

○ الفصل الثاني ○ 'الأهداف' ● ١. الحاجات والاهتمامات ○

اهتمت المدرسة الابتدائية التقليدية بالمعرفة والمهارات المفيد . لحياة الراشد، ولم يكن خافياً أن هذه المعرفة والمهارات لم تثر إلا اهتماماً طفيفاً عند التلاميذ ساعة تقديمها لهم . لهذا السبب، ولأسباب أخرى سبق سردها في الفصل السابق ، فإن التسلطية سادت المدرسة الابتدائية التقليدية في روحها ومناهجها وإجراءاتها ، وألقى العبء الأكبر على كاهل المدرس مع مساعدة طفيفة من مثيرات ودوافع مصطنعة . وكرد فعل لهذا النظام برمته فإن بعض المصلحين تمسكوا بالطرف الآخر على نقيض كامل ، وأكثروا ضرورة « البدء بالطفل » وهذا مبدأ له وجهات نظر متعددة .

ومع ذلك ، ففي أى نظام تعليمى لا يمكن للمدرس التخلص من مسئولية توجيه الأمور ، حتى فى حالة إنسحابه من الموقف التعليمى ، فإنه يتحيز الوقت المناسب . وقد يكون هذا الوقت المناسب فترة لا يحتاج فيها التلاميذ إلى إرشاد منه . ولكنه مسئول — مع ذلك — عن النتائج . ولعل المدرس واع بما ستكون عليه النتائج المحتملة ، ولعله قادر على وزنها ومدى تحقيقها للمطلوب . إذ أنه بهذا يتوقع تحقيق (أهداف) هذا الموقف التعليمى كما يجب أن تكون . وقد يستدعى هذا التحقيق إنسحاب المدرس نفسه من الموقف برمته تاركاً التلاميذ فى حركة حرة دون تواجده وسطهم . . .

أن نبدأ بالطفل لايغنى إعفاءنا من التفكير فى الأهداف التربوية ولو أن تحديدنا بوضوح ووضعها فى نظام أمر يمكن تجنبه . ولذلك فإن جمهرة من المربين يستخدمون مفاهيم ومدرجات يلوح أنها تقترب بنامن تحديد الأهداف معينة واضحة . فهم يستخدمون كلمات : الحاجة ، والاهتمام ، والنمو ، وكل من هذه تستأهل دراسة جادة عميقة . وسوف نعالج فى هذا الفصل مفهومى الحاجة والاهتمام ، ولأن مفهوم النمو معقد إلى حد كبير فسوف يكرس له فصل برمته فى محاولة الكشف عن معانيه ومغازه واتجاهاته دون سير أغواره . أما دراسة الأهداف فسوف تؤجل للفصل الرابع .

الحاجات

كثير هو الحديث عن الحاجات فى الكتابات التربوية ؛ وعلى سبيل المثال نذكر كتاب « التعليم الابتدائى فى اسكتلنده » الذى خصص فيه الفصل الأول للحديث عن حاجات الطفل ، وهى كما جاءت خمس حاجات :

والملاحظ أن ذكر هذه الحاجات جاء ختاماً لفصل يعالج موضوعات

نفسية ومعنى ذلك أن القارئ عليه أن يبحث تحت علم النفس عن حاجات الطفل .

ولعله من الخطأ عندما نتكلم عن الأهداف أن يقتصر الحوار والجدل حول الحاجات ، ولهذا الخطأ وجهان : الوجه الأول مصدره إصدار أحكام قيمية مبنية على معلومات نفسه تحدد ما يجب على الفرد عمله ، وهذه ليست مهمة علم النفس ، وأما الوجه الآخر فمرتبط بافتراض غير سليم مؤداه أنه إذا بدأت العملية التعليمية بحاجات الطفل فإن مشكلة الدافعية ستحل . (١)

يختص الوجه الأول لهذا الخطأ بما يلوح أنه صفة للحاجات بكونها مشتقة من الخبرة ومبنية على الملاحظة ، فثلاً يقول البعض إنه من الواجب أن ترتفع مراتب المدرسين ؛ أو يرى البعض أن الطلبة الذين يدخلون الجامعة دون المستوى المطلوب ، أو أن كل صاحب كلب يجب أن يستخرج له رخصة إن الخبرة والملاحظة خلقتا هذه الآراء .

