الخلف ويزيد فيه . ان تكيف الانسان وفق محيطه شىء غير موروث ، أى انه لا يتم بانكشاف قوى الانسان الفطرية ، بل تحدث عملية التكيف بمعرفة طبيعة المجتمع من حيث هو مجتمع منظم ، يتكون من مؤسسات اجتماعية متطورة نامية .

والفرد لا يولد « انسانا » Human وانما يصبح كذلك حينما يعيش مع غيره ، ويكيف نفسه الى مجتمعه والى أفراد ذلك المجتمع . واذا ما فشل بقى انسانا غير متمدن ، ويصبح - فى الاعم الاغلب - فردا متوحشا بعيدا عن الانسان وقريبا الى الحيوان .

اهمية الفرد :

ولم تظهر أهمية الفرد فى تاريخ الفكر البشرى والاحتمالات الموجودة فيه الا بصورة بطيئة جدا ؛ لان المجتمعات الابتدائية الاولى كانت « غير مستقرة » ينقصها الانسجام ويعوزها التضامن ، فلم تسمح بالتغير Variation فى طرائق عيشها وأساليب تفكيرها . فقد كان محضورا على الفرد ، كما

بينا ، أن « يخرج » على ما اصطلحت عليه الجماعة من مأثور ومألوف • فإن فعل ذلك فجزاؤه الموت أو النفي أو التمثيل • ويعود هذا التأخر في دراسة طبيعة الانسان الى الخطوات الاولى التى قام بها بعض علماء النفس الاقدمين ، والى الآراء النفسية المغلوطة التى شاعت واستمرت وأثرت فى تفكير الانسان • فقد افترض هؤلاء أن طبيعة الانسان الاصلية تتجلى فى سلوكه الفطرى Unlearned Behaviour • واذا ما بحثوا فى مكونات هذا السلوك ومقوماته استطاعوا أن يتبأوا بأعماله • أضف الى ذلك أن هذا السلوك الفطرى الذى اعتبروه مفتاح الطبيعة الانسانية لم يعرفوا عنه الا شيئا قليلا ، فحللوا طبيعة الانسان الاصلية الى افعال منعكسة والى غرائز وحوافز Motives موروثه والى ميول وغير ذلك وفسروا بها سلوكه ، وقالوا انه اذا ما نمت « ميول غريزية » مرغوب فيها وزمت ميول غريزية مرغوب عنها استطعنا أن نربى فردا قادرا على أن يكيف نفسه وفق مجتمعه • وعلى هذا الاساس تقوم كتابات العالم النفسانى البريطانى وليم مكدو كل William McDougall والعالم النفسانى الأمريكى ثورندايك E. L. Thorndike غير ان دراسات بعض علماء الانسان والاجتماع وعلماء النفس الاجتماعى قد دلت « دلالة واضحة على ان جميع ما كنا نعزوه الى طبيعة الانسان الاصلية ينبغى أن نعزوه الآن الى تأثير التنظيمات الاجتماعية فيه »^(١) • ويعتقد آخرون أن الانسان مخلوق تاريخى كما هو مخلوق بايولوجى • فهذا برنارد L. L. Bernard العالم الاجتماعى الأمريكى يقول فى كتابه « الغريزة »^(٢) Instinct ان كل غريزة من غرائز الانسان لا تستطيع أن تفسر لنا الشكل الذى تتخذه أية مؤسسة اجتماعية تفسيرا

(1) Rugg, H., Readings in the Foundations of Education, p. 144, Vol. I Bureau, of Publication, Teachers, College, Columbia University, New York, 1941.

(2) Woodworth, R. S., Contemporary Schools of Psychology, p. 205-10, Second Edition, London, 1937.

كافيا • وبينما هو يعترف بالوجود الاستمراري لعدد من الانماط الاجتماعية العامة في مجتمعات انسانية كثيرة فانه يرى أن سبب ذلك يعود الى التشابه الكبير في الظروف والاحوال التي أوجدتها لا الى طبيعة انسانية ثابتة موروثة • وهذا جون ديوى يقول فى كتابه « طبيعة الانسان وسلوكه » : Humman Nature and Conduct ان المجتمع يلعب دورا عظيما فى تكوين ضمير الفرد وذكائه تكوينا خاصا • أما كارل منهيم Karl Manheim فانه يقرر فى كتابه « الانسان والمجتمع » Man and Society ان علم النفس الذى يحاول أن يدرس الفرد بمعزل عن مجتمعه علم يبحث فى عالم المجردات لافى عالم المحسوسات •

ان نظرة هؤلاء العلماء الى طبيعة الانسان الاصلية، أكثر فائدة من غيرها ، لانها تدرس سلوك الانسان لا فى حدود « الطبع » Nature وحده بل فى ضوء الاستجابات المكتسبة العامة أى فى حدود « التطبع » ، مما يدفعنا الى أن نوجه باهتمامنا الى دراسة مؤسسات الانسان الاجتماعية دراسة واسعة • ويعمل علماء الاجتماع وعلماء النفس على تفهم اسرار الطبيعة الانسانية على هذا السياق ، مقتفين هذا الاثر • فالفرد ينصاع الى افكار مجتمعه والى طرائق العيش فيه ، فيتمثله ويتمثل به لا كراهية بل بالتعليم ، فتتمو شخصيته ، ويسبغ عليه المجتمع قدرات انسانية عظيمة لا يستطيع أن يحصل عليها لو ترك وشأنه • ان كلا من جون ديوى الفيلسوف المربى ومكايفر McIver العالم الاجتماعى يؤكدان أهمية الاتصال والترابط فى تكوين شخصية الفرد •

وهكذا ظهرت أفكار جديدة عن طبيعة الانسان الاصلية فاتضح (١) ان الطفل يختلف عن الراشد ويجب أن يعامل كذلك ، (٢) وان الاطفال يمرون جميعا فى مراحل من النمو طويلة حتى يصلوا دور الرشد ، وان أهمية هذه المراحل لا تقل عن أهمية النتائج المترتبة عليها • وقد أدت الابحاث

العلمية عن نضج الجملة العصبية الى وضع نظريات عن نشوء الفرد ونموه تستند الى أسس موضوعية ، وقادت العلماء الى دراسة الالواع والحوافز Motives ، والى دراسة الفرد فى أوضاع حقيقية وفى مستويات مختلفة حتى يتسنى له أن « يعبر » عن نفسه تعبيرا تكشف به « طبيعته » ، وهذا ما قام به رجال التربية وعلماء النفس الذين لم يجعلوا « القوى الموروثة » عماد التربية ، بل جعلوا عمادها « انكشاف القوى الفطرية » وتفجير قابليات الافراد •

التربية تستثمر الفرد والمؤسسات الاجتماعية :

والخلاصة ان الفرد يحتاج مؤسساته الاجتماعية ليتمتع بالاستقرار والحياة ، وان المجتمع يحتاج الفرد الذكى المثقف والحر المبدع ليتقدم ويتطور • فعلى الفرد أن يكيف نفسه الى المجتمع حتى يصبح « انساناً » ، وعلى المجتمع أن يكيف نفسه الى الفرد حتى يتجنب الجمود أو الثورة أو الموت • زد على ذلك ، ان المؤسسات الاجتماعية تتكون وتنمو ان استجابت لافرادها المبدعين الذين « يستجيبون » الى الحالات الجديدة • هذا من جهة ، أما من الجهة الثانية فان الحرية شىء نسبى ، والمؤسسات الاجتماعية تستطيع أن تخنق الحرية وتقضى على الفرد ان أرادت ، كما انها السبيل الوحيد للتعبير عنها • وكما ان الافراد الاحرار يستطيعون أن يقوضوا أركان المجتمع فانهم وحدهم يستطيعون أن يدفعوا به فى مجالى التقدم والرقى •

ان سلوك الانسان فى المجتمع يتأرجح بين قطبين متباعين ولكنهما متلازمان : الفرد والمؤسسات الاجتماعية • ويتصور اللورد مولتن (١) Lord Moulton أن سلوك الانسان يخضع الى ثلاث حالات : أولها - القانون الوضعى وثانيها - الانتخاب الحر وثالثهما - اطاعة اللامفروض • فالمجتمع -

(1) Burton, W., Introduction to Education, p. 25.

ضماناً لمصلحته - يشرع عدداً من القوانين الوضعية ، ويقيم بعض المؤسسات الاجتماعية ، ويطلب من أفراد ذلك المجتمع أن يتنازلوا مجتمعين عن بعض حرياتهم الشخصية ليحافظوا بها على سلامة المجتمع الذى يعيشون فيه ، فيحرم القتل والسرقة ، والسلب وقطع الطرق مثلاً ويفرض أرادته على كل فرد مهما كانت منزلته . ولكن المجتمع لا يفرض أرادته الاجتماعية على جميع الأفراد وفى مختلف الأحوال والظروف بل يتركهم أحراراً أحياناً ، فالمجتمع مثلاً لا يطلب من الفرد أن يؤمن بهذا الدين أو ينصوئ تحت لواء هذا المذهب ، ولا يتدخل فى انتخاب شريكه حياته ، ولا فى حله أو ترحاله ، ولا فى انتقاء مهنته . بل يترك له الخيار ، يؤمن بما يريد ، ويتزوج من يشاء ، ويسير انى شاء ، ويتخذ لنفسه أية مهنة ترتضيها نفسه وتستجيب لها رغبته . وفى ذلك مجال للإبداع واخصاب للفردية .

وأهم من اطاعة المفروض والانتخاب والحر اطاعة الا مفروض . فلا داب العامة التى يتحلّى بها الانسان ، والتقاليد التى يخضع لسلطانها بالانضباط لا بالضبط وبالاختيار لا بالاجبار وبعامل ذاتى لا خارجى ، وبرغبة لا رهبة تدل على درجة نضج الفرد من حيث هو عضو فى مجتمع حركى . فينبغى على التربية اذن أن تعرف الفرد بالقوانين الوضعية وتدله على صلاحها ، وأن تدربه على الانتخاب الحر المعقول وترشده ، وأن تعدّه - فوق هذا كله - الى اطاعة كثير من المقاييس التى لم تفرض عليه . وعليه أن يفعل ذلك لا قسراً بل ادراكاً لاهميتها . وهكذا تصبح الفردية والضبط الاجتماعى شيئين ضروريين .

الطريقة تزيد فى تعقيد العلاقة :

وقد أصبحت علاقة الفرد الحقيقية بالمجتمع علاقة غامضة ، نظراً لاختلاف نظرة العلماء الى الفرد من جهة ونظراً للاختلاف الحاصل حول الطرق التى يجب أن يستعملها المربون فى جعل الفرد يشعر شعوراً اجتماعياً

لا فردياً من جهة ثانية • فالتطرفون مثلاً لا يترددون من فرض المؤسسات الاجتماعية عليه لانها تمثل فى زعمهم تراث اجيال عدة مرت كلها فى مراحل طويلة من التطور ، ولان بقاءها خلال هذه القرون العديدة دليل قاطع على فائدتها وقيمتها ، ولانها تضمن للمجتمع الاستقرار والاستمرار • وعلى الفرد أن يفهمها جيداً ويكون ملماً بها • ولكن ليس من الضروري ان يصبح الفرد اجتماعياً بفرض هذه المؤسسات عليه فقط • نحن لا نستطيع أن ننكر مدى تأثير انفعالات الانسان وبواعثه وطرائق استجابته ومواقفه فيه • فحينما تفرض مؤسسات المجتمع عليه فرضاً فلا بد وانه يظهر بمظهرين : فهو أما أن يثور عليها أو لا يكثر بها ، شأنه فى ذلك شأن المتفرج •

أما من الناحية الثانية فهناك المتطرفون الذين يريدون أن يمنحوا الفرد حرية تامة تساعده على اكتشاف أسباب المدنية وتمحيص مؤسساتها ، وأخذ ما يراه ملائماً منها ، ونبذ ما يحسبه ضاراً فيها ، محكماً فى ذلك عقله أو خياله أو اولاعه • ولا يخفى أن هذه الحرية الفردية المطلقة قد تجلب للمجتمع نوائب ومصائب لا قبل له بتحملها • وكما ان « فرض » المؤسسات على الفرد فرضاً لا طراوة فيه ولا لين يؤدي الى مخاطر وأهوال اجتماعية كثيرة ، فمن المحتمل جداً أن تلقى المؤسسات الاجتماعية حتفها تحت ظل الحرية الفردية المطلقة • ثم ان المؤسسات الاجتماعية التى مرت فى مراحل متعددة من التطور ، والتى قد ذهب ضحيتها آلاف من الناس ، واجتذت فى سبيلها رؤوس وسملت عيون واقتطعت ألسنة ليست لعبة بيد الافراد يمحسونها ويعيدون النظر فيها متى شأوا •

ومما لا شك فيه ان الافراد يجب أن « يخضعوا » الى بعض المؤسسات الاجتماعية أن أرادوا أن يكونوا أناساً متمدينين ولكن ليس عليهم أن يمتلكوا كل الامثال ولا أن يخضعوا كل الخضوع ، بل يستطيعون أن يحكموا فى ذلك عقولهم ويستشيروا ارادتهم وعواطفهم • فنحن نحتاج الى الحرية كما

نحتاج الى الضبط • وتظهر قابلية الفرد على الانضباط حينما يثابر على عمله ،
وبذل جهوداً مستمرة فيه ويبلغ هدفه بحماس وبشوق ، دون أن يستجيب
الى أولاع آنية تستحبه أن يختار طريقاً غير طريقه • ومتى ما وصل الانسان الى
هذه المرحلة من التربية والتعليم فان هذا الامتثال الشعورى والارادى سيساعده
على حل بعض مشاكله العسيرة ، واكتساب مقاييس ومثل اجتماعية جديدة •
ولا حاجة الى القول بان هذه المقاييس لا يحصل عليها الفرد الا اذا رغب
فيها وأحبها •

وينبغى ان يتمتع الفرد بحرية التعبير عن آرائه ومعتقداته ، وأن ينقد
مؤسساته ويمحصها ويقترح أفكاراً جديدة غير التى يجلبها الصف اليه أو
يحاول أن يفرضها عليه ، على أن تكون هذه الحرية الفردية قائمة على الادراك
والتمييز لا على الجهل والنزوات الطائشة والأهواء العاصفة • ويتطلب ذلك
أن نبحت فى المؤسسات الاجتماعية وتاريخها بحثنا علمياً منطقياً ، وأن تكون
دراسة التاريخ قائمة على دراسة تقدم الانسان وتراكم تراثه الاجتماعى العظيم
لا على المعارك والمواقع والرجال العسكريين •

التربية واهداف الدولة :

ومن الخدمات الخاصة التى تنهض بها التربية والتى تتعلق بالنقطتين
الرئيسيتين الاتفتى الذكر هو الدور الذى تستطيع أن تقوم به فى تحقيق
اهداف الدولة السياسية • ولقد أدرك نفر من الملوك والديكتاتوريين
والسياسين، كما أدرك قبلهم الاثينيون والاسبارطيون ، - أهمية التربية الكبرى
فى تحقيق ما تصبو اليه الدولة من أهداف سياسية ومثل اجتماعية ، أمثال
شارلمان ونابليون وبسمارك وفيشته وستالين وهتلر • فقد أدرك شارلمان أن
نظاماً تعليمياً عاماً مجانياً عامل اساسى فى ضمان وحدة امبراطوريته ، وأن
أهمية هذا العامل لا تختلف عن أهمية أى عامل آخر فى تدعيم سلطانه

وثبتت امبراطوريته • فلا الجندي ، ولا الجيش وحده يكونان خطوطا دفاعية رئيسية ، وانما المدرس والكتاب •

وستكلم فى الفصل القادم كيف تستطيع الدولة أن تحقق أهدافها عن طريق التربية والتعليم ، وتنشئ أمة موحدة منسجمة ان كانت متفرقة متنافرة • ولعل ما فعلته المانية فى تأريخها القديم والحديث وما فعلته روسية أحسن مثال على ما للتربية من تأثير فى كيان المجتمع وقدرة على تحقيق أغراض الدولة •

استنتاج

ان كثيراً من قادة الرأى فى البلاد العربية والاقطار الاوربية يتكلم عن « سقوط المدنية » الغربية وتدهورها ، ويذهب فى ذلك بعيدا حتى يصل حدود التشاؤم • والحقيقة ان المدنية لا تسقط الا اذا فشلت فى توليد نفسها ؛ ومن أهم أدوات التوليد المدرسة • واذا ألقينا نظرة فاحصة على التاريخ وجدنا أن استقرار كل مجتمع يتوقف على مدى انتشار التعليم والفنون أو المهارات العامة فيه وقابلية أفراده على التكيف الاجتماعى • ومما يسترعى الانتباه ان الثورات السياسية والنظم الدكتاتورية لم تحدث الا فى تلك الاقطار الاوربية والاسيوية التى لم يحظ ابناءؤها الا بقسط ضئيل جدا من التعليم العام ، كاسبانية وروسية واليونان وايطاليا • بينما نجد أن هذه الانقلابات والثورات لم تظهر فى الولايات المتحدة الامريكية أو بريطانيا ، ولا فى سويسرة والنرويج والسويد والدانيمارك مثلاً ، حيث يتمتع ابناءؤها فى فرص تربوية مجانية كبيرة •

وحينما يحاول مجتمع ما ، أو دولة أن تؤسس لها كيانا اجتماعياً مستقراً ومتزناً يستطيع أن يتمتع فيه الافراد « بالحياة الطيبة » فلا بد من ادراك ثلاثة عناصر : التراث الاجتماعى ، والفرد ، والنظام التربوى • واذا ما أردنا أن نستعمل هذا النظام التربوى ونجعله أداة للتقريب بين الفرد والمجتمع ينتصب

أماننا سؤال واحد مهم يتعلق فى السياسة العامة أو الخطة العملية التى يجب أن نسير عليها • ونستطيع أن نجيب عن هذا السؤال بما يأتى :

١ - نستطيع أن نربى كل جيل تربية تجعله يتم النقص الموجود فى نظامه الاجتماعى الحاضر ويحافظ عليه •

٢ - ونستطيع كذلك أن نربى كل جيل على أن يعمل جاهداً فى سبيل تأسيس نظام اجتماعى جديد وفق خطة جديدة •

٣ - ونستطيع أن نربى كل جيل تربية فردية حرة ، مراعين فى ذلك القابليات والاولاع الخاصة ، تاركين قضية تطور النظام الاجتماعى الى هؤلاء الأفراد الذين سيتمتعون بهذه التربية الحرة •

ان وضع السياسة التربوية العامة وتطبيقها لا يتوقفان على أمانى الامة وآمالها حسب ، بل على واقع الحياة فيها • ان التربية تتصل اتصالاً وثيقاً بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للامة ، وان اختيار أية سياسة تربوية لا تتأثر فى ذلك الشئ المرغوب فيه من ناحية فلسفية حسب ، وانما تتأثر بمرحلة التطور الاجتماعى التى يمر بها ذلك المجتمع •

واذا ما أمعنا النظر ملياً فى السياسات التربوية الثلاثة التى ذكرناها آنفاً نجد أن السياسة الاولى « محافظة » تحاول أن تخلد « الوضع القائم » وتستصغر قيمة الفرد ، والثانية سياسة مثالية تستهدف تحسين الوضع القائم ، والثالثة راديكالية ترمى الى تعظيم الفرد وتقديس شخصيته ، وتحاول أن تخضع المؤسسات الاجتماعية التى يعيش فيها لارادته • ولكن التربية " ليست تلقيناً أو تجرباً أو حرية مطلقة ، ولا هى المحافظة على مؤسسات المجتمع دون مراعاة حق الفرد ، وليست هى فى تكوين أفراد أحرار دون النظر الى

عضويتهم فى المجتمع • فالتربية (١) تحافظ على مؤسسات المجتمع فتجعل الفرد يفهم مؤسساته ويكيف نفسه اليها (٢) وتتقصى سير التبدلات والاتجاهات الجديدة فى مؤسساتنا التربوية ، فتشجع ما هو نافع منها وتدفع ما هو ضار عنها و (٣) وتفسح فى المجال لتكوين أفراد أذكاء مستقلين فى تفكيرهم - أفراد يدركون أن شخصياتهم فذة ذات طابع خاص يحتفظنها مجتمع منظم «(١) •

(1) Burton, W., Introduction to Education, p. 36.

مراجع

(1) Burton, William M., Introduction to Education, D. Appleton Century Company, pp. 833, New York, 1934.

وهو مدخل الى التربية الامريكية ، يمتاز بكثرة مواضيعه وعمق مادته ، وسعة تفكير مؤلفه . وهو خير كتاب يسترشد به القارى لدراسة حالة التربية والتعليم فى الولايات المتحدة . وقد اعتمدنا عليه كثيرا فى كتابه هذا الفصل .

(2) Rugg, H., Readings in the Foundations of Education, Vol. I, Bureau of Publication, Teachers College, Columbia University, New York, 1941.

مرجع عظيم لدراسة التربية وتأثيرها فى ثقافة الغرب ، ومعرفة العوامل الاقتصادية والسياسية فى حياة الغرب وفى نظامه التربوى ، وخاصة فى الولايات المتحدة . ويدرس هذا الموضوع فى كلية المعلمين على اساتذة معروفين .

٣ - اسحاق رمزى - المدرسة والمجتمع ، جماعة النشر التعليمى ، مكتبة الجيل الجديد . عدد الصفحات ٨٠ بالقطع الصغير ١٩٤٥ . كتيب قيم يبحث فى علاقة المدرسة بالمجتمع والدور الذى يجب أن تقوم به فى تقدم الامم ونهضاتها .

٤ - جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، تعريب الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، لجنة الترجمة والتأليف والنشر ، الثامن سنة ١٩٤٦ . الفصل الاول والثانى .

٥ - صالح عبدالعزيز : تطور النظرية التربوية ، المطبعة الاميرية

بالقاهرة ١٩٤٧ .

الدولة والتعليم

من الذى ينبغى أن يسيطر على تربية الطفل ؟ أهى العائلة أم المؤسسة الدينية أم الدولة أم فلاسفة التربية ؟ لقد تعددت الاجوبة بتعدد فلسفة الامة فى الحياة ، تلك الفلسفة التى لا بد أن تستند الى خصائصها القومية ومرحلتها الاجتماعية التاريخية ونزعتها المثالية ، وتعددت باختلاف نظرتها الى التربية • واذا ما استعرضنا المؤسسات التى تحاول فرض سيطرتها على تربية الطفل نجد أنها تنحصر فيما يأتى :

١ - العائلة : وترى أن الطفل طفلها ، وأن من حقها أن تربيته كيف ما تشاء وحسب ما تريد فى البيت أو فى مدرسة عامة أو خاصة • وليس لاحد أن يتدخل فى أمرها ، وهى نظرة فردية متطرفة •

٢ - المؤسسات الدينية : يذهب أصحاب هذا رأى الى أن التربية عملية روحية وليست دنيوية ، وانها تستهدف تربية الاطفال على معرفة العلاقة بين الخالق والمخلوق أو معرفة الصلة بين العبد وربّه ، وأن التعليم الدينى هو العامل المهم فى تكوين هذه « العلاقة » الروحية ، وليس لمؤسسة أخرى حق السيطرة على تربية الطفل • ان تربية الطفل يجب أن تقوم بها الكنيسة أو رجال الدين • وهى ولاشك نظرة دنيوية مجردة •

٣ - الدولة : وما دامت الدولة تمثل مجموع ارادات أعضائها ، فلها وحدها حق تقرير مصير أفرادها ، وتربية أطفالها ، ولها وحدها حق تقرير طبيعة الوسائل التى تتضمن استقرارها الذاتى من جهة ومصلحة مواطنيها

من جهة أخرى • انها كما يتصورها ليف من الفلاسفة « الذات العليا » التي تتكون من ارادات أعضائها ، فلا تعلوها « ذات » ولا تنازعها قوة • وهذه نظرة اجتماعية متطرفة •

٤ - فلاسفة التربية : ويطالب بعض فلاسفة التربية أن تتحرر التربية من مطالب العائلة والكنيسة والدولة وأن تتمتع باستقلال ذاتي لا شأن في تعيين أهدافها وماداتها وطرائفها الاهم ؛ فللتربية « طبيعة خاصة » تختلف عن فعاليات الانسان الاخرى ، وان لها « رسالة » اجتماعية خطيرة تجعلها تعمل ضمن دائرة معينة من التفكير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ، بعيدة عن التيارات الخارجية التي قد تفرض نفسها على الطفل فينشأ « محافظا » رجعيا أو « تقدما » يساريا • وهي نظرة فنية مثالية •

لكن نظرنا الى تربية الافراد تتوقف على تحديد موقفنا من قضيتين أساسيتين وهما : مشكلة علاقة الدولة بالفرد وعلاقة الفرد بالمجتمع أو الدولة وقد سبق أن عينا موقفنا من هذه « المشكلة » في الفصلين السابقين ، ودرسناها في ضوء المراحل التاريخية التي مر بها الانسان • وستناول بحث المشكلة الثانية في مستوى آخر • فمن الفلاسفة من يرى أن الافراد هم الذين كونوا المجتمعات أمثال توماس هوبز Thomas Hobbs ، ومنهم من يرى أن الدولة هي التي « كونت » الافراد ، وهي « الذات العليا » وينبغي أن تكون سيطرتها عليهم سيطرة كلية ، وصاحب هذا الرأي هو هيكل - الفيلسوف الالماني الشهير •

ومنذ بدأ الانسان يتفلسف في هذه الحياة أخذ يؤكد على وجه واحد من وجوها المختلفة • وقد كان كتاب توماس هوبز المرسوم بالتنين Levathian عرضا مأثورا للنظرية القائلة بأن الناس في حالة الطبيعة كانوا مستقلين بعضهم عن بعض ، يكفي أحدهم بذاته ، وكانوا في حرب دائمة •••

ولم يكتب لهم الخلاص من هذا النزاع الشامل - تبعا لهوبز - الا حين تعاقد جمع منهم على أن يتخلوا عن حقوقهم الفردية (ما عدا حق المحافظة على الذات) لسلطة عليا ممثلة لهم ، أريد بها أن تستخدم لحفظ سلامتهم ومصالحهم المشتركة . وهكذا ظهر هذا التين العظيم المسمى بالمجتمع أو الدولة . اما في فلسفة هيكل Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١) ... فيعكس نظام هوبز عكسا تاما ، ويعود المجتمع بدلا من أن يكون وليد اختراع الانسان أبا ير أم كيانه الروحي . وهو اذ يتصور في تلك الصورة القاسية الصلبة « الدولة » يكون ذاتا عليا ليست الحياة الفردية فيها الا جزءا زائلا ... »^(١) والدولة كما يتصورها هيكل هي المؤسسة التي تمثل أرقى ما وصل اليه الانسان في تطوره الاجتماعي ، وان كل ما يملكه من قيم وحقائق روحية انما حصل عليها بواسطة الدولة . فهي اذن ليست أعلى مؤسسة وصل اليها الانسان بل أعلى ما يصبو اليه في المستقبل . ونحن اذا ما أصبحنا أعضاء فيها، خاضعين لنظمها وقوانينها بغض النظر عما تتضمنه وتستهدفه هذه النظم والقوانين صرنا على مقربة من بلوغ مثلنا العليا التي نصبو اليها^(٢) .

ان هذا الصراع القائم بين الفرد والمجتمع لا يزال مستمرا حتى يومنا هذا ، ولاشك ان اسبابه عميقة « كأعتقاد البعض بأن الفرد وحدة قائمة بذاتها . وقد تكون الاسباب أكثر عمقا وأشد تأثيرا من هذا الزعم ، اذ يرجع ذلك الخطأ الشنيع في العلاقة القائمة ... الى تلك العقيدة التي يزعم أصحابها أن السلوك الاجتماعي شأنه أن يتضمن التضحية الذاتية بدلا من أن يكون

(١) برسي ن: التربية ، حقائقها وأصولها الاولى ، تعريب عبد العزيز ابراهيم البسام صفحة ٨ ، من منشورات لجنة الترجمة والتأليف والنشر ، بغداد ١٩٤٦ مطبعة المعارف .

(٢) عبد الكريم الازري : مجموعة نادي القلم العراقي لسنة ١٩٣٨ ، مطبعة الجزيرة - بغداد .

عاملا من عوامل نموها^(١) ... » وقد يكون سبب هذا الخطأ الاعتقاد الشائع بأن الفرق بين السلوك الاجتماعى والسلوك الانانى هو الفرق بين السلوك الذى تستثيره غريزة التجمع من ناحية ، وبين السلوك الذى تطفى عليه غريزة المحافظة على الذات من جهة ثانية .

لقد قاد اختلاف الرأى فى طبيعة الفرد والمجتمع الى أن يتساءل المربون^(٢) : أيجب أن يربى الفرد لنفسه أم لخدمة الدولة ، أم لمزيج منها ؟ وينبغى أن يحدد كل مرب موقفه من هذا السؤال ، اذ أن جميع الفعاليات التربوية وأهدافها ونتائجها قائمة عليه ومستندة اليه .

من الأقوال المعروفة : ان الانسان حيوان اجتماعى ، وان غريزة القطيع Herd instinct هى الاصل فى التجمع الانسانى وفى ظهور المدنية ، وان عقل الفرد يتكون وينمو فى ترائه الاجتماعى . ويترتب على الفرد أن يخدم مصالح الدولة أو التين الاعظم ، غير أن السر برسى نون Nunn يعتقد أن أى نظام تربوى انما يقاس بقدرته على تكوين أعلى مراتب التفوق والامتياز الفردى ، وهذا هو الاساس الذى يقترحه لوضع « خطة تربوية مستقرة مكنة » ، اذ يعتقد « أن لا خير يرد على هذا العالم الانسانى الا عن طريق الفاعليات الحرة للأفراد من رجال ونساء ، وان الاساليب التربوية يجب أن تحور لتلائم هذه الحقيقة . ولا تنكر هذه النظرية تبعات المرء نحو من حوله أو تنقص منها ، ذلك ان الحياة الفردية لا تنمو ولا تتزعزع الا وفقا لطبيعتها ، وهذه فى صميمها اجتماعية مثلما هى تدور حول رعاية الذات ، ولا هى تنكر قيمة التقاليد والنظام أو التأديب ، أو تقصى مؤثرات الدين وتستبعدا ، ولكنها تنكر وجود أية ذات عليا لا تكون فيها الحياة الفردية الا جزءا تافها .

(١) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ، صفحة ٢٩٤ ، القاهرة ١٩٤٧ .

(٢) راجع ساطع الحصرى : آراء واحاديث فى التربية والتعليم ، صفحة ١٣٧ .

انها تؤكد القيمة غير المتناهية للانسان الفرد ، وثبتت تبعته الاخيرة عن مصيره ،
وتقبل جميع النتائج العملية التي يتضمنها ذلك التأكيد والاثبات^(١) . وهى
نظرة - كما يقول - تؤيدها حقائق التطور والنمو الانسانى . وبعبارة مختصرة
يرى برسى نن : أن الفردية مثل الحياة الاعلى ، لان الحياة فى تأريخها
الطويل وفى كفاحها المستمر كانت وما تزال تسعى الى الفردية . وان التربية
التي ترمى الى تنمية الفردية هى وحدها تجرى « وفق الطبيعة » .

وقد سبق أن قلنا فى الفصل الاول : ان التربية يجب ان توافق بين
مطالب الفرد ورغبة المجتمع ، وان العلاقة لا تتكون من حدين متافرين ،
وانما تتكون من حد واحد منسجم يتألف قطباه من الفرد والمجتمع فى صورة
متلازمة متعاقبة .

تطور علاقة الفرد بالدولة :

وليس موضوع علاقة الفرد بالدولة من المواضيع النظرية الجدلية
المستحدثة ، وانما هو موضوع مهم ، لانه يتصل فى تربية الفرد اتصالا وثيقا
وقد أشغل افلاطون وارسطو زمنا طويلا ، وبحثه الاول بحثا وافيا فى كتابه
« الجمهورية » و « القوانين » ، واقترح احداث منصب وزير التربية والشباب ،
وبحثه الثانى فى كتابيه « السياسة » و « الاخلاق » ، كما أشغل هذا الموضوع
مفكرى القرون الوسطى ، يوم كانت النزعة الدينية فى أوروبا شديدة . فقد
أراد بعضهم أن يفرض سيطرة المؤسسات الدينية على شؤون التربية
والتعليم ويلبس التعليم طيلسانا دينيا ، وأراد آخرون أن يحرروا التعليم من
سيطرة الكنيسة التامة ويوجهوا عنايتهم الى التعليم الدينى ، وفتحوا أمام
المدارس الدينية والطائفية مجال الحركة والعمل ضمن دائرتيهما الخاصتين .

(١) برسى نن : التربية ، حقائقها وأصولها الاولى ، تعريب عبد العزيز

البسام ص ١٠ - ١١ .

وكان من جراء ذلك أن نشأت عدة مدارس ، وشق التعليم الحر طريقه ،
وصار التعليم دينيا ودنيويا •

ولم تتبلور الآراء وتتضح الاهداف الا فى « عصر الاصلاح » حينما
وجد الاوربيون حلا وسطا هو الجمع بين مطالب الحكومة (أو الدولة)
وضرورة سيطرتها أو اشرافها على شؤون التعليم وبين رغبات الكنيسة ومطالبها .
غير أن الدولة لم تتدخل فى شؤون التعليم تدخلا فعليا وتسيطر عليه ، ولم
تتمكن من اضعاف شوكة المؤسسات الدينية الا بعد انتشار الحركة القومية
فى اوربا وظهور القومية فى القرن الثامن عشر ، والا بعد ظهور « الدولة
الكلية » فى القرن العشرين Totalitarian State وقد كان للثورة الفرنسية
والقومية الالمانية تأثير عظيم جدا فى ذلك •

الطفل للدولة :

وازدادت سيطرة الدولة على التعليم بعد الثورة الفرنسية ازديادا كبيرا
فى كثير من الاقطار الاوروبية ، وتركت أثرا بليغا فى نظام التعليم فى فرنسا
نفسها • فقد أقر مفكرو هذه الثورة وقادتها ، ان الطفل يعود الى الدولة ،
وهى وحدها مسؤولة عن تنشأته واعداده للحياة العاجلة والآجلة • وقد
قبلت الامة الفرنسية هذا المبدأ التربوى عن رضى ، وظل يؤثر فى فلسفتها
التعليمية حتى يومنا هذا تأثيرا كبيرا ، وصار التعليم فى فرنسا مركزيا ، تديره
الدولة وتتفق عليه من ميزانيتها العامة عادة • وكان نابليون بونابارت أول من
وضع هذا المبدأ فى حيز العمل والتطبيق وذلك فى قانون المعارف الذى سنه عام
١٨٠٨ • فقد أكد انه لا يجوز فتح أية مدرسة أو تأسيس أى معهد للتعليم
مهما كان نوعه خارج نطاق « الجامعة الامبراطورية » وبدون موافقة رئيسها •
وتؤكد التربية الفرنسية اليوم على العاطفة الوطنية عدا تأكيدها على
العلم والمعرفة • فالوطن ، وتراب الوطن ، وحب الوطن هى غذاء الطفل

الفرنسي في دور الرضاعة ، وهي نشيده وهو في دور الرجولة والكهولة .
ويعد الفرنسيون التضحية في سبيل الوطن شيئا مقدسا^(١) .

وقد قبلت بروسية هذا المبدأ - سيطرة الدولة التعليم - وعملت به في مدارسها قبل سنة ١٨٠٨ . فلقد جاء ان المدارس والجامعات مؤسسات حكومية تستهدف تعليم الشباب تعليما مفيدا ، وتقوم بايصال المعارف اليهم . ولا يمكن أن تؤسس الا بمعرفة الدولة وموافقتها .

ومن العوامل التي ساعدت على استمرار هذا المبدأ التربوي في نظام التعليم الالماني الوعي القومي الذي أخذ يزداد شدة وقوة في المانية ولاسيما بعد اكتساح جيوش نابليون لها واندحارها في معركة « ينا » Jena المشهورة سنة ١٨٠٦ وظهور فيشته Fichte وهيكل Hegel اللذين كانا من دعاة نظرية وجوب سيطرة الدولة على شؤون الناس . فقد جعلوا الدولة « وحدة مثالية » تسمو على الافراد المكونين لها ، وأحلاها منزلة سامية ، وجعلوا لها « رسالة » خاصة تسعى لتحقيقها ، وليس للفرد قيمة فيها . وقد ظلت هذه الفلسفة عماد التربية الالمانية منذ اندحار المانية في معركة « ينا » حتى نهاية الحكم النازي .

وتعد المانية أبرز مثال لتأثير سيطرة الدولة في التعليم والدور الذي تستطيع أن تلعبه المدارس في توحيد الامة وبعث الروح الوطنية والقومية فيها . وقد دعا يوحان كوتيب فيشته ١٧٦٢ - ١٨١٤ ، استاذ الفلسفة في جامعة برلين الى نظام تربوي ترتكز دعائمه على الدم والعنصر والثقافة . وكان يلقي خطاباته عن التربية القومية في اجتماعات عامة مزدحمة بالناس ، وعلى مسمع ومرأى من الجواسيس والجنود الفرنسيين ، وتعد

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالي : اتجاهات التربية والتعليم في المانيا وانكلترة وفرنسة .

خطاباته من أروع الخطابات العالمية الوطنية المهمة • وقد كان يقول : ليست التربية وظيفة من وظائف الدولة ، بل هى وظيفتها الاساسية •

واستطاع بسمارك السياسى الطموح عن طريق التعليم أن يوحد الامة الالمانية ويزيد قوتها العسكرية والاقتصادية ، ويأثر لها من فرنسا حينما انتصر فى الحرب (السبعينية) • ويروى انه قال بعد اندحار فرنسا فى الحرب السبعينية :

« اننا غلبنا جارتنا بمعلم المدرسة » • وفى حفلة تتويج القيصر فى قاعة المرايا (قصر فرساي) فى باريس ألقى فون مولتكه القائد العسكرى الشهير كلمة جاء فيها :

لا تنسوا ! أن هذا النصر الذى تحتفلون به لم يحزره الجيش الالمانى وحده ، وانما أحرزه مديرو المدارس الالمانية •

التربية فى الدولة الكلية :

غير أن سيطرة الدولة على التعليم لم تتم الا حينما ظهرت « الدولة الكلية » فى ايطالية والمانيه وروسية • ولاشك ان الفاشية والنازية والشيوعية صور متشابهة تقريبا يضمها اطار ديكتاتورى حديدى واحد ، وترمى كلها الى هدف واحد ، كما أن مضامينها التربوية ومقرضاتها السياسية تكاد تكون واحدة ؛ بينما تختلف التربية الديمقراطية فى بريطانيا وفرنسة والولايات المتحدة عن التربية الديكتاتورية من حيث نظرتها الى الطفل والحياة - اختلافا كلياً • فالديمقراطية تنظر الى التربية نظرة محدودة ، وينحصر أكثر اهتمامها فى التربية المقصودة فى المدارس والكليات والجامعات • أما التربية فى الدولة الكلية (الدكتاتورية) فنظرتها واسعة تتناول السيطرة على جميع العوامل التى تؤثر فى تربية الفرد مهما كان شكلها،

وسواء أكانت هذه العوامل التربوية ثقافية أم عاطفية • « التربية فى معناها الحقيقى احدى وظائف الدولة الكلية ، ولها هدف أو مثال أعلى واحد يسيطر على جميع المؤثرات الثقافية • ولا يوجد فى الحقيقة فاصل بين التربية المدرسية وغير المدرسية ، أو المؤثرات التربوية فى داخل المدرسة ، وتلك التى فى خارجها • وتعد التربية المدرسية أقل أهمية من التربية غير المدرسية ، لان الدولة الكلية تعتمد اعتمادا عظيما على اثاره العواطف أكثر مما تعتمد على العقل ، هذا العقل الذى أولته المدرسة التقليدية اهتمامها⁽¹⁾ » •

وبينما نجد المربين فى الدولة الكلية يسعون الى تكوين أنماط متشابهة من الناس ، متشابهة فى طرائق تفكيرها وعاداتها وحرركاتها نجدهم فى الدول الديمقراطية يقاومون فكرة « التجنيد والتوحيد » هذه ولا يريدون أن تنحط التربية الى مستوى « الدعاية » و « التلقين » Indoctination ، بل يهدفون الى تنوير الازهان وتنقيف الناس ثقافة حرة •

الدم والتراب والزعامة :

ولما جاءت الحركة النازية اعتمدت على التعليم اعتمادا كليا ، فرسمت أهدافه ، وربطته بالاحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وجعلته أداة طيعة بيد الدولة • اذ كانت تستهدف الوصول الى مثل سياسى وعسكرى « أعلى » مثل يؤكد على الانضباط والتدريب والضبط ، وقد أوضح بيتر بيترسون Peter Petersson أحد استاتذة جامعة « ينا » ذلك ، واحد المربين الالمان الذين اشتهروا فى النازية وبعدها • فالنازية تذهب الى أن الفرد لا ينال حريته الحقيقية ولا يصبح كاملا الا اذا أخضع نفسه لارادة المجتمع • وبكلمة أخرى طالما كان يرددها النازيون : ان النفع العام قبل الخاص ؛ و « ليس الطفل نقطة الابتداء فى التربية النازية كما كان يدعى أنصار الحكم

(1) Rugg, H., Readings in the Foundations of Education p. 549, Vol. I, New York, 1941.

الجمهورى ، وانما الشعب وحاجاته • والتربية كالحياة نفسها يجب أن تمتد جذورها فى الدم والتربة ، ان لم نردها أن تكون عملية ميكانيكية صورية مجردة • وفى الدم تراث الاجداد ، ويتكون الرس والخلق والمستقبل • والدم والتربة يصوغان مستقبل الامة ويكونان رسها وخلقها • ولا تستطيع المدرسة أن تنجز الا جزءا واحدا من عملية التربية ، ذلك الجزء هو اىصال المعارف والمفاهيم العامة • اما الخلق الصحيح فلا يمكن أن يدرب الا فى مؤسسات الدولة القومية وعن طريق منظمات الشباب فقط ، وتدخل فى ذلك التربية الجسمية والفعالية الابتكارية والبطولة الواقعية^(١) •

ولقد كان مذهب « التنسيق » Gleichschaltung محور التربية النازية • ويراد به أن يكون لالمانيا هدف واحد ، وحزب واحد ، وزعيم واحد ، وعقيدة واحدة ، ودولة واحدة يقترن اسمها باسم الامة الالمانية نفسها ، وأن تمثل هذه الدولة مبدأ « الكلية » Totality فى كل عمل من أعمالها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية • و « التنسيق » الثقافى جزء من التنسيق السياسى والاجتماعى •

وقد استحدث النظام النازى عدة أساليب فى التربية السياسية لا تختلف كثيرا عن الاساليب التربوية التى استحدثها النظام السوفياتى ، منها : مؤسسات التربية السياسية ، وهى مدارس ثانوية داخلية « ينتقى » اليها البنون الذين سيكونون قادة الحركة النازية ودعاتها ، ومنها منظمات « شباب هتلر » التى كانت تستهدف تربية البنين والبنات تربية سياسية وعسكرية خارج أوقات المدرسة •

وترمى هذه المؤسسات كلها الى تنشئة الفتيان والفتيات تنشئة جسمية وروحية وخلقية ، واعدادهم لخدمة الامة الالمانية ، « ويتنظم الشباب فى

(١) المصدر الانكليزى نفسه ص ٥٥٥ •

أفواج وفصائل وفق أنظمة تشابه أنظمة الجيش ، وتسلسل القيادة على هذا الأساس « (١) » .

كل شيء للدولة :

وكانت التربية في ايطالية الفاشية أداة بيد « الدولة الكلية المطلقة » تستخدمها لتلقين الناشئة مبادئ الحركة الفاشية وتوجيه الرأي العام في مجرى واحد من التفكير والعمل . فكانت كالتربية النازية أداة دعاية وتلقين . فالدولة الكلية - كما يقول دعايتها - آخر ما توصل اليه التنظيم السياسي . وهي أعلى مرحلة من مراحل التطور . ولقد كان شعار النظام الفاشي « الدولة هي كل شيء ، وان الفرد ليس شيئاً الا بالدولة وفي الدولة » . واذا أضيف الى هذا الشعار شعار آخر يقرر أن « كل شيء للدولة ، ولا شيء خارج نطاق الدولة ، ولا شيء ضد الدولة » - ظهر أن الدولة السياسية هي نقطة الابتداء وان التربية يجب أن تستمد منها فلسفتها .

والاصل في المدرسة الفاشية خدمة الوطن ، والقضاء على النعرات الاقليمية ، ومحاربة المدارس الأجنبية التي تساعد على عملية التفريق لا التوحيد . وكان أهم عمل قام به الفيلسوف والمربي الايطالي الشهير جنتيلي Gentile حينما استدعاه مولسيني وعينه وزيراً للمعارف هو استصداره مرسوماً أقفل به المدارس السلافية . « وينص النظام الفاشي نصاً رسمياً أن ليس بايطالية غير الطليان ، وأن ليست هناك الا لغة واحدة هي لغة الوطنية » التوسكانية . ولا يسمح باستعمال اللهجات واللغات الاخرى الا داخل الاسرة فقط والفاشية في جهادها للتوحيد الوطني لم تقف عند مهاجمة العناصر الاجنبية التي التحقت بايطالية حديثاً ، بل تعدت ذلك الى مكافحة (الاقليمية) الضاربة أطنابها في البلاد طمعاً في مركزية وتسوية عامة

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالي : اتجاهات التربية والتعليم في المانية وانكلترة وفرنسة ص ٢- ٨ ، وفيه عرض مفصل عن فلسفة التربية والتعليم في هذه الاقطار بغداد ١٩٣٨ .

والمدرسة الفاشية ... مدرسة وطنية حيث تعمل على قدر التقاليد الإيطالية وتقيمها • ففي كل مراحلها ودرجاتها تحث على خدمة الوطن ، واذكاء نار الوطنية ، وتحبيب النشء في الوطن والدولة والعبقرية الإيطالية • ولا عجب فالفاشية كلها مجهود ضخم لاهياء الغرور القومي ، وجهاد مستديم للتغلب على ذلك الشعور بالنقص الذي ورثه الايطاليون عن ماض جار عليهم فيه الزمان أحقاباً مئين ^(١) .

والخلاصة لقد كانت الفاشية تؤكد على فكرة الامبراطورية الرومانية ، وقوة الدولة ، والمجد العسكري ، وتلقن الاطفال معنى الدولة ، وحب الوطن ، والاخلاص للزعيم ، وتغرس في نفوسهم معانى النظام وروح التضحية واحترام السلطة • تلك هى روح رومة القديمة • ولا تختلف التربية الفاشية عن التربية النازية كثيراً فى مبادئها ولا فى طرائفها ومنظمتها ، فلها منظمات عسكرية وسياسية ينخرط فيها الشبان والشابات فى أعمار معينة ، وتلعب دوراً مهماً فى تكوينهم •

النضال الثورى :

وتستهدف الحركة الشيوعية تكوين مجتمع جديد تنعدم فيه الفروق الطبقية ، وتلغى الملكية ^(٢) وتحقق دولة العمال عن طريق ديكتاتورية العمال • والدولة فى الاتحاد السوفياتى هى التى تسيطر على أعمال الناس (الصغيرة منها والكبيرة) وتنظمها وتوجهها • وهى ليست « محايدة » تركهم أحراراً فيما يقولون ويعملون ، بل ترى أن أول هدف من أهدافها هو فرض سيطرتها

(١) احمد عزة راجح - التربية والتعليم فى ايطاليا الفاشية ، ص ٢٠ ، مجلة المعلم الجديد ، العدد الاول ، السنة الخامسة ١٩٤٠

(٢) الملكية الاشتراكية فى الاتحاد السوفياتى شكلان ، فهى اما أن تكون على شكل ملكية للدولة (ثروة الشعب) أو أن تكون على شكل ملكية - تعاونية - اجتماعية (ملكية حقول تعاونية ، وملكية جمعيات تعاونية) - د . م . ٣٧ •

التامة على الناس وعلى التعليم و « تصميمه » وفق سياسة الحزب الشيوعى ، حتى يستطيع تكوين النظام الجديد والطبقة الجديدة • فالشيوعية مرة أخرى تستهدف إلغاء الملكية ، والسيطرة على وسائل الانتاج ، وتوجيه الافراد الى اعتناق المبادئ الشيوعية والعمل بها توجيهها كلياً وتكوين مواطن ثوروى مناضل ، وتربية الصغار على هذه المبادئ السياسية والاجتماعية والاقتصادية بحيث يشبون وهم يجهلون غيرها من المبادئ والعقائد • وبعبارة أخرى احلال « التلقين » محل التربية الحرة •

ويعتقد زعماء الاتحاد السوفياتى اليوم بان التربية عملية سياسية - عملية تكوين وتوجيه - على جانب عظيم من الخطورة والاهمية ، وهى « سلاح » الحزب الشيوعى ، التى يبلغ بها أهدافه « وعلى هذا الاساس يتمتع نظام التربية عندهم بالمنزلة التى تتمتع بها (لجنة التصميم الحكومية) أو القوات المسلحة ، أو الانضباط العسكرى ، بل حتى الحكومة السوفياتية نفسها ... » (١) ولما كان هدف الاتحاد السوفياتى هو ادراك المرحلة الصناعية العظيمة التى قد وصلت اليها الاقطار الرأسمالية الكبرى وسبقها فى أقصر زمن تاريخى ممكن حتى يتحقق ظفر الاشتراكية فى تنافسها مع النظام الرأسمالى فقد صار لزاماً على التربية السوفياتية أن تساهم فى بلوغ هذه المرحلة • ويعبر « الحزب الشيوعى » التربية اهتماماً عظيماً ، ويقوم باجراء جميع التبدلات الاساسية فى سياسة التربية والتعليم • و « ان أقل معارضة أو انتقاد يوجهه المعلمون أو المربون اليها يؤدى الى فصلهم من المهنة ووسمهم بالعار » ! ولن يستطيع المعلم ، من حيث هو معلم ، أن يساهم فى تقرير مادة التعليم وتعيين أهدافه ، وما هو الا أداة يستخدمها الحزب الشيوعى لتنفيذ سياساته العامة • فحرية التعليم ليست معروفة فى الاتحاد السوفياتى ، فالمدرس يخضع لتعاليم الدولة ،

(١) جورج كاونتس - توجيه العقل الروسى ، تعريب حسن الدجيلي ،
وهاشم الحلى ، ص ٦ ، مطبعة التفيض - بغداد ١٩٤٦ •

وعليه أن يطبق المنهج المقرر دون تحوير وفي الكتاب المقرر • ويعتقد زعماء الروس ، كما كان يعتقد زعماء النازية ، ان حرية التعليم خرافة بورجوازية ! ولقد تحولت التربية السوفياتية كثيرا طوال السنوات الاخيرة - « تحولت في ماداتها ولونها ، وفي أهدافها وميولها البعيدة ، نتيجة لتطور نظام الحكم فيها • وتبدل مركزها بين الامم » • كما وقد حدثت تأثيرات أساسية في نظام التعليم من جراء القضاء على الطبقة البورجوازية وهي : تقوية روابط العائلة ، بعد أن كانت العائلة مؤسسة بورجوازية ، وأذكاء الروح الوطنية ، بعد أن كانت الوطنية تخدم الاستعمار وبث الروح العسكرية ، بعد أن كان الجيش حصن الرجعية ، وغرس الايمان في ديكتاتورية ستالين وصلاحه بعد أن كانت الديكتاتورية رمز الطغيان • ان تأسيس « الاشتراكية في بلد واحد » قد أضرم نار الوطنية في نفوس المواطنين الروس ، و « أدى الى ظهور قومية روسية » كما يقول الاستاذ جورج كاوتس •

الكمالية :

أخذت تركية الكمالية منذ الانقلاب التركي تتجه في بناء كيائها الاجتماعي والاقتصادي نحو الغرب ، تاركة الشرق وتقاليد وماضيه وراءها ظهرياً ، فاقبست منه ما شاءت وكونت لنفسها « شخصية قومية » جديدة جمعت - كما يقولون - بين محاسن الغرب ومفاخر الامة التركية - شخصية هي من صنع زعيمها كمال أتاتورك^(١) •

وقد أولت تركية التعليم عناية فائقة • فالدولة هي التي تؤسس المدارس وتتفق عليها وتديرها ، والتعليم احدى وظائفها الاساسية ، وعلى المدارس أن تعمل ضمن الاهداف العامة التي أقرها « حزب الشعب » التركي واستمد

(١) لقد اعتمدنا في كتابة هذا القسم على مطالعات الدكتور محمد فاضل الجمالي عند بحثه عن اهداف التعليم في تركية كما هو مدرج في كتابه « التربية والتعليم في تركية الحديثة » ص ٥ - ١١ ، مطبعة الحكومة ١٩٣٨ - بغداد ، وعلى كتاب « تركية الحديثة » لمحمد عزة دروزة ، ١٩٤٦ •

فلسفته القومية منها ، وهى ستة أهداف تتناول فلسفة تركية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، أهداف يعرفها ويسعى لبلوغها كل معلم •

« ان هدف التعليم والتربية هو تنشئة جيل جمهورى ملى ، شعبى ، دولى ، علمانى ، انقلابى ، وايجاد اتساق تام بين مختلف درجات التعليم ، واقامته على أساس الخصائص القومية ومحبة الوطن والامة والعائلة والتضامن الاجتماعى والعناية بتحسين اللغة القومية وتكاملها وجعلها قومية ... » (١) •

ان مبادئ حزب الشعب هى :

أولا - الجمهورية : أن غرس حب الجمهورية التركية والنظام الجمهورى هو أول أهداف التربية التركية • ولعل وصية كمال أتاتورك الى الشباب التركى ، هذه الوصية التى تجدها فى كل مدرسة وناد ، هى خير ما يستشهد به فى هذا الصدد ، يقول الغازى :

أيها الشباب التركى !

« ان المحافظة على استقلال الامة التركية والجمهورية التركية ، والذود عنها حتى النفس الاخير لمن أقدس واجباتك • وهذا هو الأساس الرئيسى لتكوينك واستقلالك • وهو أعظم ذخرك • وستظهر لك فى المستقبل أيضا فئة من الداخل والخارج تريد الايقاع بك ، بحرمانك من هذا الكنز • واذا أرغمت يوما على الدفاع عن الاستقلال والجمهورية فقم بهذا الواجب دون أن تفكر فيما قد يترتب عليه من أحوال أو ظروف • اذ قد تظهر لك هذه الاحوال والظروف بأشكال غير مساعدة جدا • ان الاعداء الذين سيسيئون الى استقلالك وجمهوريةك قد يصبحون ممثلين لظفر لم يشهد العالم نظيره ، وقد تضبط بالحيلة أو القوة جميع قلاع وطنك العزيز ، وتحتل جميع موانيه الحربية ، وتشنت جميع فيالقه ، فيؤدى ذلك حتما الى اختلال كل زاوية من زوايا المملكة • وأشد ايلاما وأكثر وخامة هو أن يكون أصحاب الكفاءة فى المملكة فى غفلة وضلال • وقد يكونون متلبسين فى الخيانة •

(١) محمد زة دروزه - تركية الحديثة • صفحة ١٧٧ ، مطبعة

الكشاف ، بيروت ، ١٩٤٦ •

زد على ذلك أن منفعة هؤلاء الاكفاء الشخصية قد تتوحد بمرامى
وغايات المحتلين السياسية . وهكذا قد يقع الشعب خائرا ،
منهوك القوى بين مخالف الفقر والفاقة . فيا ابن المستقبل التركى !
ان واجبك وسط هذه الاحوال والظروف انقاذ الجمهورية التركية
والاستقلال التركى . واعلم ان القوة التى تحتاجها موجودة فى
الدم الطاهر الذى يجرى فى عروقك » .

ثانيا - القومية : ويفرس الاتراك فى نفوس ناشئتهم معنى العزة القومية ،
فيلقنونهم ان الامة التركية أعظم أمة ، وانها ذات مجد قديم ، وما السومريون
والحيثيون الا الاتراك القدماء ، وما المدنية العباسية الا نتاج العقل التركى !
ويدعون ان قوميتهم ليست عداثية « وليست موجهة ضد أية أمة من أمم
الارض ، وانما هى قومية ايجابية تكوينية » . ان القومية التركية وان كانت
لا تركز فى أسس قومية عريقة كالقومية العربية والالمانية مثلا ، الا انها
الاطار الخاص الذى تتجمع فيه خصائص الامة التركية المصطنعة .

وقد صارت القومية التركية فى السنوات الاخيرة عنصرية اعتدائية كما
يدل على ذلك تاريخها الحديث ويصرح به « ميثاق الذئب الاشهب »^(١)
وهذا نصه :

« من نحن ؟

« نحن الذئاب الشهب .

« ما ميثاقنا ؟

« سلالة الذئب الاشهب التركية .

« ما عقيدتنا ؟

« أن السلالة التركية والامة التركية فوق كل سلالة وفوق كل أمة .

وما مصدر التفوق ؟

« الدم التركى ،

(١) مجلة التربية الحديثة ، صفحة ١٣٣ ، العدد الثانى ، السنة

السادسة عشر ، القاهرة ، ١٩٤٢ .

« هل يفوق التركي غيره مولداً ؟

« أجل ، فان ذكاء التركي وشهامته وبطشه الحربي وعبقريته وكفاءته

كلها مستمدة من دمه •

« هل يمكن فقدان السلالة التركية ؟

« أجل اذا ساءت البيئة ، وساء نوع الحكم •

« هل يمكن أن تفقد هذه السيادة وتصبح أثراً بعد عين ؟

« أجل ، اذا تلوث الدم التركي بالدم الاجنبى يشب جيل مولد خليط ،

ضعيف الصفات - بديناً وعقلياً وروحياً •

« فقد دلت الابحاث البايولوجية على ان ٧٠٪ من الزواج المختلط

ينتج أطفالاً شواذاً ، صماً بكماً ، مقعدين ، مسلولين ، ميالين

للاجرام والبغاء والسكر والمخدرات وجنون السرقة والصرع وذهاب

العقل ، اما عند الولادة أو على مرور السنين • يضاف الى ذلك أن

من تلوث دمه بدم غريب لن يخلص لتركية مهما عاش تحت سمائها ،

وشرب من مائها ، وتلقى العلوم فى مدارسها • ومتى تبوأوا الكراسى

الحكومية تظاهروا بالقومية ، وهم فى صميم قلوبهم خونة ينقلبون

على الحكومة اذا ما أشرفت على الوهن ، ومدوا أيديهم للرشوة

والتعسف بالابرياء •

« وما هى بعض أمانى سلالة الذئب الاشهب ؟

« أن يكون سكان الدولة التركية ٦٥ مليوناً من الانفس •

« وماذا يبرر ذلك ؟

« ما يبرر ذلك ان الحق لا يمنح ولكنه يغتصب •

« أتعنى بذلك الحرب ؟

« أجل ، الحرب عند الضرورة • الحرب نعمة من نعم الطبيعة ،

وقانون من قوانينها المباركة • ومن واجب الامة أن ترفع البطولة

والعسكرية الى أسمى مراتب التجلة والاحترام •
« وما هو قانون الأخلاق ؟ »

« الشرف والعمل والواجب والوطن • كل هذه على أساس السيف
والدم » •

ثالثاً - العلمانية : « وربما كانت العلمانية من أهم ميزات جمهورية تركية
الحديثة ... فالامور الاجتماعية والمدنية لا دخل للدين فيها مطلقاً ، ولا
يوجد فى مناهج الدراسة أثر للدروس الدينية ، ولا يسمح لاحد أن يتعرض
للاديان أو يشير اليها مطلقاً » • فالهدف العلماني يتوخى - كما يقولون -
تحرير العقل التركي من قيود الرجعية التي استولت عليه وبلدته وجعلته
أسير تقاليده منذ قرون عدة •

رابعاً - الشعبية : وتقر الشعبية مبدأ المساواة بين الافراد • وهو مبدأ
مقدس • فالشعب التركي لا يتكون من « طبقات » متعادية - مستغلة ومستغلة -
وانما من « أمة » واحدة يتساوى أفرادها ، وينالون نصيبهم من الخدمات
الاجتماعية • ويظهر تطبيق هذا المبدأ بصورة واضحة فى التعليم حيث الدراسة
مجانية مفتوحة لابناء الشعب قاطبة •

خامساً - الدولية وتعد الدولية ، التي تحارب الاستغلال ، موارد الدولة
ملكاً للامة يستثمرها الافراد لمنفعة المجموع • فبعد أن كانت موارد تركية
الاقتصادية ومرافقها بيد الشركات الاجنبية تستغلها وتحتكرها لمنفعتهم أصبحت
اليوم بيد الامة التركية تستثمرها فى الاعمار والانشاء • فالدولة تملك سكك
الحديد ، وتدير الموانئ ، وتفتح المدارس ، وتؤسس المعامل والبنوك
والشركات على اختلاف أنواعها • وبذلك وطدت تركية سياستها الاقتصادية
على أسس قومية ، وصارت المؤسسات الاقتصادية الكبرى تدار لمنفعة
المجموع •

سادساً - الانقلابية : ويرمى الاثراك الى تكوين جيل ثوروى انقلابى ،

متحرر الفكر ، متجددا يسعى نحو احداث تبدل اجتماعى مرغوب فيه .
« وربما كان أكبر مظهر من مظاهر الانقلاب هو مساواة المرأة بالرجل ،
وقلب حروف الكتابة من عربية الى لاتينية ... »

فالدولة فى تركية ، بنى سياستها الاقتصادية على أسس « شعبية » ،
وفلسفتها السياسية على قواعد عنصرية ، وتربى ناشئها على مبادئ انقلابية
ثورية والتعليم أداة تستخدمه تركية الكمالية فى تثبيت كيانها القومى ونظامها
الجمهورى ، وتكوين شخصيتها المستقلة (*) .

التربية فى الدولة الديمقراطية

حرية التعليم وسياسة التسريب :

هذا فى الدول الكلية ، أما فى الدول الديمقراطية فلم تجد فكرة سيطرة
الدولة على التعليم فيها رواجاً عظيماً ، كما حدث لبعض الاقطار الاوروبية .
ففى الوقت الذى كانت فرنسا تعمل على تقرير مبدأ سيطرة الدولة على التعليم
وتشرع فى تنفيذه ، وفى الوقت الذى كان الاحرار البريطانيون يؤيدون
مبادئ الثورة الفرنسية - كان المفكرون الانكليز يعارضون تدخل الدولة فى
شؤون التربية والتعليم . فالاحرار كانوا يقولون : ان سيطرة الدولة على التعليم
معناه « التلقين » والتوحيد فى الاشكال والمقاييس ، ومعناه تثبيت « الوضع
الراهن » والمحافظة عليه وترسيخ روح المحافظة فى نفوس الامة وتمكين
الرجعية فيها - هذه المحافظة التى قد تحول دون قيام الافراد بالاعمال
التجريبية ، فلا تنهض الامة ، وتحول دون تطور المؤسسات الاجتماعية تطورا
صحيحا ، فلا تتقدم المدينة .

وقد تكونت فى النظام التربوى الانكليزى على مرور الايام نظرية

(*) لقد حدثت تطورات اساسية فى حياة تركية بعد وفاة مصطفى
كمال اتاتورك وبعد الحرب العالمية الثانية .

« التسبب » أو عقيدة ترك الامور وشأنها ، وإبعاد الدولة عن التعليم كما حدث ذلك فى النظام الاقتصادى الانكليزى ، وكان آدم سميث Smith ومالثوس من دعاة الوصول الى تسوية عملية منطقية بين مبدأ تعميم فرض التعليم المجانى الالزامى على أفراد الشعب كافة ومسألة تقديم المساعدات المالية الى بعض المدارس والطلاب ، هذه المساعدة التى لا تتم دون أن يكون للدولة حق السيطرة والاشراف . أما هربرت سبنسر Spencer فكان من غلاة مذهب « التسبب » فى التعليم ، ومن معارضى فكرة تدخل الدولة فى شؤونه مهما كان نوعه ، ومهما كانت أشكاله وأغراضه ، اعتقاداً منه ان تدخل الدولة يفسده . وكان يرى ان الدولة تسعى الى تكوين أنماط متشابهة من الناس ، مقارنة فى ميولها وتفكيرها ، يعوزها الابتكار ، وتميل بطبيعتها الى المحافظة والرجعية .

الا أن انكلترة لم تقف عند هذا الحد ، ولم تخضع لسياسة « التسبب التربوى » خضوعاً كلياً ، فقد أخذت الدولة تتدخل فى شؤون التعليم منذ هذا العصر فهى اليوم تدير وتشرف على عدد كبير من المدارس الابتدائية والثانوية ، ولكن دون الاخلال بحرية التعليم . ان تأثير الدولة فى التربية والتعليم ضئيل جداً ، غير أن التربية الانكليزية تؤكد بصورة غير مباشرة على ضرورة تثبيت الديمقراطية والنظام البرلمانى ، وتستهدف تكوين الخلق وتنمية الشخصية .

وتختلف التربية الانكليزية فى طبيعتها عن التربية الالمانية فى كونها تهتم بسجاياء الطلاب وأخلاقهم قبل كل شئ ، وتحل التربية الاخلاقية والآداب المحل الأول ، وتعنى بالالعب الرياضية (السبورت) عناية فائقة وليس مثلها الاعلى الرجل المملوء بالمعلومات ، بل هو الفتى الشهم ، Gentleman ان التربية الفردية والعناية بتكوين الشخصية هى من ضروريات التربية الاستقلالية « (١) »

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى - اتجاهات التربية والتعليم

ص ٩٠

حرية التعليم واللامركزية :

ولم تتأثر الولايات المتحدة بفكرة سيطرة الدولة على التعليم تأثيراً مباشراً غير أن المثل الديمقراطية العليا التي بدأت طلائعها قبل إعلان الثورة الأمريكية بسنوات قليلة قد تسلمت الى شؤون التعليم ، وطبعته بطابعها الخاص ، مما ساعد على تدخل الدولة بصورة غير مباشرة • وكان جورج واشنطن وبناء الجمهورية الأمريكية الذين قد أدركوا أهمية التعليم ، يؤكدون على ضرورة تأسيس نظام تربوى تديره وتشرف عليه سلطات الدولة العامة • إلا أنهم فى الوقت نفسه أحسوا بالخطر الناجم عن هذا التدخل الخفى ، فأكدوا على ناحية مهمة من نواحي تربية الفرد ، وهى تربيته تربية « نيرة » ليكون عضواً فعالاً ومساهماً فى ادارة الحكومة نفسها •

ونستطيع أن نقول : ان التربية الأمريكية تترك التعليم فى الغالب الأعم حراً وبعيداً عن تدخل الدولة شأنها فى ذلك شأن انكلترا الا انها تختلف عن انكلترا فى كثير من الاشياء • ففى انكلترا وزارة معارف ، ومفتشون عامون ، وتعليمات كثيرة • و « اقتراحات » ترسل ، ومدارس تؤسس وتساعد ، وليس فى الولايات المتحدة شئ كثير من هذا ، اللهم الا مكتب التربية والتعليم ، ومديريات معارف الولايات فى واشنطن • وهذا ما جعل ادارة التعليم فى الولايات المتحدة محلية اكثر منها مركزية •

وتوجد ولا شك بعض العوامل التى أثرت تأثيراً كلياً فى نظام التعليم الأمريكى وساعدت الدولة على أن تفرض فلسفتها السياسية والاجتماعية عليه وان كان ذلك بصورة غير مباشرة • ومن هذه العوامل :

١ - مبدأ تعميم فرص التعليم : لقد أدرك الفلاسفة والساسة والمربون

الأمريكيون ان استقرار الدولة الديمقراطية ومصلحتها يتوقفان على تعميم فرص التعليم الابتدائى والثانوى على جميع الأفراد بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية • ان اقرار هذا المبدأ التربوى الخطير قد أدى الى انتشار الثقافة

العامة الى تكوين وعى اجتماعى ، وتضامن قومى وولاء متزايد الى النظام الجمهورى اشتركت فى نشره وتحقيقه المدارس العامة على اختلاف انواعها ودرجاتها • يضاف الى ذلك أن بناء الجمهورية لم يؤمنوا يوماً ما بهذه الكلمة الماثورة المغلوطة : « علم الفقراء اليوم وغداً يكونون ضدك » مثلما آمن بها بعض مفكرى أوروبا •

وحاجة الولايات المتحدة الامريكية الى التعليم عظيمة جداً اذا أخذنا بنظر الاعتبار طبيعة تكوين المجتمع الأمريكى • ولذلك فان التربية الامريكية تستهدف « تحويل مجموعة من البشر متباينة الى أمة متجانسة » كما يقول بتراند رسل Russell الفيلسوف والمربى الانكليزى المعاصر • ان ظروف أمريكا الخاصة وحاجتها الى « المواطنة » الأمريكية هى التى جعلتها تستهدف تحقيق هذا الغرض وتسعى اليه حيث « أن لأمريكة ميزات وصعوبات خاصة • فمن الميزات مستوى أعلى من الثروة ، وسلامة من خطر الهزيمة فى الحرب ، وخلو نسبى من التقاليد المعطلة الموروثة عن العصور الوسطى • ولقد وجد فيها المهاجرون شعوراً ديمقراطياً شائعاً ومرحلة راقية من الفن الصناعى • وهذا فى رأى هما السببان الرئيسان اللذان من أجلهما صار جميع المهاجرين تقريباً أكثر اعجاباً بأمريكة منهم باوطانهم الاصلية • ولكن المهاجرين انفسهم يحتفظون عادة بوطنية مزدوجة • واذا ما قام نزاع أوروبى ينتصرون بحماسة كل للامة التى جاء منها • أما ذريتهم فعلى عكس ذلك يفقدون كل ولاء للممالك التى قدم منها آباؤهم ، ويصيرون امريكيين ••• ويعزى موقف الآباء ذاك الى ما فى امريكة من محاسن عامة • أما موقف الابناء فأكبر واكثر ما يقرره هو التربية المدرسية • وعمل المدرسة فى هذا الصدد هو وحده الذى يهمنى » (١) •

(١) بتراند رسل ، فى التربية ، تعريب احمد عبد السلام الكردانى ومحمد احمد الغمراوى ص ٣٥ - ، سلسلة الفكر الحديث ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة •

٢ - المساواة فى فرض التعليم : وحينما تطلب الدولة تعميم فرض التعليم فى كل ولاية من الولايات وتشرع القوانين المدرسية ، وتساعد المدارس وتشرف عليها عن كتب فانها بعد ذلك تطلب أن يحصل كل فرد على فرص تعليمية متساوية حتى يتحقق العدل الاجتماعى بين طبقات الشعب كافة ، ويشعر الناس بولاء شديد الى الدولة وتقوى عاطفتهم الوطنية نحوها . وما دامت المدرسة تستطيع أن تعتمد على محاسن الشعب الأمريكى الاصلية فهى لا تحتاج الى أن تقرر تعليم الوطنية الأمريكية بتلقين معايير زائفة . ويتطلب تطبيق مبدأ المساواة فى فرص التعليم مساعدة الدولة واشرافها ، وأخيراً بسط نفوذها على سياسة التعليم ، ولكن بصورة غير مباشرة .

يستنتج مما ذكرناه عن الدول الكلية والديمقراطية أن التربية التى تسيطر عليها الدولة يجب أن لا تتحول الى « تلقين » ، بل انه من الضروري جداً أن تتمتع بالحرية الفكرية التى تقوم عليها دعائم التطور والتقدم . وعليه فليست التربية تلقينا مجردا ولا هى التجريب المحض ، ولا الحرية المطلقة ، كما انها لا تسعى الى صيانة المجتمع ومؤسساته دون احترام الشخصية الانسانية التى هى مصدر كل ابداع وتفكير وخلق ، أو انها ترمى الى تكوين أفراد لا يساهمون فى عضوية المجتمع الذى ينتمون اليه ويعيشون فيه مساهمة فعلية .

واذا استطاع التعليم أن يعمل ضمن هذه الاهداف جاز للدولة أن تسيطر على شؤون التربية والتعليم ، والا فان هذه السيطرة قد تؤدى الى تقوية روح المحافظة والرجعية فى نفوس الناشئة فتعيقهم عن النمو وتعيق المجتمع عن التقدم .

الدولة والتعليم فى العراق :

لم ينص الدستور العراقى على واجبات الدولة نحو التعليم كما تنص

بذلك أكثر دساتير دول العالم ، بل قبل المشرع العراقي ، من حيث يعلم أو لا يعلم مبدأ سياسة « التسيب التربوي » الذي كانت تعمل به انكلترة .
غير ان قانون وزارة المعارف العامة يذهب الى أن التعليم احدى وظائف الدولة الاساسية ، وليس لاحد أن يفتح مؤسسات تعليمية الا بعلمها وموافقتها ، وان واجبات وزارة المعارف هي تهيئة أمة صحيحة جسما وعقلا وخلقا ، وذلك بتأسيس المدارس الحكومية على اختلاف درجاتها وأنواعها ، ومراقبة المدارس الاهلية والاجنبية وتوجيهها نحو « الاهداف العامة » التي تسير عليها المدارس الحكومية ، وتنظيم شؤون الشباب ، والعناية بالفنون الجميلة والآثار القديمة مع انشاء المتاحف المقتضاة ، وتشجيع الحركات العلمية والأدبية وحمايتها ، والاهتمام بنشر الثقافة والسعى لازالة الأمية^(١).

يتضح من هذه المادة بان الدولة قد قبلت مبدأ السيطرة على تربية الطفل في المدرسة وخارجها ، فهي التي تفتح المدارس وتنفق عليها ، وهي التي تعد المعلمين ، وتضع المناهج . غير أن « الأهداف العامة » التي جاء ذكرها في المادة الاولى لم تعين بعد ولم توضح توضيحاً كافياً كما هو الحال في كثير من الاقطار حتى يستطيع المدرسون أن يستنبطوا بها ويستمدوا فلسفتهم التربوية منها . فبينما نجد أن عماد التعليم في فرنسة التربية الوطنية ، وفي انكلترة الديمقراطية والخلق القويم « والمواطنة » ، وفي الولايات المتحدة الديمقراطية والجمهورية والمواطنة ، وفي الاتحاد السوفياتي الشيوعية واعداد المواطن الثوروي المناضل ، وفي تركيا الكمالية القومية والجمهورية والشعبية وبينما كان في المانيا النازية التنسيق والوحدة والزعامة والقوة ، وفي ايطاليا الفاشية القوة والمجد وحب الوطن - نجد أن « أهدافنا العامة » أو فلسفتنا التربوية التي ينبغي أن تكون جزءا لا يتجزأ من فلسفتنا الاجتماعية ليست موجودة ، وان وجدت فليست واضحة ولا هي متفق عليها .

(١) المادة الاولى من قانون وزارة المعارف العامة رقم ٥٧ لسنة ١٩٤٠ .

و « من المؤسف أن لا يكون نظام التعليم في العراق مؤسسا على فلسفة موحدة شاملة وصحيحة • والاهداف التي ينطوى عليها ضمنا أو صراحة أهداف متضاربة لا تجتمع على وحدة الغاية ولا اتفاق في القصد • ولعل ما فيها من التضارب مسؤولا الى حد كبير عما يعانيه الشباب اليوم من اضطراب وحيرة كان لهما أثر سيء في النفوس^(١) ».

ان عددا كبيرا من المدرسين في العراق لم تبلور في أذهانهم بعد معايير اجتماعية معينة تتفق ومصلحة الشعب العراقي وتماشى ومرحلته التاريخية ، وكثيرا ما يعمل هؤلاء في مدارسنا على غير ما تريده الدولة أو المجتمع ، فيجرون الناشئة في منعطفات سياسية واجتماعية شاقة ، ينحدرون منها الى يهماء قاحلة ، ويعود - كما قلنا - الى اننا لم نكون لنا بعد فلسفة اجتماعية وسياسية نستدير بها في تربية أبنائنا • ومتى ما اتضحت الخطوط الاساسية لدولتنا ووضعت على أسس صحيحة ، وصارت لها « فلسفة » خاصة وسارت نحو بلوغ أهداف اجتماعية عادلة فعندئذ تستطيع التربية أن تخطو خطوات جبارة في بناء دعائم مجتمعنا الحديث •

ولما كنا في بدء نهضتنا التعليمية ونمر في مرحلة تاريخية تكوينية ستخرجنا من مجتمع ابتدائي زراعي الى مجتمع زراعي صناعي حديث فيجب أن ننظر الى التعليم من حيث هو احدى وظائف الدولة الاساسية ، وان نعيق تأسيس المدارس الاهلية والاجنبية سواء أقام بتأسيسها أفراد أم جماعات أم هيئات ، لاننا يجب أن نسعى الى تكوين مجتمع حديث تنصهر فيه العناصر المختلفة انصهارا روحيا ، وتتكون المواطنة العراقية الواحدة التي لا تقبل التجزأة ولا التنوع ، وتصبح حقوقها واضحة وواجباتها معروفة • وكل حركة تعليمية ترمى الى اضعافها أو الاخلال بمقوماتها الاساسية تجلب معها مشاكل وطنية عظيمة • ولا شك ان المدارس الاهلية

(١) خالد الهاشمي : تجديد مناهج اعداد المعلمين في العراق ،

ص ٥٧ ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٤٦ •

التجارية منها والطائفية والعنصرية وكذلك المدارس الاجنبية تعمل عن قصد أو غير قصد على « تكتيل » العراقيين في « حوزات » اجتماعية وسياسية ضيقة بعيدة عن روح المواطنة الصحيحة ، وبعيدة عن شروط التضامن الاجتماعي الذي يجب أن ترمى اليه التربية العراقية . ومع اعتقادنا أن وحدة التعليم في العراق ضرورة وطنية ، ومقاطعة المدارس الاجنبية ضرورة قومية فالدولة لا تستطيع في ظروفها الحاضرة أن تمنع تأسيس مدارس أهلية أو تلغى المدارس الاجنبية ، لان حقوق الاقليات قد صانها الدستور العرقي . « فللطوائف المختلفة حق تأسيس المدارس لتعليم أفرادها بلغاتها الخاصة والاحتفاظ بها على أن يكون موافقا للمناهج العامة التي تعين قانونا » (١) . وحقوق الاجانب في تأسيس مدارس عامة قد أقرتها القواعد الدولية .

(١) المادة ١٦ من الدستور العراقي ١٩٤٤ .

مراجع

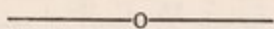
- ١ - برسى نن ، التربية حقائقها وأصولها الاولى ، تعريب عبدالعزيز ابراهيم البسام ، بغداد ١٩٤٦ •
- ٢ - صالح عبدالعزيز ، تطور النظرية التربوية ، القاهرة ١٩٤٧ •
- ٣ - الدكتور محمد فاضل الجمالى ، اتجاهات التربية والتعليم فى المانية وانكلترة وفرنسا ، بغداد ١٩٣٨ •
- ٤ - ساطع الحصرى : آراء وأحاديث فى التربية والتعليم •
- ٥ - بتراند رسل ، فى التربية ، تعريب : أحمد عبد السلام الكردانى ومحمد أحمد الغمراوى ، لجنة التأليف والترجمة والنشر •
- ٦ - جورج كاوتس ، توجيه العقل الروسى ، تعريب : حسن الدجيلى وهاشم الحلى ، بغداد ١٩٤٦ •
- ٧ - الدكتور محمد فاضل الجمالى ، التربية والتعليم فى تركيا الحديثة ، بغداد ١٩٣٨ •
- ٨ - محمد عزة دروزة : تركيا الحديثة ، الفصل الثالث والخامس ، بيروت ١٩٤٦ •
- ٩ - الدكتور خالد الهاشمى : تجديد مناهج اعداد المعلمين فى العراق ، مع نظرة خاصة الى الثقافة العربية الاسلامية ، تعريب عبدالعزيز البسام ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٤٦ •
- ١٠ - مجموعة نادى القلم العراقى لسنة ١٩٣٨ ، مطبعة الجزيرة - بغداد •

(11) Rugg, H., Readings in the Foundations of Educa-tions, New York, 1941.

(12) Kaudel, I. L., Comparative Education, 1933.

(13) Brubacher, J. S., Modern Philosophies of Educa-tion, pp. 1444, 1939.

الاهداف التعليم الثانوي



لا تستطيع التربية ، كما يقول جون ديوى^(١) ، أن تؤدي وظيفتها الا بعد أن تختار لها « مثالا اجتماعيا » تهتدى به فما هو « المثال الاجتماعى » الذى ترمى اليه التربية العراقية بصورة عامة والتعليم الثانوى بصورة خاصة ؟ هل هو المثال الفردى - الاجتماعى الذى عبر عنه افلاطون وأقره جون ديوى وانتقده حينما اتخذ افلاطون « الطبقة لا الفرد وحدة اجتماعية » ؟ أم هو المثال « الفردى » الذى صاحب عصر التنور الفكرى فى القرن الثامن عشر وجعل « الفرد أداة التقدم » ؟ أم هو المثال الاجتماعى ، حينما اتخذت المؤسسات الاجتماعية فى القرن التاسع عشر « الحكومة القومية وسيلة الى ذلك » فعافت فكرة المجتمع الانسانى الواسع وحصرت جهودها فى خدمة الافراد الذين تضمهم « وحدة سياسية » معينة ؟ •

ليس الجواب عن هذه الاسئلة سهلا ولا ميسورا • ولكننا - مع هذا كله - نستطيع أن نذكر « الاهداف العامة » التى أشار اليها قانون وزارة المعارف وتلمس مجرى التيارات الفكرية فى العراق والبلاد العربية وندرس وضعنا الاجتماعى ونضم ذلك بعضه الى بعض ونختار من كل واحدة منها ما يتصل بماضينا ، وينفع حاضرا ، ويعدنا لمستقبلنا ، ونخرج « بمثال اجتماعى » يصح أن نتخذه معيارا نقيس به أى شكل من الاشكال الاجتماعية

(١) جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، تعريب الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، صفحة ١٠٢ • لجنة التأليف والترجمة والنشر • القاهرة ١٩٤٦ •

وأى لون من ألوان الحياة الفكرية والتعليمية • وحيث ان طبيعة الحياة الاجتماعية في العراق ما زالت مضطربة ، وحيث ان تكوين « دولة » حديثة في مجتمع أقطاعي قبي إبتدائي أمر صعب ويحتاج الى جهود متواصلة فان « المثال الفردي » غير قابل للتطبيق ولا هو مرغوب فيه • كما ان « المثال الاجتماعي » المجرد ، هذا المثال الذي يصبح فيه الفرد هو الوسيلة والمجتمع هو الغاية ، لا يضمن استمرار الحياة الاجتماعية ولا يسبب نموها لانها تفقد أمرين مهمين هما : الفرد والحرية • وليس أمامنا الا « المثال الفردي - الاجتماعي » أو المثال الديمقراطي القومي • ولما كان المجتمع العراقي يحتاج الى الديمقراطية التي تقدس الفرد والقومية التي تقدس الامة فينبغي أن يكون « المثال الاجتماعي » العام للتربية ديمقراطيا وقوميا •

أهداف التعليم الثانوي :

تتوقف معرفة الاهداف على تحليل فعاليات الافراد الذين يعيشون خارج المدرسة ، فدراستها وتحليلها تتعين الاهداف الخاصة ، وينبغي أن تفسر أهداف التعليم الثانوي في حدود الفعاليات التي يشترك فيها الناس عادة • والتي تختلف من قطر الى آخر • ويؤديها أفراد مختلفون على درجات متفاوتة وبطرق شتى • فاذا أردنا تحليل هذه الفعاليات الفردية والجماعية فلا بد من تحليل جميع فعاليات الحياة • وهذا عمل شاق بل ومستحيل • غير أن الناس - وان اختلفوا - يشتركون في فعاليات عامة فاذا حللنا هذه الفعاليات المشتركة استطعنا تعيين أهداف التعليم الثانوي العامة • يقول الاستاذ الكسندر انكلز Inglis أحد الثقاته الامريكيين في كتابه « مبادئ التربية الثانوية » Principles of Secondary Education ان للتعليم الثانوي ثلاثة أهداف عامة تنبثق من ثلاثة أنواع من فعاليات الافراد الاساسية المشتركة وهي :

أولا - اعداد الفرد ليكون مواطناً صالحاً ، وعضواً متعاوناً مع أفراد

مجتمعه • ويرمى هذا الهدف الذى يسميه بالهدف الاجتماعى المدنى Social Civic aim الى اعداد الفرد للمشاركة الفعلية الصحيحة فى تلك الاعمال التى يراها المجتمع سبيلا للتعاون ويحسبها سببا للتضامن الاجتماعى • مثال ذلك اعداده لمعرفة واجباته نحو مجتمعه ونحو الامة التى ينتمى اليها ، واعداده ليجترم قوانينها وعاداتها ومؤسساتها ويعمل على اصلاحها وتطورها • وبعبارة أخرى اعداده للقيام بجميع الاعمال التى تربطه بمجتمعه باستثناء رابطة الاعمال الاقتصادية • ان مساهمة الفرد فى أعمال المجتمع ، وتكوين العادات والمهارات ، وتقديم المعلومات له هى من مستلزمات الحياة الاجتماعية الديمقراطية •

ثانيا - اعداد الفرد ليكون عاملا منتجا • ويرمى هذا الهدف الذى يطلق عليه اسم الهدف الاقتصادى - المهنى - Economic-Vocational aim الى اعداد الفرد للمشاركة الصحيحة فى فعاليات المجتمع التى تتطلب الوصول الى مرحلة معينة من الكفاءة الاقتصادية ليساهم فى رفع مستوى المعيشة وزيادة الثروة العامة • ويرى أن تستهدف الفعاليات الاقتصادية التى تقوم بها المدرسة الثانوية تحقيقا للكفاءة الاقتصادية ما يأتى :

أ - اعطاء الطالب معلومات نظرية ودروسا عملية لتكوين المهارات والعادات التى تتعلق بتلك المهنة التى ينتخبها الطالب •

ب - تقديم معلومات اقتصادية عامة تساعد على فهم مركز تلك المهنة بين المهن الاخرى ، وذكر المبادئ والقوانين الاقتصادية التى لها مساس بتعمل تلك المهنة نفسها •

ج - تقديم معلومات كافية عن وضع العالم الاقتصادى واتجاهاته ومثله ومقاييسه كلما أمكن ذلك •

د - اكتشاف مقدرات الطلاب وميولهم الخاصة وتكوين الرغبات فيهم للاستمرار في تلك المهنة .

هـ - تفهيم الطلاب أهمية المهن الاخرى في الكيان الاقتصادي وعلاقتهم بها .

و - توضيح العلاقة المهنية التي بينه وبين أصحاب المهن والحروف المختلفة ، والتي بينه وبين صاحب العمل ، والتي بينه وبين المستهلك والمنتج ، الى غير ذلك .

ثالثا - اعداد الفرد للتمتع بأوقات فراغه والاستفادة منها في تنمية شخصيته ومواهبه وادخال السعادة الى نفسه والى المجتمع الذي يعيش فيه .
ويطلق على هذا الهدف اسم تمتع الفرد بأوقات فراغه • Individualistic-
Avocational aim

ولقد حاول كثير من المربين في امريكا وانكلترا أن يعينوا أهداف التعليم الثانوى ويتفقوا على بعض أسسه العامة • فتقرير هادو عن « تربية المراهق » في انكلترا^(١) والنشرة التي أصدرتها وزارة المعارف الانكليزية عن « التعليم الثانوى الحديث »^(٢) تعبر عن اتجاهات التعليم الثانوى في انكلترا وأهدافه • أما في الولايات المتحدة الامريكية فان تقرير « رابطة التربية الوطنية » N.E.A. سنة ١٩١٨ عن « المبادئ السبعة الاساسية للتعليم الثانوى » • Seven Cardinal Principles of Education وهى :
الصحة واتقان المواد الاساسية ، والعضوية النافعة فى الاسرة ، والمهنة ، والمواطنة والاستفادة الحسنة من أوقات الفراغ ، والخلق القويم ، والكتاب الذى اصدرته عن « تعليم الشباب الامريكى كافة » Education for all
American Youth تعد وثائق مهمة لقسم كبير من الامريكيين ، سواءاً

(1) The Education of the Adolescent, Report of the Consultative Committee, H.M.S.O., London.

(2) The New Secondary Education, Ministry of Education, 1947.

