الفصل الخامس

المنهاج الدراسى

أهمية المنهج

يعتبر موضوع المنهاج من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها الذى ترتكز عليه ، ونظراً لاختلاف آراء المربين فى هذا الموضوع اعتبره البعض ساحة القتال التى يتقابل فيها جماعة المربين . والمنهاج هو النقطة الحيوية التى تصل الطفل بالعالم المحيط به . وهو الوسيلة التى يصل بها الشعب إلى ما يبتغيه من أهداف ، وآمال ، فإذا كان فساد التربية والتعليم أساسه المنهج عجزت عن إصلاحه أمهر طرق التربية ، والتدريس .

والمنهج كما أجمع المربون هو الأساس الذى تركز عليه بناء التربية والتعليم فإن كان قويًا متينًا ثابتًا صلح البناء فأصبح كالطود الراسخ ، وإن كان واهيًا انهار البناء أمام أعاصير الزمن . ووضع المناهج من أدق المسائل التربوية ، وأعظمها خطراً ، بل لعله المشكلة الرئيسية فى التربية ، ومن أعقد المشاكل التى يواجهها المربون فى العصر الحاضر فى جميع أنحاء العالم . ووضع منهاج دراسى معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة . وليس هذا بالأمر الهين . زد على ذلك أن فى وضع مناهج للدراسة افتراضاً بأن نوعاً معيناً من الثقافة يلائم حياة الأمة حاضرها ومستقبلها ، والواقع أن حياة الأمم ، والشعوب فى تطور دائم ، وتغير مستمر ، ولذلك وجب أن يكون منهج الدراسة مرناً يخضع لهذا التغير ، وهذا التبديل ، ومرونة المنهج يجب أن تكون كافية بحيث يستطيع أن يتمشى مع مطالب الحياة .

ويجب ألا نخطئ فنتصور أن تربية النشء تربية حقة عمادها مجرد وضع منهاج ملائم لأبناء الأمة ، بل إن المدار فى تحقيق أهداف التربية الصحيحة يتوقف على الأسلوب الذى يعالج به المدرس منهاج الدراسة ، وليس المهم أن يلقن المدرس تلاميذه المعلومات ، بل المهم أن تعالج هذه المعلومات وهذه الحقائق بشكل يثير فى التلاميذ الرغبة فى البحث ، والاستزادة من العلم وهذا هو ماتهدف إليه التربية الحديثة .

وقبل أن ندخل فى تفاصيل موضوع المنهاج يجب أن نفرق بين أمرين هامين

(ا) « خطة الدراسة » وتطلق عل تعيين مواد الدراسة ، وتوزيع الزمن عليها توزيعاً يتفق وقيمتها فى تربية الأطفال .

(ب) — « المناهج التفصيلية » وتشمل تحديد الموضوعات التى تدرس فى كل مادة من جهة النوع والحكم .

١ — الطفل والمنهاج

عرض المشكلة وتحليلها

إن العنصرين الأساسيين فى عملية التربية هما :

أولا : كائن حى لم يتم نضجه بعد .

ثانياً : أهداف ، ومعايير ، وقيم اجتماعية تتمثل فى الخبرات الناضجة للكبار .

والعملية التربوية هى التفاعل المناسب بين هذين العنصرين ، وكلما استطعنا أن نتصور كلا منهما بالنسبة للآخر تصوراً يسهل تفاعلهما تماماً، ازددنا اقتراباً من لب هذه العملية . ولكن هنا يأتى إجهاد الفكر ، فلأن ننظر إلى كل منهما مستقلا عن الآخر ومنفصلا عنه ونؤكد اهتمامنا بواحد على حساب الثانى ونخلق بينهما التنافر — أيسر وأقل مئونة من أن نكشف عن حقيقة ينضوى الكل تحتها . ومن السهل أن نضع أيدينا على شىء فى طبيعة الطفل أو على

شيء فى عقل البالغ النامى ، ونصر عليه كحل للمشكلة ، وبذلك نلقى عن كواهلنا عبء التعرض لمشكلة التفاعل — وهى مشكلة عملية لها قيمتها — إلى مشكلة نظرية لا أساس لها من الحقيقة ولا حل لها أيضاً .

فبدلا من أن ننظر إلى الطفل المربى مستقلا ننظر إليه كطرف فى وحدة متفاعلة الأجزاء فنجد حالتين من التعارض : الطفل ، والمنهاج ثم طبيعة الفرد ، وثقافة المجتمع[١] :

عالم الطفل الضيق

أولا : يعيش الطفل فى عالم يحتك به احتكاكاً شخصياً ، وهذا العالم ضيق نوعاً ما ، فلا يدخل الأشياء ضمن خبرته حتى يكون لها مساس واضح ، وقريب بسلامته أو سلامة أسرته أو أصدقائه ، ويغلب على عالم الطفل أن يكون عالم أشخاص ذوى مصالح تهمهم فقط ، وليس بدنياً من الحقائق ، والقوانين — فالحب ، والعاطفة مفتاح دنيا الطفل ، لا الحقيقة بمعنى مطابقتها للوقائع الخارجية ، وإذن فالمنهاج فى المدارس يتعارض مع حالة الطفل هذه ، إذا أنه يعرض من المادة ما يرجع بنا قرونا طويلة إلى الوراء ، وما يتسع إلى غير حد فى المكان .

فالطفل ينزع من محيطه المادى المألوف الذى لا يتجاوز ميلا مربعاً فى المساحة ، ويلقى به فى خضم كون زاخر لا تحده غير الأجرام ، فتثقل القرون الطويلة لتاريخ البشرية ذاكرة هذا المخلوق الضعيف التى لا تتعلق إلا بكل ما يهمها معرفته .

تكامل حياة الطفل

ثانياً : ثم إن حياة الطفل وحدة متماسكة الأجزاء فهو ينتقل بسرعة وبخفة من موضوع إلى آخر ، ومن مكان إلى سواه دون أن يحس بهذا الانتقال. فليس هناك فصل محسوس ، ولا فرق ملموس ، ومن هنا تظل الأشياء التى

---

(١) Dewey : The School and the Child, p. 18.

تشغل ذهنه فى وحدة من المصالح الشخصية ، والجسمية التى تنطوى عليها حياته . والأمر الذى يسيطر على عقله فى أى وقت هو الكون بأسره كما يبدو له . وهذا الكون متغير متحول ، تذوب محتوياته ، وتتشكل من جديد بسرعة فائقة ، ولكنه بعد كل اعتبار عالم الطفل . ووحدته ، واكتماله من نوع وحدة حياة الطفل ، واكتمالها .

الموضوعات الدراسية مصنفة مبوبة

فإذا ذهب إلى المدرسة وجد أن دراسات كثيرة تقسم وحدة هذا العالم أشتاتاً ، فالجغرافيا مثلا تتحيز ثم تقوم بعملية تجريد ، وتحليل نوع معين من الحقائق ، من وجهة نظر معينة ، والحساب قسم آخر من هذه الأقسام ، وكذلك النحو ، وهكذا إلى مالا نهاية ؛ أضف إلى ذلك أن كل مادة من هذه المواد تصنف ، وتقسم تقسيمات ثانوية أخرى ، فتنزع الحقائق من موضعها الأصلى فى الخبرة ، ويعاد تنظيمها وفقاً لمبدأ عام . وليس التصنيف من خبرة الطفل فى شىء . والذى يجمع شمل خبراته الشخصية فى الحقيقة إنما هو الوجدانات الحارة ، والأواصر الرابطة للنشاط .

وعقل البالغ قد ألف كثيراً ترتيب الحقائق ترتيباً منطقيًّا بحيث لا يمكنه أن يتبين مقدار العزل ، وإعادة التنظيم فى الحقائق والمعلومات التى كان ولا بد للخبرات المباشرة أن تمر بها قبل أن تظهر كدراسة أو كفرع من فروع العلم . فالقاعدة لكى يعيها العقل لا بد وأن تميز عن غيرها ثم تحدد ، ويتحتم بعد ذلك أن تفسر الحقائق طبقاً لهذه القاعدة لا كما هى فى ذاتها . فتجمع الحقائق لذلك حول مركز جديد ، وهذا المركز (أى القاعدة) معنوى غير مادى . وكل هذا معناه نمو اتجاه عقلى من نوع خاص ، ومعناه أيضاً القدرة على النظر إلى الحقائق بعين مجردة ومعناه القدرة على التحليل والتركيب ، ومعناه عادات عقلية غاية فى النضج ، وتحكم فى طريقة معينة ، وجهاز معين من أجهزة البحث العلمى . والدراسات بالاختصار مصنفة على هذا الأساس .

نتيجة لجهود العصور ومنتجات العلم وليست نتيجة لخبرات الطفل .

ويمكن أن نبالغ فى هذه الفروق بين الطفل ، والمنهاج ، ولكن لدينا من الخلافات الأساسية ما يكفى .

الاختلافات الأساسية بين الطفل والمنهاج

١ — عالم الطفل المحدود الشخصى بجانب عالم الزمان ، والمكان الموضوعى ، والذى لا يحد اتساعاً .

٢ — وحدة حياة الطفل إلى جانب التخصيصات ، والتقسيمات فى المنهج .

٣ — قواعد مؤسسة على تصنيف منطقى بجانب الروابط العملية والعاطفية لحياة الطفل .

وينجم عن هذه العناصر المتضاربة مذاهب تربوية مختلفة (سنعود إلى تفصيلها فيما بعد) : فمن المدارس ما تركز انتباهها فى أهمية المادة مع إغفال المواد المكونة لخبرة الطفل . وكأنهم يتساءلون : هل الحياة تافهة ضيقة جامدة ؟ وإذن تسفر الدراسات عن كون هائل شاسع يعج بالمعانى المعقدة . وهل حياة الطفل أنانية مركزة حول محورها ، وتدفع نفسها بنفسها ؟ إذن فالدراسات تبرز عالماً من الحقائق ، والقوانين ، والنظم خارجة عن العقل البشرى . وهل خبرته مشوشة وغامضة غير يقينية ترزح تحت رحمة الهوى والظروف فى كل لحظة ؟ وإذن تظهر الدراسات عالماً منظماً على أساس من الحقائق الخالدة العامة ، عالماً كل ما فيه موزون محدد ، ومن هنا كان إغفال الأخلاقيين وتحقيرهم من شأن الفروق والتجارب ، والنزوات الشخصية ، فهم كمربين يهدفون إلى البعد عن هذه الأشياء وإطفائها ، وكبتها ، وإلى العمل على استبدال هذه الأمور العرضية السطحية بحقائق ثابتة حسنة التنظيم ، وهذه تتحقق فى العلوم ، والدروس المنظمة .

التقسيم إلى دراسات

فليقسم كل موضوع إلى دراسات وكل دراسة إلى دروس ، وبالتالى كل درس إلى حقائق مخصوصة . ثم ليترك الطفل ليتقدم خطوة فخطوة حتى يتمكن من كل جزء من هذه الأجزاء المتفرقة ، وفى النهاية سوف تجده قد اكتسح الميدان بأسره . فالطريق طويل حين ينظر إليه فى مجموعه ، ولكن يسهل قطعه إذا اعتبرناه سلسلة من الخطى المتتابعة ثم تعرض هذه الأجزاء فى الفصل بطريقة متشابهة لهذه فى التدرج . فالموضوع الدراسى (مادة الدراسة) يحدد الغاية ، ويرسم الطريقة ، والطفل ببساطة فى عرفهم كائن حى غير ناضج يراد إنضاجه . هو كائن ضحل ، وواجبهم نحوه هو التفتيش عن أعماقه وهو أخيراً يمثل لديهم الحبرة الضيقة وواجبهم إزاءها توسيع مداها ، وعلى الطفل أن يتقبل ، وأن يقف موقفاً سلبيًّا .

على أن المشكلة لا تبدو كذلك فى رأى أنصار المذهب الثانى . فالطفل لديهم هو نقطة الابتداء ، والمركز ، والانتهاء [١] ، وتطوره ونموه هو المثل الأعلى — وكل الدراسات تابعة لشىء واحد هو نمو الطفل ، وهى أدوات تقدر قيمتها بمقدار خدمتها لحاجات ذلك النمو . فالشخصية والأخلاق فى نظرهم أهم من الموضوعات الدراسية ، فلا العلم ، ولا المعرفة هدف يتجهون إليه « وإنما هو تحقيق الذاتية » Self Realization هو أسمى ما تصبو إليه نفوسهم وعندهم أنه من نكد الحظ أن تكون ذا معرفة تملأ الدنيا سواء فى التعليم أو فى الدين وتكون فى الوقت نفسه معدوم الشخصية . وفوق ذلك فالموضوع الدراسى لا يدخل على الطفل من الخارج مطلقاً . وإنما التعلم عملية إيجابية تتضمن اتساعاً فى العقل ، وهضما يتم فى داخليته فيصبح بعبارة أدق هو الحكم فى كيفية وكمية التعلم ، ولا دخل للمادة فى ذلك .

---

(١) Dewey : The School and the Child.

فالطريقة الوحيدة التى لها دلالة عند هؤلاء هى طريقة العقل فى اتساعه ، وتمثيله للمعلومات ، وليست المادة الدراسية سوى غذاء روحىّ ، ولون من ألوان الطعام يمكن تناوله فهى لا تهضم ، لهذا كان مصدر الموات ، والآلية فى المدارس إنما هو فى إخضاع الطفل ، وحياته ، وخبرته للمنهاج . ولهذا السبب أيضاً أصبحت الدراسة عنواناً لكل ممل ، وارتبط الدرس بالعبء، وبالنفور.

ويمكن أن نضاعف هذا الصراع القائم بين الطفل ، والمنهاج فى حلقات لا تنتهى « فالنظام » هو شعار أولئك الذين يقدسون « مادة الدراسة » فى حين أن الميل والاهتمام شعار أولئك الذين يعلون من شأن الطفل . ووجهة نظر الفريق الأول منطقية ، أما وجهة نظر الفريق الثانى فنفسية ، والاتجاه الأول يحتم على المدرس المران الطويل ، والكفاية الدراسية ، بينما الآخر يؤكد الحاجة إلى مشاركة الطفل عاطفياً ، والإلمام بغرائزه ، ودوافعه الطبيعية . والفريق الأول ينادى بالإرشاد ، والمراقبة Guidance & Control فى حين ينادى الفريق الآخر بالحرية . والقانون يفرض عند جماعة بينما تعلن التلقائية عند الجماعة الأخرى . وإحداهما تعنى بالقديم ، وبالمخلفات ، والتراث التى وصلت إلينا العصور بعد كد ، وجهد . أما الأخرى فتتعلق بالتغير ، والتجديد . ويتهم أنصار المذهب الأول بالموات ، وبالروتين بينما يتهم الآخرون بالاضطراب ، والفوضى ، ويعاب على أنصار المذهب الأول إهمال سلطة الواجب المقدسة ، بينما يرمى أنصار الثانى بالاستبداد ، والطغيان .

على أن الحاجة إلى تقريب الكلام النظرى ، والذوق السليم العملى توحى إلينا بالرجوع إلى افتراضنا الأصلى : وهو أن لدينا حالات وثيقة الارتباط فى العملية التربوية لأن هذه العملية على وجه التحديد عملية تفاعل وملاءمة .

فما هى المشكلة إذن ؟ أليست هى محاولة التخلص من أى فكرة مؤداها أن هناك فجوة بين خبرة الطفل ، وبين المواد الدراسية أو المواد التى تكون المنهاج ؟ أما من جانب الطفل فسنرى كيف أن خبراته تحتوى عناصر — من الحقائق ، والمعلومات — من نوع مماثل لتلك التى تدخل فى الدراسات المنظمة .

وأهم من هذا نرى كيف أن خبرة الطفل تحتوى على الاتجاهات والدوافع ، والميول التى كان لها النصيب الأوفر فى إنضاج وتنمية وتصنيف المواد الدراسية ، حتى أخذت المكانة التى تشغلها الآن . أما من جهة الدراسات فيمكن تفسيرها على أنها عوامل تعمل فى حياة الطفل ثم هى أيضاً مسألة كشف الخطوات التى تتوسط بين خبرة الطفل الحالية وخبرته حين ينضج تماماً .

فلتناس إذن فكرة المادة الدراسية على أنها شىء ثابت جامد خارج عن خبرة الطفل . ولنبطل أيضًا التفكير فى خبرة الطفل كشىء صلب لا يتأثر ، ولننظر إليها كأمر حيوى ، متغير ، ومتحول فسوف يظهر لنا أن الطفل والمنهاج طرفان لعملية واحدة . وكما أن النقطتين تحدان خطًّا مستقيمًا ، فكذلك مستوى الطفل الحالى والمادة الدراسية تحدان عملية التعليم . فالتعليم بناء مستمر يبتدئ على أساس خبرة الطفل الحالية مرتفعاً حتى يصير كتلة من الحقائق والمعلومات المنظمة التى نسميها الدراسات .

وظاهر من هذا أن الدراسات المتشعبة من حساب ، وجغرافيا ، ولغات ، وغيرها هى فى ذاتها خبرات لكنها خبرات الجنس البشرى كله ، فهى تمثل محصول الجهود المتكاثفة لمحاولات ، وانتصارات الجنس البشرى مجسمة جيلا بعد جيل ، والدراسات تمثل هذا لا كمجرد تكديس ، ولا كمجرد مجموعة متشعبة من خبرات متفرقة الأوصال ولكن بطريقة منظمة ومصنفة .

ومن هنا كانت الحقائق ، والمعلومات التى تنطوى عليها خبرة الطفل الراهنة ، وتلك التى تحتويها الموضوعات الدراسية هما طرفا البداية والنهاية لحقيقة كبرى واحدة . فلو جعلنا الواحدة تضاد الأخرى فإننا إنما نوجد تعارضاً بين مرحلة الطفولة ، ومرحلة البلوغ فى حياة واحدة نامية ، ومعناه أيضاً أن تجعل الاتجاه الذى يتحرك نحو غاية وهذه الغاية ذاتها فى عملية واحدة متعارضتين . ومعناه أيضًا الاعتقاد بأن طبيعة الطفل ومستقبله فى حرب دائماً .

