

الفصل الثالث

النمو المتكامل للطفل

النظرة البراجماتية

فكرة جديدة عن الإنسان

شهدت الخمسون سنة الأولى في القرن العشرين انبثاق فكرة جديدة في التربية ، إنما ليست مجرد تصحيح للفكرة القديمة ، ولكنها على النقيض تماماً منها ، فهي ترفض كل شيء في الفلسفة الكلاسيكية . إنها ترفض الثنائية في طبيعة الإنسان ، ترفض إمكان التفريق بين العقل والسلوك . وتنكر أن الإنسان قادر على الوصول إلى الحق الكامل والمعرفة المؤكدة ، بل تنكر وجود هذا الحق وتلك المعرفة . وهي ترفض كل العقائد الراسخة (الدوجماتية) ، والمطلقات ، وعموميات القيم واستمرارها ، كما أنها تعطينا تفسيراً جديداً عن مدرك الإرادة الحرة .

والفكرة البراجماتية ، كالإنسان نفسه ، لها ماضٍ صحيح ، ولكن لها تاريخ قصير . فيمكننا أن نتتبعها في الماضي إلى السوفسطائيين وإلى الأنوميين Atomists^(١) ، ولكن تأثيرها الشديد على التربية ظهر في هذا القرن . على أن الفلسفة الكلاسيكية والتي ظلت لها الكلمة العليا حتى القرن العشرين ، جابهت بعض التحديات ، فقد أنكر الفيلسوف هوبز Hobbes^(٢) منذ ثلاثة قرون ، أنكر ثنائية الإنسان . كما أنكرها كل التجريبيين الإنجليز

(١) الأنومية فلسفة إغريقية قديمة دعى بها ليوسيپوس Leucippus (القرن الخامس قبل الميلاد) ويرى اتباع هذه الفلسفة أن الحلق والتغير ينتجان من تجمع وانفصال مجموعة من الذرات الأساسية غير المتغيرة .
[المرجعان]

(٢) توماس هوبز فيلسوف إنجليزي (١٥٨٨-١٦٧٩) .

الذين قللوا من التأكيد على أهمية المنطق والحقيقة الثابتة ، إذ أنهم يؤمنون بقيمة الخبرات الحية . وكان هذا تحدياً للتفسير العقلي الذى هو من دعائم الفلسفة الكلاسيكية . وقد بذل الفيلسوف كانت Kant مجهودات هائلة للتوفيق بين التفسير العقلي والتفسير القائم على الملاحظة والتجريب .

وفي غضون القرن التاسع عشر استطاع أنصار نظرية التطور ، بأدلتهم العلمية من الحفريات والكائنات الحية ، أن يثيروا الشك حول أصل الإنسان ، ورواوا أنه جزء من العالم الطبيعي ، وأنه معرض لنفس القوانين الطبيعية التى تتحكم فى بقية الأنواع .

وعندما خضع الإنسان للدراسة العلمية إنشق علم النفس عن الفلسفة ، وأصبح علماً قائماً بذاته . وقد تزعزع الإيمان بالمسلطات التى أطاحتها الفلسفات الجديدة فى القرن العشرين ومنها البراجماتية بإيجازيتها المنطقية وتجريبيتها المتطرفة . وتطرق الشك إلى اليقنيات ، والعقائد الراسخة والمطلقات ، بل وأصبحت مريضاً للتهكم والسخرية . . . وبدأت البراجماتية تشق طريقها إلى التربية الأمريكية .

وكان أول ظهور للتربية الحديثة فى رياض الأطفال ، ووصلت أمواجها إلى المدارس الابتدائية وكليات المعلمين فى عام ١٩٢٠ . وفى الثلاثينيات غزت المدارس الثانوية محدثة فيها تغييرات كثيرة ، ثم طوت جناحها الكليات والجامعات فى منتصف هذا القرن .

ولا شك أن البث العقائدى والتلقين لعبا دورهما فى كليات المعلمين للدعاية لهذه الفلسفة الجديدة ، ولكن من الظلم أن نعزو هذا الغزو إلى مؤامرة أحكم المربون تدبيرها ، لأن معنى ذلك تجاهلنا لتاريخ التطور العقلي فى العصور الحديثة . فهذه الفلسفة الجديدة نتاج لمفهوم جديد للإنسان عن نفسه وعن عالمه . وإذا شاب هذه الفلسفة اضطراب أو فوضى ، فرجع ذلك أن الإنسان الحديث مضطرب حائر ؛ وإذا أصاب هذه الفلسفة القلق ، فذلك لأن إنسان اليوم قلق غير مستقر .

تأثير البراجماتية

يسهل للفلسفة المماجة أن تكون واضحة فيما تعترض عليه ، أكثر من وضوحها فيما تدعو إليه . والبراجماتية ترفض مفهوم ثنائية الطبيعة البشرية — عقل ومادة — كما أنها ترفض النظرة المثالية التي تؤمن بالعقل المطلق . ولذلك فإن جون ديوى قاد فلسفة أطلق عليها اسم *Instrumentalism* وهي فلسفة تتذبذب بين النظرة الواقعية والنظرة البراجماتية ^(١) . وقد نجح ديوى في دعواه وحازت فلسفته نجاحاً مرموقاً .

وقد استطاعت البراجماتية أن تشع أثراً قوياً في العالم المعاصر ، وظهر أثرها واضحاً في ميدان التربية . ولا ندهش إذا عرفنا أن البراجماتى يعتبر أية فكرة عديمة الجدوى مالم يكن لها أثر في المجتمع . ونظراً لأن التربية وسيلة لتغيير المجتمع ، فلذلك يهتم البراجماتى اهتماماً كبيراً بالمدارس التي أعملها معظم الفلاسفة .

وكان شارل بيرس Charles Peirce أول من قدم كلمة «براجماتية» في الفلسفة الحديثة عام ١٨٧٨ ، ولكن الفضل لوليام جيمس William James في التعريف بالبراجماتية والدعوة لها . والطريقة البراجماتية وسيلة لحسم النزاعات الميتافيزيقية التي لا تنتهى . هل هنالك عالم واحد أم عدة عوالم ؟ هل الإنسان مسير أم مخير ؟ المادة أم الروح ؟ قد يستفيد العالم من الإجابة على هذه الأسئلة ، وقد لا يستفيد ، ولكنها أسئلة طال النزاع حولها . . نزاع لا ينتهى .

وكلمة «براجماتية» مشتقة من الكلمة الإغريقية *pragma* وهي تعنى «العمل» .

وقد تبعت الميتافيزيقيات أسلوباً بدائياً في البحث ، فقد ظهر العالم للعقل الطبيعي وكأنه لغز ، ومفتاح هذا اللغز يمكن في كلمة أو اسم ، قيل

(١) تكتب أحياناً (البراجماتية) .

الله ، المادة ، العقل ، المطلق ، أو الطاقة . وتحاول الطريقة البراجمسية في مثل هذه الأمور أن تنظر إلى النتائج العملية الفعلية ، فتسأل : هل هناك فرض عملي ملموس في أن يكون مفتاح اللغز هذه الكلمة أو تلك ؟ فإذا لم يكن هناك فرض عملي ، فإن الإجابات تتساوى في أهميتها لأنها تساوت في نتائجها العملية ، وبذلك يكون كل نزاع أمراً سخيفاً .

فإذا أردت أن تتبع الطريقة البراجمسية فعليك أن تبعد عن القيمة العملية للإجابة عن السؤال ، أى ماذا تجنى من خبرتك ، وبهذا المعنى فالطريقة البراجمسية تصبح برنامجاً للعمل ، لا حلاً للمشاكل ، وتصبح النظريات أدوات وآلات لإجابات للأغراض .

ولكى يكون تفكيرنا صائباً في أمر من الأمور ، فما علينا إلا أن نقدر النتائج العملية المرتقبة من هذا الأمر ، وما هي الإحساسات التي تنتظرها والاستجابات التي نعدها له ؛ ومجموع هذه التأثيرات المنتظرة هي التي تكون مفهومنا عن هذا الأمر أو الشيء .

ولا تؤيد البراجمسية نتائج معينة ، لأنها مجرد طريقة ، اتجاه في العمل يتطلع إلى النتائج والحقائق والثمرات .

سون تدهش عندما ترى الكثير من المشا كل الفلسفية تتساقط هاوية إلى درجة التفاهة في اللحظة التي نخضع فيها هذه المشاكل للسؤال البسيط عن نتائجها الملموسة المحسوسة .

وقد هاجم كثير من الفلاسفة النظرة البراجمسية ، قائلين إنها ليست فلسفة وإنما هي وسيلة للهروب من الفلسفة . على أن البراجمسية صدى شعبياً كبيراً ، فقد ظهرت وسط قوم طالما آمنوا بالقيمة المدفوعة النقدية ، أكثر من إيمانهم بالتأمل . بل إن كثيرين من الأمريكيين إدعوا أنهم كانوا طوال حياتهم براجمسين دون أن يعرفوا هذه الحقيقة . وبسرعة توج وليم جيمس على عرش الفلسفة الأمريكية .

على أن العالم قبل فلسفة ديوى كشكل من أشكال البراجماتية، واتخذها ديوى اسم Instrumentalism أو Experimentalism (التجريبية). ولكن لسوء الحظ لم يعبر ديوى عن نفسه بنفس الوضوح الذى عبر به وليم جيمس، فلغة ديوى صعبة الفهم ولم يحدد بوضوح فلسفته فى ثنايا كتاباته. وبينما كان جيمس مهتما بإزالة الصراعات الميتافيزيقية ووضع حد لها، إهتم ديوى بنظرية المعرفة. ويرى ديوى أن الأفكار أدوات أو آلات يستخدمها الإنسان ليكون علاقة فعالة مع بيئته. وما الحقائق إلا قرارات عن هذه العلاقات الفعالة، وأننا فى تفكيرنا يجب أن نبدأ من احتمالات مؤقتة ويجب علينا أن نكرس أنفسنا للبحث عن أمثل الأدلة واستخدامها، وإذا أثبتت التجربة بطلان هذه الأدلة فيجب استبعادها، والعقل مجرد آلة نستخدمها فى البحث. وتعتبر الفكرة أو المعتقد فى نظر البراجماتى توقعاً أو تنبأ. ويقول جيمس إن صلاحية التنبؤ تتوقف على النتائج وهل هى مرضية بالنسبة للشخص الذى ينتظرها. ولكن كلمة «مرضية» تبدو غامضة فى مدلولها، وأغلب الظن أنها تعنى حالة إنفعالية يسر لها الفرد.

ولكن ديوى يرى أن هذا المفهوم الذاتى للحق غير كاف، لأنه يؤمن بأهمية طريقة البحث والاستقصاء، وخير طريقة للبحث هى الطريقة العلمية. ومعنى قبول هذه الأفكار أن المدارس تتحول إلى مؤسسات يتعلم فيها التلاميذ كيف يقومون باستقصاءاتهم وبحوثهم، لا أن يقبلوا نتائج أبحاث الغير، وقد يكون هذا مقبولاً فى أقسام الدراسات العليا بالجامعات. ويقبل الكلاسيكيون هذا رأى فى هذا المستوى من التعليم، ولكن ديوى يرى إمكانية وحتمية تنفيذه فى كل المستويات حتى فى المدارس الابتدائية، فى حين أن الكلاسيكى يفضل لهذه المدارس تعليمها مؤسسا على الحفظ والتدريب كأعداد للتفكير المستقل الذى سيستخدمه الطفل فى مستقبل أيامه.

ولعل أكثر آراء البراجماتية فهماً فكرتهم عن القيم، وهى

أساس الأخلاق. ولو أن نقاد البراجمسية يقولون إنها خلو من القيم الأمر الذى ينكره كل براجمسى. ويلوح أن ما يعنيه مناهضو البراجمسية ونقادها أنها خلو من قيم ثابتة ، وأن القيم فيها نسبية ، وأنها غير مستقرة فى مجتمع متغير .

وفى رأى البراجمسى لا تتركز القيم على مطلقات أو حقائق ثابتة . أما القيمة الصالحة فهى التى تساعد الفرد على تكوين علاقة فعالة مع العالم ومع زملائه، ذلك لأن القيم أشكال من الحق ، والحق هو كل ما يثبت أنه صالح لما نعتقد فيه ، وأنه صالح لسبب نقبله . والقيم يجب أن تكون فى حالة من التغير المستمر ، ولذلك فقيم عهد سابق لن تصلح ليو من هذا .

