

دكتور
سعد مرسي أحمد

التربية والتقدم

الطبعة الثالثة

١٩٩١

عالم الكتب

٢٨ شارع عبد الحفيظ فروت - القاهرة ١١٠١٢٩٦٨

إلى الذين يؤمنون أن بناء البشر أصعب
من أى بناء آخر :

إلى الذين يؤمنون أن بناء البشر وكيزة
أساسية لتقدم الشعوب

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة الثالثة

... وكما وعدت فإن إنجازات فكرية تربوية تلاحقت بعد وعدى فى الطبعة الثانية من هذا الكتاب ... ولكنها أفكار على أوراق نشرت وتناولت بعضها فى محاضرات ... وهى أفكار تناقلها البعض وكانت ركائز لمناقشات عديدة ، أما وضع بعضها محل التنفيذ فهذه قصة أخرى .

ومع ذلك ، فإن التقدم التربوى من أجل خير المجتمع يستمر ، وأسأل الله أن يؤتى أكله فى تغييرات فى التفكير والاتجاهات والسلوك لهذا المجتمع . وقدرة الله لا حدود لها ، وأسأله التوفيق لنا جميعا .

سعد مرسى أحمد

القاهرة : يونيو ١٩٩١

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة الثانية

إذ أقدم الطبعة الثانية من التربية والتقدم، أتوجه بالشكر والامتنان لله عز وجل إذ نال هذا الكتاب جائزة الدولة التشجيعية في العلوم الاجتماعية (التربية) لعام ١٩٧٠ / ١٩٧١ كما يسعدني أن أقدم شكرى لأعضاء اللجنة التي قررت منح هذا العمل هذا التقدير الذي أعز به كل الاعزاز . . .

وقد طوفت في أنحاء مختلفة حتى قل الاستقرار الطويل، كما أملت في ظروف صحية — وأحد الله في السراء والضراء — بما أبقى الكتاب في مادته العلمية لا يختلف عن طبعته الأولى ، وإن كان التقدم التربوي لم يعرف التوقف بل ربما ازداد سرعة . . .

وأرجو أن يكون في عمل على جديد محاولة لمواكبة هذا التقدم آملا في مزيد من الطاقة والصبر والوقت .

وأسأل الله التوفيق لنا جميعاً

محمد مرسى أحمد

الدوحة — قطر
يوليو ١٩٧٧

مقدمة

قد أنظر إلى هذا الكتاب كله على أنه مقدمة . . .
مقدمة لكتاب أو مجلد كبير في أصول التربية في ثوب ومضمون
آخر قد يختلف عما عهدته قراء العربية . ولست أشك أن تنظيم المحتوى
وما فيه سوف يثير تساؤلات ومعارضات وربما يتطور الأمر إلى رفض
من البعض .

التساؤل والمعارضة والرفض جياذ نمتطها لتوصلنا إلى التضم . . .
أو أن هذا ما نرجوه .

ولم يحاول الكاتب أن يضع (نظاماً) أو منهجاً تربوياً يؤدي
بالمجتمع إلى التقدم ، فإلى جانب اعترافه بعجزه عن إتمام مثل هذا
العمل وحده ، فهو أيضاً يؤمن أن الأمر أجل وأضخم وأعظم
 مما يمكن انجازه بين يوم وليلة ، أو بأسلوب يمكن أن نطلق عليه
« القص واللصق » بمعنى حذف جزء من منهج ممرسى ما ، وإضافة
جزء إلى آخر

في لقاء للدكتور محمود فوزى رئيس الوزراء بالجمهورية العربية
المتحدة مع الأستاذ محمد حسنين هيكل رئيس تحرير جريدة الأهرام
(في جريدة الأهرام ١١ / ١ / ١٩٧٠) قال : « إن نظام التعليم عندنا
لم يعد يقبل منا العلاج بأسلوب (الرفا) . أعنى أنه لا فائدة من
إصلاح شيء لم يعد قابلاً للإصلاح »

وليس من شك أن الموقف التعليمي يصبح عالياً مطالباً إعادة

النظر - جذرياً - في مختلف مناحى العملية التربوية . فقد صار الإيمان واضحاً جلياً بالعلاقة الوثيدة بين التربية والتقدم ، بالتخطيط على أسس علمية مدروسة . وبعد ، فإن المجتمع لا يستطيع الآن أن يقف صامتاً دون أن يعمن النظر والبصيرة فيما تفعله الأجيال الصاعدة في المدارس . التربية لم تعد حلية ، بل ضرورة وحتمية لمجتمع يريد أن يجد لنفسه مكاناً تحت الشمس في وقت يكاد السباق نحو هذه الأمكنة يطحن تحت الأقدام من يقف أو يسير الهويناً والسماء لا تمطر ذهباً ولا فضة ، ولن تأخذ بيد المتعاسين والمتفوقين والمتدثرين بأريحية الماضي والرافضين رياح التقدم والتطور والتغير .

قد ترمز المداخل العالية إلى التقدم ، وكذلك المزارع الفسيحة والمباني الفارعة . . . قد ترمز إلى التقدم ، ولكن القوى البشرية التي تعمل فيها هي وحدها القادرة على إحالة الرمز إلى حقيقة واقعة تتحدى به قوى الشر ومسيبات النكسات

وبعد ، فلإلى القارئ خواطر شقت طريقها إلى تفكير الكاتب من خبراته سنوات طويلة متعلماً ومعلماً ، استشعر أن صهاً على الورق قد يزيدها وضوحاً له ، وقد تكون مثيرة للحركة في بركة من الماء أو شك أن يكون آسناً .

لن يكون تقدم مؤسس على البركات والنيات الطيبة والدعوات الصالحة ، وربما قد دفع هذا الكاتب إلى محاولات لتخير بعض الانجازات التربوية والنفسية من الاتحاد السوفيتي ومن الولايات المتحدة الأمريكية وغيرهما .

وفي رأى الكاتب أنه لكي تتم العملية التربوية على صورة فعالة منتجة فيجب أن نعيد النظر في أطرها الثقافية والفلسفية والنفسية .
والله ولي التوفيق

محتويات الكتاب

١٤ - ١

الفصل الأول : وكانت هناك تربية

* أرواح وطقوس - العملى والنظرى - محتوى التربية - وسائل
التربية - الطرائق .

٣٣ - ١٥

الفصل الثانى : كلام عن التربية وحكاية الثقافة

* تساولات - المعتقدات والأخلاقيات - تعريف تايلور وتضميناته
- نظام الثقافة - عملية الثقافة وأجراءاتها - أهداف الثقافة .

٦٩ - ٣٥

الفصل الثالث : هذا الانفجار المدوى

* مقدمة - انفجار المعرفة - المناهج تهتز - التربية والعلوم
الاجتماعية - ميدان التربية - العلوم الاجتماعية والتربية -
الانثروبولوجيا والتربية - التاريخ والتربية - العلوم السياسية
والتربية - الاقتصاد والتربية - علم الاجتماع والتربية - علم
النفس والتربية - الفلسفة والتربية .

٨٤ - ٧١

الفصل الرابع : نسمة فلسفية ضرورية

* ما يحتاجه الإصلاح التربوى - ماهية المشكلات الأساسية
لفلسفة التربية - أبعاد تربية الإنسان .

٩٥ - ٨٥

الفصل الخامس : عن « النفسية » تحدثوا

* رأى فى نفسية الطفل - الوراثة والنظرية المادية .

١٠٦ - ٩٧

الفصل السادس : أذكاء وأغبياء ... ومن بينهم !

* التنوع والاختلاف فى الذكاء - أثر البيئة - سيكولوجية النمو
العقلى

١٢٩-١٠٧

الفصل السابع : هذا الرجل وجماعيته الرائعة

* كشف حساب قصير - المجتمع كله يتقدم - ماكارينكو وفكرة الجماعة .

١٤١-١٣١

الفصل الثامن : سقوط الأعمال المظلمة

* المشكلات الأساسية في علم النفس السوفييتي .

١٥٠-١٤٣

الفصل التاسع : استيراتيجيات

* السلوك التعليمي - منطق وبيكوجية السلوك التعليمي .

١٦٥-١٥١

الفصل العاشر : أربعة أعضاء

* هي أربعة أعضاء تعليمية - فنية جديدة للتعليم .

١٧٦-١٦٧

الفصل الحادي عشر : الهندسة البشرية

* دوافع وأنشطة - النمو السيكلوجي .

١٩٢-١٧٧

الفصل الثاني عشر : والعلم روح

* امكانات الثورة الصناعية والتكنولوجيا - كيف تنمي التربية القيم العلمية ؟ .

٢٠٣-١٩٣

الفصل الثالث عشر : عندما تنقشع سحب الغموض

* علم النفس ودراسة السلوك - العلم وعملية التعلم - صفات المتعلم - طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد - تقديم المادة للمتعلمين .

٢٣٩-٢٠٥

الفصل الرابع عشر : رجال على خط طويل ممتد

* مدخل - الصعوبة - الكشف - النظرية - التقليدية - الاقتراح

٢٤٤-٢٤١

بعض المصادر :

الفصل الأول

... وكانت هناك تربية

حتى في أقدم العصور ، وحتى قبل أن يستتر الإنسان على قطعة من الأرض ، وحتى قبل أن يعرف الزراعة ، وحتى قبل أن يتحرع الكتابة ... كانت هناك تربية يمكن أن نسميها تربية ما قبل الفجر ... فجر البشرية .

وقد تعلم الإنسان ، إما مصادفة أو بالقصد الواعي ، كيف يكيف نفسه للطبيعة ، ويجاريها . فقد كان أضعف من أن يحاول تعديلها وتشكيلها لإرضاء حاجاته الضرورية . لهذا فقد أخنى رأسه لعوامل الطبيعة قروناً بل آلاف السنين ، حتى استطاع أن يعمل هو في الطبيعة ويغير فيها ليشبع حاجاته الماسة كالأمن والغذاء ، والسكن . ويتقدم الإنسان في سلم الحضارة زاد تمكنه من الطبيعة وعواملها حتى استطاع اليوم أن يغير مجارى الأنهار ، ويشق القنوات ، ويصل بين البحار ، ويشق الإنفاق في الجبال ، ويقم للسدود ... الخ .

بل لعل من أهم منجزات الإنسان - عبر القرون الطويلة - استطاعته التقدم في وسائل الاتصال بينه وبين الغير ، متخطياً الزمن ، وملغياً المسافات . فقد استطاع - عن طريق الكتابة - أن يعرف أفكار وإنتاج السابقين ، وهو بدوره كتب للأجيال القادمة . وهو اليوم بفضل اللاسلكي

والآقمار الصناعية قادر على أن يخاطب غالبية سكان الأرض فى وقت واحد. سكان الأرض ؟ بل إنه يخاطب الهابطين على سطح القمر ، وترى وأنت جالس فى بيتك المتكلمين على الأرض وهم يتحدثون مع الموجودين على سطح القمر لحظة تحدثهم . تسمعهم وتراهم . . . لقد كان الطريق طويلاً شاقاً منذ أن بدأ الإنسان على الأرض يتفاهم مع إنسان آخر بالإشارة ، ثم الصوت . . .

فإن إنسان اليوم حقق أكثر أحلام الماضى جموحاً وأملاً ، بل إن أشد العلماء تفاؤلاً فى الماضى - حتى الماضى القريب - لم يكن يجرؤ على التفكير فيما حققه إنسان النصف الثانى من القرن العشرين . وما سيأتى به المستقبل ، وما ينتبأ به علماء اليوم قد يذهل الكثيرين . ولكن كل شىء ممكن فى نظرهم بعد أن طرّفوا أبواب العلم . . . وثبت لنا كم جهلنا فى الماضى . يقال إن الأبحاث التى أجريت ونشرت عن الكيمياء فى العشرين عاماً الماضىة تفوق كل ما كتب عن الكيمياء منذ عاش الإنسان على الأرض . . .

تحدد المواقف التى يعيش فيها الإنسان تفكيره ، لذلك فإن تقدم الإنسان الحضارى يودى إلى تقدم أفكاره عن التربية . ولنأخذ مثلاً إنسان ما قبل التاريخ ، ظروفه المعيشية محددة ، أدواته قليلة جداً ، مايعرفه غاية فى القلة ، يومه قريب الشبه بأمسه ، وبغده . حياة - كما تراها - بسيطة خالية من التعقيد ، كذلك كانت أفكاره وكانت تربيته . نعم التربية فى زمن إنسان ما قبل التاريخ ، بمعنى هذه المحاولات التى يبذلها الأفراد لكى (يتعلموا) كيف يعيشون فى (مجتمعهم) ، كيف يحمون أنفسهم من الخطر ، كيف يحصلون على الغذاء ، ثم هذه (القوانين) القليلة التى تحدد نوع العلاقة بين الأفراد ، بل بينهم وبين الحيوانات . تربية - كما تراها - واضحة المعالم ، محددة الأهداف . هى تربية بالعمل ، واضحة الأغراض وجلها فيما يسلكه الفرد ، ولذلك كانت ثمرة نافعة هادفة صالحة .

مر الإنسان ، من وقت ما قبل التاريخ إلى اليوم ، فى مراحل حضارية عديدة ، تتعقد بالتقدم ، حتى وصلت إلى أشد درجات تعقدها اليوم ، وبالتالي تقلبها . ولعل بعض أوجه هذا التطور قد تم عن طريق المصادفة

وبغير توجيه الإنسان نفسه ، وبعضها تم بعد تفكير هادف . ويهنا في تدارسنا للتربية والتقدم هذا المجهود التفكيرى الهادف الذى حدد تقدم الإنسان تربوياً . وقد بدأ هذا التفكير المقصود مع بداية الحياة على الأرض ، بل إن البعض يرى أن بدايته كانت قبل بداية حياة الإنسان على الأرض ، مع حيوانات ما قبل التاريخ حيث (تعلمت) صغار الحيوانات من كبارها كيف تنجو من الأخطار ، وتحصل على الطعام ، وتهاجم أعداءها^(١) .

وفى رحلة الإنسان عبر جسور التاريخ التى نقلته من مرحلة إلى أخرى ، من حياة بدائية ممعنة فى بساطتها إلى حيوات أشد تعقيداً ، فى رحلته هذه كان يتقدم . وتقدمه مرتبط بتطور ثقافته^(٢) . وليس من شك أن ما حصله الإنسان احتاج إلى آلاف السنين . ولقد ميز الإنسان بالقدرة على حفظ تراثه وإمكانية نقله من جيل إلى آخر . على أن عملية النقل هذه تميزت بالزيادة ، فكان كل جيل يضيف - إلى حد ما - إلى ما ورثه من الأجيال السابقة . إذ لم يكن من المعقول أن يبدأ كل جيل من لا شيء ، بل كان يبنى على ما تحصل عليه . وقد جاءت حقبات كثيرة فى حياة الإنسان على الأرض نضبت فيها نبع الإضافة والزيادة . وفيها ركن الإنسان إلى كسل عقلى وركود فى الابتكار والتطوير ، بل ربما قامت قوى تناهض ما حصله الإنسان فى الماضى لأسباب سياسية أو دينية . ولكن كانت تعقب النكسات صعوبات .

أرواح وطقوس

الأفق بعيد لا ينتهى ، والسهول والجبال مترامية وشاخنة تطلع عليها الشمس ، ثم تغيب ... تهب عليها الرياح وتبللها الأمطار ... تعدو عليها حيوانات وتطير فوقها طيور وتزحف عليها زواحف . ويعيش الإنسان عليها ، يشارك كل حيوان ونبات خيراتهما . ويخافها ويتحداها . ثم قد يجد فيها قوى خفية لا يقدر عليها فيتملقها بأن يعبدها ويقدمها ويقدم لها الطقوس ويقدم لها القرابين .

(١) Wilds, Elmer and Lottich, Kenneth : The Foundations of Modern Education, p. 4.

(٢) انظر تعريف تايلور للثقافة فى الفصل الثانى .

أفق يترامى يبرزغ عليه القمر ، ويشعل الإنسان ناراً تدفئه أو تبعد عنه
ضيقاً غير مرغوب فيه . ورقص أفراد حول النار يمثاون قصة دارت
أحداثها أثناء النهار عندما خرجت جماعة تصيد ، وعادت بالغذاء والكساء
ووقود النار ذات الشعل المتراقصة في رشاقة وقوة . وأكل الإنسان صيده ،
ورقص ثم نام . ويطول شعر رأسه وذقنه ، وتشتد عضلاته في صلابة ،
ولا يغطى جسمه إلا القليل . ولا يحوى سكنه إلا آلات بدائية تفتق عنها
تفكيره عسى أن تكون عوناً له في مجابهة الأخطار أو التغلب على حيوان
يخيفه ، أو يريد الإنسان لحمه وشحمه وعظامه .

يكاد هذا الإنسان لا يذكر إلا النذر اليسير من أمسه ، ولا يفكر إلا
طفيفاً جداً في غده ، فقد كانت تطلعاته غاية في البساطة والوضوح . وإذا
جاز لنا تسمية الآتى بالنظام التربوى لدى الإنسان البدائى فإنه يلوح لنا
بسيطاً فيما هدف إليه : تنمية الصفات والميزات اللازمة لخير الفرد وخير
الجماعة . إذا جاز لنا القول إنه كان هناك نظام تربوى ، فهو نابع من
طبيعة حياة ذلك الإنسان وأهدافه البسيطة .

دار معظم تفكير الإنسان حول إرضاء حاجاته المباشرة ، كيف يشبع
جوعه ، كيف يحمى نفسه من الأعداء ، كيف يتجنب الإصابة والموت .
لقد عاش حاضره واهتم به كل الاهتمام ، مع استعداد هين للمستقبل
القريب ، المتمثل في حيوان ضارى قد يهجم عليه ، أو خوف من غضب
الجليل أو ثورة الريح العاتى . وكانت فلسفته أن يضمن اليوم ابتعاد الشر عنه .
ولإذا جاز لنا تطبيق هذه الفلسفة على ما يسمى بنظامه التربوى ، فقد نقول
إنه كان نظاماً مبنياً على التقليد . والتقليد تم رغم وعى الأفراد ، فلكى
يعيش فرد وسط تلك الجماعة عليه أن يعمل ما يعملون . ولكى يعمل عليه
أن يتعلم ما يعملون . ولكى يتعلم عليه أن يلاحظ سلوكهم ، ثم يبدأ
مشاركهم في محاكاة شديدة التماثل . وهكذا كانت تربية ذلك الإنسان ،
تعلم ليعيش مع المجموعة ، تعلم ليكون متوافقاً مع أفرادها . تعلم بالعمل
ولكى يعمل .

كانت حاجة الإنسان إلى الأمن الهدف الأساسى لتربيته ، إذ تبلورت

مشاكل الإنسان الأول حول تدبير امور معيشته وحمايته من قوى الطبيعة المخربة ، ومن أعدائه سواء كانوا حيوانات أو بشرأ . وكان الخوف هو الدافع الرئيسى لمعظم سلوكه في البداية كان الخوف الخوف في قلب كل إنسان . وتحكم الخوف في الإنسان . تحكم في حركاته ، ولم يترك له لحظة هدوء^(١) خاف الإنسان الأول النار والعواصف والرعد والموت . . . ثم تعلم كيف يحمى نفسه ، ونقل إلى أبنائه وأحفاده تلك الطرائق التى أثبتت فعاليتها في مجابهة الأخطار . وكان الإنسان الأول عبداً لحاجاته العضوية ، وعبداً لمخاوفه من القوى الخفية . لذلك — فإذا جاز لنا — فلن أهدافه من التربية كانت :

١ - الحصول على ضرورات الحياة للفرد ولأسرته .

٢ - مسالة وتهذبة هذه القوى الخفية .

فقد خاف الإنسان الأول الجماد أكثر من خوفه من الكائنات الحية . بل إنه أعطى صفة الحياة لكل شيء ، الأشجار والصخور والعواصف . . . الخ . كل شيء يغضب ، ويرضى ، يثور ويهدأ ، قادر على تدميره وقادر على أن يتركه لحال سبيله . وكان على الإنسان أن يكيف حياته وفق معتقداته هذه . لكل شيء روح وجسم . ويجب أن يرضى الإنسان روح الشيء حتى لا يصيبه الجسم بأضرار تهدد حياته أو تنهيها تماماً . ومن المحتمل أن هذا الاعتقاد في ثنائية الجسم والروح جاء إلى الإنسان الأول من خلال خبراته بالأحلام . واعتقد في بداية الأمر في وجود نوعين من الأرواح ، نوع حياذى لا ينفع ولا يضر ، ونوع واقف له بالرصاد على أهم الاستعداد لالحاق الضرر به . وعلى الإنسان أن يبعد ذلك النوع الثانى أو يخدعه حتى ينجو من شره ، على أن عتل الإنسان تمخض فيما بعد عن إمكانية وجود نوع ثالث من الأرواح ، أرواح صديقة ، أو إمكانية تهذبة الأرواح الشريرة واقناعها بأن تصادفه . لهذا تفتق تفكيره عن تملك هذه الأرواح بعقد الطقوس وممارسة السحر ، وتقديم الهدايا لها حتى ترضى عنه ، أو يفترب منها ، أو يقربها منه . الأرواح غامضة وكذلك السحر وطقوسه وما يلور فيه وحوله . بهذا

قصرت الشقة بين الإنسان وهذه الأرواح الغامضة . وظن الإنسان الأول أنه قادر على خداع الأرواح ، أو أن الأرواح تحب هذه الطقوس وتحضرها في ارتياح غامر . وعندما تحضر الأرواح أرض الطقوس وتندمج مع الإنسان في ممارستها ، فهنا يتم التقارب وتنمو صداقة تنجي الإنسان من شر هذه القوى غير المرئية . وبهذا استطاع الإنسان الأول - على حد ظنونه - أن يأمن شر الأرواح خاصة عندما غالى ، وتعمد في المغالاة ، بوضع قوانين صارمة محرم عمل أشياء . . . وخلق بذلك المحرمات التي تبرهن دائماً للأرواح الشريرة حسن نية الإنسان . وأصر الكبار على أن يراعى الصغار هذه المحرمات وإلا أثاروا غضب الأرواح الشريرة . . .

وهدفت التربية أيام عصور ما قبل التاريخ على يد الإنسان الأول أيضاً إلى حتمية التوافق . توافق الفرد مع الجماعة . وهذا التوافق ضرورى لضمان أمن الفرد وأمن الجماعة . وهل أشد من الخوف شيء يجمع بين الأفراد ؟ دعا الخوف إلى التقارب في شكل أسر ، وجماعات وقبائل . وأدى التقارب والتعايش سوياً إلى حتمية التوافق . لذلك كانت عملية قبول الفرد ضمن المجموعة تمثل تقريباً كل تربيته . والمهم هنا ضرورة الشعور الجماعى ، وليس شعور فرد واحد ، فإن طبيعة المجتمع حتمت جماعية العمل لا فرديته . صالح المجتمع لا مصلحة فرد . حقوق الفرد تنصهر في بوتقة عظمى تجمع المجتمع ككل . المجموعة لا الفرد . . .

وقد يعن لبعض المفكرين التأمل في هذا الموقف قليلا ، وقد يلوح لنا أن جماعية العمل نبتت بصورة طبيعية وحتمية بين ظروف الحياة التي عاشها أفراد قبيلة ما على سبيل المثال . ولا نستطيع أن نتصور فرداً أو قلة من الأفراد ينعمون في الظل وكثرة تعمل في وهج الشمس ، أو قلة قليلة تملك الكثير وغالبية عظمى لا تكاد تملك شيئاً ، أو أفراداً لهم امتيازات خاصة ترفعهم فوق مستوى بقية (الجماهير) . . . إنه كان مجتمعاً - فيما يلوح - ارتفعت فيه ألوية المساواة الحقيقية ، المساواة الفعلية ، والعدالة في بساطتها المؤثرة وسطوتها الفعالة . كان لا بد للفرد أن يخضع لقانون الجماعة حتى يصير منها ، وإلا عزلته الجماعة . والجماعة هنا تعنى جميع الأفراد . ولكي يعيشوا ويضمنوا

غذاءهم وكساءهم ومأواهم ، ويضمنوا أمنهم وحمايتهم ارتضوا شريعة ظلهم وخضعوا لها ، ومن شد ، يُنبذ .

الحياة ذاتها خلقت النظرية . لم يضعوا نظرية ثم عمدوا إلى تنفيذها ، وإنما ظروف المعيشة سيرتهم طبيعياً إلى سبيل الجماعة في العمل والقيادة ليحققوا الأمن . هذا الأمن الذي تسعى البشرية منذ عصورها الأولى إلى اليوم إلى تحقيقه ، وكانت آخر محاولة لها (اختراع) مجلس الأمن . وفي أعماق جوهره قد لا يختلف كثيراً عن تحقيق ما أرادته جماعات الإنسان الأول .

هدفت تربية الإنسان الأول إذن إلى محاولة تحقيق توافقه مع الجماعة . وكانت هذه التربية تتم بطريقة طبيعية يحياها الفرد منذ بواكير طفولته . وينمو فيها . كان عليه أن يتعلم بالمحاكاة والممارسة ما يعمله الكبار لتدبير معيشتهم ، وعبادتهم واسترضائهم للأرواح . . . أو الآلهة . ولعلنا نلمح هنا أن هذه التربية كبتت بل منعت أى اختلاف بين الأفراد أو حيدة عن طريق الانسجام والتوافق مع المجموعة . إنها بصمت كل فرد بطابعها ، ونما الجميع على نمط واحد يتبعون خط تفكير واحد يقود إلى سلوك واحد . . .

« لم يكن لدى الجماعة بديل ، ولا اختيار ، ولا مشكلة . ولم يكن الأمر محل تساؤل ، فلما يأتي الفرد بكليته ، وعلى طول الخط ، أو أن يذهب نهائياً بعيداً دون رحمة . . . ليذهب دون أن يسأله أحد » (١) .

العمل والنظرى

احتوت التربية البدائية ، في شكلها البسيط ، نمطين عامين نجدهما في كل الثقافات على تنوعها :

- ١ - النمط المرتئ المحسوس أو ما يسمى بالتربية العملية .
- ٢ - النمط غير المرتئ المحسوس أو ما يسمى بالتربية على المستوى النظرى .

احتوى النمط الأول عند الأقوام البدائيين كل ما يندرج اليوم تحت عناوين التدريب أو التربية المهنية ، الاقتصاد المنزلى ، التربية العسكرية ،

التربية الرياضية ، والتربية الخلقية : ولو تناسينا لحظة المستوى الثقافي عند الأقوام البدائيين وتغلغلنا إلى أعماق هذا الجانب العملي من عمليتهم التربوية وجدنا أنه يمدنا بالركائز والأسس التي يبنى عليها الاقتصاد والخلق والسياسة وحياة الجماعة . ولو تطلعتنا اليوم إلى المناهج في المدارس - في ثقافات مختلفة ، وجدنا أنها تدور حول هذه الأمور الحيوية في حياتنا كبشر . الفرق بيننا اليوم ، وبينهم في الأمس البعيد ، فرق في الدرجة .

وإذا انتقلنا إلى الخط الثاني وهو الخاص بالمستوى النظري ، فقد نجد شيئاً غريباً بالنسبة لنا اليوم . كان هذا النمط - عندهم - مرتبطاً بالجوانب الروحية لحياتهم ، واشتمل على التربية الدينية ، والتربية الطبية ، والتربية الفنية ، والموسيقية ، والأدبية ، والتربية العقلية ، ومن هذه تطورت عبر العصور الفنون والآداب والدين والطب والفلسفة والعلم . وكان هذا المستوى النظري ركيزة المناشط التي بذلها الأفراد في عباداتهم .

على أنه بالرغم من أن أشكال التربية النظرية البدائية كانت مرتبطة بالروحانيات وغير المنظور من القوى ، فإنها كانت تطبق على الإنجازات العملية التي تضمن للناس السلامة والأمن - بل إن ما مارسوه من أنشطة العبادة أصبح الآن - بالنسبة لنا - مناشط عمل . فكانت العبادة عندهم ذات طابع عملي . بمعنى آخر يمكن القول إن التربية - عندهم - كانت كلها عملية ، تربية للحياة . ولكنها فشلت في إثراء هذه الحياة . والسبب هو محتوى هذه التربية .

محتوى التربية

اشتملت تربية الإنسان البدائي على ثلاث عمليات :

- ١ - التدريب اللازم لكفاية الطالب الجسمية .
 - ٢ - التدريب على الطقوس التي تتطلبها الأرواح .
 - ٣ - التدريب على العادات والمحرمات اللازمة لضمان تناسق الجماعة .
- فقد تعلم الأولاد كيف يصيدون ويقاتلون ، وكيف يصنعون الأسلحة . بينما تعلمت البنات العناية بالأطفال ، وتجهيز الطعام وحياسة الملابس وصنع

الأدوات المنزلية ، وتدير شئون البيت . وكانت هذه كلها أعمال يسيرة ، وأمكن تعلمها بطرائق بسيطة .

ولكن العبادة أخذت شكلا أكثر صعوبة وتعقيداً . فكان لابد من الخضوع لطقوس عديدة تتناسب مع مختلف المناسبات ، وزاد الأمر صعوبة عبادتهم لكثير من الآلهة ، بل إنهم أعطوا حياة لكل مظهر من مظاهر الطبيعة ، كالشمس والقمر والعواصف والنجوم . الخ . . وكان لكل منها قصة ابتدعتها عقولهم وتناقلها الخلف عن السلف . وما كان إله يرضى أن يعبد كغيره ، فلكل إله طقوس خاصة به وعبادة فريدة له ، حتى يهدأ الإله ويرضى عن الناس ، ولا يأتهم شر منه .

واشتملت طقوس العبادة على نوعين من الرموز ، نوع يسمع ونوع مرئي . وعندما ازدادت كمية الرموز المنطوقة ، بدأت اللغة تنمو ، وبدأت الموسيقى تطرق الآذان . وكذلك الأمر بالنسبة للرموز المرئية ، فبتطورها وتنوع التماثيل والمذابح التي تقدم عليها القرابين ، والأعمدة التي ترسم عليها التوائم ، بدأ الفن يظهر ، وكذلك العارة ، والكتابة المصورة . واعتقد الرجل البدائي في إيمان راسخ أن رمز الشيء ، مثل رمز الروح ، لا يمثل الروح ، بل احتوى على كنهها . فكان الرمز كالشيء ذاته . فإذا حطم فرد تمثالاً لروح أو إله ، فهو بذلك حطم الإله نفسه ، بل حتى نطق اسم الروح اعتبره استنشاقاً لكنه هذه الروح . وفي العبادة كان اسم الروح من المحرمات ، ولا يمكن التلفظ به ، وإنما أعطى هذا الشرف العظيم لرجل الدين ، وفي لحظة مقدسة .

وكانت هناك Fetishes ، وهي أشياء صنعوها حيث تسكنها كنه الروح . وكان امتلاك فرد واحدة منها يعطيه القوة على السيطرة على الروح . ولكل من هذه (الأصنام) طقوس خاصة بها ، ولهذا لزم معرفة مختلف الطقوس وأنواعها وأوقاتها ومدلولاتها ، وقواتها ، وكذلك التوائم والمحرمات . كل هذا شكل تعقيداً وصعوبة في الإيمان بها .

واعتقد البدائيون أن الأرواح الشريرة تسبب الأمراض ، وللشفاء يجب معرفة كيف تطرد هذه الأرواح . ولهذا فقد اعتادوا عدم إراحة الجسم

حتى يحس الألم المستمر ، وهنا تزهد الأرواح في سكى هذا الجسم المتعب :
كما أنهم استخدموا الأحجبة والتعاويد لتحصى الجسم من الأرواح الشريرة .
وكان التدريب على طرد هذه الأرواح غير المرغوب فيها يتدرج تحت
التربية الطبية .

وكان الإنسان البدائي أو الأول هو مبتدع التربية الجسمية . وحيث
كانت أهم مشاكله هي حماية نفسه وأسرته من الأعداء سواء من البشر
أو الحيوانات فكان عليه أن يعتنى بجسمه وبنائه . ومارس هذا الإنسان
تدريبات بدنية مختلفة ، وتنوع بتنوع القبائل ، وعامة ، فقد كانت العناية
واضحة بالأطراف وبالرشاقة في الحركة وتوافقها ، ثم الإقبال على مجابهة
المواقف التي تتطلب جرأة . بل إنه منذ نعومة أظفار الأفراد تعلموا كيف
يراوغون في سرعة خاطفة حتى يأمنوا طعنات العدو وسهامه ، بل إنهم
شجعوا الأطفال على لكم آبائهم حتى لا يكبروا جبناء ، ولكن عندما
يكبر الأطفال كان عليهم أن يتقبلوا بكل شجاعة وثبات اللكمات القوية التي
يسدها الآباء .

وسائط التربية

كانت الأسرة مشغولة عن تربية أطفالها . فقد علمت النساء البنات كل
ما يرتبط بالأعمال المنزلية وتربية الأطفال . كما علم رجال الأسرة الأولاد
الصيد والقتال . . . الخ . وتتوقف تربية الولد والبت عندما يصبح الأول
قادراً على عمل ما يعمله الكبار ، وعندما تصبح البنت عارفة ما تعرفه أمها ،
وقد حدث ، بطريق المصادفة ، أو بالمحاولة والخطأ ، أن (اكتشف) أحد
الأفراد طريقة أفضل لصنع الرماح ، أو توصلت امرأة إلى أسلوب أمثل
لصنع سلال أكثر صلاحية وكفاءة : وكان هذا سرّاً اعتر به من اكتشفه
أو اخترعه ، وهذا أعطاه نوعاً من التمييز لم يشأ أن يفرط فيه حتى تظل له
المنكبة المرموقة . ولكن الوالد الذي اخترع أو اكتشف ارتأى خيراً في أن
ينقل إلى أقرب الناس إليه ، وليكن ابنه ، سر هذه الصنعة ، وربما حسن
الإبن فيها فيما بعد . ولكن الصناعة ظلت حكراً على أسرة ما ، ومن هنا
بدأ يظهر التخصص .

أما عن التربية الدينية فكانت في بداية الأمر في يد الأسرة ، ولكن عندما انضمت الأسر لتكون قبائل ، وأصبحت عادات القبيلة جزءاً من ميراثها الاجتماعي ، صارت الضرورة إلى العبادة الجماعية بين أفراد القبيلة : ولهذا كان لا بد من وجود قائد للقبيلة ، وقد اختير لقوته أو سنه ؛ أو منظره أو قدرته . ومن المحتمل أنه كان يسمى رجل الطب أو الطبيب ، أو الساحر أو الكاهن . وكان من أهم اختصاصاته طرد الأرواح الشريرة ، وابتكار الرقصات وإعداد المراسم والطقوس والطلاسم . . . وكل ما يرتبط بالعبادة .

كان القائد أو مختار القبيلة زعيمها الديني ، وكان عليه أن يعرف الأسباب التي من أجلها تقام الطقوس والماراسيم ، وشكلت هذه المعرفة المنافع الأولى للمعرفة التي ستضم وتنوع فيما بعد لتكون المناهج التي يدرسها التلاميذ والطلبة . ولكي تنقل هذه المعرفة من جيل لآخر ، نظمت فصول لتدريب الشباب من القبيلة الذين اختيروا ليتولوا فيما بعد الوظائف الكهنوتية . وكان لا بد إذن لهذه الطائفة — من رجال الدين — أن تحجب الأسرار الدينية عن سواد الجماهير . وعندما ظهرت الكتابة ظلت هذه المعرفة أيضاً قاصرة على رجال الدين الذين أزدادوا عليها جيلاً بعد جيل . فكان الكهنة هم المعلمين وحاملو المعرفة وتنظيمها وهم الذين ابتكروا اللغة والآداب .

الطرائق

كانت التربية العضوية باكورة طرق التربية . ولكي يتضح المقصود بالتربية العضوية نلجأ إلى جان بابتست دي لامارك Lamarck (١٧٧٤ — ١٨٢٩) الذي نادى بنظرية تقول إن الكائنات العضوية ، بما فيها الإنسان ، تطورت تدريجياً وكاستجابة للظروف التي أثرت على نموها . وقال إن تكوينات جديدة ظهرت كتكيفات أو توافقات مع البيئة ، ثم أن هذه التكوينات كانت تنمو بالاستعمال وتختفي بعدم الاستعمال . فقد تعلم فرد كيف يكشر عن أنيابه ، وتعلم آخر كيف يقبض كفه ويهدد به ، وتعلم ثالث كيف يرمى حجراً ، وتعلم آخر أن صبيحة ما تصدر عنه تؤدي إلى نتيجة معينة . . . وغيرها وغيرها . وكانت لهذه الحركات أو مختلف أنواع السلوك

فوائد أرضت منفذها فاستمروا في عملها ، بل ونقلوها إلى الأجيال التالية ، وبذا تأصلت في الجنس البشرى (١) .

وقدم داروين عام ١٨٥٩ تفسير آخر عن أصول الصفات والمميزات ، فقال إن الصفات ذات الأهمية في عملية الكفاح من أجل الحياة مكنت الأفراد من البقاء وتحقيق استمرار نوعهم . بقى الأصلح ، أما هؤلاء الذين حرموا من تلك الصفات التي تبقيهم في صراعهم للبقاء فقد هلكوا واختفوا . هذه العمليات البيولوجية تفسر ما قصد بتعبير التربية العضوية .

بعد هذه الطريقة جاءت طريقة التقليد اللاشعوري ، وفيها أخذ الإنسان دوراً في العملية التربوية ، ولكنه أخذه لاشعورياً دون أن يقصده أو يعي كنه العملية ، وبمعنى آخر دون أن يكون للعملية التربوية إطار نظري . بل مضت آلاف السنين قبل أن يحاول الإنسان بالوعي تربية أبنائه . وقبل أن يصل الإنسان إلى هذه المرحلة الواعية كان الأطفال يعلمون أنفسهم عن طريق التقليد اللاشعوري لمناشط الكبار . وكان كثير من هذا التقليد يتم في صورة لعب ، حيث كانت ملاهى الأطفال وتسلياتهم تقليداً لحياة الراشدين ، كما أن لعبهم كانت تقليداً مصغراً مبسطاً للأدوات التي استعملها الراشدون ، فيرمون إلى المياه الجارية قطعة خشب على أنها قارب ، كما صنع الأولاد الصغار ما يشبه القوس والسهم ، واتخذت صغار البنات بعض المواد والأشياء وكأنهن يطهون طعاماً .

وجاءت بعد مرحلة التقليد اللاواعي ، مرحلة التقليد الواعي ، وهي المرحلة التي يقف فيها الكبير موقف المثال الذي يحتذى . بل إن عملية التربية هنا شملت تقليد الراشد بلجار له تفتق عقله عن ابتكار جديد ، أو أنجز عملاً بطريقة أكثر سهولة . وهنا نجد فرداً يعمل وآخر يلاحظه ثم يقلده ، وكلاهما عارف بما يجري .

طريقة أخرى في التربية سادت بين هؤلاء الأقوام هي طريقة المحاولة

(١) لم تجد نظرية لامارك هذه قبولا ، ونالت غير قليل من الرفض ، غير أن العالم الروسى T. D. Lysenko قال بتفسيرات شديدة الشبه بأقوال لامارك ، وقد قبلت في روسيا عام ١٩٤٨ كأساس لتعليم علم الأحياء .

والخطأ . وقد أثبتت هذه الطريقة في المواقف التي لا تتعارض مع مقدسات القبيلة وعاداتها ومحرماتها فإذا نجحت المحاولة ، كرروها ، وإذا كانت نتائجها مؤلمة نبذوها .

وعندما تولى الكهنة أمر تعليم الصغار ، اتبعوا طريقة البث ، يسمع الصغار ما يقوله الكهنة ويقلوه دون مجادلة أو مناقشة . ودار معظم التعليم حول المناشط الشكلية للعبادة ، ماذا يفعلون وكيف يمارسونها ؟ وحتى إذا قام الكهنة بشرح أسباب سلوك ديني ما ، فكان شرحهم كأوامر مقلدة ، وليس من حق المتعلم الشك فيها .

. . .

هكذا تطورت الطرائق في التربية من عضوية إلى تقليد لاشعوري إلى تقليد شعوري ، ثم إلى المحاولة والخطأ ثم إلى البث العقائدي . وقد يلمح القارئ فردية في التعلم بادئ ذي بدء ، ثم اعتماد على ملاحظة الغير ، عن غير قصد ثم عن عمد ، ثم إلى مجهودات للكشف والبحث لما يصلح ، ثم أخيراً إلى تنفيذ ما يقال له وعليه تقبله .

ومهما اختلفت الطرائق ، فإن الأهداف التربوية – وقد أفضت في الحديث عنها – كانت واضحة محددة المعالم ، لكنها كانت في البداية تحاول الإبقاء على ما هو موجود ، مجرد عملية حماية وتأمين ، ثم أنساب إليها تدريجياً شيء من محاولة التغيير ، وقد أقول التقدم . ولكن هذا التقدم كان في مرحلة أقرب منها إلى العجز عندما دانت السلطة التربوية للكهنة وطقوسهم وتعقيداتهم وسطوتهم . كانوا هم حملة مفاتيح التربية . . . مفاتيح التقدم .

حدث هذا منذ آلاف السنين والعقل البشري في طفولته الساذجة . عقل خاف ورنأ إلى الأمن . والعقل البشري اليوم في أوج مجده يحاول تحقيق الأمن لأنه ما زال يخاف ، وإن كان ما يخافه اليوم قد يختلف عما خافه في فجر حياته . وقد تسأل نفسك عما تخشاه ، ثم تعقد مقارنة بينك وبين جلدك البعيد جداً صاحب الأسنان التي نهشت اللحم نيئاً ، صاحب الجسم الذي لا تنهكه لفحة هواء . ثم حاول – أيها القارئ – أن تقف قليلاً مفكراً في معنى محتوى تلك التربية الممعة في قدمها ، واسأل نفسك ماذا تعنى

المناهج ومحتواها في المدارس اليوم . ليس فقط المناهج والكتب المقررة والوسائل التعليمية والامتحانات ، ولكن أيضاً طرائق التعليم وكيف يوصل المعلمون المادة إلى تلاميذهم .

كانت هناك تربية .

وهنا اليوم تربية ...

ولكن ... وهذا هو الأمر الهام : إلى أي الأهداف هدفت وتهدف

كل منهما ؟

هل نستطيع أن نأخذ من الماضي السحيق درساً وعبرة ؟ أم قد يهب متحمس يقول كيف تقارن بين رجل لم يستر جسمه إلا النذر اليسير ، وربما لم يستره شيء ، كيف تقارنه بأفراد يغيرون (الموضة) كل عام ؟ كيف تقارن بين مجتمع راكد محدد يومه كأسمه كغده ، يكاد يعيش في شرنقة متفوقاً راضياً بما هو عليه ، بمجتمع متغير ؟

هل حقاً نحن مجتمع يتغير ؟ وإذا كنا مجتمعاً يتغير فهل تغيرت محتويات المواد التي ندرسها والطرائق التي تدرس بهذا هذه المواد ؟

هل تغيرت التربية في ربيع القرن الماضي ؟ وما مدى هذا التغير ؟

... حتى نستطيع القول إننا بالتربية نتقدم !!

* * *

قد يكون من الصعب أن تجيب عن هذه الأسئلة ، وقد تثير أنت اعتراضاً استنكارياً فنقول ، أنا لا أعرف معنى التربية ولا معنى التقدم . وردى إليك أن تتمهل وأن تعود إلى الصفحة الأولى من هذا الفصل وتبدأ قراءته مرة أخرى بتمعن وتهمل وتركيز ، فإذا وصلت إلى آخر هذا الفصل ولم تجد أنه تكون في ذهنك معنى للتربية وشعاع من معنى التقدم ، فأمرك الله ، وعد مرة أخرى إلى أول صفحة واقرأ الفصل مرة ثالثة ... وهكذا .

وثق أن المؤلف لا يريدك أن تحفظ على ظهر القلب تعريفاً للتربية وتعريفاً للتقدم فهذا أمر يمكن تدبيره بسهولة وبسرعة ، ويمكنك حينئذ ترديده في خيالك وكأنك جهبذ وقفت على أسرار التربية - وما أكثر هؤلاء الجهابذة - ولا أحب لك أن تكون واحداً منهم ، فتمهل معي ... ومع ذلك فلا تيأس ففي الفصل الثاني كلام عن التربية وعن الثقافة ربما يضيئ سراجاً آخر يبدد لك بعض الظلمات لتعرف شيئاً عن التربية والتقدم .

الفصل الثانى

كلام عن التربية وحكاية الثقافة

ظل العقل البشرى ينمو ويتطور عبر آلاف السنين .
لكن المدارس بصورتها الشكلية العلمية على هذا النطاق الواسع ، وحق
الفرد على الدولة أن تهيب له فرص التعليم ، أقول إن المدارس بصورتها
هذه لا يزيد عمرها عن مائتى عام .

ليس عجيباً - إذن - أن معلوماتنا عن « كيف يتعلم الأطفال » وعن
« أمثل الطرق لتعليمهم » ما زالت قاصرة ، فعمر المدارس بصورتها الراهنة
قصير جداً فى تاريخ البشرية .

ومع ذلك ، فنذ القدم كَوّن الإنسان « نظريات » عن هذه المشاكل
التعليمية وغيرها مما ترتبط بها : واثارت مجادلات ومناقشات . . .

وتضمنت هذه النظريات أساليب عمل تباينت ، فهى عند الصينيين
والهنود القدماء قصرت وحددت التربية على حفظ وتسميع الحكم والأقوال
المختارة ، ثم تغيرت وأصبحت عند جان جاك روسو - مثلاً - أن يسمح
للطبيعة بأن تربي الطفل فى سنه الأولى ، ولا داعى هنا للمعلمين أو غيرهم
ممن يفسدون الخير الذى ولد ويعيش الطفل فى أحضانها ، أى هذه
الطبيعة الخيرة .

ومعروف أن معظم نظريات التربية وليدة رجال من ميادين أخرى ، ولكنهم تكلموا وكتبوا في التربية . . . رجال فاسفة ورجال دين ورجال علم وغيرهم ، ولكن ميدان التربية ذو جاذبية ملحة . . . والدول تتقدم بتربية سليمة .

وبين نظريات التربية أوجه شبه وأوجه خلاف ، واللاحقون تأثروا بالسابقين ، ما في ذلك شك . ونحن نتأثر بهم جميعاً ، إذا قرأنا وفهمنا ما قالوا ، والإلحاح هنا على الفهم ، فطفل المدرسة الابتدائية إذا أحسن المدرس تعليمه القراءة قادر على قراءة نظريات التربية ، ولكن هل يفهمها ؟ نظريات التربية تعالج « الأفكار » المرتبطة بالتربية . وأقوى وأخطر ما في الوجود هو « الأفكار » .

كثير من الأفكار الحديثة قديمة .

كما أن بعض الأفكار القديمة حديثة .

وليس للأفكار عمر طالما أن التغير سمة المصور . فقد تختفي فكرة عدة قرون ثم تعود إلى الوجود شائعة قوية ، شابة فتية في قدمها .

جميل أن هذه الأفكار ليست كثيرة العدد بالدرجة التي تجعل جمعها وحصرها أمراً غير ممكن ، على العكس . وهذا رائع ، ونحن نتكلم عن الأفكار الجديرة بالتسجيل التابعة عن عقول صحية . إذ الأفكار المريضة كبدايتها لا يحصيها العدد . . . وهذه ليست ميداننا . .

تساؤلات

• لنبدأ بسؤال بسيط شكلاً ، مثير للخلافات : لماذا نعلم الأطفال ؟
بدسهي أن تكون الإجابة العاقلة الذكية ؛ لسببين :

١ - حتى يكونوا أكثر قيمة لأنفسهم ونفعاً لها .

٢ - وحتى يكونوا أكثر قيمة لغيرهم ونفعاً لهم .

إجابة كما ترى سريعة سهلة جامعة مانعة ، ولكن الحصافة ليست في صياغة الإجابة ، ولكن فيما تحويه كل كلمة . خذ مثلاً الغرض الأول ، وحوله خلاف عنيف وجدل غزير ، ماذا يتعلمه الأطفال ؟ . . . مهارات

عقلية أم مهارات يدوية ؟ ثم هل سيتعلم الأطفال معايير خلقية محددة ثابتة . أم أنهم سيتعلمون معايير خلقية مستمرة التطور والتغير ؟

ثم الغرض الثاني يشير لك سؤالاً هاماً ، من هم هؤلاء الغير الذين سيكون الطفل أكثر نفعاً لهم ؟ هل نقصد من حوله الآن ، أم في المستقبل ؟ لا نحاول الإجابة قبل أن نعرف أنك أحد اثنين أو عضو في أحد ناديين ، نادى المحافظين ونادى التقدميين^(١) ولك الخيار . دستور نادى المحافظين ينص على أن الطفل يجب أن يقبل ويحب ويعتز ويدافع عن المبادئ والقوانين التي تسير المجتمع الذي ولد فيه ، يقدس العادات والتقاليد ، ينحني احتراماً وتقديراً لما يحويه مجتمعه ، وما كونه عبر الأجيال . ونفس الدستور يقول إنه حتى لو حدث تغير في بناء المجتمع وشكله فإن الأساس الخلقى للمجتمع باق كما هو دون تغيير . الجوهر هو هو ، ولا مانع من تغييرات على السطح .

لو درست دستور نادى التقدميين ، وجدير بك أن تفعل هذا حتى تتخير الانضمام إلى أحدهما ، فإنك تفاجأ ببند جديد عليك . يقول إن الأطفال يجب أن يتعلموا أن المجتمع شيء مستمر التغير ، وأن القيم البشرية دائمة التغير هي المسببة لهذا الحادث للمجتمع . وتستمر في دراستك لهذا الدستور التقدمي لتعرف أيضاً أن الطفل يدرّب على أن يتحدى ويفحص ويعيد فحص ما يعرض عليه بل ويأخذ نصيبه في تعديل العادات والمؤسسات الموجودة

ثم ننقل إلى سؤال آخر ، بسيط شكلاً ، بركان ثائر في مضمونه : كيف نعلم ؟ وهنا سأعرض لأربع طرق معروفة عن طرائق التعليم :

١ - طريقة يجلس فيها المتعلمون يستمعون - دون مقاطعة - إلى المدرس وهو (يلقي محاضرة) ، وبالإضافة إلى الإنصات المركز فإن المتعلمين يدونون في مذكراتهم ما يرون أنه مهم وجدير بالتسجيل . صورة مشوهة لهذه الطريقة تلخص في أن يفتح الأستاذ كراسة أو يستعين بكلام على الأوراق مكتوب ثم يملأه على تلاميذه ، والحرية متاحة لتلاميذ أو الطلبة أن يأخذهم الخيال إلى آفاق أخرى بعيدة عن قاعة المحاضرة أو الفصل ، فالمهم والمهم فقط أن يسمع الطالب ما يملأ عليه ويدونه . والأستاذ سعيد بهذا فليس عليه أن يعرف أو ربما يفهم ما يملأه . وخيث يقول لم لا تسجل هذه الجواهر

(١) يمكنك أن تتخير للناديين اسمين آخرين إذا شئت .

ره والندار على جهاز تسجيل موضوع أمام الطلبة وتخرج منه العبارات تماماً كما تخرج من فم الأستاذ الحاكي أو مدرس الإملاء (بدون تصحيحها) ... ولنا عودة إلى هذا الموضوع .

٢ - طريقة أفضل من سابقتها وهي أن يكلف التلاميذ قراءة الكتب المقررة وحفظ (وأقول حفظ) محتوياتها ، ثم يسمعون هذا الذي حفظوه على ظهر القلب ... وإذا كان الأستاذ على جانب من الوعي التربوي فقد يناقشهم فيما وعث ذاكرتهم : المهم أن في حافظتهم كميات من المعلومات كافية لرسم ابتسامات الرضا على وجه نصير (الصم) والحفظ الآلى . ويصبح الطالب هنا آلة ، فكما أنك تتخير قناة التليفزيون ثم تدوير مفتاح ذلك الجهاز حتى ينطلق ، كذلك الطالب تسأله سؤالا (فيما حفظ) ثم ينطلق ، حتى إذا اكتفيت أو مللت من البرنامج المعروض ، غيرت القناة ، ثم تسأل طالباً آخر . شغل لذيد للمدرس ، وكل المطلوب منه (من حيث المؤملات) أن يكون هو حافظاً كأحسن طالب في الفصل . لكن المصيبة الكبرى أن حتى بعض المدرسين نسوا ما حفظوه ...

٣ - طريقة ثالثة لاشك أنها أفضل من سابقتها وفيها يدخل الطلبة في مناقشة المشكلات مع مدرّسهم ، وخلال المناقشات يلعب المدرس دوراً هاماً فهو يوجهها ويزيد الأسئلة بحيث تجر الطلبة معها إلى طريق يقودهم إلى أنكتشفوا بأنفسهم الحلول أو الاستنتاجات . هنا المدرس قد فكر ومستمر ، التفكير أثناء الدرس ، الطلبة في نشاط تفكيرى طوال الوقت . وقد رجنا وصعدنا بالطلبة إلى مستوى البشر .

٤ - طريقة رابعة في رأى البعض تحتل القمة التربوية ، وفيها يناقش الطلبة تاذهم ، كما يناقش الطلبة بعضهم البعض . وتعرض أوجه المشكلات للفحص تحليل والتقد . بل يشجع الطلبة على البحث والتجريب واختبار صلاحية نتائجهم من خلال خبراتهم الشخصية ، ثم هم الذين يصدرن حكام .

ثم أسألك - أيها القارئ الكريم - أين أنت كلوس من هذه الطرائق ربعة ، بعضها سهل هين يسير يتم آلياً دون جهد منك . ولعلك تذكر

معى أن أستاذاً ما بدأ تدريسه فى أول عام وحضر محاضراته ، ودار الزمن وهبط الإنسان على القمر وظهر البلاستيك والميلامين والسينا سكوب ، وبنى للسد العالى ، ويتغير وجه الأرض ، لكن أبداً لا تتغير كلمة فى مذكرات الأستاذ الخالدة ، وربما عفت وعطنت . وللأمانة نقول إنه ذات سنة سعيدة غير فى مذكراته فبدلاً من أن يقول عبارة ما ، غير فيها لغوياً ، فربما قدم الخبر قبل المبتدأ ، أو أزداد كلمتين فى صفحة ، أو أحس أن فقرة ما لا داعى لها . لكن المذكرات هى هى .

• تساءلنا عن « لماذا نعلم ؟ » و « كيف نعلم ؟ » ثم انتقل إلى سؤال ثالث يحق له أن يسبق هذين السؤالين ، هو « ما طبيعة العقل ؟ » ولعل هذا السؤال فى المجال التربوى صارخ شديد الانفجار فى كل زمان ومكان . والآراء حوله كثيرة شيقة ، بعضها يثير حفيظة رجال الدين كما لم تثر من قبل . وما سأعرضه هو ترديد لآراء الغير كما جاءت ، فلنستمع إليها :
- حيث أنه لا يوجد - بعد - دليل علمى عن كيف يتعلم الإنسان ، فإنه يوجد مسلسل منطقي يجعل أى فرد ذكى قادراً على تكوين فكرة أو رأى عن طبيعة العقل البشرى .

- يمكن وصف هذا المسلسل المنطقي بصورة عامة بالآتى :
لكى تكون لدينا نظرية عن كيفية تعلم الإنسان ، يجب أن تكون لدينا نظرية عن طبيعة الآلة التى بواسطتها يتعلم الإنسان . . أى العقل .
- هذه النظرية عن العقل لابد أن تنبع من نظرية أخرى خاصة بطبيعة الإنسان وغرضه من الوجود على الأرض ، إذ لا نستطيع تكوين نظرية عن جزء ما لم نعرف الكل والذى هذا الجزء منه .
- نظرية عن طبيعة الإنسان وغرضه من الوجود على الأرض لابد أن تسبقها نظرية أخرى تكون مسببة ومؤثرة فى نظريتنا هذه ، هذه النظرية الأخرى تختص بالإله وعلاقة الإنسان بربه .

الدينون يؤمنون بوجود إله .

الملحدون يقولون « لا » .

- إذا ناقشنا رأى وموقف الملحدين ، فهم يقولون إن الله لم يخلق

الإنسان ، وأن الإنسان ما هو إلا حيوان راق . . . على هذا فعقل الإنسان ليس إلا عضلة رائعة التكوين سادية التطور والنمو . وما دام العقل عضلة فيجب أن يعامل كما تعامل العضلات .

— إذا ناقشنا رأى المؤمنين بوجود إله ، وأن الإنسان من خلقه وقد شاء له أن يكون على خير صورة ، فإن العقل يصبح أداة الإنسان للكشف عن أنماط وأشكال الحياة التي تمخضت عن القانون الطبيعي والنظام الإلهي ، ثم على الإنسان أن يتبع هذه الأنماط والأشكال . هنالك إذن تنظيم إلهي ليس في مقدور الإنسان تغييره أو تعديله .

نجد إذن نوعين من (التربية) ، نوع يتعلم فيه الأطفال الأسس والقوانين التي تهيئهم للتوافق مع النظام الإلهي بعد فهمه ومعرفته ، فيكتسبون العادات والمعارف المؤدية إلى ذلك التوافق . ونوع آخر من (التربية) يرى أنه إذا كان الإنسان قادراً على صنع حياته وصنع القوانين والقواعد لهذه الحياة ، فيجب على الأطفال التدرب على المغامرة وتجريب أي أنماط السلوك الاجتماعي والسياسي والاقتصادي مما تلوح أنها مبشرة لهم بأحسن النتائج .

لكن ليست كل المسائل إما أبيض أو أسود ، فهناك غالباً اللون الرمادي .

• سؤال رابع متعلق بما نحن بصدده ، وهو أيضاً مثير للكثير من الخلف والجدل . يسأل السؤال : هل العقل كالروح ؟ هل العقل جزء من الروح ؟ ماذا يحدث عندما يموت الفرد ؟ هل يحدث الموت بتوقف عمل المخ أم القلب . ويبحث الأطباء عن تعريف علمي للموت .

بدأ الجدل قديماً بين أفلاطون وأرسطو . إعتقد أفلاطون أن العقل والروح لا يفرقان ولا يمكن أن يفرقا ، وأنهما يبعثان مرة بعد الأخرى في أجسام مختلفة . وعندما ينتقل العقل من جيل إلى جيل فإن الحكمة تراكم في إزدياد عبر العصور ، وأنها بهذه الصورة موجودة وتحت الطلب . على هذا الأساس فالتعلم عند أفلاطون عملية يعيد فيها العقل — المشكل سابقاً — تجميع ما تعلمه خلال مرات بعثه وحلوله في أجسام سابقة . من فكرة أفلاطون هذه جاءت كلمة education (تربية) وتعني «أن نسحب من»

والسحب هنا معناه إستخراج شيء موجود . والمفروض أن هناك حكمة متراكمة موجودة وهذه تسحب من الأعماق إلى السطح والخارج .

أرسطو لم يعجبه هذا الكلام ورأى أن كل طفل يولد بروح جديدة ، ويعقل لم يتشكل بعد ، وعلى الرغم من أن للمولود غرائز حيوانية ، فإنه ، أى المولود ، لا يحمل مع ميلاده معرفة سابقة . وعلى ذلك فالتعلم - حسب رأى أرسطو - هو عملية وضع المعرفة فى عقل فارغ - أو قل خلوى - ولكنه قابل لتقبل هذه المعرفة . من فكرة أرسطو هذه جاءت كلمة instruction (تعلم) ومعناها تزويد أو تأييث كما توثت شقة خالية .

ومع أن رأى أفلاطون لا يجد ترحيباً بين جماعة المربين ، لكن فكرته عن العقل المشكل سابقاً كوقوف مضاد للعقل غير المشكل ما زالت تنهوى بعض الدراسين .

وقد لا يقبل البعض طرفى النقيض : عقل قد سبق تشكيله ، وعقل خلوى ولكنه مستعد لأى تشكيل . مرة أخرى ثمة شيء بين الأبيض والأسود . رمادى اللون ؟ ربما .

على أن الخلاف بين أرسطو وأفلاطون لم يقتصر على مشكلة العقل ، بل وصل إلى طبيعة الإله . أفلاطون يرى أن الإله من خلق العقل البشرى ، فى حين أن أرسطو يرى أن الإله هو خالق كل شيء ، ومنها العقل . كان أفلاطون مغرقاً فى مثاليته ، فهو مبتدع عالم المثل ، ولكى يوجد أى شيء مادى ، يجب أن يكون لدى الإنسان صورة عقلية عنه . (ففتت للغاية أقوال أفلاطون مؤثرة عليها آراء أرسطو .

المعتقدات والأخلاقيات

ويطول الحديث عن أوجه النظر وما بينها من توافق أو اختلافات . غير أنها كلها تدور حول الإنسان وعلاقاته مع من ، يستطيع التأثير عليهم ومع من لا يستطيع إلا الخضوع لهم .

ونحن نتكلم عن الإنسان وتربيته .

والإنسان يختلف عن غيره من الكائنات الحية فى أنه لم يخضع أعضائه الجسمية إلى البيئة المحيطة به ، وطورها لتلائم هذه البيئة كما تفعل الحيوانات ،

ولكنه شق لنفسه طريقة بشرية للحياة لم يعتمد فيها على التكيف العضوى للبيئة ، ولكنه اعتمد على أفكار وأدوات شقت له هذه الطريقة البشرية للحياة . فبالذكاء والقدرة على الكلام ، وبمهارة يديه وأصابعه استطاع الإنسان أن يتعلم كيف يتعامل مع الطبيعة على أساس اختياره ما ينفعه ، وعلى أساس ما يحقق له أغراضه^(١) .

سلوك الإنسان إذن يقوم على تخير ، وعلى أغراض . ويتم هذا بناء على أفكار ومفاهيم معينة عنده تتحكم في علاقاته مع الطبيعة ومع غيره من البشر . وللإنسان هذه القدرة على تكوين هذه المفاهيم وعلى السلوك الرمزي . ويظهر سلوك الإنسان الهادى عند ما يستجيب الفرد ، لا مجرد استجابة عضوية أو رد فعل ساذج لموقف مباشر ، ولكنه يسلك فى اللحظة الراهنة كخطوة لموقف فى المستقبل . وكل ما يسلكه له معنى عنده ، وهذا المعنى ينتج من خبرته أو خبرة غيره من أفراد البشرية ، وغالباً يكون مشتقاً من البيئة التى يعيش فيها . الفرد يعطى معنى لما فى البيئة .

ويلوح أن المعانى التى أعطاها الإنسان للبيئة منذ قديم الأزل كانت ترمى إلى مواجهة مشاكل حياته الملحة بطريقة هادقة فعالة ، لا مجرد استجابات ساذجة أو تقلصات عضوية لن تغير ما فى البيئة . قابلت هذه المشاكل الإنسان منذ وجد على الأرض ، وما زالت تقابله اليوم وغداً

وتلور مشاكل الإنسان حول :

١ - علاقته بالبيئة وإيجاد طرق منظمة للحصول على الغذاء والمأوى والكساء والأمن للفرد وأسرته فى مختلف الأعمار .

٢ - إيجاد نوع من الحياة الجماعية تقوم على تعاون الأفراد وتقسيم الأعمال - يتيسر لكل فرد ما يمكنه من الاستشعار بالطمأنينة .

٣ - تنظيم السلوك البشرى وتحويله إلى أعمال هادقة لازمة وضرورية للنظام الاجتماعى الذى يعيش الإنسان فى كفه

ولكى يقابل الإنسان هذه المشاكل دون أن يغير أو يطوع أعضائه

(١) سعد مرسى أحمد : فى تربية الإنسان ، ص ٦١ - ٦٢ .

لتناسب البيئة ، اضططر إلى تنظيم (البيئة) وتوحيد تفكيره وعمله وإحساسه في تفاعله معها .

ولا نعلم على وجه التحديد متى بدأ الإنسان قديماً هذا التنظيم ، ولكن لا شك أنه بدأه على أساس مجموعة من الافتراضات ، فقد كانت الطبيعة حوله تعج بالأسرار والمعميات والغموض ، وكان يجهل حل هذه وتلك أو فهم حقائقها . ولكنه كان يكافح ليعيش . وعمل الإنسان في البيئة وسط هذه الأسرار ليضمن لنفسه حياة فيها أمن وطمأنينة . وجرب ، ومن عمله وتجاربه خرج بأفكار ومفاهيم وافتراضات . . . بعضها :

١ - طبيعة العالم أو نوع العالم الذى عاش فيه ، كيف وُجد ؟ وكيف خلُق ؟ ومن خلقه ؟ وهذه افتراضات ضرورية لحصوله على الغذاء والمأوى ، والأمن لبقائه العضوى .

٢ - مكانه في هذا العالم وعلاقته بالقوة ، أو بالقوى التى تتحكم فيه . . . في هذا العالم الذى يعيش فيه ، ويتغذى منه ، ويحتمى به .

٣ - علاقته كفرد بزملائه ممن يعيشون معه ومن يتعامل معهم ، والحياة الجماعية التى يحبوها ، وما فى هذا من حقوق له والتزامات عليه .

٤ - الطبيعة البشرية ، صورة النفس ، وماذا يدفع الفرد إلى هذا السلوك أو ذاك ، ماذا يدفعه إلى عمل ما ؟

وقد أدت هذه الافتراضات الأربعة إلى تكوين إطار من المعتقدات عن الطبيعة وعن الإنسان فى ضوء ما استطاع هذا أن يضيفه من معانى على الأحداث وعلى سلوك غيره . ومن ثم بدأ الإنسان الفرد بشكل ويفسر نفسه وسلوكه ، لا لغيره فقط ، ولكن لنفسه أيضاً .

على أن هذه المعتقدات كان عليها أن تختلف من (ثقافة) لأخرى ، فلكل ثقافة عقلياتها وأخلاقياتها . ويقصد بالعقليات هذه المعتقدات والافتراضات والمفاهيم التى تنظم وترجم الخبرة . أما الأخلاقيات فيقصد بها طبيعة العلاقات بين الأفراد والطرق التقليدية المقبولة بين أفراد (ثقافة) واحدة التى يواجهون بها أحداثاً معينة كالميلاد والزواج والوفاة

وقد ورد في الأسطر السابقة إشارات عن (الثقافة) ، ولعل خيراً أذ نتف برهة نناقش فيها المقصود بها ومضامينها .

يمكن القول إن الثقافة مخزن كبير من المفاهيم المعتدة اشتركت عقول كثيرة في ملته . إنها تشمل الأفكار المتبولة داخل مجموعة . عند ما نقول إن فلاناً يشعر أنه (في بيته) إذا وجد في ثقافة هندية ، أو أنه (في بيته) إذا وجد في ثقافة صينية . معنى هذا أنه يتفق ويوافق مع غيره من الأفراد في معظم الموضوعات . ومن بين النقاط المتفق عليها :

- ١ - القيم التي تمثل شبه الإجماع حول ما هو جدير بالرغبة .
 - ٢ - المعلومات التي تتضمن اتفاقاً على ما هو حق أو صالح .
 - ٣ - التكنيات التي تمثل اتفاقاً على أكثر الطرق صلاحية وفعالية في القيام بأداء الأعمال .
- وتنظم هذه العناصر الثقافية المختلفة في صورة أو فلسفة الحياة ، أو وجهة النظر^(١) .

وقد كثرت الكتابات عن الثقافة وعناصرها ومدلولاتها ، وقد يجد لكاتب خيراً في عرض رأى واحد من أير من كتبوا عنها .

تعريف تايلور وتضميناته :

لعل أشهر تعريف للثقافة كان ذلك الذي طبع عام ١٨٧١ ، والذي قاله لملاق علم الأجناس إدوارد تايلور . قال « الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة والعقيدة والفن والأخلاق والعادة وأية قدرات اكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع^(٢) » :

ولم يكن هذا هو التعريف الوحيد ، ولكن إجماع علماء الأجناس بموافقهم على أنه تعبير جيد جداً أعطاه القوة للاستمرار والفعالية إلى يومنا هذا . ولهذا فقد يكون من الخير أن نقف قليلاً أمام هذا التعريف ونخضعه لعملية تحليل توضيحية تلي مزيداً من الأضواء عليه . ويمكن أن نستخرج منه خمسة

(١) Stark, Werner :The Fundamental Forms of Social Thought, p. 228

(٢) Edward B. Taylor : Primitive Culture p. 1.

عناصر تكوينه هي : العقيدة ، والأخلاق ، الإكتساب ، الكل المركب ، والمجتمع .
ولنبداً بآخر العناصر وهو المجتمع : تحدث الثقافة عندما يكون الإنسان
عضواً في مجتمع . وقد يستخدم البعض ، بغير علمية واضحة ، لفظي المجتمع
والثقافة على أنهما شيء واحد ، وهذا خطأ . فالمجتمع ببساطة هو جماعة
منظمة ، وعلى هذا فلا يتضمن بقية العناصر التي ضمها تعريف تايلور .
والفرق بين الثقافة والمجتمع يمكن أيضاً ببساطة فهمه عندما تقول إن
الحيوانات ابتداء من النملة والنحلة إلى القيلة تعيش في جماعات منظمة ، بل إن
بعض هذه الجماعات شديدة التنظيم . ولكن هذه المجتمعات تورث بواسطة
الحيوانات ، فلا يتعلم النمل كيف يبني تكويناته الاجتماعية الممتازة وإنما يفعل
ذلك بما نسميه الغريزة ، يفعل كل جيل دون تغيير ندرته . وقد يمكن
القول إن القدرة على بناء المجتمعات قد تورث جينياً (بواسطة الجينات)
عند المخلوقات البشرية أيضاً .

ولكن ليست مملكة الحيوانات كلها بهذه البساطة : فإن مستعمرات
القندس beaver أظهرت للعلماء أنها تشتمل على صفات ومميزات تجعلها
جديرة بتسمية مجتمعات لها ثقافة أو شبه ثقافة . وإذا جاز لنا القول هنا إن
هناك مجتمعات ليس لديها ثقافة ، فلا يمكن القول إن هناك ثقافة ينقصها
مجتمع . كل الثقافات تنظم في جماعات ذات كفاية ونظامية في علاقات
أفرادها بعضهم البعض الآخر . وهذا هو الجانب الاجتماعي للثقافة .

إذن ماذا لدى الثقافة لا يملكه المجتمع ؟ هذا يدعونا إلى التفكير في
العنصر (المكوّن) التالي أو العناصر التالية في تعريف تايلور . من أهمها عنصر
(العقيدة) ، فالمجتمعات اللاإنسانية (اللابشرية) ليس لدى أفرادها عقائد ،
ولكن المجتمعات البشرية لها عقائد . فكل الجماعات البشرية لديها مجموعات من
العقائد أساسية في طريقة أو طرق حياتها . بل لعل أكبر فرق بين الثقافة
والمجتمع أن الثقافة محكومة بأنماط من العقيدة ، أما المجتمع فلا .

وإذا عرفنا الفلسفة ببساطة على أنها تعبير عن العقائد ، فيستتبع هذا أنه
لم تعرف ، ولم توجد ثقافة لم يكن لها فلسفة ، حتى الثقافات الحالية من لغة
مكتوبة . وفي دراسة Clyde Kluckhohn عن هنود النافاجو في القسم

الجنوبي الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أن ثقافتهم كانت عقائدهم عن السلوك الخلقى ، وعن العالم ، وعن الالتزامات السياسية ، وعن كل وجه هام من أوجه الحياة عندهم .

ولنأخذ عنصراً ثالثاً وهو « الكل المركب » ونجد أن الفرق بين الثقافة والمجتمع واضح . بعض المجتمعات لها تكوينات شديدة التعقيد ، وبعضها ليست لديها هذه التعقيدات . مجتمع ديبه يتكون من أسرة ، هو جماعة لها تنظيم طفيف . ولكن الثقافة تحوى دائماً تعقيدات أو مركبات .

هذا يقودنا إلى بعد آخر للثقافة ، وهو النظام ، وهو كل مركب . وتختلف درجة التعقيد اختلافاً بيناً . فسكان نيويورك أو مجتمع مونت كارلو أشد تعقيداً من مجتمع البدائيين في استراليا . ومع البساطة في المجتمعات البدائية (نسبياً) إلا أنها من التعقيد للدرجة تسأهل عمر الباحث لدرسها بعمق .

وداخل الثقافة الواحدة نجد ثقافات أصغر ، فمثلاً ثقافة جامعة ما ، لها صفاتها ونظامها الذى يضم حجر الدراسة والأساتذة وإدارة الجامعة ، وإدارة كل كلية ، وقوانينها ونظمها ولوائحها . بل إن نظام هذه الجامعة هو جزء من تنظيم أكبر هو المجتمع المحيط ، ثم الدولة ، ثم النظام العالمى .

ونأتى لعنصر « الاكتساب » ، ولو أعدنا النظر إلى تعريف تايلور لوجدنا أنه يضم فعلين ، فعل « يضم » وهو مهم لأنه يتضمن عملية إحتواء التنظيم الثقافى ، والفعل الثانى هو « يكتسب » ، وهذا يعنى أن الثقافة محصلة الحدث (الفعل) . فلكى تكتسب شيئاً يعنى أنك تبدل نوعاً من الجهد . . . تكتسب زوجة ، أو ممتلكات ، أو معرفة . . . وقد يتطلب الأمر أن يستمر بذل الجهد لمدة طويلة . . .

