نجاد صبح الدقر
تلفون ٢٢٩٧٧

370.1:W12uA

وافي ، علي عبد الواحد .

أصول التربية ونظا[illegible]

370.1
W12u A

Dec. 27(A1 H)

- 4 APR 1961

- 5 FEB 1973

370.1
W12uA

أصول التربية ونظام التعليم

تأليف

الدكتور علي عبد الواحد وافي — الأستاذ إبراهيم والي — الدكتور السيد محمود زكي

الدكتور أبو الفتوح رضوان — الدكتور كامل السيد محمد الباقر — الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

الطبعة الأولى

١٣٧٤ هـ ١٩٥٥ م

حقوق الطبع محفوظة للمؤلفين

مطبعة الرسالة

شارع حمودة الفاول ٣ عابدين

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان .

وبعد فلما كان المنهج المقرر على طلبة قسم التخصص لإجازة التدريس بالجامع الأزهر فى «أصول التربية» و «نظام التعليم فى مصر» متفرقا فى عدة مؤلفات ، ولما كان بعض هذه المؤلفات لايساير روح هذا المنهج ولا يحقق أغراضه ، لذلك رأينا من الخير — وقد عهد إلى زملائى وإلىّ بتدريسه — أن نضع فيه «مذكرة» تلم بجميع مسائله وتعالجها على النحو الذى يوائم اتجاهاته ومراميه .

وأقول « مذكرة » لأننا قد قصدنا منها أن تكون مجرد تذكير للطلبة بملخص المسائل التى درست لهم بالتفصيل فيما ألقى عليهم من محاضرات ، وأن تعينهم على قراءة الموسوعات فى هذه البحوث ما؟

على عبد الواحد وافى

القسم الأول

أصول التربية

التربيـــة وأغراضها

بقلم الأستاذ ابراهيم والى

التربية معناها التنشئة والتنمية، وهى تشمل ما يَنْمِى من حيوان أو نبات، وهى فى كل بما يناسبه. فان أطلقت على النبات كان الغرض تعهده بكل الوسائل حتى يدرك ويأتى بالغاية المطلوبة منه. وهى فى الحيوان تعهده من كل النواحى الواجبة حتى يصير مثالا حسناً.

والإنسان أحوج إلى التربية من جميع الكائنات. وفى تربيته تعقيد كبير، لأن الغاية التى ترمى إليها تربية الإنسان سامية، ولأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان. وقد منحه الله غرائز وميولا وقوى موروثة وطبعية، ولا يمكن الإفادة منها إلا إذا تعهدها المربى وتمّى الصالح منها وأصلح المعوج. وإذا أهمل المربى ذلك فان الميول تتجه نحو الضار. فيشب الفرد وقد جمع كثيراً من الصفات الضارة. فالاشراف على تربية الطفل يجب أن تتجه العناية به منذ الولادة بل قبلها حتى يصير رجلا.

من أجل هذا عنيت كل الشعوب بأمر التربية عناية عظيمة، بل لقد أصبحت مسائلها الشغل الشاغل للقائمين بأمور الاصلاح فى الأمم المتحضرة، فلا تبنى أسباب الرقى والنجاح إلا عليها. وقد حثت كل الشرائع على التعلم، قال تعـــالى « وفى أنفسكم أفلا تبصرون » وقال « أو لم يتفكروا فى خلق السموات والأرض وما خلق الله من شىء » وقال صلى الله عليه وسلم « تعلم العلم فريضـــة على كل مسلم ومسلمة . » .

وإن معرفة الغرض من التربية والوقوف على معناها أمر ضرورى لكل مرب يطمع فى أن يؤدى رسالته على الوجه الأكمل. فعلى تحديد الغرض من التربيـة

يتوقف إتجاه عملية التربية ، وعلى درجة فهمنا لهذا الغرض يتوقف النجاح فى مختلف ميادين التعليم . والمدرس الذى يدرك الغرض الذى يرمى إليه بوضوح يتأثر بإدراكه هذا فى كل جهد يبذله ، بل فى كل درس ، وفى نوع معاملته لتلاميذه داخل المدرسة وخارجها .

ويتوقف على معرفة الغرض من التربية فهم الوسائل والطرق التى يسير عليها التعليم ، وكذلك المناهج والمادة .

والغرض هو الذى يتحكم فى نظم التعليم وروحها ويحـــدد موقف المعلم من المدرسة وتلاميذها وطرق تربيتهم ومدى ما يسودها من حرية تعينهم على إظهار ما فيهم من قوى واستعدادات وقدرة على الابتكار .

ويمكن الوصول إلى ذلك التحديد ، إذا علمنا أن حياة الفرد تتوقف أولا على الصفات الكامنة فيه ثم ثانياً على البيئة التى يعيش فيها .

من هذا تستنتج أن التربية : —

هى تعهد الطفل وإعداده ليكون عضواً سعيداً نافعاً للمجتمع الذى يعيش فيه إلى أن يبلغ سن الرجولة .

وهذا يتم بتوفير الغذاء الكافى له حتى ينمو ويعيش ، مع العناية بجسمه وحفظه من الأمراض .

والعناية بالجسم وتوفير الغـــذاء الصالح هو من وظائف الوالدين أو من هو فى مقامهما .

ولما كان الطفل كما سبق مزودا بقوى فطرية وغرائز فلا بد من توجيهها التوجيه الصحيح الصالح واستغلالها فى تنمية عقله وتكوين الخلق الطيب .

والطفل أيضاً تواق لمعرفة الحياة الجديدة التى يعيش فيها (البيئة) ولا بد من الاستجابة لذلك حتى يتعود الاعتماد على النفس والاستقلال متى صار رجلا .

ومن هذا ترى أن التربية هى « تعهد من الخارج وقبول من الداخل . » أى أن قوى الطفل تقبل ما يوجه إليها من تنمية وإصلاح .

أقسام التربية

مما سبق نرى أن نواحى التربية الواجب تعهدها فى الطفل هى : —

تربيته الجسمية ، والعقلية ، والخلقية . وهذه النواحى لا ينفصل واحد منها عن الآخر فى الحقيقة ، لأن تقوية ناحية من تلك النواحى يصحبه أثر من الناحيتين الآخريين . غير أن العناية بناحية منها تختلف باختلاف أغراض التربية فى الأمم والعصور . والتربية الصحيحة هى التى تتعهد الجهات الثلاث .

وسعادة الفرد التى سبقت الإشارة إليها فى تعريف التربية تتوقف على مقدار رغباته وتحقيقها .

والشخص الذى تربى تربية كاملة صحيحة يكون أقدر على تحقيق تلك الرغبات ممن لم ينل هذه التربية . وغاية الفرد ورغباته فى حياته هى كسب العيش بمجهود قليل فى زمن قصير . وعلى قدر مساهمة الفرد فى العمل المشترك الذى يقوم به مجتمعه لتحقيق المثل الأعلى فى حياته يتم نفعه للمجتمع .

والمثل الأعلى للمجتمع يختلف باختلاف المجتمعات واختلاف الزمان . ونظرة واحدة فى حالة الشعوب والأمم على اختلافها فى أطراف العالم شرقه وغربه فى زمن السلم والحرب لأكبر دليل على صدق ذلك .

ولما كان الإنسان مدنياً بطبعه ومحباً للاجتماع مندمجاً فى أمته كان عليه أن يسهم فى ذلك المجتمع فيكون له درعاً عند الخطر بأن يحافظ على الأمن ، ويقوم بواجبه فى دفع الضرائب والقضاء على الأمراض الفتاكة ويعمل على رفعته بكل الأحوال ، وإلا كان عضواً ضاراً يجب قطعه .

وإنا لنرى فى الأمم الراقية أبطالاً يعملون لأممهم فى صمت مستهينين بكل غال فى سبيل النهوض بأممهم وتحصينها من كل ما يضر بها لتتفوق على ما عداها من الأمم فى كل شىء .

أهداف التربية وأغراضها .

فهمنا مما سبق فى معنى التربية أنها تهدف إلى سعادة الفرد والجماعة . ومن يتتبع آراء المربين فى مختلف العصور فى معنى التربية وغايتها يجدها لا تخرج عن ذلك . وهاك طائفة من أقوال المربين فى ذلك : —

١ — هدف التربية فى الإسلام :

يقول الله عز وجل « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » . ويقول صلى الله عليه وسلم : —

« اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » .

ويقول ابن المقفع « ما نحن إلى ما نتقوى به على حواسنا من المطعم والمشرب بأحوج منا إلى الأدب الذى هو لقاح عقولنا » .

٢ — ويقول أفلاطون : — « الغرض من التربية هو إمداد كل من الجسم والعقل بما يمكن من الكمال والجمال » .

وقد اقترح على أمته أن تربى نفراً قليلا — وهم أبناء الخاصة — تربية حكومية نظامية ؛ أما العامة فتربى تربية عملية صناعية . وقد سارت أوربا بعده على هذا مدة من الزمن .

٣ — ويقول « مِلتُن » وهو فيلسوف انجليزى (١٦٠٨ — ١٦٧٤) :

« التربية الصحيحة الكاملة هى ما تؤهل المرء للقيام بأى عمل خاصاً كان أم عاماً بمهارة فائقة وإخلاص تام فى السلم والحرب » .

٤ — ويقول « كانت » الفيلسوف الألمانى (١٧٢٤ — ١٨٠٤) : —

« إن أعظم سر فى بلوغ الطبيعة الإنسانية درجة الكمال منحصر فى التربية » .

٥ — ويقول « بستالوتزى » وقد ولد بسوسرا (١٧٤٦ — ١٨٢٧) : —

« أحسن خدمة يقدمها إنسان لآخر هى تعليمه كيف يُعوّل على نفسه ، وإنه إذا حسنت أحوال الفقراء الظاهرة حسنت أحوال الإنسان على العموم » . ولقد كان غرضه إصلاح حال الإنسان بإصلاح حال الفقراء . ومن أجل هذا كان

يعيش بين الفقراء الذين لا معين لهم ولا مرشد ليجعلهم كغيرهم من سائر الناس .

٦ — ويقول هربات الألمانى (١٧٨٢ — ١٨٤١) : — « الغرض الأصلى من التربية هو رقى الأخلاق الإنسانية » .

٧ — ويقول سبنسر من حكماء الإنجليز (١٨٢٠ — ١٩٠٣) : — « التربية هى إعداد المرء ليحيا حياة كاملة » .

٨ — وغاية التربية عند « فروبل الألمانى » (١٧٨٢ — ١٨٥٢) : — « هى الحصول على الإنسان الكامل » . وقال عن مدرسته : — « غايتنا هى تخريج أبناء متحلين بالشجاعة والرقى الخلقى والأدبى مستعدين لتضحية النفس والنفيس فى سبيل وطنهم العزيز وتخريج أناس عاملين يعملون لسعادة بلادهم ويرقون فى العلوم والصناعات ويطلبون العلم طول حياتهم حباً فى تقدم بلادهم ، ويحبون الله ويطيعونه حتى يتيسر لهم الرقى إلى ملكوت الله ويكونوا ملائكة فى صورة أناس » .

فهذه طائفة من أقوال بعض الفلاسفة فى معنى التربية والغرض منها وهى متفقة تقريباً على أن الإنسان لا يكون قد تربى إلا إذا تهذبت نفسه وكملت أخلاقه وشرفت عواطفه وتغلبت إرادته على شهواته وأدى كل عضو من أعضائه وكل حاسة من حواسه وكل قوة من قواه العقلية الوظيفة الخاصة بها خير أداء . ولقد وضح من أقوال المربين ، أن التربية الصادقة هى ما ضمنت سعادة الفرد ، وسعادة الجماعة .

والمقصود بالجماعة هو الجماعة البشرية التى تستوطن الدنيا بأكملها .

وإن كل ما يحدث من حروب ومشكلات دولية يرجعه المربون إلى إهمال هذا الأساس الفعال من أسس التربية وغايتها . كذلك لا تكون سعادة الفرد معتبرة إلا إذا سعد بها المجتمع .

ويخطىء الآباء إذا جعلوا أول غاية فى إرسال أبنائهم إلى المدارس الحصول على المؤهلات التى توفر لهم الرزق بمجهود صغير . معللين ذلك بأن النجاح

فى الحياة متوقف كثيراً على نوع المؤهلات العلمية التى يحصل عليها الشخص .

وهذا صحيح إذا نظرنا فقط إلى الفرد . ولكن إذا نظرنا إليه مراعين مصلحة الجماعة ، فانا قد نجد نجاح الفرد فى حياته العملية فيه الشقاء لمجتمعه . فكثيراً ما استخدمت المؤهلات لضرر المجتمع . وهذا كمن يستغلون ذكاءهم فى النش والتزوير والاتجار فيما يحرمه القانون أو غير ذلك .

فلا بد لتحقيق الغاية من التربية من أن يسعد بها الفرد والمجتمع . وإنا لنرى روح التنافس الدولية حصرت معنى المجتمع فى الدولة التى يعيش فيها الفرد ، فضاعت السعادة العالمية لتسعد أمة بعينها . وهذا واضح فى الأمم التى طغت فيها الروح الحربية فانطلقت تبطش بالأمم الضعيفة ، وما حدث فى الحروب الأخيرة أكبر دليل على ذلك ، فكم خسر المجتمع نتيجة لهذه الأنانية .

رجعة إلى القديم فى الغرض من التربية

فى الأمة اليونانية :

كان لانتشار الحروب فى تلك الأمة بين الأثينيين والاسبرطيين وغيرهم أثر عظيم فى لون التربية عندهم ، ولذا جعلوا العناية بجسوم الأطفال وتقويمها الغرض الأسمى من التربية ، واستعملوا لذلك ضروباً شتى ، كما عمدوا إلى اعتبار الذوق الحسن أساساً فى التربية ، فغرسوا فيهم حب الجمال ، فعلموهم الفنون الجميلة . فكان منهم الشعراء والموسيقيون والمصورون والرسامون البارعون .

فى الأمة الرومانية :

ولقد عنى الرومان عناية عظيمة بالحروب وفنونها والسياسة وقوانينها ، حتى برعوا فى ذلك براعة فائقة ، فأخذوا الأطفال بكل ما يؤهلهم لذلك ، فكان منهم الساسة والمقننون والخطباء .

الأمم الإسلامية :

لقد جعل الاسلام الغاية من التربية تزويد النشء بما يعدهم للنجاح فى الأمور الدنيوية والأخروية .

وهذا بلا شك أسمى الأغراض . ومتى أخذ الأطفال بهذا المبدأ ودربوا عليه فإنهم بلا تردد يسبقون جميع الأمم ويدركون غاية الشرف ، ويكونون عند الله من البررة الأطهار . وكيف لا وهم قد لبوا أمر الله « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » .

كما لبوا ما ينسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم من الحث على العمل للدنيا والآخرة . ومن يتدبر قول الرسول عليه الصلاة والسلام « أدبني ربي فأحسن تأديبي » فإنه يرى أن الغاية من التربية تهذيب النفس وكالها ، وفي هذا كل النجاح .

الغرض من التربية في العصر الحاضر

لقد حتمت الحياة الناس وألهبت ظهورهم ودفعتهم أمامها بلا رحمة ولا رأفة ، فأصبحوا يتلمسون الكسب من كل باب . وقد زعموا أن الغرض من التربية المدرسية هو إعداد الطفل للعيش والربح بعد أن يغادر المدرسة ، فهم يربون أولادهم بالمال ليربحوا أكثر منه ، فكان الأمر عملية تجارية .

ولقد زينت لهم هذه الفكرة أن يدفعوا أولادهم ليتعلموا ما لا يلائم مؤهلاتهم ورغباتهم ، فتكون النتيجة في النهاية الفشل وضياع الزمن . وقد يكون لهؤلاء الآباء بعض العذر ، لأن التربية يجب أن تكون باباً للكسب وجمع الرزق . غير أنه لا ينبغي أن يكون ذلك غرضهم الأعلى من التربية ففي ذلك إهمال للأغراض الأساسية التي يبنى عليها المجتمع الراقي .

وكثيراً ما نراهم يفضلون أن يعلموا أبناءهم إحدى المهن أو الحرف ، تاركين أمر تعليمهم بالمدارس ، لأنهم يبغون كسب الرزق أولا وقبل كل شيء ، ولأنهم لا يرون فارقا بين عامل متعلم وآخر غير متعلم . ولم يفطنوا أن التعلم ينمي القوى العقلية فيصبح صاحبه أرفع شأناً من أخيه غير المتعلم ؛ فالأول قادر على إتقان عمله والتجديد فيه ؛ هذا إلى أنه يصرف وقت فراغه فيما يعود عليه بالنفع ، من القراءة في بعض الكتب النافعة التي تنمي قواه العقلية وتهذب أخلاقه .

أما غير المتعلم فإنه يصرف وقت فراغه فى الجولان فى الطرقات أو فيما يعود عليه وعلى غيره بالضرر .

الفرق بين التربية والتعليم

من الناس من لا يرى فارقا بين التربية والتعليم ؛ فالتربية عندهم عبارة عن تحصيل العلم والنجاح فى الامتحان . ومن أجل ذلك يعمدون إلى ملء أذهان التلاميذ بالمعلومات بغية النجاح فى الامتحان .

وقد دلت التجارب على أن التعليم إذا خلا من الإعداد الحقيقى للحياة العملية فإنه يترك صاحبـــه فى حالة ماسة إلى صفات أهم من التعليم حين يواجه الحياة العملية .

ولو نظرنا إلى المعنى العام لـكلمة التربية نراه يشمل كل أنواع النشاط التى تؤثر فى قوة الفرد واستعداداته وتنميتها . ومصدر هذه الأنواع من النشاط عوامل مختلفة .

فالتربية تشمل كل تغيير فى ميولنا وغرائزنا وأخلاقنا يتم عن طريق غير مباشر من عوامل أخرى ، كالقوانين الشرعية أو المدنية ونظام الحكم وأساليب المعيشة والتقاليد الاجتماعية والبيئة بأنواعها .

وبالاختصار أن كل ما يُشَـكل الـكائن الحى ويجعله فى الحالة التى هو عليها يعتبر جزءا مؤثرا فى تربيته .

وهذا المعنى للتربية الذى قد شمل كل تنميته لقوى الفرد واستعداده وتوجيه ذلك توجيها حسناً هو المعنى العام لـكلمة « تربية » .

أما التعليم فيراد به نقل المعلومات من المعلم (الإيجابى) إلى المتعلم (المتلقى) الذى ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم .

من هذا نرى أن التربية ذات معنى واسع يشمل كل نهوض وترقية إيجابية تقوم بقوى الفرد .

فى حين أن التعليم معناه محدود يتضمن نقل المعرفة . والتربية بالمعنى العام تشمل جميع النواحى الجسمية والعقلية والخليقة والاجتماعية .

ويقصد بالتعليم أولا نقل المعرفة إلى الفرد كوسيلة للتربية . فهو محدود جدا بالنسبة للتربية وعامل جزئى ، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة .

وكلمة التعليم مأخوذة من العلم ؛ فالمراد بها الثقافة الذهنية .

ويتلخص مما سبق أن تربية الفرد تشمل الاهتمام به من جميع نواحيه .

وأن تعليم الفرد لا يتناول إلا جانب العقل .

ويصح أن ننظر إلى التعليم من جهة أخرى فيصبح معناه قريبا جدا من معنى التربية . فمن فرقوا بين التربية والتعليم نراهم قد بالغوا فى هذا الفارق إلى درجة التعصب ، لأنه من المبالغة أن يقصروا التربية على الخلق وغرس العادات ، وأن يقصروا التعليم على جمع المعلومات والحقائق . لأن التعليم قد يطلق على التربية حين يكون التعليم مرادا به « تعديل السلوك » لا تحصيل الحقائق وحدها ؛ فيفضل الحقائق ينمو الميل عند المتعلم إلى تكوين عادات وصفات . وهذا ما يسمى « الأثر النفسى » أو التعليم « المرافق » ويقصد به الاتجاهات التى يأخذها التلميذ خلال عملية التعليم .

وهذا النوع من التعليم يلازم عملية التحصيل . وهذا هو الذى يحصل حين تدريس بعض المواد « كالتاريخ » . لأنه قد يوجد عند الطفل بجانب تعلمه الحقائق التاريخية « شئ من الميل » نحو تلك المادة ونحو أستاذه من إعجاب أو حب أو بغض مما يؤثر فى سلوكه وتعامله مع من معه فى بيئته ، هذا إلى ما يكتسبه من أسلوب التفكير .

وهذا النوع من التعليم « المرافق » أبقى أثرا فى تكوين شخصية الطفل وأخلاقه وسلوكه ، لأنه يستفيد منه من جهة عادات التفكير والسلوك .

أقسام التربيـــة

فهمنا مما سبق أن الغرض من التربية تكوين رجال صالحين ونساء صالحات

ينشدون الخير ويناون عن الشر ، يألفون الفضيلة ويبغضون الرذيلة ، ويحبون لغيرهم ما يحبون لأنفسهم ، وهذا لا يتم إلا إذا أحطنا جسم الطفل وعقله وخلقه بكامل الرعاية والعناية ، وهذا هو واجب المربى . فعليه أن يوجه عنايته إلى جسم الطفل حتى يكمل نموه ويقوى عوده . كما عليه أن يعنى بما يربى عقله ويُعده للتفكير السليم ، وأن يجعله فى النهاية طيب النفس يبغى الخير ولا يميل إلى الشر . وهذه النواحى تجب العناية بها كلها وألا ينال التقصير واحدا منها .

التربية الجسمية :

لقد أصبحت التربية الجسمية حقاً من حقوق كل فرد . وعلى كل دولة أن تبذل قصارى الجهد فى ذلك . فعلى الأمم مسئولية خطيرة نحو تربية كل فرد ليكمل نموه ويقوى جسمه . وقد قال دكتور « لُوكْ » «العقل الحكيم فى الجسم السليم » فالصلة بين الاثنين قوية .

فمن الخطأ أن نعنى بتغذية النواحى العقلية ونملأ الحوافظ بشتى المعلومات ، ونقصر فى جانب الجسم .

ويكون من نتائج ذلك أن نطيل زمن الدرس ونترك وقت الراحة فيما بين الحصص مما يضر بجسم الطفل ، ومعلوم أن الدروس الطويلة تجلب الملل وتفوّت الانتباه وتضعف القوى العقلية والجسمية ، وتكون سبباً فى فساد النظام فى كثير من الأحيان .

ولتربية الجسم وتقويمه عوامل كثيرة ، منها (١) الالعاب الحرة (٢) والالعاب الرياضية الجمعية (٣) والتمرينات البدنية (الجمباز)، (٤) والاعمال اليدوية .

١ — الالعاب الحرة : — هى الالعاب التى يندفع إليها الطفل بفطرته راغباً فيها . وهو لا يحتاج فيها إلى من يقوده ، فكل طفل يلعب ما يميل إليه . ففيها يرى راحة من عناء التعب الدراسى ، كما أن فيها تربية لنفسه واظهاراً لتجاربه تحت سياسته الخاصة . وإذا تدخل فيها المربى قلت فائدتها .

ومن الضرورى تشجيع هذا النوع من الالعاب عند البنين والبنات . ويجب أن

تثبت فى الجدول الدراسى . ففيها تظهر ميول الاطفال وطبائعهم وغرائزهم وينمو جسمهم .

٢ — الالعاب الرياضية الجمعية : —

هـذا النوع من الالعاب من أهم عوامل التربية الجسمية . فهى محبوبة لدى التلاميذ ، كما أنها تمرن كل العضلات وتقوى كل أجزاء الجسم وتكسبه خفة ونشاطا ، وتنمى القوى العقلية وتقوى الارادة والعزيمة والانتباه ، وفيها يتعود التلميذ ضبط النفس والاعتماد عليها والاعتراف بغلبة الغير وبفضلها يتم إعداد الإنسان لكل مواقف الرجولة من العمل للجماعة وتضحية المصلحة الذاتية . كما أن فيها يعرف التلميذ معنى الاخلاص لاخوانه ومعهده وضرر حب الذات .

وبها تتربى عنده قوة الحزم والميل لاصلاح حاله حين يدرك فى نفسه ضعفاً يضر بفريقه . وهذا كله إعداد عظيم لخوض معترك الحياة .

٣ — التمرينات البدنية : —

هـذه التمرينات عامل قوى فى تربية الجسم وتقويته وبلوغه غاية النمو متى صارت عادية ، فبها يزيد وزن الجسم وارتفاع القامة فى مرحلة المرونة ، وهى تعلم عادة الطاعة وتقوى الإرادة والتعاون والمثابرة على العمل .

ويلزم أن يخصص لها زمن فى أدوار التعليم . وخير مرحلة لها هى مرحلة التعليم الثانوى والعالى . أما المرحلة الأولى فيقتصر منها على مقدار صغير لا يفوق طاقة الطفل .

٤ — الأعمال اليدوية : —

هـذه الاعمال مثل الخط والرسم وعمل النماذج وقص الورق وأشغال الابرة والنجارة والحياكة ، فى كل هذه الاعمال تمرين للاعصاب وتقوية للعضلات ، كما أنها تعود الطفل الصبر ودقة العمل والأمانة .

التربية العقلية

التربية العقلية من ضروريات العمل المدرسى ، بل أعظم وظائف المدرسة

ويجب أن يخصص قسط كبير من الزمن الدراسى للتربية العقلية . وليس فى هذا إغفال للتربية الخلقية ، لأن فضائل كثيرة لا تغرس إلا عرضاً خلال التربية العقلية . وعوامل التربية الجسمية قد تكون من العوامل الضرورية للتربية العقلية . فوضع الطفل الخامل فى بيئة بها العاب جذابة يجعله كثير الحركة عظيم النشاط ، وبالتالى يتغير خلقه ويصير رجلا عاملا . وكثيراً ما يرتبط التغير فى القوى الجسمية بتغيير فى الخلق ينشأ عن نمو فى القوى العقلية قد رسخ فى المخ وفى أجزاء المجموع العصبى . ومن هذا يصح القول بأن حركات الجسم ليست مظهراً للاخلاق فحسب ، بل هى أيضاً تساعد على إنشائها . ومن هذا كان على المدرس المسئولية الكبرى . فعليه : —

أن يدرس مواهب الطفل ويتعهدها بما ينميها مختاراً لها الغذاء الملائم ، فيغذيه بالحقائق المناسبة لسنه وبيئته من العلوم ، بحيث يجعل هذا وسيلة لايقاظ قواه العقلية وتعهدها بالنمو .

ومتى أفسح المربى فى هذه الناحية سهل عليه غرس « عادة التعلم » . بأن يغرس فى نفوس تلاميذه الشوق الزائد للعلم والرغبة فى طلبه ، بأن يجعل التعليم مشوقاً ساراً لذيذاً يحبب فى العلم ويدعو لطلبه من غير معلم كلما حانت الفرص .

بهذا يقبل التلميذ بحكم العادة على الاكثار من القراءة والانهماس فى العلم . وهذا ما يرمى إليه التعليم الصحيح ، لأن به تتكون الثروة العلمية التى تحصل بمجهوده الشخصى ، فتثبت عنده المعلومات وتقوى فيه قوة الملاحظة ، ويكون فى النهاية قد تولدت عنده قوة الاستنباط .

والمربى الحازم هو من يحرص على إشراك تلاميذه معه فى كل عمل يقوم به أثناء الدرس . كما عليه أن يختار المواد ذات الصلة بتجارب التلاميذ ليستميلهم إلى الدرس ويجذب قلوبهم إليه ، فيسعى كل منهم وراء البحث للوقوف على الحقائق العلمية .

ومتى تكونت هذه العادة عند التلميذ خلال حياته المدرسية فأنه ينفتح أمامه باب السعادة متى صار رجلا .

وفى دروس المعلومات وما يحيط بالطفل فى بيئته من نبات وطيور وجو اسمى فرصة ينتهزها المربى لتقوية الملاحظة وحسن الانتباه ، كما أن فيها تظهر المواهب ويكثر السباق بين التلاميذ فى هـذا الميدان الفسيح . ويحسن مكافأة المجد فى ذلك بعرض ما يقدمه من النماذج فى متحف المدرسة دليلا على نشاطه وسبقه وذكائه .

التربية الخلقيـة :

إن الغرض المنشود من المدرسة هو التربية الخلقية فالمدرسة التى توفق لغرس مكارم الأخلاق فى نفوس تلاميذها هى المدرسة التى أدت رسالتها على أكمل وجه ومهدت لخريجيها أسمى مكانة فى الحياة : فالأمم بأخلاقها ، والشعوب بفضائلها .

وخير سبيل لتكوين الأخلاق الفاضلة ما جاء عرضا وعند سنوح الفرصة وذلك بأن يجعل المربى نصب عينيه : —

١ — تعهد الميول الفطرية والغرائز الطبعية وأن يسوقها نحو الخير والسعادة .

٢ — أن ينشىء القوة الخلقية ويتعهدها بالرعاية .

٣ — أن يغرس العادات الصالحة .

بهذا يتأسس العمل الصالح والسلوك الطيب بالمدرسة ولا تجد الرذيلة لها مكانا بين التلاميذ .

١ — الأول من هذه الأمور يستدعى دراسة ميول الأطفال وتوجيه كل غريزة من الغرائز نحو الصالح وأن يمهد لما كمن منها من نشاط وقوة سبيلا يسير بها نحو الخير.

وفى العاب الطفل وقت فراغهم خير طريق لذلك ، فهى المنفذ الذى يستطيع المربى أن ينفذ منه للقيام بواجبه .

٢ — والقوة الخلقية يراد بها الروح الطاهرة التى تدفع الطفل نحو طريق سليم بحيث يضع كل شىء فى موضعه .

والحصول على هذه القوة يتوقف على بيئتى المنزل والمدرسة . فالطفـل يحاكى ما حوله . فهو يحاكى أبويه ومعلميه لاعتقاده فيهم الكمال .

من أجل هذا لاتنشأ القوة الخلقية إلا فى منزل سوى عامر بالأخلاق أو فى رعاية مرب صالح تحلى بكريم الأخلاق ، أو فى مدرسة شملها الخير .

هذا مع العلم بأن المربى لا يوجد تلك القوة عن طريق مباشر بل إن هذا يأتى عن طريق الروح المدرسية الذى يتم بالتبادل بين التلاميذ والمدرسة . فالمدرس يستطيع أن يمزج كبار التلاميذ — ممن تربوا على الفضيلة ووثقت المدرسة من أخلاقهم تماما — بصغار التلاميذ ليتأثروا بأخلاق الكبار .

وخير سبيل لذلك : —

(ا) وجود مجتمعات عامة تجمع كل التلاميذ لغرض حسن هو تكوين القوة الخلقية .

(ب) وأن يصرف المعلم وقتاً كافياً مع تلاميذه بعد وقت الدراسة ليدرس ميولهم ويصل إلى تقويم المعوج منها .

(ج) إنشاء النوادى للخريجين فى أى مدرسة ، وتأسيس نوادى الألعاب الرياضية الكثيرة .

هذا كله من خير الوسائل لايجاد الروح الطيبة التى هى أساس الفضائل .

٣ — غرس العادات الحسنة : —

إن كل الأمور تظل صعبة عسيرة القيام بها حتى إذا ما تكررت تصبح سهلة الأداء . وهى إنما تتكون من الميول الفطرية والغرائز الطبعية والأعمال الارادية . وعمل المربى فى تكوينها عظيم ، فباشرافه يتم تشجيع التلاميذ على تشييد الطيب منها . وفى مقدوره أن يطبع فى تلاميذه عادة حب النظام والنظافة ، كما يحبب إليهم الجد والاجتهاد والمثابرة على العمل والصدق والأمانة والمحافظة على المواعيد والتخلق بكل خلق كريم . وطريق العمل فى كل هذا — عند كل مناسبة — خير من طريق القول فقط .

وعلى المربى أن يغرس فى نفوس التلاميذ حب العمل ، فذلك هو الباب الذى نصل منه إلى تعليمهم واكتسابهم المهارة فى المستقبل .

وعلى المدرسة أن تبذل كل ما فى وسعها لتكوين عادة التعلم وحب التحصيل وتهذيب الغرائز وحب الوطن والاهتمام بالألعاب الجمعية فى المدرسة وحب الكتب والعمل .

ففى كل هذا تكوين للخلق الشريف وإيجاد الإرادة القوية . والاستعانة بكل العلوم ضرورى فى ذلك .

والألعاب المدرسية يلزم أن يكون الغرض منها المساعدة على تكوين الأخلاق .

كما يجب أن يؤدى كل علم نصيبه فى تحقيق الغرض الأساسى من التربية .

وينبغى أن تكون صبغة المدرسة طيبة لتخرج رجالا طابت نفوسهم وكملت أخلاقهم يعتز بهم الوطن ويبلغ غاية الكمال .

أغراض التربيـــــة
فى الأمم الإسلامية وعند مفكرى الإسلام

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى

لم تغفل الأمم الإسلامية فى عصورها الذهبية ، ولم يغفل مفكرو الإسلام ، أى غرض من أغراض التربية .

فاتجه قسط كبير من جهود هذه الأمم ومن عناية هؤلاء المفكرين إلى التربية الجسمية والحربية وتربية المهارة والإلمام بالصناعات . وقد حث القرآن على ذلك فى أكثر من موضع ، فقال تعالى : « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل » . وغنى عن البيان أن إعداد القوة يقتضى تربية النشء تربية عسكرية وأخذهم بالفنون الحربية . وقال عمر رضى الله عنه : « علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل » . وقال الحجاج لمربى وُلده : « علم ولدى السباحة قبل الكتابة فإنهم قد يصيبون من يكتب عنهم ولكنهم لا يصيبون من يسبح عنهم » . وقال ابن سينا فى رسالته فى السياسة : « إذا فرغ الصبى من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجه لطريقه ... بعـــد أن يعلم مدبر الصبى أن ليس كل صناعة يرومها ممكنة له مواتية ، لكن ما شاكل طبعه وناسبه » .

واتجه قسط كبير من جهود هذه الأمم ومن عناية مفكريها كذلك إلى التربية العقلية وشحذ ملكات الإدراك وكسب العلوم والمعارف . وقد حث القرآن فى أكثر من موضع على التفكير والتأمل والإحاطة بحقائق الكون ومسائل العلوم . فمن ذلك قوله عز وجل : « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ؟ » وقوله : « أو لم ينظروا فى ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شىء ؟ » وقوله : « أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء

كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت ؟ » . وكان عليه الصلاة والسلام قدوة الداعين إلى التربية العقلية والتعلم بأفعاله وأقواله . فمن أفعاله عليه السلام فى هذا الصدد تحريره بعض أسرى الحرب بدر على أن يعلموا طائفة من المسلمين القراءة والكتابة . ومن ذلك أيضا أنه طلب إلى الشفاء العدوية أن تعلم زوجه حفصه تحسين الخط وزخرفه . ومن أقواله عليه السلام فى ذلك « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » و « العلماء ورثة الانبياء » و« اطلبوا العلم ولو بالصين » . — وعلى نهج الرسول عليه السلام فى الحض على التربية العقلية والتعليم سار الصحابة والتابعون والسلف الصالح . قال مصعب بن الزبير لابنه : « تعلم العلم فإن يكن لك مال كان لك جمالا وإن لم يكن لك مال كان لك مالا » . وقال عبد الملك بن مروان لبنيه : « يا بنى تعلموا العلم فإن كنتم سادة فقتم وإن كنتم وسطا سدتم وإن كنتم سوقة عشتم » .

وأما الناحية الدينية والخلقية فقد استأثرت بأكبر قسط من عناية الأمم الاسلامية ومفكريها . فكان التفقه فى الدين والتحلى بالأخلاق الفاضلة والتخلى عن الرذائل أسمى غايات التربية الإسلامية . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن الحكومة العربية كانت حكومة دينية قبل كل شىء ، وإلى أن المعلمين كانوا جميعاً أو معظمهم من رجال الدين ، وإلى أن الدين الاسلامى ليس كالأديان التى تقتصر على شئون العبادة وعلاقة الناس بالعالم القدسى بل يتغلغل فى صميم الحياة الاجتماعية وينتظم جميع شئونها ويضع القواعد لمختلف مناحيها . فلا غرو أن كانت التربية الدينية والإلمام بتعليم الدين الإسلامى وبث أخلاقه وفضائله فى النفوس ، لا غرو أن كان ذلك هو أهم أغراض التربية فى الأمم الإسلامية وفى نظر مفكرى الإسلام . ومن ثم كانت علوم الدين والشريعة الإسلامية هى العلوم الأصيلة وماعدا ذلك من العلوم كان ينظر إليها على أنها مجرد وسائل وآلات للعلوم الدينية .

وكما أن الأمم الإسلامية لم تغفل فى تربيتها أية ناحية من نواحى الجسم والعقل والخلق والدين فإنها كذلك قد عنيت فى تربيتها وعنى مفكروها بالناحيتين النفعية والكمالية كلتيهما .

فكانت تقصد من تربيتها أن تكون وسيلة للنفع وإعداد الفرد للحياة . يدلنا على ذلك إستقراء تاريخ التربية فى هذه الأمم كما تدلنا على ذلك أقوال حكمائها . وفيما تقدم من كلام مصعب وعبد الملك بن مروان وابن سينا ما يدل على أن قادة الرأى فى هذه الأمم لم يغفلوا الناحية النفعية . ويخبرنا ابن خلدون على أن كثيراً من العرب كانوا يدرسون العلوم لمزاولة المهن وللنفع المادى، وأن منهم من كان يدرس الكيمياء لطلب المال .

وكانوا يقصدون من التربية كذلك الكمال لذاته والحصول على المعارف لمجرد المعرفة . وقد انتشرت هذه الأغراض السامية فى عصورهم الذهبية الأولى على الأخص. فكان من المسلمين أساتذة وهبوا حيـــاتهم للتفوق العلمى والبحوث الدائبة للوصول إلى الحق . وكانوا يتجشمون فى ذلك متاعب جمة غير مبتغين سوى التبحر فى العلم واللذة التى كانوا يجدونها فى الحصول عليه والعمل على نشره . يدل على ذلك ما كان يقوم به هؤلاء الأعلام من رحلات طويلة شاقة لمجرد الأخذ على عالم أو فقيه أو محدث أو البحث عن مرجع فى بلد بعيد . وقد حث كثير من أئمة المسلمين على توخى هذا الغرض النبيل . فالغزالى ينصح المتعلم أن يقصد بطلب العلم القرب إلى الله ، ولا يقصد الرياسة والجاه . وإخوان الصفاء يقولون : « كل علم وبال على صاحبه ما لم يرد به وجه الله وما لم تطلب به الآخرة » . ويقول الزرنوجى : « كفى بلذة العلم والفقه والفهم داعياً وباعثاً للعاقل على تحصيل العلم » .

وفى القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وآثار السلف الصالح ما يدل على أنه من الواجب الجمع بين هذين الغرضين فى التربية : التربية للنفع المادى وإعداد الإنسان للحياة الدنيا ؛ والتربية للكمال الذاتى وابتغاء وجه الله والحصول على المعرفة . قال تعالى : « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » . ويعزى لرسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال : « احرث لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا » .

وقد امتدح أحد الشعراء المأمون بقصيدة قال فيها :

تشاغل الناس بالدنيا وزخرفها وأنت بالدين عن دنياك مشغول

فقال المأمون : ويحك مازدت على أن جعلتنى عجوزاً فى محرابها ومعها سبحتها ! هلا قلت كما قال جرير فى عمر بن عبد العزيز :

فلا هو فى الدنيا مضيع نصيبه ولا عرض الدنيا عن الدين شاغله

* * *

هذا ، وباستقراء الوصايا التى كان يقدمها الخلفاء والقادة للمربين ، يتبين أنهم كانوا يرون أن التربية الكاملة هى ما انتظمت جميع الأغراض السابقة مع توجيه أكبر عناية إلى الناحيتين الخلقية والدينية .

فقد كتب الرشيد إلى معلم ولده الأمين فقال :

« يا أحمر إن أمير المؤمنين قددفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه ، فصيّر يدك عليه مبسوطة ، وطاعته لك واجبة ، وكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين . أقرئه القرآن ، وعرفه الأخبار ، وروّه الأشعار ، وعلمه السنن ، وبصره بمواقع الكلام وبدئه وامنعه من الضحك إلا فى أوقاته ، وخذه بتعظيم مشايخ بنى هاشم إذا دخلوا عليه ، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجالسه ، ولا تمرنّ بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه . ولا تمعن فى مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه . وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة ؛ فإن أباها فعليك بالشدة والغلظة .

وكتب عمرو بن عتبة لمعلم وُلده فقال :

« ليكن أول إصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما صنعت والقبيح ما تركت . علمهم كتاب الله ولا تملهم منه فيتركوه ولا تتركهم فيه فيهجروه . روهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه ، ولا تنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه ، فإن أزدحام الكلام فى القلب مشغلة للفهم ، وعلمهم سنن الحكماء ، ولا تتكل على عذر منى لك ، فقد اتكلت على كفاية منك » .

عوامل التربية

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى

يؤثر فى تربية الطفل ، أى فى نشأته ونموه من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية ، عوامل كثيرة يمكن رجعها إلى طائفتين اثنتين :

(الطائفة الأولى) عوامل التربية المقصودة : وهى الوسائل المدبرة التى يقوم بها الكبار من أفراد النوع الإنسانى حيال الصغار للتأثير فى جسومهم وعقولهم وأخلاقهم ولإعدادهم للحياة المستقبلة . وأهم مواطن هذا النوع من التربية المنزل والمدرسة .

(والطائفة الثانية) عوامل التربية غير المقصودة : وهى العوامل التى تؤثر فى نشأة الأطفال ونموهم من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية بدون أن يكون للكبار دخل فى توجيهها نحو هذه الغاية ولا فى آدائها لهذه الوظائف . وتنقسم هذه الطائفة من العوامل أقساما كثيرة أهمها ما يلى :

١ — عوامل طبيعية كالوراثة والبيئة الجغرافية وما إليهما من القوى الطبيعية التى تؤثر فى نشأة الطفل ونموه بدون أن يكون لأحد يد فى آثارها .

٢ — الأمور التى يقوم بها الطفل نفسه مدفوعاً إليها بعامل ميوله الفطرية والتى من شأنها أن تؤثر فى قواه الجسمية والعقلية والخلقية وأن تعده إعداداً خاصاً للحياة المستقبلة . ومن أظهر هذه العوامل أثراً فى التربية عاملان : الألعاب الحرة والأعمال التى يحاكى فيها الطفل غيره بدافع من ميله الفطرى إلى التقليد

٣ — عوامل اجتماعية كحضارة الأمة ومعتقداتها الدينية ونظمها ومؤسساتها وما إلى ذلك من الأمور التى تشملها البيئة الاجتماعية العامة والتى تكتنف الطفل منذ نشأته فتتجه بتربيته وجهة معينة وتشكل جسمه وعقله وخلقه تشكيلا خاصاً يوائم طبيعتها .

فأهم عوامل التربية ترجع إذن إلى سبعة عوامل : خمسة منها غير مقصودة وهى الوراثة والبيئة الجغرافية والتقليد واللعب والبيئة الاجتماعية العامة ؛ وعاملان مقصودان وهما المنزل والمدرسة . وسنعقد فيما يلى لكل عامل من هذه العوامل السبعة فقرة على حدة .

العامل الأول : الوراثة

ينتقل إلى الكائن الحى عن طريق الوراثة عدة صفات : منها ما ينتقل إليه من أصوله الخاصة القريبة أو البعيدة ومنها ما ينتقل إليه من فصيلته العامة ؛ منها ما هو جسمى ومنها ماهو عقلى أو خلقى ؛ منها ما هو صالح عادى ومنها ما هو ضار أو غير سوىّ .

وقد اختلف العلماء فى تقدير أثر الوراثة وأهميتها بالنسبة إلى التربية المكتسبة، وانقسموا فى هذه الناحية إلى فريقين :

فالفريق الأول يذهب إلى أن الصفات الوراثية هى كل شىء فى الإنسان ،وأن الوراثة هى التى تقدر مصير الشخص ومستقبله من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية فينفذ ما قدرت ، وتشكل طباعه وميوله وغرائزه وإنفعالاته وعواطفه وسائر قواه العقلية ونزعاته الفردية والاجتماعية فى الصورة التى تتفق مع قوانينها فيتم لها ما أرادت ، وأن التربية المقصودة لا تستطيع سبيلا إلى نقض ما حكمت به الوراثة ولا إلى تحويره . فمن ورث سواد البشرة أو القصر عن أصله لا نستطيع مهما بذلنا من جهد أن نغير من لونه أو نزيد شروى أنملة على طوله ؛ ومن قضت عليه الوراثة بالعته أو الغباوة أو ضعف الذاكرة أو الخوف المفرط أو الميل إلى الانتحار أو إلى نوع خاص من الإجرام ... تعجز كل وسائل تربيتنا المقصودة عن أن تنتزع منه صفة من هذه الصفات . — وممن ذهب هذا المذهب العلامتان أوجيست كونت وهربرت سبنسر .

وأما الفريق الثانى فيخالف الرأى السالف ويذهب إلى أن الفرد مدين بأهم صفاته للتربية المكتسبة وأن أثر الوراثة فى الفصيلة الإنسانية ليس شيئاً مذكوراً

بجانب أثر المنزل والمدرسة والمجتمع والتربية المكتسبة على العموم . وممن ذهب هذا المذهب جان جاك روسو وجون لوك .

وذهب بعض أنصار هذا المذهب الأخير إلى أبعد من ذلك فأنكر أثر الوراثة ورأى أن الناس يكادون يكونون سواسية بحسب الفطرة وأن الفروق التى تشاهد لديهم فى الصفات الجسمية والعقلية والخلقية ليست فى الواقع إلا نتيجة لما اكتنفهم من ظروف بيئتهم وما أخذوا به من تربية مقصودة .

ويؤخذ من بعض أقوال الغزالى أنه كان يميل إلى بعض نواح من هذا الرأى ، فقد وصف الطفل بأنه « جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما ينقش عليه » .

وقد ذهب ابن خلدون فى كلامه عن تأثير البيئة فى أجسام البشر وألوانهم وعقلياتهم وأخلاقهم ومناهجهم فى الحياة مذهبا يقرب من ذلك ، إذ كاد يقرر أن أهم الصفات التى يمتاز بها الأفراد بعضهم عن بعض وتمتاز بها الجماعات بعضها عن بعض ليست إلا أمورا مكتسبة ناشئة عن البيئة .

***

والذى يظهر لنا أن كلا الفريقين قد ركب متن الشطط فى تقدير الناحية التى يتعصب لها . والرأى الصحيح هو أن لكل من الوراثة والبيئة المكتسبة أثراً عظيما فى نشأة الطفل وتطوره من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن الكائن الإنسانى ليس مديناً بصفاته وشخصيته للوراثة وحدها ولا للتربية المكتسبة وحدها بل هو مدين بذلك للوراثة والتربية المكتسبة مجتمعتين متضافرتين .

فمن المكابرة العقيمة إنكار أثر الوراثة فى حياة الإنسان . ففى ذلك إنكار لأظهر ما يدل عليه الحس والمشاهدة . فمن المشاهد أن كثيراً من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية ، عاديها وشاذها ، صالحها وفاسدها ، ينتقل للفرع من أصوله .

ولا يمكن تعليل هذه الظواهر كلها تعليلا علمياً إلا على أساس الاعتراف بالوراثة ، أى التسليم بأن البويضة واللقاح اللذين يتكون منهما الجنين يشتملان

على العناصر الجسمية والعقلية والخلقية التى يمتاز بها الأبوان . وفى هذا يقول مونتانى: « يالها من قوة خطيرة ، تلك القطرة الدقيقة التى نخلق منها ، والتى يُنقل إلينا فيها ، بجانب الصفات الجسمية لآبائنا ، ما تنطوى عليه نفوسهم من أفكار وميول ».