يستتبع هذا أن المدرس فى مجتمع متغير لا يجب عليه أن يعلم القيم ، وإنما يجب عليه أن يساعد الطفل على اكتشاف القيم بنفسه . وهذا أمر صعب تنفيذه ، فمن السهل على المدرس أن يقول للطفل إن من الخطأ أن يسرق أو يكذب ...

وكانت فكرة البراجمسين عن القيم محاولة لسد الفراغ الذى شتته غارات علم القرن التاسع عشر على نظريات القيم . ويقول فيرتشيلد "نظراً لاهتمام القرن التاسع عشر بالعلوم إهتماماً بالغاً، فإن القيم انزوت فى ركن مظلم . فقد بهر ضياء العلوم أبصار الناس وأعمامهم عن كل شئ آخر، حتى أن التربية تشبعت بالعلوم ، بل واصبح طلبة الجامعة الذين يتخصصون فيها ينظرون بالازدراء إلى الطلبة الذين يتخصصون فى العلوم الإنسانية أو فى الدراسات الثقافية . واتجهت كليات الدراسات الأكاديمية إلى أزحام مناهجها بمواد العلوم، ولاح للكثيرين أن ما هو غير علمى غير جدير بالاهتمام والدراسة . وكان أرقى الناس علما الحاصلون على شهادة دكتوراه الفلسفة من ألمانيا فى العلوم ، ذلك لأن ألمانيا ، كانت وقتئذ سيدة دول العالم تقدماً فى العلوم ، ،

وأمل البراجمسيون في تكوين أساس جديد للقيم يتمشى في اتساق مع العلوم الجديدة، ولا نعرف بالضبط مدى نجاح البراجمسيين في تحقيق أملهم هذا، وإن كان يلوح لنا اليوم أن عدداً كبيراً من العلماء يتفقون مع قيم البراجمسية أكثر من اتفاقهم مع قيم أية فلسفة أخرى.

والظاهر أن البراجمسية فلسفة تعبر عن نظرة الأمريكيين في الحياة، فقد ولد زعماءها الأربعة في الولايات المتحدة الأمريكية وهم شارل بيرس ووليم جيمس وچون ديوى وجورج ه. ميد George Mead وأنهم تربوا وعاشوا ووصلوا إلى درجة النضج والاقتناع في السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر.

والبراجمسية صالحة لطريقة الحياة الأمريكية لأنها تهتم بالتأثير أكثر من إهتمامها بالمعنويات، ولأنها ترفض المطلق وتسمح باختلافات واسعة، ولأنها تستخدم الأفكار والنظريات كمجرد مرشد للعمل وموجه له. وعلى الرغم من الهجمات اللاذعة عليها فلا توجد فلسفة مقترحة يمكنها أن تحل محل البراجمسية في القريب العاجل بالولايات المتحدة الأمريكية.

علم النفس يصبح « علماً »

قبل عام ١٨٧٠ كان علم النفس فرعاً من الفلسفة. ولو أن بعض القواميس القديمة تعرفه بأنه « علم العقل »، إلا أن كلمة « علم » تستخدم في معناها القديم، والذي يعنى أى فرع من فروع المعرفة. أما المعنى الحديث للعلم فيقصد به فرع من المعرفة يتكون من مبادئ حقت واختبرت بالطريقة العلمية.

ويعتبر علماء النفس اليوم، وخاصة علماء النفس الأمريكيين، ميدان تخصصهم كفرع من فروع العلوم الطبيعية أو للعلوم الاجتماعية، أو كليهما. وقد كان للتغيرات التي طرأت على علم النفس في الخمس وسبعين سنة الماضية آثار هائلة على التربية. فإن مفهومنا الجديد عن الإنسان، هذا

المفهوم الذى ولدته نظرية التطور ، تضمن أن العقل قد تطور من البسيط إلى المعقد . ولو أن بعض المصدقين لنظرية التطور استمروا فى اعتقادهم بأن العقل كل مستقل يمنح الإنسان خاصية قدسية فى حين اعتقد آخرون بأن العقل ضرورة . هذا ، وقد وصلت الغالبية العظمى من علماء النفس عام ١٩٠٠ إلى الافتناع بأن العقل شكل من السلوك شديد التعقيد تنبع عن أو تكون من تضخم الجهاز العصبي وتنفذه ، وكذلك من قدرة الإنسان الكبرى على استخدام يديه وأجباله الصوتية ، وقد قبلت هذه النظرية بالارتياح عند أساتذة العلوم الاجتماعية ، والأحياء ، والمربين .

وفى عام ١٨٧٩ أنشأت أول معمل تجريبي لعلم النفس فى مدينة ليزج . وفى عام ١٨٨٩ غير وليم جيمس لقبه فى جامعة هارفارد من أستاذ علم وظائف الأعضاء إلى أستاذ علم النفس .

وانكب علماء النفس على قياس كل ما يمكن قياسه من الاستجابات البشرية : وقت رد الفعل ، فترة التذكر ، استجابات لمثيرات مرئية أو سمعية ، ثم جاءت اختبارات الذكاء فيما بعد . وقد ظهر ، تقريباً ، أن كل الاستجابات التى قيست على مجموعات من الأفراد اختيروا عشوائياً تتوزع تبعاً لشكل منحني يشبه الجرس ، وأن معظم الأفراد يتجمعون فى الوسط ، والبقية تتوزع على الطرفين . وقد وجد أن هذا المنحنى ، الذى يعتبر مثلاً لظواهر نفسية يتبع نفس توزيع الصفات الجسمية كالطول والوزن .

ويجب ألا تتجاهل التربية هذه النتائج ، فلم يعد مستغافاً أن يعامل أطفال سن واحدة معاملة واحدة ، فيطلب منهم جميعاً تعلم نفس الشيء بنفس السرعة ، أو تتوقع أن يتذكروا جميعاً بنفس الدرجة ، أو أن تكون لهم جميعاً نفس القدرة على الفهم . على أن موضوع الفروق الفردية بين المتعلمين كان معروفاً منذ قديم الأزل ، ومع ذلك فقد اعتاد المدرسون تحميل بطيء التعلم مسئولية بطئهم ، بل لقد لجأ بعضهم إلى استخدام العصا والمقرعة

كحواضر تحضر هؤلاء التلاميذ للوصول إلى مستوى غيرهم . وقد اقتنع المدرسون اليوم بخطأ سلوكهم هذا .

وقد صمم بينيه وسيمون Binet, Simon اختبارات الذكاء الفردية في باريس في مستهل هذا القرن . وكان الغرض الأصلي من وراء هذه الاختبارات اختيار التلاميذ الذين ينقلون إلى فصول بطيء التعلم . وفي عام ١٩١٠ نقل جودارد H. H. Goddard هذه الاختبارات إلى الولايات المتحدة الأمريكية وترجمها إلى الإنجليزية ، وأعاد تقنيها للأطفال الأمريكيين . وبعد عدة سنوات أضاف ترمان Terman (جامعة ستانفورد) أسئلة للأطفال ذوي الذكاء العالي ، وصمم معدلات جديدة مبنية على عينات أكبر من الأطفال ، وخرج الينا بقياس ستانفورد — بينيه للذكاء ، وما زال هذا القياس يستخدم على نطاق واسع للقياس الفردي للذكاء العام .

ووجه نقد شديد لهذه الاختبارات والمقاييس من الذين يعتقدون أن الذكاء بطبيعته لا يمكن قياسه كياً . ولكن هذه الاختبارات كانت تقيس شيئاً ، هذا الشيء مكن المربين من التنبؤ لتخطيطهم التعليمي . ولم يكن هذا التنبؤ سليماً كل السلامة ، ولكن كان أكثر دقة من أى سبيل آخر لجأ إليه المربون في تخطيطهم التعليمي .

ويمكن علماء النفس اليوم من قياس الفروق الفردية في القدرة على التعلم وفي صفات أخرى ، وقد وجد أن هذه الفروق كبيرة وكثيرة ، بل إنها تفوق أوجه التشابه بين الأفراد . وظهر أنه لا صحة لما يسمى « الطبيعة الأصلية للإنسان » ، إلا في أوجه التشابه الجسمية المؤسسة على العوامل الوراثية . فالإنسان ليس كما يعتقد هتشنس « هو الإنسان في كل زمان وكل مكان » . فقد ظهر أن الإنسان الفرد كان مختلفاً عن غيره في كل مكان وكل زمان .

واستنتج علماء النفس الحديثين أن عقل الإنسان يجب أن يدرس بنفس الطريقة التي تدرس بها الظواهر الطبيعية . وزاد الاعتقاد بأنه المعرفة التي

جناها العلماء عن الإنسان متبعين في ذلك الطريقة العلمية كانت أصدق وأدق من أروع تأملات الأقدمين . بهذا المنطق وضعت أسس علم النفس التجريبي الجديد .

وتتضمن كل عمليات التعليم استجابات من المتعلمين . ونظراً لأن كل الاستجابات في صورتها النهائية استجابات جسمية ، فكان من الصعب وضع حدود قاطعة بين التعليم الجسمى والتعليم العقلي . وعلى هذا فالقول بأن هدف التربية الأساسى تنمية العقل ، قول غير صحيح ، ذلك لأن التعليم عملية تشمل الكائن كله ولا يمكن تجزئتها .

وقد أجريت دراسات تجريبية عديدة عن عملية التعلم ، وعملت منحنيات التعلم ، بل وبذلت مجهودات كبيرة للتأكد من صحة « قوانين التعلم » . ولكن لم يرق قانون من هذه القوانين إلى مرتبة التأكد الكامل كما هو الحال في العلوم الطبيعية . وقد قوبل قانون الأثر لثورنديك بالموافقة شبه الاجماعية لمدة طويلة ، ولكن بعض علماء النفس اليوم يرفضونه بعد ٥٠ سنة من ظهوره والموافقة عليه . ولاقت بقية قوانين التعلم نفس النتيجة .

ومع ذلك فكانت لنتائج بحوث علم النفس في أوائل هذا القرن ، أثار بالغة على العملية التربوية . فشكلة انتقال أثر التدريب (تأثير مادة أو نشاط على تعلم مادة أو نشاط آخر) خضعت لدراسات مستفيضة . وقد أظهرت هذه الدراسات أن ما يدرس في المناهج الكلاسيكية ينتقل تأثيره بصورة قليلة جداً إلى مواد جديدة تضاف إلى المنهج . أما فكرة « التدريب الشكلى » ، والى ترى أن بعض الدراسات الكلاسيكية لها القدرة على « تقوية العقل » ، فقد رفضت . ونظر علماء النفس إلى العقل على أنه مجموعة متضامنة من عمليات أو مناشط الكائن الحى ؛ العقل بهذا المعنى ليس له كيان مستقل .

كان هذا هو علم النفس منذ أربعين أو خمسين سنة . علم النفس الذى كان أساس التربية الحديثة فى أزهى أيامها . وافق معظم علماء النفس الأمريكيين على إنه إذا كان التلميذ يتعلم استجاباته فقط ، فعنى ذلك أننا لا يمكننا تعاميه أى شىء . فالطفل يتعلم بالعمل ، وما دور المدرس إلا توجيه العملية التعليمية باتاحة أنسب الخبرات وأصلحها للطفل ، وقد ساد الوئام بين علماء النفس والمربين فى تلك الفترة ، بل كان كثير من الزعماء التربويين أساساً أساتذة فى علم النفس ، أما كونهم مربين فهذا يأتى فى المرتبة الثانية . وقد أعجب علماء النفس لإصرار المربين على فهم كل طفل فرد ، وعلى تأكيد معرفة طبيعة المتعلم واحتياجاته واهتماماته وقدراته ، وفى الطرق التى يختلف فيها عن غيره من المتعلمين .

وبتقدم علم النفس واتساع مداه زاد الارتباك فيه . ومع أن «الوظيفية» التى نادى بها جون ديوى ظلت المنبع الرئيسى لعلم النفس الأمريكى ، فإن ميادين التطبيق كالتربية ، والخدمة الاجتماعية ، والعلاج النفسى تحيرت بين الآراء المتعارضة التى نادى بها السلوكيون والجشطلتيون وعلماء التحليل النفسى ... وغيرهم .

