

❁ الفصل السادس

للتعليم و الخبرة

اللفظية والخبرة :

من أخطر نقاط النقد التي وجهت إلى المدرسة الاولية التقليدية أن ما تعلمه التلاميذ فيها لم يكن له صلة بنجراتهم الفعلية . وليس هذا مجرد نقد سيكولوجي ، فإن تلك المدرسة أهملت الفروق الفردية في التعليم ، وتغاضت عن الفوارق النوعية المتضمنة في النمو النفسى من الطفولة إلى الرشد . وفي رأينا أن ذلك النقد يمكن أن يوصف نقد معرفى وخلقى .

هو نقد معرفى لأن ما حصله التلاميذ في تلك المدارس لم يكن فهماً وإنما محصلة من المعلومات والوصفات حفظها الاطفال عن ظهر قلب أو دربوا على مهارة تدريباً آلياً . بل أن استخدام كلمة « المعلومات » فيه كرم زائد لأن معرفة المعلومات يتطلب أن تكون كلماتها ذات معنى ، وهذا ندر حدوثه . بل أن تعلم أمور معقدة لا تمكن التلميذ من تحصيل معلومات مثل « الطبيعة تمقت الفراغ » « و » « مركز الأرض بركانى » كما أن تعلم التلميذ أن المساحة تساوى الطول في العرض لا يساعده إلا في حل بعض التمرينات والرموز . مثل هذا التعلم يوصف بأنه « لفظى » وفيه يغلب اللفظ على المعنى ولم يكن هذا مستغرباً فإذن روح المدرسة التقليدية كانت أستبدادية الطابع ، ومحتوى

المنهج ذا صفة نفعية ضيقة ، وما قاله السلف يصدق لالأنه ثبت أنه صحيح أو ظهر أنه معقول مقبول . مثل هذا النمط في التعليم نجد صارخ لحرية واستقلالية الفرد في الفهم .

وقد جرت محاولات للإصلاح منها ما جاء في التقرير الثاني لهادو عام ١٩٣١ وكما يقول هوايتهد . . . « كنا نرئى للأفكار الجامدة غير الفعالة تلك الأفكار التي لا صلة لها بالمناشط الطبيعية لجسم الطفل أو عقله أو ثرى خبرته » . وربما وصفها ديوى بقوله أنها أفكار تفتقر إلى التفاعل والاستمرارية وقد أوصى تقرير هادو بأن يفكر مخطوطوا المنهج في نطاق النشاط والخبرة لا على أساس نحصيل معلومات وحقائق تحتزن في عقول التلاميذ . ولم يعترض على هذه التوصية تقرير بلادون عام ١٩٦٧ وعززها بالجديدات في الطريقة التي حدثت منذ عام ١٩٣١ .

وقد أنبثق من هذا التأكيد على الخبرة التنوع الكثير في المعينات السمعية والبصرية « مثل الاذاعة ولاءعلام والزيارات والكتب المصورة وذوات الاشياء . . . وغيرها . ومن هذا التأكيد خرجت أفكار عن طرائق للتدريس مثل (تهيئة الخبرات) والبيئة التي سبق أعدادها وتبثتها و « البيئة الحافظة » وغيرها كما طرأت على مباني المدارس تغيرات كثيرة حتى أتسعت النوافذ وأنخفضت إلى مستوى أتاح رؤية أكبر لها يدور خارج الفصل الدراسي (١) . إن مهندسى المباني المدرسية يعكسون نظريات المعرفة ويتأثرون بها كآثارهم بعوامل أخرى . وقد يكون هذا التنوع في التغيرات أمراً مفيداً ومثمراً ولكن يساورنا الشك عندما ننظر إلى فكرة الخبرة على أنها خلو من المشاكل : فهل يمكن أن نتصور أن الخبرة هي مجرد محصلة لأحتكاكنا بما حولنا ؟ يقول روسو « لتكن حواسنا أول هاد لعقولنا وتفكيرنا ليس هناك كتاب

(١) والغريب أن الاتجاه الحديث في بناء المدارس في بعض الدول خلو الفصل الدراسي من النوافذ تماماً « Windoless classroom » (المترجم) .

سوى العالم ولا تعلم إلا عن الحقائق ولكن ما الحقيقة ؟ ثم ما البيئة التي يمكن أن نسميها البيئة الحافزة أو البيئة المكونة المعدة ؟ هل يمكن حقاً لفرد ما أن يوفر الخبرة ؟

قد نحتاج إلى إجراء تجارب على نمط تجارب بياجيه السويسري أو تصديق أفكار بعض النفسانيين قبل أن نتخلص من الاحساس الساذج بما نتصور أنه يمر بتجربتنا ، وتؤكد من صلته بنا كطالين خبرة . قد لا يرى الطفل أية خطورة إذا قرب يده من النار ، أو إذا أقرب من حافة السرير . وهل يرى الضرير الذي أعاد إليه الجراح بصره ، هل يرى للعالم كما نراها نحن ؟ إنه يرتكب الكثير من المفوات في تعامله معها . وكما يقول وينش Winch ان مفاهيمنا ومدركاتنا تعين لنا نوع خبراتنا عن العالم . . . ما نراه في العالم يقدم لنا عن طريق هذه المفاهيم والمدركات هذا لا يعني أن مدركاتنا قد لا تتغير ولكنها إذا تغيرت فهذا يعني أن مفهومنا عن العالم قد تغير أيضاً . إذا كنا نجهل مكونات السيمفونية الموسيقية ، فإن ما نسمعه لا يخرج عن كونه أصواتاً وللأنهار الجليدي مصطلحات ويحرف أشياء ويؤثر على ما يحيط به ، وجهلنا بالأنهار الجليدي يجعل هذه المصطلحات لا معاني لها عندنا ولا نستطيع تصور عواقبه . وقد يستطيع الاطفال تصديق أن القلم أو المسطرة الموضوعة في كوب زجاجي به ماء غير مكسور وأن المسطره سليمة غير معوجة . ولكن إذا تحدد مدى خبرتنا بما تعلمناه تحدد بالمدركات والمفاهيم التي أكتسبناها ، فكيف يتأتى لطفل أن « يجرب الرياضيات أو العلوم أو التاريخ مما يحيط به ؟ أن ما أنجزه الانسان بالبحث الشاق الطويل ليس سهلاً في تناول الجميع كل يد ، أنه كما قال أوكشوت « Oakeshott » أن نقدم تلميذاً لعالم الانجازات البشرية يتحتم أن يكون في تناول يده أكثر مما يقع تحت نظرية حيث يعيش » أن ما أنجزه الانسان جليل كثير ومتنوع .

معنى الخبرة :

أن تقول ان هذا مدرك أو مفهوم أو معنى إنما يقصد أنه قاعدة وحدة أو أصل وحدة وتبعاً له يمكن أن ننظر إلى أشياء كثيرة على أنها متطابقة ، أو على أنها من نفس النوع . فالمعاني أو المدركات تلتقط وتشتق صفات وعلاقات تمكن من تكوين وحدة في خبراتنا ، وليس من الضروري أن يتعلم الفرد القدرة على التعرف على هذه الصفات والعلاقات في أول الامر ،

وكما يقول برونر Bruner ان الوليد قادر على تمييز والتعرف على نفس الشيء مرة أخرى ، وهو بذلك يكون مدركات ذاتية وبدائية . ويجب أن تسبق هذه القدرة تعلم أسماء الاشياء لانه حتى تعلم هذا القدر من الاسماء يفترض وجود قدرة على فهم أن المدرس يعمل هذا الشيء الذي عمله سابقاً ، كأن يردد نفس الصوت مثلاً . أن يكون الطفل - إذن - مدركاً أشياء مثل : الطائر ، السيارة ، الدائرة الكهربية أو الحكومية المركزية ، يعني أنه على الأقل قادر على التعرف على أن هذا الشيء (طائر) ، وتلك التي تجرى سيارة وان اختلف شكل ولون وحجم كل من الطائر والسيارة التي رآها الآن . . . ان قاعدة الوحدة أو أصل الوحدة موجود .

