الفصل الثالث

أسس التربية الحديثة وطرقها

لو استفسرنا معاجم اللغة عن معنى كلمة « مبدأ » لم نجدها تخرج بمعناها عما يأتى :

١ ــ أنه القانون العام الذى يرشدنا إلى العمل .

٢ ــ الحقيقة الأساسية التى نتخذها كأساس لتفكيرنا .

وفى هذا الفصل سنحاول أن نضع بين يدى القارئ فكرة موجزة عن القواعد الأساسية الصادقة المتعلقة بالتدريس والتعليم ليستعين بها على التفكير السليم بروية واتزان فى مجال التربية ، كما سنحاول إمداده بالقوانين العامة ليستضىء بها فى عمله المدرسى .

ومن الواجب على كل مدرس أن يتأمل المبادئ التربوية فى ظل الحاضر ، ثم يعمل بطريقته الخاصة بعد أن يستوعب هذه المبادئ ويقتلها بحثاً وفهماً ومما لا شك فيه أن المبادئ العامة قليلة نسبيًّا إذا ما قورنت بطرق التنفيذ التى لا حصر لها ، كما أنها تضم إلى عمومها كونها عالمية ، فى حين أن طرق التنفيذ خاصة وذاتية . وعلى كل فإن دراسة بعض الطرق الحديثة فى التربية ستلقى شعاعاً هادياً يضىء السبيل إلى فهم وتفسير القواعد الأساسية . وغالباً ماترسم لنا خطط التنفيذ الناجحة ذات القيمة العظيمة فى الظروف المختلفة بشرط أن تتناولها يد التهذيب والتحوير بما يلائم كل ظرف .

وسنعرض فى هذا الفصل بعض الطرق المشهورة التى جاءت بها الأعوام الأخيرة على يد المهرة من المدرسين الموهوبين الذين مهدوا لنا الطريق للتقدم

فى ميدان التربية والتعليم . وقبل أن نسوق هذه الطرق يجدر بنا أن نلخص بعض القواعد الهامة التى تميط اللثام عن سر هذا الانقلاب التربوى الشامل ، مع حرصنا الشديد على حدى المبدأ التربوى وهما : الأطفال الذين يتعلمون — والمدرسون الذين يقومون بتعليمهم ، وهذا ما جعلنا نعرض للطفل والمدرس عند تناول القواعد المتعلقة بالتعليم والتدريس .

بعض القواعد الهامة فى التربية

١ — يتعلم الطفل عن طريق النشاط النابع من قوى الميول الغريزية . فعلى المدرسين أن يفسحوا للأطفال مجالا يتفق وهذه الميول .

٢ — مواجهة الأطفال بالمشاكل المعقدة الغامضة الجذابة للقيام بحلها وتحليلها . وهذا يوجب على المدرسين أن يعملوا على إيقاظ شتى العناصر والمواهب الكامنة فى الأطفال ، كما يوجب عليهم أن يعملوا على مساعدتهم لاكتشاف هذه العناصر بأنفسهم .

٣ — اعتماد طرق التربية والتعليم على الصفات العقلية لكل فرد ، وهذه الصفات تختلف قلة وكثرة بين الأفراد كما تتفاوت بين كل فرد وآخر ، وهذا يملى علينا تقسيم الفصل الواحد إلى وحدات متجانسة من حيث طبيعة أجسامهم وحظهم من الذكاء وميولهم وأمزجتهم بحيث يمكن تزويد كل فرد بما يلائمه .

٤ — العمل على تنمية قوى الأطفال إلى أقصى حد فى ظل جو اجتماعى تساير فيه طرق التدريس هذه الصفة الاجتماعية .

اللعب فى التربية والتعليم

تساير المدارس الحديثة فى التعليم ميول الأطفال الغريزية ، فمثلا تشبع فى أطفالها غريزة حب الاستطلاع بتقديم المشاكل والألغاز إليهم للقيام بحلها ، كما تقيم المناقشات بينهم لتشبع حب السيطرة فيهم . . وهكذا .

هذا وإن الكثير من الطرق التربوية الحديثة : كطريقة المشروع ، وطريقة الجمل فى تعليم القراءة ، وطريقة البحث فى تعليم العلوم والتاريخ والجغرافيا لأكبر برهان ساطع على تطبيق المشاكل القائمة على ميول الأطفال فى التربية والتعليم . وإذا رجعنا إلى القواعد السالفة وجدنا أن المبدأ الرابع يظهر بوضوح فى نشاط المدارس الحديثة ويتجلى ذلك فى ميدان الألعاب الجمعية ، وعقد الجمعيات المدرسية كما يتضح فى مجال العمل الجمعى . وعلى العموم فإن ميل المدارس الحديثة يتجه إلى إيجاد دوافع تحمل الأطفال على التعلم بنفس الحماسة التى تفيض بها لعبهم التلقائى ، ومثل هذه الطرق يطلق عليها فى الغالب « التعليم عن طريق اللعب » . فاللعب وسيلة الفهم والمهارة عندما يتصل الطفل بالعالم المادى والاجتماعى ، وما المهارات المتعددة من : لغوية وحركية وجسمية . . إلخ ، إلا منتج من نتاجه وثمرة طيبة من ثماره . ونقصد باللعب : التعبير النفسى المقصود لذاته المصحوب بالسرور . فلو أننا آمنا بذلك وأقدمنا على أعمالنا بروح اللعب لخلقت هذه الروح من عملنا الجدى تعبيراً سارًّا مقصوداً لذاته .

هذا ، ولقد تنبه علماء التربية إلى هذا السر فأدخلوا اللعب المعتمد على باعث فى ميدان التربية وشاع فى المدارس ودور التعليم .

والضحك مثل آخر لاستخدام الميول الغريزية فى التعليم ، وإذا قلبنا صفحات الماضى وقضينا بعضاً من الوقت مع مدرس قديم لوجدناه يضيق ذرعاً بتلاميذه إذا وقع بصره عليهم وهم يضحكون حتى ليظن به الرائى نوعاً من المس إزاء هذا العمل الشنيع عنده غاية الشناعة ، القبيح كل القبح . ولقد كان هذا المدرس « الكلاسيكى » يرى أن مجرد وجود التلميذ تحت سقف المدرسة كاف لامتناعه عن الضحك واللعب ، وكان يرى فى المدرسة بقعة معزولة عن الحياة الخارجيّة التى لا تحرم الطفل من التعبير عن غرائزه وميوله فحسب ، بل الواجب على الطفل أن يكون جادًّا فى عمله ، بعيداً عن الضحك الذى يرى فيه المدرس مضيعة للوقت وعبثاً به .

هذا ، ولكننا اليوم نؤكد أهمية الضحك فى التربية والتعليم فهو من الغرائز الأولية فى الإنسان ، وكل عمل تحركه غريزة من الغرائز يكون أثبت أثراً وأقوى رسوخاً فى النفس . وها هو ذا « لوينفيلد » [١] يحدثنا عن الضحك فيقول :

« إن فى الإنسان طاقة زائدة يحسن أن يصرفها عن طريق الضحك فى الوقت المناسب ، وإذا لم تصرف هذه الطاقة عن هذا الطريق كان لها أثر سيئ على النمو العقلى فتعطله وتعوقه عن التقدم » .

ولما كان المدرس دائماً مظهراً للسلطة والسيادة ، وكان التلميذ غالباً ما تساوره نفسه بأن يضحك على أستاذه ويضاحكه ، ليروح بذلك عن نفسه ويضفى عليها الفرح والسرور فإننا نجد الطلاب الآن يعمدون إلى حفلات السمر ويدعون إليها أساتذتهم ، وفيها وفى أمثالها يجد الطلاب متسعاً للتنفيس عن المكبوت من رغباتهم فى جو من الفرح والسرور يغمر الجميع ويخلخل ضغط التبعية التى يشعر بها التلاميذ نحو مدرسيهم . ولا شك إذا سمح لتلاميذه فى بعض الأحيان بالضحك فى حدود معقولة سيخلق بذلك جوًّا تربويًّا بديعاً بشرط ألا يجر التلاميذ إلى الغرور وألا يجلب على المدرس الحيرة والارتباك ، فبذلك ينفس الأطفال عن شعورهم ، ويقبلون على أعمالهم فى سهولة ويسر ، ويتناولون الحياة هينة لينة بعيدة عن الهم والحزن ولا يغضبون لأتفه الأشياء ويكون شأنهم شأن المازح فى الحياة يسير فيها سيراً طبيعيًّا سهلا ويألف الناس ويألفونه ويسمو عنده الشعور الاجتماعى ويكون سلوكه الاجتماعى إيجابيًّا لا عكسيًّا . ولا يغيب عنا أن الضحك يجدد النشاط ويدفع الطفل إلى العمل بروح جديدة قوية لا تقف فى وجهها الصعاب .

ونحن من ناحية أخرى نحذر المبتدئين أن يقصدوا إلى ذلك أو يسمحوا للأطفال بالضحك عليهم ، ولعل قراءة المحاضرات الهزلية أو سرد القصص المضحكة هى آمن الطرق للتنفيس عن هذه الغريزة فى رحبات الفصل . ومن

---

(١) Lowenfeld: Play in Childhood, p. 259.

المهم على كل حال أن يحتفظ المدرس بكرامته وألا يثور لأتفه الأشياء حتى لا يكون مثاراً لسخرية التلاميذ وخاصة كبارهم .

والضحك عظيم الأهمية فى التربية ، وإن الأطفال والكبار الذين يمتازون بروح الدعابة والمرح هم أقل الأفراد عرضة للرسوب فى الامتحانات والإخفاق إذا تلقوا الحياة ، كما أن الضحك يعافى المرء مما يعتريه من هموم وما ينتابه من أحزان ، ويؤدى إلى مسالمة الناس ، فهو عامل من عوامل الخلق الحسن إذا كان صادراً عن نفس طيبة لا تضمر شراً لغيرها ، كما أنه البرهان الخارجى على صحة العقل وسلامته .

وإليك بعض الطرق الحديثة التى كان لها أثر عظيم فى الانقلاب التربوى الشامل فى وقتنا هذا .

(١) طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية

ليس من المبالغة أن نقول : إننا إذا فهمنا طبيعة اللعب استطعنا أن نتغلب على جميع المشاكل العملية فى ميدان التربية ، وذلك لأن اللعب — فى أضيق معانيه — ما هو إلا ظاهرة تختص بالطفولة ، وعن طريقه تتكشف دوافع الطفل الابتكارية فى أقوى وأوضح صورها .

فمظاهر النشاط الابتكارى كالفن والمهن من ناحية — والاكتشافات الجغرافية والكشف العلمى من ناحية أخرى جميع هذه الأشياء تمت بصلة وثيقة إلى اللعب ، بل هى فى الواقع استمرار لتطور الذاتية ونموها ، وإننا لنخطئ أشد الخطأ إذ فهمنا أنه ليس للعب الترفيهى ولا للاستجمام أى هدف آخر سوى التخلص من أعباء الحياة الواقعية ومتاعبها .

وفى اللعب نجد أن اللاعب — طفلا كان أو رجلا — يعبر عن رغبة ملحة لدى الكائن الحى للتعبير عن ذاته ، وهذه الرغبة لا بد من إشباعها وإلا ذبلت روحه . ومن أجل ذلك نجد أن جميع الإصلاحات الممكنة فى ميدان التربية ، أو فى محيط المجتمع ، تحركها دائماً رغبة شديدة فى توسيع المجال الذى تجد فيه هذه الرغبة الحيوية أنواعاً قيمة من أنواع النشاط الذى يرضى هذه النزعة ، يحدوها مثل أعلى يشبه ذلك الحلم الجميل الذى تراءى لعينى ذلك القس المتفائل ، فقد كان ينشد جمهورية يصبح فيها الجد لعباً واللعب حياة . ثلاثة فى واحد وواحد فى ثلاثة .

على أن الذوق السليم قد لا يقبل فى سهولة ذلك الهدف المثالى . ولكى نثبت صحة هذا القول فما علينا إلا أن نتناول العلاقة بين اللعب والجد ببعض التفصيل : لا شك أن كلاً منهما يتضمن مظاهر نشاط متباينة ذات قيم متفاوتة ، فهناك نوع من اللعب لا يهدف إلى شىء مطلقاً سوى مجرد التسلية وشغل الوقت ، كما يوجد نوع ثان يرمى إلى أهداف تربوية محدودة ، وهناك نوع

ثالث مفعم بالهام من الأمور والجدى منها . ويقابل هذا السلم التصاعدى فى اللعب نظام آخر — يوازيه فى ميدان العمل الجدى يشغل الطرف الأدنى منه ضرب من العمل كثير الإجهاد عديم الإحساس يوشك أن يكون حيوانيًّا وهو فى الواقع سبة فى جبين العمل بوجه عام . كما يشغل الطرف الأعلى منه بنوع من العمل يكسب صاحبه شرف القيام به ، حتى إنه قد يرفع أمة بأسرها أو عالماً بأكمله . ومما يثير الدهشة حقيقة أن نفس المميزات التى تفرق بين أنواع العمل هى عين المميزات التى تفرق بين ضرب من اللعب وآخر . على أن مظاهر النشاط فى أسمى أشكاله تختلط فيها مميزات العمل الجدى ، فأرقى أنواع العمل هو ذلك النوع الذى يختاره صاحبه ويحد مستوياته ، أو بعبارة أخرى : هو ذلك العمل الذى يجد فيه الفرد فرصة سانحة للتعبير عن الذات فى صورة الإنتاج الفنى . ولا نكون مغالين إذا قلنا إن أرقى أنواع المدارس وأحسن نماذج المجتمعات إنما هو ذلك النوع الذى يصبح فيه الجد ضرباً من ضروب اللعب ، أو بمعنى آخر الذى يسود العمل فيه روح اللعب .

وليس من العسير على القارئ أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح النظرية التى تنادى بأن الذاتية هى الهدف الأسمى من التربية ، على أن هذا المبدأ ليس ببدعة جديدة طرقت باب التربية ، فقد أصبح له من التأثير فى النهضة التربوية اليوم ما لم يكن له فى أى وقت مضى . ومن بين الحركات التى ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر ، تلك الحركة المباركة التى اقترنت باسم الدكتورة « ماريا منتسورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة .

ومن المحتمل أن نجد فى طريقة « منتسورى » أجزاء ذات أهمية ثانوية ، وقيمة وقتية ، كما أنه من المحتمل أيضاً ألا تثبت هذه الأشياء أمام التجربة ، ولكن هذا فى الواقع لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقتها ، ولا يمكن أن يقلل مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التى ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وتقلل عامل التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى حد ممكن ،

لأنها ترى أنه ما دام الإنسان مدنيًّا بالطبع فلا بد أن تتيح لأبنائها تلك الفرص التى تدربهم على التعاون والعيشة الجمعية التى يسودها الإخاء والمودة والتضامن فى اللعب والجد واكتساب الكفاءة الاجتماعية والرشاقة الشخصية .

على أن أهم ما يميز طريقة « منتسورى » إنما هو أجهزتها التعليمية التى بوساطتها يتعلم الطفل كل ماهو جدير بتعلمه أثناء حضانته وطفولته ، وذلك كحسن استغلال القدرة الحركية والتمييز الحسى ، وتعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقتها فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم ترعاهم عين المرشدة التى ترقب حركاتهم وسكناتهم على أن يتبع كل طفل طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التى فى مقدوره ويتقبلون نقد أنفسهم بأنفسهم ، وتكون نتيجة ذلك : أن يكتسب الطفل الصغير موهبة الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات بجانب احترام الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجد والعمل الذى يهدف إلى غرض معين . . . إلخ من الصفات المحبوبة التى لا يعرفها الكثير من الأطفال الذين يرسفون فى قيود الطرق الكلاسيكية ، ويختنقون بنظام التعليم فى الفصول .

وليس هناك ما يدعو إلى الشك فى هذا القول ، وما على المنكر إلا أن يمر بجماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود هذا النظام العتيق واستبدلوا به نظاماً آخر ترفرف فى جنباته الحرية وينتشر أريجها فى ربوعه — فإنه لاشك راجع عن غيه ومقلع عن رجعيته ومدرك للبون الشاسع بين الفصل القديم والفصل الحديث الذى تنتشر فيه السعادة والهدوء ويسوده حب العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتورة « منتسورى » لم تهتم مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامى وما يصحبه من قصص خرافى ، إلا أننا يمكننا أن نقول : إن الروح العامة لطريقتها قائمة على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة فى تربية الصغار .

على أن هناك طرقاً أخرى تشبه طريقة « منتسورى » وإن كانت أضيق منها مجالا ، وتستخدم فى تعليم الأطفال والكبار . وأحسن مثل لهذه الطرق « طريقة البحث » التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج »

منذ أكثر من ثلاثين عاماً ، وتأثر بها تدريس الكيمياء ، والطبيعة ، وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة تضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى قابلته مشكلة فأخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل ، فيمكن أن نعتبرها إذن قائمة على مبدأ اللعب .

وإن الدكتور « كيتنج » — وإن كان من أشد النقاد مرارة فى تجريح طريقة البحث واستغلال مبدأ الحرية فى التربية — قد كان بالرغم من ذلك صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ .

ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشدات للبنات ما هما إلا بعض الحركات المقصودة التى ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الأخلاقية .

على أن قادة الفكر الذين حذوا حذو « آرمسترنج » و « الدكتورة منتسورى » قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج وكان لهم فى ذلك فضل عظيم . هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة فى عالم التربية وتناولت موضوع الحكم الذاتى والتأديب المدرسى ، ولعل مصدر الوحى والإلهام فى ظهور هذه الحركة بإنجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » تلك الحركة المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة النطاق .

وسكان الجمهورية الصغيرة أحداث مجرمون « بنون وبنات » وتتراوح أعمارهم بين ١٤ عاماً فما فوق ، وقد تسلمهم « هرمولين » وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ . هذا وإن القارئ لتستولى عليه الدهشة وتملكه الغرابة إذا علم أنه بمضى الزمن قد خلق « هومرلين » من هؤلاء المجرمين أطفالا أبرياء ! ! فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التى استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وإن أوضح نقطة فى السياسة التى نهجها « هومرلين » هى الحرية التى منحها سكان هذه الجمهورية ، فمواطنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم والذى هو من خلقهم.

ولقد أداروا دفة حياتهم وتولوا شئونهم بأنفسهم وتحملوا أعباء المسئولية الذاتية التى يتمتع بها أى فرد يعيش فى ظلال الديمقراطية .

على أن الدوافع التى أدت « بهومرلين » إلى أن يطرح الطرق التقليدية فى العلاج الخلقى واضحة وبسيطة : فقد كان يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التى لم تجد منفذاً طبيعيًّا لها فاضطرت إلى أن تسلك سبلا ملتوية بعيدة عما يقره المجتمع . وإن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكبت ، أو استخدام عنصر الشدة ولكن عن طريق الإعلاء ، وهو نفس الطريق الذى اتبعته جمهورية « هومرلين » فالحدث المجرم الذى لا يجد من يرشده إلى طريقة إصلاحه ، والذى سبب يأس أبويه ومدرسيه ، والذى كان مصدراً للشغب مع أبناء حيه يذهب إلى مزرعة « هومرلين» فيندفع إلى العمل بين زملائه الذين شغفوا بمهنهم فتحركت فيهم روح الابتكار ، ووجد كل منهم مجالا يستنفد فيه طاقته بدافع من نفسه ، دون أن تسوقه عصا الاستبداد ويلهب ظهره سوط الشدة . وسط هؤلاء الزملاء المستغرقين فى نشاطهم الذاتى يتمكن هذا الحدث من أن ينشأ نشأة صالحة ، ويربى على كسب قوته بطريق شريف ، ولا يكون عالة على غيره ، ولا يلجأ إلى التخاذل والتكاسل عن العمل الذى يدفعه إلى استجداء الأصدقاء ويعرضه لاحتقارهم .

وفى هذه الجمهورية لا يجرؤ أحد أن يثور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من الرأى العام ، والصادر عن جماعة كانوا يوماً ما أعضاء فى عصابات . ومن العجب العاجب أن نرى مدمن الهرب من المدرسة والكسول المتقاعد قد أصبح كل منهما عضواً نشيطاً فى جماعة الزراع ، وهكذا خلق هذا النظام من أعداء القانون وطريدى المجتمع أكبر المحافظين على القانون وأحد أبناء المجتمع المنتمين إليه .

لقد أسهبنا فى شرح آراء « منتسورى» و «هومرلين» وذلك لما لهما — بالإضافة إلى طريقة البحث — من أثر ظاهر . ولقد كان لهذه الحركات فضل عظيم

فى المملكة البريطانية ، وفى كثير من الدول الأوربية : فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى والروحى الخطير الذى نشأ عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها وبزت النظم القائمة فعلا ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس ، وساد النظام الذاتى فى ربوع المدرسة ، وليس من المبالغة أن نقول : إن هذه الحركات قد جذبت انتباه المدارس وظفرت بإعجابها فطرقت أبوابها ، وبدأت تنهار أمامها حواجز التقاليد القديمة وتتكسر قيودها إلى أن انتهى الأمر برواج هذه الآراء الحديثة وانتشار طرقها حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية بها عند أول ظهورها . ويمكن أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة فيما يأتى :

أولا : تغيير سلطان الوالدين والمدرسين بالنسبة للطفل . وتحسين موقفهم منه.

ثانياً : إلقاء أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ومرونة طرق التدريس بحيث تتسع لحاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً : الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكننا أن نقول : إن هذه الحركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد إنما تجد طريقها فى روح اللعب .

ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية ، والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً . وهذا هو الاتجاه الجديد الذى يهدف إلى إصلاح مناهج التعليم .

على أنه ليس من السهل أن نتناول بالتفصيل اتجاهات هذه الحركة الجديدة ؛ وذلك لتعدد المظاهر التى اتخذتها فى بقاع العالم المتمدين : ففى بعض الجهات اتخذت شكلا تطوريًّا هادئاً فأفسحت المدارس صدرها لهذا التغيير . وفى جهات أخرى ظهرت فى ثوب ثورى وأعرضت كل الإعراض عما يمس القديم أو يتصل به ، وكان المأمول لهذه الحركة الحديثة الشديدة الجرأة أن تكون قصيرة الأجل ولكن لم يحدث شىء من ذلك . وكان الأمر

بالعكس : فقد أفادت الكثير من المدرسين فائدة عظمى ، وإنه إذا كانت درجة الحماسة للإصلاح التربوى قد فترت بعد الحرب الكبرى فإن أعمال المصلحين لم تفشل قط فى أن تؤثر على الأهداف التربوية وتحدد مجراها .

وهناك مشكلتان هامتان تتصلان بموضوع التجديد فى عالم التربية وهما :

١ — مشكلة التنظيم المدرسى .

٢ — وظيفة المدرس وعمله .

فالنظام الجديد لا يتفق مع النظام التقليدى العتيق الذى يقبر التلاميذ فى الفصول ويخضعهم لجداول ثابتة ، ولكنه يجعل الطفل حرًّا فى أن يجوب ميادين العلم بطريقته الخاصة ، وفى الوقت الذى يناسبه ، وذلك لأن هذه المعاهد الحديثة تنهج منهجاً مناقضاً للفلسفة القديمة التى تعتنقها المعاهد الكلاسيكية القديمة التى درجت على تقسيم المدرسة إلى مجموعات من المتعلمين ، ومعاملة كل مجموعة منها كوحدة تتحرك فى اتجاه معين وبسرعة مناسبة لها ، كما أنها تنتقل من موضوع إلى آخر وفقاً أو تلبية لنداء دوافع خارجية . وإذا كانت فصول المدرسة كبيرة فلا بد من تتبع هذه القاعدة بكل تحفظ ، على أنه قد يكون هناك مجال للتوفيق بأن تقسم الفصول الكبرى أقساماً متعددة على أن يعاد تنظيمها وفقاً للموضوعات المختلفة . فهناك الموضوعات الاختيارية والشعب والنشاط الفردى للضعفاء . ولكن بالرغم من هذا التبسيط الارتجالى لطرق التدريس فلا يزال وحـــده هو المتحكم فى الطريقة وهو الذى يقرر ما يجب أن يتعلمه الطفل ، ومتى يكون هذا التعلم ، وكيف يكون . والطفل إزاء كل هذا لا يملك سوى السمع والطاعة ، وبـــذل قصارى جهـــده فيما يمليه عليه مدرسه .

أما « منتسورى » فتتخذ طريقاً عكس ذلك ؛ إذ أنها تنادى بأن يكون الطفل مستقلاً بالعمل والدراسة بالمدرسة وأن تكون المدرسة نموذ جامصغراً للمجتمع الخارجى حولها ، وبما أن الإنسان اجتماعى بطبعه فلا بد للمدرسة من أن تفسح صدرها لنواحى العمل الجمعى . هذا ما فعلته الدكتورة « منتسورى »

بل زادت عليه فألغت نظام الجداول الثابتة وقضت قضاء مبرماً على الفصل كوحدة للتعليم : فأطفالها أحرار يسلكون ما يحلو لهم من الطرق ، وينهجون النهج الذى يرتضونه فهم يتمتعون بحرية الحركة المشروعة .