وقد حدث فى عام ١٩٢٢ أن أظهر جماعة من علماء النفس الأمريكيين بزعامة واطسون J.B. Watson عدم الرضى عن الضوابط التجريبية فى أبحاث علم النفس . وطلعوا بنظرية تهتم بالعلاقة بين المثير (الذى يمكن ملاحظته) وردود الأفعال (التى يمكن ملاحظتها) . وسميت هذه الحركة الجديدة بالسلوكية ، وكانت ابتداء طبيعياً ومنطقياً للاتجاهات السائدة ، بل إنها بالغت أكثر من ديوى وثورنديك ، فى رفضها للمفاهيم العقلية مثل «العقل» و«الشعور» . وكان السلوكيون واقعيين آمنوا بأحادية العالم الطبيعى ، وآمنوا بأن الأفكار والانفعالات ما هى إلا أشكال للسلوك تشغل الأجهزة العصبية والغدية والعضلية . وكسكل أنواع السلوك فإن الاستجابات «العقلية» تتحول فى النهاية إلى طاقات تعمل وأفعال تظهر

في زمان ومكان . ويرفض السلوكيين لفكرة « الشعور » ، فإنهم بالتالي يرفضون قانون الأثر لثورنديك ، لأن هذا القانون يشتمل على مفهوم اللذة والألم ، وهما يتمان بطريقة شعورية ، ولا يمكن ملاحظتهما مباشرة .

وعلى الرغم من أن ديوى وجيمس كانا فلاسفة وعلماء إلا أنها لم يكونا من زمرة السلوكيين فقد وجد جيمس أن المفاهيم العقلية مفيدة ولم يجد غضاظة في الكلام عن العقل والشعور والانفعال ؛ ولكن لم ينظر إليها على أنها أسمى مما يحسه الجسم . بل إنه رأى أن الجانب الشعوري للانفعال ينتج من استجابة جسمية ، ويقول ... إنك ترى حيواناً مفترساً ، فتجرب ، فتخاف ، ولكن لم يجد أن الاستجابة الجسمية هي نفسها الشعور الانفعالي . ويوصف ديوى بأنه عالم نفس وظيفي ، وهذا يعني أن علم النفس يجب أن يكون دراسة لكل الاستجابات أو وظائف الكائن الحي . لا أن يكون كتحليل لشعوره . ولكنه لم يرفض فكرة الشعور كما رفضها السلوكيون .

وقد أصاب السلوكية الكثير من التغير ، ولكن بقي شكل منها كأساس لكثير من التجريب السيكولوجي في الولايات المتحدة الأمريكية . فبعد أن عرف سكينر B. F. Skinner (جامعة هارفارد) علم النفس بأنه علم السلوك ، قال « أعني بالسلوك مجرد حركة الكائن الحي أو أجزاء منه ، تتحرك في إطار نظم هذا الكائن أو بتأثير من قوى خارجية » . وتهتم السلوكية الحديثة بسكالية الاستجابات أكثر من اهتمامها بالروابط العصبية ، وهذا مناقض لرأى واطسون .

ويلقى السلوكيون اهتماماً على العمليات التي « تقوى » السلوك ، ولكنهم يرون أن هذه المقويات للسلوك والمدعمات له غير كافية في المدارس . وفي هذا يقول سكينر .

« تعمل التربية التقدمية على أن تعطى المتعلمين مكافآت سريعة إذا نجحوا في عمل ما ، وليسكن مثلاً نطق كلمة فرنسية (لتلاميذ أمريكيين)

نطقاً سليماً . أما في النظام التقليدي فإن المتعلم يجد مكافأته وما يدفعه إلى الاستزادة في التعليم عندما يستطيع أن يتبادل الحديث بالفرنسية السليمة مع فرنسين . .

ولكن يلوح أن كلام سكينز هذا كان يصدق على التربية التقدمية في أوائل أيامها ، ويظهر أنه لم يقف على التغيرات التي حصلت فيها بعد عام ١٩٣٠ . إذ أن قادة التقدمية نبذوا السلوكية ، واتجهوا شطر علم نفس الجشطط ، ونظرية المجال ، والتحليل النفسي .

وقد بدأت حركة الجشطط في ألمانيا عام ١٩١٢ ، وهي نفس السنة التي شهدت ميلاد السلوكية . وكان زعماءها الأوائل فريتيمر Wertheimer ، وكوفسكا Kofka وكوهلر Kohler ، وقد ذهب ثلاثتهم فيما بعد إلى الولايات المتحدة الأمريكية ودرسوا بحامعاتها . وحلا لبعض الطلبة الأمريكيين أن يرجعوا تسمية « جشطط » ، إلى شخص يدعى سيجموند جشطط Gestalt أو Gus Stalt ؛ ولكن الكلمة ألمانية تعني « نموذج » ، أو « شكل » ، أو « هيئة » . وعلم النفس الجشطط رد على الرأي الذي يلتقي الاهتمام في علم النفس على عمليات الإدراك والإحساس ، وعلى محاولة تحليل هذه العمليات إلى مكوناتها . وقد أبى الجشططيون فكرة « الإدراك » ، ولكنهم رفضوا عملية « التحليل » ، فهم يعتقدون أن إدراك شيء يعني أكثر من الأجزاء التي تكونه ، ولذلك فهم يهتمون بكلية الشيء ، وبفاهيم مثل « الحصر » ، و « البصيرة » .

ويقول الجشططيون إن الكليات لا تبني من الأجزاء ولكن الأجزاء تشتق مميزات من الكليات التي هي أجزاء فيها ، فإذا نظرت إلى الشجرة فإنك تدركها على التو على أنها شجرة ولكنك لا تدرك الفصوص والأوراق أولاً ثم تجمعها وتستنتج أنها شجرة . وبالمثل فإنك إذا شاهدت كلمة (نيويورك) فإنك ستتعرف عليها بسرعة بدون النظر في كل حرف على حدة ، وحتى إذا استبدل حرف من حروف هذه الكلمة بحرف آخر فقد

لا تلاحظ هذا الخطأ لذلك تقرأ بسرعة ، ذلك لأن القارىء أو الرأى يستجيب للنموذج كسكل أو هيئة برمتها ، لا لأجزاء السكل .

مبدأ الكلية فى الإدراك ليس فى الحقيقة من ابتكار الجشطالتيين فقد لاحظته ولیم جیمس وأطلق عليه اسم apperception ، وقد دافع المربون عن هذا المبدأ فاستخدموا الطريقة الكلية فى تعلم القراءة ، وفى غيرها . ولا أحد ينكر هذا المبدأ ، ومع ذلك فقد شابه الكثير من الخلط والإرباك فقد يستطيع القارىء أن يتعرف على الكلمات المألوفة لكلمات ولا يحتاج لتحليلها ليقراها ، ولكن الكلمات الجديدة غير المألوفة لا ندرك بهذه الطريقة فى تحتاج إلى تحليل لسكى تتأكد من صحة النطق .

وتشير البصيرة إلى الإدراك الفجائى لمعنى يصاحب عملية الإدراك أو يشير إلى حل فجائى لمشكلة حينما لا يكون الفرد مدركاً للخطوات التى أدت إلى هذا الحل . وفى سنة ١٩١٣ ذهب كوهلر إلى جزيرة تيناريف ليدرس الإستجابات السيكولوجية للقرود ولكن قيام الحرب العالمية الأولى أجبرته على البقاء هناك مدة طويلة قضاه فى البحث السيكولوجى ، فوجد أن بعض القرود يمكنها حل المشكلات بما أطلق عليه اسم (البصيرة) ، فقد استطاع القرد (سلطان) أن يوصل عصوين ليجمع منهما عصا طويلة تصل إلى حيث توجد الموزة خارج القفص ، بالرغم من أن هذا القرد لم تكن لديه فرصة لتعلم هذه الخطوة من قبل .

ومنا من تحيره مشكلة لوقت ما ثم يجد الحل فجأة ويعبر عن ذلك بوميض من البصيرة . غير أن كلمة « بصيرة » تصف شيئاً ولا توضحه ولذلك فإن استخدامها لا يساعدنا كثيراً فى تقرير أى العمليات التربوية أصح ، فمن الواضح أن شيئاً يسمى بالبصيرة يحدث أثناء عملية التعلم ، والمشكلة هى كيف نحضر هذا الشيء إلى داخل الفصل .

وقد اتخذ بعض المربين مبدأ البصيرة كتبرير لتجنب التدريب والحفظ فى المدارس ، لأن استخدامها يعنى افتراضاً وجود علاقة مباشرة بين المثير

والاستجابة . ولكن لم يستقر الرأي بعد على أى أوجه النشاط المدرسى يجب استبدالها وتغييرها ولذلك فإن المربين لجأوا الى تشجيع النشاط العشوائى الذى يؤدى الى البصيرة ، كما يأمل المدرسون .

وفى رأى تورنديك أن البصيرة هى الخبرة التى تصاحب نجاح عملية التعلم بطريق المحاولة والخطأ . ولكن فى السنوات الأخيرة زاد الميل عند المربين لنقد آراء تورنديك بل واستبعاد كل علم النفس الترابطى .

وقد اهتم علم نفس الجشطت فى شكله الاصلى بالعمليات الإدراكية أكثر من اهتمامه بمختلف أنواع السلوك . فالكلية التى أكردها هى كلية الإدراك ولا يقصدها مفهوم ، الطفل ككل ، ؛ ولو أن الكلية ، و الطفل ككل ، استعملتا فى الكتابات التربوية ولكن بصورة فيها خلط واضح بينهما . ثم ظهر تطور جديد اعلم نفس الجشطت أطلق عليه اسم « نظرية المجال » .

ونظرية المجال فى علم النفس تشتق تسميتها وكثيراً من مفاهيمها من الفيزياء ، وهى كالسلوكية تبدأ بافتراض أن الفعل جزء من العالم الطبيعى وأنه خاضع للقوانين التى تسير كل العلوم ، ولكن نظرية المجال فى علم النفس تؤسس على مفهوم جديد فى الفيزياء يستبعد التفرقة بين المادة والطاقة . فقد فهم نيوتن العالم على ضوء مادة فى حركة . أما أينشتاين فيرى حركة بين الأجسام ، أى المجال ، لا حركة الأجسام ، هى الأساس لتنظيم وفهم الحوادث .

ويتكون المجال السيكولوجى من الكائن الحى فى مجاله الحوى أى كل ما يؤثر فيه وما يتأثر به . وبذلك فالتعلم لا يتم بتكوين علاقات جديدة بين المثير والاستجابة ، ولكن بإعادة بناء المجال السيكولوجى كله ، فلا شئ يتغير بدون تغيير البناء كله .

وقد خرجت من نظرية المجال تضمينات كثيرة ، ولكن المحاولات الفجة السريعة لتطبيقها فى المجال التربوى أربكت عمل المدارس . وهذا المدرس

الذى بدأ يعمل على إعادة بناء المجال الحيوى للطفل سيجد أنه أمام مسئولية صعبة ومعقدة وغير واضحة ، وخير له أن يتبع قوانين ثورندريك في التعلم ليحصل على استجابات من مثيرات. وكأنما لم يربك المدرس بدرجة كافية فقد طلب منه أن يعرف معلومات عن نظرية التحليل النفسى أيضا .

والتحليل النفسى نظرية في علم النفس وفى نفس الوقت طريقة لعلاج المرضى النفسيين . والنظرية والطريقة المشار إليهما متداخلتان ، فالنظرية عن العقل تعطى الأساس للعلاج ولكنها فى نفس الوقت محصلة ونتيجة للملاحظات التى تمت أثناء العلاج .

ولو أن أثر التحليل النفسى على علم النفس التجريبي كان عظيما فإن مفهومه عن الطفل ونموه تختلف عن مفهوم علم النفس التجريبي . فإن هذا الأخير ، كعلم تجريبي نتاج مجموعات علماء كثيرين أسهم كل منهم بنصيب . وكل من هذه الأنصبة حقق تجريبيا وأعيد إجراؤه عدومرات على يد علماء آخرين ، فلم تقبل آراء شخص واحد على أنها مسلمة بل هى مشاع لكل طالب دراسات عليا فى أن يجرى تجارب عنها ، وقد ثبت أحدهؤلاء الطلبة عكس ما وصل إليه جيمس أو واطون أو كوفكا . فقيمة الرأى لا تشق من اسم قائله أو المنادى به ، ولكن تشق من دقة وصدق البحث الذى أنتجه ، وهذا يصدق على كل فروع العلوم .

