الفصل الثامن

الحرية والنظام

معنى النظام

لقد تردد أصحاب الرأى دائماً بين الحرية والنظام ، فتارة ترجح كفة الحرية، وطوراً ترجح كفة النظام ، وربما قيل : إن النظام تقليد التربية ، والواقع أن التربية كنظام أو تدريب فكرة انحدرت إلينا من خلال العصور القديمة ، فقد كان آباؤنا يرون أن من واجبهم أن يغيروا ويعدلوا من طبيعة الطفل ويجعلوها على الطراز الذى يشاءون ويصوغوها وفق صور كونوها فى أذهانهم ، وقد استمرت الحال على هذا النحو حتى جاء القرن التاسع عشر حين كان المدرس يضع نصب عينيه الوصية المشهورة « درب الطفل على الطريقة التى تحب أن يكون عليها ، فإنه إذا شب لن يحيد عنها » — وبعد الحرب الكبرى قامت ضجة حول الموضوع انحرفت بالآراء إلى النقيض ، فسمعنا صيحات عالية تدعو إلى «التربية عن طريق الحرية » وقد نادى أصحاب هذا الرأى بمنح الطفل الحرية ليعبر عن ميوله ومواهبه كما يشاء .

وقبل أن ندخل فى تفصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نتساءل :

لماذا يطيع الأطفال مدرسيهم ؟

هذا سؤال من الأسئلة التى طرحها المرحوم سير « جون آدمز » عميد معهد التربية بجامعة لندن على طلبة المعهد ، وعلى طلبة مدارس المعلمين وحصل على ثلاثة أنواع من الإجابات :

النوع الأول ، وكان أكثر شيوعاً ، هو أن الأطفال يطيعون المدرس بسبب قوته الجسمية فإذا لم يطيعوه كانت النتيجة وبالاً عليهم ، ونحن إذا حللنا هذه الإجابة وجدنا أنها غير صحيحة بالمرة فليس هناك أى مدرس يستطيع لمجرد قوته الجسمية أن يتغلب على فصل مكون من أربعين طفلا مثلا ، فهم فى إمكانهم التغلب عليه حتى ولو بمجرد إلقاء أنفسهم عليه . وإذن لا يمكن أن نعتبر أن القوة الجسمية كفيلة بهذه الطاعة

أما الفريق الثانى فيعتقد أن الطاعة تنتج من الحب ، أو بعبارة أبسط أنه يمكن إرجاع عامل الاحترام إلى شدة شغف الأطفال بمدرسهم ، وكان معظم من أجاب هذه الإجابة من الجنس الآخر .

وبالرغم من أن المحبة الشخصية عامل مهم من عوامل التقدير والاحترام فقد أثبتت التجربة أننا كثيراً ما نرى شخصية من الشخصيات محبوبة جداً من الأطفال ولكنها ليست محترمة كما أن هناك حالات أخرى يحترم فيها المدرس . وإن كانت أبعد ما تكون عن مواطن الحب .

وثمة فريق ثالث يعتقد أن الطاعة ترجع إلى تقدير الأطفال ، واحترامهم لمادة المدرس ، وتفوقه العلمى ، ويمكننا أن نرد على هذا بأن هناك كثيراً من الأطفال لا يقدرون قيمة غزارة مادة المدرس وتعمقه فى بعض المواد كالتاريخ أو اللغة أو العلوم الرياضية ، على أن الأطفال يميلون إلى أنواع أخرى من المعلومات قد لا تتوفر فى المدرس ، فيكفيه إدارة سيارة أو تحريك طيارة هى عند الأطفال مهارة عظيمة تجذب انتباههم عن معلومات المدرس الغزيرة فى مادة اختصاصه ، فعلينا إذن أن نبحث عن عوامل أخرى تكون هى السر فى احترام الأطفال للمدرسين .

ويمكن أن نرجع هذه العوامل إلى عاملين هامين هما :

١ — طبيعة المجتمع . ٢ — شخصية المدرس .

ليس هناك مجتمع من المجتمعات الراقية إلا ويقيم للمدرس وزنه واحترامه بل إن كتب الأدب ، وتقاليد المجتمعات ، والأقوال المأثورة عن الآباء ،

والأجداد . . . كل هذه تحفظ قدر المدرس وتعرف له قيمته والطفل الصغير كان دائماً يثور على والديه فى المنزل ، والذى كان سريع الغضب داخل جدران البيت، سرعان ما تزول عنه هذه الثورة ، وسرعان ما يندمج فى الفصل مع أقرانه بمجرد دخول المدرس . فاحترام الأطفال للمدرسين لا يعدو أن يكون عملية انتقال هذا الاحترام من المجتمع الأكبر إلى المجتمع الأصغر .

وبرغم تلك السلطة التى يزود بها المجتمع جماعة المدرسين ، وكل تلك الفرص التى يمهدها لهم للطاعة ، نجد أن المدرسين يختلفون فى درجة الاحتفاظ بهذه الطاعة ، وهذا راجع إلى شخصية المدرس ، فلكل منا خصوصاً معشر المدرسين « قدرة على الحكم » على الغير أو ضبطه ، وهذه القدرة تختلف من فرد إلى آخر ولكنها فى الفرد الواحد ليست قابلة للزيادة أو النقصان . . . بل هى قدرة ثابتة ونفر قليل جداً هم الذين لا يحظون بهذه القدرة ، وهؤلاء النفر لا يستطيعون اكتساب الطاعة أو اكتساب احترام الآخرين حتى ولو بذل كل ما فى وسعه لتزويدهم بمركز بارز . هذا وقد تتمكن معاهد التربية ، ومدارس المعلمين من مساعدة هؤلاء الأفراد (ذوى القدرة المحدودة على الحكم) على حسن استغلال هذه القدرة ، ولكنها لا تستطيع أن تزيد هذه القدرة، وهذا هو السر فى العبارة المعروفة « المدرس مطبوع أكثر منه مصنوع » .

والقدرة على الحكم تمكن المدرس من حفظ النظام فى الفصل ، وهى عامل مهم من عوامل نجاحه ، ولقد تمادى البعض ، ونادى بأنها العامل الضرورى فى عملية التدريس ، واعتقدوا أن كل من كان خلواً من هذه القدرة فعليه أن ينتحى ناحية من الجبل ، ويسلم زمام المهنة لأصحابها .

