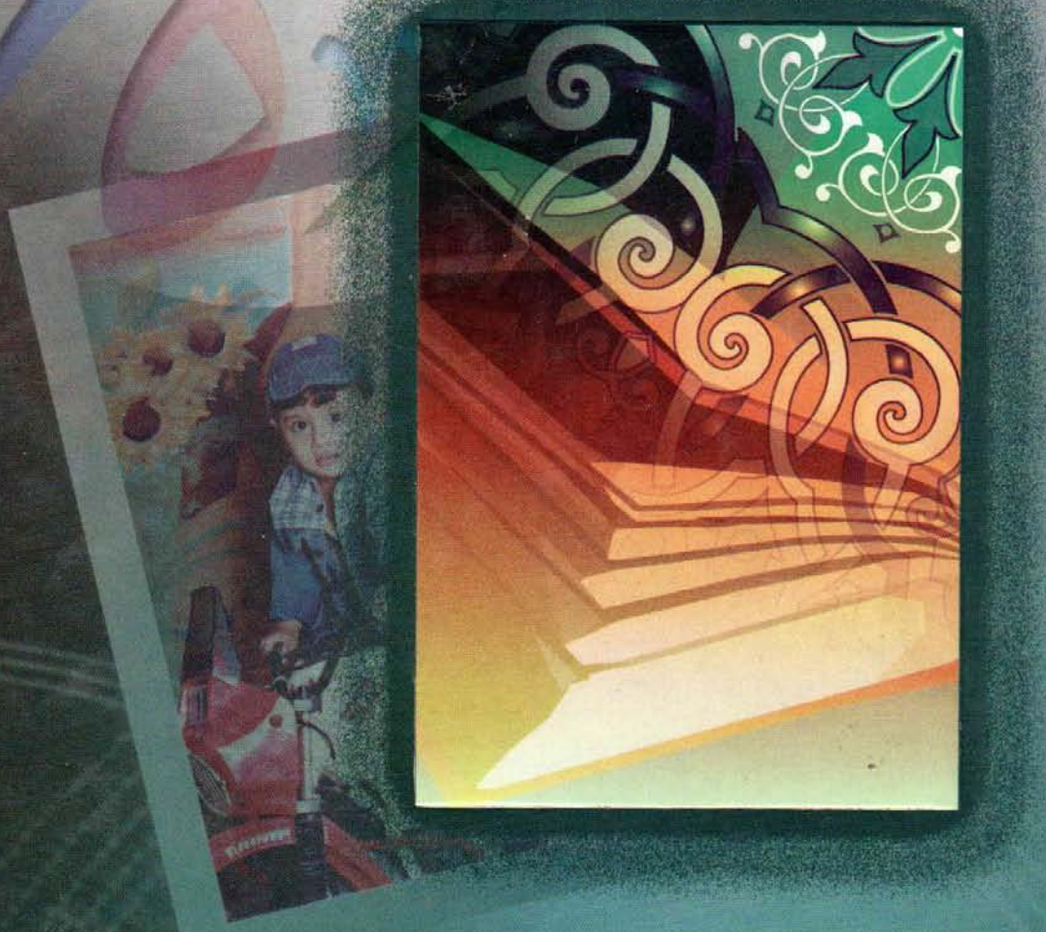
د. محمد زيعور

عالم التربية

(ماهيّة وتاريخ وتطلعات)



دار الهادي

عـــالـــم التـــربيـــة

(ماهيّة وتاريخ وتطلعات)

عالم التربية

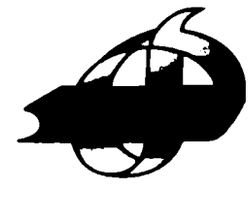
(ماهيّة وتاريخ وتطلعات)

د. محمد زيعور

دار الهادي
للطباعة والنشر والتوزيع

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م



دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع

هاتف: ٥٥٠٤٨٧/ ٠١ - ٨٩٦٣٢٩/ ٠٣ - فاكس: ٥٤١١٩٩ - ص.ب: ٢٨٦/ ٢٥ غبيري - بيروت - لبنان
E-Mail: daralhadi@daralhadi.com - URL: http: //www. daralhadi.com

إطلالة عامة

في الحقيقة إن النظام التربوي بشكل عام، والفكر التربوي كقسم هام منه، إنما هو منظومة فرعية نظام أشمل هو البنية الاجتماعية العامة، وبما أن الفكر التربوي جزء من عملية اجتماعية كبرى، فهو يتأثر ويتفاعل مع مختلف التغيرات الحادثة على المسرح الاجتماعي.

والتربية كمفهوم عملية تنطلق مع بداية الحياة ولا تنتهي إلا بانتهائها، عملية يتأثر بها كل إنسان، يمارسها الأب والأخ والمعلم والدولة والشارع...

فإن اطّلاع الإنسان المتعلم على وقائع التربية وحيثياتها ومناهجها وطرقها واتجاهاتها، موضوع لا بد منه للأب والأخ والسلطوي وكل مربي ومثقف.

ومن هنا نحرص في عملنا هذا على إطلاع القارئ على حقيقة التربية في قديمها وحديثها وأسسها وأهدفها، وقد ابتغينا من هنا تقديم هذا العمل من أجل فهم أعمق لمداميك التربية ومصادرها.

إن عالمنا اليوم يشهد تحركات شبابية عنيفة وقاسية من ثورات واضطرابات في المجتمع الغربي، أما في مجتمعنا الشرقي فالتحرك

أخف وطأة، إنما تحاول إثبات وجود الشباب ورفع أصواتهم. وهذا أمر ملفت للنظر ويهمّ المعنيين بالموضوع أي بشؤون الشباب الطالع الذي تعقد آمال المستقبل.

إن هذا المخلوق أي الإنسان هو الوحيد بين مخلوقات الله الذي يولد عاجزاً قاصراً، لا يستطيع العيش إلا إذا عنيت واهتمت به عائلته وحافظت على بقائه ونشأته وعلمه.

والحق أن الإنسان غير الحيوان يولد بقدر محدود جداً من السلوك الثابت وبقدرة كبيرة جداً على التعلم، ومن هنا كانت وظيفة المجتمع ممثلاً بالأسرة أولاً والمدرسة ثانياً وفي المؤسسات الاجتماعية ثالثاً في تربية الفرد وتعليمه وإعداده لمستقبله.

فقدرته على التعلم هي سر تفوقه على سائر المخلوقات وعماد تحكمه في محيطه بمختلف أنواعه.

فالإنسان يتعلّم من أسرته ومن مدرسته ومن مجتمعه أو محيطه كيف يواجه بيئته وما فيها من عوامل طبيعية ومصطنعة، وتحرص الأسرة منذ نعومة اظفار الطفل على تعليمه كيفية مواجهة الحياة ومتطلباتها.

فكلما تقدم المجتمع وزادت طرائقه ووسائله في مواجهة متطلبات الحياة طالت طفولة الإنسان حتى وصلت هذه الطفولة في أيامنا هذه إلى ما يقارب ٣٠ سنة من بداية حياته.

في المجتمعات البدائية تكون الطفولة قصيرة نوعاً ما، ويعلّم المجتمع الطفل خلالها كيف يصطاد الحيوانات وكيف يدافع عن نفسه

وكيف يقضي حاجات ويرضي دوافعه، أما في المجتمعات المتقدمة تتقارن الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية على تزويد الطفل ومن بعده الحدث والشاب بوسائلها وطرائقها في مواجهة مطاليب الحياة وإعداد الإنسان لمستقبله وحياته العملية. أما مدرسة اليوم، فهي تعلم الطفل حرفة وتخرجه للحياة مزوداً بمعلومات ومهارات وخبارات تعينه على مواجهة الحياة ومطاليبها وتساعده على قضاء حاجاته.

إن ما نقصده في موضوعنا (كتابنا) هو تبيان الأهداف الأساسية للتربية بعد إستعراض للمراحل التاريخية التي مرّت بها من تطوير في مسيرتها نحو نوعية أفضل وأداء أوضح وأحدث.

فالتربية من خلال ما نقصد إليه في هذا الكتاب، هي أن لكل نظام تربوي بعد فلسفي مكتوب أو غير مكتوب وفلسفتنا التربوية لا بد وأن تلتزم الواقع المعاش أصالة وتجدداً وان تتوافق مع متطلبات الحضارة العالمية، وفي إطار دولة قادرة على تأمين مناخات عيش مشبعة بالحرية والكرامة والأخلاقية والسلام لكل مواطن، ولكل إنسان يعيش على أرضنا، ولكل فئة إتنية أو دينية، وفي كل محيط.

وإذ يجب علينا أن نعنى من خلال التربية بتنشئة الإنسان ليصبح قادراً على وعي وضعه الخاص، وحلّ المشكلات التي تعترضه في واقعه الحياتي، فلبنان الغد لن يقاس بأهمية العمران والازدهار، فحسب بل بصلابة هذا الإنسان وأمله في تحقيق مستقبله.

إن التربية بشكل عام تعتمد مبادئ هامة أساسية منها التربية

الكلية المستمرة كمبدأ أول، وهي تربية تجمع التعلم والثقافة والإعداد العام المهني، وتتناول مختلف بيئات الإنسان المدرسية والعائلية وغيرها، فتهتم بالإنسان أفقياً في كل بيئاته وعمودياً في كل مراحل حياته لتساعده حتى ينمو بنفسه نمواً كاملاً متكاملاً، في ضوء إستعداداته وقدراته وكفاءاته ومواهبه تدعيماً لكل منها ولكل شخصية حتى يتم النمو إلى حد ممكن، وتعتمد هذه التربية جميع النشاطات الفلسفية والأدبية والمهنية والرياضية.

وترتكز التربية مع التنوع، إذ يعدّ النظام التربوي الاجتماعي والبيئات الملائمة للفرد الجماعات، فلا يقتصر العمل التربوي على تحديد قالب واحد ينحصرفي إطاره الجميع، بل تسعى الأجهزة المختصة إلى معرفة الشخص، فتهتم به وتساعده على التعرف إلى شخصية بكامل أبعادها حتى يبنيها هو بنفسه وينمّيها، كما تسعى هذه الأجهزة إلى التعرف إلى الجماعات على أنواعها، كالأسرة أو النادي أو القرية أو الحي أو المنطقة.

وهناك التربية المترافقة مع الحقول الأخرى الإقتصادية والاجتماعية، فنجاح الولد في المدرسة هو هدف مهم. ولكن نجاحه في الحياة هو هدف أهمّ وكذلك نموه. الإنسان والجماعات ـ من جميع النواحي هو الهدف الأهم، علماً بأنه لا يمكن تصور نمو تربوي ونجاح مدرسي بالاستقلال عن باقي جوانب الحياة. فالنظام التربوي الإجماعي يهتم بنمو الولد الإقتصادي والاجتماعي وبتنظيم مختلف بيئاته والجماعات من النواحي الإقتصادية والاجتماعية والمدنية والوطنية.

إننا نتطلع أيضاً إلى تربية متطورة، إذ لا يفرض النظام التربوي الاجتماعي معلومات مقنّنة ومحدودة في الزمان ما عدا كل ما يتعلق بالولاء للبنان بل يعتمد مبدأ التغير والتطور في الغايات والمناهج والطرائق والوسائل ومختلف العناصر التربوية المحلية والعالمية، مسهماً فيها في عملية التكيف للفرد والجماعات وفي عملية التنمية الشاملة المستمرّة. فيتفاعل هذا النظام مع تطور الفلسفة والعلوم والآداب والفنون والثقافات في كل الميادين وفي العالم من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

إن الهدف أو الغاية التربوية التي نحن بصدد جعلها موضع التنفيذ وتتطلع إلى تلمّسها كواقع وكحقيقة على الأرض، هي إعداد إنسان حرّ ومسؤول أولاً.

فتاريخ مجتمعنا يتصف بصراعه المستمر من أجل الحرية، إذ يجب أن تركز التربية على التنشئة من أجل الحرية، فيساعد النظام التربوي الاجتماعي كل إنسان يعيش على أرضنا ليكون مدى حياته حراً مستقلاً مسؤولاً متحرراً، يفيد من جميع الظروف والعوامل والمواقف في سبيل نموه الحرّ من دون الوقوع تحت ضغطها وحتميتها ما أمكن حتى يقوم بدوره تجاه ذاته وتجاه الغير على أكمل وجه بكل جدية وإخلاص ووعي.

كذلك نتطلع إلى إعداد إنسان ديمقراطي، فأخذ الشروط الهامة لتأمين الحياة الديمقراطية الحرة هو الاهتمام التربوي بمساعدة الإنسان فرداً وجماعات على بناء مواقف تتميز باحترام الإنسان كقيمة سامية من دون اعتبار الجنس أو اللون أو الدين أو العقيدة. . . أو الدور في

المجتمع ومستوى الذكاء والانحراف الشخصي على أنواعه والفئات الاجتماعية الإقتصادية على درجاتها، والتعامل مع الإنسان والقبول به كما هو وتدعيم الإحترام المتبادل بين الناس احترام تقاليدهم وعاداتهم وإيمانهم.

ومن واجب المربين في مجتمعنا هذا، مساعدة الإنسان على مواجهة أخطار التعصب الديني والتمسك بالأنماط الحياتية الجامدة أو المستوردة ومن أخطار التوتاليتارية التي تتربص به في مجالات السياسة والأحزاب والعائلة، ومن خطر المجتمع الاستهلاكي الذي يلجأ إلى الدعاية المفرضة المبتذلة فتقضي على الوعي الشخصي والتفكير الديني وتقود بالإنسان إلى غير ما يريد.

ومن ثم مواجهة أخطار التكونات الطبقيَة والفئوية من أي نوع كانت والفروقات الشاسعة بين فئات الشعب والدول ونجاحه والنواحي الاجتماعية الإقتصادية.

إن الغاية التربوية المقدسة التي نبتغيها أيضاً إعداد إنسان واع، حيث يساعد النظام التربوي الاجتماعي الإنسان حتى يتمكن من تقييم قدراته وآرائه ومواقفه وقيمه وشعوره ونزواته واتجاهاته وذلك بصورة موضوعية ودقيقة ومستمرة وكذلك تقييم الأشخاص الآخرين وخصائصهم بروح المحبة وتقييم مختلف شؤون الحياة وحتى يجتهد لتتوافق أعماله وتصرفاته وتفكيره وشعوره تجاه نفسه وتجاه الآخرين مع القيم السامية ومع الحقيقة قدر المستطاع، وحتى تكون مواقفه وتصرفاته متطابقة إلى أقرب حد ممكن بالنظر إلى تلك القيم وحتى ينمي حياة داخلية مركزة، تساعده على الحياة للتغلب على صعوباتها والإفادة من عطاياها فينمو بتفاعل مستمر متعافياً متكاملاً.

ومن الأهداف السامية لمشروع التربية العام إعداد إنسان منتج مثقف وخلاّق فحياة الفرد تجاه مجتمعه الوطني العالمي تفرض عليه واجب تنمية شخصيته الفلسفية والعلمية والثقافة والمهنية حتى يكون منتجاً يبادل الوطن والإنسانية والعطاء من النواحي المادية والمعنوية والروحية في مختلف البيئات التي يعيش فيها، فيتحقق النمو السليم المطرد للفرد والجماعات على السواء كل وفق قدراته المتنوعة، وكل قدرة حتى أقصى مداها.

ولا بد من الانتباه إلى ضرورة اكتشاف العوائق الفردية والصعوبات الجماعية التي تعترض عمليتي النمو والإنتاج ومعالجتها بمختلف الوسائل.

كذلك يهدف المشروع التربوي من خلال فلسفة خاصة إلى إعداد إنسان متفاعل، إذا يساعد النظام التربوي الاجتماعي على توثيق الروابط السليمة والمتينة بين الإنسان ومحيطه في كل مراحل حياته، ومع مختلف الجماعات داخل الوطن ومع الأوطان القريبة والبعيدة.

إزاء كل المعطيات لمشروع التربية العام، أولاً إلقاء الضوء على البعد التاريخي للتربية والحياة المدرسية بأسلوب مكثف ودال وتوثيقي بدءاً من العصر الوسيط وما تخلله من مفاهيم تربوية تعكس النمط الإجماعي والحضاري آنذاك، وتطرقنا إلى الواقع التربوي في العصر العربي الإسلامي مع التدليل على أهم شخصياته التربوية وقد اقتطفنا منها شخصية الغزالي وإبن خلدون وابن الأزرق مع شرح لفلسفتهم التربوية والخلقية، ثم انتقلنا بعدها لالقاء الضوء على قيامة التربية وظروفها والأهداف الأساسية لها في زمن النهضة وعرض وتحليل

للرابطة بين التربية كواقع وكمفهوم وبين الإصلاح الديني آنذاك. وكان لا بدّ من توضيح لنماذج التربية ومفاهيمها الواقعية والحسية والطبيعية وحيثياتها في القرن السابع عشر ومن ثم تحليل للتوجه النفسي في التربية كمنحى متطور ومتقدم لتطور العملية التربوية، وصولاً إلى عرض وتحليل مسهب للتربية المعاصرة بكل ما تحمل من مضمون وأساليب وتقنيات ومفاهيم متجددة تدعو إلى نفض الغبار والتحرر من الأسلوب القديم ومعطياته ليتواكب مفهوم التربية مع التطور الحضاري والثقافي والسياسي في مجتمعنا الحديث. وطبعاً

ليس هذا ما كل في التربية لأن مضمارها واسع للغاية وآفاقها لا تنتهي، وقد بذلنا قصارى جهدنا لانتقاء خلاصة ما قدمه الأسلاف والمعاصرين في هذا المجال كل ذلك من أجل إسداء خدمة متواضعة لقراءنا الذين يرقبون تركيز معلوماتهم في مسيرة التربية ومحطاتها الهامة وموضوعاتها النوعية، راجين من المولى أن تلقى محاولتنا هذه قبولاً وإهتماماً لما نصبو إليه من هذا العمل.

د. محمد زيعور

١/ ١/ ٢٠٠٢

القسم الأول

مسيرة التربية الأولى

(العصر العربي والعصر الوسيط)

الفصل الأول:

لمامة في موضوعات التربية ومفاهيمها في العصر الوسيط

البدايات:

ترى كيف نستطيع الولوج أو الدخول في سيرة التربية؟ الجواب يكمن في إيجاد مدخل تعريف أولاً يليق بأهميتها في بناء الشعوب والأمم والجماعات خصوصاً إذا ما خرجت جماعة ما من حرب طال أمدها وخرّجت جيلاً يكتنفه أو يعتريه الفساد الخلقي في أسوء وجوهه. تلك هي الحرب وما أنتجه من دمار في البيئة الخلقية للفرد وفوّضته وبات بحاجة إلى اليد إلى تمسك بيده لتدله إلى الطريق القويم والهداية والالتزام بالأصول الدينية لينطلق منها إلى القيام بالدور الواجب القيام به على صعيد إبداعي وإنساني وتقني الخ. . . وهذا ما التزمنا به في هذه المداخلة في تنوير القارئ بالمسيرة التي يجب من خلالها ان يقتدي ليكون بمستوى المسؤولية الإنهاضية التي عليه المشاركة بها. إن التربية هي عملية تبدأ ببداية الحياة ولا تنتهي إلا بانتهائها. وهي عملية يمارسها كل امرء أباً أو أماً أو معلماً أو دولة. . .

وأن مسألة الإطلاع على حيثيات التربية وتاريخها ووقائعها وأساليبها ومناهجها وطرقها أمر لا غنى للأب والأم والمعلم والزعيم ورجل الحكم والمثقف. وسنحرص في دراستنا على إطلاع القراء من خلال هذا العمل على هذه الحقائق وأسسها وتوجهاتها من الناحية الموضوعية العلمية والتي تحمل بعداً أكاديمياً واجب الوجود حتى نحافظ على هدف جوهر التربية وخلفياتها العلمية التي تبني النفوس سلوكاً وثقافة وبناء مستقبل.

ولا بد في هذه المحاولة من أن نتعرض للتربية كمفهوم وكممارسة إلى ما قدّمه أسلافنا ـ ببضع صفحات إلى الأسس القديمة لها، وهو أمر لا غنى عنه، من أجل فهم عميق لأسس التربية الحديثة ومصادرها ومعالمها.

ولن نغوص في هذه المداخلة إلى الأسس القديمة جداً لمنابع التربية ومنطلقاتها بالرغم من أهميتها الثقافية والعملية في خدمة الفرد، بل سنبدأ بالمفهوم الترويضي للتربية إبّان القرون الأسطر والمعنى الذي كان ينظر له. ويقول تاريخ التربية في هذه الحقبة بأنه كانت القرارات الصادرة من الأمبراطور قسطنطين بأن تصبح المسيحية الدين الرسمي للإمبراطورية الرومانية، ولكن هذا لا يعني طبعاً ان المسيحية آنذاك قد أصبحت الدين الفعلي لسكان هذه الأمبراطورية، ولا يعني أبداً بأن المسيحية قد تغلغلت فعلاً إلى نفوس من آمنوا بها، إنما يعني ان الكنيسة قد أخذت تصير السلطة العليا. فالكنيسة قد بقيت قروناً وهي المؤسسة الوحيدة التي توجه المجتمع وتتحكم به.

ولقد كانت الحاجة الأهم بالنسبة للمجتمع في القرون الوسطى،

سواء عند الرومان الذين بدأت أخلاقهم بالإنحلال أو عند القوطيين والفاندال حاجة سلوكية أخلاقية يكفيها مثل أعلى جديد ودوافع سلوك غير التي كانت سائدة لا سيما بعد أن عجزت التربية وعجز الدين عند اليونان والرومان عن تلبية هذه الحاجة.

أما الدين المسيحي فقد نفخ في التربية روحاً جديدة، ووجّه المجتمع توجيهاً جديداً كان من نتائجه أن وجهت العناية إلى السلوك أكثر من العقل وحلّ الترويض الأخلاقي محل الفلسفة الأخلاقية وأصبحت التربية نمطاً حياتياً قاسياً غايته التحضير لحياة أخرى. وكان هذا الانضباط الأخلاقي يرى وجوب كبت كل ما ينشأ عن الرغبات الطبيعية. كما يرى أن كل ما علاقة بهذا العالم شر، وأن كل ما يمت إلى الجمال والذوق بصلة جريمة.

ونستطيع القول من هنا بأن التربية قد خلت من كل عنصر عقلي طوال المدة الفاصلة بين القرن (١٦) والقرن (١٣)، وحتى حين بدأ العنصر العقلي يتسرب إلى التربية من جديد، فقد كان تطغى عليه النظرة الترويضية بمعنى تحضير الفرد بطرق قاسية جسدياً وعقلياً وأخلاقياً لحياة أخرى بعيدة عن الحياة الحاضرة، وقد قضت الكنيسة والرهبنة أن تكون هذه الحياة الأخرى هي الآخرة، وقد بدت التربية في تلك الأثناء معادية نظرية اليونان الفردية ونظرة الرومان الإجماعية.

ومن اللازم العودة باقتضاب إلى ما بناه الفلاسفة اليونان من افلاطون وأرسطو وغيرهم من فلسفة أخلاقية على أساس طبيعة الإنسان العاقلة، وقد تمثلت لديهم التربية بالمنحى الإرستوقراطي على المستوى التطبيقي. أما المسيحية فقد نبت تعاليمها على طبيعة الإنسان

الأخلاقية على أساس ان الإخلاص أمر عام يملكه كل انسان يمكن تنميته عند كل إنسان، فقد كانت الحلول التي قدمتها عالمية.

وقد رأت المسيحية ان حلّ المشاكل العالمية لا يمكن في السعادة العاجلة ولا في الطبيعة العاقلة، إنما فكرة المحبة والإحسان.

وهذا الاهتمام السلوكي نتج عن إهمال للمظهر العقلي الجمالي الذي ساد تربية اليونان والرومان. وقد توجهت المسيحية بالتجاء إلى الطبقات الفقيرة والمحكومة المهملة من المجتمع الرروماني والبعيدة عن العلم والفلسفة اللذين كانت تستأثر الطبقات الحاكمة الثرية، حيث أنتقل العداء المستشري بين الطبقتين إلى معتقديهما (الدين عند الفقراء والفلسفة لدى الأغنياء)،واذا ما أوضحنا ان الأدب والفلسفة ومدارس الثقافة القديمة كانت حصون الوثنية أدركنا سبب الشرخ بين الدين والعلم بين فلسفة اليونان والمسيحية، وعرفنا سبب سيادة العنصر الديني والأخلاقي وحلو له محل العنصر العقلي الجمالي والجسدي في التربية المسيحية. وما الذي حصل فلم يكن سوى ترتيب جديد للعوامل الاجتماعية والتربوية، فلقد كان الدين بالنسبة لليونان والرومان أمراً سياسياً لا علاقة له بالخلق الشخصي والسلوك الجيد، وعلم الأخلاق نفسه كان جزءاً من الفلسفة.

ففي المسيحية فقد انفصل الدين عن السياسة واتصلت الأخلاق بالدين وأعطيت محلاً لم يسبق له مثيل في تنظيم المجتمع والتحكم في الجماعات، فكان من نتيجة هذا ان انقطعت صلات قديمة وقامت أخرى جديدة، وانطلقت أيضاً الصلة بين الدين وعلم الجمال والآداب والفلسفة، وكان أن تخلت التربية عن هذه الأنواع من المعرفة التي

كانت تعتبر أهم وجوه التربية في عالم اليونان والرومان مدة قرون عدة.

وحول المعرفة الوثنية وموقف المسيحيين منها، فإنه يمكننا تقسيم زعماء الكنيسة الأوائل إلى قسمين مختلفين: قسم يعتقدان الوثنية تشتمل على كثير من الأمور المفيدة للمسلمين والمسيحية، أو قسماً كبيراً منها متفق مع تعاليم الإنجيل وأن الفلسفة والمسيحية كليهما بحث عن الحقيقة، وأن تشتمل على كل هذه المعرفة القديمة وأن تبنن عليها.

أما الفريق الثاني فهم يذكرون فظاظة الفلاسفة اليونان وموقفهم السيئ من الدين المسيحي ويشيرون إلى سوء سلوكهم ويعزون ذلك إلى دينهم وفلسفتهم، ولا مجال للاتفاق بين الحقيقة والدنيا.

فالنظرة الأولى لفلسفة اليونان والملائمة لها التي سارت تاريخ الكنيسة الأولى ولا سيما في الشرق بين اليونان، ثم النظرة المعادية في الغرب وسادت بين مسيحي تلك الأقسام حتى قبل أن يجتاح البرابرة الأمبراطورية الرومانية. ولقد كان طبيعياً ان يربط مسيحيو الغرب بين الاثنية والثقافة القديمة، وذلك لأن الآداب القديمة كانت العقل المنيع للدين الوثني. وكان العداء شديداً للدين الجديد، يصدر عن جماعة هذه الآداب، كما ان والمدارس كانت ملاذ الوثنية.

والجدير بالذكر أن السبب الهام للعداء بين أهل الدين والعلم يكمن في اعتبار الكنيسة ذات مهمة أخلاقية. وإذا اضفنا إلى ذلك الاعتقاد السائد آنذاك بأن ظهور المهدي بات وشيكاً، فإنه لذلك لا

ترجى أية فائدة من الثقافة، وإذا جمعنا إلى تلك الحقيقة تلك الحقيقة التاريخية المعروفة وهي ان إضطهاد المسيحيين الأول جعلهم ينصرفون عن كل إهتمام علمي ولا يجدون الوقت اللازم له لو أرادوه مما سبب إنصرافهم عن العلم ومعاداتهم له.

فالرهبنة أو الانصراف عن الدنيا سادت تلك القرون، وانه إذا ما جمعت هذه الأسباب عرفنا سبب العداء الذي استحكم بين الدين والعلم خلال النصف الأول من القرون الوسطى، وان ثمة سببين آخرين قد لا يكونان أقل أهمية وهما: إنتشار الدين المسيحي بين الطبقات الفقيرة، وانتشار هذا الدين بين البرابرة من التوتون الذين لم يكن من الممكن ان يتذوقوا حلاوة العلم وهم على ما كانوا عليه من وحشية.

فوحدة الكنيسة في الغرب وتمكنها برعاياها أبعدت المسيحين عن العلم إبعاداً كاملاً، الأمر الذي لم يكن ممكناً في الشرق حيث دام إزدهار العلم زمناً طويلاً بعد إنعدامه في الغرب.

ان موقف الآباء المسيحيين اليونان هو موقف الكنيسة عامة، وقد كان كثيرون منهم فلاسفة قبل أن ينتصروا ولذلك فقد شجعوا كلهم دراسة الأدب والفلسفة، وكان منهم (كليمانت الإسكندري) وهو أحد كبار واضعي اللاهوت المسيحي، يرى المزامير ليست إلاّ إفلاطونية مثالية، «وان أفلاطون هو مسوس أثيني»، وأن الفلسفة الوثنية مرب عمله جلب العالم إلى المسيح.

ومن نظرياته أن بين الله والإنسان ثلاثة عقود هي: القانون

والانجيل والفلسفة. وخلاصة القول هنا أن جميع كتاباته وتعاليمه كانت ترمي إلى مصالحة الدين والعقل بين التعاليم المسيحية والفلسفة الوثنية.

لمحات في المدارس التربوية الأولى في زمن القرون الوسطى:

لقد كانت المسيحية بثورتها على المجتمع الفاسد نوعاً من التربية ذات أهمية كبيرة، ولم تكن بالطبع نوعاً عقلياً، وانما تربية أخلاقية تناول السلوك البشري

بالإصلاح (Reformation) وحاولت تهديم المجتمع القديم، ولذلك فقد وجهت إهتمام إلى الناحية الأخلاقية.

وأولى هذه المدارس المسيحية هي تلك التي كانت تتهم بتعلم المسيحيين قواعد دينهم، فلا يقبل المسيحي إلى المسيحية قبل أن يستوعب دينه ويلقن أسسه وقواعده. وهذه المدرسة سميت بالتنصيرية وهناك مدارس أخرى بدأت مع بدء زعماء النصرانية في الإسكندرية يحتكون بمدارس الفكر اليونانية (سميت بالاستجوابية)، إذ أصبح من الضروري تزويد رجال الدين بمعلومات تعادل معلومات أخصامهم وتمكنهم من الرّد عليهم. .ونشأت بعد ذلك مدارس الكهنوت ومدارس الكاتدرائية تغنى بالتعليم والتربية، ومع الزمن صار لهذه المدارس قوانين نظمت عمل هذه المدارس في القرن الخامس والسادس وتقضي بأن يدخل الأطفال الذين سيصبحون كهنة إلى هذه المدارس في سن مبكرة ليعنى بهم رجال الكهنوت تحت إشراف المطران.

الفصل الثاني:

الحياة المدرسية التربوية
في العصور الوسطى

بعد أن تعرضنا ببعض الإسهاب لقديم التربية، وقد انطلقنا من القرون الوسطى أي التربية المسيحية الأولى، وأستعرضنا المدارس التي اهتمت في هذا المضمار والصراعات التي حدثت بين الكنيسة وفلاسفة اليونان وموقفهم السيء من الدين المسيحي الداعي للأخلاق والعداء فيما بينهما، وما كانت تركز عليه الكنيسة في الأخلاق كحاجة هامة للعصر آنذاك.

لا بد لنا بعد ذلك من أن نعرف (المدرسيّة) كحياة فكرية ونوع من التربية وترويض عقلي قد ساد في القرن (١١) حتى القرن (١٥).

فالمدرسيّة هي حياة فكرية، ومسؤولة عن نمو ونشوء المعاهد والجامعات وتمثل عملها خلال فترات مديدة من الزمن. أنتجت بدون شك الّنتاج الضخم، وقد كانت دائماً، واضحة الهدف برغم ضيقه. وظلت هذه المدرسية موضع أخذ وردّ وجدل طويلين، وقد بالغ اتباعها في تقديرها، كما بالغ أخصامها من مثقفي النهضة بالنيل منها. ونحن نعرّفها بانها خالية دائماً من أية مبادئ وتوجهات وهي في الواقع منهاج أو نوع من الفاعلية العقلية.

ولقد كانت الحياة الفكرية في النصف الأول من القرن الوسيط تتميز بنوع من الخضوع للسلطة المطلقة، وقبول نظريات الكنيسة ومبادئها وتسليم مطلق لحقائقها المفروضة، وفي القرن (١١) بالتحديد كان لا بد من موقف جديد، كون الأفكار بدأت تتسرب من الشرق ولا بد من مواجهتها بالجدل أو القوة. وكان أحد النوابغ في القرن (٩) وهو حنّا الاسكتلندي أسئلة يريد الإجابة عليها، فدراسة علم الكلام قد شاعت منذ القرن التاسع واثارت اهتماماً في تمحيص المعتقدات والنظر فيها، وان الحروب الصليبية قد قضت على عزلة الغرب ووضعته في مواجهة ميزات الشرق ونتج عن ذلك اهتمام رجال الدين والعلم في وضع العقائد في قالباً جديد.

فهدف المدرسية وضع العقل في خدمة الدين وتقوية العقيدة عن طريق تنمية القوى العقلية. ولبّت الشكوك والإجابة على الأسئلة، وهذا لم يمنع الإيمان من أن يبقى فوق العقل، وقد كانت الأزمة آنذاك كما يقول (أنسلم Anselm) بأنه «أؤمن لأستطيع أن أفهم»، فنظريات الكنيسة قد أخذت شكلها النهائي إلا أن الوقت قد حان لتحصيلها وتعريفها وتنظيمها.

وقد كانت أهداف المدرسية مشمولة بهذا الهدف الواسع، وإلى صوغ العقائد في قالب خلقي والدفاع عنها ضد من يتهجم عليها ويحاول تهديمها والانقضاض على سلطتها. وبشكل أعمّ، إنها تنظيم المعرفة لإعطائها شكلاً علمياً، وعلينا أن نذكر هنا ان العقلية المدرسية كانت تعتبر المعرفة ذات الطبيعة اللاهوتية الفلسفية.

ومن حيث المحتوى، فالمدرسية ليست إلا وضع الفكرة الدينية

في قالب منطقي، وهذا التنظيم قد جرى وفقاً لمنطق ازسطو، وإنها كانت تعرف باتحاد العقائد المسيحية بمنطق أرسطو فكل وجوه المعرفة خضعت للدين، وان كل معرفة لا توافق عليها الكنيسة تصبح في حكم العدم.

ومن أكثر اهتمامات العلماء في تلك الفترة نظريات الكنيسة في القضاء والقدر وحرية الإرادة، وان صياغة هذه المشاكل في قوالب منطقية وشرحها وتبريرها والرد على ما يكون عليها من اعتراضات يكوّن فحوى الكتابات المدرسية. وبدأ الإقبال على استخدام معطيات الفلسفة الأرسطية والأفلاطونية في خدمة الكنيسة.

إذ يقول افلاطون أن المثل والمفاهيم هي وحدها الحقائق، وأن ما عداها مما يوجد في عالم الواقع ليس إلا صوراً لهذه الحقائق ونسخاً. عنها فوافق رجال المدرسيّة على ذلك وسمّوا بالواقعيين وسميّت فلسفتهم بالواقعية (Realism) وخالفهم بعض المفكرين وقالوا أن هذه المفاهيم والمثل ليس إلاّ أسماء والحقائق هي الأشياء الموجودة في عالم الواقع فسمّوا بالإسميين وسميت فلسفتهم بالإسمية (Nominalisme) وقد طال النزاع بين هاتين المدرستين ودام ٤ قرون.

وهذا النزاع، نلاحظ أنه بلغ من الأهمية تتجاوز الحدّ الفلسفي المحض. وكانت قضية التحول هامة جداً شغل بال الفلاسفة من رجال الدين الذين وجدوا في نظرية أفلاطون عوناً كبيراً لهم في تفسير هذه المسألة بالذات.

فإذا ما صحّت نظرية أفلاطون وجدت المثل التي هي في الواقع

إذا كانت قابلة للإنفصال عن (الوطن) الصفات التي تميزها في عالم المحسوسات.

إن المحتوى التربوي للمدرسية ينحصر في هذا النوع من التعليل للعقائد وما قاده من شروح وتفاسير وجدل. ومن أشهر ما أنجبت المدرسية من كتب هو كتاب (خلاصة الالهيات) للقديس (توما الأكويني) الذي ما زال يعتبر أوسع وأضبط ما كتب في اللاهوت المسيحي، والذي ما زالت الكنيسة الكاثوليكية تعتبره الممثل الرسمي لعقائدها.

إن المدرسية كتوجه وكفلسفة وكمحتوى تطالب قبل إتقان هذا الكتاب باتقان المنطق وعلم الكلام. وهي تبحث من حيث محتواها بالمجردات والأمور غير المادية على خلاف التربية الحديثة التي تهتم بالمحسوس المادي.

ومن حيث شكل المعارف المدرسية، فإن فكرة تنظيم المعرفة تنظيماً يتفق مع نمو الطفل العقلي فكرة حديثة جداً. وتأتي بالدرجة الثانية فكرة تنظيم المعرفة تنظيماً ينسجم مع منطق الموضوع، الفكرة التي سيطرت على التربية زمناً طويلاً، فقد أدخلتها إلى التربية هذه المدرسية التي نبحث عنها، وعلى أثر ذلك رتب النمو مثلاً بشكل منطقي صورياً وقدم للطفل على صورة لا يقبلها إلا عقل العالم المنطقي. أما الطريقة المتبعة قبل ذلك هي الطريقة الكنيسة أي طريقة السؤال والجواب.

وقد كانت الطريقة المتبعة أيضاً هي طريقة التحليل المنطقي.

وقد كانت هناك طريقتان أساسيتان متبعتان في الجامعات والمدارس من قبل رجال المدرسية.

فالأولى، وهي الأكثر شيوعاً وهي الطريقة التحليلية، أي بتقسيم الموضوع إلى أجزاء وأخرى تالية وصولاً إلى أدق الأقسام، ليصار إلى فحص كل قسم وفقاً لقواعد منطقية.

وأما الثانية، وهي أكثر انفتاحاً وتحرراً حيث كانت تلجأ إلى عرض المشكلة ثم تذكر الحلول المختلفة لها وتناقش كل حل على مدى تمّ تختار الأصلح لهذه الحلول.

إن التربية المدرسية قد تطورت مع بدء النقاش الكلامي والجدل حول التحول أيام حنا الاسكتلندي عام (١٠٨٨) وفي القرن (١١) أتضح الجدل بين الواقعية والإسمية وذلك في مناقشات (آنسلم) (وروسلينوس)، (فأنسلم) قد دعي بأبي المدرسية آنذاك، وثم جاء بعده (آبيلارد) الذي عاكس المبالغة في كل من الواقعية والإسمية وحاول التوثيق بينهما لكونها مفاهيم في النفس الإلهية قبل الخلق.

ومن مزاياها ونقائصها، فإننا نستطيع القول بأنه كان يؤخذ على المدرسيين انهم لم يحاولوا النظر في صحة ما يبحثونه أو التأكد عما إذا كانوا يملكون كل عناصر اللازمة للبحث قبل أن يخلصوا إلى النتائج، كذلك فإن المادة التي كانوا يعملون بها مجردة ومتيا فيزيقية لا تشاركها في ذلك أية معرفة حسية أو مادية، وان الحقائق التي توصلوا إليها كانت لا تملك أكثر من قيمة صورية.

وحول أصل الجامعات حيث تعطيالتربية بمختلف مناهجها، فإنه

تحت تأثير الاهتمام بالجدل، تعاظم شأن بعض المدارس الكاثوليكية ومدارس الأديرة في أواخر القرن (١١) معطلع القرن (١٢)، وقد تواجد عنصران هامان ولازمان للجامعة. وكانت أوروبا بدأت تتخلص من المعيقات التي تقف في وجه الحرية الفكرية، فإذا أضفنا إلى ذلك إستقرار التوتون وقبولهم للمدنية وما تلى ذلك من سلام نسبي تيسّر لكن فرنسا وإنكلترا وما سرّه السلام سكان الجدد لاستخدام مواهبهم، كما أن الكنيسة خرجت بمواهب جديدة واهتمامات من نضالها مع الأباطرة الرومان المقدسون سمحت للفضول الثائر والمناقشات الدينية المحتدمة بأن تتخذ شكلاً علمياً مهماً.

كذلك فإن نمو التجارة وظهور المكومات البلدية ولا سيما في المدن الإيطالية نفخت في التعليم المدني روحاً جديدة، وأخيراً فإن الحروب الصليبية بقضائها على عزلة أوروبا وجعلها على إتصال بالعالم العربي الإسلامي المتحدن سمحت بدخول الأفكار الجديدة وبالتالي بتوسع الآفاق الفكرية عند الغربيين.

وهكذا بدأ الغربيون يرون أن «برابرة الشرق» كما كانوا يسمّونهم على حق حين كانوا يسمونهم بالبرابرة، وهكذا نمت روح البحث وحرية الفكر وغزت الغرب من الشرق فتعرف الغرب عن طريق العرب على أرسطو وافلاطون والفلسفة اليونانية، فكل هذه العوامل انتجت ما يسمى بالجامعات.

وفي ايطاليا الجنوبية كان الاتصال وثيقاً مع العرب والنورمان والسكان اليونان والذين ينحدرون من أصل يوناني، ولذلك كان الاتصال بالثقافتين العربية واليونانية أسهل وأيسر، ومثال على ذلك دير

(سالرنو) الذي كان شديد الاهتمام بالطب بسبب الحروب الصليبية ومداواة رهبان هذا الدير. وقد نشأ عن ذلك مدرسة الطب وفي عام ١٢٢٤ توحدت هذه مدرسة نابولي المجاورة وسميت بإذن من فريدريك الثاني (جامعة نابولي).

وفي ايطاليا الشمالية اشتد النزاع وطال مع الأباطرة الجرمان حول حقوقهم اشتد الاهتمام بالحقوق الرومانية وذلك لأن هؤلاء الأباطرة الجرمان بنوا ادعاءاتهم على ما للأباطرة الرومان من حقوق فاضطرت المدن الإيطالية الشمالية لدراسة الحقوق الرومانية للرد على ادعاءات الجرمان، فنشأ عن ذلك مدارس كثيرة لدراسة الحقوق فاشتهرت مدرسة بولونيا لشهرة واحد من أساتذتها.

ولقد منح الطلاب والأساتذة امتيازات بمراسيم خطية اصدرها الأباطرة والباباوات، فأضحت هذه الإمتيازات قوانين تتمسك بها الجامعات، وهكذا اعترف لويس السابع بجامعة باريس سنة ١١٨٠، وفي الوقت نفسه أعترف بها البابا، ولقد تم الاعتراف النهائي بها سنة ١٢٠٠، أما الإعتراف بأكسفورد وكمبردج فقد تأخر عن الإعتراف بجامعة باريس.

وحول تكوين الجامعات وتنظيمها، فقد تميزت هذه الجامعات بديمقراطية هذا النشوء والتنظيم في المراكز الآهلة بالسكان بخلاف مدارس الأديرة كما تميزت بالإمتيازات الممنوحة لها. ومن حيث امتيازاتها نستطيع القول بشكل عام بأن طلاب الجامعات وأساتذتها قد منحوا إمتيازات رجال الدين فأعفوا من الخدمات العسكرية ومن الضرائب والسخرة، ومن أهم الإمتيازات التي منحت للجامعة هي

إمتياز المقاضاة الذاتية أي الحق في أن تحاكم الجامعة نفسها للأفراد المنتمين لها، مما أعطاهم نفوذاً لا يقل عن نفوذ رجال الدين أنفسهم وأخيراً أعطي للجامعات حق منح الدرجات التي لم تكن في ذلك الحين أكثر من اجازات التعليم.

ولقد كان لهم الحق في الإضراب إذا ما مسّت امتيازاتهم وقد حصل هذا الحق بعد نضال وكفاح طويل وكانت الجامعات تضم طلاباً واساتذة من كافة أنحاء أوروبا، وكانت الحدود في ذلك الحين غير محددة ولاثابتة، كما ان القوميات لم تكن متميزة، ولذلك فقد كانت اللغة والبلاد العاملين المهمين في تقسيم الطلاب والأساتذة إلى جماعات عرفت بالأمم. أما الكليات فقد كان لتقسيم الطلاب إلى أمم علاقة بالسلوك والحقوق المدنية والمحاكمات، ولا علاقة له بأمور الدراسة، وكان لا بد من تقسيم الطلاب بحسب دراستهم فنشأت الكليات التي تشرف عليها أصحاب الدرجات.

وحول طريقة التعليم في هذه المعاهد أو الجامعات، فقد تحدثنا عن فحوى التعليم في الجامعة وطريقتة عندما كان الحديث عن المدرسية، حيث من المناسب أن نشير إلى أن إعتباراً من مطلع القرن (١٣) أصبح منهاج الدرس الجامعي يقرر بمرسوم بابوي أو جامعي. ولقد كانت معظم الكتب التي تدرس تلخص أو تشرح منطق أرسطو وما يتبع ذلك من مناقشات وتمحيص وجدل.

فأرسطو قد سيطر على جامعات أوروبا آنذاك حتى منتصف القرن (١٥) وكان أكثر ما يعنى به هو المنطق فقط. أما دراسة الهندسة والفلك فقد تقدمت بعض التقدم في الجامعات الايطالية وفي جامعة فيينا.

أما التربية الجامعية فقد كانت كتابية محضة وكانت النصوص محدودة، وقد كانت العناية توجّه للشكل لا للمحتوى وتنمية قوة الجدل وحسن الإلقاء أكثر منها للمعرفة أو البحث عن الحقيقة.

الفصل الثالث:

مسيرة التربية ومضامينها في آواخر العصور الوسطى

نستطيع القول في هذا الزمن أن النصف الثاني من القرون الوسطى كان بعيد عما يسمى بالعصور المظلمة، فقد كان الاهتمام بالعلوم ومقتضيات الفكر بارزاً وأثره التربوي عميقاً. ومن هنا علينا أن نحاول أن نبيّن في هذه الدراسة عن أهمية التربية في العصور الوسطى من جهة ودراسة العوامل التي أثرت في تهيئة النهضة التي قادت إلى العصور الحديثة من جهة ثانية.

فالشطر الأول من القرن (١٦) يعتبر عهد النقلة النوعية الفكرية التي قادت إلى القرون الحديثة فيما يتعلق بتقديم التربية وتقدم التنظيم الإجماعي والاهتمامات الفكرية، وانتقال العمل التربوي من الإديرة إلى المدارس خلال القرن (١٣) بالرغم من أن الروح الدينية كانت مسيطرة. وبعدها فقد أصبحت دنيوية وانتقل بذلك التأثير من أيدي رجال الدين إلى أيدي المعلمين الذين باتوا يدرسون المنطق والفلسفة، وبقاء الطابع العام للتربية ترويضياً.

فقد كان عمل المدرسة وإطاره يكمن في تنمية قوى الطالب

لعرض المفاهيم المجردة وتفسيرها وتعريفها ومناقشتها والدفاع عنها، مع الأخذ بعين الإعتبار إلى أن التربية ضيقة في مجالها، لكنها سلمت بعد ذلك للأمور الفكرية، وبدأ علم القدماء يعود إلى المدارس التي ازداد عددها بكل صفوفها ودرجاتها. مما نستطيع القول بأنه تحضر العالم التربوي لتغيير مساره وروحه ومنهجه.

ومما يميز العصر الوسيط وحدته الموجودة في الفكرة الدينية التي سادتها. ولقد كانت الوحدة التي ميزت القرن (١٣) فريدة من نوعها، والواقعية كانت فلسفتة التي آمن بها، والوحدة في وحدة المثل الأعلى. وكانت نظرية المدرسية سلطة فكرية عليا، والأمبراطورية سلطة مقدسة عليا والإقطاعية نظام سائد، فنظام النقابات نظام مقرر. وفي مجال التربية كانت الجامعة هي المؤسسة المدرسية وهي الفكرة، وفي كليهما تتجلى السلطة المطلقة التي تجلت في العالم الخارجي.

هذه الروح دامت بدوام قبول الناس لهذه السلطات المطلقة في القرنين (١٤) و(١٥)، لكن هذا لا يعني أن بعض الأفراد لم يحاولوا خلال هذين القرنين الثورة على مبدأ السلطة المطلقة. وحين حاولت السلطات هذه كبح جماح أواخر القرن (١٥) بدأت جهود الأفراد المتحررين تؤدي ثمارها في العصر الجديد، ولقد كانت الواسطة الأهم للتعبير عن الروح الجديدة هي اللغات القومية الجديدة وما كتب فيها.

وفي القرن الثاني عشر عذّت الفروسية والحروب الصليبية وما رافقها من دوافع وتأثيرات هذه اللغات والأداب فنشأ في البلاطات والقصور آداب جديدة ساهم الموسيقيون والشعراء مساهمة فعالة في إنشائها.

ولقد كانت مجمل هذه الآداب تعير أو تعكس حياة الفروسية والبلاط وما فيهما من جمال، وعن حياة الرهبان والفسس وما فيها من ظلام.

وقد أثّر إلى حدّ ما أو سيطر على مضامين التربية الأخوان أو الرهبان الشحاذون كما سمّوا أنفسهم، وقام الرهبان الفرنسيسكان سنة ١٢١٢، وقام غيرهم من الدومنيكان السود عام ١٢١٦، وكان همّ الجماعتين إنقاذ النفوس وإعادة الدين والسيطرة على التربية.

وقد حاول هؤلاء أن يسيطروا على الكنيسة والجامعة ونظموا أنفسهم في كل مدينة فيها جامعة واحدة وحاولوا توجيه التعليم على أساس أن هذه الجماعة جعلت الوعظ إهتمامها الأول ولا بدّ للمنخرط في سلكها أن يكون ذكياً مع تمرين طويل منظم.

أما العرب فسنتحدث عنهم بالتفصيل في هذا الموضوع، لنعرض ما استلّوه عن اليونان والرومان وما أعطوه لأوروبا في ذلك الزمن.

فما هو أثر العرب في أسطور التربية المسيحية في أوروبا؟.

لقد حالت الكنيسة الشرقية في القرن السادس دون دراسة الفلسفة اليونانية وقد وجدت هذه الفلسفة عند المسيحين في سورية مكانة آمنة، وشجع العرب المسلمون ومن معهم تحويل هذه الفلسفة والعلوم اليونانية إلى اللغة العربية فتمثّلها العرب وشرحوها وزادوا عليها. ولقد اهتمّ العرب بالفلسفة والرياضيات والعلوم الطبيعية والطب.

وكان ابن سينا يعلّم فلسفة اليونان ويناقشها وغدت مدارس بغداد

أماكن لتلقي المعرفة. كذلك في اسبانيا وفي قرطبة بالذات أزدهرت ونمت العلوم والفلسفة في القرن العاشر ونمت أيضاً المكتبات ودور المعرفة والملفات العلمية. وهذه الفترة تميزت بالظلام أو المرحلة المظلمة في مناطق أوروبا، وكانت المسيحية تضع العراقيل في سبيل الفكر ونموه حيث كان الناس يدرسون في أن الأرض مسطحة بينما في الأندلس كانت الدراسات هي على عكس ما في أوروبا.

وقد كان العرب آنذاك بدأوا يتقنون الأرقام الهندية واستخدام الآلات في التدريس لأرقى أنواع الرياضيات وقياس أدقّ القياسات الفلكية، كذلك في الطب والجراحة والصيدلة وفي الفيزيولوجيا. فهم الذين فسّروا إنكسار الضوء ودرسوا قانون الثقل ووضعوا الجاذبية وعينوا إرتفاع الجو وثقل الهواء والأوزان النوعية للأجسام... وأهم ما يهمنا هنا الصلة بين عرب الأندلس ومن جاورهم من برابرة أوروبا. حيث طلب (ريمون) في القرن (١٢) أسقف طليطلة إلى عالم يهودي ان يترجم مؤلفات العرب الفلسفية إلى اللغة القشطالية، وبعد ذلك أمر الإمبراطور فريدريك الثاني بترجمة تعليقات ابن رشد على كتابات أرسطو فترجمت وقد أصبح أرسطو بعد ذلك معروفاً في أوروبا. وقد نشأت أنواع جديدة من المدارس، حيث بدأت التربية الثانوية في القرن الرابع والخامس عشر تقوى وتنتشر، ومن هذه المدارس مدارس الأوقاف التي كانت أكثر المدارس انشاراً وذيوعاً وكانت تعيش على المنح المحسنين للقسس ليصلوا على أرواحهم وأرواح أفراد عائلتهم، وبعض هذه المدارس كان مجانياً والآخر كان يتقاضى أجراً.

ونشأت مدارس أخرى كالنقابات، وهذه المدارس كانت أكثر تحرراً من تأثير الكنيسة فلقد جرت عادة نقابات التجار والصناع على أن يدفعوا للكهنة مبالغ في سبيل تعليم أولادهم والعناية بأمور دينهم وثمة مدارس أخرى كمدارس المدن، صارت السلطة المدنية تراقب هذه المدارس وتطالبها بالاهتمام بما يفيد في الأمور الصناعية والتجارية. ومن ثم المدارس الخاصة وأغلبها إبتدائية محاولة بذلك أيضاً الاستجابة أكثر من غيرها للحاجات الصناعية، بالرغم من أنها لم تكن مراقبة لكنها لعبت دوراً في تثبيت دعائم التعليم المدني. وآخر هذه المدارس أو ما يشبهها هم الطلبة المتجولون حيث انتشرت عادة العيش عن طريق التسول بين الطلاب الذين كان يعيشون بما تجود عليهم أكفّ المحسنين.

الفصل الرابع:

أسس التربية العربية الإسلامية

إن تاريخ العرب يقسم إلى عهدين كبيرين جداً أولهما العصر الجاهلي وثانيهما العصر الإسلامي.

ففي الجاهلية كان تاريخ العرب محاطاً بالغموض حيث لا تتوافر الوسائل كدراسة توضح معالمه وواقعه. لذلك سنقوم بعرض لتاريخ التربية بشكل يجعلنا نتعرف على الحقائق والوقائع والاستقراءات قدر المستطاع.

ـ ففي العصر الجاهلي المظلم، كان عرب الجاهلية ينقسمون إلى بدوو حضر. فالبدو هم قوم رحل ينتقلون لطلب المرعى والمياه، إذ كان الهمّ الأوحد والأول لديهم تأمين المعاش. أما الحضر فقد كانت لهم مدنهم وحضارتهم ومدارسهم ومؤسساتهم، حيث نمت حضارتهم في جزيرة العرب وتعدتها إلى العراق والشام، فاهموّا بالعلوم والفنون وعملوا بالهندسة والرسم وفن البناء والحساب والطب... إذا انه من الثابت أنهم قطعوا شوطاً كبيراً في مضمار الرقي إذ علينا أن نشير إلى أن البدو وكانوا أميّين في معظمهم وعاشوا على فطرتهم وتجاربهم وحاجاتهم البسيطة واتقنوا من الفنون ما كان يتصل بحاجاتهم.

أما هدف التربية لدى البدو، فكان في إعداد الناشئة للحياة البسيطة لجعلها تتمكن من السيطرة على المحيط والتكيف معه وإتقان ما تعلمه الآباء من فنون ومعارف كإستعمال السلاح وركوب الخيل وأمور الدفاع.

أما الهدف الآخر للتربية فكان في تعويد الطفل البدوي عادات قومه وتخليقه بأخلاقهم ومثلهم. بينما الهدف الأساسي للتربية لدى الحضر، فقد كان في إعدادهم لحياتهم الحضرية عن طريق تعليمهم الصناعات والمهن وتدريس الطب والهندسة...

فالأسرة والعشيرة كانت الوسط الذي ينشأ الطفل البدوي فيه يعلمه أبواه الصناعات البسيطة التي يحتاجها ويدربانه على الدفاع عن نفسه كما تطبعه القبيلة بطابعها وتفرض عليه تقاليدها وعاداتها وأخلاقها. فالطفل الحضري كان يخضع لتربية أرقى ويدرس في مدارس ابتدائية وعالية فيتعلم القراءة والكتابة والحساب... وهو على عكس الطفل البدوي الذي يخضع خضوعاً كاملاً لنواهي وزجر أهله وعشيرته، إذ أنه يتعلم عن طريق ما يدرس في المدرسة وما يتلقاه من المعلم على طريقة الكتاتيب ويتعاون مع الآخرين الذين يدرسون معه.

أما الأجواء الاجتماعية والثقافية العامة للجاهليين، فكانت تتمثل بالأسواق ومجالس الأدب ونشدان الشعر وإلقاء الخطب لما يساهم في تنمية اللغة وترقيتها وتهذيبها والنهوض بالشعر والنثر. وأشهر اسواقهم سوق عكاظ ومجنّة وذو المجاز. أما البلدان المحضرة فقد كانت المدارس زاهرة ودور الكتب عامرة، وقد عثر بين آثارهم على أنقاض مدارس وبقايا ألواح من قرمين عليها دروس الحساب وصفوف أخرى من العلم.

وفي العصر الإسلامي، فقد حثّ القرآن الكريم على طلب العلم من خلال الآية الكريمة: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ وآية أخرى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ ثمة حديث للرسول الأعظم ﷺ: طلب العلم فريضة على كل مسلمة ومسلم... وقال أيضاً: «لأن تغدو فتتعلم باباً من العلم من أن تصلي مائة ركعة»، وقال: «حضور مجلس عالم أفضل من صلاة ألف ركعة وعيادة ألف مريض وشهود ألف جنازة».

إن القرآن الكريم أول كتاب دوّن في اللغة العربية، وهو الأساس في انتشار التعليم وحافظ اللغة العربية والمبقي لها. وقد ذهب المسلمون إلى نشر دينهم في زمن الخلفاء الراشدين. ولم يهتموا في العلوم إلا ما كان منها متصلاً بتدوين القرآن. وفي العصر الأموي إنتشر الإسلام واتسع نطاقه واختلط العرب بالأعاجم ففشا اللحن بينهم واختلفت وجهات النظر في مسائل الدين، فالتفتوا إلى العناية باللغة وتدوين قواعدها.

وعلى صعيد علوم اللغة، فقد كان العرب في أول حياتهم يعتمدون على السماع في ضبط لغتهم والإبقاء عليها، وعندما دخل الإسلام فسدت ملكة اللغة في المدن ففشا اللحن بين العرب وصعب تعلم اللغة على الأعاجم مما أضطر العرب إلى وضع القواعد العامة للغة العربية من فصاحة وبلاغة وأدب وشعر. وفي مجال العلوم الشرعية، فقد أصبحت عناية المسلمين بدينهم بالغة، فنشأ عندهم اللغة وعلوم والتفسير وعلم الكلام إلى ما هنالك.

وفي هذا المجال ـ مجال العلوم الدينية الشرعية ـ فقد ألّفت

مئات الكتب وجمعت الأحاديث الشريفة وتفسيرات القرآن وكثرت محاولات التوفيق بين العلم والفلسفي والدين.

في العهد العباسي، وبعد توسع سلطانهم، فرغ العلماء في وضع العلوم الدينية واللغة والتفتوا إلى علوم اليونانيين والفرس والهنود وما حوته علومهم من فلسفة ومنطق وطبيعيات ورياضيات، وما تفرع منها من علوم بحتة كالطب والكيمياء والجبر والهندسة.

وكان لدور الترجمة والنقل الأثر البالغ في مثل هذه العلوم وترجمتها، وأول من اهتمّ من الخلفاء آنذاك أبو جعفر المنصور الذي كان محباً للعلم بميادينه المختلفة، وقد أمر بترجمة كل الكتب المتصلة بالطب والصيدلة والهندسة. وفي هذا الزمن انتصر المعتزلة في مذهبهم القائل بضرورة إعمال العقل في النصوص الدينية والاستعانة بالفلسفة اليونانية، وقد أمر بنقل كتبهم إلى العربية، وقد كان للتحقيق والتأليف الدور البارز، فما كاد المسلمون يتدارسون هذه الكتب المترجمة حتى نشطوا إلى تحقيق المسائل الفلسفية والعلمية وشرحها وتلخيصها، والإبقاء على الأثر اليوناني والزيادة عليه فالدنيا أساساً ومفهومها هي هدف التربية عند اليونانيين، أما الأخرة والتحضير لها غاية التربية المسيحية. وجاء دور الإسلام الذي دعا على الجمع بين الإثنين معاً من خلال الآية الكريمة: ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْأَخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ﴾. كما قال ﷺ: «إعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً».

إن الغاية الأساسية للإسلام وللتربية الإسلامية هي في تحضير الطفل لدينا يعيش فيها كعضو نافع لا يفسد دين ولا يصرفه عن آخرته.

فالمنبع الأساس هو القرآن الكريم وهو أصل التعليم ومدماك التربية الإسلامية في كل الوطن الإسلامي لكن النهج والطريقة تختلفان من منطقة لأخرى، فأهل المغرب مثلاً يعلّمون أولادهم على دراسة القرآن وتعليم القرآن والقراءات البسيطة.

وأهل الأندلس كانوا يعلّمون القرآن أيضاً ويخلطون به رواية الشعر وقواعد اللغة والإخبار والحساب ويقتنون بالخط العربي وبفنونه بينما يتطلع الشرقيون إلى الخلط في التعليم كأهل الأندلس ويعتنون بالقرآن أكثر من غيره عن طريق معاهد خاصة ومعلمون متخصصون. فبعض المربين قد نبّه إلى إشكالية البدء بالقرآن وقال بوجوب الإبتداء والتعلم باللغة ليتقنها الطالب كما يجب، حتى قيل في البدء في تعلم القرآن: ياغفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره فيقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أولى بالتقديم منه، وقد أيده في ذلك ابن خلدون حيث قال: «هو لعمري مذهب حسن إلاّ أن العادات لا تساعد عليه».

وعندما ينتقل الطالب من دراسة المرحلة الإبتدائية، ينتقل بعد ذلك المرحلة التي تليها في حلقات تعقد في الجوامع حيث يتناول المعلم مسائل العلم بالشرح والتفصيل. والطريقة التحليلية هي الأساس في التعاضي مع مسائل العلم هذه، وأهم هذه المسائل مسألة (منطق أرسطو) ومسائل إخوان الصفا وعددها (٥١ رسالة).

ولم تقتصر الدراسات العالية في الجوامع بل تعدتها إلى المستشفيات والمنازل الخاصة حيث كان الإغنياء يطلبون من المعلمين تعليم أولادهم في بيوتهم.

أما دور الكتب فيرجع الفضل في إنشائها إلى خلفاء العباسيين الأول حيث أنشأ هارون الرشيد بيت الحكمة حيث جمع في كل ما يتصل بمناحي العلوم المختلفة وعلوم الدين وكتب اليونان والفرس، إلى أن جاء عهد المأمون حيث أضاف إليه الكثير من العلوم اليونانية والسريانية والفارسية والهندسية.

في القاهرة بالذات فقد أسس الخليفة الفاطمي العزيز بالله مكتبة كبرى تحوي على عدد هائل جداً من الكتب القيّمة، كذلك في الأندلس وفي قرطبة بالذات واشبيلية وغرناطة وغيرها نجد مكبتات عظيمة فيها الكثير من صفوف العلم، وقيل أن الحكم بن الناصر لديه مكتبة في قصره بقرطبة تحوي على (٤٠،٠٠٠ الف مجلد) وكان يرسل التجار لشراء الكتب من أسواق والعالم ويأمرهم بالسخاء في هذا المجال.

الفصل الخامس:

نظرةعلى عظماء ومشاهير التربية في العالم الإسلامي (الغزالي وابن خلدون)

ـ إن الكثيرين من المفكرين المسلمين قد اهتموا بهذا الحقل الهام والأولي في صنع الحضارة أية حضارة. وقد برز منهم العدد الوفير في حقل التربية وتطورها ومدارسها والآراء التي لهم أكثر من صولة وجولة ونذكر منهم كبيرهم الغزالي وابن خلدون وأبو بكر العربي وغيرهم. ولن تتجاوز أبداً ما قدمه أسلافهم في صور الإسلام وبداياته عميدهم وسيدهم بلا منازع محمد ﷺ وعلي عليه السلام كنابع هامة ومطارد ومداميك للتربية وفلسفتها وبلاغتها دوروسها إلى الأمة الإسلامية التي كانت بأمس الحاجة يومذاك ولا تزال إلى مفاهيمهم وتعاليمهم في بناء دولة الإسلام التي اغرّها الله حيث سنقوم في عمل خاص لدراسة هذه لدراسة هذه المفاهيم والأقوال المأثورة ومغزاها العميق والبليغ ومن ثم تحليلها وايصالها إلى القراء بالشكل المعقول والمنطقي للاستفادة منها في حياتنا اليومية وفي عملية التواصل مع الأهل والمدرسة والمجتمع.

إذن لهؤلاء المشاهير آثار ومهمة في مضمار التربية، فالغزال الذي نشأ بين

(٤٥٠ ـ ٥٠٥ هـ) وتعلّم مبادئ العلوم وسافر إلى نيسابور وصار فقيهاً من فقهاء الشافعية حيث قابل نظام الملك الذي أقدمه وقدرّه وعهد إليه بالتدريس بمدرسة بغداد النظامية. وقد ألّف الغزال أكثر من كتاباً يدور معظمها في مهاجمة الفلسفة والدفاع عن الدين وكان أبرزها (إحياء علوم الدين) ويحتوي على معظم الأراء التربوية التي سنستعرضها فيما بعد.