وكما أن عدم الاعتراف بالوراثة وأعمالها وإعتبار الفرد مدينا بكل صفاته للتربية المكتسبة كما يرى الفريق الأول مكابرة عقيمة وانكار للمحسات ، فإن نسبة كل شىء إلى الوراثة والحط من شأن التربية المكتسبة وآثارها كما يرى الفريق الثانى، لا يقل شططاً عن الرأى الأول :

١ — فعلى الرغم من أن بعض الصفات الوراثية لا يد لأحد على محوها أو تغييرها ، فإن كثيراً منها يمكن بفضل التربية القضاء عليه أو توجيهه اتجاها غير إتجاهه الطبيعى .

٢ — على أن معظم الصفات الوراثية يوجد فى الطفل بالقوة لا بالفعل ، أى على صورة إستعدادات وإتجاهات ، فان أوجدت له التربية بيئة موانية نما وترعرع وآتى أكله وإلا ذوى وذبل .

٣ — هذا إلى أن الصفات الوراثية ليست كافية فى تكوين إنسان متحضر ؛ بل لابد من تزويد الفرد بطائفة كبيرة من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية ، وهذا لا يكن إلا عن طريق التربية المكتسبة .

***

ومن ثم وقع على كاهل المربين حيال الصفات الوراثية فى الطفل واجبات كثيرة من أهمها مايلى :

١ — أن يعنوا بدراسة نفسية الطفل واستعداداته الوراثية وتاريخ أسرته وأحوالها وما يتصل بها ، ثم يختاروا فى تربيتهم إياه أمثل الطرق وأكثرها تلاؤماً مع طبيعته وفطرته ، ويسيروا على منهج سليم ينهض بالصالح من صفاته الوراثية ويقضى على الفاسد منها أو يوجهه وجهة غير وجهته الضارة .

٢ — أن يبذلوا قصارى جهدهم فى تشجيع ما يكون بارزاً وقويا من ميول

الأطفال الوراثية ليصلوا بهذه الطائفة من الميول إلى أقصى شأوٍ يمكن أن تبلغه .

ولكن لا يصح أن يغفل المربون ما عدا ذلك ، بل ينبغى أن يوجهوا كذلك قسطاً من عنايتهم نحو الميول الضعيفة الصالحة ، فيعملوا على تقويتها بدون مغالاة ولا إكراه فى الحدود التى تسمح بها طبيعة الطفل .

٣ — ألا يتسرعوا فى الحكم على ميول الأطفال الوراثية ؛ فإن كثيراً منها يكون كامناً لا يظهر إلا فى مناسبات خاصة ، وبعضها يتأخر ظهوره إلى دور المراهقة والبلوغ . ومن ثم يتحتم على المربين ، قبل أن يحكموا على ميول الطفل الوراثية ويرسموا لأنفسهم الطريق الذى يجدر بهم سلوكه معه ، أن يوردوه على مناهل متعددة ويتيحوا له فرصاً مختلفة لظهور الكامن من طباعه الموروثة[1] .

العامل الثانى : البيئة الجغرافية

تطلق البيئة الجغرافية على مجموع ما فى البقعة التى يعيش فيها الكائن الحى من قوى طبيعية كامنة فى الجو وطبيعة الأرض وسطحها وما يحتويه ظاهرها وباطنها من عناصر ومعادن وما يحيط بها ويتخللها من جبال وصحارى وبحار وبحيرات وأنهار وسهول ووديان ... وهلم جرا .

والبيئة الجغرافية بهذا المعنى الواسع من أهم عوامل التربية وأوضحها أثراً فى حياة الإنسان من مختلف نواحيه الجسمية والعقلية والخلقية .

هذا ، وتؤثر البيئة الجغرافية فى حياة الإنسان عن طريقين : طريق مباشر ؛ وطريق غير مباشر .

وتبدو آثارها المباشرة فى الأمور الجسمية والعقلية والخلقية التى تنجم عنها بدون واسطة ، كالمرض الناشىء عن السكنى فى منطقة حارة رطبة ، وحدة البصر الناشئة عن السكنى فى الصحارى ... وهلم جرا .

---

(١) أنظر فى موضوع الوارثة : الباب الأول من كتاب « الوراثة والبيئة » ، والباب الثالث من كتاب « فى التربية » و« رغبات المؤتمر الدولى الخامس للتربية العائلية » . والكتب الثلاثة للدكتور على عبد الواحد وافى .

أما تأثيرها غير المباشر فيظهر فى الأمور الجسمية والعقلية والخلقية التى تنجم مباشرة عن ظواهر ليست جغرافية فى ذاتها ولكنها نشأت فى الأصل عن البيئة الجغرافية . وذلك أن طائفة كبيرة من مظاهر الحياة الاجتماعية (الزراعة، والصناعة والتجارة والشئون السياسية ... الخ) ليست إلا نتيجة لازمة لمقتضيات البيئة الجغرافية ؛ كما أن طائفة كبيرة من الأمور الوراثية (لون البشرة وحجم الجسم وطول القامة وقصرها والتكوين الجسمى الباطنى وبعض الانفعالات والميول الوراثية) قد اكتسبت فى الأصل اكتساباً تحت تأثير هذه البيئة .

***

هذا ، وقد بالغت طائفة من قدامى علماء الاجتماع والتربية فى هذه الآثار ، فذهبت إلى أن البيئة الجغرافية هى كل شىء فى حياة الانسان ، وأن جميع ما يميز الأفراد والجماعات من مقومات يرجع سببه إلى هذه البيئة .

وممن ذهب هذا المذهب أو كاد علمان من أعلام الاجتماع والتربية : أحدهما ابن خلدون والآخر منتسكيو .

فقد اعتبر ابن خلدون البيئة الجغرافية دعامة هامة لمختلف الظواهر الفردية والاجتماعية ، حتى لقد افتتح مقدمته الشهيرة فى علم العمران بدراسة هذه البيئة وبيان مالها من آثار ، وحتى إنه لم يغادر أية ظاهرة فردية أو إجتماعية إلا جعلها مدينة لهذه البيئة فى صورة ما . فإلى البيئة الجغرافية فى نظره يرجع السبب فى اختلاف البشر فى ألوانهم وجسومهم وميولهم ونشاطهم العام وكثير من صفاتهم النفسية والخلقية ، وللبيئة الجغرافية فى نظره دخل كبير فيما يميز المجتمعات من مقومات فى التقاليد والعادات والعلوم والأفكار وشئون الأسرة ونظم الحكم والسياسة والتدين والقضاء والأخلاق وسائر نواحى الاجتماع .

وإلى مثل هذا ، بل إلى أبعد منه ، ذهب العلامة منتسكيو فى كتابه الشهير « روح القوانين » . فقد بالغ فى آثار البيئة الجغرافية فى أحوال العمران ، حتى لقد جعلها السبب الرئيسى فى اختلاف الأمم فى شئون الشرائع والقوانين والتقاليد

والعادات ، ومستوى الحضارة ، وشكل الحكومة ، ونظم السياسة والاقتصاد والحرب والأخلاق ، ومبلغ تكاثف السكان وتخلخلهم ، ومدى ما ينعم به الشعب من حرية واستقلال أو يعانيه من تبعية وخضوع ، ونسب إلى هذه البيئة الفضل فى نشأة النزعات الديموقراطية فى التشريع ورسوخها فى نفوس الأفراد ، كما حملها الوزر فى إشاعة نظام الطبقات ونظم الاستعباد والتبعية بمختلف مظاهرها ، سواء فى ذلك إستعباد الشعوب بعضها البعض (الرق السياسى) أو إستعباد الأفراد بعضهم لبعض (الرق المدنى) أو إستعباد الرجال لنسائهم (الرق العائلى) .

ولا يخفى ماينطوى عليه مذهب ابن خلدون ومنتسكيو ومن جاراهما من شطط فى الحكم ومجانبة للقصد ، ومبالغة فى آثار الظواهر . وذلك :

١ — أن البيئة الجغرافية ليست إلا عاملا واحداً من عشرات العوامل التى تؤثر فى حياة الإنسان وفى تربيته . فاللعب والتقليد والوراثة والأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية العامة ... كل أولئك لا يقل أثرا فى التربية عن البيئة الجغرافية .

٢ — هذا إلى أن البيئة الجغرافية نفسها لا تتحقق آثارها إلا بفضل مايحدث بينها وبين العوامل الأخرى من تفاعل وتضافر . فإن لم يتم هذا التفاعل والتضافر لم تستطع هذه البيئة سبيلا إلى إحداث أثر ما فى حياة الأفراد ولا فى حياة المجتمعات .

٣ — وكما تؤثر البيئة فى الإنسان ، يؤثر الإنسان نفسه فى بيئته . فكثيرا ما استطاع الأفراد والمجتمعات ، وكثيرا مايستطيعون ، بما أوتوا من علوم وفنون وحذق ومهارة وتجارب ومخترعات ، أن يغيروا طبيعة البيئة الجغرافية ، ويذللوها لرغباتهم ، وينقضوا كثيرا مما أبرمته ، ويحولوا بينها وبين تحقيق كثير مما تقتضيه ويجعلوها طوع مشيئتهم ، ويشكلوها كما يشاءون وتشاء لهم غاياتهم من الحياة . فقد استطاع الإنسان أن يجعل الجبال وديانا ويشق فيها طرقا ويبتنى فيها أنفاقا ؛ ويجفف البحيرات والمستنقعات ، ويغير مجارى الأنهار واتجاهات الرياح ، ويجعل من الصحارى مزارع ، ومن الغابات مدنا ؛ واستطاع بما استنبطه من وسائل النقل السريعة وما اهتدى إليه من أساليب الاستبدال أن ينثر المواد الأولية

ويجعلها مرفورة فى كل مكان . وبالجملة فقد تجلت إرادته وسيادته على بيئته فى كل ما نرى من مظاهر الحضارة الحديثة .

٤ — ولا أدل على ذلك من أن الشعوب قد تتفق فى البيئة الجغرافية ، ولكنها تختلف اختلافا كبيرا فى شتى مظاهر الحضارة ومختلف شئون الحياة . فسكان المناطق الاستوائية بأفريقيا من أحط الشعوب الإنسانية ؛ على حين أن سكان هذه المناطق نفسها بأمريكا يعدون من أرقى هذه الشعوب . والدنيا الجديدة كانت موطنا لشعوب بدائية ساذجة ؛ وهى نفسها الآن موطن لأمم وصلت إلى درجة من أرقى الدرجات فى سلم الحضارة .

* * *

ومن ثم يقع على كاهل المربين حيال البيئة الجغرافية وما يتصل بها واجبات كثيرة من أهمها ما يلى :

١ — أن يفيدوا من جميع مظاهر هذه البيئة ويستغلوا كل ما يمكن استغلاله منها فى شئون التربية وإعداد النشء للحياة .

٢ — أن يشكلوا مناهج التربية وخططها فى صورة تواثم هذه البيئة وتتفق مع مقتضياتها . ولذلك ينصح علماء التربيـة باتباع نظام « التعليم الإقليمى » فى مختلف مراحل التعليم . ويقصد بالتعليم الإقليمى تزويد التلاميذ بما يفقههم على شئون بيئاتهم وأقاليمهم الخاصة ويزيد من قدرتهم على استغلالها ويذلل لهم سبلا جديدة للانتفاع بخصائصها ومميزاتها .

٣ — ألا يدخروا وسعاً فى مقاومة الضار من آثار هذه البيئة وعلاج الفاسد من مظاهرها ، وتذليلها لمطالب الحياة ، وأخذ النشء بوسائل الكفاح للتغلب على ما تضعه فى سبيل النشاط الإنسانى من معوقات[1] .

---

(١) أنظر فى موضوع البيئة الجغرافية كتاب الدكتور على عبد الواحد وافى : « الوراثة والبيئة » وأنظر فى موضوع التعليم الإقليمى كتاب المؤلف نفسه فى « البطالة ووسائل علاجها والتعليم الإقليمى وأثره فى علاج البطالة » .

العامل الثالث : التقليد

ينتظم التقليد نوعين : أحدهما التقليد فى الصوت الذى تظهر أهم آثاره فى محاكاة الطفل لغة أبويه ولغات غيرهما من معاشريه ؛ وثانيهما التقليد فى الحركة الذى تظهر أهم آثاره فى محاكاة الطفل أساليب العمل الإنسانى ومناهج الفنون والصناعات .

وللتقليد بنوعيه آثار تربوية ذات بال من أهمها ما يلى :

١ — عن طريق التقليد تنتقل إلى الطفل لغة بلاده ؛ وبفضله كذلك يتعلم الصغير والكبير ما عداها من اللغات . فللتقليد يدين الإنسان بأقوى دعائم حضارته ، وأهم مقومات تفكيره ، وأسمى ما يمتاز به ، وهو اللغة .

٢ — التقليد من أهم العوامل فى تعلم الفنون والصناعات ومواد كسب المهارة ومناهج العمل الإنسانى .

٣ — التقليد من أهم العوامل فى إثارة القوى الوراثية والميول الفطرية ، وتدريبها على القيام بوظائفها ، وتحديد طريقة تغذيتها فى صورة توائم مصلحة الفرد وتنسجم مع نظم الجماعة وعرفها الخلقى . فغرائز المقاتلة وحب السيطرة والتملك والخضوع والغرائز العائلية ... كل ذلك وما إليه من الميول التى يولد الطفل مزودا بها ، يرجع إلى التقليد الفضل فى إثارته ونموه وتحديد الحالات التى تصح فيها تغذيته ، والطريقة التى تتبع فى هذه التغذية ، كما يرجع إليه الفضل فى تعلية هذه الميول وتوجيهها وجهة تتفق مع العرف والتقاليد .

٤ — التقليد من أهم العوامل التى تساعد الطفل على إدراك مهايا الأشياء التى تشتمل عليها بيئته . وذلك أن حقيقة الشئ تتضح فى الذهن من الوقوف على طرق استخدامه ونواحى الانتفاع به . وتقليد الصغار للكبار فى معالجتهم للأشياء واستغلالها وتسخيرها يتيح لهم بطريق عملى الوقوف على هذه الأمور .

٥ — التقليد من أهم العوامل التى تساعد الطفل على فهم ما يتلبس به غيره من انفعال . فالطفل مدفوع بفطرته إلى محاكاة ما يبدو على غيره من مظاهر

التعبير الطبيعى عن الانفعالات ، كتقطيب الوجه وتفتح الأسارير وانقباضها وتقلص العضلات والضحك والبكاء وما إلى ذلك . ومحاكاة الطفل لمظاهر التعبير عن انفعال ما تنقل إليه هذا الانفعال وتجعله متلبساً به . فمحاكاته لمظاهر التعبير عن الحزن تنقل إليه انفعال الحزن ؛ ومحاكاته لمظاهر التعبير عن السرور تنقل إليه انفعال السرور ... وهلم جرا . وبانتقال الانفعال إليه يقف على الحالة النفسية المتلبس بها غيره ويفهم دلالة هذا النوع من التعبير . فلولا ميلنا إلى التقليد فى الطفولة ما استطعنا فهم هذه التعبيرات وما تنبعث عنه من وجدان[1] .

٦ — وللتقليد كذلك أهم أثر فى تربية الأخلاق وتهذيب السلوك وتكوين الصالح من العادات . فمن المقرر أن هذه الأمور تغرس عن طريق القدوة الصالحة والأسوة الحسنة أكثر مما تغرس عن طريق النصائح والعظات . على أن تأثير النصائح نفسها فى السلوك ، يرجع إلى مظهر من مظاهر التقليد ، وهو تقليد الإنسان للصورة الذهنية التى تتخلف عن النصيحة . ومن ثم يقولون « إن للخيال قوة حركية » وإن « المعانى أمهات الأعمال » .

* * *

هذا ، ولا يقلد الطفل من الأعمال إلا ما يشعر بأهميته فى ذاته أو بأهمية الشخص الصادر عنه . وأهمية الشخص الصادر عنه العمل تنشأ عن حب الطفل له وإجلاله إياه . فالواجب على المربين أن يعملوا جهدهم على أن تكون لهم فى نفوس من يتصدون لتربيتهم شخصية قوية محبوبة ؛ فبدون ذلك لا يكون لأقوالهم ولا لأعمالهم أثر يعتد به فى أخلاق الأطفال وسلوكهم . ويجب كذلك أن تكون أعمال الكبار الذين يشعر الطفل بالميل إلى تقليدهم صالحة لإعداده للحياة

(١) تعتمد هذه الحقائق من بعض الوجوه على نظرية جمس ولنج فى الانفعالات . وهى تتلخص فى أن الانفعالات النفسية لاحقة للتعبيرات الجسمية وناشئة عنها . فالإنسان عند رؤيته الشىء المخيف مثلا تحصل لديه أولا ، بحسب هذه النظرية ، العوارض الجسمية للخوف من اصفرار الوجه والشفتين وارتعاد الفرائص واليدين وجفاف الريق واستواء شعر الرأس وافراز عرق بارد واضطراب القلب والدورة الدموية وسرعة التنفس والاتجاه إلى الفرار ... الخ ؛ وهذه العوارض الجسمية نفسها هى التى ينجم عنها الخوف النفسى وتجعل الإنسان يشعر به .

المستقبلة إعدادا صحيحا من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن يُجَنَّب الطفل مخالطة أهل السوء .

ولا يخفى أن الإفراط فى الاعتماد على التقليد فى التربية والتعليم عامل من عوامل الخمود وعقبة فى سبيل التقدم الفردى والاجتماعى . ولقد كان الأستاذ « كنج » على حق إذ أخذ على نظم التعليم عند معظم الأمم فى العصر الحاضر أنها تكاد تجعل نشاط المتعلمين مقصورا على محاكاة أعمال أساتذتهم وآرائهم وأنها بذلك تقضى على شخصية المتعلمين وتعوق ما عسى أن يكون لديهم من استعداد للنبوغ والابتكار .

فالواجب على المربين أن يختاروا أواسط الأمور ، ويجانبوا ناحيتى الإفراط والتفريط . فلا ينبغى أن يهملوا الانتفاع بميل الطفل إلى المحاكاة ؛ ففى ذلك إغفال لعامل هام من عوامل التربية . ولكن لا يصح كذلك أن يجعلوا كل اعتمادهم على التقليد ؛ ففى ذلك اعتداء على الشخصية الفردية ، وتقوية لوسائل الجمود على القديم ، وتعويق لعوامل التجديد والابتكار ، ومحاربة لسنن الارتقاء[1] .

العامل الرابع : اللعب

يطلق اللعب على طائفة من الحركات الجسمية والنفسية يندفع إلى القيام بها صغار بعض الفصائل الحيوانية تحت تأثير ميل فطرى تنشأ هذه الفصائل مزودة به . وتختلف مدة بقاء هذا الميل بحسب اختلاف هذه الفصائل فى أمد طفولتها ؛ فكلما طالت مدة الطفولة طال الزمن الذى تستغرقه هذه النزعة . ولذلك كان أطول الحيوانات طفولة ، وهو الإنسان ، أكثرها حظا من الألعاب . وكما تختلف الألعاب فى مدة بقائها تختلف كذلك فى أنواعها باختلاف الحيوانات ؛ فمن المشاهد أن لصغار كل طائفة حيوانية ألعابا خاصة تختلف اختلافا جوهريا عن ألعاب ماعداها من الفصائل .

---

(١) أنظر فى موضوع التقليد : الفصل الثانى من كتاب « فى التربية » والفصل الثانى من كتاب « نشأة اللغة عند الإنسان والطفل » وكلاهما للدكتور على عبد الواحد وافى .

هذا ، وقد قيل فى وظائف اللعب نظريات كثيرة لعل أصدقها هى « نظرته الإعداد للحياة المستقبلة » للعلامة كارل جروس الألمانى . فقد لاحظ هذا الباحث أن الألعاب التى يقوم بها صغار كل طائفة من الحيوانات الراقية تشبه الأعمال الجدية التى يقوم بها كبارها ؛ أو بعبارة أخرى تشبه الأعمال الأساسية التى سيضطرها نوع حياتها إلى مزاولتها بعد دور الطفولة . فالهريرة مثلا تثب فى أثناء لعبها على الكرة أو على قصاصة الورق التى تمر أمامها كما تثب الهرة الكبيرة على الفأرة ؛ وبعد لحاقها بها تعالجها بالطريقة نفسها التى تعالج بها الهرة الكبيرة فريستها . ومن الواضح أن الصيد بالنسبة لهذه الفصيلة عمل جوهرى يتوقف عليه الحصول على غذائها الضرورى . والحملان تتناطح فى أثناء لعبها كما يفعل كبارها فى أثناء دفاعها عن أنفسها ؛ ولا شك أن الدفاع عن النفس بهذه الوسيلة مظهر هام من مظاهر النشاط فى فصيلة الأغنام وعمل جوهرى يتوقف عليه بقاء نوعها ، وخاصة لأنها فصيلة مستضعفة تتعرض فى مراعيها لكثير من صنوف الاعتداء ويطمع فيها معظم السباع . وما قلناه فى ألعاب الهر والحمل يصدق على ألعاب ما عداها من فصائل الحيوان . ولاحظ كذلك العلامة جروس أن الحيوان لا يميل مطلقا إلى ألعاب تمثل مظاهر النشاط فى فصيلة أخرى غير فصيلته . فلو أمررت أمام الحمل أو الطفل الإنسانى حبلا ما حدثته نفسه باتباعه والوثوب عليه كما تفعل الهريرة ؛ ولم نر قطتين تتناطحان فى أثناء لعبهما كما تفعل الحملان .

وعلى ضوء هذه الملاحظات أستخلص « نظريته الإعدادية » التى تقرر أن الغاية التى ترمى إليها الطبيعة من الألعاب هى إعداد الطفل الحيوانى للحياة المستقبلة ، أى تدريبه على الأعمال الجدية التى يقتضيها نوع حياته بعد أن يغادر دور الطفولة .

وذلك أن صغار الحيوانات الراقية تنشأ مزودة بطائفة من الغرائز والميول والاستعدادات الوراثية التى توائم نوع حياتها وتذلل لها أداء أعمالها الخاصة . غير أن هذه القوى الوراثية تنشأ ضعيفة لا تقوى على أداء وظائفها بشكل جدى وبطريقة صحيحة وتكون فى حاجة لأن تدرب أولا على أداء هذه الوظائف فى أمور غير جدية وغير مرهقة حتى تمرن عليها وتقوى على القيام بها على الوجه

الجدى الصحيح . وكلما كانت الطبقة التى ينتمى إليها الطفل راقية متعددة الأعمال كان الوقت الذى يتطلبه هـذا التدريب طويلا . فلتحقيق هذا كله زود صغار الحيوان بالميل إلى الألعاب ، وكانت ألعابها مماثلة لما يقوم به كبارها من أعمال ، وكان دور الطفولة ، أى الزمن المخصص للعب من حياة الحيوان ، متلائما مع رقى الطبقة التى ينتمى إليها ومع أعمالها : فالطفولة تكاد تكون معدومة عند الفصائل الدنيا ؛ على حين أنها أطول ما يكون عند أرقى طبقات الحيوان وهو الإنسان .

* * *

ومن ثم تعددت الألعاب فى فصيلة الإنسان تبعاً لتعدد القوى التى يدربها اللعب على القيام بوظائفها ، وتنوعت مظاهرها تبعاً لتنوع مظاهر النشاط الإنسانى الذى يعد الطفل للإلمام به ومزاولته فى حياته المستقبلة . ولذلك كان منها ما يدرب الحواس أو قوى الحركة أو أعضاء النطق أو القوى النفسية على القيام بوظائفها العامة ؛ كما أن منها ما يمرن على أعمال المقاتلة أو الصيد أو الجمع والادخار أو شئون العائلة أو الصناعة أو الزراعة أو الحرف والوظائف ... وهلم جرا .

* * *

هذا ، وأهم ما يتميز به اللعب عن العمل وما يتميز به تبعاً لذلك اللاعب عن العامل أن العامل يهتم بأعماله للوصول إلى غاية خارجة عنها أكثر مما يهتم بها لذاتها ، على حين أن اللاعب يهتم بألعابه لذاتها أكثر مما يهتم بها للوصول إلى غاية خارجة عنها .

ومن المقرر أن الحركات الجسمية والنفسية تختلف صعوبة وسهولة على مؤديها تبعاً لمقدار اهتمامه بها لذاتها ومقدار اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها تنتظر من ورائها . فكلما قل اهتمامه بها لذاتها وزاد اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها كان أداؤها شاقاً على نفسه . ومن أجل ذلك كانت الأعمال أشق على الإنسان من الألعاب .

وبالتأمل فى ألعاب كل مرحلة من مراحل الطفولة والموازنة بينها وبين ألعاب

المرحلتين السابقة والتالية لها ، نرى أن الألعاب تسلك فى تطورها طريقا يدنو بها شيئا فشيئا من الأعمال ، أى أن الاهتمام بها للغاية الخارجة عنها يزداد وضوحا كلما تقدمت سن الطفل وارتقت ألعابه . فهى ترتقى إذن من السهل إلى ما هو أقل منه سهولة حتى تصل إلى آخر حلقة من حلقاتها فتصبح صعوبتها على اللاعب قريبة من صعوبة الأعمال على العامل . وهكذا يظهر حذق الطبيعة فى سيرها بالطفل إلى دور الرجولة : تعده عن طريق الألعاب فى جملتها لحياته المستقبلة ، وتنتقل به فى ألعابه من السهل إلى الصعب ، ولا تصل به إلى دور الرجولة إلا بعد أن تكون قد آنست منه القدرة على الأعمال ، إذ تكون قد دربته فى آخر أدوار طفولته على طائفة من الألعاب ليس بين صعوبتها وصعوبة الأعمال التى تقتضيها أدواره التالية فرق كبير .

* * *

ولما كان نشاط الطفل الإنسانى يمتاز فى جملته بأنه نشاط لعبى لا عملى وإن اتجه شيئا فشيئا نحو الأعمال ، فإن التعليم فى الطفولة لا يؤتى أكله ولا يمكن أن يحتمله الأطفال ولا أن يسيغوه إلا إذا جارى نشاطهم الطبيعى فصبغ بصبغة ألعابهم وترسمها فى طريق ارتقائها العام .

وقد غفلت معظم نظمنا التعليمة عن هذا المبدأ ، فأسس بنيانها على شفا جرف هار ، وجاءت فاسدة عقيمة ، نابية عن طبيعة الطفل ، مرهقة لجسمه وعقله ، تكرهه على تجرع ما لا يكاد يسيغه .

غير أن طائفة من أعلام المربين قد فطنوا لهذه الأخطاء ورأوا ألا سبيل إلى تلافيها إلا بمراعاة المبدأ الذى تقدم شرحه ، والعمل على تربية الأطفال تربية توائم طبائعهم ، وتساير غرائزهم ، فجعلوا الألعاب عماد نظمهم التعليمية والتربوية وبخاصة فى الأدوار الأولى من الطفولة . ومن أشهر هؤلاء المربين « فروبل » الألمانى منشئ رياض الأطفال ، و« منتسورى » الإيطالية منشئة نظام « بيت الأطفال » ، ومنشئو « منزل الصغار » الملحق « بمعهد جان جاك روسو » بجنيف[1] .

---

(١) انظر فى موضوع اللعب : كتاب « اللعب والعمل » للدكتور على عبد الواحد وافى .

العامل الخامس : البيئة الاجتماعية العامة

المجتمع ونظمه ومؤسساته كعوامل للتربية بمعناها الواسع

---

١ — مظاهر البيئة الاجتماعية العامة وآثارها فى التربية

يقصد بالبيئة الاجتماعيـــة العامة كل ما عدا المنزل والمدرسة من العوامل الاجتماعية التى من شأنها أن تؤثر فى قوى الطفل . وهى بهذا المعنى الواسع تشمل مظاهر كثيرة يمكن رجعها إلى قسمين رئيسيين : مظاهر اجتماعية مؤثرة بذاتها ؛ ومظاهر اجتماعية لا تؤثر فى الفرد إلا بمقدار اتصاله بها .

ويجدر بنا قبل أن نذكر أنواع كل قسم من هذين القسمين أن نضرب لكل منهما مثالاً يوضح ما بينهما من فرق .

فمن المظاهر الاجتماعية التى تؤثر فى تربية الفرد شكل الحكومة فى الأمة التى نشأ فيها وعدد سكانها ونسبتهم إلى المساحة التى يشغلونها . فإننا نشاهد أن الطفل الذى ينشأ فى دولة ملكية الحكومة يختلف فى تفكيره وخلقه ونظره للحياة ولملاقات الناس بعضهم مع بعض عن الطفل الذى ينشأ فى جمهورية . ونشاهد أيضاً مثل هذا الاختلاف بين الطفل الذى ينشأ فى بلد مزدحم بالسكان والطفل الذى ينشأ فى بلد متخلخل السكان . فشكل الحكومة والأسس التى يقوم عليها الحكم وازدحام البلد بالسكان أو تخلخل أهله ، كل هذه الأمور وما إليها نعدها من أمثلة القسم الأول لأنها مظاهر اجتماعية تؤثر بذاتها فى الفرد وتصبغه بصبغة خاصة أراد أم لم يرد . فآثارها فى التربية شبيهة فى هذه الناحية بآثار البيئة الجغرافية التى تطبع الأفراد بطابع خاص فى جسومهم وعقولهم وأخلاقهم بدون أن يكون لهم دخل فى هذا التأثير .

ومن المظاهر الاجتماعية التى تؤثر فى تربيـة الفرد دور الكتب وقاعات

المحاضرات العامة وما إلى ذلك . ويختلف هذا النوع عن النوع السابق بأنه لا يؤثر فى تربية الفرد إلا بمقدار اتصاله به . فمن الواضح أن مجرد وجود دار عامة للكتب أو قاعة للمحاضرات فى بلد ما لا يؤثر فى عقول أهلها وأخلاقهم ، وأن آثارها لا تظهر إلا فيمن يغشون هذه الدار أو هذه القاعة ويفيدون مما تحتويه الأولى من مؤلفات ، وما يلقى فى الثانية من محاضرات ، وأن آثار كلتيهما فيهم تختلف قوة وضعفاً تبعاً لمبلغ اتصال كل منهم بها وإفادته منها . فآثار هذه المظاهر فى التربية شبيهة من هذه الناحية بآثار المدرسة التى لا تظهر إلا فيمن يلتحقون بها أو يتصلون بمدرسيها .

ومن أجل ذلك تعد مظاهر القسم الأول من عوامل التربية غير المقصودة ؛ على حين أن مظاهر القسم الأخير تتوافر فيها أهم الصفات المميزة لعوامل التربية المقصودة .

٢ — مظاهر البيئة الاجتماعية المؤثرة بذاتها

يشمل هذا القسم مظاهر كثيرة من أهمها أربعة أنواع :

(إحداها) النظم الاجتماعية : ويراد بها مجموع ما تحويه شرائع الأمة السماوية والوضعية وما يقتضيه عرفها وتقاليدها من القواعد المنظمة لشتى فروع الحياة الاجتماعية ولمختلف العلاقات التى تربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض أو تربطهم بغيرهم : كالنظم السياسية والعائلية والاقتصادية والقضائية والدينية والخلقية واللغوية ... وهلم جرا .

وتختلف هذه النظم فى طبيعتها وأسسها واتجاهاتها وتفاصيلها باختلاف المجتمعات والأمم ، كما تختلف فى الأمة الواحدة باختلاف العصور . فلكل مجتمع فى كل مرحلة من مراحل تطوره نظمه الخاصة التى تعرف بها قوميته وتميزه عما عداه من المجتمعات .

هذا ، وللنظم الاجتماعية بمختلف أنواعها آثار هامة فى تربية الفرد وإعداده للحياة . فهى تمتزج بلحم الفرد ودمه حتى لتصبح جزءا من طبيعته ، وتؤثر

فى كل ما يحيط به حتى ليستنشقها مع الهـواء الذى يستنشقه ، ويحس سيطرتها عليه حتى فى حالات وحدته ، ويرى نفسه مضطرا إلى الخضوع لما تقرره وصب أعماله فى القوالب التي ترسمها ، ويشعر بقدسيتها لذاتها ولما يترتب على الخروج عليها من مقاومة اجتماعية ومسئولية وجزاء . وغنى عن البيان أن نظما هذا شأنها خليقة أن تطبع الفرد بطابع خاص ، وتترك أثرا بليغاً فى مختلف قواه ، وتتحكم فى مناهج إعداده للحياة ، وتشكل وجدانه وتفكيره ونزوعه وفهمه لحقائق الكون والاجتماع وما وراء الطبيعة فى صورة معينة تواثم طبيعتها وتتفق مع اتجاهاتها العامة .

(وثانيها) الحركة الاجتماعية أو نشاط الأمة فى شتى فروع الحياة . ويدخل فى ذلك نشاطها فى شئون الإنتاج وتداول الثروات والصناعة والتجارة والزراعة والاقتصاد العام والسياسة والهجرة والانتقال والاحتكاك بالشعوب الأخرى والتأليف والنشر والاختراع والتعليم والإصلاح الاجتماعى ... وهلم جرا .

وكما تختلف الأمم فى نظمها الاجتماعية تختلف كذلك فى حركتها الاجتماعية . فمن الأمم ما قويت لديها هذه الحركة وعظم نشاطها فنهضت فى شتى فروع الحياة ؛ ومنها ما تراخت حركتها الاجتماعية وسادها الخمول وضعف نشاطها وتعثرت نهضتها فى جميع هذه الفروع أو فى بعضها ؛ ومنها ما اعتدلت حركتها فلم تنشط كل النشاط ولم تخمل كل الخمول .

هذا ، والحركة الاجتماعية ومبلغ نشاط الأمة فى شتى فروع الحياة كل ذلك ينعكس على الفرد ويطبعه بطابعه ، ويتجه بقواه الجسمية والعقلية وجهة خاصة ، ويؤثر أيما تأثير فى إدراكه وعواطفه وأخلاقه ونزوعه ومبلغ طموحه ومواجهته لمشكلات الحياة ، ويذلل الوسائل لرقى مواهبه واتساع مداركه أو يضع العقبات فى هذا السبيل .

(وثالثها) آثار الحضارة ومظاهر الإنتاج الجمعى . ويدخل فى هذه الآثار والمظاهر كل ما أحدثته يد الإنسان وأنتجه تفكيره كالمدن والقرى والطرق ووسائل الرى والصرف والملاحة والنقل والمواصلات والأسواق ... وما إلى ذلك .

هذا ، وآثار الحضارة ومظاهر الإنتاج الجمعى تزود الفرد بكثير من المعلومات وتيسر له سبل الحصول على الحقائق، وتقفه على شئون بيئته ، كما تؤثر فى تكوين قوى الجسم والإدراك والنزوع والوجدان ، وفيما تجتازه هذه القوى من تطور وارتقاء .

(ورابعها) ما يسمونه « الوسط الاجتماعى » ، ويقصد به أفراد الطبقة أو الطبقات التى ينتمى إليها الفرد بصلة القرابة أو المهنة أو غيرها وخلطاؤه ومعاشروه وأصدقاؤه ومن يتاح له الاحتكاك بهم من بنى جلدته أو غيرهم .

ولا يخفى ما للوسط الاجتماعى من أثر بليغ فى أخلاق الفرد وسلوكه ووجدانه وإدراكه وتوجيه نشاطه وشتى فروع حياته الفردية والاجتماعية .

٣ — مظاهر البيئة الاجتماعية المؤثرة بمقدار الاتصال بها

يشمل هذا القسم مظاهر كثيرة منها الإذاعة (الراديو) ودور الكتب وقاعات المحاضرات العامة والجامعات الشعبية والمساجد ودور العبادة الأخرى ومؤسسات الوعظ والإرشاد وساحات الألعاب ونوادى السباق وحمامات السباحة والمتاحف ودور الآثار والمعارض والحدائق العامة والمتنزهات وحقول التجارب وحدائق الحيوان والنبات والأسماك ودور التمثيل والسينما والجمعيات الدينية والعلمية والأدبية والاجتماعية والاصلاحية والخيرية والسياسية وجماعات الطرق الصوفية والأحزاب ومجالس النواب والشيوخ ودور القضاء والمنشآت الصناعية والتجارية والمصرفية والطبية والصحف والمجلات والمؤلفات . . . وهلم جرا .

فمن الواضح أن كل مظهر من هذه المظاهر لا يؤثر فى تربية الأفراد إلا بمقدار اتصالهم به وإفادتهم منه ، وأن أثره فيهم يختلف قوة وضعفاً تبعاً لمبلغ اتصال كل منهم به . فالإذاعة العامة مثلا لا تؤثر بذاتها فى عقول الأفراد وأخلاقهم كما يؤثر فيهم الجو الجغرافى ، وإنما يتوقف تأثرهم على اتصالهم بها ، ويختلف مبلغ تأثر كل منهم تبعاً لمبلغ سماعه لها تذيعه وإفادته منه . ومثل هذا يقال فى جميع مظاهر هذا القسم .

ومن أجل ذلك تتوافر فى معظم مظاهر هذا القسم أهم الصفات المميزة لعوامل التربية المقصودة كالمنزل والمدرسة .

٤ — العلاقة بين البيئة الاجتماعية وعوامل التربية الأخرى

كما تؤثر البيئة الاجتماعية فى التربية بشكل مباشر وفى صورة عامل مستقل على النحو الذى سبق شرحه ، تؤثر كذلك فيها بشكل غير مباشر، أى عن طريق عوامل التربية الأخرى سواء فى ذلك عوامل التربية المقصودة كالمنزل والمدرسة وعوامل التربية غير المقصودة كالوراثة والبيئة الجغرافية واللعب والتقليد . وذلك أن جميع عوامل التربية الأخرى تعتمد اعتماداً كبيراً على البيئة الاجتماعية ، وتتأثر بها فى مختلف مناحيها ، وتسير وفق مقتضياتها ، وتخضع لما توحى به من مناهج ، وتجرى فيما ترسمه لها من حدود ، وتتجه إلى ما ترتضيه من غايات .

فاللعب فى أهم مظاهره هو مجرد تمثيل لمظاهر النشاط فى البيئة الاجتماعية التى تكتنف الطفل ؛ وغايته إعداد الفرد لمقتضيات هذه البيئة وتحقيق الانسجام بينه وبين مجتمعه .

وأهم ما يكتسبه الطفل عن طريق التقليد يرجع إلى ما تواضع عليه مجتمعه من نظم لغوية وما ارتضاه من مناهج فى تنسيق الحركات وعلاج الأعمال وشئون الفنون والصناعات .

والوراثة لا تكاد تنقل للطفل العادى إلا الصفات التى استقرت فى فصيلته وأسرته لصلاحيتها والحاجة إليها ، ولا تتحقق صلاحيتها والحاجة إليها إلا باتفاقها مع مقتضيات البيئة الاجتماعية وانسجامها مع نظم المجتمع ومطالبه ومظاهر نشاطه ومستلزمات العمران وبقاء النوع .

والبيئة الجغرافية تنثنى هى نفسها لمقتضيات البيئة الاجتماعية ولا يكاد يتم لها أثر إلا إذا لانت لهذه البيئة وتضافرت معها على تحقيق ما ترمى إليه من أهداف .

والمنزل تنحصر أعماله التربوية فى أخذ الطفل بما تواضع عليه مجتمعه وارتضاه عرفه من نظم وآداب وتقاليد وسلوك وأعمال ومعتقدات .

والمدرسة أداة يستخدمها المجتمع لتنشئة بنيه وفق ما تقتضيه نظمه وحاجاته

وصبهم فى القوالب التى يرتضيها ، ولتحقيق ما يرمى إليه من أهداف فى شئون التربية والثقافة والإعداد للحياة .

***

فلا يكاد ينجو إذن من أثر البيئة الاجتماعية أى عامل من عوامل التربية سواء فى ذلك عوامل التربية المقصودة وعوامل التربية غير المقصودة .

٥ — الأهمية النسبية للبيئة الاجتماعية فى التربية والحياة

يرجع أكبر قسط من الفضل فى الكشف عن حقيقة البيئة الاجتماعية وعناصرها وأهميتها وآثارها وفى إحياء علم الاجتماع نفسه وإقامته على أسس سليمة ونهضته فى العصور الحاضرة إلى العلامة الفرنسى إميل دوركايم وأعضاء مدرسته التى اشتهرت باسم المدرسة الاجتماعية الفرنسية .

ولهذه المدرسة مذهب خاص فى الموضوع الذى نحن بصدد دراسته . فهى تعلى من شأن البيئة الاجتماعية وآثارها حتى لتكاد ترى أن الفرد مدين لهذه البيئة وحدها بجميع مقوماته من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية . فغرائزه وعاداته وإرادته وانفعالاته وعواطفه وميوله وجميع مظاهر إرادته وسلوكه وأخلاقه . . . وبالجملة جميع ما تتكون منه شخصيته ، كل ذلك فى نظر هذه المدرسة يرجع الفضل فى نشأته وخصائصه وتطوره إلى البيئة الاجتماعية ومقتضيات الحياة فى المجتمع . فالبيئة الاجتماعية فى نظرها هى التى تتحكم فى هذه القوى وهذه المقومات ، فتطبعها بطابع خاص ، وتفرض عليها صورة معينة ، وتتجه بها فى السبيل الذى يوائمها ويتفق مع اتجاهاتها العامة . وحتى الأسس التى يقوم عليها التفكير الإنسانى (المقولات) ، كتقييد المدركات بالزمان والمكان وعدم اجتماع النقيضين ، ليست فى نظر هذه المدرسة إلا ثمرة لنهج خاص من مناهج الحياة الاجتماعية . فهى ليست فطرية وليست عامة فى النوع الإنسانى كما كان يظن قديماً ؛ ولكنها مقصورة على بعض طوائف تقتضى حياتها الاجتماعية أن يسير تفكيرها فى هذا السبيل . ولا أدل على ذلك من أن بعض الأمم البدائية قد اقتضتها حياتها الاجتماعية نوعاً

آخر من التفكير يسبغ اجتماع النقيضين ويقبل أن يكون الشيء هو نفسه وغيره في آن واحد ، وبالجملة يختلف اختلافا جوهرياً عن تفكيرنا المنطق .

أما عوامل التربية الأخرى فهي ليست في نظر أعضاء هذه المدرسة إلا جنوداً للبيئة الاجتماعية توجهها حيث تشاء وتسخرها في تحقيق ما ترمي إليه من أغراض.

فلسنا إذن بصدد « عوامل » للتربية ؛ بل بصدد « عامل » واحد ، يؤثر أحياناً في صورة مباشرة فيظهر هو نفسه على مسرح الأعمال ، ويحرك أحياناً غيره من وراء ستار فيتحرك طوع إرادته : وهذا العامل الواحد هو «البيئة الاجتماعية» .

***

هذا بالتأمل فيما ذكرناه في هذه الفقرة والفقرات السابقة ، يتبين أن هذه النظرية لاتعدو الصواب كثيراً ، وإن كانت لا تخلو من بعض المبالغة :

١ — فقد ظهر لنا فيما سبق أن البيئة الاجتماعية هي أهم عوامل التربية جميعاً وأعمقها أثراً في حياة الإنسان .

٢ — بل ظهر لنا كذلك أنها تسيطر إلى حد كبير وفي نطاق واسع على جميع عوامل التربية الأخرى .

٣ — غير أنه قد تبين لنا بجانب ذلك أنها لاتعمل وحدها في هذا الميدان ، بل يتضافر معها طائفة كبيرة من عوامل التربية المقصودة وعوامل التربية غير المقصودة ، وأن ما ينتهي إليه الفرد هو في الواقع نتيجة لتفاعل هذه العوامل جميعاً وتضافرها بعضها مع بعض .

٤ — بل إن بعض مقومات الشخصية الفردية وخصائصها كبعض حالات الأمزجة والطباع والانفعالات والذكاء والعبقرية وخروج الفرد عن المعتاد رفعة أو ضعة في ناحية ما ، والمميزات الخاصة للفرد في نواحي الإدراك والوجدان والنزوع . . . كل ذلك وما إليه يرجع أحيانا إلى محض استعدادات فردية أو عوامل وراثية قد لا تدين للبيئة الاجتماعية بشيء كثير .

٥ — ولا أدل على ذلك من أن الأفراد المتحدين فى بيئتهم الاجتماعية وفى جميع المؤثرات التى ترد إليهم من ناحية هذه البيئة يختلفون فيما بينهم اختلافا غير يسير فى شئون حياتهم الجسمية والنفسية ، وأنه من المستحيل أن نعثر على اثنين منهم يتفقان كل الاتفاق فى ناحية منها .

وصفوة القول أن البيئة الاجتماعية أهم عوامل التربية جميعاً وأعمقها أثراً فى حياة الإنسان ، وأنها تسيطر فى نطاق واسع على عوامل التربية الأخرى. ولكن هذا لا يعنى أننا بصدد عامل فذ كما يكاد يذهب إلى ذلك أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية ، بل الحقيقة أننا بصدد عوامل كثيرة تعمل أحيانا مستقلة بعضها عن بعض ، ولكنها فى الغالب تتضافر وتتفاعل وتتبادل التأثر والتأثير حتى تصل بالفرد إلى ما كتب له الوصول إليه من كمال[1].

العامل السادس : المدرسة

١ — نشأتها

لم تعرف الإنسانية فى عهودها الأولى هذا العامل فى شئون التربية . فقد كانت تربية الطفل متروكة للعوامل غير المقصودة السابق ذكرها ولما تبذله الأسرة من جهود مقصودة فى هذا السبيل . ولكن بعد أن اتسعت مناحى التربية وتعقدت طرقها وأصبح القيام بشئونها يحتاج إلى تخصص وإعداد والمام بحقائق العلوم والفنون ، وخاصة بعد أن ظهرت الكتابة ودون بفضلها ما اهتدى إليه الإنسان من حقائق فى مختلف ظواهر الكون ، وأصبحت تربية الجيل اللاحق تتوقف على إحاطته علماً بما كشفه السلف وما دون فى ميادين العلوم والفنون ، حينئذ عجز المنزل عن أداء وظيفة التربية المقصودة وحده ، وكان لزاماً أن ينشأ بجانبه جهاز خاص للاشراف على شئونها على وجه كامل ؛ وأخذ هذا الجهاز الخاص ينفصل شيئاً فشيئاً عن المنزل ، ويتحرر قليلا قليلا من سيطرة الأسرة ، وأخذت

---

(١) انظر فى موضوع البيئة الاجتماعية العامة الفصل الأخير من كتاب « الوراثة والبيئة » للدكتور على عبد الواحد وافى .

الدولة والمجتمع العام يقبضان على زمامه ، وأخذ المشرفون فيه على التربية والتعليم يتكونون من عناصر مستقلة عن الآباء والأقرباء ويعدون إعداداً خاصاً للاضطلاع بهذه الشئون . وعلى هذا الجهاز الخاص الجديد أطلق اسم « المدرسة » . ومهما تسمية لا تبين عن مسماها إبانة كاملة ، ولا تعبر عن الوظائف التى يقوم بها فى الواقع ، بله ما ينبغى أن يقوم به . وذلك أن وظائف المدرسة ليست مقصورة على « الدرس » ولا ينبغى أن تقصر عليه ، بل إنها لتنتظم ، وينبغى أن تنتظم جميع نواحى التربية المقصودة ، سواء فى ذلك ما تعلق منها بالعقل والإدراك والدرس وكسب المعلومات أم ما اتصل منها بتعهد قوى الجسم والوجدان والإرادة ومناحى الأخلاق .

٢ — اختلاف وظائف المدرسة باختلاف الأمم والعصور

مع أن وظائف المدرسة شاملة لجميع النواحى السابق ذكرها ، فإن ضرورات الحياة وشئون الاجتماع قد اضطرت بعض الأمم إلى أن توجه أكبر قسط من جهود مدارسها إلى بعض هذه النواحى أو إلى ناحية معينة منها بالذات .

فى أسبرطة مثلا ، حيث كانت الشئون الحربية تستأثر بأكبر قسط من النشاط الاجتماعى ، اتجهت أهم أغراض المدرسة إلى التربية الجسمية على العموم وما يتعلق منها بالأعمال العسكرية على الخصوص .

وفى فترات الهدوء والاستقرار التى اجتازتها أثينا فى عصورها القديمة كان أهم غرض اتجهت إليه مدارسها تعهد القوى العقلية وتزويد المتعلمين بحقائق الفلسفة والعلوم والفنون .