أكانوا مربين أم مدرسين أم ساسة • وقد أصدرت جامعة هارفارد قبل مدة وجيزة تقريراً مهماً عن التعليم العام في مجتمع حر « General Education in a Free Society » احتوى على آراء خفيفة في شرح أهداف التعليم الثانوي وتجديد مناهجه •

ان المدرسة الثانوية مؤسسة اجتماعية ، تسعى الى تحقيق أهداف اجتماعية ، وينبغي أن تعنى بالقابليات المختلفة ، وتعد الطلاب والطالبات اعداداً ثقافياً عاماً واعداداً مهنية يساعدهم على انتخاب مهنة لهم ، وتسد حاجاتهم الأساسية التي تفرضها عليهم طبيعة الحياة الجديدة • وإذا كانت « الجامعة » قد تأسست في الغرب مستقلة عن غيرها من المؤسسات ، لاعداد طبقة العلماء ولاكتشاف آفاق جديدة من المعرفة ، فإن هدف المدرسة الثانوية تكوين الفرد المتمدن أو المواطن Citizen لا العالم أو الاختصاصي • وإذا كان هدف المدرسة الثانوية يرمى الى تحقيق الانسجام الشخصي والتكيف الشخصي وتحقيق التضامن الاجتماعي - فإن هدف الجامعة هو الاصلاح الشامل والبحث المتواصل في خدمة العلم والانسانية • وكما ان المدرسة الابتدائية قد انشئت لتربية الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السنة السادسة والثانية عشرة ، فقد انشئت المدرسة الثانوية لتربية المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين الثانية عشرة كحد أدنى والعشرين كحد أعلى •

المدرسة الثانوية العراقية واهدافها :

هذا هو الاصل في المدرسة الثانوية ونستطيع نقول - مع قليل من التحفظ - أن المدرسة الثانوية في العراق محيط خاضع لمؤثرات خارجية مقصودة ، وانها رسمية ومجانية وعامة وواحدة ، ومفتوحة لجميع المراهقين والمراهقات ؛ وتمتد أصولها في تربة غربية وتتلاقى مع جذور افراسية • فلقد تأسست متأثرة بتقاليد المدرسة الثانوية الفرنسية ، مما جعلها تستهدف الناحية

الأكاديمية (العلمية النظرية) أكثر مما تستهدف تربية الشخصية وتزويد الطلاب بالثقافة العامة . ولقد مرت في مراحل كثيرة ، ولما تستقر بعد ، ولعلها ستجبه في تطورها ونموها اتجاهها جديدا .

والمفروض في هذه المؤسسة الاجتماعية أن تفتح أمام الطلاب مجالا أوسع يحصلون فيه على الاختبارات والمهارات والعادات والمواقف والمثل التي يحتاجها مجتمعنا العراقي ، فتساعد على استمراره وضمان وحدته وتقدمه . غير أن عناية المدرسة الثانوية بالمعلومات و « حشو » أذهان الطلاب بالنظريات والمعلومات تفوق عنايتها بتكوين المواقف والمثل والعادات ، ومهمة المدرس فيها تكاد تنحصر في « اجبار التلاميذ على الاستظهار أولا ، وعلى الاستظهار ثانيا ، وعلى الاستظهار ثالثا وأخيرا » . ويبدو هذا « الحشو » واضحا في المرحلة الاعدادية أكثر مما يبدو في المرحلة المتوسطة . فلا تراعى رغبات الطلاب ، ولا قابليتهم ، ولا احتياجاتهم الأساسية ، الامر الذي جعل المدرسة الثانوية « انتقائية » وليست « عامة » كما أريد بها عند تأسيسها ، حتى لقد أصبحت مؤسسة مقننة Standardized تدير نفسها بنفسها في سلسلة من الفعاليات التقليدية الآخذة بخناق الطلاب والمدرسين . تلك مأساة تسببها المركزية في التعليم ، ويسببها ضياع الهدف ، وفقدان الخطة ، وتشتت المقاييس ، وقلة الاختصاصيين في شؤون التربية والتعليم ، وجهل بوظيفتها الأساسية . وإذا كان هذا هو حال التعليم الثانوي عندنا فاننا نجد أن الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي ترمى الى تحديد اهدافه العامة ، وتنويعه ، وزيادة الفرص التعليمية لأكبر عدد ممكن من الفتيان والفتيات ، والمساواة في الفرص التعليمية ، وتجديد المناهج الدراسية لتساير احتياجات المتعلمين ، وتجعل الحياة المدرسية حياة ديمقراطية .

ليست أهداف التعليم الثانوي في العراق واضحة كل الوضوح ، ولا هي

متفق عليها بحيث تصلح أن تكون دليلاً للمعلمين والمتعلمين • على انك تجد في منهج الدراسة المتوسطة والاعدادية نداءين « حارين » الى المدرس الثانوى تستطيع أن تستخلص منهما : أهداف التعليم الثانوى ووظيفة المدرسة الثانوى •

١ - الدراسة المتوسطة : « ان الغاية من الدراسة المتوسطة هي التوسع في تزويد الطلاب بالثقافة العامة من جهة واعادتهم لدراسات تلى الدراسات المتوسطة من جهة أخرى • وهنا كما في المدرسة الابتدائية يجب أن يشعر المدرس بأن واجبه هو أكبر من لقاء الدروس واعطاء المعلومات ، اذ يترتب عليه الاعتناء بتربية الطالب تربية صحيحة متزنة » (١) •

٢ - الدراسة الاعدادية : أن الغاية من الدراسة الاعدادية كما ينص منهج الدراسة الثانوية هي : « اعداد » الطلاب لمواصلة دراساتهم العالية من جهة ، وتجهيزهم « بالثقافة التي تؤهلهم لان يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع من الجهة الاخرى » •

تلك هي مجمل الاهداف التي تتوخاها الدراسة المتوسطة والاعدادية كما ينص عليها منهج الدراسة الثانوية ، فهي مرحلة « تثقيف » و « اعداد » • وتغلب صفة « الاعداد » للدراسات العالية على صفة التثقيف العام • واذا ما تأملنا في هذين الهدفين نجدهما غامضين وناقصين • فما هي الثقافة العامة التي تستهدفها الدراسة الثانوية ؟ وكم هو عدد الطلاب الذين يتخرجون من المدرسة الثانوية ويدخلون المعاهد العالية حتى نستطيع أن نجعل منهج الدراسة الثانوية « اعداديا » ؟ وما قابلية الكليات الاستيعابية ؟ وهل هذه الاهداف تتفق و « المثال الاجتماعي » الذي ترمى اليه التربية العراقية ؟

هذه وغيرها اسئلة مهمة يجب أن يكون جوابنا عنها واضحا ومدعما بالاحصائيات اذا ما أردنا تحديد أهداف التعليم الثانوى في العراق •

(١) منهج الدراسة الثانوية ، وزارة المعارف - بغداد •

مصدر المتخرجين من الدراسة الابتدائية في سنة ١٩٥٢ - ١٩٥٣

النسبة المئوية

النسبة المئوية	الاجموع	لا يعرف مصيرهم	(القسم المتوسط) الثانوية الدينية	مدرسة التمريض والقبالة	مدارس الصناعة	مدرسة الفنون البنية	الاول المتوسط
٨٣٪	١٣٤٤٨	١٨٧٠	١١	٢٤	١١٢	٥٦	١٠٣٦٥
١٪							
١٪							
١٥٪							
١٪							
١٠٠٪	المجموع						

ومع هذا كله نستطيع أن نقترح أربعة أهداف للتعليم الثانوى فى العراق على اختلاف أنواعه كما تمليه علينا دراساتنا لنظم التعليم الثانوى فى أقطار أخرى . وكما تبرره اتجاهاتنا ونظرتنا الشاملة الى التربية وهى :

أولا - تحقيق الكفاءة العلمية :

ينزع « العقل البشرى » الى الاستطلاع . فالانسان دائم البحث وراء العلل والاسباب ، يرى الظواهر المختلفة فيسأل عن طبيعتها ، ويبحث عن عللها لا فرق فى ذلك بين طفل بالغ ، أو بين متمدين ومتوحش «^(١)» . والاستطلاع نزعة طبيعية عند الانسان ، فيجب أن يثيرها المربي ويوجهها نحو دراسة الطبيعة والتأمل فيها . فينشأ الفتى وقد تفتحت قواه العقلية الى ظواهر الكون ، يرى ويسمع ، فيتساءل : لماذا ؟ وكيف ؟ . وتستهدف الكفاءة العلمية غرضين : ثقافيا ونفعيا . والغرض « الثقافى » يرمى الى تدريب الطالب على استخدام الطريقة العلمية فى البحث والتفكير ، والايمان بقوة العلم على الابداع وتوفير سبل العيش الرغيد للانسان . ويرمى الغرض « النفعى » الى تزويد الطالب بكمية من الحقائق العلمية المقررة ، واستخدام المعرفة العلمية للخير لا للشر . واذا ما فعلنا ذلك استطاع الطالب أن يعرف القوانين العلمية التى يجب أن يسير الفكر بهديها ، وأن يعرف مواطن الزلل فى التفكير والخطأ فى التعبير ، ويتفهم الاسس التى يقوم عليها التفكير العلمى الصحيح ، والمراحل التى يمر فيها ، والقوانين التى تتصل بها ويفسر الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيرا علميا بعيدا عن الخرافات والالوهام والعقائد الموروثة ، ويكافح الدجالين والمشعوذين فى محيطه . » وعندما نعرض لتحليل عمليات التفكير العلمى نجد أن لها مراحل محدودة واضحة المعالم . وكل عمل فكرى - فى الواقع - لا بد وأن يكون كذلك . اما الاولى من هذه

(١) مؤتمر تدريس العلوم - بحوثه وقراراته ص ٤ رابطة التربية الحديثة - القاهرة ١٩٤٢ .

المراحل فأسميها مرحلة العجب The Wonder Stage ، وأسمى الثانية مرحلة الحقائق The Factual Stage والثالثة مرحلة النظريات والقوانين «^(١) . والقيمة الحقيقية لتحقيق الكفاءة العلمية هي تربية قوة التفكير عند الطالب « أى تربية أسلوب النقد ، ووزن البراهين ، وتقدير الافكار والحكم عليها بالنقص أو الكمال ، بالصحة أو الخطأ سواء ما ظهر ذلك فى أقوال الناس أو أفعالهم أو كتبهم أو مقالاتهم العلمية والادبية والفلسفية »^(٢) . غير أن تربية الطالب على التفكير السليم تستند الى تكوين عادات فى التفكير صالحة . والتفكير هو أسلوب الخبرة المربية كما يقول جون ديوى . « ولذلك فإن أسس طريقة التربية هي أسس التفكير نفسها ، وهى (أولا) أن يجد الطالب نفسه فى وضع خبرة حقيقية ، أى أن تكون هنالك فعالية مستمرة يهتم بها لذاتها ، (وثانيا) أن تبث من داخل هذا الوضع مشكلة حقيقية تكون بمثابة حافز على التفكير ، (وثالثا) أن تكون لدى الطالب المعلومات ، وأن يقوم هو بالملاحظات التى تعوزة لمعالجة المشكلة ، (ورابعا) أن تقوم فى فكره لحل المشكلة اقتراحات يكون مسؤولا عن توسيعها على وجه منظم ، (وخامسا) أن يتاح له المجال والفرص لامتحان أفكاره ، وتمحيصها بالتطبيق حتى تصبح معانيها لديه واضحة ، وحتى يكتشف لنفسه صدقها »^(٣) . وبعبارة أخرى أن طريقة التفكير الفردية تشمل : المشكلة ، وجمع المعلومات ، وبسط المقترحات وتفصيلها ، وتطبيقها عمليا ، والاستنتاج أو الحكم النهائى .

ثانيا - تحقيق الكفاءة المهنية :

المهنة عمل غائى نافع يؤديه الفرد، لخدمة نفسه، وخدمة مواطنيه . وتعنى

(١) المصدر نفسه ، صفحة ٣٢ .

(٢) ابو العلاء عفيفى - المنطق التوجيهى .

(٣) جون ديوى - التربية الديمقراطية ، تعريب الدكتور متى

عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، صفحة - ١٧ ، القاهرة ١٩٤٦ - .

التربية الديمقراطية بالتعليم المهني ، لأنها تحترم العمل اليدوي والتجاري احتراماً كبيراً ، وتطالب الأفراد أن يؤدوا إلى المجتمعات خدمات فعلية في حين كانت التربية القديمة تنظر إلى الحرف وتعلمها نظرة احتقار وازدراء ، وينبغي أن يدرك الطالب وهو في هذه السن أن العمل حق وواجب ، وأن العطالة داء اجتماعي ، وأن على الأفراد أن يعملوا وينتجوا ويشاركوا في رفع مستوى البلاد الاقتصادي . وإذا كان الأقدمون قد تعلموا منهم بالخبرة المباشرة فإن « الصناعة لم تعد في جوهرها عملية مؤسسة على مجرد الخبرة والحساب التقريبي يتوارثها الأبناء عن الآباء بالتقليد ، بل أصبحت ذات أسلوب فني هندسي ، أي أسلوب مؤسس على الآلات التي نشأت عن الاكتشافات في الرياضيات والفيزياء والكيمياء ، والبكتريولوجيا وغيرها » (١) ولذلك فقد أصبح أعداد الأفراد إلى المهن التي يرغبون فيها من واجبات التربية ، سواء أكان هذا الأعداد في مدارس ثانوية مهنية مستقلة أو في مدارس ثانوية ذات مناهج « متنوعة » . فإذا لم يحصل الأفراد على مهنة يرتضونها قل انتاجهم وضجروا وملوا . ولعل من أهم مساوئ المدينة الحديثة هو أن كثيراً من الأفراد يعملون اليوم في حرف قد سيقوا إليها قسراً . ومن هذا نشأ تحولهم من مهنة إلى أخرى ، وضجرهم وسأمهم وتقصيرهم .

وتجربى التربية المهنية عادة في مدارس مهنية في مستوى الدراسة الثانوية وموازية لها ، وفي مدرسة ثانوية موحدة تتنوع فيها المناهج وتسد احتياجات الطلاب الكثيرة المبينة على الفروق الفردية . وتسم « الكفاءة المهنية » أما بتكوين المهارات الخاصة بتلك المهنة ، وأما بتدريب الطالب على مهارات فنية عامة تساعد على اختيار المهنة الصالحة له . وفي كلا الحالتين ينبغي أن يختار الطالب المهنة التي تناسبه وقابليته وأن يعمل على إتقانها

(١) المصدر نفسه ، ص ٣٢٣ .

والاختصاص بها ، أو أن يعرف أسسها معرفة عامة ، ويدرك مطالبها الاجتماعية • وعلى التربية أن تعدد اعدادا عمليا ونظريا ، وترشده وتوجهه لما فيه صلاحه وصلاح مجتمعه •

ثالثا - تحقيق الكفاءة الاجتماعية :

توقف « الكفاءة الاجتماعية » على قابلية الفرد في اعداد نفسه للمشاركة الفعلية النافعة في حياة الجماعة ، فيعرف « المواطن » وحقوقها وواجباتها : ويعرف « الاسرة » ويكون عضواً نافعاً فيها ، ويعرف « أوقات فراغه » ويحسن الاستفادة منها ، ويتزيا « بالاخلاق » الفاضلة ويعمل بها • ومتى ما استطاع الانسان أن يدرك مدى تأثير أفعاله وآرائه في الناس ، أفرادا وجماعات ، وسلك سبيلا قوياً في القيام بها والتعبير عنها - كان سلوكه اجتماعياً أو « أخلاقياً » • ولن تتحقق هذه الكفاءة الاجتماعية الا اذا كان سلوكه أخلاقياً في البداية والنهاية ، والا اذا كان على استعداد لان يعمل مهما كلفه الامر • وتتضمن الكفاءة الاجتماعية أو السلوك الاخلاقي ثلاثة أشياء مهمة وهي : الناحية الاجتماعية من الاخلاق ، وعنصر الاختيار والارادة من أجل العمل • وما السلوك الاخلاقي الا محصل مثل الفرد العليا وأعماله الخاصة كما تقررها موازين الحق والباطل في الهيئة الاجتماعية ، وما الاختيار الا تفضيل طريقة العمل على أخرى ، تفضيلاً أساسه الذكاء ، ولما كانت التربية « الاخلاقية » تستدعي فيضا من الخبرات حتى يستطيع الانسان أن يختار ويحسن الاختيار ، ويعمل ويحسن العمل فقد يتعذر على الفرد أن يشق طريقه فيها دون تردد كثير ، فتفوت الفرصة وتزدحم حوله المشاكل • وكلنا نعلم أن الرجل الذي يملك قدرا عظيما من الخبرات قد لا يكون الرجل الذي « يفعل » في الازمات ، وسيطر ويكون « رجل الساعة » ! ولذلك فان تدريب الفتيان والفتيات على « الارادة » لمن أهم مستلزمات التربية الحديثة •

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يعيش الفرد مع غيره عيشة « المواطن »
الصالح ، فيعرف حقوق المواطنة وواجباتها ، ويدرك الروابط الاجتماعية
القريبة منها (الأسرة) والبعيدة (الوطن) ، ويرعى مؤسساته الاجتماعية
ويجعلها متطورة نامية ، ويشارك أفراد مجتمعه في أولاعهم وميولهم
وواجباتهم وآمالهم ، ويساهم في حل مشاكلهم مساهمة فعلية تنم عن ادراك
وفهم ، ويجمعه بهم هدف واحد . ومتى ما اجتمعت أطراف المجتمع العراقي ،
وارتبطت وحداته الاجتماعية والدينية والرسية في هدف واحد تكونت
« المواطنة » العراقية ووصل الى مرحلة الانسجام الاجتماعي .

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يعرف الطالب الثانوى أن العائلة « وحدة
اجتماعية » ، وأنها نقطة الابتداء في التنظيم الاجتماعي ، وأن يدرك انه ينتمى
الى عائلة فيجب أن يكون عضوا نافعا فيها ، وأنه سيكون رب عائلة فيجب
أن يعتبر الزواج رابطة اجتماعية مقدسة ، والابوة وظيفة اجتماعية كبرى .
وعلى المدرسة « أن تجعل كل طالب ثانوى يشعر بأهمية العائلة العظيمة من
الناحية الاجتماعية ، ويعرف وظائفها معرفة تامة ، وتحيطه علما بالعلاقات
الاجتماعية ومشاكلها ، وتمده بالقدر الكافي من المعلومات حول الصحة
الجنسية وقانون الوراثة ومضامينه الاجتماعية ، وأن يدرك التبعات العائلية
والصعوبات الجمة الناتجة عنها ، وأن يعرف أصول تربية الاطفال وحسن
ادارة البيت . . . وأن يدرك أن الابوة وواجباتها وظيفة مقدسة ، وأنها
أسمى أنواع الخدمات الاجتماعية »⁽¹⁾.

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يحسن الانسان التصرف في أوقات فراغه ،
هذه الاوقات التى تنبأ عنها هربرت سبنسر قبل ثمانين سنة وأكثر حين قال :
ان الطرق المتبعة في زيادة الانتاج وتحسينه ستؤدى حتماً الى تنقيص ساعات
العامل ، وازدياد ساعات فراغ الانسان . وقد أصبحت مشكلة الاستفادة من

(1) Chapman, C., and Counts, G., Principles of Education.

أوقات الفراغ من أهم المشاكل التي تواجهها التربية الحديثة • فيجب أن تكون أوقات الفراغ مجدية له ونافعة لغيره ، يقضيها الانسان بالامتع والمؤانسة ، فتزيل عنه تعب اليوم ، وتبعث فيه النشاط وتجدد فيه الحيوية ، لأن « يقتلها » بالكسل والمقامرة والجلوس في المقاهي ساعات طوالا •

ومن الكفاءة الاجتماعية أن يختار المرء لنفسه طائفة من القيم الاخلاقية الموروثة ، فيحتفظ بأحسنها ، ويستخدمها في توجيه سلوكه العاجل والآجل • ولكل أمة مجموعة منها ، وخاصة الامة العربية • وتؤثر في حياة الامة ثلاث قيم روحية وهى : (١) الاخلاق وما يرافقها من تقاليد وعادات موروثة (٢) المثل الاعلى العام الذى يؤمن به جميع أفراد الامة على السواء ويستلهمونه فى جميع الحالات (٣) العقلية العامة التى تجرى فى دائرتها أفكار الامة^(١) •

ولابد للمدرسة الثانوية أن تربي الطلاب تربية أخلاقية تستمد روحها من أخلاق العرب ونفسياتهم الاصلية • « والموقف الاخلاقى القيم الموزون هو الذى يستمد وزنه وقيمه من الحس القومى الصحيح ، لان الاخلاق لا تكون - عملياً - الا قومية ، ولا يتضح مفهومها الا فى وسط اجتماعى معين ، وهى لا تتخذ صفة انسانية الا فى حدود الصلة التى تربط بين المبدأ الاخلاقى والخلق ، وهى الصلة التى تربط بين القومية والانسانية »^(٢) •

رابعا - تحقيق الكفاءة الوطنية والقومية :

الوطنية عاطفة روحية محلية ضيقة • فالمرء يحب وطنه الذى نشأ فيه وترعرع ، ويضحى فى سبيله ، ويقوم بخدمته • أما القومية فعاطفة روحية

(١) عبد اللطيف شرارة : روح العروبة ، صفحة ٢٥ ، صيدا •
اعتمدنا فى كتابة موضوع الاخلاق العربية على هذا الكتاب الطريف • ولا احسب ان أحدا من الكتاب قد حاول دراسة نفسية الامة العربية مثل ما حاول الاستاذ شرارة •

(٢) المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٢٨ •

أسمى وأنبأ ، فلزمه يحب أبناء قومه أينما سكنوا ، ويعطف عليهم ويساعدهم ،
وتندمج ذاتيته فيهم • يقول الاستاذ ساطع الحصرى :

« أن الوطنية هي ارتباط الفرد بقطعة من الارض تعرف بأسم الوطن ،
والقومية ، هي ارتباط الفرد بجماعة من البشر تعرف بأسم الامة •
ولكن مما تجب ملاحظته فى هذا الصدد ان مفهوم الوطنية لا يختلف
فى الحقيقة عن مفهوم القومية كل الاختلاف ، ذلك لان حب الوطن يتضمن
- بطبيعته - حب المواطنين الذين ينتمون الى ذلك الوطن ، كما أن حب الامة
يتضمن - فى الوقت نفسه - حب الارض التى تعيش عليها تلك الامة •

« من أجل هذا يتقارب المفهومان تقارباً كلياً ، الا أن تحديدهما يتوقف
على معرفة علاقة كل واحد منهما بمفهوم ثالث هو مفهوم الدولة ، هذا المفهوم
الذى يرتبط بمفهوم الوطن من جهة وبمفهوم الامة من جهة اخرى - ارتباطاً
متعدد الصور والاشكال فى كل دولة وفى كل أمة • فقد تؤلف الامة دولة
واحدة مستقلة ، وفى هذه الحالة تنطبق الوطنية على القومية تمام الانطباق •
« وقد تؤلف الامة دولاً عديدة ، وفى هذه الحالة لا تنطبق القومية على
الوطنية تمام الانطباق • وقد تكون الأمة محرومة من دولة « وطنية » وتابعة
لدولة أجنبية عنها وفى هذه الحالة ، تفرض الدولة الحاكمة على جميع أفراد
الامم الخاصة لها « وطنية عامة واسعة النطاق » ، وتطلب منهم أن يرتبطوا بها
وبسائر الامم الخاضعة لها برابط هذه الوطنية العامة • والقومية تعارض ذلك
معارضة شديدة • وفى مثل هذه الحالة ترمى القومية الى تكوين وطنية جديدة
خاصة أضيق نطاقاً من الوطنية العامة •

« ولكن الأمة قد تكون مستعبدة ، وفى الوقت نفسه مجزأة وموزعة
بين عدة دول أجنبية عنها • وفى مثل هذه الاحوال تحاول كل دولة من
الدول - كما هو حال الاقطار العربية - أن تفرض على كل قطر وطنية
خاصة • غير أن الروح القومية تسعى الى تقويض أركان هذه الوطنية المحلية ،

وتحارب السيطرة الاجنبية ، وتستهدف تأسيس حكومة اتحادية أو دولة قومية جديدة تضم هذه الوحدات المنقسمة فى وطن قومى واحد (١) » •

ثم يقول : ان الانسان يحب أمته تحت تأثير النزعة القومية وبدافع حب الأهل ، كما ان الانسان يحب وطنه تحت تأثير النزعة الوطنية وبدافع حب الوطن •

وينبغى أن يستهدف التعليم الثانوى فى بلد كبلدنا اعداد الطالب فى الناحيتين الوطنية والقومية ، وتعريفه بالقيود الداخلية والخارجية المفروضة عليه ، حتى يستطيع المساهمة فى تحطيم هذه القيود الاستغلالية والاستعمارية ، ويعمل فى الدائرتين السلبية والايجابية ، مع العلم أن الايجاب خير من السلب ، وأن الوطنية الصحيحة فى طبيعتها ايجابية لا سلبية • وعلينا أن نعمل جميعاً من حيث اننا عراقيون لنا أهداف ومصالح ومشاكل محلية معينة ، ونعمل من حيث اننا عرب ننتمى الى أمة عربية ، يتوقف علينا وجودها واستمرارها ، أى اننا جزء من مجموعة متجانسة تتعطش الى وحدة كبرى وتتحرق • والكفاءة الوطنية والقومية تتطلبان صقل ملكة الكفاح عند الافراد ، وتكوين الجدارة البدنية ، وترية الارادة على العمل ، والاستعداد للتضحية فى سبيل الوطن الاصغر والاكبر •

(١) ساطع الحصرى - آراء واحاديث فى الوطنية والقومية ، مطبعة الرسالة • القاهرة ١٩٤٤ •

مراجع

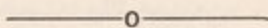
- ١ - جون ديوى : الديمقراطية والتربية - تعريب الدكتور متى عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، راجع الفصل الاول والثانى ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٦ •
- ٢ - مؤتمر تدريس العلوم : بحوثه وقراراته ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٤٢ •
- ٣ - أبو العلاء عفيفى : المنطق التوجيهى ، القاهرة •
- ٤ - عبداللطيف شرارة : روح العروبة ، صيدا •
- ٥ - الدكتور جورج كرشنشتاينر : التربية الاجتماعية الوطنية ، تعريب : حسين كبة ، البحث الثانى والثالث والرابع والخامس والسادس ، مطبعة التفيض - بغداد ١٩٤١ •
- ٦ - الدكتور خالد الهاشمى : تجديد مناهج اعداد المعلمين فى العراق ، صفحة ٩٦ - ١٠٥ ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٤٥ •
- ٧ - ساطع الحصرى : آراء وأحاديث فى الوطنية والقومية ، راجع صفحة ٧ - ٤٢ ، مطبعة الرسالة ، القاهرة ١٩٤٤ •

(8) Chapman, C., Cnunts, G., Principles of Education.

(9) Douglass, A. A., Modern Secondary Education, 1938, Chapter VIII, XI, XII, XIII.

(10) Inglis, A., Principles of Secondary Education, Chapter X.

وظائف التعليم الثانوي الخاصة



ان الهدف اذا لم يشفعه انجاز يحققه كان ضربا من ضروب المثالية الجوفاء فاذا قلنا : ان من أهداف التعليم الثانوى « تحقيق الكفاءة الاجتماعية » ، وان هذه « الكفاءة » لا تتم الا باعداد الطلاب للمشاركة الفعلية فى حياة الجماعة فيجب أن تؤدى المدرسة الثانوية عدة « وظائف » خاصة حتى تتحقق الكفاءة الاجتماعية •

وقد ذكر الاستاذ توماس بركز فى كتابه « التربية الثانوية » عشرة وظائف خاصة وهى : متابعة العمل على أن يكون الطلاب « وحدة منسجمة » ، وتطمين حاجاتهم الاساسية ، العاجلة منها والآجلة ، واظهار أسمى ما فى التراث الرسمى من فعاليات وخبرات ، واكتشاف أولاعهم وقابلياتهم ، وتنظيم معلوماتهم فى مجموعة من المبادئ والقوانين ، وارشادهم الى الدراسات أو الحرف أو المهن التى يصلحون لها ويستفيدون منها ، وتنويع الدراسة منذ البداية وزيادة هذا التنوع تدريجيا حتى يتفق وحاجاتهم واستعدادهم وميولهم ، وتكوين الاولاع فى نفوسهم وتوجيهها لمنفعتهم ، وتربيتهم على الاستقلال الفكرى والبحث العلمى ، والاحتفاظ بهم حتى يأخذ « قانون العوائد المتناقصة » فى الظهور •

وتنحصر وظيفة المدرسة الثانوية - كما اصطلح عليها أكثر المربين -

فيما يأتى :

Adjustive Function.	١ - الوظيفة التكيفية
Integrating Function.	٢ - الوظيفة الانسجامية
Differentiating Function	٣ - الوظيفة التنوعية
Prepeadeutic Function	٤ - الوظيفة الاعدادية
Selective Function	٥ - الوظيفة الانتقائية
The Diagnostic and Directive Function	٦ - الوظيفة التشخيصية والتوجيهية

وقد شرح الاستاذ الكسندر انكاز Inglis فى كتابه « مبادئ التربية الثانوية » هذه « الوظائف » الخاصة شرحا وافيا ، وجعلها مقترضات تربوية ولم يحسبها « قطعية » ولا « نهائية » .

أولا - الوظيفة التكيفية :

يعمل الانسان ، دائما وأبدا ، على اثبات نفسه فى نوعين من الفعاليات : فعاليات محافظة ، وأخرى ابداعية . وكلاهما مظهر من مظاهر فعاليته ، ولا تستقيم الحياة الا بهما . ويترتب على هذا أن يتألف منهج الدراسة الثانوية من هاتين الفعالتين ، « فيحافظ » على القيم الاجتماعية الموروثة والمقررة من جهة ، « ويبدع » قيما غيرها ، ويبعث فى نفوس الطلاب حب المغامرة فى الحياة والابداع فى العمل من الجهة الثانية .

وقد ذكرنا - فى موضع آخر - أن عملية « تحقيق الكفاءة الاجتماعية » لن تتم الا اذا أعدنا الوسائل اللازمة التى يستطيع أن يكيف الطالب بها نفسه الى بيئته الخاصة . وقلنا : ان هذه البيئة ليست ثابتة ولا هى مستقرة ، بل نامية ومتطورة . ونقول ان سرعة التبدل الاجتماعى - وخاصة فى الغرب - عظيمة جدا بحيث ان ما ينفع الطالب اليوم قد لا ينفعه غدا ، وان بيئته فى الحال قد تختلف عنها فى المستقبل بعض الاختلاف . ويرينا سير التطور الاجتماعى أن المؤسسات الاجتماعية تضم - فى جيل واحد - مجموعة

من القيم المختلفة • فمنها ما تحدت اليه من ماضٍ سحيق واستقرت فيه بعض الاستقرار وثبتت بعض الثبوت ، ومنها ما تمشى وحاضره ، ومنها ما ثبتت وتستقر ولكن لآمد قصير ، ومنها ما زالت واندثرت أو بقيت وتحورت • ويدلنا سير التطور الاجتماعي أيضا على أن عملية التكيف تدور حول تلك القيم الثابتة ، والمستقرة في حياة الجيل ، وأن التكيف وحده لا يساعد على « تقدم » المجتمع ، بل لابد من تربية الفرد تربية « يستطيع » بها أن يكيف نفسه حسب الظروف والاحوال المتبدلة بعد انتهاء مرحلة التربية المدرسية • وبعبارة أخرى « أن وظيفة التعليم التكيفية ترمى الى تكوين استجابات ثابتة ومعايير ومثل عليا مستقرة وقدرة عظيمة على التكيف لمطالب الحياة المتجددة » (١) •

ثانيا - الوظيفة الانسجامية :

يحتاج المواطنون في المجتمع الديمقراطي الى مجموعة كبيرة من المعلومات والخبرات المشتركة تساعد على أن يفكروا ويشعروا ويعملوا متفهمين ومتعاونين • ولكي تتجنب المدرسة الثانوية خطر التماثل الكلي في الآراء والافكار أو خطر « التقنين » عليها أن تفرس روح المغامرة والتجديد في نفوس طلابها ، وأن تعنى بالمسائل الاصلية لا الفرعية في عملية الانسجام ، وتقدم الأهم على المهم •

والمدرسة الابتدائية - وأن كانت مسؤولة عن عملية الانسجام الاجتماعي ، الا أنها لا تستطيع أن تقوم بها وحدها ، لخطورتها من جهة ، وحاجتها الى مفاهيم عامة يستحيل على طلاب المدارس الابتدائية ادراكها من جهة ثانية • ولما كانت المدرسة الثانوية تضم أكبر عدد من البنين والبنات الذين سيؤلفون أكبر عدد من المواطنين العراقيين المثقفين والمواطنين ، وحيث أن أكثر « الآراء » الأساسية وجميع العواطف والمواقف تتكون قبل دور المراهقة

(1) Inglis, A., Principles of Education, p. 377.

وأثناءه وبعده فيجب أن تبذل المدرسة الثانوية جهوداً صادقة في مسيل
« توحيد » الحوزات الاجتماعية والفكرية حول « قيم » اجتماعية معتبرة
ومقررة . وكيف تستطيع المدرسة الثانوية أن تؤدي هذه « الوظيفة » الخاصة
والمجتمع العراقي لم يتفق بعد على هذه القيم الاجتماعية ؟ انها تستطيع أن
تواصل عملية الانسجام الاجتماعى ضمن موازينها الخاصة التى تقررها
« ثقافة » الهيئة التدريسية فيها وشعور أعضائها بالمسؤوليات والواجبات الملقاة
عليها . فهل ينكر مثلاً أحد ضرورة « توحيد » العراقيين حول التمسك بالقيم
الديمقراطية ، والعمل على توطيد الحياة الدستورية وتحقيق العدل الاجتماعى ،
والاتحاد العربى ، ومحاربة الاقطاع ، ومكافحة الطائفية والعنصرية
والتعصب ، وحول تحرير المرأة والقضاء على العطالة واحترام القوانين وما
الى غير ذلك ؟

ومجمل القول ، ينبغي على المدرسة الثانوية أن تعطى طلابها ذلك
القدر المشترك من الآراء ، والعادات ، والمثل العليا والمواقف ، والمعايير
الضرورية للتضامن الاجتماعى والوحدة الاجتماعية ليعيشوا فى سلام ودعة
واطمئنان ، وما ذلك الا :

١ - لان الحياة الحديثة تزداد تعقيداً ، وتتطلب قسماً كبيراً من
المعلومات والفعاليات والمثل العليا المشتركة وتعاوناً وثيقاً بين أفراد الهيئة
الاجتماعية . وقد ظهر أن المدرسة الابتدائية تعجز عن القيام بهذه المسؤولية
الكبرى .

٢ - وأن تنوع السكان ، من بدو وحضر ، وعرب وأكراد ، ومسلمين
ومسيحيين ، يدعو الى التباين فى التفكير والاهداف ، ويزيد فى الانقسام
الاجتماعى لدرجة تصبح عملية الانسجام شاقة وضرورية وخطيرة .

٣ - وأن التباين المتزايد فى المهن والحرف وتكامل الناس بعضهم الى
بعض حول هذه المهن واختلاف مستويات المعيشة قد يزيد فى نشاط القوى

العاملة على الانقسام ويدعو الى التفكير فى ضرورة الانسجام •

٤ - وأن اختلاف مستويات الأفراد الثقافية يجعل الشعب فى قبضة الدعايات الاجنبية والافكار الهدامة ويدعو الى وضع خطة محكمة لتحقيق الانسجام الاجتماعى بين الافراد •

ثالثا - الوظيفة التنويرية :

بين الوظيفة الانسجامية والوظيفة التنويرية علاقة كبرى - علاقة تكميلية لا تنازعية أوجدتها عوامل الارتباط فى عملية التطور الاجتماعى • ولما كان وجود الوظيفة الانسجامية قائماً على ضرورة تكوين مقدار من التوافق الاجتماعى فى مجموعة متبينة من السكان لتوحيدها واحلال التضامن الاجتماعى فيها فان « الوظيفة التنويرية » تقوم على ضرورة مراعاة الفروق الفردية والاستفادة منها لتقرير كفاءة الفرد الاجتماعية وتقديم أحسن الخدمات الممكنة من حيث هو مواطن منتج •

ومما يجعل وظيفة التعليم الثانوى التنويرية ضرورية وعملية أمران : أولهما ان طلاب المدارس الثانوية يختلفون فى قدراتهم الفطرية وفى قابليتهم المكتسبة ، وفى أولاعهم ، وعلى المدرسين أن يدركوا هذه الحقيقة ليحققوا أعلى مراتب الكمال فى الكفاءة الاجتماعية • وثانيهما أن تنوع أعمال الانسان يتطلب تنوعاً فى الفعاليات التربوية داخل المدرسة • وهو عبء يقع جله على عاتق المدرسة الثانوية ، وبمقدار ما له علاقة فى عملية التربية المدرسية •

رابعا - الوظيفة الاعدادية :

تعلق الوظيفة الاعدادية ، وهى لون من ألوان الوظيفة التكميلية ، بفئة من الطلاب الذين يودون مواصلة دراساتهم العالية • وطالما يؤلف هؤلاء

الطلاب « أقلية » صغيرة فأننا لا نستطيع أن نجعل « اعدادهم » للدراسة العالية هدفاً اساسياً من أهداف التعليم الثانوى العامة ، بل نستطيع أن نعددهم « اعداداً » شاملاً فى ميدان الكفاءة الاجتماعية والوطنية والقومية بالاشتراك مع غيرهم من الطلاب . وحيث ان هذه « الاقلية » قد صممت على مواصلة دراساتها العالية « الاختصاصية » فان اعدادها هذا ينبغي أن يؤجل ريثما تقترب من تلك المرحلة الاختصاصية الضرورية . ولسنا ننكر على المدرسة الثانوية أن تؤدى وظيفتها « الاعدادية » ، بل ننكر أن يكون « الاعداد » وظيفتها الأولى لا احدى وظائفها الكثيرة . ان من يمعن النظر فى نظام التعليم الثانوى عندنا يجد أن وظيفته تكاد تكون « اعدادية » مجردة وخاصة فى مرحلة « الدراسة الاعدادية » . فالمنهج نظرى ، لم يوضع الا ليكون « اعدادياً » بعيداً عن حاجات الطلاب الاساسية ، مما جعل أكثر المهتمين فى شؤون التعليم يبادرون الى تمحيصه واعادة النظر فى أسسه ومبادئه وطرائقه تمهيداً لتجديده .

خامساً - الوظيفة الانتقائية :

ان اختلاف الطلاب فى قدراتهم وقابلياتهم يعين بعضهم على متابعة دراساتهم الثانوية والعالية ويعيق غيرهم عن مواصلتها . ان هذه « الفروق الفردية » تعود الى الطبع من جهة والى الطبع من جهة ثانية وكلما تقدم الطلاب فى سلم الدراسة احتاجوا الى قوى عقلية وقابليات خاصة أعظم . فمنهم من يتخلف ، ومنهم من يتقدم . وبكلمة أخرى ان لفيئاً من الطلاب قد يصلون مرحلة دراسية تتناقص استفادتهم منها سلباً وايجاباً فأما أن « يتركوا » المدرسة ، وأما أن « يلتحقوا » بمدرسة موازنة لها ، وأما أن « ينتقلوا » الى مرحلة دراسية أرقى منها ، عملاً « بقانون العوائد المتناقصة » . ولن يستطيع التعليم الثانوى أن يجعل من الغبى ذكياً ما دام الاختلاف يعود

الى العوامل الفطرية أكثر مما يعود الى العوامل الاقتصادية • فاذا كان الامر كذلك أصبح « الانتقاء » وظيفة ضرورية من وظائف التعليم الثانوى •

ونستطيع أن ننظر الى « الوظيفة الانتقائية » من ناحيتين مختلفتين مترابطتين : ناحية « الانتقاء بالاقصاء » Selection by Elimination وناحية « الانتقاء بالتنوع » Selection by Differentiation فلاولى ترمى الى اقصاء الطلاب الذين يعجزون عن أداء « واجباتهم » المدرسية كما يقررها منهج الدراسة الثانوية لا سيما اذا أتضح أن هذه « الفعاليات » هى التى يجب أن يتألف منها « المنهج » ، وهى التى تساعد الطالب على ان يحقق بها كفاءته العلمية والثقافية • أما اذا لم تستطع المدرسة أن تبرهن على ذلك فيجب تبديلها أو تحويلها أو احوال غيرها محلها •

ومن أجل هذا تحتل دروس اللغة والرياضيات والعلوم ، أو كما تسمى بالدروس التقليدية ، مكاناً « مرموقاً » فى منهج الدراسة الثانوية العراقية ، وتستنزف الجانِبَ الاعظم من أوقات الطلاب • ان بقاء هذه الدروس واستمرارها يقومان على نظرية نفسية معروفة وهى : انها تشحذ قوى الطلاب العقلية وتساعدهم على التفكير المنطقى السليم • فمن ألمّ بها ونجح فيها كان من أصحاب المواهب والقابليات • حتى لقد ذهب بعضهم الى أن جميع « الصفات العقلية » تستقر فيها ؟ وهى فرضية تستند نفسها الى فرضية أخرى خلاصتها : ان « التحسين » الذى يطرأ على القابليات العقلية أثناء عمليتي التعلم والتعليم يمكن « نقله » Transfer الى دروس اخرى والاستفادة منه • ان هذه النظرية فى « انتقال التدريب » Transfer of Training لم تعد مقبولة كما هى بل أصبحت مقيدة بشروط • فلا تستطيع الدروس التقليدية أن تهيب « تدريباً » كافياً ، ولا أن تسبب « انتقالاً » آلياً •

أما الناحية الثانية من « الوظيفة الانتقائية » فتؤكد على « الانتقاء بالتنوع » ، وترى أن أختلاف الافراد فى القدرات والاولاع وطبيعة

المؤثرات الاجتماعية لا تظهر في مجموع الصفات العقلية حسب ، بل في كل واحدة منها . فيجب أن تدرب هذه الصفات العقلية الخاصة جميعاً تدريباً يوافق كل واحدة منها ، وأن يفسح لها في المجال لأن تعمل وتبتكر حتى ينال المجتمع من الفرد أحسن ما يستطيع عمله وما ينطوي عليه . وبتعبير نفسي ، يفترض علم النفس أن صفات عقلية مختلفة يتصف بها أفراد مختلفون بدرجات متفاوتة . وعلى المدرسة أن تجعل ذلك نصب عينها حينما توضع مفردات المناهج الدراسية . وبتعبير اجتماعي ، يفترض علم الاجتماع أن أن درساً ما أو عدة دروس لا تستطيع أن تفرض سيطرتها الكلية على مناهج الدراسة الثانوية . وما دام المجتمع العراقي قد أعد مدرسة ثانوية مجانية ، الاصل في فعاليتها أن تكون ملائمة لقدرات الطلاب المختلفة وأولاعهم الكثيرة فينبغي أن نميز بين ما يستطيع أن يعمل الطلاب وما يرغبون فيه . فإن احتاج أحدهم مثلاً أن ينمي قابلية خاصة في درس من الدروس ، وأن يكون ولوعاً فيه ، وكانت له قابلية أو قابليات أخرى في دروس غيرها فلا بد من « التفريق » بين ما يستطيع عمله وما يحقق رغبته . أما حرمانه من التمتع بفرص التعليم الثانوي حرماناً كلياً فلا مبرر له حتى وإن كانت قابلياته قليلة وولعه أقل في تلك الدروس التقليدية المرموقة .

سادساً - الوظيفة التشخيصية والتوجيهية :

إن الوظيفة التشخيصية والتوجيهية ناحية من نواحي الوظيفة التكوينية ، وترتبط بالوظيفتين الانتقائية والتبوية كل الارتباط . إن من مستلزمات المصلحة الاجتماعية والفردية أن يعمل كل فرد وفق قابلياته الخاصة وإلى الحد الذي يستطيع عمله ، وإن من مستلزمات التربية الحديثة أن تجهز المدرسة الثانوية جميع الطلاب بخبرات كثيرة ومتنوعة ، وتواصلهم بفعاليات المجتمع المختلفة ، وتكشف قابلياتهم وأولاعهم ،

وترشدهم وتوجههم جسمياً وعقلياً وخلقياً ومهنياً حتى يؤدوا أحسن الخدمات الاجتماعية •

ان أولى واجبات المدرسة الثانوية اذن : تدريب الطلاب على تلك الاعمال التى يرغبون فيها والتى سيقومون بها على كل حال تدريباً جيداً • ولرب سائل يقول :

ما الفعاليات التى قد يقوم بها هؤلاء الطلاب فى حياتهم اليومية ؟ وما الفعاليات التى يحتاجون اليها ويرغبون فيها ؟ وما الطرق التى نستطيع بها أن نجعل الطالب يتعلم الشيء الذى سيقوم به على كل حال تعليماً جيداً ؟ هذا ما سنجيب عنه فى موضع آخر من هذا الكتاب •

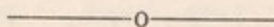
مراجع

(1) Briggs, Thomas, H., Secondary Education, Chapters: XIII, XIV, New York, 1937.

(2) Inglis, Alexander, Principles of Secondary Education, p. 375+

المراهقة

خصائصها ومشاكلها



لم تنظر المجتمعات الابتدائية الى دور المراهقة كما ننظر اليه اليوم . فقد كان الصغار ، حالما يمرون في دور البلوغ وهو قصير ، يدخلون مجتمع البالغين ، ويشاركون فيه ، ويتحملون تبعاته . فالولد الذي لم يكن الا طفلا صغيرا قبل سنة يلعب مع أقرانه في الشارع قد يصبح رب عائلة ، يكسح ويعمل ، ويتحمل مسؤوليات كبيرة نحو نفسه وعائلته والمجتمع الذي يعيش فيه : والبنت التي لم تكن الا طفلة صغيرة قبل سنة ، جسميا وعقليا ، قد تصبح امرأة متزوجة ، وربة بيت ، وعليها كذلك واجبات وتبعات .

وتعود عناية المجتمعات الحديثة بدور المراهقة الى عاملين : عامل اقتصادي وعامل مثالي . فمن الناحية الاقتصادية استطاع الانسان أن يستثمر هذه الثروات الاقتصادية العظيمة ، وأن ينتج غيرها بالآلات ، وأن يوفر عليه عناء العمل اليدوي المضني ، فتجمعت لديه ، بهذه الآلات ، قوى جديدة ، وخيرات وفيرة ، وأوقات من الفراغ عدة مما أدى الى أن يستغنى عن قوى الاحداث الجسمية الرخيصة . أضف الى هذا ان « عصر الآلة » نفسه ، هذا العصر الذي قد استغنى عن الاحداث في عملية الانتاج ، وخاصة في الغرب ، قد بدل مجرى حياة الانسان ، فاصبحت جميع أعماله تتطلب تدريبا اختصاصيا فنيا . ولما كان الاختصاص صفة من صفات المدنية الصناعية الحديثة ، والتعقيد صفة من صفاتها الاخرى أصبح ضروريا ان يستفيد

المجتمع الحديث من سنوات المراهقة فى اعداد الفتيان والفتيات ، مهنيًا وعاطفياً ، واخلاقياً ، واجتماعياً قبل دخولهم ميدان العمل ليتمتعوا بحياة اجتماعية موزونة .

أما من الناحية المثالية ، فإن انتشار الفكرة الديمقراطية ، وتعميم فرص التعليم وتعطش الناس الى العلم والثقافة دفع المصلحين والمربين الى أن يزدادوا فى سن الدراسة المجانية . فبعد أن كانت الزامية فى المرحلة الابتدائية أصبحت فى بعض الاقطار مجانية وعامة فى مرحلة الدراسة الثانوية ، وتناولت تربية المراهقين والمراهقات . ان الضغط الاقتصادى الذى انصب من الخارج ، والمثل الديمقراطية العليا التى انبعثت من الداخل ادتا الى امتداد دور المراهقة والعناية به .

ويعنى التعليم الثانوى بصورة خاصة فى دراسة دور المراهقة الذى يساير مرحلة الدراسة الثانوية . فكما ان المدرسة الابتدائية قد تأسست لتربية الاطفال ، فان المدرسة الثانوية قد تأسست لتربية المراهقين . وينبغي ان تستند جميع النظريات وطرق التدريس الى معرفة طبيعة الافراد الذين تتناولهم عملية التربية التى ليست الا احداث تبدلات مفيدة فيهم ، وتوجيهها ، وصد غيرها . ولا يستطيع المدرس أن يؤدي رسالته ما لم يلم بطبيعة طلابه ، وما لم يحسن احداث هذه التبدلات ، وما لم يقيم بدراساتهم أفراداً وجماعات ، داخل المدرسة وخارجها .

وليس من السهل دراسة المراهقة دراسة موضوعية ، وتعريفها تعريفاً صحيحاً ، اذ لا يوجد « نمط » معين من المراهقين . فالمراهقون أشخاص عديدون ، ودور المراهقة يعجز بصور منهم كثيرة . وقد اعتاد الراشدون - وهو أمر لابد منه - أن يزنوا المراهقين بموازينهم وسرعان ما يبدو المراهق لهم : متقلبا ، أو عصيبا ، أو مندفعاً ، أو هائماً ، أو مثالياً ، أو أنانياً ، أو غريباً ، وهكذا ...

وفى مدارسنا الثانوية آلاف الطلاب والطالبات ، يتعهد بتربيتهم مئات المدرسين والمدرسات ، وكلهم مراقبون ومراهمات . فما التبدلات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التى تطرأ عليهم وهم يمرون فى دور المراهقة ؟ وما حاجتهم وما مشاكلهم ؟ ان التبدلات التى تتابهم جملة ، والمشاكل التى تعرضهم عدة ، والحاجات التى تتصل بهم كثيرة . ويدرس التعليم الثانوى هذه التبدلات فيستشير بها وهذه المشاكل فيضع الحلول لها وهذه الحاجات فيلبى ما يستطيع منها .

والطالب فى المدرسة الثانوية مراقب فى طريقه الى الرجولة الكاملة . وأيام المراهقة حرجة عسيرة ، وملينة بالتطورات والتقلبات ، وتختلف عن أيام الطفولة فى شدتها وعنفوانها . وقوانين التعلم وان كانت هى عند الاطفال والمراهقين ، الا ان دور المراهقة يختلف فى شىء واحد ، وهو ان الرغبات والآمال تتفتح ، والمثل العليا تتكون ، والمواقف والاتجاهات تظهر . والمراهقة دور مهم من أدوار حياة الانسان ، تبدأ عادة بسن البلوغ (١٢ - ١٥ سنة) ، وتنتهى غالبا بسن الرشد (١٨ - ٢١ سنة) . ولا نستطيع أن نقول : متى تبدأ المراهقة ومتى تنتهى : اذ يتوقف ذلك على الرس والمناخ وعلى عوامل أخرى . لقد قسمت مراحل حياة الانسان الاولى الى الادوار الآتية :

- دور الرضاعة Infancy من يوم الولادة ٢ سنة .
- أوائل الطفولة Early Childhood من ٢ - ٥ سنة
- أواسط الطفولة Middle Childhood من ٦ - ٩ سنة
- أواخر الطفولة Late Childhood من ١٠ - ١٢ سنة
- أوائل المراهقة Early Adolescence من ١٣ - ١٥ سنة
- أواسط المراهقة Middle Adolescence من ١٦ - ١٨ سنة
- أواخر المراهقة Late Adolescence من ١٩ - ٢١ سنة

ولا يخفى أن الطفل لا ينتقل آلياً وفي مدة معينة من مرحلة الى أخرى . إذ أن هذه المراحل المختلفة من النمو تتداخل بعضها مع بعض ، وتشابك بحيث يصعب تحديد ابتدائها وانتهائها . فلا يكاد يبلغ الطفل مرحلة الا وتجلت طلائع المرحلة التي تليها . لقد قسمت مدة الدراسة تقسيماً يسائر نوعاً ما مراحل النمو هذه . فالاطفال في أوائل دور الطفولة يكونون في الغرب عادة في دور الحضانة Nurseries ، أو في رياض الاطفال ، وفي أواسط دور الطفولة في المدارس الأولية ، وفي أواخره في المدارس الابتدائية . ويكونون في أوائل دور المراهقة في المدارس المتوسطة ، وفي أواسطه في المدارس الاعدادية ، وفي أواخره في الكليات . هذا اذا ما واصلوا دراساتهم المذكورة . وتوجد في كل مرحلة من هذه المراحل مشاكل خاصة ، لابد من حلها ان أراد الاطفال دخول المرحلة التي تليها بسهولة . وقد لا تكون المراهقة أهم دور من أدوار حياة الانسان ، غير أنها تعطى أكثرية الآباء والمدرسين آخرة فرصة يستثمرونها في تربية أبنائهم وبناتهم .

النمو الجسمي والفلسفي :

والتعليم الثانوي ، كغيره من مراحل التعليم الاخرى ، يتطلب قبل كل شيء معرفة صفات البنين والبنات الجسمية والفلسفية ، الذين تتراوح أعمارهم بين الثانية عشر سنة كحد أدنى والحادية والعشرين كحد أعلى . فمن هذه الصفات ونموها تظهر للتعليم الثانوي مشاكل جمة ، بعضها عامة ، وبعضها ثانوية ، وغيرها أساسية .

وستتناول دراسة طبيعة الصفات الجسمية والفلسفية ، وتكوينها ، وتأثيرها في نظريات التعليم الثانوي وطرائقه ، وهي محاولة لا نريدها أن تكون نهائية ، فتعتبر مسلمات منطقية أو حقائق ثابتة ، وانما نريد أن يتذكر

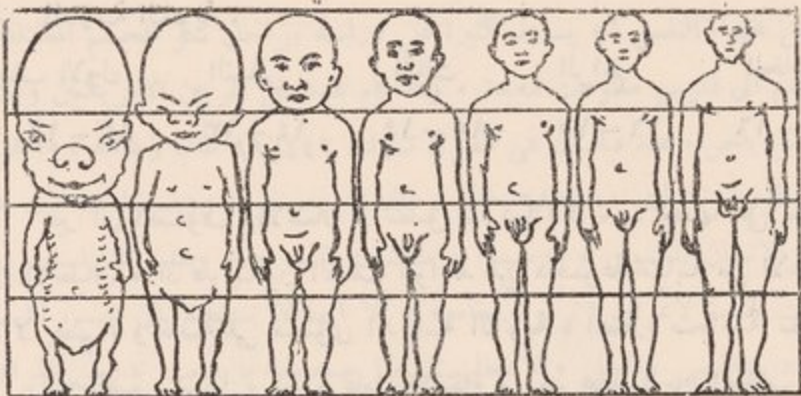
المدرس أن الابحاث الجسمية والفلسجية لم تستقر بعد • وما أستقر منها
فقليل • وكثيرها مفترضات أولية يستطيع أن يستنير بها المربي ، ويدرك مدى
صحتها ودرجة أهميتها فى التطبيق والتجريب •

وقد يتيسر علينا فهم الصفات الجسمية ، ومعرفة نشوئها حينما نبحثها
متصلة « باعمار » الطلاب أو بدرجة « نضجهم » • ويعبر عن النضج عادة
بالعمر الزمنى Chronological Age ، أى بالسنوات والاشهر والايام
التي قد طواها الانسان • وهذا ما تفعله العامة عادة • غير أن « العمر الزمنى »
لا يصح أن يكون دائما مقياسا دقيقا نقيس به درجة نضج الطلاب والطالبات •
وهذا ما قاد المربين الى اصطلاح مقياس آخر ، وهو « العمر التربوي »
Pedagogical Age • ويعرف عادة بتلك المرحلة التربوية التي قد بلغها
الطالب فى دراسته ، أو هو الصف الذى قد صار اليه • أما « العمر
الفلسجى » Physiological Age - ويقتصر أحيانا على مرحلتى البلوغ
والمراهقة فيقاس بمقدار النضج الذى قد حدث فى نمو أعضاء جسم الانسان
المختلفة أو يقاس بمقدار تطور الجسم كله من حيث هو مجموعة نامية
متلازمة •

واذا ما درسنا حالة الطلاب فى مدارسنا وجدنا أن العمرين الزمنى
والتربوي لا يسيران جنبا الى جنب فى طلاب الصف الواحد ، بل يتباعدان ،
فتنبثق مشاكل صفية عديدة لابد للمدرس من ادراكها • ويفترض نظام
التعليم فى العراق أن تكون أعمار الطلاب وصفوفهم منطبقة بصورة عامة
على السياق الآتى :

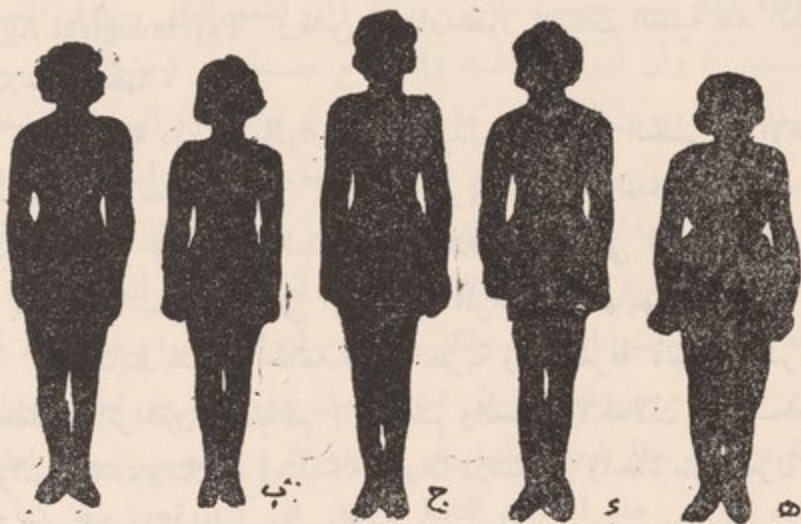
المدرسة الابتدائية :

الصف الاول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٦-٧	٧-٨	٨-٩	٩-١٠	١٠-١١	١١-١٢



٥٠ سنة ٤٠ سنة ٣٠ سنة ٢٠ سنة ١٠ سنة ٥ أشهر شهران

التبدلات في نسب الجسم من أوائل نمو الجنين إلى النضج



٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٥٣ ١٥٨ ١٦٣ ١٦٤ ١٦٥
١٥٣ ١٥٨ ١٦٣ ١٦٤ ١٦٥
١٥٣ ١٥٨ ١٦٣ ١٦٤ ١٦٥
١٥٣ ١٥٨ ١٦٣ ١٦٤ ١٦٥

النماذج في الحجم بين نبات قد بلغت الخامسة عشر من العمر

المدرسة الثانوية :

الصف الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١٣ - ١٢	١٤ - ١٣	١٥ - ١٤	١٦ - ١٥	١٧ - ١٦

غير أن الصفوف والاعمار لا تنطبق - كما ذكرنا - بعضها على بعض كل الانطباق . اذ قد يتكون الصف الواحد من مجموعة متباينة من الاعمار قد لا يضم ، وخاصة في مستوى الدراسة الثانوية ، أعمارا متجانسة تنطبق على ذلك الصف تماما . ان « عامل الانتقاء » يبعد عددا من الطلاب عن مدارسهم الثانوية دائما وأبداً . يتضح من ذلك ان العمر الزمني لا يصح ان يكون مقياساً تربوياً دقيقاً لمعرفة درجة نضج الطالب مما حدا بالمربين أيضا الى وضع مقياس آخر ، هذا المقياس هو العمر النفسى أو العقى Psychological Age ويقاس بمقدار تطور الصفات العقلية عند الطالب ودرجة نضجها .

والمراهقة دور من أدوار النمو والتبدل . فالهيكل العظمى ، والاعضاء الداخلية ، والعضلات تنمو كلها . وتعترى المنظومة الغدية سلسلة من التبدلات تؤثر فى كيمياء الجسم تأثيرا هائلا . ولا يبقى فى الحقيقة عضو لا يتغير تغيرا نسبيا ابتداء من أول أدوار المراهقة الى نهايتها . ان عنايتنا بالنمو وحققته ليست نظرية وانما معرفة تأثيرها المباشر فى شخصيات المراهقين وقابلياتهم . فالجسم والعقل والانفعالات ، والشخصية جوانب متعددة ومتلازمة ومتداخلة . واذا درسنا كل واحدة منها بمعزل عن الاخرى أدى ذلك الى محاذير كثيرة .

نمو الاطفال فى الطول والوزن :

يلاحظ نمو البنين والبنات فى الطول والوزن أكثر مما تلاحظ أية ظاهرة جسمية أخرى ، ويجرى قياس هذا النمو بسهولة . حتى لقد ظن

بعض علماء النفس انه يساعد كثيرا على دراسة مراحل نمو الجسم المختلفة ، ويقدم الى المربي معلومات مفيدة . وقد قام عدد من المربين الامريكيين وعلماء النفس باجراء عدة قياسات فى الطول تناولت ٨٨٨٤٤٩ طالبا وطالبة ، وأخرى فى الوزن تناولت ٦٨٨٠٠٠ طالبا وطالبة ، وصنفوها ووضعوا معدلات عن نمو الانسان السنوى ، ورسموا « منحنيات النمو » . وهذه الدراسات وان كانت مفيدة لاغراض تربوية خاصة ، الا أنها لا تستطيع أن تفسر لنا نمو الفرد الجسمى والعقلى والانفعالى تفسيراً صحيحاً ما دامت تدرس المراهق بمعزل عن بيئته . وكان ستانلى هول من اولئك العلماء الذين اهتموا بدراسة هذه القياسات اهتماما عظيما ، وذهب الى « أن الجسم يسير سيرا مضطربا فى نموه ، وتتخلل هذا النمو أدوار أبطاء (أو تعويق) وأدوار أسراع وأن المراهقة تبدأ بنمو جسمى مفاجئ وأن النمو العقلى يساوق النمو الجسمى ، وأن أدوار الابطاء والاسراع مهمة من ناحيتها الجسمية والفلسفية . وحيث أن تفكيره هذا كان يتحرك فى حدود العوامل الداخلية التى تسبب النمو ، وفى حدود النظرية التلخيصية فقد أخذ ينظر الى منحنيات النمو كما لو كانت سجلا تخطيطيا رائعا يضم تاريخ الرس من جهة ، ويمثل نمو كل فرد من الجهة الثانية ، وجعل لكل دور من أدوار الابطاء ما يقابله فى تاريخ نمو الرس ، ولكل وقت من أدوار الاسراع ما يناظره فى تطور الرس وقد نظر الى نمو الانسان من حيث هو تعاقب ثورات عنيفة ، كل مرحلة تلحق باختها وهى صاخبة ناثرة ، وحسب نمو المراهقين أحدث دور فى هذه الثورات النامية ، ونظر الى كل واحدة منها كما لو كانت انكشافا ، تقرر سيرها العوامل الداخلية ، وتعين وقت ظهورها » (١) .

وظهرت بعد ذلك دراسات جديدة ودقيقة فى قياس الطول والوزن ، نقضت النظرية التلخيصية ، وازداد الاهتمام فى دراسة البيئة بقيام المذهب

(1) Conklin, E. S., Principles of Adolescence Psychology, p. 19-20, New York, 1935.

السلوكى فى علم النفس Behaviourism وبقيام علم الاجتماع ، وفحصت
الغرائز ، فثبت بعضها ، وزال البعض الآخر • واعتقد المربون وعلماء النفس
أن « منحنيات النمو » ما هى الا عنوان لحركة مستمرة تبدأ بالحمل وتنتهى
بالنضج ، وأن الاندفاعات الآتية والانقباضات المحلية المحتملة ، وأدوار الابطاء
ما هى الا اضطرابات فى سير النمو الاعتيادى - اضطرابات قد تكون أسبابها
مرضية أو عصبية أو غير ذلك •

ومهما يكن من أمر قياسات الطول والوزن فانها مفيدة لاغراض
تربوية • وقد أدت الى تقديم المعلومات الآتية :

١ - ان سرعة النمو فى الطول والوزن تتفاوت بين الجنسين حينما
تقاس بالزيادة المئوية السنوية •

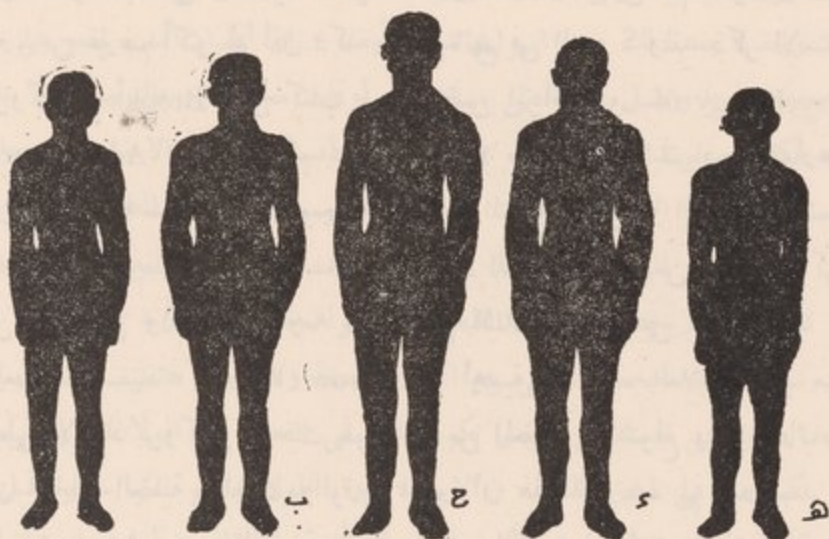
٢ - أن سرعة نمو الاولاد فى الطول تزداد نسبيا بين السنة الخامسة
والنصف والثامنة والنصف ، وتزداد بين $12\frac{1}{2}$ - $16\frac{1}{2}$ سنة •

٣ - وان سرعة نمو الاولاد فى الوزن تزداد نسبيا من $6\frac{1}{2}$ - $8\frac{1}{2}$
سنة ، وتقل نسبيا من $8\frac{1}{2}$ - $12\frac{1}{2}$ سنة ، ثم تزداد من $12\frac{1}{2}$ - $16\frac{1}{2}$ سنة •

٤ - وان سرعة نمو البنات فى الطول تبقى نسبيا ثابتة من $7\frac{1}{2}$ - $13\frac{1}{2}$
سنة •

٥ - ان سرعة نمو البنات فى الوزن هى نسبيا أعظم من $6\frac{1}{2}$ - $8\frac{1}{2}$
سنة ، وأقل من $8\frac{1}{2}$ - $10\frac{1}{2}$ سنة ، وأعظم من $10\frac{1}{2}$ - $14\frac{1}{2}$ سنة •

٦ - ان سرعة النمو فى الطول والوزن تختلف باختلاف الادوار التى
يمر فيها البنون والبنات • وقد ظهر أن البنين يفوقون البنات فى الطول والوزن
من الولادة حتى السن الثانية عشرة تقريبا ، ثم تعقب ذلك فترة طولها ثلاث
سنوات تقريبا تسبق البنات فيها البنين ، ثم يسترجع البنون طولهم ووزنهم
وفوقون البنات بعد انتهاء هذه الفترة القصيرة • ويقول الاستاذ « بريكر »



١٠٥١١ ١٠٥٥٥ المراهقين والناضجين ١٠٥١٤ ١٠٥٢٢

١٠٥٣ ١٠٥٩٥ الطول بالذراع والعقد ١٠٥٦٥ ١٠٥٣٣

١٤٠ ١٤٥ الوزن بالكيلو ١٤٥ ١١٢

التباين في الحجم بين أولاد في سن الخامسة عشرة من العمر

فى هذا الصدد أن نمو البنين والبنات فى الطول والوزن يكون تدريجيا فى دور المراهقة وليس سريعا • وشبيه بهذا نموهم ونموهن قبل وصولهم ووصولهن اليها •

ولقد دفع هذا التباين فى الطول والوزن الباحثين أن يوجدوا العلاقة بين النمو الجسمى والقابلية العقلية • فهل الاطفال الذين هم أطول وأكثر وزنا من غيرهم أكثر أم أقل ذكاء من قرنائهم فى السن ؟ ولقد ذكر الاستاذ بروكس Brooks فى كتاب « علم نفس المراهقة » Psychology of Adolescence بعد أن قام بدراسة ١١٠٠ طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين ١٣ - ٢٠ سنة ، انه لا توجد رابطة بين النضج العقلى أو التربوى والنمو الجسمى • ويظهر من الدراسات أن البنات اللواتى أطول من غيرهن أذكى من أقصرهن واخفهن • وما ينطبق على البنات ينطبق على البنين أيضا • ويعطى الاستاذ « وودرو » Woodrow أهمية الى هذه العلاقة أكثر مما يعطى الاستاذ بروكس ، حيث يقول : « من المعقول أن نتوقع وجود ارتباط بين القابلية العقلية والطول والوزن ، غير أن هذا الارتباط لم يثبت بعد ، ولم يتعين مداه » • والحقيقة ان الدراسات الكثيرة لم تأت بنتائج قاطعة • غير أن المتفق عليه - كما يقول انكلز - ان ضعاف العقول Feeble-Minded هم أقصر من الاسوياء عادة وأقل وزنا ، منهم مما يؤيد وجود ارتباط بين القابلية العقلية والنمو الجسمى • ويؤيد هذا الرأى الاستاذ تيرمان L. M. Terman .

نمو أعضاء الجسم وأقسامه :

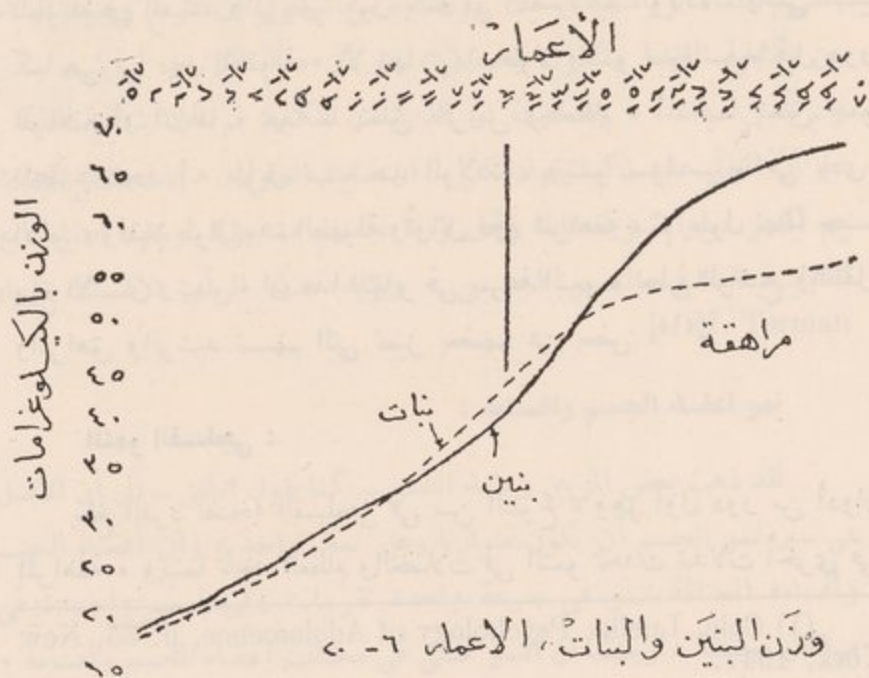
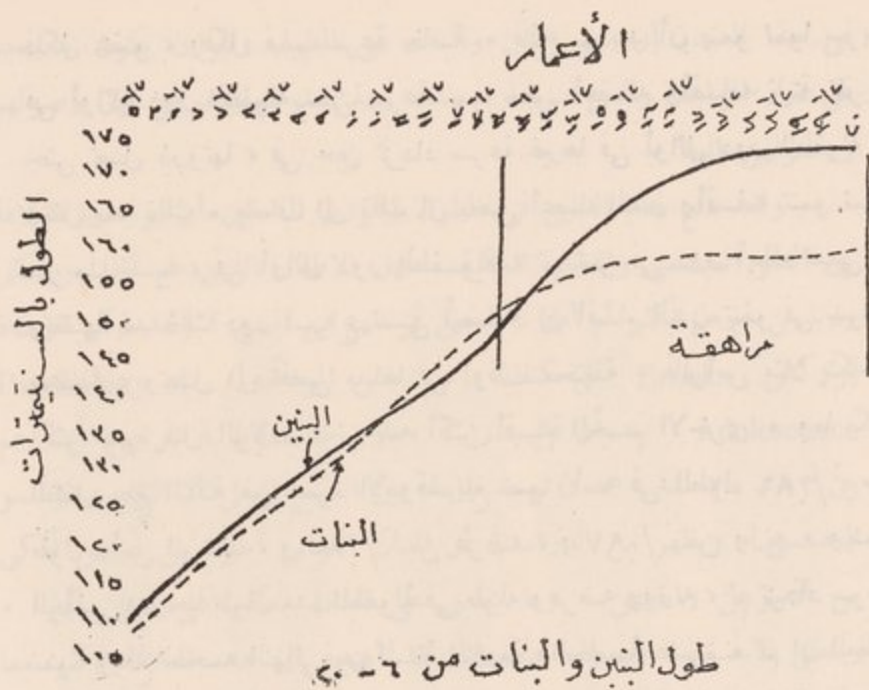
لقد ذهب بعض المربين وعلماء النفس - كما يقول انكلز - الى أن الاصل فى سير نمو الجسم أن يكون متوازنا وعلى نمط واحد ، وأن أعضاء الجسم وأقسامه المختلفة تنمو فى سرعة واحدة تقريبا ، وفى نسب واحدة فى مراحل مختلفة • ويعتقد ان النمو نسبى فى مختلف أعضاء الجسم وأقسامه •

فلكل عضو ، ولكل قسم سرعة خاصة • فالجسم بعد أن ينمو نموا سريعا فى أوائل دور الطفولة تبقى سرعة نمو بعض أعضائه وأقسامه ثابتة تقريبا حتى تصل ذروتها ، فى حين تزداد سرعة غيرها فى أوائل دور الطفولة ، وتقل بعد ذلك • يضاف الى ذلك ان بعض أعضاء البدن وأقسامه تنمو نموا سريعا نسبيا ، فى أوائل دور الطفولة ، ثم تمر فى دور أبطاء نسبى ، ويعقبها بعد ذلك دور اسراع نسبى أيضا • ان أقسام البدن تنمو فى سرعة مختلفة ، وتصل الى أقصى مداها فى أوقات مختلفة • فالرأس مثلا يتكامل أكثر نموه قبل الولادة ، ثم تليه أكثر أقسام الجسم الاخرى • وما يكاد الطفل يبلغ الثالثة من عمره الا وقد بلغ نمو رأسه فى الطول ٨٦٪ / من طول رأس الرشيد ، و ٨٥٪ / من عرضه ، و ٩١٪ / من وزنه • وينمو الرأس تدريجيا طوال مدة الطفولة فى طوله وعرضه ووزنه ، ثم تزداد سرعة نموه ويبلغ حجمه النهائى بين السنة التاسعة والخامسة عشرة • ثم ان العظام الطويلة فى الساعد والرجل تكون بالغة فى القصر عند الولادة ، وتبقى نسبيا كما هى فى دور الطفولة • الا انها تزداد طولاً وتنمو نموا سريعا قبل دور المراهقة أو اثناءها • هذا ما يتعلق بالرأس والعظام ، أما فيما يتعلق بنمو الجذع فنجد أنه طويل نسبيا عند الولادة ، وينمو نموا سريعا فى بادىء الامر ، وقليلاً طوال مدة الطفولة وأوائل دور المراهقة ، ثم يطول نهائيا حينما يبلغ الانسان رشده • ان هذا التغير فى سرعة النمو ، يعطى الرضيع والطفل والمراهق والرشيد نسبهم التى تميز بعضهم عن بعض ^(١) .

النمو النفساجى :

يبلغ الفرد نضجه النفساجى فى سن البلوغ ، وهو أول دور من أدوار المراهقة • وبينما تأخذ العظام والعضلات فى النمو تحدث تبدلات أخرى فى

(1) Cole, Luella, Psychology of Adolescence, p. 35, New York, 1947.



جسم الانسان : فى دورته الدموية ، وفى جهازه الهضمى ، والتنفسى ،
والعصبى وفى منظومته الغدية • والنمو الفلسجى يضع أسس النضج
الاجتماعى والعقلى والانفعالى والاقتصادى • فالطفل الذى لا يزيد وزنه ولا
يمتد طوله ، والطفل الذى لا يشتد ساعده ولا تقوى عضلاته ، والطفل
الذى لا تنمو أعضاؤه التناسلية ، ولا ينضج دماغه ، ولا تكبر أعضاؤه الداخلية
حتى تستطيع أن تلبي حاجات الجسم المتزايدة لا يصبح راشدا - أى لا
يستطيع أن يصل الى مستوى البالغين ، العقلى والاجتماعى ، ولا يستطيع أن
يستقل اقتصاديا وينال منزلة اجتماعية مهمة بينهم •

والبلوغ فى معناه الضيق مرحلة ظهور الشعر على الجسم • ولو كان
البلوغ واحدا عند جميع البنين والبنات ، أى لو كان يظهر فى وقت واحد
عند هؤلاء الذين تقارب أعمارهم ، لاصبحت مشاكل المراهقة أقل تعقيدا
مما هى عليه اليوم ، ولأصبح التعليم الثانوى الذى يساير دورى البلوغ
والمراهقة ، مرحلة تعليمية أسهل مما هى عليه الآن • غير أن وقت ظهور
البلوغ يختلف عند البنين والبنات ، وعند البنين من جهة والبنات من جهة
أخرى ، ويتفاوت من رس الى رس ، ومن مناخ الى مناخ ، ومن بيئة الى
بيئة • ولقد دلت الدراسات الكثيرة على ما يأتى :

- ١ - ان تاريخ ظهور البلوغ يتفاوت تفاوتا كبيرا عند البنين والبنات •
- ٢ - وان البنات اللواتى يتقاربن فى أعمارهن يختلفن عن بعضهن
البعض بالنسبة الى درجة نضجهن الفلسجى •
- ٣ - وان البنات يصلن مرحلة البلوغ قبل البنين •

والخلاصة أن المراهقة دور من أدوار النمو يتناول جميع أعضاء البدن ،
ففى غضون بضع سنوات يمر الطفل فى سلسلة من التبدلات تتصل بحجمه
وبتركيبه الكيماوى الداخلى ••• ان سرعة هذا النمو وتباينه وشدته كثيرا

ما تدعو الى الدهشة والحيرة ... بحيث أخذ بعض الناس يتصور أن المراهقة ولادة جديدة ... (١) •

تطور القوة الجنسية :

ولعل من أهم الصفات الاساسية التي يمتاز بها دور المراهقة هو تطور القوة الجنسية عند البنين والبنات • ان تأثيرها النفسى والجسمى لم يفهم بعد فهماً كلياً • ولكن بعض العلماء يرى ان افراز هورمونات الغدد الجنسية الداخلى يسبب تبدل الصوت ونمو شعر الجسم ، وشكل البدن العام ، وشكل الرأس • ويقرر كذلك طول قامة الانسان • ولربما يكون تأثير الغدد الجنسية بعيدا جدا ، اما بصورة مباشرة أو غير مباشرة • ويقول أحد الباحثين : ان القوى الجنسية « تنفذ الى جميع نواحي الجسم والفكر ، والى الشعور والارادة » •

ويتفق علماء النفس على ان الغريزة الجنسية تظهر منذ الولادة ، غير أن ظهورها لا يسبب مشكلة للطفل ، كما يسبب للمراهق ، ويعتقدون أن المراهق يمر فى ثلاثة أدوار من حيث تطور الناحية الجنسية :

• أولا - ففي الدور الاول يميل المراهق عادة نحو نفسه ، فيعنى فى قيافته وهندامه عناية عظيمة •

ثانيا - وفى الدور الثانى يزداد ميله نحو أفراد جنسه •

ثالثا - وفى الدور الثالث يميل نحو أفراد الجنس الآخر •

وحينما يراهق الفتى تتنابه تبدلات كثيرة جسمية ونفسية • فتزداد قوته البدنية ، ويتكسر صوته ، ويتسع صدره ، وترتفع كتفاه ، وينبت الشعر تحت الابطين ، وعلى العارضين ، وفوق العانة ، وتكبر أعضاؤه التناسلية ،

(١) المصدر السابق نفسه - ص ٦١ •

وتزداد قدرة الخصيتين على اعداد السائل المنوى وافرازه • وتطراً عليه ، كما
سنرى ، تبدلات نفسية كثيرة : فيتسع أفقه ، ويستغرق فى أحلام اليقظة •
ويكثر التأمل والتفكير ، ويحاول أن يحرر نفسه من سيطرة الطفولة والاسرة
والمدرسة ، وينزع الى الاستقلال فى انتقاء الاصدقاء ، فى تأمين شخصيته ،
وفى اختيار مهنته ، وتلد له الاحاديث الجنسية ، ويميل الى مجالسة الجنس
الآخر ، ويقبل على مطالعة القصص الغرامية ، ويتكون عنده نوع من الحب
نسميه « غرام الشباب » • وغير ذلك •

وحينما تراهق الفتاة تنهد ، وتكمل أنوثتها ، وتأتيها دورة الحيض ،
وتشعر بأنها قد أصبحت امرأة تختلف عن الفتيات اللواتى اعتادت أن تلعب
معهن فى الشارع أو فى البيت ، وهذه بداية الخفر « أو الحياء » • وقد
تسحب الفتاة من اللعب ، وتكتمش وتركن الى الهدوء وتتجارب فيها تيارات
نفسية كثيرة ، فستغرق فى التفكير أحيانا ، وتسأم أحيانا أخرى ، وتنظر
الى الحياة بمنظار جديد ، فهى تريد أن تلعب ولكنها لا تستطيع ، وتريد أن
تخرج من البيت ، ولكنها لا تستطيع ، وتريد أن ترافق الاولاد فى خلوات
قصيرة ، ولكنها لا تستطيع ، وتريد أن تتزوج ولكنها لا تستطيع ! وهكذا
تمر فى سلسلة من المشاكل ، وتستغرق فى التفكير ، فتزداد همأ وكدرأ •

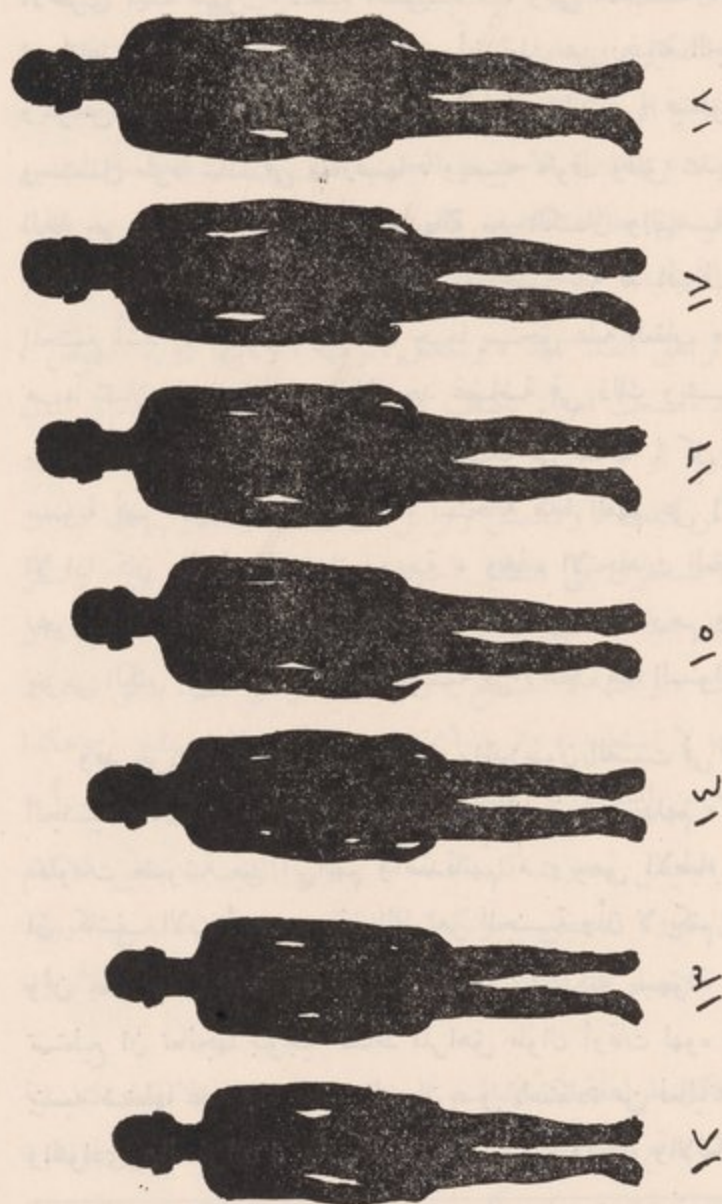
ويجلب الحيض معه مشاكل جمّة • وتعانى الفتيات بعض الآلام
والاوجاع أبان دورة الحيض ، وتكون الطالبة شديدة الاحساس • وقد
تصاب بصداغ ، وتميل الى البكاء لآقل حادث يزعجها : وقد تفضل الانزواء
والانطواء •

ومن مشاكل المراهقة تكامل النمو الجنسى ، واستيقاظ الاعضاء التناسلية
وهذا الاستيقاظ يدفع بالمراهق الى ارضاء شعوره الجنسى ، ومن ظواهره
الاحتلام ، ويحدث ليلا مرة فى كل شهر أو شهرين • وهو شئ طبيعى ،
فان كان المراهق جاهلا به تملكه ذعر وخوف ، وان كان والده قد أخبره

بقرب حدوثه وأفهمه انه شئ طبيعى استقبله استقبالا اعتياديا • ومن المشاكل الاخرى أيضا ظهور « العادة السرية » ، وهى ممارسة الفعل الجنسى اصطناعا • فالمجتمع لا يسمح للمراهق أن يعلن عن رغباته الجنسية ، فيقيده ويفرض عليه سيطرته بحكم القوانين والعادات والدين • فينطوى على نفسه ، ويستعمل طرقا شاذة فى ممارستها ، ويصيبه خوف وقلق شديد ، لان العالم الخارجى يحيط القضايا الجنسية بهالة من الكتمان والقدسية ، والاشعار بالخطيئة • فاذا ما مارس العادة السرية أحس بانه قد اقترف ذنبا يستكره المجتمع أشد الاستنكار ، وارتكب جرما يستحق عليه العقاب • فتصبح الحياة عبءًا ثقيلا عليه ، بينما هو لا يجد غضاضة فى ذلك ويشعر بلذة عند ممارستها ، وقد يكثر منها بحيث يؤثر ذلك فى صحته ! كل هذا يؤدى الى صعوبة فهم القضايا الجنسية أو « استحالة هذا الفهم على الشخص أحيانا الا اذا كان على أبواب حياة زوجية • وهذه الاتجاهات العقلية عند الكبار نحو المسائل الجنسية تظهر عادة أزاء الناشئين ، صغارهم وكبارهم ، مما يفرس الكثير من بذور المشاكل الجنسية فى الاطفال منذ السنوات الاولى»^(١) .

وقد جرت العادة أن يلتزم الآباء والمدرسون الصمت فى تفسير الظواهر الجنسية ، تاركين المراهقين والمراهقات يتخبطون فى جهلهم ، ويحصلون على معلومات مشوشة من أترابهم وأصدقائهم • ويوصى الاطباء وعلماء النفس ان يكشف الاب أبنه عن هذه الظواهر الجنسية وأن لا يكتم شيئا عنه منها ، وأن يصارحه فيها • ويتعذر معالجة هذه المشكلة بسهولة ولكن المدرسة تستطيع ان تعالجها بتوجيه نشاط المراهق طوال أوقات لهوه وفراغه توجيهها ينسبه ضغطها عليه ولو بعض النسيان ، وبلاستفادة من فعالياته فى الجمعيات والنوادي والسفرات ، وفى الرسم والموسيقى والغناء والالعاب الرياضية •

(١) عبد العزيز القوصى - أسس الصحة النفسية ، صفحة ١٦٢ ، القاهرة ١٩٤٦ ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر .



المرء بالسنوات

التدليفي في نسب الجسم لولد من ١٨-١٢

كما تستطيع أن تخفف من شدة الانجذاب الجنسي الذى يتخذ شكلا واضحا فى هذه المرحلة • ويستطيع أن يفعل ذلك كل مدرس ضمن دائرته الخاصة • ويساعد على تخفيف هذا الانجذاب وما يشايعه من قلق وتهيج ، وذلك بتوجيههم بصورة غير مباشرة أحيانا الى ادراك حقيقة الانجذاب الجنسي ، ويبعدهم عن التوغل فيه أو الوصول الى مرحلة « العامة » • فمدرس الآداب مثلا أو التاريخ يستطيع أن يظهر للطلاب أن الحب من العواطف الانسانية الرفيعة ، وأنه شئ طبيعى جدا • ويستطيع مدرس الحياة أو الصحة أن يصحح أفكار الطلاب عن العلاقات الجنسية ، ويذكرهم بأن التناسل شئ طبيعى فى عالم الحيوان والنبات ، وذلك للمحافظة على حياة النوع واستمراره ، بل للمحافظة على الحياة نفسها واستقرارها •

بعض المضامين التربوية :

ان موضوع النمو الجسمى والفلسفى يقودنا الى بحث موضوع تصنيف الطلاب فى كل صف من الصفوف •

يوصى الاستاذ كرامبتون C. W. Crampton بعد دراسة العمر الزمنى لمجموعة من طلاب المدارس الثانوية الامريكية بما يأتى :

« ينبغي حينما نجتمع طلابا ناضجين وغير ناضجين فى صف واحد ، سواء أكان ذلك فى مدرسة ابتدائية أم ثانوية ، أن نصنفهم تصنيفا متجانسا ، ونوزعهم فى صفوف متفرقة حتى نستطيع أن نكيفهم الى حاجتهم الخاصة والى قابلياتهم تكييفا أحسن ، وبذلك نضمن تقدمهم التربوى والاخلاقى والاجتماعى » •

وتوصل الاستاذ فوستر W. L. Foster بعد أن قام بدراسة مماثلة فى مدينة نيويورك الى النتائج الآتية :

أولا - ينال الطلاب المتجانسون نصيبا أوفر ، وفائدة أعظم أن كانوا
فى صف واحد •

ثانيا - ان تصنيف طلاب المدارس الثانوية تصنيفا يستند الى مرحلة
بلوغهم ويقوم على أعمارهم الزمنية تصنيف عملى وسهل •

ثالثا - ان كفاءة الطلاب كما دلت التجارب ، تزداد فى تصنيف كهذا •
رابعا - توجد رابطة بين مرحلة البلوغ والطول •

ان الاقتراحات الآتية الذكر وأن كانت تنطوى على محاسن كثيرة الا
أنها قد تسبب مشاكل عدة اذا لم نراع ظروفنا المدرسية • ويجذب الاستاذ
انكلز تصنيف الطلاب تصنيفا متجانسا حينما تكون الظروف مواتية ، وحينما
يكون ذلك على أساس مراحل نموهم الفسلجى ، أو أى عامل آخر ، ولاسيما
فى المدارس الثانوية الكبيرة • ويبدو ان اقتراح الاستاذ بولدن B. T. Baldwin
عملى ومفيد ، وهو « ينبغى أن يأخذ نظامنا التعليمى ، العام منه والخاص ،
بنظر الاعتبار العمر الفسلجى ومراحل النمو العقلى للبنين والبنات لهذا العمر ،
لا أن يقتصر على العمر الزمنى وعلى نباهة الطلاب والطالبات كما هو الحال •
ولا بد فى خطة كهذه من تشجيع الطلاب الاصحاء والسامقين والنامين فى
مواصلة دراساتهم بالسرعة التى يستطيعون عليها • وفى حدود الدقة والاتقان
المطلوبة منهم ، وان يبقى الطلاب القصار والمتفوقون فى نموهم الفسلجى فى
مستوى الصف الاعتيادى أو دونه ، وان يقوموا بأعمال اضافية ما داموا
غير ناضجين فى نموهم العقلى ... » •

نظريات النمو البايولوجى :

قلنا آنفا : ان بعض علماء النفس قد اهتموا اهتماما عظيما فى قياسات
الطول والوزن ، ورسوموا منحنيات لها ، وجعلوها سجلا لنمو الفرد ، وتأريخا
لنمو الرس ، وذهبوا الى ان نمو الجسم يسير سيرا مضطربا ، وتتخلله أدوار

من الابطاء والاسراع ، وان هذه الادوار لها ما يقابلها فى تاريخ الرس كله ،
وان الانسان يعيد تاريخه ، وان العوامل الداخلية هى التى تسبب هذا النمو .
هذا ما ذهب اليه علماء النفس الاقدمون ، الذين قد تأثروا بعلم الحياة تأثيرا
كبيرا ، واقتبسوا منه طريقة البحث ، وبعض المبادئ والنظريات ، وحاولوا
أن يدرسوا نمو الافراد فى حدود التطور الرسى ، وأن يجدوا رابطة بين
طبيعة نموهم وطبيعة نمو الرس نفسه . ومما ساعد على انتشار هذه الآراء
الاهتمام الشديد بدراسة الغرائز ، وتفسير سلوك الانسان ، وتحليل خصائص
نموه فى ضوء العوامل الفطرية . وقد أكد علم النفس القديم على أن خصائص
النمو تظهر فى ترتيب معين ، وفى تسلسل مطرد ، وأن الميول الطبيعية تختفى
فى وقت وتظهر فى وقت آخر . فهناك دور يشتد فيه ميل الاطفال نحو
التسلق ، ودور تزداد رغبتهم فيه على الادخار والاكتناز زيادة عظيمة ،
ودور تسيطر فيه « عصابات » الاودلاد وتقرر أولاعهم ، ودور تتجمع فيه
جميع الميول حول العلاقات الجنسية . يضاف الى ذلك ان بعض الميول
الطبيعية المختلفة قد تظهر فى أوقات مختلفة بعد تلقيح البويضة Ovum
وقد يتأخر ظهور بعضها الى ما بعد الولادة ، ويتأخر ظهور غيرها الى ما بعد
الولادة بمدة طويلة ، كما يقول أدورد ثوراندايك . ثم ان بعض الميول
الطبيعية قد تبقى وتستمر بعد ظهورها مدة طويلة . ولا بد وأن يكون لهذا
الترتيب المعين من النمو ، ولهذا الاطراد الوقتى أسباب . ولقد وضع علماء
النفس ثلاث نظريات فى تفسير ترتيب الميول الطبيعية واختفائها وأوقات
ظهورها واختفائها أيضا وهى : النظرية التلخيصية ، ونظرية المنفعة ،
ونظرية التطابق .

اولا - النظرية التلخيصية : Recapitulation Theory

لقد وضع أسس هذه النظرية فى علم الحياة ايرنست هيغل

Ernst Haeckel (١٨٣٤ - ١٩١٩) العالم البايولوجى المعروف ، وطبقها فى علم النفس ونشرها بين المربين العالم النفسى المشهور ستانلى هول . وخلصتها ان الكائنات الحية تعيد أثناء نموها Ontogoney تأريخ الرس^(١) Phylogeny . هذا فى علم الحياة ، اما فى علم النفس فخلصتها ان نمو الفرد قبل الولادة وبعدها يمثل مراحل نمو الرس فى تطوره ، وان ترتيب ظهور الميول الطبيعية Natural Tendencies فى الانسان يكاد يساير ترتيب ظهورها فى تاريخ الرس ، أى فى سلسلة نسب الفرد كله ، وان الفترات الواقعة بين تلقيح البويضة وبين تاريخ ظهور ميول الفرد الطبيعية كلها تتناسب تناسبا كليا مع تاريخ الرس لدرجة ان الفترات الواقعة بين بداية الحياة فى مملكة الحيوان الى تاريخ ظهور هذه الميول الطبيعية فى تاريخ الرس تتناسب أيضا بعضها مع بعض . ان هذا التوازي بين ظهور ميول الفرد الطبيعية واختفائها وسلسلة نسبه المتصلة فى الانسانية كلها تعود أسبابه ، كما تذهب اليه هذه النظرية ، الى قانون العلاقة البايولوجية المتبادلة بين العضو ومحيطه وهو قانون نمو النطفة Germ فلو فرضنا أن نطفة الانسان كانت هائمة بعد آلاف القرون من بدء الحياة على وجه الارض ، وأنها بعد الف سنة أخذت تسبح فى أهداب دقيقة ، ثم بعد ألف سنة ثانية صارت تتلوى كالثعابين ، وبعد الف ثالثة استطاعت أن تمشى على أربع أرجل ، ثم بعد الف رابعة بدأت تسير على اثنتين ، وأخذت تتسلق الاشجار كما تفعل القرود ، ولو فرضنا أن كل ميل طبعى جديد قد رافقه فقدان ميل قديم ، فينبغى ، قياسا على هذه النظرة المتطرفة من النظرية التلخيصية ، أن يمر الانسان ، وهو فى بدء حياته ، فى هذه الميول وفق ترتيبها الطبعى ، وأن يحتفظ بكل واحدة منها لافترات متساوية ، وان يفقد الواحدة بعد الاخرى

(1) Wells, H. G., Huxley, J., Wells G. P., Evolution, p. 72, London, 1934.

وفق السياق الذى ظهرت فيه^(١) . ولا نظن أن أحدا فى الوقت الحاضر يؤمن بهذه الصورة المتطرفة من النظرية التلخيصية .

ويقول دعاء هذه النظرية ، ان وجدوا بعد ، لو قارنا بين الدور القصير الذى يمر فيه الانسان اثناء نموه والدور الطويل الذى مر فيه الرس أثناء تطوره لظهر لدينا جليا أن نمو الانسان فى الاشهر والسنوات الاولى يكون أسرع منه فى السنوات المتأخرة . وأن مراحل التطور كلها من الحيوانات ذات الحجيرة الواحدة Protozoa الى الحيوانات الفقرية يجب أن يقطعها الجنين فى نموه ، أى فى غضون الاشهر التسعة التى تسبق الولادة . ثم ان نمو الانسان فى السنوات الاثنتى عشرة الاولى يمثل مرحلة أطول من مرحلة المراهقة (١٢ - ٢١) لدرجة كبيرة . وذهب أصحاب هذه النظرية الى أن التشابه الموجود بين نمو الافراد ونمو الرس يكفى لتدعيمها واثبات صحتها . ويعتمدون فى ذلك على التشابه الموجود بين نمو العقل ونمو الجسم ، ويقولون : ان ترتيب التبدل الذى يحدث فى الجسم من البويضة الملقحة الى تركيب جسم الانسان يتبع ترتيب تبدل الرس نفسه من الحيوانات ذات الخلية الواحدة الى الحيوانات الفقرية . وحيث ان الكائنات الحية تعيد تأريخ الرس فى نموها فانها قد تفعل ذلك فى سلوكها .

وبينما نجد أن العالم البايولوجى قد أظهر تشابها فى أدوار النمو من ناحية فلسفية نجد أن العالم النفسى قد أشار الى التشابه الموجود فى سلوك الفرد ، وقال : ان ميل الطفل الى التسلق يشير الى مرحلة سكنى الغابات التى مر بها أجدادنا الاولون ، وان ميل الطفل نحو التشرذم والترحل يدل على مرحلة حياة الترحل التى مر بها أسلافنا بعد أن قطعوا المرحلة التطورية الاولى ، وان ميله نحو الاستقرار يمثل مرحلة البناء والاعمار ، وهكذا ...

(1) Thorndike, E. L., Educational Psychology, p. 246, Vol. I, New York, 1930.

حتى لقد قال بعضهم : ما الاطفال الا حيوانات وحشية صغيرة تحاول أن تعيد فى نموها تاريخ الرس •

والحقيقة أن الشبه الوحيد ، كما يقول ثورندايك ، قد يكون بين نمو العقل والجملة العصبية المركزية • اما الجملة العصبية فانها لا تنمو عند الانسان بالصورة التى تنمو بها فى سلسلة نسب الانسان (تاريخ الرس) ، وان التطابق بين الكائنات الحية واعادة تاريخ الرس فى نمو الجسم لا يصح أن يكون قانونا عاما للنمو^(١) .

وقد انبثقت عن هذه النظرية التلخيصية نظرية تربوية أطلق عليها اسم « نظرية التعبير التام » Catharsis Theory • فإذا كان الترتيب الذى يسير بموجه نمو الانسان يرجع - كما تذهب هذه النظرية - الى قوى داخلية ، وان هذا النمو يمثل تطور الرس فان كل مرحلة من مراحل النمو تصبح ضرورية لظهور المرحلة التى تليها • فحينما تكون بيئة الطفل معادية الى نموه وصحته ، وهو يمر فى تلك المرحلة الخاصة ، فينبغى أن يؤكد علم الصحة على أهمية التعبير التام حتى يستطيع الطفل أن ينمو جسميا ، وأن يجعله يتمتع بالهواء الطلق ، اذ أن نموه الطبيعى فى هذه المرحلة سيكون سبيلا الى نموه فى المرحلة التى تليها !

ثم ان بعض مراحل النمو قد توقع الطفل فى عدة مزالق وأخطار وتسبب للمجتمع عدة مشاكل ، وأحسن ما يستطيع عمله المربي - كما تذهب هذه النظرية - هو أن يترك الطفل يعبر عن نفسه تعبيراً تاماً ، دون أن يتدخل فى شأنه • فإذا لعب طفل فى النار مثلاً ، وهو ميل طبيعى فيه ، فانه يمر فى تلك المرحلة التاريخية التى مر بها أسلافه يوم كانوا يوقدون النيران ويستعملونها ويأمنون بها ، فيجب أن تتركه ، اذا أردنا استئصال هذه العادة السيئة منه ، أن يلعب بها ويكتوى بنارها ، ويتألم منها ، ويتعظ فيها ، ولكن تحت اشراف

(١) المصدر الانكليزى نفسه ص ٢٥٤ •

المربي وحيطته وحذره • ان هذه الطريقة - كما يقولون - تنميه وتعدده للمرحلة التي بعدها • ولقد ظهرت عيوب « نظرية التعبير التام » شيئاً فشيئاً • اذ لا يوجد تشابه مثلاً بين مراحل نمو الفرد القصيرة ، ومراحل نمو الجنس الطويلة ، بل يوجد تباين عظيم • خذ نمو رأس الانسان مثلاً • فرأس الجنين ينمو نمواً سريعاً لدرجة يصعب علينا أن نجد مرحلة في تاريخ نمو الرس وتطوره تشبه هذه المرحلة من مراحل نمو الفرد ، هذا من الناحية البايولوجية ، أما من الناحية التربوية فخطؤها معلوم • اذ كيف يتسنى للمربي أن يترك الطفل يعبر عن ميوله تعبيراً تاماً بغية أن يتخلص من ميوله السيئة ؟ أو ما يؤدي ذلك الى تعريض الطفل الى آلام ومخاطر من جهة ، والى الاضرار بالمجتمع والاساءة اليه من جهة ثانية ؟ •

ثانياً - نظرية المنفعة : Utility Theory

لم تستطع النظرية التلخيصية أن تفسر نمو الانسان البايولوجى تفسيراً صحيحاً ، مما أدى الى ظهور تفسير بسيط يمتاز بوضوحه واتخذ أسم « نظرية المنفعة » ويعود الفضل فى ذلك الى العالم النفسى أدورد ثورندايك • وتقوم هذه النظرية على تفسير أوقات ظهور الميول الطبيعية بنفس الاسباب التي أوجدتها - أى فى حدود التغير والانتقاء • وتفترض أن العوامل التي قد أظهرت ميلاً من الميول أو صفة من الصفات البايولوجية بالتغير والانتقاء ، واختارتها لفائدتها وقيمتها هي التي تقرر وقت ظهور ذلك الميل • وعلى هذا الاساس فقد تظهر صفات جديدة ، وتخفى صفات قديمة ، ولكن لا تخفى الا اذا انعدمت الفائدة من وجودها • وهكذا فان الوقت الذي تظهر فيه صفة بايولوجية قد يتبدل من حين الى آخر • ومتى ما كان التغير فى الصفات مفيداً تبدل وقت النمو وتغير مكانه جرياً على هذه القاعدة • فالغرائز الجنسية وان كانت مبكرة فى حياة الرس الا انها تظهر متأخرة فى الانسان ، والمشى

على أربع أرجل وان كان قد تطور الرس اليه منذ ملايين السنين الا انه قد زال بوصفه غريزة انسانية • والزحف وان لم يطابق كثيراً أى شكل من أشكال التنقل فى تاريخ الرس (سلسلة نسب الانسان) الا انه يبقى أهم ميل وقتى من ميول دور الرضاعة •

ويدافع ثورندايك عن نظرية المنفعة فيقول : « ان نظرية المنفعة فى ترتيب ظهور الميول الاصلية وتاريخ حدوثها فى عقل الانسان وخلقها ، كما اعتقد ، هى أن الاسباب التى تفسر أصل الميل الطبيعى وبقائه هى نفسها تفسر علاقاته الزمنية مع غيره من الميول • والاسباب التى تستدعى حدوث ميل من الميول تؤدى الى ظهوره فى زمان ما ومكان ما فى سير نمو الجسم العام ، والعامل الذى يسببه يجعل تاريخ ظهوره متفاوتا • وأن الوقت الذى سيلازم ظهور الميل ويخلد معه سيكون ، اذا تساوت الاشياء ، احدى الاوقات الكثيرة التى قد ظهر فيها ، والذى يبرهن على انه انفع فى خلود النوع من غيره • وما يصحح على ظهور الميول يصحح على اختفائها »^(١) • غير أن عامل المنفعة الذى يقرر متى يظهر الميل وفى أية مرحلة من المراحل لا يكون ثابتا • فقد يتأخر ظهور بعض الميول الطبيعية • وقد يكون فى تأخيرها أو ظهورها فى أوائل دور تكوينها فائدة كبيرة للنوع الانسانى •

ثالثا - نظرية التطابق : The Correspondence Theory

وقد يتطابق نمو الكائن الحى مع الكائنات الحية الأخرى ، اذا ما تشابهت عوامل البيئة التى يعيش فيها هذا وذاك • والتشابه الذى قد يحدث بين نمو الافراد وتطور الرس يرجع الى التشابه الموجود فى عوامل البيئة نفسها • فظروف النمو المتشابهة تولد متشابهات جديدة • وتؤكد نظرية التطابق على وجود تشابه كبير جداً بين أوائل نمو الافراد وتطور الرس • الا أن

(١) المصدر الانكليزى نفسه ص ٢٥٣ •

الشباب ينقلب تبايناً في اواخر مراحل النمو أو في دور المراهقة ، ويصبح ضئيلاً لا شأن له^(١) .

وحيث ان تقرير نشوء الميول الطبيعية وظهورها لم يعد يتكل كثيراً على جبرية ذاتية ، وحيث ان الاتجاه في السنوات الاخيرة قد اخذ يتعد عن مثل هذا التفسير ، فان فائدة هذه النظريات البايولوجية قد أصبحت قليلة ، لاسيما بعد أن توجه علماء النفس الى دراسة سلوك الانسان في بيئته ، وتأثير البيئة فيه ، وتوجه الى دراسة سلوكه الحالي لا الى تأريخ هذا السلوك .

وانه لمن الخطأ ، كما يقول ثوراندك ، أن نحصر جهودنا في مثل هذه الدراسات ، وان ننظر الى النمو كما لو كان سجلاً خالداً لتأريخ الرس ، وان نحسب الغرائز خامدة كل الخمود ، أو انها تنشط في بضعة اسابيع وتزداد قوتها زيادة عظيمة ، وان نحسب السنة الثالثة من حياة الطفل عمر الخوف ، والسادسة عمر التساق ، والخامسة عشرة عمر التعاون ، وهكذا ! وانه لمن الخطأ أن نطبق ذلك على « ملكات » الانسان المفروضة ، أو على قدراته العقلية العامة ، فنقول : ان الطفل يتطور حوالى الثامنة من العمر من مجموعة من القدرات الحسية المجردة الى طفل يملك خيالاً رائعاً ، وان قابليته على الاستدلال تسمو وتصبح قوة متكاملة ، وانه يصبح « غيرياً » حوالى السابعة عشرة من العمر أو الثالثة عشرة « هذه العبارات تورث في النفس الوهم . ان الغريزة الوحيدة التي يبدو ان ظهورها يتخذ صفة الاندفاع والثوران في مسرح حياة الانسان هي الغريزة الجنسية . غير أن الدراسات الدقيقة قد دلت على أن نمو هذه الغريزة يكون تدريجياً ، وانها كانت تنمو منذ سنوات طويلة »^(٢) . ثم يواصل كلامه فيقول : ان الاطراد الوقتي

(1) Conklin, E.C., Principles of Adolescence Psychology, p. 13, New York, 1953.

(2) Thorndike, E. L., Educational Psychology, p. 261, Vol. I, New York, 1930.

حقيقة لا لبس عليها ولا ابهام • فالغرائز تقوى وتضمّر ، غير ان الضمور اقل تكراراً ، واكثر تدرجاً مما اعتدنا سماعه من اولئك الذين يقولون انها تمر في « مراحل » وفي « عهود » ، وان لها « ذبذبات » ! ونستطيع ان نفسر كثيراً من سلوك الانسان بواسطة بعض « الميول الطبيعية » التي قد تضمّر قليلا أو لا تضمّر • وهذا يتوقف على النتائج المترتبة عليها • فاذا كانت سيئة ضمرت وزالت بتأثير « قانون الاهمال » Law of Disuse .

النمو العقلي

كلما ازدادت معرفتنا بالصفات العقلية والجسمية والفلسجية ، وادركنا طبيعة نشوئها - استطعنا أن نقود المتعلمين وأن نوجههم توجيهاً صحيحاً • غير أن معرفتنا بالصفات الجسمية والفلسجية قليلة • ومعرفتنا بالصفات العقلية اقل • فلم نستطع حتى الآن أن نقيس صفة من الصفات العقلية قياساً يعول عليه ويستفاد منه • وقد منيت كثير من الدراسات بالفشل العظيم ، وعجزت عن تقديم حقائق وافية عن صفات الافراد العقلية • والمعلومات التي قدمناها والتي ستقدمها يجب أن نحسبها فرضيات واتجاهات عامة •

ولكن ذلك لا يمنعنا من ذكر بعض الصفات الاساسية ، والمشاكل العامة التي يجابهها التعليم الثانوي ، وسنبحث (أولاً) في نشوء الصفات العقلية جرياً مع العمر و (ثانياً) في تسلسل نشوئها و (ثالثاً) في علاقة دور المراهقة بها • وينبغي ان نتذكر دائماً ان الصفات العقلية تتأثر تأثيراً سريعاً بالتعلم ، مما يجعل قياسها مجردة أمراً متعذراً في الوقت الحاضر •

أولاً - نشوء الصفات العقلية جرياً مع العمر :

يتعذر علينا أن نقرر حالة أية صفة من الصفات العقلية وفي أي عمر كان ، فنقول هذا : مافعله التعلم (التطبع) ، وهذا مافعله الميول الفطرية (الطبع) • ان حالة أية صفة عقلية في أي وقت من الاوقات ما هي الا محصول تأثير

الميول الفطرية والتعلم فيها • ومن أجل هذا يستحسن أن ندرس أولاً طبيعة نشوء الصفات العقلية التي قد تتأثر بالتعلم تأثيراً قليلاً •

لقد دلت الدراسات التي قام بها الاستاذ كلبرت J. A. Gilbert على أن الاتجاه العام الذي يسير عليه نشوء الصفات العقلية يزداد كلما امتد عمر الفرد • فمثلاً أن قابلية الفرد على الاستجابة إلى المؤثرات الحسية تزداد ازدياداً مطرداً ابتداءً من السنة السادسة من العمر وانتهاءً بالسنة السابعة عشرة ، أو بعدها بقليل ، وأن التحسن في القابلية ينقطع بانقطاع التمرين الخاص بها • كما وأن الصفات العقلية التي تتصل بالترابط Association والتعويض Substitution تخضع خضوعاً كبيراً إلى تأثير التمرين فيها • ولقد دلت قياسات الصفات العقلية الخاصة بالتذكر على نتائج متشابهة • ويخرج الاستاذ انكلز من هذه الدراسات بالنتائج الآتية :

١ - تتحسن الصفات العقلية بصورة عامة في كفاءتها طول مدة الدراستين الابتدائية والثانوية •

٢ - وتختلف سرعة التحسن ، في كل عمر ، بالنسبة إلى الصفات العقلية المختلفة •

٣ - وأن حدود هذا التحسن وازدياده يتفاوت بعضه مع بعض •

٤ - وأنه متى ما بلغت إحدى الصفات العقلية في نشوئها مرحلة من المراحل فلا دليل على أن نوعية هذه الصفة قد أخذت تتناقص ، إلا إذا انقطع عنها التمرين أو تبدلت أساليبه •

ثانياً - تسلسل نشوء الصفات العقلية :

لتسلسل نشوء الصفات العقلية نظريتان :

١ - فالأولى تفترض أن بعض العمليات العقلية ، كالتذكر والاستدلال Reasoning تظهر قبل غيرها من الصفات العقلية ، وتنمو نمواً سريعاً ،

وتتکامل تکاملاً عظيماً ، وأن الصفة العقلية متى ما قاربت « ذروة » نموها أخذت بالانحلال والاضمحلال • وعلى هذا يطالب بعض المربين أحياناً أن يعنى التعليم عناية كبرى بتلك العمليات أو القابليات العقلية التى تتعلق فى كل مرحلة من مراحل النمو • ويقول : ينبغى أن نهتم « بالادراك الحسى » Sense Perception ، والتمييز الحسى Sensory Discrimination فى أوائل دور الطفولة وأواسطه كل الاهتمام ، وأن نعنى بالاستظهار والتمرين فى أواخر دور المراهقة كل العناية ، وأن نؤكد على الاستدلال والتفكير المنطقى المنظم فى دور المراهقة وفى المدرسة الثانوية كل التأكيد • ويطلق انكلز على هذه النظرية اسم « نظرية النشوء الدورى » للصفات العقلية Theory of Serial or Periodic Development

٢ - وتفترض الثانية أن العمليات العقلية الاساسية تنمو نمواً تدريجياً ومستمرًا ومتلازماً نوعاً ما - نمواً ان لم يبدأ فى أوائل دور الولادة فانه يبدأ ولا شك منذ بداية التعلم ، وتستمر العمليات العقلية فى نموها حتى تبلغ آخر مرحلة من مراحل نموها • وليس من الضرورى أن يدب الانحلال فيها بعد انتهاء آخر مرحلة من مراحل الحياة المدرسية ، وبعد مدة طويلة • وهذه النظرية لا تستلزم أن تمر التربية فى مراحل مختلفة ، تؤكد كل مرحلة منها على تدريب بعض العمليات العقلية تارة وعلى اهمال بعض العمليات العقلية أو الاقلال من شأنها تارة أخرى • وتسمى هذه النظرية بنظرية النشوء المتلازم • Theory of Concomitant Development

نظرية النشوء الدورى :

وفحوى هذه النظرية التى سيطرت على طرائق التدريس منذ أن كانت التربية عملية مدرسية ان قسماً من العمليات العقلية تزدهر فى مراحل من العمر ازدهاراً عظيماً ، وتصبح هذه المراحل أرضاً صالحة لتدريبها ، وانه اذا ما اردنا أن ندرّبها ونستخدمها فينبغى أن نترى ريثما تظهر بوادرها • فهذا الاستاذ روزنكرانتس Rosenkrantz يقسم حياة الطفل الى دور حسى

Intuitive ، والى دور تخيلي Imaginative والى دور منطقي Logical ويقول : ينبغي أن نربى أحساس الطفل فى الدور الاول ، ونعنى بالتخيل والتصور فى الدور الثانى ، وندرّب العمليات المنطقية حتى تبلغ ذروتها فى الدور الثالث • ويوافقه الأستاذ وليم باكللى ، ويقدم وجهة نظر « مرنة » ، اذ يقول : « ان العامل الوحيد الذى يلعب دوراً مهماً فى مرحلة الانتقال Transition (من ٦ - ٨ سنوات) هو التعبير الحى الذى يتناول قبل كل شىء خبرات محسوسة • وينبغى أن يكون التكرار مرتباً ومنظماً ولا يحتاج الى غناء أو جهد شديدين • ولا محل للاستدلال المنطقى فى هذا الدور ، وينبغى أن لا تستعمل الدلالات بمعزل عن مدلولاتها ... أما فى المرحلة التكوينية Formative (من ٨ - ١٢ سنة) فعلىنا بالتكرار ، على شرط أن يرافقه تعبير حى ، وتواكبه عمليات بسيطة من الاستدلال المنطقى فى المراحل الاخيرة • كما ينبغى أن ترتبط الدلائل (الرموز) بمدلولاتها العيانية ارتباطاً وثيقاً • ومع هذا كله فإن أماننا مجالا لاستعمال التذكر اللفظى استعمالاً قوامه التكرار حتى وان لم يستطع الطفل اقتفاء أثر الافكار الاساسية كل الاقتفاء • ان تنظيم الاستدلال المنطقى يحتل مركزاً منيعاً فى دور المراهقة ، (من ١٢ - ١٨ سنة) » •

وربما ترجع أسس هذه النظرية الى تلك العلاقة القائمة بين العمليات العقلية المختلفة وكيفية عملها ضمن أى درس من الدروس • فإذا ما درسنا العمليات العقلية ، وابتدأنا ببسطها واهمها ، واتهينا باعقدها ، أى اذا درسنا « الاحساس » و « الادراك » و « التصور » و « الترابط » وعدمه ، و « التذكر » و « الاستدلال » ومجموعة أخرى من هذه العمليات اتضح أن العمليات العقلية الأخرى لا تستطيع أن تؤدي وظيفتها تأدية تامة الا اذا أدت هذه العمليات وظيفتها • فالترابط مثلاً يتوقف على الادراك والتصور ، ويتوقف التذكر على الترابط ، والاستدلال على الترابط وعدمه ، وتتوقف عمليات التعلم

الاعتيادية على مزيج من العمليات العقلية جمعاء • وبعبارة أخرى ، ينبغي أن تأتي العمليات العقلية المعقدة بعد العمليات العقلية البسيطة ، وأن تلحق بها • ويعلق الاستاذ هندرسون E. N. Henderson فى كتابه « مبادئ التربية » على نظرية روزنكرانتس فيقول :

« تفترض هذه النظرية أن « الملكات » واضحة محدودة ، وأنها تنمو مستقلة ، وأن الطفل يلاحظ أولاً دون أن يحصل على قسط من التذكر أو التصور • وعلى هذا فإن الطفل قد ينمى قوة ملاحظته ويستعملها فى أية ناحية من النواحي بغض النظر عن الدروس التى يجد نفسه فيها ، ثم تظهر عنده قوة أخرى • وحالما تتبثق هذه القوة اعدنا لها مادة دراسية جديدة وتفترض كذلك انه لمن الخطأ أن نجعل الطفل يعلى وهو لم يصل بعد الى الدور المنطقي ، أو نحته على التذكر والتصور بينما هو لم يقطع بعد مرحلة الادراك • ويفترض بعضهم أن وصول الاطفال الى مرحلة العمر العقلى Rational Age يجعلهم منطقيين فى أى درس من الدروس • أن جميع هذه الفرضيات مغلوطة • فالطفل حينما يمر فى دور الادراك فانما هو فيه بالنسبة الى مواضيع أخرى • ان ما توصلنا اليه اليوم من تحليل للعمليات العقلية ليس معناه اكتشاف ملكات عقلية مستقلة ، وانما معناه اكتشاف الاشكال التى يجب أن تمر فيها أية مادة من المواد وهى فى طريقها الى العقل يتأمل فيها ، ويستفيد منها فى حالات جديدة • ان ترتيب الموضوعات فى سياق نفسى ، ومن حيث هو يوجه مادة الدرس ترتيب مفيد جداً • على اننا لا نستطيع أن نتظر من الاطفال ان يستعملوا استدلالاً معقداً يستند الى خبرات شاملة ، والى فهم مجموعة كبيرة من الافكار المفهومة فهما صحيحا » •

نظرية النشوء المتلازم :

وتفترض هذه النظرية أن العمليات النفسية الاساسية (باستثناء الاولاد

والغرائز) تؤدي عملها بصورة واحدة من المهد الى اللحد ، وان عملها في أى دور من الادوار ، يخضع الى مقدار ما يطرأ عليها من التمرين ، والى طبيعة المواد التى يتم فيها هذا التمرين نفسه ، وأن نشوء الصفات العقلية ينبغى أن يقاس بالنسبة الى المادة نفسها لا بالنسبة الى الملكات العامة . ولتوضيح هذه النظرية يقول جون ديوى تحت عنوان : « التفكير » يتطلب نمواً طبيعياً من أوائل دور الطفولة « ما يأتى :

« ان الطريقة التى تؤكد على الناحيتين النفسية والطبيعية وتعجز فى الوقت نفسه عن ادراك ما لحب الاستطلاع والاستنتاج والرغبة فى التجريب والفحص من قدرة فى تكوين قسم مهم من الميول الطبيعية فى كل دور من أدوار النمو لا تستطيع أن تؤدي الى نمو طبيعى . وفى النمو الطبيعى ، نجد أن كل مرحلة متعاقبة من مراحل الفعالية تعبد الطريق الى قيام المرحلة التى تليها بصورة لا شعورية ، ولكن تعبدها باتقان - كما يحصل ذلك فى دورة حياة النبتة . ولا نستطيع أن نقول : ان التفكير ميل طبيعى خاص ومستقل عن غيره من الميول ، وانه يزدهر فى موسم معين بناء على أن فعاليات الحس والحركة قد اينعت من قبل فى جو حر طليق ، أو بناءً على أن الملاحظة والتذكر والتخيل ، والمهارة اليدوية قد جرى عليها التمرين بمعزل عن التفكير . ولا تتكون أنواع راقية من التفكير الا اذا صاحبها استعمال الحواس والعضلات دائماً واستخدمت فى توجيه الملاحظات والحركات وتطبيقها .

« ويذهب الناس فى الوقت الحاضر الى أن الطفولة ليست دوراً من أدوار التفكير التأملى - وانما هى دور تكوين حسى وحركى وتذكرى ليس الا ، وان المراهقة وحدها تجر وراءها دلائل التفكير والاستدلال .

« ليست المراهقة عملية سحرية فالمرهقون يحملون معهم ، ولا شك ، سعة فى التفكير ، واهتماماً بالمسائل العامة ، وينظرون الى الحياة الاجتماعية والطبيعية نظرة أشمل وأعم . يضاف الى ذلك ان هذا النمو يقودهم الى نوع

من التفكير أكثر شمولاً من الذى قد حصلوا عليه ، وأكثر تجريداً • غير ان التفكير يبقى كما هو شأنه دائماً وابدأ : شيئاً يجر الى صقل النتائج وفحصها كما تظهرها حقائق الحياة واحداثها ، وان التفكير يبدأ حالما يدرك الرضيع ان الكرة التى كان يلعب بها قد فقدها ، وان شيئاً كان موجوداً قد اختفى ، وحالما يدرك احتمال اكتشافها ، ويبدأ بوضع الخطوات التى تساعده على تحقيق هذا الاحتمال ، ويوجه أفعاله بأرائه ، وذلك عن طريق التجريب • وهكذا يفحص صدقها • ولا سبيل الى ظهور أى تفكير تأملى راق فى دور المراهقة أو فى أى دور متأخر الا بالاستفادة من عامل التفكير الفعال فى دور الطفولة استفادة كبرى ،^(١) •

ويقف ثورندايك من عملية التفكير الموقف العام نفسه حينما يقول : « والآن تناول الحالات العقلية (من ادراك العلاقات ، والمعانى والاحكام ، وهى الانواع الثلاثة التى تؤلف مادة التفكير وتلعب دوراً عظيماً فى التفكير الاستدلالى) عند الاطفال ، فستطيع أن نقول : ان جميع هذه الحالات تظهر طول الحياة المدرسية وقبلها • فالطفل الذى قد بلغ السادسة من العمر يملك جميع المشاعر الاولى التى ينطوى عليها الاستدلال ، والتبدل الذى يطرأ عليه لا ينحصر فى ظهورها ، وانما فى ازديادها وثبوتها ، وتبدل طريقة استعمالها • ان الزيادة المطردة فى اختبار الاشياء اختباراً عاماً ، وخاصة فى الاختبار الزائد من أشياء معينة تسببها تأثيرات تربوية تضطر الاطفال الى معرفة أكثر علاقات الاشياء ، وتضطرهم الى معرفة أعظم هذه الاشياء • وبهذه الصورة يدرك الاطفال شيئاً فشيئاً علاقات دقيقة وشاملة • وهكذا نمو فى جميع الادوار : من الرضيع الذى أخذ يدرك أن اباه يختلف عن امه ، وأن قطعتين من الحلوى هى أكثر من قطعة واحدة ، الى العالم الذى يدرس اوجه الشبه

(1) Dewey, J., How we Think, p. 88-89, D. C. Meath and Company, 1933.

بين الانسان والقردة العليا ، أو يرجع أسباب الجاذبية الى شحنات
الأيونات Ions الكهربائية •

» • • • يتضح من هذه الحقائق ، وبمقدار ما يتصل بالناحية الشكلية من
عملية الاستدلال ، أن الاطفال لا يختلفون عن الراشدين الا بمقدار ما
يختلف الراشدون بعضهم عن بعض • وليس الذى يجعل الطفل الجاهل
رجلا عاقلا هو تحول داخلى خفى ، وانما الذى يجعله توسيع الخبرات
وتهذيبها ، وتكوين منظومة عقلية وأفكار مفيدة ، ومعرفة وجهات النظر أو
معرفة العناصر الضرورية للأشياء واستخدامها لأغراض مختلفة ، وهو الدربة
والاعتیاد على استعمال الطرق المنظمة للوصول الى استنتاج معقول واخضاعه
للفحص والتدقيق ، ثم تنمية الشك فى الأشياء التى تشابه وجوها بعض
التشابه ، وهو مرة أخرى تعريف الحدود ، وتبلور الخبرات فى أحكام
عامة صحيحة •

يتضح من هاتين النظريتين ان النظرية التى تتعلق بنمو العمليات العقلية
هى تلك التى تفترض أن نشوء الكفاءة العقلية يتوقف على مقدار الاثر الذى
تتركه الخبرات ويسببه التدريب فى النمو أكثر مما يتوقف على نشوء
القابليات العقلية نشوءا دوريا ، وان جميع العمليات العقلية ترتبط الواحدة
بالأخرى ، وتعتمد بعضها على بعض بحيث يصبح النشوء الدورى الذى
تقرره قوى الانسان الداخلية قليل الفائدة ان لم يكن عديمها •

تقويم نظريتي النشوء :

يظهر من الأدلة والامثلة التى أوردناها واستشهدنا بها أن نظرية النشوء
المتلازم تنطوى ، وخاصة فيما يتعلق بالعمليات العقلية الاعتيادية الاساسية
للتعلم ، على تفسير صحيح للعمليات العقلية • ويدل علم النفس النظرى ،
وتدل القياسات العملية ، والمعرفة التجريبية كما تقررها تجارب المربين

الاعتيادية في داخل المدرسة وخارجها على هذا الاستنتاج نفسه وهو ، أن العمليات العقلية الاساسية تبدأ في السنوات الاولى من حياة الطفل وتستمر في نموها دون أن يعترها عائق وخاصة فيما يتعلق بكيفية قيامها بأعمالها . وما النمو العقلي الا الخبرات المتراكمة في جميع العمليات الاساسية⁽¹⁾ . وتدل قوانين الحياة العقلية ولا شك على أن العمليات العقلية تعتمد بعضها على بعض ، وأن العامل الذي يؤثر في فعاليات الانسان ، ومن ضمنها عامل التربية المدرسية ، هو وحده يسبب نمو إحدى العمليات العقلية ، وأن هذا العامل (المؤثر) يتناول جميع هذه العمليات وجميع الاعمار . وقد توصلت الدراسات العملية الى النتيجة نفسها . ولو سلمنا جدلا بان قوانين الحياة العقلية العامة والابحاث العملية لم تستطع ان ترضى العقول المتطلعة والنفوس المتعطشة الى قبول هذه النتائج فان الادلة العملية الاعتيادية تصوننا من محاذير النظرية التي تذهب الى ان الاطفال الصغار يتذكرون احسن من الاطفال الكبار ، أو ان عمليات الاستدلال لا تنفع تربويا الا بعد ان ينشق فجر دور المراهقة . ان من خصائص فعاليات الاطفال المدرسية هي انها تضم جميع العمليات العقلية . » ولا يصح أن نقول : ان الخبرات المحسوسة (المحسوسات) هي وحدها تؤلف مادة الحياة العقلية في أوائل الحياة المدرسية ، وان الرموز والمجردات هي المواد الاساسية التي تناسب آخر مرحلة من مراحل الحياة الدراسية ، أو آخر مرحلة من مراحل الانسان . ان الرموز الشائعة كثيرا : كالحروف ، والكلمات ، والارقام ، والعلامات الحسابية الخ ... تستخدم في أوائل حياة الطفل الدراسية تقريبا ، وتلعب دورا مهما طول حياته ، وأن التفكير المجرد السامي يربض في كل صف من الصفوف ، وأن الخبرات السابقة ، من ناحيتي الكم والكيف ، هي التي تقرر ما يستطيع أن يعتمد عليه أي مدرس في تدريس أي موضوع من

(1) Inglis, A., Principles of Secondary Education, p. 46, New York, 1618.

الموضوعات فى مستوى عقلى معقد لا العمر الزمنى الذى قد بلغه الطلاب» (١) .

ثالثا - نظريتنا تأثير المراهقة فى نمو الصفات العقلية :

وتفرع من المشكلة الآنفة الذكر وتتصل بها اتصالا وثيقا مشكلة أخرى وهى : تأثير دور المراهقة فى نمو الصفات العقلية • فهل يثب هذا النمو ، ويسرع أو يكون مستمرا أو متدرجا ؟ وبعبارة أخرى ، هل يظهر البلوغ فجأة نسبيا ؟ وهل يسبب ظهوره المفاجئ نمو واضحا فى تكوين الجسم العام ؟ وهل ان نمو الصفات العقلية يطابق هذا النمو الجسمى ؟ لقد وضع علماء النفس والمربون نظريتين فى هذا الصدد : (١) نظرية النمو الوثاب Theory of Saltatory Development ، وتفترض أن الصفات العقلية تنمو - نوعا ما - نموًا وثابا سريعا و (٢) نظرية النمو التدريجى Theory of gradual development وتفترض ان النمو فى جوهره وطبيعته مستمر وتدرجى ، وأن الذبذبات التى تحدث لا تمثل الا الظاهرة الاعتيادية للعامل المتغير (*) .

أولا - نظرية النمو الوثاب :

لقد استرعت ظاهرة البلوغ والمراهقة انتباه المربين وعلماء النفس ، وأدت الى دراستها دراسة مفصلة • وكان كتاب ستانلى هول فى « المراهقة » الذى طبعه سنة ١٩٠٤ من الكتب الماثورة • ومن النظريات المشهورة التى وضعها هول هى نظرية النمو الوثاب للصفات العقلية • قال : « ما المراهقة الا ولادة جديدة • وفى هذا الدور تولد أسمى الصفات الانسانية وأكملها ، وتظهر صفات جسمية وروحية غضة طرية • فالطفل ينحدر من ماض سحيق ويرجع اليه ، اما المراهق فمولود جديد • • • والنمو أقل تدرجا ، وأكثر

(١) المصدر الانكليزى نفسه - ص ٤٨ •

(*) العامل المتغير : هو العامل الذى اذا تغير تغيرت تبعاً له كمية أخرى •

توثبا ، وكأنه يشير الى تلك المرحلة القديمة من القلق والهياج حينما افلتت السفينة من مرساها وركبت البحر المضطرب • وتزداد سرعة النشوء السنوية فى الوزن والطول والقوة ، وتتضاعف عادة ، بل وأكثر من ذلك أحيانا ، وتظهر وظائف مهمة لم تكن موجودة من قبل ويفقد الجسم النسب القديمة التى تنمو بموجبها اقسامه واعضائه - يفقد بعضها الى حيث لا رجعة ، ويفقد غيرها فى مواسم معينة • ويستمر قسم منها حتى أيام الكهولة ، بينما تضرر غيرها ضمورا سريعا ••• ويتسع مدى الفروق الفردية فى جميع القياسات الجسمية والاختبارات النفسية ويزداد معدل الخطأ ، وتستقر بعض هذه القياسات طويلا فى دور الطفولة وتتقدم بعد ذلك أو تنمو ببطء ، بينما تندفع غيرها جياشة فوارة بالعواطف حتى تصل أوائل دور النضج •

ومن القائلين بنظرية ستانلى هول والمدافعين عنها الاستاذ بيرنام W. H. Burnham ، اذ يقول فى كتاب « دراسة المراهقة » Study of Adolescence « ان التبدلات الفسلجية التى تحدث فى دور المراهقة واضحة لا تخفى على أحد • فأعضاء التناسل يزداد حجمها ، والحنجرة تتوسع ، والاورار الصوتية تمتد ، وسعة القلب تزداد ••• وقد تحدث تبدلات مهمة ومماثلة فى الدماغ فيتبدل شكل الرأس • ويواكب الفعاليات العقلية والانفعالية تبدل فى المراكز المخية التى كانت قبلا خادمة هامة • أضف الى ذلك أن هذا الدور ما هو الا دور سريع فى كلا الجنسين • ثم يتناول بعد ذلك التبدلات النفسية فيقول : « ليست التبدلات النفسية واضحة فى دور البلوغ كل الوضوح • غير أنه يقترب سيل من الاحساسات Sensations وتزداد به فعالية الدماغ وتزدحم فى دماغ المراهق آمال شتى ، وأحلام وعواطف وأفكار جديدة ، وتسيطر عليه الدوافع الاجتماعية والاخلاقية • وتحل الغيرية محل الانانية عادة ، وتصبح الحماسة السياسية والاجتماعية أحيانا منبعا للعمل ، ويبدأ المراهق يستثمر قواه الاستدالية • »

ثانيا - نظرية النمو التدريجي :

وتذهب هذه النظرية - كما قلنا - الى أن الاصل في نمو الصفات العقلية أن يكون تدريجيا • ومن القائلين بها ، الاستاذ أدورد ثورندايك ، والاستاذ كك I. King يقول الاول : يتم نمو الجسم الداخلى بصور شتى ، ويتوقف على الطبيعة الاصلية لذلك الجسم النامي ، وما هو الا نمو صفات معينة وليست « ملكات » عامة • ثم يقول : يجب أن لا نغير المعدلات الناتجة من دراسة جماعات معينة اهتماما عظيما ، فالمعلومات التى لدينا عن النمو الجسمى والعقلى ليست كافية فى الوقت الحاضر • ويهزل كثيرا من الآراء النفسية التى تحسب نشوء الصفات العقلية وثابا ، أو انه يمر فى مراحل معينة ، يختفى فيها تارة ويظهر تارة أخرى ، ويقاوم فكرة تصنيف الطلاب وطرق التدريس على أساس « مراحل النمو » هذه ، ويرى أن الدلائل التى بين أيدينا تشير الى أن النمو مستمر وتدرجى لا وثاب •

ويشرح الاستاذ كك هذه النظرية فيقول : « كلما ازدادت معرفتنا بطبيعة الانسان آما بان النمو عملية مستمرة • ويختلف الطفل ولا شك عن الفتى ، والشاب عن الرجل : غير أن هذا الاختلاف قد تكون تدريجيا ، وتراكم بعضه فوق بعض شيئا فشيئا ، ولم ينم فجأة • وكثيرا ما يدور الكلام مثلا حول الاختلافات الموجودة بين عقائد الطفل الدينية وعقائد الشاب فى حين ان كل اتجاه دينى أو أخلاقى عند الشاب يرجع الى عهد الطفولة • فلا يوجد انتقال مفاجئ من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقة • ولكن ليس ذلك معناه طبعاً أن لا توجد فى حياة الانسان خصائص بارزة أو فترات حاسمة • ان تبعا المتواصل يقودنا الى الاعتقاد بان النمو مستمر لا وثاب •

« ويصدق هذا القول على نشوء جسم الحدث أيضا • فالجسم لا ينمو فى دور البلوغ عادة نمواً مفاجئاً سريعا ، كما لا ينتهى بمثل هذه السرعة • ولو فرضنا حدوث ارتفاع حقيقى مفاجئ فى منحنيات الطول والوزن فان هذا

النمو السريع قد تهيأ له الحدث منذ مدة طويلة •

وينطبق القول نفسه على نمو الغريزة الجنسية فى دور البلوغ ؛ فقد ذهب بعض علماء النفس أن هذا الدافع يظهر قويا فى أوائل دور المراهقة ويتضح اتضاحا جليا ، وتصوروه حدثا جديدا ، وافترضوا أن الطفل لا يملك شعورا جنسيا فى تصرفاته • فالشعور الجنسى ، كما يقولون : يشرق فجأة فى دور البلوغ • ان من أهم الاشياء التى أقرها علم النفس هو أن الدوافع الجنسية والاولاع تظهر فى سن مبكر عادة ، وانها تنمو مع الطفولة ، وتصبح جزءا لا يتجزأ منها • وعلى هذا فلا نستطيع أن نعد دور البلوغ انتقالا مفاجئا ، وانما هو دور يتصل فيه نمو الطفل اللاحق بالسابق اتصالا تدريجيا ، ويحتل مكانا عظيما فى أفقه • وقد يتوهم الناظر أن أمرا جديدا قد وقع وظهر ، وما هو بالشىء الجديد •

ان الشباب ولا شك دور انتقال ، غير أن هذا الانتقال لا يختلف عن أى دور يمر به الانسان ، طالما تواصل الحياة نموها المستمر • والحياة فى جوهرها تبدل وتتقدم • فاما ان تتدنى ، وأما ان تتحسن •

والتدرج فى النمو ليس معناه ان أعضاء الجسم وأقسامه تنمو كلها فى سرعة واحدة دون ما تفريق أو تمييز ، وانما يكون النمو تدريجيا نسبيا فقط • فجسم الانسان مثلا لا ينمو نموا واحدا متشابها فى جميع أنحاءه ، كما لا تنمو أقسامه وأعضاؤه الاخرى فى سرعة متلازمة ، وفى نسب واحدة فى جميع المراحل المختلفة • فالنمو - كما قلنا - شىء نسبى • فلكل عضو سرعة خاصة • فقد ينمو فى دور الطفولة نموا واحدا ، فاذا جاء دور المراهقة ازداد قليلا • ويقول الاستاذ بيكالو Bigelow : ان التبدلات الاعتيادية التى تحدث فى دور المراهقة هى « تبدلات تدريجية فى الاعم الاغلب ، وليست سريعة فجائية • وما مشاكل الشباب فى أكثر الاحوال الا استمرار لمشاكل دور الطفولة » • والتدرج فى النمو الجسمى والعقلى والانفعالى

والاجتماعى هو الذى يسبب مشاكل المراهق • فالرجل ينظر اليه كما لو كان بعد طفلا يستحق العطف بينما ينظر المراهق الى نفسه انه قد صار رجلا مستقلا كاملا !

تقويم هاتين النظريتين :

يدو أن نظرية النشوء العقلى الوثاب تستند الى نظرية النشوء الجسمى الوثاب والى التشابه المزعوم بين نشوء الصفات الجسمية والعقلية ، والى قرائن أخرى • ويقول دعاة هذه النظرية : ان القياسات الكمية لبعض أقسام البدن وأعضائه تدل على ان النشوء فى دور البلوغ يكون مفاجئا وسريعا ، ويستشهدون بصورة خاصة فى سرعة نمو الطول والوزن عند المراهق ، ويرد الاستاذ الكسندر انكلز ويقول : يحتمل أن تنمو بعض أقسام البدن وأعضائه نموا مفاجئا وثابا ، الا ان تفسير الاسناد التى يعتمد عليها هذا النمو لم يزل موضع أخذ ورد ، من حيث طبيعة هذه الاسناد ، وطرق البحث فيها ، وقياسها ، والاستنتاجات الصادرة عنها • هذا هو حال بعض أقسام البدن وأعضائه • اما فيما يتعلق بغيرها فان الاسناد التى بين ايدينا تشير الى حقائق أخرى مختلفة ، وتدل على أن جميع أقسام البدن وأعضائه لا تنضج نضجا مفاجئا فى دور البلوغ • من هذا يتبين ان « نظرية النشوء الوثاب » لا يمكن تبريرها ، وقد لا نستطيع أن نعدّها صحيحة • ان هذا التباين قد وقع كما ذكر الاستاذ كنك ، من جراء الالتباس الذى قد حدث فى تفسير قياسات الطول والوزن ، وفى قياس نمو الصفات الفسلجية الخاصة بالمراهقة •

وتستند « نظرية النشوء التدريجى » الى أن النمو فى دور المراهقة يكون تدريجيا ومستمرا • و « يدل تحليل منحنيات النمو العقلى للبنين والبنات ، أفرادا وجماعات ، متجانسين فى درجة نضجهم الفسلجى ومتجانسات ، دلالة واضحة على أن سرعة النمو العقلى فى أوائل دور المراهقة

ليست ثابتة ولا قطعية ، وأن التبدلات الجسمية الفجائية لا يلزمها تبدل في سرعة النمو العقلي ، بل ان سرعة النمو في الطول والوزن لهؤلاء الذين تتشابه أعمارهم في دور البلوغ تزداد طوال السنوات التي تسبق سنوات ظهور البلوغ . غير أن سرعة النمو العقلي ، بالمقياس نفسه ، لا تتأثر تأثيرا مشابها «^(١)» .

الخلاصة : لا توجد لدينا في الوقت الحاضر معلومات قطعية عن المراهقة نستطيع أن نلقى بها ضوءا جديدا على هذه الظاهرة . فقد أنكر الاستاذ انكلز أن تكون المراهقة مرحلة « دقيقة » في حياة الانسان ، وأن يكون نشوء الصفات العقلية « دوريا » لا « متلازما » ، وأن يكون جميع النمو الجسمي « وثابا » لا « تدريجيا » ولقد ذهب الى أبعد من ذلك فقال : لو فرضنا ان الجسم ينمو نموا وثابا في دور المراهقة فلا يدل ذلك على وجود تشابه بين سرعة نشوء الصفات الجسمية والعقلية . ويخالف الاستاذ انكلز في نظريته الاستاذ دوكلاس A. A. Douglass كل المخالفة ، اذ يرى ان « سرعة النمو العقلي تحدث اثناء نمو جسمي متزايد في دور المراهقة » . ويتفق مع الاستاذ انكلز كل من بشتاين Bechtein ومككريكور McGregor ، الا انهما يعطيان التبدلات الجسمية في الفرد المراهق أهمية أعظم ، ويذهبان الى أن الهيكل العظمي ، والعضلات ، وجهاز التنفس والهضم ، والدورة الدموية ، والاعضاء التناسلية تنمو بسرعة ملحوظة ، وأن تبدلات بسيطة تحدث في الجملة العصبية . الا انه تظهر غرائز جديدة ، كما لا ينمو الذكاء نموا ظاهرا . وقد لاحظ الاستاذ كولفن S. S. Colvin في كتابه « مقدمة في التدريس الثانوي » عدم ظهور زيادة بينة في وزن الدماغ

(1) Strang, Ruth, An Introduction to Child Study, p. 594, New York, 1938.

فى دور المراهقة ، الا انه « قد يحدث تبدل سريع فى نمو حجيرات الدماغ وفى ارتباطاتها » .

ويتفق نوعا ما كل من انكلز والاستاذ كوس Koos فى طبيعة التفاعل الموجود بين الصفات الجسمية والعقلية . اذ يعتقد كوس « أن نمو العقل يرتبط ارتباطا عظيما بنمو الطول » . غير أن الاستاذ انكلز يذهب الى أن هذا الترابط يصح طوال « مدة النمو » . ومع أن الاستاذ كوس يرى أن النمو فى الوزن قد يكون سريعا جدا فى دور المراهقة الا انه يعترف بان النمو العقلى فى هذا الدور « يستبعد ان يكون سيلا وفيضا ، أو ان تحدث فروق أساسية فى نوع الصفات العقلية » .

أما برنكل Pringle فيجعل بين الناحية الجسمية والعقلية رابطة مباشرة وواضحة . غير ان العالم النفسى الشهير تيرمان لم يجد فى دور المراهقة ، كما لم يجد فى أى دور آخر ، فروقا عقلية عظيمة . ويذهب كل من الاستاذ كوكس Cox ولونك Long فى كتابهما « مبادئ التعليم الثانوى » أن « سرعة نمو قابلية المراهق على التنفس ، أو قدرته الحيوية تسبب ارسال كميات عظيمة من الاوكسجين الى الجملة العصبية والانسجة الجسمية مما يؤدى الى استقرار أعظم عند المراهق ، أو يؤدى على الأقل الى تسبر وتحمل أية مرحلة سابقة من مراحل نمو الفرد »⁽¹⁾.

وتشير الدراسات الحديثة فى نمو الجسم الى وجود دورين يسرع فيهما النمو : أحدهما قبل الولادة وثانيهما فى أوائل المراهقة . ولم تعرف أسباب هذا الاسراع بعد ، ولعل الاخير يعود الى نضج اعضاء التناسل وقيامها بوظائفها . « غير أن المربين وعلماء النفس اليوم يميلون الى الاعتقاد بان الاسراع فى نمو الجسم عند المراهق ليس دليلا على وجود اسراع مماثل له فى

(1) Cox, F. W. L., Long F. E., Principles of Secondary Education, p. 117, Heath and Company, New York, 1932.

نمو العقل • وبينما نجد تطابقاً عاماً بين النمو الجسمي والعقلي ، وارتباطاً موجباً ، فلا يستطيع أحد أن يستخدم منحني النمو أكثر من أنه إشارة بسيطة الى وجود نمو عقلي « (١) » .

مضامينها التربوية :

يكاد يكون كل عمل من أعمال المدرسة الثانوية يتأثر بالنظرية المقبولة في ترتيب نشوء الصفات العقلية وسرعته تأثيراً صغيراً كان ام كبيراً وتأثير دور المراهقة فيه • واليك بعض المضامين التربوية التي تنطوي عليها نظريات النمو الجسمي والعقلي وعلاقة بعضها مع بعض :

أولاً - تأثيرها في تنظيم المدرسة الثانوية وادارتها :

كثيراً ما يجعل رهط من المربين « اتصال » التعليم الابتدائي بالتعليم الثانوي مرتبطاً بنظرية النشوء الدوري ، ويذهب الى أن الفروق الموجودة بين صبية المدارس الابتدائية وفتيان المدارس الثانوية عظيمة ومهمه بحيث تقودنا الى وضع حدود فاصلة بين الدراستين • ومن القائلين بهذه النظرية الاستاذ ديفس C. O. Davis حيث يقول : لا يقوم تنظيم التعليم وادارته في الولايات المتحدة على أسس نفسية صحيحة • فالمراهقة تبدأ عادة في الثانية عشرة من العمر ، وتصاحبها أهم التبدلات الملحوظة في شكل الجسم ، وتركيبه ، ووظيفته • وتظهر فوق هذا كله تبدلات نفسية متلازمة • ففي هذا الدور يتكون عند المراهق الشعور بالذات ، وتصبح الاولاع التي كانت تسيطر عليه اولاعاً ثانوية ، وتتحرك دوافع جديدة ، وتتوقد مطامح جديدة ، ويتخذ العقل المنطقي الواقعي شكله ، ويثبت نفسه ، ولا يعبأ بعد بالحقائق العلمية المجردة ، وانما يريد أن يدرسها في ضوء علاقاتها الأساسية • • وأنت اذا حاولت أن تفرض على المراهق سيطرة غير طبيعية فانك تमित احساساته ،

(1) Conklin, E. S., Principles of Adolescence Psychology Henry Holt and Company, New York, 1935.

وتخمد يقظته العقلية والاجتماعية ، وتضمر قواه الجسمية • وانت اذا حاولت أن تطبق عليه أساليب المدرسة الابتدائية الاعتيادية فى الضبط فانك فى عملك هذا تقترب ذنبا ضد الطبيعة ، وترتكب جرما ضد التقدم الاجتماعى • وانت اذا حاولت تطبيق أساليب التدريس فى المدارس الابتدائية عليه فانك تدفعه الى الكسل وتحته على التراخى ، وتشجعه على اهمال واجباته المدرسية وتضطره أن يهمل أعماله المدرسية كافة • ان ابتداء المراهقة ان هو الا ابتداء مدة الدراسة الثانوية وادارتها ••• » ويؤيده الاستاذ بول منرو Paul Monroe فى كتابه « مبادئ التعليم الثانوى » حيث يقول : « تطرأ على الطالب كما هو معروف الان طوال مدة المراهقة تبدلات أساسية ، جسمية ونفسية ، تبدلات تستطيع أن تجد فيها التربية أساسا كافية للتفريق بين المراحل التربوية العليا والمراحل التربوية الدنيا » •

ان النظرية التى تستند اليها هذه الفقرات تذهب الى امكان احداث تمييز بين الدراستين الابتدائية والثانوية على أسس « المراحل العقلية » التى يمر بها الاطفال ، وخاصة على أساس ظهور قابلية الطالب الفجائية على الاستدلال ، وعلى ظهور دور المراهقة المفاجيء • غير أن نظرية « النشوء العقلى المتلازم » تؤكد على عدم امكان التمييز بين الدراستين بالصورة التى ذهبت اليها نظرية « النشوء العقلى الدورى » •

ولو سلمنا جدلا أننا نستطيع أن نفعل ذلك ، فان التغير العظيم فى الاعمار التى تعين سن البلوغ (١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ؟) يحول دون أية محاولة مجدية لتنظيم مدارسنا الثانوية تنظيما واضحا على أساس ظاهرة المراهقة • وأخيرا لو سلمنا أن نظرية النشوء الدورى ونظرية النشوء الثواب صحيحتان ، وأن التغير فى بداية سن البلوغ من القلة بحيث نستطيع أن نحصل على تصنيف متجانس ، فان توزيع الطلاب فى صفوفهم حسب أعمارهم يحول أيضا دون تنظيم كياناتنا التربوى تنظيما تاما •

ثانيا - تأثيرها فى مادة الدرس :

وكثيرا ما تكون نظريتا النشوء الدورى الوثاب أساسا لتثبيت مفردات المناهج الدراسية . فمن آثارها البارزة هذا التحول المفاجىء فى محتويات المناهج . ففى المدارس الابتدائية تكون أكثر الموضوعات « محسوسة » بينما تصبح « مجردة » ونظرية فى المدارس الثانوية . وتوضع فى الصفوف الاولى موضوعات تتطلب عملا يدويا ، وقابلية آلية ، وقدرة على التذكر ، وتوضع فى السنوات الاخيرة موضوعات تحتاج الى قابلية على الاستدلال . ويذهب أصحاب هاتين النظريتين الى أن الموضوعات التى تتطلب مهارات عملية يتعلمها الاطفال تعلما أحسن فى المدارس الابتدائية أو فى الصفوف الاولى من المدارس الثانوية ، وأن تعليم اللغات الاجنبية يجب أن يبدأ حوالى الثانية عشرة من العمر ، لان تعلمها يتطلب قوة على التذكر ، وأن الموضوعات التى تحتاج الى تذوق فنى ، والموضوعات التى تتطلب أستدلالا منطقيا ينبغى أن تؤجل ريثما يصل الطلاب آخر مرحلة من مراحل التعليم الثانوى . بينما يجعل دعاة نظريتى النشوء المتلازم والتدرجى مفردات المناهج متدرجة فى صعوبتها ، فتنتقل من السهل الى الصعب ، انتقالا تدريجيا .

ثالثا - تأثيرها فى طرق التدريس :

لا شك أن كل نظرية من نظريات النشوء العقلى الآنفه الذكر تتخذ لها طريقة خاصة من طرق التدريس . فنظرية النشوء الدورى تؤكد على المحسوس أو المجرد ، وعلى التذكر أو الاستدلال بالنسبة الى عمر الطالب لا بالنسبة الى مستواه العلمى . فاذا كان الطالب يقطع مرحلة التذكر قامت طريقة التدريس على هذه المرحلة ، واذا قطعها وانتقل الى مرحلة الاستدلال تبدلت طريقة التدريس ، ان هذه النظرة تؤدى حتما الى نتائج سيئة ، لا لانها تفترض احتمال انقطاع عادات الاستدكار انقطاعا مفاجئا ، هذه العادات التى قد نمت وترعرعت فى المرحلة الاولى ، ولا لانها تفترض ظهور عادات الاستدلال كاملة ، بل لانها تؤدى أيضا الى الاهتمام الشديد بالاستدكار فى

المراحل الاولى ، والاقبال من شأن التدريب على الاستدلال اثناءها أيضا •
 فلو ضربنا مثلا على تدريس اللغة الانكليزية في المدارس الابتدائية فقد
 يستخدم بعض المدرسين في تعليمها الطريقة المباشرة التي تقوم على التحدث
 والكتابة عن أشياء محسوسة ملموسة • فإذا ما انتقل الطالب الى المدرسة
 الثانوية وجب استخدام طريقة أخرى • وهو لا شك خطأ فاحش • بينما
 يطالب دعاة نظريتي النشوء المتلازم والتدريجي ان تكون طرق التدريس في
 أسسها واحدة ، على أن تراعى مرحلة نمو الطالب ، وأن تتدرج في صعوبتها ،
 وأن تنال كل صفة عقلية اهتماما طول مدة الدراسة الابتدائية والثانوية •

رابعا - تأثيرها في ضبط الطلاب ومعاملاتهم :

وتبنى نظرية النشوء الدوري طريقتها في ضبط الطلاب ومعاملتهم على
 عامل العمر قبل كل شيء ، اذ تركز الى الشدة في تربية الاطفال وهم في
 المراحل الدراسية الاولى وتتطلب منهم خضوعا كليا ، وتركز الى العقل في
 المراحل الدراسية المتأخرة • أما نظرية النشوء المتلازم فتسترسد عند ضبط
 الطلاب ومعاملتهم بالعقل في كل مرحلة دراسية يمر بها الطالب وتنميه ،
 لا فرق عندها بين مرحلة وأخرى ، على شرط أن تتفق معاملة الطلاب مع
 كل مرحلة من مراحل النمو • وعلى كل حال ينبغي أن يكون الانتقال من
 دور الانظمة والتعليمات (الضبط) الى دور العقل والمنطق (الانضباط)
 تدريجيا • ولا شك أن الطالب يحتاج الى الضبط كما يحتاج الى الحرية •
 ولكن ينبغي أن لا يصل الضبط الى حدود القسوة ، ولا الحرية الى حدود
 اللين فالتسيب •

النمو الانفعالي :

الانفعال حالة من التهيج تتناول جميع أنحاء الجسم • وهي خبرة تؤثر
 في عمليات الفرد الحيوية ، وتزيدها قوة أعظم • ان التبدلات التي تواكب
 الانفعالات قد تكون معتدلة أو صاخبة تبعا لتقدم الفرد في السن ولكن طبيعة

الانفعال تبقى ثابتة^(١) . والسلوك الانفعالى « استجابة طارئة لتلك الحالات التى قد يجد المرء فيها نفسه ولكنه لا يستطيع التخلص منها » فإذا ما وجد الاطفال أنفسهم يعيشون فى محيطهم عيشة راضية هادئة ، عافوا الاسترسال فى أى سلوك يتنافى ومرحلة نموهم ، فيسيطرون على أنفسهم سيطرة حسنة ، ويعبرون عنها تعبيراً جيداً . ويتضمن النضج الانفعالى فى مدنية راقية سيطرة كلية على الموقف بحيث يصبح تأثير الانفعالات الابتدائية والصاخبة ضعيفاً . ان الاستجابات الانفعالية التى يقوم بها انسان ناضج تتناول الموقف جميعه ، بينما الاستجابات التى يقوم بها انسان ساذج تكون هوجا ولا تمت الى الموقف بصلة حقيقية^(٢) .

وحيثما يراهم الطالب تتدفق فى نفسه أحلام كثيرة ، وتجيش فى صدره آمال جديدة ، ويصاحبه قلق عظيم بتأثير عوامل عدة منها : الاضطرابات الغددية ، واستيقاظ الروح الاستقلالية ، ونشوء الخصائص الجنسية . ويقول علماء النفس : ان للتبدلات التى تحدث فى الانفعالات أصولاً فسلجية - أصولاً فى سرعة نمو العضلات والغدد الصم . فالغدد الصماء Adrenal تفرز هورموناتا وتصبها فى الدورة الدموية بسرعة عظيمة فى حالة الغضب ، فيتحرك الدم ويجرى سريعاً ، وتتأثر أعضاء الجسم . أضف الى هذا أن الاستجابة الداخلية الناتجة عن اضطراب تركيب الجسم الانفعالى تظهر فى تصبب العرق ، وانهمال الدموع ، وفى استجابات أخرى ، وتناول غدا غيرها ، فيعم الاضطراب جميع أنحاء الجسم ، وتقل قابلية الفرد على العمل . غير أن معلوماتنا عن الغدد وعملها ما زالت ناقصة . وقد يكون من الاوفق أن نغزو أسباب اضطراب انفعالات المراهقين والمراهقات الى عوامل نفسية وفسلجية واجتماعية . ولكن لا يعرف أحد حتى الآن - كما تقول

(1) Cole, L. Psychology of Adolescence, p. 35, New York, 1947.

(2) Strang, Ruth, An Introduction to Child Study, p. 604.

الاستاذة روث سترانك - مدى تأثير النضج الفسلجي معرفة جيدة ، إلا أن تأثيره يختلف بالنسبة الى فكرة المراهق نفسه عن النضج ، والانماط الثقافية التي تترك أثرها فيه . فان كانت نظرة الفرد الى التبدلات التي تطرأ عليه نظرة خوف سببت له قلقا واضطرابا عظيمين ، وان كانت نظرة ترحيب وحسبها جزءا طبيعيا وأساسيا من نموه عادت عليه بالنفع . وترك التبدلات الجسمية المرئية في المراهق - كما يقول الاستاذ كونكلن - أثرا عظيما في سلوكه . فالتبدل الذي يحدث في طوله ، وفي كتفيه ، وفي بروز كفه وفي خصائصه الجنسية كلها تؤثر في نفسه وفي نظراته الى العالم . وما ينطبق على الفتى ينطبق على الفتاة .

أما من الناحيتين النفسية والاجتماعية فان المراهقين يشعرون بان منزلتهم الاجتماعية واطئة . فلاهم - كما قلنا - أطفال فيحبون ، ولاهم رجال فيستشارون . ويقول طاغور الفيلسوف الهندي الشهير : « لا شيء يزعج الرجل مثل الولد الذي قد بلغ الرابعة عشرة من العمر . فلا هو بالرجل فينفع ، ولا هو بالطفل فيؤنس . ويتعذر أن تغدقه بحنانك ، وتمطره بوابل من رحمتك ، وتعامله معاملة صغير . » وان المراهق الذي يستطيع أن يجد لنفسه منزلة بين أقرانه يكون أكثر استقرارا من غيره ، ولا يخضع لسلطان انفعالاته خضوعا مطلقا . وبما أن أكثر ميوله ورغباته لا تتحقق في البيئة التي يعيش فيها لبعدها عن نظام المجتمع وتقاليده ، وبما أن المراهق لا يستطيع كبحها أو التغلب عليها ، وبما أنه لا يستطيع أن يكيف نفسه لبيئته ، ولا يستطيع أن يبدل ما اتفق عليه المجتمع منذ قرون وحسبه تراثا اجتماعيا جديرا بالعناية والرعاية فانه يسترسل الى الخيال ، ويتصور أحلامه وأمانيه ليحقق عن هذا الطريق ما يعجز عن تحقيقه في الواقع ، ويهرب من آلام الواقع ومشاكله العديدة ، ويعيد الى نفسه أطمئنانها وتوازنها اصطناعا . وكثيرا ما تكون المواقف والعلاقات البيئية التي يجد الطالب المراهق نفسه مضطرا الى التمسك بها مصدرا لمشاكله الانفعالية . فقد تنظر العائلة

اليه كما لو كان غرا نزقا خطرا ، يجب أن يكبح جماحه ، وتسيطر عليه سيطرة تامة وتحدد سلوكه وتراقب حركاته وسكناته وتحصى عليه اندفاعاته ، وتناهضه ، وتقايله بالضبط والشدة . وقد تحاول المدرسة أن تفعل ذلك ، فاما أن يخضع لها خضوعا كليا ويستسلم ويصبح جبانا ، وأما أن يتحدى سلطة العائلة والمدرسة فيثور ويتمرد ويكون صاحب ارادة قوية .

ويسر المراهقون فى حالات عدة يسودها كثير من التباين والتصادم والتناقض . فمن الحاد الى تدين ، ومن اطاعة الى ثورة ، ومن شجاعة الى تهور ، ومن خضوع الى استسلام . والمراهقة هى دور الرغبات الملحة والمتضاربة والمتذبذبة ، فرغبات المراهقين تظهر مرة وتخفى مرة أخرى . وفى هذا الدور تظهر نزعة المراهق الاستقلالية الاقتصادية ، وتبين رغباته المهنية . فالشاب يبدأ يفكر فى نوع المهنة التى سيشق طريقه بها ، ويشيد عليها دعائمه الاقتصادية . وسرعان ما يمحس دروسه ليرى فيما اذا كانت تعينه على تحقيق هدفه الاقتصادى أم لا تعينه .

ومع أن الرغبات المهنية تبدو فى هذا الدور واضحة أكثر من غيرها الا أن من متناقضات هذا الدور هو أن المراهقين يميلون فى الوقت نفسه الى موضوعات أوقضايا « غير نفعية » ، والى موضوعات « فلسفية » . وقد تعصف فى رؤوسهم أفكار وآراء عظيمة تحلق بهم فى عالم الخيال . وقد يتخذون لهم « مثلا » ثقافية عليا ، فيتعمقون فى القراءة والمطالعة والمناظرة والجدل . و « يتفلسفون » أخيرا . وقد يضعون لهم مثلا « فنية » فيبدأون يتذوقون جمال الطبيعة ، ويتسلون بالرسم والتصوير والموسيقى والغناء ، كما وقد يتخذون مثلا « أخلاقية » فيتعمقون فى دراسة المسائل الدينية ، ويجعلون من أنفسهم أمثلة صالحة فيمارسون الطقوس الدينية ، ويتقمصون سيرة الانقياء الصالحين !

و « يمر المراهق . . . فى حالات اضطراب انفعالى شديد . فقد تراه يثور على غير عادته على من حوله من والدين وأخوة أو زملاء . وقد تراه

يتذبذب بين الثوران والهدوء ، وقد تراه متناقضا على وجه العموم • فهو أحيانا برم بالحياة ، يمقتها ، ويتمنى الموت ، وينتقدها أشد الانتقاد وفي وقت آخر تراه راضيا عن الحياة ، سعيدا بنفسه ، ومعجبا بها كل الاعجاب ، وأحيانا يكون منقبضا وأخرى مشرعا ، وأحيانا يجنح للعزلة ، وأحيانا أخرى يميل الى الاجتماع بغيره • وتراه فى هذه المرحلة قد يبحث فى الدين ، ويمارس بعض ما يأمر به ، عله يجد فيه ملجأ لحل مشكلاته • وأحيانا لا يجد فيه ما يحل مشكلاته ، فيتذبذب بين التدين وعدم التدين ، أو بين الايمان والكفر • ويصحب هذه التغيرات أزمات نفسية حادة ، لا تجد لها مجالا الا فى أحلام اليقظة ، التى تتمركز حول تخيل الاشباع الجنىسى ، وتخيل النجاح فى المستقبل المهنى ، والانتقام من السلطة ، أو القضاء على الذات (١) •

ويميل المراهق فى هذا الدور عادة الى عدم الانتباه وشروذ الذهن ، وأحلام اليقظة والكسل واضطراب العواطف • وعليه يجب أن يعامل معاملة حازمة وحكيمة - معاملة لا قسوة فيها ولا لين ، بل فيها شدة من غير لين ، ممزوجة بعطف ومجة • والطالب فى هذه السن يحتاج الى ضبط ، غير أن هذا الضبط ينبغى أن يستند الى معالجة نفسية ، لا الى أساليب قسرية ، ويجب أن يرتقى الضبط الخارجى الى مستوى الانضباط الذاتى • ويوجد المراهق نفسه فى كثير من الاحايين أنه من العسير أن يواظب على عمله مدة طويلة • وهذا ما يستدعى أن تكون الواجبات البيتية قصيرة ، لا بالسهولة ولا بالصعبة • وعلى المدرس أن لا يكلف طلابه بواجبات بيتية لمجرد « تشغيلهم » خارج المدرسة ، فان ذلك مضر بهم • فالدقة فى العمل ، والامانة ، والترتيب هى أهم ما ترمى اليه هذه الواجبات ، أما العمل المضنى الذى لا يستهدف الا غاية « التشغيل » فضار •

(١) عبد العزيز القوصى - أسس الصحة النفسية ص ١٦٣ - ١٦٤
الطبعة الثانية مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٤٦ •

النمو الاجتماعي :

يمتاز الانسان في نزعة الاجتماعية ، وتدفعه الى ذلك غريزة التجمع Gregarious أو غريزة القطيع Herd كما يقولون • ويتصف المراهقون بشيء غير هذا ، وهو « الشعور بالنوع » • ومن هاتين الظاهرتين تنمو صفات وروابط اجتماعية كثيرة • فيعطف أحدهم على الآخر ، ويتعاونون بشكل لا نظير له ، ويحترمون عادة حقوق بعضهم ، ويؤلفون « خلايا » صغيرة متراسة يتصف أعضاؤها بالولاء التام ، وتقوى فيهم « روح الجماعة » ، ويزداد تعاونهم ، وتشد وحدتهم ، ويخترعون لانفسهم أساليب جديدة يدافعون بها عن أفراد « خليتهم » أو « صفهم » ، ضمانا لحقوقهم ، واحتفاظا بوحدتهم • وينشأ عندهم نتيجة ذلك نوع من الكذب يسميه علماء النفس « بالكذب الوقائي » • فان أراد أحد المدرسين مثلا أن يعرف أسم الطالب الذي قد عكر عليه صفو الدرس واستجوب طلاب الصف ، أنكروا معرفته ، واستهجنوا تهمة ، ووقفوا منه موقفا سلبيا أن لم يكن عدائيا !

ويود المراهقون في هذه المرحلة أن يتعدوا عن بيوتهم ، فيركبون الطرق ، يطلبون المغامرة في أطراف بعيدة ، وفي محيط أوسع من المحيط الذي يضمهم • ويسمى هذا الميل بغريزة الترحل أو الهجرة Migratory Instinct ويترك أثراً كبيراً في نفوسهم ، وتصبح الدروس والواجبات البيتية عبء ثقيلاً وشيئاً كريهاً تعافه نفوسهم المغامرة المتطلعة • ومن أجل هذا يجب أن تكون الوظائف البيتية جذابة ، والصفوف مريحة ، والسفرات المدرسية كثيرة •

ويميل المراهق في هذه المرحلة أيضاً الى « عبادة الابطال » وتفتح نفسه الى آفاق جديدة ، ويسخط على والده الذي لم يزل يعامله معاملة الطفل ! والذي لا يعترف بكمال رجولته ، وينتقده في نفسه أو بين أصدقائه ، ويحسبه « رجعيًا » يقاوم التجدد ! لا سيما اذا كانت معاملته معاملة خاصة فيها كثير من الشدة والبطش • وقد ينفر منه ويتخذ لنفسه مثلاً يرتضيه ،

وبطلا يستوحيه ، ويكون أما شخصية تاريخية ، أو معاصرة ، وأما شخصية مدير المدرسة أو أحد أعضاء الهيئة التدريسية .

والطلاب المراهقون يعيشون فى عالين عالم المدرسة وعالم الحياة الاجتماعية . ولكل منها مطالب ومستلزمات . ولا شك أن سلوكهم يتأثر بمكتسباتهم الفطرية وبحاجاتهم وكيفية تحصيلهم وباليئة التى تكتنفهم . وإذا ما أردنا أن ندرس سلوكهم فى داخل المدرسة وخارجها علينا أن نعرف شيئا عن طبائعهم من جهة والعوامل الاجتماعية والمادية من جهة أخرى . فمن العوامل التى تؤثر فيهم : المدرسة والبيت ، والعادات ، والتقاليد ، والدين ، والانظمة والقوانين ، والسيارات والاذاعة والسينمات والمقاهى والصحف . هذه كلها تؤثر فى سلوكهم اما سلباً أو ايجاباً .

الفروق الفردية وتأثيرها الاجتماعى :

يؤدى التباين البايولوجى والاجتماعى بين انسان وآخر الى تباين نسبى فى السلوك . فالولد الذى يتوجس نغمات الموسيقى المختلفة بقابليته الفطرية وبتميزها ويتفردا يستطيع أن يستجيب اليها أكثر من غيره . غير أن كيفية الاستفادة من هذه القابلية تتوقف على عوامل أخرى خارجة عن نطاق هذه القابلية وحدودها . فقد يعيش هذا الولد فى مجتمع يعاف الموسيقى ويحرمها فلا تظهر قابليته ، وقد يرسم له والده مستقبه ويعدده اليه فى مدرسة لا تراعى هذه القابلية ، وهو جاهل بها ، أو انه قد اكتشف هذه القابلية الفطرية ولكنه غير قادر على أن يهىء له ذلك النوع من التعليم الذى يتعهد قابليته ويراعى ولعه . والولد الذى يشكو من « عى الالوان » لا يستطيع أن يكون رساما ناجحا . « فالقابليات الفطرية والروابط المحيطة تعملان جنبا الى جنب ، وتقرران نهائيا سلوك الافراد »⁽¹⁾.

ثم ان الفروق الفردية فى القابليات العقلية (الذكاء) تؤثر فى سلوك

(1) Partridge, E. Dealtion, Social Psychology of Adolescesce, p. 67, New York, 1938.

الأفراد • فإذا عرف الطالب انه « ذكى » وانه يمتاز عن غيره ، وإذا ما عرف اقرانه ذلك لعب ، عادة دوراً يختلف عن دور الحامل أو السوى • فان جد وثابر أثار حسد الطلاب الآخرين وعداؤهم ، وأن تراخي وتماهل أضر بنفسه • فينبغى أن يدرك المدرس هذه الحقيقة ويعد لها ما يستطيعه من تنظيم وحكمة • وليس الامر مقصوراً على المدرسة وحدها • فالمجتمع نفسه ينظر الى « الذكى » نظرة أعجاب واكبار ، ويرعاه رعاية كبرى ، من حيث هو طالب ومن حيث هو مواطن •

ويفترض كثير من علماء النفس وجود ذكاء اجتماعى • فان كان عالياً سلك صاحبه مع الناس سلوكاً مقبولاً ، وان كان واطئاً عزّ عليه ذلك وسواء أكان التكيف الاجتماعى فطرياً أم مكتسباً فلا بد أن تنمى المدرسة الثانوية كفاءة الطلاب الاجتماعية الى أقصى ما يستطيعه • ومما يؤسف له هو أن كثيراً من أنظمة المدارس الثانوية ليست اجتماعية • فنظام الامتحانات وأعطاء الدرجات مثلاً يقوم على المنافسة الشديدة ، ويمجد التفوق الفردى ، ويفسد الحياة التعاونية التى يجب أن تكون عنوان المدرسة ، ويدعو الى « الغش » والتحايل • وما أحوجنا الى معالجة قضايا « الغش » معالجة جذرية ومتى ما اعتاد بعض الطلاب « الغش » ونالوا درجات « عالية » تفشت العادة الى غيرهم من الطلاب ، وصعب على المدرسة اجتثاثها ، وصارت الغاية تبرز الواسطة ! ورافقت هذه العادة صاحبها فى حياته اليومية • والمدرس الذى يقول لطلابه : انه « يثق » بهم عند الامتحان وفى الوقت نفسه يتساهل فى « مراقبتهم » يدفع كثيراً منهم الى ارتكاب جريمة « الغش » • أن أصحاب النفوس العالية من الطلاب والاذكياء منهم يودون أن يقوم المدرس بالمراقبة خير قيام ، وأن يكون يقطاً حتى لا يتفوق عليهم من كان دونهم •

الخصائص الجسمية وتأثيرها الاجتماعى :

ولما كانت الفروق الفردية فى الخصائص الجسمية واضحة كل الوضوح فان تأثيرها فى نظرة الفرد نحو نفسه والناس عظيم جداً • ولا شك أن كثيراً

من مشاكل المراهقين تظهر حينما لا يستطيعون أن يكتفوا انفسهم الى الانماط الاجتماعية التي اوجدها المجتمع قبل ولادتهم ، وقد يستجيبون الى انماط اجتماعية مكرهين ، ويسلكون سلوكا معينا متقادين لوجود بعض الخصائص الجسمية فيهم . فالبت الجميلة الذكية مثلا قد تكون موضع رعاية رفيقاتها وعناية مدرساتها في داخل المدرسة ، وقد يحيط بها ، من بعيد أو قريب ، عدد من المعجبين في خارج المدرسة والمعجبات ، هذه البنت قد تلعب في المدرسة وفي المجتمع دوراً يختلف عن الدور الذي تقوم به طالبة أخرى قبيحة كل الاختلاف . والطالب الفارع الذكي الرياضي قد ينال من الرعاية والوفادة في مدرسته وفي مجتمعه ما لا يحلم به الطالب الدميم الغبي ! فليس من الضروري أن يكون سلوك الطالبة من صنع يدها ، ولا سلوك الطالب بمحض ارادته واختياره ، وانما هو سلوك مفروض عليهما فرضاً ، سلوك قد جاء عن طريق المقاييس العامة في الجمال والخصال .

ويفرض المجتمع على سلوك الافراد كثيراً من هذه الانماط . فالتقصير مثلاً « فتنه » ، والطويل « أحق » ! ومن تقادحت عيناه وتألفت فهو « لص » ! ومن شحب وجهه واصفر واستطال فهو « لثيم » ! ومن شع وجهه حناناً وتدفق رفقاً فهو « وديع » ! وغير ذلك . وقد يصطنع بعض قصار القامة سلوكاً « اعتدائياً » يعرضون به عن نقصهم ، وقد يتوارى بعض طوال القامة عن الانظار ولا يعيرون طولهم اهتماماً خاصاً . وقد يحسب بعض الافراد خصائصهم الجسمية شيئاً اعتيادياً ، ولا يهتمون بها ، وقد يلعبون دوراً رئيسياً بين اقرانهم . وهكذا .

ويؤثر النمو الجسمي في علاقات المراهقين الاجتماعية ، وتبعد من دائرتها العاطفية الضيقة وتقرب من دائرتها الموضوعية الواسعة . ويصاحب هذا النمو ثقة بالنفس ، واستقلال شخصي ؛ فيقلب المراهقون وجوه الحياة المختلفة ويجربونها ليطمئنوا الى قابلياتهم ، ويتأكدوا أنهم قد انتقلوا الى دور

جديد ، وانهم قد تخطوا الحدود المضروبة ! ويود المراهقون ان يعرفوا موقف اصحابهم منهم ، ونظرة الناس اليهم • وهم حريصون على تكوين صداقات حقيقية مع أقرانهم من البنين والبنات • ويصاحب هذا النمو أيضا قلق نفسى شديد من جراء شعورهم باتساع علاقاتهم الاجتماعية وضغطها المتزايد عليهم ، ويمرون فى مرحلة « الحساسية الاجتماعية » Social Sensibility التى تجعلهم يكيفون أنفسهم - عادة الى مجتمعهم المدرسى ، ويقتفون آثاره ، فيلبسون ما يلبس أفراده ، ويعملون ، ويستعملون العبارات التى يصطلحون ! ويقدمون الخدمات التى يقدمون • ومتى ما وصل المراهقون الى مرحلة « الحساسية الاجتماعية » دخلوا مرحلة النضج الاجتماعى • وتتضمن « الحساسية الاجتماعية » التى تنمو مع الزمن ، معرفة بالمشاكل الاجتماعية ، واستجابة واعية لها • ومقوماتها المواقف والميول والمفاهيم العامة • أو هى امتزاج العامل الثقافى بالعامل الانفعالى • ولن يستطيع المراهق أن يبلغ مرحلة النضج الاجتماعى بسهولة ما لم يحصل على خبرات كثيرة مربية • أما اذا تركناه فريسة للاغنى والسينما والافلام التجارية الرخيصة ، واسيرا الى المجالات الاسبوعية المبتذلة ، وقصرنا فى زيادة كفاءته الاجتماعية - فلن نجعل منه مواطنا صالحا •

تأثير المدرسة والبيت :

ان من واجبات المدرسة الثانوية أن توقف فى طلابها « الحساسية الاجتماعية » ، وأن تستفيد من الاعمال اللاصفية التى قد اعدت لهذا الغرض وهى وان كان الاصل فيها ان تنبعث من اولاع المراهقين ورغباتهم التلقائية الا أن المدرسة الثانوية تستطيع أن تنوعها وتنظمها وتديرها و تستثمرها فى تربية المراهقين الاجتماعية الى أقصى ما تستطيعه ، مع الاحتفاظ بموازنة صحيحة بينها وبين الاعمال الصفية • والمدرسة الثانوية وان كانت تستهدف اىصال المعارف الى الطلاب وتنمية المواقف وتربية الاولاع أو أنها ترمى فى الوقت نفسه الى صقل شخصيات المراهقين عن طريق الاعمال

اللاصفية وتجعلهم منسجمين ومتكفين - نفسياً واجتماعياً •
 هذا ما تستطيع أن تقوم به المدرسة الثانوية ضمن حدودها المرسومة •
 أما البيت فتأثيره عظيم جداً في تربية المراهق الاجتماعية اذا ما أحسن
 الآباء قيادة أبنائهم وبناتهم • ففى بعض الاسر يستطيع الطالب أن يحصل على
 قدر من الاستقلال الذاتى ، وأن يتحمل بعض التبعات الاساسية • ومتى ما
 تهيأ له ذلك نما نمواً طبيعياً ، وتعلق بابيه أو بولى أمره ، ونشأت بينهما
 علاقة ودية تتحول فى أواخر دور المراهقة الى صداقة متينة ، ينبعث منها
 احترام عظيم ، وانقياد شديد ، وتصبح سيطرة الوالد على الولد أو البنت
 سيطرة غير مباشرة • ويصح العكس •

الطالب الجامع :

يحتاج المدرس أن يعرف أسباب الجموح * Delinquency ويكشف
 الطالب الجامع ويتشله قبل أن يكون ضحية ، ويصبح مجرماً • والجموح
 شكل من أشكال الزيفان الاجتماعى تسببه بيئة خاصة فى مراهق خاص ،
 وقليلة « مورث » ، وكثيرة « مكتسب » • غير أن الوراثة والمحيط يتعاونان على
 تكوينه •

ويختلف الجامحون عن غيرهم فى قابلياتهم العقلية ، وفى مشاكلهم
 الخاصة ، وفى سرعة نموهم العاطفى • ويتراوح ناتج ذكائهم عادة بين
 ٨٢ - ٨٨ . / • وهم متأخرون فى دراساتهم عادة • ودوامهم مرتبك ،
 وانفعالاتهم مضطربة ، ولا يستطيعون أن يكتفوا أنفسهم الى بيئتهم تكيفاً
 صحيحاً • « ويختلف الجامحون عن غيرهم فى صفات عدة مهمة : فذكائهم
 واطيء ، ودراساتهم متأخرة ، ويكرهون المدرسة التقليدية ، ويكثرون من
 حركاتهم ولا يقنعون بضروب التعبير الانفعالى التى يقنع بها غيرهم من الاطفال •

(*) وتعرب احياناً بـ « الجناح » • راجع « دراسة نموذجية لجناح
 الاحداث » بقلم ماهر كامل فى مجلة علم النفس (القاهرة) ج ٣ مجلد ٤ ،
 ١٩٤٩ •

وبيوتهم ، فى الأعم الأغلب ، محطمة لا لاسباب اقتصادية حسب بل لتوتر
انفعالى مختلف الانواع ، ويصنعون معاييرهم الاجتماعية فى بيئتهم اللصيقة
بهم ؛ وينحدرون من بيئات تحسب الجموح بين الفتيان والفتيات ضربا
مقبولا من ضروب السلوك الاجتماعى • وحيث ان الجموح تعبر حياتى
كلى صعب اقتلاعه وامتناعه • ولعل تشخيصه قبل أستفحاله ، وتحسين محيط
المدرسة وتلطيفه ، وأعداد مخارج انفعالية له وفى بيئة أحسن طريقة فى
معالجته ، (١) •

(1) Cole, L., Psychology of Adolescence, p. 353, New York, 1949.