ويكثر علماء التحليل النفس من استخدام كلمة «علمى» ولكنهم يفسرونها بصورة مختلفة عن معنى الكلمة . فالتحليل النفسى كـنظرية فى شكلها الأساسى تكونت فى عقل فرد واحد . فقد نشأت كلية من خلال الملاحظات الاكلينيكية وتفسيرات وفهم سيجموند فرويد . وقليلون هم الذين يشكون فى عبقرية فرويد ، كما أن قليلين من العلماء يتفقون معه فى أن الحكم Judgment ، وحتى حكم عبقرى له خبرات إكلينيكية كثيرة ، بديل للتجريب العلمى ولم يجر فرويد أية تجارب . وفروض فرويد ذات أهمية

قصوى ولكنها كسكل الفروض يجب أن تخضع للبحث والتحقيق . وقد جذبت طريقته فى العلاج المرضى النفسيين من انحاء العالم ، وعلى يديه وجدوا شفاء وراحة . غير أن صلاحية طريقته العلاجية ليست هى مشكلة المريين وإنما مشكلتهم هى مدى صلاحية نظرية فرويد فى الشخصية ونموها : فإذا كانت نظرية فرويد عن العقل سليمة فيجب على المريين حينئذ اتخاذها أساساً للتربية : أما إذا كانت غير سليمة فعليهم أن يتجاهلونها . ولكن كيف يعرفون إن كانت سليمة أو غير سليمة ؟

حكم علم النفس التجريبي هنا أنه يرى أن التحليل النفسى قد أمدنا بعدد كبير من الفروض عن الطبيعة البشرية لكن كل فرض منها يجب أن يحقق أولاً قبل أن نقبله . وفى هذا يقول شافر *Shaffer* أحد كبار علماء النفس الأمريكيين والرئيس للرابطة الامريكية لعلم النفس :

« تستخدم نظرية التحليل النفسى مدركات كثيرة مقنعة وهى وسيلة مناسبة للأدب والفن ولكنها لا تصلح مع العلم ... ولعل الصعوبة الكبرى فى التحليل النفسى كعلم أن نظرياته تركز على نوع خاص من الملاحظة التى لا يمكن التحقق من صدقها وبالتالى فإن ثباتها مشكوك فيه . »

إن المربى الذى يقبل وجهة النظر العلمية عن العقل ، وهذا ينطبق على كل الذين يؤمنون بالتقدمية ، يجب عليه أن يتحقق من (علمية) التحليل النفسى قبل أن يقرر إتخاذها أساساً يعتمد عليه فى العملية التربوية . وفى هذا يقول شافر

« إن التحليل النفسى محاولة علمية لدراسة الشخصية ، ولكن ما نوع هذه الدراسة العلمية ؟ لا بد أن توجد بعض المعايير التى يعتمد عليها فى الحكم . العلم الصحيح يقدم فروضاً يمكن أن تخضع للاختبار ويستخدم مفاهيم واضحة ومحددة ، ويشترط فى مادته أن تكون ثابتة وصادقة . على أساس هذه المعايير فإن التحليل النفسى ليس علماً بالمعنى الصحيح . »

ويتفق معظم كبار علماء النفس الأمريكيين مع وجهه نظر شافر هذه . وقد تجاهل فرويد أعمال غيره من علماء النفس ولم يقبل ماوجه إلى نظريته من نقد تقييمي إلا إذا وافقوا أولاً دون مناقشة على مذهبه ، وإلا إذا حللهم هو شخصياً ثم أجروا دراساتهم الإكلينيكية حسب تعليماته . وحتى مع كل هذه الشروط فلم تكن لهم حرية حقيقة في معارضته ، بل إنسه نبذ الكيرين من تلاميذه ومنهم يونج Jung وآدلر Adler لأنهم لم يوافقوا على آرائه وخرجوا عنه . والشبه واضح هنا بين موقف فرويد والموقف في بعض الأديان التي تحتم أن يقبل كبير رجال الدين فرداً ما بين صفوف المؤمنين أو يوافق أحد أتباعه على ضم هذا الفرد إلى الصفوف . وفي الدين يشترط في المؤمن قبول كل تعاليمه ومعتقداته ، وأخيراً فإن الأحكام الصادرة من الهيئة الدينية العليا أكثر صدقاً من الشواهد المتعارضة التي يستند إليها أفراد من العقيدة .

ولا تجاهل علماء التحليل النفسي الأدلة التجريبية فقط ، ولكنهم يتجاهلون أيضاً المحاولات المنطقية المعارضة لآرائهم . وعندما انبرى أحد كبار المحاضرين في علم المنطق مينا المغالطة والتضارب في آرائهم ، فإن علماء التحليل النفسي شخصوا حالته تشخيصاً جنسياً . وعندما اعترض آخرون على نظرية التحليل النفسي رد المحللون بأن أقوال هؤلاء دليل على إحساس بالمقاومة عندهم وأن معارضتهم هي في الواقع تأكيداً لفكرة فرويد . ويظهر أن التحليل النفسي لا يمكن تقييمه لا على أساس منطقي ولا بأدلة تجريبية ، ويجب علينا إذن أن نقبله . فإذا لم نقبله فإن رفضنا (في نظرم) هو تأكيد لصدق آرائهم . والظاهر أيضاً أن المحلل النفسي لا يخسر أية جولة في المناقشة .

وعلى الرغم من أن فرويد كان معاصراً لديوى (ولد ديوى سنة ١٨٥٩ وولد فرويد سنة ١٨٥٦) ، وأن نظرية فرويد ظهرت قبل سنة ١٩٠٠ فإن تأثيرها على التربية الأمريكية جاء متأخراً ، ولم يكن لها دور في بواكير التربية التقدمية . ولم يوافق ديوى على آراء فرويد بل وجد فيه صانع فروض ماهر .

وكانت لديوى آراء قاسية فى التحليل النفسى . وفى خلال الثلاثين سنة الماضية تقبل القادة الجدد للتربية التقدمية الكثير من نظريات فرويد وآدلر ويونج مع استمرار ولائهم لچون ديوى . وكان تقبل هذه الآراء مؤثراً تأثيراً كبيراً على التربية كما أثر على كل الثقافة الأمريكية وعلى مهن العلاج النفسى وعلم النفس الأكلينيكى والخدمة الاجتماعية . وكان على المدرس أن يفهم نظرية التحليل النفسى وأن يحاول التوفيق بينها وبين نظريات عن العقل والتعليم والشخصية التى تنبع من مفاهيم مختلفة تماماً عن مفاهيم التحليل النفسى .

ويحاول اليوم بعض علماء النفس المبرزين عملية التوفيق هذه، وقد تصلح الأمور بين السلوكية ونظرية المجال وبين السلوكية والوظيفية. واسكن التحليل النفسى يركز على افتراضات مختلفة تماماً عن طبيعة العقل وعن مكونات الطريقة العلمية ، ولذلك فإن بعض علماء النفس المتأثرين بالتجريب يحاولون تقريب الشقة بإجراء دراسات تجريبية لاختبار النظريات التحليلية . ولكن معظم المحللين يتجاهلون هذه الدراسات التى قد تتمخض عن نتائج تودى إلى التقريب بين هؤلاء وأولئك .

وكان من نتيجة هذه الطرق المختلفة والمحيرة لدراسة علم النفس أن أصبح إتخاذ أساس سيكولوجى للتربية أمراً غامضاً عما كان عليه منذ ثلاثين سنة مضت عند ما كانت معظم كتب علم النفس التعليمى مبنية على علم نفس ديوى وثورنديك . ومع إمكانية الحصول على شواهد تجريبية كثيرة اليوم ، فإن حيرتنا عن طبيعة العقل تزداد من سنة لأخرى .

وإذا أراد عالم نفس اليوم أن يكتب كتاباً مدرسياً فى علم النفس التربوى فعليه أن يتخير وجهة نظر معينة ويؤلف كتابه على أساسها ، ومعنى ذلك أن الاساتذة الذين لا يؤمنون بهذه النظرة لن يستخدموا كتابه فى تدريسهم . وقد يلجأ المؤلف إلى أن يكون محايداً فيتخير شيئاً من كل وجهة نظر ، وقد يلجأ الكثيرون إلى هذا الاتجاه فى تأليفهم ، وكانت النتيجة أن كتبهم أصبحت خليطاً من مختلف النظريات فهم يحوى مزيجاً من الوظيفية والسلوكية

والجسطلت والمجالية والتحليل النفسى.. الخ . ثم يطالب الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس أن يطبقوا في تعليمهم مبادئ ليست على درجات متكافئة من الناحية الفلافية، أما من الناحية النفسية فلم يظهر بعد عالم نفس استطاع أن يوفق بين الآراء المختلفة التي يطالب الطلبة بتنفيذها في وقت واحد . وفي العشرينيات من هذا القرن كان مفهومنا واضحاً عن علم النفس العلمى، أو عن علم النفس الحديث ، أما اليوم فنحن في حيرة شديدة أدت إلى إضعاف موقف التربية الحديثة .

المهجع الجديد

تذكر التقديمية أن التربية تقتصر على النمو العقلى وتنكر أيضاً إمكان إنتظامها حول الترتيب المنطقى للمادة الدراسية . وليست أهداف التربية هى المعرفة والتفوق الدراسى والمحافظة على التراث الثقافى ، وإنما هى وسائل لغايات . وغاية التربية وهدفها النمو ، النمو المتكامل للطفل . ولكن الغايات ليست نهائية ، وإذا أمكن تحقيقها فتصبح وسائل لغايات أخرى . فالغايات والوسائل متلازمة . وعلى ذلك فإن التربية ليست إعداداً للحياة وإنما هى الحياة ذاتها .

ويجب أن تشبع التربية حاجات الفرد ، ويجب أن تعدل حسب ميوله واهتماماته ، لأنه إذا لم يهتم فلن يستجيب . وإذا لم يستجيب فلن يتعلم . وعلى ذلك فيجب أن يرتكز المهجع على هذه الميول والاحتياجات . إذا أردنا أن نقرر هل يجب أن ندرس مادة الجبر فى السنة الأولى فى المدارس فلن يسأل المتقدمون ما إذا كانت مادة الجبر إعداداً ضرورياً لدراسة حساب المثلثات ، وإنما يتساءلون هل يستطيع طالب فى سن ١٤ سنة أن يفهم المعادلات الجبرية أم لا ، وهل يستطيع أن يستخدم الجبر فى حياته اليومية ، وهل تشوقه (م ٦ — نحو فلسفة التربية)

دراسة الجبر . وعند ما يتكلم المتقدمون عن شروط الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية فلا يهمهم المواد التي درست والمعرفة التي حصل عليها الخريجون في هذه المدارس : ولكن يهمهم معرفة هل الدراسة أشبعت احتياجات الطلبة وأنهم نالوا خبرات تناسب المراهقين في سن السابعة عشر أو الثامنة عشر. ونظراً لأن الأفراد يختلفون ، فلا يضع المتقدمون مستويات ثابتة للتخرج وإنما يحكمون على تحصيل كل طالب حسب امكانياته هو . ولا يطلبون تدريس مادة معينة لكل الطالبة لأن الأفراد يختلفون في ميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم بالنسبة لأي مادة دراسية. وما المادة الدراسية إلا مثير لنشاط ، والنشاط هو جوهر عملية التعلم .

وعلى المدرسة التي تقبل آراء المتقدمين أن تقدم منها عريضاً وأكثر إتساعاً ما هو مقدم في المدرسة الكلاسيكية. ونظراً لأن المنهج مصمم بطريقة فردية تناسب احتياجات كل فرد ، ونظراً لأن الأفراد يختلفون فيجب أن تقدم مواد دراسية وأنشطة كثيرة تتيج مجالاً للاختيار .

وأضيفت مواد جديدة ، ووضعت مواد الدراسة ومختلف النشاط على أساس الفائدة المباشرة التي تعود على التلاميذ ، وعلى أساس اهتماماتهم أيضاً. ولكن تحديد الفائدة المباشرة والاهتمامات أمر صعب ، ولذلك فقد تنوعت وتعددت مواد الدراسة التي تقدم للتلاميذ .

على أن أنصار الاتجاه الحديث يفترضون وجود مستوى عام من المعرفة والمهارات لا بد لكل طفل أن يلم به . وهذا المستوى هو الحد الأدنى الذي يتحتم تقديمه في المدارس . ومع ذلك فقد طرأت تعديلات أخرى على المواد الدراسية من حيث تنظيمها ، فقد زالت الحواجز التقليدية المعروفة بين بعض المواد ، وحدث اتحاد بين مادتين أو ثلاث . فمثلاً ، تعتبر الجغرافيا الأساس الطبيعي للدراسة التاريخ ، فهي المسرح الذي تدور عليه قصة الإنسان ، كما أن علم الاجتماع والاقتصاد مرتبطان بالتاريخ أيضاً ، لهذا فقد جمعت هذه المواد الأربعة وانظمت في وحدة أطلق عليها « الدراسات الاجتماعية » ،

يقوم بتدريسها مدرس واحد . وقد يصعب وجود مثل هذا المدرس ، ولذلك فإن المسئولية تقع على كاهل كليات المعلمين أو الجامعة ، وعلى هذه وتلك أن تعدل في مناهجها لتخرج مثل هذا المدرس !