وإذا كانت المسألة كذلك فمشكلة العلاقة بين الطفل ، والمنهاج تظهر لنا خلال النقاب . ما الفائدة عند الكلام على التربية من القدرة على معرفة

الختام من الابتداء ؟ وكيف يساعدنا فى معالجة المراحل الأولى للنمو أن نتمكن من رؤية المراحل المتأخرة ؟ والدراسات كما أسلفنا تمثل احتمالات النمو التى نلمسها فى خبرة الطفل الحالية التى لم تهذب بعد . ولكنها بعد كل اعتبار لا تكون أجزاء من حياة الطفل الراهنة . فكيف إذن ، أو ما السبيل إلى جعلها ضمن اعتباراتنا ؟

مثل هذا السؤال يوحى بجوابه . فى معرفة النتيجة الختامية معرفة للاتجاهات التى تسير فيها الخبرة الحالية ، على شرط أن تسير سيراً عادياً مستقيماً . وإذن يصبح لهذه المسألة البعيدة « المنهج » دلالتها لأنها تفيدنا فى تحديد الاتجاه الحالى للحركة . وإذا اعتبرناها على هذا النحو فلن تصبح غاية بعيدة المنال ، ولكنها تصبح طريقة ترشدنا فى موقفنا إزاء الحاضر ؛ فخبرة البالغ المنظمة تنظيما منطقياً لها قيمتها فى تفسير حياة الطفل كما تظهر أمامنا . ثم فى إرشادها ، وتوجيهها .

الهدايا والتوجيه

دعنا نمعن لحظة فى هاتين الفكرتين : التفسير ، والإرشاد . إن خبرة الطفل الحالية لا تفسر نفسها بنفسها بأى حال من الأحوال وهى ليست تامة فى ذاتها وإنما هى دلالة على اتجاهات معينة للنمو . فطالما قصرنا نظرنا على ما يقدمه الطفل من حين لآخر سنجر إلى الخطأ والحيرة لأننا لن نفهم مغزاه . فكل من الحط من قدرة الطفل الخلقية والعقلية ورفع شأن الطفل الناتج عن عاطفة الحب له يجران إلى خطأ شائع إذ أن منشأ كل منهما هو اعتبار بعض مراحل النمو أو الحركة شيئاً منعزلا ثابتاً مقطوعاً عن بقية المراحل ؛ فالفريق الأول مثلا يفشل فى رؤية ما قد يسفر عنه العواطف ، والأفعال التى لو اعتبرت منعزلة عن نتائجها لكانت منفرة غير مشجعة . والفريق الثانى لا ينجح فى معرفة أن كل ما يعرض للطفل من أفعال ،وإحساسات جميلة سارة إنما هى دلالات أو مخايل ، وأن هذه الأفعال ، والإحساسات يعتريها الفساد فى اللحظة التى تعامل فيها كنتائج .

أما ما نرجوه فشيء يساعدنا على تفسير العناصر التي تتدخل في نجاح الطفل ، وفشله ، وفي إظهار القوة أو الضعف في ضوء عملية كبرى للنمو تدخل الأشياء السالفة الذكر فيها بهذه الطريقة وحدها نستطيع التمييز . فلو أننا عزلنا ميول الطفل الراهنة وأغراضه ، وخبراته عن المكان الذي يحتله والدور الذي يمثله في خبرة متطورة فالكل يقف على قدم المساواة . الكل يتساوى في الحسن ، والكل يتساوى في القبح أو في الخير ، والشر ، ولكنا نجد في معمعة الحياة أن العناصر المختلفة لا تتساوى قيمتها تبعاً للمستويات التي توضع عليها هذه العناصر . فبعض أعمال الطفل علامة على اتجاه ذاوٍ لأنها بقايا لوظيفة عضو قد قام بدوره ، وابتدأت فائدته الحيوية تزول . ففي توجيه اهتمامنا توجيهاً إيجابياً لمثل هذا النشاط إيقاف لعملية النمو على مستوى منخفض وفي هذا أيضاً اعتزاز بمرحلة أولية في النمو ، وتوكيد لها . أما بعض نواحي النشاط الأخرى فتدل على قدرات ، وميول تسمو شيئاً فشيئاً حتى تبلغ أوجها وسمتها ؛ مثل هذا النوع ينطبق عليه المثل القائل « اطرق الحديد وهو منصهر » ، وسوف يصبح هذا المظهر من النشاط نقطة التحول في مجرى حياة الطفل كلها لو أنها استقلت ، وأكدت . أما لو أهملت فهي فرصة لن ترجع ، ولن تعوض وقد يأتي الطفل من الأفعال ، والإحساسات الأخرى ما يبشر بحسن النتائج . على أن هذه تمثل تلألؤ النور عند مطلع الفجر ، وسوف يضيء هذا النور في المستقبل البعيد فقط . وليس لدينا شيء ذو بال نقوم به إزاءها ، وكل ما يمكننا عمله الآن أن نتيح لها فرصة كاملة ، وننتظر حتى نوجهها في المستقبل .

وكما أن التربية القديمة أخطأت في مقارنتها المجحفة بين نضج البالغ ، وعدمه عند الطفل ثم اعتبارها نصيب الطفل من عدم النضج أمر يجب التخلص منه بأسرع ما يمكن — كذلك تقع التربية الحديثة في الخطأ باعتبار قدرات الطفل ، وميوله الراهنة شيئاً له دلالته النهائية في ذاتها . لكن الحقيقة خلاف ذلك إذ أن كل ما يتعلمه الطفل ؛ وكل ما يأتيه من أفعال دائمة التحول ، والتقلب يتغير بين كل يوم وآخر ، وكل ساعة وأخرى .

وسوف يكون من الخطأ لو أننا قصدنا من دراسة الطفل أن لغلام معين فى سن معينة استعدادات ، وأغراضاً ، وميولاً إيجابية يتحتم علينا رعايتها كما هى . فليست الميول فى الحقيقة سوى اتجاهات نحو خبرات ممكنة ، فلو اعتبرنا الظاهرة التى تحصل فى سن معينة مفسرة لنفسها أو كافية فى ذاتها لنتج عن ذلك لا محالة تضليل وإفساد .

ومرة أخرى نقول : إنه إذا كان الاتجاه فى « التربية القديمة » قد مال إلى تغافل العنصر « الديناميكى » المحرك أى القدرة على النمو المتأصلة فى خبرة الطفل الراهنة ثم إلى ادعاء أن التوجيه ، والمراقبة هما مجرد قهر الطفل على اتباع طريقة معينة ، وإرغامه على السير فيها ، فالخطر من « التربية الحديثة » هو فى أخذ فكرة « النمو » بصورة شكلية سطحية . فمثلا ينتظر من الطفل أن يستخرج هذه الحقيقة أو تلك ثم ينميها من تلقاء نفسه ، فيطلب إليه بأن يفكر فى أشياء أو يعملها بنفسه دون أن يعد بالظروف المحيطة ، واللازمة لتنبيهه وقيادته (لا شىء يستخرج من لا شىء) . ولا يمكننا أن نستخرج من الطفل وهو « خام » إلا كل ما هو « خام » ، « غير ناضج » . وهذا ما يحدث بالتأكيد حينما نترك الطفل ، وطبيعته ، ثم ندعوه إلى نسج أفكار جديدة عن الطبيعة وعن السلوك . وإنه لمن العبث أن نتوقع سواء من الطفل أم من الفيلسوف أن يخلق عالماً من عقله المجرد فحسب . فالنمو أو التطور ليس معناه مجرد الحصول على شىء من العقل . ولكن المطلوب تطور الخبرة ، وهذا مستحيل ما لم نجهز الوسيلة التربوية التى بواسطتها نستطيع أن نعد القدرات ، والميول المختارة ونمكنها من تأدية وظيفتها ، ولا بد أن تعمل هذه القدرات ، والميول عملها ، وسوف يعتمد هذا العمل كليًّا على المؤثرات التى تحوطها والمادة التى تستغل بها . فمسألة التوجيه إذن إنما هى اختيار المؤثرات المناسبة أو الصالحة لاستثارة الغرائز ، والدوافع التى ترغب فى استخدامها لكسب الخبرة الجديدة ، ولا نستطيع التحدث عن الخبرات الجديدة المرغوب فيها أو عن المؤثرات التى نحن بصددها إذا توفر فهم النمو أو التطور المنشود إلا بالاختصار إذا

نسجنا على منوال خبرة البالغ لأنها هى التى تنير الطريق المفتوح أمام الطفل ، والذى يجب أن يسلكه .

وربما كان من المفيد أن نحاول التمييز بين الوجه المنطقى فى الخبرة ، والوجه النفسانى لها ، وفصل أحدهما عن الآخر . فالأول يمثل الموضوع الدراسى فى ذاته ، والآخر يمثله بالنسبة للطفل . والتحليل النفسانى للخبرة يتتبع نموها الفعلى فهو لذلك تاريخى . وهو يلاحظ الخطوات الفعلية الفاشلة ، والناجحة . أما وجهة النظر المنطقية فتفرض أن النمو قد بلغ مرحلة إيجابية معينة من التحقيق . فهى تهمل أو تتغافل العملية ، وتدخل فى اعتبارها فقط النتيجة ، فهى تلخص ، وتنظم ، وترتب ثم تفصل النتائج الأخيرة عن الخطوات الفعلية التى كانت السبيل فى الوصول إلى النتائج ويمكن أن نقارن بين وجهة النظر المنطقية ، ووجهة النظر النفسانية كما نقارن بين الملاحظات التى يدونها مكتشف أو مرتاد لأرض جديدة ، وبين الخريطة التامة التى عملت بعد أن تم كشف الأرض على وجه التمام . كلا الاثنين تابع للآخر ، ومعتمد عليه . فبدون الطرق التى خطها المكتشف مصادفة لا يمكن أن يكون هناك من الحقائق ما يستفاد منها فى عمل الخريطة الكاملة . ومع هذا فلا أحد يستطيع الاستفادة من رحلة المرتاد ، إذا لم تقارن ، وتصحح على رحلات مماثلة قام بها آخرون ، وإذا لم ينظر إلى الحقائق الجغرافية المدروسة كالأنهار التى عبرت ، والجبال التى صعدت تبعاً لحقائق ومعلومات أخرى مشابهة لها قد درست من قبل وليس كمجرد حادثات عرضية فى رحلة هذه الرحالة . والواجب أن نصرف النظر عن حياة المكتشف الخاصة ، ومعنى ذلك أن ننظر إلى الحقائق نظرة موضوعية . فالخريطة تنظم الخبرات الفردية ، وتربط بعضها ببعض بصرف النظر عن الظروف ، والحوادث المحلية ، والزمنية لكشفها . ولكن ما فائدة هذا الترتيب المنظم للخبرة ، أى ما فائدة الخريطة .

يمكن مبدئياً أن نقول : إن الخريطة لا تغنى عن الخبرة الشخصية أى لا يمكن أن تحل محل الرحمة الفعلية ، وكذلك لا تقوم مادة العلم ، وفروع

الدراسات المصنفة على أساس منطق مقام الخبرة الشخصية ذاتها ، فمثلا المعادلات الرياضية للأجسام الساقطة لا يمكن أن تحل محل الاحتكاك الشخصى ، والخبرة الشخصية بالجسم الساقط نفسه . على أن الخريطة ، وهى تلخيص منظم مرتب للخبرات الماضية تستخدم كمرشد لخبرات مستقبلة فهى توجه أو تحدد الاتجاه ، وتسهل التحكم ، وتوفر الجهد ، ويتجنب بوساطتها جولات لا طائل تحتها إذ هى تشير إلى الطرق المؤدية إلى الغاية المنشودة بسرعة ، بوساطة الخريطة يتمكن كل رحالة جديد أن يحصل على الفائدة التى وصل إليها المكتشفون الآخرون بدون أن يضيع الجهد ، والوقت الذى صرفه المرتادون فى تجولاتهم . وقد يكون هو مضطراً لإعادة هذه التجولات بنفسه لو لم تكن المساهمة الناشئة عن ترتيب ، وتنسيق خبرات الغير تم تسجيلها بعد ذلك على خريطة . فما نسميه علوماً أو دراسات تعرض النتائج الخالصة للخبرات الماضية فى شكل سهل التناول والتداول فى المستقبل . فالعلم يمثل ملخصاً نستطيع الحصول منه على الفائدة بسرعة . وهو يوفر على العقل أعماله فى وجوه كثيرة . فعبء الذاكرة مثلا أصبح خفيفاً لأن الحقائق والمعلومات مجموعة حول قاعدة أو مبدأ عام معروف بدلا من أن تكون متناثرة كما كانت فى الأصل عند كشفها ، وكذلك قد أعان العلم على الملاحظة لأننا نعرف ما نلاحظه ، وأين نلاحظه ، والفرق بين الملاحظة من قبل ، والملاحظة الآن . بعد أن أصبح العلم على صورته الراهنة ، كالفرق بين البحث عن إبرة فى كومة من القش ، وبين البحث عن ورقة معينة فى حجرة مكتملة التنسيق كل ما فيها مصنف . أما تفكيرنا فيعد توجيهاً سليماً لأن هناك طريقاً ما معبداً يتبعه الفكر فى سيره بدل أن يتخبط هنا ، وهناك .

وتنظيم الخبرة يعرض لنا خبرات الماضى فى الشكل الخالص الذى يجعلها أسهل تناولا ، وأكثر دلالة ، وأكثر خصوبة لإثبات الخبرات فى المستقبل ، فلكل من التجديدات ، والتعليمات ، والتصنيفات التى يدخلها العلم ، فائدة على حدة .

فالنتيجة النهائية إذن لا تتعارض مع عملية النمو ، وليس هناك تعارض بين وجهتى النظر المنطقية ، والسيكولوجية إذ أن النتيجة المنظمة تشغل مكاناً هاماً فى عملية النمو . فهى تمثل نقطة التحول ، وهى ترينا كيف يمكننا أن نحصل أو أن نجنى فائدة الجهود السابقة لنتحكم فى محاولات المستقبل . ووجهة النظر المنطقية فى أوسع معانيها سيكولوجية لها دلالتها كمرحلة فى تطور الخبرة ، ونموها ، أما ما يبررها فهو العمل الذى سيبنى عليها فى المستقبل .

ومن هنا دعت الحاجة إلى إعادة موضوع الدراسات ، وفروع العلم إلى مكانها فى الخبرة . فلا بد وأن نرجع إلى الخبرة التى منها تجمعت هذه المعلومات وأن نصبغ الناحية المنطقية بالصبغة النفسية (السيكولوجية) ويجب أن تترجم إلى خبرة الفرد المباشرة الحاضرة ، الدراسات التى أخذت منه مصدرها ، ودلالتها .

طبيعة مادة الدراسة

وعلى هذا الأساس فكل دراسة أو موضوع له وجهتان : وجهة للعالم (الباحث العلمى) كعالم ، ووجهة للمدرس بصفته مدرساً ، ولا تعارض مطلقاً بين هذين النحوين — ومع هذا فإنهما لا يتطابقان . فالموضوع الدراسى يمثل للعالم مجموعة من الأفكار ، والمعلومات تستخدم فى حل مشاكل جديدة أو فى إنشاء بحوث جديدة يتوصل منها إلى نتائج محققة صحيحة . والعالم يسعى وراء العلم لذاته إذ أن أهميته فى نفسه ، ومهمة الباحث العلمى هى التوفيق بين أجزائه المختلفة ، والوصول منها إلى حقائق جديدة . وهو بوصفه عالماً غير مطالب بالخروج عن نطاق العلم الخاص . أما مشكلة المدرس فتختلف عن ذلك فليس من اختصاصه كمعلم أن يضيف حقائق جديدة للعلم الذى يدرسه أو أن يفترض نظريات جديدة ، ويحفظها وإنما اختصاصه ينصب على موضوع من العلم يمثل مرحلة معينة من مراحل التطور فى الخبرة . فمهمته إذن أن يبحث عن الطرق التى بها يصبح « الموضوع المعين » أو

« المادة المعينة » جزءاً من خبرة الطفل — البحث عما فى حاضر الطفل مما يمكن استخدامه لخدمة هذا « الموضوع المعين » وهو معرفة كيف تستخدم هذه العناصر . وكيف يساعد علم المدرس بالموضوع فى تفسير حاجات الطفل ، وحركاته . وفى تقرير الوسط الذى يجب أن يوضع فيه الطفل لكى يتوجه نموه توجيهاً صحيحاً . وهو لا يهتم بالموضوع كموضوع فى ذاته ، ولكن كعامل مشترك فى خبرة كلية نامية ، ونحن إذا نظرنا إلى الموضوع بهذا المنظار فإننا نصبغه بالصبغة السيكولوجية ؟

وفشلنا كمربين فى فهم الموضوع أو المادة على هذا الأساس أى من ناحيتيه المنطقية والسيكولوجية هو الذى سبب التعارض بين الطفل والمنهاج كما سبق أن عرفنا . « فالمادة » كما هى فى نظر الباحث العلمى لا علاقة لها مباشرة بخبرة الطفل الراهنة لأنها فوق مستوى الطفل . أضف إلى هذا أن المدرس والكتاب المدرسى . يتسابقان فى عرض الموضوع للطفل كما لو كان متخصصاً فى المادة ، وما يدخل على « المادة » من تعديل أو تغيير لا يعدو أن يكون مجرد إزالة لبعض الصعاب العلمية لتقربها إلى عقل الطفل على أن المادة لا تترجم بصورة حية . ولكنها تفرض على الطفل بدلا من حياته الحاضرة . وينتج عن ذلك ثلاثة أضرار :

أولا : فقر المادة إلى الارتباطات العضوية بكل ما يمت للطفل بصلة . بكل ما يراه ، ويشعر به . ويحبه . وانعدام هذا الاتصال الحيوى يصبغ المادة بصبغة شكلية رمزية .