فضاعة العلم والتعليم من أشرف الصناعات ننظره مستشهداً بقول الرسول الأعظم قوله: «وإنما بعثت معلماً».

أما الهدف في التربية فيعني ذلك الفضيلة الدين حيث يقول: «الخلق الحسن ضعة سيد المرسلين وأفضل أعمال الصديقين وهو على التحقيق شطر الدين وثمرة مجاهدة المتقين ورياضة المتعبدين». ويرى أن الطفل يأتي إلى الحياة ونفسه صحيفة بيضاء خالية من كل نقش وتصوير وان المربي أياً كان هو الذي ينقش على هذه الصحيفة ما شاء من خير وشر، ويتابع أيضاً بأن «الصبي أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة سادجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما نيقش عليه ومائل إلى كل ما يحال به إليه».

لقد كان الغزالي يهتم اهتماماً كبيراً بالتربية، ويعتقد أن قدرة المربي أن يصوغ المتربي على الخير أو الشر، دون أن تبادر عن إلى نقد هذه النظرة ولسنا في معرض ذلك، لكن من المهم أن ندلّل على

أنها كانت نظرية الكثرين في القرون السالفة. ومن خلال كتاب «إحياء علوم الدين» نستخلص بعض الآراء التي صدرت له في مضمار التربية وفي علاقة المربي بالمتربي حيث يقول[1]:

ـ بوجوب العناية وضرورتها بتربية الطفل منذ الطفل منذ اليوم الأول من حياته، لأنه نفسه صحيفة بيضاء، فكل ما ينقش عليها يترك أثره، ومن الواجب ان تكون وضعته إمرأة صالحة متدنية.

ـ وبوجوب تعويده الأخشيشان في المأكل والمفرش فيعود الخبز القفعار أحياناً لئلاّ يرى الأم حتماً، ويجب إليه القصد في المطعم والقناعة بالخشية منه كما يجيب بالثياب البيض دون الملونة وذلك لأنهما شأن النساء والمخنثين.

ـ بوجوب الاستعانة على تأديب الصبي بحيائه، فالحياء هدية من الله تعالى وبشارة تدل على إعتدال الخلق وضعاء القلب.

ـ يعلم الطفل في المكاتب القرآن وسير الصالحين والأنبياء لينغرس جهنم في قلب ويمنع عن إشعار العشق وأهله ويجنب مخالطة يزعم أن ذلك والظرف ورقة الطبع.

ـ إن الرياضة البدنية تقوي الجسم وتلأه نشاطاً ولذلك فإنه «يعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل كما ينبغي أن يؤذن له بعد الذهاب من المكتب أن يلعب لعباً جميلاً ستريح إليه من تعب التعلم بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكاؤه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه».

---

(١) د. فاخر: التربية، دار العلم للملايين، ط١٩٧٤ (أيار)، ص٥٩ وما بعدها.

ـ بإلزامية تعويده ـ الطفل ـ على مكارم الأخلاق وتجنيبه سيئها، فيقود الصبر والشجاعة وإكرام العشير وإحترام الكبير وقلّة الكلام وحسن الإصغاء وترك المين وطاعة الوالدين والمعلم والمؤدب ويمنع عن لغو عن لغو الكلام وفاحشة والتفاخر على أقرائه بما يملك أبواه.

ـ مكافأة الطفل على جميل خلقه وحميد فعله وفي ذلك تشجيع له على الخير وباعث على الإكثار منه.

ـ وجوب الإقتصاد في اللوم والعنف عند وقوع الذنب لأنه كثرة العتاب

والتوبيخ مما «يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ونخيف وقع الكلام في قلبه».

ـ حين يبلغ الطفل سن التمييز يعلم ما يحتاج إليه من حدود الشرح ولا يسامح بترك الصلاة والطهارة وحين يصل سن البلوغ يوقف المربي على الشريعة والأداب، فإنه في هذه السنة تتولد فيه القوى العقلية التي تساعده على الإدراك.

ـ لا يستطاع أن يؤخذ العلماء بطريق واحدة ولا يعاملون المعاملة نفسها بل يجب أن يختلف علاجهم باختلاف أمزجتهم وطبائعهم وأسنانهم وبيئاتهم. وهو يقول في هذا المجال: «وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، كذلك المربي لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكم وأمات قلوبهم...».

وبالنسبة لموضوع التعليم العالي، فإن الغزالي قد درّس في

المدرسة النظامية في بغداد، وهذه المدرسة تشبه كليات العلوم في زمننا هذا، وكان نوابغ عصره يحضرونه في محاضراته، وقد اهتم كثيراً بالكتاب حول آداب المتعلم والمعلم وطرق التعليم ومن أهمها نوجز ما يلي:

يجب أن يتقدم الخلق الصحيح القويم على ما عداه فإن الطالب السيء الخلق أبعد الناس عن العلم الحقيقي النافع، ويجب الانصراف عن الدنيا والرحلة في طلب العلم والبعد الأهل لأن هذه العلاقات تصرف الطالب عن العلم، ويوصي بالتواضع وإلقاء زمام الأمر إلى المعلم ويذعن لنصيحته، ويؤخذ على الغزالي مبالغته في هذا الصّدد حتى أنه قال بأن خطأ المرشد أنفع للطالب من صوابه هو. ويجب الإبتداء بالطريقة الحميدة الواحدة التي يرضى بها أستاذه ثم بعد ذلك يتعرف على الإتجاهات المختلفة خشية إندهاش العقل وحيرة الذهن. وأن على الطالب أن يظر إلى كل العلوم المحمودة ثم يشتغل بالأهم منها وإذا ساعده الصبر عاد إلى باقيها، ويجب عليه مراعاة الترتيب في العلم الواحد من الأهم إلى الأهل أهميّة، ومن وجوب الإتقان للفن الواحد قبل الانتقال إلى الآخر، وأن يتوجه المتعلم إلى وجه الله في علمه فلا يطمع في زعامة أو مادة أو سلطان.

وفي آداب المعلم، كالحدب على المتعلمين ومعاملتهم معاملة البنين، وأن يعلم لوجه الله لا يريد جزاء ولا شكوراً، وألاّ يألو جهداً في النصح والزجر والإطلاع على أنواع العلم والتصريف لها.

للجوء إلى التعريض لا التصريح والرحمة لا التوبيخ في زجر المتعلمين فالتصريح يهتك حجاب الهيبة ويهجّ الحرص على الإصرار.

وعليه ألاّ يقبح في نفس المتعلم العلوم التي لا يعلمها هو وان يراعي التدريج في النمو والارتقاء بالتعلم من تبة إلى رتبة. وكذلك أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه إليه بما فهمه واستعداده وأن يلقي عليه الجلّي المفهوم ولا يذكر له أنه يدخر عنه تدقيقات أعلى من منزلته لئلا ينصرف قلب المتعلم عن السهل الجلّي.

وسنأخذ عينة هامة وتاريخية وجليّة أخرى في حقل التربية ومضامينها والدراسات التي أجريت في إطارها تلك الشخصية التي تركت آثاراً عميقة في هذا الحقل وأصبحت اليوم موضوع دراسات واسعة لما تركته من آراء وتوصيات وتوجهات. هذه الشخصية هي ابن خلدون كنموذج آخر بعد الغزالي، فهو الذي درس الفقه والحديث وعلوم اللغة والعلوم الفلسفية، فنبغ وكتب لبعض الملوك ثم رحل إلى الأندلس حيث لمع نجمه ووزر لملوكها وسافر لمصر وولي قضاء المالكية في القاهرة ثم انقطع للدرس والتأليف ومن أشهر آثاره كتاب (العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر). أما المهم في هذا الكتاب هو المقدمة المعروفة بمقدمة ابن خلدون التي ترجمت لمعظم اللغات العالمية، حيث وضع فيها أسس علم الاجتماع الحديث، وقال بمبدأ النشوء والارتقاء وعرض فيها لكثير من سائل التربية.

ولقد كان هذا العالم يحسّ إحساساً كبيراً بأنه يضع في مقدمته أسس علم الاجتماع كعلم جديد مستقل له موضوعه الخاص وله أبعاده الإنسانية والبشرية والعمرانية إذ يقول مثلاً: «وأعلم ان الكلام في هذا الغرض مستحدث الصفة غريب النزعة غزير الفائدة. . . وكأن

علم ستنبط النشأة ولعمري لم أفت على الكلام في منحاه لأحد من الخليفة».

وفي هذه المقدمة يفرض ابن خلدون لمذهب النشوء والارتقاء أو ما يشبه هذا المذهب حيث يقول: «انظر إلى عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن ثم النبات ثم الحيوان على هيئة بديعة من التدرج. آخر أفق المعادن متصل بأولى أفق النبات مثل الحشائش وما لا يذر له، وآخر أفق النبات مثل النخل والكرم متصل بأفق الحيوان مثل الحلزون والصدف ولم يوجد لهما إلا قوة اللّمس فقط، ومعنى الاتصال في هذه المكونات أن آخر أفق منها مستعد بالاستعداد القريب أن يصير أول أفق الذي يعده، واتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه وانتهى في التدريج التكوين إلى الإنسان صاحب الفكر».

أما الآراء التربوية فهي مهمة بالفعل وترتكز على أسس نفسانية صحيحة نوجزها فيما يلي:

ـ أن يعتمد في البدء على الأمثلة الحسية، وذلك أن المبتدئ ضعيف الفهم فلا بد من أمثلة حسية تعينه على فهم ما يلقى إليه كذلك الأب يؤثر بالغايات في البدايات فلا يؤثر بالتعاريف والقوانين في أول الأول فما يكره الطفل بالعلم ويصعبه عليه.

ويكون تلقين العلوم للمتعلمين مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً. يلقي على المتعلم مسائل في كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ثم يقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول سا يردد عليه حتى ينتهي إلى آخر

الفن وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها ضعيفة وحينئذ يرجع به إلى الفن ثانية فيخرج من كالإجمال ويستوفي له الشرح ثم يرجع به ثالثة فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ويذكره ما هناك من وجوه الاختلاف فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته.

ويجب ألا يطول على المتعلم في الفن الواحد بتغريق المجالس وتقطيع ما بينها لأن ذلك ذريعة للنسيان وإنقطاع مسائل العلم بعضها عن بعض. وكذلك يجب ألا يخلط على المتعلم علمان معاً فإنه حينئذ قلّ أن يظفر بواجد منهما لما في ذلك من تقسيم البال وإنصرافه عن كل منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معاً.

وان الشدة على المتعلمين مضرة بهم فإن إرهاق الحد في التأديب مضر بالتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس في إنبساطها وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والعنت خوفاً إنبساط الأيدي بالقهر عليه.

ويجب أن يعتمد في تهذيب الأطفال وعلى القدوة الحسنة، فإن الأطفال يأخذون بالتقليد والمحاكاة أكثر ممّا يأخذون بالنصح والإرشاد. فالرحلة إلى الأقاليم النائية في طلب العلم فإن ذلك يزيد في تجارب المتعلم ويكسبه معارف وعلوم لأنتاج له لو أقام جميع حياته في بلده.

فالبدء في التعليم بكتاب الله يقرأوه التلميذ ويحفظه ثم ينتقل من

إلى غيره من العلوم. وقد وافق ابن خلدون على البداءة بتعليم علوم العربية والانتقال منها إلى الحساب ومن إلى القرآن ثم استدرك فقال: «ولكن العادة لا تسمح به»!!

وأخيراً فإن العلوم على ضفين: علوم مقصودة بالذات كالعلوم الشرعية وعلوم آلية كاللغة والحساب وبأنه يجب علينا أن الاّ يطالب المعلمون تلاميذهم استقصاء المؤلفات وإستيعاب ما كيف في كل علم في ذلك إعاقة لهم عن التحصيل فلا يفي علم التعلم كله بما كتب في صناعة واحدة.

يجب على المعلمين أن يتجنبوا وضع المتون المتحضرة وتكليف تلاميذهم حفظها واستخراج المسائل من بينها، وذلك لأن المتحضرات عويصية دائماً.

هذه هي بصورة عامة آراء ابن خلدون التربوية، لكن سيرته الذاتية تعكس إلى حد بعيد أواليات عمله السياسي والتربوي وتوجهات الثقافية، وهذه السيرة التي وضعها في فترة عزلية وبعد إحباط وأهوال وآلام من الإلتواءات والأزمات، شاشة تقرأ عليها تحليله لذاته وإمكان على سلوكاته ورهلته إلى هاليز شخصية وتلافيفها ومقاصده الواعية أو العبر التي ازاء ابلاغها وتوصيلها للجماعة فإن ابن خلدون قد قام بعمل صعب وغير بريء، فالصعوبة تتأتى من الحواجز التي تقف في وجه الأنا عندما تحلل أعماق الأنا حيث تظهر حواجز لا واعية وتتحرك النرجسية وتمر غير واضحة صور وتمثلات أو تنسى وتبقى مطمورة، وتعمل بقوة أواليات الدفاع عن الذات أي تسريات التطهر الذاتي حيث غسل الأخطاء ومحو الفشلات.

وإذا ما قرأنا في الفكر الفلسفي لابن خلدون كطريق لتعريف فكره التربوي، فإننا نفضل ذلك في سبيل توضيح مكانته داخل الفلسفة العربية الإسلامية، ومن ثم من أجل تحليل ذلك الخطاب الفلسفي المتميز، بالنسبة للفارابي وابن سينا وغيرهم، والذي هو خطاب لا يختلف إلا من حيث الحدّة والشدة أو الدرجة بالنسبة لمقولات ابن تيميّة أو أي كلام آخر اهتم بنقض الفلسفة.

إننا نكشف في العطاء الخلدوني في الفلسفة نظرية في التربويات. فالموقف من الفلسفة موقف من التربية واختيار نظرية في الإنسان والعقل والعلم في الفعل والقيم والعلائق.

إن فلسفة ابن خلدون في التربية، كما في العقل العملي بعامة منبثة كانت أو قائمة في مذهب الفلسفي أو في اتجاهاته الممنهجة النظامية حيال مناداته بالدور المثمر للمنطق وللتجربة ولتحليلات الوقائع أو لمناهج الاستقراء والتعليل. يريد ابن خلدون إنساناً تقوده نظرية في المعرفة وتحركه طرائق محددة في انتاج تلك المعرفة وحقولها ودرجاتها في أسسها وطبيعتها ومقاصدها.

وذلك الإنسان في مكر ابن خلدون التربوي أو الفلسفي يحيّن قيماً أوضحها الفقيه والكلامي والمحدث فهي قيم الدين حيث الثقة بالفضائل والمعايير وحيث دعوة الإنسان إلى القيام بحقوقه تجاه نفسه والآخرين والجماعة والروحانيات. والواضح ان ذلك الإنسان الذي يوّد ابن خلدون للتربويات أن تبنيه هو خليفة الله في الأرض أي يحيل المركز السيد في الطبيعة ويتميز بالعقل ويمثل ألوهية في هذا الوجود أو يحمل رسالتها.

إن فلسفته أو مذهبه في العقلوالمعرفة والطرائق هي مقاصده من التربية أو من المقعد الأسنى. فأطروحة ابن خلدون الكبرى هي المحافظة أو الإبقاء والاستمرار لما هو مقولات الدين في الإنسان والوجود والمصير. فالمجتمع بنظره هو التربية وهو حاكم الفلسلفة ووصي عليها.

وتتحدد التربية النظرية، كالفلسفة المقبولة الممكنة والمنتجة أي غير الفاسدة وفير المبطلة بعوامل الدين (النبّوة الوحي) حيث يتحدد عالما الإنسان والأنبياء أي عالما الغيب والشهادة. هذا هو ميدان التربية والنظر، أي الوعي والممارسة، فقد استمد ابن خلدون من التاريخ الفكري ومن المجتماعات عناصر ومقومات مذهبه التربوي.

وهذا الكلام يعني أن النقليات أو السمعيات من جهة، وتحليل ابن خلدون للواقعات والعمران والتاريخ جانبان كانا يتفاعلان في صياغته لمقاصد السياسة ولميدان التربية والعقل، والسؤال هل انطلق ابن خلدون من النص إلى الواقع أم أنه عالج الأمور والواقعات ثم سار باتجاه مقولات الدين في المعرفة والطبيعة، هو أن ابن خلدون عالم بالأصول: يزاوج المصالح وحاجات الإنسان مع المثالي والمعايير والقيم وميدان اصول الفقه كميدان التربويات واسع ممتد إلى كل نشاط وعمر وعلاقة بدءاً من منزل طفل إلى المدرسة إلى المهنة إلى الحلقات الاجتماعية المتداخلة المتحالفة.

إن أشهر روافد التربويات الخلدونية كانت عبر الفلاسفة وعبر قطاع التصوفيات ولا سيما الفقهيات التي امتزجت على يدي الغزالي بالفلسفي أو التيار الذي يمثله ابن سينا ومسكويه ونصير الدين الطوسي.

وفي العلم والتعليم، نجد أن مصطلحات ابن خلدون المرتبطة بهذين الحقلين تتحرك ضمن مرجعية أو إطار نظري عام مفاده أن التربية هي بحسب قراءة حاضرة لتلك المفاهيم والمصطلحات، نشاطات تستعمل طرائق معينة لنقل المعارف والخبرات وتتركز على رؤيا معنية لنفسية المربي وحاجياته وعلى تقدير لمصالح المجتمع والدين والسياسة. وهذه الطرائق مرتبطة عند القاع كما عند الغاية كالمقاصد والغايات بقدرات المربي وميوله.

ولقد اهتم ابن خلدون بعناية التعليم أو في نقل العلم إلى الأولاد داخل الكتاب كمؤسسة أولى لتطور الوعي التربوي ونجح الدارسون والمؤرخون العصريون في دراسة أنواع الكتاتيب والأمكنة التي تقام عليها وأثاثها ومسؤوليها من معلمين ومتعلمين كما درست كما درست قضاياها: مدة الذهاب إلى الكتاب، مهمة المعلم وخصاله، أدبياته، أجره، صحته وتظيم التعليم. . . .

فالجامع أو المسجد للتربية والتعليم وتلقي الدراسة وكمؤسسة تعليمية يلعب دوراً بالغاً لم ينبّه إليه ابن خلدون كمكان وأداة وطريقته في التربويات ولا يزال. وقد كانت الحلقات تهتم باللغة والفقه وحتى الطب والفلك ولهم آدابيتهم حيال الذات والمكان كما حيال الآخر والمجتمع والكتب ولا سيّما حيال فضل العلم وشرفه.

وتتميز المدرسة كمؤسسة معروفة وهي معروفة بالنظاميات، واثبتت نفعها للدولة والمعرفة الموجهة لأن الدولة هي التي تثقف وتتولى وتختار. وخير من اهتم في توضيح دورها (ابن الأزرق) الذي أثنى عليها كمدرسة نظامية.

لكن الإثنان معاً أشارا إلى مجالس المناظرة والجدل، لكن اهتمامهما كان أوضح بمؤسسة أخرى وهي الرباط أو الزوايا الصوفية التي انتفع منها ابن خلدون نفسه تعلماً وتبلسماً.

وفي مجال تشخيص الخلل في النظام التعليمي التربوي المتعارف عليه، فقد ألمح ابن خلدون على غرار سابقيه من المهتمين بجال التربية إلى صعوبات تضر بعملية التعلم ومن بينها كثرة التأليفات واختلاف الإصطلاحات والبرامج والوجوه... وتعدد طرقها. وتبرز صعوبة أخرى في مطالبة المتعلم والتلميذ بالحفظ والاستذكار. فإبن خلدون هو المستقرئ والمستقصر للظواهر والجزئيات، ينتقد أحدى العوائق الكثيرة التي كانت تقف في وجه تسهيل ولتعلم وفي مسار عملية الاكتساب وتحصيل الخبرات والمعارف والصناعات، يقرأ أمثلة عديدة في أكثر من مادة تدريسية تأليفية، ثم ينتج بعد ذلك قانوناً ويصوغ آخر هو مبدأ نافع ومفيد، سهل التطبيق وقاصد التسهيل والتيسير، ويقر بأن هذه الطريقة في التدريس تقع خارج «مصالح الناس» ولا تتوافق مع غايات الشريعة.

فهو دائم الانتقاد، يصوغ المبادئ العامة، يعظ، رافض للشعب وتعدد المذاهب. ينسجم مع شكوى عامة، مثيراً للرفض عند المثقف والتربوي والمتخصص لمن قبله ولمن بعده، مع ان في ذلك غنى للعلم وللبحث العلمي. والسؤال الآن هل نستطيع القول ان ابن خلدون في نفوره الشديد الوضوح والمكرّر حيال قضايا عديدة من خروج عن المسار العام أو على الأكثرية وعلى السلطة القائمة في السّدة؟ وهل أن كثرة التأليف هي عنده تمرد وشغب واختلاف؟.

لقد تعمّق هذا الرجل في قراءته المنفتحة لنظام العلم والتعليم وألحق على مبدأ آخر يرى في كثرة ولإختصار صعوبة على المعلم والمتعلم، فالأهم هنا أن ذلك المبدأ راسخ في العملية الإنتاجية المعرفية.

فهو الذي أنتج وأصدر المنهج الاستقرائي في دراسة الوقائع والظواهر التعليمية، مبدأ أساسياً يتمثل في إعادة توجيه التعليم السالف باتجاه العلوم المقصودة. فالتوجه الراسخ إلى العلوم كوسيلة لغيرها في عملية الوعي التربوي العربي الإسلامي أحدث خللاً وصعوبات جمّة قد ارتفعت أمام الطالب وامتصت قدراته ووجهت طاقاته نحو علوم ليست مرتبطة بالواقع والمجتمع في منفعة المتعلم وتطوير العلم.

ولم يكن المبدأ التربوي المتمثل في المناداة بأن التعليم النافع ينصب على العلم النافع والمجدي وليد أفكاره، فالمهم هو النقد الاستيعابي لتلك الاختلالات في التثقيف والتعليم.

لقد كان يطبق الاستقراء ويقارن ويربط بين الوقائع والظواهر التي ركزت على المبدأ التربوي قاصدة بذلك ما هو نفعي، فهو يحكم قانون المصالح ومقاصدها وأهدافها، ولقد فكّر وحكم تحليلاته بل أحكامه على الوقائع التاريخية والشخصيات، هنا ومرة أخرى نجد ذلك المبدأ الأساسي المحرك والمحور الذي يؤلّب كفة العملي في الفكر العربي الإسلامي.

وهو الذي أمتصّ وتعدّى ما سمّي بآدابية المتعلم وهدفيات

السلوك والعلائقية. ففي تفسيراته حول المعلم، ينتقل من أدب الوصايا إلى معرفة واضحة تحكم العلماء، فهؤلاء أبعد الناس عن السياسة بسبب اهتماماتهم الذهنية فقط.

وفي مجال طرائق التدريس أو النظر والمقارنة والطريقة الاستقرائية فهو لا يتبسّط في الفصل الذي يعقده لادراسة «الرحلة في طلب العلم»، حول وصف طرائق التدريس النافعة. فلا هو يفصّل ولا يحلل، بل يذكر بالطرائق المستخدمة في نقل العلم وتحصيل المعرفة مع اختلاف المادة الدراسية والمستوى والحلقة.

فمن ناحية تعلم المواد المخصصة لما هو دراسات متخصصة أو عالية، ولإلقاء والمباشرة. فالمتعارف عليه هو أن يستمع الطالب ويكتب ويناظر ويسائل، ومن الشائع في التدريس أيضاً أن يتكلم بالمفيد ويملي ويقرأ ويعرض ويجاول ويعطي إجازة ويمتحن أو يفحص.

إلا أنه ـ ابن خلدون ـ لم يتوقف إلا عند الرحلة طلباً للعلم.

وفي المجال الخاص بالأطفال وتعليمهم، فهنا يعيد إنتاج ما كان يحكم ويقود من التوضيح والتبسيط والتدرج والتكرار والترغيب وجعل المتعلم ينتفع مما تعلم، وإهتمام بالفروق بين الأفراد من حيث الميول والقدرات واختيار أوقات مناسبة للحفظ وتكوين ملكة التحصيل والتلقي للفهم والاستيعاب للتلقين والتذكر.

فلقد تعددت الدراسات في مجال (التَتلمذ) من تفريط تربويات ابن خلدون. ومن المجدي معرفة أن عطاءاته التي توصل إليها أسلافه

وسابقوه. وبعدها يترك للقارئ تحليل الفصل المتعلق «في وجه الصواب في تعليم العلوم» وطرق الإفادة، وأن إستخلاصها لمصطلحات في هذا الفصل أسرع طريقة إلى معرفة التربويات الخلدونية.

إنه يعطي آراء سديدة في استعمال الزمان للتعلم والتحصيل وعدم تكديس ما يطلب اكتسابه التفريق بين حصص التعلم، وبالمقابل فليس من النافع للمتعلم والمعلم إطالة الفترة الزمنية الواقعة بين مجلس تعلم ومجلس آخر. ومن مبادئه أخيراً لا آخراً في المستوى التعليمي أن لا يخلط على المتعلم علمان معاً، ويظهر هنا أن يرهص بقوانين في التعلم يدرسها علم نفس التعلم وعلم النفس التربوي منذ أواخر القرن الماضي.

إنه يكرس أهمية كبرى لتأثير الزمن على التعلم والتلقين والتحصيل، حيث بلغت أيضاً إلى أن الزمان عامل على وظائف الذاكرة من حيث الحفظ والتذكر كما من حيث قدراتها. هنا تستدعي للشهادة أمام العقل الحاكم آراء تجعل الفكر الإسلامي، وهو المنظّر في صناعة التاريخ وفلسفته في سجن قيود أو قوانين مسبقة جاهزة ثابتة حتّمت على ذلك الفكر بحسب تلك الآراء أن يتصرف وينظّر للزمان على أساس أنه مؤلف من وحدات منفصلة.

ولا غررو في أن يقارن ابن خلدون بين مناطق تربوية بين أهلنا في مناطق جغرافية لا بين أهلنا من حيث طوائفهم الدينية التي كانت وما تزال غير منقسمة أو بلا فروقات ملحوظة من حيث الهمّ التربوي (من مواد التدريس وطرائق وآدابية العلم والمعلم والكتب ومن حيث

النظر في علم الأخلاق والتركيبة الخلقية).

كما تحدث عن مشكلات خاصة بتعلم اللغة العربية، وله في ذلك آراء سديدة وخصوصيات، ففي فصل «في تعليم الولدان» حيث تظهر النزعة التي تقارن بعد العرض والوصف أساسية وبارزة عند ابن خلدون، فالمقارنات شيء وجمّة وتقدم معلومات تاريخية عن طريقة التعليم ومواد التدريس السائدة في المشرق كما في المغرب.

فالأهم هو أن أهل المغرب وأهل الأندلس وأصل أفريقية متفقون جميعاً على أهمية وضرورة التعلم وضرورة التعليم في الصغر، ثم وبشكل خاص على أن القرآن واللسان يعطيان المنزلة الواحدة وقيمة أولى مشتركة.

وبعد التأكيد على أصالة وقيمة ابن خلدون في مقارناته ومداخلاته التربوية تدّبر ودراية المبدأ العام المتحكم عند أهلنا القدامى سواء أكانوا في المشرق أم في المغرب، والذي هو مبدأ المبادئ الذي يربط بإحكام ومتانة بين القرآن واللغة العربية بين تعليم القرآن للولدان، وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجديدها، ويقرر أحكاماً نقدية عدّة في مجال تعلم اللغة العربية.

فاللغة العربية تشكل الفكر الخلدوني بدون شك ومحوره أيضاً وهي المحددة لنظرته في الوجود والسببية والعقل، وتؤخذ من وجهة إيمانية كأنها مقدسة أو قادمة من عالم خارج المجتمع والتاريخ وتحمل أو تطل وتنقل إلى عالم قائم خارج المجتمع والعمران هي بالنسبة له سند للدين ودليله وحصنه وهو المميز والعماد.

فلقد تطورت علاقة اللغة العربية بالفكر والمنطق، فالمعنى التربوي لمقولات الفكر الخلدوني لم يحكم تلك المقولات كلها، ومنطق الدلالة اللغوية يوضح أصول النظر عند ابن خلدون وليس أمادياً، فلربما السببية لديه عن طريق إكتناعه معنى كلمة سبب في المعجم اللغوي، ونمر بالمعجم نفسه أيضاً لإكتناه مصطلحات ومقولات ومبادئ وقواعد إنتاج معرفي من مثل العادة مستقر العادة والطبائع والكلي والمبدأ..

إنه هو الذي كان يربط في كتاباته بين التربية وعلم نفس القمع وحاجة المجتمع وميول الأفراد وفروقاتهم. فقد كان يعلّل الأذى الذي يقع على المعلم من جراء الشدة والقهر، وإنه يفشش عن تأثير القسوة والعسف على السلوك وعلى الأخلاق.

فتعليلاته وتحليلاته لظاهرة السببية لهذا الموضوع بالذات جيدة ونافعة ومفيدة وهادفة، فالشدة تولّد الكسل وتدفع إلى الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً «وتعلّم المكر وتبعد عن اكتساب الفضيلة».

فهذه النتائج لها صدقيتها في مجال التربية، أما في مضمار وصف سيكولجية المتعلم الخائف من العقاب والتهديد، لها صدقها أيضاً في المجال السياسي والاجتماعي والنفسية الجماعية للأمم والشعوب المقهورة. مع أنه لا يرفض العقاب والشدة بالكامل، لكنه يعي أهمية أن يؤدب الله الإنسان ويرفض الغلاظة والعلاقة والفظاظة من أجل صون النفس من مذلّة التأديب!!

فهو يذكر مثلاً المماليك والخدم إلى جانب تربية الولد، ويذكر بالتربية عند الفلاسفة وبضرر القسوة على الزوجة والولد وحتى الخدم، فذلك لا يكفي للاستنتاج، لا سيما وأن معرفته بهم لم تكن مستنفدة بل يتخطاهم على الرغم مما نلاحظ في مقدمته من إستطرادات وتكرارات، فالتحليل يبقى هو الأهم والسائد.

فالمعلم القامع ـ كما يقول ـ والمدعو من الرفق والعدالة في التعامل مع تلامذته، يستذكرنا بالسياسي القامع والمدعو إلى العدالة في الشأن العام، فطور الاستبداد حيث عمر الدولة المتميز بالظلم والتعسف أو صورة صاحب العصبية والسلطة، طور الاستبداد بالمتعلم أو حيث مرحلة قهر الطفل وظلمه وصورة للمعلم المستبد المتعسف.

وللتعليم إصطلاح وكذلك وجه التعليم، فهي مصطلحات تربوية هامة، فالدعوة الأساس هي موجهة لقراءة النص الأصلي لكتيبة الثالث، مما تقوله هذه النظرية قائمة على نظريات أعلام تربويين من حيث الطرائق والأواليات كما من حيث ثمراتها وجذورها ومن حيث البينة والتاريخ والتلازم المتواضح مع العقل النظري.

وللوعظ دور في الخطاب الخلدوني التربوي، حيث يبرز قطاع آدابية السلطة واحد من مقومات بارزة في الفكر السياسي العربي، وقد نما هذا القطاع وتمدّد واستمّر عميقاً وفي مختلف الأمم حتى تغلب الأخذ الصارم من تقدير وتحليل تبعاً للفعل السياسي، والنظر في وظائف الدولة وفي طبقيها وإستمرارها وشخصيتها.

وفي قطاع آدابية السلطة، هذا القطاع الذي غاص في وصايا

مثالية ونصائح وتوجيهات مباشرة تداور أحياناً توخياً لتعليم وصاحب السلطة مبادئ وقواعد المحافظة على النجاح حيث يستعملها الكاتب جملاً مسبوكة ومأثورة ونافذة، والهمّ في ذلك تغطية رغبات السياسي وتحقيق طموحاته وتبرير سلوكاته.

فلم يدرس ابن خلدون ذلك القطاع بل أهمه واعتبره مجرد وعظ، ربما أن في ذلك سبباً لدى خلدون أو موقفاً من صديقه ابن رضوان أو غيره، في الجانب الوعظي في تربوياته من حيث آدابية المعلم التي تتقاطع مع آدابية الرئيس مع التشديد والتركيز هنا إلى أنه عالج الوقائع والأحداث والطرائق المتبعة والمواد التدريسية أو البرامج، فهذا لا يعني أننا نغفل قطاعاً آخر هو القطاع الوعظي وإلى ما هو آدابية أو أهداف منظمة للعملية التربوية تعلماً وأدباً، فقد قام بدور الواعظ لا سيما وأن الميدان معياري، وقد كان معجباً بعمل ودرو الغزالي التعليمي في «يها الولد» وهذا ما ينسر مهجة ومنطق ابن خلدون في موضوع «أيها المتعلم» ويضاف أن قطاع الوصايا للولد طريقة مكثفة في النقل والتعبير قد عرف رواجاً وصيّاً بالغ الأهمية، واستخدم التربويون مادته من أجل تقديم الخبرة تقديماً سريعاً ومباشراً بين الأجيال كمثل أعلى للتأديب والتعلم.

ولإبن خلدون صولات وجدلات تربوية ذات البعد الصوفي أيضاً فعصره لم يكن كأبن عصر في التاريخ العربي الإسلامي القديم يجهل أساطين من الصوفيين كإبن عبّاد، ولم تكن المصطلحات الخاصة بالمرجعية الصوفية بعيدة عن جو الأدب، فقد أنتقل هو أيضاً من دور الفقيه إلى المؤرخ إلى الفيلسوف إلى المتصوف وكتاب «شقاء المسائل» ليس بعيداً عن هذا المضمار منهجية وفحوى.

فمقولاته في التربية التي تميز بها المنصوف في الطريق إلى أن يصبح هو صوفياً، حيث أجتاف (introjection) فالمحاسبي والقشيري، حيث يستعان بالتكاليف الدينية ضرورية لتعزيز القيم الروحية في السالك، والشعائر ضرورية إلى صنع إنسان من الأخلاق منخرط ومندمج في المجتمع، متكيف فيه.

ففي مجال التربية والصوفية، يعتبر ابن خلدون كاشفاً لما يجري في زمانه وعصره وناقداً يرتكز على الواقع والمعقول. وفي الميدانين تنسجم الأهداف والمقاصد، فتأديب السالك في التصرف يهدف كتعليم الولد العلم ونقل المعرفة والخبرة أو التمهير مع تحسين الفضائل في الإنسان ودور الشيخ هنا والمعلم هناك واحد، مع العلم في أنه يميز شيخ الطريقة عن شيخ العلم والتربية أو يتحدث عن الشيخ المربي. فالاختلاف ملحوظ كما نهى وضروري لإظهار مأملنا إنه مشترك أو متشابه، فالشيخ يتوجه إلى المعاش والمعاناة (enduration). فالسلك مدعو لأن يختبر بنفسه وعلى نفسه المقامات والأحوال، ولأن يراقب نفسه ويحاسبها وتقيدي بالشيخ ويكشف عما يعتري نفسه من نقليات واختلاجات أثناء إخضاع الجسدي والمجتمعي لما هو أسمى للصوفي ولمعايير الروح.

الفصل السادس:

خلاصة (لمامة نقدية في شخصية ابن خلدون العامة والخاصة (تربوية ومسلكية ونفسية)

أ ـ ولنحاول هنا، أن تعيّن أموراً هامة حول هذا العالم الاجتماعي التربوي ونضع النقاط على الحروف لما تخلّد له من آثار ومناقبيّة في غير حقل ومجال ومضمار. في أنه لم تحجب شخصية الدراسة لعلم التاريخ كأبرز محطة تقاس دراساته، فهو المنظر في الدولة الشخصية والدولة الكلية، مع أن ذلك لا يغفل إسهاماته الكبرى في مجال العقل والنقد.

وعند التمحّص في شخصيته النقدية قد نصل إلى استقراء (induction) هو قانون بحد ذاته يحكم الفكر والسلوك لديه، إنه قانون التكافوء حيث تتساوى الثنائية للقيمة الواحدة، كذلك تظهر الجرأة كصفة مميزة لآرائه وتوجهاته، وتبرز الشخصية محكومة بقانون المصلحة كسمة واضحة في سجله النفسي.

فقراءته من الداخل، ويتعايش نفيس معه تظهر لنا سلطة وأهمية الإضطرابات والقمع والمخاطر والاجتماعية على التحول في الفرد، فقد بدا لنا هو ممارسة للقمع الذاتي يتسلط على المشاعري الخاص في الفرد.

إنه بطل صوفي متعبّد شديد الإيمان، ومفكر ملتزم في مجاله يسير بالعقل نحو المبتغى. فهو من عائلة متدنية، وما إنه أصبح شاباً، فقد بدأ يلقي نفسه في خضّم المجتمع والعمل الخارجي وبعد ذلك أنعزل، فكّون نفسه وأعدّ ذاته وخرج أخيراً إلى الناس باثاً العلم ناشراً العدالة.

إن الاهتمام بالتربية إهتمام بالإنسان نفسه طبيعة ومعنى مواقف وتغير أحوال، والأهم أيضاً هو أن ذلك الاهتمام بالتاريخ، فالتربويات وعلم التاريخ يلتقيان عند القاع، فلن يوضع أبداً في مستوى واحد مع المؤرخين أو التربويين الذين سبقوه، ولا يؤخذ الفكر بلا تاريخ أو بمعزل عن القرنية والسياق عن تعدد المستويات والبنى.

وتبدو لنا شخصية كفكر وسلوك ماثلة وحاضرة في نظريته التربوية، في القيم التي حكمته وطريقته وتصوره حول الإنسان والعقيدة الدينية وأحكامه على الأطوار والأعمار والطبائع الكلية وكذلك الإقتصاد والعلوم.

ومن حيث علم الأخلاق الذي هو كعلم التربية في بنية الفقهيات الواسعة وقطاع التقميش العام شديد العلاقة بالتعبد والتدين وقريب من العملي والممارسة، قاصد النفع اليومي للإنسان في نشاطه وعلاقته وحتى في نواياته وأهدافه. أما التربويات الاجتماعية والمذهب الأخلاقي عند الاجتماعيين، فقد ارتبطت على نحو شديد الجلاء بالصناعات والعمران، إذ يهمنا هنا أن ابن خلدون قد درس كما درّس تلميذه ابن الأزرق في ميدان علم الأخلاق الشرعية في الفضائل والقيم التي نماها وعززها الفكر الإسلامي المنطلق من قيم الدين المناهض لقيم الوثنية الجاهلية.

ب ـ يعتبر هذا الكاتب من كبار الجهايدة بعد ابن خلدون فهو، الذي عمل طويلاً في المجال الاجتماعي والسياسي في الفكر العربي، حتى أنه يقال أنه بذّ أستاذه في الكتابة. وقد استفاد، هذا العالم من تجربة سابقية فقد لخصّ ابن خلدون واستوعب واكمل رسالته في الحقل التربوي والاجتماعي وحتى السياسي، وهو الذي فادى بضرورة التعليم، فشأنه العلم والتعليم في نظره طبيعي في العمران البشري، فالحاجة للصنائع ونقل الخيرات والمدركات تفرض التعلم والتعليم. فالعلم والتعليم شأن طبيعي وضرورة في كل مجتمع، وبذلك تتوفر الاستمرارية وتتراكم الخيرات ويحافظ على المكاتب من المدركات في شتى العلوم والصنائع.

وقد غالط ابن الأزرق معلمه ابن خلدون في بعض الدراسات والتحليلات والتعليلات. وقد هدف ابن الأزرق إلى إنقاذ المجتمعات الإسلامية من حالات وضعها بالتدهور والتمزق أو الوهن المستمر. وقد نظر إلى الواقع فرأى التقوقع والاستسلام وآمن بأن الإصلاح ممكن ولابد من علاج ومعالجته. فالحل غير معروض على طريقة ابن خلدون الذي يشرف من إعمار الدولة ومن تشائمية وأدوات مفاهيمة عضوية وفردية للمجتمع. فالحل بالنسبة له يجب أن ينطلق من الأساس.

إن صناعة التعليم تستلزم بعض الشروط كوجود المعلم القدير والعلم المسبق أو المادة التي تعلّم والراغب بالعلم، فلا بدّ من المعلم ولا بد من الكتاب، فكلما ازداد العلم وأتسعت الصناعات أنتقل العلم من صدور الرجال إلى الكتب.

فالعلم ينمو مع العمران وتكثر في المجتمع الحضري، وهو ضرورة مدنية وظاهرة في المجتمع ويجب على المعلم أن يرتقي ويتعمّق، وعلى العالم أن يكون عارفاً بأصول الضفة ولا بد من وسائل تنقل المعرفة أما العلوم فرآها أنها تكثر حيث يكثر العمران وتتعاظم الحضارة، فالعلم هو من جملة الصنائع التي تزدهر في المجتمع الحضري. ومن هنا تحضر لنا ضرورة والارتحال باتجاه بغداد وقرطبة والكوفة ومن أهم ما أتاه ابن الأزرق على صعيد تقسيم العلوم أو مواد الدراسة، فقد ركّز على أن العلوم الحكمية (أو الحكمة) هي نوع من العلم يهتدي إليه الإنسان بفكره ولا تكون حكراً على طائفة ما أو فريق ما بل هي موجودة في النوع الإنساني، فتراه لا يأتي بجديد في كلامه عن المنقول والمسموع حيث نجد العلوم الشرعية لا مجال للعقل فيها إلا في إلحاق الفروع بالأصول.

وإنه لا يؤيد كثرة التأليف واختلاف المصطلح في التعليم، فهو يقدم إثباتات وشواهد تنسجم مع نقده هذا، كذلك له رأي في كثرة الإختصار في التعليم كعائق يخلّ ويعيق التعليم ويعيق ويؤخر في العودة إلى الأصول والجذور لا بل يجب الصل ويغذي الذاكرة أو يقوم عليها بدل من تنمية الفهم، فإنها توضع أي الإختصارات أمام البادئ في التعلم وتوجه الفكر إلى تتبع الكلمات العويصة وفيه هدر للوقت وإبعاد عن الهدف.

وفي التكرار (Repetition) والتدريج (succession) كمبادئ تعليمية في التدريس، فهي واردة الذكر في تفكيره حيث يساير نمو عقل المتعلم وإسعداداته والابتداء بالأسهل وصولاً إلى الأصعب، فهو

يحمل على الذين يتعامون من هذه الطريق القائم على التدرج، فالمتعلم ينمو درجة، ولا بد من التكرار وصولاً إلى الاستفادة كي لا يتكاسل الدارس أمام الصعوبات وهجر العلم، من دونه أن يخلط بين فتبين في دراسة واحدة فإن خلط فقد وقعت الكارثة في الفهم وطمس الفكر. ومن نصائحه أن يتحدد وقت التدريس أو الحصة التعليمية، ولا يجوز اخيراً الإطالة في التدريس للكتاب الواحد وشدّد على المنطقية والمنهجية لتسهيل نقل العلم وتحقيق غاية التثقيف.

فدراسة العلوم تتطلب عدم توسيع الأفكار فيها خصوصاً العلوم الآلية، فكل علم يفتح على آخر وهو أفق لعلم آخر ويجب عدم التوسع في مسائله، ومن غير المستحب عدم الإكثار لأنه من فعل المتأخرين. ومن خلال التطلع إلى المسائل التي تطرق لها، فإن له آراء له أيضاً في قضية إختلاف طرق يعلم الأولاد، فهو يرى أن التعليم الديني في كل البلدان هو الأساس الذي يغذي فكر الولد ويقيه ويعوده على الاستقامة، لكن الوسائل التعليمية تختلف، كطريقة أهل المغرب الذي يهتمون بتعليم القرآن، وأخرى الأهل الأندلس وإعتماد طريقة المقارنة.

ولا يجوز كما يقول عالمنا الاستغراق والشدة في التعليم، فالتشديد مضرة وأذية للمتعلم، فمن تربّى على الضغط أو القهر يصيبه ضيق النفس وتبدّد النشاط وبروز الكسل والكذب والخبث والخداع ويحصل لديه فساد معاني الإنسانية. ويجب عدم الاستزادة في ضرب الولد حرصاً على التعود صون النفس من مذلة التأديب.

ويتطرق عالمنا إلى موضوع هام يرتبط بالإتساع والترسخ أو

التعمق اللذان يصلان كلمّا ازداد تعرف المتعلم على آفاق كثيرة ومعارف من أرباب العلم بالتكرار وتعدد الجلسات، فرحلة العلم تتمحور في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ وأهل العلم والمعرفة، حيث ينكصنا إلى قول الغزالي حول منافع اللقاء المباشر، وكما يذكرنا بابن سينا بالمنافع والمجلوبات التي تولّدها العلاقات الشخصية بين المتعلمين، وعلى مبدأ الرحلة لطلب العلم والتربي والتخلق بأخلاق العلماء.

الفصل السابع:

قيامة التربية في زمن النهضة

المعالم الأولى:

بعد أن كانت النهضة بصورة عامة في القرن (١٥) و(١٦) تمثل حركة فكرية واجتماعية، فقد أحدثت هذه النهضة تحولاً تربوياً بالغ الأثر. فقد كان الجو العام يمثل بروز الفكر والحياة والتربية الذي انبثقت من أو عن القرون الوسطى في مجال الرهبنة والفروسية والعمل المدرسي الذي ظهر من دون إستقرار. فممّا يميز هذه الحقبة من الزمن الفردانيّة (individualite) أو بروز الفرد كفرد. وعلى الرغم من إختلاف أوجه النشاط في ذلك الزمن، فقد استطاع الباحثون في عصر النهضة تلخيصها في ٣ إتجاهات لم تكن معروفة كما يجب في العهد الوسيط، وأول هذه الاهتمامات أو التوجهات هو العودة إلى الوراء أو التحدث بالماضي، إذ كان يقصد علماء النهضة أن الزمن الغابر أيام اليونان كان زمناً غنياً على المستوى العلمي والمادي، وأن رجالات ذلك الزمن قد انتجوا حضارة جيدة ليست بالمستوى الموجود في العهد الوسيط في مجال الأدب والفن والفلسفة. أما التوجه الثاني فقد كان يتمثل بالاهتمام بالعواطف (les sentiments) والتوجه إلى التلذّذ

بالمجال والحياة والتأمل الفلسفي والديني. أما الاهتمام أو التوجه الثالث فبرز عن طريق الاهتمام بالطبيعة والذي كان مجهولاً في القرن الوسيط.

وقد كان إنعطاس التوجه الأول هو الاهتمام بدراسة أكثر من لغة، ومن ثم الاهتمام بالبحث عن المخطوطات وتعرف العالم على أكثر من مخطوطة وتعميمها طباعياً. فسبب النهضة عميق الأثر في التاريخ ونستطيع من خلاله تتبع مجرى الفكر البشري عامة.

فكتب الأقدمين كانت الدليل لتقدم المعرفة وإتساع آفاق أدباء العصر، وكانت نتيجة دراسة الأدب استشارة الاهتمام بكل ما يساعد الخيال ويسعد القلب.

وينبغي ذكر بعض اعتقادات اليونانيين وأساليبهم التي قاد بعضها طلاب الدراسة في عصر النهضة إلى مراقبة الحوادث الطبيعية بشكل مباشر والعمل على تجريبها بشكل علمي مما قاد ذلك إلى إكتشافات جغرافية. فالنزعة إلى دراسة الطبيعة قد أدت إلى تعديل الأفكار وكان من إنعكاساتها دراسة (بيكون) و(ديكارت).

فلقد كانت إيطاليا مرتع النهضة الأولى ومركزها يسبب نمو الحركة السياسية والدينية فيها خلال القرنين (١٤) و(١٥). ومن دوافع هذه الحركة ونموها تأثير المعاهد والنشاط الفكري السائد، وتنذكر (دانتي) الذي كان يحمل عقلية مخضرمة آنذاك.

ونشير إلى جهود العالم (بترارك) الذي ناضل ضد (المدرسية) والفكر التربوي السائد، وكان لنبوغه الأثر البالغ في اهتمام الناس

بالأدب القديم كإهتمام مخالف لمفاهيم الأهل زمان وتعاليم الكنيسة. ففكره كان يهاجم الجو الوسطي السائد على مستوى الثقافة وضيقها ويدل على التنبيه إلى أهمية الحياة وخبراتها، فهو أولى من نبّه إلى قيمة النفس البشرية في أفراحها وأحزانها.

وحول واقع النمو الفكري في شمالي أوروبا، فقد حدث شيء هام في النصف الأخير من القرن (١٥) على مستوى النهضة بالذات حيث بدأت أفكارالنهضة تنصب في قوالب شكلية وإنتقال الحركة إلى شمال أوروبا (الألب) حيث تلقّفها الفرنسيون واحتضنتها شعوب أخرى أوروبية أيضاً.

فجنوباً بدأت التعاليم الجديدة تضيع أفقها الواسع والاهتمام الشديد بالطبيعة والحياة وإيمانها بالفرد وتطوره وركزت الاهتمام حول الدراسة الأدبية من حيث الشكل وشمالاً، فإن الثقافة والذوق الإبداعي لم يكونا الواسطة للنمو الشخصي كما في إيطاليا ولم يفرّق أهل الشمال بين الحياة والدين. فالنهضة في هذه المنطقة لم تكد في المستوى المطلوب بل كانت ضيقة ومحدودة، ومن ناحية المجتمع فقد كانت أوسع وأرقى لما نتج عنها من الإصلاح الاجتماعي (Reformations Sociale).

وعمّا تعنيه النهضة من حيث البعد التربوي، فتدور أولاً حول إحياء فكرة التربية الحرة إذ تكن دراسة الآداب القديمة ذات مظهر هام لروح النهضة، لكنها بدت الوسيط الرئيسي لتطور الحياة، ولم تنل الآمال لنمو شخصية الفرد في الماضي إلاّ الأساس الواهي وعدم التشجيع الذي لم يكن ذا قيمة، ولم تكن النهضة إلا محاولة مباشرة

لاحياء فكرة القدماء ونماذج سلوكيتهم. ومن أهم الوجوه لهذا الإحياء، إحياء فكرة التربية الحرة كما فهمها القدماء (من يونان ورومان) حيث يتراءى للناظر في النهضة في الناحية التربوية أنها إنصراف لدراسة الأدب الكلاسيكي.

تلك النهضة كما يقول التاريخ كانت عامرة وغزيرة بالعمل النتاجي التربوي، وقد عرفت التربية تعريفات لأفلاطون وأرسطو، فهدف التربية في نظر رجال النهضة إنتاج الإنسان الكامل المناسب للمساهمة في نشاط المؤسسات الاجتماعية آنذاك.

فالمثل الأعلى للتربية قد ظهر فردياً مختلفاً من المثل الأعلى لدى الرومان آنذاك كما عند الرهبان بالزهد والتقشف أو المدرسيين من جهة الترويض العقلي الشكلي. والغاية الأخرى للتربية كما كان يفهمها أحد المربين الأوائل من رجالات النهضة الذي قال: «إننا نسمي دراسات حرة كل الدراسات اللائقة بالإنسان الحر، هذه الدراسات التي نحصل بواسطتها على الفضيلة والحكمة، وتلك التربية التي تظهر مواهب الجسد والنفس وتنميها وتسمو بها وتعتبر بحق في المنزلة الثانية بعد الفضيلة».

إن القسم الأكبر أو الشطر الهام من الكتابات التربوية قد كرّس لمناقشة فحوى التربية وطرائقها وأساليبها نظراً لاختلاف بعدي التربية القديم والحديث. فمن أهم مظاهر التربية في عصر النهضة أنها تشتمل على عناصر شائعة أيام القدماء التي زالت أثناء القرون الوسطى. وأول هذه العناصر العنصر الجسدي وما رافقه من إهتمام بالسلوك والأخلاق، فقد كانت التربية في ذلك العصر مزيجاً من التربية الفروسية والأدبية.

وقد اتجه النشاط التربوي لإتقان هذه الآداب كما أصبح قسم من هذه الآداب مركز الاهتمام التربوي واتجاه الاهتمام إلى الشكل لا إلى الفحوى. وكان من نتاج هذا التفير التدريجي نوع من التربية هو أقل قدراً من النوع الذي ساء في النهضة، والذي أمتدّ حتى عصرنا الحاضر والذي أقتصر على التربية اللغوية الضيقة التي سادت مدارس أوروبا القرن (١٦) حتى منتصف القرن (١٩). هذا المفهوم من التربية كان ضيقاً بالفعل وخلا من العنصر الجسدي والاجتماعي، كما خلت التربية من كل محاولة لدراسة الطبيعة أو المجتمع في البدء. كذلك لم تعد فردية التربية تنمية وتقوية لمحاكمات الفرد وقابلياته بل تمريناً له على الشكليات وتحضيراً لحياة شكلية مقبولة في ذلك الحين. فما كاد القرن (١٧) يطل حتى أصبحت شكلية هذا النوع من التربية لم تغفل أكثر من انها أنزلت سقراط عن العرش لتجلس عليه (الخطيب شيشرون). وقد كان الشيشرونيون يدّعون أن هدف التربية ليس إلاّ تمكين الفرد من الإنشاء باللاتينية. وأن هذا الخطيب هو معلم مثل هذا الإنشاء ولذلك فعمل المدرسة يجب أن يقتصر على دراسة كتابات شيشرون ومقلديّه مما حدا بالأدي (إيراسموس) بنقد هذه الطريقة الأدبية المعتمدة كلياً على شيشرون وجماعته وقد كتب ضدها وضحدها.

الفصل الثامن:

عرض وتحليل ـ للعلاقة بين التربية والإصلاح الديني في زمن النهضة

تمهيد

إن ثمة رابطاً منطقياً بين عنصر النهضة في المانيا وبين الإصلاح الديني فيه، فهي بانعكاساته المختلفة. فالنهضة في إيطاليا أساساً كانت تركز في توجهاتها على الآداب القديمة ذات البعد الوثني، بينما في الشمال فقد ركزت إهتمامها على المسيحية. فالأولى كانت تهتم بالثقافة الشخصية والثانية في الإصلاح الاجتماعي والأخلاق والدين. والأولى أيضاً بدت فردية ترتكز حول النفس البشرية والثانية إصلاحية إجتماعية. فمدنيّة المدن والأمصار اللاتينية كانت مبنيّة على المفاهيم الكلاسيكية بينما الأقطار التوتونية تباع مسيحيتها.

ولقد بدأت الحركة بجهد عملي لإصلاح فساد الكنيسة، فضرورة هذا الإصلاح أمر لا بدّ منه، وكانت قد اعترفت به الكنيسة منذ زمن طويل وطالب به كثير من فرق الكنيسة الكاثوليكية قبل حدوث الإنقسام وبعده وكان من الممكن أن لا ينتج الميل للإصلاح هذا والذي تجلى في مؤتمر (ترنت) إنقساماً دينياً أبدياً لو لا أن الفروق

اللاهوتية المجردة التي نشأت من إختلافات أساسية كانت عميقة لدرجة أصبح معها الإتفاق مستحيلاً.

فسبب هذا الاختلاف في وجهات النظر الدينية إلى طبيعة النفس البشرية، قد تجلى في أواخر القرون الوسطى في الخلاف بين الأسمية والواقعية الذي سبقت الإشارة إليه، وهذا الخلاف لم يقود إلى الإنقسام الفعلي وانشقاق الكنيسة بسبب عدم سيادة روح النقد الصحيح العميق المبني على محاكمات إيجابية مستنيرة والذي أصبح ممكناً أثناء عصر النهضة ونتيجة لإطلاع الناس على الثقافة اليونانية مما جعل الإصطدام أمراً محتوماً على مناص منه.

فالنظرة الأساسية في الدين ترى فيه حقيقة كاملة معلنة من العناية الالهية، أما النظرة الثانية قفد كانت تنسجم مع الأولى حول الدين كحقيقة إلهية المصدر، فهي ترى أن الدين ليست حقيقته كاملة بل هو حقيقة تتكامل مبادؤها من خلال التطبيق التدريجي في حياة البشر وان معنى الدين الخاص في الزمان والمكان يبدو نتيجة لاستخدام العقل البشري في الحقيقة الأساسية، مع انسجام النظر فإن حول حقيقة الدين كأساس...

وحول تأثير هذه الفترة على مفهوم التربية وروحها، فقد كانت من المنطقي أن تقود هذه النظريات الإصلاحية إلى دوام تأكيد النهضة على وجوب إستعمال العقل في تفسير الحياة والطبيعة أولاً وإلى ضرورة حصر سلطة الكنيسة في المسائل الدينية فقط ثانياً وإلى إستخدام الفرد عقله في تفسير الكتب المقدمة.

فقد ذكر (لوثر) في إحدى كتاباته بقوله: «ما ناقض العقل يناقض االله حتماً، إذ كيف يمكن المناقض للعقل والحقائق الشرية متفقاً مع الحقيقة الإلهية».

إن قادة الإصلاح قد أعترفوا بأن نظرية الإصلاح تشتمل على حق الفرد في حرية الضمير وواجبه في تفسير الكتابات المقدمة بحسب عقله، ورأوا أنه من الصعب الإعتراف بهذا الحق لكل الناس فقد تأخر تطبيق مبادئ الإصلاح الأساسية على الأدب والدين والحياة اليومية والتربية عامة إلى العصور التالية، وكان لا بدّ من المواجهة مع الكنيسة والدين. فالتربية وقت ئذٍ لم تسمح بحرية التفكير واستعمال العقل إلا بمقدار يسير جداً. وسادت الشكلية التربية التي نشأت عند فرق البروتستانية المختلفة وسيطر اللاهوت على التربية قاربة إلى الشكلية، حتى صارت الاختلافات بين المذاهب البروتستانية اختلافات على تفاصيل لا قيمة لها وصارت الحياة الفكرية تبعاً لذلك محصورة في حدود هذه الاختلافات البسيطة، وبدأت المدارس على اختلاف أنواعها تستمد غاياتها ومضامينها من هذه الفروق الضيقة.

لهذه المعطيات والأسباب يرجع فشل الإصلاح في ضمان حرية الفكر وانشاء الثقافة وتقدم العلوم خلال القرن (١٦) و(١٧) رغم اهتمام المعلمين بأمور الفكر والتربية، فالحروب الدينية تتحمل المسؤولية يسبباً عن سيادة الدولة على الدين وطبيعة التربية الشكلية والمدرسية وتفسّر هذه الأحوال تدهور التربية خلال القرن (١٧)، وقد حدا ذلك إلى تأخر تحقيق أفكار الإصلاح حتى القرن (١٨).

هذه التربية الشكلية لم تتجلّ في عمل الجامعات والمدارس

العليا وفي روح الثقافة بل تعدتها إلى المدارس الابتدائية حيث عاود المربون إلى تقوية الروح الجدلية للأطفال وتعويدهم أستخدام الألفاظ المجردة والاهتمام بالشكل دون المضمون. وبدأ نتيجة الاهتمام من جديد إلى الذاكرة وعمل النفس المنطقي بصرف النظر عن الصحة المالية الواقعية. ومن حيث المضمون فقد التزم مرّبو الإصلاح بالمناهج الإنساني رغماً عن استخدامهم آياه لغاية تختلف عن غايات المربين الأول لعصر النهضة. فهذا القول ناجم عن المصالح الحيوية بين الحركتين مما فطناه في الفصل السابق، يضاف إلى ذلك ان اتقّان اللغتين اليونانية واللاتينية كان ضرورياً لدراسة الكتابات المقدسة دراسة مباشرة.

إن أهم أثر تربوي للاصلاح الديني هو إفتتاح مدراس جديدة عدة بغية تعميم التعليم.

فتعميم التعليم وجعله في متناول كل مواطن لم ينجز إلا بعد إنتشار الفكرة الأساسية القائلة بأن تقدم الدولة متوقف على تربية المواطن أما الفكرة العامة فتقول أن سعادة الفرد الأبدية متوقفة على أعماله وعقله كما جاء في كتاب المقدس.

ولا بد من ذكر لأهم المربين وجهابذة التربية في هذا العهد الإصلاح الديني، إذ من الصعب التعريف بين المربين الإنسانيين والمربين الدينيين في القرن (١٦). فالإنسانيون في أوروبا الشمالية صنعوا أفكار عصر النهضة بصفة إصلاحية، بالتالي أخذوا على عاتقهم مسؤولية حركة الإصلاح، وصحيح أن بعضهم كـ (رابليه) قد رفض الخروج من الكنيسة وعابوا على حركة الإصلاح عنفها، لكن لهم دور

في حركة الإصلاح هذه من خلال الروح التي اكتنفت كتاباتهم، وأن المظهر الديني لعملهم قد ألمحنا إليه سابقاً بنوع من الإسهاب، إذا كان من أثر حركة الإصلاح والحركة التي عاكستها مربون كبار عدّة لن نذكرهم جميعاً بل الأبرز منهم وهو (مارتن لوثر) الذي تزعم بدون شلّ الحركة التربوبة التي بدأت في ألمانيا قبل النهضة وفي أثنائها إذ كان لهذه الحركة أهدافاً هامة، منها تخليص التربية من الكنيسة التي كادت تقضي عليها بقيودها الكثيرة وعراقيلها ثم تسليمها إلى الدولة وقد عملت أيضاً على تصميم التربية والتعليم وجعلهما في متناول جميع الناس وتفهم روح التربية وحقيقة مهمتها في الحياة الدينية واجتهد لوثر في كثير هذه الاهتمامات والعمل من أجل تحقيقها ساعده في ذلك نجاح النهضة وإنشاء مبادئها وأصرّ على وجوب تخليص المدرسة من ينير الكنيسة والدين.

وهو الذي قال: «لا غنى لهذا العالم عن المدارس سواء أكانت الروح والجنة والنار موجودة أو غير موجودة من أجل تيسير الأعمال في هذه الحياة الدنيا وقد أظهر لنا تاريخ اليوناني والرومان هذا الأمر بوضوح. إن العالم بحاجة لرجال ونساء متعلمين وذلك لكي يحكم الرجال البلاد حكماً صحيحاً، ولكي تربي النساء أولادهنّ تربية طيبة وتحسين إدارة منازلهن وخدمتهن».

فهو يرى في العائلة مؤسسة تربوية لا تقل أهمية حتى عن المدرسة وذلك لأنه اعتقد ان التربية أمر أوسع من المدرسة ونادى بوجوب توسيع مدرسة ودورها. ويرى أيضاً أن الاتينية واليونانية يجب أن تكونا عماد الدراسة، مصّراً على أهمية الموسيقى البالغة الأهمية

في حياة الشعب الألماني، وعناية بذلك كانت سبباً في جعل الموسيقى جزءاً هاماً من أجزاء التربية والألمانية وسبباً هاماً من للإنتاج الألماني في الموسقى.

إن للتعليم أهمية كبرى في نظر (لوثر) في نشر مبادئ الإصلاح الديني، ولذك أصرّ على ضرورة هذا التعليم في كل كتاباته وقال بوجوب تيسير التعليم بكل الطبقات، وبوجوب إصطلاح الدولة بأعباء التعليم وجعله إلزامياً وهو الذي قال أيضاً: «إنني لا أوافق مطلقاً على المدارس التي يقضي فيها الأطفال عشرين عاماً في دراسة الرومان واليونانية دون فائدة يجنيها منها. لقد شرف فجر عالم جديد مختلف عن العوالم السابقة ولذلك فإني أرى وجوب إرسال الأطفال إلى المدرسة ساعة أو ساعتين في اليوم بالإضافة إلى تعليمهم مهنة في البيت وإني لمؤمن بوجوب تمشي هذين النوعين من التعليم جنباً إلى جنب».

وقد نشأت مدارس دينية بالفعل كالجامعات البروتستانتية وتطور لاهوتها، وقد كانت جامعة من وتنبزغ التي أسست سنة ١٥٠٢ الجامعة الأولى التي بشّرت بالفكرة الجديدة وقد أصبحت مقر (لوثر) ومركز البروتستانتية، وقد تخلصت الجامعات الألمانية من ولأنها للبابا شيئاً فشيئاً ونقل لولاء إلى الأمراء المحلين التي أصبحت مراقبة هذه الجامعات تحت مراقبة الأمراء أنفسهم، وبدأ إنشاء جامعات جديدة التي أصبحت منظمة تنظيماً عالياً منها الكاثوليكية والبروتستانتية. وكان عملها بالفعل رائعاً وله أثر كبير، إلاّ انه ما كاد القرن (١٧) يطل حتى كان عمل هذه الجامعات قد ضاف وأصبح شكلياً لا حياة فيه. أما في

إنكلترا فقد حدث تواصل بين حركة الإصلاح الديني والجامعات الأخرى حيث تركزت الحركة وبدأ الإصلاح باكراً. وقد كان إغلال المدارس الدينية التي كانت تشكل قسماً كبيراً من أكسفورد سبباً في تحديد سلطتها تحديداً واضحاً. وبدأت المراقبة البروتستانتية للمدارس الثانوية تقوى وتشتد، فقد أتمت حركة الإصلاح الديني الحركة التي بدأت خلال القرن (١٥) والتي رمت إلى جعل التعليم تحت إشراف السلطات المدنية، هذه الحركة رست أيضاً إلى مراقبة الدروس والمدارس وقد بقي الجو العام دينياً.

