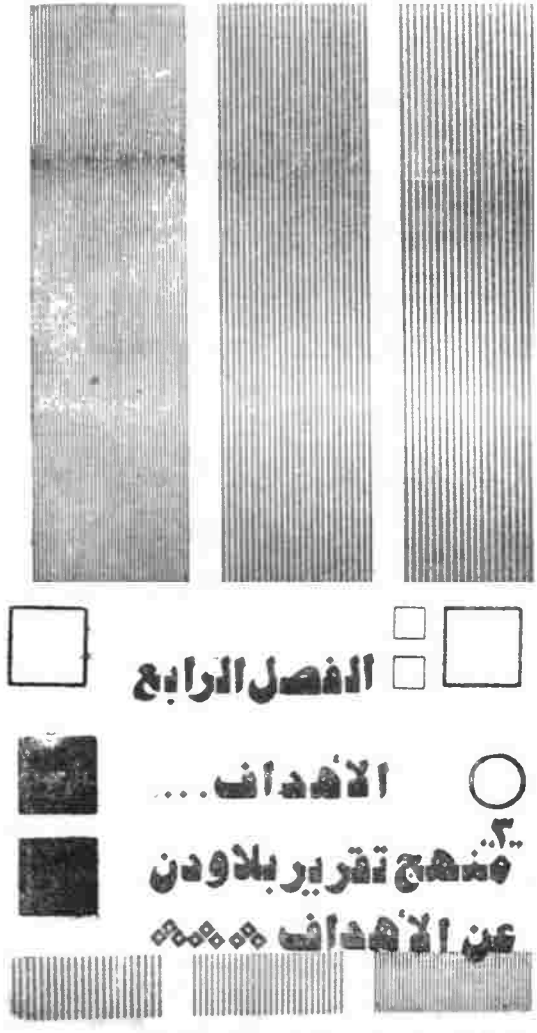

الفصل الرابع

٣ـ الأهداف... منهج تقرير بلاودن عن الأهداف .....

من بين خمس وخمسين وخمسمائة صفحة عن التعليم الابتدائى يكرس تقرير بلاودن ثلاث صفحات ونصف لمناقشة الاهداف بل إن جزءاً كبيراً من هذا القدر الضئيل من الصفحات يكتظ بالشكوك لا بالضبط عن جدوى وجود أهداف ولكن عن فائدة محاولة كتابتها ويقول التقرير . . . « لا تخرج العبارات العامة عن الأهداف عن كونها طموحاً كريماً قد يعطى دليلاً مبسطاً عن جو مدرسة ولكنها ذات علاقة طفيفة غامضة بما يجرى فعلا فى تلك المدرسة » .

قد ينطبق هذا الحكم المتشائم على بعض الحالات التى تحدد فيها الأهداف كتابة وخاصة تلك التى تذكر فيها الأهداف فى ضوء النمو وملحقاته . ويلح أن اللجنة التى كتبت تقرير بلاودن كانت متأثرة بهذه الفكرة ؛ وهذا الموقف من جانب اللجنة يعزز ما ورد فى الفصلين السابقين من هذا الكتاب « فقد ساء اللجنة ورود مثل هذه العبارات فى تحديد الأهداف » الشخصية الكاملة « و » الجو السعيد « و » الحياة المرضية الكاملة « و » النمو الكامل للقوى والإمكانات « . . . . . » .

على أى صورة — إذن — تقرر الأهداف ؟ وقد يعن لنا أن نقول مما ورد سابقاً إن صياغة الأهداف تعبر عامة عما تفعله المدارس فعلاً لأن هذا يمكن أعتباره مؤشراً سليماً وأقل غموضاً للعمليات التربوية التى تجرى فعلاً فى المدارس . ولكن معنى هذا أننا نترك كل شىء على ما هو عليه . . . يعنى أننا لا نفعل أكثر من أعطاء وصف مجرد معنوى للعادات والمعتقدات والتقاليد والشك والخلط والإجراءات التى تتم فى المدرسة الابتدائية والتى هى فى نفس الوقت قد أستنفدت منافعها . وبمعنى آخر فإننا بهذه الصياغة نجمل ونزوق التقاليد الراسخة وكما قال ديوى . . . « تستطيع المدرسة التقليدية أن تساير أية فلسفة تربوية مستمرة التطور وكل ما يلزمها حصيلة من الكلمات المجردة مثل الثقافة ، النظام ، وتراثنا الثقافى العظيم . . . . ألخ ولا تستخدم هذه وغيرها كموجهات للعمل ، ولكن العرف والتقاليد الراسخة هى صاحبة الفضل فى التوجيه » . ولكن من حسن الحظ فإنه لا توجد تقاليد راسخة ترتكز عليها المدرسة الابتدائية اليوم وقد أوضحنا هذا فى الفصل الأول . ومع الأفول السريع لتقاليد المدرسة (الاولية) فالحاجة ملحة للتفكير العميق فى الأهداف . أننا فى حاجة إلى هذا التفكير اليوم أكثر من أى وقت مضى .

ولا نقصد بالحاجة الماسة الى صياغة أهداف أن نقرر ما يجرى الان فى المدارس وكفى . ولا ويجب أن تتكون هذه الصياغة كما جاء فى تقرير بلاودن — من حشد من العبارات الغامضة من نظرية مركزية الطفل . ومع ذلك فلابد لنا من القول أن العمومية طبيعة صياغة الأهداف . وليس هذا عيبا أو خطأ بل إن العمومية وظيفة الأهداف بمعنى أنه لكى تكون الأهداف واضحة فيجب أن تقدم الصياغة توجيهاً وقيادة أجماليين لنشاط معقد مركب . والتربية عملية معقدة مركبة . وليس من مهام الأهداف أن تتناول التفاصيل الخاصة بالتنظيم وطرائق التدريس مثلا ، ولكن وظيفتها أن تقرر وتعرض الأغراض العامة التى تساعد الطرائق والتنظيم على تحقيقها .

ولأن لأهداف تتصف بالشمول وبصعوبة صياغتها فإن تقريرها بدقة حتى ولو كان هذا بصفة عامة أو بالدقة التى تسمح بها العمومية أمر جد شاق . ولكن الأهداف — على أى حال متضمنة فى الواقع العلمى وفى ثنايا الاجراءات والعمليات الحادثة . ومع هذا فلابد من صياغة أهداف حتى يعرف المقبلون على مهنة التعليم إلى أى غرض يسعون . وعلى ذلك فإنه نظراً لصعوبة هذه العملية فلابأس من الاستعانة بالمحاولات السابقة لتوضيح أهدافنا على أن نفحصها بعناية لتحديد مدى صلاحيتها ولعل هذا الفحص جزء من مهمة فلسفة التربية .

يعج تقرير بلاودن بالتوصيات ولذلك فنطقياً يتضمن العديد من الاقتراحات التربوية القيمة . وإذا كان التقرير قد خلا من الاهداف التى توجه التوصيات أو أنه لم يجد فائدة فى محاولة وضع أهداف ، فإنه لم يبخل فى أعطائنا العديد من التوصيات التى تتضمن فى داخلياتها الأهداف . ففى الفصل الثانى من تقرير بلاودن كرس أكثر من مائة صفحة عن الأبحاث التجريبية والخبرة العملية دون التعرض للأهداف ، ومع ذلك فهو يقول . . . . « يقع

الطفل فى قلب عملية التربية ولن يكون تقدمنا فى السياسة التعليمية أو حصولنا وأستخدامنا أجهزة ومعدات حديثة ذا تأثير مرغوب ما لم تتفق مع طبيعة الطفل ، ما لم يقبلها الطفل » .

هذا تأكيد ارتأه صاحبو التقرير ، وليست هناك بحوث علمية ولدته . أنه فى الحقيقة رأى مألوف عن مذهب مركزية الطفل :

أ — قول أن للطفل طبيعة تأكيد ميتا فيزيقى مشكوك فيه .

ب — « ينبغى أن نبدأ دائما بطبيعة الطفل ونقدم ما تقبله » وهذه توصية أخلاقية لا تناقش .

هل هذه الطبيعة فردية أم عالمية ؟ هل طبيعة الفرد فطرية راسخة ثابتة يمكن أكتشافها ولا نستطيع إزاءها إلا قبولها كما منحت له ؟ هل يجب أن يبدأ الفرد منها مهما كانت ، أى يستسلم لها دون قيد أو شرط ؟

وعلى هذا ، فإن تركنا موضوع الاهداف دون فحص يدعو إلى مجموعة تساؤلات بل إن هروبنا من فحص الاهداف يتضمن .

أ — أترك تماما أية محاولة لمناقشة الاهداف .

ب — على المستوى المحسوس العملى أدخل فى نقاش أذا كانت أهدافك قد سبق أقتراحها .

ج — هنا سيفهمك كل فرد فى مناقشة التفاصيل دون أن يلاحظ الإتجاه العام الشامل الذى تسلكه .

وإنصافاً للحق فإن تقرير بلاودن لم يخل تماماً من تقرير واضح للأهداف ، ولو أن ما أعطاه هين قليل وغير منظم . ويمكن وصفه بأنه يندرج تحت الاستقلال الذاتى فهى ، (أى الاهداف) تعضد — دون أن تصرح بوضوح —

فكرة الاستقلال الذاتى وخاصة فيما يتعلق بما ذكرته عن الكشف والابتكارية والابداع ، وبأن « يكون الفرد نفسه » . أما عن بقية القيم التى ما زلنا نبحث عنها فإن تقرير بلاودن يعطينا تحذيراً وتلميحاً . أما عن التلميح فيقول أن تلاميذنا سيعيشون فى مجتمع يتطلب منهم أن يكونوا عمالاً طيعين ، ومستهلكين واعين ، وفراداً قادرين على أستخدام وقت فراغهم وعلى التعايش مع الغير . أما التحذير فهو (وهذا يتفق مع مركزية الطفل) أن المعرفة لا تتجزأ إلى أقسام منفصلة . ولكن لايجب علينا أن نأخذ هذا القول مأخذ الجد وهو الصادر عن تقرير بلاودن الذى قسم المنهج إلى أحدى عشرة مادة منفصلة .

ولعلنا فى أستقصائنا نتناول الان موضوع مواد الدراسة . ونحن نعلم إن التقاليد جرت على تقسيم منهج الدراسة إلى مواد . وكان من النادر التساؤل عن ماهية هذه المواد وعلى أى أسس تم التقسيم . إن الغموض الذى يحيط بعملية التقسيم يظهر فى « اللغة الانجليزية » كمادة ، ففيها : الهجاء والخط والإنشاء والإملاء والشعرو (الدراما والمحادثة . . . . ألخ وقد وجد الاستاذ دوترنس Dottrens فى دراسة دولية مقارنة أن بالمدارس الابتدائية فى مختلف الدول ثلاثمائة وأثنتين وخمسين مادة دراسة .

وحتى إذا أتبعنا فى التقسيم ما هو حادث بالجامعات من حيث توزيع أو تجزيىء المعرفة على أقسام مختلفة فإن المشكلات ستظل عاملة . فإن « أنفجار المعرفة » قد ضاعف عدد أفرع المعرفة وأكثر من تقسيماتها بدرجة يستحيل معها تقديمها كلها حتى فى المدرسة الثانوية أو حتى تمثيلها بعدالة ، ناهيك عن فكرة تعريض تلاميذ المدرسة لها . وحتى لو بذلت مجهودات جبارة لتقديم شطر هزيل من كل منها فى المدرسةا لابتدائية ، فعلى أى أساس يختار هذا الشطر ؟ هل يكون الاختيار على أساس البساطة ، الأسبقية المنطقية ، النفع الاجتماعى ، إثارته للدافعية ، إمكانية أختيار التلاميذ فيه ؟ وإذا تم الاختيار على هذه الاسس فهلا يؤدى هذا إلى تجزئة المعرفة الأمر الذى

أضطرت إليه الجامعة لأغراض التعليم وأجراء البحوث ؟ لهذا السبب فإن الخوض مباشرة فى موضوع المواد الدراسية سابق لأوانه . . . . وقد يساء فهم ما يكتب عنه .

الدين والقيم

قبل أن نتكلم عن القيم التى تحدد محتوى المنهج ، جدير بنا أن نقف قليلا لنناقش مفهوم « التربية » أولا . يقصد بالتربية فى معناها غير المحدد العملية التى تمكن الناس من فهم وتقدير القيم فى الحياة البشرية . ولا تقتصر عمليات الفهم والتقدير هذه على ما يجرى فى المدرسة النظامية ولكن أيضاً على ما يتعرض له الفرد فى البيت وفى مؤسسات المجتمع المختلفة . التربية إذن هى فى حد ذاتها مفهوم قيمى ، ولكنه مفهوم قاصر على الشكل تاركاً المضمون القيمى غير متفق عليه وغير محدد إلا عند ما نتحدث ساخرين متهكمين ونرجع تحول البعض إلى السوء نتيجة تعرضهم لمؤثرات تربوية !!