مراجع

العربية :

١ - الدكتور رياض محمد عسكر - نفسية المراهق ، الناشر مكتبة نهضة مصر ، ١٩٤٥ ، القاهرة .

كتاب تربوى نفسى ، عدد صفحاته ٢١٦ ، يبحث فى خصائص المراهقين والتربية الجنسية . ولم يذكر فيه المؤلف أسماء المراجع التى أستند إليها .

٢ - الدكتور شخاشيرى - أسرار المراهقة بالفتى ، الطبعة الثانية ، المطبعة العصرية ، بمصر ، ١٩٣٤ .

كتب يضم رسالة مترجمة مفيدة فى التربية الجنسية يستطيع الطالب الثانوى أن يقرأها ويستفيد منها ، لأنها قد كتبت بأسلوب أخاذ ، كما يضم مواضيع أخرى تفيد المدرس . ولقد عثرت على كراس صغير (عدد الصفحات ٤٩) عنوانه « المراهقة » وضعه شفيق أسعد فريد ونشرته المكتبة الشعبية (القاهرة) ، وبعد قراءته ومقارنته بكتاب « أسرار المراهقة بالفتى » السالف الذكر وجدت أن الثانى مأخوذ من الاول :

٣ - الدكتور عبد العزيز القوصى - أسس الصحة النفسية ، الطبعة الثانية ، الناشر مكتبة النهضة المصرية مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٤٦ .

يقع هذا الكتاب فى ٥١٢ صفحة . وهو كتاب يفيد الآباء والمربين ويبحث الفصل الثامن فى مراحل النمو المختلفة ومشاكل كل مرحلة منها .

- 4—Briggs, T.H., Secondary Education, New York, 1938.
- 5—Cole, L., Psychology of Adolescence, New York, 1947.
- 6—Colvin, S.S., An Istroduction to High School Teaching, New, York, 1931.
- 7—Conklin, E.S., Principles of Adolescence Psychology, New, York, 1935.
- 8—Cox, F.W.L., Long, F.E., Principles of Secondary Education, New York, 1932.
- 9—Dewey, J., How We Think, New York, 1933.
- 10—Douglass, A.A., Modern Secondary Education, New York, 1938.
- 11—Hollingworth, Leta S., The Psychology of The Adolescent, London, 1930.
- 12—Inglis A., Principles of Secondary Education, p. 668.
وقد اعتمدنا عليه كثيرا في كتابة هذا البحث •
- 13—Partridge, E. De Alton, Social Psychology of Adolescence, Now York, 1938.
- 14—Strang, Ruth, An Introduction To Child Study, New York, 1938.
- 15—Thorndike, Edward L. Educational Psychology, Vol. I., New York, 1930.
- 16—Uhl, Willis L., Principles of Secondary Education, New York, 1925.
- 17—Wells, H.G., Huxley, J., Wells, G.P., Evolution, London, 1934.

مناهج الدراسة الثانوية

يتعلم الانسان أشياء كثيرة تتفاوت فى كميتها وأهميتها ، ويحصل ، على هذا التعلم أما بالمدرسة أو بغيرها ، أو بكليهما معا . وتتم عملية التربية المدرسية « بالتدريس » وفق مناهج دراسية مقررّة ، وفى مؤسسات اجتماعية خاصة . وليس « التدريس » أَيْصَال المعلومات الى الطلاب والطالبات حسب ، وإنما هو أسمى من « المعلومات » التى توصل ، انه « القابليات » التى تنمى « والمواقف » التى تكون ، « والمثل العليا » التى تبث ، « والآراء » التى تقلب وتحلل وتوزن .

ويتفاعل الانسان مع محيطه ويتكيف له ، ويبدل فيه وينال نصيبه من الاستقرار ، ويعود عضواً نافعاً . وحيث ان التربية عملية تكيف ، فان هذه العملية لا يشترك فيها - كما يقول المتطرفون - الاطرفان ، الفرد من جهة والبيئة من جهة أخرى . أما المدرس فليس منها أو فيها كما يقول الاستاذ آدمسون Adamson أحد المربين الانكليز ، وبعبارة أخرى ليست له وظيفة فى مثل هذه الفعالية التركيبية العجيبة التى يحاول أن يسيطر بها الفرد على محيطه ، ويعمل على اثرائه ، فيكوّن ويتكوّن .

وقد حسب بعض المربين الموضوعات الدراسية « فعاليات » وأخذوا يشكون فى قيمة « التدريس » ، ويرون أن الاطفال ينبغي أن يشتركوا اشتراكاً « فعلياً » فى هذه الفعاليات التربوية ، وأن يتعلموا بالعمل ، وأن يكونوا أحراراً أثناء عملية التعلم يعبرون عن أولاعهم وحاجاتهم وقابليتهم مثلما يريدون ، وأن يكشفوا المعرفة بانفسهم ، لا أن تسلط عليهم تسليطاً ، وأن يقلل المدرسون من القائهم وأيضاحاتهم وارشاداتهم ! هذا شئ

جدول توزيع الدروس الاسبوعى للدراسة المتوسطة (للبنين)

الموضوع	الصف الاول	الصف الثانى	الصف الثالث
الدين	١	١	١
اللغة العربية	٦	٦	٦
اللغة الانكليزية	٦	٦	٦
التاريخ	٢	٢	٣
الجغرافية	٢	٢	٢
الاخلاق والواجبات	-	٢	١
الحساب (ومبادئ الجبر فى الصف الاول)	٥	٢	-
الجبر	-	٢	٣
الهندسة	٢	٢	٣
العلوم العامة	٥	-	-
الفيزياء	-	-	٣
الكيمياء	-	٣	-
علم الاحياء	-	٢	-
الصحة	-	-	٢
الرسم	٢	١	١
الرياضة	٢	٢	٢
المجموع	٣٣	٣٣	٣٣

للبنات يضاف الى ذلك أعمال لا صفية

اجبارية (تدبير المنزل وأشغال الابرّة) ٢ ٢ ٢

طبعى وضرورى من حيث هو ثورة عنيفة على النظريات والاساليب التربوية القديمة السقيمة . ولكن مهما غالينا فى أهمية المعرفة المبعوثة لا الموصولة فان المدرسين ليسوا متفطلين عليها ، وليسوا غريبين عنها . وطبيعة الاطفال وان كانت متطلعة ومستطلعة ، وهى وأن كانت مبتكرة ومبتدعة ، ولكنها أيضا محافظة ، تعيد الفعاليات القديمة بال تكرار ، وتقلد من هو ارفع منها وتخضع له .

وتنظر التربية الحديثة الى شخصية الطفل نظرة احترام وتبجيل ، وتبنى طرق التدريس على تحقيق هدف معين ، يكون الطالب أثناء تعلمه فعالا - متبعا ومستنبطا لا مستمعا مرغما ، والمدرس مرشدا وصديقا .

وتقاس قيمة الموضوعات الدراسية بمقدار اشتراك الطالب فى تكوينها والحصول عليها ، لا بمقدار اعدادها له وايصالها اليه باحسن طريق . ولذلك يسأل جون ديوى : هل الموضوعات المنظومة فى مناهج الدراسة ذات علاقة بالطالب نفسه ، وتنمو على هذا الاساس ؟ وهل تتناسب وما عنده من خبرات سابقة بحيث تزيدها معنى ؟ وهل يشترك هو فى تكوينها وانماؤها ؟ وحيث ان المدرسة الثانوية مؤسسة اجتماعية فينبغى أن تقدم اكثر الخبرات التى يحتاجها الطلاب . فما نوع الخبرات المدرسية وعلى أية قاعدة يتم انتقاؤها ، وما هى انواع المناهج الدراسية التى تنتظم فيها ؟

ليس فى تحديد موضوعات الدراسة الابتدائية ما يدعو الى الاعضال والاشكال ، « غير أن الموضوعات التى يجب أن تدرس فى المدارس الثانوية كانت من الامور التى أوجدت مشاكل كبيرة ، وأثارت مناقشات طويلة ، واستوجبت القيام بتشكيلات متنوعة ، لان الغايات التى تستهدفها الدراسة الثانوية كثيرة ومعقدة لدرجة يصعب معها تحقيقها كلها دفعة واحدة »^(١) .

(١) ساطع الحصرى : آراء واحاديث فى التربية والتعليم ، صفحة ٨٧ العامة ، مطبعة الرسالة ١٩٤٤ .

ومن المربين من يرى أن منهج الدراسة الثانوية ينبغي أن يتألف من جميع الخبرات التي تساعد المراهقين على المشاركة الفعلية في حياة الجماعة ، وأن تسمو بهم الى ذلك الحد الاعلى الذى يستطيعون أن يدركوا به أنفسهم بأنفسهم ضمن مصلحة الجماعات^(١) فما هى مقومات المشاركة الفعلية التى تضمن لهم الحد الاعلى من الادراك النفسى ؟ Self-Realisation يقول الاستاذ انكلز : بين الفرد والمجتمع توافق أساسى فى المصلحة • فالإنسان مخلوق اجتماعى ، ويعبر عن نفسه اجتماعيا • والاستحسان الاجتماعى ، والازدراء الاجتماعى يؤثران فى نفسه تأثيرا عظيما ، ويحزان فى نفسه احيانا حزنا يتراجع أمامه حزن الألم والجوع والشهوة العارمة ، ويجد رضاء ونموه فى خدمة عائلته ، وجيرانه وناديه ، ودينه ، ومدينته ، وبلاده • ويحتاج جميع المراهقين الى هذه الخبرات كما يدركون ارتباطهم مع أنفسهم وبغيرهم ، الابعدين منهم والاقربين •

يقول الاستاذ هارولد روك : ينبغي أن يكون منهج الدراسة عنوان حياة المدرسة ، وطريقتها فى العيش ، وأن يمثل مجرى الفعاليات الحركية التى تؤلف حياة الطلاب والطالبات ، وأن يتألف من سلسلة خبرات يومية نامية ، لا من موضوعات ثابتة مسطورة ، قد اتفقت عليها جماعة خاصة ، وأحكمتها فى قوالب معينة أسمتها مناهج الدراسة • ونظرة مثل هذه النظرة الى المنهج وان كانت مثالية ، وتطبيقها وان كان صعبا الا انها قابلة للتطور ، نامية مع الزمن ، متصلة بالحياة • ومثل هذا المنهج لا يمكن أن يقرر سلفا • وتصبح عملية وضع المناهج من أشق الامور ، لانها تتطلب معرفة أولاع الطلاب ، وقابلياتهم ، وطرق التدريس التى تلائمهم ، وحاجتهم ، وبعبارة أخرى كل ما يتصل بخبراتهم • وتصبح المدرسة الثانوية الحديثة مشروعا جبارا فى سبيل الحياة الاجتماعية الواقعة والمتوقعة •

(1) Cox, F.W.I., and Long, F.E.L., Principles of Secondary Education, p. 143, 1932.

مناهجنا الثانوية :

يتلقى الطالب في المدرسة الثانوية موضوعات عدة تختلف في أهميتها وصعوبتها وكميتها ، وقد دوت مفرداتها ورتبت ضمن منهج دراسي أقرته وزارة المعارف . ومناهجنا الدراسية مناهج اعدادية لا تعرف التنوع ، وهي مثقلة بالموضوعات الالزامية الثابتة المحدودة ، بل هي مثل رائع من أمثلة المناهج القائمة على نظرية « الترويض العقلي » Formal Discipline والموضوعات المطلوبة كثيرة ، سواء في مجموعها ، أو في مقدار ما يعطى في كل درس أو يوم^(١) . وبالرغم من حدوث تبدل واضح في عدد طلاب المدارس الثانوية ونوعيتهم في السنوات الاخيرة ، وبالرغم من ازدياد عدد المدارس نفسها فان المنهج لم يتبدل تبديلا أساسيا يتفق وطبيعة تبدل الطلاب أنفسهم .

لقد حدثت تبدلات أساسية ولا شك في حاجتنا الثقافية والمهنية ، وفي عدد طلاب المدارس الثانوية وطبيعة تكوينهم . ان كل هذه التبدلات تتطلب تبدلات مثلها في مناهج الدراسة الثانوية . ولما كانت الحياة العصرية الحديثة تتصف بالتعقيد والاختصاص فينبغي أن تعنى مناهجنا بتقريب هذه الحياة العصرية الى طلابنا ، وان ينال كل واحد قدرا معقولا من المعلومات حول الظواهر الاجتماعية والعلمية والاقتصادية الاساسية حتى يدرك منزلته في هذه الدنيا ، ويشارك في تأمين مستقبله .

وتعرف مناهج الدراسة الثانوية بتعريفين : أحدهما خاص بمحدود ، وثانيهما عام شامل . فالاول : مجموعة دروس وموضوعات قد رتبت في سياق معين - وهو أما يكون سياقاً منطقياً أو نفسياً^(١) والثاني « سلسلة خبرات

(١) بول منرو : لجنة الكشف التهذيبي ، صفحة ٣٨ - ٣٩ ، بغداد ،

مطبعة الحكومة ، ٣٢ .

(١) والسياق المنطقي Logical Sequence هو الذي تراعى فيه العلاقة المنطقية بين المقدمات والنتائج بحيث يصبح « الموضوع » الواحد متصلاً بما قبله ، وسبباً لما بعده . اما السياق النفسى Psychological Sequence فلا تراعى فيه هذه الرابطة المنطقية ، بل

منظمة ، قد ارتبطت الواحدة بالأخرى ، ورتبت بحيث ان ما يتعلمه الطالب في خبرة واحدة يساعده على تعلم الخبرات التي تليها ، وتكون هذه الخبرات أنفع له » • وتتضمن مناهج الدراسة موضوعات كثيرة • غير ان قيمة كل موضوع منها وكل درس من ذلك الموضوع ينبغي ان تدرس في ضوء المبادئ العامة والخاصة التي تقوم عليها مناهج الدراسة الثانوية •

١ - المبادئ العامة

القيم المباشرة وغير المباشرة

ذكر الاستاذ الكسندر انكلز في كتابه « مبادئ التربية الثانوية » شيئا عن القيم المباشرة Direct Values وغير المباشرة Indirect Values التي تقوم عليها مناهج الدراسة* :

القيم المباشرة :

وهي القابليات الخاصة ، والمهارات ، والمعلومات التي تكونها الموضوعات تكويننا مباشرا ، وتجعل تطبيقها متيسرا في مختلف ميادين الحياة • فمثلا ان القيمة التي يحصل عليها الانسان من تعلم الضرب على الآلة الطابعة أو العزف على آلة موسيقية هي « مهارة » قابلة للتطبيق ، وان حفظ جدول الضرب والعناية بالصحة « معلومات » مفيدة ، يمكن تطبيقها في الحياة اليومية •

ولقد أصبحت القيم المباشرة من الوضوح لدرجة اننا صرنا نتقبلها بلا قيد ولا شرط ، ومن دون تمحيص ، وصرنا نتغاضي عن بعض الحقائق التي تنطوي عليها هذه القيم • وربما لا يوجد موضوع في مناهج الدراسة الثانوية ليست له بعض القيم المباشرة في فعاليات الناس اليومية • يراعى فيه ترتيب الموضوعات من حيث ترغيب الطالب فيها ، وسهولة تعلمه اياها •

(*) ومن المربين من يرى ان مناهج الدراسة ينبغي أن تستند الى :

(١) القيمة الثقافية Cultural

(٢) القيمة الترويضية Disciplinary

(٣) القيمة النفعية أو العملية Utilitarian

وعليه فإن المشكلة تتعلق بمقدار القيم المباشرة التى ينطوى عليها كل موضوع من الموضوعات ، فإن كانت عظيمة ثبت فى صلب المنهج وقرر ، وإن كانت قليلة أبعد عنه . وتتوقف كمية القيم المباشرة لكل موضوع على نسبة مجموع الافراد الذين يستطيعون أن يجدوا مجالا لتطبيق هذه القابليات الخاصة والمهارات والمعلومات الناتجة عن دراسة هذه الموضوعات ، وتتوقف على عدد المناسبات التى يمكن ان تطبق فيها . وبعبارة أخرى ان القيم المباشرة نسبية . وكثيرا ما يتجاهل أو يتناسى المربون هذه الحقيقة والمعلمون ، وتسبب لهم ولغيرهم مشاكل جمة . ان عدم ادراك نسبية القيم المباشرة سبب أخطاء وأوهاما كثيرة تحتاج الى عناية ودراسة خاصة :

أولا - فمن الاوهام الشائعة فى النظريات التربوية وطرائق التدريس هى تلك التى نشأت من عدم التفريق بين (أ) المعارف أو المهارات التى لها قيمة عظيمة جدا فى تقدم المجتمع وتطور المدنية ، والتى نمت ونشأت فى أحضان عدد قليل من الاختصاصيين و (ب) المعارف أو المهارات التى تظهر قيمتها المباشرة الى جميع الافراد أو لاكثرتهم . وحينما يدافع واضعو المناهج أو المدرسون عن القيم المباشرة لطائفة كبيرة من الموضوعات (وخاصة العلوم الطبيعية) ويطالبون ادخالها فى منهج الدراسة الثانوية فهم يؤكدون دائما على ضرورة ادخالها فى مناهج الدراسة الثانوية ، ويرون أن هذه الموضوعات قد أسدت الى المدنية والى المجتمعات خدمات جليلة وانه لا بد من الاهتمام بها فى مدارسنا الثانوية ، ناسين أن هذه الموضوعات لم يقم بها كل الناس ، وانما قد قامت بها صفوة من الاختصاصيين .

ثانيا - ويرتبط بالوهم الآنف الذكر ارتباطا وثيقا وهم آخر ، وهو عدم التمييز بين قيم الانتاج والاستهلاك أو بين قيم الانجاز Accomplishment وقيم الانتفاع Utilization ان كثيرا من الدراسات التى لها قيمة شائعة تقريبا من حيث تكوين الكفاءة على الانتاج والانجاز محدودة جدا . فمن الامور البديهية مثلا أن يعرف جميع أفراد المجتمعات

المتدنة كيفية استخدام القوة الكهربائية معرفة بسيطة ليحصلوا بها على قدر معين من القيم العامة • غير أنه لا يترتب على ذلك أن يلم جميع الافراد بالفيزياء ، أو حتى ذلك القسم من الفيزياء الخاص بالكهرباء ، ونستطيع أن نقول : ان كل فرد من الافراد على وجه التقريب يستخدم القوة الكهربائية في حياته اليومية باستعمال المصباح الكهربائي ، والراديو ، أو التلفون ، أو السيارة ، وغير ذلك ، ولا شك أن الانتفاع بهذه الامور شيء بسيط لا يحتاج الى معلومات واسعة في علم الفيزياء • وليس من الضروري أن يكون الاختصاص في الانتاج (أو الانجاز) ، وفي معرفة العمليات الفنية ، وضعا للاختصاص في الاستهلاك (أو الانتفاع) ، وأن شيوع الاستعمال ، أو الاستهلاك ، ليس مقياسا لشيوع الانتاج والمعلومات الفنية والمهارة ، أو الانجاز • فجميع الناس مثلا يلبسون الاحذية • ولا بد لكل فرد أن يلم بكيفية لبس الاحذية ، وأن يعرف شيئا عن جودتها ، واناقتها • ولكن ليس من الضروري أن يعرف هذا الفرد كيفية دبغ الجلود ، أو العمليات الكيميائية التي تتصل بالدباغة ، وقابلية المعمل على الانتاج ، وأجور العمال ومشاكلهم ، والضمان الاجتماعي ، وأنواع الآلات والادوات المستعملة ، وغير ذلك • فمن السخف اذن أن نقيس أهمية المعلومات التي يحصل عليها الطلاب جميعا بأهمية انتاجها أو انجازها ، كما أنه من السخف أيضا أن نقيس قيم الدراسات (بقدر ما يتعلق ذلك بالقيم المباشرة) في حدود شيوع الاستعمال • فالافراد يريدون أن يتدربوا على كيفية استعمال الاشياء التي يستخدمونها في حدود احتياجاتهم وظروفهم اليومية الواقعية فقط ، ولا يريدون أن يحصلوا على دراسات عميقة جدا لا تشعر أكثرتهم بحاجة ماسة اليها •

ثالثا - ومن الاوهام عدم التمييز بين القيم اليقينية والقيم المحتملة ، أي عدم ادراك نسبية القيم القائمة على احتمال وقوع أحداث في حياة كل فرد من الافراد تستدعي الانتفاع ببعض المعلومات أو المهارات المعنية • لا شك ان

الموضوعات التي تكون قيمتها عظيمة الى الافراد على احتمال انها ستلاقى أوضاعا مجهولة في حياتهم تصبح فائدتها قليلة جدا اذا هي لم تلتق بهذه الاوضاع حقا . فالقيم المباشرة المنبثقة عن دراسة الجبر أو المثلثات أو حساب التفاضل والتكامل في المدارس الثانوية مثلا قد تكون محتملة لاكثرية الطلاب الذين يدخلون المدرسة الثانوية بغية مواصلة دراساتهم العالية .

رابعا - عدم التمييز بين القيم الملازمة الى قسم من الموضوعات والقيم الملازمة الى الموضوع كله من حيث هو مجموعة من المعلومات تربطها منظومة منطقية . ويتكون الوهم بهذه الصورة . (أ) قسم يحتوى على قيم عامة قابلة للتطبيق المباشر في الحياة اليومية ، و (أ) يعود الى ذلك الحقل المنظم من المعرفة الذي ينضوى تحت اسم اللغة العربية أو الرياضيات مثلا . وعلى هذا الاساس أصبحت اللغة العربية والرياضيات قسما من منهج الدراسة الثانوية . وحالما تدخل هذه الموضوعات في منهج الدراسة فان مجموعة أخرى من الموضوعات (ب ، ج ، د ، هـ) تنفذ الى المنهج نفسه ، وتحتل مكانا فيه ، وتنضوى تحت الحقل الدراسي العام وهو الموضوع ، وتتخذ لها قيما هي في الحقيقة تعود الى موضوع (أ) وحده . ولا نستطيع تبرير هذا العمل الا اذا كان عمل (أ) يتوقف على وجود (ب ، ج ، د ، هـ) في منهج الدراسة الثانوية .

وربما كانت القيم المباشرة هي « القيم النفعية » التي يطالب بها المربون . وينتقص « النفعيون » من شأن « الثقافيين » ، ويستندون في دعوتهم الى الفلسفة التجريبية ويتخذونها عماد المناهج الدراسية . ويتطلبون من المدرسة أن تعلم الطلاب تلك الموضوعات التي تنفعهم في حياتهم العاجلة والآجلة ، وتحررهم من سلطان الدراسات الاكاديمية النظرية التي يحسبها بعض المربين وسائل للترويض العقلي . ولعل مناهج المدارس الثانوية الحديثة Progressive في الولايات المتحدة ، والمدارس الثانوية الحديثة Modern في انكلترا تقوم على نظرية كهذه ومن أنصار المذهب النفعي جون

ديوى • اذ يرى أن المنهج يجب أن يتصل بطبيعة الطفل والحياة ، وأن يستمد محتوياته من واقع الحياة ، وأن يقوم على أولاع الاطفال الطبيعية فى كل مرحلة من مراحل النمو • ويعتقد أن التربية عملية فعالة ، لا عملية تقبل حقائق •

القيم غير المباشرة :

احتلت بعض الموضوعات فى منهج الدراسة الثانوية منزلة رفيعة ، واستندت الى فرضية واحدة ، وهى أن قابليات عامة مفيدة نستطيع أن نكونها بالتدريب Training فى حقول من المعرفة خاصة • حتى لقد ذهب جماعة من المدرسين الى أن قيمة الموضوعات العملية أو الفنية ضئيلة جدا اذا ما قيست بالموضوعات العلمية والعقلية ، وصاروا يعنون بها مرة ، ويهملون بها مرة أخرى ، ويرفعون درجتها الامتحانية تارة ، ويعيدونها تارة أخرى ؛ مما جعل طلابنا يشكون فى قيمتها • ومتى ما استصغر الطالب الدروس العملية ، ورأى انتهاك حرمتها قلت قيمتها عنده ، وصار يتقبل ساعتها بابتسامة المجامل وتباطؤ المتكاسل •

هذا هو مركز الموضوعات العملية فى مدارسنا • أما موضوعات المعرفة والتفكير كالرياضيات والطبيعات والاجتماعيات فهى التى دخل الطالب من أجلها المدرسة ، وهى التى تفتح له أبواب الحياة ، فتزيد فى تفكيره تفكيراً ، وتعلمه الدقة والملاحظة ، والاستدلال ، والتحليل ! أما الموضوعات العملية فقد وضعت فى منهج الدراسة تسلياً له ، وإزالة للتعب الذهني عنه ! على هذا ينشأ الطالب ، وبهذه التقاليد المدرسية يتعلق المدرس •

وقد استمدت هذه الفرضية فحواها من نظرية « علم نفس الملكات » Faculty Psychology هذا العلم الذى قد افترض أن العقل يتكون من عدة ملكات مستقلة بعضها عن بعض ، كملكة الانتباه والتخيل والتصور ، والاستدلال ، والتذكر ، وان مثل هذه « الملكات » كمثل عضلات الجسم اذا

جدول عام بتوزيع ساعات الدروس الاسبوعية للدراسة الاعدادية (للبنين)

الموضوع		الفرع العلمي		الفرع الادبي	
		السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
الدين (القرآن والتفسير)		١	١	١	١
اللغة العربية		٥	٥	٧	٧
اللغة الانكليزية		٦	٦	٧	٧
التاريخ		-	-	٤	٤
الجغرافية		-	-	٢	٣
أحوال العراق		٢	-	٢	٢
الجبر		٢	٢	-	-
الهندسة		-	٣	-	-
المثلثات		٣	-	-	-
الرياضيات العامة		-	-	٢	٢
العلوم العامة		-	-	٤	-
الفيزياء		٣	٤	-	-
الكيمياء		٣	٣	-	-
علم الاحياء		٤	٥	-	-
الرسم		١	١	١	١
الرياضة والنشيد		٢	٢	٢	٢
الاقتصاد		-	-	-	٣
المجموع العام		٣٢	٣٢	٣٢	٣٢

جدول عام بتوزيع ساعات الدروس الاسبوعية للدراسة الاعدادية (للبنات)

الموضوع		الفرع العلمي		الفرع الادبي	
		السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
الدين (القرآن والتفسير)		١	١	١	١
اللغة العربية		٥	٥	٧	٧
اللغة الانكليزية		٦	٦	٧	٧
التاريخ		-	-	٤	٤
الجغرافية		-	-	٢	٣
أحوال العراق		-	-	٢	٢
الجبر		٢	٢	-	-
الهندسة		-	٣	-	-
المثلثات		٣	-	-	-
الرياضيات العامة		-	-	٢	٢
العلوم العامة		-	-	٤	-
الفيزياء		٣	٤	-	-
الكيمياء		٣	٣	-	-
علم الاحياء		٤	٥	-	-
الرسم		١	١	١	١
الرياضة والنشيد		٢	٢	٢	١
تربية الطفل		٢	-	-	٤
تدبير المنزل واشغال الابرار		٢	٢	٢	٢
المجموع العام		٣٤	٣٤	٣٤	٣٤

دربت عضلة منها بالتمرين المتواصل تدريباً جيداً استطعنا استخدامها في أنواع أخرى من التمارين والاعمال ، وساعدت الجسم على النمو جميعاً .

انتقال التدريب :

وقد ساعد علم نفس الملكات على ظهور نظرية « الترويض العقلي » Formal Discipline التي لم تزل بعض ذيلوها عالقة بأذهان ثلة من المدرسين والمدرسات . ولقد أثبت جون آدمز Adams في كتابه « علم النفس الهيربارتي وتطبيقه على التربية » ^(١) بطلان هذه النظرية . فما هي نظرية الترويض العقلي ، وما تأثيرها في طرق التدريس ؟ كثيراً ما نقرأ في كتب علم النفس والتربية القديمة : ان قيمة الاشياء التي نتعلمها لا تنحصر في حد ذاتها ، وانما تتعداها الى أشياء أخرى . وبعبارة غير هذه : ان الامام التام في موضوع من الموضوعات قد « ينتقل » بصورة غير مباشرة الى موضوع أو موضوعات أخرى . فالجبر مثلاً وان كانت فائدته قليلة جداً في حياة الطالب اليومية الا أنه يساعد على التفكير والتدقيق ، ويسهل دراسة العلوم الاخرى . وكذلك الهندسة والتأريخ . فالهندسة تنمي قوى الطالب العقلية ، وتعلمه الترتيب والتدقيق ، والتأريخ لا تنحصر فائدته في حشو أذهان الطلاب بالمعلومات والتواريخ والحوادث حسب ، وانما هو فوق ذلك يساعد على تنمية المواقف الاجتماعية والاخلاقية والوطنية المحمودة .

وعلى هذا الأساس والقياس اهتم المدرسون اهتماماً زائداً باستظهار قواعد الصرف والنحو ، وحفظ القواعد الحسابية والنظريات الهندسية ، واستظهار الارقام والحوادث التاريخية ظناً منهم أنها تدرب « الذاكرة » وتصل « المخيلة » وتزيد في « قوة العضلات العقلية » . ان علم النفس الحديث قد قوض دعائم علم نفس الملكات ونظرية الترويض العقلي دون ان يحل مشكلة

(1) The Herbartian Psychology Applied to Education.

« الانتقال » حلاً مرضياً • فبينما نرى أن علم النفس القديم يذهب إلى أن الانتقال حادث لا محالة ، وبمقياس واسع ، وبصورة آلية نجد أن علم النفس الحديث يذهب إلى أن الانتقال قد يحدث ، ولكن في ظروف خاصة ، وتحت شروط معينة • وإن حدث ، فأنما يحدث في حدود المادة التي يدرسها الطالب ، والولع الذي يسيطر عليه ، والارادة التي تتحكم فيه • أي أن « الانتقال » يتوقف على عملية التنظيم العقلي التي يعبوها الفرد كما يقول الأستاذ جيمس ميرسيل James Mursell (١) •

وقد تركت نظرية الترويض العقلي آثاراً واضحة في إدارة المدرسة وتوجيه التعليم :

١ - لقد اتخذها المربون سبباً لوجود بعض الدراسات القديمة كاللاتينية واليونانية في مناهج الدراسة الثانوية الأوروبية ، لتثبيتها واستمرارها وإعلاء منزلتها بين الموضوعات •

٢ - لقد حالت دون إدخال إصلاحات جديدة في طرق التدريس ، وفي الكتب المقررة فقد كانت تتطلب طرقاً جامدة لا تحتاج إلى فن في التدريس ، وقد صارت الكتب صعبة معقدة ، لا فيها تبسيط ولا عرض جميل • فلما توارت عن الأنظار تحسنت طرق التدريس ، واصلحت الكتب المدرسية المقررة •

٣ - لم تأخذ بالتشويق والترغيب ولم تعن « بأولاع » الطلاب • فقد كانت تحسب الموضوع الصعب المعقد الجاف هو الذي يعلم ويهذب ، وهو الذي يزيد في تفكير الطالب قوة ومضاء •

هذه هي النظرية التي بها كانت تقدر الموضوعات وتقوم ، وهذه هي النظرية التي فصلت بين العلوم العقلية والعلمية ، فأحلت الأولى محلاً عظيماً ،

(1) Mursell, James, The Psychology of Secondary School Teaching, 1939.

وحسبت الثانية لهوا ولعبا • ولكن ، هل الموضوعات العقلية النظرية هي وحدها مسؤولة عن تنمية قوى الانسان الفكرية ، وعن تدريبه على التدقيق والترتيب والانتظام وهل هي وحدها مسؤولة عن تربية الاجتماعية ؟ أو ليست الموضوعات كلها تشترك في تربية الانسان ، وتقوم كل واحدة منها بخدمته ؟ أو ليست الموسيقى مثلا أداة عجيبة في تقويم النفس ، والسمو بها من عالم الشهوات والمادة الى عالم المثل العليا والفضيلة ؟ أو ليس للموضوعات العلمية أثر في نمو الجسم ، وتحسين الصحة ، وتقوية الملاحظة والتأمل ؟ أو لا تساعد الطالب على الاختراع والابتكار ، وتغرس فيه الثبات والصبر والارادة ؟ أو لا تنمي فيه سلامة الذوق ومعرفة مواطن الجمال ^(١) ؟ أو لا تنفرد بمزية قل أن يشاركها فيه موضوع من الموضوعات ، الا وهي الاستقلال في التفكير والحرية في العمل ؟ ثم ليست الرياضة البدنية والالعب تساعد على تكوين صفات أخلاقية واجتماعية عظيمة ؟ وهل ينكر أحد دورها الذي تحكيه في تعويد الطلاب سرعة الانتباه والحركة ، وتمرنهم على ضبط النفس (الانضباط) والعمل بالقواعد (الضبط) ، وعلى الشجاعة والاقدام ، وتقوى في نفوسهم الهمة والنشاط والانتظام ، وتكسبهم العواطف الاجتماعية ، فتجعلهم يشعرون أنهم أفراد ينتمون الى جماعة أكبر ؟ أو لا تحتاج هذه كلها الى عقل مدبر يسيرها وينظمها ؟ ان جميع هذه الموضوعات تشترك في تربية الانسان الفكرية الاجتماعية والاخلاقية ؟ وقيمتها لا تقل عن قيمة أى موضوع من الموضوعات الاخرى ، وينتقل « التدريب » منها كما ينتقل من غيرها • ان لكل موضوع قيمة مهما كان نوعه ، ومهما بلغ مقداره ، اذا ما أحسن المدرس تدريسه ، وأتقن الطالب تعلمه • فموضوع الرياضة يحتاج الى تفكير ، ويساعد عليه ، كما يحتاج اليه موضوع الجبر ويساعد عليه • كذلك موضوع الرسم ، وتدريب المنزل •

(١) أمين مرسى : أصول التربية وفن التدريس ، ١٩٣٧ •

انا حينما انتقد نظرية الترويض العقلى فليس ذلك معناه أن « انتقال التدريب » لا يحدث ، وانما نريد أن نجد حلا صحيحاً لهذه المشكلة وتفسيراً جديداً ، لان التعليم الذى لا يساعد على انتقال التدريب من موضوع الى آخر يصبح عملية بطيئة جداً ، ولا يزيد فى قابليات الفرد كثيراً . ان الفرق بين نظرتى « الترويض العقلى » و « انتقال التدريب » هو فرق فى العمق والسعة والتفسير . فالنظرية الاولى تذهب الى أن « الانتقال » آلى ، ويحدث دائماً وعلى مقياس واسع جداً فى موضوعات معينة بينما تذهب النظرية الثانية الى ان « الانتقال » نسبى ، وانه يحدث أحياناً ، وفى بعض الحالات ، وبمقياس ضئيل ، وفى الموضوعات كلها . ويتوقف على تنظيم العمليات العقلية كافة . ولنضرب مثلاً على ذلك . هل أن تدريس النحو والصرف والمام الطلاب بهما يساعدان على تحسين قابليتهم فى الانشاء ؟

لو انتخبنا طائفتين من الطلاب ، متقاربتين نوعاً ما ، فى الذكاء والقابليات الانشائية ، والقابليات الأخرى ، طائفة تدرس النحو لمدة معينة ونسميها « طائفة تحت التجربة » ، وطائفة أخرى تهمل دراسة النحو للمدة نفسها ونسميها « طائفة تحت السيطرة » ؛ واجرينا بعد انتهاء المدة المضروبة اختباراً للطائفتين فى الانشاء ، واسمينا الاختبار الذى أجريناه فى بداية التجربة وقبل تدريس النحو للطائفة الاولى « بالاختبار الاول » ، والاختبار الذى نجريه بعد القيام بالتجربة « بالاختبار الثانى » وظهر بعد ذلك أن « طائفة تحت التجربة » قد تفوقت على « طائفة تحت السيطرة » بسبب « الاختبار الثانى » نستنتج أن ذلك يعود الى دراسة النحو والصرف ، ونقول : ان القابلية النحوية والصرفية قد انتقلت الى الانشاء فحسنته . فان لم يحدث ذلك وصلنا الى نتيجة معاكسة للسابقة .

هذا ما نود أن نعرفه فى الوقت الحاضر . ولا بد من دراسة أربع مشاكل ، كل واحدة متصلة بالآخرى ، وهى :

أولاً - هل يحتمل أن تكون الكفاءة التي تحسنت من جراء التمرين في موضوع من موضوعات قابلة للتطبيق على موضوع آخر وفي حقل يختلف عنه اختلافاً كبيراً ؟ وهل يوجد شيء يسمى الانتقال أو انتشار الكفاءة المحسنة ؟

ثانياً - وإن كان هذا الانتقال أو انتشار الكفاءة المحسنة ممكناً ، فما الحالات المؤاتية لحدوثه ؟

ثالثاً - وإن كان ممكناً ، فما مقداره وما مداه ؟

رابعاً - وإن كان ممكناً ، فهل في منهج الدراسة الثانوية موضوعات تنطوي على قيم انتقالية كبرى ؟ ^(١)

هل الانتقال حقيقة ؟ : لقد دلت الدراسات الكثيرة على أن الانتقال شيء حقيقي ولكنه لا يحدث على مقياس واسع ، ويختلف من موضوع الى آخر ، وهو غير ثابت ، وقد يحدث أحياناً وقد لا يحدث ، ويتوقف على تنظيم القابليات العقلية تنظيمياً صحيحاً . ولهذا يقول ادورد ثورنديك في كتابه « علم نفس التعلم » The Psychology of Learning : ليس السؤال الحقيقي هو هل أن التحسن في وظيفة ما يحدث تبديلاً في الوظائف الأخرى ؟ بل « كيف يحدث هذا التحسن وما مداه ؟ ويتفق مع الاستاذ ثورنديك الاستاذ جد C.H. Judd حيث يقول في كتابه « علم نفس موضوعات الدراسة الثانوية The Psychology of High-School Subjects » ونستطيع أن نؤكد أيضاً على حقيقة أخرى ، وهي ليس فينا من ينكر حدوث نوع من الانتقال . ولكننا نريد أن نعرف معرفة حقيقة ما هي درجة هذا الانتقال ، وما كيفية حدوثه ؟ » .

يتضح مما ذهب اليه كل من ثورنديك وجد ان السؤال المهم هو : ما هي الحالات التي يحدث فيها الانتقال ؟ وهل يلزم موضوعات معينة بحيث

(1) Inglis, A., Principles of Secondary Education, p. 394-5.

يجعلنا نؤكد على قسم ولا نؤكد على قسم آخر ؟ وستناول بحث هذين السؤالين بحثاً مستفيضاً •

ما هي حالات انتشار الانتقال ؟، نستطيع أن ندرس هذه القضية في ضوء النظريتين المتناقضتين اللتين يحاول بهما كل من ثورنديك وجد تفسير الحالات التي يحدث فيها الانتقال • يقول الاول : « ان جوابي يتلخص في أن التبدل الذي يحدث في وظيفة من الوظائف لا يغير اية وظيفة أخرى الا اذا اشتركا في عناصر مماثلة Identical Elements وان التبدل في الوظيفة الثانية يتوقف لدرجة كبيرة على التبدل في العناصر المشتركة التي تربطها بالوظيفة الاولى • وما التبدل الا نتيجة حتمية في الوظيفة الثانية التي قد تغيرت عواملها - هذه العوامل التي كانت تؤلف عناصر الوظيفة الاولى • وهكذا تغيرت بتدريها •

ومن هذه العناصر المتماثلة الاساسية التي لها أهمية عملية في التعليم هو الترابط ومنه وحدة الاهداف ، والطرق والمبادئ العامة ، ومنه حقائق عن خبرات أولية ، كالطول ، واللون ، والعدد ، هذه الخبرات التي تتكرر عدة مرات في صور وتراكيب جمة •

وتختلف نظرية جد عن نظرية ثورنديك في « العناصر المتماثلة » تقول هذه النظرية : يتوقف الانتقال على قوة التعميم • وهي من مقومات العقل الاصلية ، وكامنة فيه دائماً ، ولا تظهر الا بالتدريب • وحينما يدرس الانسان علم نفس التعميم يشعر بان المعادلات التي قد وضعها أولئك الذين يذهبون الى أن الانتقال يحدث في الحالات التي تظهر فيها عناصر متماثلة لا تجدى نفعا - هذه العناصر التي هي من تكوين العقل المعم نفسه عادة • ثم قد توجد عناصر متماثلة في حالات كثيرة ، ولكن العقل الذي لم يدرب لا يستطيع ملاحظتها • وفي الحقيقة أن اكتشاف العناصر المتماثلة في وضع من الاوضاع هو في بعض الحالات مشكلة التدريب كلها •

ما هو مدى الانتقال ؟ أن معرفة مدى الانتقال تكاد تكون أهم مشكلة يعانيها التدريب أو انتشار الكفاءة المحسنة . فهل الانتقال تافه فلا يعتد به ، أم انه واسع بحيث يضطرنا الى الاهتمام به وتقويم الموضوعات وطرق التدريس فى ضوءه ؟ ان أهم سبب يدعوننا ، ولا شك الى دراسة انتقال التدريب هو التوفير العظيم الذى يسديه الى التربية والتعليم حينما تكون كميته عظيمة أو مداه واسعاً فما هو المدى الذى يتسع اليه ؟

أولاً - أظهرت البحوث الكثيرة ان الانتقال متغير ومشكوك فيه : أراد جماعة من المربين الأمريكيين ان يعرفوا مدى تأثير دراسة سنة واحدة فى المدرسة الثانوية فى زيادة قابلية الطلاب على الاستدلال . فقاموا بتجربة تناولت ١٣٠٠ طالباً ، وظهر أن الانتقال متغير ومشكوك فيه ، وأن الفوائد التى حصل عليها الطلاب من هذه السنة قليلة جداً .

ثانياً - ان الانتقال خاص Specific أعظم الخصوص ، وليس عاماً كما كانت تذهب نظرية الترويض العقلى . ويريدون بهذا ان الموضوع اذا ما درس دراسة جيدة وازداد الاهتمام به تحسنت الكفاءة فيه . ويكون التحسن فيه دائماً أعظم من التحسن الذى قد ينتقل منه الى موضوع آخر . ان كثيراً من المدرسين يعتقدون بان تعويد الطلاب على الاناقة والترتيب والنظافة فى الكتابة فى موضوع كالحط والجغرافية والانشاء مثلاً ينتقل الى الحساب والهندسة والتاريخ ، وبالعكس . وهذا لا شك فيه . غير أن التحسن العظيم يظهر ظهوراً واضحاً فى الموضوع الذى ندرسه ونهتم به أكثر مما يظهر فى الموضوع الذى قد ينتقل اليه .

قيمة الدروس الانتقالية : ان قابلية الانسان على التعميم فطرية . وهى ليست محصورة ولا مقتصرة على موضوعات معينة . ولذلك نستطيع أن نقول : ان كل موضوع يصلح أن يكون أساساً للتعميم ، وسبيلاً الى الانتقال . هذا من جهة ، أما من الجهة الثانية فان كيفية تنظيم المواد الدراسية

وايصالها الى العقل عملية على جانب عظيم من الاهمية ، ثم ان الانتقال ليس آلياً بل هو عملية مقصودة • « ان الموضوعات التي تستهدف في المدرسة الثانوية أول ما تستهدف بلوغ غايات معينة لا تقدم الا قدراً محدوداً من القيم الانتقالية ، والتي تستهدف تكوين صفات تعميمية لا تنتج الا قيماً معينة ، والتي تستهدف الانتقال والتعميم في آن واحد قد تبلغ نتائج محدودة » (١) •

غير أن انتقال التدريب ليس وقفاً على الرياضيات ، أو الطبيعيات • فالموضوعات كلها تساعد على انتقال التدريب أو على انتشار الكفاءة المحسنة • ويتوقف مقداره على (أ) طبيعة مادة الدرس ، وعلى (ب) قابلية الافراد على الاعمام والتنظيم العقلي وعلى (ج) العناصر العنيدة التي يجلبها الطالب الى الوضع وعلى (د) طرق التدريس •

ولعل الطرق الآتية تزيد في كمية الانتقال :

أولاً - اذا تعلم الطالب قاعدة من القواعد ، أو حصل على قابلية من القابليات فعلى المدرس أن يهيئ الظروف المواتية لتطبيقها على نطاق واسع فمثلاً اذا اراد أن ينقل قابلية الطالب على الاناقة والترتيب في الاشياء ، فينبغي أن يتطلبها في كل موضوع ، وأن يطبقها في عدة موضوعات : في الجغرافية والخط والحساب والانشاء مثلاً • واذا قام المدرس بتعليم قاعدة نحوية أو صرفية ، وأراد انتقالها فعليه أن لا يأتي بمثال واحد أو أكثر ، بل بأمثلة عدة ، وبصور وحالات مختلفة •

ثانياً - والولع عامل عظيم في زيادة كمية الانتقال فينبغي على المدرس أن يبعث في الطالب الولع ، ويزيد فيه ، وأن يسايره ويستند اليه • فالارادة في التعلم ، والدافع اليه ، والنجاح فيه لمن أهم العوامل الاساسية في انتقال التدريب وزيادة كميته •

(1) Inglis, A., Principles of Secondary Education, pp. 411-412.

والخلاصة - توجد ثلاث نظريات حول انتقال التدريب وكميته وأحواله :

الاولى : « نظرية العناصر المتماثلة » التى جاء بها ثورندليك ، وفحواها أن الانتقال ينساب من موضوع الى آخر ، ومن درس الى درس اذا اشترك الموضوعان أو الدرسان فى عناصر متماثلة • وقد يكون التماثل فى المادة ، أو فى الطريقة ، أو فى المواقف • وينبغى أن يكون التماثل فى ذهن الطالب لا فى ذهن المدرس • فان أراد أحد الطلاب مثلاً أن يتعلم اللغة الفارسية وهو عارف بالعربية ، فعليه أن يميز اشتقاق الكلمات الفارسية ويردها الى أصولها العربية حتى يستطيع أن ينقل قابليته فى العربية أو جزءاً منها الى اللغة الفارسية • (والثانية) نظرية التعميم ، وصاحبها جد ، ومضمونها أن الانتقال يتم من وضع الى آخر حينما تعمم الخبرة وتتصل بخبرات غيرها ، فى أوضاع مختلفة • (الثالثة) نظرية التنظيم العقلى التى يصورها لنا ميرسيل وملخصها :

« ان كل قابلية يعلمها المدرس تعليماً جيداً ، وينظمها تنظيماً عقلياً ذاتياً ضمن دائرتها الخاصة فهى تدرس وتنظم بصورة تستدعى انتقال تلك القابلية ، والعكس بالعكس ^(١) » • فان لم يحدث الانتقال فمعنى ذلك ان الانتقال لم يوجه توجيهاً صحيحاً • وعنده ان التعليم عملية تنظيم قوى الفرد العقلية نحو غاية معينة • وبين هذه النظرية ونظرية التعميم تقارب كبير •

٢ - المبادئ الخاصة بتنظيم المناهج

ان جميع المبادئ والعوامل التى تكلمنا عنها فى الاقسام السابقة تؤثر فى تقرير مناهج الدراسة الثانوية تأثيراً عظيماً ، وبدرجات متفاوتة • غير ان بعضها تتصل اتصالاً مباشراً بمنهج الدراسة الثانوية بحيث يدفعنا هذا الاتصال الوثيق الى أن نغنى بها عناية خاصة :

(1) Mursell, James, The Psychology of Secondary School Teaching, p. 104, New York, 1939.

فى هذا الكتاب فصل مهم عن انتقال التدريب • وهو الفصل الرابع (٨ - ١١٦) •

أولا - أهداف التعليم الثانوى ووظائفه :

قلنا : ان اهداف التعليم الثانوى ينبغى أن تستهدف فى بلد كبلدنا ، تحقيق الكفاءة الاجتماعية ، والمهنية ، والعلمية ، والوطنية والقومية • ولما كان اشتراك الفرد فى حياة الجماعة شيئاً لا بد منه ، وحيث ان كل فرد من الافراد هو فى الحقيقة مواطن ، وعامل ، وفرد ، أو شخصية لها كيانها الخاص وحيث ان هذه الوجوه الاربعة من فعالياته لا يمكن أن تنفصل بعضها عن بعض فان هذه الاهداف الاربعة التى تتصل بحياة الفرد يجب ان تكون مبدأ اساسياً فى تنظيم منهج الدراسة الثانوية ، وان يعترف المربون باهميتها • وكل منهج يتجاهلها أو يستصغرها لا يمكن أن يكون منهجاً مقبولا أبداً ^(١) •

وقد قلنا أيضاً : ان للتعليم الثانوى عدة « وظائف خاصة » ، ونقول : ان هذه الوظائف تؤثر تأثيراً عظيماً فى منهج الدراسة الثانوية :

أولاً - فالوظيفة التكوينية تتطلب أن يقدم المنهج أوساطاً تعليمية تنطوى على مبادئ ومهارات أساسية لا ينحصر نفعها عليه اليوم ، بل وغداً ، لان بيئة الطالب ليست ثابتة ، بل حركية • وينبغى أن يتكيف الى الضوابط والروادع الاجتماعية المقررة من جهة ، وان يكون قادراً على أن يتكيف الى مستلزمات الحياة المتجددة من جهة ثانية •

ثانياً - وتطلب الوظيفة الانسجامية أن يضم منهج الدراسة تلك العناصر الاساسية المتماثلة التى يجب أن يشترك فيها أكثرية الطلاب ، أى ينبغى أن يحتوى على بعض الموضوعات المشتركة وخاصة اللغة العربية والتاريخ العربى • ولا شك ان المواطنين فى المجتمع الديمقراطى يحتاجون الى مجموعة كبيرة من المعلومات والخبرات المشتركة التى تساعدكم على أن تفكروا ، ويشعروا ، ويعملوا متسقين ، متمثلين « دون أن تؤدى هذه المجموعة المشتركة الى التماثل الكلى ، والى الانقياد الأعمى ، أو الى التلقين •

(1) Inglis A., Principles of Secondary Education, p. 668.

ثالثاً - والوظيفة التنويرية هي الأساس التي تقوم عليه المناهج المتنوعة نظراً لاختلاف الطلاب في الالواع والقابليات والمكتسبات ، ونظراً لتنوع فعاليات الانسان نفسه • وتستهدف الوظيفة التنويرية بصورة عامة تكييف المناهج الى الفروق الفردية ، والى حاجات المجتمع المختلفة •

رابعاً - وترمى الوظيفة الاعدادية الى اعطاء الطالب ضروباً أخرى من الفعاليات التربوية كى تعده الى فعاليات آجلة • وتظهر أهمية هذه الوظيفة ولا شك فى علاقتها بالمناهج الدراسية الاعدادية • ولذلك أصبح مبدأ الاعداد من المبادئ المقررة فى وضع المناهج •

خامساً - وتؤكد الوظيفة الانتقائية على شيئين مهمين يتصلان بتنظيم المناهج الدراسية ، أولهما : الاعتراف بوجوب العمل « بالتنوع » لا « بالاقصاء » وثانيهما : الاعتراف بان الاسس التي تقوم عليها المناهج تختلف من صف الى آخر اختلافاً بيناً •

سادساً - وتتطلب الوظيفة التشخيصية أن يكون الطلاب - وخاصة فى المرحلة المتوسطة - متماسكين مع قدر كبير من الموضوعات الدراسية نسبياً ، وأن تنظم المناهج على هذا الاساس ، حتى تتكشف أولاعهم وتتفجر قابلياتهم • فمن الاسباب التي تدعو المربين أن يدخلوا موضوع « العلوم العامة » فى المناهج الدراسية مثلاً هو لترغيب الطلاب فى دراسة العلوم ، ولتشخيص قابلياتهم المختلفة •

مبادئ متأتية من نمو الطلاب :

حاولنا عند دراستنا لدور المراهقة أن نحلل العوامل التي ينطوى عليها نمو الطلاب الجسمى والعقلى والانفعالى ، وأن نعرف تأثيرهما فى التعليم الثانوى ، وخرجنا من ذلك كله بنتيجة معروفة ، ووضعنا مبدأ عاماً ، وهو ان النمو فى طبيعته وجوهرة متلازم ومستمر وتدرىجى ، ولا تتخلله تبدلات فجائية سريعة فى أية مرحلة منه تضطربنا الى اجراء تبدلات أساسية فى المناهج

الدراسية • واستناداً الى ماتقدم ينبغي أن يكون انتقال الطالب من مرحلة دراسية الى أخرى ، ومن منهج الى آخر ، تدريجياً • فيجب أن نهتم بما يأتي :

١ - احداث « اتصال » وثيق ومتدرج بين منهج الصف السادس الابتدائي ومنهج الصف الاول المتوسط ، وبين منهج الصف الثالث المتوسط والرابع الاعدادي ، وبين منهج الصف الخامس الاعدادي والصف الاول العالي •

٢ - تقديم موضوعات « اختيارية » بصورة تدريجية ، وتوسيع العناصر المتغيرة في المنهج شيئاً فشيئاً •

٣ - اعداد الوسائل اللازمة لادخال موضوعات جديدة في منهج الدراسة الثانوية بصورة تدريجية •

٤ - اعداد الوسائل اللازمة لاحداث ارتباط Correlation وثيق بين الموضوعات المختلفة •

أما المبدأ الثاني المنبثق من طبيعة نمو الطلاب المراهقين فيذهب الى أن ادخال الموضوعات المختلفة في مناهج الدراسة الثانوية يجب أن يتفق وأعمار الطلاب بصورة عامة بخلاف تلك النظرية التي تذهب الى أن بعض الاعمار تلائم بعض الدروس تلائماً كلياً ، وأن بعضها لا تتفق وهذه الاعمار • فلا يستطيع أحد أن يدعى مثلاً أن الموضوعات التي تتطلب قابلية على التذكر يجب أن توضع في مراحل الدراسة الاولى لأن هذه المرحلة من العمر هي مرحلة تذكر ، ولا ان الموضوعات التي تتطلب قابلية على الاستدلال ينبغي أن تؤجل ريثما يقترب ذلك العمر الذي تنبثق منه علائم الاستدلال •

مبادئ متأتية من الفروق الفردية :

يختلف الطلاب ولا شك في قابلياتهم الفطرية والمكتسبة ، وفي أولاعهم

وفى بيئاتهم ، وفعاليتهم المتوقعة • ان ادراك هذا العامل (الفروق الفردية) لا يتوقف عليه أسس المنهج المتنوع حسب ، وانما يتوقف عليه التغيرات الكلى أو الجزئى ضمن المنهج الواحد ، وتتوقف عليه سياسية الترفيع بالموضوعات أو الصفوف ، وتتوقف عليه عملية التشخيص التربوى ، وغيرها • « وينبغى أن نوجه اهتمامنا عند تنظيم المناهج الى احتمال مواصلة مختلف الطلاب بقاءهم فى المدرسة ، وأن نعنى فى فعاليتهم المتوقعة مهما كانت الظروف التى تحيط بهم » (١)

فلسفة المنهج :

يقوم كل منهج دراسى صحيح على فلسفة اجتماعية واضحة • وينبغى أن يستند الى أربعة أسس على الأقل :

أولاً - أن يستند الى توضيح خصائص الحياة الاجتماعية ، وتعيين مقوماتها الاساسية ، والى فلسفة الامة فى الحياة ، والى أهداف الدولة و « ان المنهج الذى لا يبنى فكرة واضحة عن فلسفة الحياة والمجتمع ، والحكومة لهو منهج ينقصه ذلك الاساس الوحيد الذى تقوم عليه دعائم الاستقرار والفائدة المستمرة » (٢) •

ثانياً - وان يستند الى معرفة أهم خصائص الحياة الحديثة ، وادراك مستلزماتها وحاجاتها •

ثالثاً - والى فلسفة تربوية واضحة ومقبولة •

رابعاً - والى النظريات والمبادئ العامة التى توصلت اليها الدراسات التجريبية فى حقل التربية والتعليم •

أنواع المناهج :

وتقسم مناهج الدراسة عادة الى ثلاثة أقسام :

(١) المصدر السابق نفسه ، صفحة ٦٧٤ •

(2) Briggs, T. Secondary Education, p. 323-324.

أولاً - المنهج الاعدادي : Preparatory Curriculum ويتكون عادة من مجموعة « مطلوبة » ومحدودة وثابتة من الموضوعات التي يشترك فيها جميع الطلاب ، كما هو الحال في مناهج الدراسة الثانوية في العراق . ويستهدف هذا المنهج اعداد الطلاب للدراسات العالية اعداداً علمياً نظرياً (اكاديمياً) - استعداداً يستطيعون به مواصلة دراساتهم الاختصاصية .

ثانياً - المنهج العام : Common Curriculum ويتألف هذا المنهج من مقومات « الثقافة » وهي : اللغات القديمة ، واللغات الحية ، والرياضيات والادب ، والتاريخ وغيرها .

و « ان أهم المسائل التي أثرت في تنظيم الدراسة الثانوية في البلاد الغربية كانت مسألة الثقافة الكلاسيكية ، وتعبير آخر مسألة تعليم اللغتين القديمتين اللاتينية واليونانية وآدابهما باعتبارهما من أسس الثقافة الأوروبية ومن ضرورات الثقافة الراقية .

و « كان هذا التعليم يشغل القسم الاعظم من أوقات الدراسة في جميع المدارس الثانوية في البلاد الأوروبية الى عهد قريب . غير أنه كلما ترقى العلوم الحديثة وزادت سيطرتها على فروع الحياة العامة - توسعت علاقات الأمم بعضها ببعض ، واشتدت حاجة الناس الى تعلم اللغات الحية العصرية ، وتزعزعت مكانة اللاتينية واليونانية ، وظهرت ضرورة قطعية لتنويع خطط الدراسة في المدارس الثانوية ... » (١) .

ويستند الثقافيون في دعواهم هذه الى مقدمات مغلوطة . فقد لاحظوا منذ مطلع القرن الخامس عشر الى نهاية القرن التاسع عشر أن أكثر « المتقنين » قد درسوا الروائع الادبية ، والرياضيات ، واللغات الحية ، والتاريخ ، وافترضوا أن « الثقافة » تأتي عن طريق تلقى هذه « الموضوعات » وانها تروض

(١) ساطع الحصري - آراء واحاديث في التربية والتعليم ، صفحة ٨٧ - ٨٨ القاهرة ١٩٤٤ .

العقل • ويتكون هذا المنهج من مجموعة من الثوابت التي تستهدف تقديم ثقافة عامة واعداداً فكرياً دون مراعاة قابليات الطلاب وأولادهم •

ثالثاً - المنهج المتنوع : Differentiated Curriculum ويتكون هذا المنهج عادة من موضوعات « مطلوبة » أو « ثوابت » يشترك فيها جميع الطلاب ، من موضوعات « اختيارية » أو « متغيرات » يتلقى الطالب منها وبارشاد المدرس ما يراه ملائماً لميوله وحاجاته وبذلك يحقق للطلاب امورا ثلاثة : ثقافة عامة تهيئها الثوابت ، واختصاص تسديها المتغيرات ، ومراعاة الفروق الفردية •

الثوابت والمتغيرات :

تحتل بعض الموضوعات مكاناً معيناً في كل منهج دراسي لما لها من قيمة عامة ، ويتعلمها كل طالب في أية مرحلة من المراحل التدريسية ، ومهما كانت الفعاليات الخاصة التي يقوم بها ، والتي تتصل بمهنته • وانه لمن السهل أن ننظم هذه الموضوعات في منهج الدراسة الثانوية تنظيماً واحداً ، وأن نجعلها تتناول حقلاً واحداً ، وأن ندرسها بطريقة واحدة الى جميع الطلاب والطالبات ، وفي مختلف أنواع المناهج الدراسية • وتسمى هذه الموضوعات عادة « بالثوابت » Constants

ولبعض الموضوعات قيمة محدودة أو قيمة « اختصاصية » • وهي لا بد وأن تكون واحدة من هذه المجاميع الثلاثة الدراسية : (أ) أن تكون في بعض المناهج الاختصاصية Specialized ، وتسمى « بالاختصاصيات » Specials أو (ب) أن تكون في عدد كبير من المناهج أو في جميعها ولكن مع قليل من التحوير ، وتسمى « بالمتحوارات » Modifiables (ج) أو أن تكون في تلك الموضوعات التي لا تطلب من الطلاب كافة ، بل من بعضهم ، ومفتوحة أمام كل واحد منهم • وتسمى هذه الموضوعات الواقعة

ضمن المنهج الواحد « بالمختارات » Electives • ان جميع هذه الموضوعات يمكن أن نطلق عليها أسم « المتغيرات »

ويتوقف تنظيم منهج الدراسة الثانوية على توزيع عدد الثوابت والمتغيرات توزيعاً صحيحاً • واليك بعض الاقتراحات :

تقرير الثوابت :

يقرر عدد الثوابت عاملاً :

أولهما : تتصف بعض الموضوعات بقيم مباشرة وعامة واساسية • فمثلاً ، لابد لكل طالب أن يدرس اللغة وآدابها مهما كان نوع اختصاصه • اذ « ان تكوين المقدرة على استعمال اللغة القومية من حيث هي أداة للتفكير والتعبير عن الاراء ينبغي أن يكون هدفاً عاماً لجميع المناهج ، وينبغي أن تؤلف قسماً من تربية كل فرد من الافراد • ومثل الفعاليات الاجتماعية والمدنية والاخلاقية كمثل اللغة القومية ، فيجب أن يدرسها جميع الافراد ، وأن تؤلف قسماً من كل منهج دراسي ثانوي » ⁽¹⁾ ان الحد الأدنى الذي يجب ان يؤلفه الثوابت في منهجنا الدراسي هو : اللغة العربية وآدابها ، وتاريخ العراق والامة العربية ، اللغة الانكليزية ، الاخلاق والواجبات ، الرياضيات العامة ، والعلوم العامة ، والصحة ، والتربية البدنية •

ثانيهما - تلازم بعض الدراسات ، وخاصة الدراسات الاجتماعية واللغة القومية وآدابها بعض القيم الانسجامية • ومما يساعد عملية التنظيم هو أن الدراسات التي تستهدف هذه الغاية لدرجة عظيمة جداً هي نفسها التي قد تكلمنا عنها في الفقرات الماضية •

تقرير المتغيرات : تقرر طبيعة المتغيرات وكميتها عوامل ثلاثة مهمة :

أولاً - مدى اتساع الفروق الفردية في الالواع والحاجات والقابليات الفطرية والقدرات المكتسبة ، ولا يستطيع المربي أن يتجاهل وجود هذه

(1) Inglis, A., Principles of Secondary Education, p. 676.

الفروق الفردية عند تنظيم المنهج أو في اختصار طرق التدريس ، وأن تجاهلها فانما يعاكس مجرى الحياة الطبيعية نفسه . فان تعذر عليه أن يهتم بها كلها أهتم بالفروق الأساسية منها ، لان تنظيم المناهج الدراسية على أسس اقتصادية نافعة يتطلب أن نختار من الطلاب مجموعة كبيرة متجانسة في قابلياتها وأولاعها وحاجاتها بعض التجانس بحيث نستطيع أن نؤلف منها صفا لتدريس أى موضوع من الموضوعات . ويستحسن ان يكون عدد المتغيرات وأنواعها في كل منهج دراسي كثيرا ومتعددا بحيث يتناسب ذلك ومرافق المدرسة من جهة المدرسة ، وظروف البلد الاقتصادية من جهة ثانية .

ثانيا - ان حاجات المجتمع المتباينة تتطلب ادخال عناصر متغيرة في صلب منهج الدراسة الثانوية . ولا تستطيع مجموعة من الموضوعات أن تحتكر ميدان التعليم الثانوي وحدها وتفرض نفسها عليه . وينبغي أن تتمثل في منهج الدراسة الثانوية كل الدراسات التي تمس كل وجه من وجوه الحياة المختلفة والمهمة اذا ما اتضح انها توافق قابليات الطلاب وأولاعهم وتسد حاجاتهم الأساسية .

ثالثا - ان عدد طلاب المدرسة الثانوية وملاكها ومرافقها تؤثر كلها في تقرير عدد المتغيرات وأنواعها . ولا شك ان التنوع في مناهج التعليم يتوقف تطبيقه على عدد الطلاب والطالبات .

واذا ما أخذنا المبادئ السابقة بنظر الاعتبار وجب أن تكون المناهج « مرنة » نوعا ما في مرحلة الدراسة المتوسطة ، و « ثابتة » نوعا ما في مرحلة الدراسة الاعدادية ، و « متدرجة » من حالة الى أخرى . وعمل كهذا العمل يساعد على تصنيف الطلاب الذين يقطعون مراحلهم الدراسية الأخيرة وفق اختصاصهم وحاجاتهم . « ونستطيع أن نقول بصورة عامة ان العناية بالفروق الفردية في السنوات الست الاولى من مراحل الدراسة يجب أن تنحصر لدرجة كبيرة في طرق التدريس ، وان العناية بالصفوف

المتوسطة ينبغي أن تكون بتنوع المادة وبطرق التدريس معا ، وان العناية فى الصفوف الاعدادية يجب أن تكون بوساطة المناهج المتنوعة «^(١) . وعلى كل حال ، ينبغي أن يتم الانتقال فى نظام التعليم الثانوى من مرحلة الى أخرى بصورة تدريجية .

حينما يحاول بناء المناهج أن يجعلوا مناهج الدراسة الثانوية تتماشى وفروق الطلاب الفردية ، وحينما يريدونها أن تكون « مرنة » ، وأن تؤلف « المتغيرات » اجزاء أساسيا منها فلا بد من ادراك قضيتين مهمتين هما :

(١) اطراد الموضوعات Continuity و (٢) تركيز الدراسة فيها دفعا لتفكيكها وفقدان وحدتها . ويتطلب هذا العمل أن يقتصر واضعو المناهج على ادخال أهم « المتغيرات » ، وان يقوموا بدراسة موضوعات ذات سياق معين ، أو دراسة موضوعات عالية مطلوبة وأن يتعمق الطالب الذى يختار لنفسه « حقلا » معينا فيه بانتقاء حقل « التركيز » ؛ كما يتطلب تقديم القيم الواقعة على المتوقعة ، بحيث ينال الطلاب اكبر فائدة ممكنة من موضوعاتهم قبل ان يتركوا المدرسة بتأثير عاملى الانتقاء والاقتضاء .

الارتباط :

لم يزل قسم كبير من المدرسين ينظر الى الموضوعات المختلفة كما لو كانت دروسا مستقلة بعضها عن بعض ، ويدرسونها على هذا الاساس ، فلا يربطون بينها ، ولا يساعدون الطالب على أن يربط بين ما يقرؤه فى التاريخ والجغرافية ، وبين علم الحيوان والنبات وبين الحساب والجبر مثلا . وقد كان هربرت Herbart المربي الالماني (١٧٧٦ - ١٨٤١) صاحب الخطوات الخمس المشهورة أول من أشار الى ضرورة الارتباط ، ونسج على منواله أتباعه وتلاميذه أمثال تسيلر Ziller وراين Rein^(٢) .

(١) المصدر السابق نفسه ، صفحة ٦٨٠ .

(2) Douglass, A., Modern Secondary Education, pp. 692-3, 1938.

ويقصد أصحاب هربرت بالارتباط أن يكون كل درس مفهوما وشائقا وذلك بربطة بالنقاط التي تتصل بغيره ، ويحسبون أن قابلية المدرس على ايجاد حلقات الارتباط دليل على قابليته فى التدريس . وحيث ان الارتباط يزيد فى فهم معانى الموضوع زيادة كبيرة فانه يكون فى الطالب ولعا يدفعه الى ربط المواد الجديدة بالقديمه ، مما يسهل عملية انتقال التدريب بالارتباط أو التعميم والتطبيق . ويستعمل المربون أحيانا كلمة اتحاد Fusion فى العلوم الاجتماعية لتخطى الحدود المضروبة حول الموضوعات وتأسيس علاقات وثيقة بينها لادراك قضية من القضايا أو مشكلة من المشاكل . أما كلمة التوحيد Integration فيستعملها المربون للدلالة على العمليات التي تحدث فى عقل الانسان حينما ينصرف الى تأسيس علاقات بين الحقائق والمبادئ .

و.ضعنا فى العراق :

فما الطريق الذى يجب أن نسلكه فى وضع مناهجنا بعد أن بينا الشيء الكثير عن المنهج العام ، والمنهج الاعدادى والمنهج المتنوع ؟ انا ولا شك نجابه مشكلة كبيرة فى ادارة مدارسنا الثانوية ووضعتها على أسس صحيحة ، وتعترضنا صعوبات كثيرة لا نستطيع التغلب عليها بسهولة . فنحن نريد من شبابنا ثقافة عامة تساعدهم على فهم مشاكلهم الاساسية ، وتسد حاجاتهم العاجلة والآجلة ، ونريد أن نضمن لهم من جهة أخرى دراسة عالية حتى اذا ما تخرجوا من المدرسة الثانوية استطاعوا مواصلة دراساتهم بسهولة ، ونريد ان نراعى الفروق الفردية الموجودة بينهم ، وندرس أولاعهم ونلبى رغبتهم فى التخصص . نعم نريد أن نعمل هذا وغير هذا ونحن نعلم أن المنهج المتنوع يحتاج الى مدرسين ومختبرات ومدارس أكثر من المدرسين الموجودين .

لو دققنا مليا فى منهج الدراسة الثانوية لوجدنا أن الدراسة « المتوسطة »

دراسة تثقيفية « عامة » يشترك فيها جميع الطلاب وان منهجها « عام » وأن الدراسة « الاعدادية » دراسة « اختصاصية » نظرية فيها ارهاق لأكثريه الطلاب والطالبات • وحتى الدراسة المتوسطة العامة ليست ثقافية بالمعنى المطلوب ، وانما هي دراسة نظرية يشترك فيها جميع الطلاب •

أما الدراسة الاعدادية « الاختصاصية » فلا تتوافر فيها عوامل الاختصاص الصحيح ولا الثقافة العامة ولا التنوع ، كما لا تراعى القابليات • فالموضوعات تكاد تكون كلها من الثوابت الالزامية ، ولا توجد فيها مختارات • والحقيقة ان مدرستنا الثانوية مدرسة « اعدادية » فقط •

ويقودنا هذا البحث الى دراسة قضيتين مهمتين : أولاها قيام المدرسة الثانوية « باعداد » الطلاب الى الدراسة العالية واتباع « منهج اعدادى » فى التدريس ، وثانيتهما اهتمام المدرسة الثانوية بالموضوعات نفسها واعطاء الطالب ثقافة عامة تساعد على معرفة نفسه والعالم ، وتراعى ميوله وأولاه وحاجاته ، وتسير به الى نواحي « الاختصاص » - ان أمكن - وتتبع « منهجا متنوعا » فى التدريس دون ان يكون للدراسة العالية تأثير فى هذه السياسة • ويختلف المربون فى اجابتهن عن هذا السؤال • « فالمحافظون » يريدون أن تعنى المدرسة الثانوية بالدرجة الاولى فى تطبيق المنهج القديم ، واعداد الطلاب الى الدراسة العالية اعدادا « علميا » Academic نظريا بفض النظر عن الاعتبارات الاخرى ، ويستندون الى ما يأتى :

١ - يتوارث المجتمع مجموعة من العادات والتقاليد والآراء ، والمبادئ ، والحقائق ، والمهارات التى قد ظهر صلاحها منذ زمن قديم ، وبانت أهميتها فى تقدم الانسان • وعليه فان واجب المدرسة الثانوية الاول ينحصر فى رعاية هذا التراث الانسانى العظيم وتقديمه الى جميع الفتيان والفتيات ليحافظوا عليه وينقلوه الى الاجيال القادمة • وهذا النقل لا يتم الا بتلك « الموضوعات » المعروفة التى قد أصبحت هى نفسها قسما من ذلك التراث الاجتماعى العظيم ،

واتضحت أهميتها في تقدم المدينة • ويذهب أنصار هذا الرأي الى أن قيمة هذه الموضوعات تكون مباشرة وغير مباشرة و « يقينية » و « محتملة » •

٢ - يضاف الى هذا ان « الموضوعات » التي يتألف منها المنهج القديم وهي اللغة والرياضيات والطبيعات ، أو ما تسمى بالموضوعات « المرموقة » يحسبها هؤلاء أحسن أنواع الدراسات التي تقدم ثقافة عامة الى الطالب من جهة وتعوده على التفكير المنطقي السليم من جهة أخرى • ويقولون : ان استمرارها في منهج الدراسة الثانوية دليل قاطع على أهميتها التربوية ، وان صعوبتها تؤدي الى « ترويض العقل » • فهؤلاء اذن من انصار المنهج التقليدي ومن المؤمنين بنظرية الترويض العقلي •

يتضح مما ذكرناه ان الذين يؤمنون بان وظيفة المدرسة الثانوية هي اعداد الطلاب الى الدراسات العالية يتمسكون بثلاثة أشياء : بنظرية الترويض العقلي ، وبالقيم المباشرة وغير المباشرة ، وبالموضوعات « المرموقة » أو بالمنهج القديم • الا أن المجددين يقولون : (١) ان وظيفة المدرسة الثانوية قد بدلت الآن ، فهي تعنى بشخصية الطالب الثانوي أكثر مما تعنى بالموضوعات نفسها • فالموضوعات هي الوسيلة والطالب هو الغاية • ويؤكد علم النفس اليوم على الطالب نفسه أكثر مما يؤكد على المادة التي يلقيها • ثم ان (٢) ظروف المجتمع الحديث قد بدلت ، ومشاكله قد تعقدت ، فلا نستطيع أن نواجه هذه الظروف والمشاكل بهذه الدراسة العلمية ونسعى الى تكييفهم بها نفسياً واجتماعياً تكييفاً متواصلاً •

٣ - يضاف الى ذلك ان أكثر طلاب المدارس الثانوية لا يستطيعون مواصلة دراساتهم العالية • أو ليس من العيب اذن أن نعد الاقلية اعداداً علمياً على حساب الاكثية من الطلاب ونطالبها بان تتلقى موضوعات لا تنال منها فائدة كبيرة مباشرة ولا محتملة ؟ ان انصار المدرسة الثانوية الحديثة Progressive School يريدون أن يعنى منهجها بالثقافة العامة قبل كل

شيء ، ويقولون (٤) ان ما ينفع الطالب اليوم وما يتعلمه ينفعه غدا من حيث هو اعداد للدراسة العالية ، وان الفائدة المباشرة التي يحصل عليها تدفعه الى ان يتعلم ويواصل تعلمه في المستقبل .

واذا ما ألقينا نظرة على وضع المدرسة الثانوية في العراق وجدنا أنها تستهدف « اعداد » الطلاب الى المدارس العالية في الوقت الذي لا يستطيع أكثرهم متابعة دراسته العالية لاسباب عديدة ، وأن منهجها « علمي » يتألف من موضوعات لم تتغير كثيرا ولم يزد عددها الا قليلا منذ مرور ربع قرن على تأسيسها ، وانها ترتبط بالمعاهد العالية وتسايروها ، وتفرض الثانية سيطرتها عليها بصورة غير مباشرة ، ذلك لان أكثر الذين يضعون مناهج الدراسة الاعدادية هم من أساتذة الكليات . فالمدرسة الثانوية العراقية ليست مستقلة عن الكليات ، بل تخضع اليها في كثير من الاشياء .

ولعلنا نستطيع - كما هو الواقع - تقسيم المدرسة الثانوية الى مرحلتين : مرحلة الدراسة « المتوسطة » ، وهي مرحلة توجيه وتثقيف عام ، ومرحلة الدراسة « الاعدادية » ، وهي مرحلة « اعداد » و « اختصاص » . وهذا التنظيم يوافق سياستنا التعليمية العامة في الوقت الحاضر . فلو كنا نعرف عدد الطلاب الذين سيواصلون دراساتهم العالية منذ أول عهدهم بالدراسة الثانوية ، أو نعرف عدد الطلاب الذين يتركون المدرسة المتوسطة بعد أو قبل تخرجهم منها ، أو نعرف عدد الطلاب الذين يتخرجون من المرحلة الاعدادية ولا يلتحقون بمدرسة عالية لاستطعنا أن نضع لهذه الجماعات المختلفة مناهج تلائم حاجاتها الاساسية . ولكن ذلك أمر عسير . فالعوامل التي تبقى الطالب في المدرسة الثانوية أو تقصيه عنها كثيرة لا سبل الى حصرها . وستبقى المدرسة الثانوية كذلك بمراحلها « العامة والاعدادية » الى أن تحين ظروف مؤاتية تعيد تنظيمها وتقرر مصير طلابها .

مراجع

العربية :

- ١ - بول منرو : لجنة الكشف التهذيبى - مطبعة الحكومة ١٩٣٢ •
- ٢ - جون ديوى : الديمقراطية والتربية - ترجمة الدكتور متى عقراوى
وزكريا ميخائيل - القاهرة ١٩٤٦ •
- ٣ - ساطع الحصرى : آراء وأحاديث فى التربية والتعليم - القاهرة ١٩٤٤ •

الانكليزية :

- 1—Briggs, T., Secondary Education.
- 2—Cox, F.W.L., and Long., F.E.L., Principles of Secondary Education.
- 3—Douglass, A., Modern Secondary Education.
- 4—Inglis, A., Principles of Secondary Education.
- 5—Mursell, James, the Psychology of Secondary School Teaching.

المدرس الثانوى

ما من نظرية ، أو خطة ، أو مشكلة تربوية قد أشرنا اليها أثناء دراستنا لاصول التربية الثانوية الا ويتوقف تحقيقها ، وتطبيقها ، وحلها على المدرس الثانوى أولا ، وعلى غيره ثانيا • « فكما يكون المدرس تكون المدرسة » وما من نهضة ثقافية واجتماعية وسياسية الا وتقوم دعائمها الاساسية على أكتاف المدرسين والمدرسات • فكما تكون المدرسة تكون الامة •

ولقد أدرك « الفلاسفة » ورجال الدين والمصلحون ورجال السياسة أن تقدم الامة ، ورقيا ، واستقرار النظام فيها ، يتوقف على المدرسين ، وان مهنة التدريس لا توازيها مهنة أخرى فى الاهمية والخطورة • فالمدرس هو الذى « يعد الجيل المقبل ، ويشكل تفكيره وسلوكه ، ويهذب وجدانه ، ويوجه ثقافته ونظراته الى الحياة ، ويشربه المثل العليا التى يجب أن يعمل لها ، ويحيا من أجلها ، يورثه خير ما فى الماضى من تراث ، ويحثه على الزيادة وترقيته ، فيبده مستقبل الامة ، بل مستقبل الانسانية كلها ، يصوغه ويوجهه نحو ما ينبغى • »^(١) فالمدرس الصالح مرب أولاً ، ومدرس ثانيا • وهو « انسان » و « مواطن » و « فلسوف » ، و « عالم » ، و « فنان » • فإذا كانت مهنة التعليم تتطلب فيلسوفا وفنانا وعالما ، وذا كانت دعائم الحياة الاجتماعية تستقر فى المثل العليا والمواقف التى يتخذها المواطنون ، والوظائف التى يقومون بها ، واذا كان المدرس هو القوة الفعالة الحركية فى البعث والتجديد والاستقرار ، على أساس من العلم والاخلاق والوطنية ،

(١) أمين مرسى قنديل : اصول التربية وفن التدريس ، ج ١ ، صفحة ١٤٣ ، القاهرة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ •

فهل يدخل الطلاب معاهد اعداد المعلمين وفي نفوسهم هذه الامانى الجسام ، ويريدون أن يؤدوا هذه الرسالة ؟ وهل يعتقدون انهم سيكونون سعداء في مهنتهم المتوقعة ؟ وانهم يملكون من الصفات ما تجعل نجاحهم فيها مضمونا ؟ اذا أردنا أن نحلل الاسباب التى جعلت الطلاب يلتحقون بمعاهد اعداد المعلمين والدوافع التى جاءت بهم اليها فنستطيع أن نحلل الاسباب والدوافع التى حفزت غيرهم من الطلاب فى دخول كليات المعلمين ، وفي أقطار أخرى مع مراعاة الاحوال والظروف .

قام أحد المربين الامريكيين - بدراسة شاملة ، فتوصل الى أن الدافع الاقتصادى هو الدافع الاساسى الذى يدعو الطلاب أن يلتحقوا بكليات المعلمين وهو ما تذهب اليه أكثر الدراسات الأخرى . وليس فى ذلك عيب . فالمدرس ، كثيره من الناس ، يريد أن يضمن لنفسه استقلالا اقتصاديا ، ودخلا متوسطا ، ويريد أن يصطفى أصدقاء ، ويحسب فى عداد الطبقة المثقفة ، ويريد أن يساعد ذويہ . . . الى غير ذلك مما يرجو ، ومما يريد . والعامل « الشخصى » يؤثر تأثيرا مهما فى اصطفاء أية مهنة من المهن . واذا انعدم فقد التعليم قسما كبيرا من قوته الحركية والاستمرارية . وحينما ينتسب الطالب الى مهنة من المهن فانه يضع الاهداف القريبة قبل الاهداف البعيدة ، ثم يدرك رويداً رويداً أن استمراره فى المهنة يتوقف على أدراك الاهداف البعيدة العامة قبل كل شيء .

لست مغاليا اذا قلت : ان الطلاب يلتحقون بدور المعلمين لاسباب اقتصادية ، وثقافية ، ووطنية ، وقومية ، فهم يريدون أن يضمنوا لهم ولذويهم دخلا سنويا ثابتاً معتدلاً - وهذا حسن وشئ طبعى . وأنهم يريدون أن يحصلوا على ثقافة عالية تمكنهم من فهم أنفسهم ومجتمعهم - وهذا شئ ضرورى . وهم يريدون أن يخدموا بلادهم وامتهم ويساهمون فى بعثها السياسى والثقافى والاقتصادى - وهذه احدى واجباتهم الوطنية والقومية .

ولا أرانى مغالطاً اذا قلت : ان هذه الاسباب قد تتزاحم بعضها مع بعض ،
وتتقدم الواحدة على الأخرى كلما اكتسبوا خبرة جديدة ، فأما أن تجعلهم
« مثالين » أو « ماديين » أو لا الى هؤلاء ولا الى هؤلاء .

ان مهنة التعليم مهنة شاقة ، لا تكسب صاحبها غنى ولا جاهاً ، وانما
تكسبه شرفاً وذكرآ . « وليس يصلح للتعليم » ، كما يقول الاستاذ أحمد
أمين : « من طلب بتعليمه الغنى والجاه ، وليس يصلح له كذلك من سدت
فى وجهه طرق الكسب الأخرى ، ثم رأى أن باب التعليم وحده هو المفتوح
امامه ، فدخله مرغماً ، انما يصلح للتعليم من كان يرى - بحكم طبيعته
ومزاحه - أن لذة التعليم تفوق كل لذة ، وأنه سعيد باحترافه التعليم ، وأن
ما يجده من لذة فى حرفته يعوض ما يجده من ضيق فى رزقة وضالة فى
جاهه ، والا كانت حرفة التعليم عذاباً ، وكل درس يؤدية ألماً يمتد بامتداد
الدروس ، وكل فترة من الزمن بين درسين أنينا من الدرس الماضى ، واشفاقاً
من الدرس القادم ، وكل ساعات فراغه شكوى من الزمان أن رماه بحرفة
التعليم ، وسباً للقدّر أن يلاه بهذا البلاء المبين » فلا يقاس النجاح فى مهنة
التعليم بمقدار الراتب الذى يناله ، بل بمقدار ما يبعث فى نفوس طلابه من قيم
أخلاقية ووطنية وعلمية . الى هذا يستند نجاح المدرس فى اتسابه
لمهنة التعليم ، وعلى هذا يتوقف مستقبل امته . وينبغى الا يكون المدرسون
« مرتزقة » ، بل أصحاب « رسالة » . ولقد أعرب الاستاذ وليم فيلبس أحد
أستاذة جامعة ييل الامريكية عن هذه الروح السامية حينما قال : « التكسب »
بالتعليم خير من التكسب بأية مهنة أخرى . وليس التعليم عملاً ومهنة وطنية
ووظيفة وجهاداً حسب ، وانما هو هوى فى النفس . أنتنى أحب أن أعلم كما
يحب المصور أن يرسم ، وكما يحب الموسيقار أن يعزف ، وكما يحب المغنى
أن يطرب ، وكما يود الرجل القوى ان يتسابق . والتعليم فن - وفن عظيم
جداً . وليس من السهل أن يلم به كل انسان . فقد يقضى الرجل عمره فيه

ولا يدرك منه الا أخطائه ونواقصه الشخصية ، والا ابتعاده عن المثال الذى أراد تحقيقه • أن أسمى هدف أريده لنفسى وأقضى فيه أيامى السعيدة هو أن أصبح مدرساً قديراً كما يود كل معمار أن يكون مهندساً قديراً ، وكما يود كل شاعر أن يصل الى مرحلة الكمال فى شعره • (١)

صفات المدرس :

واذا كان هذا هو عمل المدرس فينبغى على الدولة أن تحسن اختياره واعداً ورعايته • و « ان الشعب الذى يريد أن ينشئ جيلاً صالحاً خليق قبل كل شيء بأن يفكر فى المعلمين الذين ينشئون له هذا الجيل • » (٢)

فالتعليم وظيفة اجتماعية خطيرة تتطلب من صاحبها نبلاً فى القصد ، وترفعاً عن المادة وسمواً فى الوطنية ، وتوغلاً فى الانسانية • والمدرسون « عنوان الامة ، ومظهر ضعفها أو قوتها فى عقلها وقلبها وخلقها • • » ، وهم منشئو الجيل ، وباعثو الحياة وعدتها فى سرائها وضرائها • ومن أجل هذا وغير هذا يتطلب التعليم شاباً واسع الثقافة ، عارفاً بنفسيات المعلمين عزيز المادة ، بعيد المرمى ، قوى الشخصية ، جم الحيوية •

والتعليم « مهنة » • وكل مهنة لا بد وأن تتميز بالصفات الآتية :

أولاً - انها تلازم الانسان ويلازمها ، ويكتسب بها ، وينمو فيها •

ثانياً - انها تضع « المصلحة العامة » فوق المصلحة الشخصية - فوق

الكسب المادى ، والشخصى •

ثالثاً - انها تستلزم معايير عالية فى الشخصية والاخلاق •

(1) Burton, W., An Introduction to Education, p. 670.