وهذه المدارس كانت تنشأ وفق الخطة التي اقترحها ملانكتون والتي كانت أفكاره تتفق مع آراء لوثر واراسموس، والهدف المرسوم كان دينياً وسياسياً بالدرجة الأولى أكثر من البعد الإنساني بالمعنى الواسع للكلمة والتغيير الهام الذي طرأ على المدارس في ذلك الحين هو تنظيم المدارس إلى مجموعات متعاونة في الإدارة وتيسير الأمور الأكاديمية.

وقد برزت الجامعات التعليمية، حيث تبنّت الكنيسة الكاثوليكية وسائط الأنظمة التعليمية، فهذه الحركة الكاثوليكية قد تناقضت بطبيعتها وروحها للأفكار والطرق الجديدة التي أتت بها حركة الإصلاح بعد أن صورتها وقف غاياتها ومصلحتها، وقد ثابرت هذه الجامعات على مراقبة التربية الثانوية والعالية حتى مطلع القرن التاسع عشر.

ولن نغفل دور المدارس اليسوعيين، فقد أصبحت جمعية يسوع الأداة الأولى للحركة المعادية للإصلاح الديني، أما الوسائط أو الوسائل التي تبنتّها أو التي عملت فيها تبشير والتعليم والتنوير.

فما يهمنا في هذا المجال في عمل هذه الجامعات هو النشاط التربوي ولن نتحدث في هذا الاطار عن دستور هذه الجامعات بل عن تأثيرها في مستوى التربية ومدى هذا التأثير، فقد صار عددها ٣٧٢ مدرسة في تلك الآونة في مطلع القرن (١٨) ونما العدد إلى ٦١٢ كلية و١٥٧ داراً للمعلمين و٢٤ جامعة. . . ومن الملفت للنظر هو دقة تنظيم هذه المدارس والتسلسل الإداري الذي هو سبب هام من أسباب نجاحها، إذ كان لديها رئيس عام مشرف على إدارة الأقاليم، حيث كان لكل كلية عميد يعينه الرئيس العام ويعتبر مسؤولاً أمام المدير الإقليمي إلى الخ. . .

وثمة رقابة صارمة تفرض على كل مرؤوس، وثمة طريقة متقنة متبعة في تحضير المعلمين وإعدادهم للتدريس كان لها أعمق الأثر في عملهم المدرسي المتقن الذي لم يعرف له مثيل في تلك الفترة.

الفصل التاسع:

نماذج من التربية ومفاهيمها
(لمحة عن التربية الواقعية والحسية وماهيتها)
في القرن السابع عشر

إن هذا النوع من التربية كماهية هو الذي يجعل من الأحداث العادية الطبيعية والمؤسسية موضوعاً للبحث والدراسة في المدارس. وقد أثرت هذه التربية إلى حدّ بعيد على الممارسة الفكرية والعملية للتربويين في القرن (١٧) إن التربية الواقعية تعكس وتمهّد وتكمّل النهضة أيضاً بعدما كانت الفكرة السائدة في القرن (١٥) فردية محضة لها البعد الثقافي وتجلت بشكل أدبي جمالي: وفي القرن (١٦) كانت الذهنية السائدة خلقية إصلاحية تغيرية. وقد تحول الاهتمام في القرن (١٧) إلى أمور غير شخصية واتجهت باتجاه فلسفي علمي. ومن هنا يمكننا القول بأن التربية الواقعية المذهب قد سميّت بالحركة العلمية الأولى. ولهذا المذهب التربوي أرباب ومؤيدون كبار ومهمون في التاريخ وساهموا مساهمة فعالة في نشر الفكرة وتطبيقها. فالواقعية قد تمثلت بشقيها الإنساني الأدبي والآخر الاجتماعي.

أما التربية بشقها الإنساني الواقعي فلم تكن إلاّ تحديداً لفكرة

النهضة الأولى ورداً على التربية الإنسانية الضيقة السائدة في القرنين (١٧) و(١٦). حيث يتفق الواقعيّون الإنسانيون مع الكلاسيكيين والقدماء على إعتبار اللغة والأدب الكلاسيكي الموضوع الوحيد للمدرس أو الوسيلة الوحيدة للتربية، لكن هناك فرقاً هاماً بين النوعين أو الاتجاهين. فهدف التربويين الإنسانيين الواقعيين هو جعل الفرد يسيطر على حياته المحيطة به من طبيعته وإجتماعيته والتعرف على القدامى بمعناها الواسع للكلمة عن طريق التعرف على أدب اليونان والرومان فقط واتقان الشكل والأسلوب وضرورة العناية بالتربية الجسدية والأخلاقية والاجتماعية. وكان لا بد من تدريس المتعلم الآداب بشكل يسمح له تذوق هذه الأداب.

لا بد لنا في هذه المداخلة من إستعراض لبعض جهابذة هذا التيار وممثليه وآثارهم كقادة لهذه النهضة الثانية والمحتجين على الإنسانية الضيقة، فالتربوي البارز (أراسموس) هو الذي قال في هذا المجال: «المعرفة معرفتان: معرفة الأشياء ومعرفة الكلمات. وإذا كانت معرفة الكلمات يجب أن تسبق معرفة الأشياء فإن معرفة الأشياء هو الأهم».

ف (رابليه) فهو من خير المدافعين من هذا الرأي وتعود أهميته التربوية إلى تأثيره العظيم على (مونتاني) وروسو وجون لوك، وقد يرز بمعارضتة للشكلية غير الواضحة وغير الصريحة في الدولة والكنيسة والمدرسة، وقد بالغ في هجائه الذي يحمل في طياته ميولاً إنسانية، وحارب التربية الكلامية غير المستندة على الواقع والسائدة في زمن آنذاك وطالب باستبدال التربية اللغوية الشكلية بتربية تشتمل على

عناصر إجتماعية واخلاقية ودينية، وتربية تقود إلى حرية الفكر والعمل عوضاً عن الخضوع للسلطة المدرسية أو المدرسين الإنسانيين ورجال الدين، وهو يوافق على أن التربية لا تكون من خلال الكتب أو محتواها وبضرورة تقديم الخدمات في الحياة كشيء أهمّ. وأنه من واجب المعلم أن يجعل الدرس شيئاً باستعمال الألعاب الرياضية المفيدة في نمو الطفل وتحضيره للحياة والنصح بالترغيب لا بالترهيب.

وأيضاً لنا وقفة مع الشاعر الإنكليزي (ملتون) من خلال مقالته حول التربية، وهو يعتبر خير ما يمثل رأي الواقعيين الإنسانيين، إذ يحتج على القواعد النحوية التي تدرّس الإنشاء وشكليتها المبالغ فيه، وتوجّه المدارس نمو الأسلوب اللغوي دون الاهتمام بالمضمون ثم ينبّه إلى وجوب عدم الإقتصار في التربية على أداب القدامى ولغاتهم.

وله نصائح أخرى في طريقة عمل المدرسة حيث يقترح أن يدرس الطفل في السنة الأولى القواعد اللاتينية مع رياضيات والهندسة والأخلاق. فأهم ما تركه هذا الشاعر في مضمار التربية هو تعريفه لها الذي لا يختلف من حيث الشكل عما كان معروفاً في القرن (١٧) ولا أنه من حيث الروح يحمل طابع الخلود حيث يقول: «أن التربية الكاملة تلك التي تعد الإنسان لأداء الأعمال الخاصة والعامة في زمن السلم والحرب بأحكام ومهارة وشرف».

وحول تأثير هذا النوع من التربية (الواقعية) فإنه من الصعب تقدير مثل هذا التأثير لأن هذه الحركة لا تتميز بأي فروق خارجية ظاهرة عن الإنسانية السائدة في المدارس سواء في المضمون أو

الطريقة أو التنظيم والإدارة، فقد بقي التأثير محصوراً في أفراد من المعلمين قلائل وبرامج فردية غير عديدة.

أما النموذج الآخر من التربية وهو يتمثل بالواقعية الاجتماعية، حيث أسّس هذه الفكرة مرّبون خلال عصور مختلفة حيث نما مفهومها واتضح في القرن (١٧)، حين اعتقد القائلون بها ان الثقافة الإنسانية تحضير ناقص للحياة. ومن ممثلي هذا الإتجاه الأديب والمربي (مونتاني) الذي يقول أيضاً في أمر التربية ما يلي: «إذا كانت التربية لا تحسّن إستعداد التنس وتقوّي محاكمات العقل فإني أفضل أن يقضي تلميذي وقته في لعبة النفس. . . راقب الطفل عند عودته من المدرسة وبعد أن يكون قد قضى فيها ١٥ أو ١٦ عاماً فإنك لا تجد من يفوقه غرابة وسخافة وعدم صلاح للصداقة أو العمل إنك تجد أن كل ما لديه قيل من اليونانية واللاتينية جعله أكثر خيلاء وعجرفة منه حين غادر البيت».

وبنظرة، فمن واجب التربية تكوين قدرات الطفل وتقوية مواهبه لكي تضمن له عملاً ناجحاً مسّراً في الحياة، وهذه الغرابة الصريحة النفعية ترى أن عمل التربية تهيئة الطفل وتحضيره لحياة دينوية، فهي تبعد أن المثالية العليا أو التقشف الضيق أو العاطفية الجامحة. ومن مفاهيمه العامة وآرائه في موضوعات وأمور التربية الواقعية الاجتماعية، قد ذكر في مقالات عديدة إذ كان يكتب على الطريقة الإنسانية بالرغم من أنه لا يؤمن بها بل هاجمها حيث يقول: «لا بأس في ان يتعرف الإنسان على كتابات القدامى ليتذوق القشرة العليا للعلوم، ولكن هذا ليس ما يجب أن يعتبر المفهوم الصحيح للتربية، يمكننا ان نقول هكذا

يتكلم (شيشرون) وهذه أفكار أفلاطون، وكلمات أرسطو ولكن الببغاء تستطيع أن تفعل ذلك المهم هو أفكارنا نحن، ما نستطيع أن نعمل وكيف نفكر ان المعرفة الكتابية لا قيمة لها لأنها لا تصل بحياة الفرد الحقيقية».

أنه قد آمن بقيمة الرياضة البدنية وتدريب الحواس ويوافق القدماء في القول المأثور:

«العقل السليم في الجسم السليم»، وبضرورة بدء تعلم اللغة القومية وبطرائق طبيعية.

إن التربية لدى (دونتن) هي الفضيلة، إذ على المعلم أن يشع تلميذه بأن عظمة الفضيلة الحقيقة وقيمتها تتجلى في سهولة القيام بها وفائدة هذه الممارسة والسرور الذي تسببه كما يشعره بأن الحصول على الفضيلة إنما يكون بالنظام والسلوك الحسن لا بالقوة...

وفي مجال مضمون التربية، فهذا المبدأ النفعي الذي استعمله (مونيتن) في انتقاء المواد التي تجعلنا أحراراً وليس معنى هذا أني أنكر كون كل الدراسات الحرة تساعد بشكل ما في التثقيف والإفادة في الحياة، ولكني أقول بانتخاب ما يفيد مباشرة.

إن لهذا المربي ـ مونتين ـ طريقة واضحة في التعلم والتعليم تتنوع عن المبادئ التي تعرفنا لها بالنسبة لمضمون حيث يقول بوجوب تمثل المعرفة وتحقيق الأفكار عن طريق السلوك، وحيث يقول في هذا المجال: «يجب أن يمارس الطفل الدرس أكثر من أن يحفظه، وليكرر التلميذ درسه في أعماله. فأنظر إلى مصلحة تلميذك من

استقامة سلوكه وتعرّف على لطفه وعقله من حديثه وسبر غور شجاعته بتجلّده عند الشدائد، وأختبر عفته، واعتداله بمراقبته في ملاذه ومسرّاته».

وتمثل لنا بعد ذلك اتجاهات عدة في التربية منها اتجاه الواقعية الحسية عند

(فرنسيس بيكون) حيث تحت هذه الفكرة التربوية خلال القرن (١٧) وتمخّضت عن الفكرتين الواقعيتين المشار إليهما آنفاً.

وأساس هذه الفكرة ينطلق من الإعتقاد بأن المعرفة إنما تكون بالأساس عن طريق الحواس، ومن هنا يقتضي تنمية التربية على الإدراك الحسّي لا على عمل الذاكرة. ونحن كمراقبين لهذا التوجه نلحظ نظرية تربوية تبنى على أساس عقلي لا على أساس خبري. وقد تأثر (بيكون) نفسه بالعلم الحديث في مضمار الطبيعة والإنجازات التكنولوجية الهامة. فالطبيعة بالنسبة لهم هي موضوع وموضع احترام كبير ومنبع الفضيلة والمعرفة، كذلك فإن التربية هي عملية طبيعية لا إصطناعية، كذلك فإن القوانين والمبادئ يجب أن تبنى عليها التربية موجودة في الطبيعة أيضاً.

هذه القناعة انبنت عليها ميول واتجاهات منها وضع فلسفة أو علم للتربية ينمو على البحث العلمي لا على الفرضية والخبرة، وكذلك ميل إلى إستبدال المناهج المدرسي المؤسس من لغة وأدب بمنهاج يحوي على العلوم الطبيعية.

ومن الضروري الإشارة إلى واحدة من مميزات الفكر في القرن

(١٧)، وذلك لفهم جماعة الواقعيين والحسيين وتوجهاتهم الفكرية، وكان من أثر فشل حركة الإصلاح الديني والتعليم القديم تحسين أحوال المجتمع وإلتفات مفكري العهد الجديد إلى العلوم الحديثة للقضاء على الشرور، وأعتقدوا بأن نشر المعرفة الصحيحة عن الحياة الطبيعية بواسطة الطريقة الحديثة هي الواسطة لرفع مستوى الجماهير إلى المستوى الذي وصل إليه المحظوظون (Les privil وgiees) من أهل العلم.

وأكبر من اهتم بالإنجازات العلمية وبالتغيرات المقبلة في طبيعة الحياة الفكرية والتربية هو (فرنسيس بيكون) الذي ساهم بالفلسفة والحياة العقلية بالرغم من ضحالة ما قدّمه في إطار التربية، وهو الذي رفض الهدف القديم أي الصياغة النظرية للمعرفة، وبأنه من الواجب حسبما يقول أن تكون الحياة العقلية مستمرة عن طريق جعلها عملية.

فإغناء المعرفة يكون عن طريق بناء الحياة الفكرية على أساس جديد هو الطبيعة، فلا اللاهوت ولا الماورائيات تصلحان الأساس الجديد للعلم مركزاً بذلك على الفيزياء. ومن هنا بدأت النزعة الشكلية القديمة تبتعد عن النزعة الجديدة للحياة الفكرية التي تخلصت من الاهتمام بالكلمات ولم يعد من الممكن الإكتفاء بالتعريفات المجردة، وكما تجردت التربية من الاهتمام بالكلمات، والأسلوب والنحو. هذه الثورة في النظرة لم يكن (بيكون) أول من تحدّث عنها، فقد سبقه إليها كل من (كوبرنيك) (ودافينشي) (وكبلر)، لكنه تميز عنهم باستيعابه الموضوع برمته بإيضاحه وضبط دقائقه.

وفي موضوع التربية وهدفها، فقد شارك قسم كبير من المربين

ورجال الفلسفة والدولة العالم (بيكون) في امل بتنظيم المعرفة البشرية بشكل يساعد على تقدم البشرية على أساس المعرفة العلمية المهتمة بالطبيعة بدل المعرفة الأدبية المهتمة سابقاً بالإنسان.

فهمّه ومشكلته هي توسيع عالم الفكر ليلحق بالركب العلمي، ومن المعيب بالنسبة له أن يسيطر القدامى على حدود عالم الفكر، إذ من الواجب أن تتجه الدراسة نحو حوادث الطبيعة باعتبارها الواسطة الوحيدة لخلق التوازن بين المعرفة والعمل، وقد عمل أتباعه على جعل هذا النوع من المعارف موضوع العمل المدرسي إعتقاداً منهم أنها المعرفة المستمرة الوحيدة.

ومن هنا وبالنسبة للتربية خصوصاً، فلم يعد لها قيمة دينية أو عملية للفرد بل قيمة إجتماعية. وعلم التربية لم يكن بالنسبة له إلاّ واسطة لغاية أهم منها ألا وهي سيادة الإنسان على الأشياء، حيث لم يشر في كتاباته إلى كيفية تطبيق أفكاره في الحقل التربوي إلا لماماً. أما طريقتة التربوية فيقول بأن هناك طريقتان لا ثالث لهما للبحث عن الحقيقة واكتشافها أولاهما ان ينطلق الباحث من المحسوس والجزئي إلى القواعد العامة لتتحدد بعد ذلك الحقائق المتوسط. ومن ناحية ثانية حيث تبنى الحقائق العامة من الحقائق الجزئية والمحسوسات بالصعود المستمر تدريجياً بشكل نستطيع معه الوصول لآخر الأمر إلى أعمّ الحقائق.

وعلينا الإشارة إزاء هذه المعطيات، إلا أن التقدم التكنولوجي العلمي قد بدأ متقدماً ومميزاً إبّان تلك الفترة إلا أن أكثره قد انبنى عن طريق الصدفة حيث جهد وعمل من أجل بناء مثل هذا التقدم. وهو

الذي وضع فعلاً قواعد الاكتشاف كما سماه وجعل هدفه في الطبيعة القائمة معرفتها على الملاحظة والتجريب والبحث لأن طريق التعريف والمقارنة.

وفي مضمار التربية، فقد كانت طريقته متأخرة فيها حيث كان مهتماً بمواضيع التفكير ونتاجها الممكن لا بعملية التفكير نفسها، ولكنها سببت ثورة في المعارف العلمية قد قادت إلى رقي علمي كبير.

وبما أننا في إطار دراسة وتحليل ونقد النزعات التربوية فإن للعالم التربوي

(جون لوك) آراء هامة في إطار التربية، فهو ممثل وداعية للنظرة الترويضية في التربية الحديثة. ومن انعكاسات حركة الإصلاح الديني فإنه لم تبق اللغة اللاتينة لغة

لديه ورجال الكنيسة أواخر القرن (١٧) ولم تعد لغة الجامعة والمدرسة، حيث حلّت اللغة الفرنسية محلّها في السياسة والصالونات وباتت المناهج اللغوية والأدبية تقليدية في القرن (١٧) وأصبحت تستمد قوتها من أعمال زمن غابر طوال قرنين كاملين.

أما فلسفة الفكرة الترويضية أو التعويدية، فتتلخص بأن عملية التعليم لا مادته هي العامل الهام في التربية، وان العمل العقلي إذا أحسن إختياره يعطي قابلية واستعداد أو ملكة تفوق بأهميتها ما انفق في سبيلها من نشاط. هؤلاء الترويضيون يعتقدون ان المواضيع التي تمرن ملكات النفس، إما لأن المبادئ التي تستند إليها عامة مثل

الرياضيات والمنطق، وإما لأن طبيعة فحواها شكلية كاللغات هامة جداً في التربية. هذه النظرة الترويضية ليست ألاّ إحياء للشكلانية المدرسية المعروفة في القرون الوسطى، حيث تضافرت عوامل كثيرة في تنمية هذه النظرية، ومن هذه العوامل التغيرات الاجتماعية العامة. هذه النظرية تعتبر تكملة للتربية الإنسانية الضيقة قد نالت قبول رجال الدين ومن معهم ودليل على موقف الكنيسة المناهض من ديكارت وبيكون وغيرهم.

فعلم النفس السائد في تلك الفترة، كان مبنياً على نظرية أرسطو في ملكات النفس ومواهبها، تقول ان اللغة والرياضيات هما خير ما يمكن هذه الملكات وينميّها. فسيكولوجية لوك كانت تساعد هذه النظرية على الإزدهار ولا تعاكسها. ففلسفة ذلك الزمن كانت لا تهتم بالميول الموروثة ولا تقبل الخيرات المكتسبة كأساس للعمل النفسي.

ومن بين الجهابذة الأساسيين في التربية التعويدية هو (جون لوك) الذي يرى ان التربية تعويد وبهذا يقوى الاعتقاد الذي كان سائداً في زمانه. ولكن التعويد الذي يقول به هذا الفيلسوف أوسع من التعويد الذي كان يراه معاصروه من المعلمين. لقد أكد (لوك) في أكثر من محل في كتاباته ان هواه الأعظم هو حب الحقيقة وان العقل هو الدليل للوصول إلى الحقيقة. ولكن النفس لا تستطيع بلوغ هذا الهدف إلا إذا ربيت تربية خاصة عن طريق التعويد الشديد. إن فلسفة لوك التي عبر عنها في كتابه (فقال عن فهم البشري (Essay concerning Humairn Understanting) هي فلسفة (بيكون) الخبرية Empiricism والتي ترى ان كل معرفة مصدرها الادراك الحسي والادراك العقلي

(أي عن طريق الخبرة). (ولوك) يرى ان الأفكار والمحاكمات إنما تتكون عن طريق الادراك العقلي (بعد ان تكون الحواس قد قدمت مواد الخبرة) وان هذا الإدراك العقلي إنما ينمي عن طريق تعويد القوى العقلية وملكات النفس (ولا سيما العقل) لا عن طريق الادراك الحسي. ثم ان لوك يرى ان نفس الوليد البشري صحيفة بيضاء وان فضائلها وقواها تكتسب من الخارج وعن طريق تكوين عادات وان تكوين العادات هذا إنما يكون عن طريق التعويد. وهو يرى ان الدرس والقراءة غير كافية في التربية وانه لا بد من التفكير والتأمل.

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا ان لوك من اشهر المربين الانكليز، فهو يقف على قدم المساواة مع اسكام وسبنسر ولذلك فلا بأس في استعراض آرائه استعراضاً مفصلاً.

وقد أشار لوك إلى آرائه التربوية في كثير من كتاباته إلا أن كتابه (آراء في التربية: thoughts concerning Education) هو أشهرها. ويرى لوك ان أوجه التربية ثلاثة: جسدي وعقلي واخلاقي وان أهدافها ثلاثة أيضاً هي: قوة الجسد والفضيلة والمعرفة والأولى هامة كأساس.

فإذا حصل الطفل على القوة الجسدية كان لا بد من تحقيق الأهداف التالية: الفضيلة، الحكمة، والمعرفة.

فإن لوك يقول في التربية الجسدية: «عقل سليم في جسم سليم - وصف قصير ولكنه كامل للحياة السعيدة في هذا العالم. ومن حصل على هذا حصل على كل ما يتمناه المرء من السعادة» وهو يقول بوجوب ارتداء الثياب القصيرة الفضفاضة. والنوم على الفرش الخشنة

والعيش في الهواء الطلق والاقتصار على الطعام البسيط وكل ذلك في سبيل التعويد القاسي.

فالتربية الأخلاقية التي تثير الاعجاب بلوك تفريقه بين التربية والتعليم، وهذا ما يفرق بين لوك ومعاصريه من المربين الذين يعتقدون ان التربية هي التعليم. ويرى لوك ان التربية بكاملها لا التعليم فقط يجب أن تكون تعويداً، وان التعليم ليس إلا طريقة التربية العقلية وهو بعد يرى ان هدف التربية الأول يجب أن يكون: تكوين الخلق. يقول: «إن الفضيلة، الفضيلة المباشرة، هي ما يجب أن تستهدف التربية».

وطريقة تحقيق هذا الهدف ترينا حرص لوك على القيمة التعويدية للتربية. يقول: «كما ان قوة الجسد تنحصر في قدرة الإنسان على إنكاره ذاته والقضاء على رغباته وميوله التي لا يسمح بها عقله. وهذه القدرة إنما تنال عن طريق التعود والتمرن الباكر. ولذلك فأنا أشير بأن يعود الأطفال على قهر رغباتهم منذ المهد وإفهامهم أنهم إنما يحصلون لا على ما يسرهم بل على ما يجب أن يحصلوا عليه».

وهكذا فالتربية في نظر (لوك) تعويد وطريق الحصول على الفضيلة هو تكوين العادات الحسنة بواسطة تعويد الرغبات. ويقول بوجوب جعل هذه العملية مسرة بقدر الإمكان ولذلك يجب اجتناب العقاب الجسدي.

ولكن سرّ التربية هو مراقبة الرغبات والغرائز والقضاء عليها أو ضبطها لا اتباعها وتثبيتها.

فنلاحظ ان (لوك) يتفق في كثير مما يتعلق بمواضيع الدرس مع الواقعيين الحسيين ولكنه يصر دوماً على نظرته التعويدية، يقول:

«التعلم المحل الثاني بعد الفضائل».

ويقول في محل آخر:

«ليس عمل التربية تمكين الطفل من اتقان علم ما، بل فتح نفسه وتجهيزها بما يمكنها من اتقان أي علم عندما يرى لزوماً له... ولذلك فعمل التربية هو زيادة قوى النفس وفاعلياتها لا توسيع محتوياتها».

وهو يرى ان التربية العقلية تنحصر في تكوين العادات الفكرية عن طريق التمرين والانضباط.

وهو يرى ان الرياضيات هي خير ما يستعمل لهذه الغاية. ولذلك يجب تعليم الرياضيات لكل من عندهم الوقت الكافي ومن تتاح لهم الفرصة.

ثم يقول: «وليست الغاية جعلهم رياضيين، بقدر ما هي جعلهم مخلوقات عاقلة».

ويتابع رأيه فيقول:

«أننا نسمي نفسنا عاقلين لاننا نستطيع ان نكون عاقلين إذا اردنا، ولكننا نستطيع القول بأن الطبيعة لا تمنحنا أكثر من البذور اللازمة لذلك وان التمرين ضروري لكي ننال صفة العقل. لقد قلت بوجوب دراسة الرياضيات في سبيل تكوين عادة المحاكمة العقلية، لا اعتقاداً

مني بأن الناس جميعهم يجب أن يصبحوا رياضيين، ولكن إيماناً مني بأن في امكانهم وقد حصلوا على ملكة المحاكمة الصحيحة أن ينقلوا هذه القابلية إلى اجزاء المعرفة الأخرى».

ففي انكلترا إن نقد (لوك) للمدارس الانكليزية في عصره يجب أن لا يعمينا عن الاتفاق الأساسي بين نظرته التربوية ونظرتهم. ان ما احتج عليه لوك هو «ان المدارس قد قصرت جهدها على التربية العقلية وانها في هذا التمرين قد عينت بما ليس

مهماً من فاعليات النفس وان الوسائط التي استعملها وخاصة اللغة اللاتينية محدودة الأثر وتنمي قابليات وملكات قليلة القيمة».

أما في ما عدا ذلك فقد كانت النظرة التعويدية سائدة في مدارس انكلترا.

هذا وان المبالغة في استخدام العقاب الجسدي لأتفه الأسباب كما ان تكليف التلاميذ الصغار بخدمة الكبار وتحكيم الكبار بالصغار كل ذلك يدلنا على مقداره سيادة النظرة التعويدية في المدارس الانكليزية خلال القرن الثامن عشر وقسم كبير من القرنين السابع عشر والتاسع عشر. كما ان المناهج الفقيرة المحدودة التي لا تتجاوز قواعد اللغتين اللاتينية واليونانية والانشاء فيها والتي حكمت في المدارس الانكليزية حتى مطلع القرن التاسع عشر تؤيد سيادة الفكرة التعويدية القائلة بأن المواضيع غير مهمة في التربية، وان الأهمية كل الأهمية لقيمة المواضيع التعويدية.

أما في الجامعات الانكليزية فقد كانت الروح ذاتها تسود التربية

حتى وقت متأخر. لقد كانت هذه الآداب القديمة والرياضيات هي كل شيء حتى ان مواد الامتحان كانت تنتخب منها وحدها حتى سنة ١٨٥٠ في أكسفورد وسنة ١٨٥١ في كمبرج. ولعل أصدق دليل على ضيق المفهوم التربوي لهذه الجامعات هو انه ما من عالم من علماء تلك العصور عمل في هذه الجامعات.

أما في المانيا فلا ادل على سيادة هذه النظرية في المدارس الألمانية من الاسم الذي كانت لتسمى به المدرسة الألمانية النموذجية ونعني بها مدرسة (الجمنازيوم) أي (محل تعويد النفس وتمرينها).

لقد قلنا في الفصل السابق ان المفهوم الواقعي الحسي لم يؤثر على المدرسة الألمانية إلا في القرن التاسع عشر، وان هذا التأثير كان خفيفاً خلال ذلك القرن. أما التربية الإنسانية المبنية على الأساس التعويدي فقد كانت عامة لا سيما وان الكنيسة تبنت هذه النظرية. إلا ان الإنسانية الجديدة التي استيقظت في أواخر القرن الثامن عشر جعلت للتربية الألمانية هدفاً جديداً. لقد رأت الإنسانية الحديثة استخدام اللغات الكلاسيكية لغاية جديدة ألا وهي تنمية روح الفردية وتقوية الروح القومية والنشاط الوطني عن طريق التعرف على الحياة اليونانية. وهكذا فقد صارت اللاتينية ثانوية بالنسبة لليونانية واستبدلت التربية المدرسية التعويدية بمثل أعلى جديد هو الثقافة المتجلية في الحياة والنشاط. ولكن هذه الحركة لم يطل امدها وعادت التربية التعويدية إلى سيادتها القديمة حتى لقد قال الإمبراطور الألماني سنة ١٨٩٢ متحدثاً عن التربية التي تسود المدارس الألمانية في زمانه ما يلي: «لو ناقشت هؤلاء السادة (مناصري التربية الكلاسيكية الضيقة)

وحاولت إقتناعهم بأن الطفل يجب أن يهيأ للحياة ومشاكلها لقالوا لك بأن هذا ليس من عمل المدرسة التي تستهدف تعويد النفس، وان هذا التعويد إذا حسن، يمكّن الطفل من القيام بكل ما هو ضروري في الحياة. وانا اعتقد انه ليس بالامكان قبول هذه النظرية بعد الآن».

فنلاحظ ان التخلص من الأفكار القديمة كان أسرع في أميركا منه في أي قطر آخر وذلك للاسباب الاجتماعية المختلفة ولحداثة البلاد. مع ذلك فإن الفكرة التعويدية انتشرت وسيطرت على قسم كبير من العمل المدرسي.

ولعل من الغرابة بمكان أن تكون هذه النظرية قد دامت في المدرسة الابتدائية مدة اطول من المدة التي سادت خلالها في المدرسة الثانوية أو الجامعة. إلا ان المواضيع الحديثة بدأت تشق طريقها في مطلع القرن التاسع عشر من الجامعة والمدارس الثانوية إلى المدرسة الابتدائية.

الفصل العاشر:

مفهوم الحركة الطبيعية في التربية

كانت الحركة الطبيعية في التربية ثورة فكرية وعملية لا تقل أهميتها وأثرها عن أهمية عصر النهضة وأثره. انها دحض للمفهوم الذي نجم عن النهضة والقائل بأن التربية تنحصر في حفظ الكتب واتقان الأسلوب والشكل.

إلا إن الحركة الطبيعية الفكرية أعم بكثير من مظهرها التربوي الذي لا يمكن فهمه إلا إذا أحطنا بالظروف العقلية والاجتماعية.

سادت الدين والأخلاق صورية لا حياة فيها خلال القسم الأخير من القرن السابع عشر ومعظم القرن الثامن عشر فقامت ضد هذه الشكلية حركات عديدة في فرنسا وانكلترا والمانيا. ولكن هذه الحركات نفسها انحلت وصارت شكلية لأنها اتبعت مثلاً عليا غير ممكنة التحقيق. وقد دخلت الأداب والعلاقات الاجتماعية نزعة انحطاط نتج عنها خلاعة وسخف. وقد احتفظت الكنيسة في فرنسا بكل سلطاتها القديمة ولجأت إلى الضغط على الفكر والعمل. وقد حاول الملوك سقر خلاعتهم وتهتكهم باضطهاد كل من يتجاسر على الشك في سلطة الكنيسة. أما النبلاء فقد غطوا مفاسدهم بالإخلاص الشديد للدين.

لقد كانت فرنسا خلال القرن السابع عشر أعظم أمم الأرض، ولكن لمعان باريس كان على حساب المقاطعات، فقوة الملك كان ثمنها عبودية شعبه، ونجاحه في الحرب كان ثمنه إفقاره، وبذخ النبلاء كان ثمنه حياة الناس البائسة. أما تأمين سلطة الكنيسة فقد كان عن طريق القضاء على كل حق للفرد في التفكير، وأما التأييد النبلاء للكنيسة والدولة فقد أمّنته الامتيازات الممنوحة لهم وحياتهم الفاسدة. لقد ساد الحكم المطلق السياسة والدين والفكر والعمل وعاش لفقدان من يثور، أما في القرن الثامن عشر فقد توفر الزعماء وكانت الثورة الأولى هي ثورة الفكر على الظلم وسميت (بحركة التنوير). أما الثورة الطبيعية وبين هاتين الحركتين بعض التشابه. إلا ان بينهما كثيراً من الاختلاف الأساسي ولذلك فقد رأينا ان نفرق بينهما.

فإننا نؤكد انه لم يكن إنتاج حركة التنوير إلا شكلية جديدة رغم كونها خطوة كبيرة في تحقيق الحرية الإنسانية، ولقد كانت هذه الشكلية التي ظهرت في القرن الثامن عشر شكلية مادية بخلاف سابقتها التي كانت دينية، كما كانت عقلية ريبية على عكس سابقتها التي كانت كنسية، وكانت ارستوقراطية بخلاف سابقتها التي كانت ديموقراطية. لم تكن الأخلاق بحسب المقاييس السائدة في القرن الثامن عشر إلا محافظة على الشكليات وحرصاً على المظاهر الخارجية. ولذلك فقد سمحت بأشد أنواع الفجور كما تدل على ذلك آداب ذلك الحين. ولذلك فقد حاربت هذه الحركة أعمال الجماعات الدينية في ذلك الحين على اعتبارها محض نفاق ثم جاهرت بأن الدين ليس إلا أوهاماً أو خرافات فكانت حركة إلحاد وريب، وقد فسر هيوم

وفولتير وجماعات الموسوعات Encyclopedists بالأصل رد فعل للشكلية السائدة في الفكر والمعتقدات وسلطة الكنيسة المطلقة كما كانت ثورة على السلطة المطلقة في الحكومة والمجتمع. واخيراً كانت انتفاضاً على الأوهام والجهل اللذين سادا الفكر والنفاق الذي تحكم بالأخلاق، إلا ان ثمن الحرية التي طالبت بها هذه الحركة كان فوضى النظام الاجتماعي والكفر والريب الفكري والإباحية الأخلاقية كما يحدث في كثير من الأحيان لمثل هذه الحركات. ربما ان مبدأها الأساسي كان الاتكال التام على العقل البشري فقد حاربت الحركة أول الأمر كل المفاسد القديمة وجميع اشكال الطغيان الفكري والحكومي والأخلاقي ولكنها في ما بعد هاجمت أساس كل المؤسسات ولا سيما الكنيسة والدولة التي كانت تمارس هذه السلطات.

وقد ارتكز القضاء على كل ما يكون للمجتمع الثابت من مؤسسات بغية إعادة بنائها وفق العقل البشري الذي اعتبرته كافياً في تقدير الحياة الصحيحة وتحقيق السعادة البشرية.

لقد كان هدف حركة التنوير تحرير النفس من سيطرة الارهاب وتحرير الشخصية الأخلاقية للفرد من السلطة الكنيسية والاجتماعية والبرهنة الإنسان الفكرية، وتهديم الارهاب والطغيان اللذين تقوم بهما الكنيسة والملكية. وقد كانت هذه الحركة تؤمن بالعقل إيماناً عميقاً كما تؤمن بالعدل في الحكم والتسامح في الدين والحرية في السياسة وبحقوق الإنسان. لقد كان شعارها حرية الفكر وحرية الضمير وكفاية العقل في توجيه الحياة.

ولكن لهذه الحركة وجهاً آخر، فلم يكن فولتير وجماعته ممن عاشوا في مطلع القرن الثامن عشر اقل ارستوقراطية من الارستوقراطيين أصحاب الامتيازات الذين حاربتهم هذه الحركة. لقد كانوا يعتقدون ان الطبقات الدنيا لا يمكن أن تحيا للعقل. وانها لذلك لا يمكن تربيتها وانها لا تزيد عن المتوحشين إلا بقليل وانه لذلك لا بد من الدين في قيادتها.

لقد كانت الحركة الفكرية في مطلع القرن ارستوقراطية لأنها كانت عقلية هدفها تثقيف الأقلية والتخلص من التقاليد الضيقة في حياة المتحكمين في المجتمع. ومراقبة العقل محل ارستوقراطية العائلة والوظيفة والكنيسة. وقد كانت هذه الحركة تتميز بالذكاء

والحدق واللمعان مما يناقض القديم الذي يتصف بالضيق، ولكنها كانت في خدمة الأقلية المصطفاة ولا تتهم بالجماهير المضطهدة، فهذه الحركة التي احتجت على الاضطهاد الفكري وحاربته كانت تعمل في سبيل الأقلية فقط، ولذلك فقد كانت انانية تقول يعيش جماعة مختارة على حساب الأكثرية المضطهدة المظلومة.

ولهذه الأسباب كلها فقد نحتم على هذه الحركة الفكرية الباكرة ان تنحل فتصبح خلافات أنانية وريبية وشكلية تسيطر على محيط متصنع رغم كونه مهذباء ولقد كان من جراء تصنعها ان اضاعت كل صلة بطرق الحياة الطبيعية كما اضاعت كل شعور محلي قومي، وقد حاربت هذه الحركة البساطة فسمتها (عامة) و(الطبيعة) فاعتبرتها (خروجاً على العقل) وقد اتجه الناس في اخريات القرن الثامن عشر وبعد أن تعبوا من شكلية هذه الحركة وغيرها من الحركات نحو أهداف جديدة تحت قيادة روسو.

فقد وجهت الفلسفة و(العقل) كل ضرباتها نحو الكنيسة وبقي الأمير كذلك حتى منتصف القرن الثامن عشر وبعد ذلك اتجه الفكر نحو شرور الحياة السياسية والاجتماعية. ولقد كان هدف الحركة الأولى القضاء على الشرور المستحكمة أما هدف الثانية فقد كان محاولة بناء مجتمع مثالي. ولكن هناك فروقاً أساسية أخرى بين الحركتين:

لقد أصبح (حكم العقل) لا يقل طغياناً في نظر بعض الناس عن طغيان السلطات المطلقة ولذلك فقد خرج الناس على الحركة الأولى وأصروا على أنه لا يمكن الاعتماد دوماً على الحواس، وان العقل ليس مطلق العصمة وقالوا ان العواصف بوصفها تعبيراً صادقاً عن طبيعتنا مخالفاً لحسابات العقل الانانية هي ما يجب اتباعه كقائد إلى السلوك الصحيح، وقد اتبعت حركة النصف الثاني من القرن الثامن عشر تحسين حال الجماهير الشعبية خلافاً للحركة الأولى التي كانت ارستوقراطية.

لقد كان «فوليتر» قائد الحركة الأولى لما يتمتع به من عقل لامع ومحاكمات عقلية بعيدة المدى، وكان روسو زعيم الثانية لعاطفيته العميقة وعطفه الشديد على الشعب. يقول أحدهم: «إذا كانت شهرة فولتير مسببة عن قوله ما تعتقده الأغلبية، فإن شعبية روسو مصدرها حسن تعبيره عما تحس به الأكثرية». لقد قادت الحركة الأولى إلى حرية الفكر ولكنها تسامحت بفساد المؤسسات الاجتماعية لغايات انانية شخصية. أما روسو فقد ثار ثورة صاخبة على الظلم الاجتماعي الذي ساد زمانه مدفوعاً بشعوره الشخصي من جهة وبعطفه على

الجماهير الشعبية من جهة أخرى. ولقد بشر بالإيمان بالطبيعة والإنسان وقدرة الإنسان على العمل لخيره في هذه الحياة بدلاً من احكام العقل القديمة.

لقد كان عمل النصف الثاني من القرن الثامن عشر تدعيم الإيمان بالإنسان وخلق مثل عليا جديدة للحياة وبث روح جديدة في المجتمع وايجاد قاعدة جديدة للدين وذلك في طبيعة الإنسان. ولقد جرى العمل كله تحت قيادة روسو. ونحن إذا قارنا بين الدين القديم والطبيعة الحديثة نجد بينهما فروقاً عميقة تتاج الأولى إيمان بالقدرة الإلهية وخضوع اعمى لممثليها وانتظار للجزاء في الآخرة. أما نتاج الثانية فحب عميق لأمثالنا من بني البشر وإيمان صادق بالطبيعة الإنسانية وعمل مستمر لتحقيق العدالة وامل لا ينقطع في تحسين الحال الاجتماعي.

والفرق الآخر بين الحركتين العقلية والطبيعية ممثليهما فولتير وروسو هو موقف هذين الرجلين من الدين خالدين في نظر فولتير وهم من قبل المؤمن وغش من قبل الكاهن. أما الطبيعيون فقد أوجدوا ما سموه (بالدين الطبيعي) الذي ضم اخلاق الدين المسيحي وتخلص من عناصره فوق الطبيعة. ونحن وان كنا لسنا في معرض الحديث عن دين هذه الجماعة لا نرى بداً من الإشارة إلى ان هذه الجماعة كانت تؤمن بالدين وتعتبره جزءاً هاماً من المجتمع البشري لأنه جزء هام من الخبرة البشرية. لقد حاول فولتير وجماعته القضاء على الدين وحرموا جماهير الشعب من كل حق أو عطف كما حاولوا إقامة مجتمع عقلي مهذب يحافظ على هويته بشكلية باردة واخلاقه

بقواعد ضيقة. إنهم اعتبروا العقل قائد الفكر والمادة مقياس الأخلاق والنفع الشخصي مبدأ العمل ومن هنا كانا تأكيد روسو بأن المدنية شر.

فقد كان خلق روسو مزيجاً غريباً من القوة والضعف، الحق والباطل، ما هو جذاب وما هو كريه. ولذلك كان لا بد من ان ندع جانباً كل التحضيرات المتعلقة بروسو نفسه وبالأسلوب الذي عبّر به عن أفكاره لكي نستطيع قدر أفكار الرجل وغاياته حق قدرها، ولكي نتعرف على الحركة الفكرية الاجتماعية التي تدين لروسو بأعظم ما في تعاليمها من قيم. وهذا التحفظ يصبح أكثر ضرورة حين نحاول بحث تعليماته في التفكير التربوي. لقد كان روسو يملك قدرة عجيبة على وضع الأفكار في القوالب الكلامية، وضعفاً غريباً في تحقيقها العلمي. ان بضاعته الفكرية هي البصيرة النيّرة وعطفه الشديد وقلة معارفه الصحيحة وجموح قواه العاقلة. ولذلك فقد انحصر عمله في منح الأفكار التي سبقه إليها غيره قوة لم يستطيعوا منحها اياها مما جعله واحداً من اعظم العوامل القوية في التاريخ حتى لقد قال نابليون بأن الثورة الفرنسية لم تكن ممكنة الحدوث لولا روسو.

لقد كان أول من بشر بالإنسان المادي وطالب بحقه في التربية، وقال بأن هذا حق من حقوقه يوم يولد. ولقد كانت الثورة التربوية التي خلقها اعظم من أي عمل قام به أي فرد أو جماعة من المربين.

ولد روسو سنة ١٧١٢ في جنيف التي كانت مشهورة في ذلك الحين بنشاطها الفكري وقوتها الأخلاقية، ولقد كانت تسود تلك المدينة رغبة في الحياة الأخلاقية وصفاء العلاقات الاجتماعية وبساطة

النظام الاجتماعي وحرية الحكم مما كان يناقض بذخ حياة باريس، حيث قضى روسو حياته فيما بعد، وتصنعها وتهتكها.

لقد كانت حياته الأولى حياة واسعة متحررة فقد تعلم القراءة والكتابة وهو حدث فقضى سنيه الأولى في التهام القصص الغرامية مما أثار عواطفه وألهبها ومما جعل من العسير على تربيته التي تلقاها فيما بعد خلق أي تغيير أساسي في خلقه الأول. وفي الثانية عشرة من عمره حاول تعلم حرفة ما فلم يتعلم على ما يقول هو، إلا الكسل والغش والخداع، وبعد سنوات أربع انتهى أمره إلى التشرد بكل معانيه وبقي على هذه الحال سنين طويلة قوّت هواه للطبيعة ومعرفته لها وبقيت العواطف والأهواء والحواس قائدة في هذه الحياة حتى لقد كان لا يطمع في أكثر من وجبة طعام تامة وزجاجة خمر في ضيافة راهب أعاده فيما بعد إلى حظيرة البروتستانتية مما كان له الأثر العميق في حياة روسو.

وما يهمنا هنا هو ان نشير إلى ان مثل «روسو» التربوية العليا صدرت عن حياته الخاصة، ففي حياته ونظرياته كان للعواطف لا للعقل المحل الأول كما كانت غرائزه والميول الطبيعية تعد أكثر أهمية، وقد دلته خبرة حياته على ما بشر به من ان الأفكار الأخلاقية والدينية لا يمكن أن تنمو خلال سني الطفولة الأولى وان من الواجب استخلاصها من العلاقة بالطبيعة لا بالكتب أو عن طريق التعويق وان النمو الصحيح إنما يكون بالقضاء على كل العوائق التي قد تقف في وجه الميول الطبيعية مانعة اياها الانطلاق.

لما قارب الأربعين سيطرت على حياته فكرة عظيمة كانت

متنفس عواطفه ومعتقداته، تلك كانت فكرة الثورة على البناء الاجتماعي في فرنسا وفي غيرها، تلك الثورة التي كانت بدء عهد جديد في التربية حين تسربت اليها. لقد كانت فكرته بسيطة وهي اليوم شائعة، ولكنها لم تكن كذلك حين قال بها هو ونعني بها ما يلي:

السعادة والرفاه حق طبيعي لكل فرد وليسا وقفاً على حفنة من المحظوظين من طبقة معينة وقد وجد التنظيم الاجتماعي والتربية المشروعين لتحقيق هذه الأمنية. ثم أضاف لهذا فكرته الأساسية التي يمكن اعتبارها الفتيل الذي يفجر القنبلة، وذلك في قوله بأن العلم والفن والحكومة والتربية المعروفة في زمانه تمنع تحقيق هذه الغاية ولذلك فالواجب القضاء عليها.

فقد وقف روسو سنة ١٧٤٩ صدفة على الموضوع طرحه مجمع ديجون للبحث فتحمس للجواب عليه بعد ان «ألهم» جوابه على حد تعبيره، أما السؤال فقد كان الثاني: «هل ساعد إحياء العلوم على تنقية الأخلاق؟».

وقد دافع جواب روسو الذي نال الجائزة الأولى، عن الوجهة السلبية معبراً عما سماه بالحالة الطبيعية. وقد كانت هذه الفكرة موضع بحث في ذلك الحين بل ان الكثيرين سبقوا روسو إلى ما قاله بخصوصها، ولكن روسو بزّ اقرانه باللهجة العاطفية التي استعملها في مقاله وبأسلوبه الجميل الذي اقنع الناس فكان له شرف إقناع الشعب بها. والحق ان روسو لم يزد على ان صور حياته الأولى في جنيف تصويراً جميلاً مثالياً.

لقد كان لحياة ورسو التي يشبهها هو بحياة الابتدائيين وجه سيئ تتصف به حين يكون في اسوأ حالاته فيكون كاذباً كافراً نماما ؛ سارقاً، مستهتراً، قاسياً، جباناً، أنانياً، أما وجهها النير فيتجلى حين يكون روسو، عفوياً بسيطاً، سعيداً، قانعاً، نشيطاً، شريفاً، وهو في ذلك كله مخلص للحياة فإذا قارنا هذا كله بحياة.

المجتمع الباريسي الشكل السطحي وغير الإنساني وجدنا فيه، على رأي روسو، كثيراً من المميزات التي ترجحه. ان قلة جاذبية الحياة الطبيعية ناجحة عن سفسطائية الحياة الاجتماعية في ذلك الحين، أما قوة نظرية روسو فمصدرها الاعتراف بأن قيمة الفرد تتعلق بكفاءاته هو، اعتبارها المحبة قانوناً عالمياً ولعلها بالتحرر من الظلم والاستعباد والتقاليد الفاسدة. ولقد قضى روسو حتى الآن أعواماً طوالاً وهو على صلة بجماعة الفكر والثروة والمركز الاجتماعي ولكنه لم يتفاهم معهم كما انه اختلط بالحلقة الفكرية القوية التي تكونت حول فولتير والتي كانت ذات أثر كبير في كل وجوه الحياة السياسية والاجتماعية في أوروبا هو المبدأ الديمقراطي: عطفه على الناس العاديين، وإيمانه بقيمة الفرد. في كتاباته ومقالاته التي كانت سبب شهرته والتي دبجها يراعه في السنين الثلاث عشرة التالية:

ولقد كان روسو الثاني (اصل عدم المساواة بين الناس) وصفاً خيالياً للحالة الاجتماعية عند الابتدائيين، وقد كانت فكرة هذا المثال هي التي قادت روسو إلى كتابه

(العقد الاجتماعي) المشهور الذي اشتمل على النظرية الأساسية للثورة الفرنسية واعلان الاستقلال الأميركي. وفي هذا الكتاب يقول

روسو ان الحكومة (عقد) بين أفراد الشعب بواسطته تعطى صلاحية الحكم لبعض الأفراد في حين يقدم الآخرون بعض الخدمات مقابل ذلك، وهكذا فالحكومة التي قامت على الاتفاق يمكن حلها حين لا يتفق الطرفان. ومما تجب ملاحظته هو ان فكرة (الحالة الطبيعية) قد عدلت في (العقد الاجتماعي) فلم تعد الحياة المثالية هي المتوحشين ولكنها الحياة في مجتمع منظم تحت حكم الشعب وحيث تسود رغبات الشعب. ويكرس مثل هذا المجتمع نفسه

لا يجاد حياة مثالية، فلا يقضي على (الإنسان الطبيعي) ولا تضيع الحرية ولا تنمو فنون المجتمع (المهذب وعلومه).

وكما ان نظرية تحرير الإنسان العادي تجد اصولها في تعاليم ورسو فإن نظريات التربية الكبرى التي تحرر الطفل تجد أساسها في كتاباته. وكما انا (العقد الاجتماعي) يحتوي على بذور الثورة الإفرنسية فإن كتاب (اميل) يحتوي على بذور فكرة (حدائق الأطفال) والمدرسة الابتدائية الحديثة والفكرة العصرية في الفكرية بكاملها.

فإن روسو يصف في هذه القصة الطويلة تربية الأطفال المناسبة لمجتمعه المثالي، وذلك بعد ان يؤخذ الطفل من اهله ومن المدرسة فيعتزل عن المجتمع ويوضع بين يدي معلم مثالي يربيه في احضان الطبيعة بجمالها وعجائبها. وفي هذا الكتاب يتحدث روسو عن طريقته في (التربية حسب الطبيعة).

فكلمة (طبيعة) لها ثلاثة معان في كتاب اميل: يبسط روسو مبدأ الرئيس في الجملة الأولى من الكتاب فيقول: «كل شيء خير حين

يخرج من بين يدي خالق الطبيعة، ولكن كل شيء يفسد في يدي الإنسان». ومع أن روسو لا يثابر على استعمال كلمة (طبيعة) بمعنى واحد صريح فإن واحداً من معان ثلاثة ويمكن أن ينسب لهذه الكلمة حين يستعملها روسو.

المعنى الأول والأساسي لكلمة طبيعة في كتاب (اميل) هو المعنى الاجتماعي فهو يرينا في (العقد الاجتماعي) إمكان بناء حالة من الثقافة العالية على مبدأ سياسي اصدق، وبالتالي إمكان نشوء نوع من الحياة الاجتماعية اسمى من حياة القرن الثامن عشر الاجتماعية. وفي (اميل) يصف روسو تربية مبنية على معرفة صحيحة لطبيعة الإنسان الصادقة، لا على شكلية المجتمع وتقاليد المدرسة التي معنى لها والجهل الفاضح بالطفولة. وكما انه أشار في (العقد الاجتماعي) إلى ان حقوق الإنسان الوحيدة هي الموجودة في قوانين نفسها العملية التربوية. فالإنسان الطبيعي ليس، الإنسان المتوحش ولكنه الإنسان الذي تحكمه وتوجهه قوانين طبيعته الخاصة. وهذه القوانين إنما تكتشف بالبحوث شأنها في ذلك بشأن قوانين أي جزء من الطبيعة. إذا كان هو المعنى الأول للتربية حسب الطبيعة فلا بد من الاصطدام بالمجتمع نتيجة لذلك: «علينا ان نختار بين صنع إنسان وصنع مواطن لأنه من غير الممكن صنعهما في الوقت نفسه» إلا أنه من الواجب ان نذكر بأن روسو حين يقول ما يقول إنما يعني مدنية القرن الثامن عشر.

والمعنى الثاني (للطبيعة) هو ان الأحكام الغريزية والعواطف الابتدائية والغرائز الطبيعية والانطباعات الأولى يمكن الوثوق بها

كقاعدة للعمل أكثر من التأمل والتجربة التي تتكون عن طريق الاتصال بالآخرين «إن ما أسميه طبيعتنا هو استعداداتنا قبل أن يطرأ عليها تغيير (عن طريق عادات التفكير المحاكمة التي نقتبسها من غيرنا)». ولذلك فإن روسو لا يفي عن مهاجمة العادات في التربية فيقول «إن العادة الوحيدة التي يجب أن يسمح للطفل بتكوينها هي عدم التعود بتاتاً».

والمعنى الثالث لكلمة (طبيعة) غير الإنسانية، فالتربية السيئة يكون مصدرها الإنسان لا بد من تعديلها عن طريق الاحتكاك بالحيوانات والنباتات وحوادث الطبيعة وقواها احتكاكاً جريئاً مخلصاً. لقد كان روسو يعشق الطبيعة وإلى تعاليمه يعزى الفضل في الحركة الأدبية التي عشقت الطبيعة ورغبت في تقديرها والتي سادت أوروبا. وقد كان لمفهوم روسو المبني على نظرته الساخطة على حياة الإنسان في المجتمع أثر سيئ: لقد قاد إلى هجر المجتمع وتفضيل حياة العزلة، وذلك لأنه كان يقول: «المدن مقابر البشر» فإننا نلاحظ المفهوم السائد عن الطبيعة الإنسانية عامة وطبيعة الطفل خاصة المتفق مع التعاليم الدينية والتربوية كان في ذلك الحين يخالف مفهوم روسو مخالفة تامة. لقد كان المتفق عليه ان طبيعة الإنسان شريرة في الأصل وان غاية الدين والتربية هو القضاء على الطبيعة الأصلية واستبدالها بأخرى يصوغها المربي. إلا ان روسو خالف هذه الفكرة بالمبدأ التالي «يجب أن تكون التربية الأولى سلبية محضة تنحصر لا في تعليم مبادئ الفضيلة والحقيقة، بل في تجنيب القلب مزالق الإثم، والنفس مهاوي الزلل». وقد قال بأن مصدر تربية الطفل هو النمو الحر لطبيعته الخاصة وقواه الذاتية وميوله الطبيعية وإن من الواجب عدم الوقوف في وجه إرادته.

ولم يقصد روسو بالتربية السلبية ان ينفي ضرورة التربية بل رمى إلى القول بوجوب وجود تربية تختلف كل الاختلاف عن التربية التي كانت شائعة في زمانه. وقد قال في إحدى رسائله التي كتبها دفاعاً عن كتابه اميل الذي هوجم أعنف المهاجمة:

«التربية الإيجابية هي التربية التي تزيد تكوين النفس قبل الأوان والتي تبغي تعليم الطفل الواجبات التي يطالب بها الرجل. أما التربية السلبية فهي التربية التي تعمل على جعل أدوات المعرفة كاملة قبل إعطائها هذه المعرفة مباشرة، إنها التربية التي تحاول تعبيد طريق العقل بتدريب الحواس تدريباً صحيحا؛ وعلى هذا فالتربية السلبية ليست كسلاً. إنها لا تمنح الفضيلة بل تحمي من الرذيلة ولا تفرض الحقيقة بل تحمي من الخطئ، إنها تهيئ الطفل لسلوك الطريق الذي يقود إلى الحقيقة حين يصل العمر الذي يستطيع فيه ان يفهم الحقيقة، وإلى الخير حين تصبح له ملكة تميزه وحبه».

ولعل السبب في صعوبة فهم «روسو» والدعوة بضآلة أثر أفكاره التربوية هو الصيغة السلبية النقضية التي صاغ فيها آراءه ولذلك فلا سبيل إلى فهمه إلا على ضوء الزمان الذي كتب فيه.

التربية في السنة الأولى حتى الخامسة:

فإن زبدة تعاليم روسو التربوية لهذا السن هي احتجاجه على القماط المستعمل في لف المواليد والضغط على حرية الطفل وقسره على قضاء وقته داخل البيت ومحاربه ميوله الطبيعية ورغباته وعقابه قبل أن يتكون لديه مفهوم الخطأ والصواب والثواب والعقاب. وهو

يسرف في امتداح حياة الريف، والحرية والرياضة والألعاب. يقول «يزداد ميل الطفل إلى الأمر (مصدر أمر) بازدياد ضعف جسمه. كما يزداد ميله إلى الطاعة بازدياد قوته. إن الأهواء تجد مأهواها في الجسد الضعيف». ويقول: «مصدر الخبث ضعف الجسد ان الطفل الشرير شرير لأنه ضعيف فقط، قوّه يصبح خيراً. ان من يستطيع فعل كل شيء لا يعمل ما هو شر». أما نمو الطفل العقلي والأخلاقي في هذا العمر لا يحتاج إلا إلى انتباه قليل، بل ان الجهد يجب أن يوجه إلى تحديد عدد الكلمات التي يعرفها «من المضر للطفل ان تكون الكلمات التي يملك أكثر من الأفكار وان يحسن القول أكثر من التفكير».

التربية من الخامسة إلى الثانية عشرة:

«إن أدق مراحل الحياة البشرية يجب أن يتحكم فيها مبدءان: اولهما وجوب كون التربية سلبية وثانيهما وجوب التدريب الأخلاقي عن طريق النتائج الطبيعية. ويجب عدم القيام بأي شيء مما يكون نفس الطفل أو يقحم فيها المبادئ خلافاً لما هو مألوف من إعطائه مختلف الأفكار للطفولة غايتها الذاتية وانما تريد الطبيعة ان يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً، فلا حاجة لأن يتعلم الطفل القراءة، مع أنه قد يحاول ذلك هو نفسه. يقول روسو لا ربّ الجسد والأعضاء والحواس والقوى، ولكن دع الروح مستريحة أطول مدة ممكنة». ومع أن الطفل لا يعرف شيئاً عن الكتب والتعليم «فإنه يحاكم ويتنبأ ويحكم على كل ما له صلة مباشرة به». ولذلك فالتربية يجب أن تكون في معظمها تدريباً للحواس يكتسب عن طريق الاتصال

المباشر بقوى الطبيعة وحوادثها. يجب أن يقيس الطفل ويزن ويعلل ويقارن ويستنتج ويجرب ويكتشف المبادئ.

التربية من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة:

ففي هذا الدور من الحياة تزيد قوة الفرد على حاجاته، وبما ان النتيجة العامة للتدريب العقليي هي زيادة الحاجات دون تنمية القوى اللازمة لتلبية هذه الحاجات،

فإنه يمكن الاستفادة من هذا الدور في الحصول على أكثر ما يمكن من معلومات ولكن الأشياء ذات القيمة الحقيقية التي يجب تعلمها قليلة العدد. والفضول ـ ذلك التحمس للمعرفة الذي يصدر عن الرغبات الطبيعية لا عن الرغبة في احترام الناس ـ هو الدافع الأهم والدليل الوحيد. أما مقياس المعرفة ففائدتها العملية، ولذلك فمن الواجب ان ندع جانباً الفروع التي لا يتذوقها الإنسان تذوقاً طبيعياً، ونحصر أنفسنا في الفروع التي تقودنا غرائزنا إلى تتبعها وحتى في هذا الدور فإن (المعرفة الكتابية) يجب أن تكون قليلة. واهم ما يسمح به من كتب هو كتاب (روبنس كروزو Robinsors Cruoso) الذي هو عبارة عن (دراسة للحياة وفق الطبيعة). ومن الواجب التفريق الواضح بين المعرفة والحقيقة وبين (المفيد) وكليهما.

التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين:

لقد تكون جسد (اميل وحواسه ودماغه حتى الآن ولذلك فقد حان الوقت للعناية بقلبه. لقد ربي الطفل حتى الآن لنفسه وبنفسه. وقد كانت محبة النفس هي الدافع الذي يضبطه كما كانت تنشئة الذات

والكمال الشخصي الهدف الرئيسي له. أما الآن فقد جاء الوقت لتربية الطفل تربية تمكنه العيش مع الآخرين يضبط توجيهه، كما ان الهدف هو الكمال الأخلاقي والنماء العاطفي.

بعض الانعكاسات لتأثير روسو:

يمكن تلخيص نظريات روسو التربوية فيما يلي:

التربية عملية طبيعية غير مصطنعة. انها نمو من الداخل لا تنمية خارجية مصدرها أعمال الغرائز والميول الطبيعية لا ردود فعل على القوى الخارجية. انها توسع القوى الطبيعية لا الحصول على المعلومات. واخيراً فليست التربية تهيئة لحياة مقبلة بعيدة في أهدافها وصفاتها عن حياة الطفولة.

لقد استهدفت التربية القديمة تكوين طبيعة الطفل من جديد عن طريق فرض الطريقة التقليدية القديمة في الفكر والعمل والعاطفة عليه. أنها استبدلت ردود فعل الطفل الطبيعية الغزيرة بردود فعل مصطنعة أوجدتها أجيال طويلة من شكلية الدين والعقل والاجتماع. لقد كانت العاطفة الإنسانية تعتبر شراً ولذلك فقد كان من الواجب أن يفصل بين القلب وبين الرغبات الطبيعية. كما كانت الحواس البشرية غير موثوق بها، ولذلك فلم تكن تعتمد في الثقافة والمعرفة وكانت الغرائز والميول البشرية الصادرة عن الطبيعية تعتبر شراً ولذلك فقد كان من الواجب استئصالها. ولقد كان من واجب استئصالها لقد من واجب التربية القضاء على كل اهتمام طبيعي.

مفهوم التربية كعملية حياة: كانت النتيجة المنطقية لنظريات

«روسو» التي ألمحنا إليها آنفاً اعتباره التربية عملية حياة، عملية تدوم مدى الحياة أو على الأقل من الولادة إلى الرشد ولذلك فمعناها لا ينحصر في دور خاص أو حالة مستقلة بل في العملية ذاتها ولذلك

فـ«روسو» يتساءل:

«ماذا يجب أن نظن في تربية بربرية تضحي بالحاضر من أجل مستقبل غير مضمون يقيد الطفل بأغلال مختلفة ويجعله بائساً في سبيل تحضيره سلفاً لسعادة مزعومة قد لا يحصل عليها أبداً؟».

ليست التربية عملية اصطناعية قاسية عدائية معاكسة لكل ميل طبيعي تجعل من الطفل، الذي تعتبره رجلاً صغيراً، راشداً كبيراً على يد معلم قاس. ولكنها عملية نمو لذيذة متناسقة متزنة مفيدة إنها تسمح للقوى الطبيعية أن تجري في مجراها. والتربية لا تحقق هدفها حين تجعل الطفل يعيش حياة الراشدين بل حين تسمح له ان يعيش حياته اليومية وفق ميله الطبيعي وما يستتبعه من واجبات مشروعة ورضى مناسب.

الفصل الحادي عشر:

التوجه النفسي في عملية التربية

ليس من السهل التعريف بين النزعة السيكولوجية والنزعتين الاجتماعية والعملية بالزمان والمكان وحتى بالأشخاص، وذلك لأن الحركات الثلاث تشترك في أصل واحد هو النزعة الطبيعية، وإذا كان لا بد من التفريق بينهما. فتفريقنا قائم على أساس اختلاف وجهة النظر، والاهتمام بناحية أكثر من أخرى. ويمكن تلخيص أهم صفات النزعة السيكولوجية بما يلي:

ليست هذه الحركة، في صفاتها العامة، إلاّ توضيحاً لمبادئ التربية الطبيعية وتنمية لها فكرتها الأساسية كون التربية ليست عملية مصطنعة يحصل الطفل بواسطتها على معرفة أشكال اللغة وأساليب الأدب أو أي معرفة شكلية من أي نوع آخر، ولكنها إظهار لقابليات الفرد المغروسة في طبيعته البشرية. والنزعة السيكولوجية بعد ذلك جهد لوضع هذه الأفكار في قالب علمي واعطائها شكلاً محسوساً وادخالها إلى العمليات التربوية.