هذا مع ملاحظة أن هذه الطريقة ذاتها لا بد أن يدخلها بعض التعديل مع كبار الأطفال : فهناك حالات يصبح تكرار المعلومات فيها مجرد ضياع للوقت والمجهود ، كما أنه توجد حالات أخرى ترتفع فيها قيمة العمل الجمعى بحيث لا يمكن أن يعادله شىء آخر . وإذن فلا بد من الاهتمام بمظاهر النشاط الجمعى أو التعاونى ، كما هو الحال فى الموسيقى وفلاحة البساتين وأعمال الحقل ، والأشغال اليدوية ، والتمثيل والرياضة البدنية . ولكن على الرغم من تلك الحاجة الماسة إلى هذا النظام الجمعى فى العمل فلا زال هناك فرق واضح بين روح هذا النظام ووظيفته ، وبين روح ذلك النظام التقليدى ، وإن الدلائل لتبشر بأن هذا النظام الجديد ليس نظاماً عمليًّا فحسب ، بل هو نظام كفيل بأن يؤتى أشهى الثمرات وأطيبها إذا ما قورن بالنظام القديم وإذا قسنا تلك النتائج الجديدة بالمعايير القديمة .

هذا ، وأما وظيفة المدرس : فقد يصعب علينا أن نحدد عمله فى هذا النظام الجديد الذى من شأنه أن يشجع الذاتية ، وإن هذه المشكلة لتزداد تعقيداً إذا ما نظرنا إلى ما تنادى به « منتسورى » وهو أن يكون المدرس مرشداً فقط ، وعلينا أن نلاحظ أولا وقبل كل شىء أنه مهما كانت ظروف المدرسة طبيعية « Natural » فهى لا تزال بيئة مختارة وعالما صناعيًّا وسط هذا العالم الطبيعى ، وعلى المدرس أن يقوم فيه بعملية الانتقاء .

فالمدرسون يهيئون المسرح ويعدونه للاعبين ، وإن كانوا يرون أنهم لا يساهمون فى إعداد الرواية . فهم وإن كانوا فى الواقع يراقبون حركة النمو والتطور بروح ملؤها الصداقة والحب ، إلا أننا لا يمكننا أن ننكر ألبتة أنهم هم الذين يحددون الشكل النهائى الذى سيتخذه مجرى التمثيل .

من أجل ذلك يمكن أن نقول : إن الطفل فى مدرسة « منتسورى »

وإن كان يعمل ما يريد فإن ما يريده مرسوم فى نطاق دائرة موضوعة من قبل : فهو يقوم بوضع أسطوانات فى ثقوب مناسبة لها ويرتب الألوان حسب تدرجها ويتعلم كيفية العد من جهاز معروف « بالسلم الطويل » . وما دامت الطريقة قد نظمت العمل بهذا الوضع فهى لم تترك شيئاً يفعله فى الواقع .

وأهم ميزة تميز هذه المدارس هى انسجام « الروتين » الذى تتبعه : ففيها يستخدم الأطفال الأجهزة التعليمية ، ولكن على أى وجه تستخدم هذه الأجهزة ؟ وكيف يتأتى لهم أن يقوموا بذلك ؟

إن الأطفال يتمكنون من القيام بذلك وفقاً لإرادة المدرس الذى يحرص على أن يستخدم الأطفال الأجهزة فيما أعدت له : فالأسطوانات الخشبية مثلا يجب أن تستغل فى تعويد الأطفال دقة التمييز الحسى واللمسى ، لا لتكون دمى يلهو بها الطفل ويعبث . على أن صحة هذا الاستغلال تنتقل من طفل إلى آخر عن طريق التقليد ، ويصبح ذلك ركناً هامًّا من أركان التقاليد المدرسية ، وتكون وظيفة المدرس وإرادته الكامنة هى العمل على بقاء هذه التقاليد واستمرارها .

ونحن إذا ما تكلمنا على معلمة مدرسة « منتسورى » كمرشدة فلا نقصد بذلك أنها سلبية فى موقفها من الطفل . بل هى فى الواقع مرشدة إيجابية نشيطة ، وظيفتها أن تقف على مقربة من الطفل ولا تتدخل فى شئونه من غير مبرر ، وهى يقظة دائماً ، وعلى أتم استعداد إذا ما دعا الأمر إلى تدخلها . وعليها فوق ذلك أن تحتفظ بسجل دقيق يشير إلى مدى تقدم الطفل ويعرب عن حاله ، مثلها فى هذا كمثل الأم الرؤوم التى تباشر طفلها وتوليه عناية فائقة مع احتفاظها بقدرتها على ضبط النفس ، وهى تتطلع باستمرار إلى تلك الفرصة الذهبية التى ينطق فيها الطفل بكلمة أو يقوم باقتراح وعندئذ فقط تتقدم إلى الميدان .

أما وظيفة مدرس الكبار من الأطفال فلن تتغير فى روحها العامة عن هذا الاتجاه ؛ فهى وإن كانت تتطلب قدراً كبيراً من المهارة الفنية والذكاء

والمعلومات فإنها تستلزم مع ذلك أموراً أخرى : فسيصبح من عمله أن يهيئ البيئة التى تشجع دوافع الأطفال نحو الفنون والعلوم وتقودهم فى هذا الاتجاه قيادة رقيقة حكيمة . هذا فضلا عن أن المدرس الذى هو بحكم مهنته متعمق فى تقاليد موضوع تخصصه — عليه أن يلجأ إلى طرق الإلهام والإيحاء والنقد ويستخدمها فى نقل أسرار هذه التقاليد إلى الباحث الصغير فيقبل عليها من تلقاء نفسه . فالمدرس فى الواقع ما هو إلا وسيط أو ناقل لرسالة "Idea Carrier" من العالم الكبير إلى العالم المدرسى . وسوف يؤثر على تلاميذه فيخرجون إلى هذا العالم وقد أينعت فيهم مثالية العمل والإخلاص له والتفانى فيه .

هذا وإذا كان التنظيم والتعليم الجمعى سوف يفقدان ما لهما من سلطان فى النظم الجديدة ، فإن بقاءهما سيظل ضرورة لازمة يدعو إليها الاقتصاد المدرسى ، وإن المدرس الحديث لن يعرض عن فنون التربية القديمة كل الإعراض ، تلك الفنون التى لا تمثل أخطاء الأقدمين بقدر ما تثبت مدى ذلك النجاح الذى أحرزوه فى أجيال متعاقبة ، كما تصور مقدار ما بذلوا من جهد جهيد وصبر شديد فى أداء رسالتهم فلا بد لهذا الناشئ الحديث أن يتناول تراث الأقدمين بروح النقد البرىء ، ويتعهد بالتهذيب والتعديل ليخلق منه وسيلة صالحة ودعامة قوية فى تشييد الأهداف الجديدة .

وإذا ما انتقلنا من ميدان التربية العقلية إلى ميدان التربية الأخلاقية وجدنا أن بعض المتحمسين لحركة التجديد على أتم استعداد لقبول ذلك الرأى الذى يذهب إلى أن طبيعة الطفل خيرة ولا تحتاج إلى توجيه ، وأنه إذا ترك وشأنه إزاء الجمال الخلقى فلا بد وأن يتكشف له فى حياته كما تتكشف الزهرة عن جمالها الطبيعى ؛ هذا هو رأى المتفائلين . ويناقض ذلك رأى المتشائمين الذين يرون أن طبيعة الطفل شريرة وأنه طبع على الخطيئة . ونحن نرى أن فى كلا هذين الرأيين غلوًّا لا مبرر له ، والمسألة لا تعدو أن تكون نتيجة حالات مزاجية تحكمت فى زعيميهما ؛ وهما « روسو ، وجرميه Germiah » فالواقع الذى لا سبيل إلى إنكاره هو أن سبيل الخير فى هذه الحياة يبشر دائماً بالنمو ،

وهذا ما لا يتأتى لطريق الشر أن يحققه ، فمظاهر النشاط الخيرة قد تكون عاملا من عوامل نمو الذات ، أما مظاهر النشاط الشريرة فهى وإن كانت تنتعش فى بعض الأحيان إلا أنها تحمل بين طياتها بذور انحلالها وعطبها ، فإذا كانت الكائنات الحية أشد من غيرها حاجة إلى نمو نزعة الابتكار فيجب عليها أن تبحث عن عناصر الخير وتجد فى طلبها ولا تهدأ إلا إذا انتهت إلى غايتها . على أن تاريخ الإنسانية وما فعله الإنسان بأخيه الإنسان يرينا مدى الشك الذى أصاب هذا البحث عن عناصر الخير وكيف وصل فى النهاية إلى تلك المأساة .

هذا ، وإذا توقعنا أن تكون دوافع الطفل ذات أساس حيوى فعال يتجه نحو عناصر الخير ، فإنه من الصعب جداً أن نتوقع أنها وحدها كفيلة بأن تحل مشاكل الحياة دون أية مساعدة ، تلك المشاكل التى حيرت أصحاب العقول الجبارة من بنى البشر . بعد هذا لا يمكننا أن نتجاهل وجهتى نظر كل من : « شرستن وشللى » ويتلخص رأى الأول فى عبارته المشهورة : « متى اجتمع شخصان أو ثلاثة فلا بد أن يكون الشيطان بينهما » ، أما رأى الأخير فيتلخص فى تلك العبارة المأثورة : « إن الخلاص من الخطيئة مثله مثل كل شىء طيب لا بد أن يكون نابعاً من الباطن وإلا نكون قد أجرمنا أكبر جرم فى طبيعة هذه الحياة » .

ويجب أن يكون لتهذيب الأخلاق ما لتثقيف العقول من مجال محدد ووظائف هامة : ففى حالة صغار الأطفال لا يمكن أن نسلم بأن نعهد لمدرس البيئة بأن يقتصر على إعداد المسرح ليمكن الطفل من إظهار نواحى نشاطه المختلفة ، كما يمد الطفل بممثلين يشتركون معه فى إخراج الرواية ويكون هؤلاء من أقرانه وأنداده ، بل نحن نعتقد أن المدرس بما له من بسطة فى العلم ونمو فى الشخصية يكون عاملا هاماً ذا أثر فعال فى العقول التى يرعاها وذلك عن طريق القدوة والمثل الصالح ، لا عن طريق النصح والإرشاد ، وعلى يده يتعلم الطفل شتى الطرق ويتدرب على المواقف المختلفة ، كما ترتقى ميوله ومواهبه التى تميزه عن

الحيوان وتفرق بينه وبين الإنسان الهمجى الذى لم يتعهد بالرعاية والتهذيب . وليس هناك أدنى شك فى أن مثل المدرس العليا وقيمه الروحية ستنتقل إلى تلاميذه ويستمدون منها المؤثرات التى ستوجه دوافعهم الاجتماعية وتصوغهم فى أشكال محدودة وطيبة .

وهكذا الأمر فيما يتعلق بمدرسى الكبار من الأطفال ، فهو وإن كان لا يستطيع تطبيق مبدأ تشكيل الأخلاق على الشباب ، لأن ذلك يتعارض مع ما عليه الشباب من عزة فى النفس وما يمتلكهم من الغرور ، فإنه بالرغم من ذلك يستطيع أن يستغل ما وهبه من مؤثرات توجيهية ، ومن إيحاء ناتج عن تفاوت فى السن واتساع فى المحيط العلمى ، وخبرة فى الحياة ، يستطيع أن يستغل ذلك كله فى التأثير على الأخلاق ، فأثر المدرس لا يمكن إنكاره فى توجيه الجو الأخلاقى فى المدرسة أو الفصل وذلك عن طريق التأثير فى قراءات التلاميذ ودراساتهم ، ولو أن تلاميذ اليوم وشباب المستقبل سيواجهون فيما بعد موجات الولاء والآمال التى تهدر فى محيط الحياة الخارجية ، إلا أن واجب المدرس يحتم عليه أن يتعلم هؤلاء الشباب عن طريق تأثيره معنى ذلك الولاء وأهمية تلك الآمال ، وذلك ليستطيعوا فيما بعد أن يشقوا الطريق الذى يريدونه ويستعدوا لتحمل المسئولية بالقدر الذى تسمح به سنهم . .

هذا ، وهناك مبدأ أخلاقى آخر لا يقل خطورة عن المبادئ السابقة ، وهو : أن عمق الأفكار الأخلاقية يتوقف إلى حد بعيد على مدى تعلمها عن طريق الخبرة ، ومدى استغلالها كمرشد فى أفعالنا ، وهنا فقط تظهر أهمية الحكم الذاتى الذى يتلخص فى إلقاء عبء حكم التلاميذ على عاتقهم ، وبهذا نتخلص من تلك النظريات الميتافيزيقية عن طبيعة الخير ومدى تأصلها فى الطبيعة البشرية .

ومبدأ الحكم الذاتى مبدأ هام جدير بالمدرس ألا يهمله . ويمكنه أن يقابل ما يصدر عن التلاميذ من أخطاء بصدر رحب ، وينتهز الفرص الطبيعية ليبين لهم عاقبة أعمالهم . فبالإضافة إلى واجب المدرس كمواطن فى المجتمع

المدرسى ، ذلك الواجب الذى يشترك فيه مع تلاميذه ؛ عليه مسئوليات أخرى لا يمكنه أن يتنصل منها : فعليه أن يراقب العمل المدرسى ويعمل على تسيير دولابه سيراً طبيعياً بعيداً عن عبث الشواذ ، وإذا ما هدد الخطر أركان المدرسة ولم يجد المدرس وسيلة إلى الإقناع الذى يحمى به عناصر الخير من الهبوط إلى الهاوية فعليه حينئذ ألا يتوانى عن التدخل بحزم ليحفظ على المجتمع خيره .

وليس هناك ثمة تناقض بين هذه النتيجة وبين المقدمات التى تقدمنا بها ما دام المدرس على ثقة بأنه يعمل لا كمستبد يحاول أن يوقف كل شخص عند حده ، ولكن كوسيط بعث به المجتمع الذى ينتسب إليه كما ينتسب إليه الجانى تماماً ، والذى يجب على كل منهما أن يظهر نحوه خالص فروض الولاء والاحترام. فالمدرسة حقيقة تاريخية يجب أن تعلو المجتمع الأكبر الذى لا تشغل منه أكثر من وظيفة عضو واحد .

المراجع

١ ــ التربية ، مادتها ومبادئها الأولية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز

2. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
3. W. Boyd : Towards a New Education.
4. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Rugg and Shumaker : The Child Centred School.
6. A. Ferrier : The Activity School.
7. A. Hamaide : "The Decroly Class".
8. B. Russell : On Education.
9. Maria Montessori : The Montessori Method.
10. N. Mac Munn. The Child's Path to Freedom.
11. H. Caldwell Cook : The Play way.
12. E.T. Bazlay. Homer Lane and the Little Commonwealth.

(ب) طريقة منتسورى

نشأة طريقة منتسورى

يرجع الفضل فى انتشار طريقة منتسورى وظهورها فى ميادين التربية إلى الأحوال الاجتماعية التى كانت سائدة فى إيطاليا فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، ذلك أن تفاقم الشرور الاجتماعية التى انتابت الأحياء الفقيرة فى روما وضواحيها دفع بعض المفكرين إلى العمل على إزالتها ، وإنعاش الحالة الاقتصادية فى البلاد . وكان من أهم المشروعات التى قامت لهذا الغرض مشروع إنشاء جمعية تسمى باسم « جمعية الإنشاء الحسن » ، وكانت هذه الجمعية تهدف إلى شراء مقاطعات شاسعة والعمل على استغلال موارد هذه المقاطعات على أحسن وجه . وكانت الخيرات التى تدرها هذه المقاطعات تعود على الزراع الذين يعملون فيها ، وقد ظهرت الآثار الاجتماعية لهذا المشروع فأنقذ الكثيرين من غائلة الجوع وتحسنت الأحوال الاقتصادية للكثيرين ممن كانوا على وشك الإفلاس .

ثم ظهرت المشكلات الخاصة بالأطفال الذين هم فى سن تخول لهم دخول المدارس ، فكان هؤلاء الأطفال منطلقين على سجيتهم ، يلعبون كما يحلو لهم ، وكان من الطبيعى لهؤلاء الأطفال بحكم صغر سنهم وعدم تقديرهم للأغراض التى نشأت من أجلها الجمعية أن يتناولوا أبنيتها بالعبث والتخريب ، وحينئذ ظهرت فكرة صائبة فى ذهن الرئيس العام للجمعية وهى أن يجمع فى حجرة كبيرة جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة ، وأن يظلوا تحت إشراف معلمة خاصة قد خصصت لها حجرة فى منزل المقاطعة ، وكانت هذه الفكرة منشأ ما يسمى بمنزلة الطفولة "The house of Children"

وقد شجع رئيس الجمعية على الإقدام على هذه الفكرة ما أدركه من أنها

لن تتكلف من المصاريف أكثر مما كان يدفع فى ترميم ما يفسده هؤلاء حين كانوا يتركون على سجيتهم فيعبثون بما تصل إليه أيديهم .

وكان الهدف الأول الذى يرمى منزل الطفولة إلى تحقيقه هو أن يقدم لأبناء المزارعين والعمال الذين يضطرون إلى الغياب نهاراً عن منازلهم ، نفس الرعاية التى كانوا يلاقونها على أيدى آبائهم لو لم يكن هؤلاء منصرفين إلى أعمالهم ، ولم تكن الجمعية تتقاضى نفقات ، ولكنها كانت تصر على إرسال الأطفال فى السن المحددة . كما كانت تصر على نظافة الجسم والملبس ، وكذلك كان على الآباء تقديم فروض الاحترام للمشرفة ومساعدتها فى تربية هؤلاء الأطفال . وكان للمشرفة حق طرد الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة بوجوه قذرة أو ملابس ملوثة ، وكذلك الأطفال الذين يثبتون أنهم ليسوا أهلا للإصلاح بل دائماً يقعون فى المحظور ويرتكبون الأخطاء ولا يطيعون الأوامر .

فالحاجة الاجتماعية إذن هى التى أوجدت هذا النوع من المدارس ، وهى أيضاً التى أعطت الفرصة لظهور الدكتورة منتسورى وانتشار طريقتها فى ميادين التربية .

ذلك أنه فى أواخر سنة ١٩٠٦ عهد الرئيس العام للجمعية إلى الدكتورة منتسورى بتنظيم مدارس الأطفال فى مقاطعات روما . وكانت طريقة منتسورى هى الطريقة التى اتبعتها نتيجة لخبرتها وتجاربها السابقة فى ميادين التربية والتعليم .

ومنتسورى سيدة إيطالية ولدت سنة ١٨٧٠ واتجهت فى بداية حياتها اتجاها علمياً ؛ إذ التحقت بجامعة روما وحصلت على إجازة طبية سنة ١٨٩٤ . وقد التحقت ماريا منتسورى بعد ذلك ، كطبيبة مساعدة ، بمستشفى الأمراض العقلية بروما ، وفى أثناء اشتغالها بالطب هناك وجدت فى نفسها ميلا خاصاً لدراسة التربية ومعالجة ذوى العاهات وضعاف العقول من الأطفال ؛ ويتجلى ذلك الاتجاه فى عبارتها الخالدة « لقد اختلفت مع زملائى فعقيدتى أن الضعف العقلى يمثل فى أساسه مشكلة تربوية أكثر من أن يرجع إلى مشكلة طبية » .

ومنذ ذلك الوقت نجد أن منتسورى تنكب على قراءة كتب التربية .

وفى سنة ١٨٩٨ تتاح لها فرصة إلقاء إحدى المحاضرات فى مؤتمر التربية الذى عقد فى « تورين » عن تعليم ذوى العاهات العقلية وتصرح بأن مثل هؤلاء المرضى أشد احتياجاً إلى العلاج بأساليب التربية منهم إلى العلاج الطبى ، فيعجب بها وزير المعارف ويدعوها لإلقاء سلسلة من المحاضرات على المدرسين فى روما ، وبهذه الطريقة نجد أنها تضع أساساً لمدرسة جديدة لضعاف العقول من الأطفال هى مدرسة « أورتوفرنيكا» The Scuola Ortofrenica التى أشرفت على إدارتها .

ولقد تأثرت الدكتورة منتسورى فى آرائها الخاصة بتعليم ذوى العاهات العقلية من الأطفال ، بآراء كل من « إيتارد » و « سيجوين » وهما ممن كان لهم فضل الأولوية فى ميدان معالجة ضعاف العقول . وكان تأثرها بآراء « سيجوين » عظيماً جداً ، واستخدمت الكثير من أجهزته وزادت عليها الشىء الكثير ، واستطاعت أن تبتكر ابتكاراً عظيماً فى هذا الميدان . ولقد قضت منتسورى سنتين كاملتين (١٨٩٨ — ١٩٠٠) فى إدارة مدرسة « أورتوفرنيكا » مجربة طرق « سيجوين » فى تربية ضعاف العقول دون كلل ، واكتسبت فيهما خبرة تربوية واسعة كما يتجلى ذلك فى قولها : « إن هاتين السنتين اللتين قضيتهما فى التربية أولى مؤهلاتى العلمية فى التربية وأصدقهما » .

"The two years of practice are my first and indeed my true degree in pedagogy"

وقد أدى نجاحها فى هذا الميدان إلى اعتقادها أن هناك خطأ كبيراً فى طرق العاديين من الأطفال ، وقد زادت شهرتها وعظم صيتها عندما نجح أحد ضعاف العقول عندها فى امتحان شهادة عامة وكان نجاحه لا يقل فى نسبته عن نجاح غيره من الأطفال العاديين . . ولقد أدهشت هذه النتائج التى وصلت إليها منتسورى الكثير من المربين . أما هى فقد كانت فى منتهى التواضع عندما ردت على هذا الإعجاب قائلة : « إن نجاح ضعاف العقول وقدرتهم على منافسة الأطفال العاديين إنما يرجع إلى عامل واحد فقط وهو أنهم تعلموا بطريقة مخالفة » .

"To me, she said, the boys from the asylums had been able to compete with the normal children only because they had been taught in a different way".

ومنذ ذلك الوقت بدأت منتسورى تفكر جديًّا فى تطبيق ذلك النوع من التربية والتعليم الذى استخدمته مع ضعاف العقول على العاديين من الأطفال .

عكفت منتسورى بعد هذا على الدراسة الجامعية والتحقت ثانية بجامعة « روما » وبدأت تدرس التربية التجريبية وعلم النفس التجريبى وأخيراً منحت منصب التدريس فى جامعة روما .

وفى سنة ١٩٠٦ عهد إلى الدكتورة منتسورى بالإشراف على تعليم أطفال الأحياء الفقيرة فى روما كما سبق أن ذكرنا . وفى سنة ١٩٠٧ فتحت أول مدرسة من ذلك النوع ، وأطلق عليها اسم « مدارس الأطفال » أو « بيوت الأطفال » "Casa dei Bambini" واهتمت منتسورى بثلاثة أشياء :

(ا) بصحة الأطفال

(ب) بالتربية الخلقية

(حـ) بالنشاط الجسمانى

وكان فى كل مدرسة من تلك المدارس مرشدة أو ناظرة ، وطبيبة وحاضنة ، وكانت تلك المدارس تقبل الأطفال ما بين سن الثالثة والسابعة ، وكان التعليم بالمجان . وتلا ذلك إنشاء مدارس من هذا النوع ليس فقط فى أنحاء روما بل فى بعض أجزاء إيطاليا مثل ميلانو ، ثم فى سويسرا الإيطالية ، فكانت تجربة اجتماعية تربوية شائقة أدخلتها منتسورى فى ميدان حياة الطفولة : « إن فحوى تجاربى البيداجوجية تتمثل فى بيوت الأطفال ، إذ أنها عبارة عن نتائج سلسلة محاولاتى التى قمت بها فى ميدان تربية الأطفال الصغار مضافاً إليها طرق استعملتها من قبلى مع ضعاف العقول » .

There lies the significance of my pedagogical experiments in the "Children's houses : it represent the results of a series of trials made

in the education of young childern with methcds already used with deficients".

والفكرة التى أوحت إلى منتسورى بطريقتها هى : « أن الطفل ما هو إلا جسم ينمو ونفس تتكون ، وهاتان الخاصتان ترجعان إلى شىء واحد هو الحياة نفسها ؛ لذلك يجب علينا ألا نشوه أو نخلق هذه القوة الغامضة ، وعلينا أن ننتظر ولا نتعجل ظهورها ، ولنعلم أن فى نجاح أحدهما نجاح الآخر » . ولم يمض عام واحد حتى عرف اسم منتسورى وذاع صيتها فى جميع أنحاء العالم . ومن إيطاليا انتقلت طريقة منتسورى إلى سويسرا ومنها إلى الأرجنتين . وبدأت تجد من يدافع عنها وعن طريقتها فى الولايات المتحدة سنة ١٩١٠ وفتحت فرنسا أبوابها لطريقة منتسورى وقبلتها فى مدارسها سنة ١٩١١ ، ووصلت إلى إنجلترا سنة ١٩١٣ حيث بدأت الحماسة تدب وبدأت تتكون « جمعية منتسورى للمملكة المتحدة » .

