الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي للبحوث والانماء

تطوّر الفكر التربوي

تأليف
الدكتور فريد جبرائيل نجّار
مؤسّس كليّة التربية وعميدها الاول

المجلّد الثاني

جميع حقوق التأليف محفوظة
للمركز التربوي للبحوث والانماء

طبعة اولى / بيروت ١٩٨٠

مقدّمة

انطلاقاً من مبدأ التفاعل الوظيفي بين البحوث والانماء، وتمشياً مع الدور الموكول اليه في مجال البحث والتخطيط على صعيد التربية في لبنان، يقدّم المركز التربوي للبحوث والانماء هذه الدراسة العلمية من خلال المجلد الثاني من «تطور الفكر التربوي» الذي سيتبعه مجلدان اخران وقد سبقه المجلد الاول تحت العنوان نفسه.

والمجلد هذا يُغطي الحقبة التاريخية الممتدة من القرون الوسطى حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، بينما تناول المجلد الاول الحقبة التاريخية الممتدة من القبائل البدائية حتى القرون الوسطى، كما يشمل المجلدان الثالث والرابع المرحلة الممتدة من الحرب العالمية الثانية حتى العصر الحاضر، حيث يتركز البحث في المجلد الثالث على تطور التربية في العالم العربي بالمقابل مع مضمون المجلد الرابع الذي يتناول تطور التربية في العالم الغربي.

وهكذا تتواصل خيوط الجهد البشري عبر السنين، في اجمل عرض مبوب ومنظم، وفي سباق فكري متلاحق، يسمح، باجراء مقارنات صحيحة، واصدار احكام وثيقة، ولم يكن ذلك متوافر لو لم تتأمن بعض المقومات الاساسية، خاصة لجهة وحدة الاسلوب وثبات المعايير. فالفكر التربوي في كل حقبة وعند كل شعب هو عبارة عن «اهداف» و «مناهج» و «طرائق» و «وسائل» و «اساليب» و «ممارسات»... وفي هذا السباق تمت المعالجة، في اطار منهجية جمعت الى جانب الدقة العلمية الاسلوب القصصي المشوق.

ان عملا كهذا، لم يأت حصيلة يوم او شهر او سنة. بل جاء نتيجة جهد متواصل امتد على نصف قرن من العمل الدؤوب المتواصل في مجال التربية والتعليم. ويكفي صاحبه الدكتور فريد جبرائيل نجار بانه مؤسس كلية التربية في الجامعة اللبنانية وعميدها الاول، بالاضافة الى خبرته التربوية الواسعة في حقلي التعليم والتأليف التي تمتد الى نصف

قرن كاستاذ للتربية في الجامعتين الاميركية واللبنانية وكمؤلف لقاموس التربية وعلم النفس التربوي.

والمركز التربوي، بتبنّيه مثل هذا العمل، يكون قد وضع مسيرة البحث التربوي في مسارها الصحيح، وذلك انطلاقاً من ان العمل الفردي او المحدود على الصعيد التربوي مهما كان وثيقاً، او بارعاً، لا يمكنه ان يحيط بجميع ابعاد المشكلة التربوية. كما وان الخبرة التراثية، مهما كانت شاملة، تبقى عاجزة عن ادراك كامل طاقاتها واستعداداتها في بعديها الكمي والنوعي.

من هذه الزاوية بالذات، يعي المركز جيدا الاهمية الكامنة في معالجة المواقف الفرعية، او الجزئية، في اطار الشمولية الواضحة. لذلك، فقد جاء هذا العمل ليوسّع في دائرة الاحاطة بالموضوع، وليقدم عرضاً منوعاً من الخبرات البشرية، تصح في مجال تركيز الخيارات التربوية، ومعالجة المشكلات التابعة لها، من اجل التوصل الى الحلول المناسبة.

هذا بالاضافة الى الثغرة الكبيرة التي يسدّها في مجال البحث التربوي ذي الصيغة العالمية، وهكذا سيجد فيه العديدون: من اداريين وسياسيين وتربويين الكثير من العناصر والنواحي التي لها صلة مباشرة بمجالات اعمالهم، والتي يكن ان تؤدي بالتالي الى تطوير ممارستهم اليومية وتحسينها.

واخيراً، لا بد من التأكيد على ان هذه المحاولة ليست الا حلقة في سلسلة ستكمل تباعاً لتجد مكانها في المكتبة التربوية حيث تسهم مع غيرها في اغناء البحث التربوي وتعزيزه. كل ذلك من اجل خلق مستقبل افضل وبناء وطن اجمل.

جورج . ج. المر
رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء بالوكالة

تمهيد

نقدم الآن المجلد الثاني من كتاب «تطور الفكر التربوي» الذي يصدر في اربعة مجلدات كما جاء في المجلد الأول ، وهو يتناول دراسة تاريخ الفكر التربوي وتطوره في العالم منذ نشأة القبائل البدائية الأولى حتى عصرنا الحاضر.

لقد صدر المجلد الأول في الصيف الماضي وتناول درس الحقبه التي امتدت من القبائل البدائية الأولى حتى نهاية القرون الوسطى، فبحث في اهداف التربية ومناهجها وانواعها وتنظيمها ومؤسساتها وطرائقها على اختلاف انواعها عند الشعوب والأمم التي عاشت في هذه الحقبة.

ونحن الآن بصدد اصدار المجلد الثاني « النظريات التربوية الحديثة »، الذي يتناول درس تطور الفكر التربوي في الحقبة التي تمتد من اواخر القرون الوسطى حتى نهاية الحرب العالمية الثانية.

لقد استعرضنا في هذا المجلد تطور الفكر التربوي وما صحبه من تغيرات في الممارسات التربوية منذ الحقبة التي تبدأ بما نسميه العصور الحديثة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية . لقد حاول الفكر التربوي خلال هذه القرون الأربعة ، ومنذ القضاء على الحضارة الاقطاعية الوسطى وبدء الحضارة الرأسمالية الحديثة ، أن يماشي التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية . وعلى الرغم من بعض الحركات الرجعية التي كانت تظهر من وقت لآخر ، فقد سار الفكر التربوي الى الأمام وحقق تقدما ملحوظاً في كل ناحية من نواحي الممارسات التربوية .

ولم يكن هذا التقدم بارزاً كما يجب أن يكون ، فلا تزال هنالك مشاكل وقضايا تربوية كبيرة غير محلولة . ومما يؤسف له حقاً تخلف التطبيق عن النظريات ، فكثير من القضايا التي حلها علماء التربية بتفكيرهم نظرياً لا تزال من القضايا الجدلية في عالم

التربية العملية . وقد يمضي بعض الوقت قبل ان تصبح هذه القضايا الجدلية محلولة عملياً وبطريقة مقبولة.

لقد ذكرنا في «توطئة» المجلد الأول اهمية الكتابة في موضوع « تطور الفكر التربوي » والمشاق التي يلاقيها الباحث في هذا الحقل ، كما اتينا بكلمة شكر الى الذين أسهموا بطريقة أو أخرى في المساعدة على اخراج هذا الكتاب ، واننا الآن نكرر الشكر والامتنان لأولئك الأشخاص الكرام

بيروت، كانون الثاني ١٩٨١ **فريد جبرائيل نجار**

المحتويات

تطور الفكر التربوي
منذ اواخر القرون الوسطى حتى نهاية الحرب العالمية الثانية

مقدمـــة

توطئـــة

المجلد الثاني

النظريات التربوية الحديثة ١٧

الفصل الأول: درس الانسانيات (العلوم الانسانية) من
اجل حياة خيرة ١٨
(النزعة الانسانية) ١٨
« الانسانية الفردية » ٢٢
اهداف التربية ٢٤
انواع التربية ٢٤
منهاج التربية ٢٥
المؤسسات التعليمية والتنظيم ٢٧
طرائق التربية ٢٩
« الانسانية الاجتماعية » ٢٩
اهداف التربية ٣١
انواع التربية ٣٢
منهاج التربية ٣٢
المؤسسات التعليمية والتنظيم ٣٣

	طرائق التربية	٣٤
	الانسانية الضيقة أو الشيشرونية	٣٦
	مراجع الفصل الأول	٣٨
الفصل الثاني	**الدوافع الدينية**	
	للاصلاح الديني والخلقي	٣٩
	او	
	« مذهب الأخلاق والدين »	٣٩
	موقف المصلحين البر وتستانت من	
	التربية	٤٣
	اهداف التربية	٤٣
	انواع التربية	٤٥
	منهاج التربية	٤٧
	الوسائل والمؤسسات التربوية	٥٠
	تنظيم التربية	٥٢
	طرائق التربية	٥٤
	موقف المصلحين الكاثوليك من	
	التربية	٥٥
	اهداف التربية	٥٧
	نوع التربية	٥٨
	منهاج التربية	٥٩
	مؤسسات التعليم وتنظيمها	٦٠
	طرائق التربية	٦٢
	مراجع الفصل الثاني	٦٥
الفصل الثالث:	**الاستعداد للحياة العملية في**	
	عالم واقعي	٦٦
	(الواقعية)	٦٦

الواقعية اللفظية ٦٨
اهداف التربية ٦٩
انواع التربية ٧٠
منهاج التربية ٧٠
المؤسسات والتنظيم ٧٣
طرائق التربية ٧٥

الواقعية الاجتماعية ٧٧
اهداف التربية ٧٧
انواع التربية ٧٨
منهاج التربية ٧٩
مؤسسات التربية وتنظيمها ٨٠
طرائق التربية ٨١

الواقعية الحسية ٨٢
اهداف التربية ٨٣
انواع التربية ٨٥
منهاج التربية ٨٦
وسائل التربية ٨٨
تنظيم التربية ٩٠
طرائق التربية ٩٢

مراجع الفصل الثالث ٩٦

الفصل الرابع : الترويض العقلي وتحكيم العقل ٩٧
مذهب الترويض ومذهب العقلانية ٩٧
نظرية الترويض العقلي ١٠٠
اهداف التربية ١٠١
انواع التربية ١٠٢
منهاج التربية ١٠٣

	المؤسسات والتنظيم	١٠٥
	طرائق التربية	١٠٧
	المذهب العقلي أو نظرية العقلانية	١٠٩
	اهداف التربية	١١١
	انواع التربية	١١٢
	منهاج التربية	١١٣
	المؤسسات والتنظيم	١١٤
	طرائق التربية	١١٤
	مراجع الفصل الرابع	١١٦
الفصل الخامس :	**التربية وفقاً للطبيعة**	
	النزعة الطبيعية	١١٧
	او التربية الطبيعية	
	بحسب المذهب الطبيعي	١٢٠
	اهداف التربية	١٢٠
	انواع التربية	١٢٢
	منهاج التربية	١٢٤
	المؤسسات التربوية	١٢٧
	التنظيم	١٢٩
	طرائق التربية	١٣٠
	المذهب الطبيعي الجديد	١٣٢
	مراجع الفصل الخامس	١٣٥
الفصل السادس:	**اعداد المواطن القومي**	١٣٦
	(القومية)	١٣٦
	التربية القومية	١٣٩
	اهداف التربية	١٣٩

	القومية الفرنسية	١٤٠
	القومية البروسية	١٤١
	القومية الأميركية	١٤٤
	انواع التربية	١٥٠
	المنهاج	١٥٢
	التنظيم	١٦٠
	الطرائق	١٦٤
	مراجع الفصل السادس	١٦٦
الفصل السابع :	**الحركة السيكولوجية في نماء الولد**	١٦٧
	مذهب النماء والتطور	١٦٧
	التربية باعتبارها نماء سيكولوجيا	١٧٧
	او	
	التربية كنماء سيكولوجي	١٧٧
	اهداف التربية	١٧٧
	نوع التربية	١٨٤
	طرائق التربية	١٨٦
	منهاج التربية	١٩٦
	المؤسسات التربوية	٢٠٢
	مراجع الفصل السابع	٢٠٥
الفصل الثامن :	**الحركة العلمية في التربية**	٢٠٦
	التدقيق العلمي	٢٠٦
	التدقيق العلمي في التربية	٢١٢
	اهداف التربية	٢١٢
	انواع التربية	٢١٦
	منهاج التربية	٢١٧
	التنظيم	٢٢٥

	طرائق التربية	٢٢٧
	مراجع الفصل الثاني	٢٣٢
الفصل التاسع :	**التأكيد على التربية الاجتماعية**	٢٣٣
	(التثقيف الاجتماعي)	
	المذهب او النظرية التقليدية الاجتماعية	٢٣٩
	او	
	مذهب التمسك بالتقاليد الاجتماعية	٢٣٩
	اهداف التربية	٢٣٩
	انواع التربية	٢٤٣
	منهاج التربية	٢٤٥
	الوسائل	٢٤٨
	التنظيم	٢٥٠
	طرائق التربية	٢٥٠
	المذهب التجريبي الاجتماعي	٢٥٢
	اهداف التربية	٢٥٣
	انواع التربية	٢٥٩
	المنهاج	٢٦٠
	الوسائل	٢٦٢
	التنظيم	٢٦٣
	طرائق التربية	٢٦٥
	صلاة المعلم	٢٦٦
	مراجع الفصل التاسع	٢٦٩
الفصل العاشر:	**التربية والأزمة العالمية**	٢٧٠
	الأزمة الاقتصادية والحرب	٢٧٠
	التقدمية المثالية	٢٧٣
	اهداف التربية	٢٧٤

انواع التربية ٢٧٦
منهاج التربية ٢٧٧
وسائل التربية ٢٨٠
تنظيم التربية ٢٨٥
طرائق التربية ٢٨٧

مذهب الأسس الجوهري الواقعي ٢٩٠
اهداف التربية ٢٩٣
انواع التربية ٢٩٧
منهاج التربية ٢٩٩
وسائل التربية ٣٠٢
تنظيم التربية ٣٠٥
طرائق التربية ٣٠٦

التربية لأجل السلام العالمي
المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) ٣١٢
هدف اليونسكو ٣١٣
كيف تعمل اليونسكو ٣١٣
مراجع الفصل العاشر ٣١٥

الفصل الحادي عشر:
مراجعة عامة ٣١٦
التبدل في الأهداف ٣١٧
التبدل في النوع ٣١٨
التبدل في المنهاج ٣١٩
التبدل في المؤسسات التربوية ٣٢٠
التبدل في التنظيم ٣٢٠
التبدل في الطريقة ٣٢٢
التخطيط للمستقبل ٣٢٣

المجلّد الثاني
النظريّات التربويّة الحديثة

الفصل الأول

دَرسُ الانسانيّات (العلوم الانسانيّة) من أجل حَياة خيّرة
(النزعة الانسانيّة)

هنالك نظريات تربوية متفاوتة ومفاهيم تربوية متعددة يقول بها افراد وجماعات مختلفة، هدفنا الآن أن ندرس هذه الفلسفات التربوية المتعددة المعاصرة بحسب التسلسل الزمني لظهورها من ناحيتيها النظرية والعلمية. وسنحاول ان نوضح منشأها وتأثيرها وأهميتها ، ولن نفرض على القارىء تقييمنا لها بل نترك له ان يقييم هو بنفسه كل نظرية فيقبلها او يرفضها ، ويكوّن فلسفة تربوية مختارة من بين افضل العناصر التي يراها .

يتفق معظم الثقاة على أن العصور الحديثة تبدأ مع الحركة التي سميت بحركة النهضة، ولما كانت التربية دوماً صورة تعكس صور البيئة التي تنشأ فيها ، فيمكننا القول أن التربية الحديثة والنظريات التربوية الحديثة بدأت أيضاً مع هذه الحركة . أما الأسس التي قامت عليها مختلف النظريات التربوية الحديثة فقد نشأت في القرون القديمة والوسطى، ولكن التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي وقعت في غربِ اوروبا خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر قد اثرت في هذه العناصر الاساسية وعدلتها ثم بلورتها في النظريات التربوية التي كانت سائدة في الاونة الأخيرة .

وأولى النظريات التربوية الحديثة هي « النزعة الانسانية » « Humanism » وقد كانت هذه وليدة « النهضة » « Renaissance » ولكي نفهمها ونقدر اهميتها جيدا علينا أن ندرك أن النهضة ليست سوى مظهر واحد من اليقظة الاوروبية العامة الكبرى . «والنهضة» كما قال «هـ . . ج والز»«H.G. Wells» ليست سوى جزء من نهضة اوروبا العامة ، وكانت بمثابة انتعاش نتج عن احياء الفنون والعلوم الكلاسيكية ، فلم تكن إذن

إلا عاملاً واحداً في بعث قدرة اوروبا ونشاطها، ذلك البعث الاكثر شمولاً والاكثر تعقيداً.[1] فماذا كانت أسباب هذه اليقظة العامة؟ ويهمنا في الدرجة الأولى تلك العوامل التي اثرت مباشرة في المفاهيم التربوية انذاك . فما هي العوامل التي تركت اثراً عميقاً في الحياة الفكرية والثقافية في القرنين الرابع عشر والخامس عشر والتي سببت نشوء الفلسفة التربوية التي سميت بالانسانية؟ .

ننظر احياناً إلى الحقبات العظيمة في التاريخ كحقبات منفصلة مقطوعة عن الحقبات التي سبقتها والتي تليها ، وننسى أن كل تقدم يتم بالتطور ، فحقبة ما تنشأ من الحقبات التي قبلها ، فالنهضة كانت نبتة طبيعية نشأت من بعض التطورات التي حصلت في القرون الوسطى الأخيرة التي سبقتها ، وقد أشرنا في المجلد الأول الى هذه التطورات في بحثنا عن التربية في القرون الوسطى وعند العرب بصورة خاصة .

لقد حصلت تغيرات اقتصادية مهمة خلال هذه الحقبة ، فالحملات الصليبية اثرت اجتماعياً واقتصادياً كما أثرت دينياً . ونشأت خلال هذه الحقبة المدن الحرة ، كمدينة « جنوى » و « البندقية »،بسرعة بالغة بسبب ضرورة تجهيز ونقل الوف الصليبيين الذين كانوا يحجون باعداد كبيرة إلى الشرق في الحملات السبع التي حصلت في الفترة الواقعة بين سنة ١٠٩٧ وسنة ١٢٥٠ . لقد تحسنت اذواق الصليبيين وزادت رغباتهم ومتطلباتهم كثيراً بسبب اقامتهم في الشرق حيث اكتشفوا ان العرب كان لديهم حضارة افضل بكثير مما كان للأوروبيين في القرون الوسطى . وكانت من نتيجة هذا الاحتكاك في الحضارة العربية زيادة الطلب على استيراد السلع الشرقية ، وهكذا نمت التجارة ونشطت الصناعة في المدن الحرة الأوروبية . ونهض سكان المدن ـ أي التجار والصيارفة وأصحاب المصانع ـ الذين لبوا هذه المطالب الاقتصادية الجديدة فاحتلّوا مركزاً مهماً ، مركز القوة الثالثة ، وكونوا طبقة تختلف تماماً عن طبقة النبلاء والاكليروس والعبيد . وكانت حاجات هذه الطبقة الجديدة ومثلها العليا تختلف تماماً عن حاجات ومثل الطبقات التي تكونت في القرون الوسطى ، فشقت هذه الطبقة طريقاً إلى نوع جديد من الحياة .

واقتضى التوسع في التجارة البحث عن عوالم جديدة لغزوها تجارياً،وقد حصل ذلك بالفعل . فكان من نتيجة البحث عن طرق جديدة إلى الهند من قبل «ماركو بولو»«Polo

(1) Wilds, Elmer Harrison; The Foundations of Modern Education, P. 250, Rinehart & Company Inc, New York, 1950

«Marco» وغيره، واكتشاف القارة الاميركية من قبل كولمبوس واتباعه اثناء بحثهم عن طرق اقصر توصلهم إلى الشرق، اتساع مدى التجارة وتبدل جذري في كيفية تنظيمها . وهكذا لم يعد بامكان المدن الحرة بحدودها الضيقة ان تكفي لمواجهة المشاكل التجارية الجديدة فاتسع مدى التجارة واصبحت تجري على أساس وطني (قومي). وكان هذا الوضع أبرز العوامل في نهوض الأمم في غربِ اوروبا، كما كان أول طلائع المفاهيم والممارسات التربوية الجديدة. وهكذا كانت الحملات الصليبية وتقوية المدن الحرة، ونشوء طبقة أهل المدن، وتوسع التجارة والصناعة وأعمال الصيرفة ، وأزدياد أهمية النقابات والتلمذ (التدريب) في الصناعة ونشوء الروح القومية ، وتطوير اللغات القومية والأدب القومي، كل هذه كانت عوامل ساهمت في أحياء الاهتمام في شؤ ون هذه الدنيا لتحل محل عدم الاهتمام بها الذي سيطر على أوروبا المسيحية في القرون الوسطى.

واننا نجد جذور النهضة في الأحوال الأقتصادية والأجتماعية المتبدلة. ولكننا نجد ايضاً معنى النهضة ومبرارتها في الروح الجديدة للبحث عن المعرفة التي كانت تقوض أركان مدارس الرهبنة والحركة المدرسية ، كما كانت التجارة والصناعة الجديدتان تقوضان اركان الأقطاعية. لقد كبلت الحركة المدرسية الفكر واندفعت في المماحكات اللفظية حتى جعلت الانتاج الفكري في حالة جمود ومنعته من التقدم . لكن نشوء الجامعات في القرون الوسطى نشط الرغبة في الانتاج الفكري، وعندما نشأت كليات الحقوق والطب لتكمل كليات اللاهوت ، زادت الحرية الفكرية وزاد الاستياء من المؤسسات التي حدت من هذه الحرية وكبلت الفضول العقلي وقمعته . وقد هيأت التربية الاسلامية والفكر الاسلامي،اللذين كان تأثيرهما في اوروبا يتزايد عن طريق الاندلس ، الطريق لاستيراد مؤلفات المفكرين الكلاسكيين العظام ومعلمي الانسانيات الجديدة من بيزنطيا موطن الحضارة اليونانية ، ومن الاندلس .

لقد دخلت أشياء مادية كثيرة إلى حياة الاوروبيين فساعدت على التقدم الفكري ، فقد أدخل الورق على ايدي العرب، واخترعت الطباعة فازدادت نسخ الكتب الكلاسيكية وجلبت إلى أوروبا على أيدي الانسانيين الأول . وهكذا أصبحت الرغبة الملحة للقراءة منتشرة عند الكثيرين بفضل توفر الكتب الكثيرة، واصبحت الكتب قريبة المنال باسعار اقل فزاد بذلك النشاط الفكري.

لقد نشّط عمل الرواد والمكتشفين العلميين ، روحَ البحث والتنقيب فأكد « ماغلين » «Magellan» الذي ابحر إلى الغرب لكي يصل إلى الشرق ، أن الارض مستديرة وليست مسطحة ، وبرهن «كوبرنيكوس Copernicus» أن الشمس هي مركز الكون وليست الأرض ، وهكذا بدأت العقائد القديمة والسلطة التعسفية القديمة تبتعدان عن المسرح أمام القوة الجديدة قوة الشك وعدم التسليم بالأمر إلا بعد التأكد بالحجة والبرهان بدلاً من اللجوء إلى المجردات الميتافيزيكية (ما بعد الطبيعة) .

وهكذا نجد أن العمليات الفكرية التي بدأتها الحركة المدرسية ، وتوسع الجامعات وادخال التعاليم العربية عن طريق الاندلس وزيادة كميات الكتب ، ونتائج الاستقصاء والاكتشاف العلميين وتدهور الكنيسة ، كل ذلك ساعد على تنشئة الحرية الفكرية والحرية الشخصية اللتين كان من نتيجتهما بعث أوروبا الغربية فكرياً وفنياً وأدبياً وروحياً ، وولادة ثقافتها الحديثة وتحريرها وإيجاد الشعور بالبهجة والحماس لحرية الفكر والقول والعمل.

لقد أشرنا في مطلع بحثنا إلى أن النهضة كانت أكثر من بعث في الشؤون التربوية ، وأن تأثيرها كان أكثر من أدبي ، فقد غيرت تغييراً عميقاً الحياة الخلقية والاجتماعية والفكرية والفنية والاقتصادية في غرب أوربا. ويجب أن نؤكد ايضاً أن النهضة لم تكن محصورة في ايطاليا، حيث بدأت ،بل امتدت إلى كل بلد اوروبي. ففي اسبانيا والبرتغال تجلت النهضة بالاستكشاف والاستعمار واخيراً في اصلاح الكنيسة داخلياً . أما في فرنسا فكان نشاط النهضة في الأدب والفن ، وفي انكلترا يكاد يحصر نشاطها في الأدب والعلم . أما في المانيا وهولاندا فقد كانت جذور النهضة عميقة بحيث لم تكتف بتنشيط العلم والأدب فقط بل بالاصلاح الخلقي والاجتماعي الذي اسفر عنه في النتيجة، «الاصلاح البروتستانتي».

ويجدر بنا ان نميز بصورة عامة بين النهضة الأولى في ايطاليا والنهضة الاخيرة في الشمال ، فالنهضة في ايطاليا تمثل « الانسانية الفردية » ، بحيث اكدت ان ثقافة الفرد والحرية الفردية والتطور الفردي هي افضل السبل إلى الحياة الكاملة الغنية . فاحيت بذلك العلوم الكلاسيكية الوثنية ، وعادت إلى المؤلفات الكلاسيكية القديمة لتحي طرق العيش الإنسانية التي كانت منسية والتي كانت ارستقراطية محصورة بالقلة الذين توافرت لديهم الوسائل الخاصة لهذه الثقافة. اما النهضة في الشمال فتمثل «الإنسانية الإجتماعية» وأكدت أن الاصلاح الاجتماعي والخلقي هو أفضل وسيلة لتحقيق الحياة الكاملة الغنية، وقد

حافظت على الاهتمام بالكنيسة فكانت متدينة في روحها ، وأكدت الأدب الكلاسيكي اليوناني واللاتيني ، وكانت ديمقراطية لانها استهدفت أغناء حياة الجميع . على أن الحركة الانسانية مرت في مرحلتين ان في ايطاليا أو في البلدان الشمالية : المرحلة الأولى الانسانية الشاملة والحقة ، والمرحلة الثانية الانسانية الضيقة والمعروفة «بالشيشرونية» «Ciceronianism» . ولما كانت هاتان الناحيتان من الانسانية مختلفتين فاننا نبحثهما تحت العناوين الآتية :

١ - الانسانية الفردية - و - ٢ - الانسانية الاجتماعية و٣ - الشيشرونية «Ciceronianism»[٢].

« الانسانية الفردية »

بدأت النهضة الانسانية في ايطاليا حيث كان شعور الناس بالعوامل والمؤثرات التي بعثتها اسرع وأكثر حدة منه في بقية بلدان اوروبا . وكانت المدن الدول في ايطاليا هي أول من زادت ثروتها ونفوذها بسبب الحملات الصليبية وما رافقها من نمو وتوسع في التجارة والصناعة ، كما وأن استقلال هذه المدن ، بعد منازعات طويلة ضد السيطرة الاكليريكية التي كانت للامبراطور الروماني ، اعطاها فرصة رائعة للتقدم الشخصي والازدهار الفردي . ولا ننسى أن ايطاليا كانت مركز الثقافة اليونانية الرومانية القديمة وان بقايا هذه الثقافة وتقاليدها كانت بين الايطاليين اقوى منها بين أي شعب اخر في اوروبا، فكان إذن من الطبيعي أن يحاول الايطاليون بحماس وطني احياء هذا التراث الثقافي المنحدر اليهم من الماضي .

يمكننا أن نأخذ « بترارك » «Petrarch» (١٣٠٤ - ١٣٧٤) وزميله « بوكاشيو » «Boccaccio» (١٣١٣ - ١٣٧٥) كنموذجين من علماء الانسانية الايطاليين الأول . لقد دُعي « بترارك » أول عالم حديث وأديب . وقد هاجم جامعات القرون الوسطى وفلسفتها الارسطوطوليسية وسماها «اعشاش الجهل المظلمة»، ورفض المثل الأعلى لمدارس الرهبان القائل بنكران هذا العالم وانتقد بمرارة جميع تعاليم الحركة المدرسية . لقد جمع واستنسخ عام ١٣٣٣ المخطوطات اللاتينية القديمة . ونشر كتبا في اللاتينية لكي يعرِّف

(2) Graves, Frank; Education During the Middle Ages, PP. 110-167, New York, The Macmillan Company, 1910

معاصريه بحياة الرجال العظام القدامى كما كتب في اللغة الايطالية المحلية كتباً استهدف بها اعادة تأكيد « الانسانية » على الحياة العاطفية واعطاء النهضة الطابع الفردي والشخصي والجمالي . لم يكن عالماً يونانياً لكنه أوحى الى الآخرين أحياء الروح اليونانية في افضل مظاهرها وكان له تأثير كبير في ادخال الدروس الانسانية إلى جامعة « بادوا » «Padua» (٣)

إن رغبة الانسانيين الأول في أن يتمكنوا من قراءة تحف الأدب اليوناني وروائعه ، جعلتهم يتطلعون إلى بيزنطيا للحصول على كميات كافية من مؤلفات المفكرين الكلاسيكيين العظام والمعلمين الاكفاء ليعلموهم كيف يقرأونها. وقد انبثق فجر جديد يوم حضر « كريسولاراس » «Chrysolaras» (١٣٥٠ ـ ١٤١٥) من بيزنطيا عام ١٣٩٦ ليصبح استاذ اليونانية في جامعة فلورنس . وقد حضر دروس هذا الاستاذ ، وهو أول وأعظم الاساتذة الذين اتوا من الخارج ، عدد كبير من الانسانيين المشهورين . كما وان « كريسولاراس » علم في كثير من الجامعات الايطالية الاخرى والف كتاب « قواعد اليونانية » الذي أصبح الكتاب الاساسي لدرس اللغة اليونانية وترجم جمهورية افلاطون إلى اللاتينية . وكان أول الاساتذة اليونان الذين نشطوا الانسانيين الايطاليين لدرس الثقافة اليونانية والذين عملوا على نشر اللغة اليونانية والأدب اليوناني في اوروبا.

وقد انتشرت الحركة الانسانية في ايطاليا بفضل تشجيع حكام فلورنس العظام وأصحاب المصارف امثال« كوزيمو دي ماديتشي»«Cosimo De Medici»(١٣٨٩-١٤٦٤)، « ولورنزو دي ماديتشي » «Lorenzo Dè Medici» (١٤٤٩ - ١٤٩٢)، الذين ساندوا « الانسانية » بسخاء وكرم واسسوا مكتبة « ماديتشي » في فلورنس وانفقوا المبالغ الطائلة لجمع المخطوطات واستنساخها وساندوا ماليا اعمال الفنانين العظام امثال « غيبرتي » «Ghiberti» « ودونا تلو » «Donatello» « وبوتيشيلي » Botticelli ». « وليوناردو دى فنتشي » «Leonardo da Vinci»

وكذلك كان حكام بعض المدن ـ الدول الأخرى في ايطاليا وبعض البابوات امثال ليو العاشر (١٤٧٥ ـ ١٥٢١) متحمسين للحركة الانسانية يساندونها ويساندون الدروس الادبية في الجامعات ويشجعون تأسيس المكتبات وتأسيس مدارس البلاط .

---

(3) Graves... Ibd- p 121

اهداف التربية :

ان « الانسانية » الفردية هي حقاً الأساس الحقيقي لنظامنا التربوي الحديث ، فحرية الفكر والتعبير والنشاط الخلاق هي اسس هامة في تربيتنا اليوم . وهذه الحرية الجديدة هي هدف « التربية الانسانية » التي تسعى للتعبير عن الشخصية الفردية بواسطة الفن والأدب والموسيقى والفن المعماري والطبيعة .

وأساس هذا المفهوم الجديد في التربية هو المهارة والمرونة ، اذ من الضروري أن يتميز المرء بالمهارة والمرونة لكي تنمو الشخصية الفردية إلى أقصى حدودها ولكي ينال المرء أوفر نعم الحياة أو لكي يحيا أوفر حياة . إن هدف التربية «الانسانية» هو دوماً العيش والعيش باوفر مجالاته . ويحاول «الإنساني» أن ينال افضل ما يمكنه من الحياة بطريقة مرضية ، ويستهدف ان يحيا حياة جيدة غنية كاملة .

كان أول هدف للتربية الايطالية « الإنسانية » تحقيق المثل اليوناني الأعلى ، التربية الحرة ـ أي تنشئة متناسقة متوازنة للعقل والجسم والأخلاق . ان الشخصية المثلى بنظر «الإنسانية الايطالية» كانت الفرد الذي حقق نموا كاملاً لجميع جوانب حياة الإنسان. أما الهدف المهم الثاني فقد كان التأكيد من جديد على الفردية ، أي العودة إلى التأكيد الأثيني القديم على أمتياز الفرد وتحقيق شخصيته . وقد قال « بول مونرو » في ذلك ما يلي : « لقد استهدفت هذه التربية تنشئة الرجل الحر ذي الفردية المستقلة ، والقدرة على الاسهام في الحياة اليومية والمعرفة الواسعة الشاملة عن الحياة في الماضي والتقدير لظروف الحياة في الوقت الحاضر »[٤] .

أنواع التربية :

ان الهدف « الإنساني » في التربية يعتمد ، بطبيعة الحال، على التربية الادبية والفنية ، وكانت التربية الانسانية الايطالية عملية ، بمعنى انها اعدت نبلاء البلاط الصغار للأسهام الفعلي في الشؤ ون اليومية لحياة الانسان،على انها لم تكن مهنية بالمعنى الحديث للمهنة أي الاعداد لمهنة معنية . وفي الواقع ساد الشعور دوماً بأن التربية المهنية والتربية

(4) Monroe, Paul; A Text Book in the History of Education p 369 New York, The Macmillan Company, 1916

الحرة متعاديتان ، وكان انصار التربية « الانسانية » الحرة ينظرون دائماً بازدراء إلى التربية المحصورة الضيقة (المهنية) .

كانت التربية الأدبية والتربيةالفنية، بنظر الانسانيين الايطاليين ، مندمجتين نوعاً ما . فالأدب اليوناني والأدب الروماني القديمين لم يدرسا من أجل ما تضمنا من معرفة عن المؤسسات والمثل العليا في العالم اليوناني ـ الروماني فحسب ، بل من أجل جمالهما وباعتبارهما نماذج لمجهود أدبي خلاق . وكانت التربية الفنية من أشمل الأنواع ولم يكن هدفها تقدير الأدب فقط بل تقدير الأدب وفن البناء والموسيقى والتمثيل ايضاً . هذه الظاهرة كانت غائبة عن التربية في القرون الوسطى وكانت العنصر الجديد البارز في التربية الإنسانية وبقيت هكذا دوماً .

وهنالك ناحية أخرى مهمة في « الإنسانية الفردية » هي التأكيد على التربية البدنية التي نالت اهتماماً بالغاً ليس فقط في مختلف الوان الرياضة كالسباحة والملاكمة والمبارزة والركوب والرقص،بل من حيث العناية الصحية والاهتام بانواع التغذية . أما التربية الاجتماعية ،من حيث السلوك والعادات، فكانت بالغة الأهمية لا بل كانت أهم ناحية في التربية الخلقية . ولم تقتصر التربية الاخلاقية في أول عهد الانسانيين على طاعة السلطة الدينية بل كان لها أثر عملي في حياة الفرد أكثر مما كان لتعليم الكنيسة ، وكان كتّاب النهضة يؤكدون دوماً أهمية التربية الخلقية الجيدة(٥).

منهاج التربية :

حلت « الانسانيات » في منهاج المدارس الانسانية محل « الالهيات » التي كانت تسيطر على الأدب في القرون الوسطى . فبدلا من أن يكون مضمون المنهاج منكباً على العالم الاخر أخذ الاتجاه يتحول نحو تكريسه إلى أمور هذه الدنيا . لقد جعلت « الحركة الانسانية » محور اهتمامها يدور حول جميع المصالح الانسانية . وتميزت الانسانية الفردية بميزتين بارزتين : **الأولى** : تنوع الرغبات وتعددها **والثانية** : الرغبة في النور أو حب النور . وكان لممثلي هذه الحركة رغبات كثيرة ومتنوعة ، فقاموا بأشياء كثيرة ودرسوا مواضيع مختلفة . فمثلاً « ليونردو دي فنتشي » «Leonardo DaVinci» المعروف في العالم

(5) Monroe,... Ibd. pp 370- 375

كفنان عظيم كان أيضاً مهندساً وموسيقياً وفيلسوفاً ، و « غليلو » «Galileo» العالم الفيزيائي والفلكي المشهور كان أيضاً فناناً وموسيقياً . أن المنهاج الانساني يكاد يكون عاماً شاملاً شمول الحياة نفسها .

وكانت الدروس في مدارس النهضة متنوعة جداً فاتحة أمام التلميذ ثلاثة افاق جديدة من الحياة لم تكن معروفة في التربية في الحقبات السابقة . وكان أول هذه الافاق الجديدة الحياة الحقيقية في الماضي أي حياة اليونان والرومان بكامل اهتماماتها وسعة معرفتها . وكانت هذه الحياة تنعكس في أدب اولئك الذين عاشوها ، أدب وفن لم يماثلهما أدب أو فن آخر . لقد آمن الكلاسيكيون أن سحر الروائع الكلاسيكية يكمن في انسانيتها ، لذلك كان الادب الكلاسيكي والفن الكلاسيكي يدرسان للتعبير عن هذه الحياة ويستعملان كنماذج ومواضيع للفن القومي في التصوير والنحت ، وللأدب القومي في الشعر والتمثيل والخيال ، وكثيراً ما كان الفن الناتج عن ذلك يزاحم النماذج الكلاسيكية . وكان منهاج الدروس الانسانية في أفضل حالاته يتضمن القراءة والكتابة والنطق في اللغة اللاتينية الاساسية ، ودرساً مفصلاً شاملاً للكُتّاب والشعراء اليونان والرومان ، والتعرف إلى حياة القدماء بدرس تاريخهم وسير حياتهم .

أما الأفق الثاني الجديد الذي انفتح أمام الطالب الإنساني فكان عالم « العواطف الذاتية » «العندية» «Subjective» . لقد جرت محاولة للتمتع ببهجة الحياة والمسرات الفكرية عن طريق التأمل في أمور هذه الحياة ، والتدريب على تقدير الجمال وتشجيع الاهتمام في التأمل الباطني والتحليل من الناحيتين الجمالية والإنسانية . وقد تم ذلك بالإسهام في نشاطات الحياة ومهامها وبواسطة تثقيف النفس وتحسينها وبتقدير الأدب والفن والإبداع فيهما .

أما الأفق الثالث الذي انفتح أمام العلماء الإنسانيين فكان عالم الطبيعة ، عالم كاد يكون مجهولاً بالنسبة إلى علماء القرون الوسطى كما كان بنظرهم محقراً ومفسداً في تأثيره على الإنسان .[٦]

لم يكن المنهاج الإنساني مقتصراً على المواضيع الأدبية والجمالية فقط بل قدّم أيضاً

(6) Monroe, Ibd- pp. 385- 388

دروساً في الأخلاق والآداب والصحة ، كما قدم تمارين في الرياضة البدنية على نطاق واسع، وكانت هذه التمارين تجمع بين العناصر الاثينية والفروسية. وكانت تستخلص قواعد الأخلاق من كُتّاب الكنيسة ومن الكُتّاب الكلاسيكيين أما الآداب فكانت تعلم بوصفها جزءاً أساسياً مرافقاً للأخلاق ، أما الموسيقى والرقص فلم يدرسا من أجل قيمهما الجمالية فحسب بل من أجل قيمهما الإجتماعية .

وقد انتقل التأكيد في الثلاثي أو الثلاثيات والرباعي أو الرباعيات في عهد الحركة الإنسانية ، من المنطق الذي ساد في القرون الوسطى ، إلى قواعد اللغة والبلاغة والرياضيات .

المؤسسات التعليمية والتنظيم :

لقد ازدهرت التربية الانسانية بانشاء مدارس جديدة تقوم على روح جديدة وتعبر عن اسمى المثل العليا الانسانية .

وقد كتب المربي « كبرلي » يقول : « ان أهم نتيجة وابرزها لليقظة التربوية على أيدي العلماء الايطاليين ، كانت بوضع اساس لنوع جديد من المدارس يسبق الجامعات التي كانت قد انشئت حديثاً، ويكون اكثر انفتاحاً، أمام الشبان النابهين ، من مدارس الكاتدرائية والاديرة التي سادت في القرون الوسطى. وقد ركز هذا النوع الجديد من المدارس مناهجه على التراث الأدبي الذي احياه العلماء الايطاليون من العالم القديم ، كما سيطر على مناهج التعليم الثانوي للطبقات الوسطى والعليا لمدة اربعماية سنة أي منذ سنة ١٤٥٠ حتى سنة ١٨٥٠ . وقد نشأت المدرسة الثانوية الحديثة، التي تنتشر في معظم بلدان العالم اليوم، من مجهود العلماء الايطاليين الذين حاولوا بعث ثمار التراث اليوناني والروماني واعادة بنائه وفهمه واستخدامه في التربية»[٧]

وكانت أول المدارس الكلاسيكية الثانوية مدارس البلاط في ايطاليا ، ثم أصبحت هذه المدارس النماذج لمدارس ممثالة في بلدان اخرى مثل الكولاج «Collèges» والليسه

(7) Cubberley E.P. Public Education in The United States of American p.5. Houghton Mifflin Company N.Y. U.S.A. 1924

«Lycées» في فرنسا ، والجمنازيوم في المانيا ومدارس قواعد اللاتينية في انكلترا وفي المستعمرات الاميركية الأولى .

لقد أنشأ مدارس البلاط في ايطاليا الامراء الحاكمون في المدن الايطالية ، وحاول هؤلاء الحكام الديكتاتوزيون جعل مدنهم مراكز مشهورة للتعاليم الانسانية ليس فقط بجمع المخطوطات وتأسيس المكتبات ومساعدة العلماء والفنانين بل بانشاء المدارس ايضاً . وقامت مدارس البلاط المشهورة في فلورنس والبندقية و « بادوا » «Padua» وفيرونا «Verona» وغيرها من المدن . وكانت أشهر هذه المدارس مدرسة « مانتويا » «Mantua» وفيرارا «Ferrara» ، الأولى من سنة ١٤٢٣ لغاية سنة ١٤٤٦ بادارة فيتورينو دى فيلتر «Vittorino Da Feltre» والثانية من سنة ١٤٢٩ لغاية سنة ١٤٦٠ بادارة غارينو دى فيرونا «Guarino DaVerona» . وكان هذان المربيان العظيمان من أعظم علماء النهضة ، وكانا متمسكين بالمثل العليا للتربية الانسانية كما كانا ماهرين في بناء المنهاج وابتداع الطرق الفعالة في تحقيق اهداف التعليم الجديد .

وكانت العائلة الحاكمة تدعم مدارس البلاط وتنفق عليها ، وتسمح لاولاد الفقراء بالدرس فيها مجاناً بينما يدفع الذين يقدرون الرسوم المدرسية . وكانت هذه المدارس تقبل التلاميذ في سن التاسعة أو العاشرة وتبقيهم حتى العشرين أو الواحدة والعشرين . أما الفتيات فلم يسمح لهن بدخول هذه المدارس بل كنَّ يتعلمن على أيدي معلمين انسانيين في البيت وعلى نفقة اهلهن الأغنياء ، أما الصبيان فكانوا ينامون في المدرسة ويتعلمون فيها . وكانت هذه المدارس بادىء الامر تنافس عمل الجامعات التي كانت ما تزال معادية للتعاليم الانسانية الجديدة ، وعندما أصبح عمل هذه الجامعات أكثر تحرراً وأرتفع مستواها ، أصبحت مدارس البلاط لحد ما بمثابة مدارس تحضيرية تحضر التلاميذ للتمكن من قراءة اللاتينية وكتابتها وفهمها والنطق بها لكي يتمكنوا من الدخول إلى الجامعة والقيام بالدرس فيها بيسر وسهولة . ويعود الفضل الى مدارس البلاط الأولى ،كمدرستي « فيتورينو » « وغارينو » وما تضمناه من تربية فكرية شاملة وتربية جسدية وخلقية الخ . . . في تأسيس المدارس الثانوية الانسانية الكلاسيكية التي استمرت حتى يومنا الحاضر .

طرائق التربية :

لقد نشأت طرق تعليمية جديدة بنشوء المدارس الثانوية الانسانية ، وكثرت الكتب المدرسية وتوفرت إلى الطالب فلم يعد من ضرورة لمحاضرات الاساتذة فأخذت المواضيع المكتوبة تحل محل المناظرات الشفوية التي سادت مدارس القرون الوسطى . وعلى الرغم من أن هدف التعليم الاساسي كان تنمية القابلية اللغوية فان اللغتين اللاتينية واليونانية عوملتا كلغتين حيتين وليس كلغتين مائتتين ، واستمر التأكيد على التعبير عن النفس والنشاط الذاتي . وفي الحقيقة ان أفضل الاساتذة الانسانيين كانوا يستخدمون في تعليمهم بعض مبادىء الطريقة الحديثة المعترف بها اليوم. فـ«فيتورينو» Vittorino مثلاً الذي دُعي « أول معلم حديث » حاول تكييف عمل الفرد (تعلمه) لحاجاته وقدراته الفردية وهكذا سبق بخمسة قرون التأكيد الحالي القائل «بمراعاة الفروق الفردية ».وفي الحقيقة ان « فيتورينو » يسجل بدء عهد المعلم الفني (المهني) أي الذي ينظر إلى التعليم كمهنة ، وكان أول من صاغ الكثير من أهم النظريات التربوية العامة اليوم . لقد قال بضرورة خلق الرغبة وتحريكها في التلميذ وتحريك القدرة على التفكير ، واعتقد أن النمو يجب ان يكون متوازناً يشمل جميع جوانب شخصية التلميذ ، وبأن النشاط الذهني يتوقف على النشاط الجسمي وبأن اللعب له أهمية تربوية . وكان مقتنعا بأن مواضيع المنهاج يجب ان تكون متنوعة ويجب أن يتخلل المنهاج تبديل في المواضيع حسب الحاجة .

أما الانضباط في هذه المدارس فقد كان معتدلاً ، فالعقاب والتهديد بالعقاب لم يكونا ضرورين لتحريك الرغبة في المتعلم ، أما الأساليب التي كانت متبعة في مدارس الكنيسة كالقمع والعبوس والتعذيب فلم تجد طريقها إلى هذه المدارس . وكون المراكز الرفيعة والفخرية والنشاط والعمل في الحياة انذاك،كانت مفتوحة فقط أمام خريجي المدارس الانسانية ، كان ذلك بمثابة حافز كاف لترغيب التلاميذ وتنشيطهم .

الإنسانية الإجتماعية

يعود الفضل في انتشار حركة النهضة في شمال اوربا ، إلى « اخوية » علمانية (ليست رهبنة) اسمها « اخوية الحياة المشتركة » تأسست في هولندا عام ١٣٧٦ . وقد ساد هذه الاخوية روح التقوى وروح الانسانية،فكرس اعضاؤها اوقاتهم لاستنساخ

المخطوطات وتعليم الفقراء وأهل الطبقة الدنيا . وقد ساعدوا التلاميذ الفقراء في المدارس ونجحوا في تعليم التلاميذ المتأخرين والمتخلفين بحيث وضعت المدارس في « هولندا » تحت اشرافهم وسمح لهم بفتح مدارس جديدة خاصة بهم . وقد رفضوا في هذه المدارس استعمال الطرق الجامدة التي لا معنى لها والتي كانت متبعة في القرون الوسطى وحاولوا ان يلبوا حاجات التلاميذ . وما لبثت حركتهم ان امتدت من هولندا الى شمال فرنسا والمانيا . ومع أن مدارسهم كانت ارفع مستوى من جميع المدارس الاخرى فان اعضاء الاخوية كانوا ايضاً منفتحين بحيث سعوا دائماً الى تحسين مدارسهم . وقد ذهب علماء مدارس الاخوية الى ايطاليا ليطلعوا على اعمال مدارس البلاط ، كما زار مدارس الأخوية ، العلماء الانسانيون الايطاليون المتجولون فاستقبلتهم الاخوية بحماس ولقنتهم التعاليم الانسانية ، فاصبحت الانسانية في الشمال، من جراء ذلك، ذات مميزتين الأولى هي التقوى الاجتماعية التي تميزت بها الأخوية وتظهر بوضوح في كتابات«توماس اكمبيس»Thomas A« Kempis» (١٣٨٠ - ١٤٧١)، والمميزة الثانية هي «الروح الأدبية التي تميزت بها النهضة الايطالية» وتظهر بوضوح في كتابات عالم الأخوية المشهور« ديزيديريوس اراسموس»«Desidirius Erasmus» (١٤٦٦ - ١٥٣٦). كما برز كثيرون اخرون من اعضاء حركة الأخوية امثال. . . «جون روشلين»«Johann Reuchlin» ، و «رودولفوس اغريكولا Rudolflus Agricola» و «بيترلودر»«Peter Luder» و«جاكوب ومبفيلنغ»«Jacob Wimpfeling» و «فيليب ميلنشتون Philip Melanchthon» و «جون سترم «Johann Sturm» وغيرهم ، ممن سنأتي على ذكرهم في بحثنا.

وكان العامل الآخر في تنشيط حركة النهضة في الشمال محاولة ملوك فرنسا امثال شارل السابع ولويس الثاني عشر اللذين شاءا أن يثبتا بالأرث ملكية بعض المدن الايطالية في شمال ايطاليا ، فنظما حملات عسكرية وسياسية ولكنها فشلت في تحقيق ملكية المدن انما أدت هذه الحملات من الناحية الثقافية خدمات نبيلة جداً لأنها جعلت الشعب الفرنسي يحتك مباشرة « بالانسانية الأيطالية » في أفضل منابعها ، كما وأنها نقلت الى فرنسا العلماء الانسانيين الايطاليين الذين أنشأوا المدارس «Collèges» والمكتبات في مراكز هامة أمثال « بوردو » وباريس . وربما كان «غييوم بيدوس»«Guillaume Budaeus» (١٤٧٦ - ١٥٤٠) أمين المكتبة الملكية في فرنسا في عهد فرنسوا الأول اعظم عالم انساني فرنسي .

وقد أنشاء مطبعة ملكية في باريس وأدخل تحسينات عظيمة على المدارس الفرنسية [٨]

وكان لاختراع الطباعة على يدي « جون غتنبرغ » «Johann Gutenberg (١٣٩٧ - ١٤٦٨) وسقوط القسطنطينية بيد الاتراك سنة ١٤٥٣ ، والاكتشافات الجغرافية على أيدي المغامرين الانكليز والدنمركيين اثر في دعم النهضة في بلدان شمال اوروبا.

اهداف التربية :

اختلف هدف التربية الانسانية في شمال اوروبا ، بعض الشيء ، عن هدف التربية الإنسانية في ايطاليا ، فقد كان هدفها في الشمال اجتماعياً أكثر منه فردياً . وكان التأكيد على النتائج العندية والجمالية أقل منه على النتائج الموضوعية والخلقية . لم يكن الهدف من تحصيل العلم تأمين السعادة الفردية بقدر ما كان الاصلاح الاجتماعي وتحسين العلاقات البشرية . ولم توجه التربية في هذه البلدان نحو اهتام شامل في الحياة الانسانية ، لذا لم يهتم الانسانيون الشماليون بمسرات الحياة ونعمها بل اكتفوا بضروريات الحياة العملية الدينية والاجتماعية . وكان هدفهم من أختيار الروائع «Classics» وترجمتها ونشرها ثم استخدامها في التربية واحد ، هو القضاء على الجهل بين عامة الشعب والقضاء على الجشع والانانية والنفاق ونزعة الزعماء الاجتماعيين لاستثمار الآخرين ، أي زعماء الكنيسة والرهبان والجامعات والحكومات . وكان لسان حالهم ، كما ورد على لسان أحد زعماء الحركة ، : ومبفيلنغ Wimpfleing : . . ما نفع كل كتب العالم وأهم المؤلفات وأعمق البحوث العلمية ، إذا كانت لا تخدم إلا خيلاء مؤلفيها ولا تسهم في زيادة خير الانسانية».

إذا نظرنا من جهة تنمية الاخلاق الشخصية والحرية الفردية ، نجد أن هدف التربية في البلدان الشمالية الاوروبية كان ضيقاً ، أما من حيث تنمية الصالح الاجتماعي العام فقد كان شاملاً،فبدلاً من أن يستهدف حياة غنية كاملة للفرد ، كما هي الحال في ايطاليا ، استهف الانساني الشمالي حياة غنية كاملة للجميع وهكذا كان هدف التربية في الشمال اصلاحياً أكثر منه علمياً أو جمالياً وقد وضع « ارسموس » الإنساني المتحرر ، عند بحث اهداف التربية **التقوى قبل العلم والواجب الخلقي قبل الآداب** .

---

(3) Moore, Ernest C; The Story of Instruction; The Church, The Renaissance and the Reformation pp. 382- 88, New York, The Macmillan Company 1938.

أنواع التربية :

لقد اكد أصحاب الحركة الانسانية في الشمال ،بحكم طبيعة نزعتهم الإجتماعية ، التربية الدينية والخلقية والاجتماعية اكثر من التربية الجمالية . أما التربية الادبية بمعناها الشامل فقداكدوها لكن كوسيلة للحياة الدينية والاجتماعية وليس لأجل الأدب والتمتع به فقط . وكانوا يمزجون بين التعليم الديني والتعليم الكلاسيكي المتحرر . أما الانسانيون الايطاليون فلم يتحمسوا كثيراً للدين لذا لم يقم نزاع بينهم وبين الكنيسة . إلا أن الانسانيين الإجتماعيين في الشمال تمسكوا بالدين بصورة جدية وهاجموا بحرارة الفساد الخلقي في الكنيسة .

وكانت التربية في الشمال ديمقراطية عكس ما كانت عليه من الارستقراطية في ايطاليا ـ وقد وجه القائمون على التربية اهتماماً خاصاً الى المدارس الثانوية والعالية في الشمال ولكنهم لم يهملوا الاهتمام في تحسين المدارس .

منهاج التربية :

لقد جمع منهاج الانسانية الاجتماعية في الشمال بين الأدب الكلاسيكي وأدب الكتاب المقدس ، فاعد « ارسموس » ترجمة للعهد الجديد من اليونانية وأخرى من اللاتينية وشروحاً لكتابات بعض اباء الكنيسة وعدداً من الكتب اللاتينية واليونانية لتستعمل في المدارس . وتضمنت الكتب المدرسية الالمانية التعاليم اللاهوتية الكنسية والعهد الجديد وبعضاً من كتابات الأب جيروم «Jerome» ودروساً وافية في قواعد اللاتينية واليونانية،وقراءات مختارة من بعض المؤلفين امثال « شيشرون » «Cicero» ، وتعليم القراءة والكتابة باللاتينية على أسلوب « شيشرون » . أما في المدارس الثانونية الفرنسية فقد درست العبرية ايضاً الى جانب اللاتينية واليونانية لأنها كانت لغة العهد القديم ، كما ادخلها « جون روشلين » «Johann Reuchlin»(١٤٥٥ - ١٥٢٢) إلى المانيا لنفس الغاية . ثم أيد « توماس ايليوت » «Thomas Elyot»(١٤٩٠ - ١٥٤٦) استعمال اللغة اللاتينية كلغة حية ، واللغة اليونانية من أجل الأدب اليوناني كما أدخل بعض المؤلفين الكلاسيكيين مقاطع مختاره من العهد القديم للتربية الادبية.والح ارسموس على ضرورة تدريس التاريخ والجغرافيا والعلوم كوسائل لتوضيح الأدب

الكلاسيكي . وعلى الرغم من أن «Elyot» أيد تدريس الموسيقى والرسم والرقص والتربية البدنية وادخلها في المدارس الانكليزية ، إلا أن نوع التربية البدنية والموسيقى والفن والرقص الذي كان يعلم في مدارس البلاط الايطالية لم يجد طريقه إلى مدارس انكلترا وفرنسا والمانيا الا بعد زمن طويل . (٩)

المؤسسات التعليمية والتنظيم :

من الطبيعي أن تنشىء حركة النهضة في الشمال مؤسسات للقيام بتحقيق اهدافها التربوية . وقد كانت مدارس البلاط الايطالية بمثابة نماذج للمدارس الالمانية الاولى التي سميت « فرستنشلون » «Furstenschulen» أي « مدارس الأمراء » وذلك قبل ان يؤسس « جون سترم » «Johann Sturm» (١٥٠٧ - ١٥٨٩) مدرسة « الجمنازيوم الالمانية » في ستراسبورغ . وكانت مدرسة سترم أهم مدرسة في المانيا نتجت عن الحركة الانسانية ، وقد ثبّتت أسم المدارس الثانوية الالمانية وطبيعتها لأجيال طويلة .

لقد أسس « جون كوله » «John Colet» (١٤٦٧ - ١٥١٩)، الذي كان قد درس في فلورنس، مدرسة القديس بولس في لندن ، بمساعدة « ارسموس » فكان ذلك بمثابة بدء الحركة الانسانية في المدارس الثانونية الانكليزية . وقد سبق واشرنا إلى تأسيس « الكولاج » «Colleges» الفرنسية في انكلترا بتأثير الانسانيين العظام ، أمثال « بوديوس وكور داريوس » «Budaeus and Cordarius»

لم يشجع الملوك والملكات والامراء والحكام الدروس الانسانية في بلدان شمال اوروبا في المدارس الثانونية فحسب ، بل شجعوها أيضاً في الجامعات . ففي المانيا وفرنسا كانت السلطات البلدية تشرف على « الجمنازيوم »«المدارس الثانوية » وتنفق عليها . وقد وسعت جامعات فرنسا عملها باضافة كرسي للغة اليونانية ، وشجع هنري الثامن واليزابت كليات « كمبردج » و « اكسفورد » على انشاء كراسي ملكية لاساتذة الاداب الكلاسيكية . وكان « أرسموس » أول معلم لليونانية في كمبردج . كما أدخل «وليم غروسين» «William Crocyn» (١٤٤٦ - ١٥١٤) ، الذي درس في فلورنس ، تعليم اليونانية إلى « اكسفورد » . أما في المانيا فقد أخذت الجامعات القائمة تدخل

(9) Wilds... of cit. p 267

الدروس الانسانية بينما كانت الجامعات التي انشئت جديثاً انسانية منذ نشأتها مثل جامعة « وتنبرغ» Wittenberg التي اسسها فيليب ميلنشتون (١٤٧٩- ١٥٦٠)

«Philip Melancthon» «وجون «روشلن» «Johann ,Reuchlin»

وقد حصل بعض التنويع في تنظيم المدارس الثانوية في شمال اوروبا ، فقد كانت مدارس القواعد في انكلترا «Grammar Schools»أي المدارس الثانوية ، داخلية ، أما « الجمنازيوم » أي المدارس الثانوية في المانيا ، فكانت ، على الأكثر ، مدارس نهارية أي غير داخلية ، وكانت جميع هذه المدارس تفرض أجوراً على التلاميذ ،وتضم كل منها تسعة او عشرة صفوف ولا يزال هذا النظام ، نظام الصفوف أو السنوات متبعاً حتى الآن .

ولم يسمح بالدخول إلى هذه المدارس الثانوية والجامعات ، الا للذكور ، على الرغم من أن « ارسموس » أيد تعليم المرأة واعطاءها نفس الفرص التربوية مثل الرجل .

طرائق التربية :

لقد أهتم المربون الإنسانيون في الشمال بمشاكل الطريقة وأيدوا في كتاباتهم طرائق ارقى مما كان يتبع في المدارس انذاك . وكانت بعض الطرق التي اقترحها هؤلاء شبيهة بالطرق التي نؤكدها اليوم ، لكن ربما لم يحقق تطبيق هذه الطرق المثل العليا والافكار التي قال بها الانسانيون ، بيد أن مجرد التفكير بهذه التقدمية في ذلك العصر له اهميته .

لقد وضع « ارسموس » كتابين عظيمين في التربية ضمنهما، بطريقة بناءة،اراءه التربوية عن الطريقة ، **الأول** : « تربية الأولاد تربية حرة » **والثاني** : « طريقة الدرس». وقد أكد أهمية درس طبيعة الولد دراسة دقيقة وأوصى بمتابعة العناية الفردية والشخصية به وتوجيه دروسه ، كما أكد على أهمية الالعاب والرياضة في التربية وأهمية ربط التربية بالحاجات الاجتماعية والحياة اليومية . وقد بحث الكثير من التفاصيل الثانوية للطريقة الصحيحة الفعالة كفائدة التكرار وفهم الوحدات الصغيرة والتمهيد للدرس بمقدمات ضرورية ـ الخ . . . وقد انتقد طرق الانضباط الجائرة التي استخدمت في مدارس القرون الوسطى وأوصى بطرق أفضل وأكثر انسانية ، وبضرورة استخدام الانضباط المعتدل.وقال أن المدح والمكافأة افضل من التهديد والضرب ، وأن واجب المعلم مساعدة تلاميذه وليس اظهار قدرته هو وعلمه ،وقد استخف بالمعلمين المحدودين الذين

اخذوا بالشكليات وفضلوها على روح التعليم الجديد.

كان « روجر استشام »«Roger Ascham (١٥١٥ - ١٥٦٨) - استاذ اليونانية في كمبردج والمعلم الخاص للملكة « اليزابت » فيما بعد ، أول انكليزي يكتب بحثاً في الطريقة التربوية باللغة الأم . وكان لكتابه « المعلم »«Scholemaster» شأن في التاريخ الأدبي والتاريخ التربوي . وقد قدم في بحثه عن الطريقة أفضل الممارسات الانسانية في مدارس النهضة في انكلترا . وقد اقدم بصورة خاصة على تحسين طرائق تعليم اللغة . وتضمن كتابة « المعلم » أفضل النصائح لتعليم اللغات . وأدت طريقته « الترجمة المزدوجة » - أي ترجمة مقطع إلى الانكليزية ثم اعادة ترجمته بعد ساعة إلى اللغة الأصلية التي نُقل منها للمقارنة مع الأصل - إلى تحسين كبير في طريقة تعليم اللغة بالنسبة إلى الطريقة القديمة التي كانت تقوم على تحفيظ نصوص لا معنى لها وعلى تأكيد قواعد اللغات القديمة - وكانت القواعد حسب طريقته تعلم عَرَضاً من خلال عملية الترجمة . وقد عارض « استشام »، مثلما فعل « ارسموس »،الانضباط الجائر الذي كان سائداً انذاك وطالب باتباع طرق اكثر رحمة وأكثر انسانية واوصى بالثناء بدلا من الضرب ، فقال :«عندما يعمل التلميذ شيئاً حسناً دع المعلم يمدحه ويذكر فعله الحسن ، لأن ذلك يشجعه ويحمله على التعلم ولا شيء يشجع التعلم كالمديح ». (١٠)

وهذا هو احد المبادىء التي تقوم عليها التربية الحديثة اليوم .

أما طريقة التعليم في « الجمنازيوم » بادارة « سترم » في المانيا ، فقد كانت منذ البداية ، اضيق من الناحية الانسانية.لقد تفوق « سترم » في حقل التنظيم وترتيب الصوف وليس في حقل تحسين طرائق التعليم .وقد أكد في طريقته التقليدوالحفظ ودعى الى اهمال اللغة الام والاهتمام باللغة اللاتينية كلغة للتدريس ، وقد ارهق التلميذ بدرس الكلمات درسا نظامياً وبتعقيد القواعد ، والاعراب ، وعلم العروض.وقد أكثر من استخدام العرفاء من بين التلاميذ ونشط الدروس الكلاسيكية بتمثيل الروايات باللاتينية واليونانية . لكن الاسلوب المنطقي الصرف، الذي نظم فيه التعليم قتل الرغبة في المتعلم ، لذلك كان من الضروري اللجوء الى الاساليب الانضباطية الجائرة . ان الجو الذي ساد المدارس الالمانية «جمنازيوم» كان دائماً جو الدقة والانتظام الذي تسوده الروح العسكرية القاسية.

(10) Wilds... op cit p. 270

الانسانية الضيقة أو الشيشرونية

اخذت الانسانية الاولى الشاملة تتقلص بتقدم الزمن وتضيق فاضحت انسانية شكلية وبدأت هذه الانسانية الضيقة ، تتصاعد وتسيطر ، منذ منتصف القرن السادس عشر ، وسميت ، في أضيق مظاهرها « الشيشرونية » «Ciceronianism»

و«الشيشرونية» كانت طريقة تؤكد الاسلوب وكيفية تركيب الجمل عند الكتاب اليونانيين والرومانيين والكلاسيكيين اكثر من التأكيد على الفكر والخواص المهمة التي تتضمنها كتاباتهم ، وكانت في اغلبيتها تقليداً سطحياً لأنها كانت تؤمن بانه لكي تخلق شيئاً جديداً يجب أولا أن تقلد الاساليب الممتازة ،وفي الواقع ان قليلين جدا تعدوا حدود التقليد .

وهكذا اصبحت التربية الانسانية ضيقة وشكلية،فبدلا من ان تتطلب دراسة شاملة للأداب القديمة حصرت منهاجها في بعض المختارات منه . وكان هدف المدرسة أن تكوّن في التلميذ اسلوباً حسناً وطريقة صحيحة في التعبير .

وقد لخص « بول مونرو » «Paul Monroe» استاذ تاريخ التربية في جامعة كولومبيا في نيويورك هذه الحركة بالفقرة الاتية : (١١)

« لقد تعهد نوابغ هذه الحقبة من الزمن ان يخرجوا الرجال من الاديرة الى العالم الجديد ، لكنهم في النهاية اخرجوهم من الدير الى غرفة الصف ، وعاد التظاهر بالعلم والمعرفة الى السيطرة ولكن بشكل جديد ، وخضع الحاضر لعبودية الماضي . وحتى لفظة « الدروس الانسانية » اضاعت القسم الكبير من معانيها الاصلية وتقلصت حتى اصبحت مرادفة للعلوم اليونانية واللاتينية ، وأصبحت هاتان اللغتان المائتان الوسيلتين الوحيدتين لتبادل الثقافة ، وأصبح الادباء المتضلعون من هذين الادبين يعتبرون المتعلمون

---

(11) Monroe, Paul; Thomas Platter, and the Educational Rénaissance of the Sixteenth Century, p 61, D. Appelton Century Company, 1904

الوحيدون . انه من الضروري ان نشير بشيء من التأكيد الى هذه الاراء الغامضة التي اتت بها النهضة لان تأثيرها السيء كان بعيد المدى ولا يزال يفعل حتى يومنا الحاضر وفي عصرنا الحديث » .

لقد رأي « ارسموس » مخاطر هذه النزعة الضيقة وهاجمها بعنف في بحثه عن « الشيشرونية » لكن هجومه كان كصرخة في واد . ولا نجد ردة فعل جدية فعالة ضد هذه الحركة الا في عهد « الواقعيين » في القرنين السادس عشر والسابع عشر .

مراجع الفصل الاول

1 — **Cubberley, E.P.;** Public Education in the United States, p. 5, New York Houghton Mifflin Company, 1920

2 — **Graves, Frank,** Education During The Middle Ages, pp, 110— 167, New York, The Macmillan Company, 1916

3 — **Monroe, Paul;** A text Book in the History of Education, pp. 385 — 388, New York, The Macmillan Company, 1922

4 — **Moore, Ernest, C;** The Story of Instruction: The Church, The Renaissance and the Reformation pp. 382 — 388, New York, The, The Macmillan Company, 1938

5 — **Wilds, Elmer Harrison,** The Foundations of Modern Education p. 250, Rinehart Company Inc New York, 1950.

الفصل الثاني

الدوافع الدينية

الاصلاح الديني والخلقي

أو «مذهب الاخلاق والدين»

لم يحصل في حقبة من التاريخ الحديث تقدم وتخلف، واتفاق وتنافر، وفضائل وشرور، وحريات واضطهادات كما حصل في الحقبة التي تدعى «الاصلاح». وقد اهمل المؤرخون المتحيزون، كثيرا من الحقائق المهمة الخاصة بهذه الحقبة لانهم وجهوا اهتمامهم لابراز جانب واحد من جوانبها المتعددة. امانحن في درس تاريخ تطور الفكر التربوي فلا يهمنا أن نؤيد او نشجب هذه الثورة الاكليريكية، انما يهمنا تأثير هذه الحركة على تطوير التربية، لذلك كان علينا ان ندرسها من جميع جوانبها.

« ان ثورة القرن السادس عشر التي تسمى بالاصلاح كانت اشمل وابعد اثرا، كما كانت اعمق يقظة في تاريخ العالم الغربي. واذا نظرنا الى «الاصلاح» كاصلاح في تنظيم الكنيسة او في العقائد الدينية فقط، على الرغم من اهمية ذلك، نكون قد اسأنا فهم اهمية هذه الحركة الشاملة بالنسبة الى تقدم الانسانية لأن هذه الحركة لم تترك جانباً من جوانب الشخصية الانسانية إلا واثرت فيه. وقد اسفرت حركة الإصلاح عن تغيرات شاملة في السياسة والاقتصاد والتربية والدين والاخلاق والفلسفة والادب والمؤسسات، وكانت في الحقيقة ثورة واعادة بناء»[1].

يبالغ المؤرخون عادة في التأكيد على اهمية الجوانب الدينية والاكليريكية لهذه الثورة التي ادت إلى انقسام الكنيسة الكاثوليكية. كانت الكنيسة في حالة سيئة وقد عرفت ذلك

(1) Eby, Frederick, and Arrowood, Charles, F. The Dévelopment of Modern Education, p. 29, Prentice-Hall, Inc. New York, 1934

وسلمت به وكانت تحاول اصلاح نفسها. وكان هدف الحركة بنظر البروتستانت القضاء على هذه المساوىء في الكنيسة. ويسلم كاثوليك عصرنا الحاضر أن هذا الاصلاح كان مبرراً من الناحية الاخلاقية ولا يدافعون عن الفساد الذي تسرب انذاك الى الكنيسة إلا انهم يتساءلون ما إذا كان هذا الدافع الاخلاقي يبرر التوصل الى ثورة وانشقاق عقائدي[٢]. ولو وقف زعماء الكنيسة انذاك، موقفاً اكثر تساهلاً من نزعات العصر وتطوراته، لتغير وجه التاريخ الحديث وبصورة خاصة الفكر التربوي، ولكنهم لم يفعلوا، ولا فرق الآن بالنسبة إلى الحقائق التاريخية أكان المسيحي بروتستانتيا ام كاثوليكيا، فالحقيقة ان الوثائق التاريخية تثبت أن البروتستانت ثاروا وأن الكنيسة الكاثوليكية اجرت الاصلاح، اما الى اي مدى كانت الثورة باعثا للاصلاح فمسألة مفتوحة للجدل ولا تتبدل الحقائق التاريخية سواء آمنا بلوثر«LUTHER» وكلفن«Calvin» ونوكس«Knox» كزعماء دينيين اوصلوا العالم الى اصلاح ديني ام كزعماء انانيين طموحين ومثيري المشاكل.

في عام ١٥١٧ قام مارتن لوثر «Martin Luther» (١٤٨٣ - ١٥٤٦)، وهو راهب اوغسطيني يدرّس الفلسفة في جامعة «وتنبرغ «Wittenberg» بانتقاد بعض الممارسات الكنسية ثم تمرد على سلطة الكنيسة، فوضع عليه حرم وسجن. وقد انتصر له الشعب الالماني بقيادة امرائهم واخذوا جانبه وثاروا ضد سلطة الكنيسة، ثم امتدت ثورتهم الى بلدان اخرى في شمال اوروبا، وانشقت الكنيسة التي كانت لعدة قرون اعظم قوة موحدة في اوروبا. اما إذا كانت هذه الثورة هي التي حملت الكنيسة الكاثوليكية على اجراء اصلاحات داخلية فيها ام لا، فليس من شأننا، انما يمكننا ان نسمي هذه الحقبة «حقبة ثورة البروتستانت واصلاح الكاثوليك». ويهمنا من كل ذلك درس الكيفية التي اثرت بها هذه الثورة وهذا الاصلاح في تطوير المفاهيم التربوية.

كانت الاسباب الداعية الى ثورة البروتاستانت خلقية ودينية، فالعقل الالماني كان دائماً ينكب على الشؤون الدينية والخلقية، وقد ذكرنا في مكان سابق من المجلد الاول، أن القبائل الالمانية كانت، قبل أن تتنصر، تتمتع بكثير من الفضائل التي لم يتمتع بها اللاتين، فضائل تقوم على نقاوة حياتهم العائلية وعلى احترام الفردية واعتبارها. ثم جاءت المسيحية وسيطرت بانظمتها ومؤسساتها على الشعوب الالمانية، فكان ادبهم ولغة

---

(٢) راجع البحث عن الأصلاح في دائرة المعارف الكاثوليكية باللغة الانكليزية.

التعليم عندهم وقوانينهم ومعتقداتهم وممارساتهم الدينية كل ذلك يأتيهم من روما . اما المميزات الالمانية الاصلية فقد عُدلت وقُمعت ولكنهاا لم تمت كليا، بل نشطت بفعل «النهضة الإنسانية» وعادت إلى الحياة تلك العناصر الاصلية مثل النشاط الجسدي والحدة الذهنية والحماس الخلقي والفردية الحرة الخ . فحملت قوة جديدة وتوجيها جديدا إلى حياة شعوب شمال اوروبا .

لقد اكملت حركة الإصلاح عمل النهضة الشمالية ، فالنقد الذي بدأته الإنسانية الإجتماعية لم يكن بالإمكان وقفه . أن حماس الإنسانيين للإصلاح الإجتماعي من أجل تحسين حياة الإنسان في هذا العالم ،بعث حتما وبصورة طبيعية، على توجيه الانتقاد إلى الكنيسة ، فلم تنج هذه المؤسسة القوية، التي سيطرت على مصير الإنسانية حوالي الف سنة ، من روح النقد التي حملتها الحركة الإنسانية . لقد هاجم الإنسانيون الإجتماعيون قبل لوثر بزمن طويل المساوىء الخلقية في الكنيسة ودعوا إلى اصلاحها . فالحوا على ضرورة اصلاح رجال الاكليروس وضرورة اسهام الاديرة والرهبنات في خدمة المجتمع، لكنهم لم يهاجموا معتقدات الكنيسة وممارساتها اللاهوتية بيد ان اهتمام الإنسانيين بدرس الكتاب المقدس في مصادره الاصلية في اللغة اليونانية واللغة العبرية، جعلهم يشكون في بعض المعتقدات اللاهوتية والممارسات الكنسية وبالتالي يهاجمونها[٣] .

ولم يذهب جميع الانسانيين الإجتماعيين هذا المذهب ففي حين ان البعض امثال «سترم»«Sturm»واليوت«Elyot» واستشام«Ascham» وغيرهم تبعوا «لوثر» وخرجوا من الكنيسة واسموا انفسهم بالمصلحين فان البعض امثال «ارسموس»«Erasmus» و «مور» «More» «وكوله»«Colet» وغيرهم بقوا في الكنيسة . كان كل المصلحين انسانيين اجتماعيين لكن لم يكن جميع الانسانيين «مصلحين» .

ويجدر بنا ان نذكر ان الثورة البروتستانتية كانت وليدة الظلم السياسي والظروف الاقتصادية السيئة بقدر ما كانت وليدة المساوىء الكنسية والاكليريكية . على أن الحاجة إلى الإصلاح الديني والخلقي اتاحت الفرصة المباشرة لهذه الثورة اما الحاجة إلى الإصلاح السياسي والإقتصادي فقد كانت السبب الحقيقي الكامن وراء الثورة. كان الإنسانيون

(3) Wilds, Elmer, Harrison; The Foundations of Modern Education, p 279 Kinehart Company Inc.New York 1950

الإجتماعيون في النهضة الشمالية متدينين ومصلحين كما كانوا ينتقدون المساوىء الاخلاقية ، وقد بدا للشعب الالماني انه يستطيع ان يحقق رغباته السياسية والإجتماعية والاقتصادية بالانفصال عن الكنيسة .

ان الحركة التي بدأها لوثر في المانيا انتشرت في المانيا وسويسرا وهولاندا ثم انتقلت إلى انكلترا واسكوتلاندا واسكندينافيا.

لقد بدأ لوثر نزاعه مع الكنيسة بالإحتجاج ضد بعض المظالم الاقتصادية التي كانت تقوم بها الكنيسة باسم الدين . ولم يخطر في باله او يتوقع ان حركته هذه ستكون سببا في طرده من الكنيسة وايجاد مؤسسة جديدة. لقد كانت الكنيسة والاديرة ورجال الدين يسيطرون على ثروات ضخمة منذ قرون وقد تم تراكم هذه الثروات بفضل بعض الوسائل الفعالة في جمع المال. فاستنادا الى الاعتقاد بأن خلاص النفس يتم بواسطة الاعمال الخيرية اخذت الهبات والتبرعات والضرائب تنهال على خزائن الكنائس والاديرة وامراء الكنيسة ، حتى اصبح ثلثا ثروة المانيا في يدي الكنيسة.

وكان السبب المباشر لمهاجمة لوثر الكنيسة وتعليق نص هجومه الواقع في خمسة وتسعين مقالا على باب كنيسة «وتنبرغ» «Witt enberg» ، وجودَ راهب «دوما نيكاني» منتدبا من قبل البابا لجمع المال لاكمال بناء كنيسة القديس بطرس في روما . فقد شعر الالمان أن اموالهم تذهب إلى روما لتزيد في مجد الفاتيكان، فايدوا بعطف وحماس، تحدى لوثر للبابا ومعارضته في جمع المال كما شاركتهم هذا التأييد جميع بلدان شمال اوروبا .

وهكذا نجد ان هذه الحركة، حركة الإصلاح،قد اتت وليدة عوامل كثيرة فكرية ودينية واخلاقية وسياسية واقتصادية، ومن الطبيعي أن حركة كهذه نشأت عن مجموعة معقدة من الأسباب تنتشر بسرعة وتكون لها اثار عميقة على النظريات والممارسات التربوية وهذا ما سندرسه الآن مشيرين إلى كل من الجماعتين المتنازعتين المصلحين البروتستانت ـ والمصلحين الكاثوليك .

(4) Wilds .... Ibd p. 284

موقف المصلحين البروتستانت من التربية

لقد وضع المصلحون البروتستانت بعض المبادىء التي كان لها آثار تربوية عميقة ، وبصرف النظر عن اختلافاتهم اللاهوتية والتفاوت في معتقداتهم ، فقد اتفقوا حول بعض المسائل الاساسية المهمة : فاحلوا سلطة الكتاب المقدس محل سلطة الكنيسة كالمرجع الذي لا يخطىء لتقرير قاعدة الإيمان والسلوك الخلقي، واحلوا المحاكمة العقلية الفردية محل المحاكمة العقلية الجماعية لاكتشاف الحقيقة التي تتضمنها الكتب المقدسة والتي تقرر بموجبها واجبات المسيحي من حيث الإيمان والسلوك ، واحلوا المسؤ ولية الفردية في الخلاص محل المسؤ ولية الجماعية . وبتقبل المصلحين عقيدة الخطيئة الاصلية اقتنعوا أن الإيمان الثابت برحمة الله فقط يستطيع أن يمنح صاحبه الخلاص، وبذلك يمكن الاستغناء عن اقامة القداديس والأعمال التكفيرية والأعمال الخيرية كوسائل للخلاص.

«لقد افسحت الأعمال الطقسية المجال امام التقوة الداخلية ، وافسحت الأعمال الخيرية المجال امام النوايا الطيبة ، والطاعة العمياء امام الايمان الداخلي . ولم تعد القداسة نتيجة نكران الذات او نبذ العالم بل نتيجة روح فعل الخير (الاحسان) التي تسود حياة الانسان العادية في علاقاته الاجتماعية مع الاخرين دون اللجوء إلى الانانية او «الشهوانية»[٥].

وقد اقر المصلحون المبادىء القائلة انه يجب ان يقوم تعاون وثيق بين الكنيسة والدولة ، وبأن الدولة يجب ان تخدم الكنيسة في توفير الفرص الكافية من اجل المحافظة على اخلاق الشعب وتدينه، وان الدولة والكنيسة والبيت يجب ان يتعاونوا لتأمين تربية الشباب.

أهداف التربية :

لم يكن تحديد الاخلاق الدينية كهدف من أهداف التربية ، من ابداع المصلحين ، فقد رأينا ان تربية الشعوب البدائية والشعوب القديمة كانت في الدرجة الاولى دينية

(5) Eby , Frederick, and Arrowood, Charles, F. op.cit P. 178

واخلاقية اكثر مما كانت فكرية. وحتى اليونان الاوُل لم يركزوا على النواحي الادبية والفكرية إلا بعد مجيء السفسطائيين. وقد حاول فلاسفة اليونان وروما ان يؤسسوا نظاماً اخلاقياً دون مساندة الدين. ومع أن المسيح دمج الدين والأخلاق في تعاليمه فان الكنيسة المسيحية في القرون الوسطى كانت تضحي بالاخلاق لتنصرف كليا إلى الإهتمام في العقائد اللاهوتية والممارسات الطقسية. على أن المصلحين لم يوقفوا السلطة الاكليريكية على التربية مما يدل على ايمانهم بضرورة تحلي التربية بالدين والاخلاق.

لقد كان هدف التربية عند البروتستانت تحقيق حياة صالحة على الأرض كضمانه لحياة صالحة في الآخرة، لذلك كان على التربية ان تؤمن تدريبا كافيا على الواجبات في البيت وفي العمل وفي الكنيسة وفي الدولة. كان عند لوثر فكرة كاملة عن الهدف الاجتماعي الشامل الحديث للتربية، لكنه ضيق اهدافه التربوية الخاصة بان وجّه كل شيء نحو الدين. وقد ايد «جون كالفن» «John Calvin» (١٥٠٩ - ١٥٦٤)، ايضا قيام التربية باعداد المرء للمجتمع وللدولة وللكنيسة معاً واضاف الى ذلك تأكيده على أن التربية ضرورية كوسيلة لاجل حرية ضمير الفرد. وقد نظر «لوثر» و«كالفن» الى الدين كاهم شيء في الحياة لأنه اساس كل حياة خيرة طيبة. وأكدا ان المرء يجب ان يعيش دينه كما يؤمن به، لان الإيمان دون التطبيق لا يكفي، اي يجب ان يطبق المرء ما يؤمن به.(٦)

لقد كان المثل التربوي الاعلى للمصلحين اعداد المسيحي للقيام بواجباته، مهما كانت، وعلى خير وجه. لقد تأكدوا من تماسك العلاقة بين الدين والاخلاق ودعوا الى تربية القوى الجسدية والعقلية والخلقية، ليس لتحقيق الخلاص الشخصي فحسب، بل لتحقيق التجدد الخلقي في المجتمع. فكان الدين والاخلاق والتربية اهم ما يجب ان يهتم به الانسان، ولا يمكن النظر الى هذه الامور منفصلة.

لقد اصر لوثر على تعليم الولد تعليما صحيحا واعتبر ذلك امرا مقدسا وعارض تعليم الاولاد بحسب رغبات الاهل فقال بهذا الصدد:

«إذا شئنا ان نعد شخصيات ممتازة للخدمة المدنية وخدمة الكنيسة، لا يجوز ان نضن بالوقت او المال او الجهد في سبيل تعليم ابنائنا كي يكونوا قادرين على خدمة الله

(6) Wilds... op .cit p. 283

وخدمة العالم . وليعلم الجميع إذن ان واجب كل انسان قبل كل شيء، ان يربي اولاده على معرفة الله ومخافته والا فقد الرعاية الالهية ، واذا كان الاولاد موهوبين فعليه ان يؤ من لهم تربية حرة كيما يصبح في امكانهم مساعدة الناس عند الضرورة[٧] .

وقد ذهب لوثر حتى الاعتقاد بان تربية الاولاد تربية صحيحة هي اضمن واسهل طريق الى السماء ولن يستحق جهنماً احد اكثر من الذي يهمل تربية اولاده ويتركهم يفعلون ما يشأون ويهملهم ليجدفوا ويتلفظوا باقوال مخجلة .

لقد حاول البروتستانت ان يجمعوا في هدفهم التربوي الاخلاق الدينية وافضل المثل العليا المتأتية من الماضي . فاخذوا من اليونان القدامى والرومان بواسطة «الانسانية» المثل العليا في التعبير الفصيح والبحث العقلي ، والخدمة العامة . واخذوا من الفروسية المثل العليا في العادات الجيدة والخدمة الاجتماعية ، واخذوا من المسيحية المثل العليا في التقوى الشخصية . على ان هذه المثل العليا الثلاثة ـ الذكاء والفضيلة الاجتماعية والتقوى الشخصية ـ لم يؤكدها جميع البروتستانت بالتساوي في جميع مدارسهم ، لكنهم حاولوا دمج هذه العناصر الثلاثة في كل مكان كان لهم فيه نفوذ.

«الدين والمعرفة والاخلاق، هي مقومات الحكم الصالح وسعادة الانسانية ، لذلك يجب دوما تشجيع المدارس ووسائل التربية لتحقيق هذه الاهداف» .[٨]

انواع التربية :

كانت التربية البروتستانتية ، من حيث اهدافها النهائية ، دوما تربية دينية ، ولكنها في السعى وراء تحقيق هذا الهدف استخدمت انواعاً مختلفة من التعليم .

وكان بعض المربين البروتستانت يسمون تربيتهم تربية اخلاقية لان هدفها الاخير كان تنمية الاخلاق المسيحية ـ وقد لعبت التربية الاخلاقية والتربية الاجتماعية والتربية المدنية والتربية المنزلية، دوراً في تحقيق السلوك الديني الاخلاقي الذي جُعل هدف مجهودهم التربوي .

---

(7) Painter F.V.N; Luther on Education pp. 116-117 United Lutherian Publication House, New York 1905

(8) Wilds.. op.cit p. 284

اما التربية الجمالية (الفنية)، بالمعنى الجمالي، فلم تحظ إلا باهتمام قليل في المدارس البروتستانتية ، كما كانت التربية البدنية والموسيقى تعطيان، لاغراض دينية وعملية،وليس لاغراض جمالية . كانت البروتستانتية، تعلم لاجل العمل وليس لاجل اللعب، وقد لعبت دورا هاماً في تكوين مفاهيمنا الحديثة عن العمل والثروة. وفي الحقيقة ، كما قال «فيبر» «Weber» : «ان الاداب البروتستانتية، التي اعتبرت ان العمل الدؤوب الذي لا يعرف الملل هو افضل وسيلة للتقشف، كانت هذه الاداب، من الناحية العملية، افعل قوة في نشر روح الرأسمالية»(٩).

وكان التدريب العملي في الحقل المهني والتجاري والصناعي من مميزات التربية البروتستانتية، فالمفروض ان يعمل الانسان من اجل مجد الله وان يحقق مشيئة الله بممارسة المشيئة البشرية دوما . لقد غيرت البروتستانتية معظم الاعياد، الكاثوليكية التقليدية وقلبتها الى ايام عمل. وسنت نظاما اقتصادياً تجارياً جديداً ، ليحل محل وصية المسيح: «لا تكنزوا لكم كنوزا على الأرض». ومما تجدر الاشارة إليه بهذه المناسبة ان اول من دافع دفاعا نظاميا عن اخذ الفائدة على المال كان «جان كالفن» «John Calvin» .

لقد قال المصلحون البروتستانت بضرورة تعميم التعليم والزاميته ومجانيته. وآمن لوثر بان جميع الطبقات ذكورا واناثا، يجب ان يتعلموا، لكنه طالب بتربية ارفع لرجال الدين والقضاء. وقد طالب بتعميم التعليم لانه اعتقد انه لكي يكون في الامكان تحقيق مختلف واجبات الحياة نحتاج الى درجة متفاوتة من الذكاء. وطالب «كالفن» «Calvin» ايضاً بضرورة تعليم العلمانيين مثل رجال الدين . وقد عَلِم «لوثر» و «كالفن» انه اذا كان على الإنسان ان يخلص نفسه بممارسة الإيمان والمحاكمة العقلية الفردية المبنيتين على قراءة الكتاب المقدس ودرسه كان لزاما على كل انسان ان يتعلم القراءة والدرس والتفكير . وبعبارة اخرى يجب ان يكون التعليم الزامياً في المستوى الابتدائي وأن كان في المستويات الأعلى اختيارياً .

يعتبر «لوثر» اول مصلح تربوي حديث يقول بضرورة التعليم الالزامي. ولم يكتف بالتأكيد على سلطات الدولة بانتنشيء المدارس او تلزم الاهل بالقيام بذلك، بل ذهب إلى ابعد من ذلك ، ذهب إلى المطالبة بالزام الأهل ارسال اولادهم إلى المدرسة اكراما

(9) Weber, Max; The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism, Charles Scribners Sons 1930

للمدرسة وللدولة. وقال في خطبته عن واجب ارسال الاولاد إلى المدرسة ما يلي : «اعتقد ان الحكومة تستطيع أن تجبر المواطنين الاصحاء اللائقين بالخدمة العسكرية، على ارسال اولادهم إلى المدرسة، لأنهم بذلك انما يحاربون الشيطان».(١٠)

منهاج التربية :

كان الموضوع الاساسي في منهاج المدارس البروتستانتية الابتدائية، دراسة الكتاب المقدس والمهارة الاساسية الضرورية لذلك هي القدرة على قراءة اللغة الأم ، فالدين كان محور المنهاج والكتاب المقدس كان الكتاب المدرسي الرئيسي . وقال «لوثر» في خطابه الى النبلاء «يجب قبل كل شيء أن يكون الدرس الرئيسي والعام في كل انواع المدارس الكتاب المقدس مع تركيز خاص على تعليم الانجيل للصغار، ويجب ان نتوقع من كل مسيحي عند بلوغه التاسعة او العاشرة ان يكون قد درس كل الاناجيل المقدسة . كل شيء يجب ان يزول اذا لم تدرس كلمة الله باستمرار وبدون انقطاع».(١١)

ولكي يكون في امكان جميع الناس قراءة الكتاب المقدس، يجب تعليمهم جميعاً اللغة اللاتينية او ترجمة الكتاب المقدس إلى اللغات الأم المحلية . وكان «جون ويكليف» «John WYCLIFFE!» من اكسفورد (١٣٢٠ - ١٣٨٤) قد اكد قبل لوثر بمائة سنة بان كل انسان يجب ان يتمكن من قراءة الكتاب المقدس لأجل خلاصه الذاتي، فترجم جزءا منه إلى اللغة الانكليزية، كماوان «جاك لو فيفر» «Jacques le Fèv re» (١٤٥٥ - ١٥٣٧) ترجم الكتاب المقدس إلى اللغة الفرنسية. اما ترجمة لوثر إلى الإلمانية فلم تسهل قراءة الكتاب المقدس على الشعب الالماني فقط بل كانت بمثابة نموذج للإلمانية الفصحى في عهده والعهود التي تبعته. كما كان كتاب «كالفن»«مؤسسات الديانة المسيحية» وترجمة «وليم تنديل» «William Tyndal» للعهد الجديد بمثابة النماذج الادبية للغتين الفرنسية والانكليزية.

وقد اضاف «لوثر» إلى الكتاب المقدس قراءات اخرى دينية واخلاقية، فنشر كتابين في التعليم المسيحي احدهما للصغار والاخر للكبار ونظم كثيرا من الاناشيد.

(10) Eby, Frederick; Early Protestant Educators pp. 140-150 New York Mcgraw-Hill Book Company Inc- 1931

(11) Wilds... op cit p. 289

واعد معلمو المدارس البروتستانتية الاول درساً بسيطاً لتعليم القراءة، فكان الولد يبدأ القراءة بتعلم الحروف الابجدية والصلاة الربانية مطبوعة على لوحة رفيعة مغطاة بصفيحة شفافة من العضم وعندما يتعلم الولد الاحرف من هذه اللوحة ينتقل إلى درس كتب مبادىء القراءة، واول هذه الكتب كان كتاب الالف باء وهو عبارة عن صفيحة من المقوى مطوية في اربع اوست صفحات تضم الاحرف الابجدية المصورة وتحت كل منها بيت من الشعر . وبعد ان يتعلم الولد القراءة على هذا الشكل ينتقل الى قراءة كتاب «التعليم المسيحي» ثم المزامير ثم الكتاب المقدس، بعهديه والاناشيد.

وقد شددوا على تعليم الغناء والتربية البدنية في المدارس الابتدائية واعتبروهما موضوعين مهمين في المنهاج وقال «لوثر ان الموسيقى تطرد السويداء من القلب والرياضة تجعل الجسم مرنا وتحافظ على الصحة». ولم يشجع مربٍ الموسيقى منذ عهد افلاطون مثلما فعل «لوثر». فقد وضع اناشيد باللغة الوطنية ونظم هو قسماً من هذه الاناشيد باللغة الالمانية كما شجع الاخرين على النظم ايضا . وطُبع اول كتاب للاناشيد اللوثرية، باشرافه عام ١٥٢٤ ومنذ ذلك التاريخ اصبح بامكان الشعب الاسهام في الخدمة الكنسية في لغة يفهمونها. وان حماس لوثر للموسيقى جعل الموسيقى الدينية احد المواضيع الاساسية التي استأثرت باهتمام المدارس ويعود بعض الفضل له في انتشار حب الموسيقى العام بين الشعب الالماني.

كان لوثر يؤمن جدا بالتعليم المهني . وقد اصر ان يتعلم كل فتى وفتاة الفنون العملية للحرف وتدبير المنزل، ولكن دون ادخالها في منهاج المدرسة ، وكانت معظم حججه موجهة ليبرهن ان اكتساب هذه المهارات العملية لا يعيق ولا يجوز ان يعيق العمل المدرسي . فيقول «اني اعتقد ان الولد يجب ان يقضي ساعة او ساعتين كل يوم في المدرسة ثم يقضي بقية نهاره في البيت يتعلم حرفة او يعمل ما يشاء»وقال ايضاً عن الفتيات: «تستطيع الفتاة ان تقضي ساعة كل يوم في المدرسة ثم تعود للقيام باعمالها في المنزل».

وتم تعليم الحِرَف في البيت، بطريقة التتلمذ (التدريب) التي اوجدها نظام النقابات. وقد وافق لوثر والمصلحون الاخرون على هذه الطريقة . وقد حاول لوثر في بحثه عن التعليم العملي ان يبرهن ان العمل المدرسي لا يتضارب مع التتلمذ في حرفة ما او

مع الاعمال البيتية. ولذلك لم يطالب بادخال الفنون والحرف والاعمال اليدوية، الى المدرسة كما فعل المربون فيما بعد .

وكان المنهاج الذي قدمته المدرسة الابتدائية لعامة الشعب وللجنسين معاً، باللغة المحلية، يضم الدين والقراءة والكتابة والغناء والتربية البدنية والحرف والتدبير المنزلي. وكان هذا المنهاج الزاميا تفرضه الكنيسة والدولة وهو النوع الذي انتشر في كل المدارس الابتدائية التي اسسها في شمال المانيا «جون بغنهام» «Johann Bugenham» (١٤٨٥ ـ ١٥٥٨) لنشر اراء لوثر التربوية.

اما في مدارس البروتستانت في انكلترا فقد ادخلت في المنهاج القراءة والكتابة والتعليم المسيحي والاداب والاخلاق. وشدد المعلمون الانكليز كثيراً على الاداب الجيدة والاخلاق الطيبة، وكانت التربية الاخلاقية دائما ظاهرة بارزة في المدارس الانكليزية ينص عليها القانون وكانت المدارس التي تنال مساعدات من الحكومة فعالة جدا في تعليم الاداب التي تُطلب من «الجنتلمان» الانكليزي.

أما منهاج المدارس البروتستانتية الثانوية والجامعات فقد كان في الدرجة الأولى امتداداً للمواضيع « الانسانية » . وفي الحقيقة ان اندماج الانسانيين الاجتماعيين امثال العالم « ميلانشتون » «Melanchthon» والمربي « سترم » «Sturm» بالمصلحين كان بدء الاتحاد بين « الإنسانية والبروتستانتية » في التربية في شمال اوروبا . لقد قبل لوثر وكالفن الدروس الانسانية على اعتبار أنها ضرورية لتدريب المعلمين البروتستانت والواعظين والقادة المدنيين . وقد درست المدارس البروتستانتية الثانوية ، التي كانت تعد رجال الدين ، المواضيع الانسانية كاللاتينية واليونانية والعبرية والمنطق والرياضيات. وكانت اللغات القديمة الثلاث ـ اللاتينية واليونانية والعبرية ـ تدرس لانها تساعد على فهم الكتاب المقدس . ولم تسمح الكنيسة البروتستانتية لمن لا يستطيع قراءة الكتاب المقدس بلغته الاصلية ان يصبح قسيساً . أما المنطق وعلم البلاغة والخطابة فكانت ضرورية للتمكن من اعداد العظات والبحوث اللاهوتية .

وقد ألح لوثر على ادخال بعض المواضيع الى منهاج المدرسة الثانوية التي لم تكن موجودة في المدارس الانسانية مثل التاريخ والرياضيات والعلوم الطبيعية والموسيقى

والرياضة البدنية .

واعتبر المصلحون البروتستانت أن لدرس التاريخ أعظم فائدة في دحض مزاعم السلطة البابوية ،كما وانه يفيد في فهم الطبيعة البشرية ونشوء المؤسسات ، وفي نقل دروس اخلاقية وعبر من الماضي . وقال لوثر « أن المؤرخين هم انفع خلق الله وأحسن المعلمين » . وكان لوثر يفكر بمنهاج ثانوي شامل وقد قال في احدى خطبه :«لا اريدهم أن يتعلموا اللغات والتاريخ فقط بل الغناء والموسيقى والرياضيات أيضاً».

وبما أن الثورة البروتستانتية نشأت في الجامعات كان من الطبيعي ان ينال مناهج الجامعات هذا الأصلاح ايضاً، فاللاهوت المدرسي حلت محله تفاسير الكتاب المقدس . كما وأن كليات الحقوق والطب والفلسفة اخذت تتقدم وأصبحت كليات اللاهوت في الدرجة الأولى من الاهمية نظراً لكونها كانت تعد وتفحص المرشحين للعمل كقساوسة في الكنيسة .

« ان الفلسفة والعلم والأدب والحضارة الألمانية نشأت في التربية البروتستانتية وربما كانت نتيجة تلك الروح من الحرية والاستقلال في التفكير التي بعثها الاصلاح الديني »[١٢].

الوسائل والمؤسسات التربوية :

اعتبر المصلحون دائماً ، البيت الوسيلة الاساسية للتربية ، والعائلة بنظرهم هي المؤسسة التربوية ذات الاهمية الأولى . وقد جعل لوثر الوصية الخامسة : « اكرم آباك وأمك » أساساً لنظامه الاجتماعي ، واعتبر ان التربية البيتية الجيدة والانضباط من قبل الابوين ، والحياة العائلية الصحيحة هي الأسس الحقيقية للحكومة الصالحة ولخير المجتمع ، وهاجم بمرارة ضعف ادارة الأهل وضعف وسائل التعليم البيتية . وكانت بيوت اتباع « كالفن » تراقب من قبل سلطات الكنيسة ، وكان على الأهل أن يعلموا أولادهم التعاليم الكنسية وعادات الحياة المسيحية . ويتم ذلك تحت اشراف رجال الكنيسة المحليين الذين يراقبون ايضاً سلوك الأهل ، وعلى الأهل أيضاً أن يتأكدوا بأن اولادهم يذهبون الى المدرسة ويتعلمون التعليم الصحيح .

(12) Paulsen, F; The German Universities p. 33, The Macmillan Company 1895

ومن أهم التطورات التي نتجت عن الاصلاح ، في المانيا على الأقل ، الدور الذي لعبته السلطات المدنية في انشاءِ المدارس ودعم التربية . لقد وضع لوثر المدرسة والكنيسة تحت حماية الدولة وبذلك وضع الاساس للسلطة الحكومية والسلطة الاهلية على المدارس في المانيا ، ولم يقصد لوثر علمانية المدارس بتسليمها إلى الدولة ، إنما لجأ إلى الحكام على أساس انهم يستمدون سلطتهم من الله وبما انهم يمثلون الله فعليهم ان يعتنوا بمصالح الشعب الروحية كما يعتنون بمصالحه المادية. أما في انكلترا حيث كانت الثورة البروتستانتية في البداية سياسية أكثر منها دينية ، فكان للسلطات المدنية سيطرة اقوى على المدارس . وفي البلدان التي تبعت «كالفن» تعاونت الكنيسة والدولة في ادارة المدارس . اما في هولاندا و «نيوانكلاند» «New England» في اميركا فان السلطات المدنية كانت بمثابة «خدام إلى الكنيسة» . وقد اعتقد «كالفن» أن الدولة مضطرة إلى سن القوانين لتنظيم المدارس وتمويلها حسب اراء رجال الدين ، وان الكنيسة والدولة والعائلة يجب أن تندمج في مؤ سسة واحدة كبيرة تقوم بتعليم جميع المواطنين وتوجيه انضباطهم .

وحين لا تتمكن الدولة من القيام بهذه المهمة اولا تود القيام بها ، كانت الكنيسة تقوم بكامل مسؤ ولية ادارة المدارس وتمويلها . وقد اوصى « جون نوكس » « John Knox» (١٥٠٥ - ١٥٧٢) الذي نقل اراء « كالفن » إلى اسكوتلاندا ، بان تتحمل كل كنيسة راتب معلم وإذا لم تتمكن من ذلك فليقم القسيس بالتعليم . وفي المستعمرات التي قامت في اواسط الساحل الاميركي حيث كانت توجد فرق بروتستانتية ولم تتمكن السلطات المدنية من القيام بدور رئيسي في التربية ، قامت الكنيسة بادارة مدارس الابرشية وكانت هي القوة التي تسيطر عليها .