ثانياً : والضرر الثانى لعرض المادة عرضاً خارجيًّا هو الافتقار إلى الدافع فليس هناك من الحقائق ، والمعلومات التى شعر بها الطفل من قبل ما يتناسب مع الحقائق الجديدة بحيث يساعد على هضمها . وليس هناك كذلك رغبة ملحة ، ولا حاجة ولا مطلب . فالحاجة تولد الدافع للتعليم . والهدف الذى ينشده الطفل يحمله على أن يعد نفسه بالوسائل لتحقيقه . ولكن عندما يجد أن المادة قد أعدت مباشرة فى شكل درس يدرس له فمن الواضح أن تكون

الحلقات التى تربط الحاجة بالهدف مفقودة . وما نعنيه بالآلى ، وبالميت فى التعليم إنما هو نتيجة للافتقار إلى الدافع . أما فى حالة الاتصال الحيوى فهناك تفاعل ، وتقابل ، واشتباك بين الهدف العقلى ، والمؤونة المادية .

ثالثاً : والضرر الثالث هو أن المادة العلمية الصرفة المرتبة ترتيباً منطقياً للغاية عندما تعرض على الطفل بالطريقة السابقة ، لا بد وأن يناله الكثير من التعديل والتغيير حتى يمكن استثناء الأمور التى يتعذر على الطفل هضمها . فماذا نعمل ؟ تحذف تلك الأجزاء التى لها أكبر الدلالة لدى رجل العلم ، والتى هى أكثر قيمة فى منطق البحث العلمى ، وهكذا يفقد الموضوع صفته المنطقية ، ويصبح مجرد حشو للذاكرة ، والطفل بذلك يخسر من الناحيتين ، فهو لا يحصل على فائدة من القواعد المنطقية لخبرة البالغ ، ولا من قدرته الضئيلة على الفهم ، والاستجابة ، ومن هنا يتعطل منطق الطفل ، ويتعثر .

وقد نتغافل عن الاعتبارات السيكولوجية حيناً ، ولكن لا غنى لنا عنها . لا بد وأن نستعين بالدافع فى نقطة ما ، وفى وقت ما ، وأن ندعم الاتصال بين العقل والمادة ، وليس هناك سبيل إلى العمل قبل أن يصبح هذا الاتصال وثيقاً . غير أننا نتساءل هل هذا الاتصال يأتى من المادة ذاتها فى علاقتها مع العقل أو يأتى من مصدر آخر ؟ فإذا كان موضوع الدرس من النوع الذى يحتل مكاناً ملائماً فى عقل الطفل النامى كأن ينمو من أفعاله ، وتفكيره وآلامه الماضية ثم يتطور بحيث ينطبق على أفعاله المستقبلة البعيدة ، فلا داعى مطلقاً للبحث عن حيلة من حيل الطريقة لإقام الشغف أو الميل . إذ أن كل ما يتمشى مع نفسية الطفل فيه الميل ، أى أن له مكاناً فى حياة الطفل العقلية بحيث يشاطر قيمة تلك الحياة فى مجموعها . ولكن المادة التى تفرض فرضاً ، والتى تتطور ، وتتولد من آراء واتجاهات بعيدة عن الطفل ، وتسيرها دوافع غريبة عليه ليس لها مكان فى حياته العقلية . ومن هنا لجأ بعض الناس إلى مستوى مرتفع لدفع الطفل نحوه وإلى رشوة مصطنعة لإغرائه بها .

وأخيراً وبعد هذا العرض لتلك المشكلة نقول إن قدرات الطفل الراهنة

هى التى تقرر ذاتها ، فمواهبه هى التى تتدرب ، وميوله هى التى تتشبع ، غير أنه إذا لم يكن المدرس على علم تام بخبرة الجنس البشرى كلها التى يحتويها المنهاج فلن يعرف ما نوع هذه القدرات ، والمواهب ، والميول الراهنة للطفل ، ولا حتى الطريقة التى تقرر ، وتدرب ، وتتحقق بها .

هذا ويمكننا أن نلخص الفرق بين عالم الطفل ، وعالم المنهاج فيما يأتى :

عالم الطفل	عالم المنهاج
١ — عالم حسى ، أى أن الطفل يعيش فى عالم المحسوسات . فهو يفكر ويفهم بعينى رأسه أو بسمعه أو بشمه أو بذوقه	١ — عالم معنوى بعيد كل البعد عن الناحية الحسية التى يعيش فيها الطفل
٢ — عالم مبـــاشر : immediate ومحدود	٢ — عالم متشعب many-sided
٣ — عالم أساسه دوافع الطفل ، واحتكاكه الشخصى	٣ — عالم أساسه المنطق والمعقولات المرتبة المنظمة
٤ — عالم عضوى organic حركى dynamic	٤ — عالم آلى راكد
٥ — يشبهه البعض بحديقة زهراء فيحاء .	٥ — يشبهه البعض بأرض عشبية مملوءة بالحشائش

التنظيم السيكولوجى والتنظيم المنطقى لمواد المنهاج

نقصد بالتنظيم المنطقى لمواد المنهاج تنظيم المادة لذاتها لا لأى اعتبار آخر ، وهو إما أن يكون قياسيًّا فى بعض المواد كالطبيعة مثلا ، أو زمنيًّا وتطوريًّا فى مواد أخرى كالتاريخ ، وهذا التنظيم هو الذى نجده فى كتب العلماء ،

وفى الكتب الدراسية القديمة . فعالم الطبيعة مثلا يبدأ فى عرضه لعلم الطبيعة بتعريفات لبعض المصطلحات : كالمادة ، والقوة ، والطاقة . بينما المؤرخ يتتبع الترتيب الزمنى مبيناً خطوة خطوة علاقات العلية التى منها يتبين لنا أن الحاضر ينشأ على أكتاف الماضى ، وعالم الجغرافيا يبدأ بالأرض ككرة ثم ينتقل بالتدريج إلى تفصيلات كتعاقب الليل ، والنهار ، وتعاقب الفصول ، واختلافها . . . إلخ .

والحقائق والقضايا ذات الأهمية القصوى فى التنظيم المنطقى للعلوم هى تلك التى تربط مجموعة من الحقائق بعضها ببعض لتسهيل الاستنتاج القياسى مثل كروية الأرض ، وقانون الجاذبية ، ومبدأ التطور ، وهذه المبادئ ، وهذه القضايا ذات أهمية عظمى للعلم ورجاله : وعلى ذلك فنحن نتفق مع الأستاذ بود Bode[1] فى كتابه « النظريات التربوية الحديثة » الذى يؤكد أن التنظيم المنطقى هو وسيلة ضرورية لتقدم العلوم واتساعها ، وإذن فهو أحسن التنظيمات الممكنة بالنسبة للعلم ذاته وبالنسبة للعلماء ، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطفل ، وعلى ذلك إذا أردنا أن نجعل الطفل مركز اهتمامنا فيجب أن نبحث عن نوع آخر من التنظيم . هذا ، وقد كانت معظم المواد فى المناهج القديمة منطقية التنظيم كما أسلفنا ، فأول شىء كان يتعلمه الطفل فى الجغرافيا هو كروية الأرض ، وأول شىء كان يبدأ به فى التاريخ هو التاريخ القديم ، أى أنه كان يتعلم أبعد الأشياء عن تجاربه وإدراكه .

أما التنظيم السيكولوجى لمواد المنهاج فيختلف عن التنظيم المنطقى سابق الذكر إذ ليس فيه صفات الموضوعية ، والمعرفة البحتة ، والعلم لذاته ، بل إن المركز الذى يدور حوله هو المتعلم أو بعبارة أخرى الطفل فغاية هذا التنظيم هو مراعاة الميول الغالبة عند الطفل. وإعطاؤه ما يستطيع أن يفهمه فى كل مرحلة من مراحل نموه . فالجغرافيا مثلا لا تبتدئ بشكل الأرض الكروى وبالنواحى الفلكية ، بل تبتدئ بالبيئة المحلية التى يعيش فيها الطفل ، وبذلك

---

(١) Bode : Modern Educational Theories.

يكون التعليم حسيًّا لا قياسيًّا ، ويكون بصورة تجعله متصلا بتجارب الطفل ، باعثاً على شوقه واهتمامه . وفى التاريخ يتبع نظام زمنى مقلوب كما يقول « ثورنديك » لأن تجارب التلميذ يجب أن تكون المحور الأساسى للدراسة ، أما « جون ديوى » فيقول إن نقطة البدء الحقيقية للتاريخ هى دائماً موقف من المواقف الحاضرة المتعلقة بمشاكله .

والتنظيم السيكولوجى للمواد وللمنهج هو وليد التربية الحديثة ، ومن أهم مميزاتها . فالمناهج أصبحت تدور حول الطفل ، وليس الطفل هو الذى يدور حولها ، أى أن الطفل أصبح مركز التغييرات البيداجوجية والمناهج المدرسية . ولكن برغم ما للتنظيم السيكولوجى من عظيم الأهمية فى تربية الأطفال إلا أنه يحسن تكميله بالتنظيم المنطقى إذا أمكن ذلك ، وكلما أمكن ذلك . فالواقع أن هناك قوتين يجب التوفيق بينهما وهما الحاجات المنطقية للمواد والحاجات السيكولوجية للأطفال . والنظم الحديثة فى التربية تراعى الحاجات السيكولوجية للتلاميذ ، ومن هنا كانت قيمتها ، ومن هنا أيضاً كان نقصها إذ لا بد من التنظيم المنطقى . وهذه الحاجة إلى التوفيق يختلف الشعور بها شدة وضعفاً ، فمثلا نجد أن كثيراً من المربين الذين يقبلون طريقة المشروع وحتى دعاة هذه الطريقة ، وزعماؤها المتحمسون يعترفون بوجوب تكميلها بنوع من تنظيم المعرفة أى أنهم يجعلون محلاً للتنظيم المنطقى ؛ فمن معايب طريقة المشروع التى يجب معالجتها بشىء من التنظيم المنطقى أن المبادئ والقوانين التى يتوصل إليها التلاميذ تكون مرتبطة فقط ببعض الحالات الخاصة والأمثلة . وبذلك ينقصهم التعميم اللازم فى التطبيق فى المواقف الجديدة . فقيام التلاميذ بالمشروعات يجعلهم يلمون ببعض المعلومات مثلا — فى علم الطبيعة — ولكنهم لا يعرفون المبادئ العامة لهذا العلم . ومن عيوب طريقة المشروع أيضاً أنها تجعل المعلومات التى يعرفها التلاميذ فى المادة الواحدة غير مرتبطة بعضها ببعض يتخللها هوات أو مسافات خالية ، فمثلا قيام التلاميذ بتمثيل بعض الروايات التاريخية يجعلهم يلمون ببعض أجزاء خاصة من المنهج التاريخى ،

كما لو كان جزءاً من حياتهم ، ولكن ذلك لا يغنيهم تماماً عن الدراسة المنهجية المنظمة ، وإذن فيجب ملء هذه الهوات والمسافات الخالية ، وبذلك يقترن التنظيم السيكولوجى بالتنظيم المنطقى ونكون قد وفقنا بين الحاجات السيكولوجية للتلميذ ، والحاجات المنطقية للمواد .

ويهمنا وقد فرغنا من التحدث عن وجهات النظر المختلفة فى تنظيم مواد المنهاج ، أن نستعرض المذاهب الفلسفية ، التى تختلف فيما بينها اختلافاً جوهرياً ، من حيث ما ينبغى أن تكون عليه دراسة المنهج . وسيتبين لنا أثناء ذلك العرض أى هذه المذاهب أكثر وفاقاً مع روح التربية الحديثة ؟ وأيها أبعد أثراً فى نجاح العملية التربوية ؟

دراسة المنهج فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة

إن المذاهب الفلسفية المختلفة ، مهما تباينت وجهات نظرها ، تتفق جميعاً على أن المعرفة وسيلة التربية ، أو بعبارة أخرى على أن المدرسة وجدت كى تزود الطفل بالمعرفة والخبرة اللتين لا نستطيع الاستغناء عنهما ، فعلينا إذن أن نبحث نوع المعرفة أو الخبرة التى لا بد أن يلقاها النشء فى المدرسة فكيف نختار مادة المنهاج .

نحن لا ننتظر من فلسفاتنا المختلفة أن تتفق على إجابة هذا السؤال ، ولكننا نأمل أن نستطيع استخلاص نتائج نطمئن إليها من هذه النظريات المتعارضة فى ظاهرها وأن نجد بعضها يكمل بعضاً .

١ — المذهب الطبيعى

تهتم التربية الطبيعية أولا وقبل كل شىء بطبيعة الطفل . فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التى يعتقدون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى الاعتقاد مع « وردزورث » Wordsworth بأن الطفل هبط إلى العالم فى هالة من المجد والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلا ، أكثر

من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ، ولكنها إعداد للحاضر ، يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالا قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة « روسو » الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » ، ويتألمون ألم « روسو » حين يقول : « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل مالا طاقة له به ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً .

ويجب أن يكون المربى فى نظرهم حريصاً فلا يتدخل فى عمل الطفل ويمنعه من استخدام أى طريقة من طرق التعلم . ومفروض عليه ألا يؤثر فى الطفل بطريق مباشر ، ولكن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواءه والإيحاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق ، فتلك أمور موكول إلى الطفل بحثها من جميع النواحى بنفسه : متى يتعلمها ؟ وكيف يتعلمها ؟ فتربيته نمو طبيعى لميوله ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعى يفرضه عليه المربى ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يغالون أكثر من ذلك ، ويقللون من قيمة المربى ، ويعتقدون أن وظيفته مقصورة على إعداد المسرح ، وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث والنشاط . ولذلك نجد أن الدكتورة « منتسورى » تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التى من شأنها إرهاف قواه ، وتربية حواسه ، وإغراؤه على أن يربى نفسه بنفسه .

ويتفق أنصار المذهب الطبيعى على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية لا يعلم شيئاً ، ولا نفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه ، وتقوية أعضائه وإرهاف حواسه . أما روحه فيجب أن تظل هادئة فى إغفائها ، ولا يربى أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعى .

نستطيع إذن أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التى تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى **المربى أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة** . بل هذه جميعاً على هامش الصورة . ويركز المذهب الطبيعى اهتمامه فى خبرة الطفل الحالية ، وفى ميوله الحاضرة ، فهذه وحدها هى التى ستقر عمل المدرسة ، فدع الطفل حرًّا فى خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ، ولا تعترض نموه ، بل لا تتدخل فيه ولا توجهه — أما **المنهاج أو الهدف الذى يرمى إليه فهو النمو الطليق النشيط السعيد لكائن حى متفق تماماً مع البيئة ، أما ماعدا ذلك فلا قيمة له .**

أما طريقة التدريس عند جماعة الطبيعيين ، فإنا نجدهم يؤمنون بأهمية الخبرة ويتخذون من قول « روسو » الآتى شعاراً لهم : « لا تعطه دروساً شفوية مطلقاً ولكن يجب أن يتعلم عن طريق الخبرة » — فأنت ترى أن هذه النزعة قد حذرت المربين والمدرسين من استخدام الطريقة الشفهية وحدها فى التدريس ، ووجهت أنظارهم إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الأطفال ، فلا يقتصر مثلا على الكتب والكلام والالتجاء إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ، بل يجب أن نشرك التلميذ فى العمل والتجريب فى المعامل وتهيئ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن . ولا تدرس الهندسة عن طريق البرهان النظرى — مهما كان معقولا — بل يجب أن تدرس بشكلها **الطبيعى** ، ويجب أن تكون الرحلات المدرسية وسيلة لتعلم دروس الجغرافية بدلا من الكتب « والأطالس » وحدها . ومجمل القول : أن المربى الطبيعى لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة ، بل ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنها ذلك المصدر .

ويهتم الطبيعيون بقيمة الخبرة الاجتماعية ، فيتدرب الطفل عندهم على حقوق المدنى المستنير وواجباته ولا يتلقاها كلاماً يتدفق من شفاه المدرسين ، بل يقوم — هو وزملاؤه — بتنظيم مجتمع طبيعى فيه تظهر مواهب كل تلميذ حيث يكون كل فرد منهم ، قائداً فى ناحية مقوداً فى ناحية أخرى . ولا بد

من إلغاء النظام القديم القائم على السلطة العليا ، وأن يحل محله نظام الحكم الذاتى ، القائم على الانتخاب الحر . أما عن المدرس فيجب ألا يكون مركزه مركز الملك المستبد بل مركز رئيس الجمهورية يعتبر نفسه مدنيًّا عليه واجبات المواطن ، وله حقوقه التى تخولها سلطته غير العادية بحكم مركزه .

(ب) المذهب العملى أو « البراجماسى »

يرفض الرجل العملى أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيما ، ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سلبى يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس — بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة يفكر ويجرب بنفسه ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ، فليست التربية تعليم الطفل ما لا بد له أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى والتجريبى ، فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة .

والتعليم عن طريق العمل هو أساس المذهب العملى وعدته ، وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ، بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقى ، وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة لهذا الجهاد .