صحيح ان النزعة السيكولوجية قد حاولت التوفيق بين (تربية الجهد) القديمة

و(تربية الاهتمام) الحديثة، ولكن عمل التربية الجديدة كان هدم القديمة التي تأصلت جذورها وتعذر اجتثاثها. وقد عمل على هذا مجموع المعلمين الجدد وتشددوا فيه. ولذلك فقد كان هذا النزاع هو الوجه الأوضح لعمل الحركة الجديدة. ومهما قلنا في عمل هربارت وفرويل في التوفيق بين القديم والجديد، فإن النظرة الشعبية كانت تؤمن بهذا الخصام وتقول بضرورة استمراره.

وقد كانت الفكرة التربوية الحديثة عن طبيعة الإنسان مرتبطة أشد الارتباط بأمثالها من الأفكار الجديدة التي كانت تشق طريقها في ميدان العلم والفلسفة. وقد أصبح المعنى التربوي لكلمة (طبيعة) هو طبيعة الإنسان أو نفسه، وصارت التربية الآن تبحث عن الأسس التي تبني عليها عملياتها في معرفة فاعليات النفس البشرية وتطورها.

ولم يبدأ الوضع العلمي لمبادئ علم النفس التربوي عن طريق الملاحظة والتجريب قبل منتصف القرن التاسع عشر. أما تطبيق هذه المبادئ في التربية فقد ترك للمستقبل. إلا ان محاولة مثل هذا الوضع بدأت في مطلع القرن التاسع عشر. ولعل الحقيقة التي تمكن الناس من إدراكها الآن هي امكان تفسير الطبيعة البشرية تفسيراً أكثر علمية، وان النظريات التربوية الصحيحة وطرق التعليم المثمرة يجب أن تبنى على نتائج مثل هذه الدراسات. ولقد سمينا هذه النزعة العامة، الغامضة، وغير المحددة ـ كما طبقت في التربية ـ بالنزعة السيكولوجية.

مفهوم بستالوتزي:

لا بد من الإشارة في مطلع الحديث عن بستالوتزي إلى ان هذه

الحركة تشتمل أكثر من أعمال بستالوتزي نفسه. وأنه لخطأ شائع أن ينسب إلى هذا المربي كل العمل الإصلاحي في التربية الذي جرى في مطلع القرن التاسع. أن عمل بستاوتزي ينحصر في أنه جعل مبادئ روسو التربوية العامة والسلبية ايجابية وحسية، ثم أنه من الواجب أن لا ينسى بأن كثيرين غير بستالوتزي قد حاولوا الشيء نفسه، وفي جملتهم (بيزدو) التي تحدثنا عنه في الفصل السابق. ويضاف إلى ذلك أن كثيراً من الأفكار والأعمال التي تنسب إلى بستالوتزي هي من عمل أعوانه واتباعه الكثيرين الذين استهدوا بهديه. وأخيراً فإن اصحاب النظريات التربوية الذين جاؤوا بعد بستالوتزي أمثال (هربارت) و(فروبل) كانوا يملكون بصيرته العملية مضافاً إليها تعمق فلسفي رائع ومعرفة أوسع. لقد بنى هؤلاء على عمل بستلوتزي فكان بناؤهم أوسع وأثبت من عمل المصلح السويسري.

ولكن لا بد من انصاف بستالوتزي، والقول بأنه كان أول من لاحظ حدود عمله وان هذا العمل لم يكن إلا مجرد محاولة إلا أن مريديه وشارحي آرائه هم الذين تجاهلوا هذا الأمر.

ثم أن دراستنا لبستا لوتزي علاقته بالنزعة السيكولوجية في التربية لا تعني قبولنا نظرياته على انها نهائية. ولكنها اعتراف بأنها تحتوي على بذور الأفكار التربوية الحديثة.

التوجه الحديث في التربية:

بدأ بستالوتزي تعريفه للمفهوم التربوي الجديد. شأنه في ذلك شأن روسو، بذكر الفرق بين المفهوم التربوي الشائع في ذلك الزمان وبين النمو الطبيعي للطفل. وقد قال عن مفهوم التربية ما يلي:

«تشبه التربية الصحيحة شجرة مغروسة قرب مياه غزيرة وقد أودعت الأرض بذرة صغيرة تحتوي على خصائص الشجرة وشكلها، والشجرة بكاملها سلسلة متصلة من الاقسام العضوية وقد توفرت خصائصها في البذرة والجذور، الإنسان شبيه بالشجرة، وفي الطفل تكمن الملكات التي يجب أن نظهر في أثناء الحياة... لا يستطيع المربي وضع قوى وملكات جديدة في الإنسان، كما انه لا يستطيع منحه التنفس والحياة. ان عمله منحصر في العناية بتجنيب النمو الطبيعي أي تأثير غير مناسب. يجب أن نربي قوى الإنسان الأخلاقية والعقلية والعملية في ذاته لا عن طريق الاصطناع. وهكذا فالإيمان يغرس عن طريق إيماننا لا عن طريق التحدث عن الإيمان، والحب يخلق عن طريق حبنا نحن لا بواسطة الكلمات المعسولة عن الحب، والفكر ينمى بطريق تفكيرنا نحن لا بواسطة أفكار الآخرين، والمعرفة تنال عن طريق أبحاثنا نحن لا بواسطة حديث لا نهاية له عن معارف الآخرين». والتربية، عند بستالوتزي، ليست إلا النمو العضوي للطفل، نمواً عقلياً واخلاقياً وجسدياً، ومصدر هذا النمو في كل من هذه الوجوه هو النشاط الصادر عن رغبة عفوية في العمل مما يقود إلى النمو الذي يتجه اتجاهات قضت بها طبيعة الطفل سلفاً، ومثل هذا النمو لا يصدر عن شكليات عينتها العادات والتقاليد. وهكذا فالتربية هي النمو الطبيعي التقدمي المناسق لكل ملكات الإنسان وقواه.

وبما ان بستالوتزي أعطى التربية هدفاً جديداً هو تحرير أبناء الشعب من جهالتهم وبؤسهم، فقد اضطر إلى اعطائها معنى جديداً هو

نمو الأفراد، وحصولهم على النضوج الأخلاقي والعقلي الذي هو من حقهم كما أنه من حق الفئة المحظوظة. وبستالوتزي يجد في كل فرد بذور كل القوى والعواطف والقابليات اللازمة لمساهمتهم مساهمة مفيدة ناجحة في اسعاد ذواتهم وتلبية حاجات مجتمعهم، أما التربية القائمة فلا تستطيع ذلك لأنها تقصر اهتمامها على تعريف الطفل على الشكليات: شكليات الدين واللغة والعلم والثقافة. واما عمل التربية الصحيحة فإنماء القوى الكامنة في الفرد بتهيئة الفرص له لاستغلال كفاءاته.

تأثير «فروبل» في العمل التربوي:

ان المدرسة بالنسبة إلى «فروبل» مكان يجب أن يتعلم فيه الطفل اشياء الحياة المهمة والأمور الأساسية عن الحقيقة والعدالة والشخصية الحرة، والمسؤولية، والمبادرة والعلاقات السببية وما إلى ذلك ولا يكون تعلمه عن طريق دراسته هذه الأشياء بل عن طريق تمثلها تمثلاً حياتياً. وبحسب فكرة بستالوتزي الأساسية عن الوحدة يجب أن تكون المدرسة مؤسسة يكتشف فيها الطفل فرديته الخاصة ويبني شخصيته وينمي فيها قوة المبادرة والتنفيذ عنده. وعليه ان يعمل ذلك عن طريق التعاون مع الآخرين في محاولات مماثلة وفي أعمال يهتم بها الجميع ومسؤوليات يتقاسمها الجميع ومكافآت يشترك فيها الجميع. يجب أن تصبح المدرسة، شأنها في ذلك شأن العالم، عضوية موحدة تجد فيها واحدات الفردية النامية كما لها من خلال المشاركة في حياة العالم، وهكذا تصبح المدرسة مجتمعاً مصغراً كما تصبح التربية وجها من وجوه الحياة لا يقصد منه التهيئة بل اعطاء صورة مصغرة عن الحياة.

القسم الثاني

التربية المعاصرة، وأسس التعليم الحديث

(البيت والمدرسة والمجتمع)

تمهيد عام

يشهد عالم اليوم حركات للشباب عنيفة، فنحن نسمع عما جرى ويجري في فرنسا والولايات المتحدة الأميركية وسواها من بلدان الغرب من تحركات للشباب وثورات واضطرابات. ونحن نتساءل ـ مع العالم ـ عن أسباب هذه الحركات ودوافعها ومراميها.

وفي البلاد الشرقية بل وفي البلاد النامية حركات للشباب ـ وان كانت اخف ـ تحاول إثبات وجود الشباب ورفع صوتهم، فما هي أهداف هذه الحركات؟ وماذا يكمن وراءها! وما هو مصيرها؟.

إن الجواب عن هذه الأسئلة ـ وسواها ـ أمر يهم الناس ـ كل الناس ـ ويهم المعنيين بأمور المجتمع من قادة وسياسيين ومربين ودعاه اصلاح. ولكنه يهم بصورة خاصة الآباء والأمهات والمربين ومن يعنون بشؤون الشباب ويتصلون بهم.

ولو اردنا تلخيص ما يجري في العالم لقلنا ان هناك ثورة من الأجيال الشابة على الأجيال القديمة: أعمالها وأهدافها وطرائقها ووسائلها فما سبب هذه الثورة؟ وما هي دوافعها ومراميها ومستقبلها؟.

الإنسان هو الوحيد بين المخلوقات الذي يولد عاجزاً تماماً قاصراً كلياً ولا يستطيع أن يحيا إلا إذا عنيت به اسرته وحافظت على بقائه ونشأته وعلمته. والحق ان الإنسان ـ بخلاف الحيوان ـ يولد بقدر محدود جداً من السلوك الثابت وبقدرة كبيرة جداً على التعلم، ومن هنا كانت وظيفة المجتمع ممثلاً في الأسرة أولاً وفي المدرسة ثانياً وفي المؤسسات الاجتماعية ثالثاً في تربية الفرد وتعليمه وإعداده لمقبلات أيامه.

وقدرة الإنسان الهائلة على التعلم هي سر تفوقه على سائر المخلوقات وعماد تحكمه في محيطه بمختلف أنواعه. ان الإنسان يتعلم من اسرته ومن مدرسته ومن مجتمعه كيف يواجه بيئته وما فيها من عوامل طبيعية ومصطنعة. وتحرص الأسرة منذ نعومة أضفار الطفل على تعليمه كيفية مواجهة الحياة ومطاليبها.

ومعلوم انه كلما تقدم المجتمع وزادت طرائقه ووسائله في مواجهة مطاليب الحياة طالت طفولة الإنسان حتى لقد وصلت هذه الطفولة في ايامنا هذه إلى ما نقارب ثلاثين سنة من بداية الإنسان.

وفي المجتمعات البدائية تكون الطفولة قصيرة ـ نسبياً ـ ويعلم المجتمع الطفل خلالها كيف يصطاد الحيوانات وكيف يدافع عن نفسه وكيف يقضي حاجاته ويرضي دوافعه، أما في المجتمعات المتقدمة فتتعاون الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى على تزويد الطفل ومن بعده الحدث والشاب بوسائلها وطرائقها في مواجهة مطاليب الحياة وإعداد الإنسان لمستقبله وحياته العملية.

أن المدرسة اليوم ـ ابتدائية وثانوية وعليا ـ تعلم الطفل حرفة وتخرجه للحياة مزوداً بمعلومات ومهارات وخبرات تعينه على مواجهة الحياة ومطاليبها وتساعده على قضاء حاجاته.

ومن هنا كانت أهمية الأسرة خاصة والمجتمع عامة في إعداد الطفل وتأهيله للحياة فيفهم ما نقدم ان الأجيال السابقة تعمل على إعداد الأجيال اللاحقة للحياة وتزويدها بالخبرات والمعلومات والمهارات التي تمكنها من الحياة. لكن الأجيال السابقة لها مفاهيم ومواقف وقيم وعادات وتقاليد تحرص على نقلها إلى أجيالها اللاحقة.

والمجتمع ـ كالفرد ـ حريص على مفاهيمه ومواقفه وقيمه وعاداته وتقاليده، وهو ان ينقلها إلى أجياله الجديدة يطبعها بطابعه ويفرض عليها طرائقه في الحياة والتعامل وبذلك وحده يضمن بقاءه واستمراره.

والأجيال الجديدة بطبيعة الحال تخضع ـ ولو موقتاً ـ لسيطرة الأجيال القديمة وتأخذ عنها وتتأثر بها. لكن الحياة ـ بطبيعتها ـ في تغير وتبدل مستمرين. والمجتمعات نفسها وبسبب من أجيالها الجديدة المتلاحقة تتغير وتتبدل. ولذلك كله يحدث صدم بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة.

إن المفاهيم والقيم والمثل والعادات والتقاليد تتبدل وتتغير. وابناء الأجيال الجديدة يجدون أنفسهم مشدودين ـ من جهة ـ إلى قيم مجتمعهم ومثله وعاداته وتقاليده وطرائقه، كما يجدون أنفسهم ـ من

جهة أخرى ـ مسوقين إلى الثورة على بعض هذه القيم والتقاليد والمثل والطرائق والعادات. وهكذا يحدث الصراع بين الأجيال.

وقبل أن نخوض في الحديث عن هذا الصراع تحب ان نلاحظ ان تطور المجتمع ـ كل مجتمع ـ وتغيره وتبدله إنما يكون متدرجاً وبطيئاً. وانه ما من فرد يستطيع ان يتنكر لماضيه ولعادات مجتمعه ومثله وتقاليده تماماً. وحتى في الثورات ـ وهي التي تشتمل على هدم وبناء وتغيير جذري في القيم والمثل والمفاهيم ـ فإنه لا يوجد انقطاع بين الماضي والحاضر ولا قلب تام لكل ما يتصل بالماضي.

على أن المجتمع الذكي الواعي مجتمع يحرص على وضع خمائر التغيير في عجينة التكوين. ومعنى هذا ان مثل ذلك المجتمع يؤمن بالتطور والتقدم ويأبى الجمود والسكون ويعلم انه لا بد للمجتمع إذا اراد ان يكون حياً ناشطاً متوثباً من ان يتغير ويتبدل ويتطور ويحرص على أن يكون هذا التطور نحو الأحسن. وقديماً قال حكماء العرب: «دربوا أولادكم على غير اخلاقكم، فقد خلقوا لزمان غير زمانكم».

لكن المجتمعات ـ كالأفراد ـ تصاب بالجمود والسكون احياًنا وتحرص على قديمها حرصاً اعمى وتتمسك به بلا هوادة فتضطر الأجيال الجديدة للثورة والقلب والاجتثاث من الجذور وبناء مجتمع جديد يؤمن بمثل وقيم جديدة ويتبنى طرائق وأساليب طارفة.

لكننا نحب ان نلاحظ ها هنا امرين اولهما: ان الجديد لا يلبث ان يصبح قديماً لا بد من الثورة عليه وتجديده، ولذلك كان الصراع

بين الأجيال مستمراً متواصلاً وثانيهما: ان بعض الأجيال القديمة تجمد أكثر من بعض، وان بعضها الآخر يكون اقدر على فهم أجياله الجديدة ومسايرتها ولذلك فهو يمتص ثورتها ويخفف من غلوائها ويواجهها في منتصف الطريق. وهذا ما يسمى أحياناً بحركات الإصلاح.

على أنه لا بد من الإشارة في مقامنا هذا إلى امر على جانب كبير من الخطورة ألا وهو أن العصر الذي نعيش فيه بالذات شهد من التقدم العلمي والتقني والثورة في الآداب والعلوم والفنون والتطبيقات العلمية ما اخل إلى حد كبير بالتوازن الاجتماعي وزعزع العلاقة بين الأجيال. وهذا ما سنحاول شرحه في الفقرة التالية: للقديم حرمته بل وقد سبقه أحياناً ولكن للجديد ولمعانه وطرافته. وإذا كان الشيوخ يتصفون ـ أحياناً ـ بالحكمة وسداد الرأي وغنى التجربة والخبرة فإن الشباب روح الأمة الوثابة وشعلتها المضيئة وحيويتها الداقفة.

وشباب اليوم ـ بالذات ـ متعلم متنور مندفع جسور ولذلك فإن من واجب الأجيال القديمة التي تقبض على ناحية الأمور وتوجهها ان تفسح للشباب مكاناً في توجيه شؤونهم وتعطيهم صوتاً في رسم اقدارهم. ان هذا ـ باختصار ـ ما يطلبه شباب اليوم.

أني افهم حركات الشباب في مختلف أنحاء العالم وثورتهم على أنها احتجاج على احتكار الأجيال القديمة السلطة واستئثارها في تسيير دفة الأمور وتجاهلها لمطاليب الأجيال الجديدة ومفاهيمها ومثلها.

خذ مثلاُ ما يجري في الولايات المتحدة الأميركية: لقد كانت

المجتمعات القديمة حتى منتصف هذا القرن ـ تترك للأجيال الكهلة وما قبلها ان تقرر شؤون السلم والحرب وان تسوق الشباب إلى ساحات الوغى حتى شاءت وكيف شاءت.

كما انها كانت تترك لهذه الأجيال ان تقرر نوع العلاقات الاجتماعية بين طبقات المجتمع وقومياته وعروقه. وبديهي ان هذه الأجيال القديمة لم تكن تتصرف دوماً التصرف الحكيم.

لقد كانت الحروب تقرر وتخاض لأسباب اقتصادية وقومية تخدم مصالح الطبقات المتحكمة وأجيالها القديمة. ولقد كانت العلاقات بين الطبقات تقوم على هذا الأساس وكذلك التعامل بين السود والبيض وغير ذلك من الأمور. ولم يكن للشباب في الماضي صوت يرفعونه وكلمة تسمع في تقرير مصيرهم ومصير بلادهم وطبقاتهم ومواطنهم.

ولكن الحرب العالمية الثانية وما تلاها من حروب في كوريا وفيتنام وحركات عمالية وانتفاضات للسود الأميركان وبزوغ للعالم الثالث، نقول كان لهذه الأمور كلها بالاضافة إلى التقدم العلمي والتقني وزيادة التعليم وانتشاره بين الطبقات المحرومة أثرها في فتح عيون الشباب على المخاطر التي تتعرض لها بلادهم والظلم اللاحق طبقاتهم ومواطنيهم، فقاموا يثورون على الحرب في فيتنام وعلى المعاملة السيئة للسود وعلى الظلم الواقع على العمال وغير ذلك مما يشكو منه المجتمع الأميركي.

وحين وقف المجتمع الأميركي بمؤسساته التليدة ووسائله الشديدة ومنظماته الراسخة في وجه الشباب انصرف شبابه ـ أو بعضهم

على الأقل ـ إلى التعبير عن ألمه واحتجاجه وعجزه ويأسه بحركات كحركات (الهيبز) وانتفاضات واعمال عنف وقعت في الجامعات وما يتصل بها من المؤسسات التي يوجد فيها الشباب.

بل أن بعض الشباب الأميركي لجأ إلى المخدرات والجنس وسواها هرباً من الواقع الأليم المحيط به واحتجاجاً على الظلم اللاحق به، وان كان لا يشارك في التحركات والثورات واعمال العنف والتخريب.

ولو ان القائمين في المجتمع الأميركي ادركوا ـ كما يدرك كل عاقل ـ أنه لا بد للشباب ـ على المدى البعيد ـ ان ينتصر وان يتخلص من القيود التي يحاول ابناء الجيل القديم ان يكبلوه بها لواجهوا قدرته أكثر تعقلاً واعمق حكمة ولعطوه كلمة اقوى في تقرير مصيره.

وما قلناه عن المجتمع الأميركي يصح على غيره من المجتمعات الغربية. أما المجتمعات الشرقية فلها أساليبها في امتصاص ثورة الشباب وتنظيم فاعلياته واعطائه الكثير من الفرص عن ذاته وحقه في الحياة.

على ان الذي يهمنا في مقامنا هذا هو أن نقف وقفة قصيرة عند المجتمعات النامية عامة والمجتمع العربي خاصة.

فمعظم المجتمعات النامية لم تنل استقلالها إلا بعد الحرب العالمية الثانية، وبعضها نال استقلاله السياسي ـ ولو اسمياً ـ ولكنه لم ينل بعد استقلاله الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وقد حرصت هذه المجتمعات على التعاون فيها بينها فكونت ما يسمى بالعالم الثالث.

ويتخذ هذا التعاون اشكالاً عديدة ويصل حدوداً مختلفة. ولكن دول العالم الثالث تتشابه في امر واحد وتتميز به إلا وهو حرصها على الاستقلال عن الكتلتين المتصارعتين وعملها على الإفادة من خبراتهما دون التورط في منازعاتهما. على أن هذا لا ينفي أن هذه المجتمعات جميعها تلحق لاهثة بركب الحضارة عاملة على أن تقطع أوسع الخطى في أقصر مدة. وهي في جريها هذا تتعثر أحياناً وتقع فريسة للمؤامرات والدسائس أحياناً أخرى. على أن الذي يهمنا هو ان عالم اليوم ضيق وما يجري في بلد يلقى صداه في البلدان الأخرى، فكيف إذا كان ما يجري إنما يقع في بلد عملاق مثل الولايات المتحدة الأميركية أو فرنسا أو انكلترا أو سواها في البلدان المتقدمة.

ومن هنا نستطيع القول أنه كان لحركات الشباب في العالم ـ والغربي بخاصة ـ صدى في البلدان النامية. ولقد كان هذا الصدى يتجلى أحياناً في تقليد أعمى مثل إطالة الشعر أو لبس أنواع خاصة من الثياب، كنا يتجلى أحياناً في حركات جدية وتطلعات صادقة إلى قدر أكبر من المساهمة في تقرير مصير البلاد.

وهنا لا بد من تأكيد حقيقة هامة جداً ألا وهي ان للشباب في البلاد النامية من الأهمية ما يفوق أهميته في البلاد المتقدمة، ذلك بأن الشباب في البلاد النامية هو المتعلم وهو الواعي وهو القادر على التغيير، انه بكلمة واحدة الأمل الوحيد للأمة.

لذلك فإني ـ شخصياً ـ أعلن أهمية كبرى على حركات الشباب في البلاد النامية وعلى واجب الأجيال الحاكمة في رعايتها وتشجيعها وتوجيهها وإتاحة الفرص لها لكي تمارس حقها الكامل في توجيه

البلاد والأخذ بيدها إلى حيث يجب أن تكون بين الأمم الراقية من جهة، ومن جهة أخرى واجبها في تجنبها كل انحراف ممكن مما يعود على البلاد بأسوأ النتائج.

فمجتمعنا العربي مجتمع نام وينطبق عليه ما ينطبق على سواه من المجتمعات النامية الأخرى. واحب ان ألاحظ ان لشبابنا العربي يواجه اليوم تحديات كبرى عليه ان يقف لها وان يحاول مواجهتها بذكاء وشجاعة وعزم.

وأول هذه التحديات تحد سياسي قومي يتناول بقاء الأمة العربية ووجودها، أنه تحدي الاستعمار والصهيونية وما تستهد فإنه من الأرض العربية والوجود العربي والخيرات والثروات العربية.

وثاني هذه التحديات تحد علمي وتقني. أننا متخلفون عن العالم وعلينا ان نلحق به ولن نستطيع ذلك إلا إذا حققنا تقدماً علمياً وتقنياً هائلاً يضعنا في مصاف الدول المتقدمة لا سيما وان عدونا متقدم علمياً على حد كبير.

وثالث هذه التحديات تحد اقتصادي. ان اقتصادنا متخلف بالرغم عما في بلادنا من ثروات، وما لم نستكمل تحررنا الاقتصادي فإننا لن نستطيع كسب معركتنا.

ورابع هذه التحديات تحد اجتماعي. ان مجتمعنا مجتمع متخلف تتفشى فيه الأمية وتعبث فيه الانقسامات وتسيطر عليه عادات وتقاليد فاسدة. هذه التحديات وسواها تحتم علينا ان نلتفت إلى الشباب، إلى أمل امتنا العربية، إلى مستقبلها، انها نحتم علينا أن نعد

هذا الشباب العربي أحسن إعداد وأن نتيح له الفرصة لكي يقودنا إلى آمالنا في الحرية والخلاص من براثن الاستعمار والصهيونية وفي الوحدة، وحلمنا الكبير في وطن عربي كبير وحلمنا في العدالة الاجتماعية وتمتع كل مواطن بحقه في حياة حرة كريمة. ولست احب لأحد ان يفهم من كلامي اني ابخس الشيوخ والكهول حقهم ولكي احب ان يفهم اني اؤمن بالشباب وبدورهم في انهاضنا من كبوتنا وايصالنا إلى ما نصبو إليه من عزة ومتعة وتقدم.

الفصل الأول:

الآراء المعاصرة في التربية

قد يطرح المعلم الواعي على نفسه أسئلة ثلاثة تعتبر المنطلق الصحيح لعمله التعليمي، وهذه الأسئلة هي:

١ ـ ماذا أعلم؟

٢ ـ ولماذا أعلم؟

٣ ـ وكيف أعلم؟

وهذه الأسئلة هي التي يطرحها فيلسوف التربية والمشترع التربوي وصاحب النظرية التربوية ورجل الإدارة التربوية وسواهم من المعنيين بشؤون التربية، وهي في الواقع محور العمل التربوي كله.

وفي الجواب عن السؤال الأول تحديد لمادة التعليم ومناهجه، وفي الجوا ب عن السؤال الثاني صياغة لأهداف التعليم وغاياته. وفي الجواب عن السؤال الثالث وصف للطريقة هي الأعمدة الثلاثة التي تقوم عليها عملية التعليم.

وواضح ان أهداف التعليم ـ وان تشابهت ـ تختلف من بلد إلى آخر ومن ظرف إلى ظرف ومن أمة إلى أمة. فأهداف العرب هي

عملياتهم التربوية ونشاطاتهم التعليمية تختلف عن أهداف الفرنسيين أو الأميركان أو الروس. ثم ان هذه الأهداف عند العرب أنفسهم تختلف من ظرف إلى ظرف ومن مرحلة إلى مرحلة.

وتحديد هذه الأهداف ذكياً دقيقاً واعياً امر لا بد منه إذا اريد للعملية التعليمية ان تسير مسيرتها الصحيحة.

ثم ان مادة التعليم ومناهجه لا بد من تحديدها لتحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات. وقديماً كانت المادة أهم ما في المدرسة، حولها تدور العملية التعليمية ومن حولها نضجت جميع القيم الأخرى. أما اليوم فقد احتلت المادة ومناهجها مكانها الصحيح بالنسبة للأهداف وللطرق. هذا ومعلوم ان صياغة المناهج الحديثة علم وفن ينهض بها اختصاصيون متفرغون ولم تعد العملية استنباطاً أو اقتباساً كما كانت في الماضي.

وأما الطريقة فتتخذ أهميتها من انها الوسيلة المستعملة لإيصال المادة إلى المتعلم، وعلى هذه الوسيلة يتوقف الكثير الكثير.

هذا وقد ساهمت العلوم والتكنولوجيا والفنون في تحسين الطرائق تحسيناً كبيراً وما زالت حتى أصبح الإلمام بهذه الطرائق وأسسها ومبادئها وما يتصل لها من وسائل معينة امراً على جانب كبير من الخطورة والدقة في تحضير المعلم.

وقبل أن نخوض في هذه الأمور الثلاثة: الأهداف والمناهج والطرائق بالنسبة للمدرسة الحديثة نحب ان نقف وقفة قصيرة عند هذه المدرسة ذاتها.

فقد سبق ان ألمحنا إلى ان المادة التعليمية كانت أهم ما يشغل المدرسة القديمة وبالمقابل فإن المعلم كان الشخص الأهم في هذه المدرسة، أما المدرسة الحديثة فتتركز حول الموضوع المدرسي والطفل والمجتمع والشخص الأهم فيها هو الطفل وليس المعلم.

وإذا كانت مطالع القرن العشرين قد شهدت اهتماماً بالطفل وايلاءه الأهمية التي يستحقها فإن منتصف هذا القرن قد عني بالمجتمع وأهميته ومكانته في العملية التربوية.

والحق أن المدرسة الحديثة تولي مادة التعليم عناية فائقة. وتمنحها من اهتمامها ما يجعل للمناهج مكاناً عالياً في العملية التربوية. والحق بعد ذلك ان مناهج المدرسة الحديثة أصبحت لشيقة وعلى صلة وثيقة بالطفل وحياته وفضوله وحاجاته ومجتمعه. ثم ان تقدم العلوم والفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والتكنولوجيا قد جعل من مادة التعليم ومناهجه أموراً معجبة مذهلة ترضي فضول الطفل وتدفعه إلى فزيد من التساؤل والبحث والإكتشاف.

لكن المدرسة الحديثة تؤمن انها وجدت لتربية الطفل: عقله وعاطفته وارادته وان عملها هو تمكين الطفل من تحقيق ذاته واكتشاف ميوله والكشف عن قدراته وكفاءاته ثم تعهد هذه الميول والقدرات والكفاءات بالعناية والرعاية حتى تحقق للطفل السعادة والرضى يافعاً وشاباً وكهلاً وشيخاً والمدرسة الحديثة تعرف بعد ذلك انها مؤسسة اجتماعية تخدم بيئة معينة وجماعة ذات أهداف ومقاصد.

كما تعلم ان طفلها يعيش في مجتمع يستمد منه قيمة وعقائده

ويتخذ منه أوضاعه ومواقفه ويعتمد عليه في تفتيح مواهبه واستغلال قدراته. ولذلك كله فإن المدرسة لا تستطيع أن تغمض عينها عن هدف المجتمع وحاجاته ومطاليبه وهي تفيد منه ومن امكاناته في عملها الشاق والطويل.

ولو اردنا التحديد لقلنا ان التعليم بمعناه الحديث هو نمو مستمر في فهم الأطفال وفهم الموضوعات التي تعلّم وفهم المجتمع وفهم كيفية تمكين المتعلم من التعلم الصحيح وسنعود إلى تفصيل هذا الذي قلناه فيما بعد.

فحين نحاول صياغة الأهداف العامة للتربية الحديثة من حيث اهتمامها بالفرد في مجتمعه نواجه أربعة مبادئ عامة:

أولها: لكي يتوصل الفرد إلى تحقيق ذاته يجب أن يكون له عقل متسائل كما يجب أن يملك مهارات للتواصل المثمر ومعرفة بحفظ الصحة وقدرة على إرضاء اهتماماته العقلية والاستجمامية والجمالية وخلقاً طيباً.

وثانيها: يجب أن يحقق الفرد علاقات اجتماعية مريحة ومفيدة وسعيدة ضمن اسرته ومع اصدقائه وزملائه في العمل واللعب، وعليه ان يحترم الإنسانية في ذاته وفي غيره.

وثالثها: عليه أن يتوصل إلى الكفاءة الاقتصادية وذلك بأن يصبح مستهلكاً ذكياً وان يحترف حرفة مناسبة لمواهبه واهتماماته وحاجات مجتمعه.

ورابعها: عليه ان يستشعر مسؤوليته المدنية التي تشمل حساً

بالعدالة الاجتماعية وفهماً لمجتمعه ومساهمة في ترسيخ المثل العليا لوطنه وتضحية في سبيل هذا المثل.

تلك هي الأهداف العامة للمدرسة الحديثة، فما هي أهداف المدرسة الالزامية؟

قبل تحديد هذه الأهداف يجب أن يلاحظ القارئ اننا نفضل بهذه المدرسة لا المدرسة الابتدائية بسنواتها الست وانما المدرسة الالزامية التي تمتد إلى تسع أو عشر سنوات وتشمل المدرستين الابتدائية والإعدادية على الأقل.

كما نحب أن يلاحظ القارئ ان هذه الأهداف حددت من حيث علاقتها بالمناهج وخدمة هذه المناهج لتلك الأهداف ولذلك فنحن نرى ان هذه الأهداف يجب أن تكون عاملة في الميادين التالية:

١ ـ النمو الجسدي وحفظ الصحة والعناية بالجسد بما في ذلك صحة الفرد والصحة العامة والتربية الرياضية وفهم حقائق النمو.

٢ ـ النمو الفردي الاجتماعي والانفعالي بما في ذلك الصحة العقلية والاتزان العاطفي ونمو الشخصية وفهم الذات وتقويمها.

٣ ـ السلوك الأخلاقي والقيم والمستويات الأخلاقية، بما في ذلك مراعاة القوانين المدنية والأخلاقية واحترام العادات والتقاليد القومية وتنمية عادات التهذيب واللطف والعدالة الموضوعية وسواها.

٤ ـ العلاقات الاجتماعية الطيبة في الأسرة والمجتمع ومكان العمل.

٥ ـ العالم الاجتماعي الذي يأخذ سلوك الطفل بعين الاعتبار ضمن المجتمع الواسع بما فيه من مدينة وقطر ووطن وما يتصل به من تراث قومي وتاريخ وجغرافيا واقتصاد واجتماع وتربية مدنية ووطنية.

٦ ـ البيئة الطبيعية كما تظهرها العلوم الفيزيائية والحيوية والتوكيد على التفكير العلمي والطرائق العلمية في معالجة مشكلات الحياة ومشكلات الطبيعة.

٧ ـ النمو الجمالي بما في ذلك تذوّق الآداب والفنون والموسيقى والصناعات اليدوية وغير ذلك من الفاعليات المبدعة.

٨ ـ التواصل وما يشمله من امتلاك لناصية اللغة القومية وفهم عميق لها والقدرة على القراءة الصحيحة والكتابة الجيدة وحسن التعبير شفوياً وغير ذلك من المهارات اللغوية.

٩ ـ الصلات الكمية وما يتصل بها من حساب وفهم للأنظمة العددية والقدرة على حل المشكلات الرقمية.

١٠ ـ العمل والإيمان بقيمته في تكوين الشخصية البشرية، واحترام العامل وادخال العمل للمدرسة الالزامية بمعناه الدقيق التطبيقي ولا سيما المرحلة الإعدادية منها.

أما المدرسة الثانوية الحديثة فتحاول أن تهيئ الأحداث للمواطنة المفيدة في مجتمع يزداد تعقيداً وان تقدم لبعضهم الآخر المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لمتابعة دراستهم في الجامعة والمعاهد العليا.

والساحات التي تعمل فيها هذه الأهداف هي:

١ ـ النمو العقلي الاقصى.

٢ ـ التوجيه الثقافي من أجل المشاركة في الخبرات الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والجمالية.

٣ ـ الحفاظ على الصحة الجسدية والعقلية وتحسينهما.

٤ ـ الكفاءة الاقتصادية من حيث الاختيار الحكيم للعمل والتحضير له والاستعداد للحفاظ على موارد البلاد الطبيعية والإنسانية.

٥ ـ تحقيق الذات.

٦ ـ تحقيق العلاقات المرغوب فيها ضمن الأسرة والمدرسة والاصدقاء واعضاء المجتمع الآخرين.

٧ ـ الاتجاه نحو العضوية المفيدة أو الزعامة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والحضارية.

٨ ـ حب العمل ومعرفة أهميته والتوكيد على قيمته في تكوين الشخصية والإيمان بأن للعمل اليدوي دوراً هاماً في تكوين الخلق وبناء الشخصية وتأكيد ان كل مواطن عامل حتى ولو كان عمله من النوع الفكري.

أما في الوطن العربي فلا بد من إضافة هدف آخر إلى أهداف المدرستين الالزامية والثانوية، ألا وهو تفهم الطالب العربي حقيقة النضال الذي تخوضه أمته ضد الصهيونية وضد الاستعمار الحديث وصلة هذا النضال بنضال الشعوب الآخرى المماثل وحاجة بلادنا

العربية إلى اعادة بناء مجتمعها، بحيث تتحقق الوحدة والحرية والعدالة الاجتماعية وتشمل الوطن العربي بكامله من خليجه إلى محيطه.

ان من واجب مدرستنا العربية الحديثة ان تفهم الطالب العربي ان امته العربية تخوض اليوم معركة وجودها وانه ما لم يتسلح المواطن العربي بسلام العلم والمعرفة الحديثين بحيث يستطيع الوقوف للصهيونية والاستعمار فإن بقاء الأمة العربية سيكون موضع سؤال.

وبديهي ان التقدم الذي ينشده العرب متعدد الوجوه مختلف الجوانب فهو تقدم اقتصادي وتقدم اجتماعي وتقدم علمي وتقدم عسكري وتقدم صحي وتقدم حضاري وغير ذلك من أنواع التقدم.

ومن هنا كان سؤال التربية العربية: ماذا نعلّم؟ وهو سؤال ينقلنا إلى الحديث عن المناهج.

ومن مناهج المدرسة الحديثة اتضح لنا من مناقشتنا لوظيفة التعليم الأولى، ألا وهي تحديد الأهداف، ان للتعليم في بلادنا أهدافاً محددة نستهدفها في المرحلة الالزامية كما نستهدفها في المرحلة الثانوية. ولا بد لتحقيق هذه الأهداف من اقتراح مناهج تساعد على وضع الأهداف موضع التطبيق. وبديهي أن المناهج لا تشتمل على موضوعات يدرسها الطالب فحسب بل تشتمل كذلك على خبرات ومهارات ومواقف واهتمامات وافعال تتحقق الأهداف من خلالها. وفيما يلي استعراض لهذه المناهج.

أولاً: لا تستغني المدرسة الابتدائية الحديثة، وهي اولى مراحل

التعليم الالزامي عن تعليم المهارات التي كانت أساسية في كل عصر من عصور التربية، ونعني بها مهارات كالقراءة والكتابة والحساب وان كان لابد من تطويرها وتحسينها بحيث تناسب حاجاتنا الحاضرة وقرننا العشرين، فالطفل بحاجة من أجل نموه الذاتي ومن أجل تمكنه من القيام بدوره في مجتمعه الحديث إلى اتقان وسائل التواصل مع سواه سواء عن طريق القراءة أو عن طريق التعبير الشفوي والكتابي بما في ذلك حسن الخط واتقان املاء والقدرة على الاصغاء والفهم. وهو بعد بحاجة للحساب والمهارات الرياضية والقدرة على حل المسائل من أجل غاياته الشخصية ومن التعامل مع بيئته.

وفي سبيل فهم العالم المحيط به والمساهمة في خدمة مجتمعه لا بد له من فهم هذا العالم وتفهم ذلك المجتمع وتكوين مفاهيم علمية صحيحة عن كيفية بزوغ هذا العالم وعن العلاقات القائمة بين الأفراد والجماعات التي تعيش فيه. ولذلك كله لا بد من دراسة الجغرافية والتاريخ والمعلومات المدنية ومبادئ علم الاجتماع والاقتصاد والعمل وكل ذلك بالاضافة إلى مبادئ العلوم الطبيعية والبيولوجية التي تساعده على تكوين مفهوم علمي صحيح عن عامله الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه. ومن هنا كانت فائدة العلوم الفيزيائية والحيوية والكيماوية ومعرفة الحيوانات والنباتات وعلم طبقات الأرض والفلك والزراعة والصناعة وتطبيقات هذه العلوم في الحياة اليومية وتبني الطريقة العلمية منهجاً في مواجهة الحياة ومشكلاتها.

وأخيراً لا بد من العناية بالآداب والفنون والموسيقى وسواها،

مما ينمّي ذوقه ويربي شخصيته، كما لا بد من الاهتمام بما ينمّي جسده وبحفظ صحته ويمتّعه بجسد سليم يخدم عقله السليم.

وفي كل هذه الدراسات لا بد من رفد العلم بالعمل والتطبيقات العملية، كما لا بد من التوكيد على أهداف امتنا العربية في الوحدة الحرية والعدالة الاجتماعية.

ثانياً: وهذا الذي قلناه عن مناهج المدرسة الابتدائية الحديثة صحيح عن المدرستين الإعدادية والثانوية مع ملاحظة أن أكثرية طلاب المدرسة الثانوية يتركونها إلى الحياة العملية عمالاً مهرة وموظفين نافعين ومستخدمين اكفياء، وان بعضهم يتركها إلى الجامعة والمعاهد العليا ليصبحوا اخصائيين من أعلى المستويات يؤمنّون لأمتهم حاجتها من الفنينيين والتقنيين الذين تحتاجهم البلاد في مشروعاتها الإنمائية وتقدمها نحو أهدافها في الاستقلال الاقتصادي والتقدم العلمي واللحاق بركب الأمم المتقدمة.

ومعلوم أن هذه المدارس الثانوية إما أن تكون مهنية للبلاد تهيئ للبلاد حاجتها من العمال المهرة والملاكات المتوسطة، وإما ان تكون اكاديمية تهيئ للجامعة والدراسات العليا التي ألمحنا اليها. ولذلك فإن الموضوعات التي بدأت في المدرسة الإلزامية تستمر في المدرسة الثانوية وتشمل دراسة اللغة القومية والأدب العربي واللغات الأجنبية والدراسات الاجتماعية والدراسات العلمية: فيزيائية وكيماوية ورياضية وبيولوجية، وفن وموسيقى ومهن في هذه المدرسة يعلو على مستواه في المدرسة السابقة ويسمح بمزيد من التعمق والاطلاع.

ومعلوم بعد ذلك ان بعض البلاد تلجأ إلى تمكين الطالب من اختيار بعض الموضوعات يتعمق فيها ويتبحر ويستعد من خلالها للتخصص في الجامعة والمعاهد العليا في حين تلجأ بعض البلاد الأخرى إلى قسمة هذه المدارس إلى أنواع منها الأكاديمي ومنها المهني ومنها الحديث الذي يجمع بين الدراسات العامة والدراسات المهنية.

والذي يهمنا في مقامنا هذا التأكيد على وجوب الجمع في كل هذه المدارس بين العلم والعمل والتطبيق بحيث لا تخرج عمالاً جاهلين ولا علماء عاطلين إن صح أن في الإمكان أن يكون عامل ماهر جاهلاً وعالم حقيقي عاطلاً. ولعلنا نحسن صنعاً اذ نذكر ان الدراسات النفسية الحديثة تؤكد ان ٣٪ فقط من طلاب المدارس بجميع أنواعها موهبون وان ١٥٪ ـ ٢٠ فقط متفوقون عقلياً، وان هؤلاء وأولئك هم الذين يجب أن تفتح لهم ابواب الجامعة والمعاهد العليا بقطع النظر عن منبتهم الطبقي أو إمكاناتهم المادية وانهم هم اصحاب الحق في دراسات إضافية تهيؤهم لدراستهم الجامعية.

كما ان من واجبنا ان نتذكر ـ استناداً إلى معطيات علم النفس الحديث ـ بأنه ليس صحيحاً ان موضوعاً مدرسياً بالذات اقدر من سواه من المواضيع على بناء الشخصية وتكوين العادات النافعة في التفكير والحل المشكلات والقدرة على الحكم والمحاكمة والتضامن الاجتماعي والتعاون بين الأفراد والخلق القويم، وانه ما لم تسد بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم وزميله علاقة ديموقراطية صحيحة، فإن مثل هذه المواقف لن تتكون، ولذلك كان من واجب كل معلم ـ أياً

كانت المادة التي يعلمها ـ ان يحرص على تكوين مثل هذه العلاقة مع طلابه ويمكنهم من تكوين مثل هذه العادات.

دراسات الخبرات المنهجية وتوظيفها في المدرسة الحديثة:

إن ثمة العديد من الخبرات الهامة والمفاهيم والمواقف والمهارات التي يتحتم على تلميذ المدرسة الإلزامية وطالب المدرسة الثانوية ان يتعلمها مما يجعل من المستحيل على ذلك التلميذ وهذا الطالب ان يتعلمها كلها، ولذلك كان لا بد من السؤال عن أهم هذه الخبرات وأكثرها قيمة سواء في المدرسة أو في البيت أو في المجتمع الكبير؟

ما هي الخبرات التي يجب أن يشتمل عليها المنهاج المدرسي؟ في الجواب عن هذا السؤال يجب علينا أن نقوم هذه الخبرات من حيث فائدتها بالنسبة للأهداف التي سبق ذكرها، ونذكر فيما يلي أهم مبادئ هذا التقويم في التربية الحديثة.

١ ـ إن ارثنا الحضاري، القومي منه والإنساني، يمثل إنجاز امتنا وانجازات الأمم الأخرى في اللغة والأدب والرياضيات والعلوم والفنون والتطبيقات العلمية وهو إرث ضخم يساعدنا على العيش الغني المفيد. ونحن مع اعتزازنا بتراثنا القومي لا نغمض أعيننا عن تراث الأمم الأخرى بل ننهل منه بالقدر الذي يساعدنا على تحقيق أهدافنا وبلورة غاياتنا. ومن واجب مدرستنا العربية ان تفيد من هذا التراث الضخم في مواجهة مشكلاتها ومشكلات طلابها وحلّها، كما ان من واجبه ان تعمل على زيادة هذا التراث وإغنائه حيث تؤدي قسطها في التقدم البشري.

ومن نافلة القول ان المدرسة الإلزامية ومن بعدها المدرسة الثانوية والجامعة تمنح هذا الإرث وتقدمه إلى طلابها من أجل تهيئتهم لسنواتهم المقبلة. ولعل أصعب ما في الأمر أن تحسن ودرستنا الانتقاء من هذا الإرث فلا نأخذ منه إلا ما كان مفيداً لطلابها مساعداً لهم في مواجهة مشكلاتهم. ولا يقلّ عن ذلك صعوبة واجب المدرسة في ان لا تجمّد على هذا الإرث بل تحورّه وتطوره وتزيد فيه بحيث يناسب مشكلات طلابها الجديد وحيواتهم المتغيّرة.

٢ ـ إن المنهج الذي يساهم مساهمة مفيدة في رفاه كل من الفرد الجماعة يجب أن يستجيب لحاجتهما المعاصرة. والواقع ان المناهج في الماضي كانت تشدّد في الدراسة الدينية واللغوية والرياضية والصورية وسواها، أما اليوم فقد ازداد اهتمامها بالعلوم والصناعة والعلاقات الدولية والأحداث القومية وتأمين العدالة الاجتماعية وغير ذلك من مطاليب عصرنا الحاضر. وامتنا العربية التي تجتاز اليوم محنة من اخطر ما واجهت في تاريخها تطالبنا بأن تهتم مناهجنا بالوحدة القومية والتقدم العلمي والتقني والدفاع الوطني والحياة الأفضل والحفاظ على أرض الوطن وتراث الأمة العربية.

٣ ـ إن التقدم البشري يعني تراكم المعلومات وزيادتها مما يؤدي إلى اكتظاظ المناهج المدرسية بالمعلومات: المفيد منها وغير المفيد. وحينئذ لا بد لواضع المنهج من التساؤل عما يثبّت في المناهج وما يترك. ولعل واحداً من أهم المقاييس هو الفائدة الاجتماعية.

ان ما يجب أن يشتمل عليه المنهج في أية مادة من المواد الدراسية هو المفيد اجتماعياً، وهذا المقياس من أهم المقاييس في

انتقاء المواد للمناهج المدرسية، ولكننا بطبيعة الحال لا نستطيع ان نكتفي به، ذاك لأن الاكتفاء به يؤدي إلى مناهج ساكنة مدة لا سيما وان المجتمع ـ أي مجتمع ـ يتغير باستمرار فتتغير حاجاته وبالتالي تتغير مناهجه المدرسية. ومن هنا كان الواجب في ان تختلف المناهج التي تعدّ الابناء عن المناهج التي اعدّت الآباء.

٤ ـ ان واحداً من أهم عوامل التعلّم عامل انتقال التدريب. ومعنى انتقال التدريب البسيط هو التعميم أو اشتقاق المبادئ العامة وتطبيقها في أوضاع تعليمية جديدة، وبدون انتقال التدريب يستحيل تقدم التعلّم ولذلك كان من الواجب تنظيم الفاعليات التعليمية بحيث يهيئ التعلّم السابق لتعلّم لاحق. ومن هنا كان واجب المنهج الجيد العناية القصوى بالفهم والمعنى والعلاقة بين المفاهيم والقدرة على استقراء وتطبيق المبادئ العامة.

ولعل من أهم وظائف انتقال التدريب هذا: غرس الرغبة في التعليم في نفس المتعلم وتعليمه كيف يتعلم وتمكينه من حلّ مشكلاته حلاً مبدعاً، ان المتعلم الذي يترك المدرسة وهو يعرف كيف يتعلم الإنسان قمين بأن يواجه الحياة بثقة وثبات.

٥ ـ ان الدراسات النفسية الحديثة تدل على ان الأطفال الأحداث يرثون الفعالية والفضول والقدرة على الإبداع، فإذا ما أخذنا هذه الصفات بعين الاعتبار عند وضعنا للمناهج رأينا وجوب مشاركة المتعلمين في النشاطات التي يقترحها المنهج وتنفيذها وتقويمها. وليس معنى هذا الذي قلنا التقليل من أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في توجيه الطلاب والتخطيط لعملهم، ذلك بأنه بالرغم من وراثة

الطالب للفعالية والفضول والإبداع، فإن تنمية هذه الأمور كلها تتوقف على توجيه المعلم وقيادته لخبرات طلابه المناسبة. والمربي المجيد لا يكتفي بالافادة من اهتمامات طلابه وفعالياتهم وقدراتهم الإبداعية ولكن يساعد على تنمية هذه القدرات والفعاليات والاهتمامات وتطويرها وذلك عن طريق تعلّم الطلاب مهارات واكتسابهم معارف وقيامهم بجهد وتحقق ما في المناهج من إشارات ودلالات.

٦ ـ ان الفاعليات المدرسة تتركز عادة في غرفة الصف ولكن يمكن إغناء المنهج ـ أي منهج ـ بالخروج من قاعة الصف إلى باقي مرافق المدرسة: ملعبها، حقلها، مكتبتها، مخابرها، مطعمها الخ... ثم إلى البيت والقرية والمدينة والحقل والمصنع والنادي وغير ذلك مما يوجد في البيئة المحيطة بالمدرسة.

وكلما كان المنهاج على صلة وثيقة بهذه البيئات المحلية المختلفة كان إنتاجه أحسن وأغنى. وبديهي أن يبدأ ألا يتصل بالبيئات القريبة ثم يتسع إلى الابعد فالأبعد. ولا شك في ان المعلم الماهر يغني المنهج أيما إغناء عن طريق الوصل بين المدرسة والبيئات المحيطة بها. ولا يقتصر هذا الاغناء على دراسة العلوم فحسب ولكن يتعداها إلى الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية والصناعة والزراعة والتجارة وسواها.

٧ ـ من حقائق علم النفس المقررة ان الأطفال والأحداث ينمون ويتعلمون في أثناء انتقالهم من صف إلى آخر من صفوف المدرستين الإلزامية والثانوية. انهم ينمون باستمرار، كل بحسب نسبته الخاصة، عقلياً وحركياً ومدرسياً واجتماعياً مناهج المدرسة الحديثة تأخذ بعين

الاعتبار مراحل نمو الطلاب وتحاول كل عام تزويد هؤلاء الطلاب بخبرات غنية تناسب كل طالب وما عنده من قابليات واهتمامات وحاجات.

وقد حددت دراسات علم النفس التربوي الأعمار الأنسب لتعلّم المهارات المختلفة وحددت الاوقات المناسبة لتعلم الحساب والقراءة وغيرها من المواضيع المدرسية، ولعلنا لا نبالغ حين نقول ان معظم مدارسنا العربية تتأخر في تعليم العديد من هذه المهارات، ولعل مردّ ذلك إلى انتقاء مدارس رياض الأطفال التي نلعب دوراً هاماً في تهيئة الطفل للتعلم وتترك أثرها فيه حتى في المراحل المتأخرة من تعلّمه.

٨ ـ كل طفل فرد وحيد من نوعه وفي كل غرفة صف يختلف الطلاب اختلافاً كبيراً من حيث النضج العقلي والماضي الخبري والقابليات ومقدار التعلم. إن الأطفال في غرفة الصف الابتدائي الأول قد تتراوح أعمارهم العقلية ما بين ٤ و٩ سنوات، فإذا ما تقدموا في المدرسة الابتدائية زاد الفرق حتى يصل في السادس إلى ثماني سنوات (بدلاً من خمس في الصف الأول) وقد بلغ هذا الفرق بين طلاب المدرسة الثانوية أثني عشرة سنة.

والى جانب هذه الفروق العامة توجد فروق خاصة، وهكذا فإن طفلاً متوسط الذكاء قد يكون دون المتوسط في القراءة ومتوسطاً في الحساب ومتفوقاً في الفنون، مما يجعل كل فرد عالماً قائماً بذاته.

ومواجهة هذه الفروق الفردية تتطلب منهاجاً متنوع الفاعليات مرناً يستطيع ان يواجه حاجات كل طفل وامكاناته. ومن هنا كانت

مشكلة التربية الخالدة في تعليم الطفل الفرد بين جماعة من الأطفال المتخلفين.

إن ما قدمنا يجعل من تنظيم المناهج وادراتها مشكلة من أهم المشكلات، ولقد جهد المربون والمعلمون لايجاد خير أنموذج لتنظيم المنهاج، وحتى عام ١٩٣٠ كان الحال في جميع بلاد الدنيا كما هو الحال عليه في بلادنا العربية بالنسبة لتنظيم المنهاج بمعنى ان المنهاج كانت تدور حول المواضيع المدرسية. ومنذ الثلاثينات بل وقبلها ارتفعت اصوات تنادي بوجوب دوران المناهج حول الطفل ولا سيما في المدرسة الابتدائية. أما اليوم فقد انتهى المربون وعلماء النفس إلى القول بوجوب دوران المنهج حول الموضوع والطفل والمجتمع في آن معاً، وقالوا بوجوب وضع منهج متكامل يهتم في الوقت نفسه بالموضوعات المدرسية وخبرة الطالب في حل مشكلات المجتمع التي تهمه.

فقد شهد قرننا العشرين ثورة في طرائق التعليم، وإذا كان صحيحاً ان جذور هذه الثورة تمتد إلى القرنين الثامن عشروالتاسع عشر، فإنه صحيح ان هذه الثورة بلغت أشدها ـ وما تزال ـ في قرننا العشرين هذا. وإذا كانت بعض هذه الطرائق من مثل مركز الاهتمام وطريقة المشروع وطريقة (دالتون) وطريقة (وينتكا) وسواها قد كثر الحديث عنها وأصبحت معروفة مشهورة مما يعفينا من الكلام عنها وإذا كنا قد المحنا إلى بعض الطرائق وبعض المبادئ في ما قدمنا فإن جميعه لا يعفينا من التحدث عن أحدث هذه الطرائق ونعني بها طريقة التعليم المبرمج. ونحن لا نطمح طبعاً في عجالة كهذه ان نوفي هذه

الطريقة حقها ولكننا سنحاول الإشارة إلى بعض مبادئها وتطبيقاتها آملين ان نفتح عين المعلم العربي عليها ليتعرّف عليها ـ ان لم يكن قد فعل ـ ويحاول الافادة منها.

ففي الأعوام الأخيرة نقلت بعض الأفكار التي استخلصت من الدراسات التجريبية لعمليات التعلم من المخبر النفسي إلى غرفة الصف، وهذه الصلة الجديدة بين النظرية والتطبيق تمت بواسطة عملية البرمجة، ان التعلم المبرمج ميدان يمتزج فيه عمل عالم النفس وعمل المعلم. يقول أحد علماء النفس عن التعليم المبرمج انه «. . . التطبيق الأول للطرائق المخبرية المستعملة في دراسة عملية التعلم على المشكلات العملية للتربية». والطرائق المخبرية التي يشير إليها العالم هي طرائق (سكنر Skinner) في ضبط السلوك. لقد تمكّن سكنر بواسطة الاستعمال الحكيم للتعزيز من تشكيل وسلوك العضوية كما يشاء تقريباً. ولقد تعلمت الحيوانات التي درّبها أشد تتابعات السلوك تعقيداً، وهكذا فقد علّم الحمائم ان تلعب كرة الطاولة.

وهذا الضبط الدقيق لسلوك العضويات لم يتم إلاّ بعد إمعان النظر في العوامل التي تسبب التعلم وفي الدور الذي يلعبه التعزيز، ومع ذلك فإن عالم النفس حين نظر في الوضع في غرفة الصف وجد الأمر مختلفاً جداً. ولقد وجد طرائق تقليدية نمت خبرياً وهي غير مبنية لا على انعام النظر ولا على التحليل الدقيق. والحق ان الكثيرين من المربين، الحاضرين، والماضيي، يعتقدون ان التعليم فن وليس علماً. ومثل هذه النظرة ترفض بالطبع نظرة (سكنر) الذي يعتبر التربية نوعاً من التكنولوجيا (العلوم التطبيقية). والحق ان تطورت

التكنولوجيا في الحاضر هي التي تمكّن من انعام النظر في العمليات السلوكية التي تقود إلى التعلم.

ويرى سكنر انه لا بد من عون آلي في دراسة التعلم، كما يرى اننا بحاجة إلى آلية لتحسين كفاءة بعض وجوه التعليم، ولعل السؤال الأهم الذي واجه (سكنر) هو السؤال عما يستطيع ان يحل محل المعلم في عمله كآلية تعزيز؟

ومن أجل الجواب عن السؤال الأخير لا بد لنا أن ننظر إلى مكانة التعزيز في غرفة الصف، ذلك بأنه من المعلوم اننا حين نحب تثبيت سلوك ما عند الحيوان من المخبر ـ أو السيرك ـ فإن من الواجب تعزيز هذا السلوك حال ظهوره. والاستجابة المعززة قد تكون وحدة مفردة في نمط معقد من السلوك. والأمر الهام هو ان يتلو التعزيز كل جزء صغير من التعلم. أما تزويد العضوية بتعزيز عفوي ومبعثر ونادر ومؤخر فإنه قلّماً يؤدي إلى تغيير حقيقي في السلوك، بيد اننا إذا ما نظرنا إلى ما يجري في غرفة الصف في الوقت الحاضر لاحظنا ان التعزيز يتم بهذه الطريقة غير النظامية. ان التعليم الأنموذجي الذي يتم في صفوفنا ينحصر عادة في شرح المادة المطلوب تعلمها واتباعها بفاعليات يقصد منها تعميق التبصّر في المادة. وكثيراً ما يطالب التلمذ بحل مشكلة أو مشكلات تدرّبه على استعمال المادة الجديدة، وهكذا ففي الحساب مثلاً تعطى القاعدة ثم تعطى تمرينات لتطبيق القاعدة، وكذلك في القواعد النحوية حيث تعطى القاعدة ثم تتبع بتمرينات تطبيقية. أما في الجغرافية والتاريخ وامثالهما من الموضوعات فقد يشرح الدرس ثم تعطى تمرينات تقيس

مدى حفظ التلميذ للدرس الجديد. وفي كل هذه الحالات فإن تعزيز الاستجابات الصحيحة يتم بصورة غير نظامية. وحتى حين ينتقل المعلم بين الأطفال في أثناء حل المسائل أو اجراء التمرينات فإنه يستحيل على المعلم ان يعزز الحلول الصحيحة لكل طالب وضمان ان ما من طالب انتقل من تمرين إلى آخر إلا بعد التأكيد من صحة التمرين الأول.

ولو أردنا ان نضبط مسألة التعزيز في غرفة الصف لوجب علينا تأمين تعزيز كل جواب صحيح لكل طالب وضمان عدم تعزيز أي جواب غير صحيح عند أي طالب.

وبما ان هذا الأمر مستحيل بالنسبة لأي معلم فإنه لا بد من قبول ملاحظة (سكنر) وزملاؤه الحل لهذه المشكلة فيما سمّوه بالتعليم المبرمج.

هذا ليس كذلك، فمنذ أكثر من أربعين عاماً تحدث (برسيّ Pressey) عن (معلم آلي) «يخير الطالب حالاً عن اخطائه بحيث لا يحتاج الطالب إلى الانتظار عدة ايام ليعيد إليه المعلم وظيفة المصححة وليعرف أخطاءه واصاباته». لكن (برسي) ترك العمل على هذه الآلة منذ عام ١٩٣٢. وكان ان قدّم (سكنر) عام ١٩٥٤ اقتراحاته عن التعزيز المباشر السريع، وفي حين ان ماكينة برسي كانت تتطلب ان يختار الطالب واحداً من عدة إجابات مقترحة على سؤال معين فإن ماكينة سكنر تتطلب جواباً، يبنيه الطالب بنفسه. ثم أن تطوراً هاماً في طريقة سكنر وماكنته كان تنظيم المادة الدرسية، ذلك بأن سكنر خلافاً لغيره ممن قدموا أسئلة غير منتظمة نظم المادة الدرسية في برنامج

متتابع بحيث إن الزيادة في التعلم في كل خطوة كانت صغيرة وذلك لتمكين الطالب الذي حل المشكلة السابقة من حل المشكلة اللاحقة بسهولة، ولذلك فإن الطالب يعزز مرات عديدة ويقاد خطوة خطوة خلال المادة الواجب درسها بأقل الأخطاء وأكثر التعزيزات.

ومنذ أن قدّم (سكنر) بحثه وأعلن عنه قام عمل جدي ومتلاحق في أميركا وفي الأقطار الأخرى وظهرت بحوث كثيرة في الموضوع وماكنات مختلفة للتعليم. وفي العالم اليوم اهتمام كبير بالتعليم المبرمج بين علماء النفس وعلماء التربية ودور النشر والمعامل المنتجة للآلات. ولا يقتصر هذا النشاط على الغرب بل هو حادث في الشرق أيضاً ولا سيما في الاتحاد السوفيتي. ولا شك في ان الأمر ما زال في بداياته ولكنه فيما نعتقد سيشهد تطورات وتحسينات عديدة. على اننا لا نحب للسامع الكريم ان يحسب ان الماكنة هي الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها التعليم المبرمج فهناك أيضاً الكتاب المبرمج وقد أخذ يشيع في كل مراحل التعليم بما في ذلك التعليم الجامعي وقد وضع (سكنر) نفسه مع (هولاند Holland) كتاباً مبرمجاً سمياه (تحليل السلوك).

ولعل سائلاً يسأل إذا كان من الممكن تقديم المادة على شكل كتاب فما هي الضرورة في استعمال الماكنات؟ لعل السبب الرئيسي في مستوى من المستويات هو منع الغش لأن الطالب لا يستطيع الحصول على الجوانب إلا إذا قام هو بنفسه باستجابة ما وذلك بخلاف الكتاب حيث يستطيع الطالب ان ينظر إلى الجواب قبل أن يقوم هو بأية استجابة. ومع ذلك فإن منع الغش ليس السبب الوحيد.

وأياً ما كان فإن من الممكن القول بأن الكتاب المبرمج سيبرهن على فائدته العظيمة لا سيما إذا غيرنا نظرتنا التربوية إلى مدلول الجواب الصحيح والجواب الخاطئ.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن البرمجة إما ان تكون خطية (أو طولية كما يسميها بعض المؤلفين) Linear أو تفريعية Brauching (أو حميمة Intriusie كما تسمى أحياناً).

والذي يهمنا تأكيده في مقامنا هذا ان هذه الطريقة وبخاصة الماكنة التعليمية لا تحل محل المعلم وانما تساعده وتحّسن عمله. ثم ان ما يهمنا الإشارة إليه هو ان صياغة البرنامج عمل صعب ودقيق يساعد المعلم ـ اذاقام به ـ على التمعّن في المادة والتبصّر فيها.

الأسس الهامّة للتربية:

هذا الذي قدمنا عن أهداف التربية الحديثة وبرامجها وطرائقها يوصلنا إلى مبادئ أربعة تدين بها التربية الحديثة ألا وهي:

١ ـ تعلم الطفل ان يعلم نفسه بنفسه.

٢ ـ تعلم الطفل ان يحل مشكلاته.

٣ ـ تعليم الطفل الفرد.

٤ ـ تحرر شخصية الطفل وتنمي إبداعه.

وفي ثنايا حديثنا السابق كنا قد ألمحنا إلى هذه المبادئ واشرنا إليها إشارات خاطفة. ولكن هذا لا يعفينا من الوقوف عندها وقفات مصيرة تشرحها وتوضحها لأن لها في رأينا موضع القلب من نظريات التربية الحديثة.

لعل اجمل ميل في طلب العلم وابلغه قول الرسول العربي الكريم: «اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد» فطلب العلم عملية تبدأ ببداية الحياة ولا تنتهي إلا بنهايتها. والعلوم والمعارف تتكاثر كل يوم وتتعاظم، والخبرة الإنسانية لا حدود لها ولا نهايات، وكل هذا يجعل من عملية التعلم عملية مستمرة متصلة. ولقد بلغ من تغير العلوم وتزايد المعارف ان طالب بعض الحريصين على تجديد معارف الاختصاصي، كل اختصاصي، بأن يعاد امتحان الاختصاصيين مرة كل عشر سنوات، فإذا تبيّن انهم ملمّون بالتقدم العلمي والتقني سمح لهم بمتابعة ممارسة اختصاصاتهم والا اوقفوا عن العمل.