لقد أكد المصلحون البروتستانت دوماً أهمية المعلم في التربية . وقد اسف لوثر لقلة تقدير مهنة التعليم خاصة من الناحية المادية . وكان يعتقد ان المعلم المجتهد الذكي الذي يعلم تلاميذه باخلاص ويضبطهم بنشاط لا يمكن ان يكافأ. لقد آمن البروتستانت بالمعلم المعد اعداداً كافياً، لذلك كان معظم معلميهم خريجي جامعات وعلى درجة وافرة من العلم أمثال القسس ورجال الدين، وقد اقاموا رقابة دقيقة على معلمي المدارس في جميع البلدان والكنائس البروتستانتية. وكان زعماء الكنيسة مسؤ ولين عن حضور المعلمين المنتظم الى الكنيسة والقيام بواجبات الصلاة والعبادة وذلك يعتبر كجزء من صدق تدينهم وولائهم للحكومة.

تنظيم التربية :

لقد نظمت المدارس البروتستانتية في ثلاثة انواع : المدرسة الابتدائية العامة (باللغة المحلية) والمدرسة الكلاسيكية الثانوية (باللغة اللاتينية) والجامعة . على أن هذه المدارس لم تشكل نظاماً متدرجاً كما هو النظام المتدرج اليوم في معظم بلدان العالم ، بل كانت تشكل نظاماً مزدوجاً من التربية،واحد لعامة الشعب والاخر للذين سيصبحون قادة .

فالمدارس الابتدائية باللغة المحلية كانت معدة لعامة الشعب ، وكانت عامة والزامية ، يدخلها الفتيات والفتيان على السواء . كما كانت هذه المدارس البروتستانتية العامة في كثير من الأحوال عبارة عن تعديل او اعادة تنظيم للمدارس العامة « برغر » «Burgher» التي نشأت في القرون الوسطى في المدن الحرة لتعليم ابناء الطبقة الوسطى طبقة التجار ، القراءة والكتابة والحساب ، فربطها البروتستانت بالتعليم الديني واصبحت المدارس الابتدائية للطبقة العامة . ويعود الفضل الكثير في تنظيم المدارس الابتدائية على هذا النمط الى « بغنهاغن » «Bugenhagen» الذي يدعى أب المدرسة الالمانية الشعبية «Volksschule». وكان « جون نوكس » «John Knox» أيضاً من أنصار التعليم الابتدائي وقد كانت له اليد الطولى في تأسيس المدارس الابتدائية المجانية في « اسكوتلاندا » تحت سلطة الابرشية فكان لهذه المدارس الفضل في تنوير الشعب الاسكوتلاندي . ولكن بالرغم من نشاط هذين المنظمين الحكيمين المخلصين فان معظم المصلحين والمربين البروتستانت لم يتحمسوا للمدرسة العامة بل صبوا اهتمامهم في الدرجة الأولى على تنمية المدرسة اللاتينية .

وفي كل بلد انتشر تأثير المصلحين البروتستانت اهتموا بالمدارس الثانوية الانسانية واعادوا تنظيمها لكي تصبح قادرة على تعليم القادة البروتستانت فاحتفظوا بالعناصر الانسانية واضافوا اليها عناصر جديدة من الدين والاخلاق . وقد لعب في اعادة تنظيم هذه المدارس الثانوية دوراً هاماً المصلحون امثال « ميلانشتون » «Melanchthon» وسترم «Sturm» وكالفن «Calvin». أما « ميلانشتون » فقد كان اقدر واعظم منظمي مدارس الاصلاح الالماني ، فقد قام بدارسة تفصيلية للاحوال المدرسية في « تورنغيا » «Thuringia» و « سكسوني » «Saxony» في عام ١٥٢٧ ، وربما كانت هذه الدراسة

هي الأولى من نوعها في العالم . وبنتيجة هذه الدراسة وضع « مشروع سكسوني » المشهور لاعادة تنظيم مدارس تلك الولاية .

كان نظام « سكسوني » هذا أول نظام مدرسي حكومي في التاريخ إلا أنه لم يتناول إلا تنظيم المدارس الثانوية ، وبحسب هذا النظام كانت المدارس الثانوية ـ التي يجب أن تؤسس في كل مدينة بادارة وأموال السلطات المدنية ـ مقسمة إلى ثلاث مراحل لثلاثة صفوف أو مجموعات من التلاميذ . المرحلة الأولى كانت للمبتدئين الذين يتعلمون قراءة اللغة اللاتينية ، والمرحلة الثانية كانت لتعلم القواعد اللاتينية ، أما المرحلة الثالثة فلمتابعة دروس أعلى في اللغة وقراءة المؤلفين الكلاسيكيين والتمرن على علم البلاغة ودرس المنطق . وقد ادخل «سترم»«Sturm» على هذا التنظيم تحسينات كبيرة في مدرسته الثانوية «الجمنازيوم»«Gymnasium» في «ستراسبورغ»«Strassburg» باعتماده تنظيم «عشرة صفوف» أي صف كل سنة ، وهذا كان أول نظام بصفوف مدرجة لتنظيم المدرسة ، وأتى نظامه هذا نتيجة دراسة وافية لأحوال المدارس في تلك المدينة ، أسفر عنها دمج ثلاث مدارس ثانوية ضعيفة في معهد عظيم ما لبث ان اصبح النموذج للمدارس الثانوية الكلاسيكية في كل اوربا ، وكان ذلك أول مثال على دمج المدارس وتوحيدها في مؤسسة واحدة .

كان « كالفن » نابغة في التنظيم ، فقد وضع تصاميم لتنظيم مدينة جنوى تنظيماً دينياً وتربوياً جعل منها حكومة جمهورية دينية صغيرة . وقد دمج كثيراً من المدارس اللاتينية الضعيفة في مدرسة كلاسيكية ثانوية تسمى أحياناً « اكاديمي كالفن » وتضم هذه المدرسة سبعة صفوف وتكون بإشراف المدينة ولكنها تمول من أجور التعليم التي يدفعها التلاميذ . وأساس منهاج هذه المدرسة انسانياً ، يشبه منهاج « جمنازيوم سترم » بزيادة التأكيد على التعليم الديني والتعليم الأخلاقي وأصبحت هذه المدرسة المصدر الرئيسي الذي زود كثيراً من البلدان بالواعظين والمعلمين البروتستانت .

وبعد ثورة الانكليكان في انكلترا نالت مدارس القواعد اللاتينية والكليات مخصصات كبيرة من التبرعات الفردية ومن أموال الأديرة والرهبنات المنحلة وغيرها من المؤسسات الاكليريكية . وأعيد تنظيم مدارس القواعد اللاتينية ، التي لا يزال من بينها بعض المدارس الحكومية الابتدائية في انكلترا اليوم ، على غرار مدرسة القديس بولس التي أسسها « كوله » «Colet» وكانت انسانية ودينية . وبحسب قانون الوحدة الصادر سنة

١٦٦٢ طرد من هذه المدارس جميع المعلمين الذين لم يكونوا انكليكان . كما أدخلت هذه المحاظير إلى الكليات أيضاً فمن لم يكن « انكليكانياً » لا يمكنه أن ينال شهادة من الكلية .

كان تأثير الأصلاح البروتستانتي على التنظيم التربوي عظيماً جداً. وحيثما سيطرت تعاليم « لوثر وكالفن » وضعت الأسس التي تقرر إلى مدى بعيد التنظيم الحديث لمدارس الدولة . فالمدرسة الأبتدائية العامة ، والمدرسة الثانوية الكلاسيكية ، والجامعات التي تُعدّ القادة ، هذه المؤسسات التربوية التي نظمت أو أعيد تنظيمها في القرن السادس عشر تحت التأثير البروتستانتي ظلت النماذج العامة للمؤسسات التربوية حتى اليوم في معظم بلدان الغرب .

طرائق التربية :

لقد أتبع المعلمون البروتستانت ، مع شيء من التوسيع ، الطرائق الشكلية « الشيشرونية » التي وجهت التعليم الإنساني . ففي المدارس الإبتدائية كانت القراءة عادة تلفظا شفوياً بالكلمات، كما استبدل حفظ الأجوبة عن اسئلة معينة من كتب التعليم الديني أو الأناجيل أو الرسائل أو الأناشيد والمزامير ، بفهم المعاني فهما ذكياً واعياً . وفي المدارس الثانوية كان تعليم القواعد اللاتينية عبارة عن حفظ القواعد والتصريف وحفظ مقاطع طويلة من الكتب الكلاسيكية .

لقد قدم لوثر اراء تتعلق بطرق التعليم ، فقال بأن غرفة الصف يجب أن تكون جذابة والدرس يجب أن يكون مبهجاً ، و يجب أن تكيف مادة الدرس حسب قدرة الولد ولا يجوز أن يدخل المدارس العليا إلا الأولاد الموهوبون. لا يجوز أن يحصل تراخ في الانضباط ولكن لا يجوز أن يستبد المعلم عند انزال العقاب بالتلميذ فيظلمه . وقال : إن مدارسنا تعد جهنما ومطهراً ينال فيه التلاميذ العذاب ويقعون تحت تأثير الضرب والخوف فلا يتعلمون شيئاً » . (١٣)

ولكن جو المدارس البروتستانتية كان على العموم كئيباً ومثيراً للخوف والرعب في التلاميذ وربما يعزى ذلك لتمادي « سترم » Sturm« في الشكليات ولصرامة النظام

(13) Wilds op. cit -p 298-290

اللاهوتي « الكالفيني » . وقد أصبحت طرائق التعليم في هذه المدارس جامدة والانضباط صارماً شرساً ، وانقطعت العلاقة بين حياة المدرسة والحياة في العالم أكثر من أي وقت آخر . ولم تحقق حرية الفكر التي وعدت بها الثورة البروتستانية . ولم تنفذ عملياً النظرية التي قال بها المصلحون البروتستانت والتي نصت بأن الفرد يقرر معتقداته وسلوكه بتفسيره الشخصي للكتاب المقدس . ووجهت الكنيسة بواسطة المدرسة، تفكير الفرد ثم سيطرت عليه بسهولة . فلم يُعلَّم الأولاد كيف يفكرون بل بماذا يفكرون . وأصبحت طريقة التعليم في المدارس طريقة التثقيف الديني أو تلقين أصول الدين .

موقف المصلحين الكاثوليك من التربية

لم تنجح الثورة البروتستانتية في جميع بلدان أوروبا بنسبة واحدة. ففي ايطاليا وأسبانيا قمعت كل ثورة أو عصيان ضد البابوية . أما في فرنسا فان الكنيسة والحكومة قطعتا شوطاً بعيداً من الأستقلال عن روما قبل أيام البروتستانت ، واخذتا من البابا كل الامتيازات التي رغبتا فيها ، ولم يكن لهما أي مكسب من اعتناق البروتستانتية ، لذلك بقيت فرنسا في معظمها بلاداً كاثوليكية . أماالبروتستانتية فقد اعتنقتها بلدان **شمال اوربا** بينما بقيت بلدان الجنوب بما فيها **جنوب المانيا** موالية للكنيسة الكاثوليكية .

ويعود هذا الولاء في بعضه إلى ما سمي بالاصلاح المعاكس الذي جرى في الكنيسة الكاثوليكية مدفوعاً بالثورة البروتستانتية . وهنا تجدر الإشارة أنه حتى قبل أن نشر لوثر انتقاداته لمساوىء الكنيسة قامت حركة اصلاحيه في الكنيسة الكاثوليكة من أجل أصلاح هذه المفاسد . وكان للاصلاح المعاكس أثر بالغ في زيادة قوة كنيسة روما ونشاطها ، فقضى الباباوات وكبار رجال الكنيسة على المفاسد . ثم انتهت حركة الاصلاح بتأليف « مجلس ترنت » «Council of Trent» الذي أمتدت اجتماعاته من سنة **١٥٤٥** حتى سنة **١٥٦٣** . وكان للمجلس أثر بالغ في القضاء على معظم المساوىء المزعجة وفي تنقية وتحديد العقائد التي نشأت خلافات حولها .

لقد أقر مجلس « ترنت » «Trent» قوانين بالغة الأهمية بالنسبة إلى التربية . ولما

تأكد زعماء الكنيسة الكاثوليكية أن زعماء الكنيسة البروتستانتية إنما يعتمدون على التربية كوسيلة فعالة في تحقيق هدفهم ونشره ، عقدوا العزم على استعمال الوسيلة نفسها للقضاء على الهرتقة وكسب المنشقين واعادتهم إلى الكنيسة الكاثوليكية . فشجعوا منظمات وجمعيات التعليم ، واعادوا تنظيم مدارس الابرشيات وأنشأوا مدارس جديدة لتعليم أولاد الكاثوليك، كما أنشأوا المدارس والمعاهد اللاهوتية لتعليم رجال الدين .

وقام بمعظم الأصلاح التربوي في الكنيسة الكاثوليكية منظمات أو جمعيات تعليمية أسست خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر. وأهم هذه الجمعيات كانت جمعية يسوع المعروفة بمنظمة «اليسوعية» وقد تأسست عام ١٥٣٤ أسسها «اغناطيوس لويولا» «Ignatius Loyola» (١٤٩١ ـ ١٥٥٦) وهو نبيل أسباني كرس نفسه للحياة الدينية بعد شفائه من جرح في احدى المعارك . والجمعية أو المنظمة التعليمية الأخرى المهمة كانت « جمعية أخوان المدارس المسيحية » وقد أسسها عام ١٦٧٤ « جون باتيست دي لاسال » « Jean Baptiste de la Salle» (١٦٥١ ـ ١٧١٩) وانتدبت نفسها لتعليم اولاد الفقراء مجاناً وباللغة المحلية أي اللغة الأم وكلا المنظمتين كانتا تهتمان بتعليم البنين فقط .

ونشطت جماعة من الرجال لانشاء المدارس الكاثوليكية لتعليم البنات وكانت هذه الجماعة تسمى احياناً « بورت رويالست » «Port Royalist» وأحياناً « جانسانيست » «Jansenists» وكان هؤلاء اتباع مطران هولاندي اسمه « كورنيلس جانسانيست » «Cornelis Jansenists» (١٥٨٥ ـ ١٦٣٨) وكانت عقائده اللاهوتية تشبه لحد ما عقائد « كالفن » . وقد نزح بعض هؤلاء بقيادة رئيس دير القديس « سيران «Cyran» إلى « بورت رويال » «Port Royal» قرب « فارساي » «Versailles» في فرنسا واسسوا هناك عام ١٦٣٧ مدارسهم المشهورة المعروفة بالمدارس الصغيرة في « بورت رويال » . وقد نشأ عدد من منظمات الرهبات الكاثوليكيات التي انصرفت كلياً لتعليم البنات . ومن ابعد هذه المنظمات اثراً في التربية منظمة « اورسولينس » «Ursulines» (١٥٣٥) ، وراهبات «نوتردام Notre Dame» (١٥٩٨)، وراهبات القديس يوسف (١٦٥٠)، وكان الفضل الكبير في تنشيط تعليم البنات لجهود «فينالون»«Fenelon» رئيس اساقفة «كامبري»«Cambri» الذي أصبح بعد كتابة رسالته: «تعليم البنات» أول مرب نظري حديث اختصاصي في شؤون تربية المرأة ، وقد انتشرت شهرته في التربية العملية بعد

نجاحه الباهر في الأشراف على التعليم في دير القديس «سير»Cyr» .

أهداف التربية :

إن الهدف الأخير للتربية الكاثوليكية الجديدة هو تحقيق نفس الاخلاق الدينية التي سعت إلى تحقيقها التربية البروتستانتية أي الاستعداد إلى حياة تقوى مفيدة على الأرض وإلى حياة مجيدة في العالم الآخر . وقد عبر شعار جمعية اليسوعيين ـ « كل شيء لزيادة مجد الله » عن الهدف النهائي الذي يسعون إليه بواسطة مجهودهم التربوي . وعلى الرغم من أن الهدف النهائي للمصلحين البروتستانت والمصلحين الكاثوليك كان واحداً ، فإن الأهداف المباشرة كانت تختلف بعض الشيء . فكان هدف المربي البروتستانتي الوصول إلى حياة دينية واخلاقية بفضل مجهود الفرد في تفسير الكتاب المقدس . وقد سعى المربي الكاثوليكي إلى نفس الهدف ولكن بخضوع الفرد إلى سلطة نظامية أي سلطة (الكنيسة) . وكان مبدأ الأصلاح البروتستانتي تمجيد الفرد ، أما مبدأ المصلحين الكاثوليك فكان دوماً طاعة الفرد إلى سلطة الكنيسة دون أستفسار أو سؤ ال . ولكن بما أن المدارس البروتستانتية لم تظل طويلاً متمسكة بالمبادىء التي وضعها مؤ سسوها ، لا نظرياً ولا عملياً ، فلم تكن أهدافها التربوية بالنهاية مختلفة كثيراً عن أهداف المدارس الكاثوليكية .

كانت المدارس اليسوعية تستهدف في الدرجة الأولى تدريب الزعماء الذين سيحققون رسالة الكنيسة ويؤ منون مجتمعاً مسيحياً نقياً . وقد حاولت هذه المدارس أن تؤ من نوعاً رفيعاً من التعليم الروحي والأخلاقي واعداد رجال يستطيعون قراءة اللغة اللاتينية بسهولة ودقة ، منضبطين وموالين لعقائد الكنيسة والمثل العليا التي تتمشى بحسبها المنظمة (منظمة اليسوعيين) ، وقادرين أن يحافظوا على بعض الاساليب في التفكير المسيحي والعمل الخلقي . وبالايجاز كان هدف التعليم اليسوعي « تكوين العالم المسيحي والجنتلمان المسيحي » . (١٤)

أما هدف المدارس الأبتدائية التي أسسها « الاخوان المسيحيون » فكان تأمين « تعليم مسيحي لاولاد الفقراء وأولاد الصناعيين » . وقد تشربت هذه المدارس بالمثل

(14) Wilds... op cit p. 301

العليا للتقشف الديني . وكذلك كان هدف مدارس الـ « جانسانيست » تأمين الخلاص الروحي والأصلاح الأخلاقي لبعض الفتيان والفتيات المختارين . وكان هدف مدارس الاديرة اعداد الشابات للقيام بواجباتهن كربات بيوت مسيحية في المجتمع المسيحي . وكان أول هذه الواجبات المحافظة على حياة ملؤ ها العفة والتقوى والأخلاق . والواجب الثاني كان تهذيب الذوق واداب اللياقة والمهارة في ادارة البيت . لقد كان هدف مدارس الابرشية الكاثوليكية والاديرة والرهبان والاكاديميات اعداد الفتيان والفتيات لان يكونوا اعضاء أمناء ومخلصين للكنيسة ، وأعضاء ذوى أخلاق صالحة ونافعين في المجتمع المسيحي وأن ينالوا خلاص نفوسهم في السماء .

نوع التربية :

كان من الطبيعي ، بالنظر إلى أهداف التربية الكاثوليكية أن تضع المدارس الكاثوليكية التعليم الخلقي قبل كل شيء ، أما التربية المهنية والتربية المنزلية فقد تُركتا إلى الأهل وكانت المدرسة تؤ كد على التلاميذ فضائل العمل بامانة كما تؤ كد المثل العليا للبيت المسيحي الحقيقي . أما في التعليم العالي فقد شُجع التدريب الفكري ولكن فقط بمقدار ما يساعد ذلك على القيام بخدمة الكنيسة وعلى الا يوصل إلى الهرتقة . وكان اليسوعيون يقبلون أي نوع من التعليم الذي يعد أصحابه إلى الوعظ وأعمال الارساليات أو الرعاية أو عيادة المريض والفقير أو التدريس . وكانوا يشجعون الأعمال الأدبية والبحث العلمي ما دام ذلك يؤ دي إلى تمجيد الله ومجد كنيسته .

أما اهتمام اليسوعيين بالتربية البدنية فقد كان ظاهرة فريدة في تربيتهم . فقد وجهوا عناية غير إعتيادية لصحة التلميذ وشجعوا الألعاب والرياضة البدنية بشكل لا مثيل له في ذلك العصر.

ومن الآثار البارزة التي أتت بها هذه المنظمات الكاثوليكية التعليمية التأكيد على تحسين التربية المهنية . فقد أسس اليسوعيون كليات للحقوق والطب واللاهوت على مستوى رفيع من الدراسة العليا . وكانت أفضل الآثار التربوية لهذه المنظمات في حقل إعداد المعلمين ، فقد أشتهر اليسوعيون في دقة إختيار المعلمين وحسن إعدادهم ، وقد أسس الأخوان المسيحيون (فرار) دوراً للمعلمين والحقوا بها مدارس للتطبيقات لتدريب

« الأخوان » (فرار) على التعليم .

منهاج التربية :

لقد كان منهاج المدارس الكاثوليكية كثير الشبه بمنهاج المدارس البروتستانتية ، فقد علموا في مدارس الأخوان (فرار) المسيحيين الابتدائية القراءة والكتابة والحساب والدين بتشديد خاص على الدين . وكان جو المدرسة مشبعاً بالتقوى ، أما نشاط الأولاد الطبيعي فكان محظراً جداً .

لقد أنشأ اليسوعيون مناهج في التعليم الثانوي والعالي أوسع من أية منظمة تعليمية أخرى . فكان منهاج الدروس في « كلياتهم الدنيا » أي المدارس الثانوية مماثلاً لمنهاج « الجمنازيوم الالمانية » ومدارس « قواعد اللاتينية » الانكليزية أي المدارس الثانوية الالمانية والانكليزية. أما منهاج الدروس في « الكليات العليا » فمماثل لمنهاج الجامعات البروتستانتية. وكانت الكلية الدنيا (المدرسة الثانوية) تقدم تربية إنسانية دينية تشبه المدرسة الكلاسيكية الثانوية البروتستانتية . وكانت لغة التدريس ، التي لا يستغنى عنها ، اللغة اللاتينية . وكان الأدب اللاتيني الكلاسيكي يدرس على طريقة « شيشرون » «Cicero» أما القليل من الأدب اليوناني الذي كان يدرس فكان يدرس مترجماً إلى اللاتينية . وكانت الكتب مقررة بصورة مطلقة . وقد هذبوا كتب المؤلفين الوثنيين وشرحوها لكي تكيف حسب تربية الشاب الكاثوليكي . كما كانوا يتعلمون الكتب اللاتينية التي اعدها مؤلفون مسيحيون، أما التاريخ و الجغرافيا والعلوم والرياضيات فكانت تدرس كوسيلة لزيادة فهم المؤلفين الكلاسيكيين ، وكان درس اللغة والأدب والمواضيع المتممة الأخرى تصحبه دوماً تربية أخلاقية دينية ، وممارسات دينية .

وأما الجامعات اليسوعية فقد جعلت « الفلسفة المدرسية » نواة كلية الفلسفة ، واضافت اليها الادب الكلاسيكي اللاتيني والمنطق وعلم البلاغة،اما كلية اللاهوت فقد اكدت اللاهوت والفلسفة واللغات الشرقية، وكان ارسطو الأساس الذي تقوم عليه فلسفتهم كما كان توما الاكويني الأساس الذي يقوم عليه لاهوتهم .

كان منهاج مدارس « البورت رويالیست » «Port Royalist» أرقى من منهاج

المدارس الثانوية الأخرى . ومع أن هذه المدارس أهملت التربية البدنية والعلوم إلا أنها في باب الدروس الأدبية سبقت كثيراً المدارس اليسوعية . والحت هذه المدارس على ضرورة التعليم باللغة الأم ، وقدمت عرضاً بدائياً للأدب الكلاسيكي بترجمته إلى الفرنسية ، ولم تدرّس القواعد اللاتينية إلا بمقدار ما هو ضروري لقراءة الروائع « الكلاسيك » . ودرست هذه المدارس الرياضيات والمنطق لتدريب القدرة على الفهم ، ولم تفرد درساً خاصاً بالدين أو الأخلاق بل تم تعلم الدين والأخلاق عن طريق خلق جو للتقوى والقدوة الصالحة من قبل المعلمين .

وكان منهاج الدروس في مدارس الاديرة للبنات شبيهاً كل الشبه بمنهاج الدروس في مدارس البنين بإضافة بعض الأشياء الضرورية لتربية الفتاة .

مؤسسات التعليم وتنظيمها :

لقد استخدمت المنظمات التعليمية الكاثوليكية ثلاثة أنواع من المدارس : المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية والمدارس العالية (الجامعة) . وقد حصر الأخوان المسيحيون « فرار » جهودهم في بناء المدارس الإبتدائية ، أما اليسوعيون « والجانسانيست» «Jansenists» فقد وجهوا جهودهم للمدارس الثانوية أو التعليم العالي (الجامعي) . وكانت المدارس الابتدائية تقوم بتعليم أولاد الفقراء ، والمدارس الثانوية والعالية تقوم بتعليم القادة والزعماء . وفي جميع الأحوال والأنواع كانت الكنيسة تمول المدارس وتسيطر عليها .

يبدو أن منظمات التعليم الكاثوليكية ، خاصة اليسوعية ، كانت تتمتع بنبوغ فائق في حقل التنظيم لذلك نظموا مدارسهم على أحسن وجه بحيث أصبحت أكثر مؤسسات التعليم فعالية . وقد وضع اليسوعيون تفاصيل تنظيمهم وطبقوها عملياً وبالتدريج وفي النهاية أدخلوها في دستور المنظمة الذي صدر عام ١٥٥٦ . وكان هذا الدستور يتألف من عشرة أقسام أطولها مخصص للتربية . وقد عينت لجنة في عام ١٥٨٤ لتدرس أفضل النظم القائمة انذاك (سواء أكانت بروتستانتية أم كاثوليكية) وتقدم توصياتها لكي يوافق عليها معلمو المنظمة . وفي عام ١٥٩٩ وبعد أربعين سنة من التجربة والإختبار والبحث نُشر

القسم المختص بالتربية من الدستور موسعاً ومكبراً باسم «Ratio Studiorum» وقد تناول هذا القسم بكثير من التفصيل إدارة المدارس ، والمناهج والدروس واختيار المعلمين وإعدادهم وأصول التدريس وطرق الإنضباط .

لقد نُظمت الجمعية اليسوعية على أساس تدرج رتبي كالتدرج العسكري ، يرئسها رئيس عام ينتخب بطريقة ديموقراطية . ويعين الرئيس العام رئيس اقليم في كل من الأقاليم ، كما يعين مديراً أو رئيساً لكل مدرسة ويخضع هذا لرقابة رئيس الإقليم الذي تقع فيه المدرسة ، وفي كل مدرسة يوجد مدير دروس «Prefect» (يعينه رئيس الاقليم) ومدير إنضباط (ناظر) ومديرو البيوت أي المسؤ ولون عن القسم الداخلي ، والمعلمون والعرفاء .

كان هنالك نوعان من المدارس ، المدارس الثانوية والمدارس العالية أي الجامعية ، وكلا النوعين من المدارس مجانية ومفتوحة للبنين فقط وللداخلين والخارجين وكانت المدرسة الثانوية (الكلية الدنيا) مقسمة إلى خمسة صفوف : ثلاثة صفوف للقواعد (المبتدي والمتوسط والمتقدم) والصف الرابع للانسانيات والخامس لعلم البلاغة . أما الذين يستعدون للإنضام إلى سلك الجمعية اليسوعية فيتابعون دراستهم سنتين أخريين ينصرفون فيهما للاستعداد الروحي . أما المدارس العالية (الكليات العالية) ، فكانت تتألف من ثلاث سنوات لدرس الفنون في كلية الفلسفة يتبعها سنتان من التدريب على التعليم للذين يستعدون لمهنة التعليم وخمس سنوات من التمرن على التعليم في المدارس الثانوية . أما الذين يستعدون لمهنة الكهنوت فيدرسون أربع سنوات، بعد التمرن على التدريس في كلية اللاهوت ثم يُكرَّسون بعد ذلك ويقضون سنة أخرى في الإستعداد الروحي . أما الكليات فكانت تفتح فقط عندما تتوفر ، بواسطة التبرعات ، الاعتمادات الكافية لنفقاتها . وكل شيء كان يخضع لرقابة دقيقة شديدة سواء شؤ ون التعليم أو الامتحانات أو الإنضباط . إنْ حسن إختيار أفراد الهيئة التعليمية والعناية بتوزيع مسؤ ولياتهم عليهم والإشراف الدقيق على كل أنواع التعليم من قبل مدير الدروس ، كانت هذه كلها مظاهر بارزة في نظام الجمعية اليسوعية . أما المدارس فقد كانت كبيرة والصفوف تضم عدداً كبيراً من التلاميذ بحيث أصبح وجود العرفاء ضرورياً .

أما نظام مدارس « الأخوان المسيحيين » الـ « فرار » فقد وضعه « جان بابتيست دى

لاسال » «Jean Baptiste de la Salle» في كراس سماه « سير المدارس »[١٥] The Conduct of the Schools» وكان شبيهاً جداً بكتابْ «Ratio Studiorum» الذي وضعه اليسوعيون . والجمعية نفسها «جمعية الفرار» تماثل بتنظيمها جمعية اليسوعيين : رئيس عام منتخب ، وهذا الرئيس يعين « الأخ الزائر » « فرار » في كل اقليم « وأخ مدير » « فرار » في كل مدرسة. وقد أسس لاسال من البداية مدارس للاعداد المعلمين ولم يسمح لاحد بتعاطي مهنة التعليم في المدارس الإبتدائية إن لم يكن قد درس في إحدى مدارس تدريب المعلمين . وأول مدرسة انشأها « لاسال » لتدريب المعلمين عام ١٦٨٥ في مدينة « ريمو » «Rheimo» وكانت السابقة الأولى أو النموذج الأول لمدارسنا الحديثة لدور المعلمين وكليات المعلمين .

وعلى الرغم من أن الكراس « سير المدارس » الذي وضعه « لاسال » كان مقرراً فقد عدل مراراً ، والأخوان المسيحيون ، خلافاً لليسوعيين ، عدلوا نظامهم التربوي ووسعوه مراراً لكي يماشوا الظروف الجديدة وتطورات الحياة ومتطلباتها. فقد وسعوا نشاطهم التربوي بحيث أصبح يضم المدارس الصناعية والمدارس الإصلاحية ، والمدارس التجارية والكليات ، وكانت أعمالهم التربوية ناجحة بصورة خاصة في الولايات المتحدة الاميركية.

وقد نظم « الجانسانيست » «Jansenists» في بورت رويال «Port Royal» نوعين من المدارس الثانوية ، مدارس للبنين يقوم بالتدريس فيها « جنتلمان » ومدارس للفتيات يقوم بالتدريس فيها راهبات . وكان نظام المعلمين غير محكم ولم يطلب منهم اعداد خاص ، وأبرز ما في مدارس « الجانسانيست » صغر حجمها فقد كانت صغيرة وتدعى عادة المدارس الصغيرة «Les Petites Ecoles» وعدد التلاميذ في الصف الواحد لا يتجاوز الخمسة أو الستة .

طرائق التربية :

لقد قدمت هذه الجمعيات أو المنظمات التعليمية خدمات جلى لتحسين طرائق التعليم ، وكانت طرائقهم التربوية أسمى ، من وجوه كثيرة ، من الطرائق التي اتبعت في

(15) Cf. de la Fontainerie, F; The Conduct of the Schools of Jean- Baptiste de la Salle, New York, Mcgraw-Hill Company Inc. 1935

مدارس البروتستانت. لقد استخدم اليسوعيون و « الفرار » « والجانسانيست » وسائل وطرائق تعليمية يجدر بنا اليوم أن ندرسها .

أما طريقة اليسوعيين فكانت تطلب القيام بكمية قليلة من العمل في وقت واحد إنما يجب إتقان هذه الكمية والتأكد من استيعابها . وتتكون طريقتهم هذه من خطوتين : أولاً الالقاء أو التلاوة ثم التكرار أو الإعادة . أما التلاوة فتتم عند تعيين الدرس ، حيث يتلو المعلم أمام تلاميذه الدرس الذي سيدرسونه في المرة المقبلة ، فيشرح لهم أولاً المعاني العامة للدرس ثم يفسر الجمل وتركيبها واعرابها ، ويتبع ذلك بتفسير النواحي التاريخية والجغرافية والأدبية وغير ذلك، ثم يفسر عناصر البلاغة وأخيراً يشرح الدرس أو الدروس الاخلاقية التي تستخلص من ذلك الدرس . وطريقة التلاوة أو الالقاء هذه كانت تكيف دوماً حسب قدرات التلاميذ وميلوهم . وكان اسهام التلاميذ في الصفوف الدنيا يتم بالسؤال ، أما في الصفوف العليا فكان الالقاء يتم عادة على شكل محاضرة يلقيها المعلم .

أما الخطوة الثانية ، وهي الاعادة ، فكان يشدد عليها كثيراً ، وكان أحد شعارات « اليسوعيين » « الإعادة ».فكان يخصص القسم الأول من كل حصة لاعادة الدرس السابق ، وفي نهاية كل اسبوع تراجع دروس كل ذلك الأسبوع ويخصص الشهر الأخير من السنة لاعادة دروس النسة كلها .

لقد كان اليسوعيون رواداً في باب تشويق المتعلم ، فبالاضافة إلى إستخدام إثارة الرغبة في التلميذ لارضاء أهله ومعلميه والشعور بالقيام بالواجب ، ابتدعوا وسائل محكمة لتحريك الغريزة الطبيعية للمنافسة والمباراة بين التلاميذ فكل تلميذ منافس لتلميذ مساوٍ له بالقوة وعليهما أن يتنافسا دوماً . وتقسم الصفوف إلى جماعات متنافسة كما تقسم المدارس إلى معسكرات متنافسة أيضاً . وقد انشأوا جمعيات شرف يتنافس التلاميذ للحصول على عضويتها .

كان الاخوان المسيحيون « الفرار » أول من نظم التلاميذ في المدارس الإبتدائية في صفوف على أساس قابلياتهم ، وأول من تبنى طريقة التعليم الانيَّة أي أن لايتلو التلميذ درسه للمعلم منفرداً بل أمام جميع التلاميذ في الصف . وقد حسن «الجانسانيست» كثيراً في طريقة تعليم القراءة باللغة الأم بإدخال الطريقة الصوتية ، أي البداية بتلفظ صوت الحرف

بدلاً من اسمه (الطريقة الهجائية) التي كانت شائعة . والحوا أيضاً بأن لا يحفظ التلميذ شيئاً إلا بعد فهمه جيداً وقد أعدوا كتباً مدرسية جديدة تطبق هذه المبادىء والطرائق.

أما سلوك التلاميذ في جميع هذه المدارس فقد كان يراقب بعناية ودقة ، وكان عليهم أن يشتركوا يومياً في صلوات خاصة وعامة ويعترفوا في مواعيد نظامية . وكانت أساليب الإنضباط في المدارس اليسوعية شديدة جداً ولكنها لم تكن وحشية مثل بقية المدارس ، والعقاب البدني كان لا يستعمل إلا كوسيلة أخيرة عندما تفشل بقية الأساليب وفي حال المخالفات الكبيرة، ولا يعطيه المعلم بل يعطى من قبل شخص يسمى «المصلح».

أما مدارس « الجانسانيست » فلم تستعمل العقاب البدني البتة وكان معلمو هذه المدارس ، على خلاف معلمي المدارس اليسوعية ، ضد كل ما يثير المنافسة الفردية أو الجماعية واعتمدوا لتشويق التلميذ على المنافسة الذاتية أو رغبة التلميذ في أن ينافس سجله الماضي ويزيد عليه . أما لتأمين الانضباط فقد اعتمدوا على رقابة المعلم المتواصلة الدقيقة ، واقاموا ذلك على محبة المعلم للتلاميذ وحماسه لمنع الفوضى وعدم النظام .

وقد اختلف الإنضباط في مدارس الاخوان المسيحيين (الفرار) عنه في مدارس اليسوعيين «والجانسانيست» إذ أن الاخوان لجأوا إلى العقاب البدني عند الضرورة فقط وحددوا الظروف والأحوال والكيفية التي يجوز فيها استعمال العقاب البدني.

مَراجع الفصل الثاني

(1) **De la Fontainerie, F.** The Conduct of the Schools of Jean- Baptiste de la Salle, New York, Mcgraw-Hill Company, 1935.

(2) **Eby, Frederick, and Arrowood, Charles, F.** The Development of Modern Education,P. 29 Prenticc « Hall New York, 1934

(3) **Painter, F.V.N.,** Luther on Education pp. 116 — 117United Lutherian Publication House New York, 1905

(4) **Paulsen F.,** The German Universities, — The Macmillan Company 1895.

(5) **Weber, Max;**The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism, Charles Scribners Sons 1930

(6) **Wilds, Elmer Harrison;** The Foundations of Modern Education , Rinehart Company New York, 1950

الفصل الثالث

الاستعداد للحياة العمليّة في عالم واقعي

(الواقعيّة)

لقد تجلت اليقظة العظيمة في غرب اوروبا بثلاث حركات : (١) النهضة و(٢) الثورة البروتستانتية و (٣) بداية البحث العلمي وتجديد الاهتمام في وقائع الحياة العملية . لقد درسنا الآثار التربوية للحركتين الأولى والثانية فلندرس الآن النتائج التربوية للحركة الثالثة . وقد كانت الحركة الثالثة التي تسمى « الحركة الواقعية » «Realistic» معاصرة للحركتين الأوليين ، النهضة والثورة البروتستانية وكان الواقعيون الأول معاصرين للإنسانيين وبدأ عمل الواقعين المتأخرين حين كان عمل المصلحين لا يزال ناشطاً .

لقد نشأت الواقعية احتجاجاً على ضيق أفق الإنسانيين والمصلحين . وتستعمل لفظة واقعية في هذا البحث لتُشير إلى أن **التربية يجب أن تهتم بوقائع الحياة الفعلية من جميع جوانبها** . كان الإنسانيون فرديين وشخصيين يوجهون اهتمامهم نحو الإنتاج الأدبي والفني ، وكان المصلحون اجتماعيين وسياسيين يسعون لتحقيق أهداف دينية واخلاقية ، بينما كان الواقعيون بعيدين عن الأمور الشخصية وغير اجتماعيين ،هدفهم بلوغ الواقعية الموضوعية . وكانت الإنسانية الفردية عاطفية وجمالية جداً واهتماماتها ضيقة وسطحية . أما الإنسانية الإجتماعية فقد كانت منغمسة بمشاكل الاصلاح الإجتماعي والخير العام دون الاهتمام بأي أمر آخر ، أما المصلحون فقد ركزوا اهتمامهم على التعاليم الدينية العقائدية . ومن المساوىء التي تأتت عن ذلك أن جميع المدارس التي نشأت عن حركة النهضة والاصلاح اتبعت الأسلوب « الشيشروني » الشكلي وبالغت في الاهتمام باللغة اللاتينية ، والتمارين المملة الروتينية على حفظ الفاظ لا معنى لها . أما المصلحون المتحمسون إلى الدين فلم يجسموا التأكيد اللغوي الشكلي الذي قال به الإنسانيون المتأخرون فحسب، بل اضافوا

إليه ضرورة موافقة السلطة الدينية على هذا المنهاج ، فكان استعمال هذه السلطة أمراً منافياً بكليته لاهتمام الإنسانية الشامل لجميع جوانب حياة الإنسان . وكان لا بد من مهاجمة هذا النوع الضيق من التربية . وقد استمرت « الشيشرونية » في السيطرة على التربية سحابة ثلاثة قرون ولكنها كانت تجد مقاومة ومعارضة دوماً من قبل اولئك الذين أرادوا أن يقتربوا بالتربية من حاجات الحياة العملية .

ومما كان ينشط هذه الاعتراضات البحوث والاكتشافات العلمية التي كانت تجري خارج المدرسة بالرغم من مقاومة السلطات الاكليريكية لها .

« بينما كان رجال الكنيسة ينهكون قواهم في مجادلات حامية حول أمور لا يمكن التوصل إلى حل نهائي بشأنها ، وكان المعلمون منهمكين في أعمال روتينية مضنية وشكليات مرهقة ، كان العلماء العظام يتوصلون إلى اكتشافات تاريخية في شتى الحقول ، والباحثون المنقبون يتوصلون إلى ثروات من المعارف الجديدة تبين ضآلة معلومات الكتّاب القدامى »[1] .

وكان هؤلاء العلماء والباحثون يهتمون بالدرجة الأولى بالامور الملموسة التي يتكون منها الكون المادي ، على أن هذا الاهتمام بالملموس والمادي لم يكن جديداً بل هو قديم قدم الإنسانية نفسها ، فإن ملاحظة الظواهر الطبيعية ودرسها رافقا حياة الإنسان اليومية منذ أقدم العصور . وفي القرن الثالث عشر تحول « روجر بيكون » «Roger Bacon» من « الفلسفة المدرسية اللاهوتية » التي سادت جامعات القرون الوسطى إلى البحث عن الظواهر الطبيعية واجراء التجارب عليها . ودفعت حركة النهضة في القرن الرابع عشر « ليوناردو دى فنشي » «Leonardo da Vnici» ليحول قدرته الهائلة في حقل الفيزياء والهندسة للبحث في العلوم والتوصل إلى بعض النتائج الملموسة الثمينة . وقد بدأ العلم الحديث في الواقع حوالي منتصف القرن السادس عشر بالانتاج العظيم الذي قدمه « كوبرنيكوس » «Copernicus» ثم تبعه « كبلر » «Kepler» « وغليلو» «Galileo» وجاء نشر الـ « برنسيبيا » «Principia» عام ١٦٨٧ للسر « اسحاق نيوتون » «Isaac Newton» الذي يعد أعظم مناضل في سبيل الطريقة العلمية الحديثة ، فوضع أساساً ثابتاً للعلوم الفيزيائية الحديثة ووطد أركان العقل العلمي الحديث . فكان علم نيوتون «Newton» إلى العالم الحديث ، كما كانت فلسفة ارسطو للعالم القديم ، وكما كان

(1) Eby, Frederick, and Arrowood, Charles F; The Development of Modern Education p. 200, New York Prentice-Hall Inc. 1934

لاهوت « الاكويني » إلى عالم القرون الوسطى . وكانت الروح العلمية التي دفعت عمل هؤلاءالعلماء التجريبين هي نفس الروح التي دفعت الواقعيين والتي قررت ، ولو بطريقة غير مباشرة ، مصير التربية ، كل أنواع التربية ، في الأجيال اللاحقة .

لقد كان نفوذ معظم الواقعيين خارج المدارس لذلك ننظر اليهم كمفكرين ومؤلفين في التربية وليس كعاملين في حقل التربية . كما وأن إهتمام معظمهم كان في الدرجة الأولى في شؤون أخرى ، ولكنهم لما رأوا أن التربية لا تتناول شؤون الحياة الواقعية وإنها تفشل في القيام بواجباتها ، أخذوا يهتمون بمشاكلها وسجلوا آثارهم وأفكارهم في هذا الباب في مؤلفاتهم التي أصبحت الأدب التربوي الكلاسيكي . ولم يعمل إلا عدد قليل جداً منهم في التعليم وفي تطوير الممارسات والنظريات التربوية .

لقد اتفق الواقعيون على أن المدارس التي أوجدها الإنسانيون والمصلحون كانت عرضة للانتقاد ، وانه يجب إيجاد نوع جديد من التربية لتعد الشبان والشابات إلى القيام بالواجبات الملموسة والحياة الواقعية ، إلا أنهم لم يتفقوا على الطرائق التي يتم بواسطتها هذا الاعداد . وقد أدى هذا الخلاف في الرأي الى تشعب الحركة واتخاذها اوجهاً ثلاثة : (١) الواقعية الإنسانية أو اللفظية و (٢) الواقعية الإجتماعية و (٣) الواقعية الحسية او العلمية ، فمن جهة عادت الحركة إلى « انسانية النهضة » ، ومن جهة أخرى تطلعت إلى المستقبل بشيء من التنبؤ عن عصر العلم العظيم في القرنين التاسع عشر والعشرين .

الواقعية اللفظية

بما أن بعض الواقعيين الأول لم ينقطعوا كلياً عن مفاهيم الإنسانيين فقد سُموا بالواقعيين الانسانيين . واتفق هؤلاء مع انسانيي النهضة بأن اللغات الكلاسيكية والاداب الكلاسيكية هي المواضيع الوحيدة التي تستحق الدرس ، واعتقدوا أيضاً أن الكُتّاب القدامى قد انتجوا اسمى ما يستطيع العقل البشري الوصول إليه وقد ضمنوا كتاباتهم كل الأمور التي تستحق ان يهتم بها الانسان وينتبه اليها . وقد اختلفوا كثيراً عن انسانيي النهضة في هدف درسهم ، فعلى الرغم من أن تربيتهم كانت إنسانية في مضمونها (منهاجها) إلا انها كانت واقعية في هدفها وطريقتها .

ونجد بين الواقعيين اللفظيين الاسماء البارزة الآتية : (١) جوان لوي فيف

«Juan LuisVives» (١٤٩٢ - ١٥٤٠) وهو عالم اسباني وصديق « اراسموس » «Erasmus»، والسر « توماس مور » «Thomas More» وقد علّم وكتب في « لوفان » «Louvain» و « اكسفورد » و « برغز » «Bruges» وقد الف الكتب الآتية : في « خطة لدروس الشباب » وفي « تعليم المرأة المسيحية » وفي « تعليم الفنون » . و (٢) فرنسوا رابيليه «François Rabelais» (١٤٨٣ - ١٥٥٣) وهو راهب افرنسي ثم كاهن ومؤلف وطبيب مشهور و (٣) «جون ملتون» (١٦٠٨ - ١٦٧٤) وهو شاعر انكليزي ومؤلف «رسالة في التربية». كان كل من هؤلاء الكتاب ناطق باسم الواقعية اللفظية او الواقعية الانسانية.

اهداف التربية :

لقد استهدف الواقعيون اللفظيون معرفة المجتمع البشري وتفهمه تفهماً تاماً لمعرفة الدوافع الانسانية والطبيعية والمؤسسات والعلاقات بعالم الانسان وبعالم الطبيعة ، والهدف من هذه المعرفة اعداد الفرد ليصبح صالحاً للمحيط الذي يعيش فيه . واعتقدوا أن تحقيق ذلك يتم بمعرفة الحضارات القديمة ، وان أفضل معرفة عن مجهود الإنسان نجدها في الأدب الكلاسيكي ، وهكذا كان هدف الواقعيين اللفظيين السعي بذكاء وتفهم لمعرفة معنى الأدب الكلاسيكي ، لدرسه لا من أجله بل من أجل المعلومات العلمية والتاريخية والاجتماعية التي يحويها هذا الأدب . فلم يعبأ هؤلاء بالالقاء أو التركيب او الأسلوب كما فعل الانسانيون ، ولم يعبأوا بالفروض الدينية والأدبية كما فعل كثير من المصلحين ، ولم يحسبوا المؤلفين الكلاسيكيين معصومين عن الخطاء بل اعتبروهم مراجع مفيدة . وبالايجاز فان الواقعيين اللفظيين امنوا في استخدام الأدب الكلاسيكي على اعتباره أفضل وسيلة في متناول أيديهم لاعداد الناس لوقائع الحياة الحقيقية .

وقد برهن « فيف » «Vives» في جميع كتاباته بانه واقعي حقيقي على الرغم من تحبيذه للدروس الانسانية . وقد الح بأنه من واجب التربية أن تنمي الشخصية والفضائل المسيحية والكفاءة في الأعمال التجارية . وكل شيء يجب ان يخضع للدين والأخلاق والتطبيق . أما درس الأدب فيجب أن يكون أساس التعلم ، وهدف هذا الدرس تنمية الاخلاق والمقدرة . « هذه هي ثمار درسنا ، هذا هو هدفنا ، وبعد أن نكتسب المعرفة يجب أن نتجه لتحويلها إلى شيء مفيد ونستخدمها في سبيل الخير العام [٢]

(2) Eby, Ibd.. p. 205

أما « رابيليه » «Rabelais» فينتقد بسخرية وتهجم كل ما وصل إلى التربية من حركات القرون الوسطى كالمذاهب المدرسية (علم الكلام) والشكلية في التربية ويقول انه ليس من مبرر لعدم تمكننا من الحصول على قيم الحياة الواقعية من درس الأدب واللغات الكلاسيكية . ويؤكد « أن هدف التربية تكوين الإنسان الكامل جسدياً وخلقياً وعقلياً ، الإنسان الماهر في الفن والصناعة » .

أما « ملتون » فيعبر عن إيمانه بأن هدف التربية هو تحضير الإنسان للحياة الفعلية في عالم واقعي ، عندما يقول : « اني أطلب تربية كاملة وشاملة تحضر الإنسان للقيام بجميع مهام الحياة ، ـ الخاصة والعامة ، في الحرب وفي السلم ـ بصدق ومهارة وشهامة ». ثم يقول : « ما اللغة الا وسيلة تنقل إلينا الاشياء النافعة التي يجب أن نعرفها » . لقد نظر هؤلاء الواقعيون اللفظيون إلى التربية باعتبارها درس الكلمة (اللغة) لكي نفهم الأشياء، وقراءة الكتب لكي نتعرف بواسطتها إلى العالم الذي نعيش فيه فنعرف كيف نتفاعل معه. وقال الشيء نفسه مربون اخرون، اذ قالوا ان افضل طريقة لنتعلم كيف نعيش هي قراءة الكتب.

أنواع التربية :

أكد الواقعيون اللفظيون ، من حيث المنهاج ، النوع الأدبي ، ومن حيث وسائل التعليم اعتمدت تربيتهم التعلم من الكتاب ، وعندما ننظر إلى سعة اهدافهم ومدى المواضيع التي طلبوا ان يحتوي عليها منهاجهم التربوي ، نجد انهم كانوا يطمحون الى تربية متنوعة. فمن حيث الأهداف كانوا يلحون ان تكون اهدافهم عملية لانهم كانوا يطلبون تطبيق كل ما يتعلمون . كانت تربيتهم أكثر تحرراً من تربية انسانيي النهضة لانهم امنوا تربية فكرية وخلقية واجتماعية ، ودينية وبدنية ، وبالحقيقة انهم قالوا بالتربية التي تنمي الانسان الكامل وتؤهله لجميع حاجات الحياة العملية .

منهاج التربية :

ان منهاج الدروس الذي اقترحه « فيف » و « رابيليه » و«ملتون» جامع واسع شامل لكل شيء . فهؤلاء العلماء الثلاثة ، على الرغم من سعة اطلاعهم ودقة معرفتهم ، قد بالغوا في تقدير امكانية طاقة العقل البشري العادي على استيعاب المعرفة فاقترحوا

منهاجاً ، كما ذكرنا اعلاه ، شاملاً واسعاً ولكنه كان سابقاً لعصره بما يزيد عن القرن ، وفي الحقيقة ان مناهجنا الحديثة اليوم لم تصل في كثير من الاعتبارات لما وصلت إليه مناهجهم من حيث الغنى والكمال .

وعلى الرغم من أن « فيف » كان يعتقد ان المعرفة العظيمة موجودة في اللغة اللاتينية فقد شعر أيضاً أن أتقان اللغة الأم والنطق بها بطلاقة وطريقة صحيحة هو من ضروريات التربية . وقال انه من واجب الأهل والمعلمين أن يبذلوا جهدهم ليعلموا الاولاد اللغة الأم بطريقة مضبوطة ، ولكي يتمكن المعلم من تعليم تلاميذه لغتهم الأم عليه هو أن يتقنها ويجيدها كما وأنه من واجب كل عالم أن يهذب لغته الأم ويحسنها . على أن تعلم اللغة الام لا يجوز ان يعيق،بأي من الأحوال،اتقان اللغة اللاتينية التي كان يعتقد بانها ضرورية كلغة عالمية لكي تسهل الاتصال بين مختلف علماء العالم ، ولكي تنشر الكتب في مختلف البلدان وثم لكي تنشر الدين المسيحي الكاثوليكي في العالم . وقد لجأ في درسه اللاتينية الى أسلوب جديد حيث عمد إلى طريقة عملية لدرس القواعد والاكتفاء بالتطبيق والاستعمال . كما وضع الاهمية عند قراءة الكتب على فهم محتوياتها وليس على الشكل والاسلوب كما كان يُفعل قبلاً . وكان يؤكد على درس الرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية مثل الفلسفة والأدب ، كما وانه أدخل التاريخ والجغرافيا في المنهاج . أما في التعليم العالي فيجب التأكيد على درس اللاهوت والقانون والطب والهندسة والعلوم السياسية وفنون الحرب درساً فنياً ومهنياً . وطالب « فيف » بتعليم المرأة اللغة الأم ، واللاتينية والدين والأخلاق والعناية بالأطفال وادارة المنازل . أما الرقص والموسيقى والرسم فقد حذفها من منهاج المرأة كما حذف الرياضيات والعلوم والتاريخ [٣] .

واقترح « رابيليه » [٤] منهاجاً جباراً لتنشئة ابناء جبابرة، فالمادة التي ذكرها كانت واسعة وشاملة بشكل يدل على انه كان يفكر بوضع منهاج فيه جزء من كل شيء بحيث يختار التلميذ منه ما يناسبه وحسب حاجته . وقد تضمن منهاج « رابيليه » مجموعة واسعة من التمارين البدنية والألعاب والرياضة ، كما تضمن دروساً وافرة من الكتاب المقدس والممارسات الدينية ، والكثير من الآلات الموسيقية ، وكل ذلك بالاضافة الى منهاج وافر

(3) Monroe,Paul; A TextBook in the History of Education p.p. 44, — 88, The Macmillan Company, New York, London, 1922.
(4) Monroe, Ibd p. 155

من القراءات الفكرية من الثقاة القدامى في العلوم والتاريخ والرياضيات والفلك والأدب القديم في اللاتينية واليونانية والعبرية والكلدانية والعربية . ولخص « رابيليه » منهاجه التربوي بالحديث الآتي موجّهاً الى تلميذ وهمي سماه « بانتغريال » Pantagruel» .

. . . أريدك أن تتقن اللغات جيداً أولاً اليونانية ثم اللاتينية ثم العبرية ، من أجل قراءة الكتاب المقدس ثم اللغة الكلدانية والعربية . وأريدك أن تتعلم اسلوب افلاطون في اليونانية وأسلوب « شيشرون » في اللاتينية . ولا تترك شيئاً في التاريخ الا وتحفظه في ذاكرتك . وقد اعطيتك في صغرك شيئاً من الفنون الحرة كالهندسة والحساب والموسيقى فتابع دراسة هذه المواضيع وأكمل ما تبقى عليك منها . أما من حيث علم الفلك فادرس جميع قواعده . أماالقانون المدني فاريدك ان تحفظ جميع نصوصه غيباً ثم أربطها بالفلسفة . . . « أما من حيث معرفة الطبيعة فأريدك أن تدرسها بدقة بحيث لا يبقى بحر أو نهر أو نبع الا وتعرف جميع الاسماك التي تعيش فيه كما تعرف جميع طيور السماء ومختلف أنواع الازهار والنباتات والاشجار في الغابات والبساتين والجنائن . كما تتعرف إلى جميع المعادن المخبأة في جوف الأرض وكذلك جميع الاحجار الثمينة في العالم . لا تدع شيئاً من هذه الامور يخفى عليك . ولا تنسى ان تتبع بدقة جميع كتب الاطباء اليونان والعرب واللاتين وتتعرف بواسطة التشريح إلى الإنسان بدقة . وخصص بضع ساعات في النهار لدرس الكتاب المقدس اولا في اليونانية لدرس العهد الجديد ورسائل الرسل ، ثم في العبرية لدرس العهد القديم .وبعبارة موجزة دعني اراك لجة من المعرفة لاقعر لها[٥]. . . »

وآمن ملتون أيضاً أن جميع ما تراكم من المعرفة القديمة يجب ان يدرس ، ولم يكتف بأن يتعلم التلميذ مضمون الأدب الكلاسيكي اليوناني واللاتيني بل طالب أيضاً بأن يدرس الكتب العبرية والكلدانية والسريانية والايطالية . وعلى الرغم من انه كان اديباً كلاسيكياً عظيماً فقد اعتبر أن التربية لا تكون كاملة إن لم تتكون من معرفة واسعة في العلوم إلى جانب معرفة في الأدب ، العلوم أي العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والرياضيات والفلسفة ـ أي كل علوم الاقدمين . وقد حارب ملتون درس القواعد بالطريقة القديمة وقال أن ذلك مضيعة للوقت . وقد اختلف عن « رابيليه » فلم يسمح بادخال الالعاب الحرة او العاب المباراة منهاجه لكنه وافق على التربية البدنية والتدريب

(5) Rabelais, Pantagruel, Book II Chapter VIII

العسكري . أما التعليم الاخلاقي والتربية الدينية فلا يكتفي باعطائهما بتوفير جو التقوى في المدرسة بل أيضاً بقراءة الكتابات الاخلاقية في الكتاب المقدس والآداب القديمة الأخرى .

وهكذا نجد أن المنهاج الذي اقترحه الواقعيون اللفظيون كان في معظمه من الكتب ، الكتب في كل الموضوعات وفي كل اللغات . كان منهاجاً يعتمد على الكتاب لكنه لم يكن منهاجاً ضيقاً .

المؤسسات والتنظيم :

على الرغم من ان الواقعيين اللفظيين كانوا مهتمين في الدرجة الأولى بأهداف التربية ومنهاجها ، فقد تقدموا ببعض المقترحات المتباينة لتنظيم العمل المدرسي وترتيبه . وكانت مقترحاتهم في الغالب مثالية بحيث يستحيل تطبيقها على الأقل في ايامهم ، لذلك لم يكن تأثيرهم كثيراً في ايامهم الا في حالات قليلة شاذة وعلى بعض المعلمين وبعض المدارس القليلة التي حافظت على مثلهم العليا . أما التدريس في المدارس فقد بقي شكلياً واصطناعياً لأنه ليس من السهل التغلب على الرجعية التقليدية . أما اهتمامنا بالاراء الثورية التي تقدم بها هؤلاء الرجال فليس بما كان لهم من تأثير على تنظيم المدارس في عهدهم بل في احتمال استفادتنا اليوم من بعض الأراء التي تقدموا بها واستخدامها في عملنا التربوي . وما سنلخصه الآن من ارائهم التنظيمية قد يكون فعالاً في بعث الالهام فينا والاقتراحات العملية .

أصر « فيف » على أن يشترك كلا الابوين في تربية الولد ، انما يجب أن تكون الأم المعلم الأول ، أما الأب فيجب أن يراقب ويدير كل تعليم الولد . وفي حالات نادرة قد يكون من الضروري أن يقوم مرب خاص بتربية الولد ، وإذا ما حصل ذلك يجب أن يكون بصحبته تلميذ واحد على الأقل . ويجب أن يدخل الولد المدرسة في سن السابعة على أن يداوم فيها نهاراً وينام في بيته . وقال « فيف » بأن المعلمين يجب أن يكونوا من الرجال المشهود لهم في المعرفة الصحيحة وانهم يجب أن يتمرنوا على التدريس اثناء استعدادهم لمهنة التعليم . ويجب أن يتقاضى هؤلاء اجورهم من الاعتمادات العامة (الدولة) ولا يجوز أن يتقاضى المعلم أي أجر من التلميذ. كما أكد « فيف » بأن موقع المدرسة يجب أن يتم اختياره بكل عناية ودقة ويجب الاهتمام البالغ في تصميم البناء والمعدات والتجهزيات .

أما تنظيم « رابيليه » فقد قام على أساس مرب أو معلم خاص ، يقطن مع التلميذ ويجعل كل ساعة من ساعات النهار تحقق غرضاً تربوياً . وقد لخص اراءه حول الموضوع في الفقرة الآتية :

« يجب جعل التلميذ (وقد سماه « غارغانتيا » «Gargantua») في صحبة اناس متعلمين يثيرون فيه حب المنافسة والرغبة في تحدي ذكائه وتحسين شخصيته بحيث يصبح ذا قيمة بنظر إلعالم . ثم يجب وضع الولد في جو يمكنه بالا يضيع دقيقة من وقته دون أن يتعلم فيها شيئاً مفيداً » [٦] .

فبينما يستحم الولد أو يرتدي ملابسه او يتناول طعامه يجب أن يقوم المربي بتعليمه . واثناء قيامه بالالعاب والرياضة البدنية او لعب الورق او النزهة او زيارة البلاط والمخازن والمصانع الخ يجب أن يتابع المربي عمله التعليمي . فالمدرسة كانت عبارة عن الحياة بجميع نشاطاتها .

أما التنظيم الذي اعتمده « ملتون » فقد اختلف عن زميليه وقام على أساس مؤسسة واحدة للتعليم هي « الاكاديمي » . ويعتقد « ملتون أن تعليم الولد بكامله، يمكن ان يعهد فيه إلى الأكاديمي » بدلا من توزيعه بين المدرسة الثانوية والجامعة كما هي الحال . ويقول « كل ذلك يمكن أن يتم ما بين السن الثانية عشرة والواحد والعشرين » ويصف ملتون تنظيم الاكاديمي كما يلي :

« يجب أن تقوم الاكاديمي في بيت رحب وعلى أرض واسعة ، ويجب أن يستوعب البيت مائة وخمسين طالباً يقوم في العناية بهم حوالي عشرين بادارة واحد له القدرة والحكمة على توجيه العمل والاطلاع على كل ما يجري . ويجب ان يكون هذا المكان مدرسة وجامعة في آن واحد ولا يجوز للتلاميذ الانتقال منه إلا إلى كلية خاصة ككلية الحقوق او الطب حيث يتمرنون على مهنتهم ، أما بقية المواضيع ، وعلى جميع المراحل وأرفع الشهادات ، فيجب ان تكون في الاكاديمي ويجب ان يتوفر من هذه الاكاديميات العدد الذي تحتاجه البلاد . . . [٧] »

(6) Rabelais, Gargantua, Book I Chapter XXIII

(7) Milton, Tractate on Education, P.5. London, Thomas Dring, 1673

لكن الواقعية اللفظية ، بالاشتراك مع بعض العوامل الأخرى ، اسفرت في النتيجة عن قيام مؤسسات تعليمية جديدة خاصة على المستوى الثانوي . ولما وقع قانون الوحدة «Uniformity Act» في انكلترا عام ١٦٦٢ استثنى مئات من القسس الذين لم ينضموا إلى الوحدة فاخرجوا من ابرشياتهم واقفلت مدارس « القواعد اللاتينية » « والجامعات » التي لم تنضم الى الوحدة . فقام كثير من هؤلاء القسس بفتح مدارس ثانوية خاصة لتأمين معيشتهم وتعليم اولاد الذين لم ينضموا إلى الوحدة . وقد تأثرت هذه المدارس باسلوب ملتون وسميت « اكاديمي » كما تبنت تنظيم ملتون والمثل التربوية العليا التي قال بها الواقعيون اللفظيون . ولما كانت هذه الاكاديميات الجديدة تحافظ كثيراً على الطابع الديني فقد أكدت اهمية الاعداد العملي للحياة الفعلية ، واحتفظت باللاتينية واليونانية وعلمت اللغات الاجنبية اما التعليم فقد تم باللغة الام . وعلمت أيضاً الفلسفة والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والفلسفة الطبيعية .

وقد أنشئت هذه الاكاديميات في اواسط القرن الثامن عشر في المستعمرات الاميركية حيث اسس « بنجمن فرانكلن » Benjamin Franklin عام ١٧٥١ أول اكاديمي في « فلادلفيا »،وبعد بضع سنوات انتشرت هذه المدارس واصبحت هي الطابع الغالب في المدارس الثانوية في اميركا فتغلبت بسرعة على مدارس القواعد اللاتينية . وكانت هذه الاكاديميات تعدّ بادىء الأمر للحياة الواقعية وليس للجامعة،ويؤمها اولئك الذين يودون تعليما غير كلاسيكي يوصلهم إلى العمل التجاري والصناعي،وكانت هذه المدارس تفتح ابوابها للبنين والبنات على السواء وتعتبر مدارس خاصة وان كان بعضها ينال هبات كبيرة ومساعدات من الحكومة . أما منهاجها فكان واسعاً شاملاً يضم اللغات الحديثة والانكليزية والقواعد والانشاء ، والعلوم والرسم والرياضيات والتاريخ وكثيراً من الفنون العملية . وبقيت هذه المدارس تعد المعلمين إلى المدارس الأبتدائية حتى تأسست دور المعلمين . وعندما اسست الحكومة الاميركية المدارس الثانوية الرسمية عام ١٨٢١ فقدت هذه الاكاديميات الخاصة اهميتها ومميزاتها الخاصة وأصبحت مدارس ثانوية ضيقة النطاق تعد التلاميذ إلى الجامعة .

طرائق التربية :

لقد هاجم الواقعيون اللفظيون ضيق مناهج الانسانيين الكلاسيكيين كما هاجموا

طرائقهم الجامدة ، وقد تبنوا طرائق اسبق لعصرهم . وكان مفهوم « فيف » بصورة خاصة ، عن الطريقة تقدمياً جداً . وقد درج في كتاباته على أسلوب المربين النظريين الأول خاصة ارسطو و «كونتيليان »، وكان الرائد الأول لعلماءالنفس الحديث،فقد شاء ان يجعل العمليات العقلية اساس طريقة التعليم . وقد أشار في بحثه الاخير De Anima أي « ما يتعلق بالعقل »،إلى مفهومه الواضح عن عمل الادراك الحسي والنمو الطبيعي للمعرفة في عقل الفرد .

وقد قال « فيف » بانه من الضروري لكل معلم أن يدرس كل تلميذ بمفرده ويكيف تعليمه حسب قدرته ورغبته ، واقترح بأن يدخل التلميذ إلى المدرسة شهراً قبل موعد الافتتاح لكي يتاح للمعلم فرصة درسه والتعرف بدقة إلى قابلياته . واقترح ان يعقد المعلمون اربعة اجتماعات سنوياً على الأقل لتبادل الاراء والمناقشة في شؤ ون التلاميذ من حيث تقدمهم ونجاحهم وقابلياتهم ،وان هذه الاقتراحات تماشي ما تقول به التربية الحديثة اليوم .

أما « رابليه » فقد اوصى بطريقة غير رسمية او غير شكلية نسميها اليوم الطريقة «العرضية» للتعلم فقال كل تعلم يجب ان يكون مبهجاً، لذا وجب استخدام الوسائل الجذابة بدلا من الوسائل الاجبارية ، كما وجب ان تحل العفوية والرغبة محل الشكليات والسلطة. واعتقد ان التعلم يتم بسهولة وفاعلية اكبر بفضل النشاط الطبيعي الحر الذي يتم عفوياً في الهواء الطلق، وبأن المعرفة تتوفر أفضل باتباع الرغبات الطبيعية. وكان يستعمل الكتب والمراجع لجلاء البحث والنقاش. وفضل ان يقوم التلاميذ بمشاهدة الطبيعة بعناية والاحتكاك المباشر بنشاط الحياة اليومي وقراءة مؤلفات الكتاب الكلاسيكيين، واحل التفكير محل الحفظ.

وقد هاجم «ملتون»، بمرارة مدارس القواعد لانها تؤ كد التمارين على حفظ القواعد وعلى كتابة الانشاء بتقليد النماذج اليونانية واللاتينية الكلاسيكية وقال في ذلك : « هذه هي ثمار ضياع زهرة شبابنا في المدارس والجامعات حيث يقضون ايامهم في تعلم الالفاظ أو الاشياء التي كان من الأفضل الا يتعلموها»[٨] .

---

(8) Monroe, Paul, op.cit p. 460

إن أساس طريقة ملتون هو القراءة ، القراءة الواسعة الشاملة من أجل فهم المحتويات وليس من أجل الأسلوب أو القواعد . على أن قراءة الكتب هذه يجب أن ينشطها البحث مع المعلم والمحاضرات والشروح من قبل ثقاة في الموضوع الذين يطلب اليهم الحضور إلى الاكاديمي للتحدث إلى التلاميذ ، ويتم هذا العمل بالسفر في انكلترا وإلى الخارج .

الواقعيّة الاجتماعيّة

لقد ساهم الواقعيون الاجتماعيون مع الواقعيين اللفظين في مهاجمة التربية الكلاسيكية . لكن الواقعيين اللفظيين اعترضوا على ضيق افق هذه التربية ووقوعها تحت تأثير الشكليات ، بينما اعترض الواقعيون الاجتماعيون على عدم فائدتها في اعداد الفرد للحياة والعيش مع الاخرين وفشلها في تأهيل الفرد للحياة الاجتماعية والتكيف الاجتماعي. وكان الواقعيون الاجتماعيون ارستقراطيين من الطبقة العليا ، كما كانوا رجال اعمال تهمهم تربية ابنائهم واعدادهم للاسهام الفعال في الحياة العامة ، لذا بحثوا عن تربية تعد « الجنتلمان » رجل العالم ، وامنوا ان تربية كهذه يمكن تأمينها بطريقة الاحتكاك المباشر بالناس وبنشاطهم الاجتماعي وليس عن طريق الكتب . وانتقدوا اعتماد الواقعيين اللفظيين على الكتب وقالوا فيهم انهم انما يعدون الشباب إلى حياة الماضي وليس إلى الحاضر .

وكان ميشال دي مونتانية «Michel De Montaigne» (١٥٣٣ ـ ١٥٩٢) ، وهو ارستقراطي فرنسي ومحام ومحافظ مدينة « بوردو » وكاتب بارز ، الناطق الحقيقي باسم هذه النظرية التربوية التي عرفت بالواقعية الاجتماعية . وقد جمع اراءه التربوية في مقالين مشهورين ، الأول « الحذلقة والتظاهر بالعلم » والثاني « تربية الاولاد » .

اهداف التربية :

كانت الواقعية الاجتماعية ردة فعل ضد الشيشرونية وخطوة نحو الواقعية الحسية ، لم يكن هدفها اعداد العالم أو صاحب المهنة بل اعداد الشاب الارستقراطي ليعيش عيش الجنتلمان في عالم الاعمال . قال « مونتانيه » أن التربية هي فن تكوين رجال وليس تكوين اختصاصيين ، وكانت التربية بنظره نوعاً من النفعية البراغماطيكية . وطالب ،

مثل السفسطائيين اليونان، بتربية فردية جداً تعد الشاب للكفاءة الفردية والنجاح في حياته الاجتماعية اليومية . وكان هدف التربية المباشر بنظره اعداد رجال اعمال ذوي اراء ومحاكمات عملية وسليمة . وبدلا من شحن الذاكرة بالمعلومات ، على التربية ان تؤمن الأساس لتمكين التلميذ من الاختيار المعقول واخذ القرارات الصحيحة لكي يتمكن من العمل والعيش بنجاح مع الاخرين ومن التمتع بساعات فراغه . وبعبارة موجزة كان هدف التربية اعداد الشباب الى مصير ناجح ومفرح . وقال « مونتانية : [9] افضّل الحكمة والمحاكمة العقلية والعادات المدنية والسلوك المحتشم على مجرد العلم والمعرفة اللفظية فقط».

وهكذا كان هدف التربية عند الواقعيين الاجتماعيين تأهيل الفرد للعيش بنجاح وبهجة مع الاخرين . ولذا كانت تنمية قوة المحاكمة العقلية العملية والاستعداد الاجتماعي، أفضل وسائل لتحقيق هذه الغاية وليس كسب المعرفة فقط . ان اتقان فن الحياة هو هدف التعلم ، والتلميذ يجب أن يعيش ما تعلمه .

انواع التربية :

طالب الواقعيون الاجتماعيون بتربية عملية ، وليس مهنية أو حرفية . فلا يهمهم ان يعدوا المرأ لصنعة او مهنة يتخصص بها بل يهمهم أن يُعدوا رجل عمل واقعي ماهر ، « رجل العالم » . وهذه هي التربية الاجتماعية باشمل معانيها ، اي تكوين المهارة لكي يصبح المرء قادراً أن يعيش بانسجام واتفاق مع الاخرين ويشاركهم جميع نشاطات الحياة . وقد طالب « مونتانيه » بتربية شاملة تضم التربية البدنية والاخلاقية والفكرية . وهدفه من التربية البدنية هو جعل المرء صلباً يتحمل المشاق ، وقد وسع هذا المبدأ ، فيما بعد ، « لوك » «Locke» « وروسو » «Rousseau» وكان هدف « مونتانية » من التربية الخلقية تكييف المرء إلى العادات الاجتماعية المطلوبة من « الجنتلمان » ومنها مقدرته على الشرب والسكر ولكن بطريقة فيها « الحشمة »،وقدرته ان يحب ولكن بطريقة «رومانطيقية». أما هدفه من التربية الفكرية فهو تمكين المرء من الوصول إلى محاكمات سليمة عملية ومن التمييز بين الاشياء بحكمة وتعقل .

(9) Montaigne,On TheEducation of Children, p. 7. Translation by John Florio.

وكان مفهوم « مونتانيه » للتربية ، كما علمنا ، مفهوماً ارستقراطياً، فكان يهمه فقط تربية ابناء الطبقة العليا ولم يعر ابناء الطبقات الاخرى في اوروبا الا اهتماماً قليلاً جداً . وكان يكتفي بان يترك تربية ابناء الفقراء إلى نظام « التتلمذ » أي التدرب في المعمل أو المشغل .

منهاج التربية :

لقد أيد « مونتانيه » استخدام منهاج الفعالية وهزء من الفكرة القائلة أن مجرد درس الكتب يؤمن تربية صحيحة . وكان الاختبار بنظره أهم من الكلمة والكتاب . أما عند استعمال الكتب فاهم النتائج التي يمكن التوصل اليها من قرائتها هي مشاركة اختبارات الذين كتبوها،وكان درس التاريخ بالنسبة اليه لمعرفة اختبارات الاخرين الذين عاشوا في الماضي ، والفلسفة هي درس سلوك البشر ومسؤ وليات الانسان وواجباته .

لقد طالب « مونتانيه » اضافة مواضيع جديدة إلى المنهاج ، أما اللاتينية فيجب الاحتفاظ بها كجزء من تربية « الجنتلمان » ولكنه كان يرفض معظم التعاليم اليونانية ولا يعتبرها العدة الوحيدة التي يتزود بها العالم . وكان يعتبر اللغة الفرنسية واللغات الحديثة المعاصرة اهم بكثير من اللاتينية واليونانية على اعتبار ان هذه اللغات هي التي يحتاجها المرء في حديثه وأعماله في البيت وفي السفر وفي التعامل مع الاخرين .

وكان السفر بنظره افعل وسائل التربية وأفضل طريقة لكسب الخبرة والتعرف الى العالم وعادات الشعوب ، لأن الاحتكاك الفعلي والمباشر بالناس وبالاماكن،اكثر فائدة بنظره من القراءة عنهم في الكتب . فالعَالَم يجب أن يكون منهاج المدرسة . قال « مونتانيه » بهذا الصدد : « هذا العالم العظيم هو المرآة الحقيقية التي يجب ان ننظر إليها لكي نعرف انفسنا كما يجب . اني افضل أن يكون هذا العالم هو الكتاب الذي يجب ان يقرأه الجنتلمان الشاب بمنتهى الدقة والاهتمام،فالامزجة الغريبة المتعددة والطوائف الكثيرة ، والمحاكمات العقلية المتعددة وكذلك الاراء والقوانين والعادات التي لا تحصى،كل ذلك يعلمنا ان نحكم بالصواب على اعمالنا وان نصحح اخطاءنا ونزيد معرفتنا . . . ومن هذه الأسئلة يتعلم الانسان ما يجب ان يتعلم ويجهل ما يجب ان يجهل . . »[١٠]

(10) Monroe.. op .cit p. 455-461

مؤسسات التربية وتنظيمها :

لم يستخدم « مونتانية » المدارس والكليات كثيراً كمؤسسات أو وسائل للتعليم ، ويقول عن هذه المؤسسات انها لا تؤهل التلميذ ، بعد أن يقضي فيها خمس عشرة او ست عشرة سنة ، إلى العمل أو إلى المعاشرة وكل ما تفعله انها تزيده معرفة باليونانية وباللاتينية فتزيد غطرسته وغروره .

ويلح « مونتانيه » ، كما فعل « رابليه » من قبله ، على استبدال المدارس بالمعلم الفرد « تيوتور » Tutor واكد أن أشق عمل يقوم به الأهل هو حسن اختيار هذا المعلم الفرد لابنهم ، ولذا يحثهم على العناية البالغة والتدقيق الفائق في اختيار هذا المربي ثم مراقبة عمله ومتابعته للتأكد من حسن الاختيار ومن أنه يقوم بعمله في تربية ابنهم على أفضل وجه .

وقد انتشر هذا النظام ، نظام المربي الفرد للتلميذ الواحد ، في فرنسا وانكلترا حيث تبناه كثير من العائلات النبيلة .

على الرغم من أن « مونتانية » فضل المعلم الفرد الخاص الا ان بعض الذين وقعوا تحت تأثير الواقعية الاجتماعية التي دعا اليها هو طلبوا نوعاً جديداً من المدارس للقيام بتحقيق اهدافها .فطالبت العائلات الارستقراطية الفرنسية بمدرسة تعد « الجنتلمان » بدلا من الشاب « المتحذلق » فاسست بعض المدارس من هذا النوع سميت بـ « الاكاديمي » . وقد علمت هذه المدارس اللغات الحديثة ـ بدلاً من الاداب الكلاسيكية والدين كما تفعل مدارس « النهضة » ومدارس « اليسوعيين » ـ والرياضيات والآداب والفنون العسكرية ، بيد ان هذا النوع من المدارس لم يعمم كثيراً ولم يكن ذا نفوذ قوى .

على ان انتشار هذا النوع من المدارس « الاكاديمي » كان اكثر سرعة وفاعلية في المانيا . فحرب الثلاثين سنة التي امتدت من سنة ١٦١٨ لغاية سنة ١٦٤٨ ، قوت مركز النبلاء وانشأت شعوراً طبقياً بين الطبقة الوسطى (البورجوازية) من جهة وبين الطبقة الارستقراطية (النبلاء) من جهة اخرى ، وكان من الطبيعي أن يؤدي هذا التمييز الاجتماعي الى تمييز في التربية ، فانسحب ابناء النبلاء من المدارس الثانوية الكلاسيكية ، « جمنازيوم » وأسست مدارس خاصة بهم سميت « ريتر اكاديمي » «Ritterakademie»

وقد تأثرت طبيعة هذا النوع من المدارس اولا برغبة النبلاء في إيجاد مدرسة تعد أولادهم للشؤ ون المدنية والعسكرية من جهة وثانياً بتأثير الحياة في البلاط الفرنسي على نبلاء المانيا من جهة أخرى ، لذلك كان العمود الفقري لمنهاج الدروس في هذه المدارس المعدة للنبلاء مكوناً من اللغة والأدب الفرنسيين والتربية البدنية والمنجزات الاجتماعية والعلوم السياسية والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والعلوم العسكرية .

ولا تزال امثال هذه المدارس التي نشأت تحت تأثير الواقعية الاجتماعية ، قائمة اليوم بشكل ما في الاكاديمية الاميركية العسكرية التي يؤمها ابناء وبنات الطبقة الاميركية الغنية .

طرائق التربية :

يُلخص مفهوم «مونتانيه» عن الطريقة بعبارته المشهورة الآتية : «أن الحفظ غيباً وحده ليس بمعرفة مطلقاً، أي أن المعرفة بالحفظ غيباً لا تكون معرفة البتة» .

كان مونتانيه ، يؤمن بطريقة تؤكد الفهم والمحاكمة العقلية عوضاً عن الحفظ والاستظهار . فالمعرفة بنظره يجب ان تتمثل ، والحقائق يجب ان تستخدم ، والعمل يجب أن يقلد ، والأفكار يجب أن تترجم سلوكاً . أما اللغة اللاتينية فيجب تعلمها بالنطق بها ، واللغات الاجنبية يجب تعلمها من السفر الى البلاد الأجنبية والتحدث الى شعوبها . والمعلومات يجب التوصل اليه من الاحتكاك المباشر وليس من الكتب .

وأكد « مونتانيه » أن التعلم يجب أن يكون مبهجاً وجذاباً يفرح الولد ويجتذبه ، وقد ندد بالأساليب الجائرة التي كثيراً ما كانت تعمد إليها المدارس في عصره لجذب انتباه الولد وتأمين اجتهاده، فتكثر من التأنيب والوعيد وأحياناً تمس كرامة الولد وتحجز حريته .

وهكذا كانت طريقة « مونتانيه » متفقة مع أحسن ما نعرفه اليوم من مبادىء التربية والتعليم ، كان يشجع القدرة على التمييز والانتقاد عند التلميذ ، ويشجع التفكير المستقل ،والعمل من قبل التلميذ نفسه ، ويعارض السلطة الكثيرة والنشاط الكثير من جهة المعلم .

الواقعيّة الحسّية

لقدبلغت الحركة الواقعية في التربية القمة بما قدمه الواقعيون الحسيون من اراء في التربية، فقد نمّا هؤ لاءالبذور التي غرسها الواقعيون اللفظيون والاجتماعيون، فاتموا البحث عن الحقيقة ، وبدلاً من الحقيقة التي نجدها في الكتب وفي الاختبارات اليومية في علاقات الناس ، قالوا بواقعية اساسية ، الواقعية التي نجدها في قوى الطبيعة ونواميسها ، وقد دعيت هذه الواقعية بالواقعية العلمية ، وهي بداية الحركة العلمية في التربية .

وقد اتت الحركة الواقعية نتيجة الاكتشافات العلمية في القرنين السادس عشر والسابع عشر . فنظرية النظام الشمسي المركزي «Heliocentric» التي اتى بها « كوبرنيكوس» «Copernicus»، وتتبع حركة السيارات (النجوم) من قبل (كبلر Kepler)، واكتشاف الظواهر السماوية بعد اختراع التلسكوب من قبل «غليلو» وتطوير «اللوغرزم» من قبل «نابير Napier» ، والهندسة التحليلية من قبل « ديكارت » وتطوير حساب التفاضل والتكامل من قبل « ليبنتز » «Liebnitz» واكتشاف قانون الجاذبية من قبل « نيوتون » ، وتطوير نظريات الغازات والفراغ على يدي « بويل » «Boyle» ونشوء نظرية دوران الدم على أيدي « هارفي » «Harvey» ، واختراع « البارومتر» من قبل « توريسالي » «Torricelli» ، والمجهر المركب من قبل « مالبيغي » «Malpighi» الخ.كل هذه الاكتشافات والتطورات أتت نتيجة النشاط العقلي الجديد البعيد كل البعد عن الدراسة المدرسية وكان ان مهدت هذه التطورات الطريق أمام مفهوم جديد للتربية . وعندما نظر البعض إلى ثمار هذه الطرق الجديدة في الملاحظة والتفكير ، القائمة على الاستقلال في التفكير والمحاكمة الحرة قرروا ان التعليم في المدارس يجب أن يسير في هذه الخطى وبدأوا بتنفيذ ذلك ، والحوا على اتباع نوع من التربية تقوم على المضمون العلمي وتطبق فيه الطريقة العلمية [١١]

ويمكننا أن نكتفي بالاشارة الى اربعة من المفكرين المربين العظام المصلحين ليمثلوا الواقعية الحسية (١) « رتشرد مولكاستر »«Richard Mulcaster» (١٥٣١ - ١٦١١) وكان مدير مدرسة « مرتشانت تايلور » ومدرسة القديس بولس في انكلترا والف كتابين في

(11) Monroe,op.cit pp. 465- 482

التربية ، و (٢) « فرنسيس بيكون » «Francis Bacon» (١٥٦١ - ١٦٢٦) السياسي الانكليزي والفيلسوف والعالم ومؤلف عدة كتب منها « تقدم التعلم » « وغيره و (٣) «والفغانغ راتكِ»«Wolfgang Ratke» (١٥٧١ - ١٦٣٥) وهو الماني ومؤسس المدارس التجريبية ومؤلف الطرق الجديدة و (٤) « جون ايموس كومينيوس » «John Amos Comenius» (١٥٩٢ - ١٦٧٠) وهو اسقف من مورافيا ويعد نبي التربية الحديثة، وفيلسوف ومرب ومؤلف كتب مدرسية وعدة كتب أخرى مثل « فن التعليم العظيم » و «باب الالسن المفتوح» و «مدرسة الطفولة» « والعالم في صور » وغير ذلك .

اهداف التربية :

كان الهدف الأخير للواقعيين الحسيين انشاء فرد طبيعي ومجتمع طبيعي وذلك بالعمل وفقاً لنواميس الطبيعة . وكانت اهدافهم التربوية الحقة هي الأحوال **الطبيعية والنواميس الطبيعية** لأن هذه هي الوقائع الحقيقية فقط . وقال « مولكاستر » « يجب الا تحاول التربية قمع النزعات الطبيعية في الولد ووقف نشاطه الطبيعي ، بل يجب أن تساعد التربية والتعليم الطبيعةَ على تحقيق الكمال . واعتقد «بيكون » أن الهدف الاخير للتربية هو أن تمكن الانسان من السيطرة على الاشياء ، وان تزيد القوة البشرية وذلك عن طريق استخدام المعرفة العلمية . ويجب استخدام المحيط الطبيعي وظواهره واجراءاته كأساس جديد لحياة عملية ونافعة . « ما الانسان إلا خادم الطبيعة ومفسرها ، ولا يمكنه ان يأمرها الا باطاعتها ، ولذلك تلتقي المعرفة البشرية والقوة البشرية في الانسان » . ان هدف التربية هو أن نتعلم (قوانين) نواميس الطبيعة والسيطرة عليها لفائدة الانسان . وكان « بيكون » واقعياً فجعل هدف البحث العلمي عملياً لا « ماتافيزيكيا » وآمن أن هدف التربية هو السيطرة على الأشياء لكي يزيد الإنسان سلطته على الطبيعة . وقد رأى بتفاؤ ل عظيم فائدة الطريقة العلمية لصالح الانسان ، وآمن أن درس الطبيعة درساً علمياً هو أساس لكل تقدم بشري . ففي أحد كتبه تضمن تصميمه للكمال (Utopia) انشاء مؤسسة للبحث والتنقيب العلميين ومركز لتصنيف الحقائق العلمية ونتائج البحث العلمي ، سماه « بيت سليمان » ويقوم هذا المركز بتطبيق النتائج العلمية التي يتوصل اليها البحث والتنقيب وذلك لزيادة خير الإنسان ورفاهيته .

لم يكتن « بيكون » وحيداً في حلمه هذا حول تحقيق نظام اجتماعي جديد بواسطة

نوع جديد من التربية ، لأن الاختراعات والاكتشافات العلمية خلال القرن السادس عشر قد الهبت خيال ذوي العقول النيرة ليحاولوا القيام باعمال جسام في سبيل تحويل الطبيعة البشرية والمجتمع البشري وتنميتهما . وأخذت مشاريع الكمال «Utopia» تنظم لتعبر عن إيمان جديد في امكانية تحسين الحياة الإنسانية بواسطة التربية ، وقد اتفق الكتاب الذين قدموا مشاريع لاصلاح المجتمع في القرن السابع عشر ، مع « بيكون » بان التربية هي الواسطة الرئيسية لتحسين الفرد والمجتمع .

لقد مثل « كومينيوس » ، نظراً لجمعه بين الحماس الديني والشوق الى المعرفة ، مرحلة انتقال بين الاخلاقيين الدينين (أو أصحاب المذهب الاخلاقي الديني) ، وبين الواقعيين الحسيين . وكان هدفه الاخير من التربية « السعادة الابدية مع الله » ، ولكن ذلك لا يتم الا بالحياة الصحيحة على الأرض . وكان « كومينيوس » يؤمن بحرارة بأن التربية قوة تستطيع أن تجدد الحياة البشرية . وقد آمن « كومينيوس » أنه ليس من وسيلة لرفع مستوى البشرية الغارقة الى الحضيض ، أفضل من التربية وخاصة تربية الصغار ، ولا يمكن ان يتم هذا النوع من التربية الا بتعليم كل الحقيقة . فيجب ان يكون هدف التربية تعليم كل شيء لكل انسان . وقال في هذا الصدد : « ان الرحمة تلزمنا الا نحجب عن الجنس البشري ما خصصه الله لافادة الجميع ، بل أن نفتح الباب على مصرعيه الى الجميع » . صحيح ان « السعادة الأبدية مع الله » هي هدف التربية الاخير ، لكن هدف المدرسة المباشر هو اعداد التلاميذ لنشاطات الحياة باستخدام ثروة من المعرفة . . .

« انهم يتعلمون ، ليس من أجل المدرسة بل من أجل الحياة . لكي يصبح الشبان نشيطين مستعدين للعمل ، مجتهدين وجديرين بأن توكل اليهم أي مهمات في الحياة »[١٢]

استهدف الواقعيون الحسيون اكتشاف المعرفة الجديدة والتقدم بها بدلا من الاكتفاء بتعلم ما هو معروف ومدون في الكتب ، وقد بحثوا عن هذه المعرفة في الطبيعة ، لكنهم لم يطلبوا المعرفة من الطبيعة لاجل المعرفة فقط ولم يعتبروا المعرفة هدفاً بحد ذاتها او وسيلة لسد الفضول فقط ، بل كانوا يسعون وراء المعرفة ليستمدوا منها قوة يستخدمونها لاخضاع قوة الطبيعة الى خدمة الانسانية . لقد استهدف الواقعيون الحسيون ، كما يفعل

(12) Laurie, S.S.; John Amos Comenius, p. 200 Syracuse, C.W. Barden and Company 1892.

العلماء العمليون اليوم ، اكتشاف اسرار الطبيعة واستخدامها في سبيل تحقيق القواعد الواقعية والعملية والمنافع التي يجنيها الانسان من عمله اليومي .

بيد أن الواقعيين الحسيين لم يحصروا هدفهم في البحث عن النواميس الطبيعية في العالم الخارجي ، بل اعتقدوا ان كيفية عمل اجزاء العقل الداخلية هي أيضاً جزء من نواميس الطبيعة . كان هدف « كومينيوس » المباشر اكتشاف نواميس الطبيعة التي تسير بموجبها عملية التعلم ، واستهدف الوصول إلى طريقة تربوية تنسجم مع النظام الطبيعي الذي يتعلم بموجبه عقل الطفل. وكان هدف « بيكون » Bacon المباشر الوصول إلى طريقة عملية لاكتشاف المعرفة العلمية وتنظيمها ، اما هدف « كومينيوس » المباشر فكان الوصول إلى طريقة علمية يلقن التلاميذ بواسطتها المعرفة بعد اكتشافها .

أنواع التربية :

لقد أكد الواقعيون الحسيون ، كما فعل الواقعيون الأخرون ، الناحية العملية في التربية،هذا من حيث الأهداف . أما من حيث المنهاج فقد أكد اغلبهم النوع العلمي اي التربية العلمية . وكانت مناهجهم متحررة أكثر من معظم الذين سبقوهم ، لأنه كان يهمهم ان يشمل المنهج كل أنواع المعرفة . وكانوا يؤكدون التربية الدينية والخلقية خاصة « كومينيوس »،كما كانوا يعتبرون التربية اللغوية والفكرية وسيلة مهمة في كسب المعرفة .

ومن أبرز مميزات الواقعيين الحسيين تأكيدهم على التربية الديمقراطية خاصة في المراحل الدنيا والمدرسة الابتدائية . وكان « كومينيوس » يعطف بصورة خاصة على عامة الناس ، ويقول بافساح المجال امام الجميع للدرس في مدارس واحدة . وقال بهذا الصدد « يجب أن يتعلم الجميع مع بعضهم البعض،بقدر مايمكن،ذلك لكي يحرك بعضهم بعضاً ويحثوا بعضهم البعض » . وقالوا انه يجب أن تنتشر التربية وتكيف وفقاً لحاجات الشعب . وقد آمن « بيكون «Bacon» وكومينيوس » انه إذا انتظمت المعرفة جيداً يستطيع الرجل العادي تعلمها . (١٣)

---

(13) Wilds.. op.cit p. 338

منهاج التربية :

ان المنهاج الذي قال به الواقعيون الحسيون كان شاملاً ، وحتى كتّابهم الذين تميزوا بنظرتهم إلى المنهاج من زاوية ضيقة امثال « مولكاستر » «Mulcaster» قالوا بضرورة توسيع افق التربية وتكييفها وفقاً لحاجات الجميع . ففي المدارس الابتدائية ذات الست سنوات تعلم الاولاد القراءة والكتابة على اعتبارهما العدة الضرورية لجميع المواطنين . وقد اعطي المقام الأول للغة الانكليزية المحلية في هذه المدارس ، على اعتبارها الوسيلة الوحيدة للتعلم وموضوع درس بحد ذاتها . وكان من الضروري ان تشمل تربية الجميع ، جميع الناس ، قراءة وكتابة اللغة الانكليزية والرسم والموسيقى . هذه كانت المواضيع الوحيدة التي تعطى في سبيل التربية الحسية او دروس الأشياء ، ولم يكن في منهاج « مولكاستر » مجال لدرس الظواهر الطبيعية التي كانت تشكل المميزة الرئيسية للواقعية الحسية والتي تستمد اسمها منها . وكان يعتقد ان الالعاب والتمارين الجسدية ، يجب أن تحتل مكاناً بارزاً في المدارس .

وكان « راتكِ » . Ratke مثل « مولكاستر » Mulcaster فلم يشمل درس الظواهر الطبيعية في منهاجه ، وكان يهمه الوصول إلى طريقة طبيعية في التدريس اكثر من التدريس عن الطبيعة نفسها . وقد أكد تعليم اللغات، (اللاتينية واليونانية والعبرية) ، وعلم الالمانية الدارجة في الصفوف الثلاثة الأولى ثم أدخل اللغات الأخرى في الصفوف الأعلى . وكان يهمه أن يتعلم التلاميذ اللغات الثلاث (اللاتينية واليونانية والعبرية) بسرعة وان ينطقوا بها بسهولة وطلاقة . واضاف إلى درس اللغات درس الحساب والغناء والدين .

أما « بيكون Bacon »[١٤] فقد كان يؤ من بشدة أن معرفة الطبيعة هي المعرفة الوحيدة الواقعية المثمرة والمعرفة الوحيدة التي يجب عرضها في المدارس ، ويجب أن تخصص التربية القسم الأكبر لدرس الظواهر الطبيعية . وكان « بيكون » أول من قال بما نسميه اليوم « بناء المنهاج » . كانت رغبته العظمى النهوض بالمعرفة وزيادتها بدلاً من الأكتفاء باعادة ما دونته الكتب من معرفة وقال « ان المربي الحقيقي يجب أن يعمل جاهداً كالنحلة ، يجمع

(14) Monroe,op .cit pp 468-478

المعرفة من حيث يستطيع ثم ينظم كل ما يجمع في بناء واحد » . عليه أن يعود إلى الطبيعة وأن يجري فيها التجارب التي تساعده على كشف اسرارها ، عليه أن يشاهد وأن يوازن بين مشاهداته ثم يربط بينها بدقة فائقة ،. وينشيء من هذا البحث العلمي الاستقرائي التعميمات التي تشكل معرفة النواميس الطبيعية معرفة واقعية وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً ، هذا هو منهاج التربية . ويقول أن المعرفة والمواد التي تتكون منها لا يجوز أن تأتي من التقليد أو السلطة التعسفية بل من الملاحظة الدقيقة والتجربة الموجهتين نحو البحث عن حقيقة العالم الطبيعي ، وقد أكد « بيكون » انشاء معهد للبحث العلمي للتنقيب عن الظواهر الطبيعية واكتشاف النواميس الطبيعية وتسخير الطبيعة لتلبية حاجات الانسان .

وهكذا كان أهم واجب للتربية ، بنظر « بيكون »،أن تتعرف إلى نواميس الطبيعة وأهم موضوع للتربية هو العلوم . وطالب بان يتكون المنهاج من المعرفة الحقيقة التي تتأتى من درس الطبيعة بالطريقة الاستقرائية بدلا من ان يضم الخرفات والمعلومات المغلوطة . وكان اهتمام « بيكون » موجهاً نحو مادة التربية أكثر منه نحو الطريقة ، فركز على اكتشاف المعرفة وتصنيفها .

وأهم نقطة ضعف في « بيكون » عدم تمكنه من رؤ ية أهمية الرياضيات في العلوم ، وقد رفض دراسات «كوبرنيكوس » «Copernicus» لأنه لم يتمكن من فهم مضاعفاته الرياضية .

أما « كومينيوس »[١٥] فقد اقترح منهاجاً أوسع من منهاج « بيكون » . وكان مثل غيره من الواقعيين يتطلب من العقل البشري أن يستوعب من المعرفة فوق طاقته، فاقترح منهاجاً شاملاً لكل انواع الحكمة له طابع دائرة المعارف . ولما كان هدف التربية « أن يعرف الإنسان كل شيء وأن يقول كل شيء وأن يفعل كل شيء» فقد ضمَّن منهاج مدرسته كل الموضوعات التي يجب أن تدرس. وقد وافق على مبدأ النفعية «الذي قال به بيكون» وطالب بأن تدرس كل معرفة نافعة ان لم يكن بالتفصيل فبشيء عام . وقد ضمن منهاجه كل موضوعات الثلاثي (الثلاثيات) والرباعي (الربعيات) القواعد والبلاغة والخطابة والحساب والهندسة والفلك والموسيقى، واضاف الفيزياء والجغرافيا والتاريخ والاخلاق والدين . وأكد بصورة خاصة قيمة درس التاريخ في تكوين الإنسان وقال «انه أهم عنصر

(15) Monroe..op. cit. pp. 480-484

في تربية الإنسان، فهو عين حياته». وقد ألح أيضاً على ضرورة شمول المنهاج الفنون اليدوية والصناعية واللعب ، وأول من قال ان اللعب هو وسيلة لبناء الصحة الجيدة والعقل السليم ، وقد سلم أيضاً بقيمة المرح والنكتة كجزء من منهاج التربية .

أما من حيث اللغات فقد شجع اللغة الأم واقر تدريس اللغات الاجنبية لاجل التفاهم مع « الجيران » أي أهل البلدان الأخرى . وقد ضمن منهاجه الثانوي والجامعي اللغة اللاتينية واليونانية والعبرية لكنه لم يكن متحمساً للمؤلفين الكلاسيكيين . ولم تكن اللغة بنظره ، هدفاً ولا يجوز ان تدرس كغاية بحد ذاتها ، بل كوسيلة لبحث الشؤون العلمية والعملية ، فاللغة اللاتينية يجب أن تدرس كمتمم للغة الأم في التعرف إلى الفنون والعلوم ، وقد نقل الاهتمام في درس اللغة من الالفاظ إلى الأشياء (المعاني) .

وكان « كومينيوس » يطلب بأن تستمد **مواد المنهاج من مختلف جوانب رغبات الولد واهتماماته** في الأشياء وفي العمل وفي اللغة وفي الناس . فالاهتمام في الأشياء ينتج عنه الاهتمام بدرس الظواهر الطبيعية ، والاهتمام باللغة كان لكي يثير الاهتمام بدرس اللغة الوطنية ثم اللغة اللاتينية ، والاهتمام بالعمل اليدوي كان ليوصل إلى الأهتمام بدرس الفنون العملية والجميلة ، أما الاهتمام بالناس فكان ليثير الانصراف إلى درس التاريخ والأدب . وكان المبدأ الذي بنى عليه منهاجه اعادة دروس كل مرحلة من مراحل التعلم في المرحلة التي تليها .

وسائل التربية :

كل الواقعيين الحسيين الذين اتينا على ذكرهم في هذا الفصل باستثناء « بيكون » كانوا معلمين عمليين وجهوا اهتمامهم نحو تطوير المدارس واعتبارها الوسائل المثالية للتربية . حتى بيكون الذي كتب القليل حول تطبيق نظرياته التربوية عملياً ، خصص قسماً من كتابه « ذي نيو اطلنتس The New Atlantis » لوصف بيت سليمان الذي كان بنظره المؤسسة التربوية المثلى للبحث العلمي ، وكانت هذه المؤسسة النموذج الذي سبق مؤسساتنا الجامعية الحديثة للبحث العلمي .

وقد اعتقد « مولكاستر » Mulcaster أن التعليم في المدارس هو أفضل من التعليم على أيدي المعلم الخاص ، وأكد ضرورة تعليم البنات والصبيان في المدارس ، ويجب

بنظره العناية بتطوير المدارس الابتدائية والثانوية والجامعية على السواء . وقد وضع تصميماً مفصلاً لمنهاج ابتدائي يمتد إلى ست سنوات يدرّس باللغة الوطنية ويدخله البنون والبنات على السواء ، وقد اهتم بالابنية المدرسية وجعلها حسنة التهؤة والانارة وملاعبها فسيحة كافية .

وكذلك « كومينيوس » فقد قال وايد فعلاً أن المدارس هي أفضل وسيلة للتربية ، واعتقد « كومينيوس » انه لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية إلا بنظام تربوي محكم وواضح . وقد قسم المدارس في نظامه التربوي إلى أربعة أنواع : (١) مدرسة الام ني ، «Knee» وتقوم في كل بيت و(٢) مدرسة اللغة القومية (الابتدائية) وتقوم في كل قرية و(٣) المدرسة اللاتينية (الثانوية) وتقوم في كل مدينة و (٤) الجامعة وتقوم في كل مقاطعة . ويقترح ايضاً اقامة كلية وسماها كلية النور تقوم في بقعة من العالم للدراسات والبحوث العليا وتكون على غرار « بيت سليمان » الذي اوصى به بيكون .

وكان « كومينيوس » يعتقد بأهمية الكتاب كوسيلة للتعليم ، وكانت الكتب المدرسية حتى عهده قليلة جداً ومكلفة ولم تكن هنالك وحدة بينها، وكانت معظم المدارس لا تزال تتبع نظام القرون الوسطى حيث كان كل تلميذ يستنسخ كتابه اثناء املاء المعلم ، فاراد « كومينيوس » أن يكون لكل تلميذ كتابه الخاص به وأن تكون الكتب واحدة مع جميع التلاميذ وتضم نفس المواضيع والدروس . ومن أهم آثاره التربوية كتابة عدة كتب مدرسية لتستعمل في المدارس وقد كتب كتباً مدرسية للمراحل الثلاث الأولى ولكنه اشتهر اكثر ما يكون في كتابة الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية (المدرسة اللاتينية) .