ويفضل أنصار الاتجاه الجديد عدم التقيد بنظام الحصص الموجود في المدارس ، ويستبدل بفترات أطول ، فترة الصباح مثلاً أو فترة بعد الظهر . وقد يمتحن الطفل فترة الصباح كلها ، أو حتى عدة فترات صباحية في موضوع واحد . وفي رأيهم أيضاً أن مواد اكتساب مهارات القراءة والكتابة وأحياناً العد والحساب ، في رأيهم أن هذه المواد لا يجب أن تدرس قائمة بذاتها إلا في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية ؛ أما بعد هذه الصفوف فإنها تدرس كجزء من دراسة الأدب والدراسات الاجتماعية أو العلوم . ويعتقدون أن هذا التنظيم من شأنه أن يقوى دوافع الطفل على التعلم مع عدم التقليل من فاعلية هذه المهارات .

ويؤمن أنصار الاتجاه الجديد بأهمية الرحلات ، ولذلك فهم يكثرون من الخروج مع تلاميذهم إلى خارج المدرسة ، ليزيدوا من اهتماماتهم وليعطوهم فرصاً لتعلم الظواهر الجغرافية والبيولوجية والنشاط القانوني والاجتماعي والسياسي عن طريق الملاحظة المباشرة . كما يكثرون من استخدام المعينات السمعية — البصرية ، بل والمعينات التي تستخدم حواس أخرى . ولهذا فقد زودت المدارس بأجهزة عرض الصور الثابتة والمتحركة ، والأجهزة الصوتية... بل وكل ما يمكن أن يتيح للتلاميذ الحصول على خبرات مباشرة ، أو ما يقرب منها .

ولم تهمل الكتب ، بل تردد القول إن تلميذ هذه المدارس يقرأ أكثر مما كان يقرأه جده . ولكن وظيفة الكتاب اليوم تغيرت ، فأهميته في العملية التعليمية تنحصر في تعنيده للخبرات الأخرى التي يشتقها التلميذ من مصادر غير الكتب ... كما تستعمل الكتب كأسس للمناقشات والبحث عن الحقائق .

ويتم اختيار الكتب على أساس قبول الطفل ومستواه في القراءة ،
لاعلى أساس أهمية الكتاب وما يقيمه من أفكار . وتفضل الكتب الحديثة ،
أى التى كتبها مؤلفون معاصرون ، لأن المعلومات التى تحتويها جديدة ولأن
الكتب القديمة كتبت بلغة قد يصعب على التلاميذ فهمها لما فيها من تعبيرات
لا تستخدم اليوم . ويلقى اهتمام واضح ، عند اختيار الكتب ، إلى ملاءمة
المحصول اللغوى فيها للأطفال ، وإلى حجم الحروف ووضوحها ، وإلى
إخراج الكتاب .

وفى رأى أنصار الاتجاه الجديد ألا فرق بين المناشط المنهجية وغير المنهجية .
فشكل ما يمر بخبرة الطفل فى المدرسة هو جزء من المنهج سواء كان نشاطاً
ترويحياً أو اجتماعياً أو جسمياً أو عقلياً . إذ أنه من الصعب التمييز بين
هذه الأنواع الأربعة من المناشط . فقد تنظر إلى الرقص على أنه نشاط
ترويحى ونشاط اجتماعى وجسمى فى نفس الوقت . كما أن نشاطاً ثقافياً
كالمنظرات يمكن أى يكون نشاطاً اجتماعياً وترويحياً فى نفس الوقت . أما
اشتراك التلميذ فى النشاط التمثيلى بالمدرسة فهو يستفيد من ورائه جسمياً
وعقلياً وترويحياً واجتماعياً .

أساس المنهج هو استمرار الخبرة ، ولذلك فلا يجب أن يمر الطفل بخبرة
جديدة قبل التأكد من أن خبرته السابقة تعدّه لتقبل هذه الخبرة الجديدة .
ولا تقدم مادة للطفل قبل أن يصل إلى مرحلة الاستعداد لها ، استعداد من
ناحية نضجه وما اكتسبه من خبرات سابقة . ومعنى ذلك أن الطفل الفرد
هو الذى يحدد ، باستعداده ، متى يتعلم هذه المادة أو تلك .

وينكر التقدميون بشدة فصل التربية المهنية عن التعليم العام أو الأكاديمى
ويرون أنه إذا أحسن تدريس الزراعة أو الاقتصاد المنزلى أو الفنون الصناعية
فإنها تصبح أكثر نفعاً من المواد التقليدية فيما تقدمه للتلاميذ من تعليم عام...
فالفنون الصناعية مثلاً ليست مواد مهنية ولكنها تعليم عام ضرورى فى
مجتمع صناعى . ويمكن أن تدرّس الكيمياء وعلم الأحياء كجزء من الزراعة

بل إن هذا التنظيم أفيد لأنه يوضح أهمية الكيمياء وعلم الأحياء للزراعة والفلاحة ، الأمر الذى يدفع التلاميذ إلى الإقبال على الدراسة . وتعلم الفناة أصول الجمال فى نايها تعلمها التخطيط المنزلى والتنسيق . كما تعلم الكيمياء وعلم الأحياء كأجزاء من مادة إعداد الطعام والوجبات . ونظراً لأن التعليم المهنى والتعليم العام لا يمكن الفصل بينهما ، فيجب أن تقدم المواد المهنية فى سن مبكر عما هو معمول به فى المنهج التقليدى .

وقد حدث تطور خطير فى مناعى الإهتمام فى المنهج كما يراه التقليديون فبعد أن قل الإهتمام بقيمة التفكير المنطقى وزيادة الإهتمام بقيمة الحقيقة المستمدة من التجريب والبحث العلمى . فقد نظر إلى المعرفة العلمية على أنها صحيحة وعملية أكثر من المعرفة التى تشتق من مصادر أخرى . ولذلك فقد تركت العلوم الإنسانية مكان الصدارة إلى مواد العلوم .

وأصبحت المواد الإجتماعية وعلم الاجتماع وعلم الأجناس والإقتصاد والعلوم السياسية أصبحت كلها علوماً إجتماعية ، وهذا يعنى تأكيد الجوانب التى يمكن التحقق منها تجريبياً ، والتقليل من أهمية الجوانب التى تعتمد على الأحكام القيمية أو التفسير المنطقى . بل أصبح تعبير « حكم قيمى » يعنى حكماً غير علمى .

وقد ذابت مادة التاريخ ، فى المنهج الحديث ، فى العلوم الإجتماعية ، وزالت كمادة مستقلة . وأصبحت الحقائق التاريخية تدرس على أنها أرضية خلفية أو أسس لفهم المشاكل الإجتماعية الحديثة .

وبذات محاولات كثيرة لصنع « الإنسانيات » بالصفة العلمية ، حتى أصبح من المعتاد أن تدعم وتبحث رسائل الماجستير والدكتوراه ، فى هذه المسواد ، على ضوء اتجاهات كمية إحصائية مع استبعاد الأحكام الشخصية والأدلة المنطقية . ومن الأمثلة الصارخة لهذا الاتجاه : كم مدة ذكر القمر ، فى كل مؤلفات شيكسبير . على أن الواضح أن هناك ميلاً نحو تحويل

رسائل الماجستير والدكتوراه إلى « بحوث » ، والبحث يعنى شيئاً مختلفاً عما عرف في العصور الوسطى عن معنى الرسائل .

على أن التقديمية في صورتها الحقيقية لا تقلل مطلقاً من أهمية تدريس الشروح والمبادئ العامة والنظريات . فقد قال جون ديوى « سوف يتضح لنا في النهاية أن النظرية هي أكثر الحلول عملياً » . إنها عملية جداً لأنه يمكن تطبيقها على نطاق واسع . فإذا فهم فلاح قوانين ومبادئ علم الحياة ، فسوف يستطيع أن يطبق هذه المبادئ على زراعة مختلف المحاصيل وعلى تربية الطيور والحيوانات . ويمكن تأثير الأفكار الجديدة في المدارس أدى إلى التأكيد البالغ على النتائج العاجلة ، على حساب الإهتمام بالمبادئ العامة التي يمكن تطبيقها في مجالات شتى . ويلوح أن سبب هذا الفهم السيء هو خطط المدرسين للمقصود بـ « الناحية العملية » و « الفائدة العاجلة » .

وقد أدى المنهج الجديد إلى الإكثار من المدارس الكبيرة التي تضم أعداداً ضخمة من التلاميذ . وكان المنهج القديم لا يحتاج إلى هذه المدارس الكبيرة ، لأن المواد التي يقدمها يدرسها كل التلاميذ . أما المنهج الجديد ففيه مواد كثيرة جداً ... ولعل الإدارة المدرسية تستشعر الارتياح في مدرسة صغيرة ، وتجدها المتاعب في المدارس الضخمة .

وكان لا بد من بناء مدارس كبيرة اترضى مختلف رغبات واهتمامات واحتياجات التلاميذ ، وكانت متنوعة . بل وكان على هذه المدارس أن تقدم أنواعاً شتى مما كان يطلق عليه سابقاً إسم « النشاط الاجتماعي » ، بل واحتاجت هذه المدارس الكبيرة إلى مرضات وإخصائين اجتماعيين ونفسيين ومختصين في التوجيه والإرشاد ... وغيرهم . ولذلك فقد دعت الحاجة إلى ضم أعداد من المدارس الصغيرة لتصبح مدرسة كبيرة ، حتى في المناطق الريفية ، مما حتم على بعض التلاميذ الانتقال مسافات كبيرة من منازلهم إلى المدرسة ، وتمضية ساعات كل يوم في المواصلات . وفي هذا إرهاق لهم .

التغير الملحوظ

عرضنا في بداية هذا الفصل مبادئ التربية الحديثة ، عرضناها في أحسن صورها . يتمشى كل مبدأ مع المبادئ الأخرى . ولكن في مناقشتنا للنهاج ألحنا إلى شيء من التعارض بينها وبين هذه المبادئ ، ولعل منشأ هذا التعارض يعود إلى ما بين المبادئ ذاتها من تناقض ، وأبرز دليل على ذلك هو الجمع بين مذهب التقدم ومذهب روسو في الخير الفطري عند الطفل . وقبل أن تناول بالشرح هذين المذهبين جدير بنا أن نتحدث عن أثر المفهوم الجديد عن الإرادة .

مع تقدم التحليل النفسى اختفى مفهوم العقل من علم النفس الفرويدى ، حيث تعتبر القوة الأساسية (الطاقة الشهوية) مسألة من اختصاص الإرادة . وكان هذا الرأى على جانب كبير من الأهمية للتربية ، إذ بمقتضاه أصبحت الأهمية من عالم الأفكار ، ومن العالم الطبيعى . وظهر المفهوم الجديد عن العالم ، وأنه يتكون من مجموعة من القوى ، وأهم هذه القوى هى ما أطلق عليه اسم الإرادة ، أو الحافز ، أو ما أطلق عليه فرويد اسم الطاقة الشهوية . وقد عبر برتراند رسل الفيلسوف الإنجليزى عن هذا فقال :

دعا إلى هذا المذهب روسو وعمانوئل كانت ، ولكن سبقهما إلى ذلك شوبنهاور . إن الرأى القائل بأهمية وسيطرة الإرادة قد نادى به فلاسفة سابقون منهم نيتشه وبرجسون وجيمس ودوي . بل إن أثر الإرادة ساد ميادين أخرى غير الفلسفة . وكما صعدت أسهم الإرادة ، فإن أسهم المعرفة انخفضت . وهذا فى رأى أهم تغير ملحوظ أصاب الفلسفة فى عصرنا .

بل هذا أيضاً أكثر تغير ملحوظ أصاب التربية . فقبل تطور مذهب الإرادة لم يجرؤ أحد على التفكير فى أن تحمل التربية السليمة العقل أو أن

تضع النمو العقلي على قدم المساواة مع شيء آخر . ولكن بعد سيادة مذهب الإرادة ظهر أن التربية العقلية لا تستطيع أن تؤثر كثيراً في نمو الإنسان ، حيث أن طبيعة الإرادة لا تتغير بالعقل ، ولا يؤثر فيها التفكير المنطقي تأثيراً ملحوظاً .