The Montessori Society for the United Kingdom.

وفى السنوات التالية قامت بإلقاء سلسلة من المحاضرات فى عدة مدن بالولايات المتحدة بأمريكا . وفى سنة ١٩٢٠ ظهر للدكتورة منتسورى كتابان هما :

١ — كتاب « الطريقة الراقية لمنتسورى »

The advanced Montessori method.

٢ — وكتاب « المادة التعليمية لتربية الأطفال من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة » .

The Didactic material for the children from 7 to 11 years.

ومفتاح طريقة منتسورى إذن يمكن العثور عليه فى الطريقة التى كانت تتبعها فى تربية ذوى النقص . والواقع أن ما أدخلته منتسورى على طريقتها من تعديلات لتلائم تربية الأطفال العاديين لم يغير من جوهر طريقتها فى تدريب ذوى النقص تغييراً كبيراً .

تربية ذوى النقص عند منتسورى

لما كانت طريقة منتسورى تهدف أصلا إلى تربية ذوى النقص العقلى فإن القانون الأول لهذه الطريقة يقول : إن مخاطبة عقلية مثل هذا الطفل يجب أن تكون فى مستوى أقل مما لو طبق هذا على طفل عادى . وعلى هذا فنحن فى احتياج إلى استخدام حواس الطفل أكثر من عقله ، ولذلك كان الاهتمام بتدريب الحواس عند منتسورى فى المقام الأول . وتقول منتسورى : إن حاسة اللمس هى أهم الحواس ، بل إنها تهيمن على باقى الحواس وهى إلى جانب ذلك من الحواس التى تلاقى تطوراً كبيراً فى السنين الأولى من حياة الطفل ، فهى إن أهملت فى هذا الطور فقدت الكثيرمن قدرتها الوظيفية بعد ذلك ، وقد كان الاهتمام الذى وجهته منتسورى إلى حاسة اللمس عظيماً إلى الحد الذى جعل بعض مؤرخى التربية يسمون طريقتها بطريقة « التعليم باللمس » .

على أن هذا لا يجوز أن يؤدى بنا إلى الاعتقاد بأن طريقة منتسورى كانت ترتكز على أسس فسيولجية صرفة ، إذ الواقع أنها كانت تقوم على أهم الأسس السيكولوجية التى تقوم عليها التربية الحديثة . فالدكتورة منتسورى تصر على مراعاة التطور العقلى للطفل ومراعاة ميوله وفى ذلك تقول : « يجب أن نهتم بالتربية التى تؤدى إلى إشباع خبرة الطفل . والطفل يمر بلحظات نفسية يكون استعداده العقلى فيها لتقبل المعلومات قوياً فإذا نحن تركنا هذه اللحظات تمر هباء ، فمن العبث أن نحاول إعادتها ، إذ يكون الوقت المناسب قد مضى » . ثم تقول : « إن الطفل إذا لم يستطع أن يقوم بعمل ما أو أن يتذوق حقيقة ما فيجب على المدرسة ألا تصر على إرغامه على ذلك ، بل يجب أن تفرض أن هذا العمل قد جاء قبل أوانه وعليها أن تنتظر الدلائل التى تثبت أن الحاجة إلى هذا العمل قد أصبحت ماسة » .

ومن مظاهر مراعاة الدكتورة منتسورى للتطور العقلى للطفل أنها لا تقر العمل حسب جدول دراسى موافق عليه من السلطات ولكنها تعترف بالفترات

التى يجد فيها الطفل نفسه ميالا إلى إشباع ميوله ، وعلى هذا نجد فى مدارس منتسورى طفلا يشتغل بلا انقطاع فى عمل انتقاه هو لنفسه ، فهو لذلك لا يبدى تذمراً ولا تأففاً . وما دام الطفل سيختار لنفسه نوع العمل أو الموضوع الذى يكون موضع دراسة فإن الدكتورة منتسورى تقول : إن الجوائز فى هذه الأحوال لا داعى لها ؛ فهى لا تقر مبدأ العقوبة أومنح الجوائز المادية للمتفوقين ، ولذا رفضت ذلك من مدارسها رفضاً باتًّا ، وكيف تبقى على مبدأ آمنت بأنه كفيل بتدهور مستوى النفس البشرية ، فهذه ليست بواعث طبيعية ، بل قسرية ، وإذ وقعنا فيها كان مثلنا كمثل الفارس الذى يقدم لجواده قطعة من الحلوى ليشجعه على الجرى ؛ أو سائق العربة الذى يلهب ظهر جواده بالسوط ليلبى نداءه ، وشتان بين الجواد فى كلتا الحالتين ، وبين جواد آخر يمرح حرًّا طليقاً فى بيئة طبيعية .

فمجرد شعور الطفل بأنه بلغ ناصية الأمر فى موضوع ما أكبر جائزة يمكن أن ينالها إذ أن « تقدمه الشخصى وشعوره بهذا التقدم هو سبب سروره الحقيقى ، وربما يكون سروره الوحيد » . بل إن اختيار الطفل للموضوع الذى يميل إليه وانكبابه عليه يحقق غرضاً تربويًّا هامًّا ، وهو أن النظام سيكون محفوظاً إلى حد بعيد . وقديماً كانت تلهث المشرفة على منازل الأطفال ويبح صوتها ويتصبب العرق من جبينها ، كل ذلك فى محاولات غير مجدية لضبط النظام ومنع أى حركة قد يقوم بها الطفل . فالمادة التى يتناولها الطفل بالدراسة وشوقه لتتبع أسرار هذه المادة هى فى حد ذاتها — فى نظر منتسورى — خير ضابط للنظام .

وتفسر الدكتورة « منتسورى » كلمة « النظام » تفسيراً يخالف التفسير التقليدى الذى كان يصر على ألا يأتى الطفل بحركة ما فهى تراعى حاجات الطفل السيكولوجية فى هذه الفترة ، وتعترف بحب الطفل للحرية فى هذه السنوات الأولى من حياته ، فمن العبث إذن أن تكبت هذه الحرية وتقيد حركة الطفل باسم النظام الذى لا طائل تحته ؛ وإنما ترمى طريقة منتسورى

إلى إعطاء القدر الكافى من الحرية للطفل ، وفى هذا القدر الكافى تمشى مع النمو الذاتى له ، كما أن فيه من الحرية ما يسمح له بالحركة فى أرجاء الحجرة ، وكل من يزور أى مدرسة تسير على طريقة منتسورى يدهش لنظام الأطفال هناك ، فهناك بالتقريب أربعون طفلا فى سن تتراوح بين الثالثة والسابعة ، وكل مكب على عمله . فأحدهم منهمك فى عمل خاص بالحواس ، وآخر يجد فى حل مسألة حسابية ، وثالث يكتب الحروف ، ورابع يرسم ، وبعض هؤلاء الأطفال يجلسون على مقاعد ، والبعض الآخر جالسون على الأبسطة .

تلك هى الأسس السيكولوجية التى بنت منتسورى طريقتها عليها ، وإذا ما انتقلنا من مرحلة اعتبار الأسس السيكولوجية إلى طرق تطبيقها نجد أن هذه الطرق تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

١ — التمرينات للحياة العامة العملية .

٢ — التمرينات لتربية الحواس .

٣ — التمرينات التعليمية .

أولا — تمرينات من الحياة العملية

وهذه تشتق معظم أصولها من فكرة منتسورى عن الحرية ، فالحرية كما تراها منتسورى تستلزم أن يكون المرء مستقلاً بنفسه بقدر الإمكان وأن يقوم بأداء ما تتطلبه مشاكل الحياة بنفسه ، وعلى هذا فى منازل الطفولة يتعلم الأطفال كيف يغسلون أيديهم مستعملين فى ذلك أحواضاً صغيرة واطئة ، كما يتعلمون تنظيف الأظافر مما قد يعلق بها من أوساخ ، وكذلك تنظيف الأسنان ، وكذلك يقوم الطفل بخلع ملابسه ولبسها بنفسه . ولتمرين الطفل على ذلك تستخدم أجهزة خاصة مكونة من إطارات خشبية وفوقها قطع من القماش أو الجلد وهى مربوطة بأزرار ومفاصل أوتوماتيكية ، وبعد عدة تمرينات فى فك وربط قطع القماش بالأنواع المختلفة للأربطة يجد الطفل نفسه قد اكتسب مهارة تجعله قادراً على لبس وخلع ملابسه بنفسه ، وهذا يدخل الكثير من

السرور على الطفل إذ يشعر أنه قد امتلك ناصية الأمر وأنه قد أصبح قادراً على مباشرة بعض أموره بنفسه .

وتذهب منتسورى بفكرة إعطاء الطفل الحرية الكافية إلى حد أنها لا تقر بقاء الأطفال أمام قماطر مثبتة ، تلك القماطر التى تطلق عليها منتسورى أدوات العبودية Instruments of Slavery وعلى ذلك فهى تستعيض عن هذه بأخرى غير مثبتة صغيرة الحجم بحيث يسهل على الأطفال نقلها من مكان إلى آخر بلا ضوضاء ، إذ أن هذه القماطر مجهزة بكيفية تضمن معها إحداث أقل ضوضاء ممكنة ، وتقول منتسورى : إن هذه الطريقة لا تمنح الأطفال جزءاً من الحرية فحسب ، ولكنها إلى جانب ذلك تكسبهم مهارة ومراناً على وضع الأشياء فى أماكنها .

وقد أعدت منتسورى عدة تمرينات رياضية منظمة لكى تنمى فى الطفل حركاته العضلية ، وهى لا توافق على تمرين الأطفال بالتمرينات الرياضية المعدة للبالغين فتقول : « نحن مخطئون إذا اعتبرنا الأطفال من ناحية الاستعداد الجسمانى رجالا صغاراً ، إذ أن لهم مميزات خاصة بهم» ، ولذلك فكرت منتسورى فى إعداد عدة تمرينات رياضية خاصة بالأطفال مراعية فى الوقت نفسه حركات الطفل التلقائية والحاجات التى تتطلبها حياتهم فى السنين الأولى ، ومن هذه التمرينات تلك التى كان الأطفال يقومون بها لتعلم صعود ونزول السلالم ، وكانت هذه التمرينات تجرى على سلالم صغيرة تتناسب وأحجام الأطفال .

ثانياً — تمرينات خاصة بتدريب الحواس

وتعد منتسورى أجهزة خاصة لتدريب الحواس . ويلاحظ أن غرض منتسورى من تدريب الحواس يختلف كل الاختلاف عن الغرض الذى يهدف إليه علم النفس التجريبى فى الوقت الحاضر ، فعلى حين أن علم النفس التجريبى يهدف إلى قياس الحواس كانت الدكتورة منتسورى ترمى إلى تدريب هذه الحواس وشحذها .

وكانت فكرة تدريب الحواس فى بادئ الأمر منشؤها تعويض الأطفال المصابين بالنقص العقلى عن نقصهم ، فلما فكرت منتسورى فى تطبيق هذه الطريقة على الأطفال العاديين رأت إدخال بعض التعديلات عليها ، فقد لاحظت أن ثمة أوجه خلاف بين الطفل ذى النقص والطفل العادى ، فعلى حين يبدى الأطفال العاديون سروراً عميقاً فى تكرار التمرينات التى يقومون بأدائها صحيحة ، نجد أن الأطفال ذوى النقص لا يستهويهم هذا ، بل هم يقومون بأداء التمرين كمجرد واجب ولا يظهرون أى رغبة فى تكراره ، والطفل ذو النقص يحتاج إلى التصحيح حين يخطئ على حين أن الطفل العادى يفضل أن يصحح لنفسه بنفسه ، وتلخص منتسورى هذه الفوارق حين تقول : « إن مجرد شعور الطفل ذى النقص بأنه يقوم بهذه التمرينات ليعوض نقصه يجعل هذه التمرينات بغيضة لديه » .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن منتسورى كانت تعلق أهمية كبرى على حاسة اللمس ، ولعل الذى دعاها إلى ذلك نجاحها فى التجارب التى أجرتها على الأطفال العمى ، فقد استطاع هؤلاء الأطفال أن يميزوا الكثير عن طريق حاسة اللمس . وقد بهرت هذه النتائج منتسورى فرأت أنه من الخير إجراؤها على الأطفال العاديين فكانت تعصب عيونهم وتكلفهم تمييز الأشياء عن طريق اللمس « وكان هذا يزيد من حماسة الأطفال فى أداء تمريناتهم » ، على أن اهتمام منتسورى بالحواس لم يكن مقصوراً على حاسة اللمس وإنما تناول الحواس الأخرى ، وكانت الأجهزة المستعملة فى تدريب الحواس تشبه إلى حد كبير الأجهزة المستعملة الآن فى معامل علم النفس . فلإدراك الحجم تستخدم أسطوانات خشبية مختلفة الأطوال والأقطار ولإدراك الأشكال تستخدم أشكال هندسية مختلفة مرسومة على ورق أو مصنوعة من الخشب . ولتمييز الوزن تستعمل كتل صغيرة متشابهة فى الحجم والشكل ولكنها تختلف فى الوزن ، ولإدراك اللمس تستعمل مسطحات على درجات مختلفة من النعومة والخشونة وهكذا . وكذلك يعتاد الطفل التمييز بين الألوان بأن تعرض عليه قطع من الصوف مختلفة الألوان .

كيفية سير الدرس

أخذت منتسورى عن « سيجوين Seguin » فكرة تقسيم الدرس إلى ثلاث خطوات :

أولا : ربط المدرك الحسى باسم الشيء . فمثلا حين يرى الطفل لونين مختلفين وليكونا الأحمر والأزرق يقرن اللون بمحسوس فيعرض على الطفل قطعة من الطباشير الأحمر مثلا وأخرى من الطباشير الأزرق .

ثانياً : معرفة الشيء إذا ما ذكر اسمه فيسأل المدرس الطفل أن يعطيه قطعة الطباشير الحمراء أو الزرقاء .

ثالثا : استرجاع الاسم الخاص بالشيء فيسأل الطفل : ما هذا ؟ فيجيب : هذا أحمر أو أزرق .

وتستخدم منتسورى طرقاً مشابهة لهذه فى تنمية حواس اللمس عند الأطفال لكى يميزوا الأوزان ودرجة الحرارة .

ولقد أضافت منتسورى لهذه الخطوات الثلاث تجارب أخرى يقصد بها أن يكتسب الطفل القدرة على التفرقة بين المؤثرات المتدرجة فيطلب إليه التمييز بين الألوان المختلفة وقد تصل هذه الألوان إلى ٦٤ (أربعة وستين لوناً) .

وتلعب التمرينات الخاصة بتنمية حاسة إدراك الشكل دوراً هاماً فى نظام منتسورى إذ أن هذا يؤهل الطفل إلى التفرقة بين الأشكال المختلفة . وتبتدئ هذه التمرينات بأن يطلب إلى الطفل وضع أشكال خشبية فى مواضع مخصصة لها أو وضع هذه الأشكال متجاورة لتكوين شكل هندسى خاص . وحينما يحاول الطفل أن يضع هذه القطع فى الأماكن المخصصة لها فإنه لا يستخدم حاسة البصر فقط بل يستخدم حاسة اللمس وحواس العضلات ، فهو يدرب على أن يمرر الأصبع الأصغر لليد اليمنى حول محيط القطعة ويكرر هذا حول محيط المسافة التى سيضع فيها القطعة ، وقد لاحظت منتسورى مراراً أن الطفل

الذى لا يستطيع أن يتعرف على الشكل بمجرد النظر إليه يستطيع أن يفعل هذا باستخدام حاسة اللمس .

ثم ينتقل الطفل إلى تمرينات أخرى يستخدم فيها حاسة النظر فقط فيطلب إليه أن يتعرف على الأشكال الخشبية الملموسة وأن يضاهيها بمثيلات لها مرسومة على الورق .

وبمثل هذه التمرينات يعرف الأطفال الأشكال المختلفة كالدوائر والمثلثات والمستطيلات ، وإذا دعت الحاجة فلا مانع من أن يعرف الأطفال هذه الأسماء ولكن لا يصح أن نعطى أى تحليل لهذه الأشكال ولا أن نذكر أبعادها وزواياها لأن المقصود من الدرس تدريب حواس الطفل وليس تلقينه مبادئ الهندسة .

ثالثاً ــ التمرينات التعليمية

كان للنجاح الذى لاقاه تطبيق الطريقة التعليمية للقراءة والكتابة عند منتسورى أثر عظيم فى تحبيب هذه الطريقة إلى المربين ، ولكن يلاحظ أن هذه التمرينات لم تكن تحتل المكان الأول فى طريقة منتسورى بادئ الأمر ولكن النتائج الباهرة التى أحرزتها هى التى جعلت لها هذا المكان .

وطبقاً لهذه الطريقة يأتى تعليم الكتابة أولا ثم تعليم القراءة ،وتقول منتسورى : « إنه فى الأطفال العاديين يمكن تدريب العضلات وتشكيلها بسهولة ولهذا فالمقدرة على الكتابة سهلة جداً فى هذه السن وليس الحال كذلك فى القراءة التى تحتاج إلى الكثير من التعليمات كما تحتاج إلى درجة كبيرة من التقدم العقلى ، فالقراءة قبل كل شىء تكيف الصوت على شكل مقاطع حتى تكون كلمات ذات معنى ، والقراءة عمل عقلى صرف ، بينما فى الكتابة يترجم الطفل الأصوات إلى علاقات مادية ويؤدى عدة حركات عضلية وبهذا كانت الكتابة أسهل على الأطفال وأحب إلى نفوسهم » .

تعليم الكتابة عند منتسورى

لاحظنا أن منتسورى تقيم طريقتها على أسس سيكولوجية مراعية فى ذلك قدرات الطفل واستعداداته فى تلك السن ، وهى فى تعليم الكتابة تحقق وجهة النظر السيكولوجية أيضاً . ويظهر هذا فى قولها : « المهم أن نفحص الفرد وهو يكتب لا الكتابة نفسها ، أى نفحص الشخص لا العمل نفسه » .

على أن طريقة تعليم الكتابة التى تقترحها منتسورى نشأت فى بادئ الأمر من تجربة لتعليم الخياطة أجريت على فتاة كانت تقاسى نقصاً عقلياً . فقد لاحظت منتسورى أن نسيج الحصر قد أكسب هذه الفتاة مرونة يدوية استطاعت بفضلها أن تقوم بالخياطة مع العلم بأنها لم تكن تستطيع ذلك قبلا ، فاستخلصت منتسورى من ذلك أن « الحركات التمهيدية يمكن أن تستمر وتتحول إلى حركات ميكانيكية ، ولا يأتى هذا بتكرار التمرينات الخاصة بالعمل نفسه ولكن بتكرار التمرينات الممهدة له ، ويستطيع الأطفال أن ينتقلوا إلى العمل الرئيسى وأن يقوموا بأدائه دون أن يكونوا قد مارسوا هذا العمل من قبل » .

وتعليم الحروف فى طريقة منتسورى يشابه تعليم الأشكال ، فكما أن الأطفال يتعلمون تمييز الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولا ثم عن طريق النظر ، كذلك نجد منتسورى تنصح باتباع هذه الطريقة فى تعليم الحروف ، فتصنع الحروف من خشب أو من ورق مقوى ، ويلمس الأطفال هذه الحروف ويتعلمون أسماءها الواحد تلو الآخر أثناء عملية اللمس ، فإذا أجاد التلاميذ هذا الدور الأول من التمرين فإنهم يجدون لذة كبيرة فى التعرف على الحروف عن طريق اللمس (أى وعيونهم مقفلة) وبذلك يتعلم الأطفال الحروف عن طريق اللمس ، ثم ينتقلون إلى التعرف عليها عن طريق البصر فتعرض عليهم الحروف مكتوبة على الورق . وهنا تأتى المرحلة الثانية من مراحل تعلم الكتابة وهى تعلم الحروف عن طريق حاسة النظر .

ويتعلم الأطفال مخارج الأصوات للحروف فى نفس الوقت . والطريقة المتبعة هنا تتلخص فى الخطوات الثلاث السابق ذكرها ، فيتدرب الأطفال على تحليل الكلمات المنطوقة إلى أصواتها ، فإذا أجادوا ذلك فقد حان ميعاد القراءة ، وتصف منتسورى محاولتها الأولى فتقول : « فى يوم من أيام ديسمبر الجميلة حينما بزغت الشمس من خدرها مرسلة أشعتها القرمزية على الكون ، وكان الجو كالربيع صعدت إلى السطح مع الأطفال ، وكانوا يلعبون بحرية تامة ، وكنت جالسة بجوار مدخنة ، وقد تجمع حولى عدد منهم ، فناديت طفلا فى الخامسة وطلبت إليه أن يرسم صورة للمدخنة ، وأعطيته قطعة من الطباشير فنهض فى التو ورسم رسما كروكيًّا لهذه المدخنة على سطح المنزل ، وكما هى عادتى مع الأطفال شجعته وامتدحت عمله فنظر الطفل إلىّ باسماً ووقف لحظة قصيرة كما لو كان على وشك أن يعبر عن عميق سروره ، وبعد هذا اندفع قائلا : (أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة) ثم ركع على ركبتيه ثانية وكتب على السطح كلمة " يد " وزاد حماسه فكتب " مدخنة " ثم " سطح " وبينما هو يكتب كان يردد صائحاً : (أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة) ولقد لفتت صيحاته أنظار زملائه فالتفوا حوله شاخصين بأنظارهم إلى ماكان يعمله فى دهشة واستغراب ثم صاح اثنان أو ثلاثة من الأطفال : (اعطنى قطعة الطباشير . إننى أستطيع الكتابة أيضاً) ، وبدأ الأطفال فى الكتابة مبتدئين بكلمات أولية مثل " يد " و " مدخنة " . . . إلخ ، ثم تملك الأطفال الفرح فأخذوا يكتبون فى كل مكان ، حتى لقد نقشوا السطح الذى كنا نسير عليه ، وقد علمت مما كان يقصه الأطفال أن هذه كانت حالتهم فى المنازل ، ولكى تحافظ الأمهات على أثاث المنزل الذى كان الأطفال لا يفتأون يكتبون عليه اضطررن إلى تقديم هدايا من الورق ، وأقلام الرصاص لأطفالهن ، ولقد أحضر لى أحد الأطفال كراسة صغيرة وقد ملأها كتابة ثم علمت من أمه فيما بعد أن الطفل كان يكتب طول النهار وشطراً طويلا من الليل وأنه كان يذهب إلى مرقده والورق والقلم فى يده » .

تعليم القراءة عند منتسوري

تصر الدكتورة منتسوري على عنصر الفهم فى القراءة ، بل إنها ترفض أن تعطى اسم القراءة لأى شيء خلاف هذا . وكما أن الكتابة ليست مجرد نقل الحروف والأسطر التى أمام الطفل ، كذلك القراءة عبارة عن تفهم الفكرة من الرموز المكتوبة ، وتقول منتسوري : إن عنصر الفهم هام فى القراءة لأنه بدونه لن يستطيع الطفل أن يضع التشديد فى مواطنه المناسبة .

وتبتدئ دروس القراءة بأسماء الأشياء المعروفة أو الموجودة فى الحجرة ، وهذا يسهل على الطفل عملية القراءة فهو يعرف مقدماً كيف ينطق الأصوات التى تكون الكلمة . وتكون الخطوات كما يلى :

يعطى الطفل بطاقة قد كتب عليها اسم الشيء فيكون عمله مقصوراً على ترجمة الـ ـمات المكتوبة إلى أصوات فإذا قام بذلك بكيفية مرضية فليس على المرشدة إلا أن تقول : « أسرع قليلا » فيقرأ الطفل بسرعة أكبر وتتكرر هذه العملية عدة مرات ، وقد لا تكون الكلمة مفهومة لدى الطفل فى بادئ الأمر نظراً لتقطع مقاطعها ولكن عندما يقرؤها الطفل بالسرعة المناسبة (تحت إشراف المرشدة) تذهب الكلمة إلى بؤرة الشعور مباشرة ، فإذا تم ذلك يضع الطفل البطاقة بجوار الشيء الذى تحمل اسمه هذه البطاقة ثم ينتقل الأطفال إلى قراءة الجمل فتكتب الجمل التى تصف الحركات أو التى تتضمن الأوامر على قطع من الورق ، ويختار الأطفال من هذه ويقومون بأداء ما يطلب إليهم عمله فيها ، ويجب أن يلاحظ أن الطفل لا يقرأ هذه الجمل بصوت مرتفع فهدف القراءة الأول أن يكتشف الطفل المعانى من الرموز المكتوبة .

