

البَابُ الثَّانِي

الأسس التي تقوم عليها المناهج التربوية

مقدمة

إن كل ذى صلة بتوجيه المناهج التربوية ، أو قائم على شأن من شئون التهذيب والتسلية لابد له أن يعرف - مع إلمامه بطبيعة العمالية التربوية ، وتنظيم الخبرات المنهجية واختيارها ، ونحو الطبيعة البشرية وتطورها ، والأهداف التي ترمى إليها التربية السليمة - شيئاً بخاصة عن الأسس التي تستند منها مناهج التربية وتعتمد عليها ، سواء من الناحية الاجتماعية أو النفسية أو الفلسفية .

فما لاشك فيه أن المناهج التربوية لا تقوم في فراغ وإنما تتشكل وتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها ، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع . فليس يسيراً مثلاً أن نربي الشباب على تنديس الطبقي في مجتمع يدين بالاشتراكية ، وليس يصح عندنا في جمهورية مصر العربية - ونحن ندين بالإسلام ولنا تقاليد وتراث خاصة موروثه - أن نضمن مناهجنا المدرسية الدعوة إلى حرية تعامل اجنسين كما هو الحال في أمريكا مثلاً .

والمناهج التربوية من جهة أخرى لها أساس من النظريات والمفاهيم السيكولوجية لتتجى ثمارها جنية طيبة . فبى توجه الفرد ليؤدى أعماطاً من النشاط الفكرى وغير الفكرى مما يراد له أن يقوم به في بعض أطوار حياته أو في كل أطوار حياته إذا اعتبرنا التربية والتعليم عملية ممتدة مع الإنسان إلى الموت ، وأنها لا تقتصر على مكان معين بل تتسع بسعة المجتمع الذى يتبناها . ومن ثم فن الطبيعى أن يتناسب هذا النشاط مع طبيعة من يتصل به وهو الإنسان ومع استعداداته وأحواله النفسية بعامة .

والمناهج التربوية كذلك تخضع للمنهج الفلسفى الذى يدين به التربويون ورغبتهم في صبغ الشباب بصبغته . فالتربية هى التطبيق العملى لما يعتقد أنه يوصل إلى خير الفرد والمجموع . ولاشك أن الجانب الفلسفى للمناهج التربوية في المجتمعات الحديثة يأخذ جزءاً كبيراً مما سبق به الفلاسفة القدماء ونادوا به عبر

القرون . فلا تكاد تجد منهجاً تربوياً إلا له جذور يختلف امتدادها بين حقائق الفلسفات السابقة ؛ تارة تمتد إلى أبعد الحلود ، وتارة أخرى يقصر امتدادها . وإذا فالتربية بمنهجها كيان معنوي يرتوي بجذور غيره ، ويقوم على أسس لها في ذواتها استقلال خاص ، وإن كانت ثمرتها تعد نتيجة حتمية لفهم علمه الأسس مجتمعة واعتبارها كلا متكاملًا يسهم من فواح عديدة في توجيه كل من المرزب ومن يربيه في إصابة الهدف ، والاستقامة على الطريق الموصل إليه . بين أجل هذا نعود على بدء فنؤكد أهمية الأسس التي تقوم عليها المناهج التربوية وأهمية دراستها لكل من يتصلق للتربية سواء بالمباشرة المهنية في الميدان العملي ، أو بالتوجيه والقيادة في ميدان التخطيط ووضع السياسة العامة .

وجدير بنا - والحالة هذه - أن نعرض بشيء من التفصيل والبسط العمى لتلك الأسس . وهي - كما أشرنا - ثلاثة : الأسس الاجتماعية ، والأسس النفسية ، والأسس الفلسفية . وقد خصصنا للأولى الفصل الرابع من هذا الباب ، وللثانية الفصل الخامس ، وللثالثة الفصل السادس .

الفصل الرابع

الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية

يخرج الطفل للحياة فيلتقاه في البداية والداه . وحين يفتح عينيه لأول مرة ليستقبل النور لا يجد في الغالب أمامه إلا أباه أو أمه . يناغيانه ويهددهانه أو يقضيان حاجته أو يذودان عنه شراً أو يساعدانه على التخلص من مكروه أو هكذا . ثم ينمو ويتدرج في نموه فيمى ما يشاهده من مناظر الطبيعة في بيئته المنزلية ويعتبر على أفراد أسرته وأقاربهم ومعارفهم الذين تعودوا زيارتهم ورآهم الطفل من وقت لآخر . وفي جماعة الأسرة يتعلم الطفل المشى ومبادئ الكلام ، ثم تنمو حصيلته وتزداد معرفته بالحياة حوله حينما ينضم إلى جماعات اللعب داخل البيت وخارجه .

وكلما كبر الطفل اتسعت دائرة تفاعله الاجتماعي ووقف على مناحي الحياة التي تحياها جماعته بانتمائه ، في أفرادها بطريقة أو بأخرى . ، وبإنشائه لمختلف العلاقات بهم ، وباهتمامه إلى أهدافهم ومثلهم وقيمهم الحيوية . وهو في تفاعله هذا يتأثر بالعوامل الثقافية التي توجد في المجتمع فيتبنى أنماطها . وتعمل الحياة والتلفاز والصحافة والمذياع في هذا المجال عملاً متميزاً يساعد على تكييف السلوك وصبغه بألوان التغيير والتطور التي تعمرى المجتمع في جملته .

فأساليب الحياة التي يجيها الناس خارج المدرسة ، والمجتمع ممثلاً في أعضائه وفي الثقافة التي تربط بينهم . وتوحد أهدافهم ، ودوافع التغيير التي تظهر في هذا كله ، تؤدي دوراً كبيراً في عملية التربية داخل المدرسة وفي تكييف المناهج الدراسية فيها . فالطفل يدخل المدرسة حاملاً إليها تلك الحياة التي يجيها في الجماعة التي ينتمى إليها ، وينقل إلى هذه البيئة المدرسية المحدودة ما اكتسبه من أنماط السلوك والمعاملات ونماذج القيم والمثل التي توجه حياته العامة والخاصة ، حين يحثك بأفراد أسرته أو حبه أو مجتمعه الكبير .

على أنه بعد أن يتعلم الفرد في المدرسة ويعود بخبراته التي حصلها فيها إلى المجتمع ليطبقها فيه ويستعملها في مواقف حياته المختلفة يجد لزاماً على نفسه ألا يخرج عن الدائرة التي رسمها له هذا المجتمع اللهم إلا بالقدر الذي يقتضيه التطور الطبيعي . ومن هنا فإن كل مجتمع بما يختلف عن غيره من المجتمعات يحى بالقيم التي يجب أن يعيش المتعلمون من أجلها ويشاركوا غيرهم فيها إذا أرادوا بحق بناء وطنهم ودعم مبادئه ورفع مستواه . كما أن الأسس الثقافية والحاجات الاجتماعية تمد المدرسة بأساليب التعليم التي ينبغي أن تتبع في تهذيب الشباب وبالخطوط العامة التي تهدي التربويين في وضع مناهجهم التربوية وفي تغييرها أو تعديلها ككل دعا الداعي إلى ذلك .

وقبل أن نتحدث باختصار عن الأسس الاجتماعية التي تؤدي دورها الكبير في عملية التربية والتعليم ، وفي تكييف المناهج المدرسية بكيفيات خاصة ، والتي تنبع من المجتمع ومن عناصر الثقافة التي تسوده ، يجدر بنا أن نفهم أولاً معنى المجتمع ومعنى الثقافة ومدى العلاقة بين الاثنين .

المجتمع والثقافة وعلاقة كل منهما بالآخر

إن لفظي الجماعة «Comunity» و«المجتمع» Society يشتركان معناهما في أن أعضاء كل منهما تربطهم أهداف وقيم مرحلة ومحكم تعاملهم أساساً بخاص من أساليب الحياة الجماعية ، ولكنهما يختلفان - كما يقرر بعض العلماء - في أن أفراد المجتمع على معنى بالرباط الذي يربطهم وبالأهداف والمثل التي توجه حياتهم بخلاف أفراد الجماعة فلا يشترط فيهم أن يكونوا كذلك .

وطبقاً لهذا التحديد فإن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد الناصجين تحكمهم عادات وتقاليد خاصة بهم ، ويصور من الحياة العامة ممثلة في نوع الولاء والمواطف والعصبية الجماعية التي تحمل الفرد على إثارة مصلحة الجماعة ، بل قد يضحى بمصلحته الشخصية في سبيل المصلحة العامة . وفوق هذا فإن الأشخاص لكي يكونوا مجتمعاً من المجتمعات يجب أن يشعروا - بما يشع بينهم

من عموميات الحياة وطرق المعيشة المشتركة - أنهم ذوو كيان يتميزون به من غيرهم من الناس في المجتمعات الأخرى . فليس المجتمع مجرد أفراد مجتمع وتعيش في ممكن واحد ، ولكن المجتمع أيضاً بما يربط أفرادهم بعضهم ببعض ، وبما يخلق فيهم من شعور الوحدة في الكيان والانفراد في الصفات والخصائص عن بقية المجتمعات .

وهذا الذي يربط الأفراد ويجانس بينهم ويميزهم من غيرهم يعد جزءاً من الثقافة . فالثقافة هي ذلك الجزء من البيئة الذي قام الإنسان بنفسه على صنعه متشكلاً في الأفكار والمثل والمعارف والمعتقدات والمهارات وطرق التفكير والعادات وطرق معيشة الأفراد وقصصهم وألعابهم وموضوعات الجدل وأدواته عندهم ووسائلهم في الإنتاج والتكوين والموسيقا التي يعزفونها والنظام الأسرى الذي يسببون عليه ومعنى الحق والواجب المصطلح عليه بينهم ووسائل انتقالهم واتصالهم والأبطال اللذين يقدرونهم والمعارف التي تشيع فيهم ، وغير هذا كثير وكثير جداً مما أنشأه الإنسان لإنشاء ليكون العنصر الذي يجمع بين أفراد مجتمع من المجتمعات ويربط بين مصالحهم فيه ، ويقدره ، على أن يوسع مدى المعاني التي يدركها ويزيد في دقتها على الدوام (١) .

والثقافة بهذا المعنى لا توجد في غير مجتمع ، كما لا يوجد مجتمع بدون ثقافة . ومن ثم فكل من الثقافة والمجتمع يعتمد في إدراك معناه على فهم معنى الآخر ودرساكه وإن كان أحدهما لا يعنى الآخر على وجه التحديد . وهي بهذا المعنى أيضاً تختلف باختلاف المجتمعات ، فكبريات الثقافة في أجددها تختلف عن مكوناتها في الآخر . كما أن الثقافة في المجتمع الواحد تختلف في فترة زمنية معينة عنها في فترة زمنية أخرى ؛ فإن الظروف والأحوال التي تطرأ على مجتمع ما كثيراً ما تدفع الناموس إلى أن يعدلوا من أفكارهم ومعتقداتهم ووسائل معيشتهم وأساليبهم العلمية وأنواع المعرفة لديهم ونظمهم السياسية والاقتصادية وأساليبهم في تكوين الأشياء والمعاني وغير ذلك . ويعنى هنا بالطبع اختلاف عناصر الثقافة وتغير معالمها .

(١) جون ديوي ، ترجمة من عمراوى وآخرين ، للديمقراطية والتربية : مقيدة لفلسفة التربية ،

وهذه العناصر الثقافية يمكن تقسيمها باعتبارين : الاعتبار الأول هو التقسيم الثلاثي والاعتبار الثاني هو التقسيم الثنائي .

التقسيم الثلاثي للثقافة

طبقاً لما ذكره رالف لinton «Ralph linton» في كتابه دراسة الإنسان «The Study of Man» فإن عناصر الثقافة ومكوناتها تنقسم ثلاثة أقسام : العموميات ، والخصوصيات ، والبيديلات^(١)

١- العموميات «Universals» وهي العناصر الثقافية ذات الطابع الاشمراي العام بين أفراد المجتمع الناضجين ، وذلك كأنواع المأكولات التي يفضلها والملابس التي يلبسونها واللغة التي يتحدثونها ويكسبون بها والتحايا التي يبغي بها بعضهم بعضاً ، ونوع الولاء والطاعة والاحترام الذي يتوقعونه من صغارهم ويقبلونه من كبارهم والأفكار السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعتزون بها ويحرصون عليها والقواعد الأدبية ومجالات السلوك التي تحكم تعاملهم واختلاطهم وانصلم وهكذا . ولا شك أن المقصود بعمومية هذه العناصر إنما هي العمومية الخاصة بمجتمع بعينه بمعنى أنها تشيع فيه هو دون غيره من المجتمعات طبقاً لخاصية الثقافة التي أشرنا إليها فيما سبق .

٢- الخصوصيات «Specialties» وهي العناصر الثقافية التي تحكم سيرك فريق معين من الكبار في مجتمع من المجتمعات ، بمعنى أنه لا يعرفها بالتفصيل ولا يمارسها بنية إلا هذا الفريق من الناس دون غيره من الفئات التي تعيش في نفس المجتمع . وأرى أنه يمكن تقسيمها قسمين :

أولاً : الخصوصيات المهنية : وهي التي تتطلب في إدراكها أو القيام بها معارف ومهارات فنية . أو اصطلاحية من نوع خاص دون اعتبار لأصحاب هذه المهارات من الناس ، بمعنى أنها لا تقتصر على جماعة بعينها ، بل تحمل إمكان دخول بعض الأفراد من الطوائف الأخرى إلى ميدان اكتسابها . فهناك في المجتمع

(١) E. O. Smith, et all, *Fundamentals of Curriculum Development*, N. Y., World

فئات تعمل في المصانع وفئات تعمل في فلاحة الأرض وفئات ثالثة تشغل ووظائف التدريس أو المحاماة أو الطب أو غير ذلك ، ولكن لا تقتصر فلاحة الأرض مشدًا أو الطب أو المحاماة أو التدريس على فئة خاصة من الناس ، بل البلب مفتوح لمن يتقبل من طائفة إلى أخرى ، كأولاد العمال أو الذلاحين الذين يتعلمون فيتمخضون الطب أو المحاماة مهنة لهم ، أو العكس . وبعبارة أخرى ليست الفئات من الناس في هذا القسم ثابتة ولكن يمجج بعضها في بعض ، وكل فئة من هتم الفئات لها أنماط من السلوك الكلامي والحركي والاجتماعي تختلف بروض وجلاء عنها في غيرها من الفئات . وكلما تقدم المجتمع وتعمقت جذور العلم فيد وبخاصة من حيث الصناعة فإن التخصصات الفنية تشعب ، وتكثر الخصوصيات تبعًا لذلك في عناصر الثقافة .

ثانياً : الخصوصيات الطبقيه ، وهى التى ترجع إلى المراكز الاجتماعية في المجتمع ، وتأخذ في اعتبارها الأفراد الذين يعيشون في دائرتها . فجمهورية مصر العربية قبل الثورة مثلا كان بها ما يسمى بالطبقة الراقية وما يسمى بطبقة الدهماء ، وكى واحدة من هاتين الطبقتين كانت تختلف عن الأخرى في أساليب التكبير ووجهات النظر وأنماط السلوك حين يتعامل أفرادها بعضهم مع بعض أو يتعاملون مع غيرهم من أفراد الطبقة الأخرى . فالطبقة الراقية مثلا كانت تحافظ كل المحافظة على ما يسمى بسلوك « الإتيكيت » ، وتولع أشد الولع بمتابعة « الموضات » وسرعة الانجذاب إليها ملبسًا ومأكلا ، وتقبل على أنواع خاصة من الشراب والمأكولات ، وترىاد أماكن معينة في السهرات والحفلات والاجتماعات ونحو ذلك مما لا تستطيعه الصيقة الدنيا وقد لا تسيغه أيضاً . كما كان أفراد الطبقة الراقية يحتفرون طبقة الدهماء ، وياملون أفرادها معاملة السيد لعبده « وتتميز هذه الخصوصيات بأنها قاصرة على مجسوعات معينة في المجتمع لا تعدادهم ، وأن زيادة الشعب فيها يؤدي إلى انهيار المجتمع .

وقد يقال إن الباب كان مفتوحًا أمام الطبقات الدنيا لتؤدى ما تؤديه الطبقات الرقوية وتبنى سلوكها دون أن يعترض أحد ذلك ، ومن ثم فلا فرق بين هذا

النوع من التخصصيات وبين النوع الأول « التخصصيات المهنية » . والرد على هذا يتلخص في أن التخصصيات المهنية تحكمها فنية العمل أو الوظيفة الحية أما الثانية فتحكمها الصفة الطبقية في المجتمع . وبمعنى أوضح فإن الباب مفتوح في كلا النوعين ليلخل به من يخل ، ولكن الباب في التخصصيات المهنية يؤدي إلى الأعمال والوظائف المسموح بها لكل الناس بناء على استعدادهم الطبيعي ، ونوع التعليم الذي يتلقاه كل منهم ، والذي يهيئه المجتمع للجميع دون تمييز ، بخلاف النوع الثاني « التخصصيات الطبقية » فإن بابه يوصل إلى الطبقة الاجتماعية المحظورة بطبيعتها إلا على قلة قليلة جداً من الأفراد الذين يتوافر لهم عامل الغنى الفاحش مما يخرج عن دائرة الاكتساب الشريف ، ولا توصل إليه طبائع البشر بسهولة .

ومع أن التخصصيات بنوعها لا تعد قدراً مشتركاً بين جميع الأفراد إلا أن كثيراً منها لا يغيب بمفهومه العام عن كل فرد . فالطبيب له أعمال فنية لا يعرفها إلا أفراد مهنته ، ومع ذلك فكل أفراد المجتمع تقريباً يعرفون وظيفة الطبيب بما لها من أهمية كبرى من حيث الخدمات الصحية للإنسان ، كما يقدرون خطورة انحرافه عما يتوقع منه بصورة إجمالية . ومن لا يعرف إعداد الطعام لأنه ليس من فئة الطباخين لا يغيب عنه معرفة الحكم عليه بأنه حسن الإعداد أو رديئه بناء على التذوق أو المظهر أو نحو ذلك .

وعندما يرتفع مستوى النهضة في مجتمع من المجتمعات وبخاصة في ميدان الصناعة فإن كثيراً من التخصصيات تختلط وتبهم في الأذهان ، بل إن الأمر قد يدق كثيراً فيستلحق زيادة التقسيم والتخصص والمبالغة في التحدد وتمييز كما هو الحال في بعض مجتمعات التي يتخصص فيها العمل الفني تخصصاً عميقاً ودقيقاً ، ويتعمق إنتاجه وتعمق فنيته إلى الحد الذي يصعب على كل المختلين في ميدانه أن يدركوا بالتفصيل التام جميع عملياته ودقائق تخصصياته ، تتعدد فروعه وتتشعب أنواعه ، ويختص بكل فرع إحصائيون يختلفون عن نظرائهم في الفروع الأخرى . ففي ميدان الهندسة مثلاً توجد الهندسة الميكانيكية ، والهندسة المدنية ، والهندسة النووية ، وهندسة المبانى والخرسانة المسلحة ، والهندسة الكهربائية ، وهندسة الصواريخ ، وهندسة الميدان ، وغير ذلك مما تقتضيه ظروف الصناعة

المتصيرة واتساع ميدانها وأغراضها في الوقت الحاضر . وفي الطب يصل التخصص في بض البلاد مدى بعيداً . وهكذا في كثير من مجالات الحياة الصناعية .

٣- البديلات «Alternatives» وهي العناصر الثقافية التي يمكن للفرد أن يختار فيها فتتضمن جميع طرق التفكير ووسائل العمل التي تجرب لأول مرة بجانب ما اصطاح عليه الناس وقبلوه من الخبرات والأفكار والتصرفات وذلك كالرياضيات الحديثة التي بدأ التفكير فيها حديثاً في جمهورية مصر العربية ، وكطريقة لتدريس مثلا . تخالب الطرق التقليدية التي تسير عليها المدارس ، أو طريقة لإعداد طعام لم يتعارف الناس عليها ، أو تصميم بعض الملابس بصورة جديدة لم تكن معروفة قبل ذلك ، أو بعض القيم التي يتجه إليها مجتمع من المجتمعات في تطوره كالالتجاء في مجتمعاتنا العربي مثلا إلى احترام العمل وتقديسه ، أو هكذا .

عناصر البديلات هذه لا تنتمي إلى العموميات لأنها لا تعم أفراد المجتمع ولا تشيع فيه بنسب متساوية . وفي الوقت نفسه لا تنتمي إلى الخصوصيات لأنها لا تخص بطائفة أو جماعة معينة . وهي على أية حال تكون العنصر النامي من الثقافة بمعنى أن المجتمع الذي تقل فيه البديلات أو تنعدم يجمد على حاله ولا يعد مجتمعة متطورة .

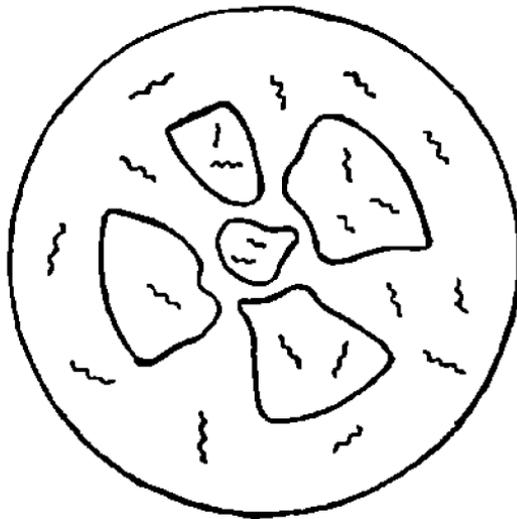
وتدخل البديلات دائماً مرحلة من الصراع الاجتماعي قبل أن يتقرر قبولها أو رفضها ، فإذا تغلب جانب القبول واستساعة الناس لها على رفضها فإنها تتمص وتدخل في إحدى الطائفتين السابقتين : إما العموميات أو الخصوصيات . فمثلا عندما يتحول المجتمع من رأسمالي إلى اشتراكي - كما حدث في جمهورية مصر العربية بعد ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ م - فإن كثيراً من المفاهيم وقيم والأفكار التي كانت تسيطر على الشعب تبدأ في الاهتزاز وتحل محلها مفاهيم وقيم وأفكار جديدة ، ولكنها قبل أن تأخذ صفة « العمومية » أو « الخصوصية » وتستقر في أذهان الناس وتطبقاتهم السلوكية تمر بدور الإقبال عليها من البعض ، والإعراض عنها من البعض الآخر - وبمقدار ما يزداد الإقبال عليها ويقل الإعراض عنها فإنها تتباور وتكون جزءاً من العموميات أو الخصوصيات حسب طبيعتها ، ولكن إذا اعتراها العكس وأعرض عنها الناس بغالبيتهم فإنها لا تتصل بهذه ولا بتلك وتميل إلى الاندثار

والنسيان لتقوم مقامها أخرى تمر بنفس الدور وهكذا . ومن هنا كانت كثرة البديلات في المجتمع دليل اندفاعه نحو النهضة والتطور .

ويوضح الشكل رقم (١) هذا التقسيم الثلاثي للثقافة ، فتشير الدائرة الكبيرة إلى الحدود الاجتماعية التي تجمع كل عناصر الثقافة ، ويشير الفراغ في قلب هذه الدائرة إلى العموميات التي تربط بين كل أفراد المجتمع ، أما الأشكال الخمسة التي تشتمل عليها الدائرة فتمثل الخصوصيات الثقافية سواء أكانت خصوصيات مهنية أو خصوصيات طبقية ، والخطوط المتعرجة داخل الوحدات الصغيرة أو الفراغ الكبير ترمز إلى البديلات التي لم تستقر بعد ولم تعد مرحلة الصراع الاجتماعي لتتحد بعناصر الثقافة الخاصة أو بعناصرها العامة .

شكل رقم (١)

التقسيم الثلاثي للثقافة



التقسيم الثلاثي للثقافة :

إن عناصر الثقافة التي سبق الحديث عنها تنقسم بجملة قسامين^(١) :

اللب الثقافي : ويشتمل على عناصر الثقافة من كل من العموميات والخصيصيات التي دخلت في مرحلة الصراع وخرجت منها منتصرة على الإلطاء والإهمل ، فقبلها الناس ورضوا عنها ، وأصبحت أنماطاً عادية تقابل الزيادة عليها أو الحذف بالمنع والمعارضة الشديدة . وبذا يميل اللب الثقافي إلى الثبوت ويكتسب صفة الدوام والاستقرار . وهو الذي يمثل في العادة القواعد الأساسية والمعارف والمهارات التي يعيش بها الناس ويبررون سلوكهم ويصلون إلى آمامهم وما يرحون لأنفسهم ولأولادهم في الحاضر والمستقبل . فالعادات والتقاليد والنسائير السياسة والاقتصادية التي يدين بها الأفراد ، والأشياء والمثل التي يجادون في سبيل حصول عليها والدفاع عنها ، وطرق الحكم على السلوك المنحرف ، وأسس التعاون والتنافس ، كل ذلك مما يكون اللب الثقافي ، ويعطى للمجتمع قوة ثباته وصحة وجوده ، ويشكل الروح العام لثقافته ، ويحصل به الفرد على الاستقرار والاطمئنان لأنه يجد فيه عواطفه العميقة ، وعن طريقه يحقق أغراضه وأهدافه التي يتوق إلى تحقيقها .

اتخلاف الخارجي للثقافة : ويشتمل على تلك البديلات الثقافية التي ما تزال في مرحلة الصراع لم تثبت بعد ولم تستقر ، فهي ما زالت مزعزعة يدين بها بعض الأفراد وينفر منها البعض الآخر ، وقد يقبل عليها الفرد مرة على سبيل التجريب ثم ينج عنها . وهكذا تظل في صراع مع الناس والناس في صراع معها حتى يرضوا عنها ، يقبلوا عليها بعامتهم إن كانت تحمل خاصية « العموميات » أو بخاصتهم إن كانت تحمل صفة « الخصوصيات » ، وحينئذ تندمج مع « اللب الثقافي » وتكون معه مبرك العناصر الثقافية .

ومثل الشكل رقم (٢) هذا التقسيم الثنائي للثقافة حيث تشير الدائرة الكبيرة إلى الحدود الاجتماعية التي تحيط بكل عناصر الثقافة ، وتغل الخطوط المتعرجة التي بينه الدائرة الغلاف الثقافي الذي يتحرك في صراع اجتماعي يحاول أن يتخذ إلى لب الثقافي ، والذي استطاعت بعض عناصره فعلاً أن تنفذ إلى اللب كما تشير الأسهم والخطوط المتعرجة بين الخطوط المستقيمة المتمركزة في الوسط والتي تشير إلى اللب الثقافي الذي استقرت عناصره وثبتت .

شكل رقم (٢) التصميم الثنائي للثقافة



الثقافة والمهيج التربوي

إن الإنسان يولد عديم الثقافة ، بمعنى أنه لم يكتسب بعد عادات مجتمعه وطرق تفكيره واتجاهاته والمهارات السائدة فيه ؛ لأن هذه الأشياء وأمثالها تأتي عن طريق المواطنة الكاملة في المجتمع . وهي في انتقالها إلى الطفل واكتسابه إياها تتدرج بعامه مع مقتضيات الطبيعة البشرية . فالطفل في أسرته قبل أن يتهيأ لتحمل مسؤولية التربية المنظمة - مقصودة أو غير مقصودة - كثيراً ما يعارض بسلوكه وتصرفاته ما تعارفت عليه الجماعة ، وكثيراً ما يتغاضى أبواه عن مثل هذه التصيحات التي تصدر عنه في سن مبكرة لأنه لم يقو بعد على التحكم في رغباته والسياسة الكاملة على تصرفاته . حتى إذا ما اشتد عوده واستطاع تحمل مسؤولية التعليم والتربية المنظمة فإنه يبدأ - بمساعدة مربيه - في مطابقة حياته وساوكة للقوانين والنظم لعامة التي

يخضع لها كل الأفراد ، ويؤاخذ إن شذ عنها لأن عقله قد بدأ فعلا في الوعي بوجودها
اعتزل التصرفات الفردية الغربية عن مسلك الجماعة والميل إلى التمسك بخصائصها
وتبنى المعارف العامة والرغبات الغالبة وطرائق السلوك التي يعرفها الجميع ويلتزمون
بها - ومن ثم يخضع في تعليمه وتهذيبه إلى ما يخضع له أبناء وطنه ، ويقبل ما يأتي
عليه من مسئوليات في هذا الصدد لينتج عوداً مشعراً في شجرة مجتمعه . وكالما
زاد ثقافة وتهذيباً فإن خصوصياته الفردية الشاذة التي لا تقبها الجماعة ضمن
منهاجها تقل وتختفي من حياته .

تختلف المجتمعات في طريقة توصيل الثقافة إلى أبنائها ، ففي المجتمعات
البدائية حيث العقل لم يرق بعد وأساليب التفكير لم تمنع وتشعب ؛ تتقل عناصر
الثقافة إلى الطفل بطريقة ساذجة وغير رسمية تمثل في اتصاله بالكبار واشتراكه
في نشاطهم وأعمالهم اليومية . فهو يتعلم تقاليد الجماعة وعاداتها من خلال ما يرى
من أسلوك ويسمع من الأحاديث والقصص ، فيتعلم أداء الطقوس الدينية عندما
يرى إلهاده والكبار من أهل مجتمعه يؤدونها فيحاول تقليدهم فيها . ويتعلم صنعة
والده بالمشاهدة والمشاركة بالخبرة المباشرة ، فهو يراه ويساعده في تقليب الأرض
وإعدادها للزراعة وحصد المحصولات وتكثيف أدوات الزراعة الأولية بيديه ونحو
ذلك . ثم هو يمارس أساليب التفكير والتعامل مع غيره بنفس الطريقة التي يمارسها
أفراد عائلته ، ويؤدي التحية للأصدقاء وغير الأصدقاء كما رأها تؤدي من الكبار .
وهكذا في كل مظاهر الحياة البدائية التي يحياها مع قبيلته وفي كل مكونات الثقافة
التي تحكم تلك الحياة وتسودها .

تأتي المجتمعات الناهضة فإن العقل في رقى مطرد ، والتفكير ممنوع ومشعب
واستكشاف المجهول واختراع المخترعات لا ينقطع يوماً بعد يوم ؛ فتتأثر بهذا
كله الحياة العملية فتعتقد وتعتقد معها أمور الناس إذ يضطرون إلى الملاءمة بين
هذه الحياة المعقدة في اطراد وبين ما ينبغي أن يتألوه من العلم لينهضوا بتبعاتها
وأثقالها . ومن أجل ذلك فإن تعليم أسلوب الجماعة في الحياة ونقل التراث الثقافي إلى
الأفراد يصبح وظيفة خاصة تقوم بها المدرسة نظراً لتعدد هذه العناصر واتساع

دائرة الثقافة وحقائقها التي ينبغي معرفتها . فالمدرسة بمساعدة الإخصائيين التربويين تقوم بتنظيم الخبرات العامة ، وأساليب التفكير والسلوك الجماعية ، وحقائق التراث الثقافي في سياق معين يطلق عليه اسم المنهج ، ثم تتعهد النشء بدراسته وتحصيله وتطبيقه في مناحي الحياة . على أننا يجب ألا نغفل أن بعض عناصر الثقافة في هذه المجتمعات أيضاً يترك لذات المجتمع خارج المدرسة فيلتقاه الفرد تلقائياً منه .

واختصاراً للقول فإن الشخصية الفردية والاجتماعية لأبناء الأمة تنمو وتحدد بالثقافة التي ولدوا فيها ، وترعرعوا في أحضانها ، وتأثروا بمؤثراتها من من العنقولة حتى من النضوج سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو في المجتمع الكبير . فلو فرضنا أن طفلاً غريباً مثلاً انتقل عند الولادة إلى بلد شرقي ، وربى في ثقافة شبيهة ، فإنه ينمو بنفس الصورة ويسلك نفس السلوك الذي درج عليه أبناء هذه الثقافة ، بحيث يصبح شرقياً في وجهات نظره واتجاهاته ومهاراته وعاداته كأى فرد تصدر من أصول شرقية عريقة . ونفس الشيء يحدث لو أن طفلاً شرقياً نما في ثقافة غربية فإنه يتكيف لطرق المعيشة الغربية ، ويكتسب نفس المعتقدات الشائعة فيها كأى فرد غربي مغرق في الثقافة الغربية .

ولسنا نذكر بالطبع أن الطفل يرث عن والديه وأصولهما بعض الصفات الجسمية كشكل الوجه أو لون العينين أو نحو ذلك ، كما لا ننكر كذلك أنه يرث عنهم بعض الطباع والاستعدادات الفطرية كالذكاء العام أو جزء كبير منه وكالقدرة الخاصة كالقدرة المتصلة بالرسم والموسيقا وما إلى ذلك . ولكن هذا الاعتراف لا يعود بالنقض على القضية الأولى ولا يؤثر تأثيراً مخالفاً للمفهوم الثقافي الذي نتصدى لتبيينه ؛ فإن هذه العوامل وإن كانت تدخل في تكوين الشخصية وعدد بعضها مدى استجابة الفرد للمؤثرات البيئية والعناصر الثقافية إلا أنها تصبح عوامل التكيف والتحديد للشخصية في البيئة التي يعيش فيها الطفل أيّاً كانت هذه البيئة . فهو يولد بنزعات فطرية تدفعه إلى النشاط ، ولكن النشاط الذي يقو به يتوقف على المؤثرات والعناصر التي تتضمنها البيئة .

ويؤيد هذه الحقيقة ما أثبتته الدراسات التي قام بها بعض علماء الأجسام

أمثلة ماجريت ميد «Margrate Mead» وغيرها^(١)، فقد قاموا بدراسة علمية لبعض القبائل التي تنتمي إلى أصل بيولوجي واحد مع اختلاف العناصر الثقافية والظروف البيئية التي تخضع لها قبيلة دون أخرى، فبين أن الطفل في كل قبيلة ينمو حسب النماذج الثقافية في المجتمع الذي يعيش فيه، ويختلف عن غيره من حفال القبائل الأخرى تبعاً لذلك في الخلق واستهداف الهدف وبنى المثل العليا على لرغم من وجود التشابه والاتحاد في الجنس.

كما يؤكد هذا المعنى أيضاً قصة «أماله وكاله» وغيرها مما تتحدث عنه كتب التربية؛ فقد ثبت أن كلا من هؤلاء قد اكتسبت صفات الخلائق الوحشية من بيئة الغابة التي انتقلت إليها بعد اختطاف الوحوش لها. ثم أخذت في التكيف مرة أخرى للبيئة الإنسانية والاتصاف بأخلاق البشر بعد العثور عليها وفصلها عن بيئة الوحوش وإن كان هذا التكيف الأخير لم يتقدم كثيراً نظراً لتغلغل التكيف الأول فيها.

كما نرى أن المنهج التربوي للمتعلم سواء في البيت أو المجتمع أو المدرسة أو المؤسسات التعليمية المختلفة يجب أن يستضيء بضوء الحياة العامة للجماعة، وأن عربية بمعناها العام ينبغي أن تشمل عملية التطبيع الاجتماعي؛ تلك التي يتم فيها تكيف الأفراد للمجتمع الذي يعيشون فيه تكيفاً متكاملًا. فيتعلمون خلالها كيف يعيش بعضهم مع بعض ويعامل بعضهم بعضاً بالأخذ والعطاء ويضحون ببعض رغباتهم الشخصية متى كان ذلك ضرورياً لصالح الجماعة. ويعضد هذا المعنى أن من أهم أهداف المناهج التربوية:

ولاً: المحافظة على التراث الثقافي توحيداً لأفراد الشعب، وتوجيهاً لسلوكهم، وإثارة لسبل التفكير أمامهم، وعملاً على استمرار التقاء الحاضر بالماضي.

ثانياً: العمل على تحيين عناصر هذا التراث ضماناً لسلامة التطور الاجتماعي، وبذراً لبذور التقدم والإصلاح في الجماعة.

للمدرسة - وهي أداة التربية الرسمية - تتحمل دون جدال أكثر المسئوليات وأصعب الأعباء في هذه العملية. فدورها لا شك أخطر الأدوار ونصيبها أكبر

(١) ا.ك. أرتاواي، ترجمة وهيب سمان وآخرين، التربية والمجتمع: مكتبة الأنجلو المصرية،

الأنصبة ، وبخاصة في مجتمعنا العربي الذي تنقص البيت فيه عناصر اتوجهه التربوي السليم . وخطورة هذا الدور الذي تقوم به المدرسة يبدو واضحاً في رسالتها الاجتماعية التي تؤديها إلى المتعلمين عن طريق المناهج الدراسية وأوجه نشاط التربوي الداخلة فيها . وهذه الرسالة تلتخص فيما يلي :

١- توجيه الشباب في التفكير والعمل نحو الحقائق والأهداف والمفاهيم التي تعمل الجماعة من أجلنا ، وغرس الاستعداد في نفوسهم للجهاد في سبيلها والدفاع عنها .

٢- حث الشباب على التمسك بالقيم التي تشيع في المجتمع ، وعلى تكريس حياتهم لخدمتها .

٣- حمل الشباب - عن ثقة منهم - على احترام الناس جميعاً باحترام أعمالهم وحرفهم وخطاتهم الاجتماعية مهما بدت حقيرة في نظر البعض منهم -

٤- حث المتعلمين على احترام آراء الناس ومعتقداتهم وحقوقهم المشروعة .

٥- غرس روح التعاون في المتعلمين ، وتجيئهم في الاشتراك مع الجماعة وفي إنكار الذات والتضحية في سبيل المجتمع وتطويره ونهضته .

٦- دفع الشباب إلى ممارسة النشاط الديني الذي يرتضيه المجتمع ، والخضوع لسلطان الدين وقوانينه عن رغبة وثقة فيه وفي خير ما يؤديه للفرد والجماعة .

٧- إبعاد الأفراد عن الانبجاعات والرغبات الضارة بالمجتمع والتمسك بما يعود عليهم بالفائدة الفردية والاجتماعية .

٨- إعلاء روح الخدمة الاجتماعية في النشء بما يؤدي إلى تداخل المصالح الشخصية مع المصالح الاجتماعية وتحقيق الإنسانية المثالية .

٩- تأكيد معنى الحرية الحقيقية في نفوس المتعلمين ، وهي الحرية التي تقيد صاحبها بعدم التعرض أو الإضرار بحقوق الأفراد ومصالحهم ، وبمعنى آخر هي الحرية التي تسهى حيث ينبغي أن تبدأ حريات الآخرين .

مضمون المنهج وارتباطه بثقافة المجتمع

لما نظرنا نظرة تحليل وتمحيص إلى المنهج الدراسي الذي تضعه المدرسة لتلاميذها فإننا نجد أن أهم ما يقوم عليه يتلخص فيما يأتي :

- (أ) الأهداف التربوية التي يقصد إليها من وراء تدريس المنهج .
 - (ب) المادة الدراسية التي يراد للتلاميذ معرفتها ، وفهم حقائقها ، والوقوف على أسرارها من أجل تحقيق الأهداف التربوية .
 - (ج) النشاط والتدريبات التي يقصد القيام بها لتحصيل المادة الدراسية .
 - (د) مسالك الضبط والتهديب والطريقة التربوية التي يسلكها المدرس في مواقف التدريس المختلفة .
 - (هـ) تقويم نتائج التحصيل التربوي والخبرات التعليمية التي اكتسبها التلاميذ وهذه العناصر جميعها ترجع إلى الثقافة وتصل بها بسبب من الأسباب .
- فالأغراض والأهداف التربوية في المنهج تعكس الأفكار والعواطف والآراء التي تتضمنها عموماً الثقافة أو خصوصياتها . فالمجتمع العربي في جمهوريتنا يتجه تـلا إلى الاشتراكية ويأمل أن يفهمها الشباب ويدينوا بمبادئها ومثلها . وإذا قلنا واجب المدرسة أن تستهدف هذا الهدف وتعمل على طبع الشباب بطابع الاشتراكية عن طريق المنهج الدراسي والنشاط التربوي الذي يكتنفه .
- وامدة الدراسية التي تحقق الأهداف التربوية عبارة عن الأفكار الهامة والمعارف العامة و الخاصة والمهارات المتعددة التي تشيع في أوساط المجتمع ويحتاج إليها أفرادها أو بعضهم لخدمة الرسالة التي وكلت إليهم وتؤدي الواجب الاجتماعي المنوط بهم ، فالخدمات الطبية التي يقوم بها الأطباء مثلا تحتاج إلى معارف معينة وفرص علمية خاصة تتصل بفن الطب كذلك التي تتصل بالتاريخ الطبيعي والكيمياء والفسيولوجيا واللغة الأجنبية وغير ذلك مما لا يستغنى عنه طبيب إذ أراد أن يتحمل مسئولية توظيفته على أمثل وجه .

والتدريبات وأنواع السلوك التي يقوم بها التلاميذ لتحصيل المادة الدراسية ليست إلا أنواع النشاط والتصرفات السلوكية التي يقبلها المجتمع عادة من أعضائه . فعند القيام برحلة علمية لزيارة مصنع حربي مثلا يجب أن يسبقها بعض التصرفات التي يحتمها القانون أو تقتضيها التقاليد كالكتابة إلى المشولين بطلب الإذن في الزيارة ، واصطحاب ما يدل على الإذن بالزيارة عند الدخول ، وعدم تصوير الأماكن التي يشير المشول عن المصنع بعدم تصويرها ، وهكذا . وطرق الاستذكار والمحاضرة وإجراء التجارب والمشاركة في مناقشة الموضوعات وإرياد المكتبات العامة والخاصة وغير ذلك من أنواع النشاط التي تؤدي إلى المعرفة والتحصيل الدراسي والخبرة العلمية والتربوية كلها تخضع لقواعد وأصول نظامها المجتمع وتعارف عليها أعضاؤه فراعوها ولم يخرجوا عنها .

والطريقة التي يسلكها المدرس في ضبط المتعلمين وتهذيبهم وفي مواقفه التدريسية المختلفة لاشك تعكس صورة الحياة ووجهها السائد في المجتمع . ففي المجتمع الديمقراطي مثلا يعكس المدرس ديمقراطية التعامل في الفصل ، رقي المجتمع الديكتاتوري يرى المدرس في الديكتاتورية خير عناصر النجاح في تتامله مع التلاميذ ، والفيلم التعليمي إذا عرض في أثناء الشرح ينبغي أن يخضع في عرضه كما يخضع في موضوعه لما تعارف عليه المجتمع وقبله سلوكاً من أفرادهِ . وهكذا .

وتقوم نتائج التحصيل التربوي في المدرسة ليس إلا وضماً لما حصل التلاميذ من مقومات المنهج السابقة في ميزان الحكم للوقوف على مدى استفادات مواطني الحاضر والمستقبل في مجال الإعداد للمواطنة الصالحة .

المناهج التربوية العامة والخاصة وصلتها بالثقافة

لمناهج الدراسية بعامة تنقسم قسمين :

تنقسم الأول : يختص بالتربية العامة وهى التى تؤتم بمحفظ الكيان الاجتماعى وحدة متكاملة تربط أفرادها برباط جامع ، وتقرب بينهم فى هدف واحد يسعون لتحقيقه جميعاً^(١) .

من ثم يأخذ هذا القسم حقائقه من العناصر الثقافية العامة ، وكذلك من العناصر الثقافية الخاصة التى تتسم بصفة العموم فى اهتمام أفراد المجتمع بها فتدخل فى أولى القواعد والمعارف والأسس التى تنظم سلوك الناس عامة ، وتتضمن المستويات والمعلومات التى تعينهم على الحكم بصحة الصحيح وخطأ الخاطئ ، ويهتدون بهديها إلى خير الخير وشر الشر ، وإلى جمال الجميل وقيح القبيح ، ويدرسون بوساطتها الحقيقة وضدها . كما تتضمن المعارف والمهارات التى تؤدى إلى ضبط وتحسين سلوك الناس العام فى مجال السياسة والاقتصاد وغير ذلك ، أو يحتاجون إليها لفهم المجتمع الذى يعيشون فيه ومعرفة سماته والحدود التى تثبت ديمه السمات . فاللغة القومية إذاً والتربية الوطنية والتاريخ الوطنى وجغرافية الوطن والرياضيات العامة والعلوم التى تفسر مظاهر الطبيعة التى تحيط بالناس ونحو ذلك مما يقوم على المفاهيم السابقة ؛ تبنى جسم المناهج التربوية العامة التى تعدل على تجميع الأفراد وانتقائهم على صعيد الخصائص الاجتماعية الموحدة . وينبغى ألا تغفل أن العموميات الثقافية لا تلتحل بجمليتها فى بناء كيان المناهج التربوية العامة داخل المدرسة ، فونك من هذه العموميات ما اصطاح على ترك اكتسابه للاحتكاك الاجتماعى الحر خارج المدرسة ، وذلك كطريقة ربط « الكرفنة » على العنق ، أو رد التحية أو نحو ذلك مما يحتاج إلى ترتيب فنى ووضوح خاص فى مقررات المناهج الدراسية .

أما الثانية وهى العناصر الثقافية الخاصة التى تتسم بصفة العموم فى اهتمام

(١) انظر معنى التربية العامة فى الفصل السابع عند الكلام عن الطريقة المحورية .
الأصول التربوية

الجميع بها ، فتدخل فيها علوم الصحة العامة ومكونات الغذاء الأساسية واحتياجات الأجسام من هذه الأساسيات . وكذلك الاتجاه العام في سياسة الوطن وعلاقاته بالدول الأخرى ونحو ذلك مما يمكن أن يدخل في دائرة خاصة كالتربوية والسياسة والاقتصاد ، ولكن لا يستغنى عنه مسار الحياة الكريمة لأى فرد من أفراد المجتمع .

القسم الثانى : يتصل بالتربية الخاصة وهى التى تخلم اهتمامات بعض الجماعات وتبنى على أساس من طرق تفكيرهم وعمازيم الخصاص بهم . وبهذا المعنى فإن مناهج التربية الخاصة تقوم على عناصر التثاقف الخاصة وتصل اتصالاً وثيقاً بها . وهى بهذا المعنى أيضاً تتجه رجوات ثلاث :

الوجهة الأولى : تستمد مددها وتأخذ زادها من مستوى اجتماعى معين وتساير حاجات الأشخاص الذين ينتمون إلى هذا المستوى الاجتماعى ، فإذا فرضنا أن مجتمعاً كالمجتمع النازى يدين بوجود طبقة معينة فيه خلقت للرئاسة وترى أعمال القيادة بحيث لا يصلح غيرها لذلك فإنه يهوى هذه الطبقة نظاماً تعامياً معيناً ، ويضع لها من المناهج التربوية الخاصة ما يزدل أذدادها للتعودات المنتظرة منهم ويقدرهم على القيام بالوظائف التى يعدون لها ، ومن هذا الاتجاه أيضاً ما كنا نراه فى المجتمع المصرى قبل ثورة سنة ١٩٥٢ حين كانت الظرف موباة لما كان يسمى بالطبقة الراقية أن تتعزل برسائل تربيتها عن عامة الشعب ؛ فقد كان أفراد هذه الطبقة يترفعون فى تعليم أبنائهم عن المدارس المخصصة للجمهور ويتجهون بهم إلى المدارس الخاصة الأجنبية ذات المصروفات الباذخة والمناهج التربوية المتباينة التى كانت تأخذ قوامها من غير عناصر الثقافة المصرية حتى يباعدها بينهم وبين أبناء الشعب فيستأهلوا فى نظريهم مراكز القيادة التى كانوا غالباً ما يترارثونها خلفاً عن سلف . ومن هذا أيضاً ما كان فى بعض أطوار الحياة المصرية من وجود نوعين من التعليم أحدهما تعليم ابتدائى فى مناهجه بعض الغناء والكفاية التربوية ومقصود على بعض الفئات المحظوظة ممن يملكون نفقاته المادية ، ويرصل إلى التعليم الثانوى ثم الجامعة ، والثانى تعليم شعبى مفتوح للعامة وتقرير فى مناهجه فى كل مقومات التربية السليمة ولا يدخله برغم هذا إلا قليل من الشعب إذ كانوا يضيقون ذرعاً بأعباء الحياة المادية . فلا شك أن مناهج التعليم الابتدائى فى ذلك

الوقت كانت نوعاً من المناهج التربوية الخاصة التي كانت تغذى ميول فئة بناتها بقدر ما تزس على عناصر الثقافة الخاصة بها . وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن هذا النوع من المناهج التربوية الخاصة يعدل على التقسيم الطبقي بين أفراد الأمة الواحدة كما يخلق فيها ثنائية التعاميم البغيضة .

الوجهة الثانية : تعتمد على تعريف جماعة أو أفراد معينين بالقرانين والمعارف الخاصة بوظيفة أو عمل ما ، وتسير في مناهجها حاجيات المونة بغض النظر عن الأعداد الذين يتدون إليها . وهي بهذا المعنى تحاول أن تعد الأشخاص الذين سلكوا منهجها واتبعوا سبيلها وتحملوا مسؤولياتها التربوية لينضروا ببعض الوظائف الحيوية الضرورية في إسعاد المجتمع ونهضته وذلك كهؤلاء الذين يعدون لمهنة الطب أو المنصة أو المحاماة أو غير ذلك ؛ فإن لكل من هذه الفئات مناهج تربوية ذات صبغة منفردة تقوم على حقائق ومعلومات مهنية وفنية تماماً يعرفونها إلا أصحابها ، في الوقت نفسه تعتبر ضرورية في إعدادهم للحياة العملية في المجتمع وفي إشباع الحاجات التي تظهر فيه من وقت لآخر .

وهذا اللون من المناهج التربوية الخاصة لا يغذى الطبقية الاجتماعية ولا يساعد على قيام الثنائية التعليمية ولكنه على العكس من ذلك يعدل على التكامل الاجتماعي وسد النقص الذي يشعر به المجتمع ؛ فهو يمدد بقومات الكفاءة في أداء الخدمات الاجتماعية الضرورية ، ويهيئ لأفراده أحسن الفرص لانتفاع بعضهم ببعض وتعاونهم جمعاً في النهاية على إنهاض أنفسهم بإنهاض مجتمعتهم وإسعاد كل فرد بما يتيسر له من الخدمات العامة على أيدي هؤلاء الفئتين الذين أعدهم المجتمع لمثل هذه الخدمات . غير أننا يجب أن نلاحظ أن هذا الاتجاه يأخذ مساره الطبيعي دون جنوح إلى الطبقية المقفونه بأمرين :

١- ألا يعنى أصحاب هذا اللون التربوي في تخصصهم بما لا يترك أمامهم فرصة الأخذ بتصيب من المناهج التربوية العامة التي تحدثنا عنها والتي تعتبر ضرورية لوحدة أي شعب .

٢- أن يفتح باب هذا اللون التربوي على مصراعيه لكل طارق يخله استعداداته ومواهبه لتحمل تبعاته والسير قدماً إلى ما ينفع الوطن بحق .

الوجهة الثالثة : لا تقتصر على الأخذ من خصوصيات المستوى الاجتماعى المعين كالوجهة الأولى ، كما لا تقتصر على الأخذ من خصوصيات المهنة المعينة كالوجهة الثانية ، ولكنها تخاطب الاثنين معاً . فقد يحدث فى مجتمع من المجتمعات أن تخصص فئة من الناس لما يميزها خاصة بأداء بعض الوظائف الكبرى فى مجال الصناعة أو التجارة أو نحو ذلك ، ومن هذا ما كان يتبع قبل ثورة سنة ١٩٥٢ من قصر دخول الكلية الحربية على أفراد معينين هم أبناء الطبقة الراقية الذين تنطبق عليهم شروط القبول بها . وكذلك الإجحاف بحق الفقراء من أبناء الشعب حين كانوا يشترطون فى دخول كلية الطب مثلاً القدرة على تسديد مصروفات باهظة لا يقدر عليها إلا نفر قليل جداً من أبناء الأمة هم الذين يريدون قصر هذا اللون من التعليم عليهم . ومن ثم كانت خصوصيات المهنة تمتاز بخصوصيات الطبقة فى المناهج التربوية لهذه الكليات . وهكذا مال هذا النوع من المناهج التربوية الخاصة إلى الدخول فى نطاق الطبقة ، وساعد على وجود العزلة بين أفراد الشعب لأن كل من يتلقى تربية من هذا النوع يشعر بميزته عن الجماعة فيترفع عن مشاركتهم أو الترب منهم ، وكثيراً ما كان يرفض الاعتراف بعموميات الثقافة التى يبنى أن تحكم تصرفاته . وقد يتخذ من تربيته الخاصة فى تلك الكليات صفة مميزة له ، وأولاً من ألوان الثقافة لا يعتدها أولاً يعتدى أمثاله ، وحينئذ تظهر الطبقة الاجتماعية بشكل صارخ يهدد كيان المجتمع ووحدة .

وفى بعض الأحيان تختلط مناهج التربية العامة بمناهج الطبقة كما يحدث عندما يتحول مجتمع من المجتمعات عن النظام الطبقي ويتطور إلى مجتمع تسارى فيه فرص الحياة أمام الجميع ولا تتحدد فيه الطبقات أو تميز بوضوح ، فإن المدارس التى كانت تختص ببعض الطبقات الاجتماعية وتقدم لهم المناهج الخاصة بهم تفتح للجمهور ، ولكن مناهجها لا تتطور بين يوم وليلة . بل تظل قائمة فترة من الوقت وتعلق رواسيها بمناهج التربية العامة حين تدخل إلى تلك المدارس وتحتاج إلى بعض الجهد للقضاء عليها ، ومن أمثلة ذلك ما حدث فى المجتمع العربى بجمهورية مصر العربية حين تحول إلى مجتمع اشتراكى بعد ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ ؛

فإن المدارس الابتدائية والثانوية التي كانت تختص بالطبقات الراقية تم فتحها للجميع ولكن يتيتم تحمل بعض رواسب الماضي الطبقي في منادجها ونظم الدراسة فيها وإن أخذ ذلك يقل بالتدرج حتى كاد يقضى عليه تماماً في الوقت الحاضر .

ولحيثية التي يجب أن نؤكد هنا هي أن سياسة فتح باب الوظائف وتحصيل المعارف والفنون من أى نوع لكل مزود بالاستعداد المناسب لا فارق بين جنس ومعتد وأصل اجتماعى تقلل من فرص التخصيص الوظيفى وقصر بعض المون على بعض الطبقات المعينة فى المجتمع ، كما تعمل على انعدام الصلة بين منادج التربية المهنية أو العامة وبين إحداث الطبقة الاجتماعية .

التطور الاجتماعى وعلاقته بالمنهج

من المناقشة السابقة يتبين بوضوح أن المنهج يصاغ فى إطار الثقافة وأن العلاق بينهما من أوثق العلاقات . وما دام المنهج يدخل فى كيان الثقافة بولده الصوت فمن الطبيعى أن يتأثر بالتغيرات أو التمديلات الهامة التي تطرأ عليها . ولذلك فإن التطور والتحوير الذى يلحق العناصر الثقافية والحاجات الاجتماعية والاقتصادية يخلق فى المجتمع بعمامة وبين التربويين وأعضاء أسرة التعليم بخاصة شعور الشك فى صلاحية المنهج القديم وتناسبه مع الظروف الاجتماعية الجديدة فيتمجسون إلى اقتراح منهج جديد أو تعديل للمنهج القديم ، فمثلا فى جمهورية مصر العربية نرى أن المجتمع يتحول من رأسمالى إلى اشتراكى ، وتتحاچه مظاهر التغير فى الأفكار والأعمال ؛ فالفكرة القديمة التي سيطرت على أفرادها بفعل الاستعمار وأعوانه من أنه بلد زراعى لا سبيل فيه إلى نهضة صناعية قد انمحت ، وأخلت القوة الصناعية تدب فى ربرعه وتحتل مركزاً ممتازاً على أرضه وتحت سمانه .

الثورة العلمية بدأت تشق طريقها إلى عالم الوجود فيه وأصبحنا نرى ونسمع عن معالم نهضية ومشروعات جديدة كالأصلاح الزراعى وتأميم البنوك

والشركات الكبرى وتوزيع أرباح الشركات على العاملين فيها جميعاً وإشراك العمال في مجالس إدارة هذه الشركات ، والتوسع في إقامة المصانع وتصنيع المنتجات الزراعية والإكثار من مراكز البحوث العلمية وتقرير مجازاة اتائم في كل مرحلته وتغيير أسس التبول في كل مرحلة من هذه المراحل ودعم الجمعيات التعاونية وتسويق الخاصلات الزراعية والدعوة إلى احترام العمل وغير ذلك مما يقتضيه نجاح المجتمع الاشتراكي الذي نحاول أن نرسي قواعده متينة وثابتة . ولاشك أنه مع هذه الأحداث تنبثق قيم جديدة وحاجات اجتماعية واقتصادية لم تكن قبل ذلك ، وصور للسلك مختلفة ووسائل حديثة لاستغلال الإمكانيات البيئية والبشرية . ويشعر الناس بهذا كله في شتى ميادين الحياة الزراعية والصناعية والسياسية والدينية والحلثية والاقتصادية والأشورية وغير ذلك .

ولكن الشعور بها في ميادين التربية يفرق كل شعور لأن عالمنا تنوع المتسوية الكبرى في نجاح ما يهدف إليه المجتمع الجديد وفي صياغة أفكار الاشتراكية في قوالب العمل المنتج . ومن أجل ذلك تنجح إيموا الأنظار وتتأقق بها الآمال كمي تسهم بفاعلية في القضاء على مخلفات الماضي ويعلمه غير المرغوب فيها وفي إقامة الصرح الجديد للحياة التي تمول إيموا المجتمع . واشدة الضنط على التربويين في هذا الصدد وشعورهم الأدبي والرسمي بثقل التحول في عمل شيء ما تراهم يتشككون فيما ينبغي أن يكون منهم . لقد تنيرت لأسس القديمة التي كانت عماد مناهجهم التربوية فهل يا ترى يرتفعون فجأة إلى مستوى المجتمع الجديد فيستهدفون أهدافه ؟ وهل بهذه السرعة ينتظر لعمالوم نجاح ؟ أو أن الأمر يحتاج إلى روية وتدبير ؟ وإلى متى تكون الروية ويكون التدبير ؟ لأنها حيرة وتظل حيرة مصحوبة بكثرة الاقترحات والتغليات والتعديلات وعدم الاستمرار على تدبير تربوي دائم حتى يتم تكييف لائق للعناصر الجديدة التي دخلت في الثقافة وأقتضاها التحول الجديد .

قد يقال إن الأغراض التربوية العامة لايعتورها التغيير كغرض تخريج المواطن الصالح ، أو أن تدريس الأساسيات في المنهج كالتقراءة والحساب والكتابة لا يختلف في الإبقاء عليه أحد ، فعلام الحيرة إذا ؟ ولماذا يشغل

التربويين على أنفسهم بوجوب تغيير المناهج ؟ والجواب عن الشق الأول من السؤال هو أن مثل هذه المعاني المجردة تصبح في فترة التغيير والتحول كثيراً من المعاني غير واضحة الدلالة وخفية المفهوم ، فن هو المواطن الصالح في المجتمع الجديد ؟ وبأي التأييد والخلل والمعتقدات يدين ؟ وما النماذج الساوكية التي يانزم بها ؟ وما الصفات الخاتمية والاجتماعية والمعرفية التي يجب أن يصف بها ؟ أما عن الشق الثاني من السؤال فنحن نعرف بأن مثل القراءة والكتابة والحساب من أساسيات المنهج ، ولكن ألا يمكن أن يضيف المجتمع الجديد أساساً جديداً تتمتصه ظروفه المثيرة ؟ ثم ألا يمكن أن نعدل في المجتمع الجديد عن تدريس هذه الأساسيات بصورة تعيد التلاميذ إلى الأمية بعد الانقطاع عن التعليم إلى تدرسيها بصورة تزيل الأمية الثقافية عنهم إلى الأبد ؟

٢ الذي لاشك فيه هو أن التامس في فترة التحول الاجتماعي يضطربون فيها يحدون وما يجاهدون في سبيله وما يدافعون عنه ويتسكرون به من قيم وثل وفضائل ، ومقدراتهم على التفكير والشعور والعمل يبدأ واحدة تنخفض . -تأً لانهم يعيشون في مكان واحد ولكن الاتصال الحقيقي يكاد ينقطع بينهم ، لأن أفكار المجتمع وعاداته ونشله ومعتقداته قد اضطربت ولم يعد أفرادها يستجيبون للموقف الواحد بطريقة واحدة ، وعندما تصل الحال إلى هذا الحد فإن على التربويين واجباً هو أن يتطوروا المناهج التربوية ونظم الدراسة في المدارس ومؤسسات التعليم على اختلاف أنواعها بما يساعد على اتساع دائرة التوجيه العام ، وعلى التكيف لما جد من العناصر الثقافية ، وعلى عادة الارتباط والتماسك الاجتماعي الذي تخلخل بدخوب بديلات جديدة تحاول أن تطرد بعض القديم وتحتل مكانه . ومدار الحديث يتلخص في أن فترة التغيير الاجتماعي يسودها اضطراب في المناهج الدراسية ونظم التربية الناعمة وتتطلب دوام إعادة النظر فيها لتتناسب في أغراضها وادائها ونتائجها مع الظروف اثنائية والاجتماعية الجديدة ، وتبعاً لذلك تتعدد الاقتراحات التربوية ويكثر التغيير في المناهج التعليمية وأساليب التمهيد والتثقيف .