(*) يقول لوك فى المدرس : ان المدارس التى فيها مدرسون صالحون لا تحتاج الى شيء ، والمدارس التى ليس فيها مدرسون صالحون لا تصلح لاي شيء •

(٢) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، صفحة ١٠٦ •

رابعاً - انها تعتمد على المعرفة (العلم والفلسفة والمهارة) (الفن) •
خامساً - انها تحتاج الى اعداد متواصل في معاهد مهنية لكسب هذه
المعرفة ، وهذه المهارة •

سادساً - انها تدعو صاحبها على البقاء فيها والملازمة لها بمقدار ما ينال
من منزلة رفيعة عند أصدقائه والناس •

هذه هي الخصائص العامة التي ينبغي أن تتوافر في كل مهنة • وهى
لا تخرج عن كونها علاقات مهنية عامة أساسية تنظمها معايير خلقية ، وروابط
مسلكية خاصة • ويتوقف نجاح المدرس عادة على (١) شخصيته و (٢)
كفاءته المهنية و (٣) ثقافته العامة •

أولاً - الشخصية :

عكف كثير من المربين على دراسة « الصفات الشخصية » التى ينبغي أن
تتوافر فى كل مدرس بحيث تصلح أن تكون معياراً لدراسة شخصيات
أخرى • • والدراسات وان كانت متنوعة ، و « الصفات الشخصية » وان
كانت متداخلة وكثيرة الا انها تنحصر فى مجموعة مترابطة من القيم الاخلاقية
والصفات الجسمية لا تستقيم احدهما الا بالآخرى • فمن هذه الصفات :
(١) اناقة المظهر الخارجى ، على أن لا يكون المدرس « كثير التأنق فى
ملبسه ، أو شديد الاهمال له • » ، و (٢) جمال الصوت ، فينبغى « أن
يكون صوت المدرس معتدلاً ، لا بالابح ، ولا بالاجش ، لا هو بالعالى الصارخ ،
ولا بالخالف غير المسموع كما يجب أن يكون لسانه سهلاً ، لا لكنه فيه ، ولا
تعقيد ، خالياً من كل عيب فى النطق والابانة ، وحسن التعبير عن الآراء
والخواطر • » ، (٣) والصحة الجيدة ، فمن كان معتل الجسم ، قليل
الحيوية أوحى الى طلابه تراخياً وضعفاً ومسكنة • ومن كان مشوها عافه

(١) أمين مرسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس ، ج ١ ،
صفحة ١٦٠ ، القاهرة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ •

الطلاب واستعابوه ، وصار موضع سخريتهم • (٤) روح الفكاهة ، فان اتزان المدرس وجده لا تمنعانه من أن يكون حلو الحديث ، خفيف الروح ، يفاكه طلابه ويمازحهم حيث يستدعى المقام المزاح • وان من المربين من يجعل روح الفكاهة من أهم صفات المدرس • وينبغي أن لا يكثر من المزاح ويعتاده • فقد يجرى الطلاب عليه ، ويقل احترامهم له ، وتزول هيئته من نفوسهم وتصبح دروسه مزاحا وهرجا • (١) و (٥) الحزم والكياسة ، ويواجه المدرس في كل يوم دراسي عقبات جمّة ، ومشاكل كثيرة تحتاج الى تدبير ، وحزم ، وحسن تصرف ، وسعة في الحيلة • ومن الحزم والكياسة واللباقة أن يصرف المدرس أموره ، ويعالج مشاكله دون أن ينفر طلابه ، ودون أن يقسو عليهم ، وبعبارة أخرى ينبغي أن يكون لنا من غير ضعف ، وشديداً من غير عنف • (٦) وأن يكون حليماً صبوراً ، و (٧) مجداً ومخلصاً ومستقيماً في عمله و (٨) وأن يكون حلو المعاشرة متعاوناً مع غيره • وقد أوصى الاستاذ باكلي في كتابه « طرق التدريس المقننة » Standard Practices in Teaching ما يأتي :

كن خفيف الروح ، عطوفاً على طلابك ، زاجراً نفسك ، عادلاً في معاملتك ، متزناً في تصرفاتك ، وكن باشاً ، وحافظ على صحتك وقياقتك ، وكن صبوراً حليماً ، واثقاً بنفسك ، وقوم صوتك واصلحه ، ولا تقحم نفسك في شيء يزيريك •

ثانياً - الكفاءة المهنية :

وتتحقق الكفاءة المهنية بما يأتي :

أ - أن يلم المدرس بمادته المأمأ جيداً •

ب - وأن يعرف نفسيات الطلاب واولاعهم وحاجاتهم •

(١) أمين مرسى قنديل : أصول التربية وفن التدريس ، ج ١ ، صحيفة ١٦٠ ، القاهرة ، مجلة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ •

ج - وأن يتدرب تدريجاً فنياً كافياً •

د - وأن يتخذ لنفسه فلسفة تربوية ومثلاً أعلى في الحياة ؟

أ - الالمام بالمادة : وينبغي أن يلم المدرس بمادته المأمأً كافياً ، وأن يكون قادراً على اختيار ما يراه منها مناسباً وقابلياً للطلاب ، وأن لا يكتفى بمحصله المدرسي من المادة ، بل عليه أن يواصل نموه ويزداد علماً وثقافة •

ب - معرفة نفسيات المتعلمين : ويتحقق ذلك بالأكثار من المشاهدات والدراسات النفسية ، وإطلاع كاف بعلم نفس الطفولة ، وعلم النفس العام ، وعلم النفس التربوي ، وعلم الاجتماع ، والتعليم الثانوي ، وفلسفة التربية •

ج - التدريب الفني : ويتناول ناحيتين أيضاً : ناحية نظرية وتتحقق بمعرفة أصول التدريس ، وناحية تطبيقية وتتم في تدريب متواصل في إحدى المدارس في الثانوية •

وان من متمات الكفاءة المهنية أن يبرع المدرس في فن أصول التدريس وفي إدارة الصف ، فلا يطبق المبادئ والقواعد العامة تطبيقاً حرفياً ، ويحسبها آيات منزلات ، وإنما ينبغي أن يكون « مرناً » ، وأن يفكر في الموضوع ويضع خطة له وفق ما يحسبه نافعا • إذ أن نجاح أية طريقة من طرق التدريس يتوقف على مدى تطبيقها والاستفادة منها ، لا على بهرجتها النظرية •

وعلى المدرس أن يتقن تطبيق الأعمال الرتيبة في صفه ، اقتصاداً في الوقت والجهود ، ولا سيما إذا ما دخل الصف لأول مرة ، فيعود طلابه مثلاً النظام والانتظام في دخول الصف والخروج منه ، وفي جمع الوظائف البيتية أو توزيعها ، ويحسن توجيه الأسئلة ، وغير ذلك من الأمور الرتيبة • ويوصى الأستاذ باكلى أن يبدأ المدرس درسه بداية جديدة ، وأن يجلس طلابه في محلات خاصة داخل الصف ، وأن يترك انطباعاً حسناً في نفوسهم في أول الأمر ، وأن يتجنب التهديد ، وأن لا يجعل الوظائف البيتية عقوبات

مدرسية • وعليه أن يعلم أن الثناء خير من العقاب ، وأن الطالب المغمور في عمله قل أن يخل بالنظام •

د - فلسفة تربوية ومثل عليا : ولا بد للمدرس من فلسفة تربوية واضحة تتصل بطبيعة الفرد والدولة ، وتحاول أن تربط بينهما ربطاً واقعياً محكماً ، لا جدلياً نظرياً • ثم لا بد له من مثل عليا يتعلق بها ويتعشقها ، ومن مواقف مهنية تحدد علاقته بغيره من المدرسين وتنظمها • ولا شك في • ان انتماء الانسان الى مهنة كبيرة وشعوره بهذا الانتماء ، وادراكه بأنه يؤدي خدمة جليلة يبعثان في أعماله حماسة تقوده الى معرفة خطورة رسالة التعليم • ويتكون هذا الموقف حينما يفهم المدرس المراحل التي قطعتها التربية في تقدمها ، والمنزلة التي تتمتع بها في مدينتنا الحديثة • « (1)

ونمو المدرس في مهنته بعد تخرجه من دواعي نجاحه وغبطته • فينبغي أن ينمو مطرداً في مادته ، وفي « فنه » ، وأن يجرب ويقترح ، ويكون رآياً عاماً مهنياً ، وأن يتابع النشرات والمجلات المهنية ويشارك فيها ويساهم بها ، ومهنة التعليم تنطوي - كغيرها من المهن - على معايير أخلاقية • فالمدرسون والطلاب ومديرو المدارس والمفتشون والاداريون تربطهم علاقات رسمية واجتماعية • فمن المستلزمات الادبية أن يحتفظ المدرس بما يعرفه عن الطلاب ويعده سراً ، وأن يتعاون مع مدير المدرسة والمدرسين تعاوناً كلياً ويعده واجباً ، وأن لا يتخطى مرجعه الرسمي المباشر ويحسبه عاباً ، وأن يحضر الاجتماعات التي يدعى اليها ، وأن يتجنب المشادة السياسية والدينية داخل الصف ويحسبها فضولاً •

ومن المربين من يرى أن العلاقات المهنية ينبغي أن ينظمها قانون أخلاقي اسوة بالاطباء • فقد وضع هؤلاء لهم قانوناً أخلاقياً يرتبطون به مستمداً من « قسم أبقور » الطبيب اليوناني الذي عاش في القرن الرابع قبل الميلاد •

(1) Bagley, W. C., and Macdonald, M., E., Standard Practices in Teaching, p. 10, New York, 1932.

فهل يحتاج المعلمون في العراق قسماً كهذا ؟ ان طبيعة مهنة التعليم تختلف عن المهن الأخرى فالى مهنة التعليم يتسبب آلاف المدرسين وقد يكون من بينهم من لم ينضج بعد ، ولم يدرّب تدريباً كافياً ، ولم يدرك أهميتها في كيان المجتمع وتقدمه . أضف الى هذا أن المدرسين يختلفون عن أصحاب المهن الأخرى ، كالأطباء والمحامين والمهندسين ، ويرتبطون بالدولة ، ويخدمون في أكثر الأحيان مصالحها ، ويتناولون مرتباتهم منها ، ويردعهم قانون انضباط موظفي الدولة . فالمدرس لا يقارن مع الطبيب أو التاجر أو المحامي ، وانما مع الجندي .

ثالثاً - الثقافة العامة :

يتفق عامة المربين على انه كلما ازداد محصول المدرسين من الثقافة العامة ، اتسعت نظرتهم الى الحياة ، واختاروا لانفسهم « فلسفة اجتماعية » تمتد جذورها في مقوماتهم الثقافية الاصلية ، وتتصل أطرافها بالتيارات الفكرية الحديثة ، أصبحوا أكفاء في اعمالهم ، أمناء في تأدية رسالتهم . ولا ينال المدرسون هذه « الثقافة العامة » بقراءة الكتب حسب ، وانما ينبغي أن تتعداها الى الاسفار ، والى وضع دراسات عملية والى معرفة مشاكل الامة الاساسية ، معرفة تتم عن ادراك دورية . فمن صفات الرجل « المثقف » أن يعرف مثلاً طبيعة تكوين مجتمعه ، وأن يعرف ثروات بلاده الطبيعية واقتصادياتها وتجاريتها ، وأن يعرف مشاكلها الداخلية وعلاقاتها الخارجية ، وأن يتابع التطورات الفكرية والسياسية في العالم ويدرس آثارها في بلاده ، وأن يعرف لغته القومية ، وتأريخه القومي ، وتراثه الادبي معرفة تتعدى حدود البسائط والاوليات الى الجزئيات والكليات . ومن صفات الرجل المثقف أن يكون واسع الفكر ، رحب الصدر ، فيقبل الآراء الجديدة بعد تمحيصها وتقليبها . واذا كانت سعة الفكر فضيلة من الفضائل فينبغي أن يكون العقل قادراً على أن يتلقى الآراء فينتقيها ان كانت نافعة ، ويقصيها ان كانت ضارة .

ومن صفات الرجل المثقف أيضا أن يعترف بتقصيره • فإذا سئل عما يجهل فعليه أن يعلن عما لا يعرف ، ولا يتردد ، ويقول للطالب لا أعرف جوابا عن سؤالك ، وسأحاول أن أعرف واجيب • ويستطيع أن يطلب من السائل نفسه أن يبحث عن الجواب بعد أن يرشده الى احد المصادر ، ويطلع صفة عليه • حتى أن الاستاذ باكلى يقول : ان اعتراف الانسان بجهله سلوى له ، وقد يسمى اليه هذا الاعتراف ويضر به ان يكرر ، ومن الافضل ان يخاطر الانسان بسمعته ولا يكن « بلأفا » •

* * *

والخلاصة « ينبغي أن يكون المدرس قويم الاخلاق ، عظيم الذكاء ، واهلا للتعليم ، وينبغي أن يعد اعدادا مهنيا وثقافيا واختصاصيا تاما ، وأن يدرّب تدريبا فنيا كافيا ••• ، وأن يكون مجربا وقادرا على أن يسيطر على طلابه ، وان تكون شخصيته قوية تتدفق حيوية ونشاطا على أن تحتفظ بتوازنها ، وينبغي أن يكون شغوبا بطلابه كل الشغف ، صبورا ، لين الجانب ، رقيق الحاشية ، حسن الطوية ، على ان يحافظ على اتزانه ووقاره ، وينبغي أن يكون متفائلا ، وقادرا على أن يبعث في طلابه الرغبة والشوق ، وأن يكون عدلا ، لا يفرق بين طالب وآخر ، وأن يعرف عنه طلابه ذلك ، وينبغي أن يكون مطرد المواقف ، لا يتقلب من حين الى آخر ، وأن يكون صريحا ، بعيدا عن الرياء والخداع ، وان يكون مرحا ، فكها ، باشا ••• واخيرا ينبغي أن تحدوه مثل عليا شخصية ومهنية تستند الى معايير أخلاقية ، تدفعه الى تحقيق غاياته • ربما لا يوجد مدرس يتصف بهذه الصفات جمعا ولكن لا يكتب النجاح لمدرس في تأدية رسالته التعليمية اذا لم يلم بعدد كبير منها ، أو باقلها ، واحسنها فائدة » ⁽¹⁾

(1) Colvin, S. S., An Introduction to High School Teaching, p. 57-8, New York, 1931.

مراجع

- ١ - امين مرسى قنديل : اصول التربية وفن التدريس ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ ، القاهرة . في هذا الكتاب فصل قيم عن المدرس .
- ٢ - عبد العزيز القوصى : اسس الصحة النفسية ، الفصل الثانى عشر .
- 3—Bagley, W. C., and Macdonald, M. E., Standard Practices in Teaching, New York, 1932.
- 5—Burton, W., An Introduction to Education.
- 6—Colvin, S. S., An Introduction to High School Teaching, New York, 1931.

ملاحظة :

للمزيد اقرأ فصل « المعلم » صفحة ٣٧ من كتاب ، فن التعليم ، تأليف جابرت هايت ، وترجمة محمد فريد ابو حديد - مكتبة الانجلو المصرية بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلن للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٥٤

من قضايا التعليم الثانوي

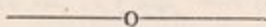
— 0 —

تزداد مشاكل التعليم الثانوي في العراق سنة بعد أخرى ، نظرا لازدياد عدد الطلاب والطالبات زيادة مطردة وتظهر هذه المشاكل سافرة حينما تتلاقى النواحي النظرية بالعملية وتحتدم ، وتصطدم في قضايا جوهرية تتعلق في صميم الدراسة الثانوية . وهذه المشاكل أو القضايا التي سنطرق الى قسم منها تختلف عن المشاكل الادارية الاخرى اختلافا كليا ، لانها تمس سياسة التعليم الثانوي العامة مسا مباشرا ، هذه السياسة التي تتكون من اضطراب الآراء والاساليب المتبعة بعضها مع بعض . وحينما ندرس هذه القضايا ونقترح حلولاً لها فاننا نفعل ذلك لا في ضوء الحقائق التربوية بل في ضوء السياسة العامة الواقعية التي تمس حياتنا الاجتماعية على اختلاف وجوهها وتعدد أشكالها فمن القضايا التي سنعالجها قضية سياسة القبول ، والسياسة والتعليم ، والتعليم الفني والمهني . ومن القضايا التي ينبغي أن نفكر فيها هي : المدارس الاهلية والاجنبية ، والتعليم الثانوي المختلط ، والفتوة والتدريب العسكري .

سياسة القبول

(١)

« هل يجب أن يدخل جميع المراهقين الاسوياء مدرسة ثانوية مجانية ،
أو ينبغي أن يقتصر ذلك على نخبة صالحة منهم ؟ » •



كان التعليم الثانوى والعالى فى أوربة وقفا على الطبقات البورجوازية
توارثه جيلا بعد جيل • ولم يكن للطبقات الدنيا نصيب منه الا فيما شذ
ونذر • وقد استمرت تستأثر به مدة من الزمن طويلة ، فانهضت الثقافة
والقيادة فيها ، غير انها لم تستطع أن تحرم غيرها لذة التمتع به ، فساعدت
- بصورة غير مباشرة - على خلق وعى اجتماعى وسياسى بين الطبقات العاملة
والزراعة أدى الى المطالبة بتوسيع فرص التعليم الثانوى • فلم تعد جماهير
الشعب تقنع بالتعليم الابتدائى وحده هذا التعليم الذى لم يكن باستطاعتها أن
تتعدى حدوده وتنال قسطا من غيره الا نادرا • فقد كانت الطبقات البورجوازية
تعتقد أن افساح المجال أمام عامة الناس لان يتعلموا تعليما ثانوية يؤدى حتما
الى الاخلال بالتوازن الطبقي ، وأخيرا بنفوذهم ومصالحهم • وعليه فقد
كانوا يقاومون كل حركة ترمى الى توسيع فرص التعليم الثانوى بين سواد
الشعب • الا ان ازدياد الوعى القومى ، وتبدل مفهوم الديمقراطية ، وكفاح
الطبقات الدنيا المتواصل فى سبيل مصالحها الاقتصادية وحقوقها السياسية
والاجتماعية طوال القرن الاخير أدى الى اشراكها فى نعم التعليم الثانوى •
فلما فتحت المدارس الثانوية ابوابها ازداد اقبال الناس عليها ، وتقدم التعليم

الثانوى تقدا محسوسا فى كل البلاد الاوربية وازدادت العناية به ، وصار الناس ينظرون اليه من حيث هو تربية دور « المراهقة » كما أن التعليم الابتدائى هو تربية دور الطفولة . وصاروا يعتقدون بضرورة اطلاق قوى المراهق وتنظيم مثله العليا ومواقفه وتوجيهها توجيها اجتماعيا بالتربية الحققة .

لقد أخذت كثير من اقطار العالم اليوم تفكر تفكيرا جديا فى ضرورة تعميم فرص التعليم الثانوى على جميع المراهقين والمراهقات تطبيقا لمبدأ « تكافؤ الفرص التعليمية » الذى تسمى اليه الديمقراطية الصحيحة . وقد استطاعت بعضها ومن ضمنها الولايات المتحدة الاميركية والاتحاد السوفياتى أن تدخل تقريبا جميع المراهقين والمراهقات مدارس ثانوية متنوعة مجانية . وقد أدى موضوع تعميم فرص التعليم الثانوى الى بحث قضية أساسية مهمة وهى : هل التعليم الثانوى « امتياز » يتمتع به أصحاب المواهب والقابليات الخاصة من الطلاب والطالبات مهما كانت جذورهم الاجتماعية كما هو الامر فى المانية وانكلترة وفرنسة ، أو انه « حق » يجب أن يمارسه جميع المراهقين مهما كانت مستوياتهم العقلية وجذورهم الاجتماعية كما فى الولايات المتحدة ؟ لقد ظهرت فى العراق بوادر هذا الانقسام . فمنهم من يريد أن « تفتح » أبواب المدارس الثانوية أمام كل طالب وطالبة ، ومنهم من يريد أن « توصد » بوجه بعض الطلاب والطالبات . ومعنى ذلك ان بعضهم يريد اتباع « سياسة الباب المفتوح » فى القبول فيكون التعليم الثانوى حقا عاما ، وآخرون يريدون اتباع سياسة الباب « الموسد » فى القبول فيكون التعليم الثانوى « انتقائيا » وسنذكر الحجج التى يقدمها كل فريق :

انصار سياسة الباب المفتوح :

و يتمسك هؤلاء بالحجج الآتية :

١ - تستهدف الديمقراطية عادة تحقيق « المساواة » بين الناس ، لا فرق بين غنيهم وفقيرهم صغيرهم وكبيرهم ، وعليه فلا بد من تعميم فرص التعليم

زيادة عدد المدارس الثانوية (الاعدادية والمتوسطة) وطلابها

السنة الدراسية	عدد المدارس	عدد المدرسين	عدد الطلاب
١٩٢٠ - ١٩٢١	٣	٣٤	١١٠
١٩٢٥ - ١٩٢٦	٥	٥٦	٥٨٣
١٩٣٠ - ١٩٣١	١٩	١٢٩	٢٠٨٢
١٩٣٥ - ١٩٣٦	٣٥	٢٤٠	٦١٣٨
١٩٤٠ - ١٩٤١	٤٤	٤٧٢	١٣٩٦٩
١٩٤١ - ١٩٤٢	٤٦	٤٣٥	١٢٩٢٦
١٩٤٢ - ١٩٤٣	٤٧	٤٧١	١١١٩١
١٩٤٣ - ١٩٤٤	٥٠	٤٩٠	١١١٢٨
١٩٤٤ - ١٩٤٥	٥٢	٥٣٩	١١٣٠٩
١٩٤٥ - ١٩٤٦	٥٩	٥٩٢	١٢١٧٣
١٩٤٦ - ١٩٤٧	٦٢	٦٩٩	١٣٧٨٣
١٩٤٧ - ١٩٤٨	٦٤	٧١٧	١٤٧٤٥
١٩٤٨ - ١٩٤٩	٧١	٧٨٩	١٦٧٤٠
١٩٤٩ - ١٩٥٠	٨٦	٨٧١	١٩٤٥٣
١٩٥٠ - ١٩٥١	٩٥	٩٩٩	٢٢٧٠٦
١٩٥١ - ١٩٥٢	١٠٤	١١١٧	٢٤٠٧٨
١٩٥٢ - ١٩٥٣	١٢٥	١٤٥٧	٢٩٩٤١
١٩٥٣ - ١٩٥٤	١٩٦	٢٦٧١	٤٦٣٩٠ (*)

(*) بما في ذلك المدارس الاهلية والاجنبية .

وتطبيق مبدأ « تكافؤ الفرص التعليمية » على جميع الفتيان والفتيات الاسوياء الذين هم فى سن الدراسة الثانوية . فالعدل الاجتماعى لا يتحقق الا اذا أخذ الناس نصيبهم منه ، وشعروا بانهم متساوون فى الحقوق والواجبات ، ولمسوا بأيديهم نتاجه .

٢ - تقوم الديمقراطية على « التثقيف الشعبى العام » . فالجماهير يجب أن « تتعلم » حتى تستطيع أن تحافظ على الديمقراطية من حيث هى نظام للحكم واسلوب فى الحياة ، وان تدرس مشاكلها الاجتماعية وان تضع الحلول المناسبة لها . وان استقرار المجتمعات وتقدمها يتوقفان على محصول الفتيان والفتيات من الثقافة العامة التى يستطيعون بها أن يفهموا حقوقهم وواجباتهم ، ويصنعوا مؤسساتهم الاجتماعية . ولما كانت المدرسة الابتدائية لا تستطيع أن تصل بالطلاب والطالبات الى هذا المستوى العقلى والاجتماعى وجب أن تضم المدرسة الثانوية أكبر عدد ممكن من الفتيان والفتيات .

أما اذا اقتصر التعليم الثانوى على « طبقة » أو « فئة » دون أخرى ، وتمتعت به « الصفوة المختارة » من الطلاب والطالبات فان الثقافة والقيادة والنفوذ وحتى المال ستكون كلها بيد هذه « الصفوة » ، وستحسبها ملكا لها دون غيرها . ومتى ما حدث ذلك استأثرت بالحكم واستبدت به ، وتعذر عليها أن تتنازل عن مصالحها التى قد ترتبط بمصالح الدولة التى تسيرها ، فتباعد المسافة بينها وبين غيرها من الطبقات ، وتعيش غريبة عن الشعب ، غريبة فى أفكارها وعاداتها وتقاليدها ومصالحها ، فيبادلها العداء وتبادلها البغضاء . وان حالا يزول فيه التعاون وتنعمد فيه المحبة يؤدى حتما الى ظهور انقسامات فى المجتمع متعادية ، فتتمزق وحدة الامة ، وتعمل فيها عوامل القلق والانهييار ، ويؤول بها الامر الى انقلاب اجتماعى أو ثورة مدمية . أما اذا تمتع الشعب جميعه بنعم التعليم الثانوى ، وازداد محصول الناس من الثقافة العامة ، وطبق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتحقق العدل

الاجتماعى فلن تعمل فى الشعب عوامل الفوضى والدمار ، ولن يحل الا التعاون والتضامن الاجتماعى محل العداء والتطاحن الطبقي ، وستسرب عناصر بل دماء جديدة من مستوى الى آخر - عناصر تزيده قوة وحركة ونماء . وهذا مبدأ تقره القومية وتقاومه الشيوعية التى تنظر الى المجتمع من حيث هو مجموعة من طبقات متعادية ، حاكمة ومحكومة مستغلة ، ومستغلة ، من طبيعتها التطاحن ، ولن يستقر للمجتمع حال الا اذا تغلب المحكوم على الحاكم عن طريق الثورة والدم .

٣ - ان المدرسة الابتدائية لا تستطيع وحدها ان تنقل التراث الاجتماعى من جيل الى جيل نقلا كيميا وكيفيا ، لان وظيفتها الاساسية هى تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب . ولهذا ينبغى تعميم فرص التعليم الثانوى على جميع المراهقين الاسوياء حتى تستطيع المدرسة الثانوية أن تساهم فى نقل هذا التراث الاجتماعى من الخلف الى السلف ، لا سيما وان مشاكل المجتمع قد أصبحت عظيمة ومستلزماته كثيرة لدرجة لم يعد التعليم الابتدائى كافيا وقادرا على تكييف الناس الى مشاكل الحياة المتزايدة . ولا شك ان تعميم فرص التعليم الثانوى واصلاح المدارس الثانوية اصلاحا يلائم ظروف الحياة سيقرب الشقة التى تفصل بين ما هو كائن وما سيكون ، أو بين ما هو واقع وما هو متوقع .

أنصار سياسة الباب الموحد :

ويتدرع هؤلاء بالحجتين الآتيتين :

١ - لقد وضعت الطبيعة قيودا معينة على الافراد لا نستطيع تخطيها وتجاهلها . فالتعليم الثانوى يحتاج الى ناتج ذكاء لا يقل عن ١١٠ . / وعبنا يحاول المجتمع تعليم المراهقين الذين هم دون هذا المستوى العقلى ، لانهم لا يستطيعون أن يستفيدوا منه فائدة كبرى ، ولا تستفيد البلاد من تعلمهم هذا . وعليه يجب أن يقتصر التعليم الثانوى على الصفوة المختارة من أصحاب المواهب والقابليات مهما كانت أصولهم الاجتماعية .

ويقولون : ان النفقات الكثيرة التي تصرف على تعميم فرص التعليم الثانوى لا تتناسب هي والفوائد الناتجة عنه • ويرد عليهم أنصار سياسة الباب المفتوح فيقولون : ان تعميم هذه الفرص يتطلب تبديل المناهج الثانوية القديمة واتباع مناهج « متنوعة » توافق جميع المستويات العقلية حتى يستطيع كل طالب أن يتعلم حسب قابلياته واولاعه وحاجاته ويقولون لا نريد أن ينحط مستوى الدراسة الثانوية كما لا نريد أن نضحى بالاذكاء وننزل بهم الى مستوى الاسوياء والاغبياء ، وان تصل دعوتنا الى تعميم فرص التعليم الثانوى الى أحط المستويات العقلية باسم المصلحة العامة •

٢ - ان علاقات الافراد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية قد أصبحت كثيرة ومعقدة وتحتاج الى أفراد عارفين بها وقادرين على أن يحلوا المشاكل الناجمة عنها • ومعنى ذلك ان المجتمعات قد أصبحت معقدة وانها تحتاج الى تدريب جماعة « واعية » تتولى الحكم ، أى بحاجة الى « الصفوة المختارة » فهى أصلح للحكم من غيرها • وعليه فان التعليم الثانوى يجب أن يعنى بالكيف لا بالكم ، ويتعهد أصحاب القابليات والمواهب من الطلاب والطالبات قبل أن يتعهد غيرهم ، فهم ثروة الامة وعمادها ، وهم مفكروها وقوادها •

موقفنا فى العراق :

تلك آراء كل فريق • فما موقفنا نحن فى العراق^(١)، وماذا يجب أن نعمل ؟ وللجواب عن ذلك نسائل : هل التعليم الثانوى العام ضرورى للمجتمع العراقى ؟ وهل يمكن أن يكون عاما وفى الوقت نفسه مفيدا ؟ وهل يستطيع الشعب العراقى أن ينهض بهذا الواجب التربوى فى الوقت الذى لم ينهض بعد بالتعليم الابتدائى الالزامى ؟

أما ان التعليم الثانوى ضرورى للمجتمع العراقى فهذا مما لا شك فيه • وقد بنا أهميته لكل مجتمع من المجتمعات الحديثة غير اننا لا نستطيع أن

(١) راجع تقرير منرو حول مبدأ تعميم الفرص التعليمية •

نجيب عن السؤال الثاني اجابة قطعية • وكل ما نقوله : هو ان الطالب الثانوى قد يصل الى مرحلة دراسية لا يستفيد فيها من التعليم ، فتناقض الفائدة من وجوده فى المدرسة وحيثذ أما أن نحور مناهج الدراسة الثانوية ، وأما أن نفتح مدارس ثانوية صناعية ومهنية موازية أو غير موازية للدراسة الثانوية تضم البقية الباقية من الطلاب • ان تعميم التعليم الثانوى يحتاج الى « تنوع » المناهج وتوسيع ملاك التدريس ، وتهيئة المرافق واللوازم الضرورية للتدريس : من أبنية وكتب وقرطاسية ووسائل ايضاح وغير ذلك • لكن أهم من هذا كله : هل يستطيع الشعب العراقى أن ينهض به فى الوقت الحاضر ؟ والحقيقة اننا لا نستطيع تعميم فرص التعليم الثانوى وقبول جميع خريجي الدراسة الابتدائية ، لان ظروفنا التعليمية تحول بيننا وبين تحقيق رغبتنا هذه ، مما يضطرنا الى ان نتبع « سياسة الباب الموصد » فى القبول ، ونعد التعليم الثانوى « امتيازاً » لاصحاب المواهب والقابليات لا « حقاً » يتمتع به الاغبياء والمتطفلون على الدراسة الثانوية • أى يجب أن تكون المدرسة الثانوية « انتقائية » • أضف الى ذلك اننا لم نستطع حتى الان تعميم التعليم الابتدائى ونجعله الزامياً ، فكيف نقوم بتعميم فرص التعليم الثانوى قبل تعميم الابتدائى ؟

السياسة والتعليم

(٢)

« هل يجب أن تسمى المدرسة الثانوية الى تكييف الطلاب والطالبات الى
المعتقدات السياسية والاجتماعية والاقتصادية القائمة ، أم يجب أن تشارك
فى بناء مجتمع جديد ؟ » •

هذه قضية كبرى يجابهها المشتغلون فى شؤون التربية والتعليم فى
مختلف أقطار العالم ، ومشكلة عظيمة يتساقط على أعتابها بين سنة وأخرى
عدد من المدرسين والمدرسات والطلاب والطالبات • ولقد سببت عدة مشاكل الى
المدرسين من جهة ، والى وزارة المعارف من جهة ثانية ، لما لها من ملائسات
سياسية واجتماعية كثيرة تتصل فى صميم المجتمع العراقى اليوم وغدا •
وتختلف الاجابة عن هذا السؤال فى كل قطر من الاقطار ففى « الدول
الكلية » حيث لا انفصام بين التربية والسياسة تصبح وظيفة المدرسة الثانوية
هى المساهمة الفعلية فى بناء المجتمع « الجديد » الذى قد تعينت خطوطه
الاساسية ، ويصبح التعليم ضربا من ضروب الدعاية « والتلقين » ، وتصبح
الاهداف التربوية والخطط التربوية واضحة كل الوضوح ، أما فى الدول
الديمقراطية حيث يربى الافراد تربية حرة ، وحيث يكون التعليم - فى الاعم
الاغلب - مستقلا وبعيدا عن تدخل الهيئات الحكومية والسياسية فليس الامر
كذلك • وهنا منشأ الصعوبة •

وينطوى سؤالنا هذا على قضيتين أساسيتين : قضية تكييف الطلاب الى
الآراء والمعتقدات القائمة ، فينشأون على حبها والاعتزاز والعمل بها والمحافظة

عليها ، وقضية اشتراك الطلاب فى دراسة أحوالهم الاجتماعية والسياسية
دراسة انتقادية •

ومعنى ذلك أن المدرسة قد تصبح معرضا للآراء الاجتماعية ومسرحا
للتيارات السياسية ، وقد تكون مكانا للدعايات الحزبية • ولا أحسب أن
المدرسين يريدون أن يزجوا طلابهم فى الحياة الحزبية ، وانما يريدون أن
يعرفوا موقف المدرسة الثانوية من هذه التيارات السياسية المتطاحنة الجديدة ،
والدور الذى يجب أن يقوم به المدرس فى التوفيق بين وجهات النظر
المختلفة ، والقيم الاجتماعية الموروثة التى يجب أن يستند إليها ، و « المصلحة
العامة » التى يجب أن يرعاها • فهل يجب أن تسعى المدرسة الثانوية الى
تكييف الطلاب الى المعتقدات والآراء الاجتماعية والسياسية القائمة أم يجب
أن تشارك فى بناء مجتمع جديد ؟

يرى بعض المفكرين أن « نظامنا الاجتماعى » القديم قد تحطم أو كاد ،
وأن « مجتمعا جديدا » سيخرج من أنقاض المجتمع القديم - مجتمعا يحمل
فى تضاعفه القوة والجدة والامل • ويذهب الى أن المدرسة الثانوية - حيث
يعد مواطن المستقبل ويربى الجيل الصاعد - يجب أن تدرس طبيعة مجتمعنا
القديم ، وتبحث فى مشاكله ، وتضع الخطط لاصلاحه ، وتهيأ لنا مقومات
المجتمع الجديد وخصائصه •

واذا ما دققنا النظر فى قضيتنا هذه ، وبحثناها فى ضوء أقوال المربين
وآرائهم وأبحاثهم - وجدناها تحتوى على شقين : فالشق الاول ، وأنصاره
كثيرون ، يثير أمامنا قضية « تكييف » الطلاب الى الوضع القائم ، والشق
الثانى ، وأنصاره أكثر ، يثير أمامنا قضية « اشتراك » الطلاب فى أحداث
تبدل اجتماعى مرغوب فيه •

أنصار التكييف الاجتماعى :

يقولون : ان أحداث أى تبدل اجتماعى أو سياسى فى أى مجتمع من

المجتمعات أو توجيه الناس نحوه هو احدى وظائف أفراد المجتمع الراشدين الذين يعيشون خارج المدرسة الثانوية وليس من اختصاص الطلاب اليافعين • ويميلون الى الاعتقاد بان وظيفة المدرسة الثانوية هي أن تجعل الطلاب يتقبلون - ولو الى حين - المقاييس الاجتماعية والاخلاقية التي قد توصل اليها أكابرهم ، وحافظوا عليها ، وأخذوا بها • فان تم ذلك استطاعت أكثرية الناس أن تعيش متعاونة مع غيرها ، منسجمة في أهدافها ، متحدة في مصالحها •

ولا يعارض أنصار التكيف الاجتماعي في أحداث تبدل اجتماعي وبناء مجتمع جديد ، اذ يحسبون ذلك شيئاً لا بد منه ، وانما يقولون : ينبغي أن نربي الطلاب تربية اجتماعية قوامها المواطنة الصالحة ، تربية تعينهم على تبني المقاييس المقبولة ، حتى اذا تخرجوا من المدرسة الثانوية واصبحوا مواطنين راشدين استطاعوا أن يشتركوا مع غيرهم ، وبأساليب ديمقراطية وفي منظمات حزبية ، في دراسة مشاكلهم الاجتماعية الكبرى واقتراح الحلول اللازمة لها ، واحداث التبدل الاجتماعي بها • أضف الى هذا أنهم يرون أن أعداد الطلاب الى نظام اجتماعي جديد وتوجيههم اليه ضمن نظام سياسي معين ، وهم ما زالوا قتيانا لا يتناسب والتربية الديمقراطية • اذ ليس بمقدورهم ولا بمقدور مدرسيهم « أن يضعوا خطة عملية لبناء مجتمع جديدة وان استعانوا بكنوز المعرفة الموجودة في العالم وصار سقراط مرشدهم ! » كما يقول الاستاذ لورنس دنيس Lawrence Dennis أحد المربين الامريكيين : « ولو فرضنا أن جمهرة من الافراد تستطيع أن تفعل ذلك فلا شك أن خطتها ستختلف عن خطة غيرها من الافراد بينما يحتاج المجتمع في الوقت الحاضر الى خطة عملية واحدة » • ثم يقول : « ان كل رأى يخالف ذلك فهو رأى خبيث لانه ينطوى على أسلوب تربوي فيه تبرير كاذب ، وفيه خداع عظيم ، وكلاهما يسيان اضطراباً عقلياً

وعاطفيا ، لانهما يخلقان عددا كبيرا من الافراد الذين قد يصبحون أعداء النظام الاجتماعى القائم فهم لا يكونون ثورويين ، بل يصبحون انهزاميين مكبوتين يحاولون عبثا أن يكيفوا أنفسهم الى عالم حقيقى لا راحة لهم فيه ، عالم لم تتكون فيه عندهم غير الاوهام والتصورات والوساوس • ويرى الاستاذ كاندل « أن المدرسة لا تستطيع أن تبنى نظاما اجتماعيا جديدا » ، ولكنها تستطيع أن تنمى فى طلابها روح النقد الذى يقوم على المعرفة ، وعلى تحليل الاوضاع وعلى الوصول الى الاحكام بروية ونفاذ بصيرة ، ولكنها لا تستطيع « أن تبنى نظاما اجتماعيا جديدا ، ولا يستطيع المدرسون أن ينضموا بعضهم الى بعض ويتسللوا الى المدارس ، ويبشوا آراءهم فيها • هذه حقيقة • • • يؤيدها تاريخ التربية • • • ان المدرسة تستطيع أن تبنى النظام الاجتماعى الجديد الذى يريده المجتمع نفسه لا النظام الذى تريده المدرسة لنفسها • • • »⁽¹⁾، ويقول : ان المدرسين من حيث هم طبقة معينة عليهم أن يضعوا نصب أعينهم أحلام أمتهم وآمالها ، وأن يضيفوا عليها ثوبا من الحقيقة ، وأن يكتشفوا ما يمكن اكتشافه من ثقافتها لتكون مثلا عليا يصبو الشباب الى تحقيقها ، والا أصبحت التربية عملية لا تنفع كثيرا • ثم ان النظام الاجتماعى فى المجتمعات الديمقراطية لا يتبدل الا ببطء ، وتعكس المدرسة مطالب الحياة الاجتماعية وآمالها ، ولكنها لا تجعل من نفسها أداة تبدل اجتماعى •

والخلاصة ، ان المدرسة الثانوية - كما يريد أنصار التكيف الاجتماعى - يجب أن تكيف الطلاب الى حقائق الحياة الاجتماعية الواقعة • والى المعتقدات المقبولة فى تفهيم الطلاب معنى المبادئ الديمقراطية فى دراسة المشاكل الاجتماعية ، وأن تتعد عن « التلقين » الذى يخلق من الناس أنماطا متشابهة ، ويعيشون فى « قوالب » خاصة ، ويتحركون فى « اطار » معين ،

(1) Rugg, H., Readings in the Foundations of Education, Vol., I., p. 903-904, 1941.

وذلك بسد عقولهم عن معرفة وجهات النظر المختلفة ، وجعلهم آلات صماء يركضون وراء كل راكض ، وينعقون وراء كل ناعق • انهم يريدون من المدرسة الثانوية ان تجعل الاصاغر يتقبلون ما يحسبه الاكابر مفيدا ومعقولا ولو الى حين •

أنصار التبدل الاجتماعى :

أما أنصار التبدل الاجتماعى فيقولون :

أ - ان المجتمعات لا تستطيع أن تتقدم الا اذا اشترك جميع أفرادها فى داخل المدرسة وخارجها اشتراكا فعليا فى دراسة مشاكلهم وتقرير مصيرهم ، وهو أمر تقره الديمقراطية - كما يقولون - وتعمل له • ويريدون أن يعد الطلاب اعدادا سياسيا وهم فى المرحلة من الدراسة ويوجهون توجيهها جديدا ، حتى اذا خرجوا من المدرسة الثانوية ودخلوا معمعة الحياة الاجتماعية كانوا متزودين بالمعرفة • أما اذا عدموا التوجيه اضطرب تفكيرهم السياسى ، ووقعوا فريسة للدعايات ، وتبلبلت آراؤهم ، وانقلبت « مثالياتهم » التى يحصلون عليها من الدروس والمدرسين « بالتعاطف والتجاوب الروحى » الى ثورة عنيفة تدفعهم ذات « اليمين » وذات « الشمال » ويسلكون سبلا معوجة فى بلوغ أهدافهم وتحقيق رغباتهم ، ويصبحون قوة عابثة يزداد خطرها يوما بعد يوم ، قوة ان لم « تجد لها السبيل المنظم كسرت السدود والقيود وتلاشت بعد أن يغور بعضها فى الارض » ، وتعمل سرا ، فتعود المراوغة والنفاق بدل الجرأة والصراحة ، ويبقى بعضها فوق سطح الارض يتطايير منه الشرر • ويريدون أن يهيأ الشباب للقيام بواجباتهم الديمقراطية بالمشاركة الفعلية فى تجديد كياناتهم الاجتماعى وأن تطرح أمامهم وفى غرف الدرس مشاكل مجتمعهم الاساسية ، وتوضح لهم الاهداف العامة ، وتثبت الطرق الصحيحة فى بلوغها •

ب - ولاشك ان المدرسة الثانوية التى تحاول أن تزج طلابها فى

معمعة « التوجيه » و « التصميم » و « التقويم » لا تستطيع أن تتخلص من « التلقين » ^(١) أو الدعوة الى ناحية معينة من نواحي الاصلاح الاجتماعى ولما كانت التربية - كما يقولون - هى فى مفهومها العام ضربا من ضروب « التلقين » ، ولما كان مبدأ الانسجام الاجتماعى يتوقف تحقيقه على الطرق التى تتبعها فى « تكوين » المواطن ، ولما كانت التربية هى التى تنشئ المواقف والمعتقدات والاتجاهات فان « التلقين » واقع لا محالة ، وانه يحدث فى كل ناحية من نواحي النشاط الانسانى فى المدرسة ، وفى البيت ، وفى المجتمع • ولعل « التلقين » ضرورى فى عملية التربية وشئ لا محيص عنه ؛ الا اننا نجد بعض المربين من أمثال بويد بودى Bode يذهب الى ان « تلقين » المعتقدات والآراء لا يستند الى أسس خلقية ، لانه ينكر على الفرد حقه فى اختيار الفكرة طواعية • وقد قال آخرون يجب أن نعلم الطالب « كيف يفكر »

How to think لا « فيم يفكر » What to think

ويعد الاستاذ جورج كاوتس من أشهر المربين الامريكيين الذين يدافعون عن مبدأ اقحام المدرسة الثانوية فى احداث التبدل الاجتماعى ومساهمتها الفعلية فيه • ويقول : لقد نجح دعاة « الحرية المطلقة » فى تربية

(١) ومن أمثلة التلقين فى « الدول الكلية » المسائل الحسابية الآتية :

١ - يشتغل الولد الذى هو دون الثانية عشرة من العمر فى بلادنا ٤ ساعات فى اليوم ، ويشتغل قرينه فى الصين ١٤ ساعة • فكم ساعة يشتغل فى يومين أقل مما يشتغل الولد الصينى فى المعمل ؟

٢ - كم تلميذا فى صفك ينتمون الى « جمعية الملحددين الاحداث » ، وما عدد البنين وعدد البنات ؟ ارسم عمودين فى دفترك أحدهما يمثل الاولاد الملحددين ، وثانيهما يمثل البنات الملحدات • اكتب فوقهما : « عدد الملحددين فى الصف الثانى » •

٣ - كان العامل يشتغل قبل ثورة اكتوبر ١٢ ساعة فى اليوم ، ويشتغل الان ٧ ساعات فى المعمل • ارسم خطا بيانيا يصور مقدار ما يشتغله العامل يوميا قبل ثورة اكتوبر وبعدها •

من كتاب للحساب الابتدائى مقرر فى الاتحاد السوفياتى ، تأليف

بوبوف N. S. Popov ، صفحة ١٨ ، ٢٣ ، - موسكو ، ١٩٣٦ •

الطفل لدرجة صرنا نحسب « التلقين » شبحا مخيفا ، فى حين أن « التلقين » يعلو شأننا على « الحرية المطلقة » اذا ما قيس بها ، لما فيها من أخطاء وأخطار ، مع العلم بان التربية كلها تتضمن عنصرا كبيرا من « التلقين » ، وانه شىء لابد منه فى عملية التربية والتعليم ، وان وجود المجتمع وتطوره متوقف عليه ، وانه بهذا الاعتبار شىء مرغوب فيه ، وان تقبله واجب مهنى عظيم ، وان من يتجاهل هذه الحقيقة ولا يصرح بها انما يخفى تعصباته وتجزئاته الدفينة فى رمال الحقيقة العامة ، ويدخل عنصر الغموض فى النظريات التربوية وطرائفها (١) .

ويتناول بعد ذلك دحض مجموعة من الاوهام التى تحسب « التلقين » خطرا يتنافى والتربية الحقة ، نذكر منها ما يأتى :

أولا - من الاوهام المعروفة أن الانسان قد خلق حرا غير ان الواقع يكذب ذلك . فالانسان لم يولد حرا ، وانما يولد عاجزا ، عديم الحيلة ، لا يقوى على شىء وينال نصيبه من الحرية بالثقافة ، وهى التى تجعله انسانا وتضفى عليه اللغة والعادات ، والتقاليد ، والافكار . وان من أهم عناصر الثقافة هى وراثه أساليب العيش وفق خطة مرسومة . فمن الشعوب من تراث تقاليد معينه فى الصيد ، وأخرى فى القتال ، وغيرها فى الموسيقى أو الفن أو التجارة ، وغير ذلك .

ثانيا - ووهم آخر هو أن الطفل صالح بالطبع . غير أن دراسات « علم الانسان » أو البشريات والملاحظات العامة تدل على أن الانسان لا يولد صالحا ، ولا يولد شريرا . وانما يولد وفى نفسه مجموعة من الاحتمالات التى قد تتخذ فى نموها اتجاهات متعددة .

والفرد « الصالح » لا يتكون بعيدا عما نحسبه مجتمعا « صالحا » وليس

(1) Counts, G. S., Dare the School Build a New Social Order, p. 11-12, 1932.

المجتمع الصالح هبة من هبات الطبيعة ، وانما يتكون لدرجة كبيرة بعملية تربوية
صالحة •

ثالثاً - ووهم آخر ، هو ان الطفل يعيش فى عالم خاص به وأن تأثير
الراشد فى تربية الطفل تأثير مدسوس • ويحسب دعاة « الحرية المطلقة »
وجوده بين البنين والبنات ، واقحام آرائه فى تربيتهم غزواً أجنبياً ! ان
اصطناع هذه الثنائية قد أساء الى التربية كثيراً فالطفل ينتسب الى مجتمع معين
يتكون من أفراد معدودين ، وفى أعمار مختلفة • وليس من الروية أن يتعد
الطفل عن فعاليات البالغين الحقيقة فإذا لم يؤلف بين المدرسة والمجتمع غرض
واحد فقدت الخطة التربوية معناها وقيمتها وحيويتها •

رابعاً - ووهم آخر ، هو ان التربية جوهر خالص لا يتبدل ماكر
الجديدان • وينبغى أن تتعد عن السياسة ، وأن تعيش فى معزل عن القوى
الاجتماعية المتلاطمة ، وان تحقق أهدافها الخاصة بها ، وأن تكون الفائدة
منها واحدة ما تغيرت الازمنة والامكنة • وهذا من أشد الاوهام خطراً على
التربية • فالخطة التربوية الصالحة ينبغى أن تمت الى زمان وإلى مكان معين ،
وأن يختلف « التلقين » ، درجة وطبيعة باختلاف الاوضاع الاجتماعية • وقد
تستطيع عوامل الحياة أن تحافظ على نفسها فى الاحوال الاعتيادية وتصون
وحدة المجتمع ، الا أنه حينما يستفحل خطر الفسح الاجتماعى تصبح السيطرة
الاجتماعية المقصودة شيئاً مطلوباً وضرورياً للبقاء الاجتماعى نفسه •

خامساً - ووهم آخر هو أن المدرسة ينبغى أن تكون محايدة فى
استعراض مشاكل المجتمع ، وأن يتعد التدريس عن التحيز واللقائنة • ولا
شك أن الحياد المطلق لا وجود له • فلا بد للمدرسة أن تنمى مواقف الطلاب ،
وتسمو بأذواقهم ، وتلقنهم بعض الآراء عند الحاجة •

سادساً - ووهم آخر هو ان المدرسة يجب ان تربي طلابها تربية
تجعلهم ينظرون الى مشاكلهم نظرة « استاذ الكلية » ، أى نظرة ذلك الفرد

الذى يشك فى كل شىء ، والذى ينظر الى القضايا العامة المهمة من جميع وجوها فيدرس محاسن كل شىء ومساوئه ، ويوازن بينهما موازنة دقيقة بعد قلب وجوها المختلفة ، والذى لا يبدى رأيا واضحا فيها وانما يحسبها فرضيات مالم يستطع الحصول على جميع الحقائق التى يريد لها ، والتى يستند اليها فى الوصول الى الاحكام العامة ! ولا شك ان لكل قضية اجتماعية معقدة حلولا كثيرة • وكل حل يقوم على انتقاء بعض القيم واقصاء غيرها والوصول الى قرار سريع فيها بعد ذلك •

موقفنا :

يتضح مما تقدم أن اكثر أنصار « التكيف الاجتماعى » يستندون الى مبدأ « الحرية المطلقة » التى تنطلق منها أوهام كثيرة ويريدون فى الغالب الأعم أن تبعد المدرسة عن دراسة واقعها الاجتماعى ، ويرون أن وظيفتها تنحصر - عمليا ونظريا - فى تقديم المعرفة المنظمة الى الطلاب فقط ، تاركة كل طالب وشأنه فيما يتعلق بمواقفه ومثله ، ويضيفون الى هذا ان المدرسين لا يتصفون جميعا بالحكمة وسداد الرأى وبعد النظر بحيث يستطيعون أن يقرروا المواقف والمثل التى يجب أن يتصف بها المواطن ، وأن يدرسوا المشاكل الاجتماعية ويقترحوا الحلول اللازمة لها •

ولكن هؤلاء المربين يتجاهلون حقيقة اساسية واحدة وهى : ان وظيفة التربية لا تقتصر على هذا وانما وظيفتها تتعدى ذلك الى حدود أبعد • والحقيقة ان المعلومات المنظمة التى يكتسبها الطالب لا تظهر قيمتها الا عند التطبيق أو عند الانتفاع بها • والمواقف والمثل ^(١) هى التى تثير فيها الحركة ،

(١) المثل الاعلى رأى عام IDEA أو مجموعة من الآراء يتخللها شعور قوى ، ويبعثها على العمل دافع عظيم ، وتصطبغ بشتى الالوان الانفعالية • وقد يتسع مفهوم المثل الاعلى بحيث يتناول « المواقف » • الا ان الموقف هو استعداد المرء للقيام بعمل من الاعمال فى اتجاه معين ، تحدوه أفكاره ومثله العليا •

فأما ان توجهها نحو الخير وأما نحو الشر • والمواقف وليدة التجارب • وحينما تصاحبها انفعالات شديدة جدا - كما هو عادة - تصبح أهميتها عظيمة ، ذلك لانها تقرر مصير المعرفة - تقرر كيفية الحصول عليها والاحتفاظ بها ، وتؤثر فى تحديد معانيها ، وتبعث فى النفس الاكثار أو الافلال منها ، ومهما بالغ هؤلاء فى دعواهم هذه فانهم لا يستطيعون ان ينكروا انهم هم أنفسهم يؤثرون فى تنمية مواقف طلابهم ومثلهم بصورة مستمرة ، سواء اشعروا بذلك أم لم يشعروا ، وسواء أكان تأثيرهم حسنا أم سيئا • فهم حينما يدرسون موضوعا من الموضوعات مثلا يظهرون فى حالات انفعالية كثيرة ، فيها الحماسة والفتور فيها عمق المادة أو قلتها ، اللطف أو القسوة ، وغير ذلك • فمواقفهم تنفشى فى داخل الصف والمدرسة سلبا وايجابا • وهل يستطيع المدرس أن يخفى مواقفه ومثله عن طلابه حينما يكون فى وضع تدريسي يتطلب منه استعلاء موقف من المواقف ، واستجلاء مثل من المثل العليا ؟ وبعبارة أخرى ان هؤلاء الذين يريدون أن تعنى المدرسة الثانوية بالمعرفة المنظمة فقط وينكرون عليها وظيفتها فى تنمية المواقف والمثل لا يستطيعون أن يكونوا هم انفسهم منسجمين فى تصرفاتهم •

فالقضية اذن ليست فى وجوب تحمل المدرسة الثانوية تبعات تنمية المواقف والمثل أو عدمه ، وانما هى فى رغبتها فى تحمل هذه التبعات التربوية ، والطرق التى تستخدمها لتحقيق اغراضها • ان المنهج الدراسى الذى لا يعنى بالمواقف والمثل العليا يتناسى المسؤولية التى تقع عليه ، وينكر على التربية قدرتها على القيام باجراء تبدلات صالحة فى المجتمع •

أما انصار التبدل الاجتماعى فيقولون : اننا نعيش فى مجتمع حركى من خصائصه التبدل السريع ، وان مسؤولية التربية الكبرى هى اعداد الفرد اعدادا يستطيع أن يكيف به نفسه الى هذا المجتمع الحركى ، ويرون أن العالم يتبدل فى سرعة متزايدة ، وأن المستقبل ملئ بالشكوك وأن الفرد

الذى يريد أن يعيش فى هذا العالم عليه أن يحصل على عقل جوال ، وعلى نفس متكيفة دائما وأبدا ، لا تتحكم فيها ولايات اجتماعية عميقة ، وان ينظر الى القيم التى يحصل عليها والنتائج التى يتوصل اليها كما لو كانت فرضيات وقتية ، وأن يكون مستعدا دائما لان يغير آراءه وفلسفته ! ولا غرو أن فكرة متطرفة كهذه تورث الفوضى والاضطراب ، وتجعل صاحبها يبت على فكرة ، ويصبح على أخرى .

لقد قام الاستاذ كارلتون واشبورن ، من المربين الامريكيين ، برحلة عالمية سنة ١٩٣١ درس أثناءها الاتجاهات التربوية فى كل بلد من البلاد التى مر بها ، ونشر ، قبيل رحلته ، كتابا مفتوحا الى المربين احتوى سلسلة من الاسئلة ، وطلب منهم أن يجيبوا عنها اجابة تحريرية ، كما انه وجه اليهم أسئلة شفوية حينما اجتمع بهم ، ومن هذه الاسئلة التحريرية والشفوية ما يأتى (١) :

ماهى الغايات التى تحاولون الوصول اليها بواسطة التربية فيما يخص المجتمع ؟

(أ) هل تبتغون أن توجدوا - بفضل التربية - مجتمعا من نوع خاص ؟ واذا كان الامر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ب) أو تحاولو تكييف الطفل لنوع من المجتمع موجود فى الحال الحاضر ؟ واذا كان الامر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ج) أو تهتموا بتنشئة كل فرد على أحسن ما يمكن من الصور ، دون أن تقرروا لانفسكم غاية اجتماعية معينة سلفا ، لانكم تأملون أن الافراد الذين ينشأون بهذه الصورة يستطيعون أن يحلوا المشاكل الاجتماعية على وجه أحسن مما يستطيع حلها الجيل الحاضر ؟

ومن الاسئلة الشفوية ما يأتى :

(١) ساطع الحصرى : آراء واحاديث فى التربية والتعليم ، صفحة ١٣٧ - ١٥٠ ، القاهرة ١٩٤٤ .

(أ) هل يجب أن نربي الطفل لاجل المحافظة على النظام الاجتماعي الحالي ؟
أو لاجل ايجاد نظام اجتماعي جديد وفقا للآراء التي تقررها من الان ؟
أم يجب أن نربية لاجل نفسه ونترك أمر « المحافظة على المجتمع الحالي
وتجديده » على عاتقه ؟

(ب) هل يجب أن نكسب الاطفال « وطنية » شديدة ، حتى اذا حدث
يوما من الايام « تنازع » بين قناعاتهم الوجدانية ومطالب الدولة تتغلب في
أنفسهم «مقتضيات « طاعة الدولة » على « القناعات الوجدانية » ؟

(ج) هل يجب أن نسمح للاطفال في المدارس أن يتناقشوا في كل
مسألة مهما كانت دقيقة ؟ واذا كان الامر كذلك ، فهل يترتب على المعلم أن
يحملهم على قبول وجهة نظر خاصة ؟ وما هي هذه الوجهة ، وجهة نظره
هو أم وجهة نظر الحكومة ؟

ولقد أجاب الاستاذ ساطع الحصري عن هذه الاسئلة • ومما قاله بصدد
جعل استقرار النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الراهن هدفا من
أهداف التربية في الامم التي تقدمت حضاريا : لا يسوغ لمربي الامة العربية
أن يجعلوا المحافظة على الوضع الراهن هدفا من أهداف التربية الاسمي
فنحن « نشعر بالتأخر العظيم والنقائص الكبيرة التي بلي بها مجتمعنا
الحالي ولذلك نسعى وراء ايجاد مجتمع يختلف عن مجتمعنا الحالي
اختلافا كليا ، من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية
والثقافية ... » ثم يضرب مثلا على الامة العربية فيقول : « اتنا نعلم أن الامة
العربية غلبت على أمرها ، وحرمت من نعم (الوحدة والاستقلال) منذ عهد
بعيد وقد تقاسمتها الدول المستعمرة أخيرا ، وأخذت تسعى بكل ما لديها من
قوة وسلطان لترسيخ نفوذها المادى والمعنوى في البلاد التي استولت عليها
والترفة الادارية التي حدثت بهذه الصورة عقدت المشاكل الاساسية ، كما
زادت الحيرة والارتباك في الفكرة القومية ، ان هذه الفكرة لم تنم النمو

اللازم من جراء تأثير النزعات الدينية والمذهبية من جهة ، والتسويات الاستعمارية من جهة أخرى ، كما أخذت تتصادم بمقتضيات المشاكل الاقليمية أيضا ، بصور شتى •

« كل هذه الاحوال ترينا بوضوح تام ، الواجبات التي تترتب علينا في هذه الظروف : فعلينا أن نسعى لتوحيد البلاد العربية ، لتكون أمة قوية عصرية ، تستعيد مجدها الغابر ، وتدخل في مصاف الامم الراقية • ولذلك لا نستهدف في تربيتنا (المحافظة على المجتمع الحالي) بل نسعى لجعل الجيل الجديد عاملا لتكوين (المجتمع الراقى) الذى ننشده على الدوام » (١) •

ويعارض الاستاذ الحصرى طريقة « الاهتمام بتنشئة الفرد بأحسن ما يمكن من الصور ، على أمل أنه يحل مشاكل المستقبل بنفسه ، دون أن نفكر فى شكل المجتمع القادم منذ الآن » كل المعارضة ، اذ اننا - كما يقول - نختلف عن الامم التي تسير فى طلائع المدنية الحديثة ، والتي تستطيع أن تقول فى نفسها : « ان الزمن يخدمنى دائما » ، وان المواطنين « لا بد وأنهم عاملون وفق ما تقتضيه المصلحة العامة » ! نختلف من حيث بعدنا عن هذه الاحوال كل البعد ، ونختلف من حيث التيارات المتناقضة التي تعصف فى مجتمعا • « فاذا تركنا الامور على عواهنها دون أن نسعى للسيطرة على هذه التيارات - بقوة التربية - ودون أن نجتهد لتوجيهها نحو تكوين المجتمع الذى ننشده - عن طريق التربية - نكون قد تركنا الاجيال عرضة لتأثير العوامل الخارجية الاجنبية التي تخالف مصالحنا القومية مخالفة تامة » (٢) •

ويتناول الاستاذ الحصرى بعد ذلك مشكلة « السياسة فى المدارس » ، ويقول : ان كلمة السياسة لها وجهتان مهمتان : وجهة السياسة العليا الاساسية ، ووجهة السياسة الفرعية اليومية ، فالاولى تتضمن « التربية الوطنية » وتدخل فعلا فى نطاق وظائف المدارس ، والثانية تتضمن التأثير بالنزعات الحزبية ،

(١) المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٤٣ - ١٤٤ •

(٢) المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٤٤ •

وينبغي أن تكون بعيدة عن نطاق المدارس والطلاب فمن واجبنا أن نترك المدارس تجاه ذلك في موقف حيادي تام ، لكي تتفق كلمة الاحزاب والاشخاص على احترامها احتراما حقيقيا » .

وينبغي أن نميز بين العمل السياسي الحزبي الفعلي وموقف المدرسة الثانوية من مشاكلنا السياسية والاقتصادية ، ومن التيارات الفكرية المتضاربة . ولا أحسب أن جمهرة المدرسين الفضلاء يريدون أن يشترك الطلاب في الحياة السياسية الحزبية اشتراكا فعليا ، وهم ما زالوا فينا لم يتكامل بعد نضجهم السياسي ، والاجتماعي ، ولا نموهم الجسمي ، ولم تستقر ميولهم وآراؤهم بعد . انهم يمرون في مرحلة الاعداد والتكوين لا في مرحلة الكفاح والعمل .

اننا لا نستطيع أن ننكر أن التربية هي - في وجه من وجوها - عملية تلقين ، وأن هذه العملية مفيدة في حدود ، ومضرة في حدود أخرى ، كما لا نستطيع أن نتجاهل تأخر مجتمعنا وحاجته الى الإصلاح ، ومكانة المدرسة الثانوية فيه . ولكننا نريد أن نعرف : هل يخضع « التلقين » الى آراء المدرسين وميولهم الخاصة ، أم يخضع الى ارادة المجتمع وأهدافه العامة ؟ لا شك في أن اتجاهات المجتمع السياسية ومثله العليا لا يقررها المدرسون وحدهم ، ولا أصحاب المصالح المركزة ، ولا رجال الادارة في وزارة المعارف ، بل يقررها أولئك الذين يمثلون « مصالح المجتمع » العراقي أحسن تمثيل . فهل اصطلح المجتمع العراقي مثلا اجتماعية عليا حتى يتسنى للمدرسين أن يهتدوا بها ، وهل في العراق منظمات سياسية صحيحة بحيث تعكس علينا آماله وأحلامه ، ومن هم الذين يمثلونه أحسن تمثيل ؟

الصراع بين القيم :

في مجتمعنا العراقي اليوم صراع بين القيم الجديدة التي تفرضها علينا طبيعة الحياة العصرية الآلية وبين القيم الموروثة التي قد انحدرت لنا من ماضينا ، فكنا نتاجها العقلي والروحي من حيث نشعر أو لا نشعر . ويظهر

هذا الصراع فى كل مكان ، وخاصة فى مدارسنا الثانوية والعالية حيث يربى الجيل تربية جديدة ، وتفتح قواه الى معلومات نافعة فى السياسة والاجتماع والاقتصاد والعلوم والاخلاق ، ويطل على مجتمعه الذى « قد خلا منذ عصور قديمة من كل نظام ، أو عدل اجتماعى ، حتى أضحي كل من فيه يتطلع الى منقذ يحدوه الى طريق الخير ، لانه مل وضجر من الذل والقيود والاغلال » . فتصدم مثاليته هذه بالواقع ، فيتبرم بالحياة ، ويزداد تبرمه شدة حينما يجد فى مدرسه تشجيعا ، لا سيما اذا ما كان مدرسه هذا « بوقا » من تلك الابواق الكبيرة التى يردد أصداءها قطرنا العراقى .

اننا لا نستطيع أن نمنع الطالب من التدخل فى « السياسة » ومن دراسة ، مشاكل بلاده العامة وسط هذه البلبلة الفكرية ، وفى هذا القحط الاجتماعى ، ما لم نقم بتعيين مشاكلنا الاجتماعية ، وتقرير الاهداف العامة ، ووضع الخطط الاصلاحية ، ووضع فلسفة اجتماعية تستمد أصولها من مزاجنا الاجتماعى ، ومن مقوماتنا الحضارية ، وما لم نقم « بانتقاء » عدد من المدرسين « الاكفاء » الذين يستطيعون أن يكونوا « أمناء » على أولادنا ورقباء على ثقافتنا .

والمشكلة التى نحن بصدها لا تنحصر كلها فى الطلاب ، وانما فى المدرسين المسؤولين عن تربيتهم ، وفى وزارة المعارف المسؤولة عن اعداد هؤلاء المدرسين ، وفى المنظمات السياسية التى تسخرهم ، وفى الطبقة الحاكمة التى لم تستطع أن تخدم البلاد - طول ربع قرن - خدمة حقيقية ، وتؤسس نظاما ديمقراطيا عادلا ، وتصون حياتنا الدستورية من العبث والفساد ، والتى لم تستطع ان تقدم الى الطلاب والناس نظاما اجتماعيا عصريا يفاخرون به . ويحافظون عليه ، ويعيشون فيه .

ان المدرسين وحدهم يستطيعون أن يقوموا بقسط من « التلقين » والتوجيه ، ويتحملون أعباء القيادة فى هذا الجو الصاخب اذا ما اتصفوا بالذكاء والعلم وبعد النظر ، لانهم ليسوا من « الطبقة الحاكمة » ، ولا من

أصحاب « المصالح المركزة » ، وليست لهم مصلحة معينة ، وإنما هم يمثلون
- عادة - آمال الأمة وأهدافها ومستقبلها ، وإذا ما أحسنوا تنظيمهم أثروا
فى رأى العام ، وتوغلوا الى نفوس العامة والخاصة وسيطروا عليها • فىنبغى
أن نقرر موقف المدرس قبل موقف الطالب من هذا الصراع الفكرى •
فهل يقوى فيهم روح المحافظة ، فيؤكد على القيم الموروثة وحدها ، أم هل
يقوى فيهم روح التجديد • فيسعى الى تكوين قيم أخرى يستخدمها فى
بعثه الجديد ؟

ان المدرس مسؤول عن نقل التراث الاجتماعى من جهة ، ومسؤول
عن تمحيصه وتهذيبه من جهة أخرى ، وتراثنا الاجتماعى الذى ورثناه من
ماضينا يحمل فى تضاعيفه ألوانا من القيم الاجتماعية والاخلاقية • فعلى
أن نختار منها ما يفيد حالنا اليوم ، وما يكون سببا لتقدمنا غدا ، ونقدمه
الى الطلاب بأسلوب علمى صحيح ، مع قليل من التوجيه والتلقين ، ولكن
بالمناقشة والجدل والاقناع ، وفى حدود المصلحة العامة • كما ينبغى أن يعرف
المدرس عناصر الثقافة الحديثة ، فيميز بين الصالح والطالح وبين الغث والسمين
ويجمع بينها وبين القيم الموروثة الصالحة التى يجب أن ينشأ عليها الطالب ،
ويصنع من ذلك حلقة تصل ماضيه بحاضره وحاضره بمستقبله ، ويكون
مزيجا جامعا الى محاسن تراثنا العربى ومحاسن المدنية الحديثة القائمة على
العلم والصناعة ، ويوجه طلابه عند دراسة مشاكلهم فى ضوء هذا المزيج ،
ويجعلهم يتلمسون وجوه الاصلاح ، ووجوب التبدل ، على ألا يأخذوا فى
المدرسة « بوجهة نظر معينة » تضيق دائرة تفكيرهم ، كما ويجب أن نصون
عقولهم وعواطفهم من تعديات الاحزاب السياسية « والخلايا » السرية التى
تحاول - ظلما - زجهم فى معمة السياسة وهم ليسوا جنودها •

ان السلطات المسؤولة ، وكذلك المدرسين يستطيعون أن يحددوا بعض
المواقف والمثل والآراء والمعتقدات « بالتلقين » ويتقصدون تنميتها وغرسها
فى الطلاب • فمنها ما يتعلق بمحاربة الاستعمار والفقر والاقطاع والصهيونية ،

ومنها ما يتعلق بغرس المبادئ الدينية والقومية والديمقراطية ، وتحقيق العدالة الاجتماعية ، وغير ذلك • ان مادة « التلقين » تستخرج من الوضع الاجتماعى الذى يجد المدرسون أنفسهم فيه • فنحن نعيش اليوم فى « دور انتقال » ، نتقل من حياة زراعية بسيطة الى حياة عصرية معقدة ، ومن بدو الى حضارة ، ومن عبودية الى استقلال ، ومن احتكار للثروة والخدمات والمناصب الى توزيعها توزيعا عادلا ، ومن انقسام الى توحيد • ونحن نعيش فى عصر تجرى فيه تبدلات هائلة ، أو نعيش فى عصر ثورة ، ونشاهد قيام مدينة جديدة لم تعرف المدينيات السابقة مثلها - مدينة قائمة على العلم ، وعلى فن الصناعة ، وعلى الآلة • ولعل من أهم القضايا التى يحتدم حولها الكفاح اليوم هى القضايا الاقتصادية فى اطارها القومى الوطنى أو الشيوعى العالمى • فلقد أخذ اهتمام الناس منذ عدة قرون يتحول من النقطة التعبوية التى احتلها زهاء أربعة قرون الى نقطة أخرى قد يستقر فيها ويحتلها مدة تقرب منها ، ويتحول من القضايا السياسية الى القضايا الاقتصادية ، أى من الاهتمام بشكل الحكومة ، بما فى ذلك الحرية الفردية ، الى الاهتمام بانتاج الثروة وتوزيعها واستهلاكها • فاذا أردنا ان تكون مدارسنا مفيدة حقا فيجب أن « نصمم » كياننا الاقتصادى العادل فى عقول الطلاب ، وأن نصور لهم نوع المجتمع الذى سيساهمون فى تكوينه ، ويعيشون فيه •

على هذا الاساس ، وبهذه الروحية نستطيع أن « نكيف » طلابنا الى تراثهم الاجتماعى ، و « نلقنهم » من المواقف والمثل العليا والافكار ما يتفق وطبيعة الحياة الآلية المتبدلة ، ونضمن لهم ولامتنا شخصية مستقلة ، هى من صنع أبنائها الساهرين على مصالحها •

مراجع

- ١ - اسحق رمزى - المدرسة والمجتمع •
٢ - ساطع الحصرى - آراء وأحاديث فى التربية والتعليم - مطبعة
الرسالة - القاهرة ١٩٤٤ •

- 3—Briggs, T., Secondary Education, Chapter XII.
4—Counts, Dare the School Build a New Social Order, 1932.
5—Counts, G. S., The School can Teach Democracy.
6—Rugg, H., Readings in the Foundation of Education,
Vol. I.

التعليم الفني والمهني

(٣)

« هل ينبغي أن يحتوى منهج الدراسة الثانوية على دراسة صناعية ومهنية ، أم ينبغي ان يقتصر على الثقافة العامة ؟ » •

يتوقف ارتفاع مستوى المعيشة فى كل قطر من الاقطار على قابلية ذلك القطر الانتاجية • ولما كان العمل حقا وواجبا أصبح من الضرورى أن يعد المجتمع أفراده اعدادا مهنية يتناسب هو وقابلياتهم وميولهم ليؤدوا الخدمات الاجتماعية المطلوبة منهم ويجدوا لهم عملا من جهة ، ويعبرون عن فعاليتهم الابداعية من جهة ثانية •

كانت التربية قديما أرسقراطية تعاف المهن ، وتكره العمل اليدوى وترفع عنه ، وتحسبه عابا ، ويختص به الفقراء دون الاغنياء ، وكانت « زخرفية » تستهدف تثقيف العقل بالروائع الادبية القديمة والحديثة ، وتكوين « السيد » أو « السيدة » ! •

أما الان فلم تعد التربية وقفا على جماعة معينة من الناس ، تختص بها « طبقة » وتحرم منها « طبقة » أخرى ، وليست هى « زخرفية » بل نفعية ، تقدس العمل اليدوى ، وتحسبه عقليا وثقافيا معا ، وتمجد الحرفة وتعددها عملا غائيا • ولذلك فالتربية عن طريق المهن تجمع فى ثناياها من العناصر المؤدية الى التعلم ما لا يتوافر فى أية طريقة اخرى ... ومن حيث ان لها هدفا وهو التوصل الى النتائج ، فانها تستحث الفكر ، وتقتضى وضع فكرة الهدف نصب العين

دائما حتى لا يكون العمل رتibia أو مدفوعا بالنزوات • ولما كان سير العمل ينبغي أن يكون مطردا ، متابع المراحل فانه يقتضى الملاحظة والابتكار فى كل مرحلة ابتغاء التغلب على العقبات ، واكتشاف الوسائل الملائمة للتنفيذ « (١) •

مدارس العمل :

ربما تعد « مدارس العمل » Arbeitschule التى أسسها المربى الالمانى الشهير كرشنشتاينير G. Kerschenteiner من أشهر المدارس الثانوية التى أراد بها مؤسسها أن تجمع بين التعليم المهنى والتربية الاجتماعية والوطنية فقد لاحظ :

- ١ - ان الدراسة التى تعنى بالناحية الفكرية النظرية قد لا تضمن التربية الاجتماعية والروحية والاخلاقية للطفل •
- ٢ - وان الدراسة اللفظية المنفصلة عن الاختبار والتطبيق فى الحياة تجعل من الفرد آلة صماء لا يحسن الملاحظة والتفكير الحر والابتكار •
- ٣ - وان فصل التربية الفكرية عن التربية الاجتماعية والاخلاقية والمهنية يؤدى الى نتائج نفسية واجتماعية وخيمة (٢) • • • • واقترح ان تكون المعامل مراكز للتربية ، والعمل محورها يتعلم فيها الطلاب حرفا معينة ، ويطبّقون فيها ما يدرسون من حساب ورسم وطبيعات وغير ذلك •

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، صفحة ٣١٧ ، القاهرة ١٩٤٦ •

(٢) جورج كرشنشتاينير : التربية الاجتماعية الوطنية ، تعريب ، حسين كبة ، صفحة ٤ ، مطبعة التفيض ، بغداد ، ١٩٤١ •

ومما هو جدير بالذكر ان الاسباب التى دفعت المؤلف الى كتابة هذا الكتاب الذى طبع عشر مرات هى المسابقة التربوية التى قام بها المجمع العلمى الملكى فى ايرفورت Erfurt سنة ١٩٠٠ ، وعنوانها :

« ما هى الوسائل الفعالة ، التى يمكننا أن نأخذ بها شبابنا الذين تتراوح أعمارهم فيما بين الرابعة عشرة والعشرين من سننى حياتهم ، أى من حين تخرجهم من المدرسة الابتدائية الى حين دخولهم فى الخدمة العسكرية ، فى تربيتهم تربية تعددهم لان يكونوا مواطنين فى جسم الدولة الاجتماعى ؟ » •

ويتفق المربون فى الوقت الحاضر على ان التعليم المهنى تعليم اساسى ، وأن الفرد ينبغى أن يربى تربية كاملة ، حتى اذا ما خرج الى الحياة العملية اليومية وجد نفسه قادرا على أن يشق طريقه فيها • ووجد لنفسه مهنة يعيش بها • والذين يعارضون جعل التعليم المهنى قسما أساسيا من تربية الفرد الاجتماعية قليلون ، وقد يختلفون فى المراحل التى ينبغى أن يتلقى فيها الافراد هذا النوع من التعليم ، وفى اساليب تدريسه • فمن المربين من يعارض أن تكون مرحلة الدراسة الثانوية مرحلة التعلم المهنى ، ومنهم يرى العكس • وقد لاقى أذخال التعليم المهنى فى مرحلة الدراسة الثانوية معارضة شديدة من اولئك الذين يعتقدون أن واجب المدرسة الثانوية هو اعداد المواطن الصالح فقط ، وتربيته تربية تقوم على أساس دراسة مشاكله السياسية والاجتماعية والاقتصادية هذه المشاكل الاخذة بالزيادة والتعقيد يوما بعد يوم •

وترجع العناية بالتعليم المهنى الى الاسباب الاتية (١) :

أولا - ازداد احترام الديمقراطية للاعمال اليدوية ، والاعمال التجارية ، وكل ما يتصل باداء خدمة ملموسة الى المجتمع زيادة عظيمة •
ثانيا - ازدادت أهمية المهن التى تتصف بصبغة فنية وحرفية خاصة زيادة هائلة •

ثالثا - لم تعد الصناعة فى جوهرها عملية مؤسسة على مجرد الخبرة والحساب التقريبى يتوارثها الابناء عن الاباء بالتقليد ، بل أصبحت عملية يحتاج فهمها الى الرياضيات والفيزياء والكيمياء ، وغيرها من العلوم •
رابعا - يؤكد علم النفس الحديث على ان الفرد يجب ان يعمل ويعتبر ويستطلع •

تخليد الانقسام الاجتماعى :

ولعل من أهم الاخطار التى قد ينطوى عليها التعليم المهنى - ان لم يوضع على أسس ديمقراطية - هو ان ينشأ منه - كما يقول جون ديوى - نظام تربوى

(١) جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، صفحة ٣٢١ - ٣٢٣ •

ضيق من شأنه أن يخلد الانقسام الاجتماعى فى المجتمع ويقويه ، ويؤيد بدعة « القدرية الاجتماعية » Social Predestination ، ويزكيها أى يفرض على طبقة من الناس أن يضلوا أجراء لا يستطيعون التحول من مستوى اجتماعى الى آخر ويزودهم بتعليم حرفى يساعدهم على زيادة قدرتهم الفنية فقط فيعيشون هم وأبناؤهم وأحفادهم فى تلك الطبقة عيشة طويلة تمنعهم - الا فيما شذ وندر - من التحول الى مستوى اجتماعى ارفع . وعلى هذا الاساس فان كل خطة تربوية مهنية تبنى طريقته وفلسفتها على النظام الاقتصادى القائم تسلم بالانقسام الاجتماعى فتخلده وتقويه ، وتصبح وسيلة من وسائل تنفيذ اسطورة القدرية الاجتماعية التى قد انحدرت من عهود الاقطاع فى اوربة ، وأداة من أدوات تطبيق الناحية المهنية الضيقة ، فيساق العمال الى مصير محتوم اضطروا اليه اضطارا .

متى يبدأ التعليم المهنى ؟

ويجرى التعليم المهنى فى مختلف اقطار العالم اما فى المدارس الثانوية العامة نفسها ، أو فى مدارس ثانوية مستقلة مهنية موازية الى الدراسة الثانوية العامة أو فى صفوف خاصة صباحية أو مساءية . وفى الولايات المتحدة الامريكية يتم التدريب المهنى تارة فى المدرسة الثانوية العامة حينما يكون المنهج متنوعا ، والمرافق واسعة ، واخرى فى مدارس صناعية وتجارية وفنية وبيئية مستقلة وفى أنكلترة وفى فرنسة يجرى التعليم المهنى فى مدارس متوسطة واعدادية مهنية مستقلة .

وللتعليم المهنى فى المدرسة الثانوية أنصار ومعارضون . أما الانصار فيقولون : لما كان التعليم المهنى تعليما ضروريا فيجب أن يتم فى المدرسة الثانوية وذلك للأسباب الآتية : -

أولا - أن تحول بعض العمال (والكلام عن الغرب) من مهنة الى اخرى يرجع الى نقص فى اعدادهم ، فاذا أحكمناه فى المدرسة الثانوية وقبل أن يكونوا

عمالا أضعفنا حركة التحول التى تؤدى ولا شك الى ضياع جهودهم من جهة ،
والى قلقهم على مصيرهم من جهة ثانية •

ثانيا - ان ازدياد عدد الطلاب الذين يختارون الموضوعات المهنية
فى مختلف أقطار العالم وفى منهج الدراسة الثانوية دليل على وجود رغبة
ملحة عند الفتيان والفتيات للتدريب على هذه المهن •

ثالثا - ان الافراد الذين يختارون مهنتهم منذ حداثتهم يندفعون فى
تعلمها واتقانها ويتعلقون بها ، وقد يواصلون دراساتهم المهنية حتى يصلوا بها
الى مرحلة الاختصاص •

رابعا - وأن قسما غير قليل من الطلاب قد يتركون المدرسة الثانوية ،
ويدخلون الحياة العملية قبل تخرجهم ؛ وربما لا يستطيعون أن يتعلموا مهنتهم
أو يجدوا لهم عملا دون أن يحصلوا على قدر من التدريب المهني • فالعامل
اليوم لا يستطيع ان يتعلم فن المهنة وهو فى معمله - كما كان سابقا - لصعوبة المهنة
نفسها وتعقدها • فلا بد وأن يتدرب عليها - نظريا وعمليا - فى المدرسة الثانوية
وقبل ان يكون عاملا حقيقيا •

خامسا - ان المدرسة الثانوية تستطيع ان تدرب الشباب ، وتكشف
قابلياتهم ، وتوجههم وجهة اجتماعية مفيدة وتستجيب الى نزوعهم نحو الاستقلال
الاقتصادى ، والاعتماد على انفسهم فى سد احتياجاتهم •

أما المعارضون فيدعون أن المدرسة الثانوية مؤسسة اجتماعية ، ووظيفتها
الاساسية هى تربية الطلاب تربية اجتماعية واقتصادية ليكونوا مواطنين
صالحين • وينبغى أن لا تبدل وظيفتها الاساسية ، أو تتغير مناهجها وتصبح
حرفية أو مهنية • وهم لا يعارضون فى الاهتمام بالتعليم المهني من حيث هو
ضرورة اجتماعية ، ولكنهم يريدون تأجيله الى مرحلة اخرى تلى الدراسة
الثانوية • وتقوم معارضتهم على الاسس الآتية :

أولا - يمتاز الشباب ، وهم يمرون فى دور المراهقة ، برغبات آتية ،

سريعة التبدل ، وتنقصهم النظرة البعيدة ، فإذا ما استهوته مهنة واعدوا انفسهم اليها ، فربما يندمون على هذا الاعداد والاختيار ، فيعودون من حيث بدؤوا ، ويحاولون أن يبدلوا مسلكهم وعليه فمن الحكمة أن يؤجل التعليم المهني حتى يحصل الطالب على ثقافة عامة ، تساعد على ان يدرك مشاكله ، وقابليته ، وميوله الخاصة . والسعيد - كما يقول جون ديوى - من يكشف العمل الذى يصلح له ، ويجد الفرصة لمزاويلته . وما من مأساة أعظم من اخفاق المرء فى عمله الحقيقى فى الحياة ، أو ان ينظر فى نفسه وقد جرفه تيار الظروف ، وساقه الى مصير محتوم ، وعمل مذموم لا يلائم طبعه .

ثانيا - ان أكثر الافراد يستطيعون أن ينجحوا فى تعلم مهنة واحدة واكثر وقد خلقوا كذلك . فلا يصح اذن أن نعددهم الى مهنة واحدة فقط ، بل يستحسن جدا ان يكون اعدادهم عاما ، فهو اضمن للنجاح . ويؤيدون قولهم هذا مستشهدين باختلاف وجهات نظر المعنيين بالتعليم المهني - هؤلاء الذين لم يتفقوا بعد على أنواع الموضوعات التى يجب أن يتضمنها منهج الدراسة الثانوية المهنية . ولما كانت الاساليب الفنية فى تبدل مستمر والاختراعات متزايدة أيضا فقد اضطرت آراء الفريقين الى قسمين ، فمنهم من يريد ان يكون التعليم المهني « عاما » ، ومنهم من يريده ان يكون « اختصاصيا » . ثم ان اعداد الفرد اعدادا مهنيا اختصاصيا قبل دخوله دائرة عمله ليس ضروريا ولا عمليا . فقد دلت الاختبارات على ان الطالب الذى أعد نفسه اعدادا عاما لا اختصاصيا ينجح فى حصول مهنة له أكثر من غيره .

ثالثا - ويعترضون على فكرة تحول العمال من مهنة الى أخرى ، ويحسبون ذلك مفيدا وضروريا لتقدم العامل نفسه ومواصلة عمله .

والخلاصة ان الآراء متضاربة . ويميل أكثر المربين فى الولايات المتحدة عادة الى الاعتقاد بان التعليم المهني يجب أن يؤجل الى مرحلة تلى الدراسة الثانوية ، وان على المدرسة الثانوية ان تعد الفرد اعدادا شاملا ليكون مواطنا

صالحا • ولقد دلت الدراسات المختلفة على أن العامل لا يفقد مهنته بناء على تقصيره فيها ؛ وانما يفقدها لانه لا يستطيع أن يسلك مع غيره من العمال سلوكا مرضيا • ولقد عاجلت لجنة أمريكية مسألة التعليم المهني والثقافة العامة سنة ١٩٣٦ وكانت برئاسة الاستاذ توماس بريكرز فأوصت : ينبغي أن يكون التعليم الثانوى تثقيفا عاما لا مهنيا ضيقا ، وان وظيفة المدرسة الثانوية هى اعداد الفرد للمواطنة الصالحة •

مشكلتنا فى العراق :

ويختلف وضعنا فى العراق عن باقى أقطار العالم • فلكل شعب ظروفه ومشاكله الخاصة • وما ينفع أمة قد يضر أمة أخرى • فالمسألة التى نبحث فيها لا تدور حول التعليم العام والتعليم المهني ، لان المدرسة الثانوية فى العراق ليست « واحدة » كما هو الحال فى الولايات المتحدة الامريكية ، وليست « خاصة » كما هو الحال فى انكلترة وفرنسة ، وانما هى « اعدادية » أولا و « تثقيفية » ثانيا - أما التعليم المهني فيجرى فى الوقت الحاضر فى مدارس مستقلة توازى الدراسة الثانوية • وأهم المدارس المهنية هى : مدارس الصناعة والزراعة والتجارة ، والفنون البيئية •

الا ان ذلك لا يمنعنا من اصلاح مدرستنا الثانوية ، ولا يحول بيننا وبين اعلان مشاكلها وتبيان نواقصها ، على أن نراعى ظروفنا التى تحدد اصلاحها ، وان ندرس القضايا والمشاكل دائما لا فى صورتها النظرية المثالية ، وانما فى صورتها الواقعية ، التى تنطبق على أوضاعنا وحاجاتنا الاساسية •

ولما كنا نريد لانفسنا نهضة صناعية وزراعية ، وتجارية واجتماعية شاملة ، ولما كنا اليوم نعيش فى مجتمع زراعى ابتدائى ، ولما كانت ثروتنا القومية هى ثروة زراعية وحيوانية ومعدنية ، صار لزاما علينا أن نعى بالارض وبالفلاح وبالاساليب الزراعية حتى نستطيع ان نزيد دخل البلاد

القومى ، ونرفع من مستوى معيشة الافراد . فاذا كان الامر كذلك أصبح التعليم الزراعى ضروريا لنهضتنا العامة . ولكن ، هل ينبغى أن يتم التعليم الزراعى فى مدرسة ثانوية تضم مختلف الدراسات ، أو فى مدرسة زراعية توازى الدراسة الثانوية ؟ لا شك ان ظروفنا الحاضرة ، ورغبتنا فى الاصلاح السريع الشامل تستلزم تأسيس مدارس زراعية مستقلة ، وتستلزم وضع خطة زراعية وسياسية عامة لاصلاح البلاد ، على أن يصبح التعليم الزراعى منسجما فى خططه وأهدافه مع السياسة العامة ويصبح جزءا منها . ومعنى ذلك ينبغى أن « نفكر » فى مستقبل المتخرجين ، فهل سيكونون « زراعا » عصريين ، ينتجون وفق الاساليب الزراعية الحديثة أم موظفين زراعيين ؟ فان كان الاول ، فهل ستوزع الحكومة عليهم مقدارا من الاراضى الاميرية لاستغلالها فتشجع الملكية الصغيرة والتعاونيات الزراعية ، وتدفع الشباب الى الاعمال الحرة ؟ وهل ستسلفهم قروضا يستطيعون بها استغلال الارض المقطوعة ؟ ان الاجابة عن هذه الاسئلة وقبل البدء بتنفيذ خطتنا فى التعليم الزراعى أمر لا بد منه .

