الفصل الثالث

حركة النشاط وأسسها النفسية والفلسفية

لقد ظل الاعتقاد السائد لسنين طويلة عن التعليم أنه ما يلقيه المعلمون على تلاميذهم إما مباشرة عن طريق المحاضرات والدروس ، أو بطريق غير مباشر بواسطة الكتب وغيرها من المطبوعات ، كما ظل هدف المدرسة الثانوية — ما بعد المدرسة الابتدائية — لأمد طويل وبصفة عامة ، الإعداد للتعليم العالى ، مما أعطاه السلطة فى فرض المناهج على المدارس .

وكان التفكير فى وضع منهج جديد لتلاميذ المدرسة الثانوية أمرا فرضته الظروف الجديدة ، فقد أصبحت المدرسة تعلم أعداداً غفيرة متضاعفة من التلاميذ ، ولم يكن يتوقع بعضهم مواصلة التعليم العالى ، كما لم يكن لهم اهتمامهم بالمناهج السائدة . وكثرت البحوث لوضع منهج يشبع حاجات التلاميذ التى بذلت المحاولات لتحديدها ، وكان ذلك مرتبطا بظهور نظرية جديدة فى علم النفس التعليمى ، وفلسفة أكثر اتساعاً وشمولا من الفلسفات التى كانت سائدة حينذاك .

ففى خلال تلك الفترة ، ومنذ أواخر القرن ١٩ بدأ الهجوم على نظريات التعلم السائدة كنظرية الملكات ونظرية التدريب الشكلى ، وقد كانت حينذاك راسخة فى عقول المربين وتقوم نظرية الملكات على مفهوم تكون العقل من ملكات كالذاكرة والتفكير وغيرها ، وأنه يمكن تدريب كل من هذه الملكات على انفراد . وكانت المشكلة فى التعليم البحث عن المادة الدراسية التى تدرب ملكة معينة بشكل فعال ، فإذا تم « تعلم » تلك المادة الدارسية جيدا فإن تلك الملكة — كالذاكرة مثلا — تكون قد تدربت لجميع الأحوال التى تتضمن الذاكرة . وقد عرفت فى التربية فكرة الملكة العقلية وإمكان تنميتها بالتدريب بمادة دراسية معينة أو مادة من نوع واحد ، باسم « نظرية التدريب الشكلى » .

وقد بدأ علماء النفس فى مطلع القرن العشرين يختبرون النظرية تجريبيا ، كما بدأ علماء النفس والتربية يؤكدون ما وصل اليه « جيمس » و « ثورنديك » عن انتقال أثر التدريب ، والظروف التى تساعد عليه : كالمعانى ، والتشابه ، والذكاء ، وإبراز أوجه معينة عند التعليم ، والتطبيق .

وفى الوقت الذى وجهت فيه ضربة قاضية لنظرية الملكات ونظرية التدريب الشكلى ، أعطت التجارب على تعلم الحيوان ، ودراسة أنشطة الأطفال وتعلمهم ، الأساس لنظرية نفسية جديدة فى التعلم . وتعتبر هذه النظرية الفرد كائنا حياً وظيفيا ينمو من خلال الخبرة النشطة ، كما اعتبرت طبيعة الخبرة عاملا حيويا فى تحديد طبيعة تعلمه وقيمته .

وقد أقام « جون ديوى » فلسفته فى التربية على أساس هـــذه النظرية النفسية بالاضافة إلى إحاطته بالتضمينات الاجتماعية للتربية .

وتؤكـــد « حركة النشـــاط » فكرة أن الخبرات كلية ، بمعنى أن الاستجابات الحسية والحركية والعقلية ليست منفصلة عن بعضها ، بل أن هناك استمراراً فى العمل والوظيفة ، وأن العقل نتاج ذلك النشـــاط والنمو المرتبط به .

ولقد نادى « جون ديوى » بأن المعرفة نتاج التفكير فى المشكلات الحية المرتبطة بالواقع ، فالنشاط ــ وهو الاختبار العملى للفكر ــ مصدر المعرفة . وتعنى هذه الفلسفة أن مواقف التعليم ينبغى أن تكون مواقف مشكلات تثير النشاط الهادف وتدعو المتعلم إلى البحث عن حل ومواصلة النشاط لهذه الغاية . ذلك هو الأساس لحركة النشاط فى التربية .

وتتطلب مواجهة هذه المشكلة توفير قدر كبير من النشاط الشخصى للتلميذ فى مجالات متنوعة ، كالتعبير بأشكاله المختلفة الخطية والحركية واللفظية ، والبناء والتجريب ، حتى لا تغرق فرديته فى فيض من خبرات الغير التى تضمها الكتب وغيرها من المطبوعات ، كما ينبغى توفير الحوافز التى تدعو التلميذ للقيام بهذه الخبرات المباشرة .