ويمكن الحكم على مدى نجاح هذه الطريقة مما ترويه منتسوري نفسها : « لقد أدهشنا طفل فى سن الرابعة كان يربى فى منزله على وتيرة خاصة . كان والد الطفل مستشاراً وكان يتلقى رسائل كثيرة ولقد كان يعرف أن ابنه علم بطرق تسهل عليه القراءة والكتابة ، ولكنه لم يكن يعبأ بهذا كثيراً ولعله

لم يكن يثق فى هذه الطرق ، وذات يوم بينما كان الأب جالساً يفحص بعض خطاباته وكان الطفل يلعب بجواره دخل الخادم ووضع على المنضدة عدة خطابات كانت قد وصلت فى تلك اللحظة ، فتناولها الطفل وأخذ يقرأ عنوان كل خطاب فأذهل ذلك والده . واقتنع بفاعلية الطرق التى تعلم بها ولده » .

تعليم الحساب عند منتسورى

تستخدم منتسورى فى تعليم الأطفال الأعداد ما يسمى بطريقة السلم الطويل ، وهذه عبارة عن مجموعة من عشرة حبال ؛ طول الأول متر واحد ، والأخير طوله ديسيمتر ، وتقل الحبال التى فى الوسط بالتدريج ، حتى تثبت هذه الحبال من طرفيها وكونت سلماً تسميه منتسورى بالسلم الطويل . وتقسم الحبال إلى أجزاء ديسيمترية وتنقش المسافات على الحبال بالأزرق والأحمر ، على التوالى ، وتستخدم هذه الحبال فى تمرينات الحس لتعويد الأطفال التمييز بين الأطوال ، وتخلط هذه الحبال فى هذه التمرينات وترتبها المرشدة طولياً موجهة انتباه الطفل إلى الحقيقة التالية وهى أن السلم الذى يكون بهذه الكيفية أو تلك ذو لون واحد فى كل طرف ، ويسمح للطفل بعد ذلك أن يبنى هذا السلم بنفسه .

وإذا ما تمرن الطفل على ترتيب الحبال طولياً يطلب إليه أن يعد الأقسام الحمراء والزرقاء مبتدئاً بأقصر حبل ثم يعطى أرقاماً لكل حبل على سبيل التسمية فيستطيع الطفل أن يقول إن الحبل رقم (١) يحتوى على كذا وحدة من الوحدات الحمراء ، وكذا وحدة من الوحدات الزرقاء ، وهكذا فى باقى الحبال . وبذلك يتعلم الطفل مبادئ الجمع .

ولقد ابتدعت الدكتورة منتسورى أجهزة مختلفة لتعليم القواعد الأربع الأصلية بطريقة حسية يقبل عليها الأطفال بشغف فيتعلمون أثناء اللعب ما يعجز عن تعليمه لتلاميذه مدرس الحساب بالطريقة التقليدية . ويستمر الأطفال فى استخدام الأجهزة التى تعلم الحساب متدرجين من البسيط إلى الصعب حتى يتمكنوا من استخراج الجذر التربيعى والتكعيبى للأعداد .

لطريقة منتسورى حسنات كما أن لها عيوباً ، ولعله من الإنصاف أن نذكر المحاسن إلى جانب العيوب .

والحسنة الأولى التى لا بد أن نقف عندها هى مشكلة الحرية والنظام وأثرها فى التربية والتعليم والاقتراحات التى قدمتها منتسورى حلاً لهذه المشكلة ، فإذا ما رجعنا إلى الوراء فى تاريخ التربية ، نجد أن الطفل قد مر بعصور مظلمة حقاً حين يجلس على المنضدة المثبتة لا يتحرك يمنة أو يسرة فإذا فعل ذلك قرع بالعصا ، ثم تطورت الأمور شيئاً فشيئاً إلى أن جاء روسو الذى نادى بحرية الطفل ، ولكن منتسورى نادت بالحرية وبتنظيم هذه الحرية وتوجيهها فى القنوات أو الاتجاهات المثمرة ، وبذا مهدت للأطفال السبيل إلى إظهار فرديتهم وذاتيتهم ، لأن الفردية لا تظهر إلا إذا كان الشخص حراً ، وبناء على هذه العقيدة نجد الأطفال فى منازل الطفولة متمتعين بقسط وافر من الحرية يسمح لهم بنمو شخصياتهم ، ومع هذه الحرية نجد أن الأطفال يعيشون فى هدوء وسلام ، ويلاحظ أن الحرية عند منتسورى لا تتخذ مدلولها الواسع فتكون مجرد ترك الحبل على الغارب ، فهذه حرية موجهة لصالح الطفل وصالح الأطفال الذين يعيش معهم ، يقصد بها أولا وقبل كل شىء أن يعتمد على نفسه كلما أمكن ، فالطفل الحر فى نظرها هو الذى يعتمد على نفسه ولا يلجأ للغير ، كذلك تفسر منتسورى الحياة على أنها النشاط الحر ، وهى ترى أن نمو الجسم والعقل لن يتم إلا إذا تركنا قوى الأطفال وغرائزهم وميولهم مقيدة . وعلى هذا نجد الأطفال فى منازل الطفولة يتنقلون بكراسيهم الصغيرة ليجلسوا حيث يحلولهم الجلوس يتحركون ويتعلمون ويلعبون بكامل حريتهم ، والطفل فى تعلمه ولعبه يسير وفقاً للسرعة التى تسمح بها قواه الخاصة فى الحركة والإدراك . فالأطفال إذن لا يتعلمون مجتمعين بل كل يعمل بمفرده مستقلاً عن الآخرين وهم لا يجتمعون إلا فى الدروس

التى تتطلب اجتماعهم كالموسيقى والغناء والرقص . وفى الواقع أننا لا نجد فى مدارس منتسورى تعليماً بالمعنى الذى ألفناه فى التعليم على يد مدرسين يتحكمون فى التلاميذ ويملون عليهم إرادتهم بل يقتصر عمل المدرس على الإرشاد والتوجيه فحسب . فحرية الطفل وتعويده الاعتماد على النفس وتشجيع ذاتيته من المميزات الأولى التى يجب أن تذكر عن طريق منتسورى .

والنقطة الثانية الجديرة بالبحث هى الخاصة بتربية الحواس ، وأساس نظرية منتسورى أن الحواس هى الطريق إلى العقل والاستنتاج وهى فى ذلك تتفق مع روسو الذى قال : « إن الحواس نوافذ المعرفة » .

Our first reasoning is sensuous.

فتدريب الحواس لازم لتقوية العقل والقدرة على الاستنتاج وقد ذهبت منتسورى إلى أن تدريب الحواس يمكن أن يحقق عن طريق أجهزة خاصة عرضنا لها فى مكان غير هذا . وتقول الدكتورة منتسورى إن تدريب الحواس أمر هام جداً من حيث إنه يعد الطفل إعداداً مهنياً خاصاً ، فالذى يقوى من حاسة النظر عنده يصح أن يكون رساماً بارعاً فى المستقبل ، وكذلك الذى يربى حاستى السمع ودقة الملاحظة قد يكون فناناً بارعاً أو موسيقياً فذاً .

وعلى رغم التسليم بأهمية تدريب الحواس نلاحظ أن الأجهزة التى استعملتها منتسورى فى هذا الغرض مملة وجافة إلى حد بعيد برغم محاولات منتسورى المتعددة لإبعاد هذا الملل عن الأجهزة . فلا شك أن الطفل الذى يعيش طول يومه مميزاً بين أطوال مختلفة لحبال أو أحجام مختلفة لقطع خشبية ، أو لأصوات لا أثر للنغم الموسيقى فيها ؟ لا شك أن طفلا كهذا سيعتريه السأم بسرعة ، ولا شك أن هذا الطفل لو وجه إلى الاشتراك فى مباراة لكرة القدم أو كرة السلة سيقبل على هذه المباراة بشوق أكثر وسرور أعمق وهو فى الوقت ذاته سيبذل نشاطاً حركياً أكثر

ومن الإنصاف أيضاً أن نقول إن النظام المنتسورى فى تطور مستمر ، وإنه من التسرع أن نصدر عليه نقداً نهائياً . وقد لاحظت منتسورى بعض

أوجه النقص فأدخلت الرقص وعمل التماثيل من الطين ، على أن النظام لا يزال موضع نقد فى أنه يهمل تربية الحاسة الأدبية وإخصاب الخيال ، وعلى منتسورى أن تدافع عن نفسها ضد هذا الانتقاد فى قبولها قانون التطور فى التعليم فهى تقول : « يتبع الطفل الطريق الطبيعى لنمو البشر كله » ، ويفسر هذا على أساس أن الطور البدائى فى حياة الإنسان كان طوراً عمليًّا ، فكان النشاط الحركى يحتل المكان الأول ، ولم يكن للنشاط الأدبى شأن يذكر ، وما دام تطور الطفل صورة مصغرة لتطور البشرية ، فإنه يتعين علينا أن يكون هذا التطور ممثلا لأصله فيكون النشاط الحركى فى حياة الطفل بارزاً على النشاط الأدبى ، هذا هو الاعتذار الذى يمكن أن يفسر على أساسه إهمال منتسورى للناحية الأدبية ، ولكن هذا لا يعفيها من النقد لهذا الإهمال .

وبينما يصح لنا أن نعتقد أن منتسورى كانت مخطئة حينما أهملت الناحية الخيالية فى تربية الطفل ، وحينما ظنت أن الحقيقة شىء وأن الخيال شىء آخر مناقض للحقيقة وأنه لا يمكن الجمع بينهما ، حينما نأخذ على منتسورى هذا النقص يجب ألا نغفل عن الخطأ الذى يقع فيه الطرف الآخر الذى يغرق فى اتخاذ القصص الخرافية وسيلة لتنمية الخيال ، فلا شك أن كثرة القصص الخيالية ضارة بمعنوية الطفل الذى يحسن أن يعيش فى عالم الواقع أكثر من عالم الخيال ، فالطفل معروف بجموح خياله ، وقد تؤدى كثرة سماعه للقصص الخيالية إلى انفصاله عن عالم الحقائق ، ولعل أفلاطون قد نجح فى التوفيق بين وجهتى النظر حين قال إن القصص التى تلقى على مسامع الأطفال يجب أن يتوفر فيها حقيقة المغزى ، ولو كانت التفاصيل والحوادث من نسج الخيال .

هذا ، وتستلزم طريقة منتسورى استخدام المدرسين الذين درسوا علم النفس الخاص بالأطفال ، والذين لهم المقدرة على العمل فى المعمل بخطوات منتظمة ، وتصر منتسورى على هذا فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس فى طرق علم النفس التجريبى استطاع أن يكشف الحياة بسرعة ، وأن يجد لذة فيها » . ثم تعود فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس فى طرق علم النفس العملى ، كان

أقدر على فهم كيفية إعطاء الدروس » . وخبرة المدرس بنفسية الطفل تمكنه من أن يعرف الأوقات التى يتدخل فيها فى أعمال الطفل والأوقات التى يحجم فيها عن هذا التدخل ، ويمكنك أن تعرف مقدرة المربى الفنية من ملاحظة الظروف التى يتدخل فيها فى عمل الأطفال » .

ومهما تكن أوجه النقص التى تؤاخذ عليها منتسورى فإنه يكفيها أنها نادت بتشجيع ذاتية الطفل ، فكما يقول Charlotte : « إن العمل الذى قامت به « منتسورى » مثير للغاية فقد أكسب حركة علم النفس التربوى قوة ، وزودها بحافز يفوق ما ساهم به أى مرب آخر على قيد الحياة » .

The work of "Montessori" has been stimulating to an extraordinary degree and has imparted to the movement for the psychological improvement of Education and vigour and impetus far beyond that which owes to any other living educationist.

لقد خلدت منتسورى اسمها فى صفحات تاريخ التربية، فهى نصيرة الطفل والطفولة ، وقد عرف عنها تلك الجرأة فى المناداة بحرية الطفل وتركه يربى نفسه بنفسه ، وكما يقول « كلفرول » : « إن حجر الزاوية فى طريقة منتسورى إنما هو ترك الأطفال يعتمدون على أنفسهم واحترام شخصياتهم واعتقاد راسخ بأن فردية الطفل لا تنمو ولا تترعرع إلا إذا تنسمت نسيم الحرية ، وصرحت منتسورى بأن التغاضى عن طبيعة الطفل وفرديته هو قتل لشخصيته بل هو خنق للحياة » .

ويقول « جون ديوى » فى كتابه « مدارس الغد » : يرحب مربو الولايات المتحدة بمجهودات منتسورى فى المحافظة على هذا القدر من الحرية الذى سيمكن المدرسين من أن يتعرفوا على مقدرة الطفل الحقيقية وميوله ، وبذا يحافظون على المادة الأولية لطريقة علمية فى التربية .

ويقول « كلفرول » معجباً بهذه السيدة : « إن هناك فصولا كثيرة فى كتاباتها لا يقرؤها الإنسان دون أن يشعر بإلهام يكشف عنها كأنها ملك قد

خصص نفسه لخدمة الإنسانية . فهى تخاطب الطفل بلغة المحبة وتعطف عليه فيشعر بأنه فى جو يساعد على إظهار ميوله التلقائية » . ونستطيع بعد هذا أن نقدر منتسورى حق قدرها وأن نتوجه إليها بعميق الشكر .

المراجع

1. R. Rusk : The Doctrines of Great Educators.
2. J.A. Adams : Educational Movements and Methods.
3. R.R. Rus : History of Infant Education.
4. Culverwell : The Montessori Principles and Practice.
5. Kilpatrick : The Montessori Examined.
6. Holmes : The Montessori Method.
7. Morgan : The Montessori Method.

obeikandl.com

(حـ) طريقة ماسون

تنسب هذه الطريقة إلى صاحبتها « مس شارلوت ماسون Charlotte Mason» مؤسسة الاتحـــاد المعروف « بالاتحاد القومى للآباء فى التربية » 'Parents National Educational Union — أى إشراك الآباء فى تعليم أولادهم ، ولذلك يطلق على هذه الطريقة PNEU ، وقد تأسس هذا الاتحاد لصالح الآباء والمدرسين .

وقد افتتحت « مس شارلوت ماسون » مدرسة فى أمبليسيد « Ambleside » على هذا النظام ، وبوساطة المراسلات أمكن المدارس الأخرى فى غير هذه البلدة أن تستعمل المنهج والطرق والامتحانات التى تنظمها هذه المدرسة .

وسنلخص مبادئها فيما يلى :

يعتقد بعض العلماء أن الطفل يولد ونزعة الشر متأصلة فيه ويعتقد بعضهم الآخر خلاف ذلك ، ولكن الحقيقة أنه يولد وعنده الاستعداد لهذا أو ذاك ، فيجب أن ندربه على الطاعة والضبط ، ولا تنادى التربية الحديثة مطلقاً بفكرة ترك الحبل على الغارب ،ولكنها تؤكد ضرورة وجود عنصر الضبط . فأعمال الطفل وحركاته هو فى حاجة إليه ، ولكن الضبط ليس معناه تقييد الحركة ، ولا يليق أن نصل إليه عن طريق التخويف أو التأثير أو العقاب ، فهذا لا يلائم رغبة الطفل الطبيعية ، وكل هذه أدوات لا تقرها التربية الحديثة ولا تنادى بها ، لأنها لا تؤمن إلا بهذه الأدوات :

١ ــ خلق الجو الطبيعى البيتى .

٢ ــ تنظيم العادة .

٣ ــ عرض الأفكار الحية .

فعقل الطفل لا يتسع لحشد شتى العلوم والمعارف التى لا تتصل بحياته ولا تلائم طبيعته ، ويجب أن يترك حرًّا فى اختيار ما يناسبه من المعلومات ،

فالمعلومات التى تقدم إليه يجب أن تكون متصلة بحياته وما يجرى فى بيئته . إذا نهجنا على هذا النهج وكانت المعلومات التى نقدمها له متنوعة غير منفرة ، فلا شك أن الطفل سيطلب منها المزيد ولن يكتفى بالقليل . وعقل الطفل لا يقل عن جسمه فى الحاجة إلى القوت والمساعدة على النمو والتكوين ، وكما نمده بالغذاء الذى يمثل منه الجسم ما يصلحه ، كذلك يجب أن نغذى عقله بموضوعات شاملة سخية من واقع الحياة ، فيعمل الطفل ويمثل عقله ما يحتاج إليه من المعلومات .

ولعل أهم ما فى هذه الطريقة هو تزويد المتعلمين بكتب كالكتب ذات الأسلوب الأدبى العالى ؛ لأنه من المعتقد أن الأطفال ينتبهون إلى كل ماهو مصوغ فى قالب أدبى جميل ، وهذه الطريقة تشدد فى اتباع نظام القراءة الفردى ، وإذا درب الأطفال على هذا النظام فلاشك أنهم يصغون بالطبع ويركزون كل قواهم فى العمل . وكذلك تنادى هذه الطريقة بإعادة قراءة الفقرات وشرحها وتلخيصها وإعداد الأسئلة على ذلك ، وبهذا يمكن إنماء القدرة الطبيعية للتركيز فى الطفل ، كما تلقى هذه الطريقة عبء مسئولية التعليم على التلاميذ وتربيتهم على الاعتماد على النفس فى التعليم والبحث تحت رعاية مدرس مرشد وهاد فقط لا يتوانى عن الشرح فى إيجاز أو إسهاب إذا دعت الضرورة إليه . وفى هذه الطريقة يسمح المدرس لتلاميذه باختيار ما يرونه من الكتب .

وترى صاحبة هذه الطريقة أن الدرجات والمكافآت والعقاب والمدح والثناء والتوبيخ . . إلخ من البواعث ليست ضرورية لإحراز الانتباه ، فالانتباه طوعى إرادى وهو مفاجئ وسريع .

وكما تنادى هذه الطريقة وتشدد فى مبدأ القراءة الفردية ، فهى من ناحية أخرى لا تأخذ بهذا المبدأ وذلك فى الموضوعات التهذيبية كالرياضة مثلا أو القواعد « الأجرومية »، ففيها لا بد للمدرس من أن يبذل قصارى جهده فى مثل هذه الموضوعات ، وعلى مقدار ما يبذله من جهد يتوقف النجاح والفوز . ولما كان

التلاميذ قد تعودوا الإصغاء والانتباه كما أسلفنا ، فإن مهمة المدرس فى هذه الحالة تكون سهلة ميسورة . وبالعمل بهذه المبادئ ومراعاتها وجدت « ماسون » أن قدرة الطفل على التعلم تكون فى غاية القوة كما كانت تأمل ، وإن توقفت فى بعض الأحيان على الوراثة والبيئة .

وتعمل هذه الطريقة على تدريب الطفل تدريباً مباشراً على مراعاة نفسه بنفسه من الناحية الخلقية والناحية العقلية . فمثلا فى الناحية الخلقية يدرب التلميذ على استعمال إرادته فى التمييز بين ما يريدوه وبين ما يعزم عليه ، فإذا حدث صراع بينهما لفت نظر التلميذ إلى أفضل طريقة فى مساعدة رغبته للسيادة والفوز ، وهى أن يترك التلميذ الغرضين مؤقتاً ويلهى عقله بعمل يجلب عليه السرور أو التسلية ، ليستطيع أن يرجع بعد ذلك إلى مشكلته بقوة إرادية نشيطة جديدة ، وقد يخفق الأطفال فى ذلك ولكن هذا شىء ضرورى لتدريبهم ، وعلى المدرسين ألا يحاولوا منع الأطفال عن هذه التدريبات باستعمال مساعدات دخيلة أو تقديم اقتراحات تشابهها ، فذلك مما يؤدى إلى تسفيه الأخلاق . أما من الناحية العقلية فنحن ندرب الأطفال على استعمال العقل والحكم عند النظر فى الأمور فلا يتعصبون لآرائهم ولا يسفهون آراء غيرهم ، فقد يكون العقل مرشداً وعاصما من الخطأ فى حل مسألة رياضية مثلا ، ولكنه قد يكون مرشداً وخيم العاقبة عند البت فى مشكلة أدبية . وماسون تنصح الأطفال بعدم التحيز ، وترى فى تفهيمهم وتزويدهم بالمبادئ العامة للسلوك مساعدة لهم يجب أن تقدم إليهم ، وتفهمهم هذه المساعدة وهضمها جيداً ينجيهم من التفكير الضائع والعمل غير المفيد ، وهذا ما حرم الكثير منا من العيشة السعيدة التى كان يطمح إليها ودفعه إلى أقل منها .

(د) طريقة دالتن

إن روح التربية الحديثة التى تسود هذا العصر هى مراعاة الاعتبارات السيكولوجية للتلاميذ ، والاهتمام بمقدرتهم العملية وباختلافاتهم فى مستوى ذكائهم وقواهم العقلية كأفراد ، وقد أثبتت مقاييس الذكاء ومقاييس المواد المقننة أن الفصل المدرسى الواحد يحوى مجموعة من التلاميذ يختلفون قوة وضعفاً من حيث المقدرة والتحصيل العلمى ، فمثلاً نجد فى الفصل الواحد مجموعة من التلاميذ متفوقة فى مادة ما على باقى تلاميذ الفرقة . فطريقة التعليم الجمعى من شأنها أن تضع الأقوياء من التلاميذ مع الضعفاء فى كفة واحدة ، فعلى الرغم من تفاوتهم نجد أنهم يعاملون جميعاً معاملة واحدة . وينتج عن ذلك أن الأذكياء من التلاميذ فى فصل مايسيرون فى عملهم المدرسى بموجب النظام الجمعى ويرتبطون بعجلة غيرهم من المتوسطين والضعفاء ، ومن هنا يضيع عليهم كثير من الوقت والمجهود . أما التلاميذ الذين هم دون درجة المتوسط ، فهؤلاء يتحايلون على الموقف بطرق شتى كالالتجاء إلى الدروس الخصوصية ، وهذا ما يكلف الآباء نفقات قد يعجزون عن الاستمرار فى تنفيذها ، وقد يخصص هؤلاء التلاميذ جزءاً كبيراً من وقتهم للمواد التى يتجلى فيها ضعفهم ، ويكون ذلك على حساب بقية المواد . فلا بد إذن ليتم التوفيق بين أمثال هؤلاء التلاميذ وبين غيرهم من الأقوياء من تغيير هذه الطريقة المتبعة فى مدارس التعليم الجمعى بطريقة أخرى تسمح للتلميذ بأن يوزع وقته على المواد المقررة بالنسبة لصعوبتها فى نظره ، فيخصص وقتاً أطول للمواد التى يرى أنها صعبة ، وهذا ما حققته طريقة دالتن — تلك الطريقة التى جمعت بين ثناياها كل المبادئ والأسس التى ترمى إليها التربية الحديثة وستتضح لنا هذه المبادئ عند تحليلنا للأسس التى تقوم عليها هذه الطريقة[1] .

---

(١) A.G. Hughes and E.H. Hughes: Learning and Teaching.

ويرجع الفضل فى ابتداع طريقة دالتن أو طريقة المعامل إلى الآنسة « هيلين باركهرست Helen Parkhrust » ، وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى البلدة الصغيرة « دالتن » التى أنشأت فيها « باركهرست » مدرستها ، وهذه البلدة من أعمال ولاية « ماساتشوست » .

وقد بدأت هيلين عملها كمدرسة بمدرسة قروية صغيرة تضم أربعين تلميذاً موزعين على خمسة فصول ، ولم تكن هناك مدرسة أخرى تشاركها فى تعليم هؤلاء التلاميذ ، فكانت تقوم بشرح درس فى أحد الفصول ، وفى الوقت نفسه تراقب الفصول الباقية . ولما كانت هذه الطريقة متعبة دعاها هذا إلى التفكير فى خلق طريقة تسهل عليها تسيير دفة العمل فى جميع المدرسة فى وقت واحد ، فعملت على أن تكلف كل تلميذ أداء عمل من الأعمال ثم تراجع له هذا العمل بعد فراغه منه ، وتلك الفكرة جعلتها تسند إلى الكبار من التلاميذ بعض الأعمال مع تكليفهم أن يمدوا يد المساعدة إلى الصغار فيساعدوهم على فهم ما يغمض عليهم فهمه دون أن يلجأوا إليها إلا عند الحاجة . وهذا التجديد الذى أوجدته « مس هيلين باركهرست » حبب إلى الأطفال عملهم الدراسى ، وظهر ذلك فى إقبالهم عليه بشوق وانتباه .

وقد تنقلت « هيلين باركهرست » بعد ذلك فى مدارس مختلفة ، ولم تكن فى كل هذه التنقلات تقوم بدور المدرسة التى تعمل على تلقين الأطفال المعلومات المقررة ، بل كانت تفكر فى تغيير هذه الطريقة الجمعية التى قرأت ما كتبه « سويفت Swift »[1] عنها « من أنها طريقة عتيقة تخلفت عن القرون الوسطى وما زالت تسيطر على مدارسنا برغم تغير الظروف التى خلقتها ، وأعظم وسيلة للقضاء على هذه الطريقة هى توسيع مدارك المعلم الحديث ، فيتمكن عندئذ من دراسة تلاميذه ، وبذلك يصبح الفصل معملا تربويًّا ، ويقتحم النشاط اليدوى ذلك الحائل المنيع بين الأشغال وبين مختلف المعامل الدراسية لبقية المواد »[2] .

