



## الفصل الرابع

### الاهداف ... منهج تقرير بلاودن عن الاهداف

من بين خمس وخمسين وخمسة صفحة عن التعليم الابتدائي يكرس تقرير بلاودن ثلاث صفحات ونصف لمناقشة الاهداف بل إن جزءاً كبيراً من هذا القدر الضئيل من الصفحات يكتظ بالشكوك لا بالضبط عن جدوى وجود أهداف ولكن عن فائدة محاولة كتابتها ويقول التقرير . . . « لا تخرج العبارات العامة عن الأهداف عن كونها طموحاً كريماً قد يعطى دليلاً مبسطاً عن جو مدرسة ولكنها ذات علاقة طفيفة غامضة بما يجري فعلاً في تلك المدرسة » .

قد ينطبق هذا الحكم المتشائم على بعض الحالات التي نحدد فيها الأهداف كتابة وخاصة تلك التي تذكر فيها الأهداف في ضوء النمو وملحقاته . ويلح أن اللجنة التي كتبت تقرير بلاودن كانت متأثرة بهذه الفكرة ؛ وهذا الموقف من جانب اللجنة يعزز ما ورد في الفصلين السابقين من هذا الكتاب « فقد ساء اللجنة ورود مثل هذه العبارات في تحديد الأهداف » الشخصية الكاملة « و » الجو السعيد « و » الحياة المرضية الكاملة « و » النمو الكامل للقوى والإمكانات « . . . . » .

على أى صورة - إذن - تقرر الأهداف ؟ وقد يعن لنا أن نقول مما ورد سابقاً إن صياغة الأهداف تعبر عامة عما تفعله المدارس فعلاً لأن هذا يمكن اعتباره مؤشراً سليماً وأقل غموضاً للعمليات التربوية التي تجرى فعلاً في المدارس . ولكن معنى هذا أننا نترك كل شيء على ما هو عليه . . . . .  
يعنى أننا لا نفضل أكثر من إعطاء وصف مجرد معنوي للعادات والمعتقدات والتقاليد والشك والخلط والإجراءات التي تتم في المدرسة الابتدائية والتي هي في نفس الوقت قد أستنفدت منافعتها . وبمعنى آخر فإننا بهذه الصياغة نجمل ونزوق التقاليد الراسخة وكما قال ديوى . . . . « تستطيع المدرسة التقليدية أن تسير أية فلسفة تربوية مستمرة التطور وكل ما يلزمها حصيلة من الكلمات المجردة مثل الثقافة ، النظام ، وتراثنا الثقافي العظيم . . . . ألخ ولا تستخدم هذه وغيرها كموجهات للعمل ، ولكن العرف والتقاليد الراسخة هي صاحبة الفضل في التوجيه » . ولكن من حسن الحظ فإنه لا توجد تقاليد راسخة تركز عليها المدرسة الابتدائية اليوم وقد أوضحنا هذا في الفصل الأول . ومع الأقول السريع لتقاليد المدرسة ( الاولية ) فالحاجة ملحة للتفكير العميق في الأهداف . أننا في حاجة إلى هذا التفكير اليوم أكثر من أى وقت مضى .

ولا نقصد بالحاجة الماسة الى صياغة أهداف أن نقرر ما يجري الان في المدارس وكفى . ولا يجب أن تتكون هذه الصياغة كما جاء في تقرير بلاودن - من حشد من العبارات الغامضة من نظرية مركزية الطفل . ومع ذلك فلا بد لنا من القول أن العمومية طبيعة صياغة الأهداف . وليس هذا عيباً أو خطأ بل إن العمومية وظيفية الأهداف بمعنى أنه لكي تكون الأهداف واضحة فيجب أن تقدم الصياغة توجيهاً وقيادة أجمالين لنشاط معقد مركب . والتربية عملية معقدة مركبة . وليس من مهام الأهداف أن تتناول التفاصيل الخاصة بالتنظيم وطرائق التدريس مثلاً ، ولكن وظيفتها أن تقرر وتعرض الأغراض العامة التي تساعد الطرائق والتنظيم على تحقيقها .

ولأن لأهداف تتصف بالشمول وبصعوبة صياغتها فإن تقريرها بدقة حتى ولو كان هذا بصفة عامة أو بالدقة التي تسمح بها العمومية أمر جد شاق . ولكن الأهداف - على أي حال متضمنة في الواقع العلمي وفي ثنايا الاجراءات والعمليات الحادثة . ومع هذا فلا بد من صياغة أهداف حتى يعرف المقبولون على مهنة التعليم إلى أي غرض يسعون . وعلى ذلك فإنه نظراً لصعوبة هذه العملية فلا بأس من الاستعانة بالمحاولات السابقة لتوضيح أهدافنا على أن نفحصها بعناية لتحديد مدى صلاحيتها ولعل هذا الفحص جزء من مهمة فلسفة التربية .

يجب تقرير بلاودن بالتوصيات ولذلك فنظقياً يتضمن العديد من الاقتراحات التربوية القيمة . وإذا كان التقرير قد خلا من الأهداف التي توجه التوصيات أو أنه لم يجد فائدة في محاولة وضع أهداف ، فإنه لم يبخل في إعطائنا العديد من التوصيات التي تتضمن في داخلها الأهداف . ففي الفصل الثاني من تقرير بلاودن كرس أكثر من مائة صفحة عن الأبحاث التجريبية والخبرة العملية دون التعرض للأهداف ، ومع ذلك فهو يقول . . . . . يقع

الطفل في قلب عملية التربية ولن يكون تقدمنا في السياسة التعليمية أو حصولنا وأستخدامنا أجهزة ومعدات حديثة ذا تأثير مرغوب ما لم تتفق مع طبيعة الطفل ، ما لم يقبلها الطفل » .

هذا تأكيد ارتأه صاحبو التقرير، وليست هناك بحوث علمية ولدته .  
أنه في الحقيقة رأى مألوف عن مذهب مركزية الطفل :

أ - قول أن للطفل طبيعة تأكيد ميتا فيزيقي مشكوك فيه :

ب - « ينبغي أن نبدأ دائماً بطبيعة الطفل ونقدم ما تقبله » وهذه توصية أخلاقية لا تناقش .

هل هذه الطبيعة فردية أم عالمية ؟ هل طبيعة الفرد فطرية راسخة ثابتة يمكن أكتشافها ولا نستطيع إزاءها إلا قبولها كما منحت له ؟ هل يجب أن يبدأ الفرد منها مهما كانت ، أى يستسلم لها دون قيد أو شرط ؟ وعلى هذا ، فإن تركنا موضوع الاهداف دون فحص يدعو إلى مجموعة تساؤلات بل إن هروبنا من فحص الاهداف يتضمن .

أ - أترك تماماً أية محاولة لمناقشة الاهداف .

ب - على المستوى المحسوس العملي أدخل في نقاش إذا كانت أهدافك قد سبق أقتراحها .

ج - هنا سيفهمك كل فرد في مناقشة التفاصيل دون أن يلاحظ الإتجاه العام الشامل الذى تسلكه .

وإنصافاً للحق فإن تقرير بلاودن لم يخل تماماً من تقرير واضح للأهداف ، ولو أن ما أعطاه هين قليل وغير منظم . ويمكن وصفه بأنه يندرج تحت الاستقلال الذاتى فهى ، ( أى الاهداف) تعضد - دون أن تصرح بوضوح -

فكرة الاستقلال الذاتي وخاصة فيما يتعلق بما ذكرته عن الكشف والابتكارية والابداع ، وبأن « يكون الفرد نفسه » . أما عن بقية القيم التي ما زلنا نبحث عنها فإن تقرير بلاودن يعطينا تحذيراً وتلميحاً . أما عن التلميح فيقول أن تلاميذنا سيعيشون في مجتمع يتطلب منهم أن يكونوا عمالاً طيعين ، ومستهلكين واعين ، وفراداً قادرين على استخدام وقت فراغهم وعلى التعايش مع الغير . أما التحذير فهو ( وهذا يتفق مع مركزية الطفل ) أن المعرفة لا تنجز إلى أقسام منفصلة . ولكن لا يجب علينا أن نأخذ هذا القول مأخذ الجد وهو الصادر عن تقرير بلاودن الذي قسم المنهج إلى إحدى عشرة مادة منفصلة .

ولعلنا في أستقصائنا نتناول الآن موضوع مواد الدراسة . ونحن نعلم إن التقاليد جرت على تقسيم منهج الدراسة إلى مواد . وكان من النادر التساؤل عن ماهية هذه المواد وعلى أى أسس تم التقسيم . إن الغموض الذي يحيط بعملية التقسيم يظهر في « اللغة الإنجليزية » كمادة ، ففيها : الهجاء والخط والإنشاء والإملاء والشعرو ( الدراما والمحادثة . . . الخ وقد وجد الأستاذ دوترنس Dottrens في دراسة دولية مقارنة أن بالمدارس الابتدائية في مختلف الدول ثلاثمائة وأثنتين وخمسين مادة دراسة .

وحتى إذا أتبعنا في التقسيم ما هو حادث بالجامعات من حيث توزيع أو تجزئ المعرفة على أقسام مختلفة فإن المشكلات ستظل عاملة . فإن « انفجار المعرفة » قد ضاعف عدد أفرع المعرفة وأكثر من تقسيماتها بدرجة يستحيل معها تقديمها كلها حتى في المدرسة الثانوية أو حتى تمثيلها بعدالة ، ناهيك عن فكرة تعريف تلاميذ المدرسة لها . وحتى لو بذلت مجهودات جبارة لتقديم شطر هزيل من كل منها في المدرسة الابتدائية ، فعلى أى أساس يختار هذا الشطر؟ هل يكون الاختيار على أساس البساطة ، الأسبقية المنطقية ، النفع الاجتماعي ، إثارته للدافعية ، إمكانية اختيار التلاميذ فيه ؟ وإذا تم الاختيار على هذه الأسس فهلا يؤدي هذا إلى تجزئة المعرفة الأمر الذي

أضطرت إليه الجامعة لأغراض التعليم وأجراء البحوث ؟ لهذا السبب فإن الخوض مباشرة في موضوع المواد الدراسية سابق لأوانه . . . وقد يساء فهم ما يكتب عنه .

## الدين والقيم

قبل أن نتكلم عن القيم التي تحدد محتوى المنهج ، جدير بنا أن نقف قليلاً لنناقش مفهوم « التربية » أولاً . يقصد بالتربية في معناها غير المحدد العملية التي تمكن الناس من فهم وتقدير القيم في الحياة البشرية . ولا تقتصر عمليات الفهم والتقدير هذه على ما يجري في المدرسة النظامية ولكن أيضاً على ما يتعرض له الفرد في البيت وفي مؤسسات المجتمع المختلفة . التربية إذن هي في حد ذاتها مفهوم قيمى ، ولكنه مفهوم قاصر على الشكل تاركاً المضمون القيمى غير متفق عليه وغير محدد إلا عند ما نتحدث ساخرين منهكين ونرجع تحول البعض إلى السوء نتيجة تعرضهم لمؤثرات تربوية !!

وفي مجتمعنا (الانجليزى) الماضى كانت غالبية القيم متأثرة بالدين الذى زودنا بمجموعة متناسقة منظمة من المعتقدات عن الله ، وعن الانسان « وعن الدنيا مع حصيلة كبيرة من الصفات والتوصيات التى تتبعها فى حياتنا حتى تتناسق مع معتقداتنا : لهذا فقد تلونت التربية فى المدارس بالصبغة الدينية» . وكما يذكر تقرير بلاودن فإن المدرسة (الأولية) ذاتها ترجع إلى « الجمعية الالهية لتربية الطبقات الفقيرة » ، وهى منبثقة عن الكنيسة ، وقد أنشئت عام ١٨١١ . ولعلنا قد أوضحنا فى الفصل الأول تأثير المدرسة (الأولية) فى فكرتها عن الطبيعة البشرية بالاتجاهات الدينية فى القرن التاسع عشر ، وقد ظل التأثير الدينى عاملاً فى تقاليد المدرسة الابتدائية وخاصة فى إلزام التلاميذ تأدية عبادة جماعية إلزاماً قانونياً ، وفى تأدية الصلوات داخل الفصول الدراسية ، وفى تدريس الدين ، وفى تبوأ مادة الدين الصدارة فى التوصيات الرسمية الخاصة بالمناهج . . . كما جاء أيضاً فى تقرير بلاودن

إلا أن مشاكل أصبحت تواجه مكانة الدين في المدارس بعد أن تعرض معنى وصدق العقيدة الدينية لكثير من التساؤل سواء داخل الكنائس أو خارجها . والسؤال الآن هل يستطيع علم اللاهوت المعاصر أن يخرج مجموعة من المعتقدات الواضحة والمقنعة في محاولة لإعادة الخارجين عن الدين إلى حظيرته ؟ إن نجاحه في (إعادة تكوين) المعتقدات لاشك سوف يؤدي إلى إساءة أدراك قصده . إن جانباً بما قدمه بعض علماء اللاهوت من آراء مثير للإعجاب والاهتمام ، ولكن لماذا تكون هذه الآراء دينية ، أو تضم بين كلماتها كلمات : الله ، المسيح ، والمقدس ، والخلود أو سوف نتناول مشكلة المعنى والصدق في الدين فيما بعد .