ويمكن أن نكون مدركات على مختلف مستويات الوعي ابتداء من مستوى التعرف المتردد عندما نرى شيئاً ما ، إلى المستوى الذي نستطيع فيه بثقة أن نتعرف على شيء ما ، بعد أن نقبل تعريفاً لقاعدة . المستوى الاول ملموس محسوس ، وهو بسيط في غير تعقيد ، والمستوى الاخير مبنى على تعريف معنوي وهو بهذا أكثر تعقيداً وأصعب في عمليه التعرف . ولندرس هذه القضايا :

١ - لكي يكون الطفل قادراً على معرفة أن هذا الشيء أحمر فيجب أن يكون على دراية بالألوان أى يعرف مدرك اللون .

٢ - لكي يستطيع الطفل أن يمسك الملعقة الموضوعه بعيداً عنه يجب
يكون واعياً وعارفاً بمعنى البعد المكاني .

هل تعنى هاتان القضيتان أن مدركاتنا العليا العامة هي التي يجب أن يبدأ
الطفل تعلمها ، أو أنها فطرية لا تعلم ؟ لاشك أن ما يعيه الطفل له ألوان
وله أبعاد مكانية ومسافية .

ويحتاج الطفل الى سنوات كثيرة ليعرف أن هذا الشيء ليس فقط له بعد
مكاني ولكنه أيضا يشغل مكاناً أو حيزاً . أن للطفل مدركا عن اللون وعن
المكان والمسافة ولكن هذا الادراك يتضمن في وعيه بالشيء ، يعني يعرف
الطفل أن هذا الموضوع فوق المكتب كتاب ولكي يصل اليه لا بد أن يمد يده
ادراك اللون والمسافة والمكان يتضمن في تعرفه على الكتاب الموضوع على
المكتب . ولكي يتحول هذا المتضمن الى الوضوح والجلاء يلزم مثلاً أن
أن يفهم ويعرف الطفل أن اللون - لون الكتاب - ليس أصيلاً فيه وإنما
نحن الذين لوّنا الكتاب باللون الاخضر ويمكن أن نجعل لونه أحمرأ مثلاً .
ولكن مثل هذا الفهم بعيد عن أدراك الطفولة المبكرة لهذا تقول أن هذا
الطفل يدرك اللون والحيز والمسافة ادراكاً بدائياً .

ان الفهم الواضح وتفحص طبيعة بعض مدركاتنا المعقدة من صلب عمل
الفلاسفة . ونحن هنا نتكلم عن الخبرة ، ويلوح أنه لكي نفهم هذا المدرك
فهماً وازحاً يجب أن نميز بين أنواع ثلاثة من المدركات . هذه الأنواع مهمة
لصلاتها الوثيقة بأشكال الفهم . نطلق على هذه الأنواع : الحسي والعملی
والنظري . وقد نخبرنا هذه التسميات لكي تبي يفرض الشرح والتوضيح
هنا ، ولا يجب أن نكلفها فوق ما تطيق . وليس معنى هذا بطبيعة الحال
أن يندرج كل مدرك تحت أي من تلك الأنواع الثلاثة :

المدرک الحسی :

المقصود هنا ما يدرك بالحراس ، أشياء مثل الشجر والزهور والكلب والطاير والاحمر والمربع والعالى والساخن والثقيل . . . الح .

وهذه مدرکات أصل وحدتها أو قاعدة وحدتها خاصيات أو علاقات طاهرة . وطبيعى سوف تكون هناك أسباب تعلق لماذا كانت هذه المدرکات مكتسبة ، أو يتعلمها الفرد ويتعلم أسماءها ، حيث أن المدرکات تعكس الاهتمامات . وهناك اهتمامات عالمية يشترك فيها كل البشر كالغذاء والحصول على الطعام وكتجنب الخطر .

وتأهب هذه المدرکات الحسية دوراً هاماً في حياة الفرد ، ولذلك فهى تحتل مراكز رئيسية بين المدرکات التى يبدأ الطفل يتعلمها ويضمها الى خبرته ولايقف الطفل سلبياً تاركاً زمام القيادة كله للكبار ولكنه يحاول قدر استطاعته أن يضم جديداً الى خبرته . وكما يعبر تقرير بلاودن . . . « أن الطفل حافظاً قوياً للنشاط وأستكشاف البيئة المحيطة ؛ ويظهر هذا الحافز في سن مبكرة جداً . ويظهر الطفل حباً للاستطلاع وخاصة في الجديد غير المتوقع من مقومات خبرته . ويلوح أن هذا السلوك تلقائى اذ أنه يحدث حيث لا يكون هناك دافع خارجى مثل الجوع » . فثلا لا أحد يعلم الطفل أن يجرب مذاق التراب ، أن يلاحظ حركة القطة التى دخلت الحجرة تواء ، أو يكتشف بأصبغه هذا السائل المتدفق من (أبريق) الشاى .

ويطلق رسل Russell على باكورة تعلم اللغة بتسميه بعض الاشياء التى تقع في محيط رؤية الطفل كالقطة والزهرة والطاير اسم « التعريف الظاهرى » اذ أن الطفل هنا لايعطى التسمية السليمة المدرک ، وقد يطلق الطفل تسمية ما على مدرک موجود فعلاً ، هو يعطيه تسمية من عندياته . وقد أمن Wittgenstein على ما جاء على لسان رسل .

معنى هذا أن الطفل خلق أسماء لمدرجات ، ويتبقى أن يغير هذه الاسماء ويحل محلها التسميات التي نستخدمها نحن الكبار . ولكن هذه علمية صعبة بالنسبة له ، فأولاً أن نشير الى شيء ونسميه انما يربك الطفل لما في الاشارة من غموض فيما تعنيه (هذا بالنسبة للطفل) . إذ كيف يفرق الطفل بين إشارتنا إلى لون الكرة الاحمر وبين شكلها المستدير أو حجمها أو المادة التي صنعت منها أو مكانها ؟ ثم أتى للطفل أن يعرف ما إذا كانت هذه اشارة باليد أم أنى أمد ذراعى أو أرفعه لسبب ما ؟ إذن لكي يعرف الطفل أن إشارتنا تعنى اللون لا بد له أن يكون على دراية بمختلف حركات اشارات الاصابع والذراع ، ثم فوق كل هذا لا بد له أن يعرف أولاً أن هذه كرة ، ثم مفهوم اللون عامة .

أن يفهم الطفل ماذا تعنى عملية تحتاج إلى ظروف كثيرة واشترطات متعددة ، ومن المحتمل أن يختفى « التعريف الظاهرى » عند ما يبدأ الطفل فعلاً تعلم اللغة . ليس فهم شيء مجرد سلوك إستجابى ظهر نتيجة مثير معين . إن الفهم يتضمن أن تدرك ما أعنى ، وأن تدركه أدراكاً صحيحاً ، تدرك ما أعنى أو ما فى نيتى ، ولا يمكن أن تكون هذه مجرد أستجابات سلوكية .