ظهور البديلات في الثقافة هو الذي يحمل إليها عنصر التغيير ؛ لأن الثقافة قبل ظهور البديلات فيها تكون متكاملة ومستقرة قد تشابكت عناصرها وتداخلت

وتكيف بعضها لبعض ، فتتكون من الجميع وحدة ثقافية أو نموذج ثقافي متسق . وعند ظهور البديلات فيه يحدث الاضطراب والتشقق في وحدته واتساقه ؛ فالمعروف أن البديلات تجاني بعض العناصر القديمة المكونة لعموميات الثقافة أو خصوصياتها ، ومن ثم تتدخل في صراع معها لتحمل الناس على قيوطا ونقي الأصل ، فإذا تم الرضا عنها وأخذت سبيلها إلى سلوك الناس العام أو الخاص فإن الوحدة التي انكسرت بوجودها والاتساق الذي تأثر بدخول هذه العناصر الجديدة يوجب إعادة النظر بما يرجع إلى الثقافة وحدتها واتساقها من جديد . على أن الثقافة لا تهتر اهتزازاً كبيراً . بل تظل على استقرارها النسبي إسا قلت البديلات في عناصرها . أما إذا زادت فإن كانت زيادتها في ميدان العموميات فإن الاهتزاز الاجتماعي يتزايد ، وتزداد الحاجة تبعاً لذلك إلى إعادة التكامل الثقافي وارتباط العناصر الثقافية بعضها ببعض لعود وحدة مستقرة من جديد . وتكبر حيثئذ مسئولية للشاهج التربوية بحيث إذا أخفقت في تحقيق التكامل الثقافي كان إخفاقها مشحوناً بالمصائب الاجتماعية . وإن كانت زيادة البديلات في مجال الخصوصيات الثقافية فإن الاهتزاز الذي يحدث ينحصر في محيطه الخاص ، وينقل وقعه العام على أفراد المجتمع ، وإن تطلب مجهوداً من المعنيين ليعيدوا الاتساق والنظام من جديد في هذا المحيط .

وينبغي أن نعرف أن البديلات التي تظهر من وقت لآخر — نابعة من المجتمع نفسه أو مستعارة من ثقافة أجنبية — لها قدرات مختلفة على إحداث الاضطرابات والتفكك الثقافي بغض النظر عن قلتها أو كثرتها ، فبعض هذه البديلات كأنماط الحلى والملابس الجديدة أو طرق الزينة المستحدثة أو ما شابه ذلك يقل تأثيره على الوحدة الثقافية ، أما الاختراعات التي تتصل برسائل كسب العيش أو إيجاد منابع جديدة للطاقة الإنسانية أو نحو ذلك فإنها تحدث اضطراباً خطيراً في الثقافة وتتطلب مدى واسعاً من إعادة البناء والتكيف الاجتماعي ؛ لأنها تتصل بأساسيات الحياة للنام وبالأسلوب الذي يضمنون به ضرورات الوجود والعيش .

كيف نستبدى الحياة الاجتماعية في بناء المناهج وتطويرها

أرى بنا في هذا الصدد أن نضيق الدائرة لنعطى مثالا واضح المعالم من ظروفنا الخاصة ونهضتنا الحديثة . ومن حسن الحظ أن الميثاق وبعده بيان ٣٠ مارس ثم برنامج العمل الوطني...، وورقة أكتوبر قد ألحقت لنا معالم هذه النهضة الجديدة في ج. م. ع . تلخيصاً ورافياً ، وضعت في أيدينا خيوط التعرف على مقررات مجتمعا الاشتراكي الجديد ، وعلى الأبحاث والقيم التي غيرت المسار الاجتماعي إلى ما تتطلبه الجماهير العربية في كل أنحاء الوطن ، وأصبح من اليسير على من يريد تطويراً مخلصاً ، مجال ما أن يجمع ركائز العمل لتحقيق إرادته من المعاني والأفكار والتفكيريات التي تضمنتها هذه الوثائق ، ثم يعمل فكره في ترجمتها إلى أساليب من العمل تخدم الغرض الاجتماعي العام .

وفي مجال التربية وتطوير المناهج الدراسية يتحتم علينا أن نؤتيه من بلدنا العالم وضعها دايلاً لعملنا وبراساً . فالجمع الاشتراكي العربي الذي تبنيه جمهوريتنا والذي رسم الميثاق حدوده يسير في طريق التصنيع بخطى حثيئة ، فتتسع به دائرة الصناعات القائمة ، وتنهض به صناعات أخرى لم تكن موجودة من قبل ، وتتغير طبائع الأعمال وأنواعها ، وتحول تبعاً لذلك مجرى الحياة العملية لكثير من أفراد الشعب إلى دوائر الصناعات المختلفة بعد أن كانت الزراعة وجهتهم وموضع اهتمامهم ، وإزاء هذا التوسع الصناعي ورغبة في السير به قدماً إلى الأمام فنحن في حاجة ماسة إلى إعداد الفنيين المهرة من العمال في كل المجالات . وعلى الرغم من أن سير هذه النهضة يتجه إلى ميكنة العمل مما يحمل عبئه الثقيل على الإنسان ويلتزمه على الماكينات ويؤدي إلى الهويني في طلب العمال اليديويين ؛ إلا أن استمرار التقدم الصناعي الذي نشده سيزيد الطلب على الموظفين الفنيين ، ويحوج بشدة إلى المتخصصين المهنيين والمدربين المهرة ، ويتقضي أن نكثُر من إعداد المهارات الفنية المتوسطة والعالية . وهو بهذا يعنى في الواقع عن نوع معين

من العمال ويلج في طلب نوع آخر ، ويعمل على إحلال حاجة مكان حاجة أخرى ، ولكن باب العمل سيظل مفتوحاً ، بل مستمع فرجته لعدد أكبر من الأفراد وإن تطلب الأمر جهداً في إعدادهم حيث إن اطراد اشتمل الصناعات يالج في طلب المستويات الرفيعة من الكفايات المطلوبة .

ومن ناحية أخرى يتوم مجتمعنا الاشتراكي على احترام العدل والعمل على اختلاف ما يعملون ، فقد أصبحت لهم مكانة ، وقامت لهم وزارة ، ودخاوا في مجلس الأمة بنسبة كبيرة ، وسكنوا المساكن المناسبة ، وارتفع مستوى عيشهم ، وولموا أولادهم ، وسعوا لتثيف أنفسهم ، وبنفصوا غبار الجهل ، وتحدت لهم سمات العمل اليومي ، واشتركوا في مجالس إدارة الشركات والمؤسسات ، واولوا قسطاً من الأرباح التي أسهموا في تحصيلها بعلومهم ، ولم تنقطع مرتباتهم في أيام الإجازات والعطلات . وقد وقع تأثير هذا كله على البيت فنشرت نظرات أعضائه للحياة ، وانهارت مثلوم القديمة التي كانت تمثل في الرضا بانكفاف والبعد عن التعرض لشئون الحكم والحكام ، ونظاعرا إلى أهداف وتيم اجتماعية وثقافية وسياسية جديدة تناسب والمجتمع الاشتراكي الجديد من الطاموح إلى الحياة الحرة الكريمة . ومعارضة ما يضر بمصلحتهم أو بمصلحة الوطن ، وبإشارة حقوقهم في نواحي التثيف والتعليم والسياسة وغير ذلك .

والمجتمع الاشتراكي العربي الذي تحولنا إليه في جمهورية مصر العربية يقيم « الكفاية والعدل » ، هدفاً للعمل في كل مجال . وليس معنى الكفاية بالعدل في مجتمعنا الاشتراكي العربي أن نرفع شعاراً أو نهتف بنداء ، ولكنه ترجحة حثيثة لهذا المعنى إلى صور حية وأساليب من العمل الاجتماعي والفردى في كل مناحي الحياة التي يجهاها الناس أفراداً وجماعات ، وذلك بالطبع يحتاج إلى قناعات فهمية ومهارات خلقية ووظيفية متعددة ربما كانت أعقد وأصعب مما يحتاج إليه في مجتمع آخر . ولكي ينجح هذا الاتجاه فإن كل فرد ملزم أن ينهض بمفهوم الاشتراكية إلى المستوى الذي يجعل منه أداة لصالح الجميع . ومسئولية المدارس والنادج الدراسية في هذا الصدد هي أن تسوق الخبرات التربوية إلى المتعلمين وتبوي لهم الظروف الدتافية والعلمية التي تخلق منهم الكفايات المحتاج إليها ، وفيها كذلك

أن تترجم الزيم والانجازات الاجتماعية إلى أعمال رسارك .

كل هذا وغير هذا قد أتى على المدرسة ومناهجها الدراسية مستوية ضخمة في
 عناء الأجيال الصاعدة . وإلا فن الذي يوجه الشباب التوجيه السليم في هذا المجتمع
 الجديد؟ ومن الذي يشعره بمسئوليته الكبرى تجاه نفسه والوطن، ويغرس فيه الحرص
 والدفاع عن ممتلكات الشعب وحرمانه وقيمه؟ ومن الذي يضع له الأسس والمفاهيم
 ومعايير الحكم في صورة عملية يواجه بها مشاكل الحياة الجديدة؟

إن واضح المنهج إذاً عليه أن يفكر فيما يفعله الأطفال والشباب كي
 يمد لهم على اختيار المهنة التي تتناسب وتدرتهم الخاصة والعامة ، وفي الوقت
 نفسه يتم عن طريق ممارستهم لما خلصه المجتمع بالأمانة والإخلاص . إن عليه
 أن يفكر في الإجابة عن مثل هذه الأسئلة : كيف السبيل إلى تكييف المنهج
 الدراسي بحيث يمهّد للشباب المتفاوت الاستعداد سبيل الحصول على الخبرات
 المباشرة في الحقل أو المصنع أو أي مهنة تنتظره؟ كيف يصوغ واضح المنهج
 محتاتة بحيث تنطق نظرياً وعملياً بأن « العمل حق وواجب وشرف » ، وأنه
 لذلك يستحق الاحترام ، وأن أي عامل مهما كانت قيمته أو قيمة العمل الذي
 يؤديه يدفع بجانب من حياة المجتمع إلى الأمام إذا أخلص ، ومن ثم له غناؤه الخاص
 وضرورته للحياة؟ ماذا يفعل واضح المنهج ليغرس في المتعلم الشعور باحترام
 الآلة والاعتراف بما تسديه للبشرية من خدمة جليلة فيعمل على صيانتها ويحافظ
 على سلامتها ليستعملها بخير إعمال عند النزوم؟ ما الحقائق والأسس التي
 يجب أن يتضمنها المنهج الدراسي ليربي في الشباب المتعلم المرادب والمهارات
 التي ترتفع بمستوى العمل وتشغل أوقات الفراغ بما يعود بالخير على الأفراد
 والجماعات؟ أي سبيل يملكه المنهج ليضمن للشباب رعاية ناجحة خارج
 المدرسة ، ويحصل على تعاون الآباء المشر في تكييف أبنائهم لعناصر المجتمع في
 عظمه الجديد؟ ماذا يفعل واضح المنهج ليربي في المتعلم عادة البحث والاطلاع
 الواعي والدقة في التفكير والانتفاع بما يعرف في مجال التطبيق والابتكار؟
 كيف تكون في الشباب عن طريق الخبرات التربوية والمناهج الدراسية التي
 وضعت له عادة الحفاظ على المكاسب التي تتحقق في ظل المجتمع الاشتراكي
 وعدم التفريط في حقوقه التي نالها فيه؟

وعلى الجملة فإنه لكي نهتدى إلى معالم الطريق في تطوير مناهجنا الدراسية والربوية؛ علينا أن نبحث عن القيم والخصائص وعناصر الثقافة التي تطور إليها مجتمعا الاشتراكي العربي حتى نهتدى بهديها في التطوير، وتتخذها أساساً لتربية المهارات والفاهيم في نفوس المتعلمين كي يطبعوا على القيام بدورهم الصحيح في مجتمع الاشتراكية العربية.

وفيما يلي توضيح لبعض هذه القيم وتلك العناصر والخصائص الثقافية المتضمنة في الثقافة الاشتراكية العربية الجديدة وصلة ذلك بالمناهج الدراسية وتطبيقاتها كما ينبغي أن تكون.

بعض العناصر الثقافية وتطويرها للمنهج

تتضمن ثقافتنا الاشتراكية العربية الجديدة كثيراً من العناصر التي من أهمها: حرية المواطن السياسية : إن كل مواطن في المجتمع الاشتراكي العربي مسئول عن اختيار أولئك الذين يشرفون على وضع السياسة العامة للدولة ويباشروا تنفيذها، ولذلك فمن الضروري له كي ينجح في استعمال حقه في هذا السبب أن يعرف الصفات والمبادئ التي ينبغي أن تسود تصرفات النائب والمسئول، وأن يتعمق فلسفة التنظيمات الحكومية وواجبات العمل في هذا المستوى وأوجه الضعف والقوة فيه، والأهداف السليمة التي تجذب إلى هذا العمل وتحقق بحتى خير الوطن. كما أن عليه أن يعرف أن الحكومة الاشتراكية العربية المخلصه هي التي تتوهم بتحقيق الرغبات الاجتماعية، ومن ثم فهو مكاف أن يدقق في انتخابات من يصلحون فعلا للاضطلاع بهذه المهمة، والتخطيط السليم لها وتنفيذ ما يسر عنه هذا التخطيط.

والمواطن الاشتراكي - بما له من حق التوجيه والاشتراك في التنفيذ - عليه أن يعرف معنى القيادة الصحيحة ومكونات الشخصية القيادية والمبادئ الأساسية التي يلتزم بها القائد حتى لا يضل عند ما تتاح له فرصة الاقتراع أو تحدته نفسه بالتعلم للرشيع فيبنى أحكامه وتصرفاته دائماً على المبادئ القويمة وليس على العواطف أو الهادج التقليدية البالية. كذلك على المواطن أن يدرك بفهم عميق ووعي سليم أن

المجتمع في حاجة إلى أن يتطور ويتغير ويتجه دائماً في تطوره وتغيره إلى ما ينفعه طبقاً لظروف التي تحيط به ؛ فإن ما يصلح له في بعض فترات حياته قد يضر به في فترات أخرى ، وأنه لذلك لا يمكن أن يسكن ويستكين ، وإلامات وانذر . ولذا قنواطن مسئول أن يتردد كل الظروف حين يدلى برأيه أو يختار من ينوب عنه في أي مجلس من المجالس الشعبية .

١- هذه الحرية السياسية لا بد أن تسبقها حرية اقتصادية وإلا كانت حديثاً لا معنى له ، ونظرية مستحيلة التطبيق ، وجدداً لا روح فيه . فحرمان الفرد من لقمة العيش يميل باختياره عن جادة الصواب ، ويخضعه في مقومات حياته لشخص ما يجمعه طوع أمره ورهن إشارته فلا يقيم وزناً لأي اعتبار آخر

٢- هذه الاماني والأهداف التي نسعى إليها في التحرير السياسي للمواطن ينبغي عن تضع أمام المسئول عن المناهج خطة العمل المنهجى لكي يزول جوهر الشباب بالاشتراكية العربية ، ولكي يعرف متطلبات العمل الاشتراكي والوسائل والطرق التي تدعم التطبيق الاشتراكي السليم ، وكذلك المهارات والمناخ التي لاغنى عنها في تغذية هذا التطبيق الاشتراكي واستنبات جذوره في نفوس الأفراد والجماعات والحكومات . إن المدرسة بمناهجها ينبغي أن تزود تلاميذها بالخبرات الاشتراكية ومبادئه التثوية الصحيح في اختيار القادة وفي تحمل المسئولية الاشتراكية . إن المناهج يجب أن تعلم التلاميذ بالممارسة الفعلية كيف لا يصدر عن هوى أو عاطفة حين يختارون من يمثلهم وينوب عنهم ، وألا تخدعهم الألفاظ الجوفاء والوعود الخلابة التي لا تسندها المبادئ وجدية الأفعال .

٣- المناهج الدراسية عليها أن تعد الأفراد طبقاً لاستعداداتهم الفطرية حتى تضمن لهم الإسهام بكفاية في بناء الوطن ، ومن ثم تمهد لهم سبيل الحصول على لقمة لعيش سائغة بعيدة عن كل تأثير .

حرية العمل في تغير ما يحتاج إلى تغير : إن سرعة التغير والحركة تحكم العالم الذي نعيش فيه . والمعروف أنه كلما حدثت تغيرات اجتماعية تبعثها مشاكل وواقف جديدة ، وأصبحت نماذج العمل والسلوك القديمة غير

جديرة بالحرص عليها وفي المجتمع الاشتراكي العربي الذي تحولنا إليه بثورة ١٩٥٢ تتم مسؤولية إحداث التغيير والتطور على عاتق الأفراد جميعهم بمعنى أن احتياجات الاجتماعية التي يشعر بها عامة الشعب هي التي تدفع إلى هذا التغيير وتلح في إحداث التطور وتقرض إرادتها على المشواين ليتموا بمهمة التنفيذ . فالرغبة في النهوض بالمصالح لطام والارتضاع بمستوى خير الجماعة - وايسر الرغبة في مجرد التغيير - هي التي تدفع إلى نبذ التقاليد البالية أو تطويرها ، وإلى محور الحياة وتبدل النظم الإدارية وغير ذلك . ولاشك أن مثل هذه الموضوعات تحتاج من الشباب إلى فهم عميق وتعريف بمدى صلتها بتطوير المجتمع وتحسين حال أفرادها والعمل على نهضته وارتكائه ..

إن النظم القديمة وطرق العمل ومناهج السلوك التي كانت متبعة في مجتمع ما قبل الثورة العربية أصبحت لا تنبئ في مجتمعنا الاشتراكي بما حدث فيه من قيم واعتراه من تغيرات تستحث كل فرد أن يبحث عن العناصر التي استحدثت في المواقف المختلفة ليواجهها بما تستحى من استجابة ، وأد يتنوع من ناحية أخرى أن استدامة البحث والتجريب والاختبار وتبادل وجهات النظر يزيد المواقف وضوحاً ويستشف منها معاني الثورة في الدفع إلى التمام ، ولن يرقى هذا أكله إلا إذا توافرت للفرد عناصر الطمأنينة والشعور بالقلية على مواجهة المواقف الجديدة والانتصار على المشاكل والصعاب التي تضدها .

كل هذا يضع على عاتق المشواين عن تنظيم الخبرات التربوية المتاح المدرسية عبء تزويد الشباب بما يأتي :

(أ) الخصائص الجهورية في إحداث التغيير الاجتماعي .

(ب) متطلبات مجتمعنا الحديث ، والإيمان بأن النظم والقرائن التي كانت تحكم هذا المجتمع قديماً ليست إلا أفكار الناس الذين عاشوا سلفاً ، وه من الممكن تغييرها بواسطة الناس الذين يعيشون في الحاضر .

(ج) كيفية اختيار تقاليدنا للاحتفاظ بالمصالح منها وإسقاط غير المصالح أو تعديله .

(د) الشعور بعم الخوف عند التعرض للموضوعات الاجتماعية الهامة

كأزمة المساكن أو قذارة المدن أو ازدحام المواصلات أو طغح المجارى أو النهوض بمستوى السكنى والحياة عامة في الريف أو غير ذلك .

(هـ) كيفية معالجة الموائف بالطرق الصحيحة وحل المشاكل بآثر طريق العنف وخرق التوازنين .

(و) عادة النشاط الدائب ومشاركة الجماعة ونبذ التبلد والسلبية وتهدم الشعور بالمسئولية تجاه المجتمع .

سيادة القانون والمساواة في الحقوق والواجبات : إن الاشتراكية العربية قد وضعت مبدأ المساواة بين الجميع ومبدأ سيادة القانون لجميع المجتمعات ، فال حقوق التي تعطى لفرد يجب أن تعطى للجميع ، والتعامل أمام القانون لا يختلف باختلاف الأشخاص ، واستئلال الأفراد بالقوة أو على حساب القانون أو بسبب الامتياز الاجتماعي محرم في ظل الاشتراكية العربية . إنها تحمى أبناءها ، وتدفع عنهم غائلة التحكم الإقطاعى أو الاجتماعي أو السياسى ، ولكن المساواة اتى تكافؤا لها الاشتراكية العربية لاتعنى التساوى المطلق لجميع أفراد الأمة في كل مقومات الحياة من صحة أو مرض ، ومن غنى أو فقر ومن نوع من الثقافة والتسام وما تتضمنه من عمل أو نوع آخر وما يتضمنه من عمل مخالف ، أو هكذا فإن هذ شىء مستحيل لا يتدر عليه بشر ، بل تنفضه الطبائع الإنسانية لأن الناس بفقرتهم ومنشأ خلقتهم متفاوتون ، ثم هم يتعون تحت تأثيرات بيئية اجتماعية وتربية عديدة بينهم وتمايز بين استعداداتهم وصلاحياتهم لتولى أوظائف والتعمال ، وإلا ما استقامت أمور الدنيا ولا قامت مدنية من المدنيات ، فسة الحياة تعدد وظائفها وتباين حاجاتها . وذلك بالطبع يقتضى اختلاف الكفاءات فيمن يؤدى هذه الوظائف ويشبع تلك الحاجات . ولكن المساواة التي تعنيها الاشتراكية العربية تلتخص في إتاحة الفرصة المتكافئة لكل فرد أن ينهض بالعمل الذى تؤهله له طبيعته وظروفه الخاصة ، وأن يشارك الجماعة بكل إمكاناته واستعداداته في بناء صرح الوطن ، وأن تنمو فيه قدراته الخاصة والعامة بأقصى ما يمكن أن تصل إليه .

وسيادة القانون التي تدعو إليها الاشتراكية معناها الخروج عن دائرة الفوضى

وعلم الخضوع للهوى أو الميول الشخصية ، وإنما هو القانون ينبغي أن يكون سيد التصرفات ؛ فلا يتناول عليه أحد لظرف اجتماعي خاص ، ولا يحاول الإفلات منه محتملاً بمفهوم خاطئ عن الاشتراكية ، ولا يدعى ما ليس له قانوناً ، ويحترم حق غيره حين يعطيه التنازلي هذا الحق ، ويربط تصرفاته دائماً بما يريد تهتمته لنفسه بالأساليب التنازلية النقية عن الفوضى والتحرر المطاق .

ومن هنا فإن التربويين حين يتصدون لوضع المناهج التربوية أو تطورها يجب أن يهتموا بها ما يلي :

(١) تعريف التلاميذ بمعنى المساواة التي تدين بها الاشتراكية العربية ، وبالمبادئ التي تنوم عليها والوسائل التي تنهض بها .

(ب) إشعار الشباب بأن الجميع يخضعون لمبدأ المساواة بالمعنى الذي سبق شرحه ، وأن كل فرد يجب أن يلزم حدود طاقاته وإمكاناته ، وألا يطمح إلى غير ما هو مستعد له استعداداً طبيعياً ومكسباً .

(ج) الفهم العميق وأواعي اللواجبات وطرق أدائها ، وللحرق وطرق حداثتها وخلقتها للصلاح العام ، وعدم السماح بأى فرصة للاستغلال غير المشروع .

(د) احترام القانون وعزازه ، ووضع السلوك دائماً في إطاره ، وكترادية الالتجاء إلى الفوضى والاسترسال في التصرفات بلا حساب .

الحرية الدينية مع الإيمان بالدين قوة دافعة نحو التقدم : على الرغم من إيمان الاشتراكية العربية بالأسس المادية في تنظيم عمليات النضوض الاجتماعي ؛ فإنها تؤمن كذلك بالقيم الروحية التي تنبع من الأديان السماوية ، وتعتبرها الطاقات الحافزة والدوافع كشريفة نحو تحقيق أهداف المجتمع التقلعية ، ومنها معالم الطريق نحو هداية الإنسان وإضاءة حياته الخلالة ومنحه الرفعة وسير الغايات والمقاصد . ومن هم المبادئ الاشتراكية في هذا الصدد علم التعرض للأديان بشر أو تمييز الناس بملذهب ديني معين كأن يكون شافعيّاً مثلاً أو حنفيّاً ، أو منع أحد من مزاوله نشاطه الديني ، ولكنها في الوقت نفسه تربيّاً بالتعاليم الدينية أن تسف بالتأويل الفاسد لها والمضى يخدم بعض الأغراض الشخصية أو الطبقية كأن رسالات السماء كلها في جوهرها كانت ثورات إنسانية استهلفت شرف الإنسان

وسعائه ، وأن واجب المفكرين الدينيين هو الاحتفاظ للدين بمجهر رسالته «^(١١) حتى يظل عماداً نحو التقدم الاجتماعى والخير العام لجميع الناس . وبهذا فإن المسئول التربوى عن المناهج والنشاط التربوى فى المدارس عليه أن يفكر جديداً فيما يأتى :

(أ) كيف تتمكن المدرسة من تكيف مناهجها التعليمية بحيث تشتدل على القيم لروحية والحلثية التى تحتق المبدأ الذى آمنت به اشتراكيتنا العربية وهو « الحية الدينية مع الإيمان بأن الدين قوة دافعة نحو التتميم ؟

(ب) كيف نساعد التلاميذ على الاستناع المشر بالمبادئ الدينية ، والنسبه لأختر استغلال الدين فى خلمة الأغراض الشخصية أو الرجعية عن طريق التاوريلات الفاسدة ؟

(ج) كيف النبيل إلى متاومة هذه النزعات الدينية المنحرفة ، وحمابة الشباب من التأثير بها والوقوع فريسة للمضللين بها ؟

(د) ما الذى تفعله المناهج الدراسية لتفرض فى المتعلمين روح الإيمان النبى البعيد عن التعصب ، وفكر الذين الخائص المتطور مما ينبى إليه زوراً من أنه بين التواكل والتمسك بالخلافات ونبد الإرادة المستقلة وعدم الانقفات للبح العلمى ومنجزات العقول البشرية - وهى من صنع الله القدير - فى سبيل مواجهة الحياة المتطورة ومسايرة حاجات الناس المتجددة . فلقد قال الله تعالى « قل انظروا ماذا فى السموات والأرض » دعوة إلى الملاحظة الواعية وانظرة العلمية إلى معطيات الطبيعة وأسرارها . وقال أيضاً « سرفيم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق » توجيهياً إلى أن العالم والإنسان نفسه ملئ بالآيات البينات التى سوف تظهر بالعلم والدراسة تبعاً .

حرية إبداء الرأى : تنادى الاشتراكية العربية بحرية الأفراد فى إبداء آرائهم فيما يتعلق بالشئون الجارية والمشاكل الاجتماعية العارضة ، وتبند - من أجل المصلحة العامة - النقد البناء والنقد الذاتى بما يستهدف من خدمة اقتضية الوطن والإسهام فى قيادة التطور وتوجيه الأفكار وخاق الآمال وصيانة المكاسب المادية والأدبية التى يحصل عليها الشعب . إن الاشتراكية العربية ترى أن الاقتناع الحر يبعد عن التعصب ، ويساعد على التطور والنهوض ، ولا سبيل إلى الاقتناع

الحر إلا بإبداء الرأي دون تقييد أو إحراج . ولا شك أن ممارسة النقد على وجه صحيح وعدم التحرج من النقد الساتى ، يمنح العمل الوطنى دائماً فرصة تصحيح أوضاعه وملاءمتها دائماً مع الأهداف الكبيرة للعمل ، إن أية محاولة لإخفاء الحقيقة أو تجاهلها يدفع ثمنها فى النهاية فضلك الشعب وجهده للوصول إلى التقدم ،^(١) ، وإن منع الفكرة من أن تنشر بوجه من وجوه النشر أو عزلة الرأى أن يعرض على الجمهور له أسوأ الآثار فى سد باب الإصلاح أمام المصلحين ، بل إغماض لا يبرن أن ترى نور قبل أن يمتلى الأنتى بحالك الظلام . ومن ثم تنكسر عجلة التطور وتقف اسيرة لى الأمام . وإذا كان للتأديج المدرسية أن تخدم هذا المبدأ فهناك بعض الوسائل التى يجب أن يجب عنها المنهج نفسه فكرة ونشاطاً عملياً :

(أ) أى الاتجاهات والمهارات والمفاهيم يبد أساساً لتربية عادة الاستماع الواعى للأفكار الجديدة = وتمييز الفكرة التى لا تستحق انقائاً ؟

(ب) ما الوسائل التى تشجع المعلم على تعمق البحث والأفكار المشعلقة ؟ وكيف تعارض لا مجرد المعارضة ولكن قصداً إلى تحقيق هدف الجماء . ؟ وكيف تنعسر المعارضة على جوانب الخطأ فى الفكرة مع محاولة إظهار ما نحمد من صحة فى بعض جوانبها لأخرى واقتراح تصحيح جوانب الخطأ فيها ؛ كى تكامل الأفكار بالتعاون وتتضافر الجهود فى بناء خير المجتمعات ؟

(ج) كيف يركز تغذية روح الاختلاف فى الرأى دون إثارة النداء أو الجرى وراء الجدل المصططائى ؟

(د) كيف تساعد الشباب على التفكير الواضح فى عمليات البحث وفهم الأمور حتى تسلم أعمالهم من الشطط ؟

(هـ) كيف نزيل من نفوسهم تخرج الاعتراف بالخطأ ، ونذنبهم إلى نقد

أنفسهم ومحاولة الإصلاح حتى يعظم النضال ضد الفساد من أى طريق يطور ؟

(و) كيف نهيء جو المدرسة ليحمل عناصر التسامح والتقبل والملاحظات الخلية

بين التلاميذ ، وبينهم وبين مدرسيهم ورجال الإدارة المدرسية بما يتيح الفرصة

لكل منهم أن يبدى رأيه بصراحة ، وأن يطرح مشكلته وفكرته للبحث والتحصيل

واقتراح الحلول أو التعديلات مع الاحتفاظ بكرامته وعدم المساس بشخصه ؟

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

حق كل مواطن في عمل يتناسب واستعداده ومدى ما حصله من معارف ومعارف : لقد ضمننت الاشتراكية العربية حق توزيع العمل المتناسب لكل فرد من أفراد المجتمع . وهي في هذا تؤمن بما أثبتته علم النفس من أن الناس مختلفون في استعداداتهم العقلية والمزاجية والجسمية والاجتماعية وشيئ ذلك ، مما يؤهلهم لكفايات متفاوتة ، ومن ثم لأعمال متباينة . وترى الاشتراكية أن الإنتاج وتحقيق النهضة الوطنية ليس لهما إلا قاعدة واحدة هي العمل المدعوم بالمعلم . وعلى الشباب أن يواجهوا تحدياتها والعمل في المجتمع بما يحل مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية وغيرها ، ويرد إليها إنتاجاً وخدمات كفاء ما بذله من أجر عظيم . وأن يتحقق هذا الإجماع المتناسب بين العمل والعامل استعداداً وتحصيلاً علمياً وثقافياً . إن هذه المعاني ينبغي أن تترجم إلى خبرات دراسية ، وتلك هي مسوية واضح المنهج ، فعليه أن يجد طريقته أو أخرى لغرس المبادئ التالية في نفوس المتعلمين :

(أ) اعتراف كل فرد بحدود متدرته العقائدية واستعداداته المختلفة وظروفه الخاصة ؛ كمي يتجه في تعليمه وعمله الوجهة المناسبة وهذه الحدود ، فلا يتعدى يصوره الكاذب على مجال غيره أو حته في العلم أو العمل .

(ب) الإيمان بأن كل عمل في المجتمع يسدى له خدمة جليلة ويسد فيه نقصاً اجتماعياً بذاته . ومن ثم تقف موجة احتقار الأعمال مهما قلت قيمتها ، وتغنى الهمم القاصرة بعدم تطامها إلى مواصلة الدراسة في الجامعة أو المعاهد العليا التي تتطلب استعداداً خاصاً ؛ ما دام الجميع من حيث المكانة الاجتماعية والدينية سواء .

(ج) الإخلاص في أداء الأعمال ، وبذل الجهد في محاسبة الضمير ومراعاة الصالح العام ، واعتبار ذلك خدمة شخصية لمن يعمل .

(د) تدوير الكفايات الخاصة لكل فرد دون أن يكون ذلك انتقاصاً من شأن أحد أو اعتداء على كفاءته .

ولا يكفي أن تقوم المدرسة بغرس هذه المعاني في نفوس شبابها ، بل عليها أن تكيف مناهجها ونشاطها التربوي بما يعد التلاميذ خبير الإعداد لما هم مستعدون له من أعمال وخدمات اجتماعية . كذلك على واضع المنهج أن يضع في حسبان

واعتباره العناية بالفروق الفيدية بين الأشخاص ، وتهيئة أمثل الظروف للتعية بالفرد وشخصيته من حيث إنه فرد له شخصية تخصه درن باقى الأفراد ، وكذلك وضع الترتيبات التربوية التى تعمل على تنمية قدراته العامة والخاصة إلى أبعد حدودها الممكنة :

العلم للمجتمع أولاً ثم العلم للعلم : لقد ولدت الاشتراكية العربية فى جمهورية مصر العربية ، يامتد فيها إلى البلاد العربية الأخرى . وهى كلها تحول أن تنفض عن نفسها غبار التخلف ، وللملك فإن الانتصار لشعار « العلم للعلم » فى حد ذاته لا يساعد على الخروج من ورطة التخلف الاجتماعى والاتصاح والتخلف الذى منيت به هذه الشعوب لظروف خارجة عن إرادتها ؛ لأن « العلم للعلم » مبدأ يترد صاحبه حيث ترد حقائق العلم مجردة ، ويغرى بالبحث والتتقب فى أى مجال سواء أنصل بمشاكل المجتمع أو لم يتصل ، ولا يعنى بالإسهام فى حل مشكلة بعينها يعانى منها المجتمع أو اقتراح حل لأزمة خاصة تنف فى سبيل نوضته. وإلى العكس من ذلك فإن مبدأ « العلم للمجتمع » هو الدواء الذى يمكنه أن يفتس ميكروبات المشاكل التى تنشأ فى المجتمع ، ويتغاب على الصعاب التى تطل سيره وتقدمه . فبه لا يتخلى العلم عن الدائرة الاجتماعية المحددة ، ولا يؤتم بالبحث إلا حيث تعيش المشاكل الاجتماعية التى تعرض نفسها وتلج فى طاب المل .

ويتصل بهذا المبدأ ما أكدته الاشتراكية العربية من وجوب الاتصال بأحدث ما وصلت إليه الأمم المتقدمة من الأساليب العلمية لأن ذلك يساء . على نجاح التمسك بمبدأ « العلم للمجتمع » ، فاستخدام الشعوب العربية لدرة مثلا بتبنى النتائج العلمية التى حققتها السابقون فى هذا المضمار وتطبيقها فى غير أوجه الحرب يصنع لها إحجزات فى سبيل التطور الوطنى وطرده كابرمن اشمرد والتخلف . ومعنى هذا كله أن تعنى التربية ومناهج الدراسة بهذه القيم وأن يضع المسئولون والمتصدون لها إجابات لمثل الأسئلة الآتية :

(١) كيف يعمل المنهج الدامى وأوجه النشاط التربوى على تحديد المشاكل الاجتماعية أمام الشباب ، وكيف يعلمهم طرق التفكير السليم فيها وتجنيد العوامل المواتية لحلها ؟

(ب) كيف تكيف المناهج العلمية في المدارس بحيث عكس جوانب المجتمع المختلفة وتعيش مع مشاكله ، وتخدم ظروفه الخاصة ؟

(ج) ما الأسس التي تكون الباحث الواعي المتفتح وتشكل منه قوة لمجتمعه ودفعاً لنهضته ؟

(د) ما الختاتق والمفاهيم والنظريات العلمية التي ينبغي أن نستعيرها من الأمم المتكسمة ونجعلها جزءاً من مناهجنا الدراسية لنستفيع بها في تطوير أنفسنا وخلعة مجتمعا ؟

٥) هل ينبغي أن تركز المناهج ومناشط التربية على تغذية العقل دون النظر بعين الاعتبار الجدى إلى جوانب الشخصية الأخرى ؟ وهل من خلعة هذا المبدأ أن نغنى بالمطفل من جميع فواحيه أو نهذل بعض فواحي الطفل لنستريد عن المادة العلمية ؟ أليس من الممكن أن نفهض بمنهج العلوم البحتة مع علم إغفال نغيات الأطفال وكل ما يبنى شخصياتهم ؟

(و) هل معنى خلعة العلم للمجتمع أن تتجه المناهج كلية إلى العلوم البحتة وتهمل علوم الإنسانية ؟

الحياة الإيجابية والسلام العالمي : إن اختراع القنبلة الذرية والهيدروجينية وآلات لتدمير شامل بعد الحرب العالمية الثانية قد حول الأنظار عن فكرة الحرب إلى التفكير الجدى في وسائل السلام العالمي . رحل كثيراً من شعوب العالم - ونهجه جمهورية مصر العربية - على التزام مبدأ الحياد ردم الانحياز إلى أى من الكتلتين : الشرقية والغربية . وم تكلف جمهورية مصر العربية بالانتماء الحياد السلبى عاناً منها بأن هذا النوع من الحياد لا تخرج له ثمرة ولا يبنى غناؤه في المحيط الدولى عاناً . ما استشاطت حدة النزاع بين كتاتى الشرق والغرب ، واتسجت رقة الخلاف بينهما إلى الحد الذى تنسى فيه الفضائل والقيم الإنسانية والنظرة المنعمة العميقة إلى خير البشرية ، فتشعب بينهما حرب الدمار النهائى للعالم أجمع . والملك كان حياها إيجابياً بمعنى الالتزام الأدبى على الأقل ببدل أقصى الجهد لتخفيف التوتر الدولى والقضاء على المنازعات في مهدها والتقدم بالمشروعات الفعالة في حل

أزمات التعارض في المصالح بين الأمم وتضيق شقة الخلاف بين الدول الكبرى حتى لا تقع الكارثة ويكون العالم بأجمعه ضحيتها .

وشيء آخر يساعد على إيجابية الحياد وهو التعاون الدولي من أجل الرخاء . ومن ثم يلتقى مبدأ الحياد الإيجابي مع مبدأ السلام العالمي ويكمل كل منهما الآخر . وقد أعلنت جامعة وروية مصر العربية تمسكها بالتعاون الدولي وادت بأد « التعاون الدولي من أجل الرخاء هو أقوى ضمانات السلام العالمي » (١) .

ومن ناحية أخرى فإن قيام الجامعة العربية في المحيط العربي من جهة وتيام الأمم المتحدة في المحيط العالمي من جهة أخرى يعد من ركائز استمرار السلام على الرغم من أن الأولى خاضعة لسلطان الحكومات ؛ فطاقاتها في التحرك الحر لخدمة الشعوب محدودة ، وأن الثانية يتوقف نجاحها في مهمتها على تححر جميع الشعوب من قيود التبعية والاستغلال وعلى النظرة الإنسانية السامية لمعنى السلام العالمي من كل الدول المشتركة فيها وعلى الأخص تلك الدول الكبرى التي تملك وسائل التحطيم الشامل ، كما يتوقف على وجود رجال مخلصين ذوي قدرة على وضع الخطط السليمة للمشاركة الثقافية واقتسام منابع الخير والتبؤضة بين جميع الشعوب .

إن العالم الذي تخضعه الظروف لمقدار واحد بهذه الصورة من الطبيعي أن تتشابك مصالحه ، ومن الطبيعي كذلك أن تتعاون دوله عملاً وتضامياً . وأن توضع فيه مبادئ الديمقراطية السليمة موضع التنفيذ والتطبيق ، وإلا كتقت حياته جحياً .

والمدارس تؤدي دوراً هاماً في هذا السبيل ؛ فهي خير أداة تساعد أبناء الشعوب ومواطنيها على فهم هذه المعاني وتعقيق ما ترى إليه . وواضع لمنهج إذا ينبغي أن يضع نصب عينيه ما يأتي :

(١) العمل على إشعار التلاميذ جدياً بالقيمة الكبرى للسلام العالمي والتعاون الدولي .

(ب) وضع الأساس العلمى والعملى لمساعدة المتعلم على احترام غيره
تفهمه وتقدير ظروفه وعدم الازدراء بما يعتز به من قيم ومعتقدات وإنجازات ونقل .

(ج) اتخاذ الطرق التويمية لتزويد الشباب المتعلم بما يجب لإيه أن يأخذ
صحيه من نشاط الجماعة كما يتحمل مسئولياته فى التخطيط لهذا النشاط .

(د) قيام إسرائيل فى قلب الوطن العربى لا يعنى إلا تعكيراً لصفو
سلام العالمى . والصهيونيين باحتلالهم لأرض فلسطين وطرد العرب من ديارهم وابتزاز
عواهم قد حملوا إلى البشرية الويل والتكبات وحطموا قوانين التعايش السلمى .

(هـ) المسئوليات الكبيرة التى يجب على الشباب أن يتحملها فى سبيل
لمحافظة على عروبة الوطن العربى ، وعدم السماح للسائس الاستعمارية أن
تشتت شمله وتجرمه نعمة التماسك والارتباط فى النطاق المحلى أو فى المحيط الدولى .

(و) الإيمان بالمنظمات الدوية أدوات للسلام والعمل على تدعيمها واستكمال
تفصص فيها .

جماعية العمل : إن الأهداف التى يقصد إليها مجتمعنا الاشتراكى أهداف
كبيرة تسمى على العمل الفردى وتحتاج إلى الجماعية والتضامن . انصاف فى
تخطيط والتنفيذ ، وإلا فمن الممكن فى هذه المرحلة من مراحل تطورنا الاجتماعى
أن ينهار عمل بناء بفعل الفأس الهادمة التى يحماها فرد مخرب . وإذا كان من
يسير على أضعف الفئوس متدرة على الهدم أن تقتلع لبنة لم تجف « مونتيا »
لبنة بعد ؛ فن الصعب أيضاً على جمهوريتنا - وهى تبنى حصن نهضتها الذى
رثته مهدماً - أن تستكمل البناء بينما تحاول أيد وأر قلبية اقتلاع ما تبنىة سطحة بتانه
فعل التشكيك أو الانعزال والسلبية أو الثقل أو عدم الإخلاص أو الانفرادية أو
تغير ذلك .

إن هذا المبدأ - مبدأ جماعية العمل - يهتم على جميع الأفراد رؤساء
ممرسين أن يكونوا بدأ واحدة ، فلا يخفى المرعوس بمسؤوليات ما يوآل
إليه من إنجازات ، ولا يقصر الرئيس فى حمل أمانة القيادة الرشيدة حتى
يضمن قوة الدفع وغزارة الإنتاج واستمرار الحماس والإخلاص فى العمل . إن أهم

ما يتبغى على الرئيس عمله هو أن يحترم مرءوسيه ، ويقدر آراءهم ، ولا ينفرد بالهـى دونهم ، وأن يعاملهم على أساس خـلعة المبادئ لا الأشخاص ؛ فلا يضيره أن يختلفوا معه أو يخضع هو فى النهاية لهم ويتشجع بأرائهم السديدة . إن هذا المبدأ أيضاً يفرض على المشـورين فى أى قطاع الاستعانة بالكفـايات ووضعها فى مراضتها المناسبة ، فـلك دعامة النجاح فى التعاون والإخلاص رجماعية العمل وتربية الكفـايات ، ومن الصعب بل من المستحيل على إنسان لم يتأدل لعمل ما أن يتج فيه الإنتاج الذى يرضى ويفضى أو أن يقود العاملين فى محيطه إلى بر الأمان والانتـاح . ثم إن الرأى الفرد لا يسلم من العثرات ، ومن ثم ينبغى أن يكون الرأى للجماعة ، وأن يكون القرار فيما يخدم الوطن قراراً جماعياً لا فردياً حتى يكون أقرب إلى السلامة ، وأضمن فى تحقيق الهدف .

وإذا كان لواضع المنهج التعليمى أن يهدف إلى تحقيق هذا الاتجاه بما يحوطه من قيم ؛ فعليه ألا يغفل المعنى الآتية :

(١) المبادئ والأسس والمفاهيم والخبرات العلمية والعمالية التى تنهض بمبدأ التعاون وتدعو إلى الإيمان به والتفانى فى سبيل تحقيقه .

(ب) ترجمة القيادة الجماعية التى نادى بها الميثاق إلى أفعال ومناشط تربوية .

(جـ) العمل على التقاء الرغبات والاهتمامات الفردية والجماعية ، وإشـاطر المتعلم بأن رغباته وإشباع حاجاته لا يتم إلا عن طريق بذل الخدمات الاجتماعية والالتزام بتكريس كل إمكاناته لخدمة الصالح العام .

(د) التدريب على كيفية التصرف السليم عند محاولة تصحيح ما عساه يع من أخطاء فى هذا الاتجاه .

(هـ) غرس معنى القيادة الرشيدة فى نفوس الشباب ، وتعريفهم بالأصـلـى والقواعد التى ينبى عليها مفهوم هذه القيادة حتى تسلم للأمة عناصر قياصة وتخلص لها كفـايات طلابية . يمكن الثقة فيها والاعتماد عليها فى بنائنا الجسد وانطلاقنا الكبرى .

(و) قيا القرارات التربوية سواء داخل الفصل أو خارجه على الرأى الجماعى ، ونبذ الفردية والتسلط .

هذا ، وهناك من العناصر الثقافية التي سادت مجتمعنا الاشتراكي العربي بعد الثورة ما لم أحصه عدداً ؛ إذ لم أقصد إلى ذلك ولم أسلك سبيله ، ولكن على المناهج الدراسية ألا تغنله عندما تجد طريقها لتتطور والتعديل . ومن ذلك .

- احترام الملكية العامة والمحافظة عليها
- التعارن ودفعه الناس نحو الفلاح
- تنظيم النسل وضمانه للرخاء والرفاهية .
- النظام وتأكيد له حسن سير العمل .
- التخطيط وقوته في بناء صرح الوطن عالياً .
- احترام الوقت وتقديره .
- الاعتزاز بالثقوية العربية ومقوماتها .
- كراهية الاستعمار والصهيونية .
- القيادة الجماعية .
- مشاركة المرأة للرجل في صنع الحياة .
- وغير ذلك .

اقترحات في التطبيق^(١)

إن العناصر الثقافية التي تطور إليها مجتمعنا الاشتراكي العربي ينبغي - كما قلنا - أن يحسب حسابها في بناء المناهج وتطويرها . وقد سبق أن ضربت أمثلة لهلك العناصر ، وأبعتها بشرح مفاهيمها ، ومقتضيات تكيف المناهج بكيفية والسبق معها . وسوف أسوق هنا بعض الاقتراحات التطبيقية بشأن بعض هلك العناصر وكيفية صيغ المناهج الدراسية بصيغتها ، وترجمتها إلى سارك وممارسة وفرس تعليمية تتضمنها هلك المناهج كي تتخذ أمثلة للقياس عليها في بقية العصر .

(١) يلاحظ أن اقتراحات التطبيق تسامر المنهج بمعنى الفرص التعليمية التي يتعرض لها المتعلم داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها ، فيدخل في ذلك الطريقتين وكل ألوان النشاط التعليمي .

حرية المواطن السياسية

لكي نحقق معنى الحرية السياسية - كما بينا قبل ذلك - في مناهجنا الدراسية نضع الاقتراحات التالية أمام من بيده أمر هذه المناهج وضعاً وتطويراً :

(أ) تكلف لجنة متخصصة بدراسة الميثاق الوطني ، وبيان ٣٠ مارس ، وبرنامج العمل الوطني ، وورقة أكتوبر وغير ذلك من الوثائق الهامة دراسة تفضيلية تتيح لنا تحديد معالم النهضة الاشتراكية العربية ، وتناصراها المميزة ، والمبادئ التي تقوم عليها . ثم نتوافر على وضعها وسط معانيها وأهدافها في فرص تعبيرية غنية بضرر الأمثال ومجالات الممارسة الفعلية ، على أن يكون ذلك متنسباً ومستويات المتعلمين في الصفوف الدراسية المختلفة تمهيداً لتنسيقها ضمن مناهج التربية القومية لهذه الصفوف .

(ب) تدريب المعلمين تدريباً عملياً على حكم أنفسهم بالطريق الديمقراطية الاشتراكية والذي يتم برضاة الانتخابات الحرة البعيدة عن المؤثرات والردائل ، والمحكومة بالقوانين الخلقية . على أن يقوم المدرسون ورجال الإدارة بالمدسة بالإشراف على تنظيم هذا العمل ، وتوعية المعلمين بشأن التمرس به على الوجه الصحيح ، مع تبيؤهم إلى أخطائهم وتعديل ماوكونهم في الرأى المتأهب^{٢٦} . وبهنا يتكون لهم مجلس شعبي مصغر ، وحكومة تدبر أؤونهم وتنظم شؤونهم مع إدارة المدسة على غرار ما هو متبع في مجتمع اشتراكي مثالي .

(ج) القيام برحلات بيئية إلى المجالس الشعبية وبعض التنظيمات الحكومية الأخرى التي تتصل بتوجيه السياسة العامة للدولة أو المنطقة التي توجد بها المدسة ، وذلك في أثناء انعقادها وتأييدها لمسئولياتها ، مع الاستماع إلى بعض مسئوليه عن كيفية تنظيمها وأدائها لأعمالها ، حتى يتف المعلم من واقع الطبيعة على عمار التنظيم الشعبي والإدارى للوطن وكيفية إنجازة لأعماله ، فيأثر بذلك مساره ويستعين به على كمال التطبيق في مجتمعه المدرسي .

(١) في المجالس المدرسية التي سأمترض لها في الصفحات من ١٠٢ - ١١٣ فرصة للتربى العمل في هذا الصند .

(د) إسناد بعض الخدمات الحيوية المتصلة بالجمادير إلى المتعلمين بالمدرسة ،
 ونك كريمة جمعية تعاونية أنشأتها المدرسة ، أو تولي مهام الامتحانات في فترات
 متسبة ، أو نحو ذلك ، حتى تنح الفرصة العملية أمام المتعلم ليحتك بالبحر ،
 ويتارس التعامل مع الناس . ومن ثم يتعلم بإشراف المدرسين كيف يكون مهذباً
 في احتكاكه وتعامله ، وكيف يستخدم سلطاته في حدود النمازين المرضوة ، وكيف
 يطبق مبدأ القيادة الجماعية ، ويتطبع بالملق الرضبي السليم الذي نشده في
 مجتمعنا العربي الجديد .

(هـ) تضمين المناهج كلماوات الفرصة (موضوعات القراءة، صحافة المدرسة،
 أمثلة التوضيح . . .) الدعوة إلى تعضيد الحرية الاجتماعية لأنها ضمان الحرية
 السياسية ، ولاسيبيل إلى ذلك إلا بالعمل الجاد المنتج وفتح مجالات العمل أمام
 جميع أفراد الشعب بما يضمن العيش المرته لهم .

سيادة القانون والمساواة في الحقوق والواجبات

هذا العنصر هام وله دلالات أحننا إليها فيما سبق . ون الخبير في هذا
 الصعد أن تكون الفرص التعليمية التي يتعرض لها المتعلم داخل إطار المناهج بحيث
 تشتل على ما يلي :

١- أن يحتكم دائماً إلى القانون في كل ما يتصل بشئون الطلاب وما يمس
 قضية التعلم والتعليم . وأن يقوم أعضاء هيئة التدريس والإداريين في المدرسة
 على تربية المتعلم في كل ما يعرض له من مواقف إلى أن اتقانون هو سيد انصرفت ،
 وأند الخروج عليه ظلم وطنيان ، وأنه خير الإنسان أن يساء إليه مرة بمحكم اتقانون
 من أن يكون عرضة لتقلبات الهوى وتوازع الميرل الدائمة الاهتزاز فيساء إليه مئات
 المرات . وبهذا يطمئن المتعلمون إلى حكم التمازون ويحرصون على تنفيذه ، وينخرجون
 إلى حياتهم العملية وتأدية خدماتهم الاجتماعية بهذا الفكر الجديد الذي لاشك
 يرتبون به أنفسهم من الجرى وراء خرق القوانين وعدم الخضوع لشريعةها ، ون ثم
 يستريح غيرهم كذلك ممن يتعرضون لمحاولاتهم الباغية الهدامة .

٢- أن تتوافر جهود المدرسين والعاملين بالمدرسة على أداء الواجبات الدراسية

والتعليمية كما ينبغي أن تؤدي حتى يكونوا بهذا قدرة صالحة بأعمالهم ونشاطهم دخل المدرسة للطلاب ، فيسيروا على منوالهم ويتابعوا نهجهم ، ويتخذوا من مسيرتهم مسيرة لهم . على أن تتخذ كل الوسائل الممكنة لإقامة التوازن العادل بين طلب الحقوق وأداء الواجبات ، فلا استجابة لطلاب حق ما لم يستجب الطالب لما يتأبل حقه من مسؤوليات وواجبات ، وحينئذ نعلم النشء عملياً كيف يعرض على أداء الواجب حرصه على طلب الحق ، فتستقيم الأمور ، ويعتدل ميزان العدل .

٣- أن يكون المتعلمون في كل مواقفهم التعليمية والتربوية على قدم المساواة ، فلا تفرق بينهم ، ولا تفضيل لأحدهم على الآخر في الرذاية علمياً وخلقياً واجتماعياً وغير ذلك . فثلا في الفصل يعطون بالتساوي حق المناقشة وإبداء الرأي والاختتام والرعاية ، ثم يحاسبون على ما يطالب منهم من واجبات إن هم قصرُوا في أدائها . وإذا كان للمدرسة لأئحة داخلية أو نظام معين التزم الجميع بلا استثناء باحترام بنودها واتباع ما يتمضى به هذا النظام . وهكذا .

٤- عرض بعض التمثيليات والأفلام التي تمجد القانون وتحترم سيادته ، وذلك في المناسبات الخاصة ومن خلال النشاط الذي يقوم به الطلاب .

الحرية الدينية مع الإيمان بأن الدين قوة دافعة نحو التقدم

وتحت هذا العنصر وما بينت له سابقاً من معنى أضع الاقتراحات التالية لتصاغ في المناهج الدراسية واقعاً وسلوكاً :

١- أن ينظر إلى القيم الروحية والمبادئ الخاقية التي تدعو إليها الأديان نظرة واقعية عملية ، فلا تكفى الدعوة الشفهية إليها ، أو حفظها وتسميعها من الكتب ، بل لابد من قيام التعليم بتطبيقها في حياته العملية وتعامله مع الناس على أسسها داخل المدرسة وخارجها .

فالدين مثلاً يبحث على الأمانة ؛ وإذا فليلاحظ سلوك المتعلمين من حيث ما يقضى به هذا المبدأ ، وليكن المدرسون بسلوكهم قادة في هذا المجال . وقد يفيد حرص الأمانة في نفوس المتعلمين أن يستشعروا اهتمام المدرسة بتطبيقها في بعض

الذرحى كأن تنشى مكاناً خاصاً يسلم فيه ما عساه يضيع من المتعلم أو من غيره
كمر يرد إلى صاحبه مرة أخرى .

ويحث الدين أيضاً على محاسبة الضمير في أداء الأعمال . إذأ فليخلص
المسيون في القيام بمهام وظائفهم ومهنتهم بما يشعر المتعلمين بأهمية هذا المبدأ . ومن
ثم تشربون ما يتقضى به عن طوع وإرادة ، ويقبلون الحساب على التقصير فيه . وهذه
بعض الأمثلة من عديد ما يمكن أن يترجم من مبادئ الأديان إلى عمل في المدارس .

٢- انتهاز المدرسين فرص حدوث بعض الخروج أو المروق في تأويل التعاليم
الدينية أو الشرائع داخل جمهورية مصر العربية أو خارجها ليناقشوه مع المتعلمين
مناقشة واعية في دروس الدين أو في ندوات دينية خاصة ، رحيثند تستبين دواع
هذا المروق ، كما يهتدى إلى الأسس السليمة في النهج والتأويل . وفوق هذا
ينتمتع الطريق من البداية على من تحدته نفسه بالاصطيداد في الماء العكر أو يمارل
إفساد العقائد الدينية في نفوس الشباب .

٣- الربط الحاذق السليم بين حقائق الدين التي تدرس في المدارس وبين
المبادئ والنهائم الاشتراكية العربية التي يدعو إليها مجتمعا العربي رهطاً يقوم على
الواقع التاريخية الثابتة والأمثلة الدينية التي لا شك فيها ، حتى يستبين اشباب رجه
الحق في هذا الأمر بأنه لا تناقض بين الدين وبين منهج الحياة التي يجاها ، ويتساح
بالاستعداد للرد المتقنع إذا ما ووجه بتساؤل خبيث أو صادف اثمواناً .

٤ - عناية المدارس بأماكن العبادة ومزاولة النشاط الدينى ، مع إفساح
الوقت في صلب المنهج الدراسي للقيام بأداء الشعائر الدينية . على أن تلتزم بجدرة
المسيين بالقيادة العملية في مزاولة مثل هذا النشاط . وأن يتبادروا مع البيت اتقارير
عز المتعلم بهذا الصدد ليجد التعاون بينهما سبيله إلى التهذيب الدينى والإصلاح
الحقيق كما يجهد الدين . ولا ينسى المنهج أن يجعل لهذه النواحي الدينية نصيباً في
تقوم المتعلم ليستكمل بذلك حاتة الاهتمام بالدين .

٥ - إصلاح لغة التأليف فيما يختص بالتشريع الدينى والأحكام الفقهية
بمحيث تواكب لغة العصر الحاضر لفظاً ومعنى فيفهمها المتعلمون بيسر وسهولة .
وكذلك صياغة القرازين والنظريات الدينية صياغة مرافقة لمقتضيات الحياة المتحضرة ،

وخاية من المعاضلة والتعقيد الذى يدعو إلى النفور واستصعاب الاستيعاب -
 فثلا لا داعى فى زكاة المال أن تقصر الأمر على الذهب والنقصة والدرهم
 والمثقال ونحو ذلك ؛ حيث لم يعد تعاملنا العادى بل تعامل العالم أجمع تلقاً على
 ذلك ، وإنما ينبغى أن يكون هناك فقه قائم على العملة المرجوة فى الأسواق ، فيقدر
 النصاب فيها ومقدار الواجب إخراجها منها بهذه العملة لا بالذهب ولا بالنقصة ،
 على أن يكون التقدير مبنياً على رأى الفقهاء واستشاراتهم . ثم يترك موضوع التفاصيل
 والمقارنة بين عملتنا الحاضرة والعملة التى قدرت بها الزكاة فى صدر الإسلام إلى
 المرحلة الجامعية حيث ينبغى التخصص فى ميدان العلوم الفقهية . وهكذا الحال
 فى كل ما تجب فيه لزكاة ينبغى أن يساير التشريع فيه حياتنا الحاضرة وبلتقى
 بواقعها الحى .