---

(١) Edgar James and Swift : Mind in the Making.

(٢) Helen Parkhrust : Education on the Dalton Plan, p. 13-14.

وفى سنة ١٩١١ بدأت « هيلين باركهرست » تطبق مبادئها على أطفال من سن ٨ — ١٢ سنة ، وجعلت تعليمهم فى معامل تربوية ، وعمدت إلى إلغاء جدول الدراسة تدريجيًّا ، ونظمت الأطفال فى مجموعات ، وتركت لهم حرية العمل فيما يروقهم من المعامل المتعددة ، وفى سنة ١٩١٤ زارت «باركهرست» إيطاليا حيث درست طريقة « منتسورى » التى كانت معجبة بها أيما إعجاب ، وكانت تأمل فى نشر هذه الطريقة فى أمريكا ، وفى سنة ١٩١٩ أتيحت « لباركهرست » الفرصة لإعادة تجاربها على طريقة المعامل فى إحدى مدارس الأطفال المقعدين ، وفى سنة ١٩٢٠ تمكنت من تطبيق طريقتها فى مدينة « دالتن » بإحدى مدارسها الثانوية . وكانت « باركهرست » تؤكد استخدام كلمة « معامل » فى مدارسها فكتبت فى ذلك تقول : « إنى أتمسك بهذه الكلمة على أمل أن تنتقل تدريجيًّا وجهة نظر التربية ، وتبتعد عن جو التحيز والنظريات الميتة التى تجرها كلمة مدرسة إلى عقولنا ، فدعنا نفكر فى المدرسة على أنها « معمل اجتماعى » يصبح فيه التلاميذ أنفسهم المجربين لا الضحايا لنظام بائد لا حول لهم فيه ولا قوة . دعنا نفكر فى المدرسة على أنها مكان تسود فيه الظروف الاجتماعية كما تسود فى الحياة خارجها » . ولكن لكيلا يسىء الناس فهم الغرض الذى تقصده « مس هيلين باركهرست » من كلمة « معمل » قررت أن تطلق على طريقتها اسم « طريقة دالتن » ، ولم تقبل أن تطلق على هذه الطريقة اسمها لرغبتها فى أن تجعلها طريقة حية دائمة ، ولأنها تود أن يشترك معها غيرها من المربين فى تجربة الطريقة وإصلاح كل نقص يبدو لأى فرد بحرية تامة .

لقد كان ابتكار « هيلين باركهرست » لهذه الطريقة حلاًّ لمشكلة تكييف العمل المدرسى لحاجات التلاميذ : الاجتماعية ، والفكرية ، والجسمية ، وهذه الطريقة تقوم على فلسفة : هى أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً يهيئ الخبرات التى تحرر ميول التلاميذ ودوافعهم ، وينتج عن هذه الخبرات المعرفة والقدرة التى تتطلبها الحياة ، ويجب على المدرسة أن تتيح الفرصة لمثل هذه الخبرات فى وسط

اجتماعى . فلكى يصبح الفرد قادراً على تصريف شئون حياته يجب أن يتعود رسم الخطط وتنفيذها أثناء عملية التعلم . ولقد تأثرت « هيلين باركهرست » بفلسفة « جون ديوى » فاعتقدت أن الفرد يحتاج إلى الحرية لكى تنمو قدراته وتتكون شخصيته ، كما رأت أن الصفة الاجتماعية لا تتحقق فى الفرد إلا عن طريق الحياة التعاونية مع الجماعة ، وأن قدرة الفرد على تصريف شئون نفسه تتكون عن طريق تعلمه كيف ينظم وقته . وعلى أساس هذه الفلسفة وضعت « هيلين باركهرست » الأسس التالية التى بنت عليها طريقتها فى التربية وهى : الحرية ، والتعاون ، وتحمل المسئولية .

فتلاميذ مدرسة « دالتن » أحرار فى إنجاز أعمالهم من غير أن يزعجهم صوت الناقوس الذى يتحكم فى الجدول الدراسى ، فيقطع عليهم حبل أفكارهم وتصوراتهم ، فيستمر التلميذ فى العمل الذى يقوم به فى أى مادة يكون منشغلا بها ، وبذلك يكون أكثر إنتاجاً وتحصيلا للعلم من زميله الذى يتلقى العلم على أساس الحصص ، ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه إذا لم يتعلم التلميذ بالمقدار الذى تسمح له به قدرته الشخصية وما يصحب ذلك من شعوره بالشغف نحو المادة التى يعمل فيها ، فإنه لن يتعلم شيئاً بالدقة المطلوبة[1] . وقد قيدت هذه الحرية بقوانين تنظيمها ، وروعى فيها أن يشغل كل تلميذ وقته لا أن يشغل وقت غيره لأن هذا هو عين الاستبداد .

ولقد ألقت طريقة « دالتن » قدراً عظيماً من تحمل المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، فهى تحدد لهم القدر المعين من المواد الدراسية التى يمكن دراستها فى مدة معينة ثم تتركهم أحراراً ، وفى نهاية المدة يكون كل تلميذ على أتم الاستعداد لإثبات كفاءته وجدراته فيما درسه . والتلميذ حر فى متابعة دراسة أى علم من العلوم ، فقد يركز اهتمامه فى علم واحد أو فى علمين كما يتراءى له . وتتطلب هذه الطريقة أن يقلع المدرس عن التدريس وتصبح

---

(١) محمد حسين المخزنجى : طرق التربية الحديثة .

وظيفته الإرشاد فحسب ، فيتعين عليه أن يبقى ساعات محدودة فى معمله لتوجيه من يحتاج إلى إرشاد من الطلبة . وليس من المفروض مطلقاً أن يتدخل المدرس فى شئون التلميذ الذى له مطلق الحرية فى أن يلجأ إليه للإرشاد أو لا يلجأ ، فكل تلميذ يتقدم فى عمله الدراسى وفق قدراته وميوله مادام يسير بنجاح فى هذا العمل . والأطفال أحرار فى أعمالهم مدة ثلاث ساعات يومياً (من ٨ — ١١ صباحاً) ، أما بقية ساعات اليوم فكانت تترك للدراسة وفق الطريقة العادية ، وكان على المدرس أن يقوم بالمهام الآتية وهى :

١ — خلق جو دراسى داخل معامل الدراسة .

٢ — شرح تفاصيل بعض التعيينات .

٣ — تزويد الأطفال بطرق استخدام الأجهزة الدراسية .

٤ — مد الأطفال أو التلاميذ بالنصائح والإرشاد عند حل بعض المشاكل المعقدة .

٥ — يقوم المدرس إذا دعت الحاجة بشرح بعض النقاط الدراسية وعلاقتها بالمبدأ العام فى مادة الدراسة .

ويدعى أنصار هذه الطريقة أنها نجحت نجاحاً تحسد عليه ، فالتلاميذ الذين تركوا لأنفسهم وأجهزتهم ولعاملهم ولطريقتهم الخاصة ، قد تمكنوا من النجاح وتزودوا بسلاح الثقة بالنفس فى مواجهة المشاكل . ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة فى البداية قد تعرضت لبعض الاضطراب ، وأنه أعوزها عنصر الربط ، وأن بعض الموضوعات الدراسية قد أبلى فيها التلاميذ بلاء حسنا ، ولكن وجد أنه بعد أن تستقر الأحوال يتمكن التلاميذ من أن ينظموا عملهم ، وينتهوا من التعيينات المقررة فى المدة المحددة . ومما يدعو إلى الدهشة حقاً أن بعض التلاميذ — أو جلهم بشكل عام — كانوا يفضلون البدء بأصعب المواد الدراسية وأكثرها كراهية إلى نفوسهم .

وطريقة « دالتن » يمكن تطبيقها على تلاميذ تتراوح أعمارهم بين الثامنة والثامنة عشرة ، وتهدف إلى تزويد الطفل أو التلميذ بالحرية ، وترمى إلى تحويل

المدرسة إلى مجتمع تتمكن الجماعات فيه من الاحتكاك بعضها ببعض ، وهى طريقة تحل مشكلة التعليم من وجهة نظر التلميذ ، فتزوده بالمسئولية ، وتحببه فى العمل ، وفى هذه الطريقة تصبح الفصول معامل دراسية تضم بين جدرانها الكتب والأجهزة المناسبة لهذه المادة ، أما التلاميذ فما زالوا مجتمعين فى فصول لأهداف تنظيمية[١] . ذلك هو الوصف الذى أدلى به سكرتير «جماعة دالتن»[٢] عن هذه الطريقة .

وفى طريقة « دالتن » يلغى النظام المدرسى التقليدى ، وهناك ثلاث خصائص لهذا التنظيم الجديد الذى تقوم عليه هذه الطريقة .

١ — تنظيم المدرسة إلى « بيوت » أو « أسر » لا تقوم على بعض الفرق المدرسية ولكنها تتكون من مختلف فرقها .

٢ — تتحول الفصول الدراسية إلى معامل للمواد الدراسية ، وتختص كل مادة بمعمل ، ويعمل فى كل معمل من هذه المعامل تلاميذ من كل الفرق ، كل يعمل فى التعيين الذى معه .

٣ — يلغى التنظيم المدرسى التقليدى لليوم المدرسى ، ويترك للتلاميذ تنظيم وقتهم على أساس التوجيه الذى يشتمل عليه التعيين .

من هذا الوصف يتجلى لنا بروز أهمية المجهود الشخصى وتحمل المسئولية الذى اتصفت به مدارس « دالتن » ، تلك الروح التى لم يكن لها أى وجود فى نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ، والتى عمل كل مصلح تربوى على إدخالها فى المدارس . على أن قيمة حركة « دالتن » يمكن لمسها إذا ما لاحظنا أو درسنا حركة المقاومة السلبية التى قوبلت بها هذه الطريقة الجديدة ، وهناك كثير من الأسباب التى تدعو إلى مقاومة هذه الحركة وإلى رد اعتبار الفصل الدراسى إليه واتخاذه وحدة للتدريس ، ويمكن تلخيص هذه الأسباب فيما يأتى :

---

(١) Evelyn Dewey : The Dalton Laboratory Plan, p. 75.

(٢) J. Adams : Modern Developments..., p. 166.

أولا : الاتجاه الرجعى الذى يلازم معظم المدرسين . فمعظمنا يكره بل يقاوم أى تغيير فى طرقنا التعليمية . وقد تحبذ طريقة عملنا وإعدادنا وعلاقتنا بالمجتمع هذا الإتجاه الرجعى ، فأولياء الأمور ، والدولة نفسها لا يحبون المدرسين ذوى الجرأة فى الابتكار initiative . ومعظم الآباء قانع ويرحب بأن تسير الأمور فى مجراها الطبيعى ، وكذلك الحال لدى غالبية المدرسين أولئك الذين يفضلون اتباع أسهل الطرق وأقلها مقاومة ، ويقنعون باتباع طرقهم المعهودة ويجدون فى الدفاع عنها .

ثانياً : حب المدرسين للتدريس الفصلى وتمسكهم به . فللتدريس الفصلى جاذبية وحنين يجعلان المدرس العادى يلتجئ إليه ويفضله على طريقة التعليم الفردى ، وربما كان السر فى ذلك راجعاً إلى ذلك التعليل الذى يلجأ إليه جماعة أنصار التحليل النفسى . فمن الصفات المرذولة فى الإنسان رغبته الدفينة فى أن يظل دائماً فى موضع الصدارة The love of the lime light ، « فحب القوة » Love of power وإبراز هذه القوة من الدوافع القوية فى الحياة ، وقد نكون نحن جماعة المدرسين فى خطر من جراء ترك هذا الدافع يسيطر على أعمالنا المدرسية الفنية ، فنحن نولع دائماً بتعليم الغير ، ونشعر أنه من الأسهل بل من الأيسر أن نزود الطفل بالمعلومات العامة مباشرة بدلا من الانتظار عليه حتى يصل إلى تلك المعلومات بنفسه ، فلا غرابة إذن أن يتطلع بعض مشاهير المدرسين إلى طريقة « دالتن » بشىء عظيم من الريبة . فهى طريقة تبعدهم عن موقف الصدارة وتحركهم إلى العمل فى المؤخرة ؛ طريقة تدفعهم إلى إنكار الذات Self-abnegation فى الوقت الذى تدفع فيه بتلاميذهم إلى إثبات الذات Self-realization .

ثالثاً : وثمة عامل ثالث يدافع به بعض المدرسين عن أهمية نظام التعليم الفصلى ، فبعض أجزاء تحتم علينا أن نهتم بحاجات الفرد كفرد ، وبعضها الآخر يحتم علينا أن نهتم بحاجات الأفراد كأعضاء فى جماعة . ومن أجل هذا يجب أن يحتفظ الفصل بكيانه كوحدة للتدريس .

وليس هناك ما يمنع مطلقاً من أن يحتفظ بالفصل كوحدة للتدريس مع الانتفاع بروح « طريقة دالتن » وتشجيع العمل الفردى والسير بطريقة التعيينات أو بالالتجاء إلى طريقة الربط بين المواد التى يشجعها الفرنسيون .

وخطة مدرسة « دالتن » تشتمل على جميع المواد الدراسية التى توجد عادة فى المنهاج ، وهذه المواد تنقسم إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى هى مجموعة المواد الثقافية المسلم بضرورتها للإعداد للحياة : كالرياضيات ، والعلوم ، واللغة ، والتاريخ ، وما إلى ذلك .

أما المجموعة الثانية فهى مجموعة المواد الأخرى التى تطلب لقيمتها فى إرضاء ميول الفرد وحاجاته وتنميتها : كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، والتدبير المنزلى .

وتدرس مواد المجموعة الأولى دراسة حرة عن طريق العقود والتعيينات ، أما المجموعة الثانية من المواد فتدرس بالطريقة الجمعية .

وفى المدرسة الدالتونية يقسم منهاج كل فرقة إلى أجزاء كثيرة يكون عددها بعدد شهور السنة الدراسية ، والعمل الخاص بشهر من الشهور فى كل العلوم يسمى واجباً Job أو تعييناً assignement ويقدم الواجب أو التعيين لكل تلميذ على شكل كراسة تعيينات تشتمل على أوراق مطبوعة أو تقاسيم Allotment أو عقود ، كل منها يمثل عمل شهر فى مادة من المواد التى يطالب التلميذ بدراستها ، ويقسم كل تعيين أو كل عقد Contract إلى أقسام أسبوعية أو يومية لتساعد التلميذ على تنظيم وقته ووضع خطة لدراسته ، ويراعى الارتباط التام بين التعيينات الخاصة بكل علم من العلوم المختلفة .

والتلميذ « الدالتونى » يسير فى عمله بثبات ، ويتقدم فيه خطوة فخطوة فى حدود ما رسمه له المنهج ، وهو يتبع فى عمله خطة دقيقة تضمن حسن سير العمل ، والنقط الأساسية فى سير الخطة التى يتبعها التلميذ يمكن أن نلخصها فيما يأتى : يصرف التلاميذ الخمس عشرة دقيقة الأولى من اليوم المدرسى فى حجرتهم العامة والخاصة بالأسرة التى ينتسبون إليها ، وفى أثناء هذه الدقائق

يرسم كل تلميذ خطته لهذا اليوم تحت إشراف أستاذه Class-adviser وعلى التلميذ أن يرجع يوميًّا إلى لوحة الإعلانات بالمدرسة ليقرأ الإعلانات الخاصة بالاجتماعات التى يجب عليه أن يحضرها فيدرجها فى خطة عمله اليومى . ويتمكن التلميذ بعد ذلك من متابعة فترة العمل الحر فى الصباح فيعمل ما يشاء تبعاً للخطة التى يرسمها لنفسه ، وهذا يعطيه الفرصة لأن يشتغل فى أى نوع من العمل يفضله هو فى أثناء الفترة الصباحية . وبعد انتهاء الفترة الصباحية يخصص التلاميذ — بإشراف مدرسهم — بأى عمل يختارونه كوضع خطة لمشروع جمعى أو وضع برنامج لاجتماع عام أو لسماع درس فى موضوع خاص ، وفى نصف الساعة الأخيرة يعمل مدرسو المواد المختلفة مع التلاميذ . أما فترة ما بعد الظهر فتخصص لأوجه النشاط المختلفة : فى الموسيقى ، والفن ، والأشغال اليدوية ، والتدبير المنزلى . ويتبين من شرحنا هذا لسير طريقة « دالتن » أن للتوجيه وللمراجعة أثرهما ويتم هذا بواسطة ثلاثة أنواع من الخطوط البيانية :

أولا : رسم بيانى يوضح تقدم كل تلميذ فى عمل كل شهر من شهور السنة ، وهذا الخط البيانى خاص بالفصل ، ويعلق فيه حتى يمكن أن يعرف بسهولة التقدم اليومى لكل تلميذ . ويطلق على هذا النوع اسم الرسم البيانى الخاص بمدرس المعمل : The Instructor's Laboratory Graph ، ويحفظ المدرس لكل فرقة من فرق المدرسة ورقة من هذا الرسم خاصة بها ذات لون خاص . وقد عملت لذلك جداول خاصة ، ويخصص لكل تلميذ من تلاميذ الفرقة الواحدة قسم خاص به ، وأمام كل تلميذ توجد أربعة أقسام رئيسية تقابل الأسابيع الأربعة التى يتكون منها الشهر ، وكل أسبوع مقسم إلى خمسة أقسام كل منها وحدة من وحدات العمل البالغ قدرها عشرون وحدة والتى يتكون من مجموعها العمل الشهرى فى صحيفة كل مادة ، فإذا فرضنا أن ثلاثة تلاميذ أنجزوا فى مادة ما عمل الأسبوع الأول المقرر لدراسة خمس وحدات من كل العمل الشهرى لهذه المادة فما على كل منهم إلا أن يطلب من المدرس الموجود فى معمل هذه المادة أن يؤشر أمام اسمه فى هذا الرسم البيانى بخط أفقى

فى الخانات الخمس الصغيرة الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهذا معناه أنهم أنجزوا خمس وحدات من العشرين وحدة المقدرة للعمل كله ، وإذا فرضنا أن تلميذاً رابعاً أنجز العمل المطلوب إنجازه فى بحر الأسبوع الأول ، فيرسم المدرس أمام اسمه خطًّا أفقيًّا فى الخانات الأربع الأولى الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهكذا .

ولهذا الرسم البيانى فائدة كبيرة للمدرس فبوسطته يتمكن من معرفة مقدار العمل الذى قام بتنفيذه كل تلميذ من تلاميذ فصله فى إتمام العقد الشهرى لمادته . كما أنه يتمكن أيضاً بعد الاستفادة من دراسة عقود المواد الأخرى الشهرية أن يعرف مدى تقدم أى تلميذ فى مختلف المواد ، ويمكنه كذلك أن يحكم على مدى ميل التلميذ للمادة . كما أن هذا الرسم البيانى يساعد المدرس فى الكشف عن الصعاب التى اعترضت بعض التلاميذ فى مادتـــه ، وبذلك يمكنه أن يدعو تلاميذه (بإعلان يوضع فى لوحة الإعلانات) للاجتماع به فى الوقت المناسب لتقديم المساعدة اللازمة . على أن الرسم البيانى يوضح للتلميذ مقدار العمل الذى أنجزه فى كل مادة ، ويمكنه من أن يعرف مقدار تقدمه إذا ما قورن بتقدم غيره من الزملاء ، وبذلك يستطيع أن يكون فكرة صحيحة عن نفسه .

ثانياً : خط بيانى خاص بالتلميذ : The Pupil's Graph ، وهو سجل لوحدات العمل التى يتمها التلميذ فى كل يوم ، يسجله التلميذ بنفس الطريقة التى يسجل بها المدرس رسمه البيانى السابق . وهذا السجل يبين للتلميذ فى كل لحظة مقدار ما أنجزه من صحف المواد الشهرية ، والباقى عليه منها . وعن طريق هذا السجل يعرف التلميذ موطن ضعفه فيحاول بكل الوسائل التغلب عليه . ومن مزايا هذا السجل أنه يحتم على التلميذ أن يقدر دائماً قيمة وقته المخصص للعمل الحر ويشعر أنه مسئول عن حسن استغلاله . وهذا السجل بمثابة تقرير شهرى عن تقدمه .

ثالثاً : خط بيانى خاص بالمجموعة أو الأسرة : Form or House Graph

وهذا الرسم البيانى قلما يستخدم فى مدارس « دالتن » ولو أن « مس هيلين باركهرست » ذكرته فى كتابها .

طريقة دالتن فى ميزان النقد

(ا) ميزات هذه الطريقة

١ — إن طريقة « دالتن » تمنح التلميذ الحرية الكاملة للتصرف فى الوقت المخصص للعمل الحر وفق ماينبغى ، فهو يتقدم بسرعته الخاصة ، فهى طريقة من شأنها أنها تعطى ضعاف التلاميذ فرصة التقدم بالسرعة التى تناسب قدراتهم ، وبذلك نضمن إتقان العمل ونتجنب تثبيط همة التلاميذ بسبب الفشل ، كما أنها تمكن أذكياء التلاميذ من أن يتقدموا بالسرعة التى تتكافأ وقدراتهم ، فهى طريقة تحقق العدالة بين التلاميذ ، وتقضى على عنصر الظلم الذى قد يفرض على الطفل من الخارج .

٢ — إن طريقة دالتن تركز اهتمام التلميذ على عمله الخاص الذى عليه يتوقف تقدمه فى المواد المقررة عليه ، فهو يوزع وقته على المواد بالنسبة لصعوبتها فى نظره ، فيخصص للمواد التى يشعر بالضعف فيها وقتاً أطول من المواد التى يراها سهلة ، وبذلك يتسنى للتلميذ أن يلم بكل المواد المقررة عليه ، فالمواد الدراسية فى نظره وحدة كاملة يهتم بها جميعاً جافها وشيقها .

٣ — إن طريقة « دالتن » تقضى على عنصر الخداع والكلفة فى الحياة الدراسية ، فهى تقضى على سوء التقدير الناتج من افتراض المدرس أن تلاميذه قد قطعوا مرحلة من المقرر فى حين أنهم سمعوا جزءاً منه ولم يستوعبوه ، كما تركز اهتمام التلميذ فى إتقان المواد الدراسية بدلا من محاولته إرضاء مدرسه بعمل كلفه به .

٤ — إن طريقة « دالتن » قضت على استبداد جدول الدراسة بالمدرسة وبالتلميذ ، ذلك الجدول الذى لا يسمح لهم بالعمل الحر أو متابعة ميولهم الدراسية .

٥ — إن طريقة « دالتن » قد أحدثت تغييراً عظيما فى العلاقة بين المدرس والتلميذ ، فهى طريقة تحقق الاتصال الشخصى بين التلميذ والمدرس ، وتجعل التدريس فرديًّا مجديًّا بدلا من توزيع مجهود المدرس على الفصل كله بشكل عام . وهى طريقة تجعل التلميذ يشغف بعلومه ، ويحترم مدرسيه ، ويشعر بالسرور عند إنجاز عمل من الأعمال ، كما أنها تضع المدرس فى مركز ممتاز عن ذلك المركز الذى كان يظهر به المدرس القديم ، فهنا يقف المدرس من التلاميذ فى منزلة الأخ الأكبر .

٦ — إن طريقة « دالتن » تقوى الروح الاجتماعية بين النشء ، فهم يجتمعون بين آن وآخر فى معامل الدراسة يتناقشون ويتباحثون ويدرسون متضامنين ، فالدراسة بهذه الطريقة تكون مثلا مصغراً للحياة العملية التى سيعيشها الفرد فى المستقبل مع غيره من الناس ، فطريقة دالتن تهيئ الفرصة أمام التلميذ ليتعود هذه الحياة حتى إذا خاض غمارها لا تكون حياة غريبة عنه .

٧ — إذا انقطع تلميذ عن الدراسة لمرضه أولأى سبب آخر أمكنه أن يتابع دراسته من حيث انتهى هو لا من حيث انتهى زملاؤه ، أى أنه لا يتأثر مطلقاً بتقدم زملائه ، وبذلك يتحقق بعض العدالة .

٨ — طريقة « دالتن » تخلق فى التلاميذ بعض الصفات الخلقية الجديرة بالذكر : كالاعتماد على النفس ، وتحمل المسئولية واحترام العمل وإتقانه ، والوفاء بالوعد .