ولا تمتلك الثقافة تنظيمياً فحسب ، ولكنها تمتلك أيضاً عمليات إجرائية أهمها القدرة على الاكتساب . وهذه القدرة مركبة . ويتضح الفرق أيضاً بين الثقافة والمجتمع فى الطريقة التى يكتسب بها الحيوان البشرى الثقافة ، والطريقة التى تكتسب بها بقية الحيوانات ثقافتها . فمثلاً الخيول فقد تكون لها مجتمعات أسرية بسيطة تلعب فيها الغرائز دورها . ولكن الخيول تصبح حيوانات تحمل الأشياء ويركبها الإنسان عندما يدرّبها هذا الإنسان على جر

العربات وعلى تحمل امتطاء أفراد من البشر ظهورها . تصبح الخيول هنا جزءاً من ثقافة المجتمع البشرى ، بل تصبح لدى الخيول أيضاً ثقافة ، ومع ذلك فلا تستطيع كبار الخيول تدريب صغارها على جر العربات أو تحمل وطأة ثقل الإنسان الذى يمتطى صهواتها . ولا يمكن للخيول أن تنقل للأجيال القادمة (من الخيول) كيف أنها ساعدت الإنسان فى تقدمه الاقتصادى وكيف يسرت للإنسان الانتقال من مكان إلى آخر على الأرض منذ عصور طويلة مضت . ولكن الإنسان يتذكر ويحسن فى وسائل تدريبه للخيول .

لهذا ، فلعل العملية الأساسية المفتاحية فى اكتساب الثقافة هى التعلم ثم نقل وتحسين ما تعلمه الإنسان . ولعل خير شاهد على هذا هو تعلم اللغة . الطفل يتعلم اللغة والقدرة على التكلم ببراعة مستخدماً ألفاظ هذه اللغة ، ولا يمكن القول إن طفلاً ما ولد متعلماً فعلاً اللغة . وكل ما ورثه هو تركيب تشريحي وأعضاء فسيولوجية ضرورية لتعلم اللغة . ولكن لكى ينطق طفل عربى كلمة (كتاب) ويضم صوت الكاف إلى التاء إلى الألف إلى الباء لتخرج من فمه مفهومة واضحة ، ولتعنى لديه شيئاً ما . . هذا تعلمه ولم يرثه . ولو أن هذا الطفل العربى عاش بعد ميلاده فى مجتمع يابانى ، وسمع الأصوات المكونة لكلمة « كتاب » لما فهم منها شيئاً .

هذا رائع للبشر ، فهم قادرون بهذه القدرة على التأكد من استمرار الثقافة باكتساب عملية الكلام والتحدث بلغة ، ونقل ما اكتسب من جيل إلى آخر .

ولو تدارسنا مفهوم كلمة « معرفة » كما جاءت فى تعريف تايلور : المعرفة هى محصلة العملية الاكتسابية للثقافة ، سنجد أنها أكثر للنتائج أهمية . ونأتى إلى عنصر الأخلاق ، ولكل ثقافة نظمها وقوانينها التى اتفق أفرادها عليها وحددوا ما الخير وما الشر ، ما الجميل وما القبيح من السلوك ، ما الصواب وما الخطأ . إلى أبعد من هذا نجد أن تعبير (الأخلاق) يتضمن أن الثقافة تهتم بالقيم ، بمعنى أن النظام فى الثقافة له نوع من worth التقدير ، نوع من الغائية ، نوع من المعيار أو المستوى الذى يجب أن يتحقق لأنه خير أو صواب . ويمكن أن تضم الآداب والفنون والعادات هذه المعايير ، وهذا

ما قاله تايلور أيضاً في تعريفه . ولذلك فقد نستخدم كلمة « أهداف » لتضم كل أنواع القيم - الخلقية والفنية ... الخ . ولهذا أيضاً ، فإن الثقافات - في معنى عميق - تحددها وتوجهها الأهداف ، هي هذا وفي نفس الوقت هي كليات مركبة وطرائق مركبة في الاكتساب . ولا ننسى أبداً أن الثقافات تختلف بشدة في أهدافها ، وهل من الصواب التساؤل ، مع هذا الاختلاف العريض في الأهداف بين ثقافة وأخرى ، عن إمكانية وجود قيم عالمية ؟ أم أن القيم مرتبطة بالثقافة الواحدة ؟

نتنقل الآن إلى تحليل أكثر عمقاً لثلاث من هذه العناصر :

- ١ - عنصر (الكل المركب) الذي يشير إلى نظام الثقافة .
- ٢ - عنصر (الاكتساب) الذي يشير إلى عملية الثقافة وإجراءاتها .
- ٣ - عنصر (الأخلاق) الذي يشير إلى أهداف الثقافة .

وفي كل ثقافة ، صغيرة اشتملت على أسرة واحدة أو شديدة الاتساع ، نجد أنها تتكون من ثلاثة أبعاد متشابكة متصلة هي النظام والإجراءات والأهداف . ولعل أى باحث يأخذ بعداً واحداً من هذه الأبعاد محاولاً تحليله ، سيجد أنه يقع في هوة التكلفة والاصطناع . ولتوضيح هذه الفكرة نقول إن عالماً في معمله يشرح أرنياً أو ضفدعة ، فقد يتخير الجهاز العصبي ويجرى عليه سلاحه الحاد ليفصله عن بقية الجسم ، ولكن ليس الأرنب مجرد جهاز عصبي ، إنه كائن حي كامل ، ولكي يتمتع هذا الأرنب بالحياة فعلى أعضائه أن تعمل في توافق ، لكي تحقق الحياة الطبيعية له : قد تفقد الأعضاء قدرتها على الإسهام في العمل ، كأن تنكسر ساقه ، وسوف يظل الأرنب حياً ، ولكن قدرته على العمل سوف تكون أقل من قدرة أرنب آخر لم تنكسر ساقه . ومع كل هذا ، فيمكن لعالم التشريح أن يفصل جهاز الأرنب العصبي أو الهضمي ويتولى فحصه بعناية ، ولا شك أنه واصل إلى معلومات تفتيلة في فهم حياة هذا الكائن الحي المسمى بالأرنب . فإذا حاولنا الآن أخذ بُعد واحد من أبعاد الثقافة للشرحه أو ندرسه ، فليس معنى هذا أننا نشرح كل الثقافة ، ولكن نحاول أن نفهم الكثير عنها بدراسة تشريحية

لهذا الجزء منها . على أن يكون فهماً لهذا الجزء في إطار الكل العام وهو الثقافة بكل أبعادها .

أولاً : نظام الثقافة

لدى الأنثروبولوجيين نماذج مختلفة عندما يعالجون هذا البعد من الثقافة ، واستخدام كلمة نماذج هنا قريب الشبه بما يفعله علماء الفلك في رسمهم للنظام الشمسي والمجرات ... الخ ، أو المهندس الذي يرسم تخطيطاً لمستشفى أو مصنع .. على الورق . والذي نريده هو التجميع بين مختلف التخصصات في المعرفة وفروعها ، والربط بين الواحدة والأخرى ، ثم ربطها كلها بالتربية .

ولنتصور ثلاثة جسور - كبارى - ، على اليسار جسر الفنون والعلوم وهو يحوى أضخم كمية من النظريات والمعرفة والإنجازات الابتكارية . وعلى اليمين نجد جسر الأعمال التعليمية والتربوية ، ويشمل مثلاً أعمال التلاميذ والمعلمين والإداريين اليومية ، بالاختصار فهو برنامج المدرسة . وبين هذين الجسرين نجد الجسر الثالث ، وهو جسر الفلسفة ، وهو يصل بين جسر الفنون والعلوم في اليسار وجسر العملية التربوية في اليمين . ولكن السؤال هو ماذا تفعل هذه الجسور ؟ تصل بين شاطئين ، فهذه وظيفة أى جسر . على الشاطئين نجد الحياة الفعلية للخلق ، أى كفاحهم للحياة وللتكاثر ، ولتحسين أحوالهم ، حبهم وكراهياتهم ، آمالهم وآلامهم ، عواطفهم ومخاوفهم .

في رحلة العبور من شاطئ إلى شاطئ ، يكتسب الناس خبرات ، ويعودون إلى شاطئهم الأول محملين بها ، ولذلك فهم عندما يعبرون الجسر مرة أخرى يكون قد حدث لهم تغير ، فما عبر واحد الجسر مرتين وهو على حاله لم يتغير . كل عبور يحمله خبرة يعود بها ويضيفها إلى رصيده السابق ، ثم يحمل كل هذه الخبرات المتراكمة ليعبر الكورى مرة أخرى ، وقد زادت الخبرات كماً وكيفاً . وقد يحوى (الشاطئ الآخر) خبرات مختلفة لثقافات مختلفة ، بل قد يتزوج وارد من شاطئ من مقيمة على شاطئ آخر ، وقد يختلفان في لون البشرة ، أو شكل الشعر ولونه ، أو ... الخ مما يدعو إلى القول إن وجود جنس بشرى نقي لم يحدث له تأثير بغيره من الأجناس أصبح أمراً لا معنى له .

وكما تزوجت الأجناس تزوجت الفلسفات ، والعلوم ، والفنون ،
والتريات . وفي ميدان الديانات لا يسع الباحث إلا العجب لهذا التشابه الكبير
بين ديانتين مختلفتين فيما تسيان إليه وفيما يؤديه أنصار كل من طقوس
دينية وعبادات .

لم تصنع هذه الجسور من فولاذ وصلب وخشب ، ولكنها ظلت صامدة
عاتية جبارة عبر العصور متحدة تقلبات وغضب الطبيعة ، متحدة نزعات
الشر عند بعض القادة والغزاة ، متحدة الأوبئة والمجاعات . . . صمدت إلى
اليوم ، وسوف تصمد في الغد . ومرت عليها جماعات غفيرة من الخلق ،
من كل أركان الأرض الأربعة . ولكن مع هذه التحديات التي رفعت هذه
الجسور ألويتها ، إلا أن بعض الخلق لم يستطع أن يعبر مجرد واحد منها ،
هذا الخلق الذي قبع على الشاطئ الذي ولد وعاش عليه ملتحمًا في أردية
الجهل والفقر والعبودية والمرض والكراهية والخوف . وقفت هذه حواجز
أمامه ولم يجسر على تخطيها ليصل إلى الجسر ويمر فوقه ويعبره . ظل نقر من
الخلق - وهو قليل - متوقفاً على شاطئه الذي غص في نوم عميق أبعدته عن
ركب التقدم الذي هو منه قريب . . على الشاطئ الآخر . لم يعبروا الجسر
فلم تزد خبراتهم ، لم يصلوا إلى الشاطئ الآخر فانغلقت أمامهم أبواب التقدم
الثقافي والحضاري . على أن الحال عبر التاريخ لم يكن بهذا الجحود المبسط
الذي قرأه القارئ توأ . فقد عرفنا أن الكراهية دفعت موجات من البشر
في خطوات حاقدة اقتحمت بها الجسور ، ولكنها لم تستفد بما يجري على
الشاطئ الآخر إلا قليلاً . ونعرف أن الفقر دفع جماعات إلى العبور في
انقضاض على أراض مشبعة بالخير ، ولكن الخبرات التي اكتسبوها لم تزد
كثيراً ، وربما حل الجائعون وسط أراضى الخير وامتزجوا بأهلها ، تاركين
وراءهم البعض منهم ممن أرجعهم الخوف من المخاطرة إلى التوقُّع على
شاطئهم ، الذي عاشوا عليه دواماً .

وقد يسأل قارئ عن جسور اليوم ، وهي في الواقع أشد فعالية من
جسور الأمس ، بالطائرات ينتقل الواحد من شاطئه إلى شاطئ بعيد جداً عنه
بلا خوف أو تردد . لم يقف حائل طبيعي اليوم أمام أى جسر ، لهذا فإن

الثقافات تختلط ممتزجة متفاعلة مؤثرة كل على الآخر منها .

ويمكن أن تتكون الثقافة فيما يمكن أن يطلق عليه اسم النماذج المكانية .
فإذا أتيت لك الفرصة لكي تتركب طائرة تحوم بك فوق مدينة طنطا
- مثلاً - أو بنغازى ، ستجد خطوطاً مستقيمة ، وأخرى منحنية متعرجة ،
هى شوارع وحارات ، ثم ستجد مجموعة من الشوارع تلتقى فى شبه دائرة
هى ميدان ، ثم ستجد أيضاً بقعاً خضراء هى حدائق عامة أو متنزهات . وستجد
فى بنغازى خطأ أزرق عريضاً لا ترى نهايته هو البحر المتوسط ، وعلى
حافات طنطا سترى مساحات شاسعة من الأرض الخضراء وأجزاء منها تحول
لونها إلى الأصفر أو غيره من الألوان وهى الحقول ، فى حين أنك ستجد
فى بنغازى إما مسطحاً أصفر هو الصحراء أو مساحات شاسعة ذات ألوان
متعددة هى الجبل الأخضر . . . الخ .

ولتهبط بك الطائرة بعد أن أخذت هذه الصورة العامة عن هذه المدينة
أو تلك ، وليأخذك العالم الأنثروبولوجى إلى أعماق التكوين الثقافى لهذه المدينة
أو تلك . وسوف تجد فى نقطة المركز نظام الأسرة ، الخلية الأولى للمجتمع
ونواته . ثم من هذه النقطة وهى دائرة صغيرة تظهر دائرة أكثر اتساعاً
تتكون من مجموعة أسر تتكون مجتمعاً أكبر قد يكون - فى بعض المواقف -
قرية ، أو حياً من الأحياء التى باجتماع عدد منها تتكون المدينة ، ثم من مجموعة
مدن وقرى ودساكر تتكون مديرية ، ومن مجموعة المديرىات تتكون
الدولة . ومجموعة الدول تكون المجتمع العالمى . ولكل من هذه ثقافة ونظام .
ولكن يجمعها كلها ما يمكن أن يطلق عليه اسم أسرة الشعوب .

إن نظرتنا الآن مازالت تأخذ طابع الأفقية ، فاللوائى تنسج على خط
أفقى . ولكن لا ننسى أن هذا الاتساع يمكن أيضاً أن يكون رأسياً . بمعنى
أن الثقافات فى نظمها تنتشر رأسياً . ويعنى هذا الانتشار الرأسى وجود تفاوت
بين أفراد ثقافة واحدة ، تفاوت فى مقدار ما يحصله كل من علم ، فى مقدار
ما يحقق كل من دخل ، ومقدار ما يملك كل من أثاث أو عتار أو مال
سائل

مظهر آخر للثقافة فى نظامها يضاف إلى المظهر المكانى أو الفراغى ذلك

هو المظهر الوقتي أو المؤقت . طنطا اليوم ليست طنطا الأمس وغالباً لن تكون طنطا الغد ، وكذلك بنغازى بما يحدث فيها من تغيير سريع يغير وجه أرضها . المفروض أن كل ثقافة تسير مع الوقت ولا يجب أن تجمد أو تتجمد . ولكن سرعة تغير الثقافات يختلف من واحدة لأخرى . لعسل الكثيرين يوافقون على أن التغير الثقافى فى المجتمعات الغربية يسير بسرعة صاروخية ، فى حين أنه فى بعض الثقافات الأخرى يكاد مع جهد كبير يلحق السلحفاة فى تحركها .

نظام الثقافة إذن يضم الخط المكاني - الوقتي للعلاقة البشرية ، وهو نمط يمتد من أبسط أنواع النظام (وهو العائلة) إلى أكثر الأنواع تعقيداً وتركيباً وهو أسرة البشرية ، أسرة الشعوب . . . وما زالت فكرة النظام العالمى تراود مخيلات المتفائلين من المفكرين .

ثانياً : عملية الثقافة وإجراءاتها

ولنا أن نتوقع ضرورة هذه البعد فى الشاففة على أساس أن الثقافات تتغير مع مضى الوقت . ولعل عملية الثقافة وإجراءاتها تختص بديناميات التغير الثقافى .

يرى الانثروبولوجيون عملية هامة يطلقون عليها اسم *enculturation* وتعنى تنويع الفرد فى الثقافة ، كما يحصل عندما يكتسب الطفل عقائد وأخلاقيات وعادات وصفات الثقافة التى يولد فيها ثم يشكل ويعدل فيها لتناسب التغير الواقع فى الثقافة . هذه العملية المستمرة تظهر فى عمليات أخرى أشد تحديداً ، بل هى تشمل عملية *acculturation* والتى فيها يكتسب أعضاء ثقافة ما صفات أخرى عن طريق الاحتكاك ، وغالباً هو احتكاك مستمر مباشر لفترة طويلة . وهذا بالضبط ما حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية عندما هاجر إليها الملايين من ثقافات عديدة مختلفة ، لهذا سميت الولايات المتحدة الأمريكية بوعاء الانصهار . حتى اليوم تجدد فى قاعات الدرس بالكليات طلبة أجدادهم من ثقافات مختلفة وعندما هاجروا حلوا معهم أمتعة غير مرئية هى التراث الثقافى لوطنهم الأول - ثم أثر هذا فى

مجموع الثقافة الأمريكية ، كما أنهم في نفس الوقت تأثروا بالثقافة الموجودة وهي جمع ممتزج لثقافات عدة .

وهناك أيضا عملية الامتصاص أو التمثيل assimilation وهي أيضا واحدة من مكونات عملية enculturation وهي تحدث عندما تمتص الثقافة المهاجرة في الثقافة الموجودة وتنوب فيها . على أن عملية التلويب لم تكن - في أمريكا - كاملة مائة المائة .

ثالثا : أهداف الثقافة

هذا البعد الثالث من الثقافة يدعونا إلى التساؤل ، هل لكل ثقافة أهدافها الخاصة بها وحدها ؟ أم أن هناك أهدافاً مشتركة بين عدد من الثقافات ؟ هذا يدعونا إلى مناقشة المشكلة القديمة وهي مشكلة القيم النسبية ، والقيم العالية .

هنا تبرز فكرة ضرورة الحكم على ثقافات الغير بقيمتهم هم ، لا بقيم ثقافة أخرى ، وإلا وقعنا في حفرة التعصب . هل نقبل هجوم بعض المجتمعات الغربية على نظام الزواج من أكثر من زوجة ؟ بالمثل هل نقبل نحن ما يدور في بعض جزر المحيط الهادي من نظام يقبل أن يكون للمرأة أكثر من زوج ؟ قد نقول إن نظامهم مقبول لديهم ، ولا يقبل لدينا ، صالح عندهم ، غير صالح عندنا . أم نقول إن هنالك شريعة يقبلها العالم وهي الزواج . . . على أية صورة ، زواج يؤدي إلى تكوين أسرة ، عند يجمع بين رجل وعدة إناث ، أو إناث وعدة رجال ، أو رجل واحد وإناث واحدة ، هذه القيمة وهي شرعية في علاقات جنسية يظللها نظام أو قانون من أجل إنجاب النسل وتكوين أسرة لاستمرار البشرية في التواجد على الأرض وتقلدها وتعمرها . . . ؟ هذه القيمة عالمية . . . ؟

من الخير إذن وجود قواعد عامة تكون النظام العالمي في قيمه ، هذه الخطوط العريضة التي تجمع البشر وتربط بينهم . لأنهم بشر . . . أخوة البشر . . . لا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى . . . خيركم من أحسن عملا .

كل هذه يمكن اعتبارها قيماً عالمية .
الحبة بين البشر . . . لكن العجيب حقاً أن اللا قيم واللا أخلاقيات تسود أكثر ، كالقتل والكذب .

الفصل الثالث

هذا الانفجار المدوي

مقدمة

كان نقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر يتم عن طريق التعلم بالمشاركة في العمل وبالتقليد ، فيحاكي الصغير الكبير ، ويؤمن بما يعمله الراشد دون أن يسأل عن الأساليب والمبررات. لكن كانت هناك مجموعة صغيرة احتفظت بالجانب الأدبي في الثقافة ونقلته من جيل إلى آخر ، ربما مع قليل طفيف من الزيادة ، وتم ذلك النقل عن طريق التعليم النظامي ، - في مدارس مثلاً ، أو على أيدي (معلمين) علموا الصغار :

جرى هذا عبر عصور التاريخ ، قلة قليلة لها حظ (التعلم) ، وغالبية عظمى تقلد وتعمل ما يعمله الكبار . حتى إذا وصلت البشرية في تطورها ونموها إلى عصر النهضة حدث تغير كبير في وظيفة المعرفة في المجتمع . وكانت البشرية قد اقتربت من أبواب المعرفة العلمية ، وبدأت تدق عليها محاولة أخذ المزيد دون الاكتفاء بما يتسرب إليها من فتحة ضيقة في أسفل الباب . وبدأت نسائم المعرفة العلمية والتكنولوجية تدلف بطيئة ، ولكنها مستمرة في تزايد حتم على المجتمع أن يعيد النظر في وظيفة المعرفة فيه ودورها . كانت الزيادة في الكم وفي النوع ، ولم يكن ممكناً أن تبقى مجموعة صغيرة

تحتكر الجانب الأدبي الذي بدأ يفقد الكثير من بريقه أمام الزحف التكنولوجي ، ولم يكن ممكناً أن تتحول هذه المجموعة الصغيرة من الأدب إلى التكنولوجيا ، وتبقى الجماهير الغفيرة - كما كانت - تسبح في محيط من الجهل والأمية عما يدور حولها .

كانت هذه هي الثورة في التربية ، ثورة عمرها أقل من قرن ونصف قرن . بل أن تقدم الإنسان في نصف القرن الماضي أكثر أضعاف المرات من تقدمه عبر آلاف السنين مرت فيها البشرية في تقدم متناقل بطيء : وانظر إلى ما حدث في المجتمعات الصناعية خلال نصف القرن الماضي ، وكيف أن التقدم التكنولوجي يقفز بسرعات مخيفة تجعل حتى أكثر العقول تفاولاً في الماضي قاصرة عن ملاحظته . وإذا كانت ملامح الثورة التربوية قد لاحت منذ قرن ونصف قرن إلا أن صيحاتها المدوية لم تنطلق إلا منذ حقبات مضت وما زالت تدوى وستظل تدوى . ولا تعرف هذه الثورة حدوداً بل هي تنتقل من قارة إلى أخرى في محاولة جارية لتعليم العالم وتربيته :

وإذا كان التقدم العلمي قد أشعل نيران ثورة التربية ، فإن للانفجار التربوي أسساً إجتماعية . فقد صار للفرد المواطن الحق في أن يتعلم ، وواجب على الدولة أن تهنيء له فرص التعلم ، وقد نص في إعلان حقوق الإنسان أن الحق في التعليم الابتدائي المجاني يجب أن يسود ربوع كوكبنا الذي نعيش عليه . ولعل منابع الحاجة الاجتماعية للتربية يمكن إرجاعها إلى عاملين : أحدهما مرتبط بالدين ، حيث روى أن تعلم الإنسان سيجعله قادراً على قراءة الكتب المقدسة ، وثانيهما نمو الأفكار الديمقراطية منذ الثورة الفرنسية وحرصها على تعليم المواطنين ، وقد تأثر ماركس وغيره من الاشتراكيين بحتمية الحاجة الاجتماعية للتربية ولكنهم أضافوا إليها شيئاً جديداً . التربية جانب من التنظيم الأساسي في المجتمع ، ويؤسس هذا التنظيم على الاقتصاد ، ولذلك فإن التربية - في نظر ماركس والإشتراكية - جزء من التنظيم الطبقي ، ولهذا فإن تربية البورجوازيين مختلفة عن تربية البروليتاريا . ومع تطور الاقتصاد أصبح من الضروري العناية بتربية القوى العاملة حتى تستمر عملية الإنتاج وحتى يتأكد النظام الاجتماعي : كان من الضروري ، إذن تربية الشعب - كل

الشعب - ولزام أن يدخل كل طفل المدرسة في سن معينة وأن يبقى فيها إلى سن معينة .

لقد غلف الإتجاه العلمى التربية ، وجعلنا ننظر إليها نظرة مغايرة . أصبح رجل السياسة ، وولى الأمر ، والمربي ، والطالب ، أصبح كل منهم يعرف إلى أين تتجه العملية التربوية وإلى أى الأهداف تنرنو .

انفجار المعرفة

تأثر التربية في الدول النامية بالانفجار الحاصل في المعرفة ، وهو انفجار هائل يزداد اتساعاً وعمقاً ، ويتردد صدهاء في جميع المجالات ، مطيحاً أمامه بالعديد من الأفكار وشنرات المعلومات ، بل الاتجاهات العقلية التي سيطرت على العقول ، سواء في الدول النامية أو التي توصف بأنها دول متقدمة . وقد يمكن القول إن العقل البشرى قد حطم هذه القيود الحديدية التي كبته الآف السنين ، وانطاق جباراً يطرق مختلف الأبواب في اعتزاز جعلتها تفتح أمامه أسيرة طيعة ، وينقب العقل البشرى ليعرف المزيد ، ثم يلتقى ما جمعه أسلافه ليحل محله ما وجدته وما كشف عنه . . .

ومن المعروف أن تسعة أعشار العلماء الذين عاشوا (ويعيشون) منذ بدء الخليقة إلى اليوم ، أحياء . العلماء الأحياء الآن ، في عددهم ، يفوق أضعاف المرات مجموع العلماء الذين عاشوا عبر تاريخ البشرية . ويقال إننا لو استطعنا - بطريقة ما - أن نأخذ من مكتبات العالم كله الكتب التي كتبت قبل عام ١٩٠٠ ، وتركنا فيها ما كتب بعد ١٩٠٠ لما أحسننا أن هذه المكتبات فقدت الكثير ، وإنما رف هنا ، وجزء من رف هناك خلا .

ويقال أيضاً إن أمريكا والاتحاد السوفيتي يسيطران الآن على العالم العلمى والعالم الأدبى ، ومن المعروف أن الاتحاد السوفيتي لم يسهم إلا بنقل ذرة قبل انبثاق القرن العشرين . ولعل نظرات إلى ما تقدمه الجامعات اليوم من دراسات تبين أن الكثير منها لم يكن معروفاً في مستهل هذا القرن ، هي دراسات جديدة دعت الحاجة العملية إليها ، ودعا إليها تطور المجتمع وما تمخض عنه العقل البشرى في ميادين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية . إن بعض ما يدرسه طلبة الجامعات في بعض الدول المتقدمة (ولا أقصد هنا

طلبة الدراسات العليا) لم يكن موجوداً أصلاً منذ ستين سنة ، بل إن بعض مراكز البحوث تبحث في موضوعات لم يعرف عنها - حتى أسماءها - علماء عاشوا وعلموا في الجامعات منذ ستين عاماً . هذا ما يسمى بالانفجار المعرفي .

وقد صارت في متناول أيدي العلماء والباحثين أدوات تليق بمهمة في إمكاناتها وفعاليتها ، بل هي عملياً تحت رهن إشارة الباحث ، عملياً تبدو أمامها أدوات البحث منذ نصف قرن والمعامل وكأنها مصغر أقزام ، بل هي بدائية التكوين والفعاليات إذا قورنت بأدوات ومعامل البحث اليوم . ولو أن عالماً مات منذ أربعين عاماً وبعث حياً اليوم ، وسُـمِحَ له - ولا أدري كيف يتم كل هذا - بزيارة أحد مراكز البحوث الحديثة أو معملاً علمياً حديثاً لأقسم أنه بعث حياً في كوكب آخر ، أو يسقط صريعاً من هول المفاجأة !!! هل نذكر هذه الأبحاث العلمية عن دراسة داخل الأهرامات ، وأشعة تحترق الصخر السميك لتجوس منقبة وباحثة ، ثم طائرات على إرتفاع شاهق تستطلع ما في باطن الأرض ؟ . . .

ويظهر الانفجار في المعرفة في زيادة عدد الجامعات ومراكز البحوث ، وزيادة عدد أعضاء هيئات التدريس ، ويذكر أنه كان ببريطانيا (المملكة المتحدة) أقل من ألف عضو في هيئات التدريس بجامعة واحدة ، وفيها اليوم أكثر من ستة عشر ألف عضو ، غالبيتهم مختصون في العلوم الطبيعية ، ونسبة مئوية عالية من الباقين مختصون في العلوم الاجتماعية .

للمناهج تهتز

على أن الانفجار في المعرفة لم يبق حبيس الجامعات ومراكز البحوث والمؤسسات الصناعية الضخمة ، بل نزل إلى المدارس في كل مستوياتها . واهتزت المناهج ، وكان لزاماً أن تهتز في أي مجتمع لا يقبل أن يعيش بحجمه في قرن وعقله في قرن سابق على أحسن الأحوال . أقول اهتزت المناهج وهي في غربال التصفية لتسقط من فتحاته تلك المعلومات التي ما عادت مقبولة لليوم ، ولتضاف إليها درراً من المعرفة لازمة لاجتماع يريد أن يعيش الثالث الأخير من القرن العشرين .

وحى تهز المناهج وتوضع فى غربال التصفية لابد من عقول تؤمن بأن العالم يتغير إلى تقدم ، وأن كيمياء العصور الوسطى أصبحت بداهيات علمية الآن ، وأن الطبيعة التى كان يتعلمها الطلبة فى القرن التاسع عشر أصبحت فى عداد تاريخ العلم ، ولكنها ليست العلم الذى يجب أن يتعلمه طلبة اليوم . وهذا ينطبق أيضاً على نظريات الاقتصاد والعلوم الاجتماعية عامة فى تنوع فروعها . ألا توضع المناهج فى هذا الغربال معناه جريمة تقع على عقول الطلبة الذين يوثقون من القرن الذى يعيشون فيه لينقلوا رغم أنوفهم إلى قرون مضت ، ولن يستطيع مجتمع يحوى هؤلاء أن يقف على قدميه تحت الشمس ليجد له مكاناً . تحرقه شمس التقدم ، وتساقه نيران العلم ، وتلوسه أقدام المتقدمين . ليس هناك مجال للتنافس ، إذ كيف تتصور جندياً — مهما كان شجاعاً — يحمل بندقية عتيقة يقف ليحارب طائرة فيها من التجهيزات العلمية والإمكانات ما يجعل طلقة هذا الجندى لا تكاد تسمع ولا تحس ولا تؤثر وكأنها لاشئ

ولقد سقط أيضاً هذا المفهوم الخاص بالمناهج التى تقدم للتلاميذ وأنها ترضى اهتماماتهم وتشبع ميولهم وحاجاتهم . سقط هذا المفهوم لأن فكرة ما يجب أن يعلم للتلاميذ قد تغيرت من أصولها . يثير هذا عديداً من الأسئلة والاستفسارات ، أسئلة لمن يحسون فى الأعماق بالتغير وما يتطلبه ، ثم نوعاً من الأسئلة قد يكون استنكارياً أو تهكياً لمن لا يحسون هذا التغير ومتطلباته ، وكيفما كان الأمر فإن السؤال الأساسى هو :

ماذا يجب أن يتعلمه المتعلمون والموقف كما نرى بموج بالتغيرات فى كل حقبة بصورة لم يشهد التاريخ مثيلاً لها ؟

ويثير هذا السؤال الأساسى الأزمة التى عرفت باسم أزمة القيم التربوية . ولم تكن مشكلة القيم بذات أهمية فى العصور الوسطى ولا فى المدارس الدينية بالشرق . فكانت هناك مجموعة كتب مقلدة يلتهمها المتعلمون حتى يمكن حفظ المدينة إلى جيل قادم . وحفظت واستوعبت هذه الكتب على ظهر القلب ، وتقبل المتعلمون الآراء الفلسفية كما أعطيت لهم ، وكان التعلم ممتزجاً بالدين . ولم يكن مقبولا معارضة ما جاء به الدين . . . أى دين ، ولذلك

(١) سوف نتناول فى فصل لاحق موضوع القيم .

كانت هذه الكتب جزءاً أساسياً من التراث الثقافى ، ولم يكن مقبولا - إذن - أن يحدث بها تغيير . وانتقلت فى صون وقلمية من جيل إلى جيل كما هى . ويصدق هذا على بعض مدارس المسلمين والبوذيين وبعض المسيحيين وخاصة الـهيزويت حيث علمت أكاديمياتها على حفظ تعاليم سانت أكويناس .

وإذا انتقلنا إلى مستوى اجتماعى مغاير نجد لإجراء آخر لنقل الثقافة من جيل إلى جيل ، ولا يختلف هذا الإجراء كثيراً عن دور الكتب السابق ذكره . عرف النجار كيف يحكم تثبيت القواعد بالسطح ، وكيف يصنع مقعداً ، وكيف ينعم جوانب درج حتى ينزلت فى سهولة إلى مكانه ، وكيف يستعمل الغراء ، ويطلّى المنضدة .. الخ ، عرف كيف يستخدم هذه المهارات التى تجمعت لديه عبر آلاف السنين ، وتعلم هذه المهارات من والده النجار ، ثم علمها هو بدوره إلى ابنه الذى سيصبح نجاراً ، وإلى صبياناه الذين أتوا إلى مكانه صفاراً ، وربما صفاراً جداً ، لـيبدأوا تشرب الصنعة فى جرعات كثيرة تمتد عبر سنوات عديدة ، نقطة بنقطة . . . وكان من الممكن أن تقدم حرفة التجارة بهذا التطور الممن فى بطئه ، لولا أن تهجيناً من نجارين من مجتمعات أخرى دفع عملية التطور البطيئة لتزيد سرعتها ، واهل ذلك حادث من تأثير التجارة الخارجية ، أو كما حدث عندما أتى الغرب المسيحى إلى الشرق الإسلامى أثناء الحملات الصليبية .

تأثر هذان المستويان من التعلم بالتغيرات المرتبطة بإحياء الكلاسيكيات فى إيطاليا ، وكان ذلك فى القرنين الرابع عشر والخامس عشر . ثم أثرت التطورات فى فنيات الإنتاج على هذين المستويين من التعلم أيضاً ، فقد علمت الصيحات من أجل تدريب أفراد على مهارات جديدة تتناسب مع حداثة وتنوع الإنتاج . وإبان عصر النهضة ، وتأثراً بالغاً بحركة الإصلاح الدينى ، فإن مهمة الجامعات والمدارس لم تعد تقف عند حد نقل حكمة الماضى وما تمخضت عنه إلى الأجيال الصاعدة ، نقلها كما هى فى جلالها ووقارها ، وإنما بدأت هذه المعاهد التعليمية تتساءل عن هذه الحكمة ، وبدأت هذه الحكمة تحس وخز الإبر التى كثرت فى عددها ثم تضخمت فى أحجامها حتى أصبحت سيوفاً تظعن وتندى مضمون الحكمة وتعندى على وقارها . بل إن هذه

المعاهد لم تأل جهداً في سبيل إثراء التراث الذي جاءها عبر الأجيال .
وأصبحت مهمة المعلم في نقل (وتقد) وإثراء التراث الماضي وما يستجد
عليه صعبة عسيرة

وتمر السنين وتزداد المعرفة عرضاً وعمقاً ، ثم بدأت المدارس تنفصل
عن المجتمع ، وأصبحت فجوة تتسع باستمرار ، فالمدارس تعلم الماضي
والمجتمع يعيش الحاضر للمستقبل . ثم بدأ المربون يحسون تخلف المدارس ،
وصارت حركات تغيير في المناهج لتناسب التقدم . ولكن ما حصل كان
أشبه بثوب ألوانه شحبت أو أخضت في الشحوب ، فبأقوى واحد بفرشاة
ألوان يغمسها في لون ما ليعيد لهذه الرقعة في الثوب بهاءها ، وكثرت
الفرش والألوان ، وأصبح الرداء كمرج السرك وصار المنهج بلياتشو
كثير الرقع قليل النفع . أصبح المنهج كقطاعن في السن وسط شباب يفور
حركة ونشاطاً ، وهو إن كح سقط . الحل كما رآه البعض هو منهج جديد
على أصول وأسس جديدة ، ونقل المنهج القديم إلى متحف التعليم .

وكانت هناك محاولات أخرى لسد فكرة التخلف ، وتقريب المدرسة
ومن فيها ، وما فيها إلى المجتمع الذي يتغير في سرعة صاروخية . أهم هذه
المحاولات إضافة مواد جديدة إلى المنهج ، فقد استحدثت التكنولوجيا آفاقاً
جديدة أثبتت صلاحيتها وجدواها . ولكن إضافة هذه المواد الجديدة جعل
العبء المدرسي على التلاميذ فوق طاقاتهم ، فلا الوقت لديهم كاف ،
ولا قدراتهم تتيح لهم استيعاب هذا المحيط من المعرفة المتزايدة .

ثم نلت من الولايات المتحدة الأمريكية نداءات حمل لواءها فيلسوفها
الربوي جون ديوى . وكانت ثورة تربوية أخرى ارتبطت باسمه وسرعان
ما انتشرت متخطية المحيطات والمحيطات والحدود بين الأقطار . وقد تبتتها دول
أوروبية كثيرة ، بل إن الثورة الروسية (١٩١٧) ظلت تمجد تعاليم
وفلسفة ديوى وتطبقها في مدارسها حتى الثلاثينات من هذا القرن . رأى
ديوى أن تكون البداية بالطفل ككائن اجتماعي ، وأن ترتبط المعرفة وتتصل
بحياته الاجتماعية وبحاجاته الفردية . الأساس إذن حياته الاجتماعية وحاجاته
النفسية ، هي المركز والمحور لا المواد الدراسية ، فام يخلق الأطفال لمواد

دراسة معينة يتحتم عليهم تعلمها ، بل إن حاجات الفرد وحياته الاجتماعية هما اللتان تحددان ما عليه أن يتعلمه . وقد صار تطبيق هذا الاتجاه خاصة في المدارس الابتدائية فيما عرف باسم « طريقة المشروع » . وفيها يدرس الطفل ما يشوقه ويشير اهتماماته . وليست هذه الدراسة قائمة على قراءة وحفظ معلومات من كتب ، ولكنها تعتمد على العمل والنشاط والإنتاج ، فالأطفال يبنون القلاع من ورق أو خشب ، وهم يقيمون حظيرة للوجان ، وينظمون دكاناً يبيعون فيه ويشتررون وهم يرسمون لوحات ، ويخرجون في جولات ، ويسألون المسئولين ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا وقد سبق الكلام عن هذا الاتجاه .

يعمل الطفل هنا على استطلاع واستكشاف العالم المحيط به ، وهو يتعلم كيف يعمل هذا بالعمل . وتؤسس هذه النظرة التربوية على أساس سيكولوجي فلسفي يقول بأن حب الاستطلاع أساس التعلم ، وأن معيار صلاحية المنهج هو مدى ارتباطه أو بعده عن حياة واهتمامات الطفل . غير أن هذا الاتجاه التربوي - مع ماله من أسس نفسية وفلسفية واجتماعية - جاء في وقت دعت الحاجة الماسة إليه . فإن الانفجار في المعرفة جعل عملية الاختيار - اختيار ما تقدم للتلاميذ - أمراً صعباً ، وكان السؤال الهام : هل المهم المعلومات التي يقدم للتلاميذ ، أم كيفية حصولهم على هذه المعلومات ؟ هل المهم حفظ التلاميذ مجموعة من المعلومات ثم تنسى بعد فترة زمنية طالت أو قصرت ، أم تعلمهم عادات عقلية واتجاهات تيسر عليهم حل المشكلات الآن وغداً ؟

ثم سؤال آخر : ما نوعية المعلومات ذات الفعالية والقيم الحقيقية التي يجب أن يتعلمها الأطفال ؟ إلى أي حد تفيدهم هذه المواد الدراسية التي اكتظت بها المناهج ، والتي كانوا يحفظونها ليوم يجلسون فيه يجيبون عن أسئلة الامتحان ؟ هل ما يقدم للتلاميذ في أروية المواد الدراسية تحت عباءة المنهج الواسعة ، هل هي المفيدة للفرد ككائن اجتماعي يعيش وسط مجتمع ، ويتفاعل معه ، يؤثر فيه ويتأثر به ؟ لقد قيل إن المعلم يعلم ما يعرفه !!

وإن ما لا يعرفه لا يعلمه ، لأنه لا يعلم ما يحمله ، وربما كان ما يحمله أكثر
قائدة للمتعلمين مما يعلمه ! ! .

وبدأت نظرة ديوى البراجماتية تنداعى رويداً رويداً ، للمغالاة والتشظف
في فهمها ، وللاحتياجات الاجتماعية التي لم تقبل مطلقاً أن تخضع لاحتياجات
كل فرد . كان الاتجاه محاولة تنمية إمكانات المتعلمين العقلية وقدراتهم
إلى أقصى ما تسمح به ، ومدهم بالأدوات التعليمية للمدنية المعاصرة : مثل
التمكن من اللغة القومية ، ولو أمكن لغة أجنبية ، مفهوم واضح سليم عن
الرياضيات ، فهم واسع عريض عن البيئة الاجتماعية والطبيعية
كما تمخضت عنها الدراسات والأبحاث الحديثة . على الأطفال أن
يتعلموا في المدارس الاتجاهات والعادات . المعرفة مهمة ، بل أساسية ،
لهذا صار الاتجاه نحو الاهتمام بالمعرفة بعد أن كانت قد انسحبت من المسرح
إلى الكواليس من الثلاثينات إلى الخمسينات من هذا القرن . بل إن سبوتنيك
الروسي أثار عاصفة من النقد في أمريكا مما أدى إلى حملات هستيرية على
التربية والمدارس ، وتذاعات بالاهتمام بالعلوم والرياضيات .

ويكاد الموقف اليوم ترسمه فرشاة على لوحة ، تخط تعليمياً ابتدائياً
وثانوياً للجميع ، فيه مواد دراسية محددة ، ومعرفة على التلاميذ تحصيلها ،
وهذا حاصل في الولايات المتحدة الأمريكية وغرب أوروبا والدول
الاشتراكية : كيف يتحصل التلاميذ على المعرفة ؟ أمر لاشك مهم ، ولكنه
مهم أيضاً المعرفة ذاتها . من يتعلمون ؟ كل الأطفال . وهناك حد أدنى
يجب أن يعرفه كل مواطن .

على أن انفجار المعرفة يتطلب - فوق كل ذلك - إعادة النظر في الدور
الذي تلعبه التربية في تعلم المجتمع . وأرجو أن يكون قد صار اتفاق
ألا تقدم بلون تربية سليمة . لكن كلمة « تربية » تشتمل على مستويات
- إن صح هذا اللفظ - عندما مقصود به تلك العملية التي تتناول الكائن
الحى في نموه ، والثاني يخص عمارة التربية كما تدرس في المعاهد والكلليات
الخاصة بإعداد من يقوم على تنشئة البشر ورعايتهم .

أما المستوى الأول وهو الخالص بالعملية ذاتها فسوف نتناوله بالدراسة والحديث في فصول تالية .

وما يعينني في البقية الباقية من هذا الفصل هو المستوى الثاني ، وكيف ننظر إليه في إطار هذا الانفجار المعرفي . ولعلني أعتقد أن التربية — كمادة تدرس — قد آن الوقت لتوضح علاقاتها مع غيرها من العلوم الاجتماعية . إذ جاء — وأرجو أن يكون قد مضى — زمن ارتاب فيه البعض وتشككوا في جلوى هذه المادة . حتى أنه قيل إنها مادة غير لازمة ولا ضرورية ، وأن أى واحد يستطيع أن يعلم دون أن يجلس للدراسة أو قراءة (التربية) .

لعل هذا الوقت قد مضى إلى غير رجعة ، وإن كانت قلة — في صلوها ما فيها عن تعصب أحق أو جهل بالأمور ، أو تحت وطأة الحاجة — قذفت إلى المدارس بخريجين غير مؤهلين ليقوموا على تربية أبناء الشعب .

حلاق الصحة في القرية ليس طبيباً ، وإن شئى بعض الأفراد ، فإن الصدفة والعناية الإلهية كانا معه . ونحن لا يجب أن نعتد على الصدفة ، ولا يرضى عاقل أن يسلم شعر رأسه لفرد يبدأ يجرب عليه كيف يقص الشعر وينظمه . ولا ولن يقبل عاقل أن تسلم عقول أبناء الشعب لتكون خاضعة لرياح المحاولة والخطأ والتعلم عن طريق الخبرة التي سيبدأ المعلم اكتسابها ، لأن بعض الأطفال — وهم رجال المستقبل — قد يسقطون على ممر الهذيان التعليمي والتخريب والتخريف التربوي .

لهذا ، فتمهل وتعال معى مرة أخرى في هذه السباحة المجانية . . .

التربية والعلوم الاجتماعية

أنت مدعو لجولة في الحقل التربوي ، خلف كواليس « التربية » ، حيث نحاول سوياً استطلاع المنابع التي تمسك التربية بمقوماتها ، وتسندها وتساندها . جولة القصد منها التعرف على القواعد التي ترمى عليها التربية دعائمها ، حتى نعرف قوة البناء التربوي وصموده .

والتربية تنظيم خاص مبنى على معرفة في تزايد مستمر ، وسوف يحاول
الكاتب في الصفحات القادمة استبيان العلاقات بين التربية وغيرها من حقول
المعرفة البشرية .

ومعروف أن المواد التي يدرسها الطلبة في الجامعات والمعاهد العليا يمكن
أن تندرج تحت ثلاثة أقسام :

١ - الإنسانية .

٢ - العلوم .

٣ - الدراسات التطبيقية .

وتركز الإنسانية الاهتمام على تقييم الإنتاج الثقافي الذي أنتجه الخلق
لأنفسهم ، مثل الفن والأدب . وهنا يدرس الطلبة اللغات وآدابها والموسيقى
والدراما والفنون الجميلة . . . الخ . وتركز العلوم اهتمامها على التصنيف
الموضوعي للحقائق . وتستخدم الطريقة العلمية في هذا السبيل ، وتتضمن
تحليل المادة المستقاة من خاصة أو أكثر من الخواص الخمسة المعروفة ،
ثم تستخرج أو تشتق القواعد والقوانين ، مع محاولة دائمة لاستبعاد التحيز
والحكم الذاتي ما استطاع الإنسان إلى ذلك سبيلا . ويمكن أن تنقسم العلوم
إلى ميادين ثلاث : العلوم الطبيعية ، وعلوم الحياة ، ثم العلوم الاجتماعية .
وتشمل قائمة العلوم الطبيعية مواد مثل الكيمياء ، والفيزياء ، والفلك . ومن
علوم الحياة علم النبات ، وعلم الحيوان ، والتشريح . أما العلوم الاجتماعية
فهى تضم علوماً منها علم الاجتماع ، والاقتصاد ، وعلم السياسة . . . وهى
تبحث في السلوك البشرى .

أما الدراسات التطبيقية فهى ذات طبيعة مهنية ، وبها يتحقق للفرد
الحصول على وظيفة محددة طبقاً لما درسه . غير أن لبعض العلوم الإنسانية
صفة مهنية ، كالمصحافة مثلاً ، وفن تصميم الإعلانات ، والأزياء . وهناك
أيضاً علوم طبيعية تطبيقية مثل الهندسة الكهربائية وعلم الأرصاد الجوية .
وبالمثل فهناك علوم حياة تطبيقية كالطب البشرى والطب البيطرى والزراعة .
أما العلوم الاجتماعية التطبيقية فهى مثل القانون والخدمة الاجتماعية
والإدارة والتربية .

التربية إذن دراسة تطبيقية ، وهي ذات صفة مهنية . وتستند الدراسة التطبيقية للتربية أساساً على معرفة مستمدة من مختلف العلوم الاجتماعية ، لهذا فهي علم اجتماعي تطبيقي . ولعل خيراً في الجولة التي نقوم بها الآن ، وأنت مدعو لها ، للتعرف على بعض العلوم الاجتماعية التي نمت منها التربية .

ميدان التربية

نبدأ أولاً بالتعرف على ميدان التربية . المعروف أن هذا الميدان يضم مجموعتين من المواد : مواد أصول التربية وأسسها ونظرياتها ، ومواد طرائق التدريس وفنونه . لكن لعملية التقسيم هذه مخاطرها ، فليست هناك حدود جامدة تفصل هذه المواد ، بل إن محاولة إيجاد حدود فاصلة لن يصيبها إلا القشل . هل تذكر قصة أفلاطون مع ديوجينيس ؟ فقد حاولا الوصول إلى اتفاق حول وصف مناسب للإنسان كحيوان ، ثم أصر أفلاطون على وصفه (الإنسان) بأنه حيوان له ساقان ولا يغطي الريش جسمه . فما كان من ديوجينيس إلا أن وضع يديه على دجاجة ، ثم نزع عن جسمها الريش ، وأسرع بها (عارية) إلى أكاديمية أفلاطون قائلاً للدارسين بها وهو يضع الدجاجة أمامهم ... « هذا هو إنسان أفلاطون » .

وإذا جاز لنا أن نتكلم وشعارنا العمومية ، فقد نقول إن مواد أصول التربية وأسسها تدور حول إجابات عن أسئلة تبدأ بـ « لماذا » ، في حين أن مواد الطرائق تختص بإجابات عن أسئلة تبدأ بـ « ماذا » و « كيف » . تبحث الأصول في الأسباب التي من أجلها يتصرف الناس تصرفاتهم ، لماذا خلقوا ويخلقون المدارس ، لماذا كانت وما زالت المدارس حتمية الوجود . أما مواد الطرائق فهي تبحث فيما يعلمه المعلمون ، وكيف يعلمونه ، كيف ينظمون المادة التي يعلمونها ، وكيف يجعلونها شيقة مثمرة حتى تفيد المتعلمين . تمتد الأصول أيديها إلى المحازن الاجتماعية - العلمية لتخبر منها ما يناسب التربية ويعضدها ويثريها ، أما الطرائق فهي تفحص النظريات لتطبقها . ولذلك فمن المنطقي أن يبدأ معلم المستقبل بدراسة الأصول ويعقبها بالطرائق . وكلاهما يكوّنان شرطاً هاماً وأساسياً في إعداد المهني .

العلوم الاجتماعية والتربية

وهذه العلوم الاجتماعية ذات المفعول في التطور التربوي وتطبيقه المهني هي : الانثروبولوجيا ، والتاريخ ، والعلوم السياسية ، والاقتصاد ، وعلم الاجتماع ، وعلم النفس . ثم علينا ألا نغفل عن الفلسفة وما أسهمت به ، وإن كان الكثيرون لا يضعونها في قائمة العلوم الاجتماعية ، وحق لهم هذا ، إلا أن إسهامها في غزارته وعمقه يدفع بها إلى مقدمة الركائز التي تستند عليها التربية . . . على الرغم من أن الفلسفة ليست علماً اجتماعياً .

وتوضيحاً لما أشرت إليه من أن العلوم الاجتماعية تكون الخلفية التي تنبثق منها مواد التربية . نضرب مثلاً : فز علم النفس بخرج علم النفس التعليمي أو التربوي ، ومن معلوماتنا عن ومن هذا العلم صارت أساليب عديدة للتعليم ومعاملة الأطفال في المدارس ، ومحاولات علاج أو مساعدة بعضهم . . . الخ .

ولنبداً جولتنا الآن بعد هذا التمهيد - في ميادين العلوم الاجتماعية :

أولاً : الانثروبولوجيا والتربية

والانثروبولوجيا ميدان واسع ، أطرافه مترامية ، ويصل هذا الميدان بين علوم الحياة والعلوم الاجتماعية عامة ، ومع أنه في زمرة العلوم الاجتماعية إلا أن ما يبحث فيه وطيد الصلة بين تلك العلوم ، وهو لا يستغنى عن مجموعة علوم الحياة ، وإلا فقد مقوماً هاماً في بنيانه . فالحياة في مختلف أشكالها من اختصاص علوم الحياة ، ولدراسة أي نوع من الحيوانات نسلك واحداً من سبيلين :

١ - سبيل قوامه معرفة كيف تبدو هذه الحياة ، وهنا نجد الطلبة يقومون بتشريح الضفدعة ، أو النقطة مثلاً :

٢ - سبيل قوامه معرفة ودراسة طريقة الحياة ، أين يعيش هذا الكائن ؟ وماذا يأكل ؟ كيف يتناسل ليبقى على نوعه ؟ . . الخ .

ولعل العلماء يوافقون على أن دراسة الحياة الاجتماعية للكائن أمر يسير سهل ، ولكنه يتدرج في الصعوبة كلما ارتقينا في سلم التقدم حتى نصل إلى

الكائن البشرى حيث يكون تحليل طرائق حياته أمراً غاية في التعقيد .

وقد أخذ علم الانثروبولوجيا على عاتقه هذا الأمر شديد التعقيد .

على أن علم الأجناس في جولاته وصولاته في أركان الأرض صاعداً
الجبال وتائهاً في الغابات أحياناً ، ثم غلجوعاً بالسراب في الصحراء ، وساكناً
بين أقوام لم يترك التقدم البشرى على حياتهم إلا أثراً طفيفاً . . . قد حاول
تصنيف الكائنات البشرية على أساس صفاتها الجسمية كالشكل ، والحجم ،
واللون . . . وغيرها . علماء آخرون حاولوا تحديد كيف تغير جسم الإنسان
عبر العصور . ويحاول علماء آخر وهم ينقبون في التراب أو الرمل باحثين عن
بقايا تركها الناس في أزمنة بعيدة ، أن يعرفوا أطرافاً عن حياتهم وأساليب
معيشتهم في ذلك الماضي الميت . ويهتم بعض علماء الأجناس بدراسة أقوام
يعيشون اليوم ، ولهم ثقافتهم التي لم تؤثر فيها المدنية البشرية .
وعلى هذا تصبح الانثروبولوجيا علماً يدرس :

١ - ما طرأ على المظهر الجسمي للإنسان من تغيرات ، وما يصيبه من
تغير الآن .

ب - ما طرأ على طرق حياة الإنسان من تغيرات أو ما يصيبها من
تغير الآن .

ويطلق على (١) الانثروبولوجيا الطبيعية ، ولهذا فهي تندرج
تحت قائمة علوم الحياة ، ونكتفي بهذا القدر عنها :

أما (ب) فهي حقل عريض يصعب أن نطلق عليه لقباً أو تسمية دون
أن نوقع أنفسنا في دائرة الخطأ ، وقد نستطيع - مع شيء غير قليل من
التجاوز - أن نسمي هذا القسم « الانثروبولوجيا الثقافية » . وهناك متخصصون
في فروع من هذا القسم . يتخصص بعضهم في دراسة حياة إنسان ما قبل
التاريخ ، وبعضهم يهتم بدراسة سلوك الجماعات (البدائية) : وفريق ثالث
يركز دراسته على جماعة معينة قد تعيش في جزيرة نائية ، أو في منطقة جبلية
قاصية . وجماعة رابعة تدرس مجموعات الناس في المجتمعات . ثم فريق خامس
يطلق عليهم علماء الانثروبولوجيا الثقافية ويهتم بدراسة الأساليب البشرية
التي تمخض عنها عقل الإنسان .

التداخل موجود بين هذه الفرق الخمس ، فكلها تحت لواء علم الأجناس وكلها تبحث في « الثقافة » . وجدير بنا قبل أن نخطو خطوة أخرى في جولتنا أن نقف لحظة تفكيرية تأملية في ماهية « الثقافة » . بل إن كلمة « الثقافة » عامل يشترك في كل العلوم الاجتماعية ، وهذا أيضاً يبرر هذه الوقفة .

قال هربرت سبنسر (١٨٢٠ - ١٩٠٢) الفيلسوف الإنجليزي إن المخلوقات البشرية تعيش في ثلاث بيئات : الأولى بيئة ذات طبيعة غير حية ، والعالم يتكون منها . بل إن أجسامنا تمثل وجود هذه البيئة غير الحية ، فالجسم البشري هو ٦٥ ٪ أوكسجين ، ١٨ ٪ كربون ، ١٠ ٪ هيدروجين ، ٣ ٪ نيتروجين ، ١٥ ٪ كلسيوم ، ١ ٪ فوسفات ، ثم ١٥ ٪ مواد أخرى . تتكون الثانية من أشكال حية . فالكائنات البشرية تحتاج إلى أشكال أخرى حية تعتمد عليها في غذائها ، بل إن البشر أنفسهم شكل من أشكال الحياة تشترك معها كائنات حية أخرى في المعيشة على هذا الكوكب المسمى الأرض .

أما البيئة الثالثة - في رأى سبنسر - فهي كلها من عمل الإنسان ونتاجه . وتتكون من تلك الأشياء التي ابتدعها الإنسان لتيسر له حياته وتساعد به الكرسي ، المنضدة ، الإبرة ، القلم ، المشط ، المحاة ، الصنبور ، الطائرة ، الباخرة ، السيورة ، الدراجة . . . وتتكون أيضاً من مجموعات من العادات والتقاليد والمنظمات والتنظيمات التي كونها الإنسان لتساعده وتيسر عليه حياته . ويطلق على كل ما خلقه الإنسان وابتدعه وكونه وعمله ، على كل هذه البيئة التي اصطنعها الإنسان اسم « ثقافة » .

لأي مجتمع ثقافة ويدرس علم الأنثروبولوجيا الثقافات القديمة والمعاصرة . وباهتمام علماء الأجناس اليوم بدراسة الثقافات المعاصرة أصبح الخط الفاصل بينهم وبين علماء الاجتماع رقيقاً في غموض يصعب معه تحديده بدقة . بين العلمين منطقة ضباب ترى فيها الأشياء تتحرك ولكن تحديدها بالضبط أمر عسير . بل إن علماء الأجناس في دراستهم لتكوين الشخصية أقاموا منطقة ضبابية أخرى مع علماء النفس . وقد أدى هذا الزواج وهذا

التلاحم بين ثلاثة علوم في منطقتين ضبابيتين إلى خلق جديد ما زال في مرحلة تكوينه الجنينية ، قد يكون نتاج هذا التلاحم بين ثلاثة علوم ومزجها علم واحد يطلق عليه « العلاقات البشرية » .

وعلينا أن نستمر في جولتنا بعد هذه الوقفة لمحاولة تحديد المقصود بالثقافة ، لنرى مدى إسهام الأنثروبولوجيا في التربية . وتسأل التربية مجموعة من الأسئلة تحاول الأنثروبولوجيا الإجابة عنها مثل :

- كيف تستمر الثقافة ؟
- هل يجب أن يتعلم الأطفال ؟
- هل يستطيع الراشد الذي لم ينل حظاً من التعليم أن يكون عضواً مسهماً في الجماعة التي يعيش وسطها ؟
- هل في الإمكان أن يربي الإنسان مع عدم وجود مدارس ؟ إذا
إذا كان هذا في الإمكان ، فكيف ؟
- هل طرائق التربية والتعليم في المدارس واحدة في كل المجتمعات ؟
ولماذا ؟
- هل تختلف طرائق التربية والتعليم والمناهج باختلاف الأزمان ؟
ولماذا ؟ وغيرها من الأسئلة .

لعل الإجابات عن هذه الأسئلة تلقى أضواء على المدارس وما فيها عبر بعض العصور ، وعبر بعض الحلود اليوم ، مما يطلق عليه اسم « التربية المقارنة » .

ثانياً : التاريخ والتربية

جدل يدور حول ما إذا كان التاريخ واحداً من العلوم الاجتماعية ، ثم ماعلاقة التاريخ بهذه العلوم . ثم هل يمكن أن يقف التاريخ على قدميه مستقلاً عن غيره من العلوم وغير معتمد عليها . بل يرى البعض أن التاريخ « طريقة لدراسة كل من صنوف المعرفة » . فالمؤرخون يصفون المواقف السياسية ، والتي هي موضوع ومضمون « العلوم السياسية » . ويصف المؤرخون الظروف الاقتصادية ، وهي مضمون مادة « الاقتصاد » . ويتناول المؤرخون بالوصف الظروف والأحوال الاجتماعية ، وهي تشكل محتوى « علم الاجتماع » .

و « الأنثروبولوجيا الثقافية » . ويتعرض المؤرخون في كتاباتهم للثورات والمظاهرات والمستبىريا الجماعية ، ويعالج « علم النفس » و « علم الاجتماع » ، هذه الموضوعات . وقد يظهر لنا أن التاريخ موجود في كل العلوم الاجتماعية ، فأية ظاهرة اجتماعية اليوم لها تاريخ . وكما أن العلوم الطبيعية لا غنى لها عن الرياضيات ، فكذا العلوم الاجتماعية لا غنى لها عن التاريخ .

الظاهرة الاجتماعية تتواجد في بُعد رابع ، هو الزمن . والتاريخ طريقة يستخدمها العلماء الاجتماعيون لتسجيل وتفسير أهمية الأحداث البشرية في تنابها ، بالضبط كما تفعل الرياضيات . فيما تقدمه من أرقام ورموز إحصائية لتسجيل وتفسير أهمية المادة التي يعالجها ويبحث فيها علماء الطبيعة والكيمياء مثلاً . في رأى البعض — إذن — أن التاريخ طريقة يتبعها العلماء الاجتماعيون ، وليس هو في حد ذاته علماً اجتماعياً .

رأى آخر ينظر إلى التاريخ على أنه سرد لما حدث في الماضي ، مجرد سرد تماماً كما يحدث عند ما يقص الواحد قصة . ولكن ما يقصه التاريخ حدث فعلاً ، وهو بذلك يختلف عن القصة المؤلفة من نسج الخيال . بذلك يكون التاريخ — في رأى هؤلاء — نوعاً من الأدب القصصى مؤسس على الواقع لا الخيال . وغرض التاريخ — في رأيهم — مجرد التسلية والمتعة .

رأى ثالث يقول إن « العلم » يتميز بأن مشكلاته أو ما يبحث فيه من ظواهر يمكن أن تكرر وتعاد لأغراض البحث . وقد ثبت أن القول الشائع « إن التاريخ يعيد نفسه » غير صحيح ، وبالتالي فلا يمكن مثلاً أن تكرر ونعيد غزو الفرنسيين لمصر عام ١٧٩٨ ، أو ثورة عربى على الخديو ، أو نستحضر عدداً من الممالك (لا أعرف من أين) ثم نلجهم في القلعة كما حدث في تاريخ مستهل القرن التاسع عشر بالقاهرة . يبحث التاريخ في أحداث حدثت مرة واحدة ، ولا يمكن أن تتكرر تحت نفس الظروف وفي نفس الوقت ، لأن الوقت الذى حدثت فيه (الساعة العاشرة وست عشرة دقيقة يوم الاثنين الخامس والعشرين من شهر رجب عام ١٢٩٥ هجرية) لا يمكن أن يعود . فليست هناك قوة تستطيع أن تعيد عقارب الساعة إلى الوراء وتعيدنا إلى الماضي نعيشه كما كان .

ومع كل هذا فالعلم كما هو حادث اليوم والعلوم الاجتماعية كما هي متطورة اليوم تؤسس على التاريخ . اكتشاف الذرة ، وزراعة القلب والنظريات المعاصرة في علم الاجتماع . . . الخ لم تظهر هكذا فجأة من العدم . بل إنها مرت في تطور . لكل تاريخ يسجل هذا التطور حتى وصل الأمر إلى ما هو عليه اليوم . لا غنى لأى عالم عن التاريخ . بل إنك تذهب إلى الطبيب تشكو آلاماً في البطن ، الآن والساعة الثامنة والربع مساء . ولا بد أن يسألك الطبيب أسئلة معظمها عن الماضي ، عن التاريخ الخاص بمعدتك وأمراضك وماذا أكلت ظهر وعصر ومغرب اليوم ، ومتى أحسست أول مرة بهذا الألم . تاريخ المرض ضرورى لفهم وتفسير الطبيب لحالتك المرضية في تمام الساعة الثامنة والربع من ذلك المساء الذى طرقت فيه باب الطبيب .

لا يستطيع عالم اجتماعى فهم ظواهر الحاضر دون فهم الماضي . وما لم تسجل منجزات الإنسان وتقدمه عبر العصور لما أمكن الإنسان اليوم تحقيق هذا المستوى العالى من التقدم العلمى ، وكذلك في ميدان العلوم الاجتماعية . لا يوجد علم في فضاء منعزلاً كل الانعزال عن غيره من العلوم ، وانظر إلى العلاقات بين علم الأحياء والكيمياء ، بين علم الفلك والفيزياء . وقد سبق للقارئ أن مر سريعاً على العلاقات بين مختلف العلوم الاجتماعية .

وللمؤرخين مهمة جليلة ، فهم يحاولون - قدر المستطاع - فصل الحقائق في ماضى البشرية عن الأوهام ، ثم تسجيل الحقائق بحيث تعطى معانى من شأنها أن تنير لنا ماضينا وما حدث فيه . ولا يكتفى المؤرخون بمجرد إعطائنا الحقائق وما صار من أحداث ، يعنى لا يتغير عمل المؤرخين على « كان يا ما كان في سالف العصر والأوان . . . » وقص لقصص عن الملوك والحكام وماذا فعلوا وأكلوا وتزوجوا ثم ماتوا ودفنوا في القبور ، وإنما يعتمد المؤرخون إلى تفسير وشرح هذه الأحداث على أساس علاقات (السبب - والنتيجة أو الأثر) . ويحاول المؤرخون بهذا أن يرسوا دعائم أسس وقوانين تاريخية مؤسسة على الاحتمال . والاحتمالات موجودة في الفيزياء . لهذا ، لا يمكن أن تقول إن التاريخ والتأريخ نوعان من الأدب وكتابه : المؤرخون علماء في الظواهر الاجتماعية .

تستخدم فروع عديدة من العلوم حادثة واحدة ومع ، وبحلولها يفسرونها : في ديسمبر عام ١٩٦٢ زارت مركب فضاء ، ليس بها إنسان ، كوكب الزهرة وأرسلت الى الأرض معلومات عن هذا الكوكب الذي يبعد عن الأرض عشرات الملايين من الأميال . وفي ٢٠ يوليو ١٩٦٩ هبط على سطح القمر اثنان من رواد الفضاء وجمعا من أحجار سطحه ما استطاعوا حمله وصُرح لهم بأخذه ، ثم غادروا سطح القمر وعادوا الى الأرض . واشترك آلاف العلماء في تحليل وتفسير المعلومات عن الزهرة والأحجار من القمر . ثم زار الإنسان القمر بعد ذلك ، في سفن ليس فيها بشر ، وزادت المعلومات عنه . وهذه النتائج التي توصل إليها الإنسان تفتح له مجالات العمل في المستقبل لمزيد من الأبحاث والمعلومات والمنجزات .

وبعد أن استعرض القارئ هذه الآراء المختلفة عن التاريخ وأين مكانه ، قد يوافق مع الكاتب على أنه واحد من العلوم الاجتماعية ، بل هو ركيزة ضرورية تعتمد عليها التربية . وإذا وافق القارئ على هذا ، فعليه أن يستمر معنا في جولتنا . وأرجو أن يستمر وإلا

وللتربية ، كغيرها من النشاط الاجتماعية ، تاريخ . ونحاول دراسة التربية من زوايتها التاريخية الإجابة على عديد من الأسئلة منها :

— متى بدأت التربية بصورتها النظامية (في مدارس ومعاهد) في الشرق العربي مثلاً ؟

— ما طبيعة المناهج وطرائق التدريس في المدارس في مختلف العصور ؟

— كيف تطور إعداد المعلمين وتجهيزهم أكاديمياً ومهنياً للتدريس ؟

— كيف كانت مدارس الماضي ؟

— ما أنواع العلاقات بين المعلمين والمتعلمين في المدارس عبر العصور

وفي مختلف الأقطار ؟

— لماذا ذهب التلاميذ إلى المدارس ؟

وغيرها وغيرها .

ولعل القارئ — في جولته — وهو واقف الآن في رحاب تاريخ التربية

يستطيع بغير عناء كثير أن يتلمس آثار الماضي فيما يدور بمدارسنا اليوم ،

سواء في محتوى المناهج ، وتأثير بل وسلطة مادة دراسية على مواد أخرى ،
ثم في العلاقات بين المعلم وتلاميذه ، وبين المعلم وناظر المدرسة ، وبين
هذين وسيادة المفتش أو الموجه . . .

وأنت واقف هنا تشم التاريخ وتحس نسماته تتأكد إلى أى حد ما زالت
مدارسنا متعلقة بأهداف الماضى وبقيائه . تتأكد أن محاولات الخروج من
عنق الرجاجة لتطل مدارسنا وتريتنا على عالم الثلث الأخير من القرن العشرين
محتاجة إلى جرأة فلسفية ومادية . من المربين من يسترق السمع لما يدور في
العالم التربوى ، ومنهم من ينجح في الاستحواذ على نظرات سريعة ، ومنهم
من تنسرب إلى يديه كتابات عن التقدم التربوى في العالم شرقاً وغرباً وشمالاً
وجنوباً . ومن هؤلاء جميعاً نفر ينفعل بما سمع أو قرأ أو رأى ويحاول ومعه
لبرة هزيلة أن يفتح في جدار التاريخ فجوة عسى أن تهب منها رياح التقدم .
والحق يقال إن محاولات فردية أو جماعية قد استلاعت أن توجد ثغرات
هبت من خلالها نسائم كانت أضعف في كثير من الأحيان من إثارة أمواج
التغير في بحر التاريخ الواسع العميق . لهذا ، فما زالت بعض مدارسنا تعيش
إسماء في السبعينات من القرن العشرين وهى في الواقع في السبعينات . . . من
القرن الماضى .

ثالثاً : العلوم السياسية والتربية

قال أرسطو قديماً إن الإنسان حيوان اجتماعى . وإذا اعترفنا أن لكل
إنسان فرديته وأنه محتاج إلى الجماعة ، فلا بد من محاولة للتوفيق بين فردية
الفرد وكونه عضواً في جماعة . أن تطلق للفردية العنان ، يصبح الأمر
معها فوضى . أن تمنح الفردية تماماً وتذوب في الجماعة فيه خطر على
تقدمها وتطورها .

يبحث الناس - بصفتهم على حد قول أرسطو حيوانات اجتماعية - عن
الأمن في ثنایا حياة اجتماعية . وليس سهلاً ، أو حتى ممكناً ، إيجاد هذا
الأمن دون أن تنعم الحياة الاجتماعية بالاستقرار ، والنظام ، والتناسق .
ولكى يستثمر فرد ما الأمن وسط جماعة ، عليه أن يعرف دوره وأين هو
منها ، وأين أفراد المجموعة منه ، وما واجباتهم نحوه ، وما حقوقهم عليه .

الأمن إذن رهين بالفرد والجماعة ، التزامات وواجبات كل . لا بد من وجود نظام يسود المجتمع .

وهناك مصدران للنظام الاجتماعي ، أول للضبط الاجتماعي : المصدر الأول يمكن أن يسمى بالضوابط السياسية ، وهذه تسندها وتؤكددها وتحميها قوات تسيطر عليها (الحكومة) . فثلاً الشرطي الذي يلتقي القبض على بائع يبيع بضاعة فاسدة تضر بالصحة ، أو يبيع بأثمان أبهظ مما حددته (التسعيرة) ، أو يغش في الميزان ، هذا الشرطي ينفذ قانوناً أعطاه السلطة لممارسة عمله ، وهو حماية المجموعة من جشع فرد أو مجموعة أفراد . القاضي يحكم بالعقوبة على مخالي القانون ، الذين يستغلون لمصالح شخصية ، أو على اللصوص ، أو على الذين يلحقون أذى بالغير ، أو بالملكات العامة . هذه الضوابط السياسية تحمي الأفراد ، وهي لهذا ضرورية بارتضاها كل فرد في المجموعة . أو قل هو مضطر ومجبر على قبولها وإلا أصبح ناشزاً وخطراً ، وحق عليه أن يعزل عن المجموعة - لحمايتها - فيوضع خلف القضبان ، أو ينقل إلى مكان ناء لا يكون لسوكة خطر أو تهديد .

أما المصدر الثاني ، فيمكن أن يسمى بالضوابط غير السياسية ، وهي ضوابط غير مدونة في (قوانين أو لوائح) : يستطيع أى شاب أن يطيل شعر رأسه بحيث يتدل على رقبته وكتفيه ، وإذا أراد فقد يتفنن في تسريحه ، فليس هناك قانون يقول له صراحة : لا تفعل هذا . وأقول صراحة . ويستطيع أى شاب أن يغطي جسمه بملابس على أى شكل وبأى لون ، مقلمة بالطول أم العرض بخطوط حمراء فاقعة وخضراء فاتحة وزرقاء سماوية وصفراء شاحبة ، وقد يحب أن يترك أظافره تنمو ما شاء لها النمو ، وقد لا يفضل أن يلبس جوارب تفصل بين جلد قدمه وجلد حذائه يستطيع هذا وأكثر منه . ولكن هناك قوة اجتماعية سوف تنظر إليه باستنكار ، وهذا أضعف الإيمان . قوة التقاليد والعادات التي خلقها المجتمع ويعتز بها .

وتؤكد العلوم السياسية كعلوم اجتماعية هذه العمليات التنظيمية واستخدامها والتي تصنعها الهيئات الحكومية . ويدخل تحت هذا دراسة

نظام الحكم في الدولة والسلطات التي تدير دفة الأمور بها ، والزاماتها واختصاصاتها بحيث تعمل متعاونة لتأكيد النظام .

أما الضوابط غير السياسية فهذه ميادها الأنثروبولوجيا الاجتماعية ، وعلم الاجتماع ، وعلم النفس الاجتماعي .

وإذا كانت العلوم السياسية ذات صفة محددة وواضحة أيضاً ، فذلك لأنها تركز اهتمامها بالدرجة الأولى على المسائل الحكومية ، وإن كانت لا تستطيع أن تتجاهل جوانب الحياة البشرية الاجتماعية الأخرى .

ولعل القارئ الآن قد وصل إلى النقطة التي يحق له فيها أن يتساءل عن علاقة العلوم السياسية بالتربية ، وعليه أن يتذكر أولاً أن المدارس توجد في مجتمعات تنظمها قوانين حكومية ، فهي كمؤسسة اجتماعية ليست حرة تفعل ما تريد دون أن تلتقي بالحساب الرادع . تخضع كأي مؤسسة اجتماعية للقوانين التي تدير المجتمع كله . ولهذا ، فإن العلوم السياسية تطرح أمامنا عديداً من الأسئلة منها :

— كيف تدار المدرسة ؟

— هل تخضع المناهج للمركزية أو اللامركزية في التخطيط ؟

— ما مدى حرية المدرسة (المدرسين) في التجريب وابتكار أو تغيير طرائق التدريس ؟

— ما مدى حرية المعلم في الإدلاء برأيه في موضوع جدلي مرتبط بالدين ، بالسياسة . . الخ ؟

— ما مدى سلطة أولياء الأمور في قبول أو رفض إجراءات تصدر من المدرسة ؟

— هل تؤمن القوانين المعلمين في عملهم ؟

ومع تحديد ميدان العلوم السياسية بقوانين الحكم وإدارة الدولة ، إلا أن الزائر لهذا الميدان قد تصيبه الحيرة في التحديد الدقيق لعلاقة هذا الفرع من المعرفة بالعملية التربوية . ولعل مصدر الحيرة أن التفكير في حقيقة علاقة المدرسة بالمجتمع كان ضئيلاً أو غير واضح . وأخشى أن أقول إنه كان غير مهم ؟ فقد عاشت المدرسة أزماناً طويلة معتقدة أنها تعلم التلاميذ حرفة

من المعلومات بواسطة المعلم أو العريف أو حتى (سيدنا) ، معلومات تناقلها الخلف عن السلف ، وينقلها المعلم إلى المتعلمين ، وكفاه فقرأ أنهم حفظوا ما تعلموه على ظهر القلب ، أو أنهم نجحوا في معرفة تاجر اشترى كذا بكذا ، وباعه بكذا ، وكان ربحه كذا ، أو ربما خسر كذا .

