الباب الثانى

الأسس التى تقوم عليها المناهج التربوية

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة

إن كل ذى صلة بتوجيه المناهج التربوية ، أو قائم على شأن من شئون التهذيب والتعليم لابد له أن يعرف — مع إلمامه بطبيعة العملية التربوية ، وتنظيم الخبرات المنهجية واختيارها ، ونمو الطبيعة البشرية وتطورها ، والأهداف التى ترمى إليها التربية السليمة — شيئاً بخاصة عن الأسس التى تستمد منها مناهج التربية وتعتمد عليها ، سواء من الناحية الاجتماعية أو النفسية أو الفلسفية .

فمما لا شك فيه أن المناهج التربوية لا تقوم فى فراغ وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التى تعيش فيها ، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التى تسود المجتمع . فليس يسيراً مثلا أن نربى الشباب على تقديس الطبقية فى مجتمع يدين بالاشتراكية ، وليس يصح عندنا فى جمهورية مصر العربية — ونحن ندين بالإسلام ولنا تقاليد وعادات خاصة موروثة — أن نضمن مناهجنا المدرسية الدعوة إلى حرية تعامل الجنسين كما هو الحال فى أمريكا مثلا .

والمناهج التربوية من جهة أخرى لها أساس من النظريات والمفاهيم السيكولوجية لتى ثمارها جنية طيبة . فهى توجه الفرد ليؤدى أنماطاً من النشاط الفكرى وغير الفكرى مما يراد له أن يقوم به فى بعض أطوار حياته أو فى كل أطوار حياته إذا اعتبرنا التربية والتعليم عملية ممتدة مع الإنسان إلى الموت ، وأنها لا تقتصر على مكان معين بل تتسع بسعة المجتمع الذى يتبناها . ومن ثم فمن الطبيعى أن يتناسب هذا النشاط مع طبيعة من يتصل به وهو الإنسان ومع استعداداته وأحواله النفسية بعامة .

والمناهج التربوية كذلك تخضع للمنهج الفلسفى الذى يدين به التربويون ويرغبون فى صبغ الشباب بصبغته . فالتربية هى التطبيق العملى لما يعتقد أنه يوصل إلى خير الفرد والمجموع . ولا شك أن الجانب الفلسفى للمناهج التربوية فى المجتمعات الحديثة يأخذ جزءاً كبيراً مما سبق به الفلاسفة القدماء ونادوا به عبر

القرون . فلا تكاد تجد منهجاً تربوياً إلا له جذور يختلف امتدادها بين حقائق الفلسفات السابقة ؛ تارة تمتد إلى أبعد الحدود ، وتارة أخرى يقصر امتدادها .

وإذاً فالتربية بمناهجها كيان معنوى يرتوى بجذور غيره ، ويقوم على أسس لها فى ذواتها استقلال خاص ، وإن كانت ثمرتها تعد نتيجة حتمية لفهم هذه الأسس مجتمعة واعتبارها كلا متكاملا يسهم من نواح عديدة فى توجيه كل من المربى ومن يربيه فى إصابة الهدف ، والاستقامة على الطريق الموصل إليه . من أجل هذا نعود على بدء فنؤكد أهمية الأسس التى تقوم عليها المناهج التربوية وأهمية دراستها لكل من يتصدى للتربية سواء بالمباشرة المهنية فى الميدان العملى ، أو بالتوجيه والقيادة فى ميدان التخطيط ووضع السياسة العامة .

وجدير بنا — والحالة هذه — أن نعرض بشىء من التفصيل والبسط العلمى لتلك الأسس . وهى — كما أشرنا — ثلاثة : الأسس الاجتماعية ، والأسس النفسية ، والأسس الفلسفية . وقد خصصنا للأولى الفصل الرابع من هذا الباب ، وللثانية الفصل الخامس ، وللثالثة الفصل السادس .

الفصل الرابع

الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية

يخرج الطفل للحياة فيتلقاه فى البداية والداه . وحين يفتح عينيه لأول مرة ليستقبل النور لا يجد فى الغالب أمامه إلا أباه أو أمه يناغيانه ويهدهدانه أو يقضيان حاجته أو يذودان عنه شراً أو يساعدانه على التخلص من مكروه أو هكذا . ثم ينمو ويتدرج فى نموه فيعى ما يشاهده من مناظر الطبيعة فى بيئته المنزلية ويتعرف على أفراد أسرته وأقاربهم ومعارفهم الذين تعودوا زيارتهم ورآهم الطفل من وقت لآخر . وفى جماعة الأسرة يتعلم الطفل المشى ومبادئ الكلام ، ثم تنمو حصيلته وتزداد معرفته بالحياة حوله حينما ينضم إلى جماعات اللعب داخل البيت وخارجه .

وكلما كبر الطفل اتسعت دائرة تفاعله الاجتماعى ووقف على مناحى الحياة التى تحياها جماعته بانغماجه فى أفرادها بطريقة أو بأخرى ، وبإنشائه لمختلف العلاقات بهم ، وباهتدائه إلى أهدافهم ومثلهم وقيمهم الحيوية . وهو فى تفاعله هذا يتأثر بالعوامل الثقافية التى توجد فى المجتمع فيتبنى أنماطها . وتعمل الخيالة والتلفاز والصحافة والمذياع فى هذا المجال عملا متميزاً يساعد على تكييف السلوك وصبغه بألوان التغير والتطور التى تعترى المجتمع فى جملته .

فأساليب الحياة التى يحياها الناس خارج المدرسة ، والمجتمع متمثلا فى أعضائه وفى الثقافة التى تربط بينهم وتوحد أهدافهم ، ودوافع التغير التى تظهر فى هذا كله ، تؤدى دوراً كبيراً فى عملية التربية داخل المدرسة وفى تكييف المناهج الدرسية فيها . فالطفل يدخل المدرسة حاملا إليها تلك الحياة التى يحياها فى الجماعة التى ينتمى إليها ، وينقل إلى هذه البيئة المدرسية المحدودة ما اكتسبه من أنماط السلوك والمعاملات ونماذج القيم والمثل التى توجه حياته العامة والخاصة ، حين يحتك بأفراد أسرته أو حيه أو مجتمعه الكبير .

على أنه بعد أن يتعلم الفرد فى المدرسة ويعود بخبراته التى حصلها فيها إلى المجتمع ليطبقها فيه ويستعملها فى مواقف حياته المختلفة يجد لزاماً على نفسه ألا يخرج عن الدائرة التى رسمها له هذا المجتمع اللهم إلا بالقدر الذى يقتضيه التطور الطبيعى . ومن هنا فإن كل مجتمع بما يختلف عن غيره من المجتمعات يحتى بالقيم التى يجب أن يعيش المتعلمون من أجلها ويشاركوا غيرهم فيها إذا أرادوا بحق بناء وطنهم ودعم مبادئه ورفع مستواه . كما أن الأسس الثقافية والحاجات الاجتماعية تمد المدرسة بأساليب التعليم التى ينبغى أن تتبع فى تهذيب الشباب وبالخطوط العامة التى تهدى التربويين فى وضع مناهجهم التربوية وفى تغييرها أو تعديلها كلما دعا الداعى إلى ذلك .

وقبل أن نتحدث بالتفصيل عن الأسس الاجتماعية التى تؤدى دورها الكبير فى عملية التربية والتعليم ، وفى تكييف المناهج المدرسية بكيفيات خاصة ، والتى تنبع من المجتمع ومن عناصر الثقافة التى تسوده ، يجدر بنا أن نتفهم أولا معنى المجتمع ومعنى الثقافة ومدى العلاقة بين الاثنين .

المجتمع والثقافة وعلاقة كل منهما بالآخر

إن لفظتى الجماعة «Comunity» « والمجتمع » Society يشتركان معناهما فى أن أعضاء كل منهما تربطهم أهداف وقيم موحدة ويحكم تعاملهم أساليب خاص من أساليب الحياة الجماعية ، ولكنهما يختلفان — كما يقرر بعض العلماء — فى أن أفراد المجتمع على وعى بالرباط الذى يربطهم وبالأهداف والمثل التى توجه حياتهم بخلاف أفراد الجماعة فلا يشترط فيهم أن يكونوا كذلك .

وطبقاً لهذا التحديد فإن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد المنتظمين تحكمهم عادات وتقاليد خاصة بهم ، وصور من الحياة العامة ممثلة فى نوع الولاء والعواطف والعصبية الجماعية التى تحمل الفرد على إيثار مصلحة الجماعة ، بل قد يضحى بمصلحته الشخصية فى سبيل المصلحة العامة . وفوق هذا فإن الأشخاص لكى يكونوا مجتمعاً من المجتمعات يجب أن يشعروا — بما يشيع بينهم

من عموميات الحياة وطرق المعيشة المشتركة – أنهم ذوو كيان يتميزون به من غيرهم من الناس فى المجتمعات الأخرى . فليس المجتمع مجرد أفراد تجتمع وتعيش فى مكان واحد ، ولكن المجتمع أيضاً بما يربط أفراده بعضهم ببعض ، وبما يخلق فيهم من شعور الوحدة فى الكيان والانفراد فى الصفات والخصائص عن بقية المجتمعات .

وهذا الذى يربط الأفراد ويجانس بينهم ويميزهم من غيرهم يعد جزءاً من الثقافة . فالثقافة هى ذلك الجزء من البيئة الذى قام الإنسان بنفسه على صنعه متمثلا فى الأفكار والمثل والمعارف والمعتقدات والمهارات وطرق التفكير والعادات وطرق معيشة الأفراد وقصصهم وألعابهم وموضوعات الجدال وأدواته عندهم ووسائلهم فى الإنتاج والتقويم والموسيقا التى يعزفونها والنظام الأسرى الذى يسيرون عليه ومعنى الحق والواجب المصطلح عليه بينهم ووسائل انتقالهم واتصالهم والأبطال الذين يقدرونهم والمعارف التى تشيع فيهم ، وغير هذا كثير وكثير جداً مما أنشأه الإنسان إنشاء ليكون العنصر الذى يجمع بين أفراد مجتمع من المجتمعات ويربط بين مصالحهم فيه ، ويقدره « على أن يوسع مدى المعانى التى يدركها ويزيد فى دقتها على الدوام »[1] .

والثقافة بهذا المعنى لا توجد فى غير مجتمع ، كما لا يوجد مجتمع بدون ثقافة . ومن ثم فكل من الثقافة والمجتمع يعتمد فى إدراك معناه على فهم معنى الآخر وإدراكه وإن كان أحدهما لا يعنى الآخر على وجه التحديد . وهى بهذا المعنى أيضاً تختلف باختلاف المجتمعات ، فمكونات الثقافة فى أحدها تختلف عن مكوناتها فى الآخر . كما أن الثقافة فى المجتمع الواحد تختلف فى فترة زمنية معينة عنها فى فترة زمنية أخرى ؛ فإن الظروف والأحوال التى تطرأ على مجتمع ما كثيراً ما تدفع الناس إلى أن يعدلوا من أفكارهم ومعتقداتهم ووسائل معيشتهم وأساليبهم العلمية وأنواع المعرفة لديهم ونظمهم السياسية والاقتصادية وأسسهم فى تقويم الأشياء والمعانى وغير ذلك . ويعنى هذا بالطبع اختلاف عناصر الثقافة وتغير معالمها .

---

(١) جون ديوى ، ترجمة متى عقراوى وآخرين ، الديمقراطية والتربية : مقدمة لفلسفة التربية ، الطبعة الثانية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ ، ص ١٢٩

وهذه العناصر الثقافية يمكن تقسيمها باعتبارين : الاعتبار الأول هو التقسيم الثلاثى والاعتبار الثانى هو التقسيم الثنائى .

التقسيم الثلاثى للثقافة

طبقًا لما ذكره رالف لينتون «Ralph linton» فى كتابه دراسة الإنسان « The Study of Man » فإن عناصر الثقافة ومكوناتها تنقسم ثلاثة أقسام : العموميات ، والخصوصيات ، والبديلات [1]

١ — العموميات «Universals» وهى العناصر الثقافية ذات الطابع الاشتراكى العام بين أفراد المجتمع الناضجين ، وذلك كأنواع المأكولات التى يفضلونها والملابس التى يلبسونها واللغة التى يتحدثونها ويكتبون بها والتحايا التى يحيى بها بعضهم بعضًا ، ونوع الولاء والطاعة والاحترام الذى يتوقعونه من صغارهم ويقبلونه من كبارهم والأفكار السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى يعتزون بها ويحرصون عليها والقواعد الأدبية ومجالات السلوك التى تحكم تعاملهم واختلاطهم وانتظم وهكذا . ولا شك أن المقصود بعمومية هذه العناصر إنما هى العمومية الخاصة بمجتمع بعينه بمعنى أنها تشيع فيه هو دون غيره من المجتمعات طبقًا لخاصية الثقافة التى أشرنا إليها فيما سبق .

٢ — الخصوصيات «Specialties» وهى العناصر الثقافية التى تحكم سلوك فريق معين من الكبار فى مجتمع من المجتمعات ، بمعنى أنه لا يعرفها بالتفصيل ولا يمارسها بفنية إلا هذا الفريق من الناس دون غيره من الفئات التى تعيش فى نفس المجتمع . وأرى أنه يمكن تقسيمها قسمين :

أولاً : الخصوصيات المهنية : وهى التى تتطلب فى إدراكها أو القيام بها معارف ومهارات فنية أو اصطلاحية من نوع خاص دون اعتبار لأصحاب هذه المهارات من الناس ، بمعنى أنها لا تقتصر على جماعة بعينها ، بل تحمل إمكان دخول بعض الأفراد من الطوائف الأخرى إلى ميدان اكتسابها . فهناك فى المجتمع

---

(١) B. O. Smith, et all, *Fundamentals of Curriculum Development*, N. Y., World Boc= Copany, 1957. PP. 5 — 7.

فئات تعمل فى المصانع وفئات تعمل فى فلاحة الأرض وفئات ثالثة تشغل وظائف التدريس أو المحاماة أو الطب أو غير ذلك ، ولكن لا تقتصر فلاحة الأرض مثلا أو الطب أو المحاماة أو التدريس على فئة خاصة من الناس ، بل البلب مفتوح لمن ينتقل من طائفة إلى أخرى ، كأولاد العمال أو الفلاحين الذين يتعلمون فيتخذون الطب أو المحاماة مهنة لهم ، أو العكس . وبعبارة أخرى ليست الفئات من الناس فى هذا القسم ثابتة ولكن يموج بعضها فى بعض ، وكل فئة من هذه الفئات لها أنماط من السلوك الكلامى والحركى والاجتماعى تختلف بوضوح وجلاء عنها فى غيرها من الفئات . وكلما تقدم المجتمع وتعمقت جذور العلم فيه وبخاصة من حيث الصناعة فإن التخصصات الفنية تتشعب ، وتكثر الخصوصيات تبعا لذلك فى عناصر الثقافة .

ثانياً : الخصوصيات الطبقية ، وهى التى ترجع إلى المراكز الاجتماعية فى المجتمع ، وتأخذ فى اعتبارها الأفراد الذين يعيشون فى دائرتها . فجمهورية مصر العربية قبل الثورة مثلا كان بها ما يسمى بالطبقة الراقية وما يسمى بطبقة الدهماء ، وكل واحدة من هاتين الطبقتين كانت تختلف عن الأخرى فى أساليب التفكير ووجهات النظر وأنماط السلوك حين يتعامل أفرادها بعضهم مع بعض أو يتعاملون مع غيرهم من أفراد الطبقة الأخرى . فالطبقة الراقية مثلا كانت تحافظ كل المحافظة على ما يسمى بسلوك « الإتيكيت » ، وتولع أشد الولع بمتابعة « الموضات » وسرعة الانجذاب إليها ملبسا ومأكلا ، وتقبل على أنواع خاصة من الشراب والمأكولات ، وترتاد أماكن معينة فى السهرات والحفلات والاجتماعات ونحو ذلك مما لا تستطيعه الطبقة الدنيا وقد لا تسيغه أيضا . كما كان أفراد الطبقة الراقية يحتقرون طبقة الدهماء ، ويعاملون أفرادها معاملة السيد لعبده ، وتتميز هذه الخصوصيات بأنها قاصرة على مجموعات معينة فى المجتمع لا تتعداهم ، وأن زيادة التشعب فيها يؤدى إلى انهيار المجتمع .

وقد يقال إن الباب كان مفتوحا أمام الطبقات الدنيا لتؤدى ما تؤديه الطبقات الراقية وتتبنى سلوكها دون أن يعترض أحد ذلك ، ومن ثم فلا فرق بين هذا

النوع من الخصوصيات وبين النوع الأول « الخصوصيات المهنية » . والرد على هذا يتلخص فى أن الخصوصيات المهنية تحكمها فنية العمل أو الوظيفة الحرية أما الثانية فتحكمها الصفة الطبقية فى المجتمع . وبمعنى أوضح فإن الباب مفتوح فى كلا النوعين ليدخل فيه من يدخل ، ولكن الباب فى الخصوصيات المهنية يؤدى إلى الأعمال والوظائف المسموح بها لكل الناس بناء على استعدادهم الطبيعى ، ونوع التعليم الذى يتلقاه كل منهم ، والذى يهيئه المجتمع للجميع دون تمييز ، بخلاف النوع الثانى « الخصوصيات الطبقية » فإن بابه يوصل إلى الطبقة الاجتماعية المحظورة بطبيعتها إلا على قلة قليلة جداً من الأفراد الذين يتوافر لهم عامل الغنى الفاحش مما يخرج عن دائرة الاكتساب الشريف ، ولا توصل إليه طبائع البشر بسهولة .

ومع أن الخصوصيات بنوعيها لا تعد قدراً مشتركاً بين جميع الأفراد إلا أن كثيراً منها لا يغيب بمفهومه العام عن كل فرد . فالطبيب له أعمال فنية لا يعرفها إلا أفراد مهنته ، ومع ذلك فكل أفراد المجتمع تقريباً يعرفون وظيفة الطبيب بما لها من أهمية كبرى من حيث الخدمات الصحية للإنسان ، كما يقدرون خطورة انحرافه عما يتوقع منه بصورة إجمالية . ومن لا يعرف إعداد الطعام لأنه ليس من فئة الطباخين لا يغيب عنه معرفة الحكم عليه بأنه حسن الإعداد أو رديئه بناء على التذوق أو المظهر أو نحو ذلك .

وعندما يرتفع مستوى النهضة فى مجتمع من المجتمعات وبخاصة فى ميدان الصناعة فإن كثيراً من الخصوصيات تختلط وتتبهم فى الأذهان ، بل إن الأمر قد يدق كثيراً فيستدعى زيادة التقسيم والتخصص والمبالغة فى التحديد والتمييز كما هو الحال فى بعض المجتمعات التى يتخصص فيها العمل الفنى تخصصاً عميقاً ودقيقاً ، ويتعقد إنتاجه وتعمق فنيته إلى الحد الذى يصعب على كل المشتغلين فى ميدانه أن يدركوا بالتفصيل التام جميع عملياته ودقائق خصوصياته ، فتتعدد فروعه وتتشعب أنواعه ، ويختص بكل فرع إخصائيون يختلفون عن نظرائهم فى الفروع الأخرى . ففى ميدان الهندسة مثلا توجد الهندسة الميكانيكية ، والهندسة المدنية ، والهندسة النووية ، وهندسة المبانى والحراسانة المسلحة ، والهندسة الكهربائية ، وهندسة الصواريخ ، وهندسة الميدان ، وغير ذلك مما تقتضيه ظروف الصناعة

المتحيرة واتساع ميدانها وأغراضها فى الوقت الحاضر . وفى الطب يصل التخصص فى بعض البلاد مدى بعيداً . وهكذا فى كثير من مجالات الحياة الصناعية .

٣ – **البديلات** «Alternatives» وهى العناصر الثقافية التى يمكن للفرد أن يختار فيها فتتضمن جميع طرق التفكير ووسائل العمل التى تجرب لأول مرة بجانب ما اصطلح عليه الناس وقبلوه من الخبرات والأفكار والتصرفات وذلك كالرياضيات الحديثة التى بدأ التفكير فيها حديثاً فى جمهورية مصر العربية ، وكطريقة للتدريس مثلا تخالف الطرق التقليدية التى تسير عليها المدارس ، أو طريقة لإعداد طعام لم يتعارف الناس عليها ، أو تصميم بعض الملابس بصورة جديدة لم تكن معروفة قبل ذلك ، أو بعض القيم التى يتجه إليها مجتمع من المجتمعات فى تطوره كالاتجاه فى مجتمعنا العربى مثلا إلى احترام العمل وتقديسه ، أو هكذا .

عناصر البديلات هذه لا تنتمى إلى العموميات لأنها لا تعم أفراد المجتمع ولا تشيع فيه بنسب متساوية . وفى الوقت نفسه لا تنتمى إلى الخصوصيات لأنها لا تخص بطائفة أو جماعة معينة . وهى على أية حال تكون العنصر النامى من الثقافة بمعنى أن المجتمع الذى تقل فيه البديلات أو تنعدم يجمد على حاله ولا يعد مجتمعاً متطوراً .

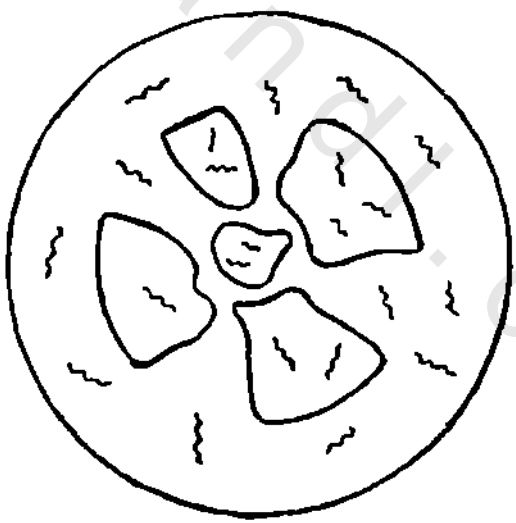
وتدخل البديلات دائماً مرحلة من الصراع الاجتماعى قبل أن يتقرر قبولها أو رفضها ، فإذا تغلب جانب القبول واستساغة الناس لها على رفضها فإنها تمتص وتدخل فى إحدى الطائفتين السابقتين : إما العموميات أو الخصوصيات . فمثلا عندما يتحول المجتمع من رأسمالى إلى اشتراكى — كما حدث فى جمهورية مصر العربية بعد ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ م — فإن كثيراً من المفاهيم والقيم والأفكار التى كانت تسيطر على الشعب تبدأ فى الاهتزاز وتحل محلها مفاهيم وقيم وأفكار جديدة ، ولكنها قبل أن تأخذ صفة « العمومية » أو «الخصوصية» وتستقر فى أذهان الناس وتطبيقاتهم السلوكية تمر بدور الإقبال عليها من البعض ، والإعراض عنها من البعض الآخر ـ وبمقدار ما يزداد الإقبال عليها ويقل الإعراض عنها فإنها تتبلور وتكون جزءاً من العموميات أو الخصوصيات حسب طبيعتها ، ولكن إذا اعتراها العكس وأعرض عنها الناس بغالبيتهم فإنها لا تتصل بهذه ولا بتلك وتميل إلى الاندثار

والنسيان لتقوم مقامها أخرى تمر بنفس الدور وهكذا . ومن هنا كانت كثرة البديلات فى المجتمع دليل اندفاعه نحو النهضة والتطور .

ويوضح الشكل رقم (١) هذا التقسيم الثلاثى للثقافة ، فتشير الدائرة الكبيرة إلى الحدود الاجتماعية التى تجمع كل عناصر الثقافة ، ويشير الفراغ فى قلب هذه الدائرة إلى العموميات التى تربط بين كل أفراد المجتمع ، أما الأشكال الخمس التى تشتمل عليها الدائرة فتمثل الخصوصيات الثقافية سواء أكانت خصوصيات مهنية أو خصوصيات طبقية ، والخطوط المتعرجة داخل الوحدات الصغيرة أو الفراغ الكبير ترمز إلى البديلات التى لم تستقر بعد ولم تتعد مرحلة الصراع الاجتماعى لتتحد بعناصر الثقافة الخاصة أو بعناصرها العامة .

شكل رقم (١)

التقسيم الثلاثى للثقافة



التقسيم الثنائى للثقافة :

إن عناصر الثقافة التى سبق الحديث عنها تنقسم بجملتها قسمين [1] :

(١) B. Othanel Smith, et all, *op. cit.*, p. 7.

اللب الثقافي : ويشتمل على عناصر الثقافة من كل من العموميات والخصوصيات التي دخلت في مرحلة الصراع وخرجت منها منتصرة على الإلغاء والإهمال ، فقبلها الناس ورضوا عنها ، وأصبحت أنماطًا عادية تقابل الزيادة عليها أو الحذف بالمنع والمعارضة الشديدة . وبذا يميل اللب الثقافي إلى الثبوت ويكتسب صفة الدوام والاستقرار . وهو الذي يمثل في العادة القواعد الأساسية والمعارف والمهارات التي يعيش بها الناس ويبررون سلوكهم ويصلون إلى آمالهم وما يرجون لأنفسهم ولأولادهم في الحاضر والمستقبل . فالعادات والتقاليد والدساتير السياسة والاقتصادية التي يدين بها الأفراد ، والأشياء والمثل التي يجاهدون في سبيل الحصول عليها والدفاع عنها ، وطرق الحكم على السلوك المنحرف ، وأسس التعاون والتنافس ، كل ذلك مما يكون اللب الثقافي ، ويعطي للمجتمع قوة ثباته وصحة وجوده ، ويشكل الروح العام لثقافته ، ويحصل به الفرد على الاستقرار والاطمئنان لأنه يجد فيه عواطفه العميقة ، وعن طريقه يحقق أغراضه وأهدافه التي يتوق إلى تحقيقها .

الغلاف الخارجي للثقافة : ويشتمل على تلك البديلات الثقافية التي ما تزال في مرحلة الصراع لم تثبت بعد ولم تستقر ؛ فهي ما زالت مزعزعة يدين بها بعض الأفراد وينفر منها البعض الآخر ، وقد يقبل عليها الفرد مرة على سبيل التجريب ثم يحيد عنها . وهكذا تظل في صراع مع الناس والناس في صراع معها حتى يرضوا عنها ، ويقبلوا عليها بعامتهم إن كانت تحمل خاصية « العموميات » أو بخاصتهم إن كانت تحمل صفة « الخصوصيات » ، وحينئذ تندمج مع « اللب الثقافي » وتكون معه مركز العناصر الثقافية .

ويمثل الشكل رقم (٢) هذا التقسيم الثنائي للثقافة حيث تشير الدائرة الكبيرة إلى الحدود الاجتماعية التي تحيط بكل عناصر الثقافة ، وتمثل الخطوط المتعرجة التي في هذه الدائرة الغلاف الثقافي الذي يتحرك في صراع اجتماعي يحاول أن ينفذ إلى اللب الثقافي ، والذي استطاعت بعض عناصره فعلا أن تنفذ إلى اللب كما تشير الأسهم والخطوط المتعرجة بين الخطوط المستقيمة المتمركزة في الوسط والتي تشير إلى اللب الثقافي الذي استقرت عناصره وثبتت .

شكل رقم (٢)

التقسيم الثنائى للثقافة

الثقافة والمنهج التربوى

إن الإنسان يولد عديم الثقافة ، بمعنى أنه لم يكتسب بعد عادات مجتمعه وطرق تفكيره واتجاهاته والمهارات السائدة فيه ؛ لأن هذه الأشياء وأمثالها تأتى عن طريق المواطنة الكاملة فى المجتمع . وهى فى انتقالها إلى الطفل واكتسابه إياها تتدرج بعامة مع مقتضيات الطبيعة البشرية . فالطفل فى أسرته قبل أن يتهيأ لتحمى مسئولية التربية المنظمة — مقصودة أو غير مقصودة — كثيراً ما يعارض بسلوكه وتصرفاته ما تعارفت عليه الجماعة ، وكثيراً ما يتغاضى أبواه عن مثل هذه التصرفات التى تصدر عنه فى سن مبكرة لأنه لم يقو بعد على التحكم فى رغباته والسيادة الكاملة على تصرفاته . حتى إذا ما اشتد عوده واستطاع تحمل مسئولية التعليم والتربية المنظمة فإنه يبدأ — بمساعدة مربيه — فى مطابقة حياته وسلوكه للقوانين والنظم العامة التى

يخضع لها كل الأفراد ، ويؤاخذ إن شذ عنها لأن عقله قد بدأ فعلا فى الوعى بوجوب اعتزال التصرفات الفردية الغريبة عن مسلك الجماعة والميل إلى التمسك بخصائصها وتبنى المعارف العامة والرغبات الغالبة وطرائق السلوك التى يعرفها الجميع ويلتزمون بها . ومن ثم يخضع فى تعليمه وتهذيبه إلى ما يخضع له أبناء وطنه ، ويقبل ما يأتى عليه من مسئوليات فى هذا الصدد ليثبت عوداً مثمراً فى شجرة مجتمعه . وكلما زاد ثقافة وتهذيباً فإن خصوصياته الفردية الشاذة التى لا تقبلها الجماعة ضمن منهاجها تقل وتختفى من حياته .

يختلف المجتمعات فى طريقة توصيل الثقافة إلى أبنائها ، ففى المجتمعات البدائية حيث العقل لم يرق بعد وأساليب التفكير لم تمعن وتتشعب ؛ تنتقل عناصر الثقافة إلى الطفل بطريقة ساذجة وغير رسمية تتمثل فى اتصاله بالكبار واشتراكه فى نشاطهم وأعمالهم اليومية . فهو يتعلم تقاليد الجماعة وعاداتها من خلال ما يرى من سلوك ويسمع من الأحاديث والقصص ، فيتعلم أداء الطقوس الدينية عندما يرى آباءه والكبار من أهل مجتمعه يؤدونها فيحاول تقليدهم فيها . ويتعلم صنعة والده بالمشاهدة والمشاركة بالخبرة المباشرة ، فهو يراه ويساعده فى تقليب الأرض وإعدادها للزراعة وحصد المحصولات وتكييف أدوات الزراعة الأولية بيديه ونحو ذلك . ثم هو يمارس أساليب التفكير والتعامل مع غيره بنفس الطريقة التى يمارسها أفراد عائلته ، ويؤدى التحية للأصدقاء وغير الأصدقاء كما رآها تؤدى من الكبار . وهكذا فى كل مظاهر الحياة البدائية التى يحياها مع قبيلته وفى كل مكونات الثقافة التى تحكم تلك الحياة وتسودها .

أما فى المجتمعات النامية فإن العقل فى رقى مطرد ، والتفكير ممعن ومتشعب واستكشاف المجهول واختراع المخترعات لا ينقطع يوماً بعد يوم ؛ فتتأثر بهذا كله الحياة العملية فتتعقد وتتعقد معها أمور الناس إذ يضطرون إلى الملاءمة بين هذه الحياة المعقدة فى اطراد وبين ما ينبغى أن ينالوه من العلم لينهضوا بتبعاتها وأثقالها . ومن أجل ذلك فإن تعليم أسلوب الجماعة فى الحياة ونقل التراث الثقافى إلى الأفراد يصبح وظيفة خاصة تقوم بها المدرسة نظراً لتعقد هذه العناصر واتساع

دائرة الثقافة وحقائقها التى ينبغى معرفتها . فالمدرسة بمساعدة الإخصائيين التربويين تقوم بتنظيم الخبرات العامة ، وأساليب التفكير والسلوك الجماعية ، وحقائق التراث الثقافى فى سياق معين يطلق عليه اسم المنهج ، ثم تتعهد النشء بدراسته وتحصيله وتطبيقه فى مناحى الحياة . على أننا يجب ألا نغفل أن بعض عناصر الثقافة فى هذه المجتمعات أيضاً يترك لذات المجتمع خارج المدرسة فيتلقاه الفرد تلقائياً منه .

واختصاراً للقول فإن الشخصية الفردية والاجتماعية لأبناء الأمة تنمو وتتحدد بالثقافة التى ولدوا فيها ، وترعرعوا فى أحضانها ، وتأثروا بمؤثراتها من سن الطفولة حتى سن النضوج سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو فى المجتمع الكبير . فلو فرضنا أن طفلا غربياً مثلا انتقل عند الولادة إلى بلد شرقى ، وربى فى ثقافة شرقية ؛ فإنه ينمو بنفس الصورة ويسلك نفس السلوك الذى درج عليه أبناء هذه الثقافة ، بحيث يصبح شرقياً فى وجهات نظره واتجاهاته ومهاراته وعاداته كأى فرد يصدر من أصول شرقية عريقة . ونفس الشىء يحدث لو أن طفلا شرقياً نما فى ثقافة غربية فإنه يتكيف لطرق المعيشة الغربية ، ويكتسب نفس المعتقدات الشائعة فيها كأى فرد غربى مغرق فى الثقافة الغربية .

ولسنا ننكر بالطبع أن الطفل يرث عن والديه وأصولهما بعض الصفات الجسمية كشكل الوجه أو لون العينين أو نحو ذلك ، كما لا ننكر كذلك أنه يرث عنهم بعض الطبائع والاستعدادات الفطرية كالذكاء العام أو جزء كبير منه وكالقدرات الخاصة كالقدرة المتصلة بالرسم والموسيقا وما إلى ذلك . ولكن هذا الاعتراف لا يعود بالنقض على القضية الأولى ولا يؤثر تأثيراً مخالفاً للمفهوم الثقافى الذى نتصدى لتبيينه ؛ فإن هذه العوامل وإن كانت تدخل فى تكوين الشخصية وعدد بعضها مدى استجابة الفرد للمؤثرات البيئية والعناصر الثقافية إلا أنها تصبح عوامل التكييف والتحديد للشخصية فى البيئة التى يعيش فيها الطفل أيًّا كانت هذه البيئة . فهو يولد بنزعات فطرية تدفعه إلى النشاط ، ولكن النشاط الذى يقوم به يتوقف على المؤثرات والعناصر التى تتضمنها البيئة .

ويؤيد هذه الحقيقة ما أثبتته الدراسات التى قام بها بعض علماء الأجناس

أمثال مارجريت ميد «Margrate Mead» وغيرها[1]، فقد قاموا بدراسة علمية لبعض القبائل التى تنتمى إلى أصل بيولوجى واحد مع اختلاف العناصر الثقافية والظروف البيئية التى تخضع لها قبيلة دون أخرى، فتبين أن الطفل فى كل قبيلة ينمو حسب النماذج الثقافية فى المجتمع الذى يعيش فيه، ويختلف عن غيره من أطفال القبائل الأخرى تبعًا لذلك فى الخلق واستهداف الهدف وتبنى المثل العليا على الرغم من وجود التشابه والاتحاد فى الجنس.

كما يؤيد هذا المعنى أيضًا قصة «أمالة وكمالة» وغيرهما مما تتحدث عنه كتب التربية؛ فقد ثبت أن كلا من هؤلاء قد اكتسبت صفات الخلائق الوحشية من بيئة الغابة التى انتقلت إليها بعد اختطاف الوحوش لها. ثم أخذت فى التكيف مرة أخرى للبيئة الإنسانية والاتصاف بأخلاق البشر بعد العثور عليها وفصلها عن بيئة الوحوش وإن كان هذا التكيف الأخير لم يتقدم كثيراً نظراً لتغلغل التكيف الأول فيها.

مما تقدم نرى أن المنهج التربوى للمتعلم سواء فى البيت أو المجتمع أو المدرسة أو المؤسسات التعليمية المختلفة يجب أن يستضىء بضوء الحياة العامة للجماعة، وأن تربية بمعناها العام ينبغى أن تشمل عملية التطبيع الاجتماعى؛ تلك التى يتم فيها تكييف الأفراد للمجتمع الذى يعيشون فيه تكييفًا متكاملا. فيتعلمون خلالها كيف يعيش بعضهم مع بعض ويعامل بعضهم بعضًا بالأخذ والعطاء ويضحون ببعض رغباتهم الشخصية متى كان ذلك ضروريًا لصالح الجماعة. ويعضد هذا المعنى أن من أهم أهداف المناهج التربوية:

أولاً: المحافظة على التراث الثقافى توحيداً لأفراد الشعب، وتوجيهًا لسلوكهم، وإنارة لسبل التفكير أمامهم، وعملا على استمرار التقاء الحاضر بالماضى.

ثانيًا: العمل على تحسين عناصر هذا التراث ضمانًا لسلامة التطور الاجتماعى، وبذرًا لبذور التقدم والإصلاح فى الجماعة.

والمدرسة — وهى أداة التربية الرسمية — تتحمل دون جدال أكثر المسئوليات وأضخم الأعباء فى هذه العملية. فدورها لا شك أخطر الأدوار ونصيبها أكبر

---

(١) ا. ك. أوتاواى، ترجمة وهيب سمعان وآخرين، التربية والمجتمع: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠، ص ص ٣٥ — ٤١.

الأنصبة ، وبخاصة فى مجتمعنا العربى الذى تنقص البيت فيه عناصر التوجيه التربوى السليم . وخطورة هذا الدور الذى تقوم به المدرسة يبدو واضحاً فى رسالتها الاجتماعية التى تؤديها إلى المتعلمين عن طريق المناهج الدراسية وأوجه النشاط التربوى الداخلة فيها . وهذه الرسالة تتلخص فيما يلى :

١ — توجيه الشباب فى التفكير والعمل نحو الحقائق والأهداف والمفاهيم التى تعمل الجماعة من أجلها ، وغرس الاستعداد فى نفوسهم للجهاد فى سبيلها والدفاع عنها .

٢ — حث الشباب على التمسك بالقيم التى تشيع فى المجتمع ، وعلى تكريس حياتهم لخدمتها .

٣ — حمل الشباب — عن ثقة منهم — على احترام الناس جميعاً لاحترام أعمالهم وحرفهم وخدماتهم الاجتماعية مهما بدت حقيرة فى نظر البعض منهم .

٤ — حث المتعلمين على احترام آراء الناس ومعتقداتهم وحقوقهم المشروعة .

٥ — غرس روح التعاون فى المتعلمين ، وتحبيبهم فى الاشتراك مع الجماعة وفى إنكار الذات والتضحية فى سبيل المجتمع وتطويره ونهضته .

٦ — دفع الشباب إلى ممارسة النشاط الدينى الذى يرتضيه المجتمع ، والخضوع لسلطان الدين وقوانينه عن رغبة وثقة فيه وفى خير ما يؤديه للفرد والجماعة .

٧ — إبعاد الأفراد عن الاتجاهات والرغبات الضارة بالمجتمع والتمسك بما يعود عليهم بالفائدة الفردية والاجتماعية .

٨ — إعلاء روح الخدمة الاجتماعية فى النشء بما يؤدى إلى تداخل المصالح الشخصية مع المصالح الاجتماعية وتحقيق الإنسانية المثالية .

٩ — تأكيد معنى الحرية الحقيقية فى نفوس المتعلمين ، وهى الحرية التى تقيد صاحبها بعدم التعرض أو الإضرار بحقوق الأفراد ومصالحهم ، وبمعنى آخر هى الحرية التى تنتهى حيث ينبغى أن تبدأ حريات الآخرين .

مضمون المنهج وارتباطه بثقافة المجتمع

إذا نظرنا نظرة تحليل وتمحيص إلى المنهج الدراسى الذى تضعه المدرسة لتلاميذها فإننا نجد أن أهم ما يقوم عليه يتلخص فيما يأتى :

(أ) الأهداف التربوية التى يقصد إليها من وراء تدريس المنهج .

(ب) المادة الدراسية التى يراد للتلاميذ معرفتها ، وفهم حقائقها ، والوقوف على أسرارها من أجل تحقيق الأهداف التربوية .

(جـ) النشاط والتدريبات التى يقصد القيام بها لتحصيل المادة الدراسية .

(د) مسالك الضبط والتهذيب والطريقة التربوية التى يسلكها المدرس فى مواقف التدريس المختلفة .

(هـ) تقويم نتائج التحصيل التربوى والخبرات التعليمية التى اكتسبها التلاميذ

وهذه العناصر جميعها ترجع إلى الثقافة وتتصل بها بسبب من الأسباب . فالأغراض والأهداف التربوية فى المنهج تعكس الأفكار والعواطف والآمال التى تتضمنها عموميات الثقافة أو خصوصياتها . فالمجتمع العربى فى جمهوريتنا يتجه مثلا إلى الاشتراكية ويأمل أن يتفهمها الشباب ويدينوا بمبادئها ومثلها . وإذاً فمن واجب المدرسة أن تستهدف هذا الهدف وتعمل على طبع الشباب بطابع الاشتراكية عن طريق المنهج الدراسى والنشاط التربوى الذى يكتنفه .

والمادة الدراسية التى تحقق الأهداف التربوية عبارة عن الأفكار العامة والمعارف العامة أو الخاصة والمهارات المتعددة التى تشيع فى أوساط المجتمع ويحتاج إليها أفراده أو بعضهم لخدمة الرسالة التى وكلت إليهم وتأدية الواجب الاجتماعى المنوط بهم ، فالخدمات الطبية التى يقوم بها الأطباء مثلا تحتاج إلى معارف معينة وفرص علمية خاصة تتصل بفن الطب كتلك التى تتصل بالتاريخ الطبيعى والكيمياء والفسيولوجيا واللغة الأجنبية وغير ذلك مما لا يستغنى عنه طبيب إذ أراد أن يتحمل مسئولية وظيفته على أمثل وجه .

والتدريبات وأنواع السلوك التى يقوم بها التلاميذ لتحصيل المادة الدراسية ليست إلا أنواع النشاط والتصرفات السلوكية التى يقبلها المجتمع عادة من أعضائه . فعند القيام برحلة علمية لزيارة مصنع حربى مثلا يجب أن يسبقها بعض التصرفات التى يحتمها القانون أو تقتضيها التقاليد كالكتابة إلى المسئولين بطلب الإذن فى الزيارة ، واصطحاب ما يدل على الإذن بالزيارة عند الدخول ، وعدم تصوير الأماكن التى يشير المسئول عن المصنع بعدم تصويرها ، وهكذا . وطرق الاستذكار والمحاضرة وإجراء التجارب والمشاركة فى مناقشة الموضوعات وارتياد المكتبات العامة والخاصة وغير ذلك من أنواع النشاط التى تؤدى إلى المعرفة والتحصيل الدراسى والخبرة العلمية والتربوية كلها تخضع لقواعد وأصول نظمها المجتمع وتعارف عليها أعضاؤه فراعوها ولم يخرجوا عنها .

والطريقة التى يسلكها المدرس فى ضبط المتعلمين وتهذيبهم وفى مواقفه التدريسية المختلفة لا شك تعكس صورة الحياة ووجهها السائد فى المجتمع . ففى المجتمع الديمقراطى مثلا يعكس المدرس ديمقراطية التعامل فى الفصل ، وفى المجتمع الديكتاتورى يرى المدرس فى الديكتاتورية خير عناصر النجاح فى تعامله مع التلاميذ ، والفيلم التعليمى إذا عرض فى أثناء الشرح ينبغى أن يخضع فى عرضه كما يخضع فى موضوعه لما تعارف عليه المجتمع وقبله سلوكاً من أفراده . وهكذا .

وتقويم نتائج التحصيل التربوى فى المدرسة ليس إلا وضعاً لما حصل التلاميذ من مقومات المنهج السابقة فى ميزان الحكم للوقوف على مدى استفادة مواطنى الحاضر والمستقبل فى مجال الإعداد للمواطنة الصالحة .

المناهج التربوية العامة والخاصة وصلتها بالثقافة

المناهج الدراسية بعامة تنقسم قسمين :

القسم الأول : يختص بالتربية العامة وهى التى تهتم بحفظ الكيان الاجتماعى وحدة متكاملة تربط أفراده برباط جامع ، وتقرب بينهم فى هدف واحد يسعون لتحقيقه جميعاً [1] .

ومن ثم يأخذ هذا القسم حقائقه من العناصر الثقافية العامة ، وكذلك من العناصر الثقافية الخاصة التى تتسم بصفة العموم فى اهتمام أفراد المجتمع بها فتدخل فى الأولى القواعد والمعارف والأسس التى تنظم سلوك الناس عامة ، وتتضمن المستويات والمعلومات التى تعينهم على الحكم بصحة الصحيح وخطأ الخاطئ ، ويهتدون بهديها إلى خير الخير وشر الشر ، وإلى جمال الجميل وقبح القبيح ، ويدركون بوساطتها الحقيقة وضدها . كما تتضمن المعارف والمهارات التى تؤدى إلى ضبط وتحسين سلوك الناس العام فى مجال السياسة والاقتصاد وغير ذلك ، أو يحتاجون إليها لتفهم المجتمع الذى يعيشون فيه ومعرفة سماته والجذور التى تنبت هذه السمات . فاللغة القومية إذاً والتربية الوطنية والتاريخ الوطنى وجغرافية الوطن والرياضيات العامة والعلوم التى تفسر مظاهر الطبيعة التى تحيط بالناس ونحو ذلك مما يقوم على المفاهيم السابقة ، تبنى جسم المناهج التربوية العامة التى تعمل على تجميع الأفراد والتقائهم على صعيد الخصائص الاجتماعية الموحدة . وينبغى ألا نغفل أن العموميات الثقافية لا تدخل بجملتها فى بناء كيان المناهج التربوية العامة داخل المدرسة ، فهناك من هذه العموميات ما اصطلح على ترك اكتسابه للاحتكاك الاجتماعى الحر خارج المدرسة ، وذلك كطريقة ربط « الكرفتة » على العنق ، أو رد التحية أو نحو ذلك مما لا يحتاج إلى ترتيب فنى ووضع خاص فى مقررات المناهج الدراسية .

أما الثانية وهى العناصر الثقافية الخاصة التى تتسم بصفة العموم فى اهتمام

---

(١) انظر معنى التربية العامة فى الفصل السابع عند الكلام عن الطريقة المحورية .

الجميع بها ، فتدخل فيها علوم الصحة العامة ومكونات الغذاء الأساسية واحتياجات الأجسام من هذه الأساسيات . وكذلك الاتجاه العام فى سياسة الوطن وعلاقاته بالدول الأخرى ونحو ذلك مما يمكن أن يدخل فى دائرة خاصة كالطب والسياسة والاقتصاد ، ولكن لا يستغنى عنه مسار الحياة الكريمة لأى فرد من أفراد المجتمع .

القسم الثانى : يتصل بالتربية الخاصة وهى التى تخدم اهتمامات بعض الجماعات وتبنى على أساس من طرق تفكيرهم وعملهم الخاص بهم . وبهذا المعنى فإن مناهج التربية الخاصة تقوم على عناصر الثقافة الخاصة وتتصل اتصالا وثيقًا بها . وهى بهذا المعنى أيضًا تتجه وجهات ثلاث :

الوجهة الأولى : تستمد مددها وتأخذ زادها من مستوى اجتماعى معين وتساير حاجات الأشخاص الذين ينتمون إلى هذا المستوى الاجتماعى ، فإذا فرضنا أن مجتمعًا كالمجتمع النازى يدين بوجود طبقة معينة فيه خلقت للرئاسة وتولى أعمال القيادة بحيث لا يصلح غيرها لذلك فإنه يهيئ لهذه الطبقة نظامًا تعليميًا معينًا ، ويضع لها من المناهج التربوية الخاصة ما يؤدى أزادها للوجهات المنتظرة منهم ويقدرهم على القيام بالوظائف التى يعدون لها ، ومن هذا الاتجاه أيضًا ما كنا نراه فى المجتمع المصرى قبل ثورة سنة ١٩٥٢ حين كانت الظروف مهيأة لما كان يسمى بالطبقة الراقية أن تنعزل برسائل تربيتها عن عامة الشعب ؛ فقد كان أفراد هذه الطبقة يترفعون فى تعليم أبنائهم عن المدارس المخصصة للجمهور ويتجهون بهم إلى المدارس الخاصة الأجنبية ذات المصروفات الباهظة والمناهج التربوية المتباينة التى كانت تأخذ قوامها من غير عناصر الثقافة المصرية حتى يباعدوا بينهم وبين أبناء الشعب فيستأهلوا فى نظرهم مراكز القيادة التى كانوا غالبًا ما يتوارثونها خلفًا عن سلف . ومن هذا أيضًا ما كان فى بعض أطوار الحياة المصرية من وجود نوعين من التعليم أحدهما تعليم ابتدائى فى مناهجه بعض الغناء والكفاية التربوية ومقصور على بعض الفئات المحظوظة ممن يملكون نفقاته المادية ، ويوصل إلى التعليم الثانوى ثم الجامعة ، والثانى تعليم شعبى مفتوح للعامة وفقير فى مناهجه فى كل مقومات التربية السليمة ولا يدخله برغم هذا إلا قليل من الشعب إذ كانوا يضيقون ذرعًا بأعباء الحياة المادية . فلا شك أن مناهج التعليم الابتدائى فى تلك

الوقت كانت نوعًا من المناهج التربوية الخاصة التى كانت تغذى ميول فئة بذاتها بقدر ما تؤسس على عناصر الثقافة الخاصة بها . ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن هذا النوع من المناهج التربوية الخاصة يعمل على التقسيم الطبقى بين أفراد الأمة الواحدة كما يخلق فيها ثنائية التعليم البغيضة .

الوجهة الثانية : تعتمد على تعريف جماعة أو أفراد معينين بالقوانين والمعارف الخاصة بوظيفة أو عمل ما ، وتساير فى مناهجها حاجات المهنة بغض النظر عن الأفراد الذين يتجهون إليها . وهى بهذا المعنى تحاول أن تعد الأشخاص الذين سلكوا منهجها واتبعوا سبيلها وتحملوا مسئولياتها التربوية ليتمرضوا ببعض الوظائف الحيوية الضرورية فى إسعاد المجتمع ونهضته وذلك كهؤلاء الذين يعدون لمهنة الطب أو الهندسة أو المحاماة أو غير ذلك ؛ فإن لكل من هذه الفئات مناهج تربوية ذات صبغة منفردة تقوم على حقائق ومعلومات مهنية وفنية تامة يعرفها إلا أصحابها ، فى الوقت نفسه تعتبر ضرورية فى إعدادهم للحياة العملية فى المجتمع وفى إشباع الحاجات التى تظهر فيه من وقت لآخر .

وهذا اللون من المناهج التربوية الخاصة لا يغذى الطبقية الاجتماعية ولا يساعد على قيام الثنائية التعليمية ولكنه على العكس من ذلك يعمل على التكامل الاجتماعى وسد النقص الذى يشعر به المجتمع ؛ فهو يمده بمقومات الكفاءة فى أداء الخدمات الاجتماعية الضرورية ، ويهيىء لأفراده أحسن الفرص لانتفاع بعضهم ببعض وتعاونهم جميعًا فى النهاية على إنهاض أنفسهم بإنهاض مجتمعهم وإسعاد كل فرد بما يتيسر له من الخدمات العامة على أيدى هؤلاء الفنيين الذين أعدهم المجتمع لمثل هذه الخدمات . غير أننا يجب أن نلاحظ أن هذا الاتجاه يأخذ مساره الطبيعى دون جنوح إلى الطبقية المقوته بأمرين :

١ — ألا يمعن أصحاب هذا اللون التربوى فى تخصصهم بما لا يترك أمامهم فرصة الأخذ بنصيب من المناهج التربوية العامة التى تحدثنا عنها والتى تعتبر ضرورية لوحدة أى شعب .

٢ — أن يفتح باب هذا اللون التربوى على مصراعيه لكل طارق تؤهله استعداداته ومواهبه لتحمل تبعاته والسير قدمًا إلى ما ينفع الوطن بحق .

الوجهة الثالثة : لا تقتصر على الأخذ من خصوصيات المستوى الاجتماعى المعين كالوجهة الأولى ، كما لا تقتصر على الأخذ من خصوصيات المهن المعينة كالوجهة الثانية ، ولكنها تخلط الاثنين معاً . فقد يحدث فى مجتمع من المجتمعات أن تتخصص فئة من الناس لها مميزات خاصة بأداء بعض الوظائف أو القيام ببعض الأعمال كالخدمات الدبلوماسية مثلا ، أو الوظائف الكبرى فى مجال الصناعة أو التجارة أو نحو ذلك ، ومن هذا ما كان يتبع قبل ثورة سنة ١٩٥٢ من قصر دخول الكلية الحربية على أفراد معينين هم أبناء الطبقة الراقية الذين تنطبق عليهم شروط القبول بها . وكذلك الإجحاف بحق الفقراء من أبناء الشعب حين كانوا يشترطون فى دخول كلية الطب مثلا القدرة على تسديد مصروفات باهظة لا يقدر عليها إلا نفر قليل جداً من أبناء الأمة هم الذين يريدون قصر هذا اللون من التعليم عليهم . ومن ثم كانت خصوصيات المهنة تمتزج بخصوصيات الطبقة فى المناهج التربوية لهذه الكليات . وهكذا مال هذا النوع من المناهج التربوية الخاصة إلى الدخول فى نطاق الطبقية ، وساعد على وجود العزلة بين أفراد الشعب لأن كل من يتلقى تربية من هذا النوع يشعر بميزته عن الجماعة فيترفع عن مشاركتهم أو القرب منهم ، وكثيراً ما كان يرفض الاعتراف بعموميات الثقافة التى ينبغى أن تحكم تصرفاته . وقد يتخذ من تربيته الخاصة فى تلك الكليات صبغة مميزة له ، ولوناً من ألوان الثقافة لا يتعداه أولا يتعدى أمثاله ، وحينئذ تظهر الطبقية الاجتماعية بشكل صارخ يهدد كيان المجتمع ووحدته .

وفى بعض الأحيان تختلط مناهج التربية العامة بمناهج الطبقية كما يحدث عندما يتحول مجتمع من المجتمعات عن النظام الطبقى ويتطور إلى مجتمع تتساوى فيه فرص الحياة أمام الجميع ولا تتحدد فيه الطبقات أو تتميز بوضوح ، فإن المدارس التى كانت تختص ببعض الطبقات الاجتماعية وتقدم لهم المناهج الخاصة بهم تفتح للجمهور ، ولكن مناهجها لا تتطور بين يوم وليلة . بل تظل قائمة فترة من الوقت وتعلق رواسبها بمناهج التربية العامة حين تدخل إلى تلك المدارس وتحتاج إلى بعض الجهد للقضاء عليها ، ومن أمثلة ذلك ما حدث فى المجتمع العربى بجمهورية مصر العربية حين تحول إلى مجتمع اشتراكى بعد ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ ؛

فإن المدارس الابتدائية والثانوية التى كانت تختص بالطبقات الراقية تم فتحها للجميع ولكن بقيت تحمل بعض رواسب الماضى الطبقى فى مناهجها ونظم الدراسة فيها وإن أخذ ذلك يقل بالتدريج حتى كاد يقضى عليه تماماً فى الوقت الحاضر .

والحقيقة التى يجب أن نؤكدها هنا هى أن سياسة فتح باب الوظائف وتحصيل المعارف والفنون من أى نوع لكل مزود بالاستعداد المناسب لا فارق بين جنس ومعتقد وأصل اجتماعى تقلل من فرص التخصيص الوظيفى وقصر بعض المهن على بعض الطبقات المعينة فى المجتمع ، كما تعمل على انعدام الصلة بين مناهج التربية المهنية أو العامة وبين إحداث الطبقية الاجتماعية .

التطور الاجتماعى وعلاقته بالمنهج

من المناقشة السابقة يتبين بوضوح أن المنهج يصاغ فى إطار الثقافة وأن العلاقة بينهما من أوثق العلاقات . وما دام المنهج يدخل فى كيان الثقافة بوجه الصوت فمن الطبيعى أن يتأثر بالتغيرات أو التعديلات الهامة التى تطرأ عليها . ولذلك فإن التطور والتحوير الذى يلحق العناصر الثقافية والحاجات الاجتماعية والاقتصادية يخلق فى المجتمع بعامة وبين التربويين وأعضاء أسرة التعليم بخاصة شعور الشك فى صلاحية المنهج القديم وتناسبه مع الظروف الاجتماعية الجديدة فيتجهون إلى اقتراح منهج جديد أو تعديل للمنهج القديم ، فمثلا فى جمهورية مصر العربية نرى أن المجتمع يتحول من رأسمالى إلى اشتراكى ، وتجتاحه مظاهر التغير فى الأفكار والأعمال ؛ فالفكرة القديمة التى سيطرت على أفراده بفعل الاستعمار وأعوانه من أنه بلد زراعى لا سبيل فيه إلى نهضة صناعية قد انمحت ، وأخذت القوة الصناعية تدب فى ربوعه وتحتل مركزاً ممتازاً على أرضه وتحت سمائه .

الثورة العلمية بدأت تشق طريقها إلى عالم الوجود فيه وأصبحنا نرى ونسمع عن معالم نهضية ومشروعات جديدة كالإصلاح الزراعى وتأميم البنوك

والشركات الكبرى وتوزيع أرباح الشركات على العاملين فيها جميعاً وإشراك العمال فى مجالس إدارة هذه الشركات ، والتوسع فى إقامة المصانع وتصنيع المنتجات الزراعية والإكثار من مراكز البحوث العلمية وتقرير مجانية التعليم فى كل مراحله وتغيير أسس القبول فى كل مرحلة من هذه المراحل ودعم الجمعيات التعاونية وتسويق الحاصلات الزراعية والدعوة إلى احترام العمل وغير ذلك مما يقتضيه نجاح المجتمع الاشتراكى الذى نحاول أن نرسى قواعده متينة وثابتة . ولا شك أنه مع هذه الأحداث تنبثق قيم جديدة وحاجات اجتماعية واقتصادية لم تكن قبل ذلك ، وصور للسلوك ووسائل حديثة لاستغلال الإمكانات البيئية والبشرية . ويشعر الناس بهذا كله فى شتى ميادين الحياة الزراعية والصناعية والسياسية والدينية والخلقية والاقتصادية والأسرية وغير ذلك .

ولكن الشعور بها فى ميادين التربية يفرق كل شعور لأن عليها تقع المسئولية الكبرى فى نجاح ما يهدف إليه المجتمع الجديد وفى صياغة الأفكار الاشتراكية فى قوالب العمل المنتج . ومن أجل ذلك تتجه إليها الأنظار وتتعلق بها الآمال كى تسهم بفاعلية فى القضاء على مخلفات الماضى وعلمه غير المرغوب فيها وفى إقامة الصرح الجديد للحياة التى تحول إليها المجتمع . ولشدة الضغط على التربويين فى هذا الصدد وشعورهم الأدبى والرسمى بثقل الحمل فى عمل شىء ما تراهم يتشككون فيما ينبغى أن يكون منهم . لقد تغيرت الأسس القديمة التى كانت تعاد مناهجهم التربوية فهل يا ترى يرتفعون فجأة إلى مستوى المجتمع الجديد فيستهدفون أهدافه ؟ وهل بوسعه السرعة ينتظر لعملهم نجاح ؟ أو أن الأمر يحتاج إلى روية وتدبير ؟ وإلى متى تكون الروية ويكون التدبير ؟ إنها حيرة وتظل حيرة مصحوبة بكثرة الاقتراحات والتنظيمات والتعديلات وعدم الاستقرار على تدبير تربوى دائم حتى يتم تكييف لائق للعناصر الجديدة التى دخلت فى الثقافة واقتضاها التحول الجديد .

قد يقال إن الأغراض التربوية العامة لا يعتورها التغير كغرض تخريج المواطن الصالح ، أو أن تدريس الأساسيات فى المنهج كالقراءة والحساب والكتابة لا يختلف فى الإبقاء عليه أحد ، فعلام الحيرة إذاً ؟ ولماذا يثقل

التربويين على أنفسهم بوجوب تغيير المناهج ؟ والجواب عن الشق الأول من السؤال هو أن مثل هذه المعانى المجردة تصبح فى فترة التغيير والتحول كثيرها من المعانى غير واضحة الدلالة وخفية المفهوم ، فمن هو المواطن الصالح فى المجتمع الجديد ؟ وبأى التقاليد والمثل والمعتقدات يدين ؟ وما النماذج السلوكية التى يلتزم بها ؟ وما الصفات الخلقية والاجتماعية والمعرفية التى يجب أن يتصف بها ؟ أما عن الشق الثانى من السؤال فنحن نعترف بأن مثل القراءة والكتابة والحساب من أساسيات المنهج ، ولكن ألا يمكن أن يضيف المجتمع الجديد أساسيًا جديداً تقتضيه ظروفه المتغيرة ؟ ثم ألا يمكن أن نعدل فى المجتمع الجديد عن تدريس هذه الأساسيات بصورة تعيد التلاميذ إلى الأمية بعد الانقطاع عن التعليم إلى تدريسها بصور تزيل الأمية الثقافية عنهم إلى الأبد ؟

□ الذى لا شك فيه هو أن الناس فى فترة التحول الاجتماعى يضطربون فيما يعتقدون وما يجاهدون فى سبيله وما يدافعون عنه ويتمسكون به من قيم ومثل وفضائل ، ومقدراتهم على التفكير والشعور والعمل يداً واحدة تنخفض . حقًا إنهم يعيشون فى مكان واحد ولكن الاتصال الحقيقى يكاد ينقطع بينهم ، لأن أفكار المجتمع وعاداته ومثله ومعتقداته قد اضطربت ولم يعد أفراده يستجيبون للموقف الواحد بطريقة واحدة ، وعندما تصل الحال إلى هذا الحد فإن على التربويين واجبًا هو أن يطوروا المناهج التربوية ونظم الدراسة فى المدارس ومؤسسات التعليم على اختلاف أنواعها بما يساعد على اتساع دائرة التوجيه العام ، وعلى التكييف لما جد من العناصر الثقافية ، وعلى عادة الارتباط والتماسك الاجتماعى الذى تخلخل بدخول بديلات جديدة تحاول أن تطرد بعض القديم وتحتل مكانه . ومدار الحديث يتلخص فى أن فترة التغير الاجتماعى يسودها اضطراب فى المناهج الدراسية ونظم التربية القائمة وتتطلب دوام إعادة النظر فيها لتتناسب فى أغراضها ومادتها ونتائجها مع الظروف الثقافية والاجتماعية الجديدة ، وتبعًا لذلك تتعدد الاقتراحات التربوية ويكثر التغيير فى المناهج التعليمية وأساليب التهذيب والتثقيف .