إذا قلنا إن (س) يحتاج (ص) فعنى هذا أن (س) لم يحصل بعد على (ص) ، وأن الحصول على (ص) سوف يحقق ما كان يصير إليه (س) . الأمر الهام هو أن هناك ظرفاً أو حالة نريد أن نحققها ونصل إليها . المدرسون يحتاجون إلى رفع مرتباتهم ، هم يحتاجون هذا على أساس أن الرفع شيء يفيدهم ؛ الطلبة يحتاجون إلى رفع مستواهم التحصيلي لكي يدخلوا الجامعة على أساس أن ارتفاع هذا المستوى سوف يؤتي أكله خلال المرحلة الجامعية . كما أن كل صاحب كلب يحتاج أن يستخرج له رخصة لأن القانون يحتم ذلك ؛

أن يفتقر فرد إلى شيء ما ، أو يفتقده ، أو يريد شيئاً آخر إذا رغب

(١) المؤلف بحث مستفيض لمن يريد المزيد في هذا الموضوع ؛

(Need in Education) in British Journal of Educational Studies, Vol. 13, No 3, 5-17 (1966) .

(م ٣ - فلسفة التعليم الابتدائي)

في انتاج مختلف . . . هذا لا يكون حاجة . عندما نقول إن المدرس اليوم لا يدرس لفصل مكون من سبعين تلميذاً ، فهذا لا يعنى أن المدرس اليوم (محتاج) الى أن يدرس لفصل مكون من سبعين تلميذاً . ولكن إذا قلنا — باقتناع^٩ — إن الفصول كبيرة العدد جداً والتي يصل عدد تلاميذها الى سبعين تكون بيئة تعليمية مثمرة ، فهذا يمكن القول إننا (نحتاج) الى فصول كبيرة العدد . لهذا ، فعندما تصادفنا عبارات عن (الحاجات) فيجب أن نريث ونتساءل عن الأساس القيمي لها : ما القيم التي تفترضها العبارة ؟ أو يفترضها قائلها ؟ ما الذي افترضناه عندما نقول ان هذا مقبول ومرغوب فيه ؟ بالإجابة عن هذه الأسئلة نصل الى الصفة الخيرية (المشتقة من الخبرة) للحاجة . وهذا يؤكد لنا أن علم النفس ، وحتى أى علم مبنى على الخبرة التجريبية قد يفشل — في مرحلة أو نقطة ما — في إعطائنا حقيقة ما يحتاجه فرد أو جماعة .

ومن الطبيعي أن نجد اتفاقاً على مستو متسع وعريض حول ما القيم وما المرغوب وما المفروض والملتزم به ؟ . . . وعلى هدى هذه الخلفية من الاتفاق يحدد الباحث النقاط الهامة التي يبحث فيها . فعلى سبيل المثال نسوق ما وجدته باولي Bowly — ونحن هنا نفترض أنه فعلاً وجد شيئاً — الذي كشفت دراسته عن أن حرمان الطفل من الأمومة في وقت مبكر أدى الى تكون سمة أطلق عليها « اللاعاطفة » ، ومن ثم فهو — أى باولي — حذر من فقدان الحاجة الى رعاية الأم في بواكير الطفولة . . . ونحن كلنا نتفق على أن وجود « اللاعاطفة » عند فرد . . . أمر غير غوب فيه .