وأكد جميع الواقعيين الحسيين أهمية المعلم كوسيلة للتربية ، وأمنوا في امكانية تدريب المعلم بحيث يستطيع أن يدرس الاولاد ويتقن النواميس الطبيعية التي تقوم عليها الطرائق التربوية السليمة . وقد أوصى « مولكاستر » باقامة مدارس للتدريب تلتحق بالجامعات الانكليزية حيث يتم تدريب المعلمين على مهنتهم وأكد ضرورة اعداد المعلمين الصغار اعداداً وافياً واعطائهم رواتب كافية لأن عملهم يتطلب أعلى مراتب المهارة . وقد خصص « راتكِ » Ratke و « كومينيوس » معظم جهودهما لتطوير طرق التعليم بحيث يتمكن المعلمون من زيادة مهارتهم واتقانهم لمهنتهم . وقد تحققا أن طرق التعليم التي يستخدمها المعلمون في التدريس هي أهم عامل في النجاح التربوي .

وفي مطلع القرن الثامن عشر انشئت بعض المعاهد التربوية في المانيا على أساس مفاهيم الحسية الـواقعية . ويعـود الفضـل في تأسيس هذه المعاهـد على أسـاس الحسية الواقعية الى المنشقين عن المذهب «اللوثري» بقيادة ممثلهـم التربـوي الأول « اوغيسـت هرمان فرانك » (١٦٦٣ ـ ١٧٢٧) فقد أنشـأ فرانـك مجموعـة من المعاهـد في « هـال Halle »، بما فيها جامعة « هال » الجديدة لتؤكد الدروس العلمية ، وعقد حلقـة تربوية لتدريب المعلمين للمدارس الابتدائية الشعبية الجديدة ، وانشأ مدرسـة ثانـوية جديدة تضم درس العلوم واللغات الجديدة والكلاسيك اللاتيني واليوناني القديم . وثم انشـأ ، فيما بعـد ، « يوليس هاكار » Julius Hecker (١٧٠٧ ـ ١٧٦٨) وهـو تلميذ فرانك ، « مدرسة واقعية » (Realschule) في برلين ، وهي عبارة عن مدرسة ثانوية لم تعر درس الكلاسيك الا الاهتمام القليل وصرفت كل اهتماها الى العلوم الصرفة والعلوم التطبيقية . وهذه كانت أولى المدارس الواقعية التي اخذت تنشأ في جميع انحاء المانيا والتي هي اليوم مساوية للمدرسة الثانوية (الجمنازيوم) في اعداد التلاميذ الالمان إلى الجامعة .

تنظيم التربية :

لقد آمن الواقعيون الحسيون أن تنظيم المدرسة يجب أن يقوم على قدرات التلاميذ الطبيعية وأن يسير بموجب النواميس الطبيعية لنمـو الولـد ، وقـد ايدوا لأول مرة نظـام « السلم » في تنظيم المدرسة، فقد قال « مولكاستر » بمدرسة ابتدائية ذات ست سنوات تعلم باللغة القومية وتقبل الاولاد من سن السادسة حتى الثانية عشرة ، وقد الح أن هذه المرحلة من الدراسة هي بالغـة الأهمية وأنـه بإمـكان جميع التـلاميذ الأستفـادة من هذا التعليم الأبتدائي باللغة الأم . ولما كانت القراءة والكتابة من حق جميع الناس فقد اصر بان يكون حُضور هذه المدارس عاماً للجميع ، البنين والبنات على السواء . واعتقد أنه ليس بامكان الجميع الافادة من الدروس العالية في اللغات الكلاسيكية ، فلا يجوز أن يدخل المدارس الثانوية والجامعة الا اولئك الـذين يستطيعـون الافـادة من هذه الدراسـة ـ وكان للتعليم الابتدائي ،بنظره ،نفس الأهمية، إن لم يكن أكثر أهمية من التعليم الثانوي والجامعي. ويجب ان يسبق درس اللغة الأم (القومية) ،من حيث الزمن ومـن حيث الأهمية،درس اللغـة اللاتينية . كما وأن جميع من هم في سن الدراسة الابتدائية سواءاً كانوا سيتابعون دراستهم في المدارس الثانوية والجامعة أم لا ، عليهـم أولاً أن يتعلمـوا لغتهم الأم جيداً .

وقد نظم « راتكِ » Ratké أيضاً مدرسته التجريبية على أساس الست سنوات ، ولكنها كانت مزيجاً من التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي وكانت مقسمة إلى ستة صفوف ، تدرس اللغة الام في الصفوف الثلاثة الأولى ويبدأ درس اللغة اللاتينية في السنة الرابعة ودرس اليونانية في السنة السادسة . وآمن « راتكِ » مثل زميله « مولكاستر » بأن اللغة الأم يجب أن تكون لغة التدريس وأن جميع اللغات الأخرى يجب أن تدرس من خلالها .

لقد قدَّم « كومينيوس » «Comenius» إلى التنظيم المدرسي،أكثر من جميع الواقعيين الحسيين،فقد قال بنظام مدرج كامل مبني على نمو الولد السيكولوجي الطبيعي ، فاقترح سلماً متناسقاً بحيث تقود كل مرحلة الى المرحلة التي تليها . وبالنسبة اليه يجب أن تكون مراحل الدراسة اربعة ، مدة كل منهاست سنوات . المرحلة الأولى ، وتبدأ منذ الولادة حتى السن السادسة وتكون في البيت أو في مدارس الطفولة أو مدرسة الأم « ني » Knee . وهكذا نجد أن « كومينيوس » قد سبق المفاهيم الحديثة عن التربية في مرحلة ما قبل المدرسة بقرون طويلة ، وقد وضع بالتفصيل كل ما يجب ان تتناوله تربية الطفل في هذه المرحلة التكوينية . وقال « كومينيوس » بمدرسة ابتدائية في اللغة الام تقوم في كل قرية للاولاد الذين هم ما بين السن السادسة والثانية عشرة . أما الذين يطمحون إلى مهنة أرفع من العمل في المزرعة او المعمل فعليهم أن يقضوا السنوات الست الاخرى أي ما بين ١٢ - ١٨ في مدرسة ثانوية (المدرسة اللاتينية) التي يجب أن تقوم في كل مدينة . وكان من واجب المدرسة الابتدائية ان تربي الحواس وتؤمن للولد الخبرات الحسية ، أما المدرسة الثانوية (المدرسة اللاتينية) فغرضها ان تدرب الولد على فهم المعلومات التي تعلمها في المراحل السابقة واعطاء رأيه أو حكمه فيها . والمدرسة الثانوية لا يجوز أن تكون وقفا على الطبقات العليا او الطبقات المتعلمة بل لجميع من كان في امكانهم الاستفادة من الدراسة وكانت لهم الرغبة في ذلك .

أما الذين اثبتوا جدارة خلقية أعلى وكان في امكانهم اجتياز امتحانات صعبة فيدخلون الجامعة ويقضون ست سنوات أخرى (١٨ - ٢٤) - وكان من الضروري أن تقوم جامعة من هذا النوع في كل مقاطعة . وقد آمن « كومينيوس » مثل « بيكون » بانه يجب ان يقوم مركز للبحث العلمي بالتعاون بين جميع علماء العالم ، لذلك أوصى بقيام

مركز للابحاث اسماه « كلية النور » على أن يكون هذا المركز في أحد بلدان العالم حيث يمكن لعظماء علماء العالم أن يجتمعوا فيه ويقوموا بابحاثهم ودراساتهم . واعتقد ايضاً أن خريجي الجامعات ذوى القابليات الفائقة لا يجب أن يدرسوا في هذا المركز فحسب بل عليهم ان يسافروا في العالم على نطاق واسع لكي يحتكوا بالطبيعة البشرية والمؤسسات الانسانية .

وهكذا اقترح « كومينيوس » سلما تعليمياً يشبه لحد كبير ويفوق في دقة التنظيم احدث نظام تعليمي اليوم ، أي بعد قرنين ، كالنظام الاميركي مثلا أو غيره من الانظمة المعروفة في اوروبا .

وأما من حيث التنظيم الداخلي فقد قدم « كومينيوس » توصيات جيدة ايضاً . فقد الح بأن تبدأ جميع المدارس في تاريخ واحد كل سنة والا يقبل التلاميذ الا في يوم الافتتاح . وقد آمن في تنظيم دقيق لجدول الدروس لكل سنة ولكل شهر ولكل اسبوع ولكل يوم ولكل ساعة تحدد فيه بوضوح الواجبات المعينة لهذاالجدول . ويجب ان يكون كل صف في غرفة منفصلة ويكون له معلم خاص وكتب خاصة ، وان ينظم العمل اليومي وفقاً لطبيعة الولد ، فيدرس الاولاد الكبار بمعدل ست ساعات في اليوم ، ويدرس الصغار بمعدل اربع ساعات في اليوم . ويجب ألا يعطى الاولاد واجبات بيتية وأن يعطوا فرصة نصف ساعة للراحة بعد كل حصة درس . اما ساعات الصباح فتخصص للمواضيع الفكرية وتخصص ساعات ما بعد الظهر للمواضيع العملية والفنية . وهكذا نرى أن « كومبينيوس » قد فكر بكثير من المبادىء الحديثة التي نعتمدها اليوم في تنظيم المدارس وادارتها .

طرائق التربية :

كان أفضل ما قدمه الواقعيون الحسيون إلى علم التربية طرائق التعليم . فقد عبروا عن ايمانهم بان هنالك نواميس طبيعية تقوم عليها عملية التعلم ، وانه بالامكان اكتشاف هذه النواميس وصياغتها ، فاعدوا بذلك الطريق لتطوير درس الولد وعلم النفس التربوي فيما بعد . وقد اصروا لأول مرة بأن المعرفة تأتي بواسطة الحواس وان ترتيب التعلم يجب أن يكون هكذا « **الأشياء فالافكار فالكلمات** » .

وقد الح « مولكاستر » بأن يُدرس الأولاد وبان تحُترم قابلياتهم الكامنة التي لم تظهر

بعد، ولم يكن تحليله السيكولوجي لقوى الولد الطبيعية بقوله أن «الذكاء للادراك، والذاكرة للحفظ، والعقل للتمييز» عميقاً عمقاً كافياً لكنه كان سائراً في الاتجاه الصحيح. اما رغبته في أن تستخدم نزعات الاطفال ونشاطاتهم الطبيعية وتنمى بواسطة الالعاب والتمارين، فقد كانت نظرة تربوية سليمة.

أما « بيكون »[١٦] فلم ير في باب طرائق التعليم أفضل من طرائق اليسوعيين، بيد أن صياغته لطريقة الاستقراء للنهوض بالتعلم كانت لها اهمية تربوية بالغة. على أنه لم يخترع طريقة الاستقراء فهي قديمة قدم العقل الإنساني، انما ذكر الاجراءات والعمليات التي يجب أن يتم التفكير الاستقرائي بموجبها، أي التخلي عن التحيز العقلي، واعتماد الدقة في معاينة الاشياء بواسطة الحواس وتصنيف المشاهدات ووضعها في جدول دقيق، ودرس الحالات الشاذة كوسيلة للتحقيق، واخيراً صياغة التعاميم. وقد برر « بيكون » في كتابه « Novum Organum» استخدام طريقة الاستقراء والملاحظة المضبوطة للظواهر الموضوعية في العالم الخارجي، كالمصدر الوحيد لجمع المعرفة الصحيحة. وبالرغم من أن « بيكون » لم يستخدم هو نفسه طريقة الاستقراء في الأعمال المدرسية الا ان كتاباته فتحت الطريق فيما بعد لاستخدام الملاحظة والتجربة كطرائق للتعليم، ولدرس الحقائق كبداية عملية التفكير، وللاختيار والمقارنة وتصنيف الامثلة والحوادث، وللتأكيد على طريقة المشكلة في التعلم.

وكان « راتكِ » Ratké» أول مرب يسعى وراء الطريقة الطبيعية، أي الترتيب الطبيعي الذي يتطور فيه العقل، وقد سيطرت هذه الطريقة على طرائقنا التربوية منذ ذلك العهد. وعلى الرغم من أن « راتكِ » و « كومينيوس » من بعده، قد وقعا في نفس الخطأ وهو بناء استنتاجاتهما عن نمو طبيعة الولد على أساس مشابهات الطبيعة الخارجية، فقد ركزا المبدأ القائل بأن الاساس الصحيح للطريقة التربوية يجب أن يكون نهج النمو الطبيعي للولد.

وقد بنى « راتكِ » طريقته التعليمية على المبادىء الآتية:

١ ـ يجب أن يُعَلّم كل شيء في ترتيبه الخاص، حسب سير الطبيعة.

---

(16) Monroe.. op cit. pp. 490-495

٢ ـ يجب أن يُعَلَّم شيء واحد في كل مرة .
٣ ـ يجب ان يكرر كل شيء مراراً .
٤ ـ يجب أن يُعَلَّم كل شيء في اللغة الام اولا .
٥ ـ يجب أن يُعَلَّم كل شيء دون أجبار .
٦ ـ لا يجوز أن يُعَلَّم شيء بالحفظ الببغائي .
٧ ـ يجب أن تُعَلَّم بطريقة واحدة جميع المواضيع المتشابهة.
٨ ـ يجب أن يعلم الشيء اولا ثم يأتي تفسيره أو شرحه .
٩ ـ يجب أن يعلم كل شيء بواسطة الاستقراء والتجربة . وقد اعتقد « راتكِ » انه إذا اتبعت هذه القواعد التي تقوم عليها الطريقة ، يتم عمل التعليم في فترة اقصر مما كان يتم أولاً .

وعلى الرغم من أن « كومينيوس » قبل سيكولوجيا الملكات « Faculty Psychology » التي كانت منتشرة في ايامه ولمدة طويلة من بعده،وعلى الرغم من أنه انخرط في ممارسة التفكير الخاطىء بالمشابهة،فان المبادىء التي وضعها عن الطريقة كانت حديثة جداً وبشكل رائع بالنسبة إلى مفهومنا التربوي اليوم . أما المبدأ التربوي الذي كان يبني عليه جميع تعاليمه فهو أن التربية يجب أن تتم وفقاً للطبيعة ، قال : « لتكن قاعدتنا اتباع الطبيعة في جميع الأشياء ، فلنراقب كيف تنمو « الكلمات » واحدة بعد الأخرى ثم نبني طريقنا على مبدأ التتابع هذا »(١٧).

وبناء على هذا المبدأ الاساسي وضع « كومينيوس» عدة قواعد عملية للتعليم وقد بنى كل كتبه المدرسية التي الفها على هذا المبدأ . ويمكننا ان نذكر فيما يلي بعض هذه القواعد(١٨) :

١ ـ يجب أن تلتقي التربية مع رغبات الولد الطبيعية وان تروق لها .
٢ ـ كل ما تجب معرفته يجب أن يتم تعلمه بعرض الشيء امام الولد مباشرة .
٣ ـ كل ما يُعلم للولد يجب أن يمكن تطبيقه عملياً في الحياة اليومية .

(17) Wilds.. op .cit p. 348

(18) Wilds.. op .cit p. 348-349

٤ ـ كل ما يعلم يجب أن يعلم بطريقة بسيطة ومباشرة دون تعقيد .
٥ ـ يجب أولاً تفسير المبادىء العامة ثم معالجة التفاصيل .
٦ ـ يجب درس نظام الأشياء ومواقعها وعلاقاتها بعضها ببعض .
٧ ـ كل الاشياء يجب أن تُعلم في تتابع متسلسل وبمعدل موضوع واحد في الوقت الواحد .
٨ ـ لا يجوز ترك الموضوع والانتقال إلى موضوع آخر قبل اتقانه جيداً .
٩ ـ يجب التأكيد على الفروق التي توجد بين الاشياء بحيث تصبح المعرفة واضحة جلية .
١٠ ـ يجب تدريب الحواس والذاكرة والتخيل والفهم يومياً .
١١ ـ يجب ان يبدأ التعلم بالمعلوم وينتقل إلى المجهول .
١٢ ـ يجب ربط الاشياء والاعمال بالكلمات التي تمثلها في اللغة المحلية .
١٣ ـ يجب أن ينظم التعليم بحيث يوافق فهم الولد .
١٤ ـ يجب أن يتعلم الولد العمل بممارسة العمل فعلاً.
١٥ ـ يجب ألا تعاد الكلمات .

هذه كانت المبادىء والقواعد التي وضعها « كومينيوس » للطريقة في كتابه التربوي العظيم وأسمه « فن التعليم العظيم » . ولم يكن « كومينيوس » نظرياً فقط بل كان عملياً أيضاً، فقد طبق بنجاح طرائقه في التعليم وضمها في كتبه المدرسية . فكتابه «Orbis Pictus» كان أول كتاب مدرسي مصور ، وكتابه «Janua Linguarum Reserata» طبق طرائقه الجديدة لتعليم اللغة اللاتينية وكانت افضل من الطرائق السائدة .[١٩] .

وقد آمن « كومينيوس » أنه باستخدام طرائقه تصبح المدارس مكاناً يجد فيه التلميذ السعادة والبهجة بدلا من العبودية والكآبة ، وبأن الرغبة في العمل تصبح الوسيلة لتأمين الانضباط بدلاً من العصا . وقد ميز بين رداءة الخلق وعدم النجاح في الدروس وقال ان الاخير يجب أن يعالج فقط بالتوبيخ . كما وان « راتكِ » Ratke آمن ايضاً باساليب آلين للعاقب وأكثر انسانية . ولا يجوز ان تلجأ المدرسة إلى القسر او الاكراه ، فعلى المعلم ان يعلم وعلى التلاميذ أن يحافظوا على النظام والانضباط الجيد .

(19) Wilds-op. cit p. 349

مراجع الفصل الثالث

(1) **Eby, Frederick and Arrowood, Charles, F.,** The Development of **Modern** Education, New York, Prentice- Hall **Inc** 1934

(2) **Laurie, S.S.,** John **Amos Comenins,** Syracuse, c.w. Barden and **Company** , 1892

(3) **Milton,** Tractate on Eductaion, London Thomas Dring, 1673,

(4) **Monroe, Paul;** A Text Book in the History of Education, The **Macmillan Company**, New York, London 1922 —

(5) **Montaigne,** on the Education of Children, p. 7. Translation by John Florio

(6) Rabelais Gargantua, Book I Chapter XXIII

(7) **Rabelais** Pantagruel , Book II Chapter, VIII

(8) **Wilds, Elmer Harrison;** The Foundations of Modern Education, Rinehart **Company** New York, 1950,

الفصل الرابع

الترويض العقلي وتحكيم العقل

مَذهبُ الترويض ومَذهبُ العقلانيّة

تشتعل نيران الإصلاح براقة مدة من الزمن ثم تخمد بفعل اللامبالاة والرجعية ، وكل ثورة عظيمة لا بد وأن تقابلها ردة فعل لا مفر منها تغذيها قوى الرجعية دفاعاً عن التقاليد القديمة . وكثيراً ما تتغلب روح النظام القديم على روح النظام الجديد فتظهر في شكل جديد . وقد تميز النصف الاول من القرن الثامن عشر بحركتين رجعيتين من هذا النوع : أولاً ظهور **نظرية الترويض العقلي** ، وثانياً : نشوء **ارستقراطية عقلية** . لقد نشأ الترويض العقلي في التربية كدفاع جديد عن الإنسانية الكلاسيكية الضيقة وصد لتقدم الواقعية . فنشأت من ذلك ارستقراطية فكرية ، وأصبحت العقلانية هدف التربية فسدت الطريق في وجه قيام نظام ديمقراطي لتربية عامة للجميع .

لقد رفض انسانيو النهضة المنطق اللاهوتي الذي أتت به الحركة المدرسية ، على اعتبار أنه قليل الفائدة لسد حاجات الحياة ، وقد اتجهوا نحو الأدب الكلاسيكي اليوناني والروماني ، لأنهم وجدوا فيه ما يزيد حياتهم ثراء ، وما يعرفهم بالنشاطات والمؤسسات البشرية التي ساهمت في اثراء الحياة والعمل في هذا العالم . لكن درس اللغات الكلاسيكية والأدب الكلاسيكي قد انحط فأصبح فارغاً قائماً على الشكليات التي سادت أيام « شيشرون » وبذلك ضاعت الروح التحررية التي عرفت في أول عهد الإنسانية الواسعة . ومع أن المصلحين قد اتخذوا التربية الكلاسيكية وسيلة لتدريب قادة التعليم الثانوي والتعليم العالي ، إلا أن هذا الإتجاه الدراسي اللغوي الأدبي أصبح في القرن السابع عشر اتجاهاً تقليدياً لا يبرر استمراره إلا كونه بقي قيد الاستعمال مدة قرنين وسيطر طوال هذه المدة على طرق التدريس واصوله وأساليبه كافة .

ولم يكن من الصعب على الواقعي الحسي أن يدلل على أن هذا التدريب اللغوي على اللغات الكلاسيكية قليل الفائدة من الناحية العملية ، فاللغة اللاتينية لم تعد لغة الدين في الكنيسة البروتستانتية ، فالقداس الالهي يخدم باللغة القومية المحلية والكتاب المقدس وغيره من كتب الدين تقرأ باللغة القومية المحلية ، رغم أن رجال الدين ظلوا يتابعون دراسة الكتاب المقدس باللغتين الأصليتين العبرانية واليونانية . ولم تعد اللغة اللاتينية لغة رسمية إلا في الكنيسة الكاثوليكية وفي نهاية القرن السابع عشر لم تعد لغة الجامعات الوحيدة ، وأخذ استعمالها كوسيلة للبحوث العلمية يتضاءل شيئاً فشيئاً . ولم تعد الوسيلة الوحيدة لدرس الفكر الإنساني والانجازات الإنسانية ، وأخذ الأدب القومي المحلي يحل محل الأدب اللاتيني ، لذلك لم يعد بالامكان تبرير التربية الكلاسيكية على أساس الفوائد العملية التي تجنى منها ، وإذا كان لا بد من بقائها فيجب البحث عن مبرر جديد لها يدافع عنها ، وقد وجد هذا الدفاع في نظرية الترويض العقلي .

لقد كان المصلحون والواقعيون فعالين في دفع عجلة نشر التعليم العام إلى الأمام . فقد ألح « لوثر » «Luther» على أن يدرب الذين سيخدمون الدولة والمجتمع كوعاظ واطباء ومعلمين وقضاة تدريباً كلاسيكياً خاصاً وطلب أيضاً تعليماً دينياً ومهنياً لجميع الطبقات . كما الح اتباع « كالفن » «Calvin» على أن ينال عامة الشعب تعليماً ابتدائياً على الأقل ، وقد بذلت الجهود في المدن والقرى في هولاندا بصورة خاصة لجعل التعليم الابتدائي الزامياً لجميع الأولاد ، وكان على السلطات المدنية أن تؤمن المدارس الضرورية بحيث يستطيع أبناء جميع الطبقات أن يتعلموا القراءة . لقد نشأت حركة التعليم للجميع ، بين المصلحين البروتستانت والكاثوليك على السواء ، ببطىء ولكن بخطوات ثابتة . وقد اعطاها الواقعيون زخماً وقوة ، وبصورة خاصة « كومينيوس » الذي قدم إلى العالم مفهوماً عن التربية أكثر ديمقراطية من أي مفهوم قدم حتى عصرنا الحاضر ، إذ قال في مطالبته بتعليم جميع الأطفال « ليس أولاد الأغنياء والنافذين بل أولاد الجميع على السواء بنين وبنات ، نبلاء وغير نبلاء ، فقراء واغنياء ، في المدن وفي الدساكر ، في القرى وفي المزارع ، يجب أن يذهبوا إلى المدرسة » . [1]

---

(1) Monroe,Paul; A Text-Book in the History of Education, pp. 505- 529, New York The Macmillan Company, 1916

وقد ناصر حركة نشر التعليم بين جميع ابناء الشعب ، البروتستانت « وبعض منظمات التعليم الكاثوليكية » فأسست الجمعيات الخيرية بدافع الشعور بالواجب والتقوى وبناء الأخلاق المسيحية ، وأرسلت هذه الجمعيات المعلمين لتعليم ابناء جميع الشعوب. وبذلت هذه الجمعيات في المانيا مجهوداً كبيراً لتربية الفقراء وتعليم الدين لجميع الطبقات . وقامت في انكلترا جمعية نشر الإنجيل في الخارج بحمل التربية إلى المستعمرات الاميركية ، وفعلت مثل ذلك مدارس الأخوان المسيحيين ، «فرار» بين الكاثوليك.

وليس بمستغرب أن نجد الذين يتمسكون بالمثل الارستقراطية من يعارض هذه المفاهيم الديمقراطية للتربية . وقد تمثلت هذه المعارضة أفضل تمثيل بأقوال « وليم بركلي » «William Berkeley» حاكم مستعمرة فرجينيا «Virginia» في الولايات المتحدة (عام ١٦٧١) إذا قال : « اشكر الله لعدم توافر المدارس المجانية ولعدم وجود الطباعة ، وأرجو ألا تتوفر هذه إلا بعد مئة سنة لأن العلم جلب الهرتقة وعدم الطاعة ، أحمنا يا الله من الأثنين » . وتمثلت وجهة النظر الارستقراطية بأقوال الكاردينال « ريشيليه » «Richelieu» إذا قال : « وإن كانت معرفة الحرف ضرورية جداً للبلاد ، فمن الأكيد أيضاً بأنه يجب ألا يُعَلَّم الحرف للجميع ، لأنه إذا ما انتهكت حرمة الحرف بافساح المجال أمام مختلف الناس لمعرفته ، فاننا نجد بين الناس من يثير الشكوك أكثر مما نجد بينهم من يحلها والذين يعارضون الحق أكثر من الذين يدافعون عنه »[٢].

وأشد ردة فعل ضد تعميم التعليم على الجميع ، جاءت من العقلانيين الذين أخذوا بمفهوم ارستقراطي عن التربية ، جديد بكل معنى الكلمة . فقد اقترحوا أن يكون هدف التربية إقامة ارستقراطية للقعل ، ارستقراطية للفكر لا ارستقراطية المولد أو العرق أو الثروة أو القوة . ويسمى هذا المفهوم التربوي الجديد « نظرية العقلانية » .

أصبح في امكاننا بعد هذا التمهيد أن ندرس مضمون هاتين الحركتين الرجعيتين : (١) **نظرية الترويض العقلي** و (٢) **نظرية العقلانية** . وسنوجه ، اثناء قيامنا بهذا الدرس ، اهتماماً خاصاً إلى « جون لوك » «John Loche» (١٦٣٢ - ١٧٠٤) الفيلسوف البريطاني العظيم ، والاقتصادي والسياسي والمربي الذي امتزجت في فلسفته أفكار من

(2) Wilds, Elmer, Harrison, The Foundations of Modern Education, p. 357, Rinehart & Company, Inc. New York, 1950

مختلف الجوانب ، بحيث سمي الفيلسوف الانتقائي وهو ، بمنهاجه الشامل الذي أوصى به ، يشبه الواقعيين الانسانيين ، وبعدم ثقته بالمدارس القائمة وبتوصيته بالتعليم على يدي المعلم الخاص وبالسفر ، يشبه الواقعيين الإجتماعيين ، وبتأكيده على الحسية «Sensationalism» يشبه الواقعيين الحسيين . ولكن افعل ما اسهم به وأبعد اثر له في الفكر التربوي هو مذهبي « الترويض العقلي » و « العقلانية » . ونستطيع أن ندرك من مؤلفاته : « مقال حول فهم الإنسان » و « اراء في التربية » و « كيفية سير الفهم » ، كم كان تأثيره كبيراً على هاتين الحركتين في أواخر القرن السابع عشر وأوائل القرن الثامن عشر .

نظريّة الترويض العقلي

يجب أن نعير مفهوم الترويض في التربية اهتماماً كافياً ، لأن فكرة الترويض سيطرت على التربية والمدارس منذ عهد « لوك » «Locke» حتى اواسط القرن التاسع عشر ولا تزال اثارها ظاهرة حتى يومنا هذا في كثير من معاهد التعليم ، خاصة الثانوية والجامعية ، في مختلف انحاء العالم والبلاد العربية أيضاً .

لقد أكدت نظرية الترويض العقلي قيمة **عملية التعلم وفوائدها** بدلاً من قيمة الأشياء التي تعلم : فكانت بذلك أحياء ودفاعاً جديداً عن « الشكلية » التي انتشرت في الحركة المدرسية في القرون الوسطى وفي الكلاسيكية الشيشرونية . وقد رحب بهذا التبرير الجديد للإنسانية الكلاسيكية الضيقة كل الذين نظروا إلى التربية من الناحية الدينية . لقد اعتبر قادة الكنيسة في روما الحركات الواقعية ، خاصة الواقعية الحسية ، ملحدة وضد الدين ، ونجد في هذا العداء بدء معارضة رجال الدين تدريس العلوم، هذه المعارضة التي استمرت حتى سنوات خلت. وقد سرت الكنيسة أن تجد دفاعاً جديداً عن المواضيع التي كانت تحل الواقعية محلها . على أن الكنيسة كانت تعرف جيداً فكرة الترويض في جميع انواعه ، فالرهبنة كانت ترويضاً خلقياً ، والتصوف كان ترويضاً روحياً ، والحركة المدرسية كانت ترويضاً فكرياً ، والفروسية كانت ترويضاً اجتماعياً وجسدياً . وبتأكيد الفكر الديني على أن التربية هي استئصال الشر الأصلي من الإنسان وتنمية الخلق الرفيع تهيأ الجو لنظرية الترويض العقلي في التربية . (٣)

(3) Monroe, Paul... op.cit p. 505-529

وكان المفهوم الترويضي في التربية متفقاً أيضاً مع النظريات السيكولوجية التقليدية السائدة في ذلك العصر . فكانت سيكولوجيا الملكات التي قال بها ارسطو والتي نصت على أن العقل مقسم إلى ملكات مثل الانتباه ، والذاكرة ، والملاحظة ، والفكر ، لا تزال مقبولة في القرن السابع عشر . ونصت هذه النظرية على أن هذه الملكات إذا ما تدربت تدريباً جيداً يستطيع صاحبها انيستعملها بكفاءة وقدرة، لذلك كان من واجب التربية أن تدرب هذه الملكات على اختلاف انواعها بالترويض أو التمارين المناسبة .

لقد كان مفهوم الترويض في التربية مألوفاً دوماً ، فقد أعجب زعماء الكنيسة لأنه يتفق كثيراً مع عقائدهم الدينية ، وأعجب العلماء الكلاسيكيين لأنه اعطاهم مبرراً للمواضيع المحببة لديهم ، وأعجب المعلمين لأنه يعطيهم أصولاً بسيطة لكي يتبعوها ، وهدفاًمعيناً يسعون إليه ، وأعجب الأهل لأنهم يستطيعون فهمه ولأنهم يشعرون أن نتائجه أفضل لأولادهم ، وحتى علماء النفس أعجبهم وظل يعجبهم إلى أن أبطلت نتائج البحوث السيكولوجية الحديثة صحة سيكولوجيا الملكات القديمة . (٤)

أهداف التربية :

إن الهدف الأخير للتربية الترويضية ، كما صاغه « لوك » هو تكوين الأخلاق بأشمل معاني لفظة الأخلاق وذلك يتضمن تنمية الانسان، كل الإنسان خلقياً وجسمياً وعقلياً . لقد آمن « لوك » أن تنمية الجسم هي ضرورة ملازمة لتنمية العقل والأخلاق . وكان شعاره : « العقل السليم في الجسم السليم » . إن القوة الجسدية والعقلية والخلقية تأتي نتيجة التمارين الجسدية والعقلية الصعبة ونتيجة ضبط النفس . وهدف التربية المباشر هو تأمين هذه التمارين وقد عبَّر « لوك » عن هذا الهدف بالعبارة الآتية :

« ان العمل العظيم الذي يقوم به المربي هو تهيئة الجسد ، وتكوين العقل ، وغرس العادات الجيدة ومبادىء الفضيلة والحكمة في تلاميذه واعطاؤهم الحيوية والنشاط والاجتهاد . أما الدروس التي يطلب اليهم الإنكباب عليها فما هي إلا تمرين ملكاتهم وتعليمهم التطبيق وتعويدهم على تحمل المشاق » (٥) .

---

(4) Eby, Frederick, and Arrowood, Charles, F; The Development of Modern Education. pp 386-440, New York; Prenticc- Hall Inc 1934.

(5) Locke, Thoughts Concerning Education, Par. 94 Quick Edition, pp 75-76.

تنص نظرية الترويض العقلي إذن على أن هدف التربية المهم ليس الشيء الذي نتعلمه بل طريقة تعلمه . فقد آمن « لوك » كما آمن افلاطون من قبله ، إن قوة العقل هي أكثر أهمية من المعرفة التي تكتسب بالدرس ، فجعل هدف الرياضيات تكوين « الرجل المفكر » ، وهف القراءة تنمية « التمييز » وأعتقد أن كل القوى العقلية هي نتيجة التمرين .

« وكما هي الحال في الجسد هكذا في العقل ، فالتمرين يوصله إلى ما هو عليه ، وإذا ما فحصنا ما نسميه بالمواهب الطبيعية فحصا دقيقاً وجدنا إنها نتجية التمرين وإنها لا تصل إلى الذروة إلا بالتمرين والتكرار» (٦)

هدف التربية الترويضية إذن هو تأمين التمارين لترويض العقل وتقوية الجسد وتخشينه وتنمية القدرة على ضبط النفس . وهدف « لوك » هو أن تكوِّن التربية بواسطة التمرين العادات الجسدية والخلقية والعقلية المستحبة وجل ما يبتغيه من التربية هو تعويد التلاميذ على الطرق الصحيحة في التفكير والعمل. ويعتقد أن عقل الطفل يكون عند الولادة كصحيفة بيضاء « تبولا رازا » «Tabula Rasa» « نطبع عليه ما نشاء » . وان نمو عقل الطفل يتم بتكوين العادات بواسطة الترويض وعمل التربية هو تكوين عادات معينة وتنمية القوى العقلية بالتمرين ، والغرض من عملية التربية هو زيادة قوى الفرد بدلاً من زيادة معلوماته وتوسيعها . (٧)

أنواع التربية :

لقد أكد « لوك » ثلاثة أنواع من التربية : **التربية الجسدية ، والتربية الخلقية ، والتربية الفكرية** ، وطالب (١) بنشاط الجسد وحيويته و (٢) بالتربية الصالحة والحكمة في السلوك و(٣) بالقوة العقلية. وأكد أن التربية الخلقية هي تربية الإنسان بكليته . لقد آمن « لوك » بتربية من النوع الشامل، ولم يخلط يوماً بين التربية والتعليم. ويوجد خلاف كبير بين نظرة « لوك » إلى التربية ونظرة الترويضيين الذين أتوا بعده، ونظروا إلى التربية كترويض عقلي فقط . فقد بدأ « لوك » جميع أنواع التربية بالتدريب الجسدي ، وقد خص

---

(6) Quick Robert H; Educational Reformers, pp, 219-238 New York, D. Appleton- Century Company, 1904,

(7) Monroe, Paul,... op. cit pp, 512-513

الفقرة الأولى من كتابه « أراء في التربية » لبحث التربية الجسدية فقال :

« لقد أنجزت كل ما يتعلق بالجسد والصحة ويُلخص هذا بالقواعد القليلة الآتية التي يمكن تنفيذها بسهولة وهي : الاكثار من **الهواء الطلق ، والتمرين ، والنوم ، والطعام البسيط** ، والانقطاع عن **الخمر أو المشروبات القوية ، والاقلال من الأدوية أو الاستغناء** عنها ، والاكتفاء بالملابس المعتدلة ، وجعل الرأس بارداً وتعويد القدمين على المياه الباردة والرطوبة »[٨] .

وقد وضع « لوك » التربية الاخلاقية ، أي كبح الرغبات بالعقل ، بعد التربية الجسدية . فتكلم عن الفضيلة بقوله : « انها الجزء الصعب والثمين الذي يجب أن تستهدفه التربية » . أما التربية الفكرية فقد وضعها « لوك » في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية . أما الترويضيون الذين أتوا بعده فقد وضعوها في المقام الأول إن لم تكن هي الوحيدة التي يجب أن تعطي المقام الأول من حيث الأهمية .

منهاج التربية :

يكتفي أنصار الترويض العقلي عادة بمنهاج ضيق ، ويدعون أن القوى الفكرية ـ التذكر والتفكير ـ إذا ما نمت وتقوت بدرس المواضيع الملائمة يمكن استخدامها في تعلم المواضيع الأخرى أو في مجابهة اختبارات الحياة الواقعية . ولما كانوا يعتقدون أن اللغات الكلاسيكية والرياضيات هي أفضل المواضيع لتدريب قوى العقل ـ التذكر والتفكير ـ اعتبروا أن تعليم أي موضع آخر هو مضيعة للوقت . فالتلميذ الذي نمى عقله بدرس هذه المواضيع الصعبة يستطيع أن يتقن بسرعة،ومن تلقاء ذاته،المواضيع الأسهل كما يستطيع أن يحقق جميع متطلبات الحياة المهنية والسياسية والإجتماعية . ويبني الترويضيون منهاجهم على أساس النظرية القائلة أن هذه المواضيع اللغوية والرياضية القليلة الجيدة التنظيم والتي رتبت اجزاؤها باتقان ، وما تقوم عليه من مبادىء جامعة ، وما لها من طرق ، هي وحدها كافية لتأمين تربية حرة «Liberal Education» أي ثقافة عامة .

على أن « لوك » لم يوافق على المنهاج الضيق الذي قال به الترويضيون الذين أتوا بعده . وفي بحثه منهاج التربية في كتابه «**أراء في التربية**» يتفق مع الواقعيين خاصة حول

(8) Loche , Some Thoughts Concerneng Education. op cit pp, 75-67

المواضيع الفكرية . وكان المنهاج الذي أوصى به يختلف اختلافاً بيناً عن منهاج مدرسة القواعد « المدرسة الثانوية » في عهده ، فقد اعتبر الدروس الفكرية أقل أهمية من التدريب الجسدي والإجتماعي . وبالرغم من أنه اعتبر اللغة اليونانية ضرورية للعالم فإنه اعتبرها غير ضرورية لتربية « الجنتلمان » وقد طالب بالمحافظة على درس اللغة اللاتينية،إلا أنه لم يفعل ذلك من أجل قيمتها الترويضية،أما الذين فعلوا ذلك فهم أتباعه الذين أتوا بعده . وقد عارض التمارين اللغوية التي استعملها الإنسانيون في تعليم اللغة اللاتينية ، وصرف جهده لتنمية القدرة على قراءة وكتابة اللغة اللاتينية والنطق بها . وقد أكد « لوك » قيمة القدرة على النطق باللغة الانكليزية وكتابتها وقال انه يجب تعلم اللغة الفرنسية واللغة اللاتينية بطريقة المحادثة . وقد اقترح إضافة بعض المواد إلى المنهاج كالرسم والجغرافيا والتاريخ وعلم التشريح والآداب والرقص وبعض الفنون الجميلة والعملية كهوايات الاستجمام ووسائله . ففي ضوء هذه التوصيات التي قدمها « لوك » نستغرب كيف أن الترويضيين الذين أتوا بعده استعملوا اسمه لتبرير منهاجهم الترويضي الضيق . وفي الحقيقة أن « لوك » يبحث المنهاج من وجهتي نظر مختلفتين . ففي كتابه « أراء في التربية » حيث ذكر أنواع المعرفة التي يجب أن تتضمنها التربية لاعداد « الجنتلمان » الانكليزي تحدث بوجهة نظر النفعي والواقعي ، وفي كتابه « كيفية سير الفهم »،حيث بحث أنواع التمارين الضرورية لتدريب العقل وتنميته،تحدث بوجهة نظر « الترويضي » .

إن بحث « لوك » عن أهمية الرياضيات في المنهاج هي التي بررت تصنيفه بين الترويضيين ومن المرجح أنه كان لذلك تأثير على أنصار نظرية الترويض الذين أتوا بعده وقد أكد « لوك » باستمرار أهمية الرياضيات في تدريب ملكة التفكير وقال في كتابه « كيفية سير الفهم » ما يلي :

« إذا كنت تريد الإنسان أن يفكر جيداً عليك أن تدرِّب عقله على ذلك ، وليس هنالك ما يساعد على ذلك مثل الرياضيات التي ، كما أظن ، يجب أن تعلم لجميع الذين يملكون الوقت والفرصة لدرسها ، وذلك ليس لجعلهم رياضيين بقدر ما هو لجعلهم يفكرون بتعقل . وإذا ما حققوا هذا النوع من القدرة على التفكير بواسطة درس الرياضيات أصبح في مقدورهم نقل هذه القدرة إلى جوانب أخرى من المعرفة كلما سنحت لهم الفرصة لذلك» (٩)

(9) Locke, Conduct of the Understanding, p 6—7

إن هذه التصاريح وأمثالها جعلت اولئك الذين حاولوا المحافظة على اللغات الكلاسيكية في مناهج التعليم يلجأون إلى نظرية الترويض العقلي لكي يبقوا سيطرتهم على التربية . فقد رأوا إنه بامكان درس اللغة اللاتينية واللغة اليونانية تدريب التفكير ونقل هذا التدريب كما هي الحال في درس الرياضيات الذي تكلم عنه «لوك». واستعمل الكلاسيكيون، لابقاء درس اليونانية واللاتينية في المنهاج ، نفس الحجج التي استعملها «لوك» لتبرير ضم درس الرياضيات إلى المنهاج . وحتى الواقعيين العلميين دافعوا عن أهمية مركز المواضيع العلمية في المنهاج ، على أساس قيمة هذه المواضيع الترويضية في تنمية القوى العقلية .

أما في المدارس الإبتدائية فكان تأثير مفهوم الترويض العقلي بتنشيط التمرين على الاملاء والحساب والقواعد وتأجيل المواضيع الأخرى كالتاريخ والجغرافيا ومبادىء العلوم (دروس الأشياء) وبدلاً من أن تعلم المواضيع الترويضية لأجل فائدتها في تكوين عادات مفيدة وعملية في الحياة درست هذه المواضيع من أجل فائدتها في تنشئة قوى العقل العامة .

المؤسسات والتنظيم :

لم تقدم نظرية الترويض العقلي الا القليل ، من حيث التجديد في المؤسسات أو التنظيم التربوي ، بل نزعت إلى المحافظة على المدارس القائمةوتنظيمها التقليدي . وكون هذه الأنظمة التقليدية قد اعطت العالم رجالاً عظاماً وأدمغة كبيرة كان ذلك بحد ذاته سبباً كافياً لاستمرارها ، فتمسك المعلمون القائمون ورجال التربية بهذه النظرية واستخدموها لاستمرار نفوذهم وبقاء مؤسساتهم . وأخذت مدارس القواعد (الثانوية) في انكلترا واميركا والجمنازيوم في المانيا ،والكلياتوالجامعات في كل مكان من هذه النظرية ، قاعدة للدفاع عن بقاء نظامها التقليدي ومتابعة اساليبها التقليدية .

لم يثق « لوك » بالمدارس القائمة ، وحبذ ، كما فعل الواقعيون الحسيون ، نظام المعلم الفرد « Tutor » واعتبره أفضل وسيلة لتعليم « الجنتلمان » الشاب . وكان موقفه من تعليم عامة الشعب كالموقف الانكليزي الارستقراطي المعروف من ذلك ، وآمن مثل « مونتانيه » «Montaigne» بأن أي تربية تقدم لهم يمكن تأمينها في المعمل أو المشغل أو عن طريق «التتلمذ» اي التمرن على صنعة .

لكن نظام المعلم الفرد لم يصبح القوة العظمى في أيدي الترويضيين ، بل كان تلك القوة في مدارس الإنسانيين الثانوية والكليات والمدارس الإبتدائية التابعة للكنيسة والتي كان ينشطها الحماس الديني . وقد نظمت هذه المدارس تنظيماً كلياً على أساس الترويض الجسدي والخلقي والعقلي واستمرت هكذا حتى القرن التاسع عشر،فقد خصص منهاج الدراسة في المدارس الثانوية الانكليزية ، من ست إلى تسع سنوات كاملة ، إلى درس اللغة اللاتينية واليونانية ، شعراً ونثراً وكتابة ، خاصة النثر اللاتيني . ونستدل من الفقرة الآتية إلى أي مدى كانت مدارس القواعد اللاتينية (أي الثانوية) والكليات الاميركية منظمة على أسس فلسفة الترويض العقلي ، والفقرة مأخوذة من شروط القبول في كلية « هارفارد » سنة ١٦٤٢ أي جامعة « هارفارد » المشهورة اليوم :

« عندما يستطيع الطالب أن يفهم « تولي » Tully» أو أمثاله من المؤلفين الكلاسيكيين ، ويستطيع أن يكتب ويتكلم بلغة لاتينية صحيحة ، ويتقن الاسماء والأفعال في اللغة اليونانية ، عندئذ فقط وليس قبل ذلك يصبح قادراً على الدخول إلى الكلية »[١٠]

وبقيت امتحانات الدخول في « اكسفورد » حتى عام ١٨٥٠ وفي « كامبردج » حتى عام ١٨٥١ ، تتكون فقط من المواضيع الكلاسيكية والرياضيات .

وبقيت المدارس الثانوية الالمانية (جمنازيوم) تتمشى بحسب المفهوم الترويضي حتى القرن العشرين ، وتمشت بحسبه المدارس الرسمية في انكلترا حتى أواخر القرن التاسع عشر ، كما تمشت بحسبه أيضاً مدارس القواعد اللاتينية (الثانوية) الاميركية حتى حلت محلها المدارس الثانوية « الاكاديمي » في أواخر القرن التاسع عشر . ولا نزال حتى يومنا هذا نجد في كثير من البلدان عدداً من المربين لا يستهان به يعملون على أساس نظرية الترويض العقلي فيدافعون عن المواضيع الترويضية القديمة كالقواعد واللغة اللاتينية والجبر والهندسة باعتبارها أهم المواضيع التي يجب أن يشملها المنهاج ، لأن هذه المواضيع هي التي تنشىء العقول العظيمة بما تقدمه من تدريب على التفكير المنطقي .

ففي لبنان مثلاً نجد أثر نظرية الترويض العقلي واضحاً في منهاج التعليم الثانوي ،

---

(10) Wilds,... op. cit p 365

حتى ان شهادة التعليم الثانوي بفرعيها سميت بأسمي المواضيع الترويضية « الفلسفة » و « الرياضيات » . مما يشير بوضوح إلى إيمان القائمين على التربية بأهمية هذه المواضيع من الناحية الترويضية . كما وأن معظم البلدان العربية ، التي تأثرت نظمها التربوية بنظم اوروبا اللاتينية في القرن التاسع عشر والربع الأول من القرن الحالي ، لا تزال مناهجها ونظمها التربوية متأثرة بنظرية الترويض العقلي لحد ما .

طرائق التربية :

لقد أستمر الترويضيون ، بوجه العموم ، باستعمال الطرائق الشكلية « الشيشرونية » لأنهم وجدوا تبريراً جديداً لهذه الطرق المملة وغير المشوقة . وعندما نبحث الطريقة عند الترويضيين يتضاءل شكنا في نزعة « لوك » الترويضية بالنسبة إلى الأهداف والمنهاج . فقد بنى « لوك » أساليبه التعليمية على أساس قوانين تكوين العادة واعتمد الطرائق التي تعود التلاميذ اساليب التفكير الصحيحة والمرغوب فيها . والتعلم بنظره هو تمرن وممارسة ، سواءاً كان التعلم جسدياً أم عقلياً أم خلقياً .

لا ريب في أن مفهوم « لوك » عن عملية التربية كان أوسع من مفهوم الترويضيين الذين أتوا بعده ، فقد قال بثلاث خطوات مستقلة في التعلم وهي : **الاحساس ، والتذكر ، والتفكير** ، أما التمرين، بنظره ، فهو تدريب هذه الخطوات أو الملكات الثلاث . فالانطباعات الحسية تشكل أساس التعلم لذا كان التدريب الحسي بالغ الأهمية . وتتكون المعرفة من الانطباعات الحسية والخبرات ، ولكن لكي يكون لهذه الانطباعات والخبرات فائدة يجب استخراجها من الذاكرة أي يجب تذكرها . لذلك كان من الضروري التشديد على تدريب الذاكرة. إن المعرفة المخزونة في الذكارة والتي يستطيع المرء أن يتذكرها هي المواد الخام للعمليات العقلية الأعلى والأهم التي يتضمنها التفكير . والتفكير هو أسمي انجاز يقوم به الإنسان ، وتدريب الفكر هو أهم ناحية في عملية التربية .

وقد أخذ « الترويضيون » المتأخرون يغفلون أهمية التدريب الحسي وركزوا جهودهم في التمرين على الحفظ الشكلي والتفكير الشكلي ، لكنهم ظلوا يؤكدون تكوين العادة إنما حصروا جهودهم ـ على الأقل في الشؤون الفكرية ـ في تكوين عادات الحفظ غيباً والارتباطات المنطقية . وبدلا من أن يدربوا على مواد نافعة ركزوا تدريبهم على المواد الصعبة فقط . وقد خلطوا بين ما هو غير ملذ وبين الصعب ، وإذا ما تبرم الولد أو تضجر

من موضوع ما ، كان ذلك بنظرهم دلالة أكيدة على صعوبة الموضوع ، ولذلك فهو مفيد للتدريب على تنمية الذاكرة والتفكير . لقد الح « لوك » نفسه ، على أن تكون عملية التربية مبهجة بالنسبة إلى الولد بقدر المستطاع وقد اعترض على الانضباط الصارم ، واقترح استعمال طرائق مبهجة للدرس واستخدام وسائل اللعب لجعل التمارين مبهجة مستحبة . ولم يعن « لوك » البتة أن المواضيع الصعبة والجافة والتي لا يستسيغها التلميذ تكون بحكم ذلك ذات فائدة ترويضية .

على أن المدارس الترويضية ومعلميها اعتمدوا طرائق صارمة جازمة (ذات سلطة مطلقة) لأنهم اعتقدوا أن القوى الجسدية والعقلية وقوى الضبط الخلقي لا تتأتى إلا نتيجة التمارين الصارمة الجسدية والعقلية والسلوكية ، وهكذا أصبح عمل المدرسة رياضة جسدية وعقلية وخلقية ، يتقوى بواسطتها الجسد والعقل والضمير،ويتدرب التلميذ على الطرق الصحيحة . فالجسد يجب أن يتدرب بتمارين خشنة ، والخلق يجب أن يتكون بقمع الرغبات الطبيعية بصورة مستمرة ، والعقل يجب أن ينّمى بالقيام بتمارين متواصلة على الحفظ غيباً وتمارين على التفكير بالأشياء المجردة والمنطقية .

لقد آمن « لوك » بالتشويق عن طريق استخدام التشجيع والاستحسان بدلا من التخويف والتنكيل . وقد أوصى باستعمال المديح واللوم (التوبيخ) ، الأول يستعمل أمام الآخرين والأخير يستعمل على انفراد . أما العقاب البدني فلا يجوز استعماله الا في حالات العناد ، لأنه اعتبر العناد سبباً لكثير من الشرور التي تتأتى عنه فيما بعد . أما القوة فيجب استخدامها حين يكون الطفل صغيراً ، وعندما يكبر يجب أن تحل الثقة والاحترام محلها شيئاً فشيئاً .

في جميع المدارس التي سيطر عليها مفهوم التربية الترويضي طُبقت السلطة بأصرم وأشد مظاهرها فالعقاب البدني أُستعمل بافراط ولابسط الاسباب أو المخالفات . ولم يكن أمر تطبيق السلطة بأقصى الشدة والصرامة منوطاً بالمعلمين فحسب بل كان «الفلق» والارهاق في العمل يستعملان لمعاقبة المذنب ويطبقهما الاولاد الكبار في حق الصغار كما يفعل المعلمون ، وبذلك زادت مساوىء النظرية .

المذهب العقلي
أو
نظرية العقلانية

كان هدف المذهب العقلي ، في الأصل ، الاحتجاج على سلطة الكنيسة الجائرة وعلى سلطة الدولة ، أما في النهاية فقد أصبح احتجاجاً على يقظه قوى الديمقراطية ونشر التعليم العام.وكانت هذه الحركة من حيث مناداتها باستعمال العقل ضد قيود التقليد والسلطة حركة مشكورة ، أما من حيث إهمالها حاجات الشعب وحقوقهم فقد كانت حركة منقوصة وغير مشكورة .

والحركة العقلانية كانت جد ضرورية وكان العصر بحاجة ماسة إليها فقد عُرف القسم الأول من القرن الثامن عشر بالتعصب الضيق في حقلي الدين والحياة الإجتماعية كما عُرف بالاستبداد المطلق في السياسة والحكم . وبعد أن هدأت الدفعة الأولى من الاصلاح الديني محاطة بالكره الناتج عن الحروب الدينية ، تركز الدين عند البروتستانت والكاثوليك على القبول المطلق بالعقائد والممارسات الدينية التي لا يجوز الانحراف عنها مهما كان ذلك الانحراف ضئيلاً . وكانت المعتقدات الدينية والسلوك الاجتماعي يبنيان على الخرافات والأمور الخارقة للطبيعة ، كما كانت السلطة في جميع مظاهر الحياة تقوم على الوحي وليس على العقل .

وكانت السلطة الحكومية بأيدي ملوك حكموا باسم « الحق المقدس » فكانوا في أحسن حالاتهم مستبدين محسنين وفي اردأها ملوكا مستبدين . وقد استطاعت انكلترا فقط أن تصل إلى ملكية دستورية بفضل « شرعة الحقوق » «Bill of Rights» التي نشرها البرلمان الانكليزي عام ١٦٨٩ ، بيد أن ذلك كان ظفراً للبرلمان فقط ولم يكن ظفراً لعامة الشعب . أما في بروسيا والنمسا وروسيا واسبانيا فلم يجتمع البرلمان إلا نادراً ، لكن

الحكام المستبدين المحسنين حاولوا ، على الرغم من أن حكمهم كان استبدادياً مطلقاً ، تحسين أحوال الشعب في سبيل مصالحهم ومطامحهم القومية ، مطبقين بذلك القول المشهور « كل شيء للشعب ولكن لا شيء بواسطة الشعب » . أما في فرنسا فان الحكم المطلق تجرد من كل شعور بالخير نحو مصالح الشعب فكانت له اسوأ الثمار ، وكان البلاط الفخم في « فيرساي » الذي تمثل فيه البذخ المفرط والذي قام على اعناق شعب فقير مثقل بالضرائب ، أكبر دليل على هذا الوضع السيء .

وهكذا اشتركت مؤسستان اجتماعيتان قويتان مستبدتان ، الكنيسة والدولة ، بحجز حرية الفرد التي كانت من أولى ثمار النهضة ، وبوقف الاعتراف بحاجات عامة الناس التي قال بها المصلحون أولاً ، وكان الواقعيون أول من عبر عنها . وكانت الحاجة ماسة إلى قوة فائقة ذات قدرة كافية لكسر رباطات السلطة المستبدة المبنية على الافتراضات والتقاليد ، وقادرة أن تؤمن لعامة الناس حق التفكير والعمل بحرية . وقد وجدت هذه القوة في العقلانية أو المذهب العقلي ، ولكن بحصرها قوة التفكير بقلة ارستقراطية فشلت في تحقيق امكانياتها تحقيقاً كاملاً . لقد نجحت في مهاجمة النظرية السياسية القائلة بالسلطة المطلقة ، ومهاجمة استبداد الكنيسة التعسفي . ولكنها أهملت بتصلب حاجات الفلاحين والعمال . ولما كانت هذه الحركة ارستقراطية بجوهرها فمن الطبيعي أن تقتصر نتائجها على تأمين الحرية العقلية لفئة قليلة فقط . وبقدر ما كانت هذه الحركة مفيدة في بعض الاعتبارات كانت ضد الديمقراطية وضد نشر التعليم العام بين الجماهير.

لقد نشأ المذهب العقلي (العقلانية) أولاً في انكلترا حيث كان تأثيره في الأكثر سياسياً، وعلى الرغم من أن « لوك » لم يتنكر قط للمسيحية إلا أنه أعتبر العقل القوة الرئيسية التي يجب أن تُنَمَّى. وفي حماسه لتنمية عقل الفرد واستخدامه أكد على الحرية العقلية التي تمكن العقل من السيطرة على الإنسان، ويعتبر من هذه الناحية أول « العقلانيين » . وقد أثرت اراؤه في تأملات « هيوم » «Hume» و « باركلي » «Berkeley» الفلسفية وساعدت على تنمية الشك وإنكار الوحي في انكلترا .

ولقد وصلت عبادة العقل أوج مجدها في فرنسا . وكان الفضل في ادخال الحركة العقلانية إلى فرنسا التي رحبت بها ترحيباً حاراً ، إلى « فرنسوا فولتير » (١٦٩٤ - ١٧٧٨) الذي تأثر بالمذهب التجريبي «Empiricism» الذي قال به « لوك » ،

وبالفلسفة العقلانية التي قال بها « ديكارت » «Decartes» ، والتي مجدت تفوق العقل وأوجدت طريقة مضبوطة لتدقيق الحقيقة واكتشاف نواميس الطبيعة التي لا تتبدل . وقد أكمل أحكام النظرية العقلانية جماعة يدعون أصحاب دائرة المعارف ، بقيادة « دينس ديديروه » «Denis Diderot» (١٧١٣ - ١٧٨٤) محرر دائرة المعارف الفرنسية التي كُتبت في ذلك العهد . ومن بين الأعضاء البارزين في هذه الكتلة كان « هلفتيو » «Helvetius» و « هولباك » Holback» و « مونتسكيو» «Montesqieu»و « تيرغو » «Turgot»و « لاميتري» «La Mettrie»وقد سمى العقلانيون الفرنسيون ، بفعل الغرور والمغالات في الثقة بالنفس ، انفسهم « المستنيرين » ومن هنا سميت الحركة العقلانية في بعض الأحيان « الإنارة » أو « التثقيف » ، أو التنوير . (١١)

أهداف التربية :

كان هدف العقلانيين من التربية تدريب أولئك الذين يستطيعون أن يفكروا بحيث يصبح في امكانهم فك قيود السلطات الدينية والسياسية والإجتماعية التي كبلت حريتهم الفكرية ومنعتها من النمو ، وكان القصد تمكين الإنسان من التفكير المستقل بنفسه، ومن اختبار الأشياء الإنسانية والالهية بقوة العقل . والهدف الأخير هو تحرير العقل من جميع القيود أو وسائل القمع . « لقد وطد العقلانيون العزم على تحرير عقل الإنسان من سلطة الأرهاب الخارق للطبيعة ومن المعتقدات الدينية التقليدية وتحرير المرء من المظالم القانونية واستبداد الدولة السياسي » (١٢)

لقد استهدفت العقلانية تنشئة الفَرد الذي يستطيع أن يسيطر على جميع جوانب حياته بواسطة التفكير النقاد الهادىء والذي يستطيع أن يقمع كل انفعال أو حماس تلقائي. وقد تأكد العقلانيون أن هذا الهدف لا يمكن أن يحققه إلا أفراد قليلون ، لذلك لم تطبق الفلسفة العقلانية في الحياة، والأهداف العقلانية في التربية، إلا على الطبقة العليا . وبمعنى آخر استهدفت العقلانية تربية «الجنتلمان» الشاب كما استهدف ذلك مذهب الترويض، وكانت موجهة نحو تعليم الشاب أن يفكر بنفسه، وأن يحكِّم عقله بعواطفه،

(11) Wilds,...op.cit pp. 368- 369

(12) Duggan, Stephen P., A Stùdents' Text Book in the History of Education, P. 195 New York, D. Appleton- Century Company, 1936

وأن يتجنب اظهار المشاعر السافلة أو الخسيسة وأن يحيا حياة «معقولة» (عقلية) في مجتمع سيتماد في التصنع . وقد استهدفت تربية فئة قليلة تربية عقلية ، لكي يحل الفكر محل التقليد والتعصب عند الذين يسيطرون على المجتمع ، ولكي يسيطر العقل على الطبقة المتعلمة بصورة اجمالية . وكان هدف العقلانيين انشاء ارستقراطية جديدة من الذكاء تحل محل الارستقراطية القديمة القائمة على العائلة والمركز الاجتماعي والكنيسة . ارستقراطية جديدة مكونة من الأدمغة تحل محل الارستقراطية القديمة المبنية على الدم .

وكانت أهداف « فولتير » والذين سموا أنفسهم « المستنيرين» أو « المثقفين » أو « جماعة دائرة المعارف »،سلبية وهدامة بدلاً من أن تكون إيجابية بناءة . لقدحاولوا منع التعصب والتقليد والخرفات والتحيز والظلم والابهام والاستبداد المطلق من التأثير تأثيراً عكسياً على حياة الناس الأذكياء ، لكنهم لم يفعلوا إلا القليل لتنمية قوة التفكير ، تلك القوة التي مدحوها كثيراً ، لكي تصبح دليلاً لحياة أفضل ووسيلة لحل الكثير من المشكلات الخاصة والعامة . لقد كانت الحركة أقرب بطبيعتها إلى ثورة دينيةوسياسية، منها إلى محاولة بناءة لاقامة نظام إجتماعي جديد . فكانت حركة هدامة أكثر منها بناءة .

أنواع التربية :

إن التربية التي اسفرت عن هذه الأهداف كانت ارستقراطية لأنها كانت « عقلانية » . لقد كان « فولتير » وزملاؤه ارستقراطيين كارستقراطيي العهد القديم الذي قاوموه . لم يؤمنوا أن عامة الناس يمكنهم استخدام العقل ، ولم يستطيعوا قبول مجرد الفكرة إن الطبقات الدنيا يمكنها أن تتعلم ، وقد أشار « فولتير » إلى عامة الناس وسماهم « سوقة » وقال إنهم يحتاجون إلهاً وملكاً لكي يحكماهم وقال : « سيبقى الناس دوماً بلهاء متوحشين . إنهم ثيران يحتاجون النير والكرباج والقش » [١٣]

وكان موقف أصحاب دائرة المعارف كموقفه تماماً ، فلم يظهروا إهتماماً أكيداً بشقاء عامة الناس . ولم يبدوا أية رغبة في اشراك الناس بمعلوماتهم الفكرية وقوتهم على التفكير ، فهذه المميزات التثقيفية كانت وقفاً على « المستنيرين » هم أنفسهم أي الطبقة العليا التي منحت الذكاء الذي عظموه ومجدوه . والعقلانيون لم يؤمنوا بالتعليم العام

(13) Wilds...op.Cit- p. 371

للجميع . وكانوا يؤكدون كل التأكيد على تدريب الفكر ، أما التربية الجسدية والجمالية والمهنية فكانت مهملة .

وقد أعتبر العقلانيون التربية الإجتماعية ضرورية ، ولكنها كانت تربية شكلية واصطناعية فقد نموا الآداب واللغات والذوق إلى أقصى الدرجات ولكن هذه الثقافة كانت اصطناعية فارغة وباردة . وقد مجدوا المهارة والذكاء والنباهة ، وأطروا المحادثة البرّاقة ، والآداب والتهذيب والذوق السليم . وحل تدريب العادات والآداب محل التربية الخلقية ، ولم تصل الأخلاق في الانحطاط إلى دركة أسفل مما وصلت اليه في هذا العهد .

منهاج التربية :

لقد ضم منهاج التربية العقلانية كل ما هو « معقول » أي « مبني على العقل » ورفض كل ما كان « غير معقول » . فتضمن كل الحقائق التي تجعل الإنسان حراً ، وكانت المواضيع الفلسفية والعلمية أهم المواضيع وأعظمها قيمة . وأصبحت المجادلات العلمية والفلسفية حامية بين طبقة المفكرين ، حتى أن سيدات الطبقة الارستقراطية كانت تناقش آخر النظريات . وكانت معرفة النواميس الطبيعية التي اكتشفها العلماء تستكمل بمعرفة النواميس البشرية التي إكتشفها الفلاسفة ، وحلّ « التثقيف » أو « الإستنارة » محل التقاليد في منهاج التعليم . وعلى الرغم من أن مادة المواضيع الفكرية التي أتى بها جماعة « المثقفين » كانت سطحية ، فانها كانت أكثر شمولاً من أي منهاج آخر منذ عهد اليونان القدامى ، فقد تميزت بشمول مدهش **على الرغم من كل ما إتصفت به من المادية والألحاد والشهوانية** .

وكان منهاج التربية العقلانية يضم الفلسفة ، والفن ، والآداب والتهذيب الإجتماعي ، أما الدين ووقائع الأعمال اليومية فلم يجدا مكاناً في هذا المنهاج . وحلت الآداب والعادات المصقولة ، واللياقة (الاتيكات) والأصول الإصطناعية الشكلية ، وقواعد الرغبة الذاتية الخ كل هذه حلت محل أصول الآداب والأخلاق الصحيحة ـ وحل محل القيم الأخلاقية القديمة التساهل الجنسي ، وعدم الحشمة والخيانة الزوجية ، والانغماس في الملذات ، والتبذير الخ . . وأصبحت فضائل الأخلاق التقليدية غير « معقولة » بنظر العقلانيين ولا تستحق إلا السخرية والتحقير . وقد أسهم المجتمع

المتفسخ ، بشكلياته وتصنعه بقسط وافر في تربية الفرد في هذا العصر .

المؤسسات والتنظيم :

لم يكن العقلانيون رجال تربية لذا لم يقدموا إلى التربية أي شيء بناء من حيث المؤسسات التربوية والتنظيم التربوي ، لا بل على العكس فإن ما قالوه بحق المدارس والمعلمين كان في الدرجة الأولى هداماً بطبيعته . لقد انتقدوا كل المؤسسات التربوية التي تعيق حرية الفكر فنالت الكليات والمدارس قسماً من هذا النقد . ولما كانت العقلانية فوضوية بعض الشيء ، فقد عارضت كل ما كان نظامياً ولم تهتم ببناء المؤسسات التربوية أو التنظيم التربوي . وكانت تتضمن نوعاً من التربية الذاتية عن طريق القراءات والنشرات والنقاش في الصالونات والمجتمعات . وكان عمل رجال دائرة المعارف في نشر « دائرة معارفهم » الجديدة التي ضمت كل المعلومات العلمية والفلسفية المعروفة حتى وقتهم ، دليلاً على نوع المؤسسة التربوية التي اعتبرها العقلانيون مفيدة في تحقيق أهدافهم .

أما المدارس التي كانت عاملة في عهدهم فهي المدارس الثانوية التي كانت قائمة في عهد الإنسانيين . وكان معلمو الرقص الهيئة الرئيسية لتربية أولاد الطبقة الاستقراطية المنكودي الحظ، فكانوا يلقنونهم التصنع السائد في مجتمعهم ويحاولون أن يجعلوا منهم رجالاً مصغرين أي الرجل في ثوب الولد .

طرائق التربية :

لما كان الهدف الأكبر للتربية العقلانية هو تنمية الفكر فقد لجأ العقلانيون إلى تطبيق نظريات المذهب الحسي والمذهب الترويضي في طرائقهم ، واعتقدوا أن الإنسان كالآلة ، وإن العمليات العقلية العالية التي يقوم بها هي نتيجة الانطباعات التي تركتها الاشياء على أعضاء الحس ، ولا يمكن معرفة شيء إلا إذا ظهر للحواس ، لذلك يجب أن تتم ، كل العمليات الفكرية (الاستدلالية) ، بحسب طريقة «بيكون» الاستقرائية . أما الوحي أو التخيل أو الشعور فليس له أي مكان في طريقتهم . وكل شيء يجب درسه بالتحليل النقدي وفي جو العقل الهادىء الرصين .

أما المميزة الرئيسية لطريقتهم فقد كانت تطبيق التفكير الهادىء على كل ناحية من نواحي الحياة الإنسانية والمؤسسات الإنسانية ، ورفضوا بسخرية كل ما لايمكن اخضاعه إلى هذا الإمتحان . وبنتيجة هذا الأهتمام الكلي بطريقة التفكير أهملوا بصورة طبيعية كل الجوانب الحسية في الحياة ورفضوا بهزء وسخرية كل إيمان وكل مؤسسة واعتبروها أعداء للتفكير المنطقي . وقد مجدوا عبادة الفكر واعتبروه الوسيلة الوحيدة « للاستنارة » و «التثقيف» حتى أنزلوه منزلة الدين وأصبح « العقل إلاَهم» .

مَراجع الفصل الرابع

1 — **Demiashkevich, Michael;** An Introduction to The Philosophy of Education, — 288, New York, American Book Company, 1935

2 — **Duggan, Stephen p;** Studentés Text Book in The History of Education, New York D. Appleton-Century Company 1936.

3 — **Eby, Frederick, and Arrowood, Charles, F.,** The Development of Modern Education, — New York, Prentice-Hall Inc. 1934

4 — **Graves, Frank p;** Great Educators of Three Centuries, New York, The Macmillan Company, 1912.

5 — **Hart, Joseph. K.,** Creative Moments in Education New York, Henry Holt and Company, 1931

6 — **Laurie, Simon S.,** Development of Educational Opinion, New York, The Macmillan Company, 1903

7 — **Messenger, James F.,** An Interpretive History of Education, New York, Thomas y. Crowell Company, 1931

8 — **Monroe, Paul;** A Text Book in the History of Education, New York, The Macmillan Comany, 1916

9 — **Noble, Stuart G.,** History of American Education, New York, Farrar and Rinehart, Inc. 1938

10 — **Wilds, Elmer , Harrison;** The Foundations of Modern Education, Rinehart and Company Inc. New York, 1950

الفصل الخامس

التربية وفقاً للطبيعة

النزعة الطبعيّة

كانت الحركة المعروفة «بالنزعة الطبيعية» أو «المذهب الطبيعي» من اكثر الحركات التربوية،التي ظهرت في القرن الثامن عشر، نفوذاً وتأثيراً. فعلى هذا المذهب أو المفهوم التربوي، قامت النزعات «السيكولوجية» و «العلمية» و «الإجتماعية» التي تميزت بها « التربية الجديدة » في العصر الحديث. وفي الحقيقة ان الحركة الطبيعية هذه قد فعلت اكثر من اي حركة تربوية اخرى في تغيير روح وأهداف وطبيعة الممارسات التربوية . فجميع النظريات التربوية التي اتت فيما بعد مدينة بالكثير إلى «المذهب الطبيعي» الذي ساد في اواخر القرن الثامن عشر. ولقد ترك هذا المذهب اثره في الفكر الإقتصادي والسياسي والإجتماعي أيضاً. لذلك يجب أن يدرسه المربي باهتمام خاص ليس فقط من أجل تأثيره على النظريات والممارسات التربوية السائدة اليوم بل أيضاً لكونه الأساس لكثير من البنيان السياسي والإقتصادي في معظم بلدان العالم اليوم ، خاصة بتأكيده على الفردية واحترام الفرد والحقوق الشخصية .

كان المذهب الطبيعي نتيجة، من جهة، وسبباً أو سابقة من جهة أخرى. فقد كان في بعض الإعتبارات استمراراً لبعض مظاهر الواقعية الحسية وكان في الوقت نفسه سابقاً لحركة التكامل او النماء السيكولوجي التي ظهرت في القرن التاسع عشر. ويقول المذهب الطبيعي بسير التربية وفقاً للطبيعة . أما لفظة الطبيعة فهي مفهوم عام وقد يحصل ارتباك عند تفسيره خاصة عند استعماله لبحث الشؤون التربوية . فقد تعني «التربية وفقاً للطبيعة» **اكتشاف النواميس** الطبيعية **وصياغتها وتطبيقها** في عملية التربية . وهذا الهدف فكر به الواقعيون الحسيون لكنهم لم يفعلوا إلا القليل في تحقيق هدفهم عملياً. وقد اعتقد «بيكون» و« راتكِ» و «كومينيوس» إن المربي يجب أن يراقب الطبيعة ويتعلم منها ،

ويدرس طرقها ويبنى طرائق التربية عليها ، ولكننا لا نعتبر هؤلاء المفكرين المربين من أصحاب المذهب الطبيعي، وقد فشلت نظريتهم الطبيعية لأنها بنيت على تفكير مغلوط قام على اساس المشابهة. وحتى «كومينيوس» نفسه لم يكن دقيقاً في إقامة هذه المشابهة وكانت كتاباته مشحونة بسوء تطبيق المشابهات الطبيعية.(١)

وقد تعني أيضاً ، «التربية وفقاً للطبيعة»، التربية حسب القوانين الطبيعية للنمو البشري. فلكي نعرف كيف نربي الفرد يجب أن نفهم طبيعة نموه، ويجب تحديد «هدف التربية» و «طريقتها» بدرس طبيعة المتعلم . كان هذا النوع من الطريقة الطبيعية في التربية»مقبولاً لدى المربين القدامى أمثال «افلاطون» و «كوانتيليان» «Quintilian» و «استشام» «Ascham» و «كومينيوس». وعلى الرغم من أنه لم يُعبر عن هذه الفكرة تعبيراً كاملاً إلاّ في القرن التاسع عشر وعلى أيدي السيكولوجيين، فقد كان «لطبيعيي» القرن الثامن عشر الفضل الاول في تعميم هذه النظرية في عالم التربية ، وقد اعترف السيكولوجيون بهذا الفضل لهم .

وقد تعنى « التربية وفقاً للطبيعة » العودة إلى ما هو طبيعي وترك كل ما هو مصطنع . كانت هذه الفكرة أعظم ما قدمه الطبيعيون إلى الفكر التربوي ، وبهذا المعنى سنستعمل لفظة «المذهب الطبيعي». . كان الهدف الخاص، الذي استهدفته حركة «المذهب الطبيعي» حياة الطبقة العليا المتناهية في التصنع فهاجمتها بعنف، كما هاجمت ، بصورة خاصة، تعليم الأولاد الأمور المصطنعة ، ونددت بقمع التلقائية الطبيعية أي الفعالية الذاتية في الولد ومعاملة الأولاد وكأنهم « تماثيل عرض » «مانكان »، وتكبيرهم قبل أوانهم بما يفرض عليهم من عادات وسلوك وتقاليد مفروضة على الكبار. لقد اسف الطبيعيون لفقدان الحياة البسيطة من البيت كما حزنوا لتخصيص المربيات والممرضات والمربين للأولاد وأبعادهم عن الأهل . إن المذهب الطبيعي يعني العودة إلى حياة البيت البسيطة المبهجة والعناية بالاولاد عناية طبيعية.(٢)

وقد التقى «المذهب الطبيعي»«بالمذهب العقلي»من حيث تأكيدهما على حقوق الفرد والثورة على سلطة الدولة المطلقة وسلطة الكنيسة التعسفية، أما فيما عدا ذلك فقد كانت

(1) Monroe Paul, A Text Book in the History of Education, P.P. 533-536, NewYork, The Macmillan Company, 1922.
(2) Monroe .. Ibd. P.P. 553-559.

الحركتان مختلفتين كلياً . فقد رأينا أن الثورة العقلانية التي قام بها «فولتير» و « اصحاب دائرة المعارف»، كانت ارستقراطية تستهدف اقامة ارستقراطية عقلية تحل محل ارستقراطية المولد والقوة ـ أما الحركة الطبيعية فقد كانت ثورة ليس ضد ارستقراطية الدم فحسب بل ضد ارستقراطية الفكر أيضاً . والحركة الطبيعية كانت ضد الاستبداد والادعاء الفكري على السواء، وعلى عكس العقلانية فإنها لم ترفض كل مؤسسات القرون الوسطى ذات السلطة، فحسب، بل رفضت أيضاً كل عرف وتقليد مألوف وكل تصنع أتى به المجتمع المثقف وبناه على الفكر، لقد طالب هذا المذهب بالعودة إلى الحالة الطبيعية البسيطة التي تسيطر عليها المشاعر البسيطة . العقلانيون عبدوا العقل ، والطبيعيون عبدوا المشاعر . ولما كانت المشاعر عنصراً يشترك فيه كل الناس فقد كانت الحركة الطبيعية ديمقراطية .

كان «جان جاك روسو» (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) ابرز الطبيعيين والمدافعين عن المذهب الطبيعي في التربية . ولم يكن أثر هذا المفكر والكاتب الفرنسي العظيم كبيراً في التربية فحسب ،بل من الصعب أن نهمل تأثيره الهائل في مجرى الحضارة الحديثة نفسها . فان كتاباته في الحكومة والمجتمع والدين والزواج احدثت ثورة في الاراء السائدة في عهده، كما وأن نظرياته عدلت كثيراً من الحياة الإجتماعية والسياسية الحديثة . وكان كتابه العظيم «العقد الإجتماعي » أساس النظرية السياسية الديمقراطية، وكان لمؤلفاته وكتاباته اثر فاعل في الدين وفي الحياة الزوجية والعائلة . أما تأثيره على التربية ، وهذا ما يهمنا في الدرجة الأولى ، فكان عظيماً في توجيه التربية الحديثة . لقد جمع آراءه التربوية في كتابه «اميل» الذي نشره عام ١٧٦٢ والذي يُعتبر من أعظم الكتب التربوية وأفعلها أثراً . وقد أحدث هذا الكتاب ضجة حتى عند نشره للمرة الأولى ، فأثار غضب زعماء الكنيستين ، الكاثوليكية والبروتستانتية واعتبروه اكثر كتب العصر الحادا وجوراً ، بينما قرأه عديدون آخرون بشغف وأفادوا منه وتأثروا كثيراً بما حواه من نظريات وعقائد . لا نود أن ندخل هنا في تفاصيل حياة « روسو » بل نكتفي بالقول أن آراءه وعقائده كانت لدرجة كبيرة، نتيجة الحوادث المفجعة والمغامرات المتنوعة التي مر بها في حياته .

لم يكن «روسو» معلماً ممارساً ، بل كان نظرياً صرفاً بسيطاً ، لم يحاول البتة أن يطبق عملياً أيا من نظرياته أو مبادئه التربوية . وفي الواقع أنه أدخل أولاده إلى ملجأ

للقطاء، فور ولادتهم ولم يعرهم أي اهتمام بعد ذلك . وربما كان قد اكتشف ، كغيره من المربين النظريين ، نقاط المبالغة والضعف في آرائه لو جربها عملياً . أما تطبيق آرائه التربوية فقد قام به غيره واكتشفوا فوراً إنه يجب إدخال بعض التعديلات على منهاجه المقترح .

وقد قام «جون برنارد بيزدو» «Johann Bernard Basedow» (١٧٢٣ - ١٧٩٠) في المانيا، باولى محاولات لتطبيق نظريات «روسو» وعقائده الطبيعية، و «جون» هذا كان معلماً المانياً وقد تأثر كثيراً من قراءة كتاب «اميل» فجمع بعض الأموال على أثر كتاب وجهه إلى المحسنين عام ١٧٦٨، لتأسيس مدرسة يسميها «المدرسة الخيرية» «philanthropinuma» وقد حاول أن يطبق في هذه المدرسة الآراء الطبيعية الجديدة. ثم كتب عام ١٧٧٤ كتابين، حاول فيهما تعديل اراء «روسو» الطبيعية. فاستُقبل كتاباه بحماس فائق وكانا مع كتاب «اميل» الاساس الذي قامت عليه حركة المذهب الطبيعي في المدارس. وعلى الرغم من ان مدرسة «بيزدو» الخيرية لم تعش طويلاً إلا أنها كانت حافزاً لإنشاء مدارس أخرى فتحت الطريق أمام اصلاح التعليم الإبتدائي.[٣]

التربية الطبيعية
(بحسب المذهب الطبيعي)

اهداف التربية

لقد استهدف المذهب الطبيعي،كما وضعه «روسو»،المحافظة على الخير الطبيعي والفضائل الطبيعية في الفرد، وتكوين مجتمع قائم على الإعتراف بحقوق الفرد الطبيعية . وكان هدفه الأخير من التربية بناء مجتمع يستطيع جميع أفراده تحقيق الفضائل الطبيعية البدائية ـ **المساواة والأخوة والبساطة والحرية**.

لقد استهل « روسو » كتابه اميل بالعبارة الآتية : «كل شيء يكون جيداً حين يخرج من يَدَي خالق الطبيعة ، وكل شيء يفسد في يدي الإنسان » . من هذه العبارة نستطيع أن نرى وجهة النظر التي بنى عليها «روسو» أهدافه التربوية . لقد نظر إلى التربية كعملية سلبية ، تقوم على سياسة عدم التدخل . ويستهدف « روسو » تفادي شرور المجتمع

(3) Monroe, Ibd. P.P. 577-583.

المتصنع لكي يتمكن الخير الطبيعي في الولد من الظهور بحرية ومن تلقاء ذاته . ويقترح السماح لمواهب الولد الطبيعية بالنمو الحر، وتثقيف طبيعته الفردية بذاته ، وتنمية إمكاناته الطبيعية ، وميوله الفطرية . ولما كان الولد بطبيعته مطبوعاً على الخير عند ولادته يجب اعطاء غرائزه وميوله ومشاعره الحرية الكافية لتعبر عن نفسها تعبيراً كاملاً .

من الخطأ أن نظن بأن « روسو » كان معارضاً للتنظيم الإجتماعي ، إنما كان يستهدف اقامة نوع جديد من النظام الإجتماعي . لقد اعتقد أن التنظيم التقليدي للمجتمع قد خلق عدم مساواة مصطنعة جعلته من المستحيل على الإنسان أن يحقق ذاته ، فنادى بالعودة إلى نظام اجتماعي مبنى على « نظام الطبيعة ». وكان هدفه اعداد الفرد الذي يستطيع أن يدخل بحماس وفعالية ، جميع العلاقات البشرية في مجتمع مكيف وفقاً لخصاله وإمكاناته الطبيعية ، مجتمع يستطيع أن يعيش فيه إلى أقصى الحدود، حياة «الإنسان الطبيعي ». لم يشأ « روسو » أن يلغي المؤسسات الحضارية ، إنما شأ أن يطور هذه المؤسسات **كالكنيسة والدولة والعائلة والمدرسة** ، لكي تصبح منسجمة مع مبادىء الطبيعة الأساسية ولكي تتكيف وفقاً لحاجات الإنسان الطبيعي . وقد اكد في كتاباته الإجتماعية أن الحرية الشخصية والمساواة هما من حقوق الإنسان الطبيعية . وعندما يشترك الناس في مجتمع ما يجب أن يفعلوا ذلك بموجب عقد متبادل وعليهم : « أن يجدوا شكلاً للإتحاد يحمي الفرد ويدافع ، بكامل القوى المشتركة، عن مصالح كل عضو فيه، ويبقى الفرد في هذا الاتحاد ، رغم اتحاده بالجماعة ، خاضعاً لنفسه وحراً كما كان قبلاً». وهكذا سعى « روسو » إلى بناء مجتمع يتعاون فيه الجميع لحماية بعضهم البعض ، دون أن يفقد الفرد شيئاً من حريته الفردية . هذا كان رأيه بالمجتمع الطبيعي .

وكان المنهاج التربوي الذي وضعه ، «روسو » في كتابه «اميل» موجهاً نحو تربية اولاد الطبقة العليا.لقد اقتنع «روسو» بأن الفقير لا يحتاج إلى تربية لأن قربه من الطبيعة يحميه من التربية المصطنعة الكاذبة التي يعرض لها ابناء الطبقة العليا ، وبطبيعة حياة الفلاح تنشأ فيه الفضائل الطبيعية ـ **المساواة ،والتلقائية، والبساطة** . اما اولاد الطبقة العليا فهم بحاجة إلى تربية طبيعية لتحميهم من التصنع والكذب السائدين في مجتمعهم . فاقترح «روسو» نقل الولد إلى الريف حيث تجد ميوله الطبيعية المجال للاحتكاك الحر بالطبيعة فقط بعيداً عن المجتمع المزيف والتقاليد والمواقف والمنجزات الإجتماعية المصطنعة الكاذبة والتي على ابناء هذا المجتمع التكيف وفقاً لها .

وهكذا نجد أن هدف «روسو» التربوي كان فردياً جداً ، فقد اراد تربية تحُرر الجنس البشري من قيود المجتمع المصطنعة ومن ضغط السلطة البشرية أيضاً . والتربية بنظره ليست اعداداً إلى الحياة ، بل الحياة نفسها . وهي ليست اجراء يفرض من الخارج بل عملية نمو الفرد نمواً طبيعياً. وهدف التربية الأخير هو اقامة دولة طبيعية تحُفظ فيها حقوق الفرد كما هي في نواميس طبيعته الخاصة، وتسيطر فيها اذواق الشعب ورغباته البسيطة، ولا تعرقل رغبات الفرد واهتماماته الطبيعية، كما وان حريته لا تقمع ولا تمنع .(٤)

أنواع التربية :

إن التربية « الطبيعية » هي في الدرجة الأولى تربية « حرة»«Liberal» أي تتناول « الثقافة العامة » وليست تربية تخصص . لقد عارض « روسو » التربية التي كانت منتشرة في أيامه والتي استهدفت إعداد العمال والمواطنين وأعضاء المجتمع . وقد رأى أن تدريب المتخصصين وإعداد الحرفيين المتخصصين يعني إخضاع بعض أفراد المجتمع إلى البعض الآخر،واعتماد البعض على البعض الآخر . والتربية التي تُعد «العامل» أو «المواطن» تقلل من رجولته. وطالب «روسو» بتثقيف سخي حر لمواهب الولد الطبيعية، وبتنمية الإنسان كل الإنسان بدلاً من تدريبه على الحفظ أو التخصص الضيق.

وهو يعتبر التدريب المهني المباشر غير ضروري وكذلك يعتبر التدريب المدني المباشر . وقال « روسو » في هذا الصدد في كتابة « اميل » .

« إن التربية الطبيعية تعد لنا الرجل الطبيعي ،غير السفسطائي،الذي له مهنة واحدة وهي أن يكون « رجلاً » . وفي النظام الطبيعي كل الناس متساوون ، مهنتهم المشتركة الرجولة ، ومن يُعد إعداداً صحيحاً للرجولة لا يعجز عن إنجاز أي مهمة تتعلق بها . ولا فرق إن كان نصيب تلميذي أن يخدم الجيش أو الكنيسة أو المحكمة فالطبيعة تدعوه إلى الحياة البشرية ، ففن العيش (الحياة) هو المهنة التي أريد أن أعلمه . وعندما يتركني لا يهمني إن أصبح قاضياً أم جندياً أم كاهناً ، يهمني في الدرجة الأولى ، أن يكون رجلاً ، وأن يحقق كل ما يمكن أن يحققه الرجل » (٥)

(4) Monroe, Ibd. P.P. 551-556.
(5) Rousseau, J.J., Emile, P.5. Quoted by Davidson Thomas, Rousseau and Education According to Nature, p.p. 102-103, Charles Scribner's Sons, 1898.

صحيح أن « روسو » يطالب بأن يتعلم كل إنسان حرفة صناعية لكنه لا يطلب ذلك من أجل غرض مهني . فيقول أن أميل يتعلم حرفة لأن ذلك هو أفضل إستعداد لفهم العلاقات الإجتماعية وينقذه من خطر الطفيلية ، ويتغلب على أية نزعة لتحقير الذين يعملون بأيديهم ، ولأسباب مماثلة أوصى « بيزدو » «Basedow» بالاشغال اليدوية لجميع التلاميذ في مدرسته « الخيرية » . وبحسب المذهب الطبيعي لا يعد التلميذ إلى مهنة معينة أو مركز إجتماعي أو طبقة إجتماعية معينة ، بل يجب أن يعد ليكون قابلاً للتكيف فيتكيف وفقاً لظروف الحياة الصناعية المتبدلة والمجتمع المتبدل .

ويقول « الطبيعيّ » « أي صاحب المذهب الطبيعي » ، بتربية ديمقراطية عامة لجميع الناس ، وكان لعقيدته « **الحرية ، والمساواة ، والأخوة** » أعظم تأثير في دفع انتشار التعليم وديمقراطيته . لقد أعلن « روسو » «أن التربية هي ميزة كل إنسان حر وحق من حقوقه الطبيعية . وبما أن جميع الأولاد ، بحسب دستور الدولة ، متساوون ، فيجب أن يدرسوا معاً وبطريقة واحدة . وقد أصر « بيزدو » أيضاً على أن يتعلم أولاد الفقراء وأولاد الأغنياء معاً .

« يؤكد المذهب الطبيعي أهمية التربية البدنية والتربية الصحية ، والهدف من ذلك جعل الولد سليماً صحيحاً ، وأفضل طريقة لذلك هي بترك الطبيعة تأخذ مجراها . وقد وضع « روسو » عدة قوانين صحية معقولة ولكنها سلبية ، فيقول مثلاً لا يجوز حصر الطفل بالأقمطة ومنعه من الحركة أو الصراخ بل يجب تأمين أقصى الحرية لحركة اطرافه وصوته . أما الملابس فيجب أن تكون واسعة مريحة وأن تقتصر على ما هو ضروري ،ويجب أن تعنى بالطفل أمه وليس ممرضة مأجورة ،وأن يعرض لمقدار معقول من البرد والحرارة والخطر لكي يتعود على الخشونة فيصبح شجاعاً جرئياً . أماالأدوية والأطباء فيجب تجنبهم . كما يجب رفع كل ضغطعن الحرية الجسدية فيسمح للولد بالقفز والركض والتسلق والسباحة واللعب بصورة طبيعية في الهواء الطلق . . .

« لقد سلم الطبيعيون بالحاجة إلى تربية خلقية ولكنهم قالوا أن هذه التربية يجب أن تتم بطريقة طبيعية شأن غيرها ، أما التربية الخلقية العقلانية فمحرمة ولا يجوز تعليم الولد أراء عن الحق والباطل لأنه لا يستطيع فهمها . ولا يجوز تعليم الأخلاق بواسطة القوانين الاخلاقية وباستخدام التاريخ والأساطير وغير ذلك من الوسائل لأن هذه الأمور تتطلب

من الولد محاكمات عقلية ليس في مقدورة القيام بها . وقد أوصى «روسو» بالتربية الاخلاقية عن طريق العقاب الطبيعي ، لأن النتائج الطبيعة لأعمال الولد تمنع تكرار الأعمال التي كانت نتائجها غير طبيعية وبالتالي غير مرضية وغير مرغوب منها ، وتدعو إلى تكرار الأعمال الطبيعية وبالتالي المرغوب فيها . وهكذا بنظر الطبيعيين ، تأتي التربية الاخلاقية نتيجة الخبرة وليس نتيجة التعليم . وقد أيد «بيزدو»«Basedow» ذلك وقال إن الفائدة من التعليم الاخلاقي الرسمي قليلة وأكد أن كل تعليم عملي هو تعليم اخلاقي ويوصل بالتالي إلى حياة طبيعية . . .

«وأما التربية الفكرية فمحصورة بتربية الحواس ، وبتنمية التمييز الحسي والتعبير الحر عن أفكار الولد ، وكسب المعرفة بواسطة الرغبة والفضول الطبيعيين ، وبتأمين الفرص للتدريب على الملاحظة العلمية ، والتنقيب والاستنتاج ، أما الكتب فيجب أن تحتل مكانة ضئيلة في التربية ، كما يجب تجنب الكلام المنمق والالفاظ التي لا معنى لها . . .

« وأما التعليم الديني فيجب تأجيله إلى ما بعد الخامسة عشرة . لأن الولد لا يستطيع قبل هذه السن ادراك اللاهوت ، أما بعد هذه السن فيستطيع تعلم اللاهوت من تعبير الطبيعة عنه . ويدعو « روسو » إلى ديانة طبيعية بدلاً من ديانة موصى بها ، ويحبذ تفسيراً طبيعياً إلاهياً للحياة ، ويلح بأن يسمح لكل فرد بأن يتوصل بنفسه إلى الإيمان أو الدين . ويعارض تعليم الطقوس والمراسم الدينية لأنها تكرس الطائفية ولا تساعد كثيراً على تنمية احترام الله ومحبة الجار . والدين ، بنظر الطبيعيين ، يأتي من القلب وليس من الدماغ ، فيجب أن يحسه الإنسان لا أن يفكر به»[٦]

منهاج التربية :

لما كانت التربية ، بموجب « النزعة الطبيعية » ، سلبية بمعظمها بطبيعة الحال، كانت مهمة القائمين بها ابعاد المواضيع التقليدية عن الولد . ويتكون منهاجها من الظواهر الطبيعية وهذه يجب أن تعرض بالترتيب الطبيعي الذي تظهر فيه إلى الولد . وبدلا من أن يتكون المنهاج من العادات والأفكار التقليدية المأخوذة من مجتمع مصطنع ، يجب أن يتكون من نشاطات الولد ورغباته النابعة من صميم طبيعته . أما السلوك العادي

(6) **Wilds, Elmer, Harrison;** Foundations of Modern Education ; p.p. 386-389, New York, Rinehart and Company, 1950.

والمهارات التي اكتسبها الإنسان المتمدن والمعلومات المتراكمة التي توصلت إليها الإنسانية خلال الأجيال العابرة ، فيجب تجنبها . ويجب أن يكون برنامج التربية تفتيح قوى الولد الطبيعية لتسد حاجاته الطبيعية ، وعلى ذلك فيجب أن يبنى المنهاج من النشاطات التي تنبع بصورة طبيعية من حاجات الحياة .

وبدلاً من الكتب التي لعبت دوراً هاماً في المنهاج التقليدي ، طلب « روسو » تدريب **الحواس والعضلات والنطق** ، وعارض تعليم القراءة والكتابة والحساب ، لأنها تستخدم رموزاً مصطنعة وتحتاج إلى الكتب ، وكان يكره الكتب لأنها على حد قوله ، « تعلمنا التحدث عن أشياء لا نعرفها » ، و « تقف بين الولد والطبيعة » .

وقد أيد كتاب « روبنسون كروزو » «Robinson Crusoe»باعتباره الكتاب المدرسي الوحيد المستحب لأنه يصور طبيعة الإنسان المتفتحة في ظروف الحياة الطبيعية ، وهو بحد ذاته درس « الحياة وفقاً للطبيعة » ، وقد أوحت مؤلفات « بيزدو » فيما بعد ، كتابة حياة : « عائلة روبنسون السويسرية » على غرار « روبنسون كروزو » ولمثل أهدافه ، فكان هذا المؤلف بمثابة سابقة ، مهدت السبيل لنوع جديد من أدب الأطفال حل محل القصص الخرافية غير الواقعية ، والأساطير التي ساد استعمالها قروناً طويلة . وقد عارض « روسو » درس اللغات الأجنبية ، وقال أن الولد يجب أن يتعلم لغته الأم فقط وذلك بطريقة طبيعية لا تَصَنُّع فيها . أما القراءة والكتابة واللغة والأدب والتاريخ فهذه جميعها مواضيع يجب تجنبها . (٧)

لقد اشتمل البرنامج التربوي للطفل « اميل » على نشاطات حسية عضلية يبعثها فضوله الخاص . وقد شجّع هذا المنهاج النشاط كالركض والقفز والتسلق والسباحة ، ونمّى التمييز الحسي بالعد ووزن الأشياء وقياس المسافات ورسم الأشياء والغناء . واستخدم النطق والرسم للتعبير الحر عن أفكار الولد، كما اشتمل أيضاً على الزراعة والنجارة فتدرب «اميل» على استخدام جميع الأدوات المستعملة في الزراعة والنجارة والحرف الأخرى كوسيلة لتربية الادراك الحسي أو المحاكمة العملية فيه . وتعلم «اميل» الحساب والهندسة ليس كدرس رسمي بل كنوع من النشاط الإختباري في حياته الطبيعية .

(7) Wilds; Ibd p.p. 389-390.

وعندما كبر « اميل » أدخل في منهاج دروسه المواضيع الفكرية التي تستدعي التفكير . على أن الظواهر الطبيعية ، وليس العلاقات البشرية هي التي يجب أن تشغل انتباهه . فقد درس علم الفلك والجغرافيا على الطبيعة مباشرة وليس من الكتب . وكان على التلميذ أن يحضرً بنفسه الأجهزة الخاصة لدرس العلوم الطبيعية . وان يدرس الجغرافيا بدرس طوبوغرافيا الأرض بدلاً من درس الخرائط والكرة الأرضية . أما نشاطه في حقل الزراعة والفنون والحرف اليدوية فيستمر في هذه المرحلة أيضاً .

وأما درس الطبيعة البشرية والمؤسسات الإجتماعية فلايبدأ قبل سن الخامسة عشرة، ففي هذه السن يبدأ احتكاكه بالوضعيات الإجتماعية الفعلية ، فيزور السجون والمشاغل والمستشفيات حيث توجد تجمعات بشرية ، ويشترك بالعاب الجماعة حيث تظهر المميزات البشرية . ويدرس التاريخ بأسلوب سير الحياة كوسيلة ليتعلم كيف يعيش مع الآخرين . وعندما يصل «اميل» سن النضج ، يدرس بعناية النظام الإقتصادي والدستور السياسي والتصنيف الاجتماعي في اوروبا . وفي هذه المرحلة يدرس العلوم الطبيعية بطريقة مجردة عامة بعد أن كان قد درسها قبلاً بطريقة حسية . ويدرس اللغات القديمة لكي يزيد دقته في معرفة لغته الأم، ويدرس كذلك الآداب القديمة إلى جانب درس الآداب الحديثة . ويدرس في هذه المرحلة أيضاً الفلسفة والآداب والدين لكي ينمي في نفسه السلوك الإجتماعي الصحيح الذي يمكنه من القيام بدوره في الاسهام في تحسين النظام الإجتماعي .

أما موقف « روسو » من الدين وتعليم الدين في منهاجه فقد اثار عليه غضب الكنيستين الكاثوليكية والبروتستانتية ونقمتهما ومقاومتهما .

لقد آمن « روسو » إن إعطاء الولد فكرة عن اللاهوت حين لا يزال صغيراً ، يجعله يكوِّن مفهوماً خاطئاً عن الله يؤذيه ويسيء إليه ، ولا يجوز تعليم الولد الدين قبل سن النضج ، وإذ ذاك يجب اعطاؤه تعليماً دينياً يساعده على أن يكتشف في دستور الكون الخُلق المنطقي والدافع الحيوي لخدمة الآخرين .

وأما مفهوم « روسو » عن منهاج تعليم المرأة فقد كان وضيعاً جداً ، فالمرأة بنظره يجب ألا تكون لها شخصية ، وواجبها ان تبعث البهجة للرجل ، ويجب أن تكون قوية البنية لكي تنجب اولاداً أقوياء ، وأن تتعلم الغناء والرقص والتطريز والتفصيل لكي تسر

الرجل وتسهم في تأمين راحته . ويجب أن تنال تعليماً مبكراً في الأخلاق والدين لكي تستطيع أن تؤمن جواً بيتياً صالحاً لعائلتها ، ولكنه لا يجوز البتة أن تتعلم بأن تفكر لنفسها .

وقد تبنى « بيزدو » واتباعه اراء « روسو » عن منهاج التربية ، فظهرت اراء « روسو » في « المدرسة الخيرية » بكل وضوح . فكانت تربية الطفل في أول عهده « بالحركة والصوت » أي بالنشاط الحركي أو الصوتي يقوم به الطفل نفسه . وتستخدم التمارين الجسدية والألعاب لتربية البدن وتنميته ، كما يستخدم درس الطبيعة والرحلات لتدريب الحواس ، وكانت اللغة الأم هي لغة التدريس وليس اللغات الكلاسيكية وإذا ما عُلِّمت اللاتينية فتُعَّلم بطريقة المحادثة أي بالطريقة الطبيعية . وقد تعلم كل ولد حرفة أو صنعة وذلك لاغراض تربوية واجتماعية . أماالحساب والجغرافيا والفيزياء والهندسة فقد درست جميعها من الناحية العلمية .

المؤسسات التربوية :

إن الذين يقومون بتربية الولد بموجب مبادىء المذهب الطبيعي يفعلون ذلك بأسلوب سلبي اكثر منه إيجابياً. فمن أجل حماية الولد من اخطار المجتمع المتصنع قال «روسو»: «يجب على الأب والأم ، بوصفهما المعلم والمربية الطبيعيين ، أن يقوما على حراسته منذ مجيئه إلى هذا العالم وإلا يتركاه أو يتقاعسا في هذه المهمة إلى أن يصبح رجلاً. ويجب أن يوجه الأهل كامل جهودهما لتنمية طبيعة الولد. وفي الحقيقة انه يجب شكر «روسو» من أجل هذا التأكيد المهم على واجب الأهل في تربية ابنائهم ، وأن لم يكن هو نفسه مثلاً صالحاً في هذا الباب .

ومع أن « روسو » قد مجد الأهل باعتبارهم أهم مؤسسة للتربية ، فانه لم يصر على ان تكون التربية كلها بأيدي الأهل وقد انتقده البعض بقولهم انه لم يكن منسجماً مع نفسه عند بحث المؤسسات التربوية ، فقالوا إنه كان أحياناً يجعل التربية وظيفة العائلة ويجعلها أحياناً أخرى وظيفة الدولة . أماالحقيقة فإن « روسو » لا يسمح بمثل هذا التناقض وقد فضل المؤسسة التي تتمكن من أن تحقق الاهداف التربوية في الظروف التي يعيش فيها الولد . وبنظره أن التربية يجب أن تبدأ في العائلة ثم تنتقل إلى السلطات العامة

(سلطات الدولة) . وقد أوصى في « كتابة الاقتصاد السياسي » بنظام عام للتعليم الرسمي فقال :

« أن التعليم الرسمي بحسب القوانين والأنظمة التي تضعها الدولة هو من أهم القواعد التي تقوم عليها الدولة الشرعية . فإذا ما تربى الأولاد في جو من المساواة ، وإذا ما تشربوا قوانين الدولة والقواعد العامة ، وإذا ما تعلموا أن يحترموا هذه القوانين والقواعد فوق كل شيء ، وإذا ما أحيطوا بالاشياء والأمثلة التي تذكرهم دوماً بالام الحنون التي تغذيهم ، وتسهر على راحتهم ، إذا تم كل ذلك فاننا لا نشك البتة أنهم يتعلمون أن يحبوا بعضهم بعضاً كإخوان »[٨].