وقد نبسط الموضوع قليلاً فنقول أن أول تعلم للكلمات وما يلازمها من تكوين مدرجات ومعانى لا يعنى استخداماً للغة . كما عبر عنها وتيمستين وأطلق عليها اصطلاح « الاعداد » للغة . نحن نعلم الطفل تدريجياً كيف يتعرف على (الكور) وعلى (الزجاجات) وعلى قطع (البسكويت) ، فنسمى الشيء فى نفس الوقت الذى نتناوله أو نتعامل معه ، وهنا يهتم الطفل ببعض الاسماء ، بعض معانى الاشارات وبعض ما تعنيه وما فى نياتنا . وكل هذا يخرج عن كونه مجرد اعداد للمشاركة فى استخدام اللغة - فيما بعد - كما (م ١٠ فلسفة التعليم الابتدائى)

سيحدث عند ما تلقى عليه تعليمات أو أوامر ، عند ما يحاول هو طلب شيء ، أو السؤال عن شيء ، أو التغير عن اتجاهات . . . الخ .

تعلم اللغة اذن يؤدي إلى فهم « شكل » الحياة . وقد يلوح أن هذه الفكرة تدعم ما أقرحناه من أن المدركات الحسية يجب أن تتضمن أو أن تكون أول ما يتعلمه الطفل وسوف نعود إلى هذه النقطة فيما بعد .

المدركات العلمية :

المقصود بالمدركات العملية ما أسماه هايدجر Heidegger بالاجهزة ، أعني مدركات عن أشياء محسوسة ولكن لا يمكن فهمها منفصلة عن وظيفتها في شكل أو آخر في حياتنا الاجتماعية ، مثل الساعة ، (التليفون) الكرسي ، عملة النقود ، الشارع ، المتجر المنضدة ، المكتبة ، الملابس ، النافذة ويجد الطفل صعوبة في تفهم المدركات العملية ذوات المدى غير المحدد مثل : الطعام ، الاداة ، اللعبة ولعل السمة المميزة للمدركات العملية أنه لكي نفهمها يجب أن تدرك ماذا يفعل الناس بها ، فيم يستخدمونها . ولم يكن هذا ضرورياً في المدركات الحسية .

ويتطلب استعمال المدرك العملي أفراض القدرة على فهم المدركات الحسية . فلا يمكن أن تضايقنا الحشائش الطفيلية إلا اذا وجدت وسط نباتات سوف تؤثر على نموها ، والمفتاح في حد ذاته لا نفع له الا اذا كان هناك (قفل) يفتحه هذا المفتاح . وعلى هذا ، فن الناحية المعرفية تصبح المدركات الحسية عظيمة الاهمية ، ولو أن هذا لا يعنى مطلقاً أنها تتكون قبل أى نوع من المدركات ، أو أنها أكثر وضوحاً في بواكير مدركاتنا العملية . ولعل هذين النوعين من المدرك متضمنان في تكوين الخبرات من حيث ترتيبها الزمنى ، أكثر فيما بعد . وقد يكون من المفيد لبحثنا هنا أن نميز بينها ، أو أن هذا التمييز يفيدنا في تخير أنسب الطرق لتعليم اللغة .

وعلى سبيل المثال ، هذا الطفل الذى يرى المنضدة : ماذا يرى ؟ ربما لديه مدرك حسى عن شىء له شكل وله ارتفاع . . . هذا اذا كان يرى وحده الشىء ومن المحتمل أنه (يرى) هذا الشىء على أنه عائق فى طريق حبه ، أو أنه مساعد يعينه على الوقوف ، أو يتسند عليه وهو يحاول المشى . ولكنه لن يرى هذا الشىء على أنه «منضدة» حتى يفهم وظيفته فى الحياة المنزلية ، شىء يمكن أن نأكل عليه مثلاً . ويمكن أن يجد فى هذا الشىء فوائد أخرى مثل : وضع (التليفون) عليه وكذلك الكتب وربما تزداد المنافع بأزدياد فهمه للحياة الاجتماعية ، وللناس وأغراضهم .

وعلى ذلك فإن العالم الذى يجد نفسه فيه والذى يتحرك فيه هو أيضا عالم من المعانى الاجتماعية . ان تعلم اللغة الدراجة ليس مجرد تعلم أسماء أشياء لها خاصيات مادية ، ولكنها تتضمن أيضا ما يسمعه وما يرى المحيطون به أنه يجب عليه عمله . شبيه بما يحس به الطفل ما نحس به عندما نساغر إلى الخارج وترجم من لغة «صعبة» أو ما نحس به عندما نقب فى باطن الارض ونجد بقايا تركها أجداد من الماضى السحيق ونسأل ماذا هى ؟ وماذا تعنى ؟ لسكى نحيث على هذين السؤالين لاينكى أن نضع أماننا ما وجدناه فى باطن الارض ونتفرج عليه ، ولكن نحاول تخيل طريقة حياة هؤلاء السابقين ومدركاتهم العملية عن هذه الاشياء . ومرة أخرى ألا تكون جامدين فى أدراكنا العملى شرط أسامى لابداعنا وقدرتنا على الابتكار والاختراع . وقد أجرى ماثير N. R. F. Maier عدداً من التجارب النفسية للكشف عن استعداد عدد من الافراد وقدرتهم على اعادة تكوين أو شىء حتى يتمكنوا من حل مشكلة عملية .

وحتى الطفل قد يستطيع أن يكون بعض المدركات الحسية والعملية دون توجيه من اللغة ، بل أننا قد نميز بين شيئين دون أن نستطيع التعبير الدقيق عن الفرق بينهما فى لغة واضحة . ومع ذلك لا بد لنا من الاعتراف بأن للغة

أهمية كبرى في النمو الإدراكي . اذ يحدد استخدام الكلمات قواعد تعلمنا ما الصواب وما الخطأ فيما نقوله . ونحن لا نعلم الطفل هذه القواعد بطريقة مباشرة نظامية ، وإنما في حديثنا معه تحاول تصحيح ما يقول ، ويأتي هذا عرضاً أثناء التحدث والملاحظة والمداعبة ، أى أثناء هذه المناسبات التي - أيضاً عرضاً - يتعلم فيها الطفل اللغة . وبدون هذه القواعد لا يكون هناك « صواب » ولا « خطأ » وتنهال اللغة .

حتى في استعمال لغة « خاصة » كما يحدث عندما يكتب فرد مذكراته بلغة يفهمها هو فقط ، حتى هنا لا بد من فهم اللغة الشائعة ، بل يجب أن تكون هذه اللغة الخاصة السرية لغة عامة في أصولها . وعند ما نتعلم القواعد العامة المكونة للغة المستعملة في حياتنا الاجتماعية لا نكسب فقط قدرة على الحديث السليم الخالي من الخطأ ، ولكننا نصبح قادرين على المشاركة في الخبرة وفي الحياة العامة ، لان قواعد اللغة معايير للمعاني التي نستخدمها . فعندما نتكلم نعى نفس الشيء ، ما نقوله وما يفهمه السامعون . لذلك فإن كلمتي Communicate و Community قد يكونا مشتقين من فكرة Commou أو المشاركة .

لا تشكل اللغة الخبرة فقط ولكنها تساعدنا في مقارنة خبرتنا بخبرات الغير وبذلك تضع لنا المعايير التي تبين لنا الصواب والخطأ . ويمكننا أن نعرف ما اذا كان الغير قد وصلوا إلى نفس النتيجة التي وصلت أنا إليها ، ولكن أحياناً أضطررت تحت ضغط الجماعة إلى قبول رأى ضد رأبي . وقد كون ضليعاً في اللغة ومع ذلك لا أستطيع أن أعبر عن بعض أوجه خبرتي ، فكيف لي أن أصف المأ أحس في أحشائي ويفهمه المستمعون بنفس درجة المعنى التي تعبر عن حقيقة إحساسى ؟ كيف تنقل اللغة حقيقة إحساسى الوجداني نحو شيء ما أو شخص ما ، ربما لا أجد كلمات تعبر بدقة عن الاحساس أفترقد العبارة أو الكلمة التي تحتوى المعنى إحتواءً كاملاً حتى ينتقل نفس المعنى إلى المستمعين .