الفرق بين النظام والأوامر المدرسية

إن الأوامر المدرسية School Orders ترمى إلى المحافظة على الشروط والأوضاع الضرورية التى تمكن المدرسة من القيام بوظيفتها . أما النظام أو التأديب المدرسى School Discipline فليس شيئاً مفروضاً من الخارج

كالأوامر المدرسية ، ولكنه شيء يمس الينابيع الداخلية للسلوك، وقوامه إخضاع دوافع الإنسان ، وقواه الفطرية لشيء من التنظيم بحيث تصبغ حالتها الطبيعية غير المنظمة بصبغة منظمة ، وبذلك تحل الكفاية ، والاقتصاد محل التبذير ، والجهد الضائع ، على أن بعض نواحينا الفطرية ربما لا تقبل هذا الضبط فلا بد إذن من أن يكون قبولها عن رضا وارتياح ، ونحن نرى أن هذه هى التلقائية لميل فطرى يرمى دائماً إلى أعظم درجات الكمال وأحسن حالات التعبير عن الذات .

إن إيجاد النظام فى الفصل ، وإلقاء الأوامر ، واحترام التلاميذ للمدرس ، كل هذا من شأن الحكومة المدرسية ، تسهر عليه ، وتعمل له بما تصدر من أوامر ، ولكن توجيه التلاميذ . والسمو بميولهم ، وتنظيم حياتهم من عمل النظام المدرسى ، فالتأديب أو النظام المدرسى هو تأثير عقل كبير منظم على عقل آخر أقل اتساعاً ونموًّا .

وهو كذلك الوسيلة التى يدرب بها التلاميذ على احترام النظام العام ، وحسن السلوك ، وإظهار أحسن ما فى أخلاقهم . . . وأفضل اختبار له هو ملاحظة سلوك التلاميذ العام ، ولا يمكن أن يكون هذا حسناً ما لم يؤسس على أفكار ، ومثل عليا للسلوك وقرت فى نفوس التلاميذ جميعاً . هذا ويمكننا أن نحدد الفرق بين النظام المدرسى ، والأوامر المدرسية فيما يأتى :

الأوامر المدرسية	النظام المدرسى
١ — دوافع الأوامر المدرسية خارجية أى مفروضة من الخارج	١ — النظام نابع من الباطن فهو الينابيع الأساسية للسلوك
٢ — الأوامر شرط أساسى للمجتمع السعيد الناجح	٢ — النظام هو تأثير عقل واسع على عقل ضيق
٣ — الأوامر المدرسية وسيلة لغـــاية	٣ — النظام المدرسى هدف فى حد ذاته
٤ — أساس نجاح الأوامر المدرسية قلتها وكونها فى متناول التنفيذ	٤ — أساس التأديب والنظام المدرسى هو إخضـــاع الغرائز والدوافع والقوى المختلفة وتنظيمها

٥ — الأوامر المدرسية قد تعوق عملية النمو	٥ — النظام يستلزم قدراً معيناً عن الحرية، والحرية عنصر لازم للنمو
٦ — الأوامر المدرسية قد تسبب الرهبة والخوف	٦ — النظام المدرسى يجب أن يكون عن رغبة لا عن رهبة .

وسائل حكومة المدرسة

يمكن أن نقسم وسائل الحكومة المدرسية إلى نظم ثلاثة :

١ — القمع . ٢ — التأثير . ٣ — التحرير .

ومن المفيد أن نلتزم هذا التقسيم حتى نفهم ما يراد بكل نوع من هذه النظم المختلفة ، وأن نناقشها من ناحية أثرها فى الخلق .

أولا — القمع Phlebotonism

يصر أنصار القمع على الهدوء التام والنظام الشامل فى جميع الأوقات ، حتى يسمع رنين الإبرة إذا سقطت ، ويقال : كانت المدرسة قديماً تحوز رضا المفتشين إذا سادها مثل هذا الحكم . وكانت تقاليد المدرسة تقوم على الكبت ، والقمع الشديدين ، وعلى العقوبات البدنية ، فالفلقة ، والعصا سلاح المدرس ، وإذا تصفحنا كتب التاريخ وجدنا صوراً محفورة فى الخشب لمدرسين يستعملون آلات التعذيب ذات الأثر البين فى أجساد تلاميذهم ، ولا يزال بعضنا يذكر الإرهاب الذى أخذنا به فى المدارس وقتاً ما والذى إن دل على شىء فهو يدل على الوحشية ، والرعب ، والحقيقة أن التلاميذ كانوا يحيون حياة بائسة ملأى بأشباح الخوف ، والألم ، وكان وقت المدرس وقفاً على توقيع العقوبات ، فقد كان القمع هو الصفة الغالبة على مدارس الماضى ، وقد كانت أداة المدرس الأسكتلندى ، و « الفتى » فى الكتاب المصرى عصا فى آخرها قطعة من الجلد . وكان نجاح المدرس يقاس بإمكانه إلقاء أوامر جافة على ثلة من التلاميذ الهائجين وخضوعهم لها ، أما حب التلاميذ فكان فكرة بعيدة عن الأذهان .

وإذا حللنا طريقة القمع من الناحية السيكولوجية وجدنا أن هذه الطريقة تعتمد على إثارة عامل الخوف كى تحدد طرقاً خاصة للسلوك وتحفظه فى هذه الاتجاهات وتمنع الطفل من ارتكاب أنواع أخرى من السلوك .

ثانياً — طريقة التأثير Impressionism

وهذه الطريقة تحل قوة الشخصية محل العصا والإرهاب فى حكم المدرسة .

فالمدرسة تحكم عن طريق المثل الشخصى ، واحتذاء المدرس فى أخلاقه الخاصة وقوة تأثيره المباشر فى التلاميذ واستغلال الظروف الجيدة لضرب المثل الصالح حتى يعيش الجميع تحت لواء الاحترام والحب ، بدل الإرهاب والقمع .

وقد كان « أرنولد » فى « رجبى » ، « وثرنج » فى « أوبنجهام » مثلين عظيمين لهذه النزعة فى المدارس الخاصة الإنجليزية فى القرن التاسع عشر ، فقد تعدى أثر شخصيتهما نطاق تلاميذهما فى « رجبى » ، « وأوبنجهام » وشمل المدارس الخاصة الإنجليزية جميعاً ، فالمربى كما ترى هذه المدرسة زعيم فطرى للناشئة يلبى الفتيان نداءه ويطيعون أمره وهو لم يكد ينتهى منه ، ولا شك أن الكثير منا — إلى جانب ذكرياته المؤلمة عن القمع ، والإرهاب — يذكر هؤلاء القلائل الذين كان لهم أكبر الأثر فى توجيه حياتنا .