يظهر البديلات فى الثقافة هو الذى يحمل إليها عنصر التغير ؛ لأن الثقافة قبل ظهور البديلات فيها تكون متكاملة ومستقرة قد تشابكت عناصرها وتداخلت

وتكيف بعضها لبعض ، فتتكوّن من الجميع وحدة ثقافية أو نموذج ثقافي متسق . وعند ظهور البديلات فيه يحدث الاضطراب والتشقق فى وحدته واتساقه ؛ فالمعروف أن البديلات تجافى بعض العناصر القديمة المكونة لعموميات الثقافة أو خصوصياتها ، ومن ثم تدخل فى صراع معها لتحمل الناس على قبولها ونفى الأصل ، فإذا تم الرضا عنها وأخذت سبيلها إلى سلوك الناس العام أو الخاص فإن الوحدة التى انكسرت بوجودها والاتساق الذى تأثر بدخول هذه العناصر الجديدة يوجب إعادة النظر بما يرجع إلى الثقافة وحدتها واتساقها من جديد . على أن الثقافة لا تهتز اهتزازاً كبيراً . بل تظل على استقرارها النسبى إذا قلت البديلات فى عناصرها . أما إذا زادت فإن كانت زيادتها فى ميدان العموميات فإن الاهتزاز الاجتماعى يتزايد ، وتزداد الحاجة تبعاً لذلك إلى إعادة التكامل الثقافى وارتباط العناصر الثقافية بعضها ببعض لتعود وحدة مستقرة من جديد . وتكبر حينئذ مسئولية المناهج التربوية بحيث إذا أخفقت فى تحقيق التكامل الثقافى كان إخفاقها مشحوناً بالمصائب الاجتماعية . وإن كانت زيادة البديلات فى مجال الخصوصيات الثقافية فإن الاهتزاز الذى يحدث ينحصر فى محيطه الخاص ، ويقل وقعه العام على أفراد المجتمع ، وإن تطلب مجهوداً من المعنيين ليعيدوا الاتساق والنظام من جديد فى هذا المحيط .

وينبغى أن نعرف أن البديلات التى تظهر من وقت لآخر — نابعة من المجتمع نفسه أو مستعارة من ثقافة أجنبية — لها قدرات مختلفة على إحداث الاضطرابات والتفكك الثقافى بغض النظر عن قلتها أو كثرتها ، فبعض هذه البديلات كأنماط الحلى والملابس الجديدة أو طرق الزينة المستحدثة أو ما شابه ذلك يقل تأثيره على الوحدة الثقافية ، أما الاختراعات التى تتصل بوسائل كسب العيش أو إيجاد منابع جديدة للطاقة الإنسانية أو نحو ذلك فإنها تحدث اضطراباً خطيراً فى الثقافة وتتطلب مدى واسعاً من إعادة البناء والتكيف الاجتماعى ؛ لأنها تتصل بأساسيات الحياة للناس وبالأسلوب الذى يضمنون به ضرورات الوجود والعيش .

كيف نستهدى الحياة الاجتماعية فى بناء المناهج وتطويرها

أود بنا فى هذا الصدد أن نضيق الدائرة لنعطى مثالا واضح المعالم من ظروفنا الخاصة ونهضتنا الحديثة . ومن حسن الحظ أن الميثاق وبعده بيان ٣٠ مارس ثم برنامج العمل الوطنى ، وورقة أكتوبر قد لخصت لنا معالم هذه النهضة الجديدة فى ج . م . ع . تلخيصاً وافياً ، ووضعت فى أيدينا خيوط التعرف على مقومات مجتمعنا الاشتراكى الجديد ، وعلى الاتجاهات والقيم التى غيرت المسار الاجتماعى إلى ما تتطلبه الجماهير العربية فى كل أنحاء الوطن ، وأصبح من اليسير على من يريد تطويراً مخلصاً فى مجال ما أن يجمع ركائز العمل لتحقيق إرادته من المعانى والأفكار والنظريات التى تضمنتها هذه الوثائق ، ثم يعمل فكره فى ترجمتها إلى أساليب من العمل تخدم الغرض الاجتماعى العام .

وفى مجال التربية وتطوير المناهج الدراسية يتحتم علينا أن نهتدى بزملة المعالم وضعها دليلا لعملنا ونبراساً . فالمجتمع الاشتراكى العربى الذى تبنيه جمهوريتنا والذى رسم الميثاق حدوده يسير فى طريق التصنيع بخطى حثيثة ، فتتسع به دائرة الصناعات القائمة ، وتنهض به صناعات أخرى لم تكن موجودة من قبل ، وتتغير طبائع الأعمال وأنواعها ، وتتحول تبعاً لذلك مجرى الحياة العملية لكثير من أفراد الشعب إلى دوائر الصناعات المختلفة بعد أن كانت الزراعة وجهتهم وموضع اهتمامهم ، وإزاء هذا التوسع الصناعى ورغبة فى السير به قدماً إلى الأمام فنحن فى حاجة ماسة إلى إعداد الفنيين المهرة من العمال فى كل المجالات . وعلى الرغم من أن سير هذه النهضة يتجه إلى ميكنة العمل مما يحمل عبئه الثقيل عن الإنسان ويلقيه على الماكينات ويؤدى إلى الهوينى فى طلب العمال اليدويين ؛ إلا أن استمرار التقدم الصناعى الذى ننشده سيزيد الطلب على الموظفين الفنيين ، ويحوج بشدة إلى المتخصصين المهنيين والمتدربين المهرة ، ويقتضينا أن نكثر من إعداد المهارات الفنية المتوسطة والعالية . وهو بهذا يغنى فى الواقع عن نوع معين

من العمال ويلح فى طلب نوع آخر ، ويعمل على إحلال حاجة مكان حاجة أخرى ، ولكن باب العمل سيظل مفتوحاً ، بل ستتسع فرجته لعدد أكبر من الأفراد وإن تطلب الأمر جهداً فى إعدادهم حيث إن اطراد التقدم الصناعى يلح فى طلب المستويات الرفيعة من الكفايات المطلوبة .

ومن ناحية أخرى يقوم مجتمعنا الاشتراكى على احترام العمل والعمال على اختلاف ما يعملون ، فقد أصبحت لهم مكانة ، وقامت لهم وزارة ، ودخلوا فى مجلس الأمة بنسبة كبيرة ، وسكنوا المساكن المناسبة ، وارتفع مستوى معيشتهم ، وتعلموا أولادهم ، وسعوا لتثقيف أنفسهم ، ونفضوا غبار الخمول ، وتحددت لهم ساعات العمل اليومى ، واشتركوا فى مجالس إدارة الشركات والمؤسسات ، ونالوا قسطاً من الأرباح التى أسهموا فى تحصيلها بعملهم ، ولم تنقطع مرتباتهم فى أيام الإجازات والعطلات . وقد وقع تأثير هذا كله على البيت فتغيرت نظرات أعضائه للحياة ، وانهارت مثلهم القديمة التى كانت تتمثل فى الرضا بالكفاف والبعد عن التعرض لشئون الحكم والحكام ، وتطلعوا إلى أهداف وقيم اجتماعية وثقافية وسياسية جديدة تتناسب والمجتمع الاشتراكى الجديد من الطموح إلى الحياة الحرة الكريمة . ومعارضة ما يضر بمصلحتهم أو بمصلحة الوطن ، ومباشرة حقوقهم فى نواحى التثقيف والتعليم والسياسة وغير ذلك .

والمجتمع الاشتراكى العربى الذى تحولنا إليه فى جمهورية مصر العربية يقيم « الكفاية والعدل » هدفاً للعمل فى كل مجال . وليس معنى الكفاية والعدل فى مجتمعنا الاشتراكى العربى أن نرفع شعاراً أو نهتف بنداء ، ولكنه ترجمة حقيقية لهذا المعنى إلى صور حية وأساليب من العمل الاجتماعى والفردى فى كل مناحى الحياة التى يحياها الناس أفراداً وجماعات ، وذلك بالطبع يحتاج إلى قدرات فهمية ومهارات خلقية ووظيفية متعددة ربما كانت أعقد وأصعب مما يحتاج إليه فى مجتمع آخر . ولكى ينجح هذا الاتجاه فإن كل فرد ملزم أن ينهض بمفهوم الاشتراكية إلى المستوى الذى يجعل منه أداة لصالح الجميع . ومسئولية المدارس والمناهج الدراسية فى هذا الصدد هى أن تسوق الخبرات التربوية إلى المتعلمين وتهيئ لهم الظروف الثقافية والعلمية التى تخلق منهم الكفايات المحتاج إليها ، وتحببها كذلك

أن تترجم القيم والاتجاهات الاجتماعية إلى أعمال وسلوك .

كل هذا وغير هذا قد ألقى على المدرسة ومناهجها الدراسية مسئولية ضخمة فى بناء الأجيال الصاعدة . وإلا فمن الذى يوجه الشباب التوجيه السليم فى هذا المجتمع الجديد ؟ ومن الذى يشعره بمسئولياته الكبرى تجاه نفسه والوطن ، ويغرس فيه الحرص والدفاع عن مقدسات الشعب وحرماته وقيمه ؟ ومن الذى يضع له الأسس والمفاهيم ومعايير الحكم فى صورة عملية يواجه بها مشاكل الحياة الجديدة ؟

إن واضع المنهج إذاً عليه أن يفكر فيما يفعله الأطفال والشباب كى يحملهم على اختيار المهنة التى تناسب وقدراتهم الخاصة والعامة ، وفى الوقت نفسه يتم عن طريق ممارستهم لها خدمة المجتمع بالأمانة والإخلاص . إن عليه أن يفكر فى الإجابة عن مثل هذه الأسئلة : كيف السبيل إلى تكييف المنهج الدراسى بحيث يمهد للشباب المتفاوت الاستعداد سبيل الحصول على الخبرات المباشرة فى الحقل أو المصنع أو أى مهنة تنتظره ؟ كيف يصوغ واضع المنهج حتائقه بحيث تنطق نظرياً وعملياً بأن « العمل حق وواجب وشرف » ، وأنه لذلك يستحق الاحترام ، وأن أى عامل مهما كانت قيمته أو قيمة العمل الذى يؤديه يدفع بجانب من حياة المجتمع إلى الأمام إذا أخلص ، ومن ثم له غناؤه الخاص وضرورته للحياة ؟ ماذا يفعل واضع المنهج ليغرس فى المتعلم الشعور باحترام الآلة والاعتراف بما تسديه للبشرية من خدمة جليلة فيعمل على صيانتها ويحافظ على سلامتها ليستعملها بخير إهمال عند اللزوم ؟ ما الحقائق والأسس التى يجب أن يتضمنها المنهج الدراسى ليربى فى الشباب المتعلم المواهب والمهارات التى ترتفع بمستوى العمل وتشغل أوقات الفراغ بما يعود بالخير على الأفراد والجماعات ؟ أى سبيل يسلكه المنهج ليضمن للشباب رعاية ناجحة خارج المدرسة ، ويحصل على تعاون الآباء المثمر فى تكييف أبنائهم لعناصر المجتمع فى تطوره الجديد ؟ ماذا يفعل واضع المنهج ليربى فى المتعلم عادة البحث والاطلاع الواعى والدقة فى التفكير والانتفاع بما يعرف فى مجال التطبيق والابتكار ؟ كيف تتكون فى الشباب عن طريق الخبرات التربوية والمناهج الدراسية التى وضعت له عادة الحفاظ على المكاسب التى تتحقق فى ظل المجتمع الاشتراكى وعدم التفريط فى حقوقه التى نالها فيه ؟

وعلى الجملة فإنه لكى نهتدى إلى معالم الطريق فى تطوير مناهجنا الدراسية والتربوية؛ علينا أن نبحث عن القيم والخصائص وعناصر الثقافة التى تطور إليها مجتمعنا الاشتراكى العربى حتى نهتدى بهديها فى التطوير ، ونتخذها أساساً لتربية المهارات والمفاهيم فى نفوس المتعلمين كى يطبعوا على القيام بدورهم الصحيح فى مجتمع الاشتراكية العربية .

وفيما يلى توضيح لبعض هذه القيم وتلك العناصر والخصائص الثقافية المتضمنة فى الثقافة الاشتراكية العربية الجديدة وصلة ذلك بالمناهج الدراسية وتطبيقاتها كما ينبغى أن تكون .

بعض العناصر الثقافية وتطويعها للمنهج

تتضمن ثقافتنا الاشتراكية العربية الجديدة كثيراً من العناصر التى من أهمها :

حرية المواطن السياسية : إن كل مواطن فى المجتمع الاشتراكى العربى مسئول عن اختيار أولئك الذين يشرفون على وضع السياسة العامة للدولة ويباشرون تنفيذها ، ولذلك فمن الضرورى له كى ينجح فى استعمال حقه فى هذا السبيل أن يعرف الصفات والمبادئ التى ينبغى أن تسود تصرفات النائب والمسئول ، وأن يتعمق فلسفة التنظيمات الحكومية وواجبات العمل فى هذا المستوى وأوجه الضعف والقوة فيه ، والأهداف السليمة التى تجذب إلى هذا العمل وتحقق بحق خير الوطن . كما أن عليه أن يعرف أن الحكومة الاشتراكية العربية المخلصة هى التى تقوم بتحقيق الرغبات الاجتماعية ، ومن ثم فهو مكلف أن يدقق فى انتخاب من يصلحون فعلا للاضطلاع بهذه المهمة ، والتخطيط السليم لها وتنفيذ ما يسفر عنه هذا التخطيط .

والمواطن الاشتراكى — بما له من حق التوجيه والاشتراك فى التنفيذ — عليه أن يعرف معنى القيادة الصحيحة ومكونات الشخصية القيادية والمبادئ الأساسية التى يلتزم بها القائد حتى لا يضل عند ما تتاح له فرصة الاقتراع أو تحدثه نفسه بالتقدم للترشيح فيبنى أحكامه وتصرفاته دائماً على المبادئ القويمة وليس على العواطف أو النماذج التقليدية البالية . كذلك على المواطن أن يدرك بفهم عميق ووعى سليم أن

المجتمع فى حاجة إلى أن يتطور ويتغير ويتجه دائماً فى تطوره وتغيره إلى ما ينفعه طبقاً لظروف التى تحيط به ؛ فإن ما يصلح له فى بعض فترات حياته قد يضر به فى فترات أخرى ، وأنه لذلك لا يمكن أن يسكن ويستكين ، وإلا مات واندثر . ولهذا فللمواطن مسئول أن يتدبر كل الظروف حين يدلى برأيه أو يختار من ينوب عنه فى أى مجلس من المجالس الشعبية .

إن هذه الحرية السياسية لابد أن تسبقها حرية اقتصادية وإلا كانت حديثاً لا معنى له ، ونظرية مستحيلة التطبيق ، وجسداً لا روح فيه . فحرمان الفرد من لقمة العيش يميل باختياره عن جادة الصواب ، ويخضعه فى مقومات حياته لشخص ما يجعله طوع أمره ورهن إشارته فلا يقيم وزناً لأى اعتبار آخر

إن هذه المعانى والأهداف التى نسعى إليها فى التحرير السياسى للمواطن ينبغى أن تضع أمام المسئول عن المناهج خطة العمل المنهجى لكى يزول جهل الشباب بالاشتراكية العربية ، ولكى يعرف مقتضيات العمل الاشتراكى والوسائل والطرق التى تدعم التطبيق الاشتراكى السليم ، وكذلك المهارات والمفاهيم التى لاغنى عنها فى تغذية هذا التطبيق الإشتراكى واستنبات جذوره فى نفوس الأفراد والجماعات والحكومات . إن المدرسة بمناهجها ينبغى أن تزود تلاميذها بالخبرات الاشتراكية ومبادىء التقويم الصحيح فى اختيار القادة وفى تحمل المسئولية الاشتراكية . إن المناهج يجب أن تعلم التلاميذ بالممارسة الفعلية كيف لا يصدرون عن هوى أو عاطفة حين يختارون من يمثلهم وينوب عنهم ، وألا تخدعهم الألفاظ الجوفاء والوعود الخلابة التى لا تسندها المبادىء وجدية الأفعال .

على المناهج الدراسية عليها أن تعد الأفراد طبقاً لاستعداداتهم الفطرية حتى تضمن لهم الإسهام بكفاية فى بناء الوطن ، ومن ثم تمهد لهم سبيل الحصول على لقمة لعيش سائغة بعيدة عن كل تأثير .

حرية العمل فى تغيير ما يحتاج إلى تغيير : إن سرعة التغير والحركة تحكم العالم الذى نعيش فيه . والمعروف أنه كلما حدثت تغيرات اجتماعية تبعتها مشاكل ومواقف جديدة ، وأصبحت نماذج العمل والسلوك القديمة غير

جديرة بالحرص عليها وفى المجتمع الاشتراكى العربى الذى تحولنا إليه بثورة ١٩٥٢ تقع مسئولية إحداث التغير والتطور على عاتق الأفراد جميعهم بمعنى أن احاجات الاجتماعية التى يشعر بها عامة الشعب هى التى تدفع إلى هذا التغير وتلح فى إحداث التطور وتفرض إرادتها على المسئولين ليقوموا بمهمة التنفيذ . فالرغبة فى النهوض بالصالح العام والارتفاع بمستوى خير الجماعة — وليست الرغبة فى مجرد التغيير — هى التى تدفع إلى نبذ التقاليد البالية أو تطويرها ، وإلى محو الجهالة وتبدل النظم الإدارية وغير ذلك . ولا شك أن مثل هذه الموضوعات تحتاج من الشباب إلى فهم عميق وتعريف بمدى صلتها بتطوير المجتمع وتحسين حال أفراده والعمل على نهضته وارتقائه ..

إن النظم القديمة وطرق العمل ومناهج السلوك التى كانت متبعة فى مجتمع ما قبل الثورة العربية أصبحت لا تنبنى فى مجتمعنا الاشتراكى بما حدث فيه من قيم واعتراه من تغيرات تستحث كل فرد أن يبحث عن العناصر التى استحدثت فى الظروف المختلفة ليواجهها بما تستحق من استجابة ، وأن يتنبه من ناحية أخرى أن استدامة البحث والتجريب والاختبار وتبادل وجهات النظر يزيد المواقف وضوحاً ويستكشف منها معانى القوة فى الدفع إلى الأمام ، ولن يؤتى هذا أكله إلا إذا توافرت للفرد عناصر الطمأنينة والشعور بالقدرة على مواجهة المواقف الجديدة والانتصار على المشاكل والصعاب التى تتضمنها .

كل هذا يضع على عاتق المسئولين عن تنظيم الخبرات التربوية المناهج المدرسية عبء تزويد الشباب بما يأتى :

(ا) الخصائص الجوهرية فى إحداث التغيير الاجتماعى .

(ب) متطلبات مجتمعنا الحديث ، والإيمان بأن النظم والقوانين التى كانت تحكم هذا المجتمع قديماً ليست إلا أفكار الناس الذين عاشوا سلفاً ، وأنه من الممكن تغييرها بوساطة الناس الذين يعيشون فى الحاضر .

(حـ) كيفية اختيار تقاليدنا للاحتفاظ بالصالح منها وإسقاط غير الصالح أو تعديله .

(د) الشعور بعدم الخوف عند التعرض للموضوعات الاجتماعية الهامة

كأزمة المساكن أو قذارة المدن أو ازدحام المواصلات أو طفح المجارى أو النهوض بمستوى السكنى والحياة عامة فى الريف أو غير ذلك .

(هـ) كيفية معالجة المواقف بالطرق الصحيحة وحل المشاكل بغير طريق العنف وخرق القوانين .

(و) عادة النشاط الدائب ومشاركة الجماعة ونبذ التبلد والسلبية وعدم الشعور بالمسئولية تجاه المجتمع .

سيادة القانون والمساواة فى الحقوق والواجبات : إن الاشتراكية العربية قد وضعت مبدأ المساواة بين الجميع ومبدأ سيادة القانون لجميع التصرفات ؛ فالحقوق التى تعطى لفرد يجب أن تعطى للجميع ، والتعامل أمام القانون لا يختلف باختلاف الأشخاص ، واستغلال الأفراد بالقوة أو على حساب القانون أو بسبب الامتياز الاجتماعى محرم فى ظل الاشتراكية العربية . إنها تحمى أبناءها ، وتدفع عنهم غائلة التحكم الإقطاعى أو الاجتماعى أو السياسى ، ولكن المساواة التى تكفلها الاشتراكية العربية لا تعنى التساوى المطلق لجميع أفراد الأمة فى كل متطلبات الحياة من صحة أو مرض ، ومن غنى أو فقر ومن نوع معين من الثقافة والتعليم وما تقتضيه من عمل أو نوع آخر وما يقتضيه من عمل مخالف ، أو هكذا فإن هذا شىء مستحيل لا يقدر عليه بشر ، بل تنقضه الطبائع الإنسانية لأن الناس بفطرتهم ومنشأ خلقتهم متفاوتون ، ثم هم يتعون تحت تأثيرات بيئية اجتماعية ونفسية عديدة بينهم وتمايز بين استعداداتهم وصلاحيتهم لتولى الوظائف والأعمال ، وإلا ما استقامت أمور الدنيا ولا قامت مدنية من المدنيات ، فسنة الحياة تعدد وظائفها وتباين حاجاتها وذلك بالطبع يقتضى اختلاف الكفاءات فيمن يؤدى هذه الوظائف ويشبع تلك الحاجات . ولكن المساواة التى تعنيها الاشتراكية العربية تتلخص فى إتاحة الفرصة المتكافئة لكل فرد أن ينهض بالعمل الذى تؤهله له طبيعته وظروفه الخاصة ، وأن يشارك الجماعة بكل إمكاناته واستعداداته فى بناء صرح الوطن ، وأن تنمو فيه قدراته الخاصة والعامة بأقصى ما يمكن أن تصل إليه .

وسيادة القانون التى تدعو إليها الاشتراكية معناها الخروج عن دائرة الفوضى

وعدم الخضوع للهوى أو الميول الشخصية ، وإنما هو القانون ينبغى أن يكون سيد التصرفات ؛ فلا يتطاول عليه أحد لظرف اجتماعى خاص ، ولا يحاول الإفلات منه محتميًا بمفهوم خاطئ عن الاشتراكية ، ولا يدعى ما ليس له قانونًا ، ويحترم حق غيره حين يعطيه القانون هذا الحق ، ويربط تصرفاته دائمًا وما يريد تحقيقه لنفسه بالأساليب القانونية النقية عن الفوضى والتحرر المطلق .

ومن هنا فإن التربويين حين يتصدون لوضع المناهج التربوية أو تطويرها يجب أن يحققوا بها ما يلى :

(ا) تعريف التلاميذ بمعنى المساواة التى تدين بها الاشتراكية العربية ، وبالمبادئ التى تقوم عليها والوسائل التى تنهض بها .

(ب) إشعار الشباب بأن الجميع يخضعون لمبدأ المساواة بالمعنى الذى سبق شرحه ، وأن كل فرد يجب أن يلتزم حدود طاقاته وإمكاناته ، وألا يطمح إلى غير ما هو مستعد له استعدادًا طبيعيًا ومكتسبًا .

(جـ) الفهم العميق واعى للواجبات وطرق أدائها ، وللحقوق وطرق حمايتها وخدمتها للصالح العام ، وعدم السماح بأى فرصة للاستغلال غير المشروع .

(د) احترام القانون وعزازه ، ووضع السلوك دائمًا فى إطاره ، وكراهية الالتجاء إلى الفوضى والاسترسال فى التصرفات بلا حساب .

الحرية الدينية مع الإيمان بالدين قوة دافعة نحو التقدم : على الرغم من إيمان الاشتراكية العربية بالأسس المادية فى تنظيم عمليات النهوض الاجتماعى ؛ فإنها تؤمن كذلك بالقيم الروحية التى تنبع من الأديان السماوية ، وتعتبرها الطاقات الحافزة والدوافع الشريفة نحو تحقيق أهداف المجتمع التقدمية ، وهى معالم الطريق نحو هداية الإنسان وإضاءة حياته الخلاقة ومنحه الرفعة وخير الغايات والمقاصد . ومن أهم المبادئ الاشتراكية فى هذا الصدد عدم التعرض للأديان بشر أو تقييد الناس بمذهب دينى معين كأن يكون شافعيًا مثلا أو حنفيًا ، أو منع أحد من مزاولة نشاطه الدينى ، ولكنها فى الوقت نفسه تربأ بالتعاليم الدينية أن تسف بالتأويل الفاسد لها والمغرض يخدم بعض الأغراض الشخصية أو الطبقية لأن « رسالات السماء كلها فى جوهرها كانت ثورات إنسانية استهدفت شرف الإنسان

وسعاته ، وأن واجب المفكرين الدينيين هو الاحتفاظ للدين بجوهر رسالته »[1] حتى يظل عاملاً نحو التقدم الاجتماعى والخير العام لجميع الناس . وبهذا فإن المسئول التربوى عن المناهج والنشاط التربوى فى المدارس عليه أن يفكر جدياً فيما يأتى :

(ا) كيف تتمكن المدرسة من تكييف مناهجها التعليمية بحيث تشتمل على القيم الروحية والخلقية التى تحقق المبدأ الذى آمنت به اشتراكيتنا العربية وهو « الحرية الدينية مع الإيمان بأن الدين قوة دافعة نحو التقدم » ؟

(ب) كيف نساعد التلاميذ على الامتناع المثمر بالمبادئ الدينية ، والتنبه لأخطار استغلال الدين فى خدمة الأغراض الشخصية أو الرجعية عن طريق التأويلات الفاسدة ؟

(ح) كيف السبيل إلى مقاومة هذه النزعات الدينية المنحرفة ، وحماية الشباب من التأثر بها والوقوع فريسة للمضللين بها ؟

(د) ما الذى تفعله المناهج الدراسية لتغرس فى المتعلمين روح الإيمان النقى البعيد عن التعصب ، وفكر الدين الخالص المتطور مما ينسب إليه زوراً من أنه دين التواكل والتمسك بالخرافات ونبذ الإرادة المستقلة وعدم الانتفات للبحث العلمى ومنجزات العقول البشرية — وهى من صنع الله القدير — فى سبيل مواجهة الحياة المتطورة ومسايرة حاجات الناس المتجددة . فلقد قال الله تعالى « قل انظروا ماذا فى السموات والأرض » دعوة إلى الملاحظة الواعية والنظرة العلمية إلى معطيات الطبيعة وأسرارها . وقال أيضا « سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق » توجيهاً إلى أن العالم والإنسان نفسه مليء بالآيات البينات التى سوف تظهر بالعلم والدراسة تباعاً .

حرية إبداء الرأى : تنادى الاشتراكية العربية بحرية الأفراد فى إبداء آرائهم فيما يتعلق بالشئون الجارية والمشاكل الاجتماعية العارضة ، وتجد — من أجل المصلحة العامة — النقد البناء والنقد الذاتى بما يستهدف من خدمة القضية الوطنى والإسهام فى قيادة التطور وتوجيه الأفكار وخلق الآمال وصيانة المكاسب المادية والأدبية التى يحصل عليها الشعب . إن الاشتراكية العربية ترى أن الاقتناع الحر يبعد عن التعصب ، ويساعد على التطور والنهوض ، ولا سبيل إلى الاقتناع

---

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

الحر إلا بإبداء الرأى دون تقيد أو إحراج . ولا شك أن ممارسة النقد على وجه صحيح وعدم التحرج من النقد الذاتى « يمنح العمل الوطنى دائمًا فرصة تصحيح أخطائه وملاءمتها دائمًا مع الأهداف الكبيرة للعمل ، إن أية محاولة لإخفاء الحقيقة أو تجاهلها يدفع ثمنها فى النهاية نضال الشعب وجهده للوصول إلى التقدم »[1] ، وإن منع الفكرة من أن تنشر بوجه من وجوه النشر أو عرقلة الرأى أن يعرض على الجمهور له أسوأ الآثار فى سد باب الإصلاح أمام المصلحين ، بل إغماض للعين أن ترى النور قبل أن يمتلئ الأفق بحالك الظلام . ومن ثم تتكسر عجلة التطور وتقف المسيرة إلى الأمام . وإذا كان للمناهج المدرسية أن تخدم هذا المبدأ فهناك بعض الأسئلة التى يجب أن يجيب عنها المنهج نفسه فكرة ونشاطًا عمليًا :

(ا) أى الاتجاهات والمهارات والمفاهيم يعد أساسًا لتربية عادة الاستماع الواعى للأفكار الجديدة ، وتمييز الفكرة التى لا تستحق النقاش ؟

(ب) ما الوسائل التى تشجع المتعلم على تعمق البحث والأفكار المستحدثة ؟ وكيف تعارض لا لمجرد المعارضة ولكن قصداً إلى تحقيق هدف الجماعة ؟ وكيف تتضمن المعارضة على جوانب الخطأ فى الفكرة مع محاولة إظهار ما تحمل من صحة فى بعض جوانبها لأخرى واقتراح تصحيح جوانب الخطأ فيها ؛ كى تتكامل الأفكار بالتعاون وتتضافر الجهود فى بناء خير المجتمعات ؟

(حـ) كيف يمكن تغذية روح الاختلاف فى الرأى دون إثارة العداء أو الجرى وراء الجدل السفسطائى ؟

(د) كيف نساعد الشباب على التفكير الواضح فى عمليات البحث وتفهم الأمور حتى تسلم أعمالهم من الشطط ؟

(هـ) كيف نزيل من نفوسهم تحرج الاعتراف بالخطأ ، وندفعهم إلى نقد أنفسهم ومحاولة الإصلاح حتى يعظم النضال ضد الفساد من أى طريق يظهر ؟

(و) كيف نهيئ جو المدرسة ليحمل عناصر التسامح والقبول والعلاقات الطيبة بين التلاميذ ، وبينهم وبين مدرسيهم ورجال الإدارة المدرسية بما يتيح الفرصة لكل منهم أن يبدى رأيه بصراحة ، وأن يطرح مشكلته وفكرته للبحث والتمحيص واقتراح الحلول أو التعديلات مع الاحتفاظ بكرامته وعدم المساس بشخصه ؟

---

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

حق كل مواطن فى عمل يتناسب واستعداده ومدى ما حصله من معارف ومهارات : لقد ضمنت الاشتراكية العربية حق توفير العمل المناسب لكل فرد من أفراد المجتمع . وهى فى هذا تؤمن بما أثبته علم النفس من أن الناس مختلفون فى استعداداتهم العقلية والمزاجية والجسمية والاجتماعية وغير ذلك ؛ مما يؤهلهم لكفايات متباينة ، ومن ثم لأعمال متباينة . وترى الاشتراكية أن الإنتاج وتحقيق النهضة الوطنية ليس لهما إلا قاعدة واحدة هى العمل المدعوم بالعلم . وعلى الشباب أن يواجهوا تحديات هذا العمل فى المجتمع بما يحل مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية وغيرها ، ويرد إليه إنتاجاً وخدمات كفاء ما بذله من أجر عظيم . ولن يتحقق هذا إلا بمراعاة التناسب بين العمل والعامل استعداداً وتحصيلا علمياً وثقافياً . إن هذه المعانى ينبغى أن تترجم إلى خبرات دراسية ، وتلك هى مسئولية واضع المنهج ، فعليه أن يجد طريقة أو أخرى لغرس المبادئ التالية فى نفوس المتعلمين :

- (ا) اعتراف كل فرد بحدود مقدرته العقلية واستعداداته المختلفة وظروفه الخاصة ؛ كى يتجه فى تعليمه وعمله الوجهة المناسبة وهذه الحدود ، فلا يعتدى بصوحه الكاذب على مجال غيره أو حقه فى العلم أو العمل .

- (ب) الإيمان بأن كل عمل فى المجتمع يسدى له خدمة جليلة ويسد فيه نقصاً اجتماعياً بذاته . ومن ثم تقف موجة احتقار الأعمال مهما قلت قيمتها ، وتنحى الهمم القاصرة بعدم تطلعها إلى مواصلة الدراسة فى الجامعة أو المعاهد العليا التى تتطلب استعداداً خاصاً ؛ ما دام الجميع من حيث المكانة الاجتماعية والدينية سواء .

- (حـ) الإخلاص فى أداء الأعمال ، وبذل الجهد فى محاسبة الضمير ومراعاة الصالح العام ، واعتبار ذلك خدمة شخصية لمن يعمل .

(د) تقدير الكفايات الخاصة لكل فرد دون أن يكون ذلك انتقاصاً من شأن أحد أو اعتداء على كفاءته .

ولا يكفى أن تقوم المدرسة بغرس هذه المعانى فى نفوس شبابها ، بل عليها أن تكيف مناهجها ونشاطها التربوى بما يعد التلاميذ خير الإعداد لما هم مستعدون له من أعمال وخدمات اجتماعية . كذلك على واضع المنهج أن يضع فى حسبانه

واعتباره العناية بالفروق الفردية بين الأشخاص ، وتهيئة أمثل الظروف للعناية بالفرد وشخصيته من حيث إنه فرد له شخصية تخصه دون باقى الأفراد ، وكذلك وضع الترتيبات التربوية التى تعمل على تنمية قدراته العامة والخاصة إلى أبعد حدودها الممكنة :

العلم للمجتمع أولا ثم العلم للعلم : لقد ولدت الاشتراكية العربية فى جمهورية مصر العربية ، وامتد فيئها إلى البلاد العربية الأخرى . وهى كلها تحاول أن تنفض عن نفسها غبار التخلف ، ولذلك فإن الانتصار لشعار « العلم للعلم » فى حد ذاته لايساعد على الخروج من ورطة التخلف الاجتماعى والاقتصادى والثقافى الذى منيت به هذه الشعوب لظروف خارجة عن إرادتها ؛ لأن « تعلم للعلم » مبدأ يقود صاحبه حيث ترقد حقائق العلم مجردة ، ويغرى بالبحث والتنقيب فى أى مجال سواء أتصل بمشاكل المجتمع أو لم يتصل ، ولا يعنى بالإسهام فى حل مشكلة بعينها يعانى منها المجتمع أو اقتراح حل لأزمة خاصة تقف فى سبيل نهضته . وعلى العكس من ذلك فإن مبدأ « العلم للمجتمع » هو الدواء الذى يمكنه أن يقتحم ميكروبات المشاكل التى تنشأ فى المجتمع ، ويتغلب على الصعاب التى تعطل سيره وتقدمه . فهو لا يتخلى العلم عن الدائرة الاجتماعية المحددة ، ولا يهتم بالبحث إلا حيث تعيش المشاكل الاجتماعية التى تعرض نفسها وتلح فى طلب الحل .

ويتصل بهذا المبدأ ما أكدته الاشتراكية العربية من وجوب الاتصال بأحدث ما وصلت إليه الأمم المتقدمة من الأساليب العلمية لأن ذلك يساعد على نجاح التمسك بمبدأ « العلم للمجتمع » ، فاستخدام الشعوب العربية للذرة مثلا يبنى النتائج العلمية التى حققها السابقون فى هذا المضمار وتطبيقها فى خير أوجه الحرب يصنع لها احجزات فى سبيل التطور الوطنى وطرد كابوس الجمود والتخلف . ومعنى هذا كله أن تعنى التربية ومناهج الدراسة بهذه القيم وأن يضع المسئولون والمختصون لها إجابات لمثل الأسئلة الآتية :

(ا) كيف يعمل المنهج الدراسى وأوجه النشاط التربوى على تحديد المشاكل الاجتماعية أمام الشباب ، وكيف يعلمهم طرق التفكير السليم فيها وتجنيد العوامل المواتية لحلها ؟

(ب) كيف تتكيف المناهج العلمية فى المدارس بحيث تمس جوانب المجتمع المختلفة وتعيش مع مشاكله ، وتخدم ظروفه الخاصة ؟

(جـ) ما الأسس التى تكون الباحث الواعى المتفتح وتشكل منه قوة لمجتمعه ودفعاً لنهضته ؟

(د) ما الحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية التى ينبغى أن نستعيرها من الأمم المتقدمة ونجعلها جزءاً من مناهجنا الدراسية لننتفع بها فى تطوير أنفسنا وخدمة مجتمعنا ؟

(هـ) هل ينبغى أن تركز المناهج ومناشط التربية على تغذية العقل دون النظر بعين الاعتبار الجدى إلى جوانب الشخصية الأخرى ؟ وهل من خدمة هذا المبدأ أن نعنى بالطفل من جميع نواحيه أو نهمل بعض نواحى الطفل لنستزيد من المادة العلمية ؟ أليس من الممكن أن ننهض بمنهج العلوم البحتة مع علم بأطفال نفسيات الأطفال وكل ما يبنى شخصياتهم ؟

(و) هل معنى خدمة العلم للمجتمع أن تتجه المناهج كلية إلى العلوم البحتة وتهمل العلوم الإنسانية ؟

الحياد الإيجابى والسلام العالمى : إن اختراع القنبلة الذرية والهيدروجينية وآلات التدمير الشامل بعد الحرب العالمية الثانية قد حول الأنظار عن فكرة الحرب إلى التفكير الجدى فى وسائل السلام العالمى . وحمل كثيراً من شعوب العالم — ومنهم جمهورية مصر العربية — على التزام مبدأ الحياد وعدم الانحياز إلى أى من الكتلتين : الشرقية والغربية . ولم تكتف جمهورية مصر العربية بالتزام الحياد السلبى إعلانًا منها بأن هذا النوع من الحياد لا تخرج له ثمرة ولا ينمى غناءه فى المحيط الدولى إذا ما استشاطت حدة النزاع بين كتلتى الشرق والغرب ، واتسعت رقعة الخلاف بينهما إلى الحد الذى تنسى فيه الفضائل والقيم الإنسانية والنظرة المنعمة العميقة إلى خير البشرية ، فتنشب بينهما حرب الدمار النهائى للعالم أجمع . والملك كان حيادها إيجابيًا بمعنى الالتزام الأدبى على الأقل ببذل أقصى الجهد لتخفيف التوتر الدولى والقضاء على المنازعات فى مهدها والتقدم بالمشروعات الفعالة فى حل

أزمات التعارض فى المصالح بين الأمم وتضييق شقة الخلاف بين الدول الكبرى حتى لا تقع الكارثة ويكون العالم بأجمعه ضحيتها .

وشيء آخر يساعد على إيجابية الحياد وهو التعاون الدولى من أجل الرخاء . ومن ثم يلتقى مبدأ الحياد الإيجابى مع مبدأ السلام العالمى ويكمل كل منهما الآخر . وقد أعلنت جمهورية مصر العربية تمسكها بالتعاون الدولى ونادت بأن « التعاون الدولى من أجل الرخاء هو أقوى ضمانات السلام العالمى »[1] .

ومن ناحية أخرى فإن قيام الجامعة العربية فى المحيط العربى من جهة وقيام الأمم المتحدة فى المحيط العالمى من جهة أخرى يعد من ركائز إقرار السلام على الرغم من أن الأولى خاضعة لسلطان الحكومات ؛ فطاقاتها فى التحرك الحر لخدمة الشعوب محدودة ، وأن الثانية يتوقف نجاحها فى مهمتها على تحرر جميع الشعوب من قيود التبعية والاستغلال وعلى النظرة الإنسانية السامية لمعنى السلام العالمى من كل الدول المشتركة فيها وعلى الأخص تلك الدول الكبرى التى تملك وسائل التحطيم الشامل ، كما يتوقف على وجود رجال مخلصين ذوى قدرة على وضع الخطط السليمة للمشاركة الثقافية واقتسام منابع الخير والنهضة بين جميع الشعوب .

إن العالم الذى تخضعه الظروف لمقدار واحد بهذه الصورة من الطبيعى أن تتشابك مصالحه ، ومن الطبيعى كذلك أن تتعاون دوله عملا وتفكيراً . وأن توضع فيه مبادئ الديموقراطية السليمة موضع التنفيذ والتطبيق ، وإلا كفقت حياته جحيماً .

والمدارس تؤدى دوراً هاماً فى هذا السبيل ؛ فهى خير أداة تساعد أبناء الشعوب ومواطنيها على فهم هذه المعانى وتحقيق ما ترمى إليه . وواضع المنهج إذاً ينبغى أن يضع نصب عينيه ما يأتى :

(١) العمل على إشعار التلاميذ جديًّا بالقيمة الكبرى للسلام العالمى والتعاون الدولى .

---

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

(ب) وضع الأساس العلمى والعملى لمساعدة المتعلم على احترام غيره وتفهمه وتقدير ظروفه وعدم الازدراء بما يعتز به من قيم ومعتقدات واتجاهات ومثل .

(حـ) اتخاذ الطرق القويمة لتزويد الشباب المتعلم بما يجب إليه أن يأخذ نصيبه من نشاط الجماعة كما يتحمل مسئوليته فى التخطيط لهذا النشاط .

(د) قيام إسرائيل فى قلب الوطن العربى لا يعنى إلا تعكيراً لصفو السلام العالمى . والصهيونيون باحتلالهم لأرض فلسطين وطرد العرب من ديارهم وابتزاز عوالم قد حملوا إلى البشرية الويل والنكبات وحطموا قوانين التعايش السلمى .

(هـ) المسئوليات الكبيرة التى يجب على الشباب أن يتحملها فى سبيل المحافظة على عروبة الوطن العربى ، وعدم السماح للدسائس الاستعمارية أن تشتت شمله وتحرمه نعمة التماسك والارتباط فى النطاق المحلى أو فى المحيط الدولى .

(و) الإيمان بالمنظمات الدولية أدوات للسلام والعمل على تدعيمها واستكمال النقص فيها .

جماعية العمل : إن الأهداف التى يقصد إليها مجتمعنا الاشتراكى أهداف كبيرة تسمو على العمل الفردى وتحتاج إلى الجماعية والتضامن الصادق فى التخطيط والتنفيذ ، وإلا فمن الممكن فى هذه المرحلة من مراحل تطورنا الاجتماعى أن ينهار عمل بناء بفعل الفأس الهادمة التى يحملها فرد مخرب . وإذا كان من اليسير على أضعف الفئوس مقدرة على الهدم أن تقتلع لبنة لم تجف « مونتها » لبنة بعد ؛ فمن الصعب أيضاً على جمهوريتنا — وهى تبنى حصن نهضتها الذى ترتفع مهدماً — أن تستكمل البناء بينما تحاول أيد ولو قليلة اقتلاع ما تبنيه لحظة بنائه بفعل التشكيك أو الانعزال والسلبية أو التقول أو عدم الإخلاص أو الانفرادية أو غير ذلك .

إن هذا المبدأ — مبدأ جماعية العمل — يحتم على جميع الأفراد رؤساء ومرءوسين أن يكونوا يداً واحدة ، فلا يخيس المرءوس بمسئولياته ما يوكل إليه من إنجازات ، ولا يقصر الرئيس فى حمل أمانة القيادة الرشيدة حتى يضمن قوة الدفع وغزارة الإنتاج واستمرار الحماس والإخلاص فى العمل . إذاً هم

ما ينبغى على الرئيس عمله هو أن يحترم مرءوسيه ، ويقدر آراءهم ، ولا ينفرد بالرى دونهم ، وأن يعاملهم على أساس خدمة المبادئ لا الأشخاص ؛ فلا يضيره أن يختلفوا معه أو يخضع هو فى النهاية لهم ويقتنع بآرائهم السديدة . إن هذا المبدأ أيضاً يفرض على المسئولين فى أى قطاع الاستعانة بالكفايات ووضعها فى مواضعها المناسبة ، فتلك دعامة النجاح فى التعاون والإخلاص وجماعية العمل وتربية الكفايات ؛ ومن الصعب بل من المستحيل على إنسان لم يتأهل لعمل ما أن ينتج فيه الإنتاج الذى يرضى ويغنى أو أن يقود العاملين فى محيطه إلى بر الأمان والفلاح. ثم إن الرأى الفرد لا يسلم من العثرات ، ومن ثم ينبغى أن يكون الرأى للجماعة ، وأن يكون القرار فيما يخدم الوطن قراراً جماعياً لا فرديا حتى يكون أقرب إلى السلامة ، وأضمن فى تحقيق الهدف .

وإذا كان لواضع المنهج التعليمى أن يهدف إلى تحقيق هذا الاتجاه بما يحوطه من قيم ؛ فعليه ألا يغفل المعانى الآتية :

(ا) المبادئ والأسس والمفاهيم والخبرات العلمية والعملية التى تنهض بمبدأ التعاون وتدعو إلى الإيمان به والتفانى فى سبيل تحقيقه .

(ب) ترجمة القيادة الجماعية التى نادى بها الميثاق إلى أفعال ومناشط تربوية .

(حـ) العمل على التقاء الرغبات والاهتمامات الفردية والجماعية ، وإشعار المتعلم بأن رغباته وإشباع حاجاته لا يتم إلا عن طريق بذل الخدمات الاجتماعية والالتزام بتكريس كل إمكاناته لخدمة الصالح العام .

(د) التدريب على كيفية التصرف السليم عند محاولة تصحيح ما عساه يقع من أخطاء فى هذا الاتجاه .

(هـ) غرس معنى القيادة الرشيدة فى نفوس الشباب ، وتعريفهم بالأصول والقواعد التى يبنى عليها مفهوم هذه القيادة حتى تسلم للأمة عناصر قيادية وتخلص لها كفايات طلائعية يمكن الثقة فيها والاعتماد عليها فى بنائنا الجديد وانطلاقتنا الكبرى .

(و) قيا القرارات التربوية سواء داخل الفصل أو خارجه على الرأى الجماعى ، ونبذ الفردية والتسلط .

هذا ، وهناك من العناصر الثقافية التى سادت مجتمعنا الاشتراكى العربى بعد الثورة ما لم أحصه عدًّا ؛ إذ لم أقصد إلى ذلك ولم أسلك سبيله ، ولكن على المناهج الدراسية ألا تغفله عندما تجد طريقها للتطور والتعديل . ومن ذلك .

- احترام الملكية العامة والمحافظة عليها
- التعاون ودفعه الناس نحو الفلاح
- تنظيم النسل وضمانه للرخاء والرفاهية .
- النظام وتأكيده لحسن سير العمل .
- التخطيط وقوته فى بناء صرح الوطن عاليًا .
- احترام الوقت وتقديره .
- الاعتزاز بالقومية العربية ومقوماتها .
- كراهية الاستعمار والصهيونية .
- القيادة الجماعية .
- مشاركة المرأة للرجل فى صنع الحياة .
- وغير ذلك .

اقتراحات فى التطبيق[1]

إن العناصر الثقافية التى تطور إليها مجتمعنا الاشتراكى العربى ينبغى — كما قلت — أن يحسب حسابها فى بناء المناهج وتطويرها . وقد سبق أن ضربت أمثلة لهذه العناصر ، وأتبعتها بشرح مفاهيمها ، ومقتضيات تكييف المناهج بكيفها والتسق معها . وسوف أسوق هنا بعض الاقتراحات التطبيقية بشأن بعض هذه العناصر وكيفية صبغ المناهج الدراسية بصبغتها ، وترجمتها إلى سلوك وممارسة وفرص تعليمية تتضمنها هذه المناهج كى تتخذ أمثلة للقياس عليها فى بقية العناصر .

---

(١) يلاحظ أن اقتراحات التطبيق تساير المنهج بمعنى الفرص التعليمية التى يتعرض لها المتعلم داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها ، فيدخل فى ذلك الطريقة وكل ألوان النشاط التعليمى .

obeikandl.com

حرية المواطن السياسية

لكى نحترق معنى الحرية السياسية — كما بينا قبل ذلك — فى مناهجنا الدراسية نضع الاقتراحات التالية أمام من بيده أمر هذه المناهج وضعاً وتطويراً :

(ا) تكلف لجنة متخصصة بدراسة الميثاق الوطنى ، وبيان ٣٠ مارس ، وبرنامج العمل الوطنى ، وورقة أكتوبر وغير ذلك من الوثائق الهامة دراسة تفصيلية تتيح لنا تحديد معالم النهضة الاشتراكية العربية ، وعناصرها المميزة ، والمبادئ التى تقوم عليها . ثم تتوافر على وضعها وبسط معانيها وأهدافها فى فرص تعليمية غنية بضرب الأمثال ومجالات الممارسة الفعلية ، على أن يكون ذلك متناسباً ومستويات المتعلمين فى الصفوف الدراسية المختلفة تمهيداً لتنسيقها ضمن مناهج التربية القومية لهذه الصفوف .

(ب) تدريب المتعلمين تدريباً عملياً على حكم أنفسهم بالطريق الديمقراطى الاشتراكى والذى يتم بوساطة الانتخابات الحرة البعيدة عن المؤثرات والرذائل ، والمحكومة بالقوانين الخلقية . على أن يقوم المدرسون ورجال الإدارة بالمدرسة بالإشراف على تنظيم هذا العمل ، وتوعية المتعلمين بشأن التمرس به على الوجه الصحيح ، مع تنبيههم إلى أخطائهم وتعديل سلوكهم فى الوقت المناسب [١] . وبهذا يتكون لهم مجلس شعبى مصغر ، وحكومة تدبر أمورهم وتنظم شئونهم مع إدارة المدرسة على غرار ما هو متبع فى مجتمع اشتراكى مثالى .

(حـ) القيام برحلات بيئية إلى المجالس الشعبية وبعض التنظيمات الحكومية الأخرى التى تتصل بتوجيه السياسة العامة للدولة أو المنطقة التى توجد بها المدرسة ، وذلك فى أثناء انعقادها وتأديتها لمسئولياتها ، مع الاستماع إلى بعض مسئوليها عن كيفية تنظيمها وأدائها لأعمالها ، حتى يقف المتعلم من واقع الخبرة على عمل التنظيم الشعبى والإدارى للوطن وكيفية إنجازه لأعماله ، فيتأثر بذلك سلوكه ويستعين به على كمال التطبيق فى مجتمعه المدرسى .

---

(١) فى المجالس المدرسية التى سنتعرض لها فى الصفحات من ١٠٢ — ١١٣ فرصة للتدريب العملى فى هذا الصدد .

(د) إسناد بعض الخدمات الحيوية المتصلة بالجماهير إلى المتعلمين بالمدرسة ، وفق كرياسة جمعية تعاونية أنشأتها المدرسة ، أو تولى مهام الاستعلامات فى فترات مناسبة ، أو نحو ذلك ، حتى تتاح الفرصة العملية أمام المتعلم ليحتك بالجمهور ، ويتمارس التعامل مع الناس . ومن ثم يتعلم بإشراف المدرسين كيف يكون مهذباً فى احتكاكه وتعامله ، وكيف يستخدم سلطاته فى حدود القوانين المرعية ، وكيف يطبق مبدأ القيادة الجماعية ، ويتطبع بالخلق الوظيفى السليم الذى تنشده فى مجتمعنا العربى الجديد .

(هـ) تضمين المناهج كلما واتت الفرصة (موضوعات القراءة، صحافة المدرسة، أمثلة التوضيح . . .) الدعوة إلى تعضيد الحرية الاجتماعية لأنها ضمان الحرية السياسية ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالعمل الجاد المنتج وفتح مجالات العمل أمام جميع أفراد الشعب بما يضمن العيش المرفه لهم .

سيادة القانون والمساواة فى الحقوق والواجبات

هذا العنصر هام وله دلالات ألمحنا إليها فيما سبق . ومن الخير فى هذا الصدد أن تكون الفرص التعليمية التى يتعرض لها المتعلم داخل إطار المناهج بحيث تشتمل على ما يلى :

١ — أن يحتكم دائماً إلى القانون فى كل ما يتصل بشئون الطلاب وما يمس قضية التعلم والتعليم . وأن يقوم أعضاء هيئة التدريس والإداريون فى المدرسة على تنبيه المتعلم فى كل ما يعرض له من مواقف إلى أن القانون هو سيد التصرفات ، وأن الخروج عليه ظلم وطغيان ، وأنه خير للإنسان أن يساء إليه مرة بحكم القانون من أن يكون عرضة لتقلبات الهوى ونوازع الميول الدائمة الاهتزاز فيساء إليه مئات المرات . وبهذا يطمئن المتعلمون إلى حكم القانون ويحرصون على تنفيذه ، ويخرجون إلى حياتهم العملية وتأدية خدماتهم الاجتماعية بهذا الفكر الجديد الذى لا شك يرتبون به أنفسهم من الجرى وراء خرق القوانين وعدم الخضوع لشرعيتها ، ومن ثم يستريح غيرهم كذلك ممن يتعرضون لمحاولاتهم الباغية الهدامة .

٢ — أن تتوافر جهود المدرسين والعاملين بالمدرسة على أداء الواجبات الدراسية

والتعليمية كما ينبغى أن تؤدى حتى يكونوا بهذا قدوة صالحة بأعمالهم ونشاطهم داخل المدرسة للطلاب ، فيسيروا على منوالهم ويتابعوا نهجهم ، ويتخذوا من مسيتهم مسيرة لهم . على أن تتخذ كل الوسائل الممكنة لإقامة التوازن العادل بين طلب الحقوق وأداء الواجبات ، فلا استجابة لطلب حق ما لم يستجب الطالب لما يقابل حقه من مسئوليات وواجبات ، وحينئذ نعلم النشء عمليًا كيف يحرص على أداء الواجب حرصه على طلب الحق ، فتستقيم الأمور ، ويعتدل ميزان العدل .

٣ — أن يكون المتعلمون فى كل مواقفهم التعليمية والتربوية على قدم المساواة ، فلا تفريق بينهم ، ولا تفضيل لأحدهم على الآخر فى الرعاية علميًا وخلقيًا واجتماعيًا وغير ذلك . فمثلا فى الفصل يعطون بالتساوى حق المناقشة وإبداء الرأى والاهتمام والرعاية ، ثم يحاسبون على ما يطلب منهم من واجبات إن هم قصروا فى أدائها . وإذا كان للمدرسة لائحة داخلية أو نظام معين التزم الجميع بلا استثناء باحترام بنودها واتباع ما يقضى به هذا النظام . وهكذا .

٤ — عرض بعض التمثيليات والأفلام التى تمجد القانون وتحترم سيادته ، وذلك فى المناسبات الخاصة ومن خلال النشاط الذى يقوم به الطلاب .

الحرية الدينية مع الإيمان بأن الدين قوة دافعة نحو التقدم

وتحت هذا العنصر وما بينت له سابقًا من معنى أضع الاقتراحات التالية لتصاغ فى المناهج الدراسية واقعًا وسلوكًا :

١ — أن ينظر إلى القيم الروحية والمبادئ الخلقية التى تدعو إليها الأديان نظرة واقعية عملية ، فلا تكفى الدعوة الشفهية إليها ، أو حفظها وتسميعها من الكتب ، بل لا بد من قيام المتعلم بتطبيقها فى حياته العملية وتعامله مع الناس على أساسها داخل المدرسة وخارجها .

فالدين مثلا يحث على الأمانة ، وإذا فليلاحظ سلوك المتعلمين من حيث ما يقضى به هذا المبدأ ، وليكن المدرسون بسلوكهم قادة فى هذا المجال . وقد يفيد غرس الأمانة فى نفوس المتعلمين أن يستشعروا اهتمام المدرسة بتطبيقها فى بعض

النوحى كأن تنشئ مكانًا خاصًّا يسلم فيه ما عساه يضيع من المتعلم أو من غيره كى يرد إلى صاحبه مرة أخرى .

ويحث الدين أيضًا على محاسبة الضمير فى أداء الأعمال . إذًا فليخلص المسيسون فى القيام بمهام وظائفهم ومهنتهم بما يشعر المتعلمين بأهمية هذا المبدأ . ومن ثم يشربون ما يقتضى به عن طوع وإرادة ، ويقبلون الحساب على التقصير فيه . وهذه بعض الأمثلة من عديد ما يمكن أن يترجم من مبادئ الأديان إلى عمل فى المدارس .

٢ــ انتهاز المدرسين فرص حدوث بعض الخروج أو المروق فى تأويل التعاليم الدينية أو الشرائع داخل جمهورية مصر العربية أو خارجها ليناقشوه مع المتعلمين مناقشة واعية فى دروس الدين أو فى ندوات دينية خاصة ، وحينئذ تستبين دوافع هذه المروق ، كما يُهتدى إلى الأسس السليمة فى الفهم والتأويل . وفوق هذا ينتفع الطريق من البداية على من تحدثه نفسه بالاصطياد فى الماء العكر أو يحاول إفساد العقائد الدينية فى نفوس الشباب .

٣ــ الربط الحاذق السليم بين حقائق الدين التى تدرس فى المدارس وبين المبادئ والمفاهيم الاشتراكية العربية التى يدعو إليها مجتمعنا العربى ربطًا يقوم على الوقائع التاريخية الثابتة والأمثلة الدينية التى لا شك فيها ، حتى يستبين الشباب وجه الحق فى هذا الأمر بأنه لا تناقض بين الدين وبين منهج الحياة التى يحياها ، ويتسلح بالاستعداد للرد المقنع إذا ما وجه بتساؤل خبيث أو صادف انحرافًا .

٤ ــ عناية المدارس بأماكن العبادة ومزاولة النشاط الدينى ، مع إفساح الوقت فى صلب المنهج الدراسى للقيام بأداء الشعائر الدينية . على أن تلتزم مجموعة المسيسين بالقيادة العملية فى مزاولة مثل هذا النشاط . وأن يتبادلوا مع البيت التقارير عن المتعلم بهذا الصدد ليجد التعاون بينهما سبيله إلى التهذيب الدينى والإصلاح الخلقى كما يجبذه الدين . ولا ينسى المنهج أن يجعل لهذه النواحى الدينية نصيبًا فى تقويم المتعلم ليستكمل بذلك حالة الاهتمام بالدين .

٥ ــ إصلاح لغة التأليف فيما يختص بالتشريع الدينى والأحكام الفقهية بحيث تواكب لغة العصر الحاضر لفظًا ومعنى فيفهمها المتعلمون بيسر وسهولة . وكذلك صياغة القوانين والنظريات الدينية صياغة موافقة لمقتضيات الحياة المتحضرة ،

وخالية من المعاضلة والتعقيد الذى يدعو إلى النفور واستصعاب الاستيعاب ـ فمثلا لا داعى فى زكاة المال أن نقصر الأمر على الذهب والفضة والدرهم والمثقال ونحو ذلك ؛ حيث لم يعد تعاملنا العادى بل تعامل العالم أجمع قائماً على ذلك ، وإنما ينبغى أن يكون هناك فقه قائم على العملة الموجودة فى الأسواق ، فيقدر النصاب فيها ومقدار الواجب إخراجه منها بهذه العملة لا بالذهب ولا بالفضة ، على أن يكون التقدير مبنيًّا على رأى الفقهاء واستشاراتهم . ثم يترك موضوع التفصيل والمقارنة بين عملتنا الحاضرة والعملة التى قدرت بها الزكاة فى صدر الإسلام إلى المرحلة الجامعية حيث ينبغى التخصص فى ميدان العلوم الفقهية . وهكذا الحال فى كل ما تجب فيه الزكاة ينبغى أن يساير التشريع فيه حياتنا الحاضرة ويلتقى بواقعها الحىّ .