وفى مجتمعنا (الانجليزى) الماضى كانت غالبية القيم متأثرة بالدين الذى زودنا بمجموعة متناسقة منظمة من المعتقدات عن الله ، وعن الانسان ، وعن الدنيا مع حصيلة كبيرة من الوصفات والتوصيات التى نتبعها فى حياتنا حتى تتناسق مع معتقداتنا : لهذا فقد تلونت التربية فى المدارس بالصبغة الدينية ، وكما يذكر تقرير بلاودن فإن المدرسة (الأولية) ذاتها ترجع إلى « الجمعية الاهلية لتربية الطبقات الفقيرة » ، وهى منبثقة عن الكنيسة ، وقد أنشئت عام ١٨١١ . ولعلنا قد أوضحنا فى الفصل الأول تأثر المدرسة (الأولية) فى فكرتها عن الطبيعة البشرية بالاتجاهات الدينية فى القرن التاسع عشر ، وقد ظل التأثير الدينى عاملاً فى تقاليد المدرسة الابتدائية وخاصة فى إلزام التلاميذ تأدية عبادة جماعية إلزاماً قانونياً ، وفى تأدية الصلوات داخل الفصول الدراسية ، وفى تدريس الدين ، وفى تبوأ مادة الدين الصدارة فى التوصيات الرسمية الخاصة بالمناهج . . . كما جاء أيضاً فى تقرير بلاودن

إلا أن مشاكل أصبحت تواجه مكانة الدين فى المدارس بعد أن تعرض معنى وصدق العقيدة الدينية لكثير من التساؤل سواء داخل الكنائس أو خارجها . والسؤال الآن هل يستطيع علم اللاهوت المعاصر أن يخرج بمجموعة من المعتقدات الواضحة والمقنعة فى محاولة لإعادة الخارجين عن الدين إلى حظيرته ؟ إن نجاحه فى (إعادة تكوين) المعتقدات لاشك سوف يؤدى إلى إساءة أدراك قصده . إن جانباً مما قدمه بعض علماء اللاهوت من آراء مثير للإعجاب والاهتمام ، ولكن لماذا تكون هذه الآراء دينية ، أوتضم بين كلماتها كلمات : الله ، المسيح ، والمقدس ، والخلود ! وسوف نتناول مشكلة المعنى والصدق فى الدين فيما بعد .

ولكن ثمة شيئاً واضحاً تماماً . مما لايدعو للشك أن العقائد الدينية قد تعرضت للكثير من التساؤل على يد الكثيرين ممن أمعنوا فيها التفكير وتأملوها تأملاً ناقداً ، وأن هذه التساؤلات وهؤلاء المفكرين يجب أن تؤخذ آراؤهم بكل جدية وأهتمام من آراء هؤلاء الذين يرددون كلاماً عن الدين تعلموه فى طفولتهم وقبلوه كما هو على علاته . وإذا كان صدق العقيدة الدينية محل شك خطير ، شك مبنى على أسس وطيدة ، فإن ألوية الاعتراض ترتفع مطالبة بوقف فرض هذه العقيدة على عقول التلاميذ . وبالمثل فإن هناك ما يبرر على القول بإن هذه العقيدة خاطئة .

ويصير محل نقاش القول بأن البث المذهبى أو العقائدى ليس مسألة عقيدة أوشك فى صدقها ، وإنما هو حمل الناس على الإيمان بأشياء بطريقة لاتسمح حتى لوجهات النظر المضادة السليمة بهز هذه المعتقدات وقد يكون هذا صحيحاً ، وإذا كان صحيحاً فمع رجال الدين الحق فى أستخدام أسلوب البث العقائدى فى تعليم الدين ، وواضح أن نية البعض تلخص فى بث العقيدة بصورة يصبح بعدها المؤمن بها غير قابل للتأثر بالآراء المضادة لها ، ووجدوا فى فترة الطفولة (وفى الصغر عامة) فرصة مواتية لإتمام عملية البث وقد يرد

البعض قائلا إن كل معلم يبث شيئاً فى عقول تلاميذ ، كمدرس الحساب مثلا ؛ ولكن تعليم الحساب غير تعليم الدين .

وليس هناك أعتراض على تعليم الدين وأن يعرف المتعلم أن بعض معتقداته إنما هى معتقدات الغير قدمت له . وقد يمكن للملحد أن يقوم بهذا التعليم كما يمكن لرجل الدين أن يحاضر عن الماركسية . وهناك شواهد تاريخية تعضد فكرة تعليم عن الدين ، ولكن المدارس لاتعلم (عن) الدين وإنما تفعل أكثر من هذا . . . « يعترف كثير » من المعلمين بأنهم يحاولون ضم بعض التلاميذ الى جماعات دينية واشراكهم فى الصلوات كما يقول كوكسى Cox . وتظل العبادة والصلاة خاويتين حتى تتكون لدى الطفل معتقدات عن الله الذى توجه له العبادة والصلاة فنحن لانصلى أو نعبد الدين وانما نتوجه الى الله الذى نؤمن بوجوده وقدرته ويمكن أن تفرض بالقهر والسلطة الصلاة والعبادة ويمكن للتلاميذ أن ينظموا إضراباً عن الصلاة ويمكن أن يكون الاضراب فردياً أو جماعياً ، ويمكن لسلطة المدرسة أن تعاقب من يهرب من تأدية الصلاة . . . . كما يحدث أحياناً فى المدارس الثانوية ، ولايخدم هذا إلا أولئك الذين يعتبرون الارتياب فى الايمان فضيلة .

إن معارضة البث العقائدى الدينى المبنى على قبول صدق المعتقدات له نتائج عديدة :

أولا : أنه يضفى على التربية صفة فى مجتمع حر ديمقراطى هى نفسها الصفة التى تضفى عليها فى مجتمع استبدادى ديكتاتورى وبذلك لايجد مربو المجتمع الديمقراطى ما يسند مهاجمتهم للإجراءات التربوية التى تتم فى المجتمع الاستبدادى . فما دمت قد سمحت بالبث العقائدى فى ميدان الدين فلماذا ترفضه بالنسبة لميدان السياسة ؟ فمثلا لايستطيع مرب أن ينظر بغير عين الريب والشك موقفاً دفع تقرير بلاودن الى التوصية بأنه « يجب على المدرس

ألا يحاول إخفاء الحقيقة القائلة بأن للغير آراء تختلف عن آرائنا . . . لايجب عليه إخفاء هذا عن تلاميذه .

ثانياً : بث المبادىء الدينية فى عقول الأفراد لايتمشى مع احترام الاستقلال الشخصى أو الذاتية الفردية لان من طبيعة البث أن يجعل الفرد دائب الاعتماد على السلطة فيما يتعلق بما يؤمن به . ومما يثير العجب موقف أصحاب نظرية مركزية الطفل وهو موقف مخجل لما فيه من تذبذب فى الرأى فيما يختص بنقد الآراء قبل تقبلها . فهم يحبذون ويشجعون التساؤل والفحص وللنظرة الناقدة فى كل الميادين إلا الدين . وهم هنا يقعون فى مصيدة الاستبدادية وفى هذا يقول تقرير بلاودن « لايجب أن نربك التلميذ بتعليمه الشك قبل أن نتأكد من ايمانه بالعقيدة » إذن ما الموقف الآن ؟ وإذا كان لابد من وجود هذه التوصية فما البديل لذلك الحل ؟

ثالثا : نتيجة ثالثة من نتائج البث وهدمه للاستقلال الذاتى أو الذاتية الشخصية بتأكيد العقيدة أولا قبل تعليم المتعلم الشك : هى التعرض لإمكانية الانهيار المؤلم لو أن المؤمن ساوره شك كبير بعد أن تكون العقيدة قد تمكنت منه . إنه سيرى جميع الأشياء بلا معنى ، ثم ما أخلاقياته بعد أن تجرد من العقيدة وأبتعد عنها بما فيها من أخلاقيات خاصة بها ؟ ولا يستطيع معلم العقيدة وزارعها أن يخلى نفسه من المسئولية فى هذا الموقف ، إذ كان عليه أن يتريث للتفكير فى حقيقتها وصلاحيتها وقدرته على القيام بنشرها .

ويتعرض مدرس اليوم لهذه النتائج الثلاثة غير المحببة الى نفسه لايجد أمامه إلا الفشل والنفاق والجبن وفقدان التكامل العقلى . من المدرسين من يرفض تدريس الدين أو الاشتراك أو الأشراف على أقامة الصلوات وأداء العبادات وهؤلاء يجابهون بأختيارات غير عادلة فى توزيع الجدول يخير بين أن يدرس شيئا يكرهه ولا يعتقد فيه وبين أن يثقل على كاهل زملائه

بحصص أكثر . وفيما يختص بمستقبل المعلم فاذا كان فاقد العقيدة فإما يخفى هذه الحقيقة أو يعلنها وبذلك يفقد آماله فى الترقى .

وقبل أن ننزل اللوم على هؤلاء الذين يخفون عدم ايمانهم فيجب أن نتدارس الضغوط الواقعة عليهم ، فبحكم دستور العمل لايحق لغير المؤمن الحصول على ترقية . موقف المدرس هنا شبيه بموقف التلاميذ الذين يكثرون الغش ، هؤلاء يجب أن نبحث عن الأسباب فى النظام المدرسى وكذلك فى أخلاق التلاميذ . إن المدرس فاقد العقيدة ، الذى يطمع فى مناصب رئاسية وقيادية ، عليه أن يستخدم براعته فى تفادى المتطلبات القانونية للعبادة اليومية ، أو يتفنن فى خلق المبررات والأعذار ليحتفظ بأحترامه نفسه .

وقد يكون البديل لهذا الموقف الشائك فى تدريس الدين أن نقبل ماجاء فى تقرير بلاودن الذى يرى أن ندرس (عن) الدين . وقد أبانت نتائج مسح لاستطلاع الرأى أن الغالبية من المدرسين ومن العامة فى صف التعليم الدينى ، ولكن حوالى الخمس منهم يحبذون كونهم أعضاء عاملين ونشطين فى كنائس . ولكن التقرير يتمسك بهذه النتيجة وكأنما وجد فيها تكأه يرتكز عليها بدلاً من طرح المسألة لنقاش جاد منطق. ونفس الإجراء إتبعه التقرير فى مشكلة العقاب البدنى وقد وقف ضد رأى الأغلبية قائلاً . . . « إننا نعتقد أن على المدرسة الابتدائية — كغيرها — أن تقود الرأى العام لا أن تتبعه » .

ان مالا تسمح به قوانين النقاش أن تستغل النتائج لترضى أتجاهات معينة وتطوع لهذا الغرض . وفى هذا يقول أوكنور O,connor « إننا كما نقبل منافع التعقل والمعقولية فيجب أن نتحمل كل تبعاتها » . إن وجهة نظرنا أنه يجب على المدرسة الابتدائية — للاغراض المعرفية والأخلاقية التى وضحناها أن تنير الطريق لنا عن الدين مما يحتم أن تتغير القوانين المدرسية بحيث لا تكون هناك هذه الالتزامات الواجبة .

لا تحل المسائل المتعلقة بالحق والباطل ، بالصواب والخطأ ، بالالتجاء الى رأى العامة . نحن هنا نعرف من يقول نعم أولا ، ولكن لانعرف لماذا يقولون هكذا . هذا لاينفى القول بأن تحديد الحق والصواب أمر صعب جداً . ومع ذلك فقد نرضخ أحياناً لرأى الغالبية آثرين الا نقف ضد التيار الجارف . إن من يخالفوننا الرأى بشر ولذا يجب أحترامهم . ولكن نظراً لان الموقف هنا أن نغير رأيك بالحجة والاقناع ، ولاننا لسنا فى معترك سياسى قد تستخدم فيه قوانين صارمة لتغيير شيء ما ، فلا نأخذ من رأى الغالبية المعارضة لنا الا مايرتبط بالموضوع المطروح للنقاش فى محاولة لاقناعهم برأى آخر .

إننا إذن نفترض ألا يحتوى منهج المدرسة الابتدائية على فرض عقائد دينية ولا على اشراك التلاميذ فى عبادة وصلاة . ينبغى أستبعادها حتى يتحقق لهذا المعهد العلمى التماسك . (١)

القسم والمنهج

يتلخص الموقف الآن فى أن مجتمعنا يزدحم بالآراء الكثيرة المتنافسة عما هو قيم فى الحياة البشرية . وحيث أن الاطفال مجبرون بحكم القانون على الانتظام فى المدارس الابتدائية ، فينبغى على هذه المدارس ألا تتشيع لرأى من تلك الاراء المتنافسة حتى ولو كان هذا الرأى يعبر عن وجهة نظر غالبية لها قوة ومصالح ضخمة . لتترك المدرسة الابتدائية التدخل فى هذه الآراء الى مؤسسات تعليمية أخرى والسؤالان الآن هما ؛

بأى قيم تعمل المدرسة الابتدائيه ؟ على أى قيم تصمم مناهجها ؟ ويلوح أن هناك إجابتين صالحتين ومتداخلتين لهذين السؤالين .

---

(١) لم يجد رأى المؤلف حتى فى البيئة البريطانية الكثير من التأييد (المترجم) .

أولا : على الرغم من وجود العديد من القيم فى المجتمع الحديث إلاأن هناك إتفاقاً حول خير الإنسان وصالحه ، وقد يصلح هذا كدليل عمل فى تخطيط المناهج من حيث محتواها وطرائق التعليم . وقد ألمح تقرير بلادون عن هذه النقطة فى تعرضه لصفات المجتمع الذى سيعيش فيه الأطفال فى المستقبل وتشمل هذه الصفات :

(ا) للاقتصاد دور حيوى فيه ، وهذا يتطلب مهارات معينة ودراسة الرياضيات والعلوم واللغات .