٦ - خلو دراسة الدين فى أى فرع من فروعها سواء أكان فقهاً أو توحيداً أو
 غير ذلك من التفرعات المذهبية ؛ وذلك فى مرحلة ما قبل الجامعة = على
 أن تترك هذه التفرعات للدراسة المتخصصة فى الجامعة ؛ فلا داعى ذاً أن
 نعلم تلميذ المرحلة الثانوية أو مادونها أن أبا حنيفة مثلاً قال كذا ، وشافعى
 قال كذا ، ورأى مالك يخالف الاثنين . . . بل يجتمع أهل الرأى الدينى
 ويتفقون على مسار موحد تقتضيه تطوراتنا العصرية ويازم به المتعلمون فهماً
 وتطبيقاً . فالمبىء بمزدلفة مثلاً يختلف فيه الأئمة ؛ فبعضهم يوجبها ، وبعضهم
 يحوزها بتفاصيل متعددة محيرة ، على أن المكان بمزدلفة لا يصلح لمبىء
 جميع الحجاج الذين تزايد عددهم فى الوقت الحاضر زيادة هائلة وما زال
 يتزايد بصورة رهيبية . أليس من الأفضل أن يقتصر المنهج الدينى على دراسة
 الرأى الذى يتوافق وبقنضيات هذه الزيادة المطردة ، ويهمل كل رأى عساه ؛
 اللهم إلا فى مراحل التخصص الجامعى حيث لا بد أن تكون الدراسة شاملة وفضاعة
 وعلى صلة وثيقة بالفلسفات التى تحكمها . وهكذا الأمر فى كثير من القضايا الثينية .

٧ - البعد فى دراسة الدين عن حفظ نظرياته حفظاً مجرداً بعيداً عن حياة
 الناس ؛ إذ ينبغى أن تطور مفاهيم هذه النظريات لترتبط بدلولات العلم الحضارى
 المتعلم . وليس بعسير على أهل الفكر أن يصلوا إلى هذه الغاية ؛ لأننا الدين

الإساحى بطبيعته متطور ، وتصلح تعاليمه وشرعيته لكل زمان ومكان ، نلا يلىق عيأله أن يضادوا هذه. الطبيعة بمجمودهم وقصور نظرتهم إلى واقع الحياة المتطورة ، وما قوله تعالى « سترهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه حق » إلا مصداقاً لا عترار الدين الإسلامى بالعلم مهما سما وتقدم ووصل بأهله إلى رحاب الكواكب التى كان يجهبها أهل الأرض . بل إنه الأداة التى تستبىز فى مجالنا آيات الله بحق فى الآفاق وفى أنفس الناس استجلاء للحقيقة الناطقة بعظمة الله ودقة تدبيره وتنظيمه لما خلق ومن خلق ، وبصدق إخبارة سبحانه وتعالى عن المنغيات . وأمل آية التلغاز - وهو أبسط الشراهد والأدلة - ألىمت « شاشت » فاضحة لتصرفات المرء على الرغم من وجوده فريداً شفقته عن عيون الناس جدران أربعة ؟ ! فإذا كان هذا هو تدبير عبد من عباد الله القاصرين الفناين أنى لم يؤت من العلم إلا قليلاً أفلا يدل هذا دلالة قاطعة على أن الله القدير الذى يلىم من سر الأكوان ما لا يعلمه عباده لا يعجزه أن يعلم كل صغيرة وكبيرة تصدر عن عبده مهما بالغ فى التخفى والاحتجاب مصداقاً لقوله تعالى « ما يكون من نجوت ثلاثة إلا هو رابهم ولا خمسة إلا هو سادهم ولا أدنى من ذلك ولا أكثر إلا هو معهم أين ما كانوا » وقوله تعالى « إن تك مثقال حبة من خردل فنكن فى صخرة أو فى السموات أو فى الأرض يأت بها الله » إلى غير ذلك من الآيات !

٨- افتناح مسائل الدين ومرضعائه على العقل ؛ إذ لا تعارض إطلاقاً بين ما يدركه العقل وما يشرعه الله سبحانه وتعالى لعباده وهو الذى زودهم بالعقول . ولا شك أن هذا الافتناح هو الذى يعمق المفاهيم الدينية وبشئها ويدعو إلى التحك بها والاعتزاز بشرعيتها منهاجاً للحياة ، حيث يتبين فيها بهذا الافتناح وجوه اسير والصلاح للبشر . ولا يقال : إن هناك من الشعائر الدينية ما لا يصالح للتبلىل ؛ لأن هذه الشعائر كانت لاختبار صحة الإيمان بالله ومدى التزام الإنسان بطاعته إن لم يدرك العاة الظاهرة لما يؤمر به ومن ثم لا يتهم المؤمن بأنه لا يمارس إلا شعائر الدين التى تبدو منفعتها لما فيها من نفع شخصى أو دنىوى ، وإنما يمارس عبادة له تعالى وتحقيقاً للآية الكريمة « وناخلقت الجن والإنس إلا ليعبدون » ومن حسن الحظ أن مثل هذه الأمور الخافية عليها قليلة جداً فى الإسلام .

حق كل مواطن في عمل يتناسب واستعداده ومدى ما حصله من معارف ومهارات

هذا العنصر له خطورته على سير الحياة في المجتمع ، ومن ثم ينبغي أن تطبقه بشجاعة وكما تنتضى أبعاده التي حددناها فيما سبق . وفي هذا الصدد نضع المقترحات التالية :

١ - استكشاف مستويات الذكاء لدى المتعلمين في المراحل المختلفة ، ووضع المناهج التي تناسب كل مستوى ذكائي ليؤخذ به أصحابه ، حتى يمكن تحدى جميع العقول والاستعدادات بفرص التعليم المناسبة التي تقدم لهم ، فيجود إعدادها وتهيئتها للوظائف الاجتماعية التي تنتظر خدماتهم في المجتمع ، وحتى تعرف كل متعلم على نفسه ومدى استطاعته فلا يتطاول إلى غير ما هو له .

٢ - التواء المناهج الدراسية في المدارس المختلفة بما حاجت المجتمع ومتطلبات الخدمات فيه ، بحيث يكون ما يدرس في المدارس مؤدلاً نظرياً وعملياً أشغل الخيال الاجتماعي على اختلاف أنواعها ومستوياتها . وذلك يتطلب أول ما يتطلب أن تكون المدرسة مطابقة للمجتمع أو أن يكون المجتمع بمؤسساته ومناحي الحياة فيه ميادين تطبيقية لبرامج الدراسة في المدارس . وبهذا يتأكد حق المتعلم - عندما يلاقى حياته العملية مواطنًا - في العمل الذي أحسن الاستعداد له ، وإلا لم يكن له حق فيه .

٣ - بذل الجهد في امتصاص الأعداد الفائضة عن حاجة التعليم الجامعي كما ينبغي أن يكون ، وتوجيهها إلى المجالات الفنية التي تحتاج إليها الدولة سداً للعجز الذي تعاني منه في الفنين والعمال المهرة ، على أن توضع المناهج التربوية وتقام المؤسسات التعليمية التي تلتقي مع هذه القضية وتيسر تحقيتها .

ويمكن التخطيط لهذا من بداية المرحلة الثانوية حيث يختط نموذج دراسي خاص متعمق ومتفرع هؤلاء الذين يستطيعون مسايرته بنجاح لإعداداً للدراسة الجامعية وفروعها المختلفة ، وبعد للتأخرين مناهج هينة ومناسبة أو ذات صبغة فنية من لون معين ، تهيئ أصحابها للخدمات الاجتماعية المتوسطة التي لا تحتاج إلى إسطاف في

اجتماعية ، أو للعمل الفنى الماهر الذى يتطلبه تنفيذ المخططات أو المشروعات الصناعية أو غيرها مما نحن فى حاجة إليه .

٤- وإذا أرادت الدولة أن توقف تيار التطاول إلى ما لا يتناسب واستعداد المِطن وحصيلته الثقافية من أعمال ووظائف عليها أن تضع فى حسابها هذه الأمور الحتمية بعد وضع وتنظيم المناهج المناسبة كما ذكرنا :

الأول : علم ربط النواحي المادية بنوعيات التعليم ؛ بمعنى أن توفر لأدنى المستويات التعليمية المستوى الكريم من المعيشة المادية ؛ إذ أن ذلك حق الحياة للحياء جميعاً . وإذا تقصر المحاولات إلا عن شغل المناسب من الأعمال ما حام حق الحياة الكريمة مادياً مكفولاً للجميع .

الثانى : علم تقييد الجامعات بأعداد معينة من الطلاب اللاتحاق بها ؛ بل ينبغى أن يكون لكل جامعة وكل كلية فيها حق اختيار طلابها كماً وكياناً بما يناسب إمكاناتها وطاقاتها وما تراه عمقاً لأهدافها ؛ حتى تستطيع فعلاً أن تخرج إلى المجتمع تلك الكفايات التى ترتفع بالوطن فيما تؤدبه من أعمال توكل أداة إلى المتخرجين فى الجامعة .

الثالث : الحرص الشديد من المسؤولين فى الدولة على توشى الثقة فى إسناد الأعمال إلى الكفايات المناسبة لها ؛ فإن ذلك يرتد إلى المدرسة شعوراً من تلاميذها بأن نتائج التفوق والإخلاص فى أداء الواجبات التربوية ذا صدق الاحترام والاعتبار من الدولة . ومن ناحية أخرى تترقى فى المواطنين عادة الرضا بالوضع والوظائف المتباينة بتباين كفاياتهم واستعداداتهم .

الرابع : العمل على وضع نوعيات التعليم فى مستوى واحد بحيث يقضى على التفرقة بين تعلم وتعليم ، وتكون الرغبة فى سد الاحتياجات الاجتماعية بإمداد الوطن بالخبرات والمهارات التى تتطلبها قطاعاته المختلفة هى الرائد الوحيد فى تنويع التعليم واختلاف المناهج . فمن ثم نخلص التعليم ونهاجه من تلك النظرة البغيضة التى تعتبر أن نوعاً معيناً من التعليم يكسب صاحبه ميزة اجتماعية معينة ، ونوعاً آخر مكتوب عليه الأبرق بصحبه إلى مصاف زميله الأول وهو صنوله فى الوطنية . وبهذا توجه كل الطاقات الأصول التربوية

العلمية والدراسية لاشيء إلا للعمل الجيد وحده باعتباره القيمة الاجتماعية للعلم .
 ٥ - : الأخذ بأسباب فكرة « التربية مدى الحياة » حتى يظل المتعلم على مستوى الكفاية المطلوبة لخدمة الوطن ، ولا يبور عمله الاجتماعي حين يتقدم العلم فيحيل معلوماته التي خرج بها من الجامعة أو أي مؤسسة تعاليمية أخرى إلى أداة عاجزة عن التطوير الاجتماعي ومواكبة ركب الحياة المتجدد . وهذا لا شك يقتضينا تزويد الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث بالمكتبات العصرية التي تضم أحدث الإنتاج الفكري للبشرية في أي بقعة من بقاع العالم ، وكذلك فتح مجالات التنقل المعرف بالدراسة عبر الميادين المختلفة كي تتمتع استعدادات الأفراد لما خلقت له ، فتتاح فرصة إحسان العدل وزيادة الإنتاج من أجل خير الوطن . وقد يتصل بهذا استدامة التدريب وتجديد المعارف على مختلف المستويات والتعرف الدائم على كل جديد في فنية الوظائف واتجاهات الاجتماعية التي يؤديها الأفراد (١) .

العلم للمجتمع أولاً

نحن في حاجة ماسة إلى أن نفتح عيوننا أولاً على مشاكل مجتمعاتنا باعتبارنا دولة نامية يوحها في المقام الأول أن تحمل مشاكلها الاجتماعية التي خلفتها تركات الماضي وأحداثه ، ومن أجل هذا فالمناهج الدراسية ينبغي أن توجه إلى خدمة المجتمع لتأخذ بيده وتقبله من عثرته . وما يساعد على ذلك :

١ - قيام كل منرم في أي مرحلة من مراحل التعليم بتحديد مشاكل والصعوبات التي يعاني منها المجتمع مما يتصل بميدان نشاطه التربوي ليناقتها مع تلاميذه بالصورة والأسلوب الذي يناسب مستواهم ؛ ليتبينوا جوانبها المختلفة وانظروف التي تعمل على حلها . والمتصور من هذا هو المشاركة الدائمة في الشؤون بمسائل المجتمع ، فتكون ماثلة في الأذهان ، مجسمة الأبعاد في حياة الشباب الذي سوف يلتحق بالجامعات ويشغل بالبحث العلمي ؛ فيتجه أول ما يتجه إلى « هذه المشكلات في بحثه العلمي بالدراسة والتحليل واقتراح الحلول .

(١) لزيادة التفصيل والإيضاح أرجع إلى ما كتبناه من « التربية مدى الحياة » في الفصل السابع من هذا الكتاب .

٢- توجيه طلاب البحث العلمى على مستوى الماجستير والدكتوراه في ميادين الدراسة العلمية والأدبية إلى اختيار المشاكل الاجتماعية موضوعات لبحوثهم التي يتقدمون بها لنيل هذه الدرجات العلمية، مع توفير متطلبات البحث وإمكاناته ثم أخذ نتائجها مأخذ الجد ووضعها موضع الاحترام من المشاوين عن التنفيذ ؛ حيث يتخذونها معالم الطريق أمامهم نحو الابداء إلى الحلول السليمة لهذه المشاكل . على أن يلازم هذا الحرص على علمائنا بكل الإغراءات الممكنة حتى لا يفقد الوطن خدماتهم بفعل إغراءات البلاد الأجنبية .

ولاشك أن تعاون مراكز البحوث المختلفة مع الجامعات في هذا الصدد يزيد من قوة التركيز على المشاكل الاجتماعية وفاءية الحلول المقترحة لها . ومن ناحية أخرى لا بد من توثيق العلاقة بين الجامعات والمعاهد العليا المختصة ومراكز البحث وبت مواقع العمل والإنتاج في المجتمع من مؤسسات وشركات متنوعة وذلك لرفع مستوى القدرة الإنتاجية وتطويرها تطويراً يستند على العلم المتقدم والتكنولوجيا الحديثة .

٣- تطوير مناهج العلوم البحتة في مدارس ما قبل المرحلة الجامعية بما يساير الكسف الحديث والتطورات العملية التي وصلت إليها الأمم المتقدمة ، مع العناية بربط موضوعاتها بمشاكل المجتمع وبمدى ما تسهم به في حل هذه المشاكل عند تعنى الدراسة ومواصلة البحث .

٤- الأخذ بفكرة « مدرسة المجتمع » وتنظيم المناهج الدراسية طبقاً لها كما وضحنا ذلك في غير هذا الموضوع من الكتاب (١)

٥- تنوع الخبرات التعليمية طبقاً لتنوع البيئات حتى يمكن صنع الإنسان الذي يقوم على خدمة البيئة التي يعيش فيها خدمة صادقة ، ويؤدي مسؤولياته الاجتماعية على أكل وجهه وبأقل ما يمكن من أخطاء ؛ فهذا ترتفع المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة إلى مستوى هبة نفسها لخدمة المجتمع وارتقاء شأنه .

٦- العمل بكل طاقه وجهد على محاربة الأمية في الناس وإزالة وصفتها وعارها عن أفراد المجتمع حتى يستطيعوا معايشة الحاضر الذي يعيشونه والاستجابة لكل

(١) ارجع إل ما كتبناه من مدرسة المجتمع في الفصل السابع .

متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا والاشترك الجدى فى صنع الحياة الترميمية .
وبهذا التصور نكون قد دفنا إلى المجتمع بكل العوامل وأهم العوامل التى نخدمه
فى نهضته وتطلعاته نحو مستقبل مشرق وغد مجيد .

٧- العناية التامة بمراكز البحوث ورجال البحث العلمى وتوفير الإمكانيات
المادية والأدبية والأكاديمية لمعامل البحوث والباحثين حتى يتم لهم توفير الاستقرار
الكافى من أجل الدراسة الجادة الهادفة إلى نفع الوطن والمواطنين بما تأخذ مادتها
من احتياجات المجتمع ثم ترد إليه الثمرة طيبة جنية ؛ حين توضع نتائج هذه
الدراسة موضع الاعتبار والاستفادة الجادة .

الحياد الإيجابى والسلام العالمى

هذا المبدأ كما وضحته سابقاً ينبغى أن يكون له صدى فى المنادى آسرية
بمختلف المستويات . ومن ذلك :

١- وضع المنهج بحيث يتيح الفرصة لعرض الأفلام التى تصور للحرب
والدمار والتشويه الذى أحدثته القنبلة الذرية حين استخدمت فى أثناء الحرب
العالمية الثانية فى « هيروشيا » و« نيكازاكا » من مدن اليابان ، وما زالت آثارها
يعانى منها اليابانيون حتى اليوم . إن مشاهدة المتعلمين لمثل هذه الأفلام يعلمهم
ينفرون كل التفور من الحرب ، ويهرعون بكل سبيل إلى السلام وتعميق معناه .

٢- وبجانب هذا ينبغى أن يتيح المنهج بمقوماته الفرصة لعرض فظائع
اليهود التى ارتكبوها مع العرب ، والإجرام الذى يمارسونه فى احتلالهم لأرض فلسطين
العربية ، وذلك عن طريق الأفلام المتحركة والثابتة وما إلى ذلك . وكذلك عن
طريق الرحلات إلى مخيمات اللاجئين إن أمكن ، أو عرض صور حياتهم لبائسة
بعد أن طردهم اليهود من ديارهم وابتزوا أموالهم . إن هذا يشرح فيضة الشلب ،
ويعلمهم بالحرص والحماصة لأخذ حقهم المسلوب من أعدائهم ، ويقنعهم بأن لسلام
الذى يشدونه إنما هو السلام القائم على العدل ورد الحقوق إلى أهلها ، والمصحوب
بالكرامة والعزة والاستقلال .

ولا شك أن تضمين منهج المواد القومية تاريخ استيطان العرب الفلسطينيين ، وقلال الادعاء اليهودى بالنسبة لها ، وتاريخ الحركة الصهيونية وأهدافها البعيدة وأطماعها المتوغلة في قلب الوطن العربي ؛ كل ذلك يفتح أذهان الشباب على الحق الذى له ، وينبهه إلى الخطر الداهم المتوقع من وراء هذه الفئة الباغية إذا لم تقاوم أشد المقاومة ، وتجبر على أن تخضع للحق والعدل وشرعة القانون .

٣- التزام المجتمع المدرسى باحترام الأفراد بعضهم لبعض : ورعاية هذا القندأ على الأخص فى الفصل حين تدور المناقشات ويتبادل المتعلمون وجهات النظر المختلفة . وما يساعد على ترجمة مبدأ الاحترام المتبادل إلى نمط ساووى يتدى فى النهاية إلى المعاشة السلمية ؛ أن يفسح المنهج الدرسمى صدره لتقائات التلابية ويتبادل زياراتهم فى مواقع دراسة كل منهم بكل دواة لمدة قصيرة حيث يشتركون معيشة ويختلطون فكراً وعملاً ، فيتصرون جميعاً لقضايا الحق والواجب وإسلام حين تصير بأيديهم مقاليد الأمور :

جماعية القيادة والعمل

إن خطر الفردية فى العمل يكمن فى توقع تقصه وعدم اكتماله وشموله . كما أن خطر الفردية فى القيادة يتمثل فى السلبية وعدم التعاون من أفراد الجماعة ، كما أنها تقلل الابتكار فى الأشخاص وتعرض للخطأ فى كثير من المواقف بتوقعات مضغعة المعدل ؛ إذا قيس ذلك بما يحدث فى جماعية القيادة . وفوق ذلك فهى قيد تمثيل فوق الحرية والديمقراطية والاشتراكية . ومن ثم ينبغى أن يعمل المنهج على تقدير وتأكيد تلك الجماعية بشكل عملى . ومن ذلك :

١- أن تكون ألوان النشاط الاجتماعى وغيره كالحفلات والجلسات الحرة والندوات. المشتركة بين الطلاب والمدرسين ، وبرامج الترفيه ، ونحو ذلك ؛ بحيث تتحل فى صلب المنهج الدرسمى ؛ لأن ذلك من شأنه أن يزيد الاهتمام بالعمل اجماعى ويغرس فى نفوس المتعلمين روح التعاون المثمر .

٢- اتخاذ الوسائل الممكنة لجعل المجتمع المدرسى مثالا صادقا للعمل الجماعى .

والقيادة الجماعية . فلا يستبد بالرأى مدير المدرسة ، وإنما يتصرف في حدود ما يتفق ورأى الجماعة : ولا يتخذ القرار وحده وإنما يشرك معه من يهيمه أمر القرار من المدرسين والطلاب والموظفين . وعليه أن يضع القواعد التي تضمن سلامة هذا الاتجاه .

والمدرس كذلك يسير هذا المسار في تعامله مع من يعلمهم داخل الفصل حتى يجيبهم في التضامن وإخلاص التعاون في بلوغ الأهداف .

وخير ما يحقق هذا أن يسود المدرسة جو الأسرة الواحدة المتألفة المتعاونة تقرب الصلات الطيبة والعلاقات الحسنة بين التلاميذ بعضهم وبعض ، وبين التلاميذ والمدرسين ، وبين بعض المدرسين وبعض ، وبين مدير المدرسة وجميع العاملين فيها ؛ إذ بهذا يصح الجو المدرسي وتحطم به كل القيود المعوقة للنمو التربوي مما نحتاج إليه ويلدغ إلى العمل الجماعي وممارسة الأساليب الديمقراطية بطريقة بناءة .

٣- اشترك التلاميذ بأكثر عدد ممكن في وضع قواعد النظام وتحمل المسؤولية في المدرسة ، وعلم إفراط المدرسين في فرض سلطانهم عليهم وبخاصة عندما يزاوون نشاطهم خارج لفصل في الجمعيات والتراوى والحفلات ونحو ذلك . وخير ما يضمن هذا الاتجاه هو وجود مجالس مدرسية تشكل على أساس ديمقراطي يكفل وحدة العمل وجماعيته^(١) . وفيما يلي التصور الذي أراه جديراً بالاعتبار في شأن هذه المجالس ، وهي ثلاثة : مجلس المهنة ، ومجلس الصف ، ومجلس المدرسة

مجلس المهنة

يختص هذا المجلس بأعضاء مهنة التدريس ؛ فيضم :

أولاً : مدير المدرسة ويتولى رئاسة المجلس .

ثانياً : وكيل المدرسة إن كان لها وكيل ونوب عن الناظر في غيبته .

ثالثاً : جميع أعضاء مهنة التدريس إذا كانت المدرسة صغيرة، أما إذا كانت

(١) المجالس المدرسية المقترحة لا تقتصر على تحقيق هذا الهدف، بل تحقق أهدافاً أخرى متصلة بكثير من العناصر السابقة ، وسأطرح على أداء دورها بفاصلة واقتدار .

كبيرة غير مكنتى بأن تمثل فى المجلس وجهات النظر المختلفة والانتجادات العلمية المتمايزة الموجوت بين المدرسين : فمثلا يكنتى بالمدرسين الأوائل لكل مادة رُعضوين آخريين من المدرسين مع كل مدرس أول يتخبهما مدرسو المادة . ويتولى أحدهم أعمال أمانة مجلس .

ويجتمع هذا المجلس مرة كل شهر لتحقيق الأذناف الآتية :

١- الارتفاع بمستوى مهنة التدريس بالمدرسة بتبادل المعلومات ووجهات النظر بشأنها ، والتعرف بالطرق المختلفة على ما استجد من نتائج البحوث التى أجريت فى ميائها، وتحليل المواقف التدريسية من واقع المدرسة للوقوف على مواضع الضعف فيها ومحاولة علاجه .

٢- العمل على تطوير المنهج الدراسى الذى تسير عليه المدرسة . والنهضة الدائمة به ؛ وذلك بإيداء الملاحظات التى يوحى بها التحمل الدراسى وتنفيذ النشاط التربوى على الطبيعة ؛ ثم اقتراح التعديلات والتغيرات الضرورية الإصلاح والتطوير .

٣- استعراض الحالات الشاذة بين التلاميذ أو التى تحتاج إلى عناية خاصة لمناقشتها والتعرف على ظروفها المحيطة ؛ تمهيداً لاقتراح الحاول وأقيام بالتصرفات المناسبة لإزالة هذا التدوذ ، أو بذل العناية الخاصة .

٤- خلق الجو التعارفى المناسب ، وتوثيق العلاقات الطيبة بين المدرسين مما يزيد حماسهم للعمل داخل المدرسة وللصالح العام .

٥- بحث الشؤون الخاصة بأعضاء المهنة فى المدرسة؛ كالأوضع المادى والاجتماعى والمضيقات الروتينية أو الإدارية التى تهبط بروحهم المعنوية فيربط تبهماً لذلك مستوى الإنتاج .

مجلس الصف الدراسى

يختص هذا المجلس بصف من الصفوف الدراسية ويتعدد بتعدد الصفوف التى تحتل عليها المدرسة . ويتكون من :

أولاً : جميع مدرسى انصف الدراسى الذى يختص به المجلس . ويتولى

الرياسة أكبرهم سنًا أو وظيفة ، أو أحدهم بالتناوب أو بالانتخاب؛ تبعًا للظروف التي تعيشها المدراس .

ثانيًا : طالبان من كل فصل من فصول الصف الدراسي . ويتم اختيارهم في المجلس على أساس انتخاب الفصل لهما . ويستحسن أن يقوم أحد هؤلاء الطلاب بأعمال أمانة المجلس .

ثالثًا : قد يضم مدير المدرسة إلى المجلس في بعض الجلسات التي تستدعي وجوده . وعند انضمامه يتولى رياسة المجلس .

وتطس الصف الدراسي هذا يجتمع في الوقت المناسب للصف الخاص هو به ، وتبعًا لظروفه وحاجاته على أن يكون اجتماعاته دورية . ويؤدي الوظائف الآتية :

١- إبراز الصعوبات والمشاكل الدراسية وغير الدراسية التي تعترض تلاميذ هذا الصف لمناقشتها ، ومحاولة الخروج بحلول سليمة لها ، أو مقترحات مناسبة توضع في الاعتبار للعرض على مجلس المهنة أو مجلس المدرسة إذا اقتضى الأمر ذلك .

٢- تدريب الطلبة على المشاركة في حل المشاكل ، وإبداء الآراء ، واقتراح المقترحات وممارستهم عمليًا لآداب الحديث والتعامل مع الناس على أساس اشتراكى سليم ؛ مما يرفع من مستوى إعدادهم لحمل شرف المواطنة - المجتمع الاشتراكى الذي يعيشون فيه .

٣- التعرف على ميول طلبة الصف ورغباتهم المختلفة ، وحماية تحميتهم إذا أمكن ذلك ، أو إبراز الصعوبات والعقبات الفنية وغير الفنية التي تحول دون تحميتهم ؛ مما يحملهم على الاقتناع والرضا بما يجري عمله حيث إنه أفضل ما يستطيع .

٤- تنسيق الجهود التربوية ، وإقامة التعاون بين مدرسى الصف الواحد للالتجاء بالعملية التعليمية وأنواع النشاط الدراسي إلى خير التلاميذ في هذا الصف . فمن ذلك تبادل المعلومات ووجهات النظر بشأن التأخرات دراسيًا

وكنك التابيين وذوى القدرات المتميزة في الميادين المختلفة بين تلاميذ هذا الصف ؛ لاقتراح ما ينهض بالمستوى الدراسى للأولين ويشجع الآخرين وينمى قدراتهم الخاصة .

- ٥- إبداء الملاحظات بشأن المنهج الداسى للصف الذى يختص به المجلس .
ثم تقديم بعض المقترحات المناسبة لمناقشتها في مجلس المهنة .

مجلس المدرسة

يختص هذا المجلس بالشئون المدرسية العامة ، ويضم الفئات الآتية :

- أولاً : مدير المدرسة . ويتولى رئاسة المجلس .
ثانياً : وكيل المدرسة إن كان لها وكيل . ويقوم مقام الناظر في غيبته .
ثالثاً : مدرسان من مدرسى كل مادة دراسية يتخيهما زملاؤهما . ويتولى أحدهم أمانة المجلس .
رابعاً : اثنان من أولياء الأمور يرشحهما مجلس الآباء والمدرسين .
خامساً : ثلاثة تلاميذ من كل صف دراسى بالمدرسة ، يتخبوهم تلاميذ المدرسة جميعاً .

سادساً : أحد الكتبة بالمدرسة . ويعينه المدير ، أو يختاره زملاؤه .

سابعاً : أحد الفراشين . ويعينه المدير كذلك ، أو يختاره زملاؤه .

وهذا التشكيل ليس بضرية لازب ، بل يخضع للظروف المدرسية التى تختلف من مدرسة إلى مدرسة ، ومن بيئة إلى بيئة. وشئ واحد يجب أن يتحقق فيه في جميع الأحوال وهو تمثيل جميع العناصر البشرية الموجودة بالمدرسة؛ حتى تختفى الكرادية وعجاجة الإضرار ، ويذول الشك والرغبة في عرقلة التقدم التربوى من نفوس الجميع . ويجلس المدرسة هذا يجتمع كلما اقتضى الأمر انعقاده . ويهدف إلى ما يأتى :

١- وضع القواعد والتوانين وتقرير السياسة العامة التى تسير عليها المدرسة

في سنى نواحيها ، ثم تعديلها أو تغييرها تبعاً للظروف والملاسات .

٢- تدريب التلاميذ على تحمل المسئوليات ، والقيام بأعباء الخدمات لعامة ، وممارسة الأعمال الاجتماعية ، ومواجهة الحياة العملية بما تحمل من شاق وصعاب .

٣- تحقيق الدافع الذاتي في كل عناصر المدرسة البشرية ، والوصول إلى تفانيهم وإخلاصهم في أداء الواجبات وتحمل المسئوليات ؛ مما يرتد نهضة على قضية التربية والتعليم . ولاشك أن إشراك هذه العناصر في التخطيط وحل المشاكل المعترضة يعمل عمل السحر في هذا الصدد .

٤- مناقشة التقارير والاقترحات والتوصيات التي يتلقاها من المجالس واللجان المختلفة ، ووضع خطة التنفيذ لما يقره منها .

٥- التأكد من ممارسة النشاط وأداء الخدمات كما رسمت ووزعت على اللجان المختلفة .

أوجه النشاط التي يضطلع بها مجلس المدرسة

ينبغي أن يشرك المجلس أكبر عدد ممكن من قوة المدرسة البشرية - بخاصة الطلبة - في إنجاز أعماله والقيام بالمشروعات التي يقترحها . بل من الخير أن تكون هناك فرصة حقيقية أمام كل طالب ومدرس بخاصة ليقدم مساعدة في حل مشكلة أو عمل خطة أو تنفيذ مشروع . ومن المقترح - لاشترائك أكبر عدد تكن من قوة المدرسة البشرية - أن يكون المجلس عدة لجان تبعاً لتعدد نواحي النشاط المطلوب على أن يكون أعضاء كل منها من خارج المجلس برياسة أو اشتراك واحد أو أكثر من أعضاء المجلس . ثلثا يمكن قيام اللجان الآتية :

(أ) اللجنة الاجتماعية التي تعد الرحلات والحفلات الترفيهية ، صوجه إلى آداب السلوك ؛ وتعمل على تكوين الاتجاهات والقيم المرغوب فيها ونحو ذلك .

(ب) لجنة الصحافة والنشر . وتقوم بإعداد صحيفة المدرسة وطبع المنشورات والكتيبات اللازمة لها .

(ج) اللجنة الرياضية . وتعنى بالنواحي الرياضية كتكوين فرق الرياضة في المجالات المختلفة وتدريب أعضائها ، وإقامة المباريات الرياضية في المدرسة وخارجها .

(٥) لجنة التغذية . وتشرف على مقصف المدرسة . وإعداد ما يازم الطلبة من المكولات والمشروبات والأدوات الخاصة بذلك في أثناء فترات الغداء والراحة .

(٤) لجنة الأثاث والمباني . ومهمتها المحافظة على أثاث المدرسة ومبانيها وأدوات التجميل فيها ، وملاحظة ما ينقصها ، ثم تقديم المقترحات بشأن تلافى هذا النقص .

(٣) لجنة الميزانية . وتتلقى جميع طلبات التمويل من اللجان المختلفة ، ثم تناقشها ، وتقدر لكل منها ما تستحقه في ضوء التقدير العام للدخل المتوقع . وبواسطة هذه اللجان وأمثالها يمكن أن تتم المشروعات والمناشط الآتية :

- التقييم بحملة توعية للارتفاع بمستوى الأخلاق : أو تربية الانجادات المفيدة أو تقوية الروح العامة ، أو منع الحوادث ، أو نحو ذلك .
- طبع وتوزيع نشرات شهرية بما يجب أن يفعله التلاميذ لتنمية روح المحرمات ، واكتساب صفات المواطنة الصالحة ، والمحافظة على النظام ونحو ذلك .
- التقييم بعمل مسح شامل للقدرات الفردية والاحتمالات المختلفة بين التلاميذ حتى يمكن تغذيتها وإشباعها عن طريق المناهج التربوية المختلفة .
- تحلاد أنواع الجوائز الرياضية وتسليمها لأصحابها في اجتماع خاص .
- إهداء شارات الشرف لمن تفرق في عمل من الأعمال .
- زيارة المدارس الأخرى لاكتساب أفكار جديدة ، وتبادل هذه الزيارات مع مجالس تلك المدارس .
- تدبير المال اللازم لتأثيث وتزيين حجرات الاستراحة لأعضاء مهنة التدريس والطبية ونحو ذلك .
- متابعة الاتصال بالخرابجيين ، وتعرينهم بما يجري داخل المدرسة ، وتعريف التلاميذ بهم ومراكزهم الأدبية في المجتمع .
- وضع دستور للمدرسة ، وتطويره مع تقدم الزمن أو تغير الظروف .

- تجميع للعلوم عن الجامعات والمعاهد العليا ، والوظائف المختلفة .
- دراسة انحرافات الشباب ، وللمساعدة في إزالة أو تخفيف هذه الانحرافات .
- التحدث عن أعمال المدرسة ونشاطها أمام التنظيمات الاجتماعية المحلية .
- الاشتراك بعرض برنامج إذاعي في محطة الإذاعة إن أمكن .
- تنظيم دعوة للجمهور ليرى أوجه النشاط التي تمارسها المدرسة .
- التعاون مع المسئولين في حملات التوعية من أجل المحافظة على نظافة والنظام :
- التمرس بمسئوليات بعض المسئولين في المجتمع ليوم واحد مثلا .
- إعداد كتيب عن تاريخ المنطقة المحلية التي بها المدرسة ، وعظماء الرجال أو النساء الذين عاشوا فيها ، والأعمال التي قاموا بها .
- إقامة متحف المدرسة والإشراف على صيانه .
- القيام بمهمة « الاستعلامات » في المدرسة .
- القيام بالخدمة في مقصف المدرسة .
- بلل التعاون في الأعمال المكتبية .
- تخصيص يوم لتوعية التلاميذ بالجلد بالمدرسة ، والقيام بخطة التوعية .
- تصميم جوائز المدرسة وشعاراتها .
- تنظيم حركة مرور التلاميذ في أثناء حضورهم إلى المدرسة وانصرامهم منها منعاً للحوادث ؛ إذا كانت المدرسة في منطقة مزدحمة بحركة المرور .
- إرسال بطاقات الجمالة للمرضى من الطلبة أو المدرسين أو أى -حضر بالمدرسة . وكذلك القيام بواجبات التعزية والمراساة لأى منهم إذا حدث له مكروه .
- الترحيب بالمدرسين أو الموظفين بالجلد ، وتوديع المنقول منهم .
- إعداد كتيب عن نشاط المدرسة خلال العام الدراسي .

- مساعدة ممرضات المدرسة .
 - تدريب على عمليات إطفاء الحريق لتقديم المساعدة عند الزوم .
 - مساعدة الفراشين .
 - إعداد حفلات التعارف والترفيه .
 - إعداد صحيفة المدرسة وطبعتها .
 - إعداد كتيب بأساء التلاميذ وأعضاء مهنة التدريس والموظفين والفراشين المدرسة .
 - تحمل التلاميذ مسؤولية العمل المدرسى ليوم كامل .
 - إحياء الذكرى في المناسبات المختلفة .
 - وضع خطة لتعليم التلاميذ كيف يضطلعون بالمهام القيادية .
- ولست أقصد إلى حصر أنواع النشاط التي يقوم بها مجالس المدرسة : فإن الباب مفتوح للإضافة والإلتحاق حسب ما يمليه وضع المدرسة وظروفها . غير أني أحب أن أؤكد هنا أن الاهتمامات الحقيقية والمشاكل الواقعية بالإضافة إلى قدرات الأشخاص القامئين بالعمل والنشاط هي التي تحدد ميادين الخدمة ومدى النجاح فيها سواء داخل المدرسة أو خارجها في المجتمع الكبير .

بعض عوامل النجاح في المجالس المدرسية

ولكى تقوم هذه المجالس بمسؤولياتها كما ينبغي يجدر بنا أن نضع في الاعتبار :

أولاً : اشتراك مدير المدرسة في أعمالها بإخلاص :

فدير المدرسة له من القدرات وإمكانات السلطة ما يمكنه من أن يسهم بإيجابية في أعمال المجالس المدرسية إذا كان له فيها دور يؤديه بإخلاص ، وتحمس لتحقيق أهدافها ؛ فهو قدير بخبرته على اقتسام التخطيط والتشريع مع أعضاء المجالس فنياً وإدارياً واجتماعياً ، وله قدرة غير عادية في تسهيل أى عمل أو تنفيذ أى مشروع يحتاج إلى مساعدة خارجية ، وخبرته كذلك تمكنه من التوجه في حل المشاكل الاجتماعية والدراسية والنفسية ، وهو - فوق ذلك -

المقوم والمتدرّج لعمل العاملين بالمدرسة ، ولحان حاتم أمام الهيئات الأخرى . فإذا كانت رعايته لهذه المجالس محلّصة ، واشتراكه في أعمالها لا تنتهه الحماسة بحيث يدفعه ذلك إلى حب العاملين معه ، وثقته فيهم ، ومحاولة كسب عواطفهم ، واحترام مبادئ التطبيق الديمقراطي السليم في تعامله ، وتكرس جهوده لتدليل احتياج ضمن التخطيط الجماعي ؛ فإن ذلك يملأ نفوس أفراد المدرسة من المدرسين وتلاميذ وموظفين بالشعور بأن المدرسة مدرستهم هم وأن نجاحها في أداء رسالتها يعود إليهم هم ، وفي ذلك ما فيه من المساعدة غير المحدودة في إنجاح جميع المبادرات التي تقوم بها المجالس .

وعلى الضد من ذلك فإنه قد يساعد على إحباط أعمال المجالس المدرسية وفشل مشروعاتها ؛ وذلك إذا اتخذت سياسة الانعزال عن نشاطها ، أو كان قدراً فاشلاً لا تتسم رئاسته للمجالس بسمة الديمقراطية الحقيقية ، فيتخذ منها مظهراً للحكم والتسلط والتحكم ، أو يتخذها أداة لتحقيق أهدافه الشخصية والنهوض بمركزه الفردي ، أو يستخدم سلطاته في المضايقات أو التهديد أو الاعتراض على العاملين أو اجترار ما يقومون به من نشاط ، أو يتأثر بالرأي ويفقد ثقة قيمين يعملون معه من الطلبة والمدرسين وموظفي المدرسة . وما يؤسف له أن بعض مديري المدارس يلجئون إلى هذه التصرفات خوفاً من ضياع السلطة من أيديهم ، ولكن الحقيقة أن اقتسام السلطة بينهم وبين من يعمل معهم من المدرسين والتلاميذ والموظفين يزيد من تقديرهم ، ويمكن لسطانهم ، ويهب لهم الفاعلية في القيادة . وقد يلجأ البعض إلى التسلط وفرض الرأي اعتقاداً منهم أن ما يهتمون به وما يدور في أذهانهم هو نفس ما يؤتم به الآخرون وما يدور في أذهانهم ، وهذا اعتقاد خاطئ ؛ لأنه على الرغم من استهداف الجميع الاهتمام بالمدرسة والارتفاع بمكائنها التربوية إلا أن لهذا طرقاً عديدة ومشروعات متنوعة كثيراً ما تختلف من شخص إلى آخر طبقاً لما أثبتته البحوث النفسية من تشعب الفروق الفردية في الأشخاص .

ثانياً: التقاء أعضاء المجالس المستمر بناخيهم

إن هذا ضرورة من ضرورات النجاح لأنه يؤكد شمول الاشتراك والتحمس من القاعدة في كل أعمال المجالس ومشروعاتها ؛ مما يزيد من حيويتها ويقبلها

على الأعمال المتجة . وإذا كانت فرص الالتقاء غير الرسمي لا تعذر بالنسبة للموظفين والمدرسين بحكم طبيعة أعمالهم ؛ فإنهم يحتاجون إلى تخصيص بعض الوقت لمناقشة مشاكلهم وبحث مشروعاتهم الخارجة عن دائرة أعمالهم الروتينية ، وتنظيم هذا الوقت ليس عسيراً . ولكن كيف يلتقى ممثلو التلاميذ بمتخبيهم ؟ في بعض البلاد الأجنبية كأمریکا مثلاً نرى أن الجدول المدرسي الرسمي يشتمل على حصة تسمى الريادة « Home Rome Glass » وفيها يلتقى المدرس بالتلاميذ ويناقش معهم مشاكلهم الخاصة . والموضوعات التي تتعلق بالمنزل وغيره من الشؤون العامة . وفي ضوء المناقشات تظهر الحلول المريحة والمخارج المطبنة ، فيزول عنهم قلق النفوس ومعوقات الدراسة والتحصيل والتقدم التربوي ، وهذه فكرة حسنة يمكن اقتباسها لتأدية نفس الغرض ، ولتكون فرصة لوضع خطة منظمة لاستمرار اللقاء بين الممثلين من التلاميذ والناخبين بإشراف المدرسين بالطبع ؛ كى يسمع كل فرد صوته ويتحدث برغبته ومطالبه وأفكاره ، فينتقلها الممثلون إلى مجلس المدرسة ، وحيث يشعر كل تلميذ أنه عنصر إيجابي في كل ما يدور في اجتماعات المجلس ، فلا يدخر وسعاً في تعضيدته ومؤازرته .

وهنا ينبغي أن نشير إلى أن حجر الزاوية في فاعلية هذه اللقاءات هو في عموميتها وعدم رسميتها من ناحية ، ومن ناحية أخرى في تنظيم مناقشاتها ومعرفة آداب المناظرة ، وكيفية كتابة التقارير . ومدرسو اللغة القومية خير من يتحملون هذه المسئولية ، فواجبهم أن يصرفوا بعض الجهد في تبصير التلاميذ بأصول كتابة التقارير ومناقشتها ، وبمراعاة آداب النقاش والمناظرة من حسن الإصغاء إلى أفكار الآخرين ، وعدم مقاطعة أحاديثهم ، وتجميع الفكرة قبل البدء بالكلام واحترام قواعد طلب الكلمة من الرئيس أولاً إن كان تمت رئيس ؛ وإلا فلا بد من انتهاء فرصة انتهاء المتحدث من حديثه لبدء متحدث آخر ، وغير ذلك من القواعد السليمة التي تؤدي إلى السرعة والتجاح في اتخاذ القرارات .

ثالثاً : احترام هذه المجالس واحتلالها مركزاً ممتازاً في نظر الجميع

لاشك أن مركز المجالس المدرسية يرجع في النهاية إلى حقيقة الأعمال والإنجازات التي تقوم بها . وإلى قيمتها التربوية والاجتماعية التي تعتمد أول

ما تعتمد على فاعلية العمل الجماعي . فإذا شعر أعضاء المدرسة بأنها أدت -خلمة طيبة ، أو أسهمت في نهضة تربوية أو اجتماعية ؛ فإنهم يتدرونها وتحت من نفوسهم المركز اللائق بها . وهناك أمور أخرى تساعد على اكتساب المكر ، نلخصها فيما يلي :

(ا) إثابة كل عضو قام بعمل ظاهر النفع ، أو على الأقل الاعتراف له بالفضل .

(ب) وعاية اختيار الأماكن المناسبة لاجتماعاتها ؛ فإن عدم تاسب أماكن الاجتماعات يوحى نفسياً بعدم أهمية الأعمال التي تتم فيها .

(ج) تخصيص الوقت المناسب للبحث والمناقشة ؛ بحيث لا يكون تعصيراً بدرجة ملحوظة .

(د) تحضير جدول الأعمال قبل بدء الجلسات .

(هـ) الإعلان عن الأعمال والمشروعات التي تقوم بها هذه المجالس مسائل الإعلان والنشر ؛ كعمل لافتات عنها تعلق في الداخل ، وتخصيص قسم في صحيفة المدرسة للتحدث عنها ، ومحاولة استغلال الصحف العامة ودور النشر المختلفة في تسجيلها ، وطبع نشرات أو كتيبات خاصة بهذه المناشط ، وغير ذلك .

رابعاً : دوام تذكر الحقائق الآتية والعمل بمقتضاها

١ - تخلى الكبار من المدرسين ومديري المدارس والموظفين عن أداء أدوارهم في هذه المجالس وترك الأمر كلية للتلاميذ ؛ لا يعد ديمقراطية بل حرية مطلقة ، وهي تساوى التوضى . ومن ناحية أخرى تسلط الكبار في تلك المجالس يتج أسوأ النتائج ، فليس من شك في أن التلاميذ مواطنون من حقهم أن يشتركوا في النشاط المدرسي وأن يكون لهم نصيب ملحوظ فيه .

٢ - القيادة الديمقراطية ليست هبة كلها ، بل هي صناعة صعبة وإن كانت ممكنة التعلم . وأعضاء مهنة التدريس - بخبراتهم وإعدادهم الفني - قادر الناس على تعليمها للتلاميذ .

٣- استنباع نظم المجالس المدرسية من حاجات المدرسة نفسها والظروف التي تحكمها وعدم التقليد فيها أو نقلها من مدرسة أخرى ؛ يضيق عليها حيوية ويصغرها بالجدية المثمرة .

٤- كتابة أهداف المجالس المدرسية وتحديدتها ، وتنظيم خطة العمل قبل البدء فيه ، واتصال التخطيط بالمشاكل الحقيقية وبعده عن الخيال ؛ كل ذلك يمنح المجالس فرص النجاح الأكيدة . وقد قيل إن الإجابة عن الأسئلة الآتية قبل الشروع في عمل ما يساعد كثيراً على نجاحه :

(أ) ما العمل المطلوب القيام به ؟ وما الغرض منه ؟ وما الذي يبدأ به فيه .

(ب) لماذا اختيار هذا العمل ؟

(ج) متى يجب الانتهاء من هذا العمل ؟ وماذا يتطلب النشاط الخاص به من

وقت ؟ وما مقدار الوقت المتاح للعاملين ؟ ومتى يكون الاجتماع ؟ ومتى تبدأ الدراسة والبحث ؟ ومتى تنتهي مراحل العمل المتعددة ؟

(د) أين يكون العمل ؟ وأين يستخدم الإنتاج ؟

(هـ) من الذي يتخذ القرارات ؟ من الذي يوزع الواجبات ؟ من الذي يراجع

التقارير وينفذها ؟ من الذي يشرف على الأطوار المتعددة للعمل ؟ ومن الذي يشترط في المشروع ؟ ومن أجل من يقصد العمل ؟

(و) كيف تنشر النتائج وتصل إلى الجماهير المعنية ؟

٥- المثل القائل « كن بطيئاً ولكن استمر في التقدم » يساير طبائع

التطور في الأشياء ؛ فهي تبدأ ناقصة بطيئة ثم تكمل وتسرع .

وبعد : فهذه أمثلة تطبيقية لصياغة العناصر الثقافية في مجتمعنا الاشتراكي

العربي وترجمتها إلى سلوك تربوي داخل المدرسة ؛ أهد بها طريق التفكير لمن يتابع السبب - وهو غير عسير - في بقية العناصر الثقافية التي تحول إليها مجتمعنا الجديد .

ثم هي أيضاً لا يقصد بها استنزاف الأفكار والآراء في مجال التطبيق ، وإنما

الباب مفتوح لمن يريد أن يضيف جديداً أو يتكرر في هذا الصدد ما يثرى المناهج ، ويخرجها عن جمودها ، ويقدرها على مسايرة التطور الاجتماعي ، ويصغرها بالصيغة

العملية ، ويرجم مفاهيمها إلى واقع وسلوك .

الفصل الخامس

الأسس النفسية للمناهج التربوية

إن العمل التربوي الناجع الذي يقوم به كل متعلم محكوم بسلسلة من الخطوات التي تبدأ ببحثه عن هدف معين تمليه ظروفه الخاصة وتساعد على تحقيقه مقدراته العقلية : ومدى نضجه وخبراته التي حصلها ، وتنتهي بالوصول إلى تحقيق هذا الهدف . وفيما بين التفكير في الهدف والنجاح في تحقيقه يجتاز المتعلم عقبات ، ويتغلب على المشاكل التي تصادفه ، ويتمرس بكثير من الأحمال والمهارات ، ويسترشد بالتوجيهات والمعارف التي يحصل عليها من المصادر العديدة كالمدرس والكتاب والزميل الكبير داخل المدرسة وخارجها وغير ذلك . ويظل المتعلم أهم العناصر الفعالة في هذه العملية ، فيتقدم نحو الهدف بمقدار ما يزداد بصيرة بالموقف التعليمي ، ويحلل أخطائه ويسترجع تصرفاته واستجاباته في ضوء هذا الهدف ليتخلى عما يضل به الطريق نحوه ويبقى على ما عده مما يساعده في اجتيازه ، وحينئذ يتعرف على الاستجابات الصحيحة فيحرص عليها ليستحكمها في مواقف الحياة الأخرى . وهو لا يستطيع أن يفعل ذلك إلا إذا قامت المناهج الدراسية التي توضع له على استهداف جعل الفرص التربوية وأوجه النشاط التعميمي المتضمنة فيها ذات قيمة ومعنى حيوي له .

وصفة التعلم تتحقق في الفرد إذا استطاع أن يستجيب لموقف ما بما لم يكن يستطيعه قبل ذلك . فهو حين يقرأ قراءة سليمة مثلاً يحسن فيها النطق بالأصاظ ورعاية القواعد النحوية واختيار الوقفات ونحو ذلك مما كان مجهولاً لديه فقد تعلم شيئاً . والطفل حين يجمع الأعداد أو يطرحها صحيحاً فإنه يستجيب للمواقف بعمليات الجمع والطرح التي لم يكن يعرفها قبل أن يتعلمها . إذا استطاع الطالب أن يحضر غاز الأوكسجين من المواد التي يكلفه المدرس تحصيله منها فإنه يستجيب لعناصر الموقف بما كان يعجز عن الاستجابة به قيل أن يرئده المدرس ويدربه على عمليات تحضير الأوكسجين .

والتعلم الذى يكسب الفرد هذه الصفة يقوم على تكامل الخبرات وارتباط بعضها ببعض بمعنى أن يكون ما تعلمه الفرد قاعدة للبناء لما لم يتعلمه ، وألا تجزأ له الموضوعات فى عملية التعليم بل تساق إليه فى كل متكامل مسيرة لطبيعته الإنسانية فى استساب الخبرات ، فإن هذه الطبيعة الإنسانية تقتضى التعرف على المواقف بمجملتها وبكل ما يتعلق بها سواء من الناحية الاجتماعية أو الرياضية أو التاريخية أو الجغرافية أو اللغوية أو غيرها . ولذلك قد يفيظ التلميذ أن يسأل مدرسه سؤالاً قفزت ذهنه باستتارة الموقف، فيتلقى الإجابة بأن هذا السؤال رياضى فلا يتصل بدرس الجغرافيا الذى نحن بصدده مثلا . ومن هنا كان ارتباط الفرص التعليمية فى المدهج الدراسية ذا قيمة كبيرة فى عملية التعلم لما لها من مسيرة طبيعة المتعلم وإغرائه بالسير قلعاً على طريق الغرض التربوى المرسوم .

وإذا كان التعلم يلتصق بالتعلم على هذا النحو فكل فرصة تربوية ينبغي أن تجعل منه مركز النشاط فيها وإلا كان مآلها الفشل ، فلا يتفجع بها الفرد نفسه لا تقوى على تحريك المجتمع حركة نهضة أو نمو حقيقى فى الاتجاه المرغوب فيه وإنما تدعه يتعثر ويتخبط فى طريق الوصول إلى ما يهدف إليه . وإذا فعلى رجال التربية أن يهتموا بالمتعلم وماله من رغبات واستعدادات ونبول وحياة حاضرة إذا أودوا النجاح للعملية التربوية ، وإذا أرادوا تهيئة الفرص الحقيقية أمام المتعلمين لمواجهة الحياة وتحمل تبعاتها . وليس معنى ذلك أن ننصرف عن الانتفاع بالمواد لدراسة كالحساب والجغرافيا والعلوم وقواعد اللغة وغير ذلك لأنها ضرورية فى المتهج التعليمية ، غاية الأمر ينبغي أن نخضعها لظروف المتعلم ونكيفها له بما يخم غرضه ويحقق أهداف المجتمع . وإذا كان المتعلمون يتمايزون بخصائص وصفات واستعدادات كثيرة كدرجة التفكير السليم ، ومدى الملاحظة ، وجموح العواطف ، وإدراك المجردات ، والمهارة اليدوية أو الفنية وغير ذلك ؛ فعلىنا أن نتيج لكل فرد فرص التربية والتعليم فى حدود ما يتميز به هو دون سواه . وبمعنى آخر علينا أن نقدم له المتهج التربوى الذى يتناسب وهذه الحدود .

ومع اعترافنا بأن المتعلم يصيه التعلم فى البيت والمجتمع والمدرسة ، ويحصل المعارف من الصحف اليومية والمجلات والكتب والمدرس والتلفاز والمذياع وغير

ذلك ، ويمكنه أن يقوم بالنشاط التعليمي راضياً أو كارهاً أو لم يقصد جالساً أو واقفاً أو سائراً في الطريق ؛ إلا أن هناك حقيقة ينبغي التنبيه لها وهي أن تعلم المتعلم من هذه المواقف يختلف في فاعليته وحيويته ودرجة الانتفاع به في الحياة العامة باختلاف الأماكن والظروف التي تحيط بها . وإذا فعلى المدرس وادرسه دراسة الأفراد والتعرف على جوانب شخصياتهم وظروف حياتهم المختلفة وذلك لتهيئة أنسب المواقف التعليمية وخير الظروف والأحوال التي تساعد كل فرد على أن ينمو تربوياً بأقصى ما تسمح به إمكاناته الخاصة . وليس من حق أحد أن يحتل مكان المتعلم في العملية التربوية فيفكر بدله أو يسوق إليه الحلول مجهزة لمشاكله أو يطبعه بطابعه لأن طبيعة العملية التربوية تقتضى من المتعلم نفسه الاحتكاك بمواقفه التعليمية والاصطراع معها بما تدعو إليه من خوف وشك وعاطرة وشجاعة وعزم وإرادة وشعور بالذنب ومصادقة ونجاح وفشل وغير ذلك حتى يصل إلى قرار حكيم فيها ، فالمشكلة التي يعاني منها ويواجهها في الموقف التعليمي ذات صلة بحياته الخاصة وظروفه وأحواله التي لا يعرفها إلا هو ، وحلها إذا لا يأتي بمجاراة المنطق والالتجاء إلى مجرد المعلومات بل يقتضى إيجابية صاحبها ومشاركته الفعالة . وحمل العبء عن المتعلم بتقديم الحل المجهز له يفوت عيه أثر هذا النضال الجدى في تثبيت الخبرة وتعميقها وبسط أبعادها ، وفوق ذلك فهو إغارة على طبيعة العملية التربوية نفسها لأن كل إنسان يعتز بلخيلة نفسه ويعتبرها ملكاً له وخاصة به تلون له الحياة وترجم له الحوادث وتفسر له المواقف بما يرضيه ويقدره على التكيف للعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية والمبادئ الخلفية والسياسية والاقتصادية التي تشيع في مجتمعه وتحكم تصرفات أفرادها . وكل محاولة تعليمه وتربيته لا تنفذ إليه آثارها إلا من خلال دخيلة نفسه وملونة بألوان الضوء الذي يشع منها ، فخير للمدرس إذاً — وهو لا يستطيع أن يملك زمام نفس من يعلمه أو يدعى النيابة عنه في القيام بالنشاط التربوي — أن يدرس سيكلوجية من يعلمه ثم يرسم هدى هذه ادراسة فيما يريد أن يعلمه له من معلومات ومعارف وفي الطريقة التي يتبعها في التدريس له ، وأن يحترمه ويقدر آراءه وأفكاره ويحج على الاعتماد على نفسه في حل المشاكل واكتساب المهارات والقيام بالنشاط التربوي ،

وأن يتعد عن فرض الرأى عليه وإجباره على انتهاج خطة بعينها حتى لا يسلبه أعز ما علك وهو دخيلة نفسه أو يعطل عملها فيه .

المناهج التربوية وسيكولوجية المتعلم

إن الحديث عن المناهج الدراسية في ظل سيكولوجية المتعلم يميل بنا إلى الدرجة الشاملة لأمور ثلاثة بما يوضح ما لها من قوة ارتباط بالمناهج ، وما تسديه من خدعة لمواقف المدرس والتلميذ في الفصل . وهذه الأمور الثلاثة هي :

١ - استعداد المتعلم لما يتعلمه من حقائق المنهج وموضوعاته .

٢ - قياس الاستعداد للتعليم .

٣ - اختيار الفرص التعليمية وتنظيمها في إطار المنهج .

وفيما على توضيح هذه الثلاثة :

١ - استعداد المتعلم لما يتعلمه من حقائق المنهج وموضوعاته .

إن استعداد المتعلم لما يتعلمه له تأثير كبير في تعديل سلوكه وتيسير عمل المربي في تعليمه . أما إذا كان على غير استعداد فإن مجهود المربي معه يكون كصخرة في وجهه ، أو كطرق الحديد وهو بارد . وقلما يؤثر فيه تأثيراً له قيمة تربوية مرضية . واستعداد المتعلم هذا يتضمن نواحي عدة :

أولها : نضج المتعلم ومطابقة هذا النضج للمواقف التربوية والفرص التعليمية التي تتعرض لها .

ثانيها : الفرض الذى يسعى المتعلم إلى تحقيقه وصلته بما يتعلمه .

ثالثها : اهتمامه بما يتعلمه ، وحماسه له ، وشغفه به حتى يكون لتعلمه جدوى وأثر في حياته العملية .

يستأول فيما يلى كلاً من هذه الثلاثة بالتوضيح .

نضج المتعلم وصلته بما يتعلمه

نقصد بالنضج هنا ما يشمل النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية للمتعلم ، كما يشمل حصيلته في الخبرات والمهارات . بمعنى أنه عند تقديم خبرة جديدة لمتعلم أو مواجهته بموقف تربوي جديد ينبغي أن يكون ذلك في حدود أبعاد هذا النضج حتى يتم له النجاح في موقفه واكتساب الخبرة الجديدة .

أما من حيث النضج الجسمي فقد قيل إن المتعلم إذا خلا جسمه بعامة من الأمراض والعيوب التي تعوق تعلمه كالصمم وضعف البصر والهزال الشديد فإنه يبلغ مبلغاً كبيراً من الاستعداد للتعلم في أي ميدان من ميادينه . وقد يبدو المتعلم مهملاً منصرفاً عن الدرس والمدرسة ، كثير القلق والاضطراب في أثناء وجوده بالموقف التعليمي ، مما يفرض بوصفه بالتخلف الدراسي أو الغياب ، ولكنه في حقيقة أمره في حاجة ملحّة إلى فحصه طبيّاً ، وعلاجه بما ألمّ به من مرض . فإن صح جسمه عاد سريعاً مؤديّاً واجبه ، مستجيباً بفاعلية لمواقف تعليمه .

والنضج الفسيولوجي العام للمتعلم له حدود ينبغي أن تراعى في عملية التعلم ، فلا يترك النشاط التربوي لسياسة انتهاء الفرص دائماً دون التقيد بما تفرضه أطيّار هذا النضج . فالواقع - كما أثبتت البحوث - أن الاستجابات التعليمية لا تتم بثغر فعال قبل الوقت الذي يتها في المتعلم جسمياً وعصبياً لهذه الاستجابات ؛ بمعنى أنه يستطيع أداءها دون جهد كبير .