سبق القول أن اللغة تشكل الخبرة وتمكننا من مشاركتها . وقد وجهت أنبهاها وصاغته أشكال الفكر التي تطورت مع لغتنا . اذ عندما يتعلم الطفل اللغة ، لا يتعلم مجرد ترديد أصوات أو تدريب على سلوك ، ولكننا ننظر اليه على أنه كائن حي ينمو ، يرى ما نشير اليه بأصبعنا يسمع ، شرحنا ووضعنا لشيء ما ، يسأل ونجيب ، بالاختصار تعامل الطفل على أنه انسان فرد مشارك في الحياة الاجتماعية . أن الذين يعلمون اللغة آخذين بيد الاطفال الى خضم الحياة الاجتماعية يعتمدون على تراث عريض عميق ، بل على تاريخ طويل سحيق . اذ أن اللغة تتعدى حدود الحاضر وتنقل لنا خبرات الماضي المتراكمة . ولهذا فليس الطفل مجرد عضو في عائله ولنا فقط ننسب الي أسرة البشرية ، بل نرث الثقافة ولكن ليس كل هذا الارث خير . لان هذه الثقافة الخاصة المعينة التي أرثها ، والتقاليد التي آتمسك بها تحدد خبرتي أن الحدود المحددة لخبرتي ليست حدودا بشرية ، ولكنها حدود الزمن والمكان ، وحدود أعمال هؤلاء الذين بيدهم أن يقوموا على تعليمنا أو يكفوا عنه . وبمعنى آخر - وهو معنى عظيم الشأن - كما قال ونجستين - « ان حدود لغتي هي حدود عالمي » .

المدركات النظرية :

يقصد بالمدركات النظرية تلك التي تحدث في أشكال الفهم العقلية الثلاث وهي الرياضيات والعلوم والتاريخ . إذ لا يمكن اعتبار المدركات الخلقية والفنية نظرية وأن كان من الممكن أن نكون نظريات عن الاخلاق . وسوف نؤجل الحديث عن المدركات الاخلاقية والفنية الى فصول لاحقة . وعلى هذا فان المدركات النظرية تنظم بطرائق غاية في التنظيم - خبراتنا اليومية العادية المألوفة وبذلك تزيد فهمنا العقلي لها .

ولهذه الخبرة العادية المعقولة تركيب له اطار زمني مكاني للاشياء المادية وله اطار عملي للمعاني الاجتماعية . وقد يكون التركيب العملي عاماً أو خاصاً قد يكون خاصاً بمعنى أن لكل منا أغراضه المعينة وبذلك نصير هناك علاقة بين هذه الأغراض وبين الحياة ، بل وتصبح بين هذه وتلك وحدة عملية . وقد يكون التركيب عاماً بمعنى أن مظاهر الحياة تنظم لا مجرد علاقة بينها وبين الاغراض الفردية ، ولكن أيضا بينها وبين أغراض الغير . كل منا ينظم ويهيئ ما حوله ليناسب أغراضه ، ولكننا جميعا نسير في شوارع يؤمها كل فرد ، ونركب حافلات للجميع ، ونقرأ جرائد ونشترى ملابس (جازة) ، ونركب قطارات جهزت لنا جميعا لا لتفي بأغراض واحد منا .

ولكن المدركا النظرية تعيد تكوين وتشكيل الخبرة العادية تبعاً لاهتمام نظري معين ، كما يحدث عندما تقوم جماعة بأجراء بحوث ودراسات . وتستخدم هذه الجماعة تعبيرات معينة وتقريرات تحاول أن تثبتا بطرق بحث محددة . وقد تستطيع جمهرة الباحثين أن تغير شكل الحياة العادي بما يستخرجونه من نتائج أو يتوصلون اليه من اكتشاف أو اختراع أو تطوير كما حدث عندما أثرت التكنولوجيا في التدريس والطب والهندسة والزراعة . جديد حل محل تقليدي قديم ، ولكي نفهم ما حدث من تغيرات لابد لنا من خلفية نظرية ؛ وهنا تغتصب المدركات النظرية الصدارة من الحسية والعملية . الفهم النظري لاغنى عنه الآن لتتبع التطور الحادث في العالم وعندما نتاح التربية لجميع أفراد الشعب في سن معين فيجب أن ينالوا قدرأ غير قليل من هذه الارضية النظرية . ان لهذه الفكرة صلة وطيدة بما ذكرناه في فصول سابقة عن ضحالة وضيق منهج المدرسة الأولية التقليدية ، وعن حتمية الاختيار العاقل للمنهج في مدارسنا الحالية .

وليست المدركات النظرية بعيدة عن تناول عقول تلاميذ المدارس الابتدائية فهي ليست معنوية صعبة كبعض النظريات الرياضية أو قانون

الانتخاب الطبيعي أو سقوط الامبراطورية الرومانية الغربية ، بل قد تكون محسوسة يسيرة كمدركاتنا الحسية العادية . ومن أمثال المدركات النظرية المحسوسة : الدائرة ، الرسم البياني ، الهجرة ، خسوف القمر ، الحفريات ، قصر الاقطاعي ، . . . الخ . ولكي نفهم أبأ من هذه المدركات لابد من معرفة الخلفية النظرية ، أعنى لكي يفهم التلميذ التواء أو انحناء هذا المجرى المائي ، أو محاكم التفتيش أو صكوك الغفران لابد له من معرفة تأثير المياه في المجرى وكيف تمت فيه . . . الخ ، ولابد له من معرفة الارضية والعوامل التاريخية التي صبيت وصاحبت محاكم التفتيش مثلا . هذا يشابه فهمنا لمدرک عملي وأنه يتطلب معرفة الناس وأغراضهم . نحن لانرى في خسوف القمر مجرد دائرة ، ولا في منزل الاقطاعي مجرد بناء ولا في الحفريات قطعاً من الحجارة فحسب ، بل هناك الكثير مما يقال عن كل .

وحتى عندما يعطى أو يطلق على مدرک نظري اسماً ما أو كلمة مألوفة لدينا ، فإن شرح المدرک هنا يتطلب بالضرورة تفسيراً نظرياً . فنقول : سمك ، معدن صخر ، كوكب . . . نجد في العلوم أن الحيتان والدلفين ليسوا سمكاً لأن مدرک السمك ومفهومه يحدد بصفات معيارية وجد أنها مفيدة في التقسيم التطوري للانواع . ثم نجد أن في الكيمياء قد تكون « المعادن » سائلة كالزئبق . وبالنسبة للجيولوجي « الطمي » صخر لانه - حسب الصفات المعيارية - ترسبه المياه . ويعد عالم الفلك الشمس كوكباً معتمداً على مكوناتها الكيميائية . ويرى عالم فيزياء الأرض مدرک « المد » على أنه جزء من نظرية تربط بين الشمس والقمر والأرض في نظام سببي . . . بل أنه يتكلم عن مد أرضي . هذه الامثلة وغيرها توضح لمكونات النظرية المعقدة لمشاهدات محسوسة وقد تدفعنا هذه الامثلة وغيرها الى الثورة على مدركاتنا الحسية وسيطرتها علينا ، وأن ننظر بحذر الى ما ينبئنا به إدراكنا الحسي .