(ب) حياة الفرد وسط مجموعة خاضعة لنظام إجتماعى عادل ، وهذا يتطلب دراسة العلوم الاجتماعية والاخلاق .

(جـ) إشتراك الفرد فى مناشط عديدة لتمضية وقت الفراغ ، وهذا يتطلب العناية بالأنشطة داخل المدرسة وخارجها كالمباريات والأندية والجمعيات سواء كانت دينية أو ثقافية أو ترويحية . . . ألخ .

(د) تمتع الفرد بصحة نفسية وجسمية طيبة ، وهذا يتطلب العناية بالتربية الرياضية وبتحسين العلاقة بين المدرس وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم البعض .

(هـ) تقدير أشكال وأنواع العلاقات الشخصية فى الحب وحياة الاسرة والصداقة ، وهذا يتطلب دراسة الطفل التربية الجنسية والاقتصاد المنزلى ومرة أخرى التربية الخلقية .

ثانياً : الاجابة الثانية أقل وضوحاً ولكنها مفيدةجداً ، وهى تعتمد على المثل الأعلى الذى أنتهى به الفصل السابق . إذا لم تحدد المدرسة القيم التى سيعيش بها الفرد فى المستقبل فليس معنى ذلك أنعدام العلاقة بينها وبين

أختيار هذه القيم ، لأن الاختيار المبنى على التعقل والتدبر قادر على النظرة السليمة للمستقبل فهو يفترض أولا أن الفرد سيختار ولن تملى عليه أوامر أو تفرض عليه معتقدات لا يناقشها . هذه الحرية التى يتمتع بها الفرض تعنى أنه مستقل ذاتياً . ويؤثر هذا الاستقلال الذاتى على طبيعة عمليات التعليم إذ يجب أن تأخذ فى أعتبارها هذة الصفة التى يتحلى بها المتعلم .

ولكن ممارسة الاختيار المتعقل المتزن تفترض أن لدى الفرد فهماً سليماً عن مكانته فى العالم . وهذا يقودنا إلى السؤال الخطير !! ما أشكال الفهم التى تعتبر عناصر مكونة أساسية فى الاختيار المتعقل ؟ ولعل الاجابة عن هذا السؤال تتضمن الآتى : الفهم الرياضى ، الفهم التاريخى والعلمى والفنى والخلقى . وقبل أن نناقش تضمين عناصر الاختيار المتعقل هذه فى المنهج يجب علينا أن نوضح أربع نقط :

(أ) ما المقصود هنا بأشكال الفهم ؟

(ب) على أى أساس أختيرت هذه الأشكال بحيث يختلف كل عن الاخر؟

(جـ) بأى معنى تعتبر هذه الأشكال عناصر « أساسية » فى الاختيار ؟

(د) ما صلاتها بالانفعالات ؟

أشكال الفهم :

يجب أولا أن نفرق بين أن تفهم شيئاً وأن تعرف شيئاً أوأن تكون معلومات عن هذا الشيء ، على الرغم من وجود صلة وطيدة بين المعرفة والفهم بطبيعة الحال وقد شاعت فى المدرسة الإبتدائية التقليدية فكرة عن المعرفة وأنها تجميع معلومات منفصلة غير مترابطة تحفظ كما هى عن ظهر قلب

ويطلق البعض على هذه النظرة عن المعرفة إسم نظرة (الزكيبة) أى هذا الكيس الذى يحمله الفرد على ظهره . ولهذا الكيس صفتان أنه يسهل معه وأنه يتسع للكثير . ولا يهم صدق وصحة المعلومات التى تكبس فى الكيس ، ويكفى أن يكون مصدرها ممن يوثق بهم ، كالمدرس مثلا فى عمله كل هذا — بالطبع — يتفق تماماً مع الروح الاستبدادية التى سادت المدرسة التقليدية .

والمؤكد أن تقرير سنة ١٩٣١ نقد النظرة (الزكيبية) هذه للمعرفة ووصفها بما يحط من شأنها . كما أنه قد حلا دائماً لنظريتى مركزية الطفل أن يشيروا باختصار إلى هذه الفكرة عن المعرفة ناقدين تقسيم المعرفة أيضاً إلى أقسام هى المواد التى يفصل بين كل واحدة وأخرى جدار سميك . ونحن نؤمن بأن للمعرفة قيمة وفائدة وما من أحد ينكر هذا ، ولكن معرفة معلومات عن شىء لاتقارن باللذة التى يحصل عليها الفرد من نشاطه الموجه ذاتياً للحصول على معلومة ما . لهذا فإن اكتساب المعلومات فى المدرسة التقليدية عن طريق الاستظهار ولصق معلومة بأخرى وعدم الاهتمام بالفهم خرّج أفراداً غالبيتهم لانظهر قدراتهم وفضائلهم وحسناتهم إلا فى إمتحانات عن المعلومات . . . تقيس مدى الحفظ .

إن الفرد القادر على توجيه ذاته مستطيع أن يحصل على المعلومات متى أراد لانه أولاً يقدر المعرفه وقد تكوّن لديه اتجاه سليم نحوها ، وثانياً فإن هذا الفرد قد تعلم كيف يتعلم ، إنه بهذه الميزة الثانيه يستطيع أن يحصل على المعلومات فى أى مكان فقد أكتسب مهارة فى هذا المضمار . وتشتمل هذه المهارة معرفة كيفية استخدام المراجع وتقسيماتها وأنواعها مع سهولة التعامل مع الكتب .

ولا نعتقد أن المعرفة المبنية على مجرد معلومات أو رد الفعل الذى أثارته

مركزية الطفل حولها يعبران عما يهدف اليه هذا الكتاب عن « الفهم » بل إن البعض يرفض أن يستخدم عنوان « المعرفة » لهذا التجميع من المعلومات وعلى سبيل المثال يقول الاستاذ شيفلر Scheffer « تتطلب المعرفة أكثر من مجرد تسلم وتقبل معلومات صحيحة إنها لتتطلب أن يكسب الطالب الحق الذى يمكنه من التأكد من صحة هذه المعلومات . يمكن لرجال السياسة أن ينقلوا لنا وبذكاء معلومات جديدة أما بالنسبة لمعرفة جديدة فإنها لايستطيعون» .

ولعل مصدر الخلط هنا بين المعرفة و لمعلومات أن الكلمتين تستخدمان فى الحديث العادى بمعنى واحد ، بل كلمة « معرفة » تحل فى أغلب الاحوال محل كلمة « معلومات » خاصة عند ما يكون مصدر هذه المعلومات المدرس فهو بحكم موقعه القيادى فى المدرسة مصدق فى كل ما يقول . والمسلسل طويل بادئاً بمن أستطاع الكشف عن شيء جديد أو تحصل على « معرفة » من مصادرها الاساسية ثم كتب وأخذ منه غيره وكتبوا أو ألقو محاضرات ثم نشرت كتب ثم درس المدرس بعض هذه الكتب ، ثم أخيراً أوصل ما درسه إلى تلاميذه . ويهم التلاميذ أو أنهم فعلاً لا يعرفون شيئاً عن أصل هذه المعلومة أوتلك فهل هم عارفون ما تعلموه ؟

ويلوح أن شيفلر لم يقصد أن يحدثنا فقط عن الاستعمال الدارج للفظة « معرفة » وانما قصد أيضاً إلى وضع المعرفه فى مكانها المناسب كما يجب ، آخذاً فى الاعتبار المركز المرموق الذى يحتله الاستقلال الذاتى ، وكلاهما وطيد الصلة بالاخر . فاذا قدرنا الاستقلال الذاتى فلا يمكن أن نقبل خضوع الفرد لآراء الغير دون أن يمعن التفكير فيها ، ولا نقبل أن يفكر الغير له إنما يجب على الفرد إما أن يبحث ويكشف بنفسه أو على الأقل يتعلم كيف يحكم على مدى معقولية ما يسمع وألايصدق كل ما يقوله أصحاب السلطة .

على أنه لا النظرة (الزكيبية) للمعرفة التى تكدس فى كيسها العديد من

المعلومات غير المترابطة ولا أكتساب الفرد أتجاهات ومهارات صالحة تفيده فى تقصى الحقيقة كافيتان لتمكين الفرد نفسه من الكشف عن الصدق ولا على الأقل تقدير صحة ما يسمع . فإن النظرة (الزكيبية) تشجع وتعضد الاعتماد على مصدر السلطة ، كما أن فكرة تكوين أتجاهات صالحة مفهوم ساذج مبسط جداً عما يمكن للفرد تعلمه إذا فتح كتاباً وقرأه بتفحص وعيون مفتوحة دائما . إننا نرى « الفهم » متضمناً مكونات عقلية ونفسية وطرائف فى أكتساب الخبرات . وهذه كلها تتطلب وقتاً طويلاً لتتكون عند الفرد .

هناك عنصران يكونان هذه المكونات :

(أ) وجود أنظمة للمدركات المتصلة بعضها بالبعض الآخر وكذلك انظمة للمبادىء التى تنظم الأفكار .

(ب) صلاحية الإجراءات التى تحدد صدق الأشياء وصوابها أو كفاية الأفكار المختلفة المعروضة .

وكلما أنعم الفرد فى بحثه عن الفهم أتضح له أنه لا يكون وحدة متناسقة دائما وإنما يتضمن أشكالاً متميزة . المعرفة بهذا المعنى رداء ذو ألوان متعددة . وتستطيع المعرفة بهذا المعنى أن تغير أفكارنا عن أنفسنا وعن الحياة وعن العالم .

على القارىء أن ينتظر إلى الفصل السادس لمزيد من التوضيح عن هذه الأفكار المحيرة (الغامضة) . ولكن هناك نقطتين جدير عرضهما الآن لإرتباطهما بالتعليم الابتدائى ؛ فقد نظر إلى الحساب فى المدرسة الابتدائية التقليدية على أنه إستظهار لجداول معينة ومجموعة من العمليات العديدية يتدرب عليها التلاميذ . المثال الثانى عن دراسة مشاهد الطبيعة التى لم تخرج

عن مجرد حفظ أسماء أجزاء بعض الطيور والنباتات إلى جانب معلومات عنها ، طيور ونباتات ربما لم يرها التلميذ ولن يرها .

إذا نظرنا إلى هذين المثالين فى ضوء مكونات الفهم سنجد أننا سنفكر فى إطار المدركات العديدية ، معنى العدد ومفهومه وفى قواعد الحساب الرئيسية الأساسية ، ثم يجرى التلاميذ تدريبات وعمليات أثناء محاولتهم فهم تلك المدركات والقواعد . والميزة الواضحة فى هذا الاتجاه أن التلميذ يفهم

ماذا يعمل وتصبح عمليات الجمع والطرح . . . ألخ ذات معان أوضح ولها وظائف محددة غير غامضة ، وبهذا يستطيع التلميذ أستخدام ما تعلمه عن الحساب فى تطبيقات أخرى . وبالنسبة لمشاهد الطبيعة ستحل الملاحظة والخبرة المباشرة محل تقبل المعلومات التى قالها المدرس أو التى جاءت فى الكتب ، وسيتعامل التلميذ مع النبات مباشرة فهو يزرعه ويراقبه ويجرى قياساته . . . ألخ . هنا سيبدأ التلميذ إدراك المفاهم والقوانين والتى لا تقتصر على ما يخبر به وإنما تتعداه إلى أشياء واقعية يجابهها فى الحياة .

تقسيم الأشكال

أختصت النقطة الثانية بالمبدأ الذى يمكننا من تميز مختلف أشكال الفهم : ويمكن أن تقسم المعرفة بطرق شتى ولكننا سنتبع هنا تقسيم هيرست Hirst المبنى على أنواع مميزة للمعنى وعلى العمليات التى تبين الصدق والصحة ، او بديلاً عن هذا الاعتماد على أنواع المدركات المتضمنة وأنواع المبررات العقلية المناسبة . ولا نقصد بالعقلية هنا إعطاء الأسباب التى تدفع فرداً إلى الإيمان بعقيدة ما ، ولكن نقصد الاعتبارات التبريرية التى يمكن اعطاؤها منطقياً لإيمان هذا الفرد بتلك العقيدة . ويستطيع كل شكل من أشكال الفهم التى وضح التميز بينها أن يجيب على هذين السؤالين :

— ماذا تعنى ؟

— كيف تعرف ؟

ولكل نوعه من « التفكير الناقد » ولكل طرائقه فى تحقيق الإبداع والابتكارية . وتتحدد أشكال الفهم التى طورها الانسان فى ضوء دراستنا الفاحصة لما لدينا الآن من معرفة لا عن طريق تقبل آراء الغير وأعتبارها بديهيات صادقة . وقد ذكرنا خمسة اشكال سابقا آخذين فى الاعتبار أننا نركز على المدرسة الابتدائية . وسوف نناقش كلا منها بوصفها وصفاً شاملاً دون أن نحاول ذكر مايتضمنه كل شكل . وتحذير آخر هو أننا فى هذه المرحلة لا يهمنا كيف نقدم لأطفال المدرسة الابتدائية أشكال الفهم هذه ، ولا بأى ترتيب نعرضه عليهم ، وإنما نهتم فقط بتوضيح الطبيعة المميزة لكل شكل :

أ — رياضات :

للرياضيات مدركاتها الخاصة بها كالعدد والجذر التربيعى والكسر . . وغيرها وقد تستخدم بعض الكلمات فى ميادين أخرى . وللرياضات طرقها فى البرهنة فتتبع سلسلة من العمليات المنظمة للوصول إلى الحل أو إثبات المطلوب فمثلا لنبين ان ٢٣ × ١٢ = ٢٧٦ قد نتتبع طريقة فيها : ٢٣ × ١٢ = (٢٣ × ٢) × ٦ . او = ٢٣ × (١٠ + ٢) وهكذا .