وحيث ان حاجتنا الى تصنيع البلاد عظيمة جدا ، وحيث ان عدد الرجال الفنين قليل جدا ، كان لا بد من تأسيس مدارس فنية تتعهد بنهضة البلاد الصناعية ، على أن يساير التعليم الفنى حاجات البلاد العاجلة . ولقد أرادت وزارة المعارف أن تصلح التعليم الفنى فى العراق وتوسعه ، فاستقدمت سنة ١٩٣٥ خيرا ألمانيا هو الدكتور هرمان سودهوف Herman Sudhof وبعد ان درس حالة التعليم الفنى فى العراق ، واستعرض حاجات البلاد الصناعية قدم مذكرة ^(١) الى الحكومة العراقية اقترح فيها وضع التعليم المهنى على أسس جديدة ومما قاله فى مذكرته : « تتوقف نهضة البلاد الاقتصادية على شيئين :

(1) Sudhof, Herman, Memorandum on the Organisation of Technical Education System in the Kingdom of Iraq, Baghdad Government Press, 1935.

وقد ترجمت المذكرة الى اللغة العربية ترجمة ركيكة .

على (١) موارد البلاد الطبيعية ، على ثروتها الطبيعية ، وعلى خصوبة تربتها ، وعلى المناخ وطرق المواصلات وغيرها • وتتوقف قبل كل شيء على (٢) الرجال الذين سيساهمون في بناء صرح هذه النهضة الاقتصادية وإذا ما انعدم الاختصاصيون المدربون ، وذهب الفنيون أصبحت موارد البلاد الطبيعية لا أهمية لها ابداً • وقد لاحظ الحخير الصناعي ان أكثر طلبة المدارس الثانوية يرومون التوظيف ، ويودون مواصلة دراساتهم العالية ، وقليل من تستهويهم الحياة التجارية والصناعية والزراعية • وقال : ينبغي ان تبذل جهود عظيمة في سبيل توجيه الطلاب توجيهها مهنياً •

ويعد الدكتور سودهوف التربية المهنية مجموعة من فعاليات « مربية » ، ويحسبها سبيلاً لتنمية قابلية الطلاب على التفكير والابداع والابتكار ، ويقول ان حياة الانسان كلها تدور حول مهنته أو حرفته ، فهي التي تفتح أمامه سبل العيش ، وتضفي على حياته لونا خاصا ، ومعنى خاصا ، وتبعث فيها حيوية وأملا •

ويرى ان أهم فعاليات المدارس الصناعية هي الموضوعات العملية التي تجرى في العمل والتي ينبغي أن تسير الموضوعات النظرية ، وتعتمد عليها كل الاعتماد ، وان تكون عامة في مراحلها الاولى ، واختصاصية في مراحلها الاخيرة • ان كل خطة ترمى الى تقديم الموضوعات النظرية على الموضوعات العملية هي خطة فاشلة • فالموضوعات العملية تحتاج الى دقة متناهية ، والى صبر عظيم ، والى مثابرة طويلة • وهذه صفات ينبغي ان ينشأ عليها الطالب بالمران والدربة ساعة دخوله العمل ، ثم يقول في مكان آخر : لقد وجدت مدارس العراق الفنية غير متصلة بحياة الناس الصناعية والتجارية ، وانما هي مدارس تدور حول نفسها ، وتجهل وظيفتها ، مما أدى الى ان تمنى بفشل ذريع • ويقترح في مذكرته تأسيس مدارس ابتدائية فنية للحداثة والتجارة والبناء ، يلتحق من يرغب من متخرجيها في مدارس ثانوية فنية ايضا ومدارس عالية • « وينبغي أن تفسح المدارس الفنية في المجال الى طلابها ان يوسعوا معلوماتهم ، ويجددوها

فنحن نعلم ان الاساليب الفنية الحديثة تتطور تطورا سريعا • خذ صناعة الراديو مثلاً • فالاختصاص في صناعة الراديو مثلاً قد أصبحت متطورة بحيث يضطر الانسان على أن تكون صلته بتطوراتها وثيقة حتى لا يتخلف عنها وتتقدم عليه • وكذلك المعمار يجب أن يتبع تقدم أحدث الاساليب في صب الكونكريت الخ • • • أن وضعاً كهذا يستدعى القيام بفتح دورات مسائية قصيرة تتراوح مدتها بين الشهرين الى الثلاثة أشهر ، يعهدها اختصاصيون معروفون ، على أن يحسنوا تنظيمها والاستفادة منها • ومتى ما تم ذلك ازداد أقبال الشبان عليها ، وأصبحت أهميتها عظيمة في نشوء الصناعة والاساليب الفنية الأخرى • وما من مدرسة فنية تستطيع أن تبرر وجودها الا اذا كانت قادرة على سد هذه الحاجات كلها » (١) •

ونھضتنا العامة لا تثبت قواعدها الا اذا كانت شاملة ، فتتناول الناحيتين التجارية والاجتماعية ، كما تتناول الناحيتين الفنية والزراعية • ونستطيع أن نضمن حاجتنا التجارية في الوقت الحاضر بطريقتين ، أما بفتح مدارس ثانوية تجارية ، وأما بفتح فروع تجارية في المدرسة الثانوية العامة نفسها وربما تكون الطريقة الثانية أسير تطبيقاً ، وأكثر فائدة ، وأقل كلفة مما لو اتبعنا الطريقة الاولى ، لا سيما وأن حاجتنا الى التعليم التجاري ليست ملحة في الوقت الحاضر وقد اشار الدكتور سودهوف في مذكرته أيضاً الى اصلاح التعليم التجاري •

ان هذا النوع من التعليم المهني يوافق البنين بصورة خاصة • اما البنات فينبغي أن يساهمن مساهمة أخرى في بناء نهضتنا الاجتماعية ، مساهمة تتفق وطبيعة تكوينهن ومركزهن ، وتتفق والمرحلة الاجتماعية التي نمر بها • ولما كنا نحتاج في الوقت الحاضر الى تبدل أساسى في حياتنا الاجتماعية ، ولما كان مثل هذا التبدل لا يحدث الا في البيت والبيت لا يستقيم الا اذا كانت فيه « أم » صالحة ، تحسن تربية أطفالها ، وادارة بيتها – وجب اعداد الفتاة العراقية

(٠) المصدر السابق نفسه ، صفحة ٩ •

اعدادا مهنيا لتسد هذه الرغبات والحاجات الاجتماعية الاساسية ، فى مدارس ثانوية خاصة ، وذلك بفتح مدارس للفنون البيتية فى مراكز الالوية ، وتضييق نطاق التعليم الثانوى النظرى ، وحصره فى « صفوة مختارة » من الطالبات الموهوبات اللواتى يرمن مواصلة دراستهن العالية •

تطورات جديدة :

أخذت وزارة المعارف فى سنواتها الاخيرة توجه عناية خاصة بالتعليم الصناعى والمهنى ، واستقدمت عددا من الخبراء الاجانب لهذا الغرض • فوضع ادوين فورد (خير منظمة اليونسكو فى وزارة المعارف من ١٩٥١ - ١٩٥٢) تقريراً مفصلاً عن حالة التعليم الصناعى ، نشرت ترجمته كاملة فى العدد الخاص من مجلة المعلم الجديد^(*) • كما وضع السر غراهام سافيج Savage وآخرون تقريراً شاملاً عن حالة التعليم المهنى فى العراق ونشر فى مجلة المعلم الجديد أيضاً^(**) • وقد تم فتح أربع مدارس للفنون البيتية فى كل من الموصل وكركوك والاعظمية والبصرة فى مطلع العام الدراسى ١٩٥٤ - ١٩٥٥ •

وبشرت وزارة المعارف فى بناء مجموعتين ثقافيتين كبيرتين فى مدينتى الموصل وكركوك تقدر كلفة كل مجموعة منها بما لا يقل عن ٧٥٠.٠٠٠ دينار • وتتألف كل مجموعة من مدارس للصناعة والزراعة ودار المعلمين • وستؤسس مجموعة ثالثة فى مدينة البصرة • أما فى بغداد فقد بوشر فى بناء مدرسة صناعية كبرى تقدر كلفتها بما لا يقل عن ٧٥٠.٠٠٠ دينار • ان هذا التطور الجديد فى حقل التعليم الصناعى والمهنى يعد مرحلة خطيرة فى حياة البلاد وفى مستقبلها الصناعى •

(*) التعليم الصناعى فى العراق ، مجلة المعلم الجديد ، الجزء الثالث ، السنة السابعة عشرة ، كانون الثانى سنة ١٩٥٤ •
(**) التعليم المهنى فى العراق ، مجلة المعلم الجديد ، الجزء الخاص ، السنة السابعة عشرة ، حزيران ١٩٥٤ •

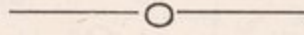
مراجع

- ١ - بول منرو : لجنة الكشف التهذيبى ، ١٩٣٢ ، بغداد •
- ٢ - جورج كرشنشتيانر : التربية الاجتماعية الوطنية ، تعريب حسين كبه - مطبعة الفيض ، بغداد ، ١٩٤١ •
- ٣ - جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، راجع الفصل الثالث والعشرون ، مطبعة الرسالة • القاهرة ١٩٤٦ •

4—Briggs, T., Secondary Education, 1937.

5—Sudhof, H., Memorandum on the Organisation of Technical Educational System in the Kingdom of Iraq, Baghdad, Government Press, 1935.

الضبط والانضباط



لعل مشكلة الضبط والانضباط ، أو النظام والانتظام من أولى المشاكل التي تواجهها المدرسة الثانوية في الوقت الحاضر . ان نجاح المدرس في التدريس ، وخاصة المستجد ، يتوقف دون شك على القابلية التي يتمتع بها في « المحافظة » على النظام داخل الصف . فالطلاب الذين لا « يصغون » الى الدرس ، بل يعثون في الصف ، تتعذر افادتهم ، وتسوء تربيتهم . ويشكو أكثر المدرسين اليوم من « انحلال » النظام في مدارسنا الثانوية ، ويذهبون الى أن ازدحام الصفوف ، وتباين الفروق الفردية ، ودخول مجموعة من الطلاب في المدارس الثانوية تهربا من خدمة العلم أو من مستلزمات أخرى لا رغبة في التعلم قد زاد المشكلة تعقيدا ، وأفسد التعليم كثيرا .

أسباب المشاكل الضبطية

فما هي الاسباب التي تدعو الطالب أن يخل بنظام الصف ، وأن يتصرف تصرفا شائنا بين أقرانه - تصرفا يدعو المسؤولين عن تربيته الى ردعه ، وكبح جماحه ، وانزال عقوبة مناسبة به ؟

ان الاسباب كثيرة ، وتختلف في أهميتها ومفعولها . ونستطيع أن نحصرها - اذا ما استثنينا عوامل طارئة أخرى فيما يأتي :

أولا - العوامل الفسلجية - فحينما تتدهور صحة الطالب ، كأن تصيبه آلام موضعية ، تتابه بين أوان وآخر ، وكأن يكون غداؤه ناقصا في تركيبه ،

أو كأن تكون الشروط الصحية غير متوافرة في بيته تظهر مشاكل ضبطية كثيرة تقلق بال المدرس والمدرسة ، وبالعكس • أضف الى هذا ان خروج جسم الطالب عن المؤلف ، وافراز الغدد افرازا غير اعتيادي يسبب شذوذا في تركيبه الجسمي العام ، فقد يكون خارق الطول ، أو متضخم الاعضاء ، كلا أو بعضا ، وقد يخلق هذا الافراز منه طالبا « بارد » الطبع ، بطيء الحركة ، فاطر الهمة ، قليل الاكتراث ، أو يخلق منه طالبا عصيا ، سريع التهيج ، قلقا لا يستقر له حال • وكلها تسبب مشاكل ضبطية كثيرة • فينبغي أن نغني عناية كبيرة في صحة الطلاب ، وأن تفهم « أمزجتهم » حتى لا نجهل سلوكهم • « وشبيه بتأثير العوامل الصحية تلك العوامل الفلسجية التي تقرر خصائص المراهقة • فتمو الجسم وتطور الاعضاء تطورا متلازما ، يجعل فيان المدارس الثانوية قلقين وحساسين ، يضطرمون نارا ويلتهبون حماسة • وتؤدي عوامل النمو هذه الى قلق طبيعي داخل الصف والى ضحك اصطناعي عند كثير من الطالبات ، وتؤدي الى اثبات الذات أحيانا • وهذه العوامل تجعل الطالب حساسا الى سلطة المدرس » (١) •

ثانيا - العوامل الشخصية - وهي تلك العوامل التي تتعلق بالطالب نفسه ، وتقوده الى الاخلال بالنظام ، كأن يكون « أنانيا » أو ضعيف العقل ، أو قليل الادب ، أو « حساسا » يخجل من القيام بعمل من الاعمال أمام غيره من الطلاب ، وغير ذلك مما سيأتي ذكره •

ثالثا - العوامل الاجتماعية - ومنها خروج الطالب على الماثور والمألوف في داخل الصف وخارجه • فبعض الطلاب يلذ لهم القيام بأعمال « بهلوانية » يرضون بها أنفسهم من جهة ، ويستميلون بها الاخرين من جهة أخرى •

(1) Bossing, N., Progressive Methods of Teaching, p. 155-156.

وهو كما لا يخفى مظهر من مظاهر الشعور بالنقص • ومن خصائص المراهقة ومتناقضاتها ان الطالب الثانوى يقاوم أى تحديد « لحيثية الشخصية » مقاومة عنيفة • ان فكرة الاستقلال الذاتى قد تسلمت الى كل ناحية من نواحي التفكير الاجتماعى لدرجة صار يصعب معها أن نجعل الناس يقومون بعمل اجتماعى نافع اذا ما « شموا » منه رائحة الاكراه • ولقد أظهر الاستاذ مورهاوس Moorehouse فى احدى دراساته لمشاكل الضبط أن ٢٢٪ من مشاكل طلاب المدارس الثانوية فى أمريكا يمكن ارجاعها الى نفور الطلاب من سيطرة المدرسين عليهم •

رابعا - العوامل الصفية - وهى عوامل مادية تتعلق بوضع الصف العام ، كأن تكون غرفة الصف صغيرة الحجم ، والرحلات متراصة مزدحمة وغير مريحة ، والانارة غير كافية أو غير صحية ، ووسائل الايضاح ليست متوافرة ، وغير ذلك مما هو معروف عند جميع المدرسين •

ان تربية الطلاب على الانضباط جزء أساسى من تربيتهم الاخلاقية ، وسبيل الى تحقيق كفاءتهم الاجتماعية • ولن يستطيع أنسان أن يسلك مع غيره ، ولا أن يقوم بعمله ، ولا أن يدرس لنفسه ما لم يحصل على قدر من الانضباط الذاتى ، وما لم يروض نفسه على اكتساب مجموعة من العادات التى تساعد على أن يحافظ على النظام ، ويبلغ مرحلة الانتظام • ويتصل اعداد الطلاب الى الانضباط والانتظام اتصالا وثيقا باعدادهم الى حياة المواطنة التى سيساهمون فيها • ولا يستطيع الانسان أن يكون منتجا ، ولا الطالب مجدا ، ولا الفرد مواطنا صحيحا الا بالانضباط • ولذلك وجب أن يعد الطالب لقبول هذا الموقف الاخلاقى الذى تستلزمه المدرسة منذ طفولته ، وتستلزمه الحياة نفسها عندما يصبح مواطنا رشيدا •

خصائص الانضباط :

والانضباط غير الضبط • فالاول تلقائى ، وهو ما تنشده التربية الحققة ،

والثاني قسرى ، ينصب على الطالب من سلطة عليا ، هي سلطة المدرس أو المدير ، وهو ما تريد أن تبعد عنه المدرسة • والضبط سابق ، والانضباط لاحق ، وقد يكون الاول سبيلا للثاني •

وتوجد رابطة متينة بين الولوج والانضباط • ويقول جون ديوى فى كتابه « الديمقراطية والتربية » : ان الفرد الذى قد تربى تربية تقوده لان يتعقل أفعاله ، ويتحمل تبعاتها ، ويواظب عليها فى تيار من الصخب والاضطراب والصعوبات لهو فرد يتصف بالانضباط • هذا هو الانضباط فى معناه التربوى الحقيقى المثلئ : وهو ما ينبغى أن تشده المدرسة الثانوية • فليس الانضباط التوافق الخارجى والامتثال الظاهرى فى سلوك الطلاب ، ولا هو الاكراه أو الاستسلام المطلق أو المقيد الى سلطة المدرسة أو المدير ، ولا هو الانصياع الاعمى الى الاوامر والتعليمات ، بل حالة ذهنية وسلوك ذاتى ، انه موقف اخلاقى يتخذه الفرد استجابة الى نداء داخلى يجد نفسه مرغما على اتخاذه ، انه الانتقال التدريجى من الضبط بالاوامر الى الضبط بالاحكام ، انه يتضمن انتقال المسؤولية الانضباطية التى يتوقف نوعها وتتوقف درجتها على مراحل نمو الطالب وعلى مقدار نضجه الاجتماعى من المدرس الى الطلاب أنفسهم شيئا فشيئا •

وينبغى أن ينظر المدرس الى الانضباط نظرة « انشائية » ، وأن يرسم خطة عملية توصله اليه ، وأن يقوم بتنميته وتكوينه مرحلة مرحلة ، فيبدأ بتكوين العادات والمواقف عند الطالب ، تلك العادات والمواقف التى تساعده على أن ينسجم مع أقرانه داخل المدرسة ، ومع مواطنيه خارجها • ولا سبيل الى ذلك الا بالقاء التبعات الاجتماعية على الطلاب أنفسهم ، وارشادهم ومراقبتهم ، والا بالحكم الذاتى الذى يجب أن يكون من خصائص المدرسة الثانوية الحديثة •

تكوين العادات :

ويتعرع السلوك الانضباطى فى داخل الصف اذا ما أحكم المدرس

طرائقه التدريسية ، وذلك بتعويد الطلاب على النظام واحترام الانظمة والتعاليم . فالعادات هي التى تعبد الطريق ، وتنشئ الضبط ، وتؤدى الى الانضباط . ولها قوة هائلة لا فى حياة الافراد حسب ، بل فى حياة الجماعة . والصف « المنتظم » هو ذلك الذى قد اصطفى لنفسه مجموعة من العادات وطبقها .

وحينما نغرس فى نفوس الطلاب مجموعة من هذه العادات ينبغى أن يدركوا أهميتها ، وأن يستخدموها فى حياتهم ، حتى تقوى وتشتد وتصبح عملا « اعتياديا » آليا . والعادات لا تستأصل الا اذا ادرك صاحبها ضررها ، أو امتع عن ممارستها . وينبغى أن يعرف كل مدرس قوانين تكوين العادات وهى :

أولا - كلما كان المتعلم صغيرا تأصلت فيه العادات ورسخت . وعلى هذا ينبغى للمربي ان يكون العادات منذ الصغر .

ثانيا - وكلما ازدادت العادات فى الانسان عدا صعب تكوين غيرها ، لان العادات القديمة تقاوم تكوين عادات جديدة . وعلى هذا فمن الصعب تكوين عادات جديدة بعد مرحلة النضج .

ثالثا - وكلما كانت العادة قديمة رسخت وتأصلت . وعلى هذا لابد من استئصال العادات السيئة منذ بداية ظهورها . وتتوقف طرق استئصالها على وقت حصولها ، وكيفية تمكينها فى الانسان .

ولما كانت العادات السيئة القديمة قد تكونت فى مدة طويلة فينبغى ان يتم استئصالها تدريجيا ، وبالمدة نفسها . ويتطلب وضع كهذا صبرا ومثابرة من المدرس . فقد يرتكب الطالب ذنبا ، ثم يعد باصلاح حاله ، ولكنه لا يفعل . ثم يعد مرة أخرى ، ولا يفي أيضا . وقد يعود ذلك الى أن عادات سيئة قد اصبحت مستأصلة فيه بحيث تمنعه من اصلاح نفسه حتى وان أراد ذلك ، وتحول بينه وبين الانعتاق منها . وهذا ما يدعونا دائما الى أن

ندرس الطلاب ونعاملهم معاملة تقوم على الروية والحذر •

أنواع الضبط

وحيث ان مسؤولية الضبط تقع أولا على المدرس ، ومسئولية الانضباط تقع نهائيا على الطالب ، فالضبط سابق والانضباط لاحق • ان اعداد الطلاب لتحمل هذه المسؤولية الاخلاقية واجب تربوى عظيم ، وضرورة تقرها طبيعة الحياة الاجتماعية • ويقسم الاستاذ كولفن الضبط الى قسمين :

١ - الضبط غير المباشر : وهو السيطرة التى ترافق كل تدريس صحيح •

٢ - الضبط المباشر : وهو احلال النظام فى الصف قصدا وحسب خطة

مرسومة •

الضبط غير المباشر :

وتنحصر العوامل التى تؤدى الى هذا النوع من السيطرة غير المباشرة

فيما يأتى^(١) :

أولا - ان الصف « المضبوط » جيدا هو ذلك الصف الذى يعمل فيه جميع الطلاب عملا عقليا عنيقا فالطلاب « لا ينتظمون » فى داخل الصف الا اذا قاموا بعمل من الاعمال المفيدة ، والمدرس الذى يود أن يرى النظام سائدا فى صفه عليه أن يعمل كل ما فى وسعه لان يجعل طلابه يقظين دائما ومتطلعين الى كل ما يجرى فى داخل الصف وذلك باتباع الوصايا الاتية :

أ - ابدأ كل درس من دروسك بهمة ونشاط ، واترك فى نفوس طلابك أثرا فحواه ان « الفرصة » قد انتهت ، وان ساعة « الدرس » قد بدأت •

وأجلسهم جلسة صحية طبيعية ، وليعد كل واحد منهم كنبه أو أوراقه أو واجباته البيتية قبل دخولك ان امكن •

(1) Colvin, S.S., An Introduction to High School Teaching, p. 62, New York, 1931.

ب - حاول أن تشارك كل طالب معك طوال مدة الدرس ولا تترك طلابك متفرجين أو مستمعين ، فان المشاركة توقد الذهن ، وتعلم المحاكمة والاستقراء ، وتدعو الى الانتباه . ولا تطل الوقوف عند طالب من الطلاب ، وتحدث اليه عما يفعل وتترك غيره مترقبا ، ولا تعلق كثيرا على أمور تافهة ، وتترك أمورا مهمة ، فتبذر وقتك ، واجعل كل طالب مسئولا عما يقال في غرفة الصف ، وتوصل - ان شئت - باختبار قصير جدا قبل بدء الدرس أو قبل انتهائه بقليل حتى يعرف الطلاب « طريقتك » .

ج - راقب كل ما يحدث في الصف طول مدة الدرس ، وكن يقظا وقف في موضع تشرف منه على جميع طلابك ، وافض على أول بادرة من بواذر الاخلال بالنظام في صفك .

ثانيا - ان الصف « المضبوط » جيدا هو ذلك الصف الذي يكون فيه الطلاب مولعين بعملهم : فالمدرس الذي يجعل درسه شيقا ومرغوبا فيه تقل مشاكله الضبطية عادة . ولقد أكد جميع المربين على ناحية الولع في التعلم ، وحسبوها من مستلزمات النجاح في مهنة التدريس . ويستطيع المدرس الكفء أن يخلق الولع في نفوس طلابه ان كان موضوعه « ثقيلًا » . والولع في المحسوسات أعظم منه في المجردات .

ثالثا - ان الصف « المضبوط » جيدا هو الذي يكون فيه المدرس سيدا . ولا نريد بذلك أن يسيطر المدرس باستعمال وسائل الترهيب ، وانما نريده أن « يضبط » صفه بقوة شخصيته . ومتى ما أحب المدرس طلابه وأحبوه ، وسيطرت عليهم شخصيته واحترموه توثقت الروابط ، وقلت المشاكل أو تلاشت . وعلى المدرس الذي يريد أن ينال محبة طلابه أن يعطف عليهم عطفًا حقيقيا لا صوريا ، لا ان يستعطي رضاهم ، ويتغلب عطفه عليهم . وينبغي أن يعلمهم المبادء في العمل ولا يستسلم لهم ، وأن يكون شجاعا غير هياب ، وصاحب ارادة لن يثنيه عن تحقيق رغباته شيء . والشباب يعشقون

الشجاعة ، ويحترمون المدرس الفعال • ومن كان سيد نفسه كان سيد صفه •

الضبط المباشر :

الاصل فى الضبط أن يكون غير مباشر • الا أنه قد تحدث حالات يلتجئ فيها المدرس الى السيطرة المباشرة أو الى الضبط • كما ان بلوغ مرحلة الانضباط يحتاج الى تمهيد واعداد ، أى يحتاج الى الاستعانة بضروب من السيطرة المباشرة • وقد سبق أن قلنا : ان قسما قليلا من الطلاب يدخلون المدارس الثانوية تهربا من مستلزمات أخرى لا حبا فى مواصلة دراساتهم الثانوية ، وكثيرا ما يسبب هؤلاء الطلاب مشاكل مدرسية ، فاجتماع المراهقين فى صف واحد يدعو نفسه الى الاخلال بالنظام من جراء سريان التيارات النفسية بينهم وغير ذلك • فمشاكل الضبط تتولد من الطلاب مجتمعين ومن بعضهم منفردين •

أنواع المشاكل الضبطية - يصنف الاستاذ كولفن المشاكل الضبطية التى تنجم عن الطلاب مجتمعين الى الانواع الآتية :

- ١ - الصف المختل قليلا : وتختل عادة وحدة الصف ، ويضطرب اضطرابا لا يتعدى حدود التبرم والضجر وعدم الانتباه • ولا يتخذ الطلاب موقفا ايجابيا عند الاخلال بنظام الصف ، وانما يكون موقفهم سلبيا ، فيسود الصف قلق عظيم ، وتتجاوب فيه أحيانا « وشوشات » وهمسات وإبتسامات •
- ٢ - الصف المختل كثيرا : وحينما يتردى الوضع فى الصف المختل قليلا فقد يختل كثيرا ان لم تتخذ الاجراءات اللازمة طبعا • وقد تنشأ قبل دخول الصف أو بعد ذلك بقليل حالات مفاجئة تزيد الاخلال اخلالا • وقد يواصل الطلاب الكلام ، ويتبادلون الضحك طوال ساعة الدرس ويتقابلون بالضربات الخفيفة كل مع جاره ، مازحين هازئين وعن المدرسين لاهين •
- ٣ - الصف المختل تماما : وقد يعبى هذا الصف جميع قواه لمحاربة

المدرس فى موضوع من الموضوعات ، أو فى موضوعات عدة متصلة أو متقطعة ، وعندئذ تعم الفوضى ، ويتعالى « الصياح » وتتفاقم الضوضاء ، ولا يكفى الطلاب باعلان تبرمهم وعدم اكترائهم حسب ، وانما يقفون موقفا عدائيا من المدرس ولا يتورعون من احراجهم وتحديه ، فيتعذر عليه أن يقوم بواجبه فى صف كهذا الا اذا استتب النظام •

هذه هى المشاكل الضبطية التى يسببها مجموع الصف • غير أنه توجد مشاكل أخرى يسببها بعض الطلاب المشاكسين وهم على انواع عدة :

١ - الطالب المخل بالنظام : وحينما يجد الطالب المخل بالنظام نفسه فى صف هادىء يجب الانتظام والدرس - تعذر عليه ان يعكر جو الصف • وقد يركن هو نفسه الى الهدوء امتثالا لرغبة الجماعة ، ولكنه مع ذلك يبقى يتحين الفرص • غير ان بعض الطلاب المشاكسين لا يتورعون من اثارة المشاكل الصفية أو المدرسية واقلاق الآخرين سواء أكانت ظروف الصف مواتية أو غير مواتية • فيسببون مشاكل ضبطية كثيرة • وينبغى أن نواجه هؤلاء فردا فردا ، وأن نحسب كل واحد منهم « قضية » مستقلة تستحق الاهتمام والدرس والاصلاح • وينضوى تحت « الطالب المخل بالنظام » كثير من الطلاب الذين يتفاوتون فى درجة اخلالهم بنظام الصف ووحدته ، فمنهم الطالب الشارد الذهن ، والقلق ، والمهمل ، والكسلان أو المتكاسل والانانى والمتحمس كثيرا والخيث ، والمشاغب • ونقصد بالطالب « المتحمس كثيرا » ذلك الذى يود أن يشترك فى الاستجواب ويستأثر به ، ويكثر من رفع « يده » للإجابة ، ذلك الطالب الذى يجب وان لم يسأل أو يجيب عن غيره متبرعا ، أو يقاطع المدرس أو الطالب ان كان الجواب مخالفا لآرائه ومعتقداته ، أو مخالفا للحقيقة •

اما الطالب « الانانى » فيسبب مشاكل ضبطية باحدى الطريقتين : فقد يقاطع سير المناقشة والتسميع كالمتحمس كثيرا لاطهار قابليته أمام المدرس

والطلاب وهو اما أن يقاطع أحد الطلاب ويرد عليه أو يقاطع المدرس احيانا ويصلح له شطحاته أو أغلاطه ان وقع فيها • ويعنى الطالب الانانى بنفسه عادة أكثر مما فى الدرس نفسه • لانه يجب التعبير عن قابلياته ويدفع الآخرين الى الاعتراف بمواهبه • وحينما تشدد فيه نزعة الانانية قوة « يقتله حب الظهور » ويصبح مشكلة صفية •

أما الطالب « الخيث » فهو الذى يخل بنظام الصف خفية ، متواريا عن أنظار المدرس ، ويسره دائما أن يعمل فى الخفاء فيدفع بعض الطلاب الى مشاركته فيما يريد ، ويربك سير الدرس مدة من الزمن دون أن يعرف المدرس الفاعل الحقيقى • واذا لم يردع هذا الطالب فانه يصبح - كلما مر الزمن - على درجة كبيرة من المكر والخديعة ، ويدفع غيره على الاخذ بها • وحينما يتبينه المدرس ويستله من بين رفاقه يظهر بمظهر البرى وينكر كل شيء !

٢ - الطالب المتمرد : ان الطالب الذى يميل الى الاخلال بنظام الصف أو المدرسة موجود فى أكثر الصفوف والمدارس • وهو اذا ما ادرك انه بين طلاب يميلون الى الهدوء والاستقرار سائرهم فى أكثر الاحايين • الا ان الطالب « المتمرد » ، سواء أكان متمردا سرا أو علانية ، نادر الوجود اذا ما قيس بغيره من المخلين بالنظام • وكثيرا ما يدخل المدرسة الثانوية مكرها • وهو لا يرغب فى الدرس ، ويتبرم بالانظمة والتعاليم المدرسية • ومن خصائصه انه اعتدائى ، وغليظ فى أقواله وأفعاله • وقد يجده المدرس طيعا مرة ، وعنودا مرة أخرى ، ويعود ذلك الى سوء مراه ، والى رفقة أشرار ، والى مدرسين قساة غلاظ •

٣ - الطالب الشرير : وينضوى تحت هذا الصنف كثير من الطلاب الذين رسخت فيهم عادات سيئة • فمنهم « المدخنون » ، و « السراق » و « المقامرون » ، و « الكذابون » و « الماجنون » • وينبغى أن تراقب المدرسة

سلوك هؤلاء الطلاب مراقبة جدية ، وتفرض عليهم عقوبات قاسية لئلا يتسرب
خطرهم الى الطلاب الآخرين ، ويتفاهم شرهم •

وسائل الضبط

وأهمها ما يأتي :

أولا - الضبط بالمناقشة : ويتفق المدرسون على أن أحسن طريقة
لمعالجة حوادث الاخلال بالنظام - ان صدرت عن طالب معين - هي أن
يبحث المدرس المشكلة مع الطالب وجها لوجه ، وأن يتناقش وياه حولها
قبل انزال أية عقوبة به أو الصفح عنه • وإذا ما أتبع المدرس هذه الطريقة
أستطاع أن يبين للطالب تقصيره ويرسم له حدوده ، ويعرف وجهة نظره
ويعرف الطالب وجهة نظر المدرس • وكثيرا ما تؤدي هذه الطريقة الى احترام
متبادل بين الطالب ومدرسه • وعلى المدرس أن يسعى جاهدا الى نيل ثقة
الطالب ، ويجعله يعتقد أنه أكثر منه حكمة وتجربة ، يرى ما لا يراه ،
ولا يفكر الا بفائدته ومستقبله •

وينبغي أن لا يتناقش المدرس مع الطالب طويلا ، ولا أن يكثر الكلام
عن تصرفاته الشخصية ، فقد يستفزه ذلك ، ويدفعه الى التمادي فيها ، وقد
يهتك الطالب ستار الهيبة والحرمة • وليست « المناقشة » هي كل ما يستطيع
عمله المدرس بل عليه أن يتخذ تدابير صارمة نحوه ان لم يفده نصيح ولا
ارشاد ، وان هو لم يدرك خطأه ويتجنبه •

هذا اذا كان الاخلال بنظام الصف يعود الى طالب من الطلاب ، ولكن
الى أى مدى يستطيع المدرس أن يتناقش في مشكلة ضبطية مع مجموع
الصف ان كان قد سببها هذا المجموع ؟ ينبغي أن لا « يحاضر » المدرس في
أهمية الضبط والانضباط ، وأن يتجنب توبيخ الصف جملة • وقد وجد
ان المدرس الذي يكثر الكلام حول الانضباط ، ويتوسل « بالوعظ والارشاد »
كثيرا ، ولا يعمل في سبيل تكوينه الا قليلا يفشل في مسعاه ، ولا ينال

احترام طلابه • كما وأن المدرس الذى « ينقب » عن المشاكل الضبطية و « يلاحق » طلابه كثيرا ، ويستعظم الصغير التأفه ، أو يستصغر الكبير المهم منها لا يكون قادرا على ضبط صفه : وقد يعاديه الطلاب عداوا يفقده شخصيته ومركزه فى داخل الصف والمدرسة • أضف الى ذلك ينبغى أن لا يتوعد طلابه حينما يبحث مشكلة ضبطية معهم ، فقد يتحداه أحد الطلاب ويقع فى حيرة من أمره • وعليه أن يكلم عقولهم ، ويستثير عواطفهم النبيلة ، وشعورهم الاجتماعى •

ثانيا - الضبط بالتعويض :

ولا تظهر أهمية الضبط بالتعويض فى المدرسة حسب ، وانما فى مختلف المشاكل الاجتماعية التى يراد حلها • فكل فعالية مرغوب عنها نستطيع أن نوقفها باستخدام فعالية أخرى مرغوب فيها • فالتغيب أو التشرذ عن المدرسة مثلا نستطيع أن نعالجه بجعل الدروس أكثر فائدة وجاذبية ، والمدرسة أحسن محيطا ، وغير ذلك • ولقد كتب أحد متخرجى كليات المعلمين فى الولايات المتحدة رسالة الى أحد أساتذته جاء فيها :

جابهت طوال العام الدراسى الماضى وضعا حرجا جدا من حيث الضبط • فقد تدنى ضبط الصف لدرجة كاد أن يقضى على جميع جهودى التدريسية • ولقد واجهت جميع المشاكل الانضباطية التى يصادفها المدرس المستجد ، فذللت بعضها ، وعزمت على أن لا أصادف غيرها فى السنة القادمة • غير أن الصعوبات سرعان ما ظهرت والمشاكل قد ازدادت يوما بعد يوم حينما أخذت على عاتقى تدريس التاريخ الأمريكى لصف من الطلاب المتأخرين والمكملين • فذهبت جميع جهودى سدى لان الطلاب لم يرقهم هذا الموضوع • فحينما كنت أسأل أحدهم لا يجيب ، حتى لقد اخذوا يتحدثوننى ويخلقون لى المصاعب ، وأصبح وضعى لا يطاق أبدا ، وخفت العاقبة • فالمدرسة لا تستطيع أن تغض النظر ، والمدرسون غير راضين ، فعزمت على انزال عقوبة

بهم • الا أن العقاب لم ينفع • فهالني الامر وافتضح أمرى عند الطلاب وقلت في نفسي : لماذا لا أغير طريقة تدريسي ، وأجعل موضوعي أكثر جاذبية ؟ فاقصيت الكتاب المقرر ، وتركت الاستجواب • وكان الموضوع الذي بين أيديهم هو « أيام المستعمرات الامريكية • » وصادف أن كنت في مدينة من مدن المستعمرات القديمة • فقررت أن تقوم بدراسة جميع المعاهد والمؤسسات التاريخية الموجودة دراسة عملية ، وقسمت طلابي الى حضائر ، كل حضيرة تجمع المعلومات اللازمة وتصنفها وتبحثها أمام الصف • فكانت التجربة ناجحة • ودرست على هذه الشاكلة ورغب الطلاب في اتباعها ، وسروا كثيرا • ولم أواجه تلك المشاكل الضبطية التي واجهتها في مطلع السنة الدراسية •

ثالثا - الضبط بتنظيم المحيط : ويستند هذا النوع من الضبط الى تنظيم المؤثرات الخارجية (محيط الطالب المدرسي وغير المدرسي) بحيث لا يستطيع الميل المرغوب عنه أن يجد له مجالا يعبر فيه عن نفسه ، وبعبارة أخرى لا تستطيع المشاكل الضبطية أن تغرس بذورها في تربة كهذه • فالآباء والمربون يسعون جميعا الى صيانة الفتيان من الوقوع في حماة الرذائل والتماس المغريات ، وذلك بتنظيم محيطهم المدرسي والعائلي ، ومراقبتهم مراقبة شديدة ، فلا تتسرب العادات السيئة الى نفوسهم ولا تتحكم فيها •

رابعا - الضبط بالتعبير التام : ويرى بعض المربين أن من الطرق التي نستطيع بها أن نتخلص من ميل مرغوب عنه هو أن نسمح للطالب أن يعبر عنه كما يشاء دون اكراه أو ضغط • فحينما نفسح له في المجال لممارسته فسرعان ما يدرك خطأه ، فيطهر نفسه من الذنوب والاثام بنفسه • فاذا أخذ أحد الطلاب يتهرب عن مدرسته مثلا فيرون ان تركه وشأنه ! • فسرعان ما يندم ويعود الى مدرسته ! واذا رغب في التدخين لأول مرة فيرون ان ندعه « يجرب » وستنقلب لذة التدخين الى مرارة شديدة !

أن هذا المبدأ - كما لا يخفى - هو عكس المبدأ الذى يدعو الى تنظيم المحيط والسيطرة عليه ، وابعاد عوامل الفساد عنه . وقلما يكون نافعا . فمن المؤكد اننا حينما نسمح للطلاب أن يعبر عن ميوله كما يهوى ويشاء فستكون فيه عادات سيئة يصعب اجتثاثها بعد رسوخها .

خامسا - الضبط بتحويل السلوك : وكثيرا ما نستطيع أن نمنع حدوث انماط من السلوك مرغوب عنها بتحويل فعاليات الطلاب الى مجار أخرى مرغوب فيها . وبهذه الصورة نواصل عملية تحويل سلوك الطالب شيئا فشيئا . ونعود به الى حضيرة الطلاب الآخرين . وهذا مبدأ مهم فى الضبط الاجتماعى كما هو مهم فى الضبط المدرسى . فالطلاب الذى يتغيب عن المدرسة كثيرا قد يجد فى السفرات والرحلات والزيارات المدرسية أو أى عمل آخر تقوم به المدرسة وسيلة من وسائل ارجاعه الى المدرسة ، اذ بهذه الفعاليات يستطيع الطالب أن يطمئن رغباته وميوله وأولاه الخاصة . فالطالب الذى يريد أن يعبر عن ميوله الاجتماعية يستطيع أن ينخرط فى الجمعيات ، ويعد الحفلات ويتبنى الاعمال الخيرية ويجمع التبرعات ، والطالب الذى يريد أن يعبر عن ميوله الابداعية يستطيع أن يشترك فى اعداد الروايات والتمثيل ، ويستطيع أن يصور ويرسم ، وينظم المعارض وغير ذلك .

والمراهق الذى يريد أن يعبر عن ميوله الغرامية مثلا قد يجد فى كتابة القصص الغرامية ومطالعة الروايات الادبية « كمجنون ليلى » ، والروائع الادبية « كرفايل » ، وقراءة الشعر الغزلى وتدوقه ما يعوض به عن نقصه . هذه وغيرها أمور تستطيع أن تقوم بها المدرسة ان وجدت أن بعض مشاكل الطلاب ترجع الى انها لا تستطيع أن تطمئن حاجاتهم وأولاهم الكثيرة ، وأنه لابد لهذه الاولاع من مخارج تنفذ منها الى عالم فسيح الجنبات .

أنواع العقاب ونظرياته

يتفق أكثر المربين على أنه ينبغي للمدرس أن يتجنب العقوبة بوصفها وسيلة من وسائل الضبط ان استطاع أن يسيطر بوسائل أخرى • حتى لقد ذهب بعضهم الى أبعد من ذلك وقال : يجب أن يزول العقاب من جميع المدارس ما دام الاخلال بالنظام يعود الى اتباع طرق سقيمة فى معاملة الطلاب ، ويزيد على أن الطالب المخل بالنظام ، والطالب المتمرد الشرير هو كالمجرم ابن بيته • فإذا ما أصلحت الاحوال المدرسية والبيئية التى تحيط به صلح الطالب • ومع ان قولهم هذا صحيح من وجوه كثيرة الا أنه رأى متطرف وغير عملى • فلم يحن الوقت الذى يستطيع أن يسيطر به المدرس على صفه وينال احترامهم ويضمن طاعتهم بوسائل الضبط غير المباشر وحدها ، فقد يجد المدرس نفسه فى حالات تستدعى عقابا صارما وسريعا ان أراد ان يجعل الطلاب يدركون ضرورة احترام السلطة المفروضة عليهم عن طريق العرف والقانون •

نعم ، قد لا نجد فى المدرسة طالبا يتقمص طبيعة شريرة ، غير ان الطالب المتكبر ، أو السليط المغرور أو المتمرد أو الدساس أو السارق واضرابه ينبغي أن ينال كل واحد منهم قسطا من العقاب يتناسب وذنبه ، ولكن بحكمة وبشدة • ولن تستطيع العواطف « الكاذبة » ولا « النظريات » التربوية والاجتماعية المجردة أن تصلح أمثال هؤلاء الطلاب ، والمدرس الذى يتردد فى انزال العقوبة المناسبة لا يستطيع أن يضمن نجاحه فى مهنته • ومهما كانت الوسائل التى يستخدمها فى سبيل حفظ النظام والانتظام داخل الصف والمدرسة ، ومهما كانت القواعد التى يسير عليها فى سبيل تحقيق الضبط والانضباط فلا بد له ان يعاقب • فهناك بعض المشاكل الضبطية التى لا تذللها النصيحة ، ولا الارشاد ولا الصفح ، بل تحتاج - لاسيما اذا ما تكررت - الى عقاب • لقد سبق أن قلنا : ان المناقشة وسيلة من وسائل الضبط ، ولكن

يجب ان يعرف الطالب المذنب ان وراء المناقشة والنصيحة خطوة أخرى ، وقد تتبعها خطوات ان لم يمثل الى أنظمة المدرسة ، ويحور سلوكه ، ويجعله مرضيا • وليس الطالب « مفطورا » على الايذاء والاخلال بالنظام طبعاً ، ولكنه « ميال » الى ذلك ان اهملت تربيته وساءت ظروفه ، ولم يجد رادعا يردعه عن غيه وطيشه •

وتتطوى فكرة العقاب المدرسى على نقطتين أساسيتين :

- ١ - تفرض المدرسة العقوبة على الطالب المذنب لانها تمثل مجموع ارادة الطلاب الذى يرتبط بهم ، وتمثل مصالحهم •
- ٢ - ان العقاب معناه احداث ألم مقصود مفيد •

علم النفس القديم والعقاب :

ولقد اساء علم النفس القديم الى التربية حينما نظر الى الطفل وطبيعة نموه نظرة خاطئة • فالنظرية المعروفة « بالنظرية التلخيصية » كانت ركنا أساسيا من أركان فلسفة ستانلى هول واتباعه وذهبت الى أن الانسان يعيد تأريخ الرس من اللحظة التى تتكون فيها النطفة الى أن ينتهى دور الطفولة ، ويمر فى تجارب « الرس » المختلفة فيبدأ بدور البربرية والهمجية ثم ينتقل الى دور التمدن والاستقرار ، وتنكشف نفسيته أثناء ذلك عن دوافع ابتدائية غريزية فظة هى من بقايا صراعه مع الطبيعة وكفاحه فى سبيل العيش • وقد اعتبرت هذه الدوافع حقيقة ، فالطفل الذى « يسرق » و « يكذب » و « يتشاجر » انما يعبر عن غرائز طبيعية كان قد مر بها الجنس البشرى طوال المراحل التى قطعها فى حياته الرسية • وتعد هذه النظرية فى الوقت الحاضر باطلة وان انطوت على بعض أمور صحيحة ، ذلك لاننا لا نريد أن نحسب هذه الدوافع دوافع طبيعية ، ونفسح أمام الطفل فى المجال لان يعبر عنها كيفما شاء وانى شاء ، بل علينا أن نقف دونها ، ونحذره من عواقبها ان أراد ممارستها •

العقاب وأنواعه :

العقاب على نوعين : اصطناعى وطبيعى والعقاب الاصطناعى هو الالم الاصطلاحى الذى ينزله فرد أو عدة أشخاص جزاء ما اقترف أو اقترفوا من ذنب . فالطفل الذى يمد يده الى القدر خلصة لينال منه شيئا وتضربه أمه على يده الصغيرة عقابا له انما ينال عقابا اصطناعيا . فليس الضرب نتيجة « طبيعية » للذنب نفسه ، وبعبارة أخرى ليس بين الالم الذى الحقته الام بطفلها ورغبته فى الطعام من رابطة . ولكن اذا مد الطفل يده الى صحن حار واكتوى به فانه ينال عقابا طبيعيا عن سوء تصرفه هذا .

فوائد العقاب الطبيعى ومحاذيره :

أدرك قسم من المربين والفلاسفة أمثال روسو وهربرت سبنسر فوائد العقاب الطبيعى وحسبوه الوسطة الفعالة فى تبديل سلوك الاطفال الى ما هو احسن . اذ يقول هؤلاء : دع الطفل يختبر الحياة بنفسه ، ويتذوق حلوها ويتجرع مرها فان فعل ذلك عرف قيمتها ، وتجنب مخاطرها وتعلم وتربى .

وحينما تعهد روسو تربية « أمل » أراد له الحياة مدرسة والطبيعة معلما . فتركه بين النشالين والمجرمين حتى يستطيع التمييز بين أخيار الناس وأشرارهم ! وقد ذهب روسو كما ذهب غيره من « الطبيعيين » Naturalists فى التربية الى أن معرفة عواقب الامور معرفة تجريبية شخصية هى التى تجعل الاشياء مرغوبا فيها أو مرغوبا عنها ، وهى التى تبين مواطن الخطأ والصواب . فان كانت عاقبة الشئ محمودة تعلق بها الانسان ، وان كانت وخيمة عافها . وحيث ان العقاب الطبيعى شئ حقيقى ، ونتيجة طبيعية للذنب الذى يقترفه المذنب فان قيمته تظهر للفرد سافرة ، ويتقبله راضيا .

وحينما تعاقبنا الطبيعة على مخالفة فلا نستطيع تجنب الضرر اللاحق بنا ، بل نستطيع أن ندرك أخطاءنا بانفسنا ، ونسعى الى تجنبها ، ونلوم أنفسنا على جهلنا بها وسخافتنا . وما ذلك الا لان العقاب الطبيعى ثابت وعادل ومحقق . فهو

ثابت لان العقوبة واحدة مهما تغيرت الازمنة والامكنة ، وهو عادل لان العقوبة واقعة لا محالة ونتيجة حتمية للذنب ، وهو محقق لان العقوبة آتية لا ريب فيها .

واذا كان العقاب الطبيعي ثابتا وعادلا ومحققا فانه قاس جدا ، وقد يكون مهلكا . فحينما يلعب الطفل بالنار يكتوى بها ، وقد يحترق ويموت . وقد يقع فيه البريء ويفر منه المسيء ، وقد يكون صارما أو لينا ، وقد يستمر طويلا ويساير المذنب كثيرا ، وتصبح الرابطة بين السلوك الاول والنتيجة النهائية بعيدة كل البعد . فالمرضى الذى يصاب بالزحار مثلا ويثن منه شاكيا مدة من الزمن طويلة انما يدفع آلاما كثيرة جزاء على عمل ارتكبه سهوا أو قصدا منذ مدة طويلة ونسيه . وهنا تبدو لنا أهمية العقاب الاصطناعى ، وتظهر فائدته الوقائية التى لا يمكن أن تقاس بفوائد العقاب الطبيعي . ولا أظن أحدا يفضل العقاب الطبيعي على الاصطناعى ؛ غير أن العقاب الاصطناعى ينبغي :

أولا - أن يستفيد من حسنات العقاب الطبيعي ويتجنب أخطائه وأخطاره :

أ - أن يتصف العقاب الاصطناعى بالثبوت ، وأن يحرر نفسه من الاهواء والتقلبات ، وأن يكون عادلا . ومعنى ذلك ينبغى على المدرس - كلما أستطاع ذلك - أن ينزل عقابا واحدا فى جميع الطلاب الذين يرتكبون مخالفات متشابهة ، وأن لا يستثنى أحدا منهم . فإذا أدرك الطالب أنه يعاقب اليوم على ذنب قد أقترفه وغدا قد لا يعاقب عليه فسيذهب به الظن الى أن العقاب قضية « شخصية » تتعلق باهواء المدرس ومشيته الخاصة ، وليست قضية عامة تتعلق بمصلحة الطلاب الآخرين . وسيلوم المدرس على انزال العقوبة به ، ولا يلوم نفسه . وإذا ما انزل به عقابا ولم يعاقب الطلاب المذنبين الآخرين فقد يتهمة

بالمحابة والمحسوبة والمنسوبة ويجرده من صفات العدل فى معاملاته ، وعندئذ يفقد الثقة به •

ب - أن يكون العقاب المحتومة لفعل مشين : فينبغى على كل مدرس أن يكون يقظا ، ويراقب جميع حركات الطلاب فى داخل الصف ، ويعرف المذنب وينزل العقاب به • لانه متى ما استطاع الطالب « المتحرك » أو الشرير أو الخبيث أن يفلت من يده أكثر من مرة أمعن فى خلق المشاكل له وزاد •

ج - أن تكون بين الذنب والعقوبة رابطة حقيقة كما فى العقاب الطبيعى • فالمدرس الذى يعاقب طلابه بأعطائهم واجبات بيتية اضافية يسير على نهج مغلوط ، وهو أسلوب يتضمن مخاطر كثيرة كما يقول الدكتور باكلى • فالطالب لا يجد رابطة بين الذنب الذى اقترفه والواجبات المفروضة عليه ، ولا يستطيع أن يبرر اجراءات المدرس ، فيستهجن عمله ويستكره ، فيبادل الدرس والمدرسة والمدرس الكراهية ، فى حين أن الواجب يقضى أن يستهجن العمل المشين الذى قام به واستحق عقابا عليه • ولا شك فى أن الطالب المجند الذى يقوم بواجباته خير قيام يجب أن لا يكره على الاستزادة منها أو على اعادتها عقوبة له بل يجب أن تكون العقوبة شيئا آخر • أما الطالب المتكاسل الذى لا يؤدى واجباته بصورة مرضية فالنتيجة الطبيعية لتقصيره هذا هو أن يكلف باتمام عمله بدقة وبترتيب •

ثانيا - أن يكون حقيقيا لا صوريا :

يتظاهر المدرسون أحيانا بانزال العقاب ويتكلفون به ، ويدرك الطلاب ذلك ؛ ويقرأونه على وجههم • وكثيرا ما يؤدى هذا التظاهر الى نتائج سيئة • فلكى يكون العقاب مفيدا ومؤثرا ينبغى على المدرس أن يجعله حقيقيا ، فلا يهدد ولا يتوعد طلابه بعقوبات لا يستطيع انزالها بهم • « لا تهدد ولكنك اذا هددت فلا تدع شيئا يحول دون تنفيذه » • أضف الى هذا ينبغى للمدرس أن لا ينزل بالطلاب عقابا قد يستسيغه • فاخراج الطالب من الصف مثلا ليست

عقوبة « حقيقة » عند كثير من الطلاب ، لاسيما اذا لم يترتب على الاخراج شئ آخر . والاخراج عقوبة لا يقرها نظام المدراس الثانوية ، ولكن أكثر المدرسين يستخدمونها .

ثالثا - ينبغي ان ينال المذنب عقابه الاصطناعى حالا وكلما أمكن ذلك :

حينما يقوم أحد المدرسين بتدريب حيوان من الحيوانات على القفز مثلا ، وارتكب ذلك الحيوان خطأ عند تدريبه فان المدرب يعاقبه حالا ، كى يربط العقوبة بالخطأ ، وكى يدرك الحيوان خطأه ، ويسعى الى تجنبه . أما اذا نال الحيوان عقوبته بعد حدوث الخطأ بمدة فان الرابطة بين الفعل والعقوبة تصبح بعيدة ، فتضيع الفائدة من انزالها . وهذا المبدأ ينطبق أيضا على تربية الاطفال والمراهقين فينبغى أن يعاقب الطالب حالا كلما استطاع الى ذلك سبيلا ، حتى لا تنعدم الرابطة بين العقوبة والذنب . ويستطيع المدرس - فى معاملة المراهقين - أن يترك فترة طويلة أو قصيرة بين وقوع الذنب وانزال العقوبة . ولكن العقوبة بصورة عامة تترك أثرا أعظم فى النفوس اذا ما جاءت نتيجة مباشرة للذنب . ويتوقف ذلك على نوع الاساءة فان كان الطالب وقحا مثلا فينبغى أن يعاقب حالا . وكثيرا ما يعمل المدرس على خلاف هذه القاعدة لاسباب عدة منها : أنه لا يستطيع أقرار العقوبة المناسبة التى يستحقها ذلك الطالب ، فيتردد فى تطبيقها ، أو أنه عرف المخالفة ولكنه لم يعرف المخالف ، أو ان المخالفة مهمة جدا بحيث تتطلب التروى والبحث مع الادارة . ان تأجيل تنفيذ العقوبة يؤدي أحيانا ومع بعض الطلاب الى نتائج حسنة . فمتى ما شعر الطالب بأنه قد اقترف ذنبا داخل الصف وعلم أن المدرس قد ساء ذلك ، وادرك أنه سيعاقب تسربت الى نفسه أخيلة مؤلمة من جراء التفكير بالعقوبة التى ستترل به بعد انتهاء ساعة الدرس . أن هذا القلق النفسى المؤلم لعقوبة أخرى غير التى سيتعرض اليها .

رابعاً - ينبغي أن ينزل المدرس العقاب بنفسه حينما توجه الاساءة اليه :

ومن القواعد العامة فى الضبط هو أن المدرس يجب أن يسيطر بنفسه على الطلاب دون الاستعانة بغيره ، وأن لا يعتاد ارسال الطلاب المذنبين الى مدير المدرسة فى المخالفات الصغيرة والكبيرة ، بل عليه أن يعالج الوضع بنفسه ، والا فقد شخصيته • وله أن يستعين بالادارة اذا ما حدث له مشكلة ضبطية أساسية فى داخل الصف أو فى خارجه ، وفى هذه الحالة اما أن يستدعى المدير الى داخل الصف ، وأما أن يبحثها معه فى خارجه • وعلى المدرس المستجد أن لا يتردد فى استشارة المدير فى المشاكل الضبطية الكبرى أو أحد المدرسين المجربين ، ففى ذلك نفع عظيم له •

نظريات العقاب

العقاب وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعى • وقد ظهرت فى تاريخ التطور الانسانى خمس نظريات فى العقاب ، وجدت أربعة منها طريقها الى المدرسة مفتوحا • وهذه النظريات هى :

١ - نظرية الانتقام : وهى أقدم نظرية عرفها الانسان ، ولا تتضمن قيمة اجتماعية • وقد ظهرت فى أديان الامم الابتدائية وطقوسها الدينية ، وتجسدت فى آلهها الجبار العتيد المتقلب ، هذا الاله الذى " ينتقم " من الافراد الذين لا يطيعونه وينزل بهم أشد العقوبات • وفائدتها تكاد تكون معدومة فى الحياة المدرسية • الا أن بعض المدرسين ينظرون الى المشاكل الضبطية كما لو كانت مشاكل " شخصية " ، وحينما يعاقبون طالبا يجعلون ذلك بدافع « الانتقام » • ولقد بحث كثير من علما النفس والاجتماع عن أصل العقوبة فقرر بعضهم أنها تعبير عن غريزة الانتقام ، وذهب آخرون الى أنها تعبير عن رغبة فى الانتقام ، وأن هذه الرغبة مركبة من عدة غرائز •

٢ - نظرية المجازاة (القصاص) وهى أرفع مستوى من نظرية الانتقام وقد ظهرت فى الديانات المختلفة وتركت أثرها فى التشريع المدنى • وتدعو

الى أن يؤخذ المجرم بجريته ، وأن ينال عقابا يتناسب وإساءته ، عقابا بعيدا عن الانتقام والانفعالات النفسية الأخرى • أو كما قال الله تعالى في كتابه المجيد « وكتبنا عليهم فيها ان النفس بالنفس ، والعين بالعين ، والانف بالانف ، والاذن بالاذن ، والسن بالسن ، والجروح قصاص » •

٣ - نظرية المنع : وهى أول نظرية فى العقاب تتخذ معنى اجتماعيا ، اذ تعد العقاب وسيلة من وسائل « منع » الفرد من ارتكاب الجرم ثانية ، وهى وسيلة « لمنع » الآخرين وردعهم وكبح نزواتهم • فالعقاب اذن مانع له وراوع لغيره • ولا يخفى أن فى هذه النظرية شيئا من الظلم ، حيث يعاقب زيد من أجل مصلحة عمر • ولقد وجدت هذه النظرية تعبيرا تاما فى قوانين العقوبات ، من ذلك الشنق فى الميادين العامة والجلد • اما فى المدارس فقد عمد المدرسون الى توقيف الطالب داخل الصف ، أو انزال عقوبة به على مرأى من الطلاب • ان هذه النظرية تستند الى عنصر الخوف وتعد رادعا للنفس عظيما • فهل يصح أن نستخدم الخوف وسيلة من وسائل التربية والتأديب ؟ ينقسم المربون حيال هذه القضية الى فئتين ، فئة تريد اقصاء الخوف عن التربية الحديثة ، وفئة تقول : اننا لا نستطيع الاستغناء عنه • ومهما يكن فإن العقاب « يمنع » ارتكاب الجرائم منعاً جزئياً ويخفف من حدتها ، وبذلك تسلم الانسانية من شرور بعض المجرمين •

٤ - نظرية الاصلاح : يقول أصحاب هذه النظرية : ان المجرم رجل مريض ويحتاج الى علاج شاف • وعلى المجتمع ان يتعهده و « يصلحه » لا ان « يعاقبه » فيزيد مشكلته تعقيدا ، وآلامه ايلاما • وحينما شاعت هذه النظرة بل هذه النظرية الجديدة فى معالجة المجرمين تبدل موقف المجتمع منهم تبديلا جوهريا ، وأصبحت السجون فى كثير من أقطار العالم المتمدن مراكز اصلاح لا مراكز انتقام وقصاص ، فجهزت بالكتب ووسائل التسلية وانشئت فيها المعامل لتدريب المجرمين على مهنة من المهن أو حرفة من الحرف ،

وافتححت فيها ساحات للالعب وقاعات للارشاد والمحاضرات ، وتأسست للمجرمين الاحداث « مدارس اصلاحية » يتعلمون فيها القراءة والكتابة ويتدربون على المواطنة الصحيحة .

ولقد تركت هذه النظرية أثرا واضحا فى التربية والتعليم ، فالتربية تنظر الى العقاب من حيث هو وسيلة من وسائل تعديل سلوك الطلاب وتحويره ، والى المدرسة من حيث هى وسيلة من وسائل « اصلاح » الطالب ليكون عضوا نافعا فى المدرسة والمجتمع . ولكن يجب أن يتذكر المدرس دائما ان الطلاب يختلفون فى أمزجتهم وطباعهم وميولهم وأخلاقهم ، ويتفاوتون فى استجاباتهم للعقاب . فمنهم من يرتدع بالتلميح لا التصريح وبالإرشاد لا التوقيع . وهذا ما يضطرنا أن نعرف امزجة طلابنا وطبائعهم قبل ان ننزل بهم عقوبة مناسبة .

٥ - نظرية الوقاية أو (الحماية) وقد أصبحت هذه النظرية مقبولة لدى جميع المربين وعلماء الاجتماع ، فالمشرعون يرون ان عقوبة السجين ليست موجهة الى المجرم ، بل ينالها لصيانة المجتمع من شروره . وان السجون لم تنشأ الا لوقاية اولئك الذين يعيشون خارجها ، وان السارق والقاتل أبى بيئته . فيجب تحسين البيئة الاجتماعية ومكافحة الامراض ورفع مستوى معيشة الافراد . ويرون أنه من العبث أن نبني السجون الكبيرة ، ونصرف المبالغ الطائلة على مكافحة الاجرام دون أن نقوم بوضع منهاج اصلاحى شامل يستهدف تنظيم حياة الناس الاجتماعية والاقتصادية .

انواع العقوبات المدرسية

لقد تطورت فكرة العقاب تطورا سريعا . فمنذ أن أعلن روسو ثورته على التقاليد المدرسية القديمة فى « تأديب » الاطفال ، ودعا الى « العقاب الطبيعى » فى تربية « اميل » أخذ علماء النفس والمربون يحورون أساليبهم التأديبية ، ويدرسون تأثير العقاب « التأديبى » و « الاصلاحى » فى نفوس

الاطفال ، ويدرسون مدى نجاحه فى تحويل سلوكهم ، فوجدوا أن العطف خير من الشدة ، وأن الثناء خير من التأديب ، وأن الصفح أقرب الى النفوس من القصاص ، وأن « الضرب » يورث الذل ، ويدعو الى النقمة ، ولا يعين على « اصلاح » حال الطالب •

عقيدة الخطيئة الاصلية :

ولقد كان « لاضمحلال عقيدة الخطيئة الاصلية أثر عظيم فى التغير الذى طرأ على طرق التربية • كانت الفكرة التقليدية التى تكاد تندثر الآن اننا جميعا نولد ، مغضوبا علينا ، مفطورين على الشر ، وان علينا قبل أن نصلح لاي خير أن نتحول الى اطفال الرحمة والعفو » ^(١) وهذا الخطأ الذى وقع فيه أصحاب عقيدة « الخطيئة الاصلية » وقع فيه ايضا اولئك الذين يعتقدون « أن الاطفال أهل فضيلة بفطرتهم ، وانهم انما يفسدون بمشاهدة رذائل من يكبرهم سنا • وقد جرى العرف بنسبة هذا رأى الى روسو ، ولعله كان رأيا نظريا ، ولكن من يقرأ « اميل » يجد انه كان بحاجة الى كثير من التربية الخلقية قبل أن يصير الفرد الفذ الذى كان تخرجه مقصودا من نظام روسو • والواقع ان الاطفال ليسوا اخيارا ، ولا اشرارا ، بالفطرة ، فمنهم من يولدون وليس فيهم الا بعض غرائز وانعكاسات ، ومن هذه تنتج العادات بتأثير البيئة والوسط • والعادات اما صحيحة ، واما سقيمة ، وأيهما تكون تتوقف على حكمة الامهات أو الحاضنات » ^(٢) •

ولكن التربية لم تستطيع أن تحرر نفسها حتى الان من اللجوء الى العقاب من حيث هو وسيلة من وسائل الضبط المباشر • ومع أن روسو كان من أشد المؤمنين بنظرية العقاب الطبيعى الا أنه كان يستعين بالعقوبات فى تربية « اميل » من حين الى آخر • وما زال بعض المربين والفلاسفة يدافعون عن

(١) بتراند رسل : فى التربية ، تعريب أحمد عبدالسلام الكردانى
ومحمد أحمد الغمراوى صفحة ٢١ ، القاهرة ، سلسلة الفكر الحديث •

(٢) المصدر السابق نفسه ، صفحة ٢٤ •

« قدر المذكور من العقوبات ، بينما يرى غيرهم أن فى الامكان الاستغناء عنه بتاتا . وبين هذين الرأيين مجال لالوان كثيرة من الرأى . وانا اعتقد شخصا أن للعقاب مكانا معيناً ثانياً جداً فى التربية ، لكننى أشك فى هل من حاجة قط الى الشدة فيه . وانى اعد من العقوبات الحدة أو الاغلاط فى القول ، واعتقد ان اقصى عقوبة يمكن أن تدعو الحاجة اليها هى التعبير الطبيعى عن السخط توا » (١)

ولو قارنا بين ما كانت عليه العقوبات المدرسية سابقا وما هى عليه الان فى أكثر المدارس الثانوية الحديثة فى العالم - لوجدنا بونا شاسعا فى التنظيم والحرية والحكم والسلطة والنظام . « فللمدارس القديمة كانت شديدة العناية باظهار السلطة والقسوة فى الحكم والمغالاة فى العقاب : من حجز وجلد وطرده . وكان التعليم جافا ، والدراسة منفرة . ولا عجب ، فالمدرسون كانوا غير مثقفين يجهلون قواعد النمو الانسانى ، ولا يسرون بغير العصا . » (٢)

وتمتاز المدارس الحديثة فى الوقت الحاضر بالحكم الذاتى . فالطلاب يحكمون أنفسهم بانفسهم عن طريق جمعياتهم ومجالسهم ، فيتمنون على أساليب الحكم الديمقراطى وهم ما زالوا يانعين ، ويشتركون فى تقرير نوع دراساتهم وانتخاب موضوعاتهم ، ويكونون مسئولين عن تصرفاتهم الشخصية ، فان كانت حسنة قدروا وكوفئوا ، وان كانت سيئة قوموا واصلحوا . أما المدرسون فقد أحكم اعدادهم مهنيا وثقافيا وعلميا ، وتغيرت نظرتهم الى الطفل والمراهق وطبيعة نموها ، كما وان مشاكل الضبط قد قلت اذا ما قورنت بمشاكل المدرسة القديمة . وتسعى المدرسة الثانوية الحديثة الى تربية الطالب تربية حرة بعيدة عن سلطة المدرس وسطوته كلما أمكن ذلك ، وتريده ان يسلك سلوكا ذاتيا بوازع من نفسه لا رهبة أو خشية منه ولا

(١) المصدر السابق نفسه ، صفحة ١٢١ .

(٢) محمد عطية الابراشى ، الاتجاهات الحديثة فى التربية ، صفحة ٣٤٦ .

رجاءاً في ثواب أو تهرباً من عقاب •

ولقد حاول بعض المربين أن يظهرُوا بالاختبارات والقياسات الموضوعية فوائد العقاب ، فقاموا باجراء عدة تجارب لتبيان فوائد المكافأة والعقاب في تعلم الحيوان • وقد لخصت الأنسة لوميل شيس Lucile Chase هذه التجارب واستنتجت ان عدد الدراسات التي أظهرت تأثير العقوبة في التعليم كانت أعظم من عدد الدراسات التي أظهرت المكافأة • هذا في الحيوان ، اما في تعلم الانسان فلم تظهر هذه الدراسات تأثير العقوبة واضحا • فقد تدعو عقوبة بسيطة الى انصراف المتعلم على التعلم ، وقد تسبب عقوبة صارمة ذعرا يحول بينه وبين التعلم تماما • والعقاب وان ادى في بعض الاحايين الى نتائج حسنة ، وفي غيرها الى نتائج سيئة ، ولكن من الصعب أن نعرف نتائج العقوبة تماما ونقف على تأثيرها في اصلاح الفرد الاجتماعي • ومهما كان الامر فان العقوبة تترك آثارا سيئة في الطالب المعاقب منها : -

١ - انها كثيرا ما تباعد بينه وبين مدرسه أو مدرسته ، فتجعله خارجا عليهما عدوا لدودا لهما •

٢ - انها قد تولد الحذر في نفسه لا المنع •

٣ - انها قد تعطيه منزلة بين أقرانه وتخلع عليه ثوب البطولة •

٤ - انها قد تحول دون اصلاحه اصلاحا انشائيا •

انواع العقوبات :

اذا استطاع المدرس أن يحافظ على نظام الصف دون أن يفرض عقوبة عليه أو على بعض أفراد هذا منتهى ما تتطلبه التربية ، وأبعد ما يصل اليه المدرس في سيطرته على طلابه • وانه لما يسىء الى المدرسة والمدرس كثيرا اذا ارتكب أحد الطلاب مخالفة من المخالفات ولم ينل عقوبة عليها ، ثم ارتكبها مرة ثانية وثالثة ولم تردعه عقوبة من العقوبات • واذا ما اعتاد الطالب الاخلال بالنظام ، صعب عليه اتباع الاوامر المدرسية • و « الاصل في النظام

والانضباط فى المدارس الثانوية ان يكون ذاتيا ، وان يستند الى شعور الطلاب بالمسئولية الذاتية عن ادارة أنفسهم وتوجيه سلوكهم وفقا للصفات الخلقية الرفيعة . وعلى اعضاء الهيئة التدريسية ان يكونوا قدوة صالحة للطلاب فى تصرفاتهم داخل المدرسة وخارجها ، ويقدموا النصيح والارشاد لخلق جو مدرسى صالح يتصف بالتعاون والتضامن والجهد فى العمل «(*)» .

ولقد استعمل المربون قديماً وحديثاً عدة أنواع من العقوبات المدرسية . ولو قارنا بين العقوبات التى كانت تستخدمها المدرسة القديمة والعقوبات التى تفرضها المدرسة الثانوية الحديثة - لوجدناها أخف وطأة وأقل شدة . وتدرج العقوبات فى أهميتها . فقد تكون من وسائل الضبط «تبديل» محلات بعض الطلاب فى داخل الصف . أو نقلهم الى «شعب» اخرى ، أو الى مدرسة غير مدرستهم . وقد يكون الضبط بالثناء أو الالتماس أو الرجاء أو التأنيب ، وقد يشتد ويتعدى هذه الحدود البسيطة ، فيكون بالتوبيخ أو الاستهزاء أو الزجر ، وقد يزداد شدة فيكون بخضم درجات السلوك ، أو الاقصاء الموقت ، أو الفصل لما تبقى من السنة ، أو الطرد المؤبد ! والعقوبات اما ان ينزلها المدرس نفسه ، واما المدير وحده ، وأما لجان الانضباط ومجالس المدرسين(**) .

واليك أهم أنواع العقوبات التى استعملت وما زالت تستعمل فى مدارسنا :

١ العقاب البدنى : محذور على المدرسين استعمال العقاب البدنى من حيث هو وسيلة من وسائل تأديب الاطفال أو المراهقين ، اذ انه يثير فيهم الكراهية والحقد ، ويزيد فى تعقيد مشاكلهم ونفسياتهم ، وشبح العقاب البدنى يخيفهم ، ويغضبهم ويروعهم ، ويقودهم الى التحايل والكذب . وقد وجد المربون أن سلوك الأطفال الذين لا ينالون عقاباً بدنياً فى المدارس الحديثة

(*) المادة (٣٧) من نظام المدارس الثانوية رقم (٥٤) سنة ١٩٥٤ .

(**) راجع المادة السابعة والثلاثون (فصل الانضباط) من نظام

المدارس الثانوية المذكور .

هو أحسن من سلوك الاطفال فى المدارس القديمة التى تعد العقاب البدنى شيئا اعتياديا . ولا حاجة بنا الى القول ان العقاب البدنى سلاح العاجز ومطية الأحمق ، لانه لن يكون وسيلة نافعة من وسائل اصلاح الطلاب . فهو يدك كراماتهم ، ويجردهم عن انسانيتهم ، ويحشرهم فى عداد البهائم ، ويدفعهم الى الانقباض ، والتألب على النظام ، والشذوذ ، ويورثهم الذل والمسكنة . ومع أن العقاب البدنى قد منع منعاً باتاً فى مدارسنا الثانوية الا أن بعض المدرسين ما زالوا مع الاسف يتوسلون به من حين الى آخر . والعقوبة البدنية كما يقول بتراندارسل فى كتابه « فى التربية » لا تكون أبداً وسيلة صحيحة من وسائل التربية . فالخفيف منها يحدث ضرراً قليلاً من غير أن ينفع . والشديد منها يورث القسوة والوحشية .

٢ - حجر الطالب واحيانا يضطر المدير الى تطبيق هذه العقوبة على بعض الطلاب ، فيطلب من المذنب أن « يراجع » بعد انتهاء الدروس ، ويحجره فى المدرسة لمدة معينة عقاباً له . ولهذه العقوبة حسنات ومحاذير : فمن حسناتها انها عقوبة بسيطة ومؤثرة ان لم تستعمل كثيراً . ومن محاذيرها انها تسبب آلاماً نفسية شديدة الى الطالب « المحجور » . وقد يكره المدرسة ويحسبها سجنًا ، وقد يكره المدرس الذى سبب « حجره » ويعده عدواً ، وقد يكره الدرس الذى ألقاه فى الحجر ويراه عبثاً ثقيلاً !

وكثيراً ما يطلب بعض المدرسين من الطلاب « المقصرين » فى واجباتهم البيتية أو الصيفية أن يمشوا فى المدرسة بعد انتهاء الدروس حتى ينجزوا « وظائفهم » . وهو ضرب من ضروب الحجر أيضاً .

٣ - التأييب : وهذا أبسط أنواع العقوبات المدرسية وأخفها وهو اما أن يكون « فردياً » . وأما أن يكون عاماً ، أى أمام مجموعة من الطلاب . وينبغى أن لا يؤنب الطالب على ذنب قد اقترفه الا بعد ان يوضحه المدرس توضيحاً تاماً .

٤ - التنبيه : فإذا لم يجد التائب نفعا في ضبط بعض الطلاب واستمروا في مخالفاتهم ، فما على المدرس الا أن يحذرهم ويفهمهم ان تماديهم في التقصير سيضطره الى انزال عقوبة أخرى أشد . فان لم يصلح حاله وجب عقابه . وقد فرض نظام المدارس الثانوية عددا من العقوبات كالتنبيه والحرمان من الامتيازات والانذار والتوبيخ والتكدير .

٥ - الاخراج من الصف : اعتاد بعض المدرسين « اخراج » بعض الطلاب من صفوفهم عندما تفشل محاولات النصح والتأنيب والتحذير ، وهو اجراء لا يقره نظام المدارس الثانوية . وتتفاوت أهمية هذه العقوبة بالنسبة الى كثرة استعمالها ، وبالنسبة الى استجابة طلاب الصف اليها ، وبالنسبة لما قد يصيب الطالب منها بعد اخراجه من الصف . فإذا أكثر المدرس من استعمالها تضاءلت قيمتها الضبطية ، وإذا لم تنجم عنها عقوبة أخرى قل شأنها . ومع ان بعض المدرسين يعترفون بان هذه الوسيلة قد لا تنفع في الضبط الا أنهم يبررون استعمالها من حيث هي وسيلة وقتية للتخلص من ذلك الطالب الذي يسبب وجوده ضررا بمصلحة الطلاب الآخرين ، وخطرا على نظام المدرسة العام . وينبغي ان يكون اخراج الطالب من الصف حادثا مهما جدا ، وان لا يلجأ اليه الا عند الضرورات .

٦ - الحرمان من الامتيازات : يتمتع الطالب بنوعين من الامتيازات : تلك التي (١) يشترك فيها مع غيره وتلك التي (٢) ينفرد بها لنفسه . فمن الامتيازات :

أ - تعيين الطلاب ذوى السيرة الحسنة والشجاعة الادبية مراقبين للصفوف ، والقاء مسؤولية قيادة الطلاب في مناسبات عدة عليهم .

ب - تخصيص جوائز سنوية للاول في صفه ، وللمتفوقين في بعض الدروس كاللغة العربية والانكليزية والرياضيات في كل سنة .

ونستطيع حرمان الطالب من امتيازات مدرسية أخرى . فقد نحرم

الطالب الذكى مثلا من شرف « المراقبة » ان قصر ، ونحرم الطالب المتكاسل من بعض السفرات أو الالعاب أو الاحتفالات أو كلها أن تمادى فى كسله . وقد نحرم منها مجموع الصف ان أخل أحدهم بنظامه واستجاب له الآخرون . ولكن ينبغى ان نحتاط كثيرا فى انزال عقوبة عامة للتكيل بالطلاب المخلين ، ويجب أن لا ننفذها الا نادرا وبحذر . واذا ما أظهر الطلاب استعدادهم للمحافظة على النظام وتلافى الخطأ والتقصير ، وكانت أكثر ريتهم له وعلى المذنبين كان تأثير هذه العقوبة عظيما جدا . أما اذا قرر المدرس انزال العقوبة بمجموع الصف ، وشعر الطلاب الآخرون بانهم قد ظلموا حينما أخذوا بجريرة غيرهم ، فقد يناهضون المدرس العداء الخفى منه والعلى ، ولا سيما اذا ما كان هذا المدرس ضعيفا ، ويخشى معاقبة المذنبين الحقيقيين منهم .

٧ - الثناء واللوم : يقول بتراند رسل B. Russell الفيلسوف الانكليزى المشهور فى كتابه « فى التربية » ان الثناء واللوم شكلان مهمان من أشكال الجزاء والعقاب للاطفال الصغار ولمن هم أكبر منهم سنا من البنين والبنات اذا صدرا من شخص محترم عندهم . وليس من الممكن فى اعتقادى القيام بالتربية بغير الثناء واللوم لكن لا بد من الحذر فى كليهما . فينبغى :
أ - أن لا ينطوى أيهما على مقارنة ما . فلا يقال للطفل : انه فعل خيرا من فلان ، أو ان فلانا لا « يتعفرت » أبدا . فالاول يولد الاحتقار والثانى يولد الكراهية .

ب - أن يكون استخدام اللوم أقل كثيرا من استخدام الثناء ، وأن يكون عقوبة محدودة تنزل بالطفل من أجل انحراف غير منتظر عن السلوك الحسن ، ولا يجوز أن تستمر بعد أن تحدث أثرها .

ج - أن لا يكون الثناء من أجل شىء حقه أن يكون اعتياديا مألوفانا يمنح الثناء من أجل مظهر جديد للشجاعة والبراعة ، أو من أجل نكران

للذات يتصل بما يملكه الطفل ان اقتضى ذلك مجاهدة منه لنفسه •
 ففي مراحل التربية ينبغي الثناء على كل عمل تظهر فيه اجادة ممتازة •
 فان من أسر الامور في الشباب ان يحمدا الانسان على عمل صعب قام به (١)
 ٨ - عزل الطالب المذنب : وهي عقوبة تتصل بعقوبة الاخراج من الصف
 ففي هذه الحالة أما ان يمنع المدرس الطالب من الحضور ، وأما ان يمنع
 اتصاله مع أقرانه ويبقى بمعزل عنهم في داخل الصف • وقد تتطور هذه
 العقوبة الى عقوبتين مهمتين وهما : الاقصاء والطرده للذات لا يستخدمان الا في
 حالات نادرة ، أى حينما يصبح سلوك الطالب سيئا جدا •
 ولا شك أن عقوبة العزل عقوبة مؤثرة ، لأن الطالب السوى يتصف
 بشعور اجتماعي شديد يدفعه الى المحافظة على روح الجماعة • والانتماء الى
 الجماعة والتعلق بها هي احدى خصائص المراهقين المعروفة •

٩ - التوبيخ : والتوبيخ عقوبة مؤثرة جدا اذا ما استعملت استعمالا جيدا
 فهو عقوبة نفسية تتصل بشعور الطالب الاجتماعي • ولكي يترك التوبيخ أثره
 يجب أن يكون « الموبخ » شخصا محترما لدى الطالب ، شخصا يستجيب به
 ويتطلب شفاعته • والطالب الذي لا يحترم مدرسه احتراماً حقيقياً لا تؤثر فيه
 عقوبة التوبيخ ، بل قد تخلق منه « بطلا » بين رفاقه الآخرين • ويتخذ
 التوبيخ اشكالاً متنوعة : فقد يكون فردياً ، وقد يكون اجماعياً • وينبغي أن
 لا نستخدم التوبيخ الاجتماعي في أمور تافهة ولا ان نكرر من استعماله ، اذ قد
 يترك اثراً بليغاً جداً في نفوس الطلاب والطالبات • والتوبيخ الانفرادي
 بصورة عامة اسلم عاقبة من التوبيخ الاجتماعي •

وحينما ترافق عقوبة التوبيخ نقمة أفراد الصف على الطالب المذنب فان
 آلاماً نفسية شديدة جداً تصيبه ، ويتجرع مرارتين : مرارة توبيخ المدرس
 له ، ومرارة نقمة الصف عليه • ان اكثر ما يخشاه المجرم عادة هو موقف

(١) بتراند رسل ، في التربية تعريب : احمد عبدالسلام الكردي
 ومحمد أحمد الغمرادي صفحة ١٢٤ - ١٢٥ •

أفراد المجتمع منه لا السجن وما فيه • وقد يمشى المجرم السياسى الى المقصلة رافع الرأس ، فرحا مسرورا ، لانه يعلم انه سيلقى استحسانا من هؤلاء الذين يحترم آراءهم هؤلاء الذين يؤلفون « نفسه الاجتماعية » الحقيقية Social self كما يقول وليم جيمس فى كتابه « مبادئ علم النفس » • ان جميع المخالفات المدرسية التى تصطبغ بطابع اجتماعى يجب أن تقابل بمثل هذه العقوبة ان امكن استخدامها •

١٠ - التهكم والاستهزاء : وهذه العقوبة وان كانت تتصل بعقوبة التوبيخ الا أنها اشد وقعا واعمق أثرا فى النفس • وتستخدم فى حالات خاصة فقط • والاستهزاء سلاح خطر ، والطلاب لا يستسيغونه مطلقا ، لا سيما الاستهزاء المتواصل الذى ينبعث من نفسية مطوية على السوء وتحب التنكيل • وقد يضطر المدرس استخدام هذه العقوبة مع الطالب « الصلف » المغرور ، ومع الطالب السفيف « الارعن » • فالاول يرى نفسه أعظم شانا من المدرس ، وقد يزدرى به • وينبغى أن لا يتساهل المدرس مع طالب هذه صفته أبدا ، لأنه يكون خطرا على الصف ، ويدعو الى الاخلال به • وعليه ان يتلافى مخالفات هذا الطالب ويضع حدا الى تصرفاته بسرعة وبقوة حتى لا يعود اليها ثانية • ولما كان الطلاب يخشون التهكم والاستهزاء لما لهما من محاذير اجتماعية فعندئذ يسهل عليه ان يعد العدة للطالب « الصلف » المغرور والطالب السفيف الارعن ويقابله بما يستحق من عقاب •

١١ - الاخراج الموقت والفصل لما تبقى من السنة : وهما عقوبتان صارمتان تنزلهما المدرسة بعد فشل جميع الوسائل التأديبية الاخرى • وينبغى أن تستخدم بحذر ، وبعد دراسة وتأمل • ولعل اخراج الطالب وقتيا أو فصله لما تبقى من السنة قد لا يؤدى الى تحسين سلوكه ، ولكن قد يصون الاخرين من شره ، ويردعهم عن مماثاته •

متى تنزل العقوبة :

والعقوبة لا تكون مؤثرة الا اذا راعى المدرس عند انتقائها وتنفيذها الأمور الآتية :

ماهو سلوك الطالب قبل وقوع المخالفة ؟ أهو من أصحاب السوابق ؟ وهل يخالف الانظمة مخالفة مقصودة ومتكررة ؟ وهل هي أول مخالفة يقوم بها ، أم تكرار لما قد حدث ؟ وما هي نتائجها الواقعة والمتوقعة ، وتأثيرها في نفسه والمدرسة والطلاب ؟ ولما قد أساء ، وهل هو نادم على ما فعل ، وهل هو آسف على ما جرى ، وهل اعترف في ذنبه أو حاول إخفاءه ؟

وينبغي أن لا يذهب بنا الظن فنحسب العقوبات المدرسية ، بمختلف صورها واشكالها ، وسائل رئيسية في تكوين الانضباط . فالانضباط لا يتكون بالقهر ، وانما وفق خطة تربوية ايجابية تقوم بها المدرسة ، وتتصل بكل مدرس وفي كل موضوع ، وفي داخل الصف وخارجه وذلك بتكوين عادات اجتماعية في الطلاب ، وتشجيعهم على ممارستها ، وتفهمهم معنى الانظمة المدرسية من حيث هي ضوابط وروادع اجتماعية مهمة في التعامل الاجتماعي .

ويتطلب تكوين الانضباط أن « يعرف » المدرس طلابه معرفة جيدة - يعرفهم في المدرسة وخارجها ، يعرفهم في السفرات والرحلات والحفلات ، ويعرفهم في بيئاتهم الخاصة . ان هذه المعرفة تساعده ولا شك على تقرير نوع العقوبة التي قد ينزلها بالطلاب ، وتساعده ايضا على اكتشاف تلك الحالات المؤاتية التي يرمى فيها عادات الضبط والانضباط . ان اختيار الوسائل يتوقف على معرفة الاسباب الحقيقية التي تؤدي الى مخالفة النظام فمثلا :

١ - قد يفشل أحد الطلاب في مراعاة قاعدة مدرسية مقرر : وبعد دراسة اسباب مخالفتها ، نجد أنه لم يفهم تلك القاعدة . فلو قام المدرس بتوضيحها للطلاب فقد يلتزم بها ولا يخالفها .

٢ - قد يخالف أحد الطلاب آداب الدخول الى غرفة المدرسين

مخالفة غير مقصودة ، نظرا لأنه يجهل ان الاستئذان قبل الدخول شيء لا بد منه • فحينما يوصيه المدرس بمراعاة آداب الدخول فإنه سرعان ما يستجيب اليها ويعتادها بالمران •

٣ - قد يقضى بعض الطلاب شطرا من أوقات فراغهم فى الطرقات ، ويجلسون فى منعطفات الشوارع يقامرون ، أو ينغمسون فى فعاليات أخرى ضارة • فلو أثرنا خبراتهم المدرسية وعيننا بالاعمال اللاصفية ، كأن نشغلهم فى اعداد رواية أو سفرة أو حفلة أو غير ذلك ، فقد نشغلهم من هذه الهوة التى ينحدرون اليها •

المدرس « المستجد » :

قد يواجه بعض المدرسين « المستجدين » صعوبات عظيمة أحيانا فى ضبط الصف ، وقد يتسرب اليأس الى نفوسهم ، ويتهمون أنفسهم بالتقصير ، ويتهمون معلوماتهم التربوية والنفسية بالعدم غير أن المدرس يستطيع أن يصلح نفسه ، ويتغلب على هذه المشاكل الضبطية ، وذلك بما يراه أصح وأنفع ، له ولطلابه • فعليه أن يحلل أسباب فشله ، ويستعرض هفواته وينتقد نفسه بنفسه ، ويستفيد من تجارب غيره من المدرسين • وعليه أن يتجنب « التهديدات » • اذ كثيرا ما تعود أسباب فشل المدرسين الى انهم « يهددون » طلابهم ، ثم يترددون فى تطبيقها ، أو يدركون استحالة تنفيذها • وسرعان ما يدرك الطلاب ان « تهديدات » المدرس فارغة ، فلا يحسبون لها حسابا ^(١) • ويلجأ بعض المدرسين « المستجدين » أو غير الأكفاء الى « الدرجات » ، ويتخذونها وسيلة من وسائل الضبط • فيكيلونها الى بعض الطلاب « المتحركين » بغية « اسكاتهم » ، أو ارشادهم فى داخل الصف ، أو يشحون بها على غيرهم بغية زجرهم وتأنيبهم • وهو خطأ فاحش • ومن المهم جدا فى ضبط الطلاب أن يكتسب المدرس « مظهرا جديا » ،

(1) Bagely, W. C., and Macdonald, M. E., Standard Practices in Teaching, p. 27, New York, 1932.

وأن يكون « لبقاً » بحيث يستطيع أن يزن كل طالب ، وأن يكشف الصعوبات التي تحول دون تنظيم سلوكه تنظيمًا صحيحًا ، وأن يرشده ويقومه ، وأن يتخذ موقفًا حازمًا ومؤثرًا تجاه الطلاب ، وأن ينظم علاقاته معهم على هذا الأساس منذ أول معرفته بهم • ولكن ينبغي أن لا يكون هذا « الموقف » الحازم سببًا في الابتعاد عنهم ، بل عاملاً من عوامل التقرب إليهم •

مراجع

العربية :

- ١ - بتراندرسل : فى التربية ، تعريب أحمد عبد السلام الكردانى ومحمد الغمراوى ، القاهرة .
- ٢ - برسى نن : التربية - حقائقها وأصولها الاولى ، تعريب عبد العزيز البسام ، مطبعة المعارف - بغداد ١٩٤٦ .
- ٣ - جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، تعريب الدكتور متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، القاهرة ١٩٤٦ .
- ٤ - صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ، القاهرة ١٩٤٧ .
- ٥ - محمد عطية الابراشى : الاتجاهات الحديثة فى التربية ، القاهرة ١٩٤٣ .