ولكننا لانتفق دائماً على المقصود بالمرغوب فيه وغير المرغوب فيه ، ولم يتفق أصحاب مدرسة « الطفل مركز العملية التربوية » وأصحاب المدرسة التقليدية في ماهية المرغوب فيه ، وكان طبيعياً اللجوء الى ساحة (الحاجات) فيها السند القوي لتدع . جهة النظر ، كما أن أصحاب المدرسة الأولى لجأوا

أيضا الى البحث التجريبي والخبرة . لعل من أكثر الأمور أهمية وحيوية عندنا نطالع عبارات عن الحاجات أن نتبين القيم التي تستند اليها . وعلى هذا الأساس فإن المدافعين عن المدرسة التقليدية يتكلمون بثقة كاملة عن «حاجات الطفل» وفي رأيهم أن هذه الحاجات تضم : ضرورة أن ينتبه الى المدرس وأن يحسن الإنصات وأن ينفذ ما يطلب منه عمله ثم ينتظر ليتلقى بقية الأوامر ، وعليه فوق كل هذا ومع كل هذا أن يظهر دائماً طاعته واحترامه لأصحاب السلطة . في رأيهم أن المرغوب فيه هو كبح جماح تلك الطبيعة الشريرة في الطفل وأن يوجه هذا الفرد باستمرار وأن تبث فيه اتجاهات اجتماعية معينة .

وثمة تحذير واجب هنا طالما نحن بصدد الحديث عن الأساس القيمي للحاجات . فإن بعض الأبحاث العلمية - ولها قيمتها الكبيرة قد تظهر أن أطفالا ما يظهرون احتياجاً معيناً ، وتنشر هذه الأبحاث في بلاد غير تلك التي جرى فيها ، مع اختلاف الثقافات والظروف المعيشية والقيم . مثل هذه الحاجات لاتصلح إلا في بيئتها ، واستخدام نتائج الأبحاث عنها في بيئات أخرى أمر يجب أن يؤخذ بكل اعتبار واهتمام فمثلا يذكر ب . ت يونج Young مجموعة حاجات مثل : الحاجة الى الحفاظ على مكانة الفرد وسط مجموعة « و » الحاجة الى التفوق « و » الحاجة الى حفظ ماء الوجه وعدم لإدراسته « و » الحاجة الى الانتقام ممن سبب الإهانة . . . وغيرها ، وهي حاجات ليست صالحة لكل الثقافات . وفي هذا المقام أيضا يعن لنا أن نشير الى تمييز ماسلو Maslow بين الحاجات الأساسية والنم . أما الحاجات الأساسية فهي تلك التي إذا افتقدها الفرد أصبح مريضاً نفسياً مثل الحاجة الى الحب والاحترام والأمن . . . وهي لازمة لكل فرد ، وتتصل بهذه الحاجات الأساسية سواء للثقافات أو للأفراد داخل الثقافة الواحدة حاجات النمو . ويعنى ماسلو بها - على سبيل المثال - احتياج الفرد أن يكون فناً مبدعاً أو نجاراً حاذقاً أو عالماً كفتاً . هذا ، وسوف يحتوى الفصل القادم على مزيد من الحديث عن النمو .

الوجه الثاني من الخطأ الناجم عن قصر الحوار عن الأهداف في الحاجات هو ذلك الافتراض غير السليم والذي مؤداه أنه إذا بدأت العملية التعليمية بحاجات الطفل فان مشكلة الدافعية ستحل . وهنا نجد أنفسنا أمام معادلة معقدة فالمشكلة هي الموقف بين ما يحتاجه الفرد وما يريده ، لأن مشكلة الدافعية يمكن - الى حد ما - أن نحل إذا اقتصر الأمر على تحقيق ما يريده الفرد . فعندما أقول أن (س) يحتاج الى (ص) لايعني أن (س) يريد (ص) . أعني أن فلانا لكي يدخل الجامعة (محتاج) الى مجموع كذا على الأقل لكي يدخل كلية صا ، ولكنه لايطبق بعض المواد التي درسها في الثانوية العامة . كذلك المريض الذي يحتاج الى فترة إستشفاء وراحة ولكنه يريد العودة تواء الى عمله . وطبيعى لم يلق اهتمام يذكر لهذه الفكرة في المدرسه الابتدائيه حيث لم يتوقع أحد أن يريد التلاميذ ما قال المربون إنهم يحتاجونه .