وفي رأى التقديمية أن الإنسان يتخير طريق عمله على أساس إرادته ، ومن ثم فهو يستخدم عقله ليبرر أعماله . وبذلك فالعقل ينزل إلى مرتبة أقل في الأهمية ، وبذلك أيضاً نحتاج إلى تفسير جديد للتربية .

دعا هذا المبدأ أيضاً إلى مفهوم جديد عن النظام ، . فلأن الإنسان لا يستطيع أن يغير حوافزه الأساسية ، خاصة إذا كانت هذه الحوافز لا شعورية ، فإننا لا نستطيع إذن أن نحاسبه على أعماله وسلوكه . ويعنى هذا أننا لا نعاقبه ، وإنما نوجهه ونرشده . وقد أثر هذا المفهوم الجديد في علاقات المشرفين على دور الأحداث وفي تحديد طرائق معاملتهم لهم ، كما أثر على مفهوم المربين وأولياء الأمور على النظام .

مذهب روسو عن الخير الفطرى

إن المزج بين النظرة الطبيعية عن الإنسان والنظرة البراجماتية عن القيمة والتأكيد على أولوية الإرادة ، المزج بين هذه الآراء الثلاثة من شأنه أن يحير المدرس الذى يريد أن يكون تقديمياً وحديثاً في تدريسه . بل إن التقديمية في تطبيقاتها التربوية تربك المدرسين بدرجة كبيرة ، فهم يستمعون لمحاضرات تلقى عنها في كليات المعلمين ، ويقرون عديداً من المقالات في المجلات التربوية ، ويطلب منهم الاطلاع على كتب التربية الجديدة ، وعليهم أن يزوروا المدارس التجريبية والنموزجية ، العامة والخاصة . . . وفي كل هذه المصادر تأكيد على افتراض أن الطفل خبير بطبعه . أما إذا كان الطفل شريراً فليس هذا خطأه ، وإنما جاءه الشر من المجتمع الذى أفسده ، أو من سوء تصرف صدر من آبائه أو مدرسينه . وإذا ظهر على الطفل تراخ

أو تسكسل ، فليس السبب عيباً فيه ، ولكن السبب هو فشل المدرسة في تكيف المنهج ليتماشى مع ميول الطفل واحتياجاته .

هذا يعنى رفض مفهومنا عن الإرادة الحرة ومذهب الشر المتأصل في الطفل ، ويعنى فوق هذا أيضاً رفض القول بأن ، الإنسان يولد لا هو بالخير ولا بالشرير ، وإنما هو محصلة لهوامل وراثية وبيئة تخصم للقوانين الطبيعية . . ويعنى هذا أيضاً معارضة لمذهب فرويد في التحليل النفسى .

وقد نادى بمذهب الخير الفطرى جان جاك روسو Rousseau الذى وضع فى كتابه ، إميل ، Emile مفهومه عن التربية المثالية . وهو يرى أنه طالما أن دوافع الطفل الطبيعية خيرة ، فلا يجب أن يخضع إميل للضغط أو السيطرة من جانب الراشدين ، ولا يخضع أيضاً للنظام . وفى المرحلة السابقة للمراهقة تستبدل التربية الشكلية باللعب الحر والنشاط الطبيعى . وبهذا تتاح الفرصة للدوافع الطبيعية للطفل للنمو والازدهار ، وفى نفس الوقت نحمل الطفل من شرور المجتمع البشرى ، فينشأ فى ظروف مثالية . وقد هاجم رجال الدين رأى روسو . فرد هذا قائلاً : « يتلور المبدأ الأساسى للأخلاق فى أن الإنسان خير بفطرته ، محب للعدالة والنظام ، ولم يخلق وفى قلبه ضلال ، وأن كل ما يصدر عن الطبيعة خير وجميل ، .

يتضمن مذهب روسو أن التربية الصالحة هى التى يكون فيها الطفل حراً فى تخير ما يريد ، تخير أنواع النشاط التى تلائمه ، يصنع لنفسه تخطيطاً للعمل ، بل ويصنع لنفسه مستويات خاصة به تتناسب مع إمكانياته ، لأن يصنع الراشدون مستويات له ، لأن هؤلاء الراشدين قد أفسدوا المجتمع بما فيه من شرور . وإذا أتاحت للطفل حرية تعليم نفسه ، فسوف ينمو على خلق صالح ، لأن هذا الخلق موجود فى طبيعة الطفل الخيرة .

ويمكن أرجاع مذهب ، الخير الفطرى عند الطفل ، إلى أقوال بستانلوتزى Pestalozzi وفروبل Froebel (مؤسس رياض الأطفال) والذى قال إن الطفل يستطيع أن يحدد بدقة وبكفاءة ما يعود عليه بالخير .

ولا تسفد آراء يستالوتزى وفروبل على دعائم تجريبية أو محاولات عقلية ، وإنما هي آمال رجال أتقيا عرف الورع طريقه إلى قلوبهم الخائنة ، رجال أمضوا حياتهم (باستثناء روسو) فى العمل مع الأطفال وأحبهم كل الحب . ويقول ليبمان « لم يكن لدى فروبل دليل على قدرة الأطفال على تحديد ما يصلح لهم ويفيدهم ، كما لم يستطع روسو أن يثبت أن قلب الإنسان خلو من الضلال وأن ما يصدر عن الطبيعة خير وجمل ، .

لا يستطيع المربي الحديث أن يقبل كل ما جاء فى كتاب « أميل » لروسو لأن قبوله هذه الآراء يعنى إغلاق كل المدارس العامة وأن يكون لكل طفل مربى خاص به . ولا يقبل المربي الحديث أفكار روسو لوجود دوافع إجتماعية عند الأطفال فيما قبل سن المراهقة ، ولا يقبل أن يتعلم الطفل بمزله عن غيره من الأطفال . ومع ذلك فإن مذهب « الخير الفطرى » ، ما زال يؤثر على مفاهيمنا عن النظام وفى تصميم المناهج للأطفال .

وكان لجون ديوى موقف مختلف ، فقد أكد ضرورة إشراف وتوجيه الكبار ، وضرورة تخطيط المواد الدراسية فى إطار منظم ، على الرغم من إيمانه بأن المادة الدراسية ليست هى الغاية من العملية التربوية .

وليس لمذهب « الخير الفطرى » سند علمى أو تجريبى أو نفسى أو براجماسى ، ومع ذلك فهو يلعب دوراً كبيراً فى التقدمية ، وهذا بوضوح وجهاً آخر من أوجه تعارض مبادئ التقدمية مع بعضها البعض الآخر . وما زال هذا المذهب يفرض بعض سلطانه فى كل المدارس ، بل إنه يتحكم تحكماً هائلاً فى بعض المدارس .

نظرية التقدم

وترتبط نظرية التقدم ببعض خصائص التربية الجديدة ، وإن كانت غير مرتبطة منطقياً ببعض خصائصها الأخرى . وتتضمن هذه النظرية

الاعتقاد بأن العالم في تقدم ، أو أنه على الأقل سيتقدم، إذا عملنا معاً لإحداث التغيرات الاجتماعية والبيئة اللازمة . واصطلاحاً : التربية التقدمية ، وثيق الارتباط بهذه للتربية الجديدة وهو . ظهر لهذا الاعتقاد .

ويعتبر الاعتقاد في التقدم حديثاً نسبياً في هذا العالم ، فأكثر القدماء لم يكن لديهم هذا الاعتقاد . واعتبرت الأساطير الشعبية القديمة أن أسعد العصور البشرية وأفضلها قد عاشها الإنسان منذ زمن بعيد . وكانت هناك نظريات عديدة عن العالم ولكن لم توجد بينها نظرية تدل بأن العالم في تحسن مستمر ؛ ولم تكن تحفل بالمستقبل ، فالإنسان الحديث فقط هو الذي ينظر إلى المستقبل باعتباره زمناً أفضل للحياة .

ونظرية التقدم على هذه الأرض لم تلتفت نظر الكنيسة في العصور الوسطى كثيراً رغم أنها نظرية غير متعارضة مع العقيدة المسيحية . وظل الأمر كذلك حتى كان القرن الثامن عشر ، عصر الاستنارة ، حين بدأت المجتمعات الغربية تفكر في التقدم باعتباره الأمر الطبيعي بالنسبة للمدنية . ولم يصبح الاعتقاد في التحسن المضطرد للبشرية جماعاً جزءاً من معتقدات الناس قبل أواخر القرن الثامن عشر .

واستمر هذا الاعتقاد ينمو خلال القرن التاسع عشر حتى كان عام ١٩٠٠ فأصبح أغلب الناس في العالم الغربي وخاصة الأمريكيين يعتقدون أن العالم الحاضر أفضل كثيراً من أى عالم سابق وأنه في تقدم مستمر . فقدولى عصر الحروب والاستعباد ، وقرأ الناس عن مآسى الماضي وما كان فيه من تعذيب ووحشية . ولكنهم ينظرون إلى ذلك كله باعتباره خصائص العصور المظلمة الماضية ، التي ولا يمكن أن تعود من جديد . وعالم المستقبل كان مشرقاً تنتشر فيه الديمقراطية ، ويختفي الاستعباد وأصبحت الحروب شيئاً عارضاً ، وتحسنت المساكن ، ونقصت ساعات العمل اليومية وعملت الثقافة الغربية ، وهي أفضل الثقافات الحديثة ، على أن تعم فوائدها هذا التقدم على العالم كله .

وقد قضت الحرب العالمية الأولى على الوهم عند بعض الناس، ولكنها لم تنه الحلم إلا بالنسبة لبعض المفكرين . وفي العشرينات من القرن الحالى تدعم الاعتقاد فى التقدم وخاصة فى الرخاء والنمو الاقتصادى .

ثم كانت سنوات الكساد الإقتصادى ، وبدلاً من أن ينهى الكساد هذا الحلم فقد أعطاه شكلاً جديداً . وقرر كثير من الناس أنه يمكن ضمان التقدم لو أننا توقفنا عن الثقة بالنظام الرأسمالى ، وتحولنا إلى دولة اتحادية لها أسس اشتراكية .

وحدث فى أوائل الثلاثينات أن جماعة صغيرة من قادة التربية نظروا نظرة جديدة إلى التربية التقدمية . وأعضاء هذه الجماعة ولو أنهم احتفظوا بأكثر المبادئ الأصلية للتربية التقدمية ، واستمروا يلقبون أنفسهم بالتقدميين فقد رفضوا تأكيد حرية الفرد ، وأصبح التأكيد الجديد موجهاً للنظام الاجتماعى ، وأهمية المدارس فى التخطيط الاجتماعى . هل تجرؤ المدارس على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ ، تسألوا عن ذلك ، وكانت إجابتهم الصريحة أنها يجب ألا ترضى بأقل من هذا .

ولو أن ذلك كان رفضاً لإحدى خصائص التربية التقدمية الأولى ، إلا أنه لم يكن بحال عود إلى رأى القائل بأن المدارس ينبغي أن تحافظ على التقاليد وتبقى على الصلة بالماضى ؛ كذلك فإنه كان صيحة بعيدة عن رأى الذى ساد فى القرن الثامن عشر ، والقائل بأن التقدم ينبغي أن يعد له عن طريق النمو الفكرى ، واستنارة الفرد .

وترى تلك النظرة الجديدة أنه لضمان التقدم يجب ألا تنكفى المدارس بمجرد التعليم بل يجب أن تمسك بزمام القيادة . وهكذا بدا أن التقدم عندما يمكن تحقيقه عن طريق السيطرة ، السيطرة على مصادر الثروة الطبيعية ، ووسائل الإنتاج ، وحياسة الإنسان بواسطة التخطيط الاجتماعى ، وبالتوجيه الماهر داخل المدرسة وخارجها ؛ على أن يتم كل هذا بطبيعة الحال

ديمقراطياً . وحتى تكون القرارات الديمقراطية صحيحة يجب أن تكون التربية من نوع يقود الأطفال إلى الاستنتاجات السليمة .

