أنجيلا ميديسي

التربية الحديثة

ترجمة

محمد سليمان

تقديم ومراجعة

د. أمجد عبد الرحمن

الكتاب: التربية الحديثة

الكاتب: أنجيلا ميديسي

ترجمة: مُحَمَّد سليمان

تقديم ومراجعة: د. أمجد عبد الرحمن

الطبعة: ٢٠٢١

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة - جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

جميع الحقوق محفوظة: لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

ميديسي ، أنجيلا

التربية الحديثة/ أنجيلا ميديسي, ترجمة: مُحَمَّد سليمان، تقديم ومراجعة: د. أمجد عبد الرحمن – – الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٤١ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ٨ – ٢٧٣ – ٩٩١ – ٩٧٧– ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع : ١٣٩١٧ / ٢٠٢١

التربية الحديثة

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تقديم

التربية ضرورة أساسية لحياتنا التي نحياها، فهي التي تقدمنا للناس الذين نتعامل معهم، كما أنها تحدد شخصيتنا وأسلوبنا في التعامل مع الآخرين، والكلام عن التربية، يقودنا إلى الكلام عن الإنسان ذاته، ذلك الوافد إلى المستقبل بنماءٍ تربوي هجين، حيث يدفعنا إلى التفكير جديًا بضرورة إيجاد سبل قراءةٍ جديدةٍ للواقع التربوي، منطلقًا من قوة معرفيّة، تتفاعل وأولويات الإنسان، فالمجتمعات ترتقي بالتربية التي تزوّد الأفراد بالمعارف والمهارات الضرورية، انطلاقًا من محاكاتها لميولهم وقدراتهم، وتهذيب انفعالاتهم، وتصعد بهم سلّم نجاحهم عبر المدرسة، والتي هي من إفرازات التطور الاجتماعي للبشر. ولطالما كان المتعلّم ركيزة الاهتمام في عالم المتغيرات المتسارعة والمتنامية، والهادفة إلى بناء وعي المتعلّم كضرورة أصيلة تمكّنه من أن يكيّف نفسَه مع بني مجتمعه. وبالتالي تعتبر التربية عملية تأقلم مع البيئة والظروف ذات الفاعلية المجتمعية والحضارية والثقافية.

وقد أكدت التربية الحديثة على أن يكون الطفل هو المحور الحقيقي والفعال للعملية التربوية انطلاقاً من قابلياته واهتماماته ومقوماته الشخصية ،خلافاً لما كنت عليه التربية التقليدية التي كانت تجعل مركز الثقل خارج الطفل، ولما كانت للطفولة غايتها الخاصة بها وجب أن يتاح في هذا التحقيق السعادة الوحيدة التي يستطيع الشعور بها، فالتربية التقليدية تِكره الطفل على تبني غايات آبائه ومعلميه وتلجأ معه إلى العقاب وإلى شتى الأساليب التي تؤمّن تحقيق غايات المدرسة.

وفي هذا السياق تحضر كتب الباحثة التربوية " أنجيلا ميديسي"، وخاصة كتابها " التربية الحديثة"، الذي نشرف بإعادة إصدار ترجمته المميزة التي قام بها المترجم الراحل"مُحَمَّد سليمان"، والكتاب واحد من أبرز الكتب المرجعية في هذا الميدان، فصاحبته تنطلق من مفهوم آمنت به ودعت إليه، ويتمثل في أن التربية الحديثة لم تكن تستهدف إعداد الطفل المهنة ما، وإنما تستهدف تكوينه تكوينا شاملا وضمان تحقيق اتزانه وسعادته.

ومنهجها في التربية يعتمد على المزج بين اثنين من أهم مناهج التربية الحديثة وهما: منهج منتسورى ومنهج دكرولى، وقد خصصت لكل منهما فصلا من فصول كتابها. ويستهدف المزج بينهما تحقيق غاية رئيسة تراها المؤلفة هدفا للتربية، وهو أن يتسم الأطفال بالقدرة على التوافق، وهي ليست مجرد السيطرة على شيء من الأشياء، كما أنها ليست مجرد ثمرة تدريب ما، وإنما هي القدرة على الفهم وعلى العمل والابتكار، وقدرته على أن يعيش بين الآخرين في تعاون معهم، وهذه القدرة على التوافق، إنما تنتج من الاتزان النفسي، ذلك ما يتحتم على التربية أن تحققه للكائن البشري بشخصيته المتكاملة، القادرة على التوافق مع المشكلات المادية ومع البيئة الإنسانية.

ويعتمد منهج ماريا منتسوري على الحواس ودورها في عملية التعلم، واعتمدت تربية كل حاسة بمفردها منطلقة من الجزء الى الكل في تعليمها، الحرية والاستقلالية وتعني البيئة المادية والمعنوية للمدرسة، فماريا منتسوري تعتبر البيئة المدرسية يجب أن تهيّأ بشكل يؤمن الحرية والاستقلالية للطفل وتحمل المسؤولية. وهي تعتبر أن لا بد من توفير جو من المحبة بين الاطفال والمعلمة، والحرية ليست مطلقة بل تحكمها أسس وقواعد آمن بها الأطفال ويحترمون النظام.

فمنتسوري تعتبر أن الطاعة بحرية وعفوية هي أساسية في تنظيم شخصية الطفل. ولا تعتبر حركته وتعلمه الهدوء لذلك اهتمت الطبيبة المربية بإعداد البيئة الملائمة لنشاط الطفل الذاتي بالنسبة لها. ولتنمية الطفل بشكل سوي ومتوازن تؤكد مونتسوري على أهمية أن يسود المدرسة جو المحبة بين الاطفال والمعلم وهذا يجعل الاطفال يحترمون النظام وبما أن المعلمة تجسد بتصرفاتها وأقوالها النظام فيتعود الاطفال على تقليدها. وانطلاقا من مبدأ التربية الذاتية والتعليم بحرية اعتمدت مونتسوري وسائل تعليمية ترشد بذاتها إلى كيفية استخدامها. ولاعتبارها أن الحواس اساس التعلم والتنمية الذهنية فقد كانت جميع وسائلها تهدف إلى تنميتها.

ومصطلح التربية الحديثة يستخدم منذ نهاية القرن التاسع عشر للدلالة على مثل أعلى، تنتمي أول صوره إلى التربوي الفرنسي مونتيني. وهذا المصطلح ذو أبعاد مختلفة، بما فيها بعض المآخذ أن التربية الحديثة لم تعد تعزز مفاهيم الخلق والذوق والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، بحسب ما تطرحه فجوة الأجيال بين جيل الأجداد المتمسك بالعادات والتقاليد وجيل الآباء الأكثر مرونة وعملية في هذا الخصوص.

ويستند هذا المفهوم إلى فلسفة تعنى ببناء الفرد النفسي ،ولكنها نبعت في بيئة مختلفة وثقافة مغايرة تمامًا للمجتمعات العربية فلا يمكن بأي حال أخذها دون مراجعة وتدقيق، ولاشك أنه قد يفيد الانتفاع بما فيها من علم ولكن أيضًا لا يجوز نسيان أو تجاهل الهوية المجتمعية أو الدينية أولًا، فالحل يكمن في التعلم أولًا ثم بناء التوازن المطلوب لتطبيقها على أبنائنا.

والعامل مشترك الذي يجمع ما بين الفلسفات التربوية الحديثة فهو احترام إنسانية الطفل وحقه في تلقي القبول والحب إحساسًا وتصريحًا دون شروط، وإعطائه الحرية اللازمة لنموه الفطري مع تحمل مسؤوليته الشخصية وفقًا لمرحلته العمرية لتطوره ولصقل مهاراته، وذلك من خلال التركيز على قوة العلاقة بين الطفل والقائم على رعايته بما فيها من حب واقتداء واحترام مما يبني دافعًا ذاتيًا لدى الطفل لأن يهذب ذاته باستمرار حتى وإن ذهبت الرقابة عنه لبعض الوقت، والعنوان المناسب لتلك التوجهات التربوية هو (الغرس)، فالمربي يغرس ويزرع البذرة ثم يرعاها وهو يعلم أن النتائج بيد من خالق الأنفس.

أما المدارس القديمة في التربية فهي تركز على السلوك السيئ، وتحاول تعليم الطفل الصواب والخطأ من خلال سوء تصرفه، والوسائل المتبعة لإتمام عملية التعليم تتضمن الوصم والسب والتهديد والتعدي اللفظي والبدني، والتعامل مع السلوك السيئ بسلوك سيئ من المربي أيضًا، وكل هذا مغلف تحت ستار «التربية» ولكن تلك الأدوات كلها قائمة على الخوف إما من المربي أو من العقوبة مما يؤدي لاختلال المنظومة الأخلاقية الذاتية لدى الطفل، فبدلًا من أن يبذل الجهد من قبل الطفل لتطوير النفس فإنه يبذل من أجل تلقي الرضا أو الهرب من العقوبة، ويمكن وضع عنوان للتوجه التربوي للمدارس القديمة وهو (الحصاد) فالمربي دائمًا يتعجل الحصاد حتى وإن لم يقدم الرعاية المطلوبة للإنبات فهو يستمر في زجر النبتة لتخرج له ثمارها وفي النهاية لا ينال شيئًا.

وتنطلق التربية الحديثة من فهم شمولي أكثر موضوعية لفهم واقع الإنسان وفعاليته، وتتبنى كل ما توصل إليه العلم الحديث من ثوابت وحقائق، ومدارك، وانفعالات الفرد، ذات صلة ببيئته وواقعه. فقد أكدت على الاستعانة بالوسائل

التكنولوجية الحديثة، وتقدم التربية على التعليم، وتعتمد على مراعاة الفروق الفردية، فهي توجه عناية شاملة لتكوين الطفل تكوينا متكاملا متسقا، وتؤكد على أهمية العناية بتربية الفكر والخلقية والتربية المهنية للفرد، من خلال التكيف مع اهتمامات الطفل في كل مرحلة من مراحل العمر وتحرص على إيجاد الجهد الخلقي الملائم لاهتمامات الطفل النفسية واهتمت بتقسيم مراحل الطفولة وقدمت التربية على أسس ملائمة لتكوين النمو النفسي للطفل في كل مرحلة من مراحل نموه.

ومن فلسفات التربية الحديثة:

التربية الإيجابية ،وهي توجه التربوي مبني على أحد أحدث فروع علم النفس وهو علم النفس الإيجابي، وهو في الأساس دراسة نفسية حول جوهر السعادة البشرية ومدى تحققها وفاعليتها، هذا العلم أكثر اهتمامًا بالتطلع إلى المستقبل بدلًا من الأسف على الماضي، ويركز على الأهداف والقدرات بدلًا من التركيز على الصدمة والألم، يمكننا القول إنه يركز على بناء ونمو الإنسان أكثر من تركيزه على رتق وإصلاح ما مضى من حياته.

والتربية الإيجابية هي التربية التي تعتمد على توجيه سلوك الطفل نحو القيمة التربوية الحميدة وتعزيز الأثر الإيجابي في النفس من خلال التركيز على ما هو جيد، وتعليم الطفل التفكير بنتائج الفعل واختيار السلوك الجيد. وتأتي فكرة التربية الإيجابية من مبدأ أن كل طفل هو طفل جيد، إنما هناك سلوك سيء أو غير مقبول وسلوك محمود.

والتربية الإيجابية ليست علمًا في ذاتها ولكنها فلسفة تربوية مبنية على علم

النفس الإيجابي، وتتمحور حول الدعم الذي يقدم للأطفال ويغذي احترامهم الذاتي لأنفسهم وقدراتهم وإعدادهم للوصول لأفضل نسخة من أنفسهم، ولكي يحدث هذا فعلى المربي أن يوجه الطفل ولكنه لا يعلمه، فيستبدل الوعظ والمحاضرات التربوية بالقواعد المرنة وأدوات مساعدة مثل العصف الذهني، وإقرار المشاعر، والروتين اليومي.

أما التربية بالارتباط فهي توجه التربوي صاغه أستاذ في طب الأطفال وهو الدكتور ويليام سيرز وهو يستند على دراسات عن سلوك الانفصال المبكر للطفل التي أقامها الطبيب النفسي جون بولبي في القرن الماضي، التربية بالارتباط هي تعزيز الرابطة النفسية والعاطفية بين الطفل ومقدمي الرعاية له، وتنص على أنه إذا تمت الاستجابة بشكل سريع وواف لاحتياجات الطفل الجسدية والعاطفية فمن المرجح أن يبني الطفل موقفًا إيجابيًا للحياة ويؤمن أنه مقبول ومحبوب، وأن العالم مكان جيد ويمكن الوثوق بالناس، هذا الأمان العاطفي والوجودي هو حجر الأساس في نمو الطفل السليم، تلك الفلسفة تعارض بشدة النظرة التقليدية لتلبية احتياجات الأطفال بأنها تنتج طفلًا مدللًا ومتعاليًا، ولكنها تقول إن العكس هو الصحيح، فكلما لبيت الاحتياجات بشكل أسرع وأكثر اتساقًا مع رغبة الطفل أعددته لاستقلال صحي أفضل. قد يحدث هذا عن طريق بعض التوصيات مثل تشارك سرير النوم مع الأطفال أو الاحتضان والتعبير عن المشاعر باستمرار، ولكنه في النهاية اتجاه تربوي لا يتبع قواعد محددة أو أدوات خاصة ولكنه أشبه بأسلوب حياة.

والتوجه الثالث من تلك التوجهات المرتبطة بالتربية الحديثة، يعبر عنه مصطلح "التربية المتأنية"، وقد نشأ بتأثير كتاب كارل أونوري "تحت الضغط:

إنقاذ أطفالنا من ثقافة فرط التربية"، والتأني المقصود في المصطلح لا يعني القيام بكل شيء بوتيرة بطيئة بل القيام بكل شيء بالوتيرة المناسبة له، والتركيز على جودة الرعاية المقدمة لا على مقدارها، وأن يكون المربي متواجدًا في الوقت المطلوب، ويعارض أونوري الاتجاه المعاصر للاندفاع المستمر حتى نتقدم باستمرار نحو خطوات للأمام، فهذا مرهق للغاية ويبقينا باستمرار في معركة مع الزمن مما يؤثر سلبًا على الأطفال ويعوق رغبتهم الفطرية في استكشاف العالم بأنفسهم وبوتيرتهم المتأنية، هذا التوجه التربوي يعنى بالحياة كرحلة ممتلئة بالعلاقات الطيبة والحب بدلًا من التركيز عليها كنتائج أو منافسات.

الهدف من التربية المتأنية هو إيجاد مساحة للأطفال للاعتناء بمصالحهم الخاصة، وبالتالي النمو كما ينبغي لهم دون ضغوط، هذا يحدث عن طريق عدة استراتيجيات مثل التأكد دائمًا من أريحية الجداول الزمنية للعائلة، وقابلية التراجع للخلف خطوة للسماح للأطفال بأخذ بعض المخاطر وحدهم تدريجيًا، واستخدام الموارد الطبيعية والأدوات البسيطة بدلًا من الشاشات والألعاب المتطورة في التعلم واللعب، مع تقليل الأنشطة المنظمة لأقل حد ممكن فكلما كانت الأدوات أبسط زاد استخدام الطفل لعقليته الإبداعية.

وأخيرا، فتربية الطفل تهدف إلى تعليم الطفل تبني السلوك الجيد والابتعاد عما يضره ويضر غيره. فلنركز على الهدف الأصلي وهو إكساب الطفل المهارات العاطفية الضرورية ليصبح قادراً على اتخاذ القرار وإدارة سلوكه بنفسه وبشكل إيجابي. فنحن نربي ونوجه حتى يصبح الطفل قادراً على عمل السلوك المرغوب بنفسه.

ومن هنا يتوجب على الأهل لعب دور المدرب وتعريض الطفل للتجربة والخطأ وتعليمه كيف يفكر بالنتائج، بدلاً من إملاء النتيجة المتوقعة من السلوك. ذلك أن الطفل سيعيش حياته المتغيرة بظروفها وبمن يقابل من الناس وباختلاطه مع العالم المتغير بمعطيات التكنولوجيا والتواصل المختلفة تماماً عما تعودنا عليه نحن كأهل، لذا علينا أن نركز على تعليم المهارة حتى يكتسب السلوك، بدلاً من التركيز على إملاء ما هو جيد وغير جيد وحرمانه من مهارة التفكير بالنتيجة والاختيار. لذلك علينا أن نساعد الطفل بتعريضه لمواقف مختلفة وتشجيعه على التجربة من أجل إيجاد الحلول والتعاطف مع غيره حتى يتبنى خيارات وعادات سلوكية إيجابية وبناءة.

وكل ذلك يمكن أن نتعلمه وندرك قيمته من هذا الكتاب الممتع والمفيد.

د. أمجد عبد الرحمن

مقدمة المؤلفة

يجدر بنا اليوم، أن نلقي نظرة جديدة على التربية الحديثة هذه التي عالجناها منذ سنين. والتربية الحديثة – من حيث هي تجديد مدرسي، يستهدف الذود عن الكائن الإنساني–لم تكن تستهدف إعداد الطفل المهنة ما، وإنما تستهدف تكوينه تكوينا شاملا وضمان تحقيق أتزانه وسعادته.

إننا نعيش في مجتمع يزداد فيه التصنيع يوما إثر يوم، فتزداد تبعا لذلان، وبصفة عاجلة –حاجة الصناعة إلى فنيين ومتخصصين– وقد اتجهت الأنظار إلى المدرسة تناشدها أن تمد الصناعة بما تحتاج إليه من هؤلاء الفنيين والمتخصصين.

هذه الظروف الملحة العاجلة، بالإضافة إلى غيرها من الأسباب تهدد بإبعاد المدرسة عن رسالتها الإنسانية إلى حد كبير فتجعل منها مجرد مركز للإعداد الفني، وإذا كان في هذا ما يضير الكائن البشرى فإننا نتساءل عما يمكن المجتمع أن يجنيه من نفع دائم من وراء هذا التطور.

وإنه ليصعب علينا أن نتخيل على وجه التحديد ماذا سيكون علبه المجتمع الذي سيعيش فيه أبناؤنا، ولكن ما يجب أن يتسموا به –بصفة خاصة– هو القدرة على التوافق، غير أن هذه القدرة على التوافق، ليست مجرد السيطرة على شيء من الأشياء، كما أنها ليست مجرد ثمرة تدريب ما، وإنما هي قدرة على الفهم وعلى العمل والابتكار – قدرة المرء على أن

يعيش بين الآخرين في تعاون معهم، وهذه القدرة على التوافق، إنما تنتج من الاتزان النفسي، ذلك ما يتحتم على التربية أن تحققه: الكائن البشري بشخصيته المتكاملة، القادرة على التوافق مع المشكلات المادية ومع البيئة الإنسانية، تلك البيئة التي تتعرض من الآن فصاعدا، لتطور تزداد سرعته على مر الأيام.

كان هذا –على وجه التحديد–هدف التربية الحديثة ومن تطبيقاتها العديدة –التي تعد اليوم حقلا للدراسة–وما أحرزته تلك التربية الحديثة من نجاح، يمكن أن نستخلص الحقيقة التالية "إن التجديد التربوي هو –قبل كل شيء–مسألة منهج وليس مسألة برنامج، فالأمر ينحصر في تكوين الطفل عن طريق مساعدته، إبان سنوات الدراسة، على الإسهام في بحث أو في ابتكار، والأمر ينحصر على وجه الخصوص في إقامة علاقات "بين شخصية" داخل المدرسة، علاقات من شأنها أن تعين على تدعيم وازدهار اتزان المواطن.

مثل هذا التجديد المدرسي الذي يبدو ضروريا لأسباب نفسية وثقافية، وفنية، واقتصادية، وسياسية، يفرضه أيضاً شرطان آخران من شروط الحياة الحديثة: فالطفل في مجتمعنا يقضى في المدرسة فترة طويلة من عمره، فإطالة فترة الدراسة وابتداع مختلف فروع التعليم الفني، إنما يستبقيان في الجو التربوي لمدة أطول، الفتية والفتيات الذين كانوا فيما مضى يرحلون عنه إلى غمار الحياة استكمالا لتكوينهم، وفي نفس الوقت تعاني الأسرة –منذ سنوات– تحولاً ينعكس أثره بصورة متزايدة، على مصير الأطفال. وسنقتصر من بين هذه المظاهر على مظهر واحد، هو بلا شك

أهمها جميعا ونعني المظهر الذي يرجع إلى تحرر المرأة ونشاطها المهني. إن المنزل الذي كان بالفعل يعاني من الحياة المهنية للأب وقد غدت أكثر استحواذاً عليه في بعض المهن، ليكابد الآن من غيابه، في حيويته الأساسية. ومن المعلوم لدى الجميع، أن قصة الطفل البشرى تبدأ بين ذراعي أم مرضعة وفي ظل رئيس عائلة، ثم تتوطد على مقاعد المدرسة، فمن ذا الذي سيضطلع بمهمة تنشئة هذا الكائن الصغير –وهي المهمة التي تضطلع بها الأسرة، وفي أغلب الأحيان بطريقة بعيدة عن الكمال– إذا ما تقاعست المدرسة اليوم عن القيام بها؟

ومع هذا، فثمة صعوبات خطيرة تعترض اليوم حاجتنا الضرورية إلى هذا التجديد، كان صبغ التعليم بالصبغة الديمقراطية هو أول شرط تتطلبه التربية الحديثة، وكانت هذه الديمقراطية في مجال التعليم، تتلخص في هذه العبارة التي قالها مونتيني وهو واحد من أشهر رواد التربية الحديثة والتي مؤداها: أن تتيح لكل أمري أن ينعم بكيانه في أمانة. ولكن هذه التربية، قد فرضت شروطا أسرفت في تجاوزها للإمكانيات التي تنطوي عليها المدارس القائمة، ولقد تضاعفت عينا جهود هذه المدارس لمواجهة الموقف، فكل محاولة للتجديد –في ظل الأوضاع القائمة– تظل مستحيلة في أغلب الأحيان، ففي أكتوبر من عام ١٩٥٨، تحتم على مدارس فرنسا قبول ٨٧٥٥٠٠٠ تلميذ وهذا يعني ١/٥ سكان الدولة. وهنا يبرز خطر ربما يزيد خطورة في المستقبل على مجرد الصعوبات الحالية وهذا الخطر هو عادة تناول مشكلة التربية وحلها من زاوية الكمية والأدوات.

وإذا كان توفير الأماكن وإعدادها، يتطلبان قليلا من الوقت فهناك

ثغرة يعد سدها أكثر صعوبة وهي عدم توافر المدرسين وكان النقص في أكتوبر من عام ١٩٥٨ هو ٢٠٠٠٠ مدرس و ٥٠٠٠ معلم من معلمي المرحلة الثانية، وكما يمكن مواجهة الطلب، تحتم قبول مدرسين من الشباب لم يكتمل إعدادهم. ومسألة القائمين بالتدريس، تخضع بالطبع هي الأخرى، للاعتمادات المالية، ولكن ليس الاعتمادات هي الحل الوحيد للمشكلة. ولقد كان كارثة، أن أضطلع قانون العرض والطلب وحده بالبت في أمر تعيين المدرسين، فإن مهنة المربي هي مهنة خاصة، وأنها تحتاج من حيث هي كذلك إلى أن تقيم تقييما جديدة من مختلف نواحيها.

وعندما نتحدث عن رجل التربية فأننا لا نستطيع أن نتجاهل خطر آخر يترتب على شكل الحضارة التي نعيشها، وهو خطر يمكن أن يعرقل تقدم التربية الحديثة، ذلك هو تيار التخصص الجارف، وهو تيار يرد على الأقل، في هذا المجال، تهديدا للبشرية بالتمزيق – فليس الطفل فقط هو الذي يبدأ النظر إليه في سن مبكرة جدة، كمتخصص مقبل، ولكن الأشخاص المنوطين بالطفولة، يخضعون هم أنفسهم بصورة متزايدة لهذا القانون، قانون التخصص وإننا لنتساءل عمن يستطيع بعد حين من الوقت، أن يتعرف في ساعات اليوم المتلاحقة، على الصورة المعروفة للطفل – وقد غدت أمه تعمل، يحيط به، أكثر فأكثر، المدرسون المتخصصون والملاحظون المدققون المتخصصون، ومن تخصصوا في إعادة التربية والموجهون المتخصصون وكل العاملين في مجال التربية سيحصلون يوما على تخصص ما، فعلى من إذن، سيقع ذلك التخصص الذي قوامه تنشئة الأطفال؟ – علينا أن نطمئن، فلن يتحقق هذا التخصص، ونحمد

الله أنه إذا كان هناك ثمة مجال يحتفظ فيه النشاط الإنساني بطابعه الكلى، بل ويطالب به – فذلك هو مجال التربية.

وعلى هذا فإننا نرى أنه قد يكون هناك بعض المصلحة في أن نعيد النظر في حركة تطور التربية الحديثة، هذه التي كانت جهدا من أجل تحرير البشرية. ولقد حققت هذه الحركة الإنجازات التي تتابعت على وجه الخصوص، في النصف الأول من هذا القرن. ولقد كان لهذه الإنجازات – كما قلنا– الفضل في إرساء حقائق جديدة، الطفل – التلميذ، الفصل والمربي الجديدين، مما يتيح لنا أن نتبين موضوعيا ضرورة التجديد وشروطه.

أنجيلا ميديسي

الفصل الاول

مولد علم التربية الحديثة

لقد استخدم مصطلح التربية الحديثة منذ نهاية القرن التاسع عشر للدلالة على مثل أعلى، تنتمي أول صورة من صوره ولا شك إلى مونتيني. وهو ممثل التربية الفرنسية المرموق الذي طالما نادى بالحد من التدريب الخارجي والآلي، والالتجاء إلى الحرية والعقل، قد نصح –منذ قرون خلت– رجل التربية أن يتناول الأمر بحيث يتيح لكل نفس –"تبعا لطاقتها، أن تتذوق الأشياء وتنتقيها وتميز ما بينها من تلقاء ذاتها .. فاتحاً لها الطريق أحيانا وتاركاً لها أحياناً أخرى مهمة فتح الطريق بنفسها". قال مؤلف المقالات، "والمدرس يجب أن يتعلم أيضاً أن ينكش ليفسح الطريق أمام تلميذه: "من المستحسن أن يجعله ينطلق أمامه ليتبين من انطلاقته إلى أي حد يجب عليه هو أن ينكمش كي يتلاءم مع قوته".

وهكذا ارتسمت منذ بداية القرن السادس عشر، الصيغة التي سيتبنى خطوطها الرئيسية جميع رواد التربية الحديثة: معرفة الكائن موضوع التربية في مارسته التلقائية لوظائفه ومعرفة مراحل تطوره حتى يتم تكوينه ومن الداخل".

وهذا الهدف لم يظهر لأول مرة في فرنسا وحسب، وإنما في فرنسا أيضاً وجدت التربية الحديثة ظروف تحقيقه لأول مرة، وبعد مونيني، ظهر

مؤسسون آخرون من عظماء رجال التربية الحديثة إلا أن أسس نظرياتهم كانت في كل مرة تستوحي فلسفة تتخطى الفرد في حقيقته الواقعية واليومية. ولقد ألقى كل من روسو وبيستالوزى، وهما أستاذاً التربية: الحديثة بغير منازع– على فن المربي أضواء منقطعة النظير، من الاستبصار والتفاني، ومع هذا فلم يستطيعا أن يزودا التربية الحديثة بما كان ينبغي أن يكون القاعدة الحقيقية لها: دراسة موضوعية تتبعية للشخص المراد تربيته. ويرجع الفضل –في خلال القرن الثامن عشر– إلى فيلسوف فرنسي جدير بأن يسمى تربويا، في أنه قدم أول وصف عن النشأة التكوينية للنفس، وصف كفيل بأن يزود التربية بأسس نفسية، وإنه لفي فرنسا أيضاً ، وكما سنرى قد تمت لأول مرة، محاولة تربوية تحددت فيها خطوات التربية خطوة خطوة، على أساس من الفهم النفسي –الذي كان ولاشك زائفا في ذلك الوقت– وأسفرت المحاولة عن الكشف عن الاهتمامين الأساسيين، اللذين سيخصصان التربية الحديثة: الإمساك بالتنفس في نشأتها و توافق التربية في مراحل تطورها المتتالية وفي عام ١٧٤٦ وقبل نشر كتاب إميل بستة عشر عاما ظهر كتاب كوندياك و المقال في أصل المعارف الإنسانية، وكان هدف الفيلسوف الفرنسي من هذا المؤلف أن يدرس النفس دراسة موضوعية في ممارستها لعملها منفردة، وذلك بعيدا عن أي مبدأ من مبادى الميتافيزيقا .. من أجل معرفة عملياتها وتبين ما تنطوي عليه من فن في ائتلافاتها والكيفية التي ينبغي بها أن نديرها لتبلغ أقصى فهم ممكن، ولم يفت المؤلف نفسه أن يشير إلى الأهمية التربوية لمثل هذا البحث. قدم كوندياك عن النفس وصفة كان ولا شك بعيدا عن أن يحيط تماما بحقيقة الكائن الحي في تعقيد وظائفه

والنفس فسيولوجية، وتبعيتها المتبادلة على النحو الذي سينهض به –فيما بعد– علم النفس. ولكن على الرغم من أن هذه الدراسة كانت تعسفية وأنها كانت تصور الحياة النفسية بأجمعها وكأنها تستند إلى معطيات حسية بسيطة ثم تصورها بطريقة تحليلية، فإن هذه الدراسة كانت في ذلك الوقت تمثل المعلومات النفسية الإيجابية الوحيدة التي يمكن الحصول عليها. ولقد رسمت هذه الدراسة بطريقة منهجية مراحل التطور لنشأة النفس في اهتمام باد بالموضوعية. وهكذا فلم يقتصر كوندياك على مجرد المناداة، وإنما أوجد بطريقة ما، فن تربوية يتبع المراحل المتتابعة للتطور النفسي ويسمح لكل كائن بأن يشيد صرح نفسه طبقا لقوانينها الخاصة. وإن ما ينبغي أن نذكره – على وجه الخصوص– هو أن الفيلسوف نفسه قد ذهب إلى حد إنشاء طريقة فتية تربوية تعتمد على هذه الأسس. ولقد سنحت له فرصة ذلك عندما عهد إليه الدوق دي بارم بتربية ولده.

ويقص كوندياك محاولته هذه في كتابه "سلسلة دروس" وعلى الأخص في "المقال الافتتاحي"، لهذا الكتاب. والأمر يتعلق بمحاولة نلتقي فيها لأول مرة بكل الظروف التي سوف تواجهها و تقهرها التربية الحديثة. وذلك لأنه فضلا عن الوصف التحليلي "للفهم"، فإن الفيلسوف وقد غدا مربياً، لم يفته أن يبرز أهمية الدور الذي تلعبه العوامل العضوية والوجدانية فيما تقوم به النفس من وظائف.

يقول كوندياك "إن الأشياء لتجذب انتباهنا بالنواحي التي تتعلق أكثر من غيرها بمزاجنا وأهوائنا وبحالاتنا "ومع هذا فلا يستطيع جميع الأشخاص ربط أفكارهم بنفس القوة لا ولا بنفس الكمية .. ويرجع هذا الاختلاف

إلى تفاوت بنية الأعضاء وربما أيضاً إلى طبيعة النفس"، ويمضي –فنجد عنده فكرة "الصبغة الفردية التعليم" استنادا إلى سيكولوجية خاصة بنشأة النفس وإلى ملاحظة الشخص موضوع التربية ملاحظة خاصة. إننا لنلمح في هذا –بكل تأكيد– مبادئ مونتيني الأساسية، إلا أنه توجد في هذه المرة، دراسة نفسية، تستند إلى أساس منهجي، يرسم للمربي المراحل التي يجب اتباعها، كما أننا نجدنا – وهو أمر جد هام – أمام محاولة قوامها تجربة حقيقية. بدأ كوندياك بقوله "إنه لمما يتجه إليه الأمل ألا يجهل الذين يضطلعون درة الأطفال، القوى الأولى للنفس البشرية. وإذا كان أحد المربين وارفة تمام المعرفة، أصل أفكارنا وتطوراتها، فإنه لا يقدم لتلميذه إلا أكثر الأشياء اتصالاً بحاجاته وبسنه، وإذا كان من المهارة حيث يضع تلميذه في أنسب الظروف التي تعينه على أن يكون لنفسه أفكاراً محددة وأن يثبتها بعلامات ثابتة، وحتى إذا كان هذا المربي في هزله لا يستخدم إلا كلمات ذات معان محددة تماماً، فيا للوضوح، وبالاتساع الأفق اللذين يمنحهما لنفس تلميذه.

وإننا لنجد – في الخطوة التجريبية لهذه النظرية أن كوندياك يضطلع بتربية طفل في السابعة من عمره وأن اهتمامه الأول كمرب، هو أن بوين تلميذه على أن يتكشف في كل المظاهر التلقائية لطبيعته ثم بعد ذلك يضع نفسه في متناول الطفل. ويقول: إنه كان ينبغي علت أن أكون طفلاً أكثر من مربياً – ومن ثم فقد تركته يلعب ولعبت معه"، ثم استطرد بعد ذلك "ومن ثم فقد قمت بملاحظته خلال عدة أيام، قبل كتابة الدرس الأول وتحدثت إليه فتبينت فيه ذكاء وتعلمت كيف كان ينبغي أن أتحدث إليه.