أما عن الناحية السيكولوجية فإن هؤلاء لا يثيرون استعداد الخوف فى نفوسنا إلا أنهم يثيرون استعداد الخضوع فيها .

ثالثاً — التحرير

أما أنصار التحرير فيبعدون عن القمع ، والتأثير معاً . فهم يريدون طفلا حرًّا يفعل ما توحيه الطبيعه إلى نفسه ، لا يعوقه عائق شعورى أو لا شعورى ؛ فلا ينبغى أن يهدده المربى أو يخيفه أو يكبت نوازع نفسه ، ودوافعها ، ولا يحاول التأثير فيه تأثيراً يرجع إلى قوة شخصيته ، وضعف شخصية الطفل ،

بل عليه أن يقنع بدوره فيقف موقف المتفرج المنعزل فى المؤخرة ، وقد عرفت الدكتورة « منتسورى » بهذا الرأى ، كما عرف « نورمان ماك نن » ، و« نيل » بتطرفهما فى هذا المذهب حين كان الأول فى مدرسته فى « تبترى هول » ، والثانى فى مدرسته المريعة فى « سومرهل » .

وهذه المدرسة التحريرية قائمة على الاعتقاد الراسخ فى أن الطفل خير بالطبيعة كما ذهب « وردزورث » إلى أنه هبط إلى الأرض فى هالة من المجد والفخار . أما من الناحية السيكولوجية فهذه المدرسة لا تعتمد على استعداد الخوف ، ولا على استعداد الخضوع ، ولكن على استعداد السيطرة وتتخذ التعبير أو الإفصاح عن الذات شعاراً لها .

والآن وبعد أن حددنا وجهات النظر المختلفة فى النظام فى هذه المذاهب الثلاثة يجدر بنا أن نتساءل أى هذه المدارس ذات أثر كبير فى خلق التلميذ ؟ وأيها ينتهى إلى نظام حقيقى ، وتهذيب صحيح ؟

وقد يقبل جميع المربين — عدا متطرفى التحريريين — قدراً من القمع أو العقاب ينزل على الشخصيات المنحرفة ، ولكنهم بلا استثناء يرفضون إقامة نظام كامل على أساس القمع ، والإرهاب فى المدارس ، فهذا القمع لا يحل إلا مشكلة واحدة هى مشكلة النظام الوقتى ، فى وقت معين ، فى مكان معين ، ولكن حين تختفى يد القمع يعود التلاميذ إلى حالة من الفوضى يرثى لها ، ومن باب أولى تسودهم هذه الفوضى حال خروجهم من المدرسة مباشرة — فالقمع له تأثيره ما ظللت عليه قائماً .

وطريقة القمع لا تتفق مع مبادئ الديمقراطية ، فإذا كان هذا الأمر نافعاً فى بلد يحكمه حاكم مستبد ، فهو وخيم العاقبة ، وعلى جانب كبير من الخطورة بالنسبة لبلد ديمقراطى ، كما يقول « الدس هكسلى » : « إذا كانت الحرية ، والديمقراطية هدفك ، فيجب أن تعلم الناشئة فن الحرية ، والحكم الذاتى ؛ ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء ، والخضوع المطلق ، فإنك لن تصل إلى الحرية أو الديمقراطية التى ترمى إليها ، فليس فى الاستطاعة الوصول إلى

غايات نبيلة بوسائل « منحرفة » وبالاختصار إذا أردنا أن ندرب الشعب على النشاط الذاتى الموجه نحو هدف ، وعلى الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية فيجب أن نتخلى عن إثارة استعداد الخوف فيه إذ أنه وسيلة خاطئة تعوقنا أكثر مما تنفعنا فى عملنا — أما العقاب البدنى فليس من الحكمة أن نقطع بتحريمه فهو ضرورى أحياناً ولكن الالتجاء إليه يدل على أنه لا توجد للإصلاح طرق أخرى . أو على أن هناك طرقاً جربت ، وأخفقت — هذا إلى أن الالتجاء المستمر إلى العقوبة البدنية فيه حط من شأن المعلم ، والمتعلم على حد سواء . ويمكن أن نقول — دون أن نكون مخطئين — إن العقوبة البدنية تسبب للمراهقين من الأخطار الجسمية ما يحتم على المربين جميعاً عدم الالتجاء إليها .

أما طريقة التحرير — وهى على نقيض طريقة القمع — فيرى أنصارها أنها تخرج صاحب الخلق القويم ، وأن الحرية المطلقة الكاملة ذات تأثير قوى حسن فى الشخصيات ، فهى تربى شخصيات حرة لا تخشى شيئاً فى القول أو العمل ، مستعدة لمواجهة أى موقف من المواقف ، ونحن نشك فى أن الحرية المطلقة فى المدرسة تؤدى إلى هذا الرأى كما أن أنصار التحرير يخطئون إذا وضعوا الأوامر المدرسية موضع الشك ، فإن الطفل محتاج للضبط ، فيجب أن يطبع أوامر خاصة للقيام بعمله بنظام ، كما أنه محتاج لقدر من التوجيه ليس سلوكاً معقولا .

أما سلاح التأثير الشخصى فهو سلاح قوى فى يد المدرس القوى الشخصية ، ويؤدى إلى نتائج طيبة من حيث توفير النظام فى الفصل والتهذيب فى نفوس التلاميذ ، فنحن نقتبس عواطفنا الأخلاقية ، ومثلنا من الشخصيات القوية التى نعجب بها ونقع تحت تأثيرها .

على أن أنصار التحرير يهاجمون هذه المدرسة إذ أن سلاح التأثير الشخصى من شأنه أنه يعمل على إلغاء شخصيات التلاميذ ، إن التأثير كطريقة خطأ فى أساسه لأنه يميت الأصالة ، ويشل الذاتية ، ويتدخل فى نطاق الشخصية المقدس ، كما أنه لا ينتفع به إلا أصحاب الشخصيات القوية وهل كل المدرسين

أقوياء الشخصية ؟ إن إلى جانب كل مدرس قوى الشخصية عشرة من ضعافها ، ولكن هذه الصعوبة من السهل التغلب عليها ، فالواقع أن المدرس مهما كان صغير السن ، قليل التجربة ، جبار عظيم بالنسبة لحداثة التلاميذ ، وضآلة معلوماتهم ، ولذلك كان المدرس دائماً فى مركز يستطيع معه أن يستعمل سلاح الاستهواء استعمالا خطيراً ، ويتساءل سير « جون آدمز » عن السبب الذى من أجله يدين التلاميذ بالطاعة لمدرسهم دائماً . ويصل بطريقته السقراطية كما سبق أن عرفنا إلى أن هذا يرجع إلى أن المدرس ، فى الدرس رمز للمجتمع الكبير وهو من ورائه يتقمص سلطته ، ويمثلها فى الفصل .