ومن القيم الأساسية التى ترتبط بإدخال ألوان مختلفة من النشاط فى المدرسة أنها تصبح مجتمعاً صغيرا تتوفر فيه الفرص لتدريب التلاميذ للحياة فى المجتمع الكبير ، فألوان النشاط تمد المجتمع المدرسى بـــروح الخدمة العامة ، وتزوده بأدوات التوجيه الذاتى الفعال .

وعلى ضوء مـــا تقدم يتضح أن ما يدخل على مناهج التربية وطرقها من تطوير هو نتاج الجديد فى علم النفس ، كما هو نتاج الموقف الاجتماعى المتغير ، والجهد المبذول لإشباع حاجاته المتطورة .

تطبيقات حركة النشاط :

لم ير المدرسون الذين تم إعدادهم فى ظل نظرية الملكات والتدريب الشكلى ، فى البرنامج التربوى لحركة النشاط سوى انحرافاً عن طريق الصواب . فهم يرون أن الوظيفة الحقيقية للمدارس الثانوية إعداد التلاميذ للتعليم العالى ، كما يرون أيضا أن هذا الإعداد سيفيد منه التلاميذ عموما مهما كان مستقبلهم المهنى . ثم كان أن أعلن قادة حركة النشاط ـــ الذين يقومون بإعداد المدرسين ـــ هجومهم على المدرسين القدامى والمدارس التقليدية ، وذلك بوضع منهج بالإضافة إلى المنهج القائم ، وأطلقوا عليه اسم « برنامج النشاط المدرسى » . ولم يسع كثير من المدارس والمدرسين إلا تقبل ذلك قبولا شابه شىء من التردد . وهكذا أدخل على البرنامج التعليمى مواد كالموسيقى والتربية الفنية والتربية الرياضية والأقتصاد المنزلى وغيرها من المواد « غير الأكاديمية » .

وقد أدى تخرج أعداد غفيرة من المعلمين فى ظل مفهوم النشاط ، بالإضافة إلى سعى كثير من الخريجين القدامى إلى دراسة الاتجـــاه الجديد ، إلى أن تحول كثير من الفصول الدراسية إلى ورش ومعامل ، اذ رأى المدرسون القدامى أنـــه لا مبرر لأن تكون المتعة كلها فى التعليم خارج الفصل ، بينما يصاحب الضجر والملل التعلم داخل الفصل . وإذا بهم يحاولون فى فصولهم تطبيق ما رأوه ناجحا فى برنامج النشاط ، وهكذا

بدأ كثير من الأنشطة الخارجة عن المنهج ترتبط به أو تندمج فيه ، بل وحاولوا توسيع نشاط فصولهم التعليمى بتجريب الأفكار الجديدة فى جمعيات النشاط المتصلة بموادهم • وهكذا أيضا أصبح النشاط — كما نادى رواده الأوائل — طريقا ذا اتجاهين فى اتصاله بالمنهج داخل الفصل ، كما أصبح ما كان يطلق عليه « الأنشطة المنهجية الإضافية » يسمى « الأنشطة المنهجية المصاحبة » . وذلك نتيجة لانخفاض الحاجز الفاصل بين النوعين من الأنشطة • وينبغى لهذا الاتصال ذى الاتجاهين أن يستمر بين النشاط المدرسى ومنهج الفصل إذا أردنا للمنهج أن يتعدل ليواجه الحاجات المتطورة فى عصرنا المتغير •

على أنه لابد من الإشارة إلى أن اندماج كل النشاط المدرسى مع الدراسية داخل الفصل سيقلل كثيرا من فرص التلاميذ فى ممارسة مسئوليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم المتاحة لهم فى الأنشطة التى لا يسيطر عليها المدرس ، ولا تحفز عليها الدرجات ، فهى مجال خصب لممارسة أشكال الديمقراطية ووظائفها الحقيقية • ولهذا ينبغى التوسع فيها لا تضييقها ، إلا أن يتحرر المدرس من قيود المنهج التعليمى داخل الفصل ويصبح قادرا على استخدام أساليب العمل التى تمارس فى النشاط المدرسى ؛ وحينذاك يمكن أن تتحول الخبرات التعليمية بنوعيها إلى « نشاط مدرسى » • ونظرا لتعذر تحقيق ذلك فلنقنع اذن بوجود نشاط مدرسى بجوار منهج الفصل ، خاصة وأن هناك أنشطة لها قيمة فى ذاتها ، وإذا ما أدمجت فى منهج الدراسة لابد أن تصبح سطحية ، حيث أنها تحتاج — للاستفادة منها — إلى وقت لا يتوفر للدراسة فى الفصل • كذلك فإن الأنشطة التى تضم تلاميذا من صفوف دراسية مختلفة ، يصعب إدماجها فى مقررات صفوفهم الدراسية جميعا • هذا بالإضافة إلى أهمية عنصر حرية اختيار التلميذ للنشاط الذى يمارسه •