على أن أصحاب نظرية جعل الطفل مركز العملية التربوية أو مركزية الطفل يميلون أحيانا الى اعتبار ما يريده الطفل معياراً لحاجته ، فاذا رغب طفل في مدرسة حضانه أن يلعب بالرمل ، فاذن هو محتاج لهذا . ويلعب بالرمل ، وقد يحدث أحيانا أنه يعبر في لعبه عن احساس انفعالى أو خيال - عريض ، وإذا سلمنا بهذا المثال وقبلناه ، فيجب أن نذكر أنه عندما نقول انه محتاج الى اللعب بالرمل فهذا يعنى شيئاً أكثر من قولنا أنه يريد أن يلعب بالرمل . الحاجة هنا أكبر من الرغبة ، الحاجة تتطلب بشدة أن تُرضى ، ولا تقع كل الرغبات تحت هذه الشدة في طلب الرضى . وإذا قبلنا هذا التعميم القائل بأن الأطفال يحتاجون ما يريدون ، فمعنى هذا قبولنا الرأى القائل بأن تبدأ تعليم الأطفال بما يثير إهتمامهم ، وهذا يعنى أن نبدأ بحاجاتهم . قبولنا هذا الرأى يضع حداً للجدل حول خلق مناهج مؤسسة على حاجات الأطفال لأنه كما قال كوميسار Komisar ، كل منهج هو منهج لسد الحاجات فلا يعقل أن يضم المنهج مواد غير محتاج إليها

ومهما كثر الكلام والنقاش فلعلنا نرى لب المشكلة في تحديد ما المرغوب وما المقيم . على هذين المعيارين يرتكر الاختيار .

الاهتمامات

تجابه المربي صعوبة مباشرة في محاولته تحديد القيم التي تتركز عليها أهداف التربية إذا التجأ إلى إهتمامات التلاميذ . من كبريات الصعوبات هنا أن القيم تتجدد بعد أخذ الاهتمامات في الاعتبار ، لأن « ما يهمني » قد يعني « ما هو خير لي » أو « ما هو في صالحى » ولذلك فعندما نقول إن شيئاً ما يهتم شخصاً ما أو أنه يقع في دائرة إهتمامه ، فنحن أنه مفيد له . في هذا الصدد عكس الاهتمام ليس عدم الاهتمام ولكن اللامبالاة ، اللامبالى يجد صلة بينه وبين الشيء الذى أمامه ، ولا يهتم ماذا يحدث له ، ولا يشترك في جدل حوله . بهذا المعنى فإن الاهتمام كالحاجة - تتضمن وجود قيم . قد يكون هناك شبه إتفاق واضح حول بعض إهتمامات الأطفال ، فمثلاً إهتمام الطفل الأساسى بالصحة ، بالأمان ، والأمن ، وبعض أنواع التربية . ولكن يظهر الخلاف جلياً عندما نناقش أنواع التربية هذه وأياها يثير إهتمام الطفل .

وثمة سؤال جدلى مؤداه من الذى يحدد إهتمامات الطفل ؟ هل هو الطفل نفسه ، أم هم أولئك المدرسون الذين يتولون تعليمه ؟ ربما أولياء الأمور ! قلة ترى أن الطفل نفسه هو خير حكم لتحديد الاهتمامات وهذا يعنى مباشرة أنه غير راع باهتماماته أو أنه غير قادر على معرفتها وتحديدتها حتى ولو شرحت ووضحت له . وهنا تبرز لنا قضية الدوافع والدافعية وكيفية تربية الإنسان . وما هو محل جدل كبير أن قيمة التربية لا يمكن إدراكها إلا بعد فترة زمنية ، وأن الصغار لا يقدرّون قيمتها وقت خضوعهم للعملية

الربوية وثمة تساؤل هل لأننا كمربين وقد تعلمنا نستطيع الآن أن نحدد إهتماماتنا ؟ . .