٦ ــ خلو دراسة الدين فى أى فرع من فروعه سواء أكان فقهاً أو توحيداً أو غير ذلك من التفريعات المذهبية ؛ وذلك فى مرحلة ما قبل الجامعة ، على أن تترك هذه التفريعات للدراسة المتخصصة فى الجامعة ؛ فلا داعى ذاً أن نعلم تلميذ المرحلة الثانوية أو مادونها أن أبا حنيفة مثلا قال كذا ، والشافعى قال كذا ، ورأى مالك يخالف الاثنين . . . بل يجتمع أهل الرأى الدينى ويتفقون على مسار موحد تقتضيه تطوراتنا العصرية ويلزم به المتعلمون فهماً وتطبيقاً . فالمبيت بمزدلفة مثلا يختلف فيه الأئمة ، فبعضهم يوجبه ، وبعضهم يجوزه بتفاصيل متعددة محيرة ، على أن المكان بمزدلفة لا يصلح لمبيت جميع الحجاج الذين تزايد عددهم فى الوقت الحاضر زيادة هائلة وما زال يتزايد بصورة رهيبة . أليس من الأفضل أن يقتصر المنهج الدينى على دراسة الرأى الذى يتوافق ومقتضيات هذه الزيادة المطردة ، ويهمل كل رأى عداه ، اللهم إلا فى مراحل التخصص الجامعى حيث لابد أن تكون الدراسة شاملة ومفصلة وعلى صلة وثيقة بالفلسفات التى تحكمها . وهكذا الأمر فى كثير من القضايا الدينية .

٧ ــ البعد فى دراسة الدين عن حفظ نظرياته حفظاً مجرداً بعيداً عن حياة الناس ؛ إذ ينبغى أن تطور مفاهيم هذه النظريات لترتبط بمدلولات العلم الحضارى المتقدم . وليس بعسير على أهل الفكر أن يصلوا إلى هذه الغاية ؛ لأن الدين

الإسلامى بطبيعته متطور ، وتصلح تعاليمه وشرعيته لكل زمان ومكان ، فلا يليق بأهله أن يضادوا هذه الطبيعة بجمودهم وقصور نظرتهم إلى واقع الحياة المتطورة ، وما قوله تعالى « سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق » إلا مصداقاً لا عتزاز الدين الإسلامى بالعلم مهما سما وتقدم ووصل بأهله إلى وهاب الكواكب التى كان يجهلها أهل الأرض . بل إنه الأداة التى تستبين فى مجالها آيات الله بحق فى الآفاق وفى أنفس الناس استجلاء للحقيقة الناطقة بعظمة الله ودقة تدبيره وتنظيمه لما خلق ومن خلق ، وبصدق إخباره سبحانه وتعالى عن المغيبات . وتأمل آية التلفاز — وهو أبسط الشواهد والأدلة — أليست « شاشته » فاضحة لتصرفات المرء على الرغم من وجوده فريداً تخفيه عن عين الناس جدران أربعة ؟ ! فإذا كان هذا هو تدبير عبد من عباد الله القاصرين الفانين الذى لم يؤت من العلم إلا قليلا أفلا يدل هذا دلالة قاطعة على أن الله القدير الذى يعلم من سر الأكوان ما لا يعلمه عباده لا يعجزه أن يعلم كل صغيرة وكبيرة تصدر عن عبده مهما بالغ فى التخفى والاحتجاب مصداقا لقوله تعالى « ما يكون من نجوى ثلاثة إلا هو رابعهم ولا خمسة إلا هو سادسهم ولا أدنى من ذلك ولا أكثر إلا هو معهم أين ما كانوا » وقوله تعالى « إن تك مثقال حبة من خردل فتكن فى صخرة أو فى السموات أو فى الأرض يأت بها الله » إلى غير ذلك من الآيات !

٨ — انفتاح مسائل الدين ومرضوعاته على العقل ؛ إذ لا تعارض إطلاقاً بين ما يدركه العقل وما يشرعه الله سبحانه وتعالى لعباده وهو الذى زودهم بالعقول . ولا شك أن هذا الانفتاح هو الذى يعمق المفاهيم الدينية ويثبتها ويدعو إلى التمسك بها والاعتزاز بشرعيتها منهاجاً للحياة ، حيث يتبين فيها بهذا الانفتاح وجوه الخير والصلاح للبشر . ولا يقال : إن هناك من الشعائر الدينية ما لا يصلح للتعليل ؛ لأن هذه الشعائر كانت لاختبار صحة الإيمان بالله ومدى التزام الإنسان بطاعته إن لم يدرك العلة الظاهرة لما يؤمر به ومن ثم لا يتهم المؤمن بأنه لا يمارس إلا شعائر الدين التى تبدو منفعتها لما فيها من نفع شخصى أو دنيوى ، وإنما يمارسها عبادة لله تعالى وتحقيقاً للآية الكريمة « وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون » ، ومن حسن الحظ أن مثل هذه الأمور الخافية علتها قليلة جداً فى الإسلام .

حق كل مواطن فى عمل يتناسب واستعداده ومدى ما حصله من معارف ومهارات

هذا العنصر له خطورته على سير الحياة فى المجتمع ، ومن ثم ينبغى أن تطبقه بشجاعة وكما تقتضى أبعاده التى حددناها فيما سبق . وفى هذا الصدد نضع المقترحات التالية :

١ — استكشاف مستويات الذكاء لدى المتعلمين فى المراحل المختلفة ، ووضع المناهج التى تناسب كل مستوى ذكائى ليؤخذ به أصحابه ؛ حتى يمكن تحدى جميع العقول والاستعدادات بفرص التعليم المناسبة التى تقدم لهم ، فيجود إعدادها وتهيئتها للوظائف الاجتماعية التى تنتظر خدماتهم فى المجتمع ، وحتى تعرف كل متعلم على نفسه ومدى استطاعته فلا يتطاول إلى غير ما هو له .

٢ — التقاء المناهج الدراسية فى المدارس المختلفة بحاجات المجتمع ومتطلبات الخدمات فيه ؛ بحيث يكون ما يدرس فى المدارس مؤهلاً نظرياً وعملياً لشغل الوظائف الاجتماعية على اختلاف أنواعها ومستوياتها . وذلك يتطلب أولا ما يتطلب أن تكون المدرسة مطابقة للمجتمع أو أن يكون المجتمع بمؤسساته ومناحى الحياة فيه ميادين تطبيقية لبرامج الدراسة فى المدارس . وبهذا يتأكد حق المتعلم — عندما يلاقى حياته العملية مواطناً — فى العمل الذى أحسن الاستعداد له ، وإلا لم يكن له حق فيه .

٣ — بذل الجهد فى امتصاص الأعداد الفائضة عن حاجة التعليم الجامعى كما ينبغى أن يكون ، وتوجيهها إلى المجالات الفنية التى تحتاج إليها الدولة سداً للعجز الذى تعانى منه فى الفنيين والعمال المهرة ؛ على أن توضع المناهج التربوية وتقام المؤسسات التعليمية التى تلتقى مع هذه القضية وتيسر تحقيقها .

ويمكن التخطيط لهذا من بداية المرحلة الثانوية حيث يختط منهج دراسى خاص متعمق ومتفوق لهؤلاء الذين يستطيعون مسايرته بنجاح إعداداً للدراسة الجامعية بفروعها المختلفة ، ويعد للآخرين مناهج هينة ومناسبة أو ذات صبغة فنية من لون معين ، تهيئ أصحابها للخدمات الاجتماعية المتوسطة التى لا تحتاج إلى إعداد فى

الجامعة ، أو للعمل الفنى الماهر الذى يتطلبه تنفيذ المخططات أو المشروعات الصناعية أو غيرها مما نحن فى حاجة إليه .

٤ — وإذا أرادت الدولة أن توقف تيار التطاول إلى ما لا يتناسب واستعداد الموطن وحصيلته الثقافية من أعمال ووظائف عليها أن تضع فى حسابها هذه الأمور الآتية بعد وضع وتنظيم المناهج المناسبة كما ذكرنا :

الأول : عدم ربط النواحى المادية بنوعيات التعليم ؛ بمعنى أن توفر لأدنى المستويات التعليمية المستوى الكريم من المعيشة المادية ؛ إذ أن ذلك حق الحياة للاحياء جميعاً . وإذاً تقصر المحاولات إلا عن شغل المناسب من الأعمال ما حام حق الحياة الكريمة ماديًّا مكفولاً للجميع .

الثانى : عدم تقييد الجامعات بأعداد معينة من الطلاب الالتحاق بها ؛ بل ينبغى أن يكون لكل جامعة وكل كلية فيها حق اختيار طلابها كمًّا وكيفًا بما يناسب إمكاناتها وطاقاتها وما تراه محققًا لأهدافها ؛ حتى تستطيع فعلا أن تخرج إلى المجتمع تلك الكفايات التى ترتفع بالوطن فيما تؤديه من أعمال توكل عادة إلى المتخرجين فى الجامعة .

الثالث : الحرص الشديد من المسئولين فى الدولة على توخى الدقة فى إسناد الأعمال إلى الكفايات المناسبة لها ؛ فإن ذلك يرتد إلى المدرسة شعوراً من تلاميذها بأن نتائج التفوق والإخلاص فى أداء الواجبات التربوية لها صدى الاحترام والاعتبار من الدولة . ومن ناحية أخرى تربى فى المواطنين عادة الرضا بالمواضع والوظائف المتباينة بتباين كفاياتهم واستعداداتهم .

الرابع : العمل على وضع نوعيات التعليم فى مستوى واحد بحيث يقضى على التفرقة بين تعلم وتعليم ، وتكون الرغبة فى سد الاحتياجات الاجتماعية وإمداد الوطن بالخبرات والمهارات التى تتطلبها قطاعاته المختلفة هى الرائد الوحيد فى تنويع التعليم واختلاف المناهج . فمن ثم نخلص التعليم ومناهجه من تلك النظرة البغيضة التى تعتبر أن نوعاً معيناً من التعليم يكسب صاحبه ميزة اجتماعية معينة ، ونوعاً آخر مكتوب عليه ألا يرقى بصاحبه إلى مصاف زميله الأول وهو صنو له فى الوطنية . وبهذا توجه كل الطاقات

العلمية والدراسية لا لشيء إلا للعمل الجيد وحده باعتباره القيمة الاجتماعية العليا .

٥ — : الأخذ بأسباب فكرة « التربية مدى الحياة » حتى يظل المتعلم على مستوى الكفاية المطلوبة لخدمة الوطن ، ولا يبور عمله الاجتماعى حين يتقدم العلم فيحيل معلوماته التى خرج بها من الجامعة أو أى مؤسسة تعليمية أخرى إلى أداة عاجزة عن التطوير الاجتماعى ومواكبة ركب الحياة المتجدد . وهذا لا شك يقتضينا تزويد الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث بالمكتبات العصرية التى تضم أحدث الإنتاج الفكرى للبشرية فى أى بقعة من بقاع العالم ، وكذلك فتح مجالات التنقل المعرفى بالدراسة عبر الميادين المختلفة كى تتفتح استعدادات الأفراد لما خلقت له ، فتتاح فرصة إحسان العمل وزيادة الإنتاج من أجل خير الوطن . وقد يتصل بهذا استدامة التدريب وتجديد المعارف على مختلف المستويات والتعرف الدائم على كل جديد فى فنية الوظائف والخدمات الاجتماعية التى يؤديها الأفراد[1] .

العلم للمجتمع أولا

نحن فى حاجة ماسة إلى أن نفتح عيوننا أولاً على مشاكل مجتمعنا باعتبارنا دولة نامية يهمها فى المقام الأول أن تحل مشاكلها الاجتماعية التى خلفتها تراكمات الماضى وأحداثه ، ومن أجل هذا فالمناهج الدراسية ينبغى أن توجه إلى خدمة المجتمع لتأخذ بيده وتقيله من عثرته . ومما يساعد على ذلك :

١ — قيام كل مدرس فى أى مرحلة من مراحل التعليم بتحديد المشاكل والصعوبات التى يعانى منها المجتمع مما يتصل بميدان نشاطه التربوى ليناقشها مع تلاميذه بالصورة والأسلوب الذى يناسب مستواهم ؛ ليتبينوا جوانبها المختلفة والظروف التى تعمل على خلقها . والمقصود من هذا هو المشاركة الدائمة فى الشعور بمشاكل المجتمع ، فتكون ماثلة فى الأذهان ، مجسمة الأبعاد فى حياة الشباب الذى سوف يلتحق بالجامعات ويشتغل بالبحث العلمى ؛ فيتجه أول ما يتجه إلى هذه المشكلات فى بحثه العلمى بالدراسة والتحليل واقتراح الحلول .

---

(١) لزيادة التفصيل والإيضاح ارجع إلى ما كتبناه عن « التربية مدى الحياة » فى الفصل السابع من هذا الكتاب .

٢ – توجيه طلاب البحث العلمى على مستوى الماجستير والدكتوراه فى ميادين الدراسة العلمية والأدبية إلى اختيار المشاكل الاجتماعية موضوعات لبحوثهم التى يتقدمون بها لنيل هذه الدرجات العلمية، مع توفير متطلبات البحث وإمكاناته ثم أخذ نتائجه مأخذ الجد ووضعها موضع الاحترام من المسئولين عن التنفيذ ؛ حيث يتخذونها معالم الطريق أمامهم نحو الاهتداء إلى الحلول السليمة لهذه المشاكل . على أن يلازم هذا الحرص على علمائنا بكل الإغراءات الممكنة حتى لايفقد الوطن خدماتهم بفعل إغراءات البلاد الأجنبية .

ولا شك أن تعاون مراكز البحوث المختلفة مع الجامعات فى هذا الصدد يزيد من قوة التركيز على المشاكل الاجتماعية وفاعلية الحلول المقترحة لها . ومن ناحية أخرى لابد من توثيق العلاقة بين الجامعات وللمعاهد العليا المختلفة ومراكز البحوث وبين مواقع العمل والإنتاج فى المجتمع من مؤسسات وشركات متنوعة وذلك لرفع مستوى القدرة الإنتاجية وتطويرها تطويراً يستند على العلم المتقدم والتكنولوجيا الحديثة .

٣ – تطوير مناهج العلوم البحتة فى مدارس ما قبل المرحلة الجامعية بما يساير الكشف الحديث والتطورات العملية التى وصلت إليها الأمم المتقدمة ، مع العناية بربط موضوعاتها بمشاكل المجتمع وبمدى ما تسهم به فى حل هذه المشاكل عند تعمق الدراسة ومواصلة البحث .

٤ – الأخذ بفكرة « مدرسة المجتمع » وتنظيم المناهج الدراسية طبقاً لها كما وضحنا ذلك فى غير هذا الموضع من الكتاب [1]

٥ – تنويع الخبرات التعليمية طبقاً لتنوع البيئات حتى يمكن صنع الإنسان الذى يقوم على خدمة البيئة التى يعيش فيها خدمة صادقة ، ويؤدى مسئولياته الاجتماعية على أكمل وجه وبأقل ما يمكن من أخطاء ؛ فبهذا ترتفع المناهج الدراسية فى لمراحل التعليمية المختلفة إلى مستوى هبة نفسها لخدمة المجتمع وارتفاع شأنه .

٦ – العمل بكل طاقه وجهد على محاربة الأمية فى الناس وإزالة وصمتها وعارها عن أفراد المجتمع حتى يستطيعوا معايشة الحاضر الذى يعيشونه والاستجابة لكل

(١) ارجع إلى ما كتبناه عن مدرسة المجتمع فى الفصل السابع .

متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا والاشتراك الجدى فى صنع الحياة الكريمة. وبهذا التصور نكون قد دفعنا إلى المجتمع بكل العوامل وأهم العوامل التى تخدمه فى نهضته وتطلعاته نحو مستقبل مشرق وغدٍ مجيد.

٧ — العناية التامة بمراكز البحوث ورجال البحث العلمى وتوفير الإمكانات المادية والأدبية والأكاديمية لمعامل البحوث والباحثين حتى يتم لهم توفير الاستقرار الكافى من أجل الدراسة الجادة الهادفة إلى نفع الواطن والمواطنين بما تأخذ مادتها من احتياجات المجتمع ثم ترد إليه الثمرة طيبة جنية ؛ حين توضع نتائج هذه الدراسة موضع الاعتبار والاستفادة الجادة.

الحياد الإيجابى والسلام العالمى

هذا المبدأ كما وضحناه سابقًا ينبغى أن يكون له صدى فى المناهج الدراسية بمختلف المستويات. ومن ذلك :

١ — وضع المنهج بحيث يتيح الفرصة لعرض الأفلام التى تصور الخراب والدمار والتشويه الذى أحدثته القنبلة الذرية حين استخدمت فى أثناء الحرب العالمية الثانية فى « هيروشيما » و« نيكازاكا » من مدن اليابان ، وما زالت آثارها يعانى منها اليابانيون حتى اليوم . إن مشاهدة المتعلمين لمثل هذه الأفلام يجعلهم ينفرون كل النفور من الحرب ، ويهرعون بكل سبيل إلى السلام ويحترق معنا.

٢ — وبجانب هذا ينبغى أن يتيح المنهج بمقوماته الفرصة لعرض فظائع اليهود التى ارتكبوها مع العرب ، والإجرام الذى يمارسونه فى احتلالهم لأرض فلسطين العربية ، وذلك عن طريق الأفلام المتحركة والثابتة وما إلى ذلك . وكذلك عن طريق الرحلات إلى مخيمات اللاجئين إن أمكن ، أو عرض صور حياتهم البائسة بعد أن طردهم اليهود من ديارهم وابتزوا أموالهم . إن هذا يثير حفيظة الشباب ، ويملؤهم بالحرص والحماسة لأخذ حقهم المسلوب من أعدائهم ، ويقنعهم بأن السلام الذى ينشدونه إنما هو السلام القائم على العدل ورد الحقوق إلى أهلها ، والمصحوب بالكرامة والعزة والاستقلال.

ولا شك أن تضمين منهج المواد القومية تاريخ استيطان العرب لفلسطين ، وضلال الادعاء اليهودى بالنسبة لها ، وتاريخ الحركة الصهيونية وأهدافها البعيدة وأطماعها المتوغلة فى قلب الوطن العربى ؛ كل ذلك يفتح أذهان الشباب على الحق الذى له ، وينبهه إلى الخطر الداهم المتوقع من وراء هذه الفئة الباغية إذا لم تقاوم أشد المقاومة ، وتجبر على أن تخضع للحق والعدل وشرعة القانون .

٣ — التزام المجتمع المدرسى باحترام الأفراد بعضهم لبعض ؛ ورعاية هذا المبدأ على الأخص فى الفصل حين تدور المناقشات ويتبادل المتعلمون وجهات النظر المختلفة . ومما يساعد على ترجمة مبدأ الاحترام المتبادل إلى نمط سلوكى يؤدى فى النهاية إلى المعايشة السلمية ؛ أن يفسح المنهج الدراسى صدره للقاءات الطلابية وتبادل زياراتهم فى مواقع دراسة كل منهم بكل دولة لمدة قصيرة حيث يشتركون معيشة ويختلطون فكراً وعملا ، فينتصرون جميعاً لقضايا الحق والواجب والسلام حين تصير بأيديهم مقاليد الأمور .

جماعية القيادة والعمل

إن خطر الفردية فى العمل يكمن فى توقع نقصه وعدم اكتماله وشموله . كما أن خطر الفردية فى القيادة يتمثل فى السلبية وعدم التعاون من أفراد الجماعة ، كما أنها تقتل الابتكار فى الأشخاص وتعرض للخطأ فى كثير من المواقف بتوقعات مجحفة المعدل ؛ إذا قيس ذلك بما يحدث فى جماعية القيادة . وفوق ذلك فهى قيد ثقيل فوق الحرية والديمقراطية والاشتراكية . ومن ثم ينبغى أن يعمل المنهج على تقرير وتأكيد تلك الجماعية بشكل عملى . ومن ذلك :

١ — أن تكون ألوان النشاط الاجتماعى وغيره كالحفلات والجلسات الحرة والندوات المشتركة بين الطلاب والمدرسين ، وبرامج الترفيه ، ونحو ذلك ؛ بحيث تتخلل فى صلب المنهج الدراسى ؛ لأن ذلك من شأنه أن يزيد الاهتمام بالعمل الجماعى ويغرس فى نفوس المتعلمين روح التعاون المثمر .

٢ — اتخاذ الوسائل الممكنة لجعل المجتمع المدرسى مثالا صادقاً للعمل الجماعى .

والقيادة الجماعية . فلا يستبد بالرأى مدير المدرسة ، وإنما يتصرف فى حدود ما يتفق ورأى الجماعة ؛ ولا يتخذ القرار وحده وإنما يشرك معه من يهمه أمر القرار من المدرسين والطلاب والموظفين . وعليه أن يضع القواعد التى تضمن سلامة هذا الاتجاه .

والمدرس كذلك يسير هذا المسار فى تعامله مع من يعلمهم داخل الفصل حتى يحببهم فى التضامن وإخلاص التعاون فى بلوغ الأهداف .

وخير ما يحقق هذا أن يسود المدرسة جو الأسرة الواحدة المتآلفة المتعاونة فتربط الصلات الطيبة والعلاقات الحسنة بين التلاميذ بعضهم وبعض ، وبين التلاميذ والمدرسين ، وبين بعض المدرسين وبعض ، وبينهم وبين مدير المدرسة وجميع العاملين فيها ؛ إذ بهذا يصح الجو المدرسى وتتحطم به كل القيود المعوقة للنمو التربوى مما نحتاج إليه ويدفع إلى العمل الجماعى وممارسة الأساليب الديمقراطية بطريقة بناءة .

٣ — اشتراك التلاميذ بأكبر عدد ممكن فى وضع قواعد النظام وتحمل المسئولية فى المدرسة ، وعدم إفراط المدرسين فى فرض سلطانهم عليهم وبخاصة عندما يزاولون نشاطهم خارج الفصل فى الجمعيات والنوادى والحفلات ونحو ذلك . وخير ما يضمن هذا الاتجاه هو وجود مجالس مدرسية تشكل على أساس ديمقراطى يكفل وحدة العمل وجماعيته[1] . وفيما يلى التصور الذى أراه جديراً بالاعتبار فى شأن هذه المجالس ، وهى ثلاثة : مجلس المهنة ، ومجلس الصف ، ومجلس المدرسة

مجلس المهنة

يختص هذا المجلس بأعضاء مهنة التدريس ؛ فيضم :

أولاً : مدير المدرسة ويتولى رياسة المجلس .

ثانياً : وكيل المدرسة إن كان لها وكيل ينوب عن الناظر فى غيبته .

ثالثاً : جميع أعضاء مهنة التدريس إذا كانت المدرسة صغيرة ، أما إذا كانت

---

(١) المجالس المدرسية المقترحة لا تقتصر على تحقيق هذا الهدف ، بل تحقق أهدافاً أخرى متصلة بكثير من العناصر السابقة ، ومساعدة على أداء دورها بفاعلية واقتدار .

كبيرة فيكتفى بأن تمثل فى المجلس وجهات النظر المختلفة والاتجاهات العلمية المتمايزة الموجودة بين المدرسين ؛ فمثلا يكتفى بالمدرسين الأوائل لكل مادة وعضوين آخرين من المدرسين مع كل مدرس أول ينتخبهما مدرسو المادة . ويتولى أحدهم أعمال أمانة المجلس .

ويجتمع هذا المجلس مرة كل شهر لتحقيق الأهداف الآتية :

– الارتفاع بمستوى مهنة التدريس بالمدرسة بتبادل المعلومات ووجهات النظر بشأنها ، والتعرف بالطرق المختلفة على ما استجد من نتائج البحوث التى أجريت فى ميدانها ، وتحليل المواقف التدريسية من واقع المدرسة للوقوف على مواطن الضعف فيها ومحاولة علاجه .

٢ – العمل على تطوير المنهج الدراسى الذى تسير عليه المدرسة . والنهضة الدائمة به ؛ وذلك بإبداء الملاحظات التى يوحى بها العمل الدراسى وتنفيذ النشاط التربوى على الطبيعة ؛ ثم اقتراح التعديلات والتغييرات الضرورية الإصلاح والتطوير .

٣ – استعراض الحالات الشاذة بين التلاميذ أو التى تحتاج إلى عناية خاصة لمناقشتها والتعرف على ظروفها المحيطة ؛ تمهيداً لاقتراح الحلول والقيام بالتصرفات المناسبة لإزالة هذا التشذوذ ، أو بذل العناية الخاصة .

٤ – خلق الجو التعاونى المناسب ، وتوثيق العلاقات الطيبة بين المدرسين مما يزيد حماستهم للعمل داخل المدرسة والصالح العام .

٥ – بحث الشئون الخاصة بأعضاء المهنة فى المدرسة ؛ كالوضع المادى والاجتماعى والمضايقات الروتينية أو الإدارية التى تهبط بروحهم المعنوية فيهبط تبعاً لذلك مستوى الإنتاج .

مجلس الصف الدراسى

يختص هذا المجلس بصف من الصفوف الدراسية ويتعدد بتعدد الصفوف التى تشتمل عليها المدرسة . ويتكون من :

أولاً : جميع مدرسى الصف الدراسى الذى يختص به المجلس . ويتولى

الرياسة أكبرهم سنًّا أو وظيفة ، أو أحدهم بالتناوب أو بالانتخاب؛ تبعًا للظروف التى تعيشها المدارس .

ثانياً : طالبان من كل فصل من فصول الصف الدراسى . ويتم تمثيلهم فى المجلس على أساس انتخاب الفصل لهما . ويستحسن أن يقوم أحد هؤلاء الطلاب بأعمال أمانة المجلس .

ثالثاً : قد يضم مدير المدرسة إلى المجلس فى بعض الجلسات التى تستدعى وجوده . وعند انضمامه يتولى رياسة المجلس .

ويجلس الصف الدراسى هذا يجتمع فى الوقت المناسب للصف الخاص هو به ، وتبعًا لظروفه وحاجاته على أن يكون اجتماعاته دورية . ويؤدى الوظائف الآتية :

١ — إبراز الصعوبات والمشاكل الدراسية وغير الدراسية التى تعترض تلاميذ هذا الصف لمناقشتها ، ومحاولة الخروج بحلول سليمة لها ، أو اقتراحات مناسبة توضع فى الاعتبار للعرض على مجلس المهنة أو مجلس المدرسة إذا اقتضى الأمر ذلك .

٢ — تدريب الطلبة على المشاركة فى حل المشاكل ، وإبداء الآراء ، واقتراح المقترحات وممارستهم عمليًّا لآداب الحديث والتعامل مع الناس على أساس اشتراكى سليم ؛ مما يرفع من مستوى إعدادهم لحمل شرف المواطنة فى المجتمع الاشتراكى الذى يعيشون فيه .

٣ — التعرف على ميول طلبة الصف ورغباتهم المختلفة ، ومحاولة تحقيقها إذا أمكن ذلك ، أو إبراز الصعوبات والعقبات الفنية وغير الفنية التى تحول دون تحقيقها ؛ مما يحملهم على الاقتناع والرضا بما يجرى عمله حيث إنه أفضل ما يستطاع .

٤ — تنسيق الجهود التربوية ، وإقامة التعاون بين مدرسى الصف الواحد للاتجاه بالعملية التعليمية وأنواع النشاط الدراسى إلى خير التلاميذ فى هذا الصف . فمن ذلك تبادل المعلومات ووجهات النظر بشأن المتأخرين دراسيًّا

وكذلك النابهين وذوى القدرات المتميزة فى الميادين المختلفة بين تلاميذ هذا الصف ؛ لاقتراح ما ينهض بالمستوى الدراسى للأولين ويشجع الآخرين وينمى قدراتهم الخاصة .

٥ — إبداء الملاحظات بشأن المنهج الدراسى للصف الذى يختص به المجلس . ثم تقديم بعض المقترحات المناسبة لمناقشتها فى مجلس المهنة .

مجلس المدرسة

يختص هذا المجلس بالشئون المدرسية العامة ، ويضم الفئات الآتية :

أولاً : مدير المدرسة . ويتولى رياسة المجلس .

ثانياً : وكيل المدرسة إن كان لها وكيل . ويقوم مقام الناظر فى غيبته .

ثالثاً : مدرسان من مدرسى كل مادة دراسية ينتخبهما زملاؤهما . ويتولى أحدهم أمانة المجلس .

رابعاً : اثنان من أولياء الأمور يرشحهما مجلس الآباء والمدرسين .

خامساً : ثلاثة تلاميذ من كل صف دراسى بالمدرسة ، ينتخبهم تلاميذ المدرسة جميعاً .

سادساً : أحد الكتبة بالمدرسة . ويعينه المدير ، أو يختاره زملاؤه .

سابعاً : أحد الفراشين . ويعينه المدير كذلك ، أو يختاره زملاؤه .

وهذا التشكيل ليس بضربة لازب ، بل يخضع للظروف المدرسية التى تختلف من مدرسة إلى مدرسة ، ومن بيئة إلى بيئة . وشىء واحد يجب أن يتحقق فيه فى جميع الأحوال وهو تمثيل جميع العناصر البشرية الموجودة بالمدرسة ؛ حتى تختفى الكراهية ومجاهة الإضرار ، ويزول الشك والرغبة فى عرقلة التقدم التربوى من نفوس الجميع .

ويجلس المدرسة هذا يجتمع كلما اقتضى الأمر انعقاده . ويهدف إلى ما يأتى :

١ — وضع القواعد والقوانين وتقرير السياسة العامة التى تسير عليها المدرسة فى شتى نواحيها ، ثم تعديلها أو تغييرها تبعاً للظروف والملابسات .

٢ ــ تدريب التلاميذ على تحمل المسئوليات ، والقيام بأعباء الخدمات العامة ، وممارسة الأعمال الاجتماعية ، ومواجهة الحياة العملية بما تحمل من مشاق وصعاب .

٣ ــ تحقيق الدافع الذاتى فى كل عناصر المدرسة البشرية ، والوصول إلى تفانيهم وإخلاصهم فى أداء الواجبات وتحمل المسئوليات ؛ مما يرتد نهضة على قضية التربية والتعليم . ولا شك أن إشراك هذه العناصر فى التخطيط وحل المشاكل المعترضة يعمل عمل السحر فى هذا الصدد .

٤ ــ مناقشة التقارير والاقتراحات والتوصيات التى يتلقاها من المجالس واللجان المختلفة ، ووضع خطة التنفيذ لما يقره منها .

٥ ــ التأكد من ممارسة النشاط وأداء الخدمات كما رسمت ووزعت على اللجان المختلفة .

أوجه النشاط التى يضطلع بها مجلس المدرسة

ينبغى أن يشرك المجلس أكبر عدد ممكن من قوة المدرسة البشرية ــ بخاصة الطلبة ــ فى إنجاز أعماله والقيام بالمشروعات التى يقترحها . بل من الخير أن تكون هناك فرصة حقيقية أمام كل طالب ومدرس بخاصة ليقدم مساعدة فى حل مشكلة أو عمل خطة أو تنفيذ مشروع . ومن المقترح ــ لاشتراك أكبر عدد ممكن من قوة المدرسة البشرية ــ أن يكوّن المجلس عدة لجان تبعًا لتعدد نواحى النشاط المطلوب على أن يكون أعضاء كل منها من خارج المجلس برياسة أو اشتراك واحد أو أكثر من أعضاء المجلس . فمثلا يمكن قيام اللجان الآتية :

(ا) اللجنة الاجتماعية التى تعد الرحلات والحفلات الترفيهية ، وتوجه إلى آداب السلوك ؛ وتعمل على تكوين الاتجاهات والقيم المرغوب فيها ونحو ذلك .

(ب) لجنة الصحافة والنشر . وتقوم بإعداد صحيفة المدرسة وطبع المنشورات والكتيبات اللازمة لها .

(حـ) اللجنة الرياضية . وتعنى بالنواحى الرياضية كتكوين فرق الرياضة فى المجالات المختلفة وتدريب أعضائها ، وإقامة المباريات الرياضية فى المدرسة وخارجها .

(هـ) لجنة التغذية . وتشرف على مقصف المدرسة . وإعداد ما يلزم الطلبة من المأكولات والمشروبات والأدوات الخاصة بذلك فى أثناء فترات الغذاء والراحة .

(و) لجنة الأثاث والمبانى . ومهمتها المحافظة على أثاث المدرسة ومبانيها وأدوات التجميل فيها ، وملاحظة ما ينقصها ؛ ثم تقديم المقترحات بشأن تلافى هذا النقص .

(ز) لجنة الميزانية . وتتلقى جميع طلبات التمويل من اللجان المختلفة ، ثم تناقشها ، وتقدر لكل منها ما تستحقه فى ضوء التقدير العام للدخل المتوقع .

وبوساطة هذه اللجان وأمثالها يمكن أن تتم المشروعات والمناشط الآتية :

- القيام بحملة توعية للارتفاع بمستوى الأخلاق : أو تربية الاتجاهات المفسدة أو تقوية الروح العامة ، أو منع الحوادث ، أو نحو ذلك .
- طبع وتوزيع نشرات شهرية بما يجب أن يفعله التلاميذ لتنمية روح المجملات ، واكتساب صفات المواطنة الصالحة ، والمحافظة على النظام ونحو ذلك .
- القيام بعمل مسح شامل للقدرات الفردية والاهتمامات المختلفة بين التلاميذ حتى يمكن تغذيتها وإشباعها عن طريق المناهج التربوية المختلفة .
- تحديد أنواع الجوائز الرياضية وتسليمها لأصحابها فى اجتماع خاص .
- إهداء شارات الشرف لمن تفوق فى عمل من الأعمال .
- زيارة المدارس الأخرى لاكتساب أفكار جديدة ، وتبادل هذه الزيارات مع مجالس تلك المدارس .
- تدبير المال اللازم لتأثيث وتزيين حجرات الاستراحة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة ونحو ذلك .
- متابعة الاتصال بالخريجين ، وتعريفهم بما يجرى داخل المدرسة ، وتعريف التلاميذ بهم وبمراكزهم الأدبية فى المجتمع .
- وضع دستور للمدرسة ، وتطويره مع تقدم الزمن أو تغير الظروف .

- تجميع للمعلومات عن الجامعات والمعاهد العليا ، والوظائف المختلفة .
- دراسة انحرافات الشباب ، والمساعدة فى إزالة أو تخفيف هذه الانحرافات .
- التحدث عن أعمال المدرسة ونشاطها أمام التنظيمات الاجتماعية المحلية .
- الاشتراك بعرض برنامج إذاعى فى محطة الإذاعة إن أمكن .
- تنظيم دعوة للجمهور ليرى أوجه النشاط التى تمارسها المدرسة .
- التعاون مع المسئولين فى حملات التوعية من أجل المحافظة على نظافة والنظام :
- التمرس بمسئوليات بعض المسئولين فى المجتمع ليوم واحد مثلا .
- إعداد كتيب عن تاريخ المنطقة المحلية التى بها المدرسة ، وعظماء الرجال أو النساء الذين عاشوا فيها ، والأعمال التى قاموا بها .
- إقامة متحف المدرسة والإشراف على صيانته .
- القيام بمهمة « الاستعلامات » فى المدرسة .
- القيام بالخدمة فى مقصف المدرسة .
- بذل التعاون فى الأعمال المكتبية .
- تخصيص يوم لتوعية التلاميذ الجدد بالمدرسة ، والقيام بخطة التوعية .
- تصميم جوائز المدرسة وشعاراتها .
- تنظيم حركة مرور التلاميذ فى أثناء حضورهم إلى المدرسة وانصرافهم منها منعًا للحوادث ؛ إذا كانت المدرسة فى منطقة مزدحمة بحركة المرور .
- إرسال بطاقات المجاملة للمرضى من الطلبة أو المدرسين أو أى حضور بالمدرسة . وكذلك القيام بواجبات التعزية والمراساة لأى منهم إذا حدث له مكروه .
- الترحيب بالمدرسين أو الموظفين الجدد ، وتوديع المنقول منهم .
- إعداد كتيب عن نشاط المدرسة خلال العام الدراسى .

- مساعدة ممرضات المدرسة .
- التدريب على عمليات إطفاء الحريق لتقديم المساعدة عند اللزوم .
- مساعدة الفراشين .
- إعداد حفلات التعارف والترفيه .
- إعداد صحيفة المدرسة وطبعها .
- إعداد كتيب بأسماء التلاميذ وأعضاء مهنة التدريس والموظفين والفراشين بالمدرسة .
- تحمل التلاميذ مسئولية العمل المدرسى ليوم كامل .
- إحياء الذكرى فى المناسبات المختلفة .
- وضع خطة لتعليم التلاميذ كيف يضطلعون بالمهام القيادية .

ولست أقصد إلى حصر أنواع النشاط التى يقوم بها مجلس المدرسة : فإن الباب مفتوح للإضافة والإنقاص حسب ما يمليه وضع المدرسة وظروفها . غير أنى أحب أن أؤكد هنا أن الاهتمامات الحقيقية والمشاكل الواقعية بالإضافة إلى قدرات الأشخاص القائمين بالعمل والنشاط هى التى تحدد ميادين الخدمة ومدى النجاح فيها سواء داخل المدرسة أو خارجها فى المجتمع الكبير .

بعض عوامل النجاح فى المجالس المدرسية

ولكى تقوم هذه المجالس بمسئولياتها كما ينبغى يجدر بنا أن نضع فى الاعتبار :

أولا : اشتراك مدير المدرسة فى أعمالها بإخلاص :

فمدير المدرسة له من القدرات وإمكانات السلطة ما يمكنه من أن يسهم بإيجابية فى أعمال المجالس المدرسية إذا كان له فيها دور يؤديه بإخلاص ، ويتحمس لتحقيق أهدافها ؛ فهو قدير بخبرته على اقتسام التخطيط والتشريع مع أعضاء المجالس فنيًّا وإداريًّا واجتماعيًّا ، وله قدرة غير عادية فى تسهيل أى عمل أو تنفيذ أى مشروع يحتاج إلى مساعدة خارجية ، وخبرته كذلك تمكنه من التوجيه فى حل المشاكل الاجتماعية والدراسية والنفسية ، وهو — فوق ذلك —

المقوم والمقدر لعمل العاملين بالمدرسة ، ولسان حالهم أمام الهيئات الأخرى . فإذا كانت رعايته لهذه المجالس مخلصة ، واشتراكه فى أعمالها لا تنقصه الحماسة بحيث يدفعه ذلك إلى حب العاملين معه ، وثقته فيهم ، ومحاولة كسب عواطفهم ، واحترام مبادئ التطبيق الديمقراطى السليم فى تعامله ، وتكريس جهوده للعمل المنتج ضمن التخطيط الجماعى ؛ فإن ذلك يملأ نفوس أفراد المدرسة من المدرسين وتلاميذ وموظفين بالشعور بأن المدرسة مدرستهم هم وأن نجاحها فى أداء رسالتها يعود إليهم هم ، رغم ذلك ما فيه من المساعدة غير المحدودة فى إنجاح جميع المشروعات التى تقوم بها المجالس .

وعلى الضد من ذلك فإنه قد يساعد على إحباط أعمال المجالس المدرسية وفشل مشروعاتها ؛ وذلك إذا اتخذ سياسة الانعزال عن نشاطها ، أو كان قعداً فاشلاً لا تتسم رئاسته للمجالس بسمات الديمقراطية الحقيقية ، فيتخذ منها مظهراً للحكم والتسلط والتحكم ، أو يتخذها أداة لتحقيق أهدافه الشخصية والنهوض بمركزه الفردى ، أو يستخدم سلطاته فى المضايقات أو التهديد أو الاعتراض على العاملين أو احتقار ما يقومون به من نشاط ، أو يستأثر بالرأى ويفقد الثقة فيمن يعملون معه من الطلبة والمدرسين وموظفى المدرسة . ومما يؤسف له أن بعض مديرى المدارس يلجئون إلى هذه التصرفات خوفاً من ضياع السلطة من أيديهم ، ولكن الحقيقة أن اقتسام السلطة بينهم وبين من يعمل معهم من المدرسين والتلاميذ والموظفين يزيد من تقديرهم ، ويمكن لسلطانهم ، ويهب لهم الفاعلية فى القيادة . وقد يلجأ البعض إلى التسلط وفرض الرأى اعتقاداً منهم أن ما يهتمون به وما يدور فى أذهانهم هو نفس ما يهتم به الآخرون وما يدور فى أذهانهم ، وهذا اعتقاد خاطىء ؛ لأنه على الرغم من استهداف الجميع الاهتمام بالمدرسة والارتفاع بمكانتها التربوية إلا أن لهذا طرقاً عديدة ومشروعات متنوعة كثيراً ما تختلف من شخص إلى آخر طبقاً لما أثبتته البحوث النفسية من تشعب الفروق الفردية فى الأشخاص .

ثانياً: التقاء أعضاء المجالس المستمر بناخبيهم

إن هذا ضرورة من ضرورات النجاح لأنه يؤكد شمول الاشتراك والتحمس من القاعدة فى كل أعمال المجالس ومشروعاتها ؛ مما يزيد من حيويتها ويقدمها

على الأعمال المنتجة . وإذا كانت فرص الالتقاء غير الرسمى لا تتعذر بالنسبة للموظفين والمدرسين بحكم طبيعة أعمالهم ؛ فإنهم محتاجون إلى تخصيص بعض الوقت لمناقشة مشاكلهم وبحث مشروعاتهم الخارجة عن دائرة أعمالهم الروتينية ، وتنظيم هذا الوقت ليس عسيراً . ولكن كيف يلتقى ممثلو التلاميذ بمنتخبيهم ؟ فى بعض البلاد الأجنبية كأمريكا مثلا نرى أن الجدول المدرسى الرسمى يشتمل على حصة تسمى الريادة « Home Rome Class » وفيها يلتقى المدرس بالتلاميذ ويناقش معهم مشاكلهم الخاصة ، والموضوعات التى تتعلق بالمنزل وغيره من الشئون العامة . وفى ضوء المناقشات تظهر الحلول المريحة والمخارج المطمئنة ، فيزول عنهم قلق النفوس ومعوقات الدراسة والتحصيل والتقدم التربوى ، وهذه فكرة حسنة يمكن اقتباسها لتأدية نفس الغرض ، ولتكون فرصة لوضع خطة منظمة لاستمرار اللقاء بين الممثلين من التلاميذ والناخبين بإشراف المدرسين بالطبع ؛ كى يسمع كل فرد صوته ويتحدث برغبته ومطالبه وأفكاره ، فينقلها الممثلون إلى مجلس المدرسة ، وحينئذ يشعر كل تلميذ أنه عنصر إيجابى فى كل ما يدور فى اجتماعات المجلس ، فلا يدخر وسعاً فى تعضيده ومؤازرته .

وهنا ينبغى أن نشير إلى أن حجر الزاوية فى فاعلية هذه اللقاءات هو فى عموميتها وعدم رسميتها من ناحية ، ومن ناحية أخرى فى تنظيم مناقشاتها ومعرفة آداب المناظرة ، وكيفية كتابة التقارير . ومدرسو اللغة القومية خير من يتحملون هذه المسئولية ، فواجبهم أن يصرفوا بعض الجهد فى تبصير التلاميذ بأصول كتابة التقارير ومناقشتها ، وبمراعاة آداب النقاش والمناظرة من حسن الإصغاء إلى أفكار الآخرين ، وعدم مقاطعة أحاديثهم ، وتجميع الفكرة قبل البدء بالكلام واحترام قواعد طلب الكلمة من الرئيس أولا إن كان ثمت رئيس ؛ وإلا فلا بد من انتهاز فرصة انتهاء المتحدث من حديثه لبدء متحدث آخر ، وغير ذلك من القواعد السليمة التى تؤدى إلى السرعة والنجاح فى اتخاذ القرارات .

ثالثاً : احترام هذه المجالس واحتلالها مركزاً ممتازاً فى نظر الجميع

لا شك أن مركز المجالس المدرسية يرجع فى النهاية إلى حقيقة الأعمال والإنجازات التى تقوم بها . وإلى قيمتها التربوية والاجتماعية التى تعتمد أول

ما تعتمد على فاعلية العمل الجماعى . فإذا شعر أعضاء المدرسة بأنها أدت خدمة طيبة ، أو أسهمت فى نهضة تربوية أو اجتماعية ؛ فإنهم يقدرونها وتحتى من نفوسهم المركز اللائق بها . وهناك أمور أخرى تساعد على اكتساب المركز ، نلخصها فيما يلى :

(ا) إثابة كل عضو قام بعمل ظاهر النفع ، أو على الأقل الاعتراف له بالفضل .

(ب) وعاية اختيار الأماكن المناسبة لاجتماعاتها ؛ فإن عدم تناسب أماكن الاجتماعات يوحى نفسيًا بعدم أهمية الأعمال التى تتم فيها .

(حـ) تخصيص الوقت المناسب للبحث والمناقشة ؛ بحيث لا يكون قصيراً بدرجة ملحوظة .

(د) تحضير جدول الأعمال قبل بدء الجلسات .

(هـ) الإعلان عن الأعمال والمشروعات التى تقوم بها هذه المجالس بوسائل الإعلان والنشر ؛ كعمل لافتات عنها تعلق فى الداخل ، وتخصيص قسم فى صحيفة المدرسة للتحدث عنها ، ومحاولة استغلال الصحف العامة ودور النشر المختلفة فى تسجيلها ، وطبع نشرات أو كتيبات خاصة بهذه المناشط ، وغير ذلك .

رابعاً : دوام تذكر الحقائق الآتية والعمل بمقتضاها

١ — تخلى الكبار من المدرسين ومديرى المدارس والموظفين عن أداء أدوارهم فى هذه المجالس وترك الأمر كلية للتلاميذ ؛ لا يعد ديمقراطية بل حرية مطلقة ، وهى تساوى الفوضى . ومن ناحية أخرى تسلط الكبار فى تلك المجالس ينتج أسوأ النتائج ، فليس من شك فى أن التلاميذ مواطنون من حقهم أن يشتركوا فى النشاط المدرسى وأن يكون لهم نصيب ملحوظ فيه .

٢ — القيادة الديمقراطية ليست هبة كلها ، بل هى صناعة صعبة وإن كانت ممكنة التعلم . وأعضاء مهنة التدريس — بخبراتهم وإعدادهم الفنى — أقدر الناس على تعليمها للتلاميذ .

٣ ــ استنباع نظم المجالس المدرسية من حاجات المدرسة نفسها والظروف التى تحكمها وعدم التقليد فيها أو نقلها من مدرسة أخرى ؛ يضفى عليها حيوية ويصبغها بالجدية المثمرة .

٤ ــ كتابة أهداف المجالس المدرسية وتحديدها ، وتنظيم خطة العمل قبل البدء فيه ، واتصال التخطيط بالمشاكل الحقيقية وبعده عن الخيال ؛ كل ذلك يمنح المجالس فرص النجاح الأكيدة . وقد قيل إن الإجابة عن الأسئلة الآتية قبل الشروع فى عمل ما يساعد كثيراً على نجاحه :

(ا) ما العمل المطلوب القيام به ؟ وما الغرض منه ؟ وما الذى يبدأ به فيه .

(ب) لماذا اختير هذا العمل ؟

(حـ) متى يجب الانتهاء من هذا العمل ؟ وماذا يتطلب النشاط الخاص به من وقت ؟ وما مقدار الوقت المتاح للعاملين ؟ ومتى يكون الاجتماع ؟ ومتى تبدأ الدراسة والبحث ؟ ومتى تنتهى مراحل العمل المتعددة ؟

(د) أين يكون العمل ؟ وأين يستخدم الإنتاج ؟

(هـ) من الذى يتخذ القرارات ؟ من الذى يوزع الواجبات ؟ من الذى يراجع التقارير وينفذها ؟ من الذى يشرف على الأطوار المتعددة للعمل ؟ ومن الذى يشترك فى المشروع ؟ ومن أجل من يقصد العمل ؟

(و) كيف تنشر النتائج وتصل إلى الجماهير المعنية ؟

٥ ــ المثل القائل « كن بطيئاً ولكن استمر فى التقدم » يساير طبائع التطور فى الأشياء ؛ فهى تبدأ ناقصة بطيئة ثم تكمل وتسرع .

وبعد : فهذه أمثلة تطبيقية لصياغة العناصر الثقافية فى مجتمعنا الاشتراكى العربى وترجمتها إلى سلوك تربوى داخل المدرسة ؛ أمهد بها طريق التفكير لمن يتابع السير ــ وهو غير عسير ــ فى بقية العناصر الثقافية التى تحول إليها مجتمعنا الجديد .

ثم هى أيضاً لا يقصد بها استنزاف الأفكار والآراء فى مجال التطبيق ، وإنما الباب مفتوح لمن يريد أن يضيف جديداً أو يبتكر فى هذا الصدد ما يثرى المناهج ، ويخرجها عن جمودها ، ويقدرها على مسايرة التطور الاجتماعى ، ويصبغها بالصبغة العصرية ، ويترجم مفاهيمها إلى واقع وسلوك .

الفصل الخامس

الأسس النفسية للمناهج التربوية

إن العمل التربوى الناجح الذى يقوم به كل متعلم محكوم بسلسلة من الخطوات التى تبدأ ببحثه عن هدف معين تمليه ظروفه الخاصة وتساعده على تحقيقه مقدراته العقلية : ومدى نضجه وخبراته التى حصلها ، وتنتهى بالوصول إلى تحقيق هذا الهدف . وفيما بين التفكير فى الهدف والنجاح فى تحقيقه يجتاز المتعلم عقبات ، ويتغلب على المشاكل التى تصادفه ، ويتمرس بكثير من الأعمال والمهارات ، ويسترشد بالتوجيهات والمعارف التى يحصل عليها من المصادر العديدة كالمدرس والكتاب والزميل الكبير داخل المدرسة وخارجها وغير ذلك . ويظل المتعلم أهم العناصر الفعالة فى هذه العملية ، فيتقدم نحو الهدف بمقدار ما يزداد بصيرة بالموقف التعليمى ، ويحلل أخطاءه ويسترجع تصرفاته واستجاباته فى ضوء هذا الهدف ليتخلى عما يضل به الطريق نحوه ويبقى على ما عداه مما يساعده فى اجتيازه ، وحينئذ يتعرف على الاستجابات الصحيحة فيحرص عليها ليستخدمها فى مواقف الحياة الأخرى . وهو لا يستطيع أن يفعل ذلك إلا إذا قامت المناهج الدراسية التى توضع له على استهداف جعل الفرص التربوية وأوجه النشاط التعليمى المتضمنة فيها ذات قيمة ومعنى حيوى له .

وصفة التعلم تتحقق فى الفرد إذا استطاع أن يستجيب لموقف ما بما لم يكن يستطيعه قبل ذلك . فهو حين يقرأ قراءة سليمة مثلا يحسن فيها النطق بالألفاظ ورعاية القواعد النحوية واختيار الوقفات ونحو ذلك مما كان مجهولا لديه فقد تعلم شيئًا . والطفل حين يجمع الأعداد أو يطرحها صحيحًا فإنه يستجيب للمواقف بعمليات الجمع والطرح التى لم يكن يعرفها قبل أن يتعلمها . إذا استطاع الطالب أن يحضر غاز الأوكسجين من المواد التى يكلفه المدرس تحضيره منها فإنه يستجيب لعناصر الموقف بما كان يعجز عن الاستجابة به قبل أن يرشده المدرس ويدربه على عمليات تحضير الأوكسيجين .

والتعلم الذى يكسب الفرد هذه الصفة يقوم على تكامل الخبرات وارتباط بعضها ببعض بمعنى أن يكون ما تعلمه الفرد قاعدة للبناء لما لم يتعلمه ، وألا تجزأ له الموضوعات فى عملية التعليم بل تساق إليه فى كل متكامل مسايرة لطبيعته الإنسانية فى اكتساب الخبرات ، فإن هذه الطبيعة الإنسانية تقتضى التعرف على المواقف بجملتها وبكل ما يتعلق بها سواء من الناحية الاجتماعية أو الرياضية أو التاريخية أو الجغرافية أو اللغوية أو غيرها . ولذلك قد يغيظ التلميذ أن يسأل مدرسه سؤالاً قفز إلى ذهنه باستثارة الموقف فيتلقى الإجابة بأن هذا السؤال رياضى فلا يتصل بدرس الجغرافيا الذى نحن بصدده مثلا . ومن هنا كان ارتباط الفرص التعليمية فى المناهج الدراسية ذا قيمة كبيرة فى عملية التعلم لما لها من مسايرة طبيعة المتعلم وإغرائه بالسير قدمًا على طريق الغرض التربوى المرسوم .

وإذا كان التعلم يلتصق بالمتعلم على هذا النحو فكل فرصة تربوية ينبغى أن تجعل منه مركز النشاط فيها وإلا كان مآلها الفشل ، فلا ينتفع بها الفرد نفسه لا تقوى على تحريك المجتمع حركة نهضة أو نمو حقيقى فى الاتجاه المرغوب فيه وإنما تدعه يتعثر ويتخبط فى طريق الوصول إلى ما يهدف إليه . وإذاً فعلى رجال التربية أن يهتموا بالمتعلم وماله من رغبات واستعدادات وميول وحياة حاضرة إذا أرادوا النجاح للعملية التربوية ، وإذا أرادوا تهيئة الفرص الحقيقية أمام المتعلمين لمواجهة الحياة وتحمل تبعاتها . وليس معنى ذلك أن ننصرف عن الانتفاع بالمواد الدراسية كالحساب والجغرافيا والعلوم وقواعد اللغة وغير ذلك لأنها ضرورية فى المنهج التعليمية ، غاية الأمر ينبغى أن نخضعها لظروف المتعلم وتكيفها له بما يخدم غرضه ويحقق أهداف المجتمع . وإذا كان المتعلمون يتمايزون بخصائص وصفات واستعدادات كثيرة كدرجة التفكير السليم ، ومدى الملاحظة ، وجموح العواطف ، وإدراك المجردات ، والمهارة اليدوية أو الفنية وغير ذلك ؛ فعلينا أن نتيح لكل فرد فرص التربية والتعليم فى حدود ما يتميز به هو دون سواه . وبمعنى آخر علينا أن نقدم له المنهج التربوى الذى يتناسب وهذه الحدود .

مع اعترافنا بأن المتعلم يصيبه التعلم فى البيت والمجتمع والمدرسة ، ويحصل المعارف من الصحف اليومية والمجلات والكتب والمدرس والتلفاز والمذياع وغير

ذلك ، ويمكنه أن يقوم بالنشاط التعليمى راضيًا أو كارهًا أو لم يقصد حالًا أو واقفًا أو سائراً فى الطريق ؛ إلا أن هناك حقيقة ينبغى التنبه لها وهى أن تعلم المتعلم من هذه المواقف يختلف فى فاعليته وحيويته ودرجة الانتفاع به فى الحياة العامة باختلاف الأماكن والظروف التى تحيط بها . وإذاً فعلى المدرس والمدرسة دراسة الأفراد والتعرف على جوانب شخصياتهم وظروف حياتهم المختلفة وذلك لتهيئة أنسب المواقف التعليمية وخير الظروف والأحوال التى تساعد كل فرد على أن ينمو تربويًا بأقصى ما تسمح به إمكاناته الخاصة . وليس من حق أحد أن يحتل مكان المتعلم فى العملية التربوية فيفكر بدله أو يسوق إليه الحلول مجهزة لمشاكله أو يطبعه بطابعه لأن طبيعة العملية التربوية تقتضى من المتعلم نفسه الاحتكاك بمواقفه التعليمية والاصطراع معها بما تدعو إليه من خوف وشك ومخاطرة وشجاعة وعزم وإرادة وشعور بالذنب ومصادفة ونجاح وفشل وغير ذلك حتى يصل إلى قرار حكيم فيها ؛ فالمشكلة التى يعانى منها ويواجهها فى الموقف التعليمى ذات صلة بحياته الخاصة وظروفه وأحواله التى لا يعرفها إلا هو ، وحلها إذاً لا يأتى بمجاراة المنطق والالتجاء إلى مجرد المعلومات بل يقتضى إيجابية صاحبها ومشاركته الفعالة . وحمل العبء عن المتعلم بتقديم الحل المجهز له يفوت عليه أثر هذا النضال المجدى فى تثبيت الخبرة وتعميقها وبسط أبعادها ، وفوق ذلك فهو إغارة على طبيعة العملية التربوية نفسها لأن كل إنسان يعتز بدخيلة نفسه ويعتبرها ملكًا له وخاصة به تلون له الحياة وترجم له الحوادث وتفسر له المواقف بما يرضيه ويقدره على التكيف للعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية والمبادىء الخلقية والسياسية والاقتصادية التى تشيع فى مجتمعه وتحكم تصرفات أفراده . وكل محاولة تعليمه وتربيته لا تنفذ إليه آثارها إلا من خلال دخيلة نفسه وملونة بألوان الضوء الذى يشع منها ، فخير للمدرس إذاً — وهو لا يستطيع أن يملك زمام نفس من يعلمه أو يدعى النيابة عنه فى القيام بالنشاط التربوى — أن يدرس سيكلوجية من يعلمه ثم يترسم هدى هذه الدراسة فيما يريد أن يعلمه له من معلومات ومعارف وفى الطريقة التى يتبعها فى التدريس له ، وأن يحترمه ويقدر آراءه وأفكاره ويحمله على الاعتماد على نفسه فى حل المشاكل واكتساب المهارات والقيام بالمناشط التربوية ،

وأن يبتعد عن فرض الرأى عليه وإجباره على انتهاج خطة بعينها حتى لا يسلبه أعز ما علك وهو دخيلة نفسه أو يعطل عملها فيه .

المناهج التربوية وسيكلوجية المتعلم

إن الحديث عن المناهج الدراسية فى ظل سيكلوجية المتعلم يميل بنا إلى الدرسة الشاملة لأمور ثلاثة بما يوضح ما لها من قوة ارتباط بالمناهج ، وما تسديه من خدمة لمواقف المدرس والتلميذ فى الفصل . وهذه الأمور الثلاثة هى :

١ — استعداد المتعلم لما يتعلمه من حقائق المنهج وموضوعاته .

٢ — قياس الاستعداد للتعلم .

٣ — اختيار الفرص التعليمية وتنظيمها فى إطار المنهج .

وفيما يلى توضيح لهذه الثلاثة :

استعداد المتعلم لما يتعلمه من حقائق المنهج وموضوعاته

إن استعداد المتعلم لما يتعلمه له تأثير كبير فى تعديل سلوكه وتيسير عمل المربى فى تعليمه . أما إذا كان على غير استعداد فإن مجهود المربى معه يكون كصرخة فى وتد ، أو كطرق الحديد وهو بارد . وقلما يؤثر فيه تأثيراً له قيمة تربوية مرضية .

واستعداد المتعلم هذا يتضمن نواحى عدة :

أولها : نضج المتعلم ومطابقة هذا النضج للمواقف التربوية والفرص التعليمية التى تتعرض لها .

ثانيها : الغرض الذى يسعى المتعلم إلى تحقيقه وصلته بما يتعلمه .

ثالثها : اهتمامه بما يتعلمه ، وحماسه له ، وشغفه به حتى يكون لتعلمه جدوى وأثر فى حياته العملية .

نتناول فيما يلى كلا من هذه الثلاثة بالتوضيح .

نضج المتعلم وصلته بما يتعلمه

نقصد بالنضج هنا ما يشمل النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية للمتعلم ، كما يشمل حصيلته فى الخبرات والمهارات . بمعنى أنه عند تقديم خبرة جديدة لأى متعلم أو مواجهته بموقف تربوى جديد ينبغى أن يكون ذلك فى حدود أبعاد هذا النضج حتى يتم له النجاح فى موقفه واكتساب الخبرة الجديدة .

أما من حيث النضج الجسمى فقد قيل إن المتعلم إذا خلا جسمه بعامة من الأمراض والعيوب التى تعوق تعلمه كالصمم وضعف البصر والهزال الشديد فإنه يبلغ مبلغاً كبيراً من الاستعداد للتعلم فى أى ميدان من ميادينه . وقد يبدو المتعلم مهملا منصرفاً عن الدرس والمدرسة ، كثير القلق والاضطراب فى أثناء وجوده بالموقف التعليمى ، مما يغرى بوصفه بالتخلف الدراسى أو الغباء ، ولكنه فى حقيقة أمره فى حاجة ملحة إلى فحصه طبياً ، وعلاجه مما ألم به من مرض . فإن صح جسمه عاد سوياً مؤدياً واجبه ، مستجيباً بفاعلية لمواقف تعليمه .

والنضج الفسيولوجى العام للمتعلم له حدود ينبغى أن تراعى فى عملية التعلم ، فلا يترك النشاط التربوى لسياسة انتهاز الفرص دائماً دون التقيد بما تفرضه أطار هذا النضج . فالواقع — كما أثبتت البحوث — أن الاستجابات التعليمية لا تتم بأثر فعال قبل الوقت الذى يتهيأ فيه المتعلم جسمياً وعصبياً لهذه الاستجابات ؛ بمعنى أنه يستطيع أداءها دون جهد كبير .