فالتمليد الذي لم ينضج عصبياً بحيث يستطيع أن يمسك بالقلم ، ويتحكم في توجيهه دون اهتزاز أو اضطراب بتحكمه في أعصاب يديه وأصابعه ؛ غير مستند لأن نبدأ معه تعليم الكتابة . ومثل هذا التلميذ لا يمكنه أيضاً أن يتعلم العزف على البيانو ونحوه بسهولة ونجاح كبير ؛ وإن كان للمدرس دوره في مساعدته على سرعة البدء في التعلم .

والتدريب الآلي على حفظ مادة ما يحتاج إلى درجة كبيرة من التركيز المتصل اتصالاً وثيقاً بالنضج العصبي . والمعروف أن قوة التركيز ومداه يتناسبان تناسباً طردياً مع تقدم العمر واكتمال النضج . وهكذا .

والنمو العقلي يختلف بين المتعلمين ؛ ويفاوت بينهم في درجات الاستعداد لما يتعلمونه في ميادين المناهج الدراسية المختلفة . ولذلك نرى من المتعلمين من هو سريع الفهم يكفيه الوقت القصير في تعلم بعض الحقائق ، ومن هو بطيء الفهم يحتاج إلى وقت أطول لتعلم هذه الحقائق نفسها ، ومن هو أقدر على حل بعض المسائل أو تيسر بعض الصعوبات العملية دون بعضها الآخر طبقاً لمستواه العقلي مع العوامل الأخرى .

ولذلك فإن المدرس ينبغي أن يكون حصيفاً ؛ فيقدر درجة النضج العقلي في كل تلميذ من تلاميذه ليهيئ له ما يشغله تربوياً بما يوازي هذه الدرجة من النضج ، وأن يتجنب إجبار من لم يكتمل نضجه في ناحية معينة على أن يقوم بعمل تعلمي يتأثر بهذا النقص ؛ وإلا فإن فنيته التدريسية تقصر به عن تحقيق الهدف التربوي المطلوب . وقد يكون من الخير إذاً وضع مستويات تعليمية متدرجة بحيث لا يسمح للتلميذ بالانتقال من مستوى إلى آخر إلا بعد استكمال المستوى السابق ، والاستعداد الكامل للمستوى اللاحق . فالتلميذ الذي يلتحق بالصف الأول الابتدائي مثلاً محدوداً في حصيلته اللغوية ، عاجزاً عن التمييز الدقيق والتفرقة السريعة بين مجموعات الكلمات المترابطة ؛ يحتاج إلى بعض الوقت -- قبل أن يبدأ في تعلم القراءة -- ليتم فيه نضجه العقلي المطلوب للبدء بهذه العملية ، وذلك بكثرة استكائه بالألفاظ أو الجمل والصور المعبرة ، وتعدد ممارسته للنشاط اللغوي المناسب كملحظة الكلمات المكتوبة في الكتب والمجلات ، وترجمة الصور إلى ألفاظ وصيغات ، وتكوين بعض المهارات في الاستجابة الصحيحة لمجموعات الكلمات وتو ذلك مما يشعره بأهمية القراءة في حياته ، ويميل به إلى مزاوله النشاط في ميدانها .

وتؤدي حصيلة الخبرات السابقة عند المتعلم دوراً كبيراً في استعداده للتعلم الصحيح ؛ بمعنى أن عملية تعلمه ينبغي أن تنصب على إعادة تنظيم خبراته الحالية ليتم فهمها ويتسع ، فتقف أساساً للتدرج التعليمي والقدرة على اكتساب خبرات اللاحقة ، وإلا كان النجاح عسيراً . وهنا ينبغي أن نشير إلى ظاهرة شائعة بين كثير من أولياء أمور التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بخاصة ، ذلك أنهم يهتمون أطفالهم في المتابعة والرعاية التعليمية حتى قبيل ميعاد امتحان

القبول للمرحلة الإعدادية فيجتنون جهودهم وجهود غيرهم لمساعدتهم والتعريس لهم ، ولكن النتيجة كثيراً ما تأتي نحية لآمالهم أو لا تناسب وما بذلوه من جهود جبارة ، والسبب في ذلك أن الخبرات الدراسية يبنى بعضها على بعض في الصفوف المتعاقبة ، والتنبه متأخراً لبذل الجهد التعليمي بعد إهماله طيلة هذه المدة معنا عدم اعتبار الخبرات السابقة في المواقف التعليمية ، وبناء الخبرات اللاحقة على غير أساس من فهم ما مضى من الدروس ، وحيث أن يضل التلميذ ويشعر بثقل واجب عليه فيتهرب من أدائه ويعتريه اليأس والتبرم بالمدرسة والمدرسين ، فلا تجتدي معه الجهود المبذولة مهما ضوعفت . وعلى هذا الأساس يمكن تفسير ظاهرة إسبوع المتكرر في الشهادة الثانوية لبعض الطلاب الذين يبذلون الجهد الكبير في استذكار مواد الدراسة الخاصة بالفرقة الثالثة الثانوية دون اعتبار وربطها بخبرات الفرق السابقة ، وهم في الوقت نفسه ليسوا بأغبياء .

ولو فرضنا أن تلميذين التحقا بالمدرسة الإعدادية بحصيلة مختلفة من التحيرات في ميدان معرفي وليكن اللغة العربية ، لأن أحدهما لم يهتم بها في مدرسته الابتدائية لآذراء مدرسيه إياها وتعمدهم الإساءة والتعريض بمن يقوم بتدريسها أو يميل إلى متابعة النشاط فيها ، أما الثاني فقد كانت مدرسته الابتدائية توليها عناية فائقة ونهت بدروسها وألوان النشاط المتصل بها مما دفعه إلى حبها وامتد نشاطه فيها - فوق أداء الواجبات التي يطلبها منه المدرس - إلى تكوين مكتبة خاصة به - بينه من القصص والمجلات والكتب المناسبة ، وإلى شغل أوقات فراغه كلها بالاطلاع والقراءة الحرة والتعرف على جديد المعاني والألفاظ والتعليق على ما يروقه ما يقرأ ومحاوله الكتابة في الموضوعات التي تعرض له وتثيرها قراءاته أو ظروف مجتمعه ؛ لا شك أن التلميذ الأول يقل استعداداه كثيراً عن التلميذ الثاني في استقبال التحيرات الجديدة في مجال دراسة اللغة العربية .

ويعد النضج الانفعالي والاستقرار النفسي من أهم العناصر التي تعمل على نجاح المتعلم فيما يتعلمه لأن نقص المتعلم في نضجه الانفعالي يضيع كثيراً من فاعلية استقباله للمناهج التربوية . ويقضى النضج الانفعالي باتجاه الشخص إلى الميل والريجات السليمة والإيمان بالمثل والقيم التي يدين بها المجتمع ، كما يقضى بالبعد

عن الميل الشاذة أو المتطرفة وعن الجموح في انفعالاته. ومما تجدر ملاحظته هنا أن مثل انفعالات الغضب والتخاذل والأناية والتعصب والشعور بالنقص أو الذنب ونحو ذلك يعطل عمل الذكاء في الإنسان ويسلبه القدرة على متابعة التصرفات الحكيمة . على العكس من ذلك فإن الهدوء والبعد عن مثل هذه الانفعالات الشاذة يتيح تقدر أن يدرس الموقف من جميع نواحيه ويستعين بمن يجد فيه العون الحقيقي وحسن نصيحة ويتحرر من ريقه العادات الضارة ويسير وراء عقله لا هواه ويستقل اتخاذ ما يراه موصلاً إلى أصل النتائج ، وبذا يفسح المجال أمام الذكاء ليضرب عبرته السديدة في حل المشكلة . ولذلك فإن المدرس مسئولته كبيرة في ملاحظة لتعلم من هذه الناحية حتى لا يشذ وينحرف فيعجز أو يتعطل عن متابعة التدرج التربوي نحو الكمال .

والطفل الذي يشعر بأنه أقل من إخوته مركزاً في نظر والديه ، أو يعيش في بيئة تكثر فيها محاولات الاعتداء على الناس كثيراً ما يتسم سلوكه بالنفور والقلق نفسه ، ويميل إلى التصرفات العدوانية ، مما يؤثر تأثيراً سيئاً على تعلمه . وعلمية تتعلم لا تنجح مع مثل هذا المتعلم إلا إذا نجح المدرس في إعادة تكييفه وإزالة تعلق من نفسه بإزالة الأسباب التي أدت إليه . أما إذا خشى التأخير فأهمل في لتعلم هذه الظاهرة وتلهم على متابعة الدراسة له فيكاد يكون من المستحيل أن تتحقق على يديه الوصول إلى الهدف التربوي المطلوب .

غرض المتعلم وصلته بما يتعلمه

إن كل تصرف يقوم به الإنسان مدفوع بغرض الحصول على هدف من لأهداف ، فإذا نجح في تحقيق هذا الهدف فإنه غالباً ما يتذكر الاستجابة لحصوله إليه ليكررها كلما أراد أن يحقق نفس الهدف ، أما إذا لم ينجح فإنه يحاول الإقلاع عن هذا التصرف ويستجيب للموقف بصورة أخرى وسلوك مختلف . والهدف الذي يستهدفه المتعلم من وراء تصرفاته يمثل بعض الحاجات التي يسعى إلى إشباعها ، فسعيه للحصول على درجة علمية أو مدح الآباء أو المدرسين أو حل مشكلة أو الظهور على الأقران أو كتابة الاسم في لوحة الشرف أو غير

ذلك ؛ ما هو إلا محاولة لإشباع حاجة من حاجاته قد تكون اجتناء المحبة والعطف ، أو الشعور بالقيمة الاجتماعية ، أو احترام الذات أو نحو ذلك . ومن ثم فهدف التعلم يحدد نشاطه ويوجه استجاباته وسلوكه ؛ فالتلميذ الذي يكتب موضوعاً من الموضوعات لينشره في صحيفة المدرسة يختلف سلوكه الكتابي عن التلميذ الذي يكتب هذا الموضوع للمدرس في حصة الإنشاء ، ففي الحالة الأولى يضع الطالب في حسابه أن موضوعه سيطلع عليه زملاؤه ومدرسه والداه وربما غير هؤلاء وهؤلاء ، وسيضعونه في الميزان عندما يقارنونه بغيره من موضوعات الصحيفة ، وهو يعلم أن تقديره الأدبي وسمعة الطيبة التي يسعى لاكتسابها إنما تأتي إليه متدرة بمدى إعجاب القارئ بمقالته ورضاهم عن كتابته ، ولذلك فإنه يحرص كل الحرص على جودة ما يكتب معنى وعبرة ، ويصرف جهداً أكبر وقتاً أطول في تحري الدقة وانتقاء ما يعرضه من أفكار . أما في الحالة الثانية فإن الطالب يعلم سلفاً أن قراءة الموضوع غالباً لا تعدى المدرس وأنه من الممكن إخفاء الدرجة التي يضعها له إذا لم تعجبه ، ومن أجل هذا قد يهدف إلى مجرد أداء الواجب واحتياز الامتحان آخر العام مما قد يدفعه إلى عدم العناية بتحرير موضوعه كما حدث في الحالة الأولى ، فيكتب كيفما اتفق ويتصيد الأفكار بغير حرص أو دقة .

والتلميذ الذي يدرس اللغة الإنجليزية في المدرسة الثانوية ليتسلح لمستقبل حياته ويرتفع إلى مستوى طموحه في الالتحاق بكلية الطب أو الهندسة أو الخروج في بعثة علمية ؛ يختلف في نشاطه التعليمي في هذا الميدان عن ذلك الذي يري أن اللغة الإنجليزية مادة هامشية يستطيع التخرج في المدرسة الثانوية ومزاولة بعض الأعمال الكتابية دون التحقّق فيها ، فالأول يتعب نفسه كثيراً في تحصيل حقائق المادة ، ويخرج من دراسته لها بمستوى علمي يفوق كثيراً ما يحصله الثاني الذي يعتبر أن النشاط العلمي في هذه المادة قد لا يتعدى حضور الحصص والاستماع اللاهني إلى المدرس ، ثم الاستذكار الهين في مجالها .

وما قلناه من أن ما يتعلمه الفرد يتحدد بأهدافه لا يعني أنه يترك وشأنه في التعرف على الأغراض التي تؤججه سلوكه أو أن التعلم لا يثمر ثمرة إلا إذا وجهته أهداف المتعلم دون مساعدته في تحديدها ؛ فالواقع أن المدرس له دور إيجابي في التعاون مع تلاميذه على بلورة الأهداف ورسمها بوضوح ، فعلى الرغم من

وجوب احترام رغبات الأفراد وما يهدفون إليه إلا أن على المدرس أن يضيف بعض الاقتراحات ويوجه التلاميذ إلى الحاجات التي لم يتنبهوا لها لأنهم - وهم لم ينتصروا بعد - قد لا يدركون الأهداف السليمة من أول وهلة ، وقد يعرضون عما يتسعه الكبار هدفًا لنشاطهم التربوي فينحرفون بأغراضهم التي يختارونها بأنفسهم عن جادة الطريق .

خير ما يتبعه المدرس في هذا المجال أن يتدرج مع تلاميذه في الوصول إلى تلبية أغراضهم مما يضر بقضية التربية ومناهجها، ثم ينتقل بهم إلى أغراض جديدة بما يعرضه عليهم من مشاكل تخرج من ثنايا النشاط التربوي نفسه . فثلاً يبادر المدرس تلاميذه الذين يتحدثون عن الديمقراطية وما تؤديه من خدمات اجتماعية للفرد والمجتمع ؛ يبادرهم بقوله : ألا تعلمون أن الديمقراطية قد تكون زائفة في ظل بعض المذاهب السياسية ؟ ما معنى الديمقراطية في النظام الاشتراكي ؟ جميع المذاهب السياسية من شيوعية ورأسمالية واشتراكية تنادي بالديمقراطية فهل تعنى شيئاً واحداً فيها جميعاً أو أنها تختلف في مفهومها باختلاف هذه المذاهب ؟ وهكذا .

وعلى المدرس ألا يفرض هدفًا على التلاميذ بل يحاول أن يقترح ما يراه صالحاً من الأهداف ، ويدعم ما يقترحه بالأسانيد والأدلة حتى يقتنع به التلاميذ ويقبلونه على أنه هدفهم الخاص ومن وضعهم وذو قيمة حيوية لهم ؛ وإلا فإن نشاطهم التربوي يقتصر على محاولة قراءة أفكار المدرس وتحقيق أهدافه وبمجرد جمع الحقائق والمعلومات من أجل هذا وذلك مع إهمال حاجاتهم الحقيقية وعدم قدرتهم على تطبيق المفاهيم في حل مشاكلهم الشخصية . ومن الممكن أن يستلهم المدرس معلوماته وخبراته عن الاتجاهات السائدة في المجتمع ومدى تأثيرها على نفوس المواضعين ، ثم ينتهز الفرص لإبراز الأغراض المرغوب فيها . فثلاً قد ينتهز فرصة انعقاد مجلس الشعب ومناقشته لمشكلة التموين ليتدارس مع تلاميذه العوامل التي تسببت على خلق السوق السوداء والطرق التي يساعد بها الجمهور الحكومة في القضاء عليها وعلى الأزمات المصطنعة التي تضر به وبالحكومة . ومدرس اللغة العربية قد ينتهز فرصة الأخطاء الشائعة التي ترد في نشرات الأخبار على لسان المذيعين وفي الأحاديث والبرامج المختلفة على لسان المتحدثين والقائمين على أمر هذه الأحاديث وتلك البرامج ليوجه التلاميذ إلى جمعها ومناقشة تصحيحها .

اهتمام المتعلم بما يتعلمه .

إن إثارة اهتمام المتعلم بما يتعلمه من أهم العوامل التي تدفع به إلى النشاط التربوي وتغريه بالإقبال على الدرس والمدرسة والانتفاع منهما بأقصى ما عكن . كما أنها تسرع به إلى تحقيق الأهداف المقصودة من المناهج التربوية ولكي يستثار اهتمام المتعلم بما يتعلمه ينبغي أن نلاحظ ما يأتي :

أولاً : أن تكون الفرص التعليمية والمناشط التربوية التي يقوم بها المتعلم وتدخل في إطار المنهج الدراسي متلائمة مع حاجاته واستعداداته كما ذكرنا وكما سنذكر فيما بعد .

ثانياً : أن يشعر المتعلم بحاجة حقيقية إلى ما يتعلمه . والمدرس القدير هو الذي يربط بين الأعمال التربوية داخل المدرسة وبين الحاجات الحقيقية للتلاميذ خارجها ، ويشعر المتعلم أن طريق إشباع حاجاته لا يبعد عن نشاطه التعميمي . وإذا نجح المدرس في إقناع التلميذ بالفائدة الحيوية التي يجنيها من ورثه تعلمه في ميدان معين كالرياضة أو اللغة العربية أو نحوهما - وذلك عن طريق الربط بالمثال والتطبيق بين حقائق ما يتعلم ومواقف الحياة الطبيعية - فإنه سوف يقدم للتلميذ مفتاح الإثارة ويخلق الاهتمام بالمادة ككل ، وقلمًا يحتاج إلى إثارة اهتمامه في كل درس على حدة .

ومحركات الاهتمام عمومًا في سنى الدراسة المختلفة تختلف باختلاف المتعلمين والبيئات التي يعيشون فيها ، وباختلاف نظرتهم إلى الأعمال التربوية المطلوبة منهم وما يترتب عليها من نتائج ، فبعضهم يرى أن الإجابة فيها هي الطريق إلى إرضاء الوالدين أحدهما أو كليهما مما يترتب عليه الحصول على هدية أو القيا ، برحلة يرغب هو فيها ، والبعض الآخر يرى أن العمل المدرسي إغارة على المتعة الاجتماعية التي يشتمها من لعبه مع أقرانه أو قيامه بنشاط محبب إليه ، ويعتقد أنه ينبغي ألا يخصص للواجبات المدرسية إلا الوقت العارض الذي لا ينقص من متعة الذاتية كثيرًا . وبجانب هذا قد يكون المنهج الدراسي مغذيًا للعقل ومجافيًا للروح الاجتماعية وقد يكون على عكس ذلك مركزاً على النواحي الاجتماعية مهملاً للجانب التكبير ،

وقد يكون هذا وذلك مما يثير البعض ولا يثير البعض الآخر . هذه الصورة المتشابكة تجمع موضوع الدوافع في ميدان لتربية معقداً صعب الإثارة لدى المتعلمين . ويزاد الأمر صعوبة عندما لا تراعى اهتمامات التلاميذ ومقدراتهم العقلية في وضع النشاط التعلّمى وفرضه عليهم ، فإن المدرس إزاء هذا إما أن يتابع حرفية النشاط ولا عبر التلاميذ الثقاتة الرعاية والتقدير لإمكاناتهم الخاصة ، وإما أن يتهور - بدافع الاتجاه نحو تحقيق المبادئ التربوية الحديثة - فيساير رغبات المتعلمين ويعين كل الإعراض عن الحقائق المتضمنة في النشاط الدراسى المفروض ، وكلا هذين الاتجاهين يضر بقضية التربية والتعليم ، ويعطل تحقيق المناهج الدراسية لأغراضها .

إن على المدرس في هذا الصدد تبعة الدراسة العميقة لتلاميذه فيتفهم مشاكلهم الخاصة ويعترف على اختلافاتهم الفردية وظروفهم البيئية ، ثم يتقدم إلى المشولين باقتراحاته المتوحاة من دراسته لتكون موضع الاعتبار في التطور والتعديل والتكيف التربوى لمناهج الدراسة ، وليتيح لنفسه فرصة التوفيق بقدر الإمكان بين ما فرض عليه تدريسه من حقائق ومناشط وبين حاجات التلاميذ واستعداداتهم الخاصة وذلك بالتزول أو الارتفاع بتلك الحقائق وهذه المناشط إلى حيث تستثار الرغبة فيها لدى المتعلم . وتبعية واضح المنهج أن يصفى إلى قولة الحق من أين جاءت ، وأن يعمل على تغذية إحساسه بالعناصر الاجتماعية التي تستحد في المجتمع والتغيرات التي تطرأ على مظاهر الحياة فيه حتى يلون النشاط العلمى ومناهج الدراسة بالصيغة التي تتلاءم مع التغيرات المستحدثة . وحينئذ لا تتصارب مع مركز الاهتمام عند المتعلم .

وهنا قد ترد مشكلة ضبط الفصل وحفظ النظام فيه مما يظن أنه يتنافى مع إثارة اهتمام المتعلم لأنه - على ما يبدو - يقتضى الشدة والعنف على حين أن إثارة الاهتمام تدعو إلى لين والتساهل . والواقع أن كلا من ضبط الفصل واهتمام التلاميذ بموضوعات المناهج الدراسية يساير الآخر ويلازمه بمعنى أن أحدهما دليل الثانى ، فعندما يهتم التلميذ بالنشاط التربوى الذى يقوم به يبعد عن الشغب وسوء النظام فى الفصل ، وإذا بعد الفصل عن سوء النظام وظهر بمظهر الضبط الذاتى دون حاجة إلى عنف

أو قسوة في التوجيه فإن ذلك دليل على اهتمام التلاميذ بما يتعلمون وقد ذكر «وليم كلارك ترو» William Clark Trow في كتابه عملية التعلم «The learning process»^(١) مصداقاً لهذا أن أحد أولياء الأمور ذهب ليأخذ ابنه من مدرسته في غرض خاص ، ولما دخل عليه الفصل وجده منهكاً في حله مع زملائه ولم يجد المدرسة معهم ، ولما سأل ابنه عنها أجاب بأنه لا يعلم ، ثم أتبع إجابته بقوله : أليست موجودة ؟ مما يدل على أن اهتمامه بما يتعلمه قد طغى على اهتمامه بوجود المدرسة في الفصل وتلقى أوامر الضبط والنظام منها .

ومن هنا نرى أن واجب المدرس يقتضيه أن يبحث عن أنواع لنشاط التي تكون موضع اهتمام التلميذ ورغباته ليجعلها مركز الدائرة في مواقفه التربوية . ولكن ليس معنى هذا أن يترك له الحرية المطلقة ليختار ما يرغب فيه من نشاط ولو أدى ذلك إلى اللهو والعبث والعزوف عن تعلم الحقائق والمعارف التي تفيده فعلاً في حياته كحقائق الرياضة واللغة والتاريخ وغيرهما ، بل المعنى الذي قصده هنا هو تخير المدرس للوسائل التدريسية التي تميل بمركز الاهتمام عند الطقل نحو تعلم هذه الحقائق . ولا شك أنه محتاج في هذا إلى أن يشتد ويضغط ويأمر وينهى ولكن في حدود معقولة وفي بعض الأحيان . فالمدرس الذي ينزل دائماً على رغبات التلميذ دون قيد أو ضابط من مصلحتهم الحقيقية مدعيًا أنه يفعل ذلك التزاماً بحدود التربية الحديثة أو بعداً عن العنف والصرامة والقسوة المضرة بمواقف التعلم ؛ هو مدرس فاشل يزهد بتلاميذه فيما هم في حاجة فعلية إليه ، ويقضي بعمله على هيئته العلمية فلا يحملون له احتراماً حقيقياً وإن جاملوه ببعض صور المجاملة التي لا تتعدى شفاهم أو سلوكهم الظاهري المصطنع وبخاصة عندما يفيقون إلى أنفسهم فيحسون نقص المواطنة فيهم وعدم القدرة على مواجهة الحياة العملية وفراغ أفئدتهم بما يمكنهم من النجاح والعمل المثمر . وفوق ذلك غالباً ما يفلت الزمام من يده ويصعب عليه قياد فصله خصوصاً في المراحل المتقدمة من سني الدراسة .

(١) وليم كلارك ترو ، ترجمة سعاد محمد ، ومحمد سليمان شعلان ، عملية التعلم ، دار القلم ،

ونخلص من هذا إلى تقرير حقيقتين هامتين : الحقيقة الأولى هي أن اهتمامات المتعلمين ورغباتهم وميولهم وإن وضعت في الاعتبار عند تدريس المناهج التربوية إلا أنه ينبغي أن تحدد بحدود ما ينفعهم فعلاً وأن توجه إلى غير اللهو والعبث ، وألا يطلق لها العنان في مواقف التدريس . ونحب أن ننبه هنا إلى أن التلميذ لا ينصرف إلى اللهو والعبث رغبةً فيهما إلا إذا لم يجد أمامه غير اللهو والعبث ولكن إذا ستميل إلى غيرهما بطريقة مشوقة فهو طبعاً مستجيب غالباً ، ومن ذلك اشتراك الدرس على حقائق جديدة يمكنه الكشف عنها وتحصيلها ، أو شعوره بصعوبة تشده إلى حلها ثم وصوله إلى الحل بمساعدة المدرس ، أو دخوله في تناقض معقوله على السبق والتقدم مع زملائه . الحقيقة الثانية هي أن كل الحوافز نحو التعلم ينبغي أن تخدم في النهاية شيئاً واحداً هو شعور المتعلم بالحاجة إلى ما يتعلمه ، ومعنى آخر ينبغي أن يكون للدافع في النهاية هو الاهتمام بذات النشاط التربوي والماد الدراسية . ولعل بناء خبرات المنهج التي يراد منه اكتسابها في سلسلة متواليات الحلقات مرتبط بعضها ببعض بحيث يخدم ماضيها حاضرها وينبئ حاضرها على ماضيها لما ينبئ التلميذ إلى احتياجاته من المعارف ويثير في نفسه الإحساس بما يتعه منها .

ثالثاً : أن يفهم المتعلم ما يتعلمه فهماً عميقاً ويكشف غامضه أولاً بأول بحيث لا ينتقل من موقف تربوي إلى موقف تربوي آخر إلا إذا ألم بالأول إلاماً كاملة ووضح في ذهنه كل الوضوح . وخير ما يؤدي إلى ذلك أن يتحدى المدرس عقول تلاميذه بما يتعلمونه بمعنى أن يثير فيهم حب البحث والتفكير فيه ؛ فإن ذلك يوسع مداركهم ويشعرهم بقيمة المواقف التربوية ويمتصهم بالتناج التي يتوصون إليها من وراء هذا المواقف فيرغبون فيها لذاتها ويمسكون أهميتها ويقبلون عليها بشغف ولذة . ولا نغني بهذا أن تركز المدرسة نشاطها واهتمامها على تغذية العقل وإهمال ما عدا ذلك ، بل المقصود هو أن يشعر المتعلم بأن ما يتعلمه — سواء أكان مغذياً للعقل أو للعاطفة أو بانياً للجسم أو مهذباً للخلق أو غير ذلك — جدير حقاً بالتعلم لأنه يؤدي له وظيفة حيوية ويشبع بعض حاجاته .

إبعاً : أن يكون النشاط التربوي الذي يقوم به المتعلم موصلاً إلى تحقيق

بعض الأهداف التي يطمح إليها المجتمع ويرغب فيها المواطنون فنك بحمل على الانغماس في عملية التربية والتعليم . وإذا أخذنا جمهورية مصر العربية مثلا فإننا نجد المجتمع فيها ممتلئ الرغبة شديدة التحفز إلى اللحاق بالأمم المتقدمة في مجالات العلم والرقى الاجتماعى كبير الأمل في أن يجد نفسه وسط زحام الأمم ذا كيان يشار إليه ويحترم . وهو يرى أن الغرب قوة كبيرة تركزت في يد أمريكا وأن الشرق قوة أخرى كبيرة تركزت في يد روسيا وأن كلتا القوتين تحاولان باستمرار أن تتركب العلم مطية لتسود وتفوق ، ونحن بين هذا الجانب وذاك الجانب نعاني الضعف المادى والتأخر العلمى بما جره علينا الاحتلال من ويلات حين جثم على صدر بلادنا مدة طويلة حارب فيها بواذر التقدم والنهضة ؛ فأخرس الألسنة وشل التفكير وأعجز الجهود عن كشف منابع الحياة الكريمة والقوة القوية من بلادنا مما كان يمكن أن نسايق به المتسابقين لو كشفنا عنه في حينه . وإذًا فالنشاط التعليمى فى المدارس والمناهج الدراسية فيها ينبغي أن ترضى هذا الطموح وتساير هذا الاتجاه ؛ ليقوى دافع المتعلمين إلى التعلم ، ويبرز اهتمامهم بذات النشاط فى المواقف التربوية .

وهنا خطر قد يحجر إليه مراعاة السبق العلمى فى تحديد أنواع النشاط التربوى ؛ ذلك أنه قد يغرى بتركيز المناهج المدرسية على العلوم البحتة « Science » والرياضيات « Mathematics » وإهمال غيرها من الدراسات الفنية والاجتماعية والإنسانية ونحو ذلك ، وفى هذا تضيق لعملية التعادل التربوى بين تغذية العقل ورعاية الجوانب الأخرى من شخصية الفرد مما يسئ إلى الترد نفسه من ناحية ويضر بالمجتمع من ناحية أخرى ، فالتركيز على الناحية العلمية البحتة على اعتبار أنها تربي العقول وتوسع الأفهام ؛ يخرج لنا علماء فى ميادين البحث والاختراع ولكنه يقصر فى حق الفرد حين لا يزوده بعوامل النجاح فى التكيف للجماعة التى يتسمى إليها والتفاعل مع عناصر البيئة التى يعيش فيها مع ته نتائج إلى هذا التكيف وذلك التفاعل لضمان سعادته الاجتماعية وسعادة المجتمع الذى هو عضو فيه . على أن هذا النمط من التعليم يهمل جانباً كبيراً من جوانب التراث الفكرى الممثل فى العلوم الإنسانية والدراسات الفنية ونحوها مما لا يستغنى عنه إنسان كامل الثقافة بل لا يعد المجتمع بدونه تاهضاً حقاً .

وليس من شك في أن الاتجاه المركز على ميادين البحث العلمى فى العلوم البحتة ورياضيات - إذا استشره الأفراد من الدولة - قد يغرى الناس بالتكالب على هذه الميادين سواء أستطاعوا تحمل مسئولياتها والقيام بأعبائها العلمية أو لم يستطيعوا . ويتبع ذلك عزوف يكاد تاماً عن ميادين الدراسة الأخرى التى تتطلبها لوظائف والحاجات الاجتماعية المختلفة كالتدريس والزراعة وإدارة الأعمال والتمرىض وغير ذلك مما يؤدى إلى تعطيل هذه الوظائف وعدم إشباع الحاجات الاجتماعية بصورة متعادلة ، وفى هذا ما فيه من تعطيل المواهب والاستعدادات الموزعة على الأفراد ، والنتيجة الحتمية هى تخلف المجتمع وتحطم أدوات النهوض فيه . قد يزيد من سيئات هذه الحال زيادة التشجيع من المسئولين للمشتغلين فى هذه الميادين وإغداق المكاسب والمكافآت المادية والأدبية عليهم دون غيرهم ؛ فإن ذلك يتيح الفرصة لظهور التباغض والتنافر بين أفراد المجتمع ، ويكفل المتقنين فى طبقات ؛ كل منها تأكيد للأخرى وتربص بها الدوائر . وتقلب معركة المتعلمين فى المجتمع إلى هجوم ودفاع شخصيين ، يموت بين ثناياها الإخلاص فى العمل ، وتتفتت الجهود فلا تغنى غناءها ولا تحقق انتصاراً فى أى ميدان .

ودى هذه المساوى وغيرها يحتم العناية المتعادلة فى ميادين الدراسة بما يشمل العاملين فيها ، فالزمن أو المجهود لا يطفى فى إحدى الكفتين على الأخرى ، وطرق التدريس تحظى فى محاولة تحسينها وتطويرها باهتمام متساو لىؤدى كل غرضه المنشود . يسهم فى دفع عجلة التقدم إلى الأمام ، والمتفوقون فى الدراسات الإنسانية أو الفنية لا يفترون عن زملائهم المتفوقين فى الدراسات الرياضية أو العلوم البحتة فى حق الرعاية والتشجيع والمكافأة ؛ إذ لا ميزة لإحدى الطائفتين على الأخرى إلا فى ن الطبيعة وظروف الحياة قد هيات لكل منهما ما لم تهيه للأخرى ، ولكن اجتماع فى حاجة ماسة إلى كليهما إذ لا تستقيم حياته بوحدة منهما فقط ، فالمتخرجون بالتخطيط المناسب فى هذا الميدان أو ذاك الميدان ينبغى أن يظفروا من الدولة بتقدير مادى وأدبى متبادل .

وإ. ا. قيل إن الرياضيات والعلوم البحتة هى مناهج الدراسة للتأهين والأذكياء الأصول التربوية

دون سوامم فالتفرقة في العناية والاهتمام بناء على هذا لها أساس سليم ؛ إن الرد في منتهى السهولة وهو أنه لو سلمنا جدلاً بهذه القضية فإن أحداً لا يكر أن النهوض بالمجتمعات لا يقوم على قصر العناية والرعاية على النابهين والأذكياء من أبنائها ، وإنما يقوم على الرعاية الشاملة هؤلاء وغيرهم ممن ليسوا بناهين أو عباقرة لينال كل فرد من مقومات الحياة ما يرده سعادة وقوة للمجتمع بأكمله . على أن النابهين والعباقرة ومن هم فوق المتوسط حفنة قليلة لا تزيد في أى مجتمع - كما تدل بعض البحوث السيكولوجية - على ٢٧,٥٪ حسب جدول توزيع مستويات الذكاء الآتى المقتبس مما ذكره ترو «Trow» في كتابه «علم النفس الرئيسى» ؛

جدول توزيع مستويات الذكاء (١)

النسبة المئوية عدد الأشخاص	نسبة الذكاء	الطبقة		العمر العقلي
3,0	175 فأفوق	عبقري	Genius	00 - 22,6
	174 - 150	ناهبة	Precocious	
	149 - 130	ممتاز جداً	Very Superior	
	129 - 120	ممتاز	Superior	
8	119 - 110	ذكي أو لامع	Bright	17,11 - 16,6
16	109 - 90	عادي أو متوسط	Normal or Average	16,5 - 13,6
16	89 - 80	غثي أو متأخر	Dull or Backward	13,5 - 12
8	79 - 70	بين بين	Borderline	11,11 - 10,6
3,3	69 - 50	مأفون	Moron	10,5 - 7,6
	49 - 25	أبله	Imbecile	7,5 - 3,9
	24 - صفر	معتوه	Idiot	3,8 - صفر

فكيف يمكن أن تكون العناية بهذه النسبة الضئيلة مقياساً لنضج المجتمع أو دليلاً على سلامة الاتجاه التربوي فيه ! ! إن العدل والإنصاف يقتضيان العناية بالجميع أو على الأقل بالأكثرية .

ومن ناحية أخرى فليس النبوغ وقفاً على ذوى الاستعداد الرياضى أو الانجاء العلمى البحت فقد أثبتت البحوث النفسية أن القدرات والاستعدادات الخاصة موزعة بين الأفراد ، فمن لم ينبغ فى الرياضة مثلاً قد ينبغ فى الرسم ، ومن لم يؤهله استعداده ليبرز فى المواد العلمية البحتة يؤهله ليبرز فى المواد الاجتماعية أو اللغات أو الموسيقى وهكذا . والمجتمع فى أمس الحاجة إلى كل هؤلاء لينهض ويتقدم وبخاصة فى المجتمعات الاشتراكية كمجتمع جمهورية مصر العربية . وإذا فالفن والمسرح والموسيقا والرسم والعلوم الإنسانية والعلوم الرياضية والعلوم العلمية البحتة . . . يجب أن يكون لكل منها مكان بارز متساوى الخطر والعناية فى مناهجنا المدرسية .

خاصاً : أن يحاول المدرس إزالة الخوف أو توقع التهديد من نفوس تلاميذه ، والعلاقات الطيبة بينه وبينهم من أحسن ما يؤدي هذا الغرض ويخلق أنس الأجواء لنجاح العملية التربوية ؛ لأن التلميذ الخائف أو الذى يتوقع العقاب والتهديد غالباً ما يلجأ إلى مواقف الدفاع والتعصب للرأى وهى من أقوى العوامل فى إفساد الأعمال التربوية . وبما يساعده على التحرر من الخوف أن يشجع المدرس تلاميذه على السؤال والمناقشة وتحدى الرأى المطروح للبحث ولو كان رأيه در نفسه ؛ لأنه بهذا يشعرهم بقيمتهم ومدى احترامه لهم ولآرائهم ويغريهم بحرية اقتراح المقترحات وعدم تهيب الاعتراض وإبداء الرأى ، كما يذكى فيهم روح احترام بعضهم لبعض واجتناب تسفيه أى فكرة يعرضها الفرد منهم وإن بدت هينة أو مخطئة ، وذلك كله يثير مشاركتهم الإيجابية وتفاعلهم المثمر فى المواقف التعليمية واندماجهم فيها بتواد وتعاون . فلو أن تلميذاً اعترض على رأى المدرس قائلاً مثلاً : إنك تقول ما يخطئه بعض المفكرين أو إننى لا أوافق على وجهة نظرك فنقبل المدرس ذلك بهدوء ورد بأنه من الجائز أن يكون مخطئاً فى وجهة نظره ولكنه يمتنعها أو يميل إليها لأسباب معينة يعددها على مسامع التلاميذ

ويتقبل المناقشة فيها ويطلب من المعارض بلا غضب أو استعمار لإهانة منه أن يشرح وجهة نظره هو لعله يقتنع بها ويوافقه ؛ إنه إن فعل ذلك بطريقة عادية لا شذوذ فيها ولم يجد غضاضة أن يجذ رأى الطالب إذا تبين له صوابه أو أرحمته ، أو على الأقل يمدحه من الروايات التي تستحق المدح فإن التلاميذ يشعرون بالارتياح النفسى وبالمتعة حين يدلون بآرائهم ، وفى هذا ازدهار كبير للدراسة المناهج وتأكيد لقوة تأثيرها فى المعلمين ، كما يساعدهم على الابتكار وتنمية القوى الخلاقة فيهم .

وعلى الضد من ذلك فإن المدرس إذا وبغ السائل من تلاميذه عيب سؤال أو أهمل الرد على استفساراته أو سمح لبعض التلاميذ بالتعليقات السخيفة على أفكار زملائهم أو أسئلتهم مهما كانت تافهة فإنه - دون أن يدري - يخلق فى فصله جوًّا من التوتر والقلق والابتعاد عن الاشتراك والاندماج فى المواقف التربوية والخوف من إبداء رأى مما يرتد بالنقص والتقصير فى بصيرة المتعلم وعمق إدراكه ، وقد يحرم المدرس نفسه بعض آراء تلاميذه التى قد يستضيء بها فى الكشف عن مواضع الضعف أو القوة العلمية وغير العلمية عند تلاميذه و عنده هو مما يدفعه إلى الإسراع بعلاج الضعف وتغذية مواطن القوة فيفيد ويستفيد .

وليس معنى هذا أن المدرس يتابع أسئلة تلاميذه واستفساراتهم الخارجة عن موضوع الدراسة التى يقصدون من ورائها التعطيل وتعويق الأعمال التربوية ، بل عليه أن يتنبه لمثل هذه المحاولات ويتفادها بلباقة دون أن يشعر تلاميذه بمخرج الاعتراض أو التهرب ، فثلا يمكنه أن يرد السائل المتعمد الخروج والتعويق بسؤاله بقوله : ألا يحسن أن يكون السؤال هكذا . . ليتصل بموقفنا التربوى الحاضر ؟ ! أو هكذا . . وليحذر المدرس أن يغضب فى وجه السائل أو المستفسر أو أن يبدو متعسًّا فى الاعتراض عليه فإن ذلك قد يفسر بالشذوذ أو ضعف الحيلة فى الأخذ بمفصل القول والإقناع بالحجة ، إذا المرزوف أن الذى يتقبل آراء التامس يناقشها فى هدوء هو الشخص المتمكن من قوة حجته وقدرته على إقناع خصمه و إقناع نفسه بالبعد عن التعصب والانتصار للرأى المضاد إذا ظهرت له وجاهته وعلامته ، وعلى العكس من ذلك فإن الشخص الواهى بالحجة أو الضعيف الشخصية هو

الذى يثور دائماً في وجه أى سؤال ويحاول بثتى الوسائل إقناع نفسه وغيره بوجاهة ما يرا. هو متغاضباً عما يحمله رأيه من أخطاء .

يخج لا ننكر أن المدرس قد يضطر إلى التسوة والشدة عند القيام ببعض الأعمى التربوية التى تفرض عليه فرضاً كندريس منهج خاص والانتهاى منه فى وقت محدد دون رعاىة للظروف المعوقة ، أو تكليف التلاميذ أداء الواجبات التى يتطلبها التقويم فى المناهج التربوية وغير ذلك مما قد يبذر الخوف والرهبنة فى نفوسهم ، ولكننا من ناحية أخرى ينبغي ألا ننكر أيضاً أن التعامل السمع البعيد عن روح الديكتاتورية وفرض الرأى فيما للمدرس يد فيه والطريقة التعاونية التى يسلكها حين يتصر فى المواقف العادية مع تلاميذه والعلاقات الطيبة التى ينشئها بينه وبينهم ، كل ذلك يخفف من صرامته فيما هو مضطر إلى التشدد فيه ، ويزيل من نفوسهم الخوف منه أو استعثار التهديد ، ويحملهم على تلمس الأعذار له وقبول ما يطلبه منهجهم رضا وطواعية . وما يجدى فى هذا المقام أن يحاول المدرس بقدر ما يستطيع لإشراكهم فى تقدير ما ينبغي عمله لتنفيذ ما فرض عليه وعليهم وتحقيق ما هو مضطر أن يتقل به عليهم أو يسبهم به إن كان ثمة إساءة .

وعلى الرغم من ذلك كله فهناك من الظروف والملابسات ما قد يعوق المدرس فى تلقى الجو التربوى الصالح وذلك كاحتفاظ الفصل بالمتعلمين وقلة الإمكانيات التعليمية وسوء العلاقة بين مدير المدرسة أو المسئولين التربويين وبين المدرسين بعامة وجهل أولياء الأمور بمسئزمات دراسة المناهج ونحو ذلك مما يحمل المدرس آثاراً إلى الفصل ويصعب عليه أن يتخلص منه . ولذلك تدعو نتائج البحوث التربوية فى هذا الصدد إلى العمل على إزالة هذه المعوقات وأمثالها إذا أريد للمناهج التربوية كامل النجاح ، ومن هذه البحوث ما قام به المؤلف من بحث العلاقة بين انخفاض الروح المعنوية للمدرس بسبب مثل هذه العوامل وبين انخفاض مستوى التحصيل الدراسى للتلميذ ، فقد أثبت البحث أن هناك تلازماً مطرداً . وذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر بين هذين البديلين ، كما أثبت أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر فى التحصيل الدراسى بين الطلبة الذين يدرس لهم مدرسون منخفضو الروح المعنوية وبين أولئك الذين يدرس لهم

مدرسون مرتفعو الروح المعنوية، والفرق لصالح الفريق الثاني ؛ مما يحتم عمل على رفع الروح المعنوية للمدرس بإزالة هذه العوامل حتى نحصل على مستوى مرتفع من تحصيل التلاميذ^(١) .

سادساً : أن يتخلل المواقف التربوية الجدية بعض الترويح واللعب ؛ فإن ذلك يضر الملل ويجدد النشاط ويزيل الجحود والثقل الذى يصاحب جدية المواقف فى التربية والتعليم عادة ، وقرق ذلك فإنه يجب المتعلم فيما يتعلمه ويشوقه إليه ويرغبه فيه . وتعد النكات المهدبة فى أثناء الدرس والطرائف المستلحة التى تنتهز مناسياتها بين الحين والحين مما قد يثير الضحك أو التعليقات البعيدة عن موضوع الدرس ؛ تعد ذا قيمة كبيرة فى تأدية هذا الغرض .

الاستعداد أولاً ثم المنهج

إن البحوث السيكولوجية تشير بتأنيدها إلى أن الاعتبار الأول والأهم فى العملية التربوية ينبغي أن يعطى للطاقت والاستعدادات وما تتطور إليه خلال دراسة المنهج . وأن المناهج الدراسية ذاتها - وإن كانت هامة - إلا أنها فى أهميتها نسبية ، واعتبارها فى المواقف التربوية يحتل المرتبة الثانية إذا قيس بالاعتبار الأول . وعبارة أخرى فإن المناهج التربوية وأنواع النشاط التربوي المختلفة تأخذ اعتبارها والاعتماد بها من تطابقها مع مستويات الاستعداد فى النواحي المختلفة التى نحدثنا عنها ؛ إذ أنها حينئذ تصبح ذات أثر مفيد وفعال فى عملية النمو العامة التى تتمثل فى التطورات والتغيرات الاجتماعية والحركية للسلوك .

والفرص التعليمية التى يتضمنها المنهج الدراسى يستفيد بها المتعلم ، تؤثر أثرها فى نموه واكتساب شخصيته إذا أمكن أن نكفيها ونقدمها إليه بالصورة التى تلائم تفكيره وتتفق مع استعداداته المختلفة: عقلية كانت أو جسمية أو انفعالية أو غير ذلك؛ إذ أنها فى هذه الحال تحمل صفة التحدى له ، ونهجي أمامه فرص التفكير ،

Hussein S. Koura, "An Experimental study of Students' Achievement in Relation to the Moral of Selected Secondary School Teachers" Unpublished Ph.D. Dissertation, The U. of M., 1962. (١)

والابتكـر ، وإمكان العمل ، والاعتماد على النفس ، والابتعاد عن مجرد التقليد ، ومواجهة المواقف ، وعدم النفور من المسئولية وغير ذلك مما يزيد من فرص نجاحه التربوي ، ويدفعه إلى طلب المزيد من المعارف ، فتسع آفاقه ، وتفتح مداركه ومواهبه ، ويخطئه كثير من ألوان الصراع النفسى الذى يؤثر تأثيراً سيئاً على حياته العامة ويظل نمو شخصيته فى الاتجاه السليم .

وعندما يتبين أن النظرة الأولى إنما هى للتعلم لئرى الحدود التى ينبغى أن نحدد لـها المناهج وتكليف الحقائق الدراسية . فإذا أمكننا هذا التحديد وذلك التكليف كان النجاح حليفنا فى تحقيق أهداف المناهج الموضوعه له ؛ وإلا أعوزتنا الشجاعة فى توقع النجاح المطلوب .

وحنا تعرض هذه التساؤلات : هل كل الحقائق الدراسية والفرص التعليمية يمكن تكييفها هذا التكيف ؟ أليست الحقائق الفلسفية مثلا ومناهج الرياضة ذات لمستوى العالى فى التجريد ونحوها تخرج عن دائرة الإمكان بالنسبة لبعض التلاميذ المحدودى الإدراك مثلا ؟ وأمر الرد على مثل هذه التساؤلات يحتاج إلى شيء من التوضيح بتحليل النقاط الآتية تحليلا يبين مدى اتصالها بالنشاط التربوي ومضمون المناهج الدراسية بعامة :

(أ) عملية التطور والنمو العقلى لدى الإنسان .

(ب) الإدراك التربوي وملاساته .

(ج) اعتبارات التكيف والتناسب فى مضمون المنهج الدراسى .

عملية التطور والنمو لدى الإنسان

احروف أن المظاهر العديدة لعملية النمو لا تحدث فجأة وإنما تتصف بالامتداد والتدرج فى الظهور ؛ فالبلوغ مثلا تغير يأخذ مكانه فى الشخص على مدى سنوات عديدة قد تتبدى فى وقت مبكر . وأى تغير فى صفة من الصفات الإنسانية فى أى طور من أطوار الحياة يربط الحياة بمرحلة ما قبل التغير بمرحلة ما بعده بحيث لا يمكن الفصل أو تحديد الزمن بالدقة الدقيقة ، ومتى

حدث هذا التغيير وأدركت معالمة دل دلالة خاصة على مستوى ما من النضج
ومن اكتمال الشخصية عند الفرد .

ولعملية النمو وانتطور هذه سمات معروفة ؛ فتتصف بالعموم في بدايتها
ثم تتدرج نحو التخصص . فالطفل في بداية حياته ينظر إلى العالم حوله نظرة
عامة فيرى الناس جميعاً أشخاصاً لا فرق بين ذكر وأنثى أو بين مثقف وجاهل
ويعتبر الأشجار كلها مثلاً نوعاً واحداً لا تمييز بينها ، حتى إذا تقدم في العمر
أدرك أن من بين الأشخاص ذكراً له سمات معينة وملابس خاصة ، وأنثى لها
كذلك سمات معينة وملابس خاصة ، وأن من الأشجار شجر الخوخ بالحميز
والزيتون والسنت وغيرها متميزة بما تتميز به من صفات . فإذا ازداد نضجه إلى حد
أبعد ميز بين الشخص المثقف والجاهل . وهكذا تسير العموميات مع نضج الطفل إلى
التنوع والتخصص المتدرج نحو الدقة والضيق .

وفي الوقت نفسه الذي يظهر فيه التخصص تبدأ عملية نمو أخرى تسير
الأولى في خط متواز ؛ ذلك أن المهارات الحركية والمدرجات العقلية التي تميزت
بخصائص مختلفة في المفهوم تعود مرة ثانية إلى التجمع ولكنه تجمع من نوع حديد ؛
إذ يقوم الفرد بناء على ملاحظاته وخبراته التي تعلمت ونضجت نوعاً ما بعملية
تنقية وتنظيم ، فيختار العناصر المتشابهة ويجمعها في نماذج أكثر تعقيداً وأدق .
فالذكور والإناث الذين عرفهم وفصل في الإدراك بينهم يمتزجون معاً مرة أخرى
تحت حكم واحد بناء على سمات معينة وصفات واضحة محدودة تجمع بينهم ،
فيحكم على بعضهم مثلاً بالطول وعلى البعض الآخر بالقصر ، أو ينسب مجموعة
منهم إلى جمهورية مصر العربية ومجموعة أخرى إلى بعض البلاد العربية
الأخرى أو إلى أوروبا ؛ والأشجار التي تميزت عنده بخصائصها تتجمع لتشكل من
نباتات الصعيد أو الوجه البحري أو مما يزرع في المناطق الحارة أو الباردة هكذا
وقد يعود على الناس الذين عرفهم مرة ثالثة فيضع الأنيق منهم في مركز تجمع ولحد وغير
الأنيق في المركز المقابل ويحكم على جملة منهم بالوسامة وجملة بالدعامة ، أو على
مجموعة متشابهة في سمات خاصة بحسن الخلق ، ومجموعة أخرى متشابهة في سمات
خاصة بسوء الخلق ، وهكذا .

ومن المعتاد أن المقدرات العقلية تنمو وتنضج بتطور الزمن وسعة ميدان الخبرات المتسببة حتى سن معينة ؛ فنحن نلاحظ مقدرة الطفل الصغير المحدودة في حل المشاكل ، كما نلاحظ أن هذه المقدرة تنمو وتتطور وتوسع دائراتها كلما تقدم في العمر وانتقل من صف دراسي إلى صف دراسي آخر ، بحيث إنه كلما كبر استطاع حل المشاكل الأكثر تعقيداً . وقد دلت البحوث التي أجريت في ميدان التسو العقلي للطفل على أن كل مرحلة من مراحل النمو العقلي التي يمر بها الإنسان تتميز بصفات وتختص بخواص يرى العالم حوله من خلالها ويترجم الحوادث والأفكار بالكيفية المناسبة لها . وقد تمكن بياجيه «Piaget»^(١) عن طريق البحوث التي أجراها في هذا الصدد من تمييز ثلاث مراحل لنمو الطفل العقلي :

أولى هذه المراحل هي مرحلة ما قبل المدرسة . وتبتدئ من الولادة حتى سن الخامسة أو السادسة . وفيها يهتم الطفل بالأعمال الحركية واختبار كل شيء حوله بطريق اللمس والتحرك اليدوي ، كما أنه يمثل الأشياء الموجودة حوله برموز يختارها ويتخيلها مؤدية لوظائف الأشياء التي تمثلها ؛ فهو يركب العصا ويقول لك هذه فرسي ، ويجري ويصفر محذراً لك من مرور القطار ، وهكذا . كما أنه يطلع على الأشياء أحكاماً مستمدة من نفسه وشعوره وإحساسه إذ لا فرق بين طبيعته هو في نظر نفسه وبين طبيعة تلك الأشياء ، فالشمس تغيب لتنام . كما ينام هو ، والدمية تأكل وتشرب وتستحم كما يفعل هو تماماً .

أما المرحلة الثانية فتتمد من السادسة حتى العاشرة ، وتختلف عن المرحلة الأولى في مقدرة الطفل على اختزان المعارف في ذهنه ، فلا يقتصر على المحاولة والخطأ في حل جميع المشاكل التي تصادفه ، ولكنه ينتفع بمحاولاته وأخطائه في المواقف التي تصادفه . وهو في هذه المرحلة يستطيع أن يدرك شيئاً من العلاقات بين الأشياء .

وأما المرحلة الثالثة فتقع بين العاشرة والرابعة عشرة وتتميز بأن الطفل فيها يصبح قادراً على أن يقيم القضايا ، ويقدم المقترحات لحل المشاكل والصعاب

(١) جيروم بروز ، ترجمة محمد سامي هاشور ، نحو تربية سليمة ، مكتبة النهضة

التي تواجه لأول مرة ، ويقلب إمكان إجراء بعض الحلول على بعض . ثم هو يستبطن بنفسه العلاقات التي تربط بين الأشياء والأفكار ، ويشرح الأسس التي يبني عليها تصرفاته .

وينبغي أن نفهم أن التطور العقلي للإنسان ليس كحركة الساعة الآلية يلتزم قارئها بما يشير إليه ذراعها لا يسبقهما أو يتأخر عنهما ؛ لأنه يستجيب لمؤثرات البيئة في المدرسة والمجتمع والبيت ، ويفهم الحاضر في ظل الماضي ، ويسترجع المستقبل لينفعل بالحاضر . فهو في تطوره السلوكي ونموه التربوي كل متكامل يصعب الفصل بين أجزائه وتحديد معالم التمييز الدقيقة في مراحل تطوره ونموه ؛ والإقن يجسر على القول مثلا بأن المرحلة الأولى من النمو لطفل ولد في أوّل يناير سنة ١٩٥٠ م تنتهي في أوّل يناير سنة ١٩٥٥ م أو سنة ١٩٥٦ م بكل سنة وتحديد طبقاً لما يراه « يياجه » من تحديد فترة ما قبل المدرسة بخمسة سنوات أو ست ؟ وما يتطبق على هذه المرحلة يتطبق على غيرها من المراحل .

وإذا كان النضج العقلي يتطور هكذا مع الزمن ، وأن الإنسان يرى العلم من خلال منظاره الخاص الذي تلونه له مراحل نموه العقلي ؛ فإن النشاط التعليمي والفرص التربوية التي تقدمها المناهج الدراسية للمتعلم في مراحل تربيته وتدرسه المختلفة يجب أن تتناسب وهذا التطور وأن تأخذ الشكل الذي يرى به الأشياء ويرجمها لنفسه ؛ وإلا لم يستطع هضمها أو الانتفاع بها .

الإدراك التربوي وملابساته

إن تعلم أى مادة يتضمن ثلاث عمليات :

- ١- تحصيل معلوم جديد قد يكون مناقضاً لما سبقت معرفته أو معدلاً له أو مسائراً لطبيعته .
- ٢- تشكيل المعلوم الجديد بما يسمح للمتعلم أن يخرج من دائرته الضيقة ويمزجه بالحقائق التي تناسبه ليبنى منه مفهوماً عاماً يواجه به ما يستجد من مواقف .
- ٣- تقويم النتائج المتحصلة في ضوء نجاح تطبيقها في المواقف الجديدة . أو عدم نجاحها فيها .

فالمليس في موقف تربوي يستخدم مربعاً خشبياً مثلاً ليبين به أن زوايا المربع كلها قائمة ، فيتعلم التلميذ هذا المعلوم الجديد ، ثم يختبر بنفسه أو مع المدرس مربعات أخرى فيجدها قائمة الزوايا فيعمم حكمه على الأشكال الرباعية بأنها قائمة الزوايا . وهو إذا أحسن الفهم لهذه القاعدة وتعمقها وأحاط بمدلولاتها إحاطة تامة وواعية فإنه يستخدمها في حل بعض التمارين الهندسية التي تعرض له .

وسير المتعلم في هذه العمليات الثلاث يتوقف - إلى حد كبير - على الدوافع التي تدفعه ، والفوائد المادية أو الأدبية التي يتوقع أن يجنيها من وراء المجهود الذي يبذل فيها . وفيما يلي توضيح لهذه القضية .

الدوافع وصلتها بالمنهج

إن تذى لا شك فيه أن الدوافع تؤدي دوراً ملحوظاً. الأثر في دراسة المناهج ؛ إذ تعد من أهم محركات الطاقة التعليمية ، ومن أقوى عوامل توجيه النشاط التربوي واستمراره حتى يتحقق الهدف . ويمكن تلخيص وظائفها التربوية فيما يأتي :

(أ) تزويد المتعلم بالطاقة المحركة نحو السلوك وإثارة النشاط عنده ليقوم بالعمل وتصرف المطلوب . فهي بمثابة القوة الدافعة التي إذا فقدت ظل الكائن الحي خاملاً بعيداً عن النشاط .

(ب) تحديد نوع النشاط الذي يقوم به المتعلم ، فكثيراً ما يتجه الإنسان ويميل إلى بعض أنواع النشاط دون الأخرى . والمدرس الماهر هو الذي يعمل على تهيئة الظروف المشجعة على خلق الدافع الذي يحرك المتعلم نحو الهدف الذي رسمه والنشاط التربوي الذي يقصده ويريد اتجاه التلميذ إليه .

(ج) وحدة السلوك ، فإن الدافع متى وجد وجه كل اهتمام المتعلم وتصرفاته وجهة واحدة في خدمة الغرض المطلوب .

وينبغي أن نعرف أننا لا نقصد بالدوافع هنا تلك الدوافع الأولية وهي التي تربط بنو الإنسان الفسيولوجي كدوافع الطعام والشراب والجنس ؛ لأنها

لا تستخدم في عمليات التعلم بصورة مباشرة ، ولا يلجأ إليها المدرس في مواقف التدريس ؛ إذ أنها تتطلب إشباعاً ملحاً ومباشراً لا يمكن تحويله أو تعديله فالنظام مثلاً لا يهدأ ظمؤه إلا بالرى والجائع لا تزول تقلصات معدته إلا بالطعام ، ولكن الذى نقصده هنا هو ما يسمى بالدوافع الثانوية كالميلول والرغبات والجوائز المادية والأدبية ونحوها . وهذا النوع من الدوافع قسبان : دوافع داخلية ومرتبطة بالعملية التعليمية intrinsic كالاستمتاع بالتحصيل العلمى نفسه ، والرغبة في تعميق الفهم المتصل بمحاثق مادة دراسية أو نحو ذلك . ودوافع خارجية عن طبيعة ما يتعلم Extrinsic كالدرجات والهدايا والجوائز ونحو ذلك .

الدوافع الداخلية وعلاقتها بالمنهج

الدوافع الذاتية الداخلية هى التى تقوم بتأدية الغرض العلمى على أكمل وجه لامتيازها بالوضوح والقرب والاتصال القوى بالمتعلم . ولذا فإن المدرس الماهر يحاول جهده أن يندر فى نفوس تلاميذه بذور الرغبة الذاتية في البحث والكشف عن الجديد ومواجهة المشاكل بما يتيح لهم من فرص الوصول إلى حلها بأنفسهم ، فيسير النمو التربوى فى يسر وسهولة نحو الهدف المنشود ، ويأخذ سبيله - دون حاجة إلى قوة أو عنف - إلى إنتاج خير النتائج .