يتضح لنا مما تقدم لنا أن حل مشكلة الحكومة المدرسية يقع بين المدرسة التأثيرية ، والمدرسة التحريرية ، إذ أننا نستطيع أن نحذف — مطمئنين — مذهب القمع فكيف يمكن التوفيق بين هاتين المدرستين ؟

يجب أن نعلم أولا وقبل كل شىء أن كل وجهات النظر التحريرية تعترف بضرورة إباحة قسط من الحرية داخل نطاق الحدود الخلقية التى تضعها المدرسة ، والتى يجب أن يخضع لها طائعاً مختاراً ، وبعبارة أخرى يجب أن يتمتع بالحرية ، ويخضع للنظام فى نفس الوقت — والخلاصة أن الأطفال إذا أرادوا أن يستمتعوا بقدر كاف من الحرية ، وإذا أريد لهم النمو ، والاكتمال ، فلا بد أن يتهيئوا لقبول قدر مناسب من النظام ، والتهذيب .

إن جوهر الموضوع من الناحية التربوية هو أن كل كائن حى إنسانى ، سواء أكان حدثاً أم بالغاً يحتاج ويتطلع إلى لون النظام المعقول فى حياته ، على أن هذا الإنسان على أتم الاستعداد لمقاومة التحكم ، والتسلط بكل ما أوتى من قوة ، ونظراً لأن أنصار القمع يعجزون عن استيعاب هاتين الحقيقتين السابقتى الذكر ، لذلك نجد أنهم يخفقون ، فالقمع يتطلب فرض الأوامر ، وتحكم الإنسان فى أخيه الإنسان ولا عجب أن تكون الثورة من منتجاته لا لأن الصغار يكرهون النظام ، بل لأنهم ينزعون إلى مقاومة عنصر السلطة .

ومما لا شك فيه أن النظام المفروض قد ينجح إذا طبق فى مكان محدود ،

ولوقت محدود ، هذا إذ كانت الشخصيات التى يعهد إليها بتنفيذه قوية ، وكانت العقوبات المتصلة . بالمقاومة قاسية كذلك ، على أن للكبت الذى يشعر به الخاضعون لهذا النظام لابد وأن يؤدى إلى الغليان وإلى لعنة هذا النظام نغتر بالظواهر ، وتطلعنا إلى الوراء حيث كان النظام الاستبدادى يسود المجتمع عامة ، ظهرت لنا صورة قبيحة من مظاهر التنفيس والتعويض عمادها الوحشية ، والتخريب ، ونحن إذا تطلبنا نظاماً عماده الاستبداد أو القمع دون أن تصحبه نزعات هجومية أو اعتدائية يكون مثلنا كمثل من يقبض على الريح .

وبالمثل ، لا يمكننا أن نتوقع من الشعب أن يسلك سلوكاً اجتماعياً منظما ، وأن تسود فيه روح التعاون دون أن يكون هناك نظام مناسب لهذا الشعب ، والفوضى مثلها كمثل القمع والكبت تولد السلوك الاعتدائى .

والإجابة المنطقية لمشكلة النظام — كما ساد فى بعض المدارس — هى أن يصل المجتمع إلى نظام متفق عليه يراه الجميع ضرورياً للصالح العام على أن مثل هذا النظام كفيل جداً بألا يثير العداء لأنه خال من عناصر السيطرة . فبدلا من أن يؤدى إلى المقاومة فهو يمكن الشعب من الاندماج فى أعمالهم ، وتوجيه قواهم الابتكارية إلى الأهداف الإنتاجية المثمرة .

المثل الأعلى للنظام

ويمكن أن نقول إن المثل الأعلى للنظام يمكن أن يوصف بأنه مزيج من النظام الذاتى ، والنظام الاجتماعى ، وهذان النوعان من النظام هما ما يحتاج إليه المجتمع الحديث من مواطنيه ، ويمكن أن نعتبرهما أيضاً الأسس التى تقوم عليها صحة الفرد الشخصية ، والمدرسة التى تقتبس هذا النوع الجديد لا تقتصر فى عملها على مجرد حل مشاكلها الداخلية فحسب ، بل هى تعمل دائماً على التربية من أجل الحياة .

والنظام الذاتى يمكن تكوينه فى الفرد عن طريق « احترام الذات » أثناء التعاون مع الغير ، عن طريق استثاره الحماس ، والميل ، وبواسطتهما يمكن

التضحية بالراحة القريبة ، وبالهدوء من أجل الوصول إلى هدف يشعر الفرد بأن له قيمة ، وجدير بنا أن نلاحظ أننا بضغطنا على الطفل وحمله على مواصلة السير وراء هدف ما نبغض إليه هذا الهدف ، وهذا لا يمكن أن نعتبره أساساً حقيقيًّا للنظام الذاتى — كما كان معتبراً قديماً — فهو لا يخرج عن كونه مجرد عبودية واستبداد . ولقد بنيت الأهرام على هذا النظام ، ومن ذلك يبدو لنا أن وظيفة المدرس لا تقف عند مجرد حمل الطفل على بذل جهود معينة ، ولكنها تجميع لمظاهر نشاطه عن طريق التوجيه واستثارة الميول .

أما النظام الاجتماعى فهو لا يعدو أن يكون نظاماً قبله المجتمع كشرط أساسى لمتابعة أهداف الجماعة ، وتصبح المدرسة ذات هدف اجتماعى إذا كانت مبادئها الموجودة فعلا نشطة فعالة ، فهى لا توجد إلا لخدمة المجتمع ، وثمة حاجة أخرى ضرورية للنظام الجمعى ، وهى أن السلطة لا بد وأن تصبح وظيفة لتحمل المسئولية ، فأولئك الذين يتمتعون بقدر معين من المسئولية يحتاجون للسلطة المناسبة حتى يتمكنوا من تأدية الواجب كما ينبغى ، وإذا أمكن أن يفهم مداول السلطة على أنها ليست شيئاً يتمتع به البالغون ، ويحرم منه الأطفال ، وإذا ما شعر جميع أفراد المجتمع بأن لكل منهم مركزاً فى المجموعة وحقًّا فى إبداء الرأى فلا بد وأن ينعدم ذلك النزاع الكريه بين أولئك الذين يتمتعون بالسلطة بلا شك ، فى الوقت الحاضر .