وقد يلوح لنا أنه في مجتمع تشتد فيه المنافسة بين البيوت التجارية وحث نخضع المستهلك لألوان براقه من الترغيب والإطراءوالمجيدلذوقه، يلوح أن التربية مقارنة بهذه الإغراءات ، تقف في جانب قليل النور غير قادرة على مزاحمة الضوء المتلألئ الجذاب ، وقد أشار أفلاطون إلى هذه الفكرة في محاوراته وفي الجمهورية . كما عبر عنها جون ستيوارت ميل Mill في مقاله عن الحرية عندما دافع عن حق الفرد في أن يحدد لنفسه إهتماماته مستثنيا من ذلك الأطفال . هذا ، وفي الفصل القادم مزيد عن هذا الموضوع .

وإذا اعتبرنا أن ماسألناه عن يحدد إهتمامات الأطفال يكون أول بعد لمفهوم « الاهتمامات » ، فإن البعد الثاني يرتبط بما نتحدث عنه عندما نقول أو يقول واحد منا « أنا أحس باهتمام » أو « أنا مهتم بـ » وعكس هذا القول بأنني لأهتم بهذا أو ذاك ، أو أن هذا الشيء يثير ضجرى . الاحساس بالاهتمام هنا أكثر من مجرد الانتباه إلى شيء ، فقد نضطر لإضطراراً إلى الانتباه لسبب أو لآخر . وإذا طلبت من فرد أن ينتبه إليك أو إلى شيء ولم يفعل فقد تؤنبه لأنه يستطيع أن ينتبه ويستطيع ألا ينتبه . ولكن في الاهتمام ، فإنك لاتستطيع أن ترغم فرداً عليه ، وإذا لم يهتم تنزل عليه توبيخاً . كل ما نستطيع عمله أن نهىء الظروف المناسبة لشيء الاهتمام . معنى هذا أن الإحساس بالاهتمام ليس أمراً متعلقاً بالمزاج أو الانفعال . إنه إحساس إيجابى يدفع المرء لينتبه إلى شيء أو إلى شخص أو إلى منشط من المنشط يقوم به الفرد نفسه . هذد النزعة الإيجابية للإنتباه قد تكون مؤقتة عابرة كاهتمامات الأطفال المتقلبة المتغيرة ، وقد تكون ذات طابع مستقر كالأمر بالنسبة للهوايات .

ولا يجد الاقتراح القائل بأن تحدد أهداف التربية باهتمامات الأطفال في وقت معين ؛ لا يجد قبولاً أو استحساناً ، فما قيمة هذا الاهتمام ؟ ولماذا تكون له قيمة خاصة وأنه عابر غير مستقر ؟ وما أكثر المغالطات المنطقية التي ترتبط بمثل هذه الاهتمامات العابرة ، أو حتى الاهتمامات التي لا يرتضيها المجتمع مثل اهتمام طفل بشك القطة يدبوس أو اهتمام فتى مراهن بجمع الصور العارية . أو اهتمام طفل جانح بالجريمة وأنواعها وأساليبها . قد يعارض معارض فيقول أننا هنا نلقى أحكاماً قيمة في مسائل قد تكون ثابتة من الناحية التجريبية الحبرية كمثّل هذا الطفل المولع بشك الحيوانات بالدبابيس .