وفى العصور الأولى لنشأة الأمة الرومانية نحت التربية فى المدرسة منحى قريب الشبه بالتربية الأسبرطية لتشابه الأمتين فى النظم الاجتماعية ومقتضيات الحياة ، ولكنها لم تلبث ، بعد أن استقرت الأمور ، وانتهى عهد الغزو والكفاح ، أن سارت على غرار أثينا ، وخاصة بعد أن سيطرت الحضارة اليونانية على مختلف شئون الحياة فى الامبراطورية الرومانية ونجحت المدن الإغريقية التى قهرها الرومان حربيا فى إخضاعهم لنظمها الاجتماعية ومدنيتها وسلطانها الثقافى .

وفى القرون الوسطى الأوروبية ، حيث عصر الظلام وكسوف شمس الحضارتين الإغريقية والرومانية وسيطرة المبادىء الروحية والدينية على مختلف شئون الحياة والغلو فى تطبيق مبادىء الزهد والتقشف ، اتجهت التربية فى المدرسة بوجه خاص إلى نواحى الإدراك والتأمل وتنمية القوى الروحية وخاصة مايتعلق منها بشئون الدين . ولولا نظام الفروسية الذى انتشر فى هذا العهد وقام بأوفر نصيب فى تربية الجسم وتقويم الأخلاق فى مظهرها الإنسانى العام ، فكان من بعض الوجوه علاجا لنقائص المدرسة ، لوصل قصور التربية فى هذه العصور إلى أقصى درجاته .

وهكذا تثقل موازين العناية بهذه الناحية أو تلك تبعاً لما تقتضيه طبيعة المجتمع ونظمه وما يجتازه من مراحل ويكتنفه من شئون .

٣ — ماينبغى أن تكون عليه المدرسة

ولا تعد المدرسة مؤدية لرسالتها على وجه كامل إلا إذا تعهدت جميع قوى الطفل وعنيت بتربيته من جميع نواحيه : فعنيت بتربية جسمه وإدراكه ووجدانه وإرادته وبتقويم أخلاقه وسلوكه وشخصيته ، وأعدته إعداداً سليما لحياته المستقبلة من الناحيتين الفردية والاجتماعية ، وزودته بما يحتاج إليه من معرفة ومعلومات .

ولا تثريب عليها بعد ذلك أن تخص بعض هذه النواحى بمزيد من عنايتها وفقاً لما تقتضيه ضرورات الحياة الاجتماعية من جهة ، وما تقتضيه مراعاة ميول الطفل وما زود به من إستعداد فطرى وما تهيأ للاضطلاع به فى المستقبل من جهة أخرى ، وما يقتضيه نوع المدرسة نفسها وطبيعة موادها ونواحى تخصصها من جهة ثالثة .

ولكن لا يغتفر لها أن تهمل إهمالا كاملا ناحية من هذه النواحى أو تجعلها على هامش أغراضها ، وخاصة فى الشعوب التى تعجز فيها الأسرات عن تدارك ما تقصر فيه المدرسة وسدّ ما تخلفه وراءها فى تربية الطفل من ثغرات .

٤ — أهمية عمل المعلم

ومن هنا يتبين أهمية عمل المعلم . فليست رسالته مقصورة على تلقين المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بالحقائق ، بل تشمل تربيتهم وإعدادهم إعدادا صالحاً للحياة

المستقبلة من مختلف الوجوه : تشمل العمل على تقوية أجسامهم ،وإرهاف ملكاتهم الإدراكية ، وترقية وجدانهم ، وتنمية مهاراتهم اليدوية ، وتهذيب أخلاقهم ، وتعهد غرائزهم ، وتعلية ميولهم ، وغرس العادات الصالحة فى نفوسهم ، وتنشئتهم على النحو الذى يتفق مع نظم مجتمعهم وحاجاته وما يكتنفه من شئون ، وعلى الوجه الذى يجعل منهم مواطنين صالحين .

ومن أجل ذلك لا يكفى أن يكون المعلم متقناً لما يدرسه من مواد ، بل يجب كذلك أن يكون ملماً بأصول علم النفس وقواعد التربية وعلم الاجتماع والأخلاق ووظائف الأعضاء ، حتى يتسنى له الوقوف على قوى الأطفال الجسمية والنفسية وعلى طبيعتها ووظائفها ونشأتها ومناهج نموها ، وعلى شئون الحياة الاجتماعية ومقتضياتها ، وعلى ما كشفه علماء التربية من حقائق وسنوه من طرق . ولا يكفى مجرد إلمامه بهذه المواد ، بل يجب أن يجيد تطبيقها ويحسن الإفادة من حقائقها فى تربية الأطفال من جميع الوجوه . وفضلا عن هذا وذاك يجب أن يكون فى شخصه وسلوكه ومعاملاته لغيره وأخلاقه العامة وجميع مظاهر حياته نموذجا صالحاً وأسوة حسنة لتلاميذه . — فعلى هذه الأمور جميعاً يتوقف عمله ومبلغ نجاحه فى رسالته .

هذا ، ويعتقد كثير من الناس أن « المعلم مطبوع لا مصنوع » . وفى هذا الرأى كثير من الصحة . فلا شك أن النجاح فى مهنة التربية والتدريس يتوقف من بعض نواحيه على مبلغ الاستعداد الطبيعى لهذه المهنة وما زود به الشخص من مواهب فطرية تساعده على الاضطلاع بأعبائها . ولا شك كذلك أن من حرم هذا الاستعداد وهذه المواهب يصعب عليه كثيراً أداء هذه الوظيفة مهما كان متمكنا من مواد الدراسة وحقائق التربية وعلم النفس ووظائف الأعضاء وعلوم الاجتماع والأخلاق .

٥ — مدارس التعليم العام فى مصر وتقصيرها فى أداء رسالتها

يقصد بمدارس التعليم العام المدارس المنشأة للتعليمين الابتدائى والثانوى . وقد خصصناها بالدراسة لأنها دعامة التربية المدرسية من جهة ، ولأنها هى التى تمد لما عداها من المعاهد الفنية والعالية والجامعية من جهة أخرى .

وقد استقرت هذه الطائفة من المدارس فى عهد الاحتلال الانجليزى على نظم فاسدة تكفل توطيد دعائم الاستعمار فى مصر والقضاء على جميع القيم الإنسانية السامية وتخريج أشباه رجال لا يكادون يصلحون لشىء يعتد به فى الحياة . وقد وضع هذه النظم الفاسدة قسيس انجليزى يدعى دنلوب كان يعمل حينئذ مستشاراً فى نظارة المعارف المصرية وكان مسيطراً على جميع شئون التعليم فى مصر . ثم تولى هذه الشئون من بعده ومن بعد خلفائه من الإنجليز ثلة من المصريين نشئت فى هذه المدارس وتعهدها الإنجليز وصنعوها على أعينهم ، وخلف من بعد هذه الثلة خلف تربى على يديها وترسم خطاها ، فنظر هؤلاء وأولئك إلى السياسة الفاسدة التى وضعها دنلوب نظرة إجلال وتقديس ولم يحاولوا أن يغيروا شيئاً من الأسس القائمة عليها ، ولا من الأغراض التى تستهدفها ، ولا من المناهج الجوهرية التى تسنها ؛ وإنما داروا فى فلكها ، وانصرفت جهودهم إلى عبث من التغييرات السطحية التى لاتمس الجوهر فى شىء ، كتغيير أسماء المراحل التعليمية ، وعدد السنين التى تشتمل عليها كل مرحلة ، وأسماء الشهادات التى تنتهى إليها ، وحذف بعض الشهادات العامة القديمة أو استحداث شهادات أخرى جديدة ، وتقرير الامتحان العادى فى النقل من فرقة إلى أخرى أو الاكتفاء بنتائج الفترات أو بآراء الأساتذة ، والتغيير فى النسب المئوية التى يجب الحصول عليها من النهايات الكبرى للمواد للنجاح فى الامتحان أو الالتحاق بمرحلة تعليمية خاصة أو للقبول فى المدارس الأميرية أو فى الجامعة ، وزيادة بعض فصول أو حذفها من مقرر بعض المواد ، وإدخال مادة جديدة من مواد كسب المعلومات فى مناهج الدراسة أو حذف مادة قديمة ، وتعميم المجانية أو تقييدها صراحة أو التحايل للوصول من طريق ملتو إلى تقييدها ، وإباحة الدور الثانى على الإطلاق أو منعه على الإطلاق أو إباحته بقيود خاصة ... وما إلى ذلك من توافه الأمور وسفسافها التى استأثرت بجهود وزارة المعارف طوال النصف المنصرم من القرن العشرين ، والتى قامت جميعها على تقديس للأسس الجوهرية التى وضعها دنلوب للمدرسة المصرية وتثبيت لدعائمها ، سواء فى ذلك ما تعلق منها بالأهداف النهائية أو ما تعلق منها باتجاه الخطط والمناهج .

فمن الخطأ البين إذن ما يعتقده بعض الناس من أن سياسة التعليم فى مصر لم تستقر على حال طوال النصف المنصرم من القرن العشرين ، وأنها كانت عرضة لهزات عنيفة . إذ الحقيقة أن المدرسة المصرية لم تشهد طوال هذه الحقبة إلا سياسة تعليمية واحدة هى تلك السياسة الفاسدة التى وضعها دنلوب ، وأن ما حدث فيها من تغيير إنما كان يدور فى نطاق هـذه السياسة ويعرض لتفاصيل تافهة من حواشيها بدون أن يمس جوهرها فى شىء ، بل كان من شأنه أن يزيدها قوة ورسوخا .

وتقوم هذه السياسة الدنلوبية الفاسدة على دعامتين رئيسيتين :

(إحداها) توجيه أكبر قسط من العناية فى المـدرسة إلى حشو الذهن بالمعلومات وإغفال ما عدا ذلك من مقومات التربية إغفالا تاما أو وضعه فى المرتبة الأخيرة وشغل المدرسة بقشور منه ومظاهر سطحية لا ترمى إلى هدف ولا تحقق فائدة .

(والأخرى) نظام التجانس العقيم الذى وحـد أساليب التربية والتعليم ومناهجها وخططها فى جميع مدارس المرحلة الواحدة حتى استحالت صورة متكررة متشابهة وانعـدم بذلك الطابع الشخصى الذى ينبغى أن تطبع به كل مدرسـة فى حدود بيئتها الخاصة .

أما فيما يتعلق بالأمر الأول فقد حرص دنلوب على أن تـكون مدرسته مدرسة معلومات وأن تـكون الوزارة المشرفة عليها وزارة معارف فحسب . ومن أجل ذلك أغفل جميع مقومات التربية الأخرى إغفالا تاما أو وضعها بحيث لا تجنى منها ثمرة ولا يقام لها وزن :

١ — فقد أغفلت سياسة دنلوب شئون التربية الدينية والخلقية والاجتماعية . ولـكنها أرادت أن تذر الرماد فى العيون فأفسحت مجالا يسيرا لبعض دروس فى الديانة والتهذيب ، وأمعنت فى التهوين من شأنها فوضعتها فى هامش المنهج الدراسى وأعفت التلاميذ من الامتحان فيها أو قررت فيها امتحانا رفيقـا لا يترتب على

نتائجه أثر فى نجاح التلميذ أو رسوبه أو يترتب عليه أثر ضئيل . ودروس كهذه لاتحقق الغرض من التربية الدينية والخلقية ، حتى لو وضعت فى صلب المنهج الدراسى وفرض فيها امتحان دقيق يترتب عليه نجاح التلميذ أو رسوبه . فمهما بولغ فى شأنها فانها لا تعدو مادة من مواد كسب المعلومات وحقائق تحشى بها أذهان التلاميذ . وليست التربية الخلقية بمعلومات تدرس أو حقائق تحفظ ، وإنما هى مناهج للسلوك يؤخذ بها التلميذ فى مدرسته بوسائل تربوية سليمة حتى يألفها وتصبح محببة إليه وجزءا من طبيعته ، وطرق تنشئه على الفضيلة وتزينها فى قلبه وتنفره من الرذيلة وتبغضها إلى نفسه ، وتكوّن لديه الحس الخلقى السوىّ فيميز بالبداهة الخبيث من الطيب والشر من الخير وفقا للنظم التى يرتضيها دين أمته وعرفها الخلقى ، وقوالب يدرب تدريبا عمليا متواصلا على أن يصب فيها أعماله وأفكاره المتعلقة بشئون الأخلاق وبواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية جمعاء .

٢ — وأغفلت السياسة الدنلوبية كذلك التربية الوطنية والقومية . ولكنها أرادت هنا أيضا أن تذر الرماد فى العيون كما فعلت حيال التربية الدينية والخلقية ، فأفسحت مجالا يسيرا لبعض دروس فى مادة اشتهرت باسم التربية الوطنية وهى عبارة عن حقائق موجزة عن النظام السياسى للدولة يستظهرها التلاميذ كما يستظهرون غيرها من المواد ويفرغون بعض ما يستظهرونه منهـا فى أوراق الامتحان وينتهى الأمر عند ذلك . — وماقلناه فى التربية الدينية والخلقية يصدق على التربية الوطنية والقومية . فليست التربية الوطنية والقومية بحقائق تحفظ ويمتحن فيها التلاميذ ؛ وإنما هى وسائل يؤخذون بها فى مدارسهم فتملأ قلوبهم حبا لبلادهم واعتزازاً بقوميتهم ، وحرصا على نهضة أمتهم واستقلالها وانتصارها على عوائق التقدم ، وتمسكا بتراثها الثقافى والاجتماعى ، وتشرح صدورهم للايمان بوطنهم وإيثاره ، وترخص لديهم نفوسهم فى سبيله .

ولايتم ذلك إلا إذا شكلت مـواد الدراسة جميعا ، وخاصة اللغة والأدب والمطالعة والتاريخ والجغرافيا والعلوم ، وشكلت طريقة تدريسها ، فى الصورة التى

تحقق هـذه الأهداف وتنبعث منها هـذه الروح ، وشكلت الألعاب الرياضية والتدريبات العسكرية ومظاهر النشاط المدرسى بمختلف أنواعه من كشف وتجوال وتكوين أسرات مدرسية والقيام بمشروعات ورحلات وزيارة آثار ومؤسسات صناعية وما إلى ذلك ، فى صورة تذكى هذا الاتجاه الوطنى وتعمل على تأجج شعلته .

٣ — وأغفلت السياسة الدنلوبية كذلك شئون التربية العسكرية والبدنية . ولكنها عملت هنا أيضا على أن تذر الرماد فى العيون كما فعلت بصدد الناحيتين السابقتين ، فأدخلت فى المدارس بعض الألعاب السويدية (الجباز) ، ولكنها هوت من أمرها فجعلتها على هامش العمل المدرسى ، ولم تجعل لها أثراً فى نتائج التلاميذ ، وخصصت لها فترات قصيرة ، وشكلت مناهجها وخططها فى صورة عقيمة تافهة لا تقوم من جسم ولا تعلى من خلق .

ولا يقل جرم دنلوب وأتباعه من المصريين فى حذف التربية العسكرية من مناهج المدرسة المصرية عن جرمهم فى إغفال التربية الدينية والخلقية والقومية . فبفضل التمرينات العسكرية يربى البدن تربية سليمة ويكتسب المرونة اللازمة له فى الحياة وتتكون العادات الجسمية الصالحة ، ويدرب الفرد على شئون الدفاع عن بلده والذود عن حياضه وترسخ لديه أخلاق الرجولة الكاملة والإيثار على النفس وروح التضحية وتتهذب طباعه وتسمو غرائزه ، ويألف الصبر والجلد والتخشن واحتمال المكروه ، ويكتسب سعة الحيلة وسرعة البديهة ومواجهة الأخطار المفاجئة ، ويتعلم القصد فى حركات الجسم واستخدامها استخداما رشيداً يحقق أكبر قدر ممكن من الفائدة بأقل قدر ممكن من المجهود .

ولا تصلح التربية العسكرية لطلبة المدارس الثانوية ومافوقها فحسب ، بل تصلح أيضا لما دون ذلك . فلكل مرحلة من المراحل تمرينات عسكرية تواتمها وتتفق مع قوى تلاميذها وماوصل إليه نموهم الجسمى والعقلى وما يستطيعون بذله من مجهود .

وبجانب التربية العسكرية تشمل التربية البدنية أموراً أخرى كثيرة أغفلتها كذلك السياسة الدنلوبية مع مالها من أثر جليل فى تربية الإنسان وإعداده للحياة

المستقبلة وتكوينه الجسمى والعقلى ، كالسباحة والرماية والمصارعة والعدو والتجديف وألعاب الكرة ... وما إلى ذلك . وقد فطنت أمم أوروبا وأمريكا إلى أهمية التربية العسكرية والبدنية فى حياة الإنسان فوجهت إليها فى مدارسها أكبر قسط من عنايتها وشغلت بها أكبر جزء من أوقات التلاميذ ونشاطهم .

وما كان يمكن أن تعنى السياسة الدنلوبية بالتربية العسكريه والبدنية وقد كان كل همها أن تعمل على تخريج إمعات من الرجال حتى تثبت أقدام الاستعمار فى مصر .

٤ — وأغفلت السياسة الدنلوبية كذلك تربية المهارة وترقية الوجدان . فليس فى النظم التى وضعها دنلوب للتعليم العام الابتدائى والثانوى وتعبد بها خلفاؤه من بعده مايتيح التلاميذ الإلمام بشىء من الصناعات الإنسانية أو المهارة فى أى عمل من الأعمال اليدوية ، كما أنه ليس فيها ما يساعد على ترقية ذوقهم الفنى ويسمو بوجداناتهم وعواطفهم ، بل إن هذه النظم من شأنها أن تقضى على ماعسى أن يكون لدى بعض التلاميذ من استعدادات فطرية فى هذه الأمور . وجريا على طريقتها الماكرة فى ستر سوآتها وذر الرماد فى العيون ، أفسحت السياسة الدنلوبية فى هذا الصدد المجال لبعض دروس جافة فى الرسم والأشغال اليدوية ، ووضعت لكليهما منهجاً مبتوراً سقيما جامدا لا يكسب مهارة ولا يسمو بعاطفة .

وقد نجم عن ذلك أضرار كثيرة : منها إغفال غرض هام من أغراض التربية ؛ ومنها أن التلاميذ لايجدون عملا منتجاً ولاهواية نافعة يشغلون بها أوقات فراغهم ويشبعون بها غرائزهم وينفقون فيها فضل نشاطهم ، فينصرفون إلى العبث والمجون بل ينحدرون أحياناً إلى الاجرام ؛ ومنها أن المتخرج فى المدرسة المصرية إذا لم يتح له متابعة دروسه وأوصدت فى وجهه أبواب الوظائف لم يجد لديه أى ميل لمزاولة عمل من الأعمال اليدوية ، وإن أحس هذا الميل لايحس القدرة ولا مجرد الاستعداد للقيام به ، فلا يجد أمامه إلا التردى فى وهدة البطالة أو فيما هو شر من البطالة وهو الانحدار فى مهاوى الاجرام .

وكأنما ظن المشرفون على شئون التعليم فى مصر أن هذه المهارة غير ضرورية إلا لطلبة المدارس الفنية والصناعية ؛ مع أنه من المجمع عليه أن كسب المهارة وترقية الوجدان لايقلان أهمية فى التربية عن كسب المعلومات ، وأن مواد كسب المهارة وترقية الوجدان لايستقيم بدونها أى منهج دراسى وبخاصة فى المرحلتين الابتدائية والثانوية . وكل ماهنالك أن هذه المواد تدرس بتوسع وتفصيل فى المدارس الصناعية والفنية لتكوين محترفين وفنيين ، أما فيما عداها فتدرس لمجرد كسب المهارة ، وتمرين اليد على العمل المتقن ، وتكوين عادات جسمية صالحة ، وتربية الملاحظة الدقيقة ، وتملية ملكات التخيل والابتداع ، وإيجاد روابط وثيقة منظمة بين أعصاب الحس ومراكزه وأعصاب الحركة ومراكزها ، وإتاحة الفرص أمام التلاميذ والمتخرجين لشغل أوقات فراغهم بأعمال منتجة وللانتفاع بمهارتهم اليدوية والفنية .

ولاشك أن هذه الفوائد لا تقل فى قيمتها العاجلة والآجلة وأثرها فى الحياة وضرورتها لكل تربية صحيحة عن الفوائد التى يجنيها التلاميذ من كسب المعلومات . وقد فطن إلى ذلك كثير من المشرفين على شئون التعليم فى أمم الغرب وبخاصة فى روسيا وبلغاريا وألمانيا وبلجيكا وسويسرا وانجلترا وأمريكا ، فأدخلوا فى معظم مراحل التعليم العام كثيرا من الصناعات اليدوية ومواد ترقية الوجدان كالطباعة والكتابة على الآلة الكاتبة وتجليد الكتب ، والتصوير الشمسى والزيتى والنحت والرسم والتصميم والغناء والعزف على الآلات الموسيقية والغزل والنسيج ومبادىء النجارة والعمارة والطلاء والميكانيكا والكهرباء وصنع الآلات الزخرفية وصنع اللعب والدمى وعمل السلال والكراسى وإصلاح الساعات والسيارات والصناعات الزراعية بمختلف فروعها ... وهلم جرا ؛ حتى إن بعض المدارس الثانوية فى روسيا يخيل للناظر إليها أنها معامل صناعة .

ويتبع عادة فى تعليم هذه المواد نظام «المجموعات المتجانسة» ، فتتألف فى كل مدرسة فرق صناعية يتجانس تلاميذ كل منها فى هواياتهم ومبلغ مهارتهم فى صناعتهم بقطع النظر عن سنيهم الدراسية .

وليس فى إدخال هذه المواد فى مدارس التعليم العام تكديس للمناهج أو إرهاق للمتعلمين . فإن تلاؤمها مع غرائز التلاميذ وميولهم الفطرية فى هذا الدور واتصالها بمظاهر نشاطهم الطبيعى اتصالا وثيقا ، وماتشتمل عليه من عوامل الإثارة لشوقهم وشعورهم بفائدتها لهم فى حياتهم الحاضرة والمستقبلة ، وتحقيقها لغايات قريبة وأغراض ذاتية ، وتدريس معظمها للإلمام بها والإفادة من نتائجها لا للامتحان فيها ، وجعل بعضها فى أوقات الفراغ الدراسى ... كل أولئك يجعلها إلى وسائل التخفيف والاستجمام أدنى منها إلى مظان العنت والارهاق . على أن إدخال هذه المواد فى هذه المراحل من التعليم يجب أن يصحبه تخفيف عام فى مواد كسب المعلومات التى تنوء بها المناهج فى مصر .

٥ — وكما أغفلت السياسة الدنلوبية التربية البدنية وتربية المهارة وترقية الوجدان أغفلت كذلك تربية قوى العقل وشحذ ملكات الإدراك ، مكتفية بمواد كسب المعلومات وحشو الذهن بالحقائق . مع أن تلقين الحقائق وكسب المعلومات ليس إلا ناحية ضئيلة ووسيلة غير ذات بال من وسائل التربية العقلية . ويوجد بجانبها وسائل أخرى هامة كشفت عنها بحوث التربية الحديثة لتربية قوى الإدراك فى الإنسان كقوى الحكم والاستدلال والاستنباط والقياس والتعليل والتذكر والتخيل الاستحضارى والاختراع وإدراك المعانى الكلية .. وهلم جرا.

***

وأما الدعامة الثانية التى أقام عليها دنلوب سياسته التعليمية الفاسدة فتتمثل فى نظام التجانس العقيم الذى وحّد أساليب التربية والتعليم ومناهجهما وخططهما فى جميع مدارس المرحلة الواحدة حتى استحالت صورة متكررة متشابهة ، وانعدم بذلك الطابع الشخصى الذى ينبغى أن تطبع به كل مدرسة فى حدود بيئتها الخاصة .

وقد نجم عن ذلك أن المتخرجين فى مدارس التعليم العام الابتدائى والثانوى قد استحالوا هم أنفسهم نماذج متماثلة لا يصلحون إلا لنوع واحد من الأعمال ، ولنوع من أتفه الأنواع وهو الأعمال الكتابية وما إليها . وهذا هو ما كان يرمى

إليه دنلوب ، إذ كان يقصد ألا تعدو غايات المدرسة المصرية تخريج كتبة فى دواوين الحكومة .

ويقابل هذا النظام الفاسد ما يسميه المربون « بنظام التعليم الإقليمى » الذى يتجه إلى تزويد التلاميذ بما يقفهم على شئون أقاليمهم الخاصة ويزيد من قدرتهم على استغلالها ويذلل لهم سبلا جديدة للانتفاع بخصائصها ومميزاتها الإنتاجية . فهو يتطلب أن يوجه المربون أكبر قسط من عنايتهم فى كل أقليم إلى المواد التى تتفق مع طبيعته وشئون الإنتاج الخاصة به ، ويقتضى أن تختلف مناهج الدراسة وموادها وخططها فى المرحلة التعليمية الواحدة تبعاً لاختلاف الأقاليم وما يكتنف كل إقليم من ظروف ويميزه من خصائص فى النواحى الاجتماعية وخاصة فى شئون الاقتصاد والإنتاج .

وبفضل هذا النظام تتجه أنظار المتخرجين فى المدارس إلى نواح جديدة للعمل وإلى خلق ميادين واسعة للارتزاق والكسب ، وتقوى صلتهم ببيئاتهم ، وتتنوع سبل حياتهم ، وتتعدد اتجاهاتهم ، ويتاح لكل منهم أن ينتفع بخيرات إقليمه ويستغل ثرواته استغلالا صحيحاً ، وتخف حدة تكالبهم على وظائف الحكومة وكليات الجامعة ، ويشغلون أوقات فراغهم وفضل نشاطهم بالنافع من الأعمال بدلا من تبديدها فى نواحى العبث والمجون أو فى ساحات الرذيلة والإجرام .

وهنا يجدر أن نشير إلى خطأ من يزعمون بأن سكان مصر يتحدون فى بيئاتهم وفى مظاهر نشاطهم الاقتصادى وحاجاتهم الأساسية ، وأن اتحادهم فى هذه الشئون يقتضى اتحاد نظمهم التعليمية . إذ الواقع أن المصريين لا يقلون عن غيرهم اختلافاً فى هذه الأمور . فبيئاتهم الجغرافية متعددة : فمن البلاد المصرية ما يتاخم المناطق الحارة ، ومنها ما يقع فى المناطق المعتدلة ؛ كما أن من المصريين من يقطنون الصحارى والواحات ، ومنهم من يقطنون السواحل ، ومنهم من يقطنون البطاح . ومظاهر نشاطنا الاقتصادى مختلفة باختلاف بيئاتنا . فبعض البلاد المصرية زراعى ؛ وبعضها صناعى النزعة من قديم ؛ وبعضها قد أخذ حديثاً يتجه وجهة صناعية ؛ وبعضها يسود أهله أنواع أخرى من مظاهر النشاط الاقتصادى كالتجارة والملاحة والصيد .

ومن الواضح أن هذا لا يتلاءم مطلقاً مع توحيد نظم التربية والتعليم فى أية مرحلة من المراحل . فمن الخطأ أن تكون مواد الدراسة وخططها فى مدرسة تكتنفها بيئة زراعية مثلا ويفد تلاميذها من طبقة المشتغلين بالزراعة متحدة فى كل شىء مع مواد الدراسة وخططها فى مدرسة منشأة فى إقليم صناعى أو تجارى . ومن الخطأ كذلك أن تتحد مواد الدراسة وخططها فى مدرستين إحداهما ببلد ساحلى كالاسكندرية والأخرى بمدينة من مدن الصعيد . — فى بيئة كل إقليم وفى حياة أهله وسائل إيضاح يسهل معها تعليم طائفة من المعارف الإنسانية والتوسع فيها ، ولكل إقليم مظاهر نشاط تميزه عن غيره وتقضى على المربين أن يربطوا بها كل مواد تربيتهم وتعليمهم وأن تكون عنايتهم بالأمور المتصلة بها أكبر من عنايتهم بما عداها .

وقد سار على هذا المبدأ كثير من نظم التعليم الأوروبية والأمريكية وبخاصة نظام التعليم الانجليزى الذى تتمتع فى ظله هيئة التعليم فى كل مدرسة بنوع من الاستقلال فى الإدارة المدرسية وفى اختيار مواد الدراسة وتقدير الأهمية النسبية لكل منها ، مسترشدة فى كل ذلك بظروفها الخاصة وحاجات بيئتها ومظاهر النشاط السائدة فيها .

وقد أراد بعض أولياء الأمور فى ديوان وزارة المعارف بمصر أن يتدارك هذا النقص ، فأنشأ مدارس خاصة ملحقة بالتعليم الأولى سماها « المدارس الريفية » (وقد سُمى ما يشبهها فى النظام الحالى باسم المدارس الابتدائية الراقية) ، وضمن مناهجها شيئاً من نظم التعليم الإقليمى السابق شرحه ، فجعلها تتجه إلى الناحية الزراعية فى المناطق الزراعية وإلى الناحية الصناعية فى المدن وإلى الناحية النسوية فى تعليم البنات فى المدن والقرى على السواء .

ولكن أحداً من هؤلاء لم يستطع أن ينتهك حرمة الهيكل المقدس الذى أقامه دنلوب فى التعليم العام الابتدائى والثانوى ، ولم يجرؤ على علاج ما يستتر وراء وحدته وانسجامه من خلل وفساد ، ولم تواته الشجاعة حتى على مجرد الدعوة إلى

تنويع مناهجه تبعاً لاختلاف الأقاليم وما تقتضيه طبيعة كل إقليم[1] .

العامل السابع : المنزل أو الأسرة

١ — وظائف الأسرة الاجتماعية وتطورها

تطورت هذه الوظائف فى جملتهـا من الأوسع إلى الواسع ، ثم إلى الضيق فالأضيق . فوظائف الأسرة فى الإنسانية فى أقدم عهودها كانت واسعة كل السعة شاملة لمعظم شئون الحياة الاجتماعية . ولـكن المجتمع العام أخذ ينتقص هذه الوظائف من أطرافها شيئاً فشيئا ، وينتزعها من الأسرة واحدة بعد أخرى ، ويعهد بكل منها إلى أجهزة خاصة تسير تحت إشرافه ، حتى كاد يجردها منها جميعاً .

فالأسرة فى مبدأ نشأتها كانت تقوم بجميع الوظائف الاجتماعية فى الحدود التى يسمح بها نطاقها ، وبالقدر الذى تقتضيه حاجاتها .

ويبدو هذا بشكل واضح فى الشعوب التى تعتبر ممثلة فى نظمها لأقدم مراحل الإنسانية ، وهى العشائر البدائية بأمريكا واستراليا . فـكل عشيرة من هذه العشائر كانت أسرة مستقلة ، إذ لم يكن لديهم فرق بين أسرة وعشيرة ؛ وكل عشيرة من هذه العشائر كانت بمنزلة مملـكة مستقلة تقوم بمختلف الوظائف الاجتماعية وتتمثل فيهـا جميع السلطات والهيئات المعروفة فى العصر الحـاضر . فـكانت هيئة اقتصادية تقوم بإنتاج ما تحتاج إليه وتشرف على شئون التوزيع والاستهلاك والاستبدال الداخلى وغيره ؛ وكانت هيئة تشريعية تضع القوانين وترسم الحدود وتمنح الحقوق وتفرض الواجبات ، وكانت هيئة سياسة تنفيذية تشرف على تحقيق سياستها العامة وتنظيم علاقاتها بما عداها من العشائر وتتعهد تنفيذ ما تضعه من شرائع . وكانت هيئة قضائية تقوم بالفصل فيما ينشأ بين الأفراد من خصومات وتعمل على رد الحقوق إلى أهلها والقصاص للمظلوم من الظالم وحراسة القانون وعقاب من يعتدى على حرماته . وكانت هيئة دينية تضع قواعد

---

(١) انظر فى هذا الموضوع كتاب : « البطالة ووسائل علاجها والتعليم الإقليمى وأثره فى علاج البطالة » للدكتور على عبد الواحد وافى .

الدين وتفصل أحكامه وتوضح مناهجه وتقوم بحراسته . وبالجملة لم تغادر أية ناحية من نواحى الوظائف الاجتماعية إلا اضطلعت بها وأشرفت على شئونها .

وقد ظلت الأسرة الإنسانية محتفظة بهذه الوظائف الواسعة إلى عهد قريب . فالأسرة الرومانية مثلا فى العصور القديمة ما كانت تختلف فى هذه الناحية اختلافا كبيراً عن الأسرة فى الشعوب البدائية .

ثم أخذ المجتمع العام يطغى سلطانه على سلطان الأسرة ، وينتقص وظائفها من أطرافها ، وينتزعها منها وظيفة وظيفة ، وينشىء لكل وظيفة منها هيئة خاصة مستقلة عن الأسرات . وقد ساعد على ذلك ظهور الدول الكبيرة التى انتظمت الدويلات والمجتمعات السياسية الصغيرة ، وقيام الديانات العالمية العامة التى اختفت أمامها العقائد المحلية والعائلية .

٢ — وظائف الأسرة التربوية وتطورها

وهكذا سار التطور فيما يتعلق بالتربية . فقد كان المنزل فى فجر التاريخ الإنسانى هو الجهاز الوحيد للتربية المقصودة . فالعشيرة البدائية هى التى كانت تقوم وحدها بتربية الأطفال من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية وتهيىء وسائل إعدادهم للحياة . وظل الأمر على هذه الحال حتى فاتحة العصور القديمة . فالأسرة الرومانية فى أقدم عصورها كانت تشرف وحدها على تنشئة أطفالها وتربيتهم من مختلف النواحى وفق ما تشاء وتشاء لها نظمها الخاصة ، بدون تدخل من جانب أية سلطة أخرى من سلطات المجتمع العام .

وبذلك كانت تربية الطفل متروكة للعوامل غير المقصودة يساعدها المنزل فى ذلك ويكمل نقصها . وكانت جهود المنزل التربوية فى مبدأ الأمر مختلطة بوجوه نشاطه الأخرى وغير متميزة عنها ، حتى لقد كانت تربيته للاطفال أشبه شىء بتربية غير مقصودة . ثم أخذ المنزل يوجه عناية خاصة لشئون التربية ويتجه إليها فى صورة مقصودة . وبعد أن ظهرت الكتابة ودُوّن بفضلها ما اهتدى إليه الإنسان من حقائق فى مختلف الشئون وأصبحت تربية الجيل اللاحق تتوقف على إحاطته بما كشفه

السلف وما دون فى ميادين العلوم والفنون انضم إلى وظائف المنزل التربوية القديمة وظيفة جديدة وهى وظيفة التعليم بمعناه المدرسى الأخص . وكان يقوم بهذه الوظيفة الآباء والأقرباء وكبار أفراد الأسرة والعشيرة حيال صغارها .

ثم أخذ المجتمع ينتزع من الأسرة هذه الوظيفة شيئاً فشيئاً ، وينشىء للاشراف عليها هيئات خاصة تتمثل فى وزارات التربية والتعليم والمؤسسات العلمية والمدارس والمعاهد والجامعات والمنشآت الرياضية والثقافية بمختلف فروعها ، ووضع نظما تنتقص من حرية الأسرة وتفرض عليها التزامات بصدد تربية أولادها وتعليمهم كنظام التعليم الإلزامى الذى يجبر كل أسرة أن تبعث أولادها ، فى مرحلة معينة من مراحل طفولتهم ، إلى مدارس خاصة ، لتلقى منهج دراسى عام ارتضته الدولة لجميع أفراد الشعب ؛ وكنظام الخدمة العسكرية الإجبارية الذى يوجب على كل أسرة ، عندما يبلغ أولادها سناً معينة فى فاتحة شبابهم ، أن تقدمهم للدولة لتلحقهم بأفراد جيشها العامل مدة ما ، وتأخذهم فى أثناء هذه المدة بالتربية العسكرية والتدريب الحربى .

٣ — الوظائف التربوية الباقية للأسرة

وعلى الرغم من ذلك فإن المنزل لا يزال عاملا من أهم عوامل التربية . بل قد لا نعدو الصواب كثيراً إذا قلنا إن كفته ترجح كفة العوامل الأخرى كلها مجتمعة منضما بعضها إلى بعض .

وذلك أن على المنزل تتوقف آثار هذه العوامل جميعاً ، فبصلاحه وجهوده الرشيدة تصلح آثارها وتؤتى أكلها ، وبفساده وانحراف أعماله تنحرف كلها عن جادة القصد ويجانبها التوفيق .

وللمنزل فضلا عن ذلك وظائف تربوية خطيرة خاصة به لا يكاد يشاركه فيها غيره ولا يغنى فيها غناءه أى عامل آخر .

(أ) آثار المنزل فى عوامل التربية الأخرى :

١ — فعلى المنزل يتوقف عمل الوراثة نفسها . فبمقدار دقة كلا الزوجين فى

حسن اختيار زوجه وحرصه على أن يكون من سلالة طاهرة ومنبت صالح وعلى أن يكون خاليا من العيوب الوراثية الجسمية والعقلية والخلقية ، بمقدار هذه الدقة وهذا الحرص يتحقق فى النسل الآثار التربوية الصالحة للوراثة ، ويعصم من آثارها السيئة . فواجب الآباء نحو أولادهم وآثار الأسرة التربوية فى حياتهم ، كل ذلك يمتد إلى مرحلة سابقة لزواج آبائهم بأمهاتهم . فيبدأ من منذ أن يفكر أحد الأبوين فى اختيار شريكه فى الحياة .

هـذا إلى أنه فى إمكان المنزل القضاء على كثير مما يظهر لدى الأطفال من صفات وراثية سيئة أو تعليتها وتوجيهها فى غير اتجاهها الضار . فإن كان رشيدا فى مناهج تربيته وفى أطفاله شرور هذه الصفات ، وإلا جلب عليهم بجهله وإهماله أضراراً وراثية بليغة تلازمهم مدى الحياة .

وفضلا عن هذا كله فإن معظم الصفات الوراثية ضارها ونافعها يوجد فى الطفل بالقوة لا بالفعل ، أى على صورة استعدادات واتجاهات ، فإن وجد فى المنزل بيئة مواتية نما وترعرع وإلا ذوى وذبل .

٢ — وبمقدار نشاط المنزل وحرصه على الإفادة من الوسط الجغرافى المحيط به ومن خبرات بيئته الطبيعية ، ومبلغ كفاحه ونجاحه فى التغلب على مساوئها ومعوقاتها وحسن توجيهه للأطفال فى هذه الأمور ، تتحقق فيهم الآثار التربوية الصالحة لبيئتهم الجغرافية ويجتنبون ما تنطوى عليه من مفاسد وشرور .

٣ — وأول ما ينتقل إلى الطفل عن طريق التقليد فى الصوت والحركة لغة آبائه وأفراد أسرته وأعمالهم وسلوكهم ومناهجهم فى الحياة . فبمقدار سموّ المنزل فى هذه الأمور تسموا آثار التقليد التربوية فى الطفل وبمقدار انحطاطه فيها يكون عامل التقليد وبالا عليه .

٤ — ومعظم فترة الألعاب يقضيها الطفل فى المنزل ، ومعظم ألعابه يؤديها تحت إشراف أفراد أسرته وتوجيههم ويقتبس كثيراً من عناصرها من أعمالهم . فكلما كانت بيئة المنزل مساعدة على النشاط اللعبى ، وكانت الأسرة رشيدة فى توجيه

أطفالها وإشرافها عليهم فى ألعابهم ، وكانت أعمالها نماذج رفيعة لما يأتونه من حركات ، آتى اللعب أكله وحقق فوائده فى التربية وساعد على إعداد النشء إعدادا صحيحاً للحياة .

٥ — وعن طريق المنزل تحقق البيئة الاجتماعية آثارها التربوية فى الأطفال . فبفضله تنتقل إليهم تقاليد أمتهم ونظمها وعرفها الخلقى وعقائدها وآدابها وفضائلها وتاريخها وكثير مما أحرزته من تراث فى مختلف الشئون . فإن وفق المنزل فى أداء هذه الرسالة الجليلة وكان موصلا جيداً لجميع هذه الأمور حققت البيئة الاجتماعية آثارها البليغة فى التربية ، وإلا أفسد عليها المنزل عملها ، فلم يفد منها الطفل إلا آثاراً تافهة أو لم يصبه منها إلا الشرور والأضرار .

٦ — وعلى مقدار المعونة التى يقدمها المنزل للمدرسة وتضافره معها فى تحقيق أغراضها وعمله على تكملة نقصها وما يبذله من جهد فى تدارك ما يتخلف عن أعمالها من ثغرات فى شخصية الطفل وفى تربيته ، على هذه الأمور يتوقف سير المدرسة ومبلغ نجاحها فى أداء رسالتها فى تربية النشء .

ومن ثم وجب أن تتوثق الروابط بين المنزل والمدرسة وبين الآباء والمدرسين وأن تنظم بينهما قواعد التعاون على أداء رسالة التربية .

فيجب على المدرسة أن تعقد التعارف بين الآباء والمدرسين ، وأن تنظم حفلات واجتماعات يلتقى فيها هؤلاء بأولئك ويتبادلون الرأى فى شئون التربية والتعليم وعلاج وجوه النقص العامة والخاصة ببعض التلاميذ . — ويجب أن تنشىء بجانب مجلس الأساتذة مجلساً للآباء يختار أولياء الأمور أنفسهم أعضاء مجلس إدارته من بينهم وتسترشد المدرسة فى شئونها بما يقدمه إليها هذا المجلس من مقترحات وتوصيات وآراء . — ويجب على المدرسة كذلك أن ترشد الآباء إلى مايجب عليهم القيام به حيال تربية أولادهم والإشراف على أعمالهم المدرسية وغيرها فى الفترات الطويلة التى يقضونها فى المنازل ، وتهديهم إلى أمثل الوسائل لشغل أوقات فراغهم وإجازاتهم وعطلاتهم الصيفية ، وترسل إليهم من حين لآخر تقارير مفصلة عن أحلاقهم

وسلوكهم ومواظبتهم وقيامهم بواجباتهم ومبلغ نجاحهم فى مواد دراستهم وما يبدو فيهم من مظاهر النقص والانحراف وما تقترحه من سائل العلاج .

ويجب على الآباء من جهتهم الامتثال لجميع هذه الإرشادات وتحقيق هذه التوصيات ، وتذليل السبل أمام أولادهم لأداء واجباتهم المدرسية على خير وجه ، والعناية بصحتهم وتقوية أجسامهم ووقايتهم من الأمراض ، وتجنب كل ما من شأنه أن يعوق الأولاد عن المواظبة أو أداء الواجب المدرسى وكل ما يشتم منه إحتقاراً للمدرسة أو الحط من كرامة القائمين على شئونها . — كما يجب عليهم ألا يدخروا وسعا فى تدارك ما يتخلف عن أعمال المدرسة من ثغرات فى شخصية أولادهم وفى تربيتهم ، وأن يكملوا بجهودهم الخاصة ما لا تقوى المدرسة على عمله أو تقصر فى أدائه فى مختلف الشئون المتعلقة بتربية أولادهم وإعدادهم إعداداً صالحاً للحياة .

(ب) آثار المنزل التربوية الخاصة به :

وللمنزل بجانب هذا كله وظائف تربوية خطيرة خاصة به لا يكاد يشاركه فيها غيره ولا يغنى فيها غناءه أى عامل آخر من عوامل التربية :

١ — فهو العامل الوحيد للحضانة والتربية المقصودة فى المراحل الأولى للطفولة . ولا تستطيع أية مؤسسة عامة أن تسد مسد المنزل فى هذه الشئون . ولا يقصد من دور الحضانة أو الكفالة التى تنشئها الدولة والهيئات لإيواء الأطفال فى مراحلهم الأولى إلا تدارك الحالات التى يحرم فيها الطفل من الأسرة أو تحول فيها ظروف قاهرة بين الأسرة وقيامها بهذه الوظيفة . ولا يتاح لهذه المؤسسات ، مهما حرصت على تجويد أعمالها ، أن تحقق ما يحققه المنزل فى هذه الأمور .

٢ — وعلى المنزل يقع قسط كبير من واجب التربية الخلقية والوجدانية والدينية فى جميع مراحل الطفولة بل فى المراحل التالية لها . وفى الأمم التى تحارب مدارسها الرسمية الدين بطريق مباشر أو غير مباشر كالأمم الشيوعية ، وفى الأمم التى تسير معاهدها الدراسية على نظام الحياد فى شئون الدين والأخلاق الدينية « La Laïté » فتنفض يدها من جميع الأمور التى تتصل بهذه النواحى كفرنسا والأمم

التى نحت نحوها ، فى هذه الأمم وفى تلك يقع عبء التربية الدينية كاملا على عاتق المنزل وحده .

٣ — وبفضل الحياة فى الأسرة يتكون لدى الفرد الروح العائلى والعواطف الأسرية المختلفة وتنشأ الاتجاهات الأولى للحياة الاجتماعية المنظمة . فالأسرة هى التى تجعل من الطفل حيواناً مدنياً وتزوده بالعواطف والاتجاهات اللازمة للحياة فى المجتمع وفى البيت[1] .

---

(١) أنظر فى موضوع الأسرة كتاب الدكتور على عبد الواحد وافى : «الأسرة والمجتمع»

التربية والديموقراطية

بقلم الدكتور كامل السيد محمد الباقر

---

١ — خصائص المجتمع الديموقراطى

خضعت كلمة « ديموقراطية » فى مراحلها التاريخية ، لتطورات كثيرة ، أدت إلى تعرضها إلى شىء من الميوعة وعدم الوضوح فى معناها . ولسنا هنا بصدد التعرض التاريخى للكلمة . غير أن هناك معنيين لابد من الوقوف بجانبهما قليلا ، ومعالجتهما ؛ إذا أردنا أن نتصور بوضوح الفكرة الديموقراطية فى التربية .

كانت الكلمة أول ما استعملت ، تعنى نوعا من الحكم هو : أن يحكم الشعب نفسه بنفسه لمصلحته . وهذا معناه أن يتمتع الفرد بالحرية من السلطة المفروضة عليه ، وأن يشترك بنفسه فى نوع الحكم ، وإقرار النظام ، وإحترام القانون .

هذا هو الفهم السياسى للكلمة فى أبسط معانيه . ولكن الديموقراطية فى عصرنا تعنى شيئاً أكثر من هذا . فقد تطور هذا المعنى ، ولم تعد الديموقراطية نظاماً للحكم فقط ، بل تجاوزت هذه الحدود ، حتى أصبحت نظاماً للحياة أيضاً . أصبحت أسلوبا من السلوك الاجتماعى يقوم على العيش المشترك ، المبنى على الاحترام الحقيق للشخصية الإنسانية . وإذاً فالديموقراطية بهذا المعنى نوع من المجهود المقصود ، يقوم على تنظيم المجتمع على أسس أخلاقية ، وإحترام الإنسان لذاته . وهنا نلمح فى شىء من الوضوح الأساس الاجتماعى لفهم الديموقراطية . على أن هذا الفهم ليس أجنبياً عن المعنى الأصلى ، وإنما هو نتيجة طبيعية له . ذلك لأن التوسع فى تحديد الهدف من الديموقراطية السياسية ، يؤدى إلى أن من واجب الدولة أن تحقق لكل فرد فرصاً متكافئة لحياة كاملة ، كشخص مستنير ، يشترك فى توجيه نفسه . وتأكيد أهمية التوجيه الذاتى فى المجتمعات الديموقراطية ، يجعل

غرضها يتعدى الدائرة السياسية الضيقة . فليست الديموقراطيـة إذاً مجرد إشتراك الأفراد فى حكم أنفسهم ، بل هى الاشتراك فى جميع الأعمال التى تؤثر على حياتهم . وبذلك تتكون فى الأفراد الميول ذات الصبغة الأخلاقية . وعلى هذه الميول الاجتماعية يقوم النظام الديموقراطى . وهكذا تصبح الديموقراطية أسلوبا للحياة ، يقوم على الميل الداخلى الذى يجعل التوجيه ذاتياً ، لا سلطة مفروضة ، ولا تحكما بغيضاً .