ومن ثم يهاجم هذا المذهب التقسيم التقليدى للمنهاج إلى علوم ومواد مختلفة . بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة وأخرى إلا أنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد بها حل مشاكل البيئة التى لا تنقسم . ولا بد من أن يطالب الطفل بدراسة المواد وموضوعاتها منفصلا بعضها عن بعض ، يجب أن تجعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هى فى الطبيعة ، وأن تكون دراستها بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ، وينظر إليها من وجهة نظر عملية . فالطفل لا بد وأن يتعلم الخبرات اللازمة له حتى يستطيع أن يحافظ على

كيانه فى العالم ، فيجب أن يشتمل المنهاج على أنواع المعرفة والمهارات التى يحتاج إليها الطفل فى حياته الحاضرة والمستقبلة معاً ، ولذلك يجب أن يتعلم كل طفل كيف يتحدث لغته القومية ، وكيف يكتب بها ويقرأ ، كما أنه محتاج لبعض المعرفة عن الرياضة والقياس ، ولا يمكن أن نحذف من المنهاج الأولى علم الصحة ، والتربية البدنية أو التدريب العملى .

ويهتم « ديوى » — وهو من أشياع هذا المذهب — بالطفل أكثر من الكتاب أو موضوع الدراسة أو المدرس ، ويذهب إلى أن الطفل إذا نال خبرة واسعة النطاق فإنه يحصل على أحسن تهيئة ممكنة للمستقبل ، ولما كان النشاط الحر هو أبرز مميزات الطفولة ، فيجب أن يكون الطفل نشيطاً ولا بد من أن تلتزم المدرسة منتهى الدقة فى تأسيس عملها على ميول الطفل الطبيعية ، فإذا فعلت ذلك أمكنها أن تستغل نشاط التلاميذ ، وأن تبعث فيهم رغبة صادقة فى العمل فيقبلوا عليها فرحين ، ويعارض « ديوى » التعليم الشكلى وينتهى إلى أن التعليم عملية نشيطة لا مجرد تقبل للحقائق .

ويحلل ديوى ميول الطفل إلى أربعة أنواع :

١ — ميل نحو المحادثة أو الاتصال (الاجتماعى) .

٢ — ميل نحو البحث واقتناء الأشياء .

٣ — ميل للعمل أو الأشياء .

٤ — ميل نحو التعبير الفنى .

هذه هى المنابع الرئيسية التى إذا استثمرت نما الطفل نموًّا طبيعيًّا ، على أن القراءة والكتابة والحساب تدخل ضمن هذه الميول المختلفة ، فهى وسائل تعين على تحقيقها لا غايات فى حد ذاتها .

والمشكلة التى يجب أن نعالجها هى :

١ — كيف نزود الطفل بقدر كبير من الخبرات ؟

٢ — ثم كيف نوجه هذه الخبرة المباشرة توجيهًا يشعر الطفل بحاجته إلى التراث الاجتماعى التقليدى ؟

إننا إذا وصلنا إلى حل هذه المشكلة لم يعد تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب ذا أهمية كبرى ، ولم تعد تفسد هذه الأدوات علينا جهادنا فى سبيل توفير نواحى النشاط للتلميذ — أى أن المنهاج عند « ديوى » يصل طبيعة الطفل بالحياة فيختار مواده من نواحى الحياة الحقيقية المختلفة ، ويهتدى بمبدأ جوهرى هو ميول الطفل الطبيعية فى مراحل نموه المختلفة ؟

(خ) الفلسفة المثالية

لا يهمها الطفل ، حاضره أو مستقبله ، ولكن تهمها المثل العليا ؛ ويهمها عالم الفكر ، فهى تهتم بتجارب الجنس البشرى بأجمعه لا بتجارب الطفل ، وهى تهتم بمجموع المعرفة الإنسانية ، وتحاول أن تنظمها وتركزها وتقدمها للطفل ، كما أنها ترى أن هدف المدرسة هو أن تمثل الحياة المدنية كاملة فيها ؛ إذن فالتربية ترمى إلى تركيز وتنظيم الخبرة البشرية التى سيساهم الطفل فى استمرارها وتجديدها .

وهؤلاء المثاليون يحللون الخبرة البشرية ويبدءون بتقسيمها إلى قسمين :

١ — ما يختص بالبيئة الطبيعية . ٢ — ما يختص بالإنسان .

وهذا يؤدى إلى تقسيم المنهاج إلى قسمين كبيرين :

(ا) العلوم . (ب) — الإنسانيات .

وكل منهما يمكن أن يقسم بدوره أقساماً عديدة بحيث تشتمل على كل أنواع الدراسات .

أما القراءة فتنقسم إلى :

(ا) إدراك أو معرفة . (ب) نزوع أو عمل .

(حـ) وجدان وهو ما يشعر به الشخص نفسه نحو عمل ما .

ولو أننا اتبعنا هذا التقسيم فى المنهاج لوجدنا أنه ينقسم إلى الأمور الآتية :

(ا) دراسات خاصة بما يعمله الإنسان أو ينزع إلى عمله ، وهذه يجب أن تشمل الصناعات الرئيسية كإعداد الطعام والشراب والمأوى ، وهذا يؤدى

بطبيعة الحال إلى استعمال الآلات ، وإلى الفنون الجميلة التى تظهر لها حاجة عملية.

(ب) ما تعرفه الإنسانية — فيجب أن يكون فى المنهاج ما يمثل الطرق الرئيسية للتفكير فيشمل : الأدب ، واللغة ، والعلوم ، والرياضة ، والتاريخ ، والجغرافيا — الدراسات الفكرية التقليدية بوجه عام . وأخيراً يجب ألا نغفل المدرسة .

(حـ) طرق الوجدان عند الإنسان أو التعبير عن هذا الوجدان ، وبعبارة أخرى : الفن ، والشعر ، والموسيقى — ولقد نادى أفلاطون ، وهو ذلك المربى المثالى « بضرورة تعليم التلاميذ حب ما ينبغى لهم أن يحبوه وكره ما ينبغى لهم أن يكرهوه » .

(د) رأى « سير برسى نن » : يمدنا بتقسيم أكثر تفصيلا للمنهاج فهو يقسم مظاهر نشاط الإنسان إلى مظهرين عظيمين :

أولا : مظاهر النشاط الاحتفاظى التى من شأنها الاحتفاظ بالحالة الراهنة ، وبمستويات الفرد والجماعة ، كالاهتمام بالصحة العامة ، ورشاقة الجسم ، والتقاليد ، والنظام الاجتماعى ، والأخلاق ، والدين .

ثانياً : مظاهر النشاط الابتكارى ، وهو النوع الذى تقيم عليه المدنية صرحها ويشمل النشاط الإبداعى الذى يشمل الجانب المادى من الحضارة ، ويمكن أن نقف على هذا النوع بسهولة ؛ وما على القارئ إلا أن يتصور مدنيتنا ، وقد عدم منها نتاج الفن والأدب ، فما أشقى هذا العالم وأقصره إذا كف الشاعر عن شعره وأغانيه وشلت يد الصانع عن صناعته .

إن جميع مظاهر النشاط السابقة الذكر يجب أن تتمثل فى المنهاج ، فما هى إلا المظاهر الكبرى للنفس البشرية ، وفى هذه المظاهر تتلخص الطاقة الابتكارية . لكل جيل ، وتتخذ أشكالها الخاصة بها ، وإن لم يحدث ذلك فعلى المدنية السلام . ولنبدأ الآن بمظاهر النشاط الابتكارى . فكل منهج تربوى كامل يجب أن يضم المواد الآتية :

أولا : الأدب أو على الأقل عيون الأدب القومى .

ثانياً : بعض أنواع الفنون بما فيها الموسيقى .

ثالثاً : الأشغال اليدوية إما لناحيتها الفنية كالنحت والنسيج، أو لناحيتها العملية كالنجارة وأشغال الإبرة .

رابعاً : العلوم بما فيها الرياضة ؛ أعنى علوم الكم والزمان والمكان .

على أن مظاهر النشاط الاحتفاظى لا يمكن معالجتها كمواد قائمة بذاتها ، وكلما كان تدريسها عرضيًّا فى ثنايا المواد الأخرى كان ذلك أفضل — فالتربية الصحية ، ورشاقة الجسم مثلاً لا يمكن أن يتعلمها الطفل كما يتعلم اللغة الفرنسية ، ولكن من الممكن جدًّا أن يتعلم التلميذ مبادئ الصحة من المثل العليا الصحية التى يراها أمامه ، كذلك يمكن معالجتها فى ثنايا دروس العلوم . وأما الرشاقة الجسمية فيجوز أن يكون هناك دروس خاصة للألعاب الرياضية وبالمثل يتمكن الطفل من أن يفهم تنظيم المجتمعات ويدرس المثل العليا، وذلك عن طريق تأديته واجباته كعضو صالح فى المجتمع المدرسى . أما التربية الوطنية فيمكن أن يتعلمها الطفل فى ثنايا دروس التاريخ .

أما الدين فيجب ألا تقل العناية به عن أى مادة أخرى ، ويجب أن تشترك المؤسسات الاجتماعية المختلفة فى بث روح الدين إذ أنه من الظلم أن نلقى على أكتاف المدرس والمدرسة وحدهما عبء بث هذه الروح ، فما المدرسة إلا أحد الميادين التى ينعكس فيها صدى هذا الاضطراب وتلك الحيرة التى أضعفت النشاط الروحى لشعوب العالم المتمدين .

وفى تدريس الدين يجب أن نميز بين شيئين هامين هما :

أولا : روح الدين . ثانيًا : تعاليم الدين أو نظرياته .

وأول ما يجدر الاهتمام به هو إيقاظ الروح الدينية وتقويتها فى المنزل، وفى المدرسة وفى المجتمع الأكبر ومتى قويت أقبل الطفل على تعاليم الدين وعلى نظرياته.

وفيما يلى سنلقى نظرة على المواد التى تنتظم المنهج ، نهدف من ورائها إلى بيان الاعتبارات المختلفة التى يمكن أن تراعى فى اختيارنا لهذه المواد ، حتى تعود بالفائدة المرجوة منها على الأطفال .

اختيار مواد المنهج والاعتبارات التى يجب أن تراعى

والآن نتساءل أى المواد نختارها لأبنائنا ، وأى المناهج ننتقيها لهم ؟

لما كانت المناهج هى الأسس التى بواسطتها يمكن أن تتحقق المثل العليا للتربية كان على القائمين بأمر التربية أن يعنوا عناية خاصة باختيار المواد التى تلائم الأطفال ، وتناسب سنهم ، واستعدادهم ، وبيئتهم ، ومطالبهم ، وأن يوفقوا بينها وبين مطالب المجتمع الذى يعيشون فيه حتى يكونوا أعضاء عاملين ينفعون المجتمع ، وينتفعون منه .

والآن هل نترك للتلميذ الخيار فى أن ينتقى من المواد ما يتفق وميوله الخاصة، ويترك ما عداها ؟ إذا كان الأمر كذلك فهل تنقلب التربية فوضى لا يقرها العقل السديد لأنها تساعد على هدم الأخلاق أكثر من تكوينها كما يرى البعض ؟ ! ليس من شك فى أن ميل الطفل له أكبر الأثر فى إقباله على المواد وفهمه لها ، ولكنه إذا نما وكبر بعض الشىء تدخلت بعض العوامل الأخرى فى هذا الإقبال ، فقد يدفعه إلى الإقبال على المواد خوفه من أن يتهم بالجهل ، كما قد يدفعه إليه رغبة فى الظهور على أقرانه أو أصدقائه ، وقد يدفعه إليه ميله لإرضاء مدرسيه ، والأخذ برأيهم : هذا كله يحدو بنا إلى القول بأن الطالب الثانوى قد يسهل عليه أن يحدد ميوله ، ويوجه نفسه الوجهة التى يرضاها ، أما الأطفال فليس فى مقدورهم أن يتخيروا ما يلائمهم من الفروع والأبحاث التى تناسبهم من كل فرع وليس فى إمكانهم أن ينظموا ما وقع عليه اختيارهم ، بل إن المربين هم الذين يختارون مواد الدراسة، ويوزعونها على مراحل التعليم، وسنى الدراسة مراعين الاعتبارات الآتية :

أولا : الاعتبارات السيكولوجية ، أو حاجات المتعلمين .

ثانياً : الاعتبارات الاجتماعية أو حاجات المجتمع .

ثالثاً : الأهداف العامة التى ترمى إليها التربية .

الاعتبارات السيكولوجية

إن فكرة احترام طبيعة الطفل من الأفكار الحديثة فى التربية ، وهى — كما سبق أن ذكرنا مراراً — أهم مميزات التربية الحديثة — فمراعاة ميول الطفل الحاضرة ، وحاجاته هى الضمان الوحيد للنتائج الحسنة فى التربية والتعليم ، فلا يصح أن يتعلم الطفل ما لم يتهيأ له بعد . ولكن التربية القديمة لم تراع هذا المبدأ مطلقاً ، فهى تبتدئ بمعرفة البالغين ، وتعلم الطفل كل ما يهم الرجل أن يعرفه ، الأمر الذى لا يتلاءم مع ميوله واستعداداته بحجة أن ذلك ينفعه فى مستقبله ، ونتج عن ذلك أن ازدحم المنهج بالمواد ، وتكدست فيه جميع أنواع المعرفة الإنسانية ، ولقد قام هذا المنهاج الذى لا يتفق وحاجات الطفل على أساسين هامين : أولهما فلسفى خاطئ خلاصته أن متانة المجتمع وتماسكه هى أهم قيمة يجب مراعاتها ، وعلى هذا الأساس الفلسفى الخاطئ لم تعمل محاولات لتنمية قدرات الأفراد ، وانحصر الاهتمام فى صبهم جميعاً فى قالب واحد ،وإخضاعهم للتقاليد وللسلطان ، وأداء ما يطلب منهم من أعمال ؛ وثانيهما سيكولوجى خاطئ أيضاً إذا اعتبر النشاط العقلى مستقلاً عن النشاط الجسمى ، واستخدم المواد الدراسية لتنمية العقل ، وأهمل أنواع النشاط الأخرى ، وأهمل الاحتكاك بالشئون العملية للبيئة .

ويصح هنا أن نورد ما ذكره الأستاذ « رايمونت » Raymont فهو يقول بأن الغرض الذاتى Subjective من تعليم الطفل هو تنمية بعض ميوله الفطرية وهو يميل إلى الطبيعة كما يميل إلى الإنسان ، أما الغرض الموضوعى فهو تفهيمه علاقاته ببيئته التى يعيش فيها ، وهذه البيئة تشمل البيئة الطبيعية المادية كما تشمل البيئة الاجتماعية أو الإنسانية وعلى هذا الأساس يجب أن نعنى عناية خاصة بميول الأطفال واستعداداتهم ومجاراة الطبيعة فى هذا الاتجاه . فالسير ضد الطبيعة له ضرران : أولهما : كراهية الطفل للعمل . وثانيهما : أننا نحصل على نتيجة لا تتناسب مع المجهود الذى يبذل ، وأن نعنى أيضاً

بدراسة البيئة التى تحيط بالطفل فهم مولعون بها : أشكالها ، هيئتها ، لونها . كيفية تسخيرها واستخدامها . . . إلخ ، منهمكون فى خلق عالمهم الخاص المصغر .

الاعتبارات الاجتماعية

يجب أن يضع واضع المنهاج نصب عينيه حاجة المجتمع ؛ فالتربية الحديثة تنادى بأن تكون مناهج الدراسة ملائمة لحاجات الزمان والمكان ، أى لحاجات المدنية الحديثة وحاجات البيئة المحلية ، فيجب أن يقوم المنهاج على أساس هذه الحاجات بشكل يساعد الطفل على اكتساب القدرة كى يعيش كفرد نافع فى المجتمع ، وأن يحترم هذا المجتمع عن طريق المساهمة فى حل مشكلاته والنهوض به .

هذا ولقد تمخض القرن الماضى عن نوعين من التغييرات ، غيّرا عادات الناس المعيشية وأساليب تفكيرهم . وهما نمو المثل العليا الديمقراطية ، وتقدم العلوم الطبيعية ، والبيولوجية على الخصوص ، وما نشأ عنها من الاختراعات وتقدم الصناعة . وهذه التغييرات كانت تتطلب دائماً تغييراً مناسباً فى مناهج الدراسة .

ومناهجنا الحالية متأثرة إلى حد بعيد بالمدنية اليونانية الأرستقراطية وبسائر المدنيات القديمة الأتوقراطية ، ولكنها لا تتناسب مع المدنية الحديثة الديمقراطية . فالمدنية اليونانية كانت مدنية أرستقراطية ، وكانت الأعمال اليدوية كلها من اختصاص طبقة العبيد والطبقة الدنيا . لذلك كان ينظر إليها وإلى القائمين بها بازدراء واحتقار ، وكان فلاسفة اليونان يعلون من شأن الحياة العقلية والثقافية ، ويرفعون من أهمية موادها الدراسية ويقللون من شأن المواد العملية ، وكانوا يعتقدون بأن المرء لا يستطيع أن يخدم سيدين وهما : العلم ، والصناعة . ولذلك كان اليونان يعتقدون أن إدخال الأعمال اليدوية فى المدارس معناه إعدادها لتخريج خدم لا سادة فالعمل كان عندهم هو العبودية ، والضعة

الاجتماعية . وعلى هذا الأساس كانت مواد الدراسة عندهم نظرية ، ومجردة ، وبعيدة عن الحياة العملية ومسائل الحياة الشخصية ، فكان التعليم لا يؤدى إلى كسب العيش لأنه كان مقصوراً على طبقة أرستقراطية ليست فى حاجة إلى ذلك . وما زالت مناهجنا متأثرة بهذا الاتجاه ؛ فنظرة عميقة إلى مناهجنا الحالية ترينا أنها متخلفة عن الأحوال الاجتماعية وعن حاجات المجتمع فهى لا تهتم — فى الوقت الحاضر — بالمشكلات التى يواجهها التلاميذ أو التى يحتمل أن يواجهوها عندما يتم رشدهم ؛ كما أنها لا تزود التلاميذ بالقدر الكافى من الخبرة الذى سيمكنهم من العيش فى مجتمع سريع متغير . فالمنهج الحالى لا يعد التلاميذ للحياة الكاملة أو الاشتغال بمهنة أو المحافظة على الصحة أو القيام بواجبات معينة ، أو حسن استخدام أوقات الفراغ .