أخيراً، فإن الفيلسوف لا يطالب بأن تسير التربية وفق مراحل الذكاء وهى المستندة إلى التطور الوجداني والملكات الفيزيائية لكل كائن فحسب، ولا يطالب بضرورة ملاحظة شخصية التلميذ واحترامها فحسب وإنما بالإضافة إلى ذلك، بضرورة تخصيص اهتمام كبير بنشاط الطفل موضوع التربية – وكيما يعين هذا الطفل على أن يتقدم في نفس المراحل التي اتبعتها الإنسانية للوصول إلى الأفكار فقد أتاح له حقلا صغيرا يزرعه. بذر الطفل فيه القمح، رآه ينمو ورآه ينضج تم قام بحصاده. وهذا الأنموذج التربية الإيجابية التي تستند إلى علم النفس بطريقة منهجية، هذا الأنموذج للاستخدام التربوي في مقارنة ما بين مراحل تطور نشأة البشر وتطور نشأة الفرد، ليعد أنموذجا فريدة في ذلك العصر.

وهكذا، يبدو لنا كوندياك، المبشر الحقيقي بالتربية الحديثة. وصحيح أن نظريته تنبع من فلسفة تهدف إلى أن ترد شيئا فشيئا، الظواهر النفسية إلى المعطيات الحسية البسيطة، ولكن كوندياك بطرحه لكل اعتبار ميتافيزيق كما يقدم وصفا لنشأة النفس –وحتى إذا كان هذا الوصف تعسفياً– فإنه قد وضع الشروط لتربية حديثة: تربية تستند إلى معارف نفسية عن النشأة، تربية إيجابية تقيم ثقافة خلاقة تعتمد على ملاحظة الفرد وتعنى بطاقاته – الوجدانية وخصائصه الفيزيائية والعقلية المميزة – بذلك تحقق تقدم عظيم وهو تقدم يبرر ما نأمل أن نجد منه من تواصل فكرى بين مؤلف المقالات و بين المؤسسين الحقيقيين للتربية الحديثة وهم الأطباء المربون الذين ستضطلع فيما بعد، بدراسة جهودهم. و في كل الإنجازات الأخرى التي ستخرج إلى النور في الفترة الفاصلة، ستجد أسلوبين يقفان في وجه قيام

منهج، يبدأ، بصورة أساسية، من الطفل: سيتعلق الأمر أحيانا بالتطبيقات التي ستجرب فيها نظرية فلسفية. أو اجتماعية، وأحيانا سنعمد إلى تعديل موضوع المعرفة أو المواد موضوع التعليم. وهل ينبغي أن ننوه –منذ الآن– إلى أن هذا الانشقاق بين "الذات" و"الموضوع" سيظل قائما طوال جهود جميع المجددين؟ وسيكون هذا الانشقاق هو نفس السبب الذي سيحول في كل مرة دون الوصول إلى حل للمشكلة دون الإحاطة بعملية التربية في كليتها، ولسوف يتحقق النجاح الحقيقي للتربية الحديثة يوم يتوصل اثنان من كبار التربويين وهما إدوارد سيجان. في القرن التاسع عشر وأوفيد دكرولي في القرن العشرين، إلى القضاء على هذا التعارض بين "الذات" المراد تعليمها وبين "الموضوع" المطلوب نقله. وكلاهما ينتمي إلى جماعة الأطباء المربيين الذين يرسون بجهودهم –بصورة نهائية– قواعد التربية الحديثة.

الفصل الثاني

مشكلة علم التربية الحديثة

الكائن المراد تشكيله أو البرنامج

إن مطالبة المربي بأن يلاحظ تطور تلاميذه وأن يتلاءم مع هذا التطور، كان معناه تحول في مركز الاهتمامات التربوية. والتميز في العملية التربوية بين الطرفين، الطفل من جانب، والقيم المطلوب غرسها من جانب آخر، هذا التمييز كان يؤدي في سهولة إلى أن نفرد. قيمة خاصة لكل منها. وهل كان من الممكن أن ينتج تجديد –يكتب له البقاء– من التشبث بأحد هذين الطرفين دون الآخر، والذي يستحيل على أي منهما أن يوجد بمعزل عن الآخر.

كان هذا خلال عدة أعوام، حال التربية الحديثة، إذ جاهدت لإيجاد حل وسط، ولكنه جاء مع ذلك أميل إلى أن ينصب فيه الاهتمام على الطفل المطلوب تشكيله.

إن تحرير الطفل والميل إلى تثقيف الشخصية ثقافة محضة، إن كثيراً أو قليلاً، ما كانا ليستطيعا التلاؤم في سهولة مع الضغط الذي مارسته التربية دائما أبدا وتعمد إلى ممارستها في كل بيئة. وسواء واجهنا تشكيل الشباب في حماسة التقدمي، أو اضطلعنا بهذا التشكيل في تراخي العمل الروتيني، لوجب دائما أن نرضخ أمام نفس الحقيقة: التربية في تطبيع اجتماعي

للكائنات التي عليها أن تخلفنا ذات يوم، وسيكون هدف التربية بغير انقطاع، أن تجعل الأجيال القادمة قادرة بوسائل وقواعد صالحة، لكل بيئة وعصر على أن تتلاءم مع الظروف الاجتماعية التي سيتحتم على هذه الأجيال أن تواجهها فيما بعد. وطموح الإسبرطيين، والرومانيين، والصينيين، وسكان العالم الجديد أو أوربا القديمة، فيما يتصل بتربية أبنائهم، لم يكن على الإطلاق شيئا أكثر من نقل التراث الذي كانوا يعتقدون أنهم أمناء عليه. ولكن في اليوم الذي تم فيه التحول بحماسة مطلقة نحو الطفل –أحد طرفي التربية– بدأ إحساس بالمغالاة: كانت المعارف المطلوب تلقينها –حتى ذلك الحين– تستغرق كل العملية التربوية، فأصبح الأمر بعد ذلك ينحصر في ملاحظة الطفل موضوع التربية وإشباع حاجاته – وليس يهم أن تأتي المواد الدراسية في المقام الثاني إذ كان ما يهم قبل كل شيء هو تحرير الطفل. ولقد بلغ الأمر إلى حد الادعاء بأن الطفل لو ترك حرا فلسوف يجد طريقه. وكان ما يطلب إلى المربي هو أن يسهر على هذا التفتح دون أن يفرض برنامجاً. وهكذا كان هناك ممثلون متعصبون لتربية الحديثة ينظرون إلى كل تعلم منظم باعتباره ضغطا ويركنون إلى التطور التلقائي للطفل وكأنه يحقق المعجزات. وكثيراً ما دار الحديث عن الاكتشافات التي كان يستطيعها الكائن الصغير حين يوضع في ظروف ملائمة وعلى الأخص الظروف المادية وحين يعارفه الحياد العطوف من جانب الراشد. ففي مدرسة الطليعة مثلا ونعني مدرسة برتولد أوتو بألمانيا كان اتجاه المربي يكاد يكون مصطنعا، فاحتراما منهم لتلقائية التلميذ، كانوا يتحرزون من تصحيح لغته المكتوبة تبعا لقواعد النحو الخاصة بالراشدين،

في مثل هذه السن، وأمام مثل هذا النقص، وإزاء هذه المرحلة من التطور اللفظي، كان الأمر ينحصر في احترام هذا كله. وكان على الزمن أن يضطلع بالباقي. ولقد بلغ الأمر إلى حد تقديم التاريخ الأطفال في الثامنة أو التاسعة في الصورة الأدبية التي كانت تتمثل في كتاباتهم الخاصة في هذه السن، وذلك عندما تكون هذه الكتابات متحررة من ضغط الراشد وقيوده – وإذا كانت الجملة أو المصطلحات في كتابنا، غالباً ما تصدمنا لجهلها بدرجة نضج النفوس التي كتبت من أجلها، فإنه يجب علينا أن نعترف بأن تلك الطريقة الطفلية كانت تذهب إلى حد التعارض حتى مع نفسية الكائنات التي تتجه إليهم: فالطفل وقد أصبح تلميذاً، لا يأمل في غير أن يرفع إلى قيم الراشد، اللفظية وغيرها..

وهكذا فقد كان هناك من ينادون به "دعه يعمل"، وبالاقتصار على المساعدة عند طلبها. ولقد كان هذا عود إلى الصورة التي اعتز بها القرن الثامن عشر، صورة النبات القادر بطفرته الخاصة على أن يلغ تمام نضجه. وآخرون أكثر إيجابية جاهدوا من أجل خلق ظروف مادية وتجديد سير العمليات التربوية، هذه التي تبدو لهم إجابة دقيقة على المراحل التي تجتازها النفس في صيرورتها. ولا يمكن بالتأكيد أن ننكر أن فترة المحاولات هذه قد حققت في بعض الأحيان نجاحا باهرة. وكثيرا ما أتيح لنا أن نستشعر الإعجاب في المدارس الجديدة، بالعاملين الصغار الذين يشرعون في العمل من تلقاء أنفسهم عند وصولهم إلى الفصل صباحا فيرفضون النزول في فترة الاستراحة لإنجاز العمل الذي اضطلعوا به، ومازلنا نحتفظ بذكرى تستحيل على النسيان المدرسة كنا قد زرناها قبل حرب عام ١٩٣٩ في هارلم

بهولندا حيث كان الأطفال منهمكين في بناء مركب كبيرة نوعا. وفي خلال الفترة الصباحية كلها التي استغرقتها زيارتنا، كنا نسمع في غير توقف مسامير تدق في حماسة المقبلين على عمل جديد وصوت المنحت "الفارة" التي استأثر بها أشدهم قوة، والأوامر يصدرها الرئيس إذ كان التلاميذ يخضعون من تلقاء أنفسهم لهذا الصبي الذي لم يكن أكبرهم سناً، وإنما كان بالتأكيد أمهرهم، وأكثرهم حماسة. وكانوا قد كونوا فريقا صغيرة ترتسم فيه سلسلة درجية. وقالت لنا المعلمة (....! إنه اليوم الثالث الذي نضطر فيه إلى ترك الدروس) فالأطفال يصرون على إنهاء مركبهم، هذا إلى أنه تحتم علينا معرفة الكيفية التي كان ينبغي أن تصنع بها المركب حتى تطفو) (.. وإلى متى تعتقدين أن هذه الحال ستستمر في الفصل؟) (... حتى يتم صنع المركب) ومن الضروري أن نضيف أن الأطفال كانوا في سن الدخول في السنة الدراسية السادسة.

وخطأ هذه الأعوام إنما كان مرجعه الظن بأن النجاح يأتي إما من شيء، وإما من مادة مدهشة، تقدم إلى الطفل، وإما من الحرية المطلقة التي تمنحه إياها، والذين تتبعوا الأعوام الحلوة من الجرأة التربوية والتي كانت ما بين عامي ١٩٢٠ و١٩٣٠، كانت تعتريهم مشاعر عدم الارتياح التي كانوا يتحرزون بعض الشيء من الاعتراف بها خلال أعوام الحاسة هذه. فالكتب والمجلات والأحاديث ومؤسسات الطليعة، كلها في أشكال بارعة متنوعة لم تكن تعمل إلا لخدمة نفس المبدأ: حرية الطفل. ومع هذا فقد كان المري، رغم تأثره بما تحقق من بعض النتائج الباهرة، يشعر بأنه عاجز عن أن يرضى بمهمته التربوية إلى نهايتها في هذا الطريق.

ومهما فعل أصحاب ذلك الرأي فقد كان على المدرسة أن تواجه برامج مفروضة وإن تأخذ بنظام هذه البرامج وتلك النظم التي كانت توصم بأنها مصطنعة، قد تكشفت مع ذلك في بعض الظروف، ضرورية من وجهة النظر النفسية للطفل.

وإن رفض النظم الموضوعة، لم يتمخض عن الحل المنتظر إذ كان ينبغي –على الأقل– أن نستبدل بها أخرى أو أن نشذب الطرق التعليمية البالية أو نبتدع طرقاً جديدة قادرة على أن تستجيب الضروريات العصر وسواء كنا في طليعة الطليعة، أو استكنا إلى التقاليد، فليس بوسعنا أن ننكر أن الطفل وقد أتي إلى المدرسة، فإنه يريد أن يتعلم شيئا ما، وعندما نلاحظ التلاميذ الذين يفدون إلى الوسط المدرسي للمرة الأولى، فأننا ندهش من رغبتهم في التعلم وهي بالتأكيد ليست بعد رغبة عقلية، وإنما هي رغبة تمليها حاجتهم إلى الدخول في عالم الراشدين، عالم القيم الاجتماعية وتقبله لهم وها هنا نضع أصبعنا على الصعوبة الأخرى، على الوجه الآخر للمشكلة: تلك الحرية التي كان أصحاب هذا الرأي يريدون منحها في اختيار العمل، وكذلك في إنجازه، كانت تلك الحرية تتعارض مع احتياجات السن المبكرة

ومع ما يريده الطفل من مدرسة الراشد؛ كي يكون شخصيته. وكانت هناك حالات من الفشل، أعطت الدليل على ذلك وأكثر هذه الحالات

دوياً في فترة الجرأة البدائية، هي حالة الجماعات الحرة في هامبورج[1] وإننا لنتحدث اليوم عن الإفلاس الذي مني به ذلك المذهب التربوي الذي راح –من خشية التدخل ومن خشية إحداث صدمات نفسية للأطفال– يترك لهم حرية واسعة المدى كان استثمار هذه الحرية بطريقة قيمة أمراً مستحيلاً بسبب غياب الراشد، وكان هذا يثقل كاهل الكائنات الصغيرة، التي لم يتم تكوينها، بمشاعر من عدم الارتياح، ليس هذا خطأ التربية الحديثة فإنها منذ قرون، طالبت. قبل كل شيء بضرورة ملاحظة الطفل وضرورة معرفته. كل بناء يترك على طريقة مخلفات معوقه ولكن عندما يتعلق الأمر بتغيير الحياة الإنسانية فإن الخطأ يتحول في الحقيقة إلى مأساة يتعذر علاجها. ولقد حاول أنصار للتربية الحديثة، ممن يتميزون بالواقعية، تحقيق أفضل صور التلاؤم ما بين الكائن البشري المطلوب تثقيفه وبين القيم التي تفرضها البرامج، وكان هؤلاء الأنصار أيضاً يرون الحمل من أجل شخصية التلميذ وليس بغية شحن ذهنه بحصيلة من المعلومات، يزداد ثقلها يوما بعد يوم، إعدادا لبعض الاختبارات النهائية، غير أنه كان يتحتم عليهم، إيجاد طريقة للصالحة بين طرفي الخصومة في التربية: الذات والموضوع.

هكذا ظهرت طريقة عملية مسكنة وهي طريقة ادعت هي الأخرى انتماءها للتربية الحديثة. فمثلاً عند تلقين التلميذ، طبقاً للطريقة التقليدية،

---

[1] قامت هذه الجماعات بتجربة من أكثر التجارب جرأة وذلك في أعقاب حرب ١٩١٤/ ١٩١٨ حيث كان ينبغي أن ينظم التلاميذ حياتهم المدرسية بأنفسهم وأن ينتخبوا المسئولين من بينهم ويقوموا بوضع الأسس التي يسيرون عليها .. إلى غير ذلك.

معلومات سبق تحديدها، كان هؤلاء الأنصار يجاهدون، إلى جانب النشاط المدرسي، معنى الكلمة من أجل تنمية ملكات معينة للتلميذ، فكانوا يتناوبون العمل واللعب، وأدخلوا في المدرسة أشغالاً محببة إلى الطفل كما أدخلوا التربية البدنية، والفنية، وحياة اجتماعية أكثر غزارة وجعلوا العارف معاينة قدر المستطاع وأولوا اهتماماً خاصاً بكل طفل. وقلما كان يمكن تنفيذ ذلك كله، إلا حيث كان المربي يضطلع بعدد محدود من التلاميذ وحيث كانت الإمكانيات المادية ميسرة له في كل مرة تلزمه، ولكن لم تكن المشكلة الرئيسية قد تلاشت بذلك إذ أن حصيلة المعارف المطلوب توصيلها للتلميذ ظلت كما هي .. بل إن هذه الحصيلة غدت أكثر إرباكا، بقدر ما كان يقتطع من وقت لأوجه النشاط الأخرى.

طرفا المشكلة التربوية ما زالا منتصبين، أحدهما في مواجهة الآخر، فالطفل بحاجاته من ناحية وموضوع التعلم، بما يتسم به من هيمنة وإلحاح، من ناحية أخرى. فما عساها تكون هذه المهارة التي كان يتحتم عليها يوما ما أن تقرب ما بين هذين القطبين بحيث لا تتم التربية، لا على هامش قيم العصر ولا على هامش الطفل؟

حل المشكلة

لقد اكتشف الحل في اليوم الذي طلب فيه اشتراك التلميذ بطريقة إيجابية في تكوين نفسه والتعبير الذي كان يسوقه في كثير من الأحيان، أعداء النهج القديم "الطفل وعاء مطلوب ملؤه" هذا التعبير قد أخلى السبيل التعبير آخر "الطفل يستبق الثقافة التي عليه أن يتلقاها".

ولقد توقف التجديد التربوي عن أن يكون مسألة برنامج وأصبح قبل كل شيء مسألة منهج. وفي النهاية استقر الأمر على أنه إذا كان من الواجب أن تحدد المادة المطلوب تعليمها بكثير من التبصر، وإذا كان من الواجب أن تبقى بعض العلوم في المحل الثاني وأن يوضع بعضها الآخر موضع الاهتمام، حتى يتم تكوين الطفل تكويناً تاماً، فإنه لا يمكن في حقيقة الأمر بلوغ هذه الغاية إلا باكتشاف الطريقة التي بها يستطيع الطفل في كل فترة من فترات عمره، اكتساب معارفه.

وإنه لمن الطبيعي، في التجديد التربوي، أن نولي أهمية فائقة المناهج وذلك ما دمنا نرى أن التربية، شأنها في ذلك شأن كل العمليات التي تكفل بقاء الحياة، إنما هي، وينبغي أن تظل كذلك، عملية توافق، وبالتالي فإن ما هو ضروري قبل كل شيء، هو إحكام الوسائل التي يستطيع بها كل كائن أن يتوافق على أفضل نحو، تبعاً لإمكانياته، مع البيئة التي عليه أن يعيش فيها. غير أن تغيير الحقيقة الاجتماعية ليس بالتأكيد، مهمة المربي بصورة مباشرة على الأقل. ولكن إذا كان له أن يبدي رأيه في ملاءمة بعض النظم فإن عوامل أخرى في تطور المجتمع، هي التي تختص في كل عصر بتغيير هدف الحياة الاجتماعية ومصادرها. أما المربي، ورسالته هي أن يعد من أجل هذه الحياة، الكائنات المنوط بها، فينبغي عليه بصفة خاصة أن يتساءل عن الكيفية التي يستطيع بها كل طفل –مستفيداً من ملكاته إلى أبعد حد– أن يتجه بنفسه على أفضل نحو ضمن إطار الظروف الخارجية التي سيتحتم عليه ذات يوم أن يواجهها.

وهكذا لم يكن الأمر يتعلق بالوصول إلى مصالحة بين التلميذ وبين

الفتيات المدرسية، وإنما تنحصر في اعتبار التربية مهمة حياة. ولم يكن الأمر يتعلق بإيجاد حل لمشكلة الطرفين المتخاصمين المتواجهين وإنما ينحصر ببساطة في التقائهما. ولقد سهل ذلك على التربية حينها واجهت بنفس الطريقة التي تواجه بها العلوم الأخرى التي تدرس الإنسان، وعلاقة الفرد بالخارج، كما هو الحال في علم الحياة وفي علم النفس. ولا يتم النظر إلى الجسم وإلى النفس، في استقلال عن البيئة التي فيها يحافظان على كيانهما ويزدهران. فإن الطرفين، الطفل والقيم الثقافية، قد توقفت دراستهما كطرفين منعزلين وقد أخذت التربية بالتبعية المتبادلة بين العوامل كما أحلت محل النظريات التحليلية القديمة مفهومة ديناميا أكثر ملاءمة للحياة. وإذا كان حقا أن الطفل يتقدم تبعا لإيقاعه الخاص، واحتياجاته الخاصة، فإنه لا يقل عن ذلك حقيقة أنه يتم تشكيله عن طريق مثيرات الخارج، ومن بين هذه المثيرات، أن القاع الثقافي الذي يحرص الكبار على إحاطة الطفل به يحتل المكان الأول بغير منازع.

وتنحصر عملية التربية في تحقيق التوافق بين الكائن الصغير والقيم التي تفرضها البيئة تبعا لدرجة بعينها من التطور المادي والروحي، ونجاح عملية التربية يعتمد على الطريقة والمنهج اللذين يستخدمهما المربي معاونة لهذا التوافق، وينبغي له أن يدرس الكائنات المطلوب تكوينها حتى يستطيع تحديد المناهج التي تتيح لهم تناول المعارف المختلفة باعتبارها قطاعات حقيقية من الحياة وذلك تبعا لطرق الاكتساب الخاصة بالسن الصغيرة على وجه العموم وبكل مرحلة من مراحلها على وجه الخصوص.

وجوهر ما استحدثته التربية الحديثة هي إيجاد مناهج جديدة ووضعها

موضع التنفيذ، وهذه المناهج الحديثة سواء سميناها منهج مونتسورى أو منهج كوزينية أو منهج فينيتكا أو أسلوب دالتون أو أسلوب دكرولى ، وسواء طبقت هذه المناهج الحديثة على أطفال جد صغار أو انسحبت على درجات التعليم كلها، وسواء اتجهت هذه المناهج على وجه الخصوص، إلى الذكاء أو كانت تطمح إلى تكوين الفرد في وظائفه كلها، تكوين الفرد وحسب، أو في علاقات تعاونه مع الآخرين، تقول إن جميع هذه المناهج الحديثة، إنما تخضع لقانون أساسي عن السن الصغيرة فهذه المناهج الحديثة تشبع تلك الحاجة إلى النشاط الذي يتيح للطفل أن يؤكد ذاته طوال صيرورته ويترجم الخصائص المميزة لشخصيته.

وبالإضافة إلى ذلك فإن التعليم بفضل هذه المناهج الحديثة لا يصبح في كل مرة، فرصة تجربة يحياها الطفل وفرصة انطلاق إلى الخبرة الحية محققاً تكامل قدراته فحسب، وإنما يفضل ذلك نفسه يؤدي التعليم بالطفل إلى أن يدخل في علاقات عديدة متباينة مع الآخرين. هذا لا يتوقف دواما على توافر جاذبية في كل موضوع من موضوعات التعلم. وإنشاء علاقات جديدة مع المدرس ومع الزملاء يمكن أن يعمل بدوره على خلق فرص للحياة أو بالأحرى تصبح هذه العلاقات القاع الأساسي الذي يمكن أن تنبثق منه الاهتمامات والأنشطة، وسنعود فيما بعد إلى تناول المبدأ الأساسي الذي أمدتنا به المدرسة الجديدة بخلقها، أو بالحري بتشجيعها على خلق علاقات بين شخصية تدعم النمو الوجداني الاجتماعي للطفل وتكفل بذلك اتزانه العقلي.

وما ينبغي أن نشير إليه منذ الآن، هو أن التجديد كائناً ما كان اسمه،

قد استطاع أن يفرض نفسه وذلك لأنه يتيح للطفل أسلوباً جديداً للتوافق المدرسي يجاوب السير الطبيعي لعمليات تعلمه وتطبيعه الاجتماعي. ولقد تحقق هذا التجديد شيئا فشيئا في العمل الذي اضطلع به الأطباء المربون، فلقد كانوا بفضل مقتضيات طبيعة عملهم، أول من استطاع أن يجعل من التربية عملية توافق وحياة، حيث كانت حاجات الطفل وقدراته تحظى يوماً بعد يوم بالتتبع والإشباع.

الأطباء المربون

في أواخر القرن الثامن عشر، اضطلع الدكتور ايتار وهو أحد تلاميذ كوندياك بوضع أسس تعليم الأطفال المتخلفين. ولقد قام طبيب مرب آخر هو الدكتور ادوار سيجان بتهذيب هذه الأسس وذلك في النصف الأول من القرن التاسع عشر ولم يهتم سيجان بالأطفال الشواذ فقط وإنما شملت نظريته كأفة نواحي التربية على وجه العموم. وفي هذا القرن، حظى عمل هذين الطبيين بالاهتمام بل تم إكماله على يدي مربين واسعي الشهرة وهم مونتسورى والدكتور أفيد دكرولي.

ولقد أسهمت الطبيبة الإيطالية –بنجاحها العالمي– بنصيب وافر في مساندة قضية التربية الحديثة، وأما الدكتور دكرولى فهو أعظم المربين في هذا القرن ولقد استطاعت جهوده أن تقدم حلا لأعظم المشكلات في التربية الحديثة. وعندما نتتبع ما بذله الأوائل من محاولات، منذ بداية الأبحاث نجد أنفسنا في الحقيقة مضطرين إلى الاعتراف بأن أصدق تعبير للتربية الحديثة إنما يوجد في أعمال أربعة من الأطباء المربين وهم ايتار

وسيجان ومونتسورى ودكرولى.

وما أحسبنا نسارع إلى التأكيد بأن التربية الخاصة بالأطفال الأسوياء إنما قد صدرت في الحقيقة عن الفن التربوي الذي أوحت به إلى هؤلاء الأطباء حاجات الأطفال المصابين بالنقص العقلي، ولم تكن أبحاثهم الأولى قيمة لأنها أمدتنا بطرق جاهزة يمكن تطبيقها على التلاميذ الأسوياء وإنما لأنها استهلت تحديد الشروط الأساسية التي كان يتطلبها التجديد التربوي: مرب يعكف يومياً على المكان الذي تقوم على تربيته، ومناهج تصاغ بالقدر الذي يتم به تتبع الكائن موضوع العلاج في مراحل تطوره المتلاحقة ومن حيث بيئته النفسية –الفسيولوجية الخاصة– وهذا الاتجاه الذي فرضته الضرورة إبان التقويم العلاجي قد تبناه الأطباء من المهتمين أيضاً بتربية الأطفال الأسوياء. و لقد كان هؤلاء الأطباء بعيدين عن أن يستخدموا مع هؤلاء الأطفال الأسوياء –باستثناء ما نجده أحيانا في المنهج المونتسوري في صورته الحرفية– من طرائق أو مواد مستوحاة من حاجات الكائن المصاب بالضعف العقلي، ولقد استخدم هؤلاء الأطباء عند اهتمامهم بالأشخاص الأصحاء وذلك في ملاحظتهم وتناولهم – بعض الخصائص القيمة التي كان يفرضها عليهم فنهم؟ تحديد الدلالة الدقيقة للحالة الفردية بمعناها المحدود والرغبة في دراسة الضرورات التي تتمثل في كائن عضوي ونفسي يتحتم عليها الصراع يومياً للتوافق مع الحياة.

وهذا الاتجاه المميز للأطباء على وجه العموم والذي يصعب اتخاذه، خاصة عندما يتعلق الأمر بتربية الكائنات القاصرة، هذا الاتجاه قد أتاح للأطباء المربين الأربعة من الاكتشافات والنجاح في مجال التربية العادية ما

وضعهم بحق في طليعة المجددين التربويين.

ولقد عرف ايتار في تاريخ التربية لأنه قد حاول في نهاية القرن الثامن عشر تقويم طفل مصاب بالنقص العقلى "متوحش أفيرون" هذا الكائن الذي أمسكه الصيادون في إحدى الغابات والذي ظل أصله غامضا حتى النهاية، قد اعتبر "إنسان الطبيعية و الذي طالما تحدث عنه الفلاسفة في ذلك العصر بعبارات مجردة، وأخيراً سنحت الفرصة جد المنشودة، التأمل هذا الفرد البكر المجرد عن كل اتصال اجتماعي وتتبع البزوغ المضطرد يوماً بعد يوم، لهذه النفس التي كان المفكرون حتى ذلك الحين يصورونها كأسطورة.

ولكن بالإضافة إلى ذلك، تأسست في فرنسا في نهاية ذلك القرن، مدرسة فلسفية "الإيديولوجية" حاول اتباعها القيام بتعمق موضوعي، إلى أبعد حد – للإنسان في شتى مظاهر طبيعته ونشاطه ومن ثم درسوا علم النفس المرضى وعلم النفس الطفولي، وعلم نفس السلالات .. إلخ، وبدا لهم أن كائنا في شذوذ "متوحش" أفيرون لابد وأن يلقي بعض الضوء على النفس الإنسانية في مارستها لوظيفتها، ولذلك فإنهم لم يتوانوا في إحضار هذا و المتوحش، إلى باريس ليتتبعوا عن كثب تصرفاته وطريقته في التعامل مع البيئة وقد هرع الناس لرؤيته وأولاه العلماء وعلية القوم أشد اهتمام، غير أن هذا الفضول لم يلبث للأسف أن خبت خدته، فتحولوا عن الأسير الصغير مثل السهولة التي هرعوا بها لاستقباله.

إن طبيب الأمراض العقلية العظيم بينل الذي اشتهر أبحاثه في العته قد

أعلن أن "المتوحش" مصاب بتخلف عقلي يستحيل على الشفاء، وحينئذ وجدت السلطات التي كانت قد فقلته إلى العاصمة نفسها، في حيرة شديدة. عند ذلك قام ايتار الذي كان عاكفا على دراسة أمراض الأذن، بطلب الاضطلاع بأمر هذا الطفل الذي ساد الاعتقاد باستحالته على التربية. وطبقاً لنظرية كوندياك ، وقد كان هذا الطبيب أحد أنصارها المتحمسين، كان التقدم النفسي مستحيلا خارج نطاق الحياة الاجتماعية. أما اللغة وهي التي لا مندوحة عنها التطور الأفكار، إنما تنبعث عن هذه الحياة الاجتماعية ومن ثم فإن قصور "المتوحش" ما كان ينبغي أن يعزى لغير عزلته. وهكذا أضطلع الطبيب الشاب بتقويم الطفل الذي اعتبره متخلفا تخلفا عارضا، بإدماجه في المجتمع – وفيما عدا ذلك قد اهتدى بالترتيب الذي رسمه كوندياك لظهور الملكات ومحاولته هذه، أسس الدكتور ايتارد تعليم الأطفال غير الأسوياء ولكنه في نفس الوقت قد أتاح أول تطبيق للتربية الحديثة – وهو إذ وضع نفسه أمام تلميذه، يلاحظ في غير توقف استجاباته، إنما كان يتتبع بطريقة منهجية و نفسية،، من المفروض إنها تساير مراحل الصيرورة الطبيعية للنفس، وهكذا نجدنا آخر الأمر ولأول مرة أمام محاولة تسير وفق طريقة منهجية، حيث يوحي مع ذلك الكائن موضوع العلاج بالأفكار الأساسية.

وفي خلال خمس سنوات طوال، كافح أيتار ليجعل من التربية علما من شأنه أن يطلق من داخل، أفضل صور التطور ملاءمة للفرد موضوع الملاحظة. ولسوء الحظ لم يستطع رغم جهوده أن تحصل على التقويم الذي كان واثقاً في البداية، كل الثقة، من تحقيقه، وجاء اليوم الذي أضطر فيه

إلى أن ينزل على قرار بينيل وأن يترك تلميذه الذي يستحيل على العلاج في الواقع، لعناية مشرفة مربية. ومهما يكن من أمر، فإن اتجاهه التربوي سيكون من الآن فصاعداً، هو اتجاه المربين الذين يمثلون الطليعة، بل إن بعض لعبه التربوية تكون في أيامنا هذه جزءا من الأدوات المونتسورية.

وخلال النصف الأول من القرن التاسع عشر، وجدت مهمة ايتار في فرنسا من يكملها، على يد ثاني الأطباء المربين المهتمين بالأطفال المصابين بالتخلف العقلي، الدكتور ادوارد سيجان ، ومنهج سيجان، يتسم بطابع العبقرية التربوية الفذة – ولم يغال الدكتور بورنيفيل حينما وصفه فيما بعد بأنه "أحد أوائل التربويين في القرن التاسع عشر وكان ينعم بفطرة تربوية نادرة – وفضلا عن ذلك كان يستوحي معارف نفسية، إن لم ترتفع بعد إلى مرتبة العلم بمعنى الكلمة، فإنها كانت ترجم أحيانا بطريقة صحيحة عن حقيقة نفسية الطفل.

