

## الفصل الثالث

### حركة النشاط وأسسها النفسية والفلسفية

لقد ظل الاعتقاد السائد لسنين طويلة عن التعليم أنه ما يليق به المعلمون على تلاميذهم إما مباشرة عن طريق المحاضرات والدروس ، أو بطريق غير مباشر بواسطة الكتب وغيرها من المطبوعات ، كما ظل هدف المدرسة الثانوية — ما بعد المدرسة الابتدائية — لأمد طويل وبصفة عامة ، الإعداد للتعليم العالي ، مما أعطاه السلطة في فرض المناهج على المدارس •

وكان التفكير في وضع منهج جديد لتلاميذ المدرسة الثانوية أمرا فرضته الظروف الجديدة ، فقد أصبحت المدرسة تعلم أعداداً غفيرة متضاعفة من التلاميذ ، ولم يكن يتوقع بعضهم مواصلة التعليم العالي ، كما لم يكن لهم اهتمامهم بالمناهج السائدة • وكثرت البحوث لوضع منهج يشبع حاجات التلاميذ التي بذلت المحاولات لتحديدها ، وكان ذلك مرتبطاً بظهور نظرية جديدة في علم النفس التعليمي ، وفلسفة أكثر اتساعاً وشمولاً من الفلسفات التي كانت سائدة حينذاك •

ففي خلال تلك الفترة ، ومنذ أواخر القرن ١٩ بدأ الهجوم على نظريات التعلم السائدة كنظرية الملكات ونظرية التدريب الشكلي ، وقد كانت حينذاك راسخة في عقول المربين وتقوم نظرية الملكات على مفهوم تكون العقل من ملكات كالذاكرة والتفكير وغيرها ، وأنه يمكن تدريب كل من هذه الملكات على انفراد • وكانت المشكلة في التعليم البحث عن المادة الدراسية التي تدرب ملكة معينة بشكل فعال ، فإذا تم « تعلم » تلك المادة الدراسية جيداً فإن تلك الملكة — كالذاكرة مثلاً — تكون قد تدربت لجميع الأحوال التي تتضمن الذاكرة • وقد عرفت في التربية فكرة الملكة العقلية وإمكان تنميتها بالتدريب بمادة دراسية معينة أو مادة من نوع واحد ، باسم « نظرية التدريب الشكلي » •

وقد بدأ علماء النفس في مطلع القرن العشرين يختبرون النظرية  
نجريريا ، كما بدأ علماء النفس والتربية يؤكدون ما وصل اليه « جيمس »  
و « ثورنديك » عن انتقال أثر التدريب ، والظروف التي تساعد عليه :  
كالعانى ، والتشابه ، والذكاء ، وإيراز أوجه معينة عند التعليم ، والتطبيق .

وفي الوقت الذي وجهت بفيه ضربة قاضية لنظرية الملكات ونظرية  
التدريب الشكلى ، أعطت التجارب على تعلم الحيوان ، ودراسة أنشطة  
الأطفال وتعلمهم ، الأساس لنظرية نفسية جديدة فى التعلم . وتعتبر هذه  
النظرية الفرد كائنا حياً وظيفياً ينمو من خلال الخبرة النشطة ، كما اعتبرت  
طبيعة الخبرة عاملاً حيوياً فى تحديد طبيعة تعلمه وقيمته .

وقد أقام « جون ديوى » فلسفته فى التربية على أساس هذه  
النظرية النفسية بالاضافة إلى إحاطته بالتضمنات الاجتماعية للتربية .  
وتؤكد « حركة النشاط » فكرة أن الخبرات كلية ، بمعنى أن  
الاستجابات الحسية والحركية والعقلية ليست منفصلة عن بعضها ، بل  
أن هناك استمراراً فى العمل والوظيفة ، وأن العقل نتاج ذلك النشاط  
والنمو المرتبط به .

ولقد نادى « جون ديوى » بأن المعرفة نتاج التفكير فى المشكلات  
الحية المرتبطة بالواقع ، فالنشاط - وهو الاختبار العملى للفكر - مصدر  
المعرفة . وتعنى هذه الفلسفة أن مواقف التعليم ينبغى أن تكون مواقف  
مشكلات تثير النشاط الهادف وتدعو المتعلم إلى البحث عن حل وهو صلة  
النشاط لهذه الغاية . ذلك هو الأساس لحركة النشاط فى التربية .

وتتطلب مواجهة هذه المشكلة توفير قدر كبير من النشاط الشخصى  
للتلميذ فى مجالات متنوعة ، كالتعبير بأشكاله المختلفة الخطية والحركية  
واللفظية ، والبناء والتجريب ، حتى لا تفرق فرديته فى فيض من خبرات  
الغير التى تضمها الكتب وغيرها من المطبوعات ، كما ينبغى توفير الحوافز  
التي تدعو التلميذ للقيام بهذه الخبرات المباشرة .