فالتلميذ الذى لم ينضج عصبياً بحيث يستطيع أن يمسك بالقلم ، ويتحكم فى توجيهه دون اهتزاز أو اضطراب بتحكمه فى أعصاب يديه وأصابعه ؛ غير مستعد لأن نبدأ معه تعليم الكتابة . ومثل هذا التلميذ لا يمكنه أيضاً أن يتعلم الزحف على « البيان » ونحوه بسهولة ونجاح كبير ؛ وإن كان للمدرس دوره فى مساعدته على سرعة البدء فى التعلم .

والتدريب الآلى على حفظ مادة ما يحتاج إلى درجة كبيرة من التركيز المتصل اتصالا وثيقاً بالنضج العصبى . والمعروف أن قوة التركيز ومداه يتناسبان تناسباً طردياً مع تقدم العمر واكتمال النضوج . وهكذا .

والنمو العقلى يختلف بين المتعلمين ؛ ويفاوت بينهم فى درجات الاستعداد لما يتعلمونه فى ميادين المناهج الدراسية المختلفة . ولذلك نرى من المتعلمين من هو سريع الفهم يكفيه الوقت القصير فى تعلم بعض الحقائق ، ومن هو بطىء الفهم يحتاج إلى وقت أطول لتعلم هذه الحقائق نفسها ، ومن هو أقدر على حل بعض المشاكل أو تيسير بعض الصعوبات العملية دون بعضها الآخر طبقاً لمستواه العقلى مع العوامل الأخرى .

ولذلك فإن المدرس ينبغى أن يكون حصيفاً ؛ فيقدر درجة النضج العقلى فى كل تلميذ من تلاميذه ليهيىء له ما يشغله تربوياً بما يوازى هذه الدرجة من النضج ، وأن يتجنب إجبار من لم يكتمل نضجه فى ناحية معينة على أن يقوم بعمل تعلمى يتأثر بهذا النقص ؛ وإلا فإن فنيته التدريسية تقصر به عن تحقيق الهدف التربوى المطلوب . وقد يكون من الخير إذاً وضع مستويات تعليمية متدرجة بحيث لا يسمح للتلميذ بالانتقال من مستوى إلى آخر إلا بعد استكمال المستوى السابق ، والاستعداد الكامل للمستوى اللاحق . فالتلميذ الذى يلتحق بالصف الأول الابتدائى مثلا محدوداً فى حصيلته اللغوية ، عاجزاً عن التمييز الدقيق والتفرقة السريعة بين مجموعات الكلمات المترابطة ؛ يحتاج إلى بعض الوقت — قبل أن يبدأ فى تعلم القراءة — ليتم فيه نضجه العقلى المطلوب للبدء بهذه العملية ، وذلك بكثرة احتكاكه بالألفاظ أو الجمل والصور المعبرة ، وتعدد ممارسته للنشاط اللغوى المناسب كملاحظة الكلمات المكتوبة فى الكتب والمجلات ، وترجمة الصور إلى ألفاظ وعبارات ، وتكوين بعض المهارات فى الاستجابة الصحيحة لمجموعات الكلمات ونحو ذلك مما يشعره بأهمية القراءة فى حياته ، ويميل به إلى مزاولة النشاط فى ميدانها .

وتؤدى حصيلة الخبرات السابقة عند المتعلم دوراً كبيراً فى استعداده للتعلم اللاحق ؛ بمعنى أن عملية تعلمه ينبغى أن تنصب على إعادة تنظيم خبراته الحالية ليعمق فهمه لها ويتسع ، فتقف أساساً للتدرج التعليمى والقدرة على اكتساب الخبرات اللاحقة ، وإلا كان النجاح عسيراً . وهنا ينبغى أن نشير إلى ظاهرة شائعة بين كثير من أولياء أمور التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بخاصة ، ذلك أنهم يهملون أطفالهم فى المتابعة والرعاية التعليمية حتى قبيل ميعاد امتحان

القبول للمرحلة الإعدادية فيجنلون جهودهم وجهود غيرهم لمساعدتهم والتعريس لهم ، ولكن النتيجة كثيراً ما تأتى مخيبة لآمالهم أو لا تتناسب وما بذلوه من جهود جبارة ، والسبب فى ذلك أن الخبرات الدراسية ينبنى بعضها على بعض فى الصفوف المتعاقبة ، والتنبه متأخراً لبذل الجهد التعليمى بعد إهماله طيلة هذه المدة معنا عدم اعتبار الخبرات السابقة فى المواقف التعليمية ، وبناء الخبرات اللاحقة على غير أساس من فهم ما مضى من الدروس ، وحينئذ يضل التلميذ ويشعر بثقل الواجب عليه فيتهرب من أدائه ويعتريه اليأس والتبرم بالمدرسة والمدرسين ، فلا تجدى معه الجهود المبذولة مهما ضوعفت . وعلى هذا الأساس يمكن تفسير ظاهرة الرسوب المتكرر فى الشهادة الثانوية لبعض الطلاب الذين يبذلون الجهد الكبير فى استذكار مواد الدراسة الخاصة بالفرقة الثالثة الثانوية دون اعتبار ربطها بخبرات الفرق السابقة ، وهم فى الوقت نفسه ليسوا بأغبياء .

ولو فرضنا أن تلميذين التحقا بالمدرسة الإعدادية بحصيلة مختلفة من الخبرات فى ميدان معرفى وليكن اللغة العربية ، لأن أحدهما لم يهتم بها فى مدرسته الابتدائية لازدراء مدرسيه إياها وتعمدهم الإساءة والتعريض بمن يقوم بتدريسها أو يميل إلى متابعة النشاط فيها ، أما الثانى فقد كانت مدرسته الابتدائية توليها عناية فائقة وتهتم بدروسها وألوان النشاط المتصل بها مما دفعه إلى حبها وامتد نشاطه فيها — فوق أداء الواجبات التى يطلبها منه المدرس — إلى تكوين مكتبة خاصة به فى بيته من القصص والمجلات والكتب المناسبة ، وإلى شغل أوقات فراغه كلها بالاطلاع والقراءة الحرة والتعرف على جديد المعانى والألفاظ والتعليق على ما يروقه مما يقرأ ومحاولة الكتابة فى الموضوعات التى تعرض له وتثيرها قراءاته أو ظروف مجتمعه ؛ لا شك أن التلميذ الأول يقل استعداده كثيراً عن التلميذ الثانى فى استقبال الخبرات الجديدة فى مجال دراسة اللغة العربية .

ويعد النضج الانفعالى والاستقرار النفسى من أهم العناصر التى تعمل على نجاح المتعلم فيما يتعلمه لأن نقص المتعلم فى نضجه الانفعالى يضيع كثيراً من فاعلية استقباله للمناهج التربوية . ويقضى النضج الانفعالى باتجاه الشخص إلى الميول والرغبات السليمة والإيمان بالمثل والقيم التى يدين بها المجتمع ، كما يقضى بالبعد

عن الميول الشاذة أو المتطرفة وعن الجموح فى انفعالاته. ومما تجدر ملاحظته هنا أن مثل انفعالات الغضب والتخاذل والأنانية والتعصب والشعور بالنقص أو الذنب ونحو ذلك يعطل عمل الذكاء فى الإنسان ويسلبه القدرة على متابعة التصرفات الحكيمة. على العكس من ذلك فإن الهدوء والبعد عن مثل هذه الانفعالات الشاذة يتيح للفرد أن يدرس الموقف من جميع نواحيه ويستعين بمن يجد فيه العون الحقيقى وحسن النصيحة ويتحرر من ربقة العادات الضارة ويسير وراء عقله لا هواه ويستقل باتخاذ ما يراه موصلا إلى أسلم النتائج، وبذا يفسح المجال أمام الذكاء ليضرب بحربته السديدة فى حل المشكلة. ولذلك فإن المدرس مسئوليته كبيرة فى ملاحظة المتعلم من هذه الناحية حتى لا يشذ وينحرف فيعجز أو يتعطل عن متابعة التدرج التربوى نحو الكمال.

والطفل الذى يشعر بأنه أقل من إخوته مركزاً فى نظر والديه، أو يعيش فى بيئة تكثر فيها محاولات الاعتداء على الناس كثيراً ما يتسم سلوكه بالنفور والقلق النفسى، ويميل إلى التصرفات العدوانية، مما يؤثر تأثيراً سيئاً على تعلمه. وعملية التعلم لا تنجح مع مثل هذا المتعلم إلا إذا نجح المدرس فى إعادة تكييفه وإزالة القلق من نفسه بإزالة الأسباب التى أدت إليه. أما إذا خشى التأخير فأهمل فى المتعلم هذه الظاهرة وتلهف على متابعة الدراسة له فيكاد يكون من المستحيل أن تتحقق على يديه الوصول إلى الهدف التربوى المطلوب.

غرض المتعلم وصلته بما يتعلمه

إن كل تصرف يقوم به الإنسان مدفوع بغرض الحصول على هدف من الأهداف، فإذا نجح فى تحقيق هذا الهدف فإنه غالباً ما يتذكر الاستجابة الموصلة إليه ليكررها كلما أراد أن يحقق نفس الهدف، أما إذا لم ينجح فإنه يحاول الإقلاع عن هذا التصرف ويستجيب للموقف بصورة أخرى وسلوك مختلف.

والهدف الذى يستهدفه المتعلم من وراء تصرفاته يمثل بعض الحاجات التى يسعى إلى إشباعها، فسعيه للحصول على درجة علمية أو مدح الآباء أو المدرسين أو حل مشكلة أو الظهور على الأقران أو كتابة الاسم فى لوحة الشرف أو غير

ذلك ؛ ما هو إلا محاولة لإشباع حاجة من حاجاته قد تكون اجتناء المحبة والعطف ، أو الشعور بالقيمة الاجتماعية ، أو احترام الذات أو نحو ذلك . ومن ثم فهدف المتعلم يحدد نشاطه ويوجه استجاباته وسلوكه ؛ فالتلميذ الذى يكتب موضوعاً من الموضوعات لينشره فى صحيفة المدرسة يختلف سلوكه الكتابى عن التلميذ الذى يكتب هذا الموضوع للمدرس فى حصة الإنشاء ، فى الحالة الأولى يضع الطالب فى حسابه أن موضوعه سيطلع عليه زملاؤه ومدرسوه ووالداه وربما غير هؤلاء وهؤلاء ، وسيضعونه فى الميزان عندما يقارنونه بغيره من موضوعات الصحيفة ، وهو يعلم أنّ تقديره الأدبى وسمعته الطيبة التى يسعى لاكتسابها إنما تأتى إليه متدرة بمدى إعجاب القارئين بمقالته ورضاهم عن كتابته ، ولذلك فإنه يحرص كل الحرص على جودة ما يكتب معنى وعبارة ، ويصرف جهداً أكبر ووقتاً أطول فى تحرى الدقة وانتقاء ما يعرضه من أفكار . أما فى الحالة الثانية فإن الطالب يعلم سلفاً أن قراءة الموضوع غالباً لا تتعدى المدرس وأنه من الممكن إخفاء الدرجة التى يضعها له إذا لم تعجبه ، ومن أجل هذا قد يهدف إلى مجرد أداء الواجب واحتياز الامتحان آخر العام مما قد يدفعه إلى عدم العناية بتحرير موضوعه كما حدث فى الحالة الأولى ، فيكتب كيفما اتفق ويتصيد الأفكار بغير حرص أو دقة .

والتلميذ الذى يدرس اللغة الإنجليزية فى المدرسة الثانوية ليتسلح لمستقبل حياته ويرتفع إلى مستوى طموحه فى الالتحاق بكلية الطب أو الهندسة أو الخروج فى بعثة علمية ؛ يختلف فى نشاطه التعلمى فى هذا الميدان عن ذلك الذى يرى أن اللغة الإنجليزية مادة هامشية يستطيع التخرج فى المدرسة الثانوية ومزاولة بعض الأعمال الكتابية دون التفوق فيها ، فالأول يتعب نفسه كثيراً فى تحصيل حقائق المادة ، ويخرج من دراسته لها بمستوى علمى يفوق كثيراً ما يحصله الثانى الذى يعتبر أن النشاط العلمى فى هذه المادة قد لا يتعدى حضور الحصص والاستماع اللاهى إلى المدرس ، ثم الاستذكار الهين فى مجالها .

وما قلناه من أن ما يتعلمه الفرد يتحدد بأهدافه لا يعنى أنه يترك وشأنه فى التعرف على الأغراض التى توجه سلوكه أو أن التعلم لا يثمر ثمرته إلا إذا يوجهته أهداف المتعلم دون مساعدته فى تحديدها ؛ فالواقع أن المدرس له دور إيجابى فى التعاون مع تلاميذه على بلورة الأهداف ورسمها بوضوح ، فعلى الرغم من

وجوب احترام رغبات الأفراد وما يهدفون إليه إلا أن على المدرس أن يضيف بعض الاقتراحات ويوجه التلاميذ إلى الحاجات التى لم يتنبهوا لها لأنهم — وهم لم ينضجوا بعد — قد لا يدركون الأهداف السليمة من أول وهلة ، وقد يعرضون عما يضعه الكبار هدفاً لنشاطهم التربوى فينحرفون بأغراضهم التى يختارونها بأنفسهم عن جادة الطريق .

خير ما يتبعه المدرس فى هذا المجال أن يتدرج مع تلاميذه فى الوصول إلى تنمية أغراضهم مما يضر بقضية التربية ومناهجها ، ثم ينتقل بهم إلى أغراض جديدة بما يطرحه عليهم من مشاكل تخرج من ثنايا النشاط التربوى نفسه . فمثلا يبادر المدرس تلاميذه الذين يتحدثون عن الديمقراطية وما تؤديه من خدمات اجتماعية للفرد والمجتمع ؛ يبادرهم بقوله : ألا تعلمون أن الديمقراطية قد تكون زائفة فى ظل بعض المذاهب السياسية ؟ ما معنى الديمقراطية فى النظام الاشتراكى ؟ جميع المذاهب السياسية من شيوعية ورأسمالية واشتراكية تنادى بالديمقراطية فهل تعنى شيئاً واحداً فيها جميعاً أو أنها تختلف فى مفهومها باختلاف هذه المذاهب ؟ وهكذا.

على المدرس ألا يفرض هدفاً على التلاميذ بل يحاول أن يقترح ما يراه صالحاً من الأهداف ، ويدعم ما يقترحه بالأسانيد والأدلة حتى يقتنع به التلاميذ ويقبلونه على أنه هدفهم الخاص ومن وضعهم وذو قيمة حيوية لهم ؛ وإلا فإن نشاطهم التربوى يقتصر على محاولة قراءة أفكار المدرس وتحقيق أهدافه ومجرد جمع الحقائق والمعلومات من أجل هذا وذاك مع إهمال حاجاتهم الحقيقية وعدم قدرتهم على تطبيق المفاهيم فى حل مشاكلهم الشخصية . ومن الممكن أن يستلهم المدرس معلوماته وخبراته عن الاتجاهات السائدة فى المجتمع ومدى تأثيرها على نفوس المواطنين ، ثم ينتهز الفرص لإبراز الأغراض المرغوب فيها . فمثلا قد ينتهز فرصة انعقاد مجلس الشعب ومناقشته لمشكلة التموين ليتدارس مع تلاميذه العوامل التى تساعد على خلق السوق السوداء والطرق التى يساعد بها الجمهور الحكومة فى القضاء عليها وعلى الأزمات المصطنعة التى تضر به وبالحكومة . ومدرس اللغة العربية قد ينتهز فرصة الأخطاء الشائعة التى ترد فى نشرات الأخبار على لسان المذيعين وفى الأحاديث والبرامج المختلفة على لسان المتحدثين والقائمين على أمر هذه الأحاديث وتلك البرامج ليوجه التلاميذ إلى جمعها ومناقشة تصحيحها .

اهتمام المتعلم بما يتعلمه

إن إثارة اهتمام المتعلم بما يتعلمه من أهم العوامل التى تدفع به إلى النشاط التربوى وتغريه بالإقبال على الدرس والمدرسة والانتفاع منهما بأقصى ما عكن . كما أنها تسرع به إلى تحقيق الأهداف المقصودة من المناهج التربوية ولكى يستثار اهتمام المتعلم بما يتعلمه ينبغى أن نلاحظ ما يأتى :

أولاً : أن تكون الفرص التعليمية والمناشط التربوية التى يقوم بها المتعلم وتدخل فى إطار المنهج الدراسى متلائمة مع حاجاته واستعداداته كما ذكرنا وكما سنذكر فيما بعد .

ثانياً : أن يشعر المتعلم بحاجة حقيقية إلى ما يتعلمه . والمدرس القدير هو الذى يربط بين الأعمال التربوية داخل المدرسة وبين الحاجات الحقيقية للتلاميذ خارجها ، ويشعر المتعلم أن طريق إشباع حاجاته لا يبعد عن نشاطه التعليمى . وإذا نجح المدرس فى إقناع التلميذ بالفائدة الحيوية التى يجنيها من ورائه تعلمه فى ميدان معين كالرياضة أو اللغة العربية أو نحوهما — وذلك عن طريق الربط بالمثال والتطبيق بين حقائق ما يتعلم ومواقف الحياة الطبيعية — فإنه سوف يقدم للتلميذ مفتاح الإثارة وخلق الاهتمام بالمادة ككل ، وقلما يحتاج إلى إثارة اهتمامه فى كل درس على حدة .

ومحركات الاهتمام عموماً فى سنى الدراسة المختلفة تختلف باختلاف المتعلمين والبيئات التى يعيشون فيها ، وباختلاف نظرتهم إلى الأعمال التربوية المطلوبة منهم وما يترتب عليها من نتائج ، فبعضهم يرى أن الإجادة فيها هى الطريق إلى إرضاء الوالدين أحدهما أو كليهما مما يترتب عليه الحصول على هدية أو القيام برحلة يرغب هو فيها ، والبعض الآخر يرى أن العمل المدرسى إغارة على المتعة الاجتماعية التى يشتقها من لعبه مع أقرانه أو قيامه بنشاط محبب إليه ، ويعتقد أنه ينبغى ألا يخصص للواجبات المدرسية إلا الوقت العارض الذى لا ينقص متعته الذاتية كثيراً . وبجانب هذا قد يكون المنهج الدراسى مغذياً للعقل ومجافياً للروح الاجتماعية وقد يكون على عكس ذلك مركزاً على النواحى الاجتماعية مهملا لجانب التفكير ،

وقد يكون هذا وذاك مما يثير البعض ولا يثير البعض الآخر . هذه الصورة المتشابكة تجعل موضوع الدوافع فى ميدان التربية معقداً صعب الإثارة لدى المتعلمين . ويزداد الأمر صعوبة عندما لا تراعى اهتمامات التلاميذ ومقدراتهم العقلية فى وضع النشاط التعلمى وفرضه عليهم ، فإن المدرس إزاء هذا إما أن يتابع حرفية النشاط ولا يعير التلاميذ التفاتة الرعاية والتقدير لإمكاناتهم الخاصة ، وإما أن يتهور — بدافع الاتجاه نحو تحقيق المبادئ التربوية الحديثة — فيساير رغبات المتعلمين ويغض كل الإغراض عن الحقائق المتضمنة فى النشاط الدرامى المفروض ، وكلا هذين الاتجاهين يضر بقضية التربية والتعليم ، ويعطل تحقيق المناهج الدراسية لأغراضها .

إن على المدرس فى هذا الصدد تبعة الدراسة العميقة لتلاميذه فيتفهم مشاكلهم الخاصة ويتعرف على اختلافاتهم الفردية وظروفهم البيئية ، ثم يتقدم إلى المسئولين باقتراحاته المستوحاة من دراسته لتكون موضع الاعتبار فى التطور والتعديل والتكييف التربوى لمناهج الدراسة ، وليتيح لنفسه فرصة التوفيق بقدر الإمكان بين ما فرض عليه تدريسه من حقائق ومناشط وبين حاجات التلاميذ واستعداداتهم الخاصة وذلك بالنزول أو الارتفاع بتلك الحقائق وهذه المناشط إلى حيث تستثار الرغبة فيها لدى المتعلم . وتبعة واضع المنهج أن يصغى إلى قولة الحق من أين جاءت ، وأن يعمل على تغذية إحساسه بالعناصر الاجتماعية التى تستجد فى المجتمع والتغيرات التى تطرأ على مظاهر الحياة فيه حتى يلون النشاط العلمى ومناهج الدراسة بالصبغة التى تتلاءم مع التغيرات المستحدثة . وحينئذ لا تتضارب مع مركز الاهتمام عند المتعلم .

وهنا قد ترد مشكلة ضبط الفصل وحفظ النظام فيه مما يظن أنه يتنافى مع إثارة اهتمام المتعلم لأنه — على مايبدو — يقتضى الشدة والعنف على حين أن إثارة الاهتمام تدعو إلى اللين والتساهل . والواقع أن كلا من ضبط الفصل واهتمام التلاميذ بموضوعات المناهج الدراسية يساير الآخر ويلازمه بمعنى أن أحدهما دليل الثانى ، فعندما يهتم التلميذ بالنشاط التربوى الذى يقوم به يبعد عن الشغب وسوء النظام فى الفصل ، وإذا بعد الفصل عن سوء النظام وظهر بمظهر الضبط الذاتى دون حاجة إلى عنف

أو قسوة فى التوجيه فإن ذلك دليل على اهتمام التلاميذ بما يتعلمون وقد ذكر « وليم كلارك ترو » William Clark Trow فى كتابه عملية التعلم « The learning process »[1] مصداقاً لهذا أن أحد أولياء الأمور ذهب ليأخذ ابنه من مدرسته فى غرض خاص ، ولما دخل عليه الفصل وجده منهمكاً فى حفلة مع زملائه ولم يجد المدرسة معهم ، ولما سأل ابنه عنها أجاب بأنه لا يعلم ، ثم أتبع إجابته بقوله : أليست موجودة ؟ مما يدل على أن اهتمامه بما يتعلمه قد طغى على اهتمامه بوجود المدرسة فى الفصل وتلقى أوامر الضبط والنظام منها .

ومن هنا نرى أن واجب المدرس يقتضيه أن يبحث عن أنواع النشاط التى تكون موضع اهتمام التلميذ ورغباته ليجعلها مركز الدائرة فى مواقفه التربوية . ولكن ليس معنى هذا أن يترك له الحرية المطلقة ليختار ما يرغب فيه من نشاط ولو أدى ذلك إلى اللهو واللعب والعزوف عن تعلم الحقائق والمعارف التى تفيده فعلا فى حياته كحقائق الرياضة واللغة والتاريخ وغيرهما ، بل المعنى الذى نقصده هنا هو تخير المدرس للوسائل التدريسية التى تميل بمركز الاهتمام عند الطفل نحو تعلم هذه الحقائق . ولا شك أنه محتاج فى هذا إلى أن يشتد ويضغط ويأمر وينهى ولكن فى حدود معقولة وفى بعض الأحيان . فالمدرس الذى ينزل دائماً على رغبات التلميذ دون قيد أو ضابط من مصلحتهم الحقيقية مدعياً أنه يفعل ذلك التزاماً بحدود التربية الحديثة أو بعداً عن العنف والصرامة والقسوة المضرة بمواقف التعلم ؛ هو مدرس فاشل يزهد تلاميذه فيما هم فى حاجة فعلية إليه ، ويقضى بعمله على هيبته العلمية فلا يحملون له احتراماً حقيقياً وإن جاملوه ببعض صور المجاملة التى لا تتعدى شفاههم أو سلوكهم الظاهرى المصطنع وبخاصة عندما يفيقون إلى أنفسهم فيحسون نقص المواطنة فيهم وعدم القدرة على مواجهة الحياة العملية وفراغ أفئدتهم مما يمكنهم من النجاح والعمل المثمر . وفوق ذلك غالباً ما يفلت الزمام من يده ويصعب عليه قياد فصله خصوصاً فى المراحل المتقدمة من سنى الدراسة .

---

(١) وليم كلارك ترو ، ترجمة سعاد محمود ، ومحمد سليمان شملان ، عملية التعلم ، دار القلم ، ١٩٦٣ ، ص ٢٢ .

ونخلص من هذا إلى تقرير حقيقتين هامتين : الحقيقة الأولى هى أن اهتمامات المتعلمين ورغباتهم وميولهم وإن وضعت فى الاعتبار عند تدريس المناهج التربوية إلا أنه ينبغى أن تحدد بحدود ما ينفعهم فعلا وأن توجه إلى غير اللهو والعبث ، وألا يطلق لها العنان فى مواقف التدريس. ونحب أن ننبه هنا إلى أن التلميذ لا ينصرف إلى اللهو والعبث راغبًا فيهما إلا إذا لم يجد أمامه غير اللهو والعبث ولكن إذا ستميل إلى غيرهما بطريقة مشوقة فهو طبع مستجيب غالبًا ، ومن ذلك اشتمال الدرس على حقائق جديدة يمكنه الكشف عنها وتحصيلها ؛ أو شعوره بصعوبة تشده إلى حلها ثم وصوله إلى الحل بمساعدة المدرس، أو دخوله فى تنافس معقول على السبق والتقدم مع زملائه . الحقيقة الثانية هى أن كل الحوافز نحو التعلم ينبغى أن تخدم فى النهاية شيئًا واحداً هو شعور المتعلم بالحاجة إلى ما يتعلمه، وبمعنى آخر ينبغى أن يكون للدافع فى النهاية هو الاهتمام بذات النشاط التربوى والمادة الدراسية . ولعل بناء خبرات المنهج التى يراد منه اكتسابها فى سلسلة متواليه الحلقات مرتبط بعضها ببعض بحيث يخدم ماضيها حاضرها وينبنى حاضرها على ماضيها لما ينبه التلميذ إلى احتياجاته من المعارف ويثير فى نفسه الإحساس بما يتعه منها .

ثالثاً : أن يفهم المتعلم ما يتعلمه فهمًا عميقًا ويكشف غامضه أولا بأول بحيث لا ينتقل من موقف تربوى إلى موقف تربوى آخر إلا إذا ألم بالأول إلمامًا كاملا ووضح فى ذهنه كل الوضوح . وخير ما يؤدى إلى ذلك أن يتحدى المدرس عقول تلاميذه بما يتعلمونه بمعنى أن يثير فيهم حب البحث والتفكير فيه ؛ فإن ذلك يوسع مداركهم ويشعرهم بقيمة المواقف التربوية ويمتعهم بالنتائج التى يتوصلون إليها من وراء هذا المواقف فيرغبون فيها لذاتها ويحسون أهميتها ويقبلون عليها بشغف ولذة . ولا نعنى بهذا أن تركز المدرسة نشاطها واهتمامها على تغذية العقل وإهمال ما عدا ذلك ، بل المقصود هو أن يشعر المتعلم بأن ما يتعلمه — سواء أكان مغذيًا للعقل أو للعاطفة أو بانيًا للجسم أو مهذبًا للخلق أو غير ذلك — جدير حقًا بالتعلم لأنه يؤدى له وظيفة حيوية ويشبع بعض حاجاته .

رابعاً : أن يكون النشاط التربوى الذى يقوم به المتعلم موصلا إلى تحقيق

بعض الأهداف التى يطمح إليها المجتمع ويرغب فيها المواطنون فذلك يحمل على الانغماس فى عملية التربية والتعليم . وإذا أخذنا جمهورية مصر العربية مثلا فإننا نجد المجتمع فيها ممتلىء الرغبة شديدالتحفز إلى اللحاق بالأمم المتقدمة فى مجالات العلم والرقى الاجتماعى كبير الأمل فى أن يجد نفسه وسط زحام الأمم ذا كيان يشار إليه ويحترم . وهو يرى أن الغرب قوة كبيرة تركزت فى يد أمريكا وأن الشرق قوة أخرى كبيرة تركزت فى يد روسيا وأن كلتا القوتين تحاول باستمرار أن تركب العلم مطية لتسمو وتتفوق ، ونحن بين هذا الجانب وذاك الجانب نعانى الضعف المادى والتأخر العلمى بما جره علينا الاحتلال من ويلات حين جثم على صدر بلادنا مدة طويلة حارب فيها بوادر التقدم والنهضة ؛ فأخرس الألسنة وشل التفكير وأعجز الجهود عن كشف منابع الحياة الكريمة والقوة القوية فى بلادنا مما كان يمكن أن نسابق به المتسابقين لو كشفنا عنه فى حينه . وإذاً فالنشاط التعليمى فى المدارس والمناهج الدراسية فيها ينبغى أن ترضى هذا الطموح وتساير هذا الاتجاه ؛ ليقوى دافع المتعلمين إلى التعلم ، ويبرز اهتمامهم بذلك النشاط فى المواقف التربوية .

وهنا خطر قد يجر إليه مراعاة السبق العلمى فى تحديد أنواع النشاط التربوى ؛ ذلك أنه قد يغرى بتركيز المناهج المدرسية على العلوم البحتة « Science » والرياضيات « Mathematics » وإهمال غيرها من الدراسات الفنية والاجتماعية والإنسانية ونحو ذلك ، وفى هذا تضييع لعملية التعادل التربوى بين تغذية العقل ورعاية الجوانب الأخرى من شخصية الفرد مما يسىء إلى الفرد نفسه من ناحية ويضر بالمجتمع من ناحية أخرى ، فالتركيز على الناحية العلمية البحتة على اعتبار أنها تربى العقول وتوسع الأفهام ؛ يخرج لنا علماء فى ميادين البحث والاختراع ولكنه يقصر فى حق الفرد حين لا يزوده بعوامل النجاح فى التكييف للجماعة التى ينتمى إليها والتفاعل مع عناصر البيئة التى يعيش فيها مع أنه محتاج إلى هذا التكيف وذلك التفاعل لضمان سعادته الاجتماعية وسعادة المجتمع الذى هو عضو فيه . على أن هذا النمط من التعليم يهمل جانباً كبيراً من جوانب التراث الفكرى الممثل فى العلوم الإنسانية والدراسات الفنية ونحوها مما لا يستغنى عنه إنسان كامل الثقافة بل لا يعد المجتمع بدونه ناهضاً حقاً .

وليس من شك فى أن الاتجاه المركز على ميادين البحث العلمى فى العلوم البحتة والرياضيات — إذا استشعره الأفراد من الدولة — قد يغرى الناس بالتكالب على هذه الميادين سواء أستطاعوا تحمل مسئولياتها والقيام بأعبائها العلمية أو لم يستطيعوا . ويتبع ذلك عزوف يكاد تامًّا عن ميادين الدراسة الأخرى التى تتطلبها لوظائف والحاجات الاجتماعية المختلفة كالتدريس والزراعة وإدارة الأعمال والتمريض وغير ذلك مما يؤدى إلى تعطيل هذه الوظائف وعدم إشباع الحاجات الاجتماعية بصورة متعادلة ، وفى هذا ما فيه من تعطيل للمواهب والاستعدادات الموزعة فى الأفراد ، والنتيجة الحتمية هى تخلف المجتمع وتحطم أدوات النهوض فيه . وقد يزيد من سيئات هذه الحال زيادة التشجيع من المسئولين للمشتغلين فى هذه الميادين وإغداق المكاسب والمكافآت المادية والأدبية عليهم دون غيرهم ؛ فإن ذلك يتيح الفرصة لظهور التباغض والتنافر بين أفراد المجتمع ، ويكتل المثقفين فى طبقات ؛ كل منها تكيد للأخرى وتتربص بها الدوائر . وتنقلب معركة المتعلمين فى المجتمع إلى هجوم ودفاع شخصيين ، يموت بين ثناياها الإخلاص فى العمل ، وتتفتت الجهود فلا تغنى غناءها ولا تحقق انتصاراً فى أى ميدان .

وفى هذه المساوئ وغيرها يحتم العناية المتعادلة فى ميادين الدراسة بما يشمل العاملين فيها ، فالزمن أو المجهود لا يطغى فى إحدى الكفتين على الأخرى ، وطرق التدريس تحظى فى محاولة تحسينها وتطويرها باهتمام متساو ليؤدى كل غرضه المنشود ويسهم فى دفع عجلة التقدم إلى الأمام ، والمتفوقون فى الدراسات الإنسانية أو الفنية لا يفترقون عن زملائهم المتفوقين فى الدراسات الرياضية أو العلوم البحتة فى حق الرعاية والتشجيع والمكافأة ؛ إذ لا ميزة لإحدى الطائفتين على الأخرى إلا فى نظر الطبيعة وظروف الحياة قد هيأت لكل منهما ما لم تهيئه للأخرى ، ولكن المجتمع فى حاجة ماسة إلى كليتيهما إذ لا تستقيم حياته بواحدة منهما فقط ، فالمتخرجون بالتخطيط المناسب فى هذا الميدان أو ذاك الميدان ينبغى أن يظفروا من الدولة بتقدير مادى وأدبى متعادل .

وإذا قيل إن الرياضيات والعلوم البحتة هى مناهج الدراسة للنابهين والأذكياء

دون سواهم فالتفرقة فى العناية والاهتمام بناء على هذا لها أساس سليم ؛ إن الرد فى منتهى السهولة وهو أنه لو سلمنا جدلا بهذه القضية فإن أحداً لا ينكر أن النهوض بالمجتمعات لا يقوم على قصر العناية والرعاية على النابهين والأذكياء من أبنائها ، وإنما يقوم على الرعاية الشاملة لهؤلاء وغيرهم ممن ليسوا بنابهين أو عباقرة لينال كل فرد من مقومات الحياة ما يرده سعادة وقوة للمجتمع بأكمله . على أن النابهين والعباقرة ومن هم فوق المتوسط حفنة قليلة لا تزيد فى أى مجتمع — كما تدل بعض البحوث السيكلوجية — على ٢٧,٥٪ حسب جدول توزيع مستويات الذكاء الآتى المقتبس مما ذكره ترو «Trow» فى كتابه « علم النفس التربوى » ؛

جدول توزيع مستويات الذكاء[1]

العمر العقلى	الطبقة		نسبة الذكاء	النسبة المئوية لعدد الأشخاص
	Genius	عبقرى	١٧٥ فما فوق	
٢٢,٦ — ٠٠	Precocious	نابغة	١٥٠ — ١٧٤	٣,٠
١٩,٦ — ٢٢,٥	VerySuperior	ممتاز جداً	١٣٠ — ١٤٩	
١٨ — ١٩,٥	Superior	ممتاز	١٢٠ — ١٢٩	٨
١٦,٦ — ١٧,١١	Brighyt	ذكى أو لامع	١١٠ — ١١٩	١٦
١٣,٦ — ١٦,٥	Normal or Average	عادى أو متوسط	٩٠ — ١٠٩	٤٥
١٢ — ١٣,٥	Dull or Backward	غبى أو متأخر	٨٠ — ٨٩	١٦
١٠,٦ — ١١,١١	Borderline	بين بين	٧٠ — ٧٩	٨
٧,٦ — ١٠,٥	Moron	مأفون	٥٠ — ٦٩	
٣,٩ — ٧,٥	Imbecile	أبله	٢٥ — ٤٩	٣,٠
صفر — ٣,٨	Idiot	معتوه	صفر — ٢٤	

(١) William C. T., *Educational Psychology*, Houghton Miffin Co., 1950, P. 292.

فكيف يمكن أن تكون العناية بهذه النسبة الضئيلة مقياساً لنضج المجتمع أو دليلا على سلامة الاتجاه التربوى فيه ! ! إن العدل والإنصاف يقتضيان العناية بالجميع أو على الأقل بالأكثرية .

ومن ناحية أخرى فليس النبوغ وقفاً على ذوى الاستعداد الرياضى أو الاتجاه العلمى البحت فقد أثبتت البحوث النفسية أن القدرات والاستعدادات الخاصة موزعة بين الأفراد ، فمن لم ينبغ فى الرياضة مثلا قد ينبغ فى الرسم ، ومن لم يؤهله استعداده ليبرز فى المواد العلمية البحتة يؤهله ليبرز فى المواد الاجتماعية أو اللغات أو الموسيقا وهكذا . والمجتمع فى أمس الحاجة إلى كل هؤلاء لينهض ويتقدم وبخاصة فى المجتمعات الاشتراكية كمجتمع جمهورية مصر العربية . وإذاً فالفن والمسرح والموسيقا والرسم والعلوم الإنسانية والعلوم الرياضية والعلوم العلمية البحتة . . . يجب أن يكون لكل منها مكان بارز متساوى الخطر والعناية فى مناهجنا المدرسية .

خامساً : أن يحاول المدرس إزالة الخوف أو توقع التهديد من نفوس تلاميذه ، والعلاقات الطيبة بينه وبينهم من أحسن ما يؤدى هذا الغرض ويخلق أنسب الأجواء لنجاح العملية التربوية ؛ لأن التلميذ الخائف أو الذى يتوقع العقاب والتهديد غالباً ما يلجأ إلى مواقف الدفاع والتعصب للرأى وهى من أقوى العوامل فى إفساد الأعمال التربوية . ومما يساعده على التحرر من الخوف أن يشجع المدرس تلاميذه على السؤال والمناقشة وتحدى الرأى المطروح للبحث ولو كان رأيه هو نفسه ؛ لأنه بهذا يشعرهم بقيمتهم ومدى احترامه لهم ولآرائهم ويغريهم بحرية اقتراح المقترحات وعدم تهيب الاعتراض وإبداء الرأى ، كما يذكى فيهم روح احترام بعضهم لبعض واجتناب تسفيه أى فكرة يعرضها الفرد منهم وإن بدت هينة أو مخطئة ، وذلك كله يثير مشاركتهم الإيجابية وتفاعلهم المثمر فى المواقف التعليمية واندماجهم فيها بتواد وتعاون . فلو أن تلميذاً اعترض على رأى المدرس قائلا مثلا : إنك تقول ما يخطئه بعض المفكرين أو إننى لا أوافق على وجهة نظرك فتقبل المدرس ذلك بهدوء ورد بأنه من الجائز أن يكون مخطئاً فى وجهة نظره ولكنه يعتنقها أو يميل إليها لأسباب معينة يعددها على مسامع التلاميذ

ويتقبل المناقشة فيها ويطلب من المعترض بلا غضب أو استشعار لإهانة منه أن يشرح وجهة نظره هو لعله يقتنع بها ويوافقه ؛ إنه إن فعل ذلك بطريقة عادية لا شذوذ فيها ولم يجد غضاضة أن يحبذ رأى الطالب إذا تبين له صوابه أو أرجحيته ، أو على الأقل يمدحه من الزوايا التى تستحق المدح فإن التلاميذ يشعرون بالارتياح النفسى وبالمتعة حين يدلون بآرائهم ، وفى هذا ازدهار كبير لدراسة المناهج وتأكيد لقوة تأثيرها فى المتعلمين ، كما يساعدهم على الابتكار وتنمية القوى الخلاقة فيهم .

وعلى الضد من ذلك فإن المدرس إذا وبخ السائل من تلاميذه عن سؤال أو أهمل الرد على استفساراته أو سمح لبعض التلاميذ بالتعليقات السخيفة على أفكار زملائهم أو أسئلتهم مهما كانت تافهة فإنه — دون أن يدرى — يخلق فى فصله جوًّا من التوتر والقلق والابتعاد عن الاشتراك والاندماج فى المواقف التربوية والخوف من إبداء الرأى مما يرتد بالنقص والقصور فى بصيرة المتعلم وعمق إدراكه ، وقد يحرم المدرس نفسه بعض آراء تلاميذه التى قد يستضىء بها فى الكشف عن مواضع الضعف أو القوة العلمية وغير العلمية عند تلاميذه و عنده هو مما يدفعه إلى الإسراع بعلاج الضعف وتغذية مواطن القوة فيفيد ويستفيد .

وليس معنى هذا أن المدرس يتابع أسئلة تلاميذه واستفساراتهم الخارجة عن موضوع الدراسة والتى يقصدون من ورائها التعطيل وتعويق الأعمال التربوية ، بل عليه أن يتنبه لمثل هذه المحاولات ويتفاداها بلباقة دون أن يشعر تلاميذه بحرج الاعتراض أو التهرب ، فمثلا يمكنه أن يرد السائل المتعمد الخروج والتعوق بسؤاله بقوله : ألا يحسن أن يكون السؤال هكذا . . ليتصل بموقفنا التربوى الحاضر ؟ ! أو هكذا . وليحذر المدرس أن يغضب فى وجه السائل أو المستفسر أو أن يبدو متعنتًا فى الاعتراض عليه فإن ذلك قد يفسر بالشذوذ أو ضعف الحيلة فى الأخذ بمفصل القول والإقناع بالحجة ، إذا المعروف أن الذى يتقبل آراء الناس ويناقشها فى هدوء هو الشخص المتمكن من قوة حجته وقدرته على إقناع خصمه و إقناع نفسه بالبعد عن التعصب والانتصار للرأى المضاد إذا ظهرت له وجاهته وسلامته ، وعلى العكس من ذلك فإن الشخص الواهى الحجة أو الضعيف الشخصية هو

الذى يثور دائمًا فى وجه أى سؤال ويحاول بشتى الوسائل إقناع نفسه وغيره بوجاهة ما يرا. هو متغاضيًا عما يحمله رأيه من أخطاء .

نحن لا ننكر أن المدرس قد يضطر إلى القسوة والشدة عند القيام ببعض الأعمال التربوية التى تفرض عليه فرضًا كتدريس منهج خاص والانتهاء منه فى وقت محدد دون رعاية للظروف المعوقة ، أو تكليف التلاميذ أداء الواجبات التى يتطلبا التقويم فى المناهج التربوية وغير ذلك مما قد يبذر الخوف والرهبة فى نفوسهم ، ولكننا من ناحية أخرى ينبغى ألا ننكر أيضًا أن التعامل السمح البعيد عن روح الديكتاتورية وفرض الرأى فيما للمدرس يد فيه والطريقة التعاونية التى يسلكها حين يتصرف فى المواقف العادية مع تلاميذه والعلاقات الطيبة التى ينشئها بينه وبينهم ، كل ذلك يخفف من صرامته فيما هو مضطر إلى التشدد فيه ، ويزيل من نفوسهم الخوف منه أو استشعار التهديد ، ويحملهم على تلمس الأعذار له وقبول ما يطلبه منهم عن رضا وطواعية . ومما يجدى فى هذا المقام أن يحاول المدرس بقدر ما يستطيع إشراكهم فى تقدير ما ينبغى عمله لتنفيذ ما فرض عليه وعليهم وتحقيق ما هو مضطر أن يثقل به عليهم أو يسيئهم به إن كان ثمة إساءة .

وعلى الرغم من ذلك كله فهناك من الظروف والملابسات ما قد يعوق المدرس فى خلق الجو التربوى الصالح وذلك كاكتظاظ الفصل بالمتعلمين وقلة الإمكانات التعليمية وسوء العلاقة بين مدير المدرسة أو المسئولين التربويين وبين المدرسين بعامة وجهل أولياء الأمور بمستلزمات دراسة المناهج ونحو ذلك مما يحمل المدرس آثارا إلى الفصل ويصعب عليه أن يتخلص منه . ولذلك تدعو نتائج البحوث التربوية فى هذا الصدد إلى العمل على إزالة هذه المعوقات وأمثالها إذا أريد للمناهج التربوية كامل النجاح ، ومن هذه البحوث ما قام به المؤلف من بحث العلاقة بين انخفاض الروح المعنوية للمدرس بسبب مثل هذه العوامل وبين انخفاض مستوى التحصيل الدراسى للتلميذ ، فقد أثبت البحث أن هناك تلازمًا مطردا وذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر بين هذين البديلين ، كما أثبت أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر فى التحصيل الدراسى بين الطلبة الذين يدرس لهم مدرسون منخفضو الروح المعنوية وبين أولئك الذين يدرس لهم

مدرسون مرتفعو الروح المعنوية، والفرق لصالح الفريق الثانى ؛ مما يحتم العمل على رفع الروح المعنوية للمدرس بإزالة هذه العوامل حتى نحصل على مستوى مرتفع من تحصيل التلاميذ[١] .

سادساً : أن يتخلل المواقف التربوية الجدية بعض الترويح واللعب ؛ فإن ذلك يطرد الملل ويجدد النشاط ويزيل الجمود والثقل الذى يصاحب جدية المواقف فى التربية والتعليم عادة ، وفوق ذلك فإنه يحبب المتعلم فيما يتعلمه ويشوقه إليه ويرغبه فيه . وتعد النكات المهذبة فى أثناء الدرس والطرائف المستملحة التى تنتهز مناسباتها بين الحين والحين مما قد يثير الضحك أو التعليقات البعيدة عن موضوع الدرس ؛ تعد ذا قيمة كبيرة فى تأدية هذا الغرض .

الاستعداد أولاً ثم المنهج

إن البحوث السيكلوجية تشير بنتائجها إلى أن الاعتبار الأول والأهم فى العملية التربوية ينبغى أن يعطى للطاقات والاستعدادات وما تتطور إليه خلال دراسة المنهج . وأن المناهج الدراسية ذاتها — وإن كانت هامة — إلا أنها فى أهميتها نسبية ، واعتبارها فى المواقف التربوية يحتل المرتبة الثانية إذا قيس بالاعتبار الأول . وبعبارة أخرى فإن المناهج التربوية وأنواع النشاط التربوى المختلفة تأخذ اعتبارها والاهتمام بها من تطابقها مع مستويات الاستعداد فى النواحى المختلفة التى تحدثنا عنها ؛ إذ أنها حينئذ تصبح ذات أثر مفيد وفعال فى عملية النمو العامة التى تتمثل فى التطورات والتغيرات الاجتماعية والحركية للسلوك .

والفرص التعليمية التى يتضمنها المنهج الدراسى يستفيد بها المتعلم ، تؤثر أثرها فى نموه واكتمال شخصيته إذا أمكن أن تكيفها ونقدمها إليه بالصورة التى تلائم تفكيره وتتفق مع استعداداته المختلفة : عقلية كانت أو جسمية أو انفعالية أو غير ذلك ؛ إذ أنها فى هذه الحال تحمل صفة التحدى له ، وتهيئ أمامه فرص التفكير ،

---

(١) Hussein S. Koura, "An Experimental study of Students' Achievement in Relation to the Moral of Selected Secondary School Teachers" Unpublished Ph.D . Dissertation, The U. of. M., 1962.

والابتكار ، وإمكان العمل ، والاعتماد على النفس ، والابتعاد عن مجرد التقليد ، ومواجهة المواقف ، وعدم النفور من المسئولية وغير ذلك مما يزيد من فرص نجاحه التربوى ، ويدفعه إلى طلب المزيد من المعارف ، فتتسع آفاقه ، وتتفتح مداركه ومواهبه ، ويخطئه كثير من ألوان الصراع النفسى الذى يؤثر تأثيراً سيئاً على حياته العامة ويعطل نمو شخصيته فى الاتجاه السليم .

وبهذا يتبين أن النظرة الأولى إنما هى للمتعلم لنرى الحدود التى ينبغى أن نحدد له بها المناهج وتكييف الحقائق الدراسية . فإذا أمكننا هذا التحديد وذلك التكييف كان النجاح حليفنا فى تحقيق أهداف المناهج الموضوعة له ؛ وإلا أعوزتنا الشجاعة فى توقع النجاح المطلوب .

وحتى تعرض هذه التساؤلات : هل كل الحقائق الدراسية والفرص التعليمية يمكن تكييفها هذا التكييف ؟ أليست الحقائق الفلسفية مثلا ومناهج الرياضة ذات المستوى العالى فى التجريد ونحوها تخرج عن دائرة هذا الإمكان بالنسبة لبعض التلاميذ المحدودى الإدراك مثلا ؟ وأمر الرد على مثل هذه التساؤلات يحتاج إلى شىء من التوضيح بتحليل النقاط الآتية تحليلا يبين مدى اتصالها بالنشاط التربوى ومضمون المناهج الدراسية بعامة :

(ا) عملية التطور والنمو العقلى لدى الإنسان .

(ب) الإدراك التربوى وملابساته .

(ح) اعتبارات التكييف والتناسب فى مضمون المنهج الدراسى .

عملية التطور والنمو لدى الإنسان

المعروف أن المظاهر العديدة لعملية النمو لاتحدث فجأة وإنما تتصف بالاستمرار والتدرج فى الظهور ؛ فالبلوغ مثلا تغير يأخذ مكانه فى الشخص على مدى سنوات عديدة قد تبتدئ فى وقت مبكر . وأى تغير فى صفة من الصفات الإنسانية فى أى طور من أطوار الحياة يربط الحياة بمرحلة ما قبل التغير بمرحلة ما بعده بحيث لا يمكن الفصل أو تحديد الزمن بالدقة الدقيقة ، ومتى

حدث هذا التغير وأدركت مغاله دل دلالة خاصة على مستوى ما من النضج ومن اكتمال الشخصية عند الفرد .

ولعملية النمو وانتطور هذه سمات معروفة ؛ فتتصف بالعموم فى بدايتها ثم تتدرج نحو التخصيص . فالطفل فى بداية حياته ينظر إلى العالم حوله نظرة عامة فيرى الناس جميعًا أشخاصًا لا فرق بين ذكر وأنثى أو بين مثقف وجاهل ويعتبر الأشجار كلها مثلا نوعًا واحداً لا تمييز بينها ، حتى إذا تقدم به العمر أدرك أن من بين الأشخاص ذكراً له سمات معينة وملابس خاصة ، وأنثى لها كذلك سمات معينة وملابس خاصة ، وأن من الأشجار شجر الخوخ والجميز والزيتون والسنط وغيرها متميزة بما تتميز به من صفات . فإذا ازداد نضجه إلى حد أبعد ميز بين الشخص المثقف والجاهل. وهكذا تسير العموميات مع نضج الطفل إلى التنويع والتخصيص المتدرج نحو الدقة والضبق .

وفى الوقت نفسه الذى يظهر فيه التخصيص تبدأ عملية نمو أخرى تساير الأولى فى خط متواز ؛ ذلك أن المهارات الحركية والمدركات العقلية التى تميزت بخصائص مختلفة فى المفهوم تعود مرة ثانية إلى التجمع ولكنه تجمع من نوع جديد ؛ إذ يقوم الفرد بناء على ملاحظاته وخبراته التى تقدمت ونضجت نوعًا ما بعملية تنقية وتنظيم ، فيختار العناصر المتشابهة ويجمعها فى نماذج أكثر تعقيداً وأدق . فالذكور والإناث الذين عرفهم وفصل فى الإدراك بينهم يمتزجون معًا مرة أخرى تحت حكم واحد بناء على سمات معينة وصفات واضحة محدودة تجمع بينهم ، فيحكم على بعضهم مثلا بالطول وعلى البعض الآخر بالقصر ، أو ينسب مجموعة منهم إلى جمهورية مصر العربية ومجموعة أخرى إلى بعض البلاد العربية الأخرى أو إلى أوربا ؛ والأشجار التى تميزت عنده بخصائصها تتجمع لتتكون من نباتات الصعيد أو الوجه البحرى أو مما يزرع فى المناطق الحارة أو الباردة . هكذا وقد يعود على الناس الذين عرفهم مرة ثالثة فيضع الأنيق منهم فى مركز تجمع والحد وغير الأنيق فى المركز المقابل ويحكم على جملة منهم بالوسامة وجملة بالدمامة ، أو على مجموعة متشابهة فى سمات خاصة بحسن الخلق ، ومجموعة أخرى متشابهة فى سمات خاصة بسوء الخلق ، وهكذا .

ومن المعتقد أن المقدرات العقلية تنمو وتنضج بتطور الزمن وسعة ميدان الخبرات المكتسبة حتى سن معينة ؛ فنحن نلاحظ مقدرة الطفل الصغير المحدودة فى حل المساكل ، كما نلاحظ أن هذه المقدرة تنمو وتتطور وتتسع دائراتها كلما تقدم فى العمر وانتقل من صف دراسى إلى صف دراسى آخر ، بحيث إنه كلما كبر استطاع حل المشاكل الأكثر تعقيداً . وقد دلت البحوث التى أجريت فى ميدان النمو العقلى للطفل على أن كل مرحلة من مراحل النمو العقلى التى يمر بها الإنسان تتميز بصفات وتختص بخواص يرى العالم حوله من خلالها ويترجم الحوادث والأفكار بالكيفية المناسبة لها . وقد تمكن بياجيه «Piaget»[1] عن طريق البحوث التى أجراها فى هذا الصدد من تمييز ثلاث مراحل لنمو الطفل العقلى :

أولى هذه المراحل هى مرحلة ما قبل المدرسة . وتبتدئ من الولادة حتى سن الخامسة أو السادسة . وفيها يهتم الطفل بالأعمال الحركية واختبار كل شىء حوله بطريق اللمس والتحريك اليدوى ، كما أنه يمثل الأشياء الموجودة حوله برموز يختارها ويتخيلها مؤدية لوظائف الأشياء التى تمثلها ؛ فهو يركب العصا ويقول لك هذه فرسى ، ويجرى ويصفر محذراً لك من مرور القطار ، وهكذا . كما أنه يطلع على الأشياء أحكاماً مستمدة من نفسه وشعوره وإحساسه إذ لا فرق بين طبيعته هو فى نظر نفسه وبين طبيعة تلك الأشياء ، فالشمس تغيب لتنام كما ينام هو ، والدمية تأكل وتشرب وتستحم كما يفعل هو تماماً .

أما المرحلة الثانية فتمتد من السادسة حتى العاشرة ، وتختلف عن المرحلة الأولى فى مقدرة الطفل على اختزان المعارف فى ذهنه ، فلا يقتصر على المحاولة والخطأ فى حل جميع المشاكل التى تصادفه ، ولكنه ينتفع بمحاولاته وأخطائه فى المواقف التى تصادفه . وهو فى هذه المرحلة يستطيع أن يدرك شيئاً من العلاقات بين الأشياء .

وأما المرحلة الثالثة فتقع بين العاشرة والرابعة عشرة وتتميز بأن الطفل فيها يصبح قادراً على أن يقيم القضايا ، ويقدم المقترحات لحل المشاكل والصعاب

---

(١) جيروم بروز ، ترجمة محمد سامى عاشور ، نحو تربية سليمة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ ، ص ٦٢ — ٧٠ .

التى تواجهه لأول مرة ، ويغلب إمكان إجراء بعض الحلول على بعض . ثم هو يستنبط بنفسه العلاقات التى تربط بين الأشياء والأفكار ، ويشرح الأسس التى يبنى عليها تصرفاته .

وينبغى أن نفهم أن التطور العقلى للإنسان ليس كحركة الساعة الآلية يلتزم قارئها بما يشير إليه ذراعاها لا يسبقهما أو يتأخر عنهما ؛ لأنه يستجيب لمؤثرات البيئة فى المدرسة والمجتمع والبيت ، ويفهم الحاضر فى ظل الماضى ، ويستوحى المستقبل لينفعل بالحاضر . فهو فى تطوره السلوكى ونموه التربوى كل متكامل يصعب الفصل بين أجزائه وتحديد معالم التمييز الدقيقة فى مراحل تطوره ونموه ؛ وإلا فمن يجسر على القول مثلا بأن المرحلة الأولى من النمو لطفل ولد فى أول يناير سنة ١٩٥٠ م تنتهى فى أول يناير سنة ١٩٥٥ م أو سنة ١٩٥٦ م بكل دقة وتحديد طبقًا لما يراه « بياجيه » من تحديد فترة ما قبل المدرسة بخمس سنوات أوست ؟ وما ينطبق على هذه المرحلة ينطبق على غيرها من المراحل .

وإذا كان النضج العقلى يتطور هكذا مع الزمن ، وأن الإنسان يرى العالم من خلال منظاره الخاص الذى تلونه له مراحل نموه العقلى ؛ فإن النشاط التعليمى والفرص التربوية التى تقدمها المناهج الدراسية للمتعلم فى مراحل تربيته وسنى دراسته المختلفة يجب أن تتناسب وهذا التطور وأن تأخذ الشكل الذى يرى به الأشياء ويترجمها لنفسه ؛ وإلا لم يستطع هضمها أو الانتفاع بها .

الإدراك التربوى وملابساته

إن تعلم أى مادة يتضمن ثلاث عمليات :

١ ــ تحصيل معلوم جديد قد يكون مناقضًا لما سبقت معرفته أو معدلاً له أو مسايراً لطبيعته .

٢ ــ تشكيل المعلوم الجديد بما يسمح للمتعلم أن يخرجه من دائرته الضيقة ويعززه بالحقائق التى تناسبه ليبنى منه مفهومًا عامًا يواجه به ما يستجد من مواقف .

٣ ــ تقويم النتائج المتحصلة فى ضوء نجاح تطبيقها فى المواقف الجديدة . أو عدم نجاحها فيها .

فالمدرس فى موقف تربوى يستخدم مربعاً خشبياً مثلا ليبين به أن زوايا المربع كلها قائمة ، فيتعلم التلميذ هذا المعلوم الجديد ، ثم يختبر بنفسه أو مع المدرس مربعات أخرى فيجدها قائمة الزوايا فيعمم حكمه على الأشكال الرباعية بأنها قائمة الزوايا . وهو إذا أحسن الفهم لهذه القاعدة وتعمقها وأحاط بمدلولاتها إحاطة تامة وواعية فإنه يستخدمها فى حل بعض التمارين الهندسية التى تعرض له .

وسير المتعلم فى هذه العمليات الثلاث يتوقف — إلى حد كبير — على الدوافع التى تدفعه ، والفوائد المادية أو الأدبية التى يتوقع أن يجنيها من وراء المجهود الذى يبذله فيها . وفيما يلى توضيح لهذه القضية .

الدوافع وصلتها بالمنهج

إن الذى لا شك فيه أن الدوافع تؤدى دوراً ملحوظ الأثر فى دراسة المناهج ؛ إذ تعد من أهم محركات الطاقة التعلمية ، ومن أقوى عوامل توجيه النشاط التربوى واستمراره حتى يتحقق الهدف . ويمكن تلخيص وظائفها التربوية فيما يأتى :

(ا) تزويد المتعلم بالطاقة المحركة نحو السلوك وإثارة النشاط عنده ليقوم بالعمل وتصرف المطلوب . فهى بمثابة القوة الدافعة التى إذا فقدت ظل الكائن الحى خاملا بعيداً عن النشاط .

(ب) تحديد نوع النشاط الذى يقوم به المتعلم ، فكثيراً ما يتجه الإنسان ويميل إلى بعض أنواع النشاط دون الأخرى . والمدرس الماهر هو الذى يعمل على تهيئة الظروف المشجعة على خلق الدافع الذى يحرك المتعلم نحو الهدف الذى رسمه والنشاط التربوى الذى يقصده ويريد اتجاه التلميذ إليه .

(جـ) وحدة السلوك ، فإن الدافع متى وجد وجه كل اهتمام المتعلم وتصرفاته وجهة واحدة فى خدمة الغرض المطلوب .

وينبغى أن نعرف أننا لا نقصد بالدوافع هنا تلك الدوافع الأولية وهى التى ترتبط بنمو الإنسان الفسيولوجى كدوافع الطعام والشراب والجنس ؛ لأنها

لا تستخدم فى عمليات التعلم بصورة مباشرة ، ولا يلجأ إليها المدرس فى مواقف التدريس ؛ إذ أنها تتطلب إشباعًا ملحًا ومباشراً لا يمكن تحويله أو تعديله فالظامئ مثلا لا يهدأ ظمؤه إلا بالرى والجائع لا تزول تقلصات معدته إلا بالطعام ، ولكن الذى نقصده هنا هو ما يسمى بالدوافع الثانوية كالميول والرغبات والحوافز المادية والأدبية ونحوها . وهذا النوع من الدوافع قسمان : دوافع داخلية ومرتبطة بالعملية التعلمية intrinsic كالاستمتاع بالتحصيل العلمى نفسه ، والرغبة فى تعميق الفهم المتصل بحقائق مادة دراسية أو نحو ذلك . ودوافع خارجة عن طبيعة ما يتعلم Extrinsic كالدرجات والهدايا والجوائز ونحو ذلك .

الدوافع الداخلية وعلاقتها بالمنهج

الدوافع الذاتية الداخلية هى التى تقوم بتأدية الغرض التعلمى على أكمل وجه لامتيازها بالوضوح والقرب والاتصال القوى بالمتعلم . ولذا فإن المدرس الماهر يحاول جهده أن يبذر فى نفوس تلاميذه بذور الرغبة الذاتية فى البحث والكشف عن الجديد ومواجهة المشاكل بما يتيح لهم من فرص الوصول إلى حلها بأنفسهم ، فيسير النمو التربوى فى يسر وسهولة نحو الهدف المنشود ، ويأخذ سبيله — دون حاجة إلى قوة أو عنف — إلى إنتاج خير النتائج .