النظام فى مراحل التعليم المختلفة

إن الأساس الصحيح للنظام هو — كما سبق أن عرفنا — إيجاد الرغبة الصادقة من جانب التلاميذ لقبول المثل الخلقية التى تهديها إليهم المدرسة ، وفى الإمكان أخذ التلاميذ بهذا إذا أعدت لهم المدرسة حياة يسعدون بها ، ومعنى ذلك أن من واجب المدرسة ألا تهمل رغبات الأطفال أو تتجاهل ميولهم ، ولا بد أن تحقق لهم ما يرغبون فيه ، وأن تهيئ الحياة المدرسية بما

يجعلها محببة إليهم مليئة بأكثر مما يتخيلون وجوده فيها ، وبذلك تستغرق نشاطهم وتضمن ولاءهم .

وفى كل مرحلة من مراحل الحياة المدرسية دلت خبرة المدرسين الأكفاء على أن الأطفال ذوى القدرات المختلفة يركزون اهتمامهم فى فترات معينة من الزمن فى أعمال تناسب قدراتهم ، فالتجديد الدائم أو التغيير الذى يلجأ إليه بعض المدرسين تفادياً للسآمة الناشئة عن التكرار لا يمت إلى أغراض التربية بصلة ، ولا بد إذن من مراعاة الأوقات المناسبة للأعمال التى تتجاوب مع رغبات الأطفال ذوى القدرات المختلفة .

وإذا ما تجاوبت رغبات الأطفال فى عمل من الأعمال رأيناهم يبذلون غاية الجهد بل يتعاونون فى القيام به ، ومن ثم يدركون قيمة ما نريد منهم أو يتبينوه ، ويؤمنون بأن النظام إنما وجد لصالح المدرسة عامة ولصالح كل فرد منهم بصفة خاصة ، فالقواعد الموضوعة لإقرار النظام ليست شيئاً مذكوراً إلى جانب الطريقة التى تطبق بها النظم ، وعلى المدرس إذن أن يطبق النظم المختلفة على تلاميذه مراعياً أخذهم بالعطف ، وأن يكون العمل الذى يكلفون به معقولا يصادف هوى فى نفسه وأن يكون متمشياً مع طبائعهم وعددهم وأسنانهم ومقدار نضوجهم العقلى . وبهذا لا تكون أوامره متعذرة التنفيذ تقوم الصعوبات المختلفة دون تحقيقها . وعلى هذه العوامل أيضاً يتوقف استعداد التلاميذ لسلوك معين ؛ فسواء أكان السلوك مرغوباً فيه أم مفروضاً عليهم فإن مسببات التنفيذ موجودة فى الحالتين .

إن قرار النظام فى مدرسة من المدارس أو فى فصل من الفصول لا يحتاج إلى عنف فى تطبيقه ، وإنما يحتاج إلى تعرف المدرس للمناسبات التى يجوز فيها أن يتدخل ، وقد دلت التجارب على أن أسوأ النتائج قد نجمت عن أخذ التلاميذ بالشدة أو تدليلهم أو من تغيير المعاملة من شدة إلى تدليل فى غير حزم .

(ا) النظام فى مرحلة روضة الأطفال :

من السخف بمكان أن يصر المدرس على أن يمتثل التلاميذ لأوامر أو تعليمات دون أن تكون هناك استجابة طبيعية لتنفيذ هذه الأوامر ، فالتلاميذ فى هذه السن من مرحلة الطفولة يحتاجون إلى مدرس يعرف كيف تتجاوب الأوامر مع التنفيذ وكيف يضرب الأمثال لنوع السلوك الحسن الذى يطالب تلاميذه بمحاكاته وعليه أن يكيل الثناء لمن صدع بالأمر ، ثم إنه لا داعى ألبتة لجرح شعور الطفل بتسميته « طفلا شقيًّا » إذا ارتكب مخالفة فالرغبة فى إرضاء المدرس فى هذه المرحلة هى رائد التلميذ فى تصرفاته .

(ب) النظام فى مرحلة التعليم الابتدائى :

سواء أكان الطفل فى مرحلة الروضة أم فى مرحلة التعليم الابتدائى فإنه حرى بشىء من التسامح فيما يتعلق باتباع نظم دقيقة ذلك لأن حيوية الطفل من جهة وحبه للاستطلاع من جهة أخرى يدفعانه للإخلال بالنظام دون قصد ، فلا سبيل فى المدرسة الحديثة إلى تكليف الطفل أن يبقى جالساً دون حراك مدة طويلة من الزمن .

وهناك خاصية أخرى فى مرحلة التعليم الابتدائى وهى ميل الطفل إلى الاستعانة بنفوذ المدرس على قمع من يقوم بينه وبينهم نزاع من رفقائه . ثم إنه كنتيجة لخبرات الطفل يبدأ فى التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب ، وواجب المدرس حينئذ أن يشعر التلميذ بضرورة الخضوع للحق لذاته . والمدرس الغضوب الذى يميل إلى إظهار سلطانه الشخصى لا يكون له أثره المرجو فى تلاميذه .

(حـ) النظام فى مرحلة ما بعد التعليم الابتدائى :

لا بد فى هذه المرحلة من أخذ التلاميذ بنوع من الإصرار على ضرورة التزام نظم معينة فنمو الإحساس بالحاجة إلى التزام النظام فى الحياة العامة

يستلزم وضع قواعد يقبلونها . وواجب المدرس أن يبتعد ما أمكن عن فرض الأوامر على التلاميذ . وليكن هدفه أن يخلق الظروف والمناسبات التى يجد التلميذ فيها نفسه فى وضع يضطره إلى الطاعة . فإذا أخفق المدرس فى إيجاد هذا الجو فعليه أن يسأل نفسه . هل كان عنيفاً فى أوامره ؟ أم كان متراخيا ؟ أم كان غير مستقر بين الحالين ؟ ثم هل أعطى الفرصة للتلميذ كى يعبر عن نشاطه وذكائه ؟

وأخيراً أصبح من المسلم به أن أحد التغيرات الهامة التى طرأت على التربية فى النصف الأخير من القرن الماضى ينحصر فى الإدراك التدريجى من جانب المدرس إلى أن مسألة امتياز المراهق على الطفل الصغير إنما هى مسألة سعة خبرة وليست مسألة صفات خلقية . وأن هناك من الأطفال من هو ضعيف الإدراك أو جامح بطبيعته لا يستجيب لأمر مدرس نابه يعمل لمصلحته فى قرارة نفسه — وكنتيجة لهذا التغير قلت العقوبات التى كانت توقع على التلاميذ سواء كانت بدنية . أم غير بدنية وفى المدارس الحالية المثالية لم تعد العقوبات شيئاً مذكوراً إذ أصبحت التقاليد المدرسية والأوضاع المحلية رادعاً كافياً للطفل إذا انحرف . على أنه مما لا شك فيه أن هناك حالات فردية خاصة تحتاج إلى تدخل عاجل من جانب ناظر المدرسة وربما أبيح له اتخاذ إجراءات صارمة .