ويرى « جون ديوى » أنه ليس مما يناسب الديمقراطية الحديثة أن توجد مدارس خاصة بأبناء الأغنياء ، وأخرى مقصورة على أبناء العمال .

على أن تقدم العلوم الطبيعية والبيولوجية كان شيئاً مباشراً فى رقى الصناعة وفى كل مظاهر المدنية الحديثة ، لذلك كان طبيعيًّا أن تتبوأ هذه العلوم مكاناً رفيعاً فى المناهج التى كانت مزدحمة من قبل بالثقافة الأدبية واللغوية وجميع أنواع المعارف اللفظية . وبالإضافة إلى هذه المواد يجب ألا تقتصر وظيفة المدرسة على تزويد التلاميذ بهذه المواد الحديثة ، بل يجب أن تثير اهتمامهم بالمسائل والمشاكل العديدة التى تضعها أو تثيرها الظروف الاجتماعية الحاضرة ، وأن تعودهم ربط المعارف التى يحصلون عليها بجميع أنواع النشاط الموجودة فى الحياة .

فمناهج الدراسة إذن يجب أن تخضع للتطور ، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، يجب أن تتمشى (مناهج الدراسة) مع تغير الحياة لتسد حاجات الأمة ، وتشبع مطالبها الاجتماعية والاقتصادية ، يجب أن تخضع للتغير على ضوء ما يتناول المجتمع من تغييرات ، وعلى هذا الأساس يجب أن تصبح المدرسة وسيلة لإحداث التغييرات الضرورية فى الأحوال الاجتماعية عن

طريق التطور البطىء . فمشاكلنا الاجتماعية يجب أن تتبوأ مكاناً هامًّا من مناهجنا الدراسية ؛ هذا إذا أردنا أن نعد فرداً صالحاً للعيش فى المجتمع يخدمه ويساهم فى حل مشاكله .

أغراض التربية

إن المناهج الدراسية هى وسيلة لتحقيق أغراض التربية ، فإذا اعتورها نقص أو اضطراب كانت الغاية ناقصة مضطربة ، ومن هنا يتبين لنا مدى العلاقة بين أهداف التربية وبين المناهج الدراسية ، والحقيقة أن أكبر موجه للمناهج وعملها هى الأهداف العامة للتربية ، فالمناهج جزء من فلسفة التربية ؛ لأن تعيين الأغراض دون تحديد الوسائل فيه خطورة ، فالغرض المهنى مثلا ينزع بالمواد إلى الناحية المهنية على حساب الناحية الثقافية ، وقل مثل هذا فى العكس . وأغراض التربية تؤثر فى المنهج بالشكل الآتى :

١ — تساعد على تحديد فروع الدراسة والمواد الخاصة بكل .

٢ — تساعد على بيان قيمة العلاقات المختلفة لفروع الدراسة وموادها .

٣ — تساعد على تحديد أهداف فروع الدراسة المختلفة والمواد التى تنطوى تحت لواء كل منها .

٤ — توضح طريقة معاملة فروع الدراسة ومواردها .

ولا نظن وقد فرغنا من الحديث عن الاعتبارات المختلفة التى يمكن مراعاتها فى اختيار المادة التى يتكون منها المنهاج — أن ذلك يعفينا من الحديث عن الأسس التى يمكن أن يستند عليها المنهاج ، حسب ما تقول به الآراء المختلفة .

الأسس التى يستند عليها فى عمل المنهاج

توجد ثلاثة أسس يمكن أن نستند إليها فى عمل المنهاج .

أولاً : الطفل كأساس فى عمل المنهاج .

ثانيًا : المعلومات « « « «

ثالثاً : المجتمع « « « «

١ ــ الطفل كأساس فى عمل المنهاج

أنصار هذا الرأى ينقسمون إلى قسمين :

(ا) فريق ينظر إلى الطفل على أنه كائن حى ينمو من الباطن (وهذا الفريق يؤمن بقيمة الوراثة) .

(ب) فريق آخر ينظر إليه على أنه كائن حى خاضع فى نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) .

وأنصار القسم الأول يؤمنون بمبدأ الحرية كعامل هام من عوامل النمو ، ويؤكدون بأن « الحرية نمو » Freedom is growth كما أن « التربية نمو » أيضاً Education is growth ومن المتحمسين المتطرفين من أنصار هذا الرأى « جان جاك روسو » الذى يمكن بحق أن نعتبره نصير الطفل ، وحامى حمى الطفولة ــ ذلك الرجل الذى كان بطبيعته ثائراً على كل الهيئات الاجتماعية ، والنظم القائمة ، والذى تظهر ثورته بوضوح فى عبارته : « سيروا ضد ما أنتم عليه ، تجدوا أنفسكم دائماً فى طريق الصواب » ، وقد قال فى مناسبة أخرى : « إن كل الهيئات الاجتماعية ليست إلا كتلة واحدة من السخافة والمتناقضات » ولذلك نجده يطالب بأن نبعد « أميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدرسيه كى يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب أو مرب خاص ، والله لا يخلق إلا كل ما هو خير ، ولكن لا يلبث الإنسان أن يتدخل فى كل ما خلق حتى يفسده .

و« روسو » وأتباعه يهتمون بالطفل كما هو كائن فعلا أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ولكنها إعداد للحاضر . هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالا قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة روسو الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » ويتألمون ألم روسو حين يقول : « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير مضمون » نحن نعمل على

أن نحمل الطفل مالا طاقة له به ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً .

من ذلك نرى أن اهتمام « روسو » بطبيعة الطفل ما هو إلا اهتمام بعامل نموه الطبيعى . ولا يهم الطبيعى المتحمس أن تبنى التربية على أى مبادئ نفسية مهما كانت نتائجها صحيحة ، ولكن هدفه الحقيقى هو أن يطلق العنان لطبيعة الطفل وأن يفك عقالها ، فالتربية فى نظره اتساع المجال للنمو الطبيعى وتم إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نمواً سريعاً بأقل تدخل أو إشراف ممكن . والمدرسة فى نظره بيئة مثالية تنساب بين زواياها روح الحرية التى تساعد على نمو الطفل ، ويكره الطبيعى المتحمس الجداول الموضوعة التى تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد فى وقت واحد .

فالطبيعى المتحمس إذن يركز اهتمامه فى خبرة الطفل الحالية وفى ميوله الحاضرة فهذه وحدها هى التى ستقرر عمل المدرسة ومناهجها ، فدع الطفل حراً فى خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ولا تعترض نموه بل لا تتدخل فيه ولا توجهه. أما المنهاج أو الهدف الذى يرمى إليه فهو النمو السعيد لكائن حى متفق تماماً مع البيئة .

أما الفريق الثانى فينظر إلى الطفل على أنه كائن حى خاضع فى نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) وهم يعتقدون أن البيئة تلعب دوراً كبيراً فى نمو عقل الطفل كما تلعب دوراً هاماً فى نمو جسمه ، فنحن نغذى العقل بالمعرفة كما نغذى الجسم بالطعام ؛ فكما أن جسمه يعتمد فى نموه على « فيتامينات » البيئة الخارجية فكذلك عقله يجب أن يعتمد على المعارف التى يكتسبها من تلك البيئة .

وهذا الفريق متأثر فى أحكامه بنظرية علمية قديمة هى نظرية التدريب الشكلى Formal Training . وقبل أن ندخل فى تفاصيلها يحسن بنا أن نرجع رجعة سريعة إلى الوراء لنرى الأساس الذى تمخضت عنه تلك النظرية .

إن نظرية التدريب الشكلى وليدة نظرية الملكات ، وأنصار هذه النظرية يعتقدون أن المعلومات تسن العقل ، وتكسبه قدرة على التفكير ، وقدرة على مواجهة المواقف الجديدة فى الحياة ، وقد صرح سقراط « بأن كل من درس الهندسة أسرع فى الفهم من غيره » . ويقال إن أفلاطون لم يكن يقبل أحداً من طلاب الفلسفة إذا كان على جهل بعلم الهندسة . أما شكل العقل فهو مجموعة من الملكات أو القوى مثل الذاكرة ، والتفكير . والتخيل ، والحكم ، والملاحظة وغيرها ، ووظيفة التربية شحذها وصقلها حتى تصبح قادرة على الاستعمال فى أى اتجاه ، وتذهب النظرية إلى أبعد من ذلك فتعلن أنه لا قيمة لما يتعلمه الفرد فى حد ذاته بل القيمة كل القيمة فى الأثر المتخلف عنه .

وعلى ذلك الأساس يقسم العقل إلى مناطق ، فالرياضة تدرب ملكة التفكير ، والحساب يعلم الحذر والانتباه ، وتؤدى الآداب القديمة إلى وضوح التعبير وتهذيب الذوق ، أما التاريخ فيقوى ملكة الحكم ، والعلوم تقوى ملكة الملاحظة ، والحفظ يدرب الذاكرة ويقويها . ولما كان « المِسَنّ » يجب أن يكون صلداً حتى يشحذ السكين فإن المواد الدراسية يجب أن تكون صعبة حتى تشحذ القوى العقلية ؛ لذلك لا بد فى اختيارها من مراعاة الشدة والصعوبة .

ومثل هذا الرأى فى التربية يصعب الأخذ به ، وعلى ذلك ، فنظرية « المسن » هذه يمكن أن نعتبرها مرحلة سفسطة وتضليل فى التربية . ومن هنا نرى أنه لا ضرورة للتمسك بصعوبة المواد المختارة .

زد على ذلك أن « نظرية الملكات » التى يقوم عليها مذهب « التدريب الشكلى » قد أصبحت موضعاً للشك إذ يجب أن ننسى أن العقل وحدة غير قابلة للتقسيم ، وأنه — على ذلك — لا يمكن ولا يصح أن نعتبره مجموعة من الملكات .

ولم يقتصر فى نقد هذه النظرية على ذلك بل دخل علماء علم النفس التجريبى فى هذا الميدان ، وقالوا إنه إذا كانت هذه النظرية صحيحة ، فإن تدريب ملكة فى ناحية من النواحى يجب أن يقوى تلك الملكة فى ناحية أخرى .

إذا دربت الذاكرة فى حفظ الشعر فيجب أن يكون هناك انتقال لآثار التدريب بحيث يظهر تحسن أيضاً فى تذكر أى مادة أخرى كالتواريخ ، والقواعد ، والرياضة مثلا — ولكن نتائج التجارب التى تدل على انتقال أثر التدريب كانت سلبية لدرجة كبيرة ، ويلخص « ساندیفورت » هذه النتائج فيما يلى :

أولا : إن انتقال أثر التدريب قد يكون سلبيًّا أو إيجابيًّا أو صفراً وهو عادة إيجابى ، ولكن مقادير الإيجاب أقرب إلى الصفر منها إلى ١٠٠٪ .

ثانيًا : إذا كان انتقال أثر التدريب ظاهراً فإنه يدل دائماً على وجود قدر مشترك من العناصر بين الموضوعين اللذين انتقل الأثر من واحد منهما إلى الآخر : ضرورة وجود عناصر مشتركة Identical Elements .

ثالثاً : لا يوجد دليل قوى يعزز الاعتقاد بأن تدريب أى ناحية من العقل تدريباً خاصًّا يؤدى إلى تدريبها تدريباً كليًّا شاملا .

وعلى أى حال فإن « لونجدن » و « يتس » ، لم يجدا أى انتقال يذكر لأثر التدريب حتى لو كان هناك اشتراك فى العناصر بين مادتى التدريب ، وقد وصلا إلى هذه النتيجة بعد إجراء تجاربهما التى توخيا فيها منتهى الدقة ، فقد استعانا بمجموعة لم تتلق أى تدريب ، وتثبتا من أن أفرادها يتفقون مع أولئك الذين دربوا فى كل ناحية فيما عدا التدريب ، وقد كان عدد المفحوصين كبيراً بحيث يعطون نتائج إحصائية دقيقة ، تحت هذه الظروف جميعاً ، وبعد هذا الاحتياط البالغ ، كانت النتائج سلبية .

وقد تلا ذلك استقصاء وبحث قام به « كوكس »"Cox" ودفعه إليه فرمر "Wyermer" بين مجرد التمرين ، ومجرد التدريب فإن الأول آلى ، والثانى فيه عنصر الفهم والبصيرة ، وهذا ما يساعد على عملية التدريب ، وانتقال أثر التدريب لا يأتى من اشتراك المادتين فى بعض العناصر فحسب ، إنما يأتى من اشتراكهما فى طريقة البحث ، ولا سيما إذا استرعت هذه الطريقة الانتباه ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات « روديجير Rudiger » فقد وجد أن التدريب على النظافة فى نوع واحد من العمل المدرسى قد ينتقل أثره إلى

الأنواع الأخرى إذا ما بذلنا فى أثناء التدريب محاولات لجعل النظافة مثلا أعلى بين التلاميذ فى كل الكراسات .

كما أنها أيضاً تؤيد وجهة نظر « باجلى » Bagley وهى أن أهم عامل فعال فى انتقال أثر التدريب هو إقامة المثل العليا ، وتقويتها عمداً ، وتشجيعها عن قصد فى أثناء التدريب ، « فمثلا التفكير الدقيق الذى درب التلميذ عليه فى دراسة الرياضيات ، قد يستفاد منه أيضاً فى نواح أخرى ، فى الاقتصاد السياسى أو علم النفس ، أو فى الأعمال اليومية ، على شرط أن يكون التلميذ قد اكتسب تقديراً خاصًّا ، وحبًّا عميقاً للطريقة الرياضية الواضحة القاطعة » .

والخلاصة أنه إذا تكونت « عواطف » نحو تلك الموضوعات فإننا فى هذه الحالة ننتظر انتقالا فى أثر التدريب ، لأن العواطف هى التى تكون اتجاهنا العام نحو المشاكل العديدة التى تقابلنا فى حياتنا اليومية ، وتحدد طرقنا العامة فى معالجتها . ومن المؤكد على أى حال أن نمو العواطف حول المادة يتوقف على العلاقة بين المدرس والتلميذ أكثر مما يتوقف على موضوع المادة نفسها .

٢ — المعلومات كأساس فى عمل المنهاج

وينقسم أنصار هذا الرأى فيما بينهم إلى فريقين :

(ا) الفريق الأول : يدين بمبدأ الإحاطة التامة بجميع المعلومات Comprehensive Form of Knowledge ، فهؤلاء هم أنصار فكرة دائرة المعارف التى تتحرك على قدميها ، فهم يودون تلقين الطفل كل ما هب ودب ، يريدون تلقينه جميع الخبرات الاحتفاظية منذ أن بدأت الخليقة حتى الوقت الحاضر .

ومن الواضح جدًّا أن فى هذا الرأى غلوًّا ظاهراً ، فإذا كان احتمال وعى العقل البشرى لجميع المعلومات الإنسانية ممكناً فى وقت من الأوقات ، فإنه أصبح مستحيلا فى الوقت الحاضر لاتساع ميادين العلم المختلفة .

(ب) الفريق الثانى : يؤمن بمبدأ الاختيار Selective Form of Knowledge فهم يؤمنون بفكرة التبسيط ، فبدلا من أن يفرضوا على الطفل خبرات السلف بحذافيرها نجدهم ينادون باختيار ما هو صالح لهذا الطفل من كل الميادين ، فيأخذون من كل نبع قطرة ، ومن كل بستان زهرة . ولهذا المذهب أنصار كثيرون فى الوقت الحاضر ، ففكرة الاختيار تجد لها سوقاً رائجة فى المجتمعات المعقدة ، وأكبر مثل لذلك هو تقسيم مواد المنهج إلى : إجبارية يشترك فيها الجميع ، وإلى اختيارية ينفرد فيها من كان له ميل نحوها . ويوجه إلى أنصار هذا المبدأ نقد جوهرى وهو أن تعليم الطالب بهذا الشكل لا ينتج عنه إلا فرد ضحل المعلومات مهوشها .

٣ ــ المجتمع كأساس فى عمل المنهاج

وينقسم أنصار هذا الرأى فيما بينهم انقساماً داخلياً إلى فريقين :

(ا) فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار المحلل الواقعى Analytic Realist فهم يطالبون بتحليل المجتمع كما هو موجود فعلا إلى عناصره الأولية ، ثم يطلبون منا تمثيل هذه العناصر فى مدارسنا على أساس نسبة تكرار حدوثها فى العالم الخارجى ، فالقياس الذى يتخــذونه هو عنصر التكرار Repetition فمثلا قد حددت طريقة ونيتكا الحد الأدنى لكل مادة من المواد التى تدرس للطفل بعد دراسة دقيقة ، إذ قام قسم المباحث فى مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت « الجمعية القومية لدراسة التربية بأمريكا » أن التجارة والصناعة والعمليات العادية فى الحياة لا تتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من ١٢ ومما لا شك فيه أن أنصار هذا الرأى يرون أن واجب التلميذ الأول هو المعرفة والإلمام بمبادئ الحساب ، ولكن الذى يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ فى إجراء العمليات الحسابية ، ولمعرفة ذلك طلب من كل تلميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التى

احتاج إليها فى أعماله اليومية فى متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذا الاستفتاء وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها فى المحال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالا فى الحياة التجارية العادية . وهذه المعلومات ساعدت على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص ، وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ قبل أن يخرج إلى الحياة — كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة ما يحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيتكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه فى حياتهم اليومية أو سيحتاجون إليه فى المستقبل . على أن نقطة الضعف البارزة فى هذا الرأى هو أن التكرار لظاهرة من ظواهر المجتمع لا يسوغ اتخاذه دليلا على أهمية هذه الظاهرة ، كما أن اتباع هذه الطريقة وتطبيقها فى المدارس إنما ينتج عنه أفراد لا يصلحون إلا لهذا المجتمع كما هو كائن فعلا ، وهم يهملون أمر المجتمع كما يجب أن يكون .