رابعاً : الاقتصاد والتربية

يبحث علم الاقتصاد في وسائل وإمكانات التوفيق بين الاحتياجات البشرية العديدة وبين إرضاء هذه المطالب بالسلع ومختلف الخدمات . ويحتاج البشر إلى ما يقيم حياتهم وييسرها لهم ويحافظ عليها . هم يحتاجون إلى الغذاء والكساء والمأوى والرعاية الصحية . بل هنالك احتياجات فردية يتطلبها الفرد لينعم بالحياة بعد أن أمن إرضاء احتياجاتها الأساسية ، فهو يريد ، لا مجرد رداء يكسوه جسمه ، ولكن حلة أنيقة من قماش فخم ، وهو لا يريد مجرد أربعة جدران وسقف للمأواه ، بل بيتاً فيه كل وسائل الراحة من تدفئة وأثاث وثبر ورياش ناعمة وأجهزة للترويح والتسليه ، وكتب ومجلات ، وسيارة تنقله في راحة حيث يريد الخ .

ويدرس عالم الاقتصاد الإنتاج ووسائله ، والتوزيع ، وفوق هذا استخدام الموارد المحدودة بحيث ترضى ما يحتاجه الإنسان . وقد بدأ علم الاقتصاد كعلم اجتماعي نظري ، ثم أصبح بما يحويه من لغة فنية خاصة به ، وبالإحصاءات الكثيرة والمعادلات الصعبة من أكثر العلوم الاجتماعية ارتباطاً بالواقع وبطريقة علمية . وقد نشأت النظرية الاقتصادية من ثانياً أفكار مثالية مبنية على ما يمكن أن يعتبر « المجتمع المثالي » . وفي مجتمع مثالي يعامل الأفراد بطريقة مثالية . وقد صدرت عن هذه الفكرة النظرية المثالية القوانين الاقتصادية ، مثلاً قوانين العرض والطلب .

وتستبعد النظرة المثالية كل العوامل الخارجية التي يمكن أن تؤثر على هذا المجتمع المثالي ، فمثلاً لا تؤخذ في الاعتبار الأزمات التي تحيق بالمجتمع ، ولا الحروب التي تنهكه . بل لأن هذا المجتمع المثالي يضم أفراداً مثاليين ، فالفروض أنهم كمتجدين ومستهلكين لن يسلكوا إلا السلوك العاقل الحصيف ، ولن يحاول أحدهم عرقلة سير ونضيق القوانين الاقتصادية .

على أن علماء الاقتصاد اليوم يحسون الفجوة العميقة والواسعة بين ما هو مثالي وما هو واقعي . بل إن بعضهم يشك كل الشك في وجود المثالي سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل . ولا تعمل الظواهر الاقتصادية في فراغ اجتماعي أو طبيعي : حتى أن بعض علماء الاقتصاد يرون أن ما اعتبر في الماضي حالة اقتصادية شاذة ، نظر إليها اليوم على أنها حالة طبيعية ، والعكس صحيح . وبالتالي لا يمكن لهم أن يتجاهلوا العوامل الخارجية - كالآزمات والحروب - وآثارها على الاقتصاد . ما يؤثر على الاقتصاد ليس عاملاً واحداً ، بل عديداً من العوامل . وإذا نظرنا إلى الإنسان على أنه (كائن اقتصادي) ، فلا يمكننا أن نتوقع من كل فرد أن يسلك سلوكاً اقتصادياً معقولاً ، أو أنه حر التصرف في مسالكه الاقتصادية ، ذلك أن الضغوط عليه كثيرة كالدعاية والإعلان ورغبته في مجاراة غيره ، أو التفوق عليهم .

وقد انضج لعلماء الاقتصاد مدى تعقد المسائل الاقتصادية وتشعبها ، مما أدى إلى ظهور نظريات اقتصادية مكتملة للنظريات القديمة ، أو معدلة لها . وأدى هذا إلى سير علم الاقتصاد حديثاً نحو مرحلة نضجه .

وإذا كان القارئ مازال يذكر أننا في جولة بين العلوم الاجتماعية ، فلعله الآن تأكد أننا في طريقنا إلى ساحة علم الاقتصاد لئرى مدى العلاقة بينه وبين التربية . أن تعرض فرداً ما للخبرة التربوية ، أن تعلمه ، أو ترسله إلى المدرسة ليتعلم ، فعنى هذا أنك تعطيه خدمة اقتصادية يقدرها الناس ويعتزون بها ، ويعرفون أهميتها . يريد الآباء أطفالهم أن يتعلموا ، والتعليم مكلف ما في ذلك شك . وانظر إلى الأسر التي يتقدم أبناء فيها إلى امتحان الثانوية العامة ، انظر إليهم في شهر يوليو وأغسطس ، انتظار النتيجة ثم المجموع ، ثم ماذا يحدث ... أفراح وأحزان ، آمال وآلام ...

ويحاول علم الاقتصاد الإجابة عن عديد من الأسئلة منها :

- كم يتكلف تعليم التلميذ في ابتدائي ، في إعدادي ، في ثانوي ، في معهد عال ؟

- كم من هذه الأموال تدفع الإدارة المدرسية . . مثلاً ؟

- ما علاقة زيادة الدخل (عند الفرد) بزيادة تعليمه ؟
- هل في الإمكان التوفير في نفقات التعليم بدون إلحاق الضرر بالكيف ؟
- ما قيمة رأس المال البشرى في دولة نامية ؟
- ما علاقة الخطة الخمسية أو السبعية بالتعليم ؟
- هل تسير مناهج التعليم التقدم الصناعى ؟

وفوق كل هذا فالثريية لا يصح أن تكون ضمن مجرد الخدمات في الدولة ، إنها استثمار لأعلى وأثمن ما يملكه المجتمع ، رأس المال البشرى ، عقول المواطنين . لتعلو المداخن عالية ويحجب دخانها أشعة الشمس ، لتنافس أصوات الآلات الهائلة أصوات الرعد ، لتعلو وتنافس ما شاء لها ، ولكن وراء كل هذا عقولاً بشرية واعية . يجب أن توجد هذه العقول لتدير المصانع ، وتحافظ عليها ، وتستهلك إنتاجها في تعقل . إن إنشاء مصنع ما لا يتطلب مجرد آلات ، فهي صماء إلى أن ينطقها إنسان تعلم وترى . أن نقيم نهضة صناعية ، هذا أمر رائع ، ولكن أروع منه أن نرى أجيالاً تفهم وتعى وتحفظ وتصون - ثم تنمى هذه النهضة . يجب أن تزول الفجوة التى تفصل بين التقدم التكنولوجى والتخلف التربوى . عقول البشر تخلق المصانع ، والمصانع لا تخلق عقول البشر ، والثريية قادرة على تشكيل العقول حتى يصبح الإنسان إنساناً يبنى ويشيد ويعمر .

خامساً : علم الاجتماع والتربية

كان من السهل أن نحدد علم الاجتماع منذ أربعين سنة مضت ، كان يكفي أن تقول إنه علم دراسة المجتمع ، أو تحليل الظواهر الاجتماعية ، أو دراسة التنظيم الاجتماعى ووظائفه . . . وكان هذا كافياً . أما اليوم فهذا التحديد عسير ، حيث امتزج علم الأنثروبولوجيا الثقافية بعلم الاجتماع ، بل يزيد الأمر صعوبة التزاوج بين علمى النفس والاجتماع .

بل ساد اعتقاد - على مدى سنوات كثيرة - أن علم الاجتماع بالنسبة لمجتمعات متحضرة متمدينة ، كعلم الأنثروبولوجيا الثقافية بالنسبة لمجتمعات ما قبل التاريخ أو ذات الحضارات البدائية . ثم كان هناك من يقول إن علاقة علم الاجتماع بالجماعات كعلاقة علم النفس بالفرد ؛ فحيث

يدرس علم النفس السلوك الفردي ، يدرس علم الاجتماع السلوك الجماعي ،
وتهاجم هذه العلاقات اليوم على أساس أن البشر يتأثرون كأفراد بالمجموعة
التي يعيشون وسطها . وفي نفس الوقت نجد أن الجماعات أصبحت على
ما هي عليه بتأثير سلوك الأفراد الذين يكونون هذه الجماعات .

ومع هذا التداخل الواضح بين تلك العلوم الثلاث إلا أن هناك علماً
يدرس منفصلاً وله مباحثه وكتبه وأخصائيون يعتزون به ، ذلك هو علم
الاجتماع . وقد كان لكومت Auguste Comte ، الفيلسوف الاجتماعي
الفرنسي الفضل في خلق كلمتي « علم الاجتماع » . واعتقد أوجست كومت
(١٧٩٨ - ١٨٥٧) أن المجتمع يمر في ثلاثة مراحل في عملية اختزان
المعرفة . في أولى هذه المراحل ينسب المجتمع كل الظواهر الاجتماعية وغيرها
إلى الآلهة أو قوى أشباه الآلهة . أما في المرحلة الثانية فتنسب وتعزى الظواهر
إلى قوى ميثاقية . وفي المرحلة الثالثة نجد أن العلم وطرائقه تحتل أسس
التفسيرات للظواهر . وقد أطلق كومت « علم الاجتماع » على الدراسة العلمية
لمناخ المجتمعات البشرية ، ورأى أن غرض علم الاجتماع هو تجميع المعرفة
العلمية المفيدة عن الحياة الاجتماعية .

ويرفض علم الاجتماع الحديث هذا الفرض الذي قاله كومت ، وإن
كان يتفق مع كومت في حتمية الدراسة العلمية لتحصيل كيات من المعرفة
عن المجتمع باستخدام أساليب منطقية وتجريبية ومستخدمة الخبرة ، والابتعاد
عن الوسائل المعتمدة على قوى غير طبيعية في تفسيرها للظواهر الاجتماعية .
كما أن علم الاجتماع الحديث ، إذا تعرض لمجتمعات (بدائية) فهو يتخذها
واسطة لفهم المجتمعات الحديثة التي أصابت قدراً مرموقاً من التحضر والمدنية .
كما أن علم الاجتماع الحديث يركز اهتماماً على أنماط السلوك التي تصاحب
العلاقات المتبادلة بين الأفراد ، وتكون نسيج الحياة الاجتماعية . فلا يجد
الأفراد أنفسهم اهتماماً كبيراً لدى علم الاجتماع ، تاركين غالبية الاهتمام
إلى التجمعات وشبكة العلاقات الموجودة بين الأفراد . ثم يهتم علم الاجتماع
أيضاً بتأكيد العلاقات المتبادلة والمتداخلة بين كل الظواهر الاجتماعية .

وقد نستطيع - بعد ان توغلنا قليلاً - ميدان علم الاجتماع - أن نعطي

تحديداً وتعريفاً له ، فهو العلم الذى يحاول أن يظهر كيف أن المجتمع كله نسيج واحد ، ويتكون هذا النسيج من خيوط عديدة منها النشاط الاقتصادى ، والسياسى والدينى والتربوى والترفيهى والأسرى والحكوى ، وغيرها من النشاط الاجتماعى التى تعتبر سداة هذا النسيج ولحمته .

كيف أن الأجزاء الاجتماعى تلتحم بعضها مع بعض فى تنظيم واحد ، كلى ، اجتماعى . . . هذا هو علم الاجتماع . ومع إيماننا بأن التربية عملية اجتماعية فهى وطيدة الصلة بعلم الاجتماع الذى يحاول أن يوجب على عديد من الأسئلة منها :

- كيف تؤثر الحياة الاجتماعى فى مجتمع ما على نظامه التربوى ؟
 - كيف تؤثر اتجاهات الجماعة على اتجاهات التلاميذ ؟
 - ما علاقة البيئة المنزلية بتقديم التلاميذ فى المدرسة ؟
 - ما مدى إسهام المؤسسات الاجتماعى فى البيئة فى الميدان التربوى ؟
 - ما علاقة المدرسة بالمجتمع ؟ وما نوع التفاعل الموجود بينهما ؟
- ... وغيرها .

أن تفصل المدرسة عن المجتمع أمر مستحيل ، وإلا اعتبرت المدرسة جزيرة منفصلة وسط رقعة مائية بعيدة عن اليابس ، ويربطها به جسر طويل يعبره التلاميذ كل صباح إلى المدرسة ، وبعد الظهر فى رحلة الإياب إلى المجتمع : أن تعترف بهذا الفصل معناه أنك لا تهتم بما يدور فى المجتمع عندما تصمم مناهج تقدمها المدرسة إلى تلاميذها . . . بذلك لاتصبح المدرسة مؤسسة اجتماعية ، وهذا يهدم أعمق ركيزة فى العملية التربوية : وعندما يصل القارئ إلى النقطة التى تحلل وتدرس فيها وظائف المدرسة سيعرف المدى العميق الذى ترتبط فيه المدرسة بالمجتمع ، ويرتبط فيه المجتمع بالمدرسة .

لقد مضى ذلك الوقت الذى كان يجلس فيه مصمم المناهج فى أبراج عاجية ، ويخططون ما شاء لهم الهوى . مضى ذلك الوقت الذى كانت تحشى فيه حقول التلاميذ بكل ما هب ودب من معلومات ، وغاليتها لا تبنى شيئاً لها ، وإنما كانوا يحفظونها على ظهر القلب ويرددونها فى تيه الجهلاء ، وفى ترتيب لا يجب أن يتعارض مع قلمية الكتاب المدرسى أو الملخصات

النفسة التي املاها المدرس في نهاية المحافظة على سر الكون وكنوز الدهر .
لقد مضى ذلك الوقت - إلى غير رجعة - وأصبحت احتياجات المجتمع
تتوج تفكير مصممي المناهج ، وتنزلم من عل إلى أرض الواقع ، حتى
تقدم المدرسة إلى المجتمع أغلى ما فيه . . . العقول البشرية .

سادسا : علم النفس والتربية

ما من علم نال حماساً وشماتة مثلما ناله علم النفس : فقد تحمس له نفر
كبير وأصبح (موضحة) العصر ، ولولواً يمكن أن يزين كل شخصية
ويضفي عليها احتراماً ووقاراً . بل هو علم أصبح من كثرة ما وصل إليه
على أيدي المدعين والكذابين ، أصبح محل إعادة نظر خطيرة . ثم هو علم
اتخذته البعض تكأة يستندون إليها في هجومهم على الأعداء وفهمهم
للأصدقاء ، ويكفي أن الواحد منهم يقرأ مقالة في علم النفس حتى يصبح
عالماً نفسانياً . فإذا كانت المقالة عن فرويد والتحليل النفسي ، أصبح محللاً
نفسياً قادراً على تشريح الغير نفسياً والغوص في أعماق لاشعورهم لكشفهم
وتعرية حقيقتهم . وصاحبنا جاهل . . . ما في ذلك شك .

وهناك نفر آخر أفاضوا في الشماتة والهجوم على علم النفس ، فاتهموه
بأنه علم فيج ، ما زال وليداً يخبو ، وما فيه محل تساؤل كبير . بل في رأيهم
أن حكاية اللاشعور والعقل الباطن والتحليل النفسي . . . الخ . لغو فارغ ،
فساد متعطن صادر عن نفوس مريضة تريد أن تمرض العالم حتى تحس أنها
غير مختلفة . وهزأوا بما في ذلك العلم وبمن يعملون فيه ، وأطلقوا عليهم
أسماء وصفات كاريكاتورية ، وأصلوهم ناراً حامية من نكات لاذعة
وسخرية فاقعة .

ولسنا هنا - ونحن في طريقنا لزيارة هذا العلم - في موقف نحكم عليه ،
فالدليل في هذه الجولة بين العلوم الإنسانية ، وهو المؤلف ، لا يدعي تمكناً
في علم النفس يسمح له بإصدار حكم عليه ، والله يرحم من يعرف قدر نفسه .
ونقترب الآن من ساحة فسيحة تضيئها ألوان مختلفة منها ما يضيء ويخبو ،
ومنها ما يدور في حلقات تأخذك إلى أبعاد حقيقة ، وكأنما يعذك الميدان
بمظهره الخارجى تهية (نفسية) قبل أن تطفأ أقدامك أرضه . وفي بداية

الساحة هناك متحف يحوى تاريخ هذا العلم (قد يعترض البعض على تسميته علماً وأن له تاريخاً) لكن كما قلت نحن الآن فى رحابه (الغامضة) ولنستمع ونرى ما يقوله ويعرضه علينا .

ونعرف من هذا المتحف أن هذا العلم بدأ كدراسة علمية للعقل أو الروح . وكانت النفس - سيدة الأساطير الكلاسيكية - ترمز إلى الحب ، وإلى الألم ، إلى الفرح وإلى العذاب ، ثم رمزت إلى خلود الروح . وفى مجتمعات عديدة عبر مختلف العصور كان (العقل) منفصلاً عن الجسم ، شخص داخل الشخص ، يوجه نشاط الجسم . وقد تطور علم النفس خلال القرن التاسع عشر كمحاولة علمية للبحث فى ميدان حير الإنسان من قديم الأزمان ، فقد كان البحث فى الروح أمراً متعلقاً بالميتافيزيقيا ، ولا يمكن أن تكون محل دراسة علمية ، فليس هناك فى جسم الإنسان عضو اسمه الروح . كما أن (العقل) لا يحتل مكاناً فى جسم الإنسان تتلمسه عندما تشرح هذا الجسم ، أو تراه . لذلك فإن علم النفس اليوم يختص بدراسة السلوك علمياً ، السلوك الشعورى واللاشعورى على حد سواء .

على أن علماء النفس فى دراستهم للسلوك لم يقصروا مباحثهم على السلوك البشرى فقط ، فإنك ترى فى هذا المتحف أقفاصاً كثيرة تحوى الفئران ، والقطط ، والكلاب ، والضفادع ، حتى الديدان . . . وغيرها ، ثم لا تنسى قفص القردة . وتتطلب الدراسة العلمية أكثر من مجرد ملاحظة الحيوان والإنسان فى سلوكه فى مختلف الظروف وبتأثير مختلف المثيرات ، إنها دفعت إلى دراسة الجهاز العصبى ، ووظائف الغدد ، وكيميائية الجسم ، والتركيب الفسيولوجى لبعض الأعضاء فى الجسم مثل العين والأذن والمخ ، ثم تمتد الدراسة إلى البحث فى عمليات النضج . وقد دعا هذا بعض العلماء إلى التخصص فى فروع علم وظائف الأعضاء والأعصاب وغيرها مما تطلبه الدراسة العلمية السليمة وصار تداخل هنا مع علوم الحياة .

ويعترف بعض علماء النفس - ويطلق عليهم علماء فى علم النفس الاجتماعى ، بالأساس البيولوجى لكل السلوك البشرى ، وهؤلاء يؤكدون أهمية العوامل الاجتماعية . وبذلك يعتمد السلوك البشرى ، ليس فقط على الأسس الفسيولوجية ، ولكن أيضاً على المحددات البيئية التى تبدأ عملها بعد الولادة ،

وقيل قبلها ، وتستمر خلال حياة الفرد : ويرى علماء علم النفس الاجتماعى أن التوائم المتشابهة سوف تسلك سلوكاً مختلفاً إذا وضع كل توأم فى بيئة مغايرة ، بل إن الاحتمال كبير فى أن كلا من التوأمين المتشابهين سيسلك أو يستجيب بطريقة مختلفة عن الآخر حتى ولو خضعاً لبيئة واحدة : أن نقول (بيئة واحدة) مبنى على افتراضنا أن ما يتعرضان له واحد ، وقد يكون هذا الفرض خاطئاً كل الخطأ . إن العوامل البيئية أكثر تعقيداً من شبكة الخلايا العصبية شديدة التلاحم ، والتي تؤثر على السلوك :

يهنأ من علماء النفس من يختصون بدراسة تأثير العوامل البيئية على السلوك البشرى . وليس معنى هذا تجاهلاً لغيرهم من علماء النفس ، ولكن نحن بصدد التربية ودراساتها والعوامل المؤثرة فيها ، وفى رأى البعض أن التربية عملية تشكيل وتعديل السلوك . وهذا يؤكد أصالة الصلة وعمقها بين التربية وعلم النفس . وكم من سؤال يسأله المدرسون والمربون بصفة عامة ، ونجد فى علم النفس إجابات عنها ، فمثلاً :

— كيف ينمو الأطفال عقلياً فى مرحلة نمو ما ؟

— كيف يتعلم الطفل ؟

— كيف يفكر الطفل فى مرحلة ما ؟

— ما اهتمامات المتعلم فى سن معينة ؟

— كيف يعامل المدرس تلاميذه ؟

— كيف نقيس التحصيل الدراسى ؟

— ما أسباب تخلف بعض التلاميذ فى بعض مواد الدراسة ؟

— من هم الموهوبون ؟ ومن هم المتخلفون عقلياً ؟ . . . وغيرها ،

شئ مثير وجذاب أن يدرس الواحد السلوك البشرى ومتابعه ودينامياته وحركاته ، وجميل أن يحاول الفرد تحليل السلوك البشرى ليعرف دوافع هذا السلوك : إنه شئ رائع أن يفهم الشخص من يتعامل معهم ، يفهم الصديق صديقه ، الزوجة زوجها ، الأخ أخاه : غير أن المسألة ليست بالبساطة والسهولة التى قد تترأى للبعض ، فالنفس البشرية فى تعقدها لا تخضع لقواعد عامة تجيز لنا حتى التعميم فى الفهم والتفسير . إن كل واحد قضية ،

ولكل إنسان فرديته وإطاره النفسى الخاص به ، وله شخصيته التى نمت فى تراكم منذ ساعة ميلاده ، وربما قبل مولده .

لكن ما بهما كعلمين أو كربين أن نحاول فهم من نتعامل معهم ، يجب أن نعرفهم حتى تكون هناك صلة بيننا وبينهم . إن فقدان هذه الصلة معناه أن كلامنا يعمل فى واد ، المعلم فى واد ، والتلميذ فى آخر . قد يسمعك التلميذ ويجب على أسئلة أنت تريد أن يجيب عنها ، وهو يخاف الخطأ ، وبمجرد أن يعطيك ما تريد ، يحل الفراق بينكما . ليست هذه تربية ، بل هى سبة فى جينها وإهانة لها . التربية هندسة للعقل البشرى بحيث تكيفه وتعده طبقاً لمواصفات اجتماعية معينة وصفات فردية لها احترامها . ليس العقل البشرى قطعة من الصلصال تشكلها كيف شئت ، ومتى شئت ، وليس الأطفال قوالب طوب ومونة تترجها وهى صامته لأنها حماد . إن الطفل البشرى كائن حى له كل قلمية الإنسان وحقوقه ، وهو حر ، هو ينمو ، هو صاحب كرامة وعزة . هذه حقوق كل فرد ، فى أى سن ، والناس سواسية كأستان المشط .

أساس رصين ترتكز عليه دراسة التربية ، أن يدرس الطلبة الذين يعملون لمهنة التعليم نفسيات من سيقومون على تربيتهم ، وسوف نتناول هذا الموضوع بشيء من التفصيل فيما بعد . ويكفى أن نقول الآن إن معلماً لا يفهم نفسيات من يعلمهم قد يودى بهم إلى أخطار على أنفسهم وعلى غيرهم بعيدة المدى .

وإذا كان علم النفس قد غالى بعض الشيء - فى رأى عدد من العلماء - وأعطى نفسه حرية التجوال فى أعماق النفس البشرية متكئاً فى ثقل واضح على فرويد وأتباعه ، ومفسراً السلوك - أو جانباً كبيراً منه - على رغبات لاشعورية تريد أن تفصح عن ذاتها وتطفو إلى السطح . . . أقول إذا كان علم النفس قد قادنا إلى مياه ما زالت أعماقها مجهولة ، فتمه محاولات اليوم لمزيد من الدراسة العلمية لسر أغوار هذه المياه : وهذا ما دعا البعض إلى نبذ نظريات اللاشعور والعقل الباطن وما تمخضت عنه من أساليب التحليل النفسى والفصوص فى أعماق اللاشعور . وإذا أضفت إلى هذا كله ذلك الشك

الرهيب في مقاييس الذكاء والشخصية ، تباورت الفكرة القائلة إن علم النفس ما زال يحبو ؛ ولم يقف على قدميه بعد . على أن في هذا أيضاً مبالغة تنكر ما وصل إليه علم النفس - مبالغة من شأنها أن تجعلنا نقف في حذر شديد لإزاءها .

سابعاً : الفلسفة والتربية

ميدان آخر هو نهاية المطاف في جولتنا التي زرنا فيها ميادين العلوم الاجتماعية . ولأول وهلة قد يستنكر الزائر وجود هذا الميدان الفلسفى في زمرة (العلوم) الاجتماعية . وحتى لا نضيع جميعاً في ثنايا التعريفات ، وحتى لا نخضع أنفسنا لوطأة التحديد الدقيق القاسى ، نقول إن الفلسفة ليست علماً اجتماعياً . الفلسفة هى المحتضن الأعظم للبحث ، هى أم ، أو جدة - البحث العلمى .

لورام أحد القراء دراسة عن تاريخ البيولوجيا ، أو الكيمياء ، أو العلوم السياسية . . . لوجد أن كل علم منها بدأ بتفكير وتأمل فلسفى . الفلسفة إطار ، هى نقطة بداية . وعندما (يتفلسف) فرد ، أو (يفلسف) فإنه يحاول أن يحدد أهدافه ، وأن يحلل ما يفعل ، ويفهم لماذا يفعل هذا وذلك ، ويقرر ماذا يجب عمله فى موقف جديد على هدى التحديد والتحليل والفهم .

وتشير كلمة « فلسفة » إلى طريقة معينة فى التفكير ، وتؤدى الفلسفة دورها كمحاولة لحل مشكلة ، فتلقى ضوءاً على موقف محير أو تشرحه وتوضحه . وتختلف الفلسفة عن غيرها فى أنها لا ترمى إلى هدف مباشر قريب ، ومعنى ذلك أنه لا يهتمها حل مشكلة تواجهنا الآن ، بقدر ما يهتمها التوصل إلى المعنى العميق القابع فى المشكلة .

وقد يكون من المفيد توضيح ما ذكر فى الفقرة السابقة بأن نتناول ثلاثة مواقف تجاهها فى حياتنا اليومية ، ونقارن بينها فى تحليل فلسفى . فى الموقف الأول نجد طبيباً يحاول إنقاذ حياة مريض ، وفى الموقف الثانى نجد شاباً يخطط ليتزوج ، أما فى الموقف الثالث فنحن إزاء شخصين : أحدهما علم يدرس عظام ومخالفات إنسان ما قبل التاريخ ، والثانى واحد مثلى ومثلث

لا يدري عن هذه الأشياء إلا أنها من إنتاج ومخلقات بشر عاشوا في زمن قديم ٥

يحاول الطبيب أن يتخذ حياة المريض بفحصه ودراسة حالته ، ثم وصف ما يرى أنه كفيل بشفاؤه . وراء هدف الطبيب عدة افتراضات فلسفية ، ومن المحتمل جداً أنه لم يفكر فيها . فهو يفترض أن الحياة البشرية جديرة بأن تنقذ ، مهما كان الثمن ، ولو تعمقنا قليلاً في فرضه فقد نجد أنه (الطبيب) يفترض أن الحياة أفضل من الموت . وقد تكون وراء فرض أن الحياة أفضل من الموت عدة افتراضات متعلقة بأهمية الحياة ، منها أن الحياة هبة من الله ، وأن العليّ التقدير هو وحده صاحب الحق في استردادها . فرض آخر أن الحياة أكثر متعة من الموت ، ولذلك فنحن نفضل الحياة على الموت . ثم من المحتمل أن نتذكر قول سقراط قبل أن يتجرع كأس السم وهو يقول لمن حوله : « لقد آذنت لحظة الرحيل ، وكل منا يذهب إلى طريقه ، أنا أموت وأنتم تحيون . أي الطريقين أفضل . . . الله وحده يعلم » . معنى هذا أن سقراط لا يستطيع أن يحكم بالدقة أيهما أفضل ، وهذا افتراض من وجهة نظر هذا الفيلسوف الإغريق . ثم أخيراً هناك افتراض يقول بأن الموت أفضل من الحياة . . . عند بعض الأفراد ، وهم قلة ، وإلا انتحر كل من فشل في الحب كما فعل الراحل روميو ، أو من فقد ماله كله في صفقة هوجاء غير متعقبة .

هذه الاحتمالات ، والافتراضات تلعب في تفكير الطبيب وهو يقوم على معالجة مريضه ، ، ثم هو مشبع بأخلاقيات المهنة والتزاماتها ، ولكن - كما بينت تلميحاً - فالطبيب لا يفكر كثيراً في هذه الافتراضات ، ومع ذلك فهي موجودة ، وهو مقتنع ببعضها ، ويسلك على هديها ، لأنها تلون تفكيره . فهو لا يجلس ثم يدرس كل الافتراضات ويتخير ، إن له وجهة نظر تصبغ تصرفاته وقراراته ، إن له فلسفته .

ثم ننتقل إلى ثاني الثلاثة ، وهو الشاب المقدم على الزواج ، ولا شك أنه يؤمن أن الزواج خير من لا زواج ، وإلا لما أقدم على هذا (العمل) ، ونحن نفترض أنه أقدم عليه طائعاً مختاراً . ولعل تفضيله الزواج منشأه

اقتناعه بأن الحياة ستكون أكثر راحة . وهنا نسأل ما معنى الراحة ؟
أو أكثر متعة ، ثم ما المتعة ؟ وما حقيقة الراحة والمتعة ؟ ثم في الزواج
— في رأيه — إشباع للدافع الجنسي ، وفي هذا لذة واستمتاع . قد يجد فرد
آخر مصادر أخرى للذة والاستمتاع ، الانغماس في التبعّد ، أو تكديس
المال ، أو القراءة ، أو مراقبة الناس والحرص على معرفة أسرارهم
وخبائهم . وقد يجد فرد أن المتعة تكمن في كبت جماح الشهوات ، وفي
رأى هذا الفرد أن منابع الضلال والفساد والخطايا تقع في إرضاء الناس
لرغباتهم وشهواتهم . في رأى ثانى الثلاثة أن الزواج سلوك طبيعي ، وهو
هنا يتفق مع الفلسفة الطبيعية في أن كل ما هو طبيعي خير .

ولعل صاحبنا المقدم على الزواج لم يجلس ويفكر كل هذا التفكير ؛
ولكنه — في ثنايا حياته ومعيشته — قد توصل إلى نوع المتعة التي يريد
ويفضلها ، وفي إمكانه تحقيقها ، وأى المتع خطر عليه ، وعليه أن يتعدّد
عنها . إن له وجهة نظر ، فلسفة .

وفي الموقف الثالث نجد فردين ، أحدهما عالم متخصص والآخر يعرف
عن العصور الجيولوجية واثروبولوجيا الإنسان الأول القليل من النذر
اليسير . وبعد أن فحص العالم العظام والمخلفات ، واستغل علمه وخبرته
ومراجعته ، أدلى بتصريح أن هذه ترجع إلى قبيلة عاشت منذ مائة ألف سنة
مضت . ثم جمع كل هذا في عناية رعومة ، ونقلها إلى متحف ما حيث استقرت
في صندوق زجاجي متعة للناظرين . حتى جاء رجل وتطلع إلى المخلفات
والعظام وقرأ أنها ترجع إلى مائة ألف سنة مضت . وهنا لم يتألم .

وندت عنه صيحة خافتة : . . « هذا هراء » . ثم استغفر الله الذي قال
كتابه الكريم أنه خلق السماوات والأرض في ستة أيام ، وأنه يؤمن أن
عمر الإنسان على الأرض أقل مائة ألف عام ، ولذلك فإله العالم كافر
آثم . ثم أنه لم يأت ذكر في الكتب السماوية عن إنسان عاش منذ مائة
ألف عام .

هنا نقف وقفة قصيرة لنسأل عن وسائل المعرفة : نرى أن العالم يستخدم
أسلوباً قائماً على الملاحظة والخبرة والتجريب للتوصل إلى معرفة أن هذه

المخلفات ترجع في عمرها إلى ذلك التاريخ . أما الرجل (المؤمن) فإنه متمسك كل التمسك بما جاء في الكتب السماوية ، ولذلك فهو يرفض قول العالم . لكل وجهة نظر ... فلسفة .

وقد نستطيع الآن الوصول إلى ثلاث صفات للفلسفة :

١ - فرق بين المشكلة وبين المشكلة الفلسفية ، فالأخيرة تحليل مجرد معنوي لمعتقداتنا ، وأسئلتنا ، واحساساتنا ، وتقديرنا للجمال ، وإدانة الشر ... الخ .

٢ - عندما يتعمق الفرد في معالجته لموقف ما ، يجد نفسه أمام تحليل فلسفي لهذا الموقف .

٣ - توجد في المجتمع وجهات نظر كثيرة ، تعبر عن فلسفات متعددة :
٤ - لكل فلسفة .

وقد تسأل - كمدرس - عديداً من الأسئلة ، عسى أن تساعدك الفلسفة في الإجابة عنها ، فقد تسأل :

— لماذا أعلم ؟

— ماذا أريد لتلاميذي ؟

— ما مدى إيماني بالتعاون مع الغير ؟

وغيرها ...

كم منا يعرف ما يريد ؟ حقيقة ما يريد ؟ لا بد من خط يهدي الفرد في سلوكه حتى لا يصبح شجيرة في مهب الرياح تلعب بها وتهزها في كل اتجاه . ما هدفك ؟ وإلى أي شيء تسعى ؟ هل الرؤيا واضحة لك ؟ أم أنك تسير في ضباب يحيط بك من كل جانب ؟ ثم كم منا من جلس إلى نفسه وسأل وفكر في أمانة وعدم تحيز ، عما يفعل ، وماذا يريد ، وحلوده وإمكاناته وموقفه من الغير ؟ كم منا عرف نفسه ؟ ! !

الفصل الرابع

نسمة فلسفية ضرورية

نبادر فنسأل كيف يمكن للفلسفة أن تسهم إيجابياً في تحسين التربية والتعليم في أى مجتمع؟ والفرض قائم بأن تحسين التربية وتطويرها أمر أساسى في التقدم، الشكوى من انخفاض مستوى التعليم، الآباء يقولون إن أبناءهم لا ينالون قسطاً من التعليم كذلك الذى نالوه أيام كانوا تلاميذ في المدارس : الإجابة عن ذلك السؤال تتطلب العديد من المقدمات :

أولاً : ما يحتاجه الإصلاح التربوى :

١ - دراية كافية بتنظيم التعليم الحالى وسلمه ، وما يلزم داخل المؤسسات التعليمية .

٢ - دراية كافية بالظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى تعمل المدارس فى إطارها وتحت تأثيرها .

٣ - ماهية القوى التى تستطيع - فى حالة وجود اقتراحات للإصلاح - أن تنفذ ما يقترح فى المدارس .

٤ - فهم واضح لدى المسؤولين والعاملين المختصين عن ماهية التربية ، ووظيفتها فى كل مرحلة تعليمية وفى كل بعد من أبعادها .

هذه المتطلبات الأربعة - بغض النظر عن ترتيبها من حيث الأهمية -

تلوح أنها بعيدة عن ميدان الفلسفة إذا استثنينا المطلب الرابع الخاص بمهية التربية ووظيفتها . وليس من المهم أن نظل نستمع إلى تراهاات الذين يدعون أن الفلسفة لا صلة لها بالتربية ، بمعنى ما دخل الفلسفة بالتربية وهى تهيم فى أبراج عاجية ، وهى بعيدة عن الواقع . فالمعروف أن للعلوم الطبيعية منافع عملية ، فالعلم يعطينا القوة على التنبؤ بما سيحدث فى المجال الطبيعى ، بل نستطيع أن نتحكم فى أمور طبيعية كثيرة . ولكن ما نفع الفلسفة ؟
 تمدنا الفلسفة بالقوة لكى نستخدم بحكمة وحذر قوى التنبؤ والتحكم ، فقد تستخدم الطاقة النووية من أجل السلام ، وقد تستخدم للتدمير والملاك . الفلسفة إذن تثير الطريق أمامنا للعمل المفيد الخير ، وكيف نستخدم قوانا لنحقق أغراضنا .

ثانياً : ماهية المشكلات الأساسية لفلسفة التربية

والسؤال عن أهم المشكلات الأساسية التى تعالجها فلسفة التربية ، والتى يمكن لهذه الفلسفة أن تلقى أضواء عليها ، وبذلك تعطينا إمكانات أعرض لتقييم مختلف جوانب المشكلة بحكمة ورزاقنة ، بعيداً عن النزق والانفعال . وكيف أن هذا التقييم يفسح المجال للتطبيقات التربوية المحدية ، أو لاقتراح وسائل الإصلاح فى النظام التعليمى .

من الأسئلة الفلسفية سؤال عن مصير الفرد وعن أهمية حياته على الأرض ؟ هل السنوات التى يحياها - وهى قليلة نسبياً - كافية له ليأخذ من الحياة ما يجب أن يأخذ ويرتوى ؟ أم أن هذه السنوات جزء من حياة الفرد الشاملة الكاملة ، وأن هذه الفترة القصيرة - نسبياً - فى حياته الكبرى ومع قصرها تحدد طبيعة فترة حياته الباقية ؟

هذا موضوع فلسفى ، ولكن إذا اعتقدت أن حياتك الدنيوية ستؤثر بما تعمله فيها على بقية حياتك الأخرى ، فإذا تفعل ؟ كيف تسلك فى حياتك الدنيوية ؟ ماذا يجب أن تعرف لكى تسعد فى حياتك بعد الحياة الدنيوية . لا شك أن ما (يتعلمه) الفرد هنا فى دنياه يجب أن يأخذ مجرى معيناً يختلف تماماً عن الموقف عندما لا تكون هناك مثل تلك الفلسفة .

ولكن موضوع ما بعد الموت ، والحياة الأخرى ، والبعث ، أصبحت اليوم مرتبطة بالإيمان أكثر من ارتباطها بالمعرفة : والجدل حولها غزير كثير ، والبعض يلتزم بالكذب السهاوية والبعض يخلق الحجج المنطقية ، وقد

يلجأ البعض إلى العلم فيفسرون بعض نتائجه تفسيراً يلائم موقفهم حتى يدعم . والجلد كما قلت عزيز كثير ، وليس هنا مجاله .

وبهنا - بدلاً من الخوض في تلك الممارك - أن نحدد أنفسنا بما يحصل بحياة الإنسان من المهد إلى الحد ، من الميلاد إلى الموت . وبالقوتين القتين منحاهما وهما للملاحظة والتفكير نستطيع أن نتخذ بعض المواقف الباحة ه أول هذه المواقف التي تبحث في حياتنا يدور حول معنى « التربية » وما علاقة التربية بالتدريس والبث العقائدي والتدريب . موقف بلحث آخر يدور حول حاجة الإنسان لتربية اصطلاحية تضاف إلى التربية التي يشتمها من خبرته في الحياة . موقف بلحث ثالث متعلق بطبيعة هذا الكائن المسمى « الإنسان » وهو الكائن الذي يُربى . فكما أننا نتحدث عن أبعاد ثلاثة لشيء هي الطول والعرض والعمق فكذلك علينا أن نسأل ما هي أبعاد طبيعة الإنسان التي سوف تؤسس تربيته على بُعد واحد منها . ولنبحث في هذه المواقف الباحة الثلاثة :

(١) التربية والتدريس والتدريب والبث :

أن تربي educate في أصلها تعني أن تسحب من اللبخل (وقد أشرت إلى هنا سابقاً) ، وما تسحبه من اللبخل وتسميه لا يمكن أن يكون إلا قدرات لدى الإنسان ، وهذه القدرات تظل كامنة قائمة لو في طورها الجنيني إلى أن يحركها شيء فيوقظها وينمّيها ويصقلها بالمران . بعض هذه القدرات والإمكانات الكامنة عند الإنسان خير وبعضها شرير . هذا الخير والشر بالنسبة للظروف البيئية التي يوجد فيها الإنسان في زمان ومكان ما^(١) ، الأمر نسبي . ليس غريباً أن نسمع عن مدرسة تربي للتشالين ، أو بيئة تربي المنحرفين وحلة الرذائل . ولكن عندما نتكلم عن تربية نعني تنمية القدرات في اتجاه الخير ، تنمية الصالح منها ، وقد يكون هنا عملاً أصعب :

وتتم التربية من خلال عمليات ثلاثة هي عملية التدريس وعلمية التدريب وعلمية البث . وفي العمليتين الأخيرتين يمضي للتعليم جانباً كبيراً من الوقت

(١) حسب رأى بعض الفلاسفة .

في تقليد ما لاحظناه مضافاً إلى الانصال المفوى بين المعلم والمتعلمين . التدريس يعنى عملية تقديم المعرفة إلى العقل بحيث تأخذ معرفة الحقائق والعلاقات والقوانين والمبادئ . . . مكاناً فيه . التدريب عملية إعطاء فرد المهارة لعمل بعض المنجزات العقلية أو الجسمية ، وفي التدريب لا يتطلب الأمر دائماً فهم الأسس والمبادئ التي يركز أو يعتمد عليها المنجز .

إلى جانب المعلومات والمهارات ، يتطلب الأمر أن نزرع في الشخص بعض المعتقدات أو العقائد المثبتة dogmas . تختلف هذه عن تدريس المعرفة ، وهي تعمل على تشكيل السلوك والمزاج والإحساس عند فرد ما بحيث تعدده للتوافق الكامل مع غيره من أصحاب تلك العقيدة . زرع الـ dogmas يختلف عن التدريس ، فإن بث مذهب ديني أو سياسي أو اجتماعي يختلف عن التدريس عن هذا المذهب أو ذاك . ويعتمد البث العقائدي على الإيحاء وهو يشتمل على صب معتقدات في عقل السامع بطريقة أو أخرى . ولكن يشترط استبعاد إصدار الأحكام الناقدة عند السامع وبذلك يضمن الموحى التقبل الآلى من جانب الموحى إليه . في حين أنه في التدريس ينتظر من المعلم أن يعطى الأدلة المختلفة مبنياً ما فيها من قوة وضعف متيحاً لتلاميذه فرص الأسئلة والنقد والتعديل .

البث العقائدي نفسياً يؤدي إلى « تحويل الفرد إلى » ، وليس « تزويد الفرد ببعض المعلومات عن » ، تحويل الفرد إلى الإطار الاجتماعي المفروض أن يتحول إليه . ويتألف هذا الإطار الاجتماعي من المعتقدات والعادات والعادات والولاءات والارتباطات الخاصة بالبيئة التي يعيش فيها أو سيعيش فيها ،

(ب) حاجة الإنسان إلى التربية

لماذا يحتاج الإنسان إلى التربية ؟ في رأى أن الإنسان أقل الحيوانات تزوداً بالآليات الغريزية التي بها يستطيع التعامل مع البيئة . كثير من الحيوانات لها فترة طفولة قصيرة جداً ، وينموها تكتسب هذه الآليات ، وهي لا تتعلم كيف تتعامل مع بيئتها ، ولكن الآليات الغريزية ذاتها هي التي توجه سلوكها في البيئة . على العكس نجد الإنسان ، له طفولة طويلة المدى ، يعتمد فيها على غيره ، ولكن لدى الإنسان الطفل

القدرات التي تمكنه عندما ينمو من الاعتماد على نفسه في معيشته في البيئة أكثر من أى حيوان آخر : وهو يستطيع ذلك عن طريق تعلمه وخضوعه لتربيته ، لا مجرد نضج غزائره . الإنسان أكثر الحيوانات مرونة وقابلية للتعلم ، وهو أكثرها احتياجاً للتعليم .

جانب من هذا التعليم يتم بطريقة آلية ، بمعنى أن الفرد الإنسان لا يخضع في هذا الجانب إلى أساليب وأنظمة قصد بها أن تعلمه . ففي مسار حياتنا نتعرض لخبرات لم نقصد التعرض لها ، ومن هذه الخبرات نتعلم ، لم نقصد أن نتعلم ، ولم يسع إنسان لتعليمنا ، ولكن مجرد حياتنا في مجتمع ما يعرضنا لخبرات عديدة ، حتى ولو عزل الفرد نفسه ، أو وجد نفسه معزولاً ، فإن احتكاكه بعناصر الطبيعة وتفاعله معها يكسبه خبرات ، وهو هنا يتعلم ، ويكتسب معلومات أو مهارات ، بل ينمي قدراته التي تتطلبها الظروف التي وجد الإنسان نفسه فيها .

الإنسان في بيئته - كما اتضح - يتعرض لخبرات ويتعلم ، ولكنه لا يكتفى بهذا القدر من التعلم ، فهو يطلب المزيد ليكون تفاعله مع الأشياء والأحياء أكثر إثماراً . ثم قد يجد الإنسان نفسه مضطراً إلى أن يقوم بدور المعلم ، فالأب في مجتمعات ما يعلم أطفاله ، بل إن الجيل يعلم الجيل ، هذه العملية هي « محاولة من جانب الراشدين في المجتمع البشرى لتشكيل نمو الأجيال الصاعدة بما يتفق مع مثلها في الحياة » .

في المجتمعات البدائية أو التي لم تؤثر فيها التقدّمات المدنية حتى بنصيب بسيط ، نجد تهيباً للفردية ، بل لا يسمح للفردية بالازدهار . (التربية) في هذه المجتمعات تقوم أساساً على عدم الاعتراف بالفردية . على العكس في المجتمعات المتقدمة حيث تعطى للفردية أهمية ، وينظر للفرد النامي على أنه كائن حي حر وليس مسهاراً في آلة ضخمة . مثل هذه المجتمعات ترى أن أفضل أشكال الحياة الجماعية تتدعم بتربية تهتم بالمناسط الاجتماعية كوسيلة أساسية لنمو أرقى مستويات الحياة الفردية أكثر من كونها وسيلة لإخضاع النمو الفردي لها .

وقد أُلحِت إلى أن الإنسان يعلم نفسه ، كما يعلم غيره . وفي تعليم

لإنسان نفسه عمل قد لا تستطيعه الجماعات المعنية ، أو أن هذه الهيئات والجماعات لا ترى ضرورة لما يعلمه الفرد لنفسه . فالإنسان يلاحظ نفسه ، أمر لا يتيسر للحيوانات . وهو من أكثر الحيوانات تطلعاً إلى المرأة ، المرأة المحسوسة أو العقلية وهي التأمل . وكثيراً ما يجد الفرد في المرأة (بنوعها) ما لا يعجبه . الإنسان إذن حيوان ناقد ، قادر على أن ينقد نفسه ، وبذلك يستطيع أن يحسن ويعدل نفسه أيضاً . وكما يقول نيتشه فالإنسان هو الحيوان الذى ينجعل من نفسه دوماً . وهو كائن مثالى ، مريض لا يمكن شفاؤه من المثالية ، غير راض عما حوله ، وعما في نفسه دوماً ، وهو يحاول باستمرار التعديل والتحسين .

لماذا نرى ؟ الإجابة واضحة فيما يجده الإنسان عندما ينظر إلى مرآة نفسه ، وينظر إلى غيره . . . يجد الجهل والرياء والنفاق والبله وأعنف المرض والغفلة والقوضى والظلم والأنانية والبؤس والحزن والنذالة والكذب والغش . . . وغيرها مما يزيد عن احتياجه ، طفع من هذه السوءات يهدد سعادة الفرد والجماعة . لا بد إذن من تقليل كميات هذه السوءات إلى الحد الأدنى ، أو التخلص من بعضها أو غالبيتها ، فهى العوائق أمام علاقات بشرية صحية سليمة سعيدة . لتحقيق هذه العلاقات المقبولات لا بد من قص أجنحة هذه السوءات .

(ح) أبعاد طبيعة الإنسان

كثيرة هى المحاولات التى حددت طبيعة الإنسان . ماهية الإنسان . فى رأى أن الإنسان يتميز عن الحيوان بقدرته على ملاحظة ذاته وتقدمها . . . كما قال نيتشه إن الإنسان هو حيوان صاحب الوجنات الحمراء ، فهى تتورد عندما ينجعل . وقد وصف الإنسان - فى رأى - بأنه الكائن صاحب العقل ولذلك سمي بالإنسان العاقل *homo sapiens* . وإذا كانت ماهية الإنسان العقل والتفكير فإن إحساساته وانفعالاته حوادث أو أمراض لعقله أو تفكيره . وفى رأى ثالث أن ماهية الإنسان فى إرادته ، فى عزمه ورغباته وأغراضه واشتياقاته ، وأن قواه المعرفية هى - كما يقول شوبنهاور - ضوء أشعلته

لإرادته لينير له الطريق . . . وفي رأى رابع أن الكائن البشرى لا يجب أن ينظر إليه على أنه فرد ، ولكنه عضو في مجتمع . . . هو خلية في جسم عضوى كبير ، وتشتق أهمية هذا الكائن (الواحد) من شئ خارج عنه . ورأى ، قد يأخذ به الكثيرون ، أن القوى المعرفية للإنسان ، وقدراته الانفعالية ، دوافعه ، نزعاته ، قوة لإرادته ، قوته الحسية ، حاجته إلى عضوية الجماعة ، واستطاعته هذه العضوية . . . كل هذه جوانب من طبيعة الإنسان ، أبعاد لهذه الطبيعة .

ماهية الإنسان ليست بسيطة ، تقال في كلمة واحدة أو عبارة قصيرة ، ولكنها تشتمل على تلك القوى في تلاحمها وتشابكها وتعقدها . هذه القوى توجد في كميات ودرجات مختلفة عند كل فرد ، وقد تبرز واحدة منها لتتسيد ، فقد تحتل منطقة النفوذ القوى المعرفية ، وتخضع لها بقية القوى . وأقول تخضع بمعنى أنها موجودة وتعمل وتؤثر في تشكيل حياة الفرد .

مهمة التربية ألا تتجاهل أياً من هذه القوى ، بل تنميتها جميعاً بمقايير متناسبة ، وتعمل على التكامل بينها فتنسج منها وحدة عضوية . دور شاق عسير على التربية أن تقوم به طالما اعترفنا بأن الإنسان يجب أن يربى . وإذا اتفقنا على أبعاد طبيعة الإنسان فجدير بنا أن نقول شيئاً عن أبعاد تربيته ، وهى متوافقة ومتماشية مع أبعاد طبيعته .

ثالثاً : أبعاد تربية الإنسان

(أ) التربية العقلية :

أول ما يخطر إلى البال عند سماع كلمة تربية أو مدرسة أو معلم هو ما يرتبط بالجانب العقلى في العملية التربوية . الأب يسأل ابنه عما تعلم اليوم في المدرسة ، لا يقصد مهارة ولكن هل تعلم كيف يكتب ، كيف يحسب . هذا البعد من أبعاد التربية مرتبط بالمعرفة والتفكير . وقد ساد في السنوات الأخيرة رأى قال إنه ليس المهم الكم الذى يحصل عليه الفرد المتعلم من المعرفة ، ولكن المهم أن يتعلم كيف يفكر ، وأن ينمى القدرة على الكشف العقلى المستقل . وفي رأى أن هذا شطط ومبالغة يمكن الصفح عنهما إذا كان

ذلك الموقف هجوماً على آخر يرى أن التربية العقلية تنحصر في الكم المعرفي الذي يكتسبه الفرد المتعلم .

وقد يعنى القول بأنه في أى عمر وفي أى مكان لا بد للفرد من حد أدنى من المعرفة ، ويفضل أن يزيد عن هذا الحد الأدنى . إن فقدان الفرد لهذا القدر من المعرفة يجعله كالهائم في الصحراء دون بوصلة تحدد له أى اتجاه يسلك . دون خريطة تنبئه أين هو . لا يدري شيئاً عن الإمكانيات غير المرتبة له بعينه المجردة ، لا يعلم إلا ما يراه قريباً منه ، وربما كان في أفقر بقعة . من المهم إذن أن يلم الفرد بقسط وافر من الكم المعرفي ، أو ما يمكن أن نطلق عليه خريطة المعرفة . هي معرفة متنوعة غنية في اتساع أفاقها ، وليس في عمقها . المهم الاتساع العريض لا التعمق الضيق . شيء عن كل شيء .

بالإضافة إلى شيء عن كل شيء ، فعلى الفرد أن يعرف كل ما يستطيع عن شيء . التعمق في معرفة شيء ما مهم كأهمية الاتساع العريض ، بل هذه هي سمة العصر . التخصص في واحد من جوانب المعرفة ، هذه الجوانب تعد بالآلاف . مضى الوقت الذي يعرف فيه فرد ما ، مهما كان عبثياً ، كل شيء ، هذا دليل جهله تقريباً بكل شيء .

لكن ليست التربية العقلية قاصرة على هذين النوعين من المعرفة ، إذ لا بد من تنمية القوى العقلية لدى الفرد كقوة الملاحظة الموضوعية الدقيقة ، وفي تنظيم ما يلاحظه الفرد ، في فهم ما يلاحظه واستخراج حقائق ثم تجميعها وتبويبها والوصول إلى أحكام سليمة . وحرى بالفرد أن يعرف كيف يقرأ بذكاء ، كيف تكون قراءته ناقدة ، كيف يقيم ما يقرأ ويزن الأدلة فلا يخدع ولا يضل . جدير بالفرد في تربيته العقلية أن يكون قادراً على اكتشاف نقاط فيما يقرأ تحتاج إلى تفسير ، وهو هنا يسأل أسئلة لم تسأل من قبل .

اكتساب الفرد لهذه « المهارات » العقلية تختلف عما يحدث عندما يكتسب بعض المعلومات التي ترد إليه من الغير أو يتقبلها كما هي من الكتب أو المطبوعات عامة . وتنمي هذه القوى العقلية بالتدريب ، وهذا التدريب

يتم في إطار البحث عن المعرفة . لا أقصد هنا من قريب أو بعيد أى تلميح أو تصريح بنظرية الملكات المرفوضة منذ عدة أجيال . عود إلى تدريب هذه القوى العقلية وحيث يطبق « التعليم بالعمل » . عبارة التعليم بالعمل تفسر خطأ على أنها تعنى أن التعلم يتم بأن يكتشف الفرد بنفسه الحقائق . وهذا عبث ، فمن السفه أن يمضى الفرد ساعات وأياماً وشهوراً ليكتشف حقيقة ما يمكنه أن يعرفها في دقيقة واحدة . أمضى السابقون وقتاً طويلاً حتى اكتشفوها ، فما المانع أن يعرف الطفل أن الدجاجة ترقد على بيضها ثلاثة أسابيع مثلاً ، كحقيقة ، بدلاً من مراقبته لدجاجة ترقد على بيضها ثلاثة أسابيع . ثم ماذا يفعل الطفل ليكتشف كروية الأرض ؟ هل يدور حولها أو يركب سفينة فضاء ليرى بعينه أن الأرض كروية ؟

أن نتعلم من الغير نعمة كبرى ، ولأكان على كل جيل أن يبدأ من جديد ، فتجربى البشرية وهى في مكانها . . . محلك سر . . . إذا كان على كل فرد أن يكتشف بنفسه حتى يصدق . . . أو حتى يتعلم فسوف يكون موقفه كموقف ذلك العنيد في غباء الذى يستطيع أن يشتري رغيف الخبز بقرش ، ولكن لإصراره الأحمق بلفعه إلى أن يزرع الأرض ثم يحصد ويطحن ويخبز لنفسه رغيفاً .

أين ؟ متى ؟ لماذا ؟ كيف ؟ . . . وغيرها تفتح لك طرق المعرفة ، هذه الأسئلة وغيرها تشكل مثالا لنوع الخدمة العملية التى يستطيع التفكير الفلسفى أن يقدمها .

وكما وقفنا هذا الموقف من القول التربوى الشائع « التعليم بالعمل » فبالمثل يمكن أن نحلل وندرس ونقيم أقوالاً شائعة ، فأخذها مسلمات ، أو نتشدد بها مستعرضين عضلاتنا العلمية ، وقد تكون خواء . . . خذ مثلاً « انسجام الفرد مع بيئته » ، « الديمقراطية في التربية » ، « التربية من أجل التكيف » وغيرها مما هى في حاجة إلى الكثير من إعادة النظر فيها .

(ب) التربية الجسمية :

بغض النظر عن علاقة الجسم بالعقل ، فالذى لا شك فيه أن للفرد جسماً ، وأن هذا الجسم كعقله قابل للتربية . جسم الفرد البشرى في تشريحه

عضلاته أثر على وجه الأرض أكثر من جسم أى حيوان آخر . أن تربي الجسم كأن تكون صاحب حصان تدخل به سباقاً مثيراً ، أنت لك العقل والتفكير فى إعداد و (تربية) الحصان لهذا السباق . فى تربية الجسم يكون الحديث عن تكوين عادات صحية نافعة ، من شأنها أن تنشئ الجسم صحياً ، وتجعله لائقاً للعمل ، بل تعطيه القدرة على المرونة والتشكل لمواجهة متطلبات الحياة المتغيرة . ولا أقصد هنا تنمية عضلات وقدرات جسمية كالتى عهدناها فى طرزان مثلاً أو أحد الفتنات القادر على إظلام حى فى دقائق ، قادر على استخدام قبضة يده فى لكمات عنيفة ، ورأسه فى (روسيات) تفتح (القرون) ، وعضلاته لدق العنق وقصم الظهر وكسر الساق وتحطيم الأسنان ، ناهيك عن جدد الأنوف وثلم العيون وخرق طبول الأذان والعذب بالصلوع والألواح ، وغير ذلك من قائمة أعمال الفتونة الجسمية . أقول ليس هذا هو المقصود بالتربية الجسمية الإنسان المتمدن . التأكيد على الرياضة البدنية يهدف إلى تنمية القوى الجسمية فى الطفولة بحيث تكون جاهزة للعمل وقتها يطلب منها ذلك ، إلى جانب الاسترواح والترفيه عند الكبار فى ممارستهم للنشاط الرياضى . فى الرياضة إبقاء للجسم على شكل مقبول فيه جمال وصحة لا لأغراض الضرب والتحطيم .

(ج) التربية المهنية :

كلمة جديرة بالتسجيل عن التربية المهنية ، وليس فى طبيعة الإنسان ما نقوم على تربيته مهنيّاً ، ولكنها تنمية — على درجة عالية من الكفاءة — لقدرات الفرد على العمل فى المهنة التى يعد لها . هذه القدرات قد تكون جسمية إذا رام الفرد العمل فى مجال رياضى مثلاً يتطلب كفاءة جسمية معينة . وعلى اختلاف المهن وتنوعها الغزير يتوقف نوع التربية الصالحة لكل منها :

(د) تربية المهارة الاجتماعية :

هناك تربية لازمة للفرد لكونه كائناً اجتماعياً ، أى لازمة له ليتعامل مع غيره من بنى البشر . ولا أدرى كيف نسمى هذه التربية ، هل هى تربية التعامل ؟ أم على وجه أشمل هى تربية المهارة الاجتماعية ؟ هى تربية قدرة يتسلح بها دائماً السياسيون ، ولكنها مفيدة لغيرهم ، هى قدرة التعامل

الناجح مع الغير كما هم ، تتقبل الواحد كما هو بصالحه وطالحه ، بخيره وشره ، وتتعامل معه وأنت مبتسم دائماً ، ولا تسعى مطلقاً لمناصبته العداء ، وتسعى للعمل معه والاستفادة منه ، وقد تكرهه في أعماقك ، لكنك تتعاون معه وتحاول دائماً إرضاء إرادته والابتسامة الحلوة دائماً تكسو وجهك ، وقد تمتدحه وتثنى عليه . . . المهم إنك تقبله كما هو دون أية محاولة من ناحيتك لتغييره . هذه مهارة اجتماعية . . . وأى مهارة ! !

لكن مواقف الحياة لا يمكن أن تنفع معها كلها هذه المهارة الاجتماعية ، فقد تضطر إلى أن تعارض أحياناً ، وتقف موقفاً ضد واحد من الناس ، وقد تنافس الغير أو تدخل في صراع . هنا قد يكون من الأوفق أن تشرك عضواً ثالثاً على أن يضم إلى جانبك لتدعم موقفك . أيضاً ، إشراك طرف ثالث محتاج إلى قدرة أو قدرات معينة .

(هـ) تربية الإرادة :

تربية الإرادة تعنى : تنمية القدرة على عمل الأشياء التى يستطيع الواحد عملها ويرغب فى عملها . إنها التربية التى تجعل الفرد قادراً على التغلب على التراخى والكسل والتسويق . هى تربية تجعل الفرد مثابراً عاملاً لتحقيق هدفه ، شجاعاً فى المحن ، ومستعداً لتقبل الآلام . بالاختصار هى تربية تترجم الأحلام إلى أعمال . وكما وضعنا آمالنا فى أفراد ولكنهم فشلوا فى الوصول إلى المستوى الذى قدرناه لهم ، قصرت جزيئتهم عن بلوغهم مرادهم ،

(و) التربية الجمالية :

تتضمن هذه التربية فى معناها الواسع تربية قدرة الفرد على التمييز الدقيق فيما تتأثر به حواسه . . . الألوان ، الأشكال ، الروائح ، المذاق ، المسموعات : يمكن بهذه التربية فصل عوامل الاختلاف واكتشاف عوامل الارتباط بين ما تتركه الحواس . حساسية هذه الارتباطات هى التذوق أو الذوق الفنى .

تضم التربية الجمالية بمعناها الواسع أيضاً تنمية القدرات الفنية الكامنة لدى الفرد . التعبير بالفن له ميادينه كما للتعبير باللغة كتابة أو شفاهاً ،

ولإن كان التعبير بالفن في رأى البعض أكثر إثارة ومتعة ، ولذلك فهو أكثر صعوبة . الصعوبة مع المتعة صفتان للتعبير الفني ، وقد لا نتعلم الفن ثم نعبّر فنياً بروائع ، لكن قلة نادرة هي القادرة على ذلك . الصعوبة والمتعة لما في الفن من خلق وإبداع وأصالة .

لا يوجد الفن فقط في معارض الرسم والنحت والتصوير ، وقاعات الموسيقى ، والاستوديوهات . . . ولكن الفن والخبرة الفنية بين ظهرائنا في كل مكان وكل لحظة . والفن قرين الإنسان عبر العصور وحيشما عاش ، بل لقد صحبه إلى مقبرته . حتى (القلة) القناوى التي نشرب منها تزينت ، حتى (الشبشب) و (القبقاب) تفتنا في زخرفتهما ، حتى النقرشة على كعك العيد ، و (الثقيلة) فوق (صحن البصارة) ، حتى رداء رجل الدين الوقور ، وسيارة سيادة العظيم ، حجرة عم سيد البواب . . . أى شيء له نفع وله وظيفة ولا يمكن الاستغناء عنه دخله الفن أيزينه ويجمله ، عند الفقير وعند الغنى ، عند الصغير وعند الكبير . . . الفن في حياة كل فرد .

(ز) التربية الخلقية والدينية :

ليس تقليلاً من أهمية التربية الدينية والخلقية مجيئهما المتأخر هذا بعد الفن والتربية المهنية والجسمية والعقلية وغيرها ، هذا أمر غير مقصود . وفي رأى البعض أن الدين أساس لا يمكن الاستغناء عنه للخلق ، والبعض الآخر يرفض هذا . لكن الذى لا شك فيه أن ثمة علاقات وطيدة تربط الأخلاق بالدين . ما الأخلاق وما الدين ؟ يقال إن الناس ثلاث طبقات - وهذا رأى Plotinus : طبقة توصف بأنها حيوانات وسط آدميين . وطبقة توصف بأنها آدميون وسط حيوانات . وطبقة توصف بأنها آلهة وسط آدميين . وقد نقسم الناس إلى أربعة طبقات بدلا من ثلاثة ، أحطها وأدناها في الدرك الأسفل هم الشريريون وهم الذين يأتون الشر لا ليجنوا منفعة من ورائه ولكن من أجل اللذة التي يستمتعون بها وهم يارسون الشر ، حتى لو كلفه هذا ثمناً وتعباً ونصباً . الشر من أجل لذة الاستمتاع به . وقد يكون من هذه الطبقة جماعة الساديين الذين يتلذذون من تعذيب الغير ، وجماعة المخربين . هل وقفت يوماً أمام موظف لك طلب عنده ويستطيع

إنجازه في خمس دقائق ولكنه يقول لك تعال غداً ، وفي الغد يطالبك بالحبىء
في غد الغد وهكذا يستعذب وقوفك ورجاءك ومشاوريك ؟ ! . . .

فوق هذه الطبقة نجد طبقة الأنانيين . والأناني هو الشخص الذي يهتم
فقط بمصلحته ويسعى إليها ولو على حساب الغير . . . هو فقط . لا شيء
يهمه إلا أن ينفذ طلبه وليأت الطوفان على غيره ، وهو لا يعمل عامداً على
الإضرار بالغير أو نفعهم ، ولكن على أتم الاستعداد للإضرار بالغير أو حتى
نفعهم إذا حقق هذا خيراً له ، خيراً أكثر له . . . الأناني دائماً لا يهتم
ما يحقق بالغير طالما أنه بمنأى عن الضرر .

فوق هذه الطبقة نجد طبقة الأخلاقيين حملة لواء الحق والفضيلة عامة .
الأخلاقي رجل عدول ، يعطي ما لقيصر لقيصر ، يأخذ ما له ويعطي ما عليه ،
نزيه ، أمين . حريص هو ذلك الأخلاقي على تنفيذ تعهداته والتزاماته ، كما
يحرص أن يسلك غيره نفس ما يسلك ، لكنه لا يجد ضرورة في أن يفعل
أكثر مما يتطلبه الواجب والالتزامات . فلسنته أن يؤدي ما عليه ويأخذ ماله
في عدالة وبغير جور .

فوق هذه الطبقة نجد طبقة تتكون من جماعة من الذين أعطوا الغير أكثر
 مما توقعوا ، أكثر ما تتطلبه العدالة . رجل من هذه الطبقة لا بد أن يوصف
 بأنه كريم ، طيب ، عطوف ، معين . رجل يجد سعادته القصوى فيما يعطيه
 من سعادة للغير ، هناؤه في هناء الغير ، راحته في راحة الغير . هو على
 طرف النقيض من الشرير . رجلنا هذا غيرى أى عكس أناني ، يعطي من
 نفسه لغيره .

هذا البعد من الترية ، هل يمكن أن نسميه ترية القلب ؟ هل هذا
 ما نادى به الأنبياء والقديسون وأولياء الله الطاهرون ؟ هل هذا ما حاولوه ،
 وأرادوا للدنيا أن تنعم به ، صفاء ونقاء وطهارة القلب من الشوائب والحقد
 والشر والضغائن والحسد والنميمة والخداع . . . غسل القلب وتنقيته من
 الشر حتى يكون ناصعاً مملوءاً بالحب ؟ هل أرادوا أخوة الإنسان . . . أى
 إنسان في أى مكان ؟ وزمان ؟

ثم هل تختلف الأديان والمذاهب والنحل في هذا ؟ هل تعرف أيًا من الأديان ينادى بالشر بدلاً من الخير ، والكراهية بدلاً من الحب ، والحرب بدلاً من السلم ، والظلم بدلاً من العدل ؟ لا أظن .

ثم اذكر أن الفرد يحس حسبما يفعل ، كلما فعلت الخير أحسست بالخير ، كلما أحيت وتعاطفت وعطفتم وعاونت زاد إحساسك بهذا الخير . . . جزاء الفضلية في إتيانها . . . وكلما أكثر من الفضائل زاد إحساسك بما تضيفه من سعادة على الغير ، حتى . . . حتى ولو كانت وراء هذه الأفعال رغبات أنانية كتطلعك وأملك في جنة الله .

الفصل الخامس

عن « النفسية » تحدثوا ...

أسهم علم النفس في معلوماتنا عن عملية التربية بتمييزه بين التحصيل والقدرة . وقيس التحصيل بأداء عمل ما ، كحل مسألة حساب أو الإجابة عن أسئلة امتحان . كما قاس علماء النفس الكثير من قدرات الإنسان . ولكن ثارت استفسهات كثيرة حول جدية وموضوعية اختبارات القدرات ، وبلغت الثورة ذروتها على اختبارات الذكاء بالذات . هل الذكاء وراثى أم مكتسب ؟ ما مدى تأثير الذكاء بالبيئة ؟ وغيرها من الأسئلة العديدة التى قذف بها الاشتراكيون المجتمع الرأسمالى ، وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية . وتبادل المعسكران إطلاق الصواريخ هجوماً تارة ، ثم التحصن دفاعاً تارة أخرى ، وما زالت المعركة مستمرة . . .

فى جانب نرى أن لقياس الصفات النفسية فوائد منها :

١ - الكشف عن أسباب النجاح والفشل فى العملية التعليمية .

٢ - تحليل هذه الأسباب ودراستها .

٣ - المعالجة الموضوعية لمشاكل المعوقين .

وغیرها

ويعتبر القياس هنا أحد الطرق التى يتبعها النفسانيون ، وقد يتبعون

طريقة الملاحظة كما فعل بياجيه السويسرى وجازيل الأمريكى فقد لاحظ كل منهما الأطفال فى مراحل نموهم ، استخرجاً مجموعة أفكار عن سبل نمو الطفل السوى . وبهذا أصبح من الممكن - فى نظرهما - فهم سلوك الأطفال فى كل مرحلة من مراحل نموهم - فى إطار ثقافى معين . وبالتالي أصبح من الممكن تحديد مواد الدراسة التى يتعلمها الأطفال فى سن معين وداخل إطار ثقافى معين أيضاً ويمكن الكشف عن الكثير من اهتمامات الأطفال وميولهم ، وتعديل اتجاهاتهم ، بل إن اتجاهات المعلمين والآباء نحو عقاب الأطفال نالها غير قليل من التغيير .

وفى رأى لبعض علماء النفس - وإن كان لا يجد صدق بعيداً - أن الأطفال يتعلمون خلال سنى حياتهم الخمسة الأولى (وهى تعليم غير نظامى) أكثر بكثير مما يتعلمونه خلال العشرة سنوات التالية حيث يدخلون المدارس ويخضعون لتعليم نظامى . وعلينا أن نذكر أن الطفل خلال الخمسة سنوات الأولى من عمره يتعلم الكلام والمشى . . . الخ ولو أن طفلاً حرم من تعلم مهارة الكلام مثلاً فى الفترة التى كان المفروض أن يتعلمها فيها ، فإنه قد لا يستطيع أن يعرض كل ما فاتته . والرأى أن هناك دوافع قوية فى تكوين الإنسان تعطيه القدرة على تعلم مهارات معينة فى وقت معين من مراحل نموه (١) .

أمكن خلال هذا القرن التوصل إلى فهم يكاد يكون كاملاً للأساس العلمى للفروق بين التعليم النظامى وغير النظامى . هناك فرق بين ما يُعطى للتلاميذ فى المدرسة وبين ما يتعلمونه من هذا المعطى لهم ، وفرق بين السلوك الظاهرى الذى يسلكه الطفل وبين حقيقة هذا السلوك . ويرجع فضل كبير فى معرفة أسباب ومنايع السلوك للدكتور سيجموند فرويد من تبعوه من علماء التحليل النفسى على اختلاف مذاهبهم . وأهل من الشخصيات بارزة الملامح فى هذا المضمار السيدة ميلانى كلاين Melanie Klein إخصائية التحليل النفسى للأطفال ، التى كرست مجهودات طائلة لمعرفة كيف يحل الأطفال نفسانياً

ويسقطون في لعبهم عدواناتهم اللاشعورية . وقد هدى « اللعب » علماء النفس إلى فهم متزايد عن عقل الطفل مما أثر على تربيته في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية .

كما اهتم علماء النفس بدراسة النور الذى ينبعہ القلق ، والعنوان اللاشعورى ، والشعور بالذنب في تشكيل سلوك الأطفال . ودرس العلماء كيف يسقط الأطفال على مدرسيهم بعض أحاسيسهم ، حيث ينظرون إليهم على أنهم (آباؤهم) . يصبح المدرس - في نظر الطفل - بديل الأب ، وعليه تسقط مختلف ألوان المعاناة التي تعرض لها الطفل من والده أو والدته ...

تلك كانت المدرسة التحليلية باهتمامها الواضح باللاشعور والعمليات العقلية اللاشعورية ، وهناك في المعسكر الآخر مدرسة لا تحليلية شديدة التأثير بالعالم الروسى بافلوف Pavlov . ولهذا المدرسة فضل واضح في فهمنا معنى كلمة « التربية » كعملية تكوين العادات والأفعال المنعكسة . نشأت هذه المدرسة في روسيا ، ومنها انتقلت إلى غرب أوروبا ، ثم عبرت المحيط إلى أمريكا حيث بدأت تحتل مكانة لا يمكن إغفالها في العالم الغربى . وقد يكفى الآن الإشارة إلى أن التمييز بين السلوك الشعورى واللاشعورى لا يجد اهتماماً يذكر عند أصحاب المدرسة البافلوفية . إنما يهمهم - في المقام الأول - عملية التعود التي تتكون عندما يتعرض الفرد إلى مجموعة معينة من المثيرات . وتقاس كفاية عملية التعليم بمدى الارتباطات الصالحة والمثمرة التي تتكون بين الفعل واستجابة الفرد له . وفي رأى هذه المدرسة أن هذه العلاقات بين الفعل (أو الحدث أو المثير) والاستجابة (أو الرجوع أو رد الفعل) قينة بأن تتيح فرص التخاص من العادات غير المرغوب فيها . بل يعلنون أيضاً أن هذه العلاقات والصلات أنارت الطريق أمامهم لفهم عمليات التعلم .