وينبغى عندما نتحدث عن التوجيه الذاتى ، والسلطة الخارجية ، ألا يخطر ببالنا أن النظام الديموقراطى يتعارض مع وجود السلطة وضرورتها . فالسلطة هنا شىء يختلف تمام الاختلاف عن السـيطرة ، التى هى من مميزات المجتمعات الأوتوقراطية . فالمجتمعات الديموقراطية تعترف بضرورة هذه السلطة ، ولكنها سلطة تستمد من الأفراد لصالحهم أنفسهم . فهى فى المجتمع السياسى تمارسها الحكومة التى يختارها الأفراد ، مادامت هذه الحكومة تعمل لمصلحتهم . أما السلطة فى الديموقراطية على أنها أسلوب للحياة ، فإنها تنبع من الأفراد أنفسهم وتلك هى سلطة العقل والضمير ، التى تهيب بالفرد أن يستجيب لنداء الواجب ، ويحترم قوانين المجتمع . ومن هنا نرى أن السلطة فى كلا المعنيين السياسى والاجتماعى تختلف عن معنى القمع والوقوف ضد رغبات الأفراد وحاجاتهم ، بل هى قوة تعمل على إشباع تلك الحاجات ومساعدة النمو المضطرد .

فالديموقراطية إذاً كنظام للحكم وكأسلوب للحياة ، تقوم على أساس الاشتراك فى العمل وفهمه . ولا بد عندما نتحدث عن الاشـتراك فى العمل أن ندخل فى حسابنا الجماعة التى يشترك فيها الفرد ، ونتساءل عن مقـدار المصالح التى تربط هذه الجماعة والتى يشتركون فيها إشتراكا غير آلى ، بل اشتراكا مبنيا على الوعى والفهم . كما أن علينا — إذا أردنا أن نتصور مجتمعاً ديموقراطياً — أن نتساءل أيضاً عن مدى الحرية المكفولة لأفراده ، ومقدار التعامل والتعاون مع المجتمعات الأخرى . يضرب « جون ديوى » فى كتابه « الديموقراطية والتربية » مثلا يوضح أن المجتمع إذا فقد إحدى هاتين الصفتين (المصلحة المشتركة ، والتعاون مع المجتمعات الأخرى) أصبح من المستحيل أن يعتبر مجتمعاً ديموقراطياً ، بل

كثيراً ما ينحدر أو يتحول إلى مجتمع شرير ، ينطوى على نفسه ، ثم لا يلبث أن يعتزل غيره . فإذا تصورنا عصابة من اللصوص ، وخلعنا عليها صفة « الاجتماعية » فإن علينا أن نفكر فى أنواع الروابط المقصودة التى تربط أعضاءها بعضهم ببعض ، مع ملاحظة أن عددهم سيكون محدوداً فى الغالب . وسوف نجد الروابط بينهم تنحصر فى شىء واحد ، هو مصلحة السلب المشتركة . وهذه الرابطة المحدودة تباعد — بطبيعة الحال — بينهم وبين المجتمعات الأخرى ، التى لا تربطهم بها مصلحة ، من حيث القيم الحيوية التى يتبادلونها . وإذاً فالتوجيه الذى تقوم به مثل هذه الجماعة نحو أفرادها ، هو توجيه جزئى منحرف . وإذا تصورنا — من جهة أخرى — نوع الحياة الاجتماعية التى تسود أعضاء أسرة مثلا ، وجدنا أنفسنا أمام مثال مختلف إختلافا تاماً . فهذا المجتمع الأسرى — على الرغم من أنه محدود العدد أيضاً — تربط أفراده روابط كثيرة متعددة ، منها روابط فكرية ومادية ووجدانية وجمالية . . . الخ . كما أن كل تقدم يحرزه فرد من أفراد هذه الأسرة يكون سهل الانتقال إلى الأفراد الآخرين . هذا فضلا عن أنه لا يوجد ما نع يحول دون توطيد هذا المجتمع الصغير بالمجتمعات الأخرى . وإذاً فقد انتفى احتمال الانطواء والاعتزال ، ما دامت الروابط الموجودة — مع تعددها — لا تخضع لعوامل الانحراف ، والخروج على القوانين العامة . فالأسرة — مهما تكن صغيرة — تفتح صدرها للاستفادة من الخبرات الخارجية التى تأتى نتيجة لاتصالها بالأسرات الأخرى أو المؤسسات الاجتماعية حولها . كذلك ليس هناك ما يمنع أعضاء هذه الأسرة من المطالبة بحقوقهم ، والقيام بواجباتهم نحو النظام السياسى الموجود . كل هذا يتحقق لأن هناك مصالح كثيرة مشتركة ، مصالح داخلية بين أعضاء الأسرة ، ومصالح خارجية ، نتيجة لصلتها بالمجتمعات الأخرى . وهكذا نرى أن تعدد المصالح التى تربط بين أفراد المجتمع وتنوعها ، هى أهم الوسائل لتحسين خبراته ، بل هى أساس لقيام أى مجتمع ديموقراطى ، وميزة من مميزاته . وإذا ذهبنا فى تصورنا إلى أبعد من هذا ففكرنا فى مجتمع محكوم حكماً أوتوقراطياً ، فإننا لا نتوقع نتيجة خيراً من تلك التى وجدناها فى مجتمع اللصوص .

ما دامت المصالح المشتركة بين الحاكمين والمحكومين محدودة . ولا نعنى بذلك أن المجتمع الذى يخضع لحكم استبدادى ينعدم فيه تجاوب الأفراد مع السلطة الحاكمة ؛ لأن هناك وسائل أخرى غير المصلحة المشتركة تحدث هذا التجاوب ؛ من أهمها : الاعتماد على الفاعلية الطبيعية فى الأفراد ، كدافع الخوف ، واستغلاله فى إرغام الأفراد على القيام بأعمال معينة . فالدولة إذاً تستطيع أن تضمن استجابة الأفراد لأوامرها إذا استخدمت التهديد ، ووجهت نشاطها مباشرة إلى هذا الدافع الطبيعى . وينبغى ألا يفهم من هذا أن استغلال دافع الخوف أمر غير مرغوب فيه دائماً ؛ فهناك بعض الصفات الاجتماعية المستحبة لا تتكون إلا نتيجة لهذا الدافع مثل صفات الحذر والاحتياط والنظر فى عواقب الأمور . ومع ذلك فمما لا شك فيه أن العلاقة بين الحاكم والمحكوم — فى الحالة السابقة — تنحصر فى مثل هذا الدافع . وهذا يؤدى — بلا شك — إلى انعدام الروابط التى تقوم على المصلحة المشتركة ، ويحول دون تعددها ، مما يترتب عليه عدم تبادل الخبرة وتحسينها ، وعدم التقدم فى مضمار الحياة الاجتماعية . وما دام التعامل الحر بين أفراد المجتمع معدوماً ، وما دامت البواعث عليه واستجاباتها تصدر — فى الأغلب — من جهة واحدة ؛ فإن المصالح المشتركة تقل نتيجة لهذا . لأن تعدد القيم المشتركة بين الأفراد لا يتم إلا إذا أتيحت للأعضاء الفرص المكافئة للتعامل فيما بينهم ، وإلا إذا اشتركوا جميعاً فى هذه الأعمال ، مما يكون فيهم الميول والعواطف نحو الغايات المشتركة . وإذا فقد هذا التعامل الحر ، وتضاءلت فرص الأخذ والرد ، وكانت البواعث من جانب واحد ؛ أدى ذلك إلى ظهور الطبقات التى يعمل المجتمع الديموقراطى على التقريب بينها . ومتى انقسم المجتمع إلى طبقتين ، أدى هذا — بطبيعة الحال — إلى انعزال كل منهما عن الأخرى ، من الناحية الفكرية ، فينعدم تبادل الخبرات ، مما يؤدى إلى الركود والجمود .

هذه الأمثلة التى ذكرناها ، وكثير غيرها تدل دلالة واضحة على أن تبادل المصلحة المشتركة الذى يوثق الصلة بين أفراد المجتمع ، ويقوم على العمل والتفكير المشتركين ، هذا التبادل يعتبر من أهم خصائص المجتمعات الديمقراطية .

ولنعد الآن إلى المثل الذى ضربه « جون ديوى » لمجتمع اللصوص ، لنرى خاصة أخرى من خصائص المجتمعات الديموقراطية . فنلاحظ أن مثل هذه الجماعة ، لانعزالها عن غيرها تحرص كل الحرص على مصلحتها الخاصة ، ولا تفكر فى غيرها . وهذا يوضح لنا نشوزها على المجتمع . ومثل هذا الروح ينتشر دائماً فى المجتمعات غير الديموقراطية ، تلك التى تبلغ من حرصها على مصالحها الذاتية أن تمتنع عن تبادل العمل مع غيرها . ونتيجة لهذا الحرص يصبح كل اهتمامها موجها إلى حفظ ما اكتسبته ، لا إلى تحسينه وإعادة النظر فيه على ضوء علاقاتها بالآخرين . وهذه الصفة تجدها واضحة فى المجتمعات التى تلوذ بالعزلة ، وتنض النظر عن العلاقات الخارجية ، ونجدها كذلك من خصائص المدرسة التى تحصر تلاميذها بين جدرانها ، وتنمض عينها عن الظروف الاجتماعيه المحطية بهم . ومثل هذه المجتمعات لا يتوقع منها إلا الجمود فى نظمها ، والسير على نمط واحد فى سلوكها ، مما يفقدها أهم عنصر من عناصر الديموقراطية وهو عنصر التعامل للمصلحة المتبادلة . وهذا وذاك يؤديان — بلا شك — إلى الحد من يقظة الحياة العقلية ، وهذا بدوره يؤدى إلى ماهو أشد خطراً ، فيما يتصل بالعلاقات الاجتماعية . ونستطيع أن نتصور مقدار المحنة التى يقع فيها العالم إذا انعزلت أجزاؤه ، وبعدت الشقة بين مجتمعاته ، وانعدم التبادل الثقافى والاقتصادى والصناعى .

وإذاً فتبادل المصالح يعتبر فى مقدمة مميزات المجتمع الديموقراطى . على أن تبادل المصالح ليس وسيلة فقط لربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض ، بل هو أيضاً سبيل للسيطرة الاجتماعية . فالأفراد الذين يشتركون فى المصلحة ويعملون معاً يتشربون عادة مبادىء اجتماعية معينة ، لا يمكن استغلالها فى السيطرة عليهم فحسب بل فى توجيههم توجيهاً اجتماعياً صالحاً كذلك . كما أن فكرة تبادل العمل والمصلحة بين المجتمعات لا تعنى تحقيق حرية التعامل الضرورى للحياة الديموقراطية فقط وإنما تؤدى فى النهاية أيضاً إلى تبدل العادات وتحسنها ، ومن ثم إلى التقدم والتكيف المستمرين . ومن مميزات المجتمعات الديموقراطية — زيادة على اتساع مجال المصلحة المشتركة — تنمية الكفايات الشخصية

والاجتماعية . ولا يتأتى كل هذا عن طريق التربية المقصودة فحسب ؛ وإنما هناك العوامل الاجتماعية غير المباشرة التى تلعب دورها فى هذا السبيل . وهناك التراث الاجتماعى الذى ينعكس فى أساليب الصناعة والتجارة والمواصلات وغيرها ، مما يؤدى إلى اتساع الآفاق أمام الأفراد وتعدد الوسائل التى تزيد من خبراتهم وتعمل على تحسينها . وإذا استطاعت التربية أن تعمل على القضاء على اتجاهات العزلة استطاعت أن تفعل الكثير فى تحقيق المثل الديموقراطية . وبهذا تجعل من المجتمعات المختلفة وحدة متكاملة تتكافأ فيها الفرص للجميع ، وتنمو فيها الاتجاهات الفكرية والفنية جنباً إلى جنب مع الاتجاهات الاجتماعية .

والاهتمام بنمو الأفراد نمواً ذاتياً من أهم خصائص المجتمعات الديموقراطية . فلا عجب إذا رأينا « جون ديوى » يصف الديمقراطية بأنها « تحرير العقل للعمل المنتج المستقل ؛ تحريراً يجعله يؤدى وظيفته على أنه عضو له كيانه وفرديته » . وهكذا نرى الناس يميلون إلى فهم الديموقراطية على أنها شىء مطابق للحرية . على أن حرية العمل لا تكون مفهومة إلا إذا كانت نتيجة لحرية التفكير ؛ وإلا . . استحالت هذه الحرية إلى نوع من الفوضى هو أبعد ما يكون عن صفات المجتمعات الديموقراطية . ومعنى هذا أن إلغاء الرقابة الخارجية والسلطة المفروضة التى توجه سلوكنا يجب ألا يتم إلا إذا قام مقامها سلطة داخلية تقوم على احترام حق الغير المؤيد بالعقل والدليل . وواجب التربية أن تشيع هذا الفهم للديموقراطية ، باعتبارها قوة روحية . وبذلك تقود المدرسة حركة الديموقراطية وتوجهها توجيهاً سليما . ولعلنا نشاهد أن مدارسنا اليوم تنقصها هذه الروح : فهى لا تعترف بحرية العقل ؛ ولا تحترم حرية التفكير . وقد أثر هذا بلا شك فى كل ما يحيط بالعملية التربوية ، لا بالتلميذ وحده . ومن خصائص التربية فى المجتمعات الديموقراطية أيضاً أنها تعمل على رفع المستوى الاقتصادى للأفراد ، وتهيىء لهم مختلف الفرص ليقوموا بدورهم كاملا فى تحسين حياة المجتمع الاقتصادية ، كما أنها تهتم كذلك بالتربية السياسية ، ولا تغفل التثقيف الفنى والمهنى ، والتربية للعمل . ولما كانت للديموقراطية جذورها الأخلاقية العميقة ، كان من خصائص

التربية فيها اهتمامها بالناحية الخلقية ، التى تخدم المثل الديموقراطية ، لا عن طريق التبشير والكلام وإنما عن طريق العمل وممارسة الحياة . ومن ثم كانت المجتمعات الديموقراطية تعد الأفراد إعداداً اجتماعياً وأخلاقياً وسياسياً ، ولا تستطيع أن تلتزم الحيدة فى رسالتها نحو تحسين المجتمع ، أو إعادة بنائه ، إذا دعا لذلك داع . فليس غريباً إذاً أن ترى التربية السياسية من أهم المشكلات التى تواجه المدارس فى عصرنا هذا .

والديموقراطية كأسلوب للحياة فكرة شاملة ، لها تأثير عميق على كل جانب من جوانب حياتنا . وإذاً فلن تكون رسالتها كاملة إذا هى أهدرت جانباً من هذه الجوانب . لذلك كانت المجتمعات الديموقراطية تعنى بالتدريب السياسى وتشجع الأفراد على الإحساس بالصلة الوثيقة بين المشكلات السياسية والاقتصادية ، وتعدهم إلى ألى يضيفوا — كلما استطاعوا إلى ذلك سبيلا — شيئاً جديداً إلى الرفاهية الاقتصادية التى هى ضرورية لاستمرار الحياة الديموقراطية .

والمجتمع الديموقراطى ينمى فى الأفراد الفهم والإحساس بالنواحى الخلقية والجمالية والاجتماعية ، ويقدر فوق هذا وذاك قيمة الكرامة والعزة والاحترام الحقيق للإنسان ، فهو لذلك لا يحتمل أى شكل من أشكال الامتيازات التى تميز جنساً دون جنس ، أو ديناً دون دين ، أو طبقة دون طبقة .

إن المجتمع الديموقراطى لا يقر هذه الامتيازات ، بل يقاوم كل المقاومة تسخير الإنسان ، وجعله آلة طيعة فى يد الدولة ، أو أية قوة أخرى توجهه كيف تشاء .

يعمل المجتمع الديموقراطى على إقدار الأطفال والشباب ، وكذلك الكبار ، على فهم القيمة الإنسانية . وكل نظام من نظم التعليم ، وكل مؤسسة من مؤسساته تجند لتحقيق هذا الغرض . وليس واجب الجامعات فى تحقيق هذا بأقل من واجب المعاهد والمدارس . وليس واجب الآداب والفنون والعلوم الطبيعية بأقل من واجب العلوم الاجتماعية .

والعملية التعليمية فى المجتمع الديموقراطى ليست مجرد تحصيل المعرفة أو استظهار المعلومات ، ولو أن المعرفة لها أهميتها فى البرامج الديموقراطية . ومن ثم كان اهتمام المجتمعات الديموقراطية بالطرق التى توصل إلى هذه المعرفة وبالحاجات والميول .

إن المعرفة القيمة هى التى تؤثر فى حياتنا وتوجه سلوكنا وأعمالنا ؛ لذلك تهتم المجتمعات الديموقراطية بالتعليم عن طريق العمل والممارسة . وإلى ذلك تقدر الذكاء وتشجع الطرق العلمية التى تقوم على جمع البيانات وفحصها لوضع الخطط أو رسم السياسة . وتعمل المجتمعات الديموقراطية على إقدار التلاميذ على استخدام هذه الطرق فى مشكلات الحياة ذات الصبغة الاجتماعية ، كما تعمل أيضاً على تهيئة النشء ، وجعلهم قادرين على إكتساب عادات العمل مع الآخرين فى جو من الثقة والتعاون وتحمل المسئولية ، وتعلم الأفراد أن التقاليد والعادات الموروثة صالحة ما دامت تضيف خيراً إلى رفاهية المجتمع ، وأن مثل هذه التقاليد تقبل أو ترفض ، لا على أساس التعصب لرواسب الماضى الموروثة ، وإنما بحسب اتفاقها أو اصطدامها مع القيمة الديموقراطية .

والديموقراطية كعقيدة وعمل مبدأ يقوم على أساس علمى تجريبى ؛ لذلك تعمل المجتمعات الديموقراطية على تكوين الاتجاهات الصالحة نحو التنظيم الاقتصادى وكل ما يمس حياة الأفراد من الناحية الاجتماعية . كذلك يهتم المجتمع الديموقراطى بدراسة مشكلات المجتمع وإدخالها المدرسة ، ومساعدة التلاميذ على التغلب عليها ، كما يعمل على نشر الوعى الاجتماعى الديموقراطى ، ويجعله يتغلغل فى نفوس جميع المواطنين ، ليصبحوا هم المسئولين عن الديموقراطية التى تعيش فى نفوسهم ، وتحيا فى أعمالهم . وهنا تبرز فكرة الشعب فى المجتمعات الديموقراطية ، فهو الذى يقرر ، وهو الذى يعمل ، وهو الذى يحكم . ومن ثم كان لا بد من تربيته على التفكير لنفسه ، وعلى أن يعرف كل شىء ، ويعمل بطريقته ، كل فى حدود استعداده .

والمجتمعات الديموقراطية تعارض كل المعارضة النزعة القديمة التى تزعم أن

الثقافة تركة أرستقراطية تتمتع بها طبقة دون طبقة ، وتعمل على جعلها فى متناول الجميع . وهذا هو مبدأ تكافؤ الفرص ، الذى يعتبر من أهم خصائص المجتمعات الديموقراطية .

٢ — وظيفة التربية فى المجتمعات الديموقراطية

وظيفة التربية فى المجتمعات الديموقراطية أن تعمل على تحقيق نوع من الحياة الاجتماعية تتوافر فيه ميزتان أساسيتان ، هما : ١ — تعدد المصالح المشتركة . ٢ — التعامل مع المجتمعات الأخرى على أساس التعاون .

فعليها أن يتدرب الأفراد على العمل معا ؛ لأن هناك مصالح مشتركة تجمعهم . وكلما نجحت التربية فى خلق الروابط المختلفة الفكرية والفنية والاجتماعية ، اقتربت من الهدف الديموقراطى المنشود . وهنا تبرز أهمية التربية المقصودة فى المجتمعات الديموقراطية . فهى تساعد على تحقيق فكرة التكيف والمرونة وقابلية التحسن والتجديد . ومن ثم كان على المدرسة أن تقوم بنصيبها كاملا فى هذا السبيل . ولذلك نرى اهتمام المجتمعات الديموقراطية بالتربية المقصودة ، على أن العمل الذى يقوم على أساس المصالح المتعددة والقدرة على التكيف التى يكتسبها الأفراد عن طريق التبادل والتعاون ، يساعدان حتى فى قيام الحكومات الديموقراطية ؛ فإن الفرد الذى يدفعه الشعور بالمصلحة المشتركة ثم رغبته فى التعامل مع الآخرين على أساس التعاون ، عند ما يمارس حقه الانتخابى يؤدى خدمة كبيرة ، لا لنفسه فحسب ، بل للمجتمع الذى ينتمى إليه أيضاً . ومن هنا نرى أن التربية ضرورة لازمة إذا نحن تطلبنا من الأفراد أن يمارسوا حقوقهم الوطنية غير منقوصة .

ولست فى حاجة إلى ذكر أمثلة لهذا ، بل يكفى أن نقرر أن الديموقراطية بمعناها الصحيح لن تقوم لها قائمة فى بلد لا تتوافر فيه عوامل الفهم ، ولا يتزود أفراده بالوعى والاستنارة اللازمين لفهم المواطن حقوقه ، ومطالبته بها ، وتقديره واجباته ، وأدائه إياها . فوظيفة التربية إذاً أن تنزل إلى الميدان ، وتعد أفرادها إعداداً ديموقراطيا ، وتهيئهم بالوسائل المختلفة لممارسة هذه الحقوق ، وتقديس تلك

الواجبات . وإذا توافرت عوامل التربية التى تحقق مثل هذا ، واشترك المواطنون فى أعمال الجماعة اشتراكا واعياً ، وأحسوا بالمصالح التى تربطهم بعضهم ببعض ، وشعروا بضرورة التعامل مع الآخرين تعاملا يقوم على تبادل المنفعة ؛ أقول إذا استطاعت التربية أن تمهد لتنمية هـذه الصفات الاجتماعية ، إذاً لما وجدنا هناك مجالا للسلطان الخارجى المفروض ولا للسيطرة التى تظهر فى شكل تحكم بغيض وتدخل مقيت . أجل إذا استطاعت التربية أن تقوم بوظيفتها كاملة نحو تحقيق هذه الصفات الاجتماعية ، لأصبحت العملية الديموقراطية عملية ميسورة ، وحل محل السلطان المفروض رغبة صادقة تصدر عن طموح واختيار ، تصدر من الداخل فتجعل السلوك الاجتماعى طبيعيا تلقائيا لاعنف فيـه ولا مقاومة ، ولا تنافر ولا تمرد . فيحس كل فرد حينئذ أنه يقوم بجزء من المسئولية ويعمل للصالح المشترك مدفوعا بالمبادىء العامة التى تشربها والغايات الموحـدة التى آمن بها . وهكذا يسير المجتمع فى إنسجام وانتظام : كل يقوم بواجبه فى غير ضوضاء وفى رضا واطمئنان . ولا سبيل إلى تكوين هـذه الاتجاهات إلا عن طريق التربية . ومن ثم نرى الواجب الجسيم الملقى على عاتق المدرسة فى المجتمعات الديموقراطية : عليها أن تقوم بهذه التجارب الاجتماعية ؛ وأن تكون دائماً تربة صالحة لبذر هذه الاتجاهات الديموقراطية .

إن وظيفة التربية فى المجتمع الديموقراطى تستمد كيانها من طبيعة المجتمع نفسه ، فعليها أن تعد المواطنين لا لممارسة حقوقهم السياسية فى النظام القائم فحسب ، بل أن تعدهم ليكونوا أعضاء اجتماعيين تتوافر فيهم الكفاية الاجتماعية ، تلك الكفاية التى تجعل منهم أعضاء أكفاء يقومون بواجباتهم نحو المجتمع الذى ينتمون إليه .

وليست وظيفة التربية أن تسمح لكل فرد بالعمل فحسب ، بل أن تقوده إليه كذلك بحسب ماتؤهله له استعداداته الفطرية على النحو الذى تتحقق فيه المنفعة لنفسه والمنفعة لغيره . على التربية اكتشاف هذه الاستعدادات والدأب على تقويتها وتنميتها لخير المجتمع وخير الأفراد . وكلما أمعن الجميع فى الديموقراطية ، كان التنظيم الاجتماعى

معنيا باستغلال صفات الأفراد ومواهبهم الخاصة . لذلك كله تهتم التربية فى المجتمع الديموقراطى بدراسة الطبيعة البشرية من الناحية السيكولوجية ، والتوصل إلى الطرق التربوية الصحيحة التى تستخدم لتنميتها . وعلى المدرسة فى المجتمع الديموقراطى إذاً أن تستفيد من نتائج البحوث النفسية التى تتناول سيكولوجية الأفراد وتعنى بالفروق الفردية . وعند ممارستها العملية التربوية عليها أن تتجنب ما أمكن التأثير الخارجى على عملية التعليم ، كما عليها أن تضع نصب عينها أن كل ما تقوم به من نقل للحقائق ، وإيصال للمهارات ، إنما هو وسيلة لمساعدة النمو ، لا غاية فى ذاته . وهذا من أهم واجبات المدرسة الديموقراطية . ووظيفة التربية فى المجتمع الديموقراطى أن تجعل الأهمية العظمى فى العملية التربوية للخبرة التى تأتى عن طريق النشاط الذاتى المباشر . وهذا يقود بطبيعة الحال إلى تمهيد السبيل للتفكير المستقل والجهود المشتركة ، على أساس التعاون والعمل مع الآخرين . ويمكن تحقيق ذلك بشكل عملى فى طرق التربية حيث يتعلم التلاميذ طريقة البحث والاختبار ، مما يحقق هذا الغرض . والمكتبات والمعامل وغيرها من الوسائل المدرسية تعتبر من أهم العوامل فى استثارة النشاط الذاتى . والتربية الناجحة فى المجتمعات الديموقراطية هى التى تستطيع أن تحيل المجتمع معملا تربويا يمارس فيه التلاميذ نشاطهم وتخلق فيهم روح الثقة والتعاون ، مما يساعد على تنمية عملية النشاط الفكرى والاجتماعى . هذا ما يجب على المدرسة أن تهيىء له الفرص داخل جدرانها . وعليها أيضاً أن تعمل على نشر الوعى لمشكلات البيئة ، ومشكلات المجتمع ، وتنمى فى الأفراد الحساسية الاجتماعية بالمشكلة والرغبة فى التغلب عليها . وقد قلنا أن العملية التربوية يجب أن تكون سهلة متمشية مع رغبة التلاميذ ، مشبعة لحاجاتهم . وليس معنى هذا أن التربية فى المجتمع الديموقراطى تسير وراء الأطفال وتصفق لهم ، متجاهلة احتياجات المجتمع ومثله ؛ بل إنها لتعمل على تحقيق الحاجات والأهداف ، وذلك بمساعدة الأفراد ، عن طريق اشتراكهم أنفسهم . وتكاد الآراء تتفق على فشل التربية التى ترمى إلى تحقيق أهداف مقررة تقريراً سابقاً ، عن طريق الفرض والسيطرة وتجاهل رغبات الأفراد . ولا يمكن أن يسمى مثل هذا

النشاط الاجتماعى تربية إلا إذا زعمنا أن التربية شىء لايختلف عن الدعاية ، وهيهات!

غير أن الذين يعارضون المبالغة فى التربية الاجتماعية ، ليسوا متفقين فيما بينهم على مقدار التدخل الاجتماعى الذى يجب أن تخضع له الطبيعة البشرية . فبعضهم يطالب بأن تكوّن المدرسة فى الأفراد الاتجاهات والفهم والمهارات الاجتماعية . ويهتمون اهتماماً كبيراً بأن تزود المدرسة التلميذ بالخبرات التعليمية التى تهيئه للاشتراك فى العمل الديموقراطى . ويتحمس هؤلاء لمنهج النشاط الذى يجعل الأفراد أكثر فاعلية فى المشاركة فى حياة المدرسة والبيئة . ويطالبون بأن تكون المدرسة قوة إيجابية تتوافر فيها عناصر العمل والابتكار ، وتقوى فيهم الروح الاجتماعية . كل هذا عن طريق استثارة رغباتهم . والخطر كل الخطر فى فرض هذه الأفكار فرضاً ، مما يؤدى إلى تعطيل النمو ، والوقوف فى سبيل المواهب والاستعدادات . ويرى هؤلاء أن وظيفة التربية أن تعد الفرد ليفكر بنفسه لنفسه ، وليصل إلى نتائج هى من صنع يده . وهذا الرأى — كما نرى — يتمشى مع روح التربية الحديثة ، فهو لا يتجاهل حاجات الفرد ، بل يعمل على رعايتها وإشباعها ؛ ولايهمل احتياجات المجتمع ، بل يعمل على تحقيقها ، ولكن لا عن طريق السيطرة الخارجية بل عن طريق تكوين الاتجاهات والميول التى تجعل الأفراد أنفسهم يقومون بدورهم فى تحقيق هذه الاحتياجات . وهناك رأى متطرف عن وظيفة التربية الديموقراطية تقرر « أن من حق المتعلم أن يتعلم ، وليس من حق المدرس أن يدرس » . والتربية فى نظر هؤلاء ، ينبغى ألا تتعصب لجانب معين من التفكير أو الاتجاهات ، وألا تعبر عن وجهة نظر خاصة . وعلى المدرس أن يكون «موجهاً» للمناقشة ليتأكد من أنها تسير سيراً مرضياً ، ولكنه مع ذلك مطالب بالتزام الحيدة التامة فى سلوكه التربوى . ولا يتحمس هذا الفريق للفكرة القائلة بأن الأفراد يجب أن يواجهوا ويتفهموا مشكلات المجتمع الديموقراطى من نواحيه الاقتصادية والسياسية والأخلاقية ؛ لأن ذلك فى رأيهم يؤدى بطريق مباشر أو غير مباشر إلى فكرة الانحيازية أو النظرة ذات الجانب الواحد ، مما يقود فى النهاية إلى فكرة « الفرض » التى تتنافى مع روح التربية الديموقراطية . ومما لا شك فيه

أن هذا الاتجاه — على الرغم من تحمسه لاحترام الشخصية أو الذاتية، ومساعدتها على التعبير عن نفسها تعبيراً حراً — يؤدى إلى التهرب من الواقع وإغماض العين عن المشكلات التى تتطلب حلا . فهناك المشكلات السياسية ، والاجتماعية ، والأخلاقية ، التى لابد من مواجهتها والتغلب عليها . على أننا نستطيع أن نقرر — فى اطمئنان — أن مثل هذا الرأى يشف عن فهم غامض للواقع والحقائق التى نواجهها فى حياتنا المعاصرة . والذين يحرصون على سلامة الديموقراطية يجب أن يكونوا حذرين فى معارضة التأثير الخارجى على الأفراد . فإنه ينبغى أن نقدر ضرورة مجابهة المشكلات الاقتصادية والسياسية والأخلاقية ، ولا يعارض فى ذلك أحد ، حتى المتطرفين فى نظرتهم التحررية ، والمطالبين بأن تكون المدرسة فى خدمة الأفراد . . . وإلا أدى ذلك إلى إهمال الدراسات الموضوعية ، ذات الاتجاهات الاجتماعية ، كذلك المقترحات والمشروعات التى قد تدعو إلى إعادة النظر فى بناء المجتمع . . وهكذا يجب ألا ينسينا حماسنا للديموقراطية أن ننظر إليها نظرة ناقدة ، فإن مشكلة التأثير الخارجى على الأفراد مشكلة حيوية . ومما يؤيد ما ذهبنا إليه أن التربية سواء أكانت شعورية أم غير شعورية ، إنما تتحقق عن طريق المطابقة للفلسفة الاجتماعية السائدة ، كما أن كل عملية تربوية يدخل فى حسابها — بلا شك — تشكيل الفرد . وعلى التربية أن تهدف إلى تعديل النمو مستلهمة فى ذلك روح المجتمع الذى يعيش فيه الأفراد . ألسنا عند ما نرسل أطفالنا إلى مدرسة محاطة ببيئة معينة ، تخضع لنظام معين ، نضعهم فى موقف يتأثرون به فيتعدل نموهم ويصطبغ بصبغة خاصة .

والتربية فى المجتمع الديموقراطى تعمل على تنمية روح العمل والإنتاج وسيادة العلاقات الإنسانية الطيبة بين العاملين ، وتقوى الثقة فى نفوس الأفراد ، وتذكى الروح المعنوية السائدة بينهم . وهكذا تحترم التربية فى المجتمعات الديموقراطية العمل ، وتعترف بقيمته ، بل تجعله أساساً لكل مشروع . فالمدرسة فى مثل هذا المجتمع تعمل لبث هذه الروح فى الأفراد منذ طفولتهم ، لا عن طريق الدرس والمطالعة ، ولا عن طريق التقليد الآلى فحسب ، بل عن

طريق المشاركة التى تقوم على الفهـــم والوعى . وهنا نرى بوضوح ما يعنيه « چون ديوى » عند ما يقول : « ليست التربية إعداداً للحياة ، وإنما هى الحياة نفسها » ، هى الخبرات التى يكتسبها الفرد من اشتراكه فى الحياة ، أو بعبارة أخرى هى أعمال الفرد مترجمة فى سلوكه وإنتاجه . وهـذه المشاركة فى العمل التى تـكوّن فى الأفراد الميول والاتجاهات الاجتماعية ، هى — فى الواقع — مفتاح الحياة الديموقراطية .

وإذا قلنا أن التربية الديموقراطية تتميز بالقيام على التوجيه الذاتى ، فإننا نتساءل عن الأسس التى يقوم عليها هذا التوجيه الذاتى . وهنا يجب أن نـكون حذرين فى فهم عملية التوجيه . فليست هذه العملية سيطرة — كما قدمنا — وإلا أدى ذلك إلى نتائج عكسية . فالفرد الذى نـكرهه على عمل ما ، مستغلين فيه غريزة الخوف مثلا ، قد يقوم بذلك العمل المعين ، إلاّ أن غريزة الغضب قد تدفعه إلى الانتقام ، فيقوم بأعمال أخرى أشد خطراً على المجتمع . وإذاً فوظيفة التربية فى قيامها بالتوجيه ، هى احترام نمو الأفراد المضطرد ، وتفادى الاصطدام برغباتهم وميولهم . وتفسير التوجيه على أنه سيطرة ، إنما جاء نتيجة للفهم الخاطىء الذى يصور الطبيعة الإنسانية بأنها ميالة للأنانية وعدم الاكتراث بقوانين المجتمع . ولذلك جعلت السيطرة وسيلة يحمل بها الفرد على إخضاع دوافعه الطبيعية للغايات العامة المشتركة . ولما كانت عملية الإخضاع هذه ، متعارضة مع طبيعة الفرد ، فقد أصبحت كلمة السيطرة مرادفة لـكلمة الإكراه . وقد أثرت هـذه النظرة إلى طبيعة الفرد على كثير من نظم الحـكيم ونظريات التربية ؛ إلا أنها — فى الواقع — لا تقوم إلا على أساس واه . حقاً إن الأفراد يميلون — أحياناً — إلى عمل ما يريدون ، وقد يتعارض هذا مع رغبات الآخرين ؛ ولـكننا نلاحظ — مع ذلك — أن ميلهم إلى الاشتراك والتعاون مع غيرهم ، ميل طبيعى أيضاً ، وإلا . . . لما كان هناك مجتمع تقوم علاقات أفراده على المحبة والانسجام . ويوضح لنا « چون ديوى » عدم التنافر بين عمل الأفراد لأنفسهم وتجاوبهم مع المجتمع ، فى الوقت نفسه ، ويضرب لذلك مثلا : المنبه والاستجابة . فهو يرى أن المنبه لا يستثير النشاط ويحركه

فحسب ، وإنما يوجهه أيضاً نحو غرض معين ، وبعبارة أخرى إن الاستجابة لمنبه ليست رد فعل ، أو احتجاجاً على ما يثيره ، وإنما هى — كما تشير كلمة « استجابة » — جواب يقابل المنبه ويناسبه . وإذاً فليس هناك تنافر بين المنبه وجوابه ، بل هناك توافق وتلاؤم . فالضوء مثلا هو المثير الطبيعى الذى ينبه العين إلى الرؤية ، ووظيفة العين هى الإبصـــار . فإذا توافر الضوء ، وكانت العينان مفتوحتين ، حصل الإبصار . وإذاً فالضوء مساعد فقط على أداء العضو وظيفته وليس أثراً خارجياً يعرقل عمله . وعلى هذا النحو نستطيع أن ننظر إلى التوجيه ، فهو قيادة للعمل ، ومساعدة للفرد على أن يقوم بوظيفته . وواجب المجتمع — على هذا — هو توفير المنبهات التى تثير الاستجابات . وما دام مصدر الاستجابات هو الميول الطبيعية فى الفرد ، فإن على التربية أن تهتم بهذه الميول . ولولا وجود دافع الخوف (مثير طبيعى) لما كان التهديد (منبه) مثيراً للقيـــام بعمل معين (استجابة) . ولكان أثر التهديد سلبياً ، مثله فى ذلك مثل الأثر الذى يسببه الضوء لفاقد البصر .

ومعنى هذا أننا فى عملية التوجيه يجب أن نراعى شرطها ، ونقيم وزناً لأساسها وهو الميول والحاجات ، وألا نتجاهل هذه الميول والحاجات ، وإلا كان التوجيه تسلطاً وإرغاما . علينا — إذاً — عند ما نرى أن قوانين الجمـــاعة هى مصدر المنبهات التى تثير الأفراد ، ألا ننسى الأفراد أنفسهم ، وضرورة اشتراكهم فى هذا التوجيه ، حتى يصبح توجيهاً ذاتياً . وهذا هو المبدأ الديموقراطى ، الذى يتحتم على التربية ، بل على النظم السياسية الناجحة جميعاً أن تحققه . ففى المدرسة يجب ألا نفترض أن التلاميذ مخلوقات أنانية متمردة ، ثم نطلق خيالنا لاختراع الوسائل المختلفة لإخضاعهم للقوانين التى نضعها ، ونريد أن نطبعهم بها طبعاً . بل علينا — دائماً — أن نذكر أن أطفالنا ، لهم حاجات ، ولهم ميول ضرورية لنموهم ، وأن واجبنا هو أن نقودهم ، لا عن طريق الاصطدام بهم ، بل عن طريق تشويقهم واستثارة ميولهم ، إلى الأعمال التى يهدف المجتمع إلى تحقيقها . ومتى نجحنا فى هذا ، نجحنا فى جعلهم يشتركون معنا فى عملية التوجيه .

وأحسن وسيلة للتوجيه الاجتماعى ، أن نجعلها غير مباشرة . فالتوجيه المباشر له خطره الذى قد يعكس الغرض منه ، فكثيرا ما نأمر غيرنا بعمل شىء ، فإن لم يقم بالعمل المطلوب ، وظهر بمظهر العصيان ، زدنا رغبة فى السيطرة عليه ، وحمله بشتى الوسائل على القيام بالعمل المطلوب . وهذا هو التوجيه المباشر الذى يجب أن تتفاداه التربية ما أمكنها ذلك . وليست السيطرة المباشرة لامبررلها دائما ، فقد تكون نافعة فى الأعمال التى يصدر فيها الفرد عن نوازع الغريزة ، وتوارث العاطفة .

إننا لنستطيع أن نستغل حماس الجيش ، فنأمره بالتقدم نحو العدو ، ونستطيع أن نستغل عاطفة الطفل نحو أبويه ، فنأمره بطاعتهما . أما الأعمال التى قد تصطدم بالدوافع الفطرية فوظيفة التربية فى المجتمعات الديموقراطية تنحصر فى أن تبعث فى نفوس الأفراد ميولا مناقضة للأعمال غير المرغوب فيها . والمشاركة الاجتماعية من أهم وسائل التوجيه الذاتى . فعن طريق المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه الفرد بكيانه ويشارك فى أعماله بتحقق التوجيه فى المجتمعات الديمقراطية . ووظيفة التربية أن تعمل على إيجاد مثل هذا المحيط حتى يتشرب الأفراد المبادىء القويمة من الجو المحيط بهم . وهناك وسائل كثيرة لإيجاد مثل هذا الجو وفى مقدمتها الجمعيات والأسر المدرسية مما سنتحدث عنه فيما يلى .

٣ — إدارة المدرسة وعلاقاتها بالديموقراطية

لما كانت إدارة المدرسة وسيلة لتحقيق الأهداف الديموقراطية ، عن طريق العملية التربوية ، فلا بد أن تكون هذه الوسيلة ديموقراطية . فالهدف الديموقراطى لا يمكن أن تحققه وسيلة أوتوقراطية . ومما يؤسف له أن إدارة المدرسة عندنا ، لا تزال تخضع لنوع من الأوتوقراطية ، جعلها أبعد ما تكون عن تحقيق التربية الديموقراطية فى المدرسة ، مما يعطل سير النمو الديموقراطى فيها .

وليست اللامركزية التى ندعو إلى تحقيقها إلا وسيلة لجعل الإدارة عملية ديموقراطية ، تخدم الأهداف التربوية فى المدرسة . وإذا كنا ندعو إلى عدم تركيز السلطة فى الوزارة ، فليس معنى هذا أن تتركز هذه السلطة فى المنطقة ، ولا أن تتركز فى يد ناظر المدرسة ، أو فى يد المدرس ، بل ينبغى أن يكون الأمر شورى

بين هؤلاء جميعاً ، ومعهم التلاميذ أنفسهم ؛ وفى هذا تحقيق لمعنى الديموقراطية ، وهو اشتراك الجميع فى حكم أنفسهم بأنفسهم .

وينبغى أن تسير إدارة المدرسة فى المجتمع الديموقراطى ، وفق المبادئ الديموقراطية . ومن هنا نرى ضرورة العناية بالإدارة حتى تكون وسيلة سليمة تهيئ لجميع من بالمدرسة الاشتراك فى التوجيه والتنظيم . وإذا كان الغرض من العملية التربوية هو أن تهيئ للتلاميذ فرص النمو الفردى والاجتماعى ، فإن المدرسين والناظر فى حاجة مماثلة لمثل هذا النمو ، ومن ثم كانت الدعوة إلى اللامركزية ، وجعل إدارة المدرسة خاضعة لمن هم بالمدرسة ، الذين يعيشون فى جوها ، ويفهمون ظروفها .

ولما كانت الإدارة ليست إلا تنظيما لعلاقات العمل ، وتوزيع الواجبات بين المسئولين ؛ لهذا كان من الضرورى أن تنمو تلك العلاقات فى جو من الانسجام والتعاون . ولا يتم هذا إلا إذا اشترك الجميع فى تحقيق هذا الغرض . ونستطيع أن نقرر إذاً ، أن الجهاز المدرسى لا يسير سيرا طبيعياً ، إذا كانت السلطة مركزة فى يد فرد واحد . وإذا كنا نعد التلاميذ للحياة ، فإن علينا أن نجعلهم يحيون فى المدرسة حياة مشابهة للحياة فى المجتمع الخارجى . ومن هنا كانت ضرورة إشراكهم فى إدارة المدرسة حتى تنمو شخصيتهم ؛ فإن إسناد الأعمال إليهم يؤدى إلى تنمية الشعور بالمسئولية فيهم ، وبذلك يتم التعاون المثمر . وهذا ما يجب أن تعمل الإدارة الديموقراطية له . وعلى الإدارة الديموقراطية أن تستمد كيانها من حب المعلم لتلاميذه وعطفه عليهم ، لا من السلطة الخارجية المفروضة عليه . إن الإدارة الديموقراطية مستمدة من مبدأ الديموقراطية نفسه ؛ ذلك الذى يقوم على أساس احترام الفرد لذاته . ولذلك كان عليها أن تستمد سلطتها من الأفراد ، ولمصلحة الأفراد ، وأن تضع التعليمات والقوانين على ضوء حاجات التلاميذ الذين تعمل المدرسة على نموهم : فلا حاكم ولا محكوم ولا رئيس ولا مرءوس ؛ وإنما هناك أعضاء متساوون فى الحقوق والواجبات ، متعاونون ، يعمل كل منهم لخير الآخر فى حدود إمكانياته ومسئولياته .

وعيوب الإدارة التقليدية أنها تقوم على السلطة الخارجية ، ولا تستمد قوتها من التلاميـذ أنفسهم بل من التعليمات والقوانين التى يفرضها الناظر على المعلمين وهم بدورهم يفرضونها على التلاميذ . وهكذا نرى أنهـا عبارة عن سلسلة من الإرهاب ، تقع كلها أخيراً على التلميذ ، وهذا يؤثر — بلا شك — على نموه .

والناظر فى مثل هذه الأحوال لا يرى نفسه مسئولا إلا عن الإدارة والنظام ، والمدرس يوجه معظم عنايته إلى ضبط الفصل . أما التلميذ . فلا يرى فى هذا ولا ذاك ، إلا حداً من حريته ، واعتداء على نشاطه ، فلا غرابة إذاً ، إذا ساد جو الإرهاب والسيطرة ، مما يتنافى مع روح التربية فى المجتمع الديموقراطى ، الذى يقوم على النظام التلقائى ، ذلك النظام الذى يصدرعن الأفراد أنفسهم ، ولا يفرض عليهم من الخارج فرضا . وليس معنى هذا أن الإدارة الديموقراطية تهيئ الفرصة لأى نوع من الفوضى ، إذا ترك الأطفال دون رقيب أو ضابط ؛ فإن التلاميذ الذين يرغبون فى اللعب والحركة ، ويصدرون فى هذا عن رغبات وحاجات طبيعية ، لايصح أن ننظر إليهم بمنظار من سوء الفهم ، وعدم الإنصاف . بل علينا أن نفـكر فى الوسائل التى تجعلهم يحترمون النظام . ومن أهم تلك الوسائل وضعهم فى مواقف يشتركون فيها فى اختـراع تلك الوسائل ، حتى يحترموها ويتعاونوا على تنفيذها . وهم عند ما يضعون الحدود التى تـكفل حرية المجتمع ، لابد سيضعون العقوبات التى ترد من يخرج على هذه الحدود . وعندئذ يخضعون للقوانين ، التى هى من صنع أيديهم ، عن فهم واحترام لأهداف الجماعة وللوسائل التى تحققها لا عن عبودية وإذلال .

كما أن على الإدارة الديموقراطية أن تجعل المدرسين يشتركون اشتراكا فعليا فى إدارة المدرسة ، بتهيئة الفرص المناسبة لذلك ؛ وإلا أهدرنا فيهم معنى الإنسانية وأعفلنا الروح الديموقراطية التى تعمل المدرسة على نشرها بين جوانبها . إن المدرس إنسان ينمو كما ينمو التلاميذ ، وأن شخصه ليحتاج — بلا شك — إلى الوسائل الديموقراطية التى تساعده على هذا النمو . ومن هنا كانت ضرورة إشراكه فى القيام بأعباء الادارة .

وعلى ذلك فينبغى أن يدير المدرسة مجلس المدرسين ، الذى يشترك فيه الناظر كزميل أكثر خبرة وأعظم مسئولية . وإذا اشترك المدرسون فى رسم سياسة المدرسة وتنفيذها ، سارت الإدارة فى المدرسة سيرا ديموقراطيا ، وشعر كل منهم بشخصيته فى الخدمة التى يقوم بها نحو مجتمع المدرسة . وإذا استمتع المدرس بحق الاشتراك فى عملية الإدارة على أساس التعاون ، كان أكثر فهما لحق التلاميذ فى الاشتراك فى هذه الإدارة المدرسية .

وسنرى — فيما يأتى — مقدار ما يستطيع التلميذ أن يسهم به فى الإدارة المدرسية :

٤ — الجمعيات والأسر والحكم الذاتى

المدرسة كمجتمع صغير تقوم بدور مهم فى بناء الأمة ؛ لذلك كان إعدادها إعدادا ديموقراطيا مما يجب أن يكون فى مقدمة أى برنامج إصلاحى . فالنشء يقضون فيها أكثر سنوات حياتهم خطورة ، وأوفرها حيوية . وإذاً فعليها أن تعكس الحياة الاجتماعية خارجها بعد أن تنقيها وتهذبها ، وتعد النشء ليكونوا مواطنين ذوى كفاية اجتماعية ، يفهمون واجباتهم ، ويقدرون حقوقهم ، مزودين بالاتجاهات الاجتماعية عن طريق الحياة والممارسة والمشاركة ، لا عن طريق التلقين وحفظ الدروس . وليست فكرة المدرسة كوحدة اجتماعية ، أو مجتمع صغير ، فكرة قديمة ، إذا قورنت بالفكرة الديموقراطية الضاربة فى القدم . ومن هنا لا نعجب إذا رأينا أن حركة الإصلاح التربوى تتعثر حتى اليوم ، ونشكو — حتى فى البلاد المتقدمة — من تخلف المدرسة عن ركب الحياة الاجتماعية ، مما أدى إلى الحماس الذى نلمسه اليوم للربط بين المدرسة والمجتمع . هذا ، وإن كانت المدارس الداخلية بصفة عامة والمدارس الإنجليزية الخاصة على وجه الخصوص ، قد وضعت بذور الفلسفة الاجتماعية للمدارس منذ زمن ليس بالقريب .