عند بحث مهمة العائلة ومهمة الدولة كمؤسستين تربويتين يعني « روسو » العائلة المثالية والدولة المثالية ، حيث تبدأ التربية في العائلة تحت إشراف دقيق ثم تتولاها سلطات الدولة . وقد عرض « روسو » في كتابه « اميل » وضعية مثالية جداً ، فقد كان اميل سليل الثروة والارستقراطية ، ومشكلته تختلف كل الاختلاف عن مكشلة من نشأ في عائلة طبيعية أو في دولة طبيعية . ومن الضروري عزل اميل عن علاقاته العائلية والمجتمع المتصنع الذي ولد فيه . وحتى في تربية «اميل» أعلن «روسو» أن الأب هو المعلم الطبيعي للبنين والأم هي المعلمة الطبيعية للبنات ، وإن تعليم « اميل » على يدي أب حنون ولو كان امياً هو أفضل من تربيته على يدي معلم ماهر . لكن « اميل » هو يتيم لذلك يستخدم « روسو » نوعاً آخر من « وسائل » التربية ـ المعلم الخاص ـ الذي يتخيله يطبق نظرياته التربوية . وهذا المعلم المثالي هو صغير في سنه وفي ذوقه وفي مشاعره ولا يقبل اجراً لخدماته . وقد عبر « روسو » عن رأيه السامي في مهنة التعليم بالكلمات الآتية : « هناك مهن شريفة بحيث لا يستطيع أحد أن يمارسها من أجل المال إلا ويثبت بأنه غير أهل لها» . يجب أن يظل المربي الخاص موالياً أميناً لمهنته ويبقى مع تلاميذه مدة خمس وعشرين سنة لأن تغيير « المعلمين » يسيء إلى تربية الولد . أما المعلم الخاص فيختار لتلاميذه الممرضة التي تقبل أن تبقى مع الولد ما دام الولد بحاجة إليها . ويجب أن يكون « المعلم الخاص » والممرضة على أتم إتفاق ووفاق وان يتبعا نواميس الطبيعة .

(8) Wilds, Ibd . p.p. 393.

لم يقل « روسو » إلا القليل عن تدريب المعلمين ، أما « بيزدو » فقد شدد على تدريب المعلمين بالطرق الطبيعية وقد قام بذلك بالفعل في مدرسته « المدرسة الخيرية » في « ديسو Dessau» ووزع المعلمين الذين اعدهم على كل أنحاء المانيا وكانوا جد فعالين في نشر أهداف المذهب الطبيعي وطرائقه في المانيا .

ويجب أن نتذكر دوماً انه سواء قال الطبيعيون بأن الأهل هم المؤسسة التربوية الأهم أم المعلم الخاص في البيت أو المعلم في المدارس الخاصة أو المدارس العامة ، فإن أهم وأعظم مؤسسة تربوية بنظرهم هي الطبيعة ـ وكل ما عداها هو وسائل ثانوية تستخدم لتحقيق أهداف الطبيعة وبرنامجها .

التنظيم :

يقول المذهب الطبيعي بتنظيم متقن للتربية ، ومع أن « روسو » لم يكن معلماً ولم يكن يهتم بتنظيم المدارس فقد وضع مخططاً متدرجاً قسم فيه التعليم إلى مراحل معينة . وقد رفض الموقف التقليدي القائل بأن التربية يجب أن تتبع أسلوباً واحداً في جميع المراحل وللجميع أو بأن الولد يجب أن يعامل أثناء دراسته كما يعامل الراشدون . وقد آمن « روسو » برسوخ أن نمو الولد يمر في مراحل منفصلة تماماً الواحدة عن الأخرى وأن العلاقة بين كل منها ضئيلة وأن تربية الولد يجب أن تقررها هذه المراحل المختلفة من النمو . ولكل من هذه المراحل مميزاتها الخاصة بها والصفة المسيطرة التي تصبح العامل الذي يسيطر على تنظيم التعلم في تلك المرحلة .

وكان «روسو» أول من أنشأ نظرية «الاستعادة»«Recaptulation» ، كاساس للتنظيم التربوي، فاعتقد بان الولد يمر اثناء نموه منذ الولادة حتى النضج، في نفس الحقبات التي مر بها الجنس البشري في تقدمه من الهمجية حتى الحضارة، والفرد يعيد اثناء نموه الشخصي اختبارات الجنس البشري ومراحل تطوره ونموه، فالولد يبدأ كحيوان ثم يصبح متوحشاً ثم منعزلاً مثل «روبنسون كروزو» ثم مخلوقاً مفكراً ثم انساناً اجتماعياً.

لقد قسم «روسو» تربية « اميل » إلى أربع مراحل وخصص كلا من كتبه الأربعة الأولى لشرح كل من هذه المراحل وهي الآتية ؛

(١) الطفولة و(٢) الولودة و(٣) الفتوة و(٤) المراهقة . وتمتد مرحلة الطفولة

من الولادة حتى السن الخامسة ، ويكون الطفل في هذه المرحلة في حالة الطبيعة ، حيواناً ذا حاجات قليلة تتم أعماله بشكل آلي ، ليست له القوة على التفكير وتسيطر عليه مشاعره ولكنها بسيطة . وتمتد المرحلة الثانية (الولودة) من الخامسة حتى الثانية عشرة من عمره ،ويكون الولد في هذه المرحلة بحالة الهمجية فهو ليس اجتماعياً بل عديم الاخلاق أو التمييز وحاجاته لا تزال قليلة ومشاعره ناشطة ومسيطرة عليه .

وتمتد المرحلة الثالثة (الفتوة) من الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة ، ويكون الولد في هذه المرحلة في حالة تشابه حالة « روبنسون كروزو » من حيث العزلة ، وهو لا يزال غير إجتماعي وغير ذي خلق (عديم الأخلاق) ومشاعره أقل سيطرة عليه ، وهنا يبدأ الفكر والمحاكمة العقلية والفضول يدفع به للبحث عن طبيعة الأشياء .أما المرحلة الأخيرة (المراهقة) فتمتد من السن الخامسة عشرة حتى العشرين وخلال هذه المرحلة يصبح المراهق إجتماعياً ولا يستطيع أن يسد حاجاته بنفسه،وتبدأ هنا الحياة الجنسية وتنتهي بالزواج ، ويبلغ التفكير المجرد والتخيل والتفكير الاستدلالي في هذه المرحلة أعلى درجاته . وقد اقترح « روسو » لكل من هذه المراحل منهاجاً خاصاً بها وطرائق خاصة .

طرائق التربية :

كان أعظم ما قدمه المذهب الطبيعي إلى التربية ، في باب الطرائق ، التأكيد على جعل الولد مركز التربية ولذلك يجب أن يكون درس طبيعته العامل الذي يقرر الأساليب التربوية . وكان شعار « روسو » في هذا الصدد « راقب الطبيعة واتبع الطريق الذي تختطه هي لك » . وفي تأكيده على ضرورة مراقبة الطبيعة واطاعة نواميسها في كل طرائق التربية كان « روسو » يتمشى بحسب ما قال به الواقعيون الحسيون .

فطبيعة الولد ونموه هما اللذان يجب أن يقررا طرائق التعليم وأصوله . أما الطبيعة فتعني بنظر « روسو »الغرائز والاستعدات الموروثة في الولد تقابلها العادات والتقاليد المكتسبة بالتمرين ومن الاتصال بالناس . وقد طالب بأن لا يكون في عملية التربية ما يعيق أو يمنع نمو قوى الولد وإمكاناته الموروثة . فالطبيعة لا التطبع (أي التعليم) هي الحجر الأساسي في طريقته . ويجب أن تبنى جميع أساليب التعليم وطرائقه على نتائج درس جهاز الولد الموروث وغرائزه الطبيعية ورغباته ،وتعبيره ونشاطه الطبيعيين .

وقد وضع «روسو» ثلاثة مبادىء هامة للتعليم: (١) مبدأ النمو و (٢) مبدأ نشاط التلميذ و (٣) مبدأ الفردية ـ هذه المبادىء الأساسية كانت في صميم كل الاصلاح الذي سعى إليه « بستالوسي » . «Pestalozzi» و « هربارت » «Herbart» و « فروبل » «Froebel» وغيرهم من أصحاب مذهب التكامل والنماء أو « المذهب السيكولوجي » .

ومن السهل أن يساء فهم « روسو » أو يساء تفسيره فقد أصر الكثيرون على أن « روسو » كان من دعاة التربية السهلة أو المائعة وأن بعضاً من أتباعه قد تبنوا الطرق السهلة فسمحوا للتلميذ بأن يفعل ما يشاء . ويبدو أن بعض أقوال « روسو » تظهر وكأنها تؤيد هذا التفسير كقوله : . . . أن اميل لا يتبع أي منهاج مصطنع ، ولا يخضع إلى نظام أو أوامر تعسفية ، وهو مرتاح من نير النظام التربوي التقليدي . . . الخ على أن « روسو » عندما يدعو إلى التخلص من نظام التربية الجائر لا يدعو إلى إتخاذ موقف في أقصى الطرف المعاكس أي سياسة اللامبالاة في التربية . وهو إنما يستبدل متطلبات المجتمع المتصنع بالمتطلبات والحاجات الطبيعية لأن القوى التي تدفع النمو البشري هي حاجات الحياة الطبيعية، وتنمو الملكات البشرية بالعمل على تلبية هذه الحاجات. وترتيب الطبيعة لهذه الخطوات هو: (١) الحاجة و (٢) النشاط أو العمل و « ٣) الخبرة. و (٤) المعرفة. ويجب أن تسير عملية التربية على نفس هذا الترتيب ، أما عمل المعلم فهو ليس إجبار التلميذ على التعلم بل توجيهه بطريقة تمكنه من السير على هذا الترتيب الطبيعي .

لا يجوز صنع شيء للتلميذ ما دام يستطيع هو أن يصنعه لنفسه ، هذا هو المبدأ الثاني مبدأ نشاط التلميذ . الولد يتعلم بفعاليته الذاتية أي نشاطه الذاتي ، وليس بما يعمله المعلم بل بما يعمله التلميذ وهو العامل المهم. قال «روسو» لا تعط تلميذك أي درس لفظي لأنه يجب أن يتعلم بالاختبار ،ثم قال: «لا ريب اننا نفهم الأشياء التي نتعلمها بانفسنا بوضوح أكثر ودقة أكبر من تلك التي يعلمنا إياها الآخرون » . فالمبدأ الأساسي في الطريقة الطبيعية إذا،هو أنه لا يجوز أن نتعلم شيئاً بالاعتماد على الغير . وقد وضع « روسو » اميل « في ظروف كان يجبر فيها الاعتماد على نفسه ، إلى درجة كبيرة ، والتفكير ثم الوصول إلى النتائج بنفسه ولا يُخبر شيئاً يمكنه أن يتوصل إليه بنفسه . وعليه أن يُعِدّ بنفسه الخرائط واللوحات وسائر الأجهزة ووسائل التعلم لدرس الظواهر الفلسفية والعلمية وإن هذا التأكيد على الاعتماد على النفس في البحث العلمي هو من أبرز مميزات التربية الحديثة .

وقال « روسو » بمبدأ آخر وهو أن كل ولد يجب أن يُسمح له بالنمو حسب طبيعته الخاصة و يجب أن يُعتنى برغبات الفرد وحاجاته قبل رغبات المجتمع وحاجاته ، والا تضحى الفردية في سبيل الاستقرار الإجتماعي ، ولا يجوز أن تسحق فردية الولد بوضعه في قالب يجبره على الانسجام مع المجتمع . وكما أن الرجل يجب ألا يكيف وفقاً لعمله في الحياة بل يجب أن يكيف العمل وفقاً له ، كذلك الولد لا يجوز أن يكيف وفقاً إلى التربية بل تربيته يجب أن تكيف وفقاً لحاجاته .

وقد وضع المذهب الطبيعي ، الانضباط في المدرسة على أسس جديدة تماماً . وعبر « روسو » عن رأيه في طرق الانضباط التقليدية بالكلمات الآتية : « إن الانضباط الذي يقمع الدوافع الطبيعية ويعيقها هو الذي يربك الطبيعة البشرية ويؤخرها لا بل ينسفها». وبدلاً من أن يحاول « روسو » ضبط سلوك التلميذ بالتوبيخ وبالضرب أو بالمديح والمكافأة فانه يتركه يتحمل النتائج الطبيعية لاعماله. لقد بحث المربون نظرية العقاب الطبيعي هذه عند بحث الانضباط في المدرسة وبينوا حسناتها وسيئاتها ، فمن حسناتها أنها تقضي على العنصر البشري في الانضباط فلا يشعر التلميذ بامتعاض أو كره تجاه المعلم او الأهل ، وعندما يكبر الولد ويصبح في امكانه أن يفكر ويعرف قانون العلة والنتيجة فيفيده ذلك بعض الأشياء . أما مساوىء العقاب الطبيعي فكثيرة منها أن العقاب قد يكون أحياناً صارماً جداً وأحياناً أخرى لا يكون صارماً كفاية ، ويطبق بدرجات متفاوتة على افراد مختلفين . كما وأنه ينال أحياناً غير الولد نفسه ، ويطال أحياناً الأبرياء وغير الأبرياء .

المذهب الطبيعي الجديد

يوجد اليوم مربون كثيرون يؤمنون بدرجات متفاوتة بالمذهب الطبيعي . ويقول هؤلاء أن هدف التربية هو التمسك بالناموس الطبيعي ، ويلحون بأن التربية هي لإفادة الطبيعة ، ولتأمين الفرص للنمو الطبيعي ولازالة كل المؤثرات والعوائق التي تؤخر نشوء الفرد الطبيعي . ويبشر هؤلاء « بالحرية في التربية » ويسمون انفسهم « التقدميين » وهم اليوم انصار الحركة الطبيعية ، تلك الحركة التي بدأها « روسو » ثم هذبها ووسعها « بستالوسي و « هربارت » و « ستانلي هول » «Stanley Hall» والتي قبلها جزئياً

علماءالنفس التربوي الأول . والتي عممها ونشرها « جون ديوى » وأتباعه . والمذهب الطبيعي من أبرز مميزات الحركة المعروفة « بالتربية التقدمية » لأن أحد شعارات هذه الحركة هو « العمل مع غرائز التليمذ وليس ضدها » .

ولما كان المذهب الطبيعي لا يزال سائداً اليوم يجدر بنا أن نحاول تقييم هذا المفهوم ، وبصورة خاصة من حيث تطبيقه على ظروفنا الحاضرة وفي ضوء معلوماتنا الحاضرة . يسلم عالم النفس الحديث بأن الولد يأتي إلى هذا العالم وله بعض الاستعدادات الطبيعية السيكولوجية والبيولوجية ، ولكنه ، أي عالم النفس ، يؤكد بأن هذه الاستعدادات قابلة للتكيف والتعديل بفعل التربية عن طريق الاقتران والتصاعد (الاعلاء) النفسي حتى يمكن حذفها واستبدالها بسواها . وصحيح ، كما أكد الطبعيون اثناء احتجاجهم على الشكليات العديمة المعنى في التربية ، أن الولد لا يتعلم إلا برجاعه الخاصة اي إستجابته الخاصة إلى التنبيه ، أي بسلوكه الخاص رداً على المنبهات ، ولا ريب أن الولد يتعلم بمجابهة الوضعيات الطبيعية في محيطه ،وانهناك تربية مستحبة وتربيةغير مستحبة وان الكثير من هذه الرجاع الطبيعية قد تكون غير مستحبة إجتماعياً وقد توجه الولد في اتجاهات غير مستحبة إجتماعياً أيضاً .

ولا ريب أن للمدرسة وللمعلم دوراً هاماً في ضبط المنبهات وتوجيهها ، فواجب المعلم أن يقدم المنبهات التي تبعث الرجاع (الاستجابات) المستحبة وأن يستبعد المنبهات التي تبعث الرجاع غير المستحبة . ولا ريب أيضاً أن الحرية التامة تجلب الكثير من الرجاع الغريزية والمكتسبة غير المستحبة،التي كانت في الأصل مفيدة ولكنها فقدت فائدتها في ظروف المدنية الحديثة.

ولا يستطيع من يؤمن بتعقد الحياة الحديثة ، أن يسلم بالقول بأن التربية هي فقط تأمين الفرص التي تسمح للولد بالعمل الطبيعي وبالنمو الطبيعي . ربما كان من المستحب ، كما يقول بعض الطبيعيين ، أن نعود إلى طريقة في الحياة اكثر بساطة وأقرب إلى الطبيعة بحيث تستطيع الدوافع الطبيعية والرجاع الطبيعية أن تستعيد في ظلها فائدتها الأصلية ، ولكن هذا يستحيل عملياً دون تسبيب كارثة عظيمة مرة ثانية ، لأننا لا نستطيع العودة إلى الوراء ، بل يجب السير إلى الأمام.ويبدو أننا ملزمين بالحضارة الحديثة وبكل ما يصحبها من تعقيدات ومضاعفات ، وعلينا أن نكيف الولد وفقاً لهذه الحياة وما

يصحبها من أمور مصطنعة وغير طبيعية . ولكي نحافظ على الحضارة علينا ان ندرب أولادنا بطرق ليست طبيعية بالنسبة اليهم .

إن الانصار الحديثين للمذهب الطبيعي والحرية ، يمدحون خصال **الاستقلال الذاتي والضبط الذاتي والابداع الخلاق** . وهذه لا ريب أهداف مستحبة جداً ، إنما من الخطأ أن نفكر بأن هذه المميزات هي طبيعية . والحقيقة أن الأولاد يتعبون أحياناً ويرتبكون أيضاً إذا ما تركوا دوماً ليسيِّروا أنفسهم بأنفسهم . ويظهر خطأ نظرية الحرية في التربية من عبارة تلميذ في إحدى « المدارس التقدمية » حين سأل معلمه : « هل لنا أن نفعل ما نشأ طوال النهار اليوم ؟ » ، لا يستطيع الأطفال ممارسة الاستقلال الذاتي والضبط الذاتي والإبداع إلا إذا تدربوا على ذلك بعناية فائقة وباشراف معلميهم ، أما الحرية التامة فانها لن تدرب الفرد على منع الرجاع الطبيعية غير المستحبة ، وهذا النوع من التدريب ضروري جداً إذا كنا نود أن يقوم الفرد بدور تعاوني في محاولة لتحسين المجتمع البشري ـ وفي الواقع إن هذا كان هدف « روسو » النهائي .

مَراجع الفصل الخامس

1 — **Cubberley, Ellwood, P.**, The History of Education, Boston, Houghton Mifflin Company, 1920.

2 — **Diggan, Stephen p.**, Students Text Book in the History of Education, New York, D. Appleton — Century Company, 1936.

3 — **Eby, Frederick, and Arrwood, Charles F.**, The Development of Modern Education, New York, Prentice-Hall, Inc. 1934.

4 — **Hart, Joseph K.**, Creative Moments in Education, New York, Henry Holt and Company, 1931

5 — **Knight, Edgar W.**, Twenty Centuries of Education, Boston, Ginn and Company, 1940.

6 — **Messenger, James F.**, An Interpretive History of Education, New York, Thomas y. Crowell Company, 1931

7 —**Monroe, Paul**, A Text Book in the History of Education, New York, The Macmillan Company, 1922

8 — **Rousseau, J.J.**, Emile P. 5 Quoted by Davidson, Thomas, Rousseau and Education According to Nature Charles Scribners Sons, 1898

9. **Wilds, Elmer, Harrison;** The Foundations of Modern Education, New York, Rinehart and Company 1950

الفصل السادس

إعداد المواطن القومي

(القوميّة)

سادت في القرن التاسع عشر نظريتان تربويتان وكانتا شديدتي التأثير ، الأولى نظرية « القومية » «Nationalism» التي سندرسها في هذا الفصل ، والثانية نظرية « التكامل أو النماء » «Developmentalism» التي سندرها في الفصل الآتي مباشرة . أما تأثير القومية فقد ظهر في التنظيم الخارجي للنظام التربوي ، بينما كان تأثير نظرية « التكامل أو النماء» في شؤون المدارس الداخلية .

كان مبدأ القومية من أقوى المؤثرات في التربية وفي تطوير الفكر التربوي . فلها يعود الضل في تشجيع نشوء المدارس الرسمية التي تنفق عليهاالدولة وتديرها والتي نجدها اليوم منتشرة في كل بلدان العالم . وحيثما تنشأ روح قومية نجد أن المدارس والتربية كانت تستخدمان كمؤسسات قوية للمحافظة على الأمة وتمجيدها ودعم الروح القومية . وقد قبلت الممالك والديمقراطيات على السواء تأسيس المدارس الرسمية العامة ودعمها وتبنت ذلك كسياسة قومية أساسية . وقد حصل « تأميم » التربية (أي تبني الفكرة القومية) في الحكومات التي تسير على نظام بيروقراطي (أي دواويني) تركز السلطة فيه بأيدي جماعات من الموظفين الإداريين ، أو نظام جمهوري على السواء . ففي النظام الأول نشطت التربية لكي تعد الرعايا المطيعين الراضين والاكفاء ، وفي النظام الثاني استخدمت التربية لكي تجهز المواطنين بالوعي الضروري للمحافظة على الحكومات الديمقراطية التي تقوم على التمثيل الحر .

ومع ان الانظمة التربوية القومية الواضحة والمعقولة والفعالة أول ما انشئت في القرن التاسع عشر فإن « القومية » كانت الروح التي وجهت تنمية اوروبا السياسية لعدة

قرون قبل ذلك . وفي الحقيقة أن أسس « القومية » تعود إلى الحضارات القديمة . وكانت هذه الروح النامية التي اثمرت في النهاية بالأنظمة المدرسية القومية ، وليدة عدة مؤثرات مختلفة . فعندما تضعف سلطة الكنيسة ورجال الدين تشتد سلطة الملوك والأمة . ومنذ فجر التاريخ والسلطة تنتقل بين أيدي رجال الدين ورجال الحكم . ففي بلاد فارس القديمة واسبارطه كانت السلطة العسكرية مهيمنة وكانت الوطنية القومية هي أول الفضائل . أما في اليونان القديمة وروما فقد بلغت المسؤ وليات والفضائل المدنية أوجها ، واحتلت الوطنية والولاء للدولة محل الدين في قلوب الرجال وعقولهم . أما الأمة اليهودية فقد اختلفت عمن سبقها إذ أن القومية والدين كانا واحداً بنظر اليهود . وفي العهد الروماني اليوناني الأخير ، كانت الامبراطورية علمانية ، فاصبح الولاء للامبراطور والخدمة الوطنية للدولة ، أهم الفضائل . لقد كان الولاء للجماعة دائماً عملاً قوياً في سبيل التقدم والبقاء وكانت الخيانة أكبر الجرائم وأخطرها .

لقد ضعفت السلطة الزمنية خلال القرون الوسطى وزادت قوة طبقة الاكليروس مرة ثانية ولكن هذه المرة باسم المسيحية . فكان الملوك والامراء ، باستثناء حالات قليلة ، خاضعين إلى سلطة كنيسة روما . وكانت سلطة الكنيسة أقوى من أي سلطة زمنية ، حتى امراء الاقطاع الذين كانت لهم سلطة زمنية بالغة على اتباعهم ، كانوا خاضعين لسلطة البابا في روما في جميع الأمور ذات الشأن . وبالرغم من عدة حروب صغيرة ومنازعات بين الأمراء المتنافسين، فقد حقق العالم الاوروبي، خلال العصور الوسطى، درجة من التعاون الدولي أكثر من أية حقبة أخرى في التاريخ.

وقد استطاع الملوك الطموحون، بعد إنتعاش التجارة ونهوض المدن في القرنين الحادي عشر والثاني عشر ، أن يثبّتوا سلطتهم على الامراء الاقطاعيين الصغار . وبازدياد روح التساؤ ل عن سلطة الكنيسة والاعتراض عليها استطاع هؤلاء الملوك ان يتحدوا سلطة الكنيسة العامة . وبفضل الثورة البروتستانتية ضعفت سلطة الكنيسة القوية التي كانت تتمتع بها خلال العصور الوسطى، وتتحكم بواسطتها بنشاطات الناس الزمنية.
وبحلول القرن السادس عشر استطاع الملوك المحليون أن يشكلوا قوة حكومية قومية أقوى من سلطة الكنيسة . ونشأت في القرنين السابع عشر والثامن عشر « الدولة القومية » (أي على أساس القومية) بحدودها الضيقة ومواردها العسكرية والاقتصادية ،

وأصبح هذا الشكل من الدول هو الطابع الذي تميزت به دول اوروبا وبذلك تم قيام نظام القوميات في اوروبا .

وقد اشتركت مؤثرات كثيرة في العصر الحديث في إيقاظ هذه الروح القومية وكان ضغط السكان من افعلها . فإن تزايد السكان وما صحبه من مشاكل اقتصادية تتلخص في تأمين الملبس والمأكل والمسكن للشعوب المتزايدة بسرعة مما أدى إلى نزاع صناعي تجاري زاد عوامل التنافس والعداء بين الأمم وأدى بالدولة ،التي ضاقت بشعبها ،إلى اغتصاب أرض غيرها أو طرد السكان الأصليين والإستيلاء على ممتلكاتهم . كما وأن التقدم الصناعي والتجاري بفضل تطبيق وسائل العلم الحديث ، زاد لهيب القومية .فالموراد الأولية الضرورية للصناعة توفرت عند أمة دون أخرى ، وبعض الأمم تخصصت ببعض النشاطات دون الأخرى ، كما وأن تبادل المواد الأولية وتأمين الاسواق العالمية للبضائع الجاهزة زادا حدة المنافسة الاقتصادية بين الأمم الكبيرة في استغلال الدول الصغيرة والضعيفة . وكانت النظرية الاقتصادية التقليدية تعترف بأن الأمة هي الوحدة الاساسية لسياسة اقتصادية تقوم على صنع المواد الخام في البلاد ثم تبيع سلعها في الخارج لكي تحافظ على توازن مرض في التجارة . وفي هذه النزعات للتوسع الاستعماري والمنافسة الاقتصادية تكمن أسباب « الحروب » أو « الجو » الذي جعل العالم في حالة عصبية وتوتر شديد .

إن المنافسة الإقتصادية والعداء العرقي (العنصري) يسببان عدم الاستقرار للأمة ،والاستعداد العسكري ليس كافياً ليضمن السلامة ، فلا غرو إذن إذا ما استُخدمت المدارس في كل الامم لاثارة الولاء للامة ومنع الارتداد عن أهدافها ومثلها العليا، وهكذا أصبح التعليم الرسمي العام من افعل المؤسسات للدفاع القومي . حتى إن بعض الحكام المستبدين المحسنين أدركوا في القرن الثامن عشر إن إزدهار الأمة الاقتصادي والعسكري يتوقف ، في المدى البعيد ،على ذكاء عامة الشعب وحسن حالهم ولذا أخذوا في تحسين تربيتهم .

ولقد سيطرت « القومية » على التربية في القرن التاسع عشر واخذت الأمم تنشيء المدارس التي تساعدها على تحقيق آمالها القومية . يكفينا هنا أن نأخذ ثلاث أمم كنماذج لهذه الحركة ـ وهذه الأمم هي ـ فرنسا والمانيا والولايات المتحدة الاميركية ، لأن هذه الدول

كانت أول من تجاوب مع هذه النزعة ثم تبعتها الأمم الأخرى وحذت حذوها. وأعظم أنصار « القومية » في التربية كانوا مواطنين من مختلف الأمم وقد تأثرت بهم كل الشعوب وسنكتفي بذكر بعض الأمثال منهم : «لاشالوته»«La Chalotais» و«رولاند»«Roland» و «ديديرو»«Diderot» و «كوندورسة»«Condorcet» من فرنسا، و«فرانك»«Francke» و« هكر » «Diderot» و« فخت » «Fichte» من المانيا ، و« جفرسون » «Jefferson» و« مان » «Mann» و« بارنارد » «Barnard» من الولايات المتحدة ، هؤلاء كانوا من أبرز الذين دعوا إلى التربية « القومية » .

لقد تأثرت المفاهيم القومية في التربية بالنظريات التربوية والسياسية والاجتماعية القديمة . فإن « الحركة الطبيعية » التي نادى بها « روسو » أبرزت الاعتراف بحقوق الفرد وأهمية الشخصية الإنسانية ، و « الحركة العقلانية » التي قال بها أصحاب دائرة المعارف أضعفت سلطة الكنيسة وأنشأت مثالاً جديداً لمهمة الحاكم الذي يجب أن يكون ذكياً محبًّا للخير يعمل لصالح شعبه بدلاً من أن يسخِّر شعبه لخدمته . وقد أكد « فرانك » والفلاسفة الالمان أن عظمة الأمة تتوقف على سعادة شعبها ورضاه . أن هذه الاعتبارات النظرية والاعتبارات العملية الأخرى التي تبدو بوضوح للحاكم الذكي أدت إلى انتشار قبول نظرية التربية القومية التي سندرسها الآن .

التربيّة القوميّة

أهداف التربية :

تستهدف التربية القومية المحافظة على الدولة وتمجيدها ، فالدولة هي جمعية منظمة غرضها حماية الأفراد المنضوين تحت لوائها من اخطار الهجوم الخارجي والتفكك الداخلي . والحكومة هي الوسيلة التي تعتمدها الدولة للقيام بهذه المهمة . و « القوميون » يعتبرون التربية مؤسسة فعالة يمكنها أن تساعد على تحقيق هذه المهمة الحكومية . أما الانفاق على التعليم فهو واجب وطني ، وتُستخدم التربية لتنمية الروح العسكرية والاستعداد الحربي ، وتنمية الوحدة الوطنية بواسطة المثل العليا والتقاليد ، ولتنمية الثروة الوطنية والاستقلال الاقتصادي ، وتؤمن القوميةبأن التربية هي الوسيلة التي يمكن أن تستخدمها الدولة لتحافظ على نفسها ولكي تتقدم نحو تحقيق اهدافها القومية ، كما تؤمن بأن

الدولة يجب أن تعتمد على التربية إذا كانت ترغب حقاً في أن تحمي نفسها من التفكك . ولا يشك أحد اليوم في قدرة سياسة تربوية قومية على تحقيق الأهداف القومية .

القومية الفرنسية :

نشأت فكرة استخدام التربية لتحقيق أهداف قومية كردة فعل عند الشعوب المهدد ،وقد نشأت أول الأمر في فرنسا حين دُعي الشعب للدفاع عن حرياته التي اكتسبها حديثاً وحمايتها من مجموع القوى الأجنبية . فقد رأى ملوك اوروبا بأن الثورة الفرنسية تهدد قوتهم فهاجموا فرنسا بجيوشهم لكي يعيدوا إليها النظام القديم ، وكانت نتيجة هذا الهجوم الخارجي على الحريات الفرنسية ان تكتل الشعب ونشأ فيه شعور وطني . وشعر قادة الثورة ، انه في سبيل المحافظة على هذا الشعور الوطني ، يجب إقامة نظام **تربوي حكومي** يعرّف الشعب فوائد نظام الحكم الجديد ويطلعهم على حقوقهم وامتيازاتهم في ظل النظام الاجتماعي الجديد .وقد رأوا بجلاء ووضوح أن تربية الأطفال في هذا الاتجاه تؤمن لحكومة الثورة الجديدة قوة فعالة لضمان الاستقرار وحمايته وابقائه .

ولم تستطع حكومات الثورة الفرنسية المتتابعة أن تنجح في إقامة نظام تربوي حكومي ممكن التنفيذ . غير أن التقارير المختلفة التي رفعت إلى مجالس الأمة ، ومشاريع القوانين التي قدمت ، والقوانين التي أقرت ،كل ذلك حدد الأهداف والاغراض التي هيمنت على الأنظمة القومية للتربية خلال القرن التاسع عشر . وقد اهتمت **حكومات** الثورة اهتماماً كبيراً بامكانية إقامة نظام قومي **شعبي** للتربية ، فشددت الخناق على مدارس اليسوعيين العديدة عام ١٧٦٤ ، فتوقفت ، وفي عام ١٧٩٢ صادر **المؤتمر الوطني** مدارس الكنائس الأخرى . وهكذا بقي الشعب الفرنسي بدون مدارس تقريباً . ومنذ سنة ١٧٦٣ حتى نهاية القرن اهتم المصلحون المربون امثال « لاشالوته » «La Chalotais» و « رولاند » «Roland» و «ديديرو» «Diderot» و«كوندورسة» «Condorcet» والقادة السياسيون امثال «تاليراند» «Talleyrand» و «ميرابو» «Mirabeau» بإعداد التصاميم والمخططات لانظمة تربوية قومية تحل محل المنظمات التعليمية التابعة للكنيسة . واستهدفت جميع هذه المخططات وضع نظام مركزي للتعليم تسيطر عليه السلطة الحكومية وتسعى بواسطته لتحسين الدولة والمحافظة على الحكومة . وقد أوصى المصلحون المربون الثلاثة «لاشالوته» و «رولاند» و «ديديرو» بنظام تربوي مكرس للوحدة الوطنية وخدمة مصالح الدولة . وقد آمن «شالوته» أن التربية هي خدمة مدنية وأن هدفها الحقيقي هو إعداد المواطنين المخلصين

إلى فرنسا ، وانه على الدولة أن تعد المواطنين الاكفاء الراضين وذلك بتربيتهم واعدادهم لدورهم في الحياة. وقال «رولاند» «كل مواطن يجب أن ينال التربية التي تلائم حاجاته»[1]

وقد اقترح « كوندورسه » في تقريره إلى « لجنة التعليم الرسمي » عام ١٧٩٢ ، نظاماً تربوياً « يعلم فيه كل فرد أن يدير سلوكه بنفسه وأن يتمتع بحقوقه وأن يضمن استمرار الحرية والمساواة » .

وقد اختلفت أهداف التربية في الفلسفة التربوية التي قال بها هؤلاء الأحرار الفرنسيون ، اختلافاً كلياً عن الأهداف التي كانت مقبولة في القرون السابقة . فقد رأى هؤلاء أن التربية تستهدف الفضائل المدنية القديمة بدلاً من الفضائل التقليدية الدينية والإنسانية ، وقد آمنوا أن التعليم هو عمل مدني يستهدف تنشئة الروح القومية والمقدرة على المحافظة على حقوق الدولة الخاصة وخدمة الدولة في الوظائف المدنية .

القوميّة البروسيّة

لقد كان اسهام المجالس الثورية الفرنسية في تحديد أهداف التربية القومية أكثر مما كان في سبيل تحقيقها عملياً : فكان إذن على « بروسيا » أن تقدم تجسيداً للمفهوم القومي عن التربية وذلك في نظام تربوي حكومي شامل . وهنا كان أيضاً الاعتراف بمهمة التربية القومية كردة فعل دفاعية في زمن المحنة .

وكان من الطبيعي أن ينشأ المفهوم القومي في الولايات المتحدة البروتستانتية الالمانية أكثر من سواها فمنذ الثورة البروتستانتية نالت الكنيسة ومدارسها التي تتأثر بالدين تشجيعاً وعوناً من الحكّام المدنيين . وعلى الرغم من أن هؤلاء الحكّام الالمان لم يدركوا ، خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر ، قدرة المدارس في تنشئة الولاء الوطني في المواطنين ، فانهم شعروا انه من واجبهم كحكام مستبدين محسنين أن يؤمنوا المدارس لتعليم القراءة والإيمان الديني . ففي سنة ١٦٤٢ وبعد حرب الثلاثين سنة الهدامة ، أصدر « ديوك ارنست » «Duke Ernst» برنامجه المشهور « طرائق المدارس » «Schulmethodus» وهو

(1) Wilds, Elmer Harrison; The Foundations of Modern Education . p.p. 411-412, NewYork, Rinehart and Company, 1950.

برنامج لاصلاح المدارس وتأمين تعليم القراءة والكتابة والحساب إلى الجميع باشراف الكنيسة ولكن تحت سلطة الدولة أيضاً .

لقد أظهر الحكّام ، وخاصة في دولة بروسيا ، اهتماماً بالغاً في الشؤون التربوية ، فمنذ زمن بعيد والدولة تمارس سلطة على تشييد المدارس وتبدي اهتماماً في الانفاق عليها وتحسينها . ففي سنة ١٧١٧ اصدر « فردريك وليم الأول » (١٧١٣ - ١٧٤٠) مراسيم تحتم التعليم الالزامي والحضور الالزامي وتحدد شروط بناء المدارس ، ودفع رواتب إلى المعلمين ، ودفع أقساط التعليم ، وتقديم مساعدات من الحكومة . وقد وضع « فردريك العظيم » (١٧٤٠ - ١٧٨٦) ، الذي كان يؤمن أن الولد هو ملك الدولة وليس ملكاً للبيت ، الأساس الحقيقي لنظام التعليم الابتدائي الرسمي لدولة بروسيا . و « فردريك » المذكور ،الذي يعرف بين مستبدي القرن الثامن عشر في اوربا بانه اكثرهم تسامحاً وانسانية وأوسعهم عقلاً ، أصدر عام ١٧٦٣ تنظيمه التاريخي « التنظيم العام لمدارس القرية » ، كجزء من سياسته في الإصلاح الداخلي . وقد استهدف هذا التنظيم تأمين تربية علمية ومسيحية وذلك بواسطة الخوف الحقيقي من الله وبواسطة الأشياء الأخرى المفيدة . والقصد من هذه التربية هو القضاء على الجهل لأنه خطر على المسيحية . وقد تضمن هذا التنظيم حضور الأولاد الأجباري إلى المدرسة ، والإنفاق على المدرسة ، وتدريب المعلمين ودفع تعويضاتهم ، كما تضمن مواد الدراسة وطرق التدريس .

ومع أن حكام « بروسيا » في القرن الثامن عشر ، قبلوا مبادىء « فرانك » «Francke» و « هكر » «Hecker» القائلة بأنه من واجب الدولة أن تتبنى المدارس وتنفق عليها فقد بقي هذا الهدف في الدرجة الأولى واجباً دينياً فبقي الاشراف الفعلي على المدارس بأيدي قادة الكنيسة . ولم تسيطر (القومية) ، على المدارس في « بروسيا » إلا بعد اندحار الأخيرة أمام « نابليون » في « جينا » «Jena» سنة ١٨٠٦ . صحيح أنه في عام ١٧٩٤ أكد الفصل الثاني عشر من « القانون المدني العام » الذي أصدرته لجنة القضاة الكبار التي عينها « فردريك » العظيم لكي تنسق القوانين البروسية ،أكد سلطة الدولة على كل التربية بالعبارة الآتية : « أن المدارس والجامعات هي مؤسسات حكومية موجة بتعليم الشباب الأمور المفيدة والمعلومات العلمية . ويمكن اقامة هذه المؤسسات بمعرفة الدولة وموافقتها فقط ، وجميع المدارس الرسمية والمؤسسات التربوية هي تحت اشراف الدولة

وهي دوماً عرضة للفحص والتفتيش من قبل الدولة »[٢]

بيد أن الملك الجديد « فردريك وليم » الثاني كان رجعياً فاستمر في تعيين رجال الدين في مراكز القيادة والتفتيش التربويين وقد تعلمنت المدارس دون حذف الأهداف الدينية من مناهجها .

إن الانحدار البروسي الساحق أمام « نابليون » أظهر لبروسيا عدم صلاحية نظامها الإجتماعي والإقتصادي وفساد حكومتها وانانية نبلائها وعدم مبالاة شعبها المضطهد . في غمرة هذه الظروف ، والأمة مغلوبة على أمرها ، أصدر الملك « فردريك وليم الثالث » سلسلة من الاصلاحات لكي تعود بالأمة إلى الحياة والنشاط الجديدين . وقد عاونه في هذا المسعى مستشارون أحرار قادرون متشربون بمدأ القومية . وكان أكثر هؤلاء المستشارين نفوذاً « جون غوتليب فخت » «Johann Gottlieb Fichte» (١٧٦٣ - ١٨١٤) الفيلسوف الذي رأى أن التربية هي أفضل جميع القوى المجددة . وفي سنة ١٨٠٧ - ١٨٠٨ القي « فخت » سلسلة من أربعة عشر خطاباً إلى الأمة الالمانية ، ركز فيها على الأراء الآتية :

« ان الفردية والانانية ، بين الالمان افراد وجماعات ، كانتا السبب في اندحارهم وذلهم . وليس في مقدور شعب ان يكتشف المعنى الحقيقي لوجوده الا اذا اتحد افراده وجمعهم ولاء مشترك واسهموا في خدمة نظام اجتماعي واحد . لذا يجب ان يشعر كل الماني ان المجتمع الذي يجد فيه نفسه الكبرى والذي يجب ان يدين اليه بالولاء والمحبة ، هو الامة الالمانية التي اوجدت على الارض كجزء من مخطط مقدس ، والتي لها رسالة يجب ان تحققها . ان الطريقة الوحيدة التي يستطيع المرء بواسطتها ان يحقق نفسه كاملة هي بدمج ذاته بامته وذلك بخدمتها وتحسينها .ويتم خضوع الذات الى المجتمع بمحبة الوطن . ولكي يتمكن كل من تحقيق هذه المحبة ، يجب تأسيس المدارس التي تحرر الاطفال من العادات الاجتماعية المتحكمة بهم والساعية الى تحقيق الانانية ، ثم تربيتهم في جو من الخدمة الاجتماعية والتعاون . اذ كنا نود انقاذ المانيا يجب ان نعتبر الامة وحدة للتنظيم الاجتماعي ، وان تحقق المانيا شخصيتها ومصيرها ، ويجب على المانيا ايضا ان تحرر بواسطة التربية كل

(2) Wilds, Ibd, p. 414.

امكانياتها ـ الخلقية والفكرية والجسدية والمهنية ـ الكامنة في ابناء كل الشعب وتجنيدها لخدمة الامة » .[٣]

بهذه الكلمات ادخل « فختِ » الى المانيا مفهوم القومية كهدف مسيطر في التربية ، وكمفهوم عن مهمة المدرسة في تأمين المصلحة القومية والمحافظة عليها . ولتحقيق هذا الهدف ، صدرت سلسلة من القوانين خلال ربع قرن بعد معاهدة « تيليست » «Tilsit» نتج عنها تأسيس نظام تربوي قومي دقيق ومتقن على رأسه « دائرة التعليم العام الوطنية » واول من ترأس هذه الدائرة كان « غليوم فون همبولدت الكبير » (١٧٦٧ ـ ١٨٣٥) . « Wilhelm Von Humboldt »

وقد عبر احد خلفاء « همبولدت » « بارون فون اولتنشتين » « Baron Von Altenstein » عن هذا الهدف القومي الذي سيطر على التربية في بروسيا لمدة قرن ونصف القرن ، تعبيرا ممتازا فقال :

« يمكننا ان تقول بايجاز ان خلاصة هذا الهدف هو ان يستطيع جميع افراد الشعب ان يعرفوا كيف يخدمون الله والملك والوطن كما يخدمون انفسهم باجسام قوية ومهارة وذكاء وضمير حي »[٤]

وهاك مقطع اخر يعبر بوضوح عن هدف التربية في بروسيا مأخوذ من مسودة « قانون التربية العامة في بروسيا » الذي اعد عام ١٨١٩ :

« ان الولاء للملك والامة والطاعة التامة للقوانين والانظمة الشرعية هي مظاهر اخلاقية هامة . واهم واجب مقدس للمعلمين والمعلمات هو ايقاظ هذه الاخلاق وتقويتها في الشباب بواسطة كل ما لدى المدارس من وسائل وبجعل كل مدرسة مشتلا للوطنية[٥] .

القوميّة الاميركيّة

ساد المفهوم القومي التربية في الولايات المتحدة الاميركية منذ بدء تاريخها كافة . لقد كان الدافع الحقيقي للانفاق على المدارس خلال عهد الاستعمار ، دينيا لكن هذا الدافع

(3) Abstract of Fichte's Addresses by Reisner, Edward H; in the Evolution of the Common School , p.p. 218-219. (By permission of the Macmillan Company, Publishers). 1930.
(4) Wilds op.cit. p. 416.
(5) Wilds, op.cit. p. 416.

اخذ يضعف شيئا فشيئا منذ بدء الحماس بالمطالبة بالاستقلال حوالي سنة ١٧٥٠ وانتهى بالثورة الاميركية وإعلان الاستقلال. وقد استغرقت معركة التخلص من سلطة الكنيسة على المدارس وإقامة المدارس الرسمية نصف قرن. وكانت النظريات التي بني عليها نظام المدارس الرسمية الاميركية متأصلة في الفلسفة السياسية التي قال بها مؤسسو الجمهورية ومتجسمة في اعلان الاستقلال ودستور الولايات المتحدة. فقد اعتبرت هذه الامة الجديدة، التي هي للشعب ومن الشعب، ان التربية ضرورة ماسة، وهكذا اعطيت التربية الاميركية دافعا جديدا: الفرد يجب ان يتعلم لا لكي يخلص نفسه بل لكي يخلص وطنه، واذا كان للشعب ان يحكم فعليه ان يتعلم كيف يحكم.

ولقد استمد قادة الثورة الاميركية فلسفتهم في الحكومة من تعاليم الاحرار الفرنسيين، فقد امنوا ان «جميع الناس ولدوا متساويين»، «وان الخالق قد منحهم بعض الحقوق التي لا يمكن ان توهب للغير» «وانه من اجل المحافظة على هذه الحقوق يجب اقامة الحكومات التي تستمد قوتها من رضا المحكومين». وآمن هؤلاء القادة ايضا ان الحياة الانسانية قابلة لتحسن كبير وان الحكومات انما توجد لتأمين هذا التحسن. وآمنوا ايضا ان للانسان حقوق طبيعية «كالحياة والحرية والسعي وراء السعادة». وان هذه الحكومة يجب ان تؤمن للشعب التمتع بهذه الحقوق. واتفقوا على ان التربية هي الوسيلة الرئيسية التي تضمن الحكومة بواسطتها تأمين هذه الحقوق للشعب والمحافظة على المصلحة العامة للجميع. وكان بالامكان ان ينشأ مفهومان مختلفان عن علاقة الحكومة بالتربية يماشيان النظريتين السياسيتين المتنازعتين انذاك. فالاتحاديون الذين امنوا ان الحكومة يجب ان تكون مركزية في نظام اتحادي قوي يلحون بلا ريب ان تعد الحكومة الاتحادية مواطنيها بواسطة نظام تربوي قومي. والاخرون الذين قالوا بان الافراد والبيئات المختلفة يجب ان يدبروا شؤونهم الخاصة بانفسهم، يلحون بالطبع على ان التربية يجب ان تسد الحاجات المحلية بدلا من ان تكون تلقينا تقوم به الحكومة المركزية بواسطة نظام قومي واحد.

وعندما أقر الدستور الاتحادي عام ١٧٨٨ في الولايات المتحدة لم يكن اي قطر في اوروبا قد تبنى بعد نظاما تربويا قوميا. وكانت الدولة تهتم بالشؤون الكبيرة اما الشؤون الصغيرة فتؤجلها، والتربية كانت من الشؤون التي لم يرد ذكرها في الدستور الاميركي.

ولم تحدد مهمة التربية في الولايات المتحدة حتى التعديل العاشر للدستور الذي نص على ما يلي :

« ان السلطات التي لم يمنحها الدستور الى الولايات المتحدة ولم يمنع الولاية من ممارستها، تترك لكل ولاية منفردة او الى الشعب »، وقد اقر هذا التعديل عام ١٧٩١ . واصبحت التربية بموجب هذا التعديل من واجب كل ولاية بدلا من ان تكون من واجب الحكومة الاتحادية ، وهكذا اصبحت ادارة المدارس والاشراف عليها من صلاحيات الشعب في كل ولاية يقومون بها حسب مايرونه مناسبا . لكن اسهام الحكومة المركزية في شؤون التربية اخذ يتزايد مع الزمن واصبحوا ينظرون الى التربية ليس كوسيلة للمحافظة على مصالح الولاية وتحسينها فحسب، بل كوسيلة ضرورية للدفاع عن الامة بكاملها.

وفي وقت مبكر من تاريخ الامة الاميركية اعلن قادة بارزون ورجال دولة قبولهم للمفهوم القومي عن التربية . وقد اعربوا عن ايمانهم في المواطنة كدافع جديد للتربية ، وسنستشهد فيما يلي باقوال بعض هؤلاء الزعماء التي تثبت النظرية القائلة بان مهمة التربية الاولى هي اعداد الشعب للقيام بالمسؤوليات المدنية :

قال توماس جفرسون رئيس الولايات المتحدة عام ١٧٨٧ : « ارجو ، فوق كل شيء ، الاهتمام بتربية عامة الشعب ، واني لموقن اننا اذا ما حققنا ذلك يمكننا ان نعتمد باقصى الاطمئنان على المحافظة على درجة كبيرة من الحرية » .[٦]

وقال ايضا عام ١٨١٦ : « اذا كانت امة ما تأمل بان تكون جاهلة وحرة فأنها تأمل بما لم يحصل ولن يحصل البتة . ولا تكون اعمال الحكومة سليمة الا بالتعاون مع الشعب ولا يتم ذلك الا بتعليم الشعب واعطائه المعرفة[٧] »

وقال جورج واشنطن عام ١٧٩٠ في رسالة الى الكونغرس الاميركي : « ان المعرفة في اي بلد هي اضمن اساس لسعادة الشعب . وفي بلاد تتأثر الحكومة بالانطباعات التي يكونها عنها الشعب تصبح الحاجة الى المعرفة هامة جدا » .

وقال ايضا عام ١٧٩٦ : « نشطوا المعاهد التي تنشر المعرفة العامة وناصروها وبمقدار ما تعطي الحكومة قوة الى الرأي العام يجب ان يستنير الرأي العام » .

(٦) من كتاب موجه من «جفرسون» الى «جيمس ماديسون» «James Madison» سنة ١٧٨٧ .

(٧) من كتاب موجه من «جفرسون» الى الكولونيل «يانسي» Yancey سنة ١٨١٦ .

وقال ابراهام لنكلن عام ١٨٣٢ : « ان موضوع التربية بنظري هو اهم موضوع يمكننا كشعب الانصراف الى الاهتمام به. وانه لمن الامور الحيوية جدا ان ينال كل فرد مقدارا كافيا من التربية بحيث يصبح في مقدوره ان يقرأ تاريخ بلاده والبلدان الاخرى وان يقدر قيمة مؤسساتنا الحرة » .

لقد قبل الشعب الاميركي الاراء الواردة في هذه المقتطفات . ولا نجد اليوم دافعا يسيطر على التربية في تلك البلاد اقوى من الرغبة في استخدام المدارس لاعداد الشباب للمواطنة في الولاية وفي الامة . قال الرئيس روزفلت :

« لا تزال الولايات المتحدة الاميركية تؤمن بالديمقراطية وبطريقتها في العيش ايمانا مطلقا . فنحن نؤمن بالنظام الحكومي التمثيلي ، ولا يمكننا ان نتجاهل ان السبيل الوحيد للابقاء على هذه الحكومة التمثيلية (الديمقراطية) هو بواسطة الناخبين المتعلمين . ويصدق علينا اليوم ما قاله زعماؤنا السياسيون في الماضي كما صدق انذاك وخلاصته ان الشعب الحر لا يستطيع الاحتفاظ بحريته الا عند ما يعرف جيدا المبادىء العظيمة والاسباب الجوهرية التي تتوقف عليها سعادته . . »[٨]

ان هذا الهدف القومي في التربية الذي نشأ اول الامر في فرنسا و بروسيا والولايات المتحدة الاميركية اصبح اليوم يوجه كل التفكير التربوي في معظم امم العالم. وقد عبر عن هذا الهدف مؤخرا بشكل بارز في اليابان وروسيا وايطاليا. وكانت الحرب العالمية الاولى في الحقيقة نهاية قرن من التربية القومية.

وكما حاول قادة الفكر التربوي في الولايات المتحدة وضع مثل قومية عليا تنسجم مع مبادىء الديمقراطية ، كذلك حاول قادة التربية في ايطاليا منذ سنة ١٩٢٢ وضع مثل قومية عليا تنسجم مع الفاشية وكانت اعظم تطورات في الفكر التربوي الايطالي الحديث ما قدمه « جيوفاني جنتيل » « Giovanni Gnetile » اول وزير تربية في عهد « موسيليني » ومؤلف « اصلاح التربية » . ويعتقد « جنتيل » ان هدف التربية العملي هو القومية ، وان وسائل التربية هي النتاج الروحي المنحدر من الماضي والذي يعيش في الحاضر ، ويؤكد ان الدولة التي تمثل الارادة او الفكر الكوني هي فوق المواطن . الدولة

(8) From a letter by President Franklin Roosevelt to the 1936 Convention of the Department of Superintendence of the National Education Association at St. Louis.

كونية ومستمرة وصالح الفرد يجب ان يندمج بصالح الامة والا فيجب ان يضحى به في سبيل صالح الامة . الفرد هو آلة بيد الدولة . الدولة لها حقوق اما الفرد فعليه واجبات .

وروسيا الشيوعية تأكدت ايضا من فائدة السياسة القومية في التربية في تدعيم الاهداف القومية، فاقامت نظاما لتربية الشعب يستهدف انجاح المفهوم الشيوعي او الفلسفة الشيوعية في الحكم. ان المخطط السوفياتي يشير الى تجربة هامة في الحكم ، فقد تضمن تلقينا دقيقا لنظريات الحكم التي يؤمن بها الاتحاد السوفياتي ورفض بشدة النظريات المتضاربة. وأقامت الحكومة اشرافا دقيقا على المنهاج، وطلبت الموافقة السياسية على تعيين المعلمين كما طلبت الموافقة الاكاديمية ايضا .

انه لمن الصعب تقييم نتائج الاهداف القومية في التربية ، فبعض هذه النتائج كانت جيدة وبعضها كان رديئا، فيما يلي تحليل قدمه « ادوارد ريزنر» في بحثه عن الاهداف القومية في التربية قال :

« لقد عنت القومية المنافسة بين الامم ، المنافسة على اشدها لانها تتناول افضل الموارد الاقتصادية والقوة العسكرية التي تملكها الامم ، وقد نتجت عنها حروب كبيرة وجعلت الامم في حالة هيجان وتوتر عسكري واستعداد دائم للحرب وهذا بحد ذاته امر خطير . ومن الناحية الروحية فقد ولدت في الاجيال الطالعة ولاء قويا وتعصبا شديدا لبلادهم وكرها للبلدان الاخرى . فمن هذه الناحية عملت القومية ضد تنشئة علاقات تعاونية بين الامم .

« ومن الناحية الثانية يجب ان نعرف ان الاهتمام القومي قد أمن وجود القوة المحركة الفعالة للاصلاح الاجتماعي ولتحسين حياة الانسان . ففي سبيل تحقيق القوة الجماعية يجب زيادة ذكاء الافراد وزيادة انتاجهم وولائهم وزيادة قناعتهم ورضاهم . ومن الناحية الروحية يجب توسيع افق الشخصية الانسانية توسيعا ايجابيا . ان المواطن الذي يعي ارتباطه بتقاليد تاريخية ويندمج بها ، والذي يدرك القصد من الحياة ويكرس نفسه برضاه الى تحقيق حاجات بلاده هو انسان اكثر من الفلاح الذي لا يعرف ولا يهتم باكثر من شؤ ونه الشخصية والمباشرة . ان رفع الفرد الى مستوى الحس القومي والولاء القومي هو انجاز

انساني عظيم . وربما جاز اعتباره نصف الطريق في الوصول الى الحس الانساني العام »
(٩)

ويبدو بنظر مؤلف اخر هو « اسحاق دفتون » « Isaac Doughton » ان سيئات القومية تفوق حسناتها ، فيقول :

« في الوقت الذي يتزايد فيه الشعور بان تشابك مصالح العالم والتداخل المتبادل بين جميع الفئات والبلدان ، من شأنه ان يؤدي الى التفاهم والتسامح والتعاون بين الشعوب ، نجد ان الاحقاد القديمة والمنافسات المريرة ما زالت تؤكد فشل الحرب العالمية الكبرى الاولى في القضاء على الحروب ، وفشل عصبة الامم كقوة دولية فاعلة في تقريب القلوب . ويساور العالم اليوم هاجس الخوف من وقوع حرب اخرى اكثر ويلات من سابقتها، يجر اليها بعض المتعصبين. لقد سُخرت مدارس العالم لتقوية الشعور بالانانية والاعتزاز بالقومية وزرع الكراهية والبغضاء في قلوب ابناء الشعب الواحد للشعوب الاخرى والبلدان الاخرى ، وللتقليل من قيمة هذه الشعوب والطعن في حضارتها ومنجزاتها ، بدلا من ان تنمي فيهم المحبة والاحترام والتسامح ، وعوضا من ان يستمر تأثير التربية المسيحية الاولى الداعية الى بعث الاخوة العالمية والمحبة تحقيقا لحلم مؤسسها ، فقد حل التأثير العلماني والمدني الحديث محله مما ادى الى التفرقة والخصام والحروب بين شعوب الارض»(١٠)

هذا ما كتبه اسحاق دفتون عام ١٩٣٥ قبل الحرب العالمية الثانية ، وكان العالم اذ ذاك على فوهة بركان ما لبث ان انفجر عام ١٩٣٩ بالحرب العالمية الثانية . ولو اتيح لـ « دفتون » ان يكمل قوله هذا بعد الحرب العالمية الثانية وما تبعها ويتبعها حتى الآن من اضطرابات لكان اضاف . . . وفشل الحرب العالمية الثانية وكذلك الامم المتحدة ومنظماتها ، في القضاء على الحروب وانتزاع الحقد والكراهية من قلوب الناس . وهنا يبدو ان التربية قد فشلت في اداء مهمتها وساعدت على توسيع الخرق بين الامم والشعوب بدلا من تضييقه وبالتالي ازالته ، ذلك على الرغم من جهود اليونسكو وغيرها من المنظمات العالمية ورغم محاولة تبادل الطلاب والاساتذة والبعثات العلمية والتربوية التي تقوم بها بعض البلدان وبعض المنظمات .

(9) Reisner, Edward H., The Evolution of the Common School pp. 230-232, New York, The Macmillan Company 1930.

(10) Doughton, Isaac, Modern Public Education, Its Philosophy and Background, p.p. 391-392, New York D. Appleton - Century Company, 1935.

انواع التربية :

تتطلب القومية انواعا معينة من التربية لتحقيق اهدافها ، وقد اكدت انظمة التربية القومية هذه الانواع . فاكدت المثل القومية ، في الدرجة الاولى ، التربية العلمانية والتربية المدنية . وحيثما أحتفظ بالتعليم الديني والتعليم الاخلاقي اعتبر هذا النوع من التعليم وسيلة لتنمية الشعور الوطني . وقد اعتبرت معظم الامم ان الاخلاق القائمة على احترام القانون تشكل عنصرا هاما في الوطنية على ان هذه الامم اختلفت في موقفها من التربية الدينية . ففي بروسيا مثلا بقي التعليم الديني في المدارس كجزء من التربية الوطنية ، وكانت الكنيسة الالمانية دائما خاضعة للدولة وتستعملها الدولة كوسيلة لها منذ عهد الاصلاح حين اضطر قادة الاصلاح الى الاعتماد على مساندة الامراء الالمان. اما في فرنسا فان المدارس تعلمنت كليا وقد اعتقد الاحرار الفرنسيون ان المدارس يجب ان تؤخذ من ايدي الكنيسة لتوضع كليا تحت سلطة الدولة ، وان يقوم بالتدريس فيها علمانيون بدلا من الرهبان ورجال الدين. لذلك لم يلعب الدين في القومية الفرنسية الدور الذي لعبه في القومية البروسية . وحتى في المانيا شجع هتلر حركة تستهدف علمنة المدارس علمنة كاملة . وقد اثيرت قضية المدارس الدينية والمدارس العلمانية من جديد عندما بدأت حكومة النازى حملةشبه رسمية للتخلص من المدارس الكاثوليكية والبروتستانتية، على السواء .

اما الولايات المتحدة التي تتكون من طوائف دينية متعددة فلم يكن بالامكان لهذه الامة الناشئة ان تقيم نظاما تعليميا حكوميا على اساس ديني ، وقد عالج واضعو الدستور الاميركي الامر بالطريقة المعقولة الوحيدة التي يمكن اللجوء اليها في بلاد تقوم فيها طوائف دينية متعددة ، فامنوا التساهل الديني الكامل ، فكانت النتيجة ان ترك التعليم الديني الى الكنيسة ووجهت المدارس الحكومية كل اهتمامها الى التعليم العلماني .

وكانت التربية البدنية تعتبر في الغالب ، عنصرا هاما في النظام التربوي القومي . ففي عهد فردريك العظيم في بروسيا وضعت السيطرة النهائية على التعليم في ايدي وزارة

الـدين والتربية والصحة العامة . وقد اكدت المدارس الالمانية التربية الصـحية والنشـاط الجسدي . اما في الولايات المتحدة ، وخاصة بعد ان كشفت الحرب العالمية الاولى ضعف الاميركيين الجسدي ، فقد شجعت حكومة الولايات والحكومة الاتحادية تحسين التـربية الجسـدية في جميع مدارس البلاد .

وكذلك اهتمت الحكومات الوطنية القومية بتنشيط التـربية المهنية وخاصـة لعامـة الشعب الذين يجب ان تزداد كفاءتهم المهنية لكي تتمـكن الامـة من الظفـر في النـزاع العسكري والاقتصادي مع الامم الاخرى . ولقد اكد القادة القوميون في اوروبا والولايات المتحدة ضرورة وجود جماعة من العمال الماهرين المحبين لمهنتهـم بغية تأمـين الاستقـرار القومي . ان هذه الطبقة من العمال ، وقد سميت « الجيش وراء الخطوط » ، قد نالت دوما اهتمام المسؤ ولين خاصة في ظروف الحرب الحديثة .

والتربية القومية هي عادة عامة والزامية ومجانية . ولقد آمن الاحرار الفرنسيون ان التربية يجب ان تكون عامة شاملة ، وآمن معظمهم بان التعليم يجب ان يكون مجانيا حتى التعليم المهني وتعليم الكبار . وقد اوصى « كوندورسه » بان تكون التربية مجانية في كل مراحلها . وآمن الاحرار ايضا بانه يجـب ان تكون التـربية الـزامية والحضـور اجبـاريا للجميع . واستطاعت بروسيا بفضل الاحصاء الضروري للخدمة العسكرية ، بان تجبر جميع ابنائها دخول المدرسة وحضور الدروس بانتظام . ولقـد اصبـح حضـور المدارس النظامي عادة قومية في المانيا قبل انكلترا بنصف قرن وقبل الولايات المتحدة بثلاثة ارباع القرن . ففي منتصف القرن التاسع عشر وبنتيجة اراء القادة السياسيين واتسـاع مدى الاقتراع في الانتخابات ومساندة جمعيات العمال ومجهود المصلحين المربين امثال « هوراس مان » « Horace Mann » (١٧٩٦ - ١٨٥٩) و « هنري بارناد » (١٨١١ - ١٩٠٠)، اقامت الولايات المتحدة نظاما للتعليم الالزامي المجاني العام على المستوى الابتدائي ، ثم امتد ذلك الى المستوى الثانوي والمستوى الجامعي بحيث اصبح اليوم نظاما تعليميا رسميا كاملا مجانيا ومفتوحا للجميع .

وعلى الرغم من ان الولايات المتحدة لم تؤمن فرصا تربوية متساوية للجميع فان مبدأ نظام التعليم العام قد اصبح مقبولا كمثال اميركي اعلى . ان الاميركيين يؤمنـون بتكافؤ الفرص لاولاد جميع طبقات الشعب وفي جميع مراحل التعليم . وهذا النظام يختلف

كليا عن نظام التربية المزدوج في اوروبا . ففي بروسيا وفرنسا والبلدان الاوروبية الاخرى قام نظامان متوازيان للتربية واحد شعبي مجاني والاخر ثانوي غير مجاني . وقام بين طبقتي الاهل،الذين ارسلوا اولادهم الى المدارس الرسمية الابتدائية المجانية والذين ارسلوا اولادهم الى المدارس الثانوية والجامعة،هوة اجتماعية واقتصادية كبيرة . لقد تمشت اوروبا على تقليد تأمين نوع من المدارس الابتدائية الرسمية لابناء العمال وسد حاجاتهم البسيطة المتواضعة ، وتأمين التعليم الثانوي والجامعي لاعداد الزعماء من ابناء الطبقات المحظوظة . اما في الولايات المتحدة فقد قام نظام او سلم من التعليم (الابتدائي والثانوي والجامعي) يشجع الافراد من جميع الطبقات على النهوض والتقدم ويحاول تقليل الفوارق الاجتماعية ، وهكذا اصبح لدى الاميركيين نظام تربوي عام شامل مفتوح امام جميع طبقات الشعب وفي جميع مراحله ، اكثر مما كانت الحال في اي بلد اوروبي .

المنهاج :

من اهم الخطوات في تنشئة القومية خلق ثقافة مشتركة وموقف موحد ، ولا شيء يساعد على ذلك اكثر من لغة مشتركة ينطق بها جميع ابناء الامة الواحدة . وقد تحقق قادة الثورة الفرنسية من ذلك فدعوا الى تعليم لغة فرنسية واحدة في جميع مدارس البلاد لكي يقللوا،قدر المستطاع،استعمال اللغات الالمانية والايطالية والاسبانية وغيرها من اللهجات المحلية التي كان يستعملها بعض السكان.وقد اهتموا ايضا بتعليم اللغة الفرنسية والاداب الفرنسية في المدارس الثانوية والكليات حيث كانت اللغة اللاتينية تحتل دوما المقام الاول . وكذلك في بروسيا فقد اعطيت اللغة الالمانية والادب الالماني اهتماما خاصا ، وفي المانيا لم تجبر المدرسة الابتدائية الشعبية«Volkschulen»فحسب، على تعليم اللغة والادب الالمانيين، بل اجبرت المدرسة الثانوية والجامعات على ذلك ايضا واصبحت لغة التدريس الالمانية . وكان الواجب الوطني لطلاب معاهد اعداد المعلمين الاهتمام بصورة خاصة بدرس اللغة والادب الالمانيين . وفي الولايات المتحدة ، حيث كانت اللغة الانكليزية اللغة القومية، كان الاهتمام كبيرا بتعليم اللغة الانكليزية والادب الانكليزي.

ومن اهم تطورات القرن التاسع عشر في انكلترا والولايات المتحدة انتشار تعليم قواعد اللغة الانكليزية الذي حل بسرعة محل تعليم قواعد اللاتينية . وقد ظهرت خلال

الحرب العالمية الاولى وبعدهاحركة«التأمرك»التي اصرت على تعليم اللغة الانكليزية للمهاجرين الاجانب الذين كانوا لا يزالون يستعملون لغتهم الام .وحركة التأمرك هذه، التي امنت تعليم الراشدين الاميين اللغة الانكليزية ومبادىء الديمقراطية وواجبات المواطن ، كانت بلا ريب نتيجة المفهوم القومي عن التربية .

ويأتي بنظر القوميين ، تعليم تاريخ بلادهم وجغرافيتها في الدرجة الثانية من الاهمية بعد تعليم اللغة وادابها . فالثوار الفرنسيون ايدوا تعليم تاريخ فرنسا وجغرافيتها فاصبحت هذه المواضيع وحدات مطلوبة في منهاج المدارس الثانوية الفرنسية . وكذلك درست المدارس الابتدائية في بروسيا التاريخ والجغرافيا بتأكيد خاص على الامة البروسية .

« ففي درس الجغرافيا رأي القوميون ان تعرف الولد الى قرى ومدن بلاده وانهارها وجبالها وسهولها وشعبها ومنتوجاتها وأماكنها التاريخية الخ . . . يجعله يربط كل أجزاء بلاده الشاسعة بالوادي الصغير أو القرية الصغيرة التي يعيش فيها ويربط مصيره بمصير الألوف أو الملايين الذين يعيشون في بلاده وهكذا يتكون فيه شعور وطني وتفكير قومي . . .

« لكن هذا الارتباط المكاني ليس كافيا بل من الضروري انْ يدمج التلميذ نفسه بالاجيال الغابرة وان يشعر بانه عضو في جماعة لها تاريخ واحد وعليها ان تعيش معا في الحاضر والمستقبل . عليه ان يشعر بانه وريث تراث بلاده وشعبه بكل ما في هذا التراث من بطولة والام وجهد وتعب وشقاء وسعادة ونعيم ، وان من واجبه ان يحافظ على هذا الارث وان يضيف اليه . لذلك كان لا بد من درس التاريخ والتعرف الى رجال بلاده العظام والاعمال الجسام التي قاموا بها ، ومعرفة اعداء البلاد ايضا »[١١]

هذه هي المثل العليا والاهداف التي من اجلها ندرس الجغرافيا والتاريخ . وفي اعداد كتب التاريخ لا تعرض الامة الحقائق التاريخية مجردة دون تحريفها ، فالتاريخ يحرف عادة لكي يساعد على تحقيق الاهداف القومية .

واهم الدروس التي تنمي القومية تدور حول الحكومة وواجبات المواطن . فقد

(11) Reisner, Edward, H., op. cit - pp. 228-229.

اصر قادة الثورة الفرنسية على تعليم « اعلان حقوق الانسان والمواطن » وتحفيظها غيبا ، كما اصر الاميركيون على تحفيظ « اعلان الاستقلال » و المقدمة الى الدستور الى جميع التلاميذ . وذلك لكي تحل عقائد الثورة محل العقائد الدينية في اهتمامات الطلاب . اما في بروسيا فقد بقي التدريب على الحياة الاخلاقية والدينية ، الى جانب تعليم التلاميذ محبة حكامهم وبلادهم . وتعريفهم ، حسب حاجتهم ، بالمؤسسات الاجتماعية في بلادهم والقوانين المعمول به .

اما في الولايات المتحدة فان تعليم « التربية المدنية » لم يُعزز فقط، بل اصبح في العصر الحديث يحتمه القانون ، وكان هو الموضوع الوحيد الذي اصر القانون على جعله الزاميا ، واصدرت مختلف الولايات الاميركية قوانين تحتم تعليم « التربية المدنية او الوطنية » . والقانون الاتي الذي صدر عام ١٩١٧ في ولاية نيفادا(Nevada) هو مثال على ذلك .

« من واجب كل مسؤول في المدارس الثانوية الرسمية في ولاية نيفادا ان يقدم دروسا تعلم التلاميذ واجبات المواطن في ايام السلم وايام الحرب على السواء . ويجب ان تستهدف هذه الدروس خلق محبة الوطن في صدور التلاميذ واستعدادهم لخدمة بلادهم بجدية وامانة وولاء .»

وتؤكد القومية ايضا تعليم الموسيقى الوطنية كجزء من منهاجها ، وتستعمل لهذه الغاية الاناشيد الوطنية والموسيقى العسكرية . وقد استخدمت الموسيقى في تحضير الشعب للاشتراك في جمعيات الانشاد الوطني والاحتفالات التي تأسست اثناء « ثورة بروسيا » عام ١٨١٣ . اما انشاد الاناشيد الوطنية في الولايات المتحدة فتمارسه جميع المدارس ويحتمه القانون في بعض الولايات .

ويشتمل المنهاج القومي ايضا على دروس في التربية البدنية تستهدف تأمين الصحة والنشاط والسلامة الجسدية في الشعب .

المؤسسات التربوية :

يؤمن أنصار التربية الوطنية بأن المدرسة الرسمية هي أفضل مؤسسة للتعليم .

ويعمل هؤلاء على إقامة نظام مدرسي تنفق عليه الدولة وتسيطر عليه ويكون مجانياً وعلمانياً وشاملاً عاماً للجميع. هذه هي المميزات والمبادىء التي يقوم عليها نظام التعليم الرسمي القومي، وإن كانت هذه المميزات لا تتحق كلها دائماً في نظام واحد. وقد أنشىء هذا النوع من المدارس أول ما انشىء، في أوائل القرن التاسع عشر في فرنسا والمانيا والولايات المتحدة الاميركية، وفي آواخر القرن بدأت الحركة أيضاً في انكلترا وايطاليا وبلدان أخرى في معظم انحاء العالم. وتعتبر هذه المدارس الرسمية، وإن لم تكن هي المؤسسات التعليمية الوحيدة، أفضل المؤسسات للتربية الوطنية.

في سنة ١٧٩٢ اقترح « كوندورسه » في تقريره إلى « الجمعية التشريعية للجنة التعليم العام » إقامة نظام ديمقراطي تام للمدارس الرسمية. فدعا إلى إنشاء مدرسة إبتدائية في كل قرية ومدرسة متوسطة في القرى الكبرى ومدرسة ثانوية « كولاج » في المدن الكبيرة ومدرسة ثانوية « ليسه » في تسع مراكز رئيسية في فرنسا واقترح أن يشكل هذا النظام التعليمي العام جمعية وطنية للعلوم والفنون. وعلى الرغم من أن اقتراح « كوندورسه » هذا لم يوضع موضع التنفيذ إلا أنه أصبح فيما بعد وبتالدريج أساساً لنظام التعليم الرسمي في فرنسا وكان له التأثير الفعال في قيام أنظمة مماثلة في بلدان أخرى.

وفي سنة ١٨٠٢ عين «نابليون» كونت دى فوركروي» «Comte de Fourcroy» (١٧٥٥ - ١٨٠٩) مديراً للتعليم العام وصدر قانون وضع الأسس لتنظيم التعليم العام وقد نص هذا القانون على إقامة مدرسة إبتدائية في كل قرية إلا أن الدولة لم تنفق على هذه المدارس والحضور لم يكن الزامياً، ولم يكن «نابليون» نفسه ليعير المدارس الإبتدائية كبير إهتمام، إنما كان يوجه اهتمامه إلى المدارس التي تدرب الشباب ذوي القابليات الفائقة للقيام بالوجبات الإدارية في الحكومة الاوتوكراتية. وقد أكد قانون سنة ١٨٠٢ التعليم الثانوي والتعليم العالي وطالب بدرجة عالية من الوحدة والإدارة المركزية. وقد أنشأ « نابليون » عام ١٨٠٨ جامعة فرنسا الامبراطورية ولم تكن هذه الجامعة مؤسسة للتعليم بل هيئة للفحص والإشراف والإدارة تشرف على كل المؤسسات التعليمية في فرنسا، الرسمية والخاصة، الإبتدائية والثانوية والعالية، وجامعة فرنسا هذه أصبحت النموذج الذي أسست جامعةنيويورك الرسمية على منوالها، وجامعةنيويورك هي أقرب شبيه في الولايات المتحدة إلى جامعة باريس.

وأرسل عام ١٨٣١ « فكتور كوزن » «Victor Cousin» (١٧٩٢ ـ ١٨٦٧) مدير كلية المعلمين العالية في فرنسا في مهمة الى المانيا لدرس نظام المدارس فيها. ونشر عند عودته تقريره المشهور عن أحوال التعليم العام في المانيا الذي ترجم إلى الانكليزية ونشر في نيويورك وكان له تأثير كبير على التربية والفكر التربوي الانكليزي والاميركي . وعلى أساس هذا التقرير وضع قانون ١٨٣٣ أسس المدارس الإبتدائية الرسمية الفرنسية ، ودعم المدارس الثانوية الرسمية والمدارس العالية . وقد وضعت في ضوء هذا القانون نصوص تثبيت المعلمين وتفتيش المدارس . وإذ برهنت هذه البداية في تنظيم التعليم الرسمي عن كفاءة ، أخذت فرنسا تنشيء تدريجياً نظاماً تاماً للتعليم العام على نفقة الدولة وتحت إشرافها التام وبإدارتها .

وفي سنة ١٧١٣ في عهد فرديريك وليم الأول المنظم النابغ وضعت في بروسيا الأسس لنظام مدرسي مركزي حكومي . ثم جاء فردريك العظيم فزاد في تشجيع التربية وزيادة المركزية وسلطة الدولة . وقد أصدر فردريك وليم وفردريك العظيم قوانين وأنظمة مدرسية ما بين ١٧٣٧ و١٧٦٣ و١٧٩٤ كرست بداية إدارة الدولة للمدارس والانفاق عليها . فقانون ١٧٩٤، وإن لم يجعل التعليم مجانياً، إلا أنه حدد أجور التعليم وأمن مساعدات حكومية لاولاد الفقراء ، وفرض غرامة على الأهل الذين لا يرسلون أولادهم إلى المدرسة وطلب من المعلمين تسجيل غياب التلاميذ بدقة ، كما وأن هذا القانون حدد مؤهلات المعلمين ووحد الكتب. وانشئت في سنة ١٨٠٨ دائرة للتعليم العام في وزارة الداخلية . وعندما أسست الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة «مكتب التربية» سنة ١٨٦٧ اتبعت خطة بروسيا فالحقته بوزارة الداخلية . وقد أصبحت «دائرة التربية العامة» في «بروسيا» «وزارة التربية» سنة ١٨١٧ . أما في الولايات المتحدة فإن مكتب التربية لا يزال يسمى هكذا ولم يرفع بعد إلى رتبة وزارة.

وأنشيء في المانيا سنة ١٨٣٤ نظام امتحانات لنهاية الدروس في الجمنازيوم (المدرسة الثانوية) تشرف عليه الحكومة وقد جعلته الحكومة من متطلبات الدخول إلى الجامعة وإلى الخدمة المدنية في جميع فروعها . وأقرب شيء لهذا النظام في الولايات المتحدة هو نظام امتحانات « الرجنت » في ولاية نيويورك، على أن نظام امتحانات الدخول إلى الجامعات في الولايات المتحدة متأثر لحد ما بالنظام الالماني وكان من شأن هذه المتطلبات في

الامتحانات أن توحد نظام التعليم الثانوي والجامعي حتى الابتدائي في المانيا تحت دائرة حكومية مركزية واحدة . وهكذا نشأ نظام تعليمي حكومي الماني هدفه اعداد الرعايا الالمان لخدمة الدولة بأمانة وكفاءة .

أما في الولايات المتحدة فقد انقضى نصف قرن من الجدل والتضارب قبل أن استقر الرأي على تحبيذ مبدأ التعليم العام للجميع على نفقة الدولة ثم إقراره .

ومنذ بدء تاريخ الأمة الاميركية أُتخذت خطوات نحو تأمين المدارس العلمانية الرسمية ، ففي سنة ١٧٧٩ اقترح « توماس جفرسون » (١٧٤٣ ـ ١٨٢٦) منهاجاً كاملاً للتعليم العام في ولاية « فرجينيا » قائماً على نظرية تقول بأن يُقدم مقدار معتدل من التربية الإبتدائية للجميع ، ومقدار أكبر للطلاب الذين يتمتعون بقدرة عقلية وجميع ذلك على نفقة الحكومة . وقد اقترح اقامة مدارس إبتدائية مجانية في كل قرية ، وإقامة عدد من المدارس الثانوية في الولاية ، وكلية رسمية (حكومية) في الولاية تتوج نظام التعليم في الولاية . على أن هذا المشروع كان أسبق لزمانه فلم يتقبله الرأي في عهد « جفرسون » ، إنما في عام ١٨١٠ بدأت ولاية فرجينيا رصد اعتماد دائم للتعليم لتستخدمه في مساعدة أولاد الفقراء . وقد تأسست بفضل جهود « جفرسون » نفسه ، جامعة « فرجينيا » عام ١٨٢٠

وكانت ولاية نيويورك أول ولاية تعين عام ١٨١٢ موظفاً حكومياً للإشراف على المدارس ، وقد أصدرت في تلك السنة قانوناً ينص على إعطاء مساعدات مالية إلى المدارس وأنشاء مركز مدير عام حكومي للاشراف على المدارس العامة ولكنها ما لبثت أن الغت هذا المركز وفي الحقيقة كانت ولاية مشغن أول ولاية تنشيء نظاماً دائماً للإشراف على مدارس الولاية ، وقد نص دستور الولاية على إقامة نظام حكومي للمدارس برئاسة مدير عام يشرف على التعليم الرسمي . وكان أول مدير أحتل هذا المركز « جون بيرس » «John Pierce» (١٧٩٧ ـ ١٨٨٢) وقد استطاع أن يثبت هذه الوظيفة وأصبحت اليوم جميع الولايات تتبع هذا النظام .

وأنشيء أول مجلس ولاية حقيقي للتربية في الولايات المتحدة في ولاية « ماساتشوساتس » عام ١٨٣٧ ـ وكان على مجلس الولاية أن يعين أميناً منفذاً للقيام بأعماله كموظف من قبل الولاية . ثم أقيم في ولاية « كوناتكات » مجلس ممثال عام ١٨٣٩ . لكن الدعاية والحماس وحتى التشريع لا يكفي وحده للقيام بالإصلاح التربوي بل يجب أن

يتوفر الرجال الذين يؤمنون بالعمل المهم الشاق وهو تنفيذ الآراء الاصلاحية وتطبيقها عملياً بالجهد المثابر والسعي المتواصل لتحقيق الاصلاح الحقيقي . وقد وجد رجلان لهذا الغرض هما « هوراس مان » الذي عين أميناً للمجلس في « ماساتشوساتس » و « هنري بارنارد » الذي عين أميناً للمجلس في « كوناتكات » وقد عمل هذان الرائدان التربويان الكثير لتثبيت التعليم الرسمي العام في هاتين الولاياتين وأصبحت الأنظمة التي وضعاها النموذج الذي تحذوه الولايات المتحدة. ويعود الفضل لهما في قيادة الحملة لتأسيس نظام تربوي مجاني في الولايات المتحدة لتعليم أبناء الشعب .وهكذا اثمرت جهودهما فاصبحت في عام ١٨٦١ مجالس التربية في معظم الولايات.

وكانت أموال الولاية تنفق في البداية على تعليم الفقراء واليتامى فقط أما الذين يستطيعون الدفع فليدفعوا هم عن أولادهم ، لكن المعركة في سبيل اعفاء الجميع من نفقات التعليم وقيام حكومة الولاية بذلك أخذت تنجح رويداً وبالتالي الغيت أجور التعليم للجميع لأن الشعب تعود أن يدفع ضرائب التعليم للانفاق على أولاد الآخرين وأخذت الجمعيات الخيرية التربوية وجمعيات مدرسة الأحد وجمعيات مدارس الأطفال وغيرها من جمعيات المدارس المختلفة كجمعية المدارس الرسمية في نيويورك تتزايد وتتكاثر .

وكان من نتيجة عمل هذه الجمعيات الخيرية التي تؤمن بأن المدرسة تسهم في بناء الخير العام والمصلحة العامة ولذا يجب مساعتدها ومساندتها مالياً بالهبات والتبرعات أن تهيأ الجو لفرض ضرائب مباشرة لمساعدة المدارس .

وفي سنة ١٨٢١ انشأت أول مدرسة ديمقراطية ثانوية رسمية ، ثم انتشر هذا النوع من المدارس في جميع انحاء البلاد ليحل محل مدارس القواعد اللاتينية والأكاديمي. ثم صدر عام ١٨٢٧ قانون في « ماساتشوساتس » جعل انشاء مدارس ثانويةمن هذا النوع إجبارياً . وصدر في سنة ١٧٨٧ أول قانون لانشاء أول جامعة حكومية في ولاية « اوهايو » «Ohio» فمنحت الأراضي لمساعدة جامعة « اوهايو » وجامعة « ميامي ».وفي عام ١٨٦٠ أنشأت ست عشرة ولاية جامعات حكومية بمساعدة من الحكومة الإتحادية بهبة الأراضي لمساندة الجامعات . ثم جاء قانون « موريل » «Morril» عام ١٨٦٢ يشجع إنشاء الكليات الحكومية الزراعية وكليات الفنون الميكانيكية .

وصدرت حديثاً قوانين في بعض الولايات تعطي المدارس الرسمية حق تعليم جميع ابناء الولاية وتحظر على هؤلاء الذهاب إلى مدارس غير رسمية . غير أن المحكمة العليا في الولايات المتحدة ، حين رفع إليها الأمر ، حكمت بأن للولاية الحق بأن تعين الحد الأدنى من التعليم المطلوب من كل ابناء الأمة ولكن للأهل الحق في إختيار المدارس التي يشاؤون ارسال أولادهم إليها،على أن للحكومة الحق في الإشراف على جميع المدارس للتأكد من تحقيق المستوى العلمي المطلوب بحسب أنظمة الولاية ، ومنذ ذلك أخذت كثير من الولايات تشرف على المدارس الخاصة وتفتشها .

لقد اعتبرت الحركة القومية المعلم كأحد أهم الوسائل في تحقيق أهدافها، ويقول بهذا الصدد « كبرلي » «Cubberley» وهو من أكبر المربين تأييداً للحركة القومية ، ما يلي :

« إن التربية في مجتمع ديمقراطي وحكومة ديمقراطية هي من أعظم الوسائل للنهوض بالخير العام والمصلحة العامة ، والمعلم يقوم بدور مبهم ولكنه مهم جداً في الخدمة القومية » (١٢)

لقد اتخذت في جميع أنظمة التعليم الوطنية القومية ، الإجراءات القانونية الضرورية لتدريب المعلمين واختيارهم بعناية ودقة . فأنشأت معاهد لإعداد المعلمين تحت سلطة الحكومة ، وأعدت أنظمة لامتحان المعلمين وتثبيتهم . وقد تحققت حكومة بروسيا في وقت مبكر أن نجاح مدارسها الرسمية يتوقف على نوع المعلم أكثر من أي شيء آخر ، فأنشأ « هكر » «Hecker» معهداً خاصاً لتدريب المعلمين في سنة ١٧٣٨ ثم تحول هذا المعهد في عهد « فرديريك » العظيم ليصبح « معهد المعلمين الملكي » وتنفق عليه الدولة. وفي سنة ١٨٠٠ أصبح في المانيا ما يقرب من أثني عشر معهداً من هذا النوع وفي سنة ١٨٠٩ وبتأثير « بستالوسي » المربي السويسري المشهور أنشيء في « ليبزك » «Leipzig» معهد للمعلمين « كان الأول ليندمج في نظام المدارس الرسمية ويصبح جزءاً منها . وهكذا قادت « بروسيا » الدول الحديثة في تأمين المعلمين المعدين اعداداً تربوياً كافياً والمتحمسين لمهنتهم . وتُحدد مؤهلات المعلم الرسمي البروسي بالامتحان ولا يجوز إختيار

(12) Cubberley, E.P., Public Education in the United States , p. 764, Houghton, Mifflin Company, Boston, 1934.

أي معلم ما لم يجتاز هذا الإمتحان ويحصل على موافقة ملكية بتعيينه ولا يختار المعلم إلا من الذين درسوا في معاهد المعلمين .

أُنشئت كلية المعلمين العليا في فرنسا عام ١٧٩٤ ثم أعيد تأسيسها عام ١٨٠٨ في عهد « نابليون ». وكانت دور المعلمين في فرنسا فعالة جداً في إعداد المعلمين الذين يؤ يدون اماني الأمة ويعملون لها . ومنذ سنة ١٨٧٠ انشئت دار للمعلمين في كل من الواحد والثامنين إدارة في فرنسا ، هذا بالإضافة إلى « كليةالمعلمين العليا »«Ecole Normale Supérieure » في باريس . أما في الولايات المتحدة فكانت ولاية نيويورك أول من خصص مساعدات لإعداد المعلمين منحت للمعاهد التي تشمل في منهاجها دروساً في إعداد المعلمين . وأنشئت أول دار للمعلمين في «ماساتشوساتس» عام ١٨٣٩ ، ثم أخذت هذه الدور تنشيء في مختلف الولايات بحيث أصبح اليوم في كل ولاية دور للمعلمين رسمية تعد المعلمين للمدارس الرسمية في الولاية ، وقد تحول بعض هذه الدور إلى كليات للمعلمين وكليات للتربية .

وقد أهتمت كل الحكومات الوطنية في بذل الجهد لاعداد المعلمين والتأكد من ولائهم ووطنيتهم في خدمة الدولة . ففي الولايات المتحدة الاميركية مثلاً سنت كثير من الولايات قوانين تحتم تعليم « التربية المدنية » « والعلوم السياسية » و « دستور الولاية » و « دستور الإتحاد » الخ . . . إلى جميع تلاميذ معاهد اعداد المعلمين . وقد سنت بعض الولايات مؤخراً قوانين تحتم على كل معلم أن يقسم يمين الولاء ، لنظام الولاية ودستورها .

التنظيم :

إن النزعة في جميع أنظمة التعليم الوطنية تتجه نحو نظام مركزي تام ذي سلطة متدرجة من الإدارة والإشراف . ويرئس هذا النظام مدير او رئيس حكومي ، وفي جميع بلدان العالم يقوم على رأس النظام التربوي المركزي وزير .

ففي فرنسا نجد أتم نظام مركزي للتعليم الذي لا مثيل له في جميع اوروبا الغربية ، ويرئس هذا النظام وزير التعليم العام ، يعاونه « مجلس استشاري » يسمى المجلس

الأعلى للتعليم العام وثلاثة مديرين واحد للتعليم العالي وآخر للتعليم الثانوي وآخر للتعليم الابتدائي . وفي كل من المقاطعات التي تقسم إليها البلاد ، رئيس يعاونه « مجلس اكاديمي »،ولهذا الرئيس السلطة على مراحل التعليم الثلاث في منطقته باستثناء تعيين المعلمين الذي يترك لمدير القسم . ويشرف على هذا النظام ، للتأكد من كفاءته وحسن سير العمل فيه، هيئة كاملة من المفتشين تعاونهم لجان مدرسية محلية . وتقوم هذه الإدارة المركزية بتعيين المعلمين وتحديد الرواتب والمناهج وطرائق التدريس والإشراف على المدارس الخاصة . ومن مساوىء النظام المركزي كالذي نجده في فرنسا كثرة تغيير الحكومات ، مما يسبب عدم الاستقرار في وزارة التربية ومما يسبب التغيرات الجذرية في السياسة التعليمية . فمثلاً قام بعد الحرب العالمية الأولى في فرنسا وزير تربية يحبذ التعليم العملي ثم حل محله وزير يحبذ التعليم الكلاسيكي النظري ثم استبدل بهذا وزير يحبذ التعليم العملي وحصل كل ذلك خلال سنة واحدة فاختل بذلك منهاج التعليم الثانوي وفقد الاستقرار .

أما بروسيا فقد كان لها رئيس وطني للتربية منذ عهد الاصلاح التربوي الذي تبناه فردريك العظيم بعد معركة « جينا » «Jena» عام ١٨٠٦ ، حيث أنشىء « مكتب للتعليم العام » واعتبر قسماً من وزارة الداخلية . ثم تحول هذا المكتب عام ١٨١٧ إلى وزارة مستقلة ، ثم اكتمل انشاء نظام مركزي رسمي للتعليم عام ١٨٢٥ عندما انشئت مجالس المدارس الاقليمية المسؤولة لدى وزير التربية . ومنذ ذلك الحين أخذ الإتجاه يسير نحو الزيادة في المركزية وحذت الولايات الالمانية الأخرى حذوى بروسيا . وحتى في عهد هتلر في الرايخ الثالث قامت المدارس على نظام مركزي تام وعلى أسس عسكرية واعتبرت وسيلة للنهوض بالحكومة والمحافظة على الثقافة الوطنية وسد حاجات الأمة في الحياة الصناعية والإقتصادية الجديدة .

أما في الولايات المتحدة الاميركية فلم يتم قيام نظام مركزي إتحادي للتعليم ، وحتى في الولاية نفسها لم يتمكن النظام المركزي القومي من الحلول محل الاستقلال المحلي. ومع أن الحكومة الاتحادية تقدم المنح والهبات إلى الولايات لاغراض تربوية منذ عدة سنوات فان «الكونغرس»«Congress» لم يتخذ أي أجراء قبل عام ١٨٦٧ يمكّن الحكومة الإتحادية من القيام بأي تنشيط للتربية سوى تقديم المساعدات المالية . ففي سنة ١٨٦٧ انشأ

«الكونغرس» دائرة تربية أي وزارة تربية لكن ليس لرئيسها رتبة وزير في مجلس الوزراء «وغرض هذه الدائرة جمع المعلومات والاحصاءات والحقائق عن المدارس وأنظمة التعليم لكي تساعد بواسطتها الولايات المختلفة في انشاء أنظمة تعليمية كفؤة ورفع مستوى المدارس والتعليم في كل انحاء البلاد». وهكذا تبنت الحكومة الاتحادية سياسة التنقيب والتنشيط بدلاً من سياسة الادارة والإشراف. وقد قامت محاولات كثيرة لجعل دائرة التربية برتبة وزارة يرئسها وزير عضو في مجلس الوزراء ولكن هذه المحاولات لم تثمر حتى الآن.

وعلى الرغم من أن تنظيم المدارس يختلف بعض الشيء بين ولاية وولاية في الولايات المتحدة الاميركية فهنالك الكثير من الوحدة والإنسجام بين الولايات.ففي كل ولاية موظف كبير يشرف على المدارس والتعليم يسمى « مدير المدارس » أو « مدير التعليم العام » أو « مفوض التربية » ، وهذا ينتخب عادة من قبل الشعب مباشرة وأحياناً يعينه حاكم الولاية أو « مجلس التربية » في الولاية . وفي كل ولاية « مجلس تربية » ولكل ولاية مقدار من الاستقلال الذاتي في إدارة شؤ ون التعليم . ومنذ سنة **١٩٢٩** قامت نزعة قوية لاقامة إدارة التعليم على نظام مركزي تتولاه حكومة الولاية وذلك من أجل إيجاد فرص تعليمية متكافأة للجميع. وقام في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية حماس كبير لاعادة النظر في أنظمة التعليم وزيادة المركزية في إدارة المدارس وجعل ذلك في أيدي حكومة الولاية والحكومة الإتحادية.

لم يكن في المانيا قبل عام **١٩١٩** سلم تربوي كما في الولايات المتحدة أو غيرها من البلدان . فأولاد الشعب تعلموا في المدارس الشعبية «Volkschule» التي امتدت مدة الدراسة فيها ثمان سنوات تنتهي في **سن الرابعة عشرة** ولا توصل إلى التعليم الثانوي . وكان من المستحيل لخريجي المدارس الشعبية أن يدخلوا المدارس الثانوية حتى ولو كان بإمكانهم دفع الأجور الضرورية . والشيء الوحيد الذي يستطيع القيام به خريجو المدارس الشعبية هو العمل أو متابعة دروسهم في « مدارس المتابعة » «Fortbild ungschule» ويصبحون ماهرين في صنعة ما . أما المتطلبات للدخول إلى المدارس الثانوية أي « الجمنازيوم » فكانت تتوافر للتلميذ على يدي المعلم الخاص أو المدارس الثانوية الخاصة « فورشول » «Vorschule» أما المدارس الثانوية فقد كانت لابناء الطبقة العليا الذين يستعدون للدخول إلى الجامعة أو المهن أو الوظائف المدنية الكبيرة .

ثم جاء الدستور الجديد للجمهورية سنة ١٩١٩ فقضى على هذا النظام المزدوج ، ونص قانون المدارس العامة الصادر سنة ١٩٢٠ بانشاء نظام مدرسي رسمي واحد ، يضم مدرسة ابتدائية ذات أربع سنوات تكون عامة للجميع تسمى « غرندشول » « Grundschule» ومدرسة أخرى تأخذ الطلاب من السنة الخامسة حتى التاسعة أو العاشرة وتدعى « متلشول » «Mittelschule» .

أما في فرنسا فيدخل الولد أولاً مدرسة الحضانة ويبقى فيها حتى ينتقل إلى المدرسة الابتدائية في سن السادسة،أما الالتحاق بهذه المدرسة فالزامي حتى سن الثالثة عشرة ، وتأتي بعدها المدرسة الإبتدائية العليا ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يقضيها التلميذ بالاشغال العملية ذات الطابع المهني . وهنالك أيضاً مدارس لمتابعة الدروس الزراعية والصناعية التي تنفق عليها البيئات المحلية المختلفة وتساعدها الحكومة ، أما المدارس الثانوية فهي « الليسه » وتنفق عليها الدولة ، و « الكولاج » ، ومعظم نفقاتها من البيئة المحلية مع بعض المساعدة من الحكومة . وينتقل الصبيان من المدارس الابتدائية إلى هذه المدارس الثانوية في السن العاشرة وعند انهاء الدارسة الثانوية تتكلل هذه الدراسة بامتحان حكومي صعب وهو من الملزمات لدخول الجامعة أو المهن الأخرى .

وقامت في فرنسا بعد الحرب العالمية الأولى نزعة لانشاء مدرسة عامة للجميع أسمها «المدرسة الواحدة» («Ecole Unique») او الفريدة هدفها أن تقدم تربية واحدة لجميع أولاد البلاد الذين هم بين السادسة والثالثة عشرة . أما الأذكياء منهم فيتابعون دراسة ثانوية من سن الرابعة عشرة حتى السابعة عشرة . ثم يختار بعض الطلاب الممتازين من بين هؤلاء للالتحاق بالكليات والجامعات في سن الثامنة عشرة وكل ذلك مجاناً بدون أية أجور .

أما في الولايات المتحدة فقد نظم سلم التعليم التقليدي على أساس ٨ ـ ٤ ـ ٤ أي ثمان سنوات في المدرسة الإبتدائية يتبعها أربع سنوات في المدرسة الثانوية ثم أربع سنوات في الكلية. وقد جرت بعض التعديلات الهامة بعد سنة ١٩١٠ فأصبح السلم هكذا ٦ ـ ٣ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٢ أي ست سنوات في المدرسة الابتدائية يتبعها ثلاث سنوات في المدرسة المتوسطة ثم ثلاث سنوات في المدرسة الثانوية ، ثم سنتان في الكلية (الكلية الصغرى) وسنتان في الكلية ، ثم يتبع ذلك الكليات التقليدية العليا أو كليات التخصص.

الطرائق :

لم تقدم الحركة القومية في التربية إلا القليل في باب إبداع طرائق جديدة للتعليم لأن التشريع التربوي لا يهتم كثيراً بالطرائق. ولكن قادة التربية فعلوا الكثير في إدخال وتشجيع الطرائق التي ابتدعتها الحركتان التربويتان العلمية والسيكولوجية.

في أوائل القرن التاسع عشر أرسلت حكومة بروسيا عدداً من الشبان إلى معهد « بستالوسي » في « ايفردون » «Yverdon» ليتعلموا طرائق ذلك المعلم السوسيري العظيم ويتعرفوا إلى روحه ، وعندما عادوا إلى بلادهم أدخلوا هذه الطرائق « البستالوسية » إلى معاهد إعداد المعلمين الرسمية وطعموها بالروح « البستالوسية » .

وقد حاول رجال التربية الحكوميون في الولايات المتحدة تزويد معلميهم في المدارس الرسمية بأرفع المستويات التربوية المعروفة إنذاك. وقد صرح «هوراس مان » «Horace Mann» في يومياته إنه عندما عين أميناً عاماً لمجلس التربية في ولاية « ماساتشوساتس » لم يكن قد قرأ كتاباً واحداً في التربية ، ولكنه على الرغم من ذلك قد فعل الكثير لتعريف معلميه بأحسن الطرائق التربوية التي عرفت في عهده ، وقد حاول بتقاريره السنوية خاصة التقرير السابع الذي عالج فيه المدارس الاوروبية ، أن يعرف معلمي ولايته بأحسن طرائق ذلك العصر . وتطورت فكرة « هنري بارنارد » عن « معاهد المعلمين » إلى هيئة حكومية شعبية لنشر المعلومات عن طرق التعليم الجديدة كلما ظهرت هذه الطرق . كما كانت مجلته « اميركان جورنال أوف اديوكيشن » المجلة التربوية الاميركية ، ذات تأثير فعال في هذا المضمار وكان لكتابي «بيرس»«Peirce»« محاضرات في فن التعليم »«وبيدج» «Page» «التعليم النظري والعملي» أثر بارز بين الكتب التي تناولت المقترحات العملية لسير المدارس.وكان لدور المعلمين الرسمية أثر فعال في ادخال طرائق «بستالوسي وهاربارت» إلى الولايات المتحدة ، كما ساهمت هذه الدور كثيراً في تحسين التعليم في البلاد . وتقوم دوائر التربية في كل ولاية ومكتب التربية الاتحادي (وزارة التربية) ، بتجهيز المدارس المحلية ، بواسطة النشرات والتقارير ، بأفضل الطرق التعليمية والخبرات التربوية . كما وأن هذه الولايات قد وضعت التشريع الذي يحتم على كل معلم أن يدرس بعض الدروس التربوية المعينة قبل أن يُعطى رخصة التعليم ، كل هذا من شأنه أن يحسن نوعية التعليم وطرائقه .

على أن القاعدة المعروفة هي بأن القائمين على التعليم الوطني لا يشجعون التجارب في باب الطريقة ولا يشاؤ ن أن يكونوا الرواد في طرائق التعليم ، إلا أنهم يتقبلون ويشجعون الطرائق التي ثبت إنها عملية ومفيدة . وقد تمت معظم التجارب في باب الطريقة في المدارس الخاصة وبتشجيع من رابطات المعلمين وهيئاتهم الخاصة .

وأما من حيث الانضباط فإن سلطات المدارس الوطنية تحبذ النظام والطاعة وبالنادر أن تستسيغ نظريات الحرية والحكم الذاتي .