(ب) فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار الناقد المثالى Critical Idealist وأنصار هذا الرأى لا يدينون بفكرة أخذ المجتمع كما هو موجود فعلا ، ولكن يؤمنون بإعداد الأطفال لمجتمع أحسن حالا من مجتمعنا الحالى ، والمعيار الذى يتخذونه هو معيار قيم الأشياء ، وهدفهم الذى يرمون إليه هو إخراج جيل من الأجيال يمكنه أن يهيئ نفسه للمدنيات المتغيرة ، كما يمكنه أن يعيش فى مدنية مستواها أرقى من المدنية التى نعيش بين ظهرانيها ، ويكون تمثيله لمظاهر النشاط الاجتماعية الموجودة خارج المدرسة بمعيار قيمتها المثالية ، فهو لا يدخل فى المنهج مظاهر النشاط بحسب قيمة تكرارها ، ولا يدرس هذه المظاهر إلا باعتبار ما يجب أن تكون عليه ؛ أى بعد تطهيرها من عناصر الرذيلة التى ربما يكون المجتمع الحالى قد ألصقها بها .

تلك هى الأسس التى يجب اتخاذها فى الحسبان عند عمل منهج من المناهج . فمناهج الدراسة يجب ألا تغفل حقوق الطفل ، ومقدرته العقلية ،

وكفايته العقلية ، ونزعاته الفطرية ، فليس من الحكمة أن نفرض على الأطفال طائفة من المناهج تكد عقولهم ، وتتجاوز طاقتهم وتتنافر مع طبائعهم . كما أن المعلومات التى تقدم للناشئ يجب أن تتفق ومراحل النمو ، وعلى واضع المنهاج مراعاة ألا ينتقل بالأطفال انتقالا فجائيًا من طائفة من المعلومات إلى طائفة أخرى بل عليه أن يسلك سبيل التدرج . وأخيراً من الخطأ أن ينتزع المنهاج الطفل من بيئته فموضوعات الدراسة يجب أن تكون شديدة الاتصال بحياة الأطفال ووثيقة الارتباط بالهيئة التى يعيشون فيها ، فالطفل كالنبات لا ينمو ويترعرع إلا فى البيئة الصالحة ، فإذا أردنا أن ننتزعه من هذه البيئة وجب أن نهيئ له بيئة أخرى تشبه البيئة التى نما فيها . ومن هنا ننتقل إلى تنظيم المنهاج .

تنظيم المنهاج

والآن نتساءل : كيف ننظم المنهاج ؟

إذا أردنا أن نحقق جميع أهداف التربية فلا بد وأن نعمل على صبغ جميع خبرات المتعلم بالوحدة والتكامل ، وبعبارة أخرى أن ننظم كل خبرة من خبراته بحيث يشيد من مجموع لبنات تلك الخبرات كل شامل متناسق تتوازر فيه كل لبنة أختها .

وتنظيم المنهاج من الأمور الهامة جدًا فى التربية ، فإذا أمكن تحقيق هذا التنظيم تحققت أهداف التربية ، كما تتحقق به ثقة المجتمع وأمانيه ، وإذا لم يمكن ذلك تضاءلت قيمة مظاهر النشاط التربوى فى شتى نواحيه . ونقصد بعبارة « تنظيم المنهاج » هنا ، بناءه ، وتشكيله ، فهذه العبارة تتضمن مجال المنهاج وتتابع أجزائه .

وتنظيم المنهاج من الموضوعات التى اختلف فيها المربون اختلافاً كبيراً وطالما كان المنهج هو المحور الذى تدور حوله الأمور التربوية ، وطالما كان المنهاج هو الجفنة التى تنصهر فيها الآراء فلا غرابة بعد ذلك أن تزداد اختلافات الآراء حوله وحول تنظيمه : وسنحاول أن نحدد مدلول بعض المصطلحات العلمية

التى سنضطر فيما بعد إلى استخدامها فى معالجة هذه المشكلة : « الخبرة » ؛ « التكامل » ؛ « النشاط » .

الخبرة

من المصطلحات الكثيرة الاستخدام فى التربية الحديثة ويتضح معناها بالمقارنة بين منهج الخبرة ومنهج المادة .

فمنهج الخبرة يؤكد خبرات المتعلم ، أما منهج المادة فيهتم بالمادة المنظمة تنظيماً منطقياً ، فبينما يؤكد منهج الخبرة خبرات الأطفال ويتغاضى عن المادة نجد أن منهج المادة يهتم بها ولا يحفل بالنشاط .

ومما لا شك فيه أن كل منهج لا بد أن يتطلب خبرة ، وكل خبرة لا بد أن تتطلب مادة ، ومن المستحيل أن نكون منهجاً من غير التجاء إلى هذين المظهرين فكلاهما أمر هام فى ذلك ، على أن قيمة وأهمية أى خبرة يتأثران بشكل واضح بالمادة المستخدمة فى تكوينها . ومعنى أهمية المادة لا يعدو أن يكون وظيفة مباشرة للخبرة التى تستغل فيها هذه المادة ، ولذلك قد يبدو أنه من الخطأ أن نتكلم عن « منهج الخبرة » كما لو كانت المناهج بعيدة عنها ، كما أنه من الخطل أن نتكلم عن « مناهج المادة » كما لو كانت بعض المناهج منعزلة عن المادة . والمهم فى هذه المشكلة هو نوع الخبرة التى يقدمها المنهج للأطفال .

وهناك من الأدلة ما يثبت أن المنهج الذى ينشد منه أن يستوعب بعض المواد لا ينتج هذا الهدف المطلوب إذا بنى على تنظيم خبرات أولئك الأطفال فقط ، ولا بد من الاثنين معاً . فقراءة درس من الدروس ، وتسميع حقائق هذا الدرس خبرة من الخبرات لا تقل فى أهميتها عن القيام بعمل رحلة ، أو تقديم تقرير من التلاميذ عن مشكلة تواجههم ؛ فمشكلة تنظيم المنهج إذن لا يمكن أن تحل بالتفرقة بين الخبرة وبين المادة .

فمحور اهتمامنا يجب أن يدور حول الاثنين بحيث لا يحدث أى تعارض مطلقاً بينهما .

التكامل :

إن هـــذا الاصطلاح يستخـــدم كثيراً فى موضوع تنظيم المناهج فى المدارس الابتدائية والأولية ، فمن المستحسن أن نفهم مدلول « التكامل » وعلاقة هذا المدلول بتنظيم المنهج .

إن اصطلاح « التكامل » يشير إلى الشروط التى تمكن الكائن الحى من أن يعمل « كوحدة » فى تحقيق أهدافه ، فهذا الاصطلاح يتضمن مظاهر : جسمية ، ووجدانية ، وعقلية من مظاهر السلوك ، وإذا كان التكامل تامًّا انعدم الصراع الباطنى ، واتجه الكائن الحى بأقصى قوته إلى التفكير فى الأمور الملائمة لحل المشكلة التى أمامه ، أما إذا لم يكن هذا العنصر تامًّا فإنه يفسح لذلك الصراع ، وتكون تلبية الكائن الحى فى حل مشكلة متعثرة ، غير مثمرة ، فإن لم يحدث تكامل مطلقاً ، تعرض الكائن الحى لاضطراب عقلى ، وعدم ثبات وجدانى ، واضطراب جسمى . « فالتكامل » إذن أمر يتعلق بالكيف كما يتعلق بوظيفة الكائن الحى .

فأى خبرة من الخبرات إما أن تهدف إلى زيادة تكامل الفرد أو تعرقله . وإذا كان الأمر كذلك فالمنهج الدراسى إما أن يساعد على تقدم أو تأخر « تكامل » الأطفال . وقد أثبتت التجارب أن هناك من المناهج ما يساعد على تحقيق عنصر « التكامل » أكثر من غيره ، وتكامل الطفل أمر حيوى ، وهام جدًّا ؛ فيجب أن يضعه واضع المنهاج نصب عينيه عندما يشرع فى تخطيطه ، فالمنهج الذى لا يعمل على « التكامل » ، والذى ينتج عنه صراع الشخصية ، وتشتيت المعلومات منهج حقير لا قيمة له .

النشاط :

إن فكرة النشاط من الأفكار الهامة التى تستغل الآن فى تربية صغار الأطفال وتعليمهم ، وقد لعب « النشاط » دوراً هامًّا فى صبغ مناهج الأطفال بالصبغة الإنسانية ، وكثير من المدارس قد اعتنق تلك الفكرة كمبدأ من مبادئ التربية الحديثة ، وبناء على ذلك نظمت مناهج خاصة تعرف باسم :

مناهج النشاط ، وربما كانت ولاية « كليفورنيا » أول من سلكت هذا الاتجاه حوالى سنة ١٩٣٠ ، وتبعها فى ذلك ولايتا « نيويورك » ، « ونيوجرسى » ، فى حوالى سنة١٩٣٥ بدأت مجموعة أخرى من المدارس التابعة لولاية « نيويورك » تجرب هذا المنهج ، وفى سنة ١٩٤١ بحث عن نتائج هذه التجارب ، ولما ثبت نجاحها ، اتخذ منهج النشاط « كأساس لجميع مدارس ولاية "نيويورك" ، وحذا حذوها فيما بعد عدد كبير من المدارس الأخرى » .

ولقد اختلف فى مدلول « منهج النشاط » : فالبعض ينظر إليه على أنه منهج عماده الأعمال الجسمية والعصبية ، والبعض الآخر يخلط بينه ، وبين التربية التقدمية . ومن ذلك نرى أنه بالرغم من أن هذا المنهج قد أصبح له تأثير خطير على المدارس الأولية بالولايات المتحدة إلا أنه مازال موضع خلاف . ومن التقارير المختلفة التى كتبت عنه يمكن أن نصل إلى أن المقصود « بمنهج النشاط » أنه منهج مدرسى يقدم مظاهر نشاط مختارة اختياراً حسناً لأطفال فى مختلف مراحل النمو . ويمكن أن نستخلص المبادئ الآتية من تقرير كتب عنه وقامت به هيئة التربية فى ولاية « نيويورك » سنة ١٩٤٢ :

١ ــ جعل المادة ملائمة للطفل .
٢ ــ تعاون الأطفال والمدرسين فى اختيار المادة وتخطيط مظاهر النشاط .
٣ ــ تحقيق حاجات وميول الأطفال والعناية بها .
٤ ــ مرونة خطط الدراسة .
٥ ــ التعليم منتج من نتاج الخبرة .
٦ ــ صبغ المدرسة والفصول الدراسية بالصبغة الاجتماعية .
٧ ــ تكملة « الطريقة التلقينية » التقليدية بالمؤتمرات ، والرحلات ، والأبحاث والتمثيل . . . إلخ من مظاهر النشاط المدرسى .
٨ ــ جعل النظام ضبطاً للنفس بالنفس بدلا من أن يكون أمراً مفروضاً على الفرد من الخارج ، وبذلك يسلك الفرد سلوكاً اجتماعياً صحيحاً ، ويسود جو التعليم روح الديمقراطية التى سرعان ماتنتقل من الفصل إلى المدرسة فالمجتمع .

٩ — زيادة الاهتمام بالصحة العقلية عن طريق اعتناق مبدأ : « الوقاية خير من العلاج » .

١٠ — أن يعمل المدرس على تشجيع البدائية initiative لدى الطفل . وتحميله مسئولية عمله .

١١ — تحويل عمل المدرس إلى إشراف وتعاون .

١٢ — كثرة زيارة أولياء الأمور للمدرسة للاشتراك مع المدرسين فى دراسة مشاكل الأطفال ، والتطوع فى بعض الخدمات للمدرسة كالمساهمة فى القيام بالرحلات ، أوتقديم مادة للدراسة والتعليم ، أو شرح بعض الألعاب والعادات ، أو تفسير بعض الأغانى .

١٣ — زيادة استخدام المتاحف والمعارض ، وكثرة الاهتمام بعنصر الابتكار والإنتاج فى الفن والأشغال اليدوية .

ومن دراسة المبادئ السابقة يتبين لنا أن « منهج النشاط » لا يعدو أن يكون :

١ — ثورة ضد مظاهر النشاط المحدودة التى يدور حولها المنهج التقليدى .

٢ — الاهتمام بميول الطفل ، وجعلها كأساس لجميع المواقف التعليمية .

٣ — زيادة تأكيد مظاهر النشاط الكبرى التى من شأنها أن تجر إلى دراسة موضوعات كثيرة كمًّا ، وكيفاً .

٤ — صرخة قوية لتحقيق أوسع مدى من الحرية للأطفال ، وإعطائهم الفرصة لتوجيه أنفسهم بأنفسهم .

٥ — زيادة الاهتمام بميول وحاجات الطفل كفرد .

ويؤخذ على هذا المنهج أنه يدور حول الطفل فى أضيق معانى هذا الدوران وأنه لا يعترف بأهمية الثقافة ، ولا بوظيفة المثل العليا الاجتماعية . ولا يحدد الاتجاه الذى يجب أن يسلكه المنهج التربوى .

طرق مختلفة لتنظيم المنهج

هناك عدة طرق لتنظيم المنهج نذكر بعضها فيما يلى :

١ — منهج المادة

لما كان « المنهج التقليدى » المتبع فى مدارسنا الحالية يدور حول المادة سنة فأخرى فقد أضيفت مواد دراسية ، وذلك نتيجة لضغط جماعة الإخصائيين فى ميادين العلم المختلفة ، وكان معيار اختيار المادة فى مثل هذا المنهج هو التبسيط والتنظيم المنطقى بغض النظر عن أى اعتبار آخر يتصل بالطفل ، وكان من نتائج ذلك أن زاد عدد المواد التى تدرس للأطفال ، وأصبح الكثير منها عديم المعنى بالنسبة لهم كما أصبح الاستظهار هو المظهر السائد فى المدارس التقليدية .

ومما لا شك فيه أن مثل هذا المنهج التقليدى القديم أصبح أمراً لا يقره رجال التربية ، على أنه يوجد نفر من المربين يؤمنون به وإن كانوا ينظرون إليه نظرة أخرى ، ولذلك كان من الإنصاف أن نطلق على منهجهم « المنهج العلمى » للمادة The Scientific Curriculum تمييزاً له عن المنهج التقليدى الضيق .

« والمنهج العلمى للمادة » هو منهج منظم لا على أسس منطقية ولكن على أسس علمية لخدمة المواد الاجتماعية كما أنه مؤسس على طريقة استخدام الأطفال لتلك المواد . وقد نظم أنصار هذا المنهج مادتهم بشكل يجعل هذا التنظيم تنظيماً سيكولوجيًّا واجتماعيًّا بما يدخلونه من مواد تمس هذه الناحية .

والفكرة الجوهرية فى المنهج هو أن لكل مادة منطقاً وتنظيماً خاصًّا ، وأن ما يدرس من هذه المواد يجب أن يكون مما يسهل على الطفل إدراكه ، فهم يؤكدون حينئذ المادة كأساس لتنظيم خبرة المتعلم ، ويشجعون العلاقة بين المواد . والهدف الأساسى للمنهج العلمى للمادة هو تمكين الأطفال من

مواجهة المشاكل العامة ، وطريقهم فى ذلك هى المادة المنظمة لفروع الدراسات المختلفة .

وقد هوجم « المنهج العلمى للمادة » من نواح كثيرة :

فبالرغم من مراعاته للتنظيم السيكولوجى للمادة المدروسة ، فإن المعارضين له يؤكدون أن هناك كثيراً من الخبرات التى تقدم للطفل عن طريق هذا المنهج عديمة المعنى بالنسبة له فكثير من الحقائق التى يدرسها تكون بعيدة عن حاجاته المباشرة ، وفى مثل هذه الحالة سيضطر إلى الاستظهار ويهمل عنصر الفهم .

وهناك نقد آخر وهو أننا فى مواجهتنا لمشاكل الحياة سنرى أن هذه المشاكل لا تعلن عن نفسها وفقاً لما يدرس من مواد كالتاريخ ، أو الحساب ، أو الهجاء ، أو العلوم ، فمن أهم الصعوبات التى تعترضنا عند مواجهة هذه المشاكل العادية كيفية تهيئة مظاهر النشاط ، والمادة المناسبة لمثل هذه المواقف المعقدة ، وهذا ما يخفق « المنهج العلمى للمادة » فى تحقيقه وفقاً لرأى هؤلاء النقاد .

وثمة نقد ثالث موجه إلى تقسيم العمل والمعتقدات أقساماً متباينة ، وهذا وضع غير حقيقى فى هذه الحياة .

والنقد الأخير نقد عملى ينادى بأن المواد قد تعددت وكثرت بمضى السنين ، فمنهج المواد اللازمة لمعالجة مشاكل الحياة العادية يجب أن يشتق من كثير من هذه الميادين ؛ فإذا أردنا أن ننظم المنهج فى مواد معينة وجدنا أن عدداً كثيراً منها لا بد أن يدرس مثل : الفن والموسيقى ، والحساب ، والهجاء ، والكتابة ، والقراءة ، واللغة ، والصحة ، والتربية البدنية ، والعلوم ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والفنون الصناعية ، والتدبير المنزلى ، وأن إدماج هذه المواد فى خطة المنهج يتطلب تجزئته إلى وحدات بسيطة بعيدة عن أن ترتبط بعضها ببعض ، وهذا هو ما يحدث فعلا فى مدارسنا التقليدية ، ونتاج مثل هذه التربية معروف لنا جميعاً .