الانكليزية :

- 1—Bagley, W. C., School Discipline.
- 2—Bagley, W. C., and Macdonal, M. E., Standard Practices in Teaching.
- 3—Bossing, N., Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools.
- 4—Covlin, S. S., An Introduction to High School Teaching.
- وقد اعتمدنا عليه كثيرا فى كتابة هذا الفصل .
- 5—Counts, G. S., and Lodge, N. P., "I Want To Be Like Stalin", From The Russian Text on Pedagogy, By B. P. Yesipov and N. K. Gencharov, New York, 1947.
- 6—Mursell, J. L., The Psychology of Secondary School Teaching, New York, 1939.
- 7—Raymont, T., Modern Education, London, 1934.
- 8—Sutherland, Criminology.

قياس نتائج التعليم

— 0 —

يقاس نجاح التعليم الثانوى بتحقيق الكفاءات الاربع التى ذكرناها فى معرض الكلام عن أهداف التعليم الثانوى • فهل تعنى مدرستا الثانوية بصحة طلابها ، وهل تعينهم على التفكير السليم ، وهل تكون فيهم المثل والمواقف الوطنية والقومية والاخلاقية ، وهل تمدهم بالمعلومات النافعة والحقائق العلمية اللازمة ؟ هذا ما تريد أن تعرفه الدولة بوجه عام ، والمدرسة والمدرس بوجه خاص • فان من حق الدولة التى تقوم بتأسيس المدارس وادارتها والانفاق عليها أن تعرف نتائج عملها ، وأن من واجبات المدرسة التى تقوم بتعليم الطلاب ان تقيس مدى نجاحها أو مقدار فشلها فى مهمتها ، بالقياس الدقيق ، والتقييم المتواصل • ان معرفتنا بنتائج التعليم قليلة وعرضية ، وليست « موضوعية » ، وتقوم على الحدس والتخمين أكثر مما تقوم على الحصر والتعيين •

ولست مبالغا اذا قلت : ان عناية مدرستا الثانوية باستظهار المعلومات تفوق عنايتها بتكوين الروح الاجتماعية ، والمواقف الاخلاقية والقومية ، وانها تقيس نجاح طلابها بالدرجات التى يحصلون عليها فى الامتحانات المدرسية أو العامة • ولا شك فى أن المدرسة التى تعنى « بايصال المعلومات » وحدها لا تستطيع ان تؤدى وظيفتها الاساسية ، بل لا تستطيع أن تبرر وجودها فى نظام التعليم كله ، لان « المعلومات » أو « الحقائق » العلمية التى يحصل عليها الطلاب طيلة السنة الدراسية لا تستقر فى نفوسهم كثيرا ، بل سرعان ما « ينسون » قسما كبيرا منها أثناء العام الدراسى وبعده بقليل • والطلاب والمدرسون يعرفون جيدا حقيقة هذه الظاهرة النفسية • وكثيرا ما « يعلن »

الطلاب ذلك الى مدرسيهم والى اولياء أمورهم ، ولقد ايدت التجارب ذلك ، فقد أجرى أحد المدرسين تجربة في مدرسة ثانوية امريكية حاول ان يعرف بها مقدار ما ينسأ الطلاب من معلوماتهم المدرسية ، ومقدار ما يتذكرون منها بعد مرور مدة على تعلمها ، فوجد انهم قد احتفظوا بثلاثة ارباعها حينما ادوا امتحانا فيها ، وبلغت النصف بعد انقضاء سنة ، والربع بعد مرور عامين ومعنى هذا ان « المعلومات » التي يكرس المدرسون جميع جهودهم في سبيل « ايصالها » الى الطلاب تتناقص شيئا فشيئا ، وتتوارى في زوايا النسيان . فان كان الامر كذلك ، فما فائدة التعليم ، وما نصيب المتعلم منه ؟

ويختلف ، مع هذا ، تذكر المعلومات من موضوع الى آخر . ويتذكر الطلاب « المبادئ العامة » في كل موضوع من الموضوعات . ويصح هذا على اللغة العربية والحساب ، كما يصح على الفيزياء والهندسة والتاريخ مثلا . وقد يتذكرون « المفاهيم العامة » و « وجهات النظر » المختلفة ، وتصبح هذه « المعلومات » ذخيرة علمية تعينهم على دراسة مشاكلهم ، وتفهم دروسهم . وقد يفشل بعض الطلاب حتى في تذكر المعلومات والمفاهيم والمبادئ العامة ، وجل ما يستطيعون الحصول عليه هو « طريقة التفكير » (1) .

اسباب النسيان :

ولنا أن نسأل بعد هذا ، ما هي الاسباب التي تدعو الى النسيان ؟ ان اسبابه كثيرة ، وتتوقف كلها على نوع المادة وطريقة تدريسها ، واستجابة الطلاب اليها . ولقد أجريت تجربة على طلاب مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الامريكية لمعرفة مقدار ما ينسأ التلميذ بين شهر مايس وايلول (أي أثناء العطلة الصيفية) في القراءة والاملاء والحساب ، فظهر أن قابلية التلميذ في القراءة تزداد ، وقابليته في الحساب والتاريخ تتناقص . ومنشأ الزيادة هو أن التلميذ يستطيع أن يقرأ أثناء العطلة الصيفية كثيرا من المجلات

(1) Pressey, S. L., Psychology and the New Education, p. 477, New York, 1933.

والجرائد والكتب ، وتقع عيناه على اعلانات كثيرة فى كل مكان ، أى أن الطالب يستفيد من قابليته فى القراءة بحكم الضرورة ، بينما لا يستطيع أن يستفيد من التاريخ والحساب فائدة تذكر فى حياته اليومية • فلاستعمال يؤدي الى التذكر ، والاهمال يؤدي الى النسيان •

ولا بد للمدرس أن يعرف طرق مكافحة النسيان حتى يستطيع أن يدرب الطلاب على الاحتفاظ بقسم غير قليل من معلوماتهم • فينبغى أن (١) يعود طلابه على أن يدرسوا ويستمعوا لانفسهم و (٢) أن يعيدوا ما يقرأونه و (٣) أن يرشداهم الى اتباع طريقة « الكل » فى الحفظ والمطالعة و (٤) ان يعيدوا الموضوع بعد دراسته بفترة قصيرة و (٥) أن يشترك أكبر عدد منهم فى المناقشة فلا يكون مستمعين أو متفرجين ، و (٦) يقوى فيهم « الارادة » على التذكر • ونحن نعلم ان قابلية الطلاب على التذكر تزداد فى مواسم الامتحانات ، وما ذلك الا لغزهم على التذكر « وارادهم » على الدراسة •

نستنتج من هذا كله أن نتائج التدريس تتناقص سنة بعد أخرى ، بل بل شهرا بعد شهر ، وأن مقدار ما ينساه الطالب أكثر مما يتعلمه ، وأن المواقف والمثل الرفيعة وطريقة التفكير الصحيحة هى أسمى ما فى التربية والتعليم ، وليست المعلومات ، وان قيمة التربية هى فى « نوعها » لا فى « كميتها » •

ولا بد من تقدير (أو قياس) المكتسبات التعليمية التى يحصل عليها الطلاب فى مختلف الموضوعات مهما كان مقدارها • ولقد وضع المربون عدة مقاييس لاختبار المهارات والمعلومات « المكتسبة » والقابليات « الفطرية » ، الا انها لا تستطيع أن تقيسها قياسا « موضوعيا » ، لان نتائج التدريس ليست محدودة من جهة ، والمقاييس غير دقيقة من جهة ثانية ، فحينما يحاول أحدنا ان يتعلم كرة المنضدة أو التنس مثلا فان جهوده تستهدف الوصول الى مرحلة معينة من مراحل التفوق فى ضروب اللعب و « النقاط » التى ينالها دليل على قدرته

فى اللعب ، أو هى النتيجة التى قد حصل عليها من جراء تعلمه هذا • اما فى التعلم فان النتائج لا تقدر هذا التقدير الكمى ، لانها لا توضع موضع التطبيق كما هو الحال فى كرة المنضدة أو التنس • وكثيرا ما « يتوهم » الطالب انه قد « تعلم » شيئا وهو لم يتعلم الا الشيء التافه ، وكثيرا ما يتوهم المدرس انه قد « درس » وأفاد وهو يجهل ما تعلمه الطلاب وما أفاد • ولكن مهما كان الامر فقد أصبح ضروريا ان نضع « منظومة » System قياسية خاصة نقيس بها نتائج التدريس أو مكتسبات الطلاب التعليمية ، منظومة ثابتة صحيحة الى درجة كبيرة •

أسس القياس :

فاذا أردنا أن نفعل ذلك ، فما هى الاسس التى يقوم عليها تقدير مكتسبات الطلاب التعليمية ؟ يعتقد كثير من المربين أن هذه المقاييس يجب أن تقيس الحقائق العلمية وقابلية الطلاب على التفكير الصحيح ، ويحسن ان لا تتأثر بصفات الطالب الشخصية وسلوكه المدرسى ومواقفه ومثله • غير أن المكتسبات « التعليمية » شئ والمكتسبات « العلمية » شئ آخر • فبعض المربين يريد أن تتناول المقاييس جميع الصفات التى يحصل عليها الطالب من المدرسة : الانفعالية منها والاخلاقية ، العلمية منها والعقلية ولا يريد أن تفسر المكتسبات التعليمية تفسيراً مجرداً ضيقاً ، لان التفسير الضيق المجرد يجعل التعليم شيئا صوريا لا حقيقيا ، شيئا لا علاقة له بميول الطالب وباتجاهاته ، وبمثله •

فما الذى ينبغى أن نقيسه الاختبارات المدرسية ؟ هذا هو الشئ الذى يختلف فيه المربون • وهذه هى الصعوبة التى تظهر حينما نروم وضع مقاييس تربوية صحيحة يستطيع ان يستعملها كل مدرس استعمالا ناجحا • فقد يضع أحد المدرسين لنفسه أهدافا تربوية معينة ويحاول أن يصطلح لنفسه « منظومة » يقيس بها تحقيق هذه الاهداف • وقد يتفق جماعة من المدرسين على أهداف أخرى ، ويسعون الى قياسها ، فتباين المقاييس بتباين الاهداف •

الا أن ذلك لا يمنع من اصطلاح مقاييس متعددة يقيس كل واحد منها ناحية معينة من نواحي نمو الطالب • ولكن المشكلة التي نواجهها هي - كما قلنا - هل تناول مقاييس التعليم مكتسبات الطلاب العلمية فقط ، أم تناول العلمية منها والشخصية ؟

اسباب اختبار الطلاب

ان اختبار الطلاب (بمعناه الواسع) يستهدف الى : (١) قياس قابلية الطالب و (٢) قياس درجة سعيه و (٣) تشخيص ضعفه و (٤) حمله على مراجعة دروسه و (٥) توجيه دراسته و (٦) تشويقه الى الدراسة •

اولا - قياس قابلية الطالب :

حاول المربون منذ أن وضعت اختبارات « بينه » Binet في الحرب العالمية الاولى قياس قابليات الطلاب المختلفة • أما قبل هذا التاريخ فقد كان الآباء يعتقدون بان فشل الطلاب في الدراسة يرجع الى « كسلهم » والى عقم أساليب تدريسهم • فلما كشفت مقاييس الذكاء عن الفروق الفردية في القابليات العقلية بين الطلاب استطاعوا أن « يصفوا » بها الطلاب في صفوف تتفق وهذه القابليات وأن يراعوا أولاعهم ، ويضعوا لهم « مناهج متنوعة » تلائم مستوياتهم • أضف الى هذا انهم وضعوا مقاييس أو اختبارات أخرى لمعرفة قابليات الطلاب « الخاصة » واستخدموها في التوجيه والارشاد كثيرا ، كما وضعوا اختبارات تشخيصية غيرها سيأتي ذكرها •

ثانيا - قياس درجة سعي الطالب :

غير أن القياس لم يقتصر على القابليات العقلية ، والقابليات الخاصة ، بل وضعت اختبارات لقياس مكتسبات الطلاب العلمية ، أو لقياس درجة سعي الطالب وقياس مستوى الصف والمدرسة • فاستطاع كل مدرس أن يعرف مدى نجاحه في التدريس ، ومستوى صفه أو مدرسته ، ومحصول طلابه من

الثقافة العامة والاختصاصية واستطاع كل واحد منهم أن يحكم على الطلاب بالنجاح أو الرسوب •

ثالثا - تشخيص ضعف الطالب :

وحيثما أدرك المربون ان عملية التعليم معقدة ازداد اهتمامهم فى تشخيص صعوبات المتعلم ، واستطاعوا أن يكتشفوا الضعف الذى يعتوره فى حدود معينة ، وذلك باستعمال مقاييس دقيقة • فحينما تكون نتائج صف من الصفوف فى موضوع من الموضوعات « واطئة » مثلا فنستطيع أن نعزو هذا الفشل الى جهل فى بعض الحقائق والى ضعف فى الاسس العامة ، والى نقص فى تطبيق بعض العمليات الضرورية بصورة « آلية » وبسرعة فائقة • وكثيرا ما تظهر لنا الاختبارات بان قسما من الطلاب يفشلون فى دراستهم بالرغم من جهودهم المتواصلة • وبعد تأمل ودراسة نجد ان أسباب هذا الفشل تعود الى أن عادات دراسية سيئة قد تأصلت فيهم • فقد يجهلون ان بعض الاشياء ينبغى أن « يستظهروها » بينما ينبغى أن يدركوا غيرها ويتفهموا معانيها ، وأن بعض المبادئ والقواعد العامة ينبغى أن « يتذكروها » مقرونة بالأمثلة • ان عدم قابلية الطلاب على أن يزونا الاشياء بميزان صحيح ، وأن يعرفوا الشيء العارض من الشيء الاصيل ، وأن يميزوا بين الاهم والمهم ، وان عدم قابليتهم على أن يحللوا أو يجرّدوا قد تظهر كلها أو بعضها حينما نروم قياس نتائج سعيهم المدرسى •

وكثيرا ما تعلق فى أذهان الطلاب بعض الافكار المغلوطة ، وتستقر فيها لمدة طويلة دون أن يشعروا بخطئها ، فيتخلفون عن رفاقهم فى الدراسة • وتستطيع الاختبارات التشخيصية أن تكتشف طبيعة هذه الافكار المغلوطة ، ويستطيع المدرس أن يتلافى هذا الضعف فى طلابه حينما يتبينه ويلتمسه • وتدل دراسات علم النفس على أن أكثر الطلاب قد يبلغون بعد مرور أسابيع عدة مرحلة لا يستطيعون أن يتقدموا منها الى غيرها ، فلا هم يتقدمون ، ولا هم

يتأخرون - مرحلة نسميها في منحنيات التعلم « مرحلة توقف التعلم » ،
وذلك للأسباب التي ذكرها .

رابعاً - حمل الطالب على مراجعة دروسه :

ومن الأسباب التي تدعونا الى اختبار الطلاب ، يومياً كان ذلك أم شهرياً ،
شفوياً أو تحريراً ، هو حملهم على مراجعة دروسهم بغية تثبيت بعض القواعد
والمبادئ والحقائق العامة في أذهانهم ، لاسيما تلك « النقاط » التي يظهرون
فيها ضعفاً بينا . ولو لا المراجعة لما استطاع الطالب أن يتذكر المبادئ
العامة ، ويربطها بغيرها ، ويستفيد منها في تفهم غيرها . وينبغي أن تستهدف
« اختبارات المراجعة » العناية بالاصول لا الفروع ، وبالأهم لا المهم . ولا
يخفى انه من الصعب ان يتذكر الطالب كل ما يقرأ ويسمع في داخل الصف
فلا بد من الاختيار في المراجعة والاختبار ، على أن تكون « موزعة » ومرسومة
وفق خطة ثابتة . فمن الحقائق الثابتة في علم النفس هو اننا ينبغي أن لا نركز
جهودنا في دراسة موضوع من الموضوعات في فترة من الزمن معينة ، ثم لا
نعود اليه الا نادراً ، بل ينبغي أن نوزع هذه الجهود في فترات من الزمن
متعاقبة ، وان « نراجع » الموضوع بين حين وآخر .

خامساً - توجيه دراسة الطالب :

وقليل من المدرسين من يستعمل نتائج القياس من حيث هي وسيلة من
وسائل تدريب الطلاب على أصول المطالعة والدرس . فإذا ما وجه المدرس
اهتمام الطلاب الى الاختبارات ، وجعلهم يدركون فائدتها لهم في توجيه
دراساتهم ، ودلهم على مواطن الضعف والقوة في اجاباتهم ، وبين لهم ما هو
مفروض في كل سؤال وما هو مطلوب ، وأجاب عن كل سؤال اجابة
« نموذجية » وأكد على نقاط الموضوع أو السؤال الاساسية التي لا بد من
ذكرها وتبينها قبل غيرها ، ودلهم على النقاط الاصلية وميزها عن النقاط
الفرعية فقد حقق هدفاً رئيسياً من أهداف الاختبارات .

سادسا - تشويق الطالب الى الدراسة :

ان اتخاذ الاختبارات وسيلة من وسائل التشويق والترغيب أمر مشكوك فيه من الناحية « المثالية » ، فقد تنقلب الوسائل غايات • ولكن ما من مدرس ينكر حاجتها « العملية » فى تشويق الطلاب الى الدرس والمثابرة والتفوق •

أن النظريات التربوية تتطلب دون شك أن يكون « الدافع » ذاتيا ، وان يتكون تكويننا شعوريا ، قائما على ادراك فائدة الشيء الذى يود المتعلم تعلمه • ولا شك أيضا فى أن القيم البعيدة لا يدرك أهميتها وفائدتها الشاب المراهق الذى يحب عالم اليوم وتستهو به الوانه وصوره ادراكا جيدا مهما أكدت عليها المدرسة ، وانما يدرك أهميتها ذلك الرجل الرشيد الذى جعل نفسه وصيا عليه ، ومربيا ؟ يرى ما لا يراه ، ويريد ما لا يريد لنفسه • وعليه لابد للمدرسة من اصطناع وسائل خارجية تستعين بها فى تشويق الطالب وترغيبه فى تحقيق هذه القيم غير المباشرة التى تمس مستقبله مسا مباشرا • ومن أجل هذا كانت الاختبارات ، وكانت الدرجات •

انواع الاختبارات :

كان التدريس قبل القرن التاسع عشر فى أوروبا « جمعا » فى صورته ، « فرديا » فى حقيقته • فالطلاب وان كانوا يجلسون فى صف واحد ، ويعلمهم مدرس واحد ، الا أن عملية التدريس كانت فردية على ⁽¹⁾ غرار ما هو جار فى الكتابيب اليوم • وقد كانت طريقة قياس نتائج التعليم « عندية » و « التسميع » أما أن يلقي قبولاً حسناً عند المدرس وأما أن يلقي جفاء • فان كان الاول « نجح » الطالب ، وان كان الثانى « رسب » وقد يعجبه « التسميع » اليوم ، وقد يتنكر له غدا • وكثيرا ما يقع المدرس تحت تأثير شخصيات الطلاب ويتأثر بهم عند قياس تعلمهم •

(1) Butterweck, J. S., and Segers, J. C., An Orientation Course in Education, p. 222, Houghton Mifflin Company, 1933.

وقد خضع قياس التسميع الى أربعة عوامل : الى شكله وطريقة قياسه
والى خصائص الطالب ، وحالة المدرس النفسية والصحية • وكل واحد منها
عامل متغير • ولما كانت طريقة القياس تستند الى رأى المدرس الخاص والى
معايره الخاصة ، وحيث أن رأى المدرس عامل متغير فنستطيع أن
نقول : ان طريقة القياس كانت « عندية » وليست « موضوعية » وكل منظومة
قياسية تقوم على عدة عوامل متغيرة لا يمكن أن تكون منظومة « ثابتة » •
أضف الى هذا ان تقدير المدرس لم يكن تقديرا « كليا » ، وانما كان
« لفظيا » ، وفى كثير من الاحيان اعتباطيا •

وتطور القياس بعد ذلك بتقدم « نظام الصفوف » • فقد أخذ المدرسون
يرفعون الى أولياء الطلاب « تقارير » عن تقدم الطلاب أو تأخرهم فى دراساتهم
وجعلوها أساس « نجاحهم » من صف الى آخر ، ووسيلة من وسائل
التشخيص • غير ان الحال لم يبق على هذا المنوال ، ولا سيما بعد أن تقلص
التعليم الفردى ، وتعهد كل مدرس تعليم ثلاثين طالبا أو أكثر • فلم يكن
بمقدوره أن « يستمع » الى كل واحد منهم ، ويقيس سعيه قياسا جيدا نظرا
لكثرة الطلاب ، وضيق الوقت • فأصبح من الضرورى استبدال طريقة
« التسميع » باختبارات « كتابية » واصطلاح منظومة قياسية معينة • وهكذا
ظهرت الامتحانات الانشائية •

الامتحانات الانشائية :

وهى الامتحانات المستعملة فى مدارسنا فى الوقت الحاضر • وقد سميت
بهذا الاسم لانها تتألف من مجموعة من الاسئلة ، وتتطلب اجابة مستفيضة •
يحرر الطالب أثناءها مقالة ، أو يعد « تقريرا » ضافيا فى موضوع واحد أو
أكثر ، ويكون طيلة الوقت مشغولا بالبحث ، والمقارنة ، والاستدلال ،
وتذكر الحقائق والمبادئ العامة ، لذلك تستلزم الامتحانات الانشائية طالبا
حسن التعبير ، قوى الحججة ، منطقى التفكير ، مستقل التفكير : يربط الحوادث

ربطاً محكماً ، ويستخلص منها رأياً ، أو يقيم دليلاً أو يفند فرضية .
 وكتابة « التقارير » Reports نوع من الامتحانات الانشائية التي
 تستخدمها المدارس الثانوية الحديثة . وفائدتها عظيمة جداً ، ولا تختلف
 كثيراً عن فوائد الامتحانات الانشائية ، اذ انها تساعد الطالب على التفكير
 والتنظيم بصورة واسعة . فينبغي للمدرس أن يستخدمها ما سنحت له ولطلابه
 الفرصة . وفي ذلك يقول الاستاذ بوسنك Bossing : « ينبغي أن تعنى
 المدرسة بكتابة المقالات والتقارير ، لان الطالب يريد أن يعبر عن نفسه ...
 ولانه يجد في هذه الانواع من الفعاليات مجالاً لان يظهر فيها مقدرته على
 التعبير والتنظيم والتحليل والتعميم ... » (١) .

ومع أن الامتحانات الانشائية تمتاز بهذه الفوائد وبغيرها ، الا انها لا
 تخلو من نواقص كثيرة ، سرعان ما تظهر عند وضعها وتطبيقها . فينبغي أن
 تستهدف الامتحانات قياس ما يريد المدرس قياسه ، وأن تكون عباراتها سالمة
 من الابهام والغموض ، وأن يقوم تقديرها وفق منظومة قياسية صحيحة .

الامتحانات الشفوية :

ويستعمل المدرسون الامتحان الشفوي اقتصاداً في الوقت . ويستهدف ،
 كما تستهدف الامتحانات الاخرى ، قياس مكتسبات الطلاب التعليمية ، واثارة
 تفكيرهم وتحريك أولاعهم ، وأشواقهم الى الدرس . ومن حسناته انه يجعل
 الطلاب يقظين ومتبهرجين طوال مدة « الاستجواب » ، ويستطيع المدرس أن
 « يشجع » طلابه على الكلام ، ويقضى على الخجل ، ويصلح اخطاءهم حال
 وقوعهم فيها ، ويدربهم على حسن الاجابة وآداب الكلام . ومن سيئاته انه
 قد يربك الطالب أحياناً ، ويترك في نفس المدرس انطباعاً سيئاً عنه ، لاسيما
 حينما يكون الوقت قصيراً ويحتاج السؤال الى تفكير وتأمل طويل ؛ فيحمله على
 تقدير الاجابة تقديراً عندياً سريعاً . وهنا منشأ الخطأ ، ومصدر الاجحاف .

(1) Bossing N. L., Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools, p. 637.

المقياس المئوي :

وقد خضعت الامتحانات الانشائية والشفوية والعملية « للمقياس المئوي » ، ووضع المدرسون حدودا من المعرفة معينة ، وطلبوا من الناشئين أن يصلوا اليها ، ويتقلوا منها الى مراحل تعليمية متعاقبة بعد أن يثبتوا فيها جدارتهم . وقد ظنوا ان كل مرحلة من المراحل تمثل درجة من « الكمال » معينة ، وافترضوا حالة « الكمال » في موضوع من الموضوعات ، وتصوروا أقساما منها وأجزاء . فقد يصل الطالب الى ٨٠٪ من حدود الكمال ، أو الى ٧٠٪ ، أو الى ٦٠٪ ، وجعلوا حده الأعلى ١٠٠ ، وحسبوا أن درجة ٥٠ ، أو ٧٠ ، أو ٧٥ ، أو كما يقتضى الحال ، مرحلة من مراحل الكمال ، ودرجة من درجات النجاح ، ووسيلة من وسائل « الانتقال » ، وهكذا ظهرت طريقة جديدة فى قياس مكتسبات الطلاب . وحيث ان مقياس الكمال هو من صنع المدرس ، فان مقياس « النجاح » هو من صنعه أيضا .

وتستعمل مدارسنا الثانوية اليوم فى تقدير مكتسبات الطلاب العلمية هذا المقياس المئوي الذى قد تركت استعماله أكثر المدارس الثانوية فى العالم ، وخاصة المدارس الامريكية والانكليزية لما فيه من نقص وعيب فى التطبيق . وهو مقياس ثابت يتألف من نهايتين : نهاية صغرى وهى الصفر ، ونهاية كبرى وهى المئة التى تفترض مرحلة الكمال . والمفروض فى هذا المقياس أن يقيس مكتسبات الطلاب قياسا دقيقا . فاذا نال أحد الطلاب مثلا فى امتحان الجبر « صفرا » فمعنى ذلك انه لم يستفد شيئا ، ولم يبذل جهدا ، واذا نال غيره درجة ١٠٠ فمعنى ذلك انه قد « ألم » بالموضوع وفهمه فهما كليا ! وكلنا نعلم انه ما من طالب يحضر الدروس ويستمع الى المدرس لمدة من الزمن معينة الا ويحصل على بعض الفائدة . ولذلك لا نستطيع أن نقول : ان هذه الدرجة ، وهى درجة الصفر ، درجة عادلة وحقيقية . وقد ينال طالب آخر درجة قدرها ٩٥٪ فى الجغرافية الاقتصادية مثلا فهل معنى ذلك انه يحتاج الى خمس درجات حتى يصل مرحلة الكمال فى

الجغرافية الاقتصادية ؟ أو ليس من المحتمل أن تصبح هذه الدرجة ٧٥٪ /
إذا ما « صحيح » ورقة الامتحان مدرس آخر ؟

ثم ان الدرجات لا تدل على شيء معين أحيانا ، ولا تشخص ضعف الطالب وقوته في مادته . فما معنى أن الطالب حاز على درجة ٨٠٪ / في امتحان اللغة العربية ؟ هل تدل هذه الدرجة على قابليته في الانشاء أو النحو أو الادب ؟ وإذا كان أحد الطلاب « قويا » في ناحية من نواحي الحساب « وضعيفا » في ناحية أخرى ، وحاز على درجة متوسطة في الامتحان فما الذي تدل عليه هذه الدرجة ؟ أتشير الى قوته أم الى ضعفه ؟ انها في الحقيقة لا تشير الى هذا ولا الى ذاك . ثم هب أن أحد طلاب الصف الثالث المتوسط قد نجح في مجموعتي الرياضيات (وتتألف في الامتحان العام للدراسة المتوسطة من الجبر والهندسة والحساب) والعلوم العامة (وتتألف من علم الحياة والكيمياء والصحة) وحاز على درجة متوسطة ، فماذا يستطيع أن يعرف المدرس عن قابليات الطالب العلمية في هاتين المجموعتين ؟

ومع أن الامتحانات الانشائية تنطوي على فوائد كثيرة الا أنها لا تخلو من نواقص عدة ومشاكل جمة . فقد تكون ، وهو ما يحدث عادة ، غير محدودة ، وقد تخضع لتأثيرات مختلفة عند « التصحيح » أو التقدير . فقد يتأثر الفاحص بعوامل النظافة والترتيب والخط والاملاء ، ويحسبها جزءا أساسيا من الاختبار . وقد يطبق أحدهم مقياسا أوسع وآخر أضيق ، فيحدث التباين في التقدير ، وينتج الاسراف والتقتير في وضع الدرجات . يضاف الى ذلك أن مقياس المدرس الفاحص لا يبقى ثابتا في جميع الأحوال ، بل يتغير تبعا لتغير مقياسه وحالاته النفسية . وقد يلمس الطلاب هذا التغير من شهر الى شهر ، ومن أسبوع الى أسبوع . فارتياح المدرس من شيء ، أو امتعاضه من شيء آخر عند « التصحيح » ، أو شعوره بالكمال أو الملل ، أو استعجاله في انجاز عمله كل ذلك يؤدي الى غبن الطالب واجحافه .

وليس أدل على ذلك من الوقائع الآتية :

أ - قام كل من الاستاذ ستارج D. Starch واليوت E. C. Elliot في الولايات المتحدة بدراسة درجة صحة الاختبارات الانشائية لمعرفة مدى ما يتمتع به هذا المقياس الذاتى من صحة وثبات وموضوعية .
فارسلا مجموعة من أوراق الامتحانات العامة لطلاب الصف الاول المتوسط فى موضوع اللغة الانكليزية الى ١٤٢ مدرسا مختصا فى مختلف المدارس ، كما أرسلنا دفتر امتحان نهائى واحد فى الهندسة الى ١٨ مدرسا مختصا ، ودفتر امتحان نهائى فى التاريخ الأمريكى الى ٧٠ مدرسا مختصا . وكانت دهشة الاستاذين عظيمة حينما وجدا أن التفاوت فى تقدير الدرجات كان عظيما جدا فى الموضوع الواحد . فقد قدر أحد مدرسى اللغة الانكليزية ٦٤ لدفتر من الدفاتر ، بينما قدر له فاحص آخر ٩٨ ! وبلغ مدى التفاوت فى تقدير درجات اللغة الانكليزية من ٥٠ الى ٩٨ ! ولعل الدهشة كانت أعظم حينما وجدا أن مدى التفاوت فى تقدير درجة الهندسة كان من ٢٨ الى ٩٢ ! ومدى التفاوت فى دفتر التاريخ من ٤٣ الى ٩٠ !

ب - كتب أحد الطلاب موضوعا فى الانشاء ، وقدمه الى مدرسه فاستحق عليه درجة ٨٠ . / وأخذه بعد سنة ، واستنسخه ، وقدمه الى المدرس نفسه ، فقال عليه درجة قدرها ٣٩ . / !

ج - نال أحد الطلاب ٦٠ . / فى امتحان التاريخ . وقد كانت كتابة الطالب رديئة ، وفيها أغلاط أملائية كثيرة . فلما قدمت ورقة الامتحان الى مدرس آخر قدر لها ٥٠ . / ولكن حينما استنسخ الدفتر ثانية ، وكتبه بخط جميل واصلح اغلاطه الاملائية نال درجة قدرها ٧٠ . / ! نستنتج من هذا ان الخط والاملاء والنظافة تؤثر كلها فى تقدير درجة الطالب .

د - وذكروا أن فئة من المدرسين ، وهم من أهل اختصاص واحد ، أرادوا أن « يصححوا » مجموعة من دفاتر الامتحانات ، ويقدروا لها

ما تستحق من الدرجات • وقبل أن يمضوا في عملهم هذا قام أحدهم بوضع أجوبة « نموذجية » لتكون مقياسا موضوعيا ، وأختلطت اجابة هذا المدرس « النموذجية » بطريقة من الطرق بدفاتر الامتحانات ، ومرت على أحدهم ، فقرأها وقدر لها درجة واطئة (درجة رسوب) وهو لا يعلم بها ! (١)
هـ - وقد لوحظ ان اختلاف التقدير لم ينحصر في اللغة والاجتماع وانما تناول موضوعات الرياضيات أيضا • فقد أجرى أحد المدرسين تجربة خلاصتها انه أرسل دفترا يحتوى على مسألة هندسية واحدة الى ٤٩ مدرسا مختصا • وقد طلب من كل واحد منهم أن « يصحح » المسألة « ويضع الدرجة » لها مع العلم ان درجة السؤال الكاملة هي ١٢ر٥ فلما وصلت النتائج كانت :

٦ - مدرسين قدروا	٦ - مدرسين قدروا	٦ - مدرسين قدروا	٦ - مدرسين قدروا
٦ر٥ - مدرسان قدرا	٢ - مدرسان قدرا	٢ - مدرسان قدرا	٢ - مدرسان قدرا
٧ - مدرسين قدروا	٤ - مدرسين قدروا	٣ - مدرسان قدرا	٣ - مدرسان قدرا
٨ - مدرس واحد قدر	١ - مدرس واحد قدر	٤ - مدرسين قدروا	٤ - مدرسين قدروا
٩ - مدرسان قدرا	٢ - مدرسان قدرا	٤ر٥ - مدرسان قدرا	٤ر٥ - مدرسان قدرا
١٠ - مدرس واحد قدر	١ - مدرس واحد قدر	٥ - مدرسين قدروا	٥ - مدرسين قدروا
١٢ر٥ - مدرس واحد قدر	١ - مدرس واحد قدر	٥ر٥ - مدرسان قدرا	٥ر٥ - مدرسان قدرا

ضرورة وضع مقاييس دقيقة :

وأجرى كثير من المربين عدة تجارب حول درجة « صحة » الاختبارات الانشائية • فوجدوا أن درجة الصحة قليلة جدا • كما وجدوا أن « الارتباط » بين الدرجات التي يقدرها المدرس الى مجموعة من أوراق الامتحانات في وقت من الاوقات والدرجات التي يقدرها المدرس نفسه لتلك الاوراق نفسها في وقت آخر قليل •

(1) Cox, Philip W. L., and Long, Forrest, F. E., Principles of Secondary Education, pp. 228-229, D. C. Heath and Company, New York, 1932.

ويسطدم تقدير مكتسبات الطلاب التعليمية بمشكلتين كبيرتين (١) :

أولا - مشكلة انتخاب الاسئلة بصورة تزيل عامل الصدفة والاتفاق في الاجابة عنها . ولا يتيسر هذا الا بتتويج الاسئلة الى اقصى درجات الامكان ، بحيث تتطلب اجوبة قصيرة معينة وشاملة ، وزيادة عددها زيادة كبيرة دون تطويل مدة الامتحان ، وتكثير عدد الامتحانات لتوخي احتمال الصدفة ، ولمعرفة جهود الطلاب وقابلياتهم معرفة صحيحة .

ثانيا - ومشكلة تقدير الدرجات بصورة تدفع عنها أهواء الفاحصين وأحوالهم النفسية . وهي أعظم مشكلة يجابهها المربون . وقد دفعتهم الى وضع اختبارات جديدة هي الاختبارا « الموضوعية » .

فماهى الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى كل اختبار حتى يصبح مقياسا « دقيقا » . انها تنحصر فيما يأتى :

أولا - الصحة Validity : وهى أن يقيس الاختبار الشيء الذى قد وضع من أجله قياسا دقيقا . فاختبار الذكاء يكون « صحيحا » مثلا متى ما قاس الذكاء قياسا حقيقيا . واختبار قابلية الطالب على التفكير العلمى يكون صحيحا اذا ما استهدف قياس قابلية الطالب الحقيقية على التفكير وحدها . وهكذا فان الاسئلة التى يضعها المدرس يجب أن تستهدف الاجابة عن تلك المعلومات التى يتوخى المدرس قياسها . فاذا كان غرض الاختبار قياس معلومات الطالب فى موضوع من موضوعات التاريخ العربى مثلا فينبغى أن تكون الاسئلة واضحة كل الوضوح ، واللغة مفهومة كل الفهم ، بحيث يستهدف الاختبار قياس معلومات الطالب فى التاريخ العربى وليس غيرها ، ولكى نضمن صحة الاختبار ينبغى أن تكون الاسئلة من ضمن المنهج .

(١) ساطع الحصرى : دروس فى أصول التدريس ، صفحة ١٣٨ ، ج ١

مطبعة التفيض بغداد ، ١٩٤٠ .

ثانيا - الموضوعية Objectivity : ان من شروط كل اختبار « صحيح » هو أن تكون نتائج التقدير واحدة تقريبا حينما « يصححها » عدة ممتحنين • أما اذا كانت نتائج التقدير متفاوتة لدرجة كبيرة فالاختبار لا يكون والحالة هذه مقياسا صالحا لتقدير نتائج التعلم • وهذا ما يحدث أحيانا ، لأن الناس لا يستطيعون أن يتفقوا على رأى واحد نظرا لاختلاف ميولهم وأهدافهم ونزعاتهم وثقافتهم ومقاييسهم • ومتى ما تدخلت « ذاتية » المدرس فى قياس مكتسبات الطلاب التعليمية فسد المقياس أو الاختبار • لأنه يتأثر بعوامل شخصية كالمحبة والكراهية ، والمحسوبة والمنسوبة ، فاذا أردنا أن نحصل على نتيجة صحيحة لمكتسبات الطلاب وجب أن تكون مقاييسنا « موضوعية » • ويصبح الاختبار « موضوعيا » متى ما وضع بحيث ان ما « يقدره » فاحص اليوم لاختبار من الاختبارات هو نفس ما « يقدره » غيره من الفاحصين غدا •

ونستطيع أن نقيس درجة « موضوعية » أى اختبار بان نرسل « أوراق » الاختبار الى عدة فاحصين لتصحيحها و « تقدير » درجة لها ، ثم نقارن النتائج بعد ذلك بعضها مع بعض • واذا أراد المدرس نفسه أن يفعل ذلك ، فيستطيع أن يصحح « الأوراق » و « يضع » درجاتها ، ويتركها مدة طويلة ثم يعيد « تصحيحها » ويقابلها بنتائج الاختبار الاول ليحصل كل درجة « موضوعية » الامتحان • ان « معامل الارتباط » Co-efficient Correlation بين التصحيحات المختلفة يعرف « بمعامل » الموضوعية : Co-efficient Objectivity ونستطيع فى « الامتحانات الانشائية » أن نتوصل الى درجة « الموضوعية » نوعا ما بان نجعل الاسئلة محدودة ، وتجنب الاسئلة « العامة » كالتى تبدأ بكلمة « ابحث » مثلا ، أو « اذكر ما تعرف عن » أو « فسر » وغير ذلك •

ثالثا - الثبات Reliability : اذا قسمنا مثلا طول غرفة صف

من الصفوف بشرط المساحة مرة وبالمسطرة مرة أخرى ، فيظهر فرق بسيط بين هذين القياسين ، نظرا لان المقياس الثانى لا يمكن أن يكون دقيقا كالمقياس الاول . فحينما نقيس طول الغرفة بالشريط فان النتيجة واحدة تقريبا كلما أعدنا القياس ، وحينما نقيسه بالمسطرة فان النتيجة قد تفاوتت فى كل مرة . فنقول ان صفة « الثبات » ليست متوافرة فى المقياس الثانى . وإذا ما أردنا أن نقيس معلومات الطلاب فى النبات مثلا بوساطة ثلاثة أنواع من الاختبارات وكانت نتائج كل اختبار متباينة لدرجة عظيمة فستنتج أن واحدا من هذه الاختبارات قد يكون ثابتا ، Reliable وقد لا يكون . وبعبارة أخرى يكون الاختبار ثابتا متى كانت النتائج فى المرة الاولى هى نفسها تقريبا فى المرة الثانية . فالثبات اذن هو درجة الدقة التى يقيس بها اختبار من الاختبارات ما يريد قياسه . ويتوقف الثبات على :

أ - درجة شمول الاسئلة وتنوعها Sampling . فالاختبار الذى يتكون من سؤالين أو ثلاثة لا يعطينا صورة دقيقة عن سعى الطالب . و « الثبات » أهم مشكلة تجابهها الامتحانات الشفوية .

ب - اهتمام الاسئلة « بنقاط الدرس » أو بمشاكله الرئيسية .
ج - التقليل من عامل الصدفة .

د - وضع درجات ثابتة ومعينه . فينبغى للمدرس أن يفكر قبل تصحيح « دفاتر الامتحان » فى تقسيم الدرجة ، وأن يوزعها على نقاط البحث الاساسية توزيعا عادلا .

وليس المهم أن توضع مقاييس دقيقة تتصف بالصحة والموضوعية والثبات حسب ، وانما المهم أيضا أن يحسن المدرس الاستفادة من هذه المقاييس . فكثير من المدرسين ينظرون الى الدرجات من حيث هى شر لا بد منه . وقد « يتساهلون » فى التصحيح والتقدير تساهلا يضر بهم وبطلابهم . فحينما يكشف الطلاب موقف المدرس من الامتحانات والدرجات ،

ويدركون تهاونه وتكاسله في التصحيح والتقدير استجابوا الى درسه بمثل ما يستجيب هو الى درجاتهم ، فيفسد التعليم وتضيع الفائدة من الامتحانات والدرجات ، ويتعذر عندئذ معرفة مكتسبات الطلاب معرفة صحيحة تضعهم حيث هم في معايير التقدير ، وبالعكس ، فمتى شعر الطلاب بان درجاتهم تصور درجة سعيهم المدرسي تصورا صادقا تغير موقفهم منها ، وانصرفوا الى « دراستهم » جادين راغبين . أضف الى ذلك انه اذا ما تعذر على الطلاب معرفة « سعيهم » الحقيقي ، أى انهم لم يعرفوا الاسباب التى دعت الى فشلهم أو نجاحهم ضيعوا طريقهم ، وتبليت دراستهم .

واذا ما استخدمنا مقاييس صحيحة في تقدير الدرجات ، واذا ما كان المدرسون مولعين في تقدير درجات الطلاب كولعهم وحماسهم فى ايصال المعلومات اليهم وزيادة كفاءتهم فان الطلاب يحصلون على فوائد عظيمة منها .

وحيثما نستطيع أن نضع مقاييس موضوعية فان الشك فى « اغراض » المدرس ونواياه تجاه الطلاب سيزول ، وسيعرف الطالب لماذا قد نال هذه الدرجة ولم ينل غيرها . ان من مساوئ نظام « تقدير » الدرجات المعمول به الآن هو ان المدرس لا يستطيع فى كثير من الاحيان أن « يقنع » الطالب لماذا استحق هذه الدرجة على هذا السؤال لا الدرجة التى يقترحها الطالب نفسه . ومتى استخدمت هذه المقاييس الجديدة واستعملها المدرسون استعمالا حسنا ، واطمأن اليها الطلاب ، وثبتت صحتها صارت العلاقات بين الطالب والمدرس طبيعية ، وبين الطلاب انفسهم اعتيادية وتصبح الدراسة من « أجل الدرجات » شيئا طبيعيا يبرره الواقع .

الاختبارات الموضوعية :

استطاع المربون بعد أن اتضحت لهم مساوئ الامتحانات الانشائية أن يضعوا منظومة قياسية جديدة ويبحثوا عن اختبارات صحيحة ، فكانت الاختبارات الموضوعية . وهى على أنواع عدة ، ولكنها تتصف بخاصية

واحدة وهى : ان لكل سؤال جوابا محدودا • ويستطيع كل مدرس أن « يقدرها » اذا ما حصل على « مفتاحها » • وترمى الى التخلص من « ذاتية » المدرس ، وتقدير نتائج التعليم تقديرا موضوعيا قابلا للقياس والحصص بصورة قطعية • وهى على أنواع مختلفة ، منها :

١ - الصواب والخطأ True-False : ويتألف من سلسلة من العبارات التامة بعضها صواب وبعضها خطأ ، ويطلب من الممتحن أن يبين وجه الخطأ أو الصواب فى كل واحدة منها • مثال ذلك : بنى المنصور مدينة بغداد فى الكرخ ؟ وتكون الاجابة عن هذا السؤال بذكر كلمة « لا » أو « نعم » امامها ، أو أشر عليها بحرف (ص) أو دل عليها بعلامة (+) ان كانت صحيحة ، وبحرف خ ، أو دل عليها بعلامة (-) ان كانت خطأ •

ولقد استخدم المدرسون فى امريكة هذا الاختبار فى المدارس الابتدائية والثانوية ، وبرعوا فى وضعه ، واستطاعوا أن يتناولوا به مادة كثيرة ، بينما كان يتعذر عليهم ذلك فى الامتحانات الانشائية • ولا تخلو هذه الاختبارات من مساوئ ينبغى تحاشيها • فالعبارات الغامضة تدعو الى افسادها • فينبغى أن تكون موجزة ، وبلغية ، وغير معقدة ، وواضحة كل الوضوح ، حتى لا يلتبس معناها على الطالب • كما ينبغى أن يكون عدد العبارات الصحيحة والعبارات المغلوطة متساويا •

ويتفق أكثر المربين على أن « تقدير » اختبار الصواب والخطأ ينبغى أن يقوم على أساس طرح الاستجابات المغلوطة من الاستجابات الصحيحة • فلو فرضنا أن أحد الطلاب أجاب عن ١٠٠ جملة أجابة صحيحة (+) فى اختبار يتألف من خمسين عبارة صحيحة وخمسين مغلوطة ، فيكون عدد العبارات الصحيحة التى أجاب عنها هذا الطالب خمسين عبارة • وحيث أن خطؤه هذا مرجعه الى نقص فى التأمل والحكم ، واستعانة بالحدس

والتخمين فتكون درجته صفرا ($50 - 50 = 0$) . ولو فرضنا مرة ثانية ان الطالب استطاع أن يجيب عن 50 عبارة صحيحة فقط ، فينبغي أن تكون درجته خمسين فقط . ثم لو فرضنا مرة أخرى ان الطالب قد أجاب عن 50 عبارة أجابة صحيحة ، وحسب 25 عبارة أخرى وكان الحدس صحيحا ، فتكون درجته النهائية : $50 = 25 - (25 + 50)$ أيضا .

٢ - الاختبار المتعدد Multiple Choice : تطرح جملة ناقصة ، وتذكر اجوبة مختلفة ، (وهي عادة أربعة) يكون احدها صحيحا ، ويطلب من الممتحن أن يختار الجواب الصحيح ويسد به نقص الجملة . مثال ذلك :

أ - ان أول خليفة من الخلفاء الراشدين هو : على ، عمر ، أبو بكر عثمان .

ب - يسير الصوت بسرعة : (١) ١٨٦٠٠ (٢) ١١٠٠ (٣) ١٥٠ (٤) ٥٠٠٠ قدم في الثانية .

٣ - المقابلة Matching : وهي عرض جدول يتضمن عدة عبارات وآخر يتضمن عدة أجوبة موجزة أو مفصلة ، على أن لا يتفق ترتيب عبارات الجدول الاول مع تسلسل اجابات الجدول الثاني . ويطلب من الممتحن أن يبحث في الجدول الثاني عن جواب (كلمة أو عبارة) يستطيع به أن يصف أو يوضح العبارة الاولى الواقعة في الجدول الاول ، ويكتفى بوضع رقمه لا نقله كاملا . مثال ذلك :

- | | |
|--|------------------|
| ٤ - أ - مؤلف « أميل » . | ١ - هوراس مان |
| ٦ - ب - أسس مدرسة ناجحة في فيردون . | ٢ - افلاطون |
| ٨ - ج - له الفضل في تأسيس رياض الاطفال . | ٣ - هنري بارنارد |
| ٦ - د - هو القائل بالانطباع الحسى من | ٤ - روسو |

حيث هو عامل أساسي في التدريس • ٥ - ستورم

٦ - بستالوتزى

٧ - ه - له كل الفضل في أحداث انقلاب أساسي ٧ - ديوى

في مفهوم التربية والتعليم • ٨ - فروبيل

- التكملة Completion : وهي أما أن تكون مطلقة أو مقيدة •

ففي الحالة الاولى توضع عبارة ناقصة ، ويطلب من المتحن املاء الفراغ بكلمة مناسبة • وفي الحالة الثانية توضع عبارة ناقصة وتدون الكلمات المحذوفة في حقل جانبي ، ويكلف المتحن أن يملأ الفراغ ، أو يتم العبارة الناقصة بالكلمة المناسبة • مثال ذلك :

الحالة الاولى : عاصمة الهند مدينة وتقع في

الحالة الثانية : تقع أشهر حقول النفط في العراق في لواء

الحلة ، كركوك ، الموصل •

٥ - القياس Analogy : مثال ذلك :

القدم للانسان كالخافر (١) للكلب (٢) للقطعة (٣) للحصان (٤)

للدب •

٦ - الترابط Association : مثال ذلك :

ضع أمام كل تاريخ الحدث المهم الذي يدل عليه

..... ١٩١٤

..... ١٧٨٩

..... ١٩٢١

..... ١٩١٦

٧ - التشخيص Identification : مثال ذلك :

ضع ازاء الكلمات الآتية حرف (ف) للفعل ، و (م) للمصدر و

(أ) للاسم و (ح) للحرف •

- ١ - كتاب
 ٢ - في
 ٣ - طال
 ٤ - قتال

حدثت « الاختبارات الموضوعية » انقلابا عظيما في « تقدير » مكتسبات الطلاب التعليمية . وقد فاقت في موضوعيتها وصحتها وثباتها الامتحانات الانشائية ، كما انها قد ضمنت بعض الفوائد وذلت بعض الصعاب غير انها كما يقول الاستاذ ساطع الحصري لا تحل جميع المشاكل ، ولا تخلو من بعض المحاذير ، لانها تتكل أولا على التذكر أكثر مما تتكل على قوة محاكمة الطلاب . وهي لا تفسح المجال لجمع المعلومات وتنظيمها . ان هذه الاختبارات مفيدة بصورة خاصة في تقدير درجة سعى الطلاب ومعرفة مكتسباتهم العلمية ، غير انها تظهر قدرتهم على التعبير والتحليل والتفكير بصورة جيدة (١) .

وقد لخص الاستاذ پرسی هذه الشبهات التي تحوم حول الاختبارات الموضوعية فقال (٢) :

١ - يقولون : ان هذه الاختبارات « مفتعلة » لا تتصف بالعمق ، ولا تتصل بالمادة كثيرا ، لانها تتطلب التمييز بين شيئين احدهما خطأ والآخر صواب . ويقول الاستاذ پرسی : ان مثل هذا التمييز واقع في الحياة لا محالة . فكثيرا ما نرى انفسنا مضطرين على التمييز بين الخطأ والصواب حينما نسمع شخصا يتكلم لكي نكون لنا حكما . فالاختبارات الموضوعية ليست مفتعلة كما يريد أن يتصورها بعض الناس .

٢ - ويقولون : ان من الاساليب التربوية السقيمة أن تطرح امام الطالب

(١) المصدر السابق نفسه صفحة ١٥٠ - ١٥١ .

(2) Pressey, S. L., Psychology and the New Education, p. 438.

عبارة أو عبارات مغلوطه ، فقد تستقر معانيها المغلوطه فيه ويتأثر بها • وهو اعتراض وجيه حينما يخلع المدرس على المعاني المغلوطه ثوبا براقا • غير أن العبارات لا توضع في أكثر الاحايين بهذه الصورة • أضف الى ذلك ان الخطأ يتبعه تصحيح • فان المدرس بعد أن يصحح « الاوراق » يعيدها الى أصحابها ، ويجب عنها في داخل الصف اجابة « نموذجية » •

المقياس النسبي :

ولما كان المقياس المئوي مقياسا « مطلقا » فقد أخذ المربون يبحثون عن مقياس « نسبي » ، فقاموا بدراسات تتعلق بطبيعة توزيع درجات الطلاب • واكتشف الاستاذ جونسون Johnson بعد أن قام بدراسة درجات ٥٠٠٠ طالب في القراءة الصامته في الصف الخامس من مدرسة ابتدائية امريكية ان عدد الطلاب الذين قد حصلوا على درجات عالية قليل جدا ، وعدد الذين قد نالوا درجات واطئة قليل ايضا • وحينما وزعت درجات الباقيين بين هذين الطرفين المتباعدين وجد أن الأكثرية قد حصلت على درجات متوسطة ، وحينما رسم الخط البياني لتوزيع الدرجات بدأ في هيئة « جرس » تقريبا • وذهب جونسون الى أن هذا « التوزيع » لا ينطبق على توزيع درجات القراءة الصامته لطلاب الصف الخامس وحده وانما هو ظاهرة طبيعية تنطبق على جميع الدرجات ، وفي أى موضوع من الموضوعات • وتسمى هيئة الجرس هذه « بمنحنى التوزيع الاعتيادي » Curve of Normal Distribution .

ولقد ظهر أن استعمال منحنى التوزيع الاعتيادي في تقدير درجات الطلاب ، والمعروف أحيانا بمقياس ميزوري (نسبة الى ولاية ميزوري الامريكية) يجعل المقياس « نسبيا » لا « مطلقا » • ويقوم على دعامتين أساسيتين : الاولى قانون « الصدفة في الرياضيات » Law of Mathematical Chance و الثانية ملاحظة المفعول الحقيقي لمنحنى التوزيع الاعتيادي في حقل التغاير البيولوجي Biological Variation • ولتوضيح الاول نقول : حينما

نرمى فى الهواء مثلا كميات متساوية من حبات القمح ونعيد العملية مرات ومرات فان تشكيلات معينة تتكون على الارض بفعل عامل التوالى أو التكرار - تشكيلات اذا رسم خطها البياني اقتربت من شكل « جرس » فتكون كميات الجيوب فى الوسط كثيرة حيث يكون مفعول التوالى اعظم ، وتتناقص على الجانبين ولكن بنسب متساوية • ولتوضيح الثانى نقول : نجد فى دراسة علم الحياة أن ظهور التغيرات فى الصفات البايولوجية يطابق ، ان لم تدخل عوامل أخرى تؤدى الى نمو غير طبيعى ، منحنى التوزيع الاعتيادى تطابقا عظيما • فمثلا ان الخصائص الجسمية فى الطول عند الامم كافة تسير وفق منحنى توزيع معين • فأكثرية الناس متوسطو القامة ، واقليتهم طوال القامة وقصارها ، ولكن بنسب متساوية تقريبا • وحتى الاكثرية منهم تتفاوت فى طولها أيضا ، الا أنها تتحرك نحو قمة الجرس بنسب معينة ومن جانبيه •

المقياس الخرفى

واذا ما طبقنا منحنى التوزيع الاعتيادى على تقدير درجات الطلاب أصبح مقياسا نسبيا لا مطلقا كالمقياس المئوى الذى يتألف من حدين متناقضين ، ولا تفسر مضامينه تفسيراً غامضا • ولقد اقترح المربون عدة طرق فى تقدير درجات الطلاب وفق « المقياس النسبى » أو مقياس ميزورى • فاذا فرضنا اننا نريد أن نصطلح خمسة أنواع من الدرجات لتقدير مكتسبات الطلاب ، فما هى نسبة الطلاب الذين سيستحقون هذه الانواع الخمسة من الدرجات عملا بمنحنى التوزيع الاعتيادى ؟

يتفق أكثر المدرسين على أن تكون النسب كما يأتى :

٦ - ٢٤ - ٤٠ - ٢٤ - ٠٦ • واذا أردنا أن نترجم هذه النسب الى مقياس خرفى فتكون الدرجات بالصورة الآتية :

٦. / يحصلون على درجة (أ) أو درجة « ممتاز »
 ٢٤. / يحصلون على درجة (ب) أو درجة « جيد »
 ٤٠. / يحصلون على درجة (ج) أو درجة « متوسط »
 ٢٤. / يحصلون على درجة (د) أو درجة « مقارب »
 ٦. / يحصلون على درجة (هـ) أو درجة « راسب »

ولم تزل قضية تعيين النسب المثوية موضع اختلاف عند كثير من المدرسين ولعل أسهل طريقة يستطيع أن يطبقها المدرس هي أن يرتب درجات الطلاب حسب تسلسلها ، مبتداء باعلاها ومنتها بأوطئها ، ويقسمها بعد ذلك الى أربعة أرباع : الربع الاول • وينال رבעه وهو ٦. / درجة (أ) أو « ممتاز » وينال الباقيون وهم ١٩. / درجة (ب) أو « جيد » • ويؤلف الربع الثاني والثالث ومجموعه ٥٠. / الدرجة الوسطى وينال الطلاب درجة (ح) أو وسط • ويمثل الربع الاخير الدرجات الواطئة ، فينال الربع الاول منه وهو قرابة ٦. / درجة (د) أو « مقارب » ، والباقي وهو ١٩. / ينال درجة (هـ) أو « راسب » •

الدرجات :

لقد تعرضت أساليب « تقدير » الدرجات الى كثير من الانتقاد • فالدرجات - كما يقولون - تجعل الموضوعات واسطة ، وتصبح هي الغاية عند كثير من الطلاب والطالبات • فينشأ الطالب على اعتبار الوسائل غايات ، والغايات وسائل ، وهو شر ما تبطل به التربية وتؤكد على قيمة الموضوعات الظاهرية لا على قيمتها الحقيقية ، وتسبب قلقا متواصلا الى الطلاب لا مبرر له ، قلقا قد يضر بصحتهم لا سيما « العصبيين » منهم •

ويبدو أن الانتقاد منصّب على طريقة « تقدير » الدرجات لا على الدرجات نفسها • فإذا كانت الدرجات ليست شرا في ذاتها ، بل ان فيها خيرا عظيما للطلاب والمدرسين ، وان الشر كل الشر في « كيفية

تقديرها « فكل ما ينبغي أن نستهدفه هو اصلاح نظام تقدير الدرجات •

فوائدها :

ومن الامور التى تستهدفها الدرجات ما يأتى :

أ - انها ضرورة ادارية : فادارة المدرسة تستعملها فى تقرير نجاح الطلاب أو رسوبهم ، فى تقرير انتقالهم أو تخرجهم • ويستفيد منها المفتشون ومديرو المدارس وغيرهم من رجال التعليم فى معرفة كفاءة المدرسين وسير الدراسة ، ودرجة سعى الطلاب •

ب - انها ضرورة تعليمية : وتقدم الدرجات اذا ما أحسن استعمالها الى المدرس صورة صحيحة أو تقريبية عن مكتسبات الطلاب التعليمية ، وعن معرفة مستوياتهم ، أفرادا وجماعات • وهى وظائفها الاساسية • وينبغى أن يستفيد جميع المدرسين من الدرجات ، سواء أكانت لهم أم لغيرهم ، فى « تقدير » طلابهم وصفوفهم ، لا أن يستأثروا بها وحدهم •

ج - انها أداة للتشويق : وتستخدم الدرجات من حيث هى وسيلة من وسائل تشويق الطلاب وترغيبهم فى الدراسة • وينبغى أن لا تصبح الوسيلة غاية ، كما هو الحال فى اكثر مدارسنا •

والدرجات رموز اصطلاحتها المدرسة لتقدير مكتسبات الطلاب تقديرا كيميا • ان النقص العظيم الذى يظهر فى نظام وضع الدرجات هو ان هذا النظام يفترض (١) المساواة فى القابليات عند جميع الطلاب ، ويفترض (٢) المساواة فى الفرص التعليمية • فهل ان الطلاب متساوون فى قابلياتهم أو هل يتمتعون بفرص تعليمية واحدة فى داخل الصف؟ والحقيقة ان الفروق الفردية موجودة ، والفرص التعليمية متفاوتة • فان كان الامر كذلك فهل من العدل أن نقيس جهود الطلاب بمقياس واحد ، ونعاملهم معاملة متشابهة وقد خلقوا متفاوتين ؟ اننا لا نقيس الطالب بالنسبة الى جهوده الخاصة بل نقيسه بالنسبة الى جهود غيره من الطلاب ، وفى ذلك اجحاف عظيم كما لا يخفى •

ويقول بعضهم : ان الحياة كفاح وتنافس • وان نجاح الافراد يتوقف على قابليتهم فى الكفاح ومنافسة الآخرين ، وان الطلاب يجب أن يتدربوا على ذلك وهم فى المدرسة ، وان المدرسة الثانوية لا تستطيع أن تؤدى رسالتها الا اذا أنتجت مثل هذا الوضع الحقيقى المتقبس من الحياة نفسها • فحينما ينافس الطالب الذكى طالبا سويا وآخر ذكيا فانما هو يبعث فيهما روح الجد والمثابرة ، ويدفعهما الى العمل • وفى هذا كثير من المغالاة والتضليل ، لان الحياة فى طبيعتها تضامنية وتعاونية وليس من الضرورى ان تقوم على المنافسة الشديدة •

الاختبارات المقننة :

ان الاختبارات الانشائية والشفوية والموضوعية هى اختبارات يضعها المدرسون ، وتختلف فى درجة صحتها وموضوعيتها وثبوتها وتناول قياس المعلومات والآراء التى يديها المدرسون فى صفوفهم ، ولا تستطيع قياس نتائج التربية الاخرى قياسا موضوعيا • وقد وضع المربون الامريكيون فى الربع الاخير من القرن العشرين طائفة من « الاختبارات المقننة » أدت ، وما زالت تؤدى خدمات جليلة الى الفاحصين ، وحدثت انقلابا فى طريقة قياس نتائج التعلم • ومن أهم خصائصها ان المادة قد أحكم انتقاؤها ، وتعينت صلتها بمنهج الدراسة ، وباهداف تدريس أى موضوع من الموضوعات •

وبعد الاختبار « مقننا » متى ما « أعطى » الى عدد كبير من الطلاب وكانت درجاتهم مقاربة مع الدرجات التى يحصل عليها غيرهم وهم فى أعمار أو صفوف واحدة أن « أخذوا » الاختبار نفسه • وتستعمل الاختبارات المقننة لاغراض كثيرة منها : المقارنة والتشخيص ، والتصنيف ، والارشاد •

وتستعمل المدارس الامريكية الاختبارات المقننة كثيرا منها :
(أ) اختبارات التهجئة Spelling Test وقد وضعت على أساس تواتر استعمال الكلمات المختلفة فى كتابات الاطفال والراشدين اليومية ، تلك

الكلمات التي يستعملونها عادة في معاملاتهم اليومية ، والتي يريدون أن يلموا بها . (ب) اختبارات النحو وقد وضعت على أساس تحليل كتابة آلاف الاطفال ، واخراج اغلاطهم الشائعة المشتركة التي يعدها الثقات أغلاطا لغوية حقيقية . (ج) اختبارات الحساب وتناول تلك العمليات الحسابية التي يحتاجها الفرد فعلا في حياته اليومية . (د) اختبارات التأريخ ، وتستند الى تلك المعلومات والحقائق التاريخية الجارية التي تتناقلها المجلات والكتب والاذاعة والصحافة والمجالس .

وينبغي أن تنظم هذه الاختبارات عند اجرائها تنظيما جيدا ، بحيث تكون التعليمات المدرجة واضحة كل الوضوح ، وصيغة الاسئلة جيدة ، والتقدير موضوعيا وبسيطا . وحينما تتصف الاختبارات المقننة بهذه الصفات يستطيع ان يجريها المدرسون في أية مدرسة من المدارس ، ويصلون الى نتائج متشابهة يستخدمونها في مقارنة المدارس بعضها مع بعض ، وفي وضع معدلات لها . وتستهدف هذه الاختبارات اقتصادا في الوقت ، وفي الجهود . وهي لذلك جاهزة ومطبوعة ، والارشادات واضحة ، وتقديرها سهل .

ومن الاختبارات المقننة المشهورة اختبارات الذكاء وتنقسم - كما هو معروف - الى قسمين : « فردية » ، كاختبارات تيرمان وبينه ، وهي أشهرها ، ويحتاج أجراؤها الى مدرس قدير قد أعد أعدادا خاصا ، واختبارات « جمعية » وهي أسهلها وضعاً وتطبيقاً . والحقيقة ان اختبارات الذكاء لا تقيس الذكاء أو طبيعته الاصلية ، وانما تحاول أن تظهر لنا درجات الذكاء المحتملة في كل فرد من الافراد . وينبغي أن ننظر اليها دائما كما لو كانت تشير الى اتجاه من الاتجاهات ، أو احتمال من الاحتمالات .

أنواع الاختبارات المقننة :

يكاد يكون لكل موضوع من الموضوعات اختبار مقنن في المدارس الامريكية ، وفي كل صف من الصفوف ، سواء أكان ذلك في مدرسة ابتدائية ،

أم ثانوية ، أم عالية وتنقسم الاختبارات المقننة عادة الى ثلاثة أقسام (١) :

أولاً - الاختبارات العامة General tests

ثانياً - الاختبارات التشخيصية Diagnostic tests

ثالثاً - الاختبارات التمرينية (٢) Practice tests

الاختبارات العامة : وترمى هذه الاختبارات عادة الى معرفة درجة

سعى الطلاب أو مستوياتهم في كل موضوع من الموضوعات ، أو في قسم منه . وهي في الحقيقة ضرب من ضروب الاختبارات الشاملة ، ومنها اختبار Compass Survey test في الحساب الذي تستعمله المدارس الثانوية الأمريكية . ويتناول هذا الاختبار معرفة قدرة الطالب في جميع العمليات الأربع الأساسية ، والكسور الاعتيادية والعشرية ، مع بعض المسائل الحسابية . ويستفيد من تطبيق هذا الاختبار المفتشون ومديرو المدارس ، ليعرف الاولون مستوى مدارسهم ، ومقدار تقدم الطلاب في الحساب ، ويستفيد منه الآخرون (المدرسون) حينما يجرونه في مطلع السنة الدراسية ، أو في منتصفها ، أو في ختامها . ولا يختص به هؤلاء فقط ، وانما يستطيع الاستفادة منه كل من يشغل في شؤون التربية والتعليم .

وتقيس الاختبارات العامة المقننة - كما قلنا - درجة السعى المدرسى . ويستخرج ناتج السعى المدرسى ، وهو نسبة تدل على درجة سعى الطالب في موضوع من الموضوعات بالنسبة الى غيره من الطلاب ، بالصورة الآتية : لو فرضنا ان عدنان قد نال في اختبار الحساب المقنن درجة تساوى معدل ما يناله جميع الاطفال الذين بلغوا العاشرة من العمر ، وان ناتج ذكائه يساوى معدل ذكاء طلاب قد بلغوا الثانية عشرة من العمر ، - فان عمر السعى

(1) Pressey, S. L., Psychology and the New Education, p. 477, New York, 1933.

(٢) ويضيف الاستاذ ميرسيل نوعاً رابعاً يطلق عليها الاخبارات الدالية .

Prognostic tests

المدرسى لعدنان يكون عشر سنوات ، وعمره العقلي ١٢ سنه • ويصبح
نتائج السعى المدرسى $\frac{1}{3} \times 100 = 83$ ومعنى هذا ان عدنان قد ارتفع الى
مستوى جيد فى الحساب اذا قيس بأقرانه من الطلاب ، الا انه لم يرتفع الى
المستوى اللائق به كما يتطلب منه ذكاؤه • ويصبح ناتج ذكائه دون الوسط
أو اقل من ١٠٠ •

الاختبارات التشخيصية : وهى اختبارات تحليلية لدرجة عظمة جدا •
وتستهدف « تشخيص » صعوبات الطالب حتى يستطيع المدرس أن يمد اليه يد
المساعدة • وأكثرها لما يزل فى مستوى الدراسة الابتدائية وفى دور التكوين •
أما فى مستوى الدراسة الثانوية فلم توضع الا اختبارات قليلة جدا فى الولايات
المتحدة التى تعنى بالقياس المقتن عناية كبيرة ، لان وضع هذه الاختبارات
يتطلب القيام بحملة واسعة وفى كل موضوع من الموضوعات لتحليل صعوبات
الطلاب الاساسية وهو عمل ليس بالسهل •

ومن الاختبارات التشخيصية اختبارات تشخيص الموهبة الخاصة
Special Aptitude Tests • فحينما شاع استعمال اختبارات الذكاء ظهر
انها لا تقيس « الذكاء العام » وانما تقيس نوعا معينا منه • فقد يكون أحد
الافراد خارق الذكاء فى ادراك العضلات العلمية أو الرياضية ولكنه فاشل
فى استخدام الآلات الميكانيكية ، أو قاصر عن كيفية تركيب ماكنة من المكائن
البسيطة أو جاهل فى تصليح جرس كهربائى ، أو قفل أو غير ذلك • ويبدو
أن بعض الافراد يتمتعون « بذكاء ميكانيكى » ، كما يذهب بعض علماء النفس ،
بينما لا يتمتع به آخرون • ولقد أصبح قياس هذه القدرة مشكلة من المشاكل ،
مما دفع المربين الى قياسها •

وكثيراً ما « يذهب المربون الى أن القدرة الرياضية هبة خاصة موروثه •

فإن كان الامر كذلك فبمقدورنا ان نزيح الستار عنها ان وجدت أو نسدل الستار عليها ان عدت ، وأن نتنبأ عن مدى نجاح الطالب في الرياضيات تنبأً لم نكن نحلم به من قبل • وعلى أساس هذه الفرضية اجرى المربون عدة تجارب ، ووضعوا جملة اختبارات المواهب الخاصة ، منها ما يتعلق بالرياضيات ، واللغات الاجنبية ، والموسيقى ، والكتابة بالآلة الطابعة ، والقابليات الميكانيكية • • • • (١) .

ان اشهر اختبارات المواهب الخاصة هي :

أ - اختبارات ستينكويت للموهبة الميكانيكية Stenquist Mechanical Aptitude Tests ويكون القياس على أساس احتساب الوقت الذي يحتاجه الطالب في تركيب أجزاء ماكينة من الماكينات •

ب - اختبارات سيثور للموهبة الموسيقية : Seashore Music

Aptitude Tests وتتلخص طريقة تشخيص هذه القدرة في تحليل ضرب من ضروب الفعاليات الموسيقية التي يهواها الطالب الى مهارات أو صفات معينة ، وادخالها في اختبار خاص ، ثم اجراء الاختبار بغية تقرير وجودها أو عدمه • فمثلاً لقد توصل سيثور الى أنه كيما يكون الفرد موسيقاراً ناجحاً ينبغي أن يملك قبل أى شيء آخر ، حاسة ايقاعية ، وان يكون قادراً على أن يميز تمييزاً دقيقاً بين الاصوات المختلفة ، وأن يتذكر جيداً النغمات ، وأن يكون قادراً على المفاضلة بين لحن وآخر ، ويعرف أيهما أوقع في النفس ، وغير ذلك • وقد بنى اختباراته على هذا الاساس •

وتتصل باختبارات المواهب الخاصة ، وأن لم تكن جزءاً منها ، اختبارات الالواع Interests Tests • وأشهر الذين اشتغلوا في وضع هذه الاختبارات وفي الدعوة الى تطبيقها هو الاستاذ سترونك Strong فسي

(1) Douglass, A. A., Modern Secondary Education, p. 524, New York, 1938.

جامعة ستانفورد الامريكية • وتتألف اختبارات الاولاع عادة من مجموعة كبيرة من الالعب ووسائل التسلية الاخرى ، يطلب فيها من الطالب أن يؤثر على الكتب التى قرأها والتى يفضلها على غيرها ، والافلام التى شاهدها ، والمهن التى يود أن يعد نفسه اليها ، وهكذا •

الاختبارات التمرينية :

اذا جاز : ان نقول ان الاختبارات التشخيصية هى اختبارات المدرس ، فان الاختبارات التمرينية هى اختبارات الطالب ، وفائدتها له عظيمة جدا • وترمى الى اعطائه أعظم فرصة لأن يوجه نفسه بنفسه ، فيشخص أخطائه ، ويعلم نفسه • ومن هذه الاختبارات اختبارات كورتيس فى الحساب Courtis Practice tests • وتتألف من مجموعة اسئلة تتناول الموضوعات الاولى لللائتى عشر موضوعا من موضوعات الحساب المقررة ، ويطلب من الطالب أن يجيب عنها • فان نجح فيها بعض الطلاب تركوا دراستها ، وان رسب فيها بعضهم ، أعادها وامتحان بها مرة ثانية خلال مدة معينة ، فان فشل رجع الى المدرس يعرض عليه صعوباته •

قياس المواقف والصفات الاخلاقية

ليست التربية ، كما قلنا ، عملية ادخار الحقائق العلمية واكتنازها وايصال المعلومات واستظهارها حسب ، وانما هى عملية تنمية المواقف والاولاع ، وتكوين المثل العليا ، وتنشأة الخلق الصحيح • واذا كنا نؤكد فى تربيتنا على هذين العاملين المتلازمين ، واذا كنا قد نجحنا فى قياس « معلومات » الطلاب قياسا دقيقا أو تقريبا فلماذا لا نقيس مكسباتهم الاخلاقية والعاطفية ، ولماذا لا نعد من الاختبارات المقننة ما يساعدنا على معرفتها ، وتقديرها ؟ ولعل من أهم الأسباب التى دعت الى تأخير حركة قياس الصفات الاجتماعية والاخلاقية عند الطلاب والطالبات هو فقدان وسائل القياس من جهة ، واعتقاد

البعض بان المدرسة الثانوية لا « تستطيع » أن تعمل في هذا الصدد شيئا محسوسا •

لم ينجح المربون بعد في وضع اختبارات كهذه دون شك ، وهم واصلون الى « وضعها » في فترة غير طويلة لحاجتنا الماسة • فإذا كنا نستطيع قياس مكتسبات الطلاب في اللغة والحساب مثلا فلماذا لا نستطيع قياس درجة تفكيرهم ، وصدقهم ، وأمانتهم ، وتعاونهم ، وانانيتهم ، وغير ذلك ؟

اختبار الشخصية :

أن نجاح الانسان في الحياة يتوقف على درجة ذكائه وعلى مكتسباته • ويتوقف على المثابرة ، وعلى الاتزان الانفعالي ، وعلى قابلية الفرد التكيفية وعلى عوامل أخرى نطلق عليها اسم « الشخصية » لعدم وجود تسميات أخرى • وقد وضع المربون عدة مقاييس لتقدير صفة الشخصية ، الا أنهم لم يوفقوا بعد توفيقا حسنا لقياسها ، نظرا لتداخل الصفات التي تتألف منها بعضها في بعض • ويفترض الاستاذ دوني Richard S. Downey وجود رابطة بين الشخصية واستجابة الفرد العضلية الى مؤثرات انفعالية متنوعة ⁽¹⁾ • فإذا طلب الى أحدها مثلا أن يسرع في انجاز مهمة كتابية فسرعان ما يطرأ على الاستجابة العضلية تبدل يظهر اثره في الكتابة • ويرى أن مدى هذه الاستجابة مقياس من مقاييس الشخصية • وقد وضع بعد دراسة طويلة اختبارا أطلق عليه اختبار دوني للارادة والمزاج Downey Will Temperament tests

اختبار الخلق : Character

وهو من الاختبارات التي ظهرت حديثا بناء على رغبة المربين في معرفة تأثير التربية الاخلاقية في الطلاب والطالبات • ولقد قام كل من هارثشورن Hartshorne ومي May الامريكيين بدراسة واسعة في هذا الموضوع ، فوضعا مجموعة من المشاكل الاخلاقية ، واقترحا بعض الاختبارات • وأهمها

(1) Butterweck, J. S., and Segers, J. C., An Orientation Course in Education, p. 231, New York, 1933.

اختبارات الامانة * ، وضبط النفس ، والتعاون . ويتألف الاختبار من أعمال يقوم بها الفرد ، ومن ألعاب يمارسها ، ومن فعاليات أخرى يقوم بها . وبعبارة أخرى تتطلب هذه الاختبارات منه حركة وعملا ، ويقوم الفاحص بمراقبة سلوكه أثناء حركته وعمله فى اوضاع معينة .

* * *

وهكذا تطورت أساليب القياس ، فبعد أن كانت « عندية » أصبحت « موضوعية » و « مقننة » ، وبعد أن كانت الدرجات « لفظية » و « مئوية » ومطلقة أصبحت « حرفية » و « نسبية » ، وبعد أن كانت الاختبارات مقصورة على قياس مكسبات الطلاب « العلمية » تناولت قياس قابلياتهم العقلية والمدرسية والاخلاقية . كل ذلك بفضل « الطريقة العلمية » فى التربية والتعليم . « ان الطريقة العلمية فى حل جميع المشاكل هى احدى خصائص القرن العشرين . والدقة فى القياس عنصر ضرورى فى الدراسات العلمية كافة ، وتطلب استخدام اختبارات موضوعية تمس وتقيس كل وجه من وجوه الاشياء المبحوثة . والتربية مشكلة معقدة كل التعقيد . وتتناول أكبر الاعضاء الحية تعقيدا - هو الانسان . ان معرفتنا بالعناصر الصحيحة التى تقرر عمل هذا الكائن الحى ما زالت قليلة جدا . وما نعرفه عنه لا يخرج عن كونه نتج التحليل الذاتى . وينبغى أن نضع اختبارات موضوعية غير الموجودة لدينا فى الحال الحاضر بحيث نستطيع أن نفسر نتائجها فى مقادير كمية ، وأن نمعن فى تحسين ما هو موجود منها . لقد كانت باكورة أعمالنا جيدة ، غير أنه لم يزل أماننا مجال واسع للعمل » (١) .

(*) أردت مرة أن اختبر درجة امانة طلبة احدى الصفوف فى دار المعلمين العالية بعد أن اجريت لهم امتحانا شهريا فى موضوع التعليم الثانوى كالمعتاد . فأعدت دفاترهم الامتحانية . وبعد فترة قصيرة تظاهرت اننى فقدت سجل الدرجات ، ورجوت كل طالب أن يملأ على الدرجة التى نالها . فلما تجمعت الدرجات قارنتها بالدرجات الاولى ، وظهر ان بعض الطلبة لم يكونوا صادقين فى املاء درجاتهم ! .

(١) المصدر السابق نفسه ، صفحة ٣٣٢ - ٣٣٣ .

مراجع

المراجع الانكليزية :

- 1—Bossing, N. L., Progressive Methods of Teaching in High Schools, Chapter XIX, Houghton Milflin Company, New York, 1935.
- 2—Brown, J. F., Psychology and The Social Order pp. 240+, New York, 1936.

وفيه بحث مفصل عن منحني التوزيع الاعتيادي •

- 3—Butterweck, J. S., and Segers, J. C., An Orientation Course in Education, Houghton Milflin Company, New York, 1933.
- 4—Colvin, S. S., An Introduction to High School Teaching, Chapter VIII, New York, 1931.
- 5—Cox, E. W. L., and Long, F. E., Principles of Secondary Education, D. C. Heath and Company, New York, 1932.
- 6—Douglass, A. A., Modern Secondary Education, New York, 1938.
- 7—Mursell, J. I., The Psychology of Secondary School Teaching, Chapters 13, 14, New York, 1939.
- 8—Pressey, S. L., Psychology and The New Education, Chapter IX, New York, 1933.

المراجع العربية :

من الكتب العربية القيمة التي ظهرت حديثا كتاب :

« المدخل الى التربية التجريبية » تأليف عبدالله عبدالدايم - وهو من منشورات كلية التربية بالجامعة السورية سنة ١٩٥٤ • وللتوسع في موضوع القياسات اقرأ الفصل الاول والثاني والثالث من القسم الثالث : بعض نتائج الابحاث التجريبية في التربية •

تصنيف الطلاب

— 0 —

أصبح التدريس « جمعيًا » منذ أن شاع « نظام الصفوف » • وقد كان نظام الصفوف وما زال في أكثر أقطار العالم « رمزا » للتعليم ، ووحدة في التنظيم ، حيث يصنف الطلاب حسب أعمارهم الزمنية في صفوف (أو فصول) خاصة • ولما اكتشف المربون وجود فروق فردية وانفعالية واجتماعية وجسمية ، وفروق في الالوان والحاجات والمواهب الخاصة وجهت انتقادات الى نظام الصفوف والتصنيف القائم على العمر الزمني وظهرت مساوئه ومشاكله ، ووضعت أسس جديدة يقوم عليها « تصنيف » الطلاب في صفوف متجانسة ومنسجمة •

ان اكتشاف الفروق الفردية وضع المربين أزاء مشكلتين رئيسيتين ، تنشق عن كل واحدة منهما عدة مشاكل أخرى • وهاتان المشكلتان هما :
أولا - على أى أساس نستطيع « تصنيف » الطلاب في صفوف تدريسية بحيث يكون أدعى الى تحقيق أهدافنا التعليمية ؟ أيكون ذلك حسب أعمارهم الزمنية ، أم أعمارهم العقلية (أو ناتج ذكائهم) أو درجة سعيهم المدرسى ؟
أ - وماذا ينبغي أن يكون عليه حجم الصف ؟

ب - أبقى كما هو من أول السنة الدراسية الى آخرها ، أم يخضع حجمه الى تبدلات مستمرة من حين الى آخر ؟

ج - هل يجوز أن تكون ضمن الصف الواحد حوزات صغيرة ؟

د - ما التدابير الخاصة التي ينبغي أن نتخذها في سبيل مساعدة

الاذكياء والضعفاء ؟

ثانيا - وبإية سرعة ، وعلى أى أساس يتقدم الطالب « وينتقل » فى سلم الدراسة من صف الى آخر أعلى منه ؟

وتعد هذه الاسئلة وغيرها من أمهات المشاكل الادارية والتربوية التى يواجهها المربون فى الوقت الحاضر • وقد تبدو بسيطة لمن ليس له المام بنظريات التربية وعلم النفس ، فالعامة تعتقد مثلا ان الاطفال يدخلون المدرسة الابتدائية بعد ان يتموا السادسة من العمر ، ويصنفون حسب أعمارهم ، ويتقدمون فى سلم الدراسة الابتدائية والثانوية ، عادة ، بمعدل سنة دراسية يمضونها فى كل صف من الصفوف المختلفة • أما حجم الصف فيتصورن أنه يتوقف على عدد الطلاب المسجلين أو على حجم الغرفة نفسها !

الا ان الطلاب المبتدئين فى دراسة علم النفس والتربية يعلمون أن الطلاب يختلفون عقليا وجسميا واراديا واجتماعيا وخلقيا ؛ ويعلمون أنهم لا يتقدمون فى تحصيلهم المدرسى على حد سواء ، وبسرعة واحدة ، ويعلمون مرة أخرى ان الدراسات التربوية قد أظهرت أنه ليس من الضرورى أن تكون السنة السابعة من العمر هى أحسن سنة لدخول التلميذ مدرسة ابتدائية ، ولا الانتقال من صف الى آخر بعد قضاء عام دراسى فى ذلك الصف ولا ان ذلك يعتبر تدبيرا تربويا مثاليا ينم عن تفكير تربوى سليم •

إذا ما القينا نظرة فاحصة على صف من الصفوف فى مدرسة من مدارسنا الثانوية - نجد أن التباين فى أعمار الطلاب الزمنية عظيم ، وأن نجاحهم من صف الى صف عرضى لا يسير وفق خطة منتظمة كما يتصور عامة الناس • فما زالت صفوفنا تعج بالطلاب الذين تتفاوت أعمارهم الزمنية • فقد يكون بعضهم دون معدل السن الاعتيادى ، وهو نادر ، وقد يكون بعضهم قد تجاوزه كثيرا ، وهو المألوف •

ان التربية الحديثة « ترمى الى زيادة التجانس بين طلاب الصف

الواحد ، وتضمن مراعاة الفروق بمقياس أوسع « (١) ولا شك أن المادة التي يقدمها المدرس الى طلابه ، وأن تربية المواقف والمثل وتسميتها ، وأن طريقة التدريس ، ونجاح الطلاب أفرادا وجماعات تتوقف كلها على درجة تجانس أفراد الصف الواحد وانسجامهم جسميا وعقليا واجتماعيا • ولضمان هذا التجانس أخذت المدارس الثانوية الحديثة تقوم بتصنيف الطلاب على أساس قابليات أخرى لا على أساس العمر الزمني وحده ، كما تفعل المدارس الثانوية القديمة ، وذلك باستعمال اختبارات الذكاء ، فاستطاعت أن تزيل بعض المشاكل التي أوجدها نظام الصفوف • وقبل أن تناول دراسة التدابير التربوية التي اتخذتها المدرسة الثانوية ، وما زالت تتخذها لتزليل هذه الصعوبات ، لابد من الإشارة الى نشأة نظام الصفوف الذي يعد أول محاولة أريد بها تصنيف الطلاب ، وتسهيل عملية التعليم •

نظام الصفوف :

يقضى « نظام الصفوف » تقسيم المدرسة الابتدائية والثانوية أو أية مدرسة أخرى الى صفوف متعددة ومتصاعدة ، كل صف يتصل بما قبله وما بعده ، وكل طالب « ينتقل » من صف الى آخر وفق ترتيب ونظام ثابت • واصبح نظام الصفوف فى القرن التاسع عشر والانتقال من صف الى آخر بعد قضاء عام دراسى فيه ، ويعد النجاح شيئا مألوفاً فى أكثر الاقطار الأوروبية •

وفى الوقت الذى أدرك المربون أن نظام الصفوف مفيد من الوجهتين الاقتصادية ، حيث النفقات قليلة ، والتعليمية حيث يربى الفرد تربية اجتماعية أدركوا أن هذا النظام لا يستطيع أن يعنى بقابليات الطلاب المختلفة ، ولا باولاعهم المتباينة ، ولا بحاجاتهم الكثيرة • فمن مشاكله فقدان « التجانس »

(١) ساطع الحصرى : دروس فى أصول التدريس ، ج ١ ، صفحة

١١٢ ، مطبعة التفيض بغداد ، ١٩٤٠ •

والانسجام بين أفراد الصف الواحد ، واصطدام المدرس عند تدريسهم بمشاكل عدة ليس من الهين تذليلها أو التخلص منها ، وتعذر مراعاة اولاع الطلاب وميولهم وحاجاتهم ، وصعوبة جلب انتباههم وضمان وحدتهم ، نظرا للتفاعلات النفسية التى تحدث عند اجتماعهم فى صف واحد • وينوء المدرس بمشكلة أساسية أخرى وهى ضمان الضبط والانضباط - مشكلة تأسيس نظام يساعد على حسن سير الحياة المدرسية دون ان يقلل من فعاليات الطلاب أو يحدد من حريتهم تحديدا لا مبرر له ، كما يقول الاستاذ ساطع الحصرى • « فان المعلم اذا سار فى دروسه حسب قابلية الاذكياء من التلاميذ تباعد بذلك عن سوية الضعفاء ، واضاع امكان افادتهم افادة كافية ، واذا سار حسب قابلية الضعفاء أدى ذلك الى املال الاذكياء من الدرس ، وحرمانهم من الاستفادة حرمانا كبيرا • أما اذا سار وفق قابلية متوسط الصف فانه لا يتمكن من استثمار مواهب الاذكياء - الذين هم فوق ذلك المتوسط - استثمارا تاما ، كما انه يجهد قوة الضعفاء - الذين دون ذلك المتوسط - اجهادا قد يكون مضرا بهم » (١) •

ولقد بذل كل من الاستاذ هاريس W. T. Harris وپاركر F. W. Parker وسيرج P. W. Search فى الولايات المتحدة جهودا جبارة فى حل مشاكل « نظام الصفوف » أو التعليم الجمعى ، وتأسيس نظام صفى مرن ، يسهل عملية التعليم وحرية الانتقال • ولقد اقترح الاستاذ هاريس المار ذكره تقسيم السنة الدراسية الى أربعة « فصول » ، كل فصل مستقل عن الآخر ، وسوغ الانتقال من صف الى صف بعد أداء الامتحان والنجاح فيه • فاستطاع الطالب الذكى والطالب المتوسط ، والطالب الغبى ، بهذه الصورة ، أن يتقدم كل واحد منهم فى دراسته بمقدار ما تسمح به قابلياته وظروفه • ان هذه وغيرها ادت بعد ذلك الى وضع مناهج متنوعة ، والى ظهور طريقتى ويتكا (١) المصدر السابق نفسه • وفيه بحث مهم عن التعليم الجمعى ونظام الصفوف •

Winnetka ودالتون Dalton . وكانت هذه التدابير وغيرها تستهدف تحويل نظام الصفوف ، ومراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب ، حتى يستطيع كل واحد منهم أن ينال من المدرسة أعظم فرصة تعليمية سانحة تناسبه وقابليته على التعلم .