ولا تعتمد عمليات إثبات الصحة أو البرهنة فى الرياضيات على الملاحظة أو التجريب ، فاذا كانت ٦ + ٤ = ١٠ فليس هذا لان الخبرة أثبتت ذلك ، ولو أن من الممكن حدوث أستثناءات هنا . فاذا كان حاصل جمع ستة أشياء وأربعة أشياء هو أثنى عشر فليس معنى هذا أن (٦ + ٤ = ١٠) خطأ . وانما يظهر أننا لا بد قد أرتكبنا خطأ . فربما أخطأنا فى العد أو أننا جمعنا شيئين مرتين . . . ولهذا فمن غير المقبول مطلقاً أن نرى فى طبيعة

الرياضيات أنهـــا «دراسة بيئية» كما يرى كتاب «المدرسة الابتدائية في أسكتلندة» .

تكثر في طرائق الرياضيات الإفتراضات حيث أن هذه الطرائق غير تجريبية في طبيعتها وصلتها بالخبرة ضئيلة . لنفرض أنك قلت أن في الحجرة (أ) أشياء أكثر مما في الحجرة (ب) ، حتى مع بساطة هذا المثال وهو مرتبط بمفهوم العدد ، فإننا نتساءل أساساً : ما المقصود بالشيء ؟ هل قطعة الطباشير تعد واحداً من الأشياء ؟ قطع الأثاث ؟ الذرات المتطايرة في الهواء؟ وكذلك في الهندسة تحتاج الى أتفاق عما يمثل النقطة في حياتنا اليومية (نقطة ناتجة من أثر طرف قلم الرصاص على الورقة) ، ما يمثل الخط (حرف المسطرة) أو المسطح (سطح المنضدة) . . . الخ وإذا كنا نتكلم عن القياس فلا يجب فقط أن يكون هناك مدرك مناسب عن البعد القياسي سواء كان متعلقاً بالطول ، بالوقت ، الزاوية ، بالحجم ، بالسرعة أو بالمساحة بل أيضاً أتفاق عن الوحدة المناسبة لهذا البعد .

ويتطلب تطبيق عمليات رياضية في حياتنا اليومية على ثبات ما يقاس أثناء اجراء العمليات ، فمثلاً إذا أردنا قياس طول قضيب من المعدن فإننا قد نعطي رقماً خاطئاً نظراً لان هذا المعدن قد يتمدد أو ينثني بعد القياس لهذا يجب على من يقوم بالقياس أن يعمل حساباً للتغيرات التي تطرأ على ما يقاس ، وكما يقول جاسكنج Gasking إن الورقة والمسطرة الحسابية يصيبها التغير .

ب — العـــلوم :

للعلوم — كما للرياضيات مفاهيمها المترابطة ، وبالمثل فإن المدركات الخاصة بالعلوم قد تستخدم في ميادين أخرى وبعضها مثل : الذرة ، المجال المغناطيسي ، الخليه ، النيرون ، الفعل المنعكس ، الاعلاء ، الدورة التجارية تنظيم الأسرة ، التعزيز . . . ألخ .

ولمعرفة صحة فرض من الفروض العلمية نعدد النتائج المتوقعة ثم نقارن بينها وبين ماينتج عن تطبيق هذا الفرض . وقد نستخدم أدوات معينة وتجرى تجارب لهذا الغرض .

وإذا كانت النتائج الناتجة كتلك التى توقعها الباحث فليس معنى هذا أثباتاً للفرض ، فقد تكون النتائج المستخرجة مثبتة لفرض آخر. وإذا كانت النتائج المستخرجة غير تلك المتوقعة فإن هذا على الاقل لايثبت صحة الفرض. وبالنسبة للنظريات المحددة فإن البون واسع بين النظرية واستقراء النتائج ، وقد يتطلب الأمر أستخدام مستويات مختلفة من الباحثين . ولكن عند نقطة معينة تثبت النظرية أو تنهار ، بملاحظاتنا للنتائج المستخرجه .

وكثير من التفكير العلمى ذو شكل رياضى ، وليس معنى هذا أنالعلوم فرع من الرياضة إنها فقط تستخدم الرياضيات ، فمثلاً عندما يحاول فرد أن يجد سرعة سقوط حجر بعد وقت معين وليكن مثلاً أنه سيجد أن الحجر يتحرك بسرعة ٩٦ قدما فى الثانية بعد ثلاث ثوان من بداية سقوطه . وهنا يجابهنا سؤلان مستقلان :

أ — هل الرياضيات صحيحة ؟

ب — هل ما نتوقعه من نتائج يتفق مع مشاهداتنا ؟

اذا لم يثبت مشاهداتنا توقعاتنا فليس أمامنا إلا الإعتراف بخطأ القانون الذى أعتمدنا عليه فى توقع النتائج ، اذ أن تطبيقه فى هذه الحالة يتضمن أفتراضاً خاطئاً . وعلى ذلك فالملاحظه لا الدقة الرياضية هى أختبار الصدق فى العلوم .

هذا ، ومن الخطأ القول إن كل الكشوف العلمية بدأت بالمشاهدة

والملاحظة . وإذا أراد باحث أن يبدأ بالملاحظة فأى ملاحظه سيتبع ؟ هل يأخذ ورقة وقلماً ويدور هنا وهناك ويرى ويدون ؟ هل يكتفى عالم النفس بوضع عدد من الفئران فى متاهة ويجلس يراقبها ليرى ماذا سيحدث ؟ ما المناسب فى الملاحظة ؟ وما الجدير بها ؟ وهناك قول شائع وهو أن الكشف العلمى حادث يقع مصادفة وقد يحدث لأى فرد . ألم يكن محض مصادفة وجود نيوتون فى الحديقة عندما وقعت التفاحة من الشجرة ؟ ولكن نيوتن لم يكن أى مشاهد ، وإنما كان فرداً مهتماً ببعض المشكلات ولديه القدرة على البحث والتحقيق وكما يقول برونر Bruner « الكشف كالمفاجأة ، يجافى العقل الذى أحسنت تهيئته .

ليست العلوم نتاجاً عفوياً للاتحاد بين الحواس والعالم ، ولكنها حصيلة التقاليد المطورة عن البحث والتحقيق . وبتطور نمو البحث لايصبح أختبار صدق نظرية ما أمراً سهلاً لأن ملاحظة النتائج — مثلا — تخضع بدورها للكثير من النظريات . ولكن هذا موضوع فوق مستوى التعليم الابتدائى ومع هذا فحتى على مستوى هذا التعليم قد تخفق توقعاتنا عندما تظهر نتائج الاختبار ، فمثلاً قد يصبح النحاس ممغنطاً (عندما يغطى الصلب بطبقة نحاسية يجذب الدبابيس) أو قد لايصير الصلب موصلاً كهربياً (لأنه مطلى) .

ج — التاريخ :

— يتركنا الرياضيات والعلوم سوف تقابلنا مشكلة « الموضوعية » ونحن نتحدث عن التاريخ والفن والأخلاق . وتكثر القضايا والآراء فى هذه الميادين الثلاث وتكال الاتهامات الموجهة اليها على أنها لاتمدنا بحقائق « صلبة » أو أنها لاتحوى « قوانين » وهى بهذا موقع خصب للآراء الذ تية البعيدة عن الموضوعية . ولكن لماذا نقيس كل فروع المعرفة بمقاييس الرياضيات والعلوم ومعاييرها ؟ وقد يكون من المناسب هنا أن نسترجع تحذير ارسطو عندما قال فى الكتاب الاول من (الاخلاق لينكوماخوس) « أن مما يميز

الشخص المتعلم أن يفتش فى كل مادة فقط عن مدى الدقة التى تسمح بها طبيعة هذه المادة » .

وليس التاريخ مجرد دراسة الماضى لأن الجيولوجيا والبليونتولوجيا (علم يبحث فى أشكال الحياة فى العصور الجيولوجية الماضية كما تمثلها المتحجرات) ميدان دراستها الماضى كذلك . التاريخ — بصفة عامه — محاولة لتكوين حصيلة عن اعمال ومناشط معيشة قام بها الانسان متخذاً بقاءه على الارض دليلاً على تحقيقة هذه الأعمال والمناشط . إن التاريخ ليس نوعا من علم الاجتماع بتكوين قوانين عامة عن حوادث معنة كالثورات مثلاً .

وحيث أن أعمال وأنشطة الانسان هى التى توصف فإننا نفترض أن معظم ما يُعمل يخضع للتفكير وبالتالى فإن الدوافع البشرية هى التى تضفى معانى للسرد التاريخى أكثر من هذه المدركات النظرية التى وصفها بعض المختصين : فمثلاً عندما يحدثنا مؤرخ عن الفن فى شمال أوربا فى القرن السادس عشر وأن معظم الرسامين أتجهوا الى رسم صور الاشخاص كما فعل هولبين ، وعندما يفسر هذه الظاهرة بأنها من : تأثير حركة الاصلاح المعروفة بعدائها الشديد للتماثيل والأيقونات الوثنية . . . هنا نبدأ نرى الدافع وراء الأعمال الفنية . كان على الرسامين الذين تكسبوا عيشهم من الرسم على المذابح فى الكنائس ومن الرسوم الدينية أن يتجهوا الى أعمال أخرى لا تتعارض مع الاتجاهات الدينية كرسم صور الاغنياء . ولعلنا نلاحظ فى المثال السابق مجموعة من المدركات التاريخية مثل حركة الاصلاح الدينى فى القرن السادس عشر .

ومرة أخرى فلا يمكننا إثبات صحة هذا السرد التاريخى وبالتالى لا يمكن أن تطبق إجراءات الاثبات هذه . وقد نجد أنفسنا مدفوعين تحت وطأة الاغراء الى اتخاذ أسلوب علمى بأستخدام « حقائق صلبة » مثل قطع النقود

والآثار والكتب والمخطوطات والوثائق والادوات المستخدمة والاسلحة . . الخ ولكننا سننظر الى هذه البقايا التاريخية الان ولن نستطيع النظر اليها كما كانت مستخدمة فى القرن السادس عشر ، وفرق بين النظريتين . ثم هناك التساؤل عن أهميتها وأصالتها ، وكما يقول والش Walsh « على الحقائق أن تثبت فهى لاتعطى لنا لنطالع عليها » .

ان التحقق من الحقائق واثباتها عملية لاتفصل عن كتابة العرض التاريخى. ويقول بيرى Perry « يتحقق المؤرخ من صدق الأدلة ، ويكون مادته المبنية على الحقائق ويرسى شروحه وتفسيراته كل هذا فى نفس الوقت ، ويراجع كل مظهر بعلاقاته مع غيره » . ونجد فى التفسيرات المجال متسعا للتحيز والتعصب ، أو من الصعب التخلص منهما . ولكن عمل المؤرخ يخرج الى الناس وهم يحكمون عليه وله وينقدونه وخاصة على أيدى زملائه المؤرخين . ويتوقف مدى الموضوعية فيما يكتب عن التاريخ على مدى ما يبذله الزملاء المؤرخون من جهد للتقليل من الذاتية والاقتراب ما أمكن من الموضوعية فيما كتبه المؤرخ ، وكذلك على مدى ما يساور هذا الاخير من شك وحيرة .

د ـ الفنون :

ان حب وتقدير الجمال ليسا قاصرين على الفنون . فقد أرى فى الطبيعة جمالاً رائعاً ، منظر البحر ، والسماء ، والشروق . . . الخ . ويلعب الجمال دوراً فى مختلف مناشط الحياة سواء كان ذلك أبتكاراً لجديد أو تنظيماً جديداً لما هو موجود فعلاً . وليس كل عمل فنى يوصف بأنه جميل (جميل هنا بمعنى حسن الشكل) ، فمأساة الملك لير لوليم شكسبير وصورة رمبرانت التى رسمها لنفسه كرجل مسن ، كلاهما يؤثر فينا بقوة وبطرق مختلفة ولكن لا جمال فى الصورة ولا جمال فى مأساة شكسبير .

وفى حديثنا عن الفنون نرى بوضوح أن كلاً من صفتى الأدراكية وعمليات التثبت والتحقيق تدخلان فى فهم الجمال والحكم عليه . وقدتستخدم الفنون كلمات معينة مثل الايقاع ، والانسجام ، والتعبير ، والاتزان . . الخ وتأخذ هذه الكلمات معانى جديدة أو أبعاد تطبيقية جديدة . وبتطور كل فرع من فروع الفنون تظهر أصطلاحات وعبارات مستحدثة لم يعرفها السابقون ولكنها سرعان ما تنتشر وتتداول بين « الموسيقين » مثلاً ثم تنتقل منهم إلى العامة . فالفنون إذن تتضمن مدركات معروفة ولكن فى تطبيقات جديدة ، وكذلك مدركات جديدة تظهر فى تطور التقاليد ونقدها .

