الفصل الخامس

حتمية ردود الأفعال (الرجوع)

إذا صح كل ما قلناه — انبثق لنا مباشرة قانون تفسيرى عام — يخول له بالحق المنطقى أن يسيطر على مسلك المعلم برمته فى قاعة الدرس .

لا أخذ ولا عطاء دون رد فعل أو رجع .

لا انطباع دون تعبير ذى نسبة متبادلة .

هذه هى القاعدة الكبرى التى ينبغى أن يضعها المعلم نصب عينيه ولا ينساها أبدا .

إن الصورة أو الأثر الذى يقتصر على الانسياب الى عينى الطالب أو يطرق أذنيه دون أن يعدل حياته الناشطة على نحو ما — هو أثر ضائع أو صورة تذهب بددا ؛ ذلك لأنها مبتسرة وفجة فسيولوجيا إذ لا تؤتى أكلها وتخلف وراءها ثمرة بالقياس الى القدرة المحصلة . وحتى كمجرد انطباع فانها تخفق فى إنتاج الأثر المناسب على الذاكرة ، إذ لابد لها من أن تندغم فى الدورة الكلية للعمليات والوظائف العقلية الفسيولوجية لكى تحتل مكانها ضمن المخزون فى الحافظة .

إن نتائجها الحركية هى التى تثبتها وتمسك بها ولابد من أن يعود الأثر الناجم منها والمتسبب عنها — عن طريق النشاط — الى العقل على شكل إحساس بأنه قد تم التصرف ثم توصله بالانطباع أو الأثر أو الصورة .

إن أكثر الانطباعات رسوخا هى التى تدفعنا الى أن تتكلم أو تتصرف حيالها ، أو تندغم فينا باطنيا بالرج .

إن الطريقة البيداجوجية العتيقة القائمة على تعلم الأشياء بالحفظ الصم ، ثم ترديدها وتسميعها كالببغاوات فى قاعة الدرس — ترتكز على قاعدة أن مجرد سماع الشيء أو قراءته دون ترديده أو تسميعه شفاها تترك أثرا لا يكاد يبين فى العقل وتلتصق به أقل التصاق ممكن .

لذلك فإن الترديد الكلامى أو التسميع يعد نوعا بالغ الأهمية من السلوك الرجعى على انطباعاتنا .

على أننى أخشى أن يكون رد فعلنا ضد الترديد والتسميع الببغاوى المنصرم باعتباره بداية ونهاية التعليم قد يفضى اليوم الى تجاهل وإغفال القيمة العظيمة للحفظ والتسميع الشفوى كعنصر من عناصر التدريب الكلى .

فاذا ما أرجعنا البصر كرة أخرى للمربين المحدثين فاننا نرى الى أى حد قد اتسع مجال المسلك الرجعى بادخال كل تلك الطرق الخاصة للتعليم بوساطة الوسائل المحسوسة والأشياء والموضوعات الملموسة التى تقوم عليها شهرة ومجد مدارسنا المعاصرة .

بيد أن ردود الأفعال الكلامية ، أو المسلك الرجعى بالكلام ، مهما تكن مفيدة ونافعة ، فانها ليست كافية ولا وافية .

فقد تكون الكلمات التى يرددها الطفل صحيحة ومطابقة للأصل ، ولكن المفاهيم المناسبة المصاحبة لتلك الكلمات غالبا ما تكون خاطئة خطأ فاحشا .

وفى المدرسة الحديثة نجد أن تلك الطريقة — طريقة الرجع الكلامى — تشكل جزءا يسيرا مما نطالب به الطالب .

إذ يتعين عليه أن يدون مذكرات ، ويكتب ، ويرسم ، ويخطط ، ويجرى التجارب ، ويبحث فى المراجع ، ويستشير الأساتذة الذين هم حجة فى المادة ويكتب المقالات .

وعليه أن يقوم — بطريقته الخاصة — بأداء ما يثير ضحك وسخرية الغير عندما يندرج عمله فى التقاويم والمصنفات تحت قائمة « المؤلفات المبتكرة » — ولكنها فى الحقيقة نوع التدريب الوحيد الممكن الذى يهيئه لانجاز أى عمل مبتكر أو إنتاج علمى فذ فى المستقبل .

على أن أعظم تحسين جبار شهدته المدارس الثانوية أخيرا هو إنشاء مدارس الصناعات اليدوية — لا لكونها ستزودنا بشعب مدرب فى الحرف وماهر فى الشئون العملية ومتفوق فى التجارة ، ولكن لأنها ستوفر لنا مواطنين باتجاه عقلى مختلف تماما عن الاتجاهات السابقة أو القائمة .

إن العمل فى المختبرات والمعامل يولد فى أصحابه عادة الملاحظة ومعرفة بالفرق بين الدقة والغموض ، وبصيرة نافذة فى تركيب الطبيعة المعقد ، وإدراكا واعيا بعدم كفاية المعلومات الكلامية المجردة التى تصف الظواهر الحقيقية أو الفعلية . فاذا ما رسخت هذه المعرفة بالملاحظة والتجريب والفحص الدءوب فانها لا تمحى من بالعقل أبدا وانما تثبت أبد الدهر .