٢ ــ منهج المجالات المتسعة The Broad Fields Curriculum

إن « منهج المجالات المتسعة » المستخدم فى المدارس الأولية الأمريكية يستمد أسسه من المواد الاجتماعية ، ففى خلال القرن العشرين بذل مجهود جبار فى محاولة الربط بين الكثير من المواد الاجتماعية : كالتاريخ ، والاقتصاد ، والجغرافيا ، والاجتماع ، وكان محور الربط موضوعات مناسبة للدراسة لدى تلاميذ المدارس الأولية والثانوية ، وبذلت الجهود لتكوين وحدة جديدة من المادة مشتقة من مختلف المواد الاجتماعية . ولقد عورضت هذه الفكرة معارضة شديدة ، وكان مصدر المعارضة جماعة الإخصائيين فى المادة ، ولكن سرعان ما قضى على هذه المعارضة وكثر التأليف فى موضوع الدراسات الاجتماعية .

على أن هذه النزعة لم تلبث أن ظهرت فى بعض الميادين الأخرى ولو لم يتوفر فيها عنصر الدقة كما توفر فى مجال المواد الاجتماعية ، ففى كثير من المدارس وحدت مظاهر النشاط اللغوى ، وبرز من هذه الوحدة منهج فى آداب اللغة ومشاهد الطبيعة ، ونتج عن هذا منهج متسع فى العلوم العامة . وإذا كانت هذه الارتباطات متنوعة ، وكانت العناية بها مختلفة من مدرسة إلى أخرى ، إلا أن « منهج المجالات المتسعة » يضم عادة خمس أو ست مواد من مواد المناهج التقليدية ، فهو يضم المواد الاجتماعية ، والعلوم ، والصحة ، والفنون ، والحساب ، والتربية البدنية ، ومواد الترفيه .

على أن الفكرة التربوية التى قام عليها منهج المجالات المتسعة « هى أن الفرد يتربى عن طريق الدراسة المنظمة لبعض حقائق المعرفة » ، وتبذل عناية عظيمة للأسس السيكولوجية فى هذا التنظيم بحيث تتناسب المعلومات مع الطفل المقدمة له ، كما تبذل الجهود أيضاً للربط بين المواد المختلفة .

ويمكن تلخيص ميزات هذا المنهج فيما يأتى :

١ ــ أنه بواسطته يمكن التغلب على تجزئة مادة المنهاج ، فبدلا من أن يزود الطالب باثنتى عشرة أو أربع عشرة مادة نجد أنه يزود بخمس أو ست

مواد فقط ، وهذا من شأنه أن يترك وقتاً متسعاً للتعيينات ولوحدات من الدراسة أكبر ، وكلاهما أمر هام .

٢ ــ أن موضوعات الدراسة فى منهج المجالات المتسعة تتخذ صبغة عامة ، ومثل هذا المنهج يستلزم تنظيم مادة الدراسة حول مشكلة معينة ، أو محور مركزى ، وبذلك يمكن تجنب تلك التجزئة التى هى من منتجات منهج المادة .

ويؤخذ على « منهج المجالات المتسعة » نقط الضعف الآتية :

١ ــ أنه يبتعد كل البعد عن مناهج المادة وهذا رأى أنصار منهج المادة .

٢ــ أنه غير شاف لأن أنصاره يجعلون « مجال الدراسة » المرتبة الأولى من الأهمية بينما يضعون الطفل فى المرتبة الثانية .

٣ ــ منهج الخبرات الحية Areas of Living Curriculum

إن تنظيم المنهج فى شكل « خبرات حية » هو فى الواقع ثورة على الأوضاع التقليدية التى ترى فى المادة أساساً لعمل المنهج ، وتختلف « مناهج الخبرات الحية » بين المدارس التى اتخذت هذا الأساس فى تقسيم مناهجها وبنائها . وبالرغم من هذا الاختلاف فالفكرة الأساسية موجودة . والموضوعات المختارة فى مثل هذه الحالات هى : المحافظة على الصحة ، وبناء المنزل ، وتشبع الطفل بالمسئوليات المدنية ، والترويح ، واكتساب القوت . . . إلخ .

وتختلف طريقة تخطيط المنهج من مدرسة إلى أخرى ، فالفكرة الأساسية هى : الوثوق من أن الطفل قد حصل على الخبرة التى تتناسب مع نضجه فى هذه الميادين المختلفة ، والهدف الذى يرمى إليه هذا المنهج هو التأكيد من اتساع خبرة الطفل ، ذلك الاتساع الذى من شأنه أن يزود الفرد بالقدرة على المساهمة ، والتعاون فى جميع مظاهر الحياة الاجتماعية الهامة . وعمل مثل هذا المنهج يتطلب تحليلا مستمراً لكل من : الطفل ، والمجتمع ، وأهمية التحليل الاجتماعى تبصر المدرس بالاعتبارات الاجتماعية الخاصة بالتربية ، وأهمية تحليل المشاكل وحاجات الأطفال كأفراد هى الأساس المباشر الذى يمكن أن ينهض أو يبنى عليه المنهج .

وعملية وضع المنهج الذى يحقق الاتجاه الاجتماعى فى التربية ليست بالأمر الهين لأنه لا بد أن يراعى فيه التقريب بين وجهات نظر أولئك الذين يؤكدون أهمية المادة وبين الذين يؤكدون أهمية الطفل ، فصبغ المنهج بالصبغة الاجتماعية يقرب بين حاجات الأطفال ومواطن اهتمامهم وبين التراث العلمى للثقافة ، وذلك بأن تدرس ميول الأطفال وما تمتاز به من اتساع وأهمية ، وما تقدمه لهم من خبرة ، وبالمثل يختار من المادة ما ترتبط أشد الارتباط بالمشاكل الاجتماعية ، وبذلك تصبح المادة المستخدمة فى الدراسة وسيلة إلى هدف لا هدفاً فى حد ذاتها .

وهذا النوع من المناهج ما زال فى المراحل التجريبية الأولى ، ويتخذ أساسه من المجتمع ومشاكله ، ويقابله تلك المناهج التى تتخذ من الطفل أو من المادة أساساً لها .

ويوجه إلى هذا المنهج نقد لاذع ولا سيما من أنصار « منهج المادة » ، ومن أنصار المنهج البارز The Emerging Curriculum فأنصار منهج المادة يؤكدون بأن المادة كأساس فى عمل المنهج لا تعوزها القيمة الوظيفية "Functional Value" فى المجتمع ، فإهمال المنهج ينجم عنه خطر عظيم ، وذلك لأن المادة نظام من نظم المعرفة ثبت أنه أمر حيوى للجنس البشرى طيلة العصور المختلفة ، وبذلك ينعتون « منهج الخبرات الحية » بأنه لا أساس له فهو منهج واه The Areas of Living Emphasis is apt to be charcteized as upst art Critical Idealist [1]

أما أنصار « المنهج البارز » فيدعون بأنه لا يوجد ثمة فرق جوهرى بين منهج الخبرات الحية وبين منهج المادة ، وأى منهج من المناهج لا يراعى الطفل كأساس فى تنظيمه يعد فى نظر هؤلاء منتمياً إلى منهج المادة . فمنهج الخبرات الحية لا يهتم — كما يدعى البعض — اهتماماً مناسباً بحاجات الأطفال المباشرة .

هذا ويمكن أن نقول إن تنظيم « منهج الخبرات الحية » يقف فى طريق تحقيقه على الوجه الأكمل نوعان من أنواع القصور :

---

(١) Caswell. Education in the Elementary School, p. 204.

(ا) قصور المادة المرتبطة بالمشاكل الحيوية ، تلك المادة التى هى فى الواقع أساس عمل هذا المنهج .

(ب) قصور فى إعداد المدرسين ، المشبعين بروح المادة العلمية التى تخصصوا فيها ، والتى لا تمدهم إلا بقسط ضئيل لمعالجة المشاكل الناشئة عن تحليل المناطق الحيوية .

٤ — المنهج البارز The Emerging Curriculum

إن التعليم — فى أمريكا — ظل موضعاً لصراع عنيف بين أولئك الذين يؤكدون أهمية المادة ، وبين أولئك الذين يؤكدون أهمية الطفل ، ومنذ صرخة « روسو » إلى العصر الحاضر نجد اهتماماً عظيماً حول ميوله وحاجاته التى يشعر بها ، ودوافعه الباطنية واتخاذها جميعًا كأساس للمناهج التربوية . وكان من نتائج هذه الحماسة أن تحسنت تربية الطفل ، وبرزت فى سنة ١٩٢٠ مناهج تدور حوله لتحقيق هذه النزعة ، وتبع هذه المناهج منهج آخر معروف باسم « المنهج البارز » ومنهج ثالث يعرف باسم « المشاكل الشخصية للمنهج الحى » Personal problems of living curriculum .

وهناك أساسان هامان يتحكمان فى تنظيم المنهج البارز :

أولا : ميول الأطفال المباشرة .

ثانياً : حيث إنه لا يمكننا أن نتنبأ بحاجات الأطفال وميولهم المباشرة قبل حدوثها فيجب إذن أن يكون المنهج نتيجة للاحتكاك التدريجى بين الطفل والمدرس .

وأنصار هذا المنهج يؤكدون أن التعجيل بتحديده قد يكون ضرباً من ضروب التعسف بالطفل لا من قبل تقديم المساعدة إليه ، ومن هنا تألق اسم هذا المنهج ونعت بالبروز لظهوره تدريجيًّا نتيجة للاحتكاك بين الطفل والمدرس . وإذا كان هؤلاء يحتمون عدم تخطيطه قبل الأوان فإنهم لا يغفلون

ضرورة اجتماع هيئة التدريس ومناقشتهم جميع المشاكل فى بدء العام الدراسى ، وعمل المدرس فى مدارس « المنهج البارز » إنما هو تبادل الخبرات المستمر والتعاون الدائم بينه وبين من يقوم بتعليمهم من الأطفال ، وبهذا يتاح له عمل منهج يقوم على حاجات الطفولة المباشرة وبذلك يكون موضوع المنهج فى هذه المدارس من عمل المدرس والتلميذ معاً .

ومن المسلم به أيضاً أنه يجب عند البدء فى عمل منهج من هذا النوع أن يجتمع المدرس بتلاميذه عند افتتاح المدرسة أول العام لبحث أهم المشاكل فى نظر الأطفال ، ووضع الخطط لمعالجتها ثم يتابع دراستها من ساعة إلى أخرى ومن يوم إلى آخر ، وبذلك « يبرز » المنهاج ويتضح ويعلن عن نفسه من غير أن تقف فى سبيله عقبة أو مشكلة . ومثل هذا المنهاج يتصف عادة بأنه : منهاج لا خطة له "planless" وليس من العدالة أن نصفه بهذا الوصف ، لأن المدرس ، والتلميذ يبذلان فعلا الجهود الجبارة لتشكيله وتخطيطه .

وإذا وضعنا هذا المنهج فى بوتقة البحث وجدنا أنه من الناحية السيكولوجية يمكن أن يكسب الطفل خبرات ذات معنى أساسها الحاجة المباشرة لهذا الكائن الحى النامى . ولما كان المدرس هو الشخص الوحيد الذى يمكنه الكشف عن هذه الحاجات كان هو الوحيد الذى يمكنه أن يلعب دوراً كبيراً فى وضع المنهاج بالاشتراك مع تلاميذه ، وقد قيل : إن أحسن ضمان لتحقيق النتائج الاجتماعية فى أى وقت من الأوقات هو أن نلبى حاجات الطفل فى ذلك الوقت . « حقق حاجات الطفل المباشرة فى الوقت الحاضر واترك المستقبل فهو كفيل بتحقيق ذاته » ، فإن أى حاجة من الحاجات الشخصية لا بد أن ترتبط كل الارتباط بالمشاكل الاجتماعية . ولقد قامت فى وجه هذا المنهاج عدة اعتراضات نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولا : أنه بالرغم من تسليمنا بحاجات الطفولة الملحة كأساس فى عمل المنهاج إلا أن تحديد هذه الحاجات ، واختيار بعضها هو من عمل المدرسة ، وهذا من شأنه أن يقلل من فاعلية المبدأ الأساسى الذى قام عليه هذا المنهاج .

ولذلك فالمدرسون فى حاجة إلى اتخاذ أساس آخر مناسب لعمل المنهاج بدلا من هذا الأساس الذى يستمد من حاجات الأطفال المباشرة .

ثانيا : لقد قيل أيضاً : إن هذا المنهاج لا يحقق للطفل اتساعاً فى الخبرة فخبرات الطفل يجب أن تزداد من عام إلى آخر ليزداد فهماً للعالم المحيط به ويعرف مكانته من هذا العالم .

وأخيراً وبعد أن استعرضنا الأشكال المختلفة لبعض المناهج المقترحة يهمنا أن نذكر بعض الإرشادات التى يمكن أن نهتدى بهديها عند عمل المنهاج أو تنظيمه :

أولا : يجب أن يساهم جميع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة فى وضع خطة عامة ومرنة لمنهج الدراسة بها .

ثانياً : بعد أن يتم الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على الخطوط العريضة فى المنهاج يجب أن يتحمل مدرس المادة بالاشتراك مع تلاميذه الذين يدرّس لهم مسئولية تفاصيل الخبرات التى يجب أن يتعلمها التلاميذ .

ثالثاً : إن تنظيم المنهاج يجب أن يضم جميع الخبرات التى يتعرض لها الطفل وأن يحقق مبدأ الاتزان بينهما جميعاً .

رابعاً : إن المنهاج يجب أن ينظم بشكل يلفت الاهتمام إلى المشاكل والحاجات ذات القيمة الاجتماعية التى يهتم بها الأطفال اهتماماً مباشراً .

خامساً : يجب أن ينظم المنهاج بشكل يضمن تزويد الطفل بخبرات متسعة وذات معنى بحيث يمكن استخدامها كقوة كبرى للتكامل بين مظاهر النشاط المختلفة التى ينغمس فيها الطفل .

سادساً : يجب أن ينظم المنهاج بشكل يحقق تعليم الطفل بطريق مباشر للفن ، وطرق العمل كما هى قائمة فعلا .

سابعاً : إن تنظيم المنهاج يجب أن يحقق النمو لميول الأطفال واتجاهاتهم العقلية .

وبقى علينا وقد فرغنا من الحديث عن عمل المنهاج وتنظيمه ، أن نشير

إلى الروح التى يجب أن تسود المدرسة عند تطبيق هذا المنهاج ، حتى يؤتى ثماره المرجوة ويحقق آمال الأمة ورجاء المعلمين ، ومصلحة الناشئين .

نقد المناهج الحالية

إذا أردنا أن نفهم الأسس الحقيقة التى يجب أن يقوم عليها منهاج من المناهج فسوف نجد أن أحسن نقطة للبدء هى أن ننظر بعين الناقد إلى خبرتنا الدراسية الماضية . فلماذا حملنا على أن ندرس المواد التى تلقيناها بالفعل ؟ وعلى أى أساس اعتبرت تلك المواد أحسن المواد الدراسية بالنسبة لنا ؟ وهل نظر عند اختيارها إلى أهداف التربية الحقيقية ؟ وكم مما طلب منا أن نعيه ونحفظه من تلك المناهج كان له أثره التربوى الحقيقى ؟ وهل كان من الممكن ترتيب مناهج الدراسة بحيث يتاح لنا الوصول إلى قيم تربوية أعظم ؟

إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة ليست بالأمر السهل ، لأنها تتوقف إلى حد كبير على نوع المدارس التى تتكلم عنها (أولية كانت أو ابتدائية أو ثانوية أو عليا) كما تتوقف أيضاً على الطريقة التى بنيت على أساسها تلك المناهج .، فطبيعى أن كل مدرسة تختلف عن الأخرى ، وليس هنا مجال البحث فى هذه الفروق . ومع ذلك فيمكننا أن نجيب إجابات عامة عن معظم الأسئلة السابقة نخرج منها بأن فى المناهج الحالية عيوباً ، وهذه العيوب تتضح لكل من يدرسها بعين تربوية حقيقية ، وبذلك يتبين لنا أننا لم نستفد كثيراً من مجهوداتنا التى بذلناها فى حياتنا الدراسية . فالحالة إذن تستدعى الإصلاح العاجل

يجب أن نفهم أولا وقبل كل شىء أن دراستنا السابقة اشتملت على عدة مواد ، لا لأى اعتبار خاص سوى مكانتها التقليدية فى منهاج الدراسة . فمناهجنا الحالية يمكن أن نرجعها إلى أصولها التاريخية بسهولة ، كما يمكن أن نرجعها إلى أصولها الرومانية ، والإغريقية حيث يبرز طابعها اللغوى ، فالرجل المثقف فى تلك المدنيات القديمة هو الرجل الحر الذى يجيد فن الكلام وفن

الخطابة ، بمرور الزمن تحولت تلك الدراسات الأدبية إلى دراسات ظاهرية تهتم بالشكل وبالقواعد اللغوية أو النحوية . وفى القرون الوسطى كانت أهم المواد الدراسية قيمة هى النحو والمنطق . أما فى عصر النهضة فقد بدأ رجال التربية يهتمون بإحياء العلوم والآداب اليونانية القديمة . ولم تلبث هذه الحماسة أن لحقها الزوال وجمدت تلك الدراسات وتحولت إلى دراسة شكلية للقواعد اللغوية . ففى إحدى المدارس الشهيرة من مدارس القرن السادس عشر كان الطالب يقضى عشر سنوات فى دراسة « اللاتينية » ، ولا غرابة بعد ذلك أن يطلق على بعض المدارس حينئذ اسم « مدارس النحو Grammar Schools » . فاللغة ودراستها كانت أعظم ظاهرة تربوية فى مناهج الدراسة .