وفى عملية الحكم على انتاج فنى تلعب الذاتية دوراً كبيراً وملحوظاً ، وقد يكون من أهم أسباب هذا أن العمل الفنى لايقصد منه أن يضاهى أويقلد عملاً موجوداً بل أن يضيف اليه . ولا يحاول الفن أن يقول الصدق كما تحاول العلوم مثلاً . وكما يسعى التاريخ أيضاً الى الوصول الى الحقيقة . وفى التاريخ والعلوم محاولة لايجاد قوانين وإعداد سرد يطابق ما حدث أوما يحدث فعلاً وإذا فشل التاريخ وفشلت العلوم فى هذا فأنها تتحول إلى حكايات خرافية وقصص خيالية تجنـــح بفيداً عن الحقيقة .

أن العمل الفنى من خلق الفنان ، إنه عالمه ... والفنان لا يقلد ، إنه يتخير بقبل ويرفض ، يعيد التنظيم ، يؤكد على أشياء ، يضيف هنا ويحذف هناك . . . حتى كل هذا موجود فى الفن الذى يمثل مظهراً من مظاهر الحياة ، أو يمثل شيئاً ما . وفى الحكم على الانتاج الفنى تتضارب الآراء ، ولكل رأى واجهته . فقد نرى صورة أو نسمع مقطوعة موسيقية ولانرى فى أى منهما ما يثير أهتمامنا ، بينما تأخذ كل أنتباه جماعة آخرين مما يحدونا إلى القول بأن ثمة خدعة ما فى الفن أوهى مبارة اجتماعية يرى فيها الغير ويحس ما لا نراه ولا نحسه . إذ كيف يكون شيء ما هناك ولم نستطع رؤيته أو سماعة ؟

ومع هذا ، فهناك الحكم الجيد والحكم الردىء ، كما أن هناك فناً أفضل وفناً أردأ . ولكى نفهم معنى الحكم الصادر على قطعة فنية فلابد أن تكون لدينا دراية بهذا اللون من الفن . ولا يهمنا من الناقد الفنى أن يتحدث عن زوجة الفنان أو علاقاته الأخرى أو . . . ألخ وإنما يهمنا منه وصفه للعمل الفنى وما فيه من جمال ، ثم قد نوافقه أو نعارضه . ويستخدم نقاد الفن اصطلاحات كثيرة لها معان قد لا نعرفها ، فقد يتكلم عن الحركة وعن الخطوط الجريئة والالوان الشجاعة والقوية عن استخدام الظلال وكيف ألقى الفنان ضوءاً باهراً على هذا الجزء من الوجه ، وكيف خلق الاتزان دون أن يتبع قاعدة ما ... ألخ ومع كل هذا فلا يستطيع الناقد أن يمدنا بمجموعة من القواعد ، لأن ما يصلح لواحد من الانتاج الفنى قد لا يصلح لغيره . ولكن يستطيع الناقد أن يأخذ بيدنا إلى فهم أكثر وتقدير أوضح ، بل قد نبدأ نحن نكون قدرة للحكم الناقد على الانتاج الفنى .

هـ — الاخلاق :

ينظر البعض إلى الاخلاق على أنها مجموعة من الوصايا المفصلة المرتبطة بالجنس والاحسان ونكران الذات . ولكن هذه النظرة بعيدة عن الصواب . فإن الأخلاق تهتم بكل القيم البشرية ، بكل القواعد والمعايير والمبادىء والمثل العليا التى تؤثر على هذه القيم . ولذلك ففيما يختص بالعمل والاختيار فيجب أن تمنح الاخلاق الأولوية على كل شكل من أشكال الفهم التى سبق ذكرها . وليس معنى هذا القول بأنه يجب على الاعتبارات الاخلاقية أن تتحكم فى نتائج الابحاث العلمية والتاريخية ، ولا أن يخضع الفن مثلاً لمتطلبات سياسية . ولكن المعنى المقصود هنا هو أن وصف نشاط العالم أو المؤرخ أو الفنان بأنه مرتبط بقيمة ما هو فى حد ذاته أمر أخلاقى .

حتى القول بأن مبادىء الجمال هى الاساسية وأن غيرها من المبادى

مشتقة منها ، حتى هذا القول هو أختيار أخلاقى ويقصد إلى تبيان أن الفن ينبغى أن يكون أسمى قيمة فى حياة الانسان ، وهو لا يمكن أن يكون حكماً جمالياً . وتتضح ضرورة أولوية الاخلاقيا فى علاقاتهما بالعمل والاختيار بصورة أوضح عند ما تتعارض القيم ، كما يظهر عند ما يتطلب البحث العلمى أجراء تجارب على الانسان ، أوعند ما تعاد كتابة التاريخ لتمجيد حماعة أو ديكتاتور أو عند ما تؤدى أعمال فنية إلى ارتكاب جرائم . ذلك لأننا فى مثل هذه الأحوال نحتاج إلى مزيد من الوعى الذاتى عن التقدير الذىيغطى للأنشطة البشرية ، وقد يكون التقدير الحقيقى للنشاط تابعاً مختفياً عن أنفسنا حتى ينشب الصراع .

ونظراً لما تتمتع به الاخلاق من أولوية فهى دائماً تثير لدى (الديكتاتور) أو المتسلط الغواية وتدفعه إلى أستخدام (الاخلاق) مبرراً لاصدار قوانين وتشريعات تخدمه . وفى نفس الوقت تحميها الاخلاق . فهو يشرع للناس كيف يعيشون ، ومن يرفض الانصياع فى أصناف العقوبات ما هو كفيل بتغير رأيه . أليس من الحكم الاخلاقى (من جانبنا) أن نتساءل هل ينبغى علينا أن نفعل ما يقوله هذا الحاكم ، ما يريد منا أن نفعله ؟ اننا نتساءل هنا عن الاسباب ، نتساءل عن تبريرات تجعل هذا الرأى (منه) معقولاً مقبولاً وحكيماً حتى ننفذه .

أن نتساءل يتضمن تأكيدنا للحريه الذاتية والحكم والاستقلال الشخصى . أن يتصف فرد بهذه الصفات معناه أنه يجب أن يعرف الأسباب وراء أصدار أمر ما حتى يقبله وينفذه . ثم أن هذه الأسباب أو المبررات ليست قاصرة علىّ أنا وحدى ، بل على غيرى أيضاً ممن تتشابه ظروفهم وظروفى ، حتى الحاكم المستبد نفسه يطبق عليه الامر كما يطبق علىّ إذا تشابهت ظروفنا . لهذا فإن مفاهيم التفكير والمساواة والحكم الذاتى وطيدة الصلات بعضها

بالبعض . أن تسأل عن الأسباب أنما هو تأكيد لحرية وأستقلال الفرد وأن تفكر معناه أنك مساوٍ لغيرك . على أن الاستقلال عن السلطة ومصدرها وتمتعك بالحرية والحكم الذاتى لا يعنى مطلقا ألا تقبل نصيحة وخبرة وحكم الغير ، بل إن الحكمة تتطلب منا أن نتقبلها .

ويفرق ستراوسون Strauson بين لاخلاقية (أو الفضيلة) الاجتماعية وبين المثل الاعلى الفردى . ونقصد هنا بالفضيلة الاجتماعية هذا التنظيم الموجود بين الافراد فى المجتمع والذى بمقتضاه يكبح الفرد بعض رغباته وينتظر منه أن يؤدى بعض أعمال معينة . ونظراً لاهمية هذا التنظيم فإننا نضعه فى صيغة قوانين حتى يكون دقيقاً محدداً . وينطوى هذا النظام أو القوانين على مجموعة مدركات مثل الصواب ، والخطأ ، والواجب والإلتزام ، إلى جانب مدركات أكثر تخصيصاً تحدد المقبول والمرفوض فى مواقف معينة .

وتحدد صلاحية قواعد الفضيلة الإجتماعية مجموعة من المبادىء الاساسية مثل العدالة ومرعاة صالح الناس أو خيرهم . . . كما قال بيترس Peters وتتنوع مصالح الناس وخيرهم بأختلاف العقائد والظروف المحلية ، وبالدور الذى نقوم نحن به . ولكل منا واجباته والتزاماته ، كأب ، كصديق ، كمدرس ، كمواطن ، هذا إلى جانب مجموعة من الواجبات العامة التى لا تتصل بأى دور اجتماعى معين وسنذكر بعضاً منها .

وقد ذكرنا مبدأين من بمبادىء الفضيلة الاجتماعية ، ولكن هناك قواعد عامة تعمل على حماية المصالح الأساسية التى نشترك فيها . وهى تختص بالسيطرة على مختلف النزعات مثل العدوانية والشر والشهوة الجنسية والتعصب الأعمى . إن هذه السيطرة من شأنها أن تمنع القتل والاصابة والقسوة ، وتختلف أنواع الاضرار بالغير كالوقاحة والاحراج ؛ كما أنها تحمى الملكية . هذا إلى جانب أنها تضع قواعد تتبع فى مناسبات مثل الصداقة بين فتى وفتاة ، والزواج . . . ألخ .

وهناك قواعد أخرى ذات طابع إيجابى مثل التزام الاب نحو أولاده ، قول الصدق ، حفظ العهد ، والتعاون فى الأعمال المشتركة ، مساعدة الغير المحتاجين للعون . ولو أن هذه القواعد ليست مطلقة الا أنها مشتركة وتشكل الظروف الرئيسية للحياة الاجتماعية . وفى رأى هوبز Hobbes أن غياب هذه القواعد عن مجتمع ما يجعل الحياة «مجدبة زهيدة كريهة فظة وقصيرة ...»

ومع وجود قواعد عامة تعمل على حماية مصالحنا جميعاً إلا أن هناك مصالح فردية وأهتمامات شخصية تعكس مثاليات الافراد . وهناك مجموعة من المدركات والمفاهيم تناسب هذا المستوى مثل : الجيد ، الردىء ، الجدير بالإهتمام ، والمرغوب ، والرضا ، والسعادة ، والصحة . ومما يساعد على تقدير امكانية الاختيار فى المستوى تمتع الفرد بالحرية السياسية ، والعدالة الاجتماعية وحصوله على قدركاف من التعليم . وقد نقيم ونقدر — فوق كل شىء — الحياة الأسرية والصداقة ، أو دراسة الفنون ، أو التفوق الدرسى ، أو الانتماء إلى جماعة دينية ، أو الخدمة الاجتماعية ، أو الحياة فى أحضان الطبيعة بعيداً عن المدينة ، أو التواجد وسط مجموعة ، أو الاختراع ، أو المخاطرة والمغامرة . . . أو خليط من هذا . بل إن العلوم الاجتماعية ، والآدب والتاريخ تعطينا إمكانات أخرى لتكون محل تقديرنا وإعزازنا .

وترتبط هذه الأصناف من التقدير بالأخلاقيات أرتباطاً غير ايجابى ، وهذا مهم عند ما نحاول أثبات صلاحياتها . ويتخير الفرد طريقة الحياة التى تثير إعجابه وأهتمامه وتقديره . على أن هذا الاختيار لا يتم فى وقت قصير بل يحتاج إلى نمو متئد فى الفهم واقتناع بالحق والصواب فى طريقة للحياة — بالنسبة للفرد على الاقل — وإيمان بمثالية جديرة بالاهتمام تظلل حياته .

(و) الدين :

وقد سبق التعرض لوجهات النظر المعارضة لتضمن الدين فى المناهج، غير أن أشكال الفهم وأنواعه تحتم علينا – فى رأى البعض – تدريس الدين لنقدر موقفنا فى هذا العالم . وللدين مفاهيمه ومدركاته المترابطة مثل : الله ، الفضيلة ، والخطيئة، والسماء ، والخلود، واللعنة ، وشر الوجود . . . ألخ والدين أجراءاته وأدلته فى التثبت والتحقق عن طريق الخبرة الدينية وما جاء به الأنبياء والرسل . . . ألخ . ولن نستطيع فى صفحة أو صفحتين أن نعطى هذه الأدلة حقها من الدراسة والفحص .

وليس الدين مجرد مجموعة عقائد ، إنه يتضمن أخلاقيات وطقوس للعبادة ومؤسسات . واذا ضمت هذه كلها فانها تكون طريقة كاملة للحياة . وقد تكون العقيدة ذاتها مركز طريقة الحياة هذه . وكمابينا سابقاً إن العبادة والصلاة يفترضان إيماناً بالله « والإيمان بِ » يفترض إيماناً فى وجود الله ، وهذا يثير أسئلة عن « الحق » . الدين والله مرتبطان ومتلازمان ، عندما نفكر فى الدين نفكر فى الله .

ثم هناك أسئلة عديدة عن الله لا نجد إجابات شافية عنها مما يدفع البعض إلى القول أن من الأسرار ما يضع الله فى منأى عن فهمنا . وقد تقابل الفرد تفسيرات تعج بالتناقض ولكنه لا يرفضها تماماً . ويتكلم الكثيرين ومنهم كيركيجارد Kier kegaard عن تبوأ الدين مكانة لا تتيح لنا أن نتفحصه منطقياً . ثم إن هناك تساؤلات عن العلاقة بين العقيدة والارادة مما تبين أن بعض ما تعهد الفرد به بالنسبة للدين ينقصه التكامل وأن ايمانه ليس كاملاً كما قال سارتر . إننا لانستطيع أن نجعل معتقداتنا عن الله صحيحة بمجرد تأكيدات حازمة من جانبنا أو بتصميم على الايمان .