ولا أننسى كلمة لأحد رؤساء الجامعات التي درست فيها قالها لنا يوم تخرجنا وتسلمنا شهادتنا وجاء فيها ما معناه: «ان كنتم تظنون أنكم اليوم علماء فقد اخطأتم، ان جامعتنا لا تخرج علماء، حتى ولا متعلمين ولكنها تخرج أناساً يستطيعون ان يكونوا علماء إذا ثابروا على الاطلاع والتعلم والتقشف». إن الحياة سلسة متصلة من المشكلات التي تواجه الإنسان ويتحتم عليه ان يحلها ويجد لنفسه مخرجاً منها يعود عليه بالنفع والفائدة ويعود على مجتمعه ـ القريب والبعيد ـ بالخير. وإذا كان صحيحاً ان المدرسة تهيئ الطفل لحياته المقبلة، فإنه يكون صحيحاً بالضرورة ان تكون الحياة المدرسية سلسلة من المشكلات تهم الطالب وتتصل بحاجاته وميوله ومطاليبه وان تعين الطالب على مواجهة هذه المشكلات وحلها وان تكون هذه المشكلات مشكلات حقيقية مأخوذة من عالمه الواقعي لا مشكلات مصطنعة غريبة لا تمت إلى الواقع بصلة ولا تتصل بعالم الطفل من

قريب أو بعيد كما هو الحال في كثير من المشكلات التي تهتم بها مدرستنا العربية والتي كانت تميّز المدرسة القديمة التقليدية.

سبق ان نوهنا بأن الطفل ـ كل طفل ـ عالم قائم بنفسه له خصائصه ومميزاته، وانه ما من طفلين يتشابهان تماماً حتى ولو كانا اخوين بل ولو كانا توأمين ـ بالرغم من تشابه التوائم المتماثلون. ان طفلين قد يكون لهما حاصل الذكاء نفسه (نسبة الذكاء) ولكن واحدهما يكون ذا قابليات رياضية في حين يكون الآخر ذا قابليات لغوية، وقد يكون أحدهما ذا ميول فنية في حين يكون الآخر محروماً من مثل هذه الميول الخ...

وأخيراً، فإن التربية الحديثة تعمل على تحرير شخصية الطفل وتنمية إبداعه، أما تحرير شخصية الطفل فيقصد به بناء شخصية للطفل متحررة تؤمن بالعلم ولا تلتفت إلى الخرافات ولا تتمسك بالتقاليد البالية ولا تعيش على الاوهام والأساطير، شخصية قوية تؤمن بالحق والخير والجمال وتندفع إلى العمل المثمر البنّاء، شخصية متحررة تؤمن بالإنسان وبقدرته على الخلق والإبداع، شخصية تؤمن بالعلم الأمثل والخلق القويم وتعمل على التعايش مع الزميل والجار والصديق والرفيق، شخصية تتخذ من العمل الدؤوب طريقاً للنجاح ومن المنافسة الشريفة واسطة للتفوق ومن روح الجماعة وسيلة للتعايش.

من أجل تحقيق الهدفين الرئيسيين للمدرسة الحديثة، ألا وهما تمكين كل طالب من تحقيق ذاته وتحقيق الكفاءة الاجتماعية التي يحتاجها للحياة في مجتمع حديث فقد توصلت إلى تحديد الأهداف

المفصلة التي ذكرناها ووضع المناهج التي سبق ان اشرنا اليها. لقد تاق علماء النفس التربويون والمعلمون إلى اكتشاف صفات التعلم الجيد وتطبيقها في دفع طلابهم إلى التعلم. ومن هنا قامت الحاجة إلى وجوب تقويم عمل المدرسة الحديثة والتساؤل باستمرار عما إذا كانت هذه المدرسة تنهض بمهمتها على الوجه الصحيح. ان المدرسة الحديثة تتعرض لنقد وتواجه تحدياً فما هو ذلك النقد وما هو هذا التحدي؟.

أما النقد فيتجلى في قول الكثيرين من الآباء والأمهات والمواطنين المعنيين بالأمر بل وأحياناً المعلمين والقائمين على أمور التربية بأن مدرسة الأمس كانت خيراً من مدرسة اليوم وأن المتخرجين من المدرسة القديمة خير من المتخرجين من المدرسة الحديثة. وفي هذا كما لا يخفى نقد لبرامج المدرسة الحديثة ومناهجها وطرائقها ووسائلها بل وأهدافها وغاياتها. والذي نحب ان نلاحظه هو أن زيادة تعقد الحضارة الحديثة زاد الطلب على تربية تزيد كماً وكيفاً عن التربية القديمة. والشئ الذي لا يستطيع نكرانه أحد، هو ان عدد الطلاب وعدد المدارس وعدد المعلمين قد زاد زيادة كبيرة جداً وهي زيادة كثيراً زيادة عدد السكان. ثم ان عدد المواد التي تدرّس وأنواعها زادت بزيادة تفوق العلوم واتساع آفاقها. ويبقى السؤال عما إذا كانت نوعية التعليم قد تأثرت وعما إذا كان مستوى التعليم قد هبط؟

وفي البلاد الأخرى ـ غير العربية ـ اجريت مقارنات بين طلاب المدرسة الحديثة والمدرسة القديمة، وقد دلت النتائج التي حصل عليها هؤلاء الطلاب وأولئك وثبت بما لا يقبل الجدل ان طلاب

المدرسة الحديثة يفوقون طلاب المدرسة القديمة من حيث العموم. وإذا كانت مثل هذه الدراسات لم تجر في بلادنا العربية فإننا نعتقد انها لو اجريت لما اختلفت نتائجها عن نتائج مثيلاتها في البلاد الأخرى، فلم إذن هذا الاعتقاد بهبوط المستوى؟.

لعل الجواب على هذا السؤال ينحصر في ان عدد المتعلمين الذي زاد زيادة كبيرة جداً، والذي تناول عدداً كبيراً من الطلاب من كل المستويات الذكائية أبرز المتخلفين واظهرهم وتعامى عن المبرزين وتناساهم. والحق ان الناس في نقدهم لأية مؤسسة من مؤسسات مجتمعهم ميالون إلى إبراز وجوه الضعف والنقص والتغافل عن وجوه التفوق والبروز. والواقع ان المدرسة في الماضي كانت تضم نخبة من الطلاب من طبقة اجتماعية معينة وكانت تيسر لهم ـ لقلة عددهم ـ امكانات لا تتيسر اليوم لهذا العدد الهائل من الطلاب الذي يؤم المدارس اليوم. ولو اننا توجهنا بنظرنا إلى المتوسطين من طلاب اليوم والمتفوقين لوجدنا انهم لا يقلّون كماً وكيفاً عن سابقيهم من طلاب المدرسة القديمة بل هم يتفوقون عليهم، وفي كل الأحوال فنحن بحاجة ماسة إلى دراسات مقارنة موضوعية تحسم الأمر. واما التحدي فمؤاده ان الحياة العصرية تطالب المدرسة الحديثة بأن تمكن كل طالب من استغلال مواهبه الكافة اقصى استغلال ممكن. ونحن في حياتنا العصرية وما تفرضه علينا من مهام بحاجة إلى مواطنين أكثر معرفة واشد اتقاناً لمهنهم واقدر على متابعة مطاليب الحضارة الحديثة في السياسة والاجتماع والتكنولجيا والعلوم.

ثم ان امتنا العربية تواجه تحدياً يتناول وجودها من حيث

الأصل، فلا بد إذن لمدرستنا العربية الحديثة من تهيئة أجيال قادرة على مواجهة هذا التحدي ولم يعد يكفينا ان نعلم مبادئ العلوم وان نتقن بسائط المهن وان نلم بالآداب والفنون بل لا بد لنا من ان نصل حد الاتقان الكامل والإبداع الخلاّق وان نتابع تقدمنا لنلحق بركب الأمم المقدمة ونعيش معها في عصر واحد وأن نواجه عدواً لا يعادل مكره ولا اخلاقيته سوى علمه واتقانه واستخدامه هذا العلم والاتقان في تحقيق اغراضه الدنيئة.

وبعد

فهذه لمامة سريعة ببعض النظريات الحديثة في التربية تطبيقاتها في المدرسة الحديثة عملت فيها على تفتيح جوانب الحديث ولم اطمع قط في الاحاطة فإن كنت قد وقعت فهذا حسبي وإلاّ فلي في تسامح القراء الكرام ما يجعلني اطمع في عفوهم.

الفصل الثاني:

لماذا نحتاج إلى التربية وما هي أسسها ومضامينها ومفاهيمها وأساليبها وأهدافها المعاصرة

لما كانت التربية حاجة أساسية للفرد والمجتمع، واداة فاعلة للتغيير والتطوير ووسيلة جيدة لحفظ التراث وبناء الحضارة. . . كان لا بد من تحديد المعنى المقصود منها، من أجل معرفة أسلوب التعامل معها، لنحقق الأهداف المرجوة منها:

فالمعنى اللغوي في اللغة، كلمة «تربية» قد تكون مصدراً لفعلين:

- فعل «ربّى» أي هذّب، وجّه، ساس، قاد، غذّى.
- فعل «ربا» أي زاد ونما.

على هذا الأساس، يمكن أن تفيد كلمة «تربية» معنى: القيادة والسياسة والنمو والتغيير.

وقد ورد في كتاب «لسان العرب» معنى يركز فيه على مرحلة الطفولة، ومفاده: «التربية عبارة عن تعاهد الطفل بالتغذية والرعاية وحسن القيام عليه حتى يفارق طفولته. . .».

اما المعنى العام «للتربية» عند المربين تفيد معاني كثيرة ومختلفة، ويعود ذلك إلى طبيعة ثقافاتهم، وتنوع بيئاتهم، وتباين مذاهبهم الفكرية والسياسية. من هذه المعاني الكثيرة نقتطف بعض التحديات:

أ ـ الفيلسوف اليوناني «افلاطون» يرى ان الكمال الإنساني يتم بتربية واتحاد وانسجام البعدين الجسدي والروحي من شخصية الفرد... فيحدد التربية بقوله: «التربية هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال والكمال»[1].

ب ـ أما تلميذه «ارسطو» فيركز على تحديد أهداف التربية في حديثه عن تعريفها، فيقول[2]:

«الغرض من التربية هو أن يستطيع الفرد عمل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم، وان يقوم بما هو نبيل وخيّر من الأعمال ليصل إلى حالة السعادة... والغرض منها أيضاً إعداد العقل لكسب العلم كما تعدّ الأرض للنبات والزرع».

ج ـ والمربي «هيل» يعطى تفاصيل أكثر في تحديده، فيقول: «التربية الكاملة هي التي تحفظ الصحة البدنية، وتمكنه من السيطرة على قواه العقلية والجسمية، وتزيد في سرعة إدراكه وحدّة ذكائه، وتعودّه سرعة الحكم ودفنه، وتقوده إلى أن يكون رقيق الشعور، يؤدي واجباته بذمة وضمير»[3].

---

(١) التربية أصولها، طرقها وسائلها: كامل سليمان ـ علي العبد الله، منشورات مجلة الثقافة ـ بيروت.
(٢) نفس المصدر.
(٣) نفس المصدر.

د ـ أما «هربرت سبنسر»، فيعطي تحديداً كاملاً شاملاً: «التربية هي إعداد الفرد ليعيش ويحيا حياة كاملة... بحيث يكون قوي الجسم، كامل الخلق، منسق التفكير، يعرف كيف يتعامل مع غيره، ويقدّر الطبيعة وما فيها من جمال، ويعرف كيف يدير شؤونه، ويقوم بواجبه، وينتفع بكل ما وهبه الله من مواهب، فيفيد نفسه وغيره...».

هـ ـ ويقول المربي السويسري «بستالتوزي»: «التربية هي تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة»[1].

و ـ و«فروبل» صاحب فكرة رياض الأطفال، يرى ان الطفل من مجموعة القابليات الكامنة، على التربية ان نعمل على تفتيحها وتنميتها:

«التربية هي عملية تتفتح بها قابليات المتعلم الكامنة، كما تتفتح النباتات والازهار»[2].

ز ـ ومن أحدث التحديدات، ما قاله المربي «جون ديوي»: «التربية هي عملية تكيف أو تفاعل ما بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها»[3].

ـ فالتربية هي عملية تلقين المتعلم معلومات محددة.

ـ التربية هي التهذيب الخلقي للأولاد.

---

(١) التربية المعلمية التطبيقية ـ احمد مختار عضاضة ـ (مجلة الثقافة ـ مطبعة صادر) ١٩٥٩، ص ١١٥.
(٢) الوعي التربوي: ص ٣٦، ٣٧.
(٣) نفس المصدر.

- التربية هي تحويل الطفل إلى إنسان متمدن.

- التربية هي إعداد التلاميذ للحياة السعيدة.

- التربية هي وسيلة تحدد طرق عيشنا.

- التربية هي توجيه وتشكيل للحياة وفق رؤية معينة.

- التربية مساعدة الولد على الانسجام مع محيطه.

- التربية هي إعداد الفرد ليسعد نفسه وغيره.

وبعد سرد هذا العدد من التحديدات، نسأل:

- ما التحديد الواجب اعتماده؟...

والجواب اننا لا نستطيع الأخذ بواحد من التحديدات الآنفة الذكر، لأسباب أهمها:

- بعضها يركز على تنمية جانب واحد من جوانب الشخصية.

- والبعض الآخر يأخذ بالعموميات دون الخوض في التفاصيل العملية.

- وهناك من يعتمد رؤية خاصة منطلقة من قناعات قد لا نتفق معها.

وحين نرغب في اعتماد تحديد للتربية، علينا ان ننطلق من الهدف الذي ننشده، وهذا الهدف يتمثل: في صنع شيء للمتعلم كي ينمو ويتطور، حتى تصبح له شخصية متوازنة في ذاته وفاعله في مجتمعه.

وعلى هذا الأساس، نختار تحديدات ثلاث: الأول يختص بالتربية العامة الشاملة. والثاني يختص بالتربية المدرسية الخاصة، والثالث يختص بالتربية الدينية.

أ ـ «التربية هي مساعدة الولد بإعداد بيئات صالحة، كي يكتسب قناعات عقيدية، وانماطاً سلوكية، وعادات انسانية سليمة: جسدية وانفعالية عقلية واجتماعية وروحية وخلقية... في سبيل نمو شخصيته ككل، نمواً كاملاً تكاملاً، ذلك بتحقيق توازن مستمر في شخصيته، منسجماً مع بيئته، متفاعلاً معها، فاعلاً بها، ومتطوراً بصورة سليمة وطبيعية»[1].

ففي المفهوم القديم، كانت التربية تعني أموراً عدة:

ـ تربية الكبير للصغير، والقوي للضعيف.

ـ السلطة والهيمنة والعنف.

ـ التلقين وحشو الذهن بالمعلومات.

ـ ايجابية وحركة المعلم، وسلبية وسكون المتعلم.

وفي المفهوم الحديث، تغيرت هذه النظرة، وأصبح الولد كتلة من الحيوية والنشاط، يتمتع بطاقات مواهب واستعدادات، تجعله قادراً على أن يكتشف ويبتكر ويبدع، إذا مدت له يد المساعدة والتوجيه. ويشرح «توما الأكويني» هذه النظرة بمقارنة بين مهنتي الطب والتعليم، فيقول الطبيب لا يستطيع شفاء المريض بشكل

---

(١) محاضرات في التربية للدكتور جوزف انطون ـ كلية التربية (١٩٦٦)، (بتصرف)

مباشر، وانما يساعده على شفاء نفسه بنفسه، ففي الجسسم قابليات طبيعية، وظيفتها الأساسية: حفظ توازن الجسم، ودور الطبيب يتمثل في استشارة هذه ـ القابليات كي تقوم بوظائفها الطبيعية على اكمل وجه... وفي المقابل يصبح دور المعلم: مساعدة الولد على التعلم السليم من خلال توفير الاجواء التي تستثير قابلياته الكامنة، كي يلعب الدور الرئيس في عملية التعلم الذاتي الموجّه.

٢ ـ أما الوسائل التي تستشار بها قابليات الولد الكامنة، فتكمن في توفير للبيئات الملائمة التي:

ـ تحترم شخصية الولد، وتمنحه الثقة بنفسه، والشعور بمسؤوليته.

ـ تثير فيه الرغبة في التعلم.

ـ تبعث فيه القدرة على التعلم الذاتي، فيكتشف بنفسه الحقائق من خلال إشراف وتوجيه المعلم.

وتتمثل هذه البيئات بالأسرة الصالحة، والمدرسة المسؤولة، والأنظمة الإدارية، والبرامج والكتب والنشاطات والأساليب والوسائل التربوية المدروسة، والتي تنسجم مع النظرة العقائدية، والرؤوية الأخلاقية، والعلوم النفسية والاجتماعية السليمة.

٣ ـ واما الهدف من مساعدة الولد بإعادة بيئات صالحة هو في: تكوين شخصية إنسانية متوازنة، تتكامل فيها الروح بالجسد، وينسجم العقل مع العاطفة، ويتوافق الفرد مع المجتمع... فلا يتغلب جانب على آخر، ولا تنحصر التربية بالناحية العقلية أو الخلقية فقط.

هدف التربية الحقة هو: تنمية قدرات كامل الشخصية الإنسانية: الجسدية والنفسية والعقلية والخلقية والروحية والاجتماعية... بحيث يتحول الفرد إلى كل متماسك ومتكامل.

٤ ـ إذا ما اكتمل بناء هذه الشخصية النموذجية، أصبح الإنسان قادراً على التكيف والتفاعل والانسجام مع واقع مجتمعه، فيكون فاعلاً به، ومطوراً له، فلا يكتفي بتربية نفسه ليعيش لذاته، بل ليكون مصدر الحق والخير والحب والجمال والإشعاع للآخرين... وليتحول إلى عنصر تغيير وتطوير نحو الأفضل كي ترتقي بأمته إلى مدارج الفرد والعنفوان والتقدم والحضارة... وهذا هو ما اعتبره القرآن الكريم أساس النجاح والفلاح.

﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [آل عمران / ١٠٤].

ب ـ «التربية هي ضبط التعلم، وتوجيهه نحو أهداف جيدة التحديد، يمكن تحقيقها في حياة جماعة من المتعلمين، على ايدي هيئة مدربة ومعدّة إعداداً علمياً للتعليم والإدارة والتنظيم المدرسي، بواسطة منهج دراسي محكم التخطيط، بمواد ووسائل مناسبة، واصول وفنون وأساليب صحيحة، في بيئته وأبنية وتسهيلات معدّة خالصة لذلك»[١].

هذا التحديد ينحصر في إطار المدرسة، التي ترسم لنفسها أهدافاً معينة، تستعين على تحقيقها بـ:

---

(١) التربية المتجددة: حنا غالب ـ دار الكتاب اللبناني ـ بيروت (١٩٧٠) ـ ص ٢٢.

ـ أساتذة اختصاصيين معدين لمهنة التعليم.

ـ نظام إداري متين بجهازه وأدواته.

ـ تخطيط تربوي سليم ينفد من خلال: ابنية صالحة، برامج ملائمة، كتب مناسبة، مختبرات مجهزة...

ـ أساليب ووسائل تربوية تثير قدرات الولد وتساعده على التعلم.

ج ـ أما التربية الدينية (الإسلامية) فتلتقي في كثير من طروحاتها وطرقها ووسائلها مع مناهج التربية الحديثة، لانها بمجموعها تعمل على صياغة الفرد والجماعة وفقاً لأطر حضارية معينة، وبالنسبة إلى الإسلام فإن إطاره الحضاري ينحصر بأحكام الله تعالى، التي تشمل تنظيم حياة الناس من مختلف نواحيها...

على هذا الأساس يمكن أن نقدم تعريفاً واضحاً للتربية الدينية:

«التربية الدينية (الإسلامية) هي التي تهدف إلى إعداد الإنسان إعداداً صالحاً، لينهض بمسؤولياته كاملة تجاه ربه ونفسه ومجتمعه، وليمارس دوره في الحياة وفق احكام الله تعالى... كل ذلك من أجل يحقق السعادة في الدنيا والفلاح في الآخرة»[1].

وقبل أن نختم حديثنا عن تحديد التربية، لا بد من إبراز الفرق بين كلمتي التعليم والتربية:

ـ التعليم يتناول نقل المعلومات الأكاديمية (حساب، جغرافية ـ تاريخ...) دون ان يكون له تأثير مباشر على الشخصية.

---

(١) مبادئ التربية الإسلامية: عبد الزهراء عثمان محمد ـ الدار الإسلامية (بيروت ١٩٨٢) ص ١٩.

ـ التربية تتناول بناء شخصية متكاملة، لممارسة دور معين في الحياة. . .

وهذا لا يعني أنهما يتناقضان في توجههما نحو الطفل، بل على العكس، إنهما يتكاملان، فيخدم أحدهما الآخر، فلا تربية بدون تعليم، ولا تعليم بدون تربية.

في التحديد الخاص للتربية قلنا:

«إن التربية هي ضبط التعلم، وتوجيهه نحو أهداف جيدة التحديد. . .».

وعلى أساس مقدار الضبط في التعليم، ودقة التوجيه نحو الأهداف، يمكن أن نصنف التربية إلى ثلاثة أصناف:

ـ التربية النظامية:

وتدعى أيضاً: «التربية المقصودة» وهي التربية التي نعتمد قواعد وبرامج تامة الضبط والتوجيه، وقادرة على تحقيق الأهداف المنشودة. . .

وميدان هذه التربية: رياض الأطفال، وجميع معاهد التربية والتعليم. وهذا الميدان هو الساحة الفضلى للتغيير والتطوير نحو المستقبل الذي نريده، لذا كانت الحاجة إلى تقديم مزيد من العناية بهدف تطوير وتحديث هذه المؤسسات بالشكل الذي يحقق الغاية والهدف.

ـ التربية شبه النظامية:

وتدعى أيضاً: «التربية شبه المقصودة». وهي التربية التي

تحكمها قواعد وبرامج غير محددة، ومقدار الضبط والتوجيه فيها يختلف من بيئة إلى أخرى، تبعاً لمقدار الوعي والعلم والأخلاق التي يتسلح بها المشرفون على هذا النوع من التربية.

وميدان هذه التربية: الأسرة، النادي، وسائل الإعلام، المعارض، المسرحيات، المؤسسات وغيرها....

وحتى نضبط مسارها جيداً، كان لا بد من:

- تزويد الآباء والأمهات بثقافة تربوية هادفة، وبوعي وشعور بالمسؤولية.

- مراقبة البرامج الإعلامية، لتكون أدوات بناء لا هدم.

- متابعة مسؤولة للأجواء الأخلاقية السائدة في حياة الناس.

- التربية التلقائية:

وتدعى أيضاً التربية «غير المقصودة». وهي تربية التي لا تخضع لقواعد وبرامج تحدد مسارها، وتنطلق بها نحو الهدف المرسوم، فالإنسان - في إطارها - يتلقى، بشكل عفوي، بعض العادات والأخلاق والمعلومات من بيئتة الاجتماعية، فتنطبع في نفسه، وتساهم في جزء من شخصيته. وما يتلقاه الفرد من البيئة من الغث والسمين، والسيئ والحسن... لذا كان من الواجب اتخاذ جانب الحيطة والحذر، وإحكام الرقابة الفعلية، على هذا النوع من التربية، كي لا ينزلق الولد في متاهات خطيرة معقدة. وميدان هذه التربية: الشوارع، الحفلات، والأسواق....

وحتى تتوافق أنواع التربية وتتكامل من أجل الهدف المرسوم، كان من الواجب دراسة البيئات التي تحكم واقع التربية، والعلاقات المتبادلة فيما بينها، كي نطل إلى وضع خطة محكمة، تضمن من خلالها سلامة الوصول إلى الأفضل.

فالبيت الابوي هو النافذة الأولى التي يطل منها الولد على العالم، وهو المدرسة الأولى التي يأخذ منها مبادئ النطق والفهم، وتمارين المشي والجري واللعب، وهو المجتمع الأول الذي يتعلم فيه عملية التكيف والتفاعل، فالطفل ـ عادة ـ يقضي أكثر من أربع سنوات في كنف والديه، يخضع خلالها لانماط من السلوك والعادات، تعيش في عمق شخصيته، وتساهم في بنائهم وبتشكيل جانب منها... حتى اعتبر المربون هذه الفترة حاسمة، لأن الطفل فيها «سريع التقبل لما يسمع، وسريع التطبع لما يألف». وفي هذا الاطار يبالغ أحدهم فيقول: «اعطني السنوات الست الأولى، وخذ الباقي».

ودور الأسرة هام جداً في تنمية وتركيز النواحي المختلفة من شخصية الطفل:

ـ فمن الناحية الجسدية، يتأثر جسد الطفل بظروف الأسرة الثقافية والاجتماعية والصحية، فإذا ما تميز الابوان والعالم والثقافة الطبية، ركزا على:

ـ الاهتمام بغذاء الطفل، وتوفير كل العناصر الضرورية لبناء انسجة جسمه وخلاياه (نشوبات، بروتينات، فيتامينات...).

ـ تنظيم ساعات نومه وراحته رياضته ولعبه...

ـ العناية بنظافته ووقايته من المكروبات والأمراض المعدية.

وعلى أساس هذه الرعاية ينشأ الطفل قوي البنية، صحيح الجسم، قادراً على أن يتفاعل مع مجتمعه بحيوية ونشاط.

وقد نشرت بعض المراكز الطبية إحصاءات تقول: بأن معظم الوفيات والعاهات والعلل الجسدية، التي تصيب الأطفال في سنواتهم الأولى، ناتج عن إهمال الأهل الذين يعيشون الجهل والفقر.

ـ أما من الناحية الانفعالية، تتأثر نفسية الطفل بأمرين:

الأمر الأول: العلاقات السائدة بين الأبوين والأخوة والأخوات، القائمة على الحب والاحترام والثقة والصدق... نشأ الطفل سعيداً مطمئناً، متوازناً، خالياً من عقد الكبت والكراهية... وإلا عاش الشقاء والخوف والقلق والاضطراب.

الأمر الثاني: معرفة ميول الطفل ورغباته الفطرية، والتعامل معه على أساس الاستجابة لها وتهذيبها... وبذلك نضمن له طمأنينة واستقراره النفس... وإلا فالنتيجة هي العكس. وكمثال على ذلك:

نجد أن بعض الأهل يحرمون أطفالهم من اللعب، ويجبرونهم على معايشة الكبار، وبذلك لا تجد ميولهم الجو المناسب للنمو، فيشعرون بالحرمان، ويعيشون الكبت، فتنشأ عندهم العقد النفسية التي تفقدهم الاستقرار والتوازن، وفي هذا الاطار يقول الغزالي: «ينبغي أن يؤذن للطفل، بعد الانصراف من المكتب، أن يلعب لعباً جميلاً، يستريح إليه من تعب التعليم... فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه

العسير في التعليم دائماً، يميت قلبه، ويبطل ذكاءه، وينغّص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه»[1].

ـ أما من الناحية العقلية، فالطفل بفطرته يعيش غريزة حب الاستطلاع، وقد منحه الله تعالى إياها من أجل ان يكتشف عالمه الكبير بوقت قصير، ووسائله في ذلك الحواس والذكاء والغرائز... ودور الأهل يتركز على توفير الاجواء لهذه الوسائل من أجل أن تأخذ حريتها ومداها في المعرفة والاكتشاف، فإغناء الولد بالألعاب التربوية، وإطلاعه المستمر على موجودات محيطه، والإجابة الصحيحة عن كثير من الأسئلة... كل هذه تغني تجربته، وتجعله قادراً على التكيف مع بيئته، ومستعداً للانفتاح على بيئات أوفر غنى في المستقبل.

وفي هذا الاطار أيضاً، على الأهل ان يساعدوا أطفالهم على اكتساب العادات والأخلاق الحسنة، فيكونوا قدوة له في الصدق والامانة والتعاون والإيثار والكلام الحسن... ليعيش هذه القيم ويمارسها، حتى تتحول إلى عادات أصيلة في عمق شخصيته.

وخلاصة القول:

إن المبادئ التي يجب أن تحكم العلاقات في المثلث العائلي والأب، الأم، الأبن كي ينشأ الولد سليماً جسدياً، ومستقراً، ومستقراً نفسياً، ومركزاً عقلياً واخلاقياً، هي:

---

(١) التربية أصولها... ص ١٨٤.

ـ أن يتوفر في الأبوين الحد الأدنى من الثقافة الطبية، التي تحمي جسم الولد.

ـ أن يلعب كل من الابوين دوره الخاص الذي اعدّه الله تعالى له، فيجسد الأب دور الأبوة، والأم دور الأمومة.

ـ أن يتخذ الأبوان موقفاً هادئاً منسجماً طوال حياتهما، ويحافظا على النمط ذاته في علاقتهما بالولد: شدة مقعولة في اوقات اللين، وضبطاً متوازناً في اوقات الغضب.

ـ أن تسود علاقات الحب والعاطفة والاحترام بين الاطراف الثلاثة.

ـ أن يعلم الجميع ان الحياة العائلية تتطلب علماً ووعياً وحباً وتعباً وتضحية.

أما من جهة رياض الأطفال، فهي امتداد طبيعي لأجواء البيت ومقدمة تمهيدية لأجواء المدرسة، وكان أول من عمل على تأسيسها «فروبل»[1]، الذي رأى ان تعقيدات الحياة تستوجب ذلك.

ففي القديم، كان سن السادسة هو موعد دخول الأطفال إلى المدرسة ولكن ضغط الحياة وارتفاع تكاليف العيش، والثورة الصناعية في القرن الثامن عشر... دفع الأمهات إلى العمل خارج إطار الأسرة، فحرم الأطفال رعاية امهاتهم، مما أثر سلباً على صحتهم النفسية... هذا الواقع المؤلم، أشعر «فروبل» بالحاجة إلى رياض

---

(١) التربية عبر التاريخ: د. عبد الله الدائم ـ دار العلم للملايين (بيروت ١٩٨٤). ص ٤٣٣.

للأطفال، لا تأخذ شكل المدارس التقليدية، وانما تمثل ساحات فيها كل الوسائل التي ترعى عالم الطفولة. ورياض الأطفال، كما تخيلها المربون:

ـ حدائق واسعة وساحات فسيحة، يمارس فيها الأطفال ميولهم ورغباتهم بمرح وحرية.

ـ مكان يتوفر فيه الغذاء الصحي والإشراف التربوي.

ـ ساحة يعيش فيها الطفل عادات النظافة والنظام والآداب دون جبر وإكراه.

ـ بيت يلتقي فيه بعاطفة الأمومة، من خلال حادقات تمّ إعدادهن لهذه الغاية.

ـ ميدان فيه كل الوسائل التربوي التي تثير النظر والملاحظة.

واذا كانت رياض الأطفال بهذا المستوى من الإعداد والنظام، فإنها تستطيع ان تساعد الطفل والأسرة معاً:

ـ تساعد الأسرة على مواجهة ضغط الحياة المعيشية.

ـ توفر للطفل اجواء منزلية صالحة، لا يشعر في أجوائها بالحرمان والكبت.

ـ تهيئ الطفل لأجواء المدرسة التي تنتظره في المستقبل.

عندما يبلغ الطفل سن الخامسة أو السادسة، فتتلقاه المدرسة الابتدائية بجو اجتماعي جديد، ونظم قوانين تختلف جزئياً عن تلك التي خضع لها في الأسرة أو رياض الأطفال ـ ما طبيعة هذا الجو الاجتماعي الجديد؟...

وماذا سيجد فيه من جديد؟

ـ وكيف يجب أن يتكيف ويتفاعل معه؟

١ ـ في المدرسة يخضع الولد النظام التربوي الحديث، يتمثل ب:

ـ جهاز إداري فيه المدير والناظر والمفتش والمحاسب والمستخدم...

ـ نخبة من المعلمين الاختصاصيين، الذين يملكون العلم والخبرة والمعرفة الواسعة بطبيعة الولد، والعوامل التي تستثير رغبته وحيويته وفعاليته.

ـ كتب ومناهج وأساليب ووسائل... تنظم وتسهل عملية تعلم عند الولد.

٢ ـ في المدرسة يخضع الولد لعمليات تربوية هادفة، تعمل على:

ـ تزويده بمبادئ القراءة والكتابة، الضرورية لكل معرفة.

ـ تعليمه المحاكمات العقلية من خلال تعلم الرياضيات.

ـ مساعدته على اكتشاف اسرار الطبيعة من خلال دروس العلوم.

ـ تربيته على ممارسة الواجبات الدينية والأخلاقية من خلال مقررات الدين والأخلاق.

ـ انفتاحه على تجارب الماضي وأحداث الحاضر، ليأخذ العبرة ويكتسب التجربة من خلال دراسة التاريخ...

٣ ـ في المدرسة: يخضع الولد لأنماط من التربية، تبسّط له الحياة المعقدة، فتنمي فيه القدرات، وتزوده بالمعلومات، وتغنيه بالأساليب التي يستطيع من خلالها أن يواجه المستقبل وتعقيداته بمهارة وحكمة وجدارة.

وعلى هذا الأساس تهتم المدرسة بـ:

ـ اختيار المعلومات والخبرات التي تناسب المستوى العقلي للولد، وتحقق الأهداف المرسومة لمستقبله.

ـ انتخاب أساليب ووسائل تسهل وصول المعرفة إلى عقل الولد.

ـ تدريب الولد على فن الملاحظة الدقيقة والتفكير المستقبل، وعلى ممارسة البحث والتحليل والمقارنة والتركيب والاستنتاج... من أجل ان يكتشف ويبتكر، ويتخذ مواقف ثابتة تجاه ما يطرح في الساحة من آراء واديولوجيات عقائدية مختلفة.

٤ ـ وفي المدرسة، يعيش الولد اجواد اجتماعية متجانسة ومختلفة في آن واحد:

ـ اجواء متجانسة تتمثل بحياة الولد مع رفاق يتقاربون في أعمارهم واهتماماتهم وميولهم، فيعيش معهم حياة التعاون والتنافس، والنجاح والفشل، والجد والكسل، وكلها معاني سيواجهها في المستقبل.

ـ اجواء مختلفة تتمثل بحياة الولد مع زملاء ينتمون إلى بيئات تتمايز بطبقاتها ومذاهبها وأساليب عيشها... ففيهم الفقير والغني،

والضعيف والقوي، والبليد والذكي، وابن الفلاح وابن التاجر، ابن الموظف وابن العالم...

وبكلمة مختصرة: أنه يعيش في مجتمع صغير، يعتبر صورة عن المجتمع الكبير، حيث الكبير، حيث يكتسب فيه خبرات تعلمّه كيف يتعامل وينفتح ويتكيف مع ما ينتظره في المستقبل. ودور المدرسة هنا ينحصر في: تهذيب العلاقات المتبادلة بين الأولاد، وصهرهم جميعاً في مجتمع يسوده الحب والتفاهم والتعاون والإيثار والتواضع، لا فضل لاحد على آخر، إلا بما يمتاز به من علم واخلاق ووعي ومسؤولية.

وإذا كان دور المدرسة بهذا المستوى من الأهمية، فهل ينحسر دور الأسرة، تتقلص مسؤولية المجتمع؟...

ـ يخطئ الاهل الظن بأن دورهم التربوي انتهى بدخول ولدهم المدرسة وان مهمتهم ٱنحصرت في توفير المأكل والملبس له... فالمدرسة لا غنى لها عن البيت، والبيت لا يتماسك إلا بالمدرسة، والمجتمع مدين لهما جميعاً.

فالعملية التربوية لا تتكامل إلا بعناصر ثلاثة: البيت... المدرسة... المجتمع.

وبمجرد أن يتخلى أحدهما عن مسؤولياته، يتسرب الخلل إلى هذه العملية، ولتوكيد ذلك، نرى:

ـ ان الولد يعيش ثلثي وقته بين البيت والمجتمع،لذلك فهو يتأثر بأجوائها شاء الأهل ذلك ام ابوا...

ـ أن التربية العاطفية والروحية واخلاقية يتقاسم تركيزها العناصر الثلاث، فما يأخذه الولد من المدرسة، عليه أن يجد الجو المشجع في البيت أو المجتمع...

وإلا فإن مهمة المدرسة ستكون صعبة، فما تنبيه المدرسة قد يهدمه البيت، وفي ذلك كارثة مأساوية على الصعيد التربوي.

فحدود علاقة المدرسة بالأسرة تتعين بأمرين:

ـ الأمر الأول: أن يفهم المعلم واقع الولد بالتفصيل: بيئة، طرق تربيته، تاريخه الصحي والنفسي... وذلك من أجل ان يعالج مشاكله، ويوفر له الأسلوب الذي يوافق خصوصيته.

وهذا الأمر يتم بـ:

ـ استمارات يملؤها الأهل عن واقع ولدهم، أثناء دخوله المدرسة، ومعلوماتها تسجل في بطاقة التلميذ.

ـ الزيارات المتبادلة بين اولياء التلاميذ ومعلميهم.

ـ المراسلة في الحالات الطارئة.

ـ الأمر الثاني: ان يزوّد المعلم الاهل بواقع ولدهم التربوي، وبالأساليب والوسائل التي يخضعون لها في المدرسة، وبذلك ليتحول البيت إلى مساعد ومؤيد لما يجري في المدرسة... وعملية الاتصال هذه تتم عبر:

ـ ما يسمى بمجلس الأهل.

ـ أو الاجتماعات الدورية التي يدعو إليها المسؤول اولياء التلاميذ.

وخلاصة القول: على المدرسة الحديثة ان تعتمد مختلف الوسائل، لتشق طريقها إلى بيت الولد، ليتم التعاون الوثيق المخلص، من أجل ان تتكامل شخصيته، وينطلق إلى الحياة رجلاً منتجاً فاعلاً.

ودور المدرسة بالنسبة للمجتمع هو في تربية عناصر فاعلة منتجة قادرة على أن تتكيف مع أوضاعه، وترتقي به إلى مدارج التقدم والحضارة، ويتم ذلك بـ:

ـ ان تمنحهم القدرة على فهم المجتمع بعقائده ونظمه واخلاقه، كي لا يشعروا بالغربة حينما يخرجون إليه لممارسة دورهم. ـ ان تحضّرهم لمجتمع الغد، فلا يكونوا صورة عن أفراد الحاضرة، فدور المدرسة هو تحسين النوع، ليكون أداة تغيير وتطوير «فالمجتمع ينظر إلى المدرسة لتقوده، وليس العكس»، وهذا هو ما أشار إليه الإمام علي بقوله: «لا تعّودوا بنيكم على أخلاقكم، فإنهم مخلوقون لغير زمانكم»[1].

ـ أن تثير فيهم حب الله تعالى والناس، لينطلقوا إلى الحياة وهم يحملون معاني الحق والخير والفضيلة

ـ أن تعدّهم لسدّ حاجات المجتمع من مهن واختصاصات تكنولوجية وأكاديمية، تتوافق التخطيط المستقبلي مع الأمة.

ـ أن تزرع في نفوسهم حب العلم والاكتشاف، وتربي عقولهم على النقد البحث، كي يثبتوا امام التيارات الفكرية الوافدة، ولا يأخذوا قناعاتهم جاهزة من مستودع الآخرين دون وعي ومعرفة.

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

والكلمة الأخيرة، هي ان علينا ان نوفر لأطفالنا بيتاً أميناً ثابت الاركان، ومدرسة صالحة قويمة الدعائم، وإلا كنا مسؤولين إلى حد بعيد عن الخلل الأخلاقي والروحي والحضاري الذي يصيب المجتمع.

فالبيت الدافئ، والمدرسة الناهضة ركنان فريدان لتكوين الأفراد والأمم، وعاملان أساسيان لتطوير الشعوب والمجتمعات.

الفصل الثالث:

الأسس الهامة للتربية

من خلال عرض آراء المفكرين حول تحديد التربية، نستطيع ان نوجز بعض المبادئ التربوية الأساسية التي تختصر نظرياتهم وآراءهم.

١ ـ فالتربية عملية مستمرة، وقد عبّر عنها الحديث الشريف: «أطلب العلم من المهد إلى اللحد»... إنها عملية دائمة، لا تقتصر على سنوات الدراسة المدرسية، فهي تبدأ من ولادة الطفل، وتستمر حتى وفاته دون انقطاع، وتشترك في تركيزها مختلف مؤسسات المجتمع: الأسرة، المدرسة، البيئة الاجتماعية، الدولة...

٢ ـ والتربية عملية شاملة لا تركز على تنمية جانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية، بل تمتد وتتسع لتشمل رعاية كل الجوانب: الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية والروحية والأخلاقية... لتنشئ من خلال ذلك شخصية متوازنة متكاملة ومنتجة فاعلة.

٣ ـ أما التربية، العملية الهادفة فتهتم بأمرين:

ـ بناء الإنسان الرسالي الكامل، الذي يشعر بالمسؤولية، ويلاحق

كل الصفات النبيلة، ويعرف كيف يتعامل مع ربه، ويتكيف مع مجتمعه.

ـ توفير حاجات المجتمع من مهن واختصاصات ومؤسسات، ليواكب المجتمع التقدم العلمي والحضاري الذي يوفر الكرامة والرفاهية للجميع.

ولتحقيق هذه الأهداف، تستعين التربية بمختلف المعلومات والأساليب والوسائل التي تنسجم مع عالم الولد، وحاجة المجتمع، وتطور العلم.

٤ ـ والتربية التغييرية عملية لا تهدف فقط إلى ان يعيش الفرد مجتمعه، لينسجم مع كل طروحاته، بل ان يكون قادراً على تغييره وتطويره، فيراقب أوضاعه بعين ساهرة، ليرصد مواطن الانحراف فيرفضها ويجهد في إزالتها، ويلاحق مواقع الاستقامة ليتبناها ويعززها.

فالتربية من شأنها العمل على ايجاد الصلة الحية والتفاعل المنتج ما بين الفرد والمجتمع، فالمجتمع يؤثر في الفرد بالتربية، والفرد ـ بفعاليته ـ يؤثر في التربية، ليساهم في تحسين أوضاع أمته.

٥ ـ لاحظنا ان التربية عملية تحتاج إلى عناصر كثيرة ومتنوعة، الكتب، المناهج، الأساليب، الوسائل، والقوانين... وكل عنصر منها هام لا تستغني عنه التربية...

ولكن فعالية هذه العناصر لا تبرز إلى الوجود، إذا لم يتسنى لها قائد، هو المعلم، فجوهر التربية هو اتصال عقل بعقل، ونفس

بنفس، وشخصية بشخصية... فإذا لم يكن المعلم متمتعاً بشخصية صالحة ومتوازنة ومؤثرة، فلا خير يرتجى من أي عنصر آخر مهما كانت أهميته.

فالمعلم هو ربّان السفينة التربوية، وعلى من يخطط للتربية، الاهتمام بإعداده إعداداً كاملاً كي يمارس مهمته بمهارة وجدارة.

وكي يكتمل نجاح المعلم في مهمته التربوية، عليه ان يبني علاقة محبة وثقة واحترام مع المتعلم، وعناصر هذه العلاقة تمثل في نظر المربين المبدأ التربوي الأول، الذي يساهم تطبيقه، إلى حد بعيد، بإنجاح العملية التربوية، لذلك سنفرد له جانباً خاصاً في هذا الكتاب:

فيحدثنا التاريخ أن «فيليب المقدوني» ـ ملك اليونان ـ أراد تربية ولده «الاسكندر» فاختاره له «ارسطو»، ابو الفلسفة اليونانية، واشهر المربين في القرن الخامس قبل الميلاد.

ومرّ الزمن، وأرسطو يجهد في تعليم الاسكندر، ولكن دون جدوى، وشعر الأب بذلك، وتساءل: كيف يكون ذلك وأرسطو أبو المربين؟... ولعله أخذ يشكك بقدرة ولده على التعلم.

أسرع فيليب إلى أرسطو يستفسر ويتعجب، ولكن المعلم الأول بدد شكوكه وأجاب عن استفساره بقوله: «كيف تريدين أن أعلمه وهو لا يحبني».

فالمحبة، برأي أرسطو، هي أساس نجاح العملية التربوية، فإذا لم يحيى المعلم والولد في جو مقعم بالحب، فلن يكون هناك تعليم،

ولن تقوم هنالك تربية. فالولد كائن مرهف الحس، رقيق الشعور، يشعر بعاطفة من يحبه فيبادله الحب... والولد إنسان ضعيف، يحس بحاجة إلى من هو أقوى منه، ليحل له مشكلاته... فإذا أحب معلمه، ووضع فيه ثقته، استجاب له، واقبل على كل ما يريده ويرغبه، وبذلك تسهل مهمة المعلم، وتتحطم امامه مختلف العقبات. للدرس والمدرسة؟...

فما هي العلاقة بين محبة الولد، وكفاءة المعلم؟... إن كفاءة المعلم العلمية هي عامل أساسي في نجاح العملية التربوية، فالمعلم بلا ثقافة كالمحارب بلا سلام، يثير السخرية، ويستوجب الفشل.

لذلك تسعى الدول الحديثة إلى فتح ابواب دور المعلمين وكليات التربية امام المرشحين للتعليم، فتخضعهم لدورات إعداد وتدريب طويلة الأمد، يكتسبون منها: الثقافة والأسلوب والوسيلة والتجربة... التي تشمل:

- حداً ادنى من الثقافة العامة التي تعالج مختلف الموضوعات.
- اختصاصاً في المادة الدراسة التي يرغب تعليمها.
- معرفة إجمالية بعلم النفس التربوي، التي يفهم من خلالها عالم الولد.
- معرفة تفصيلية بطرق التدريس الخاصة والعامة.
- إطلاعاً مستمراً على أحدث ما توصل إليه العلم من وسائل تربوية.

ـ التدريب العلمي على التعليم من خلال حضور دروس نموذجية، وممارسة التدريس المباشر في أوقات متفرقة.

هذا اللون من المعلومات والخبرات يثير المحبة عند المعلم والولد معاً:

ـ فمن ناحية المعلم تزداد ثقته بنفسه، ويشعر بأنه يملك الأسلحة التربوية الكافية، التي يستخدمها في ساحة التعليم، فلا عجز بالقدرة، ولا خوف من الفشل، لذلك فإنه سيدخل قاعة الصف وكله رغبة بالعمل، وحب للولد، وهذه هي من أفضل مقومات النجاح.

ـ ومن ناحية الولد، فإن كفاءة المعلم الثقافية، وأساليبه المتطورة، ووسائله المتنوعة... تبعث في الولد احترام معلمه، والثقة به، والرغبة بما يقدمه... وكل هذه مقومات لإثارة الحب له، والتعلق بشخصيته، لينعكس ذلك حباً وشغفاً بالعلم الذي يبحثه.

ومن عوامل التي تثير محبة الولد للعلم والمعلم: محبة المعلم لمهنته، وتفانيه في تطويرها... محبة تنطلق من نداء داخلي عميق يشبه ذلك الذي يكتنف قلب الأم... نداء رسالي صادق يقول له: إنك خلقت لتكون معلماً، ومعلماً فقط. وهذه المحبة سيشعر بمظاهرها الولد، فيرى فيه الرسالية والأخلاص والتضحية والانضباط والجدّية... فينشدّ إليه بشكل عفوي، ليحب ما يريده، ويرغب بما يخطط له... وعلى أساس ذلك ينمو ويتطور في اتجاه الهدف المنشود.

ومحبة المهنة عامل أساسي في نجاحها وتطورها: «فقد ينجح

الفاخوري في صنع الإبريق... والنجار في عمل قطعة من الموبيليا... والبستاني في تربية الزهرة... والفنان في رسم اللوحة... ولكن نجاحهم لا يكتمل، إذا لم يشدهم إلى مواضيع أعمالهم رابط المحبة، قد يأتون بأعمال تدهش، ولكنها لا تخلد... تماماً كالفرق بين النظم والشعر، والمربية والأم»[1].

وأكبر دليل على دور المحبة في نجاح أي عمل، ما زودتنا به الاحصاءات الموضوعية حول تربية الأمهات والايتام:

ـ فقد يخضع الطفل لرعاية مربية ماهرة، تملك كل العناصر المعلم والخبرة، ولكنها لا تقدم بدور الأم، مهما اتقنت عملها، وأخلصت لرسالتها، فعاطفة الأم وحنانها، بل مجرد قربها من طفلها، يعتبر عنصراً جوهرياً في نمو الولد الطبيعي...

فالطفل الصغير بحاجة إلى حضن الأم الدافئ، فإن حرمه اختل نموه العاطفي، وحرم القدرة الكافية على التكيف الاجتماعي... إذ من له مربية تعجب حتى بنقائصه، وتتحمل بلذة كل ما يصدر عنه.

ـ وفي دراسة علمية حول نمو الأطفال اليتامى، جاءت النتائج التالية[2]:

أسندت مهام تربية مجموعة من الايتام إلى مربيات ماهرات، في أجواء صحية وفنية كاملة وفي الوقت ذاته عاشت مجموعة أخرى في كنف امهاتهم بشروط صحية عادية...

---

(١) محاضرات الدكتور جوزف انطون في كلية التربية (١٩٦٦).

(٢) نفس المصدر.

ومن خلال المقارنة تبين أن المجموعة الثانية نمت بشكل أفضل من الأولى.

وفي هذا الاطار، نرى ان الرسالات السماوية شددت على رعاية اليتيم ومنحه القدر الكافي من المحبة، كما ركزت على أن يتم ذلك ضمن إطار الأسرة. وفي هذا يقول الرسول الكريم ﷺ[1]:

«من عال يتيماً حتى يستغني، أوجب الله له بذلك الجنة».

«من مسح رأس يتيم، كانت له بكل شعرة مرت عليها يده حسنات».

خلاصة القول: إن محبة المعلم لمهنته هي حافز له للنجاح، ودافع للتطور، وسبيل لاقبال الولد على التعلم برغبة ونشاط.

فعلى المعلم ـ كما اشرنا ـ محبة مهنته، غير انه لن ينجح تماماً في رسالته التربوية ما لم يقرن محبته هذه، بمحبته للولد، وهذه المحبة يوصي بها مرب قدير يقول:

«المعلم أب لتلاميذه، والمعلمة أم، فمن لم يقتنع بذلك فليترك مهنة التعليم لسواه...

لم يكن الولد بحاجة إلى رعاية مثله في هذا العصر، فإن كنت معلماً رب عائلة، فاحمل إلى أولاد الناس ما تكنّه لابنائك من عطف وحنان، وإن كنت اعزباً على وشك الانضواء، فتعلم في أولاد الغير، كيف تحنو على ابنائك في الغد... أما إذا كنت من فرسان العزوبة

---

(١) مستدرك الوسائل للمحدث النوري ج ١/١٤٨.

المستعصية، فلا تهدر فيض الابوة فيك، بل اسكبه على أولاد مواطنيك، تكن زرقت النبي وربيت. . .»[1].

والمحبة هذه يوصي بها الرسول الأعظم ﷺ كل الناس، فيقول[2]:

«أحبوا الصبيان واحموهم».

«من قبَّل ولده، كتب الله له حسنة، ومن فرّحه، فرّحه الله يوم القيامة» ويقول الإمام جعفر الصادق عليه السلام[3]:

إذن المحبة حاجة عند الولد كي ينمو، وضرورة له من المعلم كي ينجح، وحتى تكون هذه المحبة فاعلة ومتوازنة، على المعلم أن يوزعها في الوقت ذاته، على كامل أولاد الصف، وعلى كل ولد بمفرده. . . فكيف يكون ذلك؟. . .

ـ محبة كامل أولاد الصف تتمثل بالمساواة والعدالة، فلا امتياز لولد إلا بما يقدمه من عمل ونشاط، فالجميع في ميزان واحد أمام المعلم، يمنحهم محبته ورعايته.

وكشاهد على أهمية صفة العدالة في إثارة حب واحترام الولد لمعلمه، قام بعض المربين بالاختبار التالي: وزّع اوراقاً على آلاف من الطلاب، تحمل كل واحد عشرة صفات للمعلم، على الطالب اختيار

---

(١) في التربية والتعليم في المدرسة الحديثة ـ نجيب مخول (١٩٦٦) ص: ٢٥.

(٢) مواقف وتأملات ـ الشيخ محمد مهدي شمس الدين الزهراء ـ بيروت الزهراء ـ بيروت (١٩٨٤)، ص ١٤٢.

(٣) نفس المصدر.

اثنتين أساسيتين. . . وبالنتيجة، ركزت الأكثرية الساحقة على: العدالة في المحبة، والاتزان في المزاج [1].

ـ محبة كل ولد بمفرده: فيثير في كل طالب روح الاطمئنان والرغبة في التعلم، ويعالج كل انحراف اكتسبه من بيئته.

فبين الطلاب من يشكو عاهة أو مرضاً أو مشكلة. . . ودور المعلم أن يولي كل حالة عناية خاصة، انطلاقاً من مبدأ ضرورة معالجة الفروقات الفردية، فيكون كتلك الأم التي سئلت: من تفضلين من أولادك؟. . . فأجابت:

«الضعيف حتى يقوى، والمريض حتى يشفى، والمسافر حتى يعود».

والمعلم المسؤول، لو سئل: هل تحب الولد الضعيف أو المتفوق؟. . .

لصعب عليه التفضيل.

وخلاصة القول:

وعلى المعلم ان يحب جميع أولاد صفه، محبته لإخوة له في الإنسانية اخوة أو أولاد وكل إليه آباؤهم أمر تربيتهم، ليكونوا رجالاً صالحين، يحملون مشعل الإيمان والحب والعلم إلى الأجيال المقبلة.

ومهنة التعليم ليست سهلة كما يظن بعض الناس، ولا هي مهنة عادية مبتذلة، ولا هي مهنة الكسالى والعاطلين عن العمل. . . إنها في الوقت ذاته:

---

(١) محاضرات الكتور جوزف انطون.

ـ مهنة شاقة صعبة، تتطلب جداً وجهداً وتضحية.

ـ مهنة شيقة ومفيدة، فيها من الجمال والفن والروعة ما يفوق الوصف.

ولذلك فهي تتطلب رجالاً ونساء اقوياء مدربين ورساليين، يتحلون بالإيمان والعلم والخبرة، وقادرين على تحمل مسؤوليات جسام، اقل ما يقال فيها بأنها تلعب الدور الأكبر في مستقبل الولد الأمة والإنسانية.

ـ مهنة التعليم هي عطاء بدون حساب.

ـ تضحية كاملة في بدء الطريق، وطوال الحياة التعليمية.

فمن يختار مهنة التعليم حباً بالأرباح المادية، لن ينال مبتغاه. ومن بين عمله التربوي على المحبة والرسالية، لا ينتظر مكافأة مادية دنيوية فقط.

فالكلمة الأخيرة للمعلم هي:

أيها المعلم المربي...

وقد تعجز عن النجاح في مهنة التعليم وتفشل... وقد تتحطم إرادتك امام دوران ساعات التعليم سنة بعد سنة، ويوماً بعد يوم، وساعة بعد ساعة، وأمام الدقائق الأخيرة من كل ساعة... وسينفذ صبرك، وقد تنهار عزائمك امام ألوف ألوان شخصيات تلاميذك، واختلاف انماط سلوكهم، وامام آلاف الدفاتر للتصحيح...

وقد تقف في حيرة، امام ضرورة تطبيق طرق تربوية مختلفة

باختلاف شخصية كل ولد... إنك في هذه الحالة ستخسر المعركة مهما كنت بطلاً، فلا تقدم عليها، إذا لم تحب مهنة التعليم والكتاب والمدرسة والولد»[1].

فأحب الولد كما أحبه المربي السويسري «بستالتوزي» تكن مربياً، إنه بأن المحبة هي التي توقظ القلوب وتحيي النفوس وتنير العقول، لذلك نراه يذوب في حب تلاميذه، فيقول:

«لقد آمنت ان قلبي سوف يغيّر من حال طلابي ويحييهم، كما تحيي شمس الربيع الأرض بعد موات الشتاء... لقد كان من الضروري ان يرى طلابي على حاجبي وشفتي، منذ الفجر وحتى الليل، أن عواطفي كلها تنصب عليهم، وأن سعادتي سعادتهم وملذاتي ملذاتهم... لقد كنت لأطفالي كل شيء، كنت وحدي معهم من الصباح إلى المساء، أيديهم في يدي، وعيونهم في عيني»[2].

إن المعلم المربي ليس موظفاً يعتبر انه قام بواجبه إذا عمل خلال عدد من الساعات يفرضها القانون، بل هو كما عبّر أحدهم: «قلب يحب، وخلق يرشد، وعقل يوجه، ومعرفة تفيض».

إذا كانت التربية حاجة وضرورة، وعملية شاملة ومستمرة، وأداة تغيير وتطوير... وإذا كان دورها وفعاليتها من الأهمية بمكان... كان لا بد من تحديد الأهداف المراد بلوغها، قبل الانطلاق في أية خطوة تربوية وعملية.

---

(١) محاضرات الكتور جوزف انطون.

(٢) التربية عبر التاريخ ص ٤٠٩.

وتحديد الأهداف ووضوحها ضروري للأسباب التالية:

أ ـ اختيار الخبرات التي تشمل المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير... التي جاءت بها الاديان السماوية، وانتجها العقل البشري عبر العصور. والخبرات الإنسانية واسعة ومتشعبة، ولا يستطيع الإنسان أن يحيط بكل تفاصيلها وابعادها، فماذا نختار منها للولد؟...

إننا نختار نماذج من الخبرات، تساهم في تحقق الهدف المرسوم، وتنسجم مع المستوى العقلي للولد، وتتوافق مع الاجواء البيئية للمجتمع.

ب ـ دراسة خطة العمل واختيار الخبرات المناسبة هو مقدمة أساسية لرسم خطة واضحة، تشمل تحديد طبيعة:

ـ المدرسة، المعلم، الكتاب، البرامج، الوسائل...

ـ الأساليب التربوية الحديثة التي تجعل المتعلم طرفاً ناشطاً وفاعلاً في عملية التعلم، والمربي مشرفاً وموجهاً للهدف المنشود.

ـ النشاطات اللامنهجية: رحلات معارض، مباريات، برامج إعلامية...

ـ تنفيد وتقوم الخطة، فتفيد الخطة بتقديم الخبرات بالاجواء والأساليب والوسائل المحددة... لتتحول إلى مظاهر سلوكية وثقافية محددة... وهنا تبدأ عملية التقويم بمحاكمة كل ما استعمل واستخدم، فتطرح الأسئلة التالية:

ـ هل تحقق الهدف المنشود؟...

ـ ما مقدار النجاح الذي تمّ الحصول عليه؟...

ـ ما هي الثغرات؟... وكيف نتجنبها في المستقبل؟...

ـ ما هي الايجابيات؟... وكيف نطورها ونعززها في خطة مقبلة؟...

أما في إطار التربية الدينية مثلاً، وقبل البدء الفعلي بعملية التعليم، يطرح المعلم على نفسه السؤال التالي:

ـ كيف يجب أن تكون صورة التلميذ في نهاية السنة الدراسية؟...

والجواب المرتقب هو: «شخصية إسلامية تجسد المفاهيم والأحكام والأخلاق والممارسات القرآنية».

ـ فكيف يتم الوصول إلى مثل هذه الشخصية؟...

أ ـ الخبرات الدينية كثيرة ومتشعبة... أيها نختار؟...

قبل الاختيار لا بد من تحديد المستوى العقلي للولد... أو السنة الدراسية التي يخضع لها... نأخذ مثلاً المستوى التكميلي، في هذه المرحلة الولد بحاجة ال ـ معلومات عقيدية (اصول الدين) لتتحول إلى قناعات ثابتة:

ـ اجواء روحية تبعث فيه الشعور بحضور الله ورقابته.

ـ احكام فقهية ترسم له ممارساته في الحياة.

ـ دروس اخلاقية تحدد له علاقاته مع الناس.

ب ـ بعد تحديد الخبرات، نطرح السؤال التالي: كيف نحوّل هذه الخبرات إلى مظاهر سلوكية وعلاقات اجتماعية؟...

ـ أي أسلوب تعتمد؟... وبأية وسيلة نستعين؟...

ـ أسلوب الاستقراء في إطار العقائد.

ـ أسلوب إثارة العاطفة في مجال تربية الروح.

ـ أسلوب إثارة الحماس في المواقف البطولية.

ـ أسلوب السرد القصصي الجذاب في تدريس سيرة العظماء.

اما الوسائل التي نستعين بها فتختلف من موضوع إلى آخر، ولكنها جميعاً تتوزع بين المعلم والكتاب، والقرآن، وآلة التسجيل، والفيلم، والصورة، والزيارة والرحلة...

ج ـ وفي نهاية العملية التربوية، نطرح ما انجزناه على المحاكمة، ونسأل:

ـ هل أمتلك التلميذ شخصية اسلامية؟...

ـ هل أصبح لديه عقيدة اسلامية يقينية ثابتة؟.

ـ هل توثقت علاقته بالله تعالى، فأصبح لا يرجو إلا رضاه؟.

ـ هل تغيّر واقعه السلوكي والأخلاقي على أساس الإسلام؟.

ومن خلال دراسة موضوعية لواقع الولد العقائدي والروحي والأخلاقي، في نهاية السنة، أحدد الأجوبة المتجردة للأسئلة السابقة، ثم اشرع بمحاكمة الخطة التي اعتمدتها، لأبرز مواطن الضعف ومواقع القوة، ولأطرح على نفسي أسئلة عديدة حول: الخبرات والأساليب

والوسائل والعلاقات ومدى فاعليتها، لأتمكن من المستقبل من رسم خطة أفضل، أحصل من خلالها على نتائج أحسن.

فمن الأهداف التربوية التي ننشدها:

١ ـ بناء الإنسان المؤمن بالله تعالى، العامل بأوامره، التارك لنواهيه.

٢ ـ تنمية كامل شخصية الفرد بأبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية، والروحية والاجتماعية.

٣ ـ تزويد الناشئ بقسط وافر من الثقافة التي تثير فيه الوعي، والقدرة على التوافق الاجتماعي السليم.

٤ ـ تحضير الطالب لأداء العمل الذي يتفق مع ميوله وقدراته، فيحقق له المكانة الاجتماعية اللائقة، ويوفر له فرص العمل من أجل كسب الرزق الكريم.

٥ ـ انماء قدرات ومهارات الموهوبين من الأولاد، من أجل ان يبدعوا في المجالات العلمية والفكرية، ليساهموا في تقدم المجتمع وتطويره، وتحويله إلى بلد انتاجي حر مستقل.

٦ ـ مساعدة الأفراد على التكيف والتفاعل مع المجتمع، فينسجموا معه، ليغيروه ويطوروه نحو الأفضل، على أساس رؤية عقائدية سليمة وصحيحة.

ماذا تعني كلمتي: «تربية تقليدية»... و«تربية حديثة»؟...

ـ ما هو مقياس التفريق بينهما؟...

ـ هل هو عامل الزمن؟... ام عامل البيئة؟... ام غيرهما؟...

لا يمكننا الاعتماد على عامل الزمن: فكم من تجارب تربوية قديمة، مارسها علماء قدماء، لا تزال تنسجم مع ما ينادي به المربون المحدثون...

ولا نستطيع الأخذ بعامل البيئة، من حيث الجغرافية والمناخ والجنس فقد تلتقي خبرات تربوية متشابهة، يعتمدها على السواء سكان المناطق الحرة والباردة، السهلية والجبلية والصراوية، وكذلك تتبناها الاجناس البشرية المختلفة، البيضاء والسوداء والصفراء...

ـ إذن ما هو العامل الآخر الذي تبحث عنه؟...

قبل الاجابة على هذا السؤال: نرى ضرورة إبداء الملاحظة التالية: «إن أية تربية، قديمة كانت أم حديثة، لا تنسجم مع قيم السماء، هي مرفوضة جملة وتفصيلاً، لأن الشخصية الخالية من الله، هي شخصية جوفاء لا تستطيع ان تتوازن وتتماسك في مواقع الامتحان والابتلاء» وهذا ما أشار إليه «باسكال» بقوله: «إن ضميراً خالياً من الله، كمحكمة خالية من القاضي».

ونعود إلى الجواب، لتحديد المقياس: مع تطور العلمي في مختلف الميادين:

الرياضية والطبيعية والنفسية والاجتماعية... تغيرت وتطورت مفاهيم كثيرة... وتغيرت:

ـ نظرة الإنسان إلى التربية والتعليم من حيث الأساليب والوسائل والمعلومات.

ـ نظرة الإنسان إلى دور وفعالية كل من المعلم والمتعلم، والمدرسة والبيت والمجتمع.

ـ نظرة الإنسان إلى طبيعة الطفل وميوله وحاجاته وقدراته...

وبفعل هذا التغير في النظرة تحدد المقياس الذي يفرق ما بين تربية تقليدية، وتربية حديثة، فأصبح يمكننا القول بأن:

ـ النظرة التقليدية في التربية تنطلق من جهل بعالم الإنسان، ومن فكرة مشوشة لدوره، لذلك هي تتبنى مواقف لا تنسجم مع تطور الإنسانية في مختلف الحقول العلمية والنفسية والاجتماعية، التي تعنى بنمو الولد وطرق تعلمه.