وأصبح دور المدرسة ، في ضوء التفسير الجديد للتربية ، ذا أهمية بالغة ووفد إداريو المدارس ، وأساتذة التربية المحدثون في الكليات والجامعات من كل صوب ، وفي أعداد هائلة ، إلى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ليأخذوا عن «كاونتس» و «رج» وغيرهما من التقدميين الجدد ، تعاليمهم عن الدور الجديد للمدارس . وعادوا ليحملوا الرسالة إلى مدارسهم وكياناتهم . وفي مدى سنوات قليلة قبل عشرات الآلاف من المدرسين التفسير الجديد لدور المدرسة والمدرس .

لقد كان ذلك حلماً جديداً ، بدا للمعين غير الفاحصة قريباً في خطورته من تحويل المدارس إلى أبواب دعاية للمصلحين الاجتماعيين . والإصلاحات بطبيعة الحال «خيرة» و «تقدمية» ، فيجب أن يتعلم الناس حب غيرهم وينسوا أنواع التعصب ، ويتعلموا التعاون بدلاً من التنافس ، والمحافظة على مصادر الثروة الطبيعية ، وأن يفضلوا الحكومة العالمية على الحكومة القومية وأن يتكيفوا مع المجتمع المتغير . وعليهم فوق هذا كله ألا يكونوا محافظين في تربيتهم بل تقدميين ، وهكذا يمكن أن تقيم المدارس نظاماً اجتماعياً جديداً .

ولم يكن من السهل أبداً التفرقة بين التربية والدعاية . وخاصة عندما تكون عواطفنا متفقة مع أهداف تلك الدعاية . ولقد استخدمت مدارس التعليم العام والحكومة دائماً لتحقيق أهداف خيرة ؛ فطالبات كل ولاية في أمريكا مدارسها بتدريس مساوى . شرب الخمر ، وقامت كتب القراءة بمساندة تلك الأهداف الخيرة . وطالما كانت الأهداف غير متعارضة مع العادات والتقاليد السائدة ، فإن القليل من الناس يعترض عليها . ولكن مقترحات التقدميين الجدد تطالب المدارس بأن تتخذ موقفاً قاطعاً متعلقاً بمسألة هامة لم تقرر الجماهير شيئاً بخصوصها بعد . ولقد أعلن «رج» و «كاونتس»

وزملاؤهما أن مقترحاتهم ليست في الواقع اشتراكية ، ولكنها تطوير يتمشى مع الفلسفة الأمريكية الجديدة . ومع هذا فإن فكرة ترك المدارس تحت قيادة عدد قليل من رجال التربية ، لتصبح مؤسسات لتدعيم نظرية سياسية واجتماعية لازالت موضع جدل بين الناس ، تمثل تغيرا هائلا في دور المدرسة .

وخلال سنوات الكساد استمات الأمريكيون في البحث عن مخرج من أزمهم الاقتصادية ، وكانوا على استعداد للاستماع إلى أى مصلح لديه اقتراح لإعادة بناء اقتصادهم المترنخ . وكان الكثيرون على استعداد للنظر في مسألة التحول إلى مجتمع مخطط ، إذا كان في ذلك الحل الوحيد . على أن فكرة ترك قلة من رجال التربية تخطط العالم الجديد ، وتتخذ القرارات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للناس جميعا ، لم تكن مقبولة ، مهما كان الأسلوب ، الذى اعتمد القادة تنفيذ ذلك به خفيا وغير مباشر .

ولقد ظل الناس لفترة من الوقت مشغولين بمشكلات أخرى ، مما جعل انتباههم للتطورات الجديدة في المدارس ضئيلا . ولم يجد رجال التربية الذين عارضوا النظرة الجديدة للتربية مساندة من الجماهير تذكر ، وسرعان ما أمسكتوا .

ولكن أحداث أواخر الثلاثينات وما بعد ذلك جعل من المتمرد الدفاع عن الوضع الجديد ، فالمجتمعات المخططة في الأمم الأخرى ، رغم إدعائها بالكفاية ، لا تبدو جذابة للأمريكيين . ولما انتعش نظامنا الاقتصادى كنا أكثر سعادة أن نواصل الحياة بطريقتنا غير المخططة ، وأصبح واضحا أنه ليس بين الأمم التى قبلت فكرة التخطيط الاجتماعى أمة تتقدم بالطريقة التى أردناها لأنفسنا .

وكان لظهور النازية وما صاحبها من ألوان الفرع في دولة متمدينة على مستوى تعلّى عال ، وقيام الحرب العالمية الثانية ، واستخدام القنبلة الذرية ،

وبداية تهديدات جديدة من دولة شيوعية ابتلعت نصف العالم وتهدد النصف الآخر ، كل هذا جعل الناس يتساءلون عما إذا كنا قد تقدمنا حقيقة عما كان عليه الوضع في عصور الماضي المظلم .

ولم يكن الأمريكيون على استعداد لتبذف كرة التقدم ، بل نجد أنه حتى منتصف القرن العشرين ، قلة هي التي جرأت على الجهر بالنشكك في أن التقدم سيستم إذا كنا نستطيع تقوية الأمم المتحدة وتسخير الذرة للأغراض السلبية . فقد نادى أكثرهم بضرورة السعى لتحقيق ذلك ، بينما خلت قلوبهم من الثقة التي كانت تعمر بها .

إعادة التقويم

وتلخيصا لما سبق نقول إن الترية التقدمية في أحسن صورها تقوم على مقدمات أساسية هي :

١ - النظرة الطبيعية للإنسان ، بمعنى النظر إلى الإنسان بما في ذلك عقله باعتباره جزءاً من العالم الطبيعي وأنه ينمو وفقاً لقوانين الطبيعة . وهذا يتضمن تأكيداً للمعرفة الاختبارية ، وإنكاراً للأفكار الفطرية والمعرفة المسلم بصحتها مقدما .

٢ - علم النفس العلى الحديث الذى نما في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين .

٣ - البراجماتية (البراجمسية) ، الطريقة الفلسفية الجديدة التى تبدأ بفرض أنه لا توجد مطلقات ولا يقينيات ولا قيم أبدية . فالحقيقة تكتشف أثناء تقويم عواقب الفكرة .

وتمثل وجهة النظر التربوية التى سماها ديوى التجريبية ، إدماجاً لهذه العناصر الثلاثة الأولى . وهذه هى الفلسفة التربوية الجديدة فى أفضل صورها التى يمكن الدفاع عنها .

ولكن الشكل الذى اتخذته التربية التقدمية فى المدارس خلال سنوات الثلاثينات والأربعينات كانت تستند إلى مجموعة من الفروض أكثر تعقيداً وخطا تتضمن ما يلى :

١ — المفهوم الجديد للإرادة الذى يؤكد أن الإرادة شيء أساسى ، وفى نفس الوقت ينكر وجود حرية فى الاختيار .

٢ — اعتقاد روسو بأن الطفل خير بطبيعته ، والنظرة إلى الدافع الطبيعى عند الطفل باعتباره دائماً صوابا ، حتى يفسد بتأثير المجتمع .

٣ — النظرة القائلة بأن المدارس ينبغي أن تمسك بزمام القيساد فى التقدم الاجتماعى .

٤ — نظرة فرويد ، أن أكثر جوانب العقل أهمية هى جوانب اللاشعور .

وهذه العناصر الأربعة الأخيرة قد أضعفت كثيراً الفلسفة الجديدة ، وذلك لما تتضمنه من تناقضات . فالمفهوم الجديد للإرادة لا يشتق من الفلسفة التجريبية ولا من الفلسفة الطبيعية ، ويرتبط ارتباطاً طفيفاً بالفلسفة البراجماتية ، وهو فى الواقع امتداد لتأملات شوبنهاور الفلسفية وانطباعات فرويد السكينية ، والنظرية القائلة بأن الإنسان خير بطبيعته هى إنكار للفلسفة الطبيعية ، كما أنها لا تقوم على أساس البراجماتية . ونظرية التقدم ومسئولية المدرسة إزاءها ليس لها علاقة منطقية بالفلسفة التجريبية ولا بالفلسفة الطبيعية . ونظرة فرويد لللاشعور تتناقض مع علم النفس التجريبى . وهكذا يتضح أن الفلسفة الجديدة هى فى شكلها الأخير غير متماسكة منطقياً ، حتى أنها لا يمكن أن تصمد فلسفياً للمجس .

ومن المشكوك فيه أن تبقى النظرة الجديدة مهيمنة على المدارس أكثر كثيراً من التاريخ الحالى ، حتى ولو احتفظت بالشكل الذى وضعه « ديوى » . فالترية التقدمية قد تعرضت لمدى أعوام عديدة لهجوم شديد ، وهى اليوم تناضل لمجرد بقائها .

والنظرة الجديدة للإنسان وللمجتمع، والتي لم تعد جديدة، فقدت بريقها. وبعض المعتقدات التي انطوت عليها والتي ارتبطت بالتقدم والتحرر والديمقراطية قد شوها النازيون والشيوعيون لتحقيق أغراضهم واصطلاح «تقدمي» استخدم في الحرب الكورية للإشارة إلى أولئك الجنود الذين قبلوا الشيوعية بينما كانوا في الأسر. وقد تحرر «أفسد معناه» حتى أن كثيراً من معناه الأصلي قد فقد، فالشيوعيون أنفسهم يدعون أنهم ديمقراطيون. ولقد حان الوقت لإعادة تعريف مصطلحاتنا وتوضيح آرائنا، ولم يعد في إمكاننا أن نعتمد على الشعارات، ولم يعد لنا أن نقبل في أمان كل ما يطلق عليه «حر» أو «تقدمي». وتعتبر الدعوة إلى المحافظة التي بعثت إلى الحياة من جديد منذ عام ١٩٥٠ جهداً للخروج من أرض رخوة أو رملية للوقوف ثانية على أرض ثابتة صلبة.

ولم نعد واثقين من أننا نزيد النظريات النفسية الحديثة، أو الحكم الجديد على القيم الذي يدعى أنه يستند إلى النظريات النفسية الحديثة. والواقع أن هذه الأحكام الجديدة أوتق صلة بالنظرة الجديدة إلى الإنسان وإلى نظرة «روسو» إلى الطفل، أكثر من صلتها بأي دليل تجريبي للسيكولوجيين، ومع هذا فقد وجه اللوم كله إلى السيكولوجيين. هذا ومن الملاحظ أن أطفال الجيل الجديد ولو أنهم تربوا في بيوت ومدارس متساهلة تنظر إلى الطفل باعتباره محور عملية التربية، فإن أعصابهم ليست أقل اضطراباً كما أنهم ليسوا أكثر طاعة للقوانين من أسلافهم.

وقد يكون من الخطأ أن يوجه اللوم للمدارس بسبب انحراف الأحداث أو بسبب النسبة المرتفعة للأمراض العصبية، وإن كان ذلك لا ينفي أن نجاح المدارس كان طفيفاً في حل تلك المشكلات. وغاية ما يمكن أن نقوله أنه بدون المدارس يمكن أن تكون الحالة أسوأ، ولو أنه حتى بالنسبة لهذا فإننا لسنا على ثقة كاملة.

واقـد اعتقـد الناس لفـترة ما أن التـربية الجـديدة قد حـلت أو سـوف تحل المشـكلات العـديدة الـتى أوجـدها التـعليم الإـجبارى حـتى نـهاية المـرحلة الثـانوية . ولقد اعتقدوا أن المدارس تستطيع مواجهة مشكلات تربية الأعداد المتزايدة من الأطفـال ذوى القـدرات والاهـتمامات شـديدة الاختلاف ، وكذلك المشـكلات النـاجمة عـن الضـعف الشـديد لنـفوذ الأسـرة والكنائس والمجتمعات المحليـة . لقد توقع الناس الكثير ، ووعدت المدارس بالكثير وقيلت تحمل مسئولية ضخمة .

وواقع أن التربية الجديدة التى تمثلها التربية التقدمية عجزت عن حل المشـكلات الجـديدة الـتى قبلتها المدارس ، ولم يقتصر الأمر على ذلك بل إنه رغم السـنة المدرسية الـتى طالت ، والإمكانيات الأكثر توافرا ، والمدرسين الحاصلين على إعداد أفضل فقد كان التحسين قليلا نسبيا فى تعليم المعرفة والمهارات الأساسية ؛ بل ويؤكد بعض النقاد أن هناك تدهورا فى المهارة والمعرفة . وبينما الدليل الموضوعى لا يظهر هذا التدهور ، فإن كثيرا من رجال التربية المحدثين أعربوا عن رضاهم لأنهم يحققون نفس المستوى الذى كان يتحقق منذ جيل أو جيلين . ولكن الأمر بالنسبة لكثير من المواطنين يختلف عن ذلك ، فهم غير راضين عن تحقيق نفس المستوى فى ظل الظروف الجديدة .