والحياة الاجتماعية فى المدرسة ، ينبغى أن تعنى أول ما تعنى بتنمية الصالح من الصفات الخلقية ، وعليها أن توجه النشء دائما نحو حياة أفضل ، تقوم علاقات

أفرادها على المحبة والتعـــاون والشعور بالمسئولية والإيمان بأهداف الجماعة والولاء لهذه الأهداف . وقبل هذا وذاك عليها أن تهيئ الفرص لنمو هذه الصفات فى جو من الحرية فى غير فوضى ، والنظام فى غير إرهاب . أما المشاركة الاجتماعية لتحقيق الأهداف فإنها الأساس الذى تقوم عليه الحياة الديموقراطية .

والجمعيات والأسر المدرسية تعتبر خير جهاز يساعد المدرسة على قيامها بواجبها كوحدة اجتماعية ، تعد أفرادا اجتماعيين ، يضطلعون بمسئولياتهم الاجتماعية عند ما يخرجون إلى الحياة العامة ، كما أنها تزودهم بالكفاية الاجتماعية والخلقية .

وعند ما نتحدث عن الجمعيات ، علينا أن نذكر أنها من أهم الوسائل لإشاعة روح الديموقراطية الاجتماعية فى المدرسة . فهى تهيىء للتلاميذ فرص العيش معا ، والعمل معا ، وتشرب الغايات المشتركة التى يندفعون نحوها معا . وهنا نلمح الأساس الذى يجب أن تقوم عليه الجمعيات المدرسية ، إذا هى أرادت أن تخدم الفكرة الديموقراطية . فليست الجمعيات — فى الواقع — إلا مدارس إجتماعية صغيرة ، تقوم بغرس الاتجاهات الصالحة فى نفوس النشء : الاتجاهات العلمية والاتجاهات الفنية ، والاتجاهات السياسية ، والاتجاهات الخلقية . وكل هذه تتكون فى التلاميذ إذا ما أتيح لهم أن يعيشوا جنبا إلى جنب ، وأن يتعاونوا فيما يقومون به من أعمال .

وإذا كان الغرض من إنشاء الجمعيات هو مساعدة النشاط الذاتى ، وتكوين الميول الصالحة فى التلاميذ ، كان من الواجب أن نراعى فيها التنوع حتى يجد كل تلميذ ما يشبع حاجاته ، ويناسب استعداداته ، كما ينبغى أن يُعطى التلاميذ فرصة تكوين الجمعيات بأنفسهم ، ووضع قوانينها ، وتنفيذها ، على أن يكون هذا فى جو من الحرية ، وإلا . . . استحالت الجمعيات إلى فصول دراسية ، وحينئذ تفقد الغرض الذى تستمد منه كيانها .

والجمعيات تقوم بدور هام فى العملية التربوية داخل المدرسة ؛ لأنها تساعد التلاميذ على النمو الحر والنشاط التلقائى ؛ مما يجب أن يتوافر لهم فى هذه المرحلة الدقيقة من مراحل حياتهم . فالنمو الجسمى ، والنمو العقلى ، والنمو الفنى ، والنمو

الخلقى والجمالى والوجدانى ، كل ذلك يجد مجالا واسعا فى الجمعيات الرياضية والثقافية والفنية والتعاونية والموسيقية . . . إلخ .

والجمعيات ذات أهمية فى تنمية أوجه النشاط الاجتماعى ، وبخاصة فى المدارس التى لا يطبق فيها نظام الأسر . وتستطيع حينئذ أن تقوم بدورها كأسرات صغيرة فى كيان الجو المدرسى العام .

أما نظام الأسر فهو أهم دعامة تقوم عليها الحياة الاجتماعية الديموقراطية فى المدارس . وحبذا لو اهتمت به كل مدارسنا ؛ إذاً لأسرعنا فى خطواتنا نحو الحياة الديموقراطية والحكم الذاتى .

ويهدف نظام الأسر إلى خلق جو فى المدرسة يشبه — إلى حد كبير — الجو الطبيعى الذى يعيش فيه التلاميذ فى بيوتهم . والطفل بطبيعته يقدس ذلك الجو الذى نشأ فيه ، وترعرع بين أحضانه ، الجو الذى عرف فيه — أول ما عرف — معنى الحنان والعطف ، ومعنى المشاركة الاجتماعية التى تقوم على الاشتراك انصادو عن صدق وإخلاص ؛ هذا اللون من الحياة يجب أن يتوافر فى الجو المدرسى ، إذا أردنا للعملية التربوية أن تنجح فى رسالها . ونظام الأسر يساعد على خلق هذا الجو ، حيث تتكون فى الأطفال عاطفة حب نحو أسرتهم المدرسية ، تشبه تماماً عاطفتهم نحو أسرتهم الحقيقية .

وتتكون الأسر عادة ، من مختلف الفصول والسنوات الدراسية ، ويختار لها رئيس من الطلبة وعميد من المدرسين الذين عرفوا بالكفاية الخلقية والاجتماعية وبالحب والعطف على الأطفال . وعلى عميد الأسرة يتوقف جزء كبير من النجاح فى حياة الأسرة ، وبمقدار فهمه وحسن سياسته وإيمانه بأسرته يكون تجاوب أفراد الأسرة وتعاونهم فى المصلحة المشتركة .

والأسر تتكون عن طريق الانتخاب المباشر الذى يقوم به التلاميذ فى أوائل السنة الدراسية . وعملية الانتخاب هذه فرصة طيبة للتدريب الديمقراطى . لذلك يجب أن يهيأ لها الجو الصالح فى حرية ونظام . وتشبه هذه العملية عملية الانتخاب

فى الحياة السياسية خارج المدوسة . لذلك ينبغى أن تجرى فى ظروف طبيعية غير مصطنعة وتتم فى صورة أجمل وأفضل . وهى بشكلها هذا تهيىء للتلاميذ الفرص الطيبة للتربية الوطنية ، سواء من ناحيتها السياسية وناحيتها الاجتماعية ، إذ يتعود كل عضو على استعمال حقه ووزن الأمور بميزان المصلحة العامة وحدها ، ويتعلم عن طريق ملكيته لصوته كيف يكافىء من أحسن وكيف يعاقب من أساء ، ويتعلم عن طريق ممارسته لهذا الحق أنه هو الذى يحكم نفسه بنفسه ، وهو الذى يقرر أى نوع من الحكومة يريد ، لكى تقوم هذه الحكومة — نيابة عنه — بتحقيق البرامج التى تهدف إلى سعادة الأسرة ورفاهيتها . وعلى عميد الأسرة أن يشرف على عملية الانتخاب هذه ، وله أن يختار من يشاء من التلاميذ لمساعدته . وعندما تعلن نتيجة الانتخاب ، يتكون مجلس لإدارة الأسرة ، يشبه — تماما — المجالس النيابية فى صورة مصغرة . ويقوم هذا المجلس بدوره فى الاضطلاع بإدارة الأسرة ورسم سياستها والتفانى فى خدمتها ، والعمل على سعادتها ورفاهيتها .

والخطوط العامة التى يسير عليها مجلس الأسرة — عادة — هى توزيع العمل وإشتراك أفراد الأسرة جميعا فى مساعدة المجلس على القيام بمهامه . والجمعيات التى أشرنا إليها سابقا ، يمكن أن تستخدم كأجهزة داخلية تحقق النشاط الاجتماعى . وتستطيع الأسرة أن تنمى فى أفرادها روح العمل والتنافس وإحراز النصر . ويتم ذلك : إما عن طريق المباريات الرياضية والأدبية والعلمية بينها وبين أفراد الأسر الأخرى ؛ وإما عن طريق إقامة المعارض ، وعقد المناظرات والمحاضرات ، وتمثيل الروايات ، وتنظيم الحفلات الموسيقية ، مما يشجع فى التلاميذ روح العمل والإنتاج من ناحية ، وروح الولاء للأسرة والعمل على رفع شأنها من ناحية أخرى .

ويساعد نظام الأسر أيضا على وضع بذور التربية الخلقية ، حيث ينمى فى التلاميذ روح التفانى فى سبيل المصلحة العامة للأسرة ، والاحترام لها ، والاعتداد بالانتساب إليها . وهو فرصة سانحة لتنمية روح الشرف ، واحترام القوانين ، وتقدير

العلاقات الإنسانية التى تقوم بين الإنسان وأخيه الإنسان . وينبغى أن تتعدد نواحى النشاط فى المدرسة ، وتتنوع بحيث يجد كل تلميذ فرصة للاشتراك فى نوع النشاط الذى يناسبه ويوافق ميوله . ويعد نظام الأسر خير وسيله لجعل التلاميذ يؤدون دورهم فى الحياة الاجتماعية ، فضلا عن أنه أسلوب للتوجيه الخلقى والسياسى والعلمى والرياضى ... الخ .

ولما كانت الأسرة عبارة عن مجتمع صغير ، تربط أفراده المصلحة المشتركة والعمل المشترك ، كما يحصل فى المجتمعات الخارجية تماما ، كانت لذلك عاملا مهماً لربط أفرادها برباط الولاء لها والدفاع عن كرامتها . فيحس كل فرد بأن عليه أن يتجنب كل مايسىء إلى سمعة أسرته ، أو يجرح عزتها . وهنا تظهر بوضوح ضرورة الاهتمام بإيجاد رأى عام فى الأسرة المدرسية ، يكون رقيبا على الجميع ، يحاسبهم إن أخطئوا ويثيبهم إن أحسنوا . ومن هذا تستمد الأسرة سلطتها الداخلية : لا السلطة الأجنبية التى تفرض عليها فرضا فى صورة أوامر وتعليمات ؛ بل سلطة الرأى العام ، الذى هو فى الواقع عقل الأفراد مجتمعين ، بل هو عقل المجتمع الذى يتكون من هؤلاء الأفراد جميعا . وإذا فالنظام فى الأسرة ترعاه الرقابة الاجتماعية . واستجابة لهذه الرقابة تشكل مجالس التأديب لتوقيع العقوبات . وهكذا يهيىء هذا النظام — كما نرى — تكوين المواطنين الصالحين ، الذين يتمسكون بحقوقهم ، ولا يتهاونون فيها ، ويقومون بواجباتهم ، ولا يفرطون فى أدائها ، يجمعهم الأمل المشترك والعمل المشترك والهدف المشترك .

وعلى الأسرة أن تهتم أيضا بعلاقاتها مع الأسر الأخرى ، وتقيم هذه العلاقات على أساس من المصلحة المتبادلة ، والتعامل الحر مما يؤدى إلى ازدياد خبراتها ، واتساع آفاقها ، حتى يتعاون الجميع على بناء مجتمع أوسع ، تتوافر فيه مميزات المجتمعات الديمقراطية .

ويستطيع مجلس الأسرة أن يوسع دائرة خدماته ، حتى تمتد إلى الجو المدرسى العام ، كما يمكنه أن يقوم بدوره فى ميدان الخدمات الاجتماعية داخل المدرسة ،

بل خارجها أيضا . وهذا ماينبغى أن نعمل على تحقيقه ، إذا أردنا أن نربط الأسرة بالمجتمع الخارجى تمشيا مع ماتؤكده التربية الديمقراطية الحديثة .

ومجلس الأسرة يستطيع أيضا أن يؤدى كثيرا من الخدمات للبيئة المحلية ، فيساعد المستشفيات والمؤسسات الخيرية ، ويسهم فى حل مشكلات البيئة ثقافية كانت أم صحية أم اجتماعية .

ويستطيع المجلس كذلك أن يشترك بطريقة عملية فى إدارة المدرسة ؛ فيكون له دور فى رعاية مزرعتها ومعاملها وملاعبها وفى العمل على نظافتها . كما أن للطلبة الحق فى إبداء الآراء ، وتقديم المقترحات فيما يتعلق بالإدارة المدرسية ، فيتقدم أعضاء الأسرة بهذه المقترحات إلى « مجلس الإدارة » ، وهذا بدوره يدرسها ويناقشها ، فإذا اقتنع بوجاهتها أناب عنه عميد الأسرة فى تبليغها لناظر المدرسة . وعلى الناظر أن يبذل كل جهدة لتحقيق العادل من المطالب ، وتنفيذ المعقول من المقترحات حتى يشعر التلاميذ بأن لرأيهم وزنا ، وأنهم يشتركون فعلا فى إدارة مدرستهم . وهذه هى بذور الحكم الذاتى ، وتلك هى حياة المدرسة فى المجتمع الديمقراطى . وقد رأينا — عندما تحدثنا عن نظام الأسر — الخطوط العريضة لهذا النظام الاجتماعى ؛ ذلك الأسلوب من الحياة الذى ينبع من الحرية ، التى لاتتعارض مع حرية الآخرين ، والنظام التلقائى الذى يصدر من الأفراد أنفسهم ، عندما يشتركون فى حكم أنفسهم بأنفسهم . ومثل هذا الأسلوب هو مايجب أن تتبعه مدارسنا ، إن أرادت أن تعد النشء إعدادا ديمقراطيا . ففى الحكم الذاتى فرص لاتحصى لتدريب التلاميذ على الاضطلاع بالالتزامات الاجتماعية التى سوف يجابهونها عند خروجهم إلى المجتمع العام . كما أن الشعور بالمسئولية والتدريب على الوطنية يمكن تحقيقهما عن طريق الحكم الذاتى فى المدرسة . والحكم الذاتى فى المدرسة تطبيق تربوى لفكرة الحكم الذاتى فى الحياة السياسية ؛ حيث تقوم المجالس البلدية على خدمة المنطقة التى توجد بها ، بعد أن اختار الشعب أفرادها بنفسه . وبذلك يحكم الشعب

نفسه حكما ذاتيا . ومجلس الأسرة — فى نظام الأسر المدرسية — يؤدى نفس الغرض الذى تقوم به المجالس البلدية. وطريقه اختيار الأعضاء فى الحالين واحدة ، وهى طريقة الانتخاب المباشر . وإذا استطاعت مدارسنا أن تنمى هذه الاتجاهات الديمقراطية فى التلاميذ عن طريق العمل والحياة المشتركة والتشبع بالأهداف المشتركة ، إذاً لتوفرت شروط الحياة الديمقراطية فى المدرسة . ومتى استطعنا إيجاد مثل هذه الحياة فإن ذلك يكون نواة لبناء مجتمع ديمقراطى سليم .

التربية الخلقية

بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

يتفق الفلاسفة والعلماء والمربون — منذ أقدم العصور إلى الآن — على أهمية الأخلاق فى حياة الفرد والمجتمع ، ويكادون يجمعون على أنها هى الهدف الأسمى للتربية والتعليم . « فليس ثمة درس يتعلمه الإنسان ، ولا عاده يكتسبها أهم من الحكم الصائب على الأمور ، والابتهاج بالأخلاق الكريمة والفعال النبيلة » كما يقول أرسطاطاليس .

وتدعو الديانات — على اختلافها — إلى التمسك بالأخلاق الفاضلة وترغب فيها وتحث الناس على إلزام أنفسهم بها ، وتنهاهم عن الأخلاق الوضيعة وتحذرهم منها بشتى الطرق والأساليب .

وليس أدل على أهمية الأخلاق من قول النبى الكريم: «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق» وقوله: «ألا أخبركم بأحبكم إلى وأقربكم منى منازل يوم القيامة: أحاسنكم أخلاقا ، الموطئون أكنافا ، الذين يألفون ويؤلفون » وقوله « الدين المعاملة » .

* * *

ولئن كان الفلاسفة والعلماء والمربون يتفقون على أهمية الأخلاق ويكادون يجمعون على أنها هى الهدف الأسمى للتربية والتعليم ، فإن لهم آراء كثيرة ووجهات نظر مختلفة فى توضيح معنى الخلق وفى بيان ماهية الأخلاق وفى وسائل تكوينها عند الناشئين .

ويذهب بعض علماء النفس المحدثين إلى أن الخلق عامل يؤثر فى سلوك الإنسان وفى مقدرته على تكييف نفسه للبيئة ، ويذهب فلاسفة الإسلام إلى أن الخلق حال أو هيئة للنفس تصدر عنها الأفعال بلاروية ولا تدبير .

ويتجه الرأى الآن إلى أن الخلق هو مسلك الإنسان فى مجموعه ، هو نشاط الفرد فى المجتمع البشرى ، وميوله اللازمة له نحو نظم الجماعة ومنشآتها ، واتجاهاته الفكرية نحو من يحيط به من الناس ، سواء أكانت هذه الأمور نافعة للجماعة أم ضارة بها . فالخلق الفاضل هو ماينفع الفرد والمجتمع ، والخلق الوضيع هومايعود بالضرر على الفرد والمجتمع .

* * *

ويدخل فى تكوين الخلق وتحديده عوامل مختلفة كالذكاء والغرائز والمزاج والبيئة التى يعيش فيها الإنسان بما فيها من تربية وتعليم . وتعتبر الغرائز من الدوافع إلى السلوك . وهى وحدات يرثها الإنسان بدرجات متفاوتة فى الشدة . ولكن توجيهها نحو الخير أو نحو الشر مرتبط بالتعليم والبيئة. وهى لاتبقى بصورها الفطرية، وإنما تنتظم وتتعدل ، وينتج عنها مايسمى بالعواطف . فالذى يدفع الإنسان إلى سلوك خاص مع والده هو عاطفة تكونت مركزها الوالد . والذى يدفع الإنسان إلى محاربة الرذيلة هو كراهية الرذيلة .

والعواطف الرئيسية هى عواطف الحب وعواطف الكراهية. فالموضوعات التى بتكرارها ترتبط بخبرات سارة، تتكون حولها عواطف حب ؛ والموضوعات التى بتكرارها ترتبط بخبرات مؤلمة ، تتكون حولها عواطف كراهية .

والعواطف مادية ومعنوية . فالمادية يكون مركزها المحسوسات كالأشخاص والأشياء ، والمعنوية يكون مركزها الأمور المجردة كعواطف حب الجمال والصدق والشرف والأمانة والتعاون ، وعواطف كراهية الكذب والغش والخداع والخيانة ... الخ . والعواطف المادية خطوة ضرورية لتكوين العواطف المعنوية تكوينا ثابت الأساس .

ويترتب على تكوين العواطف تعديل السلوك أى تكوين الخلق . فهى تنظم الدوافع الفطرية وتوجهها وجهات معينة مقيدة بقيم ومعايير تحددها عناصر البيئة المحيطة .

والعواطف إذا تناسقت وانتظمت فى هيئة عليا أكسبت صاحبها تكاملا فى الشخصية . ويذهب «مكدوجل» إلى أن عاطفة اعتبار الذات هى المنظم الأساسى للسلوك ، أو الموجه العام لبقية النزعات ، وهى التى تتوقف عليها قوة الشخصية ، ووحدة أفعالها وتكامل نزعاتها . هذه العاطفة مركزها فكرة المرء عن نفسه ، وهى التى تستثار فيشعر الإنسان بالغضب من نفسه إن قبل أمرا لا يرتضيه لنفسه ، ويشعر بالسرور إذا حقق لنفسه مايريده لها .

ويتوقف نشوء عاطفة اعتبار الذات على التفاعلات المستمرة القائمة بين الفرد وبين المحيطين به ، فهى تتأثر بالثواب والعقاب ، والمدح والذم ، وعلامات الرضا والاستياء ، وبالتفكير الشخصى أيضا . أى أنها نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية .

* * *

يختلف السلوك من فرد إلى آخر تبعا لاختلاف الأفراد فيما يرثونه من الدوافع والأمزجة والقدرات ، وتبعا لما يتكون لديهم من العواطف وما يتلقونه من بيئاتهم وما يواجهونه من المواقف والمؤثرات . ويختلف تبعا لذلك من فرد إلى آخر مهما يكن الموقف الذى يواجهه الأفراد واحدا من جميع النواحى . فقد يواجهنى سائل محتاج عاجز عن العمل فأصد عنه ولا ألتفت إليه ، بينما يخف عنه الجالس بجوارى بكلمة طيبة ، فى حين أن جارا ثالثا يسارع إلى مساعدته بمبلغ من النقود . فنحن الثلاثة اتفقنا فى مواجهة موقف واحد ، فى زمن واحد ؛ ولكن كلاً منا اختلف عن زميليه فى مسلكه تجاه هذا الموقف الواحد . ومعنى هذا أن الخلق يختلف من فرد إلى آخر تبعا لاختلاف الأفراد فيما يرثونه من الدوافع والأمزجة والقدرات وتبعا لما يتكون لديهم من العواطف ومايتلقونه فى بيئاتهم من العوامل والمؤثرات .

وسلوك الفرد الواحد ينمو ويتطور ويرتقى تبعا لنمو الفرد وتطوره وارتقائه . ومن ثم يختلف السلوك عند الفرد من طور إلى طور أثناء نموه ؛ أى أن سلوك

الفرد عبر أثناء النمو بأطوار يختلف بعضها عن بعض . وقد أورد « مكدوجل » أن الفرد البشرى يتدرج سلوكه فى أربعة أطوار أو أربعة مستويات أو أربع مراحل ، يبدأ بأحطها أو بالمستوى البدائى منها ، ثم يرقى متدرجا فى الصعود حتى يصل إلى أرقاها . وهذه الأطوار هى :

١ — المستوى الأول : ويشمل مرحلة السلوك الغريزى الذى نجد فيه مواقف بسيطة تتعدل باللذة والألم الذى يصحب الفعل الغريزى . وهذا المستوى نجده عند صغار الأطفال وفيه يثبت الفعل الغريزى فى الناحية التى تجلب اللذة ويضعف فى الناحية التى تجلب الألم . ويلى هذا المستوى :

٢ — المستوى الثانى : ويشمل مرحلة السلوك الغريزى الذى يتعدل بالثواب والعقاب . والثواب والعقاب هنا يناظران اللذة والألم فى المستوى السابق . وفى هذا المستوى تتعدل أعمال الطفل عن طريق اللذة والألم الصادرين عن الثواب والعقاب اللذين يوقعهما المجتمع المحيط به ، فيعمل الطفل نتيجة لهذه التفاعلات التى تقع بينه وبين المجتمع . ثم يتدرج الفرد إلى :

٣ — المستوى الثالث ، ويشمل المرحلة التى يتعدل فيها السلوك بالمدح والذم أو بعلامات الرضا والغضب أو السخط ، فإثابة الطفل على بعض الأعمال تكون — عادة — مصحوبة بعبارات المدح وعلامات الرضا ؛ وكذلك العقاب يكون معه بعض عبارات الذم وعلامات الاستياء والغضب . ويكفى لبعض الأطفال أن نظهر لهم عدم ارتياحنا ليقلعوا عن بعض الأعمال ، ونبين لهم علامات الاغتباط والرضى فيستمرون فى أداء بعض الأعمال الأخرى . وكثير من الأطفال عند شروعهم فى عمل ما ، ينظرون إلى وجوه أهليهم ، علهم يرون علامات خاصة يسترشدون بها للاستمرار فى العمل أو الانقطاع عنه . — وبعد ذلك يهتم الطفل بالسلوك بناء على موافقة الجماعة التى ينتمى إليها .

وهذه المرحلة يقف عندها كثير من الناس ، فلا يتطورون بعدها ولا يعملون

إلا على إرضاء المجتمع . وهذا يفسر محافظة بعض الناس على بعض العادات والتقاليد رغم إعتقادهم بفسادها .

٤ — المستوى الرابع : وهو أرقى من المستويات الثلاثة السابقة وفيه يقوم المرء بعمله ، وتصدر عنه أنماط السلك بناء على أفكار خاصة أو تحقيقا لأغراض ومبادىء خاصة ، بصرف النظر عما قد يقع عليه من الثواب أو العقاب ، ومن المدح أو الذم ، وبصرف النظر عن رضاء المجتمع عنه أو غضبه عليه . وهذا مايتصف به ناشرو المبادىء الدينية والخلقية والوطنية ... الخ .

فالنمو الخلق إذن يسير فى مراحل أربع هى :

أولا — مرحلة الحذر . ونحن لا نتطلب من الطفل الصغير فى هذه المرحلة أن يكون قويم الخلق . فسلوكه تتحكم فيه دوافعه الغريزية ، كما أن أعماله لايمكن أن تقاس بمقياس الصواب أو الخطأ . وسرعان مايتعلم الطفل أن بعض الأفعال لها نتائج ضارة به ، وبذلك يأخذ فى السيطرة على دوافعه الغريزية . وفى اللحظة التى تبدأ فيها هذه السيطرة يمكن أن يقال إن نموه الخلق قد بدأ . وبذلك يصل الطفل إلى مرحلة بدائية من مراحل السيطرة الخلقية يمكن أن نطلق عليها اسم مرحلة الحذر ، وفيها يسيطر الطفل على سلوكه خوفا من النتائج الطبيعية .

ثانيا — مرحلة السلطة . وهى المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلق . والطفل يصل إليها عند ما يتمكن من التفرقة بين الناس ، وبين الأشياء ، فى بيئته . فبعض أفعاله سيجد أنها تسبب رضاء الناس ، وهذا يصحبه عنصر من عناصر السرور . كما أن بعض الأعمال الأخرى سيجد أنها تسبب سخط الناس ، وهذا يصحبه عنصر من عناصر الألم . وهكذا يتحكم فى أفعال الطفل سلطان البالغين من حوله . وهنا يمكن أن نقول : إن الطفل قد وصل إلى مرحلة السلطة .

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية : ويصل إليها باتساع دائرته الاجتماعية ، إذ يصبح شاعراً بنفسه كعضو فى جماعة . وسرعان ما يكتشف أن أفعاله يجب أن تكون

مسايرة لما يراه الرأى العام إذا أراد أن يحتفظ بعنصر السرور الذى يشعر به من عضوية الجماعة . وهذه هى المرحلة الاجتماعية ، وهى أرقى مرحلة من مراحل النمو الخلقى التى يصل إليها بعض الناس . فدوافعهم تتحكم فيها العناصر الخارجية كالحكمة والسلطة وقوة الرأى العام . على أن عامل النمو لدى هؤلاء لم يصل إلى تمامه .

رابعا — المرحلة الذاتية أو المرحلة الشخصية : وهى أرقى مراحل النمو الخلقى . والإنسان لا يتمكن من الوصول إليها إلا بعد يصبح قادراً على التحكم فى دوافعه . ومعنى هذا أن مسلكه يخضع لمثل أعلى كونه الفرد لنفسه . والفرد الذى يصل إلى هذه المرحلة من مراحل السيطرة الخلقية «مرحلة السيطرة الشخصية» لابد من أن تسيره قوة باطنية ، تلك القوة التى خلقتها ذاته المثالية ، فأفعاله ستكون متفقة مع أفعال تلك الشخصية التى اتخذها مثلا أعلى له ؛ وإذا احتاج الأمر نجد أنه لا يعبأ بالرأى العام وأنه يهمل عناصر السلطة ويحتقر جميع أنواع النتائج المختلفة .

***

والمقصود بالتربية الخلقية هو تدريب الناشئين على العادات الاجتماعية المتأصلة التى تفى بحاجات الجماعة والتى تتكون منها الحياة الاجتماعية فى مجموعها . هذه العادات هى التى يفرضها المجتمع على سائر أعضائه ويلزمهم بها فتمكنه من البقاء وتدخل عليه نوعا من النظام يشبه النظام القاهر الذى تخضع له الكائنات الحية . المقصود بالتربية الخلقية هو رياضة الناشئين على المسلك الحسن المتزن واستهواؤهم إليه ، وأخذهم بما يقوى إرادتهم وينمى شخصياتهم ويؤدى إلى تكاملها ، ويؤهلهم للاشتراك فى حياة المجتمع الذى هم أفراده بأوسع معانى كلمة الاشتراك .

ولئن كان تحصيل العلوم والفنون وكسب الخبرات هى الغاية المباشرة من التعليم ، فإن الغاية المباشرة من التدريب هى غرس العادات الطيبة النافعة وتكوين العواطف السامية والمثل العليا النبيلة ، والتأثير فى نفوس الناشئين تأثيراً يبقى أثره فى حياتهم العملية والعلمية جميعاً .

على أن عملية التعليم نفسها هى إلى حد ما عملية تكوين الخلق أيضاً ، كما أن رياضة

الأخلاق، لأنها وسيلة لربط الفرد بالمجتمع، فهى تزود الفرد بالوسائل المناسبة للسير فى الحياة، وتمكنه من أن يكون لنفسه مستويات خلقية ومثلا عليا يتعلق بها دائما.

وللمدرسة فى التربية الخلقية وسيلتان أو طريقتان إحداهما مباشرة والأخرى غير مباشرة.

والمقصود بالوسيلة المباشرة للتربية الخلقية هو تخصيص دروس خاصة لمعالجة المثل العليا كالصدق والأمانة والشجاعة والتعاون... الخ. وفى هذه الحصص تدرس أبواب علم الأخلاق ومعاييره المختلفة. ويعتقد بعض كبار المربين أن هذه الوسيلة المباشرة للتربية الخلقية لا تجدى فى غرس العادات الطيبة والخلال الحميدة والأخلاق الكريمة فى نفوس الناشئين؛ لأنها لا تساعد النشء على فهم طبيعة المسلك الخلقى، ولأن المثل العليا تصبح عديمة الجدوى إذا انفصلت عن الخبرة، ولأن مجرد العلم عن الأخلاق وعن الفضائل لا يستدعى الخلق الطيب، ولأن هذه الوسيلة تفرض على الطفل أن يتبصر فى النواحى الخلقية قبل الأوان، أى قبل أن تتاح له الظروف النفسية التى تستلزم من المعلم الملاحظة والتقدير اللذين يؤديان إلى إدراك هذه النواحى.

أما الوسيلة الثانية وهى التربية الخلقية بطريق غير مباشر فهى التى يحبذها أكثر المربين فى هذا العصر الحديث. وهى تقوم على تهيئة المدرسة بحيث تصبح بيئة اجتماعية صالحة منظمة راقية، يحيا فيها التلاميذ حياة نشيطة عاملة، ويدربون أثناء هذه الحياة تدريبا عمليا، وتوجه ميولهم إلى ما فيه خير الفرد والمجتمع، وتكون عواطفهم، وتنمى إرادتهم، وتنظم «ذواتهم» حتى تتجه باستمرار إلى عمل الصواب.

وعوامل التربية الخلقية بهذه الطريقة هى شخصية المدرس، ونظام المدرسة وحسن إدارتها، والمثالية التى تنبع من الدراسات العادية، والتعاليم العرضية عن الأخلاق، والمثل العليا التى تؤخذ من الدراسات الدينية والعبادات، والمثل العليا

التى تؤخذ من الدراسات الأدبية ومن الدراسات التاريخية ، ونظام الأسر ، ونظام الحكم الذاتى ، والجمعيات والكشافة ... الخ .

وتقوم الألعاب الرياضية — بنوعيها الفردى والجمعى — بدور كبير فى التربية الخلقية بطريق غير مباشر . فالألعاب الفردية هى الألعاب التى يواجه فيها اللاعب خصما واحدا . وهى تعود اللاعبين الشجاعة والصبر وبذل الجهد والجرأة واستخدام الفكر وحسن التصرف وتجنب اليأس عند الهزيمة وعدم الغرور ساعة النصر ، وهذه هى الصفات الخلقه التى يتطلبها المجتمع فى المثل الإنسانى الكامل .

والألعاب الجمعية يتحقق فيها تنظيم علاقة الفرد بالفريق الذى ينتمى إليه ، وتنظيم علاقته بخصمه ، كما تساعد على تنمية شخصية الفرد أمام الفريق ، وتنمية كيان الفريق أمام الغاية الكبرى من اللعب ، وفيها ينسى الفرد أنانيته ، ويتعود تحمل المسئوليات عن طيب خاطر ، وفيها ينظم عمل الجماعة بين أفرادها من ناحية وبينها وبين خصومها من ناحية أخرى ، وهى تشجع روح التضامن والتعاون بين اللاعبين .

أهمية الدين فى التربية الخلقية

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى

تمتاز الظواهر الخلقية عن كثير من الظواهر الاجتماعية الأخرى بعدة خصائص يبدو أهمها فيما يلى :

١ — أن معظم الظواهر الخلقيـة لا تعتمد على المنطق الفردى ولا يمكن أن تقام عليها أدلة عقلية قاطعة كالأدلة التى تقام على الحقائق العلمية والتى لا يسع الإنسان إلا أن يخضع لها بحكم مقولات العقل وطبيعة التفكير ؛ وإنما تعتمد على ما اصطلح عليه المجتمع وارتضاه عرفه الخلقى . ومن ثم تختلف الظواهر الخلقية باختلاف الأمم وتختلف فى الأمة الواحدة باختلاف العصور . فما يكون خيراً فى مجتمع قد يكون شراً فى مجتمع آخر . و « إن ثلاث درجات من درجات العرض » كما يقول پاسكال « لكافية أحيانا فى جعل الفضيلة رذيلة » .

٢ — أن كثيراً من الظواهر الخلقية لا يعاقب عليها القانون، وإنما يترك للرأى العام أمر حراستها ومقاومة الخروج عليها . فالكذب والحسد والحقد والغيبة والنميمة والتكبر والزهو والبخل وعقوق الوالدين وقطع الرحم . . . كل هذه الأمور وما إليها لا يتعرض مقترفوها فى معظم الأحوال لعقاب قانونى ؛ مع أن أخفّها يعد فى نظر النظام الخلقى أمراً إدّاً وحُوباً كبيراً .

٣ — تتمثل الظواهر الخلقية فى قواعد للتفكير والعمل الإنسانى معا . فالنظام الخلقى يوجب على المرء أن يعتقد أنه من الواجب عليه أن يعاون أخاه ويحب له الخير ... وأنه لا يصح له أن يغتابه ولا أن يشى به ولا أن يخدعه ولا أن يكذبه ... ؛ أى يوجب عليه أن يفهم هذا النوع من العلاقات فهما خاصاً ويصب «تفكيره» بشأنه فى قالب يتفق مع القواعد التى ارتضاها العرف الخلقى لمجتمعه .

والنظام الخلقى يوجب على المرء كذلك أن يأتى الأعمال التى تتفق مع هذه المفاهيم والقواعد ويجانب كل مسلك يتنافر معها ؛ أى يوجب عليه أن يصب « أعماله » المتعلقة بهذه النواحى فى قوالب خاصة حددها المجتمع لهذا النوع من السلوك .

ولا تكمل أخلاق المرء إلا بالتزام الناحيتين معا : ناحية التفكير والفهم والعقيدة ؛ وناحية العمل والسلوك والتطبيق . فمن اتفق تفكيره مع النظام الخلقى، أى فهم العلاقات الخلقية على الوجه الذى ارتضاه مجتمعه ، فاعتقد أنه من الواجب عليه أن يعاون أخاه ويحب له الخير وألا يغتابه ولا يشى به ولا يخدعه ولا يكذبه...، ولكنه لم يلتزم هذه القواعد فى أعماله وسلوكه ، يعتبر خارجا على النظام الخلقى متعدياً حدوده . وكذلك من اتفق مسلكه مع النظام الخلقى بدون أن يكون مؤمناً به ، أى بدون أن يكون هذا النظام متفقاً مع ما يعتقده هو بصدد الخير والشر ؛ فإنه يعد مرائياً منافقاً ساقط الأخلاق .

وإذا كان من الممكن للمجتمع وسلطاته وللرأى العام مراقبة أعمال الأفراد وسلوكهم ومقاومة المنحرف منها ، فإنه من المتعذر فى معظم الأحيان الوقوف على عقائدهم وفهمهم ونواياهم ، ومراقبة إتجاهاتهم النفسية ، ومقاومة ضلالهم فى التفكير الخلقى .

٤ — ومع هذا كله فإن للشئون الخلقية أفكارها وأعمالها فى حياة المجتمعات أهمية لا تعدلها أهمية أية طائفة أخرى من ظواهر الاجتماع . فبانهيار الأخلاق ينهار المجتمع وتتقوض أركانه ، مهما كانت النواحى الاجتماعية الأخرى قوية الدعائم متينة البنيان . وذلك لأن الأخلاق تمس ناحية حساسة دقيقة فى حياة المجتمعات ؛ ففيها تتمثل أعمق العلاقات التى تربط الأفراد بعضهم ببعض وأسمى المظاهر التى يمتاز بها الإنسان وتمتاز بها حضارته .

***

ومن ثم كان لابد للشئون الخلقية من دعامة تكون خارجة عن نطاق المنطق الفردى وزائدة على رقابة القانون وحراسة الرأى العام ، وتكون أقوى من أولئك

جميعاً : وهذه الدعامة هى الدين . فهو الذى يضفى على النظام الخلقى صفة القدسية ، ويكسبه عظمة الإيمان وجلال العقيدة ، ويسمو به عن متناول الشك والجدل وتخبط العقول ، ويقيم من كل إنسان رقيباً على نفسه فى العمل بقواعده والتزام حدوده ، ويخلق الوازع الداخلى ، ويجعل المرء فى كل خلجة من خلجات فكره وفى كل حركة من حركات جسمه مستشعراً الخوف من خالقه ، متمثلا ربه الذى يعلم سره وعلانيته ، ويحاسبه على عقائده وأفكاره كما يحاسبه على أعماله وسلوكه .

ومن أجل ذلك كانت ناحية الأخلاق هى أهم ما عنيت به الأديان السماوية جميعاً . وفى هذا يقول عليه الصلاة والسلام : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » . بل إن بعض الأديان لا تكاد تتجاوز تعاليمه تحديد قواعد الأخلاق ورسم مناهج السلوك .

المنهج

بقلم الدكتور أبو الفتوح رضوان

تعريف المنهج :

التعريف القديم للمنهج هو أنه المادة العلمية التى يتعلمها التلميذ فى المدرسة . ولما كانت هذه المادة توجد عادة فى المواد الدراسية التقليدية كالحساب والتاريخ والعلوم واللغة وغيرها ، فإن المنهج عرف بأنه مجموع المواد الدراسية المقررة على تلاميذ فرقة من الفرق أو مدرسة من المدارس . يقوم هذا التعريف على أن التعلم من الكتب هو النوع الوحيد من التعلم أو على الأقل هو أحسن أنواع التعلم . ومن ثم كانت المواد الدراسية هى المنهج ، وكان الكتاب المدرسى هو العامل الذى يحدد هذا المنهج. أما نشاط التلاميذ خارج الفصل وخارج المدرسة فإنه لم يكن يحسب جزءاً من المنهج. بل أن القائمين بأمر التعليم كانوا يحاربون هذا النشاط على أنه نشاط غير تعليمى . على أن تغير فلسفة التربية فى السنوات الأخيرة قد أدى إلى ظهور تعريف للمنهج يتفق مع التقدم فى علم التربية . وتبعاً لهذا التعريف لم يعد المنهج يقتصر على المواد الدراسية ، بل إنه اتسع حتى شمل جميع أوجه النشاط الذى يقوم به التلميذ سواء كان هذا النشاط متعلقاً بالمواد الدراسية أو بغيرها . وعلى ذلك أصبح تعريف المنهج هو جميع النشاط والخبرات التى يقوم بها التلميذ سواء أكان فى المدرسة أو خارجها ما دامت المدرسة تسيطر عليه وتوجه نمو التلاميذ فى أثنائه . فالمنهج هو الوسائل التى يمكن بها للمدرسة أن تحقق أغراض التربية العامة . ومن ثم أصبح يشمل جميع النشاط التى يقوم به التلميذ سواء أكان هذا النشاط علمياً أم غير علمى .

الأسس التى يبنى عليها المنهج :

عند وضع منهج لمدرسة ما أو لمرحلة من مراحل التعليم يجب أن نأخذ

فى الاعتبار بعض الأسس التى ترشدنا لهذا المنهج . وهذه الأسس التى يبنى عليها المنهج هى :

١ — الميراث الثقافى للأمة : فلكل أمة ميراث ثقافى يجب أن تحافظ عليه ، ومن أمثلة ذلك دين الأمة ولغتها وعاداتها وتقاليدها وتاريخها ونظمها . فكل هذه الأشياء تكوّن الميراث الثقافى للأمة . ويتوقف بقاء الأمة وكيانها على محافظتها على هذا التراث . ولذلك يجب أن ينتقل هذا التراث من جيل إلى جيل . ووسيلة نقله هى المدرسة . ولذلك يجب أن نبنى منهج المدرسة على هذا التراث الاجتماعى الذى نريد له أن يبقى . فنحن إذا نظرنا إلى التراث الثقافى المصرى نجد أنه يشتمل على الدين الإسلامى وعلى اللغة العربية وعلى التاريخ القديم وعلى العادات والتقاليد والآداب التى تواضعنا عليها . وعلى ذلك يجب أن يحتوى منهج المدارس على ما يحقق انتقال هذا التراث من جيل إلى جيل على اعتبار أنه من مقومات الأمة المصرية .

٢ — أحوال الحياة فى حاضر الأمة : وذلك لأن كل أمة لها مقومات تقوم عليها الحياة فيها . ولكى يمكن الفرد أن يكون عضواً عاملا نافعاً فى هذه الأمة يجب أن يفهم مقومات الحياة فيها ويجب أن يفهم المشكلات الاجتماعية والسياسية والثقافية التى تواجهه ويجب أن يتعلم من الخبرات ومن الحقائق ما يساعده على أن يساهم على رفع مستوى هذه الحياة وعلى حل ما يواجهه من مشكلات . ومن أمثلة ذلك أن مشكلات الحياة عندنا فى الوقت الحاضر سوء الحياة الصحية . ولكى يواجه الفرد هذه المشكلة يجب أن يعرف كثيراً من المعلومات الصحية المتعلقة بشروط التغذية الجيدة والأمراض وأسبابها وطرق الوقاية منها وبشئون المأكل والملبس والنوم — يجب أن يتعلم كل هذا لكى يكون مواطناً صالحاً لكى يواجه المشكلة القائمة فى المجتمع . ثم إن الحياة الحاضرة معقدة ولا يمكن أن يفهم المواطن نظام العمل فيها إلا إذا درس تاريخ الأمة وجغرافية الوطن والبلاد المحيطة به والتى تتعامل معه — وعلى ذلك وجب أن يشتمل المنهج على ما يساعده فى حل مشكلاتها .

٣ — خصائص نمو الأطفال فى مرحلة التعليم التى نضع المنهج لها : فواضع المنهج يجب أن يضع نصب عينيه قدرات التلاميذ وحاجاتهم . وذلك لأن هذه القدرات هى التى تحدد أنواع الخبرات التى يجب أن يشتمل عليها المنهج . وعلى ذلك وجب على واضع المنهج أن يراجع علم النفس ليقف على خصائص النمو للتلاميذ الذين يضع لهم منهجا . لأن هذه الخصائص تحدد نوع النمو الذى يجب أن يكون التلاميذ مستعدين له . وغاية المنهج هى أنه يساعد التلميذ على أن ينمو بقدر ما تسمح له قدراته ومواهبه . ومعلوم أن قدرات التلاميذ فى سن السادسة وفى سن السابعة وما إليها أى فى المرحلة الأولى غير قدرات التلاميذ فى المرحلة الثانوية أى وهم فى سن الرابعة عشرة والخامسة عشرة والسابعة عشرة . وكذلك أنواع النشاط التى تناسب المرحلة الأولى غير أنواع النشاط التى تناسب المراحل الثانوية . ولكى تكون الخبرات مثمرة يجب أن تكون مناسبة لخبرات التلاميذ الذين يدرسون هذا المنهج .

٤ — طبيعة عملية التعلم : فنوع المادة وطريقة ترتيبها مرتبطة أشد الارتباط بفكرتنا عن عملية التعلم وعن طبيعته . وقد كان التعلم قديماً ينظر إليه على أنه تحصيل المعرفة ومجرد تحصيل المعلومات . أما استخدام هذه المعلومات فى الحياة فلم يكن ينظر إليه على أنه جزء من عملية التعلم . أما الآن فقد أصبحنا ننظر للتعلم على أنه نظرية تغيير فى سلوك التلاميذ بتعامله مع البيئة التى يعيش فيها . وعلى ذلك فإن العادات والمهارات مهمة كالمعلومات تماماً . وعليه أيضاً فإن التعلم لا يتم إلا عن طريق الخبرة العملية التى تربط بين الحقائق والمعلومات وبين استخدامها فى الحياة وبين تطبيقها . والتلميذ لا يقال إنه تعلم حتى يتغير سلوكه إلى الأحسن وحتى يصبح أحسن قدرة على معالجة البيئة والتعامل معها . وعلى ذلك فإن من أهم الأسس التى يبنى عليها المنهج أن نكوّن فكرة صحيحة على ما نبنى عليه التعلم لأن هذا يساعدنا على اختيار الخبرات التى نكون منها المنهج الدراسى .

٥ — أغراض التعلم فى المرحلة التى نضع لها المنهج : فأغراض التعلم فى المرحلة الأولى أى المدرسة الابتدائية غير أغراض التعلم فى المدرسة الثانويه وأغراض

التعلم فى المدرسة الثانوية النظرية غير أغراض التعلم فى المدارس الثانوية المهنية . وعلى ذلك يجب أن ننظر إلى الأغراض التى نستهدفها فى التعليم فى المرحلة التى نضع المنهج لها حتى يأتى المنهج محققاً للغايات التى نرمى إليها .

شروط المنهج : هناك شروط يجب أن تتوافر فى المنهج لكى يؤدى إلى الأغراض التى نقصد منه وهذه الشروط هى :

١ — أن يكون المنهج مناسباً للبيئة التى تخدمها المدرسة . فتلاميذ البيئة الريفية مثلا يجب أن يعمل لهم منهج يعالج مشكلات البيئة الريفية وكذلك تلاميذ البيئة المدنية يجب أن يدرسوا منهجاً متصلا بحياة المدنية . ثم إن موضوعات المعلومات المختلفة كالحساب مثلا يجب أن تكون متصلة بحياة التلاميذ . فما يتعلمه التلاميذ فى الأسكندرية يصح أن يكون مختلفاً عما يتعلمه تلميذ فى مدينة أخرى . وعلى ذلك فمن الخطأ أن يوضع منهج واحد لمدارس القطر جميعها لأن المنهج يجب أن يتمشى مع البيئة .

٢ — يجب أن يكون المنهج مرنا حتى يتسنى للمدرس أن يكونه حسب ظروف البيئة وحسب حاجات تلاميذه وقدراتهم . فمن حق المدرس أن يقدم ويؤخر فى أبواب المنهج وأن يفصل بعض الأبواب ويجمل بعضها ومن حقه أيضاً أن يتطرق إلى مسائل لا يشتمل عليها المنهج ما دام يرى أن حاجات البيئة تتطلبها .

٣ — وعلى ذلك يجب ألا يكون المنهج ملزما للمدرس وإنما هو إطار عام يرشد المدرس إلى الاتجاه الذى يريد المجتمع أن يسير فيه نحو الجيل الناشىء . من حق المدرس أن يتصرف فى داخل هذا الإطار على حسب ظروف الوقت التعليمى الذى يكون هو وتلاميذه فيه .