لعل السبب فى تجنب الاسئلة المرتبطة بالايمان والحق هو الصعوبة التى يواجهها المرء فى محاولة الاجابة عنها . إن الخبرة الدينية وآيات الانبياء والرسل تفترض الايمان بالله ولا تقيم هذا الايمان . وما يعطينا التاريخ لايخرج عن

مجرد القول بان فلانا قال كذا وراى كذا وأن عنده أيماناً بكذا . ولكن التاريخ لايستطيع أن يحكم على صدق وسلامة صلة هذا الايمان أو الخبرة بالدين ، أو يفسر هذا الايمان أو الخبرة بأسلوب دينى. ثم هناك مناقشات فلسفية عن الدين والايمان ، يكفى أن نورد لمحة خاطفة عنها فيما يختص بتنظيم الكون ، ويتسائل النقاش عن وجود هذا النظام أساساً ، ثم على فرض وجوده فمن أقامه ، هل هو واحد فقط ؟ وعلى فرض أن المنظم واحد فهل هو الله ؟ .

وثمة صعوبات أخرى تثار حول عدالة الله وخيره . وعن خيره فهناك الإعتراض التقليدى القديم عن الشر الذى يحيق بالأبرياء . . . فإما أن الله لايستطيع أن يوقف هذا الشر والبلاء ويرفعه ، أو أنه يستطيع ولكنه لايريد رفعه ، وفى هذه الحالة فهل الله خير ؟ وفيما يختص بعدالته فهناك مشاكل ترتبط بحرية الإنسان وتحمله المسئولية ، فإما أننى غير قادر على تخير الخير بنفسى وهنا فكيف أحاسب وأسأل وأعاقب ، واما أننى قادر على تخير الخير وهنا تتحدد قدرة الله بحريتى ، ولاتكون طبيعتى شريرة تتطلب فضلاً ورحمة من الله لإصلاحها .

وهناك بعض الاعتراضات التى قد تؤثر فى بعض الافكار المرتبطة بالدين ولكنها لاتتطلب منطقياً الشك فى العقيدة ذاتها . وقد يحسن أستبدال كلمة أعتراضات بعبارة « التقليل من قوة » . . . مثل : تفسير العقيدة الدينية فى ضوء الرغبة فى الأمن ، وهو تفسير مبنى على آراء سيجموند فرويد ؛ ومثل تأثير آراء داروين عن أصل الانسان ؛ ومثل ملاحظات علم الاجتماع والمشاهدات المبنية على هذا العلم والقائلة بأن المؤسسات الدينية أصبحت تستخدم لأغراض رجال الدين ومصالحهم ، ومثل ما تنبئنا به أبحاث الدراسات عن الاديان المقارنة وأن هناك ديانات كثيرة لها مذاهب متعارضة متضاربة ولكل دين معجزاته التى يستند اليها .

ولعله يجدر بنا قبل أن نبحث فى الصواب والخطأ ، فى الصدق والزيف أن نسأل : ماذا يعنى عندما نقول أن فرداً يؤمن بالله ؟ قد تظهر لنا الأفكار والرموز ذات معان ، ولكن اذا جردنا الافكار الدينية من صفاتها البشرية فماذا يتبقى كموضوع للعقيدة والإيمان ؟ حتى اذا تجردت هذه الأفكار الدينية فيجب أن تبقى لان الله يُعرف بالعقل وهو متجاوز حدود الخبرة البشرية . إننا نضفى على الله صفات من واقع حياتنا كبشر ، صفات بشرية ، لو نزعناها لما تبقت سوى تخيلات وأفكار مبهمة لعقولنا عن الله ، وهنا نكون عباداً لأفكار ، أى وثنيين . وحتى إذا حلت مدركات محل الصور الذهنية والتخيلات ، مدركات مثل الحب ، والاراده ، والقوة ، والأدب ، والخلق فان هذه المدركات تشتق معانيها من أستخدامها البشرى ولا يمكن تطبيق هذه المعانى على الله . ومرة أخرى نتسائل عن الله ، وعلى أى صورة ؟ نتسائل عنه وهو السرمدى الأبدى الكامل وعن أرتباطه بعالم يتغير مع الزمن ولكنه غير راض عنه ؟ ثم نتساءل عن مصيرنا بعد الموت وكيف يتسنى لروح بلا جسم أن تكون (شخصاً) قادراً على الاحتفاظ بذاتيته وفرديته وسط الأرواح الأخرى ؟ .

ومجال الحوار فى هذا الموضوع متسع وعميق ودروبه متفرعة لانرى لها نهاية فى قول فصل ورأى لايقبل نقاشاً . (١) ونحن هنا فى هذه الدنيا نحيا ، نأكل ونشرب وننام وقد نحس أعترافاً بالجميل ، إننا أحياء نرزق :

وعلى الارض نسعى وندب فى مناكبها يحدونا الامل أحياناً ويلفنا

---

(١) إلا إذا أخذت هذه المسائل كما جاءت فى الدين وقبلتها دون تساؤل (المترجم) .

اليأس أحياناً أخرى ، نضحك وقتاً ونعبث آخر . . . ونتطلع مؤملين . ونحن متأكدون أن الموت المحتم مصيرنا الذى لايفر منـــه .

ويستمر الخُلف بين الناس فى أمور الدين ما أستمر الانسان يفكر ويتعقل، ويستمر الحوار شديداً بين الذين يؤمنون بوجود الله والذين يرفضونه ، ولـكل جانب وجهة نظر وأسانيد يرتكز اليها . لهذا فاننا هنا . فى هذا الـكتاب . أوضحنا أن على تلاميذ المدارس الابتدائية أن يتعلموا عن الدين فى دروس التاريخ والادب أولاً ثم بعد ذلك نخصص حصص معينة لمناقشة المسائل الدينية . . . وإنه لمن الخطأ أن يلقن التلاميذ تعاليم معينة تفرض عليهم فرضاً كما هو الحاصل فى كثير من المدارس اليوم . ولعل فى هذا الاقتراح توفيقا بين رأيين جد متعارضين .

الفهـــم والاختيـــار :

سبق أن ذكرنا أن ممارسة الاختيار الذكى يتطلب فهم الفرد لمركزه فى العالم ، ثم تـكلمنا عن أشكال الفهم والأسس التى بنيت عليها هذه الاشكال . والسؤال الان يدور حول معنى الفهم الذى يتم على أساسه الاختيار ولم ندع أن كل ما لدينا من محصلة معرفية يمكن أرجاعها أو تصنيفها تحت واحد أو أكثر من أشكال الفهم ؟ فمثلاً لاتتضمن هذه الاشكال قدراتنا الجسيمة البدائية مثل معرفة كيف يرفع الواحد منا ذراعه أو يشير الى عينه أو أذنه ، وكذلك لاتتضمن الأشكال القدر الـكبير من ادراك عن طريق الحواس مثل معرفة أن هذا بيت وتلك عصفورة ، أو تذكر ما مر بنا من أحداث بالأمس . . . هذا لايتطلب تعليماً نظامياً .

وانمـا ما عنيناه بأشكال الفهم أنها الطرق الرئيسية التى أمتدت عليها الخبرة البشرية عبر التاريخ . وقد تخير الانسان ذلك الفهم بأشكاله ولذا فهو

وطيد الصلة بالتربية النظامية التى تحتاج الى أن تنقل عبر الأجيال . ويمكن مضاهات هذه التربية بما عبر عنه هيرست Hirst بالتربية الحرة أو تربية الرجل الحر .

وبأستثناء المناشط البسيطة فإن ما يفعله الانسان يعتمد على أشكال الفهم السابق ذكرها ، وعلى سبيل المثال نذكر المهن التكنولوجية والصناعيةوالتجارية والمحاماةوالكتابة . إن مهنة المعلم مثلاً تعتمد على العلوم الانسانية والرياضيات، ولا بد لها من نظرة أخلاقية عما هو جدير بالاهتمام . وقد لايخلو جانب من جوانب المعرفة من أشكال الفهم ، الفنون مثلاً ، وكذلك العلوم الطبيعية، وحتى مناشط تمضية وقت الفراغ فلو أراد فرد أن يغطس تحت الماء فلابد له من جهاز خاص ، ويحتاج هذا الجهاز الى مجموعة من العلوم الى جانب الرياضيات لتنفيذه :

هذه الامثلة وغيرها توضح لنا أهمية أشكال الفهم بل إنها مركز ثقافة الانسان . وهى لاتدخل فى تفصيل واضح فى كل أختيار يقوم به الفرد ولكنها تكون أهم مظاهر لموقف الفرد عامة فى عالمه . وكلمة عالم هنا فى معناها تختلف من فرد الى آخر إن هؤلاء الذين ينظمون حيوات الآخرين دفاعا عن مزايا ومصالح خاصة يحذرون دائماً من نشر التعليم ويقصرونه على أنفسهم .

كان هذا جزءاً من تقاليد المدرسة الأولية : ينبغى أن تتعلم الطبقات الدنيا ليؤدى الواجبات المفروضة عليها . . . ويتمثل هذا فى تأهيل أفراد للقيام بالاعمال اليدوية والحياة فى شظف ، وهكذا كانت إرادة الله وعليهم طاعته وكتب هولمز عام ١٩١١ أن سيدة هالها أن ترى فى مدرسة أطفال أنشطة تعليمية سليمة وتتسائل من أين أذن (سنحصل) على الخدم هذا ،

وليس بخاف عنا اتجاه الديكتاتوريين نحو الجامعات ومهما يكن الأمر فإن أنتشار التربية يجعل حماية المصالح الذاتية المشبعة بالأنانية أمراً صعباً جداً .

الفهم والانفعالات :

وهذه هى النقطة الرابعة التى نتناولها بالتفسير وهى تتعلق بموضوع الفهم وعلاقته بالانفعالات ويرتبط التخيل والتفكير الناقد بالفهم بوسائل شتى تتضح أكثر فى تطوره ، ونموه إلا أن الصلة بين الانفعالات والفهم غير واضحة . وهناك معارضة تقليدية بين التفكير والانفعال .

ودعونا نتأمل هذا الفرد المفكر المتعقل إنه بارد ويكثر الحساب ، يُعمل عقله فى كل شىء كأنما هو آلة لاتكف عن العمل . ثم نتأمل ذاك الفرد المتصف بالانفعالية فهو دافىء مستجيب صريح ومباشر فى التعبير عن أحساساته ، تلقائى ومخلص حتى ولو أسىء توجيه أخلاصه . ويلوح أن تلك المعارضة التقليدية واحدة من أسباب التوتر والعداء بين « الشكلين أو النظامين » الذين يريدون أعداد الأطفال للحياة ، وبين أنصار مركزية الطفل الذى يرون الخلاص فى التلقائية وفى اللعب إننا نشك فى أن أياً من الرأيين عنده مفهوم كاف عن الانفعال .

ومن الواضح أن للانفعلات جوانب احساسات داخلية ، ومن الصعب وصف هذه الاحساسات الباطنية الداخلية إلا إذا أستخدمنا لغة مجازية . ومن الجائز أن نستخدم أستعارات هيدروليكية (أى متعلقة بعلم السوائل المتحركة) كالتضخم والارتفاع والسقوط ؛ واستعارات من الضغط مثل التنفيس والاحتواء واستعارات من الطهى والحرق كالغليان و (التسبيك) والتفجير والانطفاء . لكن ليست الانفعالات فقط هذه الاحاسيس وإلا ما أختلفت عن حموضة فى المعدة ، وعسر الهضم ، والدوخة . ولهذا الاحساسات الجسمية

أسباب قد نستطيع وقد لانستطيع معرفتها بالضبط ، ولكن أسباب الانفعالات يمكن معرفتها وتحديد مدى فعالياتها . وأكرر أن أسباب الاحساسات الجسمية قد تعرف ويمكن تخليص الفرد من آلامها ، ولكن لأن الانفعالات مرتبطة بأشياء (معنوية أو مادية) وأحياء فيمكن معرفة أسبابها ، وهذا من المتيسر إذن تدريب الانفعالات إلى حد ما . ولا نستطيع هذا مع الاحساسات الجسيمة . وعلى سبيل المثال : أنا غضبان من (م) لأنه يحقد على ويكره نجاحي ، أنا فرحان لأن (ف) نجحت فى الامتحان ، أنا فخور لأن كليتى فازت فى الرياضة . . .