والنقد الجديد الذى ظهر منذ عام ١٩٤٦ هو هجوم مضاد على التربية التقدمية كما انعكست عمليا فى المدارس — وليس فى استطاعة التربية التقدمية أن تصمد أمام هذا النقد دون أن تعدل من نفسها فى النصف الثانى من هذا القرن ، أكثر مما كان فى وسع التربية التقليدية فى النصف الأول من القرن الحالى .

إن التربية التقدمية قد استنفدت أغراضها ، ولـكننا لا نستطيع أن نعود ثانية إلى التربية التقليدية الكلاسيكية . ولقد حان الوقت لإدماج أحسن عناصر التربية التقليدية مع أفضل ما فى التربية التقدمية . هذه هى المهمة الأساسية الـتى تجابه الناس ورجال التربية لبناء هذا الجيل .

التدريس باعتباره علم :

إن النظرة الحديثة إلى الإنسان ، وعلم النفس الجديد ، والرفض القاطع لفصل العقل عن الجسم ، كل ذلك قد غير دور المدرس تغييراً كبيراً . والتغير الذى طرأ على هذا الدور جعل من الضروري أن يتغير مفهومنا عن الإعداد المهنى السليم للمدرسين تغييراً عميقاً . فإذا كان على المدرس أن يتحمل مسئولية النمو الشامل للطفل ككل ، فإن هذا يستلزم أن يتكون هذا المدرس شخصاً مختلفاً عن المدرس الذى يقبل مسئولية النمو العقلى فقط .

إن إعداد المدرسين فى ضوء النظرة الجديدة للتربية يجب أن يجعل منهم أكثر من علماء ، أو ربما أقل من ذلك . وأن يكون المدرس مؤرخاً أو رياضياً أو عالماً أقل أهمية فى رأى التربية التقدمية من أن يكون لديه فهم شامل لنمو الطفل وكيفية تعلمه والبيئة الاجتماعية التى ينمو فيها . فالمدرس الجديد ينتظر منه أن يفعل أكثر من تدريس المادة ، فهو مسئول عن الترويج عن الطفل ، وعن حياته الاجتماعية وتكيفة الانفعالى وصحته الجسمية . ومع أن رجال التربية التقدميين قد شجعوا المدرسين على قبول هذه المسئولية الكلية ، فإنهم ليسوا المسئولين وحدهم عن هذا التغير ، ذلك أن الآباء قد ألغوا على كاهل المدارس مسئوليات كانوا يعتبرونها مسئولياتهم من قبل . فقد اعتبروا المدارس مسئولة عن كل ما يصدر عن الأطفال من عادات سيئة بسيطة إلى انحرافات جسيمة .

ومن الواضح أن الباحث الأكاديمى إذا لم يكن شيئاً غير ذلك لا يستطيع أن يكون فعالاً فى تدريسه فى مدرسة ترغب ، أو هى مرغمة على قبول المفهوم الجديد للتربية . فالمدرس يجب أن يكون بديلاً من الأب وممرضاً ، وسيكولوجياً ، ومنظماً للنشاط الترويحى والاجتماعى ، وخبيراً فى

العلاقات العامة ؛ وذلك حتى يستطيع أن يلعب الدور الجديد الذى ينتظر منه .

وكانت النتيجة نوعاً جديداً من إعداد المعلمين ، وكان التغير ملحوظاً بدرجة أكبر فى المدارس الابتدائية . ففى خلال السنوات التى ثبتت فيها أقدم التربية للتقدمية اتجهت المدارس الابتدائية إلى كليات المعلمين بدلاً من كليات الدراسات الأكاديمية للحصول على حاجتها من المدرسين . وقد وجد مديرو التعليم والنظار أن المدرس الذى فشل أو بالأحرى الذى اعتبره المجتمع فاشلاً لم يكن المدرس الضعيف فى تعمقه العلمى الأكاديمى ولكنه المدرس الذى لم يكن ماهراً فى التعامل مع الأطفال وفى عمل السجلات وفى التعامل فى وفاق مع الآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع المحلى . فكان من النادر أن يشكو الآباء إلى النظار من ضعف المدرسين فى موادهم العلمية ، مع أن كثيراً منهم كان بغير شك ضعيفاً فى المادة التى يقوم بتدريسها . وكثيراً ما كانت شكاوى الآباء من أن الأطفال لا يحبون مدرستهم ، أو من أن المدرس عاجز عن توفير الدافعية لدى الأطفال ، أو من أن المدرس قد أغضب أحداً فى المجتمع المحلى لأنه لم يشترك فى أنشطة اجتماعية معينة ، أو لأنه تجاهل العادات الاجتماعية المحلية ، أو لأنه لم يقبل مسئولية كافية عن الطفل خلال ساعات نشاطه خارج المدرسة . وانتظرت كثير من المجتمعات المحلية من المدرسين أن يشرفوا على الأنشطة الترويجية فى غير أوقات الدراسة وكذلك على الاحتفالات الاجتماعية المسائية . والعالم الباحث لا يستطيع أن يقوم بكل هذه الأشياء مع الاحتفاظ بصفته كباحث ، فإن ساعات اليوم كاملة لا تكفى لذلك .

ومدارس المعلمين ، وكليات المعلمين من بعدها ، عمدت ، إلى تخرج المدرسين الذين يستطيعون القيام بهذه الأدوار العديدة . ورجال التربية المهنيين الذين اعتقدوا أن المدرسين ينبغي أن يقوموا بهذه الأدوار كلها ،

كانوا أكثر سبقاً من رجال التربية الذين رأوا أنه ينبغي على المدرسين أن يعلموا الأطفال أن يفكروا ، وأن يتركوا المسؤوليات الأخرى للآباء . وما لبث إعداد المعلمين أن أصبح في يد رجال ونساء اقتناعهم كامل بأن كل المدارس ينبغي أن تأخذ بمفهوم " الطفل ككل " ، وبصدق هذا على إعداد مدرسي التعليم الابتدائي في كليات الدراسات الأكاديمية والجامعات ، كما يصدق بالنسبة لخريجي كليات المعلمين .

وأثناء الثلاثينات والأربعينات من القرن الحالي سار إعداد مدرسي المدارس الثانوية في نفس الاتجاه ، إذ لم تعد المدارس الثانوية مؤسسات متفرغة كلية أو أساساً لتنمية العقل وكانت مجالس التعليم وكذلك النظار يبحثون عن مدرسين يقبلون تحمل مسئولية تنمية الجوانب المختلفة من حياة المراهق ، وبدأ أن ذلك يتطلب فيمن يقومون بتلك المهمة شيئاً أكثر من الإعداد الأكاديمي .

بل لقد حدث قبل عام ١٩٣٠ أن بعض رجال التربية التقدميين أنكروا ضرورة تمكن المدرس من المادة أو المراد التي يقوم بتدريسها . والواقع أن ديوى ، قد أصر دائماً على أن المدرس ينبغي أن يعرف مادته ، كما ينبغي أن يفهم الأطفال] ولكن ما أن بلغت الحركة التقدمية مداها حتى حلت بعض الشعارات مثل " نحن نعلم الأطفال لا المواد " ، و " التربية هي نمو الطفل كله " ، و " التربية هي الحياة " ، حلت محل التفكير الواضح . وبدأ عدد متزايد من رجال التربية يقول إن معرفة المادة العلمية ليست في الحقيقة شيئاً جوهرياً بالنسبة للمدرس أو أنها ، على الأقل ، أقل أهمية من المهارات الأخرى التي يجب أن يتقنها .

وقد انعكس التغير في وجهة النظر على شروط إعداد المعلمين التي وضعتها السلطة التعليمية العليا في الولاية . فإن كل الولايات تقريباً منذ سنة ١٩٢٠ قد زادت عدد المواد المهنية المقررة على الطلبة لإعدادهم للتدريس بالمراحل

الابتدائية والثانوية زيادة كبيرة . وحدث خلال نفس الفترة أن قليلا من الولايات قد زاد المواد الأكاديمية ؛ بينما طلبت كثير من الولايات بزيادة عدد السنوات الدراسية للحصول على شهادة التدريس . وفي بعض الولايات . حيث لم توجد شروط محدودة فيمن يقوم بتدريس مادة معينة ، كان من الممكن جداً للمدرس الذي لا يعرف شيئاً في الرياضيات ولا يريد أن يقوم بتدريسها أن يجد نفسه مطالباً بتدريس مادة الجبر أو الهندسة لسبب بسيط . هو أنه لا يوجد شخص آخر للقيام بذلك العمل ، والناظر مضطر أن يكاف أحداً به . وكان ذلك يحدث أحياناً وبصفة خاصة في المدارس الثانوية الصغيرة في تلك الولايات التي تعطي شهادات التدريس مرتبطة بفرقة دراسية معينة بدلا من مادة دراسية معينة .

والرياضيات ليست المادة الوحيدة التي يحدث فيها ذلك ، فقد تحدثت في الأسبوع الماضي مع اثنين من مدرسي المدارس الثانوية الذين ينتمون الآن في الدراسات الصفية التي أقوم بالتدريس فيها ، واللذين طلب إليهما أن يقوموا بتدريس اللغة اللاتينية في العام المقبل رغم أنهما لم يدرسا اللغة اللاتينية في الكلية ، وأن دراستهما لها لم تتعد عامين في المدرسة الثانوية . والناظران في مدرستيهما في حيرة ، فالمدراس الثانوية يجب أن تعلم اللغة اللاتينية ، والآباء يطالبون بذلك ؛ ولكن كليات المعلمين في هذه الولاية لا تعد مدرسين للغة اللاتينية ، ربما لأن ذلك يتناقض مع فلسفتها . وولاية « واشنطن » تمنح جميع المدرسين شهادة عامة تؤهل كل مدرس لتدريس أية مادة في أية مرحلة تعليمية ، ولهذا فهم معدون قانوناً لتدريس اللغة اللاتينية أو تبعاً لهذا اللغة اليونانية أو لغة السانسكريت .

وبينما يقوم المدرس بتدريس أية مادة دون نظر إلى معرفته بهذه المادة فإنه لا يسمح له في هذه الولاية أو في كثير غيرها أن يقوم بتدريس أي شيء في أية مرحلة إلا إذا كان قد درس مواداً معينة ذات طبيعة مهنية بما في ذلك نمو الطفل . وهذه الشروط القانونية التي يضعها مجلس التعليم في الولاية —

والذى يتكون من مواطنين ذير مهنيين — تتضمن بوضوح التزاما كاملا بالتربية التقدمية ، ورفضاً كاملا للنظرة التقليدية للتربية .

ولما كان مجلس التعليم يمثل أهل الولاية ، فعنى هذا أيضاً أن الناس يقبلون أيضاً النظرة الجديدة لإعداد المعلمين . فإذا كان هذا صحيحاً كان من العبث والظلم أن نلوم كليات المعلمين لجهل المدرسين أحياناً بالمواد التى يقومون بتدريسها . فكل كليات المعلمين وجميع الكليات الأخرى التى تقوم بإعداد المدرسين ، يجب أن تعدم بطريقة تسمح بمنح شهادة الولاية للتدريس . وإذا رغب مجلس التعليم أن يشترط على مدرسى اللغة اللاتينية أن يعرفوا اللغة اللاتينية ، أو أن مدرسى الرياضيات يعرفون الرياضيات فإنه يستطيع أن يعدل بسهولة الشروط لضمان تحقيق ذلك . وعندئذ تقوم الكليات بإعداد المدرسين وفق المستويات الجديدة للشهادة .

والمحالات التى أشرت إليها هنا هى بطبيعة الحال حالات استثنائية ، ولكن إمكان حدوثها ولو فى حالة واحدة لهو دليل على مدى ما وحمّلنا إليه فى قبول التربية التقدمية فى تأهيل المدرسين .

ويبدو الآن واضحاً أن التربية التقدمية فى شكلها النهائى لا تمدنا بأساس سليم لإعداد المعلمين أكثر مما تمدنا به التربية التقليدية ، فإعداد المعلمين الذى يستند إلى التربية التقليدية يوجه اهتماماً قليلاً جداً لفهم المدرس للتعلم وعملية التعلم ؛ كما أن إعداد المعلمين وفق التربية التقدمية يتغاضى عن الاهتمام بالمستويات والنمو الفكرى ومعرفة المادة . ولهذا يجب أن نعمل على إدماج الفلسفتين والخروج برأى جامع جديد .