نظريات العقاب

وقبل أن نترك موضوع النظام نرى لزاماً علينا أن نشير إلى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية . وقبل أن نبين أثر العقاب فى التربية يحسن بنا أن نستعرض فى شىء من الإيجاز نظريات العقاب حتى نكون على بينة من أمرنا عند تطبيقها فى المدارس ويمكن أن نلخص نظريات العقاب فيما يأتى :

١ — النظرية الوقائية ٢ — النظرية الوازعة

٣ — النظرية الجزئية ٤ — نظرية الجزاء الطبيعى

أولا ــ النظرية الوقائية

ترمى هذه النظرية إلى حماية المجتمع من إجرام المجرم وتقول بأن السجون وجدت لحماية من فى الخارج لا لعقاب هؤلاء الذين فى الداخل ، وإنما نضعهم فى السجون لحماية الأبرياء منهم . وهذه النظرية يوافق عليها جميع العلماء حتى الذين ينددون بالعقوبة وينادون بعدم الالتجاء إليها .

وهذه النظرية مطبقة فى النظام المنتسورى الذى لم يستعمل العقاب مطلقاً كوسيلة لحفظ النظام ، ولكن كخطة يقصد منها الحماية ، فالعقاب هنا وسيلة لهدف أسمى منه ، فإذا وقف طفل من الأطفال عقبة فى سبيل غيره أو سبب ضيقاً لباقى الفصل فإنه يحجز جانباً ، أى يوضع حيث لا يستطيع أن يضايق غيره أو تمتد يده إليهم بسوء . وإذا تطلب إخراجه استخدام القوة الجثمانية فلتستعمل تلك القوة . وهذا ليس عقاباً ابتدعته مدرسة منتسورى ، ولكنه تصرف أدت إليه النتائج الطبيعية .

ثانياً ــ النظرية الوازعة

وتنظر هذه النظرية للعقاب كرادع لا لمسبب الضرر نفسه بل إنه يردع الآخرين من ارتكاب ذلك الجرم ، وتتجلى فى قول أحد القضاة للمجرم : « قد شملك عفونا عما فعلت ، ولكنا سنعدمك لنردع بك غيرك » ، ويرى بعض العلماء فى هذه النظرية ظلماً ، وإجحافاً للإنسان إذ كيف تعاقب طائفة لفائدة طائفة أخرى . حقيقة أن العقاب رادع ، ورادع مفيد أيضاً ولكنه يتوقف على طبيعة الشخص فما يطبق على شخص بعينه قد لا يجدى نفعاً مع غيره . فهناك بعض الناس لا يحيدون عن الطريق المستقيم خوفاً من رجال « البوليس » وبعضهم خوفاً من التقاليد ، والبعض الآخر خوفاً من الله سبحانه وتعالى . وقد نجد فى هذه الدوافع النفسية مجتمعة كلها فى شخص واحد . وهناك من يسيرون فى الطريق القويم بحكم العادة التى تأصلت فى نفوسهم منذ الصغر ،

ولو رفعت جميع القوانين والعقوبات . لوجدت هؤلاء يسيرون فى طريقهم كالمعتاد لا يحيدون عنه ، وهذا هو المثل الأعلى الذى ننشده ونحاول جاهدين أن نغرسه فى نفوس أبنائنا ، ولكننا لا نستطيع أن نحدد القوى التى تمنع سوء السلوك فى المدرسة ، وهناك شك فى أهمية العقاب الجسمى كرادع كما أن هناك ثقة كبرى فى العامل الخلقى ، فالطفل يخاف من ألم العصا أقل من خوفه من فقدان سمعته عند مدرسيه أو فصله أو أهله ، وما العقوبات الوازعة إلا وسائل سلبية ليس لها من الأثر والقوة ، ما للوسائل الإيجابية التى يعول عليها فى خلق التقاليد المدرسية .

ثالثاً ــ النظرية الجزائية

تحتم هذه النظرية أن كل مجرم يجب أن يلقى جزاءه فيكفر عن خطيئته بالتعذيب ، وهذه النظرية إذا أمكن تطبيقها من ناحية الأحكام فلا يمكن تطبيقها من ناحية التربية فليس لها مكان داخل جدران المدرسة إذ أن منفذها ينظر للخطأ نفسه لا للدافع فهو يعاقب الطفل لعدم امتثاله لأوامر المدرسة سواء كان ذلك راجعاً للنسيان أم للجهل أم للثورة النفسية ، كذلك من أسباب إخفاقها أن الذنب نفسه ، لا المذنب هو الذى يصبح موضع الاهتمام ، ويبذل المربى فى جعل العقاب ملائماً للجريمة بينما الأوجب أن يجعله ملائماً للمجرم نفسه .

تلك هى بعض النظريات التى تتعرض للعقاب وهى ذات أهمية عملية سواء أكان ذلك فى الحياة العامة أم فى المدرسة ، وذلك لأن العقوبة يختلف نوعها ، ووسائلها بالنسبة إلى ذنب بعينه ، وكذلك تختلف بالنسبة للأفراد المراد عقابهم ، فالمخلوقات الآدمية تختلف كثيراً فى الخلق ، والمزاج والتركيب النفسى ، والجسمى ، وما يكون علاجاً ناجعاً مع طفل بعينه قد لا يجدى نفعاً مع الآخر . فبينما نجد أن بعض الأطفال أكثر إحساساً للألم الجثمانى نجد أن آخرين أكثر حساسية بالنسبة للألم المعنوى أو الخلقى . فنظرة تأنيب تحدث فى طفل أثرها الإصلاحى بينما لا يجدى مع آخر سوى الضرب . والواقع

أن كل طفل على حدة مشكلة فى حد ذاته ، ولذلك نخطئ أشد الخطأ إذا عاملنا الأطفال فيما يختص بالعقاب معاملة واحدة فتلك طريقة عديمة الجدوى إلى جانب ضررها البليغ ، وخاصة إذا كان الغرض من العقاب هو إصلاح المذنب .