وقد يكون مثيراً القول بأنه حتى في العالم الغربى ، وفي أمريكا حيث معتقل فطرية الذكاء ، صار شك واضح في أن الذكاء أمر موروث لا يتأثر بالعوامل الاجتماعية . وتبين أبحاث حديثة أن معامل الارتباط بين الذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى العالى من المحتمل ألا يكون مرجعه إلى عوامل وراثية ولكن لظروف اجتماعية وخاصة ما يتعلق منها ببيئة الفرد في بواكير

طفولته^(١) : وإذا كان الأمر كذلك (ومن المحتمل جداً - في نظر الكثيرين أن يكون سليماً) فإن تقسيم الأطفال حسب قدراتهم العقلية الفطرية يصبح أمراً غير مقبول ، وبالمثل مرفوض تبسيط وتصعيب المناهج طبقاً للقدرات الفطرية .

* * *

هذا ، وبهنا كمشغلين بالتربية ومسؤولين عن تربية النشء أن نتلمس من علم النفس التربوي ما ينير الطريق أمام عملنا البناء . وفي الصفحات القادمة عرض لوجهة نظر A. N. Leontiev العالم النفسى الروسى عن سيكولوجية الطفل .

رأى فى نفسية الطفل

ينظر علماء النفس إلى دراسة سيكولوجية الطفل بوجهتى نظر مختلفتين ، تمثلان موقفين نابعين من اعتقادين متباينين :

١ - الفكرة الميتافيزيقية المثالية : وترى أن النمو عملية تفتح القدرات العقلية الكامنة عند الإنسان . أما الظروف البيئية فإنها تكون الخلفية لعملية النمو تاركة للعوامل الوراثية مكان الصدارة والتأثير . ويظهر تأثير البيئة - الظروف المحيطة والإمكانات التى يعيش الطفل وسطها - فى إبراز القدرات وتوجيه نموها فى اتجاه أو آخر . مثل هذه الفكرة تعبر عن علم النفس البورجوازى . ويرى علم النفس هذا أن العامل النفسى شئ مجرد ، غير تاريخى . وتنضح الفكرة بين الصفات النفسية للطبقات المستغلة والتى يقع عليها الظلم الاجتماعى ، وبين الطبقات ذات المصالح والامتيازات . وفرق بين الطبقتين .

وزاد وضوح هذه الفكرة عن الإنسان ونفسيته عندما وضع علماء النفس (الرجعيين) أنفسهم فى خدمة الإمبريالية العسكرية ، فقد حاولوا فى كتاباتهم أن يثبتوا أن الظواهر النفسية الأولية كالعمل من أجل الأجر ، أو حب المال مسائل فطرية ، موجودة عند كل الأفراد ، ومتأصلة (أعماق)

(١) المرجع السابق ، ص : ٤٥

الشخصية ، وأن أعلى دوافع الناس ما هي إلا مجرد تكوينات تعلو هذه الأعماق ، بل هي تعبيرات عنها (عن الأعماق) . وعلى ذلك فإن للحاجات البدائية والدوافع الأولية قوة كبيرة . . . فالحاجة إلى إشباع الجوع ، أو إلى الإشباع الجنسي لها من الأهمية والخطورة أكثر من أى دافع اجتماعى . . . كما يرى علماء النفس الأمريكين .

ويفترض - فى رأيهم - أن أكثر الحاجات والانفعالات أهمية لا يمكن تغييرها ، كما أكد ذلك جون ديوى Dewey .

٢- الفكرة السوفيتية (التقدمية) : وترى رأياً مبنياً على مقالة ماركس عن أن شعور الإنسان اجتماعى وتاريخى فى طبيعته ، وأنه يتحدد بالوجود الاجتماعى ، وأنه يتغير كيفياً بالتغير فى الظروف الاجتماعية والاقتصادية . وترى المدرسة السوفيتية أن الاختلافات فى العامل النفسى لا تسببها خاصيات أبدية أزلية فى طبيعة الإنسان ، ولكن تسببها الظروف الموضوعية لمعيشته فى مجتمع . وعلى النقيض من علم النفس البورجوازى فإن علم النفس السوفيتى ينمو كعلم اجتماعى ، كعلم خبرة الإنسان التاريخى الواقعى .

وينظر إلى الخصائص النفسية للشخصية البشرية لا على أنها نتيجة التفاعل بين متناقضين ، هما الاجتماعى والبيولوجى (البيئة والوراثة) ، ولكن على أنها محصلة نمو حياة ونشاط البشر فى ظل علاقات اجتماعية معينة . ولا تتم نشاط الطفل - التى تحدد مسار نموه النفسى - بطريقة تلقائية ، ولكنها تخضع لتأثيرات التعليم والتربية ، والمجتمع الاشتراكى لا ينمو ويتطور تلقائياً ، ولكنه ينمو ويتطور بتوجيه بشرى . وتصبح التربية فى هذا المجتمع القوة الحاسمة فى تشكيل عقلية الإنسان . وعليها أن تستجيب لأهداف واحتياجات المجتمع ، كل المجتمع ، وكل الناس ، أى عليها أن ترضى الاحتياجات البشرية الحقيقية ، وكذلك احتياجات الإنسان الفرد .

وفى مضمار نظرية عن سيكولوجية الطفل لا بد أن توضع فى الاعتبار تلك القوى الدافعة فى نمو خبرة الطفل . وعلى العكس من نظرية العاملين (الوراثة والبيئة) ذات الصبغة الميتافيزيقية والتى يقال بمقتضاها إن نمو الطفل

النفسى يسير على خط مكتوب ، قدرى ، نجد أن السوفييت يرون أن هذا النمو مؤسس على الظروف المعيشية للطفل وتطورها ، وكذلك على مناحى أنشطته ، والتي تجددها الظروف الموضوعية لحياته ، وكذلك تربيته .

يلج الطفل مجتمع الكبار مع أول خطواته فى الحياة . ويتعلم من المجتمع الناشط السائدة فيه ، وكذلك اللغة التى تعكس التعاملات الاجتماعية للبشر . وتقدم بيئة الطفل له كل الأعمال والمطالب ، وبذلك تهئ له إمكانات النشاط التى تستدعيها هذه الأعمال والمطالب . وعلى ذلك ؛ فإن البيئة الاجتماعية تعلم الطفل وتربيته .

على أن هذا لا يتم دون أن يعد المجتمع أهداف التربية والتعليم إعداداً واعياً ، حتى أن العملية التربوية التى تبدأ مع بواكير الطفولة تستمر - وفى أشكال مختلفة طبعاً - خلال مرحلة رياض الأطفال ، ثم المدرسة (ابتدائية وثانوية) ثم الحياة الاجتماعية . وفى ثنايا هذه العملية الطويلة يصير تحقيق النمو النفسى للطفل . وقد أبانت دراسات سوفييتية كثيرة أن العمليات النفسية كالإدراك والذاكرة والتفكير . . . الخ ليست تفتحاً لقدرات فطرية بتأثير عوامل متعددة موجودة فى الوسط الذى يعيش فيه الفرد . وما قاله علماء النفس فى الدول الرأسمالية عن صفات مراحل نمو عمر فيها الطفل ، ثبت أنها فعلاً محصلات لحياة الطفل تحت ظروف اجتماعية معينة محددة . وترى النظرة السوفييتية إمكانات طائلة لإثراء الصفات السيكلولوجية والخلقية للطفل .

كل هذا لا يعنى أن النمو النفسى للطفل لا يخضع لقانون ، وأن التربية لا ترتبط بسن الطفل أو مرحلة نموه . ولكى نوجه نمو الطفل النفسى ، يجب أن نتعرف على مسار هذا النمو ومراحله . على أن الموقف السوفييتى هنا يختلف عن الموقف البورجوازى . يرى الأخير أن النمو النفسى تفتح للخصائص الفطرية للطفل ، أى أنه يربط بين النمو النفسى والبيولوجى ؛ فيأخذ أية ظاهرة فسيولوجية ، أى تغير جسمى كظهور الأسنان أو بدء عمل الغدد الجنسية ، لتحديد مرحلة نمو . وفى رأى السوفييت هذا خطأ . وإنما يؤسس نمو الطفل على مفهوم المادية الديالكتية للنمو . ودرس السوفييت

الأطفال في عملهم ولعبهم ومختلف نشاطهم ، حتى أصبح ممكناً لهم أن يربطوا مراحل النمو المختلفة من حيث الكيف بأهم أشكال النشاط في مختلف فترات حياة الطفل . وأمكن في نفس الوقت توضيح أن أشكالاً معقدة لنشاط ما تبرز خلال مرحلة نمو وتطور هذا النشاط ، وتصبح هذه الأشكال المعقدة هي السائدة في المرحلة التالية ، وكأنها كانت تستعد وتتهيأ في المرحلة السابقة . كما ظهر أن كل مرحلة نمو تعد للمرحلة التالية ما يمكن أن نسميه قفزة الانتقال ، وأن هذه القفزة ضرورية .

ولنأخذ مثلاً بمرحلة النمو التي تبدأ بدخول الطفل المدرسة ، والتعلم فيها أهم أنشطته . وهذا النشاط يعكس نوعاً جديداً في علاقاته الحيوية . ويكتسب الطفل بهذا النشاط مركزاً جديداً في المجتمع الذي أصبح واعياً به ، إذ يصبح الطفل (تلميذاً سوفيتياً) - على حد تعبير علماء النفس السوفيت .

التعلم - كما ظهر - أهم الأنشطة ، بل هو مطلوب قانوناً . نوعية عمل الطفل المدرسي وتحصيله هو موضوع تقييم المجتمع ، فالمجتمع يحاسب الطفل حساباً موضوعياً عما حصل . والتحصيل يحدد العلاقة بين البيئة والتلميذ ، ويخلق له مكانة محددة في المدرسة وداخل الفصل . يصبح التلميذ إما (حسن / شاطر) أو (رديء / بليد) ، ومع الواجبات التي يتحملها الطفل يمنع بعض الحقوق . فهو يستطيع أن يطلب من البيئة المساعدة ، وأن تمنحه قدراً مناسباً من الاستقلال . ويمر الطفل في وسط جديد بالنسبة له ، الجماعية داخل جدران الفصل وبين أسوار المدرسة . وفي نفس الوقت تحدث تغيرات هامة في نمو الطفل أنعقلى من ثنانيا عملية التعليم . فتتغير ذاكرته وتفكيره ، وينمى قدرته على التفكير المستمر المنتظم . ويلعب الطفل دوراً في الحياة الجماعية التي يعيشها ، والتي تثبت فيه عواطف وأفكاراً خلقية معينة .

يوضح المثال السابق كيف أن محتويات مراحل نمو الطفل ليست غير قابلة للتغيير ، ولكنها تعتمد على الظروف الاجتماعية التي يعيشها الطفل والتي تيسر إمكانيات التنوع في محتوى حياته ونشاطه . ولهذا ، فإن مراحل النمو النفسي يمكن أن تتنوع في ظروفها الاجتماعية في تنابعها المعتاد . ففي مرحلة

واحدة من مراحل النمو ، قد تستدعى الظروف الاجتماعية نقل التلميذ إلى التعليم المدرسى النظامى ، وفى ظروف أخرى قد يتطلب الأمر نقل التلميذ إلى عمل فى مزرعة أو مصنع .

هامة هى مشكلة فترات الانتقال من مرحلة نمو نفسى إلى أخرى . وتم هذه الفترات بالصورة التالية : تحدث تغيرات فى العمليات السيكولوجية للمرحلة السابقة . وهذه التغيرات مرتبطة بمناشط الطفل . وتعد هذه التغيرات النقلة إلى شكل للحياة أكثر تعقيداً ، كما تعد لظهور نشاط سائد جديد . ولا تتم هذه النقلة تدريجياً ولكن فى هيئة قفزة .

وتصبح المهمة التربوية هنا توجيه نمو الطفل بحيث يمكن أن يستمر ما أنجزه فى المرحلة السابقة متبعاً تخطيطاً مرسوماً حتى يمكن أن تنمى فى الطفل صفات ذات أهمية حاسمة فى مرحلة نموه التالية . ومعنى هذا أن المربين لا يهتمون فقط بإمكانيات الطفل الراهنة الموجودة ، ولكن أيضاً بما ينتظرونه مستقبلاً ، وما يمكن أن يتطور إليه نموه .

الوراثة والنظرية المادية

تعترف النظرية الماركسية بالفروق الفردية بين الأفراد ، والتي تظهر عند الميلاد ، ولكنها لا ترى فى الصفات الموروثة تحديداً حاسماً قديماً لمستقبل القدرات والكفاءات التى ينمىها الفرد خلال معيشته فى المجتمع . وتؤسس الفروق الفردية على التكوين والتنظيم الجسمى للأفراد ، وما لديهم من قوى حيوية . ولا يستطيع أى فرد أن يكون فناً مبدعاً ، ولكن أى فرد فيه هذه الفنية الإبداعية قادر على الإنتاج المبدع . ولا يعنى هذا أيضاً أن كل فرد لديه هذه القدرة سيصبح فناً مبدعاً ، وإنما صيرورته إلى هذا تتوقف على ظروفه المعيشية وتربيته .

وترى النظرية الماركسية أن الصفات التشريحية والفسيولوجية ، ونوع الجهاز العصبي فيها تشابه عند كل الأفراد فى مولدهم . وتعتبر الفروق الفردية عن نفسها فى ضعف واضح فى الوظائف الحيوية عند الأفراد . وقد قال ماركس « إن الفرق الأساسى بين الخمال والفيلسوف أقل من ذلك الفرق بين كلب حراسة وكلب بوليسى الفرق بينهما يوجد لاختلاف طبيعة العمل .

وتستبعد النظرية المادية وجود القدرات قبل ظهور النشاط . النشاط يجعل القدرة فعالة . وتشكل القدرة وتنمو خلال النشاط الذى يتطلبها . وقد ذكر ماركس أن الموسيقى توظف الإحساس الموسيقى عند الناس . أما من وجهة نظر المثاليين والميتافيزيقيين فإن دور البيئة فى تنمية القدرات يقلص إلى مجرد تحرير القدرات الموجودة فعلا .

ترى المادية الديالكتية أن القدرة لا توجد خارج النشاط المسابر لها عند الفرد . وقد خلق الإنسان وعنده استعداد وميل للكلام ، ولكن إذا عاش طفل فى مجتمع حيوانات ، فإن هذا الميل لن يتحقق ولن ينمو . أى أن ظروف الحياة ، والتربية بوجه خاص ، تحدد اللغة التى يتعلمها الطفل والدرجة التى يتعلم بها .

هذه الحقائق توصلنا إلى استنتاج أن لفكرة « القدرة » صفة تاريخية . وكثير من أنواع أنشطة الإنسان تتكون وتتغير وتختفى تبعاً للظروف الاجتماعية والتاريخية ، وكذلك الأمر بالنسبة للقدرات البشرية . لا يمكن أن تكون هناك مهارة موسيقية فى مجتمع لا يعرف الموسيقى ، أو كفاءة فى رقص الباليه فى وسط لا يعترف أو لا يعرف هذا النوع من الرقص .

وتتغير مشاعر الناس أيضاً ، كما تتغير أفكارهم تبعاً لأوجه نشاطهم وظروف معيشتهم التاريخية .

وليس كفاءات وقدرات وأحاسيس الناس هى فقط ذات الطابع التاريخي ، إنما ميولهم الطبيعية أيضاً تتميز بهذا الطابع . وإنه لمن الخطأ الافتراض أن هذه الميول نتيجة وراثية بيولوجية . فنلاحظ عبر تاريخ الإنسان ، وخاصة التطور التاريخي للعمل ، أن فروقاً عديدة فى الكفايات الفردية الطبيعية تنمو بتأثير تقسيم العمل وتنوعه . وكما قال ماركس « إن الفروق فى الكفايات الطبيعية للأفراد هى أسباب كما هى نتائج اختلاف العمل » .

إن ظروف الحياة والعمل تترك بصماتها على التنظيم التشريحي والفسولوجي للفرد ، وكذلك على جهازه العصبي . هذه النتائج تنتقل - إلى حد ما - بالوراثة وتظهر عند الذرية . بدون هذه الوراثة لما أمكن

« تأنيس القردة » ، أو تطور الإنسان . وقد أظهرت دراسات بافلوف أن اكتساب الحيوانات أفعالا منعكسة شرطية معينة يسرت تنمية نفس هذه الأفعال المنعكسة الشرطية عند ذريتها : وبخضوع أجيال من هذه الحيوانات لنفس التجارب يتحول الفعل المنعكس الشرطي إلى فعل انعكاس غير شرطي . هذا يعطينا مفتاح فهم النمو التاريخي « للفروق الوراثية » . وهو في نفس الوقت يهدينا إلى إمكانية محو هذه الفروق .

أي العوامل في معيشة الفرد وعمله تؤثر على نمو ميوله الطبيعية ؟

إن وسائل الإنتاج المادية والقوى الإنتاجية . هي أكثر العوامل تأثيراً على نمو الكفايات الفردية . يقول ماركس وهو يأخذ الفنان رفائيل محلاً « مهارته وكفاءته » تأثر رفائيل كغيره من الفنانين بالتقدم الفني في أزمان سابقة ، وتأثر بتنظيم المجتمع وتقسيم العمل في البيئة التي عاش فيها ، وكذلك بتقسيم العمل وتنوعه في البلاد التي كانت لها صلة بالبيئة التي عاش فيها . « كلمة تأثر » هنا تعني تلك العوامل التي حددت نشاطه وكيفته ، فأصبح مشروطاً بها .

وعندما نتكلم عن الظروف الاجتماعية لتنمية الميول الفردية ، يجب أن نؤكد ظاهرة هامة ، الجماعية ودورها . وهنا فرق من حيث المبدأ بين المادية الديالكتيكية والنظريات البورجوازية ذات الطابع الفردي الحاد كانعكاس للمنافسة الاقتصادية . يكون العلماء البورجوازيون نظرياتهم بادئين بالفرد يطلق ماركس على هذه للنظريات « Robinsonades »^(١) .

نجد مثالا رائعاً يعبر عن هذه النظريات في ميدان التربية فيما كتبه جان جاك روسو في كتابه « إميل » . ولحقت إميل عشرات الآراء والأفكار والنظريات الدائرة حول مركزية الطفل في العملية التربوية . ويرى ديوي Dewey أن يصبح الطفل المركز الذي تدور حوله كل الوسائل والعمليات التربوية . ترى وجهة النظر المادية الديالكتيكية رأياً مغايراً ، فهي تؤكد الشرطية

(١) Robinsonades نسبة إلى روبنسن كروزو القصة الخرافية التي كتبها دانييل ديفو (١٧١٩) عن ملاح ذي عقلية خلاقة رسا على شاطئ جزيرة مهجورة وعاش عليها .

الاجتماعية على الأفراد ويؤكد ماركس مبرهنًا أن الإنسان لا يجد إمكانات النمو الكامل لكفاياته إلا في مجتمع .

ويبرز ماركس وانجلز بين جماعية حقيقية وأخرى زائفة ، بين شعور جماعي ، وآخر فردي^(١) . هذا (الآخر) سمة للدولة البورجوازية ، التي تمنح الحرية لأفراد الطبقة الحاكمة فقط ، طالما أنهم ينتمون لهذه الطبقة . إن محاولة المربين البورجوازية جعل الفكرة الجماعية حقيقة في مدارسهم بتنظيمات مثل « الحكم الذاتي » وهو صورة من دستور الحكم البورجوازي الديمقراطي ، إنما يخلقون شيئاً بديلاً في شبهه عن الجماعية . وفكرة ديوى الرامية إلى تحويل المدرسة إلى « خلية اجتماعية مدنية » إنما هي مثل طيب لثرية مؤسسة على بديل للجماعية . ولكن الموقف يختلف في حالة الجماعية الحقيقية ، وفيها كما يقول ماركس « إنها جماعية من البروليتاريا النائرة الذين يأخذون بزمام ظروف وجودهم وظروف غيرهم في المجتمع . وفي هذه الجماعية يشارك الأفراد كأفراد » . وتؤسس التربية السوفيتية على هذه الأسس الجماعية .

لم تكن مصادفة أن يظهر المربي السوفيتي الكبير A.S. Makarenko في الاتحاد السوفيتي ، ولكنها كانت حتمية تاريخية . فقد جعل عبارة « تربية بواسطة الجماعية ، للجماعية » تتوج نشاطه التربوي^(٢) . وقد وصف جوركي النتائج الرائعة التي حققها ماكارينكو بطرقته التربوية بأنها ذات أهمية عالمية .

(١) ، (٢) مزيد من الجماعية في فصل لاحق .

الفصل السادس

أذكاء واغبياء . . . ومن بينهم !

كثّر النقاش حول أثر الوراثة والبيئة في الذكاء ، والفكرات العقلية . ونجاء وقت انقسم فيه المتناقشون إلى معسكر يؤمن بأولوية العوامل الوراثية ، ومعسكر يقف على طرف النقيض معطياً للبيئة الأهمية العظمى . ثم يقف بين المعسكرين أنصار من النفسانيين يتلقفون ما يلقى به كل معسكر محاولين وضع أيديهم على شيء أقرب ما يكون إلى . . . حقيقة الأمر ؟

وقد حلا لكثير من علماء النفس الطعن فيما جاء به المعسكر (الغرب) وتمسكه بأصالة العوامل الوراثية في تحديد ذكاء الأفراد . ومصدر الطعن هنا ، أو ركيزته قولهم إن نظرية الذكاء تناسب المجتمع الرأسمالي ، المجتمع الطبقي الذي يقسم الناس - أو قل الخلق - إلى طبقات تتحدد بميلادهم : فهناك طبقة الأذكاء (بصورة عامة) وغالباً ما يكون الأذكاء أغنياء ، ثم طبقة تقابلها في الطرف الآخر ، وهم فئة المحرومين من الثروة وبالتالي من الذكاء إلا القليل منها ومنه . طبقة تسود وتملك وتقود ، وطبقة عليها أن تطيع وتقاد ويعيش أفرادها ويموتون وهم دائماً في شبه حرمان . ولعلنى في الصفحات القادمة أوفق في عرض وجهة نظر ، الفضل

فها لأبحاث أستاذ في علم النفس بجامعة لندن هو Philip E. Vernon (١) ، وسوف أعرض على القارئ أهم أقواله وآرائه ورحججه . ولا يستطيع كاتب هذه السطور حتى مجرد الإدعاء بتمكّنه في هذا الموضوع ، بل إنه يتساءل عن تجارب مجدية أجريت في مصر وأوصلت عالماً نفسانياً أو مجموعة من العلماء إلى إجابات شافية عن طبيعة الذكاء وما فيه من قدر وراثي أو مكتسب .

يقول فرنون إن ما يقرأه القراء سواء في المجلات العلمية أو ملاحظ يوم الأحد التي تكرر صفحة أو أكثر لمناقشة المسائل التربوية والنفسية ، قد أوصلهم إلى الحد الذي يقولون فيه إن علماء النفس قد أصابهم شيء من الجهل بعقولهم . بل إن ما جاء به علماء النفس في نصف القرن الماضي ، خاصاً بالذكاء ، أصبح محل شك كبير . كما أن استخدام أقيسة الذكاء ، فقدت الكثير من قيمها ، حتى أنها أصبحت في نظر البعض لا تعني ما قصد منها أي فكرة جلوس طالب وإعطائه اختبار ذكاء (وأنواعها كثيرة) ثم بعد الانتهاء منه ، أو انتهاء المدة المقررة له ، يستطيع الفاحص أن يحدد ذكاء المفحوص (عمره العقلي ، ونسبة الذكاء) ، ويستطيع أن يلوّن أن فلاناً الفلاني نسبة ذكائه هي كذا . . . ٩٥ أو ١١٠ أو ١٣٠ . . . الخ ثم يترجم هذه إلى القول بأنه متوسط الذكاء أو فوق المتوسط أو عبقرياً أو . . . الخ .

يرفض كثير من علماء النفس اليوم كل هذا ، بل إن بعضهم يرى في مثل هذه الاختبارات وما توصله من نتائج خطر محقق بالطالب وولي الأمر ، بل والمجتمع كله . ويرفض علماء النفس في الاتحاد السوفيتي اختبارات الذكاء رفضاً حازماً جازماً . هذا الرفض التام في المعسكر الشرقي يقابله اهتمام كبير باختبارات الذكاء في الولايات المتحدة الأمريكية ، على أنه من الإنصاف القول بأن الموقف الأمريكي يتصدع اليوم سريعاً ، ولم تعد لاختبارات الذكاء هذه الأهمية التي عهدناها في الأربعينات والخمسينات من هذا القرن . بل إن طائفة من علماء النفس الأمريكيين والإنجليز يشاطرون

علماء النفس السوفييت رفضهم البالغ لاختبارات الذكاء . وترى هذه الطائفة أن هذه الاختبارات - حتى مع فرض التسليم بأنها صالحة - قد أساء استخدامهما إلى الحد الذى يجب أن يفعل شيء لإزائها .

يقولون إن نسبة الذكاء - كما تقيسها اختبارات الذكاء المقننة - تبين قدرة الفرد العقلية الفطرية التى تتحكم فيها الجينات . هذه الذرة العقلية الفطرية عامة (ع) ، وهى العامل الأساسى وراء التحصيل فى أى اتجاه ، وخاصة فى التحصيل الدراسى أو التربوى عامة . وحيث أن نسبة الذكاء هذه لا تتأثر إلا بالنظر اليسير بالبيئة التى يعيش فيها الفرد ، فهى لهذا تمكنا من التنبؤ بقدرة الفرد الحالية والمستقبلية فيما يختص بتقدمه المدرسى وبعدى ملامته للانخراط فى سلك عمل ما ، فلو كانت النسبة عالية فعنى ذلك أنه (احتمال كبير جداً) سيتقدم دراسياً ويقدر على تولى أعمال تتطلب مستوى عالياً من الذكاء ، والعكس صحيح . على أن للاختبارات فائدة أخرى - فى نظرهم - فإذا كان الفرد متخلفاً فى دراسته ونسبة ذكائه منخفضة ، فالأمر ينتهى عند هذا الحد ولا نستطيع أن نفعل شيئاً له . ولكن إذا كانت نسبة ذكائه عالية ، أو تفوق تحصيله الدراسى بصورة واضحة ، فلا بد أن هناك عوامل بيئية أو مزاجية أو انفعالية أو مدرسية . . . تسبب دونية تحصيله الدراسى ، وهنا يمكن علاجه حتى يستطيع أن يحصل أكثر .

كانت هذه هى الفكرة الشائعة ، والمسألة بسيطة . . اختبار ذكاء يعطى للطلاب ، ثم يقارن بتحصيله الدراسى ، ثم يقرر الأمر بشأنه ، فيما هو قضية لا أمل فيها ، أو أنه يحصل على أقل مما يمنحه ذكاؤه . ولكن السؤال الذى أطاح باختبارات الذكاء حتى مدت الأرض تحت أقدامها : هل هذه الاختبارات تقيس الذكاء حقاً ؟ بل سبقه سؤال آخر : ما الذكاء ؟ وتوالى الأسئلة وكلها طعنات فى جسم اختبارات الذكاء . . .

فى رأى فيرنون أن من لخطأ الافتراض بأن الذكاء قدرة أو قوة عقلية أو ملكة عقلية قائمة بذاتها ، بمعنى أن أى طفل سيحقق نفس نسبة الذكاء لو أعطى أى اختبار للذكاء . والواقع - أنه حتى مع افتراض صلاحية اختبارات الذكاء - فإنها لا تعطى نفس النسبة بالنسبة لطفل واحد ، بمعنى أن هذا الطفل سيحقق نسباً مختلفة باختلاف اختبارات الذكاء . ومع ذلك

فإن المرين يعطون طفلاً ما اختبار ذكاء ما ثم يسجلون نسبة ذكائه وتصيح ملتصقة به ، بل وتحدد مستقبله !!

ولو أعطى طفل ما اختبار ذكاء ثم أعطى اختباراً آخر من نفس نوع الاختبار السابق بعد شهر أو عدة أشهر ، فالاحتمال كبير أن نسبة ذكائه سوف تتغير بمقدار ١٥ نقطة ، كما أن هذا القدر من التغير يحصل إذا أعطى نفس الطفل اختباراً آخر للذكاء من غير نوع الاختبار السابق وذلك بعد مرور فترة سنة أو أكثر . على أن ما حدث من تغير لهذا الطفل قليل الحدوث لغيره ، ففي الحالة الأولى (نفس نوع اختبار الذكاء السابق) فإن احتمال التغير في نسبة الذكاء هي طفل من بين كل تسعة أطفال ، وفي الحالة الثانية هي طفل من بين كل ستة أطفال .

ومع هذا ، فهناك عوامل كثيرة تتداخل وتؤثر في إجابات الطفل المقحوص . فقد يكون هو نفسه مجهداً أو جائعاً ، أو أن أصواتاً آتية من الخارج تؤثر على تفكيره وانتباهه ، بل قد يكون مقدم الاختبار ذا شخصية ضايقت الطفل ، أو أنه أخطأ في عملية جمع الدرجات ، أو أن يكون الطفل نفسه قد تمرن على اختبارات ذكاء سابقة ، أو قد عاونه أحد قبل جاوسه للاختبار . . . ناهيك عن القول بأن من المحتمل أن يكون اختبار الذكاء ذاته قليل الصلاحية . . .

التنوع والاختلاف في الذكاء

يفترض بعض علماء النفس كما قلت أن الذكاء قدرة أو قوة أو ملكة عقلية محددة ويمكن قياسها . ويفترضون أيضاً أن طفلاً واحداً سيحقق نسب ذكاء مختلفة بالنسبة لاختبار الذكاء الذي يقيسه ، هذا مع التسليم بوجود أوجه تشابه كثيرة بين هذه الاختبارات التي تقيس هذه القدرة العقلية .

ويرى سبرمان أن هنالك عاملاً عاماً (ع) هو (متوسط) القدرات التفكيرية المختلفة ، وعددها لا ينتهي . فإذا ما جلس طفل ما لفحص ذكائه فإنه يستخدم هذا العامل (ع) في الإجابة أو الاستجابة لمشاكل تتطلب استخدام بعض قدراته التفكيرية . وهذا يعلل سبب اختلاف نسب الذكاء

بالنسبة لطفل واحد يجيب عن عدد من (بطاريات) اختبارات الذكاء ، وذلك لأنها تتطلب استخدام مجموعة من القدرات التفكيرية تختلف من اختبار ذكاء لآخر .

ويحلو لبعض علماء النفس - إيماناً منهم بالفكرة السابقة - إلغاء استخدام كلمة « ذكاء » تماماً ، ويستبدلونها بتسميات تتناسب مع ما يقيسه كل اختبار . معنى هذا أنه إذا جلس طفل ما ليجيب عن مجموعة اختبارات « القدرة المدرسية أو التحصيلية » فإن واحداً منها سيقاس قدرته اللغوية ، وآخر يقيس قدرته في الحساب أو الرياضة ، وثالث في قدرته التكنيكية . . . الخ . ويرى هؤلاء النفسانيون أن اختبارات الذكاء بصورتها التقليدية لا تعطينا تنبؤات كافية في ميدان التحصيل الدراسي ، وخير وأجلى منها استخدام اختبارات تهدف إلى قياس مختلف أنواع التفكير ، والمرونة في التفكير . . . الخ .

أثر البيئة

ماذا يحدث (لذكاء) الفرد بنموه وزيادة عمره الزمنى ؟

يُعزى التغير مع نمو الفرد إلى أثر العوامل البيئية . إذ هناك طائفة من علماء النفس يفترضون أن أثر الوراثة في الذكاء ضعيف إلى الدرجة التي يمكن فيها تجاهله تماماً . وأن ذكاء الفرد تحدده الظروف المعيشية التي يحياها . ومعنى هذا بكل بساطة أنه يمكن تغير (ذكاء) الفرد ، وأنه لا صحة مطلقاً للقول الشائع - وخاصة في المجتمعات الرأسمالية الطبقة - أن الطفل يولد حاملاً معه ذكاءه الذى يصاحبه كظله طوال حياته ، وأن إمكانية التغير في هذا الذكاء الموروث ضئيلة جداً . وبهذا فقد صدر حكم مسبق على (ذكاء) فرد ما منذ كان في رحم أمه ، وهو يولد ذكياً أو غيباً . . . هكذا شاعت له الأقدار . وتبين التجارب والدراسات أن :

١ - يجب التفرقة بين أثر العوامل البيئية وأثر التدريب على نتائج اختبارات الذكاء . وقد أعطى هذا الأخير تحسناً يتراوح بين ٣ و ١٢ نقطة حسب نوع التدريب الذى يعطى للفرد . وظهر أثر هذا التحسن بعد مضي فترة

٣ ساعات من التدريب ، وأنها أبرز ما تكون في الإجابات عن المشاكل أو الأسئلة التي سبق للفرد التدريب على مثلاتها . كما ظهر أثرها أيضاً على كيفية إجابة الفرد على اختبار الذكاء ، حيث أن التدريب قد أفاده في هذا .

٢ - أوضحت دراسات عريضة وغزيرة عن أثر اختلاف البيئة التي يتعرض لها الأطفال الذين يعيشون وسط أسر غير أسرهم الأصلية ، وكذلك في ملاجئ اليتامى ، وعلى التوائم المتشابهة الذين فصلوا وربوا في بيئات متباينة . . . أقول أوضحت هذه الدراسات أن اختلاف البيئة يؤدي إلى فرق في نسب الذكاء يصل إلى حوالى ١٠ درجات ، أو إلى ٢٠ درجة في الحالات الصارخة . لكن وجد معامل ارتباط قليل بين ذكاء أطفال لم يعيشوا مع آبائهم وأمهاتهم وبين ذكاء هؤلاء الآباء والأمهات .

٣ - ثمة أسئلة تفرض ذواتها علينا ، فمع تسليمنا بأن أثر البيئة كبير فكيف إذن نعلل اختلاف ذكاء إخوة وأخوات يعيشون تحت سقف واحد خاضعين لنفس الظروف البيئية ؟ لماذا نجد أبناء بعض الأساتذة المشهود لهم بالكفاية أغبياء ؟ لماذا نجد أطفالاً من بيوت (فقيرة) ليس فيها من التحديات التفكيرية والإمكانات التعليمية شيئاً ، ومع ذلك نجدهم أذكى ؟

٤ - من دراسات العالم النفسى الإنجليزى سيزل بيرت عن التوائم وجد - مع غيره - أن أربعة أخماس الاختلافات بين تلاميذ المدارس الابتدائية في الذكاء يجب أن تعزى إلى أسباب وراثية : ولكن ألا يحق لنا أن نسأل بيرت هنا هذا السؤال : ألا ترى أن البيئات التي يعيش فيها أطفال المدارس الابتدائية - في قرية أو حى ما تكاد تكون واحدة خاصة أن الأطفال إلى سن الحادية عشرة قلما ، أو نادراً ، ما تتاح لهم الفرص للتواجد في بيئات بعيدة ذات فعاليات مختلفة ؟ أضف إلى ذلك أن تدريبهم العقلى في سنى المدرسة الابتدائية يخضع لمؤثرات مقننة شديدة التشابه ، فما يدرسه التلاميذ في المدرسة واحد ، والتدريبات والمؤثرات واحدة ، وكل شيء في المدرسة يوجه التلاميذ وجهة محددة . معنى هذا بروز العوامل البيئية بشكل لا يمكن إنكاره حتى سن الحادية عشرة .

ولكن عندما يبدأ الذكاء الأكثر تعقيداً ، وأكثر تجريداً في النمو ،

فإن البيئات تبدأ تتغير بصورة ملحوظة ، فتجد التلاميذ في مرحلة ثانوى يتجهون إلى مدارس مختلفة في طبيعتها ، وما تقدمه ، وما تعطيه من ضغوط عقلية (الحديث هنا رد على سيرل بيرت ، ومرتبطة بالمدارس البريطانية) . بل إن أكثر من نصف التلاميذ يتوقفون عن التعليم النظامى في سن الخامسة عشرة ، وينخرطون في سلك أعمال روتينية ، ويمارسون أنواعاً من الهوايات في وقت فراغهم وغالبيتها لا تدعو إلى كثير من الذكاء . في حين أن الأفراد الذين يستمرون في الدراسة - وهم أقلية محظوظة - يستمر مران عقولهم في المدارس والجماعات ، ثم يلتحقون بأعمال تتطلب منهم غير قليل من أعمال الفكر .

٥ - أظهرت دراسات Lorge في الولايات المتحدة الأمريكية وأبحاث Husén في السويد ما يؤيد الفكرة السابقة : فقد قيس ذكاء أفراد عندما كانوا أطفالاً ثم في مرحلة الرشد ، ووجد اختلاف واضح أرجع إلى أثر نوع الدراسة التي خبرها الأفراد في الفترة بين طفولتهم ورشدهم . وبالتحديد وجد أن الأطفال ذوى نسب الذكاء المتشابهة والذين ذهب بعضهم إلى المدارس الثانوية بينما توقفت دراسة البعض الآخر عند سن ١٤ أو ١٥ سنة ، قد اختلفت ، وتفوق القسم الأول بحوالى ١٢ نقطة على الذين تركوا دراستهم . ونكاد نصل إلى استنتاج مؤاده أن ما يتعرض له الفرد مع نموه الزمنى يؤثر في ذكائه . يعنى أن البيئة هنا تلعب دوراً من الصعب إنكاره .

٦ - إن قولنا ما جاء في الفقرة السابقة يدعونا إلى التفكير الجدى فيما يتعرض له التلاميذ أو الأفراد - في الجمهورية العربية المتحدة - بعد أن ينتهى تعليمهم عند سن الثانية عشرة وهى مرحلة التعاليم الإلزامى ، حيث أن التحقيق الكامل للقوى العقلية فيما بعد سن الثانية عشرة (أو الحادية عشرة) تردعه وتعترضه عوامل مثل توقف الدراسة وعدم العناية بوقت الفراغ ، أو بمعنى عام حرمان نسبة مئوية عالية جداً (الذين لا يدخلون المدارس الإعدادية) من المواطنين من فرص تنمية ذكائهم . بل قد يحق القول إن قدراتهم العقلية قد تهبط تبعاً للخمول العقلى الذى يكتشفهم في حياتهم الروتينية الرتيبة التى تدعو إلى طفيف من التفكير .

٧ - وإذا كان للبيئة هذا الأثر القوي ، فإلى أى حد يمكننا التحكم فيها ؟ ليست لدينا - إلى الآن - وصفة مجربة لرفع نسبة الذكاء متى شئنا . ولكننا نعلم - ومعلوماتنا ليست واضحة المعالم تماماً - أن زيادة سنى الدراسة أفضل من التقليل منها ، أن بعض المدارس خير من بعضها الآخر : أن البيئة المنزلية ذات الإمكانيات الثقافية تتيح فرصاً أكثر للأفراد لتحقيق أكبر قدر من إمكانياتهم . ويتبقى أن تجرى أبحاث لمعرفة أى أنواع التعليم والمدارس وأى عوامل فى البيئات المنزلية تسمح بنمو عقلى متكامل .

٨ - المرحلة قبل الدراسية (قبل سن ٦ سنوات) لها أهميتها وخطورتها التى تدق ناقوس الخطر : فإن أبحاثاً تشير إلى أثر العوامل الانفعالية القوي على النمو العقلى . فالطفل الذى ينمو فى داء الأمن الانفعالى أكثر قدرة على استغلال وتنمية قدراته العقلية . من طفل آخر إما يخضع للحماية أكثر من الضرورى أو يحس أنه مرفوض ، كما أن موقف المدرس وشخصيته سواء فى المدرسة الابتدائية أو الاعدادية أو الثانوية يؤثر على هذا النمو العقلى ، كما تؤثر أيضاً طرائق التدريس وأنواع المعاملة التى يخضع لها التلاميذ .

سيكولوجية النمو العقلى

تبين دراسات بياجيه فى سويسرا أنه لا توجد قدرات عقلية موروثة أو أن أبا منها تنمو فى انعزال عن غيرها ، حتى أن تعرف الطفل على (الشخصىخة) كشيء قائم بذاته يمكنه تحريكه أو يمكن لغيره تحريكه وجعله يحدث صوتاً ، هذا التعرف يحتاج إلى أن يبنى ، بمعنى أن الطفل يتناوله ويختبره فى بيئته (أى بيئة الطفل) . وتكون هذه الارتباطات الحسية الحركية والإدراكية الأساس لما سيكونه من أفكار فى المستقبل والتى سيرمز إليها بالكلمات (يعبر عنها برموز هى الكلمات) .

وبالمثل فإن تعامله مع الأفكار ، وهى العملية التى يسميها النفسانيون بالتفكير ، يعتمد على المران والتجريب . وهذا التفكير يتشكل ويتعدل ويصحح بما يتعرض له الطفل من توجيهات وتعليقات الراشدين وغيرهم من العوامل البيئية . بل إن كل نمو النفس هو عملية تراكبية للتفاعل الحاصل بين قدراته النامية والفرص البيئية والضغط التى يتعرض لها . لهذا فيمكننا

القول إنه في البيئات المحرومة يتعرض النمو الحسي والإدراكي للخطر والردع ، وبالتالي فإن مستوى ذكائه ينخفض . والعكس صحيح في البيئات التي يتعرض فيها الأطفال لخبرات مع الأشياء والكلمات والفكر المنطقي ، وحيث يكون التكيف الانفعالي متوازناً .

وهناك رأى لعالم نفس كندي عن ميكانيكيات المخ المؤثرة على النمو العقلي . يرى Hebb العالم النفسي والمهتم بالجانب العصبي أننا نستخدم تعبير (الذكاء) في استخدامين متميزين . فهناك ذكاء (أ) وهو الإمكانية الأساسية لبناء الارتباطات والنمو العقلي عامة ، هو خاصية من خواص المخ والجهاز العصبي المركزي ، وتحدده الجينات . أما هذا الذكاء الذي نجده في حياتنا اليومية أو في المدرسة ، والذي نقيسه اختبارات (؟) هو ذكاء (ب) ، وهو يمثل العمليات العقلية المعقدة التي حصلها الفرد . بمعنى آخر فإن ذكاء (أ) هو القدرة الفطرية اللازمة لتكوين أو للحصول على ذكاء (ب) . ولكننا لا نستطيع ملاحظة ذكاء (أ) مباشرة أو قياسه ، هو مجرد فرض نافع . ولهذا من الجبر نسيانه والتركيز على ذكاء (ب) انذى تنميه البيئة . وهذا الذكاء الأخير يمكن قياسه ، ويظل ثابتاً تقريباً عند الأفراد السويين . وإذا كانت نتائج هذا الذكاء (ب) تؤهلنا للتنبؤ بإمكانية التعلم في المستقبل ، فليس هذا لأنه موروث ، ولكن لأنه ذو طبيعة تراكمية ، وعند ما يصل الطفل إلى سن ١١ مثلاً ، فإن تفاعل قدراته الفطرية مع المثيرات البيئية توصله إلى مستوى ما من الفعالية العقلية ، وهذا المستوى يحدد إلى حد كبير مستقبل نموه ، ولكن قد تجد عوامل تزيده سرعة أو تردعه تبعاً لنوع الخبرات العقلية والانفعالية التي يتعرض لها الطفل .

اثر هذا على التعليم : (الذكاء نوع من التحصيل ، والتحصيل نوع من الذكاء)
— المواد الدراسية وطرق التدريس : من الخطأ الاعتقاد بأن التحصيل الدرامي يتكون أو ينمو فقط على امتصاص المعلومات والمهارات التي تقدمها المدرسة .

— هناك فرق قليل بين ثبات الذكاء والتحصيل على فترة زمنية ، فقد يختلف مستوى طفل ما في الحساب من صف إلى صف ، ولكن مستواه

العام يظل ثابتاً نسبياً وكذلك نسبة ذكائه ، إلا ربما إذا غير المدرسة أو طبيعة المواد التي يدرسها . .

— هناك فرق أو تمييز جزئى واضح ، فإن ذكاء (ب) يشير إلى القدرات التفكيرية العامة : الفهم — حل المشاكل — التقبل التفكيرى (التفكير العقلى أو المنطقى) — مستوى النمو الإدراكى . . الخ ، والتي لها تطبيقات واسعة المدى أو تظهر فى مجابهة مشاكل الحياة اليومية . فى حين أن التحصيل يشير إلى مجموعة قراءات خاصة ذات الارتباط الواضح بالثيرات التي يتعرض لها الطفل فى الفصل ، والتي من المحتمل أن تعتمد إلى حد كبير على الشوق والعوامل المرتبطة بشخصيته كالمثابرة والدافعية . ولكن هذا التمييز مسألة درجة أكثر منه مسألة نوع ، إذ توجد عوامل أخرى تقف بينهما (الذكاء ب والتحصيل) كالحصول اللغوى ، والمعلومات العامة ، والقدرة الحسابية . . . فهذه أحياناً تنضوى تحت لواء الذكاء وأحياناً تحت لواء التحصيل .

— لهذا لا يجب أن نقبل القول بأن الذكاء يسبب التحصيل ، وأن التخلف الدراسى عند طفل ما يمكن أن يفهم سببه إذا كان ذكاؤه منخفضاً .
معامل ارتباط ذكاء (ب) والتحصيل ٠,٨٥ .
ولكن فى حالات غير قابلة نجد العامل منخفضاً .

* * *

أذكاء وأغبياء . . . ومن بينهم ! !
هل نستطيع حقاً أن نتحكم فى مدى التحصيل الدراسى وقبائه ذكاء (ب) ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما الذى يوقف جهودنا ؟ إمكانات مادية و / أو بشرية ؟

هل تسقط إلى الأبد هذه الأرستوقراطية العقلية لفئة قليلة تحكمت — وتتحكم — فى جمهرة غفيرة ؟

إذا قبلنا عدم فطرية الذكاء فإن رسالة التربية لتحقيق التقدم إتحتم على أولى الأمر المزيد من التفكير الجذرى فى سياستنا التعليمية .

الفصل السابع

هذا الرجل وجماعته الرائعة

كشف حساب قصير .

أو وقفة يسيرة يستجمع فيها القارىء أنفاسه لتستكمل حديثنا عن التربية والتقدم .

وقد رجع القارىء بأفكاره آلاف السنوات ، وعاین الإنسان في فجر التاريخ وكيف كانت تربيته . ثم استمع إلى قليل من الكلام عن التربية وأطرافاً من حكاية الثقافة في محاولة من جانب الكاتب لإلقاء مزيد من الأضواء على العملية التربوية دون أن يشغل على القارئ بالثقل من اللفظ والمعتمد من المعنى ما استطاع إلى ذلك سبيلاً .

ثم حدث ذلك الانفجار المادوى ، وتطلع العالم حوالبه ليجد حلاً يجابه به هذا السيل الجارف من المعرفة . وسلطت الأضواء على (التربية) ، وتدارسنا علاقتها كعلم بغيرها من العلوم الاجتماعية في محاولة بلورة مكانتها وأهميتها .

ثم نزل القارئ مع الكاتب إلى أرض الواقع الراقى السامى في تمجيد للتربية وسطوتها وروعتها ، في عنف تأثيرها ولطف وقعها ، فقرأ شيئاً عن الأطر الفلسفية والركائز النفسية ، ثم حديث طويل حاول فيه الكاتب

نقل ما كتب عن القدرات والذكاء . إذ أن النظام التربوي بما فيه من تنفيذ العمليات التربوية لا يمكن أن يكتب له نجاح ما لم يتحدد الموقف إزاء طبيعة المتعلمين من حيث إمكاناتهم العقلية .

ولعل الفصل السابع يحقق للقارئ ثمرة ما قرأ في الفصول السابقة بعد أن فضجت فكرته عن التربية ، أو هذا ما يرجوه المؤلف . وفي هذا الفصل يستضيفنا المرئي السوفيتي الكبير ماكارينكو ، ويقدم لنا وجبة دسمة ، ولكن قبل أن نجلس إليه ونتجول معه قين بنا أن نعد أنفسنا نفسانياً للقاء والوجبة .

* * *

تتوقف حياة ورفاهية كل شخص على التنظيم . واستطاع الإنسان في القبائل البدائية الحياة بفضل نوع من التنظيم ، واليوم تضخم هذا التنظيم وتعمد ليساير التقدم الحضارى . ويستطيع التنظيم السليم أن ييسر الحياة الكريمة المثمرة للبشر ، ولرفع مستوى حياة جماعات لا تختلف مواردها عن جماعات أخرى تفقر إلى التنظيم المحكم .

ويتطلب التنظيم السليم حسن استخدام القوى البشرية الموجودة في المجتمع . ولن يتأتى هذا الاستخدام المثمر لهذه القوى البشرية إلا إذا فهمت على الصورة الواجب أن تفهم عليها .

يقال إن ٦٠ ٪ من البضائع (باستثناء الطعام) التي سيشتريها الناس بعد عشرين سنة ما زالت غير معروفة ، بل ربما لم تخترع بعد !!!
زيادة عدد السكان في مصر بمعدل كبير في السنة يتطلب استغلال الموارد بصورة أكثر حصافة ، ولن يتأتى هذا مع استمرار الأمية والجهل ، فإنهما عاملان أساسيان في سوء الاستغلال والاستخدام ، كما أن نسبة كبيرة من السكان تستهلك أكثر مما تنتج في مجتمع موارده محدودة في الأرض ...

ولن يكون مفتاح حل هذه المشكلة أو المعادلة الصعبة في يد فئة محدودة من العباقرة على القمة . وإنما الحل في توسيع القاعدة على أن تضم أفراداً ذوي قدرات على مجابهة المشاكل وحلها بالطرق السليمة ، بل المهم أيضاً

التقارب في القدرات العقلية بين هؤلاء الذين على القمة والجاهير العريضة .
حقاً إن المجتمع في حاجة إلى قيادة رشيدة وعلى قدر من الكفاية العقلية تتيح
لها التصرف السليم ، ولكن مجهودات مثل هذه القيادة ستضيع مع الريح
ما لم تكن هناك جماهير غفيرة ذات قدرات عقلية ترتفع إلى مستوى وعي
وتنفيذ توجهات القيادة .

إن تحقيق المنجزات والأعمال الفضخمة والتقدم عامة لا يتوقف على
عبقريّة القادة ولا عبقرية المخترعين والمصممين فقط ، بل بالدرجة الأولى
يقوم على مهارات وعضلات والروح المعنوية للجماهير العاملة ... على
الجندى وعلى العامل والصانع والمنفذ .

ولا تستطيع التكنولوجيا المتقدمة وحدها إقامة صرح المدنية ، إنها تفشل
فشلاً ذريعاً بدون التوزيع الحصيف للمهارات - والوعي لدى الجماهير
العريضة بما تضمه التكنولوجيا . خذ مثلاً مصنّعاً هائلاً يتكاف الملايين من
الجنّيات بما فيه من آلات جبارة ، هذه تحتاج إلى جيش صغير من المهندسين
وجيش كبير من العمال لإدارتها . ولكن أى نوع من العمال . لقد سقط
ذلك القول الذي نادى بأن هناك ذكاء موروثاً يؤهل فرداً للدراسة ليكون
مهندساً ورئيساً مصمماً على عمال وللدوا أقل ذكاء وبالتالي لم يقدرُوا على
التحصيل الدراسي . سقط هذا القول لما فيه من إجحاف للعدالة والحق .
قد يعرف المهندس في تكنولوجيا الآلة أكثر من العامل ، ولكن لن نتج
الآلة ما لم يعرف العامل كيف تعمل ولماذا تتوقف . كذلك انغلاق الذي
بدأ يستخدم آلات في الزراعة ، إنها لن تثمر ولن تلوم معه طويلاً ما لم
يعرف شيئاً عن احتراق الجازولين فيها ، وعمل الموتور وما يتعرض له
من أضرار وما يصيبه من أعطال ...

وتظهر الدراسات في المجتمعات الغربية أن البطالة تنتشر أكثر بين العمال
غير الفنيين ، بل إن العامل الفني منذ عشرة سنوات قد لا يستطيع - دون
دراسة وتدريب - التعامل مع الآلات الحديثة والتكنولوجيا المتقدمة .

ولو أضفنا إلى هذا فيما يختص بالدول النامية نجد أن انتشار الأمية بين العمال لا يؤثر فقط في نوعية الإنتاج بل في كميته ، وبالتالي فإن أمية العمال تهدد أى تقدم صناعى أو تكنولوجى .

وفي هذا الصدد كتب أوجبورن^(١) منذ حوالى أربعين عاماً مضت عن عوامل ثلاثة تحدد درجة الاختراع وسرعته . هذه العوامل هى :

١ - مدد من القدرة الاختراعية .

٢ - الحاجة إلى الاختراع .

٣ - وجود القاعدة الثقافية ، وهى في رأيه مدى التقدم المعرفى والعلمى . ويرى أوجبورن أن العامل الثالث يلعب دوراً أكثر أهمية من العاملين الأول والثانى في سرعة ودرجة الاختراع . فقد نجد مجتمعاً مكتظاً بالأفراد وفيهم قدرات ابتكارية لا شك فيها ، ثم هناك حاجة إلى اختراع ، ولكن أى اختراع ؟ هنا السؤال المهم ، نوعية الاختراع وقيمته لتقدم المجتمع . هذه النوعية تتوقف على المستوى الثقافى للجماهير ، ماذا تريد ؟ هل ترضى بهذه اللعب التى تبهج الأطفال ونسمها اختراعات ، هى اختراعات أو مستحدثات لأنها جديدة بالمفهوم الواسع ، ولكن مثل هذه الاختراعات التافهة لا ترضى مجتمعاً قاعدته الثقافية عريضة في عمق . هذه القاعدة تتغذى الثقافة ، أى أن الثقافة تغذى نفسها وتنمى نفسها . عندما حان الوقت لاختراع الطائرة ، لم يكن هناك فرد واحد أو فردان اخترعا الطائرة ، ولكنهم مجموعات كل منها ابتكر شيئاً ، جزءاً ، ومن مجموع الأجزاء وتركيبها صارت الطائرة . بل لو أن الأخوة Wright ماتا في طفولتهما لاخترعت الطائرة مع ذلك ، لأن ثقافة المجتمع ومستواه وصلا إلى درجة نضج معينة سمحت للطائرة بأن تخترع . ولو ماتا في طفولتهما لاخترعت الطائرة في نفس الوقت . ومثال آخر ، هذا الموتور الثقا ، هذا العملاق في قوته هو ثمرة عقول عديدة غير معروفة للجماهير . مثال ثالث عن أقشة النايلون وجواربه ، وكل ما يدخل النايلون فيه ، لم يخترع فرد واحد النايلون ، ولكنه محصلة عديد من الاكتشافات الكيميائية ، ثم عقول كثيرة اخترعت هذه الآلات المتعددة التى تنتج لنا هذه الخيوط من النايلون ، ثم تنسجها وتصبغها ، وتعمل

فيها حتى تشتري أقشة النابلون من المحلات ، وحتى تنعم السيدات بالشرابات
النابلون بألوانها المتعددة وشفافياتها . . .

هذه الثروة الثقافية في المجتمع ، هذا الغنى في المعرفة ، وهذه
الاتجاهات العلمية . . . هذه كلها تنتج الاختراعات وتكتشف لتأخذ بيد
البشرية إلى التقدم . ولو أننا درسنا مجتمعاً راكداً ستاتيكيّاً يصحوا أفراده في
الصباح ليؤدوا نفس الأعمال في الحقل أو القرية أو الواحة أو الجزيرة
الصغيرة ، ثم تغرب الشمس ويعودون إلى مساكنهم ويأكلون وينامون ،
ثم يصحون مع الشمس ويظلون معها إلى أن تغرب يوماً بعد يوم في روتينية
رتيبة . مجتمع لم تهب عليه رياح التغير ، ومحصلته من المعارف والعلم ، إن
حق لنا هذا القول - ضئيلة هزيلة . لماذا يبتزعج ؟ وإذا اخترع فإذا ؟
ما يبتكره مجتمع ما يعكس مستواه الثقافي ، ولا أقول مستوى قلة قليلة من
أفراده ، ولكن مستواه العام ، قاعدته العريضة وبها يهبره الغيرة : ولأترك
القارئ يحاول أن يعدد بعض ما اخترعته مجتمعات تنمو ، ويقارن ما وصل
إليه بما اخترعته مجتمعات متقدمة .

لهذا فقد يكون من الخير اقتراح تعبير « القدرة الجماعية » وهي تعني
زاد المجتمع وما فيه من تنظيم لكل القدرات والإمكانات التي تعطى هذا
المجتمع القوة والابتكار . وليست هذه القدرة الجماعية مجرد معرفة
تكنولوجية ، ولكنها أيضاً الوعي بالحكمة الاجتماعية ، وهي أيضاً طموح
وأمل شعبي (عند أفراد المجتمع) نحو الامتياز في ميادين النشاط العقلي
المختلفة . لذلك فإن مستوى عالياً من هذه القدرة الجماعية لا ينتج فقط
اختراعات تكنولوجية وعلمية . ولكنه ينتج أيضاً السلوك التنظيمي الكفء .
ومرة أخرى أشير إلى أهمية السلوك مع الآلة والتعامل معها ، إلى حتمية
التنظيم الدقيق لكل شيء في كل مجال . النظام والتنظيم في مجتمع ما يعكس
قاعدته الثقافية .

إن قوة الأمم المتقدمة ليست في الكنوز المدفونة في أراضيها ، أو في
الذهب الذي يملأ خزائنها في المقام الأول ، ولكن قوتها تكمن أساساً في رأس
المال البشري ، في هذه القدرة الجماعية التي تزداد دائماً رأسياً وأفقياً ، قوة

الأمة لا تكن فقط في ماضيها الرائع ولكن في حاضرها المكافح المتوثب
للتقدم بقواه البشرية المتعلمة ، ذات الخبرات التربوية التي تناسب الثلث
الأخير من القرن العشرين .

التقدم لا يعتمد على فرد أو مجموعة من الأفراد ، بل على الجماهير
الواعية ذات الآفاق التي تهرع إلى المستقبل بما فيه من تغير وتطور ،
ولا تقف حيث هي ناظرة إلى الماضي معظم الوقت ، وقليله إلى المستقبل .
ليس هناك شيء اسمه تقدم إلى الوراء ، إنه نكوص وتحلف وانزهام
وررجية ونكسة . والتربية السليمة تنظر إلى الوراء لتستمد بعض مقومات
الثقافة وبعض الخبرات ، ولكنها دائماً تنظر إلى الأمام . الأمام إلى التقدم .

المجتمع كله يتقدم ، وليس من جدوى في أن تكون القيادة متقدمة
والجماهير ما زالت تعيش بعقولها ووجداناتها في عصور مضت . ليس المهم
التواجد بالأجسام ولكن بالعقول والوجدان أيضاً . كل موظف يعرف كيف
يكتب وينطق ويقرأ كلمة « نظام » ، ولكن ماذا تعني الكلمة له . قد يفهم
معناها الأصيل عدد كبير من الموظفين والعاملين ، ولكن فرقاً كبيراً بين
أن تفهم المعنى ، وأن تنفذ . يذكر المؤلف خبرة مر بها ، فقد كان عليه
أن يغادر الوطن بعد أيام معدودة ، وهناك ورقة حائرة بين مكاتب وزارة ما
تستجدي التوقيعات . وجرى المؤلف وراءها من مكتب إلى مكتب حتى
أوصلها بسلامة الله إلى مكتب أحد الموظفين الذي عليه أن يتسلمها ويقيدها
ثم بلوره بصدرها إلى مكتب آخر . ووقفت أمامه بعد أن قيدها في دفتره
المقدس ، وانتظرت وهو شاخص لى في عجب شديد ، حتى قالت له أن
يصدرها إلى حيث تذهب . . . ما قاله السيد الموظف يعكس عقلية جامدة
لا تريد أن تتقدم ، وهي تجر معها المجتمع إلى الوراء وإلى القاع . قال ونسأل
الله أن ينعم عليه بشيء من الإدراك ، قال : « يعني أستلمها وأصدرها في
نفس اليوم . . . لازم تفضل هنا كام يوم . . . بأه معقول أستلم وأصدر في
نفس اليوم ؟ ؟ » حقاً إنه شيء غير معقول ، وإلا قتل الروتين ، وإلا حطم
التقاليد ، ثم هو موظف نشط بدليل أنه استلمها ورفض تصديرها ،

ولو كان صدرها لاتهم بعدم التعاون مع غيره من الأحياء في قبورهم ،
أو الموتى على مكانهم .

لست هنا في مجال كيف يصلح المجتمع ، وكيف نقوم اعوجاج هذا
الموظف أو غيره ، وإن أعطى المؤلف نفسه بعض الحق لاقتراح إعادة
تربية العاملين فقد تنصلح أمورهم ، وأقول قد : وحل آخر وهو إعادة
النظر جذرياً في كل ما يمر به الفرد من حبرات منذ أول يوم يدخل فيه
المدرسة . إن تربية الشعب هي المسئولة عن تقدمه وتخلفه . التربية هنا
تعنى النائمين على أمور فلسفتها وتنظيمها وإدارتها وتوجيهها وتنفيذ
مناهجها . . . الخ .

تتوقف القدرة الجماعية على التربية . ويتوقف تقدم المجتمع على القدرة
الجماعية . ولا يتوقف تقدم المجتمع على قدرة قلة قليلة فقط ، بل على
الجماهير العريضة . وإلى عهد قريب كان الرأي الشائع بأن ما قلته مستحيل
الحدوث . فقد شاع - وما زال يشيع في مجتمعات رأسمالية - أن الجماهير
تتبع القلة ذات العقلية الممتازة ، وأن القدرة العقلية ذات الكفاءة مثبتة في
الميراث البيولوجي للأفراد . ولذلك فنذ ميلاد الفرد يمكن تحديد مستوى
قدراته العقلية بمعرفة والديه . ومعنى هذا أيضاً أن هناك طبقية في الذكاء
والقدرات العقلية ، وهي أشبه ما تكون بالطبقية في المجتمع الهندي في وقت
قسم فيه إلى طبقات ينتمى إلى واحدة منها الفرد بحكم ميلاده ولا يستطيع أن
يسمو إلى طبقة أعلى .

النظرة اليوم ترى أن المجتمع يولد مستوى القدرة : وأن الحد الأعلى
لهذه القدرة غير معروف ، وهو أيضاً بعيد . . . بل إن عملية توليد القدرة
يمكن إخضاعها والتحكم فيها عن قصد . والغريب أن هذه الفكرة ليست
جديدة ، وإنما عرفها مفكرون في القرن التاسع عشر ، ولكن حدث في
النصف الأول من القرن العشرين أن حل ظلام عصور وسطى على ميدان
علم النفس التربوي وما فيه من أقيسة ذكاء وقدرات عقلية سيطرت على
عقول أولياء الأمور والمعلمين والمربين عامة . وهناك مثال رائع لهذه
السيطرة :

كارل سيشور Carl E. Seashore واحد من أئمة علماء النفس ، وله مجموعة أبحاث تجريبية عن القدرة الموسيقية ، والتي حللها إلى عدد قليل من العناصر التي يمكن قياسها . وفي رأيه أن أحد هذه العناصر الهامة هو القدرة على التمييز الدقيق للاختلافات البسيطة في النغم pitch الموسيقي ، وقال إن هذا التمييز يعتمد على وجود أو عدم وجود ميكانيزم حساس في الأذن الداخلية . وقال إن خبراً يستطيع أن يعطى فرداً ما اختباراً يحدد به الحد الفسيولوجي لهذا الفرد على التمييز بين الأنغام pitch . وقال أيضاً إن هذا الحد الفسيولوجي لا يمكن أن يتحسن بالتدريب (١) .

هذا يعني أنه إذا لم توجد القدرة فلا يمكن عمل شيء ، فهي إما موجودة أو غير موجودة . وظلت فكرة أو رأى واعتقاد سيشور سائداً وموثراً كل التأثير على التربية الموسيقية واختيار الأفراد لتعلم الموسيقى . بل إن سيشور حاول أن يحسن قدرات بعض أفراد ، ولكن محاولاته ذهبت أدراج الرياح . ولكن حدث أن أجريت محاولات أخرى لتدريب أفراد على تحسين قدراتهم على التمييز بين الأنغام . وقد أنتجت هذه المحاولات نتائج أثبتت أن فكرة القدرة الفطرية خطأ ، وأنها بعيدة كل البعد عن الصواب (٢) .

وما حدث من تحطيم لآراء سيشور - وقد انهم بأنه فشل في تحسين قدرات الأفراد على التمييز بين الأنغام لأنه لم يعرف كيف يدرّبهم التدريب الصحيح - أقول إن ما حدث من تحطيم لآراء سيشور حدث في مختلف ميادين القدرات . ولم يعد مقبولا القول بأن القدرات لا يمكن تحسينها مثل القدرة الميكانيكية ، والقدرة اللغوية ، والقدرة الفنية والقدرة الحسابية . . . وإذا كان علماء النفس في الماضي القريب ، وبعضهم إلى اليوم ، يضعون سقفاً لكل قدرة لكل فرد ، فإن هذا السقف يمكن اختراقه وفتح فجوة فيه تمكن هذه القدرة أو تلك من التحسن والانطلاق . وقد أمكن فعلاً تحسين قدرة المتخلفين في القراءة . . . بل إن الحواجز تستطع أمام قدرات وإمكانات الأفراد إلى الحد الذي دعا برونر وهو أستاذ في علم النفس

(١) Ruth F. Wyatt, "Improvability of Pitch Discrimination," Psychological Monographs, 58 (1945) pp. 51-53.

(٢) نفس المرجع السابق .

بجامعة هارفارد إلى القول بأن أى فرد يستطيع أن يتعلم أى شيء وفى أى
من إذا قدم له بالطريقة المناسبة^(١) .

وملخص ما فات أنه قد سقطت فكرة أن القدرة البشرية محددة ومثبتة
فى تكوينه الفسيولوجى ، وقام بدلها الإيمان بمكانيزم مرن ومتنوع وخاضع
لتحسن كبير . وقد تكون هناك حدود فسيولوجية عليا لما يمكن أن يعمل
الفرد ولكن يلوح أنه من المؤكد أن أحداً لم يصل إلى هذه الحدود ...
كما أن مستوى ما يعمل الأفراد فى المجتمع لا علاقة له بالقدرات الفطرية .

ويمكن القول بأن كمية القدرة عند كل فرد تتكون وتخلق مع ما يمر به
من خبرات . ويمكن القول إن المفروض من القدرة فى أى مجتمع هو أساساً
نتيجة للعمليات والتفاعلات الاجتماعية .

ويعمد أى مجتمع إلى إعادة إنتاج مستواه من القدرة بين أفرادهِ ، وهذا
ما يسمى بالاستمرارية فى المجتمع ، استمرار الثقافة . ولذلك تستمر ثقافة
مجتمع بدائى فى نطاق ما هو موجود فيه ، فإذا عرف هذا المجتمع القراءة
والكتابة ، بدأ ما ينقل من جيل لآخر يتعقد قليلاً ، وكلما تقدم زاد التعقد
حيث أن كمية المكتوب تزداد من جيل لآخر ، زيادة فى الكم والنوع . فى
أول الأمر قبل معرفة الكتابة كانت القدرة الجماعية ممكنة وسهلة ، ولكن
بالتعقد المشار إليه ، ولكى تكون هناك قدرة جماعية على مستوى يضم أفراد
المجتمع ، أصبح الأمر أكثر صعوبة ويحتاج لغير قليل من التنظيم .

فهل تعطى المعرفة لمجموعة قليلة ، وتنجب عن بقية أفراد المجتمع ؟ من
يدخل المدارس ؟ وأى مدارس ؟ هل تكون مدارس لفئة محظوظة ، وأخرى
للسواد الأكبر من الشعب ، وتودى الأولى إلى الدراسات العليا ، وتنتهى
الثانية إلى باب مقفول ؟ هذا ينتج طبقية ، فالوظائف الهامة والقيادة تصبح
قط من حق من طرقت أبواب النوع الأول من المدارس . . . وكانت
هذه الانبجاعات اللاديموقراطية هى التى وقفت ضد تكون القدرة الجماعية
على المستوى اللاتى فى هذا البلد خلال النصف الأول من القرن العشرين .

بل إنها اليوم ما زالت في بداية طور التكوين ، والخطى التى تخطوها بطيئة لا يمكن مطلقاً أن تتناسب مع السرعة الهائلة التى تسير بها البشرية فى التقدم .
والتربية - أكرر - مسئولة عن التقدم .

ولإذا كان للتعليم الشكلى هذه الأهمية فى تكوين القدرة الجماعية ذات الفعالية لمجتمع يتطلع إلى النمو والمعيشة فى عصر التكنولوجيا والذرة ، فإنه يتعين علينا أيضاً أن نلقى نظرة سريعة على بقية المؤثرات المسهمة فى تكوين القدرة الجماعية ، وإن كانت أقل حيوية وأقل فى القدرة على ضبطها من المدارس والتعليم الشكلى .

واحد من هذه المؤثرات هو التأثير غير النظامى للأسرة على ذكاء الأطفال . وقد لاحظ الدارسون صلة بين قدرات الوالد وابنه ، ولكن الفكرة (القديمة) تقول بأن هذه الصلة والعلاقة مردها إلى الوراثة : ولكن يرى علماء الاجتماع أن العقل يبرز فى عملية اجتماعية ، ولهذا فهم يقترحون البحث عن الاختلافات العقلية الناتجة من صفات التأثيرات المختلفة من الوالد إلى الابن .
ويوجد اليوم - بصورة متزايدة - اعتقاد مدعم ببعض بحوث مقنعة أن فى الأسرة عاملاً له أهمية مركزية فى نقل القدرة ، هذا العامل هو حجم المحصول اللغوى . فالأطفال يتعلمون الكلام من خلال معيشتهم وسط أسرهم ، وفى الأسر ذات العلاقات المنسجمة ، تحدد درجة غنى لغة الوالدين نوعية وكمية المحصول اللغوى للطفل خلال سنى نموه . ونحن نعلم أن اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسى شديدة التأثير بالمهولة اللفظية ، وعلى ذلك فإن حجم ودقة اللغة التى يستعملها المحيطون بالطفل تصبح عاملاً حيوياً فيما يحصله الطفل من ذكاء .

ولكن حجم لغة الوالدين لا يمثل كل القصة ، فهناك عوامل أخرى مثل درجة وحرارة العلاقة بين الوالدين والطفل ، نوعية وسائل الاتصال بين الطفل والكبار من حيث تنوعها ووضوحها ، مدى الفرص التى تتاح للطفل لتشجيعه على المبادأة فى الكلام وغيره من الخبرات المتصلة به ، متى يبدأ الطفل التعرف على سهولة التعامل مع الكميات والمقاييس ، متى يحصل على الدافع المبكر للقراءة والتعلم المدرسى ، متى يبدأ خلق شبيهة عريضة

للتعرف على العالم ، ونهم للمعرفة من كافة الأصناف ، السرور والتطلع
بشغف إلى الأفكار الجديدة ، تنمية إحساس بالثقة بأن الإجابات عن الأسئلة
ليست أمراً عسيراً .

عامل آخر إلى جانب الأسرة هو الـ aspiration ، ميدان التطلع ومنابعه
وتأثيراته . وهناك العديد من الأسباب المؤدية إلى الاعتقاد بأنه المتغير الضابط
ذى الأهمية فى الأسرة وبين الزملاء وفى المجتمعات الضيقة وغيرها من
التجمعات الاجتماعية ، وأن هذه المجموعات قد تؤثر فى الذكاء بالصعود
أو الهبوط فيما تقدمه للتطلع من إثراء أو فقر ، من تعزيز أو تهبيط .

عامل آخر قد يؤثر بشدة فى الذكاء وهو المدرسة بما تحويه من مجمع
الاتجاهات التى يشتمها الطفل ويكونها من البيئة المدرسية ، وربما كان هذا
المجمع من الاتجاهات هو المسبب لفشل المزرى للعملية التعليمية فى المدارس ،
بل إن بعض الأبحاث أثبتت أن الأطفال يستطيعون التعلم بكفاءة أكبر
خارج المدارس . إن بعض المدارس تعتبر عوامل ردع وإحباط لذكاء
الأطفال وتعلمهم بما تحويه من شكليات استمدتها من قرون مضت ، ومن
طرائق تدريس عفا عليها الزمن ، ومن بعض المعلمين ممن لم يجدوا عملاً
يعولهم ويعول أطفالهم إلا التدريس ، والتدريس منهم براء والتربية لا تجد
فيهم ، ولا فيما يدرسونه ، ولا فيما تحويه المدرسة وإدارتها شيئاً كثيراً يمكن
أن يفيد الأطفال . وبعض الأطفال يذهبون إلى المدرسة لأنهم يجب أن
يذهبوا إليها ، والمدرسة فى واقع الأمر ليس فيها ما يحبهم فيها ، والمسألة
كلها شكلية ، حضور وغياب ، روعة جافة ، وجرس يتحدى الزمن
برنينه وحديده ، ومقاعد هزمتها الزمن فتآكلت ونحلت ولم تنفع معها
عمليات التجميل الرخيصة التى لطح وجهها شديد التجاعيد ، بل السبورات
تقوست ، وتقشر سطحها ، وانكسر وسطها ولم تعد تعترف بلون الطباشير
أو ممنعوله . هل هذه بيئة تنمى الذكاء ؟ هل هذه خبرة تنمى الذكاء ،
وتؤدى إلى القدرة الجماعية قريية التشابه ؟ . . قد تخرج من هذه المدارس
فلتات ، ولكنهم قلة لا تسمح لنا علمياً أن نقيم عليها نعميات .