مراجع الفصل السادس

1 — **Arrowood, Charles, F.,** Thomas Jefferson on Education, New York, Mcgraw-Hill Book Company, Inc. 1930

2 — **Cubberley, Ellwood** P., Public Education in the United States, Boston, Houghton Mifflin Company, 1034,

3 — **Curti, Merle,** The Social Ideas of American Education New York, Charles Scribner's Sons, 1934

4 — **Doughton, Isaac,** Modern Public Education, its Philosophy and Back ground -- New York, D. Appleton- Century Company, 1935

5 — **Eby, Frederick** and **Arrowood, Charles F.,** The Development of Modern Education, New York, Prentice- Hall Inc. 1934

6 — **La Fontainerie, François de,** French Liberation and Education New York Mcgraw-Hill Book Company Inc- 1932

7 — **Monroe, Paul;** A Text Book in the History of Education, New York, The Macmillan Company, 1916

8 — **Reisner, Edward H.,** Evolution of the Common School, New York, The Macmillan Company, 1930

9 — **Wilds, Elmer, Harrison;** The Foundations of Modern Education New York Rinehart Company, 1950

الفصل السابع

الحركة السيكولوجيّة في نماء الولد مذهب النماء والتطوّر

بينما كان القوميون منصرفين إلى تنظيم التعليم وإقامة المؤسسات التعليمية التي تستطيع أن تحقق اهدافهم القومية، قام جماعة من المفكرين والمعلمين،في اواخر القرن الثامن عشر وطوال القرن التاسع عشر،بمحاولة اصلاح عملية التعليم لكي تصبح اكثر انسجاماً مع قوانين النمو البشري . وتسمى هذه الحركة عادة «بالحركة السيكولوجية» لأنها تهتم في الدرجة الأولى بطبيعة العقل وكيفية عمله . وقد بنيت على اساس الإهتمام بالولد واتت جميع نتائجها من درس واف للولد . وقد تأثرت هذه الحركة كثيراً في مراحلها الأخيرة بنظرية النشوء كما طورها «لامارك» و «دارون» و «هكسلي». ولما كانت المميزة الرئيسية لهذه الحركة هي الاعتقاد بأن التربية هي ضبط نماء الولد وتطوره من داخله وليس بفرض مقاييس الراشدين عليه من الخارج، فان المربين يفضلون تسميتها مذهب «النماء» «Developmentalisn» لإظهار اهميتها وتأثيرها في التربية الحديثة .

وقد عرف «دوفتون» Doughton التربية بما يلي[1]:

«التربية هي عملية نماء تتم من داخل الفرد بنتيجة نشاطه في بيئته وتفاعله معها وهي تعطي الاختبار معنى يزيدفي قدرةالمرء على توجيه الاختبار اللاحق (المقبل) . »

وقد عرف «ثورندايك» التعليم بما يلي[2]:

(1) Doughton, Isaac, Modern Public Education, P. 134, New York, D. Appelton — Century, Company, 1935.

(2) Thorndike, Edward L., The Principles of Teaching, P.7. New York, A.G. Seiler, 1906.

« التعليم هو عرض المنبهات التي تثير الرجاع (الاستجابات) المستحبة في الولد ومنع المنبهات التي تثير الرجاع غير المستحبة».

أن هذين التعريفين يبرزان بوضوح وجهة نظر علماء سيكولوجيا النماء، أي الذين يقولون بمذهب النماء ويهمهم بالدرجة الأولى الولد ونماؤه، **النماء الذي ينتج فقط من التفاعل الدائم بين الولد ومحيطه المثير**. ان المفهوم التام والمعنى الكامل لهذه الفكرة تأتيا تدريجياً بفضل ما قام به كثيرون من مفكري التربية والمجربين وأصبح اليوم مضمونه مقبولا في كل العالم تقريباً. على أن علماء سيكولوجيا النماء، أي القائلين بمذهب النماء، لم يحدثوا تغيرات كثيرة في مادة التربية أو في التنظيم التربوي والادارة التربوية كما حسنوا في طرائق التعليم واعداد المعلمين وتفهم كامل عملية التربية.

كانت حركة «روسو» الطبيعية، أي الدعوة إلى الطبيعة، المقدمة الباعثة للحركة السيكولوجية في اعلانها بان التربية هي نماء حر دونما قيد لقوى الفرد الطبيعية وميوله. وكانت الحركة الطبيعية احتجاجاً على الاعتقاد بإن الفرد بطبيعته شرير ومن واجب التربية أن تغيره ليصبح شخصاً آخر. وجاءت الحركة النمائية محاولة التسوية بين طرفين متناقضين - التربية كتطبع بشري أي تثقيف من الخارج، والتربية كنمو طبيعي من الداخل. وقد نظر السيكولوجيون أصحاب مذهب النماء إلى التربية كعملية نمو طبيعي أي تفتح القوى الطبيعية ولكنهم اعتقدوا أيضاً أن النماء أو النمو العضوي يمكن أن يُعاق أو أن يُساعد ويُوجه في إتجاهات مرغوبة بواسطة الطرق السيكولوجية التي تُعالج بواسطتها القوى والنشاط الطبيعيين.

لقد تأثر عمل السيكولوجيين كثيراً بانتشار فلسفة الجوهر الفرد المادية (الوحدانية أو الاحدية) Monism. وباستمرار المفهوم المزدوج الذي فصل بين العقل والجسد، بقي بحث الظواهر العقلية في عالم «الماتافيزك» اي ما بعد الطبيعة. ولكن **بنشوء الاعتقاد بإن الجسد والعقل هما واحد**، حلت الملاحظة الدقيقة والتجربة، محل التأملات الماتافيزيكية. ومن ابرز مميزات الحركة السيكولوجية الاعتقاد بأن الملاحظة والتجربة يوصلان إلى اكتشاف المبادىء النفسية (السيكولوجية) التي تبنى عليها الطرائق التربوية. وقد ارتبطت الحركة النمائية في أواخر القرن التاسع عشر بالحركة العلمية باصرارها على ان جميع الإجراءات التربوية يجب ان تبنى على درس العقل درساً علمياً دقيقاً. وبنتيجة هذا

الدرس العلمي حلت سيكولوجيا بيولوجية ديناميكية جديدة محل سيكولوجيا الملكات القديمة ، لتكون أساساً للنظريات والممارسات التربوية .

وأول من تأثر بحركة النماء كانت المدرسة الإبتدائية . فقد اهتم السيكولوجيون اهتماماً بالغاً بدرس الولد في السنوات الأولى من نمائه . وبما أن التربية هي عملية نماء فان أول مراحل هذا النماء كانت ذات أهمية بالغة . وبنتيجة هذا التأكيد على النمو المبكر احتل التعليم الابتدائي المقام الأول بالنسبة إلى التعليم الثانوي وأصبح مركز الإهتمام الأول للذين يهتمون بالفكر التربوي والممارسات التربوية . وقد حُصر الإصلاح الحاصل في الممارسات التربوية والذي نشأ عن الحركة السيكولوجية ، في المدرسة الإبتدائية لمدة قرن تقريباً. ولم يمتد أثر هذا الإصلاح إلى المستوى الثانوي والعالي إلا حديثاً. وقد اسهم الكثيرون في تطوير الحركة السيكولوجية في التربية ، ولكننا سنكتفي في هذا الفصل بذكر المفكرين والمصلحين الذين كان اسهامهم بارزاً جداً في هذا الحقل . أما جوانب الحركة التي سنهتم بها فهي: (١) «البستالوسية» و(٢)«الهاربارتية»و(٣)و«الفروبيلية» و(٤)وحركة « ستانلي هول » في درس الولد و (٥) نشوء علم النفس التربوي الحديث بقيادة « وليم جيمس» و « ادوارد ثورندايك» .

« جون‌هينرخ بستالوسي» « Johann Heinrich Pestalozzi » (١٧٤٦ - ١٨٢٧) :

ولد «بستالوسي» في مدينة « زوريخ » في سويسرا، وربي في بيت جيد نال فيه عناية جيدة على عكس « روسو » . وقد استطاعت والدته ، رغم إنها ترملت وكان جون في الخامسة من عمره ، أن ترسله إلى المدرسة الثانوية ثم إلى جامعة «زوريخ». وقد اهتم في شبابه بشؤ ون فلاحي سويسرا الفقراء. وبدأ تحت تأثير جده القسيس يستعد لدراسة اللاهوت ولكنه لم يلبث أن شعر بأنه سيفشل في هذه المهمة فانصرف عنها واخذ يدرس الحقوق استعداداً للدفاع عن حقوق الشعب المظلوم ، ولكنه سرعان ما اصطدم مع الحكومة بسبب ارائه الثورية فانتهت فائدته كمحام .

تزوج عام ١٧٦٩ واشترى مزرعة سماها « نيوهوف »« Neuhof »وبدأ فيها تجربة ليحسن أحوال الفلاحين السويسريين بواسطة التربية . فقرأ كتاب «اميل» وحاول أن يربي ابنه على حسب مبادىء « روسو » الطبيعية . واثبتت له هذه التجربة أن مبادىء

« روسو » تحتاج بعض التعديل عند تطبيقها وهكذا جمع بعض الأولاد الفقراء المتشردين وحاول أن يعلمهم المبادىء الأساسية والدين والاخلاق وهم يعيلون انفسهم بالعمل في المزرعة وفي جو بيتي جيد، وقد نجحت التجربة تربوياً ولكنها فشلت مادياً واضطر ان يوقفها عندما أفلس.

قضى « بستالوسي » السنوات الثمانية عشرة التالية من حياته بعد فشل تجربته، في الإنتاج الأدبي ، ففي سنة ١٧٨١ كتب قصته العظيمة«ليوناردوغرتريد»« Leonard and Gertrude » ويعتبر هذا الكتاب من الكتب التربوية العظيمة، ثم كتب فيما بعد ملحقاً بهذا الكتاب سماه «كيف تعلم غرتريد اولادها» وقد عبر في هذين الكتابين عن آرائه التربوية ووصف الطرائق التي تحُقق هذه الآراء بواسطتها .

وفي عام ١٧٩٨ وحين أصبح عمر «بستالوسي» اثنتان وخمسين سنة، اتيحت له الفرصة للانتقال من الحقل النظري البهيج إلى الحقل العملي الصعب، حين طلبت منه الحكومة أن يؤسس مدرسة في دير قديم في مدينة «ستانز» « Stanz » ويقوم بتعليم ثمانين يتيما . فبدأ تجربته في الطرائق التربوية ثم اكمل هذه التجربة في «برغدروف » « Burgdorf » حيث بدأ كمساعد لمدير المدرسة ثم انشأ لنفسه مدرسة خاصة به. وتابع تجربته بمساعدة كثير من اعوانه الاكفاء المخلصين واستطاع بواسطة التبرعات ومساعدة مالية من الحكومة أن يؤسس معهداً لتدريب المعلمين على طرائقه الجديدة. ثم نقل معهده هذا عام ١٨٠٥ إلى مدينة « ايفردون » « Yverdon » حيث تابع لمدة عشرين سنة، تجاربه وعمله في تدريب المعلمين الذي بدأه في مدينة «برغدورف ». وقد ذاع صيت هذا المعهد في مدينة«ايفردون» فامه الطلاب من البلدان الأخرى وهكذا انتقلت فلسفة « بستالوسي » وطرائقه إلى الأمم الأخرى وخاصة المانيا وفرنسا وانكلترا والولايات المتحدة .

أما في سويسرا نفسها فقد كان انتشار التربية البستالوسية بطيئاً واكثر نجاح صادفته «البستالوسية » في بلاد صاحبها كان في عمل «عمانوئيل فون فلنبرغ »«Emanuel VonFellenberg»(١٧٧١ - ١٨٤٤)، الذي انشأ مدرسة في «هوفول »«Hofwyl»تقدم تربية صناعية وفكرية في آن واحد. وقد كانت مدرسة «فلنبرغ» ناجحة جداً واجتذبت اهتماماً كبيراً إليها - كما كانت التعديلات التي ادخلها على تربية «بستالوسي » مقبولة في المؤسسات

التربوية في كثير من بلدان العالم خارج سويسرا .

كانت « البستالوسية » فعالة بصورة خاصة في المانيا ، وكان المعلمون الألمان أول من درس في معهد «ايفردون». وقد أوفدت الحكومة البروسية، بتأثير «فخت»Fichte وبعد أن عرفت قيمة عمل « بستالوسي »، شباناً ليدرسوا في «ايفردون» ثم وضعت المدارس الرسمية في ايدي مربين تخرجوا في المذهب التربوي « البستالوسي »

وفي فرنسا حصل بعض التقدم في تبني « البستالوسية » خاصة في باب تدريب المعلمين بعد نشر تقرير « فكتور كوزن » عن احوال المدارس الرسمية في المانيا الذي تناول فيه التقدم التربوي المدهش في بروسا بنتيجة الطرق «البستالوسية». وادخل «البستالوسية» إلى انكلترا «شارل مايو»وشقيقته «اليزابت» اللذان قضيا ثلاث سنوات في «ايفردون» حيث تشربا أصول طرائق «بستالوسي» ولكن ليس فلسفته وروحه. وقد اسسا مدرسة خاصة في لندن لابناء الأغنياء واستخدما فيها الطرائق «البستالوسية». والفا كتابا للمعلمين دعي «دروس في الاشياء» تبنته جمعية مدارس الأطفال الخيرية . وقد تبنت هذه الجمعية ، التي انشأت مدارس نموذجية لأعداد المعلمين كان لها الأثر الكبير في نشرالحركة، «نوعاً من «البستالوسية» الانكليزية يختلف عن النوع البروسي وتنقصه الروح الحقه التي تميز بها المصلح العظيم .

وتمت أول محاولة لإدخال «البستالوسية » إلى الولايات المتحدة عام ١٨٠٩ حين استدعي «جوزف نيف» «Neef» احد معاوني «بستالوسي» إلى «فلادلفيا» ليؤ سس مدرسة فيها تطبق طريقة معلمه المشهور. لكن هذا العمل لم يصادف حماساً كافياً في «فلادلفيا » وانضم «نيف» إلى جماعة شيوعية في ولاية «انديانا». غير ان المربين الاميركيين تعلموا الحركة من نشر كتاب «وارن كولبرن » «Warren Colburn» « اول دروس في الحساب» في «بوسطن» عام ١٨٢١،ومن «ارنولد غيوت » «Arnold Guyot» و «هرمان كروسي» «Herman Krusi» اللذان دعيا من سويسرا إلى ولاية «ماساتوساتس» ليحاضرا في دور المعلمين في الولاية ، فلفتا الأنظار إلىمبادىء «بستالوسي»وطرائقه. كما وان المقالات التي نشرت في «المجلة الاميركية للتربية» «American Journal of Education» وغيرها من المجلات، اثارت بعض الاهتمام في الحركة الجديدة. بيد ان تأثير هذه المحاولات على الممارسات المدرسية كان قليلاً ولم تتأثر المدارس الاميركية تأثيراً كافياً «بالبستالوسية» حتى

عام ١٨٦٠ حين اصبحت هذه المدارس،«بستالوسية» النزعة فعلاً. وذلك على أثر دعوة «هرمان كروسي» «Herman Krusi» ليدرب المعلمين في دار المعلمين في مدينة «اوسويغو» «Oswego» في ولاية نيويورك حيث بقي يعلم في هذه الدار مدة خمس وعشرين سنة، تشرب خلالها المعلمون الاميركيون الروح «البستالوسية» ومنها انتشرت على ايدي طلابها الى كل انحاء البلاد.[٣]

«جون فريدرخ هربارت» «Johann Fredrich Herbart» (١٧٧٦ - ١٨٤١):

ولد «هربارت» في «مدينة اولدنبرغ» في شمال المانيا وهو ينحدر من عائلة غنية على عكس «بستالوسي» وكان أبوه متعلماً وموظفاً وأمه تتمتع بذكاء خارق وقد اشرفت بدقة وعناية على تربيته الأولى. وقد تابع «هربارت» دروسه الثانوية في مدرسة بلدته حيث تخرج باعلى درجات الامتياز ثم دخل جامعة «جينا» «Jena» ليدرس الحقوق. فدرس على «فخت» «Fichte» وتأثر كثيراً بالإنسانية الجديدة التي كانت سائدة انذاك كما تأثر بمرافقة جماعة من الأذكياء بينهم النوابغ المبدعين امثال «هردر» «Herder» و«غيته» «Goethe» و «شلر» «Schiller». وقد اكتشف في الجامعة انه لا يحب الحقوق فترك درسها وأصبح مدرساً خاصاً لأولاد حاكم مدينة «انترليكن» في سويسرا. وأثناء وجوده في «سويسرا» زار مدرسة «بستالوسي» في «برغدورف» وكتب عن زيارته لها بكثير من العطف والتقدير. وقضى ما بين ١٨٠٢ و١٨٠٨ محاضراً في التربية والفلسفة في جامعة «غوتنجن» «Gottingen» حيث نشر كتابه المشهور « علم التربية». وبقي بعد ذلك ست وعشرين سنة رئيس قسم الفلسفة في جامعة «كونيغسبرغ «Konigsberg» المركز الذي احتله قبله «امانيول كانت» العظيم - «Immanuel Kant» وقد انشأ في هذه الجامعة «حلقة تربوية» ومدرسة تطبيقات لتدريب المعلمين واجرى التجارب على طرائق التعليم ثم نشر عام ١٨٣٥ كتابه المشهور «الخطوط العريضة للعقيدة التربوية» وهو بمثابة عرض واضح وعملي لارائه التربوية.

وقد امتد أثرُ «هربارت» في المانيا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، بفضل «زلر» الذي ترأس «الحلقة التربوية» في جامعة « ليبزغ » واسس رابطة لدرس التربية درساً

(3) **Wilds, Elmer Harrison;** The Foundations of Modern Education , New York pp. 456-470. Rinehart and Company Inc. 1950.

علمياً ، ونقل الطريقة الهربارتية إلى التعليم في المدارس الابتدائية . وقد ساعده بذلك أيضاً تلميذه «رين» «Rein» الذي أصبح رئيس «الحلقة التربوية» ومدير مدرسة التطبيقات في جامعة «جينا» «Jena»، وجعل منها مركزاً عظيماً للهربارتية .

ولم تصل الحركة الهربارتية إلى أميركا إلا في أواخر القرن . فقد قام جماعة من طلاب كلية المعلمين الرسمية في «بلومنغتن» في ولاية «ايلنو» «Illinois»، بالدرس في جامعة «جينا» «Jena» وعند عودتهم حملوا معهم الطريقة التربوية الجديدة . وقد نشر «شارل دي غارمو» «Charles De Garmo» كتابه « اسس الطريقة» عام ١٨٨٩ ونشر « شارل مكمري» «Mcmurry» كتابه «الطريقة العامة» عام ١٨٩٢ ثم نشر بالاشتراك مع اخيه «فرانك مكمري» «طريقة التسميع، عام ١٨٩٧ ، كما نشر كتبا اخرى عن الطرق الخاصة لتعليم المواضيع المختلفة بالطريقة «الهربارتية» . ثم تأسست عام ١٨٩٢ «الجمعية الهربارتية الوطنية » في الولايات المتحدة، وقد تغير اسمها بعد عشر سنوات إلى «الجمعية الوطنية لدرس التربية» . وقد اتبعت معظم كليات المعلمين في الولايات المتحدة المبادىء الهربارتية وما لبث خريجو هذه الكليات أن انتشروا في المدارس الابتدائية في جميع انحاء البلاد فغيروا الطرائق في معظم هذه المدارس الابتدائية .

« فريدرخ وليم فروبل» «Friedrich Wilhelm Froebel» (١٧٨٢ - ١٨٥٢)

ولد فروبل في جنوب المانيا وكان والده قسيساً على ابرشية كبيرة، ماتت والدته وهو طفل وتزوج والده مرة ثانية فعاملته زوجة أبيه بقسوة فائقة . وبنتيجة هذا الجو البيتي الكئيب وغير البهج نشأ متباطناً ونمت فيه نزعة نحو التصوف . ولما كان محروماً من العطف الوالدي والرفاق المتجانسين معه توجه نحو الطبيعة لمرافقتها ومصاحبتها . وقضى «فروبل» من العاشرة حتى الرابعة عشرة في بيت خال عطوف،وكانت هذه هي السنوات الوحيدة التي ذاق فيها طعم السعادة، وتابع دراسة نظامية في مدرسة الابرشية . وفي الخامسة عشرة تتلمذ على أعمال البستنة ثم تقلب خلال السنوات الثمانية التي تلت تركه المدرسة في اعمال مختلفة لكنه لم يكن راضياً عن ايها . وزار عام ١٧٩٩ وهو في السابعة عشرة من عمره أخاه الذي كان يدرس في جامعة «جينا» «Jena» وتأثر هناك كثيراً بالنشاط الفكري الذي كان سائداً ذلك الجو مما أثار فيه رغبة في التعليم لم تفارقه البتة بعد ذلك . ثم دعى لتعليم الرسم في إحدى المدارس «البستالوسية» في «فرانكفورت» واشتغل بعد ذلك في إعطاء دروس لبعض

الأولاد وقضى معظم وقته في معهد «بستالوسي» في «ايفردون» حيث درس طرائق المصلح العظيم وأصبح من أكثر تلاميذه حماساً .

وفي الرابعة والعشرين من عمره وبعد أن درس بإتقان مؤلفات « روسو » و « بيزدو » «Basedow» و « بستالوسي » فتح «فروبل » مدرسة تجريبية في بلدته فصادفت هذه المدرسة نجاحاً تربوياً فائقاً ولكنها كانت من الناحية المادية فاشلة. وقام بعد ذلك بالتعليم في عدة مدارس في سويسرا ونشر عام ١٨٢٦ كتابه العظيم ، «تربية الانسان» الذي تضمن احسن عرض لفلسفته التربوية . وقد تأثر بكتابات «كومينيوس» ووصفه لمدرسة «الام ني» فترسخ إيمانه بان السنوات الأولى من الطفولة هي أهم سنوات في تربية الطفل . فانشأ في سنة ١٨٣٧ مدرسة للأولاد الصغار وكانت هذه اول «روضة أطفال» Kindergarten وقضى المدة الباقية من حياته في اعداد الألعاب والأناشيد لرياض الأطفال وتحسين طرق تعليمهم .

بيد أن عاداته المخنثة وطبيعته الصوفية أثارت رفاقه في المانيا فحملوا حكومة رجعية على إصدار تشريع بمنع مدارس رياض الأطفال في «بروسيا» فكانت هذه صدمة عنيفة أودت بحياته عام ١٨٥٢ . إلا أن آراءه وأفكاره كانت قد تمكنت من عدد من النساء في المانيا خاصة «البرونة» «بولو فندهوزن» «Bulow - Wendhusen». وفي سنة ١٨٦٠ سمح من جديد بانشاء رياض أطفال في المانيا . وقد تأثرت مدارس الأطفال في انكلترا ودور الحضانة في فرنسا بروح «فروبل ». وأول روضة اطفال انشئت في الولايات المتحدة عام ١٨٥٥ انشأتها السيدة «كارل شورز» «Carl Schurz» للأطفال الذين يتكلمون الالمانية وفي عام ١٨٦٠ انشئت أول روضة تعلم باللغة الانكليزية وانشأتها السيدة « بيبودى » «Peabody» قرينة «هوراس مان» في «بوسطن».واول روضة اطفال رسمية في الولايات المتحدة انشأها عام ١٨٧٣ مدير المعارف «وليم هارس» في «سنت لوس». ثم اخذ تأثير أسلوب «فروبل» يمتد حتى وصل إلى الصفين الأول والثاني الابتدائيين .

« ستانلي هول » «Stanley Hall» (١٨٤٤ - ١٩٢٤):

ولد في مدينة « اشفيلد » في ولاية «ماساتشوستس » من عائلة تتمتع بثقافة فائقة وتفوق عقلي وبثروة كافية لتمكنة من متابعة دروسه في كلية «وليمز» المكلفة وفي جامعات

«بون» و«برلين» في المانيا . وقد درّس بعد عودته من المانيا الأدب الانكليزي والفلسفة في «كلية انطياك «Antioch» في ولاية «اوهايو»، ثم عاد لمتابعة دراسته الجامعية العليا في جامعة «هارفارد» حيث درس مدة سنتين على ايدي «وليم جيمس» العالم النفسي المشهور ونال درجة «الدكتوراه» عام ١٨٧٨ . ثم عاد مرة اخرى إلى المانيا ليدرس «الفيزيولوجيا» في جامعة برلين وعلم النفس في «ليبزك» على ايدي «وليم فندت» «Wilhelm Wundt» العظيم . وهكذا ضمت دراسته شمولاً غير مألوف من اللاهوت والفلسفة وعلم النفس والفيزيولوجيا والأنتربولوجيا وعلم الأحياء وعلم التشريح وعلم الأعصاب كلها درسها على اكبر اساتذة في المانيا واميركا. وقام عام ١٨٨٠ بدراسته المشهورة عن «محتويات عقول الاولاد عند دخولهم المدرسة». وقد درّس التربية وعلم النفس لمدة ست سنوات في جامعة «جونز هوبكنز» ثم اصبح رئيس «جامعة كلارك» في « ورستر» في ولاية « ماساتشوستس» حيث بقي ثلاثين سنة رئيساً لهذا المعهد الذي كان يعتبر من ابعد معاهد التعليم العالي أثراً ونفوذاً في الولايات المتحدة في ذلك العهد . وقد قام جماعة من طلابه المختارين متأثرين به وبروحه العلمية بدرس نواح مجهولة من «سيكولوجيا التكوين» و «قوانين النمو البشري» وقوانين النمو والتعلم» واصبحت جامعة «كلارك» معروفة بكونها المركز المعترف به لدرس طبيعة الولد وطبيعة التعلم .وقد نشر «هول» نظرياته التربوية في حوالي اربعة عشر مجلداً من اشهرها: «البلوغ» و «المشاكل التربوية» و «الشباب».

« وليم جيمس » «William James» (١٨٤٢ - ١٩١٠):

ربما كان «وليم جيمس» اكثر الفلاسفة وعلماء النفس الاميركيين أثراً في حقل النهضة السيكولوجية . ولد في نيويورك ولكنه قضى معظم أوقاته في أوروبا . كانت دراسته الأولى غير نظامية بسبب تغيير مقر سكنه باستمرار من جهة، وبسبب رغبة أبيه في أن ينشأ على نفسه بدلاً من أن يتم توجيهه من الخارج من جهة اخرى . نال ثقافة حرة عامة في المدارس وعلى ايدي معلمين خصوصيين في سويسرا وفرنسا وانكلترا واميركا. وقد اكتسب خلال هذه الدراسة المتنوعة المصادر، مخزوناً من الخبرات والمعلومات والانطباعات غذت عقله وأثارت خياله. ثم دخل عام ١٨٦١ «مدرسة لورنس العلمية في كامبردج هارفارد» وهكذا بدأ حياته العلمية واقام علاقة مع جامعة «هارفارد» استمرت حتى وفاته.

لقد درّس خمس وثلاثين سنة في هذه الجامعة درس اولاً الفيزيولوجيا والتشريح والفلسفة ثم انتقل إلى تدريس علم النفس . وكان كاتباً موهوباً في الفلسفة والتربية وعلم النفس وله تأثير بالغ على الممارسات التربوية في الولايات المتحدة . أعظم مؤلفاته وأبعدها أثراً كان كتابه «مبادىء علم النفس» الذي نشره عام ١٨٩٠ وأصبح أعظم كتاب حديث في علم النفس ـ وقد جمع مفاهيمه التربوية واراءه في عمل المعلم في كتابه الواسع الانتشار «أحاديث إلى المعلمين». وكان لهذين الكتابين اثر بالغ في التربية وفي المعلمين ، ولا ريب أن النظرية التربوية والممارسة التربوية في أميركا مدينتان كثيراً إليه،وقد سمي بحق أب علم النفس التربوي الحديث .

« ادورد لي ثورندايك » «Edward Lee Thorndike» (١٨٧٤ ـ ١٩٤٩) :

من أشهر طلاب «ستانلي هول» ووليم جيمس واتباعهما ، ولد في ماساتشوشتس اتم دراسته الجامعية في جامعة هارفارد. ثم انتقل إلى التدريس في كلية المعلمين في جامعة كولمبيا عام ١٨٩٩ حيث درس بادىء الأمر السيكولوجية التكوينية. وقد بقي في كلية المعلمين كل حياته، وقام بدور مهم في جعل هذا المعهد من اهم المراكز التربوية في العالم ، وان كان اهم ما انتجه هو في حقل الحركة العلمية التي سنعالجها في الفصل اللاحق ، إلا أن عمله كعالم نفسي «ديناميكي» قد اوصل الحركة السيكولوجية النائية إلى أوجها .أن كتابية : «مبادىء التعليم» و «عناصر علم النفس» وقد نشرا سنة ١٩٠٥ ، وكتابه علم النفس التربوي الذي يضم ثلاثة مجلدات (سميت الرسائل الثلاث) الاول: «الطبيعة الأصلية» ، والثاني «الفروق الفردية» والثالث «قوانين التعلم» وقد نشر عام ١٩١٤ ، كان لها اثر بالغ في طرائق التعليم حتى يومنا الحاضر.

بعد هذه المقدمة الموجزة عن الشخصيات التي أسهمت الكثير في الحركة السيكولوجية النائية ، ننتقل الآن إلى تحليل نظرياتهم كما تطبق على مختلف جوانب الممارسات التربوية .

التربية باعتبارها نماء سيكولوجيا
أو
التربية كنماء سيكولوجي

أهداف التربية :

أهتم أصحاب حركة التكامل السيكولوجي او النماء السيكولوجي بأهداف التربية الفردية المباشرة أكثر مما اهتموا باهدافها الاجتماعية البعيدة . لقد قصدوا أن يجعلوا الولد مركز العملية التربوية، وهكذا وجهوا اهتمامهم، في الدرجة الأولى، إلى اكتشاف قوانين التعلم . وقد آمنوا أن التعليم يجب أن يتجه نحو تنشئة الولد من داخله وليس بفرض مقاييس الراشدين وأهدافهم عليه . وبما ان التربية هي ادارة نماء الولد وتكامله وتوجيههما ، فقد آمنوا أيضاً بضرورة الأستمرار في الملاحظة والتجربة لتحديد المبادىء السيكولوجية التي يجب ان ترتكز إليها العملية التربوية . وبما أن المراحل المبكرة من نماء الولد هي عوامل مهمة في تحديد مجرى نموه فيما بعد، فقد اهتم «النمائيون» بصورة خاصة بدرس الولد دراسة دقيقة في سنوات دراسته الابتدائية .

كان هدف «بستالوسي» الأخير تجديد البشرية اجتماعياً ، قال أن هدفه الوحيد هو منع مصادر التعاسة والشقاء التي رأى الناس من حوله يقعون فيها. وقد كتب يقول «عشت كشحاذ (متسول) لكي اتعلم كيف أجعل الشحاذين يعيشون كبقية الناس» . شاء «بستالوسي» أن يحسن الأحوال البائسة التي وجدت فيها البشرية ، ولكنه بدلاً من أن يلجأ إلى أنواع جديدة من الإصلاح الديني أو أنواع جديدة من الاصلاح الحكومي أو أنظمة جديدة من التنظيم الإقتصادي لجأ إلى التربية لحل هذه المعضلة المزمنة . لقد آمن أن الوسيلة الوحيدة لتغيير المجتمع وتحسينه هي بتحسين الأفراد الذين يتكوّن منهم المجتمع . وهكذا حاول انقاذ البشرية من البؤس الذي ترسف فيه عن طريق التربية وليس عن طريق الاصلاح الديني او الحكومي او الإقتصادي، وأفضل طريقة بنظره هي إصلاح أفراد المجتمع .

« إن كسب الحقوق السياسية والإجتماعية والإقتصادية لا يعني كثيراً بالنسبة إلى الناس ما لم تصحبه تنمية قدرات الناس على الإستفادة من هذه الحريات واستخدامها . أن حق الفرد في النماء والتكامل يجب أن يأتي قبل أي حق انساني اخر وإن يكون أكثر أهمية منه . وما لم تتكامل قدرات الولد وتنمو عبثاً تكون كل حقوق تعطى له لا بل تكون مدعاة للهزء والسخرية»[٤] .

لقد آمن « بستالوسي » «ان الإصلاح الصحيح للمجتمع يجب أن يبدأ برفع مستوى الفرد، وبأنه لا يمكن رفع مستوى الفرد إلا إذا وضعنا في قبضته القدرة على مساعدة نفسه . والوسيلة الوحيدة المضمونة لتحقيق ذلك هي عملية النماء . ومع أن هدف «بستالوسي» كان تأمين حياة أسعد وأفضل لكل فرد فان العملية التي كان يرجو ان يحقق ذلك بواسطتها كانت النماء الطبيعي التقدمي المتناسق لجميع قوى وملكات الكائن البشري». وهذه القوى هي كامنة في كل ولد وتنتظر الفرصة السانحة لكي تتفتح، وعلى التربية أن تؤمن هذه الفرص لتفتحها. ويشبه «بستالوسي» تربية الولد وتكامله ونمائه بتربية النبات وتكامله فقد قال: «ان الإنسان الذي كونّه الله من التراب ينمو وينضج كنبتة جذورها في التراب». وكان هدفه الرئيسي أن يكتشف القوانين الطبيعية التي يتم بموجبها نماء رأس الولد وقلبه ويديه (أي الذكاء والأخلاق وحب العمل) وعلى التربية أن تؤمن الظروف التي تمكن هذا النماء من أن يتم بصورة طبيعية متناسقة.[٥]

إن اراء « بستالوسي » هذه تشكل تغييراً مدهشاً في أهداف التربية. فالتعليم في أيامه كان **يعني اعطاء المعلومات إلى الولد**. أما «بستالوسي» فقد عني بالتعليم **تكامل الولد ونمائه وفقاً لقدراته وملكاته المورثة**.

«لكي تعلم الولد تعليماً صحيحاً من الضروري أن تعرف ما هي إمكاناته أي ما يمكنه أن يصبح لا ما نريده نحن أن يصبح ـ فالتربية أذن هي تكامل متواصل او نماء متواصل. وهي نتيجة عمل العقل الطبيعي والتلقائي، وهي ليست شيئاً يُصب في العقل[٦]

(4) Eby, Frederick, and Arrowood, Charles F., The Development of Modern Education, p. 635, New York, Prentice-Hall, Inc. 1934.
(5) Wilds, Elmer, Harrison, op. cit. pp. 469-470.
(6) Messenger, James F., An Interpretive History of Education, P. 193-195, New York, Thomas Y. Crowell, 1931.

استهدف « فلنبرغ » Fellenberg في معهده الزراعي الصناعي في « هوفول » أن يطبق اراء « بستالوسي » في تنمية **اليد والراس والقلب أي العضلات والعقل والاخلاق** . وقد انتقل هذا المثل الأعلى إلى الولايات المتحدة وانتشر في جميع أنحاء البلاد، وكان هدفه تعليم اولاد الفقراء والأغنياء على السواء في مدارس واحدة لكي ينشأ بينهم التفاهم والتعاطف ولكي ترفع الحواجز الإجتماعية.

إن الهدف الأخير للتربية بنظر « هربارت » هو تنمية الأخلاق . ويعتبر « هربارت » الشخصية ذات الأخلاق الرفيعة المستقرة ، أسمى أهداف الإنسانية وبالتالي التربية . وهو يرفض فكرة « روسو » بالسماح إلى الولد بالتعبير الحر عن قدراته ، كما يرفض أيضاً فكرة « بستالوسي » بالسماح لجميع قوى الولد وقدراته بالنمو المتناسق. ويؤمن بانه لا يمكن تحقيق الهدف الأخير ـ الشخصية الاخلاقية ـ الا بتنمية مجموعة من الرغبات الثابتة المستحبة والمتعددة الجوانب. **وان هدف التربية هو تحليل رغبات الإنسان واكتشاف أفضلها للفرد ولحياة الجماعة ، ثم تمكين الفرد ، بواسطة التربية، من تنمية هذه الرغبات وتطبيقها في مختلف وضعيات الحياة** .وتحاول التربية، بتنمية رغبات قيمة متوازنة ومتعددة الجوانب، ان تنمي في الشاب الرغبة بأن يكون صالحاً وبأن يحسن اختيار الجوانب الاخلاقية السليمة ، وبذلك يكتسب الشاب درجة رفيعة من الاخلاق الشخصية والأداب الإجتماعية .

كان المربون قبل « هربارت » يعلمون الأخلاق بالوعظ والفروض وحفظ القواعد الاخلاقية ، لكن تجارب القرون الكثيرة اثبتت خطأ هذا الاسلوب .فقد اعتقد «هربارت» ان السلوك الاخلاقي يجب أن يبني على « الارادة » وأن تكوين الارادة يتوقف على تراكم الاختبارات وتنسيقها حيث تستطيع هذه الاختبارات أن تعبر عن نفسها بحرية وتظهر بشكل قرارات اخلاقية ذكية واعية . **اننا نريد ما نعرف، ولا يمكننا** ان نريد (نرغب) ما لا نعرف ، هكذا يبرر « هربارت » هدفه « بالرغبات المتعددة الجوانب ». لقد اعتقد « هربارت » أن هدف التربية الأساسي هو تنمية الأفكار في عقل الولد وفقاً للقوانين السيكولوجية.

وقد استهدف هربارت تنمية « الشاب » لا « الولد » فاختلف بهذا الاعتبار عن جميع أصحاب المذهب النمائي ، وحصر همه في التعليم الثانوي أكثر منه في التعليم الابتدائي، على أن معظم أتباعه طبقوا فلسفته.

يتفق « فروبل » مع « هربارت » و «بستالوسي » على أن هدف التربية هو تنمية الولد، إلا إنه يختلف عنهما في مفهومه عن طبيعة هذا النماء. فهو ، أي « فروبل» يرى أن **هدف التربية هو تنمية** القوى والإمكانات الموروثة في الولد أي القوى الكامنة فيه، إلا أن مفهومه عن الطبيعة الاصلية يختلف تماماً عن مفهوم « روسو » الطبيعي . و «هو اول مرب يؤمن بمبدأ النشوء، فهو يؤمن بأن التربية تشكل عنصراً هاماً في عملية النشوء الكوني، ويرى أن التربية هي العملية التي بواستطها ينشأ الجنس والفرد ويتدرجان في سلم الرقي حتى نهاية الازمنة(٧)

ويصر « فروبل على أن هناك قوة واحدة في الكون وراء كل شيء ، هي **المطلق** الذي **يظهر نفسه كقوة في الطبيعة وكوعي في الإنسان** ـ وهو مصدر أصلي ناشط خلاق ذكي واع ينبع منه كل كائن . والخلق هو عملية متواصلة للنشاط المنتج ، ومصدر كل الأشياء المخلوقة بما فيها طبيعة الولد الأصلية ، هو تلك القوة الكونية التي نسميها **الله** . فالبلور المصنوع والشجرة النامية والولد النامي ـ كل ذلك يعكس خطة الله في الخلق ولكن في مظاهر مختلفة . فأي درس إذن للتغيرات في نشوء الطبيعة يلقي نوراً على طبيعة نماء الإنسان . وكل ما سيحققه الإنسان في نموه ، هو كامن في طبيعة الولد . لقد نظر « فروبل » إلى الإنسان « كنبتة بشرية » ، واعتبر أن هدف المربي هو توجيه نمو الولد ليصبح رجلاً ، كما وأن هدف البستاني أن يوجه النبتة لتزهر وتثمر ثمراً كاملاً . ومن واجب المعلم أن يتأكد بأن نمو الولد يتم وفقاً للسير الطبيعي والمنطقي للنماء البشري . والفشل في التربية يعني اهمال نمو بعض جوانب طبيعة الولد أو منعها أو سوء توجيه القوى البشرية الخيرة بطبيعتها بتدخل تعسفي أو جائر . وإذا ماانحرفت طبيعة الولد يجب إعادة توجيهها نحو المجرى الأصلي للتكامل ، وإذا أظهر الولد نشاطاً معاكساً لمبادىء النماء الصحيحة يجب مراقبته وإصلاح نشاطه وتوجيهه نحو الخط الصحيح . وهكذا تكون التربية بنظر « فروبل » « نماء » موجهاً يستطيع الفرد بواسطته تحقيق **حياة الوحدة الكاملة** الشاملة التي لا يشكل هو منها إلا حلقة واحدة ، نماء تتسع بواستطته حياته إلى أن تربط نفسها بالطبيعة ، وإلى أن تدخل بتعاطف جميع نشاطات المجتمع ، وإلى ان ترتبط بمنجزات الجنس البشري وأمال الإنسانية . وما التربية إلا تحقيق عملية

(7) Monroe, Paul: A Text Book in the History of Education pp. 639-647, London The Macmillan Company, 1922,

النشوء بأعلى درجاته في الفرد البشري . وعمل المعلم هو تحقيق هذا النماء النشوئي الموحد [٨]

أما « هول » فقد وافق « النمائيين » الاوروبيين بأن هدف التربية هو تنمية طبيعة الولد ونشاطه وإمكاناته ورغباته . وآمن أيضاً بأن التربية يجب أن تكون متعددة الجوانب لكي تؤهل المرء وتكوّن له شخصية متزنة سليمة لكنه بنى نظرياته الإساسية عن النماء على مبادىء النشوء البيولوجي . وقد وقف حياته على درس السيكولوجيا التكوينية Genetic Psychology ونشوء العقل لكي يتمكن من التوصل إلى طريقة تربوية تامة تمكن الولد من تحقيق أقصى امكاناته . وكان الموضوع الأساسي في بحث « هول » أن « الحياة العقلية والحياة الجسدية متوازيتان » ، وأن العقل والجسد نشآ معاً ، وإنه خلال عملية النشوء كانت الحياة العقلية تنمو بنمو الجسد ونشاطه البيولوجي . وقد حاول «هول» أن يتعقب تاريخ الحياة العقلية كما حاول « دارون » أن يتعقب تاريخ الحياة الجسدية . وكان هدفه تربية الفرد بشكل يمكن الجنس البشري من الاستمرار في التقدم إلى الأمام .

اعتقد أصحاب المذهب التكاملي او النمائي الأول أن الجنس البشري مر اثناء تطوره في بعض المراحل التي يعيدها الفرد أثناء نموه الجسمي والعقلي. وقد سمى «الهربارتيون» هذه النظرية بـ «نظرية المراحل الحضارية» «Culture-epoch Theory» وسماها علماء البيولوجيا بـ «نظرية الاستعادة»، وقد قبل «هول» هذه النظرية ووسعها وجعلها مبدأ أساسياً في أهدافه التربوية. وكان مقتنعاً بأن «الفرد في نشوئه يعيد تاريخ الجنس وذلك في نشوئه العقلي والجسدي على السواء . وعلى المعلم أن يبني المنهاج الملائم ويختار الطرق المناسبة لكي يكون نمو الولد متناسقاً مع نظام النماء العام. وقد الح «هول» بأن ينمي المربون مقاصد الطبيعة الأولى وأن يراعوا قوانين مراحل النمو وإلا كان عملهم بالغ الأذى بالنسبة للولد». وقد آمن بشدة أن على المعلم ، قبل كل شيء، أن يتأكد بأن التربية لا تعيق بل تسهل النشوء الطبيعي في الولد. وعليها ، أي التربية ، أن تجعل من الفرد آلة طيعة وملائمة لتحسين الجنس البشري.

أن « نظرية الاستعادة » التي قال بها « هول » لم تهتم بالنتائج الاجتماعية والعرقية

(8) Monroe, Ibd . PP. 610-621.

ولم تستهدف «تجديد المجتمع» أو «عملية التكامل او النماء الكوني»، إنما اهتمت بتنمية الولد الفرد كغاية بحد ذاته. وكذلك كان «وليم جيمس» يهتم بالفرد، فلم يأتِ «جيمس» في كتابه «أحاديث إلى المعلمين» على ذكر التربية كمهمة اجتماعية. بل كانت التربية بنظره «تنظيم نزعات السلوك الغريزية والعادات المكتسبة والعمل على تكييف الفرد لمحيطه» وبنظره ان «عملية النماء او التكامل» هي تنظيم عناصر الاختبار العقلي لكي تعد الفرد لمعركة الحياة اعداداً فعالاً. على أن هذا الاهتمام بالغريزة والعادة هو نتيجة طبيعية لدرس سيكولوجيا الحيوان وعقيدة النشوء البيولوجي.

على أن تأكيد « جيمس » على الغرائز والمكانة التي أعطاها إياها في التربية جعلت الكثيرين من قرائه يعتقدون أن أحد أهداف التربية الهامة هو السماح إلى الولد بالسير حسب غرائزه. ومن هنا نشأ القول المأثور في التربية : « أعمل مع الغرائز وليس ضدها » . لكن الذين يدققون عند قراءة « جيمس » يجدون أنه يؤيد تعديل بعض هذه الغرائز. ومما لا ريب فيه أن اهتمامه انصرف إلى الحجة القائلة أن أصحاب « مذهب التداعي » في علم النفس قد اخطأوا في عدم اعترافهم بقوة الغرائز في حياة الإنسان.

أما نظرية « جيمس » في العادة فقد كانت فردية جداً ومحافظة للغاية في مضاعفاتها ، فعلى الرغم من تسليمه بأنه يمكن تغيير العادات فإن كيفية معالجته للموضوع كانت تبدو وكأنها تتضمن أن العادة ثابتة لا تتغير وأن « قانون العادة حديدي ثابت » وتشير إلى اعتقاده بأن هدف التعليم الأساسي هو تكوين العادات في الفرد وفي الجماعة في وقت مبكر لكي نكوِّن مجتمعاً متماسكاً. ويقول بهذا الصدد :

« العادة هي أثمن عامل محافظ في المجتمع ، فهي وحدها التي تبقينا ضمن حدود النظام القانوني وتحمي ابناء الأغنياء من ثورات الفقراء. وهي وحدها التي تمنع العاملين في أصعب مهن الحياةواكثرهاقرفاً من تركها ، وهي التي تقضي علينا بأن نجاهد في الحياة في الخطوط التي ربينا عليها ، وأن نجني أفضل ما نستطيع من المهنة التي قد لا نرغب فيها لأنه ليس لدينا ما هو أفضل منها ولم يعد يسمح لنا الوقت بتغييرها . وهي التي تمنع مختلف الطبقات الإجتماعية من الإختلاط . والإنسان يصبح تدر يجياً عاجزاً عن التهرب من عاداته كما وأن رداءه لا يستطيع أن يتخذ شكلاً جديداً من الطي دفعة واحدة.وعلى العموم ومن الأفضل له ألا يتهرب ، كما وأنه من خير العالم أن معظمنا تتجمد فيه إخلاقه وطباعه في

حوالي الثلاثين من عمره ولن تتغير بعد ذلك [٩]

لقد اعتقد « جيمس » أن أساس كل تربية هو مخزون من الغرائز الموروثة التي منحتها الطبيعة إلى الولد ، وبأن غرض التربية هو تنظيم العادات التي اكستبها الفرد بحيث تمكنه من تحسين احواله الشخصية .

أما « ثورندايك» فإنه يميز بين أهداف التربية البعيدة والقريبة ، وينظر إلى ما بعد التغيرات السيكولوجية المباشرة التي تحدثها المدرسة في الفرد، ينظر إلى الأهداف الإجتماعية البعيدة للتربية فيقول :

« يجب أن تجعل التربية الناس يتمنون الخير بعضهم لبعض ، يجب أن تزيد مجموع الطاقة البشرية والسعادة وتقلل متاعب الجنس البشري ، وتؤمن أرفع المباهج والمسرات غير الشخصية . أن هذه الأهداف العامة للتربية ـ النية الحسنة نحو الآخرين ـ والحياة النافعة والسعيدة ـ والمتعة النبيلة ـ هي الأهداف النهائية للتربية المدرسية بصورة خاصة . أما الأهداف القريبة فهي اعطاء البنين والبنات صحة عقلية وجسدية وتزويدهم بالمعلومات عن عالم الطبيعة والإنسان وبالاهتمامات القيمة بالمعرفة والعمل، وبمجموعة من العادات والأفكار والمشاعر والسلوك والمثل العليا من الكفاءة والشرف والواجب والمحبة والخدمة » » [١٠]

وبحسب « ثورندايك » تستهدف التربية إرضاء رغبات جميع الناس لكي تمكن كل فرد من تحقيق رغباته الخاصة أكمل تحقيق . وبعبارة أخرى أن هدف التربية الأساسي هو تحقيق الرغبات البشرية على أكمل وجه .

ويؤكد « ثورندايك » أكثر من أي من أصحاب المذهب السيكولوجي «النمائي» الأول أهمية تنمية الولد ليس لحياة الرشد والعمل فحسب، بل أيضاً للتكيف وفقاً لحياة الولودة.فيقول يجب أن نستهدف تمكين الأطفال من النجاح في حل مشكلات الولودة وواجباتها أكثر مما نهتم باعدادهم للحياة بعد عشرين سنة .

(9) James, William, Principles of Psychology, p. 121, NewYork, Henry Holt and Company , 1890, Also The Principles of Psychology, P. 20, The Great Books, University of Chicago, 1952.
(10) Thorndike, Edward L., The Principles of Teaching PP. 3-4 A.G. Seiler, 1906.

نوع التربية :

نستطيع أن نرى من درس أهداف المذهب التكاملي او النمائي السيكولوجي، أن «التكامليين» اكدوا التربية الفردية بدلاً من التربية الاجتماعية. فكان اهتمامهم بالولد ونمائه باعتباره فرداً وليس باعتباره وحدة من المجتمع يهمهم أمرها. لذلك كانت تربيتهم قضية فردية تتعلق بالفرد وبنموه أكثر من ان تكون قضية تأهيل إجتماعي أي جعل الفرد اجتماعياً ومحاولة تنميته في المجتمع. أما التربية الاجتماعية فقد ترك تحقيقها إلى جماعة أخرى من المصلحين التربويين.

لقد اعتبر معظم التكامليين او النمائيين أن للتربية مدى واسعاً وافقاً كبيراً، فاهتم بستالوسي من خلال هدفه «النماء المتناسق لجميع الملكات» بالأمور الآتية: (١١)

١ ـ « التربية الفكرية » أي تدريب العقل ،
٢ ـ « التربية الاخلاقية » أي تدريب القلب ،
٣ ـ « التربية الصناعية » أي تدريب اليدين ،

وكانت حركة « فلنبرغ » «Fellenberg» فعالة من ناحيتي التربية الصناعية والزراعية . لكن « بستالوسي » و « فلنبرغ » كليهما لم يعتبرا أن هذه الأنواع الثلاثة من التربية منفصلة بعضها عن بعض وأنها أنواع مختلفة من التدريب بل هي جوانب من التربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنواحي الحياة الثلاث التي تعد لها . لقد آمن هذان المصلحان بتثقيف عامة الناس بثقافة عامة ولكنهما الحا بالا تُهمل التربية العملية أي النشاط العملي. على أن هذه التربية العملية ليست اعداداً بالمعنى الضيق أي إعداداً لوظيفة، بل يجب أن تكون اعداداً شاملاً في الابداع والانتاج والقوة العملية ـ أي «المهارة أو الاستعداد أو القوة على العمل وعلى التنفيذ وعلى الانتاج». والتربية بنظرهما يجب أن تعد المرء لا **ليفكر ويشعر فقط** بل **ليعمل** أيضاً. أن هذه الأنواع الثلاثة من التربية التي أكدها «بستالوسي» و «فلنبرغ» كانت هي التي تنمي «العقل» و «الطبيعة الخلقية ـ الدينية» و «القوة العملية».

أما « هربارت » « والهرباتيون » ، فقد أكدوا التربية الفكرية قبل كل شيء ، على أن ذلك لا يعني انهم أهملوا أفق الحياة الواسع أو مداها العريض الذي يجب أن تُعد

(11) Wilds, Op. cit. PP 470 - 475

التربية له ، ولم ير هؤلاء ،مثل أصحاب مذهب الملكات ،ضرورة تثقيف «العقل» و«العواطف»و « الارادة » منفصلين بعضهم عن بعض ، ولم يؤمنوا أن هنالك انواعاً مختلفة من التربية ـ **تربية فكرية وتربية اخلاقية وتربية عملية** . فالفكرة الأساسية في سيكولوجيا « هربارت » أن الأساس الوحيد للتربية هو **التربية الفكرية** ، أي تنمية الأفكار في عقل الولد. فطبيعة العقل تشكل وحدة **والعقل يعمل كوحدة** لذلك يجب ان يوجد نوع واحد من التربية اي التربية بالتعليم. و بتنمية الفكر تُضبط العواطف وتستنير الارادة الهادفة فتظهر آثارها في العمل المستحب والانجاز المرغوب فيه[١٢]

وأكد « فروبل » أيضاً أن الإنسان وحدة وأنه غير متجزء ولكنه جعل النشاط المثمر العامل الرئيسي في هذه الوحدة ، لذلك أكد « فروبل » ما نسميه « التربية المبدعة » . ومن الخطأ أن نقول أن « فروبل » كان مهتماً بالتربية العملية وتنمية النشاط اليدوي والصوتي أو العضلي بصورة عامة . فقد اقتنع بأنه، في أي نشاط خلاّق ، تتعاون الذاكرة والتخيل والادراك والتفكير والإرادة والمشاعر جميعها مع أعضاء الحس والأعصاب والعضلات . وبما أن هذه القوى تعمل كوحدة فاعتبر أن تنمية النشاط المثمر أو الخلاق هي أهم أنواع التربية . وقد لجأ « فروبل » إلى مفاهيمه الدينية للبحث عن مبرر أقوى للدفاع عن « التربية الخلاقة » فقال أن **الله** هو الوحدة الأصلية التي نشأ منها كل الكون بفضل تعبير الله الخلاق عن نفسه . فإذا ما حاولنا تنمية التعبير الذاتي الخلاق في الولد ، فكأننا نمينا أقدس ملكة فيه .

أما « هول » فقد إهتم بكل نوع من أنواع التعليم وكل ظاهرة من مظاهر النمو البشري . ومما ساعده على ذلك وأعطاه أدراكاً وتبصراً مكناه من درس التربية بتفصيل كثير ومدى بعيد دراسته الشاملة وتخصصه المتعدد الجوانب . وقد أكد أهمية كل ظاهرة من مظاهر النمو البشري ، كالنمو الجسمي والنمو العاطفي والخلقي والديني ونمو الإرادة والطبيعة الإجتماعية . وأكد تربية العواطف كأهم أنواع التربية ، وآمن أن الحياة العاطفية أكثر أهمية من الحياة الفكرية ، وأن الذكاء ، من الناحية التاريخية ، نشأ متأخراً نسبياً ، بينما العواطف هي قديمة قدم الحياة نفسها ، وآمن أيضاً أن العواطف تنشط نمو الذكاء ، وأن الفكر يعود في منشائه الأصلي إلى العواطف . وقد أكد « هول » أيضاً اللعب كنوع من التربية فقال :

(12) Wilds Op. cit. PP. 476-77.

أن اللعب هو أفضل أنواع التربية ، لأنه يمرن قوى العقل والجسد اللذين لولا اللعب لما اتيح لهما النمو في حضارتنا البالغة التعقيد » [١٣]

أما « جيمس » و « ثورندايك » بايمانهما في العادات والغرائز ، فقد اهتما في تنمية السلوك . وتركز تأكيدهما على التربية «الديناميكية» الناشطة وتدريب مختلف نشاطات الحياة ، فأكدا التدريب الجسدي والعقلي والعاطفي والخلقي ولكنهما نظرا إلى الفرد كوحدة وليس كمجوعة من الملكات . وقد أكدا التدريب العملي باعتباره الظاهرة الرئيسية للنمو[١٤]

وقد اهتم التكامليون او النمائيون بتنويع التربية لتؤمن نمو مختلف جوانب شخصية المخلوق الحي التي يجب تنميتها . ومع أن التكامليين المحدثين يعتبرون الفرد كوحدة تحتاج انواعاً كثيرة من التدريب يعتمد بعضها على بعض، فقد اختلفوا في تأكيد نواحي مختلفة كعوامل مركزية في التكامل البشري . لذلك نجد اختلافاً في الآراء حول نوع التربية التي يجب ان تحتل المركز وتنال الاهتمام أكثر من سواها . وقد رأينا أيضاً أن التكامليين بصورة عامة لا يهملون أي جزء في نماء الفرد، وما هناك من إهمال في مدى نظريتهم التربوية فهو في التربية الإجتماعية وتطوير المجتمع ككل .

طرائق التربية :

بما أن الفلسفة التربوية التي تمشي عليها التكامليون السيكولوجيون قد أكدت أهمية الولد ونموه جاعلة منه العامل المركزي في التربية ، فقد لعبت الطريقة دوراً في تفكيرهم أكبر من أي ناحية من نواحي التربية . وكانت المناهج والتنظيم والمؤسسات التربوية بنظرهم ثانوية بالنسبة إلى الطريقة كما وانها تتوقف عليها .

لقد عرفت الفترة الممتدة من « بستالوسي » حتى « ثورندايك » بنشوء سيكولوجيا التعلم الحديثة . وفي الحقيقة أن مبادىء التعليم التي نطبقها في ممارساتنا التربوية اليوم قد اكتشفها وصاغها المفكرون التربويون الذين سندرسهم الآن ، وفي الواقع أننا مدينون لهم بكثير من طرائقنا التربوية المقبولة اليوم .

(13) Hall, G. Stanley, «Play and Dancing for Adolesents» The Independent, Vol. 62 PP. 355-356.
(14) Thorndike, Edward L., Op. cit. PP. 4-5, 1906.

لقد بنى « بستالوسي » طريقته بكليتها على مبدأ نشاط التلميذ ، وتضمن اسلوبه خطوتين ، أولاً **الانطباع** وثانياً **التعبير** ، ويجب أن يقوم الولد بنفسه بهاتين الخطوتين . وقال بهذا الصدد : « أن الانطباع الحسي عن الطبيعة هو الأساس الوحيد للتعليم البشري لأنه هو الأساس الصحيح الوحيد للمعرفة » وقد آمن بشدة أن الملاحظة يجب أن تكون الأساس لجميع التعليم . ولذلك اقتصر تعليمه للأطفال ، خاصة في المراحل المبكرة ، على الملاحظة والعد والتحليل وتسمية الأشياء . وقد استخدم دروس الأشياء حيث يتم التعليم بواسطة الاختبار الحسي وليس بواسطة الكلمات . وأصر بأن تُعلم جميع المواضيع شفوياً ، فلا يجوز أن يتعلم الولد من الكتاب ، ولا يجوز أن يصغي المعلم إلى تلميذ يسمع من كتاب . ويجب أن يأتي نشاط الولد التعبيري من انطباعاته التي اكتسبها من ملاحظة الأشياء الفعلية . كما وأن التعبير اللغوي، شفوياً كان أم كتابياً، يجب ان ينبع من ملاحظة الأشياء التي تعرض لمختلف حواس الولد . وهكذا الحال في الرسم . أما التعبير الجغرافي فيتضمن نشاطات كصنع النماذج للأشكال الأرضية التي يدركها الولد من الملاحظة أثناء قيامه بالرحلات . أما التعبير الحسابي فيتضمن عد نوافذ الغرفة وقياس المسافة بين أطرافها، وغير ذلك من التمارين المماثلة من العد والقياس . والتعبير الخلقي ينتج عن حوادث تقع في حياة الولد اليومية . (١٥)

لقد أهمل « بستالوسي » الطرق الاستنتاجية القديمة التي كان يتم التعليم بموجبها وفقاً لقوانين وقواعد ومجردات معينة ، وأحل محلها طرق الأستقراء حيث يبدأ التلاميذ بعناصر بسيطة من الاختبار يجمعونها في وحدات أكبر ذات معنى . وقد اقر المبدأ القائل بأن التعلم يجب أن يسير من **المعلوم** إلى **المجهول**، وهذا عنى بالنسبة إليه من **البسيط إلى المعقد** . وانتقد بمرارة الطريقة التي كانت سائدة إنذاك وهي تعليم المجهول بواسطة غير المفهوم أو غير المدرك . وقد ارجع كل المواضيع إلى أبسط عناصرها ، العناصر التي لا يمكن تحليلها إلى عناصر أصغر ، ثم علّم هذه المواضيع بخطوات متدرجة (متسلسلة) متقنة . ولا يجوز البتة أن يتعلم الولد ما لا يفهمه فوراً ويتقنه بسهولة ، على أن نتائج تطبيق هذا المبدأ في تعليم القراءة والرسم والموسيقى لم تكن فعالة جداً ، كما كانت في تعليم الحساب واللغة والجغرافيا ومبادىء العلوم ، حيث كانت هذه النتائج ممتازة .

أن المبدأ الذي يشكل محور طريقة « بستالوسي » كان بالبداية من المحدود إلى

(15) Monroe, Op. cit. PP. 615-630.

المجرد ، من الخاص إلى العام . وقد اعترض بشدة على تعليم الولد أفكاراً أو أراء عامة بشكل كلمات لا معنى لها والح بأن الولد يجب أن يعبر عن أفكاره الخاصة كنتيجة للانطباعات التي اكتسبها من ملاحظات واختبارات واقعية ملموسة . وكان أعظم ما قدمه « بستالوسي » إلى الطرق التربوية الحديثة (١) دروس الأشياء الواقعية (الحقيقية) و (٢) التعلم بواسطة الحواس المختلفة و (٣) التعبير الفردي عن الافكار والاراء . ومن الأمور التي أعاقته أولاً أن جهوده بذلت في الدرجة الأولى في إكمال الخطوات الإبتدائية في التعليم وثانياً بأنه كان لا يعرف شيئاً عن العمليات السيكولوجية التي تنظم عمل العقل والتي تتم بين الانطباع والتعبير . وكان على تلميذه « هربارت » أن يكمل هذه الثغرة وأن يقدم خدماته العظيمة في هذا المضمار .

لقد عارض « بستالوسي » الانضباط القاسي الوحشي الذي ساد المدارس مدة قرون طويلة ، وحاول أن يحل محله انضباطاً قائماً على المحبة واللطف . شاء أن يوجد في المدرسة ، قدر المستطاع ، جو البيت المحب اللطيف الدمث الخلق . وإذا ما زار أحد الاباء مدرسته وقال : « إن هذه ليست مدرسة ما هي إلا عائلة » كان يسر « بستالوسي » ويبتهج . وكان انضباطه القائم على المحبة نتيجة طبيعية لمفهومه بأن التربية هي تنمية الولد وليس وضعه في قوالب الراشدين وتقليد سلوكهم .

إن المبدأ الأساسي الذي بنى « هربارت » طرائقه عليه كان مبدأ « **الرغبة** » لقد اعتقد أن الرغبة هي بالغة الأهمية في التعليم الجيد . فالمعرفة التي يكتسبها صاحبها بالرغبة الصحيحة هي وحدها التي تؤثر في إرادة المتعلم والتي تتحول إلى عمل ملائم . وأن التعليم الماهر يقاس بالمقدرة على تأمين الرغبة دون اللجوء إلى القوة أو اللجوء إلى الحلاوة .

لقد أخذ « هربارت » مبدأ « بستالوسي » القائل بأن التعلم يجب أن يبدأ من المعلوم ويسير إلى المجهول ، وأحكمه فأصبح العقيدة القائلة بأن المعرفة الجديدة تتمثل دائماً في ضوء ما يعرفه المتعلم من قبل . فإذا كنا نود أن يرغب الولد في اختبارات جديدة يجب أن يكون لديه شيء في عقله أو اختباراته السابقة (معرفته السابقة) لبعث اهتمامه . يجب أن يهيأ للولد الجو العقلي المناسب لكي ينتبه إلى الاختبار الجديد،و يجب أن يكون لديه مخزون من الاختبارات والمعلومات المرتبطة بالاختبار الجديد والتي تمكنه من الاستجابة إلى الوضعية الجديدة وتفسيرها . وقد سمي « هربارت » هذه الاختبارات المجددة المرتبطة

« الاختبارات الحسية » وقد أصبح هذا المبدأ حجر الزواية في التعليم الجيد ويعرف اليوم « بعقيدة وعي الأحاسيس » أي عملية التمعن في الإدراك الحسي والوعي الفاعل له .

وقد أكد « هربارت » بأن وحدات المواد التعليمية الكبيرة المترابطة هي فقط التي تستطيع أن تثير رغبة الولد العميقة ونشاطه الذهني وتبقيهما حيَّين ناشطين ، وبذلك أعطانا أحد مبادىء التعليم الذي نسميه «نظرية التركيز» ويتم التركيز عندما ينصرف الانتباه كلياً إلى حقل من حقول الفكر، وعندما ينغمس العقل في امر واحد ويهمل كل الامور الأخرى. ولا تحصل النتائج الفعالة لعمل الارادة او السلوك الا حين ينصرف الوعي بكليته إلى التركيز على فكرة واحدة فقط . وقد ألق «هربارت» نظريته هذه أي نظرية التركيز بـ «نظرية الترابط أو التوافق»«Correlation» ، التي بحسبها يكون موضوع ما في مركز الانتباه لكن بقية المواضيع المرتبطة به تدعمه أيضاً . لقد لعبت هاتان العقيدتان «التركيز» و «الترابط أو التوافق» دوراً هاماً في توضيح مفهومنا عن مبدأ الرغبة، هذا المبدأ الذي تقوم عليه كل طرائقنا التعليمية الحديثة .

كان «هربارت» اول مصلح تربوي صاغ خطوات الطريقة السيكولوجية، وكان اول من وضع مراحل الطريقة التي مكنت المعلم من ضبط عملية تعلم الولد والسيطرة عليها بكاملها ، بما فيها عملية التنظيم العقلي وعمليتي «الانطباع» و «التعبير». وقد اقر «الهربارتيون» خمس خطوات مهمة في طريقة التعليم، وتسمي هذه الخطوات عادة «خطوات التسميع الشكلية الخمس» وهي الآتية :

١ ـ **الاعداد** : وهو عبارة عن عملية تذكّر بالمعلومات القديمة المخزونة في الاختبار الماضي والتي من شأنها أن تثير اهتماماً حيوياً في المواضيع الجديدة وتعد التلميذ لفهمها وتمثلها بسرعة .

٢ ـ **العرض** : وهذا يتضمن عرض المواضيع الجديدة بشكل واضح جلي بحيث تقوم صلة وثيقة بينها وبين الاختبار الماضي .

٣ ـ **التداعي** : وهو عملية تمثل الاختبارات الجديدة بواسطة التحليل والمقارنة لاظهار نقاط الشبه ونقاط الخلاف بين الجديد والقديم ، وهكذا تتمكن الفكرة الجديدة من احتلال مكانها الصحيح في الفهم العقلي .

٤ ـ **التعميم** :

وهو عملية **صياغة** القوانين والمبادىء والقواعد العامة من الاختبارات الحسية المحللة ،

وهكذا تنشأ المفاهيم العامة بالإضافة إلى الأحساسات والإدراكات الحسية في بنية العقل .

٥ ـ **التطبيق** : وهذا يتضمن تطبيق التعميم أو الأفكار المعممة ، أما في سبيل فحصها أو تعميق الانطباع بواسطة التعبير أو باستعمالها بالمعنى النفعي التام .

على أننا سنرى فيما بعد أن «ديوي »«Dewey» قد تحدى « الخطوات الشكلية » التي قال بها « الهربارتيون » ، انتقدها وتحداها على أساس أن التفكير لا يتم إلا حين تصادفنا مشكلة حقيقية . ونقطة الضعف الأخرى في الطريقة « الهربارتية » هي محاولة تطبيقها في جميع أنواع التعليم ، في تعليم دروس المهارات وفي دروس التقدير والتذوق كما في الدروس التي تتطلب التفكير. على أننا مدينون إلى «هربارت» لأنه وضع «علم النفس التربوي » على أسس اكمل كما أحكم تنظيم طرق التعليم وأصوله.

أما « فروبل » فقد اعتبر التربية عملية خلاقة لتنمية الذات . وتأتي هذه التنمية مما سماه « التفتح الداخلي » الذي يتم بواسطة النشاط الذاتي التلقائي من قبل المتعلم . وقد بنى طريقته على مبدأ النشاط الذاتي ، وأكد بأن الولد لا ينمو حقاً إلا حين « يخلق » أو « يبدع » بنشاطه الذاتي . وقد اقتنع مثل « بستالوسي » بأن الولد يجب أن يتعلم بالعمل ، سوى أن « بستالوسي » يعتمد على الأشياء الطبيعية من الخارج لتحرك انطباعات الولد، بينما يحاول «فروبل» أن يستدرج من الولد ، بواسطة النشاط الذاتي ، كل إمكاناته الطبيعية . ولم يؤمن « بأن هذا النشاط يجب أن يحدث بسبب التحريك الخارجي أو بواسطة الغريزة ، بل كنتبيجة لعملية التفتح الطبيعي كما تفتح أوراق الشجرة . وقد عبر بوضوح عن هذا المبدأ ، مبدأ تفتح النشاط الذاتي ، بالعبارات الآتية في كتابه « تربية الإنسان» : : [١٦]

« كل ما يستطيع أن يكون الولد في المستقبل وأن يحققه من نمو ، هو كامن فيه ويمكن تحقيقه بالتنمية من الداخل إلى الخارج . ويجب أن يكون هدف التربية والتعليم أن نستخرج من الإنسان أكثر مما نضع فيه بكثير » .

وأن النشاط التعليمي ، بحسب « فروبل » يجب أن يتم فقط حين يكون الولد مستعداً له ، حين « يشعر بحاجة » له ـ بيد أن هذا الإستعداد هو أمر خاص يعود إلى طبيعته الداخلية وليس إلى الفضول أو الرغبة أو الإختبار السابق . وعلى المعلم أن يتأكد

(16) Froebel, The Education of man.

بأنه قد أتيحت الفرصة للولد للقيام بالنشاط عند الوصول إلى « نقطة النضج » أي عند الشعور بالحاجة .

كان « فروبل » أول مفكر تربوي أدرك أهمية « التثقيف الإجتماعي » كمبدأ أساسي في التعليم ، وآمن أن طبيعة الولد الداخلية تدفعه للقيام بنشاط تعاوني مع الآخرين ، وكان هذا الإيمان جزءاً من عقيدته المركزية عن الوحدة في النشوء الخلاق . وكانت « الحلقة الصباحية » في روضة الأطفال حيث يشترك جميع المعلمين والأولاد في حلقة متماسكي الأيدي ينشدون معاً أو يصلون أو يلعبون ، كانت هذه الحلقة هي طريقة للتثقيف الإجتماعي ، طريقة لغرس وحدة المشاعر والهدف في الجماعة . وكان من واجب المدرسة أن تسهل عملية التعبير عن النشاط الإجتماعي بحيث يتمكن الأولاد من النمو في إتجاهات من الحياة الإجتماعية فيقومون بذلك بدور فعال في خلق نظام إجتماعي أفضل.

لم يلقِ « فروبل »،بتأكيده أن الطريقة التربوية يجب أن تتبع المجرى الطبيعي لنشاط الولد الذي ينبع من داخله ، نوراً على طبيعة هذا « الدافع الداخلي » كما وأنه لم يذكر بوضوح كافٍ كيف يجب أن نعامل الولد في مراحل النمو اللاحقةمن حياته . لقد استخرج « فروبل » مفاهيمه من الرموز « الماتافيزيكية » التي وجد المعلمون صعوبة في تطبيقها عملياً خاصة بعد مرحلة روضة الأطفال من نمو الولد ـ على أن « هول » قد قدم خدمة عظيمة في توضيح بعض غموض طريقة « فروبل » وتوصل من درسه لعلم الحياة والانثروبولوجياودرس الولد إلى طرائق مستقرة تستعمل في مختلف مراحل نمو الولد .

لقد فسر « هول » الدافع الداخلي ، بكونه الغرائز والنزعات الموروثة من الماضي . واقتنع بأن هذه الخصال الموروثة لا تظهر جميعها عند الولادة بل تظهر في نظام معين وفي الظروف العادية . وفي بعض الحالات لا تظهر المنبهات التي تثيرها إلا فيما بعد رغم أن الإرتباطات العصبية التي تسير بها تكون قائمة منذ الولادة ، بينما في حالات أخرى قد يتأخر نضج الجهاز الذي تسير به حتى استكمال نضج الولد .

إن ظهور هذه الغرائز المتأخرة يتبع،بحسب رأي « هول » ، نفس النظام الذي تظهر بموجبه أشكال النشاط المماثل في الجنس البشري أي أن « الفرد يعيد تاريخ السلالة » في حياته العقلية كما في حياته الجسدية . وقال أن هناك فترة معينة « فترة الولادة أو البداية » لكل نوع من النشاط تماثل فترات مماثلة في نشأة الحيوان وتكامله المتتابع أبتداء من الأشكال

الدنيا حتى الأشكال العليا وكذلك في نشأة الإنسان في انتقاله من الهمجية إلى الحضارة . وعلى المعلم أن يضرب حين لا يزال الحديد حامياً ، وأن يتأكد بأن الولد ينشغل بالنشاط الملائم عندما يصل إلى « فترة البداية » أي بداية ذلك النوع من النشاط .

وهنالك ناحية مدهشة في نظرية « هول » كان لها تأثير كبير على الانضباط المدرسي ، هي عقيدته في « التنفيس » أو « التطهير » التي تقول على أنه يجب أن يفسح المجال أمام نزعات الولد للسير في طريقها العادي وبحسب ظهورها الطبيعي في الولد حتى ولو كانت هذه النزعات مؤذية له في حياته فيما بعد ، لأننا إذا ما سمحنا لها بالنمو الطبيعي والسوى فانها تقضي على نفسها وتختفي . ثم جاء « ثورندايك » فبرهن أن هذه النظرية ليست مخالفة للمنطق فقط بل هي مخالفة للعلم أيضاً وذلك عندما قدم الدليل الوافر لقانونه المشهور عن التعلم الذي نص على أن القدرة أو المهارة تزداد « بالتمرن » . وقد دلت الإكتشافات الحديثة في إقتران الإنعكاسات وإعلاء الغرائز (أي توجيهها وتحويلها عن هدفها الأصلي أو الغريزي وتصويبها نحو أهداف ذات قيم إجتماعية أسمى) إنه يمكن القضاء على النزعات غير المرغوب فيها ويجب القيام بذلك في أقرب فرصة ممكنة .

وعلى الرغم من أن علماء النفس اليوم لا يتفقون مع « هول » في كثير من خلاصاته ويشكون في « إستقامة » طرقه في « البحث والتنقيب » فاننا يجب أن نعطي « هول » الفضل في تحريك درس طبيعة الولد والهامنا معاملة الأولاد بذكاء ومحبة وعطف . ويعود لمجهوده الفضل الكبير في التحقق بأن المعلم يستطيع أن يقوم بعمله على أفضل وجه عندما يتعرف تعرفاً كاملاً إلى طبيعة الأولاد الذين يعمل معهم. ونعرف أن الطرائق التربوية يجب أن تتقرر بهذا النوع من التفهم ، وبأن المدرسة يجب، في كل مرحلة ، أن تؤمن أفضل أنواع النشاط الملائم لطبيعة الأولاد في تلك المرحلة، كما يجب أن تؤمن الطرق والتسهيلات التي تمكن الأولاد من السلوك السوى والطبيعي والتعلم بواسطة هذا السلوك.

إن أفضل ما قدمه « جيمس » إلى الطريقة التعليمية كان بصدد تكوين العادة . ويقول بهذا الصدد :

« إن الشيء المهم في التربية إذن هو أن نجعل جهازنا العصبي حليفاً لنا بدلاً من أن يكون عدونا . علينا أن نخزن ونستثمر ما نكتسبه ونعيش بالفائدة التي نجنيها من هذه

« الاعتمادات المخزونة » . لذلك علينا أن نجعل ، في وقت مبكر ، قدر ما نستطيع، اعمالنا النافعة اوتوماتية وعادية ، وأن نحرص على تجنب الطرق والأعمال التي من شأنها أن تكون مضرة بنا كما نتجنب الطاعون. و بمقدار ما نستطيع أن نجعل تفاصيل حياتنا اليومية تتم بصورة آلية (اوتوماتية) وبدون جهد ، نفسح المجال أمام قوانا العقلية العليا بأن تبقى حرة طليقة للقيام بالأعمال اللائقة بها »[١٧]

وقد صاغ « جيمس » أربعة مبادىء أساسية لتكوين العادة :

١ ـ اشرع بعملك بقوة ونشاط وعزم قدر استطاعتك .
٢ ـ لا تسمح بأية مخالفة أو تقاعس حتى تتكون العادة الجديدة وتتأصل في حياتك .
٣ ـ اغتنم أول فرصة مناسبة لبدء عملك .
٤ ـ دع العادة حية ناشطة ببذل مجهود بسيط كل يوم .

أخذ « ثورندايك » هذه المبادىء وحسنها حتى أحكمها وطبقها على جميع أنواع « التعلم بالتداعي » وصاغها في قوانينه الثلاثة المشهورة عن التعلم :

١ ـ **قانون الاستعداد** : يجب أن يبدأ التعلم بحماس وشوق ينبعثان من استعداد المتعلم .
٢ ـ **قانون التمرين** : كلما ازداد التمرن على شيء ما قويت الرابطة العصبية لذلك الشيء وثبت التعلم . أو كلما كثر استعمال رابطة عصبية زادت قوة هذه الرابطة . (وهنا يقصد ثورندايك بالرابطة العصبية تلك الرابطة التي تقوم في الجهاز العصبي بين المنبه والرجع (الاستجابة) .
٣ ـ **قانون النتيجة** : يجب أن يصادف التلميذ بعض النجاح وأن يقاس هذا النجاح وأن يعرفه التلميذ لكي ينال الرضا والثقة بنفسه .

لقد كان « ثورندايك » أبعد أثراً من « جيمس » في صياغة قوانين التعلم الحديثة وتطبيقها . وقد اقنع المربين والمعلمين في كتابه علم النفس التربوي ، أكثر من أي عالم نفسي آخر ، بأن التعلم يقوم على تغيرات فعالة في جهاز الفرد العصبي وبأن النماء يتم ببناء الارتباطات العصبية . وقد بنى مذهبه في سيكولوجيا التربية على فرضيته المعروفة

(17) James, William , Brief Course in Psychology, PP. 144-145. New York, Henry Holt and Company 1923.

« المنبه والرجع » (الإستجابة) «Stimulus-Response» . وهذا يعني أنه عندما يتأتى عن منبه رجع (استجابة) معين في ظروف ملائمة تقوم رابطة عصبية بين الأثنين أي المنبه والرجع . والتعلم هو نتيجة تكوين هذه « الرابطات » أو الآرتباطات ، ويتم التكامل او النماء بتزايد هذه الإرتباطات واندماجها في «انماط» من السلوك. وعمل المعلم هو مراقبة هذه « الرابطات » وضبط تكوينها . وأما إذا سلك الولد بفعل الوراثة سلوكاً غير مستحب، فعلى المعلم أن يحجب المنبهات غير المستحبة أو يعدل التنظيم العصبي بحيث يصبح في إمكان هذه المنبهات أن تثير رجاعاً «استجابات» تختلف عن الرجاع التي بعثتها طبيعة الولد الأصلية. فطرق التعليم المثلى إذن هي تلك التي تنشىء في الولد تنظيماً عصبياً في الجهاز العصبي يبعث الرجاع المستحبة.

وقد فصّل « ثورندايك » عند تطوير طريقته الأمور الآتية : (١) مبدأ الفعالية الذاتية و (٢) مبدأ الاستبصار (وعي الأحاسيس أو الترابط الحسي) (ويعني هذا المبدأ الربط بين محسوسات جديدة وبين ادراك أو اختبار سابق، و (٣) مبدأ التشويق أو التحريك. وقد أضاف إلى هذه المبادىء الثلاثة مبدأ رابعاً آخر وهو (٤) مبدأ الفروق الفردية. وقال في هذا الضدد:

« يتبين للملاحظ العادي أن الأولاد يختلفون كثيراً في قواهم العقلية ، وتحتم علينا معرفتنا هذه الحقيقة عن الفروق الفردية، نتيجة عملية لا بد من مراعاتها وهي أن كل قانون عام عن التعليم ، يجب عند تطبيقه أخذ الولد الفرد الذي يطبق عليه بعين الإعتبار ، لأن رجاع الأولاد لأي منبه لا تكون ثابتة كرجاع ذرات الهيدروجين بل تتغير بحسب قدراتهم الفردية ورغباتهم وخبارتهم السابقة » [١٨]

وقد أدى التفكير التربوي لهؤلاء التكامليين والنمائيين (أصحاب مذهب التكامل او النماء السيكولوجي) إلى تكوين خمسة مبادىء رئيسية للتعليم هي الآن أساس طرائقنا التربوية الحاضرة: [١٩]

(١) مبدأ فعالية التلميذ (الفعالية الذاتية) .

أ ـ الأساس السيكولوجي أن التعلم يتأتى من نشاط التلميذ نفسه واستجابته أو

(18) Thorndike, Edward L., Op. cit. P. 68-83.
(19) Thorndike, Edward.. Ibd. p-80-85

رجاعه إلى المنبهات .

ب ـ **كيف يعمل المعلم أو القاعدة التي يجب أن يسير عليها** ـ ضبط نشاط التلميذ وتوجيهه في الإتجاه الصحيح .

(٢) مبدأ التشويق (الرغبة)

أ ـ الأساس السيكولوجي ـ يتوقف نشاط التعلم على الرغبة .

ب ـ **كيف يعمل المعلم أو القاعدة التي يجب أن يسير عليها** ـ إكتشاف الرغبة وإظهارها في المنبهات والوضعيات التعليمية .

(٣) مبدأ الأستبصار (أو الربط الحسي بين محسوسات جديدة وبين إدراك أو اختبار سابق) (التحضير والوضع الذهني) .

أ ـ **الأساس السيكولوجي** : تتوقف طبيعة نشاط التعلم على الاختبار السابق والوضع الذهني الحاضر .

ب ـ **كيف يعمل المعلم أو القاعدة التي يجب أن يسير عليها** : قدم المنبهات وفقاً لاختبار التلميذ ووضعه الذهني .

(٤) مبدأ الفردية (الفروق الفردية) :

أ ـ الأساس السيكولوجي :يتوقف التعلم على الفروق الفردية في القابلية على التعلم.

ب ـ **كيف يعمل المعلم أو القاعدة التي يجب أن يسير عليها** : كيِّف التعليم وفقاً للفروق الفردية .

(٥) مبدأ التنشئة الإجتماعية :

أ ـ **الأساس السيكولوجي** : كل رجع أو إستجابة لها مضاعفاتها الإجتماعية . « لا يعيش الإنسان لوحده » .

ب ـ كيف يعمل المعلم أو القاعدة التي يجب أن يسير عليها :

كل نشاط تعلمي يجب أن ينم في أوضاعه الإجتماعية الطبيعية .

وقد تأكدنا اليوم أن جميع هذه المبادىء تنطبق على جميع وضعيات التعليم في جميع مراحله وجميع أنواعه سواء أكان الغرض تكوين المهارات أو تكوين الأراء والتقييم أو التفكير والتوصل إلى خلاصات عقلانية .

منهاج التربية :

من نتائج النظريات التربوية التي قال بها أصحاب مذهب النماء (السيكولوجيون) توسيع المنهاج وشموله في المرحلة الإبتدائية خاصة. لكن بعض المواضيع الجديدة التي يضمها منهاجنا اليوم لم يشملها مفهومهم عن التربية وكان لا بد من ادخالها فيما بعد بنتيجة حركات سيكولوجية أكثر حداثة . بيد أن المنهاج الذي بنوه كان أكثر شمولاً من أي منهاج سبقه ، كما وأن طبيعة بعض المواضيع تغيرت حيث لم يعد من السهل التعرف عليها بطبيعتها القديمة .

لقد اعتقد « بستالوسي » أن العناصر المهمة في منهاج التعليم الإبتدائي هي **اللغة ، والحساب والشكل** «Form» وأن كل مواد التعليم يمكن أن تجمع تحت هذه الأبواب الثلاثة . إلا أن « البستالوسيين » « قد أبقوا عملياً الأسماء التقليدية لمختلف المواضيع في المنهاج الإبتدائي إنما كيفوا كلا منها حسب النظرية « البستالوسية » .

وبنتيجة تأكيد « البستالوسية » على تعليم الأشياء شفوياً تم التأكيد على بعض المواضيع أكثر من المواضيع الأخرى كما تم تحسين هذه المواضيع تحسناً كبيراً . أما هذه المواضيع فكانت الحساب والجغرافيا والعلوم الإبتدائية واللغة . وبسبب التمادي في تطبيق مبدأ السير من البسيط إلى المعقد أهملت بعض المواضيع كالرسم والموسيقى والقراءة والكتابة ولم تعط حقها .

أما في تعليم « دروس الأشياء » فقد استخدم « بستالوسي » وأتباعه مواد مختلفة إستخدمت فيما بعد في تعليم العلوم الطبيعية . وقد سموا هذه المواضيغ « تعليم الأشياء » أما لفظة « العلوم الإبتدائية » التي جرى استعمالها فيما بعد والعبارة « درس الطبيعة » فقد جرى استعمالهما مؤخراً أيضاً . وكان تعليم الأشياء في البداية بسيطاً فالمعلم يستخدم الأشياء المألوفة في محيط الأولاد لكي يوسع أفق معرفتهم وانطباعاتهم ويعد الأساس للتعبير اللغوي . ثم أصبح هذا التعليم فيما بعد علمياً أكثر ووافر الانتظام . وقد توفرت

مجموعات من النماذج الطبيعية والكيمائية والمعدنية والنباتية والحيوانية ليشاهدها الأولاد وكان يطلب إليهم أن يتعلموا كيف يصفونها بعبارات علمية . ثم أخذ « البستالوسيون » الانكليز والاميركيون ينظرون إلى هذه الدروس في العلوم الإبتدائية كإعداد ضروري لدرس العلوم الطبيعية المتقدمة والتاريخ في المدارس الثانوية .

لم يلحق التغيير التام ،بسبب تأثير « البستالوسية » ،موضوعاً من مواضيع المنهاج ، كما لحق موضوع الجغرافيا . فقد كانت كتب الجغرافيا قبل عهد « بستالوسي » عبارة عن مجموعة من الحقائق مرتبة بشكل منطقي « انسيكلوبيدي » أي موسوعي ، وقد استمر تعليم الجغرافيا في هذا النوع من الكتب حتى بعد نشوء « البسالوسية » في معظم الأماكن ، وليس من غير المألوف أن نجد بقايا لهذا النوع من الكتب حتى يومنا الحاضر .وقد تضمن هذا النوع من تعليم الجغرافيا حفظ كل أنواع المعلومات الفلكية والفيزيائية والطبيعية والسياسية التي كانت تعرض على شكل سؤ ال وجواب . وقد تعلم التلاميذ التعاريف والاحصاءات والحدود والعواصم والحاصلات والصادارات والواردات والسكان وما أشبه ذلك ، وكان دور المعلم الاصغاء إلى التلاميذ يسمعون هذه الحقائق التي غيبوها .

لكن تطبيق طريقة تعليم الأشياء شفوياً على الجغرافيا غيرً كل هذا الأسلوب ، فأدخل تعليم الجغرافيا المحلية على أساس مبدأ السير من البسيط والمعروف إلى المعقد وغير المعروف . وقد نقل « كارل ريتر «Ritter» «Karl» وهو أحد طلاب « بستالوسي »الالمان، التأكيد على الجغرافيا الإحصائية والسياسية إلى الجغرافيا الطبيعية والبشرية ، مع الإهتمام الوافر بالملاحظة في الطبيعة ودرس نماذج الأشكال . وكتب ارنولد غييوت «Arnold Guyot» أحد طلاب « ريتر » والمحاضر في ولاية « ماساتشوشتس » كتاباً في الجغرافيا على أساس مخطط « بستالوسي » هدفه كما قال : أن يملاء رأس الشاب بالصور الحية عن الطبيعة في بعض أقطار العالم التي تعتبر نماذج جغرافية عظيمة » . ثم أتى من بعده « فرانسيس باركر «Francis Parker» و « الكسي فري » «Alexis Frye» فكتبا في الموضوع وفي أصول تدريس الجغرافيا فحسنا محتويات الجغرافيا وطريقة تعليمها على ما كانت عليه في أول عهد إتباع « بستالوسي » ، وجعلاها على ما هي عليه اليوم .

أما الموضوع الثالث الذي تحسن كثيراً بفضل النظرية « البستالوسية » فقد كان

الحساب . كان الحساب قبل « بستالوسي » « التعداد » على الورق وكان يعرف « بالترقيم » «Ciphering» وكانت تحفظ قواعد الحساب وتحل المسائل على أساس هذه القواعد . أما « بستالوسي » فقد غير هذه الطريقة واستبدلها بحساب ذهني سريع لعد الأشياء وقياسها ، وحاول أن ينمي في الولد مفاهيم حقيقية عن الأرقام ذات معنى بدلاً من كلمات لا معنى لها . أما هذه المفاهيم عن الأرقام فتتكون من عد وقياس وجمع وترتيب الأشياء الحسية والخطوط الخ . . . وقد ساد هذا النوع من الحساب حتى آواخر القرن التاسع عشر . وكان الحساب الذهني أول المواضيع «البستالوسية» التي ادخلت إلى الولايات المتحدة .

لقد جعل « بستالوسي » من اللغة الشفوية أحد أهمّ ظواهر منهاجه ، فكان أول من أدخل دروس اللغة الشفوية التي أصبحت فيما بعد من أبرز وأهم المواضيع الحديثة في منهاج ا لتعليم الإبتدائي . وقد تشجع الأولاد على التلفظ بما اختبروه بعد أن تشبعوا من الإنطباعات الحسية من ملاحظتهم للأشياء . وهكذا أصبحت اللغة وصفاً شفوياً حراً مبنياً على الاختبار الحسي بدلاً من تكرار الفاظ مكتوبة في كتاب ، وأصبح التأكيد على النطق الصحيح بدلاً من التأكيد على قواعد اللغة .

وكان من المفروض ، أن تنمو الكتابة والرسم والموسيقى ، جنباً إلى جنب مع اللغة الشفوية على اعتبار انها وسائل للتعبير الحر ، وقد ضمن «بستالوسي» منهاجه هذه المواضيع لكنها تأثرت سلبياً بمبدئه القائل بالسير من البسيط إلى المعقد ، وبسبب ذلك وبمحاولة تحليل هذه المواضيع إلى عناصرها البسيطة وعرضها بشكل منطقي ، تم تعليمها بشكل ميكانيكي لا حياة فيه وغير فعال . وبدأ التلاميذ بتعلم الكتابة بالتمرن على رسم الخطوط ، ثم تعليمها بشكل ميكانيكي لا حياة فيه وغير فعال . وبدأ التلاميذ بتعلم الكتابة بالتمرن على رسم الخطوط والمنحنيات والحركات العضلية . وفي الرسم قضى التلاميذ سنوات في رسم الزوايا والصور والأشكال الهندسية المختلفة . أما في الموسيقى فقد تمرن الأولاد على قراءة « النوطة » الرموز الموسيقية والالحان والسلالم الموسيقية . وقبل أن يتمكن التلاميذ من القيام فعلاً بكتابة الأفكار ورسم الصور وإنشاد الأناشيد كانوا قد تعبوا من التمارين الطويلة المضنية التي لا معنى لها وسئموا هذه المواضيع

والاقبال على تعلمها . وقد علم رجال التربية والتعليم مؤخراً عن طريق علماء النفس التربوي أن ما هو بسيط للراشدين قد لا يكون بسيطاً للأطفال ، وما هو منطقي للعالم قد لا يكون منطقياً للولد لذلك لا يكون ترتيب البدء بتعليم الصغار على غرار تعليم الراشدين الكبار ، ترتيباً سيكولجياً .

وقد اكتفى « بستالوسي » في تعليم القراءة باتباع الطريقة التقليدية أي البداية بالتمرن على المقاطع والكلمات ثم العبارات والجمل . أما اليوم فقد أكد لنا علماء النفس التربوي بنتائج بحوثهم الأخيرة أن أبسط عنصر بالنسبة للولد هو العبارة أو الجملة ولذا نبدأ تدريس القراءة بهذه العناصر أي الجملة . وحتى الحساب وقع تحت تأثير هذا المبدأ الخاطىء على أيدي « البستالوسيين » الاخيرين .

أما النشاط الصناعي والزراعي فلم ينل كبير اهتمام في برنامج « بستالوسي » ، وفي الحقيقة إنه لم يؤكد هذه المواضيع كوسيلة للاعداد المهني . وقد نظر « البستالوسيون » إلى التدريب اليدوي كشكل من تنمية التعبير وكجزء من تنمية الملكات تنمية متزنة . وقد سارت حركة التدريب اليدوي الأولى في الولايات المتحدة على هذه الخطى في المدارس الإبتدائية ، فلم يدخل التدريب المهني الحقيقي في مدارس الولايات المتحدة إلا بعد ذلك في زمن بعيد وبنتيجة مؤثرات أخرى .

أما « هربارت » فقد لخص مواضيع التعليم وفقاً لنظريته في الرغبة وصنف جميع المواضيع وفقاً لرغبات البشر . أما رغبات المرء فتتأتى من مصدرين (١) احتكاكه بالاشياء الواقعية في محيطه أو الإنطباعات الحسية . و (٢) احتكاكه بالناس الآخرين أو التفاعل الإجتماعي . ولذلك آمن بأن محتويات التربية (المنهاج) يجب أن تتكون من نوعين من الدروس : (١) الدرس عن الأشياء كالعلوم والرياضيات والفنون الجميلة و (٢) الدرس عن الناس كاللغة والتاريخ والرياضيات .

وقد أكد « البستالوسيون » ، كما أشرنا سابقاً ، المجموعة الأولى من الدروس أي العلوم والرياضيات والفنون الجميلة أما المجموعة الثانية فلم يؤكدوا منها الا التعبير الشفوي في اللغة . وكان على « هربارت » واتباعه أن يدخلوا درس التاريخ والأدب ويدافعوا عنهما باعتبارهما درسين أساسيين ومهمين في المنهاج . وقد اهتم « هربارت » نفسه في تطبيق نظريته

على درس التاريخ واللغات والأدب في المدارس الثانوية . ولما رأى « زلر » «Ziller» فائدة نظرية « هربارت » في تعليم التاريخ والأدب كوسيلة لتنمية أخلاق الولد ، جعل القصص المأخوذة من التاريخ والأدب أساس منهاج التعليم الإبتدائي . وقد حبذ «الهربارتيون » تعليم التاريخ بصورة خاصة كدرس بالغ الأهمية في تنمية علاقات بشرية طيبة ومواطنة صالحة .

وبنتيجة تأثير « الهربارتيين» الاميركيين أصبح التاريخ والأدب موضوعين مهمين في منهاج التعليم الإبتدائي الأميركي . وكان درس التاريخ سابقاً مقتصراً على الصفوف العليا وهدفه الوحيد تنمية الشعور الوطني القومي بدرس تاريخ البلاد ، أما اليوم فانه يدرس في كل الصفوف وتؤخذ مواده من جميع المصادر ويستهدف نتائج إجتماعية وأخلاقية ومدنية ووطنية في آن واحد . والأدب الذي كان في الأساس يستعمل كنماذج للتعبير ويعلم بواسطة بعض المختارات الكلاسيكية يعلم اليوم من أجل قيمته الخلقية والجمالية .

أما منهاج «فروبل» فقد كان منهاجاً نشاطياً أي يقوم على نشاط الولد الذاتي، وتضمنت محتوياته كل أنواع نشاط التعبير الذاتي، وقد شجع اللغة على اعتبارها أقدم وأهم وسيلة يتم التعبير بواسطتها ، وآمن بضرورة مصاحبتها لكل نشاط تربوي آخر . وقد الح على ضرورة تنمية اللغة والغناء والإشارات والنشاط البناء جنباً إلى جنب في آن واحد . وقد ضمن منهاجه الرسم والغناء الإيقاعي لأنه اعتبرهما مهمين في التعبير مثل اللغة . كما وأن العمل اليدوي اعتبره مناسبة للتعبير ووسيلة لتقوية الانطباعات وتدريباً للعقل بواسطة اليد . وبدلاً من أن يقوم بدرس النماذج الطبيعية المصنفة أصبح يدرس النباتات والحيوانات الحية النامية .

وأكد « فروبل » اللعب كأفضل وسيلة للتعبير عن الذات ، واهتم بنتائجه الإجتماعية والفكرية أكثر من قيمته الصحية . وقد صنعت مواد اللعب وبيعت للأغراض المدرسية ومن هذه المواد كانت الكريات والمكعبات والقطع الخشبية الصغيرة ، والقضبان والورق والاسطوانات الخ . . وكل المواد التي تنشط التعبير العضلي في الولد . وقد أنشأ أيضاً كثيراً من الألعاب التعاونية والجماعية أي التي يشترك فيها جماعة ويتعاونون، ولا ريب أن « فروبل » قد اثرى المنهاج التعليمي الإبتدائي بما قدم له من المواد التربوية الكثيرة والفائقة الفائدة .

أما « هول » فقد اهتم بتنظيم المنهاج على أساس مراحل نمو الولد . فقال يجب :

أولاً : تدريب الولد على استخدام جهازه الجسدي أي السير والنطق والحركات والنشاطات الضرورية لضمان راحته والمحافظة على نفسه .

ثانياً: الإهتمام بتدريب الحواس بواسطة النشاط القائم على الملاحظة الحسية والإنطباع الحسي ، على أن النشاط الحسي يفسح المجال للنشاط الخيالي عند وصول الولد إلى المرحلة التي تمكنه من ذلك . وقال «هول» بتشجيع قراءة الأساطير والشعر الخيالي والسماح إلى خيال الولد بالتجول أفقياً وعمودياً في الماضي والعالم الحاضر بحرية تامة.

ثالثاً : وبعد ذلك يجب أن يأتي التمرين والحفظ والتنظيم ـ أي كسب العادات الأساسية الضرورية للتكيف وفقاً للمجتمع . أما مواد الدراسة فيجب أن تتألف من العادات اليومية « الأساسية » المهمة.

رابعاً : أما في مرحلة البلوغ فيجب أن يتعلم الولد بأن يفهم « عالم الإنسان والطبيعة بكامله » وذلك باحتكاكه واتصاله مباشرة بجميع المواضيع الثقافية للشعوب المتمدنة . أننا وإن كنا نشعر بأن « هول » كان مخطئاً في تقسيمه المنهاج إلى مراحل معينة، فاننا نقر بأنه وضع أشمل منهاج وأدقه .

أما السيكولوجيون الديناميكيون بقيادة « جيمس » و « ثورندايك » فإنهم وإن أقروا تنظيم المنهاج على أساس مراحل النمو ، إلا أنهم كانوا ميالين لتصنيف مواد التعليم وبحثها على أساس أنواع التعليم والتعلم ، وبنتيجة تأثيرهم هذا أصبح درس سيكولوجيا المواضيع المدرسية الإبتدائية والثانوية أمراً هاماً في إعداد المعلم . وقد تم درس هذه المواضيع المدرسية من ناحية أهدافها السيكولوجية . وتم تحليل مواد المنهاج على أساس المهارات والتقدير (التذوق) والمعرفة .

فيقول « ثورندايك » مثلاً أن السنوات الست الأولى من حياة الولد المدرسية ، يجب أن تخصص لتنمية الأمور الآتية :

(١) التربية البدنية والحماية من المرض ، و (٢) معرفة الحقائق البسيطة عن الطبيعة وحياة الإنسان ، و (٣) المهارة في كسب المعرفة بواسطة القراءة والمطالعة والتعبير

عن الفكر بواسطة اللغة الشفوية والمكتوبة وكذلك بواسطة الموسيقى والفنون الأخرى و (٤) الإهتمام في الحياة الحسية الواقعية في هذا العالم . و (٥) تكوين عادات الفضول العقلي الذكي ، والتفكير القصدي الهادف ، والتواضع ، والطاعة ، والأمانة وحب المساعدة والشجاعة والعدالة ، و (٦) تنمية المثل العليا والتذوق الملائمين للأولاد . ويقول « ثورندايك » أيضاً أن الحياة المدرسية ، يجب أن تنمي، ما بين السن الثانية عشرة والثامنة عشرة ، الأمور الآتية :

(١) المهارات الجسدية و (٢) معرفة النواميس العامة للطبيعة وللحياة البشرية ومعرفة أفضل الآراء وأحكمها ، و (٣) المهارة في حسن استعمال الفنون التعبيرية و (٤) الإهتمام في الفنون والعلوم وفي حياة البشر وذلك عن طريق الاختبار المباشر وطريق الأدب ، و (٥) قوة ضبط النفس والدقة والاستقرار والتفكير المنطقي والقابليات الفنية (التقنية) والتعبيرية ، والتعاون والقيادة ، و (٦) عادات الشرف والشجاعة والعدالة وضبط النفس ، و (٧) المثل العليا والتذوق الملائمين للشباب [٢٠]

المؤسسات التربوية :

لم يقدم أصحاب مذهب النماء (السيكولوجيون) إلا القليل من المؤسسات التعليمية الجديدة ، فقد استخدموا المؤسسات القائمة ، وكانت المؤسسات التعليمية الوحيدة التي انشأوها معاهد « فلنبرغ » «Fellenberg» وروضات « فروبل » .

وحتى روضة الأطفال لم تكن مؤسسة جديدة بكل معنى الكلمة لأن فكرة العناية بتربية من هم في سن ما قبل الدارسة تعود إلى أيام « كومينويس » الذي تبنى « مدرسة «الأم « ني »» «Knee» وكان قد أسس أول « مدرسة حضانة » في فرنسا « جون اوبرلين » كما أسس « روبرت أوون » مدرسة الأطفال » في انكلترا . إلا أن هاتين المدرستين كانتا وليد رغبة مساعدة خيرية لتحسين الأحوال السيئة الناتجة عن سوء التكيف الإجتماعي والإقتصادي ، لذلك كان « فروبل » في الحقيقة أول من اعطى أساساً فلسفياً وسيكولوجياً لهذه المؤسسات .

وكان من الطبيعي أن يعتبر أصحاب مذهب النماء المعلم أفضل وسيلة للتربية . وفي

(20) Thorndike, op. cit. PP. 85-90.

ضوء اعتقادهم أن التعليم يتوقف على الطرق القائمة على أسس سيكولوجية، أكدوا دوماً العناية باعداد المعلم في هذه الطرق السيكولوجية. بيد أننا لا نستطيع القول أن أول معاهد لاعداد المعلمين نشأت بنتيجة هذه الحركة ، لأننا سبق وأشرنا قبل الآن إلى معاهد من هذا النوع ، ولكن ما لا ريب فيه أن السيكولوجيين قد دفعوا تأسيس معاهد إعداد المعلمين ونموها أكثر من أي جماعة أخرى . فبدءً من تأسيس « معهد بستالوسي » في « ايفردون » مروراً « بالندوات التربوية » التي نظمها « الهربارتيون » و « دور المعلمين » في الولايات المتحدة ، في كل هذه المعاهد كان علماء النفس فعالين في إنشاء دور معلمين فعالة وناجحة . على أن هذه المعاهد لم تعرض نظريات «التكامليين او النمائيين» فحسب، بل كانت المدارس النموذجية أو مدارس التمرين أو التطبيقات إذا شئت أن تسميها هكذا، وكانت مختبراً مكن المعلمين من تطبيق النظريات السيكولوجية تطبيقاً عملياً.