ومن الوسائل الهامة التى تدرب المتعلم على أن يجد المتعة الذاتية فيما يتعلمه أن يتحدى المدرس قدراته بالمادة التى يدرسها له ، فيدفعه بذلك إلى التركيز والعناية وقضاء الوقت الأطول والجهد التفكيرى الأكبر فى البحث عن النتائج والوصول إلى حل المشاكل . وليس معنى تحدى المدرس لقدرات تلميذه أن يحاول تعجيزه أو تخطيئه بل معناه أن يحمله على التفكير والتأمل والأخذ والرد مع نفسه باختبار معلوماته ، دون أن يشعر بتسلط أو فرض رأى معين ، فمثلا عندما يبدى التلميذ رأيه فى موضوع ما ، ويرى المدرس أن الخير فى العدول عنه لا يلجأ إلى تخطيئه تخطيئًا مباشراً بل يكفيه أن يقول له : هذه وجهة نظر ولكن أليس عندك رأى آخر ؟ أو يتوجه إلى الفصل مستفسراً عن مدى وجاهة الرأى والأسانيد التى تسنده ، أو الأدلة التى تؤيد ضعفه وعدم وجاهته ، ثم يترك المناقشة التى تدور حول

الموضوع بين التلاميذ لتنطق بأحقية العدول عنه: إن المدرس بهذا العمل يتحدى صاحب الرأى بمعنى أنه يأخذ بيده ليستبين معالم الصحة والخطأ دون مساس به ، وحينئذ لا ينحو نحو التعصب لوجهة نظره أيًّا كانت ولا يحاول تبرير أخطائه ، ويسهل عليه فى الوقت نفسه أن يعترف بخطئه ويعدل عن رأيه . على أن المدرس إذا سلك هذا السلوك أو شبهه مع تلاميذه وأمنوا أنه لا يجرح أحداً منهم فى تحديه بلوم أو تهكم أو استهزاء كان من السهل عليه أن يواجههم باختلافه معهم فى الرأى مباشرة وأن يقنعهم بوجهة نظره آمنًا أنهم لن يلجئوا إلى الإصرار والعناد . ومن المهم ـ هذا الصدد تنظيم المناقشة بما يتيح لكل فرد التعبير عن رأيه ، وعدم السماح بالمهاترات فى جو ملىء بالصداقة وتقبل الاختلافات ، وتحكم العقل لا الهوى فى إصدار الأحكام .

ويوصول التلميذ إلى النتائج السليمة وحلول المشاكل التى تعترضه بعد التفكير والبحث والجدل المجدى مع نفسه ومع الآخرين يشعره بالمتعة العلمية والراحة النفسية والإشباع الذاتى والرضا بما حصل عليه من خبرات ، كما يغريه بالاندماج فى المواقف التربوية والاقتراب دائمًا من مواطن الصعوبات العلمية وعدم تهيب التعامل معها .

هذا يتيح المتعة الذاتية بما يتعلمه التلميذ اشتمال الموقف التعلمى على جديد يهتم هو به . ويرجع تحديد كمية الجديد التى يحتملها الموقف التعلمى الواحد إلى تقدير المدرس للمتعلم واستعداداته وللموقف من جميع نواحيه ، فليست هناك بحوث علمية فى هذا الموضوع يمكن الاعتماد عليها ، على أنه قد قيل إن الإنسان الكبير يستوعب حوالى سبع حقائق جديدة مستقلة فى الموقف الواحد .

الدوافع الخارجية وعلاقتها بالمنهج

يردد بعض التربويين فى استخدام الدوافع الخارجية فى المواقف التربوية ، وينصحون المدرسين ألا يكثروا على الأقل من اللجوء إليها فى تشجيع التقدم الدراسى والتحصيل التربوى ؛ لأنها قد توجه التلاميذ إلى أهداف بعيدة عن طبيعة العمل التربوى ، كما أنها غير واضحة فى دلالتها التربوية نظراً لأنها صناعية لم

تنبع من ذات المواقف التعلمية ، وقد تشجع التلميذ على الاهتمام بالنتيجة أكثر من اهتمامه بالموقف التعليمى الموصل لهذه النتيجة ، فالتلميذ الذى يعده والده بشراء ساعة له مثلا إذا تفوق فى الامتحان قد يندفع إلى محاولة الغش حتى لا تضيع منه فرصة الحصول على الساعة . واعتماد الشهادات وحدها جوازاً مؤهلا للوظائف قد يدفع بالمتعلم إلى كثير من السلوك المنافى لحقيقة التعلم والتحصيل الدراسى المبنى على الفهم والاستيعاب كأن يحاول تعطيل سير الدرس حتى تقل كمية المعلومات التى يمتحن فيها ، أو ينفر من قراءة الكتب والمراجع التى يرشد إليها الأستاذ فى المادة التى يدرسها خوفاً من تعرضه للامتحان فيها . وقد يؤدى الاعتماد على الدوافع الخارجية فى المواقف التعليمية إلى التطلع للفوائد الوقتية التى كثيراً ما ينقطع التعلم بانقطاعها ، ولذلك فإن المتعلم الدائم الاعتماد على الإغراء الخارجى قد ينهى دراسته العلمية التحصيلية بانتهاء فترة الدراسة فى المدرسة : فلا يفتح كتاباً ولا يحاول الاتصال بما استجد من حقائق أو بما لم يجد الفرصة للوقوف عليه فى أثناء فترة التعليم المدرسى ، مع أن المدرسة بما تقدمه من معلومات ليست إلا عاملا من عوامل التوجيه نحو بداية الطريق للاستزادة والاكتمال تمرينى والاعتماد على النفس فى تحصيل ما تحتاج إليه الحياة من معارف لا سبيل إلى الوصول إليها إلا بمداومة البحث وتوسيع الخبرات الثقافية .

ومن ناحية أخرى قد يقال : إن هذا النوع من الدوافع — إذا ما استخدم بحذق ومهارة — قد يربى فى المتعلم ذى الاستعداد الرغبة والاتجاه الذاتى نحو تحصيل الخبرات . فالتلميذ ذو الاستعداد لفن الرسم مثلا قد لا يستكشف فى نفسه هذا الاستعداد لتعطل نموه فيه بسبب بعض الظروف المحيطة كضيق ذات اليد عن استحضار متطلباته أو إغفال غيره قيمة عمله أو نحو ذلك ، ومن ثم ينصرف عنه ولا يبذل جهداً مناسباً فى تعلمه والتعمق فيه ولا يجد استمتاعاً فى ممارسته ، ولكنه إذا شجع على ممارسته بالمكافآت المادية والأدبية وأنواع الثناء والتقدير فترة من الوقت فإن ذلك ذلك يؤثر أثره فى تحويل اتجاهه نحو الرسم ، فيبذل أقصى الجهد فى مقاومة العراقيل التى تعترض سبيل مزاولته له ، ويتغلب بشتى الوسائل على الظروف المعوقة ، ولا يلبث فى النهاية أن يكون اتجاهاً مرغوباً فيه نحو هذا الفن فيجد المتعة فى مزاولته ويستشعر إشباع حاجته الفنية كلما قام بعمل معين فى موضوع الرسم .

عوامل الفاعلية فى الدوافع

ن فاعلية الدوافع سواء أكانت خارجية أم داخلية تتوقف على عدة عوامل أهمها :

١ ــ الفهم الدقيق للموقف التعلمي الذى يسوق إليه الدافع فغموض الهدف مثلا أو اختلاط طبيعة ما يراد تحصيله منه يؤدى إلى السلوك العشوائى من التلميذ وتخبطه فى تصرفاته مما لا يوصل إلى حدوث الأثر التربوى المطلوب ، فلو فرضنا أن مدرسًا قام مع تلاميذه برحلة علمية إلى مصنع لتكرير السكر دون أن يوضح لهم المقصود العلمى من هذه الرحلة فإنهم قد يتخذونها نوعًا من التسلية والرياضة البدنية ، ويعودون منها كما ذهبوا إليها دون انتفاع علمى يذكر ، والتلميذ الذى يقرأ موضوعًا من الموضوعات دون أن يتحدد لديه المطلوب تحصيله : أهو الاستزادة فى حصيلة الكلمات الجديدة أو التدريب على قاعدة نحوية معينة أو جمع الحقائق التاريخية المتضمنة فى الموضوع أو غير ذلك ؛ فإن اهتمامه يتشتت ، ولا يحقق اكتساب الخبرة المطلوبة .

٢ ــ قدرة المتعلم على الوصول إلى الهدف التربوى المطلوب بحيث لا يخرج عن مستوى استعداداته وبحيث يتناسب ومستوى طموحه ، وإلا فإن المتعلم قد ينسحب من الميدان ولا يهتم بمواصلة الجهد التعلمى مهما كان الدافع ، فالشخص الذى لا تمكنه استعداداته العقلية وظروفه العامة من عمليات البحث العلمى للحصول على درجة الدكتوراه مثلا فإنه يتعثر كثيراً إذا اتخذ ذلك هدفه ، ثم يفشل فى النهاية مهما امتلأت مواقفه التعليمية بشتى الدوافع . وقد وجد أن كثيراً من الاضطرابات العصبية ترجع إلى ارتفاع مستوى الهدف عن مدى الاستعداد عند الشخص أو ارتفاع مستوى الطموح والتطلع عما ينبغى أن يضع الشخص لنفسه من أهداف .

٣ ــ التوالى فى المواقف التربوية المشابة بين تحقيق الهدف ونوال الثواب ؛ لأن الفترة الطويلة بينهما تقلل من قيمة الدافع عند المتعلم وتسلبه الشوق والتلهف على إدراك الجزاء الذى يدفعه نحو العمل والمثابرة ، فالتلميذ الذى وعده والده

بهدية إن استوعب بعض الموضوعات الدراسية مثلا ، ثم تغافل عن بعده ولم يحققه له بعد حصول الاستيعاب المطلوب ؛ فإنه لا يجد لمثل هذا الدافع حرارة تحمله على إنجاز ما يطلب منه فى موقف تعلمى آخر .

الثواب والعقاب وارتباطهما بالدافع

لا بد لنا قبل أن نترك هذا الموضوع أن نعرج على مسألة « الثواب والعقاب » ؛ فكل منهما يمكن اعتباره دافعاً داخلياً كما يمكن اعتباره دافعاً خارجياً ، فإذا تمثل الثواب مثلا فى استشعار اللذة والرضا والراحة النفسية بتحصيل الهدف كان دافعاً داخلياً . وذلك « كالموسيقار » الذى يشبع رغبته الذاتية ويرضى نفسه المتعطشة إلى فن الموسيقا بعزفه لقطعة موسيقية أو تأليفه لها ، وإذا تمثل فى جائزة أو مدح من والد أو مدرس كان دافعاً خارجياً ، وكذلك العقاب حين يتخذ صورة الحرمان من متعة العمل التربوى المرغوب فيكون داخلياً ، أو حين يتخذ شكل الضرب أو اللوم فيكون خارجياً . ولامراء فى القيمة التربوية المترتبة على الثواب أو العقاب إذا اتخذ أحدهما صورة الدافع الداخلى لأنه حينئذ يعد من ضرورات المواقف التربوية كما تحدثنا قبل ذلك ، أما إذا اتخذ أحدهما مظهر الدافع الخارجى فقد دلت التجارب التى أجريت فى هذا الصدد على أفضلية الثواب بعامة ورجحانه على العقاب فى إحداث الآثار التربوية المقبولة ، فالثواب مهما كان أمره له القدرة على اجتذاب المتعلم نحو المواقف التعليمية وإغرائه باكتساب الخبرات المراد اكتسابها على أن يكون المدرس حصيفاً فى استعماله بحيث لا يترك للمتعلم فرصة الإفلات بالثواب دون القيام بالعمل التربوى كما ينبغى . وعلى الرغم من ذلك فإن لكل منهما عيوباً تدعو إلى الحذر فى الاعتماد الكلى عليه ، وقد ذكرنا بعضها عند الكلام عن الدوافع الخارجية عموماً . ونضيف هنا ما يأتى :

أولاً : فيما يتعلق بالثواب

١ — قد تدفع المكافأة أو الجائزة التى يحصل عليها المتعلم فى مواقفه التعليمية إلى تكوين عادة الحصول على الرشوة كلما قام بعمل تربوى ، وفى هذ خطر

كثير لأنه يدعو إلى الانصراف عن معنى التعلم السليم ، ويميت الاهتمام باستيعاب الحقائق العلمية واكتساب الخبرات التربوية لذاتها ، ويغرى المتعلم دائماً بالحصول على الرشوة من أى طريق ولو كان على حساب التعلم أو الإخلاص فى العمل ، وبذا تنقلب عملية التعليم إلى وسيلة لاكتساب بعض الأهداف التى لا صلة لها بموضوع الدراسة والتربية ، والتى قد تكون تافهة لا غناء فيها لحياة المتعلم .

٢ — إن المكافأة المادية ونحوها — إذا اتخذت سنة بين الجماعة — قد تؤدى إلى شدة المنافسة وتدافع المتنافسين بصورة عنيفة ؛ وربما تدعو إلى العداوة والبغضاء والحسد وهدم العلاقات الطيبة بين أعضائها ، وقد تسبب لبعضهم خيبة الأمل بل الصدمات النفسية ؛ لأنهم مهما استماتوا فى سبيل الحصول عليها فلن يظفر بها إلا أحدهم أو نفر قليل منهم ، وفى ذلك من الوقع السيئ والأثر الضار ما يجعلنا نتردد فى الترحيب بالاعتماد الكامل على الثواب وكثرة استخدامه فى الدفع نحو التعلم .

ثانياً : فيما يتعلق بالعقاب

١ — قد يؤدى العقاب إلى ارتباك واضطراب انفعالى ؛ لأن المعاقب — تحت تأثير العقاب غير الموجه بالطبع — يضطر إلى تغيير وجهة العمل الذى عوقب عليه دون أن يعرف إلى أى وجهة أخرى يتجه ، ولا كيف يسلك السلوك الصحيح .

٢ — دلت التجارب على أن تأثير العقاب وقتى يزول بزوال الحالة الانفعالية . وكثيراً ما يعود المعاقب إلى أداء العمل الذى عوقب عليه ، إلا إذا تعلم بديلا آخر يحل محله ، وكان من القوة عند المتعلم بحيث يطغى على ذلك القديم .

٣ — كثيراً ما يدعو العقاب إلى التمرد وعدم الخضوع ؛ فقد يفضل المعاقَب العقاب على أن يعمل عملا لا يميل إليه .

٤ — قد يهدم العقاب شخصية التلميذ فينطوى على نفسه ، ولا يشترك فى أى نشاط تربوى .

٥ — ربما أدى العقاب إلى كراهية المدرس والمدرسة والمناهج الدراسية مما تترتب عليه آثار سيئة فى حياة التلميذ ومستقبله .

٦ ــ يميل المعاقب إلى إخفاء السلوك المعاقب عليه عن الشخص الذى عاقبه ، محاولا ممارسته بعيداً عنه . وبهذا يستمر السلوك المعوج دون أن تكون هناك فرصة كافية أمام الموجه للإصلاح .

٧ ــ ربما أفلت الزمام الانفعالى من الشخص المعاقب فتسوء النتائج ، خاصة إذا كان العقاب بدنيًا ؛ فقد يؤدى فى بعض الأحيان إلى أوخم العواقب .

الحاجة إلى كل من الثواب والعقاب

ليس لنا إلا أن نقول فى النهاية : إن العملية التربوية تحتاج إلى كل من الثواب والعقاب مع مراعاة المهارة فى استخدامهما ، وتقدير المواقف ومقتضياتها ومجانبة الإسراف فيهما . على أن يكون العماد دائمًا ــ وخصوصًا فيما يختص بالعقاب ــ هو الإرشاد والتوجيه وتبيين أوجه الصحة والخطأ ، فإن الوالد أو المدرس إذا عاقب التلميذ على خطأ فعله دون أن يهديه إلى الصواب فإنه قد يدفعه إلى اختيار سلوك آخر لا يقل عن الأول خطأ ، اللهم إلا إذا لم يحتمل الموقف أكثر من استجابتين واحدة منهما هى الصواب واهتدى التلميذ إلى هذا الصواب . وقد يقال فى هذه الحال إن الإغضاء الكامل عن الاستجابة الخطأ التى قام بها المتعلم يفضل العقاب إذا كان من المؤكد أنه يختار الصواب عند استخدام الثواب ، وذلك كأن يطلب المدرس من التلميذ أداء واجب منزلى بعد الخروج من المدرسة فيأتى التلميذ فى اليوم التالى بلا أداء لهذا الواجب ، فيغضى المدرس عن إغفاله لواجبه حتى إذا فعله أثابه بأى نوع من أنواع الإثابة ومنها الكلمة الطيبة وعبارات التشجيع . ومثل هذا يمكن أن يقال إذا أكل الطفل بيده اليسرى أو مص إصبعه أو قضم أظافره أو نحو ذلك . ويزيد فى فاعلية هذا السلوك أن يعى المخطئ إساءة الخطأ إلى نفسه وأن يقدر الإثابة من القادر على عقابه .

ولست أنكر ــ برغم هذا كله ــ أن الناس يختلفون بطبيعتهم فيما يحملهم على التعلم ؛ فمنهم من يحتاج فعلا إلى أن يعاقب فى بعض المواقف على الأقل وإلا ما استقام سلوكه ، ومنهم من يغريه الثواب ولو بالكلمة الطيبة أشد لإغراء

حتى مواصلة الجهد واكتساب الخبرات التربوية ، ويحبط العقاب أعماله وحماسته للعمل مهما خف وقعه ، ولذلك فإن تحييذ مبدأ الثواب والعقاب فى التعليم منوط بحكمة من يطبقهما وحسن تقديره للظروف ، وأن العقاب بالذات يجب ألا يلجأ إليه المدرس إلا بعد استنفاد كل الوسائل الأخرى التى تحمل على الإثارة بحيث يبقى العقاب وحده الوسيلة الفريدة التى لا غنى عنها فى الدفع إلى التعلم ؛ بشرط عدم المبالغة ، وألا يكون محطًّا من كرامة التلميذ ومن اعتداده بذاته وشخصيته ، وأن يكون متبوعًا ببيان وجه الصواب ، وأن يكون المقصود به إصلاح التلميذ فعلا وليس التلذذ بمجرد العقاب : وأن يكون المعاقب على علاقة طيبة بالمعاقَب وإلا لم يُجْدِ العقاب بل قد يدعو إلى العناد والإصرار وعدم المبالاة. وعلى الجملة فقد ثبت أن مساعدة المتعلم على التفرقة بين الصواب والخطأ بالمكافأة خير من عقابه على الخطأ الذى صدر منه دون أن يعرف وجه خطئه ، وأن إرشاد الطفل إلى ما ينبغى أن يفعله خير من تنبيهه إلى مالا ينبغى عمله ؛ لأن الأخير قد يؤدى إلى تأكيد معنى الخطأ فى ذهنه ولا يساعد على إهماله ونسيانه .

اعتبارات التكييف والتناسب فى حقائق المنهج الدراسى [١]

طبقاً لما تقدم من توضيحات فإن المناهج الدراسية عليها أن تراعى الأسس التالية فى مفهوم التكييف والتناسب للمتعلمين .

١ ــ أن تتركز فيها الفرص التعليمية للطفل فى سنواته الدراسية المبكرة على الاستجابات الكلية الإجمالية قبل التحليل الجزئى ؛ ففى دروس اللغات مثلا ينبغى أن يكون التعبير الشفوى والتحريرى سابقاً على معرفة الأساليب بطريقة تحليلية ، وإدراك قواعد التركيب الجملى ، ونحو ذلك . والتعبير عن الأفكار العامة فى الرسم يأتى قبل محاولة تفهم الدقائق فى تكييف المنظر المرسوم .

٢ ــ أن تتدرج المناهج التعليمية من حيث الكم مع مستويات النمو العقلى للمتعلمين فى سنى الدراسة المتعاقبة ؛ فتقل فى البداية ، وتكثر بالتدريج مع ارتقاء الصفوف والمراحل التعليمية .

٣ ــ أن تعد المناهج التربوية بحيث تقبل التوسع التدريجى من حيث الكيف نحو زيادة التعمق والصعوبة والدقة والتعقيد بما يفيد المتعلم ويساعده على التفتح ونمو شخصيته . وقد يستدعى تقديم المناهج بهذه الصورة ألا تكون الفرصة التعليمية غاية فى الدقة والكمال فى المراحل الأولى من التعليم ، ثم تستكمل وتزيد دقة فى المراحل التالية . فمثلا يكفى الطفل فى سنى دراسته الأولى عندما يبدأ تعلم القواعد العربية أن يعرف أن الفاعل مثلا يرفع بالضمة ، فإذا تقدمت مراحل نموه كان من الممكن أن يستكمل النقص فيعرف أن الفاعل تارة يرفع بالضمة إذا كان مفرداً أو جمع تكسير ، وتارة يرفع بالألف إذا كان مثنى ، وتارة ثالثة يرفع بواو إذا كان جمع مذكر سالماً أو اسما من الأسماء الخمسة . وفى مجال الرياضة يكفى الطفل أن يعرف أن المثلث ذو قاعدة وارتفاع ، وأن الارتفاع أحد أضلاعه [٢] ، حتى إذ جاء دوره التطورى وتقدم به العمر الدراسى ليحسب مساحة المثلث ،

---

(١) المنهج عبارة عن جميع أوجه النشاط التربوى وفرص التعلم التى يتعرض لها المتعلمون وتشرف عليها المدرسة فى الداخل والخارج » انظر معنى المنهج فى الفصل السابع » .

(٢) يلاحظ أن يكون التطبيق دائماً فى هذه الحال على مثلث قائم الزاوية .

أصبح قادراً على استعمال أدوات الهندسة بدقة فإنه يتعلم أن الارتفاع فى المثلث يكون أحد أضلاعه إذا كان قائم الزاوية أما فى أنواع المثلثات الأخرى فإنه يحصل عليه دائمًا بوساطة عمود يقام بالمسطرة والمثلث مثلا على القاعدة . وفى مجال اللغة الإنجليزية قد يتعلم التلميذ فى البداية أن الجمع يأتى عن طريق زيادة حرف (S) على المفرد ، ثم فى مرحلة تالية أكثر نضجًا يتعرف على الجموع الشاذة التى لا تخضع هذه القاعدة ككلمة criterion التى تجمع على criteria ، أو يبدأ بتعلم أن الفعل can يستخدم فى الحاضر والفعل could يستخدم فى الماضى ، ثم يعرف بعد ذلك أن الأخير لا يقتصر على الماضى بل قد يستخدم فى الحاضر أيضًا . . وهكذا .

٤ — تلوين النشاط التربوى بالصورة التى يرى بها التلميذ العالم حوله . فالطفل فى المراحل الابتدائية الأولى يدرك العالم والأشياء المحيطة من خلال أهابه ، ومن ثم فالمعلومات التربوية التى تقدم له ينبغى أن تصور بشكل ألعاب وحركات مسلية كى يتقبلها ولا ينفر منها . وهو فى المرحلة الابتدائية بعامة تغلب عليه صفة الحسية فى الإدراك ، ولذلك فإن مناهج الدراسة فى هذه الفترة من حساب وعلوم ولغة ومواد اجتماعية . . . إذا لم تقدم إليه فى صورة حسية فإن الأمر يختلط عليه ويتعثر فى الفهم والاستيعاب ، فمثلا قد يختلط على الطفل الأمر إذا رأى إناءين بهما كميتان متساويتان من سائل ولكن أحدهما طويل ورفيع والآخر قصير وعريض ، فيعتقد أن كمية السائل فى الإناء الطويل الرفيع أكبر منها فى الإناء الآخر ، ولكنه إذا اختبر بصورة حسية وضع السائل فى الإناءين تبين له تساوى المقدارين ، واتضحت فى ذهنه فكرة حساب المقادير على أساس سليم .

ومن الصعب على الصغير أن يوجه اهتمامه إلا إلى المواقف ذات الطبيعة التحليلية السهلة والتى تتصل بنشاطه الشخصى ، ومن ثم فإن مقدرته على ممارسة العمليات والأفكار العقلية المعقدة والمجردة محدودة جدًا ، ولكنه يتدرج إلى هذا المستوى كلما تقدم به العمر ، ولذا فإن الطفل فى مراحل نموه الأولى يرى أن علم الانطباعات الحسية والتعبيرات الحركية أكثر تحديدًا له من الرموز والمجردات . ومع ازدياد درجة النضج عنده فإن النشاط العقلى يقرب بالتدريج

عند الكبار . وهذا هو الذى يحتم النزول بمستوى الفرص التعليمية وأنواع النشاط التربوى فى الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية إلى مدركات حسية لتتفق فى سرعة تواليها وبساطة معناها مع إدراك الأطفال فى هذه السن ، على أن تساق إليهم المجردات بقدر كلما اتجهوا نحو نهاية هذه المرحلة بحيث لا نبعد كثيراً عن طبيعة التطور العقلى للطفولة فيها .

وإذاً فيشق على الصغير أو يستحيل أن يدرك مثلا حقائق الفلسفة والمنطق وأمثالهما ، ولكنه قد يدرك الحقائق الأولية للرياضيات إذا بسطت له وقربت إلى عالمه المحسوس .

وفى هذا الإطار من التوضيح نرى أن المناهج الدراسية ينبغى أن تجنب المتعلم فى المراحل الأولى من التعليم التعامل مع تلك الحقائق والتعرض لتلك الفرص التعليمية ذات الصبغة التجريدية والتى لا يمكن إخضاعها لإدراك الأطفال فى هذه السن ، فليس من المعقول مثلا أن ندرس لهم التكامل والتفاضل مثلا فى الرياضة أو نقد الشعر فى الأدب أو ما شابه ذلك .

هذا وقد أثبت الواقع التربوى أن التدريب على أوليات الميادين المعرفية التى يمكن إخضاعها لإدراك الصغير فى السنين الأولى من التعليم يسهل مبسوطها فى المراحل التالية ، ويمهد الطريق للتقدم فى دراسة تلك الميادين ، والتعمق فى معرفة حقائقها المجردة

٥ ــ التطابق فى أسلوب الدراسة وحقائق المنهج مع تسلسل النضج العقلى وتداخل حلقاته ، بحيث يحسن من المدرس أن يتحدى عقول تلاميذه فى مرحلة معينة بما يزيد قليلا على مستوى التطور فيها وما هو أولى بالتقديم فى مرحلة تالية حتى يمهد لهم طريق الكبر الدراسى ، ويفتح آفاقهم دائماً إلى التطلع نحو الارتقاء بمفهوماتهم ومداركهم . ومما يمكن عمله فى هذا السبيل هو تحدى التلاميذ بالأسئلة التى لا يجاب عنها بسهولة ، أو تكليفهم الأعمال وأداء الواجبات التى تتطلب إعمال الفكر وتحمل على البحث والتنقيب

٦ ــ أن يوضع المنهج المدرسى على أساس من المفاهيم والاتجاهات التى يعتبرها المجتمع خليقة باهتمام أعضائه طبقاً للأسلوب الذى أوضحناه سابقاً عند الكلام على علاقة المناهج بالنواحى الاجتماعية .

٧ – أن يعطى المدرس – بعد إعداده إعداداً حسناً ، والاطمئنان على كمال فنيته التدريسية – حرية التطبيق والتجريب فى مجال التدريس بأى مرحلة من مراحل التربية والتعليم ، فيحاول ما يراه جديراً باشتمال المنهج عليه من فرص تعليمية ، ويستبعد منه ما عساه يتنافى مع طبائع المتعلمين كلما هدته خبراته وتجاربه إلى ذلك .

٨ – أن يعاد النظر بالفحص والمراجعة للمناهج الدراسية من وقت لآخر لاختبار مدى صلاحيتها لمن وضعت لهم ، وأن يخضع ذلك للأسلوب العلمى والبحث التجريبى حتى نضمن سلامتها وتطورها مع الزمن ، فإن الأيام تأتى دائماً بالجديد وتحمل معنى التغير والتحول الذى لا ينقطع ، وما لم تواثم المناهج نفسها مع كل جديد وكل تغير فإنها تعجز عن أداء رسالتها ، وتفشل فى تحقيق أهدافها التربوية .

قياس الاستعداد للتعلم

إن قياس الاستعداد عند للتعلم ينصب على العناصر التى تبرز استعداده لعملية التعلم ودراسة المناهج التربوية ومى – كما أشرنا فيما سبق – تتضمن ما يأتى :

١ – القدرة العقلية .

٢ – الميول والاتجاهات والرغبات .

٣ – الخبرات السابقة .

٤ – النضج العضوى والصحة الجسمية .

٥ – الصحة النفسية .

ولا شك أن قياس هذه النواحى ومعرفة مستواها عند المتعلم ليرشدنا إلى الأساس الموضوعى فى اقتراح المناهج الدراسية للصفوف المختلفة ، وأوجه النشاط التربوى التى تتناسب واستعدادات الأفراد ، وتعين معونة فعالة على نجاح المدرسة فى تأدية وظيفتها . ولسنا هنا بصدد الحديث المفصل عن قياس هذه النواحى لأن مرجع هذا التفصيل هو علم النفس ، ومع ذلك فى الصفحات التالية إشارات

خاطفة تبين مدى اتصال هذا العمل بالنجاح التربوى . ولعلها تغرى القارئ بتتبع الموضوع فى المؤلفات السيكلوجية .

قياس القدرة العقلية

تقاس القدرة العقلية العامة باختبارات الذكاء العام . ودرجة التلميذ فيها تدل على مدى انتفاعه وقابليته للتدريب والتعليم . وإن كان الاختبار من النوع المركز على الألفاظ فإن درجته تدل على مدى النجاح فى تعلم المجردات ؛ إذ أنها تعتمد على الألفاظ وفهم دلالاتها أكثر من اعتمادها على الحسيات . وتقاس القدرات العقلية الخاصة بمقاييس القدرات الخاصة واختباراتها ، وهى عديدة الأنواع بقدر ما تتعدد القدرات وتتنوع فى النامى . وإذا أخذنا فى الاعتبار نتيجة اختبار الذكاء العام مع نتيجة بعض اختبارات القدرات الخاصة أمكن التنبؤ بمدى النجاح فى تحصيل المواد الدراسية [1] .

قياس الميول والاتجاهات والرغبات

لقد دلت البحوث على أن الميول والرغبات والاتجاهات تتغير كلما تقدم الطفل من مستوى فى النضج إلى مستوى آخر . وهى فى تغيرها تتطابق مع النموذج التطورى العام له . فالأطفال عند بداية دخولهم المدارس يهتمون بالنشاط الحر المبسط ، وكلما كبروا مالوا إلى الألعاب والمناشط المعقدة والتى تتصل بالنواحى الاجتماعية . وفى غالب الأحوال تؤثر العادات والتقاليد المحلية فى نوع الميول والرغبات بدرجة كبيرة ، ولذلك تختلف من جماعة إلى جماعة أخرى تبعاً لاختلافهم فى مستوى المعيشة والمركز الاقتصادى ونحو ذلك . والمعتقد بعامة أن ميدان الميول والرغبات والاهتمامات الفردية أكثر ميادين الدراسات النفسية تقبلا للاختلافات وتشبعاً بالفروق ، ومن ثم فقياسها ينبنى على الإحصاءات المنتزعة من ملاحظة الجماعة المقصودة بالبحث والاختبار .

والمعروف أن ميول الفرد واتجاهاته تعبر عن شخصيته ، وتعد دليل دوافعه

---

(١) يرجع إلى كتب علم النفس فى سعة طبيعة اختبارات الذكاء الخاصة والعامة والتعرف على بعض أمثلة لها ، ومدى التشكك فى قدرتها على التنبؤ التربوى .

واستثارته وحصيلة خبراته السابقة ، ولذلك فإن المتصدى للعمل التربوى يجب أن تكون لديه فكرة واضحة ودقيقة عن ميول الأفراد والجماعات التى يتعامل معها سواء بالتدريس أو بوضع المنهج حتى ينجح فى اختيار المادة التعليمية وأساليب النشاط التربوى التى تحمل للمتعلم وتثير اهتمامه وتدفعه إلى بذل الجهد ، وحتى يمكنه أن يعمل على تكوين الميول وتربية الاتجاهات التى تساعد المتعلم على التعلم واكتساب المعلومات النافعة . وقد ثبت من تحليل بعض الدراسات التى أجريت فى ميدان الميول والرغبات أن هناك اتجاهات ورغبات معينة فيما يختص باللعب ، والقراءة ، والمهنة ، والمواد الدراسية .

أما فى اللعب فقد ثبت أن طفل الخامسة يميل فى لعبه إلى تقليد نشاط الكبار ، وإلى الألعاب المبسطة كلعبة « عسكر وحرامية » ونحوها . وطفل العاشرة يحب ألعاب التسلية ذات الصبغة المعقدة قليلا كألعاب كرة القدم ، وركوب الدراجات ونحوها . وفى سن الخامسة عشرة يظل الطفل على تفضيله لألعاب النشاط المعقدة ، ولكنه يميل إلى مزاولتها فى جماعية منظمة . وشاب العشرين تزول رغبته فى الألعاب ذات الجهد ويهتم بدلا منها بالنواحى الجنسية والأمور الاجتماعية . هذ وفى منتصف فترة الطفولة والمراهقة تختلف البنات عن البنين فى أنهن يفضلن الألعاب الأقل نشاطاً فى طبيعتها بالنسبة لما يفضله الذكور .

وأما فى ميدان القراءة فإن الاهتمام بها يظهر بالتدريج من بداية الطفولة ، فالطفل الصغير يبدى الاهتمام بالحكايات المبسطة التى تدور حول الجن والقصص التخيلية التى تتصل بالطبيعة ، ثم ينتقل الاهتمام مع تقدم العمر فى الذكور إلى المغامرات ذات النشاط المتعدد ، وإلى النواحى الميكانيكية والاختراعات ، كما يميلون إلى القراءات التى تدور حول أعمال الأبطال وحياتهم . ولكن الإناث يملن إلى القصص الخاص بحياة المنازل والمدارس . وفى فترة المراهقة الحاسمة فإن الاهتمام يظهر فى القراءات التى تدور حول الجنس . وبعد السادسة عشرة لا تكاد تتميز الاهتمامات القرائية عما لدى الكبار .

هذا وهناك بعض الدراسات التى أجريت بجمهورية مصر العربية خاصة بالقراءة الخارجية ، وبينت ميل طلاب المدرسة الثانوية إلى القراءة مرتبة موضوعاتها فى حودة الميل إليها كما يلى :

المرتبة الأولى : يندرج تحتها الموضوعات التالية بأولوية ترتيبها :

١ ــ موضوعات الدين والقيم الروحية .

٢ ــ الموضوعات التى تتصل بفلسطين والصهيونية .

٣ ــ موضوعات التاريخ والمشكلات الاجتماعية .

٤ ــ موضوعات التربية والتعليم .

٥ ــ موضوعات الأدب والسياسة .

المرتبة الثانية : تتضمن الموضوعات التالية بأولوية ترتيبها أيضًا :

١ ــ الأدب الشعبى .

٢ ــ موضوعات العلم والتكنولوجيا .

٣ ــ موضوعات الصحة .

٤ ــ الموضوعات العسكرية والمتصلة بالتراث الإنسانى .

٥ ــ موضوعات الفنون .

المرتبة الثالثة : تشتمل على الموضوعات التالية طبقا لأولويتها فى الترتيب :

١ ــ الموضوعات التى تتصل بالزراعة .

٢ ــ الموضوعات التى تتصل بالصناعة .

٣ ــ الموضوعات التى تتصل بالاقتصاد .

٤ ــ الموضوعات التى تدور حول المصالح الحكومية والتشريعات .

٥ ــ موضوعات العمل والعمال .

هذا وقد تفوق البنون على البنات فى قراءة موضوعات التاريخ والثقافة العسكرية والعلم والتكنولوجيا والصناعة .

أما الصحف والمجلات فهى وإن كانت تجذب الشباب إلى قراءتها إلا أن البنين يتفوقون على البنات فى قراءة الصحف . وفى موضوعات المجلات يقرأ لبنون موضوعات السياسة والمواد العلمية والعسكرية ، ويقرأ البنات موضوعات المشاكل الاجتماعية والعاطفية والقصص وأخبار الفنانين والأزياء والطهو والحظ وصحتك [١] .

---

(١) محمد كامل حسن الناقة . « القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية » رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ .

وأما فى المهنة فدلت الإحصاءات على أن الذكور من الصغار يرغبون فى الوظائف ذات الحركة والنشاط ؛ فيميلون إلى أن يكونوا من رجال البوليس أو الإسعاف ، أو نجوم الرياضة ، أو نحو ذلك . وفى منتصف فترة الطفولة يتركز الطموح فى المهن المتصلة بالهندسة أو الطيران أو الكهرباء أو الاختراعات بعامة . ومع بداية فترة المراهقة ينتقل الاهتمام إلى الوظائف الفنية ذات القيمة الاجتماعية . أما ما يلى ذلك من الفترات فالاهتمام المهنى يتأثر ويخضع للعوامل الاجتماعية بصورة ملحوظة . وعلى الرغم من أن البنات يتأثرن بالعوامل الاجتماعية أكثر من الذكور إلا أنه لوحظ أن المراهقات منهن بخاصة يبدين ميلا إلى الوظائف ذات الصفة الاستعراضية أو الخاصة بالاقتصاد المنزلى أو الطب أو الخدمات الاجتماعية . ومما لوحظ فى بنات المدارس الثانوية فى الولايات المتحدة أنهن يظهرن الاهتمام بفن التدريس أو الوظائف التى تتيح الفرصة للالتقاء بالجنس الآخر حيث تكون لزواج أهمية خاصة عندهن فى هذه الفترة .

وأما فى المواد الدراسية فقد مالت نتائج البحوث التى أجريت على طلبة المدرسة الثانوية الأمريكية إلى أن إغراء الرسم والأعمال اليدوية أكبر من إغراء التاريخ والقواعد والأدب ، وأنهم يفضلون المواد الدراسية التى تعبر عن النفس وتبعد عن التجريد ، لكن الموهوبين منهم يهتمون بالمواد المجردة أكثر من غيرها ، وأما ضعيفو الذكاء فإنهم يميلون إلى المواد المتعلقة بالأعمال الكتابية أو التجارية .

ومهما يكن من أمر فإن نتائج البحوث الخاصة بهذه الميادين من الاهتمامات والميول ينبغى ألا تستورد من الخارج بل يجب أن تنبع من داخل جمهورية مصر العربية بناء على التجارب والبحوث التى يقوم بها الإخصائيون فى بيئتها الخاصة ، وذلك حتى يمكن الاعتماد عليها فى مجال المناهج الدراسية بمدارس الجمهورية .

قياس الخبرات السابقة :

يتم قياس الخبرات السابقة للمتعلم على أساس نتيجة العمل معه وملاحظته فى أثناء نشاطه ، أو بناء على مقاييس خاصة توضع لهذا الغرض . وفى كلا الأمرين ينبغى أن يكون مركز الاهتمام فى القياس موجهاً إلى حصيلة المعارف والمعلومات والخبرات التى اكتسبها الفرد من عديد المصادر كمعارفه ومعلوماته

العامة فى النواحى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية ، وكذلك خبراته الخاصة بالعمل الذى يؤديه ، والهوايات التى يمارسها ، والبيت الذى يعيش فيه والمدرسة التى يتعلم فيها .

وهناك بعض المقاييس المقننة التى تتجه اتجاهاً مباشراً فى تحديد الخبرات السابقة إلى معرفة مدى مدركات الأطفال ودقتها فى الأعمار المختلفة وفى سنى الدراسة المتلاحقة بوساطة قياس فهمه للكلمات والأشياء التى تحتل جزءاً من خبراته اليومية وذلك لتحديد درجة النضج فى كل مرحلة . على أن الكثير من البحوث التى أجريت فى هذا الصدد قد وجهت العناية الكبرى إلى تحديد المدركات والمفاهيم فى بعض الميادين الدراسية كالحساب والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية ؛ فمثلا قام بعض الباحثين بتحديد النسبة المئوية فى التعرف على معنى المدركات الحسابية كالأطوال وحساب الفائدة ونحوها للتلاميذ ابتداء من الفرقة الرابعة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية . وهناك من الدراسات القائمة على الاختبارات المقننة ما يبين العمر القرائى للتلميذ ، وكذلك العمر الهجائى والحسابى وغير ذلك . ومن حصيلة الدرجات الدالة على هذه الأعمار المتعلقة بالتحصيل الدراسى تتضح العمر التعليمى .

ومثل هذه الدراسات تبين مستوى النضج للتلميذ فى ميدان الدراسة الخاصة تحت الظروف والخبرات السائدة ، فمثلا قد يظهر اختبار الخبرات الساقة فى المواد الاجتماعية أن كثيراً من أفراد الجماعة ينقصهم الأساس الجغرافى العام وحينئذ يشكل لهم المنهج بما يسد هذا النقص عندهم . واختبارات قوائم الكلمات الموضوعة للأعمار المختلفة والمستويات الدراسية المتعددة تظهر مستوى النضج للصفوف المدرسية المتباينة فى التعرف على كلمات معينة وإدراك مفاهيما حتى لا تخرج المادة التعليمية عن مستوى هذا النضج . ولذلك فإن مؤلفى الكتب وواضعى المناهج يستشيرون هذه القوائم حتى تخرج كتبهم ومناهجهم متناسبة فى صعوبتها والصف الدراسى الذى توضع له .

وعلى العموم فإن قياس الخبرات السابقة — سواء أكان عاماً أم خاصاً بميدان دراسى معين — يقف أساساً للعمليات التعليمية ذات المعنى للمتعلم ، فكلما كان

التدريس ومواقف التزويد بالخبرات الجديدة مبنيًّا على أساس من الخبرات السابقة بحيث يترتب الجديد ترتيبا طبيعيًّا على ما سبق تحصيله ؛ فإن النتائج التربوية المرغوب فيها تصبح مؤكدة لا شك فيها .

قياس النضج العضوى والصحة الجسمية

لا شك أن ملاحظة المدرس للمتعلم فى الفصل وخارجه لها أهمية كبرى فى التكشف عن اعتلال صحته أو قصور نضجه العضوى ، وقد يقتضيه ذلك العمل على إحالته إلى الطبيب الخاص الذى يستطيع تشخيص مرضه بدقة ، ثم علاجه منه على الوجه الأكمل ليختفى القصور التربوى الذى يظهر . فإذا شكا التلميذ مرة أنه لا يرى ما يكتب على السبورة مثلا أو أكثر من أخطاء النقل منها فإن المدرس يحيله إلى طبيب العيون الذى يفحص نظره ثم يقرر ما إذا كان بحاجة إلى منظار طبى أو إلى علاج من نوع آخر . وقد لا يستدعى الأمر الإحالة إلى الطبيب كما فى قصور النضج العصبى بالنسبة لتعلم الكتابة ؛ لأن اكتمال النضج العصبى يأتى تدريجًا مع تقدم العمر الزمنى ، وفى الوقت نفسه يختلف من شخص إلى آخر . وعلى المدرس أن يلاحظ التلميذ فى طريقة قبضه على القلم واستعماله له ومدى سهولة تحركه فى الاتجاه الذى يريده ليقرر مستوى نضجه العصبى بما يتيح له البدء أو التأخر فى عملية الكتابة . هذا وقد استنبط المربون طرقًا فنية لقياس النضج العضوى والجسمى كما فعل « أولسون » ؛ حيث جعل للنضج فى الطول مثلا وحدة قياس تسمى العمر الطولى ، والتسنين وحدة أخرى تسمى العمر التسنينى ، ونضج الهيكل العظمى وحدة تسمى العمر الرسغى ، ودرجة القوة العضلية وحدة تسمى العمر الضغطى ، وهكذا[1] .

قياس الصحة النفسية

إن معرفة الظواهر النفسية التى تتميز بها أطوار النمو المختلفة لدى الإنسان تساعد مساعدة فعالة فى التعرف على الصحة النفسية أو الشذوذ النفسى لدى

---

(١) ماكس وينجر ، ورالف شورلنج ، ترجمة سامى ناشد ، التربية العملية للمعلمين بالمدارس الابتدائية ، وزارة التربية والتعليم ، ص ٨٢ — ٩١ .

المتعلمين بعامة . فإذا لم يَبْدُ الطفل عاديًا فى سلوكه حسب ما يشير إليه علم النفس فى مرحلة نمو معينة ، ولم يكشف الطب البشرى عن مرض جسمى عنده فإنه حينئذ يكون فى حاجة إلى علاج نفسى قد يقوم به المدرس إذا بدا الشذوذ هينًا ، كخطف التلميذ شطائر زملائه مثلا فإنه قد يعالج بتوفير بعض النقود له بأى وجه من الوجوه ليشترى لنفسه شطيرة خاصة . ولكن إذا اشتد الشذوذ فإنه يصعب على المدرس علاجه لضيق وقته وانشغاله بمهام التعليم ، وحينئذ ينبغى عليه أن يحيل التلميذ إلى الإخصائى الاجتماعى أو العيادة النفسية لتشخيص حالته وتقرير العلاج المطلوب ، فالتلميذ الذى دأب على تحطيم الأعمال المدرسية التى تظهر كفاءة غيره ، أو سرقتها وإخفائها ، وذلك كاللوحات الفنية التى يقوم زملاؤه بتصميمها ، أو المذكرات التى يعدونها أو نحو ذلك ؛ قد لا يجديه العلاج السريع من المدرس ولكنه يحتاج إلى قضاء بعض الوقت مع الإخصائى السيكلوجى ليدرس حالته دراسة دقيقة تكشف عن مدى الشذوذ ودوافعه حتى يمكن تحاشيها فيزول هذا الشذوذ .

اختيار الفرص التعليمية وتنظيمها فى إطار المنهج

ينبغى اختيار الفرص التعليمية وتنظيمها فى إطار المنهج على أساس تحديد مدى النضج العام للمتعلم فى ميادين : الصحة الجسمية والنفسية ، والقدرات العقلية العامة والخاصة ، والميول والرغبات والاهتمامات ، والخبرات السابقة . فكى تكون المادة العلمية وأوجه النشاط التعليمية ذات معنى للمتعلم — وهو ما ينبغى أن يكون — فإن المتصدى لوضع المنهج الدراسى يجب أن يضع نصب عينيه نتائج الاختبارات والمقاييس فى هذه الميادين حتى يمكنه أن يكيف على أساسها الحقائق المنهجية التى يسوقها للمتعلم بحيث تتصل بالمواقف التى يحتاج إليها فى حياته ، ولا تبعد عن استعداداته ؛ فيستطيع حينئذ أن يهضمها وأن يطبقها فى حياته العامة وعلى المواقف المتشابهة تطبيقاً سليما ؛ وإلا فإنه يقتصر على استظهارها وتضعف لديه كفاءة التعلم فيها .

ومراعاة نتائج الاختبارات العقلية العامة والخاصة التى تهدى إلى التنبؤ

بصورة ما بأن المادة التعليمية ستكون ذات معنى للمتعلم يصبغ النشاط التربوى بصبغة التحدى مع إمكان الفهم والتحصيل ، وبذا يقبل عليه المتعلم بوعى ، ويسعى إلى تحقيقه عن يقين بأنه سوف يصل من وراء جهده فيه إلى نتيجة يرضاها ويرغب فيها يشبع حاجة من حاجاته . كما أن وضع المادة التعليمية على أساس من نتائج اختبارات الذكاء ومقاييس الخبرات السابقة يزيد من درجة الميل لها والاتجاه بشغف إلى دراستها ؛ لأن الإنسان عادة يحب أن يتعامل مع ماله صلة بخبراته وسابق معلوماته ، ومع ما تمكنه قدرته العقلية من التعامل معه . والمعروف أن إثارة الاهتمام بالنشاط التعلمى وخلق الرغبة لدى المتعلم فيما يتعلمه — كما وضحنا قبل ذلك — من الأسس القوية التى تبنى عليها فاعلية التعلم والتعليم ، وينتظر من ورائها النتائج التربوية الباهرة .

ومن النادر أن يتساوى اندفاع المتعلمين المرغوب فيه نحو أى مادة مهما بُذل فى اختيارها وتنظيمها من جهد ، ولذلك فمن الواجب ألا تخلو من عنصر المرونة التى تمكن المدرس من تكييفها للقدرات المختلفة اختلافاً بيناً فى التلاميذ ، ولسابق الخبرات المتعددة فيهم ، ولكثير من العوامل الأخرى التى تؤثر فى حياتهم ، وبهذا يتمكن من التعامل الدراسى معهم على أساس من الفردية التى تميز شخصياتهم فإذا خلت المادة التعليمية من عنصر المرونة وفقدت بذلك تكيفها للأفراد فإن المدرس كثيراً ما يلجأ إلى العقاب والتخويف حتى يحملهم على الإقبال عليها ، وفى ذلك من الضرر الذى يلحق بهم ما يفوق المنفعة المرجوة .

النقاط التى سبق أن ذكرناها خاصة باعتبارات تكييف حقائق المنهج تساعد مساعدة فعالة فى تحقيق هذه الغايات .

هذا ونلخص فيما يلى أهم الأسس التى تراعى فى اختيار المادة التعليمية التى ينتظم منها المنهج الدراسى بعامة ، وفى التخطيط المنظم لتكييف حقائقه ومناشطه والطريقة التى يعالج بها ؛ بما يضع فى الاعتبار أحسن ما عرف عن تطور النمو ، وطبيعة العملية التعليمية ، ومتطلبات الاستعداد لدى المتعلم .

١ — يلاحظ فى تنظيم الفرص التعليمية أن تأخذ استمرارها مع المتعلم من طبيعة النمو فيه ، على أن تختط كسلسلة من الخبرات ، كل خبرة تنبع من سابقتها

وتقود إلى تاليتها . فالطفل فى سنيه المبكرة تقوم مواقفه التربوية على المحسوس ، ويدرس المواد ذات الصلة التطبيقية ببيئته المحلية ، على أن تكون محدودة فى مداها وكيتها ، متناسبة والغرض التربوى منها . وكلما تقدم به العمر العقلى حلت الرموز محل الأشياء المحسوسة ، واتسعت دائرة تثقيفه ، وأصبحت أكثر عمقاً ؛ وحينئذ تهيأ له أسباب النشاط الدراسى التى تحبب إليه سعة الاطلاع بما يرضى نفسه ، ويشبع ميوله واتجاهاته .

٢ — يحسن فى تنظيم حقائق المنهج أن يلاحظ المجهود الذى يبذل فى سبيل تحصيلها بحيث لا يكون مركزاً ، بل يوزع توزيعاً مريحاً مناسباً ؛ بمعنى أن المجهود العلمى الذى يستغرق زمناً طويلا نسبياً يوزع على فترات زمنية قصيرة المدى ومتعادلة فى مجموعها مع هذا الزمن الطويل ، فقد أثبتت التجارب العلمية أن العمل إذا وزع على فترات فإننا نحصل على نتائج أفضل مما لو ركز العمل كله فى فترة زمنية واحدة ، وهذه القاعدة تطبق فى المادة العلمية والنشاط التربوى للصف الدراسى الواحد ، وكذلك عند تخطيط التتابع التعليمى المناسب فى الصفوف الدراسية المتتالية ؛ إذ الملاحظ أن التعلم يكون شاملا وكاملا عندما توضع المناهج الدراسية فى جدول المتعلم بحيث تغطى سنوات عدة لا أن تضغط فى سنة واحدة ، حتى لو فرض أن تلميذاً فى المدرسة الثانوية مثلا استطاع أن ينجز جميع العمل المطلوب منه والخاص بكمية دراسية معينة لمدة سنتين أو ثلاث خلال سنة واحدة مع تتابع الجهد وانقطاعه عن الراحة وعن الاستمتاع بالنواحى الاجتماعية فى الحياة ؛ فإنه ليس من الحكمة سيكلوجياً أن يفعل ذلك لأن بسط المادة عبر السنين الدراسية مع تخلل فترات الراحة وتجديد النشاط يعمل على استرجاعها وتثبيتها وعدم نسيانها وسهولة تطبيقها فى مواقف الحياة المختلفة . ويعتبر من قبيل تيسير المادة الدراسية بتقسيمها على فترات زمنية ؛ نظام الفصلين أو الفصول الدرامية بشرط سلامة التطبيق وتناسبه مع طبيعة هذا التقسيم . وعلى سبيل المثال فإن نظام الامتحان الحالى القائم على أساس الكنترول وما يستدعيه من ضياع الوقت لا يتناسب إطلاقاً مع نظام الفصول الدرامية .

حقاً إن المجهود التربوى المركز فى فترة زمنية واحدة يمكن تبريره فى ظرف

خصة ، كما فى تعلم المهارات الحركية أو اللغات الأجنبية ، بشرط موالاة التدريب العملى المباشر فى ميدان المهارة أو اللغة المتعلمة لزمن التركيز التعلمى دون إمهال ، كأن يعمل المتعلم فى أحد المصانع أو يمارس التخاطب والكتابة فعلا باللغة الأجنبية فى الوظيفة التى يشغلها . وبهذا برزت برامج التدريب السريعة المركزة التى تقوم بها الكليات الحربية ونحوها حين تتبع بالعمل نوًّا فى الميدان الحربى ؛ فإن التمرس بالعمل فعلا بعد فترة التدريب المركزة يؤدى ما تؤديه الفترات المتقطعة من إجادة تحصيل الخبرات وتثبيتها .

٣ — ينبغى فى تنظيم المناهج الدراسية الابتداء بالأساسيات كالقراءة والحساب والكتابة ، وتاريخ الوطن وجغرافيته . . . وتأخير الثانويات كالنقد والبلاغة وحساب المثلثات . فالفرص التعليمية كثيرة ومتنوعة ، وبعضها أساسى وأولى فى التكوين الثقافى للعقل ، والبعض الآخر ليست له هذه الصفة . فخير للمتعلم فى مراحله الأولى من التعليم أن يركز على النوع الأول ، وأن يؤخر النوع الثانى إلى ما بعد هذه المراحل حتى تتعادل مناهجه مع مقدراته من ناحية ، ومن ناحية أخرى لكيلا يتكدس منهجه التعليمى وتتسع أمامه دائرة العمل التربوى فيضل ويتشتت .

٤ — مما تنبغى العناية به فى تنظيم المادة التعليمية فى صلب المنهج أن يتعادل فيها النشاط العملى مع النشاط النظرى بحيث لا يطغى الثانى على الأول ، بل يسير كلاهما فى مسار متكامل ؛ فيضع النشاط النظرى أساس التطبيق العملى ، ويؤكد التطبيق العملى صحة النظريات المفترضة أو وجوب تعديلها وإعادة صياغتها من جديد ، وبهذا تدوم الخبرة المتعلمة ويسهل تذكر متعلقاتها عند اللزوم .

٥ — من المهم أن تخطط الأهداف التربوية للنشاط التربوى فى المناهج الدراسية بحيث تكون محددة ، ممكنة التحقيق ، قريبة الحصول .

٦ — ينبغى إشراك الطلبة أفراداً وجماعات فى تخطيط النشاط التعلمى ؛ فإن ذلك يعطيه قيمة وحيوية .

٧ — ينبغى أن يراعى فى تدريس الحقائق العلمية نواحى الاستعمال والتطبيق فى الحياة اليومية .

وضع خطة التنظيم المنهجى

ليس من عيب فى أن توضع خطة التنظيم المنهجى سلفًا ، بل ربما كان ذلك ما ينبغى أن يعمل ، على أن تترك التفاصيل لتصرف المدرس بما تقتضيه موقف التعليم المختلفة . وقد قيل إن مقدرة الفرد على التعلم تظل ثابتة نسبيًا خلال سنى الدراسة مما يسهل القيام بتخطيط طويل المدى فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والأغراض التربوية المنشودة منها : ومهما يكن من أمر فإن المخطط التربوى ينبغى ألا يغيب عنه الحقائق الهامة التالية :

(ا) ما تحدثه التغيرات الثقافية من اضطراب فى المناهج الدراسية كما سبق تفصيل ذلك فى الكلام عن الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية .

(ب) دلالة الفروق الفردية الهائلة بين الأفراد ، وتأثيرات البيئة المتعددة عليهم .

(حـ) صعوبة قياس مقدرة التعلم عند الفرد ، وإن كان من الممكن استعمال مقاييس مختلفة فى أوقات متباينة لتوجيه المتعلمين .

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أن هناك اتجاهين فى تنظيم المنهج الدراسى : أحدهما سيكلوجى ، والآخر منطقى . فالأول يقوم على العناصر الآتية :

١ ــ مركز الاهتمام فى التنظيم هو نضج المتعلم العام ورغباته ، وخبراته السابقة ، ومقدراته العقلية العامة والخاصة .

٢ ــ تقدم المتعلم فى موضوعات المنهج التربوى مبنى على هضمها وفهمها الشامل والتمكن التام منها ؛ لا على توقيت الانتهاء منها بزمن معين .

٣ــ الاتسام بسمة الاستقراء ، بمعنى أن نشاط المتعلم الذاتى هو عماد تحصيله للحقائق ، وأنه فى ذلك يبدأ بمعرفة الجزئيات وينتهى بالكليات والتعميمات .

٤ــ الأهمية الكبرى للصغار من التلاميذ ، حتى إنه ليعتبر الاتجاه الوحيد السليم فى تنظيم المادة التربوية لهم .

ومن مسايرة الاتجاه السيكلوجى هذا اتخاذ نظام المشروعات أساسًا للدراسة ، وكذلك تنظيم المناهج طبقًا للطريقة المحورية التى ستتحدث عنها فيما بعد

فى موضوع « أنواع تنظيمات المناهج » ، فى هذه التنظيمات يتمكن المتعلم من إدراك العلاقات والارتباطات بين حقائق المواد العلمية بما يمكن أن يجمع فى ذهنه عناصر حل المسكلة من جميع الميادين التى تتصل بها : وفوق هذا فهو يساعد المتعلم على سهولة انتقال أثر التدريب والخبرة إلى مواقف التطبيق ؛ ويعمل على حيوية الدرس واجتذاب اهتمام التلاميذ . ومن مسايرة هذا الاتجاه أيضاً البدء بالجملة فى تعليم القراءة بالكتابة ، وكذلك تأليف كتب القراءة على أساس استشارة قوائم الكلمات المختصة بكل عمر مع اتباع الطريق التربوى السليم فى تضمين الكلمات الجديدة وتكرارها ، ومنه كذلك تعدد مستوى التقويم مع نسبة المتعلم فيه إلى نفسه . ثم اختلاف المنهج باختلاف مستويات المتعلمين .

أ ـ الاتجاه المنطقى فيتميز بما يأتى :

١ ـ أساس التنظيم الدراسى للمادة والانتقال من موضوع إلى آخر هو التتابع المنطقى والتسلسل العادى بحيث لا تعطى مشاكل المتعلمين واهتماماتهم واستعداداتهم إلا قدراً ضئيلا من الاعتبار ، وقد لا يراعى شىء من ذلك على الإطلاق .

٢ ـ مركز الاهتمام فى التنظيم هو التطور الزمنى ، وطبيعة المدركات الأساسية فى ذاتها ، والحقائق العلمية المتضمنة بغض النظر عن صلتها بالمتعلم .

٣ ـ الاتسام بسمة الاستنباط ، بمعنى أن المتعلم يبدأ بسلسلة من الأسس والمفاهيم التى سبق وضعها فى المادة كما قررها صاحبها دون أدنى تغيير ليستنبط منها شيئاً آخر .

٤ ـ مناسبة الكبار من الطلاب . وكلما ارتفع المستوى الثقافى العام للمتعلم وازدادت حصيلته المعرفية فى الميدان الدراسى كان من الممكن واليسير تنظيم المادة الدراسية له طبقاً للاتجاه المنطقى . ومن هنا لا يكاد يعاب على الجامعة والمعاهد العليا اعتماد دراستها غالباً على الاتجاه الثانى دون الأول .