ولكن ثمة شيئاً واضحاً تماماً . مما لا يدعو للشك أن العقائد الدينية قد تعرضت للكثير من التساؤل على يد الكثيرين ممن أمعنوا فيها التفكير وتأملوها تأملاً ناقداً ، وأن هذه التساؤلات وهؤلاء المفكرين يجب أن تؤخذ آراؤهم بكل جدية وأهتمام من آراء هؤلاء الذين يرددون كلاماً عن الدين تعلموه في طفولتهم وقبلوه كما هو على علاقته . وإذا كان صدق العقيدة الدينية محل شك خطير ، شك مبني على أسس وطيدة ، فإن ألوية الاعتراض ترتفع مطالبة بوقف فرض هذه العقيدة على عقول التلاميذ . وبالمثل فإن هناك ما يبرر على القول بأن هذه العقيدة خاطئة .

ويصير محل نقاش القول بأن البث المذهبي أو العقائدي ليس مسألة عقيدة أو شك في صدقها ، وإنما هو حمل الناس على الإيمان بأشياء بطريقة لا تسمح حتى لوجهات النظر المضادة السليمة بهز هذه المعتقدات وقد يكون هذا صحيحاً ، وإذا كان صحيحاً فع رجال الدين الحق في استخدام أسلوب البث العقائدي في تعليم الدين ، وواضح أن نية البعض تلخص في بث العقيدة بصورة يصبح بعدها المؤمن بها غير قابل للتأثر بالآراء المضادة لها، ووجدوا في فترة الطفولة ( في الصغر عامة ) فرصة مواتية لإتمام عملية البث وقد يرد ( م - فلسفة التلمية الابتدائي )

البعض قائلاً إن كل معلم يبث شيئاً في عقول تلاميذ ، كدرس الحساب مثلاً ؛  
ولكن تعليم الحساب غير تعليم الدين .

وليس هناك اعتراض على تعليم الدين وأن يعرف المتعلم أن بعض معتقداته  
إنما هي معتقدات الغير قدمت له . وقد يمكن للمحدد أن يقوم بهذا التعليم  
كما يمكن لرجل الدين أن يحاضر عن الماركسية . وهناك شواهد تاريخية  
تعضد فكرة تعليم عن الدين ، ولكن المدارس لا تعلم ( عن ) الدين وإنما  
تفعل أكثر من هذا . . . « يعترف كثير » من المعلمين بأنهم يحاولون  
ضم بعض التلاميذ الى جماعات دينية واشراكهم في الصلوات كما يقول  
كوكسى Cox . وتظل العبادة والصلاة خاويتين حتى تتكون لدى الطفل  
معتقدات عن الله الذى توجه له العبادة والصلاة فنحن لانصلى أو نعبد الدين  
وانما نتوجه الى الله الذى نؤمن بوجوده وقدرته ويمكن أن تفرض بالقهر  
والسلطة الصلاة والعبادة ويمكن للتلاميذ أن ينظموا إضراباً عن الصلاة ويمكن  
أن يكون الاضراب فردياً أو جماعياً ، ويمكن لسلطة المدرسة أن تعاقب  
من يهرب من تأدية الصلاة . . . كما يحدث أحياناً في المدارس الثانوية ،  
ولايخدم هذا إلا أولئك الذين يعتبرون الارتياح في الايمان فضيلة .

إن معارضة البث العقائدى الدينى المبني على قبول صدق المعتقدات له  
نتائج عديدة :

أولاً : أنه يضني على التربية صفة في مجتمع حر ديمقراطى هي نفسها  
الصفة التى تضني عليها في مجتمع استبدادى ديكتاتورى وبذلك لايجد مربو  
المجتمع الديمقراطى ما يسند مهاجمتهم للإجراءات التربوية التى تم في المجتمع  
الاستبدادى . فما دمت قد سمحت بالبث العقائدى في ميدان الدين فلماذا  
ترفضه بالنسبة لميدان السياسة ؟ . فمثلاً لا يستطيع مرب أن ينظر بغير عين  
الريب والشك موقفاً دفع تقرير بلاودن الى التوصية بأنه « يجب على المدرس

ألا يحاول إخفاء الحقيقة القائلة بأن للغير آراء تختلف عن آرائنا . . .  
لا يجب عليه إخفاء هذا عن تلاميذه .

ثانياً : بث المبادئ الدينية في عقول الأفراد لا يتمشى مع احترام الاستقلال الشخصى أو الذاتية الفردية لان من طبيعة البث أن يجعل الفرد دائب الاعتماد على السلطة فيما يتعلق بما يؤمن به . ومما يثير العجب موقف أصحاب نظرية مركزية الطفل وهو موقف منحجل لما فيه من تذبذب فى الرأى فيما يختص بنقد الآراء قبل تقبلها . فهم يحبون ويشجعون التساؤل والفحص وللنظرة الناقدة فى كل الميادين إلا الدين . وهم هنا يقعون فى مصيدة الاستبدادية وفى هذا يقول تقرير بلاودن « لا يجب أن نربك التلميذ بتعليمه الشك قبل أن نتأكد من ايمانه بالعقيدة » إذن ما الموقف الآن ؟ وإذا كان لابد من وجود هذه التوصية فما البديل لذلك الحل ؟

ثالثاً : نتيجة ثالثة من نتائج البث وهدمه للاستقلال الذاتى أو الذاتية الشخصية بتأكيد العقيدة أولاً قبل تعليم المتعلم الشك : هى التعرض لإمكانية الانهيار المؤلم لو أن المؤمن ساوره شك كبير بعد أن تكون العقيدة قد تمكنت منه . إنه سبرى جميع الأشياء بلا معنى ، ثم ما أخلاقياته بعد أن تجرد من العقيدة وأبتعد عنها بما فيها من أخلاقيات خاصة بها ؟ ولا يستطيع معلم العقيدة وزارعها أن يخلى نفسه من المسئولية فى هذا الموقف ، إذ كان عليه أن يترث للتفكير فى حقيقتها وصلاحتها وقدرته على القيام بنشرها .

وبتعرض مدرس اليوم لهذه النتائج الثلاثة غير المحببة الى نفسه لا يجد أمامه إلا الفشل والنفاق والجن وفقدان التكامل العقلى . من المدرسين من يرفض تدريس الدين أو الاشتراك أو الأشراف على أقامة الصلوات وأداء العبادات وهؤلاء يجابهون بأختيارات غير عادلة فى توزيع الجدول يخبر بين أن يدرس شيئاً يكرهه ولا يعتقد فيه وبين أن يشغل على كاهل زملائه

بمخصص أكثر . وفيما يختص بمستقبل المعلم فإذا كان فاقده العقيدة فيما يخفى هذه الحقيقة أو يعلنها وبذلك يفقد آماله في الترقى .

وتجبل أن ننزل اللوم على هؤلاء الذين يخفون عدم إيمانهم فيجب أن نتدارس الضغوط الواقعة عليهم ، فبحكم دستور العمل لا يحق لغير المؤمن الحصول على ترقية . موقف المدرس هنا شبيه بموقف التلاميذ الذين يكثرون الغش ، هؤلاء يجب أن نبحث عن الأسباب في النظام المدرسي وكذلك في أخلاق التلاميذ . إن المدرس فاقده العقيدة ، الذي يطمع في مناصب رئاسية وقيادية ، عليه أن يستخدم براعته في تفادي المتطلبات القانونية للعبادة اليومية ، أو يتفنن في خلق المبررات والأعذار ليحتفظ بأحترامه نفسه .

وقد يكون البديل لهذا الموقف الشائك في تدريس الدين أن نقبل ما جاء في تقرير بلاودن الذي يرى أن ندرس ( عن ) الدين . وقد أبانت نتائج مسح لاستطلاع الرأي أن الغالبية من المدرسين ومن العامة في صف التعليم الديني ، ولكن حوالي الخمس منهم يجذبون كونهم أعضاء عاملين ونشطين في كنائس . ولكن التقرير يتمسك بهذه النتيجة وكأنما وجد فيها تكأه يرتكز عليها بدلاً من طرح المسألة لنقاش جاد منطقي . ونفس الإجراء لإتبعه التقرير في مشكلة العقاب البدني وقد وقف ضد رأي الأغلبية قائلاً . . . « إننا نعتقد أن على المدرسة الابتدائية - كغيرها - أن تقود الرأي العام لا أن تتبعه » .

ان مالا تسمح به قوانين النقاش أن تستغل النتائج لترضى اتجاهات معينة وتطوع لهذا الغرض . وفي هذا يقول أوكنور O,connor « إننا كما نقبل منافع التعقل والمعقولية فيجب أن نتحمل كل تبعاتها » . إن وجهة نظرنا أنه يجب على المدرسة الابتدائية - للاغراض المعرفية والأخلاقية التي وضحناها أن تثير الطريق لنا عن الدين مما يحتم أن تتغير القوانين المدرسية بحيث لا تكون هناك هذه الالتزامات الواجبة .

لا تحل المسائل المتعلقة بالحق والباطل ، بالصواب والخطأ ، بالالتجاء الى رأى العامة . نحن هنا نعرف من يقول نعم أولاً ، ولكن لانعرف لماذا يقولون هكذا . هذا لاينى القول بأن تحديد الحق والصواب أمر صعب جداً . ومع ذلك فقد نرضخ أحياناً لرأى الغالبية آثرين الانقفا ضد التيار الجارف . إن من يخالفوننا الرأى بشرى ولذا يجب احترامهم . ولكن نظراً لان الموقف هنا أن نغير رأيك بالحجة والاقناع ، ولاننا لسنا فى معترك سياسى قد تستخدم فيه قوانين صارمة لتغيير شىء ما ، فلا نأخذ من رأى الغالبية المعارضة لنا الا ما يرتبط بالموضوع المطروح للنقاش فى محاولة لاقتناعهم برأى آخر .

إننا إذن نفترض ألا يحتوى منهج المدرسة الابتدائية على فرض عقائد دينية ولا على اشراك التلاميذ فى عبادة وصلاة . ينبغى أستبعادها حتى يتحقق لهذا المعهد العلمى التماسك . (١)

### القسم والمنهج

يتلخص الموقف الآن فى أن مجتمعنا يزدحم بالآراء الكثرية المتنافسة عما هو قيم فى الحياة البشرية . وحيث أن الاطفال مجبرون بحكم القانون على الانتظام فى المدارس الابتدائية ، فينبغى على هذه المدارس ألا تشجع لرأى من تلك الآراء المتنافسة حتى ولو كان هذا الرأى يعبر عن وجهة نظر غالبية لها قوة ومصالح ضخمة . لتترك المدرسة الابتدائية التدخل فى هذه الآراء الى مؤسسات تعليمية أخرى والسؤالان الآن هما ؛

بأى قيم تعمل المدرسة الابتدائية ؟ على أى قيم تصمم مناهجها ؟ ويلوح أن هناك إجابتين صالحتين ومتداخلتين لهذين السؤالين .

---

(١) لم يجد رأى المؤلف حتى فى البيئة البريطانية الكثير من التأييد ( المترجم ) .

أولاً : على الرغم من وجود العديد من القيم في المجتمع الحديث إلا أن هناك إتفاقاً حول خير الإنسان وصالحه ، وقد يصلح هذا كدليل عمل في تخطيط المناهج من حيث محتواها وطرائق التعليم . وقد ألح تقرير بلادون عن هذه النقطة في تعرضه لصفات المجتمع الذى سيعيش فيه الأطفال في المستقبل وتشمل هذه الصفات :

(أ) للاقتصاد دور حيوى فيه ، وهذا يتطلب مهارات معينة ودراسة الرياضيات والعلوم واللغات .

(ب) حياة الفرد وسط مجموعة خاضعة لنظام إجتماعى عادل ، وهذا يتطلب دراسة العلوم الاجتماعية والاخلاق .

(ج) إشراك الفرد في مناشط عديدة لتمضية وقت الفراغ ، وهذا يتطلب العناية بالأنشطة داخل المدرسة وخارجها كالمباريات والأندية والجمعيات سواء كانت دينية أو ثقافية أو ترويحية . . الخ :

(د) تمتع الفرد بصحة نفسية وجسمية طيبة ، وهذا يتطلب العناية بالتربية الرياضية وبتحسين العلاقة بين المدرس وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم البعض .

(هـ) تقدير أشكال وأنواع العلاقات الشخصية فى الحب وحياة الاسرة والصدقة ، وهذا يتطلب دراسة الطفل التربية الجنسية والاقتصاد المنزلى ومرة أخرى التربية الخلقية .