ومع سيجان يدخل إلى التربية شرطان جديدان سيحرص جميع المصلحين، من الآن فصاعدا، على تحقيقهما: الناحية الوجدانية والمعطيات الفسيولوجية من جانب، و نشاط المكائن النامي في اتصاله بالبيئة من جانب آخر. وبلغته الضاربة المباشرة استطاع سيجان أن يدين الطريقة التقليدية التي "تنحصر في حشد الآلاف من الأطفال فيما يشبه الثكنات العسكرية، حيث في غير مراعاة الاختلاف قدراتهم الفيزياتية وحاجاتهم الفسيولوجية واستعداداتهم العقلية، يتم إعطاؤهم جميعا بغير تميز –وليس

غير– أربعة أو خمسة "تعيينات" من الغذاء العقلي[1]" .. الخ .. تعليم إيجابي يتجه إلى الحياة متلائماً كما ينبغي، مع كل شخصية، تربية لجميع الوظائف وليس لوظيفة الذكاء فقط، تقدير للناحية الوجدانية وللحاجة إلى العمل والتحرك مما يميز الطفل بصفة خاصة. تلك هي الآراء التي نافح عنها سيجان، الآراء التي ستجد فيها بعد ما يدعمها ويعلي من شأنها في العلم الذي سيظهر آخر الأمر – علم الكائن الصغير. ومما يجب الإشارة إليه هاهنا أيضاً ، هو أن سيجان وهو مربي الشواذ، لم يترجم فيما أرساه من تربية عامة عن أفكار كان يمكن أن توحي إليه بها ممارسته لتعليم العلاجي، فليس في نظريته شيء من هذه الطريقة الفنية التي تعمل على وجه الخصوص ومن خارج مما توحيه حالة الطفل المصاب بالضعف العقلي والتي قلما تعتمد على مبادءة الطفل.

التربية عند سيجان، إعداد حقيقي للحياة و يصر على ذلك حتى حين يتعلق الأمر بحالات مرضية. وإننا إذا طالعنا بعض كتبه، نقف مشدوهين أمام ما بذل من جهد وما أظهر من عبقرية في تقويم الصغار المصابين بالنقص العقلي بطرق حية وإيجابية تستهدف تحقيق توافقهم مع البيئة.

وفي أيامنا هذه، قد أفصح كل من مدام مونتسورى والدكتور دكرولي بدورهما –في نظريتهما في التربية العامة– عن خصائص الملاحظة وعن الدلالة الخاصة بكل تعقد فردي مما يميز التربويين المتخصصين في الأطفال

---

[1] انظر سيجان العلاج الأخلاقي والصحي وتربية المعتوهين والأطفال الآخرين المصابين بالضعف العقلي ص ٣٣٧ باريس.

الشواذ.

وفضلاً عن ذلك فقد تناولا مشكاة تربية الأصحاء من التلاميذ ليس حسب من الناحية الفطرية وإنما بتأسيس مدارس، كان لها بحق، عظيم الشهرة.

والتربية عندهما، تعتمد على دراسة الطفل، هذا الذي يستهدف في كل سن من سنى عمره إشباع حاجاته. وهذه التربية، بوسائل قد تم إعدادها بدقة فائقة إنما تتابع النضج الداخلي لكل طفل وتتابع اتجاهه ألدينا في كليته نحو البيئة التي يعيش فيها، مدام مونتسورى، بما لها من حدس نفاذ وبما لها من قدرة على إنجاح عملها ساهمت، في نشر المثل الأعلى للتربية الحديثة في كل مكان، كما نجحت إلى حد كبير في تحقيق هذا المثل. ومع هذا فقد كان الدكتور دكرولى هو الذي أتاح أكمل صورة للتجديد المدرسي الذي كان محط الآمال منذ وقت طويل فهو بغير أدنى شك، ما يزال أعظم شخصية تربوية في عصرنا. عالم وخبير وصاحب رسالة في نفس الوقت، استطاع دكرولي أن يحيط بالمشكلة التربوية في كليتها. ولقد أنشأ قبل حرب عام ١٩١٤ في ضواحي بروكسل مدرسته الشهيرة، حيث حققت التربية الحديثة بكل تأكيد أعظم نتائجها يقينية.

وسنحاول فيا سيلى من صفحات أن نعطي صورة مصغرة عن ذلك المجتمع المدرسي الجدير بالإعجاب والذي ما يزال بحق مؤسسة الدكتور البلجيكي التي يديرها في إخلاص، نفر من تلاميذه.

وباختصار، فإننا نجد فيما قام به الأطباء المربون من الجهود التي فرغنا

للتو من الحديث عنها، أصدق تعبير وأكمله عن الخصائص الأساسية للتربية الحديثة. وهي الخصائص التي بذلت من أجل اتباعها، محاولات أخرى: الرغبة أولاً في معرفة الطفل والإمساك به في شتى مظاهر شخصيته. جهد لاستحداث طريقة فنية، إذ تضع موضع الاعتبار، الفروق الفردية، فإنها تتيح للكائن الصغير أن يتفتح من داخل وأن يتلاءم مع الحياة عن طريق نشاط موجة حر.

الفصل الثالث

منهج منتسوري

الحياة المهنية اللامعة لماريا مونتسوري

إن الفرصة التي لم تسنح لمؤسسي تعليم متخلفي العقول لتطبيق منهجهم على أطفال أسوياء، قد واتت في بداية ذلك القرن تلميذتهم المربية الإيطالية مدام مونتسورى. وإن العمل الشهير الذي نتج عن ذلك ينقل طرائق ايتار وسيجان إلى حقل التربية العامة قد أحيا بحق ذكرى هذين الطبيين.

وإنه مع ذلك لحق أن طرق هذين الطبيبين الفرنسيين قد لقيت التقدير قبل تجارب مدام مونتسورى ببضع سنين. لقد كان الدكتور بورنفيل أول من التجأ إلى منهج سيجان ليستأنف العلاج التربوي للأطفال المصابين بالنقص العقلي. وكان ذلك في بيستر نفسها، هنالك حيث كان إدوارد وسيجان قد أجرى تجاربه في عام ١٨٤٢[١].

وبفضل بونشيل، كانت ماريا مونتسورى بغير شك هي التي استطاعت

---

[١] لقد كان ذلك في فرنسا أن تم لأول مرة إيواء الأطفال قاصري العقول ،وذلك في النصف الثاني من القرن التاسع عشر عند إنشاء المستشفيات العامة. ومع ذلك فقد كانوا مبعثرين هنا وهناك ولم ينقلوا إلا بعد عام ١٨٦٠ إلى ملاجئ أنشئت خصيصة لحالات الاضطراب العقلي. وفي عام ١٨٤٢ تركوا أيضاً تلك المؤسسة الخاصة بالمستحيل شفاؤهم، ليقيموا –بقصد علاجهم تربوياً– في بيستر أنظر **Bourneville** معاونة وعلاج وتربية المعتوهين قاصري العقول. مكتبة التربية الخاصة، الجزء الرابع.

على أفضل نحو أن تنتفع من هذا الحل التربوي" الذي ظهر في فرنسا لمشكلة الأطفال غير الأسوياء والذي كانت قد دافعت عنه من قبل في بلدها. فقراءة مؤلفات. إيتار وسيجان وأدواتهما التي تمكنت من رؤيتها في فرنسا قد أمداها بأسس مذهب لم يلبث أن ذاع صيته في العالم أجمعه.

وبعد عام ١٩٠٠ عندما فرغت مدام مونتسورى من تجاربها مع الأطفال متخلفي الحقل، تساءلت مستوحية ما كتبه سيجان، ما إذا كان التعليم المستخدم للأطفال المصابين بالضعف العقلي، يمكن أن يؤدي – حين يستخدم "كما يجب"– مع الكائنات السوية إلى نتيجة أكثر إدهاشاً. ولقد منحتها المصادفة في التو فرصة لمحاولة تجربة ذلك.

ففي عام ١٩٠٦ أنشئت في روما عمارات شعبية عظيمة وفكر المهندس في أن يخصص ردهة في كل منزل تضم –تحت إشراف إحدى المعلمات– أصغر أطفال السكان سناً. وعهد بمشروعه إلى مدام مونتسورى وهكذا ظهرت إلى الوجود فكرة بيوت أطفال سن ما قبل المدرسة. أفتتح الفصل الأول عام ١٩٠٧ وتبعته سريعا فصول أخرى وفي عام ١٩٠٩ امتد منهج مونتسوري إلى سويسرا الإيطالية حيث أخذت رياض الأطفال تتحول إلى بيوت للأطفال. وكان في هذا بداية انتشار العمل المونتسوري الذي سيخدم بانتشاره وذيوع صيته قضية التربية الحديثة خلال سنوات عديدة. وامتد المنهج الذي كان قاصرا في أول الأمر على أطفال سن ما قبل المدرسة شيئا فشيئا إلى مراحل تعليمية أخرى وشمل المدارس الثانوية حيث كان التعليم بها يعتمد على مبادي الدكتورة الإيطالية، ومن أمريكا إلى الهند، ناهيك عن بلاد أوربا، اشتركت المدارس

المونتسورية وأتباع لهم حماسة المتدينين، كما اشتركت الدراسات الوصفية للحالة الفردية (موتوجرافيا) وكذلك المجلات والمؤتمرات في خلق اهتمام وروح جديدين حول التربية. واستطاعت مدام. مونتسورى قبل موتها، أن تشهد الاعتراف الرسمي بمنهجها التربوي في كثير من بلاد العالم.

مبادى وأدوات المنهج المونتسوري

إن منهج مدام مونتسورى، منهجها في التربية برمته، منذ فتحه حتى تمام نضجه، يعتمد على ظروف سابقة على مولده. فعندما طلب مهندس البيوت العالية في روما إلى الدكتورة مونتسورى معاونته في افتتاح فصول للأطفال، فإنها لم تتردد لحظة في الطريقة التي تسلكها. ونقلت إلى محيط نشاطها الجديد مواد إيتار وسيجان، التي كانت قد عاونتها قبل ذلك بسنوات قليلة على تقديم المتخلفين عقلية، واحتفظت أيضاً في إخلاص بالمبادئ التربوية للطبيبين الفرنسيين، لصياغة منهج يهدف في هذه المرة إلى تقويم الأطفال الأسوياء. ولكي تم تفريد من نظريتهما على أفضل وجه، ذهبت إلى حد أنها نقلت "بالإيطالية من البداية إلى النهاية كتب هذين المؤلفين بنسختها كما كان يفعل رجال الدين: قبل انتشار الطباعة[١]".

وهكذا فإنه بعد فترة من التخبط استمرت من عام ١٩٠٧ إلى عام ١٩٠٨، استطاعت المربية تحديد المبادئ التي تعتمد عليها التربية المونتسورية من الآن فصاعداً. ولقد قالت مدام مونتسورى "إن هذه التجربة البطيئة، المستسرة المستوحاة من إيتار وسيجان، هي على وجه

---

[١] مدام مونتسوري – التربية العلمية بيت الأطفال ص ١٧، الناشر "روس" مدينة ١٩١٩.

التحديد بداية ما أسهمت به في التربية. ولقد أتاح هذا العمل جميعه تحديد المنهج المعروف اليوم كما يعد أساساً لاستمراره"

فماذا كانت المبادئ التي وجهت لأول مرة التربية المونتسورية والتي كان عليها أيضاً أن تحدد تطورها اللاحق؟ فمن ناحية، نجد محاولة إيتار والأدوات التي إبتدعها لتربية "متوحش" أفيرون" كلها تستند إلى النظرية الحسية: وكان الأمر يتعلق بتوجيه التطور النفسي "من خارج" عن طريق أشياء تعليمية متدرجة مبتدئين بعنصر بسيط الإحساس. وكان كل شيء يبدأ من هذه المسلمة: إن الوظائف الإدراكية والحركية التي تبدأ بها الحياة النفسية تنتج من تراص ميكانيكي لعناصر أولية. وإن المجموعات الحركية المنظمة والمعقدة تنتج من الإضافة المضطردة للحركات البسيطة، والفكر التركيبي والمجرد إنما يضع ابتداء من التجربة الحسية والعيانية ونتيجة لذلك، فإن حل المشكلة التربوية يتكون في بساطة من طرائق يكون من شأنها أن تسول "من خارج" هذا الانتقال من البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل المنظم. فعلم النفس والطرائق التربوية عندها، يجعلاننا نعود إلى الوراء نحو الأسس التي سبق أن وضعها "كوندياك"، والتي استخدمت في علاج "متوحش" أفيرون.

غير أننا، من ناحية أخرى، نجد مدام مونتسورى وهي تلميذة سيجان، تدافع بدورها عن النشاط الحر للطفل موضوع التعليم وتجعل من نفسها المناخية عن هذه الرسالة من الدينامية بل ومن الروحية التي طالما سعى ادوار وسيجان إلى إدخالها في التربية. وستؤكد مدام مونتسورى بدورها، يساندها في ذلك ما أحرزته من نجاح مع صغار التلاميذ، أن الطفل "جنين

نفسي" يكشف بتلقائيته الخاصة عن حاجته الملحة إلى أن يكبر، وبالتالي إلى أن يرتفع ويكمل. وكان هذا بالتأكيد في العصر الذي لم تكن فيه قوانين الصيرورة النفسية للطفل وحاجته إلى تحقيق قيمة ذاته، قد اكتشفت بعان بواسطة علم النفس الوجداني والتحليل النفسي، تقول، كان ذاك اكتشافا من مربية عبقرية، واستجابة لحاجة الطفل، حولت مدام مونتسورى مادة العلاج التي استخدمها الأساتذة الأوائل مع الأطفال المصابين بالتخلف العقلي إلى أداة فعالة للتعليم الذاتي.

وهكذا نجد نتيجة ذات شقين، تفرض نفسها منذ التجارب الأولى للعجيبة بايتر وسيجان: تنطوي الأداة التربوية على قيمة لا تنكر في تمثيل مراحل التطور النفسي للطفل ومن ثم في تحريكها وإطلاقها، ولكن هذا التطور وإن ارتد بالضرورة إلى مركب تحليلي للنفس، يبدأ بالإحساسات كي ينتهي إلى الأفكار، هذا التطور يتم تعريفه في نفس الوقت على أنه ارتقاء حر للفرد.

إن الوصف الكوندياكي لصيرورة النفس وهو الوصف الذي سلم به إيتار يجاوب الحقيقة، كما أن النشاط الحر للنفس وهو الذي نافح عنه سيجان يبدو مؤكداً، وبعبارة أخرى، ترتفع النفس باضطراد من المعطيات الحسية إلى الوظائف العليا للذكاء ولكن اللحظات المختلفة لهذه النفس تتسلسل بفضل طفرة باطنة توجد في ذاتها، طفرة تستطيع أدوات إيتار وسيجان ومونتسورى أن تطلقها وأن تساندها بشكل عجيب. وهكذا تتصالح المزعة الحسية لكوندياك والنزعة الروحية لسيجان في نوع من بيان عقائدي يتعلق بالأسس النفسية للعمل: وينبغي أن نعترف بأن عمل

مونتسورى. تنقصه. المعطيات العلمية الحقة التي يرجع الفضل فيها إلى علم نفس الطفولة وهو الذي ما كاد يخرج إلى النور في نهاية القرن التاسع عشر، حتى حقق منذ السنوات العشر الأولى لقرتنا، نجاحاً باهراً.

ومع ذلك فإن ما استحدثته مدام مونتسوري في التربية سيبقى فريدا، إذ استطاعت أن تخلق جوا خاصا في فصولها، وكونت بطريقة خاصة مربياتها ومنحت الأطفال فرصا من النشاط والنجاح وتأكيد الذات، كل ذلك بالطريقة التي مكنتها من أن تخلق بحق الأرض التي استطاع أن يخرج منها "طفل جديد"، وأن يبتدئ –كموضوع جديد للدراس– تعلم التربية، وإن لم تكن مدام مونتسورى مربية كاملة، فإنها كانت على الأخص مربية فذة.

وكانت الدكتورة مونتسورى تعتز دائماً بأنها هيأت "على أكمل صورة وبعد ألف من التجارب" أصلح بيئة يستطيع فيها الطفل أن يتكشف ويعبر عن نفسه في حرية، وإنه من الحق أن نذكر، على وجه الخصوص، أن جو الفصول المونتسورية قد صنع من أجل الطفل وعلى مقاسه، وأنه يسهم بذلك في أن يعطي شعورا قيما بالأمان وكل شيء، من البداية، قد صنع خصيصاً على مقاس الطفل، و توسط بذلك بين الفرد موضوع التربية والحياة العادية، كي يدخل الكائن الصغير باضطراد في عالم الراشدين، وفي هذا تتبع المربية تعاليم إيتار، وهي التي تعتمد كثيراً، كما تعلم، على التهيئة الصناعية للبيئة لعلاج تلميذه المصاب بالنقص العقلي. ولكننا لا نجد عند مدام مونتسورى ذلك الاتجاه نحو الحياة والخارجية، الذي نافح عنه سيجان والذي نجده عند دكرولى، وبالعكس فإن كل انبثاق مفاجئ لعناصر غير

متوقعة، أو غير منظمة من قبل، كان يستبعد كلية أمام باب الفصل المونتسورى.

إن هذا الأثاث، وذلك التنظيم المادي، للفصل المونتسورى، قد جاء بثورة. فبدلاً من المدرجات حيث كان يتكدس سابقا، الأطفال صغار السن، حلت تلك الموائد وهذه المقاعد الفردية التي فرضت نفسها منذ ذلك الوقت على جميع مراحل التعليم. وتختلف أبعاد الأثاث باختلاف مقاسات التلاميذ وكل شيء يخضع لنظام لا جمود فيه. وقد قالت المربية "إن ما ينبغي أن نحققه ليس هو ميكانيزم معقد وإنما هو مجال للحرية" كما أنه يجب أيضاً أن يوجد بالفصل طبق ودلو وصابون وفرش وطلاسات وفوطة ومكنسة صغيرة وجاروف يستخدمها التلاميذ لصيانة نظافة المكان الذي يقيمون فيه. كما يجب أن تكون السبورة منخفضة نوعا وعلى سدة تسمح باستعمالها لتلميذين أو ثلاثة في آن واحد. وأخيراً تصطف دواليب، في مستوى طول العاملين الصغار، وعلى طول جوانب الفصل وهي تحتوي على جميع الأدوات التعليمية. وهذه الأدوات تهدف إلى ضبط و تنظيم التكوين الحركي و الحسي لأطفال عن طريق التمرينات المضطردة وهي تتكون من جزئيين، القسم الأول مخصص لأصغر الأطفال في حين يستهدف القسم الأولى، لضبط و تنظيم التعليم بمعنى الكلمة وتضطلع الأدوات المصنوعة لتدريب صغار الأطفال، بمعاونة التربية الحركية و تكوين اليد –الذي طالما اهتمت به بحق مدام مونتسورى– كما تعاون تربية الأنشطة الحسية. ولهذه التربية الأخيرة، على وجه الخصوص خصصت الدكتورة بمجموعة كاملة من الأدوات، أعدت بطريقة منهجية، معنى

الأشياء التعليمية المنوطة بتنظيم عمل الحواس، وهي تكون جوهر منهجها، كما أنها كانت أساسا لتطوره، وإنا لنرى في مدام مونتسورى، من هذه الوجهة، تلميذة لإيتار، وإذا كانت تهتم بتربية الناحية الحركية مدفوعة بشكل واضح إلى ذلك بسيجان، فإنها لا ترسي منهجها في التربية الحسية على دينامية هذا الأخير. والحياة النفسية عندها تبدأ مع الإحساس و تتطور متتبعة ميكانيزم الائتلافات الحسية. وتقول مدام مونتسورى "إن الفترة التي تمتد من سن الثالثة إلى سن السابعة هي فترة النمو الفيزيائي السريع وتكوين الأنشطة النفسية الحسية، فالطفل في هذه السن ينمي على وجه الخصوص حواسه، غير أن اهتمامه يتجه أيضاً نحو البيئة في صورة فضول سلبي. والمثيرات أكثر بكثير من علل الأشياء – هي التي تقتدر على إثارة اهتمامه. وهذا إذن، هو وقت استخدامها منهجيا حتى تتطور الإحساسات عقليا وهي ترسي بهذا أساس عقلية إيجابية للطفل.

وإننا نعرف هذا الجزء –الأكثر استقلالا من الناحية التجارية– من أدوات مونتسوري والذي يستهدف تكوين الحاسة البصرية أو النشاط اليدوي بالاشتراك مع نشاط العين، فهذه لوحات التركيب في الفجوات، وهذه أجسام ذات أحجام متزايدة، مطلوب ترتيبها، وهذه لوحات التزرير، وربط الأربطة ... الخ، وتضطلع بمجموعات أخرى، على وجه الخصوص بتكوين اللمس وأخرى بتكوين الأذن، ويطلب في جميع الأحوال عزل كل حاسة، وغالباً يتحتم على الطفل، معصوب العينين، أن يركز نفسه في انطباع المسي أو سمعي، وهذه النزعة التحليلية المفروضة، كما ذكرنا، على الدكتورة مونتسورى، بوساطة علم النفس الكوندياكى والملائمة بحق

لإعادة تربية الأطفال المصابين بالنقص العقلي، كانت كما هو معروف، موضع نقد ومنذ وقت طويل، بين علماء نفس الطفولة، أن التطور النفسي والعقلي للطفل لا يتحقق عن طريق التسجيل الآلي للمعطيات الخارجية أو من تراص عناصر حديثة بجوار معطيات سبق الحصول عليها، ولقد قال فالو عندما تحدث على وجه الخصوص عن الناحية الحركية إنما هو بدائي، إنما هو "أكثر الاستجابات كلية في طابعها، وإنه من الجهاز الكلي تولد الحركة المنعزلة، ولا يولد الجهاز الكلى من الحركة المنعزلة، وهذا هو حال جميع الأنشطة الإدراكية، وسيؤدي ذلك بسهولة إلى القول بأن الرغبة في تعليم المعارف المركبة، مبتدئين بالعنصر البسيط للذهاب نحو الكل، إنما هو قلب للنظام الطبيعي. ومع هذا فإن هيئة الفصول المونتسورية وما كان يبديه فيها التلاميذ من اهتمام بأوجه نشاطهم، ليبين أن ثمة سببة عميقة هذا النجاح. ومع أننا سنذكر، فيما بعد، السبب الأساسي للنجاح المونتسورى، وإننا نشير هنا إلى الشرطين اللذين أتاحا لمنهج مونتسورى– وهو المنهج الذي يجهل تماماً قوانين نشأة النفس – أن تظهر فاعليته من الناحية النفسية. ويجب أن نذكر قبل كل شيء أن العملية التربوية ليست مجرد نقل، إلى داخل المدرسة، للحقائق التي يكتسبها على النفس، وإذا كنا نعمد في التربية الحديثة، إلى أن نطلق العقل الكامل الذي يتكرر بكليته في كل مرة، وندعمه خلال فترة من فترات تطور الطفل وتوافقه مع البيئة، فإنه لا تقل عن ذلك حقيقة، أنه لتيسير هذا التوافق واستكماله، يجب أن نتنبأ بمراحله وأن نسهر عليها. وبعبارة أخرى يجب أن "نحلل"، ولا يوجد تعلم أو معرفة بدون هذه الحركة المضطردة من سيطرة ومن إنجاز جزأين نحو

غزو الكل، وإننا لنذكر بهذه المناسبة، ذلك الفشل الذي مني به تعلم القراءة بالطريقة الكلية، وذلك بعد سنوات من الحماس المشبوب ومع هذا فقد كانت هذه الطريقة تجاوب تماما، قانون الإدراك والفكر الطفولي، الذي سماه كلا باريد بالنزعة الإدماجية الإجمالية [1] ولكن تكوين عملية القراءة، بما فيها من تعقيد –من الناحية التربوية– ليس معناه تكرار تلقائية كلية، ولكن معناه، أن نتوقف عند كل تمفصل من تمفصلات الكل، فلا نبرحه إلا بعد أن تتأكد من استبعاد كل احتمال في تثبت خاطئ أو ناقص ومع أن التمرينات التحليلية لمدام مونتسوري لا تجاوب الصيرورة الحقيقية لفكر الطفل، فإن ذلك لا ينزع عنها، في فصولها، فرصتها في النجاح. فهذه التمرينات تمثل أنشطة تضطلع جزئيا بتدريب قدرة من القدرات تبعا لاختبار الطفل في حالة ما،، ومن ثم فإن لهذه التمرينات بذلك، وبعقوبتها طابعا يقربها من اللعب. ومن ناحية أخرى فإن أدوات مونتسورى قدم ميزة هامة للتوافق الاجتماعي للطفل، فهي تستحث في كل مرة، بطريقة فردية، إنجاز شيء، أو نجاحا يطلق أستحسان الراشد ويتيح للطفل أن يؤكد ذاته بين الآخرين.

وتلعب عوامل أخرى، من طبيعة معنوية، دوراً أكثر أهمية مع ذلك، من الأدوات في الفصول المونتسورية وهذه العوامل تعني الطريقة التي يدعي بها التلاميذ إلى استخدام الأشياء التعليمية، وتعني السلوك الاجتماعي،

[1] نمط من التفكير يتميز به صغار الأطفال، يضعف فيه أو يحترم دور التحليل المستند إلى العلاقات الموضوعية على نحو ما يتصورها الراشد، ففي عقل الطفل كل شيء يرتبط بكل شيء آخر دون أن يستند ذلك على ما عند الراشد من تصورات عن الزمان أو المكان أو العلمية –معجم وارن النفسي– المراجع.

الذي يوحي به إليهم جو فصلهم، وتعني على وجه الخصوص، علاقات المعلمة المونتسورية مع تلاميذها، تلك العلاقات التي تضمن الجو الملائم، وتحقق فاعلية المنهج. وفيما يختص بالأدوات، فيجب على المعلمة، دون أن تفرض شيئاً منها، أن توجه انتباه الطفل في مهارة، وأن تتوارى عندما يتبلور هذا الاهتمام. ومن ناحية أخرى، يدعم نشاط الأطفال في الفصل عن طريق الدروس الجماعية أو الفردية، لمعاونة النمو المضطرد والمفروض أن تكفله الأدوات، وخطة هذه الدروس وفحواها قد رسمتها مدام مونتسورى، بدقة عظيمة وبإحكام وليس في نهجها التعليمي وكان كبير الارتجال والخيال. ولقد انتقد هذا أيضاً، وعلى وجه الخصوص، عندما كان الأمر يتعلق بمنع طفل صغير في روضة الأطفال، من استخدام المكعبات أو القوالب الصغيرة –وهي المخصصة لاستخدام محدد جداً– ليبني بناء وفق هواه[1]. وهذا النقد، وله بالتأكيد ما يبرره، يمس هذا المبدأ من نظريتها، الذي سبق عرضه، وهو المبدأ الذي تعتز به الدكتورة على وجه الخصوص، والذي يتوهم وجود تناظر دقيق بين سير الأدوات وترتيب تتابعها الزمني، وبين الصيرورة النفسية للطفل.

ومن المؤكد أن مدام مونتسورى، كما يحدث أحيانا للمجددين، لم تستطع أن تتبين جيداً السبب الحقيقي لنجاحها، وإذا كانت أدواتها للأسباب التي سبق أن عرضتها، وبما تتسم به من تنظيم وترتيب ولوجودها

---

[1] قالت مدام مونتسورى "إذا ثبت أن الطفل قد توقف عن استخدام – القطع الخشبية أو الحديدية في الأغراض المخصوصة لها، فإذا بدأ مثلا في أن ينشئ بها نفقاً، فإنه يجب أن تؤخذ منه" انظر مونتسوري "The child in the church" الطفل في الكنيسة لعام ١١٢٩ – الفصل الذي يحتل عنوان منهج مونتسورى ص ١١٦

المستمر وبما تتيحه من إمكانيات استخدامها. وإذا كانت تمنح الطفل حرصاً لتأكيد ذاته، وسنداً من الأمان. فإن ذلك إنما كان على الخصوص ممكناً، بفضل عامل آخر من عوامل التربية المونتسورية: تلك المربية الحديثة والعلاقات الجديدة التي طالبت الدكتورة بتوفيرها بين المعلمة والطفل دون أن يخطر ببالها أن ذلك في الحقيقة، كان أعظم جانب من إسهامها.

ولقد سبق أن ذكرنا، أن مدام مونتسورى، مستوحية سيجان، وملبية بالتأكيد، نداء ميل شخصي، قد اعتبرت أيضاً الطفل "جنيناً نفسياً" يتجه بفطرته الخاصة نحو القيم الأخلاقية. ولقد ذهبت كما نعلم إلى حد أنها قالت بفطرية العواطف الأخلاقية والدينية، وقد أم تمت بتنظيم علاقات الطفل بالكنيسة وكتبت في مؤلفاتها الأولى "قبل أن ينمي ذكاء الطفل ويكمل بزمن طويل تعكس روحه المتفتحة الطاهرة، النور المقدس، وفي جمل مماثلة يبدو أن مدام مونتسورى قد أخذت بفكرة نظرية الفضيلة و التي جاءت في البيان العقيدي، عند روسو، مما نصادفه في الحقيقة في بعض الأحيان عند أصحاب رسالة التربية الحديثة.

وأياً كان اتجاهنا، فإن الإنسان لا يستطيع إلا أن يعجب بما كانت عليه المربية الإيطالية من شجاعته في معالجة موضوع حساس، لا غنى عنه بدون شك في العملية التربوية ونعني "القيم الأخلاقية" وفي التربية الحديثة تجنب المربون معالجة هذا الفصل مخافة التورط في أحكام مطلقة أو إقرار مبادئ قد لا تكون علمية. وأحيانا ما يسرف البعض في الاعتماد على هذه الفضيلة الفطرية للإنسان – هذه الفضيلة التي طالما أكد الأجداد. لنا وجودها. وإنه من المعروف اليوم أن الجمال والحقيقة حين نتعهدهما بالتربية

الموضوعية، لا يكفيان لتقديم العمد التي حولها ينشأ صغار الأطفال وصغار الصبية والفتيات والراشدون في مجتمعنا الحديث. وفي كثير من المناسبات وأيضاً في كثير من البلدان وجدنا أنفسنا أمام نفس النتائج المروعة وذلك عندما تبلغ النزعة المسرفة في تحرير الطفل حد القضاء التام على القيم الأخلاقية. ولقد أهتمت مدام مونتسوزى بدافع من ميولها وعقائدها، بهذا الجزء من التربية. وذلك ما شهد لها بالشجاعة. ولكنها أعطت البرهان مرة أخرى على الناس الربية و سيارتها الكاملين، وذلك عندما ربطت مصير القيم الأخلاقية المطلوب توصيلها الطفل، بالعلاقات التي تنشأ بين المربي وبين السكائن موضوع التربية. واليوم مشكلة القيم تعود في التربية بإيحاء من التحليل النفسي على وجه الخصوص، وإن أهمية الأنا العليا "**Surtoi**" –وهي التي تحتل مكانة ممتازة في هذا العلم– في التوافق الاجتماعي للطفل إنما ترجع بصفة أساسية إلى دور الراشد والعلاقات التي يعقدها منذ اليوم الأول بينه وبين الكائن الذي تتفتح عيناه على الدنيا.

إن أي برهان على فاعلية جو الفصول المونتسورية، لا يضارع الإقامة في إحدى المدارس التي تعمل طبقا للأسس التي ابتدعتها مدام مونتسورى. ولقد عرفنا كثيرا من هذه المدارس قبل الحرب الأخيرة وفي السنوات الحلوة للتربية الحديثة. ففي هولندا "معقل المنهج المونتسورى" أعجبنا بالبيئات المدرسية وكذلك في لاهاي بصفة خاصة، وهي التي تنتسب إلى الإعجاز والسحر. وإننا لنذكر على الدوام الفصول المونتسورى التي أنشئت في سيفنى وفصول بيت الأطفال في سيفر وفصول أخرى في مدرسة الحون مسير الفاخرة التي أسستها مدام برنهام ، التلميذة المخلصة للعربية

الإيطالية، وذلك قبل الحرب بقليل في رئيل والتي لم تلبث لسوء الحظ، أن أقفلت أبوابها.

وسنذكر هنا بعضا من ذكريات إقامتنا في إحدى هذه المؤسسات المونتسورية التي قامت قبل الحرب، المدرسة المرحة مدرسة بولوني سير سيني، وقد أسستها مدام راجتي في عام ١٩٣٢، وكانت تديرها المربية المونتسورية الذائعة الصيت مدام نوا شاتو وهي التي أجرت أيضاً في خلال عشر سنوات بعد الحرب، تجربة التربية الحديثة التي عملت في مدرسة بولوني الحديثة.

كانت المدرسة تقع وسط حديقة، وتضم ثلاثة فصول واسعة مخصصة لثلاثة صفوف مدرسية متتالية وردهة جميلة للتربية البدنية (الرياضية) ولم ألبث عند وصولي صباحا، أن تعرفت في تلك الردهة على عدد قليل من تلاميذ القسم الداخلي. كانوا موزعين في جماعات حول إحدى اللعب أو حول بعض الصور وكانوا يبدون أطفالاً "على راحتهم" "في بينهم" أثناء فترة الصباح. وفي الساعة التاسعة تتوقف السيارة التي تنقل التلاميذ من مختلف أحياء باريس أما باب الحديقة الكبير. ينزل منها الصغار، وإنها لركضة حقيقية نحو "بيتهم" يلبسون لباسا خاصا (مرايل) في المكان المعد لذلك. ويخلعون أحذية المدينة ليلبسوا أحذية خفيفة (شباشب) ثم يتوجهون نحو فصولهم: بنت صغيرة تمسك بعروستها التي حملتها معها من المنزل تضع اللعبة، من تلقاء نفسها في دولاب ثم تأخذ في العمل، كما يفعل الجميع.