والسأل أنفسنا بعض أسئلة :

كم ساعة يقضها كل تلميذ في المدرسة الإعدادية ثم الثانوية لتعلم لغة أجنبية ؟ وأمامكم أوراق إجابات طلبة الثانوية العامة في اللغة الإنجليزية مثلاً . . . فضيحة لها جلال . بل يشتد رنين هذه الجلاجل إذا قابلت بعض خريجى الجامعة واستمعت لهم يتكلمون لغة أجنبية ، ولتكن الإنجليزية أيضاً ، سوف تسمع تهتهة ركيكة مهلهلة ، إلا من خمس أو ست عبارات مثل متشكر ، وكم الساعة ووداعاً . . . !!

لو أحصيت عدد الساعات التى أمضاها هؤلاء الطلبة في مراحل التعليم حتى حصلوا على شهادة الليسانس أو البكالوريوس (بأى تقدير لا يهم) وقارنت هذا النكم من الساعات بالمحصلة التى انتهوا إليها لاشتدت بك الحسرة وتأملت على الوقت والجهد والمال المبذول . ربما واحد على عشرة من هذا الوقت ، وواحد على عشرة من هذا المجهود ، ومثله بالنسبة للتكاليف ولكن بطريقة مختلفة تنتج نتائجاً أفضل . ربما لو عاش الطالب في معمل لغة أجنبية لمدة متصلة يسمع اللغة ويتكلمها ، ثم يقرأها ثم يكتبها ، كل ما حوله بهذه اللغة الأجنبية . . . ربما يكون النتائج أفضل . . .

بل إن في نظامنا التعليمى ما يهبط التطلع ويقلل من فرص نمو الذكاء بهذه الشكلية في التدريس والاهتمام بتحفيظ التلاميذ شذرات من المعلومات ، وقد نسمع أن بعض المعلمين ، وأولياء الأمور يحرصون على أن يذكر التلميذ مادة التاريخ مثلاً من كتاب يباع في السوق ويحمل اسماً من هذه الأسماء التى تعتبر سبة في جبين التربية ، مثل وهى مجرد ملخصات مركزة لما في الكتب المقررة يحفظها التلاميذ على ظهر القلب دون أن تترك فيهم أى أثر ، ويرددونها كالبغاوات لتلفظها ذاكرتهم على أوراق الإجابات ، وينتهى الأمر . . . هذا إذا افترضنا أن التلاميذ قد تخلصوا نهائياً وشفوا نهائياً وأنعم الله عليهم بنعمة الأمانة فاحتقروا الغش والبرشام . . .

كثير من عوامل المجتمع ، والأسرة والمدرسة ، قد تدفع إلى إحباط التطلع ، ويقال على سبيل المثال إن البعض يعتقد أن هناك حد أقامه الشيطان

لا يتعداه أحد في محاولاته لتحسين أدائه ، ويقولون إن القدرة البشرية لا تتعدى هذا الخط الذى بعده يأتى المستحيل ، ويجرسه ذلك الشيطان الذى يسخر من البشر وهم يؤمنون بهذا الخط والمستحيل . وقد استمر الرياضيون فى الاعتماد بأن تحقيق رقم قياسى للجري ، الميل فى أربعة دقائق مستحيل . لم يجروا أحد على قبول هذا ، فقدرة البشر لا تحتل أن يقطع فرد مسافة الميل فى دقائق أربعة فقط . وحاول بعض العدائين ولكنهم فشلوا ، فضت الأربعة دقائق دون أن تطوى قدما العداء مسافة الميل . ونال التطلع ضربات قاسية . حتى كان عام ١٩٥٤ حين استطاع عداء اسمه روجر بانستر أن يحقق هذه المعجزة ، ولكنها لم تصبح معجزة بعد ذلك . فقد حطم الرقم القياسى ، وحطم معه كل القيود التى قيدت التطلع . وإلى عام ١٩٦٠ كان عدد العدائين الذين قطعوا الميل فى ٤ دقائق ، عدد ٦٦ عداء . . .

وما حدث بالنسبة للعدو يحدث بالنسبة للمنجزات العقلية .

ماكارينكو وفكرة الجماعية

ولعل الوقت قد آن الآن ليقدم الكاتب للقارئ واحداً من ألع المربين السوفيتيين . ولا يشك الكاتب أن المربين الأمريكيين والغربيين عامة قد عرفهم قراء العربية سواء في قاعات الدراسة أو فيما كتبوه . غير أن خيراً وقيراً يمكن أن يصيب نظامنا وأساليبنا التعليمية بتدارسنا لفكرة ماكارينكو وأساليبه وإنجازاته . على أن الكاتب ليس هنا بصدد الحديث إلا عن جانب من جوانب إسهام ماكارينكو ، وفي يقين الكاتب أن الجماعية أسلوب رائع في التربية من أجل التقدم . بل إن العملية التربوية في أعماقها يجب أن تتسم بالروح الجماعية لتحقيق تقدماً .

لمدة عشرين عاماً احتل ماكارينكو مسرح التربية في روسيا في أعقاب ثورة ١٩١٧ ، ولعبت آراؤه وأعماله الأدوار الرئيسية في قصة روسيا البلشفية . ويمكن القول بأن كتابات ومنجزات ماكارينكو تعكس مستويين للعمل ، المستوى الأول ، وهو مستوى العمل والتطبيق والواقع عالج فيه ماكارينكو واحدة من أهم المشكلات التي جابهت الثورة والحرب العالمية الأولى . فكلالهما خلق موقفاً ألقى آلاف صغار البتاي والجناحين من الأحداث إلى الشوارع يقترفون الاعتداء والسلب والسرقة والتخريب ، لمجرد الرغبة في الحياة . كانوا ضائعين تائهين في معمعة هزت المجتمع بمتطلباتها العنيفة في أعقاب ثورة كاسحة وحرب مدمرة .

خلق ماكارينكو لهؤلاء التائهين مستعمرات تأويهم ، وتنقذ الشوارع منهم ، بعد أن فشلت محاولات سابقة لم يسهم فيها ماكارينكو الذي أشرف على مستعمرة جوركي Gorky ثم فيما بعد على كوميون Dzerzhinsky . فيها أوى ماركارينكو أحداثاً كان سوء الخلق طابعهم ، يتميزون بالشراسة والعنف وحدة الطبع . واستطاع في فترة قصيرة أن يخلق منهم رجالاً ونساء جلداء . فقد وجدوا في مستعمرة ماكارينكو غرضاً للحياة ، نظاماً وتوجيهاً لحيواتهم ، واكتسبوا عادات النظام والتعاون . بل إنهم فوق كل هذا أسهموا لإعالة أنفسهم ولتأثيث المستعمرة . . . وبدلاً من السرقة

والمشاجرة انهمكوا في برامج عمل تعاوني إنتاجي . وبعد أن كانوا عبئاً أخلاقياً واقتصادياً على كاهل الدولة ، أصبحوا قادرين على إنتاج طعامهم إلى جانب أدوات وأثاث مفيد كالمقاعد وآلات التصوير . . . ولم يقف الأمر عند حد إنتاج الغذاء وأدوات للبيع ، بل إنهم أعدوا أنفسهم أكاديمياً ودراسياً لكي يتابعوا دراستهم ويلحقوا بما فاتهم .

استطاع ماكارينكو في المستعمرة أن يشعل جنوة الحياة والحماس الفعال في نفوس هؤلاء الذين يشكت منهم الشوارع سوء التصرف . خلق فيهم ماكارينكو الرغبة في الإنجاز ، الحماس للعمل والإنتاج . ونجح . من الفوضى صار نظام ، ومن الخراب صار بناء . ومن السلبية صارت إيجابية^(١) . وتذكرنا كتابة ماكارينكو بطريقة روسو في العرض ، ولو أن الأول خلق على المستوى العملي والمستوى النظري معالجة جذرية للتربية . ولا شك أن إجراءاته وطرائقه اتسمت بالقسوة في النظام ، أشبه ما يكون الأمر بالمعسكر الحربي ، فقد كان يحتقر مبادئ وآراء وطرائق التربية التقدمية Progressive التي تدلك الطفل وتحمي (طبيعته) من سوء والأضرار . هذا في وقت كانت التربية التقدمية وآراء جون ديوى السائدة في جمهوريات الاتحاد السوفيتي حتى أجهز عليها في الثلاثينات .

وكما فعل A. S. Neill فإن ماكارينكو ابتعد عن الحديث النظري والكلام الكثير حول تربية الأطفال ، مجرد الكلام : ولكنه سلك وعمل أولاً . وكما كان الحال مع نيل ، فإن ماكارينكو استخرج من نتائج عمله وخبراته الفعلية في تربية النشء نظرية تربوية واجتماعية . ففي سمرهيل أخذ نيل فكرة حرية الفرد من سلطة خارجية ، وهي فكرة مرتبطة بالتقاليد في المجتمعات الغربية . ولكن شتان الفرق بين ما عمله نيل وما قام به ماكارينكو في تربية الأفراد . كلاهما بعيد في مفهومه عن فكرة « النجاح » وعن « العلاقة بين الفرد والإخاء الاجتماعي » .

ومع أن فكر ماكارينكو كان مشبعاً بتعاليم ماركس - لينين ، وأنه كان شديد الإخلاص لنمو وازدهار الاشتراكية ، فإنه لم يدرس فلسفة

(١) يشتمل كتابا ماكارينكو The Road to Life و Learning to Live على سجلات زانية لما قام به ماكارينكو

ماركس بعمق ، وإنما أثرت عليه خبراته السابقة ، وخلفيته الروسية . وقد وجد صعوبة في أن ترضى عنه السلطات الحكومية ، ذلك الرضا الذى كان من الممكن أن ييسر له إيصال أفكاره على المستويات العريضة ، ولذلك فإن مستعمرات ماكارينكو كانت تعمل في نفس الوقت الذى تسيطر فيه التربية التقدمية على المدراس ، وهي تابعة للدولة .

وفي كتاب A. S. Makarenko : Problems of Soviet School Education نجد الفكرة الرئيسية التى يدور عليها الكتاب (وهو عبارة عن أربع محاضرات ألقاها ماكارينكو تعكس وتحلل أعماله كمرب في الاتحاد السوفيتي إلى قبيل وفاته عام ١٩٣٩ م . هي فكرة الجماعة وكيف تطبق في الحقل التربوي - وكما يقول - بدأت تنجلي أمام عينيه كيف يصير المجتمع والإنسان والتربية . ورأى ماكارينكو نفسه يمسك أعنة التغير الاجتماعى ويربطها بعضها ببعض في تناسق منسجم منظم ليحقق مثالية أحس أنها تعبر عن المعنى الحقيقي للثورة الروسية .

في رأى ماكارينكو أن المجتمع المثالي هو شبكة من الجماعات المعتمدة بعضها على بعض ، مكونة جسماً متحداً حيث تحدد فيه الاتجاهات والمعايير والأهداف مسار النمو . وتصبح أهم مشاكل التربية تنمية كل طفل في طي هذه الجماعة ، في تنميته على الروح الجماعية وعلى اتجاه responsible dependence حيث يصبح الطفل حاملاً كلياً مسئولية الجماعة ، ومعتمداً كلياً عليها (٣) .

التربية إذن في أعين أسسها هي تنمية الخلق والشخصية ، وهدفها النهائي هو تحقيق الجماعة . فقط في نطاق الجماعة يستطيع الفرد أن يحقق كل قدراته وإمكاناته ، وفيها يجد المعنى المحسوس لحياته ، وتحقيق بذلك منتهى سعادته . وفي نفس الوقت يقدم الفرد أقصى إسهامه للتقدم الاجتماعى ، إذ عند ما يحدث عمل اجتماعى في شكل حدث جماعى ، هنا يمكن أن تتم

المنجزات ونحل المشكلات : والدليل على صدق هذا القول ما تم فعلاً في مستعمرة جوركي وكومبيون دزيرزنسكي ، وأن هذا المنجز في نجاحه في هذا المجتمع الصغير يمكن بنفس الطريقة ، أن ينمر في المجتمع السوفيتي الكبير وهنا يعن لنا أن نسأل ماذا تنطوي عليه فكرة الجماعة ؟

ينقد ماكارينكو مجتمع ما قبل الثورة في روسيا ، وكذلك المجتمع الغربي الرأسمالي ، بأنه مجتمع مبني على فكرة « المجتمع مجموعة من الأفراد المستقلين الذين يحققون آمالهم بالمحافظة على إستقلالهم عن السلطة وعن الغير وعن حتى تحمل مسئولية الغير . كل واحد يسمى إلى طريقه في الحياة ، وتحديد هذا الطريق رغبات الفرد الشرهة النهمة لتجميع الثروة واستقطاب القوة والسلطة . وينظر إلى العلاقات البشرية في ضوء المصلحة الشخصية ، كوسائل يمكن للفرد بها أن يحقق أهدافه الخاصة . بهذا تصبح علاقة الناس بعضهم ببعض علاقة أساسها الأنانية والأثرة والمنفعة الشخصية والوصولية ، وهنا يستشري النفاق والكذب والرياء والخداع والمداخنة . الخ . »

يرى ماكارينكو أن تربيته قادرة عن تنشئة (الرفيق) ، وخلق الأفراد الذين لا يسبحون بحرية في فضاء ، ولكن تجمع بينهم التزامات نحو الجماعة وتربط بينهم صلاتهم بالجماعية وواجباتهم نحوها ، وتشرفهم بأنهم أعضاء فيها : ويجب أن يلعب هذا الاتجاه المنظم لأعضاء الجماعة لأعضاء جماعة أخرى دوره الحاسم في التشكيل التربوي .

والجماعية ليست فقط تجمعاً ، أو مجموعة أفراد متفاعلين ، إنها مجتمع شخصيات منظم ساعياً إلى هدف واضح ومحكوم بأعضاء الجماعة^(١) .

في هذا الترابط التفكيرى ، والاهتمام ، ونشاط كل فرد وإسهامه للجماعة ككل ، يرى ماكارينكو الهدف الأسمى للتربية ، والإنتاج هو الهدف

ورأى ماكارينكو لتحقيق هذا لابد أن يقدم لهؤلاء الأفراد عملاً محدداً

(١) نفس المراجع السابق : ص ١٣٩

وواضحاً يعملونه ، وهدفاً محدداً واضحاً . وبتحقيق هذه الأعمال وتجميعها يتحقق منجز كبير . فالإنسان كائن يوجهه المستقبل ، وما لم يكن هناك هدف محدد يتطلع إليه ، فلا معنى لحياته . . .

« . . . لعل الشيء الرئيسي في كل هذه العملية هو الكفاح الجماعي ، هذا الاتجاه نحو التطلع ، هذا التقدم لتحقيق هدف محدد . . . وحيث تكون المنجزات واضحة في عمل جماعي ، وحيث يفصح الخير عن نفسه ، وحيث يبشر الكسب بالغد ، فلا يحتاج الأفراد إلى تطلعات ذاتية » (١) . . .

ووضعت هذه الأهداف أساساً حول العمل المنتج ، ففي مستعمرة جوركي كان لابد للحصول على الغذاء من إنتاج زراعي ، وفي كوميون دزيرزنسكي تطلب الأمر إنتاج أثاث تحتاجه البيئة المحيطة والمجتمع عامة . وعندما اتضحت هذه الحقائق للأفراد في المستعمرة وفي الكوميون ألقوا أنفسهم إلى معمة العمل إلى الدرجة التي حطموا فيها أرقام الإنتاج التي وضعت سابقاً ، ورفعتهم قوة عارمة إلى جمعية ارتفعت بالإنتاج فوق ما كانت تأمله أكثر العقول تفاولاً ، حتى ماكارينكو نفسه لم يمنع الدهشة ، والفرحة تسيطران عليه .

على أن أهداف هذا الإنتاج المذهل لم تقف عند هذا الحد ، بل كانت وسائل لتوجيه طاقات الشباب لأنشطة تتطلب سلوكاً تعاونياً وأهدافاً موحدة . كانت وسائل لزرع أحاسيس الكرامة ، واحترام الذات ، وعادات السلوك المنظم ، واحترام للعمل ، والاعتراف بالحاجة إلى تخطيط دقيق ، ووعي بأهمية الوقت . . . كل هذا تحت مظلة الجماعة .

وبالقرب من مستعمرة جوركي كانت هناك مستعمرة أخرى في Kuryazh تنهاوى في فشل ذريع إلى الدرجة التي فقد القائمون على أمرها سيطرتهم على سكان المستعمرة التي عجت بالفوضى . وكانت فرصة لتحدى ماكارينكو الذي طلب من السلطات السماح له بالانتقال إلى هذه المستعمرة المتداعية . وإليها هاجر أفراد مستعمرة جوركي . شهران فقط أمكن للمهاجرين ، وكان

(١) نفس المرجع السابق ، ص : ١٣١ - ١٣٢ .

عدددهم أقل كثيراً من عدد النازحين إليهم ، شهران فقط بإدارة ماكارينكو وتحولت فيه الفوضى إلى نظام ، واللامبالاة إلى تسابق في تحمل المسؤولية ، والفردية إلى جماعية منتجة ، والفراغ المل المل الداعى إلى الشر إلى عمل مشر داع إلى الفخر . . . كانت هذه المستعمرة المتداعية في حاجة إلى هدف واضح ، هدف جديد يقوى الروح الجماعية . . .

وقد أقنع نجاح هذه العلمية ماكارينكو بأن القوة تماسك الجماعة الهائلة تعتمد على التنظيم . وقد أظهرت قدرة ماكارينكو على التنظيم بأشكاله وأنواعه وطرائقه ، عبقريته . ولم يأل ماكارينكو جهداً في التجريب ، على نطاق ضيق ليقف على أمثل طرق التنظيم وأشكاله في مختلف المواقف ، واضعاً نصب عينيه على الدوام تدعيم وحدة الجماعة . وليس من شك أنه تأثر بالاتجاهات العسكرية في اشتقاق أساليب وأنواع التنظيم ، ولكنه إلى جانب هذا استطاع أن يجمع أفراد المستعمرة في اقتناع بنفوذ المجموعة على الفرد ، بسيطرة المجموعة برأيها واتجاهها على الفرد الذى يمنح أو يتقاعس أو يهمل . ويذكر ماكارينكو أن في مستعمرة جوركى تحقق له هذا عن خلال مراحل ثلاثة :

المرحلة الأولى : وفيها لا بد من تحقيق نظام و (ضبط وربط) في المجموعة ولهذا اضطر ماكارينكو إلى فرض إرادته على المجموعة : فكيف يمكن التعامل مع مجموعة من الأطفال ذوى السلوك الشرس ، المارقين ، المتحدين لكل شيء إلا بسلطة قاهرة تطفئ نار الشر فيهم .

المرحلة الثانية : تأتي المرحلة الثانية عندما يبدأ طفل ، وثن ، وثالث ، ورابع ، ينضمون إلى صف القائد مؤسسين جماعة تريد - عن وعى - حفظ النظام^(١) . وتعتبر المرحلة الثانية جسراً بين الجمهرة من الأفراد السائرين سويّاً ولكن دون هدف واضح أو غرض محدد ، وبين شبكة الجماعة : في هذه المرحلة يبدأ تكوين نواة يمكن أن تبني حولها وتوجه إليها مناشط لتحقيق هدف محدد . ولكي يحقق ماكارينكو تكوين النواة فقد تفاعل تماماً مع الأطفال ، في اهتماماتهم وطريقة حياتهم . . إلى حد . هنا يمكن أن

(١) المرجع السابق ، ص : ٧٥

تغرس بذور سلطة الجماعة على الفرد حتى إذا نمت جذورها وبدأ يكبر ساقها لا تصبح ضرورة لوجود ماكارينكو وإرادته المسيطرة .

المرحلة الثالثة : تبدأ هذه المرحلة عندما تبدأ الجماعة تسجل ما تحتاج إليه ، وعندما تأخذ مناشط الأفراد شكل الثبات والنمطية المنسجمة . . . هنا ينسحب المربي إلى الاهتمام بالدقة الحسائية والجودة الإنتاجية والإنجاز في الميعاد .

هكذا يتكون الطفل في الجماعة ، بادئاً أول الأمر بالخضوع لسلطة قاهرة ومتطوراً إلى قوة ذاتية تحركه مع الجماعة لتحقيق أهداف مشتركة واحدة^(١) . لهذا ففي المستعمرة حكومة ذاتية من الأفراد أنفسهم ، وهناك (فرق) أو (جماعات) مختلفة توكل إليها أعمال معينة . أما القيادة فليست في يد فرد أو مجموعة ، بل تتناقلها الأيدي ومن كان مسئولاً عن قيادة المستعمرة اليوم ، يصبح غداً متقبلاً للأوامر من ولد أو بنت يوكل إليه قيادة المستعمرة ، ثم يتركها لغيره . . . وهكذا .

الطاعة أساسية في حياة المستعمرة أو الكوميون ، وكان على كل فرد أن يتوافق مع اتجاهات المجموعة ، وكان كل سلوك الفرد خاضعاً للرقابة والنقد . يعاقب من لا يخضع . . . وإذا حدث واستمر فرد في العصيان وتحدى القوانين ، فإن مجلساً عاماً (جمعية عمومية) من المستعمرة ينعقد ، ويقف المذنب في الوسط ليسأل عن سلوكه . . . ويؤمن ماكارينكو بالمعانة الجسمية والخلقية ، فإن العقاب ضروري . فإذا أدانت الجمعية العمومية المتهم ، فعليه أن يتقبل الحكم دون أن يحس أنه سُحق تحت وطأة العقاب ، ولكن عليه أن يفكر فيما أتاه من خطايا وأخطاء . . . ويفكر بعمق في المعنى الذي ينطوي عليه استبعاده ، ولو قليلاً ، من الجماعة . لهذا فلا يجب أن يلجأ إلى العقاب إلا عندما يتطلبه المنطق . أن يعاقب واحد آخر دون أن يكون المجموع مرئياً للواحد ، فإن العقاب هنا شر ويجب أن يوقف .

وعلى ذلك فإن كل مفهوم « الأخلاق » ينظر إليه في إطار الجماعة . ويحكم على السلوك بأنه غير أخلاقي ويستحق العقاب إذا رفضه الرأي العام

الجماعى . الانحراف صفة يجب اقتلاع جذورها ، الولاء والإخلاص للجماعة صفة يجب أن تزرع بنورها وتنمو . وكما يقول ماكارينكو لإيجور Igor وهو الشخصية الرئيسية فى كتابه Learning to Live . . . لا يستطيع الإنسان أن يعيش وحده ولنفسه ، يجب أن تتعلم حب الجماعة ، وأن تعرفها ، وتلمس اهتماماتها ، وتشاركها . إنك لن تكون رجلاً حقاً ما لم تفعل هذا (١) .

وبحرية وشجاعة يعترف ماكارينكو أنه أصيب بفشلين متمثلين فى مجموعتين من الأفراد : مجموعة حاولت ونجحت فى إبطال أثر الجماعة عليها ، ومجموعة خطرة اتخذت الصمت والهدوء سبيلها . . . لقد تحتقت أن أكثر الشخصيات خطورة ليسوا هؤلاء الذين يرومون احتلال المواقع الهامة البارزة ، ولكن هؤلاء الذين يختبئون . . . هؤلاء الصامتون فى كل اجتماع ، الذين لا يدلون بأرائهم . . . هؤلاء خطرون وعلى جانب كبير من الدهاء بابتعادهم عن الطريق متخذين لأنفسهم مسلكاً خاصاً . . . ثم يخرجون إلى الحياة ولم يحسم شيء ، ولم يقتنعوا . . . (٢) .

على أن أمثال هذا الفشل لم يحسم اعتماد ماكارينكو بختمية السلطة العليا للجماعية ، أو فى قدرته على معالجة المنحرفين .

هذا يدعونا إلى طرح سؤال حيوى عن اتجاه ماكارينكو نحو الفرد ، فإن خلق الجماعة يتطلب بالضرورة نوعاً جديداً من الأفراد . . يقول :

« أفهم فكرة « الهدف التربوى » على أنها تعنى برمجة شخصية ما ، برمجة الخلق . وكلمة الخلق هذه تتضمن كل ما يمكن أن تحويه الشخصية ، أعنى كل الظواهر الخارجية المحيطة بالفرد ، ومعتقداته الداخلية ، وتربيته السياسية ، ومعرفته . . . هى صورة شخصية فرد فى كل جوانبها . ويجب علينا نحن القائمون على أمور التربية أن يكون أماننا برنامجاً للشخصية البشرية ،

A. S. Makarenko : Learning to Live (Translated by Ralph Parker) (١)

p. 182.

(٢) المرجع السابق ص ٩٩ - ١٠٠ .

وأن نسعى سعياً حثيثاً نحوها ... » (١) .

ولكن تنمية الشخصية هنا لا تعنى أن تكون فريدة لكل شخص ،
ولكن يلوح أن المقصود هو « نمط » يخلق من الجماعة كلاً واحداً موحداً ...
« ... هنا نمط ونموذج يحتم على كل واحد من تلاميذى أن ينمو شجاعاً .
أميناً وصامداً ومواطناً عاملاً فى جدية ... » (٢) .

على أن ماكارينكو لم يغفل عن حقيقة أن كل ولد وكل بنت فى الجماعة
له فرديته ، وأنه يجب أن يعامل على هذا الأساس ، وهذا خلق له عدة
مشكلات فى تفكيره .. يقول

« فى عملنا بمستعمرة جوركى وكوميون دزيرزنسكى وصلنا إلى القاعدة
التالية : نحن - أعنى أنا كرئيس للكوميون أو المستعمرة ، وجماعة الحكم
الذاتى فيها ، ومكتب Komsomol ، ولجنة القيادة ، والجمعية العمومية -
حاولنا ألا نتعامل مع الأشخاص فرادى ... أعنى أننا رسمياً لانعقد اتفاقاً
مع فرد فى الجماعة ، وإنما مع مجموعة أو فرقة ، وواقعياً كنا نتعامل مع
الأفراد ، مع فرد ، ولكننا كنا نؤكد أنه لا يهمنى الفرد كفرد ... ولكى
أوضح هذه الفكرة ... لم نشأ أن يشعر كل واحد أنه هدف التربية . كنت
أنظر إلى المسألة على أننى أمام شخص فى الثانية عشرة أو الخامسة عشرة
من عمره ، يحيا ويستمتع بالحياة ، مشتقاً منها السرور ، ومكتسباً انطباعات
وخربرات . من ناحيتنا هو هدف التربية ، ومن ناحيته هو فهو شخص حى ،
ولن يفيدنى فى شيء أن أقنعه أنه ليس شخصاً ، وإنما هو شخص فى مرحلة
التكوين ، أنه ليس حياً ، وإنما هو شيء ما ... لقد أخذت على
عاتق ألا أجعله يحس أنه ليس إلا مجرد هدف تربية لا قيمة اجتماعية
ولا شخصيه له ... » (٣) .

وثمة نقطة أخرى جديرة بالذكر وهى موقف ماكارينكو من العلاقة
بين الدراسات الأكاديمية والعمل . وهو يبدى اهتماماً بكل منهما ، ولكنه

(١) المرجع السابق ص ٣٧ .

(٢) المرجع السابق ص ٣٨ . (٣) المرجع السابق ص ٩٤ .

يرفض وجود رابطة بينهما . وربما كان موقفه هذا سبباً من أسباب الاضطهاد الذى عاناه من السلطات التربوية .

لقد ازدهرت وأثمرت مستعمرات وكوميون ماكارينكو التى شادها على الحكم الذائق بعد فترة من الانصراف التام للأوامر . . . ثم يأتى الوقت الذى ينسحب فيه قائد المستعمرة تاركاً أفرادها يقومون على إدارتها ويلبون احتياجاتها . وليس من الصواب أن ننظر إلى المستعمرة على أنها معسكر جامد ، إنها تشع بالجمال ، وكما يقول ماكارينكو . . . لقد آثرت على نفسى أن أبث فى التلاميذ الجانب الجمالى للنظام . . . هذه الحساسية للجمال هى اللمسة الأخيرة فى النظام ، وهى تخلق منه شيئاً دقيق الصنع فى مهارة . . . (١) إن المنظر الجميل للشخص ، لحجرة ، لسلالم ولأداة من أدوات آلة له نفس أهمية السلوك الجميل . . . هذا السلوك الذى أخذ شكلاً ، وهذا الشكل فى ذاته علامة لثقافة متقدمة (٢) . . .

وكان يرى الجماعة على أنها كائن ينبض قلبه بالحياة ، إنها تكون الانسجام بين الشكل والوظيفة ، إنها شيء جميل لأنها تحقق الحاجة إلى السيمتريّة والوحدة . . . « لقد كان أعظم سرور أعطته الدنيا لى هذا الإحساس باعتماد الناس بعضهم على بعض ، بقوة ومرونة العلاقات البشرية ، بقوة الجماعة المريضة والمادفة . . . » (٣) .

(١) المرجع السابق ، ص : ٦٧ ، ٧٠

(٢) المرجع السابق ، ص : ١٤٩

A. S. Makarenko: The Road to Life (Translated by Ivy and Tatiana), p. 334. (٣)

الفصل الثامن

سقوط الأعماق المظلمة

سيحاول المؤلف إبراز وجهة النظر السوفيتية في علم النفس مبنياً على الأسس النظرية ، ومؤملاً في فهم أكثر لدى القراء عما قرأوه في جماعات ماكارينكو . ويحاول المؤلف هنا أن ينقل بكل ما يستطيع من أمانة وجهة النظر السوفيتية .

يؤسس علم النفس السوفيتي على تعاليم المادية الديالكتية . ومهمته الكبرى تنمية القضية الأساسية القائلة بالتعليم في نطاق خبرة الإنسان . وتاريخ علم النفس السوفيتي مرتبط كل الارتباط بالصراع بين المادية والمثالية . ويرتكز المفكرون التقدميون على النظرية المادية ، في حين أن النظرية المثالية كانت وما زالت سند الآراء الرجعية ، وهذه النظرية لم تقف ضد تقدم العلوم فقط بل كانت عتبة في طريق تكوينها أيضاً .

ولم تفهم المثالية ، ولا تستطيع أن تفهم أن الشعور مجرد انعكاس ، صورة فينا عن العالم الحقيقي . ولم ولن تفهم المثالية أن العلاقات البشرية بين الناس تتحدد بظروف المعيشة المادية في المجتمع . كما أنها تجاهلت أن هذه العلاقات تتشكل بصور مختلفة خلال حثبات التاريخ ، معتمدة في كل حالة على ظروف المعيشة المادية في المجتمع الذي تدور فيه هذه العلاقات .

ولم تستطع أن ترى الصفة الطبقيّة للشعور في مجتمع طبقى ، واعتماد حياة الناس العقلية على طبقة كل فرد ، وهل هو من الطبقة الحاكمة أو المستغلة .

ولا تستطيع المادية السابقة للمادية الماركسية ، وهى المادية الميكانيكية أو الآلية . أن تعطى تفسيراً واضحاً لخبرة الإنسان ، فهى تحاول تفسير العمليات النفسية والشعور بإجراءات نسيولوجية أو عضوية أو حتى كيميائية . وقد نظرت إلى الغرابة النوعية للعمليات النفسية لآعلى أنها خاصية من خواص المادة خلقت أثناء فترة تطورها . ولم تستطع المادية الميكانيكية ولا المثالية فهم اعتماد الشعور على نمو حياة الإنسان الاجتماعية ، وعلى الطبقة التى ينتمى إليها ، وعلى طريقة حياته . ولم تفهم المادية الميكانيكية دور الشعور الفعال النشط فى تغيير الواقع . وقد نجحت هذه المادية فى ممكنة حياة الإنسان وإحالاته إلى آلة تتحرك بذاتها .

وينطبق هذا الحديث أيضاً على المدرسة السلوكية الأمريكية ، التى تحاول استبدال علم النفس ، علم الشعور ، بعلم نفس ينظر إليه كعلم السلوك ، وهذا الأخير يفهم على أنه محصلة ردود أفعال آلية .

وفى محاولة تطبيق كل هذا على التعليم والتربية ، فإن هذه النظريات والانتجاهات تنكر الحاجة إلى الاكتساب الواعى للمعرفة والمهارات ، وكذلك تنكر نشاط الطفل الواعى وخضوعه للنظام بطريقة شعورية واعية . وأصبح للتعليم والتربية مجرد تدريب آلى ميكانيكى ، وهذا موقف ثورنديك وغيره من السلوكيين . وهم ينكرون - فى تفكيرهم الميكانيكى الآلى - الحاجة إلى الشعور فى تعليم وتربية صغار الأطفال ، وتلاميذ المدارس الابتدائية . وبذلك يصبح هؤلاء (العلماء) أبطالا فى نظر الطبقات الرجعية . ذلك لأن المدرسة الابتدائية تضم كل الأطفال من كل المستويات ، فى حين أن العدد يقل فى المدارس الثانوية ، ثم تكاد تقتصر الدراسة فى المعاهد العليا والجامعات على القادرين اقتصادياً . بهذا يسلب السلوكيون من أطفال الفقراء إمكانية التعلم الشعورى ، ويعرضونهم إلى تعليم آلى . هذا يؤدى إلى تحويل عمال المستقبل إلى « إنسان آلى » .

للمادية الديالكتية مفهوم صائب عن طبيعة الخبرة . فقد ثبت أن الحياة

العقلية هي خاصية معينة لمادة ذات تنظيم راق والتي تمثل مع غيرها العالم المادى .
وهي وحدها التي أعطتنا الدلائل على الشرطية (ضبط وتكيف) الاجتماعية
للشعور البشرى ، واعتماده على العلاقات الاجتماعية ، والتي بلورها تتحدد
بظروف المعيشة المادية لأى مجتمع . وهي وحدها (المادية الديالكتية) التي
أكدت طبيعة الشعور التاريخية ، وكشفت عن الصفة الطبقيّة للشعور فى مجتمع
طبقى . وهي وحدها القادرة على استيعاب وفهم الدور الفعال الذى يلعبه
الشعور ، وعن أهمية الأفكار التقدمية فى حياة المجتمع .

المشكلات الأساسية فى علم النفس السوفييتى :

لعل مشكلة « الشخصية » تحتل الصدارة بين هذه المشكلات . يدرس
علماء النفس السوفييت الشخصية البشرية الحية ، الإنسان الموجود أمامهم
فعلا . وهم يحاولون الكشف عن الخصائص العقلية للإنسان وقوانين
نموه العقلى .

هم يستبعدون تماماً كل النظريات القائلة بأن الدوافع البيولوجية والطبيعية
تحدد شخصية الفرد وخبراته . يرون أن هذه النظريات تنترض أبدية
وخلود الصفات التسمية الأساسية للفرد . ويرون أن التاريخ ، وخاصة فى
ممارسة التركيب والبناء الاشتراكى ، قد علمنا أن صفات الإنسان العقلية
قابلة لتغير واسع المدى . وقد أدت الثورة (١٩١٧) إلى إحداث تغيرات
جذرية فى صفات شخصية الشعب السوفييتى . فقد نتحت الفردية عن مركزها
إلى الجماعية ، وتكشفت إلى الوجود قدرات جديدة للوطنية والتنظيم . وإنه
لمن الخطأ الفادح قبول الإدعاء التائل بأن تأثير الظروف التاريخية
والاجتماعية يعمل فى إطار القسم العلوى للشخصية الإنسانية ، والذي يختلف
متعارضاً مع القسم السفلى منها وهو المتكون من الدوافع الطبيعية . والواقع
أن التأثيرات الاجتماعية تضم كل الشخصية وتحدد منذ البداية كل الحياة
العقلية للفرد . حتى أن الفرد يرضى احتياجاته العضوية معتمداً على التأثير
الاجتماعى الذى يخضع الفرد له . وهذا هو الفرق الجوهرى بين الإنسان
والحيوان : فكل خبرات الحيوانات تحددتها عوامل بيولوجية ، أما خبرات
الإنسان فتحددها ظروف حياته الاجتماعية والتاريخية .

وإذا كان علم النفس التحليلي ، أو التحليل النفسي وغيرهما مما يمجّدون
اللاشعور يفترضون أن التنافس الفردي والكفاح الذي يبذله الفرد ليحقق
نجاحاً وسبقاً هما من الدوافع الطبيعية التي يولد الإنسان مزوداً بها ، فإن
علماء النفس السوفييت يرون أنها غير فطرية وغير غريزية ، وإنما تتكون
تحت تأثير ظروف اجتماعية معينة محددة .

ما هذه الظروف ؟ الإجابة ليست مباشرة ولكنها تنبع من تتبع هذه
القضية . المجتمع البشري - في أي مرحلة من مراحل نموه - مجتمع طبقي .
وينتمي الفرد في هذا المجتمع إلى طبقة ، ويعيش في ظروف تحتملها مميزات
وصفات هذه الطبقة . وهو متأثر وخاضع لما تفرضه الطبقة ، ولذلك فإن
حياته العقلية في هذا المجتمع الطبقي تصبح ذات صبغة طبقية .

وفي مجتمع رأسمالي تشجع الطبقة الحاكمة الاهتمامات والرغبات الفردية
وتطلعات الفرد وكفاحه . لذلك فإن علم النفس الفردي لابد أن يجد أرضاً
خصبة طيبة في هذا المجتمع . وينبع علم النفس هذا من الظروف الاقتصادية
وغاياتها ذات ملكية خاصة . وتحاول البورجوازية أن توضح وتشرح نزعة
الأثرة والفردية على أنها صفة أساسية في الطبيعة البشرية ، صفة لا يمكن
تغيرها . مثل هذا الشرح والتوضيح يبرر وجود النظام الرأسمالي ، ويثبت
أن هذا النظام منسّق ومتماشٍ مع النزعات الفردية الأنانية ذات الطبيعة
الفطرية عند الإنسان . ومن الطبيعي الواضح أن النظام الرأسمالي لا ينبع من
هذه النزعات الاقتصادية الفطرية للفرد ، وواقع الأمر أن العكس صحيح ؛
فعلم النفس الفردي للإنسان ينبع من النظام الرأسمالي ، وعندما أينما ينهار
هذا النظام فإن رغبات الأثرة والأنانية تتلاشى .

ونجد في المجتمع الاشتراكي أن النزعات الشخصية للإنسان لا تتعارض مع
مصالح المجتمع ، بل لأنها تتوافق فيها . لذلك فإن الاهتمامات لا تكبت في هذا
المجتمع ، بل على العكس ، تفصح عن نفسها بحرية وتصل أقصى درجات
التعبير والنمو ، ذلك لأنها تسير وتوافق اهتمامات المجتمع .

وتختفي من المجتمع الاشتراكي مثيرات كالرغبة في الأمن المادي ،
أو التطلع إلى منصب اجتماعي عالٍ مرموق . وشاب هذا المجتمع يؤمن ويثق

فى أن كل مهنة تعطى أمنأ مادياً ، وتوصل الفرد إلى أعلى مراحل الشرف والسؤدد والكرامة . وكم من ألقاب سابقة أعطيت لرجال ونساء من مختلف المهن والذين حققوا نجاحاً فى أعمالهم . إن هذا الانسجام والتوافق بين الاهتمامات الشخصية والاجتماعية ، واتحادها ، تبين أى منزلق ستطت فيه نظريات علم النفس فى المجتمع الرأسمالى .

من بين هذه النظريات ، نظرية فرويد ، وقد رفض المجتمع الاشتراكى النظريات القائمة والمؤيدة للاشعور والعقل الباطن والحاجات والغرائز الفطرية . خير من هذا تأييد العقل والشعور كعاملين محددين للشخصية البشرية . ويرى علم النفس المجتمعات الرأسمالية أن الشعور هو مجرد آلة لإرضاء الحاجات النفسية . وواقع الأمر أن الشعور أعلى أشكال الحياة النفسية ، وأعلى مراحل نموها . ولا يجب أن يتصف الإنسان بأن قوى الغرائز أو اللاشعور المظلمة تتحكم فيه ، ولكن التحكم الأصيل هو العقل الذى يعكس العالم المحيط به فى وضوح وصواب .

على هذا ، فإن أسمى أهداف التربية هو تنمية الشعور ، وإخضاع كل أنواع السلوك لحكم وسيطرة الشعور . إن الغرائز واللاشعور يدفعان الإنسان إلى الوراء ، أما العقل فيقوده إلى الأمام . وكل من يريد أن يناضل لأفكار تقدمية والمستقبل ناصع مبشر للبشرية يجب أن ينبذ النظريات القائلة بأن الأساس النفسى للإنسان يتكون من نزعات غريزية فطرية لاشعورية .

إن كل المحاولات التى ترى إلى التمسك بهذه النظريات وتفسر سلوك الإنسان على أساس الغرائز أو النزعات اللاشعورية ، إنما هى فى خدمة الرجعية والحركات المناهضة للتقدم . لم يكن غريباً أن تستغل الفاشية هذه النظريات استغلالاً واسعاً .

ولعلماء النفس السوفيت رأى فى « القدرات الخاصة » . وهم يؤمنون بما قاله لينين فى السنوات الأولى من حكم السوفيت ، قال : « هنالك قدر كبير من المهارة التنظيمية عند الناس ، أى العمال والفلاحين » . ويرفض السوفيتون دعاوى علماء النفس فى الغرب من وجود تفاوت طبقى فى القدرات العقلية الخاصة ، ويرون أنها تراها صادرة من طبقة حاكمة أو مستغلين

أو دعاوى يروجها المنتسبون لأجناس أرقى ، في تصورهم . وعود إلى قول لينين ، . . . « ولكن هؤلاء العمال والفلاحين مكبوتون ، وعليهم ضغط واقع ، وقد تسرب إليهم فساد من تأثير الحكم الرأسمالي . . . ويجب أن نجدهم ونشجعهم حتى يتفوا على أقدامهم . وسوف نتعلم كيف نفعل هذا ، نتعلمه بكل الحماس الثورى ، وبدونه لن تكون هناك ثورة منتصرة » .

وطبيعى أن لينين لم يقصد فقط المهارة التنظيمية ، بل كل أنواع المهارات . وقد أثبتت المنجزات الاشتراكية فى الاتحاد السوفيتى صدق كلمات لينين . ورفضت كل النظريات الكاذبة اللاعلمية التى حاولت أن تثبت حق الوجود والامتيازات الخاصة للطبقات المستغلة ، والأجناس (الراقية) . كما أنها رفضت ، فى قوة ، كل النظريات القائلة بأن القدرة العقلية للطبقات العاملة أو الأجناس (الأذل) أدنى من غيرها . وقد ثبت فى الاتحاد السوفيتى أنه يمكن الارتفاع بال جماهير العاملة ، وخاصة الذين وقع عليهم الظلم القيصرى والرأسمالى ، إلى درجة ثقافية عالية وذلك بتغيير ظروف معيشتهم الاقتصادية والاجتماعية .

ويرفض علم النفس السوفيتى افتراض وجود قدرات فطرية ، ولكن توجد مميزات تشريحية وفسيولوجية تميز الكائن الحى ، وخاصة الجهاز العصبى . أما القدرات فهى دائماً محصلة النمو الذى يتم تحت ظروف معينة ومحددة ، والذى يتم بتأثير النشاط البشرى وخلال عمليات طويلة من التعليم والتربية . والاختلافات فى الأجهزة العصبية يمكن شرحها بطرائق متعددة . لهذا تختلف القدرات التى يتحصل عليها الأفراد — على الرغم من بداياتهم الواحدة المتشابهة ، وذلك لاختلاف ظروف وأشكال التعليم والتربية .

ويفترض علم النفس السوفيتى أن نجاح تنفيذ أية قدرة يؤسس على مجموع القدرات المختلفة لدى الفرد الواحد . على أن فقدان قدرة ما لا يمكن أن يكون عائقاً لتحقيق نجاح هائل فى أى مضمار ، ذلك لأن القدرات ذات النمو الممتاز يمكنها أن تعوض الفاقد أو الضعف فى قدرات أخرى . وتلعب إمكانية هذا التعويض المتبادل دوراً خطيراً الشأن . ولا يؤمن السوفيت بتنبؤ

القدرات . غير أنهم درسوا مختلف القدرات مما كشف لهم عن إمكانيات تنميتها بواسطة التأثيرات التعليمية والتربوية .

أما لماذا ينبذ السوفييت طرائق القياس الكمي ذات الاستخدام العريض المثير لدى الأمريكيين ، فذلك لأن هذه الطرائق مبنية على نظرية قدرية للقدرات ، والتي ترى أنها مسبقه التحديد بالوراثة ، وأنها أيضاً لا يمكن أن تتغير بالبيئة . ومعنى هذا أن القياسات الأمريكية قادرة على تحديد مناسبة فرد ما لشكل من أشكال النشاط في المستقبل ، فنتيجة القياس تحكم على مدى المناسبة لعمل ما . ويرى السوفييت أن هذه الأقيسة قد أعطيت اهتماماً وأهمية لا تستحقها . وفي رأيهم أنها لا تحكم على المستقبل ، فقدرات الفرد تنمو خلال تربيته وتعليمه ونشاطه ، وهذه مستمرة بعد أن تقاس قدراته ، ومعنى ذلك أن تغييرها ممكن ، ولذلك فإن تنبؤ الأقيسة بالمستقبل يصبح أمراً لا محل له . والقدرات نتائج لنشاط الفرد ، وليست هي المحدد لنشاطه . وتنمو القدرة من خلال ممارسة الفرد لنشاط يستدعي هذه القدرة . ولذلك فدور التربية والتعليم لا غنى عنه . ويصبح من أهم أعمال المعلم تنمية قدرات تلاميذه . هذه المهمة الملقة على كاهل المعلم لا تنبئها النظريات القدرية ، فتحرمه منها . وقياس القدرات مبنى على هذه النظريات .

وليس لهذه الأقيسة قيمة تشخيصية أو علاجية ، بل إنها غير قادرة على وصف-صادق لقدرات الفرد المتحوص أثناء فحصه . فإن الأداء الناجح لأى نشاط ، حل مشكلة مثلاً ، لا يعتمد على القدرات وحدها ، بل على الدوافع أيضاً ، عما يدفعنا لحل المشكلة . والدراسة التالية توضح هذا . فقد أجريت تجربة على قدرة أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية (٣ - ٦) على التذكر . وجرت التجربة كالتالى : كلفت مجموعة من الأطفال حفظ بعض الكلمات أثناء فترة اللعب ، فقد كلف الأطفال (فى رياض الأطفال) شراء بعض الحاجات من محل قريب . مجموعة أخرى كلفت حفظ نفس الكلمات ، ولكن ليس فى فترة لعب ، بل فى وقت داخل الفصل . وكانت النتيجة أن الأطفال فى المجموعة الأولى حفظوا ضعف عدد الكلمات التى حفظها أطفال المجموعة الثانية . السبب واضح فى اختلاف دوافع الحفظ .

وعود إلى اختبارات القدرات ، وهى فى نظر علماء النفس السوفيت لا تلقى اعتباراً لموضوع الدوافع ، على الرغم من أهميته . وليس غريباً إذن أن يجلس مجموعة أطفال لقياس واحد ، ولكن دوافعهم أو بواعثهم متباينة . وبالتالي فلن تكون نتائج القياس صحيحة أو معبرة عن الواقع ، فكل طفل له علاقة مختلفة مع المشكلة التى يتطلب القياس حلها ، وهى واحدة من عديد من المشاكل . وقد استنفذ علماء النفس البورجوازيون مجهودات مضنية ، وصمموا إجراءات معقدة لتساعدهم على تحديد القيمة التشخيصية للأقيسة . واستخدموا إحصاءات متنوعة ، وطبيعى أن يكون هناك هامش للخطأ ، أو حدود للأخطاء ، وكلما قلت الأخطاء نتيجة التحاليل الإحصائية وخاصة فى معاملات الارتباط بين نتائج البحث والأداء التنفيذى الناجح ، كان هذا مرضياً للعلماء .

ولكن علم النفس السوفيتى لا يمكن أن يرضى بهذا الحل لانه يمس بعمق المبادئ الإنسانية ، فهو لا يقبل مطاقاً حتى الأخطاء النادرة . فخلف كل خطأ كائن بشرى حى ؛ طفل وله مصير ومستقبل . ومع ذلك فنتشر هذه الأقيسة فى الدول الرأسمالية . وسبب انتشارها أنها تخدم أغراضاً سياسية وطبقية ورجعية . فهذه الأقيسة ونتائجها تستخدم لثبوت أن مستوى قدرة أطفال العمال والفلاحين أقل من مستوى الأغنياء أو الطبقات المحظوظة ، أو (العليا) أو الأجناس (الراقية) . ومعنى هذا أن عدم المساواة الاجتماعية مبنى ، بل ويبرر ، على هدى نتائج تلك الأقيسة . وواقع الأمر أن احتمال الاختلاف فى القدرات سببه عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية بين الناس فى المجتمع الرأسمالى . فإذا حقق أطفال الطبقات العاملة - فى مجتمع رأسمالى - نتائج سيئة فى الامتحانات مقارنة بأطفال أصحاب رؤوس الأموال والشركات والمصانع والمرفهين ، فذلك لا لأنهم أقل قدرة وتنقصهم المواهب ، ولكن لأن سياط الظلم الاجتماعى والحرمان والضغط كبنت قدراتهم وعاقبت نموها . وهل ننظر من أطفال فى ضيم اجتماعى واقتصادى ، آباؤهم بين شقى رحى الاستغلال ، ويعيشون فى ظروف قاسية مادية ومعنوية أن يحققوا نتائج فى الامتحانات كغيرهم ممن يجدون كل الإمكانيات وبوفرة ؟

ولا يرفض علماء النفس السوفيت دراسة قدرات الأطفال ، ولكن لا على الطريقة الرأسمالية . وينضلون طريقة أخرى قوامها أن الفحص السليم للقدرات ممكن إذا باشرت أنشطة الطفل عمالها في ظروف حياته العادية ، وعندما لا تفحص هذه القدرات إحصائياً ، ولكن في نموها وتغيرها وارتباطها بكل شخصية الطفل ، وتعليمه وتربيته . . . بكل حياته .

مثل هذا الفحص والبحث ودراسة قدرات الطفل يمكن أن يقوم به المعلم نفسه . فهو قادر على دراسة كل أشكال نشاط الطفل وفي مختلف الظروف ، ويمكنه أن يتابع التغير والتطور الطارئ على قدراته . ويتطلب هذا من المعلم معرفة واعية سليمة بحياة الطفل ، وما طرأ عليها ، وشخصيته ومكوناتها وصفاتها . وتلقى هذه المهمة من جانب المعلمين السوفيتين أهمية بالغة .

ولعل من أهم موضوعات علم النفس السوفيتي - بل ومن أكثر مشاكله أهمية - نظرية « وحدة شعور الإنسان ونشاطه » . يرى علماء النفس السوفيت أن ظواهر الحياة العقلية للفرد لا يجب أن تدرس في نطاق المجرد ، ولكن تدرس مرتبطة بنشاط الإنسان المحسوسة . وعلى هذا فلا يمكن أن يدرس التفكير ، والتذكر والانتباه إلا من خلال نشاط دائر قائم فعلا ، مثل عملية التعليم أو أثناء عمل يقوم به الفرد . . . الخ . وليس موضوع التفكير مثلاً هو التفكير ذاته ، ولكن عملية التفكير ، عملية التفكير التي يمر بها الطفل أثناء حل مسائل الحساب ، وكيف يطبق قواعد الإلقاء ، وخلال تعلمه الموضوعات الأدبية أو العلمية . ولا يبحث السوفيت في عملية التذكر ذاتها ، ولكنهم يبحثون في حفظ التلاميذ مختلف المواد العلمية التي تعطى لهم أثناء تعلمهم . وفي دراستهم (العلماء) لتكوين ونمو الأفكار والمفاهيم يلاحظون كيف يدرس التلاميذ الأفكار العلمية أثناء شرح المدرس داخل حجرة الدراسة . وفي رأيهم أن هذه هي طريقة البحث الوحيدة التي تجعل علم النفس حقيقة وصدقاً ، تجعله علماً حياً ومحسوساً ، تجعله علماً ذا إمكانيات للتطبيق العملي . وهذا هو الطريق الذي يسلكه علماء النفس السوفيت .

إن ما تؤدي إليه نظرية الوحدة بين الشعور والنشاط هي مواجهة علماء

النفس السوفيت بمهمة التحليل النفسى للنشاط البشرى المحسوس . وفى هذا المضمار يندرج النشاط الابتكارى والخلاق ، وخاصة ابتكارية العامل فى الإنتاج . فليس العامل فى الاتحاد السوفيتى مجرد إنسان أمام الآلة ، ومنفذ لأوامر يتلقاها حرفياً ، ولكنه الخالق لطرائق عمل مبتكرة وحديثة ، وهو المنظم لعملية الإنتاج ، وهو المصمم والمخترع . ذلك أن الاتجاه الشيوعى نحو العمل ، المشروط بعلاقات إنتاجية جديدة واختفاء استغلال الإنسان لأخيه الإنسان ، قد أنتج فعلاً أشكالاً جديدة من العمل . وأصبح نشاط العامل عملاً ابتكارياً خلاقاً .

وهنا يبرز دور علم نفس العمل ، وفيه يواجه الباحثون مشاكل الكشف عن المتطلبات النفسية لمختلف المهن . وهذه تختلف عن البحث فى القدرات اللازمة لمختلف الأعمال ، إذ هى تدرس الظروف التى يتم فيها خلق أنسب الظروف للعمل ، وتدرس الظروف التى يستطيع فيها العمل ذاته أن يعلم ويربى العامل . وقد بذل العلماء الوقت الطويل فى دراسة الأعمال الإبداعية للفنانين كالمصورين والرسامين والموسيقيين والممثلين ، وكذلك الكتاب . كما أن وقتاً قد كرس لدراسة إنتاج العلماء والمخترعين .

وقد ألقى اهتمام بالغ لدراسة عملية التعلم ، وخاصة عمل التلاميذ المدرسى فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى . ولعل مشاكل هاتين المرحلتين تمثل المحتوى الرئيسى لعلم النفس التربوى السوفيتى . كما اهتم علماء النفس بسيكولوجية النمو ، وخاصة مشاكل النمو النفسى للطفل . وفى رأيهم أن خواص النمو لكل مرحلة قابلة للتغيير ، فهى ليست ثابتة أبدية الوجود ، كما أنها ليست مستقلة عن حياة الطفل فى مجتمعه المحسوس وهم يؤمنون بالشرطية الاجتماعية للنمو وللشعور ، وما خصائص النمو فى مرحلة نمو ما إلا نتاج الظروف الاجتماعية (والتاريخية) التى تقع فيها معيشة ونشاط وتعليم وتربية الطفل . فإذا تغيرت هذه الظروف ، فسوف تتغير صفات النمو . والدليل على ذلك - فى رأيهم - هذه التغيرات التى طرأت على الأطفال السوفيت نتيجة تأثير ظروف الحياة فى المجتمع السوفيتى الجديد . ومعنى هذا أنه لا يجب أن تبنى تربية وتعليم الأطفال على صفات أبدية مرتبطة

بكل مرحلة نمو ، بل يجب أن تبدأ بحقائق ملموسة محسوسة نامية من الظروف الاجتماعية والتاريخية المحددة والتي عاشها ويعيشها الطفل . كما يجب أن تأخذ في الاعتبار إمكانية نمو وتعمق قوى الطفل العقلية مع نموه .

ويؤكد علماء النفس السوفييت أن الكثير من أفكار ومفاهيم المجتمعات البورجوازية عن طبيعة الطفل لا تتماشى مع الواقع . ومن بين هذه الأفكار ، رأى شترن Stern عن النمو التدريجي للقدرة على الملاحظة ، ورأى بياجيه Piaget عن التمرکز الذائي لتفكير الطفل . . . إن مثل هذه النظريات والمفاهيم والأفكار قينة بأن تقلل من إمكانات النمو لدى الأطفال وتشوه الصورة الحقيقية لنموهم النفسى .

ويصبح علماء النفس فى المجتمعات البورجوازية والرأسمالية بأزمات حادة تصاحب مرحلة البلوغ والمراهقة ، وأنها خطيرة مدمرة تولد الكثير من المشاكل الحساسة ذات التأثيرات الشديدة . ولكن تقارير الأبحاث والدراسات السوفيتية والممارسة التربوية التى تمر بها الأسرة والمدارس السوفيتية أبانت أن هذه الأزمات يمكن أن نتحاشاها تماماً إذا تعلم الطفل وتربى على النهج السليم ، إذا عاش فى ظروف اجتماعية وتاريخية مناسبة .

وليحصل العلماء السوفييت على تلك النتائج ، فإنهم لا يتبعون طريقة واحدة ، بل يلجأون إلى العديد من الطرق . ويهتمهم التركيز على دراسة العمليات الهامة فى حياة الطفل ، وكيف يحيا ، والظروف التى يعيش فيها ، وكيف تؤثر فيه . ويلجأون إلى الملاحظة فى مناسبات عديدة ، إلى جانب التجريب الحى ، أى ذلك التجريب وطيد الصلة بعملية التعليم وعمل التلميذ فى المدرسة . أما بالنسبة للأطفال غير السويين ، فهم يدرسون فرادى ، وتفحص حالة كل منهم مستقلة للوقوف على نوعية عملياته العقلية فى صلاتها بجوانب شخصيته الأخرى . ولا ينتصر الاهتمام على عمليات السلوك النردية ، ولكن كيف تسير وتم . ومعنى ذلك أن الاهتمام لا يقتصر على معرفة القدر الذى يحفظه التلميذ تحت ظروف تعلم مختلفة ، ولكن أيضاً هناك اهتمام بالطريقة التى يحفظ بها ، وفيم يحفظ ، وفى مسار عملية الحفظ ذاتها . وفى كل هذه العمليات يلتقى اهتمام بالغ للجانب الكيفى .

الفصل التاسع

استراتيجيات

يتناول الفصل التاسع ثم العاشر ثم الحادى عشر موضوع التعليم وتنمية الشخصية ، ونبدأ أولاً بالحديث عن منطق التعليم :

نفترض أن أمثل الطرق للتعليم تشتق من النظريات الفلسفية والسيكولوجية . وعلى ذلك فإن كل نظرية فى التعليم تبنى على أسس التعلم أو التفكير أو كليهما .

ونفترض أنه إذا عرفنا كيف يحدث التعلم ، حينئذ نعرف كيف نعلم . فإذا عرفنا مثلاً كيف يحل الأفراد المشكلات ، حينئذ نستخدم طريقة المشكلات فى التدريس . والتدريس هنا يتضمن أساساً أن المتعلم ينفذ العمليات التى يتطلبها حل المشكلات .

ولكى تنتقل من الأفكار النظرية كالموجودة فى علم النفس والفلسفة إلى العملية التعليمية وتنفيذها ، يجب أن توجد إجراءات ومواد لسد الثغرة بين النظرية والتنفيذ أو الممارسة الفعلية . ولكننا لا نستطيع هذه النقلة مباشرة بين النظرية والعمل التطبيقى لأنه توجد مشكلات مرتبطة بالإجراءات والمواد المستخدمة .

لكى نطبق نظرية ما يجب أن نفهم بوضوح الميدان الذى ستطبق

فيه ، وما فيه من عوامل وظواهرات . يجب إذن أن نعرف ماهية التدريس ، ونصف أبعاد السلوك التعليمي قبل أن نفكر بواقعية عن المفاهيم والمبادئ المتعلقة بضبط ذلك السلوك التعليمي .

يتكون هذا السلوك من مجموعة من العوامل المتغيرة المتصلة المترابطة ، مثل اتجاهات المدرسين نحو تلاميذهم ، مدى فهم المدرس ومعرفة المادة التي يدرسها ، مدى الحرية التي يسمح بها المدرس لتلاميذه ، سمات شخصية المدرس ، ذكاء المدرس وقد أجريت دراسات عن تلك العوامل ، ولكنها لم تعط نتائج يعتمد عليها بعد . بل إن هذه العوامل السابق ذكرها تنصف بأنها غير دينامية ، فقد لا تنبئ عن شيء فيما يختص بالعمليات المتضمنة في التعزيز ، مثل كيف تقدم وتحلل الأفكار والقوانين ؛ وكيف يعلم المدرس تلاميذه هذه وغيرها .

السلوك التعليمي :

عند ما نلاحظ سلوكاً تعليمياً نجد مجموعة من الأنشطة . المدرس يسأل أسئلة ، ويستمع إلى إجابات من التلاميذ ويتفاعل مع هذه الإجابات ، ثم يجيب على أسئلة التلاميذ ، ثم نشاط مرتبط بتقييم إجابات التلاميذ كالموافقة أو الرفض أو يتخذ المدرس موقفاً حيادياً ، وقد يشرح المدرس طريقة عمل شيء ، أو يوضح عملياً كيف يعمل الجرس الكهربائي مثلاً . وقد يلاحظ المدرس تلاميذه أثناء إجراء تجربة ما ، أو يحاولونهم حل تمرين هندسي . كل هذه الأنشطة تتم في مسار منظم ، ولكنها لا تظهر نمطاً للنمو يمكن ملاحظته . المهم أن نتعرف ، على الـ إجابات التي تتضمن سلوكاً تعليمياً له معنى

والتعليم هنا ننظر إليه على أنه ظاهرة اجتماعية ، هو هو من بيئة إلى أخرى ، ومن إطار ثقافي لآخر ، ومن وقت لآخر في نفس الثقافة . إن له عناصره ، وأشكاله ، وتنظيماته ، ومشاكله أيضاً . ويتم التعليم في إطار من الظروف الثابتة : الوقت وحدوده ، مصادر السلطة ، مدى قدرات التلاميذ ، الهيكل التنظيمي والسياسة المدرسية . ولكن في صفاته الأساسية هو تنظيم لعمل اجتماعي يتضمن : المعلم ، هدف معلوم ، ثم موقف . ثم مجموعتين من العوامل في هذا الموقف :

١ - مجموعة عوامل لا يستطيع المدرس التحكم فيها كمحجم الفصل وعدد التلاميذ فيه ، وصفات التلاميذ . . .

ب - مجموعة عوامل يستطيع المدرس التحكم فيها ، وتعديلها في إطار الهدف المعين ، مثل الطريقة التي يتبعها ، نوع الأسئلة التي يوجهها . . .

مجموعة (ب) تكون الوسائل التي يستخدمها المدرس لتحقيق الهدف . وهذه الوسائل تتضمن نوعين من العوامل :

١ - المادة الدراسية وما يرتبط بها من أدوات تعليمية .
ب - طرائق استخدام وتقديم المادة وأدواتها التعليمية .
ويطلق على (١) الوسائل المادية ، أما (ب) فيطلق عليها الوسائل الإجرائية .

وللوسائل الإجرائية مظهران :

١ - مناورات على نطاق كبير ، وتسمى بالاستراتيجيات ،
ب - حركات بسيطة تتضمن العناصر التكتيكية للاستراتيجيات وهذه تسمى العمليات المنطقية .

كلمة « استراتيجية » تشير إلى نمط من الأفعال التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة ، وهذه الأفعال - في نفس الوقت - تعمل على وقف تحقيق نتائج غير مطلوبة .

ومن الأهداف العامة التي توجه إليها الاستراتيجيات نشاطها : التأكد من أن تعلماً حصل في أقل وقت ممكن ، خفض التلاميذ على تبادل الأفكار ، تقليل الأخطاء في إجابات التلاميذ عند محاولاتهم تعلم الأفكار والمبادئ .

ونقصد بـ « العمليات المنطقية » الأشكال التي يتخذها السلوك اللغوي عندما يعرض المدرس المادة أثناء تعليمه . فمثلاً قد يرى المدرس أنه من الأفضل أن يركز على التعريفات عندما يعرض أفكاراً جديدة ؛ أو قد يعمل على ربط خبرات التلاميذ بما يقوم هو بشرحه شفوياً فيقدم للتلاميذ حقائق جديدة عابهم ويستخدم أدوات معينة على توضيح ما يشرحه ، أو قد يقيم

نتائج نجارب علمية مبيناً ما حققته وما فشلت في تحقيقته أو يقيم سلوك أفرادها كقائد معركة أو مصلح اجتماعي مستخدماً في هذه وتلك معايير سليمة . وإذا لم يقيم المدرسة بالشرح أو تقديم التعريفات أو تقييم السلوك ، والأعمال ، فقد يطلب من تلاميذه القيام بذلك النشاط ، أو يشترك هو معهم في محاورات ومجادلات لفظية .

وتُظهر هذه العمليات المنطقية تكويناً يمكن ملاحظته ووصفه . ومن الطبيعي أن يكون هذا التكوين غير كامل داخل الفصل لأن العملية المنطقية هنا تكون موجزة . فقد لا يتبع المدرس بالضبط الشكل الكامل لما أعده لشرح موضوع ما ، أو النمط المحدد الذي أزمع استخدامه لتوضيح بعض التعريفات .

كما أن هذه العمليات يمكن تقييمها منطقياً من حيث صلاحيتها وصوابها ، بل لأنها تعطى إشارات عن مدى وضوح ما يعلمه المدرس . يطلق على السلوك التعليمي وصف « منطقي » عندما يأخذ شكل عمليات يمكن أن يقيم نمطها على أساس الصلاحية والصواب .

منطق وسيكولوجية السلوك التعليمي

حيث أننا في معرض الحديث عن منطق التعليم ، فجدير بنا أن نفرق بين منطق وسيكولوجية التعليم : الشائع اليوم أنه يمكن وصف وضبط التعليم على هدى ما نعرفه من الأبحاث السيكولوجية . والشائع أيضاً أن المنطق لا صلة له بالتعليم . ولم توجد أية صلة - فيما يبدو - بين المنطق والتعليم خلال القرن التاسع عشر وقبل أن يصبح علم النفس علماً ، وقبل أن تظهر الحركة العلمية في التربية . بل إن المختصين ظنوا أن المنطق قادر على وصف العمليات العقلية المتضمنة في التعليم والتعلم . فقد ورد عند المناطقة والفلاسفة أمثال سيكون وميل ومن قبلهما أرسطو ما يشير إلى أنهم ضمنوا في علم المنطق (الخالص بكل) الطرق العقلية المؤدية إلى التفكير السليم والنتائج التي يمكن الاعتماد عليها . وبالتالي فإذا استطاع المدرس إجادة معرفة الاستنباط الاستقرائي والقياس ، فإنه حينئذ قادر على استخدام تلك الطرق العقلية في تدريسه .

وسايرت النظرة إلى العلاقة بين المنطق والتعليم اعتقاد علماء المنطق وعلماء النفس فيما يختص بالعلاقة بين المنطق وعلم النفس . فالمفروض أن يختص المنطق بقوانين وإجراءات التفكير . قوانين المنطق هي قوانين الفكر . وقوانين المنطق موجودة في العمليات العقلية . وبذلك فالانفاق واضح بين علم المنطق وعلم النفس فيما يختص بدور المنطق في العمليات العقلية ، وعلى ذلك فإن نظرية في التعليم مبنية على المنطق تضمنت أيضاً المبادئ السليمة في علم النفس :

كان ذلك قبل أن يصبح علم النفس علماً .
ولكن الأرض اهتزت تحت أقدام علم المنطق عندما بدأ التجريب يأخذ مجراه في علم النفس . فقد وجد منذ البداية أن السلوك اللفظي العادي يحمل شهاً خافئاً للتكوينات المنطقية الشكلية التي يركز عليها المناطقة بكل ثقل . كما أن العمليات العقلية الفعلية - مهما كانت - لا يمكن ملاحظتها . وبالتالي فظل السؤال حائراً : هل تتوافق العمليات العقلية مع الأشكال المنطقية ؟
هكذا اكتسح هذا العلم الناشئ كل الحجج عن علاقة المنطق بالعمليات العقلية . . . ثم أن علم النفس التجريبي فتت العمليات العقلية إلى إحساسات ، تصورات ، ميكانيزمات مرتبطة . . الخ . ومن هذه العناصر النفسية لم يكن ممكناً تكوين مجموعة مبادئ كذلك الموجودة في المنطق .

وعندما تمخلى « الاستبطان » عن مكانه لعلم نفس الحيوان التجريبي نزلت المطارق هاوية على « العوامل المنطقية للذكاء » . نجد أن ثورندايك في دراساته الحيوية عن ذكاء الحيوان استبعد العناصر المنطقية . . . فقد عالج التفكير والتعلم على نموذج (مثير - استجابة) . وتتصل الاستجابة بمثير يربط الاثنين وقتياً وبتكرار من خلال المحاولة والخطأ . . . ثم تعزز الصلة بالنجاح : أصبح التفكير إذن سلسلة من (مثير - استجابة) تم متوافقة مع قوانين الاستعداد والتدريب والأثر .

بذلك انتهى المنطق كعلم التفكير .
هذه النظرة السيكلوجية أدت إلى اعتبار أن التعليم يشتمل على إعطاء مثيرات وتعزيز الاستجابات الصحيحة . ويتضمن التعليم أيضاً التوفيق بين

التعلم وحواضر التلاميذ . لكن السلوك التعليمي داخل الفصل ليس ببساطة هذا النمط . فكلمة « مثير » وما تحويه من مفاهيم ليست محددة واضحة بالدرجة التي يمكن القول - باطمئنان - إن هذا الذي دار في الفصل « مثير » ، كما أن التدريس ليس عملية تتبع خطأً أفقياً يتحرك عليه السلوك في نظام أتيق من مثير إلى استجابة ثم مثير تعقبه استجابة . ما يدور داخل الفصل متفرع متشعب مما يجعل من المستحيل القول بأنه يتبع سلسلة جامدة من سلوك (مثير - استجابة) .

في نفس الوقت الذي كان فيه ثورندايك وآخرون يأخذون بيد علم النفس التجريبي إلى التقدم ، كان جون ديوى يعيد بناء المنطق . عمل ديوى في نطاق نموذج داروين (التغير البيئي ، التنوع العضوي ، الاختيار ، البقاء) وكون نمط الاستقصاء الذي تضمن الاستدلالات الاستقرائي والقياسي إلى جانب حقائق نفسية . وبدلاً من المثير تحدث ديوى عن مواقف مشكلة محيرة ، وبدلاً من السلوك الذي يتعلمه الفرد تكلم ديوى عن المواقف التي تحل على أساس من الغرض المناسب . وبين الموقف المحير وحله وضع ديوى التفكير التأمل . بينما ملأ ثورندايك ذلك الفراغ بين المثير والاستجابة بصلات نيرونية . بل إن غلاة السلوكيين استبدلوا النيرونات ، وبذلك فصلوا الكائن برمته كعامل في السلوك ، وبذلك أوصلوا علم النفس إلى دراسة الظروف الموضوعية التي يرتبط فيها المثير بالاستجابة .

في رأى ديوى يركز المنطق على الاستقصاء ، وقواعد الاستقصاء الناجح هي قواعد المنطق . وأى استقصاء ناجح هو ذلك الذي يحل المواقف المحيرة . وتشق قواعد الاستقصاء بتحليل ما يتم عند ما نحاول حل الموقف المحير . وتصبح هذه القواعد المعايير القياسية التي بواسطتها نقيم الاستقصاءات . ويمكن أن نفصلها عن الاستقصاء لتدرس مستقلة ، كما هو الحال في المنطق الشكلي . وفي حالة فصائها ، بعد تكونها ، تفقد علاقتها بالاستقصاء ، وبالتالي دورها كقياس في السلوك .

من نظرية ديوى في المنطق اشتق النفسانيون نظرية حل المشكلة ، واشتق كلباتريك طريقة المشروع في التدريس . وقد تجاهل كلباتريك

وجاعة النفسانيين الجوانب القياسية في نظرية ديوى في المنطق ، وأكلوا العناصر النفسية . بل إن هذه العناصر النفسية في نظرية ديوى في المنطق كانت محور الارتكاز والأساس الذى بنيت عليه نظرة الدوافع ونظرية التعلم ، وقد لعبتا (بأشكال مختلفة) دوراً مسيطراً في الفكر التربوى .

فكرة ديوى تقول إن الفرد يدفع للسلوك والعمل عندما يجد نفسه في موقف لم يتقرر فيه الأمر بعد ، ولكن عند الفرد استجابات جاهزة . في هذا الموقف (يتحرك) الفرد محاولاً طرقاً مختلفة للعمل على تخطي الحاجز بينه وبين الوصول إلى الهدف . أثناء هذه المحاولات ، يتعلم .

حسب هذه الفكرة يصير التعليم توجيه المتعلم خلال عمليات الكشف والتحقيق .

وكثيراً ما نسمع اليوم كلاماً عن التعليم بطريقة المشاكل ، بطريقة الكشف ، وغيرها . . . ولعل الاستقصاء صاحب الفضل .

ولكن يلوح أنه في غمرة الحماس عند الجماعة المهملين لفصل المنطق عن علم النفس ، وكلاهما أصبح مستقلاً ، أقول إنه في تلك الغمرة الحماسية زاد الفصل حدة ، واشتد التأكيد على الطلاق بينهما ، بل واستغل هذا الطلاق إلى أبعد الحدود . حتى طاع بياجييه بما أثمرت عنه دراساته الرائعة عن تفكير ولغة الطفل ، فقال إنه حتى سلوك الطفل غير اللفظي يتضمن عمليات منطقية معينة . وعندما ننظر إلى هذه العمليات من وجهة نظر ما يفعله الفرد عندما يأتى ذلك السلوك نجد أنها وصف لسلوك ، وعلى هذا فهى سيكولوجية الصفات .

وحتى عند ما تحلل هذه العمليات من حيث مدى موافقتها مع النماذج المثالية فإن هذا التحليل يتم من وجهة النظر الخاصة بعلم المنطق . . . والتحيز يصبح واضحاً ، وبالتالي فالحكم محل سؤال .