ـ أما النظرة الحديثة في التربية، فهي على العكس، تنطلق من فهم موضعي لواقع الإنسان ودوره وفعاليته، لذلك فهي تتبنى مواقف تتطابق مع ثوابت ما توصلت إليه العلوم على اختلاف أنواعها.

خلاطة القول:

إن المقياس المقرر للتفريق بين التربيتين هو: مدى مطابقة النشاط التربوي النمو مختلف العلوم الإنسانية والبحتة.

فمن العبث تحديد مكان وزمان نشأة التربية التقليدية بشكل مطلق، فالتربية شأن عام، شاركت في صنعه مختلف الشعوب في الماضي والحاضر فمنها، ما تبنت تربية جامدة، ومنها ما اختارت تربية متحركة.

ولكن. . . ومن أجل تسهيل منهجية البحث، نعرض نموذجاً تاريخياً من تجربة. اليونان التربوية في القرن الخامس قبل الميلاد، والذي يقدم بعض المبادئ التربوية التقليدية: فهي:

ـ تنطلق من مبدأ الفصل بين الروح والجسد، فالجسد مستودع الشهوات ومنطلق الشرور، والروح غاية الغايات، والعالم الأسمى الذي يجب أن يعيش الإنسان في رحابة. . . لذلك ركزت تربيتهم على احتقادا الجسد ومجاهدته من أجل تنطلق الروح إلى عالم السعادة الأرحب.

ـ تنطلق من احتقار المعرفة العملية (المهنية)، واحترام المعرفة النظرية (فلسفة)، رياضيات، آداب، فنون. . .). . . فالأولى هي من شأن العبيد والثانية هي من شأن الأحرار.

ـ تنطلق من كون الطفل رجلاً صغيراً، يمكن أن تنطبع في عقله شن العلوم والمعارف.

ومن خلال هذه الرؤية الفلسفية، انطلقت التربية التقليدية ترسم الخطوط العريضة لسياستها، التي نشير إلى أهمها:

١ ـ الولد رجل صغير، يمكن أن يختزن في ذاكرته مختلف المعارف، فهو كقالب الشمع الذي يمكن أن يتخذ الشكل الذي تريد، وهو كالصفحة البيضاء التي تستطيع ان تطبع عليها ما تشاء.

من خلال هذه النظرة، انحصرت العناية بالتربية العقلية النظرية، فبقدر ما يحفظ الولد من معلومات، بقدر ما ينمو ويتحرر ويتطور.

٢ ـ وبفعل التركيز على الناحية العقلية، أهملت التربية التقليدية:

ـ الاهتمام بتربية كامل شخصية الولد الجسدية والنفسية والاجتماعية والروحية.

ـ الاهتمام بحاضر الولد، وانصرفت إلى تحضيره لمستقبله.

٣ ـ قدراتهم واستعداداتهم، فأخضعتهم إلى برامج وأساليب تربوية واحدة، دون ان تعترف بالفروقات الفردية التي تميزهم.

٤ ـ ولتعزيز التربية العقلية، ركزت التربية التقليدية على المعلم، واهتمت بإعداده، وجعلت منه المحور الرئيس في العملية التربوية.

وكي نفهم مبادئ التربية التقليدية هذه ندخل بعض الصفوف في بعض مدارسنا، لنشاهد اللوحة المعبّرة التالية:

أولاً: أسلوب الشرح جو ارهابي... صمت... سكون... ترمي الإبرة فتسمع صداها... الأولاد مكتوفو الأيدي... المعلم امامهم كالفارس المغوار... مقطب الحاجبين... العصا في يد، والطبشورة في يد...

ويبدأ «سيناريو» الدرس: ينطلق صوت المعلم عالياً يتردد صداه في أرجاء الصف... إنه يشرح... يكتب... يلوح بيديه... يقرأ في الكتاب...

أما الأولاد، فسبحان الله ما أعقلهم وأشد تهذيبهم... إنهم كخشب مسندة... عيونهم شاخصة تتابع حركات المعلم وإشاراته... أما عقولهم فلا يعلم غير الله ما يجول في جنباتها... يشاهدون على اللوح حروفاً وكلمات، ويسمعون بآذانهم جملاً

وتعابير... ولكن ماذا تعني كل هذه؟... انها ألغاز وطلاسم لا يعرفون المقصود منها.

ويتساءل الأولاد في اعماقهم: المعلم نشيط يشرح، وينفعل في شرحه... إنه يتكلم بلغة عربية، وتعابير ليست غريبة... ولكن لا ندري ما يقول؟...

وينتهي المعلم من شرحه، وينطلق الصوت من جديد ليقول: هل فهمتم؟...

وتهتز الرؤوس، وتنطلق الأفواه بكلمة «نعم يا أستاذ»... ثم يخطط لهم الجمل المراد حفظها، وتغلق الكتب، وتسدل الستارة بكلمة «غداً تسميع» ثم تتبعها كلمات تهديد ووعيد لمن يتهاون في حفظ الدرس كلمة كلمة.

ثانياً: أسلوب الحفظ: ويعود الولد المسكين إلى بيته، وفي ذاكرته كلمات التهديد والوعيد،ويجلس إلى كتابه الساعات الطوال... يقرأ ويقرأ... ويساعده الأهل في القراءة، يصور الكلمات في ذهنه وهو يذرع الغرفة طولاً وعرضاً... يكرر... يتأتأ... يتذكر... واخيراً وبعد جهد ومعاناة يغفو على كتابه، وهو يحلم بلقاء المعلم في اليوم التالي.

ثالثاً: أسلوب التسميع: ويأتي اليوم التالي سريعاً... إنه يوم الحساب... يوم الفزع والرعب... وفي هذا اليوم تتخذ صورة الصف شكلاً آخر:

ـ التلميذ واقف امام طاولة المعلم، يسمّع.

ـ المعلم جالس كالطاووس على عرشه: العصا إلى يمينه، الكتاب إلى شماله، ودفتر العلامات في الوسط.

ـ رفاق التلميذ كخلية النخل، لا يهتمون بما يجري بين المعلم والتلميذ،رؤوسهم منكبة على الكتب، وهم يرددون كلما وجملاً، استعداداً للقاء المعلم بعد قليل.

التلميذ يسمّع... وماذا تراه يسمّع؟... وهو ابن الثامنة من عمره:

«الفعل هو كل حدث يحصل في الماضي والحاضر والمستقبل... مثل: إنه يردد القائد مع المثل بلعثمة، وتأتأة، وتلكؤ... يصاحبها خوف ورجفة وارتباك. إنه يردد ماعساه يفهم ما يردده؟... وهل يمكن أن يفهم ما يردد؟... والألفاظ كل تجريد وتجريد؟»...

ثم يأتي دور رفاقه واحداً بعد آخر... فمنهم من حصل على صفر، ومنهم من يحصل على عشرة... ولكن الجميع في مستوى واحد من الفهم... مستوى الصفر المدور لا غير... ثم يا ويل من يحصل على الصفر... فالعصا جاهزة، والفلقة بالمرصاد، والتركيع بالانتظار، والحجز أثناء الفرصة واستدعاء الأهل في النهاية.

كل ذلك يجري، والتلميذ في حيرة، والأهل في حيرة... إنه درس ودرس حتى غفا على كتابه... ناهيك انه درس في منامه... على من يقع الذنب؟... من المسؤول؟... هذا ما تجيب عنه التربية الحديثة.

فمن مبادئ التربية الحديثة:

ـ **أولاً**: بينما تركز التربية التقليدية على الناحية العقلية عند الطفل، تؤكد التربية على وحدة قوى الإنسان، فتهتم بقدراته العقلية والنفسية والجسدية والاجتماعية، الآن:

ـ صحته البدنية تنعكس آثارها على صحته النفسية والعقلية، فالإنسان العليل، لا يستطيع استغلال قواه لمواجهة متطلبات الواقع.

ـ قلقه النفسي واضطرابه الوجداني، يذهب باستقراره العقلي، وفعاليته الجسدية.

ثانياً: إهمال التربية التقليدية لتنمية كامل شخصية الولد، يقابله في التربية الحديثة تركيز على أمور أساسية أهمها:

ـ معرفة جسم الولد، ووظائف حواسه، ومراحل نموه، والعوائق التي تحول دون سلامة هذا النمو.

ـ دراسة ماضي الولد من مختلف النواحي العاطفية والبدنية والاجتماعية، لمعرفة طرق التعامل مع حاضره، رسم خطة لبناء مستقبله، وفق أهداف مدروسة ومحددة.

ـ العناية بالفروقات الفردية بين الأطفال، ليكون التوجيه سليماً، مبنياً على معرفة قدرات كل ولد واستعداداته:

ـ فالولد ضعيف النظر لا يعامل كبقية الأولاد.

ـ والولد المتخلف دراسياً تراقب حالته عن كثب.

ـ والولد المتفوق يتابع، ويعزز، ويدفع إلى الأمام.

ـ والولد الذي يتخبط في جو عاطفي متأزم، تراقب أوضاعه، وتدرس مشاكله.

ـ والولد الذي يمر بحالة ركود في تحصيله المدرسي، تدرس حالته بدقة كل هذه الحالات وغيرها، تدرسها التربية الحديثة بجدية وعمق، على ضوء مكتشفات علم النفس، من أجل ان يعيش الولد حالة استقرار نفسي وجسدي وعقلي.

ثالثاً: وفي إطار التربية التقليدية، كان المعلم هو محور العملية التربوية، أما في الحديثة، فقد حصل تبادل في الأدوار، وأصبح التلميذ هو المحور ومركز الفعالية والتفكير.

فأصبح دور المعلم يقتصر على مساعدة المتعلم وإكسابه القدرة على التعلم الذاتي، ويتم ذلك: بتشجيعه على الملاحظة والتفكير والتحليل والتركيب والمقارنة والخلق والإبداع، من أجل ان يكتشف الحقائق بنفسه. وفي هذا الإطار يقول «روسو»: «اجعل المسائل في متناوله، ودع حلّها له،ولا تجعله يعلم شيئاً عن طريقك. اجعله يفهم كل شيء بنفسه». ويقول أيضاً: «ليركض ويتخبط وليرتم مائة مرة في اليوم، فلا عليك، إنه سيتعلم مبكراً كيف ينهض من كبوته، وإن هناءة الحرية لتغذي عنده كثيراً من الجراح»[1].

رابعاً: وفي الوقت الذي تعتمد فيه التربية التقليدية على حافظة الولد، كمقياس للتفضيل بين فرد وآخر... نرى التربية الحديثة تسلك طريقاً آخر، فهي تطلب من الولد ان يحفظ ما اكتشفه بنفسه،

---

(١) التربية عبر التاريخ: ص ٣٨٣.

واستنبطه من خبرته. وبذلك تصبح عملية الحفظ سهلة، لا تحتاج إلى جهد ومعاناة، لأن الولد يحفظ معلومات شارك هو في اكتشافها، فأصبحت عزيزة على قلبه، قريبة إلى قلبه. وعلى هذا الأساس انتقل الولد في التربية الحديثة من الاتكال على حافظته الآلية، إلى تنمية حافظته المنطقية والاعتماد عليها في هضم المعلومات وحفظها.

خامساً: والتربية التقليدية ترتكز على مستقبل الولد أكثر من حاضره، فتعتبره رجلاً صغيراً في طفولته... بينما التربية الحديثة تؤمن بأن للولد عالمه الخاص الذي يتفرد به، لذلك فهي تدعو للاستجابة إلى حاجاته وميوله في كل مرحلة من مراحل نموه، فلا تضحي بطفولته من أجل شبابه وكهولته.

وفي هذا الإطار يعتبر «جان جاك روسو» هذا الواقع التقليدي جريمة في حق الولد، فيقول متسائلاً:

«ماذا يجب أن نفكر في هذه التربية التي تضحي بالحاضر لبناء المستقبل غير المضمون... التربية التي تقيد الطفل بأنواع القيود، وتشقيه منذ البداية على امل ان تعدلّه إذ ما نقدم وكبر... إنها سعادة زائفة من الجائز جداً ألا يتمتع بها... يمكننا أن نقر ذلك، ونحن نشعر بألم هؤلاء الاشقياء الصغار، الذين يؤدون كالعبيد أعمالاً شاقة لا تنتهي، وفي الوقت ذاته لا يضمنون نتيجة سارة لكل هذه التضحيات... إن ذهابهم إلى المدرسة معناه إنتهاء المسرة، وابتداء الخوف والدموع والتهديدات». إذن التربية الحديثة تهتم بحاضر الولد كمقدمة لفعاليته في المستقبل، فالذي ينجح في طفولته، ويكون

متمتعاً بصحة جيدة، وعقل راجح، وخلق قويم، يملك الفرصة الكبيرة للنجاح في باقي مراحل عمره.

سادساً: وتشجع التربية التقليدية على الابتعاد عن الأعمال اليدوية، فتركز على المعلومات النظرية، وتهمل التجارب العلمية والوسائل المادية... بينما التربية الحديثة أدخلت الطبيعة بمظاهرها وأدواتها إلى الصف، فكان الميزان والمغناطيس والكهرباء والأرنب والدجاجة... ثم اعتمدت الرحلات إلى الأماكن الأثرية لدراسة التاريخ، وإلى الجبال والبحار والانهار لتعلم الجغرافية، وإلى المصانع والمؤسسات لمراقبة حركة الآلة.

كما ان التربية الحديثة شجعت المؤسسات المهنية التي تعنى بتربية الإختصاصيين في مجالات النجارة والحدادة والخياطة والكهرباء والأكترونيات...

سابعاً: في المدرسة التقليدية، المعلم هو المسؤول الأول عن نجاح عملية التعلم، والنجاح يكون بفضل قدرته على تبويب معلوماته وحسن إلقائها... أما فشل هذه العملية فإنه يعود للطالب الذي لم يكرر المعلومات ويحفظها غيباً.

وفي إطار الفشل، يعالج المعلم التقليدي للموقف: بالتخويف والأسس والضرب والحرمان... التي تثير كراهية الولد للمعلم والعلم المدرسة. أما المعلم الحديث فإنه يحتاط للأمر، فيجهد في ان يكتشف الولد المعلومات بنفسه، ليسهل عليه حفظها واستيعابها، فلا يقع في الإهمال والفشل... أما إذا أهمل الولد واجباته عن قصد، فهناك عقوبات رادعة لا تنال من كرامته وعزته.

أما الكلمة الأخيرة فهي: إن أهم ما يميز التربية الحديثة هي احترامها لشخصية الطفل كإنسان، واحترامها لحاجاته في النمو كفرد، فليس الطفل، كما تتصوره التربية التقليدية، مجرد جهاز استقبال سلبي، يهجل ويحفظ ما هو «مقرر»... إنه شخصية ديناميكية حيّة، فطرها الله تعالى على حب الاستطلاع والتساؤل والاستفسار: تتعجب مما ترى، وتنجذب إلى الغريب لتدرك ما فيه، وتتفاعل مع ما حولها، وتتجاوب، وتكتسب، وتعيد النظر، وتتأمل، وتتخيل، وتفكر، وتحسّن بدافع قوي فطري للاكتشاف باللمس والفحص، وللتوصل إلى ادراك يرضي هذا الدافع... وهذا هو ما تدعو له التربية الحديثة وتسعى لبنائه.

ونختم هذا البحث برأي للمربي الفرنسي «فيريير» A. Ferriere صاحب كتاب «التربية الفعالة»: إنه يقول في كتاب عنوانه «لنغّير المدرسة»[1]:

«إن الطفل يحب الطبيعة، لكننا نحسبه في غرف مغلقة...

وهو يحب اللعب... ولكننا نطلب إليه ان يدرس ويجتهد...

إنه يحب ان يمسك الأشياء بيديه... بيد أننا لا نفسح مجال العمل إلا لدماغه... إنه يحب أن يرى نشاطه يؤدي إلى خدمة معينة... ولكننا نحاول ألا يكون لنشاطه أي غاية وهدف...

هو يحب الكلام... فنكرهه على الصمت...

---

(١) التربية عبر التاريخ: ص ٥٢١.

وهو يود ان يحاكم الأمور. . . ونوّد نحن ان يحفظ. . .

يحب أن يبحث ان العلم، فإذا بنا نقدّمه له جاهزاً. . .

ويهوى ان يسير على هواه، فنخضعه لنير الراشد. . .

إنه ينزع إلى ان يتحمس للأمور، . . . فنبتكر له العقاب جزاءً له. . .

ويؤثر ان يقوم بخدماته عفو الخاطر بملء حريته. . . فيعلمه الطاعة السلبية».

لاحظنا ان التعليم له أصوله وقواعده، وله أساليبه ووسائله، إنه نقل معرفة حيّة، واضحة، مرتبة (فاعلة، معرفة تثير اهتمام الولد وحيويته، وتبعث فيه القدرة على الملاحظة والتفكير، وتولد في ذاته لذّة الاكتشاف والإبداع).

وعرض هذا الشكل في المعرفة يتطلب من المعلم أمرين:

ـ **الإعداد**: ويتمثل بثقافة ذاتية عميقة بالموضوع المعرفي المراد عرضه وإلمام واسع بالأساليب والوسائل التعليمية التي تسهل عملية التعلم.

ـ **الاستعداد**: ويتمثل بالتحضير اليومي للمعرفة التي يراد من الولد ان يعيشها ويتمثلها في وقت محدد.

فالمعلم الذي يدخل قاعة صفه، دون ان يهيئ وسائل عمله، هو، تماماً، كالجندي الذي يذهب إلى ساحة المعركة، دون خريطة تحدد له ميدان القتال أو دون سلاح يستعين به على النصر. . . انه ولا شك سيقع فريسة الارتجال والغموض، التي تؤدي إلى الفشل.

والمعلم مهما بلغ علمه واتسعت معارفه، وتطورت أساليبه، وتعددت وسائله وكان له تاريخ عريق في التربية والتعليم، فإنه يبقى قاصراً عن أداء درس ناجح مفيد إذا ارتجله ارتجالاً. . . لأن العلم شيء، وفن التعليم شيء آخر.

لذلك كانت أهمية التحضير في ميدان التربية والتعليم، التحضير الذي يرمي إلى رسم خطة واضحة ومنظمة وهادفة، يضعها المعلم الصالح بمهارة وفن واتقان، لتيسر له إيصال المعلومات المطلوبة إلى عقول التلاميذ بأقصر طريق، واقل وقت، وايسر وسيلة.

فيقول أحد المربين مخاطباً المعلم[1]:

«المعلومات تنسى مهما ظننتها راسخة في ذهنك، فإن لم تعد إليها بين الفينة والفينة، خانتك الذاكرة، ووقفت امام تلاميذك متردداً حائراً، فتستفيض في التحدث من كل شيء إلا الموضوع الذي أنت بصدده: تشرح وتشرح، وتقفز من واد إلى واد من غير ان تصل إلى غاية. . . لكن إسمع ما يصفك به تلاميذك حتى الصغار منهم:

(معلمنا كثير الحكي خلاّط، لا يفهم شيئاً ولا نفهم منه شيئاً). . . فاحترم نفسك وطلابك ولا تدخل الصف، ما لم تعرف ما عليك ان تقول وتعمل».

فالتحضير له آثاره الإيجابية على واقع الطالب وشخصية المعلم:

أ ـ فعلى صعيد الطالب: إنه يسهل عملية التعلم من خلال:

---

(١) فن التربية والتعليم: ص ١٠٤.

ـ معلومات مختارة من الكتاب المدرسي ومصادر أخرى، تغني عقل الطالب، وتنسجم مع مستواه الذهني، وتثير فيه الرغبة في التعلم، وفي الوقت ذاته تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية، حيث يختار كل واحد ما يلائم قدراته وتوجهاته.

ـ أساليب ووسائل مدروسة وقادرة على إيصال المعلومات إلى ذهن الطالب بسهولة وفعالية.

ب ـ وعلى صعيد المعلم، فالتحضير ايجابيات منها:

ـ يساعده على تثبيت النظام في صفه، فهو أصل سلطة المعلم وهيبته ونفوذه وقوة شخصيته... فالطالب ذكي فطن في هذا المجال، وأي تردد أو ضعف في إمكانية المعلم وكفاءته، يمكن أن تشوه صورته، فيعمد إلى الهزء والسخرية ويميل إلى إثارة الشغب والفوضى، فينفرط بذلك عقد النظام، ويفلت زمام القيادة من يد المعلم.

ـ إنه يثير الشعور بالراحة والفرح في نفسه، فحين يأخذ لكل درس استعداده ويحتاط لجميع الطوارئ... يشعر بلذة العطاء، ويسر بما استنبطه من أساليب جديدة، وما أعدّه من وسائل فاعلة، ويبتهج حين يرى ثمرة جهده، تتجسد في تطور الطلاب وتقدمهم.

ـ إنه يساعد على تثقيف نفسه، فمن خلال شعوره بمسؤوليتة الشرعية والإنسانية، يندفع إلى التعرف على كل جديد يمكن أن يطور معارفه وأساليبه ووسائله لذلك نراه يطالع دائماً ويثقف ذاته باستمرار.

ـ إنه يساعده عليالاقتصاد في الوقت فهو حين يحضر درسه

للوقت المخصص له، ويهيئ وسائل الإيضاح، ويعيّن الأفكار الرئيسية والأسئلة والتمارين التطبيقية... فإنه لا يضيع دقيقة واحدة، بل يستغل كل الوقت لخير الطلاب ومنفعتهم.

ـ وأخيراً إن المعلم الذي يهمل تحضير دروسه، يتعرض لمفاجآت قاتلة هي:

ـ عدم التسلسل المنطقي لدرسه.

ـ التردد والحيرة وتكرار المعلومات نفسها.

ـ ارتكاب الأخطاء بسبب بعض المسائل المبهمة والصعبة.

ـ الأسئلة المحرجة التي قد يوجهها الطالب.

ـ نسيان المعلومات.

وخلاطة القول، هي إن التحضير ضرورة للمعلم، فهو يرسخ الأفكار، ويجنب الخطأ والثرثرة، ويمنع ضياع الوقت في اللف والدوران.

ومن جهة ثانية، يساعد الطالب على سرعة الفهم والاستيعاب، بسبب قدرة المعلم على حسن عرض المادة وترتيبها وتبويبها.

ولما كان للتحضير هذه الفوائد الجمة في تسهيل وتنشيط عملية التعلم، كان لا بد من فهم أبعاده وأنواعه وخصائصه التي تحقق الهدف المرجو منه.

وفيما يختص بأنواعه، يمكن أن نعرض مثل المسافر الذي يرغب السفر إلى بلاد بعيدة، إنه في هذه الحالة يحضر بشكلين:

ـ تحضيراً بعيد المدى، ويتمثل برسم خطة عامة شاملة للأماكن التي سيزورها والمهمات التي سينجزها، والمستلزمات التي سيحملها معه.

ـ تحضيراً قريب المدى: ويتم حين الوصول، حيث ينظم منهاجاً خاصاً لما سيعمله في كل يوم.

هذان الشكلان من التحضير يمارسها المعلم وكل أصحاب الأعمال الهادفة، فالمعلم الذي ينشد النجاح في مهمته، عليه ان يعتمد:

أ ـ التحضير الفصلي (أو السنوي)، ويشمل رسم خطة لما سيقوم به في فصل أو سنة، وهذه تتطلب منه:

ـ مراجعة عامة لكل موضوعات المادة العلمية، لتوزيعها، على اشهر السنة بشكل مدروس ومتوازن.

ـ تحديد ما تتطلبه الموضوعات من وسائل إيضاح ورحلات ومشاريع... ومن ايجابيات هذا النوع من التحضير:

ـ إنه يقيم التوازن بين الموضوعات المختلفة، فلا يطغى واحد على آخر.

ـ انه يتيح للمعلم توزيع الدروس بشكل منتظم على اشهر السنة الدراسية، فلا يضطر إلى التباطؤ أو الإسراع أكثر مما يجب، لإنهاء البرنامج المقرر.

ـ انه يسمح للمعلم بأن يخص المناسبات الاجتماعية والدينية،

والظواهر الطبيعية بالموضوعات الملائمة،] فيعطي درس الجهاد في عاشوراء [، والإحسان إلى الأم في آذار، مظاهر الخريف في تشرين. . .

ب ـ التحضير اليومي (أو الإسبوعي)، ويشمل رسم خطة عمل ليوم واحد أو اسبوع، حيث يجلس المعلم مساءً، ليراجع الموضوع الواحد الذي سيدّرسه في اليوم التالي، ويحضّر الأفكار الأساسية والأساليب والوسائل اللازمة، ويسجلها على دفتر خاص يسمى بدفتر التحضير.

أما التحضير اليومي، فيتم على مرحلتين:

١ ـ تحضير ذهني شفوي، ويكون بأن يبدأ المعلم بالإطلاع على تفاصيل الموضوع من الكتاب المدرسي ومصادر أخرى، ثم يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

ـ ما هي الأفكار الرئيسة في الموضوع؟. . .

ـ هل هي على علاقة بموضوعات سابقة مدروسة؟

ـ ما هو الأسلوب التربوي الذي يسهل عملية اكتشاف الحقيقة من الطلاب؟. . .

ـ ما هي وسائل الإيضاح اللازمة؟

ـ ما هي المفردات والتعابير الصعبة والمفاهيم المعقدة؟

ـ ما هي الأسئلة الاختبارية التي سأطرحها في نهاية الورس؟. . .

ـ ما هي الأسئلة التي اتوقعها من التلاميذ؟. . .

ـ ما هي الفروض التطبيقية المناسبة؟.

٢ ـ تحضير كتابي، فبعد معالجة هي الأسئلة، يشرح المعلم بكتابة خطته على دفتر التحضير الذي يمثل الواجهة التي يعرض فيها خبرته ومنه ذوقه.

يكتب المعلم على صفحات الدفتر الأشياء التالية:

ـ اليوم والتاريخ وإسم المادة وموضوع الدرس.

ـ اسم الكتاب ورقم الصفحة.

ـ أسماء وسائل الإيضاح.

ـ الأفكار الأساسية، وبعض التفاصيل الضرورية.

ـ معاني الكلمات الصعبة.

ـ الأسئلة والتمارين الخطية المناسبة.

فالمعلم في تحضيره كالمهندس في تصميمه لبناء بيت، مزرعة البيت تتمثل في اختيار المدخل المناسب، والموزع الذي يفضي إلى مختلف الغرف والمرافق، التي لكل واحد منها دور خاص محدد... ثم إن قيمة الهندسة تظهر في سهولة استخدام المرافق، وحسن الوصول إلى كل غرفة بمفردها.

وفي المقابل، يكون التحضير جيداً إذا اتقن تنظيمه وتبويبه، بحيث:

ـ يشمل المقدمة التمهيدية (المدخل)، ومراحل الدرس الأساسية (الموضوع)، والأسلوب والوسيلة اللذين يسهلان إلى الحقيقة.

ـ يكون مختصراً، يقتصر على المعلومات الضرورية، فلا ننسخ كل ما في الكتاب، الذي سيظل مرجعاً بين ايدينا نعود إليه عند الحلبة.

ـ يكون حسن التدريب والترتيب، بخط واضح وكبير.

ـ تكون المعلومات الواردة بمستوى التلامذة، ومناسبة للوقت المخصص.

فعلى المعلم ان يكون حذراً ولبقاً أثناء استخدامه لدفتر التحضير فـ:

ـ يطلع على مضمونه بشكل إجمالي قبل إلقاء الدرس مباشرة.

لا يقرأ فيه كما يقرأ في كتاب، أثناء شرح الدرس، بل يضعه على الطاولة وعند الحاجة، يختلس النظر إليه، بشكل لا يثير انتباه الطلاب.

وأخيراً... إن دفتر التحضير ليس قيداً ولا شبحاً يرعب المعلم ويشل عنده حرية التحرك وروح المبادرة في المواقف الطارئة، فقد يفرض عليه الموقف ان يحوز في الخطة المرسومة... فالقواعد والضوابط المذكورة مسابقاً ليست قوالب جامدة، بل هي اشبه بمعالم ترشد المسافر، دون ان تشل حركته وتخنق عنده روح الخلق والابتكار[1].

وقد يمارس المعلم التعليم سنوات طويلة، وقد يختص تعليمه

---

(١) مناهج وأساليب في التربية والتعليم ـ الياس ديب ـ (بيروت ١٩٦٨)، ص: ٣.

بمادة واحدة لصف واحد. . . في هذه الحالة هل يحق له ان يستخدم دفتر القديم بعد سنة؟. . .

الجواب يقدمه المربي الانكليزي «توماس آرنولد» حينما سئل:

ـ لماذا تحضّر دروسك دائماً قبل إلقائها؟. . .

أجاب: «لكي لا يشرب تلامذتي من ماء راكد، بل من ينبوع جديد غزير ماؤه، عذب نميرة»[1].

فالمعلم في تغيّر وتطور، وفي كل يوم يطلع العلم لنا بمعلومات وأساليب ووسائل جديدة، بالإضافة إلى ان المعلم يواجه في كل سنة نماذج بشرية مختلفة، ففي هذه الحالة لا يجوز للمعلم ان يقدم في هذا العام، ما قدمه في العام المنصرم، «فالإنسان الذي يفقد الرغبة في الاستطلاع واكتساب أفكار جديدة هو رجل عجوز مهما بلغ عمره».

كما عبر عن ذلك Alfred Croisct. فكتابة التحضير من جديد تزيد المعلومات رسوخاً، وتبعث في ذات المعلم روح الابتكار والخلق، بحيث تجعله أكثر قدرة على استنباط أساليب ووسائل جديدة تنسجم مع روح العصر ومستويات التلامذة.

من خلال الأهداف التربوية المرسومة انطلق المربون إلى البحث عن الأساليب التعليمية التي تكمل تحقيق هذه الأهداف. . . ويمكن تحديد الأسلوب على الشكل التالي:

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟

إنه أقصر طريق وأكثرها أماناً للوصول إلى اكتشاف الحقيقة أو لنقلها إلى الآخرين بعد اكتشافها (بول روسلو). . .

واكتشاف الحقيقة يكون عن طريق السؤال والبحث والتنقيب، ونقل المعرفة يكون عن طريق التعليم.

ومن الطبيعي ان تختلف الأساليب تبعاً لاختلاف المذاهب والأهداف:

ـ فالتقليديون لهم أساليبهم التي تنسجم مع مبادئهم التالية:

أ ـ التعليم هو تفريغ كمية معلومات من عقل المعلم إلى المتعلم.

ب ـ المعلم هو محور العملية التربوية، ومركز الفعالية والتفكير.

ج ـ الولد رجل صغير لا يختلف عن الراشد إلا بالحجم والكمية، . . وهو في الوقت ذاته أشبه بصفحة بيضاء، تستطيع ان ترسم عليها ما تشاء.

ـ والمحدثون لهم أيضاً أساليبهم التي تنسجم مع مبادئهم التالية:

أ ـ التعليم هو منح الولد القدرة على فهم المعلومات التي تساعده على التكيف مع الحياة.

ب ـ الولد هو محور العملية التربوية، والمعلم هو المساعد والموجه.

ج ـ الولد إنسان له عالمه الخاص الذي يختلف عن عالم

الراشدين، لذا فهو يتطلب معارف وأساليب ووسائل مختلفة تعدّه ليكون رجلاً راشداً.

وعلى أساس هذه المبادئ المتناقضة، تنوعت أساليب التدريس التي سنفصل كثيراً من قواعدها وخصائصها، لكن قبل دخول هذا الميدان، يجدر بنا ان نشير إلى بعض المبادئ التي سنقوّم على أساسها مختلف الأساليب.

فالأسلوب الصالح هو أقصر خطة تكفل وصول المربي إلى كشف الحقيقة، في موضوع درسه، بمشاركة الأولاد وفعالياتهم.

وحتى يرسم المربي هذه الخطة، لا بد من التقيد بالمسلمات التالية:

أ ـ إنارة عوامل الرغبة والتشويق والولع بالمادة الدراسية. وهذه هي اكبر دليل على مهارة من نفسه، ورسخ في ذهنه، ولإثارة هذه الرغبة، على المعلم:

ـ أن يحب الولد ويحمله على محبته واحترامه.

ـ أن يبرع في طريقة عرض الموضوع، بمقدمة تمهيدية تثير مشكلة، أو تطرح سؤالاً. أو تروي قصة... تشعر بأهميتها الولد.

ب ـ التدرج من السهل الصعب... أي ان لا يفاجئ الولد بمعلومات صعبة معقدة، تصدم عقله، فيتخذ منها موقفاً سلبياً في البداية... بل ان يبدأ بالأشياء السهلة، ثم نحطو خطوة خطوة إلى الأكثر صعوبة: وهكذا يرتقي بالولد سلم المعرفة درجة درجة.

ج ـ التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى

المجرد. . . أي ان يقوم بربط المعلومات الجديدة بالقديمة، وأن يخاطب حواس الولد، قبل عقله، وان يستعين بمدراكة الحسية قبل الوصول إلى المحاكمة العقلية.

ج ـ مشاركة الولد في استنباط مفاهيم الدرس، فترك له حرية التفكير والملاحظة والتجربة والممارسة، ويتم ذلك بالأسئلة الهادفة، ووسائل الإيضاح الفاعلة التي تحرك إحساس الولد، وتبعث فيه الرغبة والحيوية، وتؤهله لأن يكون قابلاً للتفاعل.

هـ ـ التنوع في الأداء والعرض والتمثيل، والبعد عن الرتابة التي تثير سأم الأولاد ومللهم، فالولد يتعلم عن طريق الحواس والحديث والقراءة والكتابة والاستنتاج والأسئلة. . . وعلى المعلم ان يستخدم معظم هذه في الدرس الواحد من أجل ان ينوّع ويفيد.

وينوع دراستنا لمختلف طرائق التعليم سنعتمد التصنيف التالي:

ـ طرق محورها المعلم.

ـ طرق محورها المعلم والمتعلم.

ـ طرق محورها المتعلم.

طريقة المحاضرة أسلوب في التدريس، تمسكت به المدرسة التقليدية حيث المعلم هو المحور، ومركوز الفعالية والعمل والتفكير.

والمحاضر هي عرض شفوي مستمر لمجموعة من المعارف والآراء، يلقيها المحاضر (المعلم) بمشاركة ضعيفة من المستمعين (التلاميذ) وأحياناً بغير مشاركتهم.

فالمعلم هو الذي يشرح ويلاحظ ويعرض النموذج ويقرر الحقيقة، والتلامذة من حوله مشاهدون صامتون، يسجلون في دفاترهم بعض الآراء والحقائق.

وبالرغم من ان طريقة المحاضرة تفقد الكثير من فاعليتها، وخاصة في المرحلة الإبتدائية، إلا أن بعض المواقف التربوية تفرض الاستعانة بها، كما انها تتصف بعدد من الخصائص الإيجابية التي قد تفتقر إليها الطرق الأخرى، فمثلاً:

ـ يتوسل بها المعلم عند بقديمه موضوعاً جديداً لا يملك الأولاد أي فكرة مسبقة عنه.

ـ تراعي حدود الوقت المخصص لها، فالمعلم يشرح اكبر قدر من المعلومات نظراً لعدم إشراك الطلاب في الدرس، والمتعلم قد يحصل على معارف إضافية من مصادر أخرى، يستعين بها المعلم بفضل سعة الوقت.

هذا فضلاً عن أن باستطاعة المحاضر ان يثير انتباه التلاميذ ويجعل منها طريقة فعالة، إذا كان يتمتع بشخصية قوية وخبرة واسعة، وخصائص مميزة في الصوت الواضح، والإلقاء المؤثر، والعرض المتسلسل المبسط.

ولعل هذه الايجابيات لم تقنع اتباع التربية الحديثة باستخدامها كأسلوب في التدريس فريد ودائم، ومبرراتهم في ذلك هي التالية:

ـ في طريقة المحاضرة: الكلام للمعلم، والإصغاء للطالب... المعلم وحده هو الذي يحضر المادة، وينظم العرض، ويشرح

الدرس، ويختبر المعلومات ويستنبط الحقائق، والتلميذ لا دور له ولا فعالية ولا حيوية ولا مشاركة، إنه فقط مستمع ومشاهد يتلقى ما يملى عليه.

ـ انها تسبب الملل والسأم والخمول لدى الطالب، فهو لا يستطيع إلاستمرار في الإصغاء والانتباه لمدة طويلة، وبالأخص في مراحل الدراسة الأولى.

ـ انها تتطلب قدرة وتدريباً على تحليل المحاضرة، ومتابعة أفكارها المتسلسلة، وتلخيص نقاطها الرئيسة، ثم تدوينها بشكل واضح ومنظم، وهذا ما يفتقر إليه ابن المرحلتين الابتدائية والتكميلية.

ـ انها لا تمنح المعلم الفرصة لإدراك مدى فهم الطلاب لعناصر الموضوع، كما أنها قد تدفعه ـ لا شعورياً ـ إلى الاستطراد الذي قد يشتت أذهانهم.

ـ انها تنمي العلاقات الاجتماعية بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، فلا مجال للحوار والاستفهام والاستفسار وتبادل الآراء، فالمعلم هو محور النشاط، وهذا لا يسمح بخلق جو اجتماعي سليم تسوده المحبة والثقة والاحترام المتبادل.

ـ انها لا تسمح بتربية الحسن النقدي والتفكير المنطقي عند الولد، فالمعلومات الجاهزة تفرض عليه، والانتقادات تبقى كافية في نفسه، والفرصة غير ملائمة للإفصاح عنها ومعالجتها. وعلى ضوء ما ذكرناه من ايجابيات وسلبيات نرى ان طريقة المحاضرة (أو الإلقاء) أم لا غنى في بعض المواقف التعليمية:

ـ أثناء سرد قصة أو سيرة، أو تقديم موضوعات جديدة لا عهد للتلميذ بها.

ـ أثناء تلخيص موضوع في نهاية الدرس، حين لا يسمح الوقت أسئلة اختبارية.

ـ عندما يرغب المعلم في الإجابة عن بعض الأسئلة التي يتسع الوقت لمناقشتها.

من أجل ذلك، كان لا بد من إدخال بعض التحسينات الضرورية على هذه الطريقة بهدف الحصول على نتائج ايجابية مفيدة. من أهم هذه التحسينات:

أ ـ التحضير الجيد للمعلومات والأساليب والوسائل، فيعمد المعلم الى:

ـ ان ينظم عرض المادة في ذهنه وعلى دفتره.

ـ ان يسجل الأفكار الأساسية تدريجياً على اللوح، ليستطيع الطلاب متابعة مختلف الخطوات.

ـ ان يعرض بعض وسائل الإيضاح التي تسهل عملية الفهم.

ـ ان يختار المعلومات التي تنسجم مع المستوى العقلي للطلاب.

ب ـ إثارة شعور الطلاب بأهمية الموضوع المطروح، ويكون ذلك بـ:

ـ إثارة الفضول وحب الاستطلاع، منطرح سؤالاً، أو نعرض

مشكلة، أو نروي قصة... تشدّ انتباه الطلاب، وتحملهم على المتابعة.

ـ التسلسل المنطقي في عرض الموضوع، وربط عناصره بأسلوب فني وجذّاب (وحدة الموضوع).

ـ الجاذبية في الصوت، والتنوع في النبرة، والاعتدال في الإلقاء، والاستعانة بالتمثيل والإشارة والحركة المعبرة.

ج ـ التوقف القصير في محطات لالتقاط الأنفاس، من أجل ان يستعيد الأولاد نشاطهم، أو يتأكد المعلم من مدى فهمهم واستيعابهم.

د ـ التأكيد على أهمية الموضوع في بداية الدرس، ليشعروا بمسؤوليتهم تجاهه، وبالتالي يعمد الى:

ـ سؤالهم بين حين وآخر أثناء الشرح.

ـ تكليفهم بفروض تطبيقية.

ـ اختبارهم بامتحانات تفرض عليهم اوقات محددة.

وتكتمل طريقة المحاضرة بطريقة التسميع، فبعد أن يتم نقل المعلومات من ذهن المعلم إلى المتعلم، يلجأ الأول إلى الاختبار الذي يطلعه على مدى استيعاب الطلاب وتجاوبهم، وهذا ما ندعوه بالتسميع.

وطريقة التسميع أسلوب تقليدي، محور المعلم أيضاً، ويشمل ثلاثة إجراءات رئيسة:

ـ المعلم يحاضر ويعيّن الدرس المطلوب دراسته في كتاب مقرر.

ـ التلميذ يدرسه ـ عادة ـ خارج إطار الدوام المدرسي.

ـ التلميذ يسمّع الدرس للمعلم في غرفة الصف.

هذه الطريقة التقليدية شائعة في معظم مدراسنا، ونعتمد على استظهار المعلومات وتفريغها امام المعلم، ويستخدم فيها السؤال والجواب، مما جعل البعض يطلق عليها اسم «الاستجواب».

والمدرسة الحديثة ترفض هذه الطريقة بالشكل التقليدي، لأنها تحمل كثيراً من السلبيات التي نختلف مع مبادئ علم النفس والتربية، فيهي:

ـ تؤكد على شحن عقل الطالب بالحقائق التي لا تفيده إلا باجتياز امتحان، أو الحصول على شهادة تعليمية تؤهله لعمل وظيفي في المستقبل.

ـ تعتمد على تذكر المعلومات فقط، وتهمل تنمية قدرة الولد على الملاحظة والتفكير والمقارنة والتحليل والاستنتاج.

ـ تقدم لجميع الطلاب معلومات واحدة، فلا تراعي الفروقات الفردية بينهم ولا تعير اهتماماً لحاجات ورغبات وميول كل واحد بمفرده.

ـ تجعل من المعلم سيداً مهيمناً، لا تهمه مصالح الطلاب وأوضاعهم،وهذا يعزز موقفاً سلبياً منهم، نتيجة فقدان المحفزات

والمشوقات، فتشل فاعليتهم ويتكرس كرههم للدرس والمدرس والمدرسة.

ـ تفكك العلاقات الاجتماعية الوطيدة بين الطلاب فلا محبة ولا تعاون بارزين، لأن كل طالب يشعر بأن علاقته الوحيدة هي بمعلمه فقط دون سواه.

ـ لا تثير روح المسؤولية، ولا التفكير المستقبل عند الطالب، فلا مجال له بأن يعبر عن قناعاته، ولا ان يصمم عمله بنفسه... إنه مقيد بما يفرضه عليه معلمه فقط.

وطريقة التسميع كالمحاضرة ليست دائماً عديمة الفائدة والفعالية، فقد نضطر إلى استخدامها في مجالات عديدة، منها:

حفظ النظريات العلمية، والحقائق الإنسانية، وتواريخ الوقائع، وأسماء المواقع، ورواية الأحداث وغيرها...

لذلك كانت الضرورة لإحياء فاعليتها بإدخال التعديلات التالية:

ـ ان تكون المعلومات ذات صلة بحياة الطالب، فيشعر بأهميتها، ويقبل على حفظها برغبة وشوق، وهذا الشعور يؤكده المعلم بأسلوبه ووسائله.

ـ ان تكون صياغة الأسئلة دقيقة وموزونة،فتثير التفكير وروح العقد.

ـ ان تعطي دوراً للمتعلم، فتفسح له المجال لأن يعالج الفكرة ويحللها ويناقش ابعادها.

ـ ان تساعد المتعلم على تنظيم أفكاره والتعبير عنها بطلاقة وحرية ووعي.

ـ ان تشجع المتعلم على البحث والتنقيب خارج إطار الكتاب المدرسي المقرر.

وإذا كانت الطريقة المحاضرة تدور حول شخص المعلم بالذات، فإن طريقة المناقشة تدور حول شخص التلميذ، مراعية بذلك توازن الأدوار بين كل منهما في إدارة الحوار، وتحديد القيادات وتوزيع المسؤوليات.

وطريقة المناقشة الجماعية يمكن تحديدها على الشكل التالي:

«انها عزم جماعة من الأشخاص، على التفكير في موضوع ما، والخروج منه بنتائج علمية وعملية... وهذا يستدعي البحث والتحقيق وإقامة الأدلة».

إذن الهدف من المناقشة هو العمل الجاد على كشف الحقائق التي توضح الموضوع أو تحل المشكلة... وهذا يتطلب خطوات منظمة وموزونة، تذكر أهمها:

ـ اثارة الموضوع (أو المشكلة) بطريقة مؤثرة، فيشعر الطالب بأهميتها. ليندفع بالتالي إلى البحث عن الحل بحماس ورغبة، وهذا يفرض ان يكون موضوع المناقشة ذا معنى بالنسبة للطالب.

ـ تحديد إطار الموضوع وابعاده بدقة ووضوح.

ـ جميع المعلومات اللازمة من الطلاب والمصادر الأخرى المختلفة.

ـ اقتراح الحلول المناسبة.

ـ دراسة الحلول المقترحة، والاتفاق على حلّ علمي ملائم، ثم تجربته إن امكن.

ومن أجل اختصار الوقت، ومنع الفوضى التي تحول دون العمل الهادئ الرصين... كان لا بد من اعتماد أسلوب مثمر لقيادة عملية المناقشة، وهذا ما يتحمل مسؤوليته المعلم.

ـ يتخب الطلاب من بينهم واحداً يقوم بمهمة إدارة الجلسة وحفظ النظام (وفي بعض الحالات قد يرأس المعلم الجلسة).

ـ يختار مدير الجلسة مساعداً له، يسجل كل ما يطرح من آراء وحلول.

ـ يجلس المعلم في موقع مشرف، يسمح له بالمراقبة والتدخل عند الضرورة.

فإن طريقة المناقشة الجماعية لا تصلح لأية وضعية تعليمية، لا يجوز استخدامها كطريقة ثابتة ودائمة لكل مادة... لانها تتطلب وقتاً طويلاً، لا تتسع له سنة دراسية كاملة، كمالاً تصلح لطلاب:

ـ لم يدربوا على إدارتها واستعمالها.

ـ أو يفتقرون إلى الحد الادنى من الثقافة الضرورية لذلك.

ـ أو يدرسون مهارات خاصة في مواد علمية لا تحتمل النقاش وتعدد الآراء كالرياضيات والعلوم...

أما مجالات استخدامها إذا توفرت في الطلاب الخصائص السالفة، فهي:

ـ الموضوعات التي تتعدد فيها الفرضيات والحلول كالدين والتاريخ والنظريات السياسية والاقتصادية وغيرها.

ـ المعلومات التي يرغب الطلاب بتفسيرها وضبطها وتوضيحها.

ـ الأحداث الجارية التي يستقيها الطلاب من قراءاتهم اليومية في الجرائد والصحف وغيرها من وسائل الإعلام.

ـ التسميع، فيلقي المعلم سؤالاً يثير التفكير عند الطلاب، ويحملهم على تبادل الآراء مع معلمهم ورفاقهم، وبذلك يحوّل التسميع من تقليدي جاف إلى حيوي مرن.

أما إيجابيات طريقة المناقشة فمتعددة منها:

أ ـ تجعل من المتعلم محور الفعالية والعمل، فتثير فيه روح التفكير المستقل، وتزرع الثقة بنفسه، وتشجعه على الخلق والإبداع.

ب ـ تجعل المتعلم يتقن التفكيرالمنطقي السليم.

ج ـ تنمي روح التعاون والمسؤولية الاجتماعية، فيشترك الجميع في الحوار، فيتعلمون من تجارب بعضهم البعض.

د ـ تنمي فيهم الروح الرياضية، فيقبلون الانتقادات والاقتراحات من بعضهم بمسؤولية ورحابة صدر.

إن طريقة الاستقراء أسلوب هام من أساليب التدريس، محوره المعلم والمتعلم معاً، وهو من أفضل الطرق التعليمية الحديثة التي لا يمكن الاستغناء عنها في مراحل الدراسة المختلفة، وكان يطلق عليها الطريقة الحوارية أو السقراطية، نسبة إلى الفيلسوف اليوناي «سقراط»، الذي كان يقول...

«إن العقول حبالى بالحقائق، ومهمة المربي القدير هي توليد هذه الحقائق»[1].

والاستقراء مصدر لفعل «استقرئ» ومعناه استنبط، أي توصل إلى قاعدة أو قانون أو حلّ، انطلاقاً من مقدمات ومعلومات وأسئلة وأجوبة.

وفي اطار التعليم، كلمة الاستقراء تعني: الانتقال بالولد ـ أثناء عرض الدرس ـ من «الجزئي» إلى «الكلي»، . . . من الحقائق الجزئية الحسية، إلى القواعد الكلية المجردة. . .

أما الاستجواب، مصدر لفعل «استجوب»، ومعناه: طلب من الولد الجواب عن سؤال. . . فكلمة الاستجواب تتضمن معنى السؤال والجواب، والأخذ والرّد بين السائل والمجيب.

وعملية الأخذ والرّد. . . أو الحوار في التربية ليست بالأمر اليسير، إنها عملية تتطلب فنّاً وخبرة ومرونة ومؤهلات تربوية خاصة.

على هذا الأساس يمكن أن نحدد الطريقة الاستقرائية الاستجوابية على الشكل التالي:

انها الطريقة التي نعتمد في سيرها على قاعدتين:

ـ السؤال والجواب.

ـ الانتقال بالولد من الجزئي لاستنباط الكلي. . . ومن التجربة للوصول إلى الحكم. . . ومن الأمثلة لاستخراج المفهوم.

---

(١) رائد التربية العامة ـ عبد الحميد فايد ـ دار الكتاب اللبناني: ص ٧٦.

ولتوضيح ذلك نطرح المثال التالي:

ـ نطرح شمعة فنرى لهيبها يتجه نحو الاعلى... لماذا؟

ـ نشعل سيجارة تشاهد دخانها يرتفع في السماء... لماذا؟

من هذه الحقائق الجزئية، نستنبط القاعدة: الحرارة تسخن الهواء، فيخف وزنه، فيرتفع في الفضاء.

والاستقراء أو الاستجواب فن قائم بذاته يتطلب مهارة وذوقاً وحنكة...

فليس كل من ألقى سؤالاً أصبح معلماً، إذ باستطاعته كل إنسان أن يطرح مئات الأسئلة دون أن يحقق أية فائدة تذكر، فالمعلم الحق هو الذي يعرف لماذا يسأل؟... وكيف يسأل؟... ليستملص الجواب الذي يرغب بأبسط عبارة إذن: إن إتقان فن الاستجواب يحدد مدى نجاح المعلم في مهمته التعليمية، ولهذا قيل: «إن الذي يحسن الاستجواب يحسن التعليم».

وقيل أيضاً: «إن افصح معلم كأفصح مستنطق، من عرف ان يطرح السؤال ويسكت ليسمع».

لهذا كان لا بد من صفات للأسئلة المفيدة كي تحقق الغاية المنشودة، ومن هذه الصفات، نذكر ما يلي:

ـ أن تكون الأسئلة قصيرة وواضحة، لأن صحة أجوبة الطلاب، تتوقف على مدى وضوح السؤال واختصاره.

ـ أن تكون محددة، تتطلب جواباً واحداً معيناً، كي لا يضطر الطالب إلى الظن والحدس والتخمين.

ـ أن تكون متسلسلة تسلسلاً منطقياً، ومترابطة فيما بينها، وهذا مما ينظم تفكير الولد، ويزيد من وضوح السئلة.

ـ أن تنطلق من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب.

ـ أن تكون متناسبة مع سن الولد ومقدرته العلمية، لا سهلة فتبتذل، ولا مغرقة في الصعوبة فتبقى بدون جواب.

وبكلمة مختصرة يجب أن تكون الأسئلة محببة للنفس، ومشوقة للتلاميذ، فتحملهم على الإصغاء وتشجعهم على التفكير والمشاركة في العمل. أما الأجوبة فيجب أن تكون صحيحة خالية من الخطأ اللغوي والعلمي، وواضحة ومحددة، ومسكوبة من جمل التركيب والمعنى.

أما الاستجواب فهو على نوعين:

ـ الاستجواب التوليدي (أو الاستكشافي)، وغايته طرح الأسئلة الهادفة المدروسة لحمل الولد على التفكير وبذل الجهد، لاكتشاف المعلومات والحقائق بنفسه... وهذا يستخدم في شرح الدرس.

فمثلاً: يعرض وسيلة إيضاح، ويدعو تلامذته إلى مشاهدتها، وتلمس. خصائصها العامة، ليكتشف بالتالي حقائقها وصفاتها.

ـ الاستجواب الاختباري، وغايته طرح الأسئلة لاختيار وفهم

التلاميذ لدروس كان قد تمّ شرحها. . . وهذا يستخدم في نهاية شرح كل فكرة أو درس. . .

فالمربي «هربارت» وضع خمس خطوات لدرس يشرح بطريقة الاستقراء [1]، وهي:

أ ـ المقدمة، وطبيعتها تختلف باختلاف طبيعة المادة المطلوب شرحها (حساب، تاريخ، عربي، اجنبي، دين. . .)، والهدف منها هو إثارة رغبة وشوق واهتمام التلاميذ بالدروس الجديد المنتظر، ويتم ذلك بـ:

ـ ربط الدرس الحالي بالسابق. . . أسئلة اختبارية.

ـ إثارة مشكلة ذات صلة بحياة الطالب.

ـ رواية قصة أو حادثة اجتماعية ذات صلة بموضوع الدرس.

ـ طرح سؤال استفهامي يثير فضول الطالب.

ب ـ العرض، ويشمل شرح وتوضيح الموضوع الجديد، بالتدرج في معالجة الأفكار الأساسية، بطريقة طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة، واستخدام وسائل الإيضاح، وتبسيط المسائل الصعبة. . . كل ذلك يحصل بمشاركة فعلية من التلاميذ، بحيث يصلون بأنفسهم إلى اكتشاف المعلومات والحقائق.

ج ـ الموازنة والربط، وهي مرحلة جمع اجزاء الدرس المتفرقة،

---

(١) التربية العملية وأسس طرق التدريس ـ د ـ ابراهيم مطاوع ود ـ واصف واصف ـ دار النهضة العربية (بيروت ١٩٨٦) ص: ٣٢.

والمقابلة بينها لإبراز وحدتها وتسلسلها المنطقي، ثم الموازنة بين المعلومات القديمة والجديدة.

د ـ الاستنتاج، وهي مرحلة التعميم واستنباط القواعد والقوانين من الحقائق الجزئية المعروضة.

هـ ـ التطبيق، وهي المرحلة التي تتوسل بها لتثبيت المعلومات في ذهن التلاميذ وكيفية الإفادة منها، ويحصل ذلك بالأسئلة الاختبارية والتمارين الخطية.

ولطريقة الاستقراء الاستجوابي تقنية خاصة، محددة ببعض القيود والضوابط التي تؤكد حسن مسارها وسلامة نتائجها، وهذه التقنية تتحدد بالمنهج التالي:

يوجه المعلم السؤال إلى جميع الطلاب، ويمنحهم فرصة للتفكير الهادئ، ثم يختار أحدهم للجواب...

وفرصة التفكير يجب أن لا تكون قصيرة ولا طويلة... لماذا؟...

ـ لأن استعجال الجوا يحرم الطالب من التفكير ولذة الاكتشاف، ويعوّده على الارتجال واطلاق الاحكام دون تفكير وتمحيص.

ـ كما ان البطء الكبير يحفر بين السؤال والجواب مدة سحيقة من الوقت، يملأها الفراغ الممل والصمت الرهيب، مما يؤدي إلى شرود الذهن والفوضى[1].

---

(١) مناهج وأساليب في التربية والتعليم: ص ٣١.

وعند طرح الأسئلة يجدر بالمعلم التقيد بالتوصيات التالية:

أ ـ أن يشرك جميع الطلاب، فلا يوجه الأسئلة إلى المجتهدين فقط، حتى لا يشعر الآخرون بإهمال المعلم لهم.

ب ـ ان لا يوجه الأسئلة بالتتابع حسب تسلسل أسماء الطلاب أو ترتيب اماكن جلوسهم، فالتلميذ الذي ينتظر السؤال يستعد له، ومتى ما وجّه إليه انصرف عن المشاركة في الدرس.

ج ـ أن يسأل التلميذ الواحد أكثر من مرة، حتى لا يظن ان دوره انتهى فيلهو ويلعب كما يطلب منه ان يكرر السؤال ذاته على أكثر من تلميذ، لأن التكرار يزيد المعلومات رسوخاً.

د ـ ان لا يسأل الطلاب ثم يسبقهم إلى الجواب بعضه، أو يتلفظ بقسم من الكلمة وينتظر اكمالها منهم، لأن الغاية ليست في كسب المعلومات فقط، بل تبدر بهم على الملاحظة والاكتشاف والتعبير.

هـ ـ ان يتجنب ـ ما امكن ـ الأجوبة الجماعية، فيجيب الجميع عن السؤال بصوت واحد لأن هذا:

ـ يثير الفوضى والهرج والمرج في قاعة الصف.

ـ ولا يمنح المعلم الدقة في معرفة من فهم أو غيره.

هنا يجدر المعلم ان يكسبهم عادة رفع الأصابع، وعدم التفوه بالجواب إلا بإشارة واضحة منه.

و ـ يجب على المعلم ان لا يهمل أي جواب مهما كانت

طبيعته، والتلميذ الذي يرفض جوابه، عليه معرفة السبب، ليقيد هو ورفاقه من الخطأ.

أما التزرع بضيق الوقت فحجة واهية، لأن الوقت ملك للتلامذة لا لغيرهم. وإذا استرسل المعلم في إهمال أجوبتهم، فإن ذلك يولّد عندهم عقدة الشعور بالنقص، فيسألوا، ويقاطعوا أسئلة المعلم إما خجلاً أو حقداً وكراهية.

ز ـ ان يطرح ـ بين الحين والآخر ـ بعض الأسئلة، ليكفل مشاركة الضعفاء... حتى إذا أحسنوا الجواب، شجعهم ليستعيدوا الثقة بأنفسهم، ويقبلوا على الدرس بحماس.

ح ـ يحسن بالمعلم أن يحوّر بالسؤال، إذا شعر بعجز التلاميذ عن فهمه والإجابة عنه. والسؤال الذي يطرح الآن: متى تطرح الأسئلة؟...

فطريقة الاستجواب تفرض السؤال والجواب... فهل يجوز ان نحوّل الدرس إلى أسئلة وأجوبة؟...

يقول المثل: «كل شيء إذا جاوز حدّه، انقلب إلى ضده».

فالمبالغة في الأسئلة تؤدي إلى الرتابة، والرتابة تولّد الملل، والملل يفقد الشرح فاعليته، لذلك كان المطلوب هو التنوع في العرض الذي يشمل: المقدمة، والأسئلة، والأجوبة، والسرد، والقراءة، والكتابة، وعرض الوسيلة، التجربة، والتمارين، ومحطات الراحة... التي تمنح الدرس حيوية ومرونة وروعة.

على هذا الأساس كان لا بد من تحديد الوقت الملائم

للاستجواب، ليكون له وقعة المؤثر في نفوس الطلاب. . . فتطرح الأسئلة عادة:

ـ في مستهل الدرس، لربطة بمعلومات سابقة للتأكد من فهمها واستيعابها، ولأستخدامها كمدخل للدرس الجديد.

ـ أثناء العرض، وتنوع هنا بين أسئلة استكشافية لأكتشاف حقيقة، وبين أسئلة اختبارية للتأكد من استيعاب حقيقة.

ـ في نهاية الدرس لربط اجزاء الدرس، واختيار مدى فهم الطلاب لها، ثم ترسيخها في اذهانهم.

واخيراً لا بد من محاكمة هذه الطريقة لتبين حسناتها وسيئاتها، من أجل ان نعزز الأولى، ونتلاقى الثانية:

ـ فمن حسناتها:

١ ـ تثير انتباه الولد وحيويته ونشاطه، وبالأخص حين يتوصل إلى الجواب الصحيح بعد جهد وتفكير (لذة اكتشاف الحقيقة).

٢ ـ تحمل الولد على التفكير المنطقي الهادئ، والتعبير عن الفكرة بأسلوب لغوي صحيح.

٣ ـ تعلّم الولد قواعد الأخذ والعطاء، والاستماع بصمت وتفكير، ثم التكلم بدقة ووضوح.

٤ ـ تقوي ذاكرة الولد من خلال التكرار الذي يثبت المعلومات.

٥ ـ يوثق العلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلابه من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.

٦ ـ تساعد على حفظ النظام، فالمعلم قد يتوجه بالسؤال إلى من يثير الفوضى، وهذا يجعل الولد يعيش حالة طوارئ من هذه الناحية.

ـ أما سيئاتها فهي:

١ ـ انها تجزئ الدرس، فلا يخرج منه التلميذ بفكرة جامعة شاملة.

٢ ـ انها تبعد الذهن عن العفوية، فتجعل الولد بحاجة دائمة إلى الأسئلة لتنزع منه الأجوبة.

٣ ـ انها تتطلب وقتاً طويلاً، يمكن أن نستعمله بزيادة معارف الولد.

هذه السلبيات يمكن أن يخفف منها المعلم، فيحسن استخدام الأسئلة في المواقع الضرورية والمناسبة، ويعرف كيف يختارها ليثير شوق وحماس الولد اليالمشاركة.

وخلاصة القول هي: إن معرفة وحسن استخدام الطريقة الاستقرائية الاستجوابية ضرورة لكل من يرغب العمل في حقل التربية والتعليم، فبها يستطيع الدخول إلى قلوب طلابه، وينفذ إلى عقولهم، ويهز مشاعرهم، ويحملهم على مشاركته في عملية كشف القواعد والحقائق العلمية الثابتة.

وبناهية عرض الطريقة الاستقرائية الاستجوابية يحسن بنا أن نذكر الطريقة الاستنتاجية التي تسلك سبيلاً عكسياً لها.

فالاستنتاج يقضي بأن يبحث المعلم الحقائق بالانتقال من «الكلي» إلى «الجزئي» ومن الحكم إلى التجربة. . . فالمعلم يقدم القاعدة أو القانون، ثم يشرع بالبرهنة العقلية مستنداً إلى الأمثلة التوضيحية والحقائق الجزئية والتجارب المخبرية. . . فيقول ـ مثلاً ـ إن الأجسام تتمدد إذا تعرضت للحرارة. . . ويبدأ باختبار ذلك على

الاجسام الجامدة والسائلة والغازية.

ـ حسنات هذه الطريقة انها:

ـ توفر الوقت، لأنها تنطلق من قوانين واحكام ثابتة وصحيحة لا تقبل التبديل والتأهيل.

ـ تصلح كثيراً لبعض المواد العلمية كالعلوم والرياضيات واللغة.

ـ سلبيات هذه الطريقة انها:

ـ تحرم الطالب من التفكير الشخصي إلا بمقدار.

ـ لا تدعوه إلى الاعتماد على نفسه، بل تجعله متكلاً على معلمه.

إن المشروع أسلوب تعليمي محرره المتعلم، أما المعلم فدوره ثانوي يتمثل بالإشراف غير المباشر والتوجيه والمساعدة عند الحاجة.

وطريقة المشروع تعتبر من أحسن الطرق التعليمية التي تضمن إشراك الفاعليات العقلية والجسدية والنفسية للطالب، والتي تستهدف ربط العالم المدرسي بالمحيط الاجتماعي.

وتحديد هذه الطريقة يعبر عنه «كلباتريك» مبتكر خطواتها، فيقول:

«إنها عمل قصدي، يجري في محيط اجتماعي».

وبتفصيل أكثر نقول:

«المشروع هو وحدة من النشاطات، يقوم بها متعلم أو أكثر، تتعلق بجمع معلومات عن موضوع معين مختار من البرنامج المدرسي أو أجد مرافقه، ثم دراسة مختلف الجوانب المرتبطة به»[1].

مثل: مشروع تأسيس مكتبة في صف... أو زيارة مصنع أو مزرعة...

أما اختيار المشروع فلا يتم بطريقة عشوائية أو فراحية، بل على قواعد وأسس هادفة، نذكر منها:

ـ ان يتمتعت بقيمة تربوية، ذات صلة بحياة الطلاب وطموحاتهم.

ـ ان ينسجم مع قدرات الطلاب الجسدية والعقلية والنفسية.

ـ أن يكون قابلاً للتنفيذ.

أما خطوات المشروع فهي أربعة:

ـ تحديد المشروع: ويحدد المشروع: المعلم أو المتعلم؟... في الغالب، المعلم يختاره انطلاقاً من خطته التربوية... ولكن عليه في هذه الحالة ان يعتمد الحيلة كي يصدر المشروع عن الطلاب، فيعرضون آراءهم ويرسمون آهدافهم.

---

(١) تدريس العلوم (سلسلة مقررات دار المعلمين ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء ٤٢/٤٨١) ص٣٤.

ـ وضع الخطة: بعد تحديد المشروع وأهدافه، ينطلق الطلاب في جلسة حوار، يناقشون الخطوط العريضة المشروع، وطرق تنفيذها على أرضية صلبة (أسلوب، وسيلة، مشكلات، توزيع ادوار...).