والخلاصة : أنه يمكن أن نقول إن النظرية الجزائية تجعل العقاب مناسباً للذنب ، والنظرية الوقائية تجعله مناسباً للمذنب ، والنظرية الوازعة تجعله مناسباً للبرىء .

ومهما كانت الظروف فيجب ألا يلجأ المربى إلى العقاب البدنى إلا فى الحالات التى يتعذر فيها حمل الطفل على اتباع الفضيلة والإقلاع عن الرذيلة بطريق النصح والإرشاد والتى يظهر فيها إصرار الطفل وعناده وقبل أن نبدى رأينا الخاص فى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية نرى لزاماً علينا أن نمرّ مرًّا سريعاً بنظرية قانون الجزاء الطبيعى فى العقاب ذلك القانون الذى ينادى به هربارت سبنسر .

رابعاً ــ نظرية الجزاء الطبيعى

ينصح سبنسر بأن خير وسيلة لبلوغ الإنسان غرضه هى أنه يجنى ثمار عمله فهو يرى أنه من العبث أن نتعلم الأخلاق بوسائل تلقينية . ويضرب مثلا يفسر به كيف أن المرء يتعلم بما يجنيه من أعمال فيقول : « إذا سقط الطفل على الأرض فجرحت ساقه ، وإذا اصطـــدم بالمنضدة فشج رأسه فالنتيجة لكل ذلك أنه يتألم ، وهذه نتيجة طبيعية لوقوعه أو اصطدامه . فلكى يتحاشى الألم يجب أن يتحرى الأناة فى مشيته حتى لا يقع على الأرض ، وأن يحاذر الاصطدام بالمنضدة حتى لا يصاب . فواضح أن الطفل لم يتكلف الوقوع ليرى نتيجة ذلك ، ولكنه وقع دون أن يقصد ، فذلك درس من الطبيعة لن ينساه . فهى تؤدبه وتعلمه كيف يخوض غمار الحياة متجنباً الشر متتبعاً الخير . وهذا ما يقصده « سبنسر » ، وعلى ضوء هذا المثال توضح لنا الطبيعة فى أبسط صورة النظرية الحقيقية والعملية لروح النظام الخلقى .

ويؤكد « سبنسر » أيضاً أن هذه الآلام نتائج محتومة للأفعال التى تسبقها فالطفل حين يجرى يقع على الأرض . وتجرح ساقه أو يصطدم بالمنضدة فيتألم لذلك . فالتألم نتيجة الاصطدام أو الوقوع رد فعل لأفعال الطفل نفسها ، والآلام تتناسب وأخطاء الطفل ، فهو إذا جرى وقع ولو مشى على مهل لما وقع ، ولو احترس من المنضدة لما اصطدم بها . وهذه كلها نتائج ثابتة مباشرة لا يجوز فيها ولا يمكن الهروب منها . وذلك هو القانون المعروف « بنظرية الجزاء الطبيعى » التى يؤمن بها « سبنسر » .

وقد أخذ «سبنسر» رأيه فى هذا الموضوع عن جان « جان روسو » . فلاشك أن « لروسو » الفضل الأول فى اهتمام العلماء بالجزاء الطبيعى . فهو أول من نادى به . ولعل « سبنسر » أول من آمن بدعوته إيماناً كاملاً ، حمل على التبشير بهذه الدعوة فى غلو وإغراق ، زاعماً أن أردع العقوبات وأدق الأحكام ما كان ملائماً لسنن الطبيعة ، فهو كما يلجأ فى تأسيس وجوه إصلاحه فى نظام التربية إلى الناموس الطبيعى ، كذلك نراه هنا فى صدد موضوع العقوبات التأديبية يلجأ إلى تأديب الطبيعة ، وعقابها ، ناعياً على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزاء الطبيعى معترضاً أشد الاعتراض على أولئك الذين يعدلون بأى نوع من العقوبات عن الجزاء الطبيعى القويم . وقد أفاض فى إثبات هذه الحقيقة تمثيلا وبرهاناً ، فذكر أمثلة عدة تدل على أن الطبيعة وحدها كفيلة بتوقيع العقاب الزاجر . وقد تقدمت الإشارة إلى أحد هذه الأمثلة .

ويرى «سبنسر» أن خير سنة تتبع فى تأديب الطفل أن يكون جزاؤه من جنس عمله ، أما ضربه ، وتوبيخه ، وزجره فعقوبات لا قيمة لها لمخالفتها لسنن الطبيعة ، ولبعدها عن المساس بنوع الذنب الذى اقترفه الطفل فلها من الضرر أكثر مما لها من النفع . لذلك يرى فى الجزاء الطبيعى المثل الأعلى للعقاب الحازم الذى لا يصغى إلى استعطاف ولا تقبل عنده شفاعة ولا يصيبه التردد أو الهزيمة عند التنفيذ ، ولا يعتوره التلعثم أو يعوقه عائق . كذلك يرى فيه المثل الأعلى لميزان العدالة فلا تكيل الطبيعة بكيلين ، ولا تنظر إلى الذنب بعينين ،

إنما تكيل بكيل واحد للجميع فتحاسب الصغار والكبار على حد سواء . ولم يقف «سبنسر» عند حد بيان ما تقدم ، بل أسهب فى ذكر الأمثلة لجرائم الصغار ، والكبار ، وعدد كثيراً من جرائم الأحداث الشائعة ، مقرراً لكل جريمة عقاباً طبيعيًّا . زاعماً أن هذه الجزاءات الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على أبنائهم من توبيخ وزجر ، وضرب وشتم .

ولعل أهم ما يميز آراء « سبنسر » فى ميدان الجزاء الطبيعى ، هو ذلك الاعتراض الذى اعترض به على جماعة المعلمين والمربين الذين يتوعدون الأحداث ولا ينفذون من وعيدهم شيئاً وقال إن ذلك يسبب زيادة الجرائم. فلتكن الملاحظة الصادقة دليل المعلم فى كشف هفوات الأطفال قبل الشروع فى اقترافها ، وليكن التنفيذ حازماً لا يشوبه هوادة ولا تردد .