لم تجابه المدرسة التقليدية أية مشاكل فيما يتعلق بموضوع الاهتمام حيث أنه لم يتوقع أن يظهر التلاميذ أى اهتمام بما كانوا يتلقونه من مدرسيهم ، وكما عبر عنه وليام جيمس W. James في واحد من أحاديثه إلى المعلمين :

« من المؤكد أن معظم العمل داخل الفصل المدرسي يكون منفرداً إلى أن يتم آلياً وبحكم العادة . ولم يكن مستطاعاً استمرار العمل داخل الفصل دون جذب انتباه الأطفال إليه من وقت لآخر . . . وقد تطلبت عمليات النظر دون فهم وإجراء العمليات الحسابية البحث عن مصادر خارجية لتثير إهتمام المتعلمين مثل الحصول على درجة عالية ، تجنب العقاب . . . وبدون مثل هذه المصادر لم يكن مستطاعاً أن ينتبه المتعلم لما يدور داخل الفصل . . .

وربما كان من المفيد ألا يهتم التلاميذ بما يتعلمونه في المدرسة الابتدائية التقليدية ، لأن عدم إهتمامهم يؤدي إلى تدريب إرادتهم وأخلاقهم . وقد عبر سرجون آدمز عن هذا بقوله « لقد بان للمسؤولين في تلك المدارس

أن المشقة والكد يجب مجابهتهما في الحياة ولذلك فيجب ألا يتعرض التلاميذ في المدرسة إلا لكل ما يدفعهم لبذل المزيد من النصب والكفاح .

كان على تلك المدرسة أن تعد الفرد « للحياة » والحياة كفاح وتعب ومشقة وإذا فشل طفل في المدرسة ، فالفشل سببه الطفل نفسه لضعف في أخلاقياته وعدم بذله الجهد الكافي ، فقد كان كسولاً مهملاً ، لم يحاول بالقدر الكافي ، ولم ينتبه ولم يركز . . . إلخ وقد وصفت محاولات علاج هذه الحالة باللجوء إلى الاهتمام بأنها « تربية لينة » . لم يكن مستغرباً إذن أن يرد أصاب مدرسة « الطفل موكز العملية التربوية » بتأكيد أن الطفل خير بفطرته أما الشر فهو في البيئة وفي هؤلاء المدرسين وعملهم الشكلي ، وسوف نتناول فكرة الخير الفطري ههنا في حديثنا عن النمو ، ويكفي الآن أن نلقى بعض الأعضاء على « مركزية الطفل » أي جعل الطفل مركز العملية التربوية .

هنالك أربعة اعتبارات تستحق منا اهتماماً جاداً ، أثنان منهما مرتبطان بالبرامج والآخران تبريريان ، فأولاً : قيل إنه من الخير الكبير ألا يكون تعلم المهارات الأساسية مجرد إجراء تدريبات وتمارين منعزلة غير مترابطة ، بل تكتسب من خلال مواقف تعليمية مثيرة لاهتمامات فعلية عند التلاميذ . وثانياً : يمكن لهذه الاهتمامات الفعلية أن تكون فقط بداية لتحركات تربوية في مختلف الاتجاهات .

أما الاعتبار الثالث فهو مرتبط برأى علم النفس الذي يوصى باستخدام هذه الإجراءات . فالدافعية ستتحسن لأن العمل له معنى أكثر وضوحاً وبعداً . ولن تهمل الفروق الفردية لأننا لن نحاول صب التلاميذ كلهم في قوالب متماثلة ، أو دفعهم ليحققوا مستويات معينة ، وإنما سينال بطيئوا التحصيل ما يناسبهم وكذلك الحال مع سريعي التحصيل . هنا سيكون التعلم أطول أمداً وأكثر تكاملاً مع نمو الطفل لأنه اكتسب تحت ضغط

الاهتمامات الحقيقية الفعالية . وأما الاعتبار الرابع والنزير فمبنى على الرأى القائل بأن البدء بالاهتمامات الموجودة بهذا الشكل هو الطريقة الوحيدة للتعليم التى تتمشى مع احترام الطفل كفرد له رأى مميز وأغراض مميزة يصبو إلى تحقيقها : لهذا كانت هذه هى الوسيلة الخلقية الوحيدة لتعلم الأطفال .