ومن الوسائل الهامة التى تدرّب المتعلم على أن يجد المتعة الذاتية فيما يتعلمه أن يتحدى المدرس قدراته بالمادة التى يدرسها له ، فيدفعه بذلك إلى التريكة والعناية وقضاء الوقت الأطول والجهد التفكيرى الأكبر فى البحث عن النتائج والوصول إلى حل المشاكل . وليس معنى تحدى المدرس لقدرات تلميذه أن يحاول تعجيزه أو تخطيطه بل معناه أن يحمله على التفكير والتأمل والأخذ والرد مع نفسه باختبار مطوماته ، دون أن يشعر بتسلط أو فرض رأى معين ، فشلا عندما يبدى التلميذ رأيه فى موضوع ما ، ويرى المدرس أن الخير فى العدول عنه لا يلجأ إلى تخطيطه تخطيطاً مباشراً بل يكفيه أن يقول له : هذه وجهة نظر ولكن أليس عندك رأى آخر ؟ أو يتوجه إلى الفصل مستفسراً عن مدى وجهة الرأى والأسانيد التى تسنده ، أو الأدلة التى تؤيد ضعفه وعدم جهاته ، ثم يترك المناقشة التى تدور حول

الموضوع بين التلاميذ لتنتق بأحقية العدل عنه : إن المدرس بهذا العمل يتحدى صاحب الرأي بمعنى أنه يأخذ بيده ليستين معالم الصحة والخطأ دون مساس به ، وحينئذ لا ينحون نحو التعصب لوجهة نظره أيّاً كانت ولا يحاول تبرير أخطائه ، ويسهل عليه في الوقت نفسه أن يعترف بخطئه ويعدل عن رأيه . على أن المدرس إذا سلك هذا السلوك أو شبهه مع تلاميذه وأمنوا أنه لا يجرح أحداً منهم في تحديه بلوم أو تهتم أو استهزاء كان من السهل عليه أن يواجههم باختلافه معهم في الرأي مباشرة وأن يقنعهم بوجهة نظره آمناً أنهم لن يلجئوا إلى الإصرار والعناد . ومن المهم ، هذا الصدد تنظيم المناقشة بما يتيح لكل فرد التعبير عن رأيه ، وعدم السماح بالمهازات في جو مليء بالصدقة وتقبل الاختلافات ، وتحكم العقل لا الحق في إصدار الأحكام .

ويصوّل التلميذ إلى النتائج السليمة وحلول المشاكل التي تعرّضه بعد التفكير والبحث والجدل المجدي مع نفسه ومع الآخرين يشعره بالمتعة العلمية والراحة النفسية والإشباع الذاتي والرضا بما حصل عليه من خبرات ، كما يغريه بالاندماج في الموقف التربوية والاقتراب دائماً من مواطن الصعوبات العلمية وعدم تهاب التعامل معها .

وما يتيح المتعة الذاتية بما يتعلمه التلميذ اشتمال الموقف التعليمي على جديليتهم هو به . ويرجع تحديد كمية الجهد التي يحتملها الموقف التعليمي الواحد إلى تقدير المدرس المتمتع واستعداداته والموقف من جميع نواحيه ، فليست هناك بحوث علمية في هذا الموضوع يمكن الاعتماد عليها ، على أنه قد قيل إن الإنسان الكبير يستوعب حوالي سبع حقائق جديدة مستقلة في الموقف الواحد .

الدوافع الخارجية وعلاقتها بالمهيج

يردد بعض التربويين في استخدام الدوافع الخارجية في المواقف التربوية ، وينصحون المدرسين ألا يكثرُوا على الأقل من اللجوء إليها في تشجيع التقدم الدراسي والتحصيل التربوي ؛ لأنها قد توجه التلميذ إلى أهداف بعيدة عن طبيعة العمل التربوي ، كما أنها غير واضحة في دلالتها التربوية نظراً لأنها صناعية لم

تنبع من ذات المواقف التعليمية ، وقد تشجع التلميذ على الاهتمام بالنتيجة أكثر من اهتمامه بالموقف التعليمي الموصل لهذه النتيجة ، فالتلميذ الذي بعده والده بشراء ساعة له مثلاً إذا تفوق في الامتحان قد يندفع إلى محاولة الغش حتى لا تضيق منه فرصة الحصول على الساعة . واعتماد الشهادات وحدها جوازاً مؤهلاً للوظائف قد يدفع بالمتعلم إلى كثير من السلوك المتنافي لحقيقة التعلم والحصيل الدراسي المبني على الفهم والاستيعاب كأن يحاول تعطيل سير الدرس حتى تقل كمية المعلومات التي يمتحن فيها ، أو ينفر من قراءة الكتب والمراجع التي يرشد إليها الأستاذ في المادة التي يدرسها خوفاً من تعرضه للامتحان فيها . وقد يؤدي الاعتماد على الدوافع الخارجية في المواقف التعليمية إلى التطوع للفوائد الوقتية التي كثيراً ما ينقطع التعلم بانقطاعها ، ولذلك فإن المتعلم الدائم الاعتماد على الإغراء الخارجي قد ينهي درسته العلمية التحصيلية بانتهاء فترة الدراسة في المدرسة : فلا يفتح كتاباً ولا يحاول الاتصال بما استجد من حقائق أو بما لم يجد الفرصة للموقف عليه في أثناء فترة التعليم المدرسي ، مع أن المدرسة بما تقدمه من معلومات ليست إلا عاملاً من حوامل التوجيه نحو بداية الطريق للاستزادة والاكتمال التربوي والاعتماد على النفس في تحصيل ما تحتاج إليه الحياة من معارف لا سبيل إلى لوصول إليها إلا بمداومة البحث وتوسيع الخبرات الثقافية .

ومن ناحية أخرى قد يقال : إن هذا النوع من الدوافع — إذا ما استخدم بحذق ومهارة — قد يربي في المتعلم ذى الاستعداد الرغبة والانجاء اللذي نحو تحصيل الخبرات . فالتلميذ ذو الاستعداد لفن الرسم مثلاً قد لا يستكشف في نفسه هذا الاستعداد لتعطل نموه فيه بسبب بعض الظروف المحيطة كضيق ذات اليد عن استحضار متطلباته أو إغفال غيره قيمة عمله أو نحو ذلك ، ومن ثم يتصرف عنه ولا يبذل جهداً مناسباً في تعلمه والتعمق فيه ولا يجد استمتاعاً في ممارسته ، ولكنه إذا شجع على ممارسته بالمكافآت المادية والأدبية وأنواع الثناء والتقدير فترة من الوقت فإن ذلك يؤثر أثره في تحويل اتجاهه نحو الرسم ، فيبذل أقصى الجهد في مقاومة العراقيل التي تعترض سبيل مزاولته له ، ويتغلب بشتى الوسائل على الظروف المعوقة ، ولا يلبث في النهاية أن يكون اتجاهاً مرغوباً فيه نحو هذا الفن فيجند المنفعة في مزاولته ويستشعر إشباع حاجته الفنية كلما قام بعمل معين في موضوع الرسم .

عوامل الفاعلية في الدوافع

إن فاعلية الدوافع سواء أكانت خارجية أم داخلية تتوقف على عدة عوامل أهمها :

١- الفهم الدقيق للموقف التعليمي الذي يسوق إليه الدافع فغموض الهدف مثلاً أو اختلاط طبيعة ما يراد تحصيله منه يؤدي إلى السلوك العشوائي من التلميذ وتخبئه في تصرفاته مما لا يوصل إلى حدوث الأثر التربوي المطلوب ، فلو فرضنا أن مسرماً قام مع تلاميذه برحلة علمية إلى مصنع لتكرير السكر دون أن يوضح لهم اتصود العلمى من هذه الرحلة فإنهم قد يتخذونها نوعاً من التسلية والرياضة البدنية ، ويعودون منها كما ذهبوا إليها دون انتفاع علمى يذكر . ، والتلميذ الذى يقرأ موضوعاً من الموضوعات دين أن يتحدد لديه المطلوب تحصيله : أهو الاستراحة فى حصيلة الكلمات الجديدة أو التدرب على قاعدة نحوية معينة أو جمع الحقائق التاريخية المتضمنة فى الموضوع أو غير ذلك ؛ فإن اهتمامه ينشتت ، ولا يحقق اكتساب الخبرة المطلوبة .

٢- قدرة المتعلم على الوصول إلى الهدف التربوي المطلوب بحيث لا يخرج عن مستوى استعداداته وبحيث يتناسب ومستوى طموحه ، وإلا فإن المتعلم قد ينسحب من الميدان ولا يهتم بمواصلة الجهد التعليمى مهما كان الدافع ، فالشخص الذى لا تمكنه استعداداته العقلية وظروفه العامة من عمليات البحث العلمى للحصول على درجة الدكتوراه مثلاً فإنه يتعثر كثيراً إذا اتخذ ذلك هدفه ، ثم يفضل فى لنهاية مهما امتلأت مواقفه التعليمية بشئى الدوافع . وقد وجد أن كثيراً من الاتجاهات العصبية ترجع إلى ارتفاع مستوى الهدف عن مدى الاستعداد عند الشخص أو ارتفاع مستوى الطموح والتطلع عما ينبغى، أن يضع الشخص لنفسه من أهداف .

٣- التوالى فى المواقف التربوية المثابة بين تحقيق الهدف ونوال الثواب ؛ لأذ الفترة الطويلة بينهما تقلل من قيمة الدافع عند المتعلم وتسلبه الشوق والتلهف على إدراك الجزاء الذى يدفعه نحو العمل والمثابرة ، فالتلميذ الذى وعده والده

بهدية إن استوعب بعض الموضوعات الدراسية مثلاً ، ثم تغافل عن يعبه ولم يحقته له بعد حصول الاستيعاب المطلوب ؛ فإنه لا يجد لمثل هذا الدافع حرارة تحمله على إنجاز ما يطب منه في موقف تعلمي آخر .

الثواب والعقاب وارتباطهما بالدافع

لا بد لنا قبل أن نترك هذا الموضوع أن نعرض على مسألة « الثواب والعقاب » ؛ فكل منهما يمكن اعتباره دافعاً داخلياً كما يمكن اعتباره دافعاً خارجياً ، فإذا تمثل الثواب مثلاً في استشعار اللذة والرضا والراحة النفسية بتحصيل الهدف كان دافعاً داخلياً . وذلك « كالموسيقار » الذي يشبع رغبته الذاتية ويرضى نفسه المتعطشة إلى فن الموسيقى بعزفه لقطعة موسيقية أو تأليفه لها ، وإذا عثل في جائزة أو مدح من ولده أو مدرس كان دافعاً خارجياً ، وكذلك العقاب حين يتخذ صورة الحرمان من متعة العمل التربوي المرغوب فيكون داخلياً ، أو حين يتخذ شكل الضرب أو اللوم فيكون خارجياً . ولأمراء في القيمة التربوية المترتبة على الثواب أو العقاب إذا اتخذ أحدهما صورة الدافع الداخلي لأنه حينئذ بعد من ضرورات المواقف التربوية كما تحدثنا قبل ذلك ، أما إذا اتخذ أحدهم مظهر الدافع الخارجي فقد دلت التجارب التي أجريت في هذا الصدد على أفضلية الثواب بعامة وزججانه على العقاب في إحداث الآثار التربوية المقبولة ، والثواب مهما كان أمره له القدرة على اجتذاب المتعلم نحو المواقف التعليمية وإغرائه باكتساب الخبرات المراد اكتسابها على أن يكون المدرس حصيفاً في استعماله بحيث لا يترك للمتعلم فرصة الإفلات بالثواب دون القيام بالعمل التربوي كما ينبغي . وعلى الرغم من ذلك فإن لكل منهما عيوباً تدعو إلى الحذر في الاعتماد الكلي عليه ، وقد ذكرنا بعضها عند الكلام عن النوافع الخارجية عموماً . ونضيف هنا ما يأتي :

أولاً : فيما يتعلق بالثواب

١ - قد تدفع المكافأة أو الجائزة التي يحصل عليها المتعلم في مواقفه التعليمية إلى تكوين عادة الحصول على الرشوة كلما قام بعمل تربوي ، وفي هذا خطر

تسير لأنه يدعو إلى الانصراف عن معنى التعلم السليم ، ويمت الاحتيام باستيعاب الحقائق العلمية واكتساب الخبرات التربوية لذاتها ، وبغرى المتعلم دائماً بالحصول على الرشوة من أى طريق ولو كان على حساب التعلم أو الإخلاص فى العمل ، وهذا تنقلب عملية التعليم إلى وسيلة لاكتساب بعض الأهداف التى لا صلة لها بموضوع الدراسة والتربية ، والتى قد تكون نافهة لا غناء فيها لحياة المتعلم .

٢- إن المكافأة المادية ونحوها - إذا اتخذت سنة بين الجماعة - قد تؤدى إلى شدة المنافسة وتدافع المتنافسين بصورة عنيفة ، وربما تدعو إلى العداوة والبغضاء والحسد وهدم العلاقات الطيبة بين أعضائها ، وقد تسبب لبعضهم خيبة الأمل بل الصدمات النفسية ؛ لأنهم مهما استأثروا فى سبيل الحصول عليها فلن يظنر يوماً إلا أحدهم أو نفر قليل منهم ، وفى ذلك من الوقع السيئ والأثر الضار مديجعلنا نتردد فى الترحيب بالاعتماد الكامل على الثواب وكثرة استخدامه فى الدفع نحو التعلم .

ثالثاً : فيما يتعلق بالعقاب

- ١- قد يؤدى العقاب إلى ارتباك واضطراب انفعالى ؛ لأن المعاقب - نحت تأثير العقاب غير الموجه بالطبع - يضطر إلى تغيير وجهة العمل الذى عوقب عليه دون أن يعرف إلى أى وجهة أخرى يتجه ، ولا كيف يسلك السلوك الصحيح .
- ٢- دلت التجارب على أن تأثير العقاب وقى يزول بزوال الحالة الانفعالية . وكثيراً ما يعود المعاقب إلى أداء العمل الذى عوقب عليه ، إلا إذا تعلم بديلاً آخر يحل محله ، وكان من القوة عند المتعلم بحيث يطفى على ذلك التديم .
- ٣- كثيراً ما يدعو العقاب إلى التمرد وعدم الخضوع ؛ فقد يفضل المعاقب العقاب على أن يعمل عملاً لا يميل إليه .
- ٤- قد يهدم العقاب شخصية التلميذ فينطوى على نفسه ، ولا يشترك فى أى نشاط تربوى .
- ٥- ربما أدى العقاب إلى كراهية المدرس والمدرسة والمناهج الدراسية مما ترتب عليه آثار سيئة فى حياة التلميذ ومستقبله .

٦- يميل المعاقب إلى إخفاء السلوك المعاقب عليه عن الشخص الذي عاقبه ، محاولاً ممارسته بعيداً عنه . وبهذا يستمر السلوك المعوج دون أن تكون هناك فرصة كافية أمام الموجه للإصلاح .

٧- ربما أقلت الزمام الانفعالي من الشخص المعاقب فتسوء النتائج ، خاصة إذا كان العقاب بدنياً ؛ فقد يؤدي في بعض الأحيان إلى أضرار العواقب .

الحاجة إلى كل من الثواب والعقاب

ليس لنا إلا أن نقول في النهاية : إن العملية التربوية تحتاج إلى كل من الثواب والعقاب مع مراعاة المهارة في استخدامهما ، وتقدير المواقف ومقتضياتها ومجانبة الإسراف فيهما . على أن يكون العناد دائماً - وخصوصاً فيما يختص بالعقاب - هو الإرشاد والتوجيه وتبيين أوجه الصحة والخطأ ، فإن الوالد أو المدرس إذا عاقب التلميذ على خطأ فعله دون أن يهديه إلى الصواب فإنه قد يدفعه إلى اختيار سلوك آخر لا يقل عن الأول خطأً ، اللهم إلا إذا لم يحتمل الموقف أكثر من استجابتين واحدة منهما هي الصواب واهتدى التلميذ إلى هذا الصواب . وقد يقال في هذه الحال إن الإغضاء الكامل عن الاستجابة الخطأ التي قام بها المتعلم يفضل العقاب إذا كان من المؤكد أنه يختار الصواب عند استخدام الثواب ، وذلك كأن طلب المدرس من التلميذ أداء واجب مترى بعد الخروج من المدرسة فيأتي التلميذ في اليوم التالي بلا أداء لهذا الواجب ، فيغضى المدرس عن إغفاله لواجبه حتى إذا فعله أثابه بأي نوع من أنواع الإثابة ومنها الكلمة الطيبة وعبارات التشجيع . ومثل هذا يمكن أن يقال إذا أكل الطفل بيده اليسرى أو مص إصبعه أو قضم أظفاره أو نحو ذلك . ويزيد في فاعلية هذا السلوك أن يعى المخطئ إساءة الخطأ إلى نفسه وأن يقلر الإثابة من القادر على عقابه .

ولست أنكر - برغم هذا كله - أن الناس يختلفون بطبيعتهم فيما يحملهم على التعلم ؛ فمنهم من يحتاج فعلاً إلى أن يعاقب في بعض المواقف على الأقل ، وإلا ما استقام سلوكه ، ومنهم من يغريه الثواب ولو بالكلمة الطيبة أشد لإغراء

عن مواصلة الجهد واكتساب الخبرات التربوية ، ويحبط العقاب أعماله وحماسه
للسمل مهما خف وقعه ، ولذلك فإن تحييد مبدأ الثواب والعقاب في التعليم منوط
بمحكمة من يطبقهما وحسن تقديره للظروف ، وأن العقاب بالذات يجب ألا يلجأ
إليه المدرس إلا بعد استفاد كل الوسائل الأخرى التي تحمل على الإثارة بحيث
يبي العقاب وحده الوسيلة الفريدة التي لا غنى عنها في الدفع إلى التعلم ، بشرط
عدم المبالغة ، وألا يكون محطاً من كرامة التلميذ ومن اعتداده بذاته وشخصيته ،
وأهم يكون متبوعاً ببيان وجه الصواب ، وأن يكون المقصود به إصلاح التلميذ فعلاً
وليس التلذذ بمجرد العقاب ؛ وأن يكون المعاقب على علاقة طيبة بالمعاقب وإلا
لم تجد العقاب بل قد يدتو إلى العناد والإصرار وعدم المبالاة . وعلى الجملة فقد
ثبت أن مساعدة المتعلم على التفرقة بين الصواب والخطأ بالمكافأة خير من عقابه على
الخطأ الذي صدر منه دون أن يعرف وجه خطئه ، وأن إرشاد الطفل إلى ما ينبغي
أن يفعله خير من تنبيهه إلى ما لا ينبغي عمله ؛ لأن الأخير قد يؤدي إلى تأكيد معنى
الخطأ في ذهنه ولا يساعد على إهماله ونسيانه .

اعتبارات التكيف والتناسب في حقائق المنهج الدراسي^(١)

طبقاً لما تقدم من توضيحات فإن المناهج الدراسية عليها أن تراعى الأسس التالية في مفهوم التكيف والتناسب للمتعلمين .

١- أن تتركز فيها الفرص التعليمية للطفل في سنواته الدراسية المبكرة على الاستجابات الكلية الإجمالية قبل التحليل الجزئي ؛ ففي دروس اللغات مثلا ينبغي أن يكون التعبير اشفوي والتحريري سابقاً على معرفة الأساليب بطريقة تحليلية ، وإدراك قواعد التركيب الجملي ، ونحو ذلك . والتعبير عن الأفكار العامة في الرسم يأتي قبل محاولة تفهم الدقائق في تكيف المنظر المرسوم .

٢- أن تتدرج المناهج التعليمية من حيث الكم مع مستويات النمو العقلي للمتعلمين في سنى الدراسة المتعاقبة ؛ فمثل في البداية ، وتكثر بالتدرج مع ارتقاء الصفوف والمراحل التعليمية .

٣- أن تعد المناهج التربوية بحيث تقبل التوسع التدريجي من حيث الكف نحو زيادة التعمق والصعوبة والدقة والتعقيد بما يفيد المتعلم ويساعده على التمتع ونمو شخصيته . وقد يستدعى تقديم المناهج بهذه الصورة ألا تكون الفرصة التعليمية غاية في الدقة والكمال في المراحل الأولى من التعليم ، ثم تستكمل وتزيد دقة في المراحل التالية . فمثلا يكتب الطفل في سنى دراسته الأولى عندما يبدأ تعلم القواعد العربية أن يعرف أن الفاعل مثلا يرفع بالضممة ، فإذا تقدمت مراحل نموه كان من الممكن أن يستكمل النقص فيعرف أن الفاعل تارة يرفع بالضممة إذا كان مفرداً أو جمع تكسير ، وتارة يرفع بالألف إذا كان مثنى ، وتارة تالفة يرفع بساواً إذا كان جمع مذكر سالماً أو اسماً من الأسماء الخمسة . وفي مجال الرياضة يكتب الطفل أن يعرف أن المثلث ذو قاعدة وارتفاع ، وأن الارتفاع أحد أضلاعه^(٢) ، حتى إذ جاء دوره التطوري وتقدم به العمر الدراسي ليحسب مساحة المثلث ،

(١) المنهج عبارة عن جميع أوجه النشاط التربوي وفرص التعلم التي يتعرض لها المتعلمون ويتعرف عليها للدرسة في الداخل والخارج « انظر معنى المنهج في الفصل السابع » .

(٢) يلاحظ أن يكون التطبيق دائماً في هذه الحال حل مثلث قائم الزاوية .

أصبح قادراً على استعمال أدوات الخنثمة بدقة فإنه يتعلم أن الارتفاع في المثلث يكون أحد أضلاعه إذا كان قائم الزاوية أما في أنواع المثلثات الأخرى فإنه يحصل عليه دائماً بواسطة عمود يقام بالمسطرة والمثلث مثلاً على القاعدة . وفي مجال اللغة الإنجليزية قد يتعلم التلميذ في البداية أن الجمع يأتي عن طريق زيادة حرف (S) على المفرد، ثم في مرحلة تالية أكثر نضجاً يتعرف على الجمع الشاذة التي لا تخضع هذه القاعدة ككلمة criterion التي تجمع على criteria ، أو يبدأ بتعلم أن تعمل can يستخدم في الحاضر والفعل could يستخدم في الماضي ، ثم يعرف يد ذلك أن الأخير لا يقتصر على الماضي بل قد يستخدم في الحاضر أيضاً . . وهكذا .

٤- تلوين النشاط التربوي بالصورة التي يرى بها التلميذ العالم حوله .
تكتفل في المراحل الابتدائية الأولى يدرك العالم والأشياء المحيطة من خلال أحابه ، ومن ثم فالمعلومات التربوية التي تقدم له ينبغي أن تصور بشكل ألعاب وحركات مسلية كي يتقبلها ولا ينفر منها . وهو في المرحلة الابتدائية بامة تغلب عليه صفة الحسية في الإدراك ، ولذلك فإن مناهج الدراسة في هذه الفترة من حساب وتلوم ولغة و مواد اجتماعية . . . إذ لم تقدم إليه في صورة حسية فإن الأمر يختلط عليه ويتعثر في الفهم والاستيعاب ، فثلاً قد يختلط على الطفل الأمر إذا رأى إثنين بهما كيتان متساويتان من سائل ولكن أحدهما طويل ورفع والآخر قصير ومتسع ، فيعتقد أن كمية السائل في الإناء الطويل الرفيع أكبر منها في الإناء الآخر ، ولكنه إذا اختبر بصورة حسية وضع السائل في الإناءين تبين له تساوي المقدارين ، واتضح في ذهنه فكرة حساب المقادير على أساس سليم .

ومن الصعب على الصغير أن يوجه اهتمامه إلا إلى المواقف ذات الطبيعة التحليلية السهلة والتي تتصل بنشاطه الشخصي ، ومن ثم فإن مقدرة على ممارسة العمليات والأفكار العقلية المعقدة والمجردة محدودة جداً ، ولكنه يتدرج إلى هذا المستوى كلما تقدم به العمر ، ولذا فإن الطفل في مراحل نموه الأولى يرى أن علم الانطباعات الحسية والتعبيرات الحركية أكثر تحديداً له من الرموز والمجردات . ومع ازدياد درجة النضج عنده فإن النشاط العقلي يقرب بالتدريج

عند الكبار . وهذا هو الذى يحتم التزول بمستوى الفرص التعليمية وأنواع النشاط التربوى فى الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية إلى مدركات حسيّة لتتنق فى سرعة تواليها وبساطة معناها مع إدراك الأطفال فى هذه السن ، على أن تساق إليهم للمجردات بقدر كلما أتجهوا نحو نهاية هذه المرحلة بحيث لا نبعد كثيراً عن طبيعة التطور العقلى للطفولة فيها .

وإذا فیشق على الصغير أو يستحيل أن يدرك مثلاً حقائق الفلسفة والمنطق وأمثالهما ، ولكنه قد يدرك الحقائق الأولى للرياضيات إذا بسطت له وقربت إلى عالمه المحسوس .

وفى هذا الإطار من التوضيح نرى أن المناهج الدراسية ينبغي أن تجنب التعليد فى المراحل الأولى من التعليم التعامل مع تلك الحقائق والتعرض لتلك الفرص التعليمية ذات الصبغة التجريدية والتي لا يمكن إخضاعها لإدراك الأطفال فى هذه السن . فليس من المعقول مثلاً أن ندرس لهم التكامل والتفاضل مثلاً فى الرياضة أو نقد الشعر فى الأدب أو ما شابه ذلك .

هذا وقد أثبت الواقع التربوى أن التدريب على أوليات الميادين المعرفية التى يمكن إخضاعها لإدراك الصغير فى السنين الأولى من التعليم يسهل مبسوطها فى المراحل التالية، ويمهد الطريق للتقدم فى دراسة تلك الميادين، والتعمق فى معرفة حقائقها المجردة

٥ - التطابق فى أسلوب الدراسة وحقائق المنهج مع تسلسل النضج العقلى وتداخل حلقاته ، بحيث يحسن من المدرس أن يتحدى عقول تلاميذه فى مرحلة معينة بما يزيد قليلاً على مستوى التطور فيها وما هو أولى بالتقديم فى مرحلة تالية حتى يمهد لهم طريق الكبر الدراسى ، ويفتح آفاقهم دائماً إلى التطلع نحو الارتقاء بمفهوماتهم ومداركهم . وما يمكن عمله فى هذا السبيل هو تحدى التلاميذ بالأمثلة التى لا يجاب عنها بسهولة ، أو تكليفهم الأعمال وأداء الواجبات التى تتطلب إعمال الفكر وتحضن على البحث والتنقيب

٦ - أن يوضع المنهج المدرسى على أساس من المفاهيم والاتجاهات التى يعتبرها المجتمع خليفة باهتمام أعضائه طبقاً للأسلوب الذى أوضحنه سابقاً عت الكلام على علاقة المناهج بالنواحي الاجتماعية .

٧- أن يعطى المدرس - بعد إعداده إعداداً حسناً ، والاطمئنان على كمال فنيته التريسية - حرية التطبيق والتجريب في مجال التدريس بأى مرحلة من مراحل اربية والتعليم ، فيحاول ما يراه جديراً باهتمام المنهج عليه من فرص تعليمية ، ويستبعد منه ما عساه يتأنى مع طبائع المتعلمين كلما هدته خيراتة وتجاريبه إلى ذلك .

٨- أن يعاد النظر بالفحص والمراجعة للمناهج الدراسية من وقت لآخر لاختبار مدى صلاحيتها لمن وضعت لهم ، وأن يخضع ذلك للأسلوب العلمى والبحث-التجريبي حتى نضمن سلامتها وتطورها مع الزمن ، فإن الأيام تأتي دائماً بالحديد وتحمل معنى التغير والتحول الذى لا يتقطع ، وما لم توأم المناهج نفسها مع كل جديد وكل تغير فإنها تعجز عن أداء رسالتها ، وتفشل في تحقيق أهدافها التربوية .

قياس الاستعداد للتعلم

إن قياس الاستعداد عند للتعلم ينصب على العناصر التى تبرز استعدادة لعملية لتعلم ودراسة المناهج التربوية ومى - كما أشرنا فيما سبق - تتضمن ما يأتى :

- ١ - القدرة العقلية .
- ٢ - الميول والاتجاهات والرغبات .
- ٣ - الخبرات السابقة .
- ٤ - النضج العضوى والصحة الجسمية .
- ٥ - الصحة النفسية .

ولاشك أن قياس هذه النواحي ومعرفة مستواها عند المتعلم ليرشدنا إلى الأساس الموضوعى في اقتراح المناهج الدراسية للصفوف المختلفة ، وأوجه النشاط التربوى التى تناسب واستعدادات الأفراد ، وتعين معرفة فعالة على نجاح المدرسة في تأدير وظيفتها . ولنا هنا بصدد الحديث المفصل عن قياس هذه النواحي لأن مرجع هذا التفصيل هو علم النفس ، ومع ذلك ففي الصفحات التالية إشارات

خاطفة تين مدى اتصال هذا العمل بالنجاح التربوي . ولعلها تغرى القارىء بتتبع الموضوع فى المؤلفات السيكولوجية .

قياس القدرة العقلية

تقاس القدرة العقلية العامة باختبارات الذكاء العام . ودرجة التلميذ فيها تدل على مدى انتدعه وقابليته للتدريب والتعليم . وإن كان الاختير من النوع المركز على الألفاظ فإن درجته تدل على مدى النجاح فى تعلم الجبرات ؛ إذ أنها تعتمد على الألفاظ وفهم دلالاتها أكثر من اعتمادها على الحيات . وتقاس القدرات العقلية الخاصة بمقاييس القدرات الخاصة واختباراتها ، وهى عديدة الأنواع بقدر ما تعدد القدرات وتنوع فى النامس . وإذا أخذنا فى لاعتبار نتيجة اختبار الذكاء العام مع نتيجة بعض اختبارات القدرات الخاصة أمكن التنبؤ بمدى النجاح فى تحصيل المواد الدراسية^(١) .

قياس الميول والاتجاهات والرغبات

لقد دلت البحوث على أن الميول والرغبات والاتجاهات تتغير كلف تقدم الطفل من مستوى فى النضج إلى مستوى آخر . وهى فى تغيرها تتطبق مع النموذج التطورى العام له . فالأطفال عند بداية دخولهم المدارس يهتمون بالنشاط الحر البسط ، وكلما كبروا مالوا إلى الألعاب وللمناشط المعقدة التى تتصل بالنواحي الاجتماعية . وفى غالب الأحوال تؤثر العادات والتقاليد المحلية فى نوع الميول والرغبات بدرجة كبيرة ، ولذلك تختلف من جماعة إلى جماعة أخرى تبعاً لاختلافهم فى مستوى المعيشة والمركز الاقتصادى ونحو ذلك . والمعتمد بعامة أن ميدان الميول والرغبات والاهتمامات الفردية أكثر ميادين الدراسات النفسية تقبلاً للاختلافات وتشعباً بالفروق ، ومن ثم ققياسها يتبنى على الإحصاءات المترعة من ملاحظة الجماعة المقصودة بالبحث والاختبار .

والمعروف أن ميول الفرد واتجاهاته تعبر عن شخصيته ، وتعد دليل دوافعه

(١) يرجع إلى كتب علم النفس فى سرة طيبة اختبارات الذكاء الخاصة والعامة والتعرف على بعض أشلة لها ، ومدى التشكك فى قدرتها على التنبؤ التربوي .

وامتارته وحصيلة خبراته السابقة ، ولذلك فإن المتصدى للعمل التربوي يجب أن تكون لديه فكرة واضحة ودقيقة عن ميول الأفراد والجماعات التي يتعامل معها سوء بالتدريس أو بوضع المنهج حتى ينجح في اختيار المادة التعليمية وأساليب النشاط التربوي التي تحمل اللغنى للمتعلم وتثير اهتمامه وتدفعه إلى بذل الجهد ، وحتى يمكنه أن يعمل على تكوين الميول وتربية الاتجاهات التي تساعد المتعلم على التمسك واكتساب المعلومات النافعة . وقد ثبت من تحليل بعض الدراسات التي أجريت في ميدان الميول والرغبات أن هناك اتجاهات ورغبات معينة فيما يختص باللعب ، والقراءة ، والمهنة ، والمواد الدراسية .

أما في اللعب فقد ثبت أن طفل الخامسة يميل في لعبه إلى تقليد نشاط الكبار ، وإلى الألعاب المبسطة كلعبة « عسكر وحرامية » ونحوها . وطفل العاشرة يحب ألعاب التلية ذات الصيغة المعقدة قليلا كألعاب كرة القدم ، وركوب الدرجات ونحوها . وفي سن الخامسة عشرة يظل الطفل على تفضيله لألعاب النشاط المعقدة ، ولكنه يميل إلى مزاولتها في جماعة منظمة . وشاب العشرين تزول رغبته في الألعاب ذات الجهد ويهتم بدلا منها بالنواحي الجنسية والأمور الاجتماعية . هذا وفي منتصف فترة الطفولة والمراهقة تختلف البنات عن البنين في أنهن يفضلن الألعاب الأقل نشاطاً في طبيعتها بالنسبة لما يفضله الذكور .

وأما في ميدان القراءة فإن الاهتمام بها يظهر بالتدرج من بداية الطفولة ، فالطفل الصغير يبدى الاهتمام بالحكايات المبسطة التي تدور حول الجن والقصص التخييلية التي تتصل بالطبيعة ، ثم ينتقل الاهتمام مع تقدم العمر في الذكور إلى المغامرات ذات النشاط المتعدد ، وإلى النواحي الميكانيكية والاختراعات ، كما يميلون إلى القراءات التي تدور حول أعمال الأبطال وحياتهم . ولكن الإناث يملن إلى القصص الخاص بحياة المنازل والمدارس . وفي فترة المراهقة الجامعة فإن الاهتمام يظهر في القراءات التي تدور حول الجنس . وبعد السادسة عشرة لا تكاد تنحصر الاهتمامات القرائية عما لدى الكبار .

هذا وهناك بعض الدراسات التي أجريت بمجمهورية مصر العربية خاصة بالقاء الخارجية ، وبينت ميل طلاب المدرسة الثانوية إلى القراءة مرتبة موضوعاتها في حودة الميل إليها كما يلي :

المرتبة الأولى : يندرج تحتها الموضوعات التالية بأولوية ترتيبها :

- ١ - موضوعات الدين والتعميم الروحية .
- ٢ - الموضوعات التي تتصل بفلسطين والصهيونية .
- ٣ - موضوعات التاريخ والمشكلات الاجتماعية .
- ٤ - موضوعات التربية والتعليم .
- ٥ - موضوعات الأدب والسياسة .

المرتبة الثانية : تتضمن الموضوعات التالية بأولوية ترتيبها أيضاً :

- ١ - الأدب الشعبي .
- ٢ - موضوعات العلم والتكنولوجيا .
- ٣ - موضوعات الصحة .
- ٤ - الموضوعات العسكرية والمتصلة بالتراث الإنساني .
- ٥ - موضوعات الفنون .

المرتبة الثالثة : تشتمل على الموضوعات التالية طبقاً لأولويتها في الترتيب :

- ١ - الموضوعات التي تتصل بالزراعة .
- ٢ - الموضوعات التي تتصل بالصناعة .
- ٣ - الموضوعات التي تتصل بالاقتصاد .
- ٤ - الموضوعات التي تدور حول المصالح الحكومية والتشريعات .
- ٥ - موضوعات العمل والعمال .

هذا وقد تفوق البنون على البنات في قراءة موضوعات التاريخ والثقافة العسكرية والعلم والتكنولوجيا والصناعة .

أما الصحف والمجلات فهي وإن كانت تجذب الشباب إلى قراءتها إلا أن البنين يتفوقون على البنات في قراءة الصحف . وفي موضوعات المجلات يقرأ البنون موضوعات السياسة والمواد العلمية والعسكرية ، ويقرأ البنات موضوعات المشاكل الاجتماعية والعاطفية والقصص وأخبار الفنانين والأزياء والظهور والحظ وصحتك^(١) .

(١) محمد كامل حسن أستاذة ، « القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية » رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ .

وأما في المهنة فدللت الإحصاءات على أن الذكور من الصغار يرغبون في الوظائف ذات الحركة والنشاط ؛ فيميلون إلى أن يكونوا من رجال البوليس أو الإسعاف ، أو نجوم الرياضة ، أو نحو ذلك . وفي منتصف فترة الطفولة يتركز الطموح في المهن المتصلة بالهندسة أو الطيران أو الكهرباء أو الاختراعات بعامة . ومع بداية فترة المراهقة ينتقل الاهتمام إلى الوظائف الفنية ذات القيمة الاجتماعية . أما ما يلي ذلك من الفترات فالاهتمام المهني يتأثر ويخضع للعوامل الاجتماعية بصورة ملحوظة . وعلى الرغم من أن البنات يتأثرن بالعوامل الاجتماعية أكثر من الذكور إلا أنه لوحظ أن المراهقات منهن بخاصة يبدن ميلاً إلى الوظائف ذات الصفة الاستعراضية أو الخاصة بالاقتصاد المنزلي أو الطب أو الخدمات الاجتماعية . وبما لوحظ في بنات المدارس الثانوية في الولايات المتحدة أنهن يظهرن الاهتمام بفن التدريس أو الوظائف التي تتيح الفرصة للالتقاء بالجنس الآخر حيث تكون زواج أهمية خاصة عندهن في هذه الفترة .

وبما في المواد الدراسية فقد مالت نتائج البحوث التي أجريت على طلبة المدرسة الثانوية الأمريكية إلى أن إغراء الرسم والأعمال اليدوية أكبر من إغراء التاريخ والقواعد والأدب ، وأنهم يفضلون المواد الدراسية التي تعبر عن النفس وتبعد عن التجريد ، لكن الموهوبين منهم يهتمون بالمواد الخجدة أكثر من غيرها ، وأما ضيفو الذكاء فإنهم يميلون إلى المواد المتعلقة بالأعمال الكتابية أو التجارية . وبما يمكن من أمر فإن نتائج البحوث الخاصة بهذه الميادين من الاهتمامات والميول تبغى ألا تستورد من الخارج بل يجب أن تنبع من داخل جمهورية مصر العربية بناء على التجارب والبحوث التي يقوم بها الإخصائون في بيئتها الخاصة ، وذلك حتى يمكن الاعتماد عليها في مجال المناهج الدراسية بمدارس الجمهورية .

قياس الخبرات السابقة :

يتم قياس الخبرات السابقة للمتعلم على أساس نتيجة العمل معه وملاحظته في أثناء نشاطه ، أو بناء على مقاييس خاصة توضع لهذا الغرض . وفي كلا الأمرين ينبغي أن يكون مركز الاهتمام في القياس موجهاً إلى حصيلة المعارف والمعلومات والخبرات التي اكتسبها الفرد من عديد المصادر كعارفه ومعلوماته

العامة في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية ، وكذلك خبراته الخاصة بالعمل الذي يؤديه ، والهوايات التي يمارسها ، والبيت الذي يعيش فيه والمدرسة التي يتعلم فيها .

وهناك بعض المقاييس المقتنة التي تتجه اتجاهها مباشراً في تحديد الخيارات السابقة إلى معرفة مدى مدركات الأطفال ودقتها في الأعمار المختلفة وفي سنى الدراسة المتلاحقة بوساطة قياس فهمه للكلمات والأشياء التي تحتل جزءاً من خبراته اليومية وذلك لتحديد درجة النضج في كل مرحلة . على أن الكثير من البحوث التي أجريت في هذا الصدد قد وجهت العناية الكبرى إلى تحديد المدركات وانقاهم في بعض الميادين الدراسية كالحساب والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية ؛ فمثلاً قام بعض الباحثين بتحديد النسبة المثوية في التعرف على معنى المدركات الحسية كالأطوال وحساب الفائدة ونحوها للتلاميذ ابتداء من الفرقة الرابعة الإيدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية . وهناك من الدراسات القائمة على الاختبارات المتنتنة ما يبين العمر القرائي للتلميذ ، وكذلك العمر الهجائي والحسابي وغير ذلك . ومن حصيللة الدرجات الدالة على هذه الأعمار المتعلقة بالتحصيل الدراسي تضح العمر التعليمي .

ومثل هذه الدراسات تبين مستوى النضج للتلميذ في ميدان الدراسة لتلحاح تحت الظروف والخبرات السائدة ، فمثلاً قد يظهر اختبار الخبرات الساحة في المواد الاجتماعية أن كثيراً من أفراد الجماعة ينقصهم الأمان الجغرافي العام وحيث يشكّل لهم المنهج بما يسد هذا النقص عندهم . واختبارات قوائم التعلّات الموضوعية للأعمار المختلفة والمستويات الدراسية المتعددة تظهر مستوى نضج للصفوف المدرسية المتباينة في التعرف على كلمات معينة وإدراك مفاهيمها حتى لا تخرج المادة التعليمية عن مستوى هذا النضج . ولذلك فإن مؤلّفي الكتب ومواضع المناهج يستشيرون هذه القوائم حتى تخرج كتبهم ومناهجهم متناسبة في صعوبتها والصف الدراسي الذي توضع له .

وعلى العموم فإن قياس الخبرات السابقة - سواء أكان عاماً أم خاصاً بميدان دراسي معين - يقف أساساً للعمليات التعليمية ذات المعنى للمتعلم ، فكلما كان

التحريش ومواقف التزويد بالخبرات الجديدة مبنياً على أساس من الخبرات السابقة بحيث يرتب الحديد ترتيباً طبيعياً على ما سبق تحصيله ؛ فإن النتائج التربوية المرغوب فيها تصبح مؤكدة لا شك فيها .

قياس النضج العضوي والصحة الجسمية

لا شك أن ملاحظة امدرس للمتعلم في الفصل وخارجه لها أهمية كبرى في التشف عن اعتلال صحته أو قصور نضجه العضوي ؛ وقد يقتضيه ذلك العمل على إحالته إلى الطبيب الخاص الذي يستطيع تشخيص مرضه بدقة ، ثم علاجه من أجله لا يرى ما يكتب على السبورة مثلاً أو أكثر من أخطاء النقل منها فإن المدرس يحيله إلى طبيب العيون الذي يفحص نظره ثم يقرر ما إذا كان بحاجة إلى منظار طبي أو إلى علاج من نوع آخر . وقد لا يستدعي الأمر الإحالة إلى الطبيب كما في قصور النضج العصبي بالنسبة لتعلم الكتابة ؛ لأن اكتمال النضج العصبي يأتي تدريجاً مع تقدم العمر الزمني ، وفي الوقت نفسه يختلف من شخص إلى آخر . وعى المدرس أن يلاحظ التلميذ في طريقة قبضه على القلم واستعماله له ومدى سهولة تحركه في الاتجاه الذي يريده ليقرر مستوى نضجه العصبي بما يتيح له البدء أو التأخر في عملية الكتابة . هذا وقد استنبط المربون طرقاً فنية لقياس النضج العموي والجسمي كما فعل « أولسون » ؛ حيث جعل للنضج في الطول مثلاً وحدة قياس تسمى العمر الطولي ، والتسعين وحدة أخرى تسمى العمر التسنيني ، ونضج الهيكل العظمي وحدة تسمى العمر الرسفي ، ودرجة القوة العضلية وحدة تسمى العمر الضحطي ، وهكذا^(١) .

قياس الصحة النفسية

إن معرفة الظواهر النفسية التي تتميز بها أطوار النمو المختلفة لدى الإنسان تساعد مساعدة فعالة في التعرف على الصحة النفسية أو الشذوذ النفسي لدى

(١) ماكس وينجر ، وراي شورننج ، ترجمة سامي ناشد ، التربية العملية للمعلمين بالمعاصر

المتعلمين بعامة . فإذا لم يَبْدُ الطفل عادياً في سلوكه حسب ما يشير إليه علم النفس في مرحلة نمو معينة ، ولم يكشف الطب البشرى عن مرض جسمى عنده فإنه حينئذ يكون في حاجة إلى علاج نفسى قد يقوم به المدرس إذا بدا الشكوك هيناً ، كخطف التلميذ شطائر زملائه مثلاً فإنه قد يعالج بتوفير بعض التعود له بأى وجه من الوجوه ليشتري لنفسه شطيرة خاصة . ولكن إذا اشتد الشكوك فإنه يصعب على المدرس علاجه لضيق وقته وانشغاله بمهام التعليم ، وحينئذ يتنى عليه أن يحيل التلميذ إلى الإخصائى الاجتماعى أو العيادة النفسية لتشخيص حالته وتقرير العلاج المطلوب ، فالتلميذ الذى دأب على تحطيم الأعمال المدرسية التى تظهر كفاءة غيره ، أو سرقتها وإخفائها ، وذلك كاللوحات الفنية التى يقوم زملاؤه بتصميمها ، أو المذكرات التى يعدونها أو نحو ذلك ؛ قد لا يجديه العلاج السريع من المدرس ولكنه يحتاج إلى قضاء بعض الوقت مع الإخصائى السيكولوجى ليُدرس حالته دراسة دقيقة تكشف عن مدى الشكوك ودوافعه حتى يمكن تحاشيها فَرَدول هذا الشكوك .

اختيار القرض التعليمية وتنظيمها في إطار المنهج

ينبغى اختيار القرض التعليمية وتنظيمها في إطار المنهج على أساس تحديد مدى النضج العام للمتعلم في ميادين : الصحة الجسمية والنفسية ، والقدرات العقلية العامة والخاصة ، والميول والرغبات والاهتمامات ، والخبرات السابقة . فكفى تكون المادة العلمية وأوجه النشاط التعليمية ذات معنى للمتعلم - وهو ما ينبغى أن يكون - فإن المتصدى لوضع المنهج الدرسمى يجب أن يضع نصب عينيه نتائج الاختبارات والمقاييس في هذه الميادين حتى يمكنه أن يكيف على أساسها الحقائق المنهجية التى يسوقها للمتعلم بحيث تتصل بالمواقف التى يحتاج إليها في حياته ، ولا تبعد عن استعداداته ؛ فيستطيع حينئذ أن يهضمها وأن يطبقها في حياته العامة وعلى المواقف المتشابهة تطبيقاً سليماً ؛ وإلا فإنه يقتصر على استظهارها وتضعف لديه كفاءة التعلم فيها .

ومراعاة نتائج الاختبارات العقلية العامة والخاصة التى تهلى إلى لتنبؤ

بصورة ما بأن المادة التعليمية ستكون ذات معنى للمتعلم يصيب النشاط التربوي بصيغة التحتى مع إمكان الفهم والتحصيل ، وبذا يقبل عليه المتعلم بوعى ، ويسمى إلى تسفه عن يقين بأنه سوف يصل من وراء جهده فيه إلى نتيجة يرضاها ويرغب فيها تشبع حاجة من حاجاته . كما أن وضع المادة التعليمية على أساس من نتائج اختبارات الذكاء ومقاييس الخبرات السابقة يزيد من درجة الميل لها والاتجاه يشغف إلى ممارستها ؛ لأن الإنسان عادة يحب أن يتعامل مع ماله صلة بخبراته وسابق معلوماته ، ومع ما تمكنه قدرته العقلية من التعامل معه . والمعروف أن إثارة الاهتمام بالنشاط التعليمى وخلق الرغبة لدى المتعلم فيما يتعلمه - كما وضحنا قبل ذلك - من الأسس القوية التى تبنى عليها فاعلية التعلم والتعليم ، ويتنظر من ورائها النتائج التربوية الباهرة .

عمن التادر أن يتساوى اندفاع المتعلمين المرغوب فيه نحو أى مادة مهما بُدلت فى اختيارها وتنظيمها من جهد ، ولذلك فمن الواجب ألا تخلو من عنصر المرونة التى تمكن المدرس من تكييفها للقدرات المختلفة اختلافًا يئسًا فى التلاميذ ، ولسائى الخبرات المتعددة فيهم ، ولكثير من العوامل الأخرى التى تؤثر فى حياتهم ، وبهنا يتمكن من التعامل الدراسى معهم على أساس من الفردية التى تميز شخصياتهم فإذا خلت المادة التعليمية من عنصر المرونة وفقدت بذلك تكييفها للأفراد فإن المدرس كثيراً ما يلجأ إلى العقاب والتخويف حتى يحملهم على الإقبال عليها ، وفى تلك من الضرر الذى يلحق بهم ما يفوق المنفعة المرجوة .

النقاط التى سبق أن ذكرناها خاصة باعتبارات تكييف حقائق المنهج تساعد مساعدة فعالة فى تحقيق هذه الغايات .

هذا ولنخص فيما يلى أهم الأسس التى تراعى فى اختيار المادة التعليمية التى يتنظر منها المنهج الدراسى بعامة ، وفى التخطيط المنظم لتكييف حقائقه ومناشئه والطريقة التى يعالج بها ؛ بما يضع فى الاعتبار أحسن ما عرف عن تطور النمو ، وطبيعة العملية التعليمية ، ومتعلبات الاستعداد لدى المتعلم .

٤ - يلاحظ فى تنظيم الفرص التعليمية أن تأخذ استمرارها مع المتعلم من طبيعة النمو فيه ، على أن تختط كسلسلة من الخبرات ، كل خبرة تشبع من سابقتها

وتقود إلى تاليتها . فالطفل في سنه المبكرة تقوم مواقفه التربوية على المحوسن ، ويدرس المواد ذات الصلة التطبيقية ببيئته المحلية ، على أن تكون محدودة في مداها وقيمتها ، متناسبة والغرض التربوي منها . وكلما تقدم به العمر العقلي حلت الرموز محل الأشياء المحسوسة ، واتسعت دائرة تثقيفه ، وأصبحت أكثر عمقاً ؛ وحيثما تهيأ له أسباب النشاط الدراسي التي تجب إليه سعة الاطلاع بما يرضى نفسه ، ويشبع ميوله وأتجاهاته .

٢- يحسن في تنظيم حقائق المنهج أن يلاحظ المجهود الذي يبذل في سبيل تحصيلها بحيث لا يكون مركزاً ، بل يوزع توزيعاً مريحاً مناسباً ؛ بمعنى أن المجهود العلمي الذي يستغرق زمناً طويلاً نسبياً يوزع على فترات زمنية قصيرة المدى ومتعادلة في مجموعها مع هذا الزمن الطويل ، فقد أثبتت التجارب العلمية أن العمل إذا وزع على فترات فإننا نحصل على نتائج أفضل مما لو ركز العمل كله في فترة زمنية واحدة ، وهذه القاعدة تطبق في المادة العلمية والنشاط التربوي للصف الدراسي الواحد ، وكذلك عند تخطيط نتاج التعليم المنسب في الصفوف الدراسية المتتالية ؛ إذ الملاحظ أن التعلم يكون شاملاً وكاملاً عندما توضع المناهج الدراسية في جدول المتعلم بحيث تغطي سنوات عدة لأن تضغط في سنة واحدة ، حتى لو فرض أن تلميذاً في المدرسة الثانوية مثلاً استطاع أن ينجز جميع العمل المطلوب منه والخاص بكمية دراسية معينة لمدة سنتين أو ثلاث خلال سنة واحدة مع تتابع الجهد وانقطاعه عن الراحة وعن الاستمتاع بالنوحي الاجتماعية في الحياة ؛ فإنه ليس من الحكمة سيكولوجياً أن يفعل ذلك لأن يسط المادة عبر السنين الدراسية مع تخلل فترات الراحة وتجديد النشاط يعمل على استرجاعها وتثبيتها وعدم تسيانها بسهولة تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة . ويعتبر من قبيل تيسير المادة الدراسية بتقسيمها على فترات زمنية ؛ نظام الفصلين أو الفصول الدراسية بشرط سلامة التطبيق وتناميه مع طبيعة هذا التقسيم . وعلى سبيل امثال فإن نظام الامتحان الحالى القائم على أساس الكترول وما يستدعيه من ضياع الوقت لا يتناسب إطلاقاً مع نظام الفصول الدراسية .

حقاً إن المجهود التربوي المركز في فترة زمنية واحدة يمكن تبريره في ظرف

خاصة ، كما في تعلم المهارات الحركية أو اللغات الأجنبية ، بشرط مواءمة التدريب العملي المباشر في ميدان المهارة أو اللغة المتعلمة لزمان التركيز التعليمي دون إهمال ، كأن يعمل المتعلم في أحد المصانع أو يمارس التخاطب والكتابة فعلاً باللغة الأجنبية في الوظيفة التي يشغلها . وبهذا بررت برامج التدريب السريعة المركزة التي تقوم بها الكليات الحربية ونحوها حين تتبع بالعمل تواتراً في الميدان الحربي ؛ فإن التمرس بالعمل فعلاً بعد فترة التدريب المركزة يؤدي ما تؤديه الفترات المتقطعة من إجادة تحصيل الخبرات وتثبيتها .

٣- ينبغي في تنظيم المناهج الدراسية الابتداء بالأساسيات كالقراءة والحساب والكتابة ، وتاريخ الوطن وجغرافيته . . . وتأخير الثانوية كالنقد والبلاغة وحساب المسائل . فالفرص التعليمية كثيرة ومتنوعة ، وبعضها أساسي وأولى في التكوين الثقافي للطفل ، والبعض الآخر ليست له هذه الصفة . فخير للمتعلم في مراحله الأولى من التعليم أن يركز على النوع الأول ، وأن يؤخر النوع الثاني إلى ما بعد هذه المراحل حتى تتعادل مناهجه مع مقدراته من ناحية ، ومن ناحية أخرى لكيلا يتكدر منهجه التعليمي وتوسع أمامه دائرة العمل التربوي فيفضل وينتشت .

٤- مما ينبغي العناية به في تنظيم المادة التعليمية في صلب المنهج أن يتعادل فيها النشاط العملي مع النشاط النظري بحيث لا يطنى الثاني على الأول ، بل يسير كلاهما في مسار متكامل ؛ فيضع النشاط النظري أساس التطبيق العملي ، ويؤكد التحقيق العملي صحة النظريات المفترضة أو وجوب تعديلها وإعادة صياغتها من جديد ، وبهذا تدوم الخبرة المتعلمة ويسهل تذكر متعلقاتها عند اللزوم .

٥- من المهم أن تخطط الأهداف التربوية للنشاط التربوي في المناهج الدراسية بحيث تكون محددة ، ممكنة التحقيق ، قريبة الحصول .

٦- ينبغي إشراك الطلبة أفراداً وجماعات في تخطيط النشاط التعليمي ؛ فإذ ذلك يعطيه قيمة حيوية .

٧- ينبغي أن يراعى في تدريس الحقائق العلمية نواحي الاستعمال والتطبيق في الحياة اليومية .

وضع خطة التنظيم المنهجي

ليس من صيب في أن توضع خطة التنظيم المنهجي سلفاً ، بل ربما كان ذلك ما ينبغي أن يعمل ، عني أن ترك التفاصيل لتصرف المدرس بما تقتضيه موقف التعليم المختلفة . وقد قيل إن مقدرة الفرد على التعلم تظل ثابتة نسبياً خلال سني الدراسة مما يسهل القيام بتخطيط طويل المدى فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والأغراض التربوية المنشودة منها : وهما يكن من أمر فإن المخطط التربوي ينبغي ألا يعب عنه الحقائق الهامة التالية :

- (١) ما تحدته التجربات الثقافية من اضطراب في المناهج الدراسية كما سبق تفصيل ذلك في الكلام عن الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية .
- (ب) دلالة الفروق الفردية المائلة بين الأفراد ، وتأثيرات البيئة المتعددة عليهم .
- (ج) صعوبة قياس مقدرة التعلم عند الفرد ، وإن كان من الممكن استعمال مقاييس مختلفة في أوقات متباعدة لتوجيه المتعلمين .
- ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أن هناك اتجاهين في تنظيم المنهج الدراسي : أحدهما سيكولوجي ، والآخر منطقي . فالأول يقوم على العناصر الآتية :
 - ١- مركز الاهتمام في التنظيم هو نضج المتعلم العام ورغبته ، وخبراته السابقة ، ومقدراته العقلية العامة والخاصة .
 - ٢- تقدم المتعلم في موضوعات المنهج التربوي مبني على هضمها وفهمها الشامل والتمكن التام منها ؛ لا على توقيت الانتهاء منها بزمن معين .
 - ٣- الاتسام بسمة الاستقراء ، بمعنى أن نشاط المتعلم الذاتي هو عماد تحصيله للحقائق ، وأنه في ذلك يبدأ بمعرفة الجزئيات وينتهي بالكمليات والتعميمات .
 - ٤- الأهمية الكبرى للصغار من التلاميذ ، حتى إنه ليعتبر الاتجاه الوحيد السليم في تنظيم المادة التربوية لهم .

ومن مسابرة الانجاء السيكلوجي هذا اتخاذ نظام المشروعات أساماً للدراسة ، وكذلك تنظيم المناهج طبقاً للطريقة المحورية التي ستحدث عنها فيما بعد

في موضوع « أنواع تنظييات المناهج » ، ففي هذه التنظييات يتمكن المتعلم من إدراك العلاقات والارتباطات بين حقائق المواد العلمية بما يمكن أن يجمع في ذهنه عناصر حل المسئلة من جميع الميادين التي تتصل بها : وفوق هذا فهو يساعد المتعلم على سهولة لتقال أثر التدريب والخبرة إلى مواقف التطبيق : ويعمل على حيوية الدرس واجتذاب اهتمام التلاميذ . ومن مسايرة هذا الاتجاه أيضاً البدء بالجملة في تعليم القراءة الكتابة ، وكذلك تأليف كتب القراءة على أساس استشارة قوائم الكلمات المختصة بكل عمر مع اتباع الطريق التربوي السليم في تضمين الكلمات الجديدة وتكرارها ، ومنه كذلك تعدد مستوى التقويم مع نسبة المتعلم فيه إلى نفسه . ثم اختلاف المنهج باختلاف مستويات المتعلمين .

أه الاتجاه المنطقي فيتميز بما يأتي :

١- أساس التنظيم الدراسي للمادة والانتقال من موضوع إلى آخر هو التابع المنطقي والتسلسل العادي بحيث لا تعطى مشاكل المتعلمين واهتماماتهم واستعداداتهم إلا قدياً ضئيلاً من الاعتبار ، وقد لا يراعى شيء من ذلك على الإطلاق .

٢- مركز الاهتمام في التنظيم هو التطور الزمني ، وطبيعة المدركات الأساسية في ذاتها ، والحقائق العلمية المتضمنة بغض النظر عن صلتها بالمتعلم .

٣- الأسماء بسمه الاستنباط ، بمعنى أن المتعلم يبدأ بسلسلة من الأسماء والمفاهيم التي سبق وضعها في المادة كما قررها صاحبها دون أدنى تغيير ليستنبط منها شيئاً آخر .

٤- سامة الكبار من الطلاب . وكلما ارتفع المستوى الثقافي العام للمتعلم وازدادت حصيلته المعرفية في الميدان الدراسي كان من الممكن واليسير تنظيم المادة لدراسية له طبقاً للاتجاه المنطقي . ومن هنا لا يكاد يعاب على الجامعة والمعاهد العليا اعتماد دراستها غالباً على الاتجاه الثاني دون الأول .

ومن مسايرة الاتجاه المنطقي هذا أن يقوم مدرس المادة بتقسيم حقائقها على أشهر لسنة الدراسية بحيث ينتهي في كل شهر مثلاً من تدريس كمية معينة منها بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى التي قد تضاد عامل الزمن في التقسيم والتنظيم

كالتأخر العقلى والظروف الاجتماعية ونحو ذلك . ومن مسايرة هذا الاتجاه أيضاً أن يوضع منهج تاريخ مصر مثلاً على أساس التسلسل الزمنى فيبدأ بدراسة تاريخ القدماء المصريين للفرق الدراسية المبتدئة ، ثم يتلو ذلك دراسة تاريخ الصور التالية واحداً بعد الآخر ، مرتبة في تقريرها على الفرق التالية حسب أسبقيتها الزمنية التى تنتهى بعهد الثورة في ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ م ، وذلك دون اعتبار لمتطلبات الظروف والحاجات النفسية والاجتماعية للتلميذ ، ودون رعاية لمستوى الصعوبة فى المعلومات التى تقدم له . ومن هذا الاتجاه أيضاً البدء بالحرف فى تعليم القراءة والكتابة ، ونظام الامتحان القائم على اختبارات المقال الواحدة ، وتوحيد المنهج لكل المتعلمين فى صف من الصفوف ، ثم معاقبة التلميذ على إهماله دون بحث ظروفه .