وحينئذ، يبدأ تطبيق الجدول الذي سبق أن حددته مدام مونتسوري[1] وبغير دقة متزمتة وإنما في الحقيقة مع ذلك، مجرد القدر اللازم منها، لمنع عدم النظام والفوضى. من التسرب إلى الفصول والمربية، وإن لم تبد أنها تمارس تدخلاً ملزماً مباشراً دائماً، فإنها تسهر على كل شيء، وبينما تبدو من هيئتها غير مكترثة، لا تحفل بالتدخل، إلا أنها لا تتوقف عن مساندة التلاميذ في مبادأتهم ومنع كل استجابة ضارة.

وينقسم الصغار إلى جماعات ويدخلون فصلهم وهنالك يمسح كل طفل صغير مائدته قبل أن يجلس إليها. ومن ناحية أخرى يقوم الفريق المكلف بالمحافظة على النظام في خلال الأسبوع بالتتميم على النظافة التي تكون قد عملت بالتأكيد قبل وصول الأطفال. وهذه المهام التي تكون بسيطة لأصغر الأطفال والأقل تعقيداً بالنسبة "للكبار" هي أول وأبرع مرحلة من مراحل التطبيع الاجتماعي وانعقاد الصلة بين الطفل وبين بيئته المدرسية. وفي خلال ذلك الوقت يجلس الآخرون في أماكنهم وقد اختار كل منهم "بمفرده" شيئاً. فمنهم من يختار شيئا من الدواليب، ومنهم من يختار تميريناً حسياً ومن يختار رسماً وآخر يختار مشكلة حسابية أو صندوق القواعد اللغوية. ويعكف كل هؤلاء الأطفال من تلقاء أنفسهم على عملهم ويظلون عاكفين عليه حتى تنتهى مهمتهم. وهذا المنظر لأطفال مستغرقين تلقائياً فيما يشغلهم، قد استلفت دائماً أنظار زوار الفصول المونتسورية.

---

[1] انظر التربية العلمية "بيت الأطفال ص ٤٥".

وإنني لأتذكر، بصفة خاصة طفلاً صغيراً في مدرسة هارلم في هولاندا. لقد كان منهمكاً في أحد التمرينات الحسابية في اللحظة التي دق فيها جرس الفسحة، وكان ذلك القطع النظامي لفترة الصباح الأطفال في تشكيل الصلصال. إنهم يعملون جميعا "آنية أو قدحاً" وهو عمل يدوي غالباً ما توصي به مدام مونتسورى ولن تلبث الأعمال الناجحة حتى تعرض على أحد الألواح، وقد يدفع الحماس صحابها إلى حد أنهم يشكلون فاكهة ليملؤوا منها آنيتهم.

ولكن ها هو النشاط السلمي للمجموعة وقد تعرض فجأة لما يهدده، فتاة صغيرة آتية من جانب آخر للردهة تقترب من أحد الصغار الذين يقومون بالتشكيل، وتطلب إليه أن يخلى مكانها الذي استولى عليه. يرفض الصبي ويوشك الأمر أن يتطور تطور سيناء عندما تقترب المعلمة من المجموعة، وتنحني على المغتصب الصغير وتشرح له بصوت خفيض، الأسباب التي يجب أن يعيد من أجلها. هذا المكان. كانت نبرات صوتها واتجاهها الذي يتبدى من هيئتها –أكثر من فحوى كلامها– يضطلع بإقناع. الطفل الصغير وإننا لنتبين هنا "دعاء الصوت" الذي تحدثت عنه مدام مونتسورى والذي يمكن أن يفعل فعل المعجزات عند الطفل، ويصر الطفل في أول الأمر على عدم التحرك – وتنتظر المدرسة دائما في هدوء وثقة. وأخيرا فإن عدم انفعالها وصمتها ووجودها بنوع خاص، تنتهي بأن تهدئ من روع الطفل وعندما تتبين المدرسة أن الوقت الملام الكلام قد حان، فإنها تقول بصوت واضح ملؤه الثقة وتعال معي إلى مكانك، فينهض الصغير ويتبعها وتؤتى "القوة المستسرة" للمربية آثارها، والمثل

يوضح على أحسن صورة ما كانت تطالب به مدام مونتسوري مدرساتها في إحدى محاضراتها التي أذيعت قبل الحرب براديو باريس حيث قالت "ينبغي للمربية بنوع خاص أن تهزم الكبرياء والغضب في داخل نفسها هزيمة نهائية قبل أن تقبل على الأطفال".

وفي حوالى الساعة السابعة والنصف، يؤخذ الصغار إلى صالة التربية الرياضية حيث يبدؤون مختلف التمرينات من مشى وقفز .. الخ ثم بعد عودتهم إلى فصلهم يجتمعون حول المعلمة ليتلقوا درسا قصيرا في الألوان وعندما يبلغون آخر مراحل هذا الدرس، ينتظمون في دائرة حول المدرسة، التي تكون قد تناولت إحدى علب الخيط المخصصة لتعليم الأصباغ، وتطلب إلى كل أن يحدد اسم اللون، ويجيبون في سرعة وينصرفون على أطراف أقدامهم يستعجلون عودة دورهم.

وهكذا في خلال تلك الفترة الصباحية، سنحت لنا فرصة تتبع عدة صور للمنهج لدى أصغر تلاميذ المدرسة: استخدام الأدوات الحسية، والتمرينات الحركية، وبداية الكتابة وأخيرا مناسبة استطاعت أن تكشف فيها قوة النظام المونتسورى، وبالاختصار صورة معبرة أتاحت لنا أن ندور دورة تكاد تكون كاملة على المنهج في الجزء المخصص منه لأصغر الأطفال.

وفي القسمين العاليين، نظام مماثل و جو مشابه يسمحان بعمل فردي أو في جماعات ولكنه يتم على الدوام في ارتياح كامل، والأدوات المستخدمة هنا تتعلق بالحساب وقواعد اللغة والجغرافيا .. الخ. وفي بعض

الأحيان، ينهض طفل، ويذهب لينظر عمل زميله المستغرق في نفس المهمة. ويحدث أيضاً أن يستشير بعضهم البعض فيما بين لهم من صعوبات، وعند ما ترتفع الضوضاء في الفصل، تدعو المدرسة الأطفال عن طريق جرس صغير إلى هذا الدرس في السكوت الذي توليه مدام مونتسورى بحق، قيمة روحية.

ولقد سبق أن ذكرنا أن فاعلية المنهج المونتسورى لا يمكن تفسيرها بالأسباب النظرية التي وضعتها المربية أساسية لمنهجها التربوي إن علم النفس الذي كانت تخدمه بأدواتها لم يجد ما يدعمه في الدراسة الموضوعية للطفل، وإذا كانت هذه الأدوات قد توصلت إلى أن تطلق عند الأطفال، الحماس لنشاط متواصل، فلم يمكن هذا بفضل تقدم تدريجي يطرد مقتفيا مراحل التطور النفسي وإنا لأن هذه الأدوات كانت ترضى الطفل الأسباب قد تتعلق أحيانا. بضرورات تعلمه الإدراكي والحركي، وعلى وجه الخصوص لأنها كانت تستجيب حاجته إلى النشاط والاتصال الاجتماعي وتحقيق قيمة الذات[١].

وإن الذي أتاح، أكثر من أي شيء آخر، لماريا مونتسوري أن تنجح، إنما كان ذلك , الراشد الجديد، التي كانت أول من استطاع تكوينه، إن

---

[١] منذ وقت طويل وصف بها **Bahher** سلوك ابنته الصغيرة التي كان سنها يبلغ سنتين وخمسة شهور. في هذه السن، رفضت الطفلة أن تقطع لعبها ليرحل في نزهة، وفي مرحلة لاحقة تكون الرغبة الجامحة في العمل والطموح إلى النجاح. ويبين سترن **Stern**، من ناحية أخرى أن الأطفال ابتداء من سن الخامسة غالبا ما يحبون أن يفرضوا على أنفسهم تمرينات تتطلب التفكير، والتقارب ما بين توتر البحث والراحة الحل يصبح لديهم سببا من أسباب النشوة الفياضة: انظر كارل بهلر **Karl Bahler** ص ١٢٤ وص ٨٣، سترن **Strern** ص ٣٩٣.

العلاقات التي كانت تطالب بها والتي سمحت بظهورها بين المربي و الطفل، هي التي أخرجت المعجزة المونتسورية أي هذا الطفل الجديد، الذي طالما تحدث عنه الناس خلال سنوات الإعجاب الشديد، وأن ما تدين به التربية دائما للدكتورة الإيطالية هو أنها شعرت بأن التجديد التربوي هو أيضاً مسألة علاقات إنسانية وأنها سمحت لهذه الحقيقة المرهفة أن تجد إمكانية التحقق في الفضول المونتسورية.

الفصل الرابع

منهج دكرولى في التربية

المدرسة من أجل الحياة .. وعن طريق الحياة

لا شيء يعدل الإقامة في إحدى المدارس الجديدة، لمعرفة التربية الحديثة وتقديرها، وإن المدرسة التي أسسها دكرولى في بداية هذا القرن والتي استمر أتباعه في القيام عليها وتطويرها، إنما تعد دليلا فريدة وشاهدا عظيم القيمة على ذلك. وهذه المدرسة – التي أنشئت في سنة ١٩٠٧ تمثل اليوم بالفعل تجربة أتيح لها من الوقت أن تقدم البراهين الحاسمة، وأن تقود تلاميذها في مناسبات شتى، إلى أبواب الكليات، وأن تكون أنموذجا، ليس في بلجيكا فحسب وإنما في بلاد أخرى تبعد عنها كثيراً، وفي بعض الأحيان، أنموذجا للإبداع التربوي الفذ.

وفي عام ١٩٠٠ كان أوفيد دكرولي أحد أولئك الذين أيقظوا في بلدهم، الاهتمام بتربية الأطفال غير الأسوياء، وفي عام ١٩٠١، في منزله الخاص وبمعاونة زوجته الشابة، أسس النواة الأولى لمعهده الخاص بعلاج الأطفال المصابين بالنقص العقلي. ولقد نال ذلك المعهد، يوما ما، شهرة طبقت الآفاق. وبعد ذلك، وفي عام ١٩٠٧، واستجابة لرغبة كثير من الآباء والأطباء، افتتح في ضواحي بروكسل مدرسة أرميتاج، التي كانت تستهدف هذه المرة تربية الأطفال الأسوياء. وأخذت هذه المدرسة تتحسن

عاما بعد عام حتى اعترفت الدولة رسميا بها في ١٩٢١ ثم نقلت في عام ١٩٢٧ إلى مكان فسيح في إيكل وهناك استمرت تؤدي رسالتها. وتدير هذه المؤسسة الآن مدام ليبوا Libois تتابع في ثقة وإخلاص يثيران الإعجاب، عمل أستاذها الراحل. وإن معرض أشغال تلاميذ مدرسة أرميتاج، الذي نظم في يناير عام ١٩٥٨ بمناسبة عيدها الخمسيني، بالمعهد التربوي الأهلي بباريس، قد أتاح لنا مرة أخرى أن نتتبع نفس المبادئ الأساسية للتربية الدكرولية في جميع سنى الدراسة وذلك من خلال جميع المظاهر المختلفة لنشاط الطفل. فدراسة موضوع من الموضوعات تبدأ "من الحياة" عن طريق وصلة كلية مع الواقعة المراد دراستها، والتي تقدمها البيئة للطفل ثم تنتقل الدراسة إلى التمثيل العياني للموضوع، فتناوله باليد فالنشاط اليدوي والتعبير الجمالي لوصول في النهاية إلى الرصانة الخالصة الصارمة للتحليل والتجريد. ودراسة "مركز اهتمام" ألا وهو "البترول" بحسبانه المشكلة المفتاح لحضارتنا الراهنة، قد قدمت لنا في عرض متقن على الجدران، وفي واجهة المعرض، مراحل هذا التقدم.

ولم ينشئ دكرولي مدرسته باعتباره عالما حسب وإنما باعتباره صاحب رسالة في التربية يستجلى في تواضع، يوما بعد يوم، مهمته التربوية ومات في عام ١٩٣٢ وقد أضناه التعب، في ذلك المنزل الذي قام فيه، خلال عدة أعلم، بملاحظة الأطفال والقيام على خاله متهم، وعلى مائدة عمله يوم وفاته وجدت –مكتوبة بخط يده– هذه الفكرة التي لم تكن قد تمت بعد "إنه عزاء جميل لمن تتبع هدفاً، خلال أكثر من ربع قرن، ويشعر بأن لحظة الرحيل والراحة الأبدية قد دنت، أن يرى أن جهده لم يكن عبثا

وحتى بعد موته، فثمة آخرون سيتابعون ...".

وما أكثر اليوم هذه الإنجازات التي تستوحى العمل الدكرولى. وإحدى المدرستين الحديثتين اللتين أنشئتا على الخط المباشر لمدرسة أرميتاج، هي تلك المدرسة التي أسستها في بروكسل، وتديرها بنجاح كبير، مساعدة الدكتور دكرولي منذ فجر ظهوره، المدموازيل هاميد. والأخرى مدرسة دكرولى التي تعمل في فرنسا منذ عام سنة ١٩٤٥ في سان ماندى وهي المدرسة التي أنشأتها الدولة لاستخدامها مركزاً للتجريب وإذاعة أفكار المربي البلجيكي، وسنتحدث فيها بعد عن تلك المدرسة. وقد كان جهدها لتكييف النظرية الدكرولية للبيئة الفرنسية، كما كان نجاحها أيضاً مسايراً لروح النظرية. قال دكرولى "إن عمل المربي أكثر من أي عمل إنساني آخر، يجب أن يكون مرنة وأن يكون قادرة على التطور"

ولا يفهم دكرولى التربية على أنها إعداد حر في مباشر لأسلوب حياة الراشدين، وإنما يقدم التربية نفسها على أنها حياة. فالتربية لا تستطيع أن تعد لحياة الغد إلا إذا علمت الطفل أن يعيش سنواته الأولى، وأن يتغلب على صعوبات واقعية، تتناسب مع درجة – نضجه، ومع ما توحي به البيئة المحيطة. وهذا ما كان يقصده المربي البلجيكي حينما قال عبارته المأثورة والمدرسة من أجل الحياة و بالحياة وتضم هذه الكلمات أفضل ما عبرت عنه التربية الحديثة في عصرنا هذا. وإن ما على المدرسة أن تواجهه، ليس هو الكائن بالمفهوم العتيق الترابطي، كائن يتكون من ملكات مرصوصة ومرتبة كأحجار الفسيفساء، والتي تختلف فقط عن ملكات الراشد بحالتها الناقصة غير المكتملة. إن ما على المدرسة أن تواجهه، إنما هو الشخص في

كليته وفي طفرته، ثم أفعاله المتبادلة مع البيئة و الدوافع التي تحدد أفعاله في مختلف سني حياته، كل ذلك ينبغي في كل مرحلة أن يبلغ كماله وغايته الخاصة. ولقد تحدث دكرولى فيما سبق عن "عامل مركزي" يكون بداية والفكر النفسيه ويدعمه. وعلى المربي أن يكتشف هذا العامل وأن يسير وفقه في كل مرحلة من مراحل العمر.

وقد كان دكرولى أحد علماء النفس، الذين استهلوا دراسة الصيرورة النفسية من وجهة مظاهرها الكلية. إنه هو أول من أطلق اسم "عملية الإجمال" على القدرة النفسية العامة التي تنحصر في تحقيق وحدات كلية مجملة، لتحسينها شيئاً فشيئاً عن طريق بنيات درجية الترتيب، ولقد بينت أبحاثه –على وجه الخصوص – أن ما هو بدائي بالنسبة للطفل، ليس العناصر المجردة البسيطة من فكر الراشد، وبإجرائه التجارب في مجال خاص وهو القراءة وجد أن المعطيات التي توصل إليها بالتحليل مثل الخطوط والحروف والمقاطع، قلما تثير اهتمام الأطفال في البداية. وفي أصل الإدراك، توجد وحدات كلية، تتماسك فيها متداخلة، العناصر والأشكال والألوان و تفصيلات أخرى، وهي وحدات كلية تناظر اهتمامات الفرد. والصور تستبقيها الذاكرة بصورة أفضل من الأشكال الهندسية كما تستبقى العبارات، بأكثر مما تستبق الكلمات لأنها تحكي لطفل شيئا ما ترضي فضوله بطريقة معينة، والطريقة الكلية المشهورة في الكتابة والقراءة منبعثة من هذه الملاحظات.

فإنها تسهر على كل شيء، و بينما تبدو من هيئتها غير مكترثة، لا تحفل بالتدخل، إلا أنها لا تتوقف عن مساندة التلاميذ في مبادأتهم ومنع

كل استجابة ضارة.

وينقسم الصغار إلى جماعات ويدخلون فصلهم. وهنالك يمسح اكل طفل صغير مائدته قبل أن يجلس إليها. ومن ناحية أخرى يقوم الفريق المكلف بالمحافظة على النظام في خلال الأسبوع بالتتميم على النظافة التي تكون قد عملت بالتأكيد قبل وصول الأطفال. وهذه المهام التي تكون بسيطة لأصغر الأطفال والأقل تعقيداً بالنسبة "للكبار" هي أول وأبرع مرحلة من مراحل التطبيع الاجتماعي و انعقاد الصلة بين الطفل وبين بيئته المدرسية. وفي خلال ذلك الوقت يجلس الآخرون في أماكنهم وقد اختار كل منهم "بمفرده" شيئاً. – فمنهم من يختار شيئاً من الدواليب، ومنهم من يختار تميريناً حسياً ومن يختار رسماً وآخر يختار مشكلة حسابية أو صندوق القواعد اللغوية. ويعكف كل هؤلاء الأطفال من تلقاء أنفسهم على عملهم ويظلون عاكفين عليه حتى تنتهى مهمتهم. وهذا المنظر لأطفال مستغرقين تلقائيا فيما يشغلهم، قد أستلفت دائماً أنظار زوار الفصول المونتسورية. وإنني لأتذكر بصفة خاصة طفلاً صغيراً في مدرسة هارلم في هولاندا. لقد كان منهمكاً في أحد التمرينات الحسابية في اللحظة التي دق فيها جرس الفسحة، وكان ذلك القطع النظامي لفترة الصباح،

الأطفال في تشكيل الصلصال. إنهم يعملون جميعاً "آنية أو قدحاً" وهو عمل يدوي غالباً ما توصي به مدام مونتسورى ولن تلبث الأعمال الناجحة حتى تعرض على أحد الألواح، وقد يدفع الحماس أصحابها إلى حد أنهم يشكلون فاكهة لملأوا منها آنيتهم.

ولكن ما هو النشاط السلمي للمجموعة وقد تعرض فجأة لما يهدده، فتاة صغيرة آتية من جانب آخر للردهة تقترب من أحد الصغار الذين يقومون بالتشكيل، و تطلب إليه أن يخلى مكانها الذي استولى عليه، برفض الصبي ويوشك الأمر أن يتطور تطوراً سيئاً، عندما تقترب المعلمة من المجموعة، و تجني على المغتصب الصغير وتشرح له بصوت خفيض، الأسباب التي يجب أن يعيد من أجلها بهذا المكان وكانت عبرات صوتها واتجاهها الذي يتبقى من هيئتها –أكثر من فحوى كلامها– يضطلع بإقناع الطفل الصغير وإننا لنتبين هنا "دعاء الصوت" الذي تحدثت عنه مدام مونتسورى والذي يمكن أن يفعل فعل المعجزات عند الطفل، ويصر الطفل في أول الأمر على عدم التحرك – وتنتظر المدرسة دائما في هدوء وثقة. وأخيرا فإن عدم انفعالها وصمتها ووجودها بنوع خاص، تنتهي بأن تهدئ من روع الطفل وعند ما تتبين المدرسة أن الوقت الملائم للكلام قد حان، فإنها تقول بصوت واضح ملؤه الثقة "تعال معي إلى مكانك" فينهض الصغير ويتبعها وتؤتى "القوة المستترة" للمربية .

ولقد تعرضت الطريقة الكلية في الكتابة للنقد، وبنوع خاص منذ أن بدأت مشكلة اضطرابات القراءة [1] تكون موضع دراسة، وفي الحق إن العمل التحليلي يفرض نفسه حينما يتعلق الأمر بغرس ميكانيزم أو عناصر تضطلع بدور التروس في بناء ماء ولا تستطيع القراءة الإفلات من هذه الضرورة ومع

---

[1] اضطراب مرضي يطرأ على ميكانيزم القراءة في صورة تشويهات وأخطاء وثغرات، وامتد استخدام المصطلح فأصبح يعني كل صعوبة في التعرف على الرموز المعنوية وفهمها واستعادتها. معجم بيرو.

ذلك،. يظل من المؤكد أن أول اتصال للطفل مع الوقائع والرسوم الإيضاحية نفسها، إنما هو إجمالي الطابع، وأن ما يعطى بصورة بدائية في الحياة هو على الطابع. وأما ما ينتسب إلى التحسين فمن نتاج التحاليل. ولقد جدد دكرولى المدرسة بإلحاحه بالأهمية على الوجه الأول من هذين الوجهين، فلقد طبق في الحقيقة، هذا المبدأ في شتى نواحي منهجه التربوي.

وطريقته الفنية تختلف تماماً عن الطريقة التقليدية للتعليم حيث نتقدم من العناصر إلى الوحدة الكلية ومن البسيط إلى المركب ويتطور الطفل بتقدمه من مواقف إجمالية إلى عناصر يمسكها بفضل تمايز وتجديد مطرد، عناصر تقترب أكثر فأكثر من المفاهيم البسيطة المنطقية للراشد. وإن رسالة المدرسة هي أن تساند مثل هذا التطوير وذلك بوضع الكائن الصغير في مواقف تثير اهتمامه وتستحثه على الاضطلاع بأنشطة تتمخض عنها معارف وطرائق فنية، يزداد تمييزها أكثر فأكثر. وبهذا أسس دكرولى التربية عن طريق الأعمال ووضع التلاميذ أمام "صعوبات حقيقية"، ومشكلات من الحياة. وجعل المعلومات تكتسب، بقدر ما يتحقق عن توافق دينامى، مع البيئة وليس عن طريق صرح تحليلي تكون بدايته ونهايته هي الكتب المطبوعة. ولسوف نرى الآن بصورة أكثر عيانية كيف تحقق كل ذلك في بيئة مدرسية تمضي في التطور والازدهار.

مدرسة أرميتاج

لقد أقمت بهذه المدرسة منذ بضع سنين غير أنني أحتفظ دائماً بالشعور الحي الذي تملكني عندما اجتزت بابها لأول مرة ووجدت نفسي، في أول

الأمر، حائراً أمام عالم له طنين يختلف كثيراً عن مؤسساتنا المدرسية وكانت بضع ساعات من الإقامة بالمدرسة كافية. أن تجعلني أحس بأنني على راحتي في هذا المصنع الصغير الذي يعج بالحياة حيث الذكاء والشخصية والمهارة اليدوية، تتشكل كلها عبر اتصال شخصي ومتعدد، مع الأشياء، والكتب والزملاء والراشد وعلى الرغم من إخضاع الأطفال النظام مختلف تماماً عن نظام المؤسسات العادية فإن العمل المدرسي بحق لا يتوقف في سيره فلا تترك المعارف في اللاتينية أو في العلوم مكانها المهارات تكتسب في الورش أو في زراعة الأرض أو من العناية بعض الحيوانات أو من الرحلات في أنحاء القطر أو إثر ساعات تمضي في المصانع، ومع هذا فالمدرسة أبعد ما تكون عن أن تواجه التعليم من زاوية التكون الذهني على وجه الخصوص. ولم يعد التعليم في هذه المدرسة يعطى في صورة مجموعة من العلوم ينعزل بعضها عن البعض وذلك منذ الفصول الأولى ويضطلع بها متخصصون لا يستطيعون أن يجنبوا ممارسة شيء من التمزيق، سواء في عمل الفكر أو في التكوين النفسي للأطفال.

وعندما دخلت مدرسة أرميتاج، رأيت تلاميذ، في حقل بالجهة اليمنى، يزرعون الكرات أو يبذرون خضراوات أخرى تبعاً لموسم زراعتها، وحدائق صغيرة، وعلى مسافة أبعد، تعرض مجموعات من النبات قد وضعت بعناية وفي بساطة أخاذة، وأبعد من ذلك نرى أرانب، في بيوت أعتني بصيانتها، تعاكس صغار الأطفال الذين يطعمونها من وراء النوافذ السلكية. وكانت أصوات المطارق تصل من الورش، ثم هذا طفل يجتاز أحد الأبواب ويذهب ليجرب في حمام السباحة، عوامته التي فرغ لتوه من صنعها. وفي الجانب الآخر تقريبا وتحت التسقيفة تنتصب لوحة كبيرة للأخبار حيث بعين

التلاميذ يومية، بخط اليد، أو في أغلب الأحيان يعدون في مطبعة المدرسة، أخبار الدولة و أخبار العالم. و مجموعة من الفتية و الفتيات تخرج في خطى سريعة، من أحد الأبنية متجهة نحو مبني صغير مجاور. إنهم يتكلمون في حماس ويبدو عليهم ارتياح البال والحيوية في نفس الوقت ويبدو عليهم الاتزان بوجه خاص. ويقف بينهم الأستاذ في معطف أبيض، يتناقش مع بعض تلاميذه في المسألة التي كانوا لتوهم يعالجونها.

وابتداء من روضة الأطفال، يؤخذ المرء بمجهود الحربي من أجل إدخال الطبيعة و الحياة في فصله. كمية كبيرة من الرمال، تتيح لصغار الأطفال التسلية بقوالب التشكيل. وفي حوض كبير مملوء بالماء تطفو المراكب من جميع الأحجام. وعلى أحد الموائد يخرج عشب حقيقي ما يزال يتغذى من كتلته الطينية، وبالقرب من ذلك توجد رشاشات صغيرة تحت تصرف البستاني الصغير الذي يرعى الحشائش. وعلى مسافة من ذلك تصطف إصص الزهور، وأطباق تحمل البذور، وصندوق به جرزان بيضاء. كما توجد ثمار وأصداف وبيت صغير مازال الأطفال بسبيل بنائه. صور عربات وطائرات وصور رجال قام صغار الأطفال بغير مهارة بقطعها وتلوينها، كلها تنتشر في كل مكان على الجدران وفي إحدى الأركان، مكانس صغيرة سيستخدمها النوم الأطفال المكلفون بدورهم بالمحافظة على نظافة فصلهم. وثمة شيء دائم، في البيئة الدكرولية، هزيج يمامة يسمع من وراء الصوت الصاخب وكم تضطرب الحياة بين جدرانها.

والإحساس بالنشاط الفياض وبالصحة، يظل على حاله في جميع المراحل. ففي كل مكان نوافذ مفتوحة لاستقبال الشمس وحجرات يغزوها بدون توقف،

ثراء العالم الخارجي. وأدوات وأشغال في تجدد لا ينقطع. ولا شيء من جو المتاحف البغيض الذي يخيم في المدارس الأخرى على الأشياء المنتقاة لجعل التعليم عيانياً. وعلى موائد العمل توجد نباتات يانعة قد قطفت حديثاً، وعلى الجدران توضيحات للمسائل وخرط جغرافية ثبتت عليها بالدبابيس صور، أو جمل تذكر التلاميذ بالصفات المميزة لمختلف المناطق وأعمال من البناء والتشكيل بالصلصال، قد استقرت على الأرفف، وحشرات وسلاحف وضفادع تعيش على سجيتها بجانب السبورة و توجد حتى أصغر الكتاكيت، كتاكيت حقيقية خرجت من بيضها تحت أعين الأطفال في جهاز شفاف للتفريخ. وفي كل مكان، تقابل تلاميذ يعملون مركزين في عملهم، وحياتهم ممتلئة واتزانهم واضح ويندو هذا بصورة أكثر إدهاشا في فصول الكبار حيث تبدأ الجدران في أن تظهر أكثر تجرداً وترى عليها أحياناً نظريات هندسية وحكم باللاتينية وعلى ألواح تستقر أدوات الطبيعة أو الكيمياء، وبعض المجلدات الضخمة التي يرجع إليها صغار الباحثين. إن أختفي طنين الأقسام الأولية، فقد أصبح العمل هنا أكثر تجريدا والدراسة أكثر تخصص ومع ذلك فإن التلاميذ الذين كونتهم سنوات من الطرق الفتية الدكرولية، يعرفون الآن كيف يعكفون على العمل بشخصية اكتمل نماؤها، وسمات من المبادأة والمثابرة، وإحساس جماعي، واعتراف بفضل المدرس. وإنا لنلس في ذلك علامات هذا التفتح "من داخل" وهو الذي كان محط أحلام رواد التربية الحديثة في كل زمان.

مراكز الاهتمام

توجد بمدرسة أرميتاج على جدران الفصول، وخصوصاً فصول المرحلة الأولى، لوحة أو لوحتان عليهما رسوم ونص قصير بحيث يبدو أن

دراسة نفس المواضيع تعود في توسع وتعمق يزداد أكثر فأكثر.

وترى فيها على سبيل المثال، في الوسط طفل يأكل ومن حوله تنتشر رسوم وصور مقصوصة وهي تمثل محاصيل بلادنا، أو البلاد الأخرى أو تصور منظراً طبيعياً لحديقة أو منظر صيد في بلادنا أو البلاد النائية، في عصرنا أو في عصور ماضية، وفي مكان آخر نرى طفلاً مهدداً بالمطر والصقيع، تحيط به أشياء صنعها الإنسان من قديم الأزل، لتحميه من رداءة الطقس. وعلى لوحات أخرى نرى مناظر مستمدة من حياة الراحة، وأوقات الفراغ تدور هي الأخرى، فيما يبدو، حول فكرة مركزية. وأخيراً ترى عمالاً من جميع الأشكال ومن أكثر البيئات اختلافاً، والآلات وأشياء مصنوعة، توضح بدورها دراسة ما ابتدعه الإنسان في مختلف المجالات والعصور والأجواء، وكلما تقدمنا نحو مستوى مدرسي أرقى، تصبح اللوحات أكثر تجرداً من توضيحاتها العيانية وأكثر رمزية، مفسحة المجال أكثر فأكثر، أمام عرض متخصص و مجرد للمفاهيم التي تدرس.

وهذا المنهج الذي ينحصر في تجميع وتنظيم المعارف "المراد إعطائها" بطريقة معينة، إنما هو طريقة مراكز الاهتمام. ويجب أن تعتبر هذه الطريقة من أهم ما جاءت به النظرية الدكرولية. ومراكز الاهتمام، وهي التي تستهدف الفصول الابتدائية، بنوع خاص، تشرك جميع أنشطة النفس في تحصيل معرفة، أو وحدة كلية من المعارف قادرة على أن تثير اهتمام الطفل. ومراكز الاهتمام هذه تساير، علم نفس الطفولة. إن ميكانيزمات النفس لا تعمل منعزلة دائماً، وإنما يميل إلى أن تلتقي عند هدف جذب فوق ذلك الفرد إليه. وأن التقسيم الكلاسيكي للتعليم إلى علوم لا نتبينه

في هذه السنوات الأولى للدراسة. ولقد قال التربوي البلجيكي "إن العيب الأساسي للبرامج الابتدائية، إنها كانت من وحي جامعيين، جد علماء في تخصصهم، إلا أنهم غير متخصصين في علم نفس الطفولة. وبالنظر إلى اعتقادهم بضرورة تلقين الأطفال جميعا ثقافة عامة، وواحدة بعينها و ألوان من كل شيء فقد اعترفوا في كل مناهل العلوم والقوانين والمبادئ، أكثرها تركيزاً وجفافاً عازمين على أن يقدموا هذا الغذاء، ابتداء من المدرسة الابتدائية بغير أن يتساءلوا ما إذا كان هذا النوع يلائم الأطفال، وفي كل مرة يحاولون فيها تغيير البرنامج بغية إصلاحه، كانوا يعملون في أغلب الأحيان إلى أن يدخلوا عليه بنفس الروح مواد جديدة، فلا يعملون شيئاً أكثر من أن يزيده تضخماً وعسراً على الاستساغة.

كان الأمر يحتاج في الواقع لا إلى تقسيم المعرفة بطريقة أفضل أو إلغاء بعض منها، وإنما إلى جمعها وتقديمها بطريقة أكثر مسايرة لعلم النفس. وبمعنى آخر وكما سبق ذكره، فقد كان الإصلاح المطلوب تحقيقه مسألة مناهج أكثر منه، مسألة تغير البرامج بمعنى الكلمة. ولم يهمل دكر ولى شيئا ما يجب على المدرسة أن تعلمه للطفل، ولكنه غير ببساطة طريقة التعليم، بأن جعلها مسايرة لنفسية السن الصغيرة. وفي حديثه عن المعارف التي يستهدف توصيلها قال "كل هذه المواد توجد في البرامج الحالية، وهدفي أن أخلق بينها رباطا عاما، وأن أجعلها تتجه إلى نفس المركز أو أجعلها تخرج منه، فإنه إلى الطفل ينبغي أن تتجه جميع الأضواء، وهذا هو الخيط الذي يتيح للنفس الصغيرة أن تتعرف على طريقها، وأن تتبين نفسها من هذا التيه اللامتناهي من المفاهيم التي راكمتها العصور.