جميلة وجذابة هذه الاعتبارات والحجج . . . ولكنها تحتاج إلى غير قليل من التدعيم العلمى . . . لاشك أن شكلها جميل ولكن ... أولاً : تجاهل البرنامج المبني على مركزية الطفل والذي يعتمد أساساً على الاهتمامات تجاهل الحقيقة القائلة بأن مسار هذه الاهتمامات واتجاهها أمر سيتعلمه الطفل من المجتمع . وعلى ذلك فتتوقف القيمة التربوية لهذه الاهتمامات على قيمة العوامل التى تؤثر على الطفل خارج المدرسة . فقد يأتي طفل من بيئة اجتماعية لاتبالي ، بل ربما تعادى قيم وأغراض المدرسة . فى مثل هذه البيئة ليس للمدرسة فضل فى العمل الذى سيزاوله الفرد أو فى المكانة الاجتماعية التى سيتبوأها . وحتى هؤلاء الأطفال الذين يأتون من بيئات اقتصادية غنية نسبياً قد يكونون متخلفين ثقافياً ، ول هؤلاء قيم مختلفة عن غيرهم ، وقد تخلو منازلهم تماماً من الكتب وتكثر فيها أجهزة التلفزيون ، وقد يكون للعائلة أكثر من سيارة يقودها الفتى دون هدف أو مكان معين يروم الوصول إليه . فى مثل هذه الأحوال يكون من الأمور المحطاة بالمنهاج أن تبدأ باهتمامات هؤلاء المتخلفين ثقافياً الأغنياء مادياً . بل إنه من المؤكد أن مثل هذا المنهاج لن يتمشى مع أهداف التربية . ما تحتاجه التربية - فى هذا المقام - حملة مركزية ، وهذا ما عبر عنه تقرير بلاودن Plowden فيما يختص بـ « الأولويات فى التربية » .

ثانياً : هذا البرنامج مشحون بما حذر ديوى منه وهو إتخاذ أحد النقيضين إما هذا أو ذاك ، والأمر ببساطة شديدة يتلخص فى أنه من الخطأ الافتراض

بأن الخيار يقع بين إتباع الاهتمامات الفعلية وبين إتخاذ موقف تسلطى استبدادى وكما تقول نانسى كاتنى Nancy Catty بأننا يجب أن نضع فى اعتبارنا بعناية كافية ما يحبه الأطفال ومالا يحبونه لأنه من الواضح أن خيراً فى أن نكون فى جانب اهتمامات الأطفال أى معهم لاضدهم ، ولكن على المدرس مهمة جلية وهى إثارة اهتمامات جديدة وآلا يقصر النشاط دائرته على ما اكتسبه الفرد من معارف ومهارات ويدور فى فلكها . وقد يقدم المدرس موضوعاً جديدة مثل « دراسة مظاهر المناخ » ولكنه يعمل ويتوقع أن تظهر اهتمامات جديد. عند المتعلمين كمرجع لما اقترحه من عندياته كلما تقدمت الدراسة فى هذا الموضوع . وسوف يؤدى ظهور هذه الاهتمامات إلى أن تصبح النتائج مختلفة عما توقعه المدرس عندما بدأ مع تلاميذه دراسة هذا الموضوع الجديد . هذا الموقف التعليمى يدعم الدور الذى يلعبه المدرس كموجه فى العملية التعليمية . وفى نفس الوقت يدحض التطرف الذى شجبه ديوى والاصرار على موقف محدد على واحد من طرفى الخط . فليس الأمر إما أبيض ناصعاً أو أسود فاحماً . ويثرى هذا الموقف التعليمى أيضاً أن التلاميذ يتوقعون من مدرسيهم المبادآت والمبادرات ، وهم (التلاميذ) على إستعداد لأن يحاولوا الجديد المستحدث ولا يعنى هذا مطلقاً أن المبادرة تأتى دائماً من جانب المدرس أو دائماً من جانب فرد ما ، ان تمسكنا بمثل هذا الاتجاه وهو قصر المبادرة مثلاً على المدرس ، يعنى وضع آرائنا فى خضم الحمود الذى لانقبله من المدرسة التقليدية ذات الاتجاهات الثابتة دون تغير جامدة دون تطور والقاعدة تنطبق أيضاً على أنصار مركرية الطفل فى رأيهم عن حرية المتعلم مما يدفع به إلى بحر الكلام النظرى الذى لايعرف شاطئه الواقع الفعلى .