ويؤكد أنصار مركزية الطفل أن الرياضيات والعلوم في كل مكان حولنا وما عليك الا أن تفتح عينيك لترى الرياضيات والعلوم . . . ما عليك الا أن تفتح عينيك حتى ينساب الحق والصدق اليهما . ليس كل ما يلاحظه الخبير المحنك يلاحظه كل الناس . ويقول بروز « عندما يستطيع فرد أن يميز ويفرق بين الأرقام الزوجية والفردية فإنه يأتي عملاً جباراً لو أستطاع أن يتذكر كيف كان عالمه العقلي قبل أن يحقق قدرته على ذلك التمييز والتفريق . . . والأمر كما لو كان تكوين هذا المدرك (التمييز) يحجب ذاكرتنا عن الاشياء التي نستطيع التمييز بينها الان » .

وثمة نقطة أخيرة عن البحث النظري ، فهنا لا يُسيطر علينا ما نخبئه أو نكرهه ، ولكن هذا البحث محصلة رغبة عارمة للفهم وأكتشاف الحق به فعالم الحيوان شغوف بالثعابين والكيميائي بالاحماض والطبيب البيطري بالحيوانات . أننا نرى في الشمس مؤشراً للوقت ، ومصدراً للحرارة والدفع اللذيذ ، عاملاً مؤثراً في تحديد مواقع منازلنا ، ولكن من منا قبل أن الشمس مجرد كوكب آخر وأنا نحن الذين ندور حولها ؟ .

الخبرة والتدريس

الاولوية المحسوسة ، المعنوية والمنطقية :

لتكون مدركاً يجب توافر قاعدة الوحدة حيث تكون أشياء عديدة متماثلة أو من نوع واحد . ولكي تكون لدينا فكرة أوضح وأفضل عن الخبرة في التربية أقتراحنا تقسيماً للمدركات إلى حسية وعملية ونظرية . وسوف نتدارس بصورة عامة صفتي تلك المدركات وهما التمثيل المحسوس لكل منهما في جانب ، وفي جانب آخر مبدأ الوحدة وكما يقول هاملين Hamlyn . . « تدرج تحت المدرك مجموعة أشياء واضحة لنا ، لكن يجب أن يوضح لنا أيضاً ماذا في هذه الاشياء جعلها تدرج تحت هذا المدرك . . »

ماذا يجعلها أمثلة وشواهد . وكما قال كانط Kant . . . « مدركات بدون حدس تصبح فارغة ، في حين أن الحدس بدون مدرك أعمى » .

ان التوازن بين المثل والشاهد وبين القاعدة والمبدأ في التعليم غير متساو في كل مرحلة ، ويظهر هذا ويوضحه التقسيم الثلاثي للمدرك . فعلى الرغم من غنى المدرك الحسى بالأمثلة والشواهد الا أننا نجد صعوبة في تجميع بعضها بحيث تظهر مبدأ الوحدة بدرجة كافية ، وحتى اذا تم هذا فن المتعذر علينا أن نصف هذه الوحدة . وعندما نحاول تعليم الطفل المدرك ما فإننا نعرض عليه أمثلة كثيرة جداً وحتى قبل تأكيدنا من أنه فعلاً فهم المدرك السليم . فليست كل الأشجار كتلك الشجرة المجاورة لمنزلنا أو تلك التي رآها في بيت عمه ، هناك اختلاف في الشكل والطول . . . ثم ليست كل الطيور كتلك الحمامة تطير . أما مع المدركات العملية فإن التوازن يختلف لاننا نستطيع أن نقتصد فنشرح الوظيفة التي يستخدم فيها الشيء ويتبع مبدأ الوحدة في الوظيفة ، ومع هذا فإن عدم تحديد مدى التمثيل مرغوب . فإن هذا يتيح فرصاً للتغير في (الموضه) لتحسينات طفيفة ولاختراع جديد تماماً . لهذا فإن المظهر الخارجى للسيارات والأزياء والدراجات والحوانيت يتغير ، ولو أن هذه التغيرات غير متوقعة في تدريسنا للمدرك .

ويهمنا في المدركات النظرية الجانب التكويني فيها ، الاساس النظرى : قد لا يدخل عالم الطبيعة النظرى المعمل مطلقاً ، وكذلك الرياضى عندما يتمكن من التبصر في التكوين المنطقى لنظرية أو لأنظمة ما ينطبق إلى عوالم أكثر نقاء وصفاء تاركاً العالم الحسى خلفه . وإذا فرض علينا التعلم من الخبرة كبلسم وشفاء تربوى فعلينا أن نسأل عن :

(أ) نوع المدرك .

(ب) مرحلة الفهم التي يمر فيها المتعلم .

إذ ان التأكيد على الخبرة - والذي سنتفق عليه - يختلف تبعاً للإجابة عن هذين السؤالين .

أن يتعلم الإنسان يعني أنه يحصل على معرفة من خلال خبرة . وإذا قلنا « من خلال خبرة » فلا بد أن العملية مرتبطة بالنمو العقلي للإنسان السوي حيث يكون التعلم من المحسوس إلى المعقول ، ولا يمكن أن يكون إلا من هذا إلى ذلك . ولكن بياجيه يقول أنه اكتشف بالخبرة والتجريب أن التعلم يتم من المحسوس إلى المعقول . وهذا قول يرى هاملين أنه لا يحتاج اكتشاف وتجارب .

ولكن هذا القول لا يشككنا في تجارب وأبحاث بياجيه ، أو ينكر أن معرفة العمر الزمني الفعلي الذي يصل فيه الطفل إلى مستوى ما من الفهم يتطلب إجراء بحوث وتجارب ولا يتم عن طريق التفكير فقط . ولكن هذه الأعمار الزمنية لا بد أن ترتبط بمجموعة خاصة معينة من الأطفال ، كما ترتبط بظروف اجتماعية وتربوية .

وكما أن للمحسوس أولية معرفية في نمو الفهم ، فإننا لانستطيع أن نكون مدركاً سليماً عن العالم إلا من خلال أشياء مادية توضح لنا وحدته وأرتباطه بعضه ببعض الآخر . ففهم العالم عندما نعرف عن التضخم الاقتصادي ، الانفجار السكاني ، العزة القومية . . . هذا وغيره يؤكد لنا أننا نعيش في عالم واحد كبير متنوع ولكنه مترابط ، عالم حقيقي لا عوالم من نسيج الأحلام:

وثمة سؤال أخير عن المدركات : هل يحدد التركيب المنطقي للفهم الترتيب الزمني لما يتعلمه الطفل ؟ هل هناك أفضلية وأسبقية من حيث الوقت (الزمن) الذي يتعلم فيه الطفل شيئاً ما ؟ عند حديثنا عن المحسوس والمعنوي أو المعقول ورد ذكر تلك الأفضلية ، ونزيد الآن ما يلي . لنقل أن مدرك من أسبق منطقياً من مدرك ص ، فلا نفهم ص قبل أن نفهم س . لكي

يفهم الطفل الكسر لا بد له من معرفة وفهم العدد الصحيح ومعرفة المسافة سابقة للسرعة والتيار للمقاومة . . . ولا بد من فهم مدركات عملية قبل فهم التاريخ . ولكن هل ما له أسبقية منطقية يلزم تعلمه أولاً أى يسبق غيره بفارق زمنى أسبوع أو شهر أو سنة . . . ؟

هل قبولنا هذا الغرض المنطقى وله ما يعززه نفسياً يعنى قبولنا « مغالطة الخطوات الكاملة ؟ معنى الخطوات الكاملة أن الطفل لا يفهم ب أن يمر بخطوة أ أو يفهمها فهماً كاملاً لا جزئياً . فى رأى أنه يمكن فهم أ و ب سوياً فى نفس الوقت . ونعود فنقول . أن تعلم الأرقام سابق للعد ، والقياس يسبقه فهم مدرك « الطول » و « المساحة » و « الزاوية » ولكن هذا يعنى أن نعطل ونؤجل العد والقياس حتى يتمكن الاطفال تماماً من الأرقام وتلك المدركات عن الطول . . . الخ .