(ب) مواطن الضعف فى طريقة « دالتن »

١ — يرى بعض النقاد أن إلقاء المسئولية على التلاميذ من الصغر ومطالبتهم بمواد معينة فى زمن معين مما يزيد قلقهم ، ولكن يؤكد الدالتونيون أن قلق الأطفال يقل تدريجاً ، لأن المدرس على صلة دائمة بالتلميذ يساعده وقت الحاجة ، ولم يغفل السير جون أدلز J.Adams [1] الرد على هذا الاعتراض حين قال :

---

(١) J. Adams : Modern Development in Educational Practice, p. 180.

« وإنى أصرح بأنى كنت من الذين خافوا على التلميذ زيادة الهم وقلق البال من إلقاء تبعة كبيرة عليه ، ولكن يسرنى أن أقول إنه ليس هناك الآن من المهملين إلا قليل جداً ، وأقل منهم هؤلاء الذين يشتغل بالهم أو يقلق ضميرهم » .

٢ — إن عنصر المنافسة فى طريقة « دالتن » عنصر واضح ظاهر وله خطورته ، فهى طريقة تقوم على المنافسة وموازنة التلاميذ بعضهم ببعض عن طريق الموازنة بين الرسوم البيانية .

٣ — يشك بعض النقاد فى الأثر الأخلاقى الذى يعود على الأطفال إذا سمحنا لهم باختيار عملهم فى الأوقات المناسبة لهم مع أنهم سيضطرون فى حياتهم الواقعية إلى أن يواجهوا أموراً معينة فى أوقات معينة ، وعلى هذا الاعتراض تجيب « هيلين باركهرست » قائلة : « مهما يكن من أمر فحقيقة التربية الخالدة أن التعليم الذى يتيح للطفل حرية لينهض ويرتقى ووقتاً ليفكر ويدبر لا بد أن يهيئ الفرص لتنمية الاستعدادات الطبيعية التى فطرت عليها نفس الطفل » (١) .

٤ — إنها طريقة توصف بأنها تدور حول استظهار المواد الدراسية دون الاهتمام بأهمية تطبيقها فى الحياة ، فالدروس منفصلة عن مشكلات الحياة تمام الانفصال ، ومثلها فى ذلك الطرق التقليدية .

٥ — يخشى بعض النقاد من طريقة « دالتن » تشجيعها الكسالى من التلاميذ والذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم على أن يزيد كسلهم .

٦ — يؤكد النقاد أن طريقة « دالتن » تبالغ فى أهمية الامتحانات والاختبارات وترتب كل شىء على النجاح فيها .

٧ — إن طريقة « دالتن » تحتاج إلى مدرس من نوع معين يتصف بالإلمام بأطراف المادة ويكون دارساً لجميع المقررات ، لأن كل مدرس فى معمله مسئول عن تلاميذه من جميع الفرق يدرسون جميع الموضوعات ، ومثل هذا المدرس ليس من السهل إعداده .

---

(١) التربية على طريقة دالتن : تأليف هيلين باركهرست ، وترجمة الأستاذ زكريا ميخائيل ص ٢١٣ .

المراجع

1. J. Adams. Modern Developments in Educational Practice.
2. Evelyn Dewey : Dalton Laboratory Plan.
3. Harris (Dr. G. Brién): Towards Freedom.
4. Lynch : Rise & Progress of Dalton Plan.
5. Lynch : Individual Work and The Dalton Plan.
6. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.

٧ — هيلين باركهرست : التربية على طريقة دالتن ترجمة زكريا ميخائيل.

حسين المخزنجى : طرق التربية الحديثة .

obeikandl.com

(هـ) طريقة « ونيتكا »

« ونيتكا » اسم ضاحية من ضواحى « شيكاجو » على بحيرة « متشجن » لا يعدو عدد سكانها عشرة آلاف نسمة . ولكن هذه الناحية تتميز بميزة واضحة من الروح العالى فى التضامن الاجتماعى ، والتعاون على ترقية مدارسها وأحوالها . وكانت هذه الضاحية تحتضن المدرسة الوحيدة فى سائر الولايات المتحدة والتى أنشئت من تبرعات مواطنيها[1] ، وكانت تفرض ضريبة خاصة على ملكية كل فرد فى هذه الضاحية ، وتصرف فى خير التعليم ورفاهيته ، وسواء أكان الفرد فيها من الطبقة الموسرة أم من طبقة الصناع فإنهم يتعاونون جميعاً فى هذه الناحية ، ونرى آثاراً جمياة للتعاون فى هذه البلدة تتجلى واضحة فى مدارسها حيث يجلس الطفل الغنى المرفه جنباً إلى جنب مع ابن خادمه أو طاهيه ، على أن نسبة أبناء الأغنياء بارزة هنا أكثر منها فى الضواحى الأخرى ، وغاية ما يقال عن الروح السائدة فيها أنها روح ديمقراطية حقيقية . وكما يختلف أطفال « ونيتكا » ويفترقون فى أحوالهم المالية والاجتماعية ، فإنهم يختلفون كذلك فى نسبة الذكاء ، فبينهم الغنى جداً الذى متوسط ذكائه ٥٠ أو ٦٠ والعبقرى الذى يصل ذكاؤه إلى ١٩٠ .

وتنقسم مدارس « ونيتكا » إلى ثلاث مراحل : مرحلة الرياض ، ومرحلة التعليم الابتدائى (٥ — ١١ سنة) ، ثم مرحلة المدارس المتوسطة (وتقبل الأطفال فى سن الثانية عشرة ، ومدتها سنتان) . ومن هذه المدرسة المتوسطة ينتقل الأطفال إلى المدرسة العالية أو الثانوية ذات الهيئة التعليمية المستقلة تمام الاستقلال ، بالرغم من وقوعها فى الجزء الجنوبى من « ونيتكا » .

وقد أقام هذه المدارس جماعة من رجال التربية يتزعمهم « كارلتون واشبورن » وقد بدءوا على نهج جديد يخالف الطريق الذى تسير فيه جاراتها من المدارس .

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools, p. 14.

ويتلخص شعار هذه المدارس فيما يأتى :

١ — على كل طفل أن يسيطر على الأمور الواقعية ويمهر فيما قد يحتمل أن يحتاج إليه فى حياته .

٢ — على كل طفل أن يعيش عيشة طبيعية سعيدة وأن يتمتع بطفولته الأولى على قدر الإمكان .

٣ — إن التقدم الإنسانى يعتمد على نمو كل فرد تبعاً لطاقته ومقدرته .

٤ — إن سعادة المجتمع الإنسانى تحتاج إلى شعور اجتماعى قوى لدى كل فرد[١] .

وعلى هذا الأساس بدأ أصحاب هذه الطريقة يفكرون فى إيجاد حل للتغلب على المشاكل التعليمية الآتية :

أولا : تحديد ما يجب درسه ، أى تحديد المنهج .

ثانياً : تحديد طريقة تدريس هذه المواد .

ثالثاً : تحديد الاختبارات الدقيقة التى يمتحن بها التلميذ نفسه ليقيس بها تقدمه ويصحح أخطاءه أولا بأول .

ويقسم العمل فى المواد الأساسية بمدارس « ونيتكا » إلى وحدات ونقاً لاستعداد التلاميذ ليسير كل منهم حسب سرعته الخاصة ، فقد ألغيت الحصص المعتادة وجداول الدراسة الجامدة ، واستخدمت صحف الأعمال assignments ، كما هو الحال فى مدارس « دالتون » ، ولكنها تختلف عن الصحف « الدالتونية » إذ أنها تسمح بروح الفردية بشكل أعظم مما فى طريقة « دالتون » ، فلا يصح للتلميذ الدالتونى أن يواصل السير فى مادة دون أن يتم تعيين الشهر كله فى المواد الأخرى جميعها ، ولكن لا يوجد مثل هذا التقييد فى مدارس ونيتكا . ثم إن طريقة « دالتون » تتقبل منهج الدراسة القائم فى المدرسة ، ولا تعمل أكثر من تجزئته إلى تعيينات شهرية ، فى حين أن مادة

---

(١) Hughes and Hughes : Learning and Teaching, p. 394.

الدراسة فى مدارس « ونيتكا » أعدت بعد درس طويل لكل ما هو أحدث فى الأسلوب والمادة .

وفى مدارس « ونيتكا » نجد أن أساس التقدم فى المادة ليس هو التعيينات الشهرية التى ماهى فى الواقع إلا تجزئة المنهج إلى فترات مختلفة . وإنما أساس العمل الدراسى فى « ونيتكا » هو المادة نفسها يتتبعها الطفل جزءاً جزءاً دون نظر إلى إنجاز بقية المواد الأخرى ، ومن هنا كان من الجائز للتلميذ فى « ونيتكا » أن يقوم بالعمل فى سنتين دراسيتين أو ثلاث فى وقت واحد فى مواد مختلفة . فالسنة الدراسية فى « ونيتكا » ليست سنة زمنية ، وإنما هى عبارة عن عدد من الوحدات فى كل مادة ، فليست السنة الثالثة بالمدرسة معناها حتماً أن التلميذ قضى ثلاث سنوات بالمدرسة ، ولكن معناها مجموعة وحدات العمل التى أتمها هذا التلميذ فى المواد الأساسية العامة ، ونظراً لأن تقدم التلميذ فى المواد الأساسية الهامة هو تقدم مبنى على المجهود الفردى فمن المحتمل جداً أن ينتهى تلميذ من حساب السنة الرابعة فى شهر مارس من السنة الدراسية ، ومن مطالعتها فى شهر يونيو من السنة نفسها ، ومن اللغة فى شهر سبتمبر ، على أننا قلما نجد تلميذاً يشتغل بثلاث سنوات فى وقت واحد ، لأن نظام مدارس « ونيتكا » الدقيق لا يسمح بالتأخير غير العادى كما أنه لا يسمح بالتقدم السريع جداً فإذا كان متأخراً فى فرع ما ركز اهتمامه على هذا الفرع ، وقصره على الفروع المتأخر فيها .

وتختلف وحدات العمل Coals بمدارس « ونيتكا » عن وحدات العمل Units بالمدارس « الدالتونية » ، فهى فى « ونيتكا » خاصة بكل تلميذ حسب استعداده وقواه الشخصية ، وتكتب هذه الوحدات (صحف الأعمال) بصورة مشوقة جذابة ، وبصيغة مختصرة ، وتسلم للتلميذ المخصصة له فيدون تاريخ بدء تسلمها على بطاقة خاصة ، ويدون عليها أيضاً تاريخ انتهاء التلميذ مما كلف به من وحدات ، ويكتب خلف البطاقة حالة التلميذ الاجتماعية وروحه العامة ، وميله إلى التعاون ، ومعاملته لزملائه ، وقدرته ، وميله إلى

الابتكار ، وترسل هذه البطاقات إلى أولياء الأمور ليقفوا على حالة أبنائهم ومدى تفوقهم .

المنهج — The Curriculum

أول المشاكل التى اهتمت بها هيئة التدريس فى « ونيتكا » هى تحديد ما يجب وضعه فى برنامج الدراسة ، وقد توصلوا إلى ذلك بأن قسم مدرسوها أنفسهم إلى جماعات تقوم كل جماعة منها ببحث مشكلة من مشاكل البرنامج وتحديدها ولم تكن مهمتهم مقصورة على تعرف ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك ؛ فقد بحثوا أيضاً وتوصلوا إلى خير الطرق التى تستخدم فى تدريس هذه المعلومات وأنسب الأوقات للبدء فى تدريسها للتلاميذ ، وقد قسم المنهج فى مدارس « ونيتكا » إلى قسمين رئيسيين :

أولا : المواد الأساسية Commmon Essential

ثانياً : أبواب النشاط الجمعية ، والجهود الابتكارية .

أولا — المواد الأساسية Group and Creative Activities (١)

وهذه تشمل المعلومات الضرورية والمهارات التى يحتاج إليها الفرد فى حياته العملية : مثل إتقان العمليات الحسابية والقراءة والكتابة و بعض المعلومات الضرورية عن البلدان والأشخاص والحوادث الهامة والقدرة على مناقشة المشاكل المدنية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية .

وأما الجهود الجمعية والابتكارية فإنها تشتمل على الأشياء التى تختلف نتائجها باختلاف الأطفال : كتذوق الأدب والموسيقى والفن ، والألعاب الرياضية ، والاجتماعات ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، والمشروعات التى تعتبر غاية فى حد ذاتها وليست وسيلة لغاية تتحقق منها ، وهى من هذه الناحية تخالف المشروعات فى المدارس التى تسير على نظام المشروع أو فى مدارس « دكرولى » نفسها . وإلى جانب أبواب النشاط هذه نجد التمثيل

(١) Carleton Washburne and others : The Winnetka Public Schools, p. 15.

والمناقشات التى تدور فى الاجتماعات المنعقدة داخل المدرسة والتى هى أيضاً غاية لا يقصد منها تعلم المواد الأساسية العامة والأسس الأولية فى الجغرافيا والتاريخ خصوصاً النواحى المشوقة للتلاميذ منها كما فى التاريخ القصصى والجغرافيا التى تتعلق بالشعوب وبالهيئات[١] .

أما المشكلة الثانية وهى تحديد طريقة تدريس هذه المواد فتتلخص فى أنه لايعلّم بالطريقة الفردية فى «ونيتكا» سوى القراءة والكتابة والحساب (3 R, S) إذ أن كل طفل فى حاجة إلى أن يقرأ حسب سرعته الخاصة ، وحاجته إلى التفهم فى الحساب غير حاجة زملائه ، وقدرته على الكتابة قد تختلف عن مقدرة الآخرين ، وقد حدد الحد الأدنى لكل مادة بعد دراسة دقيقة ، فمثلا قام قسم المباحث فى مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت الجمعية القومية لدراسة التربية بأمريكا عن أن التجارة والصناعة والعمليات العادية فى الحياة لا يتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من اثنى عشر ، ووجد أن من الممكن حل أربعة تمرينات فى ثلاث دقائق ، وبهذا كان التعيين فى جمع الكسور هو أن يصير التلميذ قادراً على حل أربع مسائل فى ثلاث دقائق كاملة بحيث تشمل التمرينات مقامات من اثنى عشر فما دونها ، وبشرط أن تكون الكسور المجموعة ثلاثة ، وتكون قابلة للتحويل إلى مقام مشترك ، وقابلة للاختصار إلى أبسط الحدود . ومتى استعد التلميذ للبدء فى الكسور أعطى كتاب التمرين على الكسور ، وهو كتاب مرشد بنفسه وباستعماله يكون ما يحتاج إليه الطفل من مساعدة معلمه أو زملائه أقل ما يكون ، فلا تؤخذ سوى خطوة واحدة فى كل مرحلة ، ويعطى كثير من التمرينات على هذه الخطوة قبل السير إلى التى تليها . ففى تعلم جمع الكسور هناك تسع عشرة خطوة تبدأ بالعملية البسيطة وهى قطع دوائر من الورق المقوى ، وقطع كل دائرة نصفين يكتب على كل منهما $\frac{1}{2}$ ، وتنتهى الخطوات بتمرينات شتى مشتملة على كل صعوبة عملية فى جمع الكسور

(١) Op. cit., p. 16.

وقد أعدت كتب تمارين كهذه لكل الفرق الأولية فى الحساب ، واللغة والتاريخ والجغرافية ، وباستعمال هذه الكتب يختبر الطفل نفسه فى ورقة إجابة كلما أتم خطوة ، وكلما أتم عملية معينة كجمع الكسور مثلا يعطى نفسه اختباراً تدريبيًّا فيه ، وبعد ذلك يذهب إلى معلمه ليعطيه اختباراً حقيقيًّا ، وهذا الاختبار يكون وافيا تماماً ومرتباً بحيث يستطيع المعلم أن يتبين بسرعة أين نقطة الضعف فى التلميذ ، ولا يسمح لأحد بالانتقال إلى الهدف Goal الثانى حتى يجتاز عمله الأول بنجاح .

وواجب التلاميذ الأول هو معرفتهم كيف يجمعون وكيف يطرحون ويقسمون فى الحساب ، ولكن الذى يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ فى إجراء هذه العمليات الحسابية ، ولمعرفة ذلك طلب من كل تلميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التى احتاج إليها فى أعماله اليومية فى متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذه المسألة وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها فى المحال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالا فى الحياة التجارية والعادية . وقد ساعدت هذه المعلومات على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ فى المدرسة قبل أن يخرج إلى الحياة . كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة مايحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات : اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيتكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه فى حياتهم اليومية أو ما سيحتاجون إليه فى المستقبل .

وأخيراً المشكلة الثالثة وهى تحديد الاختبارات الدقيقة التى تقيس قدرة الطفل ، ويتعرف بها مواطن الضعف فيه . وتنجلى فيما يلى :

تلجأ طريقة « ونيتكا » إلى استخدام اختبارات تشخيصية تظهر ما إذا كان التلميذ قد أجاد الوحدات الدراسية أو لم يكن قد أجادها ، فهى إذن

تشخص ضعف التلميذ ، وتعطيه فكرة صحيحة واضحة عن حاله وقوته ، ولا تزال هذه الاختبارات فى دور التحقيق والمراجعة ،وأول هذه الاختبارات أعدت فى سنة ١٩١٧ ، ١٩١٨ ، ١٩١٩ ، أعدها « فردريك برك » F Burk فى مدرسة معلمى ولاية « سان فرنسيسكو » ثم أعيدت تجربتها فى مدارس « ونيتكا » ، وقد أنجزت فعلا الاختبارات الخاصة بالحساب واللغة فى الفصول الثمانية الأولى ، وقد أجريت تجارب اختبارات من هذا القبيل فى الكتابة والهجاء وفى الجغرافية والتاريخ . أما فى القراءة الصامتة فيستعمل مقياس « برجس » Burges ، كما تستخدم اختبارات « ستانفورد » Stanford فى المطالعة الصامتة . أما فى المطالعة الشفوية فاستخدمت اختبارات قام بعملها الأستاذ « وليم جراى » W. Gray[1] .

واختبارات « ونيتكا » ولاسيما فى مواد الحساب واللغة والتاريخ والجغرافيا صنفت تصنيفاً مرتباً ، وكاملا بحيث يكون التصنيف وافياً شافياً يدرس كل نقطة حساسة فى الموضوع ولا يفلت منه شىء ، فى الحساب مثلا تعد اختبارات الجمع الرأسى بحيث تشمل جميع الطرق المحتملة ، واختبارات اللغة يشتمل على جميع علامات التنقيط والحروف الكبيرة والصغيرة التى تعلمها الطفل فى كل فترة من الفترات . ولا شك أن كل اختبار معه وسائل إيضاحية مختلفة ، وهناك أجوبة الأسئلة والشروح المختلفة التى يرجع إليها الطفل بعد أن يعجز عن الحل الموفق .

ومن أجل هذا ألف مدرسو مدارس « ونيتكا » كتباً خاصة تعلم الطفل الاعتماد على النفس ، وتشجعه على العمل والدراسة الفردية ، وهذه الكتب الموضوعة تشرح للتلميذ الموضوع خطوة خطوة فى إيضاح وسهولة ، وفيها كثير من التمرينات والمسائل التدريبية والاختبارية تؤكد للتلميذ صحة معلوماته وفهمه لها فيسهل عليه معرفة خطئه ، وفى هذه الحالة يمكنه معالجة هذا الخطأ ، وتصحيح نفسه بنفسه ، وقد وضعت هذه الكتب مرتبطة نقطة فنقطة بحيث

(١) Carleton Washburne : The Winnetka Public School, p. 18.

تكون المواضيع مرتبطة بعضها بالبعض الآخر ، فى ترتيب منطقى سليم ، فيتمرن الطفل على كل خطوة حتى إذا أتقنها تركها إلى التى تليها ، وتساعد المدرسة الأطفال منفردين ، كما تساعدهم مجتمعين مع بعضهم البعض فى ظروف خاصة ، فهى تقدم لهم المساعدة متى كانوا فى حاجة إليها وترشدهم باستمرار إلى مواطن الضعف والقوة فيهم وفى أعمالهم ، فهى بمثابة « الحافز » لهم ، يدفعهم ويحركهم فى طريقهم إلى الأمام وعلى الدوام . ولما كانت الأعمال اليومية فردية بحتة وتصحيحها من شأن التلاميذ أنفسهم ، فهى منقطعة الصلة بالنجاح والانتقال من مرحلة إلى أخرى ، وإنما غايتها أنها تعد التلميذ وتؤهله لأن يؤدى الاختبارات على خير ما يرام . ويقوم المدرسون أنفسهم بتصحيح البطاقات والاختبارات ، إذا وجد أنها مقبولة يكتب تاريخها ويسجل على بطاقة التلميذ وفى سجل المدرس الذى يحتفظ به لنفسه .

ثانياً — الجهود الابتكارية والجمعية

أما القسم الثانى من المواد الدراسية فهو أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ، وتشمل الجمعيات المختلفة ، والمشروعات ، والفن بأنواعه ، والموسيقى والأناشيد ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، ويقضى التلاميذ فى هذا القسم ٤٢ ٪ من اليوم المدرسى فى حين يقضون ٣٢ ٪ منه فى الأعمال الفردية كل بسرعته الخاصة ، وبحريته العامة ، و ١٥ ٪ من اليوم فى الأعمال المشتركة ، و ١١ ٪ فى الدروس التى يتلقونها فى الفصل . وتختلف أعمال التلاميذ فى أوجه النشاط الابتكارية والجهود الجمعية عن أعمالهم فى المواد الأساسية العامة ؛ فالوقت المعين للأعمال الجمعية محدد وليس فيها اختبارات أو مستوى خاص أو إعداد وحدات معينة لأن أبواب النشاط الابتكارية غاية فى ذاتها . من أجل ذلك لا نجد هنا أهدافاً معينة ولا مبادئ علمية تتخذ مرشداً ، ولكن من الواضح — كما يقول « واشبرن » — أنه لكى يعبر الأطفال عن أنفسهم يجب أن يعطوا الحرية الكافية وتتاح لهم الفرص للتعبير عن كل ما يجيش

بخواطرهم ، وهذه الفرص تهيئ لهم فيما يدرسون من أبواب النشاط المتعددة الصور .

ويصرف التلاميذ فى هذه الأعمال نصف الصباح ونصف ما بعد الظهر من كل يوم ، وتشمل أعمال التلاميذ فيها المسائل التى تهم الطفل فهى وليدة اهتمامه . وتتمثل الأعمال والجهود الجمعية فيما يأتى[١] .

أولا — المناقشات Discussion : وهى تختلف عن التسميع recition فى أنها تفتح مجالا لاختلاف وجهات النظر ، وخلق مشكلة حقيقية تتحدى التفكير ولا شك أن الغرض من هذه المناقشات تربية الطفل على أن يتكلم بحرية كافية ، وأن يدلى بآرائه ، وأن يغلب رأياً على آخر ، وهكذا تثار المشاكل والمسائل الاجتماعية والسياسية لتعويد التلاميذ على الحياة الاجتماعية .

ثانياً — الحكم الذاتى Self-Government : وتهتم مدارس « ونيتكا » بتكوين الأطفال تكويناً وطنياً صحيحاً بمنحهم قسطاً كبيراً من الحكم الذاتى والمسئولية الفردية ، ويتجلى هذا فى نظام الجمعيات ، وفيما يقوم به التلاميذ من الأعمال المختلفة فى جهودهم الجمعية فى الجمعيات العديدة التى ينظمها التلاميذ ويديرونها على أحدث النظم الدستورية ، وبذلك يربون تربية وطنية عملية .

ثالثاً — التمثيل والنشاط المسرحى : وهو يبدأ من التمثيل فى الفصل إلى إقامة الحفلات التمثيلية الكبرى ، وفضلا عما فى هذا النشاط من الفائدة التعليمية العرضية ، فإن الغرض الأساسى منه هو أن يتعلم التلاميذ كيف يتعاونون معاً ، وأن يعطوا فرصة للتعبير عن أنفسهم وعن نشاطهم الاجتماعى .

رابعاً — المشروعات Projects : وتختلف المشروعات فى مدارس « ونيتكا » عن طريق المشروع The Project Method فالأصل فى طريقة المشروعات أنها وسيلة لغاية محدودة الأهداف ، فهى طريقة من طرق إيصال المعلومات إلى أذهان الأطفال ؛ أما الشروع فى مدارس « ونيتكا » فليس له أى غاية تعليمية أو تلقينية ، فإذا عرضت حقائق أو مهارات أو مشاكل للدراسة

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools.

تناولها تلاميذ «ونيتكا» كل على حدة ، فمشروع مجلة المدرسة إذن ليس الغرض منه تعليم الكتابة أو النشر أو الطبع أو تعليم الإنشاء أو دقة قراءة الأصول وتصحيحها ، ومع أن هذه الأشياء تأتى عرضاً فإن الغرض من هذا المشروع هو إتاحة الفرصة الملائمة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم ، وأن تصبح المجلة رمزاً للتعاون ، ومشجعة للتلاميذ فى الاعتماد على أنفسهم ، وأما وجهة نظر المدرس فى تحرير الصحيفة ، وقيام الأطفال بهذا العمل ، فهو تمرينهم على البحث والاكتشاف فى أثناء تقسيم العمل والجهود الجمعية التعاونية[١] .