وبهذا توصل دكرولى إلى تصنيف المعارف في أربع مشكلات كبرى تجاوب الدوافع الأساسية والدائمة للطفل والتي وجهت كلها وفي جميع الأوقات جهد الإنسانية البناء إنها الحاجة إلى الطعام، وإلى مقاومة التقلبات الجوية، وإلى الاحتماء من أعدائه وإلى العمل التضامني والراحة واللهو. وهذه الخطة التي تضم على حد سواء، معطيات الحضارة الحالية ومعطيات الأزمنة الماضية، تحتوي على طائفة من المعلومات ومن الاتساع والعمق، كافية لئلا يكون هناك مجال لنسيان أي من العلوم المدرسية.

وفي البداية، لدى أصغر التلاميذ، لا يوجد شيء ثابت. زيارة إلى الغابات، حيوان يستقبلونه بالفصل ويعتنون به، يصبحان على التعاقب مراكز للبحث والتطبيق. ومن سن السادسة إلى الثامنة يستعرض الأطفال بمجموع المشكلات، ويقفون في كل مشكلة عند المواضيع التي يتيح لهم تجربتهم والتعمق فيها. ولنعطي مثلا لذلك، فهناك بضعة مراكز متفرقة، انبثقت عن مراكز اهتمام رئيسية وتوقف عندها التلاميذ:

١- فاكهة آكلها.

٢- فاكهة لا آكلها.

٣- اللبن.

٤- الخبز.

٥- الماء – الإنسان – النبات – الحيوان.

٦- النباتات التي تزرع خارج البلاد (الكاكاو – البن – الفلفل وجوز الهند – فانليا)..

وتدرس كل هذه النقاط بالقدر الذي يتيحه سن التلميذ: القراءة: النصوص المكتوبة، دروس الجغرافيا والتاريخ والحساب، وبالطبع دروس العلوم كل فروع التعليم هذه تدرس نسبة الموضوع الدراسة المركزي. وغني عن القول، أنه من نواة البحث هذه، تنبثق كلما كان ذلك ممكنا، فروع وطرائق مختلفة، تغدو بذاتها موضع دراسة.

ومن سن الثامنة إلى الرابعة عشر، يدرس التلاميذ مركزاً في، كل عام. يتناولون في البداية موضوع دراستهم بطريقة إجمالية إن قليلاً أو كثيراً، ليتبينوا فيه شيئاً فشيئاً مختلف النقاط ويتوصلوا إلى دراسات يزداد التخصص فيها من يوم إلى يوم، فإذا تناولوا مثلاً في أحد الأعوام "مركز العمل" كان عليهم أن يدرسوا من بين ما يواجهونه جسم الإنسان في كليته وفيما له من إمكانيات للعمل غير أنه شيئاً فشيئاً تتجه الدراسة إلى حركات الإنسان المختلفة، فندرسها مستقلة بذاتها، كما أن معرفة الجهاز الحركي على وجه الخصوص سيمتد إلى دراسة التفصيلات.

وبعد سن الرابعة عشر يتوقف التلاميذ عند "المراكز المتخصصة" التي تجتذب الآن الانتباه إلى داخل كل مركز من مراكز الاهتمام، تلك هي أخيراً مرحلة المنهجة والعمل المجرد، والمعارف المصنفة منطقياً كتلك التي تقدمها الدروس التقليدية وسيعكف التلاميذ في هذه المرحلة بميل أكيد إلى الحقيقة وبذل الجهد مع القدرة أيضاً على التعاون.

وحتى ذلك الحين نجد أن العمل في الفصل لا يستهدف الذكاء فقط، فلم يكن فقط مجرد درس يسمع أو ينسخ أو يقرأ. إن الدرس بما له من

أوجه متعددة، واثارته لجميع أنشطة التلميذ، إنما يتيح له أن يبني بطريقة أكثر كمالاً حياته النفسية. ودراسة مراكز الاهتمام تقدم كما سبق أن قلنا، قطاعات حقيقية من الحياة وإننا عندما نستخدم هذا التعبير لا نفكر فقط في انعقاد اتصال عميق وحتى بموضوع المعرفة، وإني أعرف جيداً أنه حتى بالنسبة للدكروليين، فغالباً ما يكمن فصل المنهج آخر الأمر، في الطريقة العميقة التي يهتم بها اكتساب المعارف، عندما تنبعث هذه المعارف في اتصال مستمر مع الحقيقة وتبعاً للحاجات والاهتمامات العقلية، التي يسعى التلميذ إلى إشباعها في كل سن وفيما وراء هذه الحقيقة الهامة، بل وفي أساسها، فقر مع ذلك بميزة كبرى، تبتدي إلى حد بعيد في هذه القدرة على إثارة الاهتمام التي ينطوي عليها –في كل مرة– موضوع الدراسة التلاميذ. وهذه الميزة إنما هي الحياة الاجتماعية التي يطلقها في جماعة من الأطفال المنهج الدكرولي. في هذا الجو يصبح العمل بحثاً وتعاوناً مع الزملاء، وعرضاً للمشروع على المدرس والموافقة عليه، وتعبيراً وتأكيداً للذات عن طريق الآخرين وبينهم، ففي هذه الأعمار –تبعاً لإيقاع وشد متغيرين– تلعب العلاقات "البين شخصية" – أهم دور في –بناء الشخص وتضطلع بتحديد معدل إنتاجه العقلي. وهذا ما يضطلع به المنهج الدكرولي، منذ بداية اليوم الدراسي حتى نهايته. ولقد سعدت منذ أمد قصير برؤية ذلك على وجوه الأطفال، وفي سلوكهم وذلك في سانت ماند خلال الدرس، وفي الخارج، أثناء اللعب وفي المقصف.

إن مناهج العمل هي مرة أخرى التي تحدد كل شيء في التربية، وأن المواضيع التي تقترحها مراكز الاهتمام وتصنيفاتها، وطريقة ترتيبها يمكن فما

أعتقد أن تتنوع بدون أن يكون في ذلك تغيير لروح التربية الدكرولية. ويكفي على الدوام أن تكون على اتصال بهيئة الطفل، وأن تستجيب لما توحي بها هذه البيئة ولإمكانيات كل شيء.

والأشكال الأربعة لدراسة موضوع ما، أو كل الخطوات الأربع للمنهج الدكرولي، حين تستخدم في غير جمود تتيح دائماً فيما نعتقد، استيعاب مختلف أنواع الدراسة كما تتيح مواجهة أنماط سلوك واهتمامات الطفل، موضوع التعليم وذلك في مراحلها المختلفة.

ملاحظة وقياس، الترابط في المكان، الترابط في الزمان، التعبير

أثناء إقامتنا بمدرسة أرميتاج، جذبت أنظارنا كراسات كبيرة، موضوعة في كل فصل على ألواح، يسجل فيها التلاميذ بطريقة شخصية ومتتابعة أيضاً، ملاحظاتهم ومعرفتهم.

وعلى هذه الصفحات كانت الدراسة تتصب أحياناً على هذه المرحلة، وأحيانا على تلك من المراحل الأربع: الملاحظة و القياس، والترابط في المكان، والترابط في الزمان والتعبير. وهي في الحقيقة الفترات الأربع لدراسة مركز اهتمام. ولقد طالب دكرولي، بأنه لا ينبغي أن ننظر إليها، على أنها عمليات مستقلة بعضها عن بعض وقال "إن الأقسام الفرعية التي تقترحها، لا تستهدف، إلا تعيين الجوانب الأساسية التي بها نستطيع أن تتناول مركز أفكار مما يتيح تنوعا أكبر في تقديم مادة ما، بشكل يعين على استساغتها".

يدخل الطفل أولاً عن طريق الملاحظة، في علاقة مباشرة ما أمكن مع الأشياء والكائنات والأحداث، فهو ينظر إليها، ويصفها بالنسبة إليه وإلى

مدرسته وإلى عائلته والبيئة الأكثر اتساعاً التي يحيا فيها ومصطلح "الملاحظة" يعني في التربية الدكرولية، شيئاً أكثر حيوية وثراء، مما كان ينطوي عليه حتى ذلك الوقت التعليم "العياني" "وبالرؤيا" فالأمر لا ينحصر في ربط كل كلمة بالشيء الذي تعبر عنه، لا ولا في أن نقدم إلى التلاميذ، أشكالا تقليدية، هيكلية وميتة. للحقائق التي تدرس. فلا نباتات مجففة، ولا حيوانات محنطة، بعيدة عن الإطار الطبيعي لحياتها، وبعبارة أخرى، لا طرق لإكمال تعلم نظري ولفظي على الخصوص، ولكنه اتصال مباشر مع الحياة، يظل أثناءه أكبر عدد من الحواس في يقظة، ويكون فيه نشاط الذات منطلقا، ولقد قال دكرولي "الفصل كل مكان في المطبخ، في الحديقة، في الحقل، في المزرعة، في المدرسة، في المصنع، في المتجر، في المتحف، في المعارض، في نزهة وفي رحلة. فالمدرس يتحدث قليلاً والشعار هو قليل من الكلمات، كثير من الوقائع، فالمدرس يبين، ويوجه الملاحظة إلى الموقف الحي، يحلل و"يتناول بيديه" ويجرب ويصنع ويصنف. في أول الأمر كل تعلم نظري وحتى كل تعلم بمعنى الكلمة يستبعد من المدرسة".

وهكذا ليست الملاحظة درساً وليست لحظة معينة من العملية التربوية، إنما هي "اتجاه"، هي عادة –إن جاز القول– نفسية، تنحصر في دفع التلميذ إلى أي نوع كان من التعلم، نحو أكثر المصادر. يقينية. والملاحظة حين تلقي التوجيه إبان سنوات الطفولة الأولى، بطريقة منهجية، إن كثيرا أو قليلا، فإنها تظل هادية للأطفال، حتى حين تصبح الدراسة والنصوص مجردة.

والملاحظة فضلاً عن ذلك، تتبع بالقياس، فكل موضوع يدرس، يعالج بالقدر الذي تسمح به طبيعته من زاوية الكم والشكل.

وعندما نكتسب فكرة بالملاحظة والقياس فإننا نتابع امتدادها في الزمان والمكان. وهذه اللحظة في النهج الدكرولى تسمي "الترابط" فالمعرفة التي يكسبها التلميذ بتجربته الخاصة، تتسع الآن بفضل حصيلة الذكريات وبفضل ما توصل إليه الآخرون من حقائق، تنقل إما بالكلام وإما بالصورة وإما بالنص المكتوب وإما بالسينما .. الخ والمواد تقدم شيئاً فشيئاً مجردة.

وهذا هو البرنامج الذي طبق في مدرسة أرميتاج خلال عام:

في الأشهر الثلاثة الأولى: العمل في صوره الأولية.

يقتصر الأمر على صور من العمل بسيطة، يمكن للطفل أن ينجزها بيديه أو بأدوات بدائية تتاح له فرصة رؤيتها في البيئة القريبة منه.

في الفترة الثانية والثالثة (وكل منها ثلاثة أشهر أيضاً)

قام الطفل بدراسة أدوات أكثر تعقيدا، وأوسع مجالا، وهي أدوات، علاقتها بالإنسان تكون هي الأخرى، أكثر تعقيدا وأقل يسرا وتثير مشاكل خاصة بالتنظيم واسعة المدى.

في الفترة الثانية: العمل الصناعي

في الفترة الثالثة: العمل الزراعي

فدراسة مركز الاهتمام، قد تمت – كما رسم له الدكتور دكرولى – طبقاً لوجهات النظر الآتية:

١– الطفل وكيانه العضوي.

٢– الطفل و الحيوانات.

٣- الطفل والمعادن.

٤- الطفل والنباتات.

٥- الطفل والمجتمع.

٦- الطفل والكون.

وبعد الملاحظة الأكثر فاعلية وحيوية لمختلف الحقائق التي يحتوي عليها مثل هذه الخطة، يعكف التلاميذ على التعمق فيما اكتسبوه من معرفة في مرحلة "الترابط" وسنذكر فيما بعد. على سبيل المثال، ما تم عمله من هذه الزاوية، في مدرسة أرميتاج خلال عام وذلك عند دراسة مشكلة "الطفل والمجتمع".

ومن السهل أن نتبين أنه أثناء العمل الذي تتضمنه الملاحظات ليتم تحصيل بعض المواد "المدرسية" بصفة خاصة العلوم الطبيعية، الفيزياء الكيميائي. علم الحياة "الجيولوجيا" الحساب، كلها تسهل -كل بدورها- دراسة المركز خلال ذلك الوقت، وهذه المواد التي لا تكون في البداية متميزة بذاتها، تنتهي شيئاً فشيئاً، إلى أن تمايز من الدراسة الكلية للمركز ويدرس كل منها حسب نطاقه الخاص، وكذلك الحال أثناء فترة الترابط، فإن مادتين من مواد التعليم تهمنا بصفة خاصة على المسرح: التاريخ للترابط الزمني والجغرافيا عندما يمتد موضوع الدراسة في المكان.

والوجه الثالث من أوجه التعليم في المنهج الدكرولى إنما هو التعبير. والأمر ينحصر الآن -بعد الوجهين السابقين- في تحقيق عياني وتعبير عما تم اكتسابه. وسواء كان التعبير عيانيا بإنجازات يدوية أو كان مجردا، وسواء

ترجم، باللغة المكتوبة أو بغيرها، فإنه يشمل كل الأنشطة التي تتكامل فيها وتنتمي إليها جميع المعارف. نقص الصور وأشغال الورق المقوى، وأشغال النجارة، والتريكو، والحياكة، وصنع الديكورات من أجل التمثيليات المسرحية، والأدوات ومختلف الأشياء اللازمة لإخراج مناظر من الحياة البعيدة، سواء في الزمن وسواء في المكان، والتحرير، وتأليف كتاب أو صنع جريدة، كل ذلك يستخدم للتعبير عما تعله التلاميذ في كل سن من سنى الدراسة، بالتعمق في مراكز اهتمامهم.

وفي مطبعة مدرسة أرميتاج تبلغ عملية التعبير حداً عجيباً من الامتلاء والثراء، وهناك تأخذنا الدهشة أمام ما يستطيعه التلاميذ.

وفي أغلب الأحيان، يتنازلون عن فسحتهم ليعكفوا على عمليات إعداد الصفحات والكليشيهات لمجلتهم، أو طبع كتاب صغير من كتب القراءة، يقدمونه مفاجأة للزملاء الأصغر سناً أو يقدمون برنامجاً فنياً لتقديمه في الحفل القادم.

لقد فرغنا من تقديم صورة –جزئية إلى حد بعيد– للمنهج الدكرولى. ولكن هنا شيء ينبغي ذكره والإشارة إلى خاصته النفسية، وقدرته أيضاً على أن يتكيف جميع البيئات، فكل طفل عند دخوله مدرسة أرميتاج، يفحص على حد سواء، من وجهة النظر النفسية والبدنية، استخبار وضع في دقة تامة يضطلع الآباء. بالإجابة عليه، فيتيح ذلك للمربيين كافة المعلومات الضرورية عن أحداث الطفل السابقة وعن حالته الراهنة، إنه الوثيقة الأولى في سجل التلميذ الذي لا يلبث أن يمتلئ خلال سني الدراسة.

وفضلاً عن ذلك، فالمنهج الدكرولى بما يوليه من أهمية الإنجازات البيئة المحيطة والأحداث الجارية وبما يتطلبه المدرسون من جهد للتجديد، وما يطالب به من دراسة كل حالة، سواء كانت نفسية أو اجتماعية، إنما يظل طريقة مرنة مفتحة للتطور –تلك هي ميزة من ميزات المنهج– وهي بالطبع ليست أقلها شأناً – تتيح لنا أن نعتبر عمل هذا المربي البلجيكي أكمل تعبير عن التربية الحديثة.

وعند دراسة منهج دكرولي، يستحيل علينا أن نغفل بعض الشروط الأساسية التي كانت ضرورية في تطبيقه، والتي ماتزال دائماً ضرورية في كل محاولة للتجديد التربوي. وعدد هذه الشروط ثلاثة: فهناك أولا الشروط المادية للتجديد وهي تنحصر في تعديل. للقاعات المدرسية، واستخدام أدوات تساير التعاليم الجديدة، وينبغي بعد ذلك أن نتحدث عن المناهج الفعالة التي تستطيع وحدها أن تجعل التعليم فردياً في طابعه مع تعاون التلاميذ في نفس الوقت، وأخيراً سينبغي أن نعرض لأهم الشروط جميعاً وأصعبها، تحقيقاً: العلاقات الجديدة بين الراشد والطفل مما يتطلبه قبل كل شيء، أي تجديد تربوي.

الفصل الخامس

الشروط المادية للتجديد

عدد التلاميذ بالفصول

لقد قلنا دائماً إن الفصل الحديث يجب ألا أن يكون كثير العدد. وكنا في ذلك نفكر على وجه الخصوص، شرط لا غنى عنه لكل عملية تربوية فعالة. فعلى المدرس أن يعكف على كل فرد، ويجب أن يتوافر لكل فرد من الوقت والفرص ما يسمح له بالتعبير عن ذاته بأوسع مدى. ومع هذا، فثمة سبب آخر منذ أن بدأت الفصول الحديثة، تعمل وتكون موضع ملاحظة،: راح يفرض علينا ضرورة الاحتفاظ بالطفل التلميذ في بيئة محدودة العدد.

وفصل من التلاميذ، هو مجتمع ينظم نفسه ويبلغ بنيته الخاصة به، ويتطور تبعاً لسن الأطفال، وتبعاً لوجود هذه الحالة أو تلك بينهم، وتبعا لشهور السنة، وتبعاً لأحداث اليوم، وقبل كل شيء تبعة لاتجاه الراشد، الذي يأخذ مكانه في البداية في قمة الفصل، ثم يعسكر بعد ذلك في يقظة وتصميم، عند حافة وجود الفصل. وهو وجود ينعم تقريباً باستقلال ذاتي. وهذا الانبثاق الدينامي والمتغير البيئة هذه "الجماعة – الفصل"، وهي جماعة يتيح لها وجود الراشد البصير أن تعيش في جو وجداني لا غنى عنه يوفر مشاعر الأمن، إنما يعد عاملا –جد هام– للاتزان العقلي والأخلاقي الأطفال.

وإني لا أعرف ما عساه أن يكون العدد المثالي الذي يستطيع أن

يحدده بحث تجربي لتكوين الفصل تكوينا صالحا في مختلف الأعمار، وإني مع هذا على يقين بأن هذا العدد ليس بالتأكيد ٤٠ ولا حتى ٣٠ طفلا. فحول مثل هذه الأرقام تتحطم الوحدة –التربوية– بعلاقاتها النفسية المتعددة التي ينبغي أن يكونها الفصل، وعندئذ نجدنا أمام أطفال "مرصوصين جنبا إلى جنب" يستمعون ويعبرون ويكتبون، كل هذا في الظروف التي تفرضها موضوعياً البرامج، وصعوبات الجدول الدراسي والقاعات، وإن حتمية سير؛ العمل الذي تستند إليه في هذه الحالة، هو نفس الضمان الذي يحقق انتظام الحياة في معسكر عن طريق نظام يجهل الفرد جهله للمكائن الجماعي.

ونسرد بهذه المناسبة مستخرجة من مقال نشره الأستاذ جورج موكو المدير التربوي لمركز كلود – برنار وذلك في كراسات الطفولة في مدارس عام ١٩٥٨، "ما زالت المدرسة تحمل آثار الروح النابليونية، يسيطر عليها النظام التسلطي بالمعنى السيء لهذا المصطلح، والعلاقة الإنسانية في مثل هذه المدرسة تأخذ الشكل الهرمي، تحكمها الطاعة السلبية، والنظام والصمت. والمدرسة ذات العدد الكبير من التلاميذ، تذكرنا بثكنة، حيث يصبح المدرس (قومندانا) على الرغم منه، وهذا الجو المدرسي الذي لا يزال باقياً –كثيراً أو قليلاً– في مجتمع تطور منذ قرن، تطوراً عميقاً، لا يمكن أن يستمر بغير أضرار جسيمة للتلاميذ والأساتذة على السواء. فالطفل، كما ينمو نفسياً، سواء من الناحية الوجدانية أو من الناحية العقلية، يجب أن يعيش.. في جو من الأمان. وكل تغيير له – مسرف وعن طريق الإكراه – يقضي عنده على الشعور بالأمن، ويحول بينه و بين

الازدهار. وهذا – ما يحدث لدى أغلب التلاميذ الذين يعانون النظام التسلطي كما هو مطبق حاليا وبنوع خاص في فصول المدن المكدسة بالتلامين. ومن هنا ينشأ عدد من اضطرابات السلوك، مرجعها مؤثرات داخلية معارضة، قلق، ثورة، كف[1]، تقلصات لا إرادية متواترة، عزوف عن العمل المدرسي، خوف أو معاداة ضد المدرسة والمدرسين أكثر فأكثر عدداً وارتباكاً، وأحياناً ما يجد نفسه في صحراء قاحلة ليس فيها كائن أو موقف يذكره بدفء العش الأسرى أو تماسك البيت الذي يقوم عليه الأب. والمؤسسة الوحيدة التي ما تزال بعد قادرة على مساندة السنوات الأولى للحياة، وسنوات البلوغ والمراهقة بطريقة مستمرة ومتناسقة، وبناءة لصالح البشرية، هذه المؤسسة ما تزال هي المدرسة.

الأماكن والأدوات

كثيراً ما ساد الميل –في السنوات الناعمة للتربية الحديثة– إلى الرغبة في المطابقة ما بين المدرسة والبيت الأسرى، وبالنظر إلى أن أغلب المدارس الحديثة تدين بوجودها إلى المبادءة الخاصة، فقد كنا أنفسنا في أغلب الأحيان، أمام مبان رغم كونها وحدة للاطلاع بوظيفتها الجديدة، إلا أنها كانت تحتفظ بطابعها الأرستقراطي الأصلي قبل أن تتحول إلى مدرسة. وشيئاً فشيئاً استقر نمط خاص بالمدرسة الحديثة، كان في أغلب الأحوال عبارة عن مبنى مركزي تحيط به بيوت صغيرة، حيث كان الأطفال يستطيعون الحياة والعمل والنوم كما يفعلون في بيوتهم وذلك في مجموعات صغيرة، ومدرسة روش بفرنسا قد قدمت قبل

---

[1] كف **inbibition** -- حالة عقلية قوامها الميل بتأثير قوى معارضه الخ. منع بعض المسالك التعبيرية وخاصة هذه التي يمكن أن تفصح للآخرين عن أفكار الشخص ومشاعره. معجم وان النفسي.. "

بداية هذا القرن بقليل، صور مماثلة كهذا النوع من المعمار وهل يمكن القول بأن تلاميذ الفصل المدرسي، هم وحدهم الذين كانوا يستطيعون الاستفادة من تجديد كانت ظروفه المادية منذ البداية مستحيلة على المدرسة العامة؟ مثل هذا القول نسيان لعمل كثير من المربين الذين استطاعوا في ظروف غير مواتية تماما، أن يضطلعوا بخدمة التربية الحديثة وبطريقة أخاذة في أغلب الأحيان. ولقد زرت في هولندا مدرسة جون ليتار الذي كان فريير قد قدمه باعتباره صاحب رسالة. في ذلك الحين كان المربي الكبير قد مات منذ وقت غير بعيد، وفي هذا الحي الشعبي، وبين جدران مدرسة قديمة اجتاحها الروتين، مرة أخرى من جديد، توجهوا بنا إلى أحد الفصول الحزينة، هناك حيث كان يعمل صاحب الرسالة. ونتحدث أيضاً عن التربية الحديثة في فرنسا فنقول إن أحد ممثليها البارزين فرينيه قد تخيل الطريقة، وجربها في ظروف كانت تتطلب كثيراً من الشجاعة.

وإنه من الطبيعي أن نأمل أن تكون المدرسة الحديثة معدة طبقاً لأهدافها: فلا مبنى ثكنه، ولكنها أشجار وورش وفصول تتيح حياة أكثر مرونة. ولا يكفي فقط أن تكون الأماكن عصرية وملائمة للإقامة. ينبغي أن يجد فيها التلميذ فصله "الخاص به" بعناصر استقراره "الخاصة به"، وإمكانياته أيضاً "الخاصة به" التطور، وينبغي في كل صباح أن يدخل في مدرسته في ثقة واعتزاز، وهذا ما كتبته منذ سنوات بنت صغيرة تبلغ اثني عشر عاما، طلب إليها أن تتكلم عن المدرسة الحديثة التي كانت تتردد عليها.

".. عندما يدخل الإنسان في الحديقة يرى ذلك المنزل العائلي القائم على منحدر تحف به الأشجار، وهذا المنحدر يغرى الإنسان بصعوده حيث يجد نفسه أمام المدرسة. هنا، يختلف الباب تماما عنه في المؤسسات الأخرى.. و نحن

أكثر حرية في العمل وفي الألعاب عما كنا في المدرسة القديمة .. ونحن نحب كثيراً جداً هذا البيت .. ونحن نعتز بمنهجه في العمل وبجوه الفردي، وفي الحقيقة إن المدرسة، سواء كانت في بيئة ميسورة أو في بيئة فقيرة، فإنها حين تعمل تبعاً لمبادئ جديدة، إنما تقدم إلى الأطفال الأمن، أمن مكان يملكونه وخاص بهم، مكان ينضج في مرونة أنشطتهم المختلفة ويضطلع بحمايتهم ويمتلك التلميذ في أغلب الأحيان مائدة فردية يمكن أن تتحرك في الفصل تبعة لاحتياجات العمل، أو يمكن نقلها إلى الخارج عندما يكون الجو معتدلاً. ومكان كل منهم سواء في الفصل أو في الحديقة، رغم كونه معينة، فإنه لا يكون مستحيلاً على التغير وللاستماع إلى حديث يلقيه المدرس، أو حتى أحد الزملاء، ولتتبع صور في اليوم أو لمجرد تصحيح واجب في بعض الأحيان، يقرب الأطفال مقاعدهم من مقعد المدرس، أو يكونوا فيما بينهم مجموعات صغيرة، وبطبيعة الحال فإن عدد التلاميذ في هذه الفصول لا يعدو العشرين أو الجنسية والعشرين، وفي كل مرة أتيح لنا فيما أن نتبع عملاً نظم على هذا النحو، كنا نؤخذ بالدور الفعال للعلاقات "البين – شخصية" في تحسين الإنتاج المدرسي. وفي ليسيه مونتسورى بأمستردام، وكانت هنالك ترتيبات رائعة أتاحت للتلاميذ العمل الجماعي في مجموعات صغيرة بغير تعطيل لزملائهم، كانت هنالك حجر صغيرة زجاجية الجدران، بطول الفصول، تتيح للأطفال العزلة تحت إشراف أستاذه، ذلك أن التلاميذ –وهذا ما ينبغي أن ينتبه إليه مرة أخرى– غالباً ما يعملون بمفرده في المدارس الحديثة فإنه لا يوجد هنا ذلك التقسيم القاطع تماماً ما بين محاضرات ودروس وواجبات يجب إعدادها. والدرس نفسه يتكون من بعض الأحيان، إذا جاز أن نقول ذلك من تتابع أسئلة وواجبات يتناول المدرس

والتلاميذ وضع وإعداد الجزء الأكبر منها جماعيا، وفي متناول أيدى التلاميذ توجد دائماً كتب يستطيعون الرجوع إليها وعلى أرفف بطول الجدران نباتات قطعت حديثاً، وحيوانات ومختلف الأشياء الأخرى التي تستخدم في الدراسة القائمة في ذلك الوقت، وتلاميذ يعينون بالتناوب "مهمتهم" أن يكفلوا حراستها والمحافظة عليها. وثمة مهام مماثلة موزعة على التلاميذ للإشراف على الأماكن، وكذلك للإشراف على الأدوات المدرسية، ويجب أن يسهر التلاميذ، كل بدوره، على صيانة فصلهم، وعلى صيانة الأرفف، وخزانات حفظ. الأدوات، وعلى صالة لعبهم، ومأوى راحتهم، وعلى تهوية الحجرات .. الخ ويجب عليهم أن ينهضوا بالخدمة أثناء الطعام و أن يغسلوا الآنية استعدادا لوجبة العصر، و تنظيف زجاج النوافذ و تلميع مكاتبهم.

وقصارى القول فإنه في المدارس الحديثة تسمح الأماكن والأدوات، بتنظيم فرق للتعليم تستهدف تهيئة حياة تساير سن الطفل واحتياجاته للعمل و اللهو والراحة، وتساير قدرته على تحمل الالتزامات وتثقيف نفسه بالتعاون مع زملائه، ويوجد فضلا عن ذلك إمكانية التوافق مع مختلف فترات النهار، بطريقة طبيعية كما هو الحال في البيت العائلي، وإمكانية توزيع مكان الإقامة والأشغال تبعا للفصول، وأخيراً إمكانية التطور في البيئة الاجتماعية والفيزيائية. على حد سواء، تبعاً لمقتضيات وحاجات الأوقاف المختلفة.

الأدوات التعليمية

طالما نادت التربية الحديثة بأن المواد التعليمية أو ما يقاربها كانت لها أهمية من المقام الأول. ويوجد ثلاثة اتجاهات نشير إليها في هذا المجال:

المواد التعليمية أولا، الآتية من تعليم المتخلفين، وهي مواد المنهج المنتسورى، ثم بعد ذلك الأدوات التي تستهدف عيانية التعلم والتي كانت قد استخدمت مع ذللك كثيراً أو قليلاً في الفصول. التقليدية الجيدة. وأدوات في النهاية، إما أنها بدائية، وإما أنها تحتوي على عدد، وتتيح للأطفال أن يبتكروا وأن يشكلوا بالقدر الذي تدفعهم إليه دراساتهم. وكل من هذه الأدوات، يمكن أن يكون له – وقته وفائدته، والنوع الأخير يظل بالتأكيد أغناها جميعاً. غير أنه لا ينبغي أن نظن إطلاقاً أن هذه الوسائل المختلفة جديرة بأن تحتل مكان القمة من العملية التربوية، وبأن تحل محل الاتصال النفسي به الذي تنحصر مهمته بصفة قاطعة، في أن يطلق كل شيء.

إن الأدوات التي تحدثنا عنها أولاً في التربية الحديثة والتي يطلق عليها تعليمية، أو تحمل حتى اسم الألعاب التربوية، إنما هي أدوات المنهج المنتسوري على وجه الخصوص، ولقد كان دكرولى، قد ابتدع هو أيضاً عدة مجموعات منها، غير أن الألعاب الدكرولية تحتل جانبا من النشاط التعليمي، وذلك في شيء كثير من الحرية والمرونة متروكين إلى المربي وعلى العكس فإن أدوات المنهج المنتسورى، تمثل وتحدد في دقة الترتيب الدرجي لخطوات التدخل التعليمي، ولنذكر على سبيل المثال الأشكال "المنتسورية" التي تقابلها بين غيرها من الأدوات في رياض الأطفال المنتسورية، وهي تتكون من ألواح خشية حفرت عليها أشكال هندسية، ودوائر ومركبات و معينات. ولقد استبدل دكرولى بهذه الحفر نفسها، أشكالاً مأخوذة من الحياة. أشياء بالغرفة مثل السلطانية والفنجان الخ، احتلت من أدواته مكان الرسوم الهندسية، ومهما كان الأمر، فإن أبعاد الحفر ليست متساوية

في هذين الصنفين، فهي إما تتدرج من أصغر الحفر إلى أكبرها، وإما مرصوصة في غير نظام مما يجعل التمرين ولاشك أكثر صعوبة، وثمة أشكال متحركة تناظر الحفر المختلفة، تقطع من خشب ملون، والأمر يقتصر كما نحدس ذلك، على إيلاج كل واحدة منها في مكانها الخاص و بقدر ما يمكن أن يبدو العمل بهلا للراشد، فهو يتطلب مع ذلك من الأنامل الصغيرة التي توجه الأشكال، جملة من الوظائف المعقدة إلى حد ما، ويتطلب هيمنة على العلاقات المكانية يكتسبها الطفل شيئا فشيمة، و في نهاية هذا التعلم وما يماثله من أنواع. أخرى، يتدرب الأطفال عليها لتمييز الأجسام والأشكال والألوان وثمة تمرينات أخرى مشابهة تتيح اكتساب مفاهيم أخرى، ففيها يختص بالإعداد مثلا توجد من أدوات دكرولى لعب تتطلب منها الطفل أن يضع كرتونات مرسوماً عليها أعداد مختلفة من الأشكال، وذلك على أقسام لوحة، تحمل أعداد مناظرة من الأشكال ويتوصل –: الطفل إلى ساعة تثبت مفهوم الأعداد الأولي بطريقة وطيدة، أو لتطوير الحركة اليدوية، استحدث دكرولي أيضاً ألعاب تفيض حيوية، تستطيع أن تراه في المجموعة المستخدمة بمعهده الخاص بالمتخلفين، توجد عربات يمكن فكها. وسيتعلم الأطفال تجميع أجزائها وتركيبها وتوجد أجزاء تمكن منها تركيب بيت، وأعضاء لجسم عروسة، ويتعلق الأمر بتجميعها لتركيب الكل، ولتعلم الألوان عند دكرولي، بدلاً من مطابقة مربع أحمر اللون على مربع آخر من نفس لونه، كما هو الأمر في الألعاب التي سبق ذكرها والتي تنبثق من علم النفس: الكوندياكى، الذي استوحاه إيتارد، فإن التلاميذ يصنعون عربات كرتونية مختلفة اللون، ويجمعون صور الأطفال تبعاً لألوان ملابسهم

والتي هي متباينة إلى حد بعيدها، وكذلك الحال في تهيئة الأطفال الاستعداد للعمل الدقيق، ألا وهو الكتابة إذ يبدو أن باستعمال – الفرشاة في تلوين ملابس رجال من الكرتون، أو أدوات مشروعة، أو أثاث حجرة لعروسة.