اصلاح نظام الصفوف :

ولم يزل نظام الصفوف معمولاً به بالرغم من نواقصه الكثيرة التي ذكرناها ، ويشعر المدرسون بأنه ملازم لهم ، وعليهم أن يعملوا فيه ، غير قانعين به ، بل جادين في تحسينه ، وذلك بأجراء تكيفات أساسية في صلبه . ومن هذه التكيفات ما كانت تربوية وإدارية وآلية . فمن التكيفات التربوية تخصيص دروس إضافية إلى الطلاب النباه والضعفاء في داخل الصف أو خارجه حتى يصلوا إلى سوية أترابهم إن كانوا متأخرين أو يطمئنون قابلياتهم الخاصة إن كانوا متقدمين ، ومنها أيضاً الاكثار أو الاقلال من الاستجابات ، والتعليم الفردي الخصوصي ، والتدريس التشخيصي والاصلاحي . ومن التكيفات الإدارية تقسم كل صف من الصفوف إلى ثلاث شعب متوازية ، يوضع في أحدها الأذكياء ، وفي الثانية الأسوياء ، وفي الثالثة الضعفاء ؛ ومنها تطبيق منهج متنوع تقرر فيه الثواب والمتغيرات . ومن التكيفات الآلية الانتقال من صف إلى آخر بعد كل نصف سنة دراسية ، أو بعد فصل دراسي مقرر ، وجعل الصفوف « متحركة ومتحولة » يسمح لكل طالب أن يتلقى دروسه - في كل فرع من فروع الدراسة - في الصف الذي يوافق وبالنسبة إلى « سويته » في ذلك الفرع ، فمثلاً يستطيع الطالب أن يتقدم إلى الصف الثالث المتوسط في درس أو أكثر في حين أنه لم يزل في الصف الثاني المتوسط . ومن التكيفات الآلية أيضاً تصنيف الطلاب تصنيفاً مجانساً .

انه لمن الصعب أن نعرف مدى تأثير هذه التكيفات المختلفة في تقدم

الطالب معرفة دقيقة • ان التكييفات التربوية يعرفها الطلاب الذين قد درسوا « الطرق العامة » في التدريس • أما التكييفات المنهجية فقد سبق أن بحثناها بحثا مفصلا • والذي يهمنا قبل كل شيء من هذا الفصل هو التصنيف المتجانس Homogeneous Grouping أو التصنيف على أساس القابليات •

التصنيف المتجانس :

يفترض التصنيف المتجانس أن قابلية الطالب على التعلم تتوقف على توافر بعض الصفات فيه • فمن هذه الصفات ما كانت « فطرية » ، وتكتشفها اختبارات الذكاء ، ويصنف الطلاب على أساسها ، ومنها ما كانت « مكتسبة » وهي درجة السعي المدرسي ، وتكتشفها الدرجات أو الاختبارات المقننة • ويصنف في ضوءها الطلاب •

وللتصنيف المتجانس أنواع كثيرة • فقد يصنف طلاب الصف الواحد في شعب مختلفة ، كما تفعل بعض المدارس الثانوية عندنا ، وقد يصنفون في فروع خاصة ، كما هو حال الدراسة الاعدادية حينما تقسم الى علمي وأدبي وتجاري ، وقد يصنفون في مدارس خاصة ، حيث يوضع الاذكياء في مدارس خاصة • وتصنف المدارس الثانوية الامريكية تصنيفا رابعا ، ذلك هو تصنيف الطلاب حسب تقدمهم في الموضوعات • فالطلاب البارزون في الرياضيات أو اللغة أو الموسيقى يصنفون على أساس هذه القدرات ، ويحضررون عدة صفوف تلائم مستوياتهم المختلفة •

والتصنيف المتجانس - كما يقولون - هو الطريقة الفعالة التي تضمن تقدما مطردا الى الطلاب ، لانه يستهدف أن يكون طلاب الصف الواحد متشابهين أو متقاربين في صفاتهم الفطرية والاكتسابية ، متساوين في سرعة تقدمهم • أن المدرس يستطيع في صف كهذا أن يكيف المنهج ، وطريقة التدريس الى قابليات الطلاب تكييفًا حسنًا • واذا ما أردنا أن نتطرق في تطبيق التصنيف المتجانس ونصل به الى حدود المثالية فينبغي أن نضع جميع الطلاب الذين

« يتماثلون » فى الصفات ، ويتساوون فى مقاديرها فى صف واحد • الا أن ذلك كما لا يخفى صعب التطبيق ، بل قد يكون مستحيلا • فالفروق الفردية نفسها لا يمكن أن « تماثل » بعضها مع بعض تماثلا كليا • فإذا ما جمعنا عددا من الطلاب الذين نعتقد أنهم متماثلين فى صفة من الصفات وفى صف واحد ، فسرعان ما تبدو فروق فردية جديدة تجعل التصنيف المتجانس متباينا • وإذا ما أضفنا الى هذا التجانس الموهوم عددا من الصفات الاخرى التى تحدد التعليم وتكيفه أستحال علينا أن نجتمع فى صف واحد عددا من الطلاب على أساس التماثل الكلى فى الصفات • فقد يتصف طالب بقدرة عظيمة فى صفة من الصفات ، وقدرة قليلة فى صفة غيرها ، فيصبح تصنيفنا المتجانس تصنيفا نسبيا •

أسس التصنيف المتجانس :

كان التصنيف المتجانس ، وما يزال فى كثير من الاقطار ، عرضيا يستند الى العمر الزمنى • الا أن دراسة الفروق الفردية وابتداع اختبارات الذكاء ، وظهور الاختبارات المقننة الاخرى أتخذت له - كما قلنا - أسسا جديدة ، منها : (١) ناتج الذكاء (٢) ناتج السعى المدرسى (٣) الدرجات • أولا - ناتج الذكاء وناتج السعى المدرسى : - حينما وضعت اختبارات الذكاء واختبارات السعى المدرسى سهل على المربين تصنيف الطلاب الذين تشابه أو تقارب أعمارهم العقلية أو نواتج ذكائهم • ولكن هل نستطيع حقا تصنيف الطلاب تصنيفا متجانسا على أساس ناتج الذكاء وناتج السعى المدرسى ، وهل نستطيع أن نحافظ على بقائه واستمراره ؟

فإن كانت اختبارات الذكاء تقيس الذكاء العام المجرد قياسا صحيحا وأن كان المقصود بالسعى المدرسى هو قدرة الطالب على التعلم ، وهو ما تريد أن تعرفه اختبارات الذكاء ، فينبغى أن نتوقع « ارتباطا » بين ناتج الذكاء ودرجة سعى الطالب المدرسى • فإذا أظهرت البحوث التربوية تضاربا فى النتائج وتفاوتا فمعناه لا توجد أدلة قاطعة تؤيد أنه اذا كان ناتج الذكاء عاليا يصبح

سعى الطالب عاليا أيضا ، وأنه اذا كان واطئا يصبح سعيه واطئا ^(١) .

وقبل أن ندرس مدى الارتباط بين الذكاء ودرجة السعى المدرسى لا بد من معرفة درجة « الثبات » فى اختبارات الذكاء . ويتوصل المربون الى معرفة ذلك باعادة اختبار الطلاب ، أفرادا وجماعات ، بين حين وآخر ، أى فى فترات من الزمن متعاقبة ، فقد يجرى بين شهر وشهر ، أو بين سنة وأخرى .

ومما هو جدير بالذكر ان أكثر الدراسات التربوية قد أظهرت « ارتباطا » إيجابيا بين ناتج الذكاء والسعى المدرسى . ويختلف الباحثون فى مدى هذا « الارتباط » . فمنهم من أظهره عاليا بحيث قادهم الى القول بان الذكاء هو العامل الاساسى الذى يؤثر فى درجة السعى المدرسى ؛ ومنهم من اظهر تأثيره متوسطا . ولكن الارتباط يتراوح عادة بين ٤٠ - ٥٠ ٪ .

وتؤثر ولا شك فى نوعية السعى المدرسى عوامل أخرى غير الذكاء فتزيد أو تنقص فى درجة الارتباط . فان أستفاد الطالب الذكى من قدرته هذه ، وان جد وثابر يصبح الارتباط وثيقا ، وان تكاسل ، وظن أنه ناجح لا محاولة فان ناتج ^(١) السعى المدرسى للطلاب الذكى (وهو النسبة بين قابلية الفرد الحقيقية ، وقابليته الاسمية ، أى النسبة بين ما يستطيع أن يعمل الطالب وبين ما يقوم به فعلا) يكون أقل من ناتج السعى المدرسى للطلاب المتوسطين وحتى الضعفاء منهم . أضف الى هذا أن « الارتباط » - كما أظهرت البحوث التربوية - يتناقص سنة بعد أخرى ، أى كلما واصل الطلاب دراساتهم . فان صح ذلك فمعناه أن عوامل أخرى غير عامل الذكاء تؤثر فى درجة السعى المدرسى .

(1) John, C. W. St., Educational Achievement in Relation to Intelligence, Howard Studies in Education, No. 15, 1930.

ولكن لا نكاد نَصنف الطلاب تصنيفاً متجانساً على أساس ناتج الذكاء الا ونجد أن التصنيف المتجانس أصبح تصنيفاً متبايناً^(١) وذلك للسببين الاتيين :

أولاً - ان اختبارات الذكاء لا تقيس الا نواحي معينة من قابلية الطالب على التعلم، وهى تلك التى تتصل باكتشاف « الذكاء العام » ، وباستعمال اللغة .
أما اكتشاف المواهب الخاصة أو القدرات الخاصة كالموهبة الموسيقية والفنية ، والميكانيكية مثلاً فلا تقيسها .

ثانياً - ان الذى تقيسه اختبارات الذكاء لا يسلم عن عوامل خارجية تؤثر فيه سلباً أو ايجاباً : عوامل ارادية وانفعالية . ولا يسلم من تأثير عادات الطالب فى الدراسة ، من جد أو كسل ، أو من دقة وترتيب وانتظام ، ولا يسلم من تأثير موقف العائلة منه ، ومن حسن صحته وسلامة طرق تدريسه ، وغير ذلك . فبعض الطلاب « النباه » مثلاً لا يبذل جهوداً ملموسة فى دراساتهم ، فى حين غيرهم من « الضعفاء » الراغبين فى الدراسة يبذل قصارى جهودهم . ثم أن الطلاب على اختلاف قابلياتهم وسوياتهم يكرهون بعض الموضوعات ، ويحبون غيرها بدرجات متفاوتة ، فيتأثر سعيهم بعامل الكره والبغض فناتج الذكاء اذن يكشف لنا ناحية واحدة معينة ، تكتنفها ظروف خاصة ، وليست كل النواحي ، وفى كل الظروف .

فاذا كان ناتج الذكاء يشير الى ما « يستطيع » أن يعمل الطالب لا الى ما « يريد » أن يعمل فلماذا لا نجعل درجة سعى الطلاب الحقيقية التى يحصل عليها فى مختلف الموضوعات أساساً لتصنيفهم ؟ ولكن حتى هذا الأساس لا ينفع كثيراً ، ولا يصلح أن يكون مثلاً صحيحاً ، لانه لا يستطيع أن يأخذ سرعة التعلم عند الطلاب بنظر الاعتبار ، ولا النواحي الاجتماعية والانفعالية الاخرى .

(1) Burton, W. H., Introduction to Education, p. 550, 1934, New York.

ثانيا - الدرجات : يحسب كثير من الباحثين أن درجات المدرس ، وخاصة اذا كانت « ثابتة » ، هي أحسن وسيلة من وسائل التصنيف اذا ما قيست باختبارات الذكاء ^(١) . ولما كانت درجة ذكاء الطالب تدل على قابليته التعليمية ، وحيث ان الدرجات تستهدف الغاية نفسها وتشير أيضا الى سعي الطالب المدرسي فينبغي أن تكون الدرجات أحسن أساس للتصنيف من اختبارات الذكاء . هذا اذا كانت الدرجات قائمة على اختبارات مقننة طبعاً ، وليست عندية كما هو الحال في الاختبارات الانشائية . حتى لقد قال الاستاذ كلى T. L. Kelley ان ما تقيسه اختبارات الذكاء واختبارات السعي المدرسي يتقارب بعضه مع بعض حتى يصل هذا التقارب أو التشابه النسبي الى ٩٠٪ . ولذلك فان اختبارات السعي المدرسي المقننة تدل على نجاح الطالب أو فشله في دراسته أكثر مما تدل عليه اختبارات الذكاء .

ولكن ما المقصود في قولنا ان الدرجات تصلح لان تكون مقياسا جيدا من مقياس التصنيف ؟ هل معناه اننا نصف الطلاب حسب « معدلاتهم العامة » ، أم حسب معدلاتهم في كل موضوع من الموضوعات ؟ فان كان الاول ، فهل نستطيع أن نحصل على مجموعة منسجمة من الطلاب تتقارب « معدلاتها العامة » ؟ اننا نستطيع أن نقوم بهذا التصنيف اذا ما كان عدد طلاب الصف الواحد كبيرا ، فنضع أصحاب المعدلات العامة العالية في شعبة أو شعب ، وأصحاب المعدلات المتوسطة والواطة في شعب أخرى . وان كان الثاني فهل نستطيع أن نصنفهم تصنيفا يساير معدلاتهم في كل موضوع من الموضوعات ؟ اننا نستطيع أن نفعل ذلك طبعاً حينما نجد العدد المطلوب من الطلاب . ان كثيرا من المدارس الثانوية الحديثة تصنف طلابها على أساس كل موضوع من الموضوعات بنجاح . الا أن هذا التصنيف يحتاج

(1) Brooks, F.D. Adolescence Psychology, pp. 558-574.

الى مرافق والى مدرسين زيادة على العدد المقرر ، والى تنظيم مدرسى جديد •

حقائق ونتائج :

لم يثر النقاش حول موضوع تربوى كما أثير حول موضوع التصنيف فالدراسات كثيرة ، والنتائج متعددة ومتضاربة أحيانا • والحلول مختلفة^(١) ، فهل يؤدي التصنيف المتجانس الى زيادة الكفاءة التعليمية ؟ هذا هو السؤال الذى قد اختلفت أجوبة المربين والباحثين فيه • فان أدى فهو تصنيف مفيد ، وان لم يؤد فهو تصنيف غير مفيد • ولا سبيل الى معرفة ذلك الا بالتجريب المتواصل ، والا باستخدام مقاييس « ثابتة » •

لقد انحصرت أكثر التجارب فى المقارنة بين مقدار المعلومات التى قد تعلمها الطلاب فى صفوف متجانسة Homogeneous ومقدار المعلومات التى قد حصل عليها غيرهم من الطلاب فى صفوف متباينة Hetrogeneous وحاول الباحثون أن يجعلوا الظروف التى تحيط بالطلاب واحدة تقريبا حتى تكون النتائج موضوعية بقدر الامكان • ومما فعلوه هو توحيد الطلاب فى خصائصهم العامة •

ونعود نسائل أنفسنا : هل الطالب الذكى أو المتوسط أو الخامل يتعلم تعلمًا أحسن اذا ما وضع مع جماعة متجانسة فى قابلياتها أو اذا ما انضم الى جماعة متباينة فى مستوياتها ؟ يقول الاستاذ ميرسيل : ان الفروق التحصيلية الناتجة من جراء تصنيف الطلاب فى شعب متجانسة على أساس القابليات قليلة وليست يقينية • ويضيف قائلا : ان خلاصة الابحاث التى دارت حول التصنيف المتجانس تذهب الى أن القيم الناتجة عنه تكاد تكون ضئيلة •

لقد كتب كثير من المربين حول فوائد التصنيف المتجانس ومحاذيره •

(1) Burton, W. H., Introduction to Education, p. 552-553.

وأظهرت بعض الدراسات ان الطالب البليد يستفيد منه فائدة كبيرة ، بينما لا يستفيد الطالب الذكى والمتوسط الفائدة نفسها • ومع هذا فان أكثر المدرسين فى المدارس الامريكية يفضلون التصنيف المتجانس على المتباين ، ويميلون الى تطبيقه • وقد يرجع ذلك الى رغبتهم فى تدريس الصفوف المتجانسة واعتيادهم على طرق تدريسية معروفة يجدون فى تبديلها صعوبات جمة • والحقيقة ان هؤلاء المدرسين يتوهمون وجود قيم تربوية فى التصنيف المتجانس ليست موجودة ، وأن أكثرهم لا يودون تدريس طلاب «ضعفاء» أو بلداء لانهم يحتاجون الى عناية خاصة ، والى قابليات وجهود عظيمة فى التدريس • ولقد أظهر أحد المربين فى احدى دراساته أن ربع المدارس الثانوية الامريكية التى تتبع التصنيف المتجانس كانت ناجحة فى تطبيقه نجاحا كبيرا •

الاعتراضات الموجهة نحو التصنيف المتجانس :

ولعل من أهم الاعتراضات الموجهة نحو التصنيف المتجانس ما يأتى :

أولا - انه يولد الشعور بالنقص عند كثير من الطلاب والطالبات حيث يشعر الطالب «الضعيف» أنه قد حشر فى زمرة «البلداء» وانه سيبقى فيها دائما وأبدا • وقد يشتد به هذا الشعور فيتسرب اليأس اليه ، ويفقد ثقته بنفسه ، وتضمحل قابليته على التعلم شيئا فشيئا • ولا تمضى مدة طويلة الا ويجد نفسه قد ترك المدرسة ! غير أن الاستاذ وليم برتون Burton يرد على هذا الاعتراض ويقول : ليس فى التصنيف المتجانس ما يولد شعورا بالنقص ، كما ليس فى التصنيف المتباين ما يمنع وقوعه • فالاعتراض - كما يقول - سخيف لان التصنيف ليس بالمستحدث وانما هو شئ قديم عند الناس ، ولم نسمع أن شخصا من الاشخاص قد أثار موضوع الشعور بالنقص من قبل • واذا ما تسلل هذا الشعور الى نفوس بعض الطلاب وشعروا به فان ذلك يعود الى سوء الادارة المدرسية ، والى «تعليقات» بعض المدرسين السخيفة التى

تمس شعورهم ، والى تدخل أولياء الطلاب أحيانا فى موضوع التصنيف ، والى معرفة الطالب به ، وغير ذلك ، لا الى التصنيف نفسه . وربما نسائل أنفسنا : هل أن معرفة الفرد بمستواه العقلى يضربه ؟ لقد أجرى المربون الامريكيون عدة تجارب فى هذا الميدان ، وتوصلوا الى نتائج مختلفة . فما ينفع زيد قد يضر بعمره . كل ذلك يتوقف على نفسية الشخص ، وكيفية اخباره بمستواه العقلى . ويذهب كثير من الباحثين الى أن هذه المعرفة كثيرا ما تنفع بعض الافراد ، وتكون عوناً لهم على تلافى ضعفهم ، فيثابرون على دراساتهم ، ويجدون فيها ، ويصلون بها الى حدود التفوق ، فيثبتون لاقرائهم ولدرسيهم ومن يعنى بهم عكس ما ذهبوا اليه ! .

ثانياً - وانه « غير ديمقراطى » ، اذ يعمد الى تقسيم الطلاب فى داخل المدرسة الى فئات متميزة ، ويفرس فى نفوسهم - وهم فى هذه السن - بذور التمايز والتفاوت العقلى وأخيراً الاجتماعى ، وقد يدفع بالاذكيا الى الغرور فتفسد تربيتهم الاجتماعية ، كما قد يدفع « بالانبياء » الى الخضوع فتندك شخصياتهم القتية . ولكن مهما كانت المحاذير فينبغى أن يربى الاذكيا الذين يمتازون عن غيرهم فى كثير من الصفات والخصائص تربية تعود كل واحد منهم أن « يدرك مسؤولياته نحو مجتمعه ، وأن يحسب أن العناية الخاصة التى ينالها من المدرسة الثانوية العامة هى إحدى حقوقه المقررة ، يستخدمها قبل كل شئ فى تظمين رغباته الشخصية الفردية . » (١)

ويعتقد الاستاذ راوب R. B. Raup الذى قام بدراسة التصنيف على أسس فلسفية بان التصنيف المتجانس غير ديمقراطى ، لان هدف التعليم الثانوى أو أى تعليم آخر لا يقتصر على ايصال المعلومات المجردة حسب وانما ينحصر أيضا فى الحصول على قدر عام من الفعاليات الاجتماعية المشتركة ، وعلى معرفة بطرائق العيش المختلفة . ومن أجل هذا يطالب ان يقاس سعى

(1) Douglass, A. A. Modern Secondary Education, p. 652.

الطالب المدرسى على أساس الكفاءة الاجتماعية ، وعلى قابليته فى تنمية روح التعاون بينه وبين الطلاب الآخرين • ويصرح بان التصنيف المتجانس أو التصنيف على أساس القابليات لا يحقق هذه الاغراض ، بل هو فى الحقيقة معادله • ويحذر المربين من استعمال اساليب التصنيف المتجانس المعروفة التى يخشى أن تصبح ثابتة ومقننة كلما مر عليها الزمن ، وعندئذ يصعب تحويلها أو تعديلها^(١) • ويتفق معه مربون آخرون • غير أن الذين يؤمنون بالتصنيف يقولون : ان التصنيف المتجانس شئ طبيعى ، وانه اسلوب ديمقراطى ، فلا ينبغى على كل مدرسة أن تقدم الى طلابها تعليما واحدا وفى صفوف واحدة ، وانما عليها أن تفسح فى المجال أمام كل طالب أن يتقدم حسب قابلياته وحاجاته •

ثالثا - ومن الاعتراضات الاخرى هو أن الاختبارات التى يقوم عليها التصنيف المتجانس ليست صحيحة وثابتة تماما ، وانما فيها نقص كبير • وهذا اعتراض وجيه لا ينكره أحد • يضاف الى هذا أن الطالب المتوسط أو دونه بقليل لن يتمتع بمصاحبة الطلاب الاذكياء ، ولن يستفيد من مناقشاتهم ومعلوماتهم فى داخل الصف ، وهو بأشد الحاجة اليهم • كما ان بعض المعارضين يقولون : اننا لا نستطيع أن نحافظ على اطراد التصنيف المتجانس فاذا ما تقارب الطلاب فى نواتج ذكائهم ، أو فى أعمارهم العقلية ، أو فى درجة سعيهم المدرسى ، فانهم قد يتفاوتون فى صفات أخرى ، وخاصة حينما يكون التصنيف قائما على أساس الموضوعات •

وقبل أن نصل الى نتيجة حاسمة بشأن أهمية التصنيف المتجانس لا بد من الركون الى دراسات أخرى غير التى ذكرناها - دراسات تتناول

(1) Raup, R. B., National Society for the Study of Education, 35, Year book, 1936, part I, p. 43.

ميادين جديدة من ميادين التعليم • ومن هذه الدراسات تلك التى قام بها الاساذ كودرج الامريكى T. V. Goodrich ، والتى أستقتى بها عددا من المدرسين ، ومديرى المدارس ، والطلاب ، وأولياء أمورهم • وقد توصل الى النتائج الآتية :

ذكر المدرسون ومديرو المدارس والمفتشون الذين استجوبتهم ان الطلاب الضعفاء يلاقون عظفا من مدرسيهم الذين يدرسون حاجاتهم ، ويحترمون شخصياتهم ، وذكروا أن الطلاب الاغبياء ربما يتمتعون فى حياتهم المدرسية ويشتركون فى فعاليتهم التعليمية تمتعا اجدى واشتراكا أنفع حينما يصنفون تصنيفا متجانسا ، وقد لا ينتزعون الثقة من نفوسهم ، ولا يشعرون بنقص فى أنفسهم ، ولا يكونون « مواقف » غير اجتماعية ، كما لا يحتمل أن يصاب الطلاب « النابهون » بالغرور ، وهو ما يذهب اليه بعض المربين ، ولا ينظرون الى اترابهم الآخرين نظرة ازدراء واحتقار ، ولا يبتون فى نفوسهم مواقف غير اجتماعية • فالمدرسون ومديرو المدارس والمفتشون يناصرون التصنيف المتجانس الى درجة كبيرة •

ولقد أراد كل من الاساذ تورنى A. H. Turney والاساذ M. F. Hyde ان يعرفا وجهة نظر الطلاب أنفسهم فى التصنيف المتجانس ، فوجدا أن أكثرية الطلاب يحسبون عملية التصنيف المتجانس أحسن وسيلة تربوية تضمن لهم تقدما مطردا • فحينما ينضمون الى اتراب لهم يتساوون أو يتقاربون معهم فى القابليات - تصبح الدراسة شيئا حيبيا الى نفوسهم • وأراد أحدهم أن يعرف وجهة نظر أولياء الطلاب والطالبات فى تصنيف أبنائهم وبناتهم تصنيفا متجانسا ، فوجد أن أكثرهم يجهلون هذه القضية • غير أن أولياء الطلاب الاذكياء يستحسنون طريقة التصنيف المتجانس أكثر مما يفعل أولياء الطلاب الخاملين • كما وجد أن بعض أولياء الطلاب يتدخلون فى مسألة التصنيف ، ان أحسوا بها ، ويطالبون ادارة المدرسة بان تجعل ابناءهم

« الضعفاء » الخاملين في شعبة « الاقوياء » النابيين • وتوصل أيضا الى أن نصف عدد أولياء الطلاب تقريبا يعتقدون أن أولادهم سرهم ان يلغى التصنيف المتجانس • اما النصف الثاني فيعتقد نصفه ان ابناءهم يكونون اسعد حالا ان ابطلت عملية التصنيف المتجانس ، ولا رأى للنصف الثانى • غير انه بالرغم من ذلك كله فلم يزل عدد من الآباء يعتقدون ان اولادهم يدرسون دراسة جيدة اذا صنفوا تصنيفا متجانسا^(١) •

موقفنا من التصنيف :

يتضح مما أوردناه سابقا ان التصنيف موضوع لم يزل تتجاذبه عوامل كثيرة ، ويتمخض عن صعوبات جمة ، والمربون ما زالوا فيه مختلفون ، فمن مؤيد له ، ومن ساخط عليه • والتصنيف اما أن يكون «متجانسا» أو «متباينا» ، وهو اما أن يكون فى صفوف خاصة ، أو فى شعب خاصة ، أو فى مدارس خاصة ، وهو اما أن يستند الى أعمار الطلاب الزمنية - كما كانت عليه المدارس الثانوية الغربية وكما هى عليه اليوم مدارسنا ، واما الى ناتج ذكائهم ، أو ناتج سعيهم المدرسى ، أو الى الدرجات • وقد رأينا أن كل طريقة فى التصنيف المتجانس تستند الى عامل واحد تجر وراءها مشاكل كثيرة • فمثلا اذا أردنا أن نصنف طلاب الصف الاول المتوسط (السن حوالى ١٣) تصنيفا متجانسا على أساس العمر الزمنى فان التباين فى العمر العقلى سيتراوح بين ١١ سنة الى ١٨ سنة • واذا ما صنفوا على أساس العمر العقلى فان التباين فى العمر الزمنى سيتراوح بين ١١ سنة الى ١٦ سنة • واذا ما صنفوا على أساس الناتج العقلى ، ولنفرض انه ١٠٠ ، فان التباين فى العمر العقلى والزمنى لهذا الصف سيتراوح بين ١٢ سنة الى ١٦ سنة • وهكذا فان استعمال مقياس واحد فى التصنيف يسبب مشاكل متعددة •

(1) Douglass, A. A., Modern Secondary Education, pp. 652-653.

ان أحسن أنواع التصنيف هو ذلك التصنيف الذى يجمع بين التصنيف المتجانس والتصنيف المتباين ، ويستخدم اختبارات الذكاء ودرجات السعى المدرسى ، وعوامل أخرى تقرررها حاجة المدرسة والطلاب ، كالاعمار الزمنية أو القدرات الخاصة وغير ذلك . وانه لمن الخطأ مثلا أن نصنف الطلاب فى موضوعات اللغة القومية على أساس ناتج الذكاء وحده . فكثير من الطلاب الاذكياء الذين يحسنون التكلم والكتابة والقراءة بها سيصيهم ملل وكلل اذا ما حشروا مع طلاب اذكياء دونهم مقدرة . فينبغى فى حالة كهذه أن يصنف الطلاب على أساس ناتج الذكاء والقابلية اللغوية . وانه لمن الخطأ أيضا أن نصنف الطلاب فى موضوعات الموسيقى مثلا على أساس ناتج الذكاء . فدراسة الموسيقى أما أن تستهدف « تذوق » الموسيقى أو تعلمها والحدق فيها . ويتوقف تذوقها على مزاج الفرد وخبراته السابقة ، وعلى بيئته التى نشأ فيها ، وغير ذلك من العوامل الاخرى . ثم اذا كان الغرض من دراسة الموسيقى هو الحدق ، فان الحدق يتأثر بالولع ، وفى ادراك فائدتها ومجال تطبيقها . وهى أمور لا بد للمربى أن يأخذ بها اذا أراد أن يصنف الطلاب تصنيفا متجانسا .

وقد استعملت بعض المدارس الامريكية أساليب أخرى لحل مشكلة التصنيف المتجانس . ففتحت صفوفًا خاصة بالاذكياء ، وأخرى خاصة بالضعفاء سميتها « صفوف التكيف Adjustment Classes » . وبعد أن تتم عملية « التكيف » باستخدام اختبارات التشخيص يتابع الطلاب دراساتهم الاصولية . وقد جعلت بعض المدارس الثانوية الحديثة الانتقال من صف الى آخر « مرنا » غير خاضع للشكليات الكثيرة ، وتركت أمره الى رأى المدير والمدرسين ، وجعلت الصفوف « متحركة » .

هذا هو التصنيف من وجوه النظرية ، ومن تطبيقاته العملية فى المدارس الثانوية الغربية ، وخاصة الامريكية . فما نصيب مدرستا الثانوية منه ؟

ليست لدينا اختبارات للذكاء حتى نستطيع أن نستفيد منها فى التصنيف المتجانس ، وليست لدينا اختبارات مقننة للسعى المدرسى أو القدرات الخاصة نستخدمها للغرض نفسه ، وكل ما نملكه من المقاييس هو : أعمار الطلاب الزمنية ، ودرجاتهم المدرسية ، ورأى المدرسين فيهم . هذا كل ما نستطيع الحصول عليه والاستفادة منه فى مرحلتنا التربوية الحاضرة . وعلى هذا الاساس تصنف بعض المدارس الثانوية طلابها . فمرة تجعل الذين تتقارب أعمارهم فى شعبة ، والطلاب الذين تتقارب « معدلاتهم » فى شعب مختلفة . وقد دلت الدراسات الكثيرة ان التصنيف المتجانس تصبح فائدته قليلة اذا لم تشايعه تبدلات أساسية فى المناهج أو فى طرق التدريس . وهذا ما يتناساه مديرو المدارس الذين يقومون بعملية التصنيف . فما الفائدة من التصنيف اذن والمناهج واحدة ، والكتب المقررة واحدة ، والامتحانات المدرسية واحدة ؟

وليس الغرض من التدريس هو أن نضع مقاييس شكلية ثابتة نصنف بها الطلاب ، وانما الغرض هو تكييف المنهج الدراسى وطرق التدريس الى قابليات الطلاب المختلفة وأولاعهم الخاصة حتى نضمن تقدمهم المطرد فى حياتهم المدرسية . فقد يصنف أحد المدرسين طلابه تصنيفا « متجانسا » فى موضوع من الموضوعات على أساس الذكاء وحده ، وقد يصنفهم تصنيفا « متباينا » فى موضوع آخر . لكى يجد الطالب نفسه فى المحل الذى يليق به دائما ، ويستفيد منه أعظم فائدة .

الاذكاء والاعباء :

يستفيد الطالب المتوسط فى الذكاء من المدرسة أكثر مما يستفيد الطالب الذكى والغبى ، اذ أن المناهج الدراسية وطرق التدريس وقد وضعت كلها كيما تلائم « مستواه » لامستوى غيره . من أجل هذا صار الطلاب الذين

يرتفعون عن هذا المستوى ، وهم الاذكياء ، والذين ينحطون دونه ، وهم
الاغبياء ، يؤلفون مشكلة من المشاكل التربوية الخاصة التي تحتاج الى عناية
كبيرة •

١ - الطالب الذكى : وكما أن الطالب الغبى الخامل مشكلة تربوية ،
فكذلك الطالب الذكى النابه • فالطلاب الاذكياء يمتازون عن غيرهم بطول
مدة انتباههم وبقدرتهم على التحليل والتركيب ، وبيقظتهم الفكرية وبوقد
أذهانهم ، وبحبهم للاستطلاع وقابليتهم على الابتكار والابداع ، وبمقدرتهم
على أن يزنوا الامور بأنفسهم ، وبشفغهم بالقراءة والدرس • وتؤدى هذه
القابليات المختلفة الى تكوين أنواع كثيرة ، والى ادراك سريع للعلاقات التي
ترتبط بها • ولا شك فى أن من واجبات المدرسة الثانوية هو العناية بهذه
القابليات ، وصقلها ، وافساح المجال فى تنميتها فعليها أن « تتحدى » هذه
القوى الجائشة ، وأن تهيب من الفرص التعليمية ما يستطيع الطلاب بها أن
يكونوا لانفسهم مفهومات اجتماعية ، ويشعروا بالمسؤولية ، ويتحملوا
التبعات ^(١) ، وذلك بتقديم منهج دراسى « ثرى » الخبرات يتعهد هذه
القابليات ويصقلها ويجعلها أكثر ألقاداً • ولما كان هؤلاء الطلاب يستطيعون
أن يتقدموا سريعاً فى سلم الدراسة ، ولما كانوا يمتازون بقابليتهم على
التذكر فينبغى أن « تعطى » لهم دروس اضافية من غير ارهاق ، و « ينتقلوا »
من صف الى آخر من غير تأخير ، ويحرروا من التمارين والاعمال الرتيبة
من غير تردد • ولقد دلت الدراسات التى قام بها المربون الامريكيون على أن
الطالب الذكى يستطيع أن يدرس موضوعاً أو موضوعين زيادة على مقرر
السنة الدراسية ، وينجح دون أن يؤثر فى درجة سعيه ، وقد وجدوا
أيضاً أن الطالب الخامل يستطيع أن يتقدم فى دراسته اذا ما خف حمله
المدرسى •

(1) Mursell, J., Psychology of Secondary School Subjects,
p. 335.

ولقد أشار بعض المربين الى أن تقدم الطالب الذكى فى سلم الدراسة الثانوية قدما سريعا يجتاز به أقرانه سيوصله الى الدراسة العالية فى سن غير سنه الطبيعية وقد يلحق به بعض الضرر • الا أن الامتاز دو كلاس A. A. Douglass يرى فى هذا الدخول المبسر انتفاعا له من وجوه كثيرة • وهو يجبهه ويستحسنه^(١) •

٢ - الطالب الغبى : يظهر الطالب الغبى فى الصف قبل غيره من الطلاب ، وليس بمقدوره ان يخفى نفسه ، أو يلبس لبوس غيره • أما الطالب الذكى فقد يتوارى عن انظار المدرس مدة من الزمن ، ولكن سرعان ما يعثر عليه • ويتصف الطلاب الحاملون بقصر مدة الانتباه ومعنى ذلك أنهم لا يستطيعون أن يواظبوا على عمل يتطلب انتباها مستمرا ، وليس لهم شغف بالدراسة والقراءة وليست لديهم أصالة فى التفكير ، ولا يدركون العلاقات بين الاشياء جيدا ، ولا يستفيدون كثيرا من تطبيق المبادئ ، والقواعد والآراء الجديدة التى قد تعلموها • وان سرعة تعلمهم بطيئة ، مما يضطرنا الى الاكثار من المراجعة والتكرار فى أوضاع محسوسة ، حتى ترسخ المعلومات فى اذهانهم ، ويتفهمون بها كل الانتفاع •

حجم الصف :

ماذا ينبغى أن يكون عليه حجم الصف ؟ يتفق أكثر المربين اليوم على أن الصفوف الصغيرة التى يتراوح عدد طلابها ٢٥ الى ٣٠ طالبا أصلح من غيرها للتدريس ، وذلك للأسباب الآتية : يستطيع المدرس فى الصف الصغير :

١ - أن يساعد الطالب ويعنى به ، ويشخص صعوباته •

٢ - أن يعرف مزاجه وطباعه وقابلياته وانفعالاته معرفة جيدة •

(1) Douglass, A. A., Modern Secondary Education, p. 657.

٣ - أن يعرف أخلاقه بتماسه المتواصل معه وصلته به •

ويحتاج الصف الكبير الى عمل متواصل ويقظة تامة ولا طاقة لأكثر المدرسين عليه • ولقد قام بعض المربين بدراسة مشكلة حجم الصف دراسة تجريبية للتثبت من صحة دعوى بعض المدرسين ، فوجد :

١ - أن العناية الخاصة التي يتمتع بها كل طالب من طلاب صف صغير الحجم تجعله كثير الاعتماد على غيره أحيانا ، أما في الصف الكبير فتتمو عنده روح المبادرة والاستقلال في العمل ، فاما ان تقوى فيه فينجح ، وأما أن تضمر عنده فيفشل • وفي الصف الكبير تشتد روح التعاون بين الطلاب • فيساعد كل واحد منهم زميله أحيانا ، مما يؤدي الى تبادل الرأي وصقل الاحكام العامة ، والى تكوين صفات أخرى محمودة •

٢ - أن المدرسين يبالغون كثيرا في أهمية « الاتصال الشخصي » بالطالب حينما يكون حجم الصف صغيرا ، أن أثر هذا الاتصال لم يظهر جيدا في أكثر الصفوف الصغيرة •

٣ - أن مصاعب الصف الكبير ومتاعبه نستطيع أن نخفف من حدتها ، وذلك بتحسين الظروف المادية في داخل الصف من ائارة وتهوية صحية وبإدارة الصف ادارة محكمة صالحة ، وبتابع طرق تدريسية جديدة تعين المدرس على أن يوقف في طلابه حب الاستطلاع والانتباه •

ولم يتوصل المربون الى دراسة تأثير حجم الصف في نوعية التعليم دراسة موضوعية الا بعد ان وضعت اختبارات الذكاء وشاع استعمالها عند المربين • ولقد قام الاستاذ ستيفنسون الامريكي P. R. Stevenson بتجارب كثيرة استغرقت عدة سنين ، واستخدم فيها طرائق جديدة في البحث وتوصل الى تقرير حقائق علمية دقيقة تعد من روائع البحوث في التربية والتعليم •

ولم تظهر هذه الدراسات أفضلية الصفوف الكبيرة على الصغيرة ، ولا أنها أكثر ملائمة للتدريس ، ولكنها أظهرت :

أولا - أن نتائج الصفوف الكبيرة فى الوقت الحاضر حيث يهيمن المدرس على الصف ، وحيث يقوم التدريس على الكتب المقررة ، وحيث تكون العناية بالتسميع كبيرة تساوى تقريبا نتائج الصفوف الصغيرة •

ثانيا - أن النتائج كلها تستند الى قياس نتائج التدريس فى المهارات والمعلومات وحدها ، أما الاشياء الاخرى التى يتعلمها الطلاب فى المدرسة فلم تكن بها •

ثالثا - ان طرق التدريس ، سواء ما أمتعل منها فى الصفوف الكبيرة أم الصغيرة ، تتوقف كلها على المدرس والمادة والطلاب • ان دراسة تأثير حجم الصف على سير التدريس والنتائج المترتبة على ذلك قد تمت فى ضوء الاوضاع المدرسية التقليدية • ولكن ما الذى يحدث عندما تبدل الظروف ، كما هو الحال فى بعض المدارس الثانوية الحديثة ، فيتحرر الطالب من سيطرة المدرس ، ويتغير نظام الصفوف ، وتصبح الدروس « مشاريع » فردية واجتماعية ، ويصبح المدرس مرشدا لا سيذا ؟ أن حجم الصف فى أحوال تربوية كهذه لا يصبح مشكلة ، وانما يتخذ له معنى اخر ، وصورة أخرى •

ان النقطة التى بحثناها وجعلناها أساسا لمختلف الدراسات التجريبية ، واوليناها عناية خاصة هى تلك التى تتعلق بنتائج التعليم المباشرة فقط ، ولم نأخذ غير هذا العامل (المعلومات والمهارات) بنظر الاعتبار عند مقارنة الصفوف الكبيرة بالصغيرة • أما اذا أردنا أن ندخل - عند المقارنة - أشياء أخرى : كالكلفة ، وسرعة ، انتقال الطلاب من صف الى صف ، ومدى مشاركة

الطلاب في الدرس ، والجهود التي يبذلها المدرس في الاعمال التربوية داخل الصف وخارجه ، وأجراء الامتحانات ، وكتابة التقارير وغير ذلك من الامور الادراية والتربوية فان المفاضلة بينهما تتخذ وجهة أخرى لا تخفى على القارئ . ولا شك في أن الصف الكبير أحسن من الصف الصغير حينما تكون الكلفة وحدة القياس . الا اننا لا ننظر الى التربية دائما في هذه الحدود الضيقة وبهذا المنظار المادي ، وانما ننظر اليها في حدود أوسع . ولذلك لا نستطيع أن نتخذ الكلفة أساسا صالحا للمقارنة والمفاضلة .

مراجع

- 1—Burton, W. H., Introduction to Education, New York, 1934.
- 2—Brooks, F. D., Adolescence Psychology.
- 3—Douglass, A. A., Modern Secondary Education.
- 4—Douglass, Harl H., Modern Methods in High School Teaching.
- 5—Hudleson, Earl, Class Size of The College Level, 1928.
- 6—John, C. W. St., Educational Achievement in Relation to Intellegence, Howard Studies in Education, No. 15, 1930.
- 7—Kelly, T. L., Interpretation of Educational Measurement.
- 8—Mursell, James, Psychology of Secondary School Teaching.
- 9—Raup, R.B., National Society for the Study of Education, Thirty First Yearbook, 1936, part I.

اصلاح التعليم الثانوي

التربية - كما هي - عملية مستمرة مترابطة لا تعرف - فى الاعم الاغلب - مرحلة ابتدائية مستقلة ، تفرع منها مرحلة ثانوية منفصلة ، وأخرى عالية مختلفة . هذا هو الاصل فى التربية من حيث هى عملية نمو واحدة مستمرة تتشابه مراحلها وتتداخل عواملها ، وتتصل أوائلها بأواخرها اتصالا متدرجا ومتلازما . ومتى ما تدرج « نظام التعليم » هذا التدرج ، واتصل هذا الاتصال ، وكان « الانتقال » من مرحلة الى أخرى سهلا وطبيعيا صار هذا النظام « مثاليا » وأصبح التعليم الثانوى جزءا معلوما منه ولكنه مجهول فيه ، وتطور عن دراسة ابتدائية تطورا تدريجيا ، واتصل بدراسة عالية اتصالا طبيعيا .

غير أن التعليم الجمعى ومقتضياته ، والوضع الاقتصادى ومستلزماته ، والكفاءة الادارية وشروطها - تجعل من هذه « المثالية » فى التنظيم أسطورة فى التعليم ، وتتطلب من المسؤولين أن يفصلوا أقسامه بعضها عن بعض ، ويؤسسوا للأطفال مجموعة من المدارس الابتدائية تقع كل مدرسة منها على مقربة منهم ، يتلقون فيها مبادئ القراءة والكتابة والحساب على معلمين كثيرين يستطيع كل واحد منهم أن يدرس جميع الموضوعات أو أكثرها ، ويؤسسوا للمراهقين مدارس ثانوية أقل عددا من المدارس الابتدائية وقد تكون أكثر بعدا منها ، يتلقون فيها قدرا معينا ومشتركا من « الثقافة العامة » ان كانوا فى مرحلة الدراسة « المتوسطة » وقدرا متنوعا من الدراسة « الاختصاصية » ان كانوا فى مرحلة الدراسة « الاعدادية » ، على مدرسين قد « اختص » كل

واحد منهم بتدريس « موضوع » من الموضوعات أو فرع من الفروع • ويصبح منهج الدراسة في الحالة الاولى « عاما » وفي الحالة الثانية « متنوعا » •

فإذا ما أدركنا أن مستلزمات التنظيم والادارة تتطلب من المسؤولين تقسيم الدراسة الى مرحلتين أو أكثر ، ففى أية نقطة ينبغي أن يجرى هذا التقسيم ؟

لو القينا نظرة عامة على « نظام التعليم » فى العراق لوجدنا أن الدراسة الابتدائية تقسم الى مرحلتين متداخلتين مستمرتين : مرحلة أولية طولها اربع سنوات ، ومرحلة ابتدائية طولها سنتان ، تنتهى فى أواخر دور الطفولة أى حوالى الثالثة عشرة من العمر أو بعدها بقليل • ويرى أكثر المربين أن هذا التقسيم ، وهذه المدة من التعليم الابتدائى تستند الى أسس نفسية وتربوية مقبولة ، وتصبح وظيفة المدرسة الابتدائية تربية دور الطفولة •

وتقسم الدراسة الثانوية الى مرحلتين متعاقبتين أيضا : مرحلة « متوسطة » وطولها ثلاث سنوات بعد ان كانت سنتين ، ومرحلة « اعدادية » طولها سنتان فقط • وتبدأ المرحلة الاولى فى أوائل دور المراهقة (سن البلوغ) وتنتهى المرحلة الثانية فى أواسط دور المراهقة أو بعد ذلك بقليل • ولا يستند هذا التقسيم الى أصول نفسية أو تربوية مقررّة ، وانما قد تم بعد ان امتدت الدراسة الثانوية فى العراق سنة أخرى فصارت خمسة ^(١) ، وهذا ما يدعونا الى تحليله وانتقاده واقتراح خطة جديدة لاصلاحه فى ضوء التيارات التربوية الحديثة •

ويشاهد العالم اليوم تبدلات أساسية فى نظم التعليم الثانوى • فما من ثورة اجتماعية أو اساسية أو عسكرية الا وتترك أثرها فى تنظيم المدرسة

(١) حدث ذلك فى سنة ١٩٢٩ •

الثانوية ومناهجها وادارتها وأهدافها وطرائق تدريسها • ويقترح « المختصون » فى شؤون التعليم الثانوى وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تجرى أعظم التبدلات والتجارب التربوية فى جميع مستويات التعليم ، أن يساير التعليم الثانوى دور المراهقة ، فيبدأ فى الثالثة أو الرابعة عشرة من العمر وينتهى فى التاسعة عشرة منه ، وان يستهدف دراسة مشاكل المراهقين ، ويسد حاجاتهم ، وينمى قابلياتهم ، ويستجيب الى أولاعهم ، ويقترحون من أجل هذا خطة تنظيمية جديدة وجدت طريقها الى كثير من الولايات الأمريكية ولاقت فيها قبولا حسنا • وتقضى هذه « الخطة الجديدة » أن تكون مدة الدراسة الابتدائية ست سنوات ، ومثلها الدراسة الثانوية ، على أن تقسم الاخيرة الى مرحلتين متساويتين ، طول كل مرحلة منها ثلاث سنوات • وتعرف هذه الخطة بخطة :
٦ + ٣ + ٣

ونقترح « تنظيم » الدراسة الثانوية وفق هذه الخطة وذلك للأسباب الآتية :

اولا - ان تلاميذ المدارس الابتدائية لم يتم نضجهم الفسلجى بعد ، وانما يمرون ، فى الاعم الاغلب ، فى مراحل من النمو متدرجة ومستمرة طوال مرحلة التعليم الابتدائى ، بينما وصل طلاب المدارس الاعدادية عادة مرحلة من النضج كبيرة وبلغوا أواخر دور المراهقة • أما طلاب المدارس المتوسطة فيؤلفون حلقة اتصال بين اطفال المدارس الابتدائية الذين يواصلون نموهم الفسلجى وفتيان المدارس الاعدادية ، ويمرون فى مرحلة « انتقالية » • وعليه تصبح الدراسة الابتدائية تربية دور الطفولة ، والدراسة المتوسطة تربية دور البلوغ ، والدراسة الاعدادية تربية أواخر دور المراهقة •

ثانيا - تظهر الفروق الفردية فى جميع مراحل الدراسة ، غير انها

تزداد وتتجلى كلما واصل الطلاب دراساتهم • ومع أنه لا توجد مرحلة تعليمية معينة تستلزم عناية خاصة بالطلاب الا أنه من المستحسن جدا أن تبدأ العناية في الصف الثالث المتوسط أو الاول الاعدادي ، وتصبح الدراسة المتوسطة - عادة دراسة ثقافية عامة والاعدادية دراسة اختصاصية •

ثالثا - وينبغي قبل أن يختار الطالب فرعا من الفروع و « يختص » به أن نهىء له فرصا تعليمية نستطيع أن نكتشف فيها ونعرف بها قابلياته ومواهبه واولاه • ومن أجل هذا يصبح « التشخيص » « والارشاد » في مرحلة دراسية معينة وظيفتين مهمتين من وظائف هذه الحقبة الدراسية • ولعل الدراسة المتوسطة هي التي تستطيع القيام بهذه الوجائب التربوية أحسن قيام •

رابعا - ويظهر تأثير عامل « الاقتصاء النفسى » عادة في أواخر مرحلة الدراسة الابتدائية ، وفي أوائل مرحلة الدراسة المتوسطة • ولا يخفى أن الاطفال وهم في هذه السن ، لم يتسن لهم الحصول الا على معلومات أولية في القراءة والكتابة والحساب ، ولم يتزودوا الا بقدر بسيط جدا من المفاهيم العامة والمثل والمواقف التي تؤهلهم الدخول في « معترك الحياة » ولا تعينهم كثيرا على ادراك واجبات « المواطنة » وحقوقها • وعليه فمن أولى واجبات المربي أن يصد عادية عامل « الاقتصاء » ويسهل على الطلاب الاسوياء مواصلة دراستهم المتوسطة حتى يأخذ مفعول « قانون العوائد المتناقصة » في الاستجلاء وعندئذ تصبح المدرسة المتوسطة ، في حدود هذا الحصر الطبيعي ، مدرسة شعبية عامة مجانية •

خامسا - ان تمديد الدراسة الثانوية في العراق سنة أخرى ، وتقسيمها الى مرحلتين متساويتين يرفع مستوى التعليم الثانوى فى الداخل والخارج ، ويغنيا عن التفكير فى « السنة التحضيرية » التى أخذت بها بعض الكليات مدة من الزمن ثم عدلت عنها •

وأرى أن تسمى المرحلة الاولى - ومدتها ثلاث سنوات - بالدراسة « المتوسطة » والمرحلة الثانية - ومدتها ثلاث سنوات أيضا - بالدراسة « الاعدادية » كما هو معروف اليوم . وينبغي أن تلى الدراسة المتوسطة جميع أنواع الدراسات المهنية الاخرى . فلا يلتحق طالب من الطلاب مثلا في مدرسة اعدادية ، أو حرفية أو فنية أو غير ذلك الا بعد اتمام الدراسة المتوسطة ، وأن لا يقبل طالب من الطلاب في مدرسة عالية الا بعد أكمل تحصيله الاعدادي ، سواء أكمل دراسته هذه في مدرسة شاملة ، كما سيأتى تفصيل ذلك ، أم في مدرسة اعدادية ذات لون خاص من ألوان الاختصاص ، على أن يراعى شروط الاطراد في الاختصاص المتصاعد . فيكون القبول مثلا الى دور المعلمين والمعلمات الابتدائية ، والى مدارس الصناعة والزراعة والتجارة والفنون البيئية - من خريجي الدراسات المتوسطة . وعلى هذا الاساس والقياس تصبح الدراسة المتوسطة الشعبية نقطة تحول وتبدل في حياة الطالب المدرسية ، ونقطة ارتكاز وحلقة اتصال في نظام التعليم كله .

وأرى أن تسمى الدراسة التى تلى الدراسة المتوسطة دراسة « اعدادية » لا جريا مع التقاليد التربوية التى تحسب الدراسة الثانوية اعدادا للدراسة العالية ، وانما جريا مع المفاهيم العامة التى تنطوى عليها هذه الكلمة ، وتصبح وظيفة المدرسة الاعدادية فى الحقيقة اعداد الناشئين الى مطالب الحياة المتوقعة ، سواء أكان هذا الاعداد يرمى الى دراسة « علمية » عالية ، أم الى دراسات فنية ومهنية عالية أيضا ، لا سيما بعد أن نالوا حظا موفورا من الثقافة العامة .

المدرسة المتوسطة :

وتصبح المدرسة المتوسطة مؤسسة اجتماعية شعبية تستهدف اعطاء الطلاب ثقافة عامة تساعدهم على أن يكونوا « مواطنين » منتجين ، يعرفون ما عليهم من واجبات ومالهم من حقوق ، ويدركون مشاكلهم الاجتماعية ادراكا

نسبياً يتفق ومرحلة نموهم العقلي ، ويعدون أنفسهم للمساهمة فى حياة الجماعة • وتصبح وظيفتها انسجامية أولاً ، وتشخيصية توجيهية ثانياً ، واعدادية ثالثاً ويتألف منهجها من مجموعة من « الثوابت » على أن لا يخضع الى مناهج المدارس الاعدادية كل الخضوع ، وتتبع فى قبول الطلاب سياسة الباب المفتوح ، على أن تكون هذه السياسة مقيدة غير مطلقة ، وتوجه طلابها الى الدراسات المهنية أو الحرفية أو العلمية ، وتشخص قابلياتهم ، وترشدهم الى ما فيه صلاحهم ، على أن تتصل بالدراستين الابتدائية والاعدادية اتصالاً وثيقاً ، كما تصبح عملية التربية عملية « موحدة ومستمرة » لا انقطاع فيها ولا خفض أو ارتفاع ، وتؤسس فى كل قضاء وناحية مهمة ، وتضمها بناية حديثة واحدة ، تحتوى على قسم داخلى يحتضن الاذكياء من ابناء القرى والارياف •

المدرسة الاعدادية :

وتكون مؤسسة اجتماعية « انتقائية » ترمى الى تزويد الطلاب بثقافة عامة واختصاصية • تساعد كل واحد منهم على أن يكون مواطناً صالحاً من جهة ، وطالباً يعد نفسه الى لون من ألوان الاختصاص من جهة ثانية ، وتكون وظيفتها انسجامية وتنوعية واعدادية وانتقائية ، أما منهجها فينبغى أن يتألف من مجموعة من « الثوابت » و « المختارات » وتضع حداً أدنى من الثقافة والاختصاص وتراعى حداً معيناً من الالواع والقابليات ، وأن تشطر الدراسة فيها الى ثلاثة فروع أو أقسام :

١ - الفرع العلمى ، وبعد الطلاب الى دخول كلية الطب ، والكيمياء ، والصيدلة ، وقسم العلوم فى دار المعلمين العالية وكلية الآداب والعلوم ، وفى كلية الملكة عالة وغيرها من الكليات •

٢ - الفرع الادبى ، وبعد الطلاب الى دخول كلية الحقوق ، وقسم الآداب فى دار المعلمين العالية وكلية الآداب والعلوم ، وفى كلية الملكة

عالية أو أية مؤسسة أخرى مشابهة •

٣ - الفرع الاقتصادى والتجارى ، ويعد الطلاب الى دخول كلية الحقوق وكلية التجارة والاقتصاد ، وقسم العلوم الاجتماعية فى دار المعلمين العالية ، أو فى كلية الملكة عالية وغيرها •

وأقترح أن تتبع المدرسة الاعدادية فى قبول الطلاب « سياسة الباب الموحد » ، ويصبح الالتحاق بها « امتيازاً » لأصحاب المواهب والقابليات من خريجي الدراسات المتوسطة لا « حقاً » من حقوقهم • وحيث أن هذه المدرسة ستضم أوفر الطلاب حفظاً فى الذكاء ، وحيث أنهم سيؤلفون « الصفوة المختارة » من الطلاب والطالبات فينبغى أن تؤسس هذه المدرسة الاعدادية فى مركز كل لواء ، وفى مركز كل قضاء كبير ، وأن تكون « داخلية » ومجانية ، لآبناء الأقضية والنواحي والارياف الذين قد نجحوا فى دراساتهم المتوسطة نجاحاً باهراً • كما أقترح أن يؤدى الطالب بعد تخرجه من المدرسة الاعدادية خدمة عسكرية طولها سنة واحدة ، وتكون شرطاً من شروط القبول الى المعاهد العالية والاعفاء من خدمة العلم •

تنظيم الدراساتين :

ينبغى أن نراعى الأمور الآتية فى تنظيم الدراساتين المتوسطة والاعدادية :

أولاً - لو نظرنا الى مناهج الدراساتين المتوسطة والاعدادية اليوم لوجدنا أن « مفرداتها » العلمية ، قد رتب نوعاً ما فى سياق منطقي ثابت ، وعلى المدرس أن يراعى فى تدريسها شيئين : مسحة الروح الاكاديمية العلمية « النظرية » ، ومسحة السياق المنطقي • ونحن وان كنا لا نستعجن تنظيم مفردات المناهج الدراسية فى سياقات منطقية ولا نستكر ذلك ، الا اننا ننكر أن يكون السياق المنطقي آخر مرحلة من مراحل التنظيم ، أو انه أحسن سياق • وكل محاولة فى تجديد المناهج وتنظيمها لا بد وان تقوم على

معياريين وهما :

(أ) مطالب طريقة التعلم النفسية ، كما يقررها نمو الطلاب العقلي وكما تقررها خبراتهم المكتسبة و (ب) ومستلزمات الحياة التي سيشارك الطالب في فعاليتها . وليس ذلك معناه أن الموضوعات ستحلل من ارتباطاتها المنطقية كل التحلل ، وانما معناه أن يدرس كل موضوع في ضوء المعيارين السابقين أيضا . فقد نضطر تارة الى اجراء تبدلات أساسية في مفردات موضوع من الموضوعات وفي طريقة تدريسه ، وقد نضطر تارة أخرى الى تنظيم مفردات كل موضوع على أسس منطقية . ولعل تنظيم الدراسة المتوسطة يدعونا في كثير من الاحايين الى الاهتمام بتلك الفعاليات المشتركة التي يشعر الفرد بحاجة ماسة اليها ، وتنظيمها على اساس من الحاجة والمنفعة لا على اساس من التسلسل المنطقي . اما الدراسة الاعدادية فيتطلب « الاختصاص » في فرع من فروعها تنظيم الموضوعات وطرائق التدريس في سياقات منطقية ، وفي دراسة بعض الموضوعات دراسة « مركزة »

ثانيا - ويتصل بالمعيارين السابقين معيار القيم العاجلة والآجلة . ولا يخفى أن مدارسنا الثانوية تؤكد اليوم في مناهجها وامتحاناتها وطرائق تدريسها على القيم الآجلة . ولما كان عامل « الاقصاء » يدفع بكثير من الطلاب الى ترك المدرسة الثانوية ، بمرحلتها المتوسطة والاعدادية ، وحيث ان عددهم قد أخذ يتناقص سنة بعد سنة ، فينبغي أن تكون عنايتنا بالقيم العاجلة لا تقل عن عنايتنا بالقيم الآجلة ، ان لم تبرزها ، والا أضعنا على بعض الطلاب جهودهم وأوقائهم .

وقد يقول قائل : ان طلاب المدارس المتوسطة يدرسون اليوم عددا من الموضوعات التي يكاد يكون نفعها قليلا . غير أن فائدتها تزداد واهميتها تتعاظم اذا ما واصلوا دراستها لبضع سنين . فان كان الامر كذلك فينبغي أن نحسن تنظيمها بحيث يتصاعد نفعها سنة بعد أخرى ، وتتصل مفرداتها

اتصالا منطقيا • ومن هذه الموضوعات مبادئ العلوم ، والرياضيات العامة •
وتسير مدرستنا الثانوية على نمط قديم فى مناهجها وامتحاناتها وطرائق
تدريسها • فالدروس محدودة ، والموضوعات كثيرة ، والامتحانات شاقة ،
والرسوب عظيم • ففى الامتحانات المدرسية النهائية يكون الطالب مسؤولا عن
جميع مفردات الموضوعات التى قد تعلمها طوال العام الدراسى • وفى الامتحانات
الوزارية العامة يطلب من الطلاب أن يحيطوا علما بجميع موضوعات الدراسة
المتوسطة ان كانوا فى الصف الخامس • وهذا كما لا يخفى أمر شاق ويتطلب
جهودا كبيرة من الطلاب والطالبات والمدرسين والمدرسات لا تتناسب فى كثير
من الاحيان والوقت المخصص •

ولو قابلنا مدرستنا الثانوية بالمدرسة الثانوية الامريكية مثلا لوجدنا أن
الثانية تسير على نظام يختلف عن نظامنا • فمنهجنا يتكون من « وحدات »
Unit courses وتعرف الوحدات عادة فى حدود الزمن المصروف عليها
لا فى حدود السعى الحاصل منها • وهذه اما أن يدرسها الطالب لمدة سنة
دراسية كاملة ويؤدى امتحانا فيها ، أو أن يدرسها لمدة نصف سنة دراسية
ويؤدى امتحانا فيها • وتكون « الوحدات » عادة متداخلة ومرتبطة بعضها
مع بعض • وتطلب بعض المدارس من طلابها - كشرط أساسى من شروط
النجاح أو التخرج - امتحانا شاملا • كل ذلك فى سبيل معرفة مقدار
استفادة الطالب منها ، ودرجة ارتباطها فى ذهنه من حيث هى مجموعة
علمية منظمة لا موضوعات متفرقة •

ان أية حركة تربوية ترمى فى المستقبل الى تنظيم الدراسة المتوسطة
يجب أن تبعد ولو قليلا عن تقاليد المدرسة الثانوية القديمة ، وتقترب من
مطالب المدرسة الحديثة • فالمنهج التقليدى يجب أن يتغير ، وان يتألف
من « وحدات » دراسية تستغرق نصف سنة أو أقل يمتحن بعدها
الطالب فان نجح أخذ « وحدات » أخرى فى النصف الثانى من السنة

الدراسية وأصبح مسؤولاً عنها لا عن غيرها • وبذلك تنقسم السنة الدراسية الى قسمين ، كل قسم مستقل عن الآخر • ولا بد « للموضوعات » أن تتجزأ الى « وحدات » مترابطة متدرجة ، فيتنوع المنهج ، ويشعر الطالب بالتقدم ، ويزداد عدد الوحدات مما يؤدي كل هذا الى تنوع الموضوعات ، فيسهل الاختبار ، ويقل الرسوب ، وتصبح الدراسة غير مرهقة ، ويتقدم الطالب الذكي في سلم الدراسة الثانوية سريعاً ، ويسير الطالب السوى سيرا يتفق ومستواه العقلي •

ونحن حينما نطالب بالكف عن اتباع السياسة التقليدية ، وتنظيم المدرسة الثانوية على أساس كهذا ، فلا نريد أن يزداد عدد الوحدات بحيث تصبح غير مترابطة ولا متداخلة ، بل نريدها أن تكون متصلة بعضها مع بعض كلما أمكن ذلك ، حتى تصبح معلومات الطالب مستقرة - كما قلنا - ضمن منظومة علمية منطقية تتصل نتائجها بمقدماتها ، وترتبط أواخرها باوائليها ، وتظهر فائدها بالانتفاع منها • ولا نريدها أن تكون متفرقة بحيث يتعذر على الطالب ادراك العلائق بينها ، والمبادئ العامة التي تنتظم فيها • ويتطلب ذلك اجراء فحوص شاملة لمنظومة علمية متجانسة بين حين وآخر •

تنوع الدراسية الاعدادية :

يعتقد المربون الانكليز أن المدارس الثانوية ينبغي أن تواصل الطلاب بفعاليات متنوعة تناسب هي وقابليتهم واولاعهم ومراحل نموهم ، وأن تختلف هذه المدارس بعضها عن بعض في وظائفها ومناهجها وطرائق تدريسها مثلما يختلف الطلاب في الميول والقابليات • ونقول ينبغي ان تتنوع هذه المدارس مثلما تتنوع حاجات المجتمع ومطالبه ومرحلة تطوره ، ومثلما تتنوع وظائف المواطنين من منتجين ومستهلكين •

وقد اطلقنا على جميع الدراسات التي تلى الدراسة المتوسطة ، ومدتها ثلاث سنوات ، بالدراسات الاعدادية وجعلنا « المدرسة الاعدادية » العلمية

النظرية نوعاً من هذه المدارس ؟ اما المدارس الاخرى التى تلى الدراسة المتوسطة ، والتى ينبغى أن توازى الدراسة الاعدادية فتكون من عدة مدارس وهى المدارس المهنية ، من فنية وصناعية وزراعية ومدارس اعداد المعلمين والمعلمات ، من ابتدائية وريفية ، ومدارس الفنون البيتية • ونقترح أن تكون هذه المدارس عامة ومجانية وداخلية •

واقترح ان تجرى هذه الدراسات المختلفة اما فى مدرسة اعدادية « شاملة » واحدة تضم جميع الفروع ، كما تفعل بعض الولايات الامريكية والمقاطعات الانكليزية ، واما فى مدارس اعدادية متنوعة تعنى كل مدرسة منها بمهنة من المهن أو حرفه من الحرف ، الادور المعلمين والمعلمات ، فينبغى ان تؤسس مستقلة عن غيرها ؟ فلها وظائف خاصة ، وطبيعة خاصة •

وأوصى بوجود الاكثر من مدارس الفنون البيتية ، وتأسيس مدرسة داخلية واحدة على الاقل فى مركز كل لواء تلتحق بها الطالبات اللواتى يرغبن فى هذا النوع من التعليم الثانوى ، والاستعانة بخريجات كلية الملكة عالية (فرع الفن) فى ادارة هذه المدارس وتنظيمها بحيث تصبح عاملاً أساسياً من عوامل اصلاح المرأة العراقية من جهة والعائلة العراقية من الجهة الثانية ؟ كما أوصى بوجود الاقلال ، فى الوقت الحاضر ، من المدارس الاعدادية العلمية للبنات ، وحصر هذه الدراسة النظرية فى الطالبات الموهوبات أو على « الصفوة المختارة » • وينبغى عند تنفيذ هذه السياسة ان تصبح مدارس الفنون البيتية قبل كل شئ معاهد للنهوض بمستوى العائلة والبيت لا مدارس لاعداد المعلمات ، وان تتاح الفرصة للراغبات من المتخرجات الالتحاق بكلية الملكة عالية لمواصلة دراساتها العالية •

ومن القضايا الاخرى التى تشغل بال المربين هى : هل ينبغى ان يجرى التعليم الذى يلى مرحلة الدراسة المتوسطة فى مدارس اعدادية « شاملة » بحيث ترتبط جميع فروع الدراسة فى منظومة تعليمية وادارية واحدة ، أم

ينبغي ان يتم فى مدارس اعدادية متنوعة ومتعددة ؟

استطاعت بعض الاقطار الامريكية والاوربية ان تؤسس نوعين من هذه المدارس ؟ فنشأت فى المدن الكبيرة مدارس اعدادية تجارية وصناعية ومهنية وفنون بيئية وغيرها ، اهتمت كل مدرسة منها بنوع خاص من التعليم الفنى والمهنى ، كما نشأت معها مدارس « شاملة » تضم كل واحدة منها بناية خاصة ، وتتولى تدريس هذه الفروع الاختصاصية أو أكثرها . ومن التطورات الجديدة فى نظام التعليم عندنا تأسيس « مجموعات ثقافية » فى مدينتى الموصل وكركوك وربما فى البصرة ، تتألف كل مجموعة من مدرسة للصناعة وثانية للزراعة ، وثالثة لاعداد المعلمين ، وقد يوشر بانشائها ، وسيتهى العمل منها قريبا .

وللمدارس المنوعة والشاملة محاسن ومخازير . فمن محاسن الاولى سهولة توجيه كل فعالية من فعاليتها توجيها مهنيا معينا ، وتصنيف الطلاب تصنيفا حسنا ، وتوافق فعاليتها التعليمية توافقا كليا ، والاستفادة من مرافقها استفادة تامة ، وتنمية أولاع الطلاب المهنية وقدراتهم تنمية جيدة . ومن مخازيرها عنايتها الخاصة والمتزايدة بلون واحد من ألوان التعليم المهنى . ولا يخفى ان هذه العناية الخاصة تؤدى الى تفاقم خطر الاختصاص الواحد الضيق ، وتجعل وظيفة المدرسة مقصورة على ناحية معينة من نواحي الاختصاص ، وتصاب مناهج الدراسة بالجمود ، ويصبح عدد « المختارات » من الدروس وعدد الموضوعات الثقافية العامة قليلا .

ولكن لابد من حل بعض المشاكل التى يواجهها التعليم الفنى والمهنى . وتتصل هذه المشاكل (١) بمقدار التعليم المهنى الذى نريد ان نعد الطلاب اليه (٢) ومرحلة الانتقال من « الاختصاص العام » الى « الاختصاص الخاص » و (٣) بعلاقة هذه الدراسات بالمعاهد العالية المهنية والفنية .

واذا ما أريد ان يكون التعليم الفنى والمهنى نافعا حقا فينبغى ان يتصل

بعالم الحرف والصناعات اتصالا تاما ، ويقوم على أسس عملية • ومعنى ذلك ينبغي ان يكون عمليا لا نظريا وحقيقيا لا سوريا ؛ أى ينبغي ان تزود المدارس بالآلات والمكائن الحديثة وتستخدم الاساليب الفنية ، وترتفع فى كل فعالية الى مستوى راق من الكفاءة المهنية والفنية ، وان يتعهد مدرسون ومدرّبون أكفاء لهم من الخبرة العملية ما تؤهلهم القيام بتدريب طلابهم تدريبا متقنا •

ولا شك ان هذا النوع من التعليم الفنى والمهنى ينبغي ان نحسبه مرحلة مستقلة تعد الطلاب الى عالم الصناعة والمهن لا اعدادا لمرحلة دراسية أعلى • ولكى ينال هذا النوع من التعليم نجاحا منقطع النظير اقترح ان تتاح الفرصة أمام النابهين من الطلاب لمواصلة دراساتهم فى معاهد مهنية عالية ان ارادوا • فيلتحق خريجو دور المعلمين الابتدائية بدار المعلمين العالية ، وخريجو مدارس الصناعة بكلية الهندسة ، وخريجو مدارس الزراعة بكلية الزراعة ، وخريجو مدارس التجارة بكلية التجارة والاقتصاد ، وخريجات مدارس الفنون البيئية بكلية الملكة عالية ، وهكذا •

ان هذا الاقتراح يفتح أمام الطلبة الموهوبين آفاقا جديدة من الدراسة ويفجر امكانياتهم الكثيرة ، ويضع التعليم الفنى والمهنى على أسس ديمقراطية صحيحة ، ويتجنب أخطار « القدرية الاجتماعية » ويقوض دعائم الانقسام الاجتماعى •

لقد مضت على تأسيس مدارس الصناعة فى العراق مدة طويلة دون أن يوضع لها نظام خاص تدير بموجبه ، وظلت تخضع فى ادارتها وانضباطها الى أنظمة المدارس الثانوية ، ونظرا لتطور التعليم الصناعى وتقدمه ونمو التعليم الثانوى وانتقال رؤوس أموال حكومية وأهلية كثيرة الى الصناعة فى السنوات الاخيرة اصبحت الحاجة ملحة الى وضع نظام خاص يراعى احتياجاتها الجديدة • وينبغي ان يقتصر القبول ، عملا بالنظام الجديد ، على خريجي الدراسة المتوسطة ، بحيث تكون مدة الدراسة فى مدارس الصناعة

ثلاث سنوات ، وتصبح موازية الى الدراسة الثانوية ، بل نوعا واحدا من أنواعها • ان أهم الفوائد التي سنجنحها من هذا التنظيم هي :

أولا - تقليل النفقات :

ان جعل مدة الدراسة في المدارس الصناعية ثلاث سنوات سيققل من نفقات التعليم الصناعي لدرجة غير قليلة • فبدلا من بناء مدارس صناعة وأقسام داخلية تتسع لدراسة وسكنى طلاب يدرسون خمس سنوات فستكون مدة الدراسة ثلاث سنوات دراسية فقط • وبذلك تتقلص النفقات •

ثانيا - العناية بالاختصاص :

ان مناهج مدارس الصناعة تحتوى في الوقت الحاضر على موضوعات نظرية وثقافية كالرياضيات والعلوم العامة وغيرها تهدف الى تزويد الطلاب بثقافة عامة قريبة من الثقافة التي تزودها المدارس المتوسطة • وحينما ينحصر القبول في خريجي الدراسة المتوسطة يستغنى عن تدريس كثير من هذه الموضوعات ، ويدخل الطلاب مباشرة الى ميدان العمل والتطبيق والتدريب ، أو يدخلون بعد عام دراسي واحد حسب ما يقتضى الحال •

ثالثا - الاستفادة من الخبراء الاجانب :

ان استفادة خريج الدراسة المتوسطة من الخبراء الاجانب أكثر من خريج الدراسة الابتدائية • فبوسعه ان يتفاهم مع مدرسه الاجنبى باللغة الانكليزية لدرجة كبيرة ، وتحقق الاستفادة من الخبرة الاجنبية التي لا بد وان نستعين بها لامتد غير قصير •

رابعا - حسن اختيار المهنة :

لا يستطيع التلميذ الذى يتخرج من مدرسة ابتدائية وعمره يتراوح بين الثالثة عشرة والرابعة عشرة كحد أعلى ان يحسن اختيار نوع دراسته

أو مهنته • فهو لم ينضج بعد ، ولم تفتح قابلياته واستعداداته • أما خريج الدراسة المتوسطة فعلى العكس : انه أكثر نضجاً وأقدر ادراكاً لاهمية المهنة وانه من ناحية جسمية أحسن استعداداً وأشد قوة • يضاف الى هذا ان قدراته وقابلياته قد تفتحت نوعاً ما فى مرحلة الدراسة المتوسطة وشخصت • ومن اجل هذا اصبح خريجو الدراسة المتوسطة أصلح للتدريب والتدريس • ولكن هذا الاقتراح لا يمنع مطلقاً ، ولأسباب لا مجال لتفصيلها ، من قبول خريجي الدراسة الابتدائية فى مدارس صناعية جديدة مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات لتؤلف المرحلة الاولى من مراحل التعليم الصناعى فى العراق ، وتحتصر وظيفتها فى تكوين طبقة من العمال الفنيين والمساعدين الذين تفتقر اليهم البلاد فى صناعاتها المحلية والاعمال الفنية البسيطة •

الامتحانات العامة :

ان اصلاح نظام التعليم الثانوى لا يكون تاماً الا اذا رافقه اصلاح فى نظام الامتحانات العامة • وتجرى اليوم ثلاثة امتحانات عامة حكومية للدراسات الابتدائية والمتوسطة والاعدادية • ويرى أكثر المعنيين بشئون التربية والتعليم ان « الامتحانات العامة » جائرة ومرهقة وتنطوى على أخطار تربوية وإدارية جسيمة ، وانه لابد من إعادة النظر فيها وإصلاحها إصلاحاً جذرياً • ويرى بعض المعنيين بشئون التعليم الثانوى انه لما كانت مرحلة الدراسة الثانوية مرحلة واحدة فليس من الضروري اجراء « امتحان وزارى عام » للدراسة المتوسطة ، ويقترحون الغاء • ومع ان الاقتراح وجيه ويستند الى أسباب كثيرة معقولة الا ان الغاء امتحان الدراسة المتوسطة أو بقاءه يتوقف بالدرجة الاولى على تحديد موقفنا من طبيعة مرحلة الدراسة المتوسطة من جهة والامتحانات العامة للدراسة الابتدائية من الجهة الثانية • فهل تؤلف الدراسة المتوسطة مرحلة مستقلة فى سلم الدراسة الثانوية أم تؤلف حلقة متصلة بالدراسة الاعدادية اتصالاً متدرجاً وطبيعياً ؟ وهل ان نظام الامتحانات العامة

للدراصة الابتدائية سليم أم يحتاج الى اصلاح ؟

أميل الى الاعتقاد ان مرحلة الدراصة المتوسطة مرحلة مستقلة للاسباب التي شرحتها في غير مكان من هذا الكتاب - انها مرحلة توجيهية متنوعة بعدها الدراسات الاعدادية المختلفة من : أدبية وعلمية وصناعية وزراعية وتجارية وبيئية وغيرها • وحيث ان الطلاب سيلتحقون بعد تخرجهم بمدارس متنوعة تتفق وقابلياتهم وميولهم وحاجاتهم فان الغاء الامتحان العام للدراصة المتوسطة سيزيد في اقبال الطلاب على المدارس الفنية والمهنية المختلفة • وحيث ان الدراسات العلمية والادبية تحتاج الى قابليات خاصة ايضا ، وحيث انها ستقود كثيرا من الطلاب الى الدراسات العالية فيستحسن اجراء امتحان عام للدراصة المتوسطة للدخول الى الفرعين العلمي والادبي فقط تتألف من موضوعات اساسية قليلة ذات صلة بالمرحلة الاختصاصية التي يريد ان يبلغها الطالب من دراسته الاعدادية • واقترح ان يلغى الامتحان العام للدراصة الاعدادية ويكتفى بامتحان مدرسي ينال الطالب بعد اجتيازه شهادة الدراصة الثانوية ، ويترك للكلليات المختلفة (أو لجامعة بغداد في المستقبل) حرية اجراء امتحانات قبول فقط تماشي وطبيعة الدراصة في كل كلية من الكليات •

وينبغي الغاء الامتحان العام للدراصة الابتدائية المعمول به في الوقت الحاضر ، والاكتفاء باجراء « امتحان مدرسي » لطلبة الصفوف السادسة ، يزودون بعد اجتيازه « بشهادة الدراصة الابتدائية » ، و « امتحان عام » وزارى في موضوعين أساسيين (اللغة العربية والحساب والقياسات) لمن ينجح في « الامتحان المدرسي » ويروم دخول احدى المدارس المتوسطة •

تنظيم الفعاليات اللاصفية :

اعتادت المدارس الثانوية ، فيما اعتادت عليه من أساليب مغلوطة - ان تمايز بين الفعاليات الصفية (المنهجية) والفعاليات اللاصفية ، وتحسب الاولى هدفا مقصودا ، والثانية شيئا عارضا بل تافها • ان هذا التمايز

والانفصال بين هاتين العمليتين التربويتين المتلازميتين ، لا مبرر له ، ولا يقوم على أسس تربوية ونفسية سليمة • فينبغى ان تنال جميع الفعاليات المدرسية نصيبها من العناية والرعاية • فلا تقدم فعالية على أخرى ما دامت كل واحدة منها تقوم بقسط من التوجيه والارشاد •

وحينما نحسن تنظيم الفعاليات اللاصفية ونوجهها توجيهها حسنا فان أهميتها التربوية لا تقل عن أهمية أية فعالية أخرى يحتضنها منهج الدراسة الثانوية • فاللعب والحركات الرياضية مثلا ، والسباقات المدرسية والجمعيات العلمية والادبية ، والحفلات المدرسية والمباريات الخطابية والجمعيات التمثيلية والسفرات والرحلات وجمع التبرعات وغيرها تستطيع كلها ، اذا ما أحكم تنظيمها ، ان تؤدي نصيبها في تحقيق الكفاءات العلمية والاجتماعية والوطنية والقومية والفردية • وعليه فلا بد من ربط الفعاليات الصفية واللاصفية كافة في منظومة تربوية منسجمة تتعاون على تيسير الوظيفة الانسجامية •

وتتطوى الفعاليات اللاصفية على احتمالات تربوية عظيمة يعجز منهج الدراسة في الاعم الاغلب عن تقديمها الى الطلاب ، وأهمها :

١ - تنشأ أكثر الفعاليات اللاصفية من حركات تلقائية ، ومن أوضاع ذاتية • ولا ينتظر من المدرسة الثانوية ان تبعثها بل تنظمها وتستفيد منها في تربية المراهقين •

٢ - ومن خصائصها الاساسية صفتها الاجتماعية ، حيث بمقدور المدرسة ان تستثمرها في تربية طلابها تربية تعاونية قائمة على المشاركة الفعلية في الحياة المدرسية • وهى صفة قل ان تدركها مناهج الدراسة الشكلية •

٣ - وهى أول مرحلة من مراحل اعداد الفرد للاستفادة من اوقات فراغه بشكل منظم •

٤ - وتصبح الفعاليات اللاصفية ، كما ثبت ذلك ، عاملا قويا في توحيد الطلاب وشد أزر بعضهم بعضا ان كانت تستند الى اوضاع مشتركة

عامّة ، وفى التعايش ضمن مجموعة من الطلاب متعاونة ومتحابة
لا يتسرب الى صفوفها وهن أو تباغض •

والخلاصة ينبغى ان تتضافر الفعاليات المدرسية كافة ، الصفية منها وغير
الصفية ، على تنمية الحياة الاجتماعية داخل المدرسة وتنظيمها ، واشراك
الطلاب فيها للوصول الى درجة من الحياة الاجتماعية التعاونية خارج
المدرسة • ان وجود المواطنة العراقية ونجاحها واستمرارها يتوقف دون
شك على درجة وعى الافراد الاجتماعى ، وعلى درجة تعاونهم وتسامحهم •
فاذا لم تقم المدرسة الثانوية بتأدية قسطها فى خلق الوعى الاجتماعى بين
طلابها ، واذا لم تقم علاقات أفرادها على أسس تعاونية تفشل فشلا ذريعا
فى تحقيق رسالتها الاجتماعية •

ويمثل طلاب المدارس الثانوية صفوة مختارة من سكان العراق ،
وسيوذون - بعد تخرجهم - واجباتهم الوطنية ، وسيؤثرون عما قريب فى
حياتنا الاجتماعية تأثيرا عظيما • فاذا قصرنا فى تربيتهم الاجتماعية بلىنا بشر
ما تبلى به أمة ناهضة مطلعة ، تريد ان تحيا حياة جديدة يتسم أفرادها
بالمحبة والتعاون والتسامح •

(انتهى)

مصطلحات عامة

— O —

A

Ability	قدرة (غير فطرية)
Acceleration	اسراع
Achievement Quotient	ناتج السعى المدرسى
Activity	فعالية
Adolescence	مراهقة
Age	عمر
Physiological —	عمر فسلجى
Pedagogical —	عمر تربوى
Psychological —	عمر نفسى
Analogy	قياس
Appreciation	تقدير
Aptitude	موهبة
Articulation	اتصال
Association	ترابط
Attention Span	مدى الانتباه
Attitude	موقف

B

Behaviourism	المذهب السلوكى (السلوكية)
Boarding	داخلية

C

Capacity	قابلية (فطرية)
Catharsis Theory	نظرية التعبير التام
Childhood	طفولة
Co-efficient	معامل
Co-ordinated	منسق ، متناسق
Completion	تكملة

Consolidation	تجمع
Communication	اتصال
Continuity	اطراد
Conformity	تماثل
Correspondence Theory	نظرية التطابق
Constants	الثوابت
Correlation	ارتباط
Corrective	اصلاحي
Corporal	بدنى
Concentration	تركيز
Culture	ثقافة
Curriculum	منهج
Preparatory —	منهج اعدادى
Common —	منهج مشترك
Differentiated —	منهج متنوع
Curve of Normal Distribution	منحنى التوزيع الاعتيادى

D

Delinquent	جامع
Delinquency	جموح
Discrimination	تمييز
Dual	ثنائى
Dynamic	حركى

E

Equality of Educational Opportnnities	تكافؤ الفرص التربوية
Essentialism	المدرسة الاصولية
Emotion	انفعال
Electives	مختارات
Efficiency	كفاءة
Social —	كفاءة اجتماعية
Scientific —	كفاءة علمية
Vocational —	كفاءة مهنية
Experience	خبرة
Experimentalism	الفلسفة التجريبية (العملية)
Experimentation	تجريب
Evaluation	تقويم

F

Faculty Psychology	علم نفس الملكات
Feeble-minded	ضعيف العقل
Feeling for the kind	الشعور بالنوع
Formal Discipline	الترويض العقلي
Formal Education	التربية المدرسية
Frequency	تواتر
Function	وظيفة
Adjustive —	الوظيفة التكيفية
Integrating —	الوظيفة الانسجامية
Differentiating —	الوظيفة التنويعية
Propeadeutic —	الوظيفة الاعدادية
Selective —	الوظيفة الانتقائية
Diagnostic —	الوظيفة التشخيصية
Directive —	الوظيفة التوجيهية

G

Grammar School	مدرسة ثانوية علمية
Germ	نظفة
General	عام
Generalisation	تعميم

H

Hetrogeneous	متباين
Hero Worship	عبادة الابطال
Homogeneous	متجانس
Humanities	الدراسات الانسانية
Human Nature	الطبيعة الانسانية

I

Ideal	مثال
Identical Elements	عناصر متماثلة
Identification	تشخيص
Indoctrination	تلقيح
Informal Education	التربية غير المدرسية

Infancy	دور الرضاعة
Instinct	غريزة
Herd —	غريزة القطيع
Migratory —	غريزة الترحل
Gregarious —	غريزة التجمع
Interest	ولع

L

Laisser-faire	سياسة التسبب
Laws of Learning	قوانين التعلم
Liberal Education	التربية الحرة

M

Matching	مقابلة
Modifiabiles	المتحورات
Motive	حافز
Multiple Choice Test	أختبار متعدد

N

National Ideals	المثل القومية العليا
National Character	الحلق القومي
Nature	طبيعة
Natural Tendencies	ميول طبيعية
Need	حاجة
Nurseries	دور حضانة
Nurture	تطبع

O

Objectivity	موضوعية
Ontogoney	الكائنات الحية
Organic Evolution	تطور عضوي
Ovum	بويضة

P

Perennialism	المذهب الخلودى
Phylogoney	تاريخ الرس

Prenatal	قبل الولادة
Preparatory School	مدرسة تحضيرية
Private	خصوصي
Progressive	تجديدي ، تقدمي
Propoganda	دعاية
Protozoa	حيوان ذو حجيرة واحدة
“Public School”	مدرسة خاصة
Punishment	عقاب
Natural —	عقاب طبيعي
Artificial —	عقاب اصطناعي
Punitive	تأديبي

Q

Questioning	استجواب
-------------	---------

R

Race	رس
Reflex	فعل منعكس
Reliability	ثبات
Reasoning	استدلال
Relative	نسبي
Reproduction	توالد

S

Sample	عينة
Selection by elimination	الانتقاء بالاقصاء
— by differentiation	الانتقاء بالتنوع
Self-realisation	أدراك الذات
Sensations	أحاساسات
Sense Perception	أدراك حسي
Sensory Discrimination	تمايز حسي
Sequence	سياق
Psychological —	سياق نفسي
Logical —	سياق منطقي
Social Integration	انسجام اجتماعي

— Sensibility	حساسية اجتماعية
— Solidarity	تضامن اجتماعي
— Heritage	تراث اجتماعي
— Predestination	قدرة اجتماعية
— Self	النفس الاجتماعية
Specials	الاختصاصيات
Static	ثابت
Subjective	عندي ، ذاتي

T

Technical	فني
Temparement	مزاج
Test	أختبار — (رائز)
Objective —	أختبار موضوعي
Standard —	أختبار مقنن
General —	أختبار عام
Diagnostic —	أختبار تشخيص
Practice —	أختبار تمريني
Theory	نظرية
— of serial development	نظرية النسوء الدوري
— of concomitant development	نظرية النسوء المتلازم
— of saltatory development	نظرية النمو الوثاب
— of gradual development	نظرية النسوء التدريجي
Vindictive —	نظرية الانتقام
Retributive —	نظرية القصاص
Deterrent —	نظرية المنع
Remedial —	نظرية الاصلاح
Prophylaxis —	نظرية الوقاية
Recapitulation —	النظرية التلخيصية
Utility —	نظرية المنفعة
Totalitarian	كلي
— State	الدولة الكلية
Transfer of training	انتقال التدريب

U

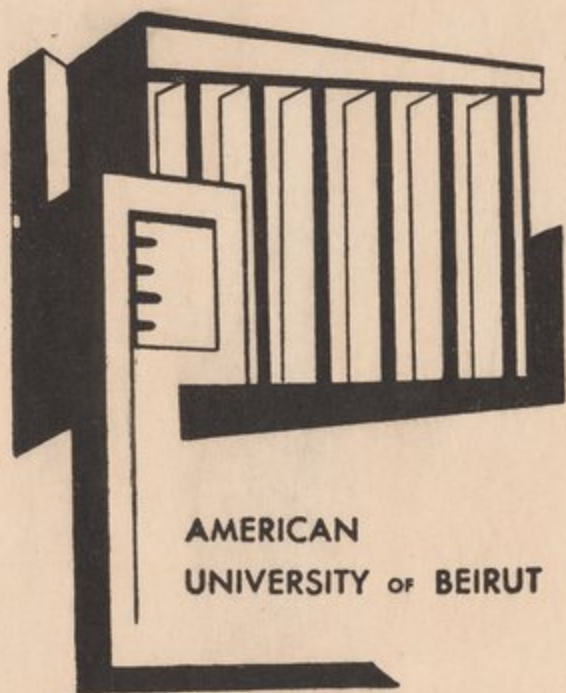
Unfolding
Unlearned
Utilitarian

انكشاف ، تفتح
فطري ، غير مكتسب
نفعي

V

Validity
Value
 Direct —
 Indirect —
 Certain —
 Contingent —
Variables
Variation

صحة
قيمة
 قيمة مباشرة
 قيمة غير مباشرة
 قيمة يقينية
 قيمة محتملة
المتغيرات
تغاير



AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