تنظيم التربية :

لم يتقدم التكامليون او النمائيون الأول بتوصيات لأحداث تغيير في التنظيم القائم الذي سارت عليه المدارس من حيث الإدارة أو مراحل التعليم . فان «بستالوسي» لم يهتم إلا بالتعليم الإبتدائي واهتم «هربارت» في التعليم الثانوي أما «فروبل» فقد اهتم برياض الأطفال، ولذا لم ينصرف هؤلاء المصلحون المربون إلى التنظيم إلا قليلاً جداً. وقد ترك أمر هذا التنظيم إلى «هول».

فقد اعتقد « هول » أن النمو التربوي يسير في مراحل منفصلة مع حدوث تغيرات فجائية في بعض النقاط . وهذا يعرف بنظرية « الوثبة » في النمو والتطور ويقابل ذلك نظرية « التدرج » في النمو والتطور . واعتقد « هول » أيضاً أن نواحي مختلفة من النمو تبدأ في مراحل مختلفة بدلاً من أن تبدأ جوانب النمو كلها دفعة واحدة ، وهذه تعرف بنظرية « التسلسل » في النمو ويقابلها نظرية النمو « المصاحب » . وبنتيجة هذه النظريات اعتقد « هول » أنه يجب أن توجد مراحل مختلفة من المدارس تنظم على أساس التغيرات التي تحدث في حياة الولد ومراحل هذا النمو . وقد قسم هذا النمو إلى أربع مراحل عامة:

(١) الطفولة و (٢) الولودة و (٣) الشباب و (٤) البلوغ . وقد وسع بعض اتباعه هذه المراحل وزادوها إلى خمس: (١) الطفولة و (٢) الولودة المبكرة و (٣)

الولودة المتأخرة و (٤) البلوغ المبكر و (٥) البلوغ المتأخر .

ويعتبر « هول » الطفولة المرحلة التي تمتد من الولادة حتى السن الرابعة ، وتمتد مرحلة الولودة من الرابعة حتى الثامنة من عمر الولد ، أما الشباب فيبدأ من الثامنة حتى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة ، ويبدأ البلوغ عند المراهقة ويمتد حتى يصل الولد كامل النمو الجسدي حوالي الثانية أو الخامسة والعشرين من العمر .

وقد كانت نظرية « هول » هذه في مراحل نمو الولد من أفعل العوامل في إحداث إعادة التنظيم الحديث في نظام المدارس الاميركية الحاضر . وقد تم هذا التنظيم لكي يحصل انتقال الولد من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى وفقاً للتغيرات السيكولوجية في طبيعته .

مَراجع الفصل السابع

1 — **Burham, William H.,** Great Teachers and Mental Health, New York, D. Appleton- Century Company, 1926

2 — **Eby, Frederick, and Arrowood Charles F.,** The Development of Modern Education, New York Prenticc-Hall Inc- 1934

3 — **James, William,** Principles of Psychology, New York, Henry Holt and Company, 1890

4 — **James, William,** The Principles of Psychology, The Great Books Uniwersity of Chicago, 1952

5 — **James, William,** Brief Course in Psychology, New York, Henry Holt and Company,

6 — **Hall, Stanley,** Play and Dancing for adolescents The Independent vol, 62, pp. 355-356

7 — **Messenger, James, F;** An Interpretive History of Education New York, Thomas Y. Crowell Company, 1931

8 — **Monroe, Paul;** A text Book in the History of Education New York, The Macmillan Company 1916.

9 — **Thorndike Edward L;** The Principles of Teaching, New York, A.G. Seiler, 1906.

10 — **Wilds, Elmer Harrison;** The Foundations of Modern Education, New York, Rinehart and Company Inc 1950

الفصل الثامن

الحركة العلميّة في التربية

(التدقيق العلمي)

كانت النظريات التربوية التي أتى بها أصحاب مذهب النماء ، السيكولوجيون، نتيجة التفكير **التجريبي والتأملي** ، وكانت هذه النظريات في أفضل حالاتها مبنية بكليتها على اختبارات التجربة ـ والخطأ ،التي قام بها المصلحون التربويون أنفسهم، وفي أغلب الأحيان كانت بيانات أو اعلانات تربوية ليست مبنية على شيء سوى تأملات المفكر نفسه . لكن هذه النتائج التجريبية أو (الخبرية) والتأملية وإن كانت قد حققت الكثير من التقدم التربوي ، كان ينقصها **الدقة والثبات** «RELIABITY!» [1] (المعولية) اللتين تميزت بهما الطريقة العلمية التي كانت تطبق في العلوم الصرفة والعلوم التطبيقية خلال انتشار الحركة العلمية في القسم الأخير من القرن التاسع عشر .

لقد تميز القرن التاسع عشر بتطورات عظيمة في العلوم الصرفة كعلم الفلك وعلم البيولوجيا (الحياة) والفيزياء والكيمياء وتطبيق العلم في الزراعة والصناعة والنقل وكل جانب من جوانب الحياة العملية . وقد تم معظم هذا التقدم العلمي خارج المدرسة ، لأن

(١) الثبات «Reliability» ثبات ، أمانة ، استقامة معولية : جاء تعريفها في قاموس التربية وعلم النفس التربوي تأليف الدكتور فريد نجار ص ٢١٢ هكذا:

١ ـ صفة لكل ما كان جديراً بالثقة أو يمكن الركون اليه

٢ ـ دقة وسيلة القياس

٣ ـ مقدار الثبات الذي تتميز به نتائج الروائز أو وسائل التقييم الأخرى.

٤ ـ احدى صفات الموازين والمقاييس والروائز، وهذه الصفات هي الصحة ، والاستقامة، والموضوعية . أما الاستقامة (Reliability) فتستعمل للدلالة على دقة وسيلة ما وثباتها من مرة لأخرى.

الحركة العلمية قد نشطت رغم التربية وليس بمساعدتها . وعلى الرغم من أن اليقظة العملية التي حصلت في القرنين السادس عشر والسابع عشر قد انعكست على الحركة الواقعية الحسية في التربية، وقد اعطت زخماً جديداً للمناهج العلمية على يدي «روسو» ثم «بستالوسي» فإن الدروس العلمية والطرق العلمية دخلت المدارس ببطىء وبوجه معارضة كبيرة.

وكان « هربرت سبنسر » «Herbert Spencer» (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣) أبعد الكتاب التربويين أثرا في تنشيط طلب إدخال العلوم الجديدة والطريقة العلمية الجديدة،اللتين طورهما علماء القرن التاسع عشر،إلى المدارس والكليات وإعطائهما مكاناً مهماً في المنهاج . وقد اصر في كتابه « التربية الفكرية والخلقية والجسدية » (١٨٦٠) على إدخال العلوم الصرفة إلى مناهج المدارس ليس من أجل محتوياتها فقط بل من أجل قيمة الطريقة العلمية التي تصحبها . ولكن على الرغم من ذلك لم تصبح التربية علماً ولم تُحدد أهدافها ومحتوياتها وتنظيمها وطرقها بالطريقة العلمية .

وقد بدأت في مطلع القرن العشرين روح البحث العلمي والتجربة العلمية تشق طريقها نحو المربين وتدخل في تفكيرهم المهني وهكذا قفزت بالتربية خطوة واسعة إلى الأمام . وفي عام ١٩١٠ حلت البحوث،التي تمت بطرق علمية حديثة دقيقة وبروح علمية صرفة،محل التفكير الخبري والتأملي في أذهان قادة رجال التربية . وقد اكتسب العقل التربوي حساسية جديدة للاصلاحات المقترحة المبنية على أساس البحث العلمي وزاد الشك بالمقترحات التي لم تكن مبنية على أسس علمية ثابتة . وقد تركز هذا الاسلوب العلمي لدرس مشاكل التربية في الولايات المتحدة في الدرجة الأولى وخاصة في جامعات « شيكاغو » و « كولومبيا » و « ستانفورد » ، كما وأن هذه المراكز التربوية العلمية قد تأثرت بنتائج البحوث التي تمت في المانيا وانكلترا وفرنسا .

ويلح المدقق العلمي بأن تدرس كل المشاكل التربوية بالأسلوب العلمي وبأن تحدد كل الممارسات والأصول التربوية بالروح العلمية وبالطريقة العلمية . أما الطريقة العلمية فهي: (١) موضوعية و(٢) بعيدة عن التحيز و(٣) دقيقة كالرياضيات و(٤) يمكن تحقيقها من قبل أي ملاحظ كفء. هذه هي الطريقة التي يستعملها علماء التربية في تحديد أهدافهم التربوية . وهم بذلك لا يعتمدون فقط على العلوم الاساسية لمعلوماتهم

إن من حيث الحقائق أو من حيث المبادىء العامة، بل انهم ينسجون أيضاً على غرار الأساليب المخبرية والأحصائية والأصول المتبعة في العلوم الصرفة .

وقد طبقت الطريقة العلمية بادىء الأمر في علم النفس لتحديد الحقائق الواقعية المتعلقة بعمل العقل . ففي سنة ١٨٧٩ أسس « فندت «Wundt» أول مختبر لعلم النفس في مدينة « ليبزك » «Leipzig» وقد بدأ علماء نفس المان آخرون أمثال « وبر » «Weber» و « فشنر » «Fechner» إعداد سلسلة من المقاييس السيكو ـ فيزيكية . وفي نهاية القرن أصبح في المانيا عدد من الروائز السيكولوجية المختلفة التي انحصر عملها بالدرجة الأولى في قياس الحس والإدراك . وقام في إنكلترا « فرانسيسس غالتون » «Francis Galton» و«كارل بيرسون»«Karl Pearson» باعداد طرق احصائية للبحث العلمي والقياس تطبق في حقول علم الحياة والوارثة وعلم تحسين النسل وعلم الإجتماع وعلم النفس . وعلى الرغم من أن « غالتون » و « بيرسون » لم يكونا مربين إلا إنهما طورا طريقة الأحصاء ووضعا المبادىء والمصطلحات الإحصائية التي استعملت فيما بعد في البحوث العلمية التربوية . أما في الولايات المتحدة فقد تأثر « مككين كاتيل »«Mckean Cattell » بعلم قياس الجسم الإنساني Anthropometry الذي نشأ نتيجة لدراسات «غالتون وبيرسون» الاحصائية، ثم نشر في عام ١٨٩٠ في جامعة « بنسيلفانيا » كتابه « الروائز العقلية والقياس » وكان ذلك أول استعمال لهذه المصطلحات .

كان « ثورندايك » المؤسس الحقيقي للاحصاء التربوي وأول من طبق طرق البحث العلمي الاحصائية (الكمية) على المشاكل التربوية . وقد أعطى في عام ١٩٠٢ أول دروسه في « القياس التربوي » في جامعة « كولومبا » ونشر في عام ١٩٠٤ كتابة المشهور الذي سمي كتاب العصر : « القياس العقلي والاجتماعي » وقد قدم لهذا الكتاب بقوله :«أن هدف هذا الكتاب هو تعريف الطالب بنظرية القياس العقلي وتجهيزه بالمعرفة والطرق التي تساعده في درس الأدلة الكمية والحجج درساً دقيقاً ولجعل بحوثه العلمية دقيقة ومنطقية » .

لقد شجع « ثورندايك » تلاميذه على إنشاء وسائل للقياس العلمي لقياس نتائج التعليم . وفي الواقع يمكننا أن ندعو « ثورندايك » اب الحركة،على أنه لم يكن أول من حاول قياس نتائج التعليم قياساً علمياً ، لأن حركة القياس في التربية بدأت في الولايات

المتحدة على يدي « ريس » «RICE!» الذي قام بدرسه المشهور على نتائج التهجئة في عام ١٨٩٤ ، فقد درس ما يزيد على ثلاثين ألف تلميذ في مختلف المدارس في المدن والقرى . وتوصل إلى النتيجة المدهشة الآتية : وهي أن الذين قضوا خمس عشرة دقيقة يومياً في التمرن على التهجئة استطاعوا أن يتهجوا بنفس القدرة كأولئك الذين تمرنوا بمعدل أربعين دقيقة يومياً . إلا أن نتائجه هذه لم تؤثر إلا قليلاً إنذاك لأن السلطات المدرسية كانت لا تزال تحت سلطان نظرية الترويض العقلي، فقالوا أنه من الخطل أن نتوقع معرفة قيمة تعليم التهجئة بقياس قابلية التلميذ على ذلك . بيد أن الأهمية الحقيقية لهذا الدرس الأولي أنه وجه اهتمام بعض القادة المربين إلى إمكانية الوصول إلى الروائز المقيسة المقننة [٢] «Standardized» للتوصل إلى قياس موضوعي ودقيق لنتائج التعلم (التربية) .

وكان البدء الحقيقي للقياس التربوي العلمي نتيجة عبقرية « ثورندايك » الذي صنع « وحدة قياس» لقياس الإنتاج التربوي (التعلمي) . وقد تطورت حركة القياس التربوي في مطلع القرن العشرين ما بين أوله ونهاية الحرب العالمية الأولى . فكانت روائز « ستون » «Stone» لقياس التفكير الحسابي بادارة « ثورندايك » نوعاً من الانتقال من الروائز المقارنة التي وضعها « ريس » «Rice» إلى الروائز المدَّرجة التي تبناها « ثورندايك » وقد نشر « ثورندايك » ميزانه لقياس الخط عام ١٩٠٩ ثم تبعه طلابه أمثال « هيلغاس » «Hillegas» بنشر ميزان لقياس الآنشاء ، « وودي » «Woody» بنشر ميزان لقياس الحساب ، «وبكنهام»«Buchingham»بنشر ميزان لقياس التهجئة،« وترابو» «Trabue» بنشر ميزان لقياس اللغة . وقام « ستيورات كورتيس » « Stuart Courtis»في « ديترويت » بتجربة ناجحة على الروائز المقيسة ، ثم كلف بادارة أول مسح رسمي استعملت فيه روائز بنيت بطرق علمية ، وذلك كان المسح العلمي الذي أجرته مدينة نيويورك عام ١٩١١ .

ثم أخذت المسائل الأخرى التي يمكن درسها إحصائياً تسترعي إنتباه المهمتين بالبحوث الكمية . فظهرت بحوث كثيرة بهذا الصدد كلها حاولت أن تدرس بدقة وبالطريقة الإحصائية أعمال المدارس وتكاليفها . ففي عام ١٩٠٧ نشرت دراسة «ثورندايك» وعنوانها: « شطب أو فصل التلاميذ من المدرسة » أي تركهم المدرسة ،

(٢) نجار، فريد، المرجع السابق ص ٢٣٠

وسنة ١٩٠٩ نشر « ليونرد أيرس » «Leonard Ayres» : « المتخلفون في المدارس » وهي دراسة عن تخلف التلاميذ وبالتالي شطبهم أو فصلهم من المدرسة . ونشر عام ١٩١٢ « هارلان أبدجراف » «Harlan UPDEGRAFF!» دراسة حول « نفقات المدارس » . فكانت هذه الدراسات الثلاث محاولات رائدة ، للقياس بدقة وبطرق احصائية دقيقة وصحيحة ، ما تقوم به المدارس وماذا تكلف من نفقات . وفي عام ١٩١٣ نشر « ثورندايك » بالتعاون مع « جورج سترايرر » « «George Strayer» كتابهما « دراسات كمية في الإدارة التربوية » ونشر « هارولد رق» «Harold Rugg» كتابه « الطرق الإحصائية مطبقة على التربية » . كما نشر « شارلس جد » «Judd» عام ١٩١٥ كتابه « مقدمة لدرس التربية درساً علمياً » .

على أن هذه النتائج في قياس الانتاج التربوي لم تكن ذات أهمية كبرى إلى أن أصبح في الامكان تفسيرها في ضوء القدرة العقلية أو القابلية ـ لذلك كان من الضروري إعداد روائز أو موازين لقياس القدرة العقلية على غرار قياس الإنتاج التربوي ، قبل أن يكون في الامكان إحراز تقدم كبير في حل المشكلات التربوية ـ وقد بدأ قياس الذكاء موضوعياً عام ١٩٠٥ عندما وضع « الفرد بينه » «Alfred Binet» ، وهو عالم نفسي فرنسي من جامعة باريس ، (١٨٥٧ ـ ١٩١١) ميزاناً لقياس الذكاء العام بمفهوم « السن العقلية » . ثم ابتدع « وليم سترن » «William Stern» المصطلح « حاصل الذكاء » عام ١٩١٠ لتفسير نتائج قياس الذكاء وفهمها . وقد عُدل الميزان الذي وضعه « بينه » مرتين عام ١٩٠٨ و١٩١١ ، وقد ترجم هذا الميزان أو المقياس أو الإختبار واستعمل في الولايات المتحدة . ولكن التعديل الحقيقي الذي لحق بهذا الميزان (المقياس) هو ما جرى على يدي « لوس ترمن » «Lewis Terman» ومعاونيه في جامعة « ستانفورد » وقد نشر ذلك « ترمن » في كتابه « قياس الذكاء » ، وبنشر هذا التعديل إنطلقت عملية قياس الذكاء في الولايات المتحدة انطلاقة حقيقية وجديدة . وقام خلال الحرب العالمية الأولى جماعة من علماء النفس بوضع اختبارات آلفا للجيش لقياس « الذكاء بين الجماعة » لأجل تصنيف الجنود لأغراض مهنية ولأجل تدريب الضباط . وثبت من هذه المحاولة امكانية قياس ذكاء جماعة كبيرة من التلاميذ في آن واحد . وقد قام علماء النفس هؤلاء ونخص بالذكر منهم « اوتيس » «Otis» و « ترمن » «Terman» و « هاغرتي » «Haggerty» بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى ، بوضع اختبارات مماثلة لقياس ذكاء الجماعة في تلاميذ المدارس

الإبتدائية والثانوية وحتى المدارس العالية (الكليات) .

أما في السنوات الأخيرة فقد أصبحت دراسة الولد علمية أكثر فأكثر ، فلم نعد نعتمد على الصدفة في الملاحظة والتأمل الباطني كما كان يفعل « ستانلي هول » بل أصبح لدينا الوف من التجارب العلمية المدروسة التي تحدد طبيعة ذكاء الولد وشخصيته ورجاعه أي استجابته العاطفية والإجتماعية والجسدية ونموه في الإتجاهات الفكرية والجسدية والعاطفية والإجتماعية . وبفضل المخصصات المالية نظمت دراسات لدرس النمو في جامعات مختلفة نخص منها جامعتي « هارفارد » بقيادة « « والتر ديربورن » «Walter Dearborn » و « ايوا » بقيادة « برد بالدون » «Bird Baldwin» .

لقد بدأت حركة التجربة التربوية بطريقة مضبوطة ضبطاً علمياً عام ١٩١٥ وسارت بخطوات سريعة جداً ، فأصبح بناء المناهج وتحديد طرق التدريس وأساليبه يتم بطرق علمية مقبولة لدى الادارة المدرسية ـ فأسست لهذه الغاية منذ عام ١٩١٣ مكاتب للبحث والاستقصاء العلميين التربويين ، كما أسست عام ١٩١٦ « الرابطة الوطنية للمديري البحث التربوي » ثم تغير اسمها فيما بعد فأصبح « الرابطة الاميركية للبحث التربوي » وهي الآن دائرة ناشطة جداً من دوائر « رابطة التربية الوطنية » المشهورة في الولايات المتحدة «National Education Association» .

وقد اتسع عمل هؤلاء الباحثين الاختصاصيين بسرعة وانتقل من القيام بالمسوح التربوية وإجراء الإختبارات ،للقيام بدروس علمية كثيرة تتناول مشاكل تعيين التلاميذ في الصفوف الملائمة لهم ، ومشاكل التأخر في التحصيل وإعادة تنظيم بناء المناهج ، ومشاكل الرواتب وتمويل المدارس والتشريع المدرسي وحتى الدعاية المدرسية والعلاقات العامة. وكان « جورج سترايرِ » «George Strayer» من جامعة كولمبيا في نيويورك ناشطاً بصورة خاصة في تطبيق الطرق العلمية لحل المشكلات المدرسية في الحقلين الإداري والتنظيمي .

هذه خلاصة موجزة عن تطور التربية العلمي وهي تشير إلى المقدار العظيم من البحث العلمي في التربية الذي تم في النصف الأول من هذا القرن . أما في القسم الباقي من هذا الفصل فإننا سنحاول أن نبين تأثير هذه النظرية العلمية في أهداف التربية الحديثة وأنواعها ومناهجها ووسائلها وتنظيمها وطرائقها .

التدقيق العلمي في التربية

أهداف التربية :

ليس للباحث العلمي في التربية أن يحدد أهدافها ، فهو يبحث في قياس الانتاج التربوي والقدرة على الإنتاج وهذا كان يحوله عن تحليل الأهداف الإجتماعية الهامة وعن درس أهداف التربية النهائية درساً عميقاً . ولا شك أن المدقق العلمي يفكر بالكون وبالنظام الاجتماعي اللذين يعملان وفقاً للنواميس الطبيعية الكونية ، هذه النواميس التي يمكن الوصول إليها دائماً عن طريق البحث العلمي الدقيق . والنظام الإجتماعي المثالي بالنسبة للموقف العلمي هو ذلك النظام الذي ينسجم مع المبادىء والنواميس التي وضعها العلم فهو إذن يرى أن العلم هو الضمانة الوحيدة للتقدم الإجتماعي .

للمربي الذي يفكر تفكيراً علمياً والذي يبني عمله على الأسس العلمية أن يوافق على ما قاله «كارل كومتون»«Karl Compton» رئيس معهد التكنولوجيا المشهور في «ماساتشوستس» المعروف باسم M.I.T. إذ قال: أن مستقبل سلامة بلادنا وازدهارها يتوقفان على تبنينا منهاجاً قومياً قائماً على البحث العلمي والأسس العلمية، وإنه لمن الواجب أن ندرس قضية زيادة الإنتاج الزراعي دراسة علمية وأن نستغل مواردنا الطبيعية بحيث يحل استخدامها علمياً محل الخسارة والإنفاق الذي لا لزوم له ، وعلينا أن نجد أساساً علمياً لصناعتنا فاذا قبل المربون العلماء هذا المفهوم عن النظام الإجتماعي الأمثل ، أصبح لزاماً عليهم أن يضعوا هدف التربية في الدرجة الأولى إعداد العلماء الماهرين الذين يستطيعون أن يكتشفوا هذه المبادىء ويصيغوها ويطبقوها ، وفي الدرجة الثانية إعداد هيئة من المستنيرين الذين يقبلون أن يعيشوا وفقاً لهذه المكتشفات العلمية (٣)

وقد أكد « توماس هكسلي » «Thomas Huxley» (١٨٢٥ ـ ١٨٩٥) الذي نشط في نشر الفكرة العلمية في انكلترا حوالي نهاية القرن الماضي ، أكد هذا المفهوم بدقة في تعريفه للتربية إذ قال : « التربية هي تهذيب العقل في نواميس الطبيعة . ولا أعني بالطبيعة الأشياء وقواها فقط بل الناس وطرقهم في الحياة والعلم ، وتهذيب العواطف

(3) **Wilds, Elmer, Harrison;** Foundations of Modern Education, p.515, Rinehart and Company, New York, 1950

والإرادة وجعلهما راغبتين رغبة صادقة وجدية للسير بإنسجام مع هذه النواميس»[٤].

يمكننا التشكك والتساؤل عن صواب هذا المفهوم الضيق للهدف النهائي للتربية. فكثيرون يعتقدون أنه عند درس مشاكلنا الإجتماعية العديدة خاصة تلك التي تتعلق بالعلاقات الإجتماعية الدقيقة والأهداف الإجتماعية المعقدة والشخصيات الفردية المختلفة.. الخ من الضروري ان نلجأ الى استخدام الطرائق الفلسفية والطرائق العلمية على السواء. وقد سادت في السنوات الأخيرة نزعة لاهمال الطرائق الفلسفية التأملية القديمة وتفضيل الطرائق العلمية القائمة على البرهان المحقق أي الذي يمكن التحقق من صحته. وهذا خطأ إذ يجب استخدام الطريقتين معاً.

ويجب أن يكون هدف التربية تمكيننا من إكمال مكتشفات العلم بمكتشفات الاستدلال التركيبي، وأن نستخدم بالإضافة إلى طريقة البحث العلمي طريقة أخرى للبحث تلك التي تقوم على تكوين المعتقدات بعناية ودقة ونظامية بقصد جعلها تتمتع بدرجة عليا من الأرجحية لتجابه الواقع القائل أن البينات العلمية الملائمة لا تتوفر لتحقيق الخلاصات التي يمكن البرهنة عليها بدقة. لا ريب أننا يجب ألا نشجع البينات (المعطيات)التعسفية والخلاصات السريعة والاستدلالات البديهية والخلاصات غير المحققة الخ . . . لكن العالم إذا ما قضى على كل ما لا يمكن تدقيقه علمياً إنما يضيق نطاق أو مدى أهدافه التربوية دون ما مبرر لذلك.

ويهدف المربون العلماء بصورة خاصة لجعل التربية علماً وقد انجزوا الكثير في هذا السبيل،فقد أصر « ثورندايك » و « جد » «Judd مدة ربع قرن على أن الواجب الرئيسي للمربي الجدي هو تكوين عادة الدرس العلمي وتعلم منطق الاحصاء. وكان اهتمامهما الأول في تطبيق الطريقة العلمية على التربية .وكان تأثيرهما بالغ الأهمية وفائق الوصف في تأسيس وتعميم الأصول التجريبية الاحصائية في جمع المعلومات، وقد تأثر الألوف من تلاميذهما بنزعتهما هذه وتوجيهاتهما فاستهدفوا الإجابة بطريقة علمية عن السؤال : كيف يتغير الافراد بواسطة التربية » ؟

لقد كان دوماً الهدف التربوي للعالم المدقق تحديد الممارسات التربوية والنتائج

(4) Huxley Thomas, Science and Education, p.83 New York, D. Appleton Century Company, 1910
(5) — **Wilds..** op cit p. 513

التربوية تحديداً كميا لكي نتمكن بواسطة القياس الدقيق للمدرسة والتلاميذ من وضع مستويات للكفاءة ـ أي تقييم التعليم في الوقت والمجهود ـ ومستويات للإنجاز ـ أي مقاييس العمل المدرسي ـ ومستويات يمكن تطبيقها على المدارس في كل مكان لكي تحدد بطريقة علمية الوفر أو التبذير في أي عمل كما تحدد كفاءة ذلك العمل أو عدم كفاءته .

وقد وضع « وليم مككول » «William Mccall» أحد تلاميذ « ثورندايك » في كتابه « كيف نقيس في التربية » بعض الأدلة التي تبرر هذا الهدف، وهي بإيجاز ما يلي : [٦]

١ ـ كل ما هو كائن يكون بكمية ما .
٢ ـ كل ما هو كائن في كمية ما يمكن قياسه .
٣ ـ القياس في التربية هو ، بصورة عامة ، كالقياس في العلوم الفيزيائية .
٤ ـ ليست كل القياسات في العلوم الفيزيائية دقيقة .
٥ ـ لا بد من القياس لتحقيق نمو التربية نمواً علمياً .
٦ ـ القياس في التربية هو أشمل من الروائز التربوية .
٧ ـ وفي التربية أمور أخرى غير القياس .
٨ ـ تتوقف معرفتنا للطفل على إمكانية قياس قابلياته وإمكاناته .
٩ ـ تتوقف قيمة الهدف التربوي على قدرتنا على تحقيقه ، فإذا لم يمكن تحقيقه كان لا قيمة له .
١٠ ـ تبقى قيمة الطرائق التربوية والمواد التربوية مجهولة حتى تقاس نتائجها .
١١ ـ يجب أن يسبق قياس الإنجاز التربوي مراقبة طرائق التعليم .
١٢ ـ ليس القياس هوى أو هوساً تربوياً .
١٣ ـ لن يجعل القياس من التربية أو المربين جهازاً ميكانيكياً .
١٤ ـ القياس لا ينتج تناسقاً جامداً أو ميتاً .

وكما يسعى قادة الأعمال الحديثة لتحقيق الكفاءة في الصناعة والتجارة هكذا يسعى أيضاً قادة التربية لتحقيق الكفاءة في المدارس والعمل التربوي . وهم يحاولون بلوغ أقصى حد من الكفاية بأقل ثمن من حيث المجهود والوقت ، ولذلك يستخدمون وسائل القياس

(6) Mc Call, William A; How to Measure in Education, New York, The Macmillan Company, 1922

العلمي لكي يحددوا كيف يمكن كسب هذه الكفاءة ، ويعتزمون استبدال جميع الطرق العندية (الذاتية) والتخمينية لقياس الاجراءات المدرسية بطرق موضوعية ودقيقة لقياس النتاج المدرسي .

على أن المدقق العلمي في سعيه وراء هذه الأهداف يجب أن يصغي إلى بعض عبارات التحذير .

أولاً : يجب أن يتذكر أن حركة القياس لا تزال في بدايتها فلا يجوز أن نتوقع الوصول بوسائل القياس في عالم الفكر والعواطف والعلاقات الإجتماعية إلى درجة الكمال في حقبة قليلة من الزمن .

ثانياً: لا يجوز أن يستخلص بأن ما يمكن قياسه موضوعياً وبطريقة ملموسة هو فقط ما تكون له قيمة وإن ما توصل إليه الفلاسفة المربون يمكن إهماله .

ثالثاً : لا يجوز ، مهما بلغ المدقق من الدقة العلمية ، أن ينزع عن العمل المدرسي الصفة الشخصية فيجعل منه عملاً ميكانيكياً ، ومن الولد رقماً أو نفدة في حساب الخطوط البيانية الاحصائية ، او « توزيع الانتياب» .«Frequency Distribution».

رابعاً : وأخيراً ، لا يجوز البتة أن تصبح القياسات العلمية والدراسات الإحصائية اهدافاً بذاتها بل يجب دوماً استخدامها كوسائل لزيادة كفاءة تربية الولد . ولا يجوز أن نجعل أعمالنا الاحصائية تسيطر على فطنتنا وتقضي عليها .

إن أحد أهداف « المدقق العلمي » هو إستخدام وسائل القياس العلمية لتحديد تصنيف التلاميذ في المدرسة وتوظيفهم في عالم العمل فيما بعد ـ لقد هاجم « وليم باغلي » «William Baglev» في خطابه المشهور أمام « رابطة التربية الوطنية » عام **١٩٢٢** في موضوع « الديمقراطية وحاصل الذكاء » ، هاجم بعنف هذه الناحية من عمل « المدقق العلمي» كما هاجم بعنف استخدام روائز الذكاء العام لأجل تصنيف التلاميذ وتعيينهم في وظائف مهنية ، وقال أن المدقق العلمي بتأكيده ان ذكاء الجماهير محدود ، وأن العوامل المحيطية لا يحتمل أن تحقق أي نجاح أو تقدم للفرد أو المجتمع ، إنما كان يضع حجبا في وجه الأهداف الديمقراطية وآمالها[٧] .

(7) **Wilds**, op cit p. 520

أنواع التربية :

إن التربية التي يحبذها المربي العالم هي من النوع النفعي ، فالعالم تهمه الكفاءة في التربية ولا يعتبر التربية ناجحة إن لم تساعد على تحقيق الأهداف العملية التي يقاس نفعها بالأساليب العلمية . ويحاول بواسطة القايس الدقيق المتقن أن يكتشف ما الذي يؤثر في السلوك وما الذي يحسن الحياة ويفيد الإنسان فردياً أو إجتماعياً . وبفضل هذا التأكيد على تربية عملية مفيدة تمكنت النزعة العلمية من مقاومة نظرية الترويض أكثر مما فعلت « الحركة الطبيعية » أو الحركة السيكولوجية النمائية في التربية .

يدعي البعض أن الحركة العلمية في التربية تتجه ، بتأكيدها على النفعية ، نحو نوع من التربية المهنية الضيقة ، والحقيقة أن قادة الحركة العلمية التربوية البارزين أمثال « ثورندايك » و « جد » «Judd» يحبذون تربية حرة وثقافة عامة حقة أكثر من تلك التي طالب بها أولئك الذين يسمون أنفسهم مربين « احراراً » أو دعاة « الثاقفة العامة » . إن المنهاج الضيق الذي إتبعته المدارس الاكاديمية التقليدية الثانوية والكليات، وسموه منهاجاً حراً تثقيفياً ، هو في الواقع منهاج مهني ضيق ولا يعد، بأي حال من الأحوال ،الولد إلى جميع جوانب الحياة الحديثة.وأما العلماء الذين يهتمون بالعلوم الطبيعية والإجتماعية ، فإنهم يعتبرون المواضيع التي تنمي قوة المحاكمة والفهم وتوسع نطاق الرؤية والأفق الفكري وتزيد مشاعر الفرد الإنسانية وتدربه على الحياة الفعالة وتثير الطموح في سبيل التقدم الفردي والإجتماعي ، يعتبرون هذه المواضيع ثقافية وحرة . ويعتقدون أن مواضيع كالبيولوجيا البشرية والاقتصادية وعلم الفلك والاقتصاد والكيمياء الصناعية والفيزياء والتاريخ التجاري والصناعي ودرس الحكومة وعلم الإجتماع وتدبير المنزل والإقتصاد المنزلي يمكن أن تكون حرة وثقافية ، كما تكون اللغات التقليدية والأدب والرياضيات والتاريخ ، هذه المواضيع التي تعتبر عادة وكأنها المواضيع « التثقيفية » الوحيدة . وفي الواقع أن العالم يعتقد أنه بإمكان أي موضوع أن يكون « تثقيفياً »أو« مهنياً » حسبما يستخدمه التلميذ الفرد .

ويعتقد أصحاب الحركة العلمية في التربية (المدققون العلميون) إنهم إنما يقدمون أنواعاً من التربية شاملةوديمقراطيةويؤكدون إنهم يعملون ذلك بالتحليل العلمي لحاجات الحياة،وبناء المناهج بالطرق العلمية ، وتصنيف التلاميذ تصنيفاً علمياً ، وتقديم التربية التي

تلائم حاجات كل فرد . ويؤمنون أن تنويع طرق التعليم ومناهجه يضمن أفضل نوع من التربية الديمقراطية التي تمكن كل تلميذ بأن يستثمر أقصى إمكاناته بأقل إضطراب عاطفي وأقل إنفاق في الوقت والمجهود . وهكذا يؤمنون إنهم بذلك يفتحون باب الفرص على مصرعيه أمام الجميع . ويهاجمهم أخصام « التدقيق العلمي » بقولهم أن هذه الوسائل ، أي التصنيف العلمي للتلاميذ وتنويع المنهاج والطرق الخ . . هي غير ديمقراطية وتؤدي إلى التميز الطبقي . ويقول بعضهم أن الدعاية إلى روائز الذكاء وتمجيد حاصل الذكاء أدت بالمدارس إلى الاهتمام الزائد بالولد المتفوق وإهمال الأولاد ذوى القابليات العقلية الضعيفة ويقول بعضهم أن التأكيد العلمي على درس الأولاد المتأخرين أو المعاقين كالعميان أو الصم أو العرج أو الضعفاء جسدياً أو ضعفاء العقول وغير ذلك قد أدى إلى إهمال الأولاد الموهوبين إهمالاً خطراً . وربما كانت الحقيقة إنه لم يُهمل أحد من هذين الطرفين إنما أُهمل الولد الوسط أي المتوسطين في قابلياتهم وقواهم ، وبعبارة أخرى الاسوياء .

منهاج التربية :

إن الزيادة السريعة في المعرفة العلمية خلال العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر والإهتمام المتزايد باستمرار البحوث العلمية وتطبيقها أضاف بصورة طبيعية إلى منهاج المدارس أموراً كثيرة في المواضيع العلمية . وكان لـ « هربرت سبنسر » « Herbert Spencer » أثر بعيد في إدخال العلوم الطبيعية والفيزيائة إلى منهاج الدروس . وفي بحثه : « أية معرفة هي الاسمى قيمة » أجاب بأن هناك خمسة أنواع من المعرفة لها اسمى أهمية وهي الآتية : (٨)

١ ـ المعرفة التي تؤدي مباشرة إلى الحفاظ على النفس والمحافظة على الجسد وحسن العناية به وتشمل المعرفة التي يمكن الحصول عليها في هذا الباب من علوم الفيزيولوجيا والصحة والبيولوجيا والفيزياء والكيمياء .

٢ ـ المعرفة التي تؤدي بطريقة غير مباشرة إلى الحفاظ على النفس بتمكين المرء من كسب قدرة مهنية كافية لتأمين المأكل والملبس والمأوى بما فيها المعرفة المهنية التي تكتسب من درس العلوم كالرياضيات والفيزياء والكيمياء ومختلف العلوم الأخرى التطبيقية .

(8) **Wilds,** op. cit. pp. 523-524

٣ ـ المعرفة التي تؤدي إلى التعرف باصول الأبوة والعناية بالأطفال وتشمل أيضاً المعرفة القيمة التي تتأتى من علوم البيولوجيا والفيزيولوجيا وعلم النفس .

٤ ـ المعرفة التي تؤدي إلى حسن استخدام أوقات الفراغ والاستمتاع بمتع الحياة وتشمل هذه المتع المعرفة المستمدة من العلوم التي تقوم عليها الفنون الجميلة كالفيزيولوجيا والفيزياء وعلم النفس وعلم الجماليات .

٥ ـ المعرفة التي تؤدي إلى المواطنة الصالحة والتي تساعد المرء على أن يكون مواطناً صالحاً جيداً،وجاراً خيراً،وعضواً نافعاً في المجتمع،وتشمل المعرفة المستمدة من العلوم السياسية والإجتماعية والإقتصادية وعلم النفس أيضاً .

وهكذا نجد أن « سبنسر » يؤكد الأهمية القصوى للعلوم الطبيعية ويضعها فوق العلوم الإجتماعية والفنون الإنسانية . كما وأنه يلح مع «هكسلي» على ترك المنهاج الأدبي التقليدي ليحلا محله المنهاج العلمي الأكثر فائدة .

صحيح أن عدة مناهج علمية قد أدخلت على المدرسة الإبتدائية والثانوية والكلية في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان قبل نشوء العلم المخبري الحديث في نهاية القرن التاسع عشر ، لكن هذه الدراسات كانت كلها كتبية نظرية تأملية . وأكثر المواضيع التي تم تعليمها كانت تدعى « التاريخ الطبيعي » و « الفلسفة الطبيعية » . وفي الحقيقة أن الدرس العلمي لم ينتقل من النوع الكتبي كما نظمه الواقعيون الحسيون و « البستالوسيون » و « الفروبيليون » إلى النوع الحديث القائم على المختبر إلا في نهاية القرن التاسع عشر . وما تقدمه المناهج اليوم في « العلوم الطبيعية والفيزيائية » يعود منشأه إلى العقود الأخيرة من هذا القرن . أما الدروس العلمية التي كانت تدرس قبلاً في الكليات والجامعات والاكاديميات والمدارس الثانوية وحتى المدارس الإبتدائية فكان تدريسها يبرر على أساس قيمتها الترويضية ويدافع عنها على أساس صعوبتها وليس على أساس فائدتها .

كانت المانية السباقة في إدخال العلوم التجريبية الحديثة إلى المنهاج ، فالروح العلمية التي اثارها « فرانك » في جامعة « هول » «Halle» عام ١٦٩٥ ثم من بعده « هكر » «Hecker» في المدرسة الثانوية في برلين عام ١٧٤٧، لم تذهب سداً بل أثمرت في

الطرق والأصول العلمية الحديثة التي جعلت من المانيا رائداً في العلوم التطبيقية . وقد بدأ عمل التلاميذ في مختبر العلوم عام ١٨٢٦ في جيسان «Giessen» بدأه « ليبك » «Liebig» كما أسست المدارس التقنية عام ١٨٢٣ في «نرمبرغ»«Nuremberg» وعُلمت فيها المواضيع العلمية والرياضية كاساس للعلوم التطبيقية. وبدأت المدارس الثانوية «Realschulen» تعلم الكيمياء والفيزياء وعلم المعادن والجغرافيا الطبيعية عام ١٨٥٢ مع التأكيد على استخدام المواد العلمية كأساس للنشاط الصناعي.

أما في الولايات المتحدة فلم يبدأ بالتجارب المخبرية من قبل الطلاب حتى في الجامعات قبل عام ١٨٥٠ واما في المدارس الثانوية فلم يبدأ قبل نهاية القرن . وفي انكلترا بدأ العمل في المختبرات في منتصف القرن الماضي . أما اليوم فكل بلدان العالم تضم في مناهجها التدريسية في معظم مدارسها وفي كل المراحل ، العلوم الفيزيائية والطبيعية وتُعلم هذه المواضيع بالروح العلمية الحقة وبالطرق العلمية الدقيقة والتجربة المضبوطة .

ينادي المربون العلماء بضم العلوم إلى المنهاج كموضوع أساسي لجميع التلاميذ ؛ ويعتقدون أن الحقائق العلمية والروح العلمية والطريقة العلمية يجب أن يعرفها جميع المواطنين . ويقول « بودي » بهذا الصدد :

« إن تنمية العلوم دليل على ان الإنسان يستطيع أن يضبط محيطه الطبيعي والاجتماعي ويسخره لاغراضه الشخصية . ولدينا كل الأسباب للاعتقاد أن هذا الضبط يزداد إتساعاً وكمالاً بمرور الزمن ، لأن العلم ، رغم كل ما أحرز من تقدم ،فهو لا يزال في مرحلة الطفولة.لقد قدم لنا انبياء الجنس البشري ، رؤ ىً واحلاماً ونتوقع من العلم الآن أن يقدم لنا الوسائل التي تصبح بواسطتها هذه الاحلام والرؤ ى حقيقة مثمرة . فتنمية العلم إذن ونشره مسؤ ولية مشتركة تقع على عاتق الجميع » (٩)

على أن تأثير الحركة العلمية على المنهاج قد تعدى شمول العلوم في منهاج الدروس ، وكانت أهم فوائد هذه الحركة في **درس المنهاج درساً علمياً وبنائه بطريقة علمية** . إذ حتى مطلع القرن العشرين ، كان المنهاج يبني ببطىء كما تكوّن كرة من الثلج تكر عبر العصور . وكانت تتم الإضافات إليه بضغط الرأي العام أو السلطة أو بتراكم المعرفة بصورة طبيعية . ولن يحذف منه شيء ما دام قد أضيف إلى هذا المنهاج التقليدي .

(9) Bode, Boyd H; Modern Educational Theories, p.288, New York, The Macmillan Company, 1927.

وحتى ولو ثبت عدم نفع موضوع ما أو فائدته بعد أن كان مفيداً ونافعاً في زمن ما، فإنه يبقى في المنهاج بقوة العادة أو لأن المعلمين أحبوا أن يعلموه أو لأن الاباء شعروا بأن أولادهم يجب أن يتعلموا كما تعلموا هم .

لقد ادت الحركة العلمية في التربية إلى تحليل نظامي موضوعي لمواد المنهاج لجهة التحديد ، بطريقة علمية ، ما يجب أن يشمل المنهاج لكي يؤمن حاجات التلاميذ والمجتمع .

وقد جعل « دايفد سندن » «Snedden» تحديد أهداف التربية الإجتماعية تحديداً علمياً أساس بناء جميع المناهج . فأنشأ علماً تاماً كاملاً للأهداف التربوية متكون من سلسلة من المواصفات التي حددت قيمتها علمياً وبنيت على ميزان للقيم الإجتماعية التي حددت بطريقة موضوعية بواسطة تقنية العلوم الإجتماعية . ويتكون أسلوبه العلمي من الخطوات الآتية : (١٠)

١ ـ تحديد الأهداف الإجتماعية تحديداً علمياً
٢ ـ تحديد الأهداف الإجتماعية التي يمكن للتربية بلوغها تحديداً علمياً (أي الأهداف التربوية) .
٣ ـ تحديد الأهداف التربوية التي يمكن للمدرسة بلوغها تحديداً علمياً أي أهداف المدرسة .
٤ ـ تحديد أنواع وكميات المواضيع المدرسية التي يمكن استخدماها لتحقيق الأهداف المدرسية تحديداً علمياً، أي أهداف المنهاج .
٥ ـ التحديد العلمي للتنويع الضروري لتمكين كل تلميذ من بلوغ أقصى امكاناته العقلية ومواهبه الخاصة ، أي أهداف التلميذ الفرد ومراعاة الفروق الفردية .

ويحدد « سندن » كل أهداف التربية في ضوء حاجات حياة الراشد الجسدية والمهنية والمدنية والثقافية ، ويقول أنه يجب أن ننظر إلى هذه الحاجات من زاوية المنتج ومن زاوية المستهلك ومن زاوية المستمتع . ويمكن تحليل جميع الأهداف العامة تحليلاً علمياً إلى أهداف خاصة من المعرفة والعادات والقوى والرغبات .

(10) Bode - Ibd - pp. 292-97

واهتم « فرديريك بونسر » «Frederick Bonser» عند بناء منهاج التعليم الإبتدائي بتحديد العادات والمهارات والمواقف والتذوق التي يجب أن تتوفرلكل فرد لكي يضمن قيام نظام اجتماعي موحد ومنسجم وثابت .

أما « تشارترز » «Charters» فيؤكد تحليل المثل العليا والنشاطات والأفكار والآراء التي تؤدي إلى حياة إجتماعية فعالة ، تحليلاً علمياً ، ويضع الخطوات الآتية كخطوات هامة في بناء المنهاج بناء علمياً :[١١]

١ ـ التحديد العلمي للمثل العليا التي تسيطر إجتماعياً على أفراد اكفاء .
٢ ـ التحديد العلمي للنشاطات الجسدية والعقلية التي نحتاجها من أجل حياة إجتماعية فعالة .
٣ ـ التحديد العلمي للاراء التي تسيطر على النشاطات الخاصة للحياة الإجتماعية الفعالة .
٤ ـ التحديد العلمي للنظام الذي يجب أن تقدم بواسطته هذه المثل العليا والنشاطات والأفكار إلى التلميذ .

وقد عمل « فرنكلن بوبت » «Franklin Bobbit» في سبيل بناء المنهاج بالطرق العلمية أكثر من أي شخص آخر ، ويُعدّ كتابه « كيف تبني المنهاج » الأول من نوعه في هذا الباب ، وكان له تأثير كبير على الممارسات المدرسية . ويعتقد « بوبت » أن بناء المنهاج بالطريقة العلمية يجب أن يبدأ بتحليل دقيق لنقاط الضعف في الأولاد والراشدين ، وسمى ذلك مسحاً بشرياً . كما وأنه يحدد بواسطة الدراسات العلمية الموضوعية ما هي الحقول العامة لحياة الإنسان وعمله ثم يحلل النواحي الرئيسية إلى وحدات أصغر . وهكذا تستطيع المدرسة بعد أن يتم تجهيزها بلائحة مفصلة بالنشاطات المرغوب فيها اجتماعياً والمستمدة من الحياة نفسها ، وبمعلومات علمية دقيقة عن الفروق الفردية التي تم تشخيصها بمهارة ودقة ، أن تختار ، من مجموعة كبيرة وغنية من الخبرات والمعرفة التجريبية ، العلاجات السيكولوجية التي تلائم سن التلميذ وقابلياته .

ومن المبادىء المسلم بها في بناء المنهاج بطريقة علمية أن ثلاثة أنواع من الخبراء يجب أن يتعاونوا في بناء المنهاج واختيار المواد التعليمية .

(11) Bode - Ibid. pp. 301

أولاً : الخبير بالمواد التعليمية والذي يتقن الموضوع المعني اتقاناً تاماً فيكون مسؤ ولاً عن تأمين مضمون أو محتويات موضوعه وعن صحتها وصَوابها.

ثانياً : الخبير في الإدارة والإشراف والمدرب تدريباً إجتماعياً وافياً والذي يكون مسؤ ولاً عن اختيار المواضيع الضرورية لتأمين منفعة البيئة وسد حاجاتها .

ثالثاً : المعلم الخبير في التعليم الذي يعرف الكفاية عن سيكولوجيا الولد وعن الولد الفرد فيكون مسؤ ولاً عن اختيار المواضيع التي تلائم سن التلاميذ وقابلياتهم ورغباتهم.

ويجب عند بناء المنهاج بالطريقة العلمية أن يرفض هؤ لاء الخبراء الأمور الآتية :

١ ـ التفاصيل الخارجة عن الموضوع والتي أصبحت مهملة .
٢ ـ المواد التي لا تمت إلى حاجات الحياة بصلة .
٣ ـ المواد التي لا تقع ضمن نطاق فهم الولد والتي لا تثير اهتمامه ورغبته.

ويبني المربي العالم أي الذي يعتمد الأسس العلمية ، عمله على المبادىء الآتية التي يتم بموجبها اختيار مواد المنهاج وتنظيمها وترتيبها:

١ ـ اختر المواضيع التي تلائم الحاجات الإجتماعية اليومية .
٢ ـ اختر المواضيع التي تلائم حاجات البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويعمل فيها .
٣ ـ اختر المواضيع على أساس قيمها النسبية لا المطلقة .
٤ ـ اختر المواضيع التي تلائم قدرات التلاميذ وقابلياتهم ورغباتهم .
٥ ـ اختر المواضيع التي تلائم سن التلاميذ ومستوى نضجهم .
٦ ـ اختر المواضيع التي تلائم الأهداف السيكولوجية أو الإجتماعية التي تتوخاها .
٧ ـ اختر المواضيع في وحدات كبيرة ذات معنى بدلا من التفاصيل « الانسيكلوبيدية » التي تدرس بطريقة مبعثرة وسطحية .
٨ ـ اختر المواضيع بترتيبها السيكولوجي لا المنطقي .

الوسائل والمؤسسات التعليمية :

لقد نجح المهتمون بتدريس العلوم في إدخال هذه المواضيع الى المدارس القائمة ولم

تُنشيء إلا مدارس قليلة جداً لتختص بتدريس العلوم فقط وخاصة على المستويين الإبتدائي والثانوي . وقد تأسست في بعض الأحيان مدارس « تقنية » بالمستوى الثانوي غرضها تدريس العلوم الصرفة والعلوم التطبيقية التي لا يمكن تدريسها في المدارس التقليدية . أما في التعليم العالي (الكلية والجامعة) فقد اوجدت كليات خاصة لتدريس العلوم .

وكان أول هذه المدارس في الولايات المتحدة معهد «رنسيلیار» «Rensselaer» للبوليتكينك في مدينة « تروي » «Troy» في ولاية نيويرك عام ١٨٢٤ ، وقد أصبح هذا المعهد نموذجاً لكثير غيره من المدارس التي نسجت على منواله . وقد نص قانون هذا المعهد على أن التلاميذ لا يجوز أن يتعلموا بمشاهدة التجارب وسماع المحاضرات حسب الطرق المألوفة بل عليهم أن يجروا التجارب هم أنفسهم تحت الإشراف المباشر من قبل الاستاذ أو بمساعدته . وقد نشأ ما بين سنة ١٨٤٧ و١٨٦٧ عدد كبير من المعاهد والكليات التابعة للجامعة أو المستقلة عنها وكلها هدفها تعليم العلوم وإعداد العلماء الذين يحملون الشهادات الجامعية العالية وأسهمت الحكومة في تشجيع انشاء أمثال هذه المعاهد .

وقد سببت حركة جعل التربية علماً ، تأسيس كليات خاصة للتربية ملحقة بجامعات كبرى في الولايات المتحدة ، وقد درست التربية بالطريقة العلمية في هذه الكليات وجرى ذلك بنجاح فائق فأسفر عنه دراسات وبحوث تربوية علمية قيمة في مختلف حقول التربية والمشاكل التربوية . وقد وصل أثر هذه الكليات إلى معظم بلدان العالم فأمّها الطلاب من كل صوب وقطر للتدرب على الأصول العلمية في درس التربية ثم العودة إلى بلادهم لدرس مشاكلها التربوية بالطريقة العلمية . وأهم هذه الكليات وأكثرها أثراً هي « كلية المعلمين » «Teachers College» التي تأسست عام ١٨٨٧ في مدينة نيويورك وأصبحت فيما بعد جزءاً من جامعة كولمبيا في نيويروك . ثم تأسست في جامعة شيكاغو كلية للتربية عام ١٩٠٩ بإدارة «شارلز جد» وقد تم في هذه الكلية بعض أهم البحوث التربوية العلمية في مختلف المواضيع مثل القراءة والحساب والخط وغير ذلك . وقامت كلية أخرى للتربية في جامعة « ستانفورد » وكانت مركزاً ممتازاً للبحث العلمي بقيادة المربي المشهور « كبرلي » وقامت أخرى مثلها في جامعة « هارفارد » بقيادة المربي « هولمز » أما اليوم فمعظم جامعات العالم تضم كليات للتربية تسودها الروح

العلمية والبحث العلمي لدرس شؤون التربية . كما وأن كليات المعلمين تتميز بروح البحث العلمي في درس التربية وتطبيقها .

وقد تميزت الحركة العلمية في التربية بظهور قوة جديدة في المدارس وهذه القوة هي « الإختصاصي بالبحث العلمي التربوي » . فمعظم أنظمة المدارس والتعليم الخاص والرسمي في الولايات المتحدة اليوم تضم إختصاصيين من هذا النوع يسمون مديرو البحوث، وإلى جانبهم لجان عديدة للقيام بمختلف أنواع البحوث التربوية .

يعتقد بعض قادة التربية أن البحث العلمي التربوي والتجارب العلمية يجب أن يحصرا بالخبراء المدربين . فيؤمن « جد » «Judd» مثلاً بتأسيس هيئة مركزية مسؤولة تهتم برفع مستوى العلم التربوي. ويذكرنا اقتراحه هذا ، « ببيت سليمان » الذي اقترحه « بيكون » «Bacon» و « كلية النور » التي اقترحها « كومينيوس » «Comenius» . أما مهمة هذه « الهيئة » فهي تخطيط برنامج علمي لتوسيع المنهاج وتحسينه وتحسين طرق التدريس . ويقول « رق » «Rugg» أيضاً بإيجاد هيئة من الخبراء العلماء الاختصاصيين في التربية ، تكون مهمتها درس الحاجات الاجتماعية والسيكولوجية وتحديد الأهداف التربوية ووضع المعايير لتحديد المواد التربوية وكيفية تعليمها وتقييمها . كما تدرس هذه الهيئة جميع المقترحات التي تقدم للإصلاح التربوي وجميع التوصيات وتطبيقها بصورة متواصلة .

ويقوم بهذه المهام اليوم أو على الأقل بقسم منها مختلف اللجان المنبعثة عن « رابطة التربية الوطنية » [١٢] والرابطة الاميركية للبحث العلمي التربوي » [١٣] و « الجمعية الوطنية لدرس التربية [١٤] و « الجمعية الوطنية لكليات المعلمين » [١٥] ، وغير ذلك من المؤسسات والمنظمات .

ويعتقد الكثيرون أن كل من يعمل في حقل التربية يجب أن يجهز بمعدات البحث العلمي وأصوله . إذ كما قال « مككول » لا يمكن للتربية أن تقوم بالمهام الجسام الملقاة عليها ما لم يجهز كل مدير معارف أو مدير مدرسة ومعلم ومفتش ومرشد تربوي بالعدة الفنية العلمية الكافية لحل مشاكلهم التربوية بأنفسهم ، كل معلم يجب أن يصبح عالماً وكل غرفة صف

(12) National Education Association
(13) American Association for Educational Research.
(14) National Society for the Study of Education.
(15) National Society of College Teachers of Education.

يجب أن تصبح مختبراً والمدرسة بأجمعها يجب أن تسودها الروح العلمية التجريبية .

وليس من واحب المديرين والمعلمين فقط أن يفحصوا دوماً، بعناية ونقد وبطريقة علمية، ممارساتهم التربوية بل أيضاً من واجب النظام التربوي القائم الذي يعمل في ظله المديرون والمعلمون أن يساعد على إكتشاف وتنظيم الأساليب التربوية التي تحدد بالطرق العلمية،وهذا لا يعني أن المربين يجب دوماً أن يجربوا شيئاً جديداً ، بل يجب أن يفحصوا دوماً وبانتظام قيم ممارساتهم وأساليبهم ويبحثوا بانتظام عن طرق أفضل لعملهم كما يجب أن ينمي كل مدير مدرسة أو معلم في نفسه عادة التفكير العلمي .

«إن التجارب العلمية في حقل التربية والمدرسة تكون مثمرة بمقدار ما تغير موقف جميع الأفراد العاملين في هذا الحقل بحيث يصبح هذا الموقف متقبلاً للمقترحات الجديدة ومستعداً لتقبل الطرق الجديدة والوسائل الجديدة . إن التجارب تحرث العقل ، فيشترك المعلمون مع تلاميذهم في التساؤ ل وطرح الأسئلة. اما غياب هذا التساؤ ل الذي يثير العقل ، فهو، في الأرجح، المسؤ ول، لحد بعيد، عن فشل المعلمين في تحسين أنفسهم بعد بضع سنوات من الخبرة في التعليم . ولكي تنجح التجارب العلمية التربوية لا يجوز أن تبقى محصورة في المدرسة بل يجب أن يشترك فيها أبناء البيئة أيضاً . فكل بيئة يجب أن تسهم مع المدرسة في حل مشكلاتها في ضوء ظروفها المحلية ولن تصبح التجارب العلمية في حقل التربية فعالة ما لم تصبح ثقة الرأي العام في «علم التربية» كما هي في «علم الطب والجراحة» وعلم الهندسة والزراعة أو أي علم آخر من العلوم التي أفادت الجنس البشري إفادة كبيرة» .[١٦]

التنظيـــم :

لقد أدى درس التلميذ درساً علمياً إلى إعادة تنظيم المدارس وأنظمتها بقصد جعل المدرسة أكثر تكيفاً وملائمة لحاجات التلميذ الفرد . فقد تمت محاولات للعناية بالفروق الفردية بين التلاميذ بواسطة نظام مرن لتوزيع التلاميذ على الصفوف وجمعهم على أساس القابليات ، وتنويع الدروس ، ووضع المشاريع المخبرية الفردية ، أي تنظيم أعمال المختبر على أساس الفرد، والتقييم النوعي بدلاً من التقييم الكمي (العلامات) وما

(16) Mc Call, William A., How to Experiment in Education, p.3 New York The Macmillan Company, 1922.

أشبه ذلك من الأعمال المدرسية . وقد نظمت نشاطات التلاميذ وألعابهم ، كما أفردت غرف خاصة للتلاميذ المشكل ، وفتحت صوف خاصة للتلاميذ الذين زادت سنهم على صفهم أو المنخفضي الذكاء أو المعوقين في النطق أو المشكل من الناحية الانضباطية . وأعدت مدارس خاصة لضعاف العقول والبكم والصم والعميان والمصابين بعاهات جسدية والمنحرفين والأولاد المشردين، وقد أدى الدرس العلمي لهذه الأنواع المختلفة من المصابين إلى التوصل إلى نوع خاص من التربية يلائم حاجاتهم،وقد أُحرز تقدم كبير في معالجة هذا النوع من الحالات معالجة علمية .

وأدى الدرس العلمي للهندسة المدرسية إلى أحداث تغيرات هامة في الأبنية المدرسية والمعدات المدرسية . فالأبنية اليوم تعد ضد الحريق وتراعى فيها التهؤ ة والتدفئة والنور كل ذلك بطرق علمية مدروسة وحسب مبادىء علمية .

وتقسم مهمات التنظيم المدرسي إلى ثلاثة أصناف :

١ ـ تشريعية و٢ ـ ادارية و٣ ـ تفتيشية .

١ ـ فالهيئة التشريعية في المدرسة يمثلها مجلس المدرسة ، وهي الهيئة التي تقررسياسة المدرسة وتضع الأنظمة والقوانين والشروط التي يجب أن يتم عمل المدارس بموجبها . وهي تقرر الاعتمادات المدرسية وتوزعها . على أن هذه الهيئة أو المجلس لا يدير المدرسة بل يفوض إدارتها إلى أصحاب الإختصاص في حقل الادارة المدرسية .

٢ ـ والهيئة الإدارية أو التنفيذية المؤلفة من الرئيس أو المدير ومدير الدروس والمراقب ومن رؤساء الأقسام ، هي التي تقوم بتنفيذ الأنظمة والقوانين التي تضعها الهيئة التشريعية .

٣ ـ أما هيئة التفتيش أو الإشراف كما يفضل أن تسمى فهي الهيئة التي يقيمها مجلس المدرسة لكي تتأكد ، بالطرق العلمية ، أن عمل المدارس يتم بجدارة وكفاية وفقاً لرغبات وسياسة المجلس . لذلك يجب أن يتم التفتيش أو الإشراف بدقة وبطريقة يعول عليها .

طرائق التربية :

إن البحث العلمي في التربية أو الطريقة العلمية في التربية هي أسلوب لحل المشكلات التربوية بواسطة الأصول الإحصائية والتقنية .

وعند بحث الواقعية الحسية أشرنا كيف أدخل « بيكون » و « كومينيوس » طريقة التفكير الاستقرائي لحل المشكلات ، واليوم يستعمل المربي العالم نفس الطريقة لحل المشكلات بواسطة الوصول إلى التعاميم من درس حالات معينة أو خاصة . وللوصول إلى تعاميم صحيحة من الضروري جمع البينات الخام وتنظيمها بشكل قابل للاستعمال . ويتطلب جمع البينات ، عادة ، قياساً كميا دقيقاً كما يتطلب تنظيم البينات درساً إحصائياً . وهكذا نجد أن الطريقة العلمية في البحث العلمي التربوي تؤكد « القياس الكمي » والمعالجة الاحصائية .

وقد سيطرت الأصول الرياضية الكمية الاستقرائية الدقيقة على معظم العاملين في حقل البحث العلمي التربوي ، فخصص هؤلاء معظم جهودهم للقياس والتحليل الاحصائي . وقد أدى الحماس إلى هذا النوع من القياس والتبويب الاحصائي إلى جمع وتصنيف الحقائق المتعلقة بمختلف جوانب التربية وتناولت العوامل الآتية :

(١) الأبنية المدرسية بهندستها ومعداتها وترتيبها وتكاليفها .

٢ ـ التمويل المدرسي ـ الموارد والموازنة والنفقات والمحاسبة الخ . . .

(٣) الهيئة التعليمية ، اعدادها ومؤهلاتها ورواتبها ، .

(٤) المناهج المدرسية ، محتوياتها ومضمون الكتب المدرسية وتقييم النتائج .

(٥) التلاميذ : الأوساط التي يأتون منها وأعمارهم ومشكلاتهم وتوزيعهم حسب الصف والجنس .

(٦) إنجاز التلاميذ المدرسي ، مهاراتهم ومعرفتهم وأذواقهم وعلاماتهم وترفيعهم .

(٧) مميزات التلاميذ الجسدية والخلقية والعاطفية والفكرية والاجتماعية الخ . . . .

وكان التقدم في قياس التلاميذ التربوي مدهشاً جداً ، فعوضاً عن طريقة القياس التقليدية القائمة على الحكم العندي (الذاتي) من قبل الاساتذة استعملت أنواع مختلفة من وسائل القياس الموضوعية التي وضعت حسب الأصول العلمية وقيست (قننت) بالاستعمال .

وتستعمل اليوم معظم المدارس والمعلمين روائز الإنجاز الموضوعية بشكلها المقيس (المقنن) أو الاشكال الأخرى التي تعدها المدرسة أو المعلم . ونستطيع باستخدام روائز الأنجاز المقيَّسة أن نحدد سن التلميذ التربوية وحاصله التربوي . أما الحاصل التربوي فهو نسبة السن التربوية إلى السن الزمنية أي : الحاصل التربوي ونرمز إليه ح ـ ت ـ يساوي السن التربوية ونرمز إليها س . ت ـ مقسمة على السن الزمنية ونرمز إليها س ـ ز ـ فتكون المعادلة هكذا :

$$\text{ح . ت} = \frac{\text{س . ت}}{\text{س . ز}}$$

وقد تم في السنوات الأخيرة إعداد الكثير من روائز الذكاء في مختلف الحقول ومن مختلف الأنواع اللفظي وغير اللفظي والعلمي . من هذه الروائز نستطيع أن نعرف السن العقلية وحاصل الذكاء ($\text{ح . ذ} = \frac{\text{س . ع}}{\text{س . ز}}$) أي أن حاصل الذكاء ونرمز إليه (ح . ذ) يساوي السن العقلية (س . ع) مقسمة على السن الزمنية (س . ز) . ويمكننا أيضاً أن نقيس مجهود التلميذ بتقسيم حاصله التربوي (ح . ت) على حاصل ذكائه (ح . ذ) ونقيس ذلك بواسطة حاصل الانجاز (ح . ا) فتكون المعادلة هكذا :

$$\text{ح . ا} = \frac{\text{ح . ت}}{\text{ح . ذ}}$$

يجب على كل عامل في الحقل العلمي ، أن يحفظ سجلا دقيقاً بالبينات الخام . لقد أدرك المربون ذلك وبذلوا مجهوداً في سبيل اعداد سجلات شاملة ومتراكمة (أو تراكمية)

لحفظ الوقائع المهمة للبحث والتنقيب العلميين . ويؤ من المربي العلمي أن قسماً كبيراً من وقت المدرسة ومجهودها ومواردها يجب أن ينفق في سبيل درس الولد درساً دقيقاً وفي تنظيم المعلومات الحاصلة من هذه الدراسة في سجلات جاهزة وتقارير مفصلة لكي يصبح في إمكان المدرسة أن تستخدم نشاطها ومواردها في تأمين تعليم فعال ناجح .

على أن الوقائع أو الحقائق الكمية لا معنى لها إن لم تفسر تفسيراً إحصائياً وقد كان لـ « هارولد رق » «Harlod Rugg» من كلية المعلمين في جامعة كولومبيا ، الفضل الأول في إثارة هذا الموضوع حين نشر كتابه « الطرق الإحصائية مطبقة في التربية » عام ١٩١٧ ، ثم تبعه مؤلفون كثيرون حول هذا الموضوع ، وأحرزوا تقدماً كبيراً في جمع المعلومات الكمية وكيفية معالجتها إحصائياً .

وقد حصل خلال العقود الأخيرة تقدم كبير في التجارب التربوية . فقد استخدم العلماء المربون « طرق التجربة المخبرية » وسخروها في سبيل أغراضهم التربوية ، واستعملوا الخطوات التي استعملها علماء الفيزياء والكيمياء والتي تلخص بالخطوات الآتية :

١ ـ التأكد من المشكلة ومعرفتها .
٢ ـ اللجوء إلى افتراض موقت على سبيل التجربة .
٣ ـ امتحان هذا الافتراض .
٤ ـ تعديل هذا الافتراض في ضوء نتائج تجربته .
٥ ـ متابعة التجربة والتعديل حتى يتم الوصول إلى نظرية صحيحة .
٦ ـ التحقق من النظرية وقبولها كقانون أو قاعدة أو مبدأ محقق .
٧ ـ تطبيق التعميم الجديد (القانون) على جميع الوضعيات المناسبة .

وقد أنشأ المربون العلماء أصولاً لكل من هذه الخطوات ، وتم بفضل هذه الأصول إجراء تجارب وبحوث لغرض تقييم كل جانب من جوانب الطرق التربوية ، والمواد التربوية ، والأهداف التربوية . واتبع في سبيل ذلك إحدى الطريقتين الأتيتين :

أولاً : البدء بسبب واحد أو أكثر كافتراض (وهو عادة العامل التجريبي) ثم تحديد الآثار المطلقة أو النسبية ، لهذا الافتراض ، على الوضعية التي تتضمنها المشكلة .

ثانياً : المباشرة بدرس نتيجة أو أثر مرغوب فيه ثم معرفة ما إذا كانت الأسباب الفرضية هي الأسباب الحقيقية لهذه النتيجة أو الأثر ، وكم يسهم كل من الأسباب الفرضية في تسبيب النتيجة المرغوبة . ويجب في جميع هذه التجارب عزل « العامل التجريبي » وقياس النتيجة الحاصلة منه بدقة وعناية وإلا أفسدت الطريقة التجريبية . وبعبارة أخرى يجب ضبط ظروف التجربة وإلا فسدت النتائج . (١٧)

يجب دوماً أن يتذكر العاملون في البحث العلمي التربوي إن الهدف الواضح للقياس العلمي والتجربة العلمية هو « حل المشكل » . وكثير من العاملين في حقل البحث العلمي في التربية يكتفون بجمع البينات بطريقة (المسح) أو التجارب ثم يفشلون في تفسير هذه البينات والحقائق أو في تطبيقها في حل مشكلة يجب حلها . إن **التشخيص والتفسير والتحقق** هي خطوات أكثر أهمية في الطريقة العلمية من مجرد **جمع المعلومات وتبويبها وتصنيفها** .

وكان من أهم ثمار الطريقة العلمية في درس المشاكل التربوية ، تحسين طرق التعليم ، فلم تعد طرق التدريس متروكة للصدفة أو التخمين بل أصبح تحديدها يتم بطرق علمية على أساس نفعها في توجيه تعلم الطفل . وبنتيجة ذلك تحسنت نوعية طرق التعليم كثيراً مع توفير كبير في الوقت . وقد اثبتت التجربة على الطرق التعليمية أن الطرق الخاصة هي أهم من الطرق العامة وإن لكل موضوع طرقه الخاصة التي يجب استخدامها وبنتيجة ذلك القيت أهمية جديدة على سيكولوجيا المواضيع الخاصة فاجريت تجارب كثيرة على كل طريقة تستعمل في تعليم كل من مواضيع المنهاج وتم بنتيجة ذلك تعديلات كثيرة في هذه الطرق خلال السنوات، الأخيرة .

ومن أفضل الأمثلة عن الطرق الجديدة المبنية على البحث العلمي كانت التجارب التي تمت في حقل تعليم القراءة . فالتجارب الكثيرة التي تمت في مختبرات جامعة شيغاغو بإشراف الدكتور « جد » اثبتت كيف يقرأ القراء الجيدون وبنتيجة ذلك تم التوصل إلى الطرق التي تساعد على التغلب على متاعب القراءة ونواقصها وتمت تجارب مماثلة أيضاً في المواضيع الأخرى التي تتطلب تدريباً مثل الحساب والخط والاملاء .

(17) Wilds, op. cit. pp.: 540-541

وقد زادت الحركة العلمية اهتمام المعلمين بطرق حل المشاكل في التعليم مثل طريقة درس المشكلة وطريقة المشروع وغير ذلك . كما وان طريقة المختبر آخذة باحتلال دور كبير في كل أنواع التعليم حتى إنها وصلت إلى العلوم الإجتماعية . وتجري اليوم التمارين على التفكير التأملي وحل المشاكل في كل المواضيع . وكان لكتاب « جون ديوي» « كيف نفكر » الأثر العظيم في الطرق التربوية ، مما أدى إلى تحسين أصول التدريب والتمرين وتكوين العادات بسرعة أكثر ، فتوفر بذلك للتلميذ الوقت الكافي للتفكير في حل المشاكل ، كما وأن تحسين طرق الاستدلال والتفكير ساهم في الاسراع بحل الكثير من مشاكل التلميذ المباشرة واعده لحل مشكلات حياته المقبلة .وإن النتائج العلمية لعلم النفس التربوي تظهر بوضوح في تحسين طرق التدريس وطرق تفهم الولد وكيفية معاملته .

أما من حيث الإنضباط فقد أزيحت الطرق والقواعد التي كانت تتبع في ضبط الصف وادارته وحلت محلها الطريقة العلمية في معالجة المشاكل الإنضباطية مستندة في عملها إلى درس الولد درساً علمياً يتناول مختلف جوانبه الجسدية والعاطفية والإجتماعية . ولعب المستوصف السيكولوجي دوراً هاماً في ذلك ، فقضى على العصا وطرق الانضباط التقليدية الضارة وحل محل الطرق التعسفية القديمة مثل الحجز في المدرسة أو الذهاب إلى غرفة المدير وما أشبه ذلك.[١٨]

(18) Monroe, Walter S. (Editor), Encyclopedia of Educational Research, New York, The Macmillan Company 1941.

مَراجع الفصل الثامن

1 — **Bode, Boyd, H.** Modern Educational Theories, New York, The Macmillan Company, 1927

2 — **Huxley, Thomas;** Science and Education, New York D. Appleton Century Company, 1910

3 — **Mccall, Willim A;** How to Measure In Education, New York, The Macmillan Company 1922,

4 — **Mccall William A; How to Experiment in Education, New York, The Macmillan Company, 1922**

5 — **Monroe, Walter** (Editor) Encyclopedia of Educational Research, New York, The Macmillan Company, 1941.

6 — **Wilds, Elmer, H;** Foundations of Modern Education, NewYork, Rinehart and Company Inc 1950

الفصل التاسع

التأكيد على التربية الإجتماعية
(التثقيف الإجتماعي)

لقد تأثرت النظريات التربوية والممارسات التربوية الشائعة اليوم تأثيراً كبيراً بعلماء الإجتماع . فقد رأينا أن علم النفس سيطر خلال القسم الأخير من القرن التاسع عشر على الفكر التربوي ، بيد أن علم الإجتماع أخذ في نهاية القرن الماضي يشاطر علم النفس هذه السيطرة . وقد أصبح لدينا اليوم علم يسمى « علم الإجتماع التربوي » كما لدينا علم يسمى « علم النفس التربوي » وكلاهما يتميزان بروح المحققين العلميين وطرائقهم. ويهتم المربون اليوم بدرس النتائج الإجتماعية والتفاعلات الإجتماعية في التربية ، ويدرسون القضايا التربوية من حيث أهميتها الإجتماعية والسياسية والإقتصادية .

ولا يختلف علماء الاجتماع التربوي في وجهة النظر عن علماء سيكولوجيا النماء أي علماء النفس التربوي . وفي الحقيقة أن الحركة السيكولوجية والحركة الإجتماعية تتمم واحدتهما الأخرى ، والفرق الوحيد بينهما هو من حيث ناحية التأكيد ، فالعالم النفسي يهتم بالتربية من حيث نماء الولد الفرد وتطوره ، أما العالم الإجتماعي فينظر إلى ما بعد الفرد إلى البناء الإجتماعي ، ويهتم في التربية من حيث اسهامها في المحافظة على المجتمع وتقدمه . ولكن يجب أن ندرك أن الواحد يعتمد على الآخر ، فنماء الفرد يتوقف على محيطه الإجتماعي ، والتقدم الإجتماعي يتوقف على العادات والمهارات والمواقف وقوى التفكير التي نشأت في الأفراد الذين يتكون منهم المجتمع .

وليس هنالك من خلاف بين النزعة الإجتماعية والنزعة العلمية في التربية . فالعالم الإجتماعي يتشوق دوماً لتكييف الأصول التي توصلت إليها العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية وفقاً للعلوم الاجتماعية كما يحاول العالم النفسي أن يستخدم الطرق العلمية في

تطوير علم النفس . وفي الواقع أن الطريقة العلمية تكون نتائجها جافة وعديمة الفائدة إذا لم توجه نحو تحقيق أهداف سيكولوجية واجتماعية . ويجب دمج النزعات الثلاث الحديثة التي نشأت في الفكر التربوي أي **النزعة السيكولوجية والنزعة الإجتماعية والنزعة العلمية** ـ لبناء فلسفة تربوية كاملة وملائمة .

يعتبر معظم المربين اليوم أن الهدف الأخير للتربية هو إجتماعي لا فردي . ويعتقد البعض أن غرض المدرسة ، هو إعداد الفرد للتمكن من تحقيق سلامته وخيره وسعادته وقوته . بينما يعتقد البعض الآخر إن واجب التربية أن تساعد الفرد على إعداد نفسه للقيام بدور فعال في عالم يسوده النزاع والتنافس . غير أن الأهداف الفردية الضيقة كتأمين « الطعام » « والمعرفة » « والثقافة » وحتى « الاخلاق » هي غير كافية وحدها . ويؤكد القادة المربون أن تكوين العادات وكسب المهارات والمثل العليا والمواقف والأذواق والمعرفة واستخدامها كل هذه ليست أهدافاً بحد ذاتها ، إنما هي وسائل لأهداف أبعد وأعظم ،هي إعداد الأفراد للإنسجام في النظام الإجتماعي العام ولخدمة المصلحة الإجتماعية العامة . وفي مفهومنا التربوي اليوم أن هدف التربية الأخير والمقبول عالمياً هو إجتماعي . وقد أصبحت التربية الحديثة إجتماعية بكل مضامينها وأغراضها .

لهذه النزعة مبرراتها الكثيرة ، فلا يعيش الإنسان لنفسه أو لوحده بل عليه أن يقوم بدور ما في البناء الإجتماعي سواء أكان خيراً أم شراً ، وهذا حقيقي اليوم أكثر من أي وقت مضى ، لأن العلاقات البشرية آخذة في التشابك والتماسك أكثر فأكثر .

« لقد أصبح المجتمع شراكة ، فمصالحه ونشاطاته مترابطة بحيث أصبح البشر معتمدين بعضهم على بعض ، للخير أو للشر ، لدرجة لم يسبق لها مثيل . هذه حقيقة سواء احببناها أم كرهناها ، وهذا الاعتماد المتبادل أخذ في الازدياد وليس في النقصان ، وعلى التربية أن تأخذه بعين الإعتبار . فلا يجوز أن نربي الأفراد فقط ليعيشوا في عالم تؤثر أحواله الإجتماعية ، بالرغم من ارادتنا ، في سلامته وعمله ، بل يجب أن نأخذ بعين الإعتبار عدم امكانية الفردية المتنافسة على القيام بأي عمل سوى إيذاء هذه الشراكة وهذا الإعتماد المتبادل الذي نعيش فيه » [1]

(1) Dewey, John, and Childs, John L., in The Educational Frontier, William H. Kilpatrick, Editor p. 68 New York, D. Appelton - Century Company,

لقد حبذت ظروف الحياة في الماضي الاعتقاد بالفردية والتنافس ، فالمثل الأعلى في الفردية الذي انتشر في أوائل القرن التاسع عشر أكد حق الأفراد في المساواة في الفرص وحرية العمل . وقد دعمت الظروف الإقتصادية التي سادت القرن التاسع عشر الاعتقاد بأن الخير والتقدم الاجتماعيين يتمان بفضل المجهود الشخصي والمبادرة الشخصية والعمل الشخصي الفردي . وكان لهذا الاعتقاد مبرارته فعدد سكان العالم كان قليلاً والأراضي متوفرة بكثرة والموارد الطبيعية لا تحدولم تمس كلها بعد،وقارات جديدة لم تخُضع أو تُستثمر بعد . ففي مثل هذه الظروف بدا من الطبيعي والمستحب أن يربى الأفراد لكي ينموا قابلياتهم وقدراتهم الفردية . وبدا في هذه الظروف الاقتصادية أن نجاح الفرد يسير جنباً إلى جنب مع تأمين حاجات المجتمع . فالذين يكتشفون أرضاً جديدة أو يحرثون الحقول ويقطعون الغابات ويفتحون الطرق ويبنون المدن ويخترعون الآلات.الخ . . . كانوا يعرفون إنهم إنما يقومون بخدمة المجتمع كما يخدمون أنفسهم .فالنجاح الشخصي لم يعتبر نجاحاً فردياً فحسب بل اعتبر اسهاماً في الصالح العام والتقدم العام . كما وأن تربية التلميذ التي تؤمن له النجاح الشخصي في الحياة هي ، بصورة تلقائية ،خدمة الى المجتمع حتى ولو لم يتم درس الحاجات الإجتماعية وتحديد الأهداف الإجتماعية فاعداد الفرد إذا لتحقيق الرضا الشخصي والمكافأت الشخصية يحمل معه شعوراً بخدمة المجتمع .

لكن علماء الاجتماع رغم اعتقادهم أن طموح الفرد لا يشكل خطراً على الاستقرار الإجتماعي فإنهم يعتقدون أيضاً أن المجهود الفردي لا يستطيع أن يحقق منفرداً ، إلا القليل ، وأن العمل الجماعي يجب أن يحل محل العمل الفردي لكي نتمكن من حل مشاكل كل حياتنا .

« أخذ قادة الفكر في العالم يرون بوضوح إنه بالرغم من عدم كفاية الإنسان الفرد فالأمر ليس ميؤ ساً منه . ففي حساب التعاون لو أضفنا حاصل ذكاء فرد يبلغ ١٠٠ إلى حاصل ذكاء فرد آخر يبلغ ١٠٠ أيضاً يحصل لدينا من هذا الجمع قوة جماعية تستطيع أن تحل المشاكل التي تتطلب ذكاءً حاصله ١٢٥ ، فالمرء منفرداً يفشل ، والجماعة مشتركة متعاونة تشكل قوة أكبر تستطيع أن تتغلب على المشاكل وتتخطى الحدود المادية . إن مشاكل الحياة الكبرى اليوم تتحدى قوى الأفراد منفردين لعدم تمكن هذه القوى من مجابهتها . وعلى الحضارة الجديدة أن تكتسب أصولاً جديدة في التفكير التعاوني والعمل

التعاوني لكي تستطيع الحياة »[٢]

ان الأهداف الإجتماعية في التربية ليست جديدة، فالتربية البدائية كانت تستهدف التثقيف الإجتماعي في محاولة تكييف الولد وفقاً لمميزات الجماعة. وكانت أنظمة التربية الشرقية تستهدف المحافظة على الاستقرار الإجتماعي ، وقد رأى قدامى العبرانيين واليونان والرومان أهمية التربية من الناحية الاجتماعية. وقد قدم يسوع أرفع هدف إجتماعي، ولكن المسيحيين فيما بعد أضاعوه ويا للأسف . وقد برز في السنوات الأخيرة إهتمام جديد في التربية لأجل أغراض إجتماعية ، ونتج عن ذلك تفكير واضح صريح حول طبيعة التنظيم الإجتماعي والحاجات الإجتماعية والطريقة التي تستطيع التربية أن تخدمها بواسطتها .

وبفضل مؤلفات جون ديوي (١٨٥٩ - ١٩٥٢) وكتاباته ، بلغ التأكيد على الأهداف الإجتماعية وأصول التثقيف الإجتماعي درجة لم يبلغها في تفكير المربين من قبل . عندما ترك ديوي جامعة « مشغن » «Michigan» عام ١٨٩٤ وأصبح رئيس دائرة الفلسفة والتربية التي أنشئت حديثاً ، في جامعة « شيكاغو » وجد نفسه في مركز ملائم لبدء حركة جديدة في التربية كانت الحاجة إليها ماسة في ذلك الحين . فأسس عام ١٨٩٦ « المدرسة المختبر » التي نسميها اليوم « مدرسة جون ديوي »[٣] حيث تمكن من تطبيق نظرياته في التثقيف الإجتماعي تطبيقاً عملياً . وقد تبلورت في هذه الجامعة وبين سنتي ١٨٩٦ و١٩٠٣ فلسفته الإجتماعية في التربية . وكان لهذه التجربة في جعل التربية تثقيفاً إجتماعياً أبعد أثر في رفع هذه الحركة الجديدة . وقد استخلص ديوي من عمله في هذه المدرسة ، الآراء التي نشرها أولاً في كتابه التربوي البعيد الأثر عام ١٩٠٠ واسمه « المدرسة والمجتمع »، م في كتابه المشهور « الديمقراطية في التربية » الذي نشره عام ١٩١٦، وهو أكمل وأوفى بيان لفلسفته التربوية . وكان « لديوى » عدد كبير من التلاميذ من أكثرهم أثراً وأبعدهم نفوذاً « وليم كلباتريك » «William Kilpatrick» و « بويد بودي » «Boyd Bode» و « وليم باغلي » «William Bagley» و« توماس برغس » «Thomas Briggs» و « روس فيني » «Ross Finney» «وجورج كونتس» «George Connts» على ان هؤلاء المفكرين لم يتفقوا اتفاقا كليا في تفكيرهم إلا أنهم اتفقوا في التأكيد على فلسفة تربوية إجتماعية.

(2) Courtis, S.A., «Achievement of the Impossible» Michigan Education Journal, December 1930, p. 211

(3) Mayhew, K.C., and Edwards, A.C., The Dewey School, New York, D. Appleton, Century Company, 1936

كانت « مدرسة ديوي المختبر » الرائد لكثير من المدارس الأخرى المماثلة التي تعمل على التثقيف الإجتماعي . ففي اوروبا نجد مدارس تجريبية مماثلة كمدرسة « بيت القرية الالمانية » لـ « هرمان ليتز » «Herman Lietz» والمدرسة الفرنسية « مدرسة روش» لـ « ادمون ديمولين » «Edmond Demolins»، والمدارس التقدمية البلجيكية التي اسسها « أوفيد دكرولي » «Ovide Decroly». أما في الولايات المتحدة فهذا النوع من المدارس كثير أمثال مدرسة « فرانسيس باركر » «Francis Parker» في شيكاغو « و « مدرسة مريام » في جامعة مزوري « ومدرسة لنكولن» و « سبيار » «Speyer» في جامعة كولمبيا ، و « مدرسة فاير هوب » «Fairhope» وغيرها من المدارس التجريبية الكثيرة . كما وأن « رابطة التربية التقدمية » في الولايات المتحدة و « الزمالة التربوية الجديدة » «New Educational Fellowship» في اوروبا هي منظمات لرفع شأن هذا النوع الجديد من التربية التثقيفية وزيادة المدارس التي تسير في هذه الفلسفة .

عند تفسير الأهداف الإجتماعية النهائية للتربية تتضارب الآراء وتتبلبل كثيراً لذلك عند تحديد هذه الأهداف يجب الأخذ بالامكانات الأربع الآتية :

١ ـ يجب أن تعد التربية ابناءها للحالة الراهنة أي للحياة الإجتماعية والمؤسسات الإجتماعية كما هي الآن وذلك بدمج التلاميذ في النظام الإجتماعي القائم وتشريبهم التقاليد المقبولة المنحدرة من تراثهم الحضاري .

٢ ـ يجب أن تتوقع التربية تغيرات في الأحوال الإجتماعية تتم بالسير الطبيعي في المسالك التي تقدم أقل مقاومة ثم تعد التلاميذ إلى هذه التغيرات أو الحاجات الجديدة المتوقعة .

٣ ـ يجب أن تتوقع التربية نظاماً اجتماعياً وتقبله بجميع تفاصيله وأن تكيف الولد وفقاً لهذا المجتمع الجديد وأن تسهم في تحقيقه بواسطة الدعاية والاعلام .

٤ ـ يجب أن تعد التربية الأفراد المفكرين للقيام بدور ذكي في تصميم إجتماعي تعاوني بقصد تحقيق نظام إجتماعي يكون دوماً في تحسن في ضوء ما يرسمه القادة البعيدو النظر.

وعند درس هذه الامكانات الأربع نجد أن الثلاث الأول تتضمن ما نسميه

«التكيف الإجتماعي» بينما تتضمن الرابعة «التوجيه الإجتماعي». وتتطلب التربية في الإمكانات الثلاث الأولى إستعامل طرق التشريب أو التثقيف والدعاية بينما تتطلب الرابعة استخدام طريقة التعليم أي تدريب الذكاء على حل المشاكل.

وعند بحث النتائج الإجتماعية للتربية تتضارب الآراء بين الذين يدربون التلاميذ على المقاييس الإجتماعية المقبولة والذين يدربون التلاميذ على حل القضايا الإجتماعية المعروضة للجدل والبحث. على أن هاتين الوجهتين من النظر ليستا متناقضتين لأنه من المستحب إعداد التلميذ لكلتا الحالتين في المجتمع، الحالة المستقرة الثابتة والحالة المتغيرة المتبدلة. وفي سبيل الوضوح سنبحث الموضوع تحت العنوانين الآتيين: **(١) المذهب او النظرية التقليدية الإجتماعية (٢) والمذهب او النظرية التجريبية الإجتماعية.**

المذهب أو النظرية التقليدية الاجتماعية
أو
مذهب التمسك بالتقاليد الاجتماعية

« التقليد » هو سجل بمنتجات الإنسان وتراكم الإختبار البشري . كل فرد يأتي إلى هذا العالم ومعه أرث إجتماعي وارث بيولوجي ، وكل جيل يكتسب التقاليد الحضارية المتراكمة من الماضي وينقلها إلى الجيل الذي يليه ، محاولا جهده المحافظة على استمرار التقليد « الإجتماعي المشترك » .

ولا ريب في أن الكثير من هذا الأرث الإجتماعي مستحب جداً ، ويُحكم عادة على قيمة الشيء من بقائه في الوجود أي استمراره . فالآراء والعادات والمؤسسات التقليدية هي غالباً مفيدة في وقتنا الحاضر كما كانت مفيدة عند نشأتها الأولى ، ويجوز أن يكون من بينها ما فقد فائدته وأصبح غير ملائم للظروف المتبدلة ، لذلك كان من الخطأ الفادح أن نقبل كل التقاليد الإجتماعية قبولاً أعمى دون تسائل أو درس دقيق لملائمتها للعصر الحاضر . هنالك أمور **ثابتة** في المجتمع ـ وأمور **متغيرة** . فالمربي المفكر الدقيق يجب أن يتعلم التمييز بين **الثابت والمتغير** ، بين ما هو مقبول عامة وما هو موضع جدل . ويجب أن يتعلم التمييز بين مهمة **الكتيف ومهمة التوجيه** ، ولا يجوز أن يتمادى كثيراً بمذهب التمسك بالتقاليد الإجتماعية .

أهداف التربية :

يستهدف القائل بمذهب التقاليد الإجتماعية تزويد التلاميذ بنظرة ثاقبة إلى تراثهم الإجتماعي وإلى مثل مجتمعهم العليا ومؤسساته ، وعاداته . كما يستهدف إثارة العطف

والمعرفة والإهتمام بجميع فروع المجتمع ، ويسعى إلى تدريبهم على « التواصل » الإجتماعي «Social Communcation» والخدمة الإجتماعية . وبعبارة أوجز يستهدف أصحاب مذهب التقاليد الإجتماعية تنمية الكفاءة الإجتماعية وتكييف الفرد وفقاً للمجتمع .

ويقول « بتلر » بهذا الصدد : يجب أن تعني التربية التكيف التدريجي إلى الأرث الروحي للعرق . فللولد الحق بأرث قومه العلمي والأدبي والجمالي والديني والإجتماعي .

ويقول « روديغر» «Ruediger» « أن تربية الشخص تعني تكييفه وفقاً لعناصر محيطه التي لها علاقة بالحياة الحديثة كما تعني تنمية قواه وتنظيمها وتدريبها بحيث يستطيع أن يستخدمها بكفاءة وبطريقة صحيحة » . (٤)

وبرأي هذين الكاتبين أن تكيف الولد وفقاً لأرثه الإجتماعي يكون في صالحه هو في الدرجة الأولى وليس في صالح المجتمع . ويخالفهما كتّاب آخرون في هذا المضمار بحيث لا يؤكدون الفردية واستخدام الفرد للتقليد الإجتماعي .فيقول ديوي بهذا الصدد ما يلي :

« إن الكفاءة الإجتماعية كهدف تربوي يجب أن تعني تنمية القدرة على الإسهام الكامل الحر في النشاطات المشتركة » (٥)

وقد ناصر « باغلي » «Bagley» العقيدة القائلة بأن تنمية الكفاءة الإجتماعية في الفرد هي هدف التربية الأخير وقد طالب بتنمية الأمور الآتية :

(١) الكفاءة الإقتصادية أو القدرة على السير إلى الأمام في الحياة الإقتصادية .

(٢) الرغبة في تضحية رغبات المرء الخاصة عندما يكون في تحقيقها عائق للكفاءة الإجتماعية العامة .

(٣) الرغبة في الإسهام مباشرة أو غير مباشرة في تحقيق الكفاءة الإجتماعية . وقال « ثورندايك » أن الفرد الكفء إجتماعياً هو :

(4) Wilds, Elmer, Harrison,;Foundations of Modern Education pp.556 - 557.Rinehart and Company. New York, 1950

(5) Dewey, John, Democracy and Education P. 144, New York, The Macmillan Company, 1916

(١) من يعيش حياة إقتصادية ومدنية وعائلية مفيدة وسعيدة .

(٢) من ينوي الخير للآخرين .

(٣) من يتمتع بالمباهج والمسرات غير الضارة .

ويقول « بتس » «Betts» أن الشخص الكفء إجتماعياً يتمتع :

(١) بروح فنية في العمل

(٢) بالنوايا الإجتماعية الطيبة وبرح الخدمة .

(٣) بالقدرة على التذوق للجمال . (٦)

لقد جرت محاولات عدة لتحليل هذا الهدف الأخير ، الكفاءة الإجتماعية ، إلى أهداف إجتماعية معينة . وربما كان أكثر هذه المحاولات انتشاراً تلك التي اقتسبت من « سبنسر » والمعروفة عامة « بأهداف التربية الأصلية » وهي :

(١) الصحة
(٢) التمكن من المواضيع أو المهارات الأساسية
(٣) المواطنة
(٤) حسن استخدام أوقات الفراغ .
(٥) الحرفة او المهنة
(٦) احترام العلاقات البيتية والارتباطات العائلية .
(٧) الأخلاق الأدبية .

وقد حددت هذه الأهداف أيضاً بشكل أكمل وأكثر تفصيلاً هكذا :

١ ـ الكفاءة الجسدية
٢ ـ الكفاءة المهنية
٣ ـ الكفاءة الهوائية Avocational
٤ ـ الكفاءة المدنية

(6) Wilds..op.cit pp. 557 - 560

٥ ـ الكفاءة العائلية
٦ ـ الكفاءة الإجتماعية
٧ ـ الكفاءة الخلقية
٨ ـ الكفاءة الدينية

وقد ذكر «بوبت» «Bobbitt» « عشرة أنواع من النشاط الإجتماعي الذي يجب أن يتكيف الولد وفقا له :

١ ـ النشاطات اللغوية ـ التواصل الإجتماعي .
٢ ـ النشاطات الإجتماعية العامة ـ الإجتماع بالاخرين .
٣ ـ النشاطات الصحية .
٤ ـ نشاطات المواطنة أي المتعلقة بأعمال المواطنة
٥ ـ النشاطات الأبوية ـ (نشاطات الوالدين)
٦ ـ النشاطات الدينية
٧ ـ النشاطات العقلية والعاطفية ـ الصحة العقلية .
٨ ـ نشاطات أوقات الفراغ
٩ ـ النشاطات العملية غير ذات الإختصاص .
١٠ ـ النشاطات العملية ضمن إختصاص الفرد .

وبالايجاز فإن التقليديين الإجتماعيين يرون أن هدف المدرسة هو إعداد إلى جميع جوانب الحياة الإجتماعية أي إسهام فعال متزن في جميع المؤسسات الإجتماعية . ويؤمنون أن خير المجتمع يتوقف على رجال ونساء يجدون مركزهم الملائم في الحياة ويملأونه من جميع الجوانب .

إن التقليديين الإجتماعيين يهتمون بالدرجة الأولى في الاندماج الإجتماعي ويطالبون بالكفاءة الإجتماعية عن طريق الإنسجام الإجتماعي . وأحد أهداف التربية بنظرهم تكوين العادات المشتركة في الحياة الإجتماعية بحيث يستطيع الفرد أن يعيش بوفاق وانسجام مع الآخرين . وكلما اكتسب المرء العادات المقبولة جماعياً ، ومواقف الجماعة التي ينتمي إليها ، قلّ التوتر في علاقاته الإجتماعية . ولا يستطيع أحد أن يعارض هذا القصد شرط أن

لا تكون هذه العادات المشتركة غير مرغوب فيها إجتماعياً . ولكننا ننتقد حصر هدف التربية في هذه المهمة فقط،أي مهمة اندماج الفرد ببيئته،بل يجب أن يكون قادراً على الاندماج في البيئات الأخرى التي يضطر إلى العيش والعمل فيها .

وهنالك بعض المستويات الإجتماعية التي يطلب العالم الإجتماعي من التربية العمل للمحافظة عليها ، وهنا يجب أن يدرب التلميذ لكي يستطيع أن يكيف نفسه وفقاً لهذه المستويات المقبولة ، ويجب أن يتعلم تجنب الجريمة والفقر والمرض والبطالة والأمراض العقلية وكل هذه الشرور الإجتماعية وما شابهها . ويعتقد أصحاب المذهب التقليدي الإجتماعي أن للمجتمع الحق بأن يطالب بتربية تحافظ على مستواه وعلى سلامة تقاليده ومؤسساته ، ويحدد التربية بقوله انها عملية تنمية قوى التكيف في الفرد وفقاً لمحيطه الإجتماعي .

أنواع التربية :

إن الذين يهمهم أن يتكيف الولد وفقاً للمثل العليا والمقايس والمؤسسات الإجتماعية المقبولة ، لهم رأي خاص في **التربية الإجتماعية** . على أن استعمال هذا المصطلح « التربية الإجتماعية » قد يحدث أحياناً بعض الارتباك ، فالتربية الإجتماعية تعني بأشمل معانيها كل أنواع التربية التي تعد المرء للعيش مع رفاقه . وتعني بأضيق معانيها تدريب مهارات التواصل الإجتماعي بواسطة اللغة ، والتدريب على إقامة العلاقات الإجتماعية المنسجمة بين الناس دون إحتكاك أو تصادم . وتصبح التربية الإجتماعية بهذا المعنى الضيق كغيرها من مختلف أنواع التربية مثل التربية البدنية أو التربية المهنية أو التربية المدنية أو التربية المنزلية أو الأخلاقية أو الدينية . . . الخ . . . التي تعتبر جميعها مهمة في تنمية الكفاءة الإجتماعية التامة . لذلك أخذ المربون الإجتماعيون ، الذين يقدرون حاجة العصر وظروفه ، يؤكدون تأكيداً جديداً على هذه الأنواع المختلفة من التربية .

وكان من نتائج الكشف الطبي على الذين خدموا الجندية في الحرب العالمية الأولى اكتشاف نواقص جسدية كثيرة ومستوى صحي منخفض مما آثار إهتمام الناس والقائمين على التربية لادخال أنواع جديدة من التربية الصحية والتربية البدنية . كما وأن عدد حوادث المصانع المتزايد وعدد حوادث السيارات حملا أصحاب المصانع وشركات التأمين على طلب تعليم السلامة من هذه الحوادث في المدارس وتعليم تجنبها ومنع وقوعها .

وقد أكد المربي الإجتماعي الحاجة إلى التربية المهنية (الحرفية) فبعد تقدم طرق الصناعة الحديثة في مختلف أنحاء العالم ، لم تعد الانظمة القديمة المتبعة في تدريب العمال بطريقة « التتلمذ » أو التدريب على صنعة،صالحة لتعليم هذه المهارات وإعداد العمال الصناعيين والزراعيين الاكفاء فاتجهت الأنظار نحو المدرسة لتقوم بهذه المهمة كما تقوم باعداد رجال الأعمال وأصحاب المهن المختلفة . وكانت المانيا وفرنسا والدنمرك في طليعة البلدان التي أنشأت المدارس للتدريب على الفنون العملية (الصناعية) ، أما الولايات المتحدة فقد تأخرت في إنشاء هذا النوع من المدارس بسبب سيل المهاجرين الاوروبيين الذين كان بينهم عدد كبير من هذا النوع من العمال الفنيين الماهرين . لكنها عادت في نهاية الربع الأول من هذا القرن فوجهت اهتمامها نحو التربية المهنية (الحرفية) لاعداد العمال الماهرين إلى المصانع والمزارع ، فأعدت التشريع الذي نص على إيجاد « مجلس اتحادي للتربية المهنية » ليتعاون مع مختلف الولايات في تشجيع المدارس الثانوية على تعليم الفنون الصناعية والزراعية والمنزلية والتجارية .وهكذا نشأت مدارس ثانوية حرفية (مهنية) تدرِّس الحرف الصناعية والزراعية وتدبير المنزل والتجارة أو إدارة الأعمال . ثم أدخلت بعض الدروس الحرفية التمهيدية إلى المدارس الإبتدائية وبذلك توفر التعليم الحرفي (المهني) إلى عدد كبير من الذين يودون العمل في الحقول الصناعية والزراعية والأعمال الادارية والكتابية والمنزلية .

وقد نشأ إلى جانب التربية المهنية (الحرفية) التوجيه المهني الذي يسعى إلى توجيه العمال المدربين نحو الوظائف التي تلائم كفاءاتهم واستعداداتهم ، كما يساعدهم على الحصول عليها . لقد بدأت هذه الحركة « حركة التوجيه المهني » في الولايات المتحدة الاميركية عام ١٩٠٧ حين انشيء مكتب في « بوسطن » لمساعدة الشباب على إيجاد المهن التي تلائمهم .وتم تحويل هذا المكتب إلى « مكتب للتوجيه المهني » وقد ضُم فيما بعد إلى جامعة « هارفارد » «Harvard» وقد أصبح هذا المكتب ، بجهود رئيسه « جون بروار » «John Brewer» مركز حركة التوجيه المهني في جميع الولايات وما لبث ان إنتشر في كل زاوية من زوايا البلاد ، وهكذا أصبح درس المهن والتوجيه نحوها ، جزءاً من منهاج كل مدرسة .

وقد نالت التربية الاستجمامية قسطاً وافراً من الإهتمام بعد عام ١٩٢٩ فقامت

محاولات جديدة لتدريب التلاميذ على حسن استخدام ساعات الفراغ ، لا سيما بعد أن خُفضت ساعات العمل وزاد وقت الفراغ ، فأنشئت الملاعب ، وشجعت الالعاب على اختلاف أنواعها كما وأن الكثير من دروس الفنون العملية كانت تعطي لا للتدريب على صنعه أو حرفة بل كهوايات لحسن استخدام أوقات الفراغ .