لقد كثر الحديث عن الأدوات التعليمية، بل توهم لها البعض قدرة مطلقة خارقة. وفي المنهج المنتسوري على وجه الخصوص زاد الاعتقاد بأن بعض بمجموعات اللعب لا يمكن المساس بها لأنها تجارب في صدق سير نفسية الطفل واهتماماته، وكانت هذه غلطة الألعاب التعليمية كما سبق أن قلنا، وكانت قد ابتدعت في أول الأمر التقويم الأطفال المصابين بالنقص العقلي. ولقد تجاوب في صدق سير نفسية الطفل واهتمماته، وكانت هذه غلطة الألعاب التعليمية كما سبق أن قلنا، وكانت قد ابتدعت في أول الأمر لتقويم الأطفال المصابين بالنقص العقلي، ولقد كان إيتارد مستوحياً بعض الطرق المستخدمة لدى الصم البكم، أول من صنع هذه اللعبة الخاصة بالأشكال الهندسية، التي يركب بعضها في البعض والتي توجد الآن بين المواد المونتسورية. إن الذي دفع إيتارد إلى تبنى مثل هذا الإجراء، إنما كان انعدام كل طفرة وكل مبادءة، عند تلاميذه. ومن هنا تبدو الألعاب التعليمية ضرورية لتطلق "من خارج" تقدماً يتحقق بطريقة تلقائية، وزيادة على ذلك فقد اهتدي إيتارد في صناعة أدواته بعلم النفس الكنديا كي، الذي كان يعتبر النمو النفسي، تقدما يذهب من الإحساس البسيط، إلى ترابطات حسية تزداد تعقيداً أكثر فأكثر، حتى تصل في النهاية إلى أكثر الأفكار تجريدا. وإن وجهة النظر هذه لا تساير بالطبع المعطيات الحالية العلم النفس. وعليه فكل أداة تعليمية نتيجة لذلك

تستند إلى نظرية كندياك، وتحاول أن تخرج عند الطفل، تطوراً حسياً تحليلياً، ليس لها إلا قيمة جديدة، ومن ناحية أخرى ضرورة لالتجاء فيما سبق إلى أدوات. قد خلفتها حالة القصور عند بعض الأطفال، ومن ثم فإننا نفهم أن استخدام الأدوات التعليمية لا يمكن إلا أن يكون في أضيق نطاق، عندما يتعلق الأمر بالأطفال الأسوياء. وعلى أي حال فإن الأدوات التعليمية يجب أن تتعلق بنفسية الطفل، وأن تمثل وحدات وأشياء مما تقابلها في الحياة أكثر مما تمثل جزئيات مجردة. أما فيما يتعلق بدورها، فإنه يقتصر فقط على تقديم أداة الرياضة أو للفحص. أما فيما عدا ذلك، فلا شئ يعدل نشاط الأطفال الخلاق، والمناظر الحية والأشياء الحقيقية والحيوانات والنباتات والعلاقات وبالاختصار وعلاقات الكائن الحي مع البيئة المحيطة.

والشروط المادية التي سبق شرحها حتى الآن رغم كونها في غاية الأهمية، لن تستطيع بأية حال أن تتيح بمفردها، للتربية الحديثة تحقيق هدفها، فثمة عاملان عظمان آخران يجب أن يعاونا هذه الشروط.

المناهج الإيجابية الفعالة هي الطريق الوحيد الذي يستطيع الطفل عن طريقه، أن يتطور بكليته، الراشد، المربي من ناحية أخرى الذي يمارس أعظم التأثيرات، فاعلية وحسما في التربية. وإن دراسة المناهج الإيجابية، والدور الذي يضطلع به الراشد هما موضوع الفصلين التاليين.

الفصل السادس

المناهج الإيجابية

كثيراً ما تحدث الناس عن المناهج "الإيجابية، بغير أن يقصدوا بهذا المصطلح نفس الشيء دائما، وبغير أن يقصدوا في كل مرة شيئاً محدداً. ولم يكن أحد يهتم دائماً بأن تضمن الكلمتين، المعنى الذي نسبه إليها المجددون الأول وفي بعض الأحيان يتحدث البعض عن المناهج الإيجابية، عندما يقوم الأطفال في أحد الفصول بتقطيع ورق ملون أو عند ما يلعب التلاميذ بالعرائس المتحركة الأراجوز، في ساعة منعزلة كثيرا أو قليلا عن الدروس الأخرى، ويتحدث الناس عنها أيضاً عندما يكون المعلم مستندة إلى حد بعيد إلى الأشياء العيانية والصور. ولقد كان من الأفضل بالتأكيد، في هذه الحالة أن تستخدم المصطلح القديم، وهو التعلم العيان أو الجذاب.

وفي أوقات أخرى يتعرض المصطلح لأن يأخذ معنى خاصا إلى حد بعيد، وغير مساير إطلاقا للمعنى الذي دافع عنه حماة الإيجابية في التربية. وكثيرا ما يقوم علماء النفس من المشتغلين بالقياس والأطباء العقليون، بتوجيه أطفال عاجزين عن تتبع التعليم العادي إلى المناهج الإيجابية،، ولقد قيل أيضاً "أنه طفل ضعيف العقل، يلزمه تعليم إيجابي"، وهناك ما هو أسوأ وذلك حين يقدم أحد الآباء واحداً من أبنائه فينتهي

إلى القول "إن الآخرين يتتبعون الدراسة في مدارس عادية، ولكن هذا الطفل في حاجة إلى مناهج إيجابية"، وهل هذا يؤكد بطريق غير مباشر أن التلميذ القادر على إساغة كل شيء، يتحتم عليه دائما، أن يتلقى "بطريقة سلبية"، علوماً انتقل إليه شفهياً، وفي نظام منطقي يحدده الراشد. أم ترى أن مصطلح التربية الإيجابية، قد انتهى إلى أنه يعبر عن طريقة علاجية خاصة بفئة من الأطفال قاصرين عقلياً؟

إن في هذا ما يقلق رواد المدرسة الإيجابية في قبورهم، هؤلاء الذين وضعوا باختصار هدف التربية في هذه الصيغة، كما وضعوا أيضاً ، بالطبع هدف التعليم، هذا الذي تصوروه في رسالته التربوية فهؤلاء الرواد ما كانوا –هم– لأي سبب كان، يرتضون أن يروا في استخدام طريقة فنية مجرد فرصة تتيح تحقق نجاح موضوعي فالذي كان يعنيهم، هو أن الطريقة. إذ تجعل الطفل إيجابياً، إنما تتيح له أن يزدهر، وأن يحقق ذاته، وأي شيء آخر كان يستطيعه مثل هذا الطفل، اللهم إلا أن يتوافق مع البيئة التي تعلم فيها، كي يستخلص منها فرصة في النجاح؟

علم النفس قد أفهمنا تماما –وذلك ابتداء من الدور الذي يلعبه نشاط الطفل في تحقيق توافقاً المدرسي–كيف يكون إسهامه عن رضا في أنواع التعلم، فجهد الطفل– منذ السن قبل المدرسة حتى سنوات الدراسة الثانوية، جد المتقدمة أحياناً –لا يتحدد عن طريق اهتمامات فكرية خالصة، أو دوافع منطقية وأخلاقية. إنها ظروف نفسية – ومن هنا يتحتم على الخصوص فهم المحددات الوجدانية– هي التي تحدد

معدل التحصيل المدرسي، وإن قيمة المناهج الإيجابية إنما تنحصر بالذات، في أنها تجاوب القوانين النفسية التي تحكم الطفل التلميذ، فهذه المناهج تبدأ بوضع الكائن الصغير في مجال حياة حيث ينبثق من العلماء "تبادل من العلاقات الشخصية" مع نظرائه "في الفصل"، ومع المدرس، فيتجه الكائن الصغير غيرهم إلى لون من ألوان النجاح الذي تتيحه المدرسة الحديثة، وفي مختلف مستويات القدرة، فالفصل يتوقف عندئذ عن أن يكون قطيعا من وحدات نكرة. إنما هو جماعة ذات بنية متغيرة، جماعة مرنة تسمح عبر أعضائها بتولد، وتطور ظواهر نفسية من شأنها أن تعمل على أن تخفف وأن تحل في بعض الأحيان الصعوبات التي ينوء كثير من الأطفال بحملها في حياتهم العائلية – الفصل الإيجابي الذي يديره مرب ناجح، وهذا ما نلتقي به كثيرا، يستطيع أن يقوم بدور علاجي، وعلى كل حال فإن الشخصية الاجتماعية، تنشأ في جو هذا الفضل، وهو جو لم يعد يستند إلى النظام التقليدي القائم من جانب الراشد على فقدان الثقة والإكراه، ومن جانب الأطفال على الشعور بالجرم والميل إلى العدوانية التي تنظر دائما لخطتها. فالطفل التلميذ يحصل في المدرسة بفضل المناهج الإيجابية، على ما يحتاج إليه أساسا، كي يكون شخصيته ويسير بها إلى الازدهار، على تحقيق لقيمة ذاته. من أجل ذلك، كان التكلم عن المناهج الإيجابية هو باختصار التكلم عن التربية الحديثة.

وصحيح أن معنى هذا المصطلح "إيجابي" قد انكمش الآن بحيث لا ينطبق

إلا على التعليم[1]، ولكن الروح التي تشيع في التعليم الإيجابي، إنما كانت دائماً هي نفس الروح التي أرادها أصحاب رسالة التربية الحديثة من بداية الأمر بتجديدهم الفسيح المكتمل فقد كانوا يطلقون اسم "المدرسة الإيجابية" على البيئة التي يجب أن يخضع فيها كل شيء لطفرة الطفل نحو الحياة، ولاحترام مسالكه التي يعبر بها عن نفسه واحترام تقدمه النفسي، والصفة التي كانت مميزة، وما كان يدل على عمق هذا التحول، هو أن المصطلح قد ذاع في نفس الوقت في كثير من بلاد العالم.

---

[1] هذه قائمة ببعض الطرائق الصعبة المعروفة التي تعتمد على إيجابية الطفل:

(أ) خطة دالتون والتي قامت بتحقيقها في أمريكا مس هيلين باركيرست من أكثر من ثلاثين عاما في هذه الطريقة يطلب إلى التلاميذ تقديم عمل في تاريخ محدد ومحال التلاميذ بطريقة منهجية إلى أدوات وفيرة مرتبة بدقة متناهية وهم يشتغلون بمفردهم ويستشيرون المدرس أمام الصعوبات أو يطلبون عون زملائهم.

(ب) العمل في جماعات طريقة أسمها في سنة ١٩٢٠ الفرنسي روجيه كوزميه وهذه الطريقة تطلق نشاطا حراً عند الطفل متجهة به إلى العمل الجماعي ويختار التلامين مسألة يتعمقونها في أطقم يتكون كل منها من خمسة أو ستة تلاميذ كل تلميذ يتوقف عند لقطه من الموضوع ويتكفل بأن يقدم بيانا شاملا بما حققه من تقدم..

(ج) منهج المشروعات "طريقة المشروع" طرحها عام سنة ١٩١٨ كلبافريك أيضاً مبادئ التلاميذ نحو "مشروع" اختارته تجربة كل المجموعة غير أن الإيجابية هنا تظل أقل عقلية في طابعها فالمهام اليدوية والعملية تلعب الدور الأساسي وعلى سبيل المثال إذا قرر التلامين أن يدرسوا العمل في قرية فإنهم يحيون بقدر الإمكان حياة المزارعين خلال دراسة المشروع تترك المواد المسجلة في البرنامج وإن المميزات الاجتماعية والعملية التي تنشأ عن ذلك تضطلع بصورة موفقة تعويض ذاك الإهمال.

(د) والجمعيات التعاونية المدرسية التي ابتكرها في فرنسا كايبروبرفيه كاتيبروفيه نتم لدى التلاميذ بدون الالتجاء إلى العمل المدرسي، والمبادأة والحس العملي ومجمع التلاميذ رأس المال ويديرونه للحصول على الأدوات اللازمة وتجميل المكان وتنظيم الرحلات ... الخ ويضطرون إلى التزود بالبيانات عما يجذبهم وماهم في حاجة إليه.

(هـ) المطبعة المدرسية ويرجع الفضل فيها و فرنسا إلى فرينه وهي بالمثل – طريقة تنشئ علاقات ثرية من وجهة النظر العقلية والخلقية وإذا أدمن استخدامها تمكن أن تكون وسيلة قيمة تتجه إليها مظاهر عديدة للحياة المدرسية.

ولقد كان جون ديوى الفيلسوف الأمريكي أول من ألح بالأهمية على قيمة المدرسة الإيجابية وذهب إلى حد القيام بتطبيق لنظرية الحديثة ولما كان أستاذا للتربية بجامعة شيكاغو، فقد أسس فيها عام ١٨٩٩ مدرسته التجريبية الذائعة الصيت حيث طبق فيها المبدأ المعروف والتعلم بالعمل" ولقد قاله الفيلسوف والتعلم هو حل مشكلة حقيقية، وأردف المربون الألمان قائلين إنه من أجل ذلك، كان من الضروري أن تبدأ من الطفل نفسه ومن اهتماماته وتلقائيته. وهذا الشعار ابتدأ من الطفل فصاعدا قد جاء هو الآخر يخدم الفكرة الموجهة ويكمل الحقائق التي سبق أن جاء بها برنامج المدرسة الإيجابية، هذا وإن وجهات نظر هذه المدرسة الإيجابية، قد لقيت من ينافح عنها في بلاد أخرى غير أمريكا ومنذ عام ١٩٠٨ قام كرشين ستنر المربي في ميونخ بحملته الدعائية لصالح

مدرسة العمل وفي عام ١٩٩٩ في فرنسا بين بينيه بعبارات قاطعة أهمية إيجابية التلميذ ولقد كان بوفيه " في عام ١٩١٧ هو الذي أطلق في جنيف مصطلح المدرسة الإيجابية غير أن هذ المصطلح كان يشير بالفعل إلى بعض التطبيقات العملية الرائعة التي تمت.

شروط تعليم إيجابي

المناهج الإيجابية معدة لكي تطبق على جميع الأعمار في خلال جميع فترات الدراسة، وينبغي دائم مساعدة الطفل كي يكتسب معارفه بالملاحظة والجهد الشخصيين وفي خلال السنوات الأولى على وجه الخصوص، يجب أن ينظر ويلمس "ويعمل بيديه" فيما يتعلق عليه تعليمه

والأمر يتعلق كما سبق أن ذكرنا بملاحظة مباشرة للحياة، في تعقدها الحقيقي وليس لبعض العناصر البسيطة التي "يخفض" إليها تجربة الراشد "شراء التجربة الحية"، ولقد رأينا بخصوص مدرسة أرميتاج كيف كان التعليم يبدأ من اتصال مباشر مع الواقع. الحياة المتاخمة المحيطة وحياة الفصل هما في بداية الأمر المجالان اللذان نستخلص منهما إلى حد بعيد موضوعات التعلم والقواعد الأولى للأخلاق. قال دكرولى "إن من الواضح تماماً لمن يعرف الطفل الداخل للمدرسة الابتدائية، أن العمل التحصيلي الوحيد هو الذي يفيده ويعمل الإنسان الوحيد الذي يكون متناسبا مع إمكانيات. تفكيره إنما هو ذلك العمل الذي يحققه في صلة وثيقة بالواقع وسينظر. كل طفل وسيقارن وسيضطلع و بنفسه، بالقياس في حدود إمكانيته الخاصة. من أجل ذلك ستلعب الأنشطة اليدوية أيضاً دوراً هاماً. وفيما يتعلق بالفتيات المدرسية بمعنى الكلمة فستكون نفسها "ما أمكن" متعلقة بالتجارب الحية وسنلجأ دائما إلى إثارة نشاط الطفل.

وعلى أية حال فإن هذا الاتجاه الذي يميز للباحثين المعتادين الدخول في اتصال مباشر على الوثائق المطلوب دراستها والتعمق في مختلف أوجهها بنشاط و تعبير شخصيين، هذا الاتجاه إنما يظل أيضاً مهيمنا عندما يبدأ العمل في أن يصبح أكثر تجريداً. ويكون الطفل قد اكتسب في خلال ذلك عادة الملاحظة بنفسه و الفحص ومعالجته –إذا صح القول– كل تعلم بفضول وبثقة –على الخصوص– من نتائج عمله الخاص. فالطفل يتعمق وبوسع معارفه بالتجائه إلى مصادر أخرى غير كتاب الفصل: "إعمال بدقة" في الأشياء، اتصال بالطبيعة، زيارات المتاحف أو الأماكن التي

يستطيع المرء فيها أن يرى، في إطارها الطبيعي موضوع النصوص والرجوع إلى مختلف الكتب الكفيلة بإلقاء الضوء على موضوع ما- من خلال ذلك كله يغير الطفل بمبادأه وجهد مدعم تدعيماً كافياً. وبديهي أننا نستشف الدور الذي يجب على المربي أن يقوم به في غير توقف كي يظل الاهتمام والنشاط محبباً ليس فقط نشاط الأطفال ذوي المواهب غير العادية وإنما نشاط الفصل جميعاً.

وثمة شرط آخر يعتمد عليه إلى حد كبير تطبيق المناهج الإيجابية، ذلك هو الشرط الذي تمدنا به الحياة الجماعية في المدرسة. ففي الواقع لا شيء يحث على الحاجة إلى التعلم والعمل لدى الكائن الصغير أكثر من العلاقات التي يعقدها مع زملائه، ولا يمكن لأي اتصال آخر أن ينتظم بطريقة أفضل مع نفسية كل سن، ويلبي باضطراد مطالب مختلف المراحل، غير الاتصال الذي فيه يعيش الأطفال بتأثير نظرائهم. وهذا بغير شك أحد الأسباب الرئيسية التي يرجع إليها الفضل في فاعلية الألعاب، ومن الأهمية بمكان استغلال ذلك العامل أيضاً، في العمل العقلي، وفي مراعاة قواعد السلوك، وتطوير الحس الأخلاقي.

والأمر يتعلق باحترام التطوير الذي يتكون باضطراد تبعاً له، المنطق والحس الأخلاقي لدى الطفل. وعلى المربي أن يحتاط تماما من أن يقدم دفعة واحدة، –وتبعاً لتصوراتنا الخاصة عن الحق والخير– نفس القواعد و بطريقة موحدة في جميع مراحل الطفولة وفي أول مستوى حيث ما يزال الطفل بعد متمركزاً حوال ذاته، لا يترك قياده لغير ميوله الذاتية، ويكون على الراشد أن ينظم العلاقات بكثير من الكياسة، يسهر على ألا يكون

تطور الشخصية موضوعا لا بسيطرة مسترخية ولا "بانطماس" الذات، ولكنه في مستوى عال على السابق، إنما تلعب العلاقات من الأطفال دور العامل المحدد، ومن ثم فإن الإفادة منها بطريقة ملائمة تصيح في هذه المرحلة مبدأ تربوياً فعالاً بصفة خاصة، ومن القاعدة المفروضة بالضرورة حتى ذلك الحين بواسطة الراشد من الخارج، يرتفع الطفل الآن إلى مستوى آخر هو مستوى التأثيرات المتبادلة" والتعاون. وفي هذه المرحلة "ثماني سنوات تقريبا" يشرع الكائن الصغير في التخلي عن المركز حول ذاته والخلاص من الضغط الخارجي، الطريقة الوحيدة الممكنة الصحيحة لتوجيهه حتى ذلك الوقت. ففكره وسلوكه يبدآن في الاتسام بالطابع الاجتماعي بالمعنى الموضوعي للكلمة وبفهم الأشياء في ذاتها، ويقبل وجهة نظر الآخرين ويصبح قادراً على التعاون، وبمعنى آخر فإنه يرتفع إلى علاقات تميل أكثر فأكثر إلى أن تتحقق بين "أفراد متساويين" وهذه المرحلة الثانية من الحياة الاجتماعية التي تقرب بشكل ما "الكائن موضوع التكوين" من حالة الراشد، إنما تولد وتبلغ منتهاها من خلال علاقاته بالزملاء. وإن علاقات الأطفال الحرة سواء في اللعب، وسواء في العمل، هي في هذا الصدد ذات أهمية قصوى ودور المدرسة –وهو دور ليس بالأقل أهمية– هو أن تطلق هذه العلاقات وتراقبها و تنظمها. إن الحياة الاجتماعية للطفل يجب أن تتحقق على أوسع مدى و بدون ذلك فإننا ننشئ كائنات يكون الانتقال لديهم، من الذاتية إلى الاجتماعية غير متتبع للانتقال الطبيعي فهم، لا يتعلمون كيف يحكمون –أكثر فأكثر بطريقة غير ذاتية– ولا يستشعرون احتراما للآخرين واعتبارا ولا يكترثون –عن دافع

داخلي– بالقواعد المرعية. فالأطفال الذين، لم يستطيعوا من هذه الزاوية – أن يزدهروا ازدهاراً طبيعياً، إنما يخضعون في أغلب الأحيان رغما عنهم سيان للحقيقة. أو القوانين الأخلاقية. وسوف لا يتركون أية فرصة لمعارضة البيئة طالما أنه لم توافقهم –ضمن الإمكانيات الموضوعة لهذه البيئة– فرصة تحقيق آمالهم الخاصة وسنحاول الآن أن نصف بعض محاولات التعليم الإيجابي في المدرسة التي أنشأناها منذ بضع سنين خلت وذلك في المنطقة الباريسية. ونحن أبعد من أن ندعي إعطاء نموذج في متكامل، وإنما غايتنا أن نبين كيف حاولنا أن نتخطى الصعاب.

دروس من تجربة

عندما أسسنا بدورنا "مدرسة إيجابية" في ضواحي باريس، كانت المحاولات والتجارب في فرنسا وفي الخارج، مستمرة في التجدد وفي الإبقاء على ذلك العصر–عصر التربية الحديثة– وهو الذي تفتحت أبوابه بطريقة إيجابية بعد حرب عام ١٩١٤، وينبغي أن نضيف أن الإنجازات كانت تتحقق في أغلب الأحيان في القطاع الخاص، وإن كانت قد حدثت في التعليم الرسمي لكثير من البلاد، تجديدات مستوحاة من الأسس الجديدة. مناهج وفنيات قدمت –في هذه الحالة– على أنها نهائية – ولكن كان من المعلوم تماما أن شيئا في التربية الحديثة لا يمكن أن يظل جامدا وأن التطور فيما كان يتم بالدرجة التي يتم بها تقدم معرفتنا للطفل. ولقد كنا من ناحيتنا مستوحين منهج دكرولى الذي –كما سبق أن ذكرنا– كان يعتبر المدرسة هي البيئة التي يستطيع فيها الطفل أن يكون موضع ملاحظة وذلك على أفضل صورة، وأن يعامل من خلال جهوده في التوافق مع

الحقيقة الطبيعية والاجتماعية المحيطة ومنذ اللحظة الأولى كانت هناك صعوبة كبيرة تتطلب الحل: هل الخضوع لحاجات الأطفال يسير جنباً إلى جنب مع احتياجات البرامج؟ وكانت هذه البرامج لابد وأن تحترم في مدرسة كان أولياء الأمور يعهدون إليها بأولاده الأسوياء كيما يصبحوا تلاميذه وكان دورنا في أن نعيش هذه الأزمة تم هذا التكشف المفاجئ مما كان ولابد لكل فصير للتربية الحديثة –مضطر لأن يتجاوب مع متطلبات بيئته– أن يعرفها على التوالي أزمة وتكشفاً. فن ناحية الشعارات بل والحكم التي كان يطلقها رواد التربية من حين الآخر وعلماء نفس الطفولة، ومن ناحية أخرى مطالبه غير متوقعة في أغلب الأحيان من الطفل وقد أصبح تلميذاً، مطالبة بالمواد المدرسية بل أكثرها جموداً في بعض الأحيان. لقد بدأ الأمر بالتدليل هكذا، الطفل وهو كائن إيجابي أعظم إيجابية سيضطلع بمفرده باكتشاف وفرض مواضيع دراسية ومن هنا جاءت الفصول التي كان يلقى فيها للتلاميذ ما يقوم مقام (الطعم) منتظرين منهم تحديد اختيارهم.. غير أن هذا الحياد الرزين والمستمر من جانب الراشد قد قابله الطفل بطلب أثار الدهشة في أغلب الأحيان: إذ ما كاد يجتاز باب المدرسة حتى طالب بالغذاء المدرسي الذي يوزعه وينظمه الراشد. فقد أتى إليه الطفل إلى المدرسة ليرفع من قيمة ذاته، وإن هذا الارتفاع لم يكن يستطيع أن يتحقق إلا على أيدي الراشد المربي سالكا سبيل الكتاب والكراسة والأقلام الملونة والمداد على وجه الخصوص. ولقد دهش جداً في البداية المربون المطلعون الذين كانوا يريدون تعليم القراءة في السن التي يسمح فيها نضج الطفل، بالقيام بتمثيل هذا العقل المعقد. وفي خلال عدة

سنوات أظهر أطفال في الخامسة إصرارهم على تعلم القراءة وقد رفض السماح لهم بذلك، ثم جاء يوم اتفق فيه الرأي على أنه فيما عدا الظروف النفسية المناظرة لدرجة نضج الطفل فإنه توجد حاجات تخلقها البيئة في سن مبكرة أيضاً ، وأن القراءة حاليا في مجتمعنا تعني: للطفل جد الصغير (أن يصبح كبيراً) جديراً بالاحترام كواحد كبير، ومنذ عدة أعوام كان عدد كبير من الأطفال يعرفون القراءة في سن السادسة وحتى قبل ذلك في بعض الأحيان.

وهذا الدور الذي يضطلع به ما هو اجتماعي، وهذه الأهمية: التي تتكشف عنها العلاقات بين الشخصية طوال سنوات الدراسة من حيث هي عوامل رئيسية لتأكيد الذات، وذلك هو أقيم ما أخذناه من سنوات أبحاثنا، من الفشل ومن النجاح في التربية الحديثة.

وإن أول مرحلة في نشاطنا كمر بين تنحصر في ملاحظة التلاميذ، وسيقتصر الأمر على أن تمد كلا منهم بالجو والوسائل التي يحتاج إليها لتأكيد ذاته، ولقد تحاشينا على الدوام، أن ننساق وراء قاعدة ثابتة معتقدين بأن كلا منهم يستطيع أن يؤتي أطيب الثمرات إذا استخدم في وقته، ولكنه يصبح عقبة عندما يستخدم بطريقة (مستبعدة لما عداها) أو طريقة مستخزية، ولقد علمتنا تجاربنا أن الإنسان إذا استعان كما يجب بالإجراءات التي تم لها الاستقرار حتى الآن و بإجراءات أخرى لامعة، فإنه يستطيع أيضاً أن يحقق التربية الحديثة مع مجموعة من الأطفال على أرض جرداء، كما يمكن تحقيقها أيضاً بالكتب المدرسية التقليدية. ولقد حاولنا من جانبنا أن نظل على إخلاصنا لروح دكر ولى. ومراكز اهتمامنا قد

أستعيرت في بعض الأحيان من المنهج الدكرولي. وفي أغلب الأحيان أيضاً، ويزداد ذلك في السنوات الأخيرة شيئا فشيئا، وقد أوحت إلينا بهذه المراكز بيئتنا الخاصة.

وعلى أية حال فالتلاميذ حتى سن الثامنة يدرسون الظواهر الطبيعية للفصول الجغرافية وهو ما تتيحه حالة مدرستنا على أحسن وجه وفي بعض الأحيان يتوقف التلاميذ عند مراكز اهتمام عرضية تقدمها البيئة المحيطة. وتحيط بالمدرسة حديقة. ولدى الأطفال فرصة رؤية الأشجار والنباتات والهوام وأن يبذروا البذور وينتظرون محصولاتهم الصغيرة. والقرب من الغابات ومن نهر السين قد أمدنا أيضاً بمصادر عظيمة لتتبع دراسة الفصول الجغرافية وهكذا فإنه بدراسة البيئة تتاح للأطفال في أغلب الأحيان فرصة معالجة مواضيع دكرولية على وجه الخصوص: وإن تحول الطبيعة على مد الفصول المختلفة بطبيعة الحال إلى التعمق في مواضيع مثل: الذي آكله في الخريف وفي الشتاء.. الخ كيف تتغذى الحيوانات في مختلف الفصول والنباتات، كيف أحتمي من تقلبات الجو وكيف تدفع الحيوانات والنباتات عنها قسوة الفصول .. الخ. ثم إننا إذ نلاحظ نهر السين نجدنا مدفوعين في كل مرة إلى التحدث عن الرحلات، وهذا ما تميل مدرستنا إلى الاهتمام به على وجه الخصوص لقربها من محطة السكة الحديد ومحاذاتها للخط الحديدي.

وتعليمنا المدرسي يسلك ثلاث سبل نحاول أن تقيم بينها أكثر ما يمكن من الروابط فيوجد أولاً دراسة مركز الاهتمام و بعد ذلك توجد العلوم التي تنقل عن طريق درس المدرس وفي المكان الثالث توجد الفتيات

والميكانيزمات التي تستخدم لها نظام البطاقات. ومركز الاهتمام –يغذيه موضوع أخذ من البيئة أو فرض نفسه عرضاً– يتم تناوله تبعاً للمراحل الأربع المنهج الدكرولي وهي الملاحظة، المباشرة لحقيقة عيانية أو دراستها تبعاً للوثائق المكتوبة ومجموعات المتاحف الخ و تأتي بعد ذلك خطوة "القياس" أو مراعاة شكل وحجم الشيء موضوع الملاحظة في كل مرة يكون فيها ذلك ممكنا، دراسة لنفس ذلك الشيء في بلاد وأجواء أخرى أو "الترابط في المكان، والترابط في الزمن حيث نحاول ذكر(الحقيقة التي لاحظناها). في عصور أخرى وأخيراً مرحلة التي تتيح للتلاميذ أن يصيروا بكل ما في طاقتهم من الابتكارات المرسومة والمنظومة حتى التعبير الدرامي عن هذا الوجه –الذي تسمح له طبيعته بذلك– من أوجه الموضوع.

وسنقدم على سبيل المثال دراسة للبيئة التي عالجناها منذ مدة في فصولنا الثانوية السادس والخامس والرابع، والتي عالجناها بصورة جزئية في الفصلين الدراسين الثامن والسابع. وإننا نحاول دائما أن نقيم علاقات بين مختلف فصولنا فكل فصل دراسي يدرس بنوع خاص. هذا الوجه من الموضوع، الوجه الذي يناسبه تبعة لمستوى سن أطفاله وتبعا لبرنامجه، ثم ينقل هذا الفصل إلى الفصول الأخرى نتيجة عمله وذلك عن طريق أحاديث تعقد لها اجتماعات ويرى على اللوحة التالية أوجه البيئة، الأوجه التي أثارت اهتمام التلاميذ في خلال عام، وقد لعب المدرسون بالتأكيد دوراً في اختيار الموضوعات وفي تنظيم العمل غير أن التلاميذ أنفسهم قد وجهوا البحث إلى حد كبير تبعاً لفصولهم وتجربتهم وإمكانياتهم في الحصول على المراجع.

وطبقا للمراحل الدكرولية، حققت الملاحظة أول اتصال بالبيئة وحددت المواضيع التي تمت دراستها إما "بالترابط في المكان"، وإما "بالترابط في الزمن"، "والتعبير" في النهاية قد قام بتركيز كل الوسائل التي استخدمها التلاميذ التوصيل وتوضيح نتيجة أبحاثهم:

الملاحظة	التعبير
صورة مدينتا: مدينة سكنية مركز من مراكز الاستهلال وليس من مراكز الإنتاج الأسباب التي حالت دون قيام سانت كلود بنشاط صناعي: الموقع، الأمن التاريخي مباني مدينتا: إدارية ومهنية ومبان تستخدم في السكن: **طراز البناء:** ملاحظة عرضية – زيادة لإحدى دروس البناء كل فصل قد واجه مشكلات حسابية معينة فرضتها عليه هذا النوع من النشاط وقد توصل إلى إيجاد حل لهذه المشكلات.. دار العمدة – المستشفى – المدارس في (مراحل التعليم) في فرنسا دار جباية الضرائب – البريد الهيئة الأهلية للسكك	صياغة الخطط .. الخرائط والمخططات (التي تقدم في كل مرة تسمح فيها الدراسة) أحاديث ومقادير ورسومات لوح تستخدم في تلخيص المواضيع. تحقيق جانب من التاريخ قراءة النصوص تحرير هذه النصوص.