ثانياً : الاجابة الثانية أقل وضوحاً ولكنها مفيدة جداً ، وهى تعتمد على المثل الأعلى الذى أنتهى به الفصل السابق . إذا لم تحدد المدرسة القيم التى سيعيش بها الفرد فى المستقبل فليس معنى ذلك أنعدام العلاقة بينها وبين

أختيار هذه القيم ، لأن الاختيار المبني على التعقل والتدبر قادر على النظرة السليمة للمستقبل فهو يفترض أولاً أن الفرد سيختار ولن تملى عليه أوامر أو تفرض عليه معتقدات لا يناقشها . هذه الحرية التي يتمتع بها الفرض تعنى أنه مستقل ذاتياً . ويؤثر هذا الاستقلال الذاتي على طبيعة عمليات التعليم إذ يجب أن تأخذ في اعتبارها هذه الصفة التي يتحلى بها المتعلم .

ولكن ممارسة الاختيار المتعقل المتزن تفترض أن لدى الفرد فهماً سليماً عن مكانته في العالم . وهذا يقودنا إلى السؤال الخطير !! ما أشكال الفهم التي تعتبر عناصر مكونة أساسية في الاختيار المتعقل ؟ ولعل الاجابة عن هذا السؤال تتضمن الآتي : الفهم الرياضي ، الفهم التاريخي والعلمي والفني والخلقي . وقبل أن نناقش تضمين عناصر الاختيار المتعقل هذه في المنهج يجب علينا أن نوضح أربع نقاط :

(أ) ما المقصود هنا بأشكال الفهم ؟

(ب) على أي أساس أختيرت هذه الأشكال بحيث يختلف كل عن الآخر؟

(ج) بأي معنى تعتبر هذه الأشكال عناصر « أساسية » في الاختيار ؟

(د) ما صلاتها بالانفعالات ؟

### أشكال الفهم :

يجب أولاً أن نفرق بين أن تفهم شيئاً وأن تعرف شيئاً أو أن تكون معلومات عن هذا الشيء ، على الرغم من وجود صلة وطيدة بين المعرفة والفهم بطبيعة الحال وقد شاعت في المدرسة الابتدائية التقليدية فكرة عن المعرفة وأنها تجميع معلومات منفصلة غير مترابطة تحفظ كما هي عن ظهر قلب

ويطلق البعض على هذه النظرة عن المعرفة إسم نظرة ( الزكيية ) أى هذا الكيس الذى يحمله الفرد على ظهره . ولهذا الكيس صفتان أنه يسهل معه وأنه يتسع للكثير . ولا يهم صدق وصحة المعلومات التى تكبس فى الكيس ، ويكفى أن يكون مصدرها من يوثق بهم ، كالمدرس مثلاً فى عمله كل هذا - بالطبع - يتفق تماماً مع الروح الاستبدادية التى سادت المدرسة التقليدية .

والمؤكد أن تقرير سنة ١٩٣١ نقد النظرة ( الزكيية ) هذه للمعرفة ووصفها بما يحيط من شأنها . كما أنه قد حلا دائماً لنظرتي مركزية الطفل أن يشيروا باختصار إلى هذه الفكرة عن المعرفة ناقدين تقسيم المعرفة أيضاً إلى أقسام هى المواد التى يفصل بين كل واحدة وأخرى جدار سميك . ونحن نؤمن بأن للمعرفة قيمة وفائدة وما من أحد ينكر هذا ، ولكن معرفة معلومات عن شىء لا تقارن باللذة التى يحصل عليها الفرد من نشاطه الموجه ذاتياً للحصول على معلومة ما . لهذا فإن اكتساب المعلومات فى المدرسة التقليدية عن طريق الاستظهار ولصق معلومة بأخرى وعدم الاهتمام بالفهم خرج أفراداً غالبيتهم لانظهم قدراتهم وفضائلهم وحسناتهم إلا فى إمتحانات عن المعلومات . . . تقيس مدى الحفظ .

إن الفرد القادر على توجيه ذاته مستطيع أن يحصل على المعلومات متى أراد لانه أولاً يقدر المعرفة وقد تكون لديه اتجاه سليم نحوها ، وثانياً فإن هذا الفرد قد تعلم كيف يتعلم ، إنه بهذه الميزة الثانية يستطيع أن يحصل على المعلومات فى أى مكان فقد أكتسب مهارة فى هذا المضمار . وتشتمل هذه المهارة معرفة كيفية استخدام المراجع وتقسيماتها وأنواعها مع سهولة التعامل مع الكتب .

ولا نعتقد أن المعرفة المبنية على مجرد معلومات أو رد الفعل الذى أثارته

مركزية الطفل حولها يعبران عما يهدف اليه هذا الكتاب عن « الفهم » بل إن البعض يرفض أن يستخدم عنوان « المعرفة » لهذا التجميع من المعلومات وعلى سبيل المثال يقول الاستاذ شيفلر Scheffer « تتطلب المعرفة أكثر من مجرد تسلّم وتقبل معلومات صحيحة إنها تتطلب أن يكسب الطالب الحق الذي يمكنه من التأكد من صحة هذه المعلومات . يمكن لرجال السياسة أن ينقلوا لنا وبذكاء معلومات جديدة أما بالنسبة لمعرفة جديدة فإنها لا يستطيعون .

ولعل مصدر الخلط هنا بين المعرفة و لمعلومات أن الكلمتين تستخدمان في الحديث العادي بمعنى واحد ، بل كلمة « معرفة » تحل في أغلب الاحوال محل كلمة « معلومات » خاصة عند ما يكون مصدر هذه المعلومات المدرس فهو بحكم موقعه القيادي في المدرسة مصدق في كل ما يقول . والمسلسل طويل بادئاً بمن أستطاع الكشف عن شيء جديد أو تحصل على « معرفة » من مصادرها الاساسية ثم كتب وأخذ منه غيره وكتبوا أو ألقوا محاضرات ثم نشرت كتب ثم درس المدرس بعض هذه الكتب ، ثم أخيراً أوصل ما درسه إلى تلاميذه . وبهم التلاميذ أو أنهم فعلاً لا يعرفون شيئاً عن أصل هذه المعلومة أو تلك فهل هم عارفون ما تعلموه ؟

ويلوح أن شيفلر لم يقصد أن يحدثنا فقط عن الاستعمال الدارج للفظ « معرفة » وإنما قصد أيضاً إلى وضع المعرفة في مكانها المناسب كما يجب ، آخذاً في الاعتبار المركز المرموق الذي يحتله الاستقلال الذاتي ، وكلاهما وطيد الصلة بالآخر . فاذا قدرنا الاستقلال الذاتي فلا يمكن أن نقبل خضوع الفرد لآراء الغير دون أن يعمن التكبير فيها ، ولا نقبل أن يفكر الغير له وإنما يجب على الفرد إما أن يبحث ويكشف بنفسه أو على الأقل يتعلم كيف يحكم على مدى معقولية ما يسمع وألا يصدق كل ما يقوله أصحاب السلطة .

على أنه لا النظرة ( الزكيبية ) للمعرفة التي تكادس في كيسها العديد من

المعلومات غير المترابطة ولا أكتساب الفرد اتجاهات ومهارات صالحة تفيده في تفصي الحقيقة كافتان لتمكين الفرد نفسه من الكشف عن الصدق ولا على الأقل تقدير صحة ما يسمح . فإن النظرة ( الزكبيية ) تشجع وتعصد الاعتماد على مصدر السلطة ، كما أن فكرة تكوين اتجاهات صالحة مفهوم ساذج مبسط جداً عما يمكن للفرد تعلمه إذا فتح كتاباً وقرأه بتفحص وعيون مفتوحة دائماً . إننا نرى « الفهم » متضمناً مكونات عقلية ونفسية وطرائف في أكتساب الخبرات . وهذه كلها تتطلب وقتاً طويلاً لتكون عند الفرد .

هناك عنصران يكونان هذه المكونات :

(أ) وجود أنظمة للمدرجات المتصلة بعضها البعض الآخر وكذلك أنظمة للمبادئ التي تنظم الأفكار .

(ب) صلاحية الإجراءات التي تحدد صدق الأشياء وصوابها أو كفاية الأفكار المختلفة المعروضة .

وكما أنعم الفرد في بحثه عن الفهم أتضح له أنه لا يكون وحدة متناسقة دائماً وإنما يتضمن أشكالاً متميزة . المعرفة بهذا المعنى رداء ذو ألوان متعددة . وتستطيع المعرفة بهذا المعنى أن تغير أفكارنا عن أنفسنا وعن الحياة وعن العالم .

على القارئ أن ينتظر إلى الفصل السادس لمزيد من التوضيح عن هذه الأفكار المحيرة ( الغامضة ) : ولكن هناك نقطتين جدير عرضهما الآن لإرتباطها بالتعليم الابتدائي ؛ فقد نظر إلى الحساب في المدرسة الابتدائية التقليدية على أنه إستظهار لجداول معينة ومجموعة من العمليات العديدية يتدرّب عليها التلاميذ . المثال الثاني عن دراسة مشاهد الطبيعة التي لم تخرج

عن مجرد حفظ أسماء أجزاء بعض الطيور والنباتات إلى جانب معلومات عنها ، طيور ونباتات ربما لم يرها التلميذ ولن يرها .

إذا نظرنا إلى هذين المثالين في ضوء مكونات الفهم سنجد أننا سنفكر في إطار المدركات العديدة ، معنى العدد ومفهومه وفي قواعد الحساب الرئيسية الأساسية ، ثم يجرى التلاميذ تدريبات وعمليات أثناء محاولتهم فهم تلك المدركات والقواعد . والميزة الواضحة في هذا الاتجاه أن التلميذ يفهم

ماذا يعمل وتصبح عمليات الجمع والطرح . . . الخ ذات معان أوضح ولها وظائف محددة غير غامضة ، وهذا يستطيع التلميذ استخدام ما تعلمه عن الحساب في تطبيقات أخرى . وبالنسبة لمشاهد الطبيعة سنحل الملاحظة والخبرة المباشرة محل تقبل المعلومات التي قالها المدرس أو التي جاءت في الكتب ، وسيتعامل التلميذ مع النبات مباشرة فهو يزرعه ويراقبه ويجري قياساته . . . الخ . هنا سيبدأ التلميذ إدراك المفاهيم والقوانين والتي لا تقتصر على ما يجرب به وإنما تتعداه إلى أشياء واقعية يجابهها في الحياة .

### تقسيم الأشكال

أختصت النقطة الثانية بالبدا الذي يمكننا من تمييز مختلف أشكال الفهم : ويمكن أن تقسم المعرفة بطرق شتى ولكننا سنتبع هنا تقسيم هيرست *Hirst* المبني على أنواع مميزة للمعنى وعلى العمليات التي تبين الصدق والصحة ، أو بديلاً عن هذا الاعتماد على أنواع المدركات المتضمنة وأنواع المبررات العقلية المناسبة . ولا نقصد بالعقلية هنا إعطاء الأسباب التي تدفع فرداً إلى الإيمان بعقيدة ما ، ولكن نقصد الاعتبارات التبريرية التي يمكن إعطاؤها منطقياً لإيمان هذا الفرد بتلك العقيدة . ويستطيع كل شكل من أشكال الفهم التي وضح التمييز بينها أن يجيب على هذين السؤالين :

- ماذا تعنى ؟

- كيف تعرف ؟

ولكل نوعه من « التفكير الناقد » ولكل طرائقه فى تحقيق الإبداع والابتكارية . وتحدد أشكال الفهم التى طورها الانسان فى ضوء دراستنا الفاحصة لما لدينا الآن من معرفة لاعن طريق تقبل آراء الغير وأعتبارها بديهيات صادقة . وقد ذكرنا خمسة اشكال سابقا آخذين فى الاعتبار أننا نركز على المدرسة الابتدائية . وسوف نناقش كلا منها بوصفها وصفاً شاملاً دون أن نحاول ذكر مايتضمنه كل شكل . وتحذير آخر هو أننا فى هذه المرحلة لا يهمننا كيف نقدم لأطفال المدرسة الابتدائية أشكال الفهم هذه ، ولا بأى ترتيب نعرضه عليهم ، وإنما نهتم فقط بتوضيح الطبيعة المميزة لكل شكل :

أ - رياضات :

لرياضيات مدرجاتها الخاصة بها كالعدد والجذر التربيعى والكسر . وغيرها وقد تستخدم بعض الكلمات فى ميادين أخرى . وللرياضات طرقها فى البرهنة فتتبع سلسلة من العمليات المنظمة للوصول إلى الحل أو لإثبات المطلوب فنثلاً لنبين ان  $12 \times 23 = 276$  قد نتبع طريقة فيها :  $12 \times 23 = (2 \times 23) \times 6$  . او  $23 \times (2 + 10)$  وهكذا .

ولا تعتمد عمليات إثبات الصحة أو البرهنة فى الرياضيات على الملاحظة أو التجريب ، فاذا كانت  $6 + 4 = 10$  فليس هذا لان الخبرة أثبتت ذلك ، ولو أن من الممكن حدوث استثناءات هنا . فاذا كان حاصل جمع ستة أشياء وأربعة أشياء هو اثنى عشر فليس معنى هذا أن  $(6 + 4 = 10)$  خطأ . وإنما يظهر أننا لا بد قد أرتكبنا خطأً . فربما أخطأنا فى العد أو أننا جمعنا شيئين مرتين . . . ولهذا فن غير المقبول مطلقاً أن نرى فى طبيعة

الرياضيات أنها «دراسة بيئية» كما يرى كتاب «المدرسة الابتدائية في أسكتلندة» .