ومن مسايرة الاتجاه المنطقى هذا أن يقوم مدرس المادة بتقسيم حقائقها على أشهر السنة الدراسية بحيث ينتهى فى كل شهر مثلا من تدريس كمية معينة منها بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى التى قد تضاد عامل الزمن فى التقسيم والتنظيم

كالتأخر العقلى والظروف الاجتماعية ونحو ذلك . ومن مسايرة هذا الاتجاه أيضًا أن يوضع منهج تاريخ مصر مثلا على أساس التسلسل الزمنى فيبدأ بدراسة تاريخ القدماء المصريين للفرق الدراسية المبتدئة ، ثم يتلو ذلك دراسة تاريخ العصور التالية واحداً بعد الآخر ، مرتبة فى تقريرها على الفرق التالية حسب أسبقيتها الزمنية التى تنتهى بعهد الثورة فى ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ م ؛ وذلك دون اعتبار لمتطلبات الظروف والحاجات النفسية والاجتماعية للتلميذ ، ودون رعاية لمستوى الصعوبة فى المعلومات التى تقدم له . ومن هذا الاتجاه أيضاً البدء بالحرف فى تعليم القراءة والكتابة ، ونظام الامتحان القائم على اختبارات المقال الموحدة ، وتوحيد المنهج لكل المتعلمين فى صف من الصفوف ، ثم معاقبة التلميذ على إهماله دون بحث ظروفه .

obeikandl.com

الفصل السادس

الأسس الفلسفية للمناهج التربوية

إن كلمة « فلسفة » تعنى فى أصلها اليونانى « حب الحكمة » . وليس يقصد بالحكمة ذات المعلومات والمعارف التى يتعلمها الإنسان فى المدرسة أو خارج المدرسة ، وإنما تعنى شيئاً يزيد على هذه المعلومات وتلك المعارف وهو استخدامها وتطبيقها فى مواقف الحياة العملية . فمثل العلم والحكمة كمثل نبع الماء وكيفية استخدامه فى رى الزرع ، فإن العلم يهتم بميادين المعارف الإنسانية كالرياضة وعلم النفس والجيولوجيا والطبيعة والتاريخ والتربية والجغرافيا وغير ذلك : ولكن الحكمة تنتفع بكل هذه العلوم فى الاهتداء إلى السير فى الحياة على منوال دون منوال آخر . ولا عجب إذاً أن كان كثير من الفلاسفة فى بداية أمرهم علماء ؛ فديكارت « Descartes » ولا يبنتز «Leibintz» كان لهما فى ميدان الرياضة جولات وأعمال رياضية مشهود بها ، وكانت «Kant» كان إخصائياً فى علم الجغرافيا والطبيعة ولا بلاس «Laplace» كان عالماً فى الفلك ، وغير هؤلاء كثير .

وبهذا المعنى فلكل إنسان فى الحياة فلسفة توجه سلوكه وتصرفاته ، ويبنى عليها أحكامه ، ويستتبع معينها فى تفكيره ، بمعنى أنه — بناء على ما عرف من معلومات وحصل من حقائق وخبرات علمية وغير علمية — يتخذ لنفسه طريقة يفهم بها الحياة ، ويترجم مظاهرها لنفسه ، ويتكيف لما تفرض عليه من أمور ومستلزمات . ومع الفلسفة التى يتبناها الشخص لنفسه تعمل دائرة أخرى من دوائر توجيه السلوك وتكييف الأفعال وهى القدرات والاستعدادات التى تحدثنا عنها فى الفصل السابق ، والتى تختلف من شخص إلى شخص حتى يكاد يكون مستحيلا أن تتساوى بمجموعها فى شخصين . وعلى أساس من الفلسفات والقدرات والاستعدادات الخاصة بالأفراد يسلك الناس سلوكاً يختلف بعضه عن بعض ، وتبدو أفعالهم فى بعض الأحيان متضاربة أو متقاربة .

والتربوى كأى فرد من الأفراد — سواء أكان مدرسًا أم إداريًا أم مشرفًا فنيًا أم متصلا بالميدان التربوى بأى صلة — له فلسفة خاصة به فى حياته الفنية يحاول أن يطبقها فى دراسة المشاكل التربوية والمسائل التعليمية التى تعرض له ليقود النمو والتطور للشباب فى المجتمع الذى يعيش فيه بما يخلق منهم الأكفاء فى المواطنة ، ويحقق لجميعهم السعادة ويجعلهم خير خلف لمن يخلفونهم من الأجيال .

وحينئذ تبرز للتربوى فلسفته التربوية التى يبنى عليها مناهجه الدراسية ، يتميز بها تصرفاته خلال قيامه بمسئولياته الفنية وسعيه وراء الأهداف التى يعمل علم التربية على إنجازها وقامت المدرسة من أجلها . وهذه الفلسفة التربوية معناها إذاً تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة فى ميدان التربية وتنظيمها فى منهج خاص من أجل حل مشاكل الشباب والمجتمع ، والعمل على نمو الفرد تطوره فرديًا واجتماعيًا ؛ كى يحس بسعادة الحياة أكثر من سلفه ، ويتكيف بصورة أقوى مع الناس الذين يعيش معهم ، ويحل مع أمثاله محلهم فى التربع على عرش الحياة ، وعلى الجملة كى تتحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها .

ولقد أخذت المناهج والتطبيقات التربوية العديدة دون شك من فلسفة الفلاسفة الذين سبقوا بالابتكار فى هذا المضمار . ولقد تخالفوا فيما بينهم فى مناهجهم التربوية بقدر ما بينهم من خلاف فى الفلسفة التى تحكم آرءهم . فأفلاطون مثلا كان فيلسوفًا له فى التربية منهج يختلف عن ذلك الذى نادى به جون ديوى «John Dewey» ، وسقراط كان كذلك فيلسوفًا ينتهج منهجًا تربويًا يتميز من كثير من مناهج غيره ، وروسو كانت له طريقته الخاصة فى تربية طفله « إميل » ، وله منهجه الذى يميزه كذلك ، وهكذا .

وإذا كانت فلسفة التربية كما ذكرنا تهتم بالمناهج التربوية والأسباب الداعية إلى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات وكتب وغير ذلك ، وبالكشف عن الأهداف التى تسعى التربية إلى تحقيقها للفرد والمجتمع ؛ فإن علم التربية يهتم بالمناهج والوسائل والطرق والأدوات نفسها التى تستخدم للوصول إلى تلك الأهداف النابعة من فلسفة التربية ، إنه يعنى بالمعارف والمفاهيم التى تنطق بها التجارب

وتشير إليها الإحصاءات والمقارنات التربوية .

والملمعن فى أمر الفلسفات التربوية العديدة التى قامت وعاشت عبر الأزمان يجد أن أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع فى اتجاهات ثلاثة :

الأول : الاتجاه التسلطى «Authoritarianism» ، ويتمثل فى أن يكون المدرس مركز الدائرة فى عملية التعلم والتعليم داخل إطار المنهج الدراسى . ويشار إلى هذا الاتجاه كثيراً بأنه الفلسفة التقليدية فى التربية «Traditionalism» أو الفلسفة الجوهرية «Essentialism»

الثانى : الاتجاه الديمقراطى «Democratic» ويقضى بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره فى العمليات التربوية والمناهج الدراسية بحيث يتعاونان فى تخطيط لها وينفذان معاً ما قاما بتخطيطه. ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية Progressivism

الثالث : اتجاه التحرر المطلق Laissez Faire ، ويقوم على مركزة الطفل فى العملية التربوية الدراسية مركزة تطلق له عنان التصرف دون أن يتلقى أى توجيه من المدرس . ويمثل هذا الاتجاه « الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية» التى سنتحدث عنها فيما بعد .

ونظراً لأن قليلا من التربويين يميلون إلى اتجاه التحرر المطلق من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه كثيراً ما يختلط مفهوم هذا الاتجاه بمفهوم الفلسفة التقدمية إذا أيلة معنى الإطلاق ؛ فإننا سنقصر الكلام على الفلسفة الأولى والثانية، إذ يبدو أن بينهما تعارضاً فى وجهات النظر التى يتبناها أنصار كل منهما ويكرسون جهدهم للدفاع عنها وغض النظر عما تتضمنه قسيمتها من قيم تستحق الاعتبار . ولكى ينبغى أن نشير هنا أنه على الرغم من وجود هذا التعارض بين هاتين الفلسفتين فإن المعتقدات الأساسية لكل منهما ليست من الاختلاف والتضارب كما تبدو لكثير من الأشخاص الذين لا يتعمقونها ، وفى الوقت نفسه يحاولون تأويلها بتكلف وانحراف .

والفلسفة التقليدية تمتد جذورها فى ثنايا التاريخ حتى تتصل بما وضعه

كومينياس « Comenius » ولوك « Locke » وروسو « Rousseau » وبستلوزى « Pestalozzi » ثم أخيراً إدوارد ثورندايك « Edward Thorndike » . وذلك فى مجموعه يقوم على نظريتين :

الأولى : ما يعرف بالنظرية الواقعية الحسية « Sense Realism » التى تقول بأن منابع المعرفة فى الإنسان هى الحواس بمعنى أنها أدوات الوصول إلى الحقيقة ، أو بمعنى آخر الحقيقة عند الشخص هى ما تقوم حواسه بإدراكه .

الثانية : ما يعرف بالنظرية الترابطية « Associationism » ، وتعتمد على التوضيح السيكلوجى لكيفية تحويل التأثيرات الحسية إلى مدركات ومعارف . وتقرر — بناء على هذا التوضيح — أن التعليم ليس إلا عملية تعميم تنبنى على عدد من الخبرات الحسية .

ثم جاء بعد ذلك وليم باجلى « William Bagley » وتشارلس جد « Charles Judd » وإرنست هورن « Ernest Horn » فأضافوا إلى المفهوم المتقدم مفاهيم أخرى أدت فى النهاية إلى تكوين وجهة النظرية التقليدية المتكاملة التى تعرف باسم الفلسفة التقليدية « Traditionalism » ، ويطلق عليها أيضاً اسم الفلسفة الجوهرية « Essentialism » . وهى ترتكز على الحقيقة التى تقول بأن إلمام الإنسان بتراثه الثقافى وما فيه من معارف وحقائق واقعية هو خير قائد له فى تصرفاته المستقبلة ، وأن المنهج التعليمى ينبغى أن يهدف إلى مساعدة الأطفال كى يكونوا كباراً أسوياء وذلك عن طريق تحصيل الحكمة والمعرفة والمعلومات التى تخلفها الأجيال السابقة .

ووصف هذه الفلسفة بأنها جوهرية يعبر عن روحها التربوى أصدق تعبير ، فإن التقليديين يعتقدون أنه على الرغم مما يطرأ فى المجال التربوى من اختلافات وتغييرات فإن هناك أساسيات تربوية هى جوهر المعرفة قد صيغت ورتبت سلفاً ، ويجب على الشباب أن يتعلمها ويعرفها وتوضع له منهجا للدراسة .

ولقد عورضت هذه الفلسفة التقليدية من أمثال هارولدرج « Harold Rugg » وجورج كاونتز « George Counts » ووليم كلباترك « William Kilpatrick » بما اعتقدوه من أن المنهج الدراسى ينبغى أن يتلون بصورة المدركات والمفاهيم

والرغبات التى تميز شخصية المتعلم . وعلى المدرسة أن تهتم بمبدأ التخطيط التعاونى بين الأفراد فى هذا المجتمع الذى يعد التحول السريع والتغير المستمر من أهم خصائصه . وقد عرفت وجهة النظر هذه بالفلسفة التقدمية فى التربية «Progressivism»

ولقد تفرع عن وجهة النظر التقليدية والتقدمية هاتين فلسفات عديدة بعضها ذات صبغة تقليدية ، وبعضها ذات صبغة تقدمية ، والبعض الثالث يأخذ من كليهما . وسنتكلم عنها فيما يلى بما يوضح اتجاهاتها الفلسفية ومناهجها التربوية .

obeikandl.com

الفلسفات ذات الصبغة التقليدية واتجاهاتها في بناء المناهج التربوية

تميز الصبغة التقليدية فلسفات معينة هى : الفلسفة المثالية « Idealism » والفلسفة الواقعية الطبيعية « Naturalistic Realism » والفلسفة الإنسانية العقية « Rational Humanism » والفلسفة الواقعية المدرسية « Scholastic Realism » والفلسفة الفاشية « Fascism » . وستكلم فى الصفحات التالية على كل واحدة من هذه الفلسفات منفردة عن الفلسفات الأخرى بما يوضح مناهجها التربوية ومدى علاقاتها بالفلسفة التقليدية .

الفلسفة المثالية ومنهجها التربوى

« Idealism »

يعتمد النموذج المثالى الذى يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على ما قرره « أفلاطون » من أن الأفكار نهائية وكونية ، وهى لذلك فى غاية الأهمية . ولا يقصد « أفلاطون » بالطبع تلك الخواطر العقلية التى تترجمها الكلمات ولكنه يقصد بها فى هذا المقام جوهر الأشياء التى يتكون منها الكون والمثل العليا التى تقاس بها . وإذا كانت الأشياء من وجهة النظر هذه تعرف حقيقة عن طريق الإحساس بها بأى أداة من أدوات الإحساس فى الإنسان كالنظر واللمس والذوق وغير ذلك ؛ فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه . والعقل وحده هو الذى يستطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة أو غير مطابقة لهذه النماذج الكونية الأولى وتلك المثل التى وضعت أولا . ولاشك أن الأفكار بهذا المعنى أزلية لا تقبل التغير أو التبدل . ومهما قيل من أن عناصر هذا العالم مستحدثة تخلقها الظروف والملابسات التى تظهر تبعاً فى تدفق مستمر ؛ فإن الأفكار والأشكال الأولى التى صيغت على منوالها هذه العناصر موجودة أزلا ، وستظل كما هى إلى الأبد دون تحوير أو تعديل . وقد عبر

وأرسطو عن هذا المعنى بقوله: كما يكمن النمو العضوى فى العضو حتى تتاح له ظروف الظهور فيظهر ويقال حينئذ إن العضو قد نما ؛ فإن الفكرة أو المثل الأعلى الذى يصل إليه العقل فى فترة نضجه كان موجوداً فى حصيلة الطفل الفكرية قبل أن يبدأ تعلمه : وكل ما للتعلم من ميزة أنه أظهر هذا الذى كان خافياً أو مهوشاً لا حدود له . وليس هذا التفسير بغريب فإن علم نفس الجشتالت «Gestalt» قد قال ما يشبهه عندما قرر أن الشىء تدرك كليته الإجمالية أولا ثم تعرف تفاصيله بعد ذلك، ومعرفة التفاصيل متأخرة لا ينفى أنها كانت موجودة فى الشىء عند إدراكه الإجمالى، ولكنه من قبيل إظهار الموجود الذى لم تكن صورته محددة بعد .

وإذا كانت الأفكار هى التى تصور لنا النموذج الحقيقى للعالم الذى نعيش فيه — وهى الأشكال النهائية الموضوعة سلفاً — فإننا بالضرورة نبنى جوهر التربية الجديرة بالاعتبار ، وتقيم صلب العمود الفقرى للمناهج المدرسية : ومن ثم يجب التركز على الناحية العقلية فى التربية والتعليم وفى بناء المناهج الدراسية للمراحل المختلفة . وليس معنى هذا أن نهمل التربية الجسمية والمهنية أو نغفل تربية الإحساس أو الشعور أو الجمال فى وضع المناهج ، ولكن معناه عند ملاحظة الترتيب المتدرج أن هذا النوع الأخير من التربية يحتل أقل المراكز وأدناها فى المناهج الدراسية ، أما الدراسات العقلية فتحتل أعلاها وأسماها فيها .

وقد خطا بعض المثاليين خطوة أخرى ليقولوا : إن الواقع بما يشتمل عليه من ماديات يجب أن يكون فكرياً وواحداً . وبرهانهم على هذه المثالية المطلقة أن سبب الواقع هو التفكير أو السبب فى وجوده ؛ والسبب مطلق ، فهو إذاً واحد غير متعدد . ولكن على الرغم من وحدويته فإنه يتضمن كل شىء متداخلاً بعضه فى بعض ، متآلفاً بعضه مع بعض ؛ وإن بدت بعض العناصر الناتجة عنه متناقضة ومتنافرة ، ذلك لأن العالم فى جملته منسجم ومتسم بالنظام الدقيق والحكمة البالغة حتى فى تضارب بعض عناصره المؤلفة له . وبهذا يمكن القول بأن لكون عملية تفكيرية عظيمة أو سببية مطلقة وهى تفكير الله ، وكل شىء حدث أو سيحدث فهو نتيجة رغبة الذات العلية فى تحقيق غاية حدوثه التى كانت أزلا ، ودور الطبيعة هو دور الوسيط الذى يمثل هذه العلية فى نموذج يمكن إدراكه

بالعقل الإنسانى ذى القدرة المحدودة . وإذا كان العقل الإنسانى هو الذى يكشف عن هذه العلية يفهمه لها ليثبت وجوده ويحقق الغرض منه؛ فإنه يشارك فى طبيعة العقل المطلق ، بل يعد جزءاً منه برغم نقصه وقدرته المحدودة .

وهذا الإطار البيانى للفلسفة المثالية ينطق بالمعنى الدقيق لفلسفة التربية التقليدية ؛ فمن الواضح أن المطلق يكون الجوهر ، ومن ثم فهو الذى يحدد هدف المناهج التربوية بحيث لا يخرج عن أن يكون محاولة الوصول إلى إدراك هذا المطلق. ومن ناحية أخرى فهو يوحى بأن التربية ينبغى أن تستمر وتدوم لأن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه من أول محاولة ، ولكن التكرار والاستمرار هما السبيل للقرب منه والوصول إلى بعض الدقة فى تحديده. وينبغى ألا نغفل أن المطلق الذى تهدف إليه مناهج التربية كل ضخم المعنى واسع الحدود ، ولذلك لا تقوى هذه المناهج — وهى جزء — إلا على إظهار النواحى الهامة منه فقط . فالفكرة المطلقة لا يمكن تعلمها بجميع ما تشتمل عليه ما دامت هى لا نهائية والعقل الذى يتعلمها قاصر ومحدود . وإذاً فالإنجازات التربوية للمناهج — مهما بلغت من الكمال — تقصر عن الوصول إلى هذا الهدف النهائى

وقد يقال إن هذا التفسير يتصف بالمرونة ، ومن ثم فهو يرضى المتقدمين عن الفلسفة المثالية . ولكن النظرة الدقيقة المعمقة فى هذه الفلسفة ترينا أنها تعتمد أكثر ما تعتمد على خاصية الاستقرار ؛ لأن العقل المطلق الذى تؤكده وتهدف إلى معرفته يتميز بالشمول والإحاطة وعدم التحديد فى زمان أو مكان ، وهذا يعنى بالطبع ثبوته الأزلى وكمال ذاته منذ القدم ، وعدم تغيره أو تطوره فى المستقبل . وهذا هو الفرق بينه وبين عقل الطفل أو الرجل برغم أنه جزء منه ؛ لأن الأخير له نهاية محدودة ويقبل التعلم والتطور ليصبح فى الوقت المناسب ما قدر له أزلا أن يكون .

وشمول المطلق لكل شىء سواء وجد أو لم يوجد يجعل الحقيقة والخيرية كتاباً مفتوحاً على الدوام يقرؤه كل عقل . وهذا الامتداد هو الذى يباعد كثيراً بين الفلسفة التقليدية والفلسفة التقدمية؛ لأنه يحدد نموذجاً للمناهج التربوية يختلف فى الأولى عنه فى الثانية . فالحقيقة والخيرية الأزليتان عند المثاليين تحددان قوالب

التعلم التى يجب على الطفل أن يطابقها ، وتشكلان الصيغ الجوهرية فى موضوع التربية . فالتعلم حينئذ ليس ابتكاراً وإبداعاً ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير اللذين وضعا سلفا . وليست قيمة الأفكار فى المدرسة المثالية مبنية على ما لها من أهمية فى إنجاز بعض مشروعات التلاميذ كما يقول التقدميون ، ولكن قيمتها ذاتية مأخوذة من أنها حقائق تمثل الواقع اللانهائى . ومن أجل ذلك فهى جديرة بالتعلم ، وتستحق أن تكون فى ذاتها هدف التربية ومناهجها .

وأيضًا فالحقيقة تحمل صفة الحق دائمًا ، ولا تكتسب هذه الصفة بالتجريب كما يقول البراجماسيون . ولذا فإن المنهج التربوى أو التعليمى يمكن وضعه سلفاً على رأى التقليديين ، كما يمكن تعلمه قبل أن يطبق ويستعمل وتظهر فائدته فى الحياة ، على خلاف ما يرى التفعيون كما سنوضح ذلك فيما بعد .

ولقد تطور مدلول الأفكار فى التربية المثالية حديثاً فأصبح يعنى الحالات العقلية والتصرفات الفهمية التى يقوم بها الإنسان نفسه مما جعل اسم « الفلسفة الفكرية » يطلق على المثالية . وطبقًا لما قرره بعض المحدثين من أصحاب هذه الفلسفة فإن نظرية المعرفة تتلخص فى أن المعلومات التى يعرفها الإنسان عن البيئة التى يعيش فيها هى فكرته عنها ، لأنها لا تعرف إلا بوساطة الأفكار التى يكونها المتعلم عن عناصرها المختلفة . والشكل الذى تأخذه المعرفة عنده مردون بطريقة فهمه لما يتعلمه ، فهو الحصيلة المعرفية لهذه الطريقة . وإذا كانت المدركات والمفاهيم تخرج من عقل المتعلم فإنها تشكل الجانب الجدير بالأولوية والاعتبار .

مما تقدم نرى أن دور العقل فى كلتا العمليتين : التربوية والكونية ليس مجرد تحصيل ما يستحدث من صور الحياة ، ولكنه الأساس الذى يعتبر جوهر الحقيقة نفسها . وحيث إن العالم هو فكرة المتعلم فإن التربية ومناهجها تعد نوعًا من بناء العالم ؛ لأنها تستهدف خدمة العقل والارتقاء بالفكرة حتى يمكن التقرب من معرفة المطلق وإدراك أوجه التطابق بين أشكال الواقع الفانية وقوالبها السرمدية .

ولا شك أن الاتجاه العقلى للفلسفة المثالية بهذه الصورة قد وضع العقل فى مرتبة ذات أهمية كبرى بحيث لا يمكن أن يكون شيئًا آخر غير الروح ما دام يشارك فى طبيعة المطلق كما قدمنا . حقًا إن الجسم والبيئة موجودان ولكنهما فى

النهاية يدخلان فى دائرة العقل ويذوبان فى محيطه . ولذلك كان للتأمل مركز ممتاز فى علم النفس التربوى بحيث إذا أغفله لا يوثق به . والطبيعة الإنسانية لا ينظر إليها على أنها جسم له سلوك يستجيب لدوافع بيئية ، ولكنها جوهر كلى يتأثر بعامته إذا تأثر جزؤه . وفى هذا تعضيد نظرى للفكرة التى تنادى بتربية الطفل من جميع نواحيه حتى يصبح كلا مستقيماً .وفيه كذلك تعضيد لأهمية علم النفس للتربية .

وقد أصر بعض المثاليين على جعل الرغبة — لا العقل أو السبب — قلب الواقع الحقيقى ومركز المطاق . وهذه النظرة تجعل مناهج التربية خاصة بالفرد المتعلم بمعنى أنه لا شأن للمدرس أو الأبوين أو المدرسة أو أى مؤسسة أخرى بعملية التربية ؛ إذ لا يستطيع أى منهم أن يقوم بتربيته تربية صحيحة ، بل هو الذى يتولى تربية نفسه بوساطة المجهود الاختيارى والنشاط الذى تدفعه إليه رغبته ، غاية الأمر أنه عندما يفشل الاهتمام ولا تقوى الرغبة على تحريكه نحو النشاط التربوى فإنه يستحث ويجبر على القيام به . ومن هذا يتضح أن الطفل — من وجهة نظر المثالية — يجبر على تعلم الأساسيات المعرفية إذا فشلت طرق الدفع التربوى السهلة إليها .

ولكن سواء أكان جوهر المطاق هو الرغبة أم الفكرة فكلتاهما خاصة بالفرد ، ويمكن أن تجر إلى ورطة الأنانية والتركيز على الذات بمعنى أنه ربما يصر كل من المدرس والتلميذ على أن الواقع جملة وتفصيلا هو ما يراه ، وحينئذ تفسد العملية التربوية والاجتماعية ؛ إذ تتباعد وجهات النظر وتتضارب العقول وهو مستحيل لأنها من طبيعة واحدة . ولكى يتفادى المثالى هذه الورطة يعترف بأن كل شىء يرجع إلى العقل ، وعلى الرغم من تعدد العقول بتعدد الأفراد فإن العقل المطلق — وهو المهم — يحيط بعقول الأفراد جميعها ويتشعب من معناه معنى العقل الاجتماعى . وإذاً فهناك عقول الأفراد ، وهناك أيضاً عقل المجتمع السائد الذى يشترك فيه الجميع ويعتبر كلا لما عداه من العقول . وبهذا التوضيح تتعدم فكرة التركيز على الذات لأن كل العقول تستمد من العقل المطاق .

والأهمية التربوية لهذه العبارات المجملة كبيرة جداً ، فهى تضع الفرد فى

المكان الأول والمركز الأهم . وقد كثر الحديث فعلا عن الاستقلال الروحى للفرد داخل نطاق المثالية مما يمكن أن يسجل عليها الدعوة إلى اعتبار الديمقراطية تربية اجتماعية تنمو فيها نظريتها التربوية .

وقد يقال إن الفلسفة المثالية باعتدادها بالفردية فى التربية هذا الاعتداد الكبير يصبغها بالصبغة الرومانتيكية ، ولكنا نقول إنه على الرغم من ذلك فإن المحضية أو نسبية المطلقة التى تدين بها والتى سبق توضيحها تجذبها بشدة إلى دائرة الفلسفة التقييدية . ومن ناحية أخرى فإن الفرد يبدو مسوداً بالكل الاجتماعى ، وهو معه يكون وحدة واحدة ، وذلك بالطبع يقود المثالية إلى تعضيد الديكتاتورية فى التربية .

بقى سؤال يحتاج إلى الإجابة عنه وهو : ما رأى الفلسفة المثالية فى وضع التربية الدينية والخلقية داخل المناهج الدراسية ؟ وإجابة هذا السؤال تستدعينا أن نسترجع بعض حقائق هذه الفلسفة . فتعريف المطلق عند المثاليين يحمل معنى الاعتراف بوجود الله ، والهدف التربوى الذى تؤكده هذه الفلسفة — وهو محاولة تحقيق المطلق والوصول إليه — يصبغ التربية لا شك بالأهمية الدينية ويتضمن مقومات التربية الخلقية . وأيضاً فإن السبب الذى ينتج عن هذا المطلق تحكمه القوانين والنظم . وحيث إن المطلق الذى أوجد الكون هو الله — كما تؤمن بذلك الفلسفة المثالية — فلا شك أن من بين هذه القوانين قانوناً أخلاقياً سائداً تشيع فيه روح الله وإرادته وما يرضاه من تصرفات ومعاملات . وعلى هذا فالتربية الخلقية والدينية لازمة لتشكيل المناهج الدراسية وبنائها .

وجملة القول فى الفلسفة المثالية أنها تقوم على تمجيد العقل والروح ، والتقليل من شأن المادة .

وقد ذكر « أفلاطون » أن العالم المادى الذى نعيش فيه لا يستحق الاهتمام لأنه أشباح فانية ، وإنما الذى يستحق الاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا لأنها حقائق خالدة ، وهى تتمثل فى الخير والجمال ملاحظاً أن الخير هو الحق وأنهما يتضمنان الدين والخلق . وبعبارة تفصيلية تتمثل هذه الحقائق الخالدة فى الخير والجمال والحق والدين والخلق . فالمثالية إذاً طبقاً لفكرة أصحابها عن عالم المثل تمجد العناصر التالية :

أولاً : العقل ، لأنه جوهر الأشياء ، بل إن الكون يعتبر عملية تفكيرية كما قدمنا . وإذاً فالإنسان الذى هو جزء الكون يجب أن يكون معقولا ، ولا يصدر فى أفعاله إلا عن حكمة وتعقل .

ثانياً : الجمال ، لأن الحق والخير كلاهما يستقطر معناه من معنى الجمال أو يصطبغ بصبغته ؛ فليس هناك حق قبيح . على أن الجمال بمعناه العام له دخل كبير فى صفاء الروح ورقة الشعور وحسن التقدير ، ومن ثم فالعقل ينبغى أن يتدرب على التفرقة فى الحكم بين الغث بالثمين والرفيع والمنحط فى جميع المجالات التعليمية . والمتعلم يجب أن يعتاد رؤية الجميل وتذوق القيم العالية فى كل موضوع والاتصال بذوى الأخلاق الكريمة حتى لا تجذبه المناظر القبيحة أو يستهويه منحط القيم .

ثالثاً : الدين ، لأنه القانون الذى وضعه العقل المطلق وهو الله[1] ليكون الصلة بينه وبين الإنسان بما يهذب نفسه ، ويسمو بروحه ، ويروضه على ممارسة الخير وإنكار الشر .

رابعاً : الأخلاق ، وهى التى تعمل جنباً إلى جنب مع الدين . بل إن الخلق الكريم يعتبر نتاجاً لتمسك الإنسان بأهداب الدين وحرصه على اتباع مثله العليا وقيمه الرفيعة . وإنما أفردت بالتنبيه والتركيز حتى لا يظن أن تمسك النظرى بمبادئ الدين يبنى الخلق الكريم ، فكم من ذى دين ليس له من دينه إلا اسمه ، وهو بعيد كل البعد عن الفضائل الإنسانية وما يهدف إليه اللين من سمو فى الأخلاق .

خامساً : رياضة البدن لا من أجل البدن ، فإن المثالى لا يهتم بالمادة لذاتها ولا يعنى بها كما قلنا ، ولكن من أجل الروح وخدمة العقل فإن كليهما لا تكمل رعايته والعناية به إلا إذا نال الجسم حظاً من الرعاية والعناية تجعله خليقاً بأياته فحط وازدهارهما معه ، فيقدران على الانطلاق والارتفاع إلى عالم المثل . والعقل السليم فى الجسم السليم » كما يقال .

---

(١) التعبير بلفظ « الله » فيه تجاوز من المؤلف لأن اللفظ الاصطلاحى الغالب فى تعبيرات أصحاب هذه النظرية هو « العقل المطلق » .

ومن ثم فالمناهج التربوية للفلسفة المثالية تقوم على ما يلى :

١ — الغرض من التربية هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول إلى إثبات المطلق ومعرفته . والسبيل إلى ذلك هو العناية بكمال الذات ، فالمثالية التى تمجد المثل الروحية الخالدة بما تتضمن من الحق والخير تتجه بطبيعتها إلى النهوض بالذات الإنسانية والرقى بها إلى أقصى درجات الكمال الروحى لتكون أهلا للوصول إلى الفكرة المطلقة .

٢ — الغرض الاجتماعى هام كذلك ، فمع تقرير الفلسفة المثالية لخلود القيم الروحية تؤكد عموميتها واشتراك الأفراد فيها ؛ بمعنى أن العقول المختلفة إذا ابتدأت التفكير من نقطة واحدة تصل إلى نتائج متشابهة . وعمومية الحقائق على هذا النحو تحتم أن المجتمع لكى يصل الفرد فيه إلى كمال ذاته لا بد أن يشتمل على قيم ومثل يشترك الناس فيها جميعا .

٣ — لا يمكن الاستغناء عن المربى فى نظر المثاليين ، لأنه هو الذى يضع للمتعلم منهجه الدراسى . ويقوم بتهيئة الجو المناسب لتعليمه ، ويجهز له البيئة المثلى للعيش والحياة ، ثم يأخذ بيده ويرشده بنظرياته ودروسه ويوجهه فى مجال العلم والعمل إلى المثل والحقائق التى تصل به تدريجاً إلى أقصى درجات الكمال الذاتى ، فيتمكن بذلك من تحقيق الهدف من التربية . كما أن المربى — بسمو روحه وعقله — يضع من نفسه مثالا يحتذيه الطفل كى يتصف بما اتصف به أستاذه . فهو فى حقيقة أمره المتعهد المخلص والراعى الأمين لنمو تلاميذه حتى يبلغوا بأنفسهم وبمقدراتهم الخاصة والتى تختلف من فرد إلى آخر أرفع مستوى يمكنهم أن يبلغوه ، مثله فى ذلك — كما يذكر فرويد — مثل البستانى الذى يتعهد حديقته بالرى والتسميد والتهذيب وإبعاد عوامل البيئة الضارة لتنمو كل شجرة فيها حسب طبيعتها الخاصة دون تدخل منه فى تغيير هذه الطبيعة أو تعديلها : فلا الورد ينمو نخلا ولا النخل ينتج قمحاً أو شعيراً .

٤ — تهتم الفلسفة المثالية بوضع علم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية بعامة فى صلب المنهج التربوى ؛ لأن هذه العلوم هى التى تخدم أغراض التربية المثالية بصدق وأمانة ، فالدراسات النفسية تهدى المتعلم إلى مواطن

الخطر فى السلوك ، والقواعد الخلقية وأسس علم المنطق والدين كلها بالنسبة له بمثابة الأرض الصلبة التى يقف عليها حين يريد أن يرق ويرتفع روحاً وعقلا .

٥ ــ طبقاً لما ذكره سير رتشرد لفنجستون « Livinston » يجب أن يحاط الطفل بكل ما هو خير وسام[٢] . فليس هناك أفضل من معرفة أفضل الأمور فى كل لون من ألوان الدراسة وكل مرحلة من مراحل النمو . وبذا يعرف خير ما فى الفن والهندسة والأدب والتاريخ والفكر والسياسة والصناعة والتجارة وخلق الناس . . . وإن معرفة الرفيع من الأمور تزود المرء بالتوجيه والهدف والعزيمة ؛ تزوده بالتوجيه لأنها تظهر له الغث من الثمين ، وبالهدف لأنها تكشف له عن مثل أعلى يجب أن يعمل من أجل بلوغه ، وبالعزيمة لأن اتخاذ المرء لنفسه مثلا أعلى يشجعه على العمل والجهاد . ومن أكبر الوسائل لغرس الفضيلة فى نفس الطفل وجذبه نحو الخير ألا يرى إلا خيراً ، وألا يمارس إلا الفضيلة ، وألا يهدف إلا إلى المثل الأعلى .

الفلسفة الواقعية الطبيعية ومنهجها التربوى

Naturalistic Realism

تقوم الفلسفة الواقعية الطبيعية على اعتبار أن الأشياء مستقلة فى وجودها استقلالاً حقيقياً عن الظواهر العقلية ، فالعالم الذى نعيش فيه ونحسه بمختلف أدوات الإحساس مادى وحقيقى بغض النظر عن إدراكه العقلى . وبمثل هذا الإيغال المادى تنزل الواقعية بالعقل نفسه إلى مستوى المظهر المادى . ووجهة النظر المادية هذه تبدو نزعة شائعة بين الناس . وقد اعتنقها بعض التقليديين أمثال « سبنسر » و « توماس » و « هكسلى » اعتقاداً منهم أنها تبنى الأساس المتين للفلسفة التربوية التى يعتنقونها ، ووقوفاً فى وجه أولئك الذين يخرجون بالمناهج الدراسية عن واقع الحياة ، ويتكلفون شططاً فى تأليف الكتب المدرسية .

والتربية عند الواقعى تهتم أساساً بالعالم الحاضر الذى يعيش فيه . فهو يقرر أن الكون شىء يستحق الاهتمام ويسترعى الالتفات إلى نظامه الدقيق ، لأنه

---

(٢) جيمس س . روس ، ترجمة صالح عبد العزيز وآخرين ، الأسس العامة لنظريات التربية ، مطابع دار الكتاب العربى بمصر ، ١٩٦٤ .

محكوم بقوانين صارمة دقيقة تستحق من الإنسان أن يتابع الجهد للكشف عنها فى كل ناحية بما يشمل الناحية الاجتماعية . وإذا كانت العلوم الطبيعية تفوق العلوم الاجتماعية فى الوقوف على القوانين الكونية والتعرف على المعادلات الدقيقة التى تتضمنها فليس معنى ذلك أن العلوم الاجتماعية تسير على غير نظام ، بل الواقع أن الإنسان لم يصل بعد فيها إلى مرحلة التأكد والدقة القانونية التى وصل إليها فى الثانية .

مهما يكن من أمر فالإنسان لا يتجاوز دائرة ذكائه فى جهاده مع الطبيعة الخارجية ، فتارة يهتدى بهذا الذكاء إلى الكشف عما لا يعرف ، وتارة أخرى يضل . غير أن الذكاء يتكامل وتقوى حدته فى البيئة التى يحيا فيها الإنسان عندما يتصل التفكير والبحث بالتفسيرات الطبيعية لمظاهر الكون لأنه أداة التكيف لتغيراتها . وهذا التفسير يجعل العقل من إنتاج الطبيعة حيث قد تكوّن ليكون أداة التكيف لها ، ولم يسبق وجوده وجودها . وإذا كانت هذه طبيعة العقل فهو قدير على تفهم عظمة صنع الله ومحاكاة الطبيعة التى تظهر هذه العظمة . وإذاً فأجدى طريقة للتدريس تقوم على عرض الحقائق أمام العقل ليتفهمها ويدركها ، ثم بعد ذلك يغرى بتمثلها وتطبيقها .

جماعة الباحثين من الواقعيين التربويين يقولون : إن موضوع البحث ومادته فى معظم العلوم التربوية له واقع مادى خارجى موضوعى محدد لا يتعداه ، ويعد مرجعاً عاماً للمشروعات التربوية مهما فشل التربوى فى تحديده تحديداً دقيقاً . ولن تتغير هذه الحقيقة بما ثبت فعلا من أن الواقع الموضوعى معرض لعمليات التطور ؛ فإن التربية — وبخاصة الدراسات العلمية المتصلة بها — ينبغى أن تكشف عن القوانين التى تحكم هذه العمليات التطورية وتضبط خضوع المادة لصفة التغير . وبهذا يتضح أن الواقعية الطبيعة لها طعم تقليدى وارتباط بأفكار التقليديين .

الواقع فى نظر الواقعيين شىء متميز من الحقيقة ومختلف عنها ، فهو هذه المادة ذات الموضع المعين فى الكون ، أما الحقيقة فهى صورة تلك المادة ، أى صورة الواقع ، واختبار الحقيقة إذاً هو مطابقتها للواقع . وعلى ذلك فإن الأفكار تكتسب

القيمة العملية لأنها حقيقة لها ظل من الواقع وليس لأنها واقع يولد الحقيقة ، فإن الحقيقة يمكن أن تكون وليدة العقل الإنسانى ولا يمكن أن تكون وليدة الوقع . وبهذا الحوار يتضح أن التربية يجب أن تكون عملية تطابق مع الكون الذى نعيش فيه ، وأن المنهج الدراسى يجب أن يتكون من أحسن المعلومات عن الواقع الذى يحيط بنا ، ولن نصل إلى أحسن المعلومات إلا على يد أكفأ الباحثين . وبذلك يميل الواقعيون إلى الأسلوب الديكتاتورى فى الإشراف على وضع المناهج وفرضها على المتعلمين لأنها ضرورية وجوهرية فى فهم الحياة ، وعلى المتعلم أن يعرف أن تربيته ينبغى أن تبنى على الكيفيات والمعلومات التى يخضع لها الواقع الخارجى

ووجهة النظر التى يدافع عنها الواقعيون تتطابق مع اتجاهات كثير من الدراسات العلمية لعلم النفس التعليمى ، وبخاصة ما ذهب إليه السلوكيون من قصر الاهتمام على السلوك الظاهرى وإلغاء فعل العقل فى بحوثهم وما ذهب إليه علم النفس فى البحث عن المظاهر العصبية فى الإنسان ، فإن هذه الاتجاهات تنطق بالمادية والميكانيكية التى تتناسب والمذهب الواقعى وترينا بوضوح كيف ينحاز الواقعى إلى نوع التعلم الذى يقوم على أساس نظرية المثير والاستجابة .

ويحدد الواقعى الأهداف التربوية بالمثيرات . ولكن على الرغم من اعترافه بأن المثيرات تعتبر واقعاً موضوعياً صالحاً للقياس عليه إلا أنه لا يعترف بها أهدافاً تربوية إلا بعد أن تمر بمرحلة البحث النظرى . فهى فى بداية أمرها وقبل استقرارها تتعرض للبحث والتحديد كأى موضوع آخر يتعرض له لبحث العلمى . وعندما تستقر ويعترف بها الباحثون دون اعتراض فإنها تحمل معنى الهدفية المطلوب وتصبح مادة مصبوغة بروح الفلسفة الواقعية . ولذا يعد اللب الثقافى الذى تحدثنا عنه فيما سبق واقعاً خارجياً يقاس عليه وتؤخذ منه الأهداف التربوية ؛ لأنه مر بمرحلة الصراع والجدل والبحث النظرى ثم استقر أخيراً كما تقدم شرح ذلك .

ومن هذه الزاوية يتم الالتقاء بالتربية التقليدية فى وجوب الاهتمام باختيار العناصر التى نهدف إليها كما هى فى حقيقة ذاتها دون أن نحاول التعديل فيها وفقاً لحاجات الحياة العملية واهتمامات الناس . وكلما اتخذ هذا الاختيار

شكلا نظريًّا صافيًا عظم تأثيره وزادت فاعليته . وهنا يبرز السؤال الآتى : هل للتربية المهنية والفنية مكان فى المناهج التربوية لهذه الفلسفة ؟ ولإجابة هذا السؤال نقول : إن مكان التربية المهنية والفنية محفوظ وهام فى المناهج الدراسية بشرط البعد عن التجريب فى أثناء التعليم ، وأن تكون دراستها على أساس من محض النظريات العلمية المتصلة بها ؛ لأن التربية المهنية أو الفنية — فى نظر هذه الفلسفة — لا يوثق بها إذا قامت على التجريب وبنيت على الأساس العملى لأن المتوقع من الرجل العملى غالبًا ألا يجد الوقت الكافى لمتابعة المدى الطويل فى الدراسة النظرية فيهملها ولا يعنى بها ، وهى معتمد هذه الفلسفة المتين .

والفلسفة الواقعية الطبيعية لا تؤمن بالأزلية وعدم التحديد فى الوقت أو المكان لأن الإنسان حين يقيس الأشياء أو يفكر فيها فإنه يفعل ذلك فى مكان محدد وفى دائرة وقته المحدود . ومن ناحية أخرى فإنه يطمئن إلى الطبيعية ، ويشعر بالراحة وهو فيها برغم أنه لا يتوقع أن تعدّله الحلول السليمة لما يواجه من مشاكل ؛ لأنها وحى إليه بالثقة من حيث إن كل ما فيها ظاهر لا يختفى وراء ألغاز ولا تحجبه صفات علوية خارقة للعادة والمألوف . ولا يتعارض هذا مع اعتبار أن الاهتمام بالدين من صميم الفلسفة الواقعية الطبيعية ؛ لأنها تعتبره خير ما فى الطبيعة حيث إن الإله حال فيها ، وهى بمثابة المعبد الذى يعبد فيه ويسبح بحمده .

والتربية الخلقية فى الفلسفة الواقعية الطبيعية مؤسسة أيضًا على قاعدة من الطبيعة ؛ لأن الأخلاق تنشأ وتتولد فى العادات والتقاليد إما بالضغط الاجتماعى أو بالدفع الذاتى بناء على قوة نتائجها الطبيعية . وعلى هذا فالتربية الخلقية لا تحتاج إلى سلطة خارجة عن الطبيعة . وليس الضمير إلا صدى للعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية لا للأوامر الإلهية .

ويتلخص أهم ما تؤكده الفلسفة الواقعية خاصًّا بالمناهج التربوية فيما يأتى :

— تعد الظواهر الطبيعية أهم مادة للدراسة ، أما الدراسات الأدبية واللغوية وغيرها من المجردات فقيمتها ضئيلة إذا قيست بالعلوم الطبيعية .

— ينبغى الاهتمام بالمنهج المدرسى من حيث اتصاله بالمجتمع الخارجى .

٣ ــ يدعو علماء الاجتماع من مشايعى الفلسفة الواقعية الطبيعية إلى دراسة الإنسان على الطبيعة دراسة مباشرة وذلك عن طريق التجوال حول العالم والاتصال به فى كل مكان .

٤ ــ ينبغى أن تدرس العلوم فى ضوء النظريات العلمية التى تشغل الأذهان فى الوقت الحاضر .

٥ ــ يجب أن تلبى مناهج التربية حاجات المجتمع المهنية ولكن بلا تجريب وعلى أساس من محض الدراسة النظرية .

٦ ــ الدراسة واختيار الأهداف يجب أن يحكمهما الحاضر والبيئة التى يعيش فيها المتعلم .

٧ ــ تتأكد التربية الخلقية والدينية على الأساس الطبيعى الذى سبق شرحه .

٨ ــ تؤكد الفلسفة الواقعية الطبيعية القياس العلمى فى مناهجها التربوية ؛ لأن نظرية التطابق التى يقول بها الواقعيون والتى تحدثنا عنها قبل ذلك تتطلب مستوى رفيعاً من دقة القياس ، وذلك يقتضى تكرار قياس كيفيات السلوك . ومن ناحية أخرى فإن هذه الفلسفة تؤمن بنظرية المثير والاستجابة ، وكل مثير واستجابة يشكلان وحدة دراسية موضوعية مشحونة بما تتطلب من قياس ما يلاحظ من كيفيات رد الفعل فى التلميذ عندما يتلقى المثير أو يشعر به .

الفلسفة الإنسانية العقلية ومنهجها التربوى

"Rational Humanism"

لقد شهدت القرون الوسطى وضع الأساس لما يسمى بالفلسفة الدائمة التى ظلت ــ برغم التغيرات التى طرأت على العالم ــ قائمة عبر الأجيال المتعاقبة لم تتغير فى جوهرها ولم تفقد إغراءها للناس جيلا بعد جيل حتى الوقت الحاضر .

ولقد بدأ أرسطو « Aristotle » بوضع تلك « الفلسفة الدائمة » على أساس عقلى صرف ، وتوغل فى هذا إلى أقصى حد يمكن تصوره ، ثم جاء من بعده سانت توماس أكويناس « Thomas Aquinas » فعدل فى الأسس التى وضعها

« أرسطو » بما اقتضاه ظهور المسيحية فى ذلك الوقت . أما المحدثون من أتباع هذه الفلسفة فقد ظن بعضهم أن المحافظة عليها تقوم على دراسة « أرسطو » وحده ، وظن البعض الآخر — وهم الأغلبية — أنها تكون أصلب عوداً وأبقى على الأيام إذا قامت على دراسة كل من « سانت توماس أكويناس » و « أرسطو » . وقد عرف الاتجاه الأول باسم الفلسفة الإنسانية العقلية « Rational Humatism » وستحدث عنها فى الصفحات التالية . أما الاتجاه الثانى فسمى باسم الفلسفة الواقعية المدرسية « Scholastic Realism » . وستحدث عنها بعد الانتهاء من الحديث عن الفلسفة الأولى .

إن القاعدة التى ترتكز عليها الفلسفة الإنسانية العقلية هى أن جوهر الطبيعة الإنسانية يتمثل فى خاصيتى النطق والتفكير ، أما باقى الخواص كالذكاء والإحساس فمشتركة بينه وبين غيره من الأحياء . فالنبات والحيوان ينمو كما ينمو الإنسان ، والحيوان الأعجم يشبه الإنسان فى أنه حساس وكذلك بعض أنواع النباتات . ولكن واحداً من هذا أو ذاك لا يشبهه فى قدرته على التفكير ومعرفة الأسباب والحكم والتمييز بين الأشياء المختلفة ؛ فهو فى هذه الصفة فريد لا يشبهه شيء على وجه الأرض . وإذا كان التفكير هو جوهر الطبيعة الإنسانية أو هو خلاصتها وزبدتها فإن أى إنسان حيثما وجد وحيثما وجد لا تتخلى عنه خاصية التفكير . وبعبارة أخرى فإن طبيعة الإنسان هى طبيعة الإنسان دائماً وفى أى مكان ، ومن أجل هذا فإن الفلسفة الإنسانية العقلية تزن الأمور التربوية نظرياً وعملياً بميزان الإنسان العاقل .

والإنسان — وقد زود بخاصية التفكير وحبى بها دون غيره من المخلوقات الأرضية — عليه أن يستعمل هذه الخاصية فى معرفة العالم الذى يعيش فيه ، وهو يشتمل على العناصر الجوهرية التى لا تختلف باختلاف الأشخاص أو الأماكن أو الأزمان ، والتى تشترك الناس جميعاً فيها ، كما يشتمل على العناصر العرضية التى تختص بها بعض الأشخاص بعضهم عن بعض ، وتعد دليل التطور فى الحياة ، ولحسن الحظ فإن هذا العالم بعناصره المختلفة يمكن فهمه ومعرفته والوقوف على أسراره وحقائقه بالتدريب الصحيح على التفكير ، ولكن يجب ألا نغفل فى دراستنا للطبيعة

أن تلك العناصر الجوهرية التى لا يصيبها التغير والحقائق المطلقة العامة التى لا تختلف فى مكان عنها فى مكان آخر ؛ تعلو فى أهميتها عن العناصر العرضية التى يصيبها التغير والاختلاف . ومن الواضح أن الفلسفة التى تعنى بالجوهر — سواء أكان جوهر الطبيعة الإنسانية أم جوهر الطبيعة بعامة — تنتصر انتصاراً قوياً للفلسفة التقليدية « Essentialism » فى التربية .

وحيث إن خاصية التفكير والنطق هى جوهر الطبيعة الإنسانية فإن الهدف الرئيس من المناهج يجب أن ينصب على الناحية العقلية وتربية العقل من حيث هى غاية فى حد ذاتها ومن حيث إنها وسيلة لإدراك كل شىء . وإذا كانت الطبيعة البشرية لا تختلف فى أى مكان أو زمان فإن الهدف التربوى يجب ألا يختلف باختلاف الناس أو باختلاف الأماكن أو الأزمان . وليس معنى هذا أن الفلسفة الإنسانية العقلية تهمل الاختلافات الفردية بين الأشخاص كما تحدثت عنها البحوث النفسية وأثبتتها ، بل المقصود أن الفروق الفردية — وإن كانت مهمة — إلا أنها تعتبر عرضية لا تتصل بالجوهر الذى هو أساس تلك الفلسفة ، ومن ثم فلن ترقى فى الأهمية إلى درجة الجوهر .

ولا ريب فى أن المنهج الذى ترتضيه الفلسفة الإنسانية العقلية يعنى كل العناية بالأساسيات وهى العموميات التى يشترك فيها الجميع ، غير أن اليوم المدرسى لا يكفى لدراسة كل هذه العموميات ، وإذاً فلا مناص من تقديم الأهم على المهم والبدء بذى القيمة الكبرى ، وهذا طبيعى فى عرف الإنسان ومنطقه ، ولذلك تفضل دائماً المواد الدراسية ذات الصلة الوثيقة بالنواحى العقلية والمنطقية ما دام الهدف هو تربية العقل وتغذيته ، وهذه المواد هى الفنون الحرة « Liberal Arts » كالمنطق والفلسفة والبلاغة والآداب واللغة ، وكذلك العلوم الإنسانية « Humanities » كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع .

وعلى الرغم من أن أصحاب هذه الفلسفة يوصون بألا يكون فى المنهج الدراسى اختيار للتلاميذ فى أى مادة من مواده ؛ تراهم كثيراً ما ينادون بالحرية التربوية ، ولكنهم لا يقصدون الحرية التى تتيح للطالب اختيار المواد الدراسية لنفسه دون تدخل من الآخرين ، بل يقصدون أن تكون الحرية هى الناتج النهائى لعملية

التربية وحمل الطلبة على دراسة المواد التى تهديهم إلى كيفية التعرف على مطابقة الحقائق والوصول إليها بمنتهى الدقة ، فذلك عمل يحرر عقولهم من الأخطاء ويأخذ بيدهم إلى تلمس الصواب والوقوع عليه .

وفيما يتصل بفنية التدريس فإن المدرس الذى يدين بهذه الفلسفة يضع نصب عينيه شيئين يراعيهما بكل أمانة .

الأول : هو أن المادة الدراسية فى جوهرها وصفية ومنطقية التنظيم ، وأن التعليم يكشف عن هذه الحقيقة ويهدف إليها ، ولذا فإن المدرسين ينبغى أن ينظموا دروسهم ومناهجهم تنظيماً منطقياً ووصفياً حتى يطابقوا فى تدريسهم حقيقة التنظيم الجوهرى للمادة .

الثانى : هو أن التعليم يبدأ من حيث انتهى الطفل ، بمعنى أن المدرس يلتزم حاضر الطفل وما يخصه ويعنيه هو دون سواه . ويهتدى فى ذلك بخصائصه ومميزاته الشخصية ، فيبدأ له بالظاهر المحدد الذى يدخل فى دائرة إدراكه ، ويتحاشى المجرد العام الذى يصعب عليه فهمه . ثم لا يقف عند هذا الحد بل يتدرج معه فى التعمق حتى يصل إلى جوهر المادة التى يقوم بتدريسها .

وواضح من الكلام السابق عن الفلسفة العقلية أن مناهجها التربوية :

١ ــ تهدف إلى تغذية العقل وتدريبه على الفهم دون تفاوت بين الناس ، ودون اعتبار للزمان أو المكان .

٢ ــ تعنى بالفروق الفردية بين الأشخاص وإن كانت هذه العناية ثانوية بالنسبة للعناية بالناحية العقلية .

٣ ــ تقوم على الأساسيات وهى الفنون الحرة والعلوم الإنسانية .

٤ ــ لا ترى إطلاق الحرية للطلبة فى اختيار المواد الدراسية ، وإن كانت تهتف بدراسة الأساسيات إلى تحرير العقول من الأخطاء .

٥ ــ تلزم المدرس باتباع الترتيب المنطقى والوصفى للمادة فى تدريسه ، كما توصيه بالتدرج المعرفى مع الطفل حتى يصل إلى جوهر المادة التى يتعلمها .

الفلسفة الواقعية المدرسية ومنهجها التربوى

"Scholastic Realism"

تؤمن الفلسفة الواقعية المدرسية بما آمنت به شقيقتها الفلسفة الإنسانية لعقلية من احترام التفكير والتعليل العقلى ودراسة الطبيعة ، ولكنها تضيف إلى ذلك الاعتراف بالوحى والإلهام وعلم اللاهوت ، وبمعنى آخر تقوم الفلسفة الواقعية المدرسية على الاعتراف بكل من الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة ممثلة فى الإله الذى خلق جميع الكائنات ، وعلى أن لكل منهما صفات خاصة به لا تليق نسبتها إلى الآخر ؛ فالزمان والتغير والنمو مثلا من خصائص الحادث وهو الطبيعة فى حين أن الأزلية وعدم التغير من خصائص الإله ، إذ لا يصح أن يكون الإله عالمًا بكل شىء أو قديراً على كل شىء وهو ينمو ويتعلم ، أو يسبق وجوده وجود آخر أولا يستمر وجوده بعد فناء كل وجود ، أو كان هناك شىء ما يعد جديداً بالنسبة له .

وليس من شك فى أن الأزلى الدائم الوجود الذى لا يتبدل ولا يتحول يقف من الأشياء مكان جوهرها ، ويستأهل إذاً دون سواه اهتمامنا التربوى به مما يحتم ثبوت الأهداف التربوية وعدم تغيرها وإجبار المتعلم على تعلم المنهج الدراسى الموضوع له حتى لا يضل طريق الوصول إلى هذا الجوهر ؛ ذلك الطريق الوعر الملئ بالصعوبات والمشقة . فلو لم تجبر المدرسة تلاميذها على دراسة المناهج التى تضعها لهم وتابعت — دون قيود — رغباتهم لكان من النادر أن تصل عن هذا الطريق غير المباشر إلى تزويدهم بالمعارف والمعلومات التى تسعى إلى تزويدهم بها . على أننا فى غنى عن الالتجاء إلى اختيار الطالب حيث إن القيم التربوية التى نهدف إلى تحقيقها تتشابه فى الصفات مما يقلل من عدد الأساسيات التى ينبغى أن يشتمل عليها المنهج التعليمى ، وحينئذ فلا داعى إلى الاختيار من هذه القلة وإلا لم يبق شىء يذكر للدراسة والتعليم .

والتعلم الذى تؤكده الفلسفة الواقعية المدرسية هو الذى ينقل المتعلم ويرتفع به إلى الأزلية التى يتمتع بها الإله ، ولكن الوصول إلى هذه الغاية يعتبر نهاية المطاف الذى لا يتعداه إنسان أو يتقدم عليه قليلا أو كثيراً ، وفيما دون ذلك توجد

المراتب المتدرجة والمتفاوتة بتفاوت الأشخاص . وكلما اتخذ الإنسان من الوسائل ما يقربه من أزلية الإله كان أكثر تقدماً فى الناحية التربوية . وهذا هو المقياس التربوى الذى لا تؤمن هذه الفلسفة بغيره عند حساب التقدم للمتعلمين . ومن هنا اتصفت الفلسفة الواقعية المدرسية بالصفة التقليدية حيث قد جعلت الغاية النهائية للمعرفة والتربية إدراك الحقيقة والوصول إلى قدسية الإله وأبديته ، وذلك شيء لا يعتريه تغيير .

ويقرر أصحاب الفلسفة الواقعية المدرسية أن الحقيقة وإن كانت قدسية من طبيعة الإله إلا أن لها واقعاً خارجياً يمكن القياس عليه وهو يتمثل فى الأشياء والمفهيم والدراسات ونحو ذلك . والإنسان حين يتعلم الحقيقة لا يتعلمها مباشرة بصفتها العلوية الخالدة لأنها بهذه الصيغة خفية لا تتضح بسهولة ، ولكن يتعلمها من الجانب الواقعى الخارجى لها . وبذلك ينتفى الاعتراض القائل بأن التعلم يقتضى تجريباً والتجريب يتضمن تحقيقاً والتحقيق فيه معنى التغيير الذى يضاد فكرة الثبوت والخلود فى الحق الذى تنادى به هذه الفلسفة . ولا يقال إن التحقيق فى التعلم يؤدى إلى الحقيقة فهو صانعها ؛ لأن الحقيقة لا يصنعها غير الإله ، ومعنى التحقيق هنا هو اختبار مطابقة ما يتعلمه الإنسان للحقيقة لا من حيث علويتها وعموميتها الأزلية ولكن من حيث موضوعيتها وواقعها الخارجى .

وطبيعة العقل من وجهة النظر الواقعية المدرسية تختلف عن طبيعة الجسم ، فالأول جوهر « ليس بمادة » والثانى مادة ، وكل منهما مستقل عن الآخر . ولكنه ينبغى ألا نقول إن العقل موجود فى المخ أو أى جزء من أجزاء الجهاز العصبى . وليس معنى هذه الثنائية بين العقل والجسم أن هناك انفصالاً فى شخصية الفرد ، بل تعترف الفلسفة الواقعية المدرسية أن الشخصية شيء واحد يكونه التفاعل بين الجسم والعقل . وهنا يأتى الاعتراض المحير على تلك الفلسفة ومفهومها للثنائية هذه ؛ إذ كيف يمكن للمادة أن تتفاعل مع الجوهر الذى ليس بمادة أو العكس ؟! وعلى الرغم من أن أتباع هذه الفلسفة لا يستطيعون الإجابة عن هذا التساؤل ؛ إلا أنهم يحذرون من الثقة الكاملة فى نتائج أبحاث علماء النفس السلوكيين لأن أبحاثهم لم تعن إلا بجزء من مكونات الشخصية وهو الجسم

ومهما يكن من هذا الأمر فإن دور العقل الأساسى فى هذه الفلسفة هو البحث عن الحقيقة . ووظيفة المدرسة ليست مجرد نقل الحقائق إلى المتعلم أو عكس صورتها كما يقول المذهب الواقعى الطبيعى والمثالى ، ولكن وظيفتها هى العمل على فهمه للواقع فهماً مباشراً وتعمقه فى دراسة الأساسيات العلمية بتحصيل العلوم التى يتضمنها المنهج والتدريب المتكرر عليها ودراستها الشاملة ، فبذلك يتسع أفقه المعرفى ويستطيع فى النهاية بعد الدراسة والتحصيل أن يتوغل بنفسه فى البحث عن الحق ولا يضل الطريق إليه . على أنه مهما ارتقى العقل وسما بتعلم العلوم الجوهرية ودراسة الأساسيات المعرفية فإنه — بإمكاناته المحدودة والقاصرة على إدراك الأبديات بصورة مباشرة كما تقدم — لايستطيع بمفرده الوصول إلى الحقائق الدينية لأنها أعمق الحقائق جميعها وتعد أسراراً إلهية ، ومن أجل ذلك فهو يحتاج فى معرفتها وفهمها إلى العون الإلهى بالوحى والإلهام . ولا غرابة إذاً أن تعترف هذه الفلسفة لرجال الدين بشرعية قيامهم بالتدريس والتربية .

ومن هذه الزاوية الروحية التى تدين بها الفلسفة الواقعية المدرسية نتحقق من أن التربية الدينية والخلقية لهما شأن كبير ومركز مؤكد فى المناهج التربوية التى تدعو إليها . وهى تدعو إلى دراسة الأخلاق المتصلة بدراسة الدين دراسة رسمية لأن دراستها دراسة غير رسمية أو مستقلة عن الدين لاتثمر الثمرة المرجوة منها ، فالخير مودع فى الأطفال بأمر إلهى ، والتربية الدينية تهديهم إلى معرفة الله وإلى المقدر الذى ينتظرهم فى النهاية . وحينئذ فارتباط الدين والأخلاق فى دراسة رسمية يحيى الخير فى النفوس ويدعم الخلق ويدفع إلى التمسك به وممارسته بإخلاص .