الفصل السادس

الأسس الفلسفية للمناهج التربوية

إن كلمة « فلسفة » تعنى في أصلها اليونانى « حب الحكمة » . وليس يقص بالحكمة ذات المعلومات والمعارف التى يتعلمها الإنسان في المدرسة أو خارج المدرسة ، وإنما تعنى شيئاً يزيد على هذه المعلومات وتلك المعارف وهو استخدامها وتطبيقها في مواقف الحياة العملية . فمثل العلم والحكمة كمثل نبع الماء وكيفية استخدامه في رى الزرع ، فإن العلم يهتم بمبادئ المعارف الإنسانية كالرياضة وعلم النفس والحيولوجيا والطبيعة والتاريخ والتربية والجغرافيا وغير ذلك ؛ ولكن الحكمة تتفحص بكل هذه العلوم في الاهتداء إلى السير في الحياة على منوال دون منوال آخر . ولا عجب إذاً أن كان كثير من الفلاسفة في بداية أمرهم علماء ؛ فديكارت « Descartes » ولا يتتر « Leibnitz » كان لهما في ميدان الرياضة جولات وأعمق رياضية مشهود بها ، وكانت « Kant » كان إحصائياً في علم الجغرافيا والطبيعة ولا يلاس « Laplace » كان عالماً في الفلك ، وغير هؤلاء كثير .

وبهذا المعنى فلكل إنسان في الحياة فلسفة توجه سلوكه وتصرفاته ، ويبنى عليها أحكامه ، ويستنبع معينها في تفكيره ، بمعنى أنه — بناء على ما عرف من معلومات وحصل من حقائق وخبرات علمية وغير علمية — يتخذ لنفسه طريقة يفهم بها الحياة ، ويرجم مظاهرها لنفسه ، ويتكيف لما تفرض عليه من أمور ومستلزمات . ومع الفلسفة التى يتبناها الشخص لنفسه تعمل دائرة أخرى من عوائل توجيه السلوك وتكييف الأفعال وهى القدرات والاستعدادات التى تحدث عنها في الفصل السابق ، والتي تختلف من شخص إلى شخص حتى يكاد يكون مستحيلاً أن تتساوى بمجموعها في شخصين . وعلى أساس من الفلسفات والقليات والاستعدادات الخاصة بالأفراد يسلك الناس سلوكاً يختلف بعضه عن بعض ، وتبدو أفعالهم في بعض الأحيان متضاربة أو متقاربة .

والتربوي كأي فرد من الأفراد - سواء أكان مدرساً أم إدارياً أم مشرفاً
 فنياً أم متصلاً بالميدان التربوي بأي صلة - له فلسفة خاصة به في حياته الفنية
 يحاول أن يطبقها في دراسة المشاكل التربوية والمسائل التعليمية التي تعرض له
 ليقود النمو والتطور للشباب في المجتمع الذي يعيش فيه بما يخلق منهم الأكتفاء في
 المواطنة ، ويحقق لجميعهم السعادة ويجعلهم خير خلف لمن يخلفونهم من
 الأجيال .

وحينئذ تبرز للتربوي فلسفته التربوية التي يبني عليها مناهجه الدراسية ، يتميز
 بها تصرفاته خلال قيامه بمسئوليته الفنية وسعيه وراء الأهداف التي يعمل علم التربية
 على إنجازها وقامت المدرسة من أجلها . وهذه الفلسفة التربوية معناها إذاً تطبيق
 النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج
 خاص من أجل حل مشاكل الشباب والمجتمع ، والعمل على نمو الفرد بتطوره
 فردياً واجتماعياً ؛ كمن يحس بسعادة الحياة أكثر من سلفه ، ويتكيف صورة
 أقوى مع الناس الذين يعيش معهم ، ويحل مع أمثاله محلهم في التربع على عرش
 الحياة ، وعلى الجملة كمن يتحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها .

ولقد أخذت المناهج والتطبيقات التربوية العديدة دون شك من فلسفة
 الفلاسفة الذين سبقوا بالابتكار في هذا المضمار . ولقد تخالفوا فيما بينهم في
 مناهجهم التربوية بقدر ما بينهم من خلاف في الفلسفة التي تحكم آراءهم .
 فأفلاطون مثلاً كان فيلسوفاً له في التربية منهج يختلف عن ذلك الذي لدى به
 جون ديوي « John Dewey » ، وسقراط كان كذلك فيلسوفاً يتبع منهجاً تربوياً
 يتميز من كثير من مناهج غيره ، وروسو كانت له طريقته الخاصة في تربية
 طفله « إميل » ، وله منهجه الذي يميزه كذلك ، وهكذا ،

وإذا كانت فلسفة التربية كما ذكرنا تهتم بالمناهج التربوية والأسباب الداعية
 إلى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات وكتب وغير ذلك ، وبل كشف
 عن الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها للفرد والمجتمع ؛ فإن علم التربية يهتم
 بالمناهج والوسائل والطرق والأدوات نفسها التي تستخدم للوصول إلى تلك الأهداف
 النابعة من فلسفة التربية ، إنه يعني بالمعارف والمفاهيم التي تنطق بها لتجارب

وتشع إليها الإحصاءات والمقارنات التربوية .

والمعنى في أمر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمان يجد أن أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة :

الأول : الاتجاه التسلطي «Authoritarianism» ، ويتمثل في أن يكون المدرس مركز الدائرة في عملية التعلم والتعليم داخل إطار المنهج الدراسي . ويشار إلى هذا الاتجاه كثيراً بأنه الفلسفة التقليدية في التربية «Traditionalism» أو الفلسفة الجوهرية «Essentialism»

الثاني : الاتجاه الديمقراطي «Democratic» ويقضى بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره في العمليات التربوية والمناهج الدراسية بحيث يتعاونان في تخطيطها وينفذان معاً ما قاما بتخطيطه . ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية Progressivism

الثالث : اتجاه التحرر المطاق Laissez Faire ، ويقوم على مركزية الطلق في العملية التربوية الدراسية مركزة تطاق له عنان التصرف دون أن يتأذى أي توجيه من المدرس . ويمثل هذا الاتجاه الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية التي ستحدث عنها فيما بعد .

ونظراً لأن قليلاً من التربويين يميلون إلى اتجاه التحرر المطاق من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه كثيراً ما يختلط مفهوم هذا الاتجاه بمفهوم الفلسفة التقدمية إذا أتيله معنى الإطلاق ؛ فإننا سنقتصر الكلام على الفلسفة الأولى والثانية، إذ يبدو أن بينهما تعارضاً في وجهات النظر التي يتبناها أنصار كل منهما ويكرسون جهودهم للدفاع عنها وغض النظر عما تتضمنه قسيمتها من قيم تستحق الاعتبار . ولكن ينبغي أن نشير هنا أنه على الرغم من وجود هذا التعارض بين هاتين الفلسفتين فإن المعتقدات الأساسية لكل منهما ليست من الاختلاف والتضارب كما تبدو لكثير من الأشخاص الذين لا يتعمقونها ، وفي الوقت نفسه يحاولون تأويلها بتكهن وانحراف .

والفلسفة التقليدية تمتد جذورها في ثنايا التاريخ حتى تتصل بما وضعه

كومينيوس « Comenius » ولوك « Locke » وروسو « Rousseau » وبستلوزى « Pestalozzi » ثم أخيراً إدوارد ثورنديك « Edward Thorndike » . وذلك فى مجموعته يقوم على نظريتين :

الأولى : ما يعرف بالنظرية الواقعية الحسية « Sense Realism » التى تقول بأن منابع المعرفة فى الإنسان هى الحواس بمعنى أنها أدوات الوصول إلى الحقيقة ، أو بمعنى آخر الحقيقة عند الشخص هى ما تقوم حواسه بإدراكه .

الثانية : ما يعرف بالنظرية الترابطية « Associationism » ، وتعتمد على التوضيح للبيكاجى لكيفية تحويل التأثيرات الحسية إلى مدركات ومعايف . وتقرر - بناء على هنا التوضيح - أن التعليم ليس لإعملية تعميم تنبؤ على عدد من الخبرات الحسية .

ثم جاء بعد ذلك وليم باجلى « William Bagley » وتشارلس جود « Charles Judd » وإيرنست هورن « Ernest Horn » فأضافوا إلى المفهوم لتتقدم مفاهيم أخرى أدت فى النهاية إلى تكوين وجهة النظرية التقليدية المتكامة التى تعرف باسم الفلسفة التقليدية « Traditionalism » ، ويطاق عليها أيضاً اسم الفلسفة الجوهرية « Essentialism » . وهى تركز على الحقيقة التى تقول بأن إلام الإنسان برأيه الثاقى وما فيه من معارف وحقائق واقعية هو خير قائد له فى تصرفاته المستقبلية ، وأن المنهج التعليمى ينبغى أن يهدف إلى مساعدة الأطفال كى يكونوا كباراً أسوياء وذلك عن طريق تحصيل الحكمة والمعرفة والمعلومات التى تخلفها الأجيال السابقة .

ووصف هذه الفلسفة بأنها جوهريّة يعبر عن روحها التربوى أصدق تعبير ، فإن التقليديين يعتقدون أنه على الرغم مما يطرأ فى المجال التربوى من اختلافات وتغييرات فإن هناك أمسيات تربوية هى جوهر المعرفة قد صيغت وربت سلفاً ، ويجب على الشباب أن يتعلمها ويعرفها وتوضع له منهجاً للدراسة .

ولقد عورضت هذه الفلسفة التقليدية من أمثال هارولد روج « Harold Rugg » وجورج كاوتز « George Counts » ووليم كيلباترك « William Kilpatrick » بما اعتقدوه من أن المنهج الدراسى ينبغى أن يتلون بصورة المدركات والمفاهيم

والرغبات التي تميز شخصية المتعلم . وعلى المدرسة أن تهتم بمبدأ التخطيط التعاوفي بين الأفراد في هذا المجتمع الذي يعد التحول السريع والتغير المستمر من أهم خصائصه . وقد عرفت وجهة النظر هذه بالفلسفة التقدمية في التربية «Progressivism» ولقد تفرع عن وجهة النظر التقليدية والتقدمية هاتين فاسنات جديدة بعضها ذات صبغة تقليدية ، وبعضها ذات صبغة تقدمية ، والبعض الثالث يأخذ من كليهما . وستكلم عنها فيما يلي بما يوضح اتجاهاتها الفلسفية ومناهجها التربوية .

الفلسفات ذات الصبغة التقليدية واتجاهاتها في بناء المناهج التربوية

تميز الصبغة التقليدية فلسفات معينة هي : الفلسفة المثالية « Idealism »
والفلسفة الراقية الطبيعية « Naturalistic Realism » والفلسفة الإنسانية العقية
« Rational Humanism » والفلسفة الراقية المدرسية « Scholastic Realism »
والفلسفة الفاشية « Fascism » . وستكلم في الصفحات التالية على كل واحدة
من هذه الفلسفات منفردة عن الفلسفات الأخرى بما يوضح مناهجها التربوية
ومدى علاقاتها بالفلسفة التقليدية .

الفلسفة المثالية ومنهجها التربوي

« Idealism »

يعتمد النموذج المثالي الذي يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على ما قوره
« أفلاطون » من أن الأفكار نهائية وكونية ، وهي لتلك في غاية الأهمية .
ولا يقصد « أفلاطون » بالطبع تلك الخواطر العقلية التي تترجمها الكلمات
ولكنه يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء التي يتكون منها الكون والمثل
العليا التي تقاس بها . وإذا كانت الأشياء من وجهة النظر هذه تعرت
حقيقة عن طريق الإحساس بها بأي أداة من أدوات الإحساس في الإنسان
كالنظر واللمس والذوق وغير ذلك ؛ فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق
الكون ونبعت فكرتها من خالقه . والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يحكم عليها
بأنها مطابقة أو غير مطابقة لهذه النماذج الكونية الأولى وتلك المثل التي وضعت
أولا . ولاشك أن الأفكار بهذا المعنى أزلية لا تقبل التغير أو التبدل . وبمهما قيل
من أن عناصر هذا العالم مستحدثة تخلفها الظروف والملابسات التي تظهر تيعاً
في تدفق مستمر ؛ فإن الأفكار والأشكال الأولى التي صيغت على منوالها هذه
العناصر موجودة أزلا ، ومستظل كما هي إلى الأبد دون تحوير أو تعديل . وقد سبر

«أرسطو» عن هذا المعنى بقوله: كما يكمن النمو العضوى فى العضو حتى تتاح له ظروف الظهور فيظهر ويقال حينئذ إن العضو قد نما ؛ فإن الفكرة أو المثل الأعلى الذى يصل إليه العقل فى فترة نضجه كان موجوداً فى حصية الطفل الفكرية قبل أن يبدأ تعلمه . وكل ما للتعلم من ميزة أنه أظهر هذا الذى كان خافياً أو مهوشاً لا حدود له . وليس هذا التفسير بغريب فإن علم نفس الجشالت « Gestalt » قد قال ما يشبهه عندما قرر أن الشيء تدرك كإيته الإجمالية أولاً ثم تعرف تفاصيله بعد ذلك، ومعرفة التفاصيل متأخرة لا ينبنى أنها كانت موجودة فى الشيء عند إدراكه الإجمالى، ولكنه من قبيل إظهار الموجود الذى لم تكن صورته محددة بعد .

وإذا كانت الأفكار هى التى تصور لنا النموذج الحقيقى للعالم الذى نعيش فيه - وهى الأشكال النهائية الموضوعية سلفاً - فإننا بالضرورة تبنى جوهر التربية الجسيرة بالاعتبار ، وتقيم صلب العمود الفقرى للمناهج المدرسية ؛ ومن ثم يجب التركيز على الناحية العقلية فى التربية والتعليم وفى بناء المناهج الدراسية لدراسل المختلفة . وليس معنى هذا أن نهمل التربية الجسدية والمهنية أو نغفل تربية الإحساس أو الشعور أو الجمال فى وضع المناهج ، ولكن معناه عند ملاحظة الترتيب المتدرج أن هذا النوع الأخير من التربية يعنى أقل المراكز وأدناها فى شتاهج الدراسية ، أما الدراسات العليا فتحتل أعلاها وأهمها فيها .

وقد خطا بعض المثابرين خطوة أخرى ليقولوا : إن الواقع بما يشتمل عليه من حاديات يجب أن يكون فكرياً وواحداً . وبردانهم على هذه المثالية المطلقة أن سب الواقع هو التفكير أو السبب فى وجوده ؛ والسبب مطلق ، فهو إذاً واحد غير متعدد . ولكن على الرغم من وحدويته فإنه يتضمن كل شيء متداخلاً بعضه فى بعض ، متآلفاً بعضه مع بعض ؛ وإن بدت بعض العناصر الناتجة عنه متناقضة ومتنافرة ، ذلك لأن العالم فى جملة منسجم ومتسم بالنظام الدقيق والحسمة البالغة حتى فى تضارب بعض عناصره المؤتممة له . وبهذا يمكن القول بأن لكون عملية تفكيرية عظيمة أو سببية مطلقة وهى تفكير الله ، وكل شيء حدث أو سيحدث فهو نتيجة رغبة الذات العلية فى تعميق عاة حدوثه التى كانت أولاً ، ودور الطبيعة هو دور الوسيط الذى يمثل هذه العلية فى نموذج يمكن إدراكه

بالعقل الإنساني ذي القدرة المحدودة . وإذا كان العقل الإنساني هو الذى يكشف عن هذه العلية بفهمه لها ليثبت وجوده ويحقق الغرض منه؛ فإنه يشارك في طبيعة العقل المطلق ، بل يعد جزءاً منه برغم نقصه وقدرته المحدودة .

وهذا الإطار اليباني للفلسفة المثالية ينطق بالمعنى الدقيق لفلسفة التربية التقليدية ؛ فن الواضح أن المطلق يكون الجوهر، ومن ثم فهو الذى يحدد هدف المناهج التربوية بحيث لا يخرج عن أن يكون محاولة الوصول إلى إدراك هذا المطلق. ومن ناحية أخرى فهو يوحى بأن التربية ينبغي أن تستمر وتندوم لأن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه من أول محاولة ، ولكن التكرار والاستمرار هما السبل للقرب منه والوصول إلى بعض الدقة في تحديده. وينبئ ألا نغفل أن المطلق الذى تهدف إليه مناهج التربية كل ضخم المعنى واسع الحدود ، ولذلك لا تقوى منه المناهج - وهى جزء - إلا على إظهار النواحي الهامة منه فقط . فالفكرة المطلقة لا يمكن تعلمها بجميع ما تشتمل عليه ما دامت هى لا نهائية والعقل الذى يتعلمها قاصر ومحدود . وإذا فالإنجازات التربوية للمناهج - مهما بلغت من الكمال - تقصر عن الوصول إلى هذا الهدف النهائي

وقد يقال إن هذا التفسير يتصف بالمرونة ، ومن ثم فهو يرضى التلقين عن الفلسفة المثالية . ولكن النظرة الدقيقة المعنة في هذه الفاسفة ترى أنها تعتمد أكثر ما تعتمد على خاصية الاستقرار ؛ لأن العقل المطلق الذى تؤكد وتهدف إلى معرفته يتميز بالشمول والإحاطة وعدم التحديد في زمان أو مكان ، وهذا يبنى بالطبع ثبوته الأزلى وكمال ذاته منذ القدم ، وعدم تغيره أو تطوره في المستقبل . وهذا هو الفرق بينه وبين عقل الطفل أو الرجل برغم أنه جزء منه ؛ لأن الأخير له نهاية محدودة ويقبل التعلم والتطور ليصبح في الوقت المناسب ما قدر له زلأ أن يكون .

وشمول المطلق لكل شىء سواء وجد أو لم يوجد يجعل الحقيقة والخيريه كتاباً مفتوحاً على الدوام يقرؤه كل عقل . وهذا الامتداد هو الذى يباعد كبيراً بين الفلسفة التقليدية والفلسفة التقدمية؛ لأنه يحدد نموذجاً للمناهج التربوية يختلف في الأولى عنه في الثانية . فالحقيقة والخيرية الأزليتان عند المثاليين تحدان قوسب

التعلم التي يجب على الطفل أن يطبقها ، وتشكلان الصيغ الجوهرية في موضوع التربية . فالتعلم حينئذ ليس ابتكاراً وإبداعاً ولكنه تحقيق انتمكة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير اللذين وضعنا سلفاً . وليست قيمة الأفكار في المدرسة المثالية مبنية على ما لها من أهمية في إنجاز بعض مشروعات التلاميذ كما يقول التقديرين ، ولكن قيمتها ذاتية مأخوذة من أنها حقائق تمثل الواقع اللانهائي . ومن أجل ذلك فهي جديرة بالتعلم ، وتستحق أن تكون في ذاتها هدف التربية ومناهجها .

وأيضاً فالحقيقة تحمل صفة الحق دائماً ، ولا تكتسب هذه الصفة بالتجريب كما يقول البراجماتيون . ولذا فإن المنهج التربوي أو التعليمي يمكن وضعه سلفاً على رأى التلميذ ، كما يمكن تعلمه قبل أن يطبق ويستعمل وتظهر فائدته في الحياة ، على خلاف ما يرى التفيعيون كما سنوضح ذلك فيما بعد .

ولقد تطور ملول الأفكار في التربية المثالية حديثاً فأصبح يعنى الحالات العقلية والتصرفات الفهمية التي يقوم بها الإنسان نفسه مما جعل اسم « الفسافة الفسرية » يطلق على المثالية . وطبقاً لما قرره بغض المحدثين من أصحاب هذه الفلسفة فإن نظرية المعرفة تتلخص في أن المعلومات التي يعرفها الإنسان عن البيئة التي يعيش فيها هي فكرته عنها ، لأنها لا تعرف إلا بوساطة الأفكار التي يكونها المتعلم عن عناصرها المختلفة . والشكل الذي تأخذ المعرفة عنده مرهون بطريقة فهمه لما يتعلمه ، فهو الحصيلة المعرفية لهذه الطريقة . وإذا كانت المدركات والمفاهيم تخرج من عقل المتعلم فإنها تشكل الجانب الجدير بالأولية والاعتبار .

مما تقدم نرى أن دور العقل في كلتا العمليتين : التربوية والكيفية ليس مجرد تحصيل ما يستحدث من صور الحياة ، ولكنه الأساس الذي يعتبر جود الحقيقة نفسها . وحيث إن العالم هو فكرة المتعلم فإن التربية ومناهجها تعد نوعاً من بناء العالم ؛ لأنها تستهدف خدمة العقل والارتقاء بالفكرة حتى يمكن التقرب من معرفة المصق وإدراك أوجه التطابق بين أشكال الواقع الفانية وقولها السرمدية .

ولا شك أن الاتجاه العقل للفلسفة المثالية بهذه الصورة قد وضع العقل في مرتبة ذات أهمية كبرى بحيث لا يمكن أن يكون شيئاً آخر غير الروح ما دام يشك في طبيعة المطلق كما قلنا . حقاً إن الجسم والبيئة موجودان ولكنهما في

النهاية يندخلان في دائرة العقل ويذوبان في محيطه . ولتلك كان للتأمل مركز ممتاز في علم النفس التربوي بحيث إذا أغنله لا يوثق به . والطبيعة الإنسانية لا ينظر إليها على أنها جسم له سلوك يستجيب لدوافع بيئية ، ولكنها جوهر كلي يتأثر بعامله إذا تأثر جزؤه . وفي هذا تعضيد نظري للفكرة التي تنادى بتأدية الطفل من جميع نواحيه حتى يصبح كلا مستقيماً . وفيه كذلك تعضيد لأهمية علم النفس للتربية .

وقد أصر بعض المثاليين على جعل الرغبة - لا العقل أو السبب - قلب الواقع الحقيقى ومركز المطاق . وهذه النظرة تجعل مناهج التربية خاصة بالفرد تتعلم بمعنى أنه لا شأن للمدرس أو الأبوين أو المدرسة أو أى مؤسسة أخرى بعصية التربية ؛ إذ لا يستطيع أى منهم أن يقوم بتربيته تربية صحيحة ، بل هو لذى يتولى تربية نفسه بواسطة المجهود الاختيارى والنشاط الذى تدفعه إليه رغبته ، غاية الأمر أنه عندما يفشل الاهتمام ولا تقوى الرغبة على تحريكه نحو النشاط التربوى فإنه يستحث ويجبر على القيام به . ومن هذا يتضح أن الطفل - من وجهة النظر المثالية - يجبر على تعلم الأساسيات المعرفية إذا فشلت طرق الدفع التربوي السهلة لإيها .

ولكن سواء أكان جوهر المطاق هو الرغبة أم الفكرة فكلتاهما خاصة بالفتى ، ويمكن أن نجر إلى ورطة الأنانية والتركيز على الذات بمعنى أنه ربما يصر كل من المدرس والتلميذ على أن الواقع جملة وتفصيلاً هو ما يراه ، وحيث أنه تفسد الصاوية التربوية والاجتماعية ؛ إذ تتباعد وجهات النظر وتتضارب العقول وهو مستحيل لأنها من طبيعة واحدة . ولكى يتفادى المثالى هذه الورطة يعترف بأن كل نية يرجع إلى العقل ، وعلى الرغم من تعدد العقول بتعدد الأفراد فإن العقل المطلق - وهو المهم - يحيط بعقول الأفراد جميعها ويتشعب من معناه معنى العقل الاجتماعى . وإذا فهناك عقول الأفراد ، وهناك أيضاً عقل المجتمع السائد الذى يشترك فيه الجميع ويعتبر كلا لما عداه من العقول . وبهذا التوضيح تتعلم فكرة التركيز على الذات لأن كل العقول تستمد من العقل المطاق .

والأهمية التربوية لهذه العبارات المجملة كبيرة جداً ، ففى نضع الفرد في

المكان الأول والمركز الأهم . وقد كثر الحديث فعلا عن الاستقلال الروحي للفرد داخل نطاق المثالية مما يمكن أن يسجل عليها الدعوة إلى اعتبار الديمقراطية ترواجاً اجتماعية تنمو فيها نظريتها التربوية .

وقد يقال إن الفلسفة المثالية باعتمادها بالفردية في التربية هذا الاعتداد الكبير بصفتها بالصيغة الرومانتيكية ، ولكننا نقول إنه على الرغم من ذلك فإن المحضية أو كسبية المطلقة التي تدبر بها والتي سبق توضيحها تجديها بشدة إلى دائرة الفاسفة التقيدية . ومن ناحية أخرى فإن الفرد يبدو مسوداً بالكل الاجتماعي ، وهو معه يكتسب وحدة واحدة ، وذلك بالطبع يقود المثالية إلى تعضيد الديكتاتورية في التربية .

بني سؤال يحتاج إلى الإجابة عنه وهو : ما رأى الفلسفة المثالية في وضع التربية الدينية والحلقية داخل المناهج الدراسية ؟ وإجابة هذا السؤال تستدعي أن نترجم بعض حقائق هذه الفلسفة . فتعريف المطلق عند المثاليين يحمل معنى الاعتراف بوجد الله ، والهدف التربوي الذي تؤكد هذه الفلسفة — وهو محاولة تحقيق المطلق والوصول إليه — يصبح التربية لا شك بالأهمية الدينية وتتضمن مقومات التربية الحلقية . أيضاً فإن السبب الذي نتج عن هذا المطلق، تحكيم القوانين والتلم . بحيث إن المطلق الذي أوجد الكون هو الله — كما تؤمن بذلك الفلسفة المثالية — فلا شك أن من بين هذه القوانين قانوناً أخلاقياً سائداً تشيع فيه روح الله وإرادته وما يرضاه من تصرفات ومعاملات . وعلى هذا فالربية الحلقية والدينية لازمة لتشكيل المناهج الدراسية وبنائها .

وجملة القول في الفلسفة المثالية أنها تقوم على تمجيد العقل والروح ، والتقليل من شأن المادة .

وقد ذكر «أفلاطون» أن العالم المادي الذي نعيش فيه لا يستحق الاهتمام لأنه أشباح فانية ، وإنما الذي يستحق الاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا لأنها حقائق خالدة ، وهي تتمثل في الخير والجمال . ملاحظاً أن الخير هو الحق وأنتما يتضمنان الدين والحق . وبعبارة تفصيلية تتمثل هذه الحقائق الخالدة في الخير والجمال والحق والدين والخلق . فالمثالية إذاً طبقاً لفكرة أصحابها عزت عالم المثل تمجد العناصر التالية :

أولاً: العقل ، لأنه جوهر الأشياء ، بل إن الكون يعتبر عملية تفكيرية كما قدمنا . وإذا فالإنسان الذى هو جزء الكون يجب أن يكون معقولاً ، ولا يصدر في أفعاله إلا عن حكمة وتعقل .

ثانياً : الجمال ، لأن الحق والخير كلاهما يستقطر معناه من معنى الجمال أو يصطبغ بصبغته ؛ فليس هناك حق قبيح . على أن الجمال بمعناه العام دخل كبير في صناء الروح ورقة الشعور وحسن التقدير ، ومن ثم فالمعقل يعنى أن يتدرب على التفرقة في الحكم بين الغث واليسين والرفيع والمنحط في جميع المجالات التعليمية . والتعلم يجب أن يعتاد رؤية الجميل وتذوق القيم العالية في كل موضوع والاتصال بذوى الأخلاق الكريمة حتى لا تجذبه المناظر القبيحة أو يسويه منحط القيم . . .

ثالثاً : الدين ، لأنه القانون الذى وضعه العقل المطلق وهو الله (١) ليكون الصلة بينه وبين الإنسان بما يهذب نفسه ، ويسمو بروحه ، ويروضه على ممارسة الخير وإنكار الشر .

رابعاً : الأخلاق ، وهى التى تعمل جنباً إلى جنب مع الدين . بل إن الخلق الكريم يعتبر نتاجاً لتمسك الإنسان بأهداب الدين وحرصه على اتباع مثله العليا وقيمه الرفيعة . وإنما أوردت بالتنبيه والتركييز حتى لا يظن أن التمسك النظرى بمبادئ الدين يبنى الخلق الكريم ، فكم من ذى دين ليس له من دينه إلا اسمه ، وهو بعيد كل البعد عن الفضائل الإنسانية وما يهدف إليه الدين من سمو في الأخلاق .

خامساً : رياضة البدن لا من أجل البدن ، فإن المثالى لا يهتم بالمادة بل يعنى بها كما قلنا ، ولكن من أجل الروح وخلعة العقل فإن كليهما لا تكمل رعايته والعناية به إلا إذا نال الجسم حظاً من الرعاية والعناية تجعله خائفاً بلياقته لطمأ وزدهارهما معه ، فيتدران على الانطلاق والارتفاع إلى علم المثل . والمعقل السليم في الجسم السليم كما يقال .

(١) الصيرير بلفظ « الله » فيه تجاوز من المؤلف لأن اللفظ الاصطلاحى الغالب في تعبيرات أصحاب هذه النظرية هو . العقل المطلق . . .

ومن ثم فالمنهج التربوي للفلسفة المثالية تقوم على ما يلي :

١- الغرض من التربية هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول إلى إثبات المطلق ومعرفته . والسبيل إلى ذلك هو العناية بكمال الذات ، فالمثالية التي تمجد المثل الروحية الخالدة بما تتضمن من الحق والخير تتجه بطبيعتها إلى النورض بالذات الإلتسانية والرقى بها إلى أقصى درجات الكمال الروحي لتكون أهلاً للوصول إلى الفكرة المطلقة .

٢- الغرض الاجتماعي هام كذلك ، فمع تقرير الفلسفة المثالية لخلاود اقيم الروحية تؤكد عموميتها واشتراك الأفراد فيها ؛ بمعنى أن العقول المختلفة إذا ابتدأت التفكير من نقطة واحدة تصل إلى نتائج متشابهة . وعمومية الحقائق على هذا النحو تجعل أن المجتمع لكي يصل الفرد فيه إلى كمال ذاته لا بد أن يشتمل على قيم ومثل يشتمك الناس فيها جميعاً .

٣- لا يمكن الاستغناء عن المربي في نظر المثاليين ، لأنه هو الذي يضع للمتعلم منهجه الدراسي . ويقوم بتهيئة الجو المناسب لتعليمه ، ويجهز له البيئة المثلى للعيش والحياة ، ثم يأخذ بيده ويرشده بنظرياته ودروسه ويوجهه في مجال العلم والصل إلى المثل والحقائق التي تصل به تدريجياً إلى أقصى درجات الكمال الذاتي ، فيتمكن بذلك من تحقيق الهدف من التربية . كما أن المربي - بسمو روحه وعقله - يضع من نفسه مثالا يحتذىه الطفل كمي يتصف بما اتصف به أستاذه . فهو في حقيقة أمره المتعهد المخلص والراعي الأمين لنمو تلاميذه حتى يبلغوا بأنفسهم وبمقدراتهم الخاصة والتي تختلف من فرد إلى آخر أرفع مستوى يمكنهم أن يبلغوه ، مثله في ذلك - كما يذكر فرويد - مثل البستاني الذي يتعهد حديقته بالرى والتسميد والتسميد وإبعاد عوامل البيئة الضارة لتنمو كل شجرة فيها حسب طبيعتها الخاصة دون تدخل منه في تغيير هذه الطبيعة أو تعديلها : فلا الورود ينمو نخلاً ولا النخل يتبع قمحاً أو شعيراً .

٤- تهتم الفلسفة المثالية بوضع علم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية بعامة في صلب المنهج التربوي ؛ لأن هذه العلوم هي التي تخدم غرض التربية المثالية بصدق وأمانة ، فالدراسات النفسية تهدي المتعلم إلى مواطن

الخطر في السلوك ، والقواعد الخلقية وأسس علم المنطق والدين كلها بالنسبة له بمثابة الأرض الصلبة التي يقف عليها حين يريد أن يرق ويرتفع روحاً وعقلاً .

٥ - طبقاً لما ذكره سير رتشرد لفنجستون « Livinston » يجب أن يحاط الطفل بكل ما هو خير وتسام^(١) . فليس هناك أفضل من معرفة أفضل الأمور في كل لون من ألوان الدراسة وكل مرحلة من مراحل النمو . وبذا يعرف خير ما في الفن والهندسة والأدب والتاريخ والفكر والسياسة والصناعة وتجارة وخلق الناس . . . وإن معرفة الرفيع من الأمور تزود المرء بالتوجيه ولهدف والعزيمة ؛ تزوده بالتوجيه لأنها تظهر له الغث من الثمين ، وبالهدف لأنها تكشف له عن مثل أعلى يجب أن يعمل من أجل بلوغه ، وبالعزيمة لأن اتخاذ المرء لنفسه مثلاً أعلى يشجعه على العمل والجهاد . ومن أكبر الوسائل لغرض الفضيلة في نفس الطفل وجذبه نحو الخير ألا يرى إلا خيراً ، وألا يمارس إلا الفضيلة ، وألا يهدف إلا إلى المثل الأعلى .

الفلسفة الواقعية الطبيعية ومنهجها التربوي

Naturalistic Realism

تقوم الفلسفة الواقعية الطبيعية على اعتبار أن الأشياء مستقلة في وجودها استقلالاً حقيقياً عن الظواهر لعقلية ، فالعالم الذي نعيش فيه ونحسه بمختلف أدوات الإحساس مادي وحقيقي بغض النظر عن إدراكه العقلي . وبمثل هذا لإيغال المادى تنزل الواقعية بالعقل نفسه إلى مستوى المظهر المادى . ووجهة النظر المادية هذه تبدو نزعة شائعة بين الناس . وقد اعتنقها بعض التقليديين أمثال « سبنسر » و « توماس » و « هكسلي » اعتماداً منهم أنها تبنى الأساس المتين للفلسفة التربوية التي يعتقدونها ، ووقوفاً في وجه أولئك الذين يخرجون بالمناهج الدراسية عن واقع الحياة ، ويتكفون شططاً في تأليف الكتب المدرسية .

والتريبة عند الواقعي تهتم أساساً بالعلم الحاضر الذي يعيش فيه . فهو يقرر أن الكون شيء يستحق الاهتمام ويستوعب الالتفات إلى نظامه الدقيق - لأنه

(٢) جيمس س . روس ، ترجمة صالح عبد العزيز وآخرين ، الأسس العامة لنظريات تربوية ،

عكس بقوانين صارمة دقيقة تستحق من الإنسان أن يتابع الجهد للكشف عنها في كل ناحية بما يشمل الناحية الاجتماعية . وإذا كانت العلوم الطبيعية تفوق العلوم الاجتماعية في الوقوف على القوانين الكونية والتعرف على المعادلات الدقيقة التي تتضمنها فليس معنى ذلك أن العلوم الاجتماعية تسير على غير نظام ، بل الواقع أن الإنسان لم يصل بعد فيها إلى مرحلة التأكيد والدقة القانونية التي وصل إليها الثانية .

يهما يكن من أمر فالإنسان لا يتجاوز دائرة ذكائه في جهاده مع الطبيعة الخارسية ، فتارة يهتدى بهذا الذكاء إلى الكشف عما لا يعرف ، وتارة أخرى يضل . غير أن الذكاء يتكامل وتقوى حدته في البيئة التي يحيا فيها الإنسان . عندما يتصل التفكير والبحث بالتفسيرات الطبيعية لمظاهر الكون لأنه أداة التكيف لتغيراتها . وهذا التفسير يجعل العقل من إنتاج الطبيعة حيث قد تكون ليكون أداة التكيف لها ، ولم يسبق وجوده وجودها . وإذا كانت هذه طبيعة العقل فهو قدير على تفهم عظمة صنع الله ومحاكاة الطبيعة التي تظهر هذه العظمة . وإذا فأجدى طريقة للتدريس تقوم على عرض الحقائق أمام العقل ليفهمها ويدرسها ، ثم بعد ذلك يفرض بتمثلها وتطبيقها .

جماعة الباحثين من الواقعيين التربويين يقولون : إن موضوع البحث ومادته في مظم العلوم التربوية له واقع مادي خارجي موضوعي محدد لا يتعداه ، وبعد مرجعاً عاماً للمشروعات التربوية مهما فشل التربوي في تحديده تحديداً دقيقاً . ولن تتغير هذه الحقيقة بما ثبت فعلاً من أن الواقع الموضوعي معرض لعملية التطور ؛ فإن التربية — وبخاصة الدراسات العلمية المتصلة بها — ينبغي أن تتكشف عن القوانين التي تحكم هذه العمليات التطورية وتضبط خضوع المادة لصفة التغير . وبهذا يتضح أن الواقعية الطبيعية لها طعم تقليدي وارتباط بأفكار التقليديين .

الواقع في نظر الواقعيين شيء متميز من الحقيقة ويختلف عنها ، فهو هذه المادة ذات الموضع المعين في الكون ، أما الحقيقة فهي صورة تلك المادة ، أي صورة الواقع ، واختبار الحقيقة إذاً هو مطابقتها للواقع . وعلى ذلك فإن الأفكار تكتسب

القيمة العملية لأنها حقيقة لها ظل من الواقع وليس لأنها واقع يولد الحقيقة ، فإن الحقيقة يمكن أن تكون وليدة العقل الإنساني ولا يمكن أن تكون وليدة الواقع . وبهذا الحوار يتضح أن التربية يجب أن تكون عملية تتطابق مع الكون الذى نعيش فيه ، وأن المنهج الدراسى يجب أن يتكون من أحسن المعلومات عن الواقع الذى يحيط بنا ، ولن نصل إلى أحسن المعلومات إلا على يد أكفأ الباحثين . وبذلك يميل الواقعيون إلى الأسلوب الديكتاتورى فى الإشراف على وضع المناهج وقرضاها على المتعلمين لأنها ضرورية وجوهرية فى فهم الحياة ، وعلى المتعلم أن يعرف أن تربيته ينبغى أن تبنى على الكيفيات والمعلومات التى يخضع لها الواقع الخارجى

وجهة النظر التى يدافع عنها الواقعيون تتطابق مع اتجاهات كثير من الدراسات العلمية لعلم النفس التعليمى ، وبخاصة ما ذهب إليه السلوكيون من قصر الاهتمام على السلوك الظاهرى وإلغاء فعل العقل فى بحثهم وما ذهب إليه علم النفس فى البحث عن المظاهر العصبية فى الإنسان ، فإن هذه الاتجاهات تنطق بالماضى والميكانيكية التى تناسب والمذهب الواقعى وترينا بوضوح كيف ينحاز الواقعى إلى نوع التعلم الذى يقوم على أساس نظرية المثير والاستجابة .

ويحدد الواقعى الأهداف التربوية بالمثيرات . ولكن على الرغم من اعترافه بأن المثيرات تعتبر واقعا موضوعيا صالحا للقياس عليه إلا أنه لا يعترف بها أهدافا تربوية إلا بعد أن تمر بمرحلة البحث النظرى . فهى فى بداية أمرها وقبل استقرارها تتعرض للبحث والتحديد كأي موضوع آخر يتعرض له لبحث العلمى . وعندما تستقر ويعترف بها الباحثون دون اعتراض فإنها تحمل معنى الهدفية المطلوب وتصيح مادة مصبوغة بروح الفلسفة الواقعية . ولذا يعد اللب الثقافى الذى تحدثنا عنه فيما سبق واقعا خارجيا يقاس عليه وتؤخذ منه الأهداف التربوية ؛ لأنه مر بمرحلة الصراع والجدل والبحث النظرى ثم استقر أخيرا كـ تقدم شرح ذلك .

ومن هذه الزاوية يتم الالتقاء بالتربية التقليدية فى وجوب الاهتمام باختيار العناصر التى تهدف إليها كما هى فى حقيقة ذاتها دون أن نحاول التعديل فيها وفقا لحاجات الحياة العملية واهتمامات الناس . وكلما اتخذ هذا الاختيار

شكلا نظرياً صافياً عظيم تأثيره وزادت فاعليته . وهنا يبرز السؤال الآتى : هل لتربية المهنية والفنية مكان في المناهج التربوية لهذه الفلسفة ؟ ولإجابة هذا السؤال نقول : إن مكان التربية المهنية والفنية محفوظ وهام في المناهج الدراسية بشرط البعد عن التجريب في أثناء التعليم ، وأن تكون دراستها على أساس من محض النظريات العلمية المتصلة بها ؛ لأن التربية المهنية أو الفنية - في نظر هذه الفلسفة - لا يوثق بها إذا قامت على التجريب وبنيت على الأساس العملي لأن المتوقع من الرجل العملي غالباً ألا يجد الوقت الكافي لمتابعة المدى الطويل في الدراسة النظرية فيحملها ولا يعنى بها ، وهى معتمد هذه الفلسفة المتين .

وفلسفة الواقعية الطبيعية لا تؤمن بالأزلية وعدم التحديد في الوقت أو المكان . لأن للإنسان حين يقيس الأشياء أو يفكر فيها فإنه يفعل ذلك في مكان محدد وفي بكرة وقته المحدود . ومن ناحية أخرى فإنه يطمئن إلى الطبيعية ، ويشعر بالراحة وهو فيها برغم أنه لا يتوقع أن تعدله الحلول السليمة لما يواجهه من مشاكل ؛ لأنها وحى إليه بالثقة من حيث إن كل ما فيها ظاهر لا يخفى وراء ألغاز ولا تحجبه صفات علوية خارقة للعادة والمألوف . ولا يتعارض هذا مع اعتبار أن الاهتمام بالدين من صميم الفلسفة الواقعية الطبيعية ؛ لأنها تعتبره خير ما في الطبيعة حيث إن الإله حال فيها ، وهى بمثابة المعبد الذى يعبد فيه ويسبح بحمده .

وتربية الخلقية في الفلسفة الواقعية الطبيعية مؤسسة أيضاً على قاعدة من الطبيعة ؛ لأن الأخلاق تنشأ وتتولد في العادات والتقاليد إما بالضغط الاجتماعى أو بالدفع الذاتى بناء على قوة نتائجها الطبيعية . وعلى هذا فالترية الخلقية لا تحتاج إلى سلطة خارجية عن الطبيعة . وليس الضمير إلا صدى للعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لا للأوامر الإلهية .

ويتلخص أهم ما تؤكدُه الفلسفة الواقعية خاصاً بالمناهج التربوية فيما يأتى :
 - تعد الظواهر الطبيعية أهم مادة للدراسة ، أما الدراميات الأدبية واللغوية وغيره من المحردات فقيمتها ضئيلة إذا قيست بالعلوم الطبيعية .
 - ينبغى الاهتمام بالمنهج المدرسى من حيث اتصاله بالمجتمع الخارجى .

٣- يدعوا علماء الاجتماع من مشايخي الفلسفة الواقعية الطبيعية إلى دراسة الإنسان على الطبيعة دراسة مباشرة وذلك عن طريق التجوال حول العالم والاتصال به في كل مكان .

٤- ينبغي أن تدرس العلوم في ضوء النظريات العلمية التي تشغل الأذهان في الوقت الحاضر .

٥- يجب أن تلبي مناهج التربية حاجات المجتمع المهنية ولكن بلا تجريب وعلى أساس من محض الدراسة النظرية .

٦- الدراسة واختيار الأهداف يجب أن يحكمهما الحاضر والبيئة التي يعيش فيها المتعلم .

٧- تتأكد التربية الخلقية والدينية على الأساس الطبيعي الذي سبق شرحه .

٨- تؤكد الفلسفة الواقعية الطبيعية لقياس العلمي في مناهجها التربوية ؛ لأن نظرية التطابق التي يقول بها الواقعيون والتي تحدثنا عنها قبل ذلك تتطلب مستوى رفيعاً من دقة القياس ، وذلك يقتضى تكرار قياس كفاءات السليك . ومن ناحية أخرى فإن هذه الفلسفة تؤمن بنظرية المثير والاستجابة ، وكل مثير واستجابة يشكلان وحدة دراسية موضوعية مشحونة بما تتطلب من قياس ما يلاحظ من كفاءات رد الفعل في التلميذ عندما يتلو المثير أو يشعر به .

الفلسفة الإنسانية العقلية ومنهجها التربوي

“Rational Humanism”

لقد شهدت القرون الوسطى وضع الأساس لما يسمى بالفلسفة الدائمة التي ظلت - برغم التغيرات التي طرأت على العالم - قائمة عبر الأجيال المتعاقبة لم تتغير في جوهرها ولم تفقد إغراءها للناس جيلاً بعد جيل حتى الوقت الحاضر . ولقد بدأ أرسطو « Aristotle » بوضع تلك « الفلسفة الدائمة » على أساس عقلي صرف ، وتوغل في هذا إلى أقصى حد يمكن تصوره ، ثم جاء من بعده حانت توماس أكويناس « Thomas Aquinas » فعدل في الأسس التي وضعها

« أرسطو » بما اقتضاه ظهور المسيحية في ذلك الوقت . أما المحدثون من أتباع هذه تـلفئة فقد ظن بعضهم أن المحافظة عليها تقوم على دراسة « أرسطو » وحده ، وظن البعض الآخر - وهم الأغلبية - أنها تكون أصلب عوداً وأبقى على الأيام إذا قامت على دراسة كل من « سانت توماس أكويناس » و« أرسطو » . وقد عيـف الاتجاه الأول باسم الفلسفة الإنسانية العقلية و« Rational Humatism » وستحدث عنها في الصفحات التالية . أما الاتجاه الثاني فسمى باسم الفلسفة الواقعية المدرسية « Scholastic Realism » . وستحدث عنها بعد الانتهاء من الحديث عن الفلسفة الأولى .

لما القاعدة التي تتركز عليها الفلسفة الإنسانية العقلية هي أن جوهر الطبيعة الإنسانية يتمثل في خاصيتي النطق والتفكير ، أما باقي الخواص كالنماء والإحساس فمشتقة بينه وبين غيره من الأحياء . فالنبات والحيوان ينمو كما ينمو الإنسان ، والحيوان الأعجم يشبه الإنسان في أنه حساس وكذلك بعض أنواع النباتات . ولكن واحداً من هذا أو ذاك لا يشبهه في قدرته على التفكير ومعرفة الأسباب والحكم والتمييز بين الأشياء المختلفة ؛ فهو في هذه الصفة فريد لا يشبهه شيء على وجه الأرض . وإذا كان التفكير هو جوهر الطبيعة الإنسانية أو هو خلاصتها وزبدتها فإن أى إنسان حيثما وجد وحيثما وجد لا تتخلى عنه خاصية التفكير . وبعبارة أخرى فإن طبيعة الإنسان هي طبيعة الإنسان دائماً وفي أى مكان ، ومن أجل هذا فإن الفلسفة الإنسانية العقلية تزن الأمور التربوية نظرياً وعملياً بميزان الإنسان العاقل .

والإنسان - وقد زود بخاصية التفكير وحيي بها دون غيره من المخلوقات الأرضية - عليه أن يستعمل هذه الخاصية في معرفة العالم الذي يعيش فيه ، وهو يشتمل على العناصر الجوهرية التي لا تختلف باختلاف الأشخاص أو الأماكن أو الأزمان ، والتي شترك الناس جميعاً فيها ، كما يشتمل على العناصر العرضية التي تختص بما يمر بالأشخاص بعضهم عن بعض ، وتعد دليل التطور في الحياة ، ولحسن الحظ فإن هذا العالم بعناصره المختلفة يمكن فهمه ومعرفة والوقوف على أسراره وحقاته بالتدريب الصحيح على التفكير ، ولكن يجب ألا نغفل في دراستنا للطبيعة

أن تلك العناصر الجوهرية التي لا يصيها التغيير والحقائق المطلقة العامة التي لا تختلف في مكان عنها في مكان آخر ؛ تعلق في أهميتها عن العنصر العرضية التي يصيها التغير والاختلاف . ومن الواضح . أن الفلسفة التي تعنى بالجوهر - سواء أكان جوهر الطبيعة الإنسانية أم جوهر الطبيعة بعامة - تتصير انتصاراً قوياً للفلسفة التقليدية « Essentialism » في البرية .

وحيث إن خاصية التفكير والنطق هي جوهر الطبيعة الإنسانية فإن الهدف الرئيس من المناهج يجب أن ينصب على الناحية العقلية وتربية العقل من حيث هي غاية في حد ذاتها ومن حيث إنها وسيلة لإدراك كل شيء . وإذا كانت الشيعة البشرية لا تختلف في أى مكان أو زمان فإن الهدف التربوي يجب ألا يخلف باختلاف الناس أو باختلاف الأماكن أو الأزمان . وليس معنى هذا أن الفلسفة الإنسانية العقلية تهمل الاختلافات الفردية بين الأشخاص كما تحدثت عنها البحوث النفسية وأثبتتها ، بل المقصود أن الفروق الفردية - وإن كانت مهمة - إلا أنها تعتبر عرضية لا تتصل بالجوهر الذي هو أساس تلك الفلسفة ، ومن ثم فلن ترقى في الأهمية إلى درجة الجوهر .

ولا ريب في أن المنهج الذي ترتضيه الفلسفة الإنسانية العقلية يعنى كل العناية بالأساسيات وهي العموميات التي يشترك فيها الجميع ، غير أن اليوم الملمس لا يكفى لدراسة كل هذه العموميات ، وإذا فلا مناص من تقديم الأهم على اللهم والبدء بندى القيمة الكبرى ، وهذا طبعى في عرف الإنسان ومنطقه ، ولذلك تفضل دائماً المواد الدراسية ذات الصلة الوثيقة بالنواحي العقلية والمنطقية ما دام الهدف هو تربية العقل وتغذيته ، وهذه المواد هي الفنون الحرة « Liberal Arts » كالمنطق والفلسفة والبلاغة والآداب واللغة ، وكذلك العلوم الإنسانية « Humanities » كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع .

وعلى الرغم من أن أصحاب هذه الفلسفة يوصون بالألا يكون في المنهج الدرلمسى اختيار للتلاميذ في أى مادة من مواده ؛ تراهم كثيراً ما ينادون بالحرية التربوي ، ولكنهم لا يقصدون الحرية التي تتيح للطالب اختيار المواد الدراسية لنفسه دون تدخل من الآخرين ، بل يقصدون أن تكون الحرية هي الناتج النهائي لعلمية

الترية وحمل الطلبة على دراسة المواد التي تهيئهم إلى كيفية التعرف على مطابقة الحقائق والوصول إليها بمتمهي الدقة ، فذلك عمل يجرى عقولهم من الأخطاء ويأخذ يندم إلى تلمس الصواب والوقوع عليه .

وفيما يتصل ببنية التدريس فإن المدرس الذي يدين بهذه الفلسفة يضع نصب عينيه شيئين يراعيهما بكل أمانة .

الأول : هو أن المادة الدراسية في جوهرها وصفية ومنطقية التنظيم ، وأن التعليم يكتشف عن هذه الحقيقة ويهدف إليها ، ولذا فإن المدرسين ينبغي أن ينظموا دروسهم ومناهجهم تنظيمًا منطقيًا ووصفيًا حتى يطابقوا في تدريسهم حقيقة التنظيم الجوهري للمادة .

الثاني : هو أن التعليم يبدأ من حيث انتهى الطفل ، بمعنى أن المدرس يلتزم حاسر الطفل وما يخصه ويعينه هو دون سواه . ويهتدى في ذلك بخصائصه ومميزاته الشخصية ، فيبدأ له بالظاهر المحدد الذي يدخل في دائرة إدراكه ، ويتحاشى المجرى العام الذي يصعب عليه فهمه . ثم لا يقف عند هذا الحد بل يتدرج معه في لتعمق حتى يصل إلى جوهر المادة التي يقوم بتدريسها .

وواضح من الكلام السابق عن الفلسفة العقلية أن مناهجها التربوية :

١- تهدف إلى تغذية العقل وتدريبه على الفهم دون تفاوت بين الناس ، ودوره اعتبار للزمان أو المكان .

٢- تعنى بالفروق الفردية بين الأشخاص وإن كانت هذه العناية ثانوية بالنسبة للعناية بالناحية العقلية .

٣- تقوم على الأساسيات وهي الفنون الحرة والعلوم الإنسانية .

٤- لا ترى إطلاق الحرية للطلبة في اختيار المواد الدراسية ، وإن كانت تهدف بدراسة الأساسيات إلى تحرير العقول من الأخطاء .

٥- تلزم المدرس باتباع الترتيب المنطقي والوصفي للمادة في تدريسه ، كالتوصية بالتدرج المعرفي مع الطفل حتى يصل إلى جوهر المادة التي يتعلمها .

الفلسفة الواقعية المدرسية ومنهجها التربوي

“Scholastic Realism”

تؤمن الفلسفة الواقعية المدرسية بما آمنت به شقيقتها الفلسفة الإنسانية لعقلية من احترام التفكير والتعليل العقلي ودراسة الطبيعة ، ولكنها تضيف إلى ذلك الاعتراف بالوحي والإلهام وعلم اللاهوت ، وبمعنى آخر تقوم الفلسفة الواقعية المدرسية على الاعتراف بكل من الطبيعة والقوة الحارقة للطبيعة ممثلة في الإله الذي خلق جميع الكائنات ، وعلى أن لكل منهما صفات خاصة به لا تليق نسبتها إلى الآخر ؛ فالزمان والتغير والنمو مثلا من خصائص الحادث وهو الطبيعة في حين أن لأزلية وعدم التغير من خصائص الإله ، إذ لا يصح أن يكون الإله عالما بكل شيء أو قديراً على كل شيء وهو ينمو ويتعلم ، أو يسبق وجوده وجود آخر أولاً يستمر وجوده بعد فناء كل وجود ، أو كان هناك شيء ما يعد جديداً بالنسبة له . وليس من شك في أن الأزلي الدائم الوجود الذي لا يتبدل ولا يتحول يقف من الأشياء مكان جوهرها ، ويستأهل إذاً دون سواه اهتمامنا التربوي به مما يحتم ثبوت الأهداف التربوية وعدم تغيرها وإجبار المتعلم على تعلم المنهج الدراسي الموضوع له حتى لا يضل طريق الوصول إلى هذا الجوهر ؛ ذلك الطريق الوعر المليء بالصعوبات والمشقة . فلو لم تجبر المدرسة تلاميذها على دراسة المناهج التي تضعها لم وتابعت - دون قيود - رغباتهم لكان من النادر أن تصل عن هذا الطريق غير المباشر إلى تزويدهم بالمعارف والمعلومات التي تسعى إلى تزويدهم بها . على أننا في غنى عن اللجوء إلى اختيار الطالب حيث إن القيم التربوية التي نهدف إلى تحقيقها تتشابه في الصفات مما يقلل من عدد الأساسيات التي ينبغي أن يشتمل عليها المنهج التعليمي ، وحينئذ فلا داعي إلى الاختيار من هذه القلة وإلا لم يبق شيء يذكر للدراسة والتعليم .

والتعلم الذي تؤكدُه الفلسفة الواقعية المدرسية هو الذي ينقل المتعلم ويرتفع به إلى الأزلية التي يتمتع بها الإله ، ولكن الوصول إلى هذه الغاية يعتبر نهاية المطاف الذي لا يتعداه إنسان أو يتقدم عليه قليلاً أو كثيراً ، وفيما دون ذلك توجد

المراتب المتدرجة والمتفاوتة بتفاوت الأشخاص . وكلما اتخذ الإنسان من الوسائل ما يدقربه من أزلية الإله كان أكثر تقدماً في الناحية التربوية . وهذا هو المقيس التربوي الذي لا تؤمن هذه الفلسفة بغيره عند حساب التقدم للمتعلمين . ومن هنا اتصفت الفلسفة الواقعية المدرسية بالصفة التقليدية حيث قد جعلت الغاية النهائية للمعرفة والتربية إدراك الحقيقة والوصول إلى قدسية الإله وأبلىته ، وذلك شيء لا يعتره تغيير .

ويقرر أصحاب الفلسفة الواقعية المدرسية أن الحقيقة وإن كانت قدسية من طبيعة الإله إلا أن لها واقعاً خارجياً يمكن القياس عليه وهو يتمثل في الأشياء والمفاهيم والدراسات ونحو ذلك . والإنسان حين يتعلم الحقيقة لا يتعلمها مباشرة بصحتها العلوية الخالدة لأنها بهذه الصيغة خفية لا تتضح بسهولة ، ولكن يتعلمها من الجلب الواقعي الخارجي لها . وبذلك ينشأ الاعتراض القائل بأن التعلم يقتضى تجريباً والتجريب يتضمن تحقيقاً والتحقيق فيه معنى التغيير الذي يضاد فكرة الثبوت والخلود في الحق الذي تنادي به هذه الفلسفة . ولا يقال إن التحقيق في التعلم يؤدي إلى الحقيقة فهو صانعها ؛ لأن الحقيقة لا يصنعها غير الإله ، ومعنى التحقيق هنا هو اختبار مطابقة ما يتعلمه الإنسان للحقيقة لا من حيث علويتها وعموميتها الأتية ولكن من حيث موضوعيتها وواقعها الخارجي .

وطبيعة العقل من وجهة النظر الواقعية المدرسية تختلف عن طبيعة الجسم ، فالقول جوهر « ليس بمادة » والثاني مادة ، وكل منهما مستقل عن الآخر . ولست ينبغى ألا نقول إن العقل موجود في المخ أو أى جزء من أجزاء الجهاز العصبي . وليس معنى هذه الثنائية بين العقل والجسم أن هناك انفصالاً في شخصية الفرد ، بل تعترف الفلسفة الواقعية المدرسية أن الشخصية شيء واحد يكونه التفاعل بين الجسم والعقل . وهنا يأتي الاعتراض الحويز على تلك الفلسفة ومفهومها للثنائية هله ؛ إذ كيف يمكن للمادة أن تتفاعل مع الجوهر الذي ليس بمادة أو العكس ؟ وعلى الرغم من أن أتباع هذه الفلسفة لا يستطيعون الإجابة عن هذا التساؤل ؛ إلا أنهم يحذرون من الثقة الكاملة في نتائج أبحاث علماء النفس السلوكيين لأن أبحاثهم لم تكن إلا بجزء من مكونات الشخصية وهو الجسم

ومهما يكن من هذا الأمر فإن دور العقل الأساسى فى هذه الفلسفة هو البحث عن الحقيقة . ووظيفة المدرسة ليست مجرد نقل الحقائق إلى المتعلم أو عكس صورتها كما يقول المذهب الواقعى الطبيعى والمثالى ، ولكن وظيفتها هى العمل على فهمه للواقع فهماً مباشراً وتعمقه فى دراسة الأساسيات العلمية بتحصيل العلوم التى يتضمنها المنهج والتدريب المتكرر عليها ودراستها الشاملة ، فبذلك يتسع أفقه المعرفى ويستطيع فى النهاية بعد الدراسة والتحصيل أن يتوغل بنفسه فى البحث عن الحق ولا يضل الطريق إليه . على أنه مهما ارتقى العقل وصما يتعلم العلوم الجهرية ودراسة الأساسيات المعرفية فإنه - بإمكاناته المحدودة والقاصرة على إدراك الأبديت بصورة مباشرة كما تعلم - لا يستطيع بمفرده الوصول إلى الحقائق الدينية لأنها أعمق الحقائق جميعها وتعد أسراراً إلهية ، ومن أجل ذلك فهو يحتاج فى معرفتها وفهمها إلى العون الإلهى بالوحى والإلهام . ولا غرابة إذاً أن تتعرف هذه الفلسفة لرجال الدين بشرعية قيامهم بالتدريس والتربية .

ومن هذه الزاوية الروحية التى تدين بها الفلسفة الواقعية المدرسية نتحقق من أن التربية الدينية والخلقية لهما شأن كبير ومركز مؤكّد فى المناهج التربوية التى تدعو إليها . وهى تدعو إلى دراسة الأخلاق المتصلة بدراسة الدين دراسة رسمية لأن دراستها دراسة غير رسمية أو مستقلة عن الدين لانتشار الثمرة المرجوة منها ، فالخيرمودع فى الأطفال بأمر إلهى ، والتربية الدينية تهديهم إلى معرفة الله وإلى لمقدر الذى يتظرهم فى النهاية . وحيثئذ فارتباط الدين والأخلاق فى دراسة رسمية يحى الخير فى النفوس ويدعم الخلق ويدفع إلى التمسك به وممارسته بإخلاص .