تكثر في طرائق الرياضيات الإفتراضات حيث أن هذه الطرائق غير تجريبية في طبيعتها وصلتها بالحجرة ضئيلة . لنفرض أنك قلت أن في الحجرة ( أ ) أشياء أكثر مما في الحجرة ( ب ) ، حتى مع بساطة هذا المثال وهو مرتبط بمفهوم العدد ، فإننا نتساءل أساساً : ما المقصود بالشئ ؟ هل قطعة الطباشير تعد واحداً من الأشياء ؟ قطع الأثاث ؟ الذرات المتطايرة في الهواء ؟ وكذلك في الهندسة تحتاج الى اتفاق عما يمثل النقطة في حياتنا اليومية ( نقطة ناتجة من أثر طرف قلم الرصاص على الورقة ) ، ما يمثل الخط ( حرف المسطرة ) أو المسطح ( سطح المنضدة ) . . . الخ وإذا كنا نتكلم عن القياس فلا يجب فقط أن يكون هناك مدرك مناسب عن البعد القياسى سواء كان متعلقاً بالطول ، بالوقت ، الزاوية ، بالحجم ، بالسرعة أو بالمساحة بل أيضاً اتفاق عن الوحدة المناسبة لهذا البعد .

ويتطلب تطبيق عمليات رياضية في حياتنا اليومية على ثبات ما يقاس أثناء اجراء العمليات ، فمثلاً إذا أردنا قياس طول قضيب من المعدن فإننا قد نعطي رقماً خاطئاً نظراً لان هذا المعدن قد يتمدد أو ينثني بعد القياس لهذا يجب على من يقوم بالقياس أن يعمل حساباً للتغيرات التي تطرأ على ما يقاس ، وكما يقول جاسكنج Gasking إن الورقة والمسطرة الحسابية يصيبها التغير .

ب - العلوم :

للعلوم - كما للرياضيات مفاهيمها المترابطة ، وبالمثل فإن المدركات الخاصة بالعلوم قد تستخدم في ميادين أخرى وبعضها مثل : الذرة ، المجال المغناطيسى ، الخلية ، النيرون ، الفعل المنعكس ، الاعلاء ، الدورة التجارية تنظيم الأسرة ، التعزيز . . . الخ .

ولمعرفة صحة فرض من الفروض العلمية نعدد النتائج المتوقعة ثم نقارن بينها وبين ماينتج عن تطبيق هذا الفرض . وقد نستخدم أدوات معينة وتجري تجارب لهذا الغرض .

وإذا كانت النتائج الناتجة كذلك التي توقعها الباحث فليس معنى هذا أثباتاً للفرض ، فقد تكون النتائج المستخرجة مثبتة لفرض آخر. وإذا كانت النتائج المستخرجة غير تلك المتوقعة فإن هذا على الأقل لا يثبت صحة الفرض. وبالنسبة للنظريات المحددة فإن البون واسع بين النظرية واستقراء النتائج ، وقد يتطلب الأمر استخدام مستويات مختلفة من الباحثين . ولكن عند نقطة معينة تثبت النظرية أو تنهار ، بملاحظاتنا للنتائج المستخرجه .

وكثير من التفكير العلمى ذو شكل رياضى ، وليس معنى هذا أن العلوم فرع من الرياضة لأنها فقط تستخدم الرياضيات ، فمثلاً عندما يحاول فرد أن يجد سرعة سقوط حجر بعد وقت معين وليكن مثلاً أنه سيجد أن الحجر يتحرك بسرعة ٩٦ قدماً في الثانية بعد ثلاث ثوان من بداية سقوطه . وهنا يجابهنا سؤالان مستقلان :

أ - هل الرياضيات صحيحة ؟

ب - هل ما نتوقه من نتائج يتفق مع مشاهداتنا ؟

إذا لم يثبت مشاهداتنا توقعاتنا فليس أمامنا إلا الاعتراف بخطأ القانون الذى أعمدنا عليه فى توقع النتائج ، إذ أن تطبيقه فى هذه الحالة يتضمن افتراضاً خاطئاً . وعلى ذلك فالملاحظه لا الدقة الرياضية هى اختبار الصدق فى العلوم .

هذا ، ومن الخطأ القول إن كل الكشوف العلمية بدأت بالمشاهدة

والملاحظة . وإذا أراد باحث أن يبدأ بالملاحظة فأى ملاحظه سيتبع ؟ هل يأخذ ورقة وقلماً ويدور هنا وهناك ويرى ويدون ؟ هل يكتفى عالم النفس بوضع عدد من الفقران في متاهة ويجلس يراقبها ليرى ماذا سيحدث ؟ ما المناسب في الملاحظة ؟ وهل الجدير بها ؟ وهناك قول شائع وهو أن الكشف العلمى حادث يقع مصادفة وقد يحدث لأى فرد . ألم يكن محض مصادفة وجود نيوتون في الحديقة عندما وقعت التفاحة من الشجرة ؟ ولكن نيوتن لم يكن أى مشاهد ، وإنما كان فرداً مهماً ببعض المشكلات ولديه القدرة على البحث والتحقيق وكما يقول برونر Bruner « الكشف كالمفاجأة ، يجابى العقل الذى أحسنت تهيبته .

ليست العلوم نتاجاً عفويّاً للاتحاد بين الحواس والعالم ، ولكنها حصيلة التقاليد المطورة عن البحث والتحقيق . وبتطور نمو البحث لا يصبح اختبار صدق نظرية ما أمراً سهلاً لأن ملاحظة النتائج - مثلاً - تخضع بدورها للكثير من النظريات . ولكن هذا موضوع فوق مستوى التعليم الابتدائى ومع هذا فحتى على مستوى هذا التعليم قد تخفق توقعاتنا عندما تظهر نتائج الاختبار ، فمثلاً قد يصبح النحاس ممغنطاً ( عندما يغطى الصلب بطبقة نحاسية يجذب الدبابيس ) أو قد لا يصير الصلب موصلأً كهربياً ( لأنه مطلى ) .

### ج - التاريخ :

- يتركنا الرياضيات والعلوم سوف تقابلنا مشكلة « الموضوعية » ونحن نتحدث عن التاريخ والفن والأخلاق . وتكثر القضايا والآراء فى هذه الميادين الثلاث وتكال الاتهامات الموجهة اليها على أنها لا تمدنا بحقائق « صلبة » أو أنها لا تحوى « قوانين » وهى بهذا موقع خصب للآراء الذاتية البعيدة عن الموضوعية . ولكن لماذا نتيس كل فروع المعرفة بمقاييس الرياضيات والعلوم ومعايرها ؟ وقد يكون من المناسب هنا أن نسترجع تحذير ارسطو عندما قال فى الكتاب الاول من ( الاخلاق لينكوماخوس ) « أن مما يميز

الشخص المتعلم أن يفتش في كل مادة فقط عن مدى الدقة التي تسمح بها طبيعة هذه المادة » .

وليس التاريخ مجرد دراسة الماضي لأن الجيولوجيا والبيونولوجيا ( علم يبحث في أشكال الحياة في العصور الجيولوجية الماضية كما تمثلها المتحجرات ) ميدان دراستها الماضي كذلك . التاريخ - بصفة عامة - محاولة لتكوين حصيلة عن اعمال ومناشط معيشة قام بها الانسان متخذاً بقاءه على الارض دليلاً على تحقيقه هذه الأعمال والمناشط . إن التاريخ ليس نوعاً من علم الاجتماع بتكوين قوانين عامة عن حوادث معينة كالثورات مثلاً .

وحيث أن أعمال وأنشطة الانسان هي التي توصف فإننا نفترض أن معظم ما يعمل يخضع للتفكير وبالتالي فإن الدوافع البشرية هي التي تضىء معاني للسرد التاريخي أكثر من هذه المدركات النظرية التي وصفها بعض المختصين : فثلاً عندما يحدثنا مؤرخ عن الفن في شمال أوروبا في القرن السادس عشر وأن معظم الرسامين أتجهوا الى رسم صور الاشخاص كما فعل هولبين ، وعندما يفسر هذه الظاهرة بأنها من : تأثير حركة الاصلاح المعروفة بعادتها الشديد للتأويل والأيقونات الوثنية . . . هنا نبدأ نرى الدافع وراء الأعمال الفنية . كان على الرسامين الذين تكسبوا عيشهم من الرسم على المذابح في الكنائس ومن الرسوم الدينية أن يتجهوا الى أعمال أخرى لا تتعارض مع الانجاهات الدينية كرسوم صُور الاغنياء . ولعلنا نلاحظ في المثال السابق مجموعة من المدركات التاريخية مثل حركة الاصلاح الديني في القرن السادس عشر :

ومرة أخرى فلا يمكننا لإثبات صحة هذا السرد التاريخي وبالتالي لا يمكن أن تطبق إجراءات الاثبات هذه . وقد نجد أنفسنا مدفوعين تحت وطأة الاغراء الى اتخاذ أسلوب علمي باستخدام « حقائق صلبة » مثل قطع النقود

والآثار والكعب والخطوط والوثائق والادوات المستخمة والاسلحة . .  
ألحج ولكتنا سننظر الى هذه البقايا التاريخية الان ولن نستطيع النظر اليها كما  
كانت مستخمة في القرن السادس عشر ، وفرق بين النظريتين . ثم هناك  
التساؤل عن أهميتها وأصلاتها ، وكما يقول والش Walsley « على الحقائق أن  
تثبت فهي لاتعطى لنا لنطالع عليها » .

ان التحقق من الحقائق واثباتها عملية لاتفصل عن كتابة العرض التاريخي .  
ويقول برى Perry « يتحقق المؤرخ من صدق الأدلة ، ويكون مادته  
المبنية على الحقائق ويرسى شروحه وتفسيراته كل هذا في نفس الوقت ،  
ويراجع كل مظهر بعلاقاته مع غيره » . ونجد في التفسيرات المجال متسما  
للتحيز والتعصب ، أو من الصعب التخلص منها . ولكن عمل المؤرخ  
ينخرج الى الناس وهم يحكمون عليه وله وينقلونه وخاصة على أيدي زملائه  
المؤرخين . ويتوقف مدى الموضوعية فيما يكتب عن التاريخ على مدى  
ما يبذله الزملاء المؤرخون من جهد للتقليل من الذاتية والاقتراب ما أمكن  
من الموضوعية فيما كتبه المؤرخ ، وكذلك على مدى ما يساور هذا الاخير  
من شك وحيرة .

#### د - الفنون :

ان حب وتقدير الجمال ليسا قاصرين على الفنون . فقد أرى في الطبيعة  
جمالاً رائعاً ، منظر البحر ، والسماء ، والشروق . . . الخ . ويلعب  
الجمال دوراً في مختلف مناسط الحياة سواء كان ذلك أبتكاراً لجديد أو تنظيمياً  
جديداً لما هو موجود فعلاً . وليس كلى عمل فنى يوصف بأنه جميل (جميل  
هنا بمعنى حسن الشكل ) ، فأساة الملك ليرلوايم شكسبير وصورة مبرانت  
التي رسمها لنفسه كرجل مسن ، كلاهما يؤثر فينا بقوة وبطرق مختلفة ولكن  
لا جمال في الصورة ولا جمال في أساة شكسبير .

وفي حديثنا عن الفنون نرى بوضوح أن كلاً من صفتي الإدراكية وعمليات الثبوت والتحقيق تدخلان في فهم الجمال والحكم عليه . وقد تستخدم الفنون كلمات معينة مثل الايقاع ، والانسجام ، والتعبير ، والاتزان . . الخ وتأخذ هذه الكلمات معاني جديدة أو أبعاد تطبيقية جديدة . ويتطور كل فرع من فروع الفنون تظهر اصطلاحات وعبارات مستحدثة لم يعرفها السابقون ولكنها سرعان ما تنتشر وتداول بين « الموسيقيين » مثلاً ثم تنتقل منهم إلى العامة . فالفنون إذن تتضمن مدركات معروفة ولكن في تطبيقات جديدة ، وكذلك مدركات جديدة تظهر في تطور التقاليد ونقدها .

وفي عملية الحكم على إنتاج فني تلعب الذاتية دوراً كبيراً وملحوظاً ، وقد يكون من أهم أسباب هذا أن العمل الفني لا يقصد منه أن يضاهي أو يقلد عملاً موجوداً بل أن يضيف إليه . ولا يحاول الفن أن يقول الصدق كما تحاول العلوم مثلاً . وكما يسعى التاريخ أيضاً إلى الوصول إلى الحقيقة . وفي التاريخ والعلوم محاولة لايجاد قوانين وإعداد سرد يطابق ما حدث أو ما يحدث فعلاً وإذا فشل التاريخ وفشلت العلوم في هذا فأنها تتحول إلى حكايات خرافية وقصص خيالية تجنح بعيداً عن الحقيقة .