وثمة قدرة أخرى لها خطرها وأهميتها ؛ فالعمل فى المختبرات والمعامل يقتضى المعرفة التامة والضبط الكامل . لأنك اذا عملت شيئا فانك تعمله إما صحيحا تماما وإما خاطئا تماما .

ثم هناك أيضا عامل الأمانة والنزاهة المصاحب للعمل ؛ لأنك عندما تعبر عن نفسك بالعمل والأداء والاجراء المتجلية فى ناتج ملموس محسوس — وليس باستعمال الكلمات — فانه يستحيل عليك أن تستر غموضك ، أو تخفى جهلك بالمخاتلة والادعاء وتعمد الابهام .

وأخيرا وليس آخرا فان العمل يعود صاحبه الاعتماد على النفس ، وعلى استمرار الشغف والاهتمام متقدى الجذوة ، ويرفع المحاولات المبذولة من المعلم والمتعلم الى منسوب أعلى من الوعى والسعى ، ويهبط بعدد مرات لجوء المعلم الى حفظ « النظام » الى الحد الأدنى فيوفر له الوقت والجهد لما هو أجدى وأنفع وأقوم سبيلا .

ومن بين النظم العديدة للتدريب على الأشغال اليدوية خصوصا فيما يتعلق بأعمال النجارة ، فان النظـام السـويدى المسمى سلويد Sloyd — إذا جاز لى أن أدلى برأى فى هذه الشئون — يبدو لى أحسن النظم وأفضلها طرا .

ـ إن وسائل التدريب على الأشغال اليدوية من حسن الحظ بدأت تدخل تباعا — تدريجًا وببطء — ولكن لتبقى وترسخ فى كل مدننا الكبرى .

ولكن ما زالت هناك مسافة قد تطول وتطول يتعين اجتيازها قبل أن يقدر لها الانتشار والاتساع والامتداد الذى يتحتم عليها أن تحققه آخر الأمـر .

إذن لا انطبـاع ولا أثر بدون تعبير . هذا أول الثمر التربوى الذى جنيناه من مفهومنا التطورى للعقل باعتباره أداتنا لملاءمة السلوك .

ولكن الأمر لا يقف عند هذا الحد .

فالتعبير نفسه يرتد الينا ثانية — كما ذكرت منذ لحظة — فى صورة تعبير آخر ، ألا وهو التأثر بما أديناه .

وهكذا تتلقى أخبارا محسّوسة حيال مسلكنا ونتائجه ، فنحن نسمع الكلمات التى نقولها ونشعر بالضربة ونحن نسددها أو نقرأ فى عيـون الماثلين أمامنا بنجاح أو خيبة مسلكنا حيالهم .

هذه الموجة العائدة من الانطباع ، أو هذه الكرة التأثرية تتصل باتمام الخبرة برمتها .

ولعل من المناسب أن تتناولها بالشرح منوهين بأهميتها فى قاعة الدرس .

يبدو من الطبيعى أن نقول انه حيث اننا بعد التصرف أو الأداء فاننا طبيعيا تتلقى الأثر العائد لنتيجة تصرفنا أو أدائنا ، فلابد أن يكون من الخير أن نسمح للطالب بتلقى هذا العائد فى كل حالة ما استطاع وما استطعنا الى ذلك سبيلا .

ولكن فى المدارس التى تختفى فيها الامتحانات والترتيب وبقية «عوائد» النتيجة فان الطالب يشعر بكبت الاكتمال الطبيعى لدورة نشاطه ونهاية مطافها ، وغالبًا ما يقاسى الاحساس بعدم الاكتمال وفقدان الحسم والتحقيق .

بيد أن هناك فريقا من الناس يدافعون عن هذا النظام على أساس أنه يشجع الطالب على العمل من أجل العمل ، وعلى الأداء للأداء وليس من أجل الحصول على جزاء خارجى .

وطبيعى يلزم هنا — كما هو الشأن فى أى شىء آخر — أن تكون الكلمة العليا للخبرة المحسوسة بحيث تَجُبُّ الاستنتاجات السيكولوچية ، فيصبح لها الكلمة السفلى .

ومع ذلك فان استنتاجاتنا السيكولوجية تؤكد وتومىء الينا أن لهفة الطالب على معرفة الى أى حد أتقن ما أداه تتفق مع الاكتمال الطبيعى الوظيفى للعملية التعليمية ، وبناء عليه ينبغى ألا نعوقها أو نعطلها الا لأسباب جوهرية بالفعل تقتضى ذلك .

عرفوا الطلاب اذن بدرجاتهم وترتيبهم والمنتظر منهم مستقبلا ، مالم تكن هناك حالات فردية لها من المسوغات العملية ما يحتم تلافى هذا الاعلام .