ومما يجب إثباته هنا هو أن هذه الفلسفة تجد رعاية اهتمام المتعلم ، تعتمد عليه اعتماداً كبيراً فى اكتساب المعارف والحقائق ؛ لأن اهتمام المتعلم يؤكد رغبته فى التعرف على قيمة ما يدرسه ، وهذا شىء عادى فى طبيعة الإنسان ، ويجب أن تنتهز فرصته كلما أمكن . ولكن السؤال الذى ينبغى أن يسأل هنا هو : إذا فقد المتعلم الاهتمام وأظهر عدم الاكتراث بتعلم الحقائق التى يتضمنها المنهج فأيهما يقدم : الاهتمام أو المنهج ؟ هل ننساق وراء المتعلم فنصرف النظر عن حقائق المنهج ونتابعه فى تعلم ما يميل إليه ؟ أو نضرب صفحاً بجفائه لهذه الحقائق ونجبره على

تعلمها ؟ ويجيب الواقعى المدرسى عن هذا السؤال بوجوب التزام المنهج وإغفال الاهتمام من المتعلم . وهو بهذا الرد يساير مجاله الفلسفى ولا يتجنى على نظرياته لأن الحقائق والأساسيات العلمية التى يقوم عليها المنهج جوهرية لثبوتها وعدم تغيرها ، أما الرغبة والاهتمام فهما عرضيان متغيران ، ولا شك أن الجوهر الثابت مقدم على العرض ، ومن أجل ذلك ينبغى أن يتعلم ولو لم يكن هناك اهتمام به ، بل ينبغى أن تجند الجهود كلها فى هذا الصدد حتى يحمل المتعلم على اكتساب ما ينفعه ويرقى به . ومن ناحية أخرى فإن الحق له استقلال ذاتى على الخير ، وكل منهما منفصل عن الآخر فى طبيعته إذ كثيراً ما لا يكون الحق خيراً ، وعدم التطابق هذا يحتم على المدرس أن يجبر التلاميذ على تعلم ما يقوم بتدريسه لهم ما دام يعتقد صوابه وأنه يشكل بعض الأساسيات المعرفية بناء على الرأى الغالب . حقيقة ن اعتقاد الصواب بناء على الرأى الغالب لا يؤدى إلى التأكد والقطع بالشكل النهائى لحقيقة أو الخيرية ، ولكن واجبه يقتضيه أن ينقل إلى تلاميذه أكثر الآراء قبولاً فى وقته الحاضر ، وألا يترك الشباب يصلون إلى النتائج بأنفسهم لأن ذلك يؤدى إلى ضياع كبير فى الوقت وإلى مخاطرة بالفشل فى إرساء سفينة الهدف فى المرفأ المأمون . وإذا كان هذا التصرف يغفل رأى القلة فلأن رأيهم يوحى باحتمال الخطأ بخلاف رأى الأكثرية الذى يوحى بالقرب من الحقيقة .

وقد يشير هذا الاتجاه إلى أن الحرية لا مكان لها فى الفلسفة الواقعية المدرسية ، ولكن هناك نقطتين متصلتين بهذا الموضوع وتؤكدهما هذه الفلسفة ينبغى أن نشير إليهما لنعرف وجهة نظرها فى معنى الحرية فى التربية .

أولاً : تقرر هذه الفلسفة أن الحرية ميزة اجتماعية لا تمنح للأفراد إلا بقدر ما حصلوا من حكمة وامتازوا بالعقل والخبرة نتيجة التقدم فى العمر الذى يتيح لهم تقدم زيادة التحصيل فى العلوم والمعارف المبنية على التقاليد والتراث الإنسانى . وكلما تقدم بهم العمر الاجتماعى زادت حريتهم العلمية . فالحرية غاية التربية ، وتظل مقيدة بحدود بما حصله الفرد من معارف وقيم اجتماعية .

ثانياً : تعترف هذه الفلسفة بالحرية الفردية من زاوية الرغبة الإنسانية ، ذلك أن الإنسان يسهل عليه أن يميز بين الصواب والخطأ وبين الحسن والقبيح ،

وبناء على هذا التمييز يميل فى دخيلة نفسه إلى اختيار الصواب والحسن والبعد عن الخطأ والقبيح ، وفى معنى التفضيل حرية . ولا ينقض هذا المعنى أنه لا يمارس الصواب فعلا ولا يعمل الحسن إلا بإجبار عليه .

واهتمام هذه الفلسفة بالفردية ملحوظ حيث إنها تدعو المدارس والمدرسين والمناهج الدراسية إلى الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ على الرغم من أنها تؤكد جوهر الطفولة الذى لا يختلف من طفل إلى آخر ، وتخصه بأحقية المحافظة عليه عن طريق التربية التى ينبغى أن تقدر الطفل على العمل داخل نطاق الحقيقة ، ولكن يجب ألا نغفل ما ينادى به أصحاب هذه النظرية من أن رعاية الفروق الفردية والاهتمام بها لا يرقى إلى منزلة العمل فى دائرة الحقيقة ؛ لأنها عرضية وغير دائمة وليست من جوهر الطفولة فى شىء بخلاف الثانية فإنها جوهرية دائمة وذات صلة وثيقة بجوهر الطفولة ، وفرق بين الجوهر والعرض .

وهذه الفلسفة تترعرع وتؤتى ثمارها فى كل من النظام الديمقراطى والنظام الأرستقراطى أو الأوتوقراطى ؛ إذ أن رعايتها للعقل وحرصها على تغذيته بالمعارف والحقائق وإفساحها المجال أمامه لينمو ويكمل ويصل إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه فى أى طبقة اجتماعية يضفى عليها روح الديمقراطية .

ومن ناحية أخرى فإن اعتمادها على طائفة مخصوصة من الناس التربويين الذين يتميزون عادة بمعرفة الأفضل واستخلاص الأحسن من الآراء يعطيها القوة على العيش فى المناطق التى تدين بالنظام الأوتوقراطى أو الأرستقراطى .

كما أن إيمان هذه الفلسفة بعدم تغير الحقيقة — وهى هدف المناهج التربوية — يفتح المجال أمام المدرسين والتربويين كى يضعوا المناهج الدراسية ويختطوا المناشط التربوية التى يراد من التلاميذ دراستها والقيام بأعبائها قبل أن يبدءوا فى عملية التعلم ، وقبل افتتاح العام الدراسى .

وتلخيصاً لما قلناه عن هذه الفلسفة نقرر :

١ — أنها تقوم على الثنائية بين الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة وهى الإله وعلى الثنائية بين العقل والجسم بشرط التفاعل بينهما وعدم الاعتماد على بحوث السلوكيين من علماء النفس .

٢ ــ أن الهدف التربوى الذى يتمثل فى الوصول إلى الحقيقة ثابت لا يتغير ومن ثم فالمنهج الدراسى يجب أن يقوم على الأساسيات العلمية والثقافية المتصلة بالتقاليد ، وأن تعرض على التلاميذ ، فلا ينظر إلى اهتمامهم ورغباتهم إلا إذا اتصلت بهذا المنهج الذى ينبغى أن يدرس ، أما إذا تعارض اهتمامهم ورغباتهم مع حقائق المنهج فليضرب برغباتهم عرض الحائط وليجبروا على دراسة المنهج .

٣ ــ أن وظيفة المدرس هى أن ينقل إلى المتعلمين بإصرار وجبر ما يراه صحيحًا وتعرّف الأغلبية بأنه حقائق صائبة .

٤ ــ أن الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ له مكانه الملحوظ فى مناهج التربية ، غير أن ذلك لا يسمو سمو الاهتمام بإيصال التلميذ إلى الحقيقة .

٥ ــ أن دراسة الأخلاق والدين يجب أن تكون دراسة رسمية متصلة فى صلب المناهج الدراسية حتى تؤتى خير الثمرات .

٦ ــ أن المنهج ينبغى أن يوضع قبل ابتداء الدراسة والتعليم إذ لا داعى للتأخير ؛ فمضمونه ثابت ومعروف ، والهدف الذى يرمى إليه لا يتغير .

الفلسفة الفاشية ومنهجها التربوى

"Fasicsm"

إن الفلسفة الفاشية تعيش وتترعرع فى كل دولة يسيطر عليها نظام الحكم الموصوف بالشراسة فى طلب السيادة ، وليست خاصة بالدول الفاشية الأولى . كما أنها لم تنمح بتحطيم الفاشست فى الحرب العالمية الثانية . وتعتبر هذه الفلسفة وليدة الفلسفة المثالية التى تقدم الحديث عنها ، ولكن على الرغم من ذلك فهى ذات أهمية خاصة واعتبار مستقل ؛ نظراً لما تقوم عليه من أسس ومفاهيم جديدة بالتوضيح والبيان .

والمذهب الفاشستى فى التربية لا يعدو أن يكون مذهبًا سياسيا قام للتنديد بنقاط الضعف التى يراها أصحاب هذا المذهب فى فلسفة التربية الديمقراطية ، وتتلخص هذه النقاط من وجهة نظر هذه الفلسفة فيما يأتى :

(أ) الديمقراطية عبارة عن تجميع وتوحيد لرغبات الأفراد الذين تتكون منهم الدولة دون غاية مفهومة .

(ب) مهمة الحكومة الديمقراطية مجرد حفظ التوازن بين رغبات الأفراد واهتماماتهم بصورة عادلة .

(حـ) حكم الأغلبية الذى تسير عليه السياسة الديمقراطية يهب لأصحاب هذه الأغلبية التأثير الفعال ويقدرهم بذلك على الاحتفاظ بالسلطة فى أيديهم ويتيح لهم فرصة الجموح فى رغباتهم الذاتية .

(د) المجتمع الديمقراطى تحكمه [مثل غير] محددة أو مستقرة لأن الأغلبية مذبذبة ، فتارة تميل إلى اتجاه معين وتارة أخرى إلى اتجاه مضاد .

(هـ) الفردية التى تدين بها الفلسفة الديمقراطية تحول الدولة اجرة إلى أداة لإسعاد الفرد الذى يرى سعادته فى التمتع بالحرية الشخصية لا فى التضحية وكبح جماح النفس .

أما الأسس التى تقوم عليها النظرية الفاشية فإنها تتلخص فى أن الدولة هى الغاية ، وأن الفرد هو الوسيلة لتلك الغاية ، ومن ثم فليست الحرية حقا طبيعيًا للأفراد ، وإنما هى امتياز ورخصة تمنحها الدولة ، وليس من وظيفتها مساعدة الفرد على تحقيق ذاته ، بل وظيفتها أن تحمل الفرد على التضحية فى سبيل الدولة ورعاية مصالحها . ومع أن الحرية لها تقدير أدبى وخلقى لا ينكر إلا أن هذا التقدير عند المقارنة أقل من تقدير الواجب نحو الدولة إذ هى أكبر وأقوى من كل فرد فيها ومن جملة أفرادها كذلك . فهى الصلة بين الأجيال المتعاقبة ، وغاياتها دائمًا أسمى من غاياتهم لبعدها عن الذاتية ، ولما تتميز به من الحصافة وبعد النظر . ولذلك لا تعتمد سلطة الدولة فى النظام الفاشى على أغلبية الأفراد بل على صفوة من القادة المختارين من الطبقة العليا وقادرين على التضحية بمصالحهم الخاصة ومنافعهم الشخصية فى سبيل المثل العليا للدولة ، على أن مثل الدولة العليا تنبع من هذه الفئة القائدة ، وتعد صحيحة وسليمة إذا ما استطاعت أن تفرضها على الناس وتجبرهم على قبولها .

وبان مصلحة الفرد داخل الإطار العام لمصلحة الدولة هو الأساس الأول فى التربية الفاشية . وعلى المدرسة والمدرس والمناهج الدراسية أن تدرب التلاميذ على أن يتحدوا مع الدولة فى الرغبات بمعنى أن يشعروا بأن تحقيق رغبة الدولة هو فى الوقت نفسه تحقيق لرغبتهم ، وهذا هو بعد النظر والعزوف عن الأثرة والأنانية مما يحقق لهم حرية الاختيار الصحيح ؛ لأنه فى الوقت الذى يشبع فيه الفرد رغبته ويرضى نفسه يحقق للدولة رغبتها . كما أن عليها كذلك أن تهيئ الجو لصالح لاندماج التلاميذ الروحى فى الحياة خارج المدرسة لأنها إن فشلت فى ذلك فلن تقوم قائمة لاحترام السلطة وضبط النفس اللذين هما روح الفلسفة الفاشية .

وفلسفة الفاشية تعطى للقادة أولوية فى التربية على غيرهم من الناس لأنهم ذوو مواهب غير عادية . وليست التربية التى يتلقونها هى التى تصنعهم قادة يتجاوزون مع الشعب ، بل على العكس من ذلك تزيد من بعدهم الاجتماعى عن العامة . وهذه الحقيقة فى نظر أصحاب هذه الفلسفة لا تنافى القول بإعطاء كل فرد أحسن قسط وأوفاه من التربية ؛ لأنه قد اعتُرف للقادة من البداية بالارتفاع والسمو وعدم التساوى مع بقية أفراد الشعب ، فمن الطبيعى حينئذ ألا تتساوى كيفيات التربية وفرصها ومناهجها بالنسبة لهؤلاء ، بل على العكس من ذلك تماماً ينبغى أن تختلف فى كيفياتها وفرصها ومناهجها لتوافق طبائع كل من الفريقين ، وحيث إن القادة قد افترضت فيهم المواهب الخاصة فلا غرابة أن ينفردوا بالأولوية فى التربية . وإذا كانت التربية الديمقراطية الحرة ومناهجها تربى كل فرد وتعلمه إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته لا فرق بين قائد وسوقة ؛ فإنها بذلك فى عرف الفاشست تفسده ؛ إذ تدفعه بشدة إلى التعرف على مميزاته المادية الخاصة ولا ترى فيه إيثار مصالح الدولة وتكريس حياته بإخلاص لخدمة مثلها العليا .

الفلسفات ذات الصبغة التقدمية واتجاهاتها في بناء المناهج التربوية

يدخل فى هذا النطاق التقدمى الفلسفة البراجماسية أو النفعية أو التجريبية «Pragmatic Naturalism» والفلسفة التجديدية «Reconstructionism» والفلسفة الطبيعية الرومانتيكية «Romantic Naturalism» . وسنتكلم فيما يلى عن كل من هذه الفلسفات ومناهجها التربوية .

الفلسفة البراجماسية ومنهجها التربوى

"Pragmatic Naturalism"

كادت الفلسفة التربوية بمعناها الحقيقى تلفظ أنفاسها الأخيرة فى أوائل القرن العشرين إذ بدأت تموت أصولها الخاصة بها ، وكان المرجعُ المحتكم إليه دائماً هو الفلسفة الخالصة التى ورثت من القرن التاسع عشر . ثم ظهرت حركة التربية التقدمية "Progressive Education" فقضت على هذا الاحتكام التقليدى للفلسفة الخاصة ودفعت العقول دفعاً إلى الاهتمام الكبير بفلسفة التربية وأصولها ، ثم دم الدفع وامتد الاهتمام حتى الوقت الحاضر .

وقد تأسست حركة التربية التقدمية على الفلسفة البراجماسية أو النفعية التى كثيراً ما تسمى هى نفسها بالفلسفة التقدمية أو فلسفة التربية التقدمية . وهذه الفلسفة تقوم على محاولة الكشف عن مجالات النفع فى الأشياء التى تخدم الإنسان وتمتلئ بها حياته ، وعلى إخضاع كل شىء للتجربة المادية . فليست هناك مثل أو قيم روحية ثابتة وموجودة قبل أن يوجد الإنسان ؛ كى يدين بها ويستهديها فى تصرفاته . فصبغة النفع هى وحدها الجديرة بالاهتمام ، وما أثبتت التجربة نفعه للإنسان فإنه يصبح حقا وأساساً للسلوك ، وما نفت التجربة عنه النفع فهو باطل لا خير فيه ولا يصح أن يوجه التصرفات الإنسانية .

وقد نسبت هذه الفلسفة إلى الولايات المتحدة لأنها تحمل سمة الحياة الأمريكية ،

وتمثل روح الأمريكيين أصدق تمثيل من بدء استيطانهم للأرض الجديدة حين كانت تصادفهم المشاكل والمصاعب العديدة فى كل ميادين حياتهم ، فكانوا لا ينقطعون عن التجريب والتعديل فى أسلوب معيشتهم ونظم تكيفهم للبيئة حتى يضمنوا لأنفسهم البقاء الأصلح والعيش الأفضل والنفع العميم .

وصفة « التقدمية » فى التعبير عن هذه الفلسفة هى الإشارة الدقيقة إلى كنهها ؛ فالتقدم يتضمن تغيراً ، والتغير يدل على حداثة وجدة ، والجدة والحداثة تنبثان بتنقية الواقع الذى سلفت ألفته لدى الناس ، وإنما نصل إلى التنقية المؤدية إلى الجدة بالتجريب الذى يقوم به العقل فى مجال المألوف الذى يتحداه ويغريه بالتفكير فيه والتعامل معه وتذليل صعوباته من أجل مواجهة المواقف المستقبلة . ومن هنا تعتمد الفلسفة التقدمية على العقل فى حل المشاكل ، كما تؤكد الابتكار والاعتماد على النفس ، فإن تحدى العقل بالمألوف دعوة صريحة إلى عدم الالتجاء إلى غير العقل والاعتماد على النفس فى مواجهة الحياة . وبهذه النظرة يمكن اعتبار العالم الذى يواجهه المتعلم معملا ضخماً للفلسفة التقدمية فى التربية ؛ لأنه مشحون بألوان شتى من المظاهر والأحداث التى يألفها الناس والتى يعتريها التغير وعدم الثبوت على حال واحدة .

ولا شك أن التطور والتغير الذى يصيب الأشياء لا يظهر أثره دفعة واحدة وبدرجة متحدة ، بل يمس بعضها بدرجات متفاوتة ، ويغفل البعض الآخر فلا يمسه لأنه لم يتهيأ بعد له ، وبذا فإن كل تطور أو تغير يتجلى فيه مظهر الفروق الفردية ويحمل صفة التمايز فيما يصيبه . غير أن هذا التمايز وذلك الاختلاف لا يفصل بين الأنواع المتمايزة فصلا تاما بحيث لا يلتقى أحدها بالآخر التقاء ما ، ولكنه يبقى على الارتباطات والاتصالات والعلاقات التى تجمع بينها تحت جنس جامع ، ومن ناحية أخرى لا يقتضى استنزاف الفردية الخاصة بهذا النوع بمعنى استحالة استحداث أفراد أخرى غير الموجودة فعلا ؛ إذ أن سمات الفردية فى النوع لا تمنع انطباقها على ما يجد ويستحدث مما يخلقه التطور ويأتى به التغير ، وإلا لتوقفت عجلة التقدم والنهضة على الإطلاق . وهذا التصوير هو الذى يوضح لنا المغزى من وراء تأكيد التربية التقدمية لتغذية الاختلافات الفردية بين المتعلمين

ومراعاة إشباعها بكل دقة ، لأنها حينئذ تخدم غرضين هامين فى حياة الفرد والمجتمع .

الغرض الأول : هو التعرف على النفس وإدراكها بمنتهى الوضوح .

الغرض الثانى : هو المنبع الثجاج للتطور الاجتماعى .

والحديث عن التقدم والتطور يجرنا إلى البحث عن أساس الحكم عند التعيين وعن رأيهم فى مدلول القيمة . إنهم يقررون أن القيمة مادية صرف ، وكفاءتها تكمن فى الحصول على النتائج التى تخدم غرضًا ماديًا ؛ إذ يحدث التقدم — عند حدوث هذه النتائج التى تظهر قيمتها ومدى ما تحمل من منفعة — الآثار التى تحدثها فى الأشياء والأشخاص ؛ حيث إن المنفعة ليست بذات معنى محدد يمكن القياس عليه بل هى نسبية تختلف باختلاف المواقف والأشخاص ، فما يحقق النفع لشخص قد لا يحققه لآخر ؛ وما يسوق المنفعة فى موقف قد لا يسوقها فى موقف آخر . وإذاً فعلينا أن نحدد فى بداية كل موقف بعض الرغبات المقبولة والحاجات المحددة التى تقصد بالإشباع ، وتخص هذا الموقف دون سواه ، يمكن أن تتخذ أساسًا محدداً للقياس فيه والحكم على أى تصرف يصدر من الفرد بأنه يتناسب وهذا الموقف أو يتنافى معه . وبهذا يتضح أنه ليس فى الفلسفة التقدمية أو البراجماسية مقياس عام للتقدم فى كل المواقف ، ولكن معيار التقدم دائمًا يتحدد بذات الموقف ؛ لأنها لا تعترف بالقيم النهائية أو الموضوعة سلفًا .

وبهذا التحليل يسهل علينا أن ندرك مدى اهتمام مناهج التربية التقدمية برغبات التلاميذ واعتبارها لب القيمة التربوية . فاهتمامات التلاميذ ورغباتهم عند البراجماسى هى القائد إلى اختيار المواد الدراسية التى يتكون منها المنهج ، وهى « الديناميو » الذى يحرك هذا الاختيار . ومهما قيل من أن « الاهتمام » محدود الدائرة فى تطبيق أو الاستمرار الزمنى بما فى طبيعته من ذبذبة تفقده معنى الدافع المؤكد ؛ فإن هذا لا يعنى عند النفعى أن تصرف النظر عنه فى العملية التربوية وبناء المناهج الدراسية ، ولكنه قد يعنى بعض الحذر فى اتخاذه أساس القيم التربوية . والمعروف أن التقدمى ليست لديه أهداف موضوعة أو قيم تربوية اصطلح عليها سلفًا ؛ فالأهداف التربوية التى تأكدت صحتها فى الماضى لن تظل كذلك إلى مالا نهاية بحيث تصلح أهدافًا للمستقبل

قريبه وبعيده ، لأن العالم الذى لا يكف عن التغير ويختلط فيه الجديد بالعادى المألوف يظل قلقاً مزعزعاً ، وتظل الأهداف التربوية فيه عرضة للتعديل والتحوير كلما تقدم نحو المستقبل . وإذا كان للتربية أى هدف عام ، يصلح للماضى والحاضر والمستقبل ، وتتحقق فى ظله كل التغيرات ، ولا يتعارض مع التعديلات والتطورات التى تجئ بها الأيام ؛ فهو نمو المتعلم ، وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إن هدف التربية هو التربية نفسها .

يجب أن نتنبه إلى أن الفلسفة البراجماسية لم تكتسب صفة « التقدمية » بما صنعت من نهضة ثابتة نحو تحقيق أهداف محددة لا تتغير ولكن بنموها فى أى تربية تسمح للجديد الذى يأتى به المستقبل أن يتطور ويعظم تطوره . وبهذا يتبين أن الأهداف التربوية فى الفلسفة البراجماسية ليست نهايات الطريق التربوى ولكنها على وجه التحديد الدقيق وسائل أو أدوات تهدى إلى معالم هذا الطريق . وإذا أريد لها أن تؤدى وظيفتها على خير وجه فينبغى أن تخضع للتجريب المستمر ؛ إذ ليس هناك طريق للتربية يعد الطريق الأوحد الذى لا معدل عنه ، فالمدرس والتلميذ مثلا يشتركان فى إنجاز مشروع من المشروعات دون أن يتقيدا بهدف وضع سلفاً ، وحدداه قبل البدء فى العمل ، ورتبا الترتيبات للوصول إليه ، بل تحكمهما خطوات العمل فى هذا المشروع ، ويلتزمان بما يوصل إليه من نتائج .

إن العالم القلق الذى يعيش فيه الإنسان من شأنه أن يضع المشكلة أمامه متحدياً تفكيره فى الكشف عن الحل السليم لها وهو عين الهدف التربوى . والطريقة التى تتبعها العقل فى ذلك ذات أهمية خاصة فى الفلسفة البراجماسية ، وهى تسير على نمط معين وفى خطوات مسلسلة . فالخطوة الأولى بعد الشعور بوجود المشكلة هى تحديد موطن الصعوبة بمنتهى الدقة ، والخطوة الثانية هى البحث عن منابع الحل الممكنة ، والخطوة الثالثة هى وضع نظرية الحل تمثيلا وتخيلا بمعنى افتراض الفروض النظرية للحل ، الخطوة الرابعة هى وضع هذه الفروض تحت الاختبار ، وفيها تبتكر المناشط التى يقوم عليها الاختبار والتى تظهر فى النهاية موافقة النتائج أو عدم موافقتها لنظرية الحل المقترحة ، وهنا يتركز النشاط المنهجى الذى يعد ضروريا لجعل التربية حياة كالحياة ، وجعل هذه الحياة تنبض بالحقائق . والتربية

بهذا المعنى عملية ابتكار ، غير أن هذا الابتكار ليس اختراعاً لشيء أو أشياء غير موجودة فى العالم الذى نعيش فيه ، بل هو بالأحرى يعنى قبول موضوعية العالم الخارجى ومعالجتها بالتجربة العملية لإثبات تطابقها مع المعلوم الذى قدر وافترض ، فتصبح حينئذ حقائق . وليس للحقيقة عند النفعى إلا هذا الوجه الديناميكى القائم على التجريب .

وهذه النظرية التجريبية للحقيقة تدل على خطورة الدور الذى يؤديه الذكاء فى محيط العالم ؛ فهو أداة إلى الحقيقة ، وهو الذى يقدر الإنسان على التكيف المعقول فى بيئته القلقة المتغيرة ، أو بعبارة أخرى يقدره على استعمال المألوف أداة لفهم الجديد والسيطرة عليه ، وإخضاعه لقياد الواقع العملى . وهنا يكمن سر استمرار الحياة ونهضتها وتطورها ، ويتبين مدى الأهمية التى جعلتها التربية التقدمية للتجريب فى التعلم والتعليم .

والمعرفة عند النفعى شىء يفعل ويختبر قبل أن يحكم عليه بصلاحية الاستعمال الدائم ، أو هى أخبار فى بدايتها تنقلب إلى معارف وحقائق إذا حكم عليها بأنها مناسبة لحل مشكلة معينة واختبر هذا الحكم فى بوتقة الخبرات . ولهذا فإن المناهج التربوية التى يسبق وضعها نشاط المتعلم الحقيقى لا يقبلها المربى التقدمى ويعارضها بكل شدة ، ولا يعترف إلا بمنهج تربوى ينبع من ذات التلاميذ ويتعلمونه بأنفسهم حيث إن المعرفة لا يمكن تعلمها بتاريخ سابق على حدوثها ، وإنما تتهيأ لها فرصة التعلم وقت حدوثها .

وبمعالجة الفلسفة التجريبية للقيم والحقائق على أساس من خبرات الأفراد تتأكد الأهمية الكبرى للنواحى الاجتماعية ، فالمجتمع فى نظر النفعى مجال الخبرات المشتركة ، والاندماج فيه والمشاركة فى مقدراته أعظم الطرق أهمية فى المجال التربوى ، وطريقة تنظيم هذه المشاركة وذلك الاندماج نقطة ذات أهمية خطيرة ، فالاشتراك المبنى على الحرية وعدم الإجبار يدل على ديمقراطية المجتمع ويؤدى إلى زيادة الفرص التربوية ، فمثلا انطلاق الأفكار والأقوال الاجتماعية دون تقييد لانطلاقها لا شك يمهد السبيل للخبرات التى تتخذ أساس الحكم السليم بالحسن أو القبح على الأشياء ، ويعين كذلك على انتقاء الحقائق من بين خبرات الأفراد .

والذى لا غرابة فيه إذاً أن أصحاب الفلسفة التقدمية ينتصرون للتقدم الديمقراطى ؛ لأن التقدم التربوى والتقدم الديمقراطى يشتركان فى صفات عامة ومتعددة ، وأن كلاً منهما يشجع الفرد على تغذية مواهبه الفردية ، وتغذية استعداداته الخاصة به والتى تفصله عن غيره من الأفراد . ومن ناحية أخرى فإنه كلما اختلفت الميول والاستعدادات فى الأفراد كان ذلك داعية من دواعى الإكثار من خلق العناصر الاجتماعية التى يمكن أن يشترك الجميع فيها فيزداد اندماجهم من الناحية الاجتماعية. ومن ثم فإن التربية التقدمية تعارض كل ما يمنع السهولة واليسر فى تبادل وجهات النظر الثقافية ؛ كالفصل بين الجنسين فى أى مرحلة من مراحل التعليم ، وخلو المنهج المدرسى من التربية الدينية وقصرها على رجال الدين ، واشتمال المرحلة الثانوية على مدارس ينفصل بعضها عن بعض بما لها من صبغات وصفات متباينة كالمدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية ، وأيضاً مما تعارضه التربية التقدمية استقلال معاهد إعداد المعلمين وفصلها عن الجامعة .

والمدرس الذى يدين بالتربية التقدمية يشارك تلاميذه بطريقة ديمقراطية فى اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بأهداف الدراسة والمناهج التربوية وطريقة الضبط فى حجرة الدراسة وغير ذلك . وما ينطبق على المدرس والتلميذ من هذه الوجهة ينطبق على المدرسين ورجال الإدارة التربوية والمشرفين الفنيين من حيث التعامل فيما بينهم . ولا شك أن ذلك يعنى تأكيد الحرية الفردية إلى أقصى الحدود لا لفئة دون أخرى ولكن لكل الفئات ؛ فالبراجماسى كما يهتم بحرية التلميذ يهتم أيضاً بحرية المدرس ، بل إن حرية المدرس عنده هى أساس حرية التلميذ ، لأن الأولى تعنى الحرية العلمية التى بدونها تفقد المدرسة فاعليتها فى التقدم الاجتماعى ، وتنقلب أداة لا روح فيها ولا قوة . وبهذه الحرية الفردية تستطيع المدرسة — دون أن تشترك اشتراكاً مباشراً فى قيادة التحول الاجتماعى ووضع النظم الاجتماعية الجديدة — تستطيع أن تحرك منابع التقدم وتفجر ينابيع التحرك النهضى أمام المجتمع بما تتيح من فرص الاختلاف فى وجهات النظر فى شتى المجالات .

ولا ينسى التقدمى أو التجريبى حين يؤكد الحرية الفردية أن يعترف بأن المجتمع يكون شكلاً واحداً من أشكال التنظيم التربوى ، وعليه أن يحمى التربية

من سيادة المؤسسات الخاصة عليها كالمؤسسات الدينية أو غيرها ، وذلك كى تتاح الفرصة للمفاضلة والاختيار بين الأهداف والطرق التربوية المتعددة ، ومنهج التعليم المختلفة ؛ وما إلى ذلك مما يتصل بالمشروعات التربوية . ومن ناحية أخرى فإن البراجماسى يرى أن المجتمع بصورته العامة يجب أن يبتعد عن صميم المشروعات التربوية ، ويكفيه الاشتراك فى المشروعات الميسرة لها كمجانية الفحص الطبى للتلاميذ أو مجانية الكتب المدرسية التى تعطى لهم أو لوازم الدراسة الأخرى .

هذا والنفعى لا يغفل التربية الخلقية للطفل وتضمين المناهج الدراسية إياها ، فهو يؤكدها ولكن على الأساس التجريبي بمعنى أن الأخلاق التى تقبل وتطبق تربويًا هى التى تثبت التجربة نفعها بغض النظر عما يوصى به الدين ويحبذه ومهما قيل من أن التربية الدينية تربية طبيعية تدفع إلى الاشتراك الحماسى فى مشروعات المجتمع فهى لا تخرج فى نظر النفعى عن دائرة المحاولة لتوجيه الشاب وجهات معينة ذات دلالات أخلاقية خاصة فى المجتمع الذى يعيشون فيه .

ويجدر بنا فى النهاية — وقد طال الكلام — أن نلخص المعالم الفلسفية والتربوية لهذه النظرية

أولاً : المعالم الفلسفية

١ — إنكار خلود المثل والقيم الروحية : وتأكيد استمرار التغير ؛ فالمثل الأعلى فى مجتمع بدائى ليس هو ذات المثل الأعلى فى مجتمع متحضر ، أو حتى فى قمة المجتمع البدائى عندما يتطور وينهض وتزدهر فيه مقومات الحياة . والمنفعة الحالية هى القياس الوحيد والصحيح فى الحكم على الأشياء .

٢ — إنسانية هذه الفلسفة ، بمعنى أن الإنسان هو الذى يصنع مثله بنفسه ، ويبنى الحقيقة لنفسه ؛ لأنه هو الذى يجرب ويبحث ، ومن ثنايا التجريب والبحث تبرز المثل والقيم والحقائق التى تنفعه فى حياته . وبما أن الحياة تتطور والإنسانية تأتى طوراً وراء طور ؛ فإن الحقائق والمثل لم تصغ ولن تصاغ الصياغة الأخيرة الثابتة ؛ إذ هى عرضة للتغيير والتبديل كما خطا الزمن خطواته نحو المستقبل . فالحق ليس له وجود فى ذاته ، وهو قبل التجربة ليس حقًا أو باطلا ، وبعد التجربة قد يتصف بأنه حق إن ثبت نفعه ، وقد يتصف بأنه باطل لعدم صلاحيته

للنفع الإنسانى . هذا القانون يسرى على العقيدة أيضًا عند النفعيين ؛ فهى صحيحة إن ثبت بالتجربة نفعها مدة أطول لأكبر عدد ممكن من الناس ، وإلا ما استحقت أن تتخذ عقيدة .

٣ — توسط هذه الفلسفة بين الفلسفتين : المثالية التى تحدثنا عنها والطبيعية الرومنتيكية التى ستتحدث عنها فيما بعد ، فعلى الرغم من أنها تنكر المثل والقيم الروحية التى تتمسك بها الفلسفة المثالية ؛ إلا أنها تعود فتعترف بها إن خضعت للتغير وكانت من صنع الإنسان نفسه ونتيجة لتجاربه ومحاولاته ، فتقرب بذلك من الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية .

ثانيًا : المعالم التربوية

٢ — عدم وضع أهداف ثابتة محددة للتربية ومناهج الدراسة ؛ لأن كل شىء يخضع للتجريب ، والتحقق من المنفعة فى الظروف الحالية لا يعنى استمرار النفع فى الظروف المستقبلة . وتمشيًا مع المبدأ البراجماتى الذى يؤمن بالتغير فى المثل والقيم تبعًا لظروف والأحوال ؛ يقرر النفعيون أن المستقبل مغيب لا يمكن التكهن به ، وإذاً فالتحكم فى الأجيال المستقبلة بوضع أهداف ومناهج تربوية على افتراض أنها تنفع تلك الأجيال المستقبلة كنفعها للأجيال الحاضرة، يعد ضربًا من الرجم بالغيب ، وتقريرًا للشىء الذى لا دليل عليه . ولا يعدو هذا العمل أن ينير الطريق، ويضع أمام التجريب لإقرار ما يصلح هدفًا ومنهجًا تربويًا فى المستقبل .

— تعدد مجالات التربية من جمالية ودينية وعقلية وخلقية ضمن المناهج التربوية . غير أن المعرفة فى كل هذه المجالات لا تقصد لذاتها وإنما تقصد للمنفعة المترتبة عليها ، فمعلومات التلميذ عن الذرة مثلا ليست إلا وسيلة للانتفاع بها فى مثل ميادين الطب والصناعة والزراعة والحرب وغير ذلك ، وبمعنى آخر فوظيفة المناهج والمعلومات التربوية تكمن فى حل المشاكل الاجتماعية .

٣ — تتلخص التربية فى أنها تجربة ناجحة تهدى إلى فكرة ورأى وفلسفة معينة .

٤ — الطفل هو خالق القيم والمثل بإيجابيته فى الاحتكاك بالبيئة عن طريق التجريب . وعلى المربى أن يتدخل ليضمن سلامة التفاعل الحر بين الطفل والبيئة عن طريق المناهج الدراسية .

٥ ــ الطريقة التربوية التى يستعملها المدرس لها أهمية كبرى ، فميول الأطفال ورغباتهم لها كل القيمة فى توجيه عملية التدريس واختيار المناهج التربوية . وعلى المدرس ألا يسلب الطفل فاعليته وألا يقصر نشاطه على تقبل آرائه هو ومتابعة أفكاره هو ، بل ينبغى أن يشركه بطريقة ديمقراطية فى التفكير والبحث والتمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه ، فليست الحقائق بذات الكتب التى سبق بها الأولون ولكنها وليدة التنقيب والبحث الذى يجريه المتعلم بنفسه . كما ينبغى على المدرس أن يواجه التلميذ بمشاكل الحياة ويرسم له الطريق السليمة لحل هذه المشاكل على أساس الخطوات التى سبق الحديث عنها ، ثم يتركه يتفاعل معها ويتذوق حلاوة الوصول إلى حلها . والمدرس القدير عند النفعى هو الذى لا يعتمد فى تدريسه على الكتب ولا يثق إلا فى نشاط الطفل ، ولا يتخذ التلقين وسلبية المتعلمين وسيلته فى التدريس ، وإنما ينتهز الفرص المواتية ليستثير ميول التجريب عندهم بشأن ما يعترضهم من مشاكل الحياة المختلفة .

٦ ــ المنهج الدراسى ينبغى أن يكون وحدة ، وألا تنفصل مواده بعضها عن بعض حتى يتطابق مع وحدة الطبيعة والحياة .

٧ ــ التربية الخلقية فى مناهج الدراسة تقوم على الممارسة الفعلية للنشاط الخلقى ، وتخضع للتجريب بغض النظر عما يوحى به الدين وتوحى به الشرائع السماوية .

٨ ــ المدرسة بمناهجها التربوية ينبغى أن تكون صورة صادقة للمجتمع الذى توجد فيه .

٩ ــ العناية الكبرى بالفروق الفردية بين الأطفال لأنها سبيل التعرف على شخصياتهم ، وهى فى الوقت نفسه مفتاح التطور والنهضة الاجتماعية .

١٠ ــ الذكاء له دوره الخطير فى النظرية النفعية التى تقوم على تحدى العقى ، وتؤكد سلامة التفكير فى الاهتداء إلى الحقائق والقدرة على التكيف فى هذه الحياة المتغيرة .

١١ ــ وجوب الحرية الفردية لكل من المدرس والتلميذ والمشرف الفنى وكل من يتصل بالعملية التربوية لتستطيع المدرسة أن تقوم بدورها الاجتماعى الذى يتلخص فى :

ا) تفجير ينابيع النهضة وتحريك الدفع نحو التقدم بطريقة غير مباشرة .

ب) الابتعاد عن قيادة التحول الاجتماعى مباشرة وعن وضع النظم التى يقوم عليها هذا التحول بطريقة متعمدة ومباشرة .

٢ — عدم خضوع المدرسة ومناهج الدراسة لأى من المؤسسات الخاصة كالمؤسسات الدينية أو غيرها . وابتعاد المجتمع بصورته العامة عن المشروعات التربوية ، واقتصاره على تيسير السبل إلى الإنجاز التربوى كما تشرعه المدرسة ، وذلك كالقيم بمهمة الفحص الطبى بالمجان للتلاميذ ، أو تحمل نفقات الكتب المدرسية اللازمة لهم ، أو نحو ذلك .

الفلسفة التجديدية ومنهجها التربوى

"Reconstructionism"

لقد ترعرعت هذه الفلسفة على أيدى جماعة من التربويين التقدميين الذين دانوا عينًا بالمذهب البراجماسى ، واستمروا فى نظرتهم الجديدة على صلة وثيقة به ؛ فهم يؤمنون بالاتجاه التقدمى الذى تحدثنا عنه فى الفلسفة البراجماسية ، غير أنهم يقررون أن هذا الاتجاه لا يناسب إلا المجتمعات المستقرة ذات الظروف العادية ، لأن التغير فى هذه المجتمعات محدود الأثر لا يخلق اضطرابًا كبيراً . وعلى رغم من أن الحرية العلمية التى تؤكدها الفلسفة النفعية من شأنها أن تدفع إلى عصر الثقافة ببديلات جديدة تعارض المألوف لدى الأفراد ، وتحاول أن تحتل مكانه ، مما يوقع الفرد فى حيرة ، ويشككه فيما يتخذ من قرارات بشأن تبنى البديلات الجديدة والابتعاد عن التمسك بما يقابلها من العناصر القديمة المألوفة ؛ فإن هذا الشك وتلك الحيرة لا يخرجان عن توقعات الحياة العادية التى تحدث عادة فى فترات الانتقال الاجتماعى .

ويقرر أصحاب النظرية التجديدية أن التربية التقدمية بالمعنى الذى تسوقه الفلسفة البراجماسية تصلح للتطبيق فى عصر يسوده التحرر المطلق "Laissez Faire" وليست جديرة بالتطبيق فى مثل الآونة الحاضرة التى تحكمها ظروف بركانية ثورية

أنتجتها الحروب العالمية ، والجهاد المستمر ، والتنافس الشديد بين الشرق والغرب ، والبحوث الذرية التى دخلت فى ميادين الحرب والسلم على السواء ؛ لأن هذا العصر الحاضر الذى تحكمه هذه الظروف يستدعى خطوة جريئة تتناسب والمحاولات العديدة التى تبذل للم الشمل فى العالم المتضارب ، وإزالة الخلاف والانقسام بين أطرافه ، وإسعاد غير السعيد فيه . وهذه الخطوة — كما يقولون — تكمن فى السعى الجهيد لتحقيق الذات للجمهور الغفير من الناس فى العالم ، ونظراً لأن هذا الجمهور الغفير لا يعدو أفراده أن يكونوا عمالا سواء أكانوا فى ميدان الزرعة أو الصناعة أو الوظيفة ؛ فإن مناهج التربية ينبغى أن تتجه اتجاها عماليًّا ، يسندها فى ذلك — لكى تنجح — اقتصاد وفير ، وتحميها ولاية إيجابية يختفى منها الاستغلال الإنسانى ، ويسودها النظام الديمقراطى السليم .

ويمكن القول بعامة إن الفلسفة التجديدية تعتمد فى تحقيق هذا المثل التربوى الأعلى على مقومات الفلسفة البراجماسية على الرغم من وجود بعض الاختلافات التى نلخصها فيما يلى بما يظهر فى الوقت نفسه سمات الفلسفة التجديدية فى التربية ومناهجها .

أولاً : يركز النفعى فى فلسفته التربوية على الحاضر ، بينما يركز التجديدى على المستقبل ، ويرى أننا لو أخذنا فى الاعتبار — عند التخطيط للحاضر — ما يمكن أن يكون عليه المستقبل بإمكاناته وظروفه ؛ فلا شك أننا نعطى الحاضر قوة ونخدم بهذا العمل الواقع الصحيح .

ثانياً : البحث عن الهدف فى نظر التجديدى — على خلاف ما يرى النفعى — يعد جوهريًّا فى طبيعة الإنسان ، ومن ثم يشكل المركز الأساسى فى نظرية التعلم : ومن الواضح أن سلوك البحث عن الهدف هو سلوك المستقبل الموجه .

ثالثاً : يعتقد أصحاب الفلسفة التجديدية أن القيم والأهداف والمثل لا يتوسطها التعليل ، ولها كيفية غير مسببة ، وبمعنى آخر فإنها لا تخضع للتجريب كما يقول النفعيون لأن ذلك عكس طبيعتها . وإذا فهمها الناس على هذا الأساس تزعت قواهم ذات الدفع العظيم فى فهمها وإدراك أسرارها ، لكنهم إذا اتفقوا اجتماعيًّا عليها وعلى وسائل تحقيقها أمكن تركيز طاقاتهم القوية فى إبرازها وتحقيقها بدل تشتيت

هذه لمطاقات فى الاختلاف على تحديد مفهومها كما يوحى بذلك الاتجاه النفعى أو التجريبى .

إمكان تحقيق المثل الأعلى خلال المناهج التربوية يتأتى عن طريق إجماع الناس مختارين على هذا المثل بشرط أن تظل سمة الاختيار الفردى والتصديق الجماعى هى الطابع الذى يخضع له كل ما يتبلور ويطفو على السطح من أهداف ومثل . ومن أجل الإبقاء على فتح باب الاختيار يجب على المدرسة ومناهجها التربوية أن تبتعد عن تلقين النشء مثلا عليا معينة . وإجماع الناس على الأهداف والمثل بهذه الكيفية لاشذوذ فيه ولا غرابة ؛ إذ لا يعدو أن يكون كاتفاقهم على العادات والتقاليد ونحو ذلك .

ليس العقل الجمعى عند أصحاب هذا المذهب شيئًا ما يختلف عن عقل الفرد ، فهم يصورونه بأن جماعات الناس يتذكرون خبراتهم العامة وينقدونها ، ثم يستعملونها أسسًا ومراجع لخبراتهم المستقبلة . ولذلك فهم يميلون إلى نقد المجهودات التربوية الحالية وصياغتها من جديد لتحقق أفضل مثالية للمناهج التربوية التى يمكن أن تشكل .

الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية ومنهجها التربوى

"Romantic Naturlism"

لقد نهضت هذه الفلسفة مرتين : المرة الأولى عندما تملك الناس فى العصور الوسطى نازع الدين والإعداد ليوم القيامة ليفوز المرء برضا ربه ، وذلك عن طريق تعذيب النفس والانقطاع للعبادة والبعد عن ملذات الحياة ، ولم يكن هناك وزن لمواطنة المواطن فى حياته الدنيا ، ولم يعد أحد يهدف إلى إسعاد الفرد أو الجماعة فى تلك الحياة ، ومن ثم نضبت منابع التربية وجفت أصول التعليم الصحيحة وهزلت مناهجها ؛ اللهم إلا من كلمات تردد وعبارات جوفاء كل ما لها من قيمة أنها تبعث فى نفس قائلها الفزع والخوف من الآخرة . ولذلك قامت الحركة الطبيعية الرومانتيكية ثورة

على ذلك الجمود ، وخلقاً للروح والحيوية فى تربية الناشئة ، وتأكيداً لصلة الإنسان القوية بالحياة الحاضرة التى يحياها .

أما المرة الثانية فكانت عقب الحرب العالمية الأولى عندما أخذت الآراء التربوية التى نادى بها المصلحون فى القرن التاسع عشر تنزوى إلى ركن النسيان والهجر ، وأصبحت المناهج الدراسية من العقم بحيث لم يكن لها بالمدارس أثر إلا محو الأمية السطحية . لذلك كان طبيعياً أن تقوم ثورة تربوية تتناول بالتجديد والتغيير ما كادت يد البلى تأتى عليه ، فاهتزت المناهج الدراسية والأهداف التربوية والطرق التدريسية هزة عنيفة نتيجة هذه الحركة الثورية .

ويرى كثير من التقدميين أن الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية تؤيد اتجاهاتهم وآراءهم التربوية بما يفوق تأييد الفلسفة البراجماسية لها ؛ فيعتقدون أن الأسس الرئيسة للمناهج التربوية التقدمية قد نبتت من تفكير « روسو » وأتباعه ولم تنبع من تفكير « ديوى » وأتباعه ؛ لأن الأولين قد سبقوا بوضع نظريتهم عن الطبيعة البشرية على الأساس الذى قامت عليه التربية التقدمية ، أما الآخرون فقد شاركوا التقدميين فقط فى وضع الأسس الجوهرية لرغبات الأفراد وحريتهم فى نظرية المعرفة .

ويغالى المذهب الطبيعى الرومانتيكى فى الرجوع إلى الطبيعة والاعتماد عليها ، « فروسو » الذى وضع أصول هذا المذهب يقرر أن طبيعة الطفل خيرة وليست بشريرة فى أى جانب من جوانبها ، وأتباع « روسو » يؤكدون أن الطبيعة الإنسانية قد نشأت طبقاً لقوانين صارمة كلها طهر وبعد عن الشر ، كتلك القوانين التى تطيعها الملائكة وتخضع لها فى الفلك الأعلى . وواجب التربوى حين يتصدى للعمل التربوى ووضع مناهجه أن يتعرف أولا على هذه القوانين ، ليحركها ويدفعها نحو العمل وأداء وظيفتها دون تدخل منه فى عملها ، أو تغيير لوظيفتها . ومن هذا الأصل نبع كل الاتجاه فى دراسة الطفل ، واعتبرت طبيعته المرجع النهائى والمعيار الدقيق فى تلك الدراسة .

وعلى هذا بنى الطبيعيون الرومانتيكيون رأيهم بأن ما هو كائن هو وحده الجدير بالاعتبار لأنه يحمل صفة السلامة والرشد ، وأن كل شىء يريد الطفل أن يعمله يجب أن تترك له الحرية الكاملة فى عمله لأنه يتجه إلى عمله بدافع ذاتى وداخلى هو محاولة

إثبات نفسه الخيرة ، وأن اهتمامات الأطفال ورغباتهم ينبغى أن توضع موضع العناية والرعاية الكاملة بما يجعلها تنطلق دون اعتراض . وعلى المربى فى البيت والمدرسة أن يتنبه إلى أن الاضطرابات العصبية للطفل ليست إلا وليدة كبت التقاليد الاجتماعية لاهتمامه ورغبته ، فإذا أراد أن ينجح فى مهمته التربوية عليه أن يتلمس التراخيص والمسوغات لكسر هذه التقاليد والخروج عليها . وخير له عند وضع الأهداف والمناهج المدرسية أن يستشير علم نفس الطفل ليبنى هذه الأهداف أحسن بناء . فقائمة الحاجات التى يرشده إليها علم النفس هى نفسها الأهداف التى يسعى المربى إلى تحقيقها عن طريق المناهج التربوية التى يضعها .

كما تقدس الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية الطبيعة الإنسانية بعامة تقدس كذلك طبيعة كل فرد من أفراد الإنسان ممثلة فى حاجاته الخاصة به ، بل إنها تعطى تفكير الفرد بشعوره ورغباته وقيمه أسبقية مطلقة واهتماماً كبيراً ، ومن ثم تحاول بناء الأساليب التربوية حول رغبات الأفراد من الأطفال وميولهم التى تختلف من واحد إلى آخر . والمستحدثون من أصحاب هذه النظرية أكثر حماساً لهذا المبدأ من أستاذهم الأول « روسو » فهم يفوقونه فى الاعتقاد بأن التربية الاجتماعية للطفل عملية طبيعية ؛ مركز الجاذبية فيها يتجه إلى الاستقلال والحكم الذاتى فى الفرد سواء أكان طفلا أو رجلا ، فالقانون الذى يحكم الحقوق الطبيعية للرجل يتناسب وقانون حقوق الطفولة ، ولذلك فإنهم ينادون بوجوب رعاية الحقوق فقط خلال الطور التربوى للأفراد ، أما الواجبات فيبدو أنها عندهم تتزحزح وتتجمع فى فترة ما بعد الطور التربوى ، ولذلك فإن موانع الوقوع فى المحرمات الاجتماعية تقاوم فى أثناء النشاط التربوى على اعتبار أنها معوقات غير طبيعية ومنافية للحرية المطلقة التى تقتضيها أحوال الإنسان الطبيعية . وإذا كان الضبط وكبح جماح النفس من الأهداف التى تستحق الاعتبار ؛ فهى فى نظر الطبيعى عرضية وليست جوهرية فى الاكتمال التربوى إذا قيست بإيجابية المنهج التربوى فيما يؤديه للمتعلم من خدمات وفضائل ؛ إذا قام على الحرية المطلقة فى التعبير عن النفس .

دعوة الطبيعيين الرومانتيكيين إلى ابتعاد الآباء والمدرسين عن التدخل فى شئون الأطفال التربوية يجارى المذهب السياسى المعروف بالتحرر المطلق (Laissez faire)

ولذلك فقد يقال إن الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية — بناء على هذا — تدعو إلى عدم تدخل الحكومة فى السياسة التربوية ووضع مناهجها ؛ فليس من شأنها مثلا أن تشيد المدارس مفترضة كثرة عدد المحتاجين إلى الدراسة والتعليم ، وإنما ذلك متروك لاهتمام الناس الذاتى والطبيعى بها ، وحاجتهم الفعلية إلى إقامتها عندما يتحققون من فشل الأبوة الطبيعية فى القيام بالمقتضيات التربوية ، وإذا كان لا بد من تدخل الحكومة فى موضوع التربية والتعليم فإنه ينبغى أن يكون آخر رمية ترمى لكى تمنع الظلم عن الطفل وتقيم له معقل الحماية والرعاية بالمناهج التى تضعها له ، والنظم الدراسية التى تختطها . وهم يعتقدون أن الفلسفة التى تقوم على مثل هذه المبادئ تتيح أكثر الفرص لإثبات الذات قوية متكاملة ، وتوحى بالعدالة الاجتماعية ، وتساير أحسن ما يليق بالإنسان .

وتشارك الطبيعية الرومانتيكية الفلسفة التجريبية فى عناية المناهج التربوية بالحاضر المعاصر لأن الإنسان — وهو يعيش فى هذا العالم السريع التغير الدائم التطور — لا يمكنه أن يغفل نقطة البداية لما يجد ويستحدث باستمرار ، وهذه النقطة هى الحاضر الذى لا يفتر عن الحركة . ومن هنا فلن ندهش إذا رأينا التقدميين يدافعون عن الفكرة القائلة بأن « التربية هى الحياة الحاضرة » وليست إعداداً لحياة الرجولة فى أى طور من أطوار المستقبل ، غاية الأمر أن الطفل — إذا حسن عيشه فى الحاضر — سوف يسعد فى مستقبله ، لأن مستقبله ينمو من حاضره دون شعور أو ترتيب خاص .

ويمكن أن نلخص المعالم الفلسفية لهذه النظرية فى نقطتين :

النقطة الأولى هى الاعتقاد بأن نفس الإنسان خيرة فى تكوينها ، مبرأة من الشر عندما هبطت من عليائها وتنزلت على الإنسان من قدسيتها الإلهية .

والنقطة الثانية هى التركيز على الحاضر واعتباره عماد المستقبل وأصل تطوره .

أما المعالم التربوية فيمكن تلخيصها فيما يلى :

١ — حرية الطفل فى التعبير عن نفسه وطبيعة ذاته هى الهدف الأساسى للتربية ومناهجها ؛ فالطفل يعمل ما يهواه وما يميل إليه دون أن يقيده رقيب أو يقوم على سلوكه ضابط ، والطبيعة وحدها هى التى تتولاه بالرعاية ، وتقف منه موقف

المهذب والمثقف الأكبر ، ولا داعى لتوجيهات المربى ورقابته اللهم إلا من وراء ستار ، وبقدر ما يستجيب الطفل نفسه إذا سأله عما لا يفهم ؛ فهو لا يتدخل إلا لما ناداه الطفل ، ولا يتبرع بالشرح والتفسير إلا بناء على دعوة صريحة منه .

٢ — التربية عند الطبيعيين الرومانتيكيين عملية سلبية لأن الإنسان لا يتدخل فيها فليس هناك منهج تربوى يوضع قصداً ، وليست هناك نظم دراسية يتعمد تدبيرها ؛ اللهم إلا فى رأى بعض أتباعها وفى سن متأخرة . وهم يحرمون العقاب البدنى ويرون أن استعماله يقتل نمو الطفل ويفسد طبيعته ؛ أى يؤدى إلى الكبت وتربية العقد النفسية لديهما يكون له أسوأ الآثار على تقدمه ونهضته وسلوكه الطبيعى العام .

٣ — المشاكل الجنسية لا وجود لها فى الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية ؛ إذ ينظر الطبيعيون الرومانتيكيون إلى مسائل الجنس نظرتهم إلى الأمور العادية ؛ فلا قدسية ، ولا هالة من تقييد ، ولا تقاليد معينة تحوطها بالشك والريبة . وعلى هذا فليس من الطبيعى عندهم أن نفصل بين الجنسين فى مراحل التعليم لأن الطبيعة تحمل فى ذاتها ومعناها عنصر الاختلاط ، وأن الاختلاط يبعد حياة الأفراد عن الشذوذ الجنسى ، حتى إن بعض رواد هذه الحركة يرون أن بعض الآباء فى مبالغتهم وتزمتهم فى اتباع قواعد الخلق والدين فى تربية أبنائهم يخلقون المشاكل الجنسية لهم .

وطبقا لاتجاهات الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية أقام نيل « Neill » المنهج والنشاط التربوى فى مدرسته « سمرهل Summerhill » على التسامح الكامل والصراحة المتناهية بين البنين والبنات . فلكل فرد فى المدرسة ذكراً كان أو أنثى مطلق الحرية فى أن يتحدث فى مسائل الجنس ، ويتبادل النكات بشأنها ، ويتناقش فى الموضوعات التى تدور حولها علناً ودون رهبة أو خوف أو رعاية لقدسية أو اعتبار أن هذا محرم وذاك ممنوع أو مخالف للسلوك المؤدب أو مؤد إلى الخجل . بل قد سمح فى هذه المدرسة بالعرى والسباحة المختلطة والرقص المشترك . ويؤكد « نيل » أن هذا الأسلوب التربوى يزهد التلاميذ فى المآسى الخلقية وجرائم الشذوذ الجنسى ؛ لأن الدافع إلى هذا كله هو سلطان المنع والحرمان وهو غير موجود فى مدرسته ، لأن كلا الجنسين قد أشبع رغبته فى الإفاضة الجنسية والانطلاق الحر فى البحث والحديث والمشاهدة

حتى مل وعاف. فانعدمت لديه الميول والاضطرابات الجنسية والانحرافات غير الطبيعية أو الضارة فى العلاقة بالجنس الآخر .

٤ ــ مركز الاهتمام فى الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية هو الطفل ذاته وتربية خلقه وإعداده لحاضره . ومنبع التعلم هو الاحتكاك المباشر . فالمناهج الموضوعة والمادة العلمية والكتاب المدرسى والمعلم والالتجاء إلى السبورة فى شرح الدروس ؛ كل ذلك غير جدير بالاهتمام ، وإنما الجدير بالاهتمام هو عمل الطفل نفسه ، واحتكاكه بالطبيعة فى اكتساب معارفه .

٥ ــ اللعب أساس هام فى التربية الطبيعية الرومانتيكية لأنه طريق الطبيعة فى التهذيب والتعليم ، وفيه تظهر الطبائع جلية وتتضح الميول والاستعدادات ، ويشبع كل فرد حاجاته الإنسانية .

٦ ــ الأطفال فى المجال التربوى ــ بعد اكتساب قدر مناسب من الحبرة ــ يشتركون فى وضع القواعد والقوانين التى تحكم تصرفاتهم على ضوء خبراتهم التى اكتسبوها وعاشوها . ولهم مطلق الحرية فى أن يعدلوا هذه اللوائح والقوانين إذا رأوا أن الأمر يحتاج إلى تعديل ؛ فهم أصحاب السلطة التشريعية والقضائية والتنفيذية . وبمعنى أخصر يقوم التعامل بينهم على أساس الحكم الذاتى .

الفلسفات ذات الصبغة المشتركة واتجاهاتها في بناء المناهج التربوية

نقصد بالصبغة المشتركة فى هذه الفلسفات اشتمالها على عناصر الاتجاه التقليدى والاتجا التقدمى معاً على ما سنبينه بعد . وهذه الفلسفات هى : الفلسفة الاشتراكية العربية "Arab Socialism" والفلسفة الوجودية "Existentialism" والفلسفة الشيوعية "Communism". وفيما يلى بعض التفصيل لكل من هذه الفلسفات ومناهجها التربوية.

الفلسفة الاشتراكية العربية ومنهجها التربوى

"Arab socialism"

الاشتراكية العربية هى فى الواقع ترجمة لمعنى الكفاية والعدل إلى صور حيوية وأساليب من العمل الاجتماعى والفردى تضمن الحياة الكريمة لكل فرد من أفراد المجتمع وللمجتمع بصورته العامة . وهى فى صياغتها لمعنى الكفاية والعدل هذه الصياغة تتخذ الديمقراطية الحقيقية أداتها ، وهى الديمقراطية التى تعتمد على الحرية السياسية والاقتصادية والعلمية . ولا شك أن الديمقراطية بهذا المعنى تعتمد كل الاعتماد على تربية الشعب بكل أفراده تربية سليمة . فالمعنى الذى تعنيه الديمقراطية بأصل وضعها اليونانى هو الحكم بوساطة الناس . وحكم الناس لأنفسهم يحتاج إلى تربية خاصة ، واستعداد لهذا العمل ؛ لأن دخول الأفراد فى هذا الميدان دون دراية وخبرة وتدريب وتعليم مناسب ؛ يميل بهم عن الالتزام الأمين بمقتضيات القوة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، ويفسد عليهم الحياة التى يحبون أن يحيوها بعامتهم . فليس تحمل مسئولية هذه القوة أمراً سياسياً فقط ولكنه طريقة للحياة أيضاً تمتد إلى البيت والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة . وطبقاً لهذا لا بد من تأكيد معنى الشمول والكفاءة فى مناهج التربية والتعليم ، إذ لو اقتصر التعليم على بعض الأفراد دون كل الأفراد أو كانت مناهجه صورية

لا كفاية فيها ولا غناء بل تهدف إلى مجرد تزويد المجتمع بطبقة الموظفين وتهمل معنى التربية السليمة التى تزيد بحق أمية الناس الثقافية وتخلق المواطنين الصالحين ؛ فإن التعليم بهذه الصفة لا يستحق أن يكون دعامة الاشتراكية العربية وأملها فى تحقيق المعنى السياسى والاجتماعى والاقتصادى من الديمقراطية ، حيث لا يستطيع حينئذ أن يرتفع أعضاء المجتمع الاشتراكى إلى مستوى النهوض بأعبائه . ومن ثم يسهل خضوعهم للمؤثرات المصطنعة ، فلا يميزون بين تيارات السياسة المتناقضة ، ولا يقدرون على التعبير عن مطالبهم ورغباتهم وأفكارهم ، ولا يتمكنون من الإسهام فى معركة البناء الاجتماعى والاقتصادى للوطن بالقدر الذى يحقق لهم السعادة التى يحلمون بها والتى هى فى الوقت نفسه هدف الاشتراكية العربية .