ثالثاً : ومع الاعتراف بالاهتمام كدافع له قيمته وأصالته إلا أنه من المشكوك فيه أن كل ماله قيمة تربوية يمكن تعلمه عن طريق الاهتمام وحده . وقد نرفض موقف المدرسة التقليدية فى تدريب الإرادة وإعداد الطفل لحياة

الكفاح والمشقة ، ومع ذلك فلا نستطيع مطلقاً الاستغناء تماماً عن كل هذه المثيرات الصناعية (كالمقاييس والدرجات) والتي بفضلها تتكون بعض العادات الطيبة وخاصة فيما يتصل بالعمل المدرسى . وقد يرى الأطفال في بعض الدروس مللاً ، وهذا أمر طبيعي ولكنهم يتحملونه ويتمنون أن ينتهى سريعاً .

ومع ذلك فإن التفاؤل في الاعتقاد بأن كل شيء يمكن عمله في حالة نشطة وراضية مازال موجوداً ، وفي هذا يقول ب . ز . فرايدلاندر
Fried Lander

ومن هذا الفيض المتزايد في الكتابات عن دوافع الأطفال يمكن للمدرس أن يخرج بالآتي : -

(أ) غالبية الأطفال لديهم رغبة شديدة للتعلم .

(ب) وظيفة المدرس الحقيقية تلخص ببساطة في تيسير البداية السليمة لتعلم التلاميذ ثم يتنحى جانباً تاركاً لهم فرص اكتساب المعرفة .

(ج) إذا لم يتبع الأطفال السويون هذا النموذج فإن ثمة شيئاً وقع خطأ من جانب المدرس .

ومع كل هذا فإن القول بأن استمرارية إتساع الاهتمامات منذ الطفولة إلى الرشد لا يمكن النظر إليه إلا على أنه خرافة مستحيلة ، لا يستدعى من العقلاء العودة إلى المدرسة التقليدية بما تسكبه من أصناف الشقاء والكد على رؤوس تلاميذها . وفي الوقت الذي وجد فيه المربون أن ماتفعله المدرسة التقليدية عن طرائق التعليم بها إن هي إلا إجراءات لاداعي لها ، خرج إلينا أنصار مركزية الطفل بطرائق شيقة لتعليم التلاميذ .

ولابد أن نعرف أن كل ما ذكر هنا لم يقدم لنا جديداً في بحثنا عن القيم التي يجب أن تحدد أهداف التعليم الابتدائي . والمعروف أن نظريات مركزية الطفل قوية في كلامها عن الطرق ، ضعيفة عندما تتناول الأهداف ، ما الاهتمامات الجديدة التي يجب على المدرس إثارتها أو يتخير من بينها وبعضها ؟ ما المهارات الأساسية التي يجب أن تسخر للاهتمامات الموجودة ؟ إلى أي حد يستطيع المدرس تحديد اهتمامات الأطفال مقارناً هذا بما في اهتماماتهم ؟ إن مدركاً ثالثاً لمركزية الطفل حان الوقت لمناقشته وهو مدك النمو .