وعندما نمعن النظر فى رأى « سبنسر » ، يجب ألا نغفل أنه رأى لا يمكن تطبيقه بحرفيته ، بل لا بد من التجاوز عن بعض النقط ، فقد سلم أخيراً بأن الطفل فى مرحلة الطفولة يجب أن يتمتع بنسبة معقولة من الحرية المطلقة لأنه يرى أن ذلك ضرورى جدًّا له ، لكنه فى الوقت نفسه يرى أن طفلا خبيثاً فى الثالثة من عمره مثلا ، يعبث « بموسى » يجب ألا يسمح له باللعب بها بمقتضى قانون « الجزاء الطبيعى » لأن هذه النتائج يحتمل أن تكون خطيرة جدًّا ، فمن الجائز أن يحاول مقلداً والده حلق ذقنه فيقطع شرياناً فى رقبته ، ومن الجائز أن يجز رقبة زميل له فى سنه ، مقلداً فى ذلك بائع الدواجن عندما يذبح دجاجة مثلا فالنتيجة الطبيعية مثل هذا العبث بالموسى — بمقتضى القانون السابق — لا شك خطيرة جدًّا . وهنا تأتى أهمية إعطاء الطفل فى مرحلة الطفولة قسطاً من الحرية معقولا .

والعيب الظاهر فى رأى « سبنسر» بوجه عام أن قانونه سلبى يحلّ أشياء ، ويحرم أشياء أخرى ، يترك الحرية لأطفال ، ويقيد حرية أطفال آخرين . فهذا لا يؤدى إلى أعمال خالدة راقية تعمل لذاتها . بل لا يؤدى مطلقاً إلى أفعال

تؤتى بعزم ثابت أو بنية صافية ومن أجل ذلك لا يمكن أن نعتبر قانون الجزاء سجلاً للقيم الخلقية .

وأخيراً نحن نرى، أولا وقبل كل شيء ، أن يكون الغرض من العقاب إيجابياً لا سلبياً ؛ فيجب أن يكون هدفنا من العقاب مساعدة المخطئ على عمل ما يجب عمله بدافع من أعماق نفسه ، فلا تقتصر مهمتنا على منعه من عمل كل ما هو محظور أو ممنوع ، ويجب أن نسلك هذا المذهب نفسه فى حالات الإجرام . فقد ثبت قطعاً أن العلاج الصحيح لمثل هذه الحالات ليس مجرد الكبت ، ولكنه العمل على إعلاء دوافع المجرم الضالة أو الشاردة . على أن العقاب يجب أن يكون رادعاً فى بعض الحالات كعدم الطاعة ، وعدم المواظبة إذ أنهما يعملان دائماً على تحطيم الأوامر المدرسية التى يجب أن نحافظ عليها من أجل المصلحة العامة ، على أننا يجب أن نعرف أن مثل هذا العقاب ليس له تأثير خلقى قط إلا إذا اتفقت عليه الجماعة . أما إذا كان سوء النظام وما يصحبه من أخطاء موجهاً ضد المجتمع فأحسن وسيلة لعلاجه هو فصل المخطئ أو المذنب عن الجماعة التى يعمل فيها . هذا ، ولا ننسى أن منظر الزملاء وما يتجلى عليهم من روح البشر فى أثناء قيامهم بالعمل فى الوقت الذى يشقى فيه المذنب بالعزلة ، والخمول كل هذا من شأنه أن يحرك التوبة الصادقة فى نفس ذلك المذنب ولكن ليس معنى هذا أن نعاقب من كان شاذ السلوك أو من كان عصبياً نتيجة لسأمه أو لأنه لم ينل قسطاً كافياً من النوم أو الهواء الطلق أو التمرين الكافى ، إذ أن معنى هذا حرمانه من الوسيلة الوحيدة التى يجب أن نتخذها أداة لعلاجه . وإذا اقترب الذنب من الخطيئة وجب أن تكون مظاهر العقاب من ردع أو زجر أو تبكيت تابعة للنواحى العلاجية فيجب ألا ننظر ماضى الطفل الذى لا يرضينا ولكن علينا أن ننظر إلى المستقبل بعين الرجاء — على أنه من المحتمل جداً أن يشعر الفرد بالخزى والعار إذا سمحت له الظروف وأدرك نفسه فى الموقف المشين الذى يراه فيه غيره ، وقد يغير الإنسان رأيه تماماً إذا هيأنا للمخطئ طريقاً آخر فى الحياة ، والمدرس العاقل حينئذ ربما لا يقنع

مطلقاً بكبت أسباب الشغب فى نفس الطفل ، فالأسباب كما رأينا لا تخرج عن كونها انحرافاً فى ميول الطفل الطبيعية عن طريقها العادى ، وإذا ما تملك المدرس زمامها من توجيهها فى اتجاه حسن وأدى ذلك إلى سبيل الصحة العقلية .

على أن هناك ملاحظة أخرى هامة وجديرة بالإضافة إلى ما سبق أن أدلينا به من ملاحظات وهى أنه يجب أن نتخلص نحن المدرسين من تلك العقيدة السخيفة التى دوت بها أركان مدارسنا والتى تتضمن أن العقاب سياسة ضرورية لا بد من اتباعها فى الحكم المدرسى . فالواقع أن العقاب والخوف أثران بائدان من آثار الهمجية ، والمدرس الواسع فى خبرته على علم تام بأن المدرسة التى يعكر جوها رعد العقاب لن يتأتى لها أن تفوق فى يوم من الأيام مدرسة أخرى طرحت العقاب ظهرياً — فلا بد أن نتوقع ذنوباً يرتكبها الأطفال ولا بد من أن نعالجها ، ونحن نكون أقرب إلى الصواب إذا تمكنا من معالجة هذه الأخطاء على أنها شذوذ وعجز من المخطئ عن تهيئة نفسه للبيئة المدرسية ، ولذا يجب أن نبعد عن أذهاننا مطلقاً أنها ميل طبيعى إلى الشر ، ويجب أن نأخذها على أنها شواهد على وجود شىء خاطئ فى المنهاج أو طرق التدريس أو الظروف المادية أو الروحية للعمل المدرسى أو للحياة المدرسية .

المراجع

1. Roman : The New Education.
2. Sir John Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Sir John Adams : The Teacher's Many Parts.
4. Boyd & Mackenzie : Towards a New Education.
5. J.E. Adamson : The Individual and the Environment.
6. G.H. Palmer : The Ideal Teacher.
7. Norman MacMunn : The Child's Path to Freedom.
8. Sophie Bryant : Moral & Religious Education.