١ — أنواع المناهج :

تختلف أنواع المناهج من حيث طريقة صياغتها ومن حيث طريقة تناولها للمواد التى يشتمل عليها المنهج . وهذا الاختلاف ترتب على تطور نظرية التربية منها . فلكل نظرية منهج خاص يناسبها . فعندما كانت التربية عملية تحصيل

معلومات كانت المناهج عبارة عن عدد من المواد الدراسية . وكل مادة دراسية لها مقرر يحتوى على الأبواب التى يشتمل عليها منهج هذه المادة . وعند ما تغيرت النظرة إلى التربية فأصبحت عملية تعنى بنمو التلميذ من كافة نواحى شخصيته ، وأيضاً عند ما تغيرت النظرة إلى عملية التعليم نفسها فبعد أن كانت مجرد تحصيل معرفة أصبحت اكتساب خبرة عن طريق الاحتكاك بالبيئة وعن طريق العمل ، تحول المنهج فأصبح قائماً على نشاط التلاميذ وعلى خبرات التلاميذ . ويمكن أن نميز من أنواع المناهج الأنواع الآتية :

١ — النوع الأول منهج المواد الدراسية المنفصلة :

وهو النوع السائد فى مصر . بل هو أوسع أنواع المناهج انتشاراً فى العالم كله . وفى هذا النوع ينقسم المنهج إلى عدد من المواد الدراسية : كاللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا الخ . وتقسم أبواب كل مادة على سنوات الدراسة . ويرتب مقرر كل مادة على شكل موضوعات حسب تدرج منطق المادة عند الإخصائيين فيها مبتدئة بالبسيط ومتدرجة نحو المعقد . ويسير تدريس كل مادة منفصلا عما يدرسه التلاميذ فى المواد الأخرى. فقد يدرس التلميذ تاريخ عصر معين فى سنة ويدرس أدبه فى سنة أخرى. ولو اجتمعت دراسة التاريخ مع دراسة الأدب فى سنة واحدة لساعد كل منهما فى فهم الآخر . ولكن هذا النوع من المنهج لا يعنى بهذا الجمع من المواد . وعلى ذلك يكون ما يدرسه التلميذ فى مادة ما منقطع الصلة عما يدرسه فى مادة أخرى . فقد يكون التلميذ فى حاجة إلى معرفة رسم كلمة ما ليستعملها فى مادة التاريخ ، ومع ذلك فهو يدرس فى دروس اللغة كلمات أخرى ليس فى حاجة إلى استخدامها . وكذلك تكون المواد الدراسية فى هذا المنهج منقطعة الصلة بحياة التلاميذ خارج المدرسة ، لأنه يدرس مواد تلقن له فى المدرسة كل درس فى ميعاده بغض النظر عن حاجة التلميذ إليه أو عن ملاءمته للظروف التى تواجه التلميذ فى الحياة . فمثلا قد ينتشر مرض من الأمراض ويكون من المفيد أن يتعلم التلميذ بعض الحقائق الخاصة به . ومع ذلك فالتلميذ يدرس فى المدرسة غير هذا الموضوع الذى يحتاج إليها فى الحياة . ويترتب على هذا المنهج أيضاً إغفال لميول التلاميذ ، فقد يشعر التلميذ بميل نحو دراسة موضوع ما ، ومع ذلك فإن المنهج الذى تتبعه المدرسة يفرض عليه شيئاً آخر .

والطريقة الوحيدة المناسبة لهذا النوع من المنهج هى طريقة الإلقاء من جانب المدرس والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ ثم الامتحان فى النهاية .

٢ — النوع الثانى : منهج المواد المرتبطة :

وقد عمل هذا النوع من المنهج تفاديا عن بعض العيوب التى سبقت الإشارة إليها فى منهج المواد المنفصلة . وفى هذا المنهج تبقى المواد الدراسية منفصلة بعضها عن الأخرى مع وجود جهد مقصود لربط المواد المختلفة بعضها ببعض ، حتى تخدم كل منها الأخرى من جهة الشرح والتفسير وما إلى ذلك . ومن أمثلة ذلك أن يدرس تاريخ عصر من العصور فى نفس السنة التى يدرس فيها أدب هذا العصر . ومن أمثلته أيضاً اتخـــاذ موضوعات المواد الاجتماعية مثلا موضوعات لدروس الإنشاء . وهذا النوع من المنهج لا شك أنه أكثر تقدما وأنسب وأكثر فائدة من منهج المواد المنفصلة .

٣ — منهج مجموعات المواد المتشابهة :

وينظم هذا المنهج على أساس الجمع بين المواد ذات الموضوع الواحد أو المتشابه بعضها إلى بعض ومزجها معاً بحيث تصبح مادة واحدة . فمثـلا تجمع المطالعة والهجاء والـكتابة والنحو كلها فى مادة واحدة تسمى اللغة . ويجمع التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية فى مادة واحدة تسمى المواد الاجتماعية . وتجمع مادة مبادىء الصحة إلى مبادىء العلوم فى مادة واحدة هى مادة العلوم . وبذلك يقل عدد المواد التى يدرسها التلميذ فبعد أن كانت عشرة مواد أو أكثر تصبح أربع مواد أو خمسا على الأكثر . وهذا المنهج فيه ميزة ربط المواد بعضها ببعض وجعل المواد بعضها فى خدمة بعض . كما يسهل عملية ربط المواد الدراسية بالحياة لأنه فى هذه الحالة تعالج كل مادة ميداناً متكاملا من ميادين الخبرة الإنسانية .

٤ — منهج النشاط :

كل ما تقدم من المناهج قائمة على المواد الدراسية التقليدية إما فرادى أو مرتبطة ووراءها جميعاً الاعتقاد بأن وسيلة التعليم هى المواد الدراسية . ولـكن لوحظ

أن هذه الأنواع من المناهج تفصل بين ما يتعلم التلميذ فى المدرسة وبين ما يواجهه من مواقف الحياة خارجها ، كما أخذ عليها أيضاً أنها تقوم على الحفظ والاستظهار ولا موضع فيها لميول التلاميذ ولا لنشاطهم . وتلافياً لهذه العيوب وجد نوع آخر من المنهج هو المنهج القائم على النشاط . وأساس هذا المنهج هو موضوعات يشعر التلاميذ بالميل نحو دراستها لأنها تتعلق بمشكلة صادفتهم فى حياتهم خارج المدرسة . فقد يختار التلاميذ مثلا دراسة موضوع كحمى التيفود أو أصدقاء الفلاح من الطيور أو موضوع الحج أو موضوع النحل وما إلى ذلك . ويسمى كل من هذه الموضوعات مشروعا يقوم على ميل التلاميذ ويعتمد التلاميذ على أنفسهم فى دراستهم بتوجيه المدرس طبعاً . وواضح انه فى هذ المنهج لا وجود للمواد الدراسية المنفصلة وإنما يلجأ التلاميذ والمدرس إلى الحقائق من جميع المواد على السواء على حسب حاجتهم فى أثناء دراسة الموضوع ، فيتعلمون الحقيقة العلمية ويحصلون المعلومات دون أن تنظم على شكل مواد دراسية . وواضح أن هذا المنهج يقوم على نشاط التلاميذ وعلى اعتمادهم على أنفسهم كما يقوم على ربط التعليم بحياة التلاميذ خارج المدرسة . ومع أن هذا المنهج هو أحسن أنواع المناهج وأحدثها إلا أنه صعب التنفيذ ، لأنه يحتاج من المدرس مهارة لا تتوافر فى جمهور المعلمين .

آراء مفكرى الإسلام في المناهج

بقلم الأستاذ الدكتور علي عبد الواحد وافى

سنلخص فيما يلى أهم ما يراه مفكرو الإسلام فى المناهج ، ثم نورد طائفة من النصوص المأثورة عنهم والدالة على آرائهم فى هذا الصدد .

١ — أهم ما يراه مفكرو الإسلام فى المناهج

يرجع أهم ما يراه مفكرو الإسلام فى المناهج إلى الأمور الآتية :

١ — أن يشمل المنهج وسائل التربية الخلقية والدينية بمختلف مظاهرها وخاصة ما تعلق منها بتكوين العادات الصالحة عن طريق القدوة الحسنة وعن طريق أخذ الطالب بمزاولة الفضائل والواجبات الدينية مزاولة عملية .

٢ — وأن يشمل كذلك وسائل التربية الجسمية بمختلف مظاهرها وخاصة التربية العسكرية والفروسية والرماية والسباحة .

٣ — وأن تشمل كذلك مواد كسب المهـــارة وتعليم الصناعات المختلفة والإعداد للوظائف العملية ومواد ترقية الوجدان وخاصة الموسيقى وزخرف الخط .

٤ — وأن يشمل مواد الدراسة فى المرحلة الأولى الهجاء والحساب وحفظ القرآن وتجويده ومبادئ الشريعة والمطالعة وقواعد اللغة وحفظ مختارات من الأدب وخاصة الشعر ؛ وأن تشمل فى المرحلة الثانية القواعد وأدب اللغة والتفسير والحديث والفقه والعلوم الطبيعية والرياضية والحكمية ؛ وتقتصر فى المرحلة العالية على التوسع فى العلوم الطبيعية والرياضية والفلسفية والإلاهيات (الطبيعة والكيمياء والفلك والطب والحيوان والنبات والموسيقى والعلوم الرياضية والمنطق وما وراء الطبيعة والفلسفة) .

٥ — يقسم مفكرو الإسلام مواد الدراسة قسمين : علوم مقصودة لذاتها

(ويسمونها المقاصد) كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام ، وكالطبيعة والإلاهيات فى الفلسفة ؛ وعلوم يعتبرونها وسيلة لغيرها (ويسمونها الآليات) كمواد اللغة العربية التى كانوا يعتبرونها وسيلة للعلوم الشرعية ، وكالعلوم الرياضية التى كانوا يعتبرونها وسيلة للشرعيات والطبيعيات ، وكالمنطق الذى كانوا يعتبرونه أحياناً وسيلة للفلسفة وأحياناً وسيلة لعلم الكلام أو لأصول الفقه .

والرأى الغالب عند مفكرى الإسلام أنه ينبغى الاقتصار فى الآليات على القدر الموصل لفهم المقاصد وخاصة فى المراحل الابتدائية والثانوية ؛ أما المقاصد فلا حرج فى توسعة الكلام فيها فى مختلف المراحل .

٦ — رأى بعض مفكرى الإسلام أن يستبعد من المنهج ، وخاصة فى المراحل الأولى من التعليم ، كل مادة يخشى منها على العقيدة أو على الخلق والسلوك . والنصوص المأثورة عن هؤلاء فى هذا الصدد ينصب معظمها على الفلسفة والمنطق المشوب بالفلسفة وعلم التنجيم ، وهو التنبؤ بشئون الكواكب والنجوم على ما سيحدث فى العالم من ظواهر ، (لخطر هذه المواد الثلاث على العقيدة ولما قد تؤدى إليه المادة الأخيرة من ادعاء علم الغيب أو نسبة التأثير للكواكب) ، والبحوث الخاصة بتحويل المعادن إلى الذهب ، وهى التى اشتهرت فى بعض عصور الإسلام باسم « الكيمياء » أو « علم جابر » أو « علم الصنعة أو « علم الكاف » (لعدم اعتماد هذه البحوث على أسس يقينية ولما تنطوى عليه من الشعوذة وتحمل عليه من الانصراف عن الأعمال الجدية ، وشغل الوقت بما لا يجدى والتعلق بآمال كاذبة) ، وكذلك الأدب المكشوف أو الخليع شعره ونثره وقصصه وما إلى ذلك من الأمور التى تغرس فى نفوس الصبيان بذور الفساد على حد قول الغزالى .

٧ — رأى بعض مفكرى الإسلام فى المراحل الثانوية والعالية أن تدرس المواد مادة مادة ، فيشغل وقت الطالب كله بمادة واحدة حتى إذا أجادها انتقل به إلى غيرها ، وهكذا حتى تتم إجادته لجميع المواد التى يراد دراستها له . لأن اختلاط حقائق المواد فى ذهن الطالب فى مرحلة تحصيله لها يشوش عليه تفكيره فى نظر هؤلاء ويعوقه عن إجادتها .

٨ — أن يراعى فى منهج مواد الدراسة تلاؤمه مع درجة النمو الفكرى للطالب ومع ميله واستعداده ومع مبلغ نفعه له من النواحى العقلية والعملية والخلقية . فلا يكلف دراسة موضوع لم يقو بعد تفكيره على إساغة حقائقه أو يتنافر مع ميله واستعداده أو تؤدى دراسته له إلى الإضرار به فى حياته العقلية أو العملية أو الخلقية . ومن ثم يرى الفارابى أنه لا يصح أن نعلم ذوى الطبائع الرديئة شيئا من العلوم التى إذا عرفوها استخدموها فى الشرور والمفاسد ، وأن تقتصر الدراسة للبلداء الذين لا يرجى ذكاؤهم وبراعتهم على ما يستطيعون إساغته وما هو أعود عليهم . ومن ثم كذلك يرى ابن سينا مراعاة ميل الطالب فى الصناعة التى يوجه إليها ، إذ ليست كل صناعة يرومها المربى ممكنة مواتية ، ولكن ما وافق طبع الطالب وناسبه . ومن ثم كذلك يرى أبو بكر بن العربى تأخير دراسة القرآن إلى ما بعد الإلمام باللغة العربية والأدب والحساب ، لأن فهم كتاب الله متوقف على هذه المواد . وقد خالف ابن العربى فى ذلك ما كان يجرى عليه العمل فى الأمم الإسلامية . وللعمل بهذه القاعدة كذلك ينصح مفكرو الإسلام المربين بالتدرج فى تدريس حقائق المادة ، فيدرسونها فى المرحلة الأولى فى صورة مجملة مبسطة ، ثم يتوسعون فى مسائلها فى المراحل التالية مسايرين مراحل النمو العقلى للطالب ومبلغ تحصيله . ويرى ابن خلدون أن يكون تدريس المادة على هذا النحو فى ثلاث مراحل على الأقل .

٩ — ألا يقتصر المربون فى المواد الدراسية على تحقيق غاياتها المتعلقة بكسب المعلومات وتنمية المعارف ، بل ينبغى كذلك أن يفيدوا من طرائقها فى البحث ومن موضوعاتها فى بث الأخلاق الفاضلة ، وتقدير المثل العليا ، وتكوين العادات الصالحة فى نفوس التلاميذ .

٢ — طائفة من النصوص المأثورة عن مفكرى الإسلام والدالة على آرائهم السابقة فى صدد المنهج

أقوال السلف فى المناهج :

ورد فى فتوح البلدان للبلاذرى أن الشفاء العدوية (نسبة إلى عدى رهط

عمر بن الخطاب) كانت كاتبة فى الجاهلية ؛ ومنها تعلمت الكتابة حفصة بنت عمر . ولما تزوج النبى عليه السلام حفصة طلب إلى الشفاء أن تعلمها تحسين الخط وتزيينه كما علمتها أصل الكتابة .

وفى الجزء الثانى من البيان والتبيين للجاحظ أن عمر بن الخطاب رضى الله عنه كتب إلى ساكنى الأمصار : « أما بعد فعلموا أولادكم السباحة والفروسية ورووهم ما سار من المثل وحسن من الشعر » .

وفى العمدة لابن رشيق عن معاوية ابن أبى سفيان أنه قال : « اجعلوا الشعر أكبر همكم وأكثر أدبكم ، فقد رأيتنى ليلة الهرير بصفين وقد أتيت بفرس أغر محجل بعيد البطن من الأرض ، وأنا أريد الهرب لشدة البلوى ، فما حملنى على الإقامة إلا أبيات عمرو بن الإطنابة :

أبت لى همتى وأبى بلائى ... وأخذى الحمد بالثمن الربيح
وإقحامى على المكروه نفسى ... وضربى هامة البطل المشيح
وقولى كلما جشأت وجاشت ... مكانك تحمدى أو تستريحى
لأدفع عن مآثر صالحات ... وأحمى بعد عن عرض صحيح

وفى الجزء الثانى من البيان والتبيين كتاب قيم بعث به عمرو بن عتبة بن أبى سفيان إلى عبد الصمد مؤدب ولده يقول فيه : « ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح بنى إصلاح نفسك ؛ فإن أعينهم معقودة بعينك ، فالحسن عندهم ما استحسنت ، والقبيح عندهم ما استقبحت . علمهم كتاب الله ولا تكرههم عليه فيملوه ، ولا تتركهم منه فيهجروه . ثم روهم من الشعر أعفه ، ومن الحديث أشرفه . ولا تخرجهم من علم إلى علم حتى يحكموه ؛ فإن ازدحام الكلام فى السمع مضلة للفهم . وتعهدهم بى ، وأدبهم دونى . وكن لهم كالطبيب الذى لا يعجل بالدواء قبل معرفة الداء . وجنبهم محادثة النساء ، وروهم سير الحكماء ، واستزدنى بزيادتك إياهم أزدك . وإياك أن تتكل على عذر منى لك فقد اتكلت على كفاية منك » .

وروى الجاحظ فى البيان والتبيين عن الحجاج يخاطب معلم أولاده : « علم

ولدى السباحة قبل الكتابة ، فإنهم يصيبون من يكتب عنهم ولا يصيبون من يسبح عنهم » .

وتقدم الرشيد لمعلم ولده الأمين بمذهب عده ابن خلدون من أحسن مذاهب التعليم ، فقال : « يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه ، وثمرة قلبه ، فصير يدك عليه مبسوطة ، وطاعته لك واجبة . فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين : أقرئه القرآن ؛ وعرفه الأخبار ؛ وروه الأشعار ؛ وعلمه السنن ، وبصره بمواقع الكلام وبدئه ؛ وامنعه من الضحك إلا فى أوقاته ؛ وخذه بتعظيم مشايخ بنى هاشم إذا دخلوا عليه ؛ ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه . ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه. ولا تمعن فى مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه . وقومه ما استطعت بالرفق والملاينة فإن أباها فعليك بالشدة والغلظة » .

آراء الفارابى فى المناهج :

ذكر الفارابى فى رسالته « السياسة » فى صدد المتعلمين ما يلى : « منهم أولو الطبائع الرديئة يقصدون تعلم العلوم ليستعملوها فى الشرور؛ فينبغى للمرء أن يحملهم على تهذيب الأخلاق ، ولا يعلمهم شيئاً من العلوم التى إذا عرفوها استعملوها فيما لا يجب . ومنهم البلداء الذين لا يرجى ذكاؤهم وبراعتهم ؛ فينبغى أن يحثهم على ما هو أعود عليهم. ومنهم المتعلمون ذوو الأخلاق الطاهرة والطبائع الجيدة؛ فيجب ألا يدخر عنهم شيئاً مما عنده من العلوم » .

آراء ابن سينا فى المناهج :

ذكر ابن سينا فى رسالة السياسة ما يلى : « فإذا اشتدت مفاصل الصبى ، واستوى لسانه وتهيأ للتلقين ، ووعى سمعه ، أخذ بتعلم القرآن، وصورت له حروف الهجاء ، ولقن معالم الدين . وينبغى أن يُروَّى الصبى الرجز ثم القصيد ، فإن رواية الرجز أسهل وحفظه أمكن ، لأن بيوته أقصر ووزنه أخف . ويبدأ من الشعر بما قيل فى فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف وما حُثّ

فيه على بر الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف وغير ذلك من مكارم الأخلاق . . . وإذا فرغ الصبى من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة ، نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجه لطريقه . وليعلم مدبر الصبى أن ليس كل صناعة يرومها الصبى ممكنة له مواتية ؛ لكن ما شاكل طبعه وناسبه ؛ وأنه لو كانت كل الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمزام دون المشاكلة والملاءمة ، إذاً ما كان أحد غفلا من أدب أو عاريا من صناعة ، وإذاً لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات . . . فلذلك ينبغى لمدبر الصبى إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبى ويسبر قريحته ، ويخبر ذكاءه ، فيختار له الصناعة بحسب ذلك . فإن ذلك أحزم فى التدبير ، وأبعد من أن تذهب أيام الصبا فيما لا يواتيه ضياعا » .

ويختم ابن سينا على قيم الصبى : « أن يجنبه مقابح الأخلاق وينكب به معايب العادات بالترهيب والترغيب والإيناس والايحاش ، وبالإعراض والإقبال ، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ، ما كان كافياً » .

آراء إخوان الصفاء فى المناهج :

يرى إخوان الصفـــاء أن يشمل منهج التربية العالية « علم النفس والعقل والمعقول ، والحاس والمحسوس ، والعلة والمعلول ، والبحث والنظر فى أسرار الكتب الإلهية والتنزيلات النبوية ومعانى ما تتضمنه من موضوعات الشريعة ، والعلوم والرياضيات أعنى العدد والهندسة والتنجيم . وأما أكثر العناية فينبغى أن تكون فى البحث عن العلوم الإلهية التى هى الغرض الأقصى » .

آراء الغزالى فى المناهج :

للغزال فى هذا الموضوع عدة آراء يستخلص أهمها من النصوص الآتية المنقولة من كتابه القيم « إحياء علوم الدين » : يجب على المعلم « أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه ، فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله فينفره . . . وإن المتعلم القاصر ينبغى أن يلقى إليه الجلى اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه ؛

فإن ذلك يفتر رغبته فى الجلّ ويشوش عليه قلبه ويوهم إليه البخل به عنه » .

«إن العمر لا يتسع لجميع العلوم غالباً ، فالحزم أن يأخذ من كل شىء أحسنه ، ويكتفى منه بشمه . ويصرف جمام قوته إلى استكمال العلم الذى هو أشرف العلوم وهو علم الآخرة » .

ويرى الغزالى أنه ينبغى أن يراعى فى تربية الأطفال تربية جسمية ، تعويدهم على الخشونة فى المأكل والملبس والمفرش .

ويرى وجوب أخذ الطفل بالشعائر الدينية متى بلغ سن التمييز وفى ذلك يقول : « متى بلغ الصبى سن التمييز وجب ألا يسامح فى ترك الطهارة والصلاة ، ويؤمر بالصوم فى بعض أيام رمضان ، ويجنب لبس الديباج والحرير والذهب » .

ويقول فى صدد التربية الجسمية كذلك : « ينبغى أن يعود الطفل فى بعض النهار المشى والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل ؛ فإن منع الصبى من اللعب وإرهاقه بالتعليم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكاءه » .

آراء ابن خلدون وأبى بكر بن العربى فى المناهج :

عرض ابن خلدون لهذا الموضوع فى عدة مواطن من مقدمته ، وذكر فى سرده كثيرا من الآراء القيمة والحقائق التاريخية . وسنذكر فيما يلى طائفة من أهم هذه النصوص :

« شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ، ويحضرون المتعلم فى أول تعليمه المسائل المعضلة من العلم ، ويطالبونه بإحضار ذهنه فى حلها ، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه ، ويكلفونه وعى ذلك وتحصيله ، ويخلطون عليه بما يلقونه له غايات الفنون فى مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها . فإن قبول العلم والاستعداد له ينشأ تدريجا... وإذا ألقيت عليه الغايات فى البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعى ... كلّ ذهنه عنها ، وحسب ذلك من صعوبة الفن نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى فى هجرانه » .

ويرى أن أمثل طريق للتدرج فى تدريس حقائق المواد أن « يلقى المعلم على المتعلم مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب ، ويقرب له فى شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه ، حتى ينتهى إلى آخر الفن . وعند ذلك تحصل له ملكة فى ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضعيفة ، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله . — ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ... إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتوجد ملكته . — ثم يرجع به ، وقد شدا ، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مغلقه ، فيخلص من الفن وقد أستولى على ملكته » .

ويرى ابن خلدون التوسع فى علوم المقاصد دون الوسائل ، وفى ذلك يقول : « والعلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين : علوم مقصودة بالذات كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام ، وكالطبيعيات والإلاهيات من الفلسفة ؛ وعلوم آلية وسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب وغيرها للشرعيات وكالمنطق للفلسفة وربما كان آلة لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة المتأخرين . فأما العلوم التى هى مقاصد فلا حرج من توسعة الكلام فيها . وأما العلوم التى هى آلة لغيرها فلا ينبغى أن ينظر إليها إلا من حيث هى آلة ، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل » .

وقرر ابن خلدون أن العناية بمواد الدراسة وتقديم بعضها على بعض فى الأهمية وفى زمن الدراسة ، كل ذلك كان يختلف بإختلاف الأمصار . وفى ذلك يقول :

« فأما أهل المغرب فمذهبهم فى الولدان الاقتصار على تعليم القرآن وأخذهم أثناء ذلك بالرسم ومسائله ... وأما أهل الأندلس فلم يخصوا القرآن وعلومه بعنايتهم كما فعل المغاربة ، بل تفننوا فى تعليم ولدانهم ، فأخذوهم من أول العمر بكثرة رواية الشعر وبالتدرب على الترسل وبمدارسة العربية وحفظ قوانينها وبتجويد الخط والكتابة ... وأما أهل المشرق فكانوا يعنون بدراسة القرآن وصنوف العلم وقوانينه ، ولم يتداولوا صناعة الخط فى مكاتب الصبيان » .

وروى ابن خلدون أن القاضى أبا بكر بن العربى قد ثار ، فى الكتاب الذى ألفه عن رحلته ، على الطريقة التى كان يسير عليها المسلمون فى التعليم لعهده ، إذ كانوا يبدءون بتحفيظ أولادهم القرآن ثم تدريس ما سواه من المواد . ورأى تقديم العربية والشعر ، « لأن الشعر ديوان العرب ، ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربية فى التعليم ضرورة فساد اللغة . ثم ينتقل المتعلم إلى الحساب فيتمرن عليه . ثم ينتقل إلى درس القرآن ، فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة » . ونعى أبو بكر بن العربى على أهل زمانه إغفالهم لقواعد التربية الصحيحة « إذ يأخذون الصبى بكتاب الله فى أول أمره ، فيقرأ ما لا يفهم ، وينصب فى أمر غيره أهم منه » .

ولم يوافق ابن خلدون أبا بكر بن العربى على جميع ما ذهب إليه فى هذا الصدد ، ورأى أن التقاليد لا تساعد على اتباع مذهبه « وهى أملك بالأحوال » ، وقرر أن « وجه ما درج عليه الناس من تقديم دراسة القرآن إيثار التبرك والثواب وخشية ما يعرض للولد فى جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن » .

رأى بعض مفكرى الإسلام فى استبعاد بعض المواد من منهج الدراسة .

عن أبى يوسف صاحب أبى حنيفة : « ثلاثة لا يسلمون من ثلاثة : من طلب النجوم لم يسلم من الزندقة ؛ ومن طلب الكيمياء (يقصد بها وسائل تحويل المعادن إلى ذهب) لم يسلم من الفقر ، ومن طلب غرائب الحديث لم يسلم من الكذب » .

ويرى الغزالى أنه من الواجب «أن يُحفظ الطفل من الأشعار التى فيها ذكر العشق وأهله ومن مخالطة الأدباء الذين يزعمون أن ذلك من الظرف ورقة الطبع ، فإن ذلك يغرس فى نفوس الصبيان بذور الفساد » .

ويرى ابن خلدون أن « الفلسفة ضررها فى الدين كثير » .

وقد رأى الإمامان ابن الصلاح والنووى تحريم تدريس المنطق المشوب بالفلسفة ، وأباح تدريسه على الإطلاق آخرون ، ورأت طائفة ثالثة أنه لا يجوز تدريسه

إلا المنتهين من المتعلمين ممن كملت قريحتهم ورسخت عقائدهم وأخذوا بحظ كاف فى دراسة الكتاب والسنة . وإلى هذا يشير الأخضرى فى متن السلم بقوله :

فابن الصلاح والنواوى حرما ... وقال قوم ينبغى أن يعلما

والقولة المشهورة الصحيحة ... جوازه لكامل القريحة

يمارس السنة والكتاب ... ليهتدى به إلى الصواب

طرق التدريس العامة

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى

يراد بطريقة التدريس الخطة التى ينبغى أن يسير عليها المعلم فى ترتيب أجزاء درسه وتنظيم مراحله وتحقيق أغراضه وتحديد مايقوم به هو ومايترك إلى التلاميذ القيام به تحت إرشاده وتوجيهه .

وطرق التدريس نوعان : عامة وخاصة . — فالعامه ، وهى موضوع بحثنا فى هذا الباب ، هى التى تستخدم فى طائفة من طوائف مواد الدراسة أى فى مجموعة تشتمل على عدة مواد متشابهة فى طبيعتها وأغراضها ؛ والخاصة هى التى تختلف باختلاف المواد ؛ وذلك أن لكل مادة من مواد الدراسة ، فضلا عن الطرق العامة التى تشترك فيها مع مواد طائفتها أو مجموعتها ، طرقا خاصة بها على حدتها .

ولذلك سنبدأ هذا الباب بفقرة عن طوائف مواد الدراسة وخصائص كل طائفة وماتشمله من مواد ؛ ثم ندرس الطرق العامة المستخدمة فى كل طائفة منها . أما الطرق الخاصة بكل مادة على حدتها فليست من موضوعات هذا الكتاب .

١ — طوائف مواد الدراسة

مواد كسب المعلومات ومواد كسب المهارة ومواد ترقية الوجدان

تختلف مواد الدراسة بعضها عن بعض فى طبيعة الموضوعات التى تشتمل عليها وفى الأغراض المباشرة من تدريسها ، وتنقسم من هذه النواحى إلى ثلاث مجموعات أو ثلاث طوائف : إحداها مواد كسب المعرفة ؛ وثانيتها مواد كسب المهارة ؛ وثالثتها مواد ترقية الوجدان وتهذيبه أو مواد التقدير كما يسميها الأمريكيون .

١ — أما مواد كسب المعلومات فتطلق على المواد التى تكون غايتها الظاهرة

والمباشرة تزويد التلاميذ بمعلومات صحيحة عن الظواهر . فتشمل العلوم الطبيعية (الطبيعة والكيمياء والفلك وعلم الحياة والحيوان والنبات والجغرافية ... الخ) والعلوم الرياضية (الحساب والجبر والهندسة ... الخ) والعلوم الإنسانية الفردية أى التى تدرس الإنسان من حيث إنه فرد (علم وظائف الأعضاء وعلم النفس وما إليهما) ، كما تشمل طائفة كبيرة من العلوم الإنسانية الاجتماعية ، أى التى تدرس الإنسان من حيث إنه عضو فى مجتمع أو تدرس العلاقات التى تتكون بين أفراد يضمهم مجتمع (التاريخ والسياسة والدين والاقتصاد واللغة وقواعدها ... وهلم جرا) . — فالغرض من هذه المواد هو تحصيل المعارف وكسب الحقائق المختلفة .

والعامل الفعال فى هذه الدروس هو الذهن لا اليد . والوسائط الأساسية المستخدمة فيها هى الحواس والأعصاب الموردة أى التى تنقل ماتنفعل به الحواس إلى المراكز السامية فى المخ . وأثر الانفعال فيها لاينتهى بحركة عضلية ظاهرة تبدو عقب الانفعال بالمؤثر الخارجى بل بالتفكير والفهم ؛ والترابط الذى يتم فيها هو ترابط بين مراكز الإدراك بعضها مع بعض لابين مراكز الحس ومراكز الحركة .

ومواد كسب المعرفة هذه — وإن كان الغرض المباشر منها تزويد التلاميذ بحقائق يجهلونها — يؤثر كثير منها تأثيرا كبيرا فى صورة غير مباشرة فى تثقيف المدارك العقلية وشحذ ملكات الإدراك (التدريب الشكلى) وفى تهذيب الوجدان وفى تقويم الخلق والسلوك . ولذلك لايصح أن يحصر المدرس عنايته كلها فى الغرض المباشر منها ؛ بل الواجب أن يتوخى فيها تحقيق كل مايمكن تحقيقه منها من تهذيب وتثقيف .

٢ — وأما مواد كسب المهارة فتطلق على المواد التى يكون الغرض المباشر منها تدريب التلاميذ على تأدية عمل مابسرعة وإتقان ، وتشكيل بعض أعضائهم — عن طريق تكرار استخدامها على أنماط معينة وفى أعمال خاصة — فى صورة تسمح لهم بأداء هذه الأعمال بمهارة وإحكام ، وبدون أن يتطلب منهم ذلك شيئا

مذكورا من الشعور والتفكير . أوبعبارة موجزة : هى المواد التى يكون الغرض المباشر منها هو العمل على تكوين عادات جسمية لدى التلاميذ ، وذلك كالخط والرسم والكتابة على الآلة الكاتبة والأشغال اليدوية والصناعات والألعاب الرياضية والتدريبات العسكرية ... وهلم جرا . فإن الغرض من هذه المواد وما إليها ينحصر فى تكوين عادات حركية معينة ، أى فى جعل الجزء الأكبر من الحركات اللازمة لأداء ما تشتمل عليه من الأعمال آليا يتطلب القيام به أقل مايمكن من الشعور والتفكير ؛ وفى هذا اقتصاد كبير فى الوقت والمجهود .

والعامل الفعال فى هذه الدروس هو اليد أو الجسم على العموم لاالذهن . والوسائط الأساسية المستخدمة فيها هى الحواس والأعصاب المصدرة أى التى تنقل أثر الانفعال إلى العضلات وتحركها . وأثر الانفعال فيها ينتهى بحركة عضلية ظاهرة لا بتفكير وفهم . والترابط الذى يتم فيها هو ترابط بين مراكز الحس ومراكز الحركة، أوبعبارة أخرى بين الإحساسات والمدركات الحسية من جهة وبين العضلات اللازمة لتأدية العمل من جهة أخرى .

ومواد كسب المهارة هذه — وإن كان الغرض المباشر منها تكوين عادات جسمية خاصة — يؤثر كثير منها فى صورة غير مباشرة فى تهذيب الوجدان وتقويم الخلق والسلوك . ولذلك لايصح للمدرس أن يوجه عنايته كلها إلى الغرض المباشر منها ، بل الواجب أن يتوخى فيها تحقيق كل ما يمكن تحقيقه منها (تعويد التلاميذ النظام والنظافة ، تحبيب التضامن إليهم بتوزيع العمل فيمابينهم ، تعويدهم على تقدير الجمال والحرص على إتقان العمل ... وهلم جرا) .

٣ — وأما مواد ترقية الوجدان فتطلق على المواد التى يكون الغرض المباشر منها تعويد التلاميذ على قدر الفن والجمال حق قدرهما (ولذلك يسميها الأمريكيون « دروس القدر ») وذلك كالموسيقى والشعر والنقش والتصوير والتمثيل .

ويمكن أن تقسم هذه الدروس من حيث أثرها أقساما كثيرة : فمنها مايعود التلاميذ على قدر الجمال فى أعمال الطبيعة ؛ ومنها مايعودهم على قدر الجمال فى أعمال الإنسان والتمييز بين الخبيث منها والطيب ؛ ومنها مايعودهم على قدر ثمار القوى

العقلية ونتاج القرائح كجمال الأسلوب وبلاغة العبارة ودقة المعانى ؛ ومنها مايعودهم على تذوق الفكاهة والنكتة وما إلى ذلك مما يثير الضحك والإعجاب .

ولهذه الدروس ، بجانب فائدتها المباشرة ، وهى إقدار التلاميذ على قدر الجمال فى أعمال الطبيعة وأعمال الإنسان ونتاج القرائح ومظاهر الفكاهة ، فوائد أخرى كثيرة غير مباشرة : منها أنها تدخل الغبطة والسرور على نفوس التلاميذ ؛ وأنها سبيل إلى الراحة والإستجمام العقلى وقضاء أوقات الفراغ فى لذات بريئة راقية تعلى من شأن المرء وتهذب عواطفه ؛ وأنها تؤثر بشكل غير مباشر فى الذهن نفسه فتكسبه الصفاء والصحة والتهذيب ؛ وأنها حافزة على الأخلاق الفاضلة وعلى السلوك الحميد لاتصالها بالمثل العليا .

ومن ثم وجب على المعلم ألا يقصر جهده على تحقيق أغراضها المباشرة ، بل ينبغى أن تنال أغراضها غير المباشرة حظا من عنايته كذلك .

وغنى عن البيان أن دروس ترقية الوجدان لا تؤدى الغرض المقصود منها إذا وجه النظر فيها إلى كسب المعرفة أو كسب المهارة . فقراءة قصيدة من الشعر لا تفيد كثيرا فى تهذيب الوجدان إذا وجه فيها النظر إلى قواعد النحو والصرف ؛ وكذلك سرد قصة إذا عنى المدرس فيها كل العناية بمغزاها وحكمتها وما يستنبط منها ؛ وكذلك ذكر فكاهة إذا اهتم كل الاهتمام بتفسيرها وشرحها ؛ كما أن عرض صورة جميلة لايفيد كثيرا فى ترقية الوجدان وتعويد التلاميذ على قدر الجمال إذا وجه المدرس كل عنايته إلى شرح طريقة الرسم وإلى حمل التلاميذ على محاكاته .

٢ — طرق التدريس العامة فى مواد كسب المهارة

يعتمد تعيين الخطوات التى ينبغى أن تسلك فى دروس كسب المهارة على الطريقة التى تكتسب بها العادات الجسمية أى على مباحث العادة فى علم النفس .

ويتوقف كسب عادة ماعلى كثرة التمرن على العمل وكثرة مزاولته ، كما يتوقف فى المبدأ على الانتباه لعناصره والعناية بصحتها وإصلاح أخطائها ؛ فمن الواضح أن التكرار إذا بنى على أساس خاطىء كان ضرره أكبر من نفعه ؛

لأن العناصر الحركية الخاطئة لاتلبث أن تثبت وتستقر بالتكرار ، فيصعب فيما بعد إصلاحها أو القضاء عليها .

ومن هذا يتبين أن الخطوات التى ينبغى أن تسلك فى دروس كسب المهارة ترجع إلى ما يلى :

١ — التمهيد بإيجاد باعث يشعر التلميذ بأهمية العمل وفائدته .

٢ — شرح النموذج أو القيام بالعمل وتحليل كل منهما إلى عناصره .

٣ — محاكاة التلميذ للنموذج أو العمل .

٤ — إصلاح أخطائه إلى أن يؤدى العمل أداء صحيحاً .

٥ — التمرن أو التكرار ، وهذا يشغل الجزء الأكبر من الدرس وهو الذى بفضله تكتسب العادة . وينبغى أن يكون التكرار فى أوقات النشاط الجسمى والعقلى ؛ لأن حدوثه فى أوقات غير ملائمة كأوقات الخمول وأوقات التعب يجعل العمل مصدراً للملل والسآمة ويعرضه للأخطاء ويحول دون تكون العادة على أسس سليمة .

٣ — طرق التدريس العامة فى مواد ترقية الوجدان

تعتمد مواد ترقية الوجدان على إثارة العواطف والتأثير فى الذوق الجمالى . ودروس هذا شأنها من الصعب تحديد خطوات لها . فإن تحقيق الغرض منها تختلف طرقه باختلاف أنواعها وباختلاف المواقف التى تلقى فيها وباختلاف التلاميذ الذين يراد انتفاعهم بها . ولكن مهما تكن الطريقة الملائمة ، فإنه لا بد فى كل درس منها من أول ووسط وخاتمة . فأوله هو التمهيد بما من شأنه أن يعد التلاميذ لموضوعه . ووسطه هو موضوعه نفسه الذى قد يعتمد فيه تارة على الإلقاء المؤثر ، وتارة على عرض الصور وتوجيه الأنظار إلى ما فيها من جمال ، وأحياناً على الموازنة بين الأشياء ليتميز الخبيث منها من الطيب والقبيح من الجميل . . . وهلم جرا . وخاتمته تكون لزيادة توضيح مادته وتثبيتها والانتفاع بآثارها الوجدانية فى تقدير أشباهها ونظائرها .

٤ — طرق التدريس العامة فى مواد كسب المعلومات

تعددت طرق التدريس العامة قديمها وحديثها لمواد كسب المعلومات ، وتفاوتت تفاوتاً كبيراً فى مبلغ جودتها وملاءمتها لمختلف المواد . وتقاس جودة كل طريقة منها بمبلغ ترسمها للطريق الطبيعى الذى يسلكه العقل فى كسب المعلومات ويسلكه الطفل عادة فى وجوه نشاطه الأخرى . فأشدها محافظة على ترسم هذا الطريق الطبيعى هى أكثرها جودة وأجدرها بالتطبيق . وقد جمع المربون أهم معالم هذا الطريق الطبيعى فيما سموه « القواعد الأساسية للتدريس » .

ولذلك سنبدأ هذه الفقرة بعرض « للقواعد الأساسية للتدريس » لأنها ستكون عمادنا فى نقد ما نعالجه بعد ذلك من هذه الطرق وبيان ما فى كل منها من جودة ومحافظة على قوانين العقل والنشاط الإنسانى . ثم ندرس طائفة من أهم طرق التدريس العامة القديمة فى مواد كسب المعلومات . وتختتم الفقرة بدراسة بعض نماذج من أشهر الطرق العامة الحديثة فى هذه المواد .

أولا — قواعد التدريس الأساسية

أطلق علماء التربية اسم « قواعد التدريس الأساسية » ، على المبادىء العامة التى يجب على المدرسين مراعاتها فى إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ حتى يكون هذا الإيصال متفقاً مع الطريق الطبيعى الذى يسلكه العقل عادة فى الحصول على مدركاته . ومن أهم هذه القواعد مايلى :

١ — الانتقال من الكل إلى أجزائه . وذلك أن العقل الإنسانى يدرك الكل إدراكا عاماً مبهماً غير واضحة فيه الأجزاء قبل أن يدرك هذه الأجزاء نفسها . فعند رؤية الإنسان حيواناً مثلا يتعلق إدراكه الحسىّ بشكله العام أولا قبل أن يتعلق بأجزائه جزءاً جزءاً . ومن ثم وجب على المعلم عند دراسته الأجزاء التى يتألف منها كلّ ما أن يبدأ بعرض هذا الكل على التلاميذ ويوجه أنظارهم إلى صورته العامة قبل أن يأخذ فى البحث فى أجزائه وما يتألف منه . ففى درس على الحصان مثلا يجب أن يعرض على التلاميذ أولا صورة كاملة له ويوجه نظرهم

إلى شكله ومميزاته العامة ثم ينتقل إلى البحث فى أجزاء جسمه المختلفة ومميزات كل عضو على حدة . — وفى درس إنشاء شفوى موضوعه قصة ما ، يجب أن يعرض أولا القصة جميعها على التلاميذ ثم يشرع بعد ذلك فى البحث فى عناصرها وأجزائها . — وفى تعليم الحساب يبدأ بالعدد الصحيح قبل دراسة الكسور . — وفى تعليم الهجاء واللغة يجب أن يبدأ بالجملة أو الكلمة ، ثم ينتقل منها إلى الأجزاء وهى الكلمات والحروف ؛ لأن الجملة كل بالنسبة إلى الكلمات ، والكلمة كل بالنسبة إلى الحروف ؛ ولأن الطفل يدرك أولا الجملة والكلمة قبل أن يدرك أجزاء كل منهما ؛ ولأنه لا يأخذ اللغة عن أبويه حروفاً ولا كلمات مفردة وإنما يأخذها أولا جملا وعبارات ذات دلالة كاملة . — وعلى هذه الطريقة سار الدكتور «وست» فى تعليمه اللغات الأجنبية . واتبعت طريقته هذه المدارس المصرية فى تعليم اللغة الانجليزية .

٢ — الانتقال من الجزئى إلى الكلى . — وذلك أن إدراك أى معنى كلى يستلزم الوقوف على الصفات المشتركة بين أفراده والتمييز بينها وبين الصفات العرضية غير المشتركة بينها . والعقل لا يستطيع أن يميز الصفات المشتركة بين أفراد أى نوع ويفرق بينها وبين الصفات العرضية غير المشتركة بينها إلا بملاحظة هذه الأفراد وموازنتها بعضها ببعض . ومن ثم وجب على المعلم عند دراسة أى أمر كلى أن يبدأ بعرض الأمثلة الجزئية وبالموازنة بينها ثم ينتقل إلى تكوين المعنى الكلى. فلتفهيم التلاميذ معنى كتاب مثلا يعرض عليهم عدة كتب واحداً بعد آخر ويوجه نظرهم إلى أنها كلها تشترك فى أنها أوراق مكتوبة جمع بعضها إلى بعض وإن كانت مختلفة فى الحجم ونوع التجليد ونوع الخط . . . وما إلى ذلك ، وبهذا يكون معنى الكتاب هو الصفات المشتركة وحدها .

٣ — الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة أو التعريف أو القانون . وهذا المبدأ فرع للمبدأ السابق ، ولكننا عددناه على حدة لأهميته وعلاقته الوثيقة بمعظم ما يتلقاه التلاميذ من مواد الدراسة وخاصة قواعد اللغة والعلوم الرياضية والطبيعية .

٤ — الانتقال من المستفاد بالخبرة والتجربة إلى المستنبط بالنظر والدليل . وذلك أن العقل الإنسانى يدرك معارفه أولا فى صورة خبرات وتجارب لا تجمعها قوانين ولا تظهر فيها الأسباب والمسببات ، ثم يفطن بعد ذلك إلى ما بين كل مجموعة منها من روابط وما ترجع إليه من علل وأسباب مشتركة ، فيتوصل بذلك إلى فهم قانونها العام . هكذا يسير العقل الإنسانى فى فهمه للأمور ، وهكذا سار العقل الإنسانى فى سبيل حصوله على المعارف .

وتطبق هذه القاعدة فى معظم مواد الدراسة وخاصة فى العلوم الطبيعية . فالأطفال يعلمون مثلا من خبراتهم أن الحديد يصدأ إذا تعرض للهواء ولم ينظف ، وأن الكوب ينكسر إذا ملىء فجأة بشراب ساخن ، وأن الجو فى مكان مرتفع أبرد منه فى الوادى وعلى ساحل البحر أكثر منه اعتدالا فى الداخل ، وأن أنثى النخل لاتثمر إلا إذا لقحت بطلع الذكر... — فينبغى للمعلم أن يبدأ بهذه الخبرات والتجارب والمشاهدات ، ثم ينتقل منها إلى بيان الأسباب والمسببات وشرح قوانين التأكسد وتمدد الأجسام بالحرارة واختلاف الأجواء وتكون الثمر فى النبات . . . وهلم جرا . .

وهذه القاعدة كما لا يخفى ، داخلة فى القاعدة السابقة ؛ فإن المعلوم بالخبرة والتجربة ما هو إلا مثل أو جزئى يندرج تحت كلى أو قانون عام .

٥ — الانتقال من المحس إلى المعقول . وذلك لأن أول صلة للطفل بالعالم تكون عن طريق حواسه ، ولأن أول مدركاته هى المدركات الحسية ، ولأن معظم المدركات العقلية والمعانى العامة تتمثل فى عمليات يجريها العقل على المحسات .

فينبغى فى تدريس الحساب مثلا أن تستعمل الأشياء المحسة للاستعانة بها على إدراك المعنويات . فلتفهيم الأطفال مثلا أن ٥ + ٤ = ٩ يؤتى بأربعة أقلام ثم يضم إليها خمسة ويكلف التلاميذ عدها فيرون أن المجموع تسعة أقلام ؛ ثم تكرر هذه التجربة فى الكتب والمساطر وهكذا ، حتى يروا أن الأربعة من أى شىء إذا أضيف إليها خمسة من الشىء نفسه كان المجموع تسعة أو أن ٤ + ٥ = ٩

وعلى هذه القاعدة أسست مدام منتسورى طريقتها فى تربية الأطفال ؛ فهى تقول بوجوب العناية بالتعليم الحسى فى الدور الأول من أدوار التعليم .

وهذه القاعدة متصلة بالقاعدة الثانية . لأن إدراك الكلى لا يكون إلا بعد إدراك عدد من الجزئيات . والكلى دائماً أمر معقول ، فى حين أن الجزئيات فى الغالب أمور محسة . غير أن هناك حالات يكون فيها انتقال من محس إلى معقول ولا يكون فيها انتقال من جزئى إلى كلى ؛ وذلك كالانتقال من مظاهر عدل عمر بن الخطاب رضى الله عنه إلى تعريف عدله ؛ فقد حدث الانتقال فى هذا المثال من أمور محسه وهى مظاهر عدل عمر إلى أمر معقول وهو عدله ؛ ولكن لم يحدث انتقال من جزئيات إلى كلى ، لأن مظاهر عدله جزئية وعدله نفسه جزئى بالنسبة للعدل على الإطلاق . وهناك حالات يكون فيها انتقال من جزئى إلى كلى ولا يكون فيها انتقال من محس إلى معقول ؛ وذلك كالانتقال من كرم أفراد إلى إثبات معنى الكرم .