وزاد الإهتمام أيضاً في تحسين الحياة العائلية ، فبالاضافة إلى تعليم الفنون البيتية أدخل تعليم الشؤون الجنسية والصحة الجنسية والعناية بالطفل ومهام الأبوة والأمومة الاخرى . على أن التربية الجنسية وتربية الأبوة والأمومة أدخلتا نظامياً في منهاج المدارس وأصبحتا جزءاً من مسؤ ولياتها .

وقد صادفت محاولة الاكثار من التربية المدنية وادخال التربية الأخلاقية والتربية الدينية إلى المدارس صعوبات بسبب تضارب الآراء في هذا الصدد . فالقائلون بمذهب التقاليد الإجتماعية يميلون إلى التمشي حسب منهاج وطرائق القوميين في التربية المدنية ، ولا يترددون في قبول المثل الاميركية العليا عن **الديمقراطية والمسيحية والرأسمالية** ، وبنتيجة ذلك كان بنظرهم ، أن طريقة تعليم التربية المدنية والدين والاخلاق يجب أن تكون أقرب إلى التشريب والتلقين منها إلى التوجيه .

ولما كانت الكفاءة الإجتماعية تتطلب أن يتكيف كل فرد وفقاً للتنظيم الإجتماعي ، كان من الطبيعي أن يؤمن الإجتماعيون التقليديون بسياسة التعليم العام . على أن هذه التربية يجب أن تتنوع لكي تلبي حاجات مختلف الجماعات في البنيان الإجتماعي . ولما كان هؤلاء التقليديون ينظرون إلى التربية من حيث فائدتها إلى النظام الإجتماعي فقد الحوا على التعليم الإلزامي كما فعل القوميون وطالبوا بامتداده حتى التعليم العالي .

منهاج التربية :

قال جون ديوي أن المدرسة ليست اعداداً للحياة بل الحياة نفسها ، لذلك يجب أن يتكوّن منهاج المدارس من نشاطات الحياة الإجتماعية الواقعية ، ولا يمكن أن تكون المدرسة اعداداً للحياة إلا بمقدار ما تمثل في منهاجها من أحوال الحياة الإجتماعية . وكانت نتيجة هذه النظرة التأكيد على منهاج « الفعالية » أو « المشروع » المتكون من تمارين ومسائل مأخوذة من ميادين الحياة الإجتماعية الفعلية . ويتطلب الحافز الإجتماعي من التربية بأن

تؤخذ جميع مواد المنهاج من مختلف نشاطات الحياة الإجتماعية والسياسية والإقتصادية بدلاً من أن تؤخذ من مجردات العالم الاكاديمي البعيدة كل البعد عن واقع الحياة .

ويبـدو أن المربين الإجتماعيين قد اتفقوا على أن تؤ من المدرسة الإبتدائية ضروريات الحياة الإجتماعية ، والعادات والمهارات المشتركة الضرورية لتنظيم العلاقـات الإجتماعية بين الناس ودمجها . بينما تقوم المدرسة المتوسطة بتقديم الفرص المناسبة لدرس عالم الطبيعة وعالم الإنسان بحيث يستطيع التلميذ أن يعرف نفسه ويعرف مقامه في المجتمع . أمـا المدرسة الثانوية فتقدم تدريباً اختصاصياً وفقاً لحاجات الفرد الخاصة بعد أن تحـدد هذه الحاجات .

وتقوم المدرسة الإبتـدائية بمهمتهـا بتـدريب التـلاميذ على المهـارات الأسـاسية في الحساب واللغة نطقاً وكتابة ، والصحة ، والعادات الإجتماعية ، وتدعم ذلك بالأعمال الصناعية اليدوية والموسيقى والفن وتقدير الجمال والإسهام في الترفيه .

وتحاول معظم المدارس المتوسطة أن تستعرض نواحي الحياة بإعطاء دروس عالية في العلوم والرياضيات واللغة والدروس الإجتماعية والفنون الجميلة والفنون العملية ودروس أخرى عملية . ويعتقد بعض المفكرين أن الوضع الأفضل هو تنظيم منهاج المدرسة على أساس الأهداف الإجتماعية . فبدلاً من إعطـاء دروس في الـرياضيات والعلـوم واللغـة والتاريخ تعطي الدروس في المهن (الحرف) والصحة والأخلاق والحياة البيتية ، وأوقات الفراغ والفرص التربوية والعلاقات الإجتماعية مع تأمين فرص للإختبار والتجربة . ولا ريب أن هذا النوع من التربية سيصيب بعض النجاح في المستقبـل ، على أن المعلمـين يحاولون الآن اضفاء الطابع الإجتماعي على الدروس التقليدية .

وبنتيجة هذا التأكيد الإجتماعي الجديد نشأت نزعة في المدارس الثانوية للتخلص من المنهاج الضيق الذي يعد للدخول إلى الجامعة والذي يخضع في بنائه لشروط الدخول إلى الجامعات، وأخذت المدارس تقدم بدلاً منه منهاجاً يؤهل البنين والبنات مباشرة إلى مختلف نشاطات الحياة. وقـد أعـطيت المواضيع المهنية من الأهمية نفس المقـدار الـذي أعطـي للمواضيع الاكاديمية. وحتى في الجامعات أخذت العلوم الإجتماعية كالتاريخ والإقتصـاد وعلم الإجتماع ودرس النظم الحكومية والعلوم التطبيقية تزاحم العلوم الإنسانية والعلـوم الصرفة.

وأخذ الكثير من الجامعات والكليات بالاقلاع عن المنهاج الاكاديمي التقليدي بجعل التلميذ يخصص قسماً من وقته للأعمال المفيدة إجتماعياً والسفر والدرس ، وبذلك اخذ المنهاج الثانوي والمنهاج الجامعي يصبح أكثر ملائمة لسد الحاجات الإجتماعية .

ومن أهم نتائج التأكيد على الناحية الإجتماعية في التربية التسليم بأهمية مكانة النشاط اللاصفي في منهاج المدرسة ، هذا النشاط الذي كان يقابل في الماضي بشيء من الفتور من قبل الاساتذة والاداريين ، لا بل بشيء من العداء ، أصبح اليوم مقبولاً ومعتبراً مفيداً من الناحية التربوية.وعلى الرغم من أن هذا النشاط كان يقوم به التلاميذ منذ أعوام عديدة إلا أنه منذ حوالي نصف قرن فقط اعتبر جزءاً من المنهاج المدرسي .

ولا ريب في أن هذا النوع من النشاط أعني النشاط، اللاصفي، إذا ما أحسن توجيهه وضبطه، فله أعظم فائدة في توفير الخبرات التي تساعد التلميذ على الاستعداد لمختلف جوانب الحياة . وهذا النشاط هو اداة فعالة لتحقيق أهداف التربية الإجتماعية ، لأن كثيراً من هذه الأهداف لا يتحقق إلا بواسطة هذا النشاط . ويوفر هذا النشاط قيماً لا تتوفر في الدروس الروتينية ، كما وأنه من شأنه أن يساعد الشبان على العيش معاً في اسمى المراتب. فالتربية الإجتماعية والمهنية والمدنية والاخلاقية ، والتدريب على القيادة (قيادة السيارات) وعلى حسن إستعمال أوقات الفراغ كل ذلك يتوفر بالاسهام في النشاط اللاصفي . (٧)

فالنشاط الرياضي والخطابي والتمثيلي والصحفي المدرسي ، والموسيقي ومجالس الطلبة والحفلات الراقصة والسهرات والنوادي والإجتماعات العامة والنشاطات الأخرى هي أمثلة عن النشاط اللاصفي الذي يعطي ثماراً طيبة في تدريب التلاميذ على مختلف جوانب الحياة الإجتماعية ، وفي مساعدتهم على التكيف الذي ما كان ليتم عن طريق المواضيع المدرسية التقليدية .

على أن محتويات المنهاج التقليدي يمكن أن تصبح إجتماعية وأن تقوى باضافة مواد جديدة اليها وحذف الكثير من الحشو الذي ورثته من الماضي ، واستبداله بمواضيع مستمدة من خبرات الحياة . أما الموارد التي يجب أن يستمد منها المنهاج الجديد مواضيعه وخبراته فهي الحياة المهنية والحياة البيتية والحياة الإجتماعية في البيئة التي تقوم فيها المدرسة ،

(7) Wilds, Elmer H ;Extra-Curricular Activites, New York D. Appleton Century Company, pp. 17 — 35,

وهذه هي التي تكوِّن المنهاج العملي الذي يكيف الولد إلى بيئته ويساعده علي تحقيق رغباته المباشرة والبعيدة .

وهذا النوع من المدارس ، أي المدارس المتجهة إجتماعياً ، يقلل من الإعتماد على الكتاب بالنسبة إلى المدارس القديمة . فالمواد البصرية من صور وأفلام ولوحات وشرائح وصور متحركة تقدم إلى الولد احتكاكاً مباشراً بالحياة لا يقل أهمية عن الاحتكاك الفعلي . كما وأن الافلام الناطقة والبرامج الاذاعية والتليفيزيونية ، تقرب الولد إلى إختبار نشاط الحياة وتعطيه فكرة واضحة عن المؤسسات الإجتماعية . أما الرحلات المدرسية فتضعه وجهاً لوجه أمام مختلف جوانب النشاط في بيئته . إن منهاج المدرسة الإبتدائية آخذٌ بالتزايد في الإبتعاد عن « الكتاب » فالحياة نفسها هي الكتاب الذي يستمد منه التلميذ ويقرأ فيه .

الوسائل :

إن المدرسة هي الوسيلة الأولى التي تكيف الفرد وفقاً للمركز الذي سيحتله في المجتمع . وكلما فشلت المؤسسات أو الوسائل الأخرى في إعداد الولد لأي ناحية من نواحي الحياة الإجتماعية كان على المدرسة أن تتحمل هذه المسؤولية وتعتبرها مهمتها الأولى . وقد جعلت هذه النظرة من المدرسة مؤسسة إجتماعية لها قوة بالغة وأهمية جديدة . وبما أن عدم تكيف الولد تكيفاً صحيحاً إلى مجتمعه يسبب ضرراً للمجتمع أصبح من واجب المجتمع أن يساند المدرسة ويدعمها مادياً عن طريق الضرائب العامة إذ يجب أن يسهم المجتمع في دعم المدارس الرسمية مادياً لكي تتمكن هذه المدارس من القيام بواجبها في إعداد المواطن الصالح الحسن التكيف وتجنب المجتمع مخاطر الشبان السيىء التكيف لسوء إعدادهم .

إن الإعتراف بهذه المسؤولية الإجتماعية الملقاة على المدرسة قد فتح افاقاً جديدة في التعليم الرسمي خاصة في المرحلتين الثانوية والعالية . هذا ما حدث في الولايات المتحدة الاميركية وبعض بلدان اوروبا . فالمدرسة الثانوية التي كان ينحصر منهاجها في الإعداد إلى دخول الجامعة ، توسعت مناهجها وتنوعت وحلت محلها « المدرسة الثانوية الشاملة » «Comprehensive Secondary School» التي تضم أنواعاً مختلفة من المناهج والبرامج التي تماشي حاجات الطلاب وحاجات المجتمع ، أو أنواع أخرى من المدارس الثانوية ذات الإختصاص كالمدارس المهنية والحرفية على إختلاف أنواعها والتي تعد كل منها التلاميذ إلى

حرفة أو مهنة خاصة. وفي معظم بلدان العالم زاد عدد المدارس المهنية والتقنية لكي تتمكن من اعداد الشبان والشابات اعداداً أفضل إلى مختلف المهن والحرف.

ومن أهم التطورات التي حصلت في السنوات الأخيرة تأمين الفرص لتربية الراشدين ، فقد تأسست مدارس للراشدين المستخدمين والعاطلين عن العمل . كما وأن المدارس المسائية كانت قائمة منذ أمد طويل وكان الهدف الأساسي من تأسيسها تأمين تربية مهنية تساعد المتعليمن على تحسين أوضاعهم أو تأمين عمل أفضل . وأما في الأونة الأخيرة فقد خصصت المدارس المسائية نفسها لتأمين ثقافة عامة إلى العمال لكي تزيد حياتهم ثراء وتجعلهم أعضاء أفضل في المجتمع . وكانت المدارس الشعبية في الدنمرك أول من قاد هذه الحركة لرفع المستوى الثقافي بين الشعب .

وقد أخذت الأمة والحكومة والسلطات المحلية في الولايات المتحدة مسؤ وليات جديدة في تربية الراشدين والشباب خارج المدرسة ، فتأسست الاندية الكثيرة والمؤ سسات الكثيرة كمؤ سسة الشبان المسيحيين والشابات المسيحيات ومنظمات الكشافة وغير ذلك من الهيئات التي خصصت جهدها لمساعدة الشبان على التكيف وفقاً لمسؤ وليا تهم الإجتماعية الجديدة . كما انشئت رابطة الأهل والمعلمين في جميع انحاء البلاد للعمل على رفع مستوى التعليم . وهكذا أصبحت التربية شاغلة كل مواطن وانتشرت حركة تربية الراشدين في معظم بلدان العالم .

على أن مهمة اعداد الولد إلى الحياة الإجتماعية تجعل من الضروري إيجاد نوع جديد من المعلمين ، إذ يجب أن يكون للمعلم نظرة إجتماعية ، وأفق إجتماعي واسع ، لأن النظرة الاكاديمية الضيقة لا تكفي وحدها . واعداد التلاميذ اعداداً واقعياً للإسهام في النشاط الإجتماعي وتحمل مسؤ وليا ته يحتم إعداد المعلم لأكثر من المعرفة ونقل المعرفة . فيجب أن يكون للمعلم خبرة واسعة في الشؤ ون الإجتماعية يكتسبها من احتكاكه الكثير المتنوع في الحياة نفسها . واننا في إعداد المعلمين اليوم نؤ كد تأكيداً جديداً على الدروس الإجتماعية ، كما وأن معرفة علم الحياة (البيولوجيا) وعلم النفس الإجتماعي وعلم الإجتماع وعلم الإقتصاد والإدارة أمر ضروري لا يقل أهمية عن معرفة المعلم للمادة التي يدرسها وكيفية تدريسها . لذلك مددت مدة الدراسة في معاهد اعداد المعليمن في معظم البلدان الى أربع سنوات وحتى أل خمس سنوات بعد الدراسة الثانوية . ولكي يتمكن المعلم من القيام

بعمله على أكمل وجه عليه أن يتعرف بدقة وتفصيل بالمؤسسات الإجتماعية والتنظيم الإجتماعي .

التنظيم :

إن التشابك المتزايد في الحياة الإجتماعية والإعتماد المتبادل والتداخل بين قطاعاتها جعل من الضرورة إعادة تنظيم التربية على نطاق أوسع . فعندما كانت كل بيئة صغيرة مكتفية بذاتها ومستقلة كان تنظيم المدارس على أساس نظام المنطقة الصغرى مرضياً وكافياً .أما السهولة التي يستطيع أن ينتقل بها الناس اليوم من مكان إلى مكان فقد زادت من أهمية الحس بمشاكل التربية ، لأن النقص في فرص التربية في أية بقعة من شأنه أن يؤثر سلبياً في الأجزاء الأخرى من البلاد ، إذ أن الفوائد التربوية يمكنها أن تنتشر في بقع شاسعة . ومراعاة للظروف المحلية ليس من الضروري أن تقوم وحدة مدرسية في منطقة أصغر من المنطقة التجارية أو الصناعية أو الزراعية التي تحيط بالقرية أو البلدة أو القرى التي تخدمها المدرسة ، ومن هنا نشأت فكرة تجمع المدارس بحيث تتمكن مدرسة واحدة من تقديم الخدمات لعدة قرى مجاورة .

ولكي تؤمن الفرص التربوية لجميع المناطق والبيئات بالتساوي يجب أن ينظم تمويل التعليم على أساس موازنة الأمة العامة التي تحاول إعطاء المناطق المختلفة حاجاتها بشيء من العدالة والتساوي .

طرائق التربية :

إن الطريقة التي تعتمد في تعليم الولد العيش مع الآخرين تتم أما بالتواصل (الاتصال) الإجتماعي أو التعاون الإجتماعي أو الخدمة الإجتماعية . وطريقة التثقيف هذه تعطي المتعلم خبرة عملية في حياة الجماعة . فيعمل المعلم على معالجة نزعات التلميذ الإجتماعية المختلفة كحب الإجتماع والتعاون والغيرية (الآثرة) والمنافسة ، ويستخدم المحادثة والمناقشة والواجبات الجماعية والتمثيل وإعداد المشاريع الخ . . . كوسائل للتنشئة الإجتماعية وتنمية الفضائل الإجتماعية والتخلص من النزعات غير الإجتماعية . والإدارة المدرسية التي تشرك التلاميذ في إدارة شؤونهم كالانضباط وما أشبه تؤمن وسيلة فعالة في تدريب التلاميذ على الحياة الإجتماعية الفعلية . وإذا ما أديرت المشاريع المدرسية

المختلفة والنشاط اللاصفي المتعدد ، بالروح الإجتماعية الصحيحة فانها تؤمن فرصاً خصبة في الإبداع والقيادة والمسؤولية والتعاون .

ومن مميزات التثقيف الإجتماعي انه يعوِّد الأولاد على التعاون والعمل بعضهم مع بعض بدلاً من أن يعملوا لانفسهم فقط ، يتعلمون أن يواجهوا الصف بدلاً من أن يواجهوا المعلم، وأن يقيموا بينهم علاقة ناشطة حية من التواصل والتفاهم ، وبذلك تفسح امامهم مجالات كبيرة للعمل التعاوني البناء ، ويشعر التلاميذ من جراء ذلك ، إن كافراد أو كجماعات صغيرة ، بمسؤولية الإسهام الواضح في تقديم شيء للصف.

وليست هنالك صعوبة لدى المعلمين في إيجاد طريقة جديدة لتنمية الفضائل الإجتماعية ، إنما الصعوبة هي في هذه الفضائل ، فالتقليديون الإجتماعيون يميلون نحو المبالغة في المحافظة على التراث الإجتماعي ، ويحاولون أن يطبعوا الأولاد بالانماط الاجتماعية المقبولة عادة . وبسبب عدم نضج الأولاد والسلطة التي يفرضها مركز المعلم ، تصبح طريقة الهيمنة والتسلط على نشاط التلميذ الإجتماعي أسهل من إرشاده وتوجيهه نحو التنمية الإجتماعية ، كما وأن طواعية الشباب تغري المعلم على استعمال طرق التلقين أو الاجبار ، وهكذا يستخدم المعلم الأسلوب الدكتاتوري (الذي قد يكون ضرورياً لتكوين المهارات بدقة وسرعة)، في القضايا الجدلية والتي تحمل وجهين أو أكثر فيفرضها فرضاً على التلاميذ بدلاً من أن يجعلهم يصلون إليها بعد البحث والجدل والقناعة .

وأما في الإنضباط المدرسي فيعتبر الإنسجام مع السلوك الإجتماعي المعترف به رسمياً ، قمة الفضائل الإجتماعية . فالشباب لا يجوز أن يشجع على فحص النظام الإجتماعي المعترف به فحصاً ناقداً بل عليه أن يقبله كما هو . ويبدو أن القليل من المعلمين يستطيعون أن يتقنوا أصول التوجيه والارشاد ، فلا يستطيعون أن يوازنوا بين الارغام والدلال ، فأما أن يعطوا الولد الكثير من الحرية حتى تبلغ درجة المطلق بدون قيد، أو ان يذهبوا إلى الطرف الآخر من السيطرة والهيمنة التامين وتقييد الولد واخضاعه لتلقي التعليمات والاوامر ليتأكدوا انه تكيف وفقاً للنماذج الإجتماعية المرغوب فيها . فهم يستهدفون الإنضباط المدرسي الذي يجعل الولد خاضعاً للقانون والنظام خضوعاً تاماً ومنسجماً معهماً ، ويؤكدون إن أهم ما يجب أن يتطلبه المعلم هو الطاعة والكياسة . كما يؤكدون أنه إذا ما تدرب كل تلميذ على تحقيق هذه المتطلبات التي يعتبرونها ضرورية

للحياة البيتية والإجتماعية الصحيحة وللعمل والوظيفة ، فإن المدرسة تكون قد قامت بخطوة جيدة في خلق مواقف أفضل في الأولاد نحو القانون والنظام وفي القضاء على روح مخالفة القانون وعدم التقيد به ، هذه الروح الآخذة بالنمو والتزايد في مختلف مجتمعات العالم .

المذهبُ التجريبي الاجتماعي

إن أصحاب مذهب التقليد الإجتماعي يهمهم في الدرجة الأولى ، كما رأينا ، أن يتكيف الفرد وفقاً إلى النظام الإجتماعي القائم . ويستخدمون المدرسة لتكيف الولد وفقاً إلى تلك العناصر في النظام الإجتماعي المقبولة بالاجماع . وأما في أسوأ الحالات فيحافظون على إستمرار جميع المعتقدات والممارسات الإجتماعية التقليدية وذلك بطريقة التلقين الكامل والضغط على الولد . ومذهب التقليد الإجتماعي لا يهتم بمشاكل التغير والتقدم الإجتماعيين ، ولذلك فقد فشل فشلاً تاماً في تثقيف الفرد تثقيفاً إجتماعياً .

ومنذ الحرب العالمية الاولى وما تبعها من أزمات إقتصادية عالمية أخذ العالم يزداد تأكداً بأن النظام الإجتماعي يجب أن يتغير وأن التغير الكبير ضروري ومرغوب فيه . على أنه لا يزال البعض يتمسك بفلسفة الجمود وعدم التغير ويؤمنون بأن هذا هو أفضل عالم ممكن تحقيقه ، ويلحون على أن المؤسسات التقليدية القائمة في النظام الإجتماعي ذات فائدة دائمة ولا يمكنها أن تخطأ . وهنالك جماعات مختلفة في جميع أنحاء العالم مقتنعة بأن تطور العلم الحديث والتكنولوجيا الحديثة قد جعلت بعض العادات القديمة وبعض المعتقدات والمستويات التقليدية ، وبعض المؤسسات الموروثة غير ملائمة لروح العصر .

إن المؤسسات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية يجب أن تتبدل وهي تتبدل فعلاً . والنظام الإجتماعي يتبدل باستمرار . ومجتمع الغد سيختلف كثيراً عن مجتمع اليوم . ماذا سيكون موقف التربية من هذا التغير الإجتماعي المحتم؟ لا ريب في أن المدرسة لا يجوز أن تكتفي بإعداد الولد لسد حاجاته المباشرة ، بل يجب أن تهتم أيضاً في حاجاته المقبلة الناشئة عن الأحوال الإجتماعية المبتدلة .

وهنالك من يعتقد أن التغير يأتي نتيجة نشوء طبيعي وأنه لا يمكننا صنع شيء تجاهه سوى ان ندعه يتخذ مجراه. ويقول هؤلاء أننا نعيش في مجتمع يتغير بتفاعل عناصره وأن هذا

التفاعل يتم صدفة . ويطلب هؤلاء أن تتوقع المدرسة هذا التغير الإجتماعي وتتنبأ عنه فتعد تلاميذها إلى مجتمع متبدل . وعلى المعلم أن يقوم ، أثناء محاولته تكييف التلاميذ إلى هذا التبدل الطبيعي، بدور المبرج او المتنبىء. لكن رسم خطوط هذا التغير صعب، ومعرفة حاجات المستقبل تتطلب عملاً علمياً وحكيماً. ويعتقد الكثيرون بأنه ليس من الضروري أن ندع الأمور تسير على هواها وبأن الضبط الإجتماعي أمر ممكن حتماً.

ويخطط آخرون لنظام إجتماعي أمثل ، يخططون له بجميع تفاصيله ويستخدمون التربية لتحقيق هذا المجتمع الأمثل . انه بلا ريب من الممكن تحقيق مجتمع نتصوره ونتخيله ، وللقيام بذلك على المدرسة أن تستعمل نفس أساليب التلقين والضغط التي تستعملها للمحافظة على المجتمع القائم .تستطيع المدارس أن تغير المجتمع بتغيير الأفراد الذين يتكوَّن منهم المجتمع ، ولكن من له من الحكمة والشجاعة ما يكفي لكي يقرر مسبقاً طبيعة المجتمع الذي يريد تحقيقه في المستقبل ؟ لقد أُقترحت مجتمعات مثالية كثيرة من أيام أفلاطون حتى «ولز» فهل يوافق المربون على تبني أي من هذه المجتمعات كهدف مقبول عالمياً ؟ من البديهي أن المجتمع الذي نتخيله في أذهاننا ونخططله قد يكون في نظر البعض رديئاً بينما يكون في نظر البعض الآخر جيداً ، وقد يكون موضع ذم أو موضع مدح . وأمثلة ذلك كثيرة ، منها النظام السوفياتي في روسيا ، والنظام الفاشستي الذي كان قائماً في ايطاليا ، والنظام النازي الذي كان في المانيا ، حيث قامت كل من هذه الامم بتعليم أطفالها وتربيتهم وفقاً لبيئة إجتماعية سبق تخيلها . فهل هدف كهذا يقرر مسبقا يكون مستحباً في الديمقراطية ؟ وقد عالج جورج كونتس «George Counts» وهارلد رق «Harold Rugg» هذا الموضوع في منشوريهما ، « نظام إجتماعي جديد »[٨] للاول و « التكنولوجيا الكبيرة » للثاني.[٩]

أهداف التربية :

يعتقد أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي أن مهمة المدرسة هي إعادة بناء النظام الإجتماعي على أسس تقديمه . وقد أصر « ديوي » وتلميذه « كلبترك » على أن البيئة

(8) Counts, George. S., Dare the School Build a New Social Order? New York, 1932. John Day.

(9) Rugg, Harold, The Great Technology, New York 1933 John Day

المدرسية يجب أن تؤ من إلى التلميذ الجو الذي يعلمه كيف يلبي المطاليب التقدمية النامية في مجتمعه المبتدل ، وأن تنشيء فيه دافعاً إجتماعياً وذكاء إجتماعياً يمكنانه من الإسهام في حل مشكلة الحضارة المتبدلة . ويُسمى « ديوى » و « كلبترك » « ذرائعيين » « أي أصحاب مذهب الذرائع » ، لانهما يعتقدان أن المؤسسات الإجتماعية والعلم يجب أن يستعملا فقط كذرائع (وسائل) لخلق طرق جديدة وأفضل للحياة .

ويعتقد أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي أن المدرسة تستطيع أن تلعب دوراً فعالاً في المجتمع الذي يتجه قصداً إلى الامام ويتطلع إلى نظام إجتماعي أفضل . فمثلا كان « هولمز » «Holmes» يدعو منذ عدة سنوات إلى سياسة إجتماعية في التربية تؤدي إلى خلق « مجتمع قصدي هادف » . وقد ألح « فني » «Finney» في كتابه « فلسفة إجتماعية في التربية » على تبني « مهمة قصدية أو غائية» في التربية . وهذا في الواقع هو الهدف الوحيد الممكن تحقيقه إذا كنا نود المحافظة على ديمقراطية صحيحة يسهم فيها كل من تلقائه وبأقصى إمكاناته لتحقيق الخير العام . وقد أشار « ديوي » إلى أن التقاليد الديمقراطية تشتمل على الأمور الآتية :

١ ـ حق كل مواطن راشد بالإسهام في السلطة المحلية (البلدية) والحكومية ، على اعتبار أن هذا الإسهام يجعل من الفرد نفسه مواطناً أفضل ويضمن بأن الحكومة ستخدم الخير العام .

٢ ـ حق كل فرد بتكافؤ الفرص في صنع مستقبله وتنمية شخصيته على إعتبار أنه بهذا يستطيع أن يخدم المصالح الإجتماعية العامة خدمة أفضل .

٣ ـ حق الناس في تغيير مؤسساتهم عندما يجدون إنها لا تستطيع أن تلبي حاجاتهم .

٤ ـ حق الفرد في الإبداع والكتيف المبني على مفهوم التغير كرمز للخير في المستقبل بدلاً من رمز الانحطاط والتأخر بالنسبة إلى ماض مجيد . (١٠)

هل تستطيع المدرسة أن تحافظ على هذه الحقوق ؟ أيجب أن تتبع المدرسة المجتمع أم يمكنها أن تقوده ؟ لقد قيل أنه « لا يمكن تحسين المدارس قبل تحسين المجتمع ولا يمكن تحسين المجتمع قبل تحسين المدارس . لا ريب ان في هذا القول بعض الصواب لا سيما في

(10) Dewey, John ; In The Educational Frontier pp. 42-43 New York, Appleton- Century Company.

الظروف الحاضرة التي تضع المحاذير على المدارس لا سيما الرسمية منها . ولا يزال هناك بعض القادة المفكرين الاقوياء الذين يستطيعون أنيتصوروا الخطوات الضرورية لتوجيه المجتمع نحو التحسن ، وإذا إستطاع معلمونا أن يعدوا مواطنين مفكرين يستطيعون أن يقيموا هذا التحسن ويقبلوه ويطبقوه وان يعدوا أيضاً قادة جدد للمستقبل، عندئذ يرجى للديمقراطية الحياة.

لقد قال « غلن فرانك » «Glenn Frank» رئيس جامعة « وسكونسين Wisconsin» « أن أولى مهمات المدرسة في المجتمع الديمقراطي هي إعداد المتفوقين لتسلم القيادة،وتثقيف الأكثرية الساحقة من الشعب، وتنمية قدرتهم على تفهم اتجاهات العصر والحس بالعنصر الإنساني في السياسات التي يقترحها القادة . إن الديمقراطية لا تضطرب وتتهدج إلا حين تتخلف القيادة ويتقاعس القادة ويتضاءل فهم الشعب »[١١] .

إن القادة الإجتماعيين والإقتصاديين والسياسيين يدركون الأهداف العامة التي يجب أن يتجه المجتمع نحوها ، كما وأن القادة المربين يدركون هذه الأهداف الإجتماعية العامة ويتحسسون بها . وفي سبيل تحديد هذه الأهداف وتوضيحها اعدت لجنة من « رابطة التربية الوطنية National Education Association» في الولايات المتحدة الاميركية الأهداف الآتية كاهداف اجتماعية واقتصادية للتربية الاميركية ، ونظراً لما في هذه الأهداف ، من حيث المبادىء ، من شبه لاي بلد آخر فقد رأينا ذكرها على سبيل الاستنارة بها : [١٢]

١ ـ **القوة الوراثية**: لكل الحق بأن يولد في ظروف تؤمن له السلامة وتحافظ على قواه الموروثة وقدراته.

٢ ـ **السلامة الجسدية** : لكل الحق بالحماية من الحوادث والأمراض .

٣ ـ **الإسهام في الحضارة الناشئة والإفادة منها** : لكل الحق بالإسهام والمشاركة في المهارات والمستويات والقيم الحضارية والمعرفة التي يتوصل إليها الجنس البشري .

(11) From an Address by Gleen Frank, President of the University of Wisconsin, at St. Louis on February 20, 1936.

(12) 1947 Yearbook Association for Supervision and Curriculum Development of the National Education Association, pp. 122-132

٤ ـ **شخصية ناشطة مرنة** : لكل الحق بتأمين الظروف التي تشجع تنمية المبادرة والقدرة على وزن الحقائق ومقاومة التحيز والعمل بالتعاون مع الآخرين .

٥ ـ **مهنة ملائمة** : لكل الحق بالحصول على المهنة أو العمل الذي يلائمه ويؤمن له البهجة.

٦ ـ **السلامة الاقتصادية** : لكل الحق بالحد الأدنى من الدخل الذي يؤمن له مستوى معقولاً من العيش .

٧ ـ **السلامة العقلية** : لكل الحق في الحصول على المعلومات الصحيحة والموثوق بها من مصادر غير منحرفة وغير متحيزة .

٨ ـ **تكافؤ الفرص** : لكل الحق في النمو إلى أقصى الحدود الممكنة في فرص متكافأة .

٩ ـ **الحرية** : لكل الحق بأقصى حدود الحرية التي تتناسب وحرية الغير .

١٠ ـ **المعاملة العادلة** : لكل الحق في أن يتوقع من الغير معاملة تؤمن الخير كل الخير للآخرين .

ويحاول القادة المربون وضع الخطوط العريضة العامة والمميزات الأفضل لنظام إجتماعي مستحب . ويسعون أيضاً لتنمية المثل العليا في الأطفال والأساليب الضرورية للوصول إلى هذه الأهداف ببطىء ولكن بثبات . وقد وضعت « رابطة التربية في ولاية مشغن »تسعة أهداف للتربية نلخصها فيما يلي لأن فيها الكثير مما ينطبق على كل مجتمع [١٣] .

الهدف الأول

غرس احترام عميق للديمقراطية في نفوس الأطفال وتقدير ذكي واعٍ للمؤسسات الديمقراطية . . . ويتضمن هذا الهدف الإيمان بأن المؤسسات الديمقراطية الفعالة تشكل أفضل وسيلة لتأمين العدالة والحرية ، والمحافظة على تكافؤ الفرص السياسية والإجتماعية والإقتصادية والتربوية وتشجيع النمو والتقدم ، ونشر الصدق والآمانة .

(13) Wilds-op.cit- pp- 576- 578

الهدف الثاني :

تنمية الخصال الخلقية ذات الأهمية الخاصة في الديمقراطية . . . ويتضمن هذا الهدف أن يتمتع المواطن في بيئة ديمقراطية ببعض الخصال الخلقية التي قد لا تكون ضرورية في المجتمعات الأخرى . وهذا يتطلب تنمية شخصية تستطيع أن تعبر عن نفسها كما تستطيع أن تدير نفسها وتضبطها وتقيمها في السلوك الفردي والجماعي . ويتضمن هذا الهدف التأكيد على :

(١) الفهم والتقييم والتقدير بدلاً من الطاعة العمياء .

(٢) التعامل المنصف الأمين الصادق بدلاً من الاستثمار .

(٢) البحث والتنقيب بدلاً من تقبل الأمور دون التفكير بها .

(٤) رحابة الصدر والتسامح بدلاً من التعصب والتحيز.

(٥) السعي لتحقيق الخير العام بدلاً من السعي إلى الانانية وخير الفرد فقط .

الهدف الثالث :

تنمية الرغبة والقدرة على التعاون الفعال في مجتمع ديمقراطي . . فالديمقراطية تنجح بنسبة قدرة الشعب على حل مشاكله بالتعاون الطوعي المنبثق من الذات . ويتطلب هذا الهدف نظاماً تعليمياً يستطيع ، من حيث التنظيم والمواد التعليمية وطرائق التعليم ، أن يؤ من في المدرسة بيئة تقرب أكثر ما يكون من المجتمع الديمقراطي الأمثل . وفي مدرسة من هذا النوع يشترك التلاميذ بنشاط وفعالية في حياة المدرسة فيكيفونها وفقاً لحاجاتهم وامانيهم ويكيفون أنفسهم وفقاً لها .

الهدف الرابع :

تنمية القدرة على استخدام افعل طرائق البحث عن الحقيقة وأكثرها استقامة لتكون أساساً لاكتشاف المشاكل وحلها ، إذ يجب في الديمقراطية أن يتدرب الجيل الطالع على إكتشاف الحقائق الجديدة فيعدل طرائقه وأساليبه على أساس هذا الاكتشاف . أن تدريب

التلاميذ على بلوغ هذا الهدف يعد الجو الضروري للتعاون على اكتشاف ثم حل المشاكل الناشئة من تعقد وتداخل علاقاتنا الإجتماعية والسياسية والإقتصادية ، كما وأن من شأنه أن يزيد قوة المواطنين على التعاون بنجاح في خلق أفضل ظروف للعيش .

الهدف الخامس :

تنمية القدرة على استخدام المعرفة والمهارات الأساسية التي يحتاجها الجميع استخداماً فعّالاً . . . ويتطلب هذا الهدف تدريباً فعالاً في فنون القراءة والكتابة واللغة والحساب . أن هذه الفنون هي الأدوات الاساسية للتفاهم العام بين الناس والإتصال بهم والتواصل معهم

الهدف السادس :

تأمين حياة إجتماعية وفردية وافرة لكلٍ حسب قابليته وطموحه . . . ويتطلب هذا الهدف تأمين التدريب الكافي والمناسب على المشاكل الصحية وعلى الحياة العائلية المستحبة ، وعلى استخدام وقت الفراغ استخداماً مثمراً وبناء ، كما يتطلب الإعداد المهني الخاص والعام الضروري للاكتفاء الإقتصادي .

الهدف السابع :

تدريب التلميذ على الخدمات الاختصاصية والمهنية التي يتطلبها المجتمع . . . إذ يجب أن تتوافر للمجتمع خدمات الأشخاص المؤهلين خصيصاً للمحافظة على تنمية المعرفة والمهارات والتكنولوجيا الضرورية لتقدم المجتمع بكامله،ويتضمن هذا الهدف ضرورة حفظ التراث الإجتماعي الثمين المفيد ، ونقله من جيل إلى جيل ، كما وأنه يجب أن يزداد بفضل البحث العلمي والتجربة .

الهدف الثامن :

تأمين اثراء حياة الراشدين . إن هذا الهدف أخذ في الاستئثار بالاهتمام لأن زيادة اوقات الفراغ تتطلب إعداد برامج خاصة لتربية الراشدين ، كما وأن الظروف الإجتماعية والإقتصادية المتبدلة تتطلب ذلك أيضاً .

الهدف التاسع :

التخطيط لتقييم المنهاج التربوي وتعديله باستمرار لكي يلائم ظروف الحياة المتبدلة . . .

أنواع التربية

إن أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي يضمون في مدارسهم كل أنواع التربية التي يضمها أصحاب مذهب التقليد الإجتماعي مع فارق بسيط في التأكيد ، لأن التدريب على التخطيط الإجتماعي بذكاء وتعاون في جميع نواحي النشاط البشري يجعل بعض أنواع التربية ذا أهمية خاصة .

وتحتل التربية الفكرية مكاناً بارزاً لديهم ، فالتلميذ يجب أن يدرب على الأساليب الفكرية التي لا يمكن الاستغناء عنها في العمل التعاوني في المجتمع ، ويجب أن يعرف مصادر المعلومات الحقيقية عن وقائع الاحوال والمشاكل الإجتماعية ، كما يجب أن يكتسب المهارة في حسن إختيار هذه المصادر وتدقيقها وتحقيقها . ويجب أن يتعلم كيف يكتشف مختلف جوانب القضايا الجدلية ، وأن يكتسب المهارة في وزن هذه القضايا وتقييمها بواسطة النقاش والتفكير الجماعيين . وبعبارة أوجز يجب أن يتعلم التلميذ أن يفكر ، وأن يتوصل إلى قرارات حكيمة في اختيار الخلاصات الصحيحة حول القضايا الجدلية . وعند تربية العواطف يركز على التخلص من الخوف والتعصب والهياج العاطفي الذي يؤدي إلى أعمال غير ذكية وغير حكيمة .

وتبنى التربية الخلقية الإجتماعية على أساس جديد ، هو الدافع إلى الخدمة الإجتماعية ، وتتضمن تنمية محبة الحقيقة ، وتقدير النظافة والجمال ، واحترام القانون والنظام . ويجب أن تولّد هذه التربية في التلميذ الرغبة والإرادة لاستخدام معرفته وقواه الفكرية للتوصل إلى نتائج إجتماعية مفيدة .

أما التربية المدنية الجديدة فتؤكد الإسهام الواعي والتعاون الذكي في الشؤون المدنية بدلاً من الولاء الأعمى . وبدلاً من إعداد الرجال الذين يقولون « نعم » ويخضعون للأوامر التي توزع عليهم ، يجب أن تعد المدارس المواطنين الذين يفكرون ويمحصون كل

اقتراح ويعملون بذكائهم وليس بعواطفهم فقط . يجب أن تعد هذه التربية المواطنين الذين يقبلون أن يتمسكوا بالمبادىء الديمقراطية فيقررون الأمور بالأكثرية ولكنهم لا يقمعون الاقلية بل يفسحون أمامها مجال القول والتعبير الحر ولا يحرمونها من فرصة الوصول إلى الأكثرية يوماً ما إذا استطاعت أن توفرها . (١٤)

إن المواطن الصالح هو من كان له من الذكاء ما يكفيه للحكم على الشؤون العامة ، ومن الحكمة ما يكفيه لاختيار الأشخاص الملائمين للمراكز العامة ، ومن ضبط النفس ما يكفيه للقبول بقرارات الأكثرية ، ومن الأمانة ما يكفيه للسعي نحو الصالح العام بدلاً من التفتيش عن مصلحته الشخصية والتضحية بمصالح المجتمع ، ومن الروح الجماعية ما يكفيه للتعرض للمشاكل أو الخطر في سبيل صالح المجتمع » (١٥)

وقد نشأ لدى أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي مفهوم أشمل للتربية المهنية . يتطلب هذا المفهوم أن يكون الاعداد المهني أكثر من الاعداد للعمل بصورة آلية ، وأن تكون التربية المهنية شاملة وأن تندمج بتربية ثقافية وفكرية ، بحيث يتمكن العامل بعد ساعات العمل الطويلة المملة أن يسرّح خياله في أمور شيقة كالفن والأدب والعلوم . ويجب أن يتعلم التلميذ أهمية صنعته ومكانتها في الحياة الإجتماعية والصناعية . كما يجب أن يتدرب على إقامة العلاقات الإجتماعية الصحيحة في نطاق عمله . وقد أثبت علماء الإجتماع أن السبب في فصل معظم الذين يعملون في حقل الصناعة وصرفهم ، ليس فشلهم في القيام بوظائفهم بل فشلهم في إقامة علاقات بشرية إجتماعية صحيحة .

المنهاج :

إن أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي يركزون إهتمامهم في المرتبة الأولى على تنمية ذلك الجزء من المنهاج الذي يتضمن ما نسميه اليوم ، « الدروس الإجتماعية » . وقد أثار تقرير لجنة هوفر حول «الاتجاهات الإجتماعية الحديثة»، وعمل «لجنة الدروس الإجتماعية» التابعة لجمعية التاريخ الاميركية، العالم التربوي وبث فيه إهتماماً جديداً

(14) **Jones, Vernon,** Character and Citizenship Education-Published by The National Education Association (U.S.A) Washington D.C. 1950.

(15) Bryce, James, Promoting Gool Citizensgip. P. 3, New York, Houghton Mifflin Company, 1913

للدروس الإجتماعية، فنشطت الدوائر المختصة في «رابطة التربية الوطنية الأميركية» لاعداد الكتاب السنوي حول منهاج الدروس الإجتماعية وقد نشر هذا الكتاب السنوي عام ١٩٣٦[١٦].

وقد شدد هؤلاء بصورة خاصة على تدريس القضايا الجدلية . لأن الاختلاف في الاراء وتضارب الرغبات أمور شائعة في جميع جوانب الحياة الإقتصادية والإجتماعية والسياسية ، لذلك كان من الضروري أن يصبح عرض هذه القضايا جزءاً من منهاج الدروس الاجتماعية. فبدلاً من أن تقتصر الدروس الإجتماعية على التاريخ والجغرافيا أصبحت الحياة الاجتماعية في الماضي والمستقبل والقضايا الإجتماعية الحاضرة والمشاكل الإجتماعية النابعة من بيئة التلميذ نفسه تحتل مكانة مهمة في هذا المنهاج . وأخذت قضايا الساعة الإجتماعية المنشورة في الصحف والمجلات تحتل مكانة مهمة في المنهاج إلى جانب كتب التاريخ والجغرافيا .

ويمكن استخدام النشاط الإجتماعي والإقتصادي والسياسي في البيئة المحلية كمواد للتعليم ، لأن الإختبارات الفعلية في البيئة هي أفضل بكثير من الاختبارات الثانوية المستخلصة من الكتب . ويستطيع التلاميذ بواسطة البرامج المعدة للقيام بزيارة الأماكن المختلفة في بيئتهم ، وبواسطة الدروس الموجهة داخل الصف ، أن يقوموا بتحليل الجهاز الإجتماعي في بيئتهم تحليلاً أفضل ويتوصلوا إلى فهم مشاكل حياة بيئتهم وقضاياها. كما يمكنهم الإسهام في بعض نواحي التخطيط الإجتماعي البسيطة في بيئتهم .

أما النشاط اللاصفي في المدرسة فيفسح فرصاً لتدريب التلاميذ على التخطيط الإجتماعي إذا ما أحسن استعماله ووجه توجيهاً حسناً. ولا يجوز للمعلمين أن يسيطروا على التلاميذ عند توجيه هذا النشاط وادارته ، بل يجب أن يقوم به التلاميذ انفسهم فهم يخططون له وهم ينفذونه وهم يديرونه وينظمونه ويقيمونه . ويجب أن يحل النشاط التعاوني في المدرسة محل المنافسة والمباراة القائمة على المنافسة ـ ولكي تتمكن المدرسة من إعداد التلاميذ إلى التخطيط الإجتماعي عليها أن توجه اساليبها التعليمية نحو النشاط التعاوني أكثر منه نحو النشاط التنافسي ، ولذلك يمكنها أن تحل النشاط التعاوني محل النشاط القائم على التنافس . وقد باشرت بعض المدارس مثل هذا الاحلال في الولايات المتحدة الأميركية : فالفرق الموسيقية الوطنية للمدارس الثانوية، وفرق الغناء لهذه المدارس، والمهرجانات

(16) The Report of the Hoover Commission on Recent Social Trends is Published by Mcgraw-Hill Book Company, and the Report of the Commission on the Social Studies is Being Published by Charles Secribner's Sons in 16 Volumes.

الموسيقية والرياضية والالعاب والمناقشات والرحلات المدرسية ومجالس الطلاب ورابطاتهم، وما أشبه ذلك من النشاطات، قد بدأت تعمل، وان أحسن استخدامها وتنظيمها في مختلف المدارس في البلاد تُعطي ثماراً طيبة في التخطيط التعاوني بين المدارس. لأن هذا النشاط يفسح الفرص للتلاميذ من مدارس مختلفة للإجتماع والعمل معاً بدلاً من العمل ضد بعضهم البعض وبذلك يستفيد الجميع وتقوم بين المدارس وتلاميذها علاقات اجتماعية طيبة بدلا من المنافسة والتنافر والسعي وراء الشهرة الفردية أو شهرة المدرسة التي ينتمي إليها التلميذ ويصبح شعار هذه المدارس «التعاون في سبيل الخدمة العامة ومصلحة البيئة».

الوسائل :

يؤمن أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي بنظام التعليم الإبتدائي الرسمي المجاني ويساندون هذا النظام بشدة على اعتبار أنه الوسيلة السليمة الوحيدة للتربية. ويعتبرون قيام المدرسة باستثمار التلاميذ في سبيل منفعة فئة معينة أو تشريبهم معتقدات أو التعصب لجماعة خاصة عملاً هداماً ولا يوحي الثقة. ويقول هؤلاء من الضروري أن يمتد التعليم الرسمي المجاني حتى يشمل الراشدين، وما الحركة الحالية لامتداد التعليم المجاني حتى الراشدين إلا نتيجة هذه النزعة.

إن هذا المفهوم الجديد للتربية يتطلب معلماً حراً أي له « الحرية الاكاديمية »، فتفسح أمامه الفرصة لعرض وجهات النظر المختلفة لأية قضية جدلية تعرض أمام التلاميذ، وذلك لكي يساعد التلاميذ على تكييف أنفسهم وفقاً لمحيطهم وللاحوال الإجتماعية المتبدلة فيه. على أن هذا المبدأ، مبدأ الحرية الاكاديمية، يضع مسؤوليات كبيرة على عواتق المعلمين الذين هم في الخدمة والذين يستعدون للمهنة. ومن أصدق الاعتراضات على الحرية الاكاديمية أن المعلم العادي ليس معداً اعداداً كافياً لاستخدام هذه الحرية بحكمة، ويخاف البعض أن يتأثر المعلم، الذي لم يعد الإعداد الكافي، بالدعاية فيحل النظريات الجديدة والتي لم تجرب بعد محل النظريات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المجربة والمقبولة. ان الحرية الاكاديمية الصحيحة تتطلب أن يسمح للمعلم بأن يعلم الحقيقية كاملة وليس منقوصة أي ألاّ يكتفي باختيار ناحية واحدة منها ويهمل الباقي وهذا يعني أن يكون المعلم واسع الاطلاع في القضايا والاختبارات الإجتماعية.

ولكي نعد التلاميذ للتخطيط الإجتماعي كان من الضروري أن يكون المعلم قد خبر

ذلك نفسه وأن يخرج عن عزلته الاكاديمية ليعيش في العالم الاجتماعي الناشط . يجب أن يعرف المعلم الكثير عن العلوم الإجتماعية ، ويجب أن يتطلب منهاج إعداد المعلم تدريباً وافياً في مختلف المواضيع الإجتماعية . كما يجب أن يشجع المعلم على الاسهام في مختلف النشاطات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية في بيئته . بذلك يطلع المعلم على مشكلات الساعة في بيئته اطلاعاً مباشراً ويستطيع أن يتدرب على التخطيط الإجتماعي التعاوني الضروري لحل هذه المشكلا ت .

لا تستطيع المدرسة والمعلم وحدهما ، تأمين كل أنواع التربية الضرورية لاعداد التلميذ إلى التخطيط الاجتماعي،بل يجب أن تكون البيئة هي المختبر الذي يجري فيه ذلك ، لذا كان من الضروري اقامة نوع من التعاون بين البيئة والمدرسة يفسح فيه المجال أمام التلاميذ للاسهام بقسط أوفر في حل مشكلات البيئة . وما منع المرء من ممارسة حقوقه كمواطن قبل السن الواحدة والعشرين إلا من بقايا العهد الذي كان فيه الراشدون هم الذين يديرون شؤ ون المجتمع ، بينما كان على من هم دون تلك السن أن يستعدوا للمواطنة بعد بلوغهم السن . ويعرف المربون اليوم أن المواطنة لا يمكن أن تنمو في المرء إلا بممارستها ، لذلك كان من الضروري خلق فرص كثيرة يستطيع التلميذ خلالها من الإسهام في مسؤ وليات بيئته . ولا ريب انه بامكان تلاميذ المدارس الثانوية وطلاب الجامعات الإسهام على نطاق واسع في حل مشكلات المجتمع إذا ما أفسح لهم المجال .

التنظيم :

يعتقد أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي أن إعداد مجتمع ديمقراطي يتطلب نظاماً تعليمياً ديمقراطياً لأن الادارة المدرسية الدكتاتورية المطلقة لا تنمي المثل العليا الديمقراطية .

أن السلطة المدرسية المطلقة التي تحصر عادة في هيئة أو إدارة ، آخذة بالزوال في كثير من بلدان العالم ليحل محلها نظام إداري يسهم فيه المعلمون والتلاميذ . فمجالس الاساتذة ومجالس الطلاب آخذة في النمو والانتشار وقد توصلت بعض المدارس إلى نظام ديمقراطي يشترك في مجالسها التلاميذوالمعلمون والمديرون والأهل وبعض المواطنين .

لقد أخذ المعلمون منذ زمن بعيد يسهمون ، على نطاق واسع ، في الأعمال الإدارية والتنظيمية وفي تقرير سياسة المدرسة وفلسفتها ، حتى التلاميذ اخذوا في الآونة الأخيرة يطالبون بالمشاركة في إدارة مدارسهم وبتمثيلهم في مجالس إدارتها ، وقد تجاوبت معهم بلدان كثيرة فاشركتهم في مجالس كلياتهم وجامعاتهم ، ثم امتدت هذه المطالبة بالمشاركة الى المستوى الثانوي وقد لا يمضي وقت طويل قبل أن يعم هذا النوع من المشاركة أيضاً.

ويرى أصحاب المذهب التجريبي أنه من الضروري في التخطيط الإجتماعي الديمقراطي ان يتعاون نوعان من الناس :

(١) جماعة صغيرة من القادة المبدعين .

(٢) عدد كبير من الاتباع الاذكياء ، لذلك يطلب هؤلاء اعادة تنظيم المدارس على أسس العمل التعاوني الديمقراطي وان ينال كل إنسان تعليماً الزامياً يستمر حتى سن السادسة عشرة . ومن واجب المدرسة ان تحقق للتلميذ خلال هذه الفترة من الدراسة الامور الآتية التي تكون أهداف هذا التنظيم الجديد : (١٧)

١ ـ أن توجه التلميذ كي يكتشف جهازه أو قدراته العقلية والجسدية والعاطفية وينميها ويضبطها .
٢ ـ أن توجه التلميذ كي يكوِّن ويكتسب العادات والمهارات والمواقف المستحبة والمقبولة .
٣ ـ ان توجه التلميذ كي يكتسب الاختبارات الحسية والادراكية وكي يوسع افاق معارفه .
٤ ـ أن توجه التلميذ في تفسير عالم الطبيعة وعالم الإنسان وفهمهما كي يصل من ذلك إلى بعد النظر (التبصر) والحكمة وفلسفة الحياة .

والذين لهم القدرة على تسلم القيادة ينالون دراسة أعلى ، دراسة جامعية يكون غرضها أن توجه كل طالب ، لاكتشاف نوع من المهارة الخاصة التي تمكنه من القيام بدور القيادة فيتقنها ، كما تعده لاكتشاف وصياغة قوانين ومبادىء جديدة تعمل في سبيل الصالح العام . وأن نظاماً تربوياً من هذا النوع من شأنه أن يجعل الشعب يتعاون

(7) Gorden, Mackenzie, and Stephen Corey, Instructional Leadership, Bureau of publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1954, pp. 6-20

مع القادة الماهرين للقيام بالعمل الإجتماعي الذكي .

طرائق التربية :

لكي يحقق أصحاب المذهب التجريبي الإجتماعي اهدافهم يجب أن يعمل المعلمون على تغيير طرائقهم التقليدية ، فيعتمدوا طرائق التعليم التي تجعل تلاميذهم قادرين على الإسهام بتعاون وذكاء في توجيه مجتمعهم وتخطيطه وإعادة بنائه .

ويجب أن يقبل المعلمون مسؤ ولية اعداد شخصيات ذكية واعية تقبل أن تسهم في العمل الاجتماعي البناء الضروري لرفع المجتمع والنهوض به من الفوضى التي يتخبط بها الآن . أما الطريقة التي يجب أن يعتمدوها في التدريس داخل الصف والعمل في النشاط اللاصفي ، فهي طريقة التوجيه . ويعني التوجيه مساعدة التلاميذ ليحلوا مشكلاتهم بأنفسهم ، وليختاروا بذكاء عندما تواجههم عدة احتمالات.كما يعني أيضاً مساعدة التلاميذ على جمع الحقائق الممكنة وتنمية قوى التفكير الضرورية لاستخدام هذه الحقائق بحكمة في حل المشاكل الإجتماعية . ويجب أن يطلع المعلمون التلاميذ على كل الحقائق وليس على قسم منها ، وأن يعلموهم كيف يفكرون وليس بماذا يفكرون . ويجب أن يقوم عمل المدرسة على أساس التعاون وأن ينشىء في التلاميذ حس بالقيم الكامنة في مجتمع يكون فيه العمل التعاوني الموجه نحو الضمان الإجتماعي للجميع هو المميزة الاساسية للحياة . كما يجب أن يعد المعلمون تلاميذهم للقيام معاً بتخطيط ذكي لنظام إجتماعي كلي شامل ، تكون فيه الحياة مستقرة ومرضية للجميع . ويتم ذلك باسهام التلاميذ في تخطيط وتنفيذ نشاطاتهم المدرسية . ويجب أن ينشىء المعلمون في تلاميذهم طرائق التفكير والعمل التي تسمح بتقييم النظريات التقليدية وإعادة بنائها كلما تطلبت الظروف المتبدلة مواقف جديدة واجراءات جديدة . ويتم ذلك بتشجيع التلاميذ على تقييم أساليب المدرسة ونقدها وإعادة بنائها بطرائق تقدمية .

يجب أن يحل التوجيه الإجتماعي محل الإنضباط لتأمين النظام والسلوك الجيد في المدرسة ، فيتعلم الولد بذلك أنه يستطيع أن يحقق رغباته المشروعة بالاحجام عن القيام بأي عمل من شأنه أن يقمع رغبات الغير الشرعية . ويتحقق ضبط النفس بتنيمة الدافع

الإجتماعي في التلميذ ، وباحلال التعاون محل التنافس عند العمل . إن الإعتراف بحقوق الغير هو أضمن باعث للسلوك الجيد . وعندما يحجم الولد عن القيام بعمل ما لأنه يرى أن هذا العمل ليس في صالح الجماعة فانه يسير في الطريق الصحيح نحو السلوك الجيد في المدرسة وخارجها .

أن هدف التوجيه هو تنمية ذكاء الفرد تنمية تقدمية واستخدامه لتحريك ذكاء الجماعة للعمل على تخطيط تقدمي تعاوني يسعى لخير العالم . لا ريب أن بعض مشاكلنا الاجتماعية قد لا تحل أبداً ولكن معظمها قابل للحل إذا عالجها رجال ونساء تعلموا في المدرسة أن يفكروا بذكاء وأمانة كما تعلموا أساليب التعاون والإيمان بتأمين الخير للجميع بأوفر مظاهره.

« صلاة المعلم »

لقد عبر « غلن فرانك » «Gleen Frank» رئيس جامعة « وسكونسن » في الولايات المتحدة الاميركية ، في الفقرة الآتية عن اماني المعلم ورغبته في تطبيق فلسفة التجريبيين في التربية ، وقد سماها « صلاة المعلم »

- يا اله التعلم والمتعليمن ما نحن في مهنتنا المقدسة هذه إلا مقصرون .
- أننا نقف بخجل أمام تقصيرنا لأننا لسنا وحدنا الذين ندفع الثمن ،فخطأنا هذا يتأصل في عقول تلاميذنا الأبرياء ، لأننا باخطائنا نسيء توجيههم .
- لقد رضينا أن نكون تجار الأمس المائت ، بدلاً من أن نكون قادة الغد الذي لم يولد بعد .
- فضلنا التمشي مع العادات القديمة ، على الفضول العقلي لمعرفة الآراء الجديدة .
- فكرنا بما نعلم (المادة) أكثر مما فكرنا بمن نعلم (المتعلم) .
- كنا نسعى وراء حقائق صغيرة ، بدلا من أن نكون دعاة الحياة الخيرة وانبياءها .
- علمنّا تلاميذنا أن يكونوا متنافسين ماهرين في العالم كما هو الآن ، بدلاً من أن نساعدهم ليصبحوا متعاونين مبدعين يسعون لتحسين العالم وجعله كما يجب أن يكون .

ـ جعلنا مدارسنا مراكز للمحافظة على المجتمع القائم ، بدلا من أن نجعلها نماذج عملية لمجتمع ناشيء .

ـ لقد اعتبرنا المعرفة اثمن من الحكمة .
ـ علمنا تلاميذنا بما يفكرون ، بدلاً من أن نعلمهم كيف يفكرون .
ـ ظننا أن مهمتنا هي العمل على حشو عقول تلاميذنا ، بدلاً من العمل على تحريرها .
ـ نقر بأننا وقعنا في هذه الاخطاء في التعليم لانها كانت أسهل السبل ، فكان من الأسهل علينا أن نحدث تلاميذنا عن الماضي الجامد فيتعلموه مرة واحدة بدلا من أن نسهم معهم في محاولة فهم الحاضر المتحرك الذي يجب أن ندرسه كل يوم .

ـ حررنا اللهم من اخطاء الكسل هذه .
ـ أعطنا أن ندرك بأنه يجب أن نعرف الماضي لكي نعيش في الحاضر .
ـ ساعدنا اللهم لأن نوجه اهتماماً أكبر إلى تشجيع العمل على اقامة هياكل حديثة بدلا من أن نعطي تلاميذنا دفعات مجزأة عن أمجاد الهياكل القديمة .

ـ اعطنا اللهم أن نعرف بأن ذاكرة التلميذ يجب أن تكون آلة ناشطة ، وليست مستودعاً للحفظ فقط .

ـ ساعدنا اللهم لأن نقول لتلاميذنا : « اعملوا » أكثر مما نقول لهم « لا تعملوا » .
ـ اعطنا أن نثير الرغبة في تلاميذنا فتقل الحاجة ، رويداً رويداً إلى استخدام وسائل الانضباط والمرغبات الخارجية .

ـ ساعدنا اللهم لندرك أننا في الحقيقة لا نستطيع أن نعلم التلميذ شيئاً ، وأن أفضل ما نستطيع أن نعمله هو مساعدته لكي يتعلم بنفسه .

ـ اعطنا أن نحترم ثمار معرفتنا ونسيطر عليها ، وساعدنا لنرى إن كل الوقائع هي زائلة ما لم ترتبط ببقية أجزاء المعرفة وبالحياة نفسها .

ـ ساعدنا لكي ندرك أن التربية ما هي ، في النتيجة ، إلا مغامرة نحاول بواسطتها أن نفهم العالم الحديث ونألفه .
ـ إجعلنا اللهم رعاةً للروح قدر ما نحن اسياد للعقل

ـ أعطنا يا إله المعلمين ، أن نشعر بقدسية رسالتنا .

آمين

وقد اضفنا إلى هذه الصلاة الفقرات الآتية لتكمل الصورة التي عبرت عنها « صلاة المعلم » .

ـ أعطنا اللهم أن ندرك أن التربية هي الحياة وإنها مستمرة باستمرار الحياة ، وإنها ليست الاعداد إلى الحياة فقط .

ـ اجعلنا ندرك أن مناهج التعليم يجب أن تبني من خبرات الولد وحياته اليومية ، وليس من المواد الاكاديمية التقليدية فقط .

ـ أعطنا اللهم أن نعرف أن للولد شخصيته الفريدة التي تتميز بميوله ورغباته وإمكاناته الموروثة ، وأن الولد ليس صحيفة بيضاء نطبع علها ما نشاء ونكيفها كما نشأ .

ـ إجعلنا اللهم ندرك أن التعلم عملية ناشطة تتم بفعالية الولد الذاتية وعمله الشخصي ، وليس بما تقدمه له المدرسة من معلومات أو ما يلقنه المعلم من معارف .

مراجع الفصل التاسع

1 — **Association for Supervision and Curriculum Development of the National Association, Yearbook 1947, Washington D.C, 1952**

2 — Bryce, James; Promoting Good Citizenstip, New York, Houghton Mifflin Company, 1913

3 — **Counts, George S.,** Dare the School Build a New Social Order New York, 1932, John Day

4 — **Courtis, S.A.,** Achievement of the Impossible Michigan Education Journal, December, 1930 p. 211

5 — **Dewey, John, and Childs, John** ; in the Educational **Frontier,** William Kilpatrick, Editor New York, D. Appelton, Century Company

6 — **Dewey, John;** Democracy and Education, New York, The Macmillan Company, 1916,

7 — **Dewey, John;** The Educational Frontier, New York D. Apelton Century Company

8 — **Glen, Frank;** From anaddress by Frank Glen, President the Universityof Wisconsin, at st. Louis on Feb - 20, 1936

9 — **Mayhew, K.C., and Edwards, A.C.;** The Dewey Achool, New York, D Appeton- Century Company 1936.

10 — **Rugg,** Harlod ; The Great Technology» New York 1933 **John** Day.

11 — **Jones, Vernon;** Charaeter and Citizenship Education - Published by the National Education Association (U.S.A.) Washington D.C. 1950,

12 — **Wilds, Elmer, H.;** Extra Curricular **Activities** New York, D. Appleton, Century Company

13 — **Wilds, Elmer, H;** Foundations of Modern Education **Rinehart & Company, Inc New York, 1950.**

الفصل العاشر

التربية والأزمة العالمية
الأزمة الاقتصادية
والحرب

لقد اصيب العالم المتمدن في النصف الأول من هذا القرن بهزتين عنيفتين مخيفتين، الأولى أزمة اقتصادية عالمية أصابت العالم في أعقاب الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٨)، والثانية الحرب العالمية الثانية (١٩٣٩ - ١٩٤٥) وكان لهاتين الهزتين العنيفتين تأثير بالغ في التربية. فاصيبت التربية، كما أصيبت جوانب الحضارة الانسانية كافة، ببؤس الحرب وسموم قوتها الهدامة. بيد ان القائمين على التربية لم يستسلموا، بل قدروا جيداً أهمية التربية في الظروف الصعبة والمحن التي تنزل بالعالم، وأصروا على أن مهمة التربية أثناء المحنة هي أعظم منها في أي وقت أخر، إذ على التربية أن تقود العالم وتوجهه لتنقذه من المحنة.

على أن الأزمة الإقتصادية العالمية التي بدأت عام ١٩٢٩ لم تؤثر كثيراً في المؤسسات التربوية قبل عام ١٩٣١ حين استفحل أمر الأزمة وأخذت السلطات المسؤولة عن التعليم تخفض موازنات المدارس ورواتب الأساتذة وتزيد ساعات عملهم كما تزيد عدد التلاميذ في الصف الواحد في سبيل التوفير.

ولكن ما كان أشد خطراً من ذلك هو موجة النقد التي وجهت إلى المدارس والقائمين عليها والتي تضمنت سوء إستعمال الأموال المخصصة لها وأنفاقها بدون حكمة وبشيء من التبذير. ووجه النقد أيضاً للنظام التربوي القائم والفلسفة التربوية والنظريات

والأساليب التربوية بصورة عامة . على أن هذا النقد لم يوجه من الخارج فقط بل من الداخل أيضاً من قادة التربية نفسها .

وربما كان من أسباب هذا النقد الموجه إلى التربية وضعف الثقة فيها ، ، الفوضى التي سادت اهداف الحياة لدى شعوب العالم . لأن الارتباك في الفكر التربوي العالمي كان ناتجاً عن عدم توفر فلسفة للحياة واضحة مستقرة ، تستمد منها التربية اهدافها في كل بلد من بلدان العالم . لذلك انبرت ما بين عامي **١٩٣٢** و **١٩٣٥** هيئات ولجان تربوية مختلفة لتحديد فلسفة تربوية واضحة وتقرير السياسة التربوية الملائمة لكل بلد ولكل زمان . وانشئت هذه الهيئات في معظم بلدان العالم الغربي ، وخاصة في الولايات المتحدة الاميركية حيث الفت «رابطة التربية الوطنية» عام **١٩٣٢** ؛ «لجنة لدرس مشكلات التربية الملحة» ، فباشرت هذه اللجنة برنامج عمل يستهدف مواجهة المشكلات التربوية الناشئة عن الأزمة الإقتصادية .فاستعانت باراء اعضاء الهيئة التعليمية في البلاد وبالاهل والمواطنين المهتمين بشؤ ون التربية وبالمحافظة على فكرة التعليم المجاني العام وتأثير ذلك في تحسين المدارس والكليات . وكان لعمل هذه اللجنة أثر بالغ في تنشيط التفكير السليم في المشكلات التربوية .

وفي عام **١٩٣٥** اشتركت «رابطة التربية الوطنية » مع «دائرة مديري المعارف» في تأليف «لجنة لتحديد السياسة التربوية» . فانشئت هذه اللجنة لتعمل مدة خمس سنوات ، وقد خولت حق عقد الاجتماعات والمؤتمرات وتنظيم الدروس واصدار التصاريح والبيانات وانجاز جميع الاجراءات اللازمة لتحقيق اهدافها . وتم تمويل هذه اللجنة بمنحة من : ««مجلس التربية العامة» . فقامت هذه اللجنة بدرس النظام التربوي الاميركي لمعرفة الخلل فيه وتقديم التوصيات الضرورية لاصلاحه والتغلب على الأزمة القائمة وتجنب ازمات مماثلة في المستقبل . وقد توصلت اللجنة إلى التوصيات الاتية كاهداف للتربية :

١) تنشيط التخطيط التربوي المدروس الواقعي البعيد المدى، والسعي دوماً لتكييف التربية باستمرار وفقاً للحاجات الإجتماعية .

٢) تقييم الأوضاع القائمة في التربية ونقدها وتبني التغيرات المستحبة في الأهداف

والممارسات التربوية والتنظيم التربوي .

٣) درس جميع التوصيات لتحسين التربية انّى كان مصدرها ، والعمل بها إذا ما كانت موافقة .

٤) تبني أفضل الممارسات التربوية المعروفة في العالم وتشجيع تطبيقها في كل مكان .

٥) إيجاد نوع من التفاهم والتعاون بين جميع الهيئات المنظمة العاملة على تحسين التربية .

لقد سعت هذه اللجنة، بواسطة الوسائل التعاونية، إلى صوغ سياسة تربوية للولايات المتحدة تكون اهلاً لمساندة اعضاء المهنة وجميع المواطنين . وابرز المنظمات التي قامت بكثير من الجهد الصادق لتكييف التربية وفقاً لحاجات عالم يتخبط في الأزمات، كانت المنظمات العديدة التي تنضوى تحت ما نسميه اليوم «حركة التربية التقدمية». والممثلة عالمياً بالمنظمة المسماة «الزمالة التربوية الجديدة» التي باشرت منذ عام ١٩١٥ بعقد سلسلة من المؤتمرات الدولية في مختلف مدن العالم أمثال «هيدلبرغ» Heidelberg و «لوكارنو Locarno» و «الزينور» Elsinor و «ان اربور» Ann Arbor . أما في الولايات المتحدة الأميركية فقد بدأت الحركة عملها عند تأسيس «رابطة التربية التقدمية» عام ١٩١٨ .

لقد نشأت هذه المنظمات نتيجة نجاح عدد من المدارس التجريبية في أوروبا وفي الولايات المتحدة الأميركية . وقد انحصر تأثيرها في أولى سنواتها في المدارس الخاصة وكان ضئيلاً جداً في المدارس الرسمية . ولكن خلال الثلاثينات وما بعد أخذ تأثير هذه المنظمات في تحسين المدارس وتمكينها من مجابهة المشكلات العالمية يتزايد، وبدأ يمتد إلى المدارس الرسمية خاصة في البلدان الغنية . وقد ازدهرت هذه الحركة أثر هجمات اخصامها، خاصة عام ١٩٣٨ بعد اجتماع مديري المدارس في مدينة «اطلنتك ستي «Atlantic» City حين انفجر النزاع بين انصار « التقدميين » «Progressives» « والوجوديين » «Essentialists» وشعر التقدميون أن عليهم الدفاع عن نظرياتهم وفلسفتهم التربوية .

وفي هذه المحاولة التي تقوم بها التربية لسد حاجات عالم مضطرب ، تسوده الأزمات من كل نوع، نشأت بين مفكري التربية فلسفتان تربويتان متناقضتان[1] . أما الخلاف القديم بين التربية الديمقراطية والتربية الدكتاتورية، الذي بحثناه في الفصل

1 **Wilds, Elmer, H;** Foundations of Modern Education pp. 557 - 560, Rinehart & Company, Inc New York, 1950

السادس، فهو من نوع آخر إذ يقوم على خلاف في عقائد سياسية، أضحت اهميته أقل بكثير من الخلاف الحاضر القائم بين الفلسفتين المذكورتين ونسميهما : «مذهب التقدمية المثالية» «Idealistic Progressivism» و «مذهب الأسس الجوهرية الواقعية «Realistic Essentialism» . أما أي هاتين الفلسفتين ستتغلب فصعب تقريره ونترك أمره للتاريخ . وهنا إنما نُحلل هاتين الفلسفتين المتعارضتين تحليلا موضوعياً في ضوء مجرى الحوادث الأخيرة ونتفحص تأثيرهما على مختلف جوانب التربية . أن «التقدمية المثالية» تهتم بتنمية الشخصية والنمو البشري الكامل، أما «الأسس الجوهرية الواقعية» فتهتم بالحفاظ على أساليب حياتنا وتكييف التربية للمحافظة على مؤسساتنا وممارساتنا القائمة .

التقدميّة المثاليّة

ليست « حركة التربية التقدمية » تربوية بقدر ما هي تفلسف حول التربية . وأننا لنجد بين أعضاء رابطة التربية التقدمية فروقاً كثيرة من حيث الموقف من الحركة والإيمان بها. فحركة « التربية التقدمية » هي إحتجاج وتطلع إلى المستقبل . كانت في بدايتها إحتجاجاً على إخضاع الفرد إلى طرق التعليم الجماعية ، وتجميد العقول ، ثم تقييس التربية، وتقنينها، وتعليم جميع الأولاد منهاجاً واحداً وبطريقة واحدة ، دون مراعاة للفروق الفردية .

لقد سيطر بادىء الأمر على الحركة أولئك الذين ارادوا الإبتعاد عن الجمود والميكانيكية في التعليم ليحلوا محلهما النشاط المركز حول الولد والمستمد من واقع الحياة . وقد أكد الكثيرون من قادة الحركة الأول الذين تأثروا ، بوعيهم أو بدون وعيهم ، بنظريات « روسو » «Rousseau» و « بستالوسي » «Pestalozzi» و « هربارت » «Herbart» و « فروبل » «Froebel» و « هول » «Hall» إتباع اسلوب تربوي مبني على « الدوافع الداخلية الطبيعية للنماء » وعلى « تفتح الذات و رغبات الولد المباشرة » دون أن يميزوا بين هذه الرغبات والنزعات وبين نزوات الولد وأهدافه . وقد ذكرنا بعض أخطاء هؤلاء المتطرفين من التقدمين في الفصل الخامس الباحث عن « الطبيعيين » أو التربية وفقاً للطبيعة .

وكان لهذه المرحلة الأولى من الحركة تأثير عظيم على التربية في كل انحاء العالم . فقد ساعدت على تغيير مفهوم المدرسة، فبدلاً من أن تكون المدرسة مؤسسة تهتم بتعليم الحقائق والمعلومات الواردة في المنهاج الضيق واكساب الولد بعض المهارات الأساسية، أصبحت ، مؤسسة تنصرف إلى تنمية الولد بكليته بصفته الفردية كشخص وبصفته الإجتماعية كعضو في مجتمع .

ومن أبرز الذين نشطوا في حقل التربية التقدمية « وليم كلباترك » « William Kilpartick »(١٨٧١-١٩٦٥)تلميذ« جون ديوي »فقدصاغ فلسفتها وطوّر ممارساتها أكثر من أي شخص آخر ، وبوصفه استاذاً ممتازاً للتربية ومحاضراً وكاتباً ومؤلفاً فقد عمم الحركة بين معلمي المدارس وبين قادة التربية وقد درّس في كلية المعلمين في جامعة كولمبيا من عام ١٩٠٩ حتى تقاعد عام ١٩٣٨ . وكان قوة موجهة في « رابطة التربية التقدمية » وفي « جمعية جون ديوي لدرس المدرسة والثقافة». وألف عدة كتب ممتازة منها « أسس الطريقة »«والتربية لأجل حضارة متبدلة »و« التربية والأزمة الإجتماعية»و« الحدود التربوية ».كماوأنه حرر مجلة « حدود الديمقراطية » وهي المجلة التي تصدرها حركة التربية التقدمية منذ عام ١٩٣٩ . وربما كانت قراءة كتبه ومقالاته أفضل وسيلة لتفهم فلسفة التربية التقدمية وتأثيرها في مختلف جوانب التربية .

أهداف التربية :

وجهت حركة التربية التقدمية ، التي تأثرت بفلسفة ديوي الإجتماعية وأتباعه ، إهتمامها دوماً إلى الجوانب الإجتماعية ولم تحصر يوماً إهتمامها الكلي فقط ، بالمفهوم التربوي المركز على الولد . فإن الخطر الجدي الناشيء عن الأزمة الإقتصادية وعن بروز نظام الدكتاتورية في العالم هو الذي دفع هذا الإهتمام الإجتماعي في التربية إلى البروز في تفكير قادتها . ففي سنة ١٩٣٣ عينت « رابطة التربية التقدمية » في الولايات المتحدة الأميركية لجنة لدرس المشاكل الإجتماعية الإقتصادية ، فبدأت عملها تحت عنوان « دعوة إلى معلمي الأمة » . طلبت هذه اللجنة من المعلمين أن يعرفوا طبيعة النظام الإقتصادي المعاصر المتماسك وأن يحولوا النظام التقليدي الديمقراطي من إقتصاد فردي إلى إقتصاد جماعي ، إلى نظام إنتاج وتوزيع لصالح جميع العمال ، إلى مجتمع مثله الأعلى تأمين أفضل الفرص وأكملها للنمو الشخصي لكل فرد في الأمة . وكان من آثار استمرار الأزمة الإقتصادية

وانتشار « ايديولوجيا » الدكتاتورية ثم الحرب العالمية الثانية التفكير باعادة تنظيم التربية بحيث تستطيع خلق مجتمع جديد أقرب إلى أحلام الإنسان ورغباته

في عام ١٩٤١ أبان الحرب العالمية الثانية حين كانت الديمقراطية تواجه مخاطر بالغة قد تبلغ درجة الخراب ، حاولت « رابطة التربية التقدمية » صياغة فلسفتها في تقريرسمته: «التربيةالتقدمية : « فلسفتها وتحدياتها » . وقد تضمن هذا التقرير رفض الفكرة القائلة ببناء التربية على نمو الولد الطبيعي ورغباته فقط، كمارفض أيضاً المفهوم القائل بالتربية لمجتمع مخطط مسبقاً . وقد صاغت الرابطة أهدافها التربوية بالعبارات التالية : « تؤمن الرابطة بأن المثل العليا المهيمنة على ثقافتنا الديمقراطية ، هذه المثل التي نحددها ونعيد تفسيرها باستمرار ، هي التي توجه تربيتنا. والديمقراطية ليست مجرد مجموعة من الأشخاص أهدافهم وأعمالهم فردية وغير مسؤ ولة إجتماعياً؟ بل إنها إستخدام الوسائل التعاونية بذكاء لتحقيق نمو شخصيات ممتازة وبارزة. والشخصيات البارزة لا تتحقق بالتفتح من الداخل إنما تتحقق باتحاد أفراد بأفراد آخرين منصبين على عمل مماثل أو هدف واحد»[٢] .

من هنا تبرز أهداف التربية التقدمية فهي كما ورد في تقرير اللجنة أعلاه ، تكوين الشخصية الإنسانية الممتازة بواسطة الديمقراطية الإجتماعية . ويبرز من هذا الهدف مثالان عاليان أولاً : احترام الشخصية الإنسانية وثانياً : الإسهام التعاوني الإجتماعي ، وهما أمران متبادلان ومتعاضدان . فكلما إزداد إحترامنا للشخصية الإنسانية زادت قدرتنا على تنظيم مؤسساتنا الإجتماعية ودعم تقدمها ، وكلما أسهمنا في نشاطات هذه المؤسسات الإجتماعية التعاونية أسرعنا في تنمية شخصياتنا الفردية .

ويدعم المربون التقدميون اليوم فلسفة تربوية شخصية ، ويلحون بأن التربية لا يمكنها أن تكون فعالة في تنمية الفرد وتنمية المجتمع ما لم تؤمن نماء التلميذ من جميع جوانبه . إن وجهة النظر هذه في فلسفة تربوية تؤكد فردية التلميذ ونموه كشخص من جميع جوانبه وليس من الجانب الفكري فحسب . ويلتقي ، من هذه الناحية ، المربون التقدميون بوجهة نظر مجموعة كبيرة من فلاسفة التربية إبتداء من « سقراط » حتى « ديوي » . ويعتقدون أن الغرض الأساسي من التربية هو مساعدة الفرد على تحقيق نمو

(2) Alberty, Harlod and Others, Progressive Education; Its Philosophy and challenge, New York, The Progressive Education Association, 1941

كامل شخصيته ضمن إمكانياتها الكامنة . فالتربية الفكرية لا تكفي وحدها لمماشاة مشكلات التنظيم الإجتماعي الصناعي الحديث المعقد . إن « التقدمية » تطلب تربية الإنسان بكامله ، تنمية شخصية تتضمن القيم الخلقية والجسدية والعاطفية والإجتماعية والفنية كما تتضمن القيم الفكرية أيضاً . والتقدميون يكثرون الكلام عن « النمو البشري والنماء » ويوجهون إهتمامهم لمواقف الإنسان وعواطفه ورغباته ، ولأهداف التربية الفكرية وغير الفكرية على السواء . ويعتقدون أن الشخصيات الممتازة هي شخصيات متكاملة متماسكة وليست متجزأة .

أنواع التربية :

إن إيمان التقدميين بأن التلميذ هو مخلوق حي كامل ناشط (ديناميكي) يؤكد ضرورة استخدام كل نوع من أنوع التربية وبصورة مستمرة. ويعرف التقدميون إن الولد هو دائماً وحدة، كما يعرفون المخاطر الكامنة في توجيه الإهتمام إلى جانب واحد فقط من جوانب النمو أو السلوك. ويعرفون أن هنالك مستلزمات جسدية وثقافية لتحقيق نمو الفرد نمواً سليما لكي يصبح شخصاً مرضياً كفرد، ومفيدا من الناحية الإجتماعية. ويعتقد هؤلاء أن التربية تنتج من التفاعل بين الفرد والثقافة التي يعيش في وسطها ولذلك يجب أن تشمل التربية كل عنصر من عناصر هذه الثقافة المتبدلة الديناميكية. وعلى المدارس أن تستخدم كل نوع من أنواع الخبرات والنشاطات التي تبعث النمو والمتوفرة في حضارتنا الحاضرة.

وتعرف التربية التقدمية بشكل لم يسبق له مثيل ، الدور المهم الذي تلعبه العواطف في حياة الإنسان، ولذا أكدت على الضرورة الملحة لتربية العواطف والمشاعر . ويعتقد التقدميون أن تربية العواطف لا تقل أهمية عن تربية الفكر . وهم لا ينظرون إلى العواطف كأجزاء منفصلة بل كأحد الجوانب المتعددة من العمليات البيوكيمائية والبيوجسدية التي يتكون منها المخلوق الحي . وعلى هذا الأساس فالتربية الاخلاقية لا تنفصل عن التربية العقلية والتربية الجسدية بل تشكل معهما جوانب ثلاثة من العمل الموحد الذي يقوم به المخلوق الحي .

ويعطي التقدميون اليوم إهتماماً واحداً للتربية الإجتماعية والتربية الفردية على السواء . وبمفهومهم عن نوع التفاعل بين الفرد والثقافة ، يمنعون طغيان الإهتمام بالفرد ورغباته على الثقافة كما يمنعون طغيان الإهتمام بالثقافة على الفرد . فهم يوجهون إهتمامهم

بالتساوي لمساعدة الفرد على تنمية إمكاناته الكامنة وخدمة الجماعة ، ولتنمية الثقافة الإجتماعية التي تؤمن المستلزمات الأساسية لنمو الفرد وعمله على أفضل وجه . ويرون الخطر الفادح من قيام نزاع طبيعي بين القيم الفردية والقيم الإجتماعية. أما إهتمامهم في الأحوال الإجتماعية فهو على إعتبار أن هذه الأحوال يكون لها تأثير تربوي فتسهل نمو الفرد في كل مرحلة من مراحل حياته على أفضل وجه .

ولم يهمل التقدميون ، في محاولتهم تكوين الشخصية البارزة المتكاملة ، أيا من أنواع التربية . فقد أكدوا ضرورة العمل وضرورة إكتساب المهارات المهنية والمواقف الصحيحة تجاه العمل ، كما أكدوا ضرورة تنمية النواحي الفنية والأدبية، التي لا تؤدي إلى كسب مالي ، تنمية كاملة. فوجهوا إهتماماً وافراً إلى التدريب الكافي على الإستجمام والنشاط في أوقات الفراغ وتنمية الهوايات والميول الجمالية . وقد أكدوا بصورة خاصة الألعاب الرياضية والإستجمامية التي يستطيع المرء متابعتها بعد ترك المدرسة . واعتبروا أن التربية من أجل المتعة الفردية والجمالية لا تقل أهمية عن التربية الاكاديمية، كما اعتبروا النشاط التعبيري المرافق للميول الجمالية قسماً حياً من التربية. وقد خُصص قسم كبير من العمل المدرسي في المدارس التقدمية لتنمية الرغبة في النشاط الابداعي والانجازات الجمالية.

لقد أكدت التقدمية في التربية النشاط العملي لا التقبل السلبي ، فهي لا تكتفي بتعليم مواد المعرفة أو ترسيخ عادات الاستجابة ، بل تحاول أن تؤمن لكل من تلاميذها فرصاً للتعبير بالاضافة إلى الوسائل اللفظية ، فتؤكد على الاختبارات والنشاطات العملية والاختبارات والنشاطات الجمالية ، والاختبارات والنشاطات الاجتماعية بنفس النسبة التي تؤكد فيها على الاختبارات والنشاطات الفكرية ، وتعتبر أن جميع هذه الأنواع من الإختبارات والنشاطات ضرورية لتنمية الشخصية تنمية كاملة بجميع جوانبها [٣]

منهاج التربية :

تصر التربية التقدمية على بناء منهاج مكون من إختبارات الحياة وتهمل كلياً الفكرة القائلة بأن المنهاج التربوي يتكون من الكلمات والآراء التي يتضمنها الكتاب أو محاضرات الاستاذ . « فالتعلم يتم عندما يتبقى الإختبار الذي يعيشه المرء ليتفاعل مع اختبارات

(3) Alberty.. Ibd... p. 356

أخرى ، وأننا نتعلم الأمور التي نعيشها ونتعلمها بمقدار ما نعيشها . (٤)

ويرفض التقدميون المنهاج القديم الذي يعد مسبقاً ويعطي إلى المعلمين الذين يوزعونه بدورهم دروساً على التلاميذ ، لأن مضمونه يقسم في الكتب المقررة تقسيماً منطقياً ، إلى مواضيع مختلفة وغالباً ما تكون هذه المواضيع بعيدة عن واقع الحياة المتبدلة بسرعة والتي يعيشها التلميذ . ويتعلم التلاميذ هذه المعلومات من الدروس اليومية ثم يسمعونها إلى المعلم أما شفهياً أو في إمتحانات خطية ويقرر نجاحهم أو عدمه في ضوء قدرتهم على ترديد أو إعادة ما تعلموه.إن نجاح التلميذ بهذه الطريقة لا يشير إلى أي نمو في التفكير أو الإبداع ويعتبر التقدميون هذا النوع من التعلم تحذلقاً .

أما منهاج التقدميين فيتضمن اختبارات الحياة الفعلية ، لأن الخبرات التي يعيشها المرء هي التي تبني أخلاقه وشخصيته ، وعلى المدرسة أن تشجع الحياة التي تلائم بناء الأخلاق الجيدة والشخصية البارزة المهمة. ولا يمكن بناء منهاج حياتي من هذا النوع مسبقاً ثم وضعه في أيدي المعلمين لينقلوه إلى التلاميذ . فالمنهاج الحياتي يجب أن يتضمن ثراء الحياة وشمولها ، فيتضمن المعرفة العملية المطبقة النافعة والشعور باعتبار الآخرين ، وتحمل المسؤ وليات . ويشمل هذا المنهاج كل جوانب الحياة اليومية العملية منها والإجتماعية والخلقية والمهنية والجمالية والفكرية .

إن التربية التقدمية تقبل السيكولوجيا العضوية الجديدة التي ترفض الفكرة القائلة أن عقل الولد فقط يتعلم ، وتؤكد أنه عندما يتم التعلم ، أي نوع من التعلم ، إنما يتم بواسطة المخلوق الحي (الولد) بكامله أي أن الولد بكليته يتعلم. فالتعلم لا يتم بواسطة التكرار بل بتفاعل الفرد والثقافة التي يعيش فيها. ومهمة المدرسة أن توفر عناصر هذه الثقافة لقيام التفاعل. وينتج عن هذا التفاعل بين الفرد وبيئته ثلاثة أمور: الأمر الأول التوسع والأمر الثاني التنوع والأمر الثالث الاندماج والتكامل. وتتمثل هذه النواحي الثلاث بالفرد. فالفرد في دور التوسع (الاستيعاب) يلتقط باستمرار، من التفاعل مع ثقافة بيئته، الاختبارات من هنا ومن هناك فهو يتعرض إلى اختبارات جديدة كل يوم ولكنه لا ينمو ويتقدم ما لم ينوع هذه الاختبارات المنفصلة ويدمجها في سبيل الوصول إلى هدف ذي

(4) Alberty... Ibd- p. 360

معنى وذي قصد. **هذا فقط هو التعلم الصحيح**. وإن المنهاج القديم المبني على المواد يميت هذه الوحدة ويفكك الفرد. أما المنهاج التقدمي فانه يحافظ على الدمج ويدفعه إلى الأمام بتوفير، الفرص المتنوعة والغنية، للولد لكي يختار منها النشاط الذي يلائمه والذي يوصله إلى أهدافه الخاصة فينكب عليه. ويعترف التقدميون أن المدرسة تستطيع أن تقدم قسماً فقط من مواد المنهاج المتكامل (المندمج) وأن قسماً من العمل فقط يمكن أن يتم في الصف.

لقد حاول علماء الإجتماع التربوي أن يتخلصوا من المنهاج التقليدي المبني على المواضيع والمواد واتجهوا نحو منهاج مكيف وفقاً للحاجات الإجتماعية. فاعتمدوا أولاً منهاجاً قائماً على الخطوط العريضة أو حقول المعرفة العامة كالرياضيات العامة، والعلوم العامة، واللغة العامة، وما أشبه ثم انتقلوا إلى المنهاج النووي (٥) Core Curriculum

والقصد من المنهاج النووي، كما جاء في التعريف، أن نواة تلتف حولها معلومات عامة ضرورية لجميع التلاميذ في فترة من حياتهم المدرسية. فمنهاج المدرسة الإبتدائية يجب أن يكون نووياً بكامله ولا يجوز أن يضم ما لا يلبي الحاجات الإجتماعية. أما المنهاج النووي في المدرسة الثانوية، فقد ضم المواضيع أو الخبرات التي يتطلبها المجتمع وترك القسم الآخر من المنهاج لاختيار الفرد. على أن كلتا المحاولتين ـ منهاج الخطوط العريضة والمنهاج النووي ـ في بناء المنهاج، تضمنتا الإهتمام **بالاهداف والمدى والنسق**، وهذه المفاهيم الثلاثة،الاهداف والمدى والنسق،هي من مفاهيم المنهاج المبني على المواد والقائم على فلسفة تعسفية مبنية على السلطة الجائرة ولا تتفق مع فلسفة التربية التقدمية.

وقد ابتعد التقدميون الأول عن المنهاج المبني على المواضيع فنظموا منهاجهم حول ما سموه « وحدات العمل » المبنية على بنية المجتمع وأهدافه. وقد بنيت وحدات العمل

(٥) نجار، فريد، قاموس التربية وعلم النفس التربوي، منشورات دائرة التربية، الجامعة الاميركية ١٩٦٠ ص ٨٢ ـ راجع تعريف المنهاج النووي في هذا القاموس

هذه حول المهام الرئيسية للحياةالإجتماعية،والبنية والإجراءات التي تتم هذه المهام بواسطتها . وفي مجتمعنا توجد البنيات الآتية : الحكومة والعائلة والمؤسسة الدينية (الكنيسة والمسجد) ومهام هذه البنيات هي تأمين المأكل ، والإنتاج ، والإستهلاك ، والنقل ، وحماية الحياة والممتلكات ، وممارسة الدين والتعبير عن الجمال . أما الإجراءات التي نتبعها في ذلك ، فهي إقتصادية وسياسية واجتماعية.وقد جرت عدة محاولات في الولايات المتحدة وغيرها من البلدان لجعل المنهاج حياتياً وعملياً بتنظيم وحدات للعمل حول هذه المواضيع وحتى في هذه المحاولات أيضاً برزت الأهداف والمدى والنسق كعوامل تُعتمد في بناء المنهاج .

أما المنهاج القائم على تدامج الاختباراتوالذي يعتمده التقدميون اليومفلا يحاول أن يحلل الأهداف أو أن يصوغها كأهداف إجتماعية ، لأن التقدمي الحقيقي يخاف إذا ما حدد أهدافاً معينة ، أن تصبح هذه الأهداف جامدة ، ويعتقد أن الولد هو بنفسه يحدد مدى اختباراته ونسقهاوعندما يدمج الولد اختباراته في وحدة متكاملة ذات معنى يتوفر ما يسميه « ديوي » السداد أو الموافقة والمطابقة «Relevancy». وعندما يزداد افقه توسعاً وينمو نمواً صادقاً يتوفر ما يسميه التقدميون « الاستمرار » . وهكذا بدلاً من المدى والنسق ، في المنهاج المبني على المادة ، نجد في المنهاج المتكامل والمندمج ، « السداد » « والاستمرار » .

فمنهاج التربية التقدمية يتكّون إذن من جميع نشاطات الولد وجميع اختباراته ، ومداه هو مدى الاختبار البشري ، ومهمته هي دمج الاختبارات وتكاملها بحيث ينمو الولد فيصبح شخصية بارزة مهمة ، له مواقفه وطرقه في العمل التي تجعل حياته مرضية له كفرد ومستحبة إجتماعياً .

وسائل التربية :

لقد ثبت للتقدميين أن المدارس لا تكفي وحدها للقيام بالمهمة العظيمة في تكوين الشخصيات البارزة المهمة خاصة عندما تعمل المدرسة لوحدها . وقد تأكدوا من ذلك خلال الأزمة الإقتصادية التي أصابت العالم ، كما أشرنا في مطلع بحثنا ، وخاصة في الولايات المتحدة الاميركية حيث اثبتت التقارير[٦] التي قدمها مجلس التربية الاميركي عام ١٩٣٨ أن المدارس لا تكفي وحدها لاعداد الاجيال الطالعة لمجابهة حاجاتهم الاقتصادية

(6) Bell, Howard M., Youth Tell Their Story, American Council of Education, 1938.

والاجتماعية والاستجمامية والصحية ، وأنه من الضروري أن تعاون هذه المدارس في مهمتها الكبرى، حل مشكلة الشباب، مؤسسات وهيئات عديدة .

لقد عرفت التربية التقدمية حاجة التربية إلى التعاون مع هيئات إجتماعية أخرى ، لا سيما وأن هذه الهيئات تقوم بتقديم خدمات تربوية مفيدة في تنشئة الاخلاق والشخصية، وكثيراً ما تكون هذه الخدمات في جوانب من حياة الفرد لا يصلها البرنامج المدرسي . من هذه الهيئات جمعيات تربية الراشدين ،والمؤسسات الدينية ،وجميعات الاستجمام، واستخدام أوقات الفراغ ، وجمعية الشبان المسيحيين والشابات المسيحيات ،والفرق الكشفية،والكثير من الهيئات المماثلة التي تشكل قوى تربوية إيجابية تتعاون معها المدارس التقدمية لحزم كل النشاط التربوي وجمعه في نمط جماعي ينصب على عمل واحد ومهمة مشتركة .

على أن قادة التربية التقدمية والقادة المربين الآخرين ادركوا أن المعلم هو أهم الوسائل التربوية . وقد حاولت « رابطة التربية التقدمية » في جميع اجتماعاتها السنوية العامة والاقليمية ،أن تبذل ما في وسعها لتشرب المعلمين بروح الفلسفة التقدمية ولكي تحسن اساليبهم في تنمية الشخصية . وقد أكد قادتها مراراً أن الأمل الحقيقي لتقدم التربية الديمقراطية في مدارسها هو في إعادة النظر وإعادة بناء الأساليب الحاضرة المتبعة في اعداد المعلمين .

والمعلمون أنفسهم قاموا ، من تلقاء ذواتهم ، بالكثير في سبيل تبديل فلسفتهم التربوية وتحسين طرائقهم بالرغم من الظروف التي كان من شأنها أن تثبط عزائمهم لو لم يكونوا مخلصين لرسالتهم ويقومون بتأديتها بوجدان حي . لقد أظهر المعلمون الأميركيون ولاءهم للتربية ، بصورة خاصة ، أثناء الأزمة الإقتصادية ، فقد خفضت رواتبهم كثيراً وعمل الألوف منهم دون أجر لكنهم قاموا برسالتهم بكل صبر واخلاص وكثيراً ما كانوا يحاولون تحسين عملهم رغم المشكلات الكثيرة التي كانت تثبط العزيمة وتفقد الأمل. وقد احتفظوا، على الرغم من كل متاعبهم المالية، بايمانهم بأهمية تعليم البنين والبنات. ورأوا، بحلول الأزمة، كيف أن الممتلكات المادية تزول بسهولة وبسرعة، فزاد إيمانهم بقدسية عملهم (التربية) الذي من شأنه أن ينمي شخصيات بشرية لا يمكن القضاء عليها أو تحطيمها أو إزالتها كما تزول الممتلكات المادية. وهكذا طردوا من تفكيرهم كل الفلسفات المادية التي أثرت فيهم بعد الحرب العالمية الأولى واستبدلوها بالايديولوجيا التي

تمجد عملهم . وأخذوا ، بواسطة منظماتهم ورابطاتهم ، يكونون فلسفة تناسب الطوارىء ، سموها : « الإيمان الجديد في تحسين الطبيعة البشرية ومستقبل البشر » .

وقد شهدت معاهد اعداد المعلمين عملية إعادة تنظيم وإعادة توجيه ، ففي الولايات المتحدة قامت منظمات « رابطة كليات المعليمن » « والجمعية الوطنية لكليات التربية والمعلمين » بدرس مشكلة إعداد المعلمين دراسة نظامية منذ عام ١٩٣٣ . فاعيد النظر في مناهج معاهد وكليات المعلمين والدروس التي تقدمها . وتقاربت العلاقات بين أقسام التربية وأقسام الموضوعات الأخرى الأدبية والعلمية فأصبحت أكثر وثوقاً ، كما توثقت العلاقة بين دروس التربية والعلوم الإجتماعية كي يتمكن المعلمون من رؤ ية العلاقة الوثيقة بين التربية والنظام الإجتماعي ككل .

وقام « المجلس الأميركي للتربية » عام ١٩٣٨ بدراسة عن إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الاميركية فالف لجنة خاصة اسمها « لجنة إعداد المعلمين » برئاسة الأستاذ « كارل بغلو » «Karl Bigelow» أحد أساتذة التربية في كلية المعلمين في جامعة كولمبيا في مدينة نيويورك (٧) . قامت هذه اللجنة بالتعاون مع عدد كبير من كليات المعلمين ومعاهد إعداد المعلمين وعدد كبير من كبار اساتذة التربية وخاصة العاملين منهم في حقل إعداد المعلمين ، بدراسة وافية للموضوع استمرت ما يقرب عشرة سنوات وصدرت في مجموعة من الكتب نشرت ما بين عام ١٩٤٦ و١٩٥٠ تناولت الموضوع بجميع تفصيلاته . وإن المبادىء التي قامت عليها هذه الدارسة ، كما أوضحها رئيس اللجنة الدكتور « بغلو » بنيت على الافتراض بأن إعداد المعلمين إعداداً وافياً هو واجب إجتماعي تزداد أهميته بازدياد الأزمة القائمة التي يواجهها العالم يوم . قال كيف يُكون المعلمون وماذا يعرفون وماذا يفعلون ، كل هذه عوامل بالغة في الأهمية للفرد والمجتمع على السواء(٨). يجب أن ننظر إلى المعلمين كبشر وأن نهتم بحاجاتهم كرجال ونساء (افراد) كمواطنين ،كما نهتم بحاجاتهم كمعلمين . وقد تضمنت هذه الدراسة مقترحات مهمة لتحسين مناهج وأساليب اعداد المعلمين الذين هم في الخدمة والذين يعدون للخدمة ،من حيث التوجيه والارشاد والثقافة العامة والتخصص للمعلمين الثانويين ، والدروس المسكلية (التربوية) . ويسود الاعتقاد اليوم إننا لكي نكوِّن شخصيات مهمة في التلاميذ

(٧) كان الدكتور بغلو احد اساتذة المؤلف في كلية المعلمين في جامعة كولمبيا في نيويورك.

(8) American Council on Education Commission on Teacher Education, Washington, D.C. 1946

يجب أن تكون للمعلمين شخصيات مهمة ايضاً .

لقد قادت « رابطة التربية التقدمية »منذ سنوات عدة، إنشاء وسيلة جديدة لتدريب المعلمين وقد سمت هذه الوسيلة « ورشة عمل صيفية ».وقدبدأت هذه الورشات الصيفية منذ عام ١٩٣٦ وكانت أول ورشة في جامعة أوهايو الرسمية في صيف ١٩٣٦ وبرعاية «رابطة التربيةالتقدمية »ثم أقيمت ورشة عمل أخرى في صيف ١٩٣٧ في « كلية سارة لورانس » في مدينة « برونكسفيل » «Bronx ville» من ولاية نيويورك . وهكذا اخذت تنتشر هذه الورش في كل أنحاء البلاد وأصبح كل معهد أو كلية لاعداد المعلمين تنظم ورشة أو أكثر في الصيف .

ويعني المفهوم الجديد « ورشة عمل » «Whorkshop» جماعة من المعلمين يعملون معاً كما في جو مختبر وشروط مخبرية مرنة ، يعملون على حل مشاكل مباشرة وعملية ترتبط بهم وبالمدارس التي يمثلونها . ويختلف العمل في الورشة عن العمل في الدرس ، فالدرس ينظمه المعلم بشكل خلاصة شاملة في حقل من حقول المعرفة ، بينما تنظم « الورشة » حول مشاكل يأتي بها أعضاء الورشة أنفسهم . ويأخذ كل عضو في « الورشة » على عاتقه إتمام مهمة أو حل مسألة نشأت معه بالعلاقة في عمله التعليمي أو الاداري . ويقضي عضو « الورشة » معظم وقته في العمل على حل المشكلة باجتماعات فردية مع أفراد الهيئة التعليمية أو بحلقات صغيرة أو بمؤتمرات مع الذين يعملون على حل مشكلات مماثلة . وبالخلاصة يمكننا أن نلخص مميزات العمل في الورشة وقيمته وفوائده بالأمور الآتية : (٩)

١ ـ إن المساهم في « الورشة » ينصب على درس أمر خاص يهمه أو مشكلة خاصة نشأت من خبرته كمعلم أو كمدير ويفسح له المجال للقيام بدرس موضوع إهتمامه أو مشكلته درساً مفصلاً وافياً في جو ملائم تتوافر فيه المكتبة والموارد والمصادر والاستشارة الضرورية لمساعدته.