جبروم برونر من جامعة هارفارد ، أدلى بدلوه ولكن في إطار مختلف ، قال في تحليله للتفكير إن دراساته أوضحت أن فرداً ما قد يسلك واحداً من مجموعة استراتيجيات ليكون فكرة Concept أو مفهوماً . هذه الاستراتيجيات تصف السلوك الذى يظهره الفرد وهو يحاول تكوين الفكرة

و المفهوم . فيقول (١) إن التأكيد على « الكشف » في التعليم له نفس الأثر على المتعلم بحيث يأخذ بيده ليكون قادراً على البناء ، قادراً على التنظيم واختيار الصالح من المعلومات أو الطرق لتحقيق الأهداف المرجوة . التدريب على الكشف يعلم الفرد كيف يكتسب المعلومات بطريقة تجعلها حية نافعة في حل المواقف المشككة ويصبح من أهم الأهداف الأساسية للتعليم الاقتصاد في التعلم في المستقبل (٢) أى عندما تتعلم شيئاً فالهدف أن تتعلمه بطريقة مؤدية إلى الحصول على أقصى ما يمكن تعلمه . مثلاً إذا تعلم الطفل الجمع في الحساب ، بطريقة تجعله قادراً على الخوض في أعماق عملية الجمع وفهم حقيقة العملية ومعناها وما فيها وما تؤدي إليه . . . الخ . . . هنا لن تكون هناك ضرورة ليتعلم الضرب . لأنه ، من حيث المبدأ ، الضرب جمع مكرر . . . ليس كما نعهده اليوم في مدارسنا .

قلت إنه - حسب رأى برونر - الفرد يسلك استراتيجيات ما ليكون فكرة أو مفهوماً ، ولو نظرنا إلى هذه الاستراتيجيات من وجهة نظر علم المنطق لوجدنا أنها شبيهة بما أسماه ميل « طرق الاستقراء » .

يتوقف كنه السلوك (في رأيه) على الطريقة ووجهة النظر التي تلاحظ بها هذا السلوك . إذا لاحظته على أنه إجراء ، فهو سلوك نفسي ، إذا نظرت إليه من حيث مدى تحقيقه لقواعد الصلاحية والصواب ، فهو سلوك منطقي .

لعله أصبح واضحاً أن ثمة اقتراباً بين علم للنفس والمنطق . ولكنهما ما زالا منفصلين . يعنى إذا وجهت نظرك إلى الجانب الأدائي لعملية التعليم ، فأنت بهذا تدرس سلوك التعليم من وجهة النظر النفسية . وإذا درست العملية من جانبها التكويني والقواعد التي بمقتضاها تقيم وتوزن ، فأنت هنا تنظر إلى السلوك التعليمي من الوجة المنطقية .

Bruner, Jerome S. "The Act of Discovery". Harvard Educational (١)
Review, 1961, 13 : 12-32.

Bruner, Jerome S. "Learning and Thinking". Harvard Educational (٢)
Review, 1959, 9 : 148-192.

الفصل العاشر

أربعة أعضاء

هى أربعة أعضاء تعليمية .

ويجب استخدامها لتنمية شخصيات المتعلمين . على أن الأمر تطلب آلاف السنين لتتبلور هذه الفكرة الغريبة^(١) .

السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر، وقد تمتد إلى الوراء حوالى ثلاثين سنة . . . هذه السنون شهدت مادة دراسية كان يدرسها الطلبة الذين يعدون لمهنة التدريس « مادة العملية التعليمية » . وقد بشر بهذه المادة وقام على تدريسها فى الولايات المتحدة الأمريكية جماعة من المربين الذين درسوا فى جامعة بينا الألمانية ، وهناك تعلموا طريقة هربارت بخطواتها الخمسة الشهيرة : المقدمة - العرض - الربط - التعميم - التطبيق . وكانت هذه الطريقة وقتئذ عملاً عبثياً ، بل هو أسمى ما تمخض عنه العقل البشرى فيما يختص بالتعليم .

وثار القرن العشرون على هذه الطريقة وأخضعها لنقد متزايد حتى أوراها الثرى فى غير أسف ، وبالتالي فإن مادة « العملية التعليمية » هوت ميتة لأنها صممت للمدرسين ولم تلق أى اهتمام لطبيعة وحاجات الطفل الذى

(١) وفى الفصل الحادى عشر يمرض المؤلف وجهة النظر الاشتراكية .

يتعلم . وقد أسهمت سيكولوجية السلوكيين Behaviorists في عملية القتل هذه بما أعلنته عن القوى العقلية للطفل . ثم نددت من إنجلترا نداءات جالتون Galton عن قياس نتائج العملية التربوية . . . مما أدى إلى اختلافات حول مراكز الاهتمام في القيم التربوية . بين شتى الرحي : السلوكية والقياس التربوي طحنت الطريقة المبرراتية .

ولاح في الأفق بريق لامع خرج من بين صفحات « الديموقراطية والتربية » لحون ديوي Dewey عام ١٩١٦ ، وكان هذا مرتبطاً بتفسير حديث للبرجماتية فيما يختص بإعداد المعامين . وسيطرت البرجماتية التجريبية : الخبرة بشقيها الحقيقي والمنتوع ، سيطرت على الميدان التربوي حوالى ربع قرن ، إلى الأربعينات ، وكان لها الفضل (كما يرى أنصارها) في المركز الرائع الذى تربيع عليه الطفل في العملية العلمية - التعليمية . وحتى في أوج عظمة البرجماتية كان همس يتناقل من المدرسة التى اعتبر فيها الطفل المركز والمحور ، وكيف أن الطفل (الذى هو المركز) أصبح يفتقر إلى ما يتطلبه نموه الجسمى والعقلى . كان ذلك همساً لا يسمع وسط صيحات المجد البرجماتى بما فيه من تحدٍ للقديم وبريق للجديد والطريف .

ولعله من الإنصاف للحق القول بأن ديوى الخالق لفكرة جعل الطفل مركز العملية التعليمية ، لم يكن هو أول من نادى بأن يتبوأ الطفل عرش هذه العملية . وليس من المبالغة القول بأن فلاسفة التربية على مر العصور قد تناولوا هذه المنزلة العالية للطفل بصورة ما . ولكن ديوى هو الذى حجب الفكرة وقربها إلى المربين ، في وقت كانت الظروف البيئية على أتم استعداد لا لتقبلها فقط ، ولكن تنفيذها بأسرع ما يستطيعه المربون . إذن فالتعليم من أجل نمو الشخصية مؤسساً على طبيعة وحاجات الطفل له جذوره التاريخية البعيدة . ويمكن القول بأن فطاحل فلاسفة التربية :

- ١ - ساندوا بقوة تنمية شخصية الطفل ، ولكنهم
 - ٢ - لم يعطوا الكيفية والطريقة التى يمكن بها تنمية هذه الشخصية .
- والعرض التاريخى المختصر التالى فيه من الأمثلة ما يؤيد هذا الموقف .

أراد أفلاطون أن توجه كل وسائل التربية لتنمية الشخصية الناضجة . في مثل هذه التربية لن يجدى مجرد التوجيه والحصول على المعرفة ، كما لن يجدى مجرد السيطرة على ردود أفعال الطفل إزاء مشيرات معينة ، ولا خضوعه لعادات محددة . قد يستطيع الفرد بهذه المعلومات والتوجيه والعادات أن يحاول إثراء شخصيته بالشجاعة مثلاً ، ولكنه سيظل خطراً على المجتمع محدود التفكير ، وفي رأى أفلاطون أنه سيظل غير سعيد ما لم تثرى شخصيته بفضيلتي الحكمة والعدل . لا بد للفرد من قوة مكونة كاملة في شخصيته البشرية ، هذه القوة قادرة على خلق الانسجام بين الجسم والعقل ، بين التقدير الجمالى والمطالب الخلقية ، بين الدوافع الغريزية والنضج العقل^(١) .

ولعلنا نسأل كيف كان أفلاطون يعلم تلاميذه . فقد علم مدة ست وثلاثين سنة في الأكاديمية بأثينا ، وكانت طريقتُه (أكاديمية) بحثية . المحاضرة ، وفي ثناياها الديالوج . . . المحاور تثرى اغاضرة وتعمل على تعديل الفضائل الرئيسية عند تلاميذه ، واستغل أفلاطون لهذا المهدف قوى التفكير ، كان يحاور تلاميذه ، في مناقشات حائرة على التفكير ، ثم اقتناع ، وبالتالي تعديل للفضائل .

ولكن أفلاطون لم يضمن في تدريسه وتعليمه اللجوء إلى سبر أغوار الخبرة الحقيقية للوصول إلى المعانى الأساسية . لم يشتمل تعليمه على تدريب الجسم لتحسين العادات والمهارات ، وكان ذلك أمراً غاية في الأهمية للإغريق في ذلك الوقت . ولم يحتو تعليم أفلاطون لتلاميذه أية خبرة عملية متصلة بالمتناشط الاجتماعية أو السياسية . حقاً عمل بعض الشباب من نبلاء أثينا في مهام إدارية وسياسية واجتماعية ، ولكن كانت قدراتهم أثناء ممارسة العمل هي التي منحهم الوقود للصمود والإسهام والتقدم ، كان تعلمهم من عملهم .

سقراط فيلسوف ومرب أثيني ، أصر على أن شخصية المعلم تنبؤاً مركز الصدارة ، وكان قد قبل إعلان السفسطائيين بأن « الإنسان مقياس

كل شيء » ، وقال سقراط « اعرف نفسك » ، وكان قوله هذا مناره الهادى . وقد رأى سقراط أن ينمى شخصية الشباب من خلال التفكير والتعقل ، والتفكير ينتج المعرفة ، وعند سقراط المعرفة فضيلة ، ولكن البون عميق بين هدف سقراط من التربية وبين طريقته فى التعليم . والطريقة السقراطية الديالكتيكية تؤدى إلى أنها :

١ - تأخذ بيد الفرد من مرحلة الجهل إلى مرحلة أخرى من الجهل ، فى المرحلة الأولى الفرد لا يدرك أنه يجهل ، وينتقل منها إلى مرحلة أن يدرك أنه يجهل .

٢ - تأخذ بيد الفرد من مرحلة أنه يدرك أنه جاهل (بموضوع ما) إلى الحق المعقول الواضح .

يصف ادجار نايت الطريقة السقراطية بصورة فيها القسوة جلية ، فيقول لو اتبعنا الآن طريقة سقراط لطال بنا أمد الحديث فى اجتماع ما ، فلا بد من تحديد وتعريف لكل كلمة وقول ، وهو أمر نلاحظه اليوم فى اجتماعات تدوم ساعات فى مناقشات ومناقشات . . . وكلام وكلام ، وتفسيرات للتفسيرات ، وحاشية للحاشية على المستوى الكلامى . . . ثم يقول نايت « إن الطريقة السقراطية قد تخلق المتكلمين لا العاملين »^(١) . هى طريقة لتكوين المتحدث المنطقي المقنع لكن دون قدرة عملية فاعلة .

وتدور عجلة الزمن تطوى السنين لتأخذنا إلى سلطان الكنيسة فى أوروبا فى عصورها الوسطى ثم الحديثة . وقتئذ كان التأكيد على الشخصية الوظيفية كهدف ، هذا ما نادى به كومينيوس ثم بعد ذلك چون لوك وجان جاك روسو . ومع ذلك فإن ما كان يدرس ناء عن ذلك الهدف : فالواقعية الحسية عند كومينيوس ما زالت تتعلق بأهداب المفهوم الروحي للشخصية . . . قال « . . . كل أعمالنا وعواطفنا فى الحياة تكشف أننا لا نحقق أسمى مرادنا هنا ، بل إن كل شيء مرتبط بنا ، كذواتنا ، له مقصد آخر . . . إن ما نفعله ، ما نقوله ، ما نستحوذ عليه - ما نفكر فيه ، ما نتأمر به إنما يحتوى على دفعة

نحو التقدم والترقى . . . ثم إننا قد نتقدم ونعلو ونرتفع ومع ذلك فسوف لا نصل إلى النروة (١) .

ولا يستطيع الباحث التربوى أن يفكر أن كومينيوس أخذ في الاعتبار الشخصية الوظيفية « في برنامجه التعليمى ، فهو يقول « ما يجب أن يعمل يجب أن يمارس بالتدريب . . . على معلمى الحرف ألا يشغلوا أذهان الصغار بالنظريات ، وإنما عليهم أن يشجعوهم على العمل الفعال منذ الطفولة ، فالطفل سيتعلم النحت بالنحت ، طرق الحديد بطرقه ، الرسم بالرسم ، والرقص بالرقص . . . وفي المدرسة يتعلم الطفل الكتابة بالكتابة ، دعه يكتب ، ولتتح له الفرص ليتحدث ويتكلم ويفهم ، ويفكر ، سيتعلم كيف يفكر بالتفكير . . . بهذا تصبح المدرسة خلية تنمو بالعمل » .

ولكن طرائق التدريس التى اتبعها كومينيوس وأتباعه وتلاميذه المتحمسون له بعدت عن هدفه التربوى . مناهجه المدرسية قائمة على عدد من المواد الهبة يجب أن يعرفها المتعلم حق المعرفة . وقد أخطأ كومينيوس (فى تفكيره) عندما عقد المذاينة بين الطفل والزهرة ، فالأخيرة تفتح ، وكذلك ملكات الطفل تفتح . . . وليكن رائدنا وهاديننا هذا التفتح الذى يحصل فى الطبيعة ، ولنلاحظ كيف تنمو ملكة بعد أخرى وليكن مبدأنا هذا التابع فى التفتح والنمو . . . فكما أن الزهرة تمر فى أطوار كذلك الطفل تفتح ملكاته فى أطوار متتابعة . وعلى هذا الأساس وضع كومينيوس قواعد عملية للطريقة التعليمية (عنده) ، ولتكن البداية المستمرة حفظ كلمات على ظهر القلب ، والمفروض أن تحوى هذه الكلمات كل المضمون التعليمى .

ثم جاء جون لوك ، الأرسوقراطى الإنجليزى ، وقد نظر إلى الشخصية من وجهة نظر الجنتلمان الإنجليزى . قال . . . « العقل السليم فى الجسم السليم قول قصير محدد ولكنه تعريف كامل للسعادة فى هذه الدنيا » . وكان لوك كغيره من السابقين يلقى مركز الثقل فى التربية على القوى العقلية ، وخاصة التفكير . وفى رأيه أن نمو التفكير يجب أن يقوم على تدريب شاق صارم

مؤسس على دراسة الكلاسيكيات. . . « من لا يوجهه عقله بحكمة لن يسلك مطلقاً طريق الصواب ، ومن يخذله جسمه عن ضعف أو عبث لن يتقدم في ذلك الطريق » (١) .

وقد تأثرت كثير من مناهج التعليم في العالم بآراء لوك ، ولعلنا نذكر الدسامة الكمية في محتوى المادة التي كانت تدرس في المدارس الابتدائية والثانوية في مصر قبيل أربعين سنة . كما شهدت المناهج الأوروبية والأمريكية مواد اللاتينية والإغريقية والآداب الكلاسيكية إلى جانب اللغات الحية والرياضيات والعلوم . . . الخ في المدارس الثانوية . وكان هذا - في تصور المربين - قيناً بنمو العقل وتدريبه ، وتقابل هذا محاولات هزيلة شاحبة للعناية بالجسم . وإذا كانت دعوة لوك فيما يخص الجسم والعقل لم تجد الحقل العملي لممارستها ، فقد مجد العقل على حساب الجسم ، فإن هذا مهد الطريق لدعوة أخرى كانت في ثورتها عنيفة مبالغة . ويلوح أن نقطة الضعف عند لوك كانت إما في غموض دعوته بحيث لم توضح بالكتابة المطلوبة كيف يتم الانسجام بين تربية كل من الجسم والعقل جنباً إلى جنب ، أو إلى أن المعلمين لم يفهموا دعوة لوك كما يجب أن تفهم . ومهما كان الأمر فإن تنمية الشخصية الوظيفية كانت مجرد قول لم يصل إلى مرحلة العمل .

روسو ثار على كل هذا ، وقد عرفه التاريخ بأنه ثائر اجتماعي . رأى ضرورة التأكيد على « الحرية » كوسيلة لتحقيق الشخصية الوظيفية عند الشباب . حرية للعقل وحرية للجسم أيضاً . ويقول في كلامه عن الهدف من التربية « في النظام الطبيعي للأشياء كل الناس سواسية . لا يهم ماذا يعمل الآباء لكسب عيشهم ، فإن الطبيعة تنادى على الفرد وتدفعه إلى واجبات الحياة البشرية . كيف يعيش الفرد ، هذا ما أريد أن أعلمه للطفل . قبل أن يكون الفرد رجل سيف أو رجل دين أو رجل قانون ، قبل أن يكون هذا أو غيره فهو إنسان » (٢) .

موقف روسو سلبى ، بمعنى أنه يترك الطفل إلى الطبيعة وهى التى تحدد

Locke, J. *Thoughts Concerning Education*. (١)

Rousseau, J. *J. . Emile*, pp. 13 - 14 (٢)

أى القوى عنده فى حاجة إلى تنمية ، ثم تعمل عملها . فليترك الطفل إذن إلى الطبيعة ، فى أحضانها ، ولترفع أيدى البشر عن الطفل ، هذه الأيدى هى مصدر الفساد الذى يتطرق إلى الطفل . الطبيعة خيرة ، حانية على الطفل ، أما الناس فقد لوّثهم الخطايا واغتسلوا بماء الشرف أصبحوا مصدر تهديد لما تستطيعه الطبيعة النقية الخيرة أن تقدمه للطفل . كل شىء يلحقه الدمار إذا مسته يد الإنسان . المربون لا يعلمون شيئاً عن الطفولة ، وفى جهلهم يسقط الأطفال صرعى . ارفعوا أيها الناس أيديكم عن الأطفال ، واتركوهم للطبيعة الخيرة .

من أفلاطون إلى روسو . . . أقوال معسولة وكلام جميل ، ولكن لا طريقة . فهل نجد بعد روسو من يأخذنا إلى العمل الفعال ، ويضع الأقوال موضع التنفيذ ؟

نبدأ مع فروبل Froebel^(١) صاحب رياض الأطفال التى ضمت العديد من الهدايا واللعب التى يمارس فيها الأطفال أنشطتهم فى سعادة وسرور . ومع الهدايا واللعب موسيقى وأغاني ، وكل هذا يأخذ الطفل إلى عوالم لا نهاية لها ، غموض وأسرار ، كل سر مفتاح لآخر . مع تنوع اللعب والهدايا ، فهناك وحدة . وحدة فى التنوع . والطفل يجب أن يبحث عن هذه الأساسية الأزلية الأبدية الخالدة . والبحث لا نهاية له . الرمزية ضرورية ، كل المعانى يرموزها . عندما تجلس المدرسات مع أطفالهن فى المدرسة ، ويتشابهن بالأيدى وهم جلوس فى حلقة (الدائرة والكروية والاستدارة لها أهميتها عند فروبل) ثم يلعبون ويصلون فهذا رمز للصلات التى لا تنصم بين الصغار والكبار ، بين مختلف الأعمار ، بين حياة الطفل الاجتماعية وحياة الراشد الاجتماعية ، بين الله والإنسان . بالهدايا واللعب يعرف الأطفال كيف تكون الحياة مع الله . كان فروبل ابن قسيس ونال فى طفولته تربية دينية غزيرة ، من ضحايا هذا الغموض وهذه الأنشطة ستط الغو المعرفى والعقلى صريعين . حتىّ كان الأطفال يلعبون بالهدايا والكرات وغيرها من اللعب ،

(١) سد مرسى أحمد : فروبل وفنسه فى التربية .

ولكن هذا نشاط قصصى به التركيز على الشكل والعلاقات بين مختلف الأشكال والأحجام ، ولكن أبداً لم يكن هناك اهتمام بفهم أسس هذه العلاقات . كان أتباع فروبل يرون أن ينتظروا حتى تثنط مختلف الملكات عند الطفل . وكانت النتيجة أنهم فى انتظارهم هذا فقدوا الكثير من إمكانات الطفل التى كان يمكن أن تستغل . فروبل حاول عملياً عمل شىء ، ولكن انغمسه فى الدين والغموض والفلسفة جعلت الطريق عسيراً .

واحد من أوقات فروبل كان بستانلوتزى . كان رجلاً عطوفاً ذا إحساس رقيق ، وعندما آله منظر و حياة صبية منكوبى الطالع يهيمون فى الطرقات ، طالب الحكومة الألمانية السماح له بالتقاطهم و(تربيتهم) . قال إنه يريد أن يعلم الشحاذين كيف يعيشون كبشر . . . يعيش الواحد منهم كإنسان بكل ما فى الكلمة من معان نبيلة لم تكن حياة الشوارع والاستجداء قادرة على تليتها . كانت فكرة بستانلوتزى تقوم على تربية الأحداث بتدريب قواهم الجسمية من خلال ما أسماه « المشروع » ، والمشروع عند بستانلوتزى يتطلب من الأحداث الاشتراك فى مناشط مشابهة لتلك التى تمارس عادة لإنتاج الطعام والضروريات الأساسية للإنسان . كان بستانلوتزى يأمل أن ينمى شخصيات قادرة على الاعتماد على نفسها ، قادرة على الانتهاء للمجتمع والقيام بما تتطلبه أدوارهم الإسهامية فى ذلك المجتمع .

وقد نجح بستانلوتزى فى تعليم هؤلاء الصبية الذين جمعهم من حيث ألقت بهم المقادير المأساوية ، وخلق منهم شخصيات آدمية يمكن أن تنتسب لمجتمع وتعيش فيه ولكن عندما حاول تعليمهم شيئاً من المعرفة ، عندما حاول أن يجعل منهم طلاب علم ، فشل « المشروع » ولم يستطع أن يعطيهم الإمكانيات اللازمة للتدريب على استخدام الفكر .

عند بستانلوتزى نجح « المشروع » فى نمو الأجسام ، جسم سليم ، ولكن فشل عندما هم إلى العقل . وتكرر القصة .

وقد يكون جون ديوى أقرب المفكرين التربويين فى اقترابه من برنامج شامل للتربية . فقد نادى بتنمية العادات وتكوين المهارات ، ولكن هذا التكوين وتلك التنمية لا تكون بالدرس والحفظ . كان يريد فرداً ذا عقلية

عملية قادراً على أداء الأعمال الدنيوية : دعا ديوى إلى النمو الانفعالى ولكن على أن يتم هذا من خلال نشاط مغرض . . . كثير من الانفعالات تشكل عقبة أمام الطفل وأمام المدينة ، وأخيراً فإن ديوى آمن بأن الطفل يجب أن يشارك فى النشاط حوله حتى تسير شخصيته الوظيفية فى طريق النمو بسلامة . ديوى شديد الاهتمام بالتفكير ، وكيف تفكر ، ويعطينا الخطوات للتفكير ، وكيف نعلم أطفالنا كيف يفكرون . وهو متكلم بارع فى إعطاء المعلمين الإشارات لتنمية الاهتمام عند تلاميذهم ، وكيف يحقق المدرسون النمو التعليمى .

وقد حاول اتباع وتلاميذ ديوى خلق برنامج تعليمى يتضمن آراءه التربوية . ولعل أكثر هذه المحاولات جدية وإخلاصاً كانت محاولة كلباتريك . له أربع خطوات هى : الغرض - التخطيط - التنفيذ - ثم الحكم ، هذه الخطوات نالت الكثير من الإعجاب . . . فى وقت مضى ، ولكنها مازالت ذات تأثير . وقد طبقت هذه الخطوات الأربعة فى المواد الدراسية المعروفة لنا ، هل تذكرون هربارت ؟ فرق بين الاثنين ، ولكن شيئاً حدث أيضاً ، فإن خطوات كلباتريك لم تتح للتلاميذ فرصاً لاكتساب خبرات حقيقية حية .

فنية جديدة للتعليم

الغرض أن التعليم يجب أن يتوافق مع احتياجات الطفل . ويستخدم الطفل كل قدراته التعليمية وإمكاناته لينمى شخصيته . والسؤال الذى طفا إلى السطح حديثاً عن ماهية العملية التعليمية التى يمكنها أن تجمع كل قدرات وإمكانات الطفل التعليمية فى وحدة . ولا نستطيع اليوم وصف هذه العملية على أسس علمية ، فإزالت الدراسات والبحوث قاصرة عن مدنا بما يكفى من معلومات . تماماً كما كان الحال أيام جاليليو وكوبرنيكوس عن حركة الأرض والكواكب ، حينئذ لم تكن ثمة أسس علمية ، ولكن افتراضات ، وقد يكون ما نتحدث عنه اليوم فيما يختص بالعماية التعليمية افتراضات قد تؤكدها فى المستقبل بحوث علمية .

ولعلنا نتفق على أن التعليم الحاصل للطفل إما أن يكون ذا طابع نظامي أو غير نظامي . ففي التعليم النظامي يسير المدرس خلال خطوات أعدت سابقاً في نظام معين ليعطي الطفل معان محددة ، وليكسبه مهارات معينة ويكون لديه عادات واتجاهات مقبولة ، وينمى عنده أحاسيس مطلوبة . أما في التعليم غير النظامي فليس هناك برنامج موضوع .

يرى ثورنديك Thorndike^(١) ومعه آخرون أن التعليم يحدث عند الطفل إذا دربت (أعضاؤه) التعليمية تدريباً سليماً . هذه الأعضاء التعليمية هي :

١ - الحواس - البصر والسمع وغيرهما مما يستخدمه الطفل ليحصل على خبرات تكون أساساً للمعاني ، والتي عندما تزداد وتضبط تصبح عادات ومهارات اكتسبها الطفل المتعلم .

٢ - المخ ونسيجه العصبي ، وهو المسئول - عن مختلف العمليات العقلية ، وهو القادر - إذا أحسن استخدامه وتدريبه - على مد الطفل بالمعرفة المنظمة .

٣ - الغدد الصماء - مثل التخممية والدرقية والكظرية وغيرها والتي تصبغ المعاني والمعرفة بأحاسيس انفعالية فيستطيع الطفل التقدير والرضا وعدم الرضا وغيرها ، والتي إذا دربت تدريباً سليماً قد تساعد الطفل على الإحساس بالمسرات والمبكرات المرتبطة بحياته اليومية .

٤ - الجهاز العصبي السمبتاوي والباراسمبتاوي والمسئول عن سلوك الطفل لإزاء المشكلات اليومية ، وهذا الجهاز إذا درب تدريباً جيداً قد ينشئ الأطفال رجالاً أمحباب عزم وإرادة وغرض .

ولنأخذ مثلاً يتعلم فيه الطفل مهارة معينة (قد تكون خارج نطاق المدرسة) مثل كيفية إحكام رباط الخذاء . مهارة تبدو بسيطة ، ولكن في بساطتها تستخدم الأعضاء التعليمية الأربعة . فهو أولاً يستخدم حواسه ليكتسب خبرة عملية لمعاني مرونة الرباط وسهولة تناوله وإمكانية إدخال

حد طرفيه في الفتحات الضيقة الموجودة في الحذاء ، والتي رتبت بطريقة خاصة بحيث إذا نفذ الرباط خلالها ثم تناول الفرد طرفيه وعقدتهما بطريقة خاصة ينجح في إحكام الحذاء حول القدم . . . الخ . ويستخدم المخ (العضو التعليمي الثاني) بأنسجته العصبية لتمييز العلاقات بين الرباط والفتحات ومسير الرباط بينها والتشكيل لتقاطعات الرباط فوق (لسان الحذاء) وشكل الرباط الظاهر على الحذاء . . . وغيرها . والعضو الثالث مسئول عن إثارة السرور للنجاح الذي يحصل عليه الطفل عند ما يوفق في ربط الحذاء ، أو القنوط عند الفشل ، والتقدير الذي يعبر عنه الطفل عندما يتلقى معونة من الكبار أو الغير عامة . . . الخ . أما العضو الرابع فيبدأ عمله عندما يشرع الطفل ملحاً في محاولة لإنهاء إحكام رباط حذائه ، هنا يرسل الجهاز العصبي السمتاوى الإشارة الدافعة تلو الأخرى ليستمّر الطفل في محاولاته ، في حين أن الجهاز العصبي الباراسمتاوى يعمل على تخفيف وطأة ذلك الإلحاح السمتاوى . فإذا كان هذا الأخير أشد قوة في إلحاحه فالطفل سيستمّر في محاولاته حتى يحقق ما يريد .

تعمل هذه الأعضاء التعليمية الأربعة عند الطفل إزاء موقف ما ، ولكنها لا تعمل كلها بنفس الحدة . وبالمثل قيل إن العقل ليس مجموعة ملكات منفصلة ، تعمل كل واحدة منفصلة عن الأخرى ، فليس هناك إحساس دون معرفة مصاحبة ، وليس هناك نشاط عقلي دون صيغة إحساسية ، كما أنه لا توجد إرادة أو رغبة دون إحساس انفعالي وتقدير (مثلاً) : إن لك إرادة إزاء موقف ما لأنك تريد شيئاً ، وأنت (تريد) هذا دون ذاك لأنك (تعرف) أن هذا أفضل لك من ذاك . . . لأن لديك خبرة تركت انطباعات وآثاراً وميولاً تجاه هذا وذاك .

ومنذ القديم استخدم المربون والمسؤولون عن الأطفال طرائق (سلبية) لحث هؤلاء على المثابرة في العمل . من بين هذه الطرائق الخوف من العقاب ، الوعود الزائفة بالثواب - غالباً أشياء مادية يريدونها الطفل - ، التهديد بإيقاف الطفل موقفاً يرفضه المجتمع ، وغيرها . كل هذه الطرائق (السلبية) يرفضها المربون اليوم ، أو غالبيتهم . والقول رأبهم أنه

إذا دُرّب جهازه العصبي السمبتاوى والباراسمبتاوى تدريباً سليماً فسوف يستمر الطفل في محاولاته البناءة ، والتي قد تبدأ بمجرد إحكام رباط الحذاء ثم تتدرج في الصعوبة والتعقيد ، مع نموه ، حتى تكون ديدنه في رشده .

والسؤال : كيف يستطيع المدرس استخدام هذه الأعضاء الأربعة التعليمية ؟ أولاً : الحواس ، وهذه يمكن بسهولة استخدامها وتدريباً من خلال الخبرة العملية التي يمر بها الطفل والتي تتضمن في أبسط أشكالها الفعل - رد الفعل - التفسير . يفعل الطفل أى نشاط بسيط ، ثم يتلقى رد الفعل ، ثم يحاول تفسير معنى هذا العمل . يأكل قطعة حلوى موضوعة أمامه ، فيشعر بلذة مذاقها ، الحلوى ماذا تعنى بالنسبة له ؟ ثانياً : القوى التفكيرية ، وهذه تستثار عندما تظهر مشكلة أثناء القيام بعمل ١٠ . الأسئلة المتعلقة بالأسباب والنتائج والمربطة بالخبرة الحية قد تثير القوى التفكيرية وتنشطها . وهنا يمكن استخدام خطوات ديوى الخمسة في التفكير :

المشكلة - تحديدها - الفروض - التفكير التجريبي - ثم أخيراً القبول أو الرفض .

ثالثاً : الانفعالات : وهذه تثار في حالات كثيرة بالملدح أو الذم . وقد يستخدم عامل التحدى في إتمام عمل ما ، أو اللجوء إلى التشجيع .

رابعاً : الجهاز العصبي السمبتاوى والباراسمبتاوى : قد تعطى أمثلة عن أفراد حققوا قيماً رائعة بأعمال رائعة لإسهامية اجتماعية . وقد تلجأ أحياناً إلى مقارنة الفرد بغيره ممن حققوا نجاحاً مرموقاً .

لعل في ممارسة واستخدام هذه القوى خيراً كثيراً للفرد المتعلم ، بل إن عملية استثارها وحثها ذات طابع علمي وفقى ، تثار على أسس علمية وبطريقة فنية أيضاً . وقد يكون تدريب الفرد على المثابرة من أشق الأمور ، وقد يكون السبب هو أن عملية المثابرة بما فيها من جهد ومشقة تقف على طرف النقيض من الرغبة الطبيعية في الحياة السهلة غير الشاقة .

والآن : كيف نستخدم هذه الأجهزة العضوية التعليمية في موقف تعليمي داخل المدرسة مثلاً ؟ اكتشاف منابع النيل . أولاً الخبرة الحقيقية ، كيف

تخلق معنى الكشف والبحث ثم الوصول إلى المنابع من ثانيا قصة الاكتشاف ؟
هنا يجب أن يلجأ المعلم إلى خبرات الأطفال الحقيقية والمرتبطة بعمليات
البحث عن شيء ، معروف أنه موجود ولكنه مفقود ، ومعنى العثور
عليه ، ومن ثم يتم الارتباط بين اكتشاف المنابع (موجودة ولكن غير
معروف مكانها) بخبرات الأطفال في البحث عن شيء مفقود ، والعثور
عليه . ويسأل الأطفال : هل جابهم صعوبات ما أثناء بحثكم عن شيء
ضائع ، مثل الكرة ، الكتاب ، القلم ... الخ : ما هي تلك الصعوبات ؟
جابه مكتشفو منابع النيل صعوبات أيضاً عندما بدؤوا بحثهم الشاق ورحلتهم
العسيرة بحثاً عن منابع النيل . وتدرس هذه الصعوبات إلى الدرجة التي يحس
فيها الأطفال أنهم يعانون مشقة البحث عن المنابع . مهمة المدرس أن يجعل
الصعوبات التي قابلها المكتشفون واضحة جلية أمام الأطفال .

ثم تأتي خطوة أو مرحلة التفكير وفيها يجب أن تثار القوى التفكيرية
للطفل وتدريب أيضاً . وقد يسأل المدرس : لماذا قررت البحث عن الكرة
الضائعة في اتجاه اليمين مثلاً ؟ أى لماذا (حكمت) أنه من المحتمل أن الكرة
تدحرجت ثم فقدت في ذلك الاتجاه ؟ ثم لماذا قررت هذه المسافة بالذات ؟
أى المسافة والاتجاه . . . كذلك الحال مع مكتشفي منابع النيل ، الاتجاه لابد
أن يكون إلى الجنوب ، والمسافة . . . مجهولة ولكن يمكن قطعها في عدد
كذا من الأيام . وقد فشل مكتشفون كثيرون ، ونجح مكتشفون ، لماذا ؟
بمساعدة المدرس سوف تفتح مجالات للتفكير ، من خلالها (يكتشف)
الأطفال أن حياتهم تتضمن مواقف عديدة تتطلب منهم التفكير وإصدار
الأحكام . . . في البحث عن حلول . . . اختيار صديق . . . الخ .

الخطوة أو المرحلة الثالثة تختص بهدف بغية الوصول إليه . وقد يسأل
المعلم : هل كنت سعيداً عندما عثرت على الكرة ؟ لماذا ؟ هل لأنك
نجحت فيما فشل فيه غيرك ؟ أو لأنك ساعدت غيرك على الاستمرار في
المباراة بعد أن عثرت (لهم) على الكرة ؟ هل تفهم الآن مدى السرور الذي
أحس به المكتشفون عندما (عثروا) على منابع النيل ؟ هل يمكنك تقدير
مدى الإحساس بالفشل إذا لم ينجحوا في مهمتهم ؟ المنبع الحقيقي للسرور يمكن

أن يناقش ببساطة هنا . هل لو كنت مكان أحد المكتشفين وكلك حماس للكشف والقافلة برجالها ترتعد خوفاً من المجهول ومن الحيوانات المفترسة والأمراض القاتلة والقبائل المتوحشة ... ثم بالثأرة والعزم وصلت إلى أحد المنابع ، هل كنت تحس سعادة النصر ؟

الخطوة الرابعة وهي مرتبطة بالإصرار والمثابرة ، هنا يثير المدرس الجهاز العصبي السمتاوى والباراسمتاوى ، ومهمة المدرس (تربية) هذين الجهازين . فبدلاً من السماح للباراسمتاوى بوضع العراقيل وتثبيط المهمة أمام ردود أفعال الجهاز السمتاوى ، بدلاً من هذا يجب أن (١) تزداد قوة الجهاز العصبي السمتاوى حتى يستمر تأثيره بغض النظر عن تعطيلات الباراسمتاوى .

(ب) تقلل محاولات الباراسمتاوى حتى لا تتعطل أو تتأثر أعمال الجهاز العصبي السمتاوى ، ويخفف الضغط الواقع عليه .
(ج) يستمر في عملية أ ، ب .

ويستطيع المدرس إذن — لكي يحقق هذا — أن يقترح أفكاراً قابلة للتنفيذ ، تقلل نتائج تفكير تلاميذه وتحوله إلى مسالك مثمرة لأعمال أو تفكير أكثر عمقا أو احتمالات مبشرة . . . وغيرها من الجوانب العقلية ، أما الجوانب الوجدانية في شخصية المدرس والتي يجب أن تسهم لخير التلاميذ فقد تظهر في تحمسه وتقديره للقيم التي تنبثق خلال هذه العملية التعليمية الحارية داخل الفصل ، والقيم التي يمكن أن يكونها تلاميذه . هل يمكن أن يكون المدرس في أحاسيسه وحامسه صادقاً بغير مظهرية أو تظاهر ، هل يمكن أن يكون إحساسه أصيلاً نابعاً من أعماقه ، لا مجرد تمثيل قد يكشفه بعض الأطفال فهلك العملية التعليمية على يد القائد ؟

هنا يمكن السبب الحقيقي — فيما يبدو — لفشل الكثير من المدرسين محاولاتهم توجيه تلاميذهم لتكوين اتجاهات وقيم إنسانية . بل ربما كانوا خطراً على تلاميذهم . كيف يكون الحال إذا كان قائد الجيش متواطئاً مع العدو ؟ !

المطلوب من المدرس كثير وخطير ، تواضعاً جماً حيث يجب أن يكون التواضع ، نزاهة ساطعة ، واعترافاً بالخطأ إذا هفأ ، وتسامحاً وهو القادر ، وتقديراً للمنجزات وهو صاحب يد طويلة فيها . . . كل هذه الصفات وغيرها تغذى الجهاز السمبتاوى عند الطفل . مد الطفل بتحديات مناسبة تنشط السمبتاوى ، كما أن إثارة حبه للاستطلاع تثبط الباراسمبتاوى .

إن إخلاص المدرس ، والواقعية التى تغلف البيئة المدرسية داخل الفصل ، والتجارب فى المواقف التعليمية - التعلمية ، كل هذه تخلق الظروف المهيئة للطفل لاستمراره فى المثابرة .

هذه المراحل الأربعة يمكن أن تكون الأساس لتدريس مخلف المواد الدراسية ، كل المراحل فى تتابعها . مرحلة الخبرة الفعلية الحقيقية لها أهميتها كدخول وركيزة . وقد نجد صعوبة هنا عندما ندرس التاريخ ، ولكن المدرس اللبق قادر على إيجاد منافذ تستغل منها خبرات الأطفال .

هذا ، ويمكن تلخيص ما جاء فى هذا الفصل ووضعه فى إطار تنفيذى فى الاقتراحات الأربعة التالية :

١ - إعطاء معان لمحتوى المادة الجديد الذى سيتعلمه الأطفال ، ويتم هذا باستخدام خبراتهم الواقعية أو بتفسير معانى المادة الجديدة من خلال خبرات قد حصل عليها الطفل سابقاً .

٢ - ربط المعانى الجديدة التى تعلمها الطفل بمفاهيمه السابقة ، ويتم هذا من خلال التفكير ؛ أى أوجه التشابه والتضاد بين الجديد والقديم .

٣ - بذلك الربط تتكون وحدة أكبر (إذا قورنت بالوحدة التى كانت عند الطفل قبل اكتسابه المعانى الجديدة) ، وهذه الوحدة الأكبر يجب أن تظل مفتوحة قابلة لتقبل المزيد ، قابلة لأن تكبر أكثر . . . على الطفل أن يحدد أغراضه ويتطلع إلى ارتياد آفاق أوسع .

٤ - تدريب (تربية) الجهاز العصبى السمبتاوى والباراسمبتاوى ، بحيث يشجع الأول ، فالأطفال يجلون متعة أكثر إذا فهموا وعرفوا ، ولتوجد صلة بين المعلم وتلاميذه أساسها التجاوب المثمر . أما الباراسمبتاوى فيجب أن يثبط ، فيجد الأطفال الخيبة والحسرة إذا فشلوا فى فهم أصول اللعبة مثلاً أو ظهروا جهلة أمام غيرهم .

الفصل الحادى عشر

الهتلسة البشرية

تمكن علماء النفس السوفيت - مسلحين بالمادية الديالكتية - من تكوين نظرية عن الشخصية . وقد استندوا إلى خبرات عديدة اشتقت من تربية الأجيال الصاعدة في نطاق الشيوعية ، وفي النجاح الذى حصلوا عليه من تكوين الشعور عند البالغين على هدى التكوين الاشتراكى . ثم تفحصهم الدائب العميق في علم النفس التربوى ، وعلم نفس النمو ، هذا إلى جانب الدراسات العلمية ذات الصلات الوثيقة بتكوين الشخصية بصورة مباشرة أو غير مباشرة . ثم تدارسوا ما خلفه السلف من أبحاث ونتائج دراسات عديدة . ثم ولعل النتائج التى توصل إليها السوفيت في دراساتهم عن الشخصية تستطيع اليوم أن تقف مناهضة - وفي شدة - لعلم النفس القدرى الغربى .

في رأى السوفيت أن أفكار ويزمان - مندل - مورجان Weisman - Mendel - Morgan عن الوراثة قد أثرت على علم النفس في الدول البورجوازية ، وليس أدل على ذلك من الفيض العريض الغزير الذى تنشره دور النشر والمجلات في الولايات المتحدة الأمريكية . ووراثة أهمية قصوى عند ثورنديك Thorndike عالم النفس الأمريكى ، وفي رأيه أن الطبيعة البشرية ، أو النوع البشرى مجموعة كبيرة من الجينات التى تعمل بآلاف

الطرق والوسائل . ولا يتغير هذا المد من الحينات من جيل لآخر ، بل يبقى كما هو مستقلا عن ظروف الحياة . بهذا يعطى ثورنديك الوراثة حق تحديد الصفات النفسية للإنسان ، إلى جانب تحديدها لون البشرة والعيون والشعر وغيرها من الصفات الجسمية . وقد حاول ثورنديك إبراز كيف أن هذه الحينات تحدد للأطفال قدراتهم عن الحركة من مكان لآخر ، على الجرى ، والقفز ، والبكاء ، والضحك ... تشييد شيء ، أو تخريبه على التفكير ، والقدرة على الكلام والتعلم . وكان ثورنديك فى أقواله هذا ، كغيره من غالبية علماء النفس الأمريكيين ، يمثل نظرية العاملين . ومع ذلك فهو وهم لا ينكرون نهائياً أثر البيئة فى نمو الطفل . ولكنهم يصرون أن الوراثة هى العامل الحامى فى العملية ، وأنها المسئولة عن تحديد قدرات الفرد الموروثة - الفطرية - والمسئولة عن انتائه لجماعة البيض تمييزاً لهم عن غيرهم أصحاب البشرة السوداء .

ويحاول الأمريكيون - فى رأى السوفيت - إخفاء طرائقهم اللاعلمية باستخدام المعقد من الأجهزة والمركب من التحليلات الإحصائية فى دراستهم للقدرات البشرية ، وهم يستخدمون أقيسة كثيرة يهدفون من ورائها إلى تأكيد وجهات النظر العنصرية . وهدفهم الرئيسى لإثبات أن نمو قدرات الأطفال لا يتحدد بالظروف الاجتماعية ، ولكن بالوراثة البيولوجية ، بالحنينات ، وأن القدرات لا تنمو مع السن ، لكنها تبقى ثابتة مع النمو الزمنى ، وأن أطفال الملونين متخلفون قياساً على أطفال البيض ، فيما يختص بموضوع القدرات . ومعنى هذا أن تخلف الملونين لن يتغير حتى مع ارتباطهم ومعيشتهم فى مدينة الرجل الأبيض .

وقد توصل عدد من الأمريكيين إلى نفس النتائج ، ولكن باتباع أسلوب آخر بادئين عكس بداية الجماعة السابقة . هم يصفون الدور الحاسم للبيئة ، ولكنهم يؤكدون أنها غير قابلة لإحداث تغييرات . يرون البيئة على أنها مجرد تأثير خارجى ويحددون تأثيرها بالغذاء والمناخ والعامل الجغرافى . تأثيرها سطحي غير ذى فعالية ، ويهدفون من هذا إلى تأكيد دونية العمال ومن يسمونهم بالأجناس الدنيا ، ويررون أحقية الامبريالية الانجلو - أمريكية فى استغلالهم واستعبادهم بصورة لا إنسانية .

فى مسار طريقهم لتبرير العنصرية ، ودونية البعض وسيادة البعض الآخر ،

يرى علماء النفس البورجوازيون أن سبب ذلك أن القوى الدافعة للنمو تكمن في أعماق بيولوجية ، ولا سبيل إلى تغييرها لأنها طبيعة الإنسان . بل إن الأطفال الذين يستحقون العناية والرعاية هم الأطفال البورجوازيون . ويحاولون تجاهل الصراع الطبقي ، طافين فوق السطح عندما ينغمسون في الدراسات المقارنة . وحقيقة الأمر أنهم في خدمة الرأسمالية لتبرير استغلال العمال .

دوافع وأنشطة

أما عن التطبيق التربوي للفكرة النفسية السوفيتية ، فلعل خير من يمثلها ويفصح عنها A·S· Makarenko الذي يرى أن الخلق السليم للجماعية وأهدافها وكفاحها التي لا تفصل عن المجتمع ، تكون قوى هائلة لنمو شخصية كل طفل ، والتخلص من الصفات الخلقية السلبية ، ولتكوين اتجاهات سليمة ، وإرادة قوية ، وخلق رصين ، وتنمية مثمرة للقلرات^(١) . وقد استطاع ماكارينكو بنظرته الثاقبة في الجماعية أن ينقذ مئات الآلاف من الأطفال الذين آذتهم مواقف المربين الذين أعلنوا أن هؤلاء الأطفال حالات ميثوس منها وأن العوامل الوراثية قد حددت مصيرهم المشنوم . نجح ماكارينكو في إنقاذ هؤلاء الأطفال ، فنموا وكبروا ليصبحوا عمالا مهرة مسهمين في البناء الاشتراكي . يقول ماكارينكو :

« يجب أن نخلص أنفسنا من الرذيلة التربوية الكبرى ، أي من اعتقادنا بأن الأطفال موضوع للتربية وهدفها ، لأنهم حياة حية ، حياة جميلة حافلة ... »

ما يحيط بالطفل يؤثر فيه بتغلغله في حياته ، وبصيرورته ظروف وأهداف مناشطة . ما يحيط به لا يرضى حاجاته ورغباته وتطلعاته فقط ، ولكنه يرسى دعائم دوافع وأهدافاً لأنشطة ومهارات جديدة ، ومن خلال هذه الأنشطة الجديدة يحقق الطفل أهدافه .

إن التغير الطارئ على ظروف النمو الداخلية للطفل تؤدي إلى تغيرات في مطالبه من البيئة المحيطة ، وفي تأثير المحيط به عليه . لم يكن ذا تأثير على الطفل أمس ، أصبح ذا فعالية اليوم . لا يتأثر الطفل بالأسرة والمنرس

(١) أنظر الفصل السابع

فقط ، بل أيضاً بالحياة الاجتماعية والسياسية والتي يعيشها والتي تحدد وتشرط نموه النفسى المستقبل ، وذلك من خلال التغيرات الطارئة فى الطفل ذاته .

ولعل أكثر الأمور أهمية هنا هو نمو شعور الطفل ، ووعيه الذاتى ، وإحساسه بنفسه . ولعل الشعور هو أمثل الأشكال التى تعبر فيها الحياة عن نفسها ، بل يصبح أيضاً عاملاً فعالاً يؤثر على حياة الطفل .

تعتبر الصفات الفردية للطفل عن نفسها فى العلاقات المتبادلة بما يحيط به . فقد تجذبه أشياء ، ويتحمس لها ، ويقلدها . وقد لا يبالى بأشياء أخرى ، يتجنبها ، أو يهملها . وحسب هذه الاتجاهات تختلف أدوار وتأثيرات الظروف الاجتماعية على النمو النفسى للطفل . التربية تقود وتوجه هذه العلاقات المتبادلة .

لا ينكر علماء النفس السوفيت « التلقائية » عند الطفل ، ويقولون إن حاجات الطفل الجديدة واهتماماته وتطلعاته وغيرها من مثيرات نشاطه لا تنأى من طبيعة داخلية باطنية منعزلة عن الظروف المحيطة به . هى تخرج من حياته ، وحياته لا يمكن فصلها عن الحياة فى مجتمعه ، وحياته توجهها التربية .

وقد أثبت ذلك النفسانيان السوفييتيان A.N.Leontiev و A.A.Smirnov ، وغيرها . تظهر هذه الأبحاث كيف تتكون أهداف ودوافع أنشطة الطفل ، وتفصح عن الاختلافات فى الاهتمامات والأفكار عند الأطفال السوفيت ، وكذلك المراهقين ، مما يجعلهم مغايرين عن سابقهم أيام روسيا القيصرية ، بل ومختلفين عن معاصريهم فى الدول الرأسمالية .

توجه التربية نمو الطفل السيكولوجى . وتعمل التربية لتحقيق أهداف المجتمع وسياسة الدولة . وتتضمن أهداف التربية برنامجاً للصفات التى يجب أن يتحلى بها الجيل الجديد « هذه الصفات يجب أن تظهر فى سلوك من شكلتهم أيادينا التربوية » كما قال ماكارينكو .

يصبح أى عمل تربوى يكلف به الطفل وهجة داخلية تدفعه للنشاط ، إذا ما تلقاه الطفل وجعله عمله هو ، شعور الطفل - حينئذ - يولد فيه

لإرادة الإنجاز ، والإنجاز على أكل وجه . وكلما زاد وعى الطفل بالمهمة تحسن الإنتاج ، وأثرى النمو .

وفى مراحل تالية ، تبدأ شخصية الطفل النامية ، والمهمة بالأفكار والآراء والتطلعات والمثل التي اكتسبها في تربيته ، تبدأ توجه عملية نموه هو نفسه ، وتصحح أخطائه التي يرتكبها ، وتعمل على تنمية الصفات الخلقية الإيجابية . هنا يبدأ الفرد يحس بالتلقائية ، وهي إحدى صفات النمو السيكولوجي للشخصية الإنسانية . ومهمة التوجيه التربوي إيقاظ هذه التلقائية ، وتموينها بالمحتوى اللازم ، وتوجيهها إلى الطريق السليم .

النمو السيكولوجي

لا يجب أن نبحث عن العوامل الدافعة للنمو السيكولوجي في الوراثة أو البيئة ، ولا في مزيج منهما كما يرى علماء النفس البورجوازيون . إنما تكمن هذه العوامل في حياة الطفل نفسه . نمو النفس كسيل خاص للتعبير عن الحياة يتميز بهذه التناقضات التي تنمى للحياة والتي هي خاصة بها .

وليست هذه التناقضات قاصرة على تلك التي توجد متطورة في مسار النمو النفس . بل هي تتكون في الظروف الاجتماعية لوجود الطفل ، وتجد الحل في تلك الظروف ، بأن تنسج المجال لتناقضات أخرى .

ولعل إحدى الصفات العامة لهذه التناقضات أنها تستوعب في الصراع الناشب بين مستوى النمو النفسي الذي وصله الفرد وبين المشاكل الجديدة التي تفرضها الحياة . وتقوم الشخصية النامية - تحت تأثير المجتمع والتربية - بوضع الحلول لهذه المشاكل . وللتناقضات صفات خاصة في كل مرحلة نمو . ولذلك فإن التربية في المدرسة ، عندما تواجه الطفل بمشكلات أكثر صعوبة ، إنما تخلق تناقضات بين هذه المشاكل ومستوى النمو القائم ، وبين قدراته ودوافعه وغيرها من الصفات النفسية .

يمكن أن يفسر النمو السيكولوجي بأنه التغلب على التناقضات ؛ بأنه الارتفاع بالعمليات والصفات السيكولوجية إلى المستوى اللازم لمقابلة الأعمال

الحياة الجديدة ، بأنه خبو القديم وخلق صفات جديدة للشعور والإدراك الذاتى للشخصية ، وأنه - أخيراً - إثراء مستمر ونامٍ للحياة النفسية .

نجد فى أى نمو أصيل ، تختفى صفات قديمة ، وتتكون صفات جديدة . لهذا فع تقدم العمر تتلاشى اهتمامات الطفل الساذجة التى صاحبته فترة ما قبل المدرسة ، وتخلى مكاناً لاهتمامات جديدة أكثر دواماً وعمقاً وجدية تصاحبه فى سنى دراسته . تختفى طرائق التفكير الطفلية . وتحل محلها طرائق أكثر مناسبة لمستوى المعرفة الأعلى بما يحيط بالفرد . ولن ننظر أن يختفى كل شىء تماماً ، بل تبقى بقايا فى الشخصية ، لكنها لا تبقى على حالها وقت تحصلها ، بل ينالها شىء من التشكل والتحول . ولن تعود عقارب الساعة إلى الوراء لنعود بالطفل إلى الماضى ، لأنه يتجه إلى المستقبل .

ويتكون النمو السيكولوجى للطفل من مجموعة مراحل متتابعة . كل مرحلة تعد للتالية ، وتفسح لها - حتماً - الطريق . وتخلق حياة الطفل وأنشطته إمكانات النقلة إلى مرحلة جديدة . فاللعب - وغيره من الأنشطة وكلها توجهها التربية والتى يمارسها طفل ما قبل المدرسة تخلق إمكانات التربية فى المدرسة ، وتهيئ للاكتساب المنظم للمعرفة فيها . إن التعليم والتربية قادران على خلق إمكانات جديدة للطفل بتحقيق الإمكانات الراهنة ، وتعتمد هذه الإمكانات الجديدة على المحتوى والطرائق التى يتم بها تحقيق الإمكانات الراهنة .

وينطبق هذا أيضاً على استطاعات الطفل ، أو ما يطلق عليها اسم المواهب الطبيعية . ومن الخطأ افتراض أن هذه المواهب لا تتغير (بمعنى التطور والنمو) ويستخدم بعض علماء النفس البورجوازيين مثل شترن وبينيه وكلاباريد وسيرمان ، وغيرهم ، يستخدمون المواهب نقطة وثوب لعمل اختبارات يتحدد بمقتضاها مستوى ذكاء الفرد ، ونسبته ودرجته ، والذكاء الفطرى . . . الخ . ويعترف علماء النفس السوفيت أن بعض النفسانيين والمربين منهم ما يزالون متأثرين - ولو بعض الشيء - بفكرة المواهب الفطرية هذه ، ثم يقولون ، لا بد من التخلص نهائياً من هذه الفكرة ، حتى تستطيع التربية السوفيتية توجيه نمو قدرات الطفل بنجاح .

ليست المواهب الطبيعية قدرات موجودة ، ولكنها إمكانات طبيعية لتكوين وتنمية القدرات . الأساس المادى لهذه الإمكانيات موجودة في المخ والحواس وأعضاء الحركة . هذه الإمكانيات - كالكائن الحي ذاته - نتيجة النمو ، والتكوين الداخلى لهذا النمو يختلف باختلاف مراحل النمو .

يولد الطفل وله جهاز عصبي شديد التعقيد والتركيب السامى ، وله حواس ، وأعضاء حركة ، وله حاجات عضوية تثيره إلى النشاط . وتحدد درجة نمو كل هذه درجة نمو المواهب الفطرية . يقول ماركس وانجلز « تمنح الطبيعة الطفل قوى طبيعية ، بقوى الحياة ، وتوجد هذه القوى في شكل مواهب وقدرات ، وكذلك في شكل غرائز . . . » .

لكن ازدياد تفاعل الطفل مع العالم المحيط به يؤدي إلى تغيرات في الأسس التشريحية والفسولوجية . وفي ثانيا هذا التفاعل ينمو الكائن الحي ، وينضج جهازه العصبي وخاصة القشرة الحية cerebral cortex ، وتنمو صفاته الوظيفية ، وتتكون العديد من الأفعال المنعكسة الشرطية وغيرها من الروابط العصبية . وقد أظهرت دراسات بافلوف وتلاميذه أن هذه الروابط والعلاقات لا تنمو بنفسها ، ولكنها تتكون في نشاط الطفل بموقفه إزاء أنواع الأعمال المختلفة التي يتعرض لها في الحياة .

لهذا فإن نجاح الطفل في نموه السيكولوجي يؤدي ، فرضاً ، إلى نمو قدراته الطبيعية . غير أن هذه التدرجات في ذواتها ، كنقطة بداية للنمو السيكولوجي ، تنمو أثناء مسار ذلك النمو . وما لا ينمو لا يمكن أن يشكل حالة داخلية للنمو . إن قدرات الطفل الذى يبدأ الذهاب إلى المدرسة ، ليست كذلك التى عاشها في سن الثالثة ، أو عند مولده ، لأن الطفل نفسه قد تغير ، لم يعد هو طفل الثالثة أو المولود توأ . تستوعب القدرات دواماً في تحقيقها ، وفي نتائجها الملموسة . وتسائر كل مرحلة من مراحل نمو الطفل النفسى مرحلة نمو لقدراته . ولا يمكن أن ننظر إلى هذا نظرنا إلى عاملين متوازيين : فالنفس والنمو الفسيولوجي ليسا متماثلين ، والعلاقة بينهما معقدة .

لكي نفهم المواهب الطبيعية فهماً صائباً ، يجب أن نترك نهائياً الفكرة

القائلة بأنها قوى لها مناطق معينة ومحددة في المخ ، وأنها تشرط مباشرة نمو القدرات الفردية : تؤكد الأبحاث الحديثة خطأ هذه الفكرة . كل نشاط كالقراءة ، حل مسائل الحساب ، الحفظ على ظهر القلب ، عزف مقطوعة موسيقية ، عمل إنشائي تكنولوجي ، إنما هو تعبير عن شخصية بشرية لا يمكن تجزئتها . ويشترك العقل في هذه العمليات ككل . وعلى هذا فمواهب الطفل الطبيعية تنمو ككل في كل نشاط من أنشطته ، ولكنها تنمو بدرجات مختلفة وفي اتجاهات تتباين تبعاً لطبيعة وصفة كل نشاط ، وتبعاً للمطالب التي تفرضها على شخصية الطفل . نجد أن مختلف فروع النشاط البشري : موسيقى ، تكنولوجيا ، علمي . . . الخ تحدد مطالب معينة على الشخصية البشرية . وإن وجود مواهب طبيعية لنمو القدرات الفردية تفصح عن نفسها بالطريقة التي يستجاب بها لهذه المطالب .

ومفهوم أن مختلف مناشط الطفل ، في البيت والمدرسة وخارجها ، تحدد نمو مواهب الطفل الطبيعية وكفاياته . ومهما كانت للطفل مواهب طبيعية لتنمية قدراته الخاصة أو العامة ، فلا يمكن لها أن تتحول بنفسها إلى ما يمثّلها من نشاط إلى قدرة موسيقية أو علمية . . الخ : وهذا لا يعني أنه إذا لم تستخدم المواهب الطبيعية ، لظروف خاصة ، فإنها تخبئ ثم تموت . هذه الفكرة - الخاطئة - مبعثها فهم غير سليم عن المواهب الطبيعية ، ترى بأنها جزء من المخ يموت بعدم الاستعمال . والواقع أن كل شيء في المخ نشاط ، ولا شيء يموت فيه . بل كل شيء فيه ينمو .

قد لا تتاح لفرد فرص التعلم ، أو تذوق الفن . وهذا لا يعني أن مواهبه الطبيعية - في تلك - قد ماتت . يمكن استغلال هذه المواهب في أي عمر . وقد حدث بعد ثورة اكتوبر السوفييتية أن الكثيرين من العمال ؛ ممن بلغوا أعماراً متقدمة ، تعلموا القراءة والكتابة . ومنهم من نبغ في الفن أو التكنولوجيا أو العلوم . . الخ . خير مثال لهؤلاء السيدة E. I. Gusera ؛ فقد بدأت تعلم القراءة والكتابة في سن الأربعين ، والتحقّت بكلية العمال ؛ وتخرجت مع ابنها في إحدى أكاديميات الزراعة . ونالت عام ١٩٣٦ درجة Candidate of Sciences . وفي سن الثالثة والسبعين قدمت رسالة علمية عن

زراعة بعض النباتات . ولها نشاط مشر في تكنولوجيا الزراعة ، وقامت بتدريب المئات من صغار الإخصائين الزراعيين . . الخ .

تنمو المواهب والقدرات خلال نشاط هادف ؛ سواء عند الطفل أو الراشد ، وقال جوركي « مع علو غرض الفرد يزداد نمو قدراته ومواهبه سرعة وإنتاجاً » . وأكد ماكارينكو - من خلال تطبيقاته العملية - أهمية الأهداف الأيدلوجية في تربية وتنمية الشخصية . وأكد بصفة خاصة تنمية الأهداف البعيدة وخاصة أهداف المجتمع . . يقول « أن تربي إنساناً ، معناه أن تمدّه بالمنظورات التي يرتبط بها توقع السرور ، بادئاً بأبسط أنواع السرور والفرح ومتطوراً إلى ذلك الذي يعبر عن شعور المواطن وعاطفته نحو أداء الواجب ... وتلعب قدرتان للمربين دوراً هاماً في توجيه النمو النفسي للأطفال ، القدرة الأولى هي تحويل المنظورات المستقبلية إلى أعمال محسوسة يجب إنجازها في مرحلة ما وبنشاط ما ، القدرة الثانية هي إمكانية إثارة اتجاه الوعي والاهتمام بهذه الأعمال ، وفي تعبئة كل الجهود للتغلب على المصاعب والعقبات . وخلال التطور التاريخي للإنسان ، وخلال نمو الفرد يخلق العمل - دائماً - احتمالات جديدة لحل المشكلات الجديدة . وهذه تكون نتيجة التغلب على الصعوبات التي تنشأ أثناء تعلم الطفل وممارسته للنشاط . إن اكتساب المعرفة لا يستمر دون صعوبات يجب التغلب عليها كشرط مسبق لنمو الطفل . ولا يستطيع الطفل أن يكتسب معرفة غنية متينة إلا بتغلبه على الصعوبات وهنا يستطيع أيضاً أن يشكل قدراته ومواهبه ، وينمي قدرته على اكتساب المعرفة ، ويصنل خلقه .

ولعل مما يؤدي إلى النضج العتلى للطلبة السوفيت ونمو استطاعتهم هذه المطالب الشديدة التي يكلفهم بها المربون . على أن المربين السوفيت يحرصون كل الحرص على تكييف هذه المطالب حسب قدرة الطفل ، ويعملون على مزجها بمهارة وعناية واحترام لشخصية الطفل .

قال ماكارينكو « لا توجد تربية بدون مطالب » . وقال « إن المطالب التي نطلبها من الشخصيات التي في طريقها النامي هي تعبير عن إيماننا بقوتها واستطاعتها ، وهي في الحقيقة شرط مسبق لتحقيق قدراتها » .

ورأى Ushinsky أن مهمة المربي هي توجيه حياة ونشاط البشر ، وترفع هذه المهمة المربي إلى مستوى « مهندس نفس الطفولة » ، فهو يخلق صفات جديدة في الطفل ، إلى جانب إعادة تربية بعض الأطفال ممن أسبشت تربيتهم سابقاً . ولكي ينجح المربي في هذه الهندسة البشرية عليه أن يفهم الأطفال وحياتهم وطبيعتهم ونموهم : رأى انجلز أن الإنسان يحكم الطبيعة عندما يفهم قوانينها . والمهندس الحقيقي لشعور الطفل هو المربي الذي يعرف قوانين الطبيعة البشرية ، وخصائص النمو البشري ، والإمكانات الفعلية لكل مرحلة نمو . وهو القادر على الكشف المبكر عن الصفات الجديدة التي تبدأ براعمها تظهر في شعور الطفل ، ويعرف كيف يساعد الطفل على تنمية هذه الصفات .

الفصل الثاني عشر

..... وللعلم روح

فى محاولة الإنسان فهم العالم الذى يعيش فيه والتسيطره عليه سخدم عدة أساليب . وقد قبل كصدقات ومسلمات ما جاء به الأنبياء والرسل ، بل والمتنبشون أيضاً ، إلى جانب ما جادت به قرائح الأدباء والفنانين ، وما كشفت عنه بحوث العلماء . وصدر قسم من هذه المصداقات نتيجة عمليات الإلهام ، كما انكشف قسم ثالث للبعض من قوى علوية ، ثم قسم رابع أمكن الحصول عليه بواسطة البحث والدراسة . وقد اعترفت التربية بهذه المصادر الأربعة ، وأعطت كل مصدر حقه من التقدير .

ونجد اليوم أن المصدر الأخير - وهو البحث العلمى - يكاد يسود الموقف فى عالم أصبح للتكنولوجيا والعلم فيه باعاً ممتناً فى الطول . عالم يتغير بسرعة تفوق أضعاف ما كان يمكن أن يحلم به أجدادنا . بل إن هذه الطريقة العلمية فى التفكير وتناول الموضوعات ليست حديثة العهد ، فقد كانت عضد وسند كثير من العقول عبر قرون عاشها الإنسان ، ولكنها كانت عقولا فردية ، ولم تسم إلى المستوى الذى يجعل العلم والطريقة العلمية تظلل سواد المجتمع . لهذا فإن أفراداً قلائل لم يتركوا إلا الشحيح من التأثيرات ، وظل المجتمع فى سواده الأعظم ، مجتمعاً لا علمياً ، ولا يفكر

بطريقة علمية ، وإنما ترك - وما زالت بعض المجتمعات إلى اليوم تترك -
الأمور تجري كيفما شاء لها الهوى دون تخطيط علمى سليم مدروس ؟
ننعم بعض المجتمعات اليوم فى دفع العلم والتكنولوجيا ، أو هكذا
يقولون ، فالمسألة كلها نسبية . وإذا تكلمنا عن مجتمع تكنولوجيا علمى ،
فإنما نشير إلى مجتمع متقدم ، ضرب بسهم غائر فى التقدم الحضارى ،
وأمسك بقبضة يديه الحديديتين على أعنة العلم والتكنولوجيا ، وطوعهما
لكى يكونا فى خدمته . ولكن من السيد هنا ، العلم أم الإنسان ؟ حقا
إن الإنسان خالق العلم وهو مبدعه ومطوره ، ولكن جاءت التكنولوجيا
بشرور صاحبت النعم التى أسبغتها على الإنسان . انظر إلى مدينة من المدن
العظمى الضخمة فى العالم اليوم ، والتى أصبحت كلمة مدينة بالنسبة لها
صغيرة ، فسميت ميجالوبوليس فى اتساعها وارتفاع ناطحات سحابها ؟
ولكن سماءها سادها دخان أسود كريحه الرائحة ، بل هو يدلف إلى صدور
السكان (رغم أنوفهم) ، وماؤها تلوث حتى أصبح السكان يشربون مزيجاً
من الماء ومواد أخرى لا يمكن إلا أن تكون ضارة بصحتهم . ويقدر البعض
أن الحياة ممكنة فى مثل هذه المدن لمدة تتراوح بين ١٥ و ٢٥ سنة فقط ،
وبعدها يعلم الله ماذا سيحدث . فالإنسان لن يستطيع الحياة والتنفس فى
مكان متبلغ درجة التلوث الجوى والمائى فيه درجة يكون معها استمرار
الحياة مستحيلاً .

ولكن الإنسان لا يستطيع التراجع الآن ، بعد أن خطا هذه الخطوات
الواسعة على درب التقدم . لقد وصل إلى نقطة قد يستحيل معها التوقف
أو النكوص إلى الخلف . إذن لا بد له أن يتقدم بروح البحث العلمى مدفوعاً
بإيمان فى كفايتها ، وبحب استطلاع لا يستطيع أن يظل كامناً بل هو دائماً
فى قلق وشوق إلى المزيد من التعرف والمعرفة . هذا ما يسمى بروح العلم .
على أن روح العلم لا تختص فقط بالمسائل العلمية ، فإن لإنسان اليوم
حل معه هذه الروح ليواجه بها مسائل متصلة بالدين وبالفن وبالأدب
وبالإنسانيات عامة . لا تقتصر الروح العلمية على البحث العلمى فى مسائل
الطبيعة والكيمياء والأحياء ، إنها القوة والوسيلة (معاً) التى يواجه

الإنسان مشاكله التي يعيشها والتي تؤثر فيه ويؤثر فيها ، ولعل إنسان اليوم — أكثر من إنسان الماضي — أصبح قادراً على النظرة الموضوعية لما يتعرض له من مواقف .

وفي عالم اليوم نجد التفاعل الوثيق حاصل بين العلم والتكنولوجيا ، والمتوقع أن العلم يولد التقدم التكنولوجي ؛ ثم إن التكنولوجيا بالتالي تيسر إمكانية المنجزات العظمى في العلم . العلم والتكنولوجيا إذن مترابطان وملتحمان في قوة ، بل هما المشكلان لروح الحياة الحديثة ، فكلاهما قابل للخضوع للاختبار العسير والفحص المنظم لتحديد مدى التقدم ، ثم إن كلاهما يثق الثقة الكاملة في الطريقة العلمية للبحث .

إمكانيات الثورة الصناعية والتكنولوجية

يمكن أن يوقف المد العلمي والتكنولوجي بحرب مدمرة تهلك اليباس والأخضر وتعود بالإنسان إلى زمان الرمح والقوس ، وتجرده من كل منجزاته عبر آلاف السنين . ولعل الخوف من مثل هذه الحرب يعطى الإنسان دفعة إلى التفكير العاقل . ويزيد العلم المعرفة ، على أن هذه الزيادة المعرفية تجر معها مخاوف ناجمة عن كيفية استخدام الإنسان للمعرفة المتزايدة . فإن شواهد التاريخ تبين أن جانباً غير قليل منها كرس للدمار والحرب . غير أن الخوف يدعو الكثيرين إلى معالجة أسباب الخوف بمزيد من الاعتماد على العلم لينقذهم من الشرور ، ولكن العلم وحده قادر على مد الإنسان بالوسائل ، أما كيفية ومتى تستخدم فهذه أمور لا بد للعقل أن يتدخل فيها ، ويقرر .

لا بد إذن من أحكام تُبنى على مثل ، قد يكون الدين والإيمان نبعها ، وقد يكون التفكير العاقل هو باعها . لا بد إذن لهذا العملاق الهائل — العلم بسلطانه — من قوة توجهه وتسيّره . وإذا كان الإنسان قد خلق هذا المارد الجبار ، فالإنسان أيضاً مسئول عن تقييده ليكون طوع بنانه ورهن إشارته . وعندما أقول الإنسان لا أعني فرداً أو مجموعة قليلة من الأفراد ، ولكن الخير كل الخير في تفكير راشد يظلل السواد الأكبر من أصحاب المصلحة الحقيقية في المجتمع . ومن المؤكد أن نسج هذه المظلة الضخمة

يأخذ خامته من التربية . التربية إذن للجواهر العريضة قادرة على توضيح الخير والشر ، الصحة والسقم ، الأبيض والأسود ، البناء والدمار .

تحالف يجب أن يتم بين العلم والتكنولوجيا في جانب والتربية في جانب آخر . علم بلا أخلاق ولا مثل توجهه قد يؤدي إلى كارثة . لا علم ولا تكنولوجيا ، ولكن تمسكاً بقيم خلقية سليمة لا يؤدي إلا وقوف التقدم . وأن يقف مجتمع عن التقدم ، بينما يجرى العالم في تقدمه ، يعني أن المجتمع يتخلف ، مقارناً بغيره الذي يتقدم .

إن فكرة تفضيل الوقوف ، ومعارضة التقدم تنهاى صريعة تحت مطارق الحاجة الملحة للتغيير . ولا يستطيع مجتمع اليوم أن يتمسك بأهداب الماضي رافضاً إحداث تغييرات ترتفع به إلى مستوى البصر التكنولوجي . لا يجب أن يتوقع مجتمع ما في عزلة مردداً العبارات الرنانة التي تحمل أمجاداً حققها في الماضي السحيق ، ويعيش على ذكرياتها . قد يكون جيلاً أحياناً أن نجتز في ذكرياتنا وأحلام يقظتنا مكاسب حققناها . . . ولكنها مضت وغطتها رياح الزمان والتاريخ ، وهي لا تستطيع أن تطعمنا اليوم ، ولا تقدر على كسائنا ، ولا يمكن أن تدافع عنا . مثل هذا المجتمع كمثل المنضم إلى قافلة تسير متقدمة ، ولكنه يتوقف عن المسير ، ويصبح بأعلى صوته فلا يصيبه إلا الرجوع ، ويجد نفسه وحيداً في بيداء جرداء لا حياة فيها ولا ماء .

أن نذكر الماضي ، ونفخر به وبأمجاده ، فهذا حق وشرف . وقد كان لكل مجتمع في ماضيه قيمه وأيديولوجياته ومنجزاته ، وما أسهم به في التقدم الحضاري عبر العصور . ولكن الإسهام لا يعرف التوقف ، ولا يجب أن يقول لقد فعلت كذا وكذا وكفى . الحضارة لا تعرف التوقف وكذلك النار تزكيها والجمر الذي ينمى لا بد أن يظل متوهجاً يبعث فيها دفء الحياة . لقد أسهمت شعوب في الماضي ، وقدمت للبشرية الكثير ، وعليها اليوم أن تقدم للبشرية أيضاً ، إذ فيها أصالة التقدم ، وأبنائها اليوم أحفاد أحفاد صانعي التاريخ في الماضي .