أن العمل الفني من خلق الفنان ، إنه عالمه ... والفنان لا يقلد، إنه يتخير بقبل ويرفض ، يعيد التنظيم ، يؤكد على أشياء ، يضيف هنا ويحذف هناك . . . حتى كل هذا موجود في الفن الذي يمثل مظهراً من مظاهر الحياة ، أو يمثل شيئاً ما . وفي الحكم على الإنتاج الفني تتضارب الآراء ، ولكل رأى واجهته . فقد نرى صورة أو نسمع مقطوعة موسيقية ولا نرى في أي منها ما يثير اهتمامنا ، بينما تأخذ كل أنثاء جماعة آخرين مما يحدوننا إلى القول بأن ثمة خدعة ما في الفن أو هي مباراة اجتماعية يرى فيها الغيروي بحس ما لا نراه ولا نحسه . إذ كيف يكون شيء ما هناك ولم نستطع رؤيته أو سماعه ؟

ومع هذا ، فهناك الحكم الجيد والحكم الرديء ، كما أن هناك فناً أفضل وفناً أردأ . ولكي نفهم معنى الحكم الصادر على قطعة فنية فلا بد أن تكون لدينا دراية بهذا اللون من الفن . ولا يهمننا من الناقد الفني أن يتحدث عن زوجة الفنان أو علاقة الأخرى أو . . . الخ وإنما يهمننا منه وصفه للعمل الفني وما فيه من جمال ، ثم قد نوافقه أو نعارضه . ويستخدم نقاد الفن اصطلاحات كثيرة لها معان قد لا نعرفها ، فقد يتكلم عن الحركة وعن الخطوط الجريئة والالوان الشجاعة والقوية عن استخدام الظلال وكيف ألقى الفنان ضوءاً باهراً على هذا الجزء من الوجه ، وكيف خلق الاتزان دون أن يتبع قاعدة ما . . . الخ ومع كل هذا فلا يستطيع الناقد أن يمدنا بمجموعة من القواعد ، لأن ما يصلح لواحد من الانتاج الفني قد لا يصلح لغيره . ولكن يستطيع الناقد أن يأخذ بيدنا إلى فهم أكثر وتقدير أوضح ، بل قد نبدأ نحن نكون قدرة للحكم للناقد على الانتاج الفني .

#### هـ - الاخلاق :

ينظر البعض إلى الاخلاق على أنها مجموعة من الوصايا المفصلة المرتبطة بالجنس والاحسان ونكران الذات . ولكن هذه النظرة بعيدة عن الصواب . فإن الأخلاق تهتم بكل القيم البشرية ، بكل القواعد والمعايير والمبادئ والمثل العليا التي تؤثر على هذه القيم . ولذلك ففيما يختص بالعمل والاختيار فيجب أن تمنح الاخلاق الأولوية على كل شكل من أشكال الفهم التي سبق ذكرها . وليس معنى هذا القول بأنه يجب على الاعتبارات الاخلاقية أن تتحكم في نتائج الابحاث العلمية والتاريخية ، ولا أن يخضع الفن مثلاً لمتطلبات سياسية . ولكن المعنى المقصود هنا هو أن وصف نشاط العالم أو المؤرخ أو الفنان بأنه مرتبط بقيمة ما هو في حد ذاته أمر أخلاقي .

حتى القول بأن مبادئ الجمال هي الاساسية وأن غيرها من المبادئ

مشتقة منها ، حتى هذا القول هو اختيار أخلاقي ويقصد إلى تبيان أن الفن ينبغي أن يكون أممى قيمة فى حياة الانسان ، وهو لا يمكن أن يكون حكماً جمالياً . وتتضح ضرورة أولوية الاخلاقيا فى علاقتهما بالعمل والاختيار بصورة أوضح عند ما تتعارض القيم ، كما يظهر عند ما يتطلب البحث العلمى إجراء تجارب على الانسان ، أو عند ما تعاد كتابة التاريخ لتمجيد جماعة أو ديكتاتور أو عند ما تؤدي أعمال فنية إلى ارتكاب جرائم . ذلك لأننا فى مثل هذه الأحوال نحتاج إلى مزيد من الوعى للذاتى عن التقدير الذى يغطى للأنشطة البشرية ، وقد يكون التقدير الحقيقى للنشاط تابعاً مخفياً عن أنفسنا حتى ينشب الصراع .

ونظراً لما تتمتع به الاخلاق من أولوية فى دائماً تثير لدى (الديكتاتور) أو المتسلط الغواية وتدفعه إلى استخدام ( الاخلاق ) مبرراً لإصدار قوانين وتشريعات تخدمه . وفى نفس الوقت تحمىها الاخلاق . فهو يشرع للناس كيف يعيشون ، ومن يرفض الانصياع فى أصناف العقوبات ما هو كفىل بتغير رأيه . أليس من الحكم الاخلاقى ( من جانبنا ) أن نتساءل هل ينبغي علينا أن نفعل ما يقوله هذا الحاكم ، ما يريد منا أن نفعله ؟ اننا نتساءل هنا عن الاسباب ، نتساءل عن تبريرات تجعل هذا الرأى ( منه ) معقولاً مقبولاً وحكماً حتى ننفذه .

أن نتساءل يتضمن تأكيدنا للحرية الذاتية والحكم والاستقلال الشخصى . أن يتصف فرد بهذه الصفات معناه أنه يجب أن يعرف الأسباب وراء إصدار أمر ما حتى يقبله وينفذه . ثم أن هذه الأسباب أو المبررات ليست قاصرة على أنا وحدى ، بل على غيرى أيضاً ممن تتشابه ظروفهم وظروفى ، حتى الحاكم المستبد نفسه يطبق عليه الامر كما يطبق على إذا تشابهت ظروفنا . لهذا فإن مفاهيم التفكير والمساواة والحكم الذاتى وطيدة الصلات بعضها

بالبعض . أن تسأل عن الأسباب إنما هو تأكيد لحرية وأستقلال الفرد وأن تفكر معناه أنك مساوٍ لغيرك . على أن الاستقلال عن السلطة ومصدرها وتمتلك بالحرية والحكم الذاتي لا يعنى مطلقاً ألا تقبل نصيحة وخبرة وحكم الغير ، بل إن الحكمة تتطلب منا أن نقبلها .

ويفرق ستراونسون Strauson بين لاخلاقية (أو الفضيلة) الاجتماعية وبين المثل الاعلى الفردى . ونقصد هنا بالفضيلة الاجتماعية هذا التنظيم الموجود بين الافراد فى المجتمع والذي بمقتضاه يكبح للفرد بعض رغباته وينتظر منه أن يؤدي بعض أعمال معينة . ونظراً لاهمية هذا التنظيم فإننا نضعه فى صيغة قوانين حتى يكون دقيقاً محددأ . وينطوى هذا النظام أو للقوانين على مجموعة مدركات مثل الصواب ، والخطأ ، والواجب والإلتزام ، إلى جانب مدركات أكثر تخصيصاً تحدد المقبول والمرفوض فى مواقف معينة .

وتحدد صلاحية قواعد الفضيلة الاجتماعية مجموعة من المبادئ الاساسية مثل العدالة ومرعاة صالح الناس أو خيرهم . . . كما قال بيترس Peters وتتنوع مصالح الناس وخيرهم بأختلاف العقائد والظروف المحلية ، وبالذور الذى نقوم نحن به . ولكل منا واجباته والتزاماته ، كأب ، كصديق ، كمدرس ، كمواطن ، هذا إلى جانب مجموعة من الواجبات العامة التى لا تتصل بأى دور اجتماعى معين وسندكر بعضاً منها .

وقد ذكرنا مبدأين من مبادئ الفضيلة الاجتماعية ، ولكن هناك قواعد عامة تعمل على حماية المصالح الأساسية التى نشترك فيها . وهى تختص بالسيطرة على مختلف النزعات مثل العدوانية والشر والشهوة الجنسية والتعصب الأعمى . إن هذه السيطرة من شأنها أن تمنع القتل والاصابة والقسوة ، وتختلف أنواع الاضرار بالغير كالوقاحة والاحراج ؛ كما أنها تحمى الملكية . هذا إلى جانب أنها تضع قواعد تتبع فى مناسبات مثل الصداقة بين فتي وفتاة ، والزواج . . . الخ .

وهناك قواعد أخرى ذات طابع إيجابي مثل التزام الاب نحو أولاده ، قول الصدق ، حفظ العهد ، والتعاون في الأعمال المشتركة ، مساعدة الغير المحتاجين للعون . ولو أن هذه القواعد ليست مطلقة الا أنها مشتركة وتشكل الظروف الرئيسية للحياة الاجتماعية . وفي رأى هوبز Hobbes أن غياب هذه القواعد عن مجتمع ما يجعل الحياة «مجدبة زهيدة كريهة فظة وقصيرة...»

ومع وجود قواعد عامة تعمل على حماية مصالحنا جميعاً إلا أن هناك مصالح فردية وأهتمامات شخصية تعكس مثاليات الافراد . وهناك مجموعة من المدركات والمفاهيم تناسب هذا المستوى مثل : الجيد ، الرديء ، الجدير بالإهتمام ، والمرغوب ، والرضا ، والسعادة ، والصحة . ومما يساعد على تقدير امكانية الاختيار في المستوى تمتع الفرد بالحرية السياسية ، والعدالة الاجتماعية وحصوله على قدر كاف من التعليم . وقد نقيم ونقدر - فوق كل شيء - الحياة الأسرية والصدقة ، أو دراسة الفنون ، أو التفوق الدراسي ، أو الانتماء إلى جماعة دينية ، أو الخدمة الاجتماعية ، أو الحياة في أحضان الطبيعة بعيداً عن المدينة ، أو التواجد وسط مجموعة ، أو الاختراع ، أو المخاطرة والمغامرة . . . أو خليط من هذا . بل إن العلوم الاجتماعية ، والآداب والتاريخ تعطينا إمكانات أخرى لتكون محل تقديرنا وإعزازنا .

وترتبط هذه الأصناف من التقدير بالأخلاقيات ارتباطاً غير إيجابي ، وهذا مهم عند ما نحاول إثبات صلاحياتها . ويتخير الفرد طريقة الحياة التي تثير إعجابه وأهتمامه وتقديره . على أن هذا الاختيار لا يتم في وقت قصير بل يحتاج إلى نمو متد في الفهم واقتناع بالحق والصواب في طريقة للحياة - بالنسبة للفرد على الأقل - وإيمان بمثالية جديرة بالاهتمام تظل حياته .

( و ) الدين :

وقد سبق التعرض لوجهات النظر المعارضة لتضمن الدين في المناهج ، غير أن أشكال الفهم وأنواعه تحم علينا - في رأى البعض - تدريس الدين لتقدر موقفنا في هذا العالم . وللدين مفاهيمه ومدرجاته المترابطة مثل : الله ، الفضيلة ، والخطيئة ، والسماء ، والخلود ، واللعنة ، وشر الوجود . . . الخ والدين أجراءاته وأدلتها في الثبوت والتحقق عن طريق الخبرة الدينية وما جاء به الأنبياء والرسل . . . الخ . ولن نستطيع في صفحة أو صفحتين أن نعطي هذه الأدلة حقها من الدراسة والفحص .

وليس الدين مجرد مجموعة عقائد ، إنه يتضمن أخلاقيات وطقوس للعبادة ومؤسسات . وإذا ضمت هذه كلها فأنها تكون طريقة كاملة للحياة . وقد تكون العقيدة ذاتها مركز طريقة الحياة هذه . وكما بينا سابقاً إن العبادة والصلاة يفترضان إيماناً بالله « والإيمان بـ » يفترض إيماناً في وجود الله ، وهذا يثير أسئلة عن « الحق » . الدين والله مرتبطان ومتلازمان ، عندما نفكر في الدين نفكر في الله .

ثم هناك أسئلة عديدة عن الله لا نجد إجابات شافية عنها مما يدفع البعض إلى القول أن من الأسرار ما يضع الله في منأى عن فهمنا . وقد تقابل الفرد تفسيرات تعج بالتناقض ولكنه لا يرفضها تماماً . ويتكلم الكثيرين ومنهم كيركيجاراد Kier kegaard عن تبوأ الدين مكانة لا تتيح لنا أن ننقصه منطقياً . ثم إن هناك تساؤلات عن العلاقة بين العقيدة والارادة مما تبين أن بعض ما تعهد الفرد به بالنسبة للدين ينقصه التكامل وأن إيمانه ليس كاملاً كما قال سارتر . إننا لانستطيع أن نجعل معتقداتنا عن الله صحيحة بمجرد تأكيدات حازمة من جانبنا أو بتصميم على الإيمان .