وفى الحقيقة أنه يمكن اعتبار العد وسيلة ممتازة لتحصيل المدركات الرقبة .

هناك التعاقب الطبيعى والتعاقب الزمنى فى عملية التعلم ولو أن الخبرة تفرض التعاقب الطبيعى وترى أن من الحكمة أن يتعلم الأطفال الأشياء بترتيبها الطبيعى خاصة أن قدراتهم التعليمية تحتم ذلك وعامة ، فكما عبر وتجنستين فإن نمو الفهم هو كتعلم فرد كيف يجد طريقة فى مدينة ما ، أو هو كما مثله أفلاطون كالخروج من كهف مليء بالخيليات المحيرة إلى ضوء الشمس الناصع ، ولكنه لا يمكن أن يكون سلسلة من الخطوات الواضحة المتميزة المتعاقبة كنموذج ديكارت .

التعلم والمدركات النظرية :

ما الموقف الآن فى وجود مثل هذه الأفكار عن اللعب ، كفكرة أن تكون له وظيفة تربوية هى الالتقاط . أو وجوب تزويد الأطفال بالخبرات ، أو تهيئة بيئات حافزة لهم ؟ وما الذى يمكن قوله عن التعلم عن طريق

المكشوف . . . أو الخبرة أو عن طريق الأجهزة المعدة خصيصاً . . .
ولأننا فرقنا وميزنا بين مختلف أنواع المدركات ، ثم عرضنا للاولوية
المنطقية والحسية والمعنوية ، فإن الأسئلة السابقة يمكن أن نجد لها اجابة
أكثر وضوحاً .

فأولاً فيما يختص بتعلم المدركات الحسية والعملية فإن « التعلم عن طريق
المكشوف » « وتوفير الخبرات » يلعبان دوراً مهماً . إذ يستطيع الأطفال
إلتقاط الكثير بطرائق غير نظامية ، غير شكلية ، مثلاً أثناء اللعب ، بملاحظة
ومتابعة نشاط الآخرين ، بمراقبة كيف تعمل الأشياء وكيف يعمل الناس ،
وبأكتشافهم هم أنفسهم استخدامات جديدة للأشياء . ويقول جيزيل عن
الطفل في سن ثمانية عشر شهراً إنه . . . « يزيد معرفته بمراقبته الطويلة
للحياة الاجتماعية حوله . . . وكثيراً ما يقطع نشاطه ليستغرق في فحص
أنشطة الآخرين » وتوجه تعلم الطفل في هذه المرحلة أهتماماته الشخصية
ويعمل نموه العقلي على التمييز بين ما يحيط به في عالمه ، وعل تفهم الحياة
الاجتماعية التي يحيا وسطها . لهذا فلا يحتاج هذا النوع من التعلم منهاجاً
نظامياً بل هو تعلم مستمر طالما بقى الطفل يقطاً واعياً لما يدور حوله .
وإذا أتاحت الظروف للطفل توجيهاً تربوياً فيتم هذا في دور الحضانه
أو ما شاكلها . . .

ويلعب الاطفال فاحصين الاحجار وقطع الخشب وريش الطيور . . .
ويجدون بعضها يذوب في الماء ، وبعضها يطفو على سطح الماء ، بعضها
خشن الملمس ، بعضها يصدر أصواتاً : ثم يتناولون بالفحص المرايا
والساعات والعدسات المكبرة ، وربما (نظارة) والد تركها ووقعت عينا
طفله عليها ثم هذه القطعة من الحديد التي تجذب اليها أشياء ولا تجذب أشياء أخرى ؛
وأيا كان الدافع إلى هذا اللعب والعبث والفحص ، حب أستطلاع طبيعي أو
فورة نزوة شريرة أو جنسية فان الطفل يتعلم الكثير ، ونحترم ذاتيته ؛

ولكن المدرجات النظرية (الرياضيات والعلوم والتاريخ) لا يمكن تعلمها بهذه الطريقة . ولا نسمى ما يفعله انطفل بالأحجار وذوبان بعضها في الماء بأنه يتعلم « العلوم » أننا بهذا نلعب بالألفاظ حتى عندما نقول أنه يجرى أستقصاء علمياً .

هنالك ضرورة الى الكتب والتليفزيون والآباء والأمهات المهتمين وفوق كل هؤلاء المدرسين (الذين هم على قدر من معرفة الأشكال الأساسية للفهم) ، أقول إن هناك ضرورة لكل هؤلاء لكي تعلم الطفل المدرجات النظرية واليك ثلاثة براهين معرفية تؤكد هذه الضرورة :

١ - درجة عدم الاستمرارية بين المدرجات النظرية والمدرجات العملية فترتبط المدرجات النظرية بعضها البعض الآخر بأنظمة أحسن تركيبها . وهناك أرتباط وصلات في أستخدام هذه المدرجات مما ييسر عملية الفهم النظري عندما نبدأ تعليم الطفل من واقع خبرته . وهذا ضرورى حتى لانقع في هاوية اللفظية . وقد أرتبطت هذه المدرجات النظرية بتلك الصلات المتينة عبر عصور من الزمن وتقاليد عريقة تمتد جلورها الى الماضى هي ثمار بحث ودرس وأستقصاء أتبع أصولا راسخة . ولم يحدث أن طلعت مدرجات نظرية فجأة وتلقائياً في عقل فرد أو عقول أفراد لم يمنحوا إلا بيئة مادية مناسبة .

وحتى إذا ظهرت مشكلات في تقاليد البحث والاستقصاء فلا يحس بها إلا الذين أجروا تلك البحوث والدراسات وإذا ظهرت اليوم مشكلات من ذلك النوع فهى قاصرة على الباحثين الذين يمسونها لأنها ممتدة من جنور البحوث الماضية ويلوح أن دىوى فقط من بين أصحاب نظرية مركزية الطفل أحس بهذا فهو يقول « لا أحد غير العالم الأصيل والمفكر الفلسفى يرى فى البحث المستقل وكذلك التفكير والبصيرة المستقلين صفات أكثر خصوصية وتميزاً ولكن إستقلالية العالم أو المفكر تصبح عديمة الجدوى

إلا إذا فكر في مشاكل نبعث من التقاليد القديمة وإلا إذا قصد أن يشارك غيره ما يتوصل إليه من نتائج حتى يحصل على موافقتهم ويفيد من تعديلاتهم قد لا يعين لنا أن نسأل لماذا الطمي طيع طرى ، ولماذا ينفذ الضوء من الزجاج ؛ وما طبيعة الاحتراق ، وما الظروف المهيئة للطفو . . ؟ . .
ولماذا ولماذا . . . أننا نقبل هذه الأشياء كما هي إلا إذا هبنا وأعدنا لتقاليد البحث والاستقصاء والتساؤل .