وما يجب إثباته هنا هو أن هذه الفلسفة تحبذ رعاية اهتمام المتعلم ، ويعتمد عليه اعتماداً كبيراً فى اكتساب المعارف والحقائق ؛ لأن اهتمام المتعلم يؤكد رغبته فى التعرف على قيمة م يدرسه ، وهذا شىء عادى فى طبيعة الإنسان ، ويجب أن تنتهز فرصته كلما أمكن . ولكن السؤال الذى ينبغى أن يسأل هنا هو : إذا فقد المتعلم الاهتمام وأظهر عدم الاكتراث بتعلم الحقائق التى يتضمنها المنهج تأبهما يقدم : الاهتمام أو المنهج ؟ هل نناق وراء المتعلم فنصرف النظر عن حقائق المنهج ونتابعه فى تعلم ما يميل إليه ؟ أو نضرب صفحاً بجهاته لهذه الحقائق ونجبره على

تعلمها؟ ويجيب الواقعي المدرسي عن هذا السؤال بوجوب الترام المنهج وإغفال الاحتمال من المتعلم . وهو بهذا الرد يساير مجالهِ الفلسفي ولا يتجنى على نظرياته لأن اختناق والأساسيات العلمية التي يقوم عليها المنهج جوهرية لثبوتها وعدم تغيرها ، أما الرغبة والاحتمال فهما عرضيان متغيران ، ولا شك أن الجوهر الثابت مقدم على العرض ، ومن أجل ذلك ينبغي أن يتعلم ولو لم يكن هناك اهتمام به ، بل ينبغي أن تجند الجهود كلها في هذا الصدد حتى يحمل المتعلم على اكتساب ما ينفذ ويرقى به . ومن ناحية أخرى فإن الحق له استقلال ذاتي على الخير ، وكل منهما منفصل عن الآخر في طبيعته إذ كثيراً ما لا يكون الحق خيراً ، وعدم التطابق هذا يحتم على المدرس أن يجبر التلاميذ على تعلم ما يقوم بتدريسه لهم ما دام يعتقد صوابه وأنه يشكل بعض الأساسيات المعرفية بناء على الرأي الغالب . حقيقة ن اعتقاد الصواب بناء على الرأي الغالب لا يؤدي إلى التأكيد والقطع بالشكل النهائي لحقيقة أو الخيرية ، ولكن واجبه يقتضيه أن ينتقل إلى تلاميذه أكثر الآراء يولاً في وقته الحاضر ، وألا يترك الشباب يصلون إلى النتائج بأنفسهم لأن ذلك يؤدي إلى ضياع كبير في الوقت وإلى مخاطرة بالفشل في إرساء سفينة الهدف في المرفأ المأمون . وإذا كان هذا التصرف يغفل رأى القلة فلأن رأيهم يوحى بازدياد احتمال الخطأ بخلاف رأى الأكثرية الذي يوحى بالقرب من الحقيقة .

وقد يشير هذا الاتجاه إلى أن الحرية لا مكان لها في الفلسفة الواقعية المدرسية ، ولكن عنك نقطتين متصلتين بهذا الموضوع وتؤكدهما هذه الفلسفة ينبغي أن نشير إليهما لتعرف وجهة نظرها في معنى الحرية في التربية .

أولاً : تقرر هذه الفلسفة أن الحرية ميزة اجتماعية لا تمنح للأفراد إلا بقدر ما حصلوا من حكمة وامتازوا بالعقل والخبرة نتيجة التقدم في العمر الذي يتيح لهم تقدم زيادة التحصيل في العلوم والمعارف المبنية على التقاليد والتراث الإنساني . وكلما تقدم بهم العمر الاجتماعي زادت حريتهم العلمية . فالحرية غاية التربية ، وتظل مقيدة بمحدودة بما حصله الفرد من معارف وقيم اجتماعية .

ثانياً : تعرف هذه الفلسفة بالحرية الفردية من زاوية الرغبة الإنسانية ، ذلك أن الإنسان سهل عليه أن يميز بين الصواب والخطأ وبين الحسن والتقيح ،

وبناء على هذا التمييز يتبل في دخيلة نفسه إلى اختيار الصواب والحسن والبعد عن الخطأ والقيح ، وفي معنى التفضيل حرية . ولا يتقضى هذا المعنى أنه لا يارس الصواب فعلا ولا يعمل الحسن إلا بإجبار عليه .

واهتمام هذه الفلسفة بالفردية ملحوظ حيث إنها تدعو المدارس والمدرسين والمناهج الدراسية إلى الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ على الرغم من أنها تؤكد جوهر الطفولة الذي لا يختلف من طفل إلى آخر ؛ وتخصه بأحقية المحافظة عليه عن طريق التربية التي ينبغي أن تقدر الطفل على العمل داخل نطاق الحقيقة ، ولكن يجب ألا تغفل ما ينادى به أصحاب هذه النظرية من أن رعاية العروق الفردية والاهتمام بها لا يرق إلى منزلة العمل في دائرة الحقيقة ؛ لأنها فرضية وغير دائمة وليست من جوهر الطفولة في شيء بخلاف الثانية فإنها جوهرية يدائمة وذات صلة وثيقة بجوهر الطفولة ، وفرق بين الجوهر والعرض .

وهذه الفلسفة ترعرع وتؤتي ثمارها في كل من النظام الديمقراطي والنظام الأرستقراطي أو الأوتوقراطي ؛ إذ أن رعايتها للعقل وحرصها على تغذيته بالمعارف والحقائق وإتساحها المجال أمامه لينمو ويكمل ويصل إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه في أى طبقة اجتماعية يضفي عليها روح الديمقراطية .

ومن ناحية أخرى فإن اعتمادها على طائفة مخصوصة من الناس التربويين الذين يميزون عادة بمعرفة الأفضل واستخلاص الأحسن من الآراء يعطيها القوة على العيش في المناطق التي تدين بالنظام الأوتوقراطي أو الأرستقراطي .

كما أن إيمان هذه الفلسفة بعدم تغير الحقيقة — وهي هدف المناهج التربوية — يفتح المجال أمام المدرسين والتربويين كى يضعوا المناهج الدراسية ويختطوا الماشط التربوية التي يراد من التلاميذ دراستها والقيام بأعبائها قبل أن يبدعوا في عملية التعلم ، وقبل افتتاح العام الدراسي .

وتلخيصاً لما قلناه عن هذه الفلسفة نقرر :

١ — أنها تقوم على الثنائية بين الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة وهي الإله وعلى الثنائية بين العقل والجسم بشرط التفاعل بينهما وعدم الاعتماد على بحوث السلوكيين من علماء النفس .

- ٢ - أن الهدف التربوي الذي يتمثل في الوصول إلى الحقيقة ثابت لا يتغير ومن ثم فالتنهج الدراسي يجب أن يقوم على الأساسيات العلمية والثقافية المتصلة بالتقاليد ، وأن تعرض على التلاميذ ، فلا ينظر إلى اهتمامهم ورغباتهم إلا إذا اتصلت بهذا المنهج الذي ينبغي أن يدرس ، أما إذا تعارض اهتمامهم ورغباتهم مع حقائق المنهج فليضرب برغباتهم عرض الحائط وليجبروا على دراسة المنهج .
- ٣ - أن وظيفة المدرس هي أن ينقل إلى المتعلمين بإصرار وجبر ما يراه صحيحاً وتعرف الأغلبية بأنه حقائق صائبة .
- ٤ - أن الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ له مكانه الملحوظ في مناهج التربية ، غير أن ذلك لا يسمو سمو الاهتمام بإيصال التلميذ إلى الحقيقة .
- ٥ - أن دراسة الأخلاق والدين يجب أن تكون دراسة رسمية متصلة في صل المناهج الدراسية حتى تؤتي خير الثمرات .
- ٦ - أن المنهج ينبغي أن يوضع قبل ابتداء الدراسة والتعلم إذ لا داعي للتأخير ؛ فمضمونه ثابت ومعروف ، والهدف الذي يرمى إليه لا يتغير .

الفلسفة الفاشية ومنهجها التربوي

“Fascism”

إن الفلسفة الفاشية تعيش وتعرعرع في كل دولة يسيطر عليها نظام الحكم الموصوف بالشراسة في طلب السيادة ، وليست خاصة بالدول الفاشية الأولى . كما أنها لم تمنح بتحطيم الفاشست في الحرب العالمية الثانية . وتعتبر هذه الفلسفة وليدة الفلسفة المثالية التي تقدم الحديث عنها ، ولكن على الرغم من ذلك فهي ذات أهمية خاصة واعتبار مستقل ؛ نظراً لما تقوم عليه من أسس ومفاهيم جديدة بالتوضيح والبيان .

والمذهب الفاشستي في التربية لا يعدو أن يكون مذهباً سياسياً قام للتنديد بتفاهت الضعف التي يراها أصحاب هذا المذهب في فلسفة التربية الديمقراطية ، وتتلخص هذه النقاط من وجهة نظر هذه الفلسفة فيما يأتي :

(أ) الديمقراطية عبارة عن تجميع وتوحيد لرغبات الأفراد الذين تتكون منهم الدولة دون غاية مفهومة .

(ب) مهمة الحكومة الديمقراطية مجرد حفظ التوازن بين رغبات الأفراد واهتماماتهم بصورة عادلة .

(ج) حكم الأغلبية الذى تدير عليه السيادة الديمقراطية يهب لأصحاب هذه الأغلبية التأثير الفعال ويقدرهم بذلك على الاحتفاظ بالسلطة فى أيديهم ويتيح لهم فرصة الجموح فى رغباتهم الذاتية .

(د) المجتمع الديمقراطى تحكمه إِمثال غير محددة أو مستقرة لأن الأغلبية مذبذبة ، فتارة تميل إلى اتجاه معين وتارة أخرى إلى اتجاه مضاد .

(هـ) الفردية التى تدين بها الفلسفة الديمقراطية تحول الدولة احرة إلى أداة لإسعاد الفرد الذى يرى سعادته فى التمتع بالحرية الشخصية لا فى التضحية وكبح جماح النفس .

أما الأسس التى تقوم عليها النظرية الفاشية فإنها تتلخص فى أن الدولة هى الغاية ، وأن الفرد هو الوسيلة لتلك الغاية ، ومن ثم فليست الحرية حقاً طبيعياً للأفراد ، وإنما هى امتياز ورتبة تمنحها الدولة ، وليس من وظيفتها مساعدة الفرد على تحقيق ذاته ، بل وظيفتها أن تحمل الفرد على التضحية فى سبيل الدولة ورعاية مصالحها . ومع أن الحرية لها تقدير أدبى وخلقى لا ينكر إلا أن هذا التقدير عند المقارنة أقل من تقدير الواجب نحو الدولة إذ هو أكبر وأقوى من كل فرد فيها ومن جملة أفرادها . كذلك . فهى الصلة بين الأجيال المتعاقبة ، وغاياتها دائماً أسمى من غياتهم لبعدها عن الذاتية ، ولما تتميز به من الحصافة وبعد النظر . ولذلك لا تعتمد سلطة الدولة فى النظام الفاشى على أغلبية الأفراد بل على صفوة من القادة المختارين من الطبقة العليا وتقادرين على التضحية بمصالحهم الخاصة ومنافعهم الشخصية فى سبيل المثل العليا للدولة ، على أن مثل الدولة انعليا تنبع من هذه الفئة القائدة ، وتعد صحيحة وسيمة إذا ما استطاعت أن تفرضها على الناس وتجبرهم على قبولها .

دوران مصلحة الفرد داخل الإطار العام لمصلحة الدولة هو الأساس الأول في التربية الفاشية . وعلى المدرسة والمدرس والمناهج الدراسية أن تدرّب التلاميذ على أن يتحدوا مع الدولة في الرغبات بمعنى أن يشعروا بأن تحقيق رغبة الدولة هو في الوت نفسه تحقيق لرغبتهم ، وهذا هو بعد النظر والعزوف عن الأثرة والأناية مما يحقق لهم حرية الاختيار الصحيح ؛ لأنه في الوقت الذي يشع فيه التّردّ رغبتة ويرضى نفسه يحقق للدولة رغبتها . كما أن عليها كذلك أن تهيبّ الجو لصالح لاندماج التلاميذ الروحي في الحياة خارج المدرسة لأنها إن فشلت في ذلك فلن تقوم قائمة لاحترام السلطة وضبط النفس اللذين هما روح الفلسفة الفاشية .

وفلسفة الفاشية تعطى للقادة أولوية في التربية على غيرهم من الناس لأنهم ذور صواهب غير عادية . وليست التربية التي يتلقونها هي التي تصنعهم قادة يتجاوبين مع الشعب ، بل على العكس من ذلك تزيد من بعدهم الاجتماعى عن السامة . وهذه الحقيقة في نظر أصحاب هذه الفلسفة لا تنافي القول بإعطاء كل فئة أحسن قسط وأوفاه من التربية ؛ لأنه قد اعترف للقادة من البداية بالارتفاع والسمو وعدم التساوى مع بقية أفراد الشعب ، فمن الطبيعي حينئذ ألا تتساوى كفيات التربية وفرصها ومناهجها بالنسبة لهؤلاء ، بل على العكس من ذلك تماماً ينبغي أن تختلف في كفياتها وفرصها ومناهجها لتوافق طبائع كل من الفريقين ، وحيث إن القادة قد افترضت فيهم المواهب الخاصة فلا غرابة أن ينفردوا بالأولوية في التربية . وإذا كانت التربية الديمقراطية الحرة ومناهجها تربى كل فرد وتعلمه إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته لا فرق بين قائد وسوقة ؛ فإنها بذلك في عرف الفاشست نفسه ؛ إذ تدفعه بشدة إلى التعرف على مميزاته المادية الخاصة ولا تترك فيه إثثار مصالح الدولة وتكريس حياته بإخلاص لخدمة مثلها العليا .

الفلسفات ذات الصبغة التقدمية واتجاهاتها في بناء المناهج التربوية

يدخل في هذا النطاق التقدي الفلسفة البراجماتية أو النفعية أو التجريبية (Pragmatic Naturalism) والفلسفة التجديدية (Reconstructionism) ، والفلسفة الطبيعية الرومانتيكية (Romantic Naturalism) . وستكلم فيما يلي عن كل من هذه الفلسفات ومناهجها التربوية .

الفلسفة البراجماتية ومنهجها التربوي

“Pragmatic Naturalism”

كادت الفلسفة التربوية بمعناها الحقيقي تلفظ أنفاسها الأخيرة في أوائل القرن العشرين إذ بدأت نموت أصولها الخاصة بها ، وكان المرجع المحتكم إليه دائماً هو الفلسفة الخالصة التي ورثت من القرن التاسع عشر . ثم ظهرت حركة التربية التقدمية “Progressive Education” فقصت على هذا الاحتكام التقليدي للفلسفة الخاصة ودفعت العقول دفعاً إلى الاهتمام الكبير بفلسفة التربية وأصولها ، ثم دم الدفع وامتد الاهتمام حتى الوقت الحاضر .

وقد تأسست حركة التربية التقدمية على الفلسفة البراجماتية أو النفعية التي كثيراً ما تسمى هي نفسها بالفلسفة التقدمية أو فلسفة التربية التقدمية . وهذه الفلسفة تقوم على محاولة الكشف عن مجالات النفع في الأشياء التي تخدم الإنسان وتمتلي بها حياته ، وعلى إخضاع كل شيء للتجربة المادية . فليست هناك مثل أو قيم وحية ثابتة ومرجوة قيل أن يوجد الإنسان ؛ كى يدين بها ويستهدى بها في تصرفاته . فصبغة النفع هي وحدها الجديرة بالاهتمام ، وما أثبتت التجربة نفعه للإنسان فإنه يصبح حقاً وأساساً للسلوك ، وما نفت التجربة عنه النفع فهو باطل لا حير فيه ولا يصح أن يوجه التصرفات الإنسانية .

وقد نسبت هذه الفلسفة إلى الولايات المتحدة لأنها تحمل سمة الحياة الأمريكية،

وتمثل زوح الأمريكيين أصدق تمثيل من بدء استيطانهم للأرض الجديدة حين كانت تصادفهم المشاكل والمصاعب العديدة في كل ميادين حياتهم ، فكانوا لا ينقطنون عن التجريب والتعديل في أسلوب معيشتهم ونظم تكيفهم للبيئة حتى يضمنوا لأنفسهم البقاء الأصح والعيش الأفضل والنفع العميم .

صفة « التقدمة » في التعبير عن هذه الفلسفة هي الإشارة الدقيقة إلى كنهها ، فالتقدم يتضمن تغييراً ، والتغيير يدل على حداثة وجدة ، والجددة والحداثة تنبئان بتتمة الواقع الذي سلفت ألفته لدى الناس ، وإنما نصل إلى التتمة المؤدية إلى الجدة بالتجريب الذي يقوم به العقل في مجال المؤلف الذي يتحداه ويغيره بالتفكير فيه والتعامل معه وتذليل صعوباته من أجل مواجهة المواقف المستقبلية . ومن هنا تعتمد الفلسفة التقدمية على العقل في حل المشاكل ، كما تؤكد الابتكار والاعتماد على النفس ، فإن تحدى العقل بالمؤلف دعوة صريحة إلى عدم الالتجاء إلى غير العقل والاعتماد على النفس في مواجهة الحياة . وبهذه النظرة يمكن اعتبار العالم الذي يواجهه المتعلم معملاً ضخماً للفلسفة التقدمية في التربية ؛ لأنه مشحون بألوان شتى من المظاهر والأحداث التي يألفها الناس والتي يعثرها التغيير وعدم الثبوت على حال واحدة .

ولا شك أن التطور والتغير الذي يصيب الأشياء لا يظهر أثره دفعة واحدة وبدرجة متحدة ، بل يمس بعضها بدرجات متفاوتة ، ويغفل البعض الآخر فلا يمس لأنه لم يتهياً بعد له ، وبذا فإن كل تطور أو تغيير يتجلى فيه مظهر الفروق الفردية ويحمل صفة التمايز فيما يصيبه . غير أن هذا التمايز وذلك الاختلاف لا يفصل بين الأنواع المتمايزة فصلاً تاماً بحيث لا يلتقي أحدهما بالآخر التقاء ما ، ولكنه يبيّن على الارتباطات والاتصالات والعلاقات التي تجمع بينها تحت جنس جامع ، ومن ناحية أخرى لا يقتضى استتراف الفردية الخاصة بهذا النوع بمعنى استتحات استحداث أفراد أخرى غير الموجودة فعلاً ؛ إذ أن سمات الفردية في النوع لا تمنع انطباقها على ما يجد ويستحدث مما يخلقه التطور ويأتي به التغيير ، وإلا لتبقت عجلة التقدم والنهضة على الإطلاق . وهذا التصوير هو الذي يوضح لنا المنعنى من وراء تأكيد التربية التقدمية لتغذية الاختلافات الفردية بين المتعلمين

ومراعاة إشباعها بكل دقة ، لأنها حينئذ تخدم غرضين هامين في حياة الفرد والمجتمع .

الغرض الأول : هو التعرف على النفس وإدراكها بمسمى الوضوح .

الغرض الثاني : هو المنبع الثجاج للتطور الاجتماعي .

والحديث عن التقدم والتطور يجزنا إلى البحث عن أساس الحكم عند التقييم وعن رأيهم في مدلول القيمة . إنهم يقررون أن القيمة مادية صرف ، وكما أنها تكمن في الحصول على النتائج التي تخدم غرضاً مادياً ؛ إذ يحدث التقدم - عند حدوث هذه النتائج التي تظهر قيمتها ومدى ما تحمل من منفعة - الآثار التي تحدثها في الأشياء والأشخاص ؛ حيث إن المنفعة ليست بذات معنى محدد يمكن القياس عليه بل هي نسبية تختلف باختلاف المواقف والأشخاص ، فما يحقق النفع لشخص قد لا يحققه لآخر ؛ وما يسوق المنفعة في موقف قد لا يسوقها في موقف آخر . وإذاً فعلينا أن نحدد في بداية كل موقف بعض الرغبات المقبولة والحاجات المحددة التي تقصد بالإشباع ؛ وتخص هذا الموقف دون سواه ، يمكن أن نتخذ أساساً محدداً للقياس فيه والحكم على أي تصرف يصدر من الفرد بأنه يتناسب وهذا الموقف أو يتنافى معه . وبهذا يتضح أنه ليس في الفلسفة اقديمية أو البراجماتية مقياس عام للتقدم في كل المواقف ، ولكن معيار التقدم دائماً يتحدد بذات الموقف ؛ لأنها لا تعرف بالتقييم النهائية أو الموضوعة سلفاً .

وبهذا التحليل يسهل علينا أن ندرك مدى اهتمام مناهج التربية التقدمية برغبات التلاميذ واعتبارها لب اقيمة التربوية . فاهتمامات التلاميذ ورغباتهم عند البراجماتية هي القائد إلى اختيار المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج ، وهي « الدينامو » الذي يحرك هذا الاختير . ومهما قيل من أن « الاهتمام » محدود الدائرة في لتطبيق أو الاستمرار الزمني بما في طبيعته من ذبذبة تفقده معنى الدافع المؤكد ؛ فن هذا لا يعنى عند النفعي أن تصرف النظر عنه في العملية التربوية وبناء المناهج الدراسية ، ولكنه قد يعنى بعض الحد في اتخاذه أساس القيم التربوية . والمعروف أن التقدمي ليست لديه أهداف موضوعة أو قيم تربوية اصطلح عليها سلفاً ؛ فالأهداف التربوية التي تأكدت صحتها في الماضي لن تظل كذلك إلى مالا نهاية بحيث تصلح أهدافاً للمستقبل

قريبه وبعيده ، لأن العالم الذى لا يكف عن التغير ويختلط فيه الحديد بالعادى المألوف يظل قلقاً مزعزعاً ، وتظل الأهداف التربوية فيه عرضة للتعديل والتحويل كلمة تقدم نحو المستقبل . وإذا كان للتربية أى هدف عام ، يصلح للماضى والحاضر والمستقبل ، وتحقق فى ظله كل التغيرات ، ولا يتعارض مع التعديلات والتطورات التى تيجئ بها الأيام ؛ فهو نمو المتعلم ، وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إن هدف التربية هو التربية نفسها .

يجب أن ننتبه إلى أن الفلسفة البراجماتية لم تكسب صفة « التلقية » بما صتعت من نهضة ثابتة نحو تحقيق أهداف محددة لا تتغير ولكن بنموها فى أى تربية تسمح للجديد الذى يأتى به المستقبل أن يتطور ويعظم تطوره . وبهذا يتبين أن الأهداف التربوية فى الفلسفة البراجماتية ليست نهايات الطريق التربوى ولكنها على وجه التحديد الدقيق وسائل أو أدوات تتهدى إلى معالم هذا الطريق . وإذا ريد لها أن تؤدى وظيفتها على خير وجه فينبغى . أن تخضع للتجريب المستمر ؛ إذ ليس هناك طريق للتربية يعد الطريق الأوحده الذى لا معدل عنه ، فالمدرس والتلميذ مثلا يشتركان فى إنجاز مشروع من المشروعات دون أن يتقيدا بهدف وضعت سلفاً ، وحدداه قبل البدء فى العمل ، وربما الترتيبات للوصول إليه ، بل تتكهما خطوات العمل فى هذا المشروع ، ويلتزمان بما يوصل إليه من نتائج .

إن العالم القلق الذى يعيش فيه الإنسان من شأنه أن يضع المشكلة أمامه متحياً تفكيره فى الكشف عن الحل السليم لها وهو عين الهدف التربوى . والطريقة التى تتبعها العقل فى ذلك ذات أهمية خاصة فى الفلسفة البراجماتية ، وهى تسير على سطر معين وفى خطوات متسلسلة . فالخطوة الأولى بعد الشعور بوجود المشكلة هى تحديد موطن الصعوبة بمتهى الدقة ، والخطوة الثانية هى البحث عن منابع الحل الممكنة ، والخطوة الثالثة هى وضع نظرية الحل تمثيلاً وتخيلاً بمعنى افتراض الفروض النظرية للحل ، الخطوة الرابعة هى وضع هذه الفروض تحت الاختبار ، وفيها تتكرر المناشط التى يقوم عليها الاختبار التى تظهر فى النهاية موافقة النتائج أو عدم موافقتها لنظرية الحل المقترحة ، وهنا يركز النشاط المنهجى الذى يعد ضرورياً لجعل التربية حياة كالحياة ، وجعل هذه الحياة تنبض بالحقائق . والتربية

بهذا المعنى عملية ابتكار ، غير أن هذا الابتكار ليس اختراعاً لشيء أو أشياء غير موجودة في العالم الذي نعيش فيه ، بل هو بالأحرى يعنى قبول موضوعية العالم الخارجى ومعالجتها بالتجربة العملية لإثبات تطابقها مع المعلوم الذى قدر وافترض ، فتصبح حيثئذ حقائق . وليس للحقيقة عند النفعى إلا هذا الوجه الديناميكي لتقائم على التجريب .

وهذه النظرية التجريبية للحقيقة تدل على خطورة الدور الذى يؤديه الذكاء في محيط العالم ؛ فهو أداة إلى الحقيقة ، وهو الذى يقدر الإنسان على التخييف المعقول في بيئته القلقة المتغيرة ، أو بعبارة أخرى يقدره على استعمال المألوف أداة لفهم الجديد والسيطرة عليه ، وإخضاعه لقياد الواقع العملى . وهنا يكمن سر استمرار الحياة ونهضتها وتطورها ، وتبين مدى الأهمية التى جعلتها التربية التقدمية للتجريب في التعلم والتعليم .

والمعرفة عند النفعى شيء يفعل ويختبر قبل أن يحكم عليه بصلاحيه الاستعمال الدائم ، أو هى أخبار في بدايتها تنقلب إلى معارف وحقائق إذا حكم عليها بأنها مناسبة لحل مشكلة معينة واختبر هذا الحكم في بوتقة الخبرات . ولهذا فإن المناهج التربوية التى يسبق وضعها نشاط المتعلم الحقيقى لا يقبلها المرئى التقدمى ويعارضها بكل شدة ، ولا يعترف إلا بمنهج تربوى ينبع من ذات التلاميذ ويتعلمونه بأعالمهم حيث إن المعرفة لا يمكن تعلمها بتاريخ سابق على حلولها ، وإنما تهيأ لها فرصة التعلم وقت حلولها .

وبمعالجة الفلسفة التجريبية للقيم والحقائق على أساس من خبرات الأفراد تتأكد الأهمية الكبرى للنواحي الاجتماعية ، فالمجتمع في نظر النفعى مجال الخيرات المشتركة ، والاندماج فيه والمشاركة في مقدراته أعظم الطرق أهمية في المجال التربوى ، وطريقة تنظيم هذه المشاركة وذلك الاندماج نقطة ذات أهمية خطيرة ، فالاشتراك المبني على الحرية وعدم الإكبار يدل على ديمقراطية المجتمع ويؤدى إلى زيادة الفرص التربوية ، فمثلاً انطلاق الأفكار والأقوال الاجتماعية دون تقييد لانطلاقها لاشك يمهّد السبيل للخيرات التى تتخذ أساس الحكم السليم بالحسن أو التصبح على الأشياء ، ويعين كذلك على انتقاء الحقائق من بين خبرات الأفراد .

والذى لا غرابة فيه إذاً أن أصحاب الفلسفة التقدمية ينتصرون للتقدم الديمقراطي ؛ لأن التقدم التربوى والتقدم الديمقراطى يشتركان فى صفات عامة ومتعددة ، وأن كلاهما يشجع الفرد على تغذية مواهبه الفردية ، وتغذية استعداداته الخاصة به والى تفصله عن غيره من الأفراد . ومن ناحية أخرى فإنه كلما اختلفت الميول والاستعدادات فى الأفراد كان ذلك داعية من دواعى الإكثار من خلق العناصر الاجتماعية التى يمكن أن يشترك الجميع فيها فيزداد اندماجهم من الناحية الاجتماعية . ومن ثم فإن التربية التقدمية تعارض كل ما يمنع السهولة واليسر فى تبادل وجهات النظر الثقافية ؛ كالفصل بين الجنسين فى أى مرحلة من مراحل التعليم ، وخلق المنهج المدرسى من التربية الدينية وقصرها على رجال الدين ، وإشمال المرحلة الثانوية على مدارس يفصل بعضها عن بعض بما لها من صبغات وصفات متميزة كالمدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية ، وأيضاً مما تعارضه التربية التقدمية استقلال معاهد إعداد المعلمين وفصلها عن الجامعة .

والمدرس الذى يدين بالتربية التقدمية يشارك تلاميذه بطريقة ديمقراطية فى اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بأهداف الدراسة والمناهج التربوية وطريقة الضبط فى حجرة الدراسة وغير ذلك . وما ينطبق على المدرس والتلميذ من هذه الوجهة ينطبق على المدرسين ورجال الإدارة التربوية والمشرفين الفنيين من حيث التعامل فيما بينهم . ولا شك أن ذلك يبنى تأكيد الحرية الفردية إلى أقصى الحدود لا لثة دون أخرى ولكن لكل الفئات ؛ فالبراجماتى كما يهتم بحرية التلميذ يهتم أيضاً بحرية المدرس ، بل إن حرية المدرس عنده هى أساس حرية التلميذ ، لأن الأولى تعنى الحرية العلمية التى بدونها تفقد المدرسة فاعليتها فى التقدم الاجتماعى ، وتفتقد أداة لروح فيها ولا قوة . وبهذه الحرية الفردية تستطيع المدرسة - دون أن تشترك اشتراكاً مباشراً فى قيادة التحول الاجتماعى ووضع النظم الاجتماعية الجديدة - تستطيع أن تحرك منابع التقدم وتفجر ينابيع التحرك النهضى أمام المجتمع بما تتيح من فرص الاختلاف فى وجهات النظر فى شتى المجالات .

ولا ينسى التقدمى أو التجريبى حين يؤكد الحرية الفردية أن يعترف بأن المجتمع يكون شكلاً واحداً من أشكال التنظيم التربوى ، وعليه أن يحمى التربية

من سيادة المؤسسات الخاصة عليها كالمؤسسات الدينية أو غيرها ، وذلك كى تتاح الفرصة للمفاضلة والاختيار بين الأهداف والطرق التربوية المتعددة ، ومنهج التعليم المختلفة : وما إلى ذلك مما يتصل بالمشروعات التربوية . ومن ناحية أخرى فإن البراجماتى يرى أن المجتمع بصورته العامة يجب أن يتعد عن صميم الشروط التربوية ، ويكفيه الاشتراك فى المشروعات الميسرة لها كمجانية الفحص الطبى للتلاميذ أو مجانية الكتب المدرسية التى تعطى لهم أو لوازم الدراسة الأخرى .

هذا والنفسى لا يغفل التربية الخلقية للطفل وتضمين المناهج الدراسية لإياها ، فهو يؤكدها ولكن على الأساس التجريبي بمعنى أن الأخلاق التى تقبل وتطبق تربوياً هى التى تثبت التجربة نفعها بغض النظر عما يوصى به الدين ويحبه . ومهما قيل من أن التربية الدينية تربية طبيعية تدفع إلى الاشتراك الحماسى فى مشروعات المجتمع فهى لا تخرج فى نظر النفسى عن دائرة المحاولة لتوجيه الشاب وجهات معينة ذات دلالات أخلاقية خاصة فى المجتمع الذى يعيشون فيه .

ويجدر بنا فى النهاية - وقد طال الكلام - أن نلخص المعالم الفلسفية والتربوية

لهذه النظرية

أولاً : المعالم الفلسفية

١ - إنكار خلود المثل والقيم الروحية : وتأكيد استمرار التغيير ؛ فالمثل الأعلى فى مجتمع بدائى ليس هو ذات المثل الأعلى فى مجتمع متحضر ، أو حتى فى نفس المجتمع البدائى عندما يتطور ويتنهض وتزدهر فيه مقومات الحياة . والمنفعة الحالية هى القياس الوحيد والصحيح فى الحكم على الأشياء .

٢ - إنسانية هذه الفلسفة ، بمعنى أن الإنسان هو الذى يصنع مثله بنفسه ، ويبنى الحقيقة لنفسه ؛ لأنه هو الذى يجرب ويبحث ، ومن ثانياً التجريب والبحث تبرز المثل والقيم والحقائق التى تنفعه فى حياته . وبما أن الحياة تتطور والإنسانية تأتى طوراً وراء طور ؛ فإن الحقائق والمثل لم تصنع ولن تصاغ الصياغة الأخيرة الثابتة ؛ إذ هى عرضة للتغيير والتبديل كما خطأ الزمن خطواته نحو المستقبل . فالخلق ليس له وجود فى ذاته ، وهو قبل التجربة ليس حقاً أو باطلاً ، وبعد التجربة قد يتصف بأنه حق إن ثبت نفعه ، وقد يتصف بأنه باطل لعدم صلاحيته

لنفع الإنسان . هذا القانون يسرى على العقيدة أيضاً عند النفعيين ، فهي صحيحة إن ثبت بالتجربة نفعها مدة أطول لأكبر عدد ممكن من الناس ، وإلا ما استحقت أن تتخذ عقيدة .

٣- توسط هذه الفلسفة بين الفلسفتين : المثالية التي تحدثنا عنها والطبيعية الروماتينية التي ستحدث عنها فيما بعد ، فعلى الرغم من أنها تنكر المثل والقيم الروحية التي تمسك بها الفلسفة المثالية ؛ إلا أنها تعود فتعترف بها إن خضعت للتغير وكانت من صنع الإنسان نفسه ونتيجة لتجاربه ومحاولاته ، فتتقرب بذلك من اسلفة الطبيعة الروماتينية .

ثانياً : المعالم التربوية

٢- عدم وضع أهداف ثابتة محددة للتربية ومناهج الدراسة ؛ لأن كل شيء يخضع للتجريب ، والتحقق من المنفعة في الظروف الحالية لا يعنى استمرار النفع في الظروف المستقبلية . وتمشياً مع المبدأ البراجماتى الذى يؤمن بالتغير في المثل والقيم تبعاً لظروف والأحوال ؛ يقرر النفعيون أن المستقبل مغيب لا يمكن التكهن به ، وإذا بالتحكيم في الأجيال المستقبلية بوضع أهداف ومناهج تربوية على افتراض أنها تنفع لك الأجيال المستقبلية كنفعتها للأجيال الحاضرة، يعد ضرباً من الرجم بالغيب، وتقريباً للشيء الذى لا دليل عليه . ولا يعدو هذا العمل أن ينير الطريق، ويضع أساس التجريب لإقرار ما يصلح هدفاً ومنهجاً تربوياً في المستقبل .

- تعدد مجالات التربية من جمالية ودينية وعقلية وخلقية ضمن المناهج التربوية . غير أن المعرفة في كل هذه المجالات لا تقصد لذاتها وإنما تقصد للمنفعة المترتبة عليها ، فمعلومات التلميذ عن الذرة مثلاً ليست إلا وسيلة للانتفاع بها في مثل ميادين الطب والصناعة والزراعة والحرب وغير ذلك ، وبمعنى آخر فوظيفة المناهج والمعلومات التربوية تكمن في حل المشاكل الاجتماعية .

٣- تتلخص التربية في أنها تجربة ناجحة تهدى إلى فكرة ورأى وفلسفة معينة .

٤- الطفل هو خالق القيم والمثل بإيجابته في الاحتكاك بالبيئة عن طريق التجريب . وعلى المرابي أن يتدخل ليضمن ملامة التفاعل الحر بين الطفل والبيئة عن طريق المناهج الدراسية .

٥ - الطريقة التربوية التي يستعملها المدرس لها أهمية كبرى ، فيقول الأبطال ورغباتهم لها كل القيمة في توجيه عملية التدريس واختيار المناهج التربوية . وعلى المدرس ألا يسلب الطفل قاعليه وألا يقصر نشاطه على تقبل آرائه هو ومتابعة أفكاره هو ، بل ينبغي أن يشركه بطريقة ديمقراطية في التفكير والبحث والتحميص ليصل إلى الحقائق بنفسه ، فليست الحقائق بذات الكعب التي سبق بها الأولون ولتكنها وليدة التنقيب والبحث الذي يجريه المتعلم بنفسه . كما ينبغي على المدرس أن يوجه التلميذ بمشاكل الحياة ويرسم له الطريق السليمة لحل هذه المشاكل على أساس الخطوات التي سبق الحديث عنها ، ثم يركه يتفاعل معها ويتذوق حلالة الوصول إلى حلها . والمدرس القدير عند النفي هو الذي لا يعتمد في تدريسه على الحتب ولا يثق إلا في نشاط الطفل ، ولا يتخذ التلقين وسلبية المتعلمين وسيلته في التدريس ، وإنما يتهز الفرص المواتية ليستثير ميول التجريب عندهم بشأن ما يعترضهم من مشاكل الحياة المختلفة .

٦ - المنهج الدراسي ينبغي أن يكون وحدة ، وألا تنفصل مواده بعضها عن بعض حتى يتطابق مع وحدة الطبيعة والحياة .

٧ - التربية الخلقية في مناهج الدراسة تقوم على الممارسة الفعلية للنشاط الخلقى ، وتخضع للتجريب بغض النظر عما يوحى به الدين وتوحى به الشرائع السماوية .

٨ - المدرسة بمناهجها التربوية ينبغي أن تكون صورة صادقة للمجتمع لدى توجد فيه .

٩ - العناية الكبرى بالفروق الفردية بين الأطفال لأنها سبيل التعرف على شخصياتهم ، وهي في الوقت نفسه مفتاح التطور والنهضة الاجتماعية .

١٠ - الذكاء له دوره الخطير في النظرية النفسية التي تقوم على تمدى العقى ، وتؤكد سلامة التفكير في الاهتداء إلى الحقائق والقدرة على التكيف في هذه الحياة المتغيرة .

١١ - وجوب الحرية الفردية لكل من المدرس والتلميذ والمشرف الفنى وكل من يتصل بالعملية التربوية لتستطيع المدرسة أن تقوم بدورها الاجتماعي لدى يتلخص في :

١) تفجير ينباع النهضة وتحريك الدفع نحو التقدم بطريقة غير مباشرة .
 ب) الابتعاد عن قيادة التحول الاجتماعى مباشرة وعن وضع النظم التى يقوم عليها هذا التحول بطريقة متعمدة ومباشرة .

١٠- عدم خضوع المدرسة ومناهج الدراسة لأى من المؤسسات الخاصة كالمؤسسات الدينية أو غيرها . وابتعاد المجتمع بصورته العامة عن المشروعات التربوية ، واقتضاره على تيسير السبل إلى الإنجاز التربوى كما تشرعه المدرسة ، وذلك كالقيم بمهمة الفحص الطبى بالجان للتلاميذ ، أو تحمل نفقات الكتب المدرسية اللازمة لهم ، أو نحو ذلك .

الفلسفة التجديدية ومنهجها التربوى

"Reconstructionism"

تعد تعرضت هذه الفلسفة على أيدي جماعة من التربويين التقدميين الذين دانوا حيناً بالمدب البراجماتى ، واستمروا فى نظرتهم الجديدة على صلة وثيقة به ؛ فهم يؤمنون بالانجاء التدمى الذى تحدثنا عنه فى الفلسفة البراجماتية ، غير أنهم يقررون أن هذا الانجاء لا يناسب إلا المجتمعات المستقرة ذات الظروف العادية ، لأن التغير فى هذه المجتمعات محدود الأثر لا يخلق اضطراباً كبيراً . وعلى رغم من أن الحرية العلمية التى تؤكدتها الفلسفة التدمية من شأنها أن تدفع إلى عصر الثقافة ببديلات جديدة تعارض المألوف لدى الأفراد ، وتحاول أن تحل مكانه ، مما يوقع الفرد فى حيرة ، ويشككه فيما يتخذ من قرارات بشأن تبنى البديلات الجديدة والابتعاد عن التمسك بما يقابلها من العناصر القديمة المألوفة ؛ فإن هذا الشك وتلك الحيرة لا يخرججان عن توقعات الحياة العادية التى تحدث عادة فى فترت الانتقال الاجتماعى .

ويفرر أصحاب النظرية التجديدية أن التربية التدمية بالمعنى الذى تسوقه الفلسف البراجماتية تصلح للتطبيق فى عصر يسوده التحرر المطلق "Laissez Faire" وليست جديدة بالتطبيق فى مثل الآونة الحاضرة التى تحكمها ظروف بركانية ثورية

أنتجتها الحروب العالمية ، والجهاد المستمر ، والتنافس الشديد بين الشرق والغرب ، والبحوث الذرية التي دخلت في ميادين الحرب والسلام على السواء ؛ لأن هذا العصر الحاضر الذي تحكمه هذه الظروف يستدعي خطوة جريئة تناسب والتغيرات العديدة التي تبذل للم شمل في العالم المتضارب ، وإزالة الخلاف والانقسام بين أطرافه ، وإسعاد غير السعيد فيه . وهذه الخطوة - كما يقولون - تكمن في السعي الجهد لتحقيق الذات للجمهور الغير من الناس في العالم ، ونظراً لأن هذا الجمهور الغير لا يعدو أفراده أن يكونوا عمالاً سواء أكانوا في ميدان الزراعة أو الصناعة أو الوظيفة ؛ فإن مناهج التربية ينبغي أن تتجه اتجاهها عملياً ، يسندها في ذلك - لكي تنجح - اقتصاد و غير ، ونحميها ولاية إيجابية يخفى منها الاستغلال الإنساني ، ويسودها النظام الديمقراطي السليم .

ويمكن القول بعمامة إن الفلسفة التجديدية تعتمد في تحقيق هذا المثل التربوي الأعلى على مقومات الفلسفة البراجماتية على الرغم من وجود بعض الاختلافات التي تلخصها فيما يلي بما يظهر في الوقت نفسه سمات الفلسفة التجديدية في التربية ومناهجها .

أولاً : يركز النفعي في فلسفته التربوية على الحاضر ، بينما يركز التجديدي على المستقبل ، ويرى أننا لو أخذنا في الاعتبار - عند التخطيط للحاضر - ما يمكن أن يكون عليه المستقبل بإمكاناته وظروفه ؛ فلا شك أننا نعطي الحاضر قوة ونخدم بهذا العمل الواقع الصحيح .

ثانياً : البحث عن الهدف في نظر التجديدي - على خلاف ما يرى النفعي - يعد جوهرية في طبيعة الإنسان ، ومن ثم يشكل المركز الأساسي في نظرية التعلم ؛ ومن الواضح أن سلوك البحث عن الهدف هو سلوك المستقبل الموجه .

ثالثاً : يعتقد أصحاب الفلسفة التجديدية أن القيم والأهداف والمثل لا يتيسر لها التعليل ، ولها كيفية غير مسببة ، وبمعنى آخر فإنها لا تخضع للتجريب كما يقول النفعيون لأن ذلك عكس طبيعتها . وإذا فهمها الناس على هذا الأساس تزعزعت قواهم ذات الدفع العظيم في فهمها وإدراك أسرارها ، لكنهم إذا اتفقوا اجتماعياً عليها وعلى وسائل تحقيقها أمكن تركيز طاقاتهم القوية في إبرازها وتحقيقها بدل تشتيت

هذه لطاقت في الاختلاف على تحديد مفهومها كما يوحي بذلك الاتجاه النقي أو التجريبي .

إمكان تحقيق المثل الأعلى خلال المناهج التربوية يتأتى عن طريق إجماع الناس مختارين على هذا المثل بشرط أن تظل سمة الاختيار الفردى والتصديق الجماعى هي الطابع الذى يخضع له كل ما يتبلور ويطفو على السطح من أهداف ومثل - ومن أجل الإبقاء على فتح باب الاختيار يجب على المدرسة ومناهجها التربوية أن تبعد عن تلقين النشء مثلاً علياً معينة . وإجماع الناس على الأهداف والمثل بهذه الكيفية لاشدوذ فيه ولا غرابة ؛ إذ لا يعدو أن يكون كاتفاقهم على العادات والتقاليد ونحو ذلك .

ليس العقل الجمعى عند أصحاب هذا المذهب شيئاً ما يختلف عن عقل الفرد ، فهم بصورونه بأن جماعات الناس بتذكرون خبراتهم العامة وينقدونها ، ثم يستعملونها أساساً ومراجع لخبراتهم المستقبلية . ولذلك فهم يميلون إلى نقد المجهودات التربوية الحالية وصياغتها من جديد لتحقيق أفضل مثالية للمناهج التربوية التى يمكن أن تشكل .

الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية ومنهجها التربوى

“Romantic Naturalism”

لقد نهضت هذه الفلسفة مرتين : المرة الأولى عندما تملك الناس في العصور الوسطى نازع الدين والإعداد ليوم القيامة ليفوز المرء برضا ربه ، وذلك عن طريق تعذيب النفس والانتقاع للعبادة والبعد عن ملذات الحياة ، ولم يكن هناك وزن لمواطنة المواطن في حياته الدنيا ، ولم يعد أحد يهدف إلى إسعاد الفرد أو الجماعة في تلك الحياة ، ومن ثم فضبت منابع التربية وجنت أصول التعليم الصحيحة وهزلت مناهجها ، اللهم إلا من كلمات تردد وعبارات جوفاء كل ما لها من قيمة أنها تبعث في نفسنا ثلها الفرع والخوف من الآخرة . ولذلك قامت الحركة الطبيعية الرومانتيكية ثورة

على ذلك الجمود ، وخلقاً للروح والحيوية في تربية الناشئة ، وتأكيذاً لصلة الإنسان القوية بالحياة الحاضرة التي يجيها .

أما المرة الثانية فكانت عقب الحرب العالمية الأولى عندما أخذت الآراء التربوية التي نادى بها المصلحون في القرن التاسع عشر تتروى إلى ركن النسيان والهجر ، وأصبحت المناهج الدراسية من العقم بحيث لم يكن لها بالمدارس أثر إلا محو الأمية السطحية . لذلك كان طبيعياً أن تقوم ثورة تربوية تتناول بالتجديد والتغيير ما كادت يد البلى تأتي عليه ، فاهترت المناهج الدراسية والأهداف التربوية والطرق التدريسية هزة عنيفة نتيجة هذه الحركة الثورية .

ويرى كثير من التلاميذ أن الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية تؤيد اتجاهاتهم وآراءهم التربوية بما يفوق تأييد الفلسفة البراجماتية لها ؛ فيعتقدون أن الأسس الراسية للمناهج التربوية التقدمية قد نبتت من تفكير « روسو » وأتباعه ولم تنبع من تفكير « ديوى » وأتباعه ؛ لأن الأولين قد سبقوا بوضع نظريتهم عن الطبيعة البشرية على الأساس الذي قامت عليه التربية التقدمية ، أما الآخرون فقد شاركوا التلاميذ فقط في وضع الأسس الجوهرية لرغبات الأفراد وحيثهم في نظرية المعرفة .

ويقال المذهب الطبيعي الرومانتيكي في الرجوع إلى الطبيعة والاعتماد عليها ، « فرسو » الذي وضع أصول هذا المذهب يقرر أن طبيعة الطفل خيرة وليست بشرة في أى جانب من جوانبها ، وأتباع « روسو » يؤكدون أن الطبيعة الإنسانية قد نشأت طبقاً لقوانين صارمة كلها ظهر وبعد عن الشر ، كذلك القوانين التي تطيعها الملائكة وتخضع لها في الفلك الأعلى . وواجب التربوي حين يتصدى للعمل التربوي ووضع مناهجه أن يتعرف أولاً على هذه القوانين ، ليحركها ويدفعها نحو العمل وأداء وظيفتها دون تدخل منه في عملها ، أو تغيير لوظيفتها . ومن هذا الأصل ينبع كل الاتجاه في دراسة الطفل ، واعتبرت طبيعته المرجع النهائي والمعياري الدقيق في تلك الدراسة .

وعلى هذا بنى الطبيعيون الرومانتيكيون رأيهم بأن ما هو كائن هو وحده الخبير بالاعتبار لأنه يحمل صفة السلامة والرشد ، وأن كل شيء يريد الطفل أن يعمل يجب أن تترك له الحرية الكاملة في عمله لأنه يتجه إلى عمله بدافع ذاتي وداخلي هو محاولة

إثبات نفسه الخيرة ، وأن اهتمامات الأطفال ورغباتهم ينبغي أن توضع موضع العناية والرعاية الكاملة بما يجعلها تنطلق دون اعتراض . وعلى المرابي في البيت والمدرسة أن يتنبه إلى أن الاضطرابات العصبية للطفل ليست إلا وليدة كبت التقاليد والاجتماعية لاهتمامه ورغبته ، فإذا أراد أن ينجح في مهمته التربوية عليه أن يتلمس التراخيص والمسوغات لكسر هذه التقاليد والخروج عليها . وخير له عند وضع الأهداف والمناهج المدرسية أن يستشير علم نفس الطفل لينبئ هذه الأهداف أحسن بناء . فقائمة الحاجات التي يرشدها إليها علم النفس هي نفسها الأهداف التي يسعى المرابي إلى تحقيقها عن طريق المناهج التربوية التي يضعها .

كما تقلس الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية الطبيعة الإنسانية بعامة تقلس كذلك طبيعي كل فرد من أفراد الإنسان ممثلة في حاجاته الخاصة به ، بل إنها تعطي تفكير الفرد شعوره ورغباته وقيمه أسبقية مطلقة واهتماماً كبيراً ، ومن ثم تحاول بناء الأسلوب التربوي حول رغبات الأفراد من الأطفال وميولهم التي تختلف من واحد إلى آخر . والمستحدثون من أصحاب هذه النظرية أكثر حماساً لهذا المبدأ من أساتذهم الأول « روسو » فهم يفرقونه في الاعتقاد بأن التربية الاجتماعية للطفل عملية طبيعية ؛ مركز الجاذبية فيها يتجه إلى الاستقلال والحكم الذاتي في الفرد سواء أكان طفلاً أو رجلاً ، فالقائمتي الذي يحكم الحقوق الطبيعية للرجل يتناسب وقانون حقوق الطفولة ، والملك فإنهم ينادون بحروب رعاية الحقوق فقط خلال الطور التربوي للأفراد ، أما الواجبات فيبدو أنها عندهم تترجح وتتجمع في فترة ما بعد الطور التربوي ، ولذلك فإن موانع الوقوع في المحرمات الاجتماعية تقاوم في أثناء النشاط التربوي على اعتبار أنها موقفات غير طبيعية ومنافية للحرية المطلقة التي تقتضيها أحوال الإنسان الطبيعية . وإذا كان الضبط وكبح جماح النفس من الأهداف التي تستحق الاعتبار ؛ فهي في نظر الطبيعي عرضية وليست جوهرية في الاكتمال التربوي إذا قيست بإيجابية المنهج التربوي فيما يؤديه للمتعلم من خدمات وفضائل ؛ إذا قام على الحرية المطلقة في التعبير عن النفس .

بتعوة الطبيعيين الرومانتيكيين إلى ابتعاد الآباء والمدرسين عن التدخل في شؤون الأطفال التربوية يجاري المذهب السياسي المعروف بالتححرر المطلق (Laissez faire)

ولذلك فقد يقال إن الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية - بناء على هذا - تدعو إلى علم تدخل الحكومة في السياسة التربوية ووضع مناهجها ؛ فليس من شأنها مثلاً أن تشيد المدارس مفترضة كثرة عند المحتاجين إلى الدراسة والتعليم ، وإنما ذلك متروك لاهتمام الناس الذاتي والطبيعي بها، وحاجتهم الفعلية إلى إقامتها عندما يتحققون من فشل الأبوة الطبيعية في القيام بالمتطلبات التربوية ، وإذا كان لا بد من تدخل الحكومة في موضوع التربية والتعليم فإنه ينبغي أن يكون آخر رمية ترمى لكي تمنع الظلم عن الطفل وتقيم له معتل الحماية والرعاية بالمناهج التي تضعها له ، والنظم الدراسية التي تختطها . وهم يعتقدون أن الفلسفة التي تقوم على مثل هذه المبادئ تتيح أكثر الفرص لإثبات الذات قوية متكاملة ، وتوحى بالعدالة الاجتماعية ، وتساير أحسن ما يليق بالإنسان .

وتشارك الطبيعية الرومانتيكية الفلسفة التجريبية في عناية المناهج التربوية بالحاضر المعاصر لأن الإنسان - وهو يعيش في هذا العلم السريع التغير الدائم التطور - لا يمكنه أن يغفل نقطة البداية لما يجد ويستحدث باستمرار ، وهذه النقطة هي الحاضر الذي لا يقتر عن الحركة . ومن هنا فلن نلهش إذا رأينا التلاميذ يدافعون عن الفكرة القائلة بأن « التربية هي الحياة الحاضرة » وليست إعداداً لحياة أجنبية في أي طور من أطوار المستقبل ، غاية الأمر أن الطفل - إذا حسن عيته في الحاضر - سوف يسعد في مستقبله ، لأن مستقبله ينمو من حاضره دون شعور أو ترتيب خاص .

ويمكن أن نلخص المعلم الفلسفية لهذه النظرية في نقطتين :

النقطة الأولى هي الاعتقاد بأن نفس الإنسان خيرة في تكوينها ، مبرأة من الشر عندما هبطت من عليانها وتترلت على الإنسان من قلميتها الإلهية .

والنقطة الثانية هي التركيز على الحاضر واعتباره عماد المستقبل وأصل تطوره .

أما المعلم التربوية فيمكن تلخيصها فيما يلي :

١ - حرية الطفل في التعبير عن نفسه وطبيعة ذاته هي الهدف الأساسي للتربية ومناهجها ؛ فالطفل يعمل ما يهواه وما يميل إليه دون أن يقيد رقيب أو يقوم على سلوكه ضابط ، والطبيعة وحدها هي التي تتولاه بالرعاية ، وتقف منه سيقف

المهذب والمثقف الأكبر ، ولا داعى لتوجيهات المربي ورقابته اللهم إلا من وراء ستار ، وبقدر ما يستجيب الطفل نفسه إذا سأله عما لا يفهم ؛ فهو لا يتدخل إلا لما ناداه الطفل ، ولا يتبرع بالشرح والتفسير إلا بناء على دعوة صريحة منه .

٢- التربية عند الطبيعيين الرومانتيكيين عملية سلبية لأن الإنسان لا يتدخل فيها فليس هناك منهج تربوي يوضع قصداً ، وليست هناك نظم دراسية يتعمد تدبيرها ؛ اللهم إلا في رأى بعض أتباعها وفي سن متأخرة . وهم يحرمون العقاب البدنى ويرون أن استعماله يقتل نمو الطفل ويقصد طبيعته ؛ أى يؤدي إلى الكبت وتربية العقد النفسية لديمها يكون له أسوأ الآثار على تقدمه ونهضته وسلوكه الطبيعي العام .

٣- المشاكل الجنسية لا وجود لها في الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية ؛ إذ ينظر الطبيعيون الرومانتيكيون إلى مسائل الجنس نظرتهم إلى الأمور العادية ؛ فلا قسمة ، ولا هالة من تقييد ، ولا تقاليد معينة تحوطها بالشك والريبة . وعلى هذا فليس من الطبيعي عندهم أن يفصل بين الجنسين في مراحل التعليم لأن الطبيعة تحمل في ذاتها ومعناها عنصر الاختلاط ، وأن الاختلاط يبعد حياة الأفراد عن الشذوذ الجنسي ، حتى إن بعض رواد هذه الحركة يرون أن بعض الآباء في مبالغتهم وتزمتهم في اتباع قواعد الخلق والدين في تربية أبنائهم يخلقون المشاكل الجنسية لهم .

وطبقاً لاجتهادات الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية أقام نيل « Neill » المنهج والنشاط التربوي في مدرسته « Summerhill » على التسامح الكامل والصرحة المتناهية بين البنين والبنات . فلكل فرد في المدرسة ذكراً كان أو أنثى مطلق الحرية في أن يتحدث في مسائل الجنس ، ويتبادل النكات بشأنها ، ويتناقش في الموضوعات التي تلموا حولها علناً ودين رهبة أو خوف أو رعاية لقسية أو اعتبار أن هذا محرم وذلك ممنوع أو مخالف للسلوك المؤدب أو مؤد إلى الخجل . بل قد سمح في هذه المدرسة بالعنى والباحة المختلطة والرقص المشترك . ويؤكد « نيل » أن هذا الأسلوب التربوي يزهد التلاميذ في المآسى الخلاقية وجرائم الشذوذ الجنسي ؛ لأن الدافع إلى هذا كله هو سلطان المنع والحرمات وهو غير موجود في مدرسته ، لأن كلا الجنسين قد أشبع رغبته في الإفاضة الجنسية والانطلاق الحر في البحث والحديث والمشاهدة

حتى مل وعاف. فانهلمت لديه الميول والاضطرابات الجنسية والانحرافات غير الطبيعية أو الضارة في العلاقة بالجنس الآخر .

٤ - مركز الاهتمام في الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية هو الطفل ذاته وتربية خلقه وإعداده لحاضره . ومنيع التعلم هو الاحتكاك المباشر . فالمناهج الموضوعية وبلادة العلمية والكتاب المدوسى والمعلم والألتجاء إلى السبورة في شرح الدروس ؛ كل ذلك غير جدير بالاهتمام ، وإنما الجدير بالاهتمام هو عمل الطفل نفسه ، واحتكاكه بالطبيعة في اكتساب معارفه .

٥ - اللعب أساس مهم في التربية الطبيعية الرومانتيكية لأنه طريق الطبيعة في التهذيب والتعلم ، وفيه تظهر الطباع جلية وتتضح الميول والاستعدادات ، وشيع كل فرد حاجاته الإنسانية .

٦ - الأطفال في المجال التربوى - بعد اكتساب قدر مناسب من الخبرة - يشركون في وضع القواعد والقوانين التى تحكم تصرفاتهم على ضوء خبراتهم التى اكتسبوها وعاشوها . ولم مطلق الحرية في أن يعنلوا هذه اللوائح والقوانين إذا رأوا أن الأمر يحتاج إلى تعديل ؛ فهم أصحاب السلطة التشريعية والقضائية والتنفيذية . ومعنى أنحصر يقوم التعامل بينهم على أساس الحكم الذاتي .

الفلسفات ذات الصبغة المشتركة واتجاهاتها في بناء المناهج التربوية

نصده بالصبغة المشتركة في هذه الفلسفات اشتهاها على عناصر الاتجاه التقليدي والاتجاه التقدمي معاً على ما سنبينه بعد . وهذه الفلسفات هي : الفلسفة الاشتراكية العربية "Arab Socialism" ، والفلسفة الوجودية "Existentialism" ، والفلسفة الشيوعية "Communistism" . وفيما يلي بعض التفصيل لكل من هذه الفلسفات ومناهجها التربوية .

الفلسفة الاشتراكية العربية ومناهجها التربوية

"Arab socialism"

لاشراكية العربية هي في الواقع ترجمة لمعنى الكفاية والعدل إلى صور حيوية وأساليب من العمل الاجتماعي والفردى تضمن الحياة الكريمة لكل فرد من أفراد المجتمع وللمجتمع بصورته العامة . وهي في صياغتها لمعنى الكفاية والعدل هذه الصياغة تتخذ الديمقراطية الحقيقية أداها ، وهي الديمقراطية التي تعتمد على الحرية السياسية والاقتصادية والعلمية . ولاشك أن الديمقراطية بهذا المعنى تعتمد كل الاعتماد على تربية الشعب بكل أفراد تربية سليمة . فالعنى الذى تعنيه الديمقراطية بأصل وضعها اليونانى هو الحكم بوساطة الناس . وحكم الناس لأنفسهم يحتاج إلى تربية خاصة ، واستعداد لهذا العمل ؛ لأن دخول الأفراد في هذا الميدان دون تربية وخبرة وتدريب وتعليم مناسب ؛ يميل بهم عن الالتزام الأمين بمقتضيات القوة لسياسية والاجتماعية والاقتصادية ، ويفسد عليهم الحياة التي يحبون أن يحيوها بعاملتهم . فليس تحمل مسئولية هذه القوة أمراً سياسياً فقط ولكنه طريقة للحياة أيضاً تمتد إلى البيت والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة . وطبقاً لهذا فلا بد من تأكيد معنى الشمول والكفاءة في مناهج التربية والتعاليم ، إذ لو اقتصر التعليم على بعض الأفراد دون كل الأفراد أو كانت مناهجه صورية

لا كفاية فيها ولا غناء بل تهلف إلى مجرد تزويد المجتمع بطبقة الموظفين وتحمّل معنى التربية السليمة التي تزيّن بحق أمة الناس الثقافية وتخلق المواطنين الصالحين ؛ فإن التعليم بهذه الصفة لا يستحق أن يكون دعامة الاشتراكية العربية وأملها في عقوب المعنى السياسي والاجتماعي والاقتصادي من الديمقراطية ، حيث لا يستطيع حيث أن يرتفع أعضاء المجتمع الاشتراكي إلى مستوى النهوض بأعبائه . ومن ثمّ يسهل خضوعهم للمؤثرات المصطنعة ، فلا يميزون بين تيارات السياسة المتناقضة ، ولا يقدرّون على التعبير عن مطالبهم ورغباتهم وأفكارهم ، ولا يتمكنون من الإسهام في معركة البناء الاجتماعي والاقتصادي للوطن بالقدر الذي يحقّ لهم السعادة التي يحمّلونها بها والتي هي في الوقت نفسه هدف الاشتراكية العربية .