٦ — الانتقال من المعلوم إلى المجهول . وذلك لأن العقل يدرك الحقيقة الجديدة بفضل ما تشتمل عليه من عناصر معلومة من قبل . والأمر الذى لا ينطوى على أى عنصر معلوم يتعذر على العقل إدراكه وإساغته .

ولذا وجب أن يتخذ المدرس ما يعلمه التلاميذ من عناصر فى حقيقة ما أساسا لشرح هذه الحقيقه وإيصال المجهول منها إلى أذهانهم ، ففى مادة الجغرافيا مثلا يجب البدء بدراسة البيئة التى يسكنها الطفل لأنها هى العنصر المعلوم له ثم ينتقل منها إلى دراسة القرية والمدينة والمقاطعة والوطن والقارة . وفى قسم الحيوان من دروس مبادئ العلوم يجب البدء بالحيوانات المستأنسة المعلومة للطفل ثم ينتقل منها إلى غيرها . وفى درس الهجاء يجب الابتداء بالكلمات لا بالحروف ؛ لأن التلميذ يعرف فى هذا الدور كثيرا من معانى الكلمات ولكنه يجهل أسماء الحروف التى تتركب منها وصورها . وفى درس القواعد يبدأ بالجمل وينتقل منها إلى بيان وظائف الكلمات فى العبارة ؛ لأن الطفل يعلم معنى الجملة ولكنه يجهل عمل كل جزء من أجزائها . وكثير من التلاميذ يرون الأهرام ويعلمون عنه الشىء الكثير ؛

ولكنهم لا يدرون من بناه ولا يعلمون كثيرا عن بناة الأهرام ولا عن الداعى لبنائها ولا عن كيفية بنائها . فمن الواجب فى درس على الأهرام أن نبدأ بمعلوماتهم عنه ثم نسيربهم إلى الحقائق التى يجهلونها . ويعلم التلاميذ كذلك أن كثيرا من المدن الكبرى تقع على النيل ؛ ولكنهم لا يعرفون السبب فى ذلك ، ولا يدرون لماذا تبنى المدن الكبرى على مقربة من الأنهار أو البحار . ففى درس على المدن يجب أن نبدأ بمشاهداتهم ومعلوماتهم فى هذه الناحية ثم نتدرج بهم إلى الحقائق التى يجهلونها .

٧ — الانتقال من السهل إلى الصعب . والحكم على شىء ما بالسهولة أو الصعوبة حكم نسبى يختلف باختلاف الأفراد ومبلغ ما يعرفه عنه كل منهم . فالمقصود هنا هو السهولة والصعوبة بالنسبة للتلاميذ . وذلك أن ما يكون سهلا فى نظرنا قد لا يكون كذلك بالنسبة للطفل . والسهل عند الطفل هو مايقع تحت حسه ويرتبط بحياته وتجاربه .

ولذا وجب على المدرس قبل البدء فى درسه أن يقف على ما هو سهل عند تلاميذه ليجعله أساسا لتدريسه . فى درس التهجى ينبغى تعليم الأطفال الكلمات السهلة قليلة الحروف أولا ثم ينتقل منها إلى كلمات أصعب منها وهكذا ؛ وفى الرسم يجب البدء بالأشكال المكونة من خطوط قليلة ، ثم ينتقل منها إلى أشكال مكونة من خطوط كثيرة ؛ وفى تعليم الخط يجب أن نبدأ بتعليم الحروف وتحسين رسمها ، ثم ننتقل إلى الكلمات البسيطة ، ثم إلى الكلمات الصعبة ثم إلى الجمل .

* * *

وهذا ، وبالتأمل فى القواعد السابقة يظهر أنها متشابهة ومرتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا ومتداخلة بعضها فى بعض .

ثانيا — طرق التدريس العامة القديمة فى مواد كسب المعلومات

من أهم هذه الطائفة خمس طرق ، وهى الطريقة الاستنباطية ؛ والطريقة القياسية ؛ وطريقة الجمع بينهما أو الطريقة الجمعية ؛ والطريقة الحوارية ؛ والطريقة

الإخبارية أو الإلقائية أو طريقة المحاضرات . — وسنعقد لكل منها فيما يلى فقرة على حده :

(١) الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية

وهى التى ينتقل فيها المدرس من البحث فى الأمثلة أو الجزئيات أو الخبرات المعلومة للتلاميذ إلى القاعدة أو المعنى الكلى أو القانون العام . فيناقش التلاميذ فى الأمثلة أو الجزئيات أو الخبرات المعلومة موجها أنظارهم إلى صفاتها المشتركة وما يجمعها من روابط وما تقوم عليه من علل وأسباب ؛ ويمهد بذلك السبيل إلى أن يستخلصوا منها القاعدة أو التعريف أو الحكم أو القانون .

ومن ثم وجب أن تكون الأمثلة أو الجزئيات ممثلة لمختلف أنواع الكلى حتى يتاح استنباط الحكم العام ويكون استنباطه صحيحا . فلا يمكن أن يستنبط الحكم العام بأن الأجسام تتمدد بالحرارة مثلا إلا إذا عرضنا على التلاميذ نماذج من مختلف أنواع الأجسام صلبها وسائلها وغازيها ، وظهر لهم مما أجريناه على كل نوع منها من تجارب أنه يتمدد بالحرارة .

وتتفق هذه الطريقة مع الطريق الطبيعى الذى سار عليه العقل الإنسانى ويسير عليه عادة فى كسب معلوماته ، وتتفق تبعا لذلك مع قواعد التدريس الأساسية السابق بيانها .

ولا تقتصر فائدة هذه الطريقة على توصيل الحقائق عن طريق طبيعى مألوف للعقل ، بل تعمل كذلك على تربية القوى الإدراكية للتلاميذ من تخيل وتذكر وحكم واستدلال وإدراك لمعان كلية وغير ذلك ؛ وعلى شحذ هذه القوى وتدريبها من أمثل طريق على القيام بوظائفها المختلفة .

هذا إلى أنها تجعل للتلاميذ عملا إيجابيا فى الدرس وتشركهم مع المدرس فى توليد حقائقه واستخلاص نتائجه ، فتربى لديهم بذلك عادة الاعتماد على النفس وتبث فيهم الثقة فى جهودهم والاعتداد بنشاطهم الشخصى .

وهى إذا تجعل للتلاميذ عملا إيجابيا فى استخلاص الحقائق تساعد بذلك على

رسوخها وثباتها فى الذهن ؛ لأن أكثر الحقائق رسوخا وثباتا هى ما وصل إليها الذهن بكده وتعبه ولم تنتقل إليه من تفكير خارجى أو عن طريق التلقين .

وهى فضلا عن هذا كله لا تفاجىء التلاميذ بالحكم كاملا لأول وهلة ، بل توصله إلى أذهانهم بالتدريج ؛ وهذا مما يساعد على وضوح الحكم وإساغته وسهولة تعميمه وتطبيقه .

غير أنها بالرغم من فوائدها هذه بطيئة فى إيصال الحقائق إلى أذهان التلاميذ. ولذلك لا يحسن الاقتصار عليها فى التدريس لكبار الطلبة فى المعاهد الثانوية والعليا لعدم تلاؤمها مع المناهج الواسعة لهذه المعاهد ومع الوقت المخصص لتدريسها . هذا إلى أن أهم أغراضها هو العمل على تكوين مدارك الطفل تكوينا صحيحا فى الأدوار الأولى لنشأته العقلية ، وطلبة المعاهد الثانوية والعليا قد تجاوزوا هذه الأدوار .

ولا يمكن السير على هذه الطريقة إلا فى طائفة من مواد كسب المعلومات ، وهى التى تتمثل فى قواعد أو قوانين تستخلص استخلاصا من الأمثلة أو الجزئيات ، كقواعد اللغة والعلوم الطبيعية والرياضة وبعض حقائق الجغرافيا والتاريخ . أما فيما عدا ذلك من مواد كسب المعلومات كالمحفوظات والمطالعة والقسم القصصى من التاريخ فلا يمكن اتباع هذه الطريقة .

(ب) الطريقة القياسية

وهى التى ينتقل فيها المدرس من القاعدة أو المعنى الكلى أو القانون العام إلى الأمثلة أو الجزئيات التى تندرج تحت ما قرره ؛ كأن يقرر أولا أن كل جسم يتمدد بالحرارة ، ثم يأخذ بعد ذلك فى توضيح هذا القانون بإجراء تجارب على مختلف الأجسام .

والطريقة القياسية لا تترسم الطريق الطبيعى الذى يسلكه العقل فى كسب المعلومات ، لأن التعاريف والقوانين والأحكام العامة فى هذه الطريقة تعطى أولا ثم تتبع بالأمثلة أو الجزئيات ؛ وهذا هو عكس ما يسير عليه العقل فى اكتسابه للحقائق ، كما سبق بيان ذلك فى القواعد الأساسية للتدريس .

وتقتصر وظيفة هذه الطريقة على مجرد توصيل المعلومات ، بدون أن يكون لها

أثر فى تربيـة المدارك وشحذ القوى العاقلة . بل أنها لتبعث على الكسل العقلى وتؤدى إلى ضعف ملكات التفكير .

وهى تجعل التلميذ مجرد مستقبل للحقائق ولا تكاد تترك له أى عمل إيجابى فى توليدها واستخلاص نتائجها ؛ فتعوده بذلك الاعتماد على الغير والمحاكاة العمياء وتضعف فيه قوة الابتكار فى الأفكار والآراء وتبعث فيه الميل إلى الاستظهار .

وهى إذ تنقل إلى التلميذ الحقائق من تفكير خارجى وعن طريق التلقين ، تجعل هذه الحقائق مزعزعة فى ذهنه ومعرضة للزوال والنسيان ؛ لأن أضعف الحقائق فى الذهن هى ما ترد إليه عن هذا الطريق .

وهى تفاجئ الأطفال من أول وهلة بالحكم العام فى صورة كاملة ، فيصعب عليهم فهمه وتطبيقه ؛ لأن الحكم لا يستساغ ولا يتيسر تعميمه إلا إذا وصل إلى الذهن تدريجياً مستنبطاً من ملاحظات وخبرات .

وهى كالطريقة الاستنباطية لا يمكن السير عليها إلا فى طائفة من مواد كسب المعلومات وهى التى تتمثل فى قواعد وقوانين تستخلص استخلاصاً من الأمثلة والجزئيات . أما فيما عدا هذه الطائفة من مواد كسب المعلومات فلا يمكن السير على هذه الطريقة .

وتمتاز الطريقة القياسية عن الطريقة الاستنباطية بسرعتها فى إيصال الحقائق إلى الأذهان ؛ ولذلك كانت ملائمة للمراحل التعليمية التى تقتضى مناهجها وأزمنتها وحالة طلبتها توخى السرعة فى توصيل المعلومات كمراحل التعليم الثانوى والتعليم العالى كما أشرنا إلى ذلك فى الطريقة السابقة .

(ح) الطريقة الجمعية وخطوات هربارت أو مراتب الدرس الخمس

يطلق بعض المربين اسم « الطريقة الجمعية » على الطريقة التى يجمع فيها بين الطريقتين الاستنباطية والقياسية . فيبدأ المدرس بالسير على الطريقة الاستنباطية حتى يستخلص القاعدة ، ثم يسلك مسلكا قياسيا بتعميم هذه القاعدة وتطبيقها على أمثلة أخرى كثيرة غير الأمثلة التى استنبطت على ضوئها .

وأوضح مظهر للطريقة الجمعية ما يراه العلامة هربارت الألمانى (١٧٧٦ — ١٨٤١) فيما ينبغى أن تكون عليه مراتب الدرس وما ينبغى أن يكون عليه ترتيبها . وقد

اشتهرت هـــذه النظرية باسم « مراتب الدرس الخمس » أو « نظريه هربارت فى مراتب الدرس » .

وذلك أنه يرى أن يسلك المعلم فى درسة خمس مراحل مرتبة على النحو التالى :

(المرحلة الأولى) المقدمة أو التمهيد : والغرض من هذه المرحلة أن يعد المدرس عقول تلاميذه لموضوع الدرس الجديد فى صورة تفقهم بوجه عام على موضوعه وغرضه وعلى المشكلة التى يعمل على حلها . ولا يكون ذلك عن طريق الإلقاء والإخبار ؛ وإنما يكون عن طريق المناقشة فى الخبرات والمعلومات السابقة .

والمقدمة طرق كثيرة . منها أن يلقى المدرس على التلاميذ أسئلة تهديهم إلى الإجابة عليها معلوماتهم القديمة التى حصلوا عليها من المدرسة أو من بيئاتهم أو من تجاربهم ، وتكون مرتبة على وجه ينتهى بهم إلى معرفة موضوع الدرس ومركزه بين معلوماتهم السابقـة . فإن كان الدرس على حيوان من الحيوانات الداجنة مثلا ناقشهم فى المبدأ مناقشة عامة فى هذه الحيوانات وأنواعها وتدرج بهم حتى يصل إلى النوع أو الحيوان الذى يريد دراسته ؛ وحينئذ يعلن موضوع الدرس . ومن طرق المقدمة كذلك المناقشة فى موضوع الدرس السابق إن كانت مسائله مما يتوقف عليها موضوع الدرس الجديد . ومنها كذلك عرض صورة الشىء أو رسمه على السبورة أو عرض الشىء نفسه ومناقشة التلاميذ فيه مناقشة عامة تهيئ أذهانهم لموضوع الدرس .

هذا ، وللمقدمة فوائد كثيرة منها أنها تقف التلاميذ على موضوع الدرس وعلى الغرض الخاص منه وعلى المشكلة التى يراد حلها . ولا يخفى ما لبيان الغرض وتحديد المشكلة تحديداً سليما من أهمية فى الدرس . فأساس كل تفكير صحيح هو الشعور بأن ثمة أمرا يتطلب حلا . وتحديد المشكلة تحديدا سليما يساعد هو نفسه على حلها ، أو هو ، كما يقول المثل الفرنسى ، نصف المسافة إلى حلها . ولأهمية الوقوف على المشكلة أو على الغرض من الدرس ، اعتبر ذلك بعض المربين خطوة قائمة بذاتها تعقب خطوة المقدمة . والصحيح أن هذا جزء لا يتجزأ من المقدمة يأتى فى آخرها تارة وفى أثنائها أحيانا . ومن فوائد المقدمة كذلك أنها تجمع شوارد أفكار التلاميذ وتحصرها

فى موضوع الدرس الجديد ؛ وتقفهم على قصور معلوماتهم وحاجتهم إلى تكملتها ؛ وتبين لهم الصلة بين الدرس الجديد ومعلوماتهم القديمة فتشوقهم بذلك إلى موضوعه .

ومن هذا كله يتبين مبلغ ما يقع فيه بعض المدرسين الناشئين من خطأ جسيم إذ يظنون أن الغرض من المقدمة هو مجرد الحصول من التلاميذ على عنوان الدرس الجديد ؛ فيوجهون إلى هذه الناحية التافهة كل اهتمامهم فى التمهيد ، ويلجئون فى سبيل ذلك إلى أسئلة ملتوية غريبة . فلا يخفى ما ينطوى عليه هذا المسلك من مجانبة للطريق الجادة فى المقدمة ، وبعد عن الغرض المقصود منها ، ومضيعة للوقت ، وتشجيع على الحدس والتخمين .

(المرحلتان الثانية والثالثة) العرض والربط أو الموازنة : بعد أن يفرغ المدرس من المقدمة يأخذ فى عرض الأمثلة والحقائق الجزئية ويوازن بينها فى صورة تقف التلاميذ على وجوه المشابهة والمخالفة فيها وعلى ما تتفق فيه من صفات ، ويمهد بذلك السبيل إلى المرحلة الرابعة وهى استخلاص القاعدة أو التعريف أو القانون العام .

وينبغى أن تكون الحقائق المعروضة صحيحة ومختارة اختيارا جيدا بحيث يتبين منها فى صورة واضحة وجوه المشابهة والمخالفة وبحيث توصل من أقرب طريق إلى القاعدة العامة . وينبغى كذلك أن يشرك المدرس تلاميذه معه فى كل خطوة يسلكها فى هاتين المرحلتين ؛ فلا يستأثر بعرض الأمثلة والجزئيات بل يعمل على أن يحصل على معظمها من التلاميذ أنفسهم بعد أن يوجههم إلى الوسائل السليمة لضرب الأمثلة والتفريع ؛ ولا يستأثر بالموازنة بل يترك للتلاميذ أنفسهم معظم مهامها بعد أن يوجههم إلى الطريق الجادة للوقوف على الصفات المشتركة وربط الجزئيات بعضها ببعض .

وينبغى كذلك أن يلخص كل نتيجة جزئية يصل إليها مع التلاميذ ، ليسهل عليهم على ضوء هذه النتائج الجزئية استخلاص النتيجة العامة . ففى درس على تمدد الأجسام بالحرارة مثلا ينبغى بعد الفراغ من أمثلة كل نوع من أنواع الأجسام أن

يلخص النتيجة الجزئية التى توصل إليها فى صدد هذا النوع ، وبذلك ينتهى إلى ثلاث نتائج جزئية وهى أن كلا من الأجسام الصلبة والسائلة والغازية تتمدد بالحرارة ؛ وهذا يوصل إلى النتيجة العامة وهى أن الجسم على الإطلاق يتمدد بالحرارة ؛ لأن الجسم لا يخرج عن هذه الأنواع الثلاثة .

هذا ، وقد جانب هربارت وأتباعه الصواب إذ وضعوا مرحلة الموازنة بعد مرحلة العرض . فالصحيح أن المرتبتين غير منفصلتين ، وأن العقل لا يرجىء الموازنة بين الجزئيات إلى أن يتم له إدراكها ؛ بل إنه ليوازن بينها فى أثناء إدراكه لكل منها . ومن ثم وجب أن نترسم هذا الطريق الطبيعى ، وأن تسير الموازنة مع العرض جنبا لجنب ، فيوازن التلاميذ بين الأمثلة والجزئيات فى أثناء عرضها عليهم .

(المرحلة الرابعة) الاستنباط : بعد أن يقف التلاميذ فى المرحلة السابقة على وجوه المشابهة والمخالفة بين الجزئيات وعلى الصفات الذاتية المشتركة بينها ، يشرعون فى استنباط القاعدة أو التعريف أو القانون الذى يراد الوصول إليه . وينبغى أن يمهد المدرس لذلك تمهيدا كافيا فى الخطوات السابقة حتى يستطيع التلاميذ أن يصلوا هم أنفسهم إلى الاستنباط . وغنى عن البيان أنه من الصعب على التلاميذ وضع التعريف أو القانون فى صيغة علمية دقيقة ؛ ولذلك وجب أن يساعدهم المدرس على الوصول إلى هذه الصيغة ، فيتقبل ما يأتون به ويصلح ما عسى أن ينطوى عليه من خطأ ويزيده إحكاما شيئا فشيئا بمساعدتهم هم أنفسهم حتى يصل إلى الصيغة المحكمة الدقيقة .

هذا ، وليس بلازم أن يتأخر الاستنباط كله إلى ما بعد الفراغ من جميع نواحى الموازنة ؛ بل يمكن أن يسير الاستنباط مع الموازنة جنبا لجنب . بل لعل هذا هو ما يساير الحركة الطبيعية للتفكير . وذلك أن العقل لا ينتظر الفراغ من الموازنة لكى يستنبط القاعدة ، بل إن عناصر القاعدة لتقفز إلى الذهن بالتدريج فى ثنايا الموازنة . فينبغى ألا يعوّق المدرس هذه الحركة الفكرية الطبيعية بتأخيره الاستنباط كله إلى ما بعد تمام المراحل السابقة .

(المرحلة الخامسة) التطبيق : بعد أن يفرغ المدرس مع تلاميذه من

استخلاص القاعدة العامة يشرعون فى تطبيقها على أمثلة أخرى متنوعة غير الأمثلة التى ساعدت على استخلاصها ، وفى صورة تشعر بعموميتها وصدقها على كل جزئى تتوافر فيه الصفات الذاتية المشتركة بين الجزئيات التى عولجت فى مرحلتى العرض والموازنة .

وللتطبيق طرق كثيرة . منها التمرينات الشفوية والتحريرية التى يقوم بها التلاميذ بعد درس قاعدة من قواعد اللغة أو الحساب أو الهندسة أو الجبر أو الطبيعة أو الكيمياء ... وما إلى ذلك . ومنها إعادة حقائق الدرس بطريق المساءلة مع توجيه الأنظار إلى الأشباه والنظائر إن كانت طبيعة الدرس لا تواتى التمرينات كدروس الجغرافيا والتاريخ .

وفى آخر مرحلة الاستنباط وفى مرحلة التطبيق نسير على الطريقة القياسية ، فى حين أننا فى المراحل السابقة نسير على الطريقة الاستقرائية .

فطريقة هربارت ليست إذن إلا تطبيقا « للطريقة الجمعية » وهى الطريقة التى يجمع فيها بين الطريقتين الاستنباطية والقياسية مع تقديم أولاهما على الأخرى .

الأساس النفسى (السيكلوچى) المبينة عليه طريقة هربارت .

وطريقة هربارت وترتيب خطواتها على النحو السابق كل ذلك مبنى على الأسس النفسية التى يسير عليها العقل فى إدراكه للمعانى الكلية . وبيان ذلك :

١ — أن المعارف الجديدة لا يدركها العقل إلا بمساعدة المعارف القديمة التى لها بها صلة وارتباط . فالتجارب القديمة تترك فى النفس أثراً يساعد على إدراك التجارب التى من نوعها .

ومن ثم كانت ضرورة المقدمة التى تثير فى نفوس التلاميذ ما لديهم من المعلومات القديمة التى لها علاقة بموضوع الدرس .

٢ — أن القواعد العامة والمعانى الكلية لا يدركها العقل إلا بعد ملاحظة طائفة من أمثلتها وجزئياتها . فالذى لم ير أسدا ولم يسمع له وصفاً لا يستطيع بحال أن يكوّن له معنى كلياً فى ذهنه .

ومن ثم كانت ضرورة العرض الذى يلاحظ فيه التلاميذ طائفة من أمثلة أو جزئيات الحكم أو القاعدة المقصود استنباطها من الدرس .

٣ — ولكن مجرد ملاحظة الجزئيات والأمثلة لا يكفى لهذا الاستنباط ؛ بل لابد من الموازنة بين هذه الجزئيات وهذه الأمثلة فى صورة توضح وجود الاتفاق والخلاف فيها ، وتميز الصفات الذاتية المشتركة بينها من الصفات العرضية غير المشتركة بين أفرادها . وهذه هى مرحلة « المضاهاة » التى يجتازها العقل فى أثناء مرحلة « الملاحظة » فى سبيل إدراكه للمعانى الكلية .

ومن ثم كانت ضرورة الربط الذى يوازن فيه التلاميذ بين الحقائق الجزئية المعروضة ويدركون عن طريقه ما بينها من وجوه التشابه والخلاف .

٤ — بعد أن يجتاز العقل كل هذه المراحل يصل إلى الهدف الأخير وهو استنباط المعنى الكلى أو القاعدة أو الحكم أو التعريف .

ومن ثم كانت ضرورة الاستنباط الذى يدرك به التلاميذ الحقيقة المراد تزويدهم بها ، بعد أن تكون عقولهم قد أعدت إعداداً تاماً لاستخلاصها ولإدراكها بفضل المراحل السابقة .

٥ — ومن المقرر أنه بعد إدراك العقل للمعنى الكلى يأخذ فى تعميمه ويدخل تحته ، بجانب الجزئيات التى أدركها فعلا وكانت سبباً فى استخلاصه ، كل ما يمكن إدراكه منها .

ومن ثم كانت ضرورة التطبيق الذى يفسح فيه المجال أمام الطفل ليعمم القاعدة وليدخل تحتها جزئيات أخرى غير الجزئيات التى ساعدته على إدراكها .

* * *

وهذا الأساس النفسى الذى ذكرناه هو الاساس الصحيح الذى يمكن أن ترجع إليه طريقة هربارت والذى لا مجال فيه للتجريح .

أما الأساس الذى بنى عليه هربارت نفسه نظريته فيرجع إلى آرائه فى العقل وفى دوائر المعارف .

وذلك أن هربارت يرى أن النفس وحدة لا تتجزأ . ويذهب إلى أنها فضاء

مجرد من كل قوة . غير أن بينها وبين الأشياء الخارجة اتصالا عن طريق الأعصاب المنتشرة فى الجسم ؛ وأنها لذلك قابلة للانفعال والتأثر عند مرور الأشياء الخارجة بها . فإذا انطبعت فى النفس صور المحسوسات ومعانيها تكونت من هذه الصور والمعانى الذرات الأولى من بناء الحياة العقلية ، وهذه الذرات تحيا ويؤثر بعضها فى بعض ويحدث بينها إما اتحاد وائتلاف وإما شقاق وتنافر . وعلى مر الزمن وبكثرة التجارب تتكون مجموعات عقلية تسمى « الكتل الربطية » تكون أجزاء كل منها شديدة الارتباط متينة الاتصال متحدة الموضوع ، وتكون وظيفتها أن تفسح المجال لأفكار جديدة وتستقبلها وترحب بها إن كانت من نوعها أو تدفعها وتسد فى وجهها السبل إن كانت غريبة عنها .

وكلما اتسع نطاق تلك المجموعات العقلية وأشتدت الرابطة بين أجزائها كان ذلك أدعى إلى فهم حقائق جديدة متصلة بها وحفظها بسهولة وإلى تذكر كثير من الأجزاء المترابطة عند ذكر أحدها بدون كبير عناء . فعقل الإنسان مؤسس على التجارب ، والجديد من التجارب إنما يفسره القديم (المقدمة) . فإذا فسرت التجارب الجديدة وفهمت وحلت الأفكار فى الدائرة الفكرية الخاصة بها (العرض) أخذ العقل فى موازنتها ورد المتشابه منها بعضها إلى بعض وإدراك العلاقة التى بينها (الموازنة) ووصل إلى القانون أو القوانين العامة التى تجمع شتاتها وتلم متفرقها (الاستنباط) ، وتساعد على فهم التجارب الجديدة (التطبيق) .

على هذا الأساس وضع هربارت أربع خطوات للدرس هى الوضوح والربط والنظام والطريقة . ولكن لغموض هذه الأسماء استبدل بها أتباعه أسماء أخرى. وقسم أحدهم وهو « تسيلر » الخطوة الأولى إلى قسمين هما التمهيد والعرض . وبذلك أصبحت المراتب خمسة : المقدمة والعرض (ويقابلهما ما سماه هربارت بالوضوح) والربط ، والاستنتاج (ويقابله ما سماه هربارت بالنظام) والتطبيق (ويقابله ما سماه بالطريقه) . وزاد العلامة « رين » خطوة سادسة هى « الغرض » تأتى بعد التمهيد . وقد تقدم أن الصواب جعل هذه الخطوة جزءا من المقدمة لا مرحلة قائمة بذاتها .

وهذا الأساس الفلسفى الذى بنى عليه هربارت طريقته والذى يعتمد على رأيه فى العقل وأنه ليس شيئاً آخر غير التجارب التى ترد إليه من الخارج والتى يتكون منها ما سماه الذرات الأولى للحياة العقلية ، هذا الأساس موضع لمناقشات واعتراضات كثيرة لا يتسع المقام لذكرها .

نقد طريقة هربارت :

يرجع أهم ما وجه إلى طريقة هربارت إلى المآخذ الآتية :

١ — لا يمكن تطبيقها إلا فى نوع واحد من مواد كسب المعلومات ، وهو الذى تتكون عناصره من قواعد عامة وقوانين كلية تستنبط استنباط استقرائيا من الجزئيات ، كقواعد اللغة والطبيعة والكيمياء والحساب والهندسة وما إلى ذلك . أما فيما عدا ذلك من مواد كسب المعلومات كبعض حقائق التاريخ العام وبعض فروع الجغرافيا فلا يمكن تطبيق طريقة هربارت إلا بتعسف وتكلف يزيدان الحقائق غموضا ويعوقان التلميذ عن الفهم الصحيح .

٢ — هذا إلى أنه لا يحسن أحيانا القيام بكل خطواتها فى درس واحد . فبعض الموضوعات الهامة تتطلب أن تستغرق مقدماتها وحدها عدة دروس . ولم يقل هربارت نفسه بوجوب اتمام خطواتها فى كل درس ؛ وإنما أساء بعض تلاميذه ، وبخاصة « تسيلر » ، فهم أغراضه إذا أوجبوا على المعلمين اجتياز المراحل الخمس كلها فى كل درس يلقونه .

٣ — ذلك إلى أن التلميذ قلما يتبع فى تفهمه الدرس ترتيب هذه الخطوات . فالعرض والربط يسيران فى ذهنه جنباً لجنب ، وكثيراً ما تقفز عناصر الاستنباط نفسه إلى ذهنه فى ثنايا الموازنة كما تقدم بيان ذلك .

(د) الطريقة الحوارية والطريقة السقراطية

تقتضى الطريقة الحوارية أن يتظاهر المدرس بجهله بالموضوع الذى يريد تدريسه ويحاور التلاميذ فيه محاورة من لم يسبق له عهد به ويتدرج بهم فى الحوار حتى يصلوا معه إلى الحقائق التى يريد وقوفهم عليها .

ومع بطء التدريس بهذه الطريقة ، فإن لها فوائد جمة فى مختلف مراحل

الطفولة وخاصة لصغار التلاميذ . فمن ذلك أنها تعودهم التعبير عما يجول فى خواطرهم والجهر بآرائهم من غير خوف ولا وجل ، وتدعوهم إلى التنقيب ، وتحفزهم على النشاط العقلى ، وتزيل من نفوسهم رهبة الجديد ، وتبعث فيهم الثقة بالنفس ، وتربى لديهم ملكات التفكير ، وتنمى فيهم حب الاستطلاع والرغبة فى الكشف عن المجهول .

وهى إلى هذا كلة تحقق جميع ما تحققه الطريقة الاستنباطية من فوائد ؛ لأنها ليست فى الواقع إلا صورة من صور الاستنباط تصحح فيها الخبرات السابقة للتلاميذ ، ويتدرج فيها ، بطريق الحوار ، من هذه الخبرات الجزئية إلى الحقائق العامة الكلية .

ومن الطريقة الحوارية نوع ينسب إلى سقراط ويسمى « بالطريقة السقراطية » ، لأن سقراط كان يسير عليه فى حواره مع الناس ليصل بهم إلى الكشف عن مختلف الحقائق وخاصة حقائق الأخلاق . وذلك أنه كان يتخير فى الغالب الموضوعات التى كان يظن كثير من الناس أنهم على علم تام بها مع أنهم يجهلون حقائقها ، ويعمل على توضيحها عن طريق الحوار . فيتظاهر بجهله بالموضوع الذى يريد علاجه ويحاور فيه محاورة من لم يسبق له عهد به (وهذا هو ما يسمونه بالتجاهل السقراطى) . فيندفع المخاطب فى مبدأ الأمر إلى الإجابة على الأسئلة وفق معلوماته الخاطئة عن الموضوع ، ويأخذ سقراط فى مناقشة هذه الإجابات مناقشة حوارية هادئة يتبين منها للمخاطب خطأ معلوماته وجهله بالحقيقة . فيحرك ذلك فيه الرغبة فى الوقوف على جلية الأمر . فينتهز سقراط هذه الفرصة ويتجه به فى الحوار وجهة أخرى تجعله يكشف الحقيقة بنفسه .

فيبدأ التلميذ فى الطريقة السقراطية بمرحلة « اليقين الكاذب » ؛ ثم ينتقل إلى « الشك » فى معلوماته ؛ ثم إلى « التأكد من جهله » بالموضوع ؛ ثم إلى « الرغبة » فى الوقوف على الحقيقة والعمل على البحث عنها ؛ وينتهى به الأمر إلى « اليقين الصادق » .

أما المعلم فيبدأ فى هذه الطريقة بمرحلة « إثارة القديم » من معلومات التلميذ ؛ ثم ينتقل إلى « تشكيكه » فى هذه المعلومات حتى يتبين له جهله بالموضوع ؛ ثم إلى

مرحلة جديدة وهى مرحلة « توليد الحقائق » أى توجيه التلميذ بالمناقشة إلى الطريق الجادة التى تنتهى به إلى « العلم الصحيح » .

(هـ) الطريقة الإخبارية أو الإلقائية أوطريقة المحاضرات

تقوم هذه الطريقة على الإخبار والإلقاء من جانب المدرس ، وإستقبال الحقائق ووعيها من جانب التلاميذ . فيلقى المدرس عليهم الحقائق قواعدها وأمثلتها وتفاريعها معدة مجهزة ، بدون أن يشركهم معه فى الكشف عن شىء منها ، ويقتصر عملهم على استقبال هذه المعلومات وضمها إلى معلوماتهم القديمة .

وهذه الطريقة لا تلائم صغار الأطفال لأنها تقتضى حفظ الانتباه على وتيرة واحدة مدة طويلة ، والطفل بطبيعته غير قادر على ذلك ؛ ولأنها تقذف بمعلومات كثيرة فى وقت قصير ، وعقل الطفل لايطيق هذا الشحن ، فلا يعلق بذهنه منها إلا القليل . هذا إلى أنها تقتضى من المستمع وقف جميع حركاته الجسمية والصوتية والعقلية الخارجة عن الانتباه لما يقال ؛ والطفل بطبيعته لايستطيع وقف هذه الحركات ؛ فان لم يتح لها المدرس فى طريقة تدريسه مجالا للظهور فى صورة نافعة مفيدة ، ظهرت فى صورة مفسدة للدرس أو معوقة للتلميذ عن الفهم . وفضلا عن هذا وذاك فإنها تبعث على الكسل العقلى ، وتؤدى إلى ضعف ملكات التفكير وتعود التلميذ الاعتماد على الغير والمحاكاة العمياء ، وتبعث فيه الميل إلى الإستظهار وتجعل الحقائق مزعزعة فى ذهنه معرضة للزوال والنسيان ؛ لأن أضعف الحقائق فى الذهن هى ماترد إليه من تفكير خارجى وعن طريق التلقين .

ومع ذلك فإن هذه الطريقة متعينة فى جميع الحقائق التى لايمكن إستنباطها من مقدمات ، كبعض حقائق التاريخ والجغرافيا وبعض مسائل العلوم والفنون .

أما فيما عدا ذلك فلا يصح إتباعها إلا مع كبار التلاميذ وفى المدارس العالية والجامعات حيث يتجه الغرض الأساسى إلى التحصيل والاستزادة من المعلومات والإلمام بما تركه السلف من تراث علمى وأدبى .

ويجب على المدرس ، فى كل موطن يلجأ فيه إلى هذه الطريقة ، أن تكون جميع ألفاظه وعباراته مألوفة للتلاميذ محدودة المعنى فى أذهانهم ؛ وإلا أساءوا

فهمها بدون أن يشعر هو بذلك ، وضاع جزء كبير من وقته ووقتهم سدى ، ووضع فى أفواههم ألفاظاً وعبارات جوفاء ، وأحدث فى أذهانهم كثيرا من الاضطراب . ويجب كذلك أن يراعى معلومات التلاميذ السابقة : فعلى ضوئها يسيغ التلاميذ ما يلقى عليهم من حقائق . فإذا كانت الحقائق التى يلجأ إلى تدريسها بهذه الطريقة جديدة كل الجدة عليهم ؛ ولا صلة لها بما يعرفونه من قبل ؛ أخطئوا فهمها وفسروها على غير وجهها الصحيح .

(ثالثا — طرق التدريس العامة الحديثة فى مواد كسب المعلومات)

تمتاز الطرق الحديثة فى مجموعها عن الطرق القديمة السابق ذكرها بأن العامل الفعال فى الطرق الحديثة هو التلميذ ، وأن العبء الأكبر من العمل ملقى على كاهله ، فيوكل إليه القيام بالبحث والتنقيب وتعليم نفسه بنفسه ، وتقتصر وظيفة المعلم على توجيهه ومراقبته فى أثناء سيره والإشراف على أعماله وإرشاده إلى مايعوزه وإصلاح ما عسى أن يقع فيه من أخطاء .

وليست هذه الطرق جديدة كل الجدة فى عالم التربية . فقد أرشد إلى مثلها كومينوس (١٥٩٢ — ١٦٧١ م) Coménius فى كتابه « المرشد الأكبر » La Grande Didactique . كما حض جان جاك روسو (١٧١٢ — ١٧٧٨ م) على الاقتصار عليها فى التدريس ، إذ قال فى كتابه « إميل » : « ليس على التلميذ أن يتعلم ولكن عليه أن يكشف الحقائق بنفسه » . غير أن العناية بهذه الطرق ، وتفصيل خططها ومناهجها ، وتنويع وسائلها ، والعمل على تطبيقها فى معاهد الدراسة ، كل ذلك لم يبد فى صورة واضحة قوية إلا منذ زمن وجيز .

وسيدرس فيما يلى زميلنا الفاضل الدكتور السيد محمود زكى طريقتين من أشهر هذه الطرق وهما « طريقة دلتن » و « طريقة المشروع »[1] .

(١) انظر فى جميع المسائل التى عرضنا لها فى هذا الباب ما عدا الطرق الحديثة المؤلفات الآتية : « مواد الدراسة » للدكتور على عبد الواحد وافى ؛ « أصول التربية والتعليم » للأستاذ عبده خير الدين ؛ « أصول التربية وفن التدريس » للأستاذ أمين مرسى قنديل ؛ « التربية وطرق التدريس » للأستاذين عبد العزيز عبد المجيد وصالح عبد العزيز .

وانظر فى الطرق الحديثة : « طرق التربية الحديثة » للأستاذ محمد حسين المخزنجى ؛ و « الاتجاهات الحديثة فى التربية » للأستاذ محمد عطية الإبراشى و « التربية وطرق التدريس » للأستاذين عبد العزيز عبد المجيد وصالح عبد العزيز .

طريقة دلتن

بقلم الدكتور السيد محمود زكى

صاحبة هذه الطريقة فتاة أمريكية تدعى « هليين پاركهرست » طبقت طريقتها هذه فى صورة كاملة فى مدرسة ثانوية بمدينة دلتن بأمريكا عام ١٩٢٠ . ثم نشرت مؤلفاً عام ١٩٢٢ اسمه « التربية على طريقة دلتن » وقد ترجم هذا المؤلف للغات كثيرة وكان لنشره أثر كبير فى ذيوع الطريقة وانتشارها .

أسس طريقة دلتن :

تنبنى طريقة دلتن على أربعة أسس هى :

(١) الحرية ، (٢) تحمل المسئولية ، (٣) التعاون ، (٤) مراعاة الفروق الفردية .

وفيما يلى إيضاح لما تتضمنه هذه الأسس والمبادىء :

١ — الحرية : والمقصود بها أن يمنح التلميذ الحرية الفعلية والحرية الخلقية الضروريتين . فله أن ينتقل من مكان إلى آخر متى شاء ، وله أن يبحث فى المواد التى يريدها وبالنظام الذى يضعه لنفسه . والمقصود من الحرية أن يُمكَّن التلميذ من الاستمرار فى العمل الذى يقوم به فى أية مادة يكون مشغولا بالدراسة فيها بدون أن يتحكم فى رغبته مدرس أو يتدخل فى إيقاف نشاطه جرس المدرسة .

٢ — تحمل المسئولية : فى مدرسة دلتن يحمل التلاميذ مسئولية ما يقومون به من أعمال ، بما يعطى لكل منهم من عمل يتعهد بإنجازه فى مدة معينة . — فمقرر كل مادة يقسم إلى أجزاء ، ويتعهد كل تلميذ بمفرده القيام بدراسة هذه الإجزاء (التعيينات) فى مدة يتفق عليها مع المدرس بمقتضى تعاقد بينهما . ومن هنا يأتى تحمل المسئولية من الطالب تجاه العمل الذى يقوم به ، والذى يتعرف عليه عن طريق (صحف أعمال المادة) التى يقوم المدرس بأعدادها ويوضح فيها ما يطلب من التلميذ دراسته بطريقة واضحة لا غموض فيها . فيعرف التلميذ العمل المطلوب منه انجازه

ويقوم بإنجازه بدافع الرغبة وعن طريق البحث والرجوع إلى بعض الكتب أو المراجع . من هذا يتبين مدى ما يعطى فى طريقة دلتن من تحمل المسئولية للتلميذ فى عملية التعليم .

٣ — التعاون : تخلق طريقة دلتن جواً من التعاون بين تلاميذ الفصل الواحد . فهم يعملون كأفراد أسرة واحدة يتعاونون فى حل ما يعرض لأحدهم أو لهم من مشكلات تعترضهم . وقد نرى اثنين أو أكثر يتعاونون معاً متضامنين فى عرض ما يصادفهم من صعوبات على إخوانهم فيلجأون إليهم ويستعينون بهم .

وطريقة دلتن فى ذاتها تدعو إلى استقلال كل تلميذ فى عمله وانفراده به ؛ إلا أنه يتعاون ويتضامن مع زملائه فى أثناء العمل بأداء كل منهم ما معه من تعيينات .

٤ — مراعاة الفروق الفردية : فى التعليم الجمعى يجتمع عدد من التلاميذ فى فصل واحد وهم مختلفون فى قواهم العقلية وفى قدراتهم واستعداداتهم . ويلقى المدرس الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة ، ولا يجد ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر فهمه واستعداده ولا يراعى الفروق الفردية بين الطلبة .

ومن أهم الاتجاهات فى طريقة دلتن الاهتمام بتكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية قدراته . وذلك تمشياً مع كشوف علم النفس فى إثبات أن هناك فروقا فردية بين الأفراد فى قدراتهم العقلية واستعداداتهم وميولهم .

طريقة السير فى تطبيق طريقة دلتن :

تنقسم مواد الدراسة إلى قسمين :

١ — مواد أساسية وتشمل الرياضة والتاريخ واللغة القومية والعلوم والجغرافيا واللغات الأجنبية وغيرها إذا دعت الضرورة لإضافة مواد أخرى .

٢ — مواد إضافية وتشمل الموسيقى والفنون والأشغال اليدوية والتدبير المنزلى والرياضة البدنية . وهذه تدرس غالباً بعد الظهر فى فصول جمعية .

والفصول فى مدارس دلتن يطلق عليها معامل فكل مادة معملها فمثلا معمل اللغة ومعمل الرياضة ومعمل التاريخ . . . ولكل مادة مدرس أخصائى مسئول عن سير التلاميذ فى هذه المادة . ولكل معمل مناضد صغيرة ومقاعد يسهل

نقلها بمعرفة التلاميذ من مكان لآخر . فيتشكل الفصل طبقاً لطبيعة العمل الذى يؤديه التلاميذ . ويوجد بكل معمل مجموعة من المراجع والكتب والأطالس والمجلات والأجهزة . وتختلف هذه المراجع والكتب من معمل لآخر حسب احتياجات التلاميذ للاستعانة بها فى دراسة موضوعات تعييناتهم بأنفسهم .

ومن المفروض أن يذهب كل تلميذ إلى معمل المادة التى يدرسها . فهو يذهب بإرادته وحسب النظام الذى يضعه لنفسه . فيقوم ببحث ودرس ما يحدد له من تعيينات معتمداً على نفسه وعلى المراجع الموجودة بالمعمل والتى يشير إليها المدرس فى التعيينات . ووظيفة المدرس فى طريقة دلتن أن يحرر تعيينات المادة . وفيها يوضح لكل تلميذ ما يطلب منه دراسته وانجازه بدافع رغبته وفى الوقت الذى يتفق عليه مع المدرس ، ويتعهد بالانتهاء من التعيينات الواحد تلو الآخر .

كما أن وظيفة المدرس أن يكون فى معمله على أتم استعداد لمساعدة التلميذ وإرشاده فيما يقوم به من بحث ودراسة .

ويقوم المدرس بتسجيل مقدار العمل الذى انتهى منه التلميذ فى مادة معينة بعد أن يختبره فيما أنجزه ويتأكد من حسن فهمه . ويكون هذا التسجيل على شكل رسوم بيانية يقف منها التلميذ على مدى تقدمه كما تقفه على مدى تقدم زملائه فى نفس الفرقة وكذلك مدى تأخره فى بعض المواد . فلا يمضى التلميذ أغلب وقته فى مادة واحدة أو مادتين ويهمل ما عداها . ولكن عليه أن يسير فى كل المواد طبقاً للتعيينات المرسومة . — وهناك ثلاثة رسوم بيانية لتسجيل النتائج :

(ا) رسم بيانى للتلميذ .

(ب) رسم بيانى للفرقة .

(ح) رسم بيانى للمدرس فى المعمل ، وبذلك يمكن متابعة إنتاج كل تلميذ فى كل مادة ومقارنة هذا الانتاج مع غيره من التلاميذ فى فرقته .

محاسن طريقة دلتن :

١ — الاهتمام بالطفل أكثر من الاهتمام بالمادة ومراعاة قدراته واستعداداته والفروق الفردية بينه وبين أقرانه .

٢ — الاهتمام بالتعليم الفردى مع الاستفادة من محاسن الطريقة الجمعية .

٣ — ترغيب التلاميذ فى العمل بالمدرسة مع تشويقهم إلى البحث والدراسة الفردية .

٤ — تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس مع تحمل المسئولية مما يساعد على تنمية شخصياتهم ويعودهم الحياة بما فيها من مسئوليات .

٥ — تنمية علاقات طيبة بين المدرس والتلميذ بما يحيط مدارس دلتن من نظام منشئوه التلاميذ أنفسهم . فليس هناك رهبة ولا تخويف ولكن يتحرك التلميذ بمحض رغبته ويدرس فى جو من الحرية والمسئولية .

٦ — تهتم طريقة دلتن بمراعاة الفروق الفردية بدون حاجة إلى تغيير فى البرامج وإنما تتطلب تغييراً فى روح ما تسير عليه المدرسة . وهذا يجعل من السهل تطبيقها لما فيها من مرونة ولأنها لا تحتم السير تبعاً لنظام جامد مقيد .

الصعوبات التى تعترض تطبيق طريقة دلتن :

١ — كثرة عدد التلاميذ يجعل مهمة المدرس شاقة وعسيرة .

٢ — صعوبة الحصول على الكتب والمراجع التى تناسب التلاميذ .

٣ — تحتاج إلى مهارة المدرس فى إعداد التعيينات وفى تتبع تنفيذها من التلاميذ مع اختلاف مستويات إنجازهم لعملهم . ومالم يكن المدرس ممرناً على تطبيق الطريقة فإنه يصعب عليه فهم روحها .

٤ — يخشى من هذه الطريقة على التلميذ المتأخر الضعيف فإنه قد يحتاج إلى وسائل كثيرة لدفعه لملاحقة زملائه مما قد لا يتسع له وقت المدرس .

طريقة المشروعات

بقلم الدكتور السيد محمود زكي

طريقة المشروع من طرق التربية الحديثة التى وضع أسسها ونادى بتطبيقها المربى الأمريكى (جون ديوى) والعالم (كلباترك) . والطريقة فى أسسها السيكلوجية والتربوية تتمشى مع الفلسفة البراجمسية ، أى الفلسفة النفعية . وقد ذاع تطبيق هذه الطريقة فى بلاد كثيرة ، وأدخل تطبيقها فى مصر منذ عام ١٩٣٢ حيث ساهم كاتب هذه السطور فى تطبيقها فى ذلك الوقت بمدرسة الفصول التجريبية التى كانت ملحقة بمعهد التربية بالجيزة ، وقام بعدها للاشراف على تطبيقها بمجال أوسع وقت أن كان ناظرا للمدرسة النموذجيه بحدائق القبة بدء إنشائها فى الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٤٣ . فالحديث عن طريقة المشروع سوف يقرن الجانب النظرى منه بموجز للنتائج العملية التى وصلنا إليها من تطبيق طريقة المشروع فى هذه الفترة والتى لا يتسع المقام لذكرها تفصيلا .

وفيما يلى نوضح الأسس التى تبنى عليها طريقة المشروع أو المشكلات .