الحديدية. وتقوم فصول كثيرة من الكتيبات الخاصة بتوضيح معالم المدينة، بإعداد الأطفال بما يعـوزهم مـن معلومـات عـن هـذه المؤسسات.	

الترابط في المكان	الترابط في الزمان
موقـع سـانت كلـود بالنسـبة لبـاريس وفرسـاى، مقارنـة بينهـا و بـين الأمـاكن المجاورة سكنية كانت أو صناعية. مصانع بيانكور رينـو (يقـوم تلميـذان مـن أبنـاء مـوظفي المصـنع بتنظـيم بحـث ويحصـلان على معلومات قيمة عن ذلك المصنع) المسـاكن في فرنسـا وفي غيرهـا مـن البلدان. سانت كلود. إحدى المديريات الفرنسية، مكانها من التنظيم الإداري.	تأسيس سانت كلود وليد – لمدينة سانت كلود في عصر الميروفانجيين ثم تميز دراسة هـذا الموضـوع إلى بحـث الشـروط الـتي حددت من قديم الزمان إنشاء المدن. وبعد كل فصل من فصول الصف الثامن إلى الصف الرابع حديثا عن هذا الموضوع مـن ناحيـة الـزمن أو المكـان وذلـك طبعـا لمنهجـي التـاريخ و الجغرافيـا المقـررين سـانت كلـود عـبر تاريـخ فرنسـا الحـروب الدينيـة – القـرن العظـيم للثـورة نابليـون الأول – حرب سنة ١٨٧٠..

وهذه الخطة كما ترى بعيدة عن أن تستنفد موضوعياً الحقيقة المدروسة فقد عالجنا هذه الأخيرة بقدر ما أتاحته لنا إمكانياتنا دراسة البيئة يمكن عن طريق بعض أوجهها الخاصة أن تثير اهتمام عدة فصول في آن واحد، كل

فصل بطبيعة الحال يتناول هذه الحقيقة تبعاً لأعمار تلاميذه وتبعا للبرنامج الذي يخصها، ويمكن في خلال العمل خلق علاقات بين مختلف الأقسام، الأبحاث الجماعية أو كما يحدث في أغلب الأحيان أن ينتقل نتائج عمل أحد الفصول أمام المجموعات التي يمكن أن يهمها الأمر. وفي هذه الحالة ينظم الفريق الذي انتهى من دراسته، حديثا تدعى إليه فصول أخرى. يصف التلاميذ ويدونون ملحوظاتهم وفي النهاية يتناقشون تحت التوجيه المستتر والذي لا غنى عنه، توجيه المدرس، وعندما يعود كل منهم إلى فصله فإنهم يعدون تقريراً عن الحديث وقد يتابعون في بعض الأحيان دراسة الموضوع من النواحي التي تتفق مع مستواهم وبرنامجهم. وفي بعض الأحيان وفي وسط العام الدراسي، قد يقطع سير الدراسة مركز عرضي من مراكز الاهتمام: يصل التلاميذ ذات صباح مأخوذين بارتفاع المياه في نهر السين حتى بلغت أعلى الساق من تمثال الجندي القائم عند كوبرى ألما وللأسف إننا قد شغلنا منذ بضع سنين بتتبع فيضانات و طوفان أنهارنا. وخلال فترة يهتم الكبار والصغار بأنهار فرنسا ويستخدم برنامج الجغرافيا ويتسع في هذه اللحظات وتعج صحيفة الحائط مقالات تحررها التلاميذ وقصاصات لصور الجرائد وخرائط ولوحات يضعها التلاميذ مسايرة لتطور الوقائع. وكانت در استنا تجد ما يتوجها في أمضى على الدوام في زيارة لمتحف الأشغال العمومية بميدان اينا **lena** عندما كان ذلك المتحف العجيب ما يزال قائمة فما هو الآن مصير هذه الأجزاء من البرنامج التي لم تستطع أن تكون من بين ما تضمنته دراسة مركز الاهتمام؟ يمكن تدريسها بمساعدة بعض الإجراءات الإيجابية التي إما أن تسبق الدرس الذي يقوم به المعلم

وإما أن تحل محله أو تتوجه على هيئة تطبيق. غير أنه: الدرس التقليدي الجيد يحتفظ على الدوام بمكان الشرف وما يزال عاملاً في غاية القوة لتحقيق الوحدة المتجانسة للفصل. هذا إلى أنه في مدرسة حديثة حيث الجو والتوجيه النفسي للتلاميذ محققان ظروفاً ملائمة فإن درسا يقوم به المدرس كما يجب يكون له من فرص التقبل أكثر منها في مكان آخر وأحيانا في صورة استخبار يوزع على التلاميذ، يدعوهم إلى أن يعدوا بمفردهم فصلاً جديداً في التاريخ أو الجغرافيا. ملاحظة تمهيدية ثم بعض أسئلة يلقيها المدرس يمكن أن تسهل إعداد درس في العلوم وبعد ذلك يعين أحد التلاميذ المعالجة الموضوع أمام الفصل جميعه الذي يكون هو نفسه متأهبا إلى سماعه وعند الحاجة إلى إكماله.

ولقد انتهينا منذ عدة سنوات نظام البطاقات وذلك لمختلف فروع التعليم وعلى وجه الخصوص اكتساب الفتيات الفرنسية الحساب، وبعد الحرب حينما نمي إلى علمنا ما كان قد تحقق في مدرسة شارع ميل في جنيف عن طريق البطاقات أخذتنا الدهشة في رضا إذ تبينا أننا قد عملنا بطريقة مماثلة.

وعلى هذا فإننا نستخدم من جانبنا نوعين من أنواع البطاقات: بطاقات يحررها المدرس بقدر ما يتبين من صعوبات ومن ثغرات أو من استعدادات خاصة لدى تلاميذه، ومن ناحية أخرى بطاقات ينشئها هؤلاء ليحصلوا على تمرينات للمراجعة أو بصفة فرص لأبحاث جديدة. و بطاقاتنا من النوع الأول تتدرج على ثلاث مراحل، في المرحلة الأولى وتدعى (الإساغة) يطلب إلى التلاميذ أن يطبقوا بطريقة سهلة نوعا ما،

المفاهيم التي تم تعلها وفي مرحلة ثانية تدعى مرحلة التعمق فإن المعرفة المكتسبة تم معالجتها بطريقة أكثر تعقيدا في صلتها لعناصر أخرى وفي النهاية بطاقات التكوين تطلب إلى التلاميذ أن يبدعوا نصوصاً ويكملوا ثغرات ويجمعوا بطريقة ملائمة عناصر مقترحة وهم مهتدون في ذلك بما تعلموه حديثا ولنفرض و على سبيل المثال في قواعد اللغة أن تلاميذنا بسبيل دراسة مصطلحات حرف الجر وأنهم في تلك اللحظة يدرسون مفاعيل الفعل. فإنني استخرج من صندوق البطاقات بطاقة إساغة المسجلة فيها هذه: العبارات: أكمل الجمل الآتية مع بيان نوع المفعول في كل مرة: أجلس .. أين؟ أنا أرى .. "ماذا"؟: أنا أسمع .. "ماذا"؟ أن أحلم .. "فيم"؟ المدرس يسأل .. "من"؟ الذي لا يعرف "ماذا"؟ المدرس يؤنب .. (كيف)؟ التلميذ يخجل "لأي سبب"؟

ويؤشر على الأسئلة والتوضيحات بالمداد الأحمر ونحاول في كل مرة أن نجعل البطاقة مثيرة للغاية وذلك عن طريق العرض والرسم و في مرحلة التعمق يلزم تمييز مفاعيل الفعل من بين الكلمات الأخرى وإليك النص المتعلق بذلك والذي اقتبسته من إحدى البطاقات. مفاعيل الفعل وصفاته حلل ما تحته خط من الكليات: جمعنا بعض الحشرات ووضعناها في قطعة من الأرض الدودة البيضاء التي وجدها تلميذ من المحتمل أن تصبح في الربيع حشرة ودودة تتحرك في شرنقتها إنها الآن فراشة يحتفظ بها الصغار في أرضهم ولقد عرضوها علينا وكانوا يشعون بهجة.

وتأتي في النهاية بطاقة التكوين وهذه محتوياتها مثلا: على شواطئ السين (الصيادون): "فاعل" ينتظرون في صيد السمك أوجد جملتين،

يكون الفاعل فيها اسم مكتوبا بالمداد الأحمر (وهنا بين قوسين " ماذا سيكون في جملك، وظيفة الأسماء الأخرى التي أعطيت لك؟

١- جرار، مدخنة، يخفض، يمر، كوبري.

٢- رمل، قم، ينقل، (صنادل).

وعلى الرغم من النتائج الباهرة التي يمكن أن يقدمها نظام البطاقات التي يقوم المدرس بعملها فإننا نستخدم هذا النظام استخداما يقل شيئاً فشيئاً، ومن عيوب هذا النظام أن يتطلب عملا ضخما سواء من ناحية صياغته أو من ناحية ما يفرضه استهلاكه من تجديد، وفضلا عن ذلك وكما هو الحال في كل مادة موضوعية في مكان ما من الفصل، تعوزه الدينامية التي تتوافر لكل شيء ينبثق إلى الوجود في اللحظة التي يبدو فيها استخدامه ضروريا، من أجل ذلك و من أجل ما تطلقه من علاقات بين – شخصية، فإننا نفضل البطاقات التي يعملها التلاميذ أنفسهم من أجل زملائهم وبقدر ما توحي معارفهم بعمله وعند ما يتم تعليم شيء جديد في الحساب أو في اللغة الفرنسية فإننا نطالب تلاميذنا بتكوين تمرينات ومسائل و تحليل نصوص وأسئلة، التي – كيما يعالجها زملاؤهم تفترض الإساغة الكاملة للمعارف الحديثة ويعد الأطفال لكل مادة مجموع بطاقاتهم عن لوحة كبيرة يزينونها بالرسوم ويثبتون فيها من "الجيوب" بقدر ما كان من فصول مدروسة وفي كل جيب ترتب البطاقات التي تجيب على مختلف الصعوبات التي أثارها هذا الموضوع الذي يظهر عنوانه في مكان ملحوظ وهذه البطاقات عزيزة على وجه الخصوص على التلاميذ فبمجرد أن ينتهي

أحد منهم من مهمة كلف بها في الفصل فإنه يتوجه نحو لوحة البطاقات بنفس تواقة إلى أن يجد صعوبة ابتدعها أحد الزملاء ويأمل أن يجد لها في سرعة حلا صحيحا وفضلا عن ذلك فإنهم يحبون أن يكونوا هم أنفسهم مؤلفي والفوازير، التي توضع ويوجد جيب صغير للوحة تضم نصوصاً لقطع الإملاء التي كونها التلاميذ وهذا ما يميلون إلى عمله إنهم ينتظمون في مجموعات تتكون من اثنتين وكل يملى بدوره على الآخر نصة ويصححون أخطاءهم والحكاية المسيطرة على هذه البطاقات المختلفة، غالبا ما تكون مستمدة بصورة تلقائية من الموضوعات التي يعالجها التلاميذ أثناء دراسة مركز الاهتمام أو تتعلق بأحدث أنشطة الفصل وهذه البطاقات التي تعد بالنسبة لنا وسيلة فعالة لفحص تستخدم في مراجعة التلاميذ لدروسهم حينما تقترب لحظة الإنشاءات.

ولما كانت هذه البطاقات معدة بطريقة منهجية، فإن التلميذ إذا ما تصفحها تسنح له الفرصة أحيانا بأن يراجع بذلك المواد التي درست في الفصل، وكما سبق أن نوهنا في مواطن كثيرة فإن العمل في المدارس الحديثة يتحقق دائما في جو من التبادل ومن التعاون منتظمة كان أو غير منتظم. وزيادة على ذلك فإن هذا فضل إيقاظ البادئة ليس فحسب لدى المجتهدين من التلاميذ وإنما لدى الكسالى ومتبلدي الذهن منهم. ولقد أجرى تحقيق في هذا الشأن منذ عدة سنوات خلت، أسفر عن شيئين:

١- التلاميذ الخاضعون لنظام التعاون يكتسبون من المعارف أكثر جداً مما يكتسبه غيرهم.

٢- وحتى لو كانت كمية معارفهم مساوية بها في التعليم العادي، فإن الأفكار السائدة تكون على الدوام أكثر وضوحاً ورسوخاً.

ولقد أشاد المربون جميعاً بغير استثناء بالفضائل الاجتماعية التي تستطيع مثل هذه الطريقة أن تنميها احترام الآخرين الطاعة، النظام السيطرة على الذات والشعور بالمسئولية.

الفصل السابع

تغريد التعليم وتطبيع الطفل

الشخص موضوع التكوين

لقد رأينا أنه فضلا عن النتيجة التي نحصل عليها في اكتساب المعارف، فإن المناهج الإيجابية والتربية الحديثة تلعب دورا عظيما في التكوين الخلقي لطفل. كيف يبدو مجتمع الأطفال في حالة هذا الأسلوب للتكوين الوجداني الشكل حيث النظام والمعارف يفرضان "من خارج"؟ قطيع ليس له بنية داخلية، أو على الأقل يعتبر كذلك، ولا يعرف التطور، يتعارض في مجموعة مع مجتمع الكبار هذه الجماعة (القطيع) معدة بحيث تخضع لهؤلاء الكبار وتركع تحت طرائقهم الجامدة في تلقى البذرة و استنباتها طبقا لنظام يتفق على وجه الخصوص مع التقدم المنطقي للمواد المطلوب استيعابها وفي مثل هذه الأوضاع من الأمور، يكون التبادل الذي ينشأ تلقائية في مختلف الأوقات بين الأطفال، مهملا هذا إذا لم ينظر إليه بارتياب في بعض الأوقات، وطبيعي أن حاجات الأطفال لا تغدو بذلك "ميتة"، وهذه الكائنات المقلوبة على أمرها خلال ساعات الفصل الطويلة والتي تكون في بعض الأحيان تحت سيطرة عائلية غاشمة، لا تنوع فيها، تجد نفسها في الخارج، في بعض المشاغل والألعاب المباحة أو المحرمة تنظم هذه الكائنات حياتها على هامش حياة الراشدين، وهكذا ينتصب عالم الصغار قليلاً قليلاً

في مواجهة الأشخاص الكبار، في خوف وبغض ومعاناة للوحدة، وتوجد بالتأكيد استثناءات فيوجد حدس فطري عند بعض المربين كما توجد الظروف الملائمة التي تقدمها عائلة سعيدة. غير أننا نعلم اليوم كم تغيرت العائلة وكم من زمن قليل يقضيه الأطفال في منازلهم، من حولهم آباؤهم، وإن الأخلاق التي يعيشها الأطفال في العلاقات "ليبين شخصية"، يكتمل في المدرسة تكوينها وتطورها.

إنني أحب دائماً أن أبقى في زمن يدار تبعاً لأسس التربية الحديثة ولقد عدت منذ وقت قريب إلى سانت ماندى تلاك المدرسة الدكرولية المؤسسة في عام ١٩٤٦ التي توافقت مع بقائها دكرولية على الدوام. مع الحياة المدرسية الفرنسية. ولقد تتبعت العمل على وجه الخصوص في أحد فصول الصف السابع وهو حلقة الاتصال بين المرحلة الابتدائية وبين الدخول الذي يثير المتاعب في غير هذه المدرسة – إلى المرحلة الثانوية.

وجدت عند وصولي، تلاميذ الفصل وهم (١٩) في الفسحة. كانوا في الحديقة أمام فصلهم ومفردهم. منهمكين في لعبة جماعية بارعة التنظيم، ومن داخل الفصل كانت المربية تلقى عليهم من وقت لآخر نظرة خفية وهي تقوم بإعداد الحصة التالية وعند ما حان الوقت نادتهم في دعة فعادوا في غير تردد، وفي غير "طابور"، ولكن دون إخلال بالنظام، وعندما استقروا في أماكنهم، كان عليهم أن يستأنفوا عملهم في مركز اهتمام ذلك العام "العمل"، ولقد كان الأطفال من قبل عند واحد من زملائهم يشاهدون فلما كان التلفزيون المدرسي يقدمه عن "الحرف في العصور الوسطى"، وكان هذا موضوع عملهم و بمعاونة التلاميذ كانت المربية

تسجل على السبورة رءوس المواضيع لما يدلون به عن مشاهدتهم مثل: صور الأزمنة الماضية، الطوائف الحرفية في القرون الوسطى.. الخ. يعكف التلاميذ على العمل. ذلك هو إعجاز الفصل الدكرولي، حين تضطلع بإدارته مربية تعرف كيف ترعى المبادئ رعايتها لأقل التفاصيل والتلاميذ جالسون اثنين اثنين. لكل كراسته الخاصة بالمسودات، وصندوق ألوانه، وكراسته الخاصة بمركز الاهتمام. كل ذلك قد آخذ بطريقة تلقائية ووضع على الأدراج.

وعلى أرفف الفصل توجد كتب التاريخ والجغرافيا والقواميس .. الخ على كل تلميذ أن يعمل تقريراً عن الفلم التلفزيوني الذي رآه ويزوده برسوم توضيحية وتقوم المربية بتصحيح كل مسودة. وفي انتظار دوره، يعكف كل طفل فرغ من كتابة تقريره على عمل الرسوم وكثيراً ما يستلهم كتاباً في التاريخ ويتوقف أحياناً عند قراءة تعليق على إحدى الصور ويذهب ويلتمس قاموساً ليجد منه تفسيراً ويطلع جاره على الكلمة الجديدة، ثم يستأنف العمل وتلميذ آخر يعرض مسودته على واحد من الزملاء الذي يقول له ملاحظا لم تذكر ما فيه الكفاية ولم تتحدث عن المخلصين، و يكمل الأول النقص وقد ارتاحت نفسه.. وعلى بعد، يشرح صبي وهو جالس إلى إحدى الموائد. بعض النقاط التي لم يكتمل فهمها لزميل الله، ويعاون آخر جاره على عمل الرسم الذي يضطلع به وصبية صغيرة تصحيح الأخطاء الإملائية لصديقتها قبل أن تقدم هذه الأخيرة النص الإملائي الخاص بها إلى المربية. وإنه ليدهشني ما أرى من قلة الأخطاء التي تحتويها كتابة هؤلاء التلاميذ غير المصابين بداء الأسئلة في

هجاء الكليات. وإنه لمن الطريف أيضاً أن تتبع –وسط هذا المجتمع– سلوك التلميذ الذي لا يتعلم باتزان وطيد. فقد أخذ بدوره القاموس ليستوضح معنى كلمة من الكليات ومناسبة ومن كلية الكلمة يقع على كلمة. "جلف" وبوجه متهلل راح يهز جاره "أنظر، جلف" هل تعرف معنى هذه الكلمة؟ ولا يرفع الآخر رأسه مما يعكف عليه من رسم اشارة النساجين. ويمعن هاوي الكلمات النادرة في هذه "هل تعرف معناها، أنت ما "جلف" فيقول الآخر وقد فاض به "دعني بربك" هذا هو ما تعنيه جلفاً، يقول ذلك وهو يقيس بنظرة جانية فاحصة ما أتمه من رسم.

قلت لنفسي مرة أخرى: هذا فصل متهيء نفسيا لتقبل المادة المدرسية مثل هذا الفصل يتقبل باهتمام الدروس الرسمية كما يتقبل شرح موضوع جاف وفي اللحظة التي يدق فيها ناقوس الظهر أسمع من طرفي صالة الدرس تلك الكلمة النمط للفصول الحديثة "قوام!"[1] وتسدي أيضاً قيمة مثل هذه البيئة: التربوية في اللحظات التي يترك فيها الأطفال لأنفسهم فيقومون بأعمال ناقصة للجماعة ويضطلعون بعض المسئوليات. وقد استطعت أيضاً أن أعثر على هؤلاء "الأطفال الجدد" والتي كانت مونتسورى تتحدث عنهم في بداية هذا القرن بمناسبة "ساعة الفناء" وما أثر في نفسي قليلاً أن هؤلاء التلاميذ الصغار في سانت ماندى في عام ١٩٥٩ كان لهم نفس الوجه ونفس نبرات الصوت ونفس الحركات التي كانت لصغار البلجيكيين الذين تناولت معهم طعام الغذاء في الأرمتياج عندما كان الدكتور دكرولي مازال على قيد الحياة وعندما كانت مدموازيل

[1] كلمة عامية تفيد التعجب "أبهذه السرعة؟".

هايد تلاحظ في أسفل المدرسة التلاميذ في قاعة الطعام. وفي مكان، يتكون من ردهة مخصصة للمقصف ومن فصلين، تحول بأعجوبة، عندما دق الجرس إلى قاعة الطعام اصطفت فيه موائد معدة لاستقبال ما يزيد على المائة طفل. بعض الصبية والصبيات كانوا ما يزالون منهمكين حول أكوام الأطباق وأدوات الطعام عندما وصلت إلى القاعة "عربة" تدفعها خادمة ترافقها أيضاً اثنان من الكبار. واستقر كل شيء في مكانه واستطاع راشد وأحد يعاونه الأطفال أن يضطلع بالخدمات الخاصة بالوجبة. ومما أثار إعجابي أيضاً في هذه اللحظة، كما أثاره في الفصول في خلال فقرات الفسيحة إنما كان ما يبدو على الأطفال من توافق اجتماعي وتغيب "الاتجاهات الصندية" عندهم أو "شعورهم بالهجرة والإهمال" مما نجده في كثير من الحالات في الحياة المدرسية التقليدية. ويوجد بالتأكيد ألف وسيلة فيما عدا التعليم بمعنى الكلمة، لضمان جو مماثل في المدرسة. إن تحقيق التوافق والتجديد للفن التربوي تبعا الصفات المميزة التي بين أيدينا ولحاجات وإمكانيات الجماعة المدرسية، إنما هو كما نعلم جهد يتقبل في كل يوم وفي كل لحظة ونظام "المهام" التي توزع على التلاميذ دورياً يخلق علاقات "مرتبة بالقوانين" بين الأطفال ويضطرهم إلى الاضطلاع بمسئوليات معينة، فصبيان الفصل يعهد بها كل أسبوع إلى مجموعة من التلاميذ. على أحدهم أن يهتم بمكان حفظ الأدوات والآخر بالمقاعد والخزانات والسبورة. وثالث يهتم بكل ما يتعلق بتجميل المكان، وللحيوانات والنباتات من يرعاها وصالة الألعاب والتربية الرياضية والحديقة والمعمل والورشة تكون أيضاً وإلى حد ما، موضع رعاية التلاميذ.

ثم تفرض التلاميذ يدعى "القادة" يضطلعون بمراقبة زملائهم والعمل على أن يؤدى كل منهم ما عهد إليه من عمل. وفي مدرسة الأرميتاج يجتمع التلاميذ من وقت لآخر فينتخبون عددا منهم من بين الكبار يضطلعون بتمثيلهم أمام أساتذتهم وهذا يشتركون بطريقة ما في إدارة الحياة العامة. كما يشترك هؤلاء المفوضون في بعض اجتماعات الأساتذة، فيعبرون فيها بطريقة لا تنال في شيء من احترام النظام الدرج، عن وجهة نظر التلاميذ وهذا يكونون بمثابة رباط حيوي ودي بين عالم الصغار وبين عالمي الراشدين. وهذه الطريقة معمول بها أيضاً في مدرسة سان ماندي وفي مدارس أخرى حديثة.

وثمة فرصة أخرى لخلق اتصال من أكثر الاتصالات ثراء بين التلاميذ، تلك هي فرصة إعداد الحفلات والحفلات المدرسية تخلق خيرا عظيما عميق الأثر عندما يتم إعدادها إلى حد كبير بواسطة التلاميذ وعندما تعد على وجه الخصوص من أجلهم والتلاميذ يمكنهم تمثيل مسرحيات يكتبون حوارها أحيانا. الديكور، الملابس، الإخراج، التمثيل، طبع البرامج وبعض المهام الأخرى العملية تشغل مختلف الفرق التي تقوم كل منها بجمع المعلومات و تنظيم واستكمال ما تحققه تحت إدارة –لا تكاد تحسن– من الراشد.

وسنذكر بهذه المناسبة واقعة في ذات صيغة مميزة كشفت عنها تجربتنا الخاصة. حاولنا أن ننشئ في مدرستنا نوعاً من "جمهورية الأطفال" بعدد من التلاميذ يتراوح منهم بين العاشرة والثانية عشرة أو الثالثة عشرة على أكثر تقدير. ولم تتمخض المحاولة عن حقيقة كفيلة بأن تستمر في الحياة بذاتها.

ولقد كان الحماس في البداية لاحد له. واللحظة العظيمة الوحيدة للأطفال في هذه الظن كانت لحظة الانتخاب جميع هذه الأوراق الصغيرة المطوب ملئها وطيها: فيالها من لعبة جميلة للتحزب لا يلبث معسكران كبيران أن يغتصبا الواحد في مواجهة الآخر في صبيحة الانتخابات. تم ذهب التلاميذ إلى حد طرفهم حدودا نظريا، على الورق الخطوط العامة لدستورهم ولكن لم تلبث ثورة اللحظات الأولى أن تبددت ولم يعد الجمهورية وجود يستند إلى غير قانون تأسيس قد كتب بخط اليد و علق على أحد الجدران. هذا إلى أنه على نفس المجموعة من التلاميذ قد أستحال علينا أن نكون خلال أبحاثنا الخاصة بمركز الاهتمام جماعات قادرة على الحياة والتطور تبعا لقانونها الداخلي الخاص وبدون أن يشرف فيها الراشد إشرافاً منظماً ويعيدها إلى الطريق السليم. ولكن في يوم من الأيام يكشف هؤلاء الأطفال أنفسهم عن قدرتهم على أن يكونوا بمفردهم جماعة عاملين جماعة لن ينفرط عقدها قبل أن تبلغ هدفها هذا الذي من أجله رأت النور. وكان ذلك عندما تعلن الأمر بإعداد حفلات عيد رأس السنة "نويل" في هذه المرة يبرز بطريقة ودية وبدون انتخابات زميل صعب المراس له إلمام "بالألعاب النارية" طيب القلب ويعترفون به رئيساً للأعمال أربعة تلاميذ من الفتية والفتيات يكلف كل منهم بفرع خاص يكونون له وزراء. ويشتغل الآخرون بمبادأة كبيرة أو صغيرة في المجالات التي يرسمها لهم قادتهم. ولقد كان من الطريف على وجه الخصوص أن نرى في مجال اللعب انبثاق من هذه الجمهورية الصغيرة التي لم تنجح في الإبقاء على حياتها في محاولتنا السابقة. وهكذا بشتى فرص الحياة التي تقدمها مدرسة حديثة، يتكون كل

كائن تبعا لطبيعته الخاصة مسهماً في الوقت نفسه في أسلوب الحياة الاجتماعية الذي يلائم على أفضل نحو سنه.

حيث يكتسب التطبيع الاجتماعي معنى جديداً

إن التربية الحديثة في كل لحظاته –وعلى وجه الخصوص في أكثر أشكالها أهمية وهو الذي تقدمه المناهج الإيجابية– إنما تبدو على أنها "صبغ بالصبغة الفردية" للطرائق التربوية أو قل تغريدها وفيما عدا النوع في المادة أو التفصيل الذي تحتويه تطبيقاتها المختلفة تجد على الدوام نفس الميل العام الذي تجيش به التربية الحديثة: الميل إلى أن تجعل التربية تطوراً مضطرداً يزداد يوما بعد يوم وعيه القوى التي يملكها كل فرد، وبضرورة مقاومة الوسائل التي تفرض من الخارج و في صورة جاهزة نظماً وعلوماً لا تساير على التنفس الدينامى وعلم النفس التكويني. ولقد رأيت كيف يصبح ذلك ممكنا عن طريق المناهج الإيجابية حيث ينظر إلى تكوين كل طفل على أنه توافق تلقائي مع البيئة.

ولقد أشرنا أيضاً إلى الحاجة التلقائية التي يستشعرها الطفل –بشرط ألا يكون للمدرسة تأثير صدمي– إلى أن يتبع المعايير والقيم الثقافية لبيئته المدرسية، فهذه المعايير والقيم تجعل منه عضوا يقبله المجتمع ويرضى عنه. وكل ملاحظاتنا على الطفل الذي أصبح تلميذا حملت لنا دائماً هذا التأكيد: إن الطفل من خلال بعض الاهتمامات الموضوعية –التي تكون متفرقة نوعاً ما في بداية الأمر– يحرص على المعارف المدرسية لأنها تتيح له محاكاة الراشد وفرض وجوده بين زملائه وتدعيم شخصيته. وتوجد إذ

أصبح القول حاجة فطرية إلى المجاراة الاجتماعية عند الطفل، والمدرسة يجب عليها أن تستفيد من ذلك وأن تستجيب على أحسن وجه لكل شخص طالما أن التربية –آخر الأمر– إنما تستهدف منذ البداية التطبيع الاجتماعي للأجيال الصغيرة، وفي كثير من الأحيان تنقلب هذه المجاراة – الاجتماعية وفي وقت باكر إلى اتجاه قوامه المعارضة ومقدار ما يزداد– توافقنا مع الطفل التلميذ، نحقق على وجه أفضل تطبيعه الاجتماعي، ويصدق هذا إلى حد أننا نستطيع أن نؤكد بأنه في التربية الحديثة بقدر ما نحن في "التغريد" تحقق "التطبيع الاجتماعي" للطفل وإنه من السهل في الواقع أن ندرك أن الطفل يجب أن يعد للحياة ليس عن طريق ضغط بسيط وجداني الشكل تمارسه بصورة جارحة ومن خارج القيم الاجتماعية التي ينقلها إليه الراشد وإنما عن طريق تطوير حساسيته الطبيعية للقواعد، متجهين إلى العوامل العديدة التطبيع الاجتماعي تبعا لدرجة تطوره الخاصة محققين التقاء المعطيات الداخلية والخارجية في وحدة لا تفتأ تزداد انتظاما وتعقدا. وهذا يجعلنا ندرك بطريقة جديدة وظيفة التربية في تحقيقها للتطبيع الاجتماعي.

لقد عرف ديركيم فن تربية الأطفال بقوله "التربية هي العمل الذي تمارسه أجيال الراشدين على أجيال لم يتم نضجها بعد للحياة الاجتماعية، وموضوع التربية ينحصر في أن تستثير وتطور عند الطفل عددا معينا من الحالات الفيزيائية والعقلية والأخلاقية التي يتطلبها منه المجتمع والبيئة الخاصة التي سينتمي إليها على وجه – الخصوص" ولقد كان ديركيم كما نعلم يعتبر أن خلاص الفرد.. وتميزه هما ما تؤدي إليه حضارتنا، و بالتأكيد

ما كان لدوركيم، تبعا للعبارات التي سبق ذكرها أعلاه، أن يرى في التربية إجراء يقضي على الشخصية والفودية إجراء لا يعترف بقيم المبادأة والمسئولية والتحسن الخاص بالفرد والتطبيع الاجتماعي في بيئتنا الحديثة يعمل على تميز الكائنات. وعلى الرغم من ذلك فثمة نتيجة تترتب على التربية الديركمية وهي نتيجة لا تتفق مع علم النفس للسن الصغيرة، فبحسب رأي عالم الاجتماع الفرنسي هذا ينبغي على التربية أن تعمل من أعلى عن طريق تدخل و خارج عن، الفرد. فاهية القيم الجماعية تنطوي في رأيه على تأثير فوق فردي "ولم يكن الإنسان تلقائيا لميل إلى أن يخضع لسلطة سياسية أو يحترم نظاماً أخلاقياً أو أنه يتفانى أو يضحي، وهذا التأكيد يخص الإنسان من حيث استعداداته الفطرية وفي حالتها الخالصة وإذا صلح القول خارج إطاره الاجتماعية إلا أنه يستحيل علينا أن نتصور الطفل على وجه الخصوص فإنها البيئة التي يشب فيها وحيث تهيمن دائماً معايير معينة. وإنه على وجه التحديد إنما يتم تكوين الطفل. طبقا لهذه المعايير ولكن الطفل لا يخضع لها بفعل قوانين ترجع إلى الطابع الملزم. لأوامر ونواه محددة من قبل، قوانين تعمل بطريقة وحدائية الشكل. وإنما تعتمد طريقة الخضوع أيضاً إلى حد كبير على عمر الطفل وعلى درجة تطوره وعلى الطريقة بنوع خاص لقد ألقى التحليل النفسي ضوءً جديداً على ذلك – التي عومل بها الطفل في أسرته، العلاقات بين الطفل وأمه ووالده وأشقائه. وشقيقاته ويجب هنا أن تكون وجهة نظر علم النفس الوجداني. وعلم النفس التكويني موضع تقدير، فإذا كانت الصيرورة الفردية للكائن الصغير تتعرض لتأثير المجتمع فإنه يلزم أن نعرف القوانين.