خامساً ــ الأشغال اليدوية Handwork : وتبذل الجهود فى مدارس « ونيتكا » لتمرين الأطفال على الأشغال اليدوية سواء منها الساذج المصنوع من الصلصال والورق المقوى ، أو المعقد الذى يمارس فى الفصول العليا مثل النجارة ، والطبع ، والحفر على المعدن ، والنقش ، وعمل الآنية ، والحياكة ، والطبخ ، وذلك كله تدريب لهم على إيجاد الروح الابتكارية وخلقها فيهم ، وليس هناك موضوعات خاصة تملى إملاء وتفرض فرضاً على الأطفال فى هذا السبيل ، وإنما يستعمل الطفل ما يحلو له ، وما يناسب استعداده ومواهبه ، ولكن هناك بعض الأعمال الفردية الموجهة فى الأشغال ، والتى لها هدف خاص فى الفصول العليا خصوصاً فيما يتعلق بالطبخ والحياكة ، ولا شك أن العمل هنا يعتمد على التعبير الذاتى لكل فرد فتصبح الفنون الابتكارية والإبداعية هى كل شىء .

سادساً ــ الفنون والموسيقى : يمكن أن نلخص أغراض تعليم الموسيقى فى مدارس ونيتكا فيما يأتى :

١ ــ أن يعطى الطفل الفرصة للتعبير عن عواطفه ، وهواجسه عن طريق الأغانى .

٢ ــ أن يتعود الطفل سماع أكبر قدر ممكن من الموسيقى الجيدة المختارة ، وبذلك تقوى عنده القدرة على تقدير الجمال وتذوقه .

---

(١) Carleton Washburne : The Winnetka Public School, p. 22.

٣ ــ لخلق روح الجماعة التى تسود الأطفال فى اجتماعهم وحينما يغنون مجتمعين ، ومعظم دروس الموسيقى يعتمد على الابتكار والتعبير الذاتى . ويعلم الأولاد شيئاً عن الموسيقى ، وأصولها ، وقواعدها Technique .

وأما تعليم الفنون ART فذلك يختلف عن طريقة تعليم الموسيقى فى أنه فردى ويتمشى مع الأهداف التى تسير مع كل منهج من المناهج ، وكل مرحلة من مراحل النمو ، ثم إن الطفل فيه يعلم نفسه بنفسه Self-instructive ، كما هى العادة فى المواد الفردية الأخرى . ويعطى الأطفال فرصاً للتعبير بالفن عن أفكار مختلفة ، ولذلك يرتبط القسم المخصص للرسم بالأقسام الخاصة بالجهود الجمعية والابتكارية الأخرى . فمثلا حينما يريد الأطفال القيام بتمثيل رواية أو مسرحية تاريخية فما عليهم إلا أن يهيئوا الجو الخاص بالمسرحية بواسطة رسوم ، وكذلك الحالة فى الملابس التى تلائم جو المسرحية . ومن أهداف تعليم الرسم والفن فى مدارس « ونيتكا » إعطاء فرصة حرية الابتكار ، والتعبير الذاتى ، ثم تمرين الأطفال على عمل الزينات وانسجامها وتوافقها ، وأخيراً تعويدهم تقدير الجمال .

وبالإضافة إلى المشاكل الثلاث الكبرى السالفة الذكر :

قد صادفت هيئة التعليم فى « ونيتكا » مشاكل أخرى كثيرة ، وقد أخذت تقوم بعمل الأبحاث العلمية الدقيقة بمقارنة نتائج مدارسها بنتائج مدارس مختلفة منها ما يسير على نظام المعامل ، ومنها ما يسير على نظام الفصول ، وانتهت هذه الهيئة إلى أن طريقة «ونيتكا» أفضل الطرق جميعاً دون تحيز لنفسها أو إنقاص لحق غيرها من المدارس ، ووضعت نتائج أبحاثها فى كتاب أخرجته يظهر هذه الحقيقة هو [١] :

Result of Practical Experiments in fitting the Winnetka technique to Individuals.

ويمكن أن نلخص أهم المشاكل التى عرضت لحلها هيئة التعليم فى« ونيتكا» فيما يأتى :

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools' p. 26, 42, 46, 80, 84. . etc.

١ — هل نسبة التأخر الدراسى retardation فى مدارس « ونيتكا » أكثر أو أقل منها فى المدارس الأخرى ؟

٢ — هل مدارس « ونيتكا » تسبب تقدماً سريعاً لعدد كثير من الأطفال ؟

٣ — هل نظام التعليم الفردى يؤدى إلى تعطيل الطفل ، وتأخيره عن نظام التعليم القديم أو يؤدى إلى العكس ، وإذا أدى إلى تقدم فهل هذا التقدم تقدم سريع مفاجئ ؟

٤ — هل يؤدى نظام التعليم كما وضع حسب الخطة المنظمة الفنية إلى إشباع رغبات كل طفل وحاجاته ؟ وهل تتمشى مواضيع المنهج مع عقلية الأطفال ومع نسبة ذكائهم ؟

٥ — هل العلوم التى تلقن للطفل على الطريقة الفردية يستفيد منها الطفل أكثر مما لو لقنها على الطريقة الجمعية العادية أو العكس ؟ ويقصد بهذه العلوم على الخصوص القراءة الصامتة ، والقرءة الشفهية ، والهجاء ، والمخاطبة العادية ، والحساب ، سواء فى السرعة أو الإتقان .

٦ — هل الأولاد الذين يتلقون دراساتهم الأولية أو الابتدائية فى مدارس « ونيتكا » يمكنهم متابعة دراساتهم فى المدارس الثانوية بسهولة ؟ وهل يتسنى لهم مناقشة الأطفال الذين تعلموا على الأسس الجمعية فى الفصول المعتادة ؟

٧ — طلبة مدارس « ونيتكا » أكثر ارتكازاً وانتباهاً لأعمالهم من أولئك الزملاء فى المدارس الأخرى ؟

٨ — هل يقضى أطفال مدارس « ونيتكا » وقتاً أكثر أو أقل من الوقت الذى يقضيه أطفال المدارس الأخرى فى أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ؟

٩ — ما هو العبء الملقى على عاتق المدرس فى « ونيتكا » ؟ وهل هو أكثر منه فى المدارس العادية أم لا ؟

هذا ولم تنس مدارس « ونيتكا » العناية بالناحية الجسمية للأطفال فجعلت التربية البدنية جزءاً من الأعمال الجمعية إلا أن أكثر الألعاب فى

هذه المدارس ترمى إلى تربية التلاميذ تربية اجتماعية وإلى بث روح التضامن والتعاون والتضحية فيهم ، وتعويدهم الصبر وغيره من الصفات الخلقية والاجتماعية .

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره نقول لقد زودت هذه المدارس بإدارة خاصة بها طبيب ، وباحث اجتماعى ، وإخصائى نفسانى وخبير بالأمراض العصبية وهؤلاء يتخصصون جميعاً فى دراسة المشكلين من الأطفال ، ويمدون المدرسة بسديد الآراء فى علاج كل فرد حسب حالته الخاصة ، كما أنهم يتعاونون جميعاً فى منع حدوث الإشكال بين الأطفال ، فالوقاية خير من العلاج . هذا ويتعاون مدرسو مدارس « ونيتكا » فى بحث المناهج الدراسية وتحديدها ، ولا تنحصر مهمتهم فى معرفة ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ ، بل يذهبون إلى أبعد من ذلك : فهم يبحثون ويجدون فى معرفة خير الطرق ، وأمثلها لتدريس هذه المعلومات ، ويختارون أنسب الأوقات للبدء فى تدريسها للتلاميذ ، وهذا العمل مستمر على الدوام ، ولهذا كانت البرامج دائماً فى تجديد مطرد حسب ما يطرأ من الظروف التى تدعو إلى تغييرها .

ويمكننا أن نلخص فضل هذه الطريقة للطفل ، وللتعليم الفردى فيما يلى :

أولا : التمكن من المواد الفردية ، واستيعابها جيداً كما تقاس بالاختبارات التى تطبق تطبيقاً يختلف من طفل لآخر حسب قدرته .

ثانياً : ثبت أن الأولاد الذين يتعلمون بهذه الطريقة الفردية يكونون أصح للاستمرار فى المدارس الثانوية والجامعات .

المراجع

1. Carleton Washburne : The Winnetka Public School.
2. C. Washburne : Adjusting the School to the Child.
3. C. Washburne : Better Schools.
٤ — ضحايا الأطفال تعريب الأستاذ عبد الواحد خلاف .

(و) طريقة ساندرسون

كثير من المدارس والفصول لا تتبع أية طريقة فردية ، ولكنها تعمل على إدخال تحسينات قيمة ذات فائدة كبيرة فى الناحية التربوية العملية . وهذه الحقيقة تتجلى بوضوح فى عمل « ساندرسون » الذى كان ناظراً لمدرسة « أوندل » .

وقد بدأ « ساندرسون » عمله كمدرس فى مدرسة صغيرة ودرس بعد ذلك اللاهوت والرياضة فى جامعة « درهام » Durham والرياضة والعلوم فى جامعة « كمبردج » ثم أصبح أستاذاً للعلوم فى « دولويش » Dulwich ، ولما بلغ الخامسة والثلاثين عين ناظراً لمدرسة « أوندل » حيث كان عدد تلاميذها إذ ذاك لا يزيد على المائة ، وقد وصف « ويلز » H.S. Wells المدرسة فى ذلك الوقت ولخص حالة العمل السائدة فى معظم المدارس فى قوله[1] :

« إن أولاد هذه المدرسة بعد أن يتمتعوا بالشمس المشرقة وينالوا حظهم من السباحة والتجديف أو لعب الكرة أو " الكريكيت " بعد أن يفرغوا من ذلك يذهبون إلى فصول سيئة التهوية حيث يتظاهرون بالرغبة فى علوم ليست ميتة فحسب ، بل قد أثبت التقدم من جيل إلى جيل انحطاطها وانحلالها ، لذلك أصبح لفظ المدرسة مقترناً فى ذهن التلميذ بهذه الذكرى الأليمة وهى الرجوع من الألعاب والمسرات والحياة الضاحكة المرحة إلى حياة الفصول المظلمة والهواء الفاسد والحماس الكاذب نحو أشياء بعيدة كل البعد عن نفوس الطلاب وبغيضة كل البغض عندهم » .

ولقد أحدث « ساندرسون » أولا إصلاحات فى تدريس الرياضة والعلوم ، ونادى بألا يكون التعليم على شكل سباق بين التلاميذ لمعرفة مجموعة متجانسة من المعلومات ، بل يجب أن يأخذ شكلا آخر : بأن يجتمع التلاميذ فى

(١) Hughes and Hughes : Learning and Teaching.

مجموعات ويحاولوا حل المشاكل الجذابة الشيقة : فتدرس العلوم مثلا فى شكل محادثات فيها يظهر التلاميذ تجاربهم وتحصيلهم فى ظلال المجموعات القائمة ، وهذا النظام الجمعى فى العمل قد امتد إلى جميع الحياة المدرسية . فالألعاب لا تقوم على دراسة النشرات المشروحة ولكن يقوم بها التلاميذ عن طريق التمثيل ، وهذه الأشياء تتطلب من التلميذ معرفة لغوية تمكنه من الترجمة والإجابة عن بعض الأسئلة ، ولأجل أن يساهم كل تلميذ فى العمل قسم التلاميذ إلى مجموعات تنفرد كل مجموعة بدراسة جزء معين ، فبعد أن يقوم التلاميذ بمناقشة تمهيدية تحت توجيه أستاذهم تنصرف كل مجموعة إلى المشكلة المقدمة إليها وتجد فى حلها ودرسها ، ولهذا أصبحت مكتبة المدرسة مثل الورشة والمعمل للعلوم الرياضية .

وهذه الطريقة الجمعية فى العمل لم يدخلها « ساندرسون » فى مدارسه لجلب السرور أثناء القيام بالعمل فقط ، بل لأنها أيضاً تضم إلى ذلك فائدة عظيمة فى العمل الابتكارى والتعاونى فتمهد بذلك للحياة الحقيقية ، فهو يطلب إلى تلاميذه أن يعملوا بروح مشبعة بحب الإنسانية والمجتمع ، لأنه يرى فى المدارس صورة مصغرة للعالم كما يجب أن يكون ، ولهذا يوجب أن تكون روحها مستمدة من الحياة الحقيقية .

وقد اهتم ساندرسون اهتماماً عظيماً بالعلوم ونظر إليها لا على أنها معلومات مفيدة تحشى بها أدمغة الطلاب ، بل على أن تسود الروح العلمية فيهم فيشبع جو المدرسة بروح البحث والتجربة والابتكار والتعاون .

فالتربية كما يراها ساندرسون تحتاج إلى أبنية — ومهمات ولوازم ذات شكل جديد خاص ، ويجب أن تستبدل الفصول بورش فسيحة ومعامل متسعة وعلى غرار هذه المعامل تقوم المكاتب وحجرات الأشغال ، وأمكنة الموسيقى والتمثيل ، وهذا المشروع يمكن تنفيذه فى المدينة أو القرية فكل مدرسة ثانوية يجب أن تضم مجموعات من المدارس الأولية لا تفصل بعضها عن البعض الآخر النفقات الباهظة ولا حواجز الامتحانات .

(ز) طريقة المشروع

لقد قامت طريقة المشروع على قواعد ومبادئ أساسية وضعها نفر من قادة رجال التربية الحديثة أمثال « كلباتريك » ، « وتشارترز » ، و« كولنجز » « وستيفنسون » . وربما كانت طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تتميز بها الفلسفة العملية أو البراجماسية . وتفترض تلك الطريقه وجود مشاكل عملية من الحياة تضعها أمام الطفل لتتحدى تفكيره ، ويشرع فى حلها بطريقة عملية أما التعليم فيأتى عرضاً فى أثناء حل هذه المشكلات .

وقد أوجد « كلباتريك » طريقة المشروع كطريقة للتدريس عندما أراد أن يطبق فلسفة جون ديوى فى التربية التى تقوم على فكرة . « أن التربية عملية نمو » عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلم نفسه فى البيئة التى يعيش فيها سواء أكانت بيئة طبيعية أم بيئة اجتماعية — وقد ذهب « كلباتريك » إلى أن أساس المشروع هو الغرض الذى يستولى على المتعلم ويريد تحقيقه ، وكان غرض « كلباتريك » من طريقته أن يوجد موقفاً تعليمياً يجتمع فيه : وضوح الغرض ، والنشاط التعليمى ، ويمتزج فيه النشاط العقلى بالنشاط الجسمى فى وسط اجتماعى يشتمل على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ ، وتحوياه إلى مواطن يتمكن من أن يعيش فى مجتمع ديمقراطى .

وعلى هذا الأساس يرى « كلباتريك » أن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال . كما ينبغى أن يرمى إلى غاية خاصة . فالمشروع فى نظر « كلباتريك » تجربة لها غايات ونشاط يرمى إلى الإنتاج — ويعرفه « هارل دوجلاس » بأنه وحدة من النشاط يقوم بها المتعلم فى محيط يشبه المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه وتحت ظروف تشبه تماماً ظروف الحياة . ويكون له غرض محدود واضح جذاب يريد أن يحققه من وراء النشاط .

أما الأستاذ « ستيفنسون » فيعرف المشروع بأنه عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به فى وضعه الطبيعى والمهم فى هذا التعريف هو ما يعنيه بقوله : الوضع الطبيعى . ومعنى هذا أن مشروعاً يأتى بطريقة صناعية مفتعلة لا يمكن أن يكون مشروعاً حقيقياً وأن المشروع لابد وأن يمثل الحياة العادية خارج جدران المدرسة ، وأن يكون مشوقاً للتلميذ يثير اهتمامه لحل مشاكله حتى يصل إلى نتائج حسنة ترضى ميوله وحب الاستطلاع فيه .

ومن التعاريف السابقة يتضح لنا أنه لابد وأن تتوافر فى المشروع الشروط الآتية أو الخصائص الآتية :

١ ــ أن يكون شيئاً مرغوباً فيه أو تدعو إليه الحاجة .
٢ ــ أن يكون فيه قيام بالتزام .
٣ ــ أن يكون ذا قيمة تربوية عظيمة .
٤ ــ أن يسير التلاميذ فى أدائه إلى النهاية .
٥ ــ أن يجرى العمل فيه فى ظروف طبيعية غير مصطنعة .

وعلى هذا يجب أن يكون المشروع مما يشعر التلميذ ، والمدرس كلاهما بالحاجة إليه . فالواجب حقاً أن يتطلب المشروع من التلميذ قيامه بأنواع مفيدة قيمة من النشاط الذى يتفق ومادة المنهج المقرر ، ومثله التى تهدف إليها ، وأن يشعر التلميذ بالحاجة إليه أو الرغبة فى القيام به . ولكى يحقق المدرس الناحية الأولى ينبغى أن يكون عليماً بالمنهج ، وأهدافه ، وملماً بالقيم التربوية ، ولكى يحقق الناحية الثانية ينبغى أن يعرف ميول الأطفال ، وكيف يوجهها ؛ وكيف يولد فيهم ميولا أخرى ، فالمشروع وحدة تعليمية تستمد وحدتها من الترتيب المنطقى للمادة الدراسية كما وضعها الإخصائيون ــ والمشروع واجب يفرضه التلاميذ على أنفسهم عن طيب خاطر لشعورهم بأهميته ، ويقترن بالأهمية وبالشعور بالمسئولية عند مواصلة النشاط إلى أن يتحقق الغرض منه ، فالأطفال فى المشروع المثالى مثلا يقومون برحلة محاولين الوصول إلى غاية ، وشعورهم بأنهم يرمون لهدف معين يحفزهم على العمل بجد ويقظة ، حتى

يتغلبوا على كل ما يصادفهم من عقبات ، ومن الممكن التغلب على صعوبة الحاجة إلى المعلومات بقراءة الكتب المدرسية أو بعض المراجع فى المكتبة ، والمشروع ينمو من خبرات التلميذ السابقة ، وعلى ذلك يمكنه أن يرسم خطة التنفيذ وينظم نشاطه — هذا ويستمد المشروع كيانه ومقوماته من حرية التلاميذ فى مواصلة نشاطهم الجسمى والفكرى ، دون أن يعوق الانفصال بين المواد المدرسية أو تخصص المدرس أو الجرس هذا النشاط . والمشروع يثير رغبة الطفل فى بذل جهد حقيقى حتى يتحقق الغرض المرغوب فيه . والمشروع يؤدى إلى غايات قدرها التلاميذ ، وعلى ذلك فمن السهل عليهم أن يقوموا أو يقدروا بشكل موضوعى تقدمهم فى سبيل تحقيق هذه الغايات .

من هذه الخصائص يتضح خطأ الذين يظنون أن المشروع هو نتائجه العلمية ، ومنتجاته المادية ؛ إذ أن المشروع وحدة ، والمهم فيه هو الطريقة التى يتم بها ، والتى تشتمل على الاحتكاك المادى بالبيئة والاحتكاك الاجتماعى بالأفراد الآخرين بحيث يتشرب التلميذ طريقته .

الأساس السيكولوجى لطريقة المشروع

يقوم المشروع على أساس سيكولوجية التعلم التى تعتبر الفرد كائناً حيًّا نامياً ذا غرض يريد تحقيقه ، وأن قدراته ، ومعرفته وخصائصه الخلقية تنمو ، وتتكون خلال خبراته فى البيئة التى يعيش فيها .

والنظرية الغرضية فى علم النفس التى يتزعمها « ما كدوجال » تعترف بأن دوافع أعمالنا ، وسلوكنا فى النهاية مغرضة ، ترمى إلى الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هى إرضاء النزعات الفطرية العامة ، والخاصة ، أما اللذة والألم فمنتجات ثانوية تظهر أثناء سعينا للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة إذا تحققت ، ونشعر بالألم إذا لم تتحقق ، وبناء على ذلك فإن هدفنا من التربية هو إعلاء الدوافع والغرائز ، والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجيه جديد ، وتوفيق ، واتزان بين عمل تلك الدوافع الفطرية — أى أن

التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه التى رسمتها له الطبيعة بطريق يستفيد منها من الناحية الشخصية ، والاجتماعية معاً .

الأساس الفلسفى لطريقة المشروع

إن الفلسفة البراجماسية هى أساس طريقة المشروع ، تلك الفلسفة التى تعتبر الطفل خالقاً للمثل فى بيئته ، فمبدأ التربية فى هذه الفلسفة هو الطفل ، وبيئته الطبيعية ، والاجتماعية ، والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته ، والفلسفة البراجماسية تترك الطفل يجرب ما شاء له أن يجرب ويتصل بالمجتمع ، وتحتم على المربى أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً .

ويرى « البراجماسى » أن التربية هى توجيه الدوافع ، والقدرات الطبيعية نحو تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة ونتيجة فعل هذه التربية هى تخريج عقل قابل للتشكيل ، نشيط منتج ، فى جميع الأحوال ، والمواقف ، يستطيع أن ينشئ ويبتدع — فالتعليم عن طريق العمل هو أساس طريقة المشروع وأساس البراجماسية ، فالطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين فيجب إذن أن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها ، وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد ، وهذا هو ما يحدث فعلا فى طريقة المشروع إذا ما طبقت بروح البراجماسية الحقيقة .

المشروعات الفردية والمشروعات الجمعية

المشروعات إما : أن تكون فردية أو جمعية ؛ ففى المشروع الفردى يقوم تلميذ واحد بعمل ما يسير فيه حتى نهايته ، فيكون بهذا قد اكتسب قدرة وجرأة تيسران عليه القيام بأعمال أخرى . أما المشروعات الجمعية فهى تسمى أحياناً « نشاطاً اجتماعياً » لأنها تقوى الروابط الاجتماعية بين التلاميذ ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم وتشجعهم على تحمل المسئولية أمام المجتمع المدرسى

عن رضاً ، وطيب خاطر ، فهو عمل نتيجة تجربة وتعاون ، وليس هناك شك أن المشروعات الجمعية إعداد جيد للتلاميذ ييسر لهم القيام بأدوار منتجة فى المجتمع المعقد فيما بعد — ولهذا النوع من المشروعات فوائد ثلاثة ذات قيمة تربوية هامة :

أولا : المشروع الذى يشترك فى أدائه جماعة من التلاميذ يكون بمثابة رباط اجتماعى قوى يوثق الصلات بين أفراده .

ثانياً : إن المشروع الجماعى من شأنه أن يجعل المدرس عضواً فى جماعة التلاميذ ، وهذا يجمع بين المدرس وتلاميذه ويقارب بينهم .

ثالثاً : والمشروع الجمعى وسيلة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع الخارجى .

وفى المراحل الأولى للتربية يمكن أن يقوم التلاميذ بالمشروعات إذا بثت فيها « روح اللعب » فيتقدم صغار الأطفال بتمثيل الأسرة وبأعمال البريد ، وفتح الحوانيت ، وإنشاء المزارع وما إليها من أنواع اللعب الإيهامى . وواضح أن هذه المشروعات لا يمكن أن تتم على أيدى أطفال أميين لا يستطيعون القراءة ، والكتابة ، وحل مسائل الحساب التى تتطلبها ومن هنا تأتى الحاجة لتعليم القراءة ، والكتابة ، والحساب .

أما فى مراحل التعليم المتأخرة ، فقد يصعب تنفيذ المشروعات بدقة أو وضع مشروعات مناسبة لسن التلاميذ . ولكن على الرغم من هذا فأنصار المذهب العملى يحتمون وجود مظاهر نشاط معين ، ويقولون : إن أبسط المشروعات مثل إخراج رواية تمثيلية أو مقطوعة موسيقية قد يتطلب إخراجاً ، وأدباً ، وموسيقى ، وفنًّا ، وأشغالا يدوية ، وأشغال إبرة ، كما أن الناحية التى يستفيدها الطفل تلعب دوراً كبيراً فيتعلم الأطفال مسك الدفاتر ، ويعرفون حساب الدخل ، والمنصرف ، وضبط الميزانة ، ويتعلمون بعض الفنون العلمية كإنارة المسرح وإعداده .

وليس من المستحسن أن تقترح مشروعات تقوم بها المدارس ، لأن هذه

المشروعات تنشأ حسب الحاجة إليها ، ويجب أن تنشأ داخل المدرسة ، ولا تفرض عليها من الخارج ، وأى محاولة لوضع نظام خاص لمشروعات معينة سوف يؤدى بها إلى نوع من الشكلية الجامدة التى تخرج بها عن حقيقتها ، وطبيعتها ، بل إن الشكلية عدو تحاول طريقة المشروع أن تحاربه وتتجنبه على الأقل ، فهذه المشروعات يجب أن تنشأ من البيئة المدرسية ، ومن حياة كل فرد ومظاهر نشاطه ، وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة التى قامت بها بعض المدارس .