ولم تعتمد حضارات الماضي على الأدب فقط ، ولا الفن فقط ، بل كان العلم قوة ضاربة . عرف المصريون القدماء كيف يخطون الموق ، كيف يبنون الأهرامات ، حسبوا بالدقيقة متى ستدلف أشعة الشمس في فجوة ، وهم أصحاب اكتشافات واختراعات : كانوا سادة الهندسة والطب والفلك والرياضة . . . وغيرها وغيرها . وقدم العرب إلى العالم الكثير في ميادين الطب والكيمياء والفيزياء والفلك . . . وغيرها وغيرها . . . إلى جانب الأدب والفن :

ولكن سحباً داكنة اللون ظلت أرضنا مئات السنين حتى خبا الضوء وهزلت الجنوة ، وبدأ النبض في العروق يضعف في وهن . وكان لا بد من حقن تقوية ترتفع بالحياة في هذا الجسم المتهالك . وقد مرت سنون حتى بدأ الجسم يتأسك ويمجرى الدم في العروق بانتظام : ثم بدأ أخيراً يحرك يديه وساقيه ، وبدأت قدماه تخطوان إلى الأمام خطوة قصيرة ، ثم أخرى ، ثم ثالثة

ولكن العالم يجري

ولن نستطيع اللحاق به وخطواتنا قصيرة

مزيد من فيتامينات العلم وحقن التكنولوجيا ، لا لقلة تضيق وسط الزحام ، ولكن للجميع . فالمجتمع ليس قلة حاكمة ، ولكنه الشعب . ولا يمكن القول بأن هذا مجتمع علمي وتكنولوجي لأن قلة قليلة من أفرادهم يملكون سيارات وأجهزة تليفزيون وتليفونات وثلاجات و الخ . وليس هذا مجتمعا تكنولوجيا ولا علمياً ذلك الذي تعرف القلة القليلة فيه كيف يفكرون علمياً بعيداً عن أوهام فرضتها أمثلة شعبية صلحت لمئات السنين الماضية وأصبحت اليوم كذلك المتمسك بلبس الطربوش فوق رأسه في يوم قاتظ الحر في شهر أغسطس في وسط زحام مركبة ترام أو مترو ، قاتلاً هذا ما فعله أبي وأنا أسلك نهجه !!

ويزهو المجتمع الغربي - وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية - بأنه حقق ارتفاعاً مزدهراً في مستوى المعيشة ، مما أتاح لكثير من الأفراد تأكيد فردياتهم . ويقول الغربيون إن انتشار روح العلم تؤدي إلى تأكيد فردية

الفرد ، وإلى أخوة الإنسان : أما عن تأكيد فردية الفرد في المجتمع فيقولون إن روح العلم تحرر الفرد من الطاعة العمياء وتنقذه من سطوة الجماعات الضاغطة ، ومن سلطة الآخرين عليه . ولكن الدارس للحضارة الغربية اليوم يجد في وسائل الإعلام على مختلف صورها أدوات بث للأفكار والاتجاهات ، بل هي تحدد للعجائير العريضة ماذا تأكل وكيف تلبس . والواضح أن هناك ديموقراطية ، ولكنها على السطح فالفرد محكوم بقوى لا يستطيع الفكاك منها ، وهي قوى تدفعه رغماً عنه ، وتسيره في اتجاه تريده . أما عن أخوة الإنسان فلها قصة أخرى .

تري المجتمعات الغربية أن الإنسان فشل - إلى اليوم - في تحقيق مجتمع عالمي يسوده السلام والمحبة ، متقى من الكره والبغضاء والحرب . لم يستطع الإنسان - إلى اليوم - التوصل إلى تكوين قيم يتفق عليها سكان هذا الكوكب ، فحلت بينهم العداوة وتضاربوا وتناحروا : وفي رأيهم أن الوحدة حاصلة إذا تأسست على وجود قيم مشتركة . ولم تنجح الأديان ، ولا الفلسفات المختلفة في جمع شمل الناس على اختلاف ألوانهم وبيئاتهم . لكل جماعة ثقافتها ، ولكن هناك عوامل مشتركة يمكن أن تلمهم جميعاً .

وفي رأيهم أن القيم التي يؤسس عليها العلم والتكنولوجيا تجد اليوم قبولاً في معظم الثقافات ، وعلى ذلك فإن انتشار روح العلم قيمة بأن ترسي دعائم الأول في تأكيد أخوة البشر . يمكنها أن تمثل حركة نحو تشابه في العقيدة والفكر والعمل : يمكنها أن تنتج نوعاً جديداً من مجتمع يحوى سكان العالم .

يمكن لهذه القيم أن تتيح فرص الاتفاق بين الناس على مختلف الموضوعات والمشاكل والمسائل ، بل إن مثل هذه القيم قادرة على إشعاع تأثيرات قانونية وسياسية : فالأنظمة السياسية هي - إلى حد كبير - انعكاس لقيم خالقها ومنشئها : وعلى هذا فإن القيم الموحدة مستطبعة أن تمدنا بأسس العمل لتقوية النظام السياسي والقانون العالمي وبالتالي تكون الفرص للسلام والتقدم . ولا نستطيع أن نقبل هذا القول بغير قليل من الحرص وبكثير

من التفكير ، فلا يجب أن نغفل لحظة على ان لنا مقدراتنا وقيمنا
ومثلنا (١) ٥٥٥

كيف تنمي التربية القيم العلمية ؟

فرق - أعتقد أنه اتضح - بين العلم والقيم العلمية : وما لاشك فيه
أن سبوتنك الروسي قد أثار زوبعة عاصفة من النقد التربوي في الولايات
المتحدة الأمريكية في عام ١٩٥٨ : تحدث الحلاقون إلى زبائنهم ورجال
الأعمال على موائد الغذاء أو العشاء ، وأعضاء الكونجرس بعضهم مع البعض
الآخر ، وأساتذة الجامعات في محاضراتهم ، وراكبو الحافلات والقطارات
... كانت صدمة أذهلت المربين الأمريكيين ، وأفاقهم ، فاندفعوا في
سباق مجنون إلى تعديل المناهج ، ولكن ماتم في معظمه كان عمليات إضافات
في ميدان العلوم والرياضيات . ثم تنبهوا إلى أن المسألة ليست مجرد كمية
من العلوم ، ولكن الأهم هو تنمية فهم وتكوين القيم التي يؤسس عليها
العلم في كل مكان . وقد يكون من العسير على كل عالم (في العلوم) أن
يحدد ، وأن يصف هذه القيم : ولكن يمكن القول إن القيم التالية عليها
شبه اتفاق :

- ١ - الرغبة الأصيلة في المعرفة والفهم .
 - ٢ - التساؤل عن الأشياء والأحداث .
 - ٣ - البحث عن المادة العلمية وعن معناها .
 - ٤ - التحقق .
 - ٥ - احترام المنطق .
 - ٦ - تدارس المقلدمات بعناية .
 - ٧ - تدارس النتائج بعناية .
- وإذا وقفنا لحظة أمام هذه القيم السبعة ، وقرأناها - بنهم - مرة أخرى
وثالثة ، فسوف نجد أنها تختلف عما عهدناه أو سمعنا عنه أو درسناه من
قيم . سنجد مثلاً أنها خلو من هذه الكلمات « الحب أو المحبة » و « الأمانة »
و « الجلال » و « الوطنية » . . . وهنا ربما ينبى أحد المدافعين عن الفضيلة

(١) مزيد من الحديث عن « القيم » في الفصل الرابع عشر .

والأخلاق - وما أكثرهم على مستوى الكلام - قائلاً إن القيم السبعة المذكورة أعلاه خلو من الخلق الكريم ، وهي مادية ممعنة في ماديتها ، وأنها تنزل بمستوى الأفراد إلى حد لا إنسانى . . . ثم يدعم دعواه - الفاضلة - بأن الدين المعاملة وأن الخلق الكريم يتضح في التفاعلات بين الأفراد . . . لكن هذه القيم السبعة - وهو ما زال في خطبته العصماء - تناسى أن الفرد يأخذ ويعطى ، هو وسط ناس آخرين ، وأنت - يعنى الكاتب - تسجنه في قفص مملوء بالتساؤلات والمنطق والمقدمات والنتائج .

وإذا تركنا حامل لواء الفضيلة يتكلم حتى يكل لسانه الفصيح ، ويرى - المنصة للدفاع عن القيم السبعة ، فنقول إنه لو تدارسها بعمق ، وتفحص فيها بتعقل لعرف أنها تحوى في أعماقها الأصيلة معظم ما عهدناه من القيم التقليدية . ولنقم بعملية تحليل كئثال يمكن أن تنتشر ويتضخم - لو شاء القارىء - فيشمل كلاً من القيم السبعة .

كل من هذه القيم هي خطوط محددة لمعتقد ، وبالتالي لعمل أو فعل بل إن بعضها يقوم فعلاً بعملية تحديد دقيقة لقيم تقليدية . خذ مثلاً رقم ٤ ، التحقق ، مطالبة التحقق ، الرغبة في التحقيق ، حتمية التحسين وضرورته : تتحقق من ماذا ؟ إنك تروم التأكد من صدق ما يقال ، إنك تريد أن تعرف مدى الأمانة فيما قيل . ونحن هنا أمام قيمة تقليدية هي الأمانة ، الأمانة ليست قاصرة على أن تحفظ لفلان قدرأ من المال حتى يعود وترده إليه ، وليست فقط ألا تمد يدك إلى ما يملكه الغير ، ولكنها إلى جانب هذا ، وربما فوق كل هذا ، أمانة في القول ، وفي نقل الخبر وفي التبليغ ، وفي تقرير ما حدث ، أو ما توصلت إليه . إن قيمة «التحقق» تدعو إلى احترام عميق للأمانة .

القيمة رقم ٧ ، خاصة باعتبار النتائج والعواقب والتبعات ، إنها قيمة تدعو إلى توجيه السلوك وجهة معينة - أو وجهات معينة - فليس الفرد حراً طليقاً يفعل ما يريد ، بل تحدده التزامات وواجبات معينة ، تجعله يتساءل عن مغبة هذا السلوك أو ذاك ، ماذا ستكون تبعاته وعواقبه : إذا قبلت هذا التحليل البسيط ، فإنك ستجد أنك تتعامل مع أسمى المبادئ

الحلقية الكامنة في هذه القيمة رقم ٧ . فيها مثلاً احترام زملائك وإخلاص في عملك ، وصدق في قولك وإلا كانت النتائج وخيمة .

تدعو قيم الروح العلمية إلى تأكيد ضرورة خضوع العمل وتأسيسه على اختيار مدروس ، بعد دراسة وتفحص وتعمق بعيداً عن الموجهاتية والاندفاع . بالضبط مثل من يفكر بعد أن يعمل . . . ألا ترى أن بعضنا يندفع فيسلك ثم يفكر . بعضنا تسيره أهواؤه أو عواطفه وانفعالاته ، كمثل من يضحك على نكتة وبعد أن يشيع ضحكاً يسأل عن النكتة التي لم يسمعها ، ولكنه ضحك عليها !! .

تدعو الروح العلمية إلى التبصر في النتائج ، وهذا كفيل بأن يقيد السلوك ويحدد الحركة حتى لا تثمر وبالاً على صاحبها ، وربما على غيره . في عصر يؤمن بالتخطيط السديد لا مجال للعفويات أو انفهلوياث أو استعراض العضلات . حقاً إن ربنا سوف يسهل ، ولكنه سيسهل إذا تدبرنا أمورنا ، ولكن الله جل وتعالى لم يطالبنا بأن نقفل أعيننا - وأيضاً عقولنا - ثم نسير دون أن نتوقع سقوطاً في هوة أو انزلاقاً إلى طين رخو ، أو تعاقباً غير مرغوب مع عامود نور تعرض لخط سيرنا . معنى ألا نلقى أنفسنا إلى التهلكة أن ندرس الموقف ونتبصر فيه ، نعرف ظروفه وإمكاناته وما يحيط به ، ثم نضع أمامنا مجموعة من البدائل السلوكية ، وندرس كلاً منها مع ما يترتب عليها ، ثم نتخير . . . نعم نتخير بعد دراسة . ليست المسألة سألة (قرعة) تاركين للقدر تحديد خط سيرنا . المخ ، العقل ، ثم ما حيانا به من ذكاء . . له وظيفة لا يجب - وليس من حقنا - أن نلغيها ، لأننا نلك نسير ضد تيار الطبيعة . عندك عقل . . إذن فكر . . كيف تفكر ؟ لذا واجب المدرسة ، بل هو من أهم واجباتها .

لا يستطيع أحد أن ينكر أن لكل فرد كرامته وعزته ، وكرامة الفرد لديدة الارتباط بنوع الحياة التي يحياها ، وبقدر الحرية التي يتمتع بها . قديماً كان هناك سادة وعبيد . السادة يفكرون ويتخيرون ، وليس للعبد هذا الحق . إن مجتمعات اليوم ترفض نهائياً أن يكون هناك عبيد . بل إن التفسير التاريخي حسب رأى ماركس وانجلز رأى أن التطور الحتمي هو في أحد

مراحله تخاص من نظام العبودية كما ساد أيام الإغريق ، لكن المهم نوعية التفكير ، هو تلك القيم التي تغلف طبيعة العملية الفكرية . قد يكون من المقبول القول اليوم ، في مجتمع متحرر ومنطلي ، إن القيم المرتبطة بروح العلم قيمة بأن تعيد للفرد كرامته التي سلبتها عصور الطغيان أو سيطرة قلة متحكمة بما لها وعقارها ومصانعها على غالبية ليس أمامها - لكي تعيش - إلا أن تطيع طاعة عمياء . الاحتكار ينتج جماعة قليلة بيدها مقاليد التحرك ، وغالبية عظمى ليس أمامها إلا طريق الانصياع ، وإلا هلك . ولقد تشدق ديمقراطيات غربية بالحرية ، ولكنها حرية الأقلية التي تسلط بأدواتها السياسية والمالية وتأمّر فتنطاع .

على أن القيم التي نرؤ أن تنمو بين تلاميذنا لا يمكن أن تفرض عليهم قهراً . لا نستطيع - مطلقاً - أن نأمرهم بتقبل قيم معينة ، وننتظر منهم الانصياع التام والمثل الكامل . حتى ولو ألقينا في أفواههم هذه القيم في ملاعق ذهبية الصنع ماسية الترصيع . وإنما يمكن أن تنمو القيم مع التلاميذ على طريق الفهم والاقتناع ، بشرط أن يؤمن المعلمون أولاً بهذه القيم ، ويستشعرون لذة الولاء لها ومتعة العمل على تنميتها ونشرها ، ولعل القيم التي نرجوها الازدهار في مجتمعنا العربي تجد الوقود اللازم فيما عايناه من سنوات احتلال طويلة ومؤامرات استهدفت التحكم في مقدراتنا ومقدساتنا ومستقبلنا ، الماضي الذي شكل إطارنا النفسي الراهن كفيل بفتح عقولنا لتقبل قيم قيمة بأن تنقلنا إلى عصر جديد .

عندما يقتنع الأفراد بجدوى وصلاحيه القيم ، ويقبلون عليها تفتح الأبواب إلى تحقيق كرامتهم وعزتهم ومجدهم . وهؤلاء هم دعائم تقدم المجتمع وليسوا مجرد أدوات أو قطع من الشطرنج تتحرك دون وعي أو فهم . قد ينجح مجتمع في بناء أضخم المصانع الحاوية لأرقى ما توصل إليه العقل البشري في هندسة الآلات وتصميمها وجبروت إنتاجها . ولكن الإنتاج سيتوقف على القوى البشرية التي تحرك وتتعامل مع هذه الآلات . إن الآلات قادرة على التعامل مع أي فرد أو أفراد ، ولكن المحصلة ، الناتج في جودته أو رداءته يتوقف على المخلوقات البشرية التي تقف أمام أو خلف

هذه الآلات : بل إن دوام دورانها يتوقف على مدى إيمان العامل والفني بالمجتمع الذى يعيش فيه ، وبقيمه ، بآلامه وآماله .

أذكر أننى سمعت أن العامل الألماني الواقف أمام آلة تلور ، ومهمته ربط مسار ما فى سيارة ما ، أذكر أننى سمعت أنه يحس أن سمعة الصناعة الألمانية فى العالم تعتمد على مدى أمانته ودقته فى ربط هذا المسار . هناك شيء ما منغرس فى ضميره ، واقف له بالمرصاد . . . هناك ولاء ما يتحكم فيه . . . هناك قيم راسخة أصبحت فى قوتها تندفع مع دمه الذى يجري فى عروقه ، بل هى أصبحت جزءاً من نسج حياته .

والآن نعود إلى قيم العلم نستعرضها فى غير إسهاب :

١ - الرغبة الملحة فى المعرفة والفهم :

فى أعماق روح العلم رغبة عارمة إلى الفهم ، إنها تبحث عنه بإصرار لأنها تقبل وتقدر المعرفة . إنها تعبر عن حب استطلاعها الدائب ، الذى لا ينتهى ، معترفة بأنه لا حلول للأسئلة ، ولكن للإجابات حلول . سيول من الأسئلة ، بعضها يحسد إجابات شافية . وغالبية الأسئلة تلور حول « لماذا ؟ » و « كيف » . ولا تقبل روح العلم أنصاف الإجابات ، أو هذه التفسيرات الملتفة بعباءات الغموض ، إنها لا تقبل هذه السحب التى تخفى الشمس . وما من باحث علمى ، أو منقب عن الحقيقة (؟) إلا واعتبر نفسه مجتهداً للبشرية فى محاولاته الجادة للبحث عن إجابات لعدد من هذه الأطنان من الأسئلة .

٢ - أسئلة عن كل شيء :

فى كاريكاتير نشرته جريدة الأهرام - على ما أذكر - أعواماً مضت ، ظهرت صورة الفهامة ، ذلك الذى يفهم فى كل شيء ، ويفتى فى كل شيء ، وكأن العرق الذى يتصبب من جبينه عصارة من عبقريته الفذة . العالم الحق شخص متواضع ، كلما ازداد علمه ، كلما تيدت له الحقيقة . . . إنه يجهل أكثر مما يعلم . . . ومازلنا على شاطئ محيط واسع تبلل أقدامنا لحة من مياهه التى تزداد عمقاً مع توغلنا فيه .

ليست هناك معرفة كاملة ، ولا مخلوق بشرى يمكن أن نصفه بأنه العارف

بكل شيء : قد نحاول - نحن كبشر - أن نمتطي صهوة جواد يقودنا إلى . . . المعرفة ؟ أية معرفة ؟ أمام الجواد وأماننا مئات بل آلاف الطرق ، ولا يستطيع الجواد وعلى ظهره إنسان أن يطرق كل هذه الطرق ، أو حتى القليل منها ، في وقت واحد . ثم نحن لا نستطيع - في البحث العلمي - أن نسرع أكثر مما يجب ، وإلا ألقانا الجواد على الأرض وعظامنا وعضلاتنا تبكي ألماً ووجعاً .

حق علينا أن نسأل في مختلف الميادين ، على أن الناس في محاولاتهم الحصول على إجابات لا يستطيعون التخلص من الذاتية إلى موضوعية يربوها العلم في إصرار حازم . وإذا لم ينجح العلماء في هذا التحرر ، فعلى أضعف الإيمان يعترفون بوجوده وتأثيره ، حتى يأخذوه في الحسبان .

يمكن أن نصف ما يتوصل إليه العلماء من نتائج بأنها مؤقتة ، يحتمل أن تتغير في المستقبل . لذلك فهذا الفهم الذي يدلى برأى قاطع - في رأيه - لا يقبل مناقشة . . . دعه يقول ما يشاء فإن روح العلم ضلت طريقها إليه ، أو وصلت إلى عقله فوجدته موصداً في إحكام بأقفال التخلف والجهل والمكابرة . . . الخ .

أن نسأل . . . هذا أمر جميل ، ولكن يلوح أن الخبر في التساؤل عما يفيد المجموعة والغير في محاولاتهم للتقدم والتحسين . التساؤل للهدم والتخريب والمرطقة اللامنطقية يجب أن نقف منه موقف المحاسب الحذر . ليس كل الماضي خطأ . . . أبداً ، إننا نعيش ونجنى ثماره ، ولذلك فإن دعاوى القلة المنادية بأن تقاليدنا وعاداتنا كلها بالية ، دعاوى تحتاج إلى غير قليل من الردع .

٣ - البحث عن المادة العلمية ومعناها :

في لهفتنا إلى المعرفة نجد الدافع إلى التعلم . وتأتينا المعرفة في أردية المعلومات والتعميمات . ومن معلومة ومعلومة وثالثة ورابعة نستطيع أن نصل إلى تعميم ، أو قاعدة ، أو قانون . . . ونتوصل إلى كل معلومة بطريقة أو أكثر ، كأن نلاحظ مثلاً ، أو نجرب ونختبر . . . حسبنا تسمح به الظروف والإمكانات . منذ ثلاثين عاماً استخدم العلماء ميكروسكوباً متواضعاً ، وتوصلوا إلى مجموعة معلومات حددتها إمكانات الميكروسكوب .

أما اليوم فلديهم نوع آخر من الميكروسكوبات ، أكثر تقدماً ، وبالتالي أقدر على إعطائهم معلومات أكثر لم تستطع عين الميكروسكوب السابق كشفها . كذلك الحال في معلوماتنا عن القمر ، تغير بعضها لأن الإنسان استطاع أن يهبط على جزء من سطحه ويحمل في رحلة العودة إلى الأرض بعض صخوره وترابه . وسوف تزداد المعلومات وخاصة بعد أن نجح الروسيون في إرسال سفن لا يقودها بشر إلى القمر وتعود سالمة إلى الأرض .

غير أن المعلومات التي يتوصل إليها العلماء في أبحاثهم لا تفيدنا كثيراً في فهم العالم المحيط بنا ، ولكن الذي يفيدنا هو هذه النظريات التي تشرح وتفسر الظواهر . فالنظرية ترى علاقات بين المعلومات ، ومعان لا تستطيع كل معلومة منفردة منفصلة أن تعطيها . ويجب أن يتسلح العالم بأسلحة تمكنه من إجراء عمليات الربط والوصل بين هذه المعلومات . ولعل أهم هذه الأسلحة هي قدرته على المرونة في التفكير ، والصبر قبل القفز إلى النتيجة . ويمكن أن نضيف سلاحاً آخر هو الإلهام ، وقد يتصور البعض أن هذا شطط ، فكيف نتكلم عن روح العلم ، ثم نزع الإلهام هنا . ولكنه موجود ، وقد هدى بعض العلماء إلى رؤية المعنى الذي تحمله شذرات من المعلومات ، وانفتحت أمامهم التكاملية بينها .

٤ - الرغبة في التحقق :

تتمشى مع الحرص على اعتبار النتائج مؤقتة ، وأنها قابلة للتغير ، الرغبة في التحقق . ومعنى ذلك أن الكثير من النتائج التي يتوصل إليها العلماء تعتبر افتراضات ، قابلة للتعديل بعد التحقق . تترك النتائج إذن إلى العلماء المهتمين ، وهؤلاء يختبرونها للتحقق من صدقها . ويمكن اعتبار أمثال هذه الاختبارات أعمالاً ابتكارية : على الرغم من أن النتائج قد توصل إليها علماء سابقون ، ولكن احتمال تغيرها : بتغير الطرائق ، و / أو الأدوات والمواد تفسح المجال للحصول على نتائج مغايرة ، وهي لهذا تعتبر من قبيل الابتكار . وهنا تبرز ناحية هامة في روح العلم ، العلم للجميع ، يتجول في ردهاته وأبهائه الجميع . المقصود بالجميع هنا هؤلاء الذين

يعرفون ويفهمون في العلم وطرائقه ، ومن الضروري استبعاد جماعات
الفهيمة والفهلوية الذين إذا قرأ الواحد منهم مقالة في التحليل النفسي أصبح
فجأة محلاً نفسياً . إذا سمع أحدهم عن دواء لمرض ما ، أو مر في خبرة
طبية هينة ، أو سمع من جدته كيف كانت في شبابها تشرب منقوع مادة ما
فتشفيها وتشفي غيرها من داء ما ، أقول إذا سمع أحدهم هذا الحكيم
الطبيب المداوى . . . فلا يعمل بما يسمعه .

كم يسعد العالم الحق أن يتغير فرض فرضه بعد أن يكتشف عالم آخر
ما يؤدي إلى هذا التغيير . ولا ضرر في هذا ، بل لعل فيه كل الخير .
يجب أن تفصل الذاتية عن الموضوعية ، ولن تجرح الكرامة إذا حدث
تعديل فيما قاله عالم ، فليس هو صاحب العلم وحده ، وليس هو المؤمن
على أسرار الكون .

أذكر أنني سمعت من (أحدهم) بعد أن عاد رواد القمر الأوائل إلى
الأرض حاملين معهم ما توصلوا إليه من معلومات ، وما جاءوا به من
أخبار ، بعضها تم أثناء رحلتهم ، وبعضها بعد أن عادوا . أقول سمعت
(أحدهم) ورأيت بهز رأسه بغير كثير من الاكتراث ويقول كلمة واحدة
« طبعاً » . وطبعاً هذه تعني أنه كان يعرف من سنوات بما أتى به الرواد . .
وكم كان يراودني أن أقول له « اللي اختشوا ماتوا » . ولا أعتقد أنه
سيختشى ما طال به أو بها الأمد .

يزامل التقدم في العلم ، التقدم في وسائل التحقق . وما من جماعة
علمية تحترم نفسها ، أو عالم يفهم روح العلم ، إلا وصمت عن إلقاء
البيانات أو التصريحات إثر مجرد ظهور نتيجة لتجربة ما ، وكأنما يخشى
أن تقوم اقيامة قبل أن يسمع الناس ما توصل إليه . وما توصل إليه في
حاجة ماسة إلى التحقق من صدقه ، ولكن أحياناً قد تدعو الرغبة في الظهور
أو الدعاية إلى سيل التصريحات . ليس هذا من روح العلم في شيء ، بل إن
العلم منه براء .

٥- احترام المنطق :

يستخدم المنطق في ربط أفكار المفكر بطريقة تسمح للآخرين بتقييمه .

فالمفكر يضع أمامه المقدمات ليصل منها إلى نتائج . وهو يحاول جاهداً التحقق من صدق هذه المقدمات ، ولكنه بشر ومعرض للخطأ ، ولذلك فإن أى هزة فى واحدة من المقدمات تجعل النتيجة غير صحيحة . ويتطلب المنطق - الذى يجب أن نحترمه - عنصراً هاماً فيما نكتبه . فلا يجب أن نتعارض أقوالنا ، وأن ما نقوله الفقرة الثالثة يناقض الفقرة الأولى وإلا ضلنا الطريق . يلزم إذن التحقق من صدق المعلومات التى تتكون منها المقدمات ، وأيضاً التحقق من ارتباط هذه المعلومات بالقضية التى نحن بصدددها . كم منا يقع فى هوة الخطأ عندما يتخذ تعميماً لحالة فردية أو حالات قليلة . يعنى لو أن (كسرياً) أساء معاملة راكب ورأيته فى حالة تلبس واضحة لاشك فيها ، فلا يعنى هذا أن لك الحق فى القول إن كسارية الأوتوبيس (أو الترام) سيثون معاملة الركاب . يمكنك أن تصل إلى هذا التعميم بعد دراسة وافية لمعاملة الكسارية (أو عدد كبير منهم) للركاب ، فى مختلف الأوقات والظروف ، الشاء ، وحر الصيف وعرقه ، الازدحام . . . الخ .

التعميم السريع الأهووج لا صلة له بروح العلم . الأحكام العامة التى تجد الطريق معبداً وسهلاً إلى اللسان ليست من روح العلم فى شيء ، بل هى ترهته وكم ترهق هذه الروح كل دقيقة ومن مختلف المستويات ودرجات التعليم

٦ - اعتبار وتقدير المقدمات :

وهذا البند شديد الصلة بسابقة ، ويزيد على ما قلناه أن لكل فرد باحث ومفكر إمكاناته وقدراته . عند ما تفكر فى موقف ما ، أو مشكلة ما فإنك تحاول أن تلم بأطرافها وظروفها بطريقة شعورية واعية . ولكن بالإضافة إلى هذا الجانب الواعى نجد لدى الباحث أو المفكر عوامل أخرى تتحكم فيه ، كاتجاهاته النفسية أو قيمه ، وهذه وغيرها قد تدفعه إلى تيار ينوق فى تأثيره تياره الواعى . لذلك فإن العالم الحق يؤمن بأن خيراً فى أن يعرض ما يعمل على غيره ، ويناقشه ، ويتقبل آراءه بصدر رحب والأمر أولاً وآخرأ مرتبط بالإنسان ، والفرد له قدرة عقلية محددة ولها حدودها وإمكاناتها . وليعلم كل واحد أن فهمه وتقديره واعتباره لقضية أو مقدمة

محدود بإمكاناته العقلية وغيرها ، وأن روح العلم تدعوه إلى المرونة الباسمة في تقبل آراء الآخرين وتعديل موقفه إذا استدعى الأمر ذلك . نحن بشر ، ونخطئ أحياناً . . . وربما أحياناً كثيرة جداً جداً .

تدعو روح العلم إذن إلى التواضع ، والتخلي عن الغرور والخيلاء ، والطبل أجوف . وتدعو إلى التخلي عن التعصب الأعمى لموقف اتخذته بسرعة ، أو تقبّاته دون فهم واضح أو دراسة مستفيضة وتبصر واع .

٧ - التبصر في العواقب :

أن تتمسك بقيمة ما ، أو تقرر القيام بعمل ما دون التبصر والوعي بنتائج ، وما سيتمخض عنه ، يجعلك تقترب من ساحة الجهلاء ، أو أنصاف الجهلاء العاقل من يترث قبل القلوم على عمل ما مفكراً فيما سيتمخض عنه . الفكر يسبق العمل ، ولا يجب أن نسلك ثم نفكر . والعاقل من يسلك هذا النهج مع نفسه ومع غيره ، أى في الأمور التي تتعلق به هو والتي تتعلق بغيره هذا إذا افترضنا وجود أمور قاصرة تماماً في نتائجها عليه . في كل تفكير مخلص أمين إحساس بالمسؤولية . على أن التبصر في العواقب قد يتم ، ولكن ما يحدث بعد ذلك يدخل في نطاق تأني الرياح بما لا تشتهي السفن . ويذكر في هذا السبيل ما حدث بعد تفتت الذرة وأنها استخدمت كقوة مدمرة . ما حدث هو أن نتائج الكشف التقطنها أيدي ذات قيم أخرى .

* * *

وبعد ، فإذا زاد تأكدنا بأن التقدم يعتمد على نوعية التربية التي يخضع لها أبناء الوطن ، فإن العمل (التربوي) يجب أن يصطبغ بالروح العلمية . لقد مضى ذلك الوقت الذي - وأرجو أن يكون قد مضى حقاً - علت فيه الأصوات صارخة وقبضات الأيدي متحركة ، ليأني العقل والتفكير العلمي في هلوته الهادر ، وفي أسلوبه المؤثر . به تنخفض الأصوات ، وتكف قبضات الأيدي لتشع روح العلم .

إن "علم روحاً ، ما أجملها وما أقساها وما أخطرها .

الفصل الثالث عشر

عندما تنقش سحب الغموض

غرض التربية تغيير السلوك . إن شيئاً ما يحدث للسلوك ، فيختلف إما إلى أحسن أو إلى أسوأ ، والمسألة نسبية أولاً وآخرأ . فقد ينال فرد ما عن طريق التربية ما يجعله قادراً على عمل منتج ينفع به نفسه وينفع به غيره ، وقد تتمخض تربية فرد آخر عن إتيان أعمال يلفظها المجتمع في غير احترام .

وقد يرى البعض أن التربية وسيلة لتوسيع آفاق المعرفة ، وفهم الماضي ، وإعداد الفرد للمستقبل ، وهذا الرأي يضيق حلقة التربية ويحد من فعاليتها . وقد يلح أصحاب هذا الرأي (وهم يؤمنون أن تغيير السلوك واحد من أهداف التربية) على أن الغرض الحقيقي للتربية هو اكتساب الفرد للقيم السائدة في مجتمعه ، وتنمية التقدير الفني والأدبي ، وأن يفهم الواحد نفسه والعالم الذي يعيش وسطه .

وثمة فريق آخر لا يلتقي اهتماماً البتة لموضوع تغيير السلوك هذا ، ورأيهم له صبغة مباشرة ، فهم يريدون أن يفهم الطفل الرياضيات ، وأن يتعلم قواعد النحو والصرف والبيان والبديع وحفظ ما تيسر من الشعر والنثر ، هذا إلى جانب تعلمه التفكير المنطقي السليم .

وإلى هنا والتربية تؤثر في الفرد ، تعلمه ، توجهه . تضبط سلوكه كما يتطلبه المجتمع ، ومعنى هذا تأثير التربية على الفرد ، ثم قبل هذا تأثير التربية

بما يتطلبه المجتمع . فالمجتمع يأمر التربية ، وهذه بالتالى (تطهو) النشء للمجتمع حسبما يرضى (معدته) . ومعدة المجتمع حساسة جداً ، وربما قليل من (برد) سياسى يصيبها فتطلب تغيير صنف الغذاء ، فيتغير الطهى ليقدم النشء المناسب لمعدة المجتمع .

والبعض لا تعجبه فكرة (معدة) المجتمع ، فالأفراد أحرار لا يجب أن يظلوا عبيداً لأمزجة الافرازات المعدية ، ورضاها وسخطها ، وصحتها وعلتها . هم يرون أن التربية قوة محررة فى المجتمع ، تحرر الأفراد لا أن تربطهم جميعاً فى سلسلة واحدة وتسوقهم لتحقيق أغراض المجتمع ، لكن هذا رأى سهل أن يكتب على الورق ، لطيف أن يقرأ أو يسمع ، ولكن كما لاحظ ليتون^(١) فالثقافة سلسلة من حلول للمشاكل ، حلول جاهزة ومعدة . ولكن حتى أكثر الثقافات ديموقراطية تحاول - من خلال أنظمتها التعليمية - أن تعلم أفرادها هذه الحلول التى ارتضتها وقبلتها . وإلى الحد الذى تستطيع فيه الثقافة أن تؤثر على اختيار الفرد بعض الحلول ورفضه البعض الآخر ، فإنها تكون قد نجحت فى بسط سيطرتها على سلوكه .

ولعله من الواضح الجلى أننا نغير السلوك عندما نعلم الأطفال التشكيل والتعدل حسب ما يتطلبه المجتمع ، ويبدأ هذا فى وقت مبكر جداً ، وفى كل مناحى النشاط والعمل مع تنوعها الغزير كتنظيم عمليات الإخراج وطريقة تناول الطعام وهما عمليتان حيويتان ، وقد تتأان بأية صورة ، ولكن للثقافة دوراً فى تحديد كيف تكون الصورة . بالاختصار يتعلم الفرد كل ما هو ضرورى لحياته وسط آخرين : وتظهر نتائج اكتساب الفرد هذه المهارات وفهمه لها فى تغير سلوكه .

وحتى لو ضيقنا نظراتنا وقصرنا التربية على ما يدور داخل المدرسة - وهذا رأى قاصر - فإننا نجد أن الطفل الذى (تعلم) القراءة يسلك سلوكاً يختلف عن آخر لم يتعلمها إذا وضع أمامهما كتاب مفتوح . هذه الكلمات المكونة من حروف والمطبوعة بالخبر على الورق تصبح مثيرات لمن يعرف القراءة ، ويستجيب لها . أما الآخر فالإثارة - إن وجدت - من نوع

آخر . تماماً كمن يستطيع قراءة نوتة موسيقية ، وأنا لا أعرف حرفاً منها ، وأمامنا نوتة تعج بالألحان بالنسبة له ، وهى لى ورق عليه علامات (موسيقية) لا أعرف منها شيئاً ، قد يبدأ هو يصفر اللحن - وأبدأ أنا استشعر العجز والجهل ، فى هذا الميدان .

وظفنا ذاك الذى استطاع قراءة الكلمات فى الكتاب المفتوح يستطيع أن ينطلق إلى تعلم الحساب والتاريخ والطبيعة . . . و الخ ، وكل من هذه قبنة بأن تغير فى ساوكة أيضاً . ثم قد ينقل ما تعلمه إلى غيره ويؤثر فيه وبذلك يعمل على تغيير سلوكه .

علم النفس ودراسته تغير السلوك

مهمة رجل العلم أن يفحص ويحقق الظواهر والأحداث ، وميدان عالم النفس فى عمله العلمى هو الأحداث السلوكية . وهمه أن يعرف هل مسار هذا الحدث السلوكى طبعى أم أن فيه غرابة وشنوذاً ، أو بعداً عن السوية . ويستطيع عالم النفس أن يلاحظ بعض الأحداث السلوكية مباشرة كالأعمال والكلمات ، والأحكام ، والاختيار . ولكن الاحساسات ، والإدراك ، والحاجات النفسية ، والتصورات لا تخضع للملاحظة العلمية المباشرة . وليس علم النفس فريداً فى هذا العجز العلمى ، فلم يستطع أى فرد - إلى اليوم - أن يرى المغناطيسية ، أو الحرارة ، أو الجاذبية ، فليس غريباً أن أحداً لم ير بعد دافعاً نفسياً . ولا يعنى هذا أن هذه الظواهر لا يمكن أن تدرس موضوعياً وعلمياً ، ولكن يمكن دراستها بالملاحظة ، وبأكثر من شخص يلاحظ .

نحن نلاحظ تحرك إبرة على قرص لتنتهى بأن ثمة تغيراً يطرأ على الفرد . مجموعة تلاحظ ، وتقارن وتتفق - غالباً . لهذا خرج علماء النفس أخيراً بمحاولات لإعادة تحديد الأهداف التربوية فى سلوك يلاحظ ، فنلا يقولون اليوم بأن هدفاً تربوياً ينص على تحسين قدرة الطفل على التفكير ، وبالتحديد يستطيع الطفل أن يفعل كذا وكذا . هذا الفعل من جانب الطفل يمكن ملاحظته وتنظيمه . ولعل ذلك الوقت قد مضى عندما كانت الأهداف التربوية تحدد فى عبارات غامضة لكنها حلوة الرنين ، مبهمة ولكنها تفهم

السامعين ، مطاطة لولية ولكنها آيات بيانية . وبقدر ما كانت تضم - بل
لعلها ما زالت تضم - للسامين من اللفظ ، المكتنز من التعبير ، وحاسي
الكلم ، بقدر ما كانت تضم هذا كانت تستحوذ على أكثر وأكبر قدر من
إيماءات الاستحسان بالرءوس وهدير التصفيق بالأيدى . . . الخ . وكان
- وما زال سهلاً هيناً - أن ترض كلمات بعضها جنب البعض الآخر ،
لكن المهم ، والمهم جداً أن تضع أهدافاً تستطيع أن تراها تتحقق أمامك ،
أو لا تتحقق . ما معنى أن نقول إن مادة كذا يجب أن تنمى الإحساس بكذا ،
أو أن الطفل يقدر الفن ، أو أن التاريخ يث روح الوطنية والاعتزاز
بالوطن ؟

سوف يردد كل تلميذ بكل بساطة وفي غير تعب أو تعقيد شعارات
وعبارات تعلمها عن حب الوطن والاعتزاز به وبأجاده ، ويكتبها على ورقة
الإجابة ، ويسعد مدرسه لذلك ، ويأخذ عشرة على عشرة ، ويتبه أبوه
فخراً بابنه المعز بوطنه . والابن الناجح لا يعي من هذا ولا من ذاك شيئاً ،
فقد قالوا له إحفظ فحفظ ، وكفاه الله شر الرسوب .

المطلوب أمر بسيط ، ولكنه خطير : ماذا نغني بأن يفخر الولد بوطنه
وأن يعز به . ولا أريد قصيدة عصماء وأبيات شعر تلهب حماسة وكلمات
من نار . ولكن المطلوب عمل . ماذا يعمل حسن ؟ وكيف يسلك يوسف ؟
كيف يتصرف الطفل لينبئ عن حقيقة شعوره وإحساسه إزاء وطنه ؟ هل
رعايته لنظافة فصله وفناء مدرسته ، والشارع الذي يسير فيه . . . والخ
له علاقة بحب الوطن والاعتزاز به ؟ .

المراد أن يتغير سلوك المتعلم ، يتغير إلى اتجاه متفق عليه ليكون في
خدمة نفسه وخدمة مجتمعه . ويتفق على هذا الاتجاه النفسانيون وال تربويون
والمخططون لسياسة المجتمع وتقدمه ونموه . غير أن جماعة النفسانيين لن
يعجبهم هذا القول ، فهم يرون أنهم قادرون على التنبؤ بسلوك - أو
بعواقب - معاينة الطفل لأنه سرق أو كذب . ولكن النفساني لا يستطيع
أن يقدم إجابة علمية عما إذا كان العقاب إجراء خلقياً أو غير خلقى . أى
أنه إذا كان علم النفس قادراً على إعطاء النتائج السلوكية لإجراءات قصد

منها تغيير السلوك إلا أنه غير قادر على الإجابة عما إذا كان على المجتمع أن يتبع ذلك الإجراء أو لا يتبعه . وإذا قبلنا موقف علم النفس هذا في اللقاء تبعه الحكم على غيره ، فليس أماناً إلا أن نقصر إسهامه على عملية الوصف ، ثم على المربين والاجتماعيين أن يقرروا مع غيرهم .

وعلم النفس قاصر في جانب آخر ، وهو معذور في هذا فإنه يتعامل مع أمر غاية التعقيد . جنبت هابت يصف المخ البشرى وصفاً أدبياً أكثر منه وصفاً علمياً ، ولكنه يكشف ببراعة عن مدى تعقيد ، يقول (١) :

« ليلاً ونهاراً منذ أيام الطفولة المبكرة إلى الشيخوخة الطاعنة ، في الصحة والمرض في النوم واليقظة ، رجالاً ونساء . . . يفكرون . ويعمل المخ البشرى كالقلب دائب النبض . هذا الجسم الذى يزن ثلاثة أرطال يسجل ويخزن بلايين وبلايين الذكريات ، والعادات ، والفرائز ، والقدرات والرغبات والآمال والخاوف ، والعمليات الحساية الدقيقة ، والهمسات والصرخات ، متى طال بها الأمد ، همسة عمرها ثلاثون سنة باقية في المخ ، غصبة وأنت صغير ، وصفعة تلقفتها على جانب من رأسك يحفظها لك مخك بالآمها النفسية والجسمية ، والفرحة التى أحسست بها حتى في تصورك وخيالك ، خبرة لك في عشرة آلاف دور شطرنج لعبتها . . . آلاف الوجوه العابرة ، ملايين الألحان فى الأصوات التى طرقت طلبة أذنك ، عبير الحداثق ، أصوات الصلاة ، الاختراعات ، الجرائم ، قصائد الشعر ، النكت ، ما صرفته وما ادخرته وما ضاع منك ، مشاكل لم تحل ، انتصارات لك قديمة ، خوف من النار والجحيم ، حب الله ، رؤية ورقة نبات أخضر عليها نقط ماء ، ورؤية النجوم ترصع السماء . . . »

ويلجأ عالم النفس فى دراسته للسلوك إلى الملاحظة ، ويحاول أثناء ملاحظته أن يضبط كل العوامل التى تؤثر على السلوك . وفى عمله هذا قريب الشبه جداً من عمل العالم الكيميائى مثلاً ، إلا أن الأخير أكثر قدرة على

التحكم في العوامل المؤثرة على ما يدرسه . فثلاً ، إذا إرتأى علم نفس أن يدرس أثر عوامل تشتيت الانتباه على التعلم ، فعليه أن يأخذ في اعتباره مدى معرفة المفحوصين بالمادة التي يدرسونها وخبرتهم بها ، وخبرتهم في التعلم تحت ظروف تشتت انتباههم ، وأعمارهم الزمنية ، وحالاتهم الجسمية من راحة وتعب ، صحة ومرض ، ثم حساسياتهم الفردية لإزاء هذه المشتتات . ثم هناك العديد من العوامل غير المرئية تؤثر في التجربة ، فقد يكون لدى المفحوصين موقف عدائي تجاه علم النفس وعلماء النفس والتجريب في علم النفس بصفة عامة .

ثم هناك تحديد آخر لإمكانات علم النفس في مدنا بالعزيز من المعلومات عن السلوك ، فعلم النفس علم حديث بين العلوم ، ولم تتحدد مادته ومضمونه وطرق البحث فيه تحديداً كاملاً . ونظراً لأن طبيعة السلوك معقدة ، بل هي شديدة التعقيد ، أثر علماء النفس - وهذا خير - أن يقصروا بحوثهم على عدد ضيق من المشاكل . وتبقى مشاكل عديدة تلح طالبة من يبحث فيها ، ويتعرف أبعادها وآثارها .

للعلم وعملية التعلم

إذا قبلنا وجهة نظر النفسانيين القائلة بأن التربية عملية تغير السلوك ، فإذا يمكن أن يسهم به علم النفس في هذه التغيرات السلوكية ؟ ومع القول السابق بأن علم النفس تحف به قيود تحدد إمكاناته وانجازاته ، فهل لديه ما يفيد المعلمين في عملية التعلم ؟ ولكي نجيب على هذين السؤالين جدير بنا أن نأخذ في عين الاعتبار سؤالين آخرين لا غنى لنا عن إجابتهما :

- ماذا يهم المعلم - بالدرجة الأولى - عن التعلم ونظرياته ؟

- ما متغيرات التعلم التي يتعامل المعلم معها ؟

إن النظرة الفاحصة الدقيقة على هذين السؤالين توضح كيف أن موقف المعلم من التعلم يختلف عن موقف عالم النفس ، بل إن هذه النظرة حرية ببيان علاقة علم النفس - وخاصة فيما يختص بالتعلم البشري - بمناشط المعلم التعليمية وما يقوم بتدريسه .

لا يهمل المعلم كثيراً ، وربما لا يهمل مطلقاً ، الغوص في أعماق ومناهات نظريات التعلم ، وغالبيتها تتعامل مع القرآن والقروء والقسط والكلام . بل قد يجد بعض المعلمين أن من ضياع الوقت دراسة هذا الجدل العلمي في نظريات التعلم ، وترجمة الاحصاءات والرسوم البيانية ، وربما - وهذا مهم - أن بعض المعلمين أو غالبيتهم يجدون أنفسهم عاجزين عن فهم هذه النظريات ، بل هي تطبخ بهم يميناً وشمالاً ، ويخرجون بعد ساعات من القراءة بلا شيء . وتظهر خيبة أملهم ، أو قل فشلهم في فهم هذه النظريات ، في موقفهم العدائي من نظريات علم النفس عامة ، ونظريات التعلم خاصة ، ولذلك يصيحون في غضب واضح قائلين إننا نريد أن نعرف بالتحديد الآتي :

- ماذا نعلم تلاميذنا ؟
 - كيف نعلمه لهم ؟
 - كيف يمكن للتلاميذ الاحتفاظ بما تعلموه ؟
 - هل ينتقل أثر ما تعلموه إلى مواقف أخرى ؟ وهل يساعد ما تعلموه على تسهيل ، أو تعقيد ما سيتعلمونه في المستقبل ؟
- موقف المعلم هنا واضح ، كأنما يقول لعالم النفس ، لإذهب وأبحث وجرب ما شاء لك الهوى ، لكنني أنا المعلم أريد أن أعرف كيف أعلم وأحقق خير النتائج . هو لا يهمل إلا أنه في فصل مدرسي ومعه مقرر وأمامه تلاميذ يجب أن يعلمهم بأمثل الطرق حتى ينجي تعليمه أطيب الثمرات ..
- ولكن المسألة ليست بهذه البساطة ، فلم توجد بعد (وصفة) مجربة يمكن أن يعرفها معلم ما ليصبح معلماً ممتازاً يتبه به تلاميذه فخراً . ولعل صعوبة المسألة مرجعها أن عملية التعلم البشرية غاية في التعقيد ، حتى أن تحليل عملية التعليم / التعلم بطريقة منتظمة محددة فوق قدرات العلماء . وسبب ذلك أن هذه العملية ذات خيوط متشابكة في تلاحم غليظ ، ومع ذلك فهناك بصيص من أمل بعد أن أدجت عوامل ومتغيرات التعلم في عدة مجموعات :

أولاً : صفات التعلم

كان من الممكن أن تكون عملية التعلم بسيطة سهلة عند ما يقف المعلم أمام

الفصل بـدرس . وكان من الممكن أن تكون تربية الأطفال في البيت عملية ميسرة عندما يتعامل الأب معهم . ولكن الصعوبة تنشأ ، بل تزداد حدة نظراً لوجود اختلافات عديدة بين الأطفال ، بل إن كل فرد قضية مستقلة . لهذا يخطئ المعلم خطأ كبيراً عندما يعامل كل تلاميذ فصله على أنهم أصحاب صفات وقدرات واحدة أو متماثلة . إنهم قد يشتركون في بعض الصفات ، ولكن ما بينهم من فوارق تحتم عليه أن يتخذ من أساليب التعليم ما يناسب هذه الاختلافات . وقد أكد علماء النفس وجود وطبيعة هذه الفوارق ، بل هناك فرع خاص يطلق عليه « علم نفس الفروق الفردية » أو « الفارق » وتنشأ هذه الفوارق من الاختلافات في (الذكاء) ، وأثار الخبرات ، السابقة التي قد تيسر أو تعسر التعلم ، ثم حالة الفرد الجسمية ، ودافع المتعلم للتعلم ، وماذا يريد منه ، وماذا يفعل . وقد يكون ما يحاول الطالب عمله مختلفاً عما يريده المعلم . وتتفاعل كل هذه العوامل مؤثرة على عملية التعلم ، على أن أثر كل عامل لم يتحدد بعد بشكل حاسم . فمثلاً عامل (الذكاء) ، وأقصى الذكاء الذي تقيسه مقاييس الذكاء ، يتأثر حتماً بخبرة الفرد ودوافعه ، ومع ذلك فنوع الخبرة التي يتحصل عليها الفرد يتوقف على ذكائه ودوافعه .

ثانياً : طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد

لعلنا نتوقع اختلافات في طبائع المواد التي يتعلمها الفرد ، فمثلاً فرد يتعلم كيف يجمع ويطرح ويضرب ويقسم ، يجد في تعلمه إجراء هذه العمليات الحسابية ما يختلف عن تعلمه كيف يعامل الناس بأدب ورقة ، يختلف عن تعلمه كيف يربط رباط العنق ، أو كيف يثبت زراراً في قبضه ، أو كيف يصلى ويقف خاشعاً أمام ربه .

وقد أجهّد علماء النفس أنفسهم في تصنيف المطالب التعليمية حتى توصلوا إلى ثلاثة أصناف : المعرفي وهو الخاص باكتساب المعرفة بواسطة الإدراك والحكم والتفكير ، والصنف الثاني وهو التأثيري ، ويختص بالاتجاهات والأحاسيس والانفعالات ، أما الصنف الثالث وهو النفس / الحركي والتعلم فيه مرتبط بتكوين المهارات .

وقد تعزى بعض الاختلافات في المطالب التعليمية إلى ما تعنيه المادة

بالنسبة للمتعلم ، وماذا يهيمه منها ، وإلى أى حد يتفاعل معها . ثم هناك من المعلومات ما يتعلمها الفرد كما هى ويحفظها دون أن يعرف سببها ، فمثلا يتعلم الطفل أن اللون الأحمر فى إشارة المرور معناه «قف» والأحمر عموماً يرمز إلى الخطر . لماذا اللون الأحمر بالذات ؟ لأنه لون الدم ، والدم المراق دليل على حادثة أو خطر ؟ ثم هذه الوردية الحمراء ، هل هى خطرة أو سقيت بالدم بدلا من الماء ؟ ثم الوجنت الوردية ، والشفاه القرمزية أليست تعبيراً عن الجمال ؟ ثم هناك (فجل) أحمر و (بصل) أحمر و (تفاح) أحمر و (شربات) أحمر لذة للآكلين والشاربين . ماذا يعنى اللون الأحمر إذن للطفل ؟

بل قد يثير الكثير من الحيرة والارتباك شكل بعض حروف اللغة العربية . خذ مثلا لعبة النقط ، تحت الباء نقطة ، فوق التاء نقطتان ، فوق الثاء ثلاث نقط ، وإذا استبعدنا النقط نهائياً لظهرت الحروف الثلاث وهى ب ت ث متشابهة تماماً ، ويتحير الطفل فقد يقترِف إثماً كبيراً لو أهان حرف التاء وسلبه نقطة من نقاط الثلاثة ، وقد يسخو على حرف الباء فيعطيه من النقط أكثر من حقه . وما على الطفل إلا أن يحفظ هذه الحروف كما هى بنقطها دون أن يعرف لذلك سبباً . بل هو يتحير أكثر عندما يتعامل مع الثلاثى الشهير ج ح خ ، والوسط عار من النقط ، لماذا ؟ ألم يكن من المستطاع أن توضع له نقطة أسفله كما هو الحال مع حرف ب ؟ وتستمر لعبة النقط تربك الطفل فى البدال والذال والراء والزأى والظ . . . الخ ، وقد يستريح لأن حرف الواو فريد لا شريك له بنقط أو بدون نقط . طبيعة عملية التعلم هنا لا تتطلب اقناع الطفل ، لأننا لا نعرف كيف نقنعه ونبرر وضع نقطة تحت الباء وننقطتان فوق التاء ، وعليه أن يتقبل الحروف كما هى دون مناقشة .

ولكننا نستطيع أن نقنعه أن قول الصدق خير ، وهو قادر على تعلم ذلك ، وممارسته ، بل هو يحس جدوى قول الصدق ومغبة الكذب ، وربما مر فى خبرات كثيرة أكدت له أن خيراً فى الصدق وشرّاً فى الكذب . ويتعلم الطفل عمليات الجمع والضرب فى الحساب ، ويستخدم المعلم أساليب

كثيرة في هذا الشأن محاولا ربط الجمع بالضرب ، والجمع بالطرح ،
وتتكشف للطفل أشياء كان يجهلها ، ويقتنع بعد فهم : ولكنني أؤكد أنه
لن يفهم لماذا حرم حرف ح من النقط ، وأنعم على حرف ث بثلاث
نقط !!

ثالثا : تقديم المادة للمتعلمين

في رأي جمهرة المعلمين أن الطريقة التي تقدم بها المادة إلى المتعلمين تؤثر
في عملية التعلم . وثمة موقف حساس هنا ، فما يراه المعلم منطقياً سهل الفهم
بالنسبة له ، قد يكون عسيراً على عقول المتعلمين الذين يفتقرون إلى خبرة
المعلم ، والمفروض أنها غنية . وفي رأي كثيرين من علماء النفس أن المادة
تقدم للطفل في مرحلة نمو يكون هو فيها مستعداً لتقبلها ، كما أن تعلم الطفل
عمليات الطرح والقسمة يمكن أن يتم بطرائق عدة تستخدم فيها حبات من
الذرة مثلاً ، أو رسوم توضيحية أو أشكال مجسمة ، ثم من الممكن أن
توضح علاقة القسمة بالجمع وبالضرب . وقد يرى مدرس ما أن تعليم هذه
العمليات لا يتطلب هذا التعدد في استخدام وسائل تعليمية ، ويرى الاكتفاء
بأن (يعرف) الأطفال كيف يجمعون ويطرحون ويضربون ويقسمون آلياً ،
ولعل مثل هذا المدرس ما زال يفكر بطريقة تكاد رياح التقدم تخبئ معالمها
وتطيح بها إلى أعماق سحيقة .

بل ما زال البعض ينظرون إلى المعلم كناقل للمعرفة يطر بها تلاميذه ،
ينظرون إليه على أنه مجرد كتاب ناطق حي . ويقف بعض المعلمين من هذا
القول موقف التأيد ، فهم يحفظون الكتاب المقرر ويأتون إلى الفصل يعيدون
ما حفظوه (من الكتاب المقرر) أمام تلاميذهم حتى يدق الناقد وتنتهي
الحصة : وطبعاً أن ما يطلبه هذا المعلم من تلاميذه واضح ، فهو يقنع
ويشكر ويحمد إذا حفظ التلاميذ ما قاله ، وهو بالضبط ، ما هو موجود
في الكتاب المقرر .

لا ننكر أن أحد وظائف المعلم محاولة توصيل خبرات الماضي البشري
إلى الأجيال الصاعدة ، على ألا تقف هذه الأجيال موقف المتقبل المستمع ،
بل عليها إلزام العمل الإيجابي لتحصيل المعرفة . ثم على المعلم أن يساعدهم

فى ذلك ، ولىس عليه أن ىركز المعرفة فى جرعات ىشربها التلامىذ كما ىشرب المرىض دواء ، حتى ولو كان محلى بالسكر أو العسل الشهى . التلمىذ لىس كائناً مريضاً ، إنه كائن ىنموفى صحة ، والمعرفة التى ىتحصل عليها لا تأتیه رعم إرادته أو قهرأ أو تفرض عليه بالقوة ، وإنما عليه أن ىحس أنه محتاج لها حتى ىستمر نموه الصحى ، فكما أن جسمه محتاج للغذاء السلىم ، كذلك عقله محتاج إلى المعرفة ، وكما أن الطفل فى تناوله الطعام ىختلف عن الحىوان الشارد ، فكذلك ما ىقدم إلى عقله ىشترط فیه أن یراعى طبعه هذا العقل وإمكاناته واهتماماته إلى حد لا ىتعارض ، ولا ىجب مطلقاً أن ىتعارض ، مع الاعتراف بأن الطفل ىعیش فى مجتمعم وأن علیه التزامات نحو هذا المجتمعم حتى ىحق له أن ىعیش فیه مسهما ومتبجاً .

الفصل الرابع عشر

رجال على خط طويل ممتد

مدخل

لعل أكثر ما شغل أفكار المهتمين بالتربية وعلم النفس التربوى خلال هذا القرن دراسة الطفل . ولعل أخطر ما تمخضت عنه هذه الدراسة الوعى بالبور الذى تلعبه الانفعالات فى حياة الطفل الذى ينمو . ولعل هذا الوعى - بدوره - دعا إلى (افتراض) أن الغالبية العظمى من مشكلات الأطفال تنبثق من اضطرابات انفعالية . وقد دعمت آراء كثيرين من النفسانيين وتطور التحليل النفسى والعلاج النفسى أيضاً هذا (الافتراض) إلى الحد الذى أصبح عند البعض ركيزة أساسية فى فهم سلوك الأطفال .

غير أن موضوعاً آخر شغل أفكار المهتمين بالتربية وعلم النفس التربوى خلال هذا القرن : هو قياس الذكاء . ومما قيل عن الذكاء وقياسه وقبول البعض نتائجه وإحجام البعض الآخر من تصديق ما يقال عن الذكاء وقياسه ، أقول هذا ليس مجال حديثنا الآن ، لكن المهم أن أية مشكلة سلوكية يعانى منها طفل أصبح مردها إلى :

إما ١ - اضطراب انفعالي .

أو ٢ - شيء اسمه نسبة ذكاء منخفضة .

وإذا عنّ لنا أن نفرض أنفسنا ضيوفاً على ميدان الطب ، لوجدنا أنه في النصف الأخير من القرن الماضي وبداية قرننا الراهن مر في نفس الموقف الذي تمر فيه التربية اليوم . ذلك أنه كان قد اكتشف أن بعض الأمراض تسببها جراثيم ، وعندما وجد أن عدداً من العلل ترتبط مقترنة بإدخال بعض الجراثيم إلى الجسم أصبح من الشائع الاعتقاد بافترض أن الغالبية العظمى من ظواهر الصحة المعلقة تسببها جراثيم . وكان من الصعب - وقتئذ - اقتناع عديد من الأطباء أن بعض الأمراض لا تتأق عن الجراثيم ، فالبلاجرا مثلاً أساسها نقص غذائي . لكن كان من العسير لدى البعض قبول هذا بديلاً عن اقتناعهم بأثر الجراثيم .

واليوم عسير جداً على كثير من المربين قبول تعليل ، بل ومحاولة علاج ، مشكلة سلوكية عند طفل ما دون إقحام الاضطراب الانفعالي أو الذكاء المنخفض ، وربما إقحام الاثنين معاً . وحتى على فرض أن محاولات جرت لتوضيح أثر الظروف المحيطة بالطفل ، مادية وبشرية ومعنوية ، فإن هذه الظروف تؤدي إلى اضطراب انفعالي يسبب مشكلة سلوكية .

والواضح الجلي أن لدى الكثيرين من المربين فهماً خافئاً للأثر الذي يمكن للقيم أن تلعبه في تحديد سلوك الطفل . بل نتكلم كثيراً عن القيم ، وكيف أنها مهمة جداً ، وضرورية جداً . ولكن هل فكرنا أن مشكلات سلوكية يعاني منها أطفال قد يكون سببها اضطرابات في القيم ؟

هذا ما سيحاول الكاتب التعرض إليه في الصفحات القادمة . وقد وجدت بعض الدراسات^(١) أن عدداً متنوعاً من السلوك المشكل الذي يصدر

(1) Rath, Louis E., Harmin, Merrill and Simon, Sidney. B. : Values and Teaching : Working with Values in the Classroom, pp. 4 - 6.

عن الأطفال في المدارس والبيوت سببه القيم ، وعلى وجه التحديد انعدام أو قصور في القيم أو صراعات القيم عند الفرد . ويمكن أن تصاغ نتائج هذه الدراسات في عبارة أخرى . . . عندما يتعرض أطفال عندهم مشكلات سلوكية إلى خبرات قيمية من نوع خاص ، فإن حلقة هذه المشكلات تنكسر وعدد مرات حدوثها يقل .

هذا ما دعا بعض المربين والنفسانيين إلى تفسير سلوك الطفل على أساس القيم .

وأدعو القارئ إلى تصور ما يأتي :

جمع غفير من الناس ، آلاف ، مئات الآلاف ، وإذا شئت فلايين يقفون على خط وهمي لك أن تحدد طولهُ ، أو عرضه . ونحن واقفان مواجهين وجوه هذا الخلق الغزير . بينهم من وقف منفرداً ، ومنهم من كون مجموعة صغيرة أو كبيرة ، والجميع على الخط الوهمي واقفون . في أقصى يمين الخط كلمة مكتوبة « وضوح » ، وفي أقصى نقطة على يسار الخط كلمة « غموض » ، ثم لافتة عملاقة تتوسط أعلى منتصف الخط في حروف بارزة هائلة المساحة « وضوح العلاقة مع المجتمع » . ثم تعال نقرب من هؤلاء الواقفين على الخط الممتد . . .

وفي أقصى اليمين من الخط جمع من الناس ، كل منهم كفرد يتصرف بثقة الواثق بأنه يعرف ما يعمل ، وإلى أي هدف يصبو . على وجه كل تصميم وعزم ، في نظرته إلى اللافتة الكبرى وكأنما جسر متين يصل بينهما مؤكداً رسوخ العلاقة بين كل ومجتمعه . ثم هم كجاعة إذا عملوا سوياً كان التعاون رائدهم . حديثنا مع بعضهم أثبت لنا وضوح الرؤية عند كل ، والتحديد الدقيق لما يريده كل من الحياة ودوره فيها . ومهما اختلفت الرغبات والأدوار التي يؤديها كل في حياته ، فثمة رابطة تجمع بين هذه

الأدوار في نسيج متناسق وكأنما هي لبنة لتحقيق هدف معين . كل فخور بما يعمل وبما يهدف إليه . وما من شك أن في علاقاتهم بعضهم مع بعض ، وبين كل ومجتمعه تبرز مضايقات ، فليس مجتمعهم هو المجتمع المثالي المتق ، وليسوا هم ملائكة لا يأتهم خطأ من يمين أو يسار ، أو تصدر عنهم سوء من قول أو فعل . ومع ذلك فإن هذه الكبوات والهفات والأخطاء ونواحي القصور في السلوك لا نجد أمامها من قبل هؤلاء النفر إلا الاهتمام بالعمل على تصحيحها ، أو على الأقل وفي أضعف الإيمان رغبة بناءة في الإصلاح .

ونخرج من لقاءاتنا العديدة مع الكثيرين من الواقفين على الخط الممتد في جانبه الأيمن بمجموعة من الصفات يتميزون بها كمجموعة وكأفراد . كل منهم لإيجابي ، له أغراض ، متحمس ، وفخور .

هذه الصورة الوردية المفتحة البناءة تتضاءل إلى شحوب وهزال وعدم ثبات عندما تنتقل إلى الجانب الأيسر من الخط . وفي طريقنا إليه نكاد نستشعر — مع اقترابنا منه — أن الأرض تميد وتهتز ، وأن سحبا من الشك وغيوماً من عدم الثقة تكاد تحجب عنا نور الشمس ، ثم لا نلبث نجد أنفسنا نغرق بين أشجار جفت وفقدت أوراقها وتحولت سيقانها وما تبقى من فروعها إلى لون يذكر بوجه المنافق وهو في غيوبة النفاق ، أو لون وجه الحائر وهو في عنفوان دوامة التردد .

وكنا قد تركنا وراء الظهر هدير أصحاب اليمين وبدأنا نلج أبواب ضجيج وفحيح وفوضى أصحاب اليسار ، وقابلتنا صيحات عالية لم نثنين منها شيئاً ، فقد اختلطت فيها الكلمات وضاعت معالم أصوات الحروف ، وتحولت إلى مزيج من الشر ، وإن بانث في رنته كل معالم التخطيط . ثم اقتربنا أكثر حتى اتضحت لنا الوجوه بعيونها الغائرة ، وعظام الوجنات في بروزها ، وشفاه تتحرك دائماً . ويلوح أنها لا تعرف ماذا تردده من أصوات . الكل يتكلم ولا أحد يستمع إلا إذا تعب من الكلام لحظات واحشرت في أذنيه بقسوة الكلمات . الدنيا تكاد تكون في ضياء الغسق مع أننا كنا في أوج النهار . آه . . هذه اللافتة الكبرى ، إنها تكاد

تُحسّر في خجل ، فليس هناك جسر واحد يصل بينها وبين الواقفين المرتجفين على نهاية الخط في جانبه الأيسر .

ودرنا بين الواقفين ، واستمعنا إلى الكثير من الغث والرخيص من الكلام وتطلعنا إلى العيون الزائغة في حيرة ، أو باحثة عن ذى جاه تملقه ، أو ناجح تحسده ، أو مكافح تحقد عليه . يخطو الواحد منهم خطوة إلى الأمام ثم يرتد سريعاً وفي خوف ، وهو لا يعرف ماذا يريد ، وأى اتجاه يسير ، فيتردد ، ثم تلتقط أذناه اخباراً عن تقدم من الجانب الأيمن ، وعزم وتصميم ، فيبرز رأسه موافقاً ، فليس أسهل من أن توافق . ثم يعود هذا الموافق فجأة إلى موقف من المعارضة لا دعائم تسندها إلا رغبة في المعارضة ذاتها . ثم نجد عدداً من البشر اتخذ كل منهم ركناً قصياً انسحب إليه وتوقع في عالم خاص به ناسجاً حول نفسه شرنقة من اللامبالاة وعدم الاكتراث ، وإمعان في سلبية . . . وكيف يكون إيجابياً في مجتمع لا يستطيع العبور إليه بعد أن تحطمت كل الجسور .

وكان علينا أن نخرج من هذه المنطقة المزعجة بأقصى ما نستطيع أقدامنا وسيقاننا أن تؤديه إلى شجرة ظليلة ، وقد أقامت المسافة بيتنا و (بينهم) جداراً غير مرئي حجب عنا ضجيجهم . وتسألني من هؤلاء التوم ، وأكاد أقسمهم إلى ثمانية أنماط :

١ - **النمط اللامبالي** : وأفراده يتركون للرياح حرية تقلبهم إلى أى مكان وفي أى اتجاه . لا شيء يثير اهتمامهم وديدهم عدم الاكتراث .

٢ - **النمط النطاط** : وهم الذين يهتمون على خلاف النمط السابق ، ولكن اهتمامهم كثير التحول والتبدل ، فهم يتقلون من شيء لآخر . نفس الاهتمام إلى شيء ما يتحول إلى آخر ، والعيب الأساسى هنا أنهم لا يثبتون على حال إلا فترة قصيرة جداً ثم (ينطون) إلى اهتمام آخر . ولا نستطيع أن نعرف ما سيكون حال واحد منهم غداً .

٣ - **النمط المتردد** : الذى لا يستطيع صاحبه أن يقرر ويتخير من بين مجموعة بديلات أو نواحي اختيار . وهو دائماً مسكين ، فالظروف اغيطة

لا تفتأ تضعه في هذا الموقف الصعب جداً — بالنسبة له — أن يتخير ويقرر فوق ما يستطيع تحمله صاحب هذا النمط .

٤ — **النمط غير المستقر** : فهو اليوم كريم وغداً بخيل ، ثم بعد غد هو كريم بعقبة بخل وشح . وهذا غير المستقر ليس كزميله النطاط الذي له ألوان لا تحصى ، أما صاحبنا غير المستقر فهو مجد يوماً ، وكسول آخر ، ثم يجد وهكذا ، وهو يتأرجح بين بديلين جد وكسل مثلاً ، في حين أن النطاط له عدد كبير من الاهتمامات يقفز من واحد لآخر .

٥ — **النمط المنساق** : الذي يقبل على عمل لا يستعد له ولم ينل منه تخطيطاً أو تدبيراً ، بل لا هدف يسعى إليه ، ولا حماس يغلف إقدامه لهذا العمل غير المخطط . وهو فرد تعوزه القدرة الابتكارية والمبادأة . ولا مانع عنده من تغيير العمل ، وبنفس الأسلوب يقبل عليه .

٦ — **النمط الممثل أو الموافق** : الذي لا يعرف صاحبه ماذا يفعل في دنياه إلا أن ينضم إلى الزمرة صاحبة الرأي السائد ، أو القوة . هو مع الطائفة القوية في هذه اللحظة ، فإذا أفلتت منها القوة انتقل إلى حيث تذهب القوة . صاحبنا هذا موافق دائماً لما تراه القوة ومصدرها ، وينبرى للدفاع عن قضيتها بحماس شديد ، سرعان ما ينحبو تماماً إذا تغير مركز الثقل .

٧ — **النمط المعارض دائماً** : وصاحبه في حالة مزمنة من المعارضة التي لا يسندها منطق أو حق أو أى سبب إلا حياً في المعارضة ذاتها ؛ وكان يجد هذا المعارض راحة في التصدى للرياح السائدة ، ويجد نفسه للتأتمة على شاطئ المعارضة . كلمة « لا » تلعب دوراً هاماً في حياته ، إذا بدأ الاستماع إلى رأى ما ، يبدأ في نفس الوقت يعد نفسه للمعارضة . . . حتى قبل أن يسمع الرأي كاملاً .

٨ — **النمط المقتنع** : الذي يموه ذاته بتناق زائف ، ويتغير القناع بتغير الظروف . صاحب هذا النمط يفتقد الوضوح فيما تعنيه الحياة له . سلاح سهل يلجأ إليه وهو أن يلعب دور المهرج ليسترضى غيره ، وقد يلجأ إلى أدوار أخرى . المهم أن يلجأ إلى وجود خادع ليخفي افتقاده إلى وجود حقيقي .

وإذا حاولنا تعريف « القيم » بأنها تلك العناصر التي تظهر كيف قرر فرد ما استخدام حياته ، فإنه يلوح لنا أن جماعة اليمين (من الخط) عرفوا ماذا يقيمون ويقدرون ، وأصحاب اليسار خلو من تلك المعرفة ، لأنهم يفتقدون إلى القيم الواضحة الجلية . ويظهر لنا أصحاب اليسار وقد سقطوا في امتحان حساس وخرج ، وقد عبر هنت وميتكالف عن هذا الامتحان^(١) .

« الامتحان الحرج العسير لبصيرة أى فرد هو مدى ما تمنحه (بصيرته) من معتقدات ومصدقات عن نفسه في علاقتها بالبيئة الاجتماعية والمادية ذات الاتساع والتنوع والترابط » .

الفرق كبير وخطير بين حياة هؤلاء الذين يجتازون هذا الامتحان بنجاح ، وبين الذين يصيبهم الفشل فيرسبون . وفي رأى بعض العلماء الأمريكيين (ومنهم Lerner عام ١٩٥٧ ، و Whyte عام ١٩٥٦ ، و Fromm عام ١٩٥٥ ، و Reisman عام ١٩٥٠) أن عدداً ضخماً من الأمريكيين يملأون يسار الخط إلى منتصفه ، بل وأن هذا العدد في ازدياد مستمر . ويقول بعض العلماء الأمريكيين أيضاً أن نسبة عالية من الأطفال في مدارسهم لا يتعلمون كما ينبغي لهم أن يتعلموا ، ذلك لأنهم لا يعرفون لماذا يجبون ، وما هذا الشيء الجدير بأن تعمل له . ويدخل في هذا العدد الكبير الأنماط الثمانية السابق الإشارة إليها . وكثير جداً من الفاشلين في التحصيل الدراسي والذين لم تكن المشكلات المادية أو الانفعالية سبباً في هذا الفشل ، يمكن أن يكونوا ضمن هذا العدد الكبير .

يشارك كل هؤلاء الأطفال في أنهم جميعاً لم يجدوا لحياتهم دوراً ذا معنى وأهمية ؛ ولذلك فلم يستطيعوا أو لم يريدوا استغلال كامل طاقتهم العقلية وتشغيلها والانتفاع بها في لعبة الحياة .

وكثير من الأطفال — غير الأمريكيين — يمكن أيضاً أن ينضموا إلى هذه الزمرة . أطفال من دول متقدمة أو في طريقها إلى التقدم ، حيث تتصارع

Hunt, Maurice and Metcalf, Lawrence : Teaching High School (1)
Social Studies, p. 52

القيم ، ويصبح أحياناً من العسير معرفة ما الخير ، وما الصواب ، وما الجدير بالعمل له . ويتساقط الأطفال - حينئذ - صرعى هذه الحيرة ، فأى قيم يتخلونها ، وأى شيء جدير بأن يعطيه الفرد طاقته ووقته .