ولكن حل ديوى العمل للمسائل التعليمية لا يتفق مع قوله السابق ولهذا لا نقبله . لانقبله لان برجماتية ديوى دفعته الى تحديده قيمة الفهم فقط في القوة الاجتماعية والسيطرة على الأشياء فالأفكار في رأيه مجرد أدوات يستغلها الإنسان . لانقبل رأى ديوى الخاص بالحل العمل لمشاكل التعليم لأنه كان متأثراً ومعجباً بأصل تقاليد البحث وتأثيره في المشاكل الاجتماعية العملية مثل الحرب والفلاحة والتجارة والصناعة ، ولهذا فلم يقبته الى العلاقات الوطيدة بين مختلف المدركات النظرية والى عدم الاستمرارية بين هذه المدركات والمدركات العملية . ولهذا فإن جون ديوى ظن أننا نستطيع أن نبدأ مع الاطفال بمواقف عادية عملية كالمطبخ والحديقة وموقع بناء عمارة وحياسة الملابس ثم ننمو في اتساع خارجى مستمر غير منقطع الى الخبرة ذات التكوين الأكثر انتظاماً وأعداداً وقد أطلقنا على هذه الخبرة لاسم الفهم النظرى . ولكن الدراسات النظرية تحطم السلم الذى صعدت عليه ، وتلتفت لتجهز على الحواس . وقد رأينا هذا واضحاً فيما سقناه من أمثلة عن السمك والظمى والكواكب والمعادن . بل هناك مثال رائع عن الضوء حيث تنتقل من مدرك عادى إلى شىء لا يبرى وفي نفس الوقت يجتاز وينتقل بسرعة مذهلة . وليس هناك ما يبرر أن يتعلم الطفل الآن شيئاً في نظام معين لأن هذا الشىء أكتشف أو تطور تاريخياً حسب هذا النظام .

وقد يعنى قولنا بان نبدأ بأسئلة الأطفال ، وهذه الأسئلة غالباً تلتقى ترحيباً بين المربين . يقول أو كنور O'Connor . . . حتى يكون السؤال أصيلاً يمكن الاجابة عليه ؛ يجب أن تكون فى ذهن السائل فكرة عن الإطار الذى الذى ستصاغ فيه الاجابة أى أن السائل العاقل يعرف

— بصورة عامة — ماهية الإجابة . . . ونحن هنا نستبعد أنواعاً من الاسئلة كتملك التى تعبر عن استنكار السائل لموضوع أو قضية ما . والسائل الحقيقى قادر على التمييز بين الجواب السليم المقنع ، والجواب الذى يحاول به المستول أن يهرب من الموقف أو يعطى أجابة عن سؤال آخر غير هذا الذى سمعه . أن السؤال الذى أحسنت صياغته يعطى نصف الاجابة قبل أن يتفوه بها المستول . ويجدر بنا أن نضيف هنا أنه يلوح لنا أن فى أسئلة الأطفال عمقاً أكثر من واقع الأمر لأن استخدامهم الكلمات يدعوننا إلى فهمها بنفس المعنى الذى نفهمه نحن بها ، وفهمنا للكلمات غير فهم الأطفال لها .

هناك إذن حدود تملئها على معرفتى للأسئلة التى يمكن أن أسألها . ولعل منشأ الصعوبة فى تكوين فهم نظرى عند الأطفال هو مساعدتهم على معرفة أن هناك أنواعاً جديدة من الأسئلة يمكن أن تسأل . وهذا — أيضاً — ما فشل ديوى فى أخذه فى الاعتبار عندما قال أن المشكلات تنشأ فى ثنايا المواقف العملية .

وعلى هذا فان الاعتماد على أسئلة الأطفال وإتاحة الفرص لهم ليجدوا الاجابات عن طريق الكشف ليس فقط إجراء بطيئاً بل هو أيضاً سخيف فى طريقتة اذا ما رأيناه من زاوية المدركات النظرية . وقد يكون مفيداً أن نشجع الأطفال على إلقاء أسئلتهم فى درس رياضيات كطريقة لاختبار فهمهم لشيء تعلموه ، ولكن لا يمكن اعتبار هذه الأسئلة وسيلة لتكوين مدركات جديدة لم يسمعوها عنها . وعلى هذا فتظل القطيعة وعدم الاستمرارية

في هيئة حث الاطفال على إلقاء أسئلة ذات نوعية مختلفة وجديدة .

وهناك محاولة ثالثة وأخيرة للتغلب على عدم الإستمرارية وتلخص في توسيع البيئة المعدة والأجهزة بحيث تضم أمثلة للمدركات النظرية كأستخدام لوحة الأعداد الخشبية ؛ أو لوحة مجسمة تشرح التيار الكهربى ، أو صورة لقلعة من العصور الوسطى أو فارس من فرسان الحروب الصليبية . ويستطيع الأطفال دراسة هذه (الوسائل التعليمية) وأن يستخرجوا منها المدركات المناسبة . والاستخراج هنا يعنى أستخلاص المعنى ، والمعنى معقول .

ولكن أعترضين يواجهان المرئى ، فأولا من المستحيل منطقياً أن نرى في وسيلة مثالا أو تعبيراً معيناً عن شىء إلا اذا عرفنا هذا الشىء أولاً . فالطفل لا يرى الطاولة أو المنضدة منضدة في أول الأمر ولكنه يراها شيئاً ضخماً يعوق حبوه ، حتى يستطيع أن يقدر وظيفتها ومهمتها في الحياة المنزلية . وحيث أن الطفل في تعامله في بيئته الإجتماعية لا يستطيع إلا أن يدرك المدرك العملى للمنضدة ، فإنه بالمثل لا مفر له من إدراك المدركات النظرية .

وثانياً فان التجريد يتجاهل نشاط العقل في تكوين مدركات وتطبيقها على المواقف والأمثلة . أن التجريد في تجاهله هذا يقدم المدركات لعقل هو صفحة بيضاء ، عقل سلبي قابل أن تنقش عليه أية مدركات وقد تكلم جون لوك Locke عن هذا . ولكن هذا الرأى مرفوض لأن تكوين المدرك أو المفهوم ليس عملية تسجيل سلبية ، ولكنها عملية نشطة ، فالفاكهة أمامنا قد نراها على أنها ذات لون كلون الليمون أو طعمها كطعم السكر . العقل إذن نشط في أنه يرى الشىء كأنه مثل كذا . . . معنى هذا أن (تزامن وتزامن) المدركات وتطبيقها على الأمثلة (هذه الفاكهة مثل . . .) قد يكون صواباً أو خطأ ، أى أن التشبيه يحتمل الصواب أو الخطأ .

وهذا لا يحدث مطلقاً مع التسجيل السلبي حيث يتقبل العقل ما ينقش عليه .
ثم أخيراً إذ قلنا أن الأمثلة كونت المدركات فإن الأمر إذن يحتاج إلى
بحث تجريبي لنعرف بالضبط ماذا كون ماذا . ولكن يلوح أن الشواهد
والأمثلة ليست مسببة من المدركات ولكنها منطقياً مرتبطة بها .

وعلى ذلك فع ان لدينا أفكاراً مجردة إلا أننا لم نجردها . ولو أفترضنا
جدلاً أننا جردناها فقد يحدث هذا بمحض المصادفة والإمكان للقوم للذين
يتكلمون لغة واحدة ويشتركون في حياة أجماعية واحدة نفس المدركات .
ومع ذلك فإن ربط تكوين هذه المدركات بالتعليم النامي في إطار الحياة
الإجماعية أمر واجب .
تحويل التدريس :

مازلنا نبحث عن حل لمشكلة عدم الإستمرارية ولم تفلح إقتراحات البدء
بأسئلة الأطفال أو تهيئة أجهزة خصيصاً أو بيئات معدة . . . ويلوح أن
هناك ثلاثة أسباب رئيسية أوصلتنا إلى هذا الطريق المسدود .