لانستطيع أن نحكم على حقيقه أحساس الفرد لمجرد رؤية أبتسامة على شفتيه ، أو حمرة خجل على وجنتيه ، أونظرة أستغراب فى عينيه ، أو رجفة فى يديه ، أو دموع أنسكبت من مقلتيه إلا إذا عرفنا بأى نظرة يرى سبب الابتسام أو الاكتئاب أو الدموع . . . ألخ . إننا نظهر أحيانا خلاف مانبطن . قد تقرأ خبراً فى جريدة لا يثير أى أنفعال بالنسبة لك ، ولكن إذا سمعت أن ما جاء فى هذا الخبر يرتبط بجماعة تعزها وتقدرها ، هنا ستنفعل . لو فرض أنك سمعت أن بالغد سيدخل جيبك مبلغ ضخم من المال ، لن تشعر أنت بالخوف عند سماع هذا الخبر إلا إذا عرفت أن هذا المبلغ سيسبب أضراراً لبعض أصدقائك ، أو أنه رشوة ستقدم لك (على أساس أن ضميرك لا يسمح لك بتقبل الرشاوى) . . . ألخ . وعلى ذلك فإن المفاهيم المختلفة للأنفعالات تتضمن علاقة منطقية بين كيفية رؤية الموقف وبين ما نحس به . لهذا فإن التعارض بين التفكير والانفعال يمكن أن يكون مضللاً لأن ادراك الشيء وتقيمه جزأن ضروريان فى تكوين الانفعال .

ولعل من الشائق أن من نتائج هذه العلاقة المنطقية أن الاطفال لا يحسون ببعض الانفعالات لافتقارهم إلى الفهم اللازم لرؤية الشيء أو الموقف بالتقدير

الكافى والوعى المناسب. فقد لايحس طفل عمره سنة واحدة بالأسى أوالندم، فليست لديه الخبرة التى تجعله يستشعر هذا الاحساس. ولايحس طفل الخامسة بالمخاوف أو القلق عند سماعه قراراً سياسياً معيناً فى بلده أو فى بلد آخر ؛ ولكن القرار سيؤثر على وطنه، ولايهمه التضخم فى التسليح الذرى . . . ألخ . فهو يدرك بعد مدركات مثل الحكومة والسلطة والنتائج الاجتماعية والعواقب الاقتصادية والأمن الجماعى . . . ولا يستطيع طفل الثامنة أن يشارك الفيلسوف كانط اعجابه وأحساسه بالرهبة والجلال « السماء المتلألئة بالنجوم» لأنه يجهل قوانين نيوتن .

وعند ما نتكلم عن نمو وتطور الانفعالات لا نقصد فقط مجرد الجانب المعرفى فتطورها ليس هذا فقط كما أنه ليس مجرد أزدياد وتضخم إثارات ومهيجات داخلية باطنية . ولكن النمو الانفعالى تشجيع وتنقية وتوجيه وضبط — وأحياناً كبت — الاحاسيس على هدى من تقيمها وقد تكون أولا تكون الانفعالات ذات جدارة ، لها ما يبررها أو ليس لها ما يبررها ، مطلوبة أوغير مطلوبة . . . وكل هذا يوضح الصلة المبينة بين النمو الانفعالى والفهم الأخلاقى .

وقد تتضمن تربية وتهذيب الانفعالات حسب تقيمها الاخلاقى—تشجيع وتشذيب الحنو والحب والندم والإثارة والعرفان بالجميل ، وأحترام الذات والفخر بالمنجزات . وقد تضمن تشجيع قدر معين من القلق إزاء أخطار حقيقية كعبور شريط سكة حديد ، وترك مواد تسبب أصابات ، ولمس سلك كهربائى مكشوف . ومما لاشك أن تربية الانفعالات سوف تضمن تأكيد وتعضيد المناشط الرياضية والعلمية والتاريخية والفنية .

وفى مضمار تربية وتهذيب الانفعال نتعرض لعملية كبتها وإضافها بضبط النفس والتنبؤ بالعواقب ، وأقصد الانفعالات غير المرغوب فيها مثل الكره

والحقد والغضب دون سبب . . . ألخ . ويمكن أن يكون الفرد عادات تساعده على مجابهة المواقف التى تظهر فيها هذه الانفعالات ، ولو أن تكوين فهم سليم من شأنه أن ينهى مثل هذه الانفعالات غير المرغوبة .

هناك إذن تعارض لا يمكن تجنبه بين الانفعالات والتفكير ، ومع ذلك فاننا نلمس صلات من خلال الحقيقة القائله بأن مفاهيم الانفعالات تربط منطقياً الاحاسيس بالقيم . ولو تدارسنا أشكال الفهم الرئيسيه بشيء من التعمق فإننا سنجد أن الاخلاقيات تحل مركز النمو الانفعالى . ولكن هناك عوامل أخرى تتدخل فى النمو الانفعالى بعضها يعمل على تنقية وتهذيب الإحساس ، وبعضها له صلة بموضوع الانفعال أى الشيء الذى يسبب الانفعال من حيث صدقه أو زيفه .

تستطيع الانفعالات أن تشوش على عمل الحواس وعل الذاكرة وعلى التفكير بطرق شتى . قد تدفعنا إلى أن نشوه ونحرف لكى نضفى شرعية على رغبتنا فى الإيذاء . قد تدفعنا إلى سلوك نأسف عليه فيما بعد ، ولو تمهلنا رويدا وفكرنا فى العواقب لتغير السلوك . وقد نستخدم الانفعالات — لجذب الجماهير وأستثارة وجداناتهم فى محاولة متعمدة لوقف تيار تفكيرهم... ولكن هذه أعراض مرضية لا ترمى التربية الانفعالية إلى تنميتها ، ولاتقبل أن يتعطل أو يتعكر التفكير بتدخل الانفعالات .

القيم ومنهج المدرسة الابتدائية

ولعلنا الان وبعد أن عرضنا العديد من وجهات النظر فى أمور شتى تتعلق بالتعليم الابتدائى ، أقول لعلنا الآن فى موقف يسمح لنا بأن نقرر بصفة عامة أهداف التعليم الابتدائى ، وخاصة بعدأن حللنا مكونات المنهج الملائم للمدرسة الابتدائية . ولكن قبل أن نقرر أهدافاً هناك نقطتان جديرتان بالاهتمام .

١ — لا توجد أهداف للتعليم الابتدائى ، ولكن توجد أهداف للتربية يمكن العمل على هديها بطريقة تناسب مرحلة التعليم الابتدائى .

٢ — تحديد ما يمكن عمله بطريقة تناسب تلك المرحلة يتضمن العديد من الأحكام العملية المعقدة جداً .

وتتدخل قيم كثيرة فى أصدار هذه الأحكام المعقده ، وتوجه هذه القيم وتشير إلى الموضوعات ذات الأولويات المنطقية والتى يجب أن تسبق غيرها (فى أشكال الفهم) ، وإلى الاعتبارات الاجتماعية والنفسية ، وإلى عديد من العوامل الخاصة بالأطفال كفرادى لا كمجموعة مثل السن والقدرات والاهتمامات ، وأيضاً إلى مسائل ادارية كالمبانى ، ومؤهلات المدرسين وخبراتهم ، والإمكانات والمصادر المادية المتاحة . وحتى إذا تركنا موضوع القيم والمنهج جانبا وأرتأينا تحديد أهداف عامة للتعليم الابتدائى تقوم على واقع الخبرة ، فإننا — حتى هنا — سنواجه آراء متضاربة .

محتوى المنهج :

مما ذكرنا فى صفحات سابقة عن تصميم المنهج يلوح أن مضمون أنشطة المدرسة الابتدائية يمكن أن يتدرج تحت ثلاثة عناوين رئيسية ويستأهل كل عنوان مناقشة قصيرة .

أولا : يجب أن تكون هناك أشكال أربعة من الفهم وهى الرياضيات والعلوم والتاريخ والفنون . أما فيما يتعلق بالعلوم فلس هناك مبرر للتمييز بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية . وفى مرحلة من مراحل التعليم الابتدائى سوف يتعرف التلاميذ على ما نسميه بالفيزياء والكيمياء وعلم الحياة والأرصاد الجوية والجيولوجيا وعلم الفلك والجغرافية الطبيعة . وفى الجانب

الإنسانى سوف يتعرف التلاميذ على مبادىء علم الاجناس والجغرافية الاقتصادية وبعض المظاهر السيكولوجية والفسيولوجية للإدراك ، كما يقومون ببعض الدراسات فى البيئة المحلية مستخدمين الملعب الرياضى والمشاهدة .

وقد يكون من الصعب أن يستوعب تلاميذ المدارس الابتدائية النصوص التاريخية ، ولكنهم يستطيعون دراسة التاريخ الاجتماعى والعسكرى والصناعى بالاشارة إلى البيئة المحليه وتطورها التاريخى وما فيها من متاحف وآثار . ويعمل المدرس كلما أتيحت له فرصة سانحة لتطوير فهم التلاميذ التاريخى ، فمثلا قطعة نقود أثرية يمكن أن تدرس ويشرح معنى التاريخ المدون عليها فيأتى هذا الفهم عرضا . فلا شك أن التاريخ المدون على قطعة النقود سيثير الاهتمام ، وهنا قد يرى المدرس ضرورة شرح معنى التواريخ قبل الميلاد وبعده . وكذلك قد يكون فى قراءة قصة روبنسن كروزو وما شابهها فرصا تاريخية كثيرة .

وكما أن تقسيم مجموعة العلوم إلى مواد منفصلة لا مبرر له ، كذلك الأمر بالنسبة للفنون . ولو أن البعض قد يعترض على أساس أن المواد المستخدمة (فى الفنون) وكذلك تخصصات المدرسين تستدعى التقسيم . ويتضمن الشكل الجمالى الشعر ، والكتابة الخلاقة ، والدرما والقصص ، والغناء ، والموسيقى والرقص ، والرسم والتصوير ، والنحت والصناعة الخزفية . والاعتراف بالطبيعة الجمالية المشتركة لهذه الانشطة لفائدتان عظيمتان .

(أ) توجيه الانتباه للأنشطة ذاتها بمعنى ألاتكون جسراً أوسيلة لعمل شىء آخر ، كما يستغل المدرس صناعة الخزف لخدمة الجغرافية أو الرتم لتحسين الاشكال الهندسية ، أو الدراما والتمثيل لأغراض سيكولوجية . .

(ب) تجميع هذه الانشطة يصعب معه التقليل من أهميتها أو أهمالها كما يحلو لانصار المدرسة الابتدائية التقليدية مؤثرين تكريس مزيد من الوقت والجهد ربما لدراسة اللغة والحساب .

وليس يكفى لتصميم منهج ما للمدرسة الابتدائية أن نعدد قيم وأهمية الرياضيات والعلوم والتاريخ والفنون . لابد من معايير أخرى مثل :

(أ) الأسبقية المنطقية كما هى واضحة جدا فى الرياضيات .

(ب) استخدام خبرات سابقة فى تعلم مهارات جديدة .

(ج) القيمة الاقتصادية وهذه واضحة فى الرياضيات والعلوم .

(د) الارتباط بحياتنا الاجتماعية واشتقاق المادة العلمية منها كما هو الحال بالنسبة للتاريخ والفنون .

(هـ) الاهتمامات الفردية للتلاميذ ، ومراعاة إمكانات وتخصصات أعضاء هيئة التدريس .

ثانياً : العنوان الرئيسى الثانى الذى يمكن أن يندرج تحته مضمون أنشطة المدرسة الابتدائية هو « المهارات الأساسية » وهذه تتضمن (ميكانيكيات) القراء والكتابة وربما تعلم لغة أجنبية ، وأجراء عمليات حسابية بقدر كبير من الكفاءة وربما تعلم قراءة الخرائط . (وينظر البعض الى هذا التعلم على أنه الآن من المهارات الاساسية) .

وتندرج هنا أيضا قدرة الفرد على التعبير عن نفسه كتابة وفى هذا يقول بارزون Barzun .

« قد يكون المدرس على حق عندما يقول التلميذ : . . لأنهم محصة الهجاء وإنمـــا أكتب بحماس وبسرعة » :

وقبل أن نترك موضوع المهارات الاساسية قمين بنا أن نذكر شيئاً عن المطالعة (القراءة) . ليست القراءة مجرد القدرة على فك الخط والتعرف على الكلمات ، إذ يستطيع الواحد أن يقرأ كتاباً كاملاً من آخر كلمة فيه الى اول كلمة وطبيعى لن يفهم شيئاً . وإنما نعنى بالقراءة الفهم المناسب لمعنى ما يقرأ ، وهذا يحتم القدرة على التعرف على الكلمات وفك الخط .

وما المقصود بالفهم المناسب لمعنى ما يقرأ ؟ تتوقف إجابة هذا السؤال على نوع الكتاب الذى يقرأه التلميذ . تستخدم الكتب الأولى التى يقرأها الطفل (فى بواكير تعلمه القراءة) كلمات ومفاهيم هو يعرفها وله بها دراية ولكن الكتب التى يقرأها فيما بعد تقدم له كلمات ومفاهيم : جديدة ؛ ومتى تعلم الطفل القراءة ، يستطيع أن يقرأ ليتعلم . وسوف يأخذه هذا التعلم لا الى تحصيل شذرات متفرقة من المعلومات ولكن إلى طريق أشكال الفهم الاربعة السابق الإشارة إليها ويرى ديردن Dearden أن على من يعلم المتعلمين القراءة فى أى مرحلة وضع هذه الفكرة فى مركز مرموق .