ج ـ تنفيذ الخطة: ويبدأ التنفيذ وفق الخطة المرسومة، ويتوزع كل فريق ليلعب دوره ويتحمل مسؤوليته، فتجمع المعلومات، وتنفذ الخطوات بالتعاون مع مختلف الفرقاء.

وفي هذا الاطار، على المعلم ان يمارس عملية الإشراف، كي يتدخل في الوقت الذي اعيد فيه الطلاب عن المسار الصحيح للخطة.

د ـ تقويم الخطة: وفيه يتم التقويم وحساب الأرباح والخسائر، فيعود الطلاب ثانية إلى جلسة حوار، يعرفون فيها ما جمعوا من معلومات، وما اكتسبوا من خبرات، وما اصابوا من نجاحات، وما وقعوا فيه من سلبيات، كل ذلك من أجل ان يواجهوا مشاريع حياتية وعلمية أخرى، وهم أكثر علماً ومهارة وتجربة.

أما فوائد طريقة المشروع فهي عديدة، نذكر منها:

ـ تثير في الولد حب الاستطلاع، والشعور بالمسؤولية، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، وتقبل النقد.

ـ توثق الصلات الاجتماعية بين المشاركين.

ـ تكسب الأولاد معلومات ومهارات وخبرات تساعدهم على التكيف مع الحياة بشكل أفضل.

وأخيراً لا بد من الإشارة بأن طريقة المشروع لا تعتمد في كل

المواقف التعليمية، فهي تتطلب وقتاً لا تتسع له سنة دراسية، ويحتاج إلى امكانات مادية وتقنية لا تتوفر دائماً، كما ان بعض الموضوعات الدراسية لا يمكن إدراجها ضمن صيغة مشاريع... ولكن هذا لا يعفي المعلمين والطلاب من القيام بمشروع واحد على الأقل يمارسون فيه هذا النموذج التعليمي النافع.

تحديد الرحلة: الرحلة أسلوب تعليمي آخر محوره المتعلم، يقوم فيه المعلم بدور الاشراف والتوجيه والمساعدة حين تدعو الحاجة.

وتعتبر الرحلة من ارقى الأساليب واشدّها تأثيراً في حياة المتعلم، فهي تنقله من جو الأسلوب الرمزي المجرد، إلى مشاهدة الطبيعة على حقيقتها، والمعلم مهما اوتي من مهارة وقدرة بلاغية، لن يستطيع تصوير الحقيقة كمشاهدتها، فعنصر الإثارة الذي يرافق الرحلة قد تفتقر إليه مصادر المعرفة الأخرى، لأن ما يرغبه المتعلم من معلومات، يجدها امامه مجسدة تروي أحداث التاريخ، وتشرح مدارس الفن، وتؤكد عظمة الخالق، وتبين انجازات العلم.

والرحلة ـ كالمشروع ـ نشاط تعليمي هادف، يقوم به التلاميذ، بإشراف المعلم، للقيام بدراسة موضوع يرتبط بالمنهج، وذلك خارج إطار المدرسة، كزيارة أحد الأماكن العبادية، التاريخية، الاقتصادية، العلمية، الثقافية والصناعية وغيرها.

وحتى تنجح الرحلة في تحقيق أهدافها، وحتى لا تصبح مجرد نزهة لسدّ اوقات الفراغ، يجب رسم خطة محكمة يلتزم الطلاب بتنفيذها، وهذه الخطة تشمل مراحل أربعة:

١ ـ مرحلة الإعداد: يعمد المعلم إلى اثارة اهتمام وحماس الطلاب للقيام بالرحلة، فيطلعهم على:

ـ الهدف التربوي من الرحلة.

ـ الفوائد التي يمكن الحصول عليها.

وهنا يتوجب على المعلم ان يختار موضوع الرحلة رفق الأسس التالية:

ـ ان يكون نابغاً من حاجة يشعر الطلاب بأهمية تحقيقها.

ـ ان توازي قائدته ـ على الأقل ـ الوقت والجهد والمال المخصص لها.

ـ ان يكون قابلاً للتنفيذ.

وبعد الاتفاق على الموضوع والمكان، تجري الاستعدادات اللازمة، ومنها:

ـ تعيين موعد الرحلة.

ـ تحديد وسائل النقل وتكاليفها، والطرق التي سيسلكونها، والمحطات التي سيتوقفون عندها، ونوع الغذاء الذي سيعملونه.

ـ الاتصال بذوي العلاقة.

ـ توزيع الأدوار بين الطلاب وفق ميولهم وقدراتهم.

ـ تحضير الأسئلة والاستفسارات التي ستجيب عنها الرحلة.

٢ ـ مرحلة التنفيذ: وأثناء الرحلة، يتوجب على الجميع الالتزام

الدقيق بالخطة المرسومة، ولا يستحسن الخروج عنها إلا في حالات طارئة:

ـ المعلم يوجه طلابه إلى ما يحب مشاهدته، فيشرح، ويسأل، ويرد عن الأسئلة.

ـ الطلاب يجمعون عينات ونماذج وصور للإفادة منها في غرفة الصف.

ـ الطلاب يستفسرون من المشرفين اصحاب العلاقة.

ـ الطلاب يسجلون انطباتهم ومشاهداتهم على دفاتر خاصة.

٣ ـ مرحلة تبويب المعلومات: وتنتهي الرحلة، ويعود الطلاب إلى مواقعهم في المدرسة، وتبدأ عملية جمع المعلومات ومناقشتها وتبويبها، ثم تجري كتابة تقرير مفصل، يسجل أحداث جميع مراحل الرحلة (إعداد، دراسة، تخطيط، تنفيذ، مشاهدة، متابعة...)، ثم يحفظ في مكتبة المدرسة، ليشكل مرجعاً هاماً في الموضوع الذي كان هدف الرحلة.

٤ ـ مرحلة التقويم: وبعد كتابة التقرير، يعقد الطلاب مع معلمهم ندوة خاصة تعالج فيها الأسئلة التالية:

ـ هل حققت الرحلة أهدافها؟...

ـ هل كانت مرحلة الإعداد كافية؟...

ـ كيف كانت تصرفات الطلاب؟...

ـ كيف كان يجب أن يتصرفوا ليجنوا فوائد أكبر؟

كل ذلك من أجل تجنب الأخطاء في المستقبل، أثناء رحلات تعليمية أخرى.

أما فوائد الرحلة فهي:

ـ تزود الطالب بالخبرات المحسوسة بفعل الاحتكاك المباشر بالطبيعة والناس.

ـ تكسب الطالب قوة الملاحظة، وملكة المناقشة، والقدرة على التخطيط.

ـ تنمي شخصية الولد من خلال الثقة بالنفس، وإثارة حب الاستطلاع، والتمرس بحمل المسؤولية.

ـ تكسب الولد عادات فردية واجتماعية، التعاون، الاعتماد على النفس، القدرة على حل المشاكل.

ـ تمكن المعلم من زيادة فهمه لطلابه، فهو يعيش تصرفاتهم في بيئة مختلفة عن بيئة المدرسة.

والكلمة الأخيرة هي:

هي عرض الطرق التربوية المختلفة للتعليم، وتوضيح حسناتها وسيئاتها.

نودّ ان نذكر: ان هدفنا من ذلك هو مدّ يد المساعدة للمعلم، لا أن نقيّده ونستأثر بملكاته الشخصية، فالطريقة الحسنة لا تؤتي ثمارها ما لم يستعملها من هو اهل لها، وقد قال «روسو»: (لا اعرف طريقة سيئة، إنما اعرف مربيّن غير أكفاء).

فنحن إذا اشرنا إلى طرق تربوية متعددة، فإننا نضع أملنا الأكبر في المعلم نفسه، إن خبرته، وحبه لعمله، ورغبته في أداء رسالته، لهي العناصر المهمة التي تكفل نجاحه في اتباع الطرق المقترفة، وتوجيهها نحو الهدف السامي الذي يسعى إليه.

قد يخلط البعض بين كلمتي الأسلوب (الطريقة) والوسيلة، فالأسلوب هو الخطة المنظمة المتبعة لتعليم الحقيقة.

أما الوسيلة فهي الواسطة التي تستعمل لتطبيق الأسلوب.

وبتعبير آخر: هي كل ما يستعين به المعلم من أدوات وأفكار لشرح وتوضيح مفهوم أو حقيقة إذن للوسائل دور مهم في انجاح عملية التعلم فهي:

ـ من جهة تركز على تسهيل عملية نقل المعرفة إلى المتعلم.

ـ ومن جهة أخرى تعنى بخلق الدوافع وإيجاد الرغبة للبحث والتنقيب والعمل للوصول إلى المعرفة.

ولتوضيح هذا الدور: تشبه عملية التعلم بمسافر يريد الذهاب من بيروت إلى دمشق... فهو بحاجة إلى طريق عام يسلكها، وإلى وسيلة نقل خاصة يستقلها... ووسيلة

النقل هذه قد تكون حصاناً أو سيارة أو طائرة... وجميعها توصل إلى الهدف، ولكن أكثرها جودة، تكون أسرعها وأكثرها راحة... وهذا هو دور الوسائل التعليمية الذي يتمثل بـ: تقليل الجهد وتوفير الوقت للوصول إلى المعرفة.

الوسائل كثيرة، ومفعالياتها متفاوتة، ويمكننا ـ هنا ـ تصنيفها على الشكل التالي:

١ ـ الوسائل الحسية: وتشمل مختلف المحسوسات التي نشادها مباشرة في البيئة: إنسان، حيوان، نبات، احجار، معاون، انهار...

٢ ـ الوسائل شبه الحسية: وهي كل ما يمثل المحسوسات: رسوم، خرائط، مجسات، سينما، تلفزيون...

٣ ـ الوسائل المعنوية المجردة: وهي كل ما تتحدث عن المحسوسات أو ما يشابها: القصص، الأمثلة، الوصف، المحادثة، التمثيل...

ويقول المربي الأميركي «سيغان» وهو يتحدث عن طبيعة الوسيلة المفيدة:

« ـ لا تعلم في الداخل ما يمكن تعلمه في الخارج.

ـ لا تعلم في الكتب ما يمكن تعلمه في الطبيعة.

ـ لا تعلم شيئاً بواسطة الطبيعة الجامدة (رسوم) ما تستطيع معاينة حياً في الطبيعة.

ـ يجب أن تكون الطبيعة غرفة صف والكتاب معاً، إلا إذا اعترض ذلك عقبات كأداء لا تذلل»[1].

والغاية من هذا القول: هو ان نجهد في استخدام الوسائل

---

(١) مناهج وأساليب في التربية والتعليم: ص ٧٤.

الحسية، التي تشرك في الملاحظة اكبر قدر ممكن من الحواس، التي تمثل ابواب المعرفة عن الطفل، والمنافذ الطبيعية للتعلم. . . فمشاهدة الأرنب الحي، أدعى إلى فهم وحفظ حصائصه من رؤية صورته، ورؤية صورته أفضل من سماع كلمات عن وصفه.

ومن هنا تتضح أهمية وسائل الإيضاح، التي تجعل التعليم حيّاً ومحسوساً وفاعلاً ف:

ـ من ناحية المعلم تسهل مهمته، فتوفر عليه وقتاً وجهداً سيبذلها في الشرح الشفوي الممل.

ـ من ناحية المتعلم، تثير رغبته واندفاعه للتعلم، فتشجعه على الانتباه، وتنمي فيه حب الاستطلاع، وتكسبه دقة الملاحظة والتفكير، وتساعده على الحفظ والاستيعاب.

ـ من ناحية الموضوع الدراسي، تسهل فهم المادة المعقدة، وتوضح الجواب المبهمة فيها، وتخفف من جفافها.

ولعرض الوسائل واستخدامها أسلوب يتطلب من المعلم مهارة وقدرة، تضمن تحقيق الهدف المرجو منها، وهنا يجدر بالمعلم ان يتقيد بالارشادات التالية:

ـ ان يجتهد في ان يرى الجميع الوسيلة، حتى لو تطلب ذلك فحصها من كل تلميذ بمفرده.

ـ إذا كان الدرس يتطلب أكثر من وسيلة، يحسن بالمعلم ان لا يعرضها دفعة واحدة، بل أن يختار لها الموقع والوقت المناسب،

فيتجنب أولاً، ما يصلح كتمهيد للدرس، وثانياً ما يصلح ان يكون إيضاحاً له واخيراً ما يوافق الخاتمة.

ـ ان تكون الأسئلة التي تدور حول الوسيلة: قليلة وواضحة، لأن كثرة الأسئلة تشتت عقول الطلاب، وتبعدهم عن جوهر الموضوع.

واخيراً كان لا بد من القول:

ـ ان القاعدة لا تكمن في كثرة الوسائل، بل في جودتها وانسجامها مع الهدف المنشود، وإلا فإنها تحمل كثيراً من السلبيات التي تشوش ذهن الطالب.

ـ إن استخدام الوسائل يتطلب خبرات ومهارات على المعلم ان يحسنها، وإلا فإنها تعتبر سلاحاً ذو حدين: فهي عبء في يد المعلم الضعيف، وفاعله في يد المعلم

الكفء، لذلك نجد بعض الوسائل تعطي نتائج حيدة مع فريق من المعلمين، نكاد لا نلمسها عند غيرهم، فالوسائل الحسنة تفقد قيمتها وفعالياتها إذا لم يستعملها معلمون اكفاء يعرفون كيفية التعامل معها، لتكون شبه بسيف عنترة بن شداد الذي أعجب أحد معاصريه فاشتراه بثمن عال، ولكن حين اراد استعماله لم يعط النتائج المرتقبة، فانطلق إلى عنترة يسأله سر ذلك، فأجابه: «إنني بعتك سيفي ولم ابعك يدي»[1].

---

(١) التربية العملية التطبيقية: ص ١٧٦.

والوسائل التعليمية عديدة ومتنوعة، والمعلم القدير هو الذي يختار من بينها اجودها واصلحها، بحيث تناسب الموقف التربوي، وتثير الرغبة عند المتعلم، وتحمله على الفهم والادراك بأيسر جهد وأقل وقت.

وعلى هذا الأساس، سنعرض بعض نماذج من الوسائل التعليمية التي أثبتت فعاليتها وقدراتها في الاطار التعليمي والتربوي، ثم نحاول معالجة اسرارها ومجالات استعمالها:

فن هذه الوسائل: ـ الكتاب المدرسي. . .الدفاتر المدرسية. . . الفرض التطبيقية. . . اللوح الأسود. . . الوسائل السمعية البصرية (سينما، تلفزيون، الصور الثابتة).

يعتبر الكتاب من اقدم الوسائل التعليمية التي لم تفارق المعلم، ولم يفلت من شباكها التلميذ. . . إنه الأداة التي تحفظ بين دفتيها بين تفاصيل الموضوعات المقرر تدريسها، هذه الوسيلة اثارت اهتمام المربين في المدرستين الحديثة والقديمة، وادقت جداً بينهم، فتوزعت مواقفهم ما بين مؤيد ورافض، لذا كان من الأفضل عرض آراء هؤلاء ومبرراتهم، من أجل ان نستنير بها ونتخذ موقفاً حاسماً من كيفية التعامل مع الكتاب: في المدرسة القديمة، الكتاب هو وسيلة المعلم الأساسية في حقل التدريس، منه يأخذ المعرفة، وإلى عقل الطالب ينقلها.

ودور التلميذ ينحصر بترديد ما سمعه من المعلم وحنطة من الكتاب، إنه بمثابة وعاد يملأه المعلم أو يمتلئ من الكتاب. لذلك

هاجم بعض المربين هذا الموقف، ورفضوا فكرة استخدام الكتاب لأنه «مصدر شتاء الأولاد»، ولأن التلميذ الذي يقرأ «لا يفكر ولا يقوم بعمل غير عمل القراءة، ولا يتثقف بل يحفظ الكلمات».

ولعل الفيلسوف الفرنسي «جان جاك روسو» كان أكثرهم عداء للكتاب والمعلم الذي يستخدمه، فهو يرى: «إن المعرفة هي بنت الملاحظة والتجربة والاكتشاف الشخصي، وان رسالة المدرسة ليست نقل المعلومات إلى التلامذة، بل تعليمهم كيف يعلّمون أنفسهم»[1]. وعلى هذا الأساس يقول: «لا كتاب إلا الدنيا». . . فالكتب ـ برأيه ـ تبعد الولد عن الطبيعة حيث يجب أن يدرس ويشاهد ويلاحظ ويستفيد عن كثب.

اما موقف المدرسة الحديثة فيتوسط بين الموقف التقليدي للمدرسة القديمة، والموقف المتطرف لروسو امثاله:

ـ فمن جهة تعتبر الكتاب وسيلة تعليمية مساعدة للمعلم والمتعلم معاً.

ـ ومن جهة أخرى تعتبر ان التلميذ بتوجه جيد من معلمه، يكتسب معلوماته ومعارفه بالملاحظة والتجربة والاكتشاف الشخصي، ثم يرجع إلى كتابه الصالح فيقرأ فيه تلك المعارف، مشروحة بلغة سهلة، وأسلوب جذاب. . . فترسخ في ذهنه وعقله. وهنا تجدر الإشارة ان صورة الكتاب تغيرت عما كانت عليه في القديم، فأصبح يمتاز بطباعة واضحة، وورق جيد، ورسوم ولوحات جميلة، وتبويب

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

وإخراج حسن، ومعلومات مدروسة، وأساليب حديثة تنسجم مع مستوى الأولاد، وتتوافق مع روح العصر.

فما هو موقفنا من الكتاب المدرسي؟... نقبله؟... أم... نرفضه؟... نساير المدرسة القديمة؟... ام نواكب المدرسة الحديثة؟...

يكفي ان نطرح بعض علامات الاستفهام حول مدى فعالية رفض الكتاب المدرسي، يقول أحدهم:

ـ جميل ان يتوصل الولد إلى اكتشاف الحقائق من الطبيعة...

ولكن هل كل ما يدرس موجود في الطبيعة؟...

ـ قد نجد لله من المعلمين الاختصاصيين الأكفاء في الشؤون التربوية... ولكن هل جميع المعلمين أكثر معرفة بالشؤون العلمية والتربوية من اصحاب الاختصاص الذين ألفوا الكتب؟... ثم كي يكسون عدد الذين يستطيعون مساعدة الطلاب على اكتشاف الحقائق بدون كتب؟...

إن الكتاب المدرسي يلعب دوراً رئيساً هاماً بالنسبة للمعلم والتلميذ معاً. فهو مجموعة من الدروس النموذجية اعدّها اختصاصيون، وزينوها بالرسوم والصور ووسائل الإيضاح، بحيث لا يستطيع أي انسان ان يقوم بها... لذلك نقول: إن من يحاول الغاء الكتاب المدرسي ـ حتى باستخدام العقول الالكترونية ـ سيخفق في مهمته، فالكتاب الفني الصالح سيبقى بدون منازع من أفضل وسائل التعليم، وهذا ما اكده المربي «دهميل».

«كل شيء يفضي إلى الكتاب. . . كل شيء يدوّن نهائياً في الكتاب. . . فالكتاب هو أفضل إناء للعبقرية البشرية».

إذن الكتاب ضرورة للمعلم والتلميذ، ولكن طريقة الاستعانة به تختلف من واحد لآخر:

ـ فالكتاب بالنسبة للمعلم يمثل الدليل ونقطة الانطلاق، فهو الذي يزوده بالمعلومات الضرورية، وهو الذي يقوم نقائصه الغنية وأساليبه التربوية، وهو الذي يغنيه بالوسائل التعليمية الأساسية. . . إنه المرجع الرئيس الذي يساعده في تحضير دروسه، ورسم خطواته، وترسيخ معلوماته.

أما أثناء الشرح، فلا يجوز للمعلم استخدامه بشكل كبير، إلا في بعض المواد كالقراءة مثلاً.

ـ والكتاب بالنسبة للتلميذ يمثل الوصول، يعود إليه في المساء، فيجد فيه صورة معلمه الصامت الذي يذكره بالأمثلة والأفكار والأسئلة، وكل اجواء صفة. فالكتاب مرجع دائم للتلميذ، كلما نسي ما تعلمه، عاد إلى معلمه الأخرس الأبكم، ليجده حاجزاً تحت الطلب يمده بكل ما يرغب[1].

خلاصة القول: إن المعلم يشرح الدرس للتلميذ بلا كتاب، حتى يصل التلميذ إلى درس الكتاب بلا معلم. . . إن الكتاب للدرس لا للتدريس.

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

والكتب المدرسية كثيرة، فإيها نختار ليكون التعليم فاعلاً؟...

إننا نختار الكتاب الذي تتوفر فيه الصفات التالية؟

- ان تكون موضوعاً مستوحاة من المنهج الدراسي المقرر.

- ان تنسجم معلوماته مع النهج الأخلاقي والديني والعلمي السليم.

- ان تناسب معارفة المستوى العقلي للطلاب الذين أعدّ لهم (لاصعباً فينبذ، ولا سهلاً فيبذل).

- ان يراعي الأساليب التربوية الحديثة.

- ان يكون غنياً بالرسوم الملونة والخرائط والأسئلة والتمارين.

- ان يكون حجمه مقبولاً، وطباعته انيقة، وكلماته واضحة.

والمعلم وهو يتشبت بالكتاب، عليه ان يكون مرناً وجذراً، فلا يتحول إلى عبد، يتقيد حرفياً بما يحتويه، فمؤلف الكتاب معلم وإنسان في الوقت ذاته، قد يخطئ دون قصد، لذا يتوجب على المعلم ان يحذر الخطأ في النص والأسلوب والوسيلة، وان يتخلى عن الكتاب مطلقاً، إذا لم يلمس فيه الدقة والتشويق والفائدة المرجوة... ثم إن المعلم هو الباعث لمادة الكتاب يبوب وينظم ويكيّف ويطوّع، إنه سيد حرّ، يتلاعب بمادة الكتاب بالشكل الذي ينسجم مع استعدادات تلامذته وقابلياتهم على الفهم والتمثيل.

أيها المعلم...

لا تضع بين ايدي طلابك سوى الكتاب الذي يتبع الطرق

التربوية المفيدة، لأنك مطظر بأن تكون قريباً منه في تحضير دورسك وشرحها، حتى يتمكن التلميذ من العودة إليه، والإفادة منه.

كن على اتصال بحركة التأليف المدرسي، لتحصل لطلابك على أحدث الكتب طرقاً وأساليب، وأكثرها فناً واتقاناً.

ـ انها تضيع وقت الطالب في البحث إذا احتاج لواحد منها، وكثيراً ما يخطئ في الاختيار بداعي السهو أو العجلة أو التشابه بين الدفاتر.

ـ ان وجود دفتر واحد، تجعله ينتهي بسرعة، قبل يتسخ ويتمزق وتتجعد زواياه.

ـ ان الإقتصار على دفتر واحد، يجعل من السهل على المعلم أو المدير أو المفتش مطالعة نشاط الولد اليومي ومستواه الدراسي.

د ـ دفتر واحد لكل معلم: وهو رأي يوازن بين الرأي القائل بدفتر واحد لكل مادة، ودفتر، وفتر واحد لكل المواد، فيقول: «بدفتر واحد لكل معلم، فيبرز نشاط التلميذ مع هذا المعلم أو ذاك، وعلى هذا يكون عدد الدفاتر بعدد الأستاذة للصف الواحد.

هـ ـ الدفتر الدوّار: وهو دفتر واحد لكل الصف، يحضره معلم الصف، ويتسلمه كل يوم أحد التلاميذ، ليكتب عليه مجمل فروضه لذاك اليوم.

لهذا الدفتر ايجابيات كثيرة منها:

ـ يثير التنافس الهادئ بين التلاميذ، في اعتماد النظافة الترتيب والدقة.

ـ يبرز المستوى العلمي للصف بكامله.

د ـ دفتر المسابقات الشهرية: وهو مخصص للامتحانات الخطية لكل المواد، فبدلاً من كتابة الاختبارات على اوراق متناثرة، يصعب الاحتفاظ بها، يعتمد هذا الدفتر، ليسجل مدى تقدم التلميذ أو تأخره طوال عام دراسي كامل.

إن الدفاتر المدرسية هي وسائل تعليمية، تسجل عليها التمارين الخطية، لتعزيز معلومات الكتب المدرسية، وترسيخها في اذهان الطلاب.

فمعظم المربين يؤكدون على ضرورة استخدام الدفاتر في العملية التعليمية، ولكنهم يختلفون في عددها وأنواعها وطرق التعامل معها، لذلك سنذكر مختلف الآراء في هذا الإطار، من أجل ان يختار المعلم ما يناسب خطته التعليمية وفلسفته التربوية:

أ ـ دفتر لكل مادة: وهورأي قديم، وغير عملي في الوقت الحاضر... حيث كان يطلب من التلاميذ شراء دفترين لكل مادة دراسية:

ـ الأول يبقى قيد التصحيح لدى المعلم.

ـ والثاني يكتبون عليه الفروض، حتى إذا انتهوا نهار سلّموه إلى المعلم، الذي يعيد لهم دفاترهم الأولى مصححة.

ب ـ دفتر واحد لكل مادة: وهو رأي سائد، تأخذ به معظم المدارس، حيث يطلب من التلاميذ شراء دفتر واحد لكل مادة دراسية، وتتم عملية التصحيح من قبل الطلاب وبأشراف المعلم داخل الصف في أغلب الأحيان.

ج ـ دفتر واحد لمعظم المواد: وهو رأي يقول به عدد من المربين المحدثين، حيث يطلب من التلاميذ شراء دفتر كبير، تكتب عليه معظم الفروض اليومية، التي تختصر مجمل نشاط الأولاد.

ويرى هؤلاء ان لكثرة الدفاتر سلبيات عديدة منها:

وكما نهتم بتربية الأولاد على النظافة والنظام والترتيب والاناقة في اجسادهم ونشاطاتهم وملابسهم ومظهرهم... علينا أيضاً تربيتهم على احترام كتبهم ودفاترهم ومختلف أدواتهم، فتتابعهم في:

ـ تجليد كتبهم ودفاترهم.

ـ المحافظة على نظافتها وسلامتها من التمزيق.

ـ الترتيب بكتابة الاسم والتاريخ والعنوان في رأس كل صفحة، هم التسطير بعناية ودقة.

ـ الاهتمام بالكتابة الجيدة والخط الجميل.

ـ تطلق كلمة «فروض» على مختلف التمارين الخطية، التي يكلف المعلم بها تلاميذه، ليكتبوها بعناية ووعي على دفاترهم، إن في البيت أو المدرسة.

وبتعبير آخر:

ـ الفروض عبارة عن تمارين تطبيقية لكل ما تعلمه التلميذ بواسطة الشرح الشفوي أو الكتابة، فتكتب على دفاتر خاصة، لتقدم للمعلم في وقت محدد.

وهناك مثل روماني يقول: «الكلام يطير، أما ما يكتب فيبقى».

ومثل شعبي آخر يعالج المعنى ذاته ويقول: «ما كتب مرّ، وما حفظ فرّ».

وفي إطار التعليم نلاحظ: ان الدرس الشفوي مهما كان واضحاً، ومهما شارك التلميذ في استنباط حقائقه... «فإنه يبقى في اذهانهم مرتكزاً على دعائم واهية، تشبه السدود العائمة على صفحة الماء، التي تظل عائمة، ما دامت العاصفة مكبوتة الانفاس...»[1].

لذلك كانت الفروض أساسية في تثبيت عملية التعلم فهي:

أ ـ تكمل عمل المعلم، فتساعده على ترسيخ ما طرحه من معلومات في درسه الشفوي، لأن الشرح الشفوي مهما تنوع بأساليبه وتعدد وسائله، فإنه يظل مفتقراً إلى تمارين تطبيقية خطية تعمقه وتثبته.

ب ـ وسيلة اختبارية فاعلة بيد المعلم، يستطيع من خلالها:

ـ قياس مدى استيعاب الطلاب لدرسه.

ـ تقديم أسلوبه ووسائله التي استخدمها في شرحه.

فالفروض المتقنة تقول للمعلم: درسك مفهوم، وأسلوبك جيد.

والفروض السيئة تقول له: اعد الشرح، وفكّر في فعالية أسلوبك.

ج ـ تجعل التلميذ معلم نفسه، فيجلس لكتابة فرضه، بعيداً عن

---

(١) مناهج وأساليب في التربية والتعليم: ص ١٣.

مساعدة المعلم وتدخل الرفاق. . . وهذا ما يساعده على تكامل شخصيته، فيعتمد على نفسه، ويثق بها، ليتخلص من كل مظاهر الشعور بالنقص والحيرة والتردد. . . وفي هذا الاطار يشبه أحدهم[1] «الطالب في أثناء الدرس بمن يتعلم قيادة السيارة، ومعلمه إلى جانبه، كل ما في السيارة بين يديه، يتصرف به كيفما يشاء، لكن على يقين ان المعلم حاضر يصلح الخطأ، ويجمّد السيارة عند الضرورة، فيبقى قليل الثقة بمقدرته. أما في كتابة الفرض، فيجلس التلميذ إلى نفسه، ولا يعتمد على غيرها، فيعمل فكره، ويقوي شخصيته: إنه وحده في السيارة يرتعش في البدء قليلاً، لكنه لا يعتّم ان يصبح سيد نفسه».

والفروض في طبيعتها أنواع، يمكن توزيعها على قسمين:

أ ـ فروض توليدية: تساعد التلاميذ على اكتشاف حقائق إضافية بأنفسهم، وهي ما يعبر عن اسئلتها «أسئلة فهم». وهذه تفرض على الطالب ان يفكر، ويحلل، وقارن ويستنتج الحقائق من معلومات متناثرة ليست مذكورة حرفياً في الكتاب المقرر.

ب ـ فروض تطبيقية: وهي عبارة عن أسئلة مباشرة لمعلومات مسجلة في الكتاب، وأهمية هذه الفروض تكمن في قدرتها على ترسيخ ما تلقاه الطلاب من معلومات، أو لاكتشاف حقائق جديدة في مظهرها، ولكنها على علاقة وثيقة بما سمعوه ودرسوه من معارف. والمربون يفضلون تعديد الطلاب على العروض التوليدية، التي توسع آفاقهم، وتمنعهم القدرة على الخلق والإبداع، ولكن ذلك لا يحول

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

دون استعانة بالتمارين التطبيقية، لأن كثيراً من المعلومات لا ترسخ إلا بالتكرار، وبالأخص لدى الأطفال.

وحتى تحقق الفروض أهدافها، يجب أن تتوفر فيها الشروط التالية:

١ ـ ان تكون قصيرة مختصرة، كي لا ترهق اعصاب الولد، فتبعث فيه التعب والسأم، ليحاول ان يتخلص من أدائها دون تفكير أو نظام.

٢ ـ ان تناسب مستوى النضج العقلي عند الولد، لا سهلة فيستهين بها، ولا صعبة تقوده إلى اليأس أو تدفعه إلى الغش... فالفرض فرض لإعمال الفكر، والتمتع بلذة الاكتشاف بعد بذل قليل من الجهد.

٣ ـ ان تكون متنوعة تشمل جميع المواد الدراسية، ليتاح نمو وتكامل مختلف قدرات الولد.

٤ ـ ان تكون مختصرة ومدروسة، فتمارين الكتاب قد تكون غير ملائمة، وقد تحتاج إلى بعض التعديل.

وقد قيل «فرض واحد مصحح كما يجب، خير عشرة فروض لم تصحح، أو صححت على عجل»[١].

فغاية التربية الحديثة ان نصحح ما يرتكبه الولد من اخطاء ليعرفها، ويستفيد منها، ويتجنب امثالها في المستقبل، وإلا فلا فائدة

---

(١) في التربية والتعليم: ص ١٤٨.

ترجى من الفروض. . . وان كلمة «نظر» لا تعني شيئاً في نظر الولد والأهل والتربية.

والتصحيح يتم بطريقتين:

أ ـ طريق المعلم: ان يصحب معه الدفاتر إلى البيت أو غيره، ليقوم بقراءة واعية للفروض، فيضع خطوطاً حمراء للأخطاء، ثم يشفها بالأجوبة الصحيحة. . . ويضع لها العلاقات المناسبة.

وحين يعود ثانية إلى الصف، يوزع الدفاتر، ويطلب من كل واحد ان يقرأ اخطاءه ليفهمها، أو يستفسر عنها. . . أما الأخطاء العامة التي ارتكبها معظم التلاميذ فيعمد المعلم إلى شرحها والتركيز عليها.

هذه الطريقة قد يستعين بها المعلم مرة في الشهر مثلاً، لأن وقته لا يسمح له بذلك وبالأخص إذا كان يعلّم أكثر من مادة، لذلك كانت الحاجة إلى طريقة أخرى تسدّ حاجة الطلاب إلى فريد من الفروض المصححة لتركيز المعلومات الشفوية الكثيرة التي تلقوها في دروسهم.

ب ـ طريق التلامذة: وهذه الطريقة تتم عادة في الصف على شكلين:

ـ **الشكل الأول**: ينهض أحد التلاميذة إلى اللوح، ويكتب الفرض مصححاً بإشراف المعلم ومشاركة الطلاب، وفي الوقت ذاته، يصحح كل فرد اخطاءة بقلم الرصاص. . . واخيراً يلقي عليها المعلم نظرة فاحصة ليضع لها العلامة المستحقة مع بعض الملاحظات الضرورية.

هذه الطريقة تعتبر من أفضل الطرق الواقعية والسائدة، لأنها تفيد الطالب، وتوفر وقتاً للمعلم.

ـ **الشكل الثاني**: وهو أن يتبادل الطلاب فروضهم فيما بينهم، فيصبح كل واحد لرفيقه وهذا يدعى بالتصحيح المشترك.

هذا الأسلوب رفضته التربية الحديثة لأنه:

ـ يوحي بعدم ثقة المعلم بتلاميذه.

ـ ينبّه الطلاب إلى فكرة الغش التي قد يكونون غافلين عنها.

ـ لا يجعل الطالب يعيش اخطاءه، كي لا يعود لها ثانية... فالهدف ليس الفرض نفسه، بل الولد، والولد وحده.

واخيراً لا بد من الإشارة إلى امرين هامين:

ـ **الأمر الأول**: ان يشدد المعلم على وجوب العناية بنظافة الفرض وتربيته، فلا يقع حبر، ولا اوراق ممزقة، ولا زوايا دفتر مجعدة... لذلك يطلب من المعلم ان يخصص جزءاً محدوداً من العلامة الكلية للنظافة والترتيب.

ـ **الأمر الثاني**: ما نطلبه من التلميذ، كذلك نطلبه من المعلم، فيكون، في ملاحظاته على الفروض، شيء من الفن والذوق، فلا يضرب بقلمه الأحمر الضخم على صفحة بكاملها، فيشوه الدفتر، ويجرح قلب التلميذ بهذا التشويه.

«أيها المعلم... لا تنسى ان تلاميذك يقلّدونك في كل شيء، فارفق بهم وكن لهم مثلاً حياً في حسن الذوق والاعتناء والنظافة والترتيب»[1].

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟

وقد تساءل المربون: هل الفروض للبيت ام المدرسة؟...

واجاب فريق هي للمدرسة، وعارض آخر وقال: هي للبيت... وقدم كل واحد منهما مبرراته وحججه...

فقد منع الفريق الأول فروض للبيت، وحجته في ذلك. انه لا يجوز ارهاق الولد بالقراءة والكتابة طوال النهار وجزءاً من الليل... فالولد عمل في المدرسة مدة ست ساعات متواصلة، افليس من العدل والانصاف وابسط القواعد الصحيحة والتربية، ان نترك له بعض الوقت ليستجمع قواه ويجدد نشاطه في اللعب واللهو والقفز والركض.

ثم إن بعض البيئات المتواضعة لا تسمح لاولادها بكتابة فروضهم، وعلى سبيل المثال:

ـ البيئات التي تفتقر بيوتها إلى ابسط المقومات الصحيحة، كتلك التي تتكون من غرفة واحدة، فلا المقعد متيسر، ولا النور كافٍ، ولا الهدوء متوفر.

ـ كما يرى هؤلاء المربون: ان لا فائدة كبيرة ترجى من الفروض البيتية، التي تنفّذ في معظم الأحيان من قبل الأهل.

أما الفريق الثاني فيؤكد على إعطاء فروض للبيت، وحجته في ذلك:

ـ انها تكبح جماح الولد، فلا ينصرف إلى معاشرة أولاد الأزقة، ولا يقضي وقته في إزعاج الأهل بلعبه وصراخه.

ـ انها لا تعودهم على البطالة المحلة.

ـ انها مطلب الأهل الرئيسي، فالولد الذي لا يكتب فرضاً، لا يتعلم جيداً، وهذا دليل على إهمال الذي لا يريد ان يكلف نفسه عناء التصحيح.

بعد عرض هذين الموقفين، ما هو موقفنا نحن؟...

إننا نرى ان كلا الفريقين على شيء من الصواب، وخير الأمور الوسط، فلا يجوز إهمال فروض البيت، كما لا يجوز إغراق الولد في سبيل من الفروض يحرمه التمتع بجمال الطفولة والحياة.

فمن الأفضل للمعلم ان يلائم بين الحاجات، فيخفف مرة من الفروض البيتية، ويخفف مرة أخرى من فروض المدرسة، ليجعل من فروضه هنا وهناك عاملاً مفيداً لتنمية شخصية المتعلم وتركيز معلوماته.

إن لوح الطبشور من اقدم واهم الوسائل التعليمية، التي لا يخلو صف أو مدرسة منه، ولعل سبب ذلك يعود الى:

ـ سهولة استعماله من المعلم والمتعلم على السواء.

ـ مرونته وطواعيته، إذ يمكن استخدامه لمختلف المواد الدراسية.

ـ قلة تكاليفه، إذ يمكن ازالة ما يكتب عليه بسهولة، لإعداده لمادة دراسية أخرى.

ويعبر أحد المربين فمن أهمية فعالية اللوح بأسلوب أدبي جميل، فيقول[1]:

---

(١) فن التربية والتعليم: ص ١٦٣.

«قد نستغني عن جميع وسائل الإيضاح، إذا كان في المدرسة لوح كبير صالح ومعلم نشيط مخلص يحسن استعماله، فإذا تعذر الحصول صورة أو خريطة، كان اللوح هناك فاتحاً صدره للمعلم والطلاب يرسمون عليه ويكتبون ما يحلو لهم.

اللوح الأسود أداة لإثارة انتباه الطلاب، وطرد عوامل الملل والنعاس وتشتت الفكر، لأنه كلما ضعفت انفعالاتهم السمعية، واستنامت قواهم العقلية اتتهم نجدة من الانفعالات البصرية، وأيقظت عقولهم لاستقبالها».

وإذا كان اللوح بهذه الأهمية، علينا أن نحسن استخدامه ليحقق الهدف المنشود منه، وكي يحقق هذا الهدف، يجب التقيد بالإشاردات التالية:

أ ـ عند استعمال اللوح، يجب أن يكون نظيفاً من كل مادة لا علاقة لها بالدرس المطلوب شرحه.

ب ـ ان نبدأ بكتابة: بسم الله الرحمن الرحيم ـ المادة ـ عنوان الدرس ـ التاريخ.

ج ـ ان نقسمه إلى قسمين:

ـ القسم الأكبر للمعلومات المنظمة.

ـ والآخر لأفكار الطلاب المتفرقة وبعض الرسومات والأسماء...

د ـ ان ننظم المعلومات المستنبطة من الطلاب، ونختصرها ما امكن، كي نثير انتباهم، ونريح اعصاب عيونهم.

هـ ـ ان نهتم بوضوح الخط والرسم، ونستخدم الطباشير الملونة إلى جانب البيضاء وفي هذا الإطار يقول أحدهم[1]:

«لا شلّت يمين المعلم الذي يكتب بنوعين أو أكثر من الطبشور الملّون، لشرح قاعدة صعبة، أو حلّ مسألة معقدة، فيستفيق الولد على تموجات قوس قزح، ويفتح عينيه، وينظر، ويرى، ويفهم».

ز ـ ان نحافظ على نظافته وترتيبه طوال شرح الدرس، فلا نحو الكلمات بالاصابع، ولا نضرب على الكلمات المفلوطة بخط، بل نمحوها بالممحاة، ليتخذ الطلاب من تصرفنا قدوة في النظافة والترتيب والاناقة.

والكلمة الأخيرة هي: في حديثه عن الإفراط في استخدام اللوح، يقول أحد المعلمين[2]:

«إن أحسن الصفوف وأكثرها إفادة من الدرس، هو أكثرها حرفاً للطباشير».

«إن المعلم النشيط يعرف، من غبار الطباشير المتكاثف على اصابع يده، والمتناثر على ثيابه، لهذا الغبار هالة كهالة عجاج الحرب، في ظلها ظفر ومجد ولذة وانتصار...».

من وسائل الإيضاح الحديثة، التي طلعت بها علينا التكنولوجيا العلمية:

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

(٢) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟

الوسائل السمعية ـ البصرية، التي تشرك اسماع الطلاب وانظارهم في العملية التربوية، وقد ادى اكتشافها إلى قفزة نوعية في أساليب التعليم، فسهلت من مهمة المعلم، ووفرت جهداً على المتعلم. . .

ومن ابرز هذه الوسائل، نذكر:

١ ـ السينما (أو التلفزيون): فإنها اداة تعليمية ناجحة، تعرض المشاهد المتحركة على الشاشة البيضاء، فتقدم المعلومات والخبرات والحوادث بأسلوب متسلسل جذاب، يبعث الرغبة في المتابعة، ويريح عقل الولد من الشرح الشفوي الرمزي.

خصائص الفيلم الجيد:

ونظراً لانتشار السينما وأهميتها في الحجال التربوي والاجتماعي، كان لا بد من رقابة صارمة على الافلام التي تعرض للأطفال والأحداث.

ـ الافلام التي تعالج موضوعات علمية واخلاقية وتاريخية واجتماعية سليمة.

ـ الافلام التي تنسجم مع المستويات النضج عند الطلاب ومراحل نموهم.

ـ الافلام التي تمتاز باللغة المهذبة البسيطة، وبالوضوح والإنجاز والترتيب.

ب ـ قواعد العرض السينمائي: فعند عرض الفيلم السينمائي، يجب على المعلم:

ـ ان لا يجمع في حالة العرض عدداً من الطلاب يتفاوتون في مستوياتهم العقلية.

ـ ان لا يطيل العرض كثيراً، حتى لا يمكثوا كثيراً في الظلام... لأن الغاية ليست في التسلية والترفيه، بل تقديم معلومات يتعذر إيضاحها بالوسائل العادية. وقبل العرض وأثناءه وبعده على المعلم ان يتقيد بالخطوات التالية:

١ ـ ان يعرف تفاصيل مشاهد الفيلم، كي لا يفاجأ بأمور لا تناسب الموقف التعليمي والطلاب.

٢ ـ ان يطلع الطلاب على الأفكار الأساسية التي يعالجها الفيلم، قبل العرض.

٣ ـ ان يثير انتباه الطلاب ـ بين الحين والآخر ـ إلى المشاهد الهامة، أثناء العرض.

٤ ـ ان يناقش الطلاب موضوع الفيلم بعد الانتهاء، لتركيز أفكاره في أذهانهم.

٥ ـ ان يعطي تمارين خطية حول ما شاهدوه واستوعبوه من أحداث ومعلومات.

اما إذا لاحظ المعلم عدم انتباه الطلاب إلى بعض المشاهد الهامة، فلا بأس من إعادة بعض فصول الفيلم إن امكن.

ج ـ رأي حول التعليم بالسينما: وفي إطار البحث حول سلبيات وايجابيات التعليم بالسينما، يقول أحدهم [١]:

---

(١) الوسائل التعليمية ـ تشير عبد الرحيم الكلوب ـ سعود سعادة الجلاء ـ دار للملايين (بيروت) ١٩٧٧، ص ٣٧.

. . . لا تقل. . . قد يميل العلم إلى السطحية بالسينما، ويعود الولد بها إلى الجمود، إذ لا يبقى عليه إلا ان يستقر على كرسيه محدقاً إلى الشاشة أو الحائط. . . إننا لا نطلب بأن يحلّ الفيلم محل المعلم أو الكتاب أو اللوح الأسود،بل جلّ ما نطلب ان تكون السينما

(أو التلفزيون) وسيلة من وسائل الإيضاح، لا تقلّ في شيء عن الوسائل الأخرى، فتحيي بالنطق والحركة ما كان منها أهم جامداً كالخرائط واللوحات والرسوم.

أما الفيلم الثابت فهو قطعة من الفيلم السينمائي، يحتوي على مجموعة صور، تربط بينها فكرة واحدة وموضوع تسلسل.

ويسمى هذا بالفيلم الثابت لأن صورة تبقى ثابتة على الشاشة، يتحكم المعلم في مدة بقائها، ويغيرها متى يشاء. ومن خصائصه انه صامت، لا تعليق فيه ولا شروحات على محتوى الصورة المعروضة، وهذه تعتبر من سلبياته التي تخفف من فعاليته، ولتلافي هذه السلبيات اعتمدوا عدة طرق:

- يكتب على إطار الفيلم المعلومات التي تشرح مضمونه.

- يرافق العرض شريط مسجل يستمع أثناءه الطالب إلى شرح وافٍ لموضوع الصور.

أ - آلة العرض، وتدعى بالعربية «الفانوس السحري».

وبالفرنسية «Dia, Positive»

وبالإنكليزية «Slits»

وهي آلة سينمائية مبسطة، تشبه المنظار الكبير، توضح امامه الصورة المنفردة، فيعكسها على الشاشة ضوء كهربائي (Projecteur)، فتظهر واضحة كبيرة. هذه الوسيلة التعليمية منتشرة في مدارسنا، لقلة تكاليفها، ولسهولة استعمالها، وهي تفوق السينما فائدة في عرض المشاهد التي تتطلب ملاحظة طويلة، وانتباهاً مركزاً... كدراسة خصائص حيوان مثلاً أو نبتة، أو اجزاء آلة.

ب ـ والشروط المطلوبة لتوضيح درس بواسطة الفيلم الثابت هي ذاتها المذكورة في الفيلم السينمائي المتحرك، يضاف ذلك:

ـ يحسن بالمعلم ان يستخدم آلة عرض ذات نور كافٍ، حتى لا يضطر إلى ستائر تغرق الصف بظلام دامس.

ـ يطلب من المعلم أثناء العرض ان يدعو الطلاب إلى ملاحظة تفاصيل الصور موضوع الدرس، وان يطرح الأسئلة التي تساعدهم على اكتشاف المعلومات المطلوبة.

ومن الوسائل التعليمية الشائعة والبسيطة الصورة والرسوم واللوحات، التي لا يخلو منها كتاب مدرسي حديث. فهي خير مساعد للمعلم، فتدعم كلامه النظري المجرد بالرسوم المحسوسة، التي توضح، وتشرح، وتفرح، وتثبت المعلومات، وتجعل التعليم أكثر فعالية.

فالصورة الجيدة الجميلة تختصر شرح عدة صفحات، بالإضافة إلى كونها تشكل لغة عالمية تتحدى الأمية واختلاف اللغة.

ولكن ليست كل صورة يمكن أن تستخدم كوسيلة إيضاح تحقق

الهدف التربوي، فالصورة التي تسهل العملية التعليمية والتي يتوجب علينا اختيارها هي[1].

ـ الصورة الواضحة المعالم، الجيدة الإخراج، التي تبرز كل عناصرها للمشاهد.

ـ الصورة البسيطة، المحددة المعلومات، البعيدة عن التعقيد.

ـ الصورة المرتبطة مباشرة بموضوع الدرس.

ـ الصورة ذات المساحة المناسبة، كي يشاهدها الطلاب بسهولة.

ونظراً لأهمية الصور والرسوم واللوحات، يحسن بالمعلم ان يجعل من جدران صفه معارض، يعيش في اجوائها الطالب الفن والذوق والجمال، بالإضافة إلى الموضوعات التي يراد له هضمها وتمثيلها.

أما آلة التسجيل، وإن كانت لا تمتع النظر بمشاهدة جميلة ومفيدة، فإنها تشكل عاملاً مساعداً للمعلم في مهمته التعليمية، من ناحيتين:

١ ـ إنها تسمع الطلاب أصواتاً تختلف عن صوت معلمهم الذي اعتادوا عليه، وهذا يضيف تنوعاً في اجوائهم التي تزيدهم رغبة وحيوية انتباهاً.

٢ ـ إنها تستطيع ان تصحح كثيراً من لغة الطلاب وتعابيرهم، إذ أن المعلم مهما بلغ من اختصاص في ميدان معين، فإنه يظل قاصراً

---

(١) الوسائل التعليمية: ص ١٠٣.

بعض الشيء عن مجاراة من هم أكبر منه اختصاصاً (الأناشيد، قراءة القرآن، الخطابة...).

النظام هو مجموعة القوانين، التي إذا ما جسّدها الناس في ممارساتهم ومواقفهم:

ساد الأمن، وتعزز الانتاج، وانطلق المجتمع في مواكبة التقدم والحضارة.

فالنظام حاجة وضرورة لكل مجتمع ينشد الهدوء والفعالية والسلام، والمدرسة مجتمع صغيرة، وجد من أجل المجتمع الكبير، لغيره ويطوره، لذا كان لا بد له من نظام خاص، يسهل مهمة المعلم، وينظم حرية الولد، ويحقق فائدته وانضباطه.

ـ فما هي قواعد النظام... ووسائل تطبيقية؟...

والنظام المدرسي تبدلت مفاهيمه ما بين القديم والحديث بشكل جذري، أنسجاماً مع تطور علوم النفس والتربية والاجتماع:

١ ـ منظام المدرسة القديمة (التقليدية) كان يمثل بالنسبة للولد: السجن المخيف والجو المرعب... سلام المعلم فيه: «هزّ العصا، وشدّ الفلق، وكيل الكفوف وفرك الآذان، والتركيع على الحصى ونوى الزيتون وقطع الزجاج...

ـ المعلم يعني ـ في نظر الولد ـ الحجاج بن يوسف الثقفي: ظلم وارهاب واستبداد».

فالويل كل الويل لمن يبنى ببنت شفه، أو لمن يلتفت إلى

الوراء، فكل حركة مهما صغرت، وكل إشارة مهما حقرت، كانت في عرف المعلم مخالفة صريحة للنظام.

٢ ـ وجاء نظام المدرسة الحديثة، فتحول السجن المخيف إلى واحة محبة وسلام، وأصبح الجو المرعب ساحة حرية ومسؤولية... تحرر الولد من كابوس العصا، وقيد الفلق، وألم التركيع... ليعيش في نظام رحيم، ينطلق من محبة المعلم وحسن فهمه لطلابه... حتى انه لم يبق من علاقة بين المعلم والتلميذ سوى هيبة الحب، واحترام الأبناء لأبيهم.

في القديم كان الأولاد يسحبون قسراً إلى مدارسهم، أما اليوم، فأصبحت مستودع سعادتهم، ومنطلق احلامهم، وميدان طموحاتهم... فإذا اردت عقاب ابنك هدده بمنعه عن المدرسة، وسترى كيف سينقاد لإرادتك.

وفي هذا الإطار، يوازن «هكسلي» بين أساليب المدرستين فيقول: «إذا كنت تزيد الحرية الديمقراطية، فعلّم تلامذتك في جو تسوده الحرية والديمقراطية تحقيق غايات نبيلة بوسائل منحرفة».

فالنظام في المدرسة الحديثة مرن ومتطور، لا تحكمه قوانين ثابتة: وقواعد مقدسة، فهو ـ يختلف ـ في بعض تفاصيله ـ من بيئة إلى بيئة، ومن ظرف لآخر، فالنظام الذي يتبع هو ذاك الذي يعتمده المعلم من خلال دراسة محيط الأولاد، وما يتوفر فيه من وسائل.

ومع ذلك، فإن المعلم لا يستطيع تجاوز بعض المسلمات البديهية، التي لا بد منها لضمان الإنضباط وسلامة سلوك الأولاد. من هذه المسلمات نذكر:

أ ـ القناعة بالنظام: فالنظام المدرسي يهدف إلى توفير جو من الانضباط والراحة يسمح لكل من الطلاب والمعلمين القيام بواجباتهم... وحتى يتحسس الطلاب لتوفير مثل هذا الجو، على المعلم ان يشرح لهم أهمية وإنعكاسه على واقعهم المدرسي والمستقبلي.

والنظام المدرسي عبارة عن مجموعة قوانين، تجسدها اوامر المعلم ونواهيه، فإذا ما ادرك الأولاد صوابها وفعاليتها، آمنوا بها، وتقبلوا قيودها، واقبلوا على تطبيقها بملء ارادتهم، دون رقيب، لا فرق عندهم: غاب المعلم أو حضر.

الأولاد يكرهون الانقياد الأعمى، ويكرهون كل من يفرضه عليهم، انظر موقف الولد النفسي امام هذا المشهد، الذي يتكرر في بعض مدارسنا:

« ـ قف... لماذا يا استاذ؟...

قف... انا أقول لك ذلك... لماذا؟... ماذا فعلت؟...

قف... لا تسأل ولا تتكلم... وإلا...».

علامات الاستفهام ترتسم على وجه التلميذ... لماذا هذه الأوامر الجائزة؟...

والذي فعلته حتى استحق ذلك؟...

ويثور التلميذ... ويحتج... حتى يبلغ به حدّ الفجور والتحدي...

وحتى تنجنب الوقوع في هذا المأزق، علينا ان نفهم الولد الحكمة منكل أمر أو نهي، وكمثال على ذلك:

«أتريد ان تظهر للولد: لماذا تمنعه عن الكلام في الصف؟... إسمح لجميع رفاقه بالتكلم... ثم اسأله: ماذا فهمت؟... وماذا سمعت؟... هل يمكن العمل في إطار الصخب والضجيج؟...»[1].

إذن... قناعة التلميذ بأهمية النظام في تعزيز التعلم، تجعله يقبل عليه يتقبله برغبة، لا خوفاً من المعلم، بل حباً بالنظام... ولذلك عمدت بعض المدارس إلى تكليف الطلاب أنفسهم، بصياغة قوانين النظام المدرسي، كي يتحملوا مسؤولية تنفيذها، وفي هذا الإطار لا يستطيعون تجاوزها، كيف وهي صادرة عنهم.

إن ما تنشده المدرسة الحديثة هو، ان يكون احترام التلميذ للنظام، منطلقاً من الإيمان بعدالته، والقناعة العقلية بفائدته.

ب ـ التنوع في النظام، والنظام المدرسي يختلف أيضاً في بعض أجزائه، إنطلاقاً من حاجات الأولاد وبيئاتهم ومستوياتهم... فلا يجوز ان يطبق النظام الواحد على السواء: في القرية والمدنية... والساحل والجبل... والبيئة الغنية والفقيرة. ولإيضاح ذلك، يستشهد بعضهم بالمثل التالي:

ـ يملأ جرة الماء من مياه العين البعيدة؟...

---

(١) فن التربية والتعليم: ص ٧٤.

ـ والأخ الصغير من يبقى إلى جانبه، ريثما تنتهي الأم من العجن والخبز؟...

ـ والوالد من يساعده في قطاف التفاح وجني الزيتون؟...

ألا تعلم أن قواعد النظام يختلف تطبيقها بين واقع وآخر؟...[1].

بالإضافة إلى ذلك كله، نلاحظ بعض المدارس تعتمد أنظمة متشابهة في مراحل الدراسة المختلفة، لا فرق بين طفل وصبي ومراهق، ولا بين مرحلة ابتدائية وتكميلية وثانوية... وهذا خطأ فادح، لأن لكل مرحلة خصوصيتها في النظام والأسلوب والوسيلة... ففي:

ـ مرحلة رياض الأطفال، قيل في طبيعة هذه المرحلة:

«النظام هو ان لا يكون لها نظام».

فنفوس الأطفال زهرات، لا بد وان تتفتح اكمامها دون إرغام أو إغتصاب، لا اوامر ولا نواهي، ولا قهر ولا تعسف... الأطفال بحاجة إلى من يساعدهم على اكتشاف أنفسهم، والعوالم المحيطة بهم بشكل عفوي وغير متكلف، وهذا يتطلب أساليب ووسائل متنوعة، تحول رياض الأطفال إلى حدائق «برج بابل» في فوفاها أما إذا اصرت الحادقة ان يكون لروضتها نظام، فلتكن هي نفسها ذاك النظام مجسداً في الكلمة والإشارة والأدب والممارسة... لتكن القدوة في كل

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟

ذلك، وسترى كي يندفع اطفالها إلى تقليدها ومحاكاتها في كل ما تريد...

«احبّي الطفل، واجعليه يحبك ويهتم لرضاك، ثم اطلبي منه ما تشائين». وعلى هذا الأساس، يتوجب على الحادقة الصالحة أن ترصد حركاتها وتصرفاتها، وحتى ملابسها وطريقة مشياً، ولطف معشرها، ونظافة كلامها...

فعنها يأخذ الأطفال كل شيء بدون أمر، وبتقليد أعمى دون اختيار.

ـ أما في المرحلة الابتدائية فيختلف النظام المدرسي، فالولد بحاجة إلى بعض القيود لتعوّده على الإنضباط، ولتنقله برفق من عهد الحرية في طور الطفولة، إلى عهد الحكم الذاتي في طور المراهقة... وهنا تكمن مسؤولية المعلم في تنمية فكره وعاطفته واخلاقه.

في هذه المرحلة، يدرك الولد الحسن والقبيح، والخير والشر، وتتكون عاطفته نحو المجتمع: إما احترام وشعور بالمسؤولية، وإما نفور وحقد وكراهية... لذا كان على المعلم ان يزرع فيه معاني الحق والخير والفضيلة، ويثير فيه الثقة والمسؤولية والاحترام، ويؤكد في أعماقه حب الانضباط والنظام، ووسائله في ذلك:

ـ توزيع المحبة الصادقة على كل أفراد الصف.

ـ العدل بين التلاميذ في الثواب والعقاب.

ـ إثارة حيوية وحركة الطلاب، وتجديد نشاطهم بين حين وآخر.

فتجعل للدرس وحصر الفكر وقتاً، للترفيه والترويح عن النفس أوقاتاً.

ـ الحذر في إزلال الولد واحتقاره، والتجريح بكرامته امام زملائه.

ـ أما عندما يصل الولد إلى المرحلة التكميلية والثانوية، وقد تدرّب على الانضباط، فيصبح من الممكن منحه مقداراً من الحرية، يزيد سنة بعد سنة، حتى لا يغادر المدرسة، إلا وقد اعتاد أن يحكم نفسه بنفسه... وفي الوقت ذاته يخضع للنظام لا لأنه مفروض عليه، بل لأنه يشعر بضرورته وفعاليته... وهذا الشعور له نتائجه الايجابية حينما يخرج إلى المجتمع الكبير حيث القانون والنظام.

وهنا لا بد من الإشارة، إلى ضرورة مراقبة الحرية الممنوحة للولد في هذه المرحلة، حيث يعيش فترة المراهقة، وما فيها من تقلبات وتوق إلى الاستقلال، لذلك كان على المعلم ان يرصد مواقف المراهق، ليكون الحارس الأمين الذي يقوده إلى شاطئ السلامة حينما يبلغ سن الرشد.

المعلم والنظام[1]: «أيها المعلم إذا اردت تطبيق النظام عليك:

ـ ان تكون القدوة في تطبيقك للنظام...

فلا تتعب نفسك في تنظيم مدرستك، إن كنت أنت غير منتظم في أعمالك... كيف يلتزم التلميذ بموعد الدرس، إذا رآك تتأخر في

(١) معظم النصوص المذكورة هي من كتاب من التربية والتعليم: ص ٧٨ ـ ٨١.

بأكثر الاوقات؟... وكيف يقوم بواجباته المدرسية، إذا رأى منك الإهمال والاستخفاف في التحضير وتصحيح الفروض؟....

ـ ان تطبق النظام بمسؤولية ومرونة...

خفف من تدخلك في شؤونهم الخاصة، حين لا تدعو الحاجة...

غض الطرف عن خلافاتهم البسيطة، ولا تقبل أن يسعى بعضهم ببعض عندك، لأن روح الشكاية قد ينقلب فيهم إلى حب الدس والوشاية متى كبروا... أما إذا تدخلت فلا تلجأ إلى القر والقمع، بل خذهم بالحسنى، أسدِ إليهم النصح، ثم نبههم إلى مخالفاتهم، ثم حاول ان تقنعهم بسوء تصرفهم... حتى إذا لم يرتدعوا، هدّد وتوعد من دون عنف وفظاظة، فالمقصود ان يعود الولد بنفسه عن خطئه...

ـ ان تحترم أو ضاع الأولاد النفسية:

«لا بأسرهم إذا رأيتهم قليلي الانتظام في الصف أحياناً: إنهم ولا شك تعبون، إرفع الجلسة، واحكِ لهم نكتة أو قصة... ثم عد إلى الدرس وانظر كيف تربح اضعاف الدقائق التي خسرتها...».

ـ ان تثير محبة الأولاد لك...

«ابتعد عن تصرفات قائد النكتة، وأشع المحبة والثقة ببنك وبين تلاميذك، احبهم واحملهم على محبتك، يقبلوا منك كل شيء... ولكن كيف يحبك تلاميذك؟...

يحبونك... إذا لمسوا منك حباً لهم، عرفوا انك تعمل كل

شيء لصالحهم. . . ، يحبونك. . . إذا لم يشعروا بوطأة سلطتك، وإذا رأوك مستقيماً منصفاً، لا تحابي هذا، ولا تتحامل على ذاك.

يحبونك. . . إذا لم تجرح منهم أحداً، ولم تهنه، ولم تذله، ولم تسمه بسمه تلصق به ويلاحقه بها رفاقه. . .

يحبونك. . . إن كنت على استعداد لاجابتهم إلى كل طلب، هم على حق فيه».

ـ أن تتبع سياسة اللين والحزم في حكمة. . .

«إحذر ان تتحول الثقة والمحبة إلى دلال وغنج من قبل الأولاد، عليك ان تقرن حبك بالحزم والرصانة وإلا انقلب نظامك إلى فرض».

كيف يكون الحزم؟. . .

«الحزم. . . هو ان تعرف وقت الشدة، فتشتد، وتدرك ساعات اللين، فتلين. . . الحزم. . . هو ان تسكت عن مخالفة للنظام علمت بأمرها. . .

الحزم. . . هو ان تجعل الولد يحسب الف حساب، قبل أن يقدم على إغضابك».

وكيف يحصل ذلك؟. . .

«يتم ذلك، بالمحافظة على هيبتك. . . ان تعطي ولا تأخذ، ان تخدم، ولا تطلب خدمة. . . أن لا يصدر عنك ضعف، من أي نوع كان، في علاقتك بهم. . .

تربية الأولاد كترويض الأسود، اقل وهي فيها يذهب بسلطة المعلم كلها».

ـ أن لا تصدر حكماً في حال الغضب:

«في تطبيق النظام، لا بد من الحكمة والروية وضبط النفس... لا تتخذ أي تدبير وانت في سورة الغضب، مهما كان ذنب الولد كبيراً، قل للتلميذ: إذهب وانتظر قرب الحائط... وفي هذه الأثناء: عدّ إلى العشرة... وفكر بهدوء ما يجب عليك فعله، وعندئذ تتجنب إجراءات فورية قد تندم عليها.

لتركيز النظام في المؤسسات التربوية، لا بد من وسائل تزغب ببنوده (الثواب)، ترهب من يفكر بتجاوز (العقاب)...

ـ ما هي هذه الوسائل؟...

ـ وكيف نستخدمها؟...

قبل الحديث عن وسائل الترهيب وطبيعة استخدامها، يجدر بنا ان نذكر بعض القواعد الأساسية التي تحكم عمليتي الثواب والعقاب...».

بالنسبة للعقاب نذكر:

القاعدة الأولى: «العقاب وسيلة لا غاية»

الغاية من التربية هي إعداد الإنسان لممارسة مسؤولياته الإنسانية والرسالية، والعقاب هو وسيلة من الوسائل التي تعمل لخدمة هذه الغاية ومن أجلها، وليس من أجل تنفيس عن غضب أو عقدة أو أي شيء آخر.

القاعدة الثانية: «ملاءمة العقاب لنوعية الخطأ».

وعملية الإعداد تشمل تدريب الطفل بين ما هو مقبول من السلوك، وما هو مرفوض، وبين ما يعاقب عليه بقسوة، وما يقبل منه على مغض... وبذلك يملك قدرة التمييز بين مستويات السلوك.

القاعدة الثالثة: «الثبات في ممارسة العقاب الملائم للخطأ».

والثبات في نوع العقاب يثبت معرفة أنواع السلوك المختلفة التي يجب معرفتها من الطفل.

القاعدة الرابعة: «التدرج في العقاب».

والمقصود من التدرج ان تلجأ في البداية إلى الأساليب البسيطة، ثم تتدرج بعد ذلك صعداً إلى ما هو اقسى (إذا لم تنفع الوسائل الأولى)، فالأكثر قسوة...

هذه القواعد تنطبق من حيث المبدأ على الثواب أيضاً، لأنه مخضع للنطق ذاته. لأن الثواب هو الوجه الآخر للعقاب.