التي يعمل بمقتضاها هذا التأثير في مختلف الأعمار ذلك أن الطفل يتتبع في خضوعه جملة مراحل. وإنه من خلال العلاقات البين. شخصيته المتطورة مع العمر إنما يحقق الطفل، استثماراته ضمن الآخر. الاجتماعية. وتوجد، كما بين ذلك بياجيه فترة تمتد إلى السابعة أو الثامنة تتسم العلاقات فيها بين كبار الأشخاص وصغارهم بطابع "الإرغام"، فالطفل يخضع بسلطان الراشد غير أن الأمر يتعلق بمعرفة الدوافع النفسية عنده لهذا الخضوع. وبالتأكيد، كما أشار بياجيه، فإن الطفل في هذه السن غير قادر على أن يضع نفسه –بما لديه من معرفة– موضع الآخرين وأن ينظر من زاويتهم وأن ينفذ موضوعياً إلى مقاصدهم، ومع ذلك فإن الطفل يضطلع وجدانيا وإساغة هذه المقاصد: نظراً لأن الراشد يمثل القاعدة ولأن الطفل يحتاج إلى أن يتطابق معه بعد ما يكون قد تطابق مع أحد الوالدين من نفس جنسه وذلك استكمالاً منه لتكوينه، فإن الطفل يقتدى في هذه الفترة ما يمكن أن نسميه مجاراته الاجتماعية والمدرسية وأهمية الناحية الوجدانية في الخضوع الأول للقاعدة إنما كانت محل إشارة أيضاً في الدراسة الأولى، و الدراسة النفسية الوصفية، لحالة فردية في السنين الحرجة، سن السنة الثالثة وهي الدراسة التي لدينا والتي يرجع الفضل فيها إلى الزاكو وفي هذه الفترة يكون قبيحاً كل ما تعودت الأم أن ترميه بالقبح، وكل ما ينتزع رضاها، فهو جميل وحميد و ابتداء من العام الثامن تظهر مرحلة ثانية تبلغ ذروتها في نحو الحادية عشر وذلك بشرط ألا تعوق صيرورة هذه الكائنات الصغيرة سيطرة جامدة من قبل الكبار عندئذ تتغير العلاقات بين الراشد والأطفال وبين الأطفال أنفسهم دون الشعور باحترام السلطة

والنفوذ من جانب واحد و ينزل عن مكانه لشعوره الاحترام المتبادل ومجرد تبادل بين أفراد متساويين،. ويقبل الكائن الصغير القاعدة من أجل القاعدة نفسها ويعتبرها قانوناً وجدانياً حقيقياً لم يعد يعانيه من الخارج وإنما هو يتبع نظاماً يشعر به منبعثاً من أعماقه ومن أجل ذلك فإنه يتقبله في حرية ومرة أخرى تنبه إلى أن الأمور إنما تسير على هذا المنوال عندما يكون التطور الوجداني للأطفال سارياً في مجراه السوي. غير أن هذا المجرى يبتعد أكثر فأكثر عن حاجات الطفل فتطور العلاقات العائلية في المجتمع الحديث والتغير الذي طرأ على حياة المرء يمنعان الطفل في بعض الأحيان من أن ينمو نمواً طبيعيا في ظل الذين يتحتم عليه يوما أن يخلفهم وكذلك الحال بالنسبة للفصول فلن تسنح فيها الفرص كثيراً

لهذا التلميذ الصغير ليستشعر الدفء الإنساني الذي يستطيع أن يقدمه إلى الصغير البشري المربي حين يعكف عليه وأكثر فأكثر تزحف الأدوات والإعدادات والأشياء لتأخذ مكان امرأة – مكان رجل يملكان بالعظمة والصوت والقلب ما يستطيع وحده أن يحقق المعجزات من أجل ذلك أيضاً نجدنا أكثر فأكثر أمام هؤلاء الأطفال، أطفال الحادية أو الثانية عشرة، وهم أذكياء ولا شك ولكنهم لم يبلغوا نضجهم الطبيعي ويعانون من هذا القصور جد الطفل عند تلميذ المدن الكبرى وهو الفجاجة الوجدانية، وفي التطور الطبيعي نجد أن فترة الاحترام من جانب واحد نخلى السبيل أمام مرحلة أخرى من التعاون والاستقلال الذاتي. وإنه لتزييف للتطور الطبيعي للكائن الصغير أن تفرض عليه في كل مرحلة من مراحل عمره قواعد أخلاقية من الخارج تسلمه بصورة وحدانية الشكل إلى حالة الخضوع. مثل هذا النظام ينطوي على اليسر.

علاقات المطيع بالمطاع وقد تجددت مرة وإلى الأبد فإن إدارة مجموعات عديدة من التلاميذ تصبح أكثر يسراً لأن تولى مكانه للفرد يتطلب يقظة مستمرة وكياسة وحناناً وحزماً يندر أحياناً توافره. وفضلاً عن ذلك فإن السطوة التي تفرض خضوعاً لا تنوع فيه تتيح لأكثر من راشد أن يشبع وأن يجدد في عمله التربوي حاجة إلى التعويض ترجع إلى ماضيه الشخصي البعيد، والقواعد تؤثر في الطفل ليس دفعة واحدة إما عن طريق إساغة مضطردة وهي عملية – وإن لم تنزع عن القيم الاجتماعية صفتها الملزمة–، تتضمن استجابات خاصة لمختلف مراحل سن الطفولة. والأمر كذلك ليس فقط بالنسبة للقواعد الأخلاقية – ولقد بينت ذلك أعمال بياجيه وإنما أيضاً بالنسبة للقواعد التي تحكم الذكاء. نفس عملية التأثيرات المتبادلة بين إمكانياته الكامنة وبين متطلبات البيئة التطبيع، يتجه الطفل "تلقائياً النظام الاجتماعي هذا النظام الذي يقبل عليه الطفل بطريقة طبيعية بقدر ما تكون فردية موضع تقدير، ونتيجة لذلك فإن الفن التربوي بقدر ما يضطلع بتغريد إجراءاته (جعلها مناسبة الفرديات) يتوصل إلى تحقيق التطبيع الاجتماعي للطفل بطريقة تتفق وطبيعة هذه الطريقة في فهم وظيفة التربية من حيث اضطلاعها بالتطبيع الاجتماعي إنما هي طريقة جديدة في كلتيها وتنتسب حقاً إلى فن التربية الحديثة.

التقصي والاختيار

إن تكييف التعليم لكل شخصية قد أصبح ممكنا بطريقة إيجابية في اليوم الذي أنشيء فيه فن يتيح نقص واستجلاء الأنماط المختلفة للتلاميذ ثم تصنيف التلاميذ في فئات تبعاً لخصائصهم الشخصية المميزة وكان يجب أن تأتي بعد ذلك طرائق تربوية تلائم كل فئة من فئات التلاميذ لتتوج هذا الاهتمام بخدمة

الشخص موضوع التربية ومنذ الوقت الذي أسس فيه الفريد بينه طريقة الاختيارات "بين عام ١٨٩٩، ١٩٥" ليعزل الأطفال الأسوياء عن غير الأسوياء فإن الإتقان المضطرد لهذا الفن قد أتاح الإحاطة بالفرد في مختلف جوانبه بطريقة تزداد إحكاما يوما بعد يوم. وتتنوع الاختبارات اختبارات المستوى الذكاء واختبارات للناحية الوجدانية والناحية المزاجية اختبارات للكشف عن اضطرابات القدرة على القراءة، كل هذه الاختبارات تستهدف تقديم الطريقة التربوية التي تلائم –على أحسن نحو– كل فئة من فئات الأطفال وأحياناً ما يقيم إخصائيون نفسانيون في المدارس ليضطلعوا بهذا العمل من النقص والكشف عن الحالات والتحقق منها ولكن يتم توجيه (الأطفال المشكلين) بصور أكثر فأكثر إلى مؤسسات شبه مدرسية أو إلى مراكز نفس تربوية التي تقدمت منذ الحرب العالمية الأخيرة على وجه الخصوص. ومن بين هذه المراكز، مركز كلود برنار النفسي التربوي بباريس وهو يفحص في جميع السنوات عدداً وفيرا من التلاميذ ويتولى أمرهم في مختلف أقسامه. ولقد أصبحت هذه المراكز وتصلح حياة كثير من الأطفال. ويصبح عمل هذه المراكز فعالاً بصفة خاصة عن طريق الأثر الذي تمارسه على الآباء أنفسهم بل و العلاج الذي تنظمه في بعض الأحيان.

ومع هذا فما زالت هناك مشكلة يجب حلها: التوجيه المدرسي للأطفال الذين لا يستطيعون أن يندمجوا في المجالات التقليدية. وتوجد بالتأكيد في التنظيم المدرسي الحالي فروع جديدة تلام بطريقة أفضل هذه الكائنات التي كانت تعد غير موهوبة في نظر البشرية من قبل، وإن استحداث التعليم الفني بوجه خاص يتيح العدد كبير من التلاميذ في أيامنا هذه أتباع طريق يتفق بطريقة أفضل على

استعداداتهم ولكن الشقة ما زالت بعيدة بيننا وبين تلك المدرسة التي يسمونها "مدرسة على المقاس" والتي كان يحلم بها علماء نفس الطفولة ورواد التربية الحديثة. وقد ازداد شعورنا أكثر فأكثر بأن الرغبة في خدمة الطفل تجد ما يعترضها في هذه الظروف التي يفرضها على التعليم، الاقتصاد الحالي والمقبل والعدد المتفاقم من الكائنات موضوع التكوين، والاهتمام الذي يوجه آمال العامة وحركات التجديد هو على وجه الخصوص الاهتمام بتوجيه مهني حسن يستهدف تحقيق توافق أفضل للأجيال الصغيرة مع التنظيم. الحديث لكل دولة.

وتوجد في وقتنا هذا بعض المصطلحات التي كثيراً جدا ما تترد في لغة الآباء أنفسهم عندما يكشفون عن قلقهم على مستقبل أبنائهم عصرنا "التكنيكي"، عصرنا الذري "عصر الأرقام". ويمكن بطبيعة الحال أن نضيف: عصرنا عصر القلق والاضطراب النفسي.

ويزداد يوماً بعد يوم عدد الأطفال الذين يشبون من البداية في جو. من عدم الأمن والذين يقدمون ما يحلو لنا أن نسميه، منذ وقت، بالاضطراب الوجدانية، وأنهم سيضخمون ذات يوم صفوف غير المتوافقين.

ومرة أخرى نظام المدرسة والبيئة التي يتحتم عليها ليس فحسب أن تنقذ المعارف وإنما أن تفكر في تحقيق التوازن النفسي للكائنات: التي يعود إليها بهم. والاهتمامات "بالناحية التكتيكية" والاهتمام واختيار مهنة هما بغير شك من عوامل الاتزان غير أنهما ليسا بالعاملين الوحيدين وليسا بالتأكيد عاملين أساسين في هذه الأعمار الحرجة التي ينبغي أن يواجها

التعليم، إن وسائل دراسة الفرد تتحسن يوماً بعد يوم إلا أن البيوت التي يمكن أن تختفي فيها الصعوبات التي تظهر عن طريق تربية تعمل قبل كل شيء في خدمة الطفل، هذه البيوت هي جدة نادرة أو منعدمة في الغالب، وهل ينبغي أن يستمر أسفنا في المستقبل وقتاً طويلاً على أن التشخيص لا يجد ما يلاحقه من وإمكانيات العمل، وأنه في بداية قرننا "١٩٠٠ – ١٩٠١" أن قدمت مدينة فان هيم بألمانيا في الفترة التي كان فيها على الأطفال في بدايته، فصولها المتوازنة الشهيرة وأن الطريقة المعروفة بطريقة فان هيم كانت قد أقامت في مكان التقسيم الرأسي إلى فصول وفق الأعمار، تقسيما أفقيا في داخل هذه الفصول يتفق وطبيعة الكائنات موضوع التربية.

ولقد كان التمييز بين الكائنات في ذلك العصر ينظر إليه على وجه الخصوص من زاوية القدرة العقلية. وما الذي نعجز عن إقامته من ألوان تباين الأطفال الآن، وقد ألقى علم النفس الوجداني والتحليل النفسي على وجه الخصوص ضوءً جديداً على سلوك الكائنات الصغيرة. وإذا كان كثير من الدراسات في هذه السنوات الأخيرة قد أثبتت أن شخصية كل طفل، إنما هي نتاج تاريخه، فقد ثبت بنفس الدرجة، أنه لتطبيع الكائن الذي تضطلع بتربيته، ينبغي أن ننظر إليه في صيرورته الفردية.

الفصل الثامن

علاقات جديدة بين الراشد والطفل

تحويل المربي

لقد عرضنا حتى الآن بعض الشروط الأساسية التي تتيح لتربية الحديثة تحقيق هدفها: الأماكن، الأدوات والمناهج الإيجابية تكفل لكل فرد فرصة تحقيق ذاته، عن طريق عملية لا تخرج في شيء عن كونها توافقاً مع الحياة. ومع هذا فلا أحد من هذه العوامل المذكورة، يستطيع أن يؤتي ثمرته الكاملة، إذا لم يأت في النهاية شرط أخير، وهو أهمها جميعاً ليتوج العملية التربوية.

لقد كثر الحديث في البيئات المنشورية على وجه الخصوص، المشورية عن الطفل الجديد. لقد بزغ أمامنا في الحقيقة كائن لم نعتده وإمكانيات من نشاط والسيطرة لم تكن تخطر عادة بالبال. وقد كان ذلك كشفاً كافياً بنفسه لأن يشهد بقيمة المبادئ الحديثة فحتى ذلك الوقت لم تكن قط قد رأينا أطفالا صغارا يصلون الفصل في الصباح فيجلسون بمفردهم ولمدة طويلة إلى مائدة عملهم. هذه المعجزة كانت تعزى أحيانا إلى مجرد الأدوات التعليمية ليس غير، ولقد كان المونتسوريون على وجه الخصوص هم الذين نادوا بالقدرة المطلقة لهذه الأدوات، وكان لها بغير شك نصيباً معيناً فيما تحقق من نجاح، شأنها في ذلك شأن العوامل التي سبق بيانها. ولكن عمل

هذه العوامل كلها ما كان ليؤدي إطلاقاً إلى نفس النتيجة، إذا لم يكن قد وقع في خلال ذلك تحول عميق الراشد وفي الحقيقة نظرا لأنه كان يوجد "راشد جديد"، فلقد استطاع طفل مجهول حتى ذلك الحين أن يولد وأن يثير إعجابنا وكل من أقاموا في المدارس المونتسورية أو الحديثة على وجهه العموم، قد أحسوا بأعمق الإحساس أمام هذا الكائن الجديد الذي يسبغ بعمله الشخصي، الحياة على كل شيء ذلكم هو مدرس التربية الحديثة.

ولأول وهلة يتبين الإنسان أن العلاقات بينه وبين الطفل، لم تعد هي نفسها، وإنه لفي ذلك على وجه الدقة، ينبغي أن نرى المفتاح الحقيقي للنجاح. لا شيء في هيئته يذكرنا بالمدرس الذي يفصله منصبة عن تلاميذه والذي يحاول بعرض الموضوع، عرضا ليس غير، عرضا لا يتنوع حتى يبلغ إلى العقول الصوت خلواً من تلك النبرات التعليمية التي تبعد المدرسة عن الحياة. إنه قريب إلى الأطفال وكان يبدو أنه شرط التميز والسلطة. النظرة توحي بالاطمئنان والحركة خالية من الجفاء لا شيء من "التكتيفة" أو الرسمية. ومع هذا تنطلق من هذا المدرس قوة عظيمة وإنه لأصعب أنواع التعليم هذا الذي أحال المدرس إلى تلك "النقطة المتحركة" التي تتجه إليها منتصبة عندها، كل آمال الفصل التخرج منها سبيكة جديدة. والذي أحاله أيضاً إلى "معادل" بالمعنى الكيمائي للسيول العدوانية التي كثيراً ما يكون الجو المدرسي معبأ بها.

ولا يوجد فن يصل في صلابته إلى فن المربي فتتجدد فيه التضحيات بمثل هذه الصرامة ويتوزع فيه النجاح والرسوب بمثل هذه العدالة، ومن العلوم أن بعض الكائنات تولد معدة للاضطلاع بهذه المهمة.

ولكن يوجد إعداد لا ينبغي أن يستغني عنه أحد فالمدرسة فيما قبل المرحلة الابتدائية تستقبل الطفل في فترة يعيش فيها في أزمة تحول وتوسع لعلاقاته مع أسرته فتنقله بهذه العلاقات إلى مجتمع أكبر و تضطلع المدرسة أيضاً بالطفل في فترة حرجة أخرى، مرحلة البلوغ، يجب عليها أيضاً تكوينه خلال السنوات القاسية المراهقة. ولقد حقق علم النفس تقدما باهرة بل وأحيانا مذهلا فيما يتعلق بالتطور النفسي النشأة الطفل.

فهل أفاد منه بقدر كافي تكوين المربين والمدرسين؟ فما يزال يحدث في كثير من الحالات، أن تسمع البعض يتحدث لغة علم النفس القديم ملكاته، عندما يتعلق الأمر بتفسير السلوك المدرسي للطفل هذا إلى أنه ما يتقدم سن التلميذ، ويزداد الاهتمام بموضوعات التعليم، كلما غابت عن أنظارنا الذات التي يجب أن تكتسب هذا العلم. ولكن بالإضافة إلى التكوين النفسي للمدرسين فهناك أيضاً توحيد إمكانياتهم على إثارة العواطف التي تحدد مدى نجاح العملية التربوية فكثيرا ما يرجع فشل الأطفال في أعمار معينة إلى شخص المدرس، وهنالك أكثر مما يمكن قوله عن قدر السيطرة أو ما يحدد الحب الذي يتحتم على المربي أن يكشف عنه وما يمكن قوله عن المشكلات الشخصية التي تؤرقه والتي تهدد بالخطر، فإنه مع الأطفال وهنالك الكثير مما يمكن قوله على وجه الخصوص عن هذا الذي يحول بينه وبين أن يرى "موضوعيا" مع كونه يقظا، الكائنات التي يعكف على تربيتها ويحول بينه وبين أن يرتبط بهم الرباط الذي لا غنى عنه، رباط الراعي بالرعية. وهكذا الكتاب ليس إلا مجرد الإشارة إلى أهمية هذا كله:

يدخل الطفل إلى مدرسة ما قبل المرحلة الابتدائية. وقد خرج لتوه – كما سبق أن قلنا– من المأساة الأولى التي يجتازها تطوره. فلقد كان الطفل قبل ذلك (ذائباً) في الأشخاص الذين يحيطون به لا يتبين معالم ذاته وحدوده، في الأم على وجه الخصوص ثم حقق تقدمه بتطابقه مع هؤلاء الأشخاص "وبتفتحه" لتأييداتهم – تلك هي الفترة التي يدعوها فالون بفترة الاجتماعية السيالة وإذا كان الطفل يخرج من هذه الأزمة واعياً بحدوده وحدود الآخرين، فإنه يظل مع ذلك في الواقع تابعاً للآخرين.

فالزملاء الصغار والمربية هما القطبان اللذان يرسمان للطفل، وقد أصبح تلميذاً، بمجال الحركة القلقة وعدوانه، ومن هنا، فلمح بسهولة عظم وثقل المسئولية التي تقع على عاتق مربية الطفولة الأولى وتأثيرها إنما يتضح أهميته القصوى، بالنظر إلى أنه يتناول أيضاً العلاقات التي يعقدها الطفل مع زملائه، وإذا كان هنالك شيء يكفل حسن توافق التلميذ مع بيئته المدرسية، ويستحث تحصيله، فإن هذا الشيء ليس هو الاهتمام بالمادة موضوع التعليم ولا هو الطموح إلى النجاح في الحياة فيما بعد، وإنما هو الأمن وتقدير شخصيته، مما يمكن أن تحده بهما علاقاته بالمدرس في بداية الأمر، وعلاقاته بعد ذلك بالأطفال الآخرين. وكل الأخطاء التي ترتكبها العائلة تنصرف في هذه العلاقات، وسيجد لطفل على الدوام بالقرب من المربي، ذلك السند الذي سيحتاج إليه طوال حياته المدرسية، للكفاح ضد أهوائه.

وأذكر أنني حينما كنت في طفولتي سمعت شيخاً يروى بإعجاب ذكريات والده فكان يقول "آه"، ثم إنه قد عرف كيف يضطلع بتربيتنا. في كل مرة

كان يقدم واحدة منا إلى معالم القرية، لم يكن يفوته أن يقول له: إني أسوقه إليك لتجعل منه رجلاً ذلك أن تضر به وأن تمنع عنه الطعام، فكل وسيلة هي حسنة، على أن تستطيع أن ترده إلى ذات يوم رجلاً".

وفيما بعد وفي محاضرة في التربية أدهشتني حركة أيدي الأستاذ الذي كان يحاصرنا عن القرن الثامن عشر. كان يرسم لنا تلك الصورة العزيزة على بستالوزى –الطفل يترك حرة لينمو– مثله مثل الشجرة تطور بالتدريج جميع الإمكانيات المضمرة من الجذر إلى الثمرة فكانت تتشابك أيديه حينئذ حول النبات غير المتطور تبدو وكأنها تجذبه، تخرجه من بذرته تلينه ثم في النهاية تشكله.

وفي كلمات ذلك الأب الأسبرطي العجوز، نجد فكرة رجل استطاع بقدرته أن يشكل صيرورة الكائن الصغير، وفق تصوره الخاص عن الإنسانية. وإذا تقصينا صور القرية التربوي بمعنى الكلمة، نعنى القرن الثامن عشر، لوجدنا أيضاً يدين، إنسانيتين تنتظران، وتعكفان في رعاية على "نفس وليدة" وأخيراً تحتويان هذه المادة الإنسانية، لتبقى عليها في خط مصيرها الحق، وسواء كان على الراشد أن يزرع في أرض مثمرة بصورة أساسية، أو كان عليه أن يعكف على حماية تفتح يحمل في طياته إمكانيات تحققه في هذين التصورين ثمة راشد قائم، وثمة حقيقة ثابتة، هي أن العملية التربوية، كانت على الدوام مثلا أعلى وضعه الراشد، وأمكن تحقيقه بعملية "إخراج" كان الراشد أيضاً هو المهيمن عليها.

ونحن الذين نؤمن اليوم إيمانا تامة بالتربية الحديثة، نجدنا مضطرين إلى

أن نضع في المكان الأول، الدور الشخصي للمربي، وإن وجود نفس الإيمان خلال العصور، ورغم الاختلافات العميقة جدير أن يجذب انتباهنا وأن نتخذ منه سنداً، وبصور شتى، كثيراً ما اتفق الناس على مر القرون، على كل ما يتعلق بأسس مصائرهم وصميمها، وإذا كان ثمة شيء يعتمد عليه بحق مصير الإنسان، فإن هذا الشيء هو التربية.

المناهج الإيجابية، بيئة التربية الحديثة وأدواتها، إنما هي وسائل جد فعالة، تعمل على ازدهار الطفل، ففي خلالها وبواسطتها، نستطيع أن نتناول الكائن الصغير. ولكن كما نبلغه بصورة كاملة، فلابد من الراشد. لابد من إعداد نفسي، ويعرفه بالحياة ولابد من التسامح وكثير من الحب. وهاك ما تؤول إليه مشكلة التربية الحديثة في نهاية الأمر: استعداد طبيعي، وإعداد للمدرس وشخصيته.

ولكن المشكلة بذلك لا تبدو إلا أكثر استعصاء على الحل، ولكن الآمال التي تنتظرها لخير الأطفال تبدو جد عظيمة. والأمر ينحصر في تكوين كائنات، والكائن الإنسان هو وحده قبل كل شيء الذي يستطيع أن يلبي نداء هؤلاء الذين سيصبحون رجالاً.

الخاتمة

إن التربية الحديثة التي كانوا ينادون بها كمثل أعلى منذ قرنين، استطاعت من خلال أبحاث تلمسية، وتطبيقات غاية في الصرامة، أو بالأحرى أكثر إيجابية، أن تبلغ نتائج نهائية، وموضوعة، من وقت، موضع الاختيار.

ولم يكن هذا الكتاب البالغ القصر، ليدعي القدرة على أن يعطى عنها عرضاً كاملاً، إنما حاول فقط أن يتعرف على الأسس التي تعتمد عليها حركة التجديد وأن يصف بعض المنجزات التي استطاعت تثبيت الاتجاهات الحديثة وأن تشرح أيضاً، وبقدر معين إلى أي العوامل الخاصة يعود الفضل فيما تحقق من نجاح. وإذا كنا عند قراءة هذه الصفحات، نظل مخدوعين بأننا لا نجد نظماً "جاهزة" قابلة للتطبيق بطريقة آلية، فيجب أن يعزى ذلك كله فقط للاتساع المحدود للكتاب. وعلى أي حال فإنه مما يخالف روح التربية الحديثة نفسها أن يقدم نص خاص بها، فنيات ثابتة وأن يقدر بغير تنوع. أو حتى بغير اختلاف على أن ينتقل من يد إلى أخرى.

وهكذا كما سبق أن ذكرنا، فالتربية الحديثة تزعم منذ نشأتها أنها تحتضن الطفل بصفته الفردية وتقوم على تربيته واضعة في اعتبارها حاجاته، سنه وطبيعته الخاصة، ولا تلقنه علوماً جاهزة من الخارج. ولقد كان تعليم المتخلفين، تبعاً للظروف وللأسباب التي حاولنا أن نتوقف عندها قليلاً هي الظاهرة الأولى لهذه التربية التي تحي ثقافة الطفل بطريقة مستبعدة لما عداها.

ورغم ذلك فإن عكوفنا على الطفل كان يعرض صعوبة: تطوير الطفل في ذاته كان فيه مخاطرة إهماله، النظم الأخرى التي يطالب كل مجتمع مدارسه بنقلها. وكانت عديدة، في الواقع المحاولات التي أزيح بها ما نسميه بالتعلم المدرسي الحقيقي، إلى المكان الثاني ولقد وجد الحل الحقيقي للمشكلة فقط، عندما بدأ المرء يفهم التربية على أنها عمل توافقي تعتمد فيه العوامل الداخلية والخارجية بعضها على بعض وتنوع للمبادأة والخضوع، الذي يتضمنه كل جهد من أجل تحقيق التوافق، ولقد توقف الطفل عن أن ينظر إليه خارج البيئة التي يولد فيها وينمو ولقد سعينا فقط إلى البحث عن الوسيلة التي كان يمكن بها تثقيف الكائنات الصغيرة طبقة لاستعداداتهم ولمعطيات واحتياجات البيئة في آن واحد. وكان الأمر يتعلق بإيجاد وسيلة وضع الطفل في اتصال بالعلوم التي عليه أن يكتسبها، بإيجاد تماثل الفن التربوي، مع الطريقة التي تتبعها كل طبيعة في علاقاتها بالخارج. وبمعنى آخر فالتربية الحديثة الديناميكية أساساً والمتجهة نحو الحياة قد عرضت قبل كل شيء، باعتبارها تعديل جوهري المناهج ولقد حاولنا أن نعطي فكرة عن هذه الثورة "الكوبرنسينية" [1] كما عرفها كلو باريد عند وصفه لواحدة من أكمل تعبيرات، التربية الدكرولية.

ولقد حاولنا بقدر ما كانت تتيحه لنا حدود هذا الكتاب، أن نرسم لوحدة المدرسة الأرميتاج التي نجحت أيما نجاح في تكوين تلاميذها بالحياة ومن أجل الحياة،. تنمو الشخصية في اتساع وعمق، عن طريق ثقافة

---

[1] نسبة إلى نكولا كوبرنيك وهو عالم فلكي بولوني اكتشف دوران الكواكب خوله فقسها وحول الشمس (١٨٤٢ – ١٩٠٨). " المترجم "

عملية، يدوية، فيزيائية، عقلية، جمالية، وأخلاقية، وهي لكونها بعيدة عن أن تظل منعزلة إحداها عن الأخرى فإنها تتداخل وتتكامل كلحظات من حياة تدرك في كليتها.

وبعد ذلك وصفنا العوامل التي تتيح لمثل هذه الحقيقة المدرسية، أن تنهض وأن تنجح، الظروف المادية تقدم في أول الأمر الإطار و المرونة والتنوع التي يتطلبها توافق الطفل مع الحياة. وهي تشبع أيضاً الأذواق والإمكانيات الخاصة بكل طفل بقدر ما تساعد العملية الاجتماعية للبيئة التربوية.

والعامل الثاني الذي يكفل للتربية الحديثة النجاح، هو المناهج الفعالة وإننا لمدينون لها على وجه الخصوص بحل المشكلة التي وضعتها التربية الحديثة. ولكونها متنوعة وقادرة على التضاعف في غير توقف، ولكونها تستهدف بنوع أخص تكوين الذكاء أو بالأحرى تكوين السلوك، فإنها تؤدي جميعاً إلى نفس الغاية: تكوين الذات بالجهد المحدد داخلياً وباتصال إيجابي وحيوي، مع الأفكار والكائنات والأشياء ويساعد كل فرد على تشغيل كل طاقاته تبعاً لسنه وشخصيته، من أجل أن يخضع للعلوم العقلية والأدبية لبيئته ولمواجهة بعض المسئوليات. ولقد استحال علينا أن نبين كل المحاولات التي تحققت في هذا الغرض حتى الآن، سمحنا لأنفسنا أن نتمهل على وجه الخصوص عند المناهج الإيجابية، تلك التي كنا. نتبعها في مدرستنا الخاصة منذ عشر سنوات خلت.

ومع هذا فقد توصلنا إلى أن نوافق في النهاية، على أن هدف التربية

الحديثة يعتمد على المربي، وفي تكوين الكائنات يقتصر كل شيء في النهاية على اتصال بين الأشخاص. وفي التربية يضطلع ألراشد بالدور النهائي. ويجب ألا يكتفي فقط بملاحظة الطفل، وذلك بتركه حراً مع إحاطته ببعض الظروف الملائمة. وفضلاً عن ذلك فعليه مهمة تنظيم العلاقات بين الأطفال بعضهم بعضا، وأن يعقد هو نفسه مع تلاميذه علاقات تتيح له التفتح في عالم القيم. ولقد لمسنا ما عليه هذه المهمة من تعقيد ودقة وبينا ما تطالب به من خصائص وتضحيات.

وتطبيق القواعد التربوية الحديثة، سيكون لها ذات يوم نتيجة باهرة من وجهة النظر الاجتماعية. ولقد عرفت التربية بأنها الصرح الذي يتيح بقاء المجتمع، والتراث الفكري والأخلاقي والفني والمهارات التي تكون ثروة جيل ما، لا يكتب لها البقاء من بعده، إلا إذا تم تكوين كائنات أخرى خليقة بتلقي هذا التراث. ولقد كانت التربية أيضاً لمدة طويلة صرحاً متجهاً نحو الماضي، الذي كان يجب المحافظة والإبقاء عليه وكان يبدو أن المدرسة مهيأة بأن تظل متخلفة عن الحياة. وفي أغلب الأحيان كان يلزم الشبان الذين تركوا المدرسة، فترة من الزمن التوافق من أجل الاتجاه إلى بيئتهم وعصر هم الخاصين بهم.

ولقد مر علينا حين من الدهر لم تكن تصلح فيه الثقافة كثيراً لما اصطلح على تسميته بالحياة، ليس فقط لأنها لم تكن تعطى معرفة ,عملية، قابلة لأن تتحول إلى مهمة ما بمجرد انتهاء مراحل الدراسة، وكانت تظل بمعزل عن الحياة، خصوصاً وأنها لم تكن تعد كائنات حية، كائنات تامة التوافق وكان اكتساب العلوم يتم بطريقة سلبية وكان على الصغار أن

يرضخوا لتعلم كان يجهلهم وكان يظل بالضرورة غير قادر على أن يعدهم المراكز الغير متوقعة، والتي يقدمها الوجود منذ وقت قليل.

وكيف يمكن في عصرنا هذا، أن ندعي بأننا نسلح بالعلوم وبالسلوك القويم جيلاً، تفصله في أغلب الأحيان هوة عن الحياة التي سبقته. وفي حال زمننا هذا وغزو وجودنا بالمادة التي لا يقتصر الأمر على استخدامها فقط، ولكن على السيطرة الأدبية عليها لمنعها من أن تسحقنا – ماذا عمل لتسليح الإنسان سيكون، عمل التربية هو تكوين الأشخاص القادرين على مواجهة العالم الحديث وليس ذلك بأن تنقل إليهم فنيات مهنية ولكن بأن نكون لهم نفساً.

الفهرس

تقديم ٥

مقدمة المؤلفة ١٣

الفصل الاول: مولد علم التربية الحديثة ١٩

الفصل الثاني: مشكلة علم التربية الحديثة ٢٥

الفصل الثالث: منهج منتسورى ٤٣

الفصل الرابع: منهج دكرولى في التربية ٦٢

الفصل الخامس: الشروط المادية للتجديد ٨٣

الفصل السادس: المناهج الإيجابية ٩٣

الفصل السابع: تغريد التعليم وتطبيع الطفل ١١٤

الفصل الثامن: علاقات جديدة بين الراشد والطفل ١٣٠

الخاتمة ١٣٦