ولقد عبر اينشتين عن هذا العصر بأنه عصر فيه الوسائل بلغت درجة الكمال والامتياز ، أما الغايات فقوضى ؟

هل هذه الحيرة والفوضى هى التى تجعل التحصيل العلمى فى كمه وكيفه أقل مما يجب أن يكون ؟

الصعوبة

لعل القارئ رأى أو سمع أو قرأ عن موجات الهييز وشطحات الشباب فى المجتمعات الغربية ، وخاصة فى باريس ولندن ونيويورك ، وتقريباً فى كل حرم جامعى يضم مباني جامعة فى الولايات المتحدة الأمريكية . شباب حائر تأثر ، فنية وفنيات ، أحياناً يكون من العسير أن تعرف الذكر من الأنثى إلا بمشقة - وليس بمتعة - التدقيق فى التكوين الجسمى وطبوغرافيته . فالشباب منهم قد ترك شعره ينمو ليعبث به الريح ، وربما لتسكنه بعض الكائنات التى تزحف متحركة ، فقلما يعرف الماء والصابون إليه سيلاً . وفى الصيف لا مجال للأحذية ، فالأقدام تخطو بحرية على الطرقات وكأن الإنسان لم يخترع بعد النعال . أما الملابس فهى أحياناً واسعة فضفاضة قد تصلح لأن تضم أكثر من مخلوق بشرى بين طياتها ، وأحياناً هى ضيقة ممعنة فى الضيق حتى أنك لا تستطيع إلا أن تشهد بمهارة من وضع نفسه فيها . ألوانها عجيبة غريبة تطيح بكل مقاييس الجمال والتذوق الفنى إلا بن هؤلاء المارقين المتمردين على المدنية وما فيها ومن فيها . الأظافر أيضاً طويلة ملتحفة كميات من تراب وبقايا طعام تغفن وتعطن . وفريق منهم زهد فى الملابس فكشف عن جسمه أو جسمها أضعاف أضعاف ما غطى .

جيل تأثر يرى أنه غير جيل الآباء والأمهات ، وأن هنالك ثغرة جيلية تفصل بينهما ، ويصعب جداً اجتيازها ، وهذا فى رأيهم سبب عدم فهم كبار السن (لمشاكلهم . وكبير السن هذا هو من تعدى الثلاثين ، وهو بذلك علو لهم ، غير قادر على مشاركتهم آراءهم وبالتالي لا يمكن التفاهم

معه . هذا الكبير السن يفكر بعقلية تجر العالم إلى دمار وهلاك ، ويصعب تغيير تفكيره . لذلك ففي رأيهم أن هذا الجيل (كبيروالسن) لافائدة منه ، ولكن ضرراً يكمن فيه .

الحرية كلمة أساء هؤلاء إستخدامها ، وأصبحت لها مضامين تقشعر منها أبدان الآباء والأمهات ، فما بالكم رجال الدين الذين يشعرون أن الكنائس لن تجد من يطرق أبوابها في المستقبل إلا الذين بلغوا من العمر درجة جعلت المسافة بينهم وبين القبور تكاد تتلاشى . لماذا هذه الثورة وهذه المبالغة في التمرد ؟

الإجابة السريعة أن هؤلاء الشباب رفضوا قيماً معينة وارتضوا لأنفسهم قيماً أخرى . وقد يكون من الصواب القول إن رفضهم لقيم الكبار خلقت عندهم حيرة عميقة تصوروا معها أن لهم قيماً تختلف عن قيم الكبار . وفي الصفحات التلائل القادمة سيحاول المؤلف عرض أسباب هذه الحيرة ، ومازلنا في جولتنا في مجتمعات غربية ، قد تختلف عن مجتمعتنا ، ولكنها قطعاً تدق ناقوس الخطر وتعطى الإشارات والتنبيهات لنا لتكون على حذر . تغير وجه الحياة في المجتمعات الغربية بعد أن تغلغت التكنولوجيا وصبغت معيشة القوم بالتقدم العلمي والفني . وأدى هذا إلى مزيد من تعقد الحياة وغزارة أسرارها . قارن هذا بمجتمع في واحة منزلة تحيطها بحار الرمال وتحجبها عن الدنيا وما فيها ومن فيها ، ويعيش أهلها يزرعون بعض الشعير ويرعون بعض الإبل والماشية ، ويشربون من نبع هو قوام حياتهم ، ويسكنون خياماً من الشعير ، لا يعرفون الساعة ولا الحاكي وطبعاً ولا الراديو ولا التلفزيون ، وهم متحررون من أفلام السينما وخاصة الرديئة منها ، ولم يسمعوا عن مسرح ، ولم تكنحل عيونهم بسيارة ... ولا ... ولا شيء من هذا .

أقول إن وجه الحياة تغير وتعدد في المجتمعات التي ضربت بسهم غائر في التصنيع وهو نفس الدرب الذي تسير فيه مجتمعات تأخذ بأهداب الصناعة وتغطي سماءها بدخان المصانع . لكن تغير وجه الحياة حمل معه نقمة ، تماماً كما حمل نقمة ، والنقمة سقطت على موضع قاتل من القيم . وأصبح من العسير على طفل اليوم - مقارناً بطفل مطلع هذا القرن - أن يكون قيماً واضحة :

يعتقد الكثيرون أن القيم تنبع أساساً من خلال الحياة الأسرية والمعيشة المنزلية . والذي حدث أن الأسرة اليوم تختلف تماماً عن أسرة الأمس . تدل إحصاءات أن أمماً من بين ثلاث أمهات تعمل ، وتدل أيضاً أن أمماً من بين كل خمس أمهات لا تكون في البيت عند عودة طفلها من المدرسة بعد الظهر . كما تبين إحصاءات أخرى أن زواجا من بين خمسة يصاب بالتصدع ، وضحية التصدع هم ثمرة الزواج من أطفال . فقد تصيب العائلة كوارث كموت أحد الزوجين ، أو طلاق ، أو فراق بعيد طويل ، أو مرض خطير يبعد أحد الزوجين إلى منزل . وتزداد خطورة التصدع إذا كانت الزوجة مثلاً تعمل لتعول أولادها .

كما أن عمل الزوج ، وهو غالباً مرهق على الأعصاب ويتطلب يقظة دائمة يجعل من العسير عليه أن يعود إلى أولاده باستعداد لتقبل مضايقاتهم وأسئلتهم . ولم يعد البيت حصن الأسرة كما كان في الماضي ، فقد فرض الراديو والتلفزيون وجودهما ، وأصبح الأخير ضعفاً مقيماً قادراً على بث العديد من الأفكار وتكوين الكثير من الاتجاهات التي يراها البعض خطرة على الأطفال . لم يعد البيت ذلك الحصن الذي يلجأ إليه الزوج فيستريح من عناء العمل والناس ، وقد تهدم هذا الحصن تدريجياً . ففي مطلع القرن دخل التلفون البيوت ، وأزال بذلك جداراً من القلعة ، ثم أعقبه الراديو فأزال جداراً آخر ، بل وجذب الأطفال إليه . واهتم المسئولون عن الإذاعات بهذا الحساس من جانب الأطفال فأعدوا لهم برامج شيقة ، ولكنهم لم يفكروا في برامج مفيدة لهم . ثم في أعقاب الحرب العالمية الثانية احتل التلفزيون دائرة الضوء :

وإذا كانت القيم^(١) تمثل طريقة للحياة ، وإذا كانت القيم هي تلك العناصر التي تكون اختلافاً في المعيشة بين فرد وآخر ، فإننا ننتظر - ونحن نهم بتكوين اتجاهات عند الأطفال - أن يكون التركيز على طريقة واحدة

(١) يرى بعض العلماء أن ميادين القيم الثرية هي : المال - الصداقة - الحب والجنس - الدين والأخلاق - وقت الفراغ - السياسة والتنظيمات الاجتماعية - العمل - الأسرة .

أو طريقتين للحياة قادرة على منح الطفل الثبات والوضوح . ولكن تعرض الطفل المستمر لوسائل الإعلام بمختلف أجهزتها أدى إلى الإطاحة بفكرة التركيز هذه ، واستبدالها بالعديد من طرق الحياة المختلفة . فالطفل يستمع ويرى الكثير من الآراء والأعمال والتصرفات من خلال الراديو أو على الشاشة الصغيرة أو الكبيرة . وما كان ذلك ميسراً لطفل مطلع القرن الحالى ، فما تعرض له كان فى نطاق البيت والأسرة ، وقليل من مجتمع البيئة المحيطة به . طفل اليوم يرى وهو جالس مستريح فى داره جريمة تقع ، واغتصاب يتم ، وسرقة تنفذ ، ولكمات وركلات ، وغش وخداع على جميع الأصناف . . . بين بائع ومشتري ، بين رجل وامرأة . ولا أن تقارن لغة طفل اليوم الذى يمضى ساعات أمام التليفزيون ولغة طفل منذ عشر سنوات . كلمات ما عرف أبوه منها حرفاً عند ما كان فى عمره . وتعبيرات جريئة ، وغير بريئة تجعل الطاعنين فى السن يلعنون جيل آخر الزمان . . .

ترى أية قيمة يكونها أطفال أو شباب شاهدوا إسقاط قنبلتين ذريتين (مثلاً) على ناجازاكي وهيروشيما ؟ انقابلة الذرية - أو إن شئت النووية - اخترعها علماء على أعلى درجات العلم ، وأنتجتها دولة هى أغنى دول العالم ، تضم آلاف الجامعات وملايين المثقفين ، والتعليم فيها عالٍ وراقٍ . ثم أبادت عشرات ومئات الآلاف عندما داس ملاح الطائرة على زر . علم أدى إلى دمار وخراب . أية قيمة يكونها الطفل إزاء العلم الموصل إلى ذلك التدمير ؟

ويستمع الطفل - اليوم - فى المدرسة عن المحبة والسلام ، ولا تخلو صحيفة فى أى يوم من حرب واقعة فعلاً أو حرب باردة ، وتهديد باستخدام أسلحة أشد فتكاً مما أسقط على اليابانيين . سيتعلم الطفل - اليوم - معنى التعاون ، ويعرف فى نفس الوقت أن عليه أن يجد لنفسه مكاناً آمناً تحت الشمس فى مجتمع يطحن الفرد بسرعه اللاهثة ، فإذا وقف الواحد داسته أقدام المتنافسين ، وعلى أشلاء الفاشلين يصعد من يرومون العلا والنجاح . ماذا يصدق الطفل ، ما تعلمه من مدرسته أو مدرسه ، أو ما يراه واضحاً جلياً حوله ؟ ثم كيف يؤمن بالتعاون وكل من حوله فى الفصل يتنافس

ليأخذ أعلى الدرجات ؟ أليس صحيحاً أن درجة واحدة كانت السبب في رفض الجامعة قبول أوراق طالب ؟ ويقع الطفل أو الطالب في حفرة الحيرة بين معنى التعاون ، والتنافس ، والجد ، والتحصيل . . . وقد يجد في هذه الحفرة شيئاً اسمه التعاون التنافسي مما يزيد حيرته وارتباكاً .

ولقد زاد الأمر حدة وخاصة في المدارس الأمريكية حيث أن الجماعات الضاغطة أصبحت تمارس نشاطات زائدة . وأدخلت الخوف إلى أعماق قلوب المعلمين ، وغاليتهم يعيش حالة مستمرة من الخوف ، أحلم إلى أقرب ما يكون الإنسان الآلى . المعلم يدرس الحقائق دون إبداء رأى ما ، وإلا أصبح منحازاً بل جانب معين ، وبذلك يستغل وظيفته حتى يؤثر على عقول التلاميذ (الأبرياء) ، وقد يشعل بذلك نيران مناقشات حامية بينهم ، قد تتطور إلى استخدام الأيدي ، وقد تنتقل إلى البيوت . . . ثم مراكز البوليس . . . الخ . ونأظر المدرسة يجب مدرسيهم الذين يعدون عن مواطن الخطر ، ويبقون على شاطئ الأمان ، أو يسبحون في مياه راكدة . والضحية ؟ الأطفال . من أين لهم أن يعرفوا الصواب من الخطأ ، الخير من الشر ، الحميل من القبيح ؟

يسأل الطفل أباه أن يشتري سلعة ما أعلن عنها التليفزيون ، ويجب الوالد أن هذا الكلام الذى نطق به مروج السلعة مبالغ فيه ، بل هو كذاب . ويسأل الطفل أباه أن الجريدة امتدحت سلعة ما ، ويجب الوالد لا تصدق كلام الجرائد ، فهم يدفعون للجريدة ليروجوا سلعتهم ، إنهم كذابون ، والجرائد خادعة مضللة في هذا . ويذهب الطفل إلى والدته ويقول إن البائع امتدح صنفاً معيناً ، وتقول الأم فوراً وفي يقين الواثق ، لا تصدقه ، هو يريد أن يبيع ليكسب . ما هذا ؟ كل الناس كذابون منافقون ، ومن أجل النقود والكسب ؟ أية قيمة يكونها الطفل ؟

يتعلم الطفل في غالبية المجتمع الغربى شعارات رائعة ومنمقة وجميلة جداً عن الدين ، ويذهب إلى الكنيسة صباح الأحد في أهى حاله . ويستطيع أن يردد عبارات حفظها وظن الذين حفظوه إياها أنهم ينمون ملائكة على الأرض تسير . ولكن الذى يحدث مع نمو الطفل أنه يجد كل ما حوله يقول

نه ، والخبرة تؤكد له ، إن الدين دين وله جانبه ، والولار دولار وله أهميته الحيوية جداً جداً ، ولا يجب للدين أن يقف في سبيل الدولار أو الفرنك أو الاسترليني أو . . . الخ .

ويقول الراشدون (العاقلون) ممن صقلتهم الدنيا بأشائها وأحيائها ، يقولون للصغار إن التعليم ضرورة ، وشيء مهم جداً ، وأنهم قادرون بقوة التعليم على إثراء حياتهم . ولكن كل شيء حولهم يصيح عالياً إن الشهادة أو الدبلوم أو الدرجة العلمية هي المهم . المهم أن تكون معهم الرخص ، ليست التربية ذاتها هي المهمة ، ولكن الصكوك الرمزية المتعارف عليها هي صاحبة القيمة والهيبة والجلال ، القدرة على فتح الأبواب المستعصية . وإذا كان الأمر كذلك فليعب السيد ميكيا فيلى ما شاء له اللعب ، ولتستخدم أية وسيلة توصل إلى هذه (الطفاشة) التي تفتح الأبواب . أية قيمة يكونها الطفل ؟

ويقولون لنظفل إن المعرفة قوة وأن المهارة يجب أن يكون لها احترامها . وعلى وجه معلمه يقرأ سطوراً أخرى . وتجاعيد الزمن التي بدأت تشق لنفسها ودياناً على وجه أبيه تحكي قصة أخرى . ثم هذا التيلم ، وتلك التمثيلية التلفزيونية ، وهذه التفضيحة التي تنشرها الصحف منذ يومين . . . كل هذا يقول له بحروف من نار « المهم ليس ما تعرف ، بل من تعرف » . أية قيمة يكونها الطفل في هذا المجتمع الذي يدفعه في كل لحظة إلى مزيد من الخبرة ؟

هل يعني كل هذا أن عدم الاستقرار صفة يصف بها إنسان اليوم مثارناً بإنسان الأمس ؟ من المحتمل أن تكون الإجابة لا . والسبب أن تطور وسائل الاتصال الجماهيري . والتنقل ، عرض الأطفال إلى مزيد من فرص عدم اثبات ، وأصبح من العسير عليهم تكوين قيم واضحة . وقلاً يجد الطفل فرصة يتحدث فيها إلى والده . وإذا وجدها فالطفل يتحدث أباً هو نفسه مهزوز القيم . والنتيجة أن طفل اليوم يواجه بعدد هائل من البديلات ونواحي الاختيار . ماذا يأخذ منها ؟

بل إن مهمة بعض الآباء إزاء أطفالهم - كما يرونها - تزيد صعوبة

الاختيار . في رأى بعض الآباء ، وقد يكونون الغالبية ، أن دورهم إزاء أطفالهم يلخص فيما يلى : أن يقولوا لهم ماذا يفعلون ومتى يفعلون وكيف يفعلون ، وإلى أى حد يسمح لهم بهذا العمل أو ذاك . ومتى يكفون عن عمل ما ، وماذا يلبسون وأين يذهبون ومع من يتكلمون . . . الخ وإذا لم يستمع الطفل إلى هذه الأوامر فهو ناشز مارق يستحق العقاب ، وتزيد حدة حيرة الطفل عند ما يرى صاحب الأوامر يستحل لنفسه ما يحرمه عليه .

في رأى بعض الآباء أن الأطفال ليسوا بعد بشراً ، ولذلك فعلى الكبار أن يتوددوا الصغار ، تماماً كما تفعل مع حيوان أليف . وعلى الصغار أن يحسوا نفس ما يحسه الكبار ، على الرغم من انتقادهم لخبرات الكبار . هل معنى كل هذا عودة إلى مجتمع بدائى ، خال من التعقيدات ، وتقل فيه البديلات ؟ أم خير من هذا أن نحاول تكوين طرائق تساعد الأطفال على مجابهة مشكلات الحياة المعقدة . ويجب أن نعرف أن مجتمع اليوم معتد . وقد تمكن التربويون والنفسانيون من الكشف عن المتخلفين دراسياً ومعرفة الأسباب وتلمس طرائق العلاج ، فهل يمكن الكشف عن الأطفال الذين يجلبون صعوبة في تكوين القيم ؟

الكشف

لكل فرد خبراته ، وهو ينمو ويتعلم . ومن ثانيا خبراته قد تنبثق موجّهات عامة لسلوكه . هذه الموجّهات توجه حياته : يمكن أن نطلق على هذه الموجّهات اسم « قيم » . قيمنا تبين ما ننوى عمله بطاقتنا ووقتنا المحدودين .

وحيث أن النيم تنبثق وتنمو من ثانيا خبرات الفرد ، فإن اختلاف الخبرات قيمين بأن ينتج قيميا مختلفة . وهذا يعنى أيضاً أن قيم فرد ما يمكن أن تتعدل وتتغير بتراكم خبراته وتغيرها . قيم ساكن واحة الفراغة ليست كقيم ساكن الاسكندرية مثلاً . كما أن قيم ساكن الاسكندرية يمكن أن تتعدل وتتغير مع ارتفاع رصيده في التعليم مثلاً . فالقيم قد لا تكون في حالة استاتيكية إذا كانت علاقات فرد ما مع العالم المحيط به دينامية . والقيم - كوجهات للسلوك - تتطور وتتضح بتطور وتنضج الخبرات .

وحيث أن النيم جزء من الحياة فإنها تعمل تحت ظروف شديدة التعقيد ،

وهي غالباً تتضمن أكثر من مجرد طرفي النقيض (صواب وخطأ ، خير وشر ، صدق وكذب) . وتتضمن الظروف التي يوجه فيها السلوك - وفيها تعمل القيم - تتضمن مطالب متصارعة ، عملية وزن وتوازن ، ثم فعل يعكس العديد من القوى . وعلى ذلك فإن القيم نادراً ما تعمل في شكل مجرد ونقي . وصاحب القيمة يصدر أحكاماً عديدة ومعقدة ، وماله قيمة عزيزة عنده ينعكس على : كيف يعيش حياته ؟

ترتبط القيم إذن بالخبرات التي تشكلها وتختبرها . وتعمل احتكاكات الفرد بمجتمعه المادى والبشرى على مده بالعديد من الخبرات التي تأتيه من كل مصدر ، وتمنحه وتمنع عنه ، وترضيه وتنكل به ، وترفعه وتخفضه ، وتغنى عليه وتطحنه في قسوة وفى الشد والجذب والترك هذه تتشكل القيم وتمتحن .

ونحن كربين أو نفسانيين نهتم بالإجراء الذى يتبعه الفرد ليكون لنفسه قيماً . ونظراً لاختلاف حياة الأفراد فنحن لا نستطيع أن نحدد أى قيم أنسب بالنسبة لهذا الفرد أو ذاك ، وإن كانت هناك مساحة من القيم صالحة للغالبية السوية ممن يعيشون فى ظل مجتمع صحى له أهدافه المحددة ويعرف طريقته إلى تحقيقها . ومهما اختلفت القيم باختلاف الأفراد فعليها أن تعمل بأقصى ما تستطيعه من كفاءة لتربط الفرد بمجتمعه بطريقة ذكية مرضية .

والآن يلوح أنه قد طال انتظار القارئ لمعرفة ما القيمة وما القيم ، إذ ليس من المعقول أن نكشف نقص القيم عند فرد ونحن لا نعرف ماهية القيم ، بل ليس من المفروض أن نتدارس العملية التي يتم بها تكوين القيمة ونحن ما زلنا غير واضحين الفكر عن القيمة ذاتها . التعريف الشكلى لا يغنى كثيراً ، وتدد سبق تعريف للقيمة بصورة عامة . وخير من التعريف الشكلى الذى يذهب بالقارئ مذاهب شتى ، ياجأ المؤلف إلى عرض سبعة متطلبات يجب وجودها جميعها فى شئ حتى يستحق أن يسمى قيمة . ستة منها لا تكفى ومجموع هذه المتطلبات مضمومة متناسقة مكملة بعضها البعض تكون عملية تكوين القيمة :

١ - الاختيار الحر :^٣ ما يوجه حيائك يستحق أن تتخيره بحرية ، نتيجة

حرية اختيارك . أما إذا فرض عليك فقد نخضع له بعض الوقت ثم تتركه وتنبذه ، لأنه آت عن قوة ترغلك تحت ارهاب أو مهديد أو وعيد أو حتى ترغيب . القيم تختار بحرية حتى تكون عزيزة عند صاحبها .

٢ - الاختيار من بين عدد من البديلات : ومضمون الاختيار أن هناك ما تتخير منه من حيث العدد والتنوع . كما أن من العبث أن نقول إن فلاناً يقيم أى يقدر (الأكل) ، هنا ليس له اختيار لأنه إن لم يأكل لما استطاع أن يقيم لأنه لن يعيش ، والموتى لا يقيمون . وإنما يمكن القول إنه يقيم - أى عنده قيمة - لأنواع معينة من الطعام ، أو طرق خاصة لتناول الطعام ، ولكن ليس الأكل ذاته .

٣ - الاختيار بعد تفكير في عواقب كل بديل : الاختيار الأهوج غير المبني على تدبير وتفكير ووزن للأمور لن يؤدى إلى تكوين قيم توجه حياة الفرد . بعد أن يدرس كل احتمال أو بديل يتخير الفرد اختياراً ذكياً .

٤ - الإعزاز والتقدير : أن نقيم شيئاً يعنى أنه يأخذ منا موقفاً إيجابياً ، فنحن نعز به وتقديره ونحترمه ويحتل منا مكانة عزيزة . نحن سعداء بقيمتنا . وقد نتخير بحرية ومن بين بديلات ، ولكننا لسنا سعداء أحياناً . قد نتخير اللجوء إلى ساحة القضاء كحل من بين الحلول ، ولكننا لسنا سعداء بهذا . القيم إذن تتأى من اختيارات يسعدنا عملها . نحن نعز ونقدر موجبات حياتنا التى نسميها « التيم » .

٥ - التأكيد : عند ما نتخير شيئاً بحرية بعد إمعان التفكير ومن بين بديلات ، وعند ما نشعر بالفخر بهذا الاختيار ونعز به ، فإننا نسانده ونؤكد أنه إذا سئلنا عنه ولا نتردد فى إظهار هذا الاختيار علانية والجهار به . مثل هذه القيم لا نقولها فقط مؤكدين إياها ، ولكننا ندافع عنها ، ويسعدنا أن ندافع عنها . ليست قيمة تلك التى نخجل منها علانية ، أو ننكرها أمام الناس ، إنها شئ آخر .

٦ - العمل بما نتخيرناه : القيمة تظهر فى مظاهر حياتنا المختلفة . صاحب

القيمة مستعد أن يدفع من المال ما يستطيعه لافتدائه أو تعضيد ومساندة ما تخيره ، ومستعد لبذل الجهد من أجله . وجود قيمة يؤثر على مساهمة الحياة ، وما لا يؤثر في حياتنا فليس قيمة . الشخص الدائم الكلام عن قيمة ولكن لا يعمل شيئاً من أجلها ، فتق أنه لا يتكلم عن قيمة .

٧- التكرار : عند ما يصل شيء إلى مستوى القيمة ، فهو قيمين بالظهور في مناسبات جديدة في الحياة ، في أوقات مختلفة وأماكن متباعدة . ما ظهر مرة في حياتنا ثم اختفى ، ليس قيمة . من صفات القيم الاستمرارية والديمومة والتكرار لتصبح جزءاً من نسيج نخط الحياة .

هذه العمليات السبعة مجتمعة تحدد معنى التقييم (التقدير) . ليقف القارئ لحظات - أعني يقف عن القراءة - ويفكر في إحدى هواياته المفضلة ، مشاهدة مباريات كرة القدم ، الشطرنج ، القراءة ... الخ وأرجو أن تكون له هواية ثم يطبق عليها هذه المتطلبات السبعة . وأنت بينك وبين نفسك ، لا حبيب ولا رقيب ، ثم احكم هل هي قيمة . صدقت عليها المتطلبات السبعة فهي بالنسبة لك قيمة وأنت تقيّمها وتقدرها بدأت هذا الجزء بعنوان جانبي هو الكشف ، ولعلنا الآن - وبعد أن انجلت بعض الغيوم - نستطيع أن نحدد مؤشرات القيم .

ليس كل شيء قيمة ، هذا واضح . فنحن لدينا - إلى جانب القيم - مجموعة من أهداف أو أغراض ، ولدينا تطلعات ، ومعتقدات ... وغيرها مما لا تنطبق عليها المتطلبات السبعة ، ومع ذلك فعلاً ما تنمو القيم من الأغراض والتطلعات والمعتقدات . هذه الأشياء التي ليست قيماً ؛ تقرب من القيم ، وهي لهذا تعتبر مؤشرات أو قُل منبهات للقيم :

١ - الأهداف أو الأغراض : أن تكون لك أهداف يعني أنك توجه حياتك وجهتها . وإذا كان الهدف هاماً لك فأنت تعز به وتنظم حياتك بحيث تستطيع تحقيق هدفك ، ليس معنى هذا أن كل هدف قيمة ، وإنما يعني أن كل هدف يمكن أن يكون في المستقبل قيمة ، يعني مرشح لها . أو أنه منه أو مؤشر لقيمة . إذا سألت طفلاً عن هدفه ، ثم تطورت إذ سؤاله عما إذا كان يعز به ويقدره ، عما إذا كان قد تخيره بحرية . مستعداً للدفاع عنه ، مستمراً في إعزازه له ، فخوراً به ، فقط

يسقط الهدف في هذا الامتحان العسير ، ويجد الطفل أن ما قاله ليس هو ما يريد .

قف تمهل ، هل تكون صادقاً مع ذاتك وتقرر هدفك ثم تخضعه ، بأمانة وشجاعة ، لهذه المتطلبات السبعة . . . ابدأ الآن
لست وحدك من يقول شيئاً ليس هو ما يريد حقاً . بعضنا لا يعرفون ماذا يريدون . . . لست وحدك ، واعتقد أن رابطة تضم هؤلاء ستكون من أكبر الجمعيات عدداً ، ولك مطلق الحرية في تخيير اسم لها .

ما قاله الطفل قد يكون اهتماماً عابراً ، أو نزوة طارئة ، قد يكون الهدف أو الغرض قيمة ، وقد لا يكون .

٢ - التطلعات : نعبّر أحياناً عن غرض بعيد في تحقيقه ، إنه شيء لا نتوقع الوصول إليه اليوم أو غداً ، أو خلال أسبوع أو حتى شهر . حدد شيئاً تتطلع إلى تحقيقه ثم اخضعه لمعيار المتطلبات السبعة ، ثم احكم ما إذا كان قيمة أم لا .

٣ - الاتجاهات : كثيراً ما نخلط بين الاتجاهات والقيم ، فنقول نحن مع هذا أو ضد ذاك . وليس من الصواب دائماً أن يكون هذا قيمة ، فهل أنت حقاً عندما تقول إنك تؤيد هذا الشيء بقوة ، هل أنت تعز به ؟ هل فكرت ملياً وتخبرت بحرية ، وعلى استعداد للدفاع عنه وباستمرار وعلانية ؟ هل هذا الشيء مرتبط بنشاطات حياتك ؟ . . . ما لم ينجح في اختبار المتطلبات السبعة فهو اتجاه ، وليس قيمة .

٤ - الاهتمامات : لا نفتأ نسمع من يقول إنه مهتم بكذا وكذا ، وأن اهتمامات فلان الفلاني هي كذا وكذا ، ولا يخلو حديث صحفي مع نجم سينمائي مشهور أو مغمور أو نجمة سينمائية لمعت فجأة في سماء الفن ، أقول لا يخلو ذلك الحديث الصحفي من السؤال التقليدي عن الاهتمامات . وما أسهل أن يقول أى مغمور أو مشهور « القراءة في الفلسفة » بل إنه يقرأ حالياً كتاباً عميقاً في الفلسفة اسمه . . . والله يعلم . والاهتمام أكثر من نزوة طارئة أو عابرة ، ولكنه ليس قيمة وإن كان يصلح كأشقاؤه الثلاثة السابقين مؤشراً أو منها لقيمة .

٥ - الإحساسات : قد أقول لك ما يحس إحساسك ، وقد يؤذيك منظر ما ، أو قول تسمعه في الأوتوبيس ، أو حركة يأتينا راكب أمامك ، شيء ما يثيرك ، ويدفعك إلى الغضب ، وفي مناسبة أخرى شيء ما يفرحك ويدغدغ وجدانك ، وقد يدفعك إلى الفهقة عالياً . وفي أخرى يجعلك منظر ما تحس بالغثيان أو الاشمزاز . . . وما أكثر ما يثير إحساساتنا ، وما أكثر هذه الإحساسات . وليس الإحساس قيمة . فالإحساس ، وقد يفضل البعض كلمة انفعال أو وجدان ، إستجابة تأت بعد تفكير قصير جداً . ولعل قصر مدة التفكير تهدم أحد أعمدة المتطلبات السبعة .

٦ - المعتقدات : قد تخطئ إذا تصورت أن ما قاله الأستاذ فلان وأنه يؤمن بكذا ، أن ما قاله قيمة عنده . وكما نسمع في الانتخابات ، ولو أن كل ما نسمعه قيم لكان من العسير أو المستحيل التمييز والاختيار بين المرشحين . أن يقول فلان إن رأيه أن يعمل الموظف إلى الساعة الخامسة كل يوم ، أمر سهل ، ولكن هل هو ينفذاً هذا ، أو مستعد لتنفيذه ، وقادر على ذلك ، ويعلمه علانية مدافعاً عنه ، أم أنه حاول إظهار حية ما أمام بعض الرؤساء مبيناً غيرته على المصلحة العامة . وكما من فرد يلبي بتصريح أمام جمع أو لمنسوب جريدة نشيط ، ثم في مجلسه الخاص له رأى آخر . هذا شخص يمكن إذا أحببت أن تسبه وتشتبه ، فقل له « يا عديم القيمة !! » ،

٧ - الأنشطة : رقم ٦ ورقم ٧ مترابطان كتوأمين متماثلين ، وإن كنا في رقم سبعة نسأل بروقراطياً مثلاً « هل تفعل ما تقول ؟ » أو نصف زميلاً قد يكون عزيزاً علينا « يتكلم كثير ويعمل ولا حاجة » . ويلوح أننا لن نستطيع أن نحكم على قيم فرد ما لم يعمل . ولا أقصد من العمل فقط أن يشتغل يدين ، ولكن أن يقف مثلاً ليدافع عن مبدأ معين ثم يعزز قوله بسلوك فعلي ، كتبرع أو مساعدة فعالة أو إسهام في عمل ما . في القيم صوت الأعمال أعلى بكثير من صوت الكلمات . عديم القيمة (غالباً) من يحاول أن يعلى صوت الكلمات فوق صوت الأعمال .

وليس صحيحاً أنه كل ما نعمله يمثل قيمنا . فذهابك يا أخى الكريم إلى الجامع ظهر يوم الجمعة ، وحرصك الدائب على أن يراك أكبر عدد

يمكن من يعرفونك اليوم ، أو تتوقع أن تتعرف عليهم مستقبلاً ، ثم عودتك إلى بيتك وروية الجيران لك ، وحرصك الشديد على إخفاء أنك تراقب مراقبتهم لك ، كل هذا لا يعنى أنك متدين ، ولا أن تداعب أصابعك حبات مسبحة وخاصة في شهر رمضان المعظم . ولا استشهدك بآيات قرآنية أو أحاديث نبوية أثناء حديثك أو كتابتك ، ولا أن تطلق لحيتك . ولا . . . ولا . . . الدين أو التدين يتغلغل في أعماق الفرد ويؤثر على كل سلوكه ، ولا يهتم مطلقاً بأن يراه الناس مصلياً أو ذاهباً إلى المسجد أو الكنيسة ، أو عائداً بعد أداء الفريضة .

٨ - المهموم والمشاكل والصعاب : ليس بالضرورة أن يكون صاحب الشكوى والمعبر عنها بسرد همومه ومشاكله والصعاب التي يواجهها ، ليس من الضروري أن يكون معبراً عن قيمة . بعض الناس يحبون الشكوى ، فإذا ألفتهم إليهم التحية المعتادة « إزى الحال » فكأنما فتحت باب هرم من الشكاوى لتنزل على اسماعك من كل لون وصنف . وهناك من يشكون من عدم نظافة الشوارع ، وهذا جميل ، ولكنه لا يعنى أنهم يحملون قيمة ما ، حاول أن تطبق على أحدهم المتطلبات السبعة لتحكم ما إذا كان موضوع شكايته أو مشكلته أو همه قيمة .

النظرية

المهم أن تدارس عملية التقييم ذاتها أكثر من تدارس قيمة معينة بالذات . والمهم أن نعرف كربين ونفسانيين كيف تساعد الأطفال على استخدام عملية التقييم ، وهذه العملية تنبع من محاولة المؤلف لتحديد معنى القيم السابق ذكره . فالمرضى أو النفساء الذى يحاول مساعدة الأطفال على تكوين قيم عليه :

- ١ - تشجيع الأطفال على الاختيار ، الاختيار الحر .
- ٢ - مساعدتهم على فحص كافة البدائل الموجودة .
- ٣ - مساعدة الأطفال على وزن كل احتمال أو بديل بعناية والتفكير في العواقب والنتائج .
- ٤ - تشجيع الأطفال على التأكد مما يقدرونه حقاً ويعتزون به .

٥ - منح الأطفال الفرص لظهور اختياراتهم على الملأ .

٦ - تشجيعهم على التصرف وفقاً لما يخبروه .

٧ - مساعدتهم على تتبع سلوكهم المستمر في حياتهم .

بهذا يمكن أن يتضح للأطفال ما يقيمونه فعلاً . وهذا أفضل من محاولة فرض قيم على الأطفال . وخير ، من وجهة النظر الديمقراطية والإنسانية ، أن يتخير الفرد قيمة لا أن تفرض عليه .

وعلينا أن نقف هنا وقفة قصيرة ، فمن السهل أن تفرض على المتعلمين قيماً ، ومن السهل عليهم إبداء قبولها والتحمس لها ، ولكن من المؤكد أنك تخدع نفسك إذا تصورت أنك نجحت في فرض قيمك . ليس المتعلم ، وكل المتعلمين أيضاً ، وعاء تصب فيه ما تريد ، إن المتعلم إنسان له عقله وذكاؤه وإحساسه وآماله وآلامه . ولا تتصور أنك قادر بمعول العبارة أو حتى قوة الحجة ، بل ولا بالحديد والنار أن ترغم من أمامك على قبول ما تريد ، إلا إذا قبلوه هم أنفسهم وباختيارهم وحرمتهم واقتناعهم دون ضغط واقع على رؤوسهم أو مهدد لمستقبلهم . أن تفرض قيمك سهل ، سهل أن يدعى الغير قبولها ، ولكن كما قلت ، هذا نفاق وبعدي السهولة التي تقبل الغير قيمك ، يستطيعون تغييرها لأنها لا تعنى بالنسبة لهم شيئاً أصيلاً عميقاً . . . هذا على فرض أن ما فرضته يستحق أن يسمى قيماً ، وأن ما قبلوه يمكن أن نطلق عليه « قيم » .

القيم شخصية . تنبع من الخبرات . الخبرات لها ماض طويل . عاش الفرد هذا الماضى وتشبع بما فيه . وفرح وحزن . ونجح وفشل . وتمتع وتألم . . . كل هذا في نسج تكوين الفرد الواحد البشرى . وهذا الواحد مستعد أن يكون قيماً ، على شرط أن تتم بالصورة التي سبق وعرضها الكاتب :

١ - التقليدية

وجدير أن نتعرض للنظرية التقليدية في تكوين القيم : قبل أن نتعرض للنظرية التي يرى بعض المحدثين أنها جذيرة بعناية القراء :

وفى عرض الطرائق التى اتبعها ويتبعها المربون والنفسانيون فى تكوين قيم عند المتعلمين (صغاراً وكباراً) ، قد لا يمكن أن تؤدى إلى تكوينها : وقد تصلح لتكوين اتجاهات مثلاً ، وهى قادرة على تشكيل السلوك ، ولكنها لا ترقى إلى مستوى « القيم » فى عمقها واستمرارها وتأصلها .

وها هى بعض الطرائق التى (يظن) المربون والنفسانيون أنها مؤدية إلى تكوين قيم :

١ - اتباع المثل الصالح ، ويتم هذا إما بطريقة مباشرة كأن يسلك الصغار مثلاً يسلك الكبار ، على اعتبار أن سلوك الكبار مثالى ، وإما بطريق غير مباشر كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضى ، أو حتى من الحاضر ، عن منجزات رائعة تستحق أن تحتذى لأنها صادرة عن قيم مثالية - إن حتى هذا القول . وهذا أسلوب جميل ، سواء المباشر أو غير المباشر ، ولكنه غير كاف لتكوين قيم تستمر وتبقى .

٢ - الإقناع ، وذلك بعرض الحجج والأسانيد مما لا يستطيع المستمع لها إلا أن يتقبل راضياً ما يقال له ، أو يقرأه . وغالباً ما تحاول هذه الأسانيد تحطيم فكرة أو رأى مضاد . وهذا أيضاً جميل ومقبول ، ولكن مجرد الاقتناع لا يكفى ، فالطب يثبت أن الاسراف فى تناول الطعام ضار بالصحة ، وكلنا نعرف ذلك ، ومع هذا الاقتناع نسلك سلوكاً مغايراً .

٣ - تحديد نواحي الاختيار ، فنعطى الأطفال مثلاً بديلات محددة تعبر عن قيم نحن نؤمن بها ، أو لا تدع لهم مجالاً للاختيار . كأن تقول لفرد مثلاً يريد مشاهدة مباراة كرة قدم ، هل تذهب إلى فيلم كذا أو فيلم كذا ، وهو لا يحب الأفلام . أو يكون الاختيار بين قيمة مقبولة لنا ، وقيمة لا يقبلها فرد ، كان تخير فرداً بين أن يقول الصدق أو ينفصل عنه الجميع .

٤ - الخضوع لقوانين وقواعد تحتم على الفرد سلوكاً معيناً ، وبصورة مستمرة ، وتحت عيون المراقبة حتى يتصرف الفرد تلقائياً بالصورة المرجوة ، كأن يسلك خوفاً من عقاب أو طمعا فى ثواب . وهذا أيضاً جميل ولكن الضغط الخارجى لتشكيل السلوك وربطه بثواب أو عقاب من شأنه أن ينشئ القيم على أرض مهتزة وأسس غير وطيدة ، وسرعان ما تنهار .

٥ - الأفكار المتنبئة من الأصول الثقافية أو الدينية ، وهذه (اللوجا)
سريعة المفعول ، ويكفى أن نقول لفرد إن الدين يقول كذا ، وهو واحد
يخاف ربه ويتبع أصول دينه ، حتى يخضع ويتقبل ما تقوله ، أو تشير إلى
أن المجتمع يتطلب منه كذا وكذا ، وهو عضو في هذا المجتمع ولا يرضى أن
يكون ناشزاً . وهذا أيضاً أسلوب جميل فعال يؤثر ، ولكن لوقت ضئيل .
كم منا يؤمن تمام الإيمان بأهمية وحتمية الصدق في القول ، ومع ذلك يكذب .
وكم منا يعظ الغير ويتهدج صوته وهو يرشدهم إلى الفعل الطيب ، وهو
لا يعمل . إن مجرد الخضوع لحكمة الغير أو تعاليم الدين ، مجرد الخضوع
فقط لها ، لن تكون قيماً إلا إذا مارسها الفرد فعلاً وباقتناع وإيمان وتحمل
التعب أو المخاطر دفاعاً عنها .

٦ - اللجوء إلى ضمير الفرد ، على افتراض إن لدى كل فرد في قلبه
صوتاً يمنعه من الإثم والخطأ ، قوة داخلية تحاول أن تنقذ سريرته وتبيض
أعماله وأقواله . كأن تطلب من شخص ما أن يفعل كذا وكذا . . . وإلا حاق
العار على والده . وقد يستجيب مرة ، ولكن ماذا بعدها ؟ قد يكل ضميره
وقد يضعف ، ومن يدري ؟ .

وكما بينت ، قد تصلح هذه الطرائق لتكوين معتقدات أو عادات
أو اتجاهات ، ولكنها غير صالحة لتكوين قيم تمثل الاختيار الحر المبني على
فكر وتروى يمارسها الكائن البشرى في نفاعه مع بيئته المعقدة المتغيرة .

من القيم التي نجلها ونقدرها ونعززها في مجتمعنا اليوم : العمل والشرف
والشجاعة والإخلاص وضبط النفس والنجاح والحب . . . وغيرها وغيرها .
ولو حاولت أن تطبق الطرائق الستة السابقة على تكوين أى من هذه القيم
لوجدت أنها لن تنجح . شيء ينقص . . . قد يتضح من خلال الصفحات
القادمة ، قد تكشفه أنت .

ما أسهل أن تكون (قيماً) عن طريق تخفيف عبارات يرددها
المتعلمون ، وما أقصر الطرق في تكوين قيم من أن نقول إن فلاناً عمل
وعمل فنجح وعلا . يسير جداً أن تجلس على كرسي وثير - ولا بأس أن
تضع ساقاً فوق ساق - ثم تنتق وتفتند أسانيد الغير وحججهم لتؤكد رأياً

ما ، وسوف يصدقك من يستمعون إليك ، أنت تاجح في إقناعهم بفكرة ما ، ولكن المشوار طويل جداً قبل أن يصلوا إلى الهدف وهو تكوين قيمة نرتضيها ويرتضونها ونقبلها في المجتمع .

ربما ، وربما فقط ، مجموع هذه الطرائق الستة في إنسجام بناء وتكوين متداخل وعمل مترابط متعاون يمكن أن تقول إنها مؤدية إلى تكوين قيم . ولكن هذه عملية ليست سهلة فقد تغلب واحدة من الستة وتسود على حساب غيرها .

وتحمل هذه الطرائق الستة - جميعها - رائحة البث الفكرى أو العقائدى أو الخلقى . فيها بث ، أى فرض من الخارج . وقد تنجح - كما قلت - طريقة أو أكثر ، ولكنه نجاح مؤقت . ما من شك أن الدين وتعاليمه إذا تغلغل في فرد صبغ سلوكه وتصرفاته بسلوك خلقى يخضع لتعاليم الدين وتوجيهاته . لكن ثق إن هذا السلوك لم يكن نتيجة مجرد تقبل التذكرة الدينية ، وإنما أضيفت إليها عوامل كثيرة جعلت هذا الفرد ينمى قيمة الصدق مثلاً . نحن نفتنح ، وقد تظفر بعض الدموع من العيون ، لكلام خطيب الجمعة أو واعظ الأحد ، ونأثر وجدانياً ، ما فى ذلك شك . ويذهب الناس إلى المساجد أو يجلسون حول أجهزة الراديو ، أو أمام شاشة التليفزيون ، ويستمعون - كما قلت - ويتأثرون . ولو كان الاستماع ، والافتناع ، والتأثر مؤدياً إلى تغير فى السلوك لصلح حال المجتمع منذ زمن بعيد . فخطيب الجمعة ، وكل جمعة ، ينصح ويوجه وينذر ويبشر ويرجو ويهدد ، وجنة ونار ، وثواب وعقاب ، ويالجأ إلى الضمائر يستعطفها ، وإلى الإرادة يحفزها ويستنفرها . ومع ذلك هل هنالك صلاح وإصلاح ؟ لو تم أو حتى لو ظهر تحسن ملموس لتغيرت الخطب والمواعظ إلى موضوعات أخرى ، ولأحس الجميع بأن قيماً طرأت على علاقاتهم البشرية . قد يكون هناك بعض التغير - وما فى ذلك شك - ولكن الطريق طويل لتغير جذرى لقبول ورتضى قيماً لا بد أن تختلف عن قيم سابقة فى مجتمع متطور . قيمة « العمل » مثلاً لها شكل ومضمون اليوم يختلف عن ذلك الذى عهدناه منذ عشرين عاماً مثلاً ، ولكن الواضح أن شكل ومضمون الأمس ما زال يهيمن على العقول عند الغالبية العاملة . وأسأل خريجي الكثير من

الكلية الجامعية عن رأيهم في العمل . ثم حاول أن تتغلغل إلى تفكير المفتش أو الباشكاتب ، أو الباشمهندس ، أو أى باش . . . لتعرف مفهومه عن الإدارة والرياسة .

العيب : عدم تكوين قيم صالحة لمجتمع ينمو ويتغير ويتطور ويتحول ويمد يديه متلهفاً للملاحقة التقدم العلمى والتكنولوجيا والفنى والأدبى و . . . الخ . مجتمع يريد . فرق بين أن تريد وأن تحقق . لماذا لم نحقق كل ما نريده ؟ القيم .

وسؤال يلح قبل أن ننقل إلى نقطة تالية ، وهو لماذا نقف عند حد هذه الطرائق في تكوين القيم ، لماذا لم نغير الطريق لنكون بحق قيماً ؟
الجواب :

١ - ليس الأطفال كباراً بالدرجة التى نجعلهم قادرين على الاختيار . كلمة (كبار) هنا تتضمن عناصر السن والخبرة والتعقل . ولكن الرد على هذا العذر أن المسألة نسبية في الاختيار ، ويجب أن نبدأ مبكرين في تعويد وتدريب أطفالنا على الاختيار .

٢ - يتطلب الأمر من الأطفال وقتاً طويلاً ليكونوا قيماً ، ولعله من الأسرع والأسهل أن نقول لهم - نحن الكبار - إن هذا أفضل وذلك أنسب . وأخشى أن عاملى السرعة والسهولة سرف يمنحان الطفل تربية سطحية ساذجة ، تذهب كما أتت بسهولة وسرعة . وبذلك نكون قد أنفقنا من الوقت والمجهود فيما لا طائل منه .

٣ - « قف ، تمهل أيتها الكاتبة ، فأنت لا تعنى حقاً أن تترك الأطفال يتخيرون القيم التى تنفعهم أكثر . إنك تعلم - كما أرجو - أن خبراتهم هزيلة كليلة ، وقد يدفعهم العناد إلى إختيارات تكون وبالا عليهم ، وربما علينا أيضاً نحن الكبار » .

ولكن المفروض أننا لن نعطى الأطفال ، في بداية الأمر ، كل الاحتمالات ، فلا تسمحوا خبراتهم إلى هذا المستوى ، بل نعطيهم بعض البدائل في عدد معقول يتم من بينها الاختيار ، كبداية للممارسة والتدريب . ونحن

هذا لا نهمل تماماً إنسانية الطفل وذكاءه ، بل نعطيه فرصة ترداد مع ازدياد خبرته .

٤ - في رأى بعض المربين أن موضوع القيم ، وما شابه هذا الموضوع ، لا يخرج عن كونه إرادة . إذا أمكننا تقوية إرادة الطفل لفتحت جميع الأبواب المستعصية . وقد تتم تقوية الإرادة بثيمات كثيرة منها : المثل الصالح ، الإقناع ، العقاب ، التهديد المستمر ، المراقبة التي لا تنقطع ، التدوين الشديد ... الخ . وهنا أيضاً نرى عوامل الضغط الخارجى ، خذ مثلاً العتاب لكى يسلك الطفل كما نريد ، فنحن نقرن السلوك المطلوب بالخوف من العقوبة ، فإذا زالت العقوبة زال معها السلوك المطلوب . المراقبة المستمرة ، أيضاً كالعقاب ، إذا غاب القط لعب الفأر ، الطفل ليس فأراً ولا نجب له أن يكون فأراً ، فلا يجب أن نعامله كفأر فى مصيدة أو مهدد بمصيدة ، أو أمام قطعة جائعة قادرة على النظر الحاد والأنياب المستعدة والحركة السريعة ! .

٥ - « يا أخ ، يقدر الأطفال جداً أن يؤثروا وأن يقال لهم افعلوا كذا وكذا . هذا يعطيهم أمناً وطمأنينة . إن الحرية شىء مخيف بالنسبة للأطفال » . الموقف هنا - كما يظهر - فى عدم الأمن الناتج عندما تتوقف الواجبات عن توجيه الأطفال : هل عدم الأمن لجرد أن الطفل أصبح يتمتع بوقت حر وحرية اختيار ، أم أنه غير آمن لأنه لم يجد المساعدة ليحصل على قيم حقيقية ليوجه إستخدامه لحيته ؟ هل تكون الإجابة أن نبقى الطفل تحت ضغط ، نبقى مشغولاً ، نبقى تحت سيطرتنا ؟ أم أن الإجابة تكون فى مساعدته على تكوين قيم حتى يصبح مسئولاً عن توجيه نفسه فى مجتمع متطور متغير ؟ وقد خلق الله الناس أحراراً سواسية كأسنان المشط ، وسوف يحاسبهم على ما فعلوا . والفرد بعمله الذى أتاحه مختاراً وإرادته ، أيهما أفضل واحد عزله عن كل سوء وشر وليست أمامه أية فرصة لمعصية ، وآخر أمامه المغريات ولديه حرية الاختيار كاملة ولكنه اختار طريق الخير وبعده عما نهى عنه ... كلاهما لم يأت معصية ، أيهما أفضل عند ربه ؟ أيهما تضمنه لو تعرض للمغريات ؟

المواطن المطلوب في مجتمع يتقدم ويرقى يجب أن يكون واضح الرؤيا مدعماً بقيم بناءة قوية راسخة لا يزعزعها فشل وقتي أو تعب مضمن . مواطن في إيمانه كالجبل الراسخ ثابت ضد أي مغريات .

كلمة « قيمة » ذات معدن أثمن من أي معدن آخر ، ذات فعالية أقوى من أي فعالية أخرى . لهذا نضمن في إستخدامها حتى لا يعُبث بها وتمزقها أقوال وأعمال وتحيل ثوبها الجميل إلى قطع مهلهلة عديمة النفع .

لهذا يكون من الخير أن نقصر « القيم » على معتقدات الفرد واتجاهاته وأنشطته وإحساساته التي تم إختيارها بحرية من بين بديلات وبعدهاتأمل ، وهي محل إعتراز وتقدير وفخر في السر والعلانية وأصبحت ظاهرة في كل تصرفاته على المدى الطويل في عمره .

٢ - الاقتراح

لمن يتعاملون مع الأطفال والتلاميذ والطلبة في المدارس (البعض يفضل هذا التقسيم حسب مراحل التعليم ! !) ، ومن يتعاملون مع الكبار الراشدين ، لإقتراح لتكوين قيم . هذا الاقتراح يتم في مراحل عدة :
أولاً : الاستجابات التوضيحية ، وعددها كبير . . .

عندما يريد المدرس ، أو المرشد أو الموجه أن يستوضح موقف فرد ما ، فإنه يستخدم عدداً من الأسئلة يتبين من الإجابات عنها الشيء الكثير ممن قام بسؤاله . وهذه الأسئلة ليست نهائية ، كما أن الحدود بينها ليست فاصلة قاطعة ، كما أنك تستطيع أن تختصر منها وأن تزيد عليها . على أن إختيار الأسئلة يجب أن يكون موجهاً دائماً نحو المتطلبات السبعة السابق ذكرها .

ولست هناك إجابة صحيحة أو خطأ ، فالمسئول يعبر عما يريد . من خلال هذه التعبيرات قد يستطيع السائل أن يعرف قيم المسئول ، وقد يعرف المسئول أيضاً .

وتكون البداية بحديث عادي لا يحمل أي اتجاه معين ، ومن ثانياً الحديث يلتقط السائل نقطة أو رأياً مثلاً . وهنا تبدأ الأسئلة :

١ - هل تعزّز بهذا الشيء ؟ ولعل في استجابة المسئول بعض الكشف والوضوح لقيمة ما عنده ، وقد يتحول السؤال إلى « هل أنت فخور بهذا ؟ » أو « هل هذا عزيز عليك ؟ » أو « هل هذا مهم جداً بالنسبة إليك ؟ »

٢ - هل أنت سعيد بهذا ؟ وهذا السؤال يشجع المسئول على معرفة شعوره إزاء هذا الشيء ، من قول ، أو عمل ، وقد يتحول السؤال إلى « هل أنت غير سعيد (أو غير راض) عن كذا ؟ » وهذا يعطى المسئول فرصة تقييم حياته ، وهل هو راضٍ أم لا ؟

٣ - هل فكرت في بديل لهذا الشيء ؟ وهنا تبدأ عملية تستوجب من المسئول تفكيراً في احتمالات أو بديلات . ويجب على السائل أن يتقبل كل ما يقال له دون مناقشة أو معارضة ، وإنما تكون تعليقاته محايدة دائماً أو لا تؤثر على استجابات المسئول ، مثل « طيب » أو « كلامك واضح أو مفهوم ، أو « فهمت » أو « كويس » ...

٤ - هل أحسست بهذا الإحساس منذ مدة طويلة ؟ وقد يكون السؤال « منذ متى بدأت تعتقد في كذا ، أو تفضل كذا ؟ » ، وهنا يدفع المسئول إلى فحص تاريخ إنجازه أو ما يعتقده ، وهل تم هذا بناء عن تفكير من جانبه أو أنه تبناه دون تفكير كاف .

٥ - هل كان هذا نتيجة اختيارك أنت ؟ وهذا تدعيم للسؤال السابق . وإذا كانت استجابة المسئول بالإيجاب والتأكيد فيجب أن تتبع باستجابة السؤال السادس .

٦ - هل كان عليك أن تتقبل هذا ، أم أنك تخيرته بمحض حريتك ؟ ولا يجب على السائل أن يعاق على الاستجابة ، بل ينتقل مباشرة إلى السؤال التالي ٥

٧ - كيف يؤثر هذا على حياتك ؟ أو « كيف تسلك تبعاً لهذا ؟ » .

٨ - هل تستطيع إعطائي أمثلة لما تقول ؟ وهذا يدعو إلى وضع التعميمات أو العبارات الغامضة في إطار أكثر تحديداً ، ويدعم هذا السؤال السؤال التالي ٥

٩- ماذا تعنى ؟ هل تستطيع تحديد معنى هذه الكلمة ،
أو ماذا تقصد بالضبط بهذه الكلمة ؟ وهذه الأمثلة ومثيلاتها تدعو المسئول
إلى مزيد من الوضوح .

١٠- إلى أى نتائج يؤدى رأيك هذا ؟ أو موقفك من شيء ما ؟
وهذا يشجع المسئول على أن يدرس بعناية تبعات أفكاره وآرائه . فليس
هناك اختيار له معنى دون التفحص فى عواقبه .

١١- هل حقاً تفعل كذا ، أم أنك فقط تتكلم عن هذا ؟ وهذا السؤال
ليؤكد للسائل مدى أهمية الشيء فى حياة المسئول .

١٢- هل تعنى أن (يكرر السائل ما قاله المسئول) ؟ فن المفيد
أحياناً أن يستمع المسئول إلى ما قاله ترواً . وهذا يدعو إلى التأمل ليسأل
نفسه هل عنى هذا حقاً ؟ نحن أحياناً لا نسمع ما نقول !! . وقد يضع
السائل سؤاله كما يلى « هل سمعتك تقول ؟ » .

١٣- هل قلت إن (وهنا يعيد السائل ما قاله المسئول ولكن
بتحريف) ؟ وينتظر ليرى هل سيصحح له المسئول ما أدلى به السائل
محرفاً . ويرى السائل هل النتيجة هنا كنتيجة السؤال السابق (١٢) ؟

١٤- هل فكرت طويلاً فى هذه الفكرة (أو السلوك) ؟ ويجب أن
يتقبل السائل ما يلقى إليه من المسئول . أبداً أبداً لا يجب على السائل أن يقول
« طيب ! فى المستقبل ابقى فكر قبل ما تقول (أو تعمل) » . السائل خارج
الصورة ولا يجب أن يلقى أحكاماً قيمية ، أى صادرة عن قيمه هو .

١٥- ترى ما الأشياء الطيبة فى هذه الفكرة (أو العمل) ؟ وهذا
السؤال يدعو المسئول إلى إعادة تقييم ما قاله أو عمله .

١٦- هذا الذى تخبرته كيف افترضت أنه أفضل ؟ وهنا يحاول
المسئول البحث عن الأسباب التى دعت به إلى اختيار معين .

١٧- هل ما قلته الآن يتمشى مع ما قلته سابقاً من أن (يحاول
السائل أن يشير إلى شيء قاله المسئول سابقاً مما يظهر عدم التمشى) ؟ وهنا
يجب أن يكون السائل حريصاً فهو لم يكتشف كشفاً خطيراً سيغير وجه

الحياة على الأرض ، وهولم يحرز فوزاً سوف تباهى به الأحفاد ، فهو
- المفروض - لا يعمل على (توقيع) المسئول وكشف معارضته لنفسه .
بل إن لهجة صوته يجب أن تخلو من كل سخرية أو تهكم . فالمهم أن تتاح
للمسئول فرصة يفكر من خلالها ببصيرة جديدة .

١٨ - ما الاحتمالات الأخرى التي يمكن أن توجد ؟ ويجب أن يكون
موقف السائل حيادياً تماماً إزاء استجابات المسئول .

١٩ - هل هذا تفضيل شخصي ، أم تظن أن معظم الناس يعتقدون في
هذا ؟ ويمكن أن يوضع السؤال في الصيغة التالية « هل هذه الفكرة صالحة
بحيث يجب أن يأخذ بها كل فرد ؟ » .

٢٠ - هل مارست هذه الفكرة عملياً ؟ وهل يمكنكى مساعدتك ؟ وهنا
يكون السائل مستعداً فعلاً لإعطاء مقترحات .

٢١ - هل (إذا قال المسئول إنه فعلاً قام بعمل كذا) كان هذا العمل
هاماً بالنسبة لك ؟ وهذا يتيح للمسئول التأمل في أهمية ما فعل .

٢٢ - هل تفعل هذا دائماً أو في معظم الأوقات ؟

٢٣ - هل تحب أن تخبر الآخرين عن فكرتك ؟

٢٤ - هل عندك من الأسباب لأن تقول كذا أو تفعل كذا (الذي قاله
أو عمله) ؟ وهذا يلقي الضوء ما إذا كان عمل أو قول المسئول يتم بناء عن
فهم من جانبه . ولا يجب مطلقاً على السائل أن يعلق على ما يقوله المسئول
فيقول مثلاً « وليه عمات كده ؟ » فإن المسئول سيفهمها كأنها « وأنت إيه
بس اللي خللك تعمل العملة السوداء دى !!! » . ومن الخير ألا يستعمل
السائل أسئلة تبدأ بكلمة « لماذا » لأنها ستضع المسئول هنا في موقف المدافع .
وبعد ، فنحن لسنا قضاة نحاكمه ، وهو ليس متهماً يحاول تبرئة نفسه . المقصود
هو توضيح والكشف عن قيمه .

٢٥ - هل تفعل نفس الشيء مرة أخرى ؟

٢٦ - كيف علمت أن هذا خير (أو صواب) ؟ فإنه من المفيد أن
نعرف لماذا يقول المسئول أو يفعل سلوكاً طيباً .

٢٧ - هل تقدر حقاً ما تقول (أو تفعل) ؟

٢٨ - هل تظن أن الناس سوف تعتقد في كذا ؟ أو هل اعتقد الناس في هذا منذ زمن طويل ؟ « وهذا يتيح للمثول فرصة التأمل فيما إذا كان رأيه هذا نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة ، أو متأثراً بقراءة ما . وليس في هذا ما يسيء إلى القيمة .

ثانياً : مؤشرات القيم

لعلنا الآن نتساءل عن أى التعبيرات الصادرة عن تلاميذنا يمكن أن تتبعها بنجاح مظهر الاستجابات التوضيحية السابق ذكرها . فليس كل ما يصدر عن فرد يتبع بتلك الاستيضاحات . فالمفروض أنها تؤدي إلى تكوين قيم . والسؤال الآن : متى تستخدم تلك الاستجابات التوضيحية ؟

لقد سبق بيان أن هنالك ما يسمى بالمنهات أو المؤشرات للقيم ، وهى خمسة - لعل القارئ يذكر هذا ، ويمكنه أن يقلب الصفحات السابقة ليصل إلى صفحة ٢٢٢ ، وهى ليست قيمة ، ولكنها مرشحة لأن تكون قيمة ، هى فى طريقها إلى مدار التقييم حيث يمكن أن تأخذ مكانها بينها . ولا تعمل هذه المؤشرات فرادى ومنفصلة ، بل متداخلة ، وقد يصعب أحياناً وضع حدود فاصلة قاطعة بين المؤشر والآخر . ولكن لا بأس من محاولة إلقاء بعض الضوء على كل .

١ - الاتجاهات ، وما أكثرنا وأغزرها ، ونحن دائماً إما مع هذا أو ذاك . وقد يساعدك كعلم أو موجه أن تعرف هذه المفاتيح التى تفتح لك الطرق لمعرفة ما إذا كانت عبارة سمعتها تعبر عن اتجاه أم لا تعبر عن اتجاه . وغالباً تبدأ عبارات تحمل اتجاهات بالكلمات التالية :

- ١ - أنا مع
- ب - أنا ضد
- ج - عندى إحساس أن
- د - أظن أن
- هـ - أنا شايف إن
- و - إذا سألتنى ... أقول لك ..

ز - في رأيي

ح - اختياري هو . . .

ط - الطريقة التي أعمل بها (أو اتعامل بها مع) . . .

ي - أنا مقتنع بأن :

وأرجو ألا يعجب القارئ عندما يعلم - ولعله يعلم - أن الكثيرين يعارضون أنفسهم في اتجاهاتهم ، وقد يتبدل الواحد منهم كل ساعة ، أو يوماً بعد آخر . وأنا لا أتكلم عن المناققين أو الوصوليين أو الانتهازيين ، فهؤلاء اتجاهاتهم لا تخصي ولا جدوى من إحصائها لأنها متغيرة دائماً ، فما يقتنع به اليوم ، يقف ضده غداً . المصلحة . . . ما يحس أنه خير الآن ، في رأيه شر بعد ساعة . المصلحة

على أنك إذا حاولت أن توفق بين تعبير عن اتجاه باستجابة إيضاحية - الثمان والعشرين السابق ذكرها - فسوف تجد أن رقم ٩ ، ١٠ ، ١١ مناسبة للتعبيرات عن الاتجاهات ، وغيرها قد يصلح أيضاً .

٢ - التطلعات : يعبر الفرد عن تطلع ما عندما يكشف عن خطة أو هدف طويل الأجل . وقد تتحطم بعض التطلعات وهي ما زالت في المهد لأنها لم تجد اليد التي تأخذ بيد صاحبها وتنير له بعض السبيل . وقد يقف عن التطلع وقد يكون من الخير أن يعمل الموجهون والآباء والمعلمون على مواجهة الحالمين بأول الحلم ونهايته في مرحلة التحقيق ، ودون أن تغرق الحلم في مياه باردة يهتز معها بدن الحالم بالقشعريرة . وكلنا لنا تطلعات ، وهذا خير . وهاكم بعض العبارات التي نبدأ بها التعبير عن تطلعاتنا :

١ - في المستقبل (وكدعاء وتقرب إلى الله نقول إن شاء الله في المستقبل)

ب - عندما أكبر

ج - في يوم من الأيام ، سوف أ

د - خطتي طويلة الأمد أني

هـ - أرا بعد ثمانية سنوات

(و) إذا سار كل شيء كما يجب

وغيرها

وهذه التطلعات يمكن أن تكون مؤشرات لقيم، وسهل أن تعرف تطلعات فرد ما حتى تأخذه إلى ساحة الاستجابات الإيضاحية للقيم .

٣ - الأغراض أو الأهداف : وتختلف عن التطلعات في أنها تعبر عن أمل قريب . وهي أيضاً تتطلب تخطيطاً مثل كتابة خطابات أو عمل اتصالات . وغالباً ما يعبر الفرد عن خطته - إذا كان من النوع الصريح صاحب السريرة المنبسطة - إذا أثرته بالحماس . ولعل الأهداف والخطط تعطى لحياة الفرد دفعة ووثبة . على ألا يزيد الأمر عن حد معقول ، وإلا تحولت حياة الفرد إلى خطط لأهداف لا تتحقق تتلوها خطط لأهداف لا تتحقق وهكذا ، ولك أن تتصور !!

وجدير بالكبير أو صاحب العلم الوفير أن يساعد غيره في فحص نتائج وعواقب المغامرة القادمة والتي يهتز لها صاحبها حماساً وشوقاً ، ثم قد يمن الله عليه ببعض النصيح والإرشاد في كيفية استخدام المغامر وقته وجهده وماله ، وربما كان قد استدان ، أو إرشاد الطالب إلى مغبة ما هو مقدم عليه . . . ولكن لا داعي البتة إلى استخدام عبارات أخلاقية رنانة ، أو اللجوء إلى الوعظ المكشوف ، أو توليد إحساس المغامر بالذنب واشعاره به . أما عن العبارات التي يستخدمها المقدمون على عمل فيه ذلك الإعداد والتخطيط فنها وهذا على سبيل المثال :

١ - أنا أفكر في عمل

ب - بعد أسبوعين بالضبط أنا (رايح) أعمل

ج - في طريقنا إلى سوف

د - أنا كتبت لـ لأحصل على معلومات عن :

هـ - عندما أحصل على سوف أفعل :

و - كم أنا منتظر حلول يوم الجمعة بفارغ الصبر لكي :

وغيرها : . . .

٤ - الاهتمامات : يعبر الأفراد عن اهتماماتهم عندما يعلنون عن أشياء يريدون عملها في وقت فراغهم ، ومنها الأشياء التي تثيرنا ، وتشغل تفكيرنا وتدفعنا إلى صرف الجهد والوقت والمال . ولعل الهوايات أوضح التعبيرات عن الاهتمامات وفيها يلي عبارات نمطية تنصدر جملاً معبرة عن اهتمامات :

١ - أحب عمل

ب - هوايتي هي

ح - نعم ، أنا مشترك في . . . أو أتبرع بـ

د - يسعدني حقاً أن أقرأ عن

هـ - لو أن لي حرية الاختيار لتخبرت

و - كلما تحن لي فرصة أـ

ز - لا شيء أكثر من

وغيرها

٥ - الأنشطة : يعبر الأفراد عن أنشطتهم عندما يظهرون كيف يستخدمون الوقت ويكاد لا يخلو أى مؤشر للقيم من أنشطة ، فعندما توجد اتجاهات لا بد أن تلحقها أنشطة تعبر عنها ، وكذلك الحال مع الاهتمامات وغيرها . مجرد أن تقتل الوقت قد يكون قيمة . ولكن للحكم على الآخرين يهمننا أن نعرف كيف يستغلون وقتهم . هل هم من هذه الفئة الجالسة على كراسي على رصيف ملتصق بمقهى ، وتطول الجلسة وعيونهم زائغة ذات اليمين وذات الشمال ، وربما تشرأب أعناقهم أحياناً ، لا يرتون من النظر ، حتى إذا تعبوا من الجلسة على الكراسي ، قاموا لمشية متكاسلة يعودون بعدها إلى الرصيف

أما العبارات المستخدمة فهي متضمنة في كل ما سبق ، كأن يبدأ القائل قوله بأنه عمل يوم الجمعة الماضي كذا وكذا

ودورك الآن كمرشد أو مرب أن تستخدم مؤشرات القيم هذه ، واحدة منها ، ثم طبق عملية التقييم السابق ذكرها ، على أن يكون تطبيقها بذكاء حتى تساعد من أمامك على معرفة ما إذا كان على مستوى القيم ، أم يمكن

رفعه إلى ذلك المستوى . على أنه لكي تنجح في هذه العملية عليك أن تعرف أنها (الاستجابات التوضيحية والعملية المصاحبة لها) :
١ - ليست عملية علاجية .

٢ - لا تستخدم مع أفراد يعانون من اضطرابات انفعالية حادة .

٣ - ليست تعويذة سحرية تكون بعدها القيم آلياً .

٤ - تستبعد إلقاء المواعظ والتبكيث والتأنيب .

٥ - لا تستغنى عن مهام المرشد أو المربي الأخرى .

وبهنا القول إنه كلما اتضحت القيم لدى فرد فسوف يتغير سلوكه إلى مسار أكثر غرضياً وإيجابياً ومدعم بالفخر والحماس . وليست القيم غامضة عند كل الأفراد ، ولذلك فإن عملية التوضيح تقتصر على عدد منهم ، وقد سبق أن عرضنا نماذجهم العديدة .

* * *

وسوف لا يكون تقدم بدون تربية سليمة . ولن يكون بناء شائق دون أن يتحلى البنّاؤون بقيمة صالحة لها أهمية لا تقل عن قوى عضلاتهم . ولكي نزرع قيمة واجبة لمجتمع ينمو فإن الأمر يتطلب بدايات مبكرة . وهذا يعني مزيداً من التفكير فيما يجدى لأطفالنا في بواكير طفولتهم وبين جدران المدارس الابتدائية .

بعض المصادر

- Anastasi, A. *Differential Psychology* (Revised Edition), Macmillan Co., New York, 1958.
- Baker, B. "Anton Makarenko and the Idea of Collective", *Educational Theory*, Vol. 18, Summer, 1968.
- Bereday, G.; Brickman, W. and Read, G. (editors) *The Changing Soviet School*, Constable and Co., London, 1960.
- Bloom, B. (editor) *Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive Domain*, David McKay Co., Inc., New York, 1956.
- Brameld, Th., *The Use of Explosive Ideas in Education : Culture, Class, and Evolution*, Univ. of Pittsburg Press, Pittsburg, 1965.
- Browne, L. *This Believing World*, The Macmillan Co., New York, 1926.
- Bruner, J. "The Act of Discovery", *Harvard Educational Review*, Vol. 31, 1961 : 21-32.
- "Learning and Thinking", *Harvard Educational Review*, Vol. 29, 1959 : 184 - 192.
- *The Process of Education*, Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass., 1961.
- Comenius, John A. *The Great Didactic*, (Edited by Keating), Vol. II, A.C. Black, London, 1922.
- Counts, G. S. *The Challenge of Soviet Education*. Mc Graw Hill Book Co., New York, 1957.

- Counts, G. S. *Krushchev and the Central Committee Speak on Education*, The Univ. of Pittsburg Press, Pittsburg, 1959.
- Faris, Robert, E. L. "Reflections on the Ability Dimension in Human Society", *American Sociological Review*, Vol. 26, Dec. 1961.
- Flavell, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, D. Van Nostrand Co., Inc., Princeton, N. J., 1963.
- Gagne, Robert, *The Conditions of Learning*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1965.
- Hart, Joseph K. *Creative Moments in Education*, Rinehart and Winston, New York, 1931.
- Hebb, D. O. *The Organization of Behavior*, Wily, New York, 1948.
- Highet, Gilbert, *Man's Unconquerable Mind*, Columbia Univ. Press, New York, 1954.
- Hunt, Maurice; and Metcalf, Lawrence, *Teaching High School Social Studies*, Harper and Row, New York, 1955.
- Jennings, Frank G. "Jean Piaget : Notes on Learning", *Saturday Review*, Vol. 20, May 20th, 1967.
- Knight, Edgar W. *Twenty Centuries of Education*, Ginn and Co., New York, 1940.
- Krathwohl, David R.; Bloom, B., and Masia B. *Taxonomy of Educational Objectives : Affective Domain*, David McKay Co., Inc., New York, 1964.
- Linton, Ralf, *The Tree of Culture*, Knopf, New York, 1955.

- **Locke, J. *Some Thoughts Concerning Education*, Cambridge Univ. Press, London. 1889.**
- **Makarenko, A. S. *Learning to Live* (Translated by Ralph Parker), Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1953.**

***Problems of Soviet School Education* (Edited by V. Aransky and A. Piskunov, Translated by O. Shartse), Progress Publishers, Moscow, 1965.**

***The Road to Life* (Translated by Ivy and Tatana Litvinov), Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1955.**

- **Montessori, Maria, *Spotaneous Activity in Education*, Bentley Inc., Cambridge, Mass., 1964.**
- **O'Connor, Neil, in, *Communist Education*, (Edited by E. J. King), Routledge and Kegan, London, 1963.**
- **Ortman, E. J. *Philosophy of Teaching*, Philosophical Library, New York, 1962.**
- **Piaget, J *Psychology of Intelligence*, Routledge and Kegan, London, 1950.**
- **Plato, *The Republic*, Clarence Press, Oxford, 1941.**
- **Raths, Louis E.; Harmin, Merrill; and Simon, Sidney B. *Values and Teaching : Working with Values in the Classroom*, Charles E Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1966.**
- **Rousseau, J. J. *Emile*, D. C. Heath and Co., Boston, 1883.**
- ***Soviet Psychology : A Symposium* (With a Forward by Ralph B. Winn) Philosophical Library, New York, 1961.**

- Thorndike, E. L. *Elementary Principles of Education*, The Macmillam Co., New York, 1929.
- Tylor. Edward B. *Primitive Culture*, Brentanos, New York, 1924.
- Vernon, Philip E. "Intellectual Development and Individual Differences, *Educational Research*, 1959, No. 1 : 3 — 10,
- Wilds, Elmer H. and Lottich, Kenneth V., *The Foundations of Modern Education*, Holt, Rinehart and Winston. Inc., New York, 1961.
- Wyatt Ruth F, "Improvability of Pitch Discrimination", *Psychological Monographs*, Vol. 58, 1945.

رقم الإيداع : ١٩٩١/٤٧٩٢

I. S. B. N : الترقيم الدولي

977 - 232 - 010 - x