لعل السبب في تجنب الاسئلة المرتبطة بالإيمان والحق هو الصعوبة التي يواجهها المرء في محاولة الاجابة عنها . إن الخبرة الدينية وآيات الانبياء والرسل تفترض الإيمان بالله ولا تقيم هذا الإيمان . وما يعطينا التاريخ لا يخرج عن

مجرد القول بان فلانا قال كذا وراى كذا وأن عنده أيماناً بكذا . ولكن التاريخ لا يستطيع أن يحكم على صدق وسلامة صلة هذا الايمان أو الخبرة بالدين ، أو يفسر هذا الايمان أو الخبرة بأسلوب دينى . ثم هناك مناقشات فلسفية عن الدين والايمان ، يكفى أن نورد لمحة خاطفة عنها فيما يختص بتنظيم الكون ، ويتسائل النقاش عن وجود هذا النظام أساساً ، ثم على فرض وجوده فن إقامة ، هل هو واحد فقط ؟ وعلى فرض أن المنظم واحد فهل هو الله ؟ .

وثمة صعوبات أخرى تثار حول عدالة الله وخيره . وعن خيره فهناك الإعراض التقليدى القديم عن الشر الذى يحيق بالأبرياء . . . . . فيما أن الله لا يستطيع أن يوقف هذا الشر والبلاء ويرفعه ، أو أنه يستطيع ولكنه لا يريد رفعه ، وفي هذه الحالة فهل الله خير ؟ وفيما يختص بعدالته فهناك مشاكل ترتبط بحرية الإنسان وتحمله المسئولية ، فيما أنى غير قادر على تخير الخير بنفسى وهنا فكيف أحاسب وأسأل وأعاقب ، واما أنى قادر على تخير الخير وهنا تتحدد قدرة الله بحريتى ، ولانكون طبيعتى شريرة تتطلب فضلاً ورحمة من الله لإصلاحها .

وهناك بعض الاعتراضات التى قد تؤثر فى بعض الافكار المرتبطة بالدين ولكنها لا تتطلب منطقياً الشك فى العقيدة ذاتها . وقد يحسن استبدال كلمة اعتراضات بعبارة « التقليل من قوة » . . . . . مثل : تفسير العقيدة الدينية فى ضوء الرغبة فى الأمن ، وهو تفسير مبنى على آراء سيجموند فرويد ؛ ومثل تأثير آراء داروين عن أصل الانسان ؛ ومثل ملاحظات علم الاجتماع والمشاهدات المبينة على هذا العلم والقائلة بأن المؤسسات الدينية أصبحت تستخدم لأغراض رجال الدين ومصالحهم ، ومثل ما تنبئنا به أبحاث الدراسات عن الاديان المقارنة وأن هناك ديانات كثيرة لها مذاهب متعارضة متضاربة ولكل دين معجزاته التى يستند اليها .

ولعله يجدر بنا قبل أن نبحث في الصواب والخطأ ، في الصدق والزيف أن نسأل : ماذا يعنى عندما نقول أن فرداً يؤمن بالله ؟ قد تظهر لنا الأفكار والرموز ذات معان ، ولكن اذا جردنا الافكار الدينية من صفاتها البشرية فاذا يتبقى كموضوع للعقيدة والإيمان ؟ حتى اذا تجردت هذه الأفكار الدينية فيجب أن تبقى لان الله يُعرف بالعقل وهو متجاوز حدود الخبرة البشرية .  
إننا نضنى على الله صفات من واقع حياتنا كبشر ، صفات بشرية ، لو نزعناها لما تبقت سوى تخيلات وأفكار مبهمه لعقولنا عن الله ، وهنا نكون عباداً لأفكار، أى وثنيين . وحتى إذا حلت مدركات محل الصور الذهنية والتخيلات ، مدركات مثل الحب ، والاراده ، والقوة ، والأدب ، والخلق فان هذه المدركات تشتق معانيها من أستخدامها البشرى ولا يمكن تطبيق هذه المعاني على الله . ومرة أخرى تتسائل عن الله ، وعلى أى صورة ؟ تتسائل عنه وهو السرمدى الأبدى الكامل وعن أرتباطه بعالم يتغير مع الزمن ولكنه غير راض عنه ؟ ثم تتساءل عن مصيرنا بعد الموت وكيف يتسنى لروح بلا جسم أن تكون ( شخصاً ) قادراً على الاحتفاظ بذاتيته وفرديته وسط الأرواح الأخرى ؟ .

ومجال الحوار في هذا الموضوع متسع وعميق ودروبه متفرعة لانرى لها نهاية في قول فصل ورأى لايقبل نقاشاً . (١) ونحن هنا في هذه الدنيا نجبا ، نأكل ونشرب وننام وقد نحس أعرافاً بالجميل ، إننا أحياء نرزق :

وعلى الارض نسعى ونذب في مناكبها يحملونا الامل أحياناً ويلفنا

---

(١) إلا إذا أخذت هذه المسائل كما جاءت في الدين وقبلتها دون تساؤل ( المترجم ) .

اليأس أحياناً أخرى ، فضحك وقتاً ونبعث آخر . . . . . ونتطلع مؤملين . .  
ونحن متأكدون أن الموت المحتم مصيرنا الذي لا يفر منه ،

ويستمر الخُلف بين الناس في أمور الدين ما أستمروا الإنسان يفكر ويتعقل ،  
ويستمر الحوار شديداً بين الذين يؤمنون بوجود الله والذين يرفضونه ،  
ولكل جانب وجهة نظر وأساليب يرتكز إليها . لهذا فاننا هنا . في هذا  
الكتاب . أوضحنا أن على تلاميذ المدارس الابتدائية أن يتعلموا عن الدين  
في دروس التاريخ والادب أولاً ثم بعد ذلك نخصص حصص معينة لمناقشة  
المسائل الدينية . . . . . ولأنه لمن الخطأ أن يلحق التلاميذ تعاليم معينة تفرض  
عليهم فرضاً كما هو الحاصل في كثير من المدارس اليوم . ولعل في هذا  
الاقتراح توفيقاً بين رأيين جد متعارضين .

### الفهم والاختيار :

سبق أن ذكرنا أن ممارسة الاختيار الذكي يتطلب فهم الفرد لمركزه  
في العالم ، ثم تكلمنا عن أشكال الفهم والأسس التي بنيت عليها هذه  
الأشكال . والسؤال الآن يدور حول معنى الفهم الذي يتم على أساسه الاختيار  
ولم ندع أن كل ما لدينا من محصلة معرفية يمكن أرجاعها أو تصنيفها تحت  
واحد أو أكثر من أشكال الفهم ؟ فثلاً لاتتضمن هذه الأشكال قدراتنا  
الجسيمة البدائية مثل معرفة كيف يرفع الواحد منا ذراعه أو يشير الى عينه  
أو أذنه ، وكذلك لاتتضمن الأشكال القدر الكبير من ادراك عن طريق  
الحواس مثل معرفة أن هذا بيت وتلك عصفورة ، أو تذكر ما مر بنا من  
أحداث بالأمس . . . . . هذا لا يتطلب تعليماً نظامياً :

وانما ما عيناها بأشكال الفهم أنها الطرق الرئيسية التي أمتدت عليها  
الخبرة البشرية عبر التاريخ . وقد تخير الإنسان ذلك الفهم بأشكاله ولذا فهو

وطيد الصلة بالتربية النظامية التي تحتاج الى أن تنقل عبر الأجيال . ويمكن مضاهات هذه التربية بما عبر عنه هيرست Hirst بالتربية الحرة أو تربية الرجل الحر .

وباستثناء المناشط البسيطة فإن ما يفعله الانسان يعتمد على أشكال الفهم السابق ذكرها ، وعلى سبيل المثال نذكر المهن التكنولوجية والصناعية والتجارية والحاماة والكتابة . إن مهنة المعلم مثلاً تعتمد على العلوم الانسانية والرياضيات ، ولا بد لها من نظرة أخلاقية عما هو جدير بلاهتمام . وقد لا يخلو جانب من جوانب المعرفة من أشكال الفهم ، الفنون مثلاً ، وكذلك العلوم الطبيعية ، وحتى مناشط تمضية وقت الفراغ فلو أراد فرد أن يغطس تحت الماء فلا بد له من جهاز خاص ، ويحتاج هذا الجهاز الى مجموعة من العلوم الى جانب الرياضيات لتنفيذه :

هذه الامثلة وغيرها توضح لنا أهمية أشكال الفهم بل إنها مركز ثقافة الانسان . وهي لا تدخل في تفصيل واضح في كل اختيار يقوم به الفرد ولكنها تكون أهم مظاهر لموقف الفرد عامة في عالمه . وكلمة عالم هنا في معناها تختلف من فرد الى آخر إن هؤلاء الذين ينظمون حيات الآخريين دفاعاً عن مزايا ومصالح خاصة يحذرون دائماً من نشر التعليم ويقصرونه على أنفسهم .

كان هذا جزءاً من تقاليد المدرسة الأولية : ينبغي أن تتعلم الطبقات الدنيا ليؤدي الواجبات المفروضة عليها . . . ويتمثل هذا في تأهيل أفراد للقيام بالاعمال اليدوية والحياة في شطف ، وهكذا كانت إرادة الله وعليهم طاعته وكتب هولمز عام ١٩١١ أن سيدة هالها . أن ترى في مدرسة أطفال أنشطة تعليمية سليمة وتتسائل من أين أذن (سنحصل) على الخدم هذا ،

وليس بخاف عنا اتجاه الديكتاتورين نحو الجامعات ومهما يكن الأمر فإن  
انتشار التربية يجعل حماية المصالح الذاتية المشبعة بالأناية أمراً صعباً جداً .

### الفهم والانفعالات :

وهذه هي النقطة الرابعة التي نتناولها بالتفسير وهي تتعلق بموضوع الفهم  
وعلاقته بالانفعالات ويرتبط التخيل والتفكير الناقد بالفهم بوسائل شتى  
تتضح أكثر في تطوره ، ونموه إلا أن الصلة بين الانفعالات والفهم غير  
واضحة . وهناك معارضة تقليدية بين التفكير والانفعال .

ودعونا نتأمل هذا الفرد المفكر المتعقل إنه بارد ويكثر الحساب ،  
يُعمل عقله في كل شيء كأنما هو آلة لا تكف عن العمل . ثم نتأمل ذاك  
الفرد المتصف بالانفعالية فهو دافئ مستجيب صريح ومباشر في التعبير عن  
أحاساساته ، تلقائى ومخلص حتى ولو أسىء توجيه إخلاصه . ويلوح أن تلك  
المعارضة التقليدية واحدة من أسباب التوتر والعداء بين « الشكلىين أو النظاميين »  
الذين يريدون أعداد الأطفال للحياة ، وبين أنصار مركزية الطفل الذى يرون  
الإخلاص فى التلقائية وفى اللعب إننا نشك فى أن أياً من الرأيين عنده مفهوم  
كاف عن الانفعال .

ومن الواضح أن للانفعالات جوانب احساسات داخلية ، ومن الصعب  
وصف هذه الاحساسات الباطنية الداخلية إلا إذا استخدمنا لغة مجازية . ومن  
الجائز أن نستخدم استعارات هيدروليكية ( أى متعلقة بعلم السوائل المتحركة )  
كالتضخم والارتفاع والسقوط ؛ واستعارات من الضغط مثل التنفيس  
والاحتواء واستعارات من الطهى والحرق كالغليان و ( التسيك ) والتفجير  
والانطفاء . لكن ليست الانفعالات فقط هذه الاحساسات وإلا ما اختلفت  
عن حموضة فى المعدة ، وعسر الهضم ، والدوخة . ولهذا الاحساسات الجسمية

أسباب قد نستطيع وقد لانستطيع معرفتها بالضبط ، ولكن أسباب الانفعالات يمكن معرفتها وتحديد مدى فعاليتها ، وأكرر أن أسباب الاحساسات الجسمية قد تعرف ويمكن تخليص الفرد من آلامها ، ولكن لأن الانفعالات مرتبطة بأشياء (معنوية أو مادية) وأحياء فيمكن معرفة أسبابها ، وهذا من المتيسر إذن تدريب الانفعالات إلى حد ما . ولا نستطيع هذا مع الاحساسات الجسمية . وعلى سبيل المثال : أنا غضبان من (م) لأنه يحقد على ويكره نجاحي ، أنا فرحان لأن (ف) نجحت في الامتحان ، أنا فخور لأن كليتي فازت في الرياضة . . .

لانستطيع أن نحكم على حقيقه احساس الفرد لمجرد رؤية أبتسامه على شفثيه ، أو حمرة خجل على وجنتيه ، أو نظرة أستغراب في عينيه ، أو رجفة في يديه ، أو دموع أنسكبت من مقلتيه إلا إذا عرفنا بأى نظرة يرى سبب الابتسام أو الاكثاب أو الدموع . . . ألخ . إننا نظهر أحيانا خلافه مانبطن . قد تقرأ خبراً في جريدة لا يشرأى أنفعال بالنسبة لك ، ولكن إذا سمعت أن ما جاء في هذا الخبر يرتبط بجماعة تعزها وتقدرها ، هنا سنتفعل . لو فرض أنك سمعت أن بالغد سيدخل جييك مبلغ ضخ من المال ، لن تشعر أنت بالخوف عند سماع هذا الخبر إلا إذا عرفت أن هذا المبلغ سيسبب أضراراً لبعض أصدقائك ، أو أنه رشوة ستقدم لك (على أساس أن ضميرك لا يسمح لك بتقبل الرشاوى) . . . ألخ ، وعلى ذلك فإن المفاهيم المختلفة للانفعالات تتضمن علاقة منطقية بين كيفية رؤية الموقف وبين ما نحس به . لهذا فإن التعارض بين التفكير والانفعال يمكن أن يكون مضللاً لأن ادراك الشيء وتقييمه جزآن ضروريان في تكوين الانفعال .