١ — قامت مشكلة بين إدارة مدرسة ثانوية ، وبين البلدية حول جلب الماء لرى حديقتها ففكر مدرس العلوم بهذه المدرسة فى حفر بئر يمكن أن تستخدمه المدرسة فى رى هذه الحديقة ، دون أن تلجأ إلى معونة المجلس البلدى ، ودون الخضوع لسيطرته فى هذه المسألة وقد أقبل التلاميذ على هذا المشروع ، وبذلوا فى سبيله كل جهد حتى تم ، ولا يمكن مطلقاً أن ننكر القدر الهائل الذى استفاده التلاميذ فى العلوم العملية فى أثناء قيامهم بهذا المشروع ، كما لا يمكن أن تنكر القيمة الأخلاقية التى استفادها الأطفال من قيامهم به . وقد قابلت التلاميذ عدة مشاكل علمية . وكان عليهم حلها مثل الأسباب التى من أجلها كانت الأجسام الصلبة أخف وزناً وهى فى الماء منها وهى فى الهواء ، وقاعدة « أرشميدس » ، كما أنهم درسوا ما هو ضرورى من نظريات الميكانيكا ، والجيولوجيا ، والماء الباطنى . . . إلخ ، هذا مثل لمشروع ناجح ، كأنه هبط من السماء على مدرس العلوم فى المدرسة .

٢ — وقد قام معهد « لودهام جرايخ بورستال » بمشروع نجح نجاحاً باهراً ؛ إذ أرادوا إصلاح فريق من الأحداث المجرمين عن طريق مشروع بناء الأبنية اللازمة لمساكنهم ، وقد أدى هذا إلى تعلم كثير من الفنون ، والصناعات ، وما يتبع ذلك عن طريق التعاون .

٣ — مشروع فى التاريخ — حروب محمد على فى البلاد المجاورة ، قرأ التلاميذ عنها قراءات واسعة فى كتب ، ومراجع مختلفة ، وبعد مدة أسبوعين

أو أكثر انتهت هذه القراءة ببحث ومناقشة بين التلاميذ نتيجة لبحثهم وتفكيرهم الدائم خلال هذه المدة ، وقد لاحظنا أن ما عمله التلاميذ فى مشروعهم هذا ليس مجرد جمع المعلومات ، بل جمع ، وتنظيم ، وإمعان النظر فيها .

٤ — مشروع فى الحساب — عن المقاييس والمساحات ، وذلك بدراسة مشروع عن بناء منزل — وسنجد فى هذا المشروع غالباً كل مسألة من مسائل المقاييس بصورة تطبيقية ، ونحن ننصح المدرس فى مثل هذا المشروع بعدم المغالاة حتى لا يصبح اهتمام التلاميذ موجهاً إلى بناء المنزل نفسه أكثر من عمليات الحساب وحتى لا يفقد المشروع صفته باعتباره مشروعاً فى الحساب .

بهذه الطريقة نتمكن من أن ندرب الأطفال على الاستقلال فى البحث ، والاتصال بالناس ، ومعرفة كيفية إنجاز الأعمال والمشروعات ويهمنا بعد ذلك أن نتساءل : ما هى الخطوات التى يجب أن نخطوها عند تحقيق مشروع من المشروعات ؟ إن الخطوات التى وضعت لتحقيق المشروع تقابل الخصائص الأربعة التى وضعها « كلباتريك » للتعليم المثمر أو العمل المغرض .

يتطلب العمل المغرض أربع خطوات هى :

(ا) وجود الغرض A. Purposing

(ب) رسم الخطة B. Planning

(حـ) تنفيذ الخطة C. Executing

(د) تقويم الخطة — أو مرحلة الحكم D. Judging

ويؤكد أنصار طريقة المشروع أن الوسيلة الوحيدة لنجاح طريقتهم هى عدم الحيدة عن اتباع القواعد ، وهم يؤكدون قيمة القاعدة ويقولون : إن القاعدة فى العمل العقلى تعادل العادة فى كسب المهارة فكلاهما يوفر الوقت ، والمجهود ، ويمكن أن نلخص خطوات المشروع فيما يأتى :

أولا — اختيار المشروع وتحديد الهدف

وفى هذه الخطوة يبدأ التلاميذ بتحديد أغراضهم تحت إشراف المدرس ،

وتوجيهه ، وينتهى هذا التحديد باختيار المشروع ، وتحديد الأهداف التى يراد الوصول إليها من تنفيذه ، وتتم هذه الخطوة بأن يقترح كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ مشروعاً جديداً أو مشروعات يزنها المدرس ، ويوجه التلاميذ إلى نقدها ، والتفضيل بينها ، واختيار أحدها وتحديد موضوعه ، وكتابته فى صيغة تثير فى الأطفال أو فى التلاميذ الرغبة فى البحث وحب الاستطلاع ، والمهم أن يكون للمشروع قيمة تربوية كأن يحتوى على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات ، وميولا ، مرغوباً فيها ، وأن يكون ممكناً تحققها من حيث قدرة الأطفال ، ومطالب الزمن ، والمكان ، وأن يكون موصلا إلى الهدف الذى رسمه التلاميذ ، وأن يكون مشتملا على أنواع متعددة من النشاط تماثل مختلف القدرات الممثلة فى التلاميذ ، وأن يكون المشروع متصلا بحياة التلاميذ ، وبالبيئة ، وأن يكون مناسباً لمراحل النمو ، فبين الخامسة ، والثامنة ، أى فى مرحلة الانتقال Transitional Period يجب أن تكون المشروعات مما يحقق إشباع ميول الأطفال إلى الملكية ، والتكوين ، والعبث بالأشياء . وفيما بين الثامنة ، والثانية عشرة أى فى مرحلة التكوين Formative Stage يجب أن تكون المشروعات مما يسد حاجة الأطفال ويتفق مع ميولهم إلى اللعب ، والتمثيل ، والاجتماع والميل الشديد إلى المعرفة ، والاستطلاع ، وفى مرحلة البلوغ يجب أن تحقق المشروعات الاعتبارات السيكولوجية التى يشد بها المراهق ، كالميل إلى الاجتماع ، وحب المخاطرة والاستطلاع .

ثانياً — رسم الخطة Planning

وفى هذه المرحلة يعطى التلاميذ حرية وضع الخطة التى عن طريقها يمكن تحقيق أغراضهم ، فيتناقش التلاميذ فى قيمة وجدوى كل الطرق التى تؤدى إلى تنفيذ المشروع ودراسة المشكلات التى قد تعترض تنفيذ المشروع ، ويختار التلاميذ أحسن هذه الطرق — وهذه المرحلة — مرحلة الدرس والبحث ، مرحلة هامة جداً إذ يجب أن توجه وترشد وتنبه القائمين بالمشروع إلى الصعوبات ،

والأخطاء ، وإذا كان لدى المدرس المشرف على المشروع عدة اقتراحات يجب ألا يمليها على التلاميذ أو يفرضها عليهم بل يعرضها ، ويتركها لهم ، ويجب أن يكون رأيه استشاريًّا فحسب ، يقبل أو يرفض على أساس جدارة الرأى لا على أساس سلطة المدرس ونفوذه . وعلى هذا الأساس يمكن تطبيق الروح الديمقراطية فى طريقة المشروع .

ثالثاً ــ تنفيذ المشروع Executing

وهنا يلعب المدرس دوره فى إرشاد التلاميذ لتنفيذ مظاهر النشاط التى رسموها فى المرحلة السابقة ، ويكون التنفيذ عن طريق مواقف اجتماعية يقبل التلاميذ تنفيذ الواجبات التى رسموها ، وفرضوها على أنفسهم ، وفيها تعاون بين الجميع ، وتحمل للمسئولية المشتركة وواجب المدرس فى هذه المرحلة تهيئة الظروف الملائمة والمساعدة ، حتى يتمكن التلاميذ من تنفيذ خطتهم فيشجعهم ، ويلفت نظرهم إذا بعد نشاطهم عن غاياتهم ، ويمدهم بالمراجع ، ويمكن أن يعمل الفصل مجتمعاً فى بعض نشاط المشروع ، ويمكن تكوين لجان لبحث بعض المشكلات ، ويشجع التلاميذ على إرضاء ميولهم ، واستخدام قدراتهم فيما يناسبها من نشاط المشروع

رابعاً ــ مرحلة الحكم Judging

وفى هذه المرحلة يمكن أن يرى الأطفال ثمرة جهودهم متبلورة واضحة فيعرض كل تلميذ ما ساهم به فى المشروع أو يقوم التلاميذ بعمل جمعى يعرضون فيه ما حققوه من غايات ، كأن يقوموا بتمثيل رواية أو يقيموا معرضاً ، وبذلك يتسنى لهم أن يروا بأنفسهم مقدار ما حققوه من أهداف سبق لهم أن رسموها .

طريقة المشروع فى بوتقة البحث

والآن نتساءل هل يجب أن تقوم التربية كلها على طريقة المشروع ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تحتم علينا أولا وقبل كل شيء أن نعرف محاسن هذه الطريقة ثم نتعرض لنقدها وأخيراً يمكن أن نصدر حكمنا عليها .

أولا ــ محاسن طريقة المشروع

١ ــ الاعتماد على النفس .

إن طريقة المشروع تخلق فى الأطفال وفى التلاميذ روح الاعتماد على النفس ، وهى لاتؤدى إلى التربية السهلة اللينة Soft Pedagogy ، كما يدعى نقاد المشروع ، فكل مشروع من المشروعات يحتاج فى تمثيله وفى القيام به إلى مثابرة وجلد ، وسهر ، وعمل متواصل من الأطفال للتغلب على ما يصادفهم من المشكلات المختلفة فهو خير وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة ، ومواجهة المشكلات بأنفسهم .

٢ ــ استثارة عنصر التشويق .

إن روح العمل فى طريقة المشروع ليست مفروضة على الأطفال من الخارج superimposed from above ، فيفقدون التحمس للعمل ، والميل إليه ، بل هو نابع من أعماق نفوس الأطفال مرتبط بميولهم وأغراضهم .

فكأن طريقة المشروع قد تمكنت من حل « مشكلة التشويق فى التربية » . فميول الأطفال أساس هذه المشاكل ، ففى تدريس الجغرافيا مثلا يمكن اتخاذ الرحلات كأساس للمشروع ، وفى تدريس العلوم يمكن استخدام طريقة How it works كيف تعمل ؟

٣ ــ التعليم المصاحب Concommitant Learning

فى طريقة المشروع فرص كثيرة لتحقيق التعليم المصاحب ، ففيها يكتسب التلاميذ ميولا متعددة مفيدة ، كاتساع الذهن ، وقبول آراء الغير واحترامها ،

ومناقشتها على أساس قيمتها ، وتوقع النتائج من المقدمات ، وفيها يكتسب التلاميذ مهارات ، وعادات : كالعمل الجمعى ، والتعاون .

٤ – فى طريقة المشروع حل لكثير من المشكلات العامة للتربية .

(ا) جعل الطفل مركزاً للتربية والتعليم .

(ب) الربط بين مواد الدراسة .

(حـ) جعل الحياة فى المدرسة مشابهة للحياة فى الخارج .

(د) تأكيد الناحية العملية فى التربية .

(هـ) علاج بعض العيوب النفسية عن طريق الاندماج والتعاون مع الغير .

(و) اكتساب القدرات المختلفة ، وحل مشكلة الفروق الفردية .

(ز) اشتراك التلاميذ الجدى فى النشاط التعليمى من شأنه أن يقلل مشكلات النظام .

(ح) تهتم طريقة المشروع بالناحية الجمعية وتعود التلميذ على أن يعمل كفرد فى مجموعة ، وأن يتعاون مع غيره فى تحقيق غرض مشترك .

ثانياً – مساوئ طريقة المشروع

١ – طريقة محفوفة بالمخاطر

يرى بعض المربين أنها طريقة محفوفة بالأخطار كثيرة العيوب ، والمساوئ ، فهى فى نظرهم تتمادى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون أهواءهم ورغباتهم الخاصة بما تمنحه لهم من الحرية المطلقة ، كما أنها تؤدى إلى التربية اللينة .

٢ – طريقة تجر التلاميذ إلى دراسات لاحد لها ولا نهاية :

إن المشروع الواحد كثيراً ما يجر إلى مشروعات أخرى ، وإلى مشاكل لانهاية لها ، وأنها طريقة لاتتفق مع تلاميذ الفصول الراقية ، كما أنها تحتاج إلى نفقات كثيرة ، وإلى وقت طويل للوصول إلى أبسط المعلومات ، وأتفهها .

٣ — فيها ضياع لبعض الوقت الذى يصرف فى المناقشة .

وهذا النقد يغفل القيمة التربوية للنشاط الذى لايؤدى بشكل مباشر إلى تحصيل المادة الدراسية ، فكثيراً ما يستفيد التلميذ من المناقشة ومن الاتصال بالناس وجمع المصادر فائدة أعظم وأجدى من مجرد استظهار الحقائق .

٤ — طريقة يعوزها التنظيم فى المعلومات ويصعب معها وضع المناهج :

فهى تهمل الترتيب المنطقى للمواد الدراسية ، ولذلك تؤدى إلى عدم تحصيل التلاميذ لكثير من المعرفة التى يجب أن يحصلوها — وعلى هذا يصعب عمل المناهج الدراسية المتماسكة مع طريقة المشروعات .

٥ — طريقة تحتاج إلى مدرسين مدربين أكفياء :

لايصلح كل مدرس لتنفيذ طريقة المشروع ولا بد وأن يكون هناك نفر خاص لتنفيذها .

وأخيراً وبعد أن تعرضنا لنقد طريقة المشروع نقول : إننا لانستطيع أن نطمئن إلى طريقة المشروعات وحدها لتعليم التلاميذ ما نريد أن نعلمهم إياه ، فإننا إذا اعتمدنا على طريقة المشروع وحدها ، لانستطيع أن نعرف بالضبط ما يجب أن يتعلمه التلاميذ ، والمشروع تطرف فى النفعية قد لايرضاه رجالها ، لأن التربية بهذه الطريقة ستنتج معلومات مفككة تفتقد عنصر الوحدة ، فالتعليم العرضى ليس كافياً ، فنحن على حق إذا رجعنا إلى الطريقة القديمة لسد الفجوات وتنظيم المعلومات وتنسيقها ، لأن فى ذلك توفيراً للجهد ، ولا بأس من أن نأخذ بقسط من التعليم المنظم ، فذلك أقرب للنفع .

على أننا سنحافظ على روح العمل بطريقة المشروع ، وهى جعل مادة الدراسة من الحياة الواقعية نفسها ، ونحن إذا لم نوفق إلى اتباع طريقة المشروع فى مدارسنا ، فلا يضيرنا مطلقاً أن نستفيد من روحها التى يمكن أن تلخص فيما يأتى :

أولا : تحديد غرض الدرس وجعله واضحاً أمام التلاميذ قبل الدخول فيه . فمثلا عند تدريس مشكلة رياضية نضع أمام التلاميذ مشكلة ، قد لاتكون

حقيقية إذ يكفى أن تكون عقلية ، فالعقل يحدد المشاكل ويسرع فى حلها ، وهذه هى روح المشروع .

ثانياً : يجب أن تكون ميول الأطفال أنفسهم أسس هذه المشاكل فنختار من المشاكل ما يميل إليها الأطفال من تلقاء أنفسهم حتى يشعروا بالغرض منها ، إذ أن هذا يقربنا أيضاً من روح المشروع .

ويحسن أن نختم هذا الفصل برأى الأستاذ « ريمونت »[1] عن طريقة المشروع : « إن خير خدمة قدمتها طريقة المشروع هى أنها أشركت التلاميذ فى العمل وجعلتهم ينهمكون انهماكاً تاماً فى عمل له غرض واضح ، بدلا من سلسلة من الدروس العادية ، وليس أسوأ من تحريف هذه الفكرة والانتهاء بها إلى شكلية جامدة ، وهى التى أريد بها بث الحياة فى المدرسة ونقل جزء من نشاط الكبار خارج المدرسة فى مهرجان الحياة إلى داخل أسوارها » .

المراجع

1. J. Adams : Modern Development in Educational Practice.
2. Ross : Groundwork of Educational Theory.
3. A.S. Hughes and R.E. Hughes : Learning & Teaching.
4. R.R. Rusk : Research in Education.
5. J. Callester : Growth of Freedom in Education.
6. McMuray : Teaching by Projects.
7. M. Stormzand : Progressive Methods of Teaching.
8. A. Stevenson : The Project Method of Teaching.
9. Kilpatrick : The Project Method.
10. Branon : The Project Method in Education.

(١) Modern Education; its Aims and Methods, p. 337.

تعليق

لقد حاولنا فى هذا الفصل ، وفى حدود هذه الصفحات أن نقدم للقارئ وصفاً صادقاً عن بعض المبادئ ، والخطط الحديثة التى اندفع تيارها العملى فى رحبات المدارس . وبقى علينا الآن أن نختم هذا الفصل ببعض الملاحظات :

أولا : يجب أن يعلم القارئ أن ما قدم له عن الطرق الحديثة لا يمده فى الواقع بفكرة مسهبة ومفصلة عن هذه الطرق ؛ لأننا لم نحاول بما قدمناه إليه إلا أن نفتح عينيه لتتبع دراسة مطولة فى المراجع الخاصة التى تناولت هذه الطرق بالتفصيل والإطناب . على أننا ننصحه بأن يطوف بالمدارس التى تنفذ فيها هذه الطرق إن أمكنه ذلك .

ثانياً : يجب عليه أيضاً ألا يسلم بحداثة هذه الطرق فى ميدان التربية والتعليم ؛ لأنها ليست وليدة العصر الحاضر أو بنت القرن العشرين ، ولكنها فى الحق قديمة قدم التاريخ .

فقد نادى العلماء والفلاسفة والمربون قديماً ببعض هذه الأسس والمبادئ التى تفخر بها التربية الحديثة وتتيه عجباً واختيالا وترى أنها من صنعها ومن عمل يديها . وإن هؤلاء الأقدمين بهذا الصنيع قد وضعوا بذور هذه الطرق فى الماضى ، فأتت ثمارها الطيبة فى الحاضر .

فمثلا إدخال اللعب فى ميدان التربية والتعليم قد يظن أنه وليد الحاضر ولكن فى الحق هو من غرس الماضى ؛ فقد نادى بذلك من قبل كثير من قدامى المربين . فهذا أفلاطون (٣٤٨ ق . م) يحدثنا قائلا :

« إن المعلومات التى نتعلمها نتيجة الضغط لاتستقر فى أذهاننا ؛ لذلك يجب ألا نستعمل طريقة الإكراه والإرغام فى التعليم ، بل نجعل التربية كشىء سار ، فهذا يدفع الطفل إلى الدرس والعمل ملبياً نداء ميوله الطبيعية ورغباته السارة » وهذا كونتليان (٣٥ م — ٩٥ م) قد نبه إلى قيمة اللعب الطبيعى

كوسيلة للمرونة وإظهار مزاج الأطفال وسلوكهم الخلقى ، وإنه يجب ألا تكون دراسة الأطفال مقرونة بالعقاب والضرب ، فهذا إذلال للطفل ووسيلة وحشية ، وفى رأيه أن العقاب المدرسى لايرجع إلا إلى إهمال المدرس فى تدريسه . وهذا « لوك (١٦٣٢ — ١٧٠٤) يؤكد أن الحاجة إلى تنمية الجسم والعقل تعين المرء على احتمال الشدائد والصبر عليها وهذا لا يتم بخطط قاسية ، ولقد كتب فى مقالة عنوانها Essay on Human Understanding « مقال عن الإدراك الإنسانى » :

« إن الذى يحافظ على روح الطفل ونفسيته ويجعلها فعالة حرة سهلة ، وفى الوقت نفسه يجبّ الطفل عن الأعمال التى لا يرتضيها المجتمع الإنسانى ويوقفه أمام صعوبات ليتغلب عليها — الذى يوفق بين هذه المتناقضات يكون فى نظرى قد خبر التربية وألم بأسرارها الحقيقية » .

وفى كتاب آخر له يقترح تعليم القراءة عن طريق اللعب وتعلم اللغة الفرنسية بما نسميه الطريقة المباشرة Direct Method وهى التى تكون بواسطة المحادثة لاعن طريق القواعد النحوية .

فهؤلاء العلماء قد مهدوا الطريق للتربية الحديثة حتى أتى « فرويل » (١٧٨٢ — ١٨٥٢) فأظهر لنا المغزى الفلسفى للعب واقترح أيضاً كيفية الانتفاع بروح اللعب فى التربية والتعليم ولقد كتب يقول :

« إن اللعب نشاط تلقائى ونفسى وفى الوقت نفسه هو مثال للحياة البشرية فى مجموعها ، لذلك كان مقروناً دائماً بالفرح والحرية والرضا والراحة النفسية والجسمية والسلام العالمى » .

وإنه لمن المفيد لطلاب التربية والمدرسين العمليين أن يراجعوا أحياناً قراءة العلوم التربوية تاركين جانباً الطرق والخطط الحديثة فى التربية ، وأن يتناولوا الكتب التى تحمل انقلاباً تربوياً بالبحث والدرس .

ثالثاً : يجب أن نلفت نظر المدرسين إلى أنه إذا اطلع أحدهم على طريقة حديثة مكتوبة فى قالب حماسى يأخذ بمجامع القلوب يجب عليه أن يحذر كل

الحذر وأن ينظر إلى هذه الطريقة الجديدة نظر الباحث المنقب الذى لا يعير اهتماماً كبيراً . فعليه أن يبحث ويكشف عن مزاياها كما يكشف عن عيوبها ، أى ينظر إليها نظرة محايدة تكشف له عن خفاياها .

رابعاً : يجب أن نميز هنا بين فئتين من المدرسين : فئة تتمسك بالقديم ولا تحيد عنه ، وأخرى تقبل على الجديد بحماسة الشباب . كما أنه يوجد نوعان من المدارس : نوع تعطل فيه النمو بسبب وقوفه عند القديم وتمسكه به ، وآخر أوقعه فى الإخفاق عناده وتمسكه بأذيال طريقة حديثة لا تلائم حالته وظروفه .

فإلى المدرسين الذين يسعون دائماً وراء كل جديد ومستحدث نوجه نداءنا وننصحهم بالتريث ونقول لهم :

إن التيار التربوى العملى وإن كان نتيجة لتجارب وخبرات كثير من المدرسين الموهوبين المفكرين ممن سبقوهم إلا أنه يجب ألا نتقبل آراءهم كما هى إلا بعد أن نرى فائدتها العملية وهل يمكن تطبيقها .

وإلى المدرسين الذين يتمسكون بالقديم نقول :

إن الخطط التى يحتمها زمن ما قد لا تلائم غيره من الأزمنة ، فالتعليم بالأمس غير التعليم الآن ، فقد خضع تعليم اليوم لعوامل التطور والتغيير جاءت بها السنون المتعاقبة ، كذلك ما يستعمل فى فصل تلاميذه خمسون غير ما يستخدم فى فصل تلاميذه عشرون مثلا . فالمدارس الآن تختلف عما كانت عليه منذ ثلاثين عاماً ، ومن المحتمل ألا تكون المدارس بعد ثلاثين عاماً مماثلة لما هى عليه الآن .

ونحن إذا ما تبصرنا الأمور بعين الحكمة والاعتدال من جهة . والاحتراس والنقد من جهة أخرى فلا شك أن هذا سيعيننا على حل الكثير من المشاكل التى تظهر فى المدرسة وخاصة المشكلة التى تتجلى فى الصراع القائم أحياناً بين مدرس حديث وآخر مسن يفوقه فى الخبرة وما يظهر فى ذلك من اختلاف وجهات النظر .

ونصيحتنا أنه يجب على المبتدئ أن يكون على استعداد للتعلم ممن سبقوه فى التدريس والخبرة ، كما يجب على المدرس القديم أن يكون على استعداد مماثل للتعلم ولو ممن هو أقل منه سنًّا ودرجة ؛ فالناشىء عموماً وفى معظم أحواله يكون متحمساً لمبادئه ونظرياته مستعدًّا للتغيير والتبديل والابتكار ، فإذا ما تقدمت به السن أصبح ضيق الأفق محدود التفكير مصمًّا أذنه عن سماع الجديد .

وأخيراً نختم هذا الفصل بأنه يجب ألا نتمسك بمبادئنا وتقاليدنا ونظرياتنا القديمة وألا تسيطر علينا النظريات الحديثة ، كما يجب ألا نسرع أو نتباطأ فى تغيير معتقداتنا بل نسلك طريقاً وسطاً ونكون حازمين فى تقبل هذه الآراء .

مراجع أخرى

1. Dewey : Schools of To-morrow.
2. Dewey : Democracy and Education.
3. Nunn : Education, its Data & First Principles.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Bode : Modern Educational Theories.
6. Monroe : Text-Book in the History of Education.
7. Klapper : Contemporary Education.

obeikandl.com