يقول أحد أقطاب التربية الحديثة:

«لو أتصفنا لأسقطنا لفظة عقوبات من قاموس المدارس...

ما السبب؟... العقوبة للمجرم، وما الولد بمجرم...

ـ إن كان قليل الفهم... فما ذنبه؟...

ـ وإن كسولاً، أو سيء الخلق، فهو مريض أو شاذ.

وفي كلا الحالين ليس مذنباً... نعاقب المجرم ليكفّر عما اقترفت يداه، أو لنقتلع الروح الإجرامية من نفسه، أو لنجعله عبرة

لمن اعتبر. . . فإن رأيت في الأطفال شيئاً من ذلك ـ أيها المعلم ـ فكن شيّاناً جلاداً، وإلا عد إلى صوابك، واعلم انك أنت المجرم في تنكيلك بالولد. . .».

وفي الوقت ذاته، نرى له موقفاً آخر من الثواب والعقاب، ينسجم ـ أيضاً ـ مع ما طرحه آنفاً، إنه يقول:

«ـ المكافآت: تبعث في نفس الولد الكسب، سواء أعطيت لاجتهاده أم لحسن اخلاقه. . . إنها نوع من الأجر والرشوة، كثيراً ما تحمل الطالب على الغش ومناقسة زملائه. . .

ـ والعقوبات: تلقي في نفس الولد، بذور الخوف والخنوع والاستسلام فينشأ ذليلاً جباناً مرئياً. . .».

وعلى هذا الأساس، على المعلم ان يثير في الولد جب العلم للعلم، ممارسة الأخلاق للأخلاق. . . فيدرس ليصبح عالماً، ويتخلق ليصير صالحاً. . . فالعلم والأخلاق هما أفضل ثواب، والجهل وسوء الخلق هما اسوأ عقاب.

وهذا الموقف هو مارددده الإمام علي عليه السلام قبل مئات السنين:

«إن قوماً عبدوا الله رغبة، فتلك عبارة التجار، وإن قوماً عبدوا الله رهبة، فتلك عبادة العبيد، وإن قوماً عبدوا الله شكراً، فتلك عبادة الأحرار»[1].

فمن يعبد الله تعالى رغبة في جنته، فهو تاجر يحب الكسب،

---

(١) نهج البلاغة

ومن يعبد الله تعالى رهبة من ناره، فهو عبد ذليل، ومن يعبد الله تعالى لأنه عظيم يستحق العبادة، فهو حرّ عزيز.

هذه هي المبادئ التي تؤمن من بها دينياً وتربوياً، ونطمح إلى تجسيدها عملياً، ولكن هل يسمح لنا الواقع بذلك؟... وكيف يجب أن ننصرف إزاءه.

فعلى ضوء معطيات الواقع، يبدو ان موقف التربية الحديثة يقترب من المثالية، لا يجسده عملياً إلا النخبة القليلة جداً كالإمام علي عليه السلام... وإذا أردنا الوصول بالأولاد إلى ما نوّد من تربية وتعليم دون ثواب أو عقاب «لكنا كمن يطلب إلى البشر أن يصبحوا جميعاً ملائكة، ولخالفنا بذلك الطبيعة التي جيل عليها الإنسان منذ بدء الخليقة... لذا كان لا بد من التوسل بما يتلاءم مع طبيعة الإنسان الذي رغبة الله بالعبادة بجنة عرضها السماوات والأرض، أعدت للمتقين، وأرهبه من التمادى بالضلال، بناء حامية أعددت للعاصين»[1].

وهنا لا بد من موقف متوازن، يتبنى الثواب والعقاب بشكل معدل ولائق وحكيم، يعالج من خلاله مشاكل الولد، فيحول دون غيّة واغراقه...

- فما هو هذا الموقف الحكيم المتوازن؟...

- وكيف نمارس أساليب الثواب والعقاب؟...

---

(١) رائد التربية العامة: ٣٢٥.

حينما نطلق كلمة عقاب، أو ما يتبادر إلى الذهن الضرب الجسدي، لذا كان لا بد من معالجة الموقف من هذا الأسلوب قبل الحديث عن أساليب أخرى:

فقد لاحظنا ان المدرسة الحديثة تطمح إلى إسقاط مبدأ العقاب من قاموس المدارس، فكيف بالضرب والإهانة والتشهير، إن موقفها حاسم في هذا الإطار، بل تعتبر ممارسته جريمة في حق الولد والإنسانية:

«مجرم كل مرب يضرب الولد، أباً كان أو معلماً، مجرم فن ناحيتين:

ـ كل ضربة تنزل يجسم صغير، في البيت أو المدرسة، تعدّ انتهاكاً لكرامة الإنسان، وتغرس فيه روح الذل والخنوع، أو روح الثورة الاجرام حسب رد فعله الفطري.

لا تسرد على مسامعنا أسماء الحكماء الذين حبّذوا استعمال العصا، إنهم تكلموا عن الإنسان العبد، لا عن الإنسان الحر، والهوة عميقة بين الأحرار والعبيد. لا ضرب في المدرسة، حتى بتوصية من الأهلين... وهي من يوصيك بضرب ابنه ألا يمسّه، لا تركيع في المدرسة: الركوع لله تعالى وحده، الذي خلق الإنسان منتصباً، ليواجه أيّاً كان بكل قامته.

لا إذلال للولد، ولا تشهير، ولا اهانة: حرمة الولد فوق السيدات والشيوخ، لأن الولد أضعف شخصية واطرى عوداً... حرام ان تدمع عين الولد، أيّاً كان السبب، أفضل بكاء ما حرّكته فيه لك

كلمات لطيفة ناعمة معسولة، لأنها من وحي محبتك له. إسمع ما يقوله لك كل والد عن ابنه، بلسان طاغور الشاعر الهندي:

أنا لا احبه، لأنه عاقل، بل لأنه ولدي.

وأنت ما أدراك، أي حنان يستطيع ان يوحيه.

أيها المدقق في حساب حسناته وسيئاته.

انه يصبح واحداً معي، إذا اضطرت ان اعاقبه.

وإذا أبكينه قلبي، وبكى معه.

أنا وحدي يحق لي التأنيب والقصاص.

«لأن للمحب وحده الحق في أن يعاقب».

وفي هذا الإطار يصف «ايراحسموس» ـ القرن السادس عشر ـ حالة بعض الأولاد إزاء العقاب، فيقول:

«ثمة اطفال يفضلون على أن يقتلوا على أن يعاقبوا ضرباً... وباللين والإنذار الرقيق نستطيع ان نخلق منهم ما نريده»[1].

ومن قبل يذكر التاريخ ان رجلاً شكا إلى الإمام علي الرضاع ابناً له، فقال عليه السلام:

«لا تضربه واهجره ولا تطل»[2].

فإذا كان الضرب الجسدي مرفوضاً بشكل حاسم، فماذا نفعل بأولئك المشاغبين ـ «الذين لا تطيق حملهم الأرض والسماء»؟...

---

(١) التربية عبر التاريخ ص ٢٧٦.

(٢) مواقف وتأملات فيمضيا الفكر والسياسة: ص ١٤٥.

وكيف نستطيع إيقافهم عند حد؟...

«هيبتك وحدها تكفي، يا أخي، سئل معلم كيف يلزم صفه الهدوء، حتى في غيابه، فأجابه متلاعباً ببيت شعر لفترة العبسي:

ولو أبقيت ذكري مع عريق لكان بهيبتي يلقى السباعا

فإن كانت شخصيتك اميل إلى اللطف منها إلى الهيبة، وعمدت القسوة، انقلب لطفك ضعفاً، وأصبحت مرأة بين تلاميذك.

ليس الولد إلى غير طبيب يعالجه، فاجعل لكل اغراق منه دواء يلائمه، ويلائم صاحبه:

١ ـ من لعب وقت الدرس، يدرس وقت اللعب.

ـ ومن تكلم وقت الصمت، يصمت وقت الكلام.

ـ ومن لم يكتب فرضه في البيت، يحجز لكتابته في المدرسة.

ـ ومن قصر في عمل من أعمال المدرسة، طلب منه ان يتمّه في البيت».

٢ ـ ومن الإجراءات الأخرى التي تعالج الإغراق لدى الطالب:

ـ سحب الجوائز والعلاقات الجيدة من الأطفال.

ـ التنبه والتأنيب بلهجة هادئة، لا جرح فيها ولا استهزاء.

ـ الحرمان الجزئي من الاستراحة، شرط ان لا تفرض في الاستراحات القصيرة، ليتكن الولد من تجديد نشاطه، وقضاء حاجاته الضرورية.

ـ التوقيف بعد الانصراف، ليكون لكتابة فرض، أو حفظ درس، لا لتحبير السطور بتعابير لا فائدة منها.

ـ الطرد المؤقت، على أن لا يزيد على ثلاثة ايام، ويلجأ إلى هذا التدبير، من المجلس التأديبي في المدرسة، في ظروف استثنائية قاهرة كالعصيان والتمرد.

ـ الطرد النهائي، ويتم أيضاً من قبل المجلس التأديبي، ويفرض في الحالات النادرة التي يشكل بقاء الولد في المدرسة، خطراً على سلوك وتعلم رفاقه.

اما الإخراج من الصف، فلا معنى له، إذا عوقب به التلميذ الكسول، لأن يزيده كلاً وجهلاً وإهمالاً.

وحتى تؤتي العقوبات ثمارها، وتؤكد فعاليتها... لا بد من شروط محددة يجب التقيد بها، منها:

ـ الاقتصاد في فرض العقوبات، حتى يكون لها وقعها وأثرها في الطالب وباقي أفراد صفه. فالإكثار منها يذهب بهيبة المعلم، ويحمل الولد على الاستهتار بها، فلا تجدي نفعاً، وفي هذا الإطار قيل: «لا خير يرتجى من القصاص، إ ذا لم يهتز له الولد والطلاب والأهل معاً».

وهنا تجدر الإشارة، ان المعلم الذي يكثر من العقاب ليس بمربٍ، لأنه دليل عجز وضعف وإهمال... وهو يريد تغطية كل ذلك بكثرة المجازاة.

ـ ان تنطلق العقوبات بدافع المحبة والحرص على مصلحة الولد، لا ظلم فيها ولا تحامل، بحيث تشعر انه يحبك وانت تعاقبه.

ـ ان تحذر العقوبات الجماعية، فتحجز صفاً بكامله، بسبب

خطأ حصل ولم يظهر مرتكبه. . . إن مثل هذا النوع يفرض اعتباطاً وبدافع انفعالية، فيضر بالولد والمعلم معاً، فهي تظهر المعلم بمظهر الظالم، والتلميذ بمظهر الدليل المظلوم. . . وكلاهما مرفوض في المدرسة الحديثة.

فالهدف من العقوبة هو الإصلاح لا الانتقام، والعقوبة الجماعية يتغلب فيها عامل الانتقام على الإصلاح، لذلك يوصي أحدهم تجنبها فيقول:

«إياك، العقوبات الجماعية، إذا ما وقع في الصف مخالفة لم تعرف صاحبها، القصاص بالجملة ينال العاصي والطائع، فيسخر منك الأول، ويتمرد عليك الثاني ويفلت هذا وذاك من يدك، فإذا لم تقع على المذنب، فما عليك إلا ان تندب خظك وصدق مراستك، وتعضّ على جرحك محذراً منذراً، وتتظاهر بقلة الإكتراث لمعرفة الفاعل، على أن تكون بعد ذلك أكثر سهلاً ويقظة».

ـ على إدارة المدرسة، ان تطلع اولياء الطلاب على الأسباب التي تفرض من أجلها تلك العقوبات، بهدف التعاون على توجيه الولد وتربيته. . . كما ينبغي تسجيلها في دفتر خاص إلى جانب اسمه، للرجوع لها عند الحاجة.

وخلاصة القول هي:

إن لكل نوع من أنواع العقوبات إيجابياته وسلبياته، وعلى المربي الواعي ان يطلع عليها جميعاً، ويعرف كيف ومتى يستعملها، لنحقق الهدف المنشود منها. . . فالمعلم الصالح هو الذي يفرض على

تلميذه العقاب الذي يستحقه، والذي ينسجم مع نفسيته وجرمه، وصلحه في آن واحد.

من خلال ما تقدم رأينا: ان الواقع العملي يضطرنا إلى ممارسة العقاب بشكل هادئ وعادل وإنساني ومناسب... وهذا يدعونا أيضاً إلى ممارسة الثواب بشكل سليم ومتوازن وفاعل...

فكما نعاقب الولد المنحرف الذي يخالف النظام المدرسي، ويهمل واجباته، ويعتدي على رفقائه، ويتمرد على معلمه... بهدف ردعه وتقوم إنحرافه، علينا ان نكافئ الولد الصالح الذي يحترم النظام المدرسي، ويحفظ دروسه، ويكتب فروضه، ويتعاون مع زملائه، ويطيع معلمه... يهدف تشجيعه وتعزيز موقعه...

فالعقاب والثواب، وإن اختلفا في مظهرهما، فإنهما يهدفان إلى الغاية ذاتها:

- فالعقاب يقصد به إصلاح الولد المنحرف.

- والثواب يقصد به تشجيع الولد الصالح.

والمعلم المسؤول هو الذي يهدف بمكافأته الصارح، وينشد بعقوبته الإصلاح.

وأنواع المكافآت يمكن حصرها بنوعين رئيسين:

- المكافآت المادية: وهي عديدة، منها: الألعاب، الأوسمة، الكتب، الصور، الأدوات المدرسية (أقلام، مساطر، دفاتر...).

ويرى بعض المربين، أهمية هذه في إثارة الرغبة والحماس

فهي: «تترك في نفوس الطلاب، ولا سيما الصغار ـ ذكريات طيبة، إذ يفاخرون بها امام ذويهم، وتبقى لهم حرزاً يقيهم شر اليأس والقنوط، في ساعات الفشل والإخفاف».

ـ المكافآت المعنوية: وهي تنوعة، منها: التفريط، والتنويه، وتسجيل الأسماء على لوحة الشرف، والعلامات الجيدة. والدرجات العالية... ولهذا النوع أهمية كبيرة عند الكبار، فهي تثير فيهم الثقة وتشجعهم على الاجتهاد وتبعث فيهم حب العلم...

وتختلف المكافآت باختلاف المراحل الدراسية:

فأطفال الروضات والمرحلة الابتدائية يفرحون بجوائز مادية، يحملونها إلى آبائهم، ليبرهنوا على نشاطهم وتفوقهم... فالوسام الحلو الذي فعلته على صدر الطفل والصورة الجميلة، والكتاب المصّور، والدفتر الملوّن، وعلبة التلوين... كلها تزيد من نشاطه وحيويته واجتهاده.

وهذا لا يمنع من مكافأة الطفل معنوياً، فننوه باسمه، ونثني عليه، ونشجعه بالكلمات اللطيفة، فندخل الفرح إلى قلبه، ونثير الثقة في نفسه، فنذكي بذلك حماسه ورغبته.

ـ أما الطلاب الكبار، فإنهم يرغبون بالمكافآت المعنوية، فهم يجتهدون ويسهرون الليالي، ليروا أسماءهم مكتوبة على لوحة الشرف، أو التسجيل على فروضهم علامات التقدير (ممتاز، جيد جداً)، أو ليحصلوا على مراتب مقدمة في النتائج النهائية...

وكذلك لا يمنع هذا من مكافأة الكبار مادياً، فتقدم لهم الكتب

المفيدة، وأقلام الحبر الثمينة، وبعض الوسائل التربوية النافعة. . . فهذه جميعاً تقرّ أعينهم، وتطيب نفوسهم، وتبعث فيهم مزيداً من الثقة والاندفاع.

في إطار توزيع المكافآت، يجب:

ـ ان لا تمنح فقط للمتفوقين الأذكياء، فمن عادة المعلمين ان يحصروها بهم، أما الذي كان الخامس عشر فأصبح العاشر بعد كدّ وعناء. . .

فهذا لا يذكر له اسم في أكثر الأحيان. . . مع ان علينا أن نكافئ جهد الولد في المنزلة الأولى.

ـ ان لا تمنح فقط للمجتهدين في دروسهم، فمن عادة المعلمين ان يحصروها بهم:

أما الذي استطاع ان يحسّن من اخلاقه، ويتغلب على عاداته السيئة. . . فهذا لا يحسب له حساب، ولا يتوقف عنده المعلم. . . مع ان علينا ان نلاحق اخلاقه وتصرفاته الحسنة، لنشجعه على مواصلة العمل في إطارها.

ـ ان لا نبالغ في نثر المكافآت، حتى لا تبتذل، فيستهين بها الولد، فتفقد قيمتها وفعاليتها، فالجوائز تتقدم في وقت يشعر الولد أنه أنجز عملاً هاماً يستحق الإعجاب والتشجيع والتقدير.

ـ ان لا ينالها إلا المستحق، حتى لا يسخر منها الجميع، فتفقد فائدتها المطلوبة.

وقبل أن نترك الحديث عن المكافآت، يحسن بنا بحث ما يمكن أن تخلقه في نفوس الأولاد من تنافس وتنازع وتحاسد وتباغض.

هنا تكمن مسؤولية ووعي المعلم في تربية الجميع على روح التنافس الشريف، فيقبلوا على تهنئة الفائز، والأخذ بيد المقصر... لأنهم سيخرجون إلى الحياة، ليجدوا التباين، وليعيشوا التنافس... فعلى المدرسة ان تهيئهم للتكيف مع هذا الواقع الذي يمثل سنة الله في خلقه.

﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ﴾ [الأنعام / ١٦٥].

﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾ [الزخرف / ٣٢].

على الأولاد ان يعيشوا هذا الواقع، ليتكيفوا معه في المستقبل، فيتبارون بمحبة حتى إذا نال أحدهم السبق، تراكض رفاقه إلى تهنئته، وتواضع هو لهم...

وعلى المعلم ان يعمل بحكمة على رعاية هذه الروح الرياضية، فيخصص أحسن مكافأة لمن يتحلى بهذه الروح.

والكلمة الأخيرة هي:

(الحكم هو الاحتياط)

«إن قضية النظام، هي قضية حكم، والمعلم القدير، كالحاكم القدير ليس بحاجة إلى التهويل بعقاب، أو التلويح بثواب، لأنه يقظ دائم الحذر والسهر...

قيل: الحكم هو الاحتياط، فالذي يستبق الحوادث يستدركها لا يقع في الورطات، لأنه احتاط لها قبل وقوعها... إنه لا يفطر لمعاقبة أحد، إذ لا يترك مجالاً لسقوط أحد... هو قوة تؤيد وتسدد، لا سلطة تضغط وتحاكم وتنكل... إنه لا يحتاج لمكافأة أحد، لأن حبه لمرؤوسيه يجعلهم ـ يتعلقون به تعلقاً اعمى، فلا يطلبون سوى رضاه».

وهذا ما أشار إليه الرسول الكريم ﷺ في الأسلوب الوقائي الذي يجب أن يعتمده المربون في رعايتهم للأولاد:

قال: «رحم الله من أعان ولده على برّه...

قيل: وكيف يعينه على برّه؟...

قال: يقبل ميسوره، ويتجاوز عن معسوره ولا يرهقه، ولا يخرق به ـ أي يتعبه»[1].

في دراستنا السابقة، بحثنا مبادئ أساسية لنجاح العملية التربوية، التي تنطلق من ضرورة:

ـ تحديد الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

ـ رسم الخطة التي تكفل ترجمة الأهداف إلى معارف ومظاهر سلوكية، وتشمل هذه اختبار المعلومات والأساليب والوسائل الملائمة.

ـ تنفيذ خطة العمل، وفق المقاييس والضوابط المقررة.

---

(١) ؟؟؟؟؟؟؟؟؟

وفي حال الانتهاء من التنفيذ، لا بد من وقفة امام النتائج التي افرزتها عملية التعلم والتعليم، وهذا يستدعي طرح الأسئلة التالية:

ـ هل تحققت الأهداف المرسومة؟... وما نسبة النجاح؟...

ـ ما هي مواطن الضعف ومواطن القوة؟...

ـ وكيف يمكن تطوير النتائج في عمليات متشابهة؟...

وعلى أساس الأجوبة على هذه الأسئلة، تتم عملية التقويم، التي هي موضوع بحثنا الآن.

فما هو التقويم؟

١ ـ المعنى العام لكلمة تقويم: التقويم تقدير شيء معين... أو هو العملية التي تحدد فيها قيمة معينة، لشيء معين أو حدث محدد.

٢ ـ أما المعنيالتربوية: ويشمل عدة تحديدات:

ـ التقويم إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيق أغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص أثناء سيرها، واقتراح الوسائل في هذا النقص.

ـ والتقويم هو تقدير لعملية التعلم والتعليم.

وعلى هذا الأساس، تشمل علمية التقويم نواحي عديدة:

ـ تحصيل التلميذ، وقدراته، ومهاراته.

ـ قياس اتجاهات التلميذ، وميوله، وطرق تفكيره، وعاداته، وتكيفه الاجتماعي.

ـ المنهج الدراسي وفعالية معلوماته وأساليبه ووسائله.

ـ شخصية المعلم وفاعليتها في العملية التربوية.

ولعل في عملية التقويم هذه من الفوائد، ما يجعل أمراً لا يمكن الاستغناء عنه في التعلم والتعليم، فهي:

١ ـ فمن جهة الطالب، تحمله على مراجعة دروسه أكثر من مرة، فترسخ في ذهنه، وتتعمق في عقله، «فالطالب الذي لم يحضّر بعض الدروس، لمرضى أو سواه، يعود إليها فلا تفوته فائدتها، والذي لم يتقن درس شيء، بل اكتفى (بتكسيره) ـ كما يقولون في لغة المدارس ـ ينصرف إلى (تنعيمه) قبيل الامتحان... على كل حال، لا مفر للتلاميذ من الاستعداد للامتحانات بمراجعات عامة يوحدون بها ما درسوه متقطعاً على دفعات، كمن يحلّق بطائرته فوق أحد البلدان، بعد ان يقوم بزيارة ذاك البلد مدينة وقرية»[1].

ـ تساعد التلميذ على فهم نفسه، من حيث التحصيل، ومدى امكانياته، ليتسنى له ولمعلمه كشف نواحي ضعفه وقوته، مما يساعد على توجيه عملية تعلمه ونموه في الاتجاه الصحيح.

ـ تذكي فيهم روح المنافسة الرياضية المسؤولة، فيندفعوا إلى التقدم والتفوق في ميادين العلم والاجتهاد...

﴿وَفِي ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ ٱلْمُتَنَـٰفِسُونَ﴾ [المطفيفين/ ٢٦].

٢ ـ ومن جهة المعلم: فهي تساعده على فهم طلابه، ومدى

---

(١) فن التربية والتعليم: ص ١٥٨.

قدرتهم على الاستيعاب ومدى تجاوبهم مع الموضوعات المشروحة لهم.

ـ تسمح له بتقويم نفسه (ثقافة، وأسلوباً ووسيلة، وسلوكاً...)، مما يدفعه إلى تعديل وتطوير خططه المعتمدة.

٣ ـ ومن جهة الإدارة المدرسية: فهي تلفت نظرها إلى تقويم قدرة معلميهاعلى العطاء المفيد، لتعيد تنظيم هيئتها التعليمية، على ضوء النتائج التي تسفر عنها الامتحانات، كي تعدّل موقفها من طرق التعليم التي تتبعها المدرسة، كي لا يحرفونها التقدم في معارج الرقي والازهار سنة بعد سنة.

٤ ـ أما من جهة الأهل: فهي تساعدهم على فهم مدى نمو ابنائهم في إطار التحصيل والقدرة على التعليم، ليساعدوا المدرسة على تعزيز ما هو ايجابي، ومعالجة ما هو سلبي وبكلمة مختصرة:

المدرسة تساعد الولد على اكتساب معلومات، وتعلم مهارات، ... وغاية التقويم أن تعمّق ما اكتسبه، وتؤكد ما تعلمه...

وعلى الرغم من فوائد التقويم الكبيرة، فإن بعض المربين يعتبر «الإمتحان سجن للطالب، وكابوس على المعلم»، فهو ممقوت من قبل التلميذ ومكروه من قبل المعلم:

١ ـ فمن جهة التلميذ، فهو يعيش حالة طوارئ، لأنه يرغم على استيعاب ما درسه في فصل أو سنة، وعلى تقديم حساب دقديم حساب دقيق عنه... عليه بالاجتهاد وسهر الليالي، فلا حرية ولا

لعب ولا نزهات. . . فتضيق أخلاقه، وتنقبض نفسه، وقد ينعكس ذلك على سلامة صحته.

كما يعيش التلميذ حالة قلق وخوف لأنه:

ـ يخاف الفشل، وما يترتب على ذلك من نتائج سلبية على واقعه ومستقبله.

ـ يضطرب من الجو الارهابي الذي يرافق الاستعدادات الإدارية الحازمة قبل وأثناء الامتحانات.

٢ ـ أما من جهة المعلم: فهو يعيش أيضاً حالة ضيق، لأن الامتحان يوحي له بالتعب والحجز، فأكداس المسابقات تنتظر تصحيحه الدقيق، وانتباهه المركز، كي لا يرتكب خطأ قد يتلاعب بمستقبل الولد.

على ضوء ما سبق نقول: إن مواقف المعلمين والطلاب السلبية، قد تكون مبررة إلى حد ما في ظل انظمة للامتحانات بالية، لذا كانت المسؤولية كبيرة لتطويرها، بشكل لا يرهق الطالب، ولا يؤرق المعلم.

وحتى تزيل الصورة القائمة عن وجه الامتحانات، علينا توجيه الاهتمام إلى أمور ثلاثة:

أدوات الامتحان، أنواع الامتحان، أجواء الامتحان.

أ ـ أدوات الامتحان: والامتحان يتم عن طريق السؤال، وللسؤال أهمية البالغة في التربية والتعليم، واستعماله محفوف بكثير

من المصاعب، لذلك كان من الواجب تدريب المعلم على كيفية طرح الأسئلة التي تهدف إلى اكتشاف حقيقة، أو الوصول إلى نتيجة، والتي يجب أن تختار بالخصائص التالية:

ـ ان تركز على المفاهيم الأساسية للموضوع، ولا تركز على الجزئيات والتفاصيل.

ـ ان تثير التفكير والنظر الدقيق... فلا يعمد المعلم إلى طرح أسئلة: ما اسم نهر... أو عاصمة، أو معركة؟...

ـ ان لا تكون، بحيث تصعب الاحاطة بكل جوانبها، مثل: ماذا تعرف عن الإسلام؟

ـ ان لا تحمل جوابها تحت «إبطها». مثل: هل الصدق فضيلة؟...

ـ ان لا تكون غامضة بحيث لا يدرك المطلوب منها، مثل: ماذا إذا يحصل إذا غرسنا الحصول اشجاراً؟...

ـ ان تكون واضحة خالية من الكلمات والتعابير الصعبة.

ـ ان تكون بمستوى ذهنية الطلاب.

وخلاصة القول هي:

على المعلم ان يعرف كيف يصوغ اسئلته، ليسددها نحو النتائج التربوية الهامة ويوّجه عناية المتعلم نحو بلوغها.

ب ـ أنواع الامتحانات، والحديث عن طبيعة السؤال، يدعونا إلى البحث عن الصيغ التي يطرح في اجوائها، أي عن أنواعها واشكالها:

١ ـ الامتحانات الشفوي، أو التسميع الذي يمارسه المعلم في نهاية كل درس، ليتأكد من مدى فهم طلابه للمعارف التي طرحها سابقاً، وليقوّم على أساس ذلك درجة نموهم وتحصيلهم.

ومشكلة الامتحانات الشفوية، انها تحمل كثيراً من السلبيات:

ـ فهي غير عادلة من حيث الصعوبة والسهولة بالنسبة لجميع الطلاب، فقد يصادف طالباً سؤالاً صعباً، وآخر سهلاً في الوقت ذاته.

ـ وهي غير دقيقة المقياس، إذ انها تسمح بتقدير المدرس الشخصي لدرجة كبيرة.

تحتاج لوقت طويل، لتشمل جميع الطلاب.

ـ لا تعطي المدرس الوقت الكافي لصياغة اسئلتها بدقة.

ـ توجه الأسئلة إلى ولد واحد عادة، مما يدعو الآخرين إلى عدم الإكتراث بما يدور بين المعلم والولد، فتعم الفوضى، أو يسود الضجر.

ولكن رغم وجود هذه السلبيات، فإن لها فوائد أيضاً، إذا استعملت بحكمة ووعي، وبالأخص في ميادين القراءة والتصبير والمحادثة، حيث يكتسب الولد سلامة اللغة، وصحة التعبير، وممارسة الحوار... كما يكتسب الثقة بالنفس والشجاعة والجرأة.

لذلك نلاحظ بعض المدارس والجامعات، تمارس الامتحانات الشفوية والكتابية للمادة الواحدة بهدف الوصول إلى تقويم أفضل.

٢ ـ الامتحانات الكتابية، وهي على نوعين:

أ ـ الإمتحانات التقليدية (المقالية):

وهي السائدة في بعض مدارسنا اليوم، إنها عبارة عن أسئلة، تتعدد اجوبتها بكتابة عدة مقالات مثلاً:

ـ تحدث بما لا يزيد عن بضعة اسطر، عن شخصية الإمام علي عليه السلام؟

ـ عالج أثر كل من الوراثة والبيئة في الذكاء الإنساني؟.

ويلتقي التلاميذ هذا النوع من الأسئلة ليبادروا إلى تفريغ ما تكدّس في ذاكرتهم من معلومات، ثم تقدم هذه الأجوبة إلى المعلم ليصححها، ويسجل لها العلامة التي يراها مناسبة.

وهنا قد يتبع المعلم طريقتين للتصحيح هما:

ـ الطريقة التحليلية: فيقسم الجواب إلى اجزاء، ويضع لكل علامة خاصة، ليعمد أخيراً إلى جمعها في رقم موحد.

ـ الطريقة الانطباعية: يقرأ الجواب بشكل كلي، فيكّون رؤية إجمالية، تملي عليه علامة مناسبة.

ومن المسلم به ان الطريقة الثانية أسرع من الأولى، ولكنها موضع شك وحذر ولكنها قد تكون مفيدة في معالجة موضوعات كالإنشاء أو قضايا سياسية واجتماعية عامة.

ومن نقاط الضعف التي يتسم بها هذا النوع، هي:

ـ ان أسئلة محدودة العدد، لا تغطي كل اجزاء المادة المقررة.

ـ ان امكانية التنبؤ بأسئلته كبيرة في بعض الأحيان.

ـ ان الحظ قد يلعب دوراً كبيراً في نجاح أو فشل الطالب، فقد يدرس بعض البرامج، ويتوقع بعض الأسئلة، فيوافقه الحظ ينجح، وقد يحصل العكس فيفشل.

ـ ان التقويم قد يفتقر إلى العدالة، فقد دلت التجارب ان الورقة الواحدة إذا عرضت على معلم واحد، تغيرات متباعدة، تحصل على علامات مختلفة.

ـ انها تحابي الطالب الذي يحسن التعبير بلغة سليمة، فيترك في عمق المصحح انطباعاً حسناً، فترتفع العلامة، وعلى العكس إذا افتقر الطالب إلى التعبير السليم.

والسلبيات المذكورة لا تلغي ضرورة الاستعانة بها في كثير من الميادين، فالطالب بحاجة إلى ان يبحث ويعبّر ويكتشف ويستنتج، وهذه تتطلب معالجة في صفحات، لذا كانت الحاجة ماسة إلى استخدامها، ولكن بعد إدخال بعض التحسينات التي تخفف من سلبياتها:

ـ ان تصاغ الأسئلة بدقة، فلا تركز على الحفظ فقط، بل على التفكير والملاحظة والاستنتاج.

ـ ان تتعدد الأسئلة، لتغطي القسم الأكبر من البرنامج.

ـ ان تتخذ الاحتياطات اللازمة في التصحيح، بهدف التقويم العادل... وهذا ما تلجأ إليه إدارة الامتحانات الرسمية مثلاً، فتؤلف لجنة، تناقش الاجابة الصحيحة، وتضع سلّماً موحداً للعلامات

الجزئية، ويتم التصحيح أولاً بصورة مشتركة لبعض الاوراق، وثانياً تعرض الأخرى على أكثر من مصحح.

ان يكون لتعبير حيزاً محدوداً العلامة الكلية، كي لا تهمل الأجوبة الصحيحة عند الآخرين.

ـ ان تخفى أسماء المشاركين عن المصحح، كي لا يتدخل العامل النفسي الذي يزين أو يقبّح بشكل لا شعوري.

ب ـ امتحانات موضوعية: ولتجنب سلبيات الطريقة المقالية، لجأ المربون إلى ابتكار طريقة جديدة، دعيت بـ«الاختبارات الموضوعية»، وتمتاز بـ:

ـ الأسئلة القصيرة، التي لا تحتاج من التلميذ وقتاً طويلاً لاسترجاع وسرد وتنظيم معلوماته، وهذا ما يسمح بتغطية مساحة كبيرة من المناهج المقرر.

ـ الأجوبة القصيرة والمختصرة، التي يسهل على المعلم تصحيحها في وقت قصير، دون عناء أو تعقيد في تقدير العلامات، لأنها لا تحتمل الخلاف إلا المصحح الذاتي.

وعلى هذا الأساس، يتجنب المعلم الأسئلة التي تبدأ بـ«أكتب وصفاً دقيقاً لكذا...»، أو «قارن بين كذا وكذا...»... إنه يبني أسئلته، وفي ذهنه أجوبة محدودة لا تحتمل الخلاف.

وهناك عدة أنواع من الاختبارات الموضوعية، نذكر أبرزها:

١ ـ الاختبار القائم على تزويد معلومات محددة:

(تدعى طريقته بـ: «أسئلة التكميل» وفيها يعطى الطالب عبارات ناقصة، ويطلب منه تكميلها بكلمة أو جملة أو فكرة.

وهذا الاختبار قد يتخذ شكلين، هما:

- إملأ الفراغ بالكلمة أو الجملة المناسبة.

- ضع الكلمات (أو الجمل) التالية، بالفراغات المناسبة.

ومن خصائص هذا النوع بأنه:

- سهل التأليف والتركيب.

- يتيح للطالب الإجابة عن اكبر عدد من الأسئلة.

- يسمح بتقدير دقيق للعلامة.

هذا النوع من الاختبار جيد، إذا أخذ حيّزاً محدوداً، جداً من الاختبار الكلي، إذ لا يجوز المغالاة في استخدامه، لأنه يركز على حفظ المعلومات، ويصرف النظر عن التفكير والملاحظة وطرح الرأي المستقل.

٢ ـ الاختبارات القائمة على الاختيار، وهي أنواع منها:

- اختبار الصواب والخطأ، يعتبر هذا النوع من اسهل الاختبارات تأليفاً، وأكثرها ملاءمة لجميع المواد، ويمكن استعماله لتغطية مساحة كبيرة من البرنامج الدراسي المقرر...

تقدم للطالب جملة مفيدة، يطلب منه قراءتها، ثم الحكم على صوابها أو خطئها:

«إقرأ كل من العبارات التالية، ثم ضع علامة (صح) امام

الصواب، وعلامة (خطأ) امام الخطأ... النبي محمد ﷺ خاتم الانبياء... عبد المطلب أبو الإمام علي عليه السلام...».

ولهذا النوع ايجابيات وسلبيات منها:

ـ انه مفيد لا يرتكز على استذكار المعلومات فقط، بل يستعمل لقياس قدرة الولد على الفهم الحقيقي.

ـ انه في بعض الحالات، التي قد يحرز الولد فيها الجواب الصحيح بطريق الصدفة... ولذلك ينصح بـ:

ـ الاختبار المتعدد الاختيار: ويختلف عن الأول بصعوبة تأليفه، وفعالية استخدامه... فتقدم للطالب جملاً ناقصة المعنى (غير مفيدة)، تتبعها أجوبة متعددة، وعليه ان يختار الجواب الصحيح، أو أكثرها صحة.

وهنا يجب أن تكون الاختيارات مدروسة ومعقولة، والا كانت غير ذات قيمة، مثلاً:

فالأسماء هنا يجب أن تقتصر على الانبياء فقط، كي لا يضيع الطالب في متاهات معقدة. من ميزات هذا النوع أنه:

ـ يلائم جميع المواد، ويقلل من ظاهرة التخمين في الاجابة.

ـ يصلح لقياس قدرة الولد على التمييز والاختيار الصحيح، ولكن لا يصلح لقياس القدرة على التحليل والتعليل والمقارنة.

ـ اختيار المقابلة (أو المطابقة)، يتألف الاختبار من قائميتين من الكلمات أو العبارات، ويطلب من التلميذ مطابقة كل واحدة من الأولى، بما يناسبها في الثانية مثلاً:

نهج البلاغة لا ضرر ولا ضرار في الإسلام.

القرآن الكريم من صارع الحق صرعه

الحديث الشريف وقل ربِ زدني علماً.

وقد يميل البعض إلى ان تتساوى القائمتين في العدد، إلا أنه من الأفضل أن يزيد بقليل عدد الاجابات في القائمة الثانية، فلا يتعدى ذلك الإثنين.

وقد تتخذ اختبارات المطابقة صوراً أخرى، مثل.

ـ اختبار الترتيب: فتقدم كلمات (أو جمل) متفرقة، وبطلب من التلميذ إعادة ترتيبها بالشكل المناسب، مثل: رتب الأسماء التالية بحسب تسلسلها التاريخي:

الإمام الباقر... الإمام زين العابدين... الإمام الرضا... الإمام الصادق...

ـ اختبارات التجميع: يعطى الطالب عدداً من الكلمات (أو الجمل)، ويطلب منه معرفة الأشياء التي تحمل صفات مشتركة: مثلاً:

ضع خطأً تحت الكلمة غير المناسبة:

هود... صالح... أبو ذر... عيسى... موسى... ابراهيم.

ـ اختبارات التمييز: يعطى الطالب إحدى الصور أو الخرائط أو الرسوم البيانية ويطلب منه تعيين مواقع البلاد واسمائها، أو تمييز شيء في الصورة، أو معرفة اجراء من الرسم.

٣ ـ اختبارات الجواب المبدع: ويطلب من التلميذ ان يجب عدة إجابات عن سؤال واحد، قد لا تكون مذكورة في البرنامج بشكل مباشر، مثل: لماذا تستعمل البطانية (اللحاف)؟...

هذا السؤال طرح على عدد من التلاميذ، وكانت الأجوبة لـ: الدفء، إطفاء الحريق، نقل المرضى، خنق الناس...

هذا النوع ضروري لاختبار مدى سعة خيال وأفق وإبداع الطالب.

وحتى تحقق الاختبارات الموضوعية الفوائد المرجوة منها تقويم الولد، لا بد من دراسة دقيقة لاختيار الأسئلة، التي يجب أن تتمتع بالمواصفات التالية:

ـ ان تكتب بلغة صحيحة خالية من التعقيد.

ـ ان لا تشمل في صياغتها تعبيرات مأخوذة حرفياً من الكتاب المدرسي.

ـ ان تخلو من إشارات أو إيحاءات تساعد على استنتاج الأجوبة.

ـ ان يتجنب استعمال الحروف أو الكلمات المضللة، حتى يكون مفهوم السؤال واحداً بالنسبة لجميع التلاميذ.

ـ ان لا ترتبط إجابات الأسئلة ببعضها، كأن تساعد الإجابة على سؤال ما في حل سؤال آخر.

ـ ان تنظم الأسئلة، بحيث تكون المواضع التي تسجل فيها

الإجابات مرتبة وواضحة ومبوبة، لتساعد على توفير الوقت للطالب، وتسهل عملية التصحيح.

ـ هذه هي الامتحانات بأشكالها وسلبياتها وايجابياتها، فماذا نختار منها؟...

ـ وما هي الأجواء الصالحة التي تخفف من وطأتها على المعلم والمتعلم معاً؟...

هناك مبادئ وارشادات علينا التقيد بها، منها:

ـ عدم الإكثار من الاختبارات الكتابية، لأنها ترهن اعصاب الطالب وتشل من حماسة وفاعليته... لذلك نستطيع ان نستعيض عنها، حين الحاجة بالحاجة بالاختبارات الشفوية (التسميع).

ـ ان لا نفرض نظافاً عسكرياً شديداً في قاعة الامتحان، لنوحي للولد بالثقة، وفي الوقت ذاته نتخذ جانب الحذر الذكي، بالاحتياطات التي تمنع عمليات الغش.

ـ التنويع في الأسئلة، فلا تتخذ شكلاً واحداً، قد يألفه البعض، ويكرهه البعض الآخر، وبذلك نمنع اليأس من التسرب إلى نفوس قسم منهم.

ـ ان يكون الهدف من الأسئلة قياس مختلف قدرات الولد: الذاكرة، التحليل، التركيب، المقارنة، الاستنتاج، الإبداع، الخيال... وبذلك نستطيع ان نكتشف هذه القدرات لنعززها ونستغلها في الوقت المناسب.

ـ يجب أن لا نجعل من نتائج الامتحانات، وسيلة لأفتخار المجتهدين، واداة لتحطيم معنويات المتخلفين (وتلقيبهم بالكسالى)، بل أن تكون ميداناً لتشجيع المتفوقين، وشحذهم المتأخرين، فلا ينام المجتهد على امجاده السالفة، ولا ييأس المتأخر من إمكانية النجاح والتقدم.

وخلاصة القول في:

إن المعلم الماهر الذي يعمل جاهداً على أن تكون الامتحانات في خدمة التعلم، لا اشراكاً يصطاد بها الطلاب ويضطهدهم.

وكي نخفف أيضاً من وطأة الامتحانات على الواقع النفسي للولد، علينا أخذ المحاكمة في طريقة ترتيب النتائج... فقد جرت العادة على تعيين رتب التلاميذ بالأول والثاني... والاخير، وهذا مما يثير موجة انفعال وسخط شديدين، ويولد ظاهرة حقد وكراهية خطيرين... لذلك رأى بعض المربين، توزيع التلاميذ على فئات فمن يكون:

ـ معدل علاماته بين (١٨ ـ ٢٠) يأخذ درجة «ممتاز».

ـ معدل علاماته بين (١٦ ـ ١٨) يأخذ درجة «جيد جداً».

ـ معدل علاماته بين (١٤ ـ ١٦) يأخذ درجة «جيد».

ـ معدل علاماته بين (١٢ ـ ١٤) يأخذ درجة «حسن» أو «فوق الوسط».

ـ معدل علاماته بين (١٠ ـ ١٢) يأخذ درجة «وسط».

ـ معدل علاماته بين (٦ ـ ٨) يأخذ درجة «ضعيف».

ـ معدل علاماته بين (٦ ـ ٨) يأخذ درجة «ضعيف جداً».

وبهذه الطريقة مخلّص المعلم نفسه من سلبيات كبيرة، فهي لا تزيل التنافس، بل تخفف من مداه وحدّته:

ـ فالكسالى الذين كانوا يرون أسماءهم في مؤخرة لوائح التصنيف الإفرادي، ويشعرون بالحزن والخزي، فإنهم يتخلصون من ذلك حين يشعرون بانطوائهم مع فئة واحدة، فترتفع معنوياتهم، ليأخذوا المبادرة في الاجتياز من فئة إلى فئة ارفى.

ـ أما المجتهدون الذين يتنافسون منافسة خطرة للسيطرة على المراكز الأولى، كي يتيهوا عجباً بمراكزهم، فإن منافستهم المؤذية تضعف، ليعودوا إلى حالة التواضع الطبيعة.

ـ وعملية اختيار طريقة عرض النتائج نتركها للمعلم، الذي عليه أن يكون مرناً وحكيماً في استخدام التصنيف، فإذا لاحظ ان الاعتماد على ترتيب النتائج بحسب الدرجات لا يخلق له المتاعب والمشاكل، فلا بأس من اللجوء إليه، وإلا فإن التصنيف بحسب الفئات هو أفضل الوسائل التي تريحه من متاعب المنافسة المدرسية والعائلية على السواء، شريطة ان يفهم الطلاب ما ترمز إليه الفئات: ممتاز، جيد جداً، جيد... ضعيف...

تركز معظم البحث السابقة على أدوات التعليم: المدرسي (معلومات... أساليب... وسائل... نظم...)، ولم يبحث بإسهاب عن خصائص شخصية العنصر الذي يحركها في الاتجاه الذي

نريده ونرغبه... ولهذا البحث أهمية البالغة، لأنه مهما توفرت لنا من أدوات علمية ناجحة، فإنها تبقى بدون فاعلية إذا لم يهيئ لها الإنسان القادر، الذي يملك العلم والفن والأخلاق، فيحسن استخدامها ويحقق أهدافها... هذا الإنسان هو المعلم... المربي... الذي سيظل العنصر الحاسم في نجاح العملية التربوية... فكيف يجب أن يكون؟...

والتعليم مهنة، وكل طالب مهنة ـ مهما تدانت أو تسامت ـ لا بد له من خصائص تساعده على النجاح، وهذه تكون على نوعين:

ـ صفات عامة وخاصة، تناسب طبيعة المهنة.

ـ معرفة شاملة بكل ابعاد المهنة (معارف، مهارات، أساليب، وسائل...) فالنجار الماهر ـ مثلاً ـ لا بد له من مواصفات أهمها:

ـ قوة في الجسم، حب للمهنة، ذكاء جيد، قدرة على الصبر والتعب.

ـ معرفة بغنى النجارة، وطرق استخدام أدواتها.

وهكذا بالنسبة إلى الحداد والخياط السكاف وغيرهم من أصحاب الجرف...

والمعلم ـ أيضاً ـ صاحب مهنة، ومهنته صناعة الإنسان، التي هي من اشرف المهن وارقاها...

فقد اطلقت كلمة «معلم» ـ كانت ولا تزال صفة إجلال وتقدير، فيقال في مقام تكريم شخص «كان معلماً جميعاً»... ويقال لمن ينجح في مهنته «هذا معلم».

ـ فالمعلم صاحب رسالة سامية، يحملها للإنسانية ليقودها إلى الحق والخير...

ـ والمعلم صاحب مهنة، أعدّ نفسه لها بالتعليم والتدريب والممارسة.

إنه صانع الأجيال، وأداة التغيير، وقائد الأمة... إذا توفرت فيه سلامة العقيدة وغزارة العلم، وحسن الأعداد والتدريب... فإذا أردت رسم صورة لمستقبل أمة، فعليك أن تصوغ صورة محددة لمعلمّها.

فإذا كان دور المعلم بهذا المستوى من الأهمية، فلا بد من التوقف كثيراً عند اختياره، وفق اسس مقاييس تضمن له النجاح في مهمته الجسيمة، ورسالته السامية.

إن ما نطلبه من الصفات كثيرة، لا نستطيع حصرها، فأية صفة حميدة يجب أن تفلت منها شخصية المعلم... الإيمان، العلم، الرسالية، الصدق، الأمانة، الاستفادة، الصبر، سعة الصدر، المحبة، الإخلاص، التواضع، الهدوء... كلها هامة وضرورية... ولكن من أين نأتي بهذه الشخصية المثالية؟...

لذلك سيقتصر حديثنا حول الصفات الضرورية العامة التي نعتبرها أساساً لاختباره ونجاحه.

أ ـ المؤهلات العلمية، وتتمثل بنوعين من الثقافة:

ـ ثقافة عامة تمنحه معرفة إجمالية بمختلف شؤون الحياة.

ـ ثقافة خاصة تسمح له بتدريس مادة علمية أو ادبية معينة.

وعلى هذا الأساس، درجت المؤسسات التربوية في لبنان على اختيار معلميها من الأشخاص الذين يحملون شهادات معينة، تشير إلى الحد الأدنى.

من الثقافة المطلوبة، فمثلاً:

ـ في مراحل رياض الأطفال والابتدائي... البكالوريا ـ قسم الثاني...

ـ في مرحلتين التكميلي والثانوي... الإجازة التعليمية في مادة معينة.

ـ في المرحلة الجامعية... دكتوراه في اختصاص معين.

ب ـ الإعداد والتدريب، وحتى يملك الثقافة الكافية، تعمد الأجهزة المختصة في حقل التربية، إلى إخضاعه لدورات إعداد وتدريب في دور المعلمين كليات التربية، من أجل أن يحسن تقديم ثقافته بأفضل أسلوب وأنجح وسيلة.

لذلك هي تتبنى المرشح مدة قد تزيد على السنة، لتطلعه على:

ـ علم النفس التربوي، ليفهم عالم الولد، ويعرف أسلوب التعامل السليم معه.

ـ علم النفس الاجتماعي، ليعرف طبيعة العلاقة المتبادلة بين الولد والأسرة والمدرسة والمجتمع.

ـ أساليب التدريس ووسائله، ليحسن تقديم المعلومات بأيسر سبيل، وأقصر وقت.

ـ مواضيع تربوية عامة (التحضير، الامتحانات، العقوبات، المكافآت...)، تساهم في نجاح العملية التربوية.

ج ـ الرغبة في التعليم، ولكن هل يكفي العلم والإعداد والتدريب، ليصبح الإنسان مربياً، اميناً على تربية الأولاد؟...

إن أساس النجاح، ينطلق من الرغبة الداخلية في التعليم... من المحبة الصادقة والمخلصة للأولاد وقضاياها... هذه الرغبة وتلك المحبة تتمثل ـ عادة ـ بنداء نفسي داخلي، عميق الجذور، أليم الإلحاح، يدعو صاحبه إلى اختيار هذه المهنة دون سواها... فلا الكسب المادي هو الحافز، ولا الاندفاع الوهمي هو الأساس... بل هو الواجب الإنساني النبيل الذي يشعر به في الأعماق، ليدعوه إلى اكتساب كل القدرات التي تؤهله للنجاح.

إن محبة المعلم للولد والمهنة تجعله يتخطى السدود بلذة، ويسهر الليالي برغبة وينقب عن كل جديد بحماس.

إن محبة المعلم للتربية والتعليم تجعله يعيش الفرح وهو يستيقظ باكراً من نوم عميق، ليسرع بخطواته إلى المدرسة للقاء الأولاد... كما يعيش الألم حين يعود مساء إلى بيته نتيجة فراقه للأولاد... إن العطل المدرسية عبء ثقيل على كامله، إلا إذا كانت فرصة لتنمية قدراته التعليمية من أجل تنمية أفضل للأولاد.

إن الرغبة في التعليم هي من مقومات نجاح المعلم في ممارسته للعملية التربوية، فإذا كنت تشعر بها أيها المعلم، فإنك تستطيع القول: إنني استطيع النجاح في هذه المهنة.

د ـ التعلم المستمر، ومحبة التعليم، تجعل المعلم يبحث عن كل جديد في عالم التربية، فلا يتجمد عند حدود المعلومات التي تلقاها في مرحلتين الإعداد والتدريب. فالمعلم الذي يحترم نفسه وغيره ومهنته لا يرضى بثقافة محدودة.

ـ فما كان صحيحاً بالأمس... قد يصبح خاطئاً اليوم.

ـ وما كان مجهولاً البارحة... قد يصير معلوماً غداً.

فالعلوم والأساليب والوسائل تطورت بشكل مذهل، وما على المعلم الناجح إلا ان يواكب حركة التطور، لينعكس ذلك على واقع طلابه علماً وسلوكاً وتطوراً، وهذا من شأنه ان يبعث في نفسه الراحة والطمأنينة، لأنه يشعر ان جهده لم يذهب أدراج الرياح.

سئل مربٍ قدير: «لماذا تحضّر دروسك دائماً؟...

فأجاب بثقة: لكي لا يشرب تلامذتي من ماء راكد آسن».

وفي هذا الإطار، يخاطب أحد المربين الكبار تلاميذه، فيقول:

«إن كنتم تظنون أنكم اليوم علماء فقد أخطأتم، إن جامعتنا لا تخرّج علماء، حتى ولا متعلمين، ولكنها تخرج أناساً يستطيعون أن يكونوا علماء، إذا ثابروا على الاطلاع والتعلم...».

ومن أجل ذلك، طالب بعض المسؤولين عن التربية: بأن يعاد امتحان الاختصاصيين كل عشر سنوات، فإذا تبيّن انهم ملمّون بالتقدم العلمي والتقني، نسمح لهم بمثابة ممارسة عملهم، وإلا اوقفوا عن العمل.

وأخيراً: إن المعلم الذي يتجمد في إطار ثقافته الأولى، يكون في الغالب، نكد الطبع سريع الغضب... لأن تكرار الدروس ذاتها لمدى طويل، يورث عنده الملل والسأم، فيكره التعليم وكل ما يتصل به، وبهذا يفقد المعلم مبرر استمراره في مهنته.

هـ ـ الصبر وسعة الصدر، ومهنة التعليم وشاقّة، فهي تتطلب جهداً وصبراً وتضحية... أكثر من أية مهنة أخرى...

١ ـ تصوّر نفسك امام عشرات الأولاد، وهم يختلفون في ذكائهم وميولهم وإنفعالاتهم... أولاد نشأوا في بيئات إجتماعية مختلفة، وخضعوا لأنماط من التربية متناقضة وعاشوا حالات اقتصادية متفاوتة... أولاد يمتازون بفروقات فردية كبيرة، كل واحد منهم عالم خاص بذاته...

ـ كيف ستتصرف معهم؟...

ـ كيف ستحسن التوفيق بين فروقاتهم؟...

ـ هل ستعطي الدرس الواحد بأسلوب واحد، ووسيلة وحيدة؟...

ـ وإذا اعطيت هكذا... فهل سيستجيب لك كل الطلاب؟...

ـ كيف ستنوّع في أسلوبك، ليفهمك الذكي والمتوسط والبليد؟...

٢ ـ قد تتعرض لمواقف حرجة، قد يتحداك ولد ـ والأولاد غير معصومين ـ قد تشرح وتشرح ولا يستفيد منك البعض... قد تستنفد

كل الوسائل، ولكن دون فائدة تذكر... إزاء هذه المواقف، ماذا ستفعل؟.

هل ينفذ صبرك؟... ويضيق صدرك؟... وتتوتر اعصابك؟...

في هذه الحالات، إذا لم تتسلح بصبر كبير وصدر واسع، وأعصاب قوية، دافق رحب... فإنك ولا شك ستصبح اداة للسخرية والهزء عند تلاميذك، الذين يجدون لذة في إثارة المعلم الخفيف، والسريع الغضب... وذلك أول طريق الفشل الذي سيلاحقك طوال حياتك التعليمية... وهنا ننصحك ـ قبل السقوط القاتل ـ ان تحزم امتعتك، لتهاجر إلى حقل آخر، قد يدرّ عليك ارباحاً مادية أكبر وأفضل.

المعلم الحكيم القدير هو من ينظر إلى كل هذه الحالات بوعي وحذر وموضوعية، فيبحث في ظروفها واسبابها، ليخلص إلى مواقف سليمة، تعطي لكل حالة حلولها الناجحة.

فالبليد قد يعود سبب كسله إلى عامل الوراثة.

ـ والعنيد أو الخجول أو العدواني... قد يعود السبب إلى مشاكل كل عائليه وعاطفية.

ـ والكسول قد يعود سبب إهماله إلى بيئته الفقيرة التي لا تسمح له بالدرس، إذن... من أولى واجبات المعلم الذي يطمح للنجاح: ان يدرس بعمق مراحل نمو الولد فيفهمه، ويستوعب مشاكله، ليساهم في معالجتها على أساس علمي رصين، دون إثارة أو انفعال.

و ـ الرسالية في العمل، والعامل الذي يشدد من عزيمة الصبر، ويهّون من هول الصعاب، ويبعث على بذل الجهد... هو الرسالية في العمل.

والرسالية تتجسد في المعلم الذي:

ـ يلتزم الإيمان بالله وكتبه ورسله واليوم الآخر... عقيدة ومبدأ.

ـ ويتخذ شريعة الله سلوكاً ومنهجاً.

ـ ويجعل السعي إلى رضا الله غاية وهدفاً.

هذا المعلم الرسالي هو من يجعل من المدرسة ميداناً للعمل المثمر... وهل هناك أفضل من هكذا ميدان؟... ميدان الأطفال ذوي النفوس البريئة، والقلوب الصافية، والارواح الطاهرة، والعقول المتعطشة إلى العلم والتربية والأخلاق.

فكن القدوة في إيمانك وعملك... وعندها تستطيع فعل المعجزات، فأنت المشعل الذي يرشدهم إلى طريق الهدى والاستقامة، وأنت المنهل الذي يرشفون من معينه العلم والمعرفة:

ـ فإذا امرت بالصدق... كن صادقاً في كل ممارساتك.

ـ وإذا قلت بالوفاء... كن أميناً في مواعيدك.

ـ وإذا شجعت على الاجتهاد... كن جاداً في تحضيرك.

إن الرسالية في العمل هي الأساس الذي يوحي بإخلاص المعلم:

ـ فمن يخاف الله تعالى... لا تضيع دقيقة على طلابه.

ـ ومن يراقب الله تعالى... لا يتهاون في تحضيره.

ـ ومن ينشد رضا الله تعالى... لا يترك علماً جديداً إلا ويلاحقه، لتطوير مستوى ابنائه...

ومن كان يملك هذه الروح، لا يسأل عن الراحة النفسية التي سيعيشها في الدنيا

ولا عن الثواب الجزيل الذي ينتظره في الآخرة:

(لأن يهدي الله بك رجلاً واحداً، أحبّ إليك مما طلعت عليه الشمس).

إنها كلمات قالها النبي محمد ﷺ إلى الأمام علي عليه السلام حينما أرسله إلى اليمين.

ذ ـ النقد الذاتي، والإنسان الرسالي هو المتواضع الذي يلاحق كل أعماله بالنقد والحساب، انسجاماً مع قول الرسول الأعظم ﷺ:

«حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا، وزنوها قبل أن توزنوا».

المعلم الرسالي الناجح هو من يجلس ـ كل يوم ـ مع نفسه، ليحلل ما صدر منها أثناء قيامه بعلمية التعليم، فيرصد مواطن القوة ومواطن الضعف، ويبحث الأسباب التي ادت إلى كل منهما، فيعزز جوانب القوة ويطورها، ويرفض جوانب الضعف ليغيّرها...

المعلم الرسالي الناجح هو ذلك الإنسان الذي عبّر عنه الإمام علي عليه السلام: «نفسه منه في عناء، والناس منه في راحة».

والنقد الذاتي ضرورة لتطوير أية خطة، فقد يختلط الأمر على المعلم، فيشعر أنه على الصراط المستقيم... وعلى حين غرّة تفاجئه الثغرات التي قد تكون قاتلة، لأنها تتصل بمستقبل الولد والأمة... لذلك عليك أيها المعلم...

أن تتواضع، فلا يأخذ بك الغرور، لتشمخ بأنفك عندما يوجّه أليك النقد... إفتح صدرك لكل من يوحي لك يعيب، أو يهمس لك بنقض... ثم اجهد في ان تبحث بحقيقته، وتتخلص منه متى تأكدت من ذلك... فإن ذلك هو سبب تطورك ونجاحك في مهنتك...

وعلى هذا الأساس، ردّد مع القول المأثور:

«رحم الله من اهدى إلى عيوبي».

ح ـ ومن خصائص المعلم الخاصة، ومن الصفات الذاتية التي يجب أن تتسم بها شخصية المعلم هي:

ـ الصحة الجسدية: كي ينجح المعلم تماماً في مهمته التربوية، لا بد له من خصائص أساسية ثلاثة:

«صحة جسدية... صحة عقلية... إتزان عاطفي».

فمن كان عليل الجسم بمرض أو عاهة، يعقد القوة والنشاط والحيوية...

ومن كان مضطرب الفكر، قلق النفس، يفقد الحكمة والمرونة والصبر...

وبفقدان هذه الصفات، يخسر المعلم فعاليته، ولا يستطيع ممارسة دوره.

الاناقة في المظهر: والمظهر الحسن، له وقعه الجميل في نفس الطفل، فمن جهة يريحه ويشدّ انتباهه ويثير محبته، ومن جهة أخرى يكون له القدوة الحسنة في النظافة والاناقة والهندام.

ـ حسن التعبير: ومن مقومات النجاح طلاقة اللسان، والبساطة في التعبير، وحسن التعليل، والقدرة على صياغة الأفكار بأسلوب أدبي جذاب، وخلو المنطق من كل مظاهر التكلف والتشدق.

وباختصار: ان يؤنس منطقه السامع، فيزيد من محبته وشغفه به.

ـ النفسية المتفائلة: وتتمثل بوجه بشوش، وروح متفائلة، وقلب مفتوح، وعاطفة متوقدة، ونعس مرحة، ودعاية حاضرة.

فابتسامة المعلم تضفي على جو الدرس لوناً من السعادة، تسود قلوب الطلاب، فيقبلون على العلم بنفوس هادئة مطمئنة.

وروح الدعاية المتزنة ترطب جفاف المواد الدراسية، فتسهل أمر تقبلّها واستيعابها، من قبل الطلاب.

ـ قوة الشخصية: ثم ان غزارة العلم والصحة والاناقة والمنطق وهدوء النفس والتفاؤل... لا تفعل فعلها الكبير، إذا لم تدعمها شخصية متزنة قوية، تعرض هيبتها بلا عنف أو تكلف... ولذلك قيل:

«الحق ـ عادة ـ لا ينتصر لوحده، ما لم تدعمه نفس قوية تأخذ به، وتذود عنه بكل جوارحها واحساسيسها».

ومن مقومات قوة الشخصية:

ـ لين في حزم، وشدة في رحمة.

ـ عدالة وتوازن في الثواب والعقاب.

ـ طبع هادئ، واتزان في المزاج.

ـ ثقة بالنفس، واقدام بلا تردد، واعتراف بالخطأ.

ـ علم وفير، وأسلوب جذاب، وتحضير جيد.

ـ الأخلاق الشخصية: ومما يثير محبة واحترام التلاميذ لمعلم أيضاً، ادبه، تواضعه إنصافه، صدقه، أمانته، إيثاره، تضحيته، احترامه لآرائهم، إصغاؤه لملاحظاتهم، معالجته لمشاكلهم، تأكيد ثقة بقدرتهم، استجابته لميولهم، حرصه على دراستهم.

والكلمة الأخيرة هي:

أيها المعلم... بعد كل ما قرأت وسمعت ووعيت... قد تستصعب التعليم... لكن هوّن عليك، يكفي ان تشعر بصعوبة، لتقول:

«أنني أصبحت مربياً»

إتكل على كنوز الأبوة فيك إن كنت معلماً... أو على كنوز الأمومة إن كنت معلمة، فإن لذة تربية الأبناء تزداد كلما ازدادت صعوبتها.

لو تقدمت كل يوم خطوة في تحسين عملك، لانتهيت إلى درجة من الكمال تحسد عليها[1].

تتبع سير التحسينات العلمية التي تطلع علينا كل يوم بجديد... ناظر زملاءك في أمور التعليم، تبادل معهم الآداء حول أوضاع الطلاب... ليكن همك التربية.

أيها المعلم... كن رسالياً مخلصاً، وعالماً مسؤولاً... تغيّر الولد، وحتى ما تغيّر الولد، تغيّر العالم.

---

(١) فن التربية والتعليم: ص ١٧٢.

المصادر والمراجع

الفهرس

إطلالة عامة ٥

□ القسم الأول:

مسيرة التربية الأولى (العصر العربي والعصر الوسيط) ١٣

الفصل الأول:

لمامة في موضوعات التربية ومفاهيمها في العصر الوسيط ١٥

الفصل الثاني:

الحياة المدرسية التربوية في العصور الوسطى ٢٣

الفصل الثالث:

مسيرة التربية ومضامينها في آواخر العصور الوسطى ٣٣

الفصل الرابع:

أسس التربية العربية الإسلامية ٣٩

الفصل الخامس:

نظرةعلى عظماء ومشاهير التربية في العالم الإسلامي (الغزالي وابن خلدون) ٤٥

الفصل السادس:

خلاصة (لمامة نقدية في شخصية ابن خلدون العامة والخاصة

(تربوية ومسلكية ونفسية) ٦٧

الفصل السابع:

قيامة التربية في زمن النهضة ٧٣

الفصل الثامن:

عرض وتحليل ـ للعلاقة بين التربية والإصلاح الديني في زمن النهضة ٧٩

الفصل التاسع:

نماذج من التربية ومفاهيمها (لمحة عن التربية الواقعية والحسية وماهيتها)

في القرن السابع عشر ٨٧

الفصل العاشر:

مفهوم الحركة الطبيعية في التربية ١٠٣

الفصل الحادي عشر:

التوجه النفسي في عملية التربية ١٢١

□ **القسم الثاني:**

التربية المعاصرة، وأسس التعليم الحديث (البيت والمدرسة والمجتمع) ١٢٧

تمهيد عام ١٢٩

الفصل الأول:

الآراء المعاصرة في التربية ١٣٩

الفصل الثاني:

لماذا نحتاج إلى التربية وما هي أسسها ومضامينها ومفاهيمها وأساليبها وأهدافها المعاصرة ١٦٧

الفصل الثالث:

الأسس الهامة للتربية ١٨٩

المصادر والمراجع ٣٣١