وتأثر الحرية السياسية بعدم وجود مصادر الأنباء والمعلومات ، أو التواء هذه المصادر وعدم تحرّرها الصحة فيما تسوق وتحمل إلى المستعین بها ؛ لأن الرأى — حين يراه صاحبه — يبنيه على المعلومات التي يستقيها من تلك المصادر ، فإن انعمت فإنه لا يوفق غالباً في أحكامه ، وإن التوت تأثر بها ومال غالباً حيث تميل . بذلك أكملت الفلسفة الاشتراكية العربية سلامة المنابع الإخبارية وصحة الأسس الثقافية والعلمية حتى لا يعرض سير الأمور للخطر الداهم . ولهذا ناديت جمهورية مصر العربية — متبينة هذه الفلسفة — بصياغة المناهج الدراسية رحنقتها على أساس من الواقع ، فاستحثت همم المؤرخين لتحض الاقتراءات التاريخية التي ملأت تاريخها وصورت أبطالها الحقيقيين — كما يقرر الميثاق — « تائهين وراء محب من الشك والغموض بيناً وضعت حالات التمجيد والإكبار من حول الذين خانوا كفاحها »^(١) كما جندت الجهود لصياغة مناهج التاريخ مطابقاً لواقع حدوثه حتى تستقيم الأفكار وتعادل القيم وتوضع الشخصيات التاريخية حيث يجب أن توضع ، فيحكم لها أو عليها كل بحسب ما أداه من خلمة أو جلب من ويل ومصيبة .

وفي هذا السبيل أيضاً فتحت باب الصياغة الجديدة للمناهج التعليمية في كل المراحل هادفة إلى توفير العدالة لجميع المواطنين ، وإلى إعادة تشكيل الحياة بما يتيح الفرصة لتنمية ثقافة نابعة بالقيم الجديدة ، عميقة في إحساسها بالإنسان

(١) الاتحاد القومي ، مرجع سابق .

صادقة في تعبيرها ، قادرة بعد ذلك على إضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة في أعماقه خلاقة ومبدعة ، ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديمقراطية وفهمه لأصولها وكشفه لجوهرها الصافي النقي « (١) .

والحرية الاقتصادية في هذا العالم المليء بالتنافس غير الشريف ، والتطاحن على مصادر الثروات ، واستغلال الضعفاء ؛ تحتاج إلى سند علمي متين ، وقوة فهمية لأساليب الاستنزاف والاستغلال الاقتصادي الجائر التي يتبعها الاستعمار ، ووعي ثقافي عام يعضد وسائل الدفاع عن الثروة العربية والاحتفاظ بها بعيدة عن أيدي أصحاب المطامع الرخيصة . كما تحتاج إلى العقول المدربة التي يمكنها استغلال الموارد العربية دون بخر ، وبناء الكيان الصناعي لأمة العرب قائماً على أحدث الأساليب وأقواها في الإنتاج والتوزيع . ولذا فقد تبنت الفلسفة الاشتراكية مفهوم الحرية العلمية وتطبيقه في المناهج الدراسية بأوسع مداه . لتخلق طاقات جديدة للأمل في هذا الصدد ، واتجهت إلى تطبيق آخر ما وصل إليه العلم في التصنيع مؤمنة « بأن العمل العلمي الصناعي وحدة هو القادر على أن يجعل الأرض العربية تبوح بكل أسرارها وتفيض بما في باطنها من ثروات طبيعية ومعنية لخدمة التقدم » (٢) .

والناس في المجتمع الديمقراطي الذي يدين بالحرية السياسية والاجتماعية والاقتصادية يعدون بأنفسهم ، ويعتزون بقيمتهم المتمايزة ، ويصرون على وجوب تقدير الفرد من حيث هو فرد ومن حيث إنه عضو في جماعة كذلك ، ولذلك يتحتم تهيئة كل الفرص التربوية الممكنة له ضمن المناهج المدرسية في مراحل التعليم المختلفة ؛ لأن ذلك يهب للمجتمع منبعاً فياضاً للتقدم ، ووجوب على المدرسة أن تؤكد الحرية لتلاميذها بمعنى ألا تخضعهم جميعاً لشكل اجتماعي عام أو نموذج موحد من الحياة ، وبمعنى أن تتيح الفرصة لكل فرد أن يعبر عن نفسه هو ، ويوضح ذاته وشخصيته التي يتميز بها من غيره ، ولن يتمثل ذلك بأجلى معانيه إلا

(١) الاعتماد القوي ، مرجع سابق .

(٢) نفس المرجع .

في الحرية العلمية والمثلية ؛ ولا يخفى ما في هذا الأسلوب من دفع قوى لعجلة النهضة والتقدم ..

وهنا يبرز سؤال هام هو : هل معنى إتاحة الفرصة التربوية لكل فرد أن يتساوى مع غيره ممن يختلفون عنه في المقدرات العقلية والاستعدادات الفطرية ؟ الواقع أن روح الديمقراطية في عصرنا الحاضر وفي الفلسفة الاشتراكية التربوية خصوصاً ينادى بعادلة الفرص لا تساويها المطلقاً لهما اتسعت منابع الثروة . وعادلة الفرص هذه تميز لكل فرد أن يحصل فقط من التعليم على ما تسمح به استعداداته وقدراته العامة والخاصة ؛ إذ من المستحيل مع اختلاف الأفراد في المواهب والاستعدادات أن يتساووا في المستويات التربوية ويتعرضوا لتأهيج تعليمية موحدة مهما بنى معهم من مجهود ، ووضع تحت تصرفهم من إمكانيات . فالهمم - من وجهة نظر الاشتراكية العربية - أن تفتح أبواب كل شيء أمام الجميع لمن يستطيع الدخول بما حبي به من فطرة وقدرة طبيعية خلقه الله عليها ، وأن تكون هناك مساواة عادلة لكل الأفراد ، ففرص الحكم والسلطان والمسئوليات الجسام تيسر لكل فرد إذا استطاع أن يؤدي التزاماتها وينهض بأعبائها ، والتعليم مهما علا مستواه لا يرد عنه كل مستعد له قادر على أن يسير فيه بنجاح ، فلا يحجزه عنه ضيق ذات اليد ، ولا تحرمه أثني لأنوثتها ، وحق التعبير عن الرأي يعطى لأفراد المجتمع بالتساوى بين ذوى المراكز الكبرى والوظائف المرموقة وبين ذوى الخيشتات الواهنة والوظائف العادية .

وإذا فليس من المساواة العادلة في شيء أن تقتصر الرياضات ومناصب الحكم على طبقة معينة مهما كانت الصفة التي تنصف بها هذه الطبقة أو المميزات الاجتماعية التي تتميز بها . وليس من المساواة العادلة في شيء أن تقتصر بعض الوظائف في الدولة على أفراد مخصوصين لأنهم أثرياء مثلاً أو ينتمون إلى بعض الأسر مات المراكز الخاصة في المجتمع . وليس من المساواة العادلة في شيء أن يرد عن العليم العالى من يملك الاستعداد الفكرى له ولا يملك ثمن السير فيه ، وأن يتاح لمن يتلك ثمن السير فيه ويفقد الاستعداد الفطرى له . وليس من المساواة العادلة في شيء أن تقصى المرأة عن الاشتراك في صنع الحياة التي تقتسمها مع الرجل خيراً وشرّاً ،

وعن الإسهام بعمق وإيجابية في حمل مسئولياتها وبناء نهضتها ودفع عجلة تطورها .
 والحكومة في المجتمعات الاشتراكية العربية وسياة لتحقيق الرفاهية والتخير
 لجميع أفراد المجتمع . وهي تؤدي دورها التربوي في احترام كل فرد وتقدير مواهبه
 الخاصة ، وتهيئة الفرصة أمامه بما يتيح له النمو بأقصى ما تمكنه هذه المواهب .
 فأساس التربية إذاً ومناهجها هو غايات الأفراد وما يتميزون به من قيم واستعدادات .
 وليست الدولة المصدر الوحيد لتزويد النشء بالفرص التربوية ، بل يفتح الباب
 لقيام المدارس والمؤسسات الخاصة لتقوم بأداء هذه المهمة كذلك بشرط ألا تكون
 مجالاً لاستغلال الإنسان للإنسان ، وبشرط أن تتلاقى مناهج المدارس الخاصة مع
 مناهج المدارس الحكومية في تخريج المواطن الصالح للمجتمع الاشتراكي ، وألا
 تعمل على خلق الحواجز وإقامة العراقيل أمام التقاء الناس بعضهم ببعض ، أو
 على خلق الطبقة التي تفسد التطبيق الاشتراكي السليم ، فإذا لم تف المدارس الخاصة
 بهذه لشروط كان للحكومة الحق في اشتراع النظم التي تقضي على هذا الفساد ،
 وتبنى المجتمع بناء سليماً ؛ إذ المعروف أن الطبقة الاجتماعية ، وانعزال الناس
 بعضهم عن بعض ، وعدم نمو العلاقات بينهم ، ووقوف اطراد الرغبات والاهتمامات
 التي تجمع بينهم سواء أكان ذلك في البيت أم المدرسة أم الجامعة أم الفصل الدراسي
 أم أي مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية ؛ كل ذلك يشكل العدو الأكبر لروح
 الديمقراطية ولبها السليم .

تأكيداً لهذه الفلسفة الاشتراكية العربية لفردية الفرد ودعوتها الصريحة إلى تطبيق
 الأسباب الديمقراطية بهذه الصورة المتقدمة يوضح ارتباطها بالفلسفات المصطبغة
 بالصية التقدمية . وما يزيدا التصاقاً بالنزعة التقدمية أنها تجبذ التجريب العلمي
 ليتلاقى الرأي النظري مع التطبيق العملي فيما ينفع الفرد والجماعة . وهي في تحجيلها
 للتجريب العلمي داخل المناهج الدراسية تؤكد :

— البروضح الفكري القائم على حرية الرأي والنقد الذائقي والنقد البناء لأي
 فرد وعى موضوع ، فإن ذلك يخدم قضية الإسهام من جميع الأفراد في قيادة
 التطور وتوجيه الأفكار وخلق الآمال وصيانة المكاسب الأدبية والمادية والمعنوية ،
 وفوق هذا فهو مسيل الاقتناع الحر الذي يبعد عن التعصب ومجنذب أصحاب

الفكرة الجديدة إلى المشاركة الفعالة في التطور المتلاحق الذي ينبغي أن تدفعه إلى الأمام جهود البشر في كل مكان . « إن ممارسة النقد والتقد الذاتي يمنح لعمل الوطني دائماً فرصة تصحيح أوضاعه وملاءمتها دائماً مع الأهداف الكبيرة للحصل . إن أية محاولة لإخفاء الحقيقة أو تجاهلها يدفع ثمنها في النهاية نضال الشعب وجهده للوصول إلى التقدم ^(١) .

٢ - تطوير المناهج الدراسية بما يعمل على التمكين العلمي والمعرفي ونسج الخبرة وعدم المراهقة الفكرية التي تسلب صاحبها القدرة على الانطلاق ، يحرمه الخلق والتجديد في بناء للوطن ، فإن « الخطر في المراهقة الفكرية . . . إنما يخلق نوعاً من الإرهاب المعنوي يعرقل التجربة والخطأ ^(٢) . ومن ثم ينبغي أن تكون اتجاهات الدراسية في جميع المراحل التعليمية ببناء عن المواد الدراسية الحاملة التي يحفظها الطالب ثم ينساها بعد أن يمحن فيها، ولكن لا بد أن ترتبط بحركة المجتمع ومتطلباته وأن تهدف إلى :

- (أ) إيجاد الفرد المتعلم المستنير ، بحيث يكون أكثر فهماً واتساقاً مع عصره وعصره ، وأكثر قدرة على استيعاب ثمار المعرفة الإنسانية والامتثال بها ، وأكثر تفهماً للقضايا العامة في بلاده وفي محيطه وبيئته التي يعيش فيها .
- (ب) تزويده بخبرة متقدمة محددة تمكنه من القيام بالدور الذي يتناسب وهذه الخبرة في شتى مواقع العمل والإنتاج في بلاده .

وحيث إن هذه الفلسفة قد نشأت في البلاد العربية التي تحاول أن تنفض عن نفسها تراب التخلف فقد آمنت بأن « العلم للعلم » في حد ذاته شعار لا يتناسب والمسئوليات الكبرى في سبيل الخروج من ورطة التخلف ، ونادت بأن يكون العلم للمجتمع بمعنى أن تجند كل فروعه وأبحاثه لحل المشاكل التي تنشأ في المجتمع وتعطل نهضته . وليس معنى هذا الدعوة إلى التمسك ببقاء الوسائل العلمية القديمة وعدم الاتصال بأحدث ما وصلت إليه الأمم المتقدمة لأن ذلك يعد تفسيراً ضيقاً معنى « العلم للمجتمع » إذ أن تحقيق هذا الشعار والنجاح في التمسك به يدفع إلى الدحول

(١ ، ٢) الاتحاد القوي ، مرجع سابق .

(٢) ورقة أكتوبر سنة ١٩٧٤ .

في عصـِ الذرة ولكن من أجل السلام والرفاهية والرخاء ، فإن استخدام الذرة في هذا الصدد يصنع المعجزات في التطوير الوطني وطرده كايوس الجمود والتخلف . ومن هنا آسى أصحاب هذه النظرية - وهم العرب - بما أحرزه الإنسان بعامة من تقدم في مجاى العلم ، وبأن التقدم العلمى والتخطيط له يجعل الانطلاق نحو مستقبل أفضل ممراً ممكناً دون استغلال أحد أو الخضوع لاستعباده ، وهو فى الواقع طريق الغد المأمونة . ولذلك نادوا بوجوب الانتفاع بالحصية العامة التى سبقهم بها غيرهم من الدول المتقدمة وبناء المناهج التربوية على أساسها ليلبدها نهضتهم حيث انتهى غيرهم ، فتعظم بذلك سرعتهم نحو إدراك الأهداف التى يريدون تحقيقها للشعوب العربية .

والسلفة الاشتراكية العربية - برغم إيمانها بالأسس المادية فى تنظيم عمليات التقدم والنهضة الاجتماعية - لا تنسى القيم الروحية التى تنبع من الأديان السماوية ، بل تعتبرها الطاقات الحافزة والدوافع الشريفة نحو تحقيق الأهداف التقدمية ، وأنها معالم الطريق نحو هداية الإنسان وإضاءة حياته الخلاقة ، ومنحه الرفعة مثلث العلى وخير الغايات والمقاصد . ولذلك فهى تؤمن بالأديان السماوية وتدعو لى العناية بالتعاليم الدينية الصحيحة البعيدة عن التأويل الفاسد أو الذى يخلم بعض الأغراض الشخصية أو الطبقية ، لأن «رسالات السماء كلها فى جوهرها كانت ثورات إنسانية استهدفت شرف الإنسان وسعادته ، وأن واجب المفكرين الدينيين هو الاحتفاظ للدين بجوهر رسالته»^(١) حتى يظل هادفاً نحو التقدم الاجتماعى والخير لعام بلجميع الناس .

ولم غرابة إذا أن يكون من الأسس التربوية فى الفلسفة الاشتراكية العربية اشتمال المناهج الدراسية على العلوم الدينية بما تحمض عليه من مثل وأخلاق ثم دعوة اشباب إلى الاعتزاز والتخلق بهذه المثل وتلك الأخلاق ومزاولة الشعائر الدينية داخل المدرسة وخارجها فى حدود ما رسمته الشرائع دون انحراف ، وذلك من أجل إعدادهم لحاضر أفضل ومستقبل كذلك أفضل ، سواء أكان ذلك المستقبل فى الحياة الدنيا أم فيما بعد الموت .

(١) الاتهام القوي ، مرجع سابق .

وإذا كانت الاشتراكية العربية تؤمن بالأديان السماوية كما نزلت من عت الله، وتنادى من جهة أخرى بوجود الانتفاع بالعلوم التي سبق بها العالم المتميزين ؛ فإن هناك في ظل هدم الفلسفة قيماً روحية وأهدافاً تربوية تصوغها المدرسة وتوضع لها المناهج الدراسية قبل أن تبدأ العملية التعليمية . كما أن هناك علوماً بعينها ينبغي أن يدرسها التلاميذ تحقيقاً لهذه القيم وتلك الأهداف ، وهي العلوم الدينية من ناحية والعلوم التي سبقت بها الدول المتقدمة من ناحية أخرى . وواضح أن الفلسفة الاشتراكية العربية بذلك تنجح إلى مجال الفلسفات ذات الصبغة التقليدية .

إن الفلسفة الاشتراكية العربية تخدم بمبادئها وقيمتها ومثلها أمة العرب جميعها وإن كانت تتخذ من القاهرة مركز انطلاقها وانبعائها . ومن هنا كانت جمهورية مصر العربية — بحق ما آمنت به من فاعلية التربية الصحيحة — ملزمة أن تتفاعل فكرياً مع بقية أجزاء الأمة العربية ، وأن تتحمل مشولية تزويدها بزيادة الثقافة والعلم بكل الطرق الممكنة حتى يتوحد الاتجاه نحو الهدف المشترك والسير الأمين في طريق الأمل المرموق والمستقبل الناهض .

وتتلخص الاتجاهات التربوية للفلسفة الاشتراكية العربية فيما يلي :

١- التربية بمناهجها سبيل التقدم الاجتماعي وعامل من أهم العوامل التي تؤدي إلى نهضة المجتمع وارتقائه .

٢- تساوي فرص التعليم في جميع مراحلها لكل الأفراد — ذكوراً وإناثاً — على أساس من مقلداتهم اللئحة واستعداداتهم العالمة ؛ لا ينقض هـذا المبدأ فقر أو عوامل اجتماعية أخرى ، ويعنى آخر قيام التعليم في جميع مراحلها على أساس الحماية المطلقة لكل مستعد له .

٣- عناية المناهج الدراسية بتربية الأفراد تربية سليمة تزيل أميتهم الثقافية وتبعد عن مجرد إعدادهم للوظائف الحكومية وأعمال النواوين . وامتداد مرحلة الإلزام إلى حيث يستطيع المتعلم أن يتابع بنفسه مسار الثقافة الاجتماعية ، ويتضمن من ممارسة حقوقه والدفاع عنها ، وأدائه لواجباته دون إخلال بها أو إهمال فيها .

٤- عناية المناهج الدراسية بالفروق الفردية بما يتيح لكل فرد تعليماً متعادلاً مع قدراته واستعداداته .

٥- نحري الصحة في صياغة الحقائق العلمية التي تشمل عليها المناهج الدراسية ، والبعد بها عن التموه والخداع .

٦- قيام المناهج وطرق التدريس على غرس الحرية الفكرية في الشباب ، وممارسة النقد البناء والتقد الذاتي ، والاتجاه نحو الإبداع والابتكار ، وبث الثقافة الوطنية ، وحب الاشتراكية العلمية ، وخلق الشعور بالمسئولية .

٧- تعضيد المناهج الدراسية فكرة « العلم لخدمة المجتمع » وحل مشكلاته الاقتصادية وغيرها قبل تحقيق فكرة « العلم للعلم » .

٨- فتح باب التجريب العلمي بالنسبة للمناهج التربوية في كل الميادين ليتلافى التطبيق والنظرية في نفع الأفراد والجماعات ، وفي دفع عجلة التقدم في ميادين العمل الوطني .

٩- الانتفاع بالحصيلة العلمية التي سبقت بها الأمم المتقدمة ليعظم الدفع نحو امدف . على أن تشمل المناهج الدراسية بصورة متناسبة على تلك العلوم التي كانت عماد تقدم هذه الأمم .

١٠- وجوب التخطيط العلمي السليم ، والبعاد عن الارتجال في مناهج الترييق والتعليم .

١١- الحرية العلمية يجب أن تكفلها المدرسة والمؤسسات التربوية ومناهجها التربوية لكل فرد ؛ لأن « العلم طريق تعزيز الحرية الإنسانية وتكريمها ، وكذلك فإن العلم هو الطاقة القادرة على تجديد شباب العمل الوطني وإضافة أفكار جديدة إليه كل يوم وعناصر قائمة جديدة في ميادينه المختلفة »^(١) ، ولن يكون العلم كذلك إلا إذا تحققت له الحرية .

١٢ الإيمان بالله وبالتعاليم الدينية والقيم الروحية أساس قوى من أسس التهذيب والتقويم والتربية . واشتمال المناهج التربوية على العلوم الدينية التي تؤكد هذه التعاليم وتلك القيم ، وتعمل على غرس المبادئ والأخلاق الدينية في نفوس الشباب .

١٣- التعليم الحر والخاص مسموح به ومباح لخدمة الفرد ، كى يختار مكان تربيته وتعليمه ، أو ليتابعه على حسابه الخاص ويتحمل مسئولياته التربوية مادية

(١) الاتحاد القوى ، مرجع سابق .

وغير مادية إذا لم يستطع أن ينقل إلى ما يطمح إليه من خلال المبادئ التي وضعها المجتمع من جعل التعليم حقاً وبالجمان لكل فرد إلى المدى الذي تمكن منه استعداداته الفطرية ، على أن يساير هذا النوع من التعليم أهداف الوطن ولا يخرج عن المسار التربوي الذي يتبناه نوع التعليم الذي يخضع للدولة .

١٤ - تحمل جمهورية مصر العربية للمسئولية التربوية في أمة العرب .

١٥ - الهدف النهائي للتربية في الفلسفة الاشتراكية العربية هو إعداد المواطن-

طبقاً للأسس المتقدمة - إعداداً اشتراكياً عربياً سليماً بحيث يسعد شخصياً أن يعيش في المجتمع الاشتراكي العربي ، ويسعد المجتمع الاشتراكي العربي أن يعيش مثل هذا الفرد فيه . وبذلك يقوم المجتمع على أصلح العناصر من المواطنين القادرين على الارتفاع بشأنه والأخذ بيده (١)

وفي ختام الكلام عن الفلسفة الاشتراكية العربية أود أن أثبت أن هذه النظرية بما آمنت به من مبادئ وقيم قد أخذت من منطوق الميثاق ومفهومه ؛ وهو دليل العمل الوطني في كل مجال وكذلك من برنامج العمل الوطني وورقة أكتوبر . أما واقع التطبيق في أي بلد عربي فما زال بعيداً عن النظرية نظراً للظروف الاقتصادية وغير الاقتصادية التي تجتازها أمة العرب المؤمنة بهذه الفلسفة . ولعل الظروف تواتى وتسمح بالتطبيق الصحيح لروح هذه الفلسفة ومفاهيمها العميقة .

الفلسفة الوجودية ومنهجها التربوي

“Existentialism”

الفلسفة الوجودية لها في التاريخ المعاصر وجود براق وصدارة فكرية لا من حيث ما يلتصق بها في ذهن الشباب من معان هي منها براء ، ولكن من حيث قيامها على أساس قريب إلى أذهان عامة الناس وهو أن تصرفات الإنسان وسلوكه

(١) المواطن الصالح في المجتمع الاشتراكي العربي هو الفرد الذي يسعد بحياته في المجتمع ويسعد المجتمع بحياته هو ؛ أي أنه متفاعل مع مجتمعه ، متعلق بمناصرة الثقافة ، مؤن بحماسة وحرارة بقيمه واتجاهاته ، عامل بكل جهده مع الآخرين على وضع هذه القيم وتلك المثل والاتجاهات موضع التطبيق السليم والتربية السلوكية الفعالة، ويشترك اشتراكاً مشراً في ترجمة معنى الكفاية والعدل إلى صور حيوية أساليب من العمل الاجتماعي الذي يضمن الحياة الكريمة لأفراد المجتمع بحماسة .

هي المحددة لوجوده . وبمعنى آخر فإن الوجود لا تسبقه ماهية .

وع مركزها المعاصر هذا فإنها ليست وليدة العصور المتأخرة وحدها ، بل تمتد بتذورها في أعماق الماضي البعيد حتى تصل إلى سقراط والحلاج وأمثالهما ممن تحدثوا عن الحياة وفلسفوا معنى الوجود ؛ وإن كان فلاسفة الوجودية الحقيقيون يبحثون في الوجود بحثاً مختلفاً عن ذلك اختلافاً جوهرياً .

مقد نشأت الفلسفة الوجودية في ذهن مؤسسها الأول بحق « سيرن كيركجارد » « Soren Kierkegaard » المفكر الدنماركي (١٨١٣-١٨٥٥) عندما حاول الرد على فيلسوف الألماني « هيجل » وهو من أصحاب الفلسفة المثالية الذي توغل في التصورات العقلية ، وحفل بالمعنى المطلق المنفصل عن الزمن للوجود ، وبني كل الحقائق على المفاهيم الكلية والمجردات النظرية ، وأهمل بذلك وجود الأفراد أفراداً وغض النظر عن الموجودات العينية ، بل احتقرها وعدها تافهة لأنها لا تمثل الواقع والحقيقة في شيء ؛ ولقد رأى « كيركجارد » أن البعد عن المعاني المجردة والاتصاف بالكائنات الموحدة ، ورد المعاني إلى الأفراد الذين يتصفون بها ، هو الفلسفة الحقيقية ، فلا معنى ولا فلسفة في نظره للبحث في الموت مثلاً على أنه معنى كلي مجرد ، ولكن البحث في هذا الموضوع يصبح ذا معنى إذا اتجه إلى الشخص الذي يموت ويعاني من الموت . فذوات الموجودات الفعلية لا المعاني المجردة هي الجديرة بأن تكون لب الفلسفة .

بهذا وضع « كيركجارد » أساس الفلسفة الوجودية وجعل ذلك الأساس الفرد الموجب لا العقل والفكرة المجردة . ثم جاء كارل يسبرز « Karl Jaspers » (١٨٩٣) ومارتن هيدجر « Martin Heidegger » (١٨٨٩) وغيرهما يترسمون خطى « كيركجارد » واتخذوا الوجود الإنساني الفرد كيداً محكوماً بسلسلة من القضايا التي ترتب بعضها على بعض ؛ ذلك لأن الإنسان حياً ومتحركاً لا بد أن يقوم بعمل ما ، وهذا قوام وجوده . وهو بعمله هذا يختار شيئاً ويفضي عن أشياء لأنه لا يستطيع أن يقوم بعمل الممكنات كلها في آن واحد ؛ فالباحث عن مسكن مثلاً عليه أن يختار واحداً من بين ما يعرض عليه لأنه لا يسكن فيها جميعاً ، ثم هو في اختياره لا يد أن يكون حراً إذ لا يستطيع أن يختار بدون حرية . ومن ناحية أخرى

فإن الاختيار يقتضى المحاطرة والمجازفة حيث الإقدام على تفضيل شيء على شيء آخر يستلزم بالضرورة شجاعة وتحملاً لمسئولية النتائج المترتبة بما تحمل من خطأ أو ضرر أو هلاك ، وذلك بالطبع يدعو إلى القلق والاضطراب . وبذلك نبين الوجودية عند « هيدجر » و « يسبرز » على الإنسان الفرد بما يحمل وجوده من معاني الاختيار والحرية والمسئولية وبما يتصف من موت وخطيئة ومخاطرة وقلق . . .

تلك فكرة سريعة عن الأساس الفلسفى لهذه النظرية لا نريد أن نتابعه ونستصي تفاصيله لأننا بصدد الحديث عن الفلسفة الوجودية من حيث ارتباطها بالاحية التربوية . وهو يكفيننا لإظهار ما للوجودية من نزعة تقدمية إذا أردنا أن نزنها بالميزان التربوى لأنها تشترك حيثتد مع « النفعية » والطبيعية الرومانتيكية « فى التركيز على الفرد والاهتمام به . كما أنه يكفيننا أيضاً للاستدلال على أن هذه الفلسفة تختلف عن « النفعية الرومانتيكية » و « الطبيعية » فى أن نعمة التشاؤم تسيطر على أصحابها ويحكم وجودهم القلق والاضطراب ، بينما تشيع موجة التفاؤل بين النفعيين والطبعيين الرومانتيكيين .

ومن ناحية أخرى يشترك الوجوديون مع المثاليين التقليديين فى العناية لثامة بالوجود وتفهم معناه ؛ غير أنهم يختلفون فى أن المثاليين يهتمون بالوجود ونهاية الوجود اهتماماً متساوياً ، أما الوجوديون فهم لا يرون التساوى بينهما فى الاهتمام والدراسة ؛ فهم يهتمون اهتماماً كبيراً بالوجود ذاته ، أما نهاية الوجود وما وراء الطبيعة فلا يهتمون به كثيراً من حيث هو .

ونقطة البداية فى هذا الاختلاف هى أن موقف الإنسان فى هذا العالم معقف الشعور بالوحدة والقلق ؛ لأنه يواجه المستقبل - نهاية الوجود وما وراء الوجود - غير متأكد من معناه وما قدر له فيه ، وهو فى نهاية الوجود يلقى الموت ممزيجاً بمشاعر الانزعاج والرغبة التى تموطه ، ولذلك فهو لا يخاف شيئاً أكثر من خوفه من فناء ونهاية وجوده .

هذه النظرة قد دفعت بالفلاسفة التقليديين ومنهم المثاليون إلى البحث عن جوهر الوجود وسر الحياة فى التعليلات والأسس المعقولة لما وراء الطبيعة ، وذلك للهرب من استشعار الخوف من الموت وللسمى وراء إطمأئنية وإزالة القلق من

النفوس . أما الوجوديون فلم يعنوا كثيراً بما وراء الطبيعة ، ولم يشغلوا أنفسهم بتفسيرات
 كنهها ، ومحاولة التعليل لها وإنما اتجهوا إلى أنه لما كان الإنسان نفسه في نظرهم
 هو سبب شحن مواقف الحياة بالشك المؤلم ؛ فعليه وحده يقع العبء في إزالة
 الآلام التي كان سبباً فيها ، وذلك بالجدل والنضال ، وتقد التصرفات التي تصدر
 منه ، والمخاطرة في سبيل الوصول إلى النتائج المحببة ، ولو أدى الأمر إلى قيام
 الحروب والمصادمات ، ففي ذلك ما يقضى على قلقه . ويكفيه ألم الوحدة التي يعانيها .

وقد يوحي هذا الكلام عن الوجودية بسؤال غير مباشر ولكنه مهم وهو :
 ما موقف الفلسفة الوجودية من وجود الله ، وفي الإجابة عن هذا السؤال ينقسم
 الوجوديون أنفسهم فريقين : الفريق الأول - وأعضاؤه أتباع سيرن كيركجارد "Sorn"
 "Kierkegaard" مؤسس الفلسفة الوجودية في القرن التاسع عشر كما أشرنا في بداية
 الكلام عن الفلسفة الوجودية - يذهب إلى الاعتقاد في وجود الإله حيث إن البرهنة
 على وجوده ممكنة ، وإن كان لا يمكن التوصل إليه ذاته . أما الفريق الثاني - وأعضاؤه
 أتباع جان بول سارتر "Jean paul Sarter" في القرن العشرين - فهو لا يعتقد في
 وجود إله . ومع هذا الاختلاف الديني فلم تتحلل الفلسفة الوجودية في أي طور من
 أطورها عن فكرة القلق الذي يشحن حياة الإنسان ، وعن تلمس سبل العنف في حل
 المشكل . ومن ثم تزدهر في فترات الحروب الباردة والساخنة والقلق الذي يصاحبهما .
 وهذا هو ما جعلها بعد الحربين العالميتين مذهب كثير من المفكرين المعاصرين ؛
 إذ لعالم كله اليوم مهدد بخطر الموت الشامل وبحلول مأساة العدم والفناء على كل فرد
 من أفرادها بعد الوصول إلى اختراع القنبلة الهيدروجينية التي لم يعد أثرها المهلك
 مقصوراً على منطقة محددة بل يمتد إلى كل مكان .

وروح الفلسفة الوجودية ينطق بأن كل حي من بني آدم سواء أكان شيخاً أو
 شايماً أو طفلاً سوف يموت . وهنا تبرز الأسئلة الآتية : كيف يتم الإعداد
 لحد النهاية ؟ وهل من الممكن أن تكتمل تربية الشخص دون هذا الإعداد ؟
 وما موقف الوجوديين من التربية الدينية ؟ الواقع أن النظرية الوجودية لم تضع لنا
 معام تربية من الوجهة الدينية ، ولكن الاتجاه الديني الذي سبق حديثنا عنه في
 هذه الفلسفة ينبغي أن يكون أساس التفكير في هذا الموضوع لمن أراد أن يقترح

منهجاً دينياً مناسباً للفلسفة الوجودية يتم به الإعداد لنهاية البشر المحتومة .
ومهما يكن من أمر فإن هذه الفلسفة لم تعطنا منهجاً تربوياً متكاملًا ، ولعله
من المشكوك فيه أن تنهض بمثل هذا ؛ على الرغم من وجود بعض المحاولات لبناءات
تربوية مبعثرة على أساس من مفاهيمها الفلسفية . ولقد قام الشك في وجه هذه الفلسفة
فما يتعلق ببناء منهج متكامل يحكمه التوافق ؛ لأن مفاهيمها الفلسفية تحمل في ثناياها
التناقضات المثبطة لمن يريد أن ينهض بمثل هذا العمل .

فالوجوديون يتناقضون عندما يتعرضون لوجود الإله ؛ فبعضهم يعتقد في وجوده ،
والبعض الآخر لا يرى ذلك كما ذكرنا سابقاً ؛ مما يترك قضية التربية الدينية ضمن
المناهج الدراسية مهزوزة بلا تحديد .

وفي الوجودية نرى التركيز الشديد على الفرد والفرديّة ؛ مما يقتضى قيام التعليم على
التنوع والاختلاف في طرق التدريس وفي تنظيم الخبرات ، وإنكار التساوي بين
جميع الناس في استجاباتهم للمواقف التربوية ، ومن ثمّ فهم السريع تعلمًا لا يحد
منهجه مع منهج البطيء حتى لا يُعَوِّق السريع إن نزل إلى مستوى البطيء ، ولا يجبر
البطيء ظلمًا وإثقالًا إلى مستوى السريع . ومعنى هذا بوضوح عناية المناهج التربوية
بجميع الناس كلٌّ بما يحمل شخصه الفرد من عناصر سيكولوجية واجتماعية تختلف
بينه وبين غيره . ولكن من ناحية أخرى نرى للوجودية وجهًا آخر يندد بعميم
التعليم ، ويعتبر ذلك قتلًا للامتيازات ويساويه بمفهوم الحمجية :

وطبقًا لتمجيد الفرديّة في الوجودية والعمل على إعانتها حرة بلا قيود ؛ نقرباً
في ثناياها ومن قضاياها إنكار جماعية التدريس ، والدعوة إلى عدم تحقيق التراث
وسط الجماعة لأن ذلك يفقدها ولا ينميها . ومع هذا كله تسمع من بعض الوجوديين
تمجيداً للجماعية والتطابق وإن وضع لذلك قيوداً ، بل أكثر من هذا يعتبر بعضهم
الوجود الحقيقي هو المؤدى إلى مشاركة قوية للآخرين وتفاعل صادق معهم ، ثمّ
يعود فيقرر أن ذلك بشخصيات حرة .

ومن هنا جاءت التأكيدات التربوية بادية التضارب في ظل الوجودية ؛ حيث هي
تؤكد حيناً أن المدرس عليه أن يؤكد ذاته بين تلاميذه ، ويدافع عن آرائه .
ويكون مثلاً للفرديّة والاستقلال ليحتذوه ، بل عليه أن يقنعهم بكل طريق أن حياة

كل فرد تنسب إليه شخصياً فتأتي منه وحده التوجيه ، ويختار هو دون سواه قيمه ومبادئه ويحتمر ما تراه الجماعة ، وبمنطق آخر تصبح الوجودية الأوفر من المعارضات التي ترجح إلى قيم الجماعة وأن كلا المدرس والتلميذ تحكمهما سوياً قيم ثقافية . ومع تأكيدها حرية الفرد ، وإنكارها عليه أن يصبح لصوت غير صوته حتى ولو كان مدومه - مما جعل أنصارها يعارضون طريقة حل المشكلات في الدراسة أو ما يشتم منه أنه تدخل من غير المتعلم في تعليمه ؛ مع ذلك تعود فندعو إلى مشاركة البيت المدرسة في تعليم تلاميذ .

وفي الوجودية دعوة صريحة إلى أن هناك أساسيات تنصل بواقع المتعلم كالتاريخ والأدب والفلسفة والفن ، وهذه الأساسيات واجبة التعلم ولكن على أساس أن يجعل المعلم التاريخ مثلاً جزءاً من ذات المتعلم . أليس في هذه الفكرة ما يجور على فردية الفرد وحديته ، ثم أليس فيها جور على ما تراه الوجودية طبقاً لفلسفتها من أن المادة الدراسية يست غاية أو إعداداً للمستقبل بل هي وسيلة لتثقيف الذات !!

والوجودية تنكر التخصص المبالغ فيه ، ولكن ما العمل إذا رغب المتعلم في ذلك يريد تحقيق ذاته بحرية ؟ أنف في سبيله ونعتدى على فرديته فنضاد الأساس الأصلي لفلسفة الوجوديين أم نهمل له الطريق إلى ما تنكره الوجودية من زاوية أخرى ؟

إن لمعرفة الصحيحة - كما تنادي الوجودية - تؤدي إلى الحرية وإلى التخلص من التحيز ، وهي - في صيغة أخرى للوجودية أيضاً - لا تخلو من تحيز ، فليست مضموعة كما يقول البراجماتيون ؛ لأن معرفة الإنسان للشيء معناه ربطه بنفسه . ودعجه مع ذاته .

والوجودية يعتبر الموت مصدر القلق للإنسان ، ومثار انزعاجه ومُنهي وجود الفرد فلذئ هو كل شيء له ؛ لا يعوضه شيء سواه ؛ كما يتضح ذلك بلا ريب عند من ينكر وجود الإله ؛ ومع هذا يحث المدرس أن يجعل التلميذ يتحمل الموت ويستبين بالحياة عن طريق سرد نماذج التضحيات عبر التاريخ !!

وبهذه التحليل قد يعز على المنصف أن يفهم شتات ما ذكره الوجوديون في المجال التربوي ليقينه منهاجاً متكاملًا واضح النسق . ويمكن القول بروح هذه الفلسفة مع الحذر الشديد أنها تعتمد اعتماداً قوياً على خبرات المتعلم الخاصة في مواجهة الأصول التربوية

المواقف التي تصادفه هو ، وتحاول أن تبني منهجها التربوي عليها . ولذلك ينبغي من وجهة نظرها أن يتصرف الإنسان بمفرده في مغالبة الأزمات والصعاب الإنسانية ، وكل ما يتلقاه من الخارج يجب ألا يعدو التشجيع على مواجهتها ، والدخول في معمتها ، واتخاذ القرارات بنفسه ، والقيام بالتصرفات المناسبة لها . على أن يترك وشأنه بعد ذلك دون تدخل من غيره في اجتياز عقبات الألم والتضيق التي تصادفه بأى وسيلة من الوسائل ، ودون رعاية لقيم خاصة ؛ حيث إن القيم في نظر هذه لفلسفة وليدة التصرف ، والفرد هو الذى يكشف وحده الغطاء عنها ، فن الطبيعي إذاً ألا توجد قيم قبل استحداث التصرفات .

الفلسفة الشيوعية ومنهجها التربوي

“Communism”

الفلسفة الشيوعية تلتصق في بعض اتجاهاتها بدائرة التفكير التقليدى كما أنها تميل في بعض اتجاهاتها الأخرى إلى دائرة التفكير التقدمى . فهى عندما تضعها في الميزان لتحكم لها وعليها نجد أن هناك تشابهاً في وجهات النظر ومسلك التفكير بين زعيمها ومؤسسها الأول « كارل ماركس » « Karl Marx » وبين المثالى الألماني المشهور « هيغل » « Hegel » . ومن ناحية أخرى نجد أن بعض المذاهب لشيوعية تدین بالمذهب الواقعى مما يرجع صلتها القوية بهذا المذهب . وإذاً فالفلسفة لشيوعية من هذه الوجهة فلسفة تقليدية لأن كلنا الفيلسفتين : المثالية والواقعية من الصفات ذات الصبغة التقليدية كما تقدم توضيح ذلك . ولكن الفلسفة الشيوعية من ناحية أخرى لا تنزلت إلى البحث فيما وراء الطبيعة ودراسة سبب الحياة وبدء الوجود للأحياء ، وفوق ذلك فتطبيقاتها التربوية تبدو تجريبية عملية . وذلك كله يصبغها بصبغة الفلسفات التقدمية .

وتدل الدلائل — رغم التشابه بين أفكار « كارل ماركس » « وهيغل » — على أن جوهر التربية الشيوعية مؤسس على الواقعية الممثلة في سير الحوادث للخارجية كما تفهم من مجريات الأمور العادية . ويزيد في تأكيد هذا الاعتقاد ما يأتي :

أولاً : يعتقد الشيوعيون أن العلم من أئزم ضرورات الحياة ، وهذا ما يؤكده المذهب الواقعي والتطبيقات التربوية التي ينادى بها هذا المذهب .

ثانياً : المعروف أن المذهب الشيوعي يؤمن كل الإيمان بالاقتصاد المادى العميق ، وإذا فن الطبيعي أن تتفق الفلسفة التربوية الشيوعية ومناهجها مع هذه النظرة لاجتماعية ، وبعض هذا ما تتضمنه المناهج التعليمية الشيوعية من قواعد مادية فيما يخص بالطبيعة الإنسانية . ومن ثم فالطفل الشاذ فى دراسته لا يعرض على العالم النفسى ولكنه يعرض على الطبيب البشرى لعلاجه مما ألم به من مرض عضوى ؛ إذ لا يعنى الشيوعي بالاضطرابات النفسية أو العلل السيكولوجية مما يبعد عن التشخيص المادى . وبهذا نرى الاتفاق الواضح بين المذهب الشيوعي والمذهب الواقعى .

ويعتقد الشيوعيون أن كل شىء خاضع لسلطان البيئة المادية وطبع لتأثيراتها بحيث لا يصعب قياده أو استحليل تغيير طبيعته . وأهم تأثيرات هذه البيئة المادية على الطالب هى الناحية الاقتصادية ، وليس أدل على ذلك من أن أسلوب الإنتاج المادى فى المذهب الشيوعي هو الذى يحدد الصفة الدستورية للتواحي الاجتماعية والسياسية . بل يعتقد الشيوعي أن الإنسان يخضع نفسه إذا ظن أن دعاته وعاداته قد جعلت نتيجة تفكيره الخالص . وطبقاً لهذا فإن العمل يؤدى دوره الخطير فى التربية ، فهو محور المناهج التربوية ، وبجال الدراسة فى المدرسة ، وتقاس قيمة تحرير بعباده ، وعلى الطالب أن يستشعر أنه عامل فى المجتمع العمالى . ولكن لعمل المقصود هنا لا يقتصر على التدريب اليدوى أو الفنى ، وإنما يعنى شيئاً فوق هذا وذلك إذ لا ثنائية بين عمل العقل وعمل اليد ، ولهذا فإن المذهب الشيوعي يعارض الانفصال الواسع الهوة بين المناهج الثقافية والمناهج المهنية ، ويحكم بالطرد من الدائرة الشيوعية على كل مدرسة تعالج العمل على أساس ماله من قيمة حركية فقط . وبهذا أيضاً يتضح اهتمام مناهج التربية العامة فى المذهب الشيوعي بدراسة العمل من جميع نواحيه الاقتصادية والسياسة والعلمية والاجتماعية والجمالية ، كما يتضح لإصرارها على توثيق العلاقة بين المدرسة والمصنع المحلى أو المكتب المحلى أو المزرعة المتعاونة .

ويعتقد الشيوعيون بأن العمل لا يحتل مركزه الصحيح فى المناهج التربوية ،

وأن العامل لا يقوى ولا ينهض إلا إذا انعدمت الطبقية ، وانتزعت سلطة استغلال الفقراء المعدمين من أيدي الملاك المسيطرين . وليست المدرسة على أى حال أداة الخلق الابتكاري لهذا النظام الاجتماعي الجديد ، فليس لها أن تملو فوق مستوى السياسة وتكرس نفسها لخدمة المجتمع دون رعاية للاعتبارات السياسية ، بل عليها أن تهيب نفسها ومناهجها سلاحاً تستخلمه الدولة في خدمة أغراضها السياسية . وعلى المدرسين أن يعتبروا أنفسهم جنوداً في معركة الشيوعية ، أما التلاميذ فيجب حملهم حملاً على الإيمان بالمبادئ التي تنادي بها الشيوعية ولقنهم العقائد التي يدين بها الحزب الشيوعي ؛ فليس هؤلاء ولا أولئك أن يجادلوا أو يناقشوا المسائل التي قد تكون موضع الخلاف في الرأي ؛ لأن ذلك لا يتم إلا بالجنة المركزية للحزب التي غالباً ما تسود السرية أعمالها وما تبحث من مشاكل أو مسائل وموضوعات . فالتربية ومناهجها في الفلسفة الشيوعية لا تعرف الحقائق لموضوعية التي لا تتأثر باهتمام الدولة أو تملو على رغبات الحزب وإن اختلفت جهات لإشراف التربوي باختلاف الجمهوريات السوفيتية ؛ لأن جميع جهات الإشراف التربوي تخضع لسلطان الحزب وتوجيهات اللجنة المركزية فيه . ولكن ليس معنى انعدام الحرية العلمية في المذهب الشيوعي أن الشيوعيين لا ينادون بالحرية على إطلاق في نظامهم ؛ فهم أناس لهم حرية ولكنها حرية وليدة القوانين ، وليست حرية النقد على أى حال .

والشيوعية تقيم فلسفتها على عدم الاعتراف بالأديان أيّاً كان نوعها وعلى الإيمان بالنظريات الإلحادية ومن ثم فالمنهج لا أثر للدين فيها وإنما هو الإلحاد المغلف بالنظرة العلمية في قضايا الكون والتاريخ الإنساني

وعلى الرغم من أن المذهب الشيوعي لا يدين بوجود الإله إلا أنه لا يهمل في مناهجه التربوية اتربية الخلقية للشباب ، غاية الأمر أن الأخلاق التي تعنى المدارس في مناهجها التربوية بتدريسها تنبع من تفكير الطبقة الاجتماعية ولا تنبني على القوانين الإلهية . ولذلك فالطبقات العاملة في المذهب الشيوعي تنشئ ما يناسبها من خلق وإن كانت لا تهمل الفضائل المعروفة كالشجاعة والولاء والنبات وضبط النفس ؛ لأنها تعتقد أن اللجوء إليها يساعد كل المساعد في نجاح القضايا الشيوعية ؛

وإذا كان لنا أن نلخص هذه الفلسفة في نقاط فيمكن أن نقول :

٦- تقوم الفلسفة الشيوعية التي توجه التربية والتعليم وجهتها على : إنكار طبقية ، وإزالة الفوارق بين طبقات الشعب ، والمساواة بين الرجل والمرأة في فرص التعليم . فالمنهج واحدة للجميع ، كما أن الخدمات الاجتماعية بعد التخرج لا تفرق ، وكذلك المساواة بين القوميات والأجناس المختلفة ، ثم في النهاية عدم الاعتراف بالدين ومحو آثاره من المناهج الدراسية^(١) .

٢- إن الفلسفة الشيوعية فلسفة بين التقليدية والتقدمية .

٣- إن الفلسفة الشيوعية تدين بلزومية العلم وضرورته للحياة ، كما تؤمن بالنتيجة العملية في الدراسة .

٤- محور الدراسة والمناهج الدراسية في الفلسفة الشيوعية هو العمل المنتج المفيد ولذلك يجب توثيق الصلة بين المنهج الدراسي داخل المدرسة وبين مناهج العمل الصناعي والزراعي والتجاري في البيئة التي تحيط بالمدرسة .

٥- لا مجال في المذهب الشيوعي التربوي للاعتراف بالفصل بين المناهج الثقافية العامة وبين المناهج المهنية .

٦- المدرسة بمناهجها في النظام الشيوعي أداة تفيد منها الدولة في تحقيق أغراضها السياسية وخدمة أهدافها ومبادئها الشيوعية ، ولذلك توجهها الوجهة التي تراها صالحة لذلك .

٧- التربية الخلقية في المناهج التربوية للفلسفة الشيوعية لا تخضع للقوانين الإلهية ولكنها تتبع من تفكير الطبقة الاجتماعية .

(١) وهيب سمعان وآخرون : دراسات في المناهج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩ م
رد من ص ٣٢٣ - ٣٢٧ .

خاتمة

إن نظرة فاحصة في تلك الفلسفات التي تحدثنا عنها سواء منها ذات الصبغة التقليدية أو التقدمية أو المشتركة تبين بجملاء أن بينها نقاط اختلاف لا شك فيها . فالفلسفة المثالية تؤكد ثبوت الأهداف التربوية بينما « البراجماتية » لا تعترف إلا بأهداف متغيرة بتغير الظروف والأزمان والأمكنة . والفلسفة التجريدية تعني بالمستقبل بينما « النفعية » تعنى بالحاضر . والفلسفة الاشتراكية العربية تؤمن بالأديان ورسالات السماء على خلاف الشيوعية التي لا تعترف بوجود الإله . والفلسفة الفاشية تضع اعتباراً لتكافؤ الفرص مختلفاً عن ذلك الذي تضعه الفلاسفة الاشتراكية العربية أو البراجماتية أو ما نحا نحوهما من الفلسفات . وهكذا إذا ذهبنا مع التفاصيل فإننا نجد اختلافات ظاهرة بين كل فلسفة وأخرى .

ولكننا إذا طرحنا التعصب جانباً وتفهمنا روح كل فلسفة بمنطق وإخلاص فإننا - رغم هذه الاختلافات - نرى كثيراً من أوجه الاتفاق بينها . فكل لا نجد فلسفة من الفلسفات حذت في مناهجها التربوية تعلم الحقائق لمجرد أنها حقائق أو معلومات أو شجعت التسميع البيغاني أو غضت الطرف عن التعرف على نمو الطفل . ولو أخذنا الفلسفة المثالية المعنوية في الاتجاه التقليدي مثالا للاحتياط فإننا نجدنا حقاً تفرض منهجاً معيناً للدراسة ولكن ليرتفع به المتعلم إلى معرفة حقيقية المطلقة التي هي هدف التربية . ولو كانت هذه الفلسفة تدين بالتسميع البيغاني لما وضعت من منهج لما كان يمكن أن ترتب على فرضه استهداف هدف آخر غير الحفظ . ولقد نعلم عن الفلسفة المثالية أنها تتوخى مناهج التعليم بين الناس حسب ما يبدون من استعداد وقدرة ، فتتيح لكل فرد منهم فرصة التعليم المتكافؤ مع هذا الاستعداد وتلك القدرة ؛ يشهد بذلك النظام التعليمي الذي فصله أفلاطون في جمهوريته .

وليس من شك في أن أي فلسفة لا تعارض في مناهجها التربوية تقديتة العقل

وتربية القدرة على الفهم والتفكير النقدي ومواجهة الحياة من خلال المناهج التربوية ؛ وإن اختلفت واحدة منها عن الأخرى في مدى التركيز على هذه النواحي .

من أوجه الاتفاق بين الفلسفات أيضاً ضرورة اشتمال المناهج التربوية على تعليم إجباري للأطفال إلى مستوى معين ، وعلى تعليم الأساسيات كالقراءة والكتابة والحسب ، وعلى العناية بالتلاميذ ورعايتهم ضد الأخطار والأمراض ، وعلى إعداد المدرس إعداداً طيباً قبل أن يزاول مهنة التدريس ، وعلى الانتفاع بمبادئ المعرفة من قواعد وبلاغة ورياضة وتاريخ وعلوم اجتماعية وطبيعية وغير ذلك : وإن لم تتفق فيما بينها على طريقة الانتفاع بتلك الميادين . . .

المعروف أن هذه الفلسفات ظهرت في أزمنة مختلفة وبمحت ظروف متباينة ؛ ولهذا اختلفت فيما اختلفت فيه ملاءمة هذه الظروف ومسايرة للأزمنة التي نشأت فيها . ولطباع الناس الذين طبقت عليهم . ومن ثم ينبغي أن نتحاشى القول بأن هذه الفلسفة تقليدية فهي بعيدة عن التطبيق التربوي المرغوب فيه ، وتلك الفلسفة تقدمية فهي أصلح الفلسفات للتطبيق . بل ينبغي أن ندرس الظروف والملابسات التي تحكم البيئة والناس الذين نختار لهم منهجاً دراسياً يتسم إلى هذه الفلسفة أو تلك ؛ فالمعروف أن التعاليد والعادات والعناصر الثقافية بعامة ذات ألوان متباينة بين الأمم كما وضعنا ذلك في الباب الثاني من هذا الكتاب . والتلاميذ أيضاً يختلفون باختلاف البيئات ؛ فهذا ربي وذاك مدني ، وهذا طفل ساعده بيته بما له من إمكانيات اقتصادية وثقافية على اجتياز مرحلة ما قبل القراءة فهو إذاً مستعد للبدء فيها ، وذاك آخر لم يجد هذه المساعدة من بيته ويحتاج إلى أن يجدها في المدرسة ، وهناك التلميذ ذو المقدرة المرتفعة وذو المقدرة المتوسطة ومن هو ضعيف العقل ، وغير ذلك كثير مما يستلزم بالضرورة اختلافاً في مناهج التربية مادة بطريقة ، وما يحتم علينا النظر إلى الفلسفات التربوية جميعها نظرة متساوية لنتقن منها ما يصلح للتطبيق وساعدنا على وضع المناهج التربوية السليمة في ظل ما نعيش فيه من ظروف وأحوال دون أن ننخدع بأن هذا تقدمي وذاك تقليدي . فليس يصح لنا في جمهورية مصر العربية - ونحن نؤمن بالأديان السماوية ونخضع لشرائع الله - أن نساق كلية وراء الفلسفة البراجماتية بحجة أنها تقدمية ؛ فنخضع

قيم ديننا ومبادئه. شعائره للتجريب النقي كما ينادى أصحاب هذه الفلسفة لأن ذلك يعرض بعض مبادئنا وشعائرننا الدينية للإهمال والضياع وحذفها من آتاهج التربية؛ وإلا فما النفع من وراء رمى الجمار أو السعي بين الصفا والمروة في الحج للمسلمين؟ وإذا يجنى العبد من وراء المخالفة في عدد ركعات الصلاة بخلاف الأوقات ونحو ذلك؟ إن الدين الإسلامي يدعو المسلمين إلى إقامة هذه الشعائر وإن لم يظهر لهم نفعها الحالى . ومعنى ذلك نحاشى إخضاعها للتجريب الذى تنادى به « البراجمسية » .

وأيضاً لا تغلور دراسة النصوص الأدبية من استلزام حفظ بعضها مهم. قول من أن الحفظ سمه من سمات الاتجاه التقليدى فى التربية . وهل إذا أصر لتلميذ على أن يجرى تجربة معينة ، فى إجرائها - كما يعلم المدرس - إشعال الحريق ليعمل مثلاً أو حلوث أخطاو للمبنى أو من يوجدون به ؛ تركه المدرس حرّاً ص يتدخل لمنع بحجة أن هذا المنع ديكتاتورى لا ترضى بها الفلسفات التقدمية فى التربية ؟

إن صفى التقدمية والتقليدية يجب أن يؤخذاً على أنهما من الصفات التلخيصية لا تدخل لهما فى تحديد المرغوب فيه أو عنه من مبادئ ومناهج الفلسفات التربوية . كما ينبغى ألا تكونا مثار الإغراء بدراسة بعض هذه الفلسفات وإهمال البعض الأخر . فالفلسفات التربوية بشقيها واجبة الدراسة ؛ غاية الأمر ينبغى ألا تدرس عن أنها نظريات مجردة بعيدة عن التطبيقات العملية ، فإن الدراسة النظرية عمل سهل - حيث المبادئ والأسس التربوية الطيبة كمرعاة الفروق الفردية والمعاملة لديمقراطية للتلاميذ وغير ذلك - يسهل على الناس أن يتعرضوا لها كلاماً ولكن ذلك لا يعلم أن يكون متممة لا تنثر الضوء الكافى على الطريق التربوى إذا أظلمت بنقص كفايتها وتنبك السلامة فى التطبيق . وأيضاً ينبغى ألا تدرس هذه الفلسفات عن أنها وحدات منفصلة تُقبل الواحدة منها بكليتها أو ترفض بكليتها لأن مثل هذه الدراسة تعمى الدارس عن ظروف التطبيق وتبعده عن محاولة التكيف التربوى لمبيئة التى تعمل فيها . وعلى العكس من ذلك ينبغى أن تدرس فلسفات التربية دراسة متعمقة متكاملة لها تأثير موجه على عمل المدرس فى الفصل ووضع المناهج للتلميذ ، تنهض أساساً لتصرفاته وسناداً لممارسته العملية فى مجال المهنة ، ومعيناً تربوياً يستمد

يعتمد عليه في إغناء حياة الناس وإنهاض الوطن ، وأرضاً صلبة يقف عليها حين يشترع منهاجاً تربوياً أو يشترك في أداء الواجبات التربوية التي تأتي على عاتقه .
ومن الأهمية بمكان أن يكون لكل مدرسة وكل كلية وكل مديرية تعليمية فلسفة تربوية مدونة تتضمن النهج التربوي الذي تسير عليه وتشتق منه أهدافها ومناهجها ؛ على أن تعلن هذه الفلسفة على جميع العاملين في الميدان كي يتحمسوا لها ويسموا بها ويسهل عليهم التعاون في سبيل تنفيذها . وهذه الفلسفة التربوية - لكي تيسر وضوحاً سليماً - تحتاج إلى دراسة الفلسفات التربوية جميعها ؛ لأنها تحتاج إلى التقريبات الشائعة في هذه الفلسفات ، وفي الوقت نفسه تحتاج إلى الخبرات العملية ممن هم أهل لهذا العمل من أعضاء المهنة والهيئات الفنية والمواطنين المهتمين والطلاب كلما أمكن إشراكهم .

ومن الممكن أن يبدأ العمل في وضع الفلسفة التربوية هذه بالمسؤولين أهل الرأي التربوي حيث يخططون من المبادئ والأسس ما يروونه مطابقاً لحاجات التلاميذ والجمهور ، ثم يطرحون عملهم للدراسة وإبداء وجهات النظر والمناقشة مع من يعينهم لأمر من التربويين والمواطنين ، على أن تسود الدراسة والمناقشات الصبر والتأني في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حتى تلتقي الآراء وتتقارب المعتقدات وتندمج كلها في فلسفة موحدة ؛ تكتب في سجل خاص كي يرجع إليها الجميع ويستهدونها في تشكيل المناهج وتعديلها وتقويمها .

وفي نهاية هذه الخاتمة أؤكد ما قلته في نقاط ثلاث :

النقطة الأولى : الفلسفات التربوية - برغم ما بينها من اختلافات واضحة - تتفق في عناصر عديدة .

النقطة الثانية : الانتصار في الأعمال التربوية ووضع المناهج الدراسية للاتجاه التقدمي على حساب الاتجاه التقليدي أو العكس يفسد المناهج التربوية ودراساتها .

النقطة الثالثة : ينبغي أن تدرس الفلسفات التربوية بعمق وتكامل حتى تعين ديارها على الانتفاع بها في وضع الفلسفة التربوية السليمة الخاصة بالمدرسة أو الكلية أو المديرية التعليمية والتي توجه مناهجها الدراسية وجهة صالحة لخدمة المواطنين .