أولاً : سيطرة أيديولوجية مذهب النمو الطبيعي ، أى ترك الطفل ينمو
حراً دون تدخل ، وهو مذهب غير ضار وصالح للمدركات الحسية والعملية
ولكنه يتجاهل تماماً الطبيعة المختلفة للمدركات النظرية :

ثانياً : المغالطة في القول بامتداد « البيئة المعدة » و « تجريد المدركات »
بحيث تضم الدراسات النظرية مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ . إن القول
بأن أفكاراً مثل البيئة المعدة وتجريد المدركات كنتائج تمخضت عن الوضوح
الكامل في نمو الأطفال السليم قول محل شك كبير . فما يدرينا أن هذا النمو السليم
لم يكن نتيجة مؤثرات خارجة عن نطاق المدرسة . بما فيها من تهيئة وإعداد
وبيئة مكونة ومعدة خصيصاً للأطفال ، مؤثرات مثل الوالدين والتلفزيون
وغير ذلك ؟ أضف إلى هذا أن نمو الأطفال مستمر ولا يظهر فقط فيما
(م ١١ فلسفة التعليم الابتدائي)

يقومون به من مناشط ويكاد يكون من المستحيل أن يسجل المدرس ما ظهر وما خفى من أنشطة أربعين تلميذاً يكونون فصلاً دراسياً واحداً من مسئولية هذا المدرس .

السبب الثالث الذى أوجد هذا الطريق المسدود هو رد الفعل الهائل ضد المدرسه الأولية التقليدية كل شىء مرتبط بهذه المدرسة مصبوغ بتقليدية لا يمكن إزالتها ، كل شىء فى تلك المدرسة لونه تلك الصبغة . وبالمناسبة فإن علم النفس لا يتفق مع هذا التعميم الذى أسبغ على تلك المدرسة التقليدية، فبعض رد الفعل جازم سيكولوجيا وكما يقول برونر وهو قمة فى علم النفس التربوى . . . « يعتمد النمو العقلى بدرجة كبيرة على النمو من الخارج إلى الداخل . . . يجب أن ترتبط أية نظرية للنمو بنظرية المعرفة ونظرية التعليم وإلا دمغت بالتفاهة » .

ونقترح فى تدريس المواد النظرية - وعلى الأقل كبداية لتنمية أشكال الفهم - أن نجد مفهوماً متحرراً وحرراً للتعليم والتدريس . وقبل كل شىء يجب أن نقرر أننا نستبعد كلية المنهج الضيق التقليدى للمدرسة الأولية . وقد عرضنا فى الفصل الرابع وجهة نظر عما يجب أن يكون عليه منهج المدرسة الإبتدائية الحديثة ثم ليس هنا تضمين أو تلميح عن تدريس نظامى أو داخل الفصل . ويمكن أن يتم تدريس لفرادى أو مجموعات كما يمكن أن يقوم تدريس غير نظامى فيعطى التلاميذ بطاقات ويوجهوا إلى قراءات فى كتب . ولكى نحقق درجة التحصيل التى نأملها فلا يمكن أن يكون تدريس الأشكال الرئيسية للفهم استبدادياً قهرياً ، وأن كان البعض قد يراه مقحماً مفروضاً بالقوة على الاطفال . يقول شيفلر Scheffler فى وصفه نوع التدريس المناسب لتحقيق مثل هذا الهدف . . . « يمكن أن يوصف بأنه نشاط يرمى إلى تحقيق التعلم نشاط يمارس بطريقة فيها إحترام لتكامل الطالب العقلى وقدرته على إصدار الأحكام » . وفى المملكة المتحدة لا نسمى

الأطفال طلبة ويهتم شيفلر بالهدف النهائي ولم يتكلم عن الأطفال أو المتعلمين الصغار ولكن قوله يعيننا في هذا اقام .

أن يبدأ الفرد يفهم بنفسه هو مدخل لتمكنه من القدرة على إجراء عمليات التحقق من صدق الأشياء ومشاركة الغير مدركاتهم ومفاهيمهم وهذا يؤدي ترواً إلى استقلال الفرد عن غيره ودخوله معهم حلبة المجتمع . وكما قال كانط ، وكما أوضحنا سابقاً فإن التكبير والمساواة والكرامة مفاهيم وثيقة الإرتباط بعضها ببعض ، والتدريس الذي نعينه هنا ليس عبثاً ثقيلاً ، ليس أمراً مفروضاً على الأطفال بوحشية ، ولكنه خلق سلطة مستقلة بمشاركة الآخرين مفاهيمهم ، ومماثلة المدرس في إجراء عمليات التحقق من صدق الأشياء . مثل هذا التدريس الحر المتحرر لا يكتفى فقط بأن يقول للتلاميذ كذا وكذا ولكنه يتساءل ويناقش ، ويحدد أعمالاً ، ويلمح ، ويصمت ، ويبحث ، ويستشير ، ويدعو للمعارضة ، ويتظاهر بالجهل ، ويعرض مشكلات ، ويدعى الخبرة ، ويعطى الأمثلة العملية ، ويعلق ... إلخ بحيث تقهر السلبية في التعلم العقلي ، ويستثار التعلم الناقد . وعندما يتجح هذا التعليم يتحقق إستغلال المدرس وتزداد إمكانية التوجيه الذاتي الثمين .

وقد يبدأ مثل هذا التعليم بخبرات الطفل الفعلية . ولكن ماذا عن انقطاع الإستمرارية في المدركات ؟ يمكن التغلب على هذا النقص من خلال نموض « القائل » فالمدرس والطفل يستخدمان كلمات متماثلة متشابهة ولكن لكل كلمة معنى مختلف عند كل منهما ، ثم يعيد المدرس وصف (الشيء) الكلمة حتى يحقق إنسجاماً بين مدركات الطفل ومدركاته هو ، نجد مثلاً ، - في البداية - لقوس قزح والرسم البياني نفس الشكل المحسوس عند كل من المدرس والطفل ولكنهما مدركان نظريان بالنسبة للمدرس ، ومدركان حسيان أو عمليان بالنسبة للطفل . ثم يأتي المدرس وبتخير حكيم ينتقى طريقة لا لينقل جزءاً من المعرفة أو يشرح جملة ليحفظها

الطفل ولكنه يتقن طريقة ليغير ويشكل مدركات الطفل وبالتالي خبرته ... وهو بهذا يفتح المجال لمزيد من الأسئلة .

وقد كان رد فعل فعل تقرير ١٩٣١ ضد اللفظية التي نتجت عن فشل البدء بالمحسوس ، كان مصيباً فقد خفي على المربين حتمية التدريس وخاصة مع الأطفال الصغار . ويمكن أن يتساوى البدء بالمحسوس مع حتمية التدريس إذا استخدمت قاعدة معينة أو مبدأ مرتبط بطرق التدريس هو « إعادة وصف المحسوس » ويقال اليوم أن هذا المبدأ قين بأن نخلصنا من صعوبة عدم الإستمرارية السابق عرضها . فيجب على الطفل أن يكرر على - مستوى أعلى وأدق - ما سبق أن توصل إليه بنفسه عن رؤيته شكلاً ضخماً عرف أنه منضدة .

وماذا عن الواقعية ؟ أولاً يلوح ألا خيار لدينا سوى هذا المبدأ المرتبط بطرق التدريس ، ويجب أن نقبله حتى يدخل الأطفال في ميراثهم الفعلي . ومن المهم ملاحظة أن خيرة المدرسات في دور الحضانه ورياض الأطفال يعتمدون على قدر كبير من التعليم العارض .

ثانياً : لماذا نفترض أن ثلاثة من أهم منجزاتنا الثقافية (هي الرياضيات والعلوم والتاريخ) مملة ؟ لاشك أنه حلم عديم الجدوى ذلك الذي يفرش طريق التربية بأنشطة سليمة رائعة . ولكن إذا منح المدرس حرية تغيير للطريقة وزود بالقدر الكافي من المواد المناسبة فقد يستطيع أن يولد اهتمامات ذاتية ودوافع داخلية في البيئات (الدنيا) وكما يقول بارزت « للذكاء الذي تمنحه الطبيعة بغزارة الككل جيل الحق في أن يجد مجاله في التعلم والإبداع » .