إن القدرة على القراءة شرط أساسى فى تعلم الفرد وفى تقدمه التربوى ، إذ أن الكتب تحرره من الاعتماد الكامل على الغير وتمكنه من التحصيل سواء داخل المدرسة أو خارجها . ومن لايستطيع القراءة يعجز عن الكتابة وبهذا فإن نقل الأفكار كتابة سواء كانت عن وقائع حدثت أو من خلق الفرد وأبداعه تحتم معرفة الفرد كيف يقرأ . وللأهمية العظمى للقراءة فقد يعن لبعض المربيين البدء مبكرين مع الأطفال ليتعلموا القراءة ، وهنا ينبرى أصحاب ومؤيدى فكرة « الاستعداد » معارضين وقائلين إن الأطفال فى سن مبكر وليس لديهم « الاستعداد » لتعلم القراءة .

ثالثاً : العنوان الثالث هو « التربية الجسيمة » وهذه تشمل أنشطة رياضية خاصة بتقوية أعضاء الجسم ، وتكون الألعاب الجماعية مهارات معينة الى جانب عادات وأتجاهات مثل التوافق والتعاون ، والسياحة ، وبعض ألعاب القوى وربما تضاف هنا مبادىء الصحة . ولو أن البعض يفضل أضافة المعلومات عن الصحة الى العلوم . هذه هى العناوين الثلاث الرئيسية التى يمكن أن يندرج تحتها مضمون أنشطة المدرسة الابتدائية والتى وعدنا ذكرها ونحن فى محضر الحديث عن القيم والمنهج ويتبقى ان نتعرض للانشطة الخارجة او الزائدة عن المنهج والتى تنظمها المدرسة كجمعية الشطرنج وجمع طوابع البريد وأنديه الفنون والهوايات المرتبطة بالحرف : والمسابقات الرياضية ، . . . الخ وهذه كلها انشطة اختيارية .

القيم فى العمليات التعليمية :

وقد تعرضنا لأربعة من أشكال الفهم وعلاقاتها بالقيم والمنهج . ونأتى لشكل خامس وهو الأخلاق التى يحسن أن تدخل التعليم الابتدائى من خلال المناشط الأخرى دون أن يكون لها وقت محدد وقدر معين من المعرفة . ويجب أن تقدر وتحترم إجراءات التدريس ذاتية واستقلال الفرد دون أن يطغى جانب من شخصيته على غيره من الجوانب . وتزداد قيمة الحكم الذاتى بزيادة فهم وتقدير العناصر الأساسية المؤثرة فى الأختيار المتعقل . هذا يضع المدرس أمام مشاكل وصعوبات فى أصدار الأحكام السليمة .

التربية الخلقية إذن داخلة فى عمليات التعليم والتدريس مع مراعاة الاهتمامات الفردية للتلاميذ . إن إهمال هذا الاهتمام عمل غير أخلاقى من جانب المدرس . ومع ذلك فليس هناك إتفاق على مستوى السلوك المقبول .

ولو تركنا هذا المستوى من السلوك المختلف عليه ، فسوف نجد أن الأخلاقيات تشتمل على كثرة مختلفة متنوعة من طرائق الحياة ، ومن المحتمل

أنها تشتمل أيضا على تنوع فى أفكار الناس عن أنفسهم . وليست مهمة المدرس هنا الإصرار قدر أستطاعته على كشف هذه الاختلافات والتنوعات فإن التاريخ ، وخاصه تاريخ الدين ، كفيل بهذا ، وكذلك دراسه الأدب الدينى ؛ والعلوم الانسانيه ، وهذه كلها توضح أنواعاً من الحيوانات غير تلك التى يخبرها التلميذ فى مجتمعه .

وتتبقى نقطتان عن الأخلاقيات فى علاقتها بالعملية التعليمية وبالمنهج . فقد رأى البعض خيراً فى (إدخال) التربية الجنسية فى المدرسة الابتدائية . وإذا تم هذا فيجب أن نعرف بوضوح ما نعمل ، فهل تعنى التربية الجنسية هذا الجزء من جسم الإنسان والذى يثير الحرج عند الكلام عنه وتدريسه ، أو أنها تعنى قيما معينة فى العلاقات البشرية وتستحق المناقشة ؟ وبمعنى آخر هل التربية الجنسية فرع من « العلوم » أو « الأخلاق » ؟ أو كلاهما ؟ فإذا كانت تنتمى للأخلاق ، فهل يقتصر الكلام على الحد الأدنى أم تطرح العلاقة بين الذكر والأنثى كاملة غير منقوصة ؟ منشأ الصعوبة فى الأخلاقيات إنها تتضمن قيوداً كثيرة شديدة وفى نفس الوقت تشتمل على قيم مختلفة للعلاقات الشخصية - وفى بعض هذه القيم مجال للكلام الكثير .

النقطة الثانية عن الأخلاقيات تختص « بالصحة النفسية » ولو أن المقصود بالصحة النفسية غير متفق عليه تماماً ، بل هو متغير أيضاً . ولكن ننظر إليها على أنها تختص بالظروف النفسية لإنجاح العملية التربوية ، هذه النظرة ترضى رغبتنا الراهنة العاجلة . وقد تشمل هذه الظروف النفسفية الأمن والثقة ويجب أن يتمتع المدرس ببصيرة سيكولوجية حتى يكون قادراً على الإحساس بهذه الحاجات النفسية وقادراً على الأخذ بيد التلميذ المحتاج الى مساعدة يسيرة ، أو تحويله الى المختصين إذا كانت حالته تستدعى ذلك .

التنظـــيم والطرق

قبل أن نتناول التنظيم والطرق بالمناقشة نشير إلى اختلاف تخطيط المنهج كما اقترحناه سابقاً عن المنهج التقليدى ، وقد بينا فعلا الاختلافات فى المبدأ وفى الأوليات .

فأولاً : نجد أن تعليم الدين والصلاة والعبادة سيختفى ، ولـكن ستكون هناك دراسة عرضية عن الدين فى دروس الأدب والتاريخ والمواد الاجتماعية وثانياً : سيختفى تدريس اللغة كمادة موحدة وبدلاً من هذا يتعلم التلاميذ المهارات اللغوية الأساسية وأشكال التربية الجمالية التى تستخدم اللغة وسيلتها ، وسوف تـكون كل موضوعات التعبير مرتبطة بواقع التلاميذ وتابعه من أحتياجاتهم . أما القواعد والنحو فتتوقف دراستها على مدى قيمة الدراسة نظامية التسلسل للغة فى السنوات المتأخرة من المدرسة الابتدائية .

وثالثاً : نعتبر الجغرافية تـكون أتحاداً بين العلوم الطبيعية والانسانية فى محتواها وتدريسها ، بينما نعتبر قراءة الخرائط مهارة من المهارات الأساسية المهمة سواء للتاريخ أو الجغراقية . وأخيراً نتناول الأعمال الفنية أو الحرفية وهى محيرة مشكلة فهى معروفة لنا كقسمين : أشغال يدوية للبنـــين وأشغال الإبرة للبنات . وكان لـكل من القسمين دور واضح أيام المدرسة التقليدية . ولـكن ما موقفها الآن ؟ لو أتيحت الإمكانات المـادية يمكن أن تتحولى هذه الأعمال والأشغال الى « مهارات منزلية » مثل البستنة ورعاية المزروعات ، والنجارة والطهى وأشغال الإبرة . إن هذه الموضوعات ذات قيمة وأهمية وخاصة إذا راعينا أسسها الاجتماعية كما بينا فى حلولنا الاولى لمشاكل المنهج . بل يمكن أن تدلف إلى هذه الموضوعات عناصر علميـــة وجمالية . هذا ، وإذا لم تبذل محاولات جادة وصادقة للاستفادة الفعـــالة والمثمرة من هذه « الأعمال الحرفية » فخير أن تجتز كلية من منهج مكتظ فعلاً

وإذا كانت لهذه الأشغال فوائد تساعد مواداً أخرى كالرياضيات والتاريخ والفنون فيمكن أن تضمن هذه الفوائد المساعدة فى مناهج تلك المواد .

ولنناقش الآن التنظيم والطرق ، ولن نثير حججاً وأدلة وآراء متعددة ، ولكننا نستخرج ملاحظات لاتتبع هذه الحجج ولكنها تعبر عن أحكام وتوصيات عملية صدرت فى ضوء تلك الحجج والأدلة والآراء . وأول ما نبدأ به هو أنه يجب على مدرس المدرسة الابتدائية أن يعرف أكثر مما يعرف الآن وأن تكون دراساته كماً وكيفاً أعلى بكثير من دراسات ومؤهلات زملائه الذين درسوا فى المدارس التقليدية . وقد أشار الى هذه النقطة الجوهرية تقرير بلاودن ، وهذا يتطلب تقوية مناهج كليات التربية والإكثار من من تدريب المدرسين أثناء الخدمة ، وزيادة فرص حضورهم دورات تجديدية يقفون فيها على تطورات العلوم المختلفة والاتجاهات التربوية الحديثة .

هذا يعنى أن يكون مدرس المدرسة الابتدائية متعدد الثقافة عريض المعرفة . وهذا يستدعى أن يكون ذا تخصص جزئى . لهذا فيمكن الابقاء على نظام مدرس الفصل على أن يستغل ما لدى أعضاء هيئه التدريس من اهتمامات ومعارف وقدرات فى نواحى معينه ويقابلها تخفيف العبء فى عملهم كمدرس فصول . وقد أتبع هذا النظام لدروس التربية الفنية والتربية الرياضية . وقد صار اتجاه حديث مؤداه إعفاء (المدرس الأول) من كثير من أعبائه وجعله (مستشاراً) يرجع اليه فى ماده أو مجموعة مواد مترابطة . وعليه هنا أن يأخذ على عاتقه مسئولية ملاحقة كل جديد وتطور فى هذا الفرع من فروع المنهج .

أما عن خطط العمل فيجب أن تكون لها صفة العمومية مع مراعاة إحتياجات الفصول وقدرات التلاميذ . ونحن هنا نفترض أن المدرسين يعملون

معاونين متساندين وأن الاتجاه العام صوب التقدم والتطور . وطبيعى أننا لا نجد نظام اليوم المدرسى الذى يتبع الجرس مؤذناً ببداية حصة أو نهاية أخرى ويسير دقيقة بدقيقة ، كما أننا لانحبذ نظام اليوم الحر أو اليوم المفتوح حيث تنهار القيود الزمنية . وإنما نفضل الجدول القائم على تقسيم اليوم الى كتل أو وحدات زمنية طويلة تكون تحت تصرف المدرس ينظم خلالها أنشطة تعليمية مناسبة ، أنشطة من صميم موضوعات المناهج . إن وجود مثل هذا الجدول المبنى على نظام الوحدات الزمنية الطويلة لايجعل الأهداف ذات الأمد الطويل تغيب عن ناظرنا وتجعل فى الإمكان تقييم العمل الذى نقوم به ؟

إن تطور ونمو أشكال الفهم المختلفة عملية تحتاج الى أمد طويل ويمكن التيسير بضم المدركات والمفاهيم ذات الصلات الوثيقة بعضها بالبعض الآخر ، فهذا يعطى للمعرفة قيمة ومعنى ويختصر من الوقت والجهد . ولا يجب أن ننظر الى أشكال المعرفة أو أشكال الفهم على أنها شبيهة بالمواد الدراسية المنفصلة . على العكس فإن الأشكال تتداخل الى حد لايسمح لها بأن تكون كالمواد المنفصلة . فعندما يقوم الطفل بعمل رسم تاريخى كسفينة فى أسطول قائد بحرى عظيم ، يحتاج الى اللمسة الجمالية ولكنها تخضع للدقة والأمانة التاريخية وكذلك يحتاج الطفل الى الرياضيات فى كثير مما يتعلمه .

كيف ينظم التدريس وأى الطرائق تستخدم سواء لمجموعة أو لفرد أو للفصل كله ؟ هذه وغيرها أسئلة تثير قضايا عديدة كما أثارت الأهداف قضايا غزيرة ، بل إن أسئلة الطرائق تأخذ فى إجاباتها اعتبارات عديدة عن الأهداف . وسوف نتعرض فى فصول لاحقة لبعض المدركات الخاصة بالإجراءات والعمليات التعليمية كاللعب والخبرة والنشاط والتعبير عن الذات والابتكار ، ولكن لنحذر تماماً من الخضوع ضحايا وفرائس لمذهب من

لمذاهب . ومهما كانت مزايا طريقة من طرق التعليم أو من طرق معالجة لموضوعات فإن الوقت سيأتى حيث تضعف فيه .

لقد حاولنا فى هذا الفصل أن نقدم وندافع عن نظرة عامة للأهداف تقررت فى منهج مقترح ومبادئ عن العملية التربوية . نظرة عامة تهدى وتوجه هذه العملية المعقدة . وفى ضوء القيم التى عرضت فى هذا الفصل فإن تقريرات كثيرة يمكن أن تصدر مختصة بالحاجات وباهتمامات التلاميذ وموضحة أى اهتمامات جديدة جديرة بالعناية . ونستطيع الآن أن نتصور محتوى صالح لفكرة « تكامل جوانب الشخص » و « الشخص ككل » و « النمو الشخصى . . . هذا الذى حصلناه يجعلنا لا نجد مبرراً لما جاء فى تقرير بلاودن فى نظرته المتشائمة عن الأهداف وأنها مجرد « تعبيرات عن طموح طيب » إن ما حصلناه لا يخلو من صفة العمومية . بل لا يجب أن يخلو منها إذا أردنا له دوراً توجيهياً مرشداً .