ولعل من الشائق أن من نتائج هذه العلاقة المنطقية أن الاطفال لا يحسون ببعض الانفعالات لافتقارهم إلى الفهم اللازم لرؤية الشيء أو الموقف بالتقدير

الكافي والوعى المناسب . فقد لا يحس طفل عمره سنة واحدة بالأسى أو الندم ، فليست لديه الخبرة التي تجعله يستشعر هذا الاحساس . ولا يحس طفل الخامسة بالخاوف أو القلق عند سماعه قراراً سياسياً معيناً في بلده أو في بلد آخر ؛ ولكن القرار سيؤثر على وطنه ، ولا يهمه التضخم في التسليح الذرى . . . الخ . فهو يدرك بعد مدركات مثل الحكومة والسلطة والنتائج الاجتماعية والعواقب الاقتصادية والأمن الجماعى . . . ولا يستطيع طفل الثامنة أن يشارك الفيلسوف كانط اعجابه وأحاسسه بالرهبة والجلال « السماء المتلألئة بالنجوم » لأنه يجهل قوانين نيوتن .

وعند ما نتكلم عن نمو وتطور الانفعالات لا نقصد فقط مجرد الجانب المعرفى فتطورها ليس هذا فقط كما أنه ليس مجرد أزدباد وتضخم لإثارات ومهيجات داخلية باطنية . ولكن النمو الانفعالى تشجيع وتنقية وتوجيه وضبط - وأحياناً كبت - الاحاسيس على هدى من تقيمها وقد تكون أولا تكون الانفعالات ذات جدارة ، لها ما يبررها أو ليس لها ما يبررها ، مطلوبة أو غير مطلوبة . . . وكل هذا يوضح الصلة المبينة بين النمو الانفعالى والفهم الأخلاقى .

وقد تتضمن تربية وتهذيب الانفعالات حسب تقيمها الاخلاقى - تشجيع وتشذيت الحنو والحب والندم والإثارة والعرفان بالجميل ، وأحترام الذات والفخر بالمنجزات . وقد تضمن تشجيع قدر معين من القلق لإزاء أخطار حقيقية كعبور شريط سكة حديد ، وترك مواد تسبب أصابات ، ولمس سلك كهربائى مكشوف . ومما لاشك أن تربية الانفعالات سوف تضمن تأكيد وتعضيد المناشط الرياضية والعلمية والتاريخية والفنية .

وفي مضمار تربية وتهذيب الانفعال نتعرض لعملية كبتها وإضافها بضبط النفس والتنبؤ بالعواقب ، وأقصد الانفعالات غير المرغوب فيها مثل الكره

والحقد والغضب دون سبب . . . الخ . ويمكن أن يكون الفرد عادات تساعد على مجابهة المواقف التي تظهر فيها هذه الانفعالات ، ولو أن تكوين فهم سليم من شأنه أن ينهى مثل هذه الانفعالات غير المرغوبة .

هناك إذن تعارض لا يمكن تجنبه بين الانفعالات والتفكير ، ومع ذلك فإننا نلمس صلوات من خلال الحقيقة القائلة بأن مفاهيم الانفعالات تربط منطقياً الاحساس بالقيم . ولو تدارسنا أشكال الفهم الرئيسيه بشيء من التعمق فإننا سنجد أن الاخلاقيات تحل مركز النمو الانفعالي . ولكن هناك عوامل أخرى تتدخل في النمو الانفعالي بعضها يعمل على تنقية وتهذيب الإحساس ، وبعضها له صلة بموضوع الانفعال أى الشيء الذى يسبب الانفعال من حيث صدقه أو زيفه .

تستطيع الانفعالات أن تشوش على عمل الحواس وعمل الذاكرة وعلى التفكير بطرق شتى . قد تدفعنا إلى أن نشوه ونحرف لكى نضفى شرعية على رغبتنا فى الإيذاء . قد تدفعنا إلى سلوك نأسف عليه فيما بعد ، ولو تمهلنا رويدا وفكرنا فى العواقب لتغير السلوك . وقد نستخدم الانفعالات - لجذب الجماهير وأستثارة وجداناتهم فى محاولة متعمدة لوقف تيار تفكيرهم... ولكن هذه أعراض مرضية لا ترمى التربية الانفعالية إلى تنميتها ، ولا تقبل أن يتعطل أو يتعكر التفكير بتدخل الانفعالات .

### القيم ومنهج المدرسة الابتدائية

ولعلنا الان وبعد أن عرضنا العديد من وجهات النظر فى أمور شتى تتعلق بالتعليم الابتدائى ، أقول لعلنا الآن فى موقف يسمح لنا بأن نقرر بصفة عامة أهداف التعليم الابتدائى ، وخاصة بعد أن حللنا مكونات المنهج الملائم للمدرسة الابتدائية . ولكن قبل أن نقرر أهدافاً هناك نقطتان جديران بالاهتمام .

١ - لا توجد أهداف للتعليم الابتدائي ، ولكن توجد أهداف للتربية يمكن العمل على هديها بطريقة تناسب مرحلة التعليم الابتدائي ؛

٢ - تحديد ما يمكن عمله بطريقة تناسب تلك المرحلة يتضمن العديد من الأحكام العملية المعقدة جداً .

وتتدخل قيم كثيرة في إصدار هذه الأحكام المعقدة ، وتوجه هذه القيم وتشير إلى الموضوعات ذات الأولويات المنطقية والتي يجب أن تسبق غيرها (في أشكال الفهم) ، وإلى الاعتبارات الاجتماعية والنفسية ، وإلى عديد من العوامل الخاصة بالأطفال كفرادى لا كمجموعة مثل السن والقدرات والاهتمامات ، وأيضاً إلى مسائل إدارية كالمباني ، ومؤهلات المدرسين وخبراتهم ، والإمكانات والمصادر المادية المتاحة . وحتى إذا تركنا موضوع القيم والمنهج جانبا وأرثأينا تحديد أهداف عامة للتعليم الابتدائي تقوم على واقع الخبرة ، فإننا - حتى هنا - سنواجه آراء متضاربة .

### محتوى المنهج :

مما ذكرنا في صفحات سابقة عن تصميم المنهج يلوح أن مضمون أنشطة المدرسة الابتدائية يمكن أن يتدرج تحت ثلاثة عناوين رئيسية ويستأهل كل عنوان مناقشة قصيرة .

أولاً : يجب أن تكون هناك أشكال أربعة من الفهم وهي الرياضيات والعلوم والتاريخ والفنون . أما فيما يتعلق بالعلوم فلس هناك مبرر للتمييز بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية . وفي مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي سوف يتعرف التلاميذ على ما نسميه بالفيزياء والكيمياء وعلم الحياة والأرصاد الجوية والجيولوجيا وعلم الفلك والجغرافية الطبيعية . وفي الجانب

الإنساني سوف يتعرف التلاميذ على مبادئ علم الاجناس والجغرافية الاقتصادية وبعض المظاهر السيكولوجية والنفسولوجية للإدراك ، كما يقومون ببعض الدراسات في البيئة المحلية مستخدمين اللعب الرياضي والمشاهدة .

وقد يكون من الصعب أن يستوعب تلاميذ المدارس الابتدائية النصوص التاريخية ، ولكنهم يستطيعون دراسة التاريخ الاجتماعي والعسكري والصناعي بالإشارة إلى البيئة المحلية وتطورها التاريخي وما فيها من متاحف وآثار . ويعمل المدرس كلما أتاحت له فرصة سانحة لتطوير فهم التلاميذ التاريخي ، فمثلا قطعة نقود أثرية يمكن أن تدرس ويشرح معنى التاريخ المدون عليها فيأتي هذا الفهم عرضا . فلا شك أن التاريخ المدون على قطعة النقود سيثير الاهتمام ، وهنا قد يرى المدرس ضرورة شرح معنى التواريخ قبل الميلاد وبعده . وكذلك قد يكون في قراءة قصة روبنسن كروزو وما شابهها فرصا تاريخية كثيرة .

وكما أن تقسيم مجموعة العلوم إلى مواد منفصلة لا مبرر له ، كذلك الأمر بالنسبة للفنون . ولو أن البعض قد يعترض على أساس أن المواد المستخدمة ( في الفنون ) وكذلك تخصصات المدرسين تستدعي التقسيم . ويتضمن الشكل الجمالي الشعر ، والكتابة الخلاقة ، والدراما والقصص ، والغناء ، والموسيقى والرقص ، والرسم والتصوير ، والنحت والصناعة الخرفية . والاعتراف بالطبيعة الجمالية المشتركة لهذه الأنشطة لغاقتان عظيمتان .

( أ ) توجيه الانتباه للأنشطة ذاتها بمعنى ألا تكون جسراً أو وسيلة لعمل شيء آخر ، كما يستغل المدرس صناعة الخزف لخدمة الجغرافية أو الرسم لتحسين الأشكال الهندسية ، أو الدراما والتمثيل لأغراض سيكولوجية . :  
٨ م - فلسفة المعلم الإبداعي

(ب) تجميع هذه الأنشطة يصعب معه التقليل من أهميتها أو إهمالها كما يحلو لانصار المدرسة الابتدائية التقليدية مؤثرين تكريس مزيد من الوقت والجهد ربما لدراسة اللغة والحساب د

وليس يكتفى لتصميم منهج ما للمدرسة الابتدائية أن نعدد قيم وأهمية الرياضيات والعلوم والتاريخ والفنون . لابد من معايير أخرى مثل :

( أ ) الأسبقية المنطقية كما هي واضحة جدا في الرياضيات .

( ب ) استخدام خبرات سابقة في تعلم مهارات جديدة .

( ج ) القيمة الاقتصادية وهذه واضحة في الرياضيات والعلوم .

( د ) الارتباط بحياتنا الاجتماعية واشتقاق المادة العلمية منها كما هو الحال بالنسبة للتاريخ والفنون .

( هـ ) الاهتمامات الفردية للتلاميذ ، ومراعاة إمكانات وتخصصات أعضاء هيئة التدريس د

ثانياً : العنوان الرئيسي الثاني الذى يمكن أن يندرج تحته مضمون أنشطة المدرسة الابتدائية هو « المهارات الأساسية » وهذه تتضمن ( ميكانيكيات ) القراء والكتابة وربما تعلم لغة أجنبية ، وأجراء عمليات حسابية بقدر كبير من الكفاءة وربما تعلم قراءة الخرائط . ( وينظر البعض الى هذا التعلم على أنه الآن من المهارات الاساسية ) .

وتندرج هنا أيضا قدرة الفرد على التعبير عن نفسه كتابة وفي هذا يقول

« قد يكون المدرس على حق عندما يقول للتلميذ : . . . لآتهم صحة الهجاء وإنما أكتب بحماس وبسرعة » :

وقبل أن نترك موضوع المهارات الأساسية قين بنا أن نذكر شيئاً عن المطالعة ( القراءة ) . ليست القراءة مجرد القدرة على فك الخط والتعرف على الكلمات ، إذ يستطيع الواحد أن يقرأ كتاباً كاملاً من آخر كلمة فيه إلى أول كلمة وطبعي لن يفهم شيئاً . وإنما نعني بالقراءة الفهم المناسب لمعنى ما يقرأ ، وهذا يحتم القدرة على التعرف على الكلمات وفك الخط . وما المقصود بالفهم المناسب لمعنى ما يقرأ ؟ تتوقف إجابة هذا السؤال على نوع الكتاب الذي يقرأه التلميذ . تستخدم الكتب الأولى التي يقرأها الطفل ( في بواكير تعلمه القراءة ) كلمات ومفاهيم هو يعرفها وله بهادرياة ولكن الكتب التي يقرأها فيما بعد تقدم له كلمات ومفاهيم : جديدة : ومتى تعلم الطفل القراءة ، يستطيع أن يقرأ ليتعلم . وسوف يأخذ هذا التعلم لا إلى تحصيل شفرات متفرقة من المعلومات ولكن إلى طريق أشكال الفهم الأربعة السابق الإشارة إليها ويرى ديردن Dearden أن على من يعلم المتعلمين القراءة في أي مرحلة وضع هذه الفكرة في مركز مرموق .

إن القدرة على القراءة شرط أمامي في تعلم الفرد وفي تقدمه التربوي ، إذ أن الكتب تحرره من الاعتماد الكامل على الغير وتمكنه من التحصيل سواء داخل المدرسة أو خارجها . ومن لا يستطيع القراءة يعجز عن الكتابة وبهذا فإن نقل الأفكار كتابة سواء كانت عن وقائع حدثت أو من خلق الفرد وأبداعه تحتم معرفة الفرد كيف يقرأ . وللأهمية العظمى للقراءة فقد يعن لبعض المربين البدء مبكرين مع الأطفال ليتعلموا القراءة ، وهنا ينبغي أصحاب ومؤيدي فكرة « الاستعداد » معارضين وقائلين إن الأطفال في سن مبكر وليس لديهم « الاستعداد » لتعلم القراءة .