وتتأثر الحرية السياسية بعدم وجود مصادر الأنباء والمعلومات ، أو التواء هذه المصادر وعدم تحريها الصحة فيما تسوق وتحمل إلى المستعين بها ؛ لأن الرأى — حين يراه صاحبه — يبنيه على المعلومات التى يستقيها من تلك المصادر ، فإن انعدمت فإنه لا يوفق غالبًا فى أحكامه ، وإن التوت تأثر بها ومال غالبًا حيث تميل . لذلك أكدت الفلسفة الاشتراكية العربية سلامة المنابع الإخبارية وصحة الأسس الثقافية والعلمية حتى لا يتعرض سير الأمور للخطر الداهم . ولهذا نادت جمهورية مصر العربية — متبنية هذه الفلسفة — بصياغة المناهج الدراسية وحقائقها على أساس من الواقع ، فاستحثت همم المؤرخين للحض الافتراءات التاريخية التى ملأت تاريخها وصورت أبطالها الحقيقيين — كما يقرر الميثاق — « تائهين وراء سحب من الشك والغموض بينما وضعت هالات التمجيد والإكبار من حول الذين خانوا كفاحها »[1] كما جندت الجهود لصياغة مناهج التاريخ مطابقًا لواقع حدوثه حتى تستقيم الأفكار وتعتدل القيم وتوضع الشخصيات التاريخية حيث يجب أن توضع ، فيحكم لها أو عليها كل بحسب ما أداه من خدمة أو جلب من ويل ومصيبة .

وفى هذا السبيل أيضًا فتحت باب الصياغة الجديدة للمناهج التعليمية فى كل المراحل هادفة إلى توفير العدالة لجميع المواطنين ، وإلى إعادة تشكيل الحياة بما « يتيح الفرصة لتنمية ثقافة نابعة بالقيم الجديدة ، عميقة فى إحساسها بالإنسان

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

صادقة فى تعبيرها ، قادرة بعد ذلك على إضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة فى أعماقه خلاقة ومبدعة ، ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديمقراطية وفهمه لأصولها وكشفه لجوهرها الصافى النقى »[1] .

والحرية الاقتصادية فى هذا العالم الملئ بالتنافس غير الشريف ، والتطاحن على مصادر الثروات ، واستغلال الضعفاء ؛ تحتاج إلى سند علمى متين ، وقوة فهمية لأساليب الاستنزاف والاستغلال الاقتصادى الجائر التى يتبعها الاستعمار ، ووعى ثقافى عام يعضد وسائل الدفاع عن الثروة العربية والاحتفاظ بها بعيدة عن أيدى أصحاب المطامع الرخيصة . كما تحتاج إلى العقول المدربة التى يمكنها استغلال الموارد العربية دون بخس ، وبناء الكيان الصناعى لأمة العرب قائمًا على أحدث الأساليب وأقواها فى الإنتاج والتوزيع . ولذا فقد تبنت الفلسفة الاشتراكية مفهوم الحرية العلمية وتطبيقه فى المناهج الدراسية بأوسع مداه . لتخلق طاقات جديدة للأمل فى هذا الصدد ، واتجهت إلى تطبيق آخر ما وصل إليه العلم فى التصنيع « مؤمنة » بأن العمل العلمى الصناعى وحده هو القادر على أن يجعل الأرض العربية تبوح بكل أسرارها وتفيض بما فى باطنها من ثروات طبيعية ومعدنية لخدمة التقدم[2] » .

والناس فى المجتمع الديمقراطى الذى يدين بالحريات السياسية والاجتماعية والاقتصادية يعتدون بأنفسهم ، ويعتزون بقيمهم المتمايزة ، ويصرون على وجوب تقدير الفرد من حيث هو فرد ومن حيث إنه عضو فى جماعة كذلك ، ولذلك يتحتم تهيئة كل الفرص التربوية الممكنة له ضمن المناهج المدرسية فى مراحل التعليم المختلفة ؛ لأن ذلك يهب للمجتمع منبعًا فياضًا للتقدم ، ويوجب على المدرسة أن تؤكد الحرية لتلاميذها بمعنى ألا تخضعهم جميعًا لشكل اجتماعى عام أو نموذج موحد من الحياة ، وبمعنى أن تتيح الفرصة لكل فرد أن يعبر عن نفسه هو ، ويوضح ذاته وشخصيته التى يتميز بها من غيره ، ولن يتمثل ذلك بأجلى معانيه إلا

---

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

(٢) نفس المرجع .

فى الحرية العلمية والمدنية ؛ ولا يخفى ما فى هذا الأسلوب من دفع قوى لعجلة النهضة والتقدم ..

وهنا يبرز سؤال هام هو : هل معنى إتاحة الفرصة التربوية لكل فرد أن يتساوى مع غيره ممن يختلفون عنه فى المقدرات العقلية والاستعدادات الفطرية ؟ الواقع أن روح الديمقراطية فى عصرنا الحاضر وفى الفلسفة الاشتراكية التربية خصوصاً ينادى بعدالة الفرص لا تساوياً المطلق مهما اتسعت منابع الثروة. وعدالة الفرص هذه تجيز لكل فرد أن يحصل فقط من التعليم على ما تسمح به استعداداته وقدراته العامة والخاصة ؛ إذ من المستحيل مع اختلاف الأفراد فى المواهب والاستعدادات أن يتساووا فى المستويات التربوية ويتعرضوا لمناهج تعليمية موحدة مهما بذل معهم من مجهود ، ووضع تحت تصرفهم من إمكانات . فالمهم — من وجهة نظر الاشتراكية العربية — أن تفتح أبواب كل شىء أمام الجميع لمن يستطيع الدخول بما حبى به من فطرة وقدرة طبيعية خلقه الله عليها ، وأن تكون هناك مساواة عادلة لكل الأفراد ، ففرص الحكم والسلطان والمشيات الجسام تيسر لكل فرد إذا استطاع أن يؤدى التزاماتها وينهض بأعبائها ، والتعليم مهما علا مستواه لا يرد عنه كل مستعد له قادر على أن يسير فيه بنجاح ، فلا يحجزه عنه ضيق ذات اليد ، ولا تحرمه أنثى لأنوثتها ، وحق التعبير عن الرأى يعطى لأفراد المجتمع بالتساوى بين ذوى المراكز الكبرى والوظائف المرموقة وبين ذوى الحيثيات الواهنة والوظائف العادية .

وإذا فليس من المساواة العادلة فى شىء أن تقتصر الرياسات ومناصب الحكم على طبقة معينة مهما كانت الصفة التى تتصف بها هذه الطبقة أو المميزات الاجتماعية التى تتميز بها . وليس من المساواة العادلة فى شىء أن تقتصر بعض الوظائف فى الدولة على أفراد مخصوصين لأنهم أثرياء مثلا أو ينتمون إلى بعض الأسر ذات المراكز الخاصة فى المجتمع . وليس من المساواة العادلة فى شئ أن يرد عن التعليم العالى من يملك الاستعداد الفكرى له ولا يملك ثمن السير فيه ، وأن يتاح لمن يملك ثمن السير فيه ويفقد الاستعداد الفطرى له . وليس من المساواة العادلة فى شىء أن تقصى المرأة عن الاشتراك فى صنع الحياة التى تقتسمها مع الرجل خيراً وشراً ،

وعن الإسهام بعمق وإيجابية فى حمل مسئولياتها وبناء نهضتها ودفع عجلة تطويرها .

والحكومة فى المجتمعات الاشتراكية العربية وسيلة لتحقيق الرفاهية والخير لجميع أفراد المجتمع . وهى تؤدى دورها التربوى فى احترام كل فرد وتقدير مواهبه الخاصة ، وتهيئة الفرصة أمامه بما يتيح له النمو بأقصى ما تمكنه هذه المواهب . فأساس التربية إذاً ومناهجها هو غايات الأفراد وما يتميزون به من قيم واستعدادات . وليست الدولة المصدر الوحيد لتزويد النشء بالفرص التربوية ، بل يفتح الباب لقيام المدارس والمؤسسات الخاصة لتقوم بأداء هذه المهمة كذلك بشرط ألا تكون مجالاً لاستغلال الإنسان للإنسان ، وبشرط أن تتلاقى مناهج المدارس الخاصة مع مناهج المدارس الحكومية فى تخريج المواطن الصالح للمجتمع الاشتراكى ، وألا تعمل على خلق الحواجز وإقامة العراقيل أمام التقاء الناس بعضهم ببعض ، أو على خلق الطبقية التى تفسد التطبيق الاشتراكى السليم ، فإذا لم تف المدارس الخاصة بهذه الشروط كان للحكومة الحق فى اشتراع النظم التى تقضى على هذا الفساد ، وتبنى المجتمع بناء سليماً ؛ إذ المعروف أن الطبقية الاجتماعية ، وانعزال الناس بعضهم عن بعض ، وعدم نمو العلاقات بينهم ، ووقوف اطراد الرغبات والاهتمامات التى تجمع بينهم سواء أكان ذلك فى البيت أم المدرسة أم الجامعة أم الفصل الدراسى أم أى مؤسسة من المؤسسات الاجتماعية ؛ كل ذلك يشكل العدو الأكبر لروح الديمقراطية ولبها السليم .

تأكيداً لهذه الفلسفة الاشتراكية العربية لفردية الفرد ودعوتها الصريحة إلى تطبيق الأساليب الديمقراطية بهذه الصورة المتقدمة يوضح ارتباطها بالفلسفات المصطبغة بالصبغة التقدمية . ومما يزيدها التصاقاً بالنزعة التقدمية أنها تحبذ التجريب العلمى ليتلاقى الرأى النظرى مع التطبيق العملى فيما ينفع الفرد والجماعة . وهى فى تحبيذها للتجريب العلمى داخل المناهج الدراسية تؤكد :

ـ الوضوح الفكري القائم على حرية الرأى والنقد الذاتى والنقد البناء لأى فرد وفى موضوع ، فإن ذلك يخدم قضية الإسهام من جميع الأفراد فى قيادة التطور وتوجيه الأفكار وخلق الآمال وصيانة المكاسب الأدبية والمادية والمعنوية ، وفوق هذا فهو سبيل الاقتناع الحر الذى يبعد عن التعصب ويجنب أصحاب

الفكرة الجديدة إلى المشاركة الفعالة فى التطور المتلاحق الذى ينبغى أن تدفعه إلى الأمام جهود البشر فى كل مكان . « إن ممارسة النقد والنقد الذاتى يمنح العمل الوطنى دائمًا فرصة تصحيح أوضاعه وملاءمتها دائمًا مع الأهداف الكبيرة للعمل . إن أية محاولة لإخفاء الحقيقة أو تجاهلها يدفع ثمنها فى النهاية نضال الشعب وجهده للوصول إلى التقدم[1] .

٢ ــ تطوير المناهج الدراسية بما يعمل على التمكن العلمى والمعرفى ونضوج الخبرة وعدم المراهقة الفكرية التى تسلب صاحبها القدرة على الانطلاق ، يحرمه الخلق والتجديد فى بناء الوطن ، فإن « الخطر فى المراهقة الفكرية . . . إنما يخلق نوعًا من الإرهاب المعنوى يعرقل التجربة والخطأ »[2] . ومن ثم ينبغى أن تكون المناهج الدراسية فى جميع المراحل التعليمية بمنأى عن المواد الدراسية الجامدة التى يحفظها الطالب ثم ينساها بعد أن يمتحن فيها ، ولكن لا بد أن ترتبط بحركة المجتمع ومتطلباته وأن تهدف إلى :

(ا) إيجاد الفرد المتعلم المستنير ، بحيث يكون أكثر فهما واتساقاً مع مجتمعه وعصره ، وأكثر قدرة على استيعاب ثمار المعرفة الإنسانية والاستمتاع بها ، وأكثر تفهما للقضايا العامة فى بلاده وفى محيطه وبيئته التى يعيش فيها .

(ب) تزويده بخبرة متقدمة محددة تمكنه من القيام بالدور الذى يتناسب وهذه الخبرة فى شتى مواقع العمل والإنتاج فى بلاده .

وحيث إن هذه الفلسفة قد نشأت فى البلاد العربية التى تحاول أن تنفض عن نفسها تراب التخلف فقد آمنت بأن « العلم للعلم » فى حد ذاته شعار لا يتناسب والمسئوليات الكبرى فى سبيل الخروج من ورطة التخلف ، ونادت بأن يكون العلم للمجتمع بمعنى أن تجند كل فروعه وأبحاثه لحل المشاكل التى تنشأ فى المجتمع وتعطل نهضته . وليس معنى هذا الدعوة إلى التمسك ببقاء الوسائل العلمية القديمة وعدم الاتصال بأحدث ما وصلت إليه الأمم المتقدمة لأن ذلك يعد تفسيراً ضيقًا لمعنى « العلم للمجتمع » إذ أن تحقيق هذا الشعار والنجاح فى التمسك به يدفع إلى التحول

(١ ، ٢) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

(٣) ورقة أكتوبر سنة ١٩٧٤ .

فى عصر الذرة ولكن من أجل السلام والرفاهية والرخاء ، فإن استخدام الذرة فى هذا الصدد يصنع المعجزات فى التطوير الوطنى وطرد كابوس الجمود والتخلف . ومن هنا آمن أصحاب هذه النظرية — وهم العرب — بما أحرزه الإنسان بعامة من تقدم فى مجال العلم ، وبأن التقدم العلمى والتخطيط له يجعل الانطلاق نحو مستقبل أفضل أمراً ممكناً دون استغلال أحد أو الخضوع لاستعباده ، وهو فى الواقع طريق الغد المأمونة . ولذلك نادوا بوجوب الانتفاع بالحصيلة العلمية التى سبقهم بها غيرهم من الدول المتقدمة وبناء المناهج التربوية على أساسها ليبدءوا نهضتهم حيث انتهى غيرهم ، فتعظم بذلك سرعتهم نحو إدراك الأهداف التى يريدون تحقيقها للشعوب العربية .

والفلسفة الاشتراكية العربية — برغم إيمانها بالأسس المادية فى تنظيم عمليات التقدم والنهضة الاجتماعية — لا تنسى القيم الروحية التى تنبع من الأديان السماوية ، بل تعتبرها الطاقات الحافزة والدوافع الشريفة نحو تحقيق الأهداف التقدمية ، وأنها معالم الطريق نحو هداية الإنسان وإضاءة حياته الخلاقة ، ومنحه الرفعة لمثل العليا وخير الغايات والمقاصد . ولذلك فهى تؤمن بالأديان السماوية وتدعو إلى العناية بالتعاليم الدينية الصحيحة البعيدة عن التأويل الفاسد أو الذى يخدم بعض الأغراض الشخصية أو الطبقية ، لأن «رسالات السماء كلها فى جوهرها كانت ثورات إنسانية استهدفت شرف الإنسان وسعادته ، وأن واجب المفكرين الدينيين هو الاحتفاظ للدين بجوهر رسالته»[1] حتى يظل هادفاً نحو التقدم الاجتماعى والخير العام لجميع الناس .

ولا غرابة إذاً أن يكون من الأسس التربوية فى الفلسفة الاشتراكية العربية اشتمال المناهج الدراسية على العلوم الدينية بما تحض عليه من مثل وأخلاق ثم دعوة الشباب إلى الاعتزاز والتخلق بهذه المثل وتلك الأخلاق ومزاولة الشعائر الدينية داخل المدرسة وخارجها فى حدود ما رسمته الشرائع دون انحراف ، وذلك من أجل إعدادهم لحاضر أفضل ومستقبل كذلك أفضل ، سواء أكان ذلك المستقبل فى الحياة الدنيا أم فيما بعد الموت .

---

(٦) الاتجاهات القومى ، مرجع سابق .

وإذا كانت الاشتراكية العربية تؤمن بالأديان السماوية كما نزلت من عند الله، وتنادى من جهة أخرى بوجوب الانتفاع بالعلوم التى سبق بها العالم المتمدين ؛ فإن هناك فى ظل هذه الفلسفة قيماً روحية وأهدافاً تربوية تصوغها المدرسة وتوضع لها المناهج الدراسية قبل أن تبدأ العملية التعليمية . كما أن هناك علوماً بعينها ينبغى أن يدرسها التلاميذ تحقيقاً لهذه القيم وتلك الأهداف ، وهى العلوم الدينية من ناحية والعلوم التى سبقت بها الدول المتقدمة من ناحية أخرى . وواضح أن الفلسفة الاشتراكية العربية بذلك تجنح إلى مجال الفلسفات ذات الصبغة التقليدية .

إن الفلسفة الاشتراكية العربية تخدم بمبادئها وقيمها ومثلها أمة العرب جميعها وإن كانت تتخذ من القاهرة مركز انطلاقها وانبعاثها . ومن هنا كانت جمهورية مصر العربية — بحق ما آمنت به من فاعلية التربية الصحيحة — ملزمة أن تتفاعل فكرياً مع بقية أجزاء الأمة العربية ، وأن تتحمل مسئولية تزويدها بزاد الثقافة والعلم بكل الطرق الممكنة حتى يتوحد الاتجاه نحو الهدف المشترك والسير الأمين فى طريق الأمل المرموق والمستقبل الناهض .

وتتلخص الاتجاهات التربوية للفلسفة الاشتراكية العربية فيما يلى :

١ — التربية بمناهجها سبيل التقدم الاجتماعى وعامل من أهم العوامل التى تؤدى إلى نهضة المجتمع وارتقائه .

٢ — تساوى فرص التعليم فى جميع مراحله لكل الأفراد — ذكوراً وإناثاً — على أساس من مقدراتهم الذهنية واستعداداتهم العامة ؛ لا ينقض هذا المبدأ فقر أو عوامل اجتماعية أخرى ، وبمعنى آخر قيام التعليم فى جميع مراحله على أساس المجانية المطلقة لكل مستعد له .

٣ — عناية المناهج الدراسية بتربية الأفراد تربية سليمة تزيل أميتهم الثقافية وتبعد عن مجرد إعدادهم للوظائف الحكومية وأعمال الدواوين . وامتداد مرحلة الإلزام إلى حيث يستطيع المتعلم أن يتابع بنفسه مسار الثقافة الاجتماعية ، ويتمكن من ممارسة حقوقه والدفاع عنها ، وأدائه لواجباته دون إخلال بها أو إهمال فيها .

٤ — عناية المناهج الدراسية بالفروق الفردية بما يتيح لكل فرد تعليماً متعادلاً مع قدراته واستعداداته .

٥ ــ تحرى الصحة فى صياغة الحقائق العلمية التى تشتمل عليها المناهج الدراسية ، والبعد بها عن التمويه والخداع .

٦ ــ قيام المناهج وطرق التدريس على غرس الحرية الفكرية فى الشباب ، وممارسة النقد البناء والنقد الذاتى ، والاتجاه نحو الإبداع والابتكار ، وبث الثقافة الوطنية ، وحب الاشتراكية العلمية ، وخلق الشعور بالمسئولية .

٧ ــ تعضيد المناهج الدراسية فكرة « العلم لخدمة المجتمع » وحل مشكلاته الاقتصادية وغيرها قبل تحقيق فكرة « العلم للعلم » .

٩ ــ فتح باب التجريب العلمى بالنسبة للمناهج التربوية فى كل الميادين ليتلاقى التطبيق والنظرية فى نفع الأفراد والجماعات ، وفى دفع عجلة التقدم فى ميادين العمل الوطنى .

١ ــ الانتفاع بالحصيلة العلمية التى سبقت بها الأمم المتقدمة ليعظم الدفع نحو الهدف . على أن تشتمل المناهج الدراسية بصورة متناسبة على تلك العلوم التى كانت عماد تقدم هذه الأمم .

١٠ ــ وجوب التخطيط العلمى السليم ، والبعد عن الارتجال فى مناهج التربية والتعليم .

١١ ــ الحرية العلمية يجب أن تكفلها المدرسة والمؤسسات التربوية ومناهجها التربوية لكل فرد ؛ لأن « العلم طريق تعزيز الحرية الإنسانية وتكريمها ، وكذلك فإن العلم هو الطاقة القادرة على تجديد شباب العمل الوطنى وإضافة أفكار جديدة إليه كل يوم وعناصر قائدة جديدة فى ميادينه المختلفة »[1] ، ولن يكون العلم كذلك إلا إذا تحققت له الحرية .

١٢ الإيمان بالله وبالتعاليم الدينية والقيم الروحية أساس قوىٌّ من أسس التهذيب والتقويم والتربية . واشتمال المناهج التربوية على العلوم الدينية التى تؤكد هذه التعاليم وتلك القيم ، وتعمل على غرس المبادئ والأخلاق الدينية فى نفوس الشباب .

١٣ ــ التعليم الحر والخاص مسموح به ومباح لخدمة الفرد ، كى يختار مكان تربيته وتعليمه ، أو ليتابعه على حسابه الخاص ويتحمل مسئولياته التربوية مادية

---

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

وغير مادية إذا لم يستطع أن ينفذ إلى ما يطمح إليه من خلال المبادئ التى وضعها المجتمع من جعل التعليم حقًا وبالمجان لكل فرد إلى المدى الذى تمكن منه استعداداته الفطرية ، على أن يساير هذا النوع من التعليم أهداف الوطن ولا يخرج عن المسار التربوى الذى يتبناه نوع التعليم الذى يخضع للدولة .

١٤ — تحمل جمهورية مصر العربية للمسئولية التربوية فى أمة العرب .

١٥ — الهدف النهائى للتربية فى الفلسفة الاشتراكية العربية هو إعداد المواطن — طبقًا للأسس المتقدمة — إعداداً اشتراكيًا عربيًا سليمًا بحيث يسعده شخصيًا أن يعيش فى المجتمع الاشتراكى العربى ، ويسعد المجتمع الاشتراكى العربى أن يعيش مثل هذا الفرد فيه . وبذلك يقوم المجتمع على أصلح العناصر من المواطنين القادرين على الارتفاع بشأنه والأخذ بيده [1]

وفى ختام الكلام عن الفلسفة الاشتراكية العربية أود أن أثبت أن هذه النظرية بما آمنت به من مبادئ وقيم قد أخذت من منطوق الميثاق ومفهومه ؛ وهو دليل العمل الوطنى فى كل مجال وكذلك من برنامج العمل الوطنى وورقة أكتوبر . أما واقع التطبيق فى أى بلد عربى فما زال بعيداً عن النظرية نظراً للظروف الاقتصادية وغير الاقتصادية التى تجتازها أمة العرب المؤمنة بهذه الفلسفة . ولعل الظروف تواتى وتسمح بالتطبيق الصحيح لروح هذه الفلسفة ومفاهيمها العميقة .

الفلسفة الوجودية ومنهجها التربوى

"Existentialism"

الفلسفة الوجودية لها فى التاريخ المعاصر وجود براق وصدارة فكرية لا من حيث ما يلتصق بها فى ذهن الشباب من معان هى منها براء ، ولكن من حيث قيامها على أساس قريب إلى أذهان عامة الناس وهو أن تصرفات الإنسان وسلوكه

(١) المواطن الصالح فى المجتمع الاشتراكى العربى هو الفرد الذى يسعد بحياته فى المجتمع ويسعد المجتمع بحياته هو ؛ أى أنه متفاعل مع مجتمعه ، متعلق بعناصره الثقافية ، مؤمن بحماسة وحرارة بقيمه واتجاهاته ، عامل بكل جهده مع الآخرين على وضع هذه القيم وتلك المثل والاتجاهات موضع التطبيق السليم والترجمة السلوكية الفعالة ، ويشترك اشتراكاً مثمراً فى ترجمة معنى الكفاية والعدل إلى صور حيوية وأساليب من العمل الاجتماعى الذى يضمن الحياة الكريمة لأفراد المجتمع بعامة .

هى المحددة لوجوده . وبمعنى آخر فإن الوجود لا تسبقه ماهية .

ومع مركزها المعاصر هذا فإنها ليست وليدة العصور المتأخرة وحدها ، بل تمتد بجذورها فى أعماق الماضى البعيد حتى تصل إلى سقراط والحلاج وأمثالهما ممن تحدثوا عن الحياة وفلسفوا معنى الوجود ؛ وإن كان فلاسفة الوجودية الحقيقيون يبحثون فى الوجود بحثاً مختلفاً عن ذلك اختلافاً جوهرياً .

وقد نشأت الفلسفة الوجودية فى ذهن مؤسسها الأول بحق « سيرن كيركجارد » "Sorn Kierkegard" المفكر الدنماركى (١٨١٣–١٨٥٥) عندما حاول الرد على فيلسوف الألمانى « هيجل » وهو من أصحاب الفلسفة المثالية الذى توغل فى التصورات العقلية ، وحفل بالمعنى المطلق المنفصل عن الزمن للوجود ، وبنى كل الحقائق على المفاهيم الكلية والمجردات النظرية ، وأهمل بذلك وجود الأفراد أفراداً وغض النظر عن الموجودات العينية ، بل احتقرها وعدها تافهة لأنها لا تمثل الواقع والحقيقة فى شىء ؛ ولقد رأى « كيركجارد » أن البعد عن المعانى المجردة والالتصاق بالكائنات الموجودة ، ورد المعانى إلى الأفراد الذين يتصفون بها ، هو الفلسفة الحقيقية ، فلا معنى ولا فلسفة فى نظره للبحث فى الموت مثلا على أنه معنى كلى مجرد ، ولكن البحث فى هذا الموضوع يصبح ذا معنى إذا اتجه إلى الشخص الذى يموت ويعانى من الموت . فذوات الموجودات الفعلية لا المعانى المجردة هى الجديرة بأن تكون لب الفلسفة .

وبهذا وضع « كيركجارد » أساس الفلسفة الوجودية وجعل ذلك الأساس الفرد الموجود لا العقل والفكرة المجردة . ثم جاء كارل يسبرز "Karl Jaspers" (١٨٩٣) ومارتن هيدجر "Martin Heidegger" (١٨٨٩) وغيرهما يترسمون خطى « كيركجارد » واتخذوا الوجود الإنسانى الفرد كيفاً محكوماً بسلسلة من القضايا التى ترتب بعضها على بعض ؛ ذلك لأن الإنسان حياً ومتحركاً لابد أن يقوم بعمل ما ، وهذا قوام وجوده . وهو بعمله هذا يختار شيئاً ويقضى عن أشياء لأنه لا يستطيع أن يقوم بعمل الممكنات كلها فى آن واحد ؛ فالباحث عن مسكن مثلا عليه أن يختار واحداً من بين ما يعرض عليه لأنه لا يسكن فيها جميعاً ، ثم هو فى اختياره لا بد أن يكون حراً إذ لا يستطيع أن يختار بدون حرية . ومن ناحية أخرى

فإن الاختيار يقتضى المخاطرة والمجازفة حيث الإقدام على تفضيل شيء على شيء آخر يستلزم بالضرورة شجاعة وتحملا لمسئولية النتائج المترتبة بما تحمل من خطأ أو ضرر أو هلاك ، وذلك بالطبع يدعو إلى القلق والاضطراب . وبذلك تبث الوجودية عند « هيدجر » و « يسبرز » على الإنسان الفرد بما يحمل وجوده من معانى الاختيار والحرية والمسئولية وبما يتصف من موت وخطيئة ومخاطرة وقلق . . .

تلك فكرة سريعة عن الأساس الفلسفى لهذه النظرية لا نريد أن نتابعه ونستقصى تفاصيله لأننا بصدد الحديث عن الفلسفة الوجودية من حيث ارتباطها بالناحية التربوية . وهو يكفينا لإظهار ما للوجودية من نزعة تقدمية إذا أردنا أن نزنها بالميزان التربوى لأنها تشترك حينئذ مع « النفعية » والطبيعية الرومانتيكية » فى التركيز على الفرد والاهتمام به . كما أنه يكفينا أيضًا للاستدلال على أن هذه الفلسفة تختلف عن « النفعية الرومانتيكية » و « الطبيعية » فى أن نغمة التشاؤم تسيطر على أصحابها ويحكم وجودهم القلق والاضطراب ، بينما تشيع موجة التفاؤل بين النفعيين والطبيعيين الرومانتيكيين .

ومن ناحية أخرى يشترك الوجوديون مع المثاليين التقليديين فى العناية التامة بالوجود وتفهم معناه ؛ غير أنهم يختلفون فى أن المثاليين يهتمون بالوجود ونهاية الوجود اهتماماً متساوياً ، أما الوجوديون فهم لا يرون التساوى بينهما فى الاهتمام والدراسة ؛ فهم يهتمون اهتمامًا كبيراً بالوجود ذاته ، أما نهاية الوجود وما وراء الطبيعة فلا يهتمون به كثيراً من حيث هو .

ونقطة البداية فى هذا الاختلاف هى أن موقف الإنسان فى هذا العالم مكتف الشعور بالوحدة والقلق ؛ لأنه يواجه المستقبل — نهاية الوجود وما وراء الوجود — غير متأكد من معناه وما قدر له فيه ، وهو فى نهاية الوجود يلقى الموت ممزوجًا بمشاعر الانزعاج والرهبة التى تحوطه ، ولذلك فهو لا يخاف شيئًا أكثر من خوفه من فناء ونهاية وجوده .

هذه النظرة قد دفعت بالفلاسفة التقليديين ومنهم المثاليون إلى البحث عن جوهر الوجود وسر الحياة فى التعليلات والأسس المعقولة لما وراء الطبيعة ، وذلك للهرب من استشعار الخوف من الموت والسعى وراء الطمأنينة وإزالة القلق من

النفوس . أما الوجوديون فلم يعنوا كثيراً بما وراء الطبيعة ، ولم يشغلوا أنفسهم بتفسيرات كنهها ، ومحاولة التعليل لها وإنما اتجهوا إلى أنه لما كان الإنسان نفسه فى نظرهم هو سبب شحن مواقف الحياة بالشك المؤلم ؛ فعليه وحده يقع العبء فى إزالة الآلام التى كان سبباً فيها ، وذلك بالجدل والنضال ، ونقد التصرفات التى تصدر منه ، والمخاطرة فى سبيل الوصول إلى النتائج المحببة ، ولو أدى الأمر إلى قيام الحروب والمصادمات ، فى ذلك ما يقضى على قلقه . ويكفيه ألم الوحدة التى يعانيها .

وقد يوحى هذا الكلام عن الوجودية بسؤال غير مباشر ولكنه مهم وهو : ما موقف الفلسفة الوجودية من وجود الله ، وفى الإجابة عن هذا السؤال ينقسم الوجوديون أنفسهم فريقين : الفريق الأول — وأعضاؤه أتباع سيرن كيركجارد "Sorn Kierkegaard" مؤسس الفلسفة الوجودية فى القرن التاسع عشر كما أشرنا فى بداية الكلام عن الفلسفة الوجودية — يذهب إلى الاعتقاد فى وجود الإله حيث إن البرهنة على وجوده ممكنة ، وإن كان لا يمكن التوصل إليه ذاته . أما الفريق الثانى — وأعضاؤه أتباع جان بول سارتر "Jean paul Sarter" فى القرن العشرين — فهو لا يعتقد فى وجود إله . ومع هذا الاختلاف الدينى فلم تتخل الفلسفة الوجودية فى أى طور من أطوارها عن فكرة القلق الذى يشحن حياة الإنسان ، وعن تلمس سبل العنف فى حل المشاكل . ومن ثم تزدهر فى فترات الحروب الباردة والساخنة والقلق الذى يصاحبهما . وهذا هو ما جعلها بعد الحربين العالميتين مذهب كثير من المفكرين المعاصرين ؛ إذ العالم كله اليوم مهدد بخطر الموت الشامل ويحلول مأساة العدم والفناء على كل فرد من أفراده بعد الوصول إلى اختراع القنبلة الهيدروجينية التى لم يعد أثرها المهلك مقصوراً على منطقة محددة بل يمتد إلى كل مكان .

وروح الفلسفة الوجودية ينطق بأن كل حى من بنى آدم سواء أكان شيخاً أو شابا أو طفلا سوف يموت . وهنا تبرز الأسئلة الآتية : كيف يتم الإعداد لهذ النهاية ؟ وهل من الممكن أن تكتمل تربية الشخص دون هذا الإعداد ؟ وما موقف الوجوديين من التربية الدينية ؟ الواقع أن النظرية الوجودية لم تضع لنا معالم تربوية من الوجهة الدينية ، ولكن الاتجاه الدينى الذى سبق حديثنا عنه فى هذه الفلسفة ينبغى أن يكون أساس التفكير فى هذا الموضوع لمن أراد أن يقترح

منهجاً دينياً مناسباً للفلسفة الوجودية يتم به الإعداد لنهاية البشر المحتومة .

ومهما يكن من أمر فإن هذه الفلسفة لم تعطنا منهجاً تربوياً متكاملا ، ولعله من المشكوك فيه أن تنهض بمثل هذا ؛ على الرغم من وجود بعض المحاولات لبناءات تربوية مبعثرة على أساس من مفاهيمها الفلسفية . ولقد قام الشك فى وجه هذه الفلسفة فيما يتعلق ببناء منهج متكامل يحكمه التوافق ؛ لأن مفاهيمها الفلسفية تحمل فى ثناياها التناقضات المثبطة لمن يريد أن ينهض بمثل هذا العمل .

فالوجوديون يتناقضون عندما يتعرضون لوجود الإله ؛ فبعضهم يعتقد فى وجوده ، والبعض الآخر لا يرى ذلك كما ذكرنا سابقاً ؛ مما يترك قضية التربية الدينية ضمن المناهج الدراسية مهزوزة بلا تحديد .

وفى الوجودية نرى التركيز الشديد على الفرد والفردية ؛ مما يقتضى قيام التعليم على التنوع والاختلاف فى طرق التدريس وفى تنظيم الخبرات ، وإنكار التساوى بين جميع الناس فى استجاباتهم للمواقف التربوية ، ومن ثم فمنهج السريع تعلما لا يتحد منهجه مع منهج البطىء حتى لا يُعوّق السريع إن نزل إلى مستوى البطىء ، ولا يجر البطئ ظلما وإثقالا إلى مستوى السريع . ومعنى هذا بوضوح عناية المناهج التربوية بجميع الناس كلّ بما يحمل شخصه الفرد من عناصر سيكلوجية واجتماعية تختلف بينه وبين غيره . ولكن من ناحية أخرى نرى للوجودية وجهاً آخر يندد بتعميم التعليم ، ويعتبر ذلك قتلا للامتيازات ويساويه بمفهوم الحمجية .

وطبقا لتمجيد الفردية فى الوجودية والعمل على إنمائها حرة بلا قيود ؛ نقرأ فى ثناياها ومن قضاياها إنكار جماعية التدريس ، والدعوة إلى عدم تحقيق التراث وسط الجماعة لأن ذلك يفقدها ولا ينميها . ومع هذا كله تسمع من بعض الوجوديين تمجيداً للجماعية والتطابق وإن وضع لذلك قيوداً ، بل أكثر من هذا يعتبر بعضهم الوجود الحقيقى هو المؤدى إلى مشاركة قوية للآخرين وتفاعل صادق معهم ، ثم يعود فيقرر أن ذلك بشخصيات حرة .

ومن هنا جاءت التأكيدات التربوية بادية التضارب فى ظل الوجودية ؛ حيث هى تؤكد حينا أن المدرس عليه أن يؤكد ذاته بين تلاميذه ، ويدافع عن آرائه . ويكون مثلا للفردية والاستقلال ليحتذوه ، بل عليه أن يقنعهم بكل طريق أن حياة

كل فرد تنتمى إليه شخصيًّا فتلقى منه وحده التوجيه ، ويختار هو دون سواه قيمه ومبادئه ويحتقر ما تراه الجماعة ، وبمنطق آخر تصبح الوجودية ألا مفر من المعاومات التى ترجع إلى قيم الجماعة وأن كلا المدرس والتلميذ تحكمهما سويا قيم ثقافية . ومع تأكيدها حرية الفرد ، وإنكارها عليه أن يصيخ لصوت غير صوته حتى ولو كان مدرسه ، مما جعل أنصارها يعارضون طريقة حل المشكلات فى الدراسة أو مايشبهها أنه تدخل من غير المتعلم فى تعليمه ؛ مع ذلك تعود فتدعو إلى مشاركة البيت للمدرسة فى تعليم تلاميذ .

وفى الوجودية دعوة صريحة إلى أن هناك أساسيات تتصل بواقع المتعلم كالتاريخ والأدب والفلسفة والفن ، وهذه الأساسيات واجبة التعلم ولكن على أساس أن يجعل المعلم التاريخ مثلا جزءا من ذات المتعلم . أليس فى هذه الفكرة ما يجورُ على فردية الفرد وحريته ، ثم أليس فيها جور على ما تراه الوجودية طبقا لفلسفتها من أن المادة الدراسية ليست غاية أو إعداداً للمستقبل بل هى وسيلة لتثقيف الذات ! !

والوجودية تنكر التخصص المبالغ فيه ، ولكن ما العمل إذا رغب المتعلم فى ذلك يريد تحقيق ذاته بحرية ؟ أنقف فى سبيله ونعتدى على فرديته فنضاد الأساس الأصيل لفلسفة الوجوديين أم نمهد له الطريق إلى ما تنكره الوجودية من زاوية أخرى ؟

إن المعرفة الصحيحة — كما تنادى الوجودية — تؤدى إلى الحرية وإلى التخلص من التحيز ، وهى — فى صيحة أخرى للوجودية أيضا — لا تخلو من تحيز ، فليست موضوعية كما يقول البراجماسيون ؛ لأن معرفة الإنسان للشىء معناه ربطه بنفسه ودمجه مع ذاته .

والوجودى يعتبر الموت مصدر القلق للإنسان ، ومثار انزعاجه ومُنهيّ وجود الفرد الذى هو كل شىء له ؛ لا يعوضه شىء سواه ؛ كما يتضح ذلك بلا ريبة عند من ينكر وجود الإله ؛ ومع هذا يحث المدرس أن يجعل التلميذ يتقبل الموت ويستهين بالحياة عن طريق سرد نماذج التضحيات عبر التاريخ !!

وبهذا التحليل قد يعز على المنصف أن يفهم شتات ما ذكره الوجوديون فى المجال التربوى ليقيمه منهجا متكاملا واضح النسق . ويمكن القول بروح هذه الفلسفة مع الحذر الشديد أنها تعتمد اعتماداً قويًّا على خبرات المتعلم الخاصة فى مواجهة

المواقف التى تصادفه هو ، وتحاول أن تبنى منهجها التربوى عليها . ولذلك ينبغى من وجهة نظرها أن يتصرف الإنسان بمفرده فى مغالبة الأزمات والصعاب الإنسانية ، وكل ما يتلقاه من الخارج يجب ألا يعدو التشجيع على مواجهتها ، والدخول فى معمعتها ، واتخاذ القرارات بنفسه ، والقيام بالتصرفات المناسبة لها . على أن يترك وشأنه بعد ذلك دون تدخل من غيره فى اجتياز عقبات اليأس والقنوط التى تصادفه بأى وسيلة من الوسائل ، ودون رعاية لقيم خاصة ؛ حيث إن القيم فى نظر هذه الفلسفة وليدة التصرف ، والفرد هو الذى يكشف وحده الغطاء عنها ، فمن الطبيعى إذاً ألا توجد قيم قبل استحداث التصرفات .

الفلسفة الشيوعية ومنهجها التربوى

"Communism"

الفلسفة الشيوعية تلتصق فى بعض اتجاهاتها بدائرة التفكير التقليدى كما أنها تميل فى بعض اتجاهاتها الأخرى إلى دائرة التفكير التقدمى . فهى عندما نضعها فى الميزان لنحكم لها وعليها نجد أن هناك تشابهاً فى وجهات النظر ومسلك التفكير بين زعيمها ومؤسسها الأول « كارل ماركس » "Karl Marx" وبين المثالى الألمانى المشهور «هيجل» "Hegel" . ومن ناحية أخرى نجد أن بعض المذاهب الشيوعية تدين بالمذهب الواقعى مما يرجح صلتها القوية بهذا المذهب . وإذاً فالفلسفة الشيوعية من هذه الوجهة فلسفة تقليدية لأن كلتا الفلسفتين : المثالية والواقعية من الفلسفات ذات الصبغة التقليدية كما تقدم توضيح ذلك . ولكن الفلسفة الشيوعية من ناحية أخرى لا تنزلق إلى البحث فيما وراء الطبيعة ودراسة سبب الحياة وبدء الوجود للأحياء ، وفوق ذلك فتطبيقاتها التربوية تبدو تجريبية عملية . وذلك كله يصبغها بصبغة الفلسفات التقدمية .

وتدل الدلائل — رغم التشابه بين أفكار « كارل ماركس » و« هيجل » — على أن جوهر التربية الشيوعية مؤسس على الواقعية الممثلة فى سير الحوادث الخارجية كما تفهم من مجريات الأمور العادية . ويزيد فى تأكيد هذا الاعتقاد ما يأتى :

أولاً : يعتقد الشيوعيون أن العلم من ألزم ضرورات الحياة ، وهذا ما يؤكده المذهب الواقعى والتطبيقات التربوية التى ينادى بها هذا المذهب .

ثانياً : المعروف أن المذهب الشيوعى يؤمن كل الإيمان بالاقتصاد المادى العميق ، وإذاً فمن الطبيعى أن تتفق الفلسفة التربوية الشيوعية ومناهجها مع هذه النظرة الاجتماعية ، ويعضد هذا ما تتضمنه المناهج التعليمية الشيوعية من قواعد مادية فيما يختص بالطبيعة الإنسانية . ومن ثم فالطفل الشاذ فى دراسته لا يعرض على العالم النفسى ولكنه يعرض على الطبيب البشرى لعلاجه مما ألم به من مرض عضوى ؛ إذ لا يعنى الشيوعى بالاضطرابات النفسية أو العلل السيكلوجية مما يبعد عن التشخيص المادى . وبهذا نرى الاتفاق الواضح بين المذهب الشيوعى والمذهب الواقعى .

ويعتقد الشيوعيون أن كل شىء خاضع لسلطان البيئة المادية وطبع لتأثيراتها بحيث لا يصعب قياده أو يستحيل تغيير طبيعته . وأهم تأثيرات هذه البيئة المادية على الطالب هى الناحية الاقتصادية ، وليس أدل على ذلك من أن أسلوب الإنتاج المادى فى المذهب الشيوعى هو الذى يحدد الصفة الدستورية للنواحى الاجتماعية والسياسية . بل يعتقد الشيوعى أن الإنسان يخدع نفسه إذا ظن أن دساتيره وعاداته قد جاءت نتيجة تفكيره الخالص . وطبقاً لهذا فإن العمل يؤدى دوره الخطير فى التربية ، فهو محور المناهج التربوية ، ومجال الدراسة فى المدرسة ، وتقاس قيمة الخبر بمداه ، وعلى الطالب أن يستشعر أنه عامل فى المجتمع العمالى . ولكن العمل المقصود هنا لا يقتصر على التدريب اليدوى أو الفنى ، وإنما يعنى شيئاً فوق هذا وذاك إذ لا ثنائية بين عمل العقل وعمل اليد ، ولهذا فإن المذهب الشيوعى يعارض الانفصال الواسع الهوة بين المناهج الثقافية والمناهج المهنية ، ويحكم بالطرد من الدائرة الشيوعية على كل مدرسة تعالج العمل على أساس ماله من قيمة حركية فقط . وبهذا أيضاً يتضح اهتمام مناهج التربية العامة فى المذهب الشيوعى بدراسة العمل من جميع نواحيه الاقتصادية والسياسة والعلمية والاجتماعية والجمالية ، كما يتضح إصرارها على توثيق العلاقة بين المدرسة والمصنع المحلى أو المكتب المحلى أو المزرعة المتعاونة .

ويؤمن الشيوعيون بأن العمل لا يحتل مركزه الصحيح فى المناهج التربوية ،

وأن العامل لا يقوى ولا ينهض إلا إذا انعدمت الطبقية ، وانتزعت سلطة استغلال الفقراء المعدمين من أيدى الملاك المسيطرين . وليست المدرسة على أى حال أداة الخلق الابتكارى لهذا النظام الاجتماعى الجديد ، فليس لها أن تعلو فوق مستوى السياسة وتكرس نفسها لخدمة المجتمع دون رعاية للاعتبارات السياسية ، بل عليها أن تهيئ نفسها ومناهجها سلاحاً تستخدمه الدولة فى خدمة أغراضها السياسية . وعلى المدرسين أن يعتبروا أنفسهم جنوداً فى معركة الشيوعية ، أما التلاميذ فيجب حملهم حملا على الإيمان بالمبادئ التى تنادى بها الشيوعية والمعتقدات التى يدين بها الحزب الشيوعى ؛ فليس لهؤلاء ولا لأولئك أن يجادلوا أو يناقشوا المسائل التى قد تكون موضع الخلاف فى الرأى ؛ لأن ذلك لا يتم إلا فى اللجنة المركزية للحزب التى غالباً ما تسود السرية أعمالها وما تبحث من مشاكل أو مسائل وموضوعات . فالتربية ومناهجها فى الفلسفة الشيوعية لا تعرف الحقائق الموضوعية التى لا تتأثر باهتمام الدولة أو تعلو على رغبات الحزب وإن اختلفت جهات الإشراف التربوى باختلاف الجمهوريات السوفيتية ؛ لأن جميع جهات الإشراف التربوى تخضع لسلطان الحزب وتوجيهات اللجنة المركزية فيه . ولكن ليس معنى انعدام الحرية العلمية فى المذهب الشيوعى أن الشيوعيين لا ينادون بالحرية على الإطلاق فى نظامهم ؛ فهم أناس لهم حرية ولكنها حرية وليدة القوانين ، وليست حرية النقد على أى حال .

والشيوعية تقيم فلسفتها على عدم الاعتراف بالأديان أيًّا كان نوعها وعلى الإيمان بالنظريات الإلحادية ومن ثم فالمناهج لا أثر للدين فيها وإنما هو الإلحاد المغلف بالنظرة العلمية فى قضايا الكون والتاريخ الإنسانى

وعلى الرغم من أن المذهب الشيوعى لا يدين بوجود الإله إلا أنه لا يهمل فى مناهجه التربوية التربية الخلقية للشباب ، غاية الأمر أن الأخلاق التى تعنى المدارس فى مناهجها التربوية بتدريسها تنبع من تفكير الطبقة الاجتماعية ولا تنبنى على القوانين الإلهية . ولذلك فالطبقات العاملة فى المذهب الشيوعى تنشئ ما يناسبها من خلق وإن كانت لا تهمل الفضائل المعروفة كالشجاعة والولاء والثبات وضبط النفس ؛ لأنها تعتقد أن اللجوء إليها يساعد كل المساعدة فى نجاح القضايا الشيوعية :

وإذا كان لنا أن نلخص هذه الفلسفة فى نقاط فيمكن أن نقول :

١ — تقوم الفلسفة الشيوعية التى توجه التربية والتعليم وجهتها على : إنكار الطبقية ، وإزالة الفوارق بين طبقات الشعب ، والمساواة بين الرجل والمرأة فى فرص التعليم. فالمناهج واحدة للجميع ، كما أن الخدمات الاجتماعية بعد التخرج لا تفترق ، وكذلك المساواة بين القوميات والأجناس المختلفة ، ثم فى النهاية عدم الاعتراف بالدين ومحو آثاره من المناهج الدراسية [١] .

٢ — إن الفلسفة الشيوعية فلسفة بين التقليدية والتقدمية .

٣ — إن الفلسفة الشيوعية تدين بلزومية العلم وضرورته للحياة ، كما تؤمن بالتجربة العملية فى الدراسة .

٤ — محور الدراسة والمناهج الدراسية فى الفلسفة الشيوعية هو العمل المنتج المفيد ولذلك يجب توثيق الصلة بين المنهج الدراسى داخل المدرسة وبين مناهج العمل الصناعى والزراعى والتجارى فى البيئة التى تحيط بالمدرسة .

٥ — لا مجال فى المذهب الشيوعى التربوى للاعتراف بالفصل بين المناهج الثقافية العامة وبين المناهج المهنية .

٦ — المدرسة بمناهجها فى النظام الشيوعى أداة تفيد منها الدولة فى تحقيق أغراضها السياسية وخدمة أهدافها ومبادئها الشيوعية ، ولذلك توجهها الوجهة التى تراها صالحة لذلك .

٧ — التربية الخلقية فى المناهج التربوية للفلسفة الشيوعية لا تخضع للقوانين الإلهية ولكنها تنبع من تفكير الطبقة الاجتماعية .

---

(١) وهيب سمعان وآخرون : دراسات فى المناهج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩ م ، ص ص ٣٢٣ — ٣٢٧ .

خاتمة

إن نظرة فاحصة فى تلك الفلسفات التى تحدثنا عنها سواء منها ذات الصبغة التقليدية أو التقدمية أو المشتركة تبين بجلاء أن بينها نقاط اختلاف لا شك فيها . فالفلسفة المثالية تؤكد ثبوت الأهداف التربوية بينما « البراجماسية » لا تعترف إلا بأهداف متغيرة بتغير الظروف والأزمان والأمكنة . والفلسفة التجليلية تعنى بالمستقبل بينما « النفعية » تعنى بالحاضر . والفلسفة الاشتراكية العربية تؤمن بالأديان وبرسالات السماء على خلاف الشيوعية التى لا تعترف بوجود الإله والفلسفة الفاشية تضع اعتباراً لتكافؤ الفرص مختلفاً عن ذلك الذى تضعه الفلسفة الاشتراكية العربية أو البراجماسية أو ما نحا نحوهما من الفلسفات . وهكذا إذا ذهبنا مع التفاصيل فإننا نجد اختلافات ظاهرة بين كل فلسفة وأخرى .

ولكننا إذا طرحنا التعصب جانباً وتفهمنا روح كل فلسفة بحذق وإخلاص فإننا — برغم هذه الاختلافات — نرى كثيراً من أوجه الاتفاق بينها . فمثلا لا نجد فلسفة من الفلسفات جنحت فى مناهجها التربوية تعلم الحقائق لمجرد أنها حقائق أو معلومات أو شجعت التسميع الببغائى أو غضت الطرف عن التعرف على نمو الطفل . ولو أخذنا الفلسفة المثالية المعنة فى الاتجاه التقليدى مثالا للاختبار فإننا نجدها حتماً تفرض منهجاً معيناً للدراسة ولكن ليرتفع به المتعلم إلى معرفة الحقيقية المطلقة التى هى هدف التربية . ولو كانت هذه الفلسفة تدين بالتسميع الببغائى لما وضعته من منهج لما كان يمكن أن ترتب على فرضه استهداف هدف آخر غير الحفظ . ولقد نعلم عن الفلسفة المثالية أنها تنوع مناهج التعليم بين الناس حسب ما يبدون من استعداد وقدرة ، فتتيح لكل فرد منهم فرصة التعليم المتكافئ مع هذا الاستعداد وتلك القدرة ؛ يشهد بذلك النظام التعليمى الذى فصله أفلاطون فى جمهوريته .

وليس من شك فى أن أى فلسفة لا تعارض فى مناهجها التربوية تغذية العقل

وتربية القدرة على الفهم والتفكير النقدى ومواجهة الحياة من خلال المناهج التربوية ؛ وإن اختلفت واحدة منها عن الأخرى فى مدى التركيز على هذه النواحى .

ومن أوجه الاتفاق بين الفلسفات أيضًا ضرورة اشتمال المناهج التربوية على تعليم إجبارى للأطفال إلى مستوى معين ، وعلى تعليم الأساسيات كالقراءة والكتابة والحساب ، وعلى العناية بالتلاميذ ورعايتهم ضد الأخطار والأمراض ، وعلى إعداد المدرس إعداداً طيباً قبل أن يزاول مهنة التدريس ، وعلى الانتفاع بميادين المعرفة من قواعد وبلاغة ورياضة وتاريخ وعلوم اجتماعية وطبيعية وغير ذلك : وإن لم تتفق فيما بينها على طريقة الانتفاع بتلك الميادين . . .

والمعروف أن هذه الفلسفات ظهرت فى أزمنة مختلفة وتحت ظروف متباينة ، ولعلها اختلفت فيما اختلفت فيه ملاءمة لهذه الظروف ومسايرة للأزمنة التى نشأت فيها . ولطبائع الناس الذين طبقت عليهم . ومن ثم ينبغى أن نتحاشى القول بأن هذه الفلسفة تقليدية فهى بعيدة عن التطبيق التربوى المرغوب فيه ، وتلك الفلسفة تقدمية فهى أصلح الفلسفات للتطبيق . بل ينبغى أن ندرس الظروف والملابسات التى تحكم البيئة والناس الذين نختار لهم منهجًا دراسيًا ينتمى إلى هذه الفلسفة أو تلك ؛ فالمعروف أن التقاليد والعادات والعناصر الثقافية بعامة ذات ألوان متباينة بين الأمم كما وضحنا ذلك فى الباب الثانى من هذا الكتاب. والتلاميذ أيضًا يختلفون باختلاف البيئات ؛ فهذا ريفى وذاك مدنى ، وهذا طفل ساعده بيته بما له من إمكانات اقتصادية وثقافية على اجتياز مرحلة ما قبل القراءة فهو إذاً مستعد للبدء فيها ، وذاك آخر لم يجد هذه المساعدة من بيته ويحتاج إلى أن يجدها فى المدرسة ، وهناك التلميذ ذو المقدرة المرتفعة وذو المقدرة المتوسطة ومن هو ضعيف العقل ، وغير ذلك كثير مما يستلزم بالضرورة اختلافًا فى مناهج التربية مادة وطريقة ، ومما يحتم علينا النظر إلى الفلسفات التربوية جميعها نظرة متساوية لنتقى منها ما يصلح للتطبيق ويساعدنا على وضع المناهج التربوية السليمة فى ظل ما نعيش فيه من ظروف وأحوال دون أن ننخدع بأن هذا تقدمى وذاك تقليدى . فليس يصح لنا فى جمهورية مصر العربية — ونحن نؤمن بالأديان السماوية ونخضع لشرائع الله — أن ننساق كلية وراء الفلسفة البراجماسية بحجة أنها تقدمية ؛ فنخضع

قيم ديننا ومبادئه وشعائره للتجريب النفعى كما ينادى أصحاب هذه الفلسفة لأن ذلك يعرض بعض مبادئنا وشعائرنا الدينية للإهمال والضياع وحذفها من المناهج التربوية ؛ وإلا فما النفع من وراء رمى الجمار أو السعى بين الصفا والمروة فى الحج للمسلمين ؟ وماذا يجنى العبد من وراء المخالفة فى عدد ركعات الصلاة باختلاف الأوقات ونحو ذلك ؟ إن الدين الإسلامى يدعو المسلمين إلى إقامة هذه الشعائر وإن لم يظهر لهم نفعها الحالى . ومعنى ذلك تحاشى إخضاعها للتجريب الذى تنادى به « البراجماسية » .

وأيضًا لا تخلو دراسة النصوص الأدبية من استلزام حفظ بعضها مهما قيل من أن الحفظ سمة من سمات الاتجاه التقليدى فى التربية . وهل إذا أصر تلميذ على أن يجرى تجربة معينة ، فى إجرائها — كما يعلم المدرس — إشعال الحريق بالمعمل مثلا أو حدوث أخطاء للمبنى أو من يوجدون به ؛ تركه المدرس حرًا ولم يتدخل لمنعه بحجة أن هذا المنع ديكتاتورية لا ترضى بها الفلسفات التقدمية فى التربية ؟ !

إن صفتى التقدمية والتقليدية يجب أن يؤخذا على أنهما من الصفات التاريخية لا دخل لهما فى تحديد المرغوب فيه أو عنه من مبادئ ومناهج الفلسفات التربوية . كما ينبغى ألا تكونا مثار الإغراء بدراسة بعض هذه الفلسفات وإهمال البعض الآخر . فالفلسفات التربوية بشقيها واجبة الدراسة ؛ غاية الأمر ينبغى ألا تدرس على أنها نظريات مجردة بعيدة عن التطبيقات العملية ، فإن الدراسة النظرية عمل سهل — حيث المبادئ والأسس التربوية الطيبة كمراعاة الفروق الفردية والمعاملة الديمقراطية للتلاميذ وغير ذلك — يسهل على الناس أن يتعرضوا لها كلاما ولكن ذلك لا يعدو أن يكون تمتمة لا تنثر الضوء الكافى على الطريق التربوى إذا أظلمت بنقص كفايتها وتنكب السلامة فى التطبيق . وأيضًا ينبغى ألا تدرس هذه الفلسفات على أنها وحدات منفصلة تُقبل الواحدة منها بكليتها أو ترفض بكليتها لأن مثل هذه الدراسة تعمى الدارس عن ظروف التطبيق وتبعده عن محاولة التكيف التربوى للبيئة التى تعمل فيها . وعلى العكس من ذلك ينبغى أن تدرس فلسفات التربية دراسة متعمقة متكاملة لها تأثير موجه على عمل المدرس فى الفصل ووضع المناهج للتلميذ ، تنهض أساسًا لتصرفاته وسنادًا لممارسته العملية فى مجال المهنة ، ومعينًا تربويًا يستمده

يعتمد عليه فى إغناء حياة الناس وإنهاض الوطن ، وأرضًا صلبة يقف عليها حين يشرّع منهجًا تربويًا أو يشترك فى أداء الواجبات التربوية التى تلقى على عاتقه .

ومن الأهمية بمكان أن يكون لكل مدرسة وكل كلية وكل مديرية تعليمية فلسفة تربوية مدونة تتضمن النهج التربوى الذى تسير عليه وتشتق منه أهدافها ومناهجها ؛ على أن تعلن هذه الفلسفة على جميع العاملين فى الميدان كى يتحمسوا لها ويهتموا بها ويسهل عليهم التعاون فى سبيل تنفيذها . وهذه الفلسفة التربوية — لكى توضع وضعًا سليمًا — تحتاج إلى دراسة الفلسفات التربوية جميعها ؛ لأنها تحتاج إلى النظريات الشائعة فى هذه الفلسفات ، وفى الوقت نفسه تحتاج إلى الخبرات العملية ممن هم أهل لهذا العمل من أعضاء المهنة والهيئات الفنية والمواطنين المهتمين والطلاب كلما أمكن إشراكهم .

ومن الممكن أن يبدأ العمل فى وضع الفلسفة التربوية هذه بالمسئولين أهل الرأى التربوى حيث يخططون من المبادئ والأسس ما يرونه مطابقًا لحاجات التلاميذ والجمهور ، ثم يطرحون عملهم للدراسة وإبداء وجهات النظر والمناقشة مع من يعنيهم الأمر من التربويين والمواطنين ، على أن تسود الدراسة والمناقشات الصبر والتأنى فى اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حتى تلتقى الآراء وتتقارب المعتقدات وتندمج كلها فى فلسفة موحدة ؛ تكتب فى سجل خاص كى يرجع إليها الجميع ويستهدونها فى تشكيل المناهج وتعديلها وتقويمها .

وفى نهاية هذه الخاتمة أؤكد ما قلته فى نقاط ثلاث :

النقطة الأولى : الفلسفات التربوية — برغم ما بينها من اختلافات واضحة — تتفق فى عناصر عديدة .

النقطة الثانية : الانتصار فى الأعمال التربوية ووضع المناهج الدراسية للاتجاه التقدمى على حساب الاتجاه التقليدى أو العكس يفسد المناهج التربوية ودراستها .

النقطة الثالثة : ينبغى أن تدرس الفلسفات التربوية بعمق وتكامل حتى تعين دارستها على الانتفاع بها فى وضع الفلسفة التربوية السليمة الخاصة بالمدرسة أو الكلية أو المديرية التعليمية والتى توجه مناهجها الدراسية وجهة صالحة لخدمة المواطنين .

• • •