ومن القيم الأساسية التي ترتبط بإدخال ألوان مختلفة من النشاط في المدرسة أنها تصبح مجتمعا صغيرا تتوفر فيه الفرص لتدريب التلاميذ للحياة في المجتمع الكبير ، فألوان النشاط تمد المجتمع المدرسي بروح الخدمة العامة ، وتزوده بأدوات التوجيه الذاتي الفعال .

وعلى ضوء ما تقدم يتضح أن ما يدخل على مناهج التربية وطرقها من تطوير هو نتاج الجديد في علم النفس ، كما هو نتاج الموقف الاجتماعي المتغير ، والجهد المبذول لإشباع حاجاته المتطورة .

### تطبيقات حركة النشاط :

لم ير المدرسون الذين تم إعدادهم في ظل نظرية الملكات والتدريب الشكلى ، في البرنامج التربوى لحركة النشاط سوى انحرافاً عن طريق الصواب . فهم يرون أن الوظيفة الحقيقية للمدارس الثانوية إعداد التلاميذ للتعليم العالى ، كما يرون أيضا أن هذا الإعداد سيفيد منه التلاميذ عموما مهما كان مستقبلهم المهني . ثم كان أن أعلن قادة حركة النشاط — الذين يقومون بإعداد المدرسين — هجومهم على المدرسين القدامى والمدارس التقليدية ، وذلك بوضع منهج بالإضافة إلى المنهج القائم ، وأطلقوا عليه اسم « برنامج النشاط المدرسى » . ولم يسمع كثير من المدارس والمدرسين إلا تقبل ذلك قبولا شابه شئ من التردد . وهكذا أدخل على البرنامج التعليمى مواد كالموسيقى والتربية الفنية والتربية الرياضية والأقتصاد المنزلى وغيرها من المواد « غير الأكاديمية » .

وقد أدى تخرج أعداد غفيرة من المعلمين في ظل مفهوم النشاط ، بالإضافة إلى سعى كثير من الخريجين القدامى إلى دراسة الاتجاه الجديد ، إلى أن تحول كثير من الفصول الدراسية إلى ورش ومعامل ، إذ رأى المدرسون القدامى أنه لا مبرر لأن تكون المتعة كلها في التعليم خارج الفصل ، بينما يصاحب الضجر والملل التعلم داخل الفصل . وإذا بهم يحاولون في فصولهم تطبيق ما رأوه ناجحا في برنامج النشاط ، وهكذا

بدأ كثير من الأنشطة الخارجة عن المنهج ترتبط به أو تندمج فيه ، بل وحاولوا توسيع نشاط فصولهم التعليمي بتجريب الأفكار الجديدة في جمعيات النشاط المتصلة بموادهم . وهكذا أيضا أصبح النشاط - كما نادى رواده الأوائل - طريقا ذا اتجاهين في اتصاله بالمنهج داخل الفصل ، كما أصبح ما كان يطلق عليه « الأنشطة المنهجية الإضافية » يسمى « الأنشطة المنهجية المصاحبة » . وذلك نتيجة لانخفاض الحاجز الفاصل بين النوعين من الأنشطة . وينبغي لهذا الاتصال ذي الاتجاهين أن يستمر بين النشاط المدرسي ومنهج الفصل إذا أردنا للمنهج أن يتعدل ليواجه الحاجات المتطورة في عصرنا المتغير .

على أنه لا بد من الإشارة إلى أن اندماج كل النشاط المدرسي مع الدراسية داخل الفصل سيقال كثيرا من فرص التلاميذ في ممارسة مسؤوليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقييم المتاحة لهم في الأنشطة التي لا يسيطر عليها المدرس ، ولا تحفز عليها الدرجات ، فهي مجال خصب لممارسة أشكال الديمقراطية ووظائفها الحقيقية . ولهذا ينبغي التوسع فيها لا تضيقها ، إلا أن يتحرر المدرس من قيود المنهج التعليمي داخل الفصل ويصبح قادرا على استخدام أساليب العمل التي تمارس في النشاط المدرسي ؛ وحينذاك يمكن أن تتحول الخبرات التعليمية بنوعها إلى « نشاط مدرسي » . ونظرا لتعذر تحقيق ذلك فلنقتنع اذن بوجود نشاط مدرسي بجوار منهج الفصل ، خاصة وأن هناك أنشطة لها قيمة في ذاتها ، وإذا ما أدمجت في منهج الدراسة لا بد أن تصبح سطحية ، حيث أنها تحتاج - للاستفادة منها - إلى وقت لا يتوفر للدراسة في الفصل . كذلك فإن الأنشطة التي تضم تلاميذا من صفوف دراسية مختلفة ، يصعب إدماجها في مقررات صفوفهم الدراسية جميعا . هذا بالإضافة إلى أهمية عنصر حرية اختيار التلميذ للنشاط الذي يمارسه .