**ثالثاً :** العنوان الثالث هو « التربية الجسدية » وهذه تشمل أنشطة رياضية خاصة بتقوية أعضاء الجسم ، وتكون الألعاب الجماعية مهارات معينة الى جانب عادات وأتجاهات مثل التوافق والتعاون ، والسياسة ، وبعض ألعاب القوى وربما تضاف هنا مبادئ الصحة . ولو أن البعض يفضل إضافة المعلومات عن الصحة الى العلوم . هذه هي العناوين الثلاث الرئيسية التي يمكن أن يندرج تحتها مضمون أنشطة المدرسة الابتدائية والتي وعدنا ذكرها ونحن في محضر الحديث عن القيم والمنهج ويتبقى ان نتعرض للانشطة الخارجة او الزائدة عن المنهج والتي تنظمها المدرسة كجمعية الشطرنج وجمع طوابع البريد وأندية الفنون والهوايات المرتبطة بالحرف : والمسابقات الرياضية ، . . . الخ وهذه كلها أنشطة اختيارية .

### القيم في العمليات التعليمية :

وقد تعرضنا لأربعة من أشكال الفهم وعلاقتها بالقيم والمنهج . ونأتى لشكل خامس وهو الأخلاق التي يحسز أن تدخل التعليم الابتدائي من خلال المناشط الأخرى دون أن يكون لها وقت محدد وقدر معين من المعرفة . ويجب أن تقدر وتحترم إجراءات التدريس ذاتية واستقلال الفرد دون أن يظفي جانب من شخصيته على غيره من الجوانب . وتزداد قيمة الحكم الذاتي بزيادة فهم وتقدير العناصر الأساسية المؤثرة في الاختيار المتعقل . هذا يضع المدرس أمام مشاكل وصعوبات في إصدار الأحكام السليمة .

التربية الخلقية إذن داخلية في عمليات التعليم والتدريس مع مراعاة الاهتمامات الفردية للتلاميذ . إن إهمال هذا الاهتمام عمل غير أخلاقي من جانب المدرس . ومع ذلك فليس هناك إتفاق على مستوى السلوك المقبول .

ولو تركنا هذا المستوى من السلوك المختلف عليه ، فسوف نجد أن الأخلاقيات تشتمل على كثرة مختلفة متنوعة من طرائق الحياة ، ومن المحتمل

أنها تشتمل أيضا على تنوع في أفكار الناس عن أنفسهم . وليست مهمة 'المدرس هنا الإصرار قدر أستطاعته على كشف هذه الاختلافات والتنوعات فإن التاريخ ، وخاصة تاريخ الدين ، كفيل بهذا ، وكذلك دراسته الأدب الديني ؛ والعلوم الانسانية ، وهذه كلها توضح أنواعاً من الحيوانات غير تلك التي يخبرها التلميذ في مجتمعه .

وتتبقى نقطتان عن الأخلاقيات في علاقتها بالعملية التعليمية وبالمنهج . فقد رأى البعض خيراً في ( إدخال ) التربية الجنسية في المدرسة الابتدائية . وإذا تم هذا فيجب أن نعرف بوضوح ما نعمل ، فهل تعنى التربية الجنسية هذا الجزء من جسم الإنسان والذي يثير الحرج عند الكلام عنه وتدرسه ، أو أنها تعنى قيا معينة في العلاقات البشرية وتستحق المناقشة ؟ وبمعنى آخر هل التربية الجنسية فرع من « العلوم » أو « الأخلاق » ؟ أو كلاهما ؟ فإذا كانت تنتمي للأخلاق ، فهل يقتصر الكلام على الحد الأدنى أم تطرح العلاقة بين الذكر والأنثى كاملة غير منقوصة ؟ منشأ الصعوبة في الأخلاقيات إنها تتضمن قيوداً كثيرة شديدة وفي نفس الوقت تشتمل على قيم مختلفة للعلاقات الشخصية - وفي بعض هذه القيم مجال للكلام الكثير .

النقطة الثانية عن الأخلاقيات تختص « بالصحة النفسية » ولو أن المقصود بالصحة النفسية غير متفق عليه تماماً ، بل هو متغير أيضاً . ولكن ننظر إليها على أنها تختص بالظروف النفسية لإنجاح العملية التربوية ، هذه النظرة ترضى رغبتنا الراهنة العاجلة . وقد تشمل هذه الظروف النفسية الأمن والثقة ويجب أن يتمتع المدرس ببصيرة سيكولوجية حتى يكون قادراً على الإحساس بهذه الحاجات النفسية وقادراً على الأخذ بيد التلميذ المحتاج الى مساعدة يسيرة ، أو تحويله الى المختصين إذا كانت حالته تستدعي ذلك .

## التنظيم والطرق

قبل أن تناول التنظيم والطرق بالمناقشة نشير إلى اختلاف تخطيط المنهج كما اقترحناه سابقاً عن المنهج التقليدي ، وقد بينا فعلاً الاختلافات في المبدأ وفي الأوليات .

فأولاً : نجد أن تعليم الدين والصلاة والعبادة سيختفي ، ولكن ستكون هناك دراسة عرضية عن الدين في دروس الأدب والتاريخ والمواد الاجتماعية وثانياً : سيختفي تدريس اللغة كمادة موحدة وبدلاً من هذا يتعلم التلاميذ المهارات اللغوية الأساسية وأشكال التربية الجمالية التي تستخدم اللغة وسيلتها ، وسوف تكون كل موضوعات التعبير مرتبطة بواقع التلاميذ وتابعة من احتياجاتهم . أما القواعد والنحو فتتوقف دراساتها على مدى قيمة الدراسة نظامية التسلسل للغة في السنوات المتأخرة من المدرسة الابتدائية .

وثالثاً : نعتبر الجغرافية تكون اتحاداً بين العلوم الطبيعية والانسانية في محتواها وتدريسها ، بينما نعتبر قراءة الخرائط مهارة من المهارات الأساسية المهمة سواء للتاريخ أو الجغرافية . وأخيراً نتناول الأعمال الفنية أو الحرفية وهي محيرة مشكلة فهي معروفة لنا كقسمين : أشغال يدوية للبنين وأشغال الإبرة للبنات . وكان لكل من القسمين دور واضح أيام المدرسة التقليدية . ولكن ما موقفها الآن ؟ لو أتيحَت الإمكانات المادية يمكن أن تتحول هذه الأعمال والأشغال الى « مهارات منزلية » مثل البستنة ورعاية المزروعات ، والنجارة والطهي وأشغال الإبرة . إن هذه الموضوعات ذات قيمة وأهمية وخاصة إذا راعينا أسسها الاجتماعية كما بينا في حلولنا الأولى لمشكل المنهج . بل يمكن أن تدلف إلى هذه الموضوعات عناصر علمية وجمالية . هذا ، وإذا لم تبذل محاولات جادة وصادقة للاستفادة الفعالة والثمرة من هذه « الأعمال الحرفية » فخير أن تجتز كلية من منهج مكتظ فعلاً

وإذا كانت لهذه الأشغال فوائد تساعد مواداً أخرى كالرياضيات والتاريخ والفنون فيمكن أن تضمن هذه الفوائد المساعدة في مناهج تلك المواد .

ولنناقش الآن التنظيم والطرق ، ولن نثير حججاً وأدلة وآراء متعددة ، ولكننا نستخرج ملاحظات لاتباع هذه الحجج ولكنها تعبر عن أحكام وتوصيات عمالية صدرت في ضوء تلك الحجج والأدلة والآراء . وأول ما نبدأ به هو أنه يجب على مدرس المدرسة الابتدائية أن يعرف أكثر مما يعرف الآن وأن تكون دراساته كما وكيفاً أعلى بكثير من دراسات ومؤهلات زملائه الذين درسوا في المدارس التقليدية . وقد أشار إلى هذه النقطة الجوهرية تقرير بلاودن ، وهذا يتطلب تقوية مناهج كليات التربية والإكثار من تدريب المدرسين أثناء الخدمة ، وزيادة فرص حضورهم دورات تجديدية يقفون فيها على تطورات العلوم المختلفة والاتجاهات التربوية الحديثة .

هذا يعني أن يكون مدرس المدرسة الابتدائية متعدد الثقافة عريض المعرفة . وهذا يستدعي أن يكون ذا تخصص جزئي . لهذا فيمكن الإبقاء على نظام مدرس الفصل على أن يستغل ما لدى أعضاء هيئة التدريس من اهتمامات ومعارف وقدرات في نواحي معينة ويقابلها تخفيف العبء في عملهم كمدرس فصول . وقد أتبع هذا النظام لدروس التربية الفنية والتربية الرياضية . وقد صار اتجاه حديث مؤداه إعفاء ( المدرس الأول ) من كثير من أعبائه وجعله ( مستشاراً ) يرجع إليه في مادة أو مجموعة مواد مترابطة . وعليه هنا أن يأخذ على عاتقه مسؤولية ملاحقة كل جديد وتطور في هذا الفرع من فروع المنهج .

أما عن خطط العمل فيجب أن تكون لها صفة العمومية مع مراعاة إحتياجات الفصول وقدرات التلاميذ . ونحن هنا نفترض أن المدرسين يعملون

معاونين مساندين وأن الاتجاه العام صوب التقدم والتطور ، وطبيعى أننا لا نجد نظام اليوم المدرسى الذى يتبع الجرس مؤذناً ببداية حصّة أو نهاية أخرى ويسير دقيقة بدقيقة ، كما أننا لا نجد نظام اليوم الحر أو اليوم المفتوح حيث تنهار القيود الزمنية . وإنما نفضل الجدول القائم على تقسيم اليوم الى كتل أو وحدات زمنية طويلة تكون تحت تصرف المدرس ينظم خلالها أنشطة تعليمية مناسبة ، أنشطة من صميم موضوعات المناهج . إن وجود مثل هذا الجدول المبني على نظام الوحدات الزمنية الطويلة لا يجعل الأهداف ذات الأمد الطويل تغيب عن ناظرنا وتجعل فى الإمكان تقييم العمل الذى نقوم به .

إن تطور ونمو أشكال الفهم المختلفة عملية تحتاج الى أمد طويل ويمكن التيسير بضم المدركات والمفاهيم ذات الصلات الوثيقة بعضها ببعض الآخر ، فهذا يعطى للمعرفة قيمة ومعنى ويختصر من الوقت والجهد . ولا يجب أن ننظر الى أشكال المعرفة أو أشكال الفهم على أنها شبيهة بالمواد الدراسية المنفصلة . على العكس فإن الأشكال تتداخل الى حد لا يسمح لها بأن تكون كالمواد المنفصلة . فعندما يقوم الطفل بعمل رسم تاريخى كسفينة فى أسطول قائد بحرى عظيم ، يحتاج الى اللمسة الجمالية ولكنها تخضع للدقة والأمانة التاريخية وكذلك يحتاج الطفل الى الرياضيات فى كثير مما يتعلمه .

كيف ينظم التدريس وأى الطرائق تستخدم سواء لمجموعة أو لفرد أو للفصل كله ؟ هذه وغيرها أسئلة تثير قضايا عديدة كما أثار الأهداف قضايا غزيرة ، بل إن أسئلة الطرائق تأخذ فى إجاباتها اعتبارات عديدة عن الأهداف . وسوف نتعرض فى فصول لاحقة لبعض المدركات الخاصة بالإجراءات والعمليات التعليمية كاللعب والخبرة والنشاط والتعبير عن الذات والابتكار ، ولكن لنحذر تماماً من الخضوع ضحايا وفرائس للمذهب من

للمناهج . ومهما كانت مزايا طريقة من طرق التعليم أو من طرق معالجة  
لموضوعات فإن الوقت سيأتي حيث تضعف فيه .

لقد حاولنا في هذا الفصل أن نقدم وندافع عن نظرة عامة للأهداف  
تقررت في منهج مقترح ومبادئ عن العملية التربوية . نظرة عامة تهدي  
وتوجه هذه العملية المعقدة . وفي ضوء القيم التي عرضت في هذا الفصل  
فإن تقارير كثيرة يمكن أن تصدر مختصة بالحاجات وباهتمامات التلاميذ  
وموضحة أى اهتمامات جديدة جدية بالعناية . ونستطيع الآن أن نتصور  
محتوى صالح لفكرة « تكامل جوانب الشخص » و « الشخص ككل »  
و « النمو الشخصي » . . . هذا الذى حصلناه يجعلنا لانجد مبرراً لما جاء في  
تقرير بلاودن في نظرتة المتشائمة عن الأهداف وأنها مجرد « تعبيرات عن  
طموح طيب » إن ما حصلناه لا يخلو من صفة العمومية . بل لا يجب أن  
يخلو منها إذا أردنا له دوراً توجيهياً مرشداً .