وبظهور القرن التاسع عشر بدأت المواد الدراسية تتنافس فى احتلال مكان فى مناهج الدراسة . ومن ثم وجدنا اللغات القومية ، والآداب القومية ، والتاريخ الحديث والعلوم تحتل مكاناً فيه ، ولكن بعد جهاد وعنف ، وظلت اللغات القومية حتى عهد قريب جداً تدرس بنفس الطريقة التى كانت متبعة فى تدريس اللغات اللاتينية واليونانية . وظلت دراسة المواد العلمية بعيدة عن الارتباط بالحاجات الاجتماعية مدة ليست بالقصيرة ، وقد طبقت عليها التقاليد اللغوية . ومما لا شك فيه أن مواد دراسية جديدة أضيفت إلى المنهاج ، ولكن على الرغم من ذلك بقى التأكيد القديم للنواحى اللغوية سائداً فى مدارسنا .

إن الكثير من المواد الدراسية التى تدرس بالمدارس لا يرجع وجودها فى المنهاج إلى أن بعض كبار رجال التربية درسوا أهميتها ونصحوا ببقائها ، ولكن يرجع بقاؤها حتى اليوم إلى وجودها فى خطة الدراسة منذ أمد طويل ، وإلى أن جماعة المحافظين قد تمسكوا ببقائها . فالقائمون بأمر التعليم فى المدرسة خاضعون بحكم طبيعتهم البشرية للمحافظة والاحتفاظ بها هو سائد بينهم ؛ فمعظم الناس يقاومون التغيير خصوصاً إذا كان لا يتفق ورغباتهم ، وهذا الميل إلى المحافظة يجعل القائمين بأمر التعليم راضين عن نظام الحياة الذى ألفوه ، ومن السهل عليهم أن يعتقدوا أن وظيفة المدرسة الحالية هى تكييف التلاميذ

للمدنية القائمة ، وهذا الميل إلى المحافظة هو وحده المسئول عن جمود المنهاج فى الوقت الحاضر فمع أن التغييرات الاجتماعية تستلزم أنواعاً جديدة من المنهاج إلا أنه بقى كما هو منذ قرون . وفى هذا يتجلى لنا أعظم مثل واقعى للفصل أو للبون الشاسع بين المدرسة وبين الحياة .

فمناهجنا الحالية إذن منتج من نتاج التقاليد ، وليست وليدة عنصر الابتكار والبصيرة ، ولذلك برز فيها عيبان عامان جدير بنا أن نذكرهما قبل أن ندخل فى تفصيل عيوبنا ، وهذان العيبان هما :

أولا : إساءة الاختيار I-Chosen

ثانياً : إساءة التنظيم II-Organized

١ — فمناهجنا الحالية أسيء اختيارها وذلك لأنها بعيدة كل البعد عن الاتصال بحقائق الحياة : فكل ما حولنا يتضح أثراً وقيمة وأهمية فى صلب حياتنا . فالعوامل الاقتصادية اليوم تلعب دوراً هامًّا فى تشكيل مصائر الأفراد والأمم ، وعقولنا دائبة التفكير فى إعادة تشكيل المجتمع . والاستكشافات العلمية تجد فى إبراز الكثير من العوامل ، التى إما أن تؤدى إلى رفع شأن الإنسانية أو تقضى عليها . ولذلك نجد أن المتحررين من التقاليد القديمة يرون أن المدرسة يجب أن تنتبه وأن تتيقظ وأن تنفث من هذه الروح داخل جدران المدرسة حتى يتشبع بها أطفال اليوم ورجال الغد ، وحتى يتمكنوا من هضم هذه التغيرات فى المستقبل : فهل للتربية الحقيقية من معنى آخر سوى هذا ؟ وهل هذا المعنى يتحقق إذا كانت الدراسات اللغوية — تلك الدراسات التى كانت فى يوم من الأيام هى الغذاء الروحى أو الغذاء الأساسى لجماعة السفسطائيين من اليونان — مازال لها الأثر الأكبر على تلاميذ مدارسنا فى العصر الحاضر ؟

وفيما يختص بمدارسنا الأولية والابتدائية نجد ان مناهجنا قد أخفقت تماماً فى أن تصل إلى تحقيق تلك الأهداف ، ففيها الكثير من العيوب ، ونذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولا : نحن نعلم الأطفال الكثير من الحقائق العامة قبل أن يعرفوا شئون بيئتهم الخاصة . جغرافية كانت أو اجتماعية أو تاريخية . ونحن نعطيهم النحو مثلا فى الوقت الذى لا يفهمون فيه كل معانى ما يستعملونه من الألفاظ والتراكيب ، بل نحن نعلمهم الإنجليزية فى الوقت الذى لا يجيدون فيه اللغة القومية .

ثانياً : إن محور دراستنا بهذه المدارس نظرى محض ، فالناحية العملية مهملة إلى حد كبير ، مع أن التجارب الشخصية ، والرحلات ، والزيارات أوقع فى نفوس الأطفال من الكتب . فالتعليم عن طريق العمل Learning by doing يكسب المتعلم عناصر حيوية ، ويدخل فى المناهج عناصر مادية تدفع الأطفال إلى الإقبال على الدراسة والتحصيل ، وتسهل عليهم الفهم وتذوق قيم الأشياء ، كما تمهد للدخول فى دروس أخرى تالية ، فأين نحن من هذا كله ؟

ثالثاً : إن مناهج المدارس الأولية أو الابتدائية الموجودة فى أحضان الريف المصرى لا تهتم مطلقاً بالزراعة التى على أساسها تقوم الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى القرية المصرية . وهذه المواد الزراعية أو المتصلة بالزراعة فوق فائدتها العملية تشعر أبناء اليوم باحترام الفلاح وتقدير عمله . وربما يؤدى هذا الشعور فى المستقبل إلى تقليل النهالك على الوظائف ، وتخفيف حدة تيار الهجرات الداخلية التى تذهب باستمرار من القرى إلى المدن المزدحمة بالسكان .

رابعاً : إن حياتنا المدرسية تهمل الحياة الاجتماعية ومطالب المجتمع الذى تحيا فيه التلاميذ ، فتهمل الحرف ، والصناعات ، والآلات ، والأعمال التى يحتاج إليها الأفراد فى حياتهم ومطالبهم ، وتطالب التلاميذ بأعمال لا تتصل بحياتهم ولا تمت إليهم بصلة .

خامساً : ومناهجنا فى تلك المدارس ليست وحدة متماسكة ، فالطفل فيها يدرس مواد متنافرة متباعدة لا يميل إليها لأنها لا تتصل بحياته ولا ترتبط بالبيئة . التى يعيش بين ظهرانيها ولا بالأشياء التى يقوم بها .

سادساً : وزيادة على ذلك فالمواد الدراسية تدرس من ناحية ترتيبها المنطقى ، فالتاريخ القديم مثلا يدرس أول الأمر ثم يليه تاريخ العصور الوسطى فالتاريخ الحديث ، وبالمثل تدرس الجغرافيا النواحى الفلكية قبل هضم نواح خاصة بالبيئة التى يعيش فيها الحدث الصغير. وهذا الترتيب المنطقى عقيم بالنسبة للطفل .

سابعاً : إن المواد الفنية كالرسم والأشغال والموسيقى يجب أن تتبوأ مكانها المناسب فى مناهج مدارسنا ، ويجب أن يرعاها نظار المدارس هى والنشاط الرياضى بالعناية والرعاية ، ويجب ألا تحول حصص هذه المواد فى نهاية العام إلى مواد أكثر أهمية للامتحان فى نظر نظار تلك المدارس .

أما فيما يتعلق بالمدارس الثانوية فما زلنا نجد أن طلاب ، وطالبات هذه المدارس ، مشغولون بدراسات بعيدة عن أن تتصل بحاجاتهم ، فهم يدرسون قدراً عظيما من العلوم الكلامية التى تتجلى فى اللغة القومية وفى اللغات الأجنبية وفى المواد الإنسانية ، وإن قدراً عظيما من المناهج الموجودة فعلا سوف لا ينتفع به الشاب فى مستقبل حياته بعد الانتهاء من المدرسة ، وما زالت الرياضة مثلا تدرس لهدف إعداد الشاب لتقبل رياضة أرقى ، وما زال الشاب يدرس حقائق التاريخ الطبيعى من وجهة نظر الإخصائى فحسب ، وما زالت الدراسات التاريخية مقصورة على دراسة حوادث ومواقع وتواريخ ، وما زال الأسلوب الجامعى هو المسيطر على الدراسات المتنوعة، وهكذا قل ما شئت عن بقية المواد ، والخلاصة أن الكثير من الدراسة التى تدرس بمدارسنا قيمتها التربوية ضئيلة ، كما أنها أبعد ما تكون عن أن ترتبط بالحياة التى نعيش بين ظهرانيها .

ومناهجنا بالمدارس الثانوية تفصل بين نوعين هامين من أنواع النشاط البشرى ، تفصل بين الناحيتين : العملية والثقافية ، فيخصص للناحية الأولى مدارس معينة ، تجارية ، وزراعية ، وصناعية ، ويخصص للنواحى الثقافية المدارس التقليدية الثانوية . وهذا ميراث يونانى قديم ورثناه عن مجتمع يخالف مجتمعنا الحالى ؛ مجتمع يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد ؛

مجتمع كان يقصر النواحى العملية على طبقة العبيد ، ويخص الأحرار بالناحية الثقافية ؛ مجتمع أقر الثنائية التى لا تجيزها الديمقراطية الحديثة ، مجتمع فصل بين العلم وبين العمل ، وقد أثبتت الدراسات السيكولوجية خطأ هذا الاتجاه .

ومناهجنا الحالية تتكون من عدة مواد يستقل بعضها عن بعض ، وتهمل العلاقة بين المعارف الإنسانية ، كما أنها بعيدة كل البعد عن حاجات الشباب النفسية ، وعن ميولهم .

٢ — إن مناهجنا الحالية أسىء تنظيمها بوجه عام، وهذا عيب ثان نتج من أساسها التقليدى لا عن أساسها المنطقى . فقديماً عندما كانت مواد الدراسة قليلة العدد كان من السهل تنظيمها ، وكانت مشكلة التنظيم أيسر شأنا فى وقتنا الحاضر ، هذا ولكن موضوعات دراسية جديدة بدأت تزحف على مناهج الدراسة ، وكان زحفها بطريقة عرضية Haphazard دون أن يكون هناك أساس يوحد بينها . ونحن إذا نظرنا إلى تعدد هذه المواد لأول وهلة ولا سيما تلك المواد التى تدرس بمدارسنا الثانوية ، ربما حكمنا مبدئياً بأن تعددها أمر لا يخلو من الفائدة ، لأن هذا يتفق والمبدأ القائل بأن مناهج الدراسة يجب أن تكون متسعة وشاملة بقدر الإمكان . ولكن الباحث المدقق يجد أن هذا التعدد يسبب الحيرة للتلاميذ والمدرسين وللمشرفين على شئون التعليم . وإذا كنا نريد أن نربى طفلا بشكل يبعث على الارتياح فإن أول ما يجب التنبيه إليه هو مساعدته وحمله على أن يختار عدة مواد منتظمة اختياراً حكيما ، وهذا أمر لا وجود له فى مدارسنا ولا فى امتحاناتنا فالمواد مفروضة على كل طالب ويحتم النظام صب جميع الطلبة فى قالب واحد وفى صورة واحدة .

ومناهجنا الحالية قد نمت وزادت ثروتها ، إلا أن هذا النمو وهذه الزيادة قد سلكت مسلكاً خاطئاً ، فقد تكدس لدينا الغذاء العقلى ولم نوفق حتى الآن فى تنظيم الوجبات ، ويهمنا بعد ذلك أن نتساءل : ما الذى نحتاج إليه ؟ إننا دون شك فى حاجة إلى مناهج مؤسسة على بصيرة بأهداف التربية . فنحن أحوج ما نكون إلى منهاج يبتعد عن التقاليد السائدة وحشو الأذهان بالمعلومات .

نحن فى حاجة إلى منهاج يصبح وسيلة تربوية هامة لتحقيق أهداف نصطلح عليها ونحددها للتربية فى هذا البلد الذى ظل يتعثر ويجاهد حتى منتصف القرن العشرين ولما تنضج الثمرة بعد . هذا ولقد آن الأوان لتوحيد الجهود لتحقيق ما يهدف إليه كل وطنى مخلص لهذا البلد فى ظل ديمقراطية حقيقية تعمل على تشجيع مواهب الأفراد ورفع شأن الدولة .

ماذا يجب أن تكون عليه روح المدرسة ؟

أولا : يجب ألا تعتبر المدرسة مكاناً يعلم فيه قدر من المعلومات ، ولكنها مكان يهذب فيه الصغار بأنماط مختلفة من النشاط ، وهذا يتفق مع تقرير لجنة المعارف البريطانية الذى يقول : « يجب أن نفكر فى المنهاج على أنه نشاط يبذل لا مجرد حقائق تعطى ومعلومات تختزن » . فمثلا لا تدرس الرياضة كمجموعة من النظريات ، والتمارين ، ولكن باعتبارها أنها نمط خاص من التفكير والعمل أو طريقة من طرق التعامل مع العالم . فلا ينبغى أن نقنع بإعطاء الأولاد نتائج التفكير الرياضى . وما يصدق على الرياضة يصدق على كل العلوم الأخرى . نعلمها على أنها طرائق تنشأ عنها القدرة على الابتكار ، يجب أن نجعل التلميذ فى موقف الكاشف للحقائق يشعر بحيرته ويشعر بفرحته إذا ما وصل إلى الحقيقة .

ثانياً : يجب أن نتذكر أن نمو المعرفة يتم فى موجة ذات ثلاث مراحل مرتبة على النحو الآتى :

١ — دور الدهشة ، والإعجاب Romance

٢ — دور الدقة Precision

٣ — دور التعميم Generalization

وهذه الأدوار الثلاثة تظهر فى ميدان المعرفة فى أثناء التعلم من الطفولة إلى الصبا إلى الشباب ، أو فى أثناء تعلم مادة واحدة بعينها ، تتعلمها أولا فى دهشة وتعجب ، ثم تحاول الدقة فيها ، ثم تحاول أن تعمم فى دراستك ، وتستخرج

القوانين العامة لها . فى الدور الأول دور الدهشة والإعجاب لا تتم المعرفة فى عملية منظمة موضوعة بل إن عقل الطفل يكون فى حالة دهشة ، تثيرها غرابة الموضوع فيتخبط خبط عشواء وسط عوالم جديدة من صنوف المعرفة ، وعندما تزول روعة الإعجاب يبدأ فى الدقة رويداً رويداً ثم يجد نفسه مدفوعاً نحو التدقيق فى التعبير المضبوط فيذهب نحو الحقائق قدماً ، ومن أقرب طريق ، عاملا على توسيع مدى معرفته ومهارته ، وأخيراً فى دور المراهقة والشباب تأتى الرغبة فى التعميم وهذا الدور الأخير ينتهى بالمتعلم إلى رغبة فى استخلاص المبادئ الشاملة وينزع إلى محاولة الوصول إلى النظرة الواسعة التى قد تشمل الدنيا بأسرها. وعند تمام المراهقة يأتى ذلك الدور من الحياة الذى يشعر فيه الفرد بجاذبية كبرى نحو النظرة الواسعة الشاملة .

وهذه الطريقة — طريقة مراحل النمو — التى تتقدم من مرحلة الدهشة إلى مرحلة الدقة أو المنفعة إلى مرحلة التعميم — تجعلنا نصل إلى تعميم فى الطريقة لم يصل إليه أسلافنا — ولذلك يجب ألا نغفل هذه المراحل فى عملية التعليم — لاتفاقها مع مراحل النمو — حتى تصبح المعرفة لدى أطفالنا معرفة صحيحة . فالدهشة وحب الاستطلاع تغذى الجانب الانفعالى فى الطفل ، وتمده بقوة يستطيع بها أن يصل إلى حقائق واضحة مضبوطة يمكنه تطبيقها ، والاستفادة منها ، وما ينبغى لنا أن نقف عند حد الفائدة ، بل يجب أن نصل بالطفل إلى آخر المراحل ، التى يستطيع عندها أن يصل إلى المعرفة الواسعة الشاملة أو إلى الآراء العامة التى تميز قوى العقل وتحشدها فى مواجهة المشاكل ، تلك القوى التى تصبح وسيلة العقل فى تناول الأمور وحلها .

فتدريس التاريخ مثلا يجب أن يبدأ من الأساطير ، والقصص ، والخرافات قبل أن يصل إلى مرحلة الدقة فى اختيار الحقائق التاريخية ، ومعرفة ما حدث بالضبط ، ثم إلى تلك المرحلة التى تحتاج إلى حشد التفاصيل الحقيقية لحوادث التاريخ حتى يمكن الاستفادة منها باستخلاص عبر الماضى التى تضىء لنا طريق الحاضر ، والمستقبل وأخيراً تتمخض هذه التفاصيل عن قواعد تاريخية

عامة تعيننا على فهم الحاضر ، إذ أن الغرض الأسمى لدراسة التاريخ هو فهم الحركات البشرية الهامة التى وجهت تاريخ الإنسان على ظهر البسيطة حتى نستطيع أن نفهم عالمنا المعقد الحالى .

مراجع للمنهاج

1. J. Dewey : The School & the Child.
2. T. Raymont : Modern Education, its Aims & Methods.
3. Sturt & Oakden : Matter & Method in Education.
4. Irving Elgar Miller : Education for the Needs of Life.
5. I.L Kandel : Conflicting Theories of Education.
6. H.L. Jacks : Total Education.
7. B. of Ed. : Handbook of Suggestions for Teachers.
8. Ruediger : Principles of Education.
9. Hopkins : Curriculum Principles & Practices.
10. Briggs : Curriculum Problems.
11. E.A. Irwin & L.A. Harks : Fitting the School to the Child.
12. Caldwell : Play way.
13. J. Dewey : The Child & the Curriculum.
14. Handbook of Suggestions : New Edition 1937.
15. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.
16. Caswell : Education in the Elementary School.