٢ ـ بالإضافة إلى توافر هذه الخدمات المختلفة التي يؤمنها الأساتذة والمستشارون والتي تمثل مختلف الجوانب المرتبطة بالمشكلة يجد المساهم مجالاً للاحتكاك بزملائه الأعضاء المشتركين في الورشة والذين يحملون معهم مشاكل تشابه مشكلته .

(9) Heaton K.L., Camp W. G. and Diederich P.B., Professional Education for Experienced Teachers: The Program of the Summer Workshop, The University of Chicago Press, 1940.

٣ ـ يجد المساهم في « الورشة » فرصة للإجتماع بأفراد كثيرين يمثلون وجهات نظر مختلفة وخبرات مختلفة ،ومن شأن هذا الاحتكاك أن يسهم في اثراء تفكيره حول مشكلته الخاصة وتوسيع افقه المهني العام،كما يدربه على التفكير والعمل التعاونيين الإجتماعيين .

٤ ـ إن الإختبار الذي يكتسبه المساهم في الورشة أثناء درسه مشكلته أو قضيته الخاصة ، من شأنه أن يعده للتمكن في المستقبل من حل مشاكل مهنية أخرى تتعلق في عمله .

٥ ـ أن النشاطات الإجتماعية والإستجمامية الإضافية التي يتاح للمساهم في الورشة الإشتراك بها تفسح أمامه الفرصة لتحسين نفسه كفرد،بالإضافة إلى الفرص التي تتاح له لحل مشكلاته المهنية .

ويعرف قادة التربية التقدمية أن فلسفتهم لا يمكن أن تطبق في المدارس بشكل صحيح قبل أن يعاد بناء مناهج إعداد المعلمين وإعداد المعلم الذي يؤمن بفلسفتهم ويمكنه تطبيقها . والأمل الحقيقي لنشر التربية التقدمية يتوقف على تعديل الأساليب المتبعة حالياً في إعداد المعلمين . فالمعلم المبتدأ يميل بطبيعته لأن يعلِّم كما تعلم هو نفسه فإذا لم تقم معاهد إعداد المعلمين بتحمل مسؤولية إدخال الأساليب التربوية الحديثة في مناهجها لا يمكننا أن نؤمن المعلم الذي يستطيع أن يُطبق الفلسفة التقدمية . ومن بين الاختبارات التربوية التي يجب أن يكتسبها المعلم ، التعرف بكثير من النشاط في البيئة ، والاسهام بشكل مسؤول في مختلف النشاطات في بيئته. أما الإتصال بالأولاد فيجب أن يشكل جزءاً رئيسياً في منهاج إعداد المعلم ، لكي يتفهم المعلم ، عن طريق الدرس النظري والدرس العملي ، المبادىء التي يقوم عليها النمو البشري . ويجب أيضاً أن يكتسب المعلم ، عن طريق الإختبار الوافر ، آداب سلوكه المهني لتصبح هذه الآداب جزءاً لا يتجزأ من شخصيته . كما يجب أن يصبح ماهراً في الأساليب الديمقراطية عن طريق الاسهام في تنظيم مدرسته وادارتها . وأهم شيء هو أن تُجمع مختلف جوانب دراسته المسلكية وتتكامل (تدمج) في وحدة كلية ذات معنى ، تشكل فلسفة تربوية تفحص في ضوئها باستمرار جميع الممارسات التربوية ويعاد تقييمها .

تنظيم التربية :

لما كان اهتمام التقدميين الأول موجهاً نحو الفرد ونموه منذ مرحلة ما قبل الولادة حتى « مرحلة النضج » ولما كانوا ينظرون إليه كشخصية إنسانية متكاملة متدامجة ، فلم يشجعوا تنظيم المدارس في وحدات ومراحل منفصلة . وإنهم وإن كانوا يسلمون بأن توزيع المسؤوليات توزيعاً نظامياً ، ولكن بمقدار قليل ، يسهل العمل الإداري ، لكنهم يخشون من أن التمادي في ميكانيكية التنظيم المدرسي قد يقضي أحياناً على مهمة المدرسة الحقيقية وهدفها الحقيقي . وفي الحقيقة إن كل مرحلة من مراحل التعليم قد سلكت طريقها الخاص في وضع برامجها فكانت النتيجة نشوء فجوات كبيرة في نمو الولد ونمائه بدلاً من أن يؤمن الإستمرار في النمو بين هذه المراحل . وقد استطاعت الحركة التقدمية أن تفكك إلى حد كبير ، السلم الذي نُظمت المدارس بموجبه والذي كان يؤكد على مراحل منفصلة من النمو ، فاحلت محله ترابطاً أوثق بين الوحدات والمراحل المدرسية ، فقُضي بذلك على المبالغة في تقسيم مراحل التربية إلى مرحلة ما قبل المدرسة ، فالمرحلة الإبتدائية الأولى ثم المرحلة الإبتدائية الأخيرة ، ثم المرحلة المتوسطة ، ثم المرحلة الثانوية ثم المرحلة الجامعية . . . الخ ولم تبق من هذه الأقسام إلا ما يسمى بالمرحلة الإبتدائية ، والمرحلة الثانوية ، والمرحلة الجامعية (العالية) وحتى هذه المراحل الثلاث أصر التقدميون على أن يكون بينها ترابط أوثق وأوفى للقضاء على الفواصل التي تتدخل في النمو المتواصل .

يعترف التقدميون بوجود بعض الفروق بين تربية الصغار وتربية الشباب . وقد لخص هذه الفوارق الدكتور « غودون واطسن » (Goodwin Watson) بما يلي : «تركز في مرحلة الطفولة الأسس التي تقرر اتزان المرء عاطفياً أو عدم اتزانه والتي تقرر قدرته على التكيف الإجتماعي أو بقائه في العزلة كما تقرر سائر انماط السلوك التي ترافق المرء مدى حياته . . . . أما في مرحلة البلوغ فتدخل في حياة الشاب قوى جديدة وحاجات وعلاقات اجتماعية وتأملات ومطاليب اجتماعية جديدة تبعث في شخصيته حياة ونهضة جديدتين . على أن أنماط سلوك مرحلة الطفولة قد تدوم أحياناً وتسيطر على المراحل التي تليها ، لكنها في الغالب تُعدل وتُكيف ، كما قد تتحول إلى ما هو أفضل أو ما هو اردىء»[١٠]. على أن

(10) **Wilds, Elmer, H.** op cit p - 614

التقدميين يلحون بإن تعمل المدرسة الإبتدائية والمدرسة الثانوية متعاونتين تعاوناً وثيقاً في بناء شخصية المتعلم .

ان أكبر أمل يبعثه نشاط رابطة التربية التقدمية هو في ما تقوم به « لجنة العلاقات بين المدرسة الثانوية والكلية » التي بدأت عام ١٩٣٢ بتجربة على ثلاثين مدرسة ثانوية امتدت إلى ثمان سنوات وقد جرت هذه التجربة بقيادة الاستاذ ولفورد ايكين «Wilford Aikin» وضمت اثنتي عشرة مدرسة ثانوية رسمية واثنتي عشرة مدرسة ثانوية خاصة وست مدارس ثانوية ملتحقة بجامعة وتعد التلاميذ للدخول إليها . وكان هدف التجربة معرفة ما إذا كان التلاميذ الذين لا يتبعون منهاجاً جامداً مقرراً لتحديد شروط الدخول إلى الجامعة بل يدرسون بموجب منهاج تقدمي مرن ، يستطيعون أن ينجحوا في دراستهم الجامعية كأولئك الذين اعدوا في المدارس التقليدية . وقد وافق مائتان وخمسون كلية وجامعة على وقف العمل بموجب شروطهم المقررة للدخول وقبلوا المتخرجين من هذه المدارس الثانوية الثلاثين على أساس انجازهم المدرسي العام وقدرتهم العقلية والمدرسية . وتركت الحرية لهذه المدارس لتعديل مناهجها على أساس حاجات التلاميذ ورغباتهم . وقد نشرت نتائج هذه التجربة عام ١٩٤٢ [١١] ، وأثبتت أن الاعداد للدخول إلى الجامعة بموجب منهاج مقرر ثابت يحدد شروط الدخول ، ليس الوسيلة الوحيدة المرضية لتهيئة التلميذ للدخول إلى الجامعة ، وإن الأساليب التي تخرج على العرف التقليدي في التعليم الثانوي ، بما توفره من نشاط للعمل والإبداع أعطت نتائج أفضل وأوصلت إلى الكليات والجامعات عناصر بشرية أفضل مما كانت توصل المدارس التقليدية . ثم جرت تجربة أخرى مماثلة عام ١٩٣٧ قامت بها «الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس الثانوية » وأعطت نفس النتائج . أن هاتين التجربتين تحاولان التخلص من سلطة الكليات والجامعات على مناهج المدارس الثانوية . وقد مكنتا المدارس الثانوية من التخلص من قيود المتطلبات التي كانت تفرضها عليها الجامعات . وتوضح هاتان التجربتان أكثر من أي شيء آخر ، الكيفية التي يتم بها التعاون بين المدرسة الثانوية والجامعة للتوحيد بين منهاجيهما ، وذلك بمحاولة كل منهما التخلي عن بعض تقاليدها العزيزة .

وفي عام ١٩٣٧ نشرت «لجنة المدارس الثانوية » التابعة إلى « جمعية درس المناهج »

(11) Aikin, Wilford, M; The Story of the Eight Year Study, Harper Brothers, 1942

تقريراً أوصت به أن تنظم المدرسة بشكل يجعلها جزءاً مندمجاً متكاملاً بالبيئة . كما اوصى التقرير بان تكون المدرسة الهيئة او الوسيلة النظامية لإسهام المعلمين والتلاميذ في حياة البيئة التي تقوم فيها المدرسة ،وأن تكون المدرسة للبيئة وتسمى «مدرسة البيئة» Community School [١٢]. «ومن شأن هذا النوع من المدارس أن يزيد إسهام البيئة في التربية لأنها تجبر جميع أعضاء هذه البيئة على الإسهام في العمل التربوي وتنمية الأولاد ، وتجعل الدروس واقعية . وتلح التربية التقدمية بأنه يجب أن تُنظم البيئة بكاملها في منهاج مشترك لتربية الولد والشاب وأن ينال كل فتى وشاب في البيئة المساعدة التي يحتاجها ليكمل نموه الجسدي السليم وليؤ من عملاً ، وليتمتع بأوقات فراغه وليسهم ، بوصفه مواطناً ذكياً، في شؤ ون العالم . والأهم من كل ذلك أن يتحلى بشخصية متزنة صحيحة التكيف . وقد اشتركت كل الهيئات والرابطات التربوية المنبثقة عن حركة التربية التقدمية في الإيمان بضرورة قيام هذا النوع من التنظيم بين المدرسة والبيئة في سبيل العمل على تحقيق الذات وخدمة المجتمع في آن واحد .

طرائق التربية :

أن الطريقة التي تتبعها التربية التقدمية تؤ من ، كطريقة التربية الإجتماعية التي درسناها في الفصل السابق ، اشتراك كل فرد من أفراد الصف في نشاطات الجماعة وأعمالها والأسهام في منجزاتها . ويتم اختيار هذه النشاطات بالنسبة إلى المدى الذي يمكّن كل فرد من أن ينمو ويكتسب مكانة شخصية واجتماعية من جراء تفاعله مع الآخرين . لذلك كانت كل النشاطات التي تتم في غرفة الصف مركزة وموجهة نحو الفرد باعتباره شخصية

(12) Everett, Samuel, The Community School, D. Appleton, Century Company, 1937

منظمة ، وكانت الطرائق اجتماعية لكي تفسح المجال أمام كل جماعة لتتجه اتجاهاً تقدمياً نحو قبول الأساليب الجماعية واستخدامها بمهارة على اعتبارها الطريقة الديمقراطية الحقة لحماية مصالح الفرد . وتؤكد التربية التقدمية أن **المناقشة والمشاورة والتخطيط والإسهام** هي عناصر مهمـة في الطَريقة التربوية لتأمين أقصى حد من التعلم .

أن المنهجية (الطريقة) التقدمية هي تجريبية واجتماعية في آن واحد . فيجب ان تُفسح فرص وافرة ومتنوعة أمام التلاميذ لكي يختبروا الاشياء ، ويجب أن يفسح أمامهم المجال أيضاً لكي يعبروا عن أنفسهم بأكثر من الأسلوب اللفظي فيحققوا نموهم الكامل كاشخاص . لذلك يجب التأكيد بالتساوي على الاختبارات العملية والإجتماعية والجمالية والعاطفية والفكرية ، كما يجب تقييم هذه الاختبارات في ضوء قدرتها على تحقيق نمو كل فرد على افضل وجه . أن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه الطريقة التقدمية ، هو بان أفضل طريقة لتنمية الشخصيات الحيوية الناشطة ، هي بالإسهام الفعلي في شتى نشاطات الحياة .

والقضية الأساسيةُ للتربية التقدمية هي ما نسميه «وحدة الطريقة وكليتها»[١٣] فالتعلم هو اختبار واحد كلي ، امر وحيد ينبثق وينمو ، والمهارة تتأتى من الكتابة الاصلية أي التأليف والتعبير الأبداعي في الفنون . اما المعرفة فهي ثمرة الخبرة في عالم من الاشياء . والفهم يأتي من خبرات الحياة الإجتماعية ، وهكذا يستخدم التلاميذ خبراتهم ليوسعوا حياتهم ، فالحياة تُعلم ، والحياة تُعَلِّم ويتم تعلم الخبرات عندما تدمج هذه في صلب حياة الفرد وشخصيته واخلاقه وتصبح واحدة معها .

ويقبل التقدميون مبدأ التشويق (الترغيب) ، ومبدأ الإدراك الحسي كما صاغهما علماء نفس النماء الأول ، لكنهم يعالجونهما بمفاهيم اجد وابسط ويقول «كلبترك» «Kilpatrick» بهذا الصدد ما يلي[١٤] :

« اني أتعلم كل استجابة (رجع) بنسبة ما اعتبرها مهمة وبنسبة ما ترتبط بما اعرفه

(13) Melvin, A. Gordon, Method for New Schools, New York The John Day Company, 1941.

(14) **Kilpatrick, William H;** « The Case for Progressivism in Education» The Journal of the N.E.A. vol. 30, No. 8 Nov. 1941 pp. 231 - 232

وتعلمته قبلاً . وكل ما اتعلمه اضيفه حجراً في بناء اخلاقي ، ولا ريب في ان توفر الرغبة أو الهدف يؤ من ظروفاً ملائمة للتعلم ، لأن الرغبة والشعور بوجود هدف أو قصد يعني أن المتعلم يواجه وضعية تهمه ، والهدف يوجه أفكار المتعلم وجهوده ، وبفضل الرغبة والإهتمام ينخرط المرء في العمل بجميع جوارحه ويبذل فيه جهداً اكبر، ويكون ما يتعلمه اكثر اهمية بالنسبة إليه وأكثر نفعاً ومعنى، ويكون بالتالي قد تعلم تعلماً أفضل »

وحجة التقدميين أن أول متطلبات التعلم أو شروطه هي أن يعرف التلميذ أن ما يريد أن يعمله لا يمكنه القيام به أن لم تكن له معرفة ومهارة كافيتين. وان كل تعلم يوصل التلميذ إلى بعض اهدافه، لذلك كان على المعلم أن يعرف التلاميذ الذين يعلمهم وأن يعرف القيم التي يقدرونها ، وماهي النواقص الثقافية التي تجابههم ،وماهي الاهداف أو الدوافع التي تدغدغهم،وماهي المشكلات الشخصية التي تقلقهم وما هي المراهنات التي يسعون اليها ، وبعبارة اخرى يجب ان يكتشف المعلم فردية كل ولد من تلاميذه ويفهم اهميتها لكي يستطيع القيام بما جاء اعلاه .

أما طريقة التعليم فهي في الدرجة الأولى ما دعاه المربون طريقة « المشروع » «Project» أي القيام بالنشاطات المبنية على حاجة التلميذ والتي يخططها التلميذ وينظمها ويقييمها . يجب خلق الوضعيات التي يتمكن التلاميذ أن يتعلموا من خلالها ضبط انفسهم وضبط الظروف التي تواجههم . والمعيار الوحيد الذي يمكن استخدامه في اختيار المواد التعليمية هو المدى الذي يجعل من هذه المواد خبرات تربوية أي مدى حاجة التلميذ اليها لكي يحيا حياة كاملة النمو ولكي تكون له شخصية متزنة .

أما الانتقاد العام الذي يوجه إلى التقدميين فهو ان صفوفهم ينقصها « الانضباط» المدرسي وتلاميذهم «مدلوعون» وكان هذا هو الانتقاد ذاته الذي وجه إلى الاجتماعيين . وربما يكون هذا الانتقاد مبرراً حين لا يفهم المعلمون مبادىء التربية التقدمية فيسمحون بالحرية حتى تصل إلى درجة الاباحية وتحل النزوات الشخصية محل الهدف أو الرغبة . أن المدرسة، التي يعيش فيها التلاميذ ويعملون معاً لكي يجعلوا من انفسهم شخصيات سليمة تتمتع باخلاق طيبة ، لا يمكن إلا ان تكون مدارس يسودها النظام الجيد. وهذا النظام هو من النوع الايجابي لا السلبي . وان المميزات الأساسية للديمقراطية المنضبطة هي محبة العدالة واحترام الشخصية الانسانية، وهاتان الميزتان تتأتيان

من الاكثار من الحرية ومن تحميل المسؤ ولية للتلاميذ في نشاطهم المدرسي .

مذهب الاسس الجوهري الواقعي

لقد رأينا في القسم السابق من هذا الفصل كيف حاولت «التقدمية» أن تجابه الأزمة الإقتصادية العالمية والسنوات الهزيلة وتتغلب على آثارها بتبني تربية تستهدف بناء شخصيات انسانية مثالية وافراد مثاليين . وقد انتقدها النقاد بقولهم أن أماني التقدميين هي أحلام مثالية جميلة لكن تطبيقها كثيراً ما زاد المساوىء التي نواجهها . وفي الواقع أن بعض النقاد يقولون أن الحركة التقدمية في التربية غير واقعية وغير محددة وهي بعيدة عن واقع الحياة لذلك لا تستطيع أن تحدد اهدافها أو ما يمكنها أن تفعل . وقد كتب بعض النقاد بهذا الصدد ما يلي :

« ومما يعقد الوصول إلى تفاهم مع بعض انصار «التربية الجديدة» عدم رغبتهم الظاهرة بالتقيد بموضوع بحثهم او توضيح موقفهم . اننا نفهم من الناحية السلبية انهم ضد كل ما هو «شكلي» (Formal) او «تقليدي» او «كتبي» ولكننا، ونقولها بكل اخلاص وسلامة نية، نجد بعض الأحيان صعوبة في تفهم ما هو موقفهم . وإذا ما تفحصنا، بكل رصانة وامانة، المبادىء العامة التي وضعها «كلبترك» (Kilpatrick) نلمس كيف ان فلسفته، «التربية الجديدة» تلجأ احياناً إلى الغموض وتقع فيه ، ويبدو لنا واضحاً أن هذه الحركة ليست جديدة حقاً وانها ليست تربية، لا بل ليست فلسفة»[١٥]

وقد وصف كثير من النقاد الحركة التقدمية بانها ليست تقدمية وليست تربوية ، كما اتهمها اخرون بانها انزلت الضرر بالتلاميذ ووصفوا التربية التقدمية « بالميوعة » وبانها هي المسؤ ولة عن الفوضى وعدم الانضباط في حياة الاميركيين ، لأنها تمنح الاولاد حرية كثيرة في حين انهم بحاجة إلى ادارة موجهة ، وأكد هؤ لاء أن التربية التقدمية نمت في الأولاد الأنانية والوقاحة والغرور وعدم احترام مشاعر الآخرين .

لكن الانتقاد الرئيسي الذي وجه للتربية التقدمية كان في كونها تهمل الأسس المهمة الضرورية للتدريب على مجابهة وقائع الحياة الفعلية . وقد لخص « وليم باغلي » «William Bagley» ، زعيم « مذهب الأسس الجوهرية الواقعية » عام ١٩٣٨ عندما

(15) Foley, Louis, «The Philosophy of the New Education: A Reply to Professor Kilpatrick». School and Society, Vol, 55. no. 1411, January, 10, 1942.

ظهر الخلاف بين « التقدمية » و «الجوهرية»، لأول مرة في نقاش، لخص المشكلة الأساسية بما يلي :

«اليس من واجب مدارسنا الرسمية أن تعد البنين والبنات لمسؤ وليات الحياة بتدريبهم تدريباً نظامياً على القراءة والكتابة والحساب والتاريخ وتعليمهم اللغة الضرورية لتفهم هذه المواضيع مع التأكيد الكافي على النظام والطاعة ؟»(١٦)

على الرغم من أن «باغلي» ليس رجعياً وليس محافظاً متطرفاً فقد وقف دوماً بحذر بوجه النزعات الجذرية المتطرفة في الحياة الاميركية . لقد اشرنا في فصل سابق كيف استطاع أن يصد التطرف في حركة القياس العلمي . وله اتباع كثيرون يحترمونه لخبرته التربوية الطويلة ولمنجزاته الكثيرة في هذا الحقل . لقد عمل «باغلي» استاذاً للتربية وعميداً لكلية التربية في جامعة «الينوي» «Illinois» من سنة ١٩٠٨ حتى سنة ١٩١٧ ثم انتقل إلى كلية المعلمين في جامعة كولومبيا استاذاً للتربية من سنة ١٩١٧ حتى عام ١٩٤٠ حين أحيل على التقاعد. ولقد ألف الكتب الآتية التي اكتسبت شهرة فائقة : «العملية التربوية» و «ادارة الصفوف» و «القيم التربوية»و«الانضباط في المدرسة»و«التربية» و «الجريمة» و «التقدم الاجتماعي» و «التربية والرجل الناشيء». كما اشرف على نشر وتحرير سلسلة الكتب الحديثة للمعلمين التي نشرتها شركة «ماكملان» «MacmillanCo»ومجلة الأدارةوالاشراف التربويين .وأسهم بتأسيس جمعية تقدم التربية وأصبح أمين سرها عام ١٩٣٩ ومحرر مجلتها الرئيسية «المدرسة والمجتمع» «School and Society» .

وعندما وقعت الحرب العالمية الثانية عام ١٩٣٩ وأصبحت الديمقراطيات مهددة من قبل القوات الديكتاتورية «او «التوتاليتارية» برزت فكرة «الأسس الجوهرية» «ونالت دعماً جديداً فكتب «باغلي» ما يلي :

« ان القائلين «بمذهب الأسس الجوهرية الواقعية » متأكدون أنه لكي يتمكن المجتمع الديمقراطي من مجابهة النزاع القائم بينه وبين الحكومات « التوتاليتارية » الدكتاتورية ، يجب أن يتوافر له الإنضباط الكافي الذي يدعم الأهداف الديمقراطية والمثل

(16) **Bagley,** William c., The **Case** for Essentialism in Education», The Journal of the National Education Association, vol. 30, No, 2 Octoher 1941 pp. 201 - 202

العليا الديمقراطية . وإذا لم تعتمد نظرية الديمقراطية على النظام فانها تصبح في مدة قصيرة اثراً تاريخياً فقط. ان مذهب الأسس الجوهرية يُؤمن بشعب متعلم ، هذا الشعب المتعلم دعامة ضرورية للمحافظة على الديمقراطية، وقد اثبت صحة ذلك ما حصل للديمقراطية التي قامت على شعب غير متعلم ، قامت بنتيجة حرب هدفها المحافظة على الديمقراطية في العالم .ويقدم مذهب الاسس الجوهرية نظرية تربوية قوية بينما المذهب الذي يعارضه يقدم نظرية ضعيفة. واذا ما كان في الماضي من مجال للتساؤل عن نوع التربية التي تحتاجها الديمقراطيات الباقية في العالم اليوم فلم يعد هذا المجال متوافراً الآن »[١٧]

وعندما أخذت الديمقراطيات في اوروبا تنهار الواحدة تلوى الأخرى وتسقط بأيدي سلطات القوات التوتاليتارية زاد اهتمام قادة التربية في تحديد النواحي التربوية الضرورية للمحافظة على ما سموه « طريقة العيش الديمقراطي » وحتى الانعزاليين الاميركيين الذين أرادوا أن تبقى أميركا حيادية وإلاّ تهتم إلا بتقوية الدفاع عن نفسها طالبوا بتربية تستطيع أن تقيم ديمقراطية حقة وتحافظ عليها لتشع بنورها الساطع في العالم المظلم. لذاساد البحوث التربوية في مطلع هذه الحرب التأكيدُ على « التربية من أجل الديمقراطية »ونشرت كتب كثيرة وبحوث كثيرة كلها تتناول بالتفصيل دور التربية في دعم الديمقراطية والمحافظة عليها وكيفية تربية الأجيال الطالعة لتحمل مسؤ ولياتهم كمواطنين ديمقراطيين واعين .

كما وأن (إدارة) التربية الاميركية أصدرت منشورات كثيرة حثت فيها المدارس والمربين على إدخال عناصر في مناهج التعليم من شأنها أن تؤ من الأسس الضرورية للتربية الديمقراطية . وقد أيد هذه الدعوة إلى التربية الديمقراطية « مذهب الأسس الجوهرية » إلى أبعد مدى ،تثبت ذلك الفقرة الآتية من خطاب القاه السيد « ستديبايكر » «Studebaker» مفوض التربية في الولايات المتحدة ،أمام مؤ تمر دولي عقد في مدينة نيويورك بعد اندلاع الحرب العالمية الثانية وموضوعه « التربية من أجل الديمقراطية » :

« إن التربية لن تسير بالديمقراطية إلى الأمام بمجرد تعليم دروس في فلسفة الديمقراطية ومبادئها ، لا ريب في أن هذه الدروس ضرورية ، لكن العمل اليومي في تعليم جميع الحقول من الحساب حتى تدبير المنزل ، ومن التربية البدنية حتى علم

(17) Bagely, William c., Ibd

النفس ، كل ذلك يسهم في حل مشكلتنا أي في تحقيق الديمقراطية . أن تعليم المواضيع الأساسية ـ القراءة والكتابة والحساب . . . هو تربية في سبيل الديمقراطية ، لأن هذه المواضيع هي أساس الحياة ، هي أساس التربية التي ترافق الحياة . أن تعليم القراءة والكتابة بالطريقة الصحيحة يفهمنا المعنى الصحيح لحرية النشر وحرية الفكر وهذه هي التربية من أجل الديمقراطية لأنها تدعم أسس الجمهورية التي تعتمد على شعب متعلم مثقف » (١٨)

وبعد تبني سياسة الاعارة وانتأجير وقرار جعل الولايات المتحدة عرين الديمقراطية ، بدأت المدارس تتأكد أن الحاجة العظمى في الازمات هي تدريب فعلي على المهارات الأساسية الضرورية للانتاج الصناعي. فأخذت تنشيء صفوفاً لهذه الغاية. لكن تطور أحداث الحرب السريعة خلال ١٩٤١ جعل المدارس والكليات في حيرة واضطراب ووجدوا صعوبة في التوفيق بين حاجات التلاميذ التربوية ومتطلبات الحكومات من التدريب على الدفاع عن البلاد ومتطلبات الذين يريدون الدفاع عن الديمقراطية في العالم . وشعر هؤلاء أنه لا يكفي تدريب الشعب على محاربة المهاجم المعتدي الذي يود تحطيم الديمقراطيات بل يجب تدريب الشعب أيضاً على فهم معنى الديمقراطية وعلى محبتها وممارستها أيضاً.

وبعد أن دخلت اميركا الحرب تجندت جميع المدارس لخدمة مصالح الحرب ، هذه المصالح التي احتلت المكانة الأولى وأصبحت المدارس تنفذ السياسة التربوية التي ترسمها الحكومة ،ومالا ريب فيه أن مذهب الأسس الجوهرية سيكون الفلسفة التربوية المسيطرة على المدارس مدة طويلة .

أهداف التربية :

يوجد بين أصحاب « مذهب الأسس الجوهرية » « وواقعيٍّ » القرن السباع عشر بعض الشبه من حيث أهداف التربية النهائية ، فهدفهم النهائي من التربية هو « تأهيل الفرد للقيام بجميع واجباته ومسؤ ولياته الخاصة والعامة أيام السلم وأيام الحرب ، بامانة

(18) Breed Frederick S., Education and the New Realism The Macmillan Company, 1939. pp. 123-124.

ومهارة وشهامة . وفي الواقع أن هناك من يود تسمية هذا المذهب« بالواقعية الجديدة» جاعلين هدف التربية تكييف التلميذ إلى مطالب العالم الخارجي الفعلية ، ويقول في هذا السبيل « بريد » «Breed» ما يلي :

إن مشكلة التربية كمشكلة الحياة هي تمكين الفرد من اقامة أكثر العلاقات فعالية بينه وبين عالمه المحيط به . . . . . أن متطلبات المحيط والحياة والمجتمع والمدرسة والمنهاج . . . تمثل في جوهرها الأشياء المستقلة التي قال بها الواقعي والعالم والرجل العادي . . . ويمكن قبول هذه المتطلبات إذا ما نظرنا إليها من جانب الواقعي . وان مصدر الالزام والمتطلبات في التربية ينبع من الخبرات الواقعية المستقلة التي تجابهها شخصية المرء والتي تحتم على هذه الشخصية أن تتكيف بموجبها أفضل تكيف وأبقى [١٩]

لا يؤمن أصحاب « مذهب الأسس الجوهرية » إن المهارات والمعرفة والمواقف الأساسية التي يحتاجها الفرد لكي يتمكن من التكيف وفقاً لواقع الحياة تتوافر له عرضاً . ويصرون على أن توجيه الصغار وارشادهم من قبل الكبار أمر ضروري ، وهو من صلب الطبيعة البشرية وهذا ما يعنيه بالفعل طول مرحلة اعتماد الصغار على الراشدين لاجل العناية بهم والاهتمام بأمورهم ، هذه المرحلة المرنة من الاتكالية تؤمن الفرص لتثقيف الصغار بالتراث الحضاري . وان الأهداف الثقافية التي لا تستغني عنها الإنسانية ، ويشار إليها عادة بالضروريات ، هي أهداف يجب تحقيقها عن طرق التعليم المباشر وإن كان بعضها يحقق أحياناً بطرق العرض . ويصر القائلون بمذهب الأسس الجوهرية بأن يكون المعلمون مسؤ ولين عن مناهج الدروس النظامية وعن النشاطات المخططة بانتظام لكي يتم تعلم الضروريات الأساسية . ويوافق معظم هؤلاء بأن التعلم الجانبي (غير النظامي) يستطيع أن يحقق بعضاً من هذه الأهداف ولكنهم يؤمنون بأن هذا النوع من التعلم يجب أن يكون دوماً متمماً للتعليم النظامي وثانوياً بالنسبة إليه . ويقولون أن معظم هذه الضروريات صعب تعلمها وتتطلب جهداً أكبر واهتماماً أكثر مما تقدم طريقة « المشروع » «Project» أو منهاج الفعالية ويلح « جد » «Judd» بأن يكون هدف التربية توجيها حكيماً للعقول غير الناضجة (النامية) ويتسائل : « لماذا ننكر على الصغار

(19) Breed, Frederick, Ibd. pp. 130-131

حق ، لا بل واجب تبني الترتيب العقلي النظامي الذي اتبعه الجنس البشري في تنظيم اختبارات الحياة » ؟

ويهتم القائلون « بالأسس الجوهرية » ببناء الجدارات في الفرد ، جدارات العقل والجسد والروح ، الضرورية لمواجهة جميع حاجات الحياة لا بل جميع أزماتها . لقد أصبح التأكيد على زيادة هذه الجدارات أكثر فأكثر بعد اندلاع الحرب العالمية الثانية ودخول اميركا الحرب عام ١٩٤١ . وهنا نود ان نشير إلى ما جاء في تقرير «لجنة السياسة التربوية»، التابعة لرابطة التربية الوطنية في الولايات المتحدة، والذي تناول «التربية والدفاع عن الديمقراطية»:

« تواجه التربية الاميركية اليوم مسؤ ولية إتخاذ قرار خطير الشأن ،وهي، إذا شاءت ، تستطيع أن تواجه الأزمة وتؤ من حاجات الساعة بتوجيه مواردها العظيمة نحو الإهتمام بزيادة تفهم المواطنين وولائهم وجداراتهم بسرعة ودقة تمشياً مع متطلبات العصر . أن الدفاع الذي يجب أن يؤ منه الشعب الاميركي يتطلب بالاضافة إلى الستراتجية العسكرية (أي الاستعداد العسكري التام) تدريب كل عامل على بلوغ أعلى مستوى ممكن من الكفاية والمهارة ، ووضع كل في الوظيفة أو المهمة التي يستطيع أن ينتج فيها ويبدع . ويتطلب هذا الدفاع الثقة في إخلاص المواطنين والإعتماد عليهم في البحث المشترك عن الحلول الناجعة لمشكلات الأمة ويتطلب فوق كل شيء التفهم المشترك للأهداف والاجراءات التي تؤ دي إلى العمل الموحد الفعال . إن هذه العناصر هي التي تدافع عن نظامنا الديمقراطي وعلى مدارسنا أن تكون مستعدة للقيام بدورها الفعال في هذا المضمار » [٢٠]

وهكذا وجد « مذهب الأسس الجوهرية » دعما قوياً لاهدافه لدى معرفة حاجات الشعب معرفة واقعية عند مجابهة هذا الشعب أزمة عالمية فعلية . فالمدرسة والأمة الاميركية بكاملها جعلتا هدفهما المحافظة على الديمقراطية وكسب الحرب ضد القوى الفاشية التي تحاول السيطرة على العالم ، لذا ركزت البلاد كامل مجهودها واهتمامها نحو تنمية المهارات الضرورية والمعرفة اللازمة والمواقف الملائمة لتحقيق المهمة العظيمة التي أمامها .

(19) Educational Policies Commission; Education and the Defense of American Democracy, National Education Association, 1940 pp. 20,

إن « رابطة مديري المدارس الاميركية » في اجتماعها المنعقد في « اطلنتك ستي » «Atlantic City» عام ١٩٤١ كشفت عن قلق قادة التربية واهتمامهم بشأن الديمقراطية والدفاع الوطني وكان شعار المؤتمر « تأمين الدفاع المشترك وتوفير المصلحة العامة والمحافظة على نعمة الحرية » وقد اتفق المؤتمرون على أن سلامة الأمة ومصلحتها « تتوقفان ، إلى حد بعيد ، على مدى تعليم شبابها الولاء لمؤسساتها وحرياتها وعلى تفهم الديمقراطية ، قوتها وضعفها واعدائها ، وعلى كفاية تدريبهم المهني ورغبتهم في التضحية في سبيل الخير العام » .

هذا ما جرى في الولايات المتحدة الاميركية وأنه ينطبق على أي بلد ديمقراطي يود أن يحافظ على الحياة الديمقراطية والحرية .

فمن يقرر الضروريات التي يجب أن تؤمنها التربية ؟ في النظام الدكتاتوري ، حيث تكون السلطة المطلقة بيد شخص او فئة قليلة ، يقرر ذلك القادة الدكتاتوريون في ضوء تفسيراتهم ومن وجهة نظرهم . والخطر الذي يداهم الديمقراطية أيام الحرب هو الخوف بأن يفقد الشعب حقه الديمقراطي في استخدام ذكائه لتقرير الاختبارات التي تشكل الضروريات التي يجب أن يتدرب عليها الشباب أثناء الحرب والسلم على السواء .

أما في النظام الديمقراطي فليست مسؤولية التربية أن تؤمن التدريب على الضروريات فقط بل أيضاً أن تساعد الجميع على التحقق بأن هذه الأنواع من التدريب جميعها ضرورية فتنشأ لديهم رغبة تلقائية للاقبال على هذا التدريب . وإذا شاءت الديمقراطيات أن تكون قادرة على مقاومة قوى الدكتاتورية المتزايدة في وجهها كان عليها الا تكتفي بتنمية المهارات التي تمكنها من المقاومة ، بل عليها أن تثير في الشعب روحاً تبعث تلك المقاومة وذلك بتوضيح خفايا هذا النزاع والأسباب التي تبعثه والأهداف التي تتحقق بالتغلب على القوى الطاغية . وعندما يتحقق ذلك يتم التدرب على المهارات الضرورية وتستخدم نتائجه بإيمان وقناعة مبنيين على التفهم وليس على العاطفة فقط وهكذا يحافظ على الديمقراطية . وبعبارة أخرى أنه من الضروري أن نعرف لماذا كان إتقان هذه الضروريات ضرورياً وهذه هي مهمة التربية في النظام الديمقراطي .

أنواع التربية :

كان اهتمام أصحاب مذهب الأسس الجوهرية في التربية منصباً في البداية على إتقان وسائل التعلم باعتباره أهم نوع من التربية . وأتى هذا التأكيد بعد أن كشفت نتائج البحوث والتحريات أن طلاب المدارس الثانوية والكليات كانوا ضعفاء جداً في المهارات الأساسية للتعلم وهي **القراءة والكتابة والحساب** فصبت المدارس إهتمامها الأول على تقوية هذه المهارات . وعندما جاءت الحرب وما رافقها من مشكلات ظل التأكيد على هذا النوع من التعليم باعتباره إحد دعائم الدفاع عن الديمقراطية وظهرت أنواع أخرى من التربية واعتبرت ضرورية وأساسية لتحقيق أغراض التربية .

ففي الولايات المتحدة الاميركية مثلاً أصدرت دائرة التربية الحكومية في شهر تموز ١٩٤١ نشرة من سلسلة نشراتها عن التربية والدفاع الوطني اسمتها « ماذا تستطيع المدارس أن تفعل ؟ » واقترحت المنهاج الآتي المكوَّن من ست نقاط ليكون أساساً لعمل المدارس التي تود أن تكيف مناهجها وفقاً لمقتضيات الظرف الحاضر وحاجات البلاد .

١ ـ التربية الصحية والجسدية .
٢ ـ التربية الوطنية أو التربية من أجل المواطنة الصالحة .
٣ ـ التربية من أجل العلاقات المحلية والوطنية والدولية .
٤ ـ التربية من أجل الحفاظ على الموارد الوطنية .
٥ ـ التربية لأجل العمل .
٦ ـ التربية لأجل التكيف الشخصي .

وقد اعتبرت الصحة الجسدية السليمة ، منذ زمن بعيد ، من أهم ضروريات التربية ، ولكن المدارس لم تتحمل مسؤ ولية التربية الصحية إلا مؤخراً . فقد جعل « جون لوك » «John Locke» في القرن السابع عشر « وهربرت سبنسر Herbert» «Spencer في القرن التاسع عشر ، الصحة الجسدية من الضروريات الاساسية في مناهجها التربوية . وتبرز أثناء الحروب بصورة خاصة ، الحاجة إلى الاهتمام الزائد في صحة التلاميذ وسلامتهم الجسدية وصحتهم العقلية . والأمم المركزة على الحروب لا تهمل هذا النوع من التربية لأن الصحة والكفاءة الجسدية هما ضرورة ملحة للخدمة

العسكرية إن في الجبهة أو في الخطوط الخلفية . وقد أثبت الفحص الطبي للمرشحين للدخول إلى سلك العسكرية أثناء الحرب العالمية الأخيرة عيوب جسدية مخيفة في الشبان الاميركيين مما حدا بالمدارس الاميركية إلى توجيه اهتمام متزايد إلى هذا النوع من التربية . ولا ريب في أن الصحة هي دوماً من أهم الضروريات لسعادة الإنسان وكفايته ويجب أن تستمر عناية التربية بها سواء في وقت الحرب أم في وقت السلم وأن تحتل مكانة مرموقة في مناهجها التربوية .

ومن أهم أنواع التربية الضرورية في الأزمة العالمية الحاضرة ، التربية المدنية . لقد كان الاهتمام الأول لقادة التربية ، في السنوات الأخيرة تنشيط « التربية المدنية »،لأن تنوير المواطنين في الشؤون المدنية والتدريب على المواطنة الصالحة هما الآن في غاية الأهمية والخطورة . وبدون هذا التنوير الصحيح يخشى أن تفقد الشعوب الديمقراطية حريتها وتصبح في حال من الجمود لا تقل خطراً عن القوى الدكتاتورية التي تحاول الديمقراطية أن تتغلب عليها . والتربية المدنية ضرورية للشعب ، أي شعب ، كضرورة التربية الصناعية للعمال ، والتربية العسكرية للجنود وهي المطلب الأول للدفاع الداخلي .

في « ورشة عمل » عقدت في كلية التربية في غرب مشغن صيف عام ١٩٤١ ، أُقترح ضم الفروع الآتية إلى « منهاج مرن لتحسين التربية في العالم أثناء الحرب » :

١ ـ التدريب على الدفاع الوطني

٢ ـ تعليم اساليب الديمقراطية .

٣ ـ تنمية الشعور بالمسؤولية المدنية .

٤ ـ تقوية الوحدة الوطنية .

٥ ـ التعاون في التخطيط الإجتماعي .

٦ ـ المحافظة على الصحة والنشاط الجسدي .

٧ ـ رفع المعنويات في أيام الازمات .

٨ ـ التربية من أجل سلام العالم في المستقبل .

وقد أكد منذ البداية، أصحاب مبدأ الأسس الجوهرية، أهمية تأمين الخبرات العملية (التطبيقية) لشبان المدارس كجزء هام من الخبرات المدرسية. وقد أصبحت الآن التربية المهنية، خاصة التدريب على الصناعات الميكانيكية، مقررة في بعض البلدان كالولايات المتحدة مثلاً، كعنصر هام فعال في الدفاع القومي وسلامة الأمة. لقد صرح مدير أحد كبريات المدارس التقنية بقوله أن التدريب التكنولوجي قد يحتل المكانة الأولى في التربية ومناهج التدريس أثناء الحرب وبعدها. وبنظره أن لهذا النوع من التربية فائدة كبرى إذ أنه يقضي على نزعة تفضيل السعي وراء الأعمال والوظائف التي سميت بوظائف أصحاب «القبات البيض» الذين يجلسون وراء مكاتبهم وينصرفون إلى الأعمال الكتابية. هذه النزعة التي اسأت توجيه الشبان واقلقت راحة الأهل في معظم بلدان العالم ولا تزال تبعث القلق. وكلنا نعرف أنه قد بولغ في التأكيد على التعليم النظري والتدريب على الوظائف الكتابية الكلامية وقد تم ذلك على حساب التربية العملية الميكانيكية (التقنية). ومعظم مدارس العالم لم تعط الإهتمام الكافي للتربية المهنية (التقنية) التي أكدت ظروف الساعة ومتطلبات الحياة الجديدة، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، أهميتها وضرورة اعارتها الإهتمام الكافي وافساح الوقت والمكان الكافيين لها في مدارسنا. إن التربية السليمة التي تؤمن حياة متزنة للفرد والمجتمع والعالم يجب أن توازن بين شقيها، الشق النظري الاكاديمي والشق التقني العملي، ومن الخطأ أن يسيطر نوع على الآخر أو أن يضحى بواحد من هذين الشقين في سبيل الآخر.

منهاج التربية :

يؤكد المربون القائلون بمذهب الأسس الجوهرية الحاجة إلى منهاج ينقل إلى المتعلمين خبرات الجنس البشري المهمة عبر الأجيال، ويعتقدون أن هذه الخبرات يجب أن تصل إلى التلاميذ عن طريق مواضيع منظمة. ويستخدمون الخبرات الشخصية الفردية كوسيلة لتفسير خبرات الأجيال المنظمة. وليس غرضهم العودة إلى التربية اللفظية أو التربية الشكلية التي تحصر اهتمامها بالتلميذ داخل الصف فقط دون الاهتمام باختباراته الأخرى خارج غرفة الصف كما كانت الحالة في العصور السابقة، بل يؤمنون أنه يمكن تنظيم مواد الدراسة تنظيماً منطقياً ثم عرضها بطريقة سيكولوجية، وأن منهاج التربية يتسع للدروس العلمية الصحيحة أيضاً. ويهمهم بصورة خاصة التربية الاساسية أي المهارات

والمعرفة التي لا يستطيع المرء بدونها ان يبلغ الكفاية الفردية والاجتماعية . وقد قال وليم باغلي «William Bagley» بهذا الصدد ما يلي : (٢١)

« لامجال للتشكك في أمر الأسس الجوهرية ، وليس من باب الصدف أن نجد بأن فنون التسجيل (التدوين) والعد والقياس كانت من أولى المواضيع التي اهتمت بها التربية النظامية . فكل مجتمع متحضر قام على هذه الفنون وعندما فُقدت انهارت الحضارة . وليس من باب الصدف أيضاً أن تكون معرفة العالم الذي يقع خارج نطاق اختبار الفرد المباشر من بين ضروريات التربية العامة المعْترف بها ، وبأن تكون معرفةالفرد بالماضي ،وخاصة ماضي بلاده،من صلب منهاج المدرسة منذ القدم ، لا سيما وقد أضاف البحث والتحري والاختراع والفن الخلاق الكثير إلى تراثنا . كماوأن درس الصحة أمر أساسي في مراحل التعليم الدنيا وكذلك عناصر العلوم الطبيعية ، ولا يجوز بشكل من الأشكال إهمال الفنون الجميلة او الفنون الصناعية الحرفية . . . . »

نرى في ضوء ما تقدم أن القائلين بمذهب الأسس الجوهرية قد أعطوا تبريراً جديداً وتأكيداً جديداً للقراءة والكتابة والقواعد والتاريخ والجغرافيا وعلم الصحة والعلوم الابتدائية والرسم واللغة والفن والتدريب اليدوي والفنون المنزلية ،أي جميع المواضيع التقليدية واعتبروها مواضيع أساسية في تربية الولد .

وفي النظام الديمقراطي يجب أن يتمكن كل من أبناء الشعب من القراءة والكتابة لكن مما يؤسف له حقاً أننا نجد في بعض البلدان الديمقراطية عدداً كبيراً من الأميين . لقد وجدت الولايات المتحدة الاميركية أثناء الحرب العالمية الثانية وعند القيام بعملية اختيار المجندين ، أن أعداداً ضخمة من أبناء البلاد لا يتمكنون من القراءة ، فآثار هذا الإكتشاف الرعب في المسؤولين نظراً لأهميته في الدفاع الوطني ، مما حدا بالمسؤولين إلى التأكيد على ضرورة تبني منهاج لمكافحة الأمية وتعليم كل من أبناء البلاد القراءة والكتابة على الأقل . وإذا كانت هذه هي الحال في بلاد كالولايات المتحدة ، فهي أكثر سوءاً في بلدان أخرى كثيرة .

ولقد وجه أصحاب مبدأ الأسس الجوهرية إهتمامهم بادىء الأمر إلى منهاج المدرسة الإبتدائية ولم يصل إهتمامهم إلى المدرسة الثانوية والكلية إلا مؤخراً . وأكدت « لجنة

(21) Bagley, William C., L. «The Case for Essentialism in Education», The Journal of the National Education Association, Vol 30, no 7, October 1941).

الشباب الاميركية » بعد ست سنوات من الدرس والتنقيب ، في تقريرها النهائي الذي اسمته « الشباب والمستقبل » (٢٢) توصياتها حول تعديل المنهاج التي رفعتها في تقرير سابق بعنوان : **ماذا يجب أن تعلّم المدارس الثانوية** ؟ وقد أكدت اللجنة في هذا التقرير أهمية متابعة تعليم القراءة ، هذه المادة المهملة في منهاج المدرسة الثانوية ، كما أكدت بصورة خاصة على الخبرات العملية معتبرة إياها ناحية من الثقافة العامة لا يدانيها موضوع آخر من حيث الأهمية . وأكدت اللجنة في تقريرها أيضاً الدروس الاجتماعية وتدريب الشبان على مواجهة المشكلات الشخصية المهمة كعناصر مهمة من المنهاج المعدل.

وقد لخص « بلسبري » «W.H. Pillsbury» رئيس « رابطة مديري المدارس الاميركية » عام **١٩٤٢** الأشياء التي تحتاجها البلاد في الازمات ، تلك الحاجات التي يمكن أن تؤ منها الدروس الإجتماعية فقال : (٢٣)

« إننا بحاجة إلى تفهم معنى الديمقراطية تفهماً أفضل وإلى تقييم أدق للثمن الذي دفعناه لحرياتنا ، ويجب أن نعرف ماذا تتضمن حرياتنا ولا يكفي أن نعرف حقوقنا فقط بل يجب أن نعرف واجباتنا ومسؤ ولياتنا أيضاً ، ويجب أن نعرف الشروط الاساسية للحفاظ على حرياتنا والعوامل التي سببت خسارة هذه الحريات في الديمقراطيات الاوروبية . ويجب أن نعرف كيف عالجنا مشكلاتنا في الماضي لنعرف أسباب فشلنا وأسباب نجاحنا . كما يجب أن نتفهم المشكلات التي تواجهنا اليوم وكيف حاولت دول اوروبا التغلب على مشكلاتها باللجوء إلى أنظمة جديدة في الحكم كالشيوعية أو الفاشية والنازية . ويجب أن نعرف الطرق الديمقراطية لمواجهة هذه المشكلات كالتدريب على التفكير الصحيح ومعرفة الموارد المتوفرة وكيفية استعمالها . ويجب أن نعرف كيف تؤثر الدعاية في تفكيرنا وتغيره لكي نتمكن من الدفاع عن أنفسنا وحمايتها من اخطار الدعاية . أن حاجتنا إلى زيادة في تفهم كل هذه الأشياء أمر ضروري جداً » .

إن قول « بلسبري » وإن كان يعني الولايات المتحدة الاميركية إلا أنه ينطبق على كل شعب وكل بلد . فكل شعب يجب أن يعرف كيف يحل مشكلاته بالتدريب على التفكير

(22)American Youth Commission, Youth and the Future, New York American Council of Education. 1942.

(23) Wilds. Op cit. p. 637

الصحيح وبمعرفة موارده وكيفية استعمالها لكي يبلغ أرقى مراتب التنمية وبالتالي لكي يتمكن من الدفاع عن نفسه .

ويمكننا أن نضيف حاجة أخرى مهمة هي الحاجة إلى إكتشاف طريق التوصل إلى عالم موحد عالم يتألف من أمم حرة تقيم حكوماتها بأنفسها وبملء اختيارها ، بانية عملها على حضارتها وحاجاتها وأوضاعها الخاصة ، تتعاون من تلقائها مع المنظمة العالمية التي تحاول تأمين الصالح العام بواسطة قوانين وأنظمة تقوم على العدالة . ولا يتم هذا إلا بدرس دقيق واف وبتفهم شعوب جميع العالم .

لقد أعدت الدول الدكتاتورية شبابها للحرب بواسطة مناهج تعليمية من شأنها أن تخلق في الشباب طاعة عمياء وولاء مطلقاً لقادتهم ، ومشاعر وطنية ملتهبة لاوطانهم ، وإيماناً عميقاً بأنهم يحاربون في سبيل صليبية مقدسة . ويوصي البعض بأن هذا النوع من التربية هو ضروري أيضاً للديمقراطية المحاربة . إن هذه التوصية قائمة على فهم خاطىء لطبيعة الديمقراطية الحقة ، لاننا نستطيع أن نحقق المزيد في سبيل الدفاع عن الوطن إذا ما توصلنا إلى ولاء سليم مبني على فهم ذكي وتفكير هادىء ، ونستطيع بذلك أن ننشىء وحدة وطنية ورغبة في التضحية والخدمة ، وإيماناً عميقاً بالنصر الأخير وذلك عن طريق تعليم الحقيقة بدلاً من نشر الدعاية ، وعن طريق التدريب الهادي الصريح بدلاً من التعصب الأعمى .

وسائل التربية :

إن تعليم الضروريات ، أو الأسس الجوهرية ، خاصة تلك التي نحتاجها في الحفاظ على الديمقراطية والدفاع الوطني ، لا يمكن أن تحصر بالاولاد والشبان في المدارس النظامية فقط ، بل يجب أن يصل هذا النوع من التربية إلى عدد لا يستهان به من الراشدين الذين يهتمون في تقرير السياسة العامة ويمارسونها في السنوات المقبلة . ففي الولايات المتحدة الاميركية مثلاً أكدت « لجنة تقرير السياسة التربوية » في نشرة اذاعتها أثناء الحرب العالمية الثانية بعنوان « السياسة الحربية في المدارس الاميركية » ما يلي :

« عند الانتخابات العامة المقبلة ستناقش السياسة المحلية والسياسة الخارجية وتتخذ قرارات مهمة وخطيرة من قبل الكبار الراشدين وليس من قبل الأولاد الصغار فإذا كانت

قرارات هؤلاء الناخبين غير حكمية فانها بلا ريب ستؤثر في استراتيجية الحرب وطبيعة السلام الذي يعقبها ، لذلك كانت تربية الراشدين مسؤ ولية رئيسية وليست امراً قانونياً كما ينظر في غالب الأحيان »[٢٤]

وبرأي هذه « اللجنة » إنه يجب أن تتاح الفرص أمام الراشدين الذين حرموا في صغرهم من الحصول على التدريب الثقافي والتقني والفردي ، لكي ينالوا هذا التدريب . ويجب أن نتأكد أكثر من ذي قبل أن التربية هي عملية متواصلة فنؤ من فرصاً تربوية إلى جميع الراشدين . وتوصي هذه اللجنة بأن تصبح المدارس والمكتبات المدرسية مراكز لافراد البيئة يأمها الراشدون في الأزمات للبحث والتداول وجمع المعلومات والوسائل الأخرى التي تساعدهم على إتخاذ القرارات الحكيمة في الساعات العصيبة .

ويجب أن تعد الكتب المفيدة النافعة باسلوب سهل الفهم . وقد أصدرت « رابطة تربية الراشدين الاميركية » سلسلة من هذه الكتب بعد مجهود خمس سنوات سميت « مكتبة الشعب » وقد علق رئيس هذه الرابطة الدكتور « ليمان بريسون » «Lyman Bryson» وهو من أبرز العاملين في حقل تربية الراشدين بما يلي : [٢٥]

« إن معظم الكتب التي كتبت حتى الآن إنما اعدت لطبقة المثقفين ، هذا جميل لو قضت ديمقراطيتنا على أن تكون الحكومة من المثقفين وإلى المثقفين وبواسطة المثقفين ، أي ينتخبها المثقفون ، لكن الأمر غير ذلك فهي حكومة من الشعب وإلى الشعب وبواسطة الشعب أي ينتخبها الشعب هكذا تطلب نظمنا الديمقراطية . وذلك يعني أن الكتب التي تكتب للشعب ، يجب أن تكتب بلغة يستطيع الشعب أن يفهمها ، هذا إذا كنا نريد أن ننور الشعب لكي يستطيع أن يقوم بواجبه في سبيل وطنه » .

أما وسائل تربية الراشدين فكثيرة ففي الولايات المتحدة مثلاً تتعاون محطات الإذاعة والتلفيزيون مع كبار المربين لاعداد برامج تربوية للاذاعة على مستوى الراشدين والصغار أيضاً ، كما وأن المدارس المسائية العامة التي انشئت في القرن التاسع عشر أصبحت الآن وسائل فعالة لتربية الكبار الراشدين . ومن أفضل الوسائل المستعملة لتربية الراشدين في الولايات المتحدة الاميركية وبعض بلدان العالم « الفوروم «Forum» » أي ندوة الحوار

(24) Educational Policies Commission.. op cit P. 24

(25) Wilds, op cit pp 38. 39

الجماعي . وقد تبنت إدارة التربية الاميركية هذه الحركة وانتشرت في معظم الولايات » .

وقد طلب الرئيس روزفلت عام ١٩٤١ من « بول مكنوت » «Paul V. Mcnutt» أن يعد بواسطة دائرة التربية « منهاجاً من شأنه أن يساعد التلاميذ على تفهم مشكلات هذه الأيام العصيبة والمعقدة . . . فأنشئت مصلحة خاصة ، سميت «مصلحة المعنويات المدنية للمدارس» وأعدت هذه المصلحة برنامجاً لتشجيع حركة (الفوروم) أي ندوة الحوار الجماعي ، في جميع انحاء البلاد . وقد قال السيد «مكنوت» عند إعلان هذا المنهاج ما يلي :

« لا تقل المعنويات الجيدة ، بالنسبة إلى الدفاع ، أهمية عن المدفع والطائرة . وتعني المعنويات الجيدة في بلد ديمقراطي وحدة الهدف القائمة على مفاهيم مشتركة . وهذا النوع من المعنويات ينبع من الحوار الحر الكامل . أما مسؤ ولية تشجيع هذا الحوار فتقع على المدارس . وقال « ستديبكار » «Studebaker» مفوض التربية في الولايات المتحدة : أننا نرجو أن يزداد عدد « الفوروم » أي ندوات الحوار ، في كل بيئة وبلدة ولنسمها ساحات الحرية أو ندوة الحوار الحر ، ولتكن مجالس يجتمع فيها الاميركيون للبحث والحوار حتى التوصل إلى جذور مشاكلهم في نطاق الحقائق وليس في نطاق العصبية والانفعال . ويجب أن تعقد هذه الحلقات من الحوار في المدارس والكليات والقاعات والكنائس والمساجد والأندية على اختلاف أنواعها وفي المكتبات وما شابه » (٢٦)

وقد بقيت دائرة التربية الاميركية طوال الأزمة عاملاً فعالاً في تنشيط المدارس وحملها على الاهتمام الجدي في الضروريات التربوية التي تحتاجها البلاد في وقت الازمات . ففي عام ١٩٤١ نظمت هيئة سميت « هيئة تبادل المعلومات عن التربية والدفاع الوطني » . واعتبرت هذه الهيئة كمركز للحكومة الاتحادية لتوزيع المعلومات والمنشورات والتقارير حول نشاطات التربية الدفاعية وخدماتها . وقد قامت بالفعل بهذا التوزيع فاعدت مواضيع تربوية على مختلف السويات وقامت بتوزيعها في مختلف انحاء البلاد .

ومهما امتازت وسائل التربية فالمعلم يظل دوماً أفضلها وأهمها فهو ، أي المعلم ، أهم عنصر بعد الولد في التربية والمدرسة . والحروب كثيراً ما تسبب نقصاً في المعلمين ،

(26) Wilds op cit. pp. 640 - 41

لأن الخدمة العسكرية من جهة ،والإنتاج العسكري من جهة أخرى ، تجذبان الكثير من المرشحين للدخول إلى المهنة ومن الذين هم في الخدمة الفعلية . ولا ريب في أن هذا النقص في المعلمين الاكفاء خاصة اثناء الأزمات والحروب يسبب خسارة كبيرة للبلاد يجب ملافاتها بشتى الوسائل كإعطاء المعلمين رواتب مغرية وشروط خدمة جذابة .

ويبرز هذا النقص في المعلمين بحيث يشكل مشكلة حادة جداً، في البلدان النامية وفي المدارس الريفية والقروية وفي بعض الحقول كالعلوم والفنون الصناعية والتجارية . ويمكن التغلب على هذا النقص باعداد مناهج خاصة لتدريب المعلمين تكون أقصر أمداً من المناهج العادية ، وبفتح دورات خاصة خلال السنة المدرسية أو خلال العطل الصيفية لتدريب نوع معين من المعلمين لسد حاجات هذه المدارس ولتدريب الذين دخلوا المهنة ولم يحصلوا على أي شيء من التأهيل قبل دخولهم .

تنظيم التربية :

إن المشاكل التي مرت بالعالم الغربي وخاصة في الولايات المتحدة الاميركية في الاربعينيات من القرن الحالي شجعت الاتجاه نحو المركزية في التعليم . فنشأت النزعة في الولايات المتحدة لتنظيم التعليم على أساس نظام المدرسة الرسمية . ومن العوامل التي بعثت إلى هذه النزعة الازمة الاقتصادية وإرهاق الشعب بالضرائب بعد الحرب العالمية الثانية مما جعل المدارس الخاصة في وضع متعب . وقد اقترحت « لجنة الشباب الاميركي » و « لجنة تقرير السياسة التربوية » الحاجة إلى سياسة تربوية موحدة تجمع جهود جميع العاملين في حقل التعليم من هيئات فدرالية ومحلية في نظام واحد قوي . ذلك لأن ظروف الحرب ومشاكله تتطلب قيام نظام تربوي مركزي تتوحد فيه وتتضامن جهود المدارس الخاصة والمدارس الرسمية والبيت والمؤسسات الدينية وجميع المؤسسات الأخرى التي تعمل على خدمة الشباب فتشكل منهاجاً واحداً قوياً . لذلك نشأ إتجاه عام نحو المركزية ، فكانت هذه الحالة شبيهة جداً بالنظام المتبع في البلدان الدكتاتورية ، على أن الحالة ما لبثت ، بعد انتهاء الحرب والتغلب على الازمات التي ولدتها وخلقتها ، حتى عاد الاتجاه إلى حالته الطبيعية السابقة أي الإبقاء على حرية التعلم وتنوعه .

طرائق التربية :

إن الفروق بين طريقة مذهب الأسس الجوهرية ومذهب التقدميين هي في الدرجة وليس في النوعية ، فلم يذهب أي منهما إلى تبني الطرائق المضادة للفريق الآخر . فأصحاب مذهب الأسس الجوهرية يؤكدون التعود أكثر من التفكير ، ويؤكدون التوجيه أكثر من الترك للصدف ، والضبط أكثر من الحرية ، والمجهود أكثر من الرغبة ، والقمع أكثر من التعبير . ويعتقدون أن واقع البيئة يقيد حرية الفرد ورغباته . ويؤمنون إن واقع البيئة يضع حدوداً واضحة على الحرية الفردية والرغبات الفردية .

إن المحيط يتطلب من التلميذ القيام ببعض الأعمال والاقلاع عن البعض الآخر . وثمن التحرر من العوز والخوف والوهم والخطأ هو تخلي المتعلم عن بعض حرياته خاصة حرية تعلم ما يشاء وعندما يشاء . وأفضل مصدر للحرية الحقيقية هو السيطرة النظامية على الحضارة التي إكتسبها الجنس البشري خلال كفاحه الطويل منذ الهمجية البدائية حتى اليوم ، لأن المعارف والمهارات والعادات والخصال والمواقف والقيم التي بنتها الإنسانية خلال قرون من المدنية والحضارة هي أثمن تراث لنا وأفضل معين لنا في مواجهة المشاكل الحقيقة التي تواجه الإنسانية اليوم . ويعتقد أصحاب مذهب الأسس الجوهرية انه من الجنون ان نضيع وقتنا في تكوين التعاميم بطريقة التفكير الاستقرائية البطيئة ولدينا القوانين والمبادىء العامة التي إكتشفها المفكرون والتي يستطيع التلميذ ، إذا ما أحسن توجيهه ، أن يكتسبها خلال أيام قليلة ثم يتعلمها بالطريقة الاستنتاجية لحل المشكلات المباشرة والملحة التي تواجهه . ويؤمن أصحاب مذهب الأسس الجوهرية انه من الضروري أن تؤمن مدارسنا تعليم المنع والحرمان وتكوين العادات وتنمية المهارات . ويتفقون مع وليم جيمس «William James» الذي قال في فصله المشهور عن العادة :

« المهم في التربية ، في كل أنواع التربية ، أن نجعل ، في وقت مبكر ، أكبر عدد ممكن من الأعمال النافعة « اوتوماتيكية » آلية . فهنالك بعض الأعمال المهمة التي تتطلبها وقائع الحياة منا جميعاً ، وبعض الأعمال التي يحتمها مركزنا في الحياة ويتطلبها منا كافراد ، وليس من سبب معقول يمنع أن تصبح هذه الأعمال آلية وعادية لكي نخفف بذلك من مجهودنا ونوفر من وقتنا . وأن اعمال حياتنا اليومية الروتينية يجب أن تتم باقل مجهود ممكن كما يجب أن تصبح الأعمال التي نكررها في مهنتنا ، مهارات وعادات تتم بدرجة رفيعة من الدقة

والسرعة». ويعتبر أصحاب مذهب الأسس الجوهرية أن إكتساب أفضل الطرائق وتكوين العادات وتنمية المهارات ، أمور بالغة الأهمية بنظرهم ، لذلك أكدوا على طريقة التدريب في التعليم لتحقيق هذه الأهداف .

ولما كان أصحاب مذهب الأسس الجوهرية يؤكدون ضرورة تعليم التلاميذ كيف يفكرون تفكيراً نظامياً وفعالاً فإن ذلك يعني العودة إلى تعليم « التفكير » في المدارس . وقد قال « جد » «Judd» إن ما يحتاجه الأولاد ، إذا كانوا سيتعلمون في وقت قصير ما توصل إليه الجنس البشري خلال العصور الطويلة ، هو توجيههم وتدريبهم على التفكير النظامي « ولا نستطيع أن نفكر تفكيراً فعالاً إذا نظرنا إلى العالم نظرة عامة إجمالية أو التقطنا المعرفة باجزاء صغيرة مبعثرة كما هي في دائرة المعارف ، بل يجب أن نستخدم طريقة التحليل النظامي وطريقة التركيب النظامي .يجب أن نفصل عناصر المعرفة الأساسية عن القشور السطحية، ثم ننظم هذه العناصر في «وحدات كاملة ذات معنى منتبهين إنتباهاً تاماً إلى العلاقات المتبادلة بين هذه «الوحدات الكاملة» المختلفة. وعند تعليم الولد كيف يفكر يجب أن نوجه تعلمه بحيث (١) يتوصل عقله إلى معرفة عناصر الحقيقة المهمة التي يعول عليها و (٢) يستطيع أن يستعمل هذه المعرفة في حل المشاكل الحقيقة التي تواجه البشر و (٣) يتدرب تدريباً كافياً على أصول التفكير العلمية فيتعلم تجنب الأخطاء والمزالق الناتجة عن التفكير المغلوط. و يجب أن يتدربوا على حسن استعمالها. وهنا يجب أن نحذر المعلم من الوقوع في خطأ الالحاح على أن يكون تنظيم المعرفة تنظيماً تاماً من قبل العلماء، أول تنظيم يواجه الولد.

ويقبل أصحاب مذهب الأسس الجوهرية ، بأن يكون « التوجيه » من مسؤ وليات المعلم ، ولكنهم كثيراً ما يسيئون فهم معنى التوجيه ، فيظنون أنه يعني تلقين التلميذ ماذا يجب أن يفعل . إن التوجيه الحقيقي هو مساعدة التلميذ للتوصل إلى قراراته واحكامه بنفسه والقيام بالاختيار بذاته . وأن الميزة الأولى للديمقراطية هي حرية الفكر والعمل للشعب الذي يغمره النظام الديمقراطي . إن حرية الإختيار وحرية العمل هما المطلبان الاساسيان للحياة الديمقراطية،لكن ذلك وحده لا يؤ من الديمقراطية الجيدة . فالشعب قد يكون حراً بأن يكون فاسد الأخلاق ، أو بأن يصاب بالمرض ، أو بأن يسيء الامانة ، أو بأن يستثمر الغير وهكذا نرى أن الحرية يمكنها بسهولة أن تصبح حالة من الفوضى . فإذا

شئنا أن تكون الديمقراطية فعالة وذات قيمة ، يجب أن تكون الحرية ذكية واجتماعية أي مبنية على الذكاء والتعقل الإجتماعي . إن الذكاء والنوايا الجيدة يجب أن يكونا ملازمين للحرية . فالديمقراطية السامية تقوم على ثلاث دعائم :

(١) حرية الاختيار فكراً وعملاً .

(٢) الذكاء في الاختيار فكراً وعملاً .

(٣) تأهيل الاختيار فكرا وعملاً أي جعله قائماً على أساس «التثقيف الإجتماعي » فكراً وعملاً.

يجب أن تمارس الحرية في نطاق قوانين الذكاء والخير الإجتماعي إذا كنا نريد أن يكتب النجاح للديمقراطية في خدمة مصلحة الجميع . ويجب أن يوجه المعلم التلاميذ بحيث يصبح بامكانهم القيام بالاختيار الحر ويكون اختيارهم ذكياً أيضاً ومرغوباً فيه إجتماعياً . وإذا ما ساعد المعلمون التلاميذ على التوصل إلى معرفة حقيقة أنفسهم والمراجع التي يمكن أن يختاروا منها فإنهم بذلك يوجهونهم نحو القيام بالاختبارات التي تتمتع بالمزايا الثلاث المذكورة أعلاه . إن هذا النوع من التوجيه مهم إذا كنا نود الحفاظ على الديمقراطية ، ويجب ألا ننسى أن الهدف الأخير هو التوجيه الذاتي ، والمرشد الجيد هو الذي يستطيع أن يتوصل إلى تمكين الولد من القيام بارشاد ذاته وتقليل حاجته إلى المرشد .

يعترف أصحاب مذهب الأسس الجوهرية أن الرغبة هي قوة محركة في التعلم ولكنهم يعترفون أيضاً أن التعلم الذي لا يثير الرغبة المباشرة ولا يحرك الولد فوراً لا يجوز أن يحذف من التربية . فالرغبات الأكثر فائدة والاكثر دواماً قد لا تتأتى فوراً وقد تتولد من المجهود الذي يكون في البداية مُزعجاً ومملاً . وكثيراً ما يجد التلميذ رغبة عميقة ودائمة في شيء لم يسترع انتباهه البتة في البداية . ومن واجب المعلم أن يساعد التلميذ على تنمية هذه الرغبات الرفيعة بدلا من أن يحصر جميع النشاطات المدرسية في الأمور السطحية التي لا تسترع إلا الرغبات الصبيانية العابرة .

وعندما يلح أصحاب مذهب الأسس الجوهرية على إعادة « الانضباط » إلى المدارس كثيراً ما يُسأ فهمهم ، لأنهم عندما يستعملون لفظة « إنضباط »، هذه اللفظةالتي أصبحت تزعج كثيراً من المعلمين ، لا يقصدون الطاعة العمياء إلى السلطة الظالمة ، لانهم يعتقدون أن أساس كل سلطة حقه مستمد من وقائع الحياة . فجميع رغبات الإنسان

ومشاريعه ومقترحاته خاضعة لقوة الحقيقة (الواقع) ويجب أن نعلم أولادنا أن يواجهوا الوقائع وأن يضبطوا أنفسهم بحسب وقائع عالم الطبيعة وعالم الإنسان . ويجب أن نعلمهم بأن يستيقظوا من أحلامهم العاطفية والرومنطيقية . أن الحكمة الحقة تتأتى عندما ندرب أنفسنا لتكون منسجمة مع النواميس الواقعية لعالم الطبيعة وعالم الإنسان . والانضباط الذاتي هو الهدف النهائي، لكن الانضباط المفروض ضروري أيضاً لفترة من الزمن . أن «الحقيقة تحررنا » لكننا في سنوات الطفولة قبل بلوغنا النضج في مرحلتي الطفولة والشباب، نحتاج إلى معلمين كفوئين ومحبين وحازمين لكي يساعدونا على رؤية الحقيقة وتكييف انفسنا وفقاً لحقائق لا ترحم ولا تلين .

هذا هو الإنضباط كما يراه أصحاب مذهب الأسس الجوهرية .

التربية لاجل السلام العالمي

حين كان العالم ، كل العالم ، منهمكاً في الحرب العالمية الأخيرة كان ، في انصراف رجال التربية إلى الإهتمام بالسلم الذي يجب أن يعقب الحرب ، بعض الامل . فكأنما خوض غمار الحروب توصلاً إلى سلم دائم ، أمر لا مفر منه ، وكانما أهداف الحرب هي في الواقع أهداف سلام ،وتحمُّل اراقة الدماء وانهمار الدموع في الحرب هما السبيل إلى تحقيق الحلم بعالم أفضل .

قيل ، بعد الحرب العالمية الأولى ، أن « الحلفاء ربحوا الحرب لكن العالم خسر السلام». لقد أضاع الحلفاء فرصة بناء نظام دولي جديد أفضل، إذ أعماهم البغض وحب الانتقام وتعقد القضايا العالمية والجهل بترابط الامم واعتمادها بعضها على بعض في عصر الآلة، ورفض الاعتراف بانه لا يمكن بناء عالم أفضل دفعة واحدة، بل يجب الكفاح لتحقيقه عند كل شروق شمس،«فرفض الحلفاء بذلك المسؤ وليات التي حتمها النصر . أما الآن فليس في وسع الإنسانية أن تتحمل تكرار تلك المأساة ، وعلى التربية أن تقوم بما تستطيع لكي تمنع وقوع الكارثة مرة أخرى ، فهل تستطيع التربية أن تساعد على كسب السلام ، وعلى بناء نظام ديمقراطي عالمي عظيم ، وعلى نقل التخطيط الإجتماعي الذكي التعاوني من النطاق القومي إلى النطاق العالمي ؟

إن التربية المثلى هي التي تساعد على تأميم القومية وعلى وضع المشاعر النبيلة والمطامح الشريفة في خدمة الإنسانية، كل الإنسانية، وبذلك تجعل القومية محببة وضرورية . لم يكن ، حتى الآن ، بالامكان تحقيق هذا الامر لكنه حتماً ليس بمستحيل . لقد علمت الديانات السماوية مفهوم أبوة الله وأخوة الإنسان . فإذا ما قبل العالم هذا المبدأ السماوي ربما أصبح بالامكان جعل الناس قادرين على فتح قلوبهم وعقولهم لكي يضموا بها كل الاحياء الآخرين كإخوان وأخوات لهم . ولا ريب في أن المدارس تستطيع أن تفعل الكثير لتنمية المواقف السليمة التي تتقبل التعاون العالمي وتزود الناس بالتفاهم والأصول الضرورية لتخطيط إجتماعي عالمي فعال ، هذا التعاون الذي يشكل الأساس الضروري لسلم دائم .

على المدارس في كل أمة ، أن تنمي في كل الشعب تفهماً وعطفاً على شعوب الأمم الأخرى ، لأن معظم الحروب هي نتيجة سوء تفاهم متبادل وعدم ثقة بين الشعوب، فدرس لغات الشعوب الأخرى والتعرف على تقاليدها وآدابها وعادتها من شأنه أن يقلل لا بل أن يزيل سوء التفاهم ويحل محلها تفاهماً وتعاطفاً .

وإن قيام المدارس بالتدريس عن الشعوب الأجنبية للتعرف إلى رغباتها الحيوية والقوى الثقافية الفعالة فيها يشكل أساساً فعالاً لتقليل الخطر على السلم العالمي . وإذا وضعت بلاد ما في مناهجها التدريسية وفي متناول تلاميذها المعلومات الأدبية والفنية والتاريخية والاقتصادية المتعلقة ببلدان أخرى والتي اعدها علماء ومؤلفون يمثلون تلك البلدان ، فإنما تعد بذلك أساساً قوياً للتفاهم والتعاطف بين الشعوب يساعد على تدعيم السلام بينها ، وهذا ما تحاول منظمة « اليونسكو » القيام به كما سنرى فيما بعد .

علينا أن نكثر من تدريس تاريخ العلاقات الدولية بدلاً من حصر تدريس التاريخ في درس التاريخ القومي فقط . أن التاريخ مشحون بحروب طاحنة مدمرة ، بين الشعوب ، لم يكن لها مبرر ، فدرس الأسباب التي أدت إلى هذه الحروب قد يساعد على تجنب حروب جديدة في المستقبل كما وأن درس تاريخ العلاقات الدولية درساً فلسفياً يبين أن الحروب كانت دوماً وليدة ثلاثة أسباب رئيسية .

١ ـ حب الانتقام أو الثأر لمظالم كثيراً ما تكون خيالية أكثر منها حقيقية .

٢ ـ صوفية سياسية أو الإعتقاد برسالة سياسة تشعر الأمة أنها ملزمة بتحقيقها .
٣ ـ مصالح حيوية تشعر الأمة أنها من حقها وعليها الدفاع عنها وكثيراً ما تكون متوهمة في تصور حقها في هذه المصالح .

فإذا استطعنا بفضل التربية أن نبين للشعوب عدم صوابية هذه الافتراضات والعواطف فاننا نستطيع أن نخطو خطوات بعيدة إلى الأمام نحو القضاء على الحرب وإقامة سلم دائم .

ومن واجب مدارسنا وكلياتنا أن تؤكد حقيقة مهمة وهي بأن قيام السلم الدائم يتوقف على تكافوء الفرص وحرية العمل في جميع العلاقات العالمية . وأن تهديد هذه الحرية جلب الحرب العالمية الأولى وجرها إلى الحرب الثانية . وسبب ما يعانيه العالم اليوم من اضطرابات وأزمات قد تعود ، في كل لحظة ، إلى حرب أو حروب أخرى فنظام العالم يجب أن يُغير ونحن يجب أن نعرف كيف نغيره . إن الإكتشافات العلمية وسرعة المواصلات وتعقد رغبات الناس ومطاليبهم وزيادة المعرفة،كل هذه الأمور حتمت ضرورة وحدة العالم إذا كان العالم يود أن يحافظ على المستوى الحضاري الحاضر . أن الدول « التوتاليتارية » أي ذات السلطة الكلية تسعى « لنظام عالمي جديد » تندمج فيه كل دول العالم فتنتظم بقيادة « عنصرية سيدة » «Master Race» أما العالم الحر فيجب أن يتعلم كيف يبني نظاماً مخالفاً للنظام « التوتاليتاري » ، نظاماً تقوم فيه وحدة عالمية يضمن حرية التعبير عن النفس لجميع الشعوب وتشترك فيه جميع شعوب العالم .

ربما كانت أخطر مهمة تقوم بها المدارس هي تعليم الناس العيش معا بسلام . إذا تعلمنا كيف نكون اصدقاء وكيف نقيم علاقات حسن جوار واخوة بين الجماعات الصغيرة في المدرسة وفي البيت يسهل علينا ان نقيم مثل هذه العلاقات في مجتمعنا وبيئتنا المحليين ومن ثم بين جميع أبناء الوطن الواحد وبالتالي في علاقاتنا مع الأمم والشعوب الأخرى. وان التدرب على التعايش الاجتماعي التعاوني يجب ان يبدأ في البيت وفي المدرسة وعلى نطاق صغير . وان المنازعات العائلية والخصومات مع الجيران وبين تلاميذ الصف الواحد ، والعداوات العنصرية والمنافسات الطائفية وما اشبه هي التي تحطم روح « الجوار الجيد» وتهيء الجو لتنمية الحسد والغيرة والبغض والكراهية وبالتالي الحروب . فالعلاقات السليمة على نطاق صغير قد تجلب العلاقات السليمة على نطاق واسع . وإذا استطاع كل

معلم في كل مدرسة في العالم ان يبشر تلاميذه برسالة الأخوة والمحبة ربما جاء اليوم الذي يجد العالم نفسه في سلم دائم .

«لا ريب في انه سيأتي يوم حيث يتعب الانسان من السير منفرداً فيلتفت إلى أخيه الانسان ، يوم نتعلم فيه أن نشارك احزان وافراح الاخرين، آلامهم وآمالهم، ونشعر بها كما لو كانت افراحنا او أحزاننا بالذات ، اذ ذاك يتحقق عالم المحبة والعدالة الذي يرنو إليه الكون باجمعه والذي تمثله النجوم في أشد الليالي هدوءً تمثيلاً رائعاً ولكنه غير تام ، في ذلك اليوم فقط تحقق اخوة الإنسان للإنسان»[٢٧]

وربما كان في منظمة اليونسكو» المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة : الأمل في ان تقرب ذلك اليوم. فما هي اليونسكو وما هو دورها ؟

المنظمة الدَولية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

ان الهدف من قيام منظمة «اليونسكو»[٢٨] هو العمل كمركز لتوزيع الاراء التربوية بين مختلف الأمم الاعضاء في المنظمة ، وتوفير المعلومات عن أهداف التربية القومية والمناهج والطرق والكتب المدرسية وما اشبه لاقامة مراقبة مبكرة على الدول الاعضاء التي تحاول استخدام التربية من أجل زرع العدوان القومي في نفوس ابنائها ضد دول اخرى . كما وان الامل هو ايضاً وضع حد ادنى لمستويات التربية ، لأن الفرص التربوية غير المتساوية وغير المنصفة قد تولد القلق والتوتر الدوليين. على ان دور منظمة «اليونسكو» ليس دوراً ضاغطاً او قامعاً بل هو دور تقديم المقترحات فقط. وكان ذلك عملاً جدّياً يدل على أن العالم اخذ يدرك ان عدم تسلح الأمم يجب ان يصحبه عدم تسلح العقول والنفوس. وهذا يذكرنا بقول «كومينيوس» (Comenins) منذ ثلاثماية سنة اذ قال: «لا اعني بالسلام والوفاق سلاما خارجياً بين الحكام والشعب، بل اعني سلاماً داخلياً سلاما في العقول والنفوس يوحية نظام من الأراء والمشاعر[٢٩]

(27) Pierre Van Paassen, That Day Alone, The Dial Press, 1941, P. 548.

(٢٨) تأسست المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة في ٤ تشرين الثاني سنة ١٩٤٦، ومركزها الرئيسي باريس

(29) **Brubacher, S. John;** A History of the Problems of Education p. 74, New York and London, Mc graw- Hill Book Company, Inc. 1947

هدف «اليونسكو»:

ان هدف هذه المنظمة هو ان تسهم في بناء السلم والامن في العالم عن طريق تشجيع التعاون بين الأمم، بواسطة التربية والعلم والثقافة، من أجل زيادة احترام العدالة والقانون وحقوق الانسان والحريات الاساسية للجميع. ويلح دستور «اليونسكو» على الحفاظ على الاستقلال ووحدة الأرض وتنوع انظمة التربية والثقافة بين الدول الأعضاء، كما ينص على ان المنظمة لا تستطيع ان تتدخل في الشؤون الداخلية الصرفة في بلد ما[٣٠]

وتعمل المنظمة على نشر التفاهم والتعاون بين شعوب العالم وتضم اكثر من **١٥٣** بلداً عضواً وتقوم ببرامجها في البلدان الاعضاء بناء على طلب هذه الاعضاء.

تؤكد «اليونسكو» على نشر التربية والثقافة وزيادة المعرفة العلمية كما تنشط البحث العلمي وتشجع الفنانين والعلماء والمعلمين في حقول عملهم، وتشجع الطلاب على السفر والدرس والعمل في بلدان اخرى وتناصر المكتبات النموذجية والمعارض الفنية، وتقدم المشورة الى الحكومات حول الحفاظ على الآثار والتماثيل، وتشجع بصورة خاصة انتقال المعرفة ونشرها بين الامم. كما تقدم المساعدة الفنية إلى البلدان النامية، وتعتبر ان التربية هي اول الضروريات لتحسين احوال الانسان ونشر السلام في العالم[٣١]

كيف تعمل منظمة اليونسكو:[٣٢]

تساعد هذه المنظمة تنمية التربية على كل المستويات، وتشرف على مناهج اعداد المعلمين وتقوم بالبحث العلمي التربوي وقد بدأت، في بلدان كثيرة، برامج لتعليم الكبار القراءة والكتابة ونشر التربية بينهم. كما وانها تشجع وتدير مكتبات نقالة كما فعلت في «نيودلهي» في الهند، وتشجع التعاون العلمي الدولي والبحث العلمي في المواضيع الأساسية والموارد الطبيعية. ففي عام **١٩٥٢** ساهمت في تأسيس «المجلس الاوروبي

(30) Grolier, Encyclopedia International, vol. 18, p. 430, 1971.

(31) **Field Enterprises Educational Corporation:** The World Book Encyclopedia vol. 20, pp. 15-17 U.S.A. 1975

(32) **Field Enterprises Educational Corporation:** Ibd p. 335

للبحوث النووية» الذي يقوم ببحوث علمية حول استخدام الطاقة الذرية استخدماً سلمياً ولها مكاتب تعاونية علمية في اميركا اللاتينية وفي الشرق الأوسط وجنوب اسيا وجنوب شرقي اسيا ، اما هذه المكاتب فتساعد برامج التدريب والمؤتمرات العلمية وتوزيع المواد العلمية .

وتحاول «اليونسكو» استخدام العلوم الإجتماعية في درس المشاكل التي تهم المؤسسة، مثل العلاقة بين الاعراق البشرية ومركز المرأة في العالم، والنتائج الاجتماعية للتغيرات التكنولوجية . وقد اقامت عام ١٩٥٦ ، بالاشتراك مع حكومة الهند ، مركزا لدرس اثار التصنيع في جنوب اسيا ، كما وانها تشجع تدريس العلوم الإجتماعية والبحث العلمي فيها .

تركز « اليونسكو » على التعاون الثقافي الدولي، وقد بذلت في هذا السبيل جهوداً كبيرة للمحافظة على الثروة الأثرية في وادي النيل ، هذه الثروة التي كادت تضيع تحت السد العالي في اصوان . كما تحاول ان تعرف العالم باعمال الفن والادب المهمة ، وتشجيع اتفاقيات حفظ حقوق المؤلفين والطبع الدولية ، وتساعد على تنمية المتاحف والدروس الانسانية ، وتوزع مواد القراءة في المناطق النائية .

وتقوم لجان وطنية في كل بلد عضو في «اليونسكو»، تقدم هذه اللجان المشورة لحكوماتها وتساعد الوفود المنتدبة الى المؤتمر العام فتقدم لهم المعلومات وتساعدهم في تنسيق نشاطهم .

وتدرس انظمة التربية وتطورها في كل من البلدان الاعضاء او البلدان التي تطلب منها ذلك وتنشر نتيجة هذه الدراسات والاحصاءات سنوياً وتوزعها .

مراجع الفصل العاشر

1 — **Aikin, Wilford, n.,** The Story of the Eight Year Study, Harper- Brothers, 1942.

2 — **Alberty, Harold and Others:** Progressive Education, Its Philosophy and Challenge, New York, The Progressive Education Association, 1941

3 — **American Council on Education;** Commission on Teacher Education, Washington, D.C. 1946.

4 — **American Youth Commission,** Youth and Their Future New York, American Council of Education, 1942

5 — **Bagley, William ;** The Case for Essentialism in Education, The Journal of the National Education Association, Vol. 30 no. 7 oct. 1941 pp 201 - 202

6 — **Bell, Howard M;** Youth Tell Their Story, American Council of Education, 1938

7 — **Breed, Frederick S.;** Education and the New Realism New York, The Macmillan Company, 1939.

8 — **Brubacker, S., John;** A History of the Problems of Education, New York & London, Mcgraw-Hill Book Company, Inc 1947

9 — **Educational Policies Commission;** Education and the Defense of American Democracy, National Education Association, 1940, pp. 20 — 21

10 — **Everett, Samuel;** The Community School, D. Appleton - Century Company, 1937

11 — **Field Enterprises Educational Corporation;** The World Book Encyclo pedia, vol. 20, U.S.A. 1975.

12 — **Foley, Louis;** The Philosophy of the New Education» a Reply to Professor Kilpatriek», School and Society, vol - 55, 110, 1411, Jan, 10, 1942

13 — **Heaton, K.L., Camp W.G, and Diederich P.B;** Professional Education for Experienced Teachers, The Program of the Summer- Workshop, The University of Chicago Press, 1940

14 — **Grolier, Encyclopedia International, vol.** 18, p. 430 1971

15 — **Kil patrick, William H;**«The Case for Progressivism in Education» The Journal of the National Education Association, vol. 30, 110.8, Nov. 1941 pp. 231 - 232

16 — **Melvin A. Gordon;** Method for the New School, New York, The John Day Company, 1941.

18 — **Pierre, Van Paassen;** That Day Alone, The Dial Press, 1941, p. 541

19 — **Wilds, Elmer, Harrison;** Foundations of Modern Education, Rinehart and Company, New York, 1950

الفصل الحادي عشر

مراجعة عامة

لقد استعرضنا في هذا المجلد تطور الفكر التربوي وما صحبه من تغيرات في الممارسات التربوية منذ الحقبة التي تبدأ بما نسميه العصور الحديثة حتى نهاية الحرب العالمية الثانية . لقد حاول الفكر التربوي ، خلال هذه القرون الأربعة ، ومنذ القضاء على الحضارة الإقطاعية الوسطى وبدء الحضارة الرأسمالية الحديثة ، أن يماشي التغيرات السياسية والإقتصادية والإجتماعية . وعلى الرغم من بعض الحركات الرجعية التي كانت تظهر من وقت لآخر ، فقد سار الفكر التربوي إلى الأمام وحقق تقدماً ملحوظاً في كل ناحية من نواحي الممارسات التربوية .

ولم يكن هذا التقدم بارزاً كما يجب أن يكون ، فلا تزال هنالك مشاكل وقضايا تربوية كبيرة غير محلولة . ومما يؤسف له حقاً تخلف التطبيق عن النظريات ، فكثير من القضايا التي حلها علماء التربية بتفكيرهم نظرياً لا تزال من القضايا الجدلية في عالم التربية العملية .

قد لا يكون من الضروري هنا أن نعيد خطوة خطوة التغيرات التي حصلت في الفكر التربوي والممارسات التربوية خلال القرون الأربعة الماضية ، بل قد يجدر بنا أن نقارن بين نظرتنا إلى التربية اليوم والمفاهيم التربوية التي خبرها المربون خلال القرون الأربعة الماضية . وهكذا سيضم هذا الفصل بعض أهم التغيرات التي جرت في تطور الفكر التربوي الحديث .

التبدل في الأهداف

١ ـ الانتقال من تربية لأجل حياة وافرة للاقلية الموهوبة ، إلى تربية تستهدف حياة وافرة وغنية للجميع .

٢ ـ الإنتقال من تربية لأجل تدعيم المجتمع خلقياً ، إلى تربية تستهدف الضمان الإجتماعي العام .

٣ ـ الإنتقال مباشرة من تربية تعد إلى المستقبل ، إلى تربية تحاول الإهتمام بحاجات التلميذ المباشرة .

٤ ـ الانتقال من ضبط السلوك بواسطة السلطة الدينية أو الكتاب المقدس ، إلى تنمية الضبط الذاتي المبني على رغبة في الخدمة الإجتماعية .

٥ ـ الإنتقال من تدريب شكلي على مقاييس التعبير الكلاسيكية ، إلى تنمية التعبير الذاتي المبدع الحر .

٦ ـ الإنتقال من التأكيد على تنمية الفرد لاجل نجاحه الخاص ، الى تدريب الأفراد على الإسهام في الخير الإجتماعي العام .

٧ ـ الإنتقال من تنمية ولاء ثابت وطاعة عمياء إلى سلطة الكنيسة والدولة ، إلى فحص دقيق وتقييم لجميع المؤسسات .

٨ ـ الإنتقال من تربية حب المظاهر والاعتزاز والافتخار الى ترتبية تنمي رغبات الولد الطبيعية .

٩ ـ الإنتقال من تربية شكلية لملكات الولد الجسدية والعقلية والخلقية بواسطة الترويض والتمارين الصارمة المشددة ، إلى ضبط نموه نمواً طبيعياً شاملاً واستخدام قواه الطبيعية إلى أقصى إمكاناتها .

١٠ ـ الإنتقال من تربية تعد القلة المختارة التي يظن أنها تستطيع التفكير والتخلص من قيود السلطة المطلقة ، إلى تربية تنمي الذكاء العام لاستخدامه في الحكم على القضايا الإنسانية .

١١ ـ الإنتقال من تربية تحافظ على جميع خصال الفرد الطبيعية ، إلى تربية تعدل من هذه الخصال او النزعات الموروثة غير المرغوب فيها وتكيفها وفقاً للبيئة الإجتماعية الحاضرة.

١٢ ـ الإنتقال من تربية تنمي الولاء الأعمى إلى الوطن الأم وعدم الثقة باوطان الاخرين ، إلى تربية تؤكد بأن المصلحة القومية يمكن أن تحقق إلى أقصى حد بالتعاون الـذكي المخلص بين الأمم وجميع الأوطان .

١٣ ـ الإنتقال من الإهتمام المفرط بتحقيق النواحي المادية في الحياة على اعتبارها أهدافاً للتربية ، إلى الإعتراف بأهمية الوقائع الروحية الصحيحة .

١٤ ـ الإنتقال من التأكيد المبالغ فيه على طريقة البحث العلمي والتجربة العلمية من أجل البحث فقط ، إلى التأكيد بأن العلم ليس إلا وسيلة للتحسين الإجتماعي .

١٥ ـ الإنتقال من فكرة تكييف الولد إلى أنماط إجتماعية ثابتة لا تتغير ، إلى فكرة إعداده للقيام بدوره في مجتمع متبدل .

١٦ ـ الإنتقال من تربية هدفها الوحيد كسب المعرفة ، إلى تربية تسعى إلى تحقيق الأهداف السيكولوجية والأغراض الإجتماعية .

التبدل في النوع

١ ـ الإنتقال من التأكيد على بعض أنواع من التعلم ، إلى تربية شاملة تشمل كل أنواع التعلم الممكنة .

٢ ـ الإنتقال من إهمال تام للتربية البدنية ، إلى إهتمام بالغ بالتربية الجسـدية والصـحية وتناسق الجسم .

٣ ـ الإنتقال من تربية فكرية تقدم المعرفة لأغراض ثقافية أو ترويضية ، إلى تربية تستخدم المعرفة كوسيلة لحل المشاكل الشخصية والاجتماعية .

٤ ـ الإنتقال من تربية إجتماعية تجهز التلميذ بالعادات والتقاليد المصطنعة النابعة من مجتمع ارستقراطي ، إلى تربية تعد التلميذ للعيش بانسجام مع جميع رفاقه .

٥ ـ الانتقال من تربية مدنية تولد في التلميذ الولاء والطاعة التامة ، إلى تربية تعده للعمل بتعاون وذكاء على تحسين المجتمع والأمة .

٦ ـ الإنتقال من تربية مهنية ضيقة تعد التلاميذ إلى بعض المهن التي تتطلب مهارات مقررة ، إلى تربية مهنية متعددة الجوانب تعد التلاميذ لكثير من المهن وتتطلب ثقافة عامة والقابلية على التكيف كأساس تقوم عليهما .

٧ ـ الإنتقال من تربية أخلاقية قائمة على أساس الدين فقط، إلى تربية مبنية على مطاوعة النواميس الطبيعية أو على الرغبة في الخدمة الإجتماعية ايضاً.

٨ ـ الإنتقال من تربية تعد التلاميذ إلى نشاطات الحياة النفعية الجدية فقط ، إلى تربية تعد التلميذ إلى اللعب ونشاطات الاستجمام أيضاً .

٩ ـ الانتقال من نوع من التربية يكون فيها الالتحاق بالمدرسة اختيارياً، إلى نوع من التربية يكون فيها الالتحاق بالمدرسة الزامياً .

١٠ ـ الإنتقال من تربية محصورة ببعض الجماعات والطبقات ، إلى تربية عامة شاملة للجميع .

١١ ـ الإنتقال من نوع من التربية المحددة المميزة التي تؤ من فرصاً مختلفة لمختلف الطبقات الإجتماعية ، إلى تربية ديمقراطية تقدم فرصاً متساوية لكل من يستطيع الإفادة منها .

١٢ ـ الإنتقال من نوع من التربية الطائفية ، إلى تربية علمانية .

التبدل في المنهاج

١ ـ الإنتقال من منهاج مقتصر على المعلومات والحقائق والنشاطات الذهنية ، إلى منهاج يشمل بالاضافة إلى ذلك النشاطات الجسدية والإجتماعية والخلقية والفنية أيضاً .

٢ ـ الإنتقال من منهاج ضيق مقتصر على بعض جوانب الحياة ، إلى منهاج شامل يتناول كل جانب من جوانب عالم الطبيعة وعالم الإنسان .

٣ ـ الإنتقال من منهاج يتألف من المواد التقليدية التي تراكمت خلال الأجيال ، إلى منهاج يتألف من المواد التي تلبي حاجات الحياة الفعلية .

٤ ـ الإنتقال من منهاج يقرره الراشدون وفقاً لمقاييسهم ومستوياتهم ، إلى منهاج يبني على

حاجات التلاميذ الطبيعية ونشاطاتهم .

٥ ـ الإنتقال من منهاج حفظي لفظي يعتمد على الكتاب، إلى منهاج يعتمد على النشاط الذاتي أو المشاريع .

٦ ـ الإنتقال من مواد التعليم المبنية على القيم المطلقة ، إلى مواد مختارة على أساس القيم النسبية .

٧ ـ الإنتقال من تنظيم مواد التعليم تنظيماً منطقياً ، إلى تنظيمها على أسس سيكولوجية مبنية على أساس قوانين التعلم .

٨ ـ الإنتقال من منهاج لغوي لفظي ضيق يفيد من أجل الحفظ والترويض العقلي فقط ، إلى منهاج علمي واجتماعي شامل يُكيف وفقاً لحاجات الحياة اليومية .

٩ ـ الإنتقال من منهاج موسوعي يقدم تفاصيل غير منتظمة من المعلومات المشتة ، إلى منهاج متألف من وحدات كبيرة من المواد المترابطة .

١٠ ـ الإنتقال من منهاج يقدم مواضيع الدراسة الصفية فقط ، إلى منهاج غني يضم أيضاً نشاطات لا صفية ولا مدرسية لتأمين قيم تربوية متممة .

١١ ـ الإنتقال من منهاج يقتصر على المواد المدرسية التي تحاول أن تجعل من التلاميذ مواطنين راضين أكفاء وموالين ، إلى منهاج يعد تلاميذ يصبحون مواطنين أذكياء نقادين ومتعاونيين .

١٢ ـ الإنتقال من منهاج يقتصر على جوانب المجتمع التقليدية المقبولة ، إلى منهاج يضم القضايا الجدلية والمشكلات غير المحلولة .

التبدل في المؤسسات التربوية

١ ـ الإنتقال من المدارس التابعة إلى الكنيسة أو المسجد او المدارس الخاصة ، إلى مدارس تشرف عليها الدولة وتكون مجانية تمول من الضرائب وتكون غير طائفية وللجميع .

٢ ـ الإنتقال من مدارس منعزلة عن الحياة في دير أو معهد ديني ، إلى مدارس مرتبطة

بالحياة وتستخدم البيئة كمختبر للتعلم بالاختبار .

٣ ـ الإنتقال من مدرسة غير صحية مجهزة تجهيزاً فقيراً ، إلى مدرسة تتوافر فيها جميع التسهيلات والتجهيزات التي يستطيع العلم الحديث تقديمها .

٤ ـ الإنتقال من استخدام مرب واحد أو مربية واحدة لتلميذ واحد ، إلى الإعتماد التام على المدرسة في تدريس جماعة من التلاميذ في صف واحد ومن قبل معلم واحد .

٥ ـ الإنتقال من انتقاء المعلمين على أساس معتقدهم الديني ، إلى انتقائهم على أساس كفايتهم الشخصية وثقافتهم العامة ومعرفتهم لمواضيع الدراسة ومهارتهم في التعليم واعدادهم التربوي .

٦ ـ الإنتقال من الإعتماد على المؤسسات التعليمية العامة لإعداد المعلمين ، إلى إقامة مؤسسات اختصاصية (مهنية) لاعداد المعلمين تشرف عليها وتنفق عليهاالدولة .

التبدل في التنظيم

١ ـ الإنتقال من نظام مزدوج يتألف من مدارس إبتدائية تفتح أبوابها إلى عامة الشعب ومدارس ثانوية وعالية تفتح أبوابها إلى القادة العتيدين فقط ، إلى نظام متدرج من المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية والعالية يفسح الفرص المتساوية للجميع .

٢ ـ الإنتقال من تنظيم بسيط موحد إلى تنظيم كثير التنوع .

٣ ـ الإنتقال من سيطرة المؤسسة الدينية على المدارس إلى سيطرة الدولة العلمانية .

٤ ـ الإنتقال من نظام كانت تدار فيه المدارس من قبل السلطات المحلية إلى نظام يقوم على إدارة مركزية تشرف عليه الدولة وموظفوها .

٥ ـ الإنتقال من تنظيم على أساس وحدات محلية صغيرة إلى تنظيم تتجمع فيه المدارس بوحدات إدارية كبيرة .

٦ ـ الإنتقال من تمويل المدارس بواسطة أجور التلاميذ ، إلى تمويلها بواسطة الضرائب .

٧ ـ الإنتقال من نظام المدارس المنفصلة لكل من الجنسين ، إلى المدارس المختلطة يأمها

الطلاب من كلا الجنسين .

٨ ـ الإنتقال من نظام تقتصر فيه المدارس على الأولاد والشبان ، إلى نظام تمتد فيه المدارس من سن الحضانة (الصغار) وترتفع إلى سن الراشدين (الكبار) .

التبدل في الطريقة

١ ـ الإنتقال من طريقة حفظ الحقائق والمعلومات وتقليد النماذج ، إلى طريقة إستخدام المعرفة وتشجيع التعبير الحر .

٢ ـ الإنتقال من طريقة تعليم الاولاد كيفية تقليد الكبار ، إلى طريقة تنسجم مع طبيعة الأولاد .

٣ ـ الإنتقال من طريقة تتطلب نشاط العقل فقط، إلى طريقة تشجع النشاط الجسدي والعاطفي والعقلي والإجتماعي والفني معاً للقيام بمشاريع ذات معنى .

٤ ـ الإنتقال من طريقة يكون فيها المعلم هو الفاعل الناشط ، إلى طريقة يتعلم فيها الولد بالعمل .

٥ ـ الإنتقال من طريقة الترويض العقلي التي يشتغل فيها الولد بأمور صعبة لا تلذ له ، إلى طريقة الترغيب حيث تنمو رغبات التلميذ وتستثمر .

٦ ـ الإنتقال من طريقة يعامل فيها التلاميذ معاملة واحدة ويعلمون بطريقة واحدة ، إلى طريقة تعترف بالفروق الفردية وتراعيها .

٧ ـ الإنتقال من طريقة التلقين والسيطرة على التلميذ ، إلى طريقة التوجيه والإرشاد .

٨ ـ الإنتقال من طريقة تهمل طبيعة الولد الأصلية إهمالاً تاماً ، إلى طريقة تأخذ بعين الإعتبار الطبيعة والتطبع .

٩ ـ الإنتقال من طريقة تعتمد على الصدف والتأمل ، إلى طريقة تعتمد على نتائج البحث العلمي .