أن الفلسفة البراجمية تمثل العقل الأمريكى الذى كون الأمة الأمريكية . فالامريكيون حين رحلوا للعالم الجديد صادفتهم مشاكل عدة ، وكان عليهم حلها ، دون التقيد بآراء معينة قديمة . فكانوا دائمى التجريب والتعديل فى أسلوب الحياة . وكانوا يؤكدون فكرة العالم المتغير وأن الحكم الصحيح ينتج نتائج تعتمد على التجربة والاختبار . فالعمل والمنفعة هما مقياس العمل الصحيح .

أن مبدأ التربية النفعية الطفل وبيئته الطبيعية والاجتماعية ، والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته . وهنا تلتقى الفلسفة الطبيعية والفلسفة النفعية . ولكن هذا اللقاء لا يتعدى نقطة البداية ، وهى الطفل إذ أن النفعية لا تتقيد بقيود الطبيعة

لنجعل نمو الطفل وفقاً لقوانينها الصارمة ، بل نتركه يجرب ويتصل بالمجتمع . وعلى المربى أن يتأكد دائماً من اتصال الطفل وتعرضه الدائم للتفاعل الحر بينه وبين بيئتيه الطبيعية والاجتماعية معاً .

ولما كان المذهب النفعى مذهب تجارب أكثر منه مذهب كلام ، فإنه يهتم بالطريقة أكثر من اهتمامه بالأهداف . ونظراً لأنه هاجم طرائق التفكير الفلسفى القديمة فإنه هاجم طرائق التدريس القديمة والتقاليد القديمة المبنية على تلقين المعلومات وصبها فى رؤوس التلاميذ دون مشاركة فعلية إيجابية من التلميذ فى عملية التعلم .

إن خير الطرق فى التعليم ما كانت تضمن استمرار عملية التربية وما فيها من نمو وتحويل وتكوين وتنظيم وما كانت تضمن تنظيم ما فى الفرد من قوى تكفل له اطراد النمو وأن تخلق فيه الميل للتعلم من الحياة نفسها مع تهيئة الظروف التى تتكفل هذا النمو المتصل .

على ضوء هذا تهدف طريقة المشروع إلى أن الطفل لا بد أن يتعلم من الخبرات اللازمة وأنواع المعرفة والمهارات التى يحتاجها فى حياته الحاضرة والمستقبلة . أى إن ديوى يهتم بالطفل أكثر من الكتاب أو موضوع الدراسة أو المدرس . ويذهب إلى أن الخبرة التى ينالها الطفل ، يجب أن تتفق ونشاطه الحر الذى هو أبرز مميزات الطفولة ، وأن تبنى على ميول الطفل ، بما يبعث فيه رغبة صادقة للعمل ، وتصبح عملية التعليم عملية نشيطة إيجابية لا مجرد تقبل حقائق مجردة .

فطريقة المشروع تصل طبيعة الطفل والحياة . فيختار مواده من نواحى نشاط الحياة الحقيقية المختلفة ، والمبدأ الأساسى هو ميول الطفل فى مراحل نموه المختلفة[1] .

---

(١) يعتبر ديوى أن ميول الطفل يمكن تحليلها إلى أربعة : ميل إلى المحادثة أو الاتصال الاجتماعى ؛ وميل نحو البحث ؛ وميل إلى العمل والإنشاء ؛ وميل نحو التعبير الفنى .

وبذلك فإن طريقة المشروع تساعد على تنمية روح الابتداع والابتكار والاعتماد على النفس مما يساعد على تكوين شخصيات التلاميذ . فالتلاميذ بحسب هذه الطريقة لا يلقنون المعلومات بل يعملون ويبحثون ويحلون المشاكل ويفكرون فيها الواحدة بعد الأخرى كل حسب قواه واستعداده .

طريقة السير فى تطبيق طريقة المشروع :

لنذكر على سبيل المثال بعض المشروعات مجملة والتى طبقت بالمدرسة النموذجية وقام بتنفيذها كاتب هذه السطور .

مشروع تربية الحشرات : السنة الثالثة الابتدائية (السن من ٩ إلى ١١ سنة).

لما كانت منطقة المدرسة منطقة زراعية ، فقد لوحظ أن التلاميذ يشغلون وقتهم فى فترات الفسح بصيد الحشرات الفراشات المنتشرة فى المنطقة . وكانوا يستعملون فى ذلك مناديلهم وچاكتاتهم . وكانت هذه الظاهرة غالبة على مجموعة تلاميذ هذا الفصل ؛ وهنا يتدخل المدرس ، بعد أن لمس ناحية من نواحى الميل بين التلاميذ ، فى تنظيم وتوجيه هذا النشاط ، وفيما يلى خطوات السير فى المشروع :

(١) حديث بين المدرس والتلاميذ عن هذا النشاط وإمكان صيد هذه الفراشات بطريقة سليمة ، وينتقل من هذا إلى تحديد أنواع المشكلات التى تصادف التلاميذ ويناقشون حلها ويقومون بأنفسهم فى حلها ، وتلخصها فى الآتى :

١ — إعداد شباك لصيد الحشرات :

م تصنع ؟ حساب تكاليفها ، الخشب والسلك ، قماش التل ، شراء ما يلزم ، عمل الشباك فى ورشة الأشغال اليدية .. إلخ .

٢ — طريقة تصبير الحشرات والمحافظة على أجزائها ، عمل صبارات خشبية بمعرفة التلاميذ .

٣ — عمل صناديق لحفظ الفراشات والحشرات . وقد قام التلاميذ بصنعها وقياسها وتغليف وجهها بالزجاج ، عمل مجاميع فردية .

٤ — دراسات فردية لحياة الحشرات التى كان يصيدها كل تلميذ .

٥ — دراسة تربية النحل ، حياة النمل ، دودة القز .

٦ — الحشرات الضارة وطرق إبادتها : الذبابة . دودة القطن . . . إلخ

٧ — زيارات للمتحف الزراعى ، متحف القطن وغيرها .

من هذا يتبين أن المشروع كان سلسلة متصلة من مشكلات تدور حول الهدف الذى رسمه المشروع الأصلى وهو تربية الحشرات . ولم تكن الدراسة مقصورة على النواحى المتصلة بعلم الإحياء ، ولكن كانت تمثل نواحى نشاط مختلفة فى التعبير الفنى بالرسم والأشغال اليدوية ، وفى اللغة بالتعبير عما يقوم به التلاميذ أو وصف لزياراتهم ومشاهداتهم ، وفى الحساب بالبحث فى المقاييس والمساحات والشراء وغير ذلك .

فالمشروع كان نواة لنواحى نشاط متصلة مستمرة ومختلفة مرتبطة بالمواد : اللغة العربية والحساب والرسم والأشغال اليدوية وعلم الإحياء ، بالإضافة إلى ماقام به التلاميذ من دراسات عملية ومن تربية النحل ودود القز . ولم يوضع منهج ليسير عليه التلاميذ ، ولكن كانت تسير الدراسة فى هذه المواد مترابطة بالنسبة للمشاكل التى تعترض التلاميذ ويحاولون علاجها والتفكير فى حلها بأنفسهم مع ما يحتاجونه من توجيه أو إرشاد علمى .

مشروع مكتب البريد : السنة الثانية الابتدائية (السن من ٨ إلى ٩ سنوات)

نشأ المشروع بعد أن تسلم تلاميذ الفصل من المدرسة خطابات لأولياء أمورهم . وأثيرت طريقة إرسال هذه الخطابات . وتدرج الحديث إلى زيارة مكتب البريد القريب من المدرسة . وكتب التلاميذ جواباً لوكيل المكتب للإذن بالزيارة ، وسأل التلاميذ وكيل المكتب الكثير من الأمثلة ، واطلعوا على طريقة إرسال حوالات النقود والطرود ومبيع الطوابع وعمليات التوفير وغير ذلك مما يقوم به المكتب من أعمال . وعاد التلاميذ إلى المدرسة وتناقشوا فى وضع خطة لإنشاء

مكتب بريد بفصلهم ، وقاموا بالتدرب على عمليات البيع والشراء والوزن للطرود كما قام المكتب بعمليات المراسلات فى المدرسة لمجلتها أو لغير ذلك من شئون البريد .

وقد تناول المشروع نواحى نشاط مختلفة ، وكان نواة ومركزا لدراسات متعددة فى الحساب واللغة العربية والرسم والأشغال اليدوية والتاريخ : فقد درس التلاميذ وسائل نقل البريد بالحمام الزاجل والمحطات والحيوانات والمراسلين ، وكانت زيارتهم لمتحف البريد كافيه لزيادة معلوماتهم فى هذه النواحى .

وصادف هذا المشروع هوى فى نفوس بعض التلاميذ لإشباع هوايتهم لجمع طوابع البريد .

ومن المشروعات التى طبقت أيضاً مشروع حياة قدماء المصريين ، مشروع حياة اليابانيين ، مشروع تربية الأسماك ، مشروع رحلة إلى بور سعيد ، مشروع الجمعية التعاونية .

ونلخص من هذا أن الخطة التى تطبق بها طريقة المشروع هى كالآتى :

١ — تلمس ناحية من نواحى ميول التلاميذ وإشباعها وتوجيهها .

٢ — الاتفاق على المشروع ويتم ذلك بين المدرس والتلاميذ على أن يكون المدرس محققاً رغبات وميول التلاميذ ليوجهها وجهة دراسية علمية .

٣ — وضع خطة للسير فى المشروع تحدد أهدافه والوقت الذى يتم فيه ، حتى لا يتفرع المشروع إلى مشروعات فرعية أخرى بعيدة الاتصال بالهدف الأصلى .

٤ — يتقيد المشروع على أساس حل المشكلات التى تصادف التلاميذ الواحدة بعد الأخرى على أن يتم ذلك بمعرفة التلاميذ واعتمادهم على أنفسهم فى إثارة المشكلة وحلها .

٥ — تنظيم رحلات أو زيارات أو أحاديث لها صلة بنشاط المشروع .

٦ — يلزم أن يتابع المدرس الإنتاج والتحصيل بالنسبة لكل تلميذ بالفصل ويشجع الاستعدادات الفردية التى تظهر عند التلاميذ .

٧ — اتصال مدرس المشروع بمدرسى المواد الأخرى ، حتى يكون هناك اتصال بين مايدرسونه وبين نشاط المشروع واستغلال ذلك فى موادهم وخاصة اللغة العربية . فهناك دروس كثيرة يمكن أن تستمد من نشاط المشروع كاللغة العربية فى التعبير أو غيره .

٨ — تقويم مايقوم به التلاميذ أولا بأول وفى فترات معينة من سير المشروع حتى يجد المدرس أن هدف المشروع سيتحقق دون إضاعة وقت التلاميذ .

٩ — ضرورة الرجوع إلى كتب ومجلات ومراجع تساعد التلاميذ على البحث والمطالعة .

وليست ثمة صعوبة فى تطبيق طريقة المشروع على شرط ألا تطبق بدون فهم روحها . أما الاكتفاء بقشور الطريقة فى التطبيق فإنه يؤدى إلى مسخ الطريقة . وخير للمدرس أن يدرس الطريقة على أصولها إذا اكتملت له كل العوامل التى تساعد على التطبيق من أن يدرس بطريقة ملتوية لا تحمل من طريقة المشروع إلا اسمها .

محاسن طريقة المشروع :

١ — الاهتمام بالطفل وفرديته والفروق الفردية ومواجهة استعداداته وميوله لتنميتها عن طريق النشاط الذاتى .

٢ — إيجاد روح التعاون والتضامن بين التلاميذ .

٣ — أن ما يتعلمه التلاميذ فى المواد المختلفة المتصلة بالمشروع أكثر رسوخا فى أذهانهم من المعلومات التى يأخذونها بطريق التلقين ، ويكون عبارة عن شتات من المعرفة لا اتصال بينها وبين حياتهم وميولهم .

٤ — اتاحة الفرصة للتلاميذ لكسب مهارات مختلفة متعددة .

٥ — ارتباط المعلومات التى يحصلها التلاميذ حول محور واحد مما يؤدى إلى تجميع المواد وربطها .

الاعتراضات والصعوبات التى تواجه الطريقة :

١ — زيادة عـدد التلاميذ فى الفصل لا يساعد على قيام المشروع بطريقته الصحيحة .

٢ — لا يمكن أن نتمشى بالطريقة إلا مع التلاميذ فى المرحلة الابتدائية وقد تمتد إلى السنوات الأولى بالإعدادية .

٣ — يرى بعض المعارضين أن الطريقة تجر التلاميذ من مشكلة لأخرى وهكذا، أى أن الدراسة لاحد لها ولا نهاية للمشروع الواحد . والرد على هذا أنه يجب على المدرس أن يحدد هدف المشروع وأن يسير على هدى هذا الهدف وأن يحدد له وقتاً محدداً للانتهاء منه .

٤ — يظن البعض أن الطريقة تمادى مع ميول الأطفال ، وتجعلهم يسيرون وراء أهوائهم ورغباتهم بما يمنح لهم من حرية ، مما يؤدى إلى ضياع الوقت . والواقع أنه تطبيق الطريقة من المدرس غـير المتمرن عليها وغير المتفهم لأصولها يؤدى إلى أن يتحكم التلاميذ فى توجيه المدرس ، مع أن العكس هو المطلوب ، أى أن المدرس عليه أن يراقب نشاط التلاميذ ويوجهه ويهذبه ، لا أن يكبته أو يتركه .

* * *

والطريقة فى ذاتها لم تستمد فى تطبيقها بعد ما يلائم مقومات ثقافتنا ومجتمعنا . بل إن بعض المدارس ثبتت بعض المشروعات بها ، فأصبحت فى تثبيتها أبتر جموداً وقيوداً من المنهج . بل إن بعضها يقسم المشروعات إلى علمية وأدبية ، ويفرض مشروعات ذات صبغة معينة على التلاميذ ، فيكون المشروع أبتر لأنه لا يتصل بميول التلاميذ فى شىء . ومن ذلك نجد أن بعض المدارس تتمشدق باستخدام طريقة المشروع ، والطريقة بعيدة عن حقيقتها وأصـولها ولا تحمل

إلا اسمها . وهذا يعد خطرا من الأخطار التي تهدد الطرق التعليمية فى مرحلة بنائية متسعة بالنسبة لبلادنا .

وأولى أن يترك للمدرس تكييف ظروفه المحيطة به بعد أن يبصر بالأسس التربوية والسيكولوجية للطرق المختلفة ، حتى يمكن أن يطبق ما يراه ملائماً لهذه الظروف وما فيه كل الخير لتعليم الأطفال تعليما منتجاً مثمراً إيجابياً ينشىء جيلا قويا جديداً .

الدرس الشفوى

بقلم الأستاذ ابراهيم والى

الدرس الشفوى : هو درس يدور محوره حول الأسئلة والأجوبة ووسائل الإيضاح . وهذا أثر من آثار الطرق الحديثة فى التربية التى وضع أساسها ورسم طريقها بعض علماء التربية مثل « بستالوتزى » وأحزابه ممن كانوا فى طليعة هذه النهضة التى ابتدأت فى أوائل القرن الماضى .

١ — الأسئلة والأجوبة

والمعلم الماهر فى فن السؤال لا يعدل عن استعمالها مع صغار التلاميذ . فهى الطريق الوحيد لتفهيمهم وهم يحبونها لأنها توافقهم لأنهم يميلون إلى الحركة ويرغبون فى المشاركة فى كل عمل يرونه ، وهذا أحب إليهم وأجدى من الجلوس مستمعين ، فهذا يدعوهم للملل والسآمة . واستعمال الأسئلة الكثيرة مع الكبار لا يوافق حالتهم فهم أحوج إلى الشرح والإخبار . لذا فهى لا تستعمل إلا حين تكون مفيدة فى تثقيف العقول أو الوصول إلى ما يريد المعلم أن يصلوا إليه من الحقائق .

فالأسئلة ذات أثر عظيم فى تثبيت المعلومات ، والمُحكَمة منها خير تدريب عقلى للتلاميذ لأنها تدعوهم إلى إعمال الفكر وكدّ الذهن حتى يفهموا ما يشرحه المعلم عن طريقها ، وهى كذلك تشجعهم على الإصغاء إلى المعلم غير منصرفين عنه . والأسئلة سلاح نافع حين يضعها المعلم فى وضعها المفيد مراعياً ما يجب أن تكون عليه من حسن صوغ وبراعة إلقاء ودقة تعبير وفصاحة بيان .

ويجب أن يكون غرض المعلم من الأسئلة يرمى إلى :

١ — تنمية المادة العلمية عند التلاميذ ، مستعيناً فى ذلك بمعارفهم القديمة

وتجاربهم ذات الصلة بموضوع درسه وحصر انتباههم فى الدرس الجديد .

٢ — حمل التلاميذ على استعمال القوى العقلية وتنبيه شوقهم ودفعهم نحو حب الاطلاع .

٣ — تقوية قوة الملاحظة والاستنباط .

٤ — تعويدهم الانتباه وحصره فى أمر واحد حتى يتم فهمه وهضمه .

٥ — تنبيه التلاميذ إلى الهامّ من الدرس مع تثبيت المعانى وما درس من المسائل مع مساعدة التلاميذ على فهم الصلات التى بين عناصر الدرس .

٦ — الوقوف على مقدار ما استفاده التلاميذ من الدرس ومبلغ وضوحه فى أذهانهم .

٧ — التنويع فى أسلوب التدريس فبعد أن يكون إخباريا يجعله حواريا أو استنتاجيا مثلا .

٨ — إظهار ماخفى فهمه على التلاميذ أو صعب إدراكه ، وتشجيع الهيّاب والمتردد على السؤال والإجابة .

ما يلزم فى صياغة الأسئلة :

إن صياغة الأسئلة أمر له خطره ، فذلك فن يحتاج إلى خبرة وطول مراس . فإذا شاء المعلم أن يفيد منها وجب عليه أن يفكر فى كل سؤال ويختار الصيغة التى تدل على حذقه ومهارته . وهذا لا يتم إلا إذا اتصف بما يأتى :

١ — أن يكون ذا خبرة تامة بمادة الدرس ومعلومات التلاميذ وأحوالهم فتخضع له العبارة والتفكير ، فيتصرف فى الأسئلة طبقاً لمقتضى الحال .

٢ — أن يكون قادراً على أن يجعل من السؤال الصعب سؤالين فى سرعة وسهولة .

٣ — أن يكون بأحوال التلاميذ على علم ودراية ، خبيراً بتجاربهم وبقواهم العقلية عليما بما يدفعهم نحو العمل وما يؤهلهم لإدراك المقدمات حتى يحصل مايبغيه من درسه .

٤ — أن يكون سريع الخاطر حاد الذهن صادق الحكم صحيح النظر ليتمكن عند الضرورة من اتباع ما يلزم اتباعه وترك ما عداه وليغير السؤال الصعب إلى سهل وليستفيد من إجابة التلاميذ فيصوغ ما يليها من الأسئلة مستعيناً بها .

٥ — أن يكون فصيح اللسان واضح البيان سهل التعبير فيصوغ الأسئلة فى صورة ملائمة لقوى تلاميذه قديراً على وضع صيغة مكان أخرى أبين منها وأظهر إذا لم تتضح الصيغة الأولى فى أذهان التلاميذ .

٦ — وأخيراً ليعلم أن الابتسامة تولد فى تلاميذه حسن المودة والإقبال على الدرس بصدر منشرح .

أنواع الأسئلة :

من الممكن حصر الأسئلة فى نوعين :

١ — ما يكون الغرض منها اختبار التلاميذ فيما عرفوه من الدروس السابقة أو فى درسهم الحالى ويدخل تحت هذا النوع :

(ا) الأسئلة التمهيدية :

وموضعها أول الدرس ، ليقف المدرس على ما عند التلاميذ من معلومات يمكن أن تكون سنداً للدرس الجديد .

وهذه الأسئلة تساعد المعلم كثيراً للوقوف على ما يعلمه التلاميذ ومايجهلونه. والإحسان فى هذه الأسئلة يمكن المعلم فى أن يسير بتلاميذه نحو الصواب .

(ب) أسئلة المراجعة الجزئية :

وموضعها بعد الانتهاء من تدريس مسألة من المسائل ، وبها يعرف المعلم مبلغ فهم التلاميذ للمسألة السابق شرحها . وإبعاد كل لَبْس يقف فى سبيل فهمها ، وبها أيضاً يقف المعلم على موضع الصعوبة أو التى لم تهضم جيداً .

(ح) أسئلة المراجعة العامة :

هذه الأسئلة تأتى فى آخر الدرس فى مرتبة التطبيق . والغرض منها تثبيت عناصر الدرس وربط بعضها ببعض أو ربطها بغيرها من المعلومات القديمة مما له

علاقة بها ، وبيان الهام مما درس مما يلزم أن يستحضره التلاميذ ، وحمل التلاميذ على الانتباه والحرص على فهم جميع أجزاء الدرس لعلمهم أن المعلم سيطالب به آخر الدرس . فمن اللازم ألا تقتصر هذه الأسئلة على صغير القيمة .

٢ — أسئلة التثقيف :

هى الأسئلة التى توصل التلميذ إلى الكشف بنفسه عن الحقائق بطريق التفكير المنتظم والاستنباط الصحيح ، وفى هذا تثقيف للعقل والفكر ، وباعث على النشاط والاعتماد على النفس .

وهذه الأسئلة تأتى فى وسط الدرس . وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة الإيضاحية ، لإظهارها ما بين المسائل من الصلات . وهى تستعمل اذا كان بين الدرس الجديد ومعلومات التلاميذ القديمة علاقة تقود إلى السؤال .

ويلزم فى المراحل الأولى للطفولة أن تكون هذه الأسئلة مقصورة على توجيه حواس الطفل إلى المحسوسات لاستخراج صفاتها وخواصها وتسهيل معرفة الأسباب ومسبباتها .

وفى دور التعليم الراقى يلزم استعمال الأسئلة التثقيفية للبحث فى المقدمات والأمثلة والتجارب التى تقود إلى القواعد والقوانين العامة . ويُرى من هذا أنها تستعمل عند عرض الدرس الجديد أو عند الموازنة بين مادته وما يرتبط بها من معلومات التلاميذ السابقة .

والنجاح فى هذه الأسئلة إنما يكون حليف الماهر من المعلمين ذى القدرة على حصر أفكار التلاميذ فيما يعرض عليهم لفحصه والتفكير فيه .

شروط الأسئلة :

من أهم تلك الشروط :

١ — أن يكون السؤال نصاً فى معناه واضحاً بحيث يدرك التلاميذ المقصود منه ، ولا يتطلب أكثر من جواب واحد فى عبارة وجيزة .

٢ — ألا يكون صعباً يوقع التلاميذ فى اليأس أو يدفعهم إلى التخمين ، كما لا يكون سهلا لا يحتاج إلى تفكير . فيجب أن يكون موضوعه وسطاً بين السهولة والصعوبة . ومن أمثلة الأسئلة الممنوعة : بماذا تشتهرقنا .. ؟ بعد قوله تشتهرقنا بالقلل القناوى . أو يسأل ٥ × ٨ = ٤٠ أليس كذلك ؟

٣ — ألا يكون سؤالا الجواب عليه « نعم » أو « لا » ، إلا إذا استلزم تفكيراً من التلاميذ .

٤ — أن يوجه لكل التلاميذ ، وألا يخصص بها بعض دون آخر ، بل اللازم أن توزع توزيعا عادلا .

٥ — ألا يكون جواب السؤال فوق مقدور التلاميذ . والسؤال القصير المفهوم خير من الطويل الممِل .

٦ — أن تكون الأسئلة مترابطة بحيث يتكون منها سلسلة متصلة الحلقات ليربط التلاميذ معارفهم بعضها ببعض .

٧ — أن يلقى السؤال بتأن وبلا تردد ، فهذا يشجع التلاميذ على الإجابة ويدعوهم إلى العمل .

٨ — ألا يكون على سبيل الاستكمال ، مثل « طنطا مشهورة بـ . . ؟ و« والنهر له منبع و . . ؟

الأجوبه :

إن مايدل على مهارة المعلم ونباهته وخبرته حكمته فى تناول الأجوبة وتصرفه فيها بما يناسب مطلبه .

وقيمة الأجوبة غير خافية ، فهى تدعو التلاميذ إلى حصر أفكارهم فى الدرس واختيار مايعبرون به من الألفاظ عما يدور فى نفوسهم من المعانى . وهى تحرك نشاطهم العقلى وتوضح للمعلم مبلغ نجاحه .

صفات الأجوبة المقبولة :

١ — أن تدل على أنها نتيجة تفكير ، ومن أجل هذا يلزم أن يعطى التلميذ وقتا كافيا للتفكير ، كما يشجع على بذل المجهود للوصول إلى الجواب الصحيح .

٢ — أن يكون الجواب على قدر السؤال ونصافيه ، ويجب أن يناقش المخطىء فى الإجابة .

٣ — أن يكون الجواب فى جملة تامة ذات معنى صحيح .

٤ — يجب أن يكون مسموعاً لكل التلاميذ فى صوت وسط . وهناك أجوبة يجب ألا يقبلها المعلم ، وهى التى تأتى عن طريق التخمين ، لأنها لم تأت عن تفكير ، مع مافيها من عدم الاكتراث بالمعلم وإضاعة الوقت .

التصرف فى الجواب :

أن فائدة عناية المعلم بالأسئلة لاتظهر إلا إذا كان هناك تصرف نافع فى جواب التلميذ ، فيجب على المعلم :

١ — أن يمدح من حسنت إجابته ، وأن يشجع من حاول الإجابة واجهد فكره وأصاب بعض الشىء فيتقبل إجابته بوجه طلق ويساعده على إتمام الإجابة . ولا يصح أن يعتاد استعمال مثل كلمة « شاطر جدا » أو « جميل » .

٢ — ألا يهزأ بمن يخطىء الصواب فضرر هذا كبير .

٣ — أن يناقش الجواب مظهرا مافيه من الخطأ .

٤ — ألا يجيز لغير المسئول أن يجيب ولا لأكثر من واحد بالإجابة معا .

٥ — عدم مقاطعة المجيب باعادة السؤال وقت الإجابة .

٦ — يجب أن يعلم التلميذ آداب الإجابة ، ولا يصح أن يترك أى خطأ بلا إصلاح .

بعض أخطاء يقع فيها بعض المعلمين :

١ — فى كثير من الأحيان يفكر المعلم فى صيغة خاصة للجواب عند مايلقى

السؤال ، فيرفض كثيرا من الإجابات مع أن فيها الجواب المطلوب ، لأنها جاءت على صورة غير التى فكر فيها هو .

٢ — بعض المدرسين درج على إعادة السؤال مرارا ، وهذا ضار بالتلميذ ، لأنه يقطع عليه سير تفكيره فى الإجابة .

٣ — بعض المعلمين مولع باعادة كل جواب من التلاميذ وهذا قد يسبب اهمالا عند المجيب وعدم انتباه غيره .

٢ — وسائل الإيضاح

بان مما تقدم أن الأسئلة والأجوبة أمر ضرورى فى الدرس ، فبهما يفتح المعلم باب الفهم أمام تلاميذه .

ووسائل الإيضاح من العوامل الهامة التى تتصل بالأسئلة والأجوبة اتصالا وثيقاً ، لما لها من الأثر الواضح لكشف ماغاب على التلاميذ فهمه، وبسطه أمامهم بسطاً يظهر كل غامض فى وقت قصير .

والمعلم الغيور على مصلحة عمله يلجأ إلى كثير من الأشياء ليوضح درسه : فقد يستعين بشىء من معلومات التلاميذ القديمة ؛ وقد يعرض على حواسهم مايسهل عليهم إدراكه بإحدى الحواس . فإذا أراد مثلا تفهيمهم معنى « تَمْر » فعليه أن يضع مكانها كلمة معروفة لهم مثل « بَلَح » . أو يعرض عليهم التمر نفسه أو نموذجا له أو صورته . ومن اللازم أن يتحقق أن التلاميذ فهموا معناها تماما .

وفى حالة مايصعب على المعلم إيجاد كلمة معروفة للتلاميذ ترادف الكلمة المعروضة، عليه أن يوضحها عن طريق الوصف . وإذا لم يكن هناك علاقة متينة بين الكلمة الجديدة والمعلومات القديمة فعليه حينئذ أن يلجأ إلى الحواس فيعرض الشىء الذى تدل عليه الكلمة أو نموذجا له أو صورته .

وفى هذه الحالة يكون المعلم قد تدرج من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المعقول ، واستعان على تفهيم الكلى برؤية جزئياته .

فعمله إذن تطبيق على قواعد التدريس الأساسية .

فوائد وسائل الإيضاح :

١ — يظهر من المثال السابق أنها أعظم الوسائل فى تذليل الصعوبات وتوضيح المشكلات التى تعرض فى الدرس ، فهى تحصر أفكار التلاميذ وتضبطها وتمكن من تصور كثير من الأشياء التى يصعب عليهم تصورها بدون استعمالها مهما استعملت الألفاظ .

٢ — أنها تجعل الدرس حياً شقياً ، والتعليم أضبط وأدق وأتقن .

٣ — أنها طريق لاستجابة الطفل للعمل كما أنها تحرك فيه غريزة « حب الاستطلاع » وتولد الرغبة الشديدة لدراسة كثير مما لم يكن يوجه إليه انتباهه لو لم تستعمل وسائل الايضاح .

٤ — ليست فائدة وسائل الإيضاح مقصورة على توضيح الغامض من الدرس فقط ، بل هى من أعظم الوسائل لتثبيت الدرس فى أذهان التلاميذ بسهولة ، وهى باب لتقوية الحافظة بما توقظه من الشوق . وهى تعين الذاكرة بما تستلزمه من الروابط الكثيرة وتداعى المعانى .

٥ — أنها تساعد كثيراً على تكوين عادة الروية والتفكير والتأمل . وذلك لدوام المعلم إستعمالها وداً به على تكليف التلاميذ العناية التامة بتمييز أجزاء المعروض وخواصه والانتباه التام عند الموازنة والنقد .

أنواع وسائل الإيضاح .

تنتظم هذه الوسائل نوعين :

١ — حسية : وهى التى تؤثر فى القوى العقلية عن طريق الحواس بعرض ذات الشىء أو نموذجه أو صورته .

٢ — لغوية : وهى ما يكون التأثير فيها فى القوى العقلية عن طريق الألفاظ ، بذكر مثال أو مرادف أو تعريف .

والوسائل الحسية أعظم تأثيرا فى الحواس من العبارة ، فمن يشاهد تجربة من

التجارب يكون أثرها فى حواسه وفهمه لها أعظم من وصفها بالألفـــاظ . ومن يسيح فى إحدى الممالك ويشاهد ما بها من جبال وأنهار ومصانع ومزارع ويطلع على كل ما بها ويخبر أخلاق أهلها ، تكون معلوماته الجغرافية عنها أثبت وأوضح من المعلومات التى تحصل عن طريق القراءة والشرح بالألفاظ .

وسائل الإيضاح الحسية :

تكون تلك الوسائل بما يأتى :

(ا) ذات الشىء المراد توضيحه :

وهذه أهم الوسائل ولا يصح العدول عنها إلى غيرها إلا إذا استحال استخدامها، فإدراك ذات الشىء عن طريق الحس أدعى إلى ثبوته فى أذهان التلاميذ ، هذا إلى ما فيها من السرور والنشاط وتقوية الملاحظة .

وهذا النوع يتطلب من المدرس كياسة وحسن تصرف . ومن الضرورى أن يوجد بمتحف المدرسة كثير من الأشياء ونماذجها وصورها ليستخدمها المعلمون فى تأدية عملهم . فيكون بها مجموعة من أنواع النبات الجاف وأوراق الأشجار المضغوطة والأحجار الصخرية ومعادن مصنوعة وأولية والحيوان المحنط ومحصولات حيوانية وزراعية وغيرها . ومما تجب العناية به أن تشجع المدرسة التلاميذ على جمع هذه الأشياء ففى هذا سرور لهم وشحذ لعقولهم وإرهاف لحواسهم وتقوية لحوافظهم ، كما يصلهم بالطبيعة فتتجه أنظارهم إليها . وعلى المعلمين أن يعنوا بما يجمعه التلاميذ فيوضع فى مكان يراه كل تلميذ بعد أن يكتب عليه اسم الشىء واسم مُهديه .

(ب) النماذج :

النماذج خير عوض عن الشىء نفسه ، وهى أحسن من الصور لأنها مجسمة توضح الشىء على مثاله الحقيقى . والنماذج لها أثر عظيم فى نفوس التلاميذ ، فهى تدنى البعيد منهم ، وتبعث فيهم السرور العظيم . فما أعظم فرح الطفل بنماذج لخزان أسوان أو القناطر الخيرية أو غيرها من الحقائق الجغرافية والتاريخية أو العلمية ، هذا فضلا عما تثيره من الشوق وحب الاطلاع .

وقد يكون عرض النموذج أكثر مساعدة للمعلم من الشيء نفسه إذا صعب إحضاره وعرضه ؛ فالفيل والآلات البخارية الكبيرة والمناظر والموانى يصعب إحضارها إلى حجرة التدريس فيتعين إذن عرض النماذج أو الصور ، إلا إذا استطاع المعلم أن يذهب بتلاميذه لمشاهدتها .

وكذلك إذا صعبت دراسة الشيء لصغره، فهنا يكون عرض النموذج أكثر مساعدة للفهم ... ومن المستحسن أن تكون صناعة النماذج بحيث يمكن فصل أجزائها .

وتلك النماذج تبعث فى نفوس التلاميذ سروراً لا يبعثه الشيء ذاته... وأحسن النماذج ما كان من عمل المدرس ، لأنه يعلم ما يريد أن يمثله من الشيء الحقيقى ، فيقصر نموذجه عليه . ويمكن عمل النماذج من الورق المقوى أو الخشب أو الصفيح أو الشمع أو الطين . ويحسن أن يشجع التلاميذ على محاكاة ما يعمله المدرس من النماذج .

ويدخل فى هذا الباب «التجارب العلمية» . فعلى المعلم أن يبنى درسه على القيام بعمل التجارب التى تشرح جميع المسائل العلمية ، وعليه أيضاً أن يمرن قوة الملاحظة والحكم فى التلميذ على قدر طاقته .

(ج) صورة الشيء :

يكون استعمال صورة الشيء عند استحالة إحضار عين الشيء أو نموذجه . وهى مهما كانت أحسن من التوضيح بالألفاظ . هذا إلى ما بها من بعث السرور والنشاط عند التلاميذ . . ولذا يكون التوضيح بالصور أولا ، وبعده يجيء الشرح بالألفاظ .

ويشترط فى الصورة أن تكون واضحة معبرة عن المقصود منها مطابقة للحقيقة ، وألا يكون بها إلاّ ما يقصد توضيحه ، كما تكون سهلة الاستعمال . ويدخل تحت الصور الصور الشمسية وما فى حكمها والصورات الجغرافية .

ويشترط فى الصور الشمسية الوضوح ومطابقة الحقيقة وقصرها على ما يراد شرحه . وهناك صور كثيرة ذات حجم صغير يمكن أن تسد الحاجة وتساعد على شرح كثير من الدروس . فعلى المعلم ان يحضر منها عدداً كبيراً يوزعه على

التلاميذ ، فيأخذ كل تلميذا أو كل تلميذين متجاورين صورة ، وإذا تعذر ذلك وجب رسمه مكبراً وعرضه على التلاميذ جملة .

ومن الضرورى أن يوجد بالمدرسة عدد كاف من المصورات الجغرافية فى دروس الجغرافيا وما يمت إليها بصلة من المواد ، ويلزم أن تكون واضحة قليلة التفصيلات والأسماء . ويحسن أن يعد المعلم بجانب هذه المصورات مصورا كبيرا من رسمه يكون مقصوراً على ما يريده خالياً من الأسماء ، ثم يوزع عليهم مصوراً صغيراً يشبهه ، ثم يتدرج فى كتابة الأسماء عليه حسب سيره فى الدرس . ويكلف التلاميذ كتابة ذلك فى مصوراتهم .

(د) الرسم :

فى حالات كثيرة يكون الرسم أكثر فائدة فى التدريس من المصور كما يكون ضروريا فى إيضاح الشىء الحقيقى وأجزائه الدقيقة التى لا تظهر فى الشىء نفسه أو نموذجه أو صورته.

وأحسن الرسوم ما كان من عمل المدرس نفسه لأنه يستطيع أن يرسم الشىء بالمقدار الذى يريده ، كما أنه يستطيع أن يجعل أى جزء من أجزاء الشكل تام الوضوح ، كما أن فى إستطاعته إغفال مالم يكن هاما فيه ؛ فلا يشغل التلميذ إلا بالمهم. ومن المفيد كثيرا تكوين الشكل أمامهم جزءا جزءا طبقا للسير فى الدرس وفى الإمكان استعمال الألوان المختلفة للتوضيح .

(هـ) الفانوس السحرى والخياله :

أن المدرس فى إستطاعته فى الحالة التى لا يمكنه إحضار نفس الشىء — أن يستعين بالفانوس السحرى أو الخيالة ، فيرى التلاميذ كثيرا من المناظر الطبيعية والبلاد البعيدة وسكانها كأنهم بينهم يشاهدون مبانيهم وآثارهم ومزارعهم وحيوانهم كما تتمثل لهم عاداتهم وأخلاقهم .

ويحسن أن يستعين المعلم بالفانوس السحرى فى عرض كثير من صور الأشياء الدقيقة ليسهل فهم التلاميذ لتلك الدروس . ويجب أن يزور التلاميذ دور الخيالة إذا عرض فيها مايدرسونه من الروايات ، هذا إذا لم يكن بمدرستهم أدوات الخياله اللازمة للعرض .

ومن حسن الحظ أن اهتمت الحكومة المصرية بالخيالة وأدخلتها فى بعض مدارسها ، والرجاء عظيم فى أن تأتى بالثمرة المرجوة .

وسائل الإيضاح اللغوية :

تمتاز وسائل الإيضاح اللفظية عن غيرها من وسائل الإيضاح بما يأتى :

١ — فهى تمتاز بالسهولة ، لأنها لاتكلف صاحبها غير النطق بما يجول بخاطره من العبارات مع دلالتها على المعانى الكلية .

٢ — السرعة : لأن ذكر اسم الشىء يحتاج إلى زمن أقل مما يصرف فى عرضه أو عرض نموذجه أو صورته أورسم شكله . وقص الحوادث التاريخية يستغرق زمنا أقل من زمن تمثيلها .

وتشمل وسائل الإيضاح اللفظية أمورا كثيرة من أهمها مايلى :

١ — الشرح : يراد بالشرح توضيح الحقائق أو معانى الألفاظ والتراكيب . وشرط الشرح الجيد قدرة المعلم على البيان وطلاقة اللسان بحيث يستطيع تقريب الحقائق إلى عقول التلاميذ ومداركهم مع مهارته فى استخدام مايساعد على هذا من الوسائل الإيضاحية .

٢ — الوصف : إن المعلم الذى يجيد الوصف ، هو من كان البيان طوع إرادته ، عليما بما يصف قادرا على تقريب الحقائق إلى عقول التلاميذ .

وإن الاقتصاد فى الوصف فيه فائدة . فما لاحاجة للتلميذ به ينبغى عدم التعرض له .

٣ — القصص : الأطفال مغرمون بالقصص والحكايات شغوفون بسماعها فهى مثيرة لخواطرهم باعثة لسرورهم موقظة لشوقهم ، لما بها من أحاديث الشجعان وأوصاف الحوادث فعلى المعلم أن يستعمل القصص فى الوصول إلى غرضه وتوضيح درسه .

وليست القصص مضيعة للزمن أو لايقصد بها إلاّ السرور وإثارة الوجدان . لأن المدرس الماهر بحسن أسلوبه يمكنه أن يضع فى ثنايا القصة حقائق كثيرة

يتقبلها التلاميذ بلاملل ، فتكون القصة فى ظاهرها فكاهة وفى باطنها حكمة وتهذيبا وعلماً .

وإستعمال القصص فى التعليم من الأمور القديمة فقد استعملها أفلاطون وغيره من حكماء اليونان . وكثير من المربين استعملها فى التربية والتهذيب مع الصغار والكبار ، وكتاب كليلة ودمنه شاهد على ذلك .

ومن علماء التربية من يرى أن الإكثار من القصص الخرافية يضعف فى التلاميذ التميز بين الحقائق وما كان خياليا فى حياتهم المستقبلة كما أنها تدفعهم نحو عالم الأمانى .

وقالوا أن كثرة الإصغاء إلى ما كان خرافيا يدفع المستمع نحو تصديق الأوهام والأكاذيب .

لهذا لايجيز المربون من القصص إلا ما يصلح الأخلاق ويشوق إلى المطالعة ويعين على اقتناص الفائدة .

كيف تستخدم وسائل الإيضاح :

١ — يلزم ان تعرض فى وقتها وأن يكون العرض كافيا لفهم مايراد فهمه .

وإذا كانت صغيرة الحجم وجب إحضار عدد يمكن جميع التلاميذ من مشاهدتها للفحص والدرس ، وإلا كان العرض ناقصا لايمكن من دقة الفحص ، أو يدفعهم للالتفاف حوله لمشاهدتها ، وفى هذا مايفسد النظام .

٢ — ينبغى عدم الإكثار من وسائل الإيضاح لنفسح لخيال الأطفال المجال ولانضيع وقتاً طويلا من الدرس .

٣ — ينبغى أن يكون عرضها كافيا ليتمكن من رؤيتها تماما كل التلاميذ . فلا يصح أن تكون من خلفهم أو تلقى على الأرض من غير نظام أو تقدير . ومن الضرورى أن يقف المعلم وقت الشرح بحيث لايحجبها عن أعين التلاميذ .

الامتحانات

بقلم الدكتور السيد محمود زكى

مشكلة الامتحانات :

تعتبر مشكلة الامتحانات فى مصر من أعقد المشاكل، لأنها أصبحت بما فرض عليها من النظم غاية لا وسيلة، كما أصبحت موضع رهبة للتلاميذ الذين لا هم لهم إلا النجاح وتحصيل المعلومات والحقائق التى توصل إلى هذه الغاية، وعنيت المدارس بإعداد تلاميذها لاجتياز الإمتحانات لا للثقافة العامة ولا للحياة العملية، مما دعا إلى توحيد طرق التدريس والكتب المدرسية والنظم التعليمية إلى غير ذلك.

وأصبحت المدارس تتنافس فى النتائج بدلا من أن تتنافس فى ميدان التكوين الصحيح للطالب من النواحى العلمية والثقافية والتربوية. وكان من نتائج الاهتمام البالغ بهذه الامتحانات وما تحاط به من قدسية وهالة كبيرة أن ركز التلاميذ ومعهم المدرسون جهودهم فى الاستعداد للامتحانات آخر العام وأهملوا شأن الواجبات التحريرية والعملية والشفوية التى يكلف بها التلاميذ أثناء العام. ويتبع هذا التواكل والاستعداد لمعركة الامتحان التجاء التلاميذ فى أشهر العام الدراسى إلى الدروس الخصوصية أو دروس المجموعات، وكلها تنظم عن طريق المدارس. وهى وسائل آلية لتدريب التلاميذ بصورة من الصور على استذكار وحفظ بعض الحقائق وحشرها فى رؤوسهم لغرض النجاح فى الامتحان دون أن يكون لتلك الحقائق أى أثر إيجابى فى عملية التعلم ودون أن يفيد منها الطالب فى تكوينه العلمى والثقافى.

أهمية الامتحانات :

وتعتبر مسألة الامتحانات من أهم مشاكل التربية فى العصر الحاضر. وهناك من ينتصر لضرورة الامتحانات وهناك من يسخط عليها. إلا أن فكرة الامتحان

فى ذاتها ليست موضعا للرضا ولاموطنا للسخط . فالامتحان فى صورة ماضرورة لازمة لكل حياة اجتماعية ؛ لأن من طبيعة كل حياة اجتماعية التطور ويشمل المنافسة والكفاح بين أفراد المجتمع . وهذا مايسميه علماء الاجتماع « بالتفاعل الاجتماعى » . ولهذا لابد من وضع نظام لتنظيم هذه المنافسة وقياس الكفايات .

لهذا نرى أن الامتحان ضرورى لكل حياة اجتماعية ينشأ معها وينمو بنموها . وكلما تعقدت سبلها وتنوعت الأعمال بها اشتدت الحاجة إلى الامتحان لتحديد مستوى الكفايات المطلوبة المنوعة لسد احتياجات المهن والأعمال المختلفة . ← فالامتحان ضرورى متى كان يهدف لتحقيق هذه الأغراض الاجتماعية لصالح المجتمع . وإذا كان هناك نقد يوجه فإنما يرجع ذلك إلى نظامه وكيفيته ومداه .

وظائف الامتحانات :

١ — تستخدم الامتحانات لقياس درجة وكمية ما حصله أو لم يحصله الطالب من المعلومات فى مادة .

٢ — تقوم كفاية المدرسين . فمع أن المرتبات لا ترتبط بالنتائج إلا أن الرأى العام يحكم على المدارس من نتائج امتحاناتها .

٣ — وظيفة تنبؤية عن توجيه الطلبة فى مستقبل دراستهم . فمثلا الامتحانات العامة بين مرحلة الإعدادية والثانوية تحدد اتجاهات الطالب إما لدراسة ثانوية نظرية أو تجارية أو زراعية أو صناعية كما أن امتحان التوجيهية يحدد توجيه الطالب لأى كلية من كليات الجامعة . فالإعدادية والتوجيهية أمثلة لحواجز يترتب على المرور منها نوع التوجيه .

٤ — حافز للطلبة على العمل والاستذكار . فالطفل لا يستطيع أن يطلب العلم لذاته بل لابد له من غرض واضح يرمى إليه ويقرن عمله به . وكلما كان هذا الغرض قريبا منه ونتائجه شائقه له كان هذا مبعثاً للنشاط وبذل الجهد والحرص على الاستفادة والاعتماد على النفس . فالانتقال من فرقة لأخرى أو من مرحلة لأخرى يعتبر غرضاً قريباً ينصب أمام التلاميذ .

٥ — تكون الامتحانات وسيلة لتدريب التلاميذ على بعض الصفات كالمنافسة وحب التفوق والاعتراف بالفشل والإحساس بالقوة أو الضعف وما إلى ذلك من الصفات التى تعينهم فى الحياة العملية .

٦ — قياس الكفايات بأسلوب محدود حتى يمكن الإفادة من الكفايات الممتازة فى مختلف الأعمال والمهن .

نقد الامتحانات :

١ — تكديس وحشر المعلومات للطلبه مما يجعل لحفظ المعلومات أهمية كبرى ويجعل للامتحان سيطرة على المناهج . — أما ما زود به الطفل من غايات وإعداد للحياة الاجتماعية فليس له أثر فى الامتحانات .

٢ — ضيق أهداف التعليم وقصرها للحصول على شهادة .

٣ — إثارة نوع من روح المنافسة غير المقبولة مما قد يؤدى بالطلبة المتأخرين إلى عدم امكان التحسن فى التحصيل .

٤ — ماتجره الامتحانات من قلق واضطراب وضعف قبل فترة الامتحانات وفى أثنائها .

٥ — عدم كفاية طريقة القياس وعدم ثبات مستويات التصحيح والتأثر برأى الشخص الذى يقوم بالتصحيح . وتتضح هذه الذاتية فى جميع خطوات الامتحان . فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة أو ملاءمتها أمر ذاتى يتوقف على رأى واضعها الشخصى ، كما أن تقدير الدرجة التى تستحقها الإجابة هو تقدير ذاتى ، وقد ثبت اختلاف المصححين اختلافا بينا فى تقدير الدرجة للإجابة الواحدة .

٦ — إن الامتحانات بطريقتها المألوفة تفترض تساوى الأطفال فى قدراتهم واستعداداتهم العقلية ؛ مع أن من أهم قواعد التربية الحديثة مراعاة ما بين الأفراد من فروق فى المواهب والاستعدادات وتربيتهم على ضوء هذه الفروق ، وأن يكون القياس شاملا لهذه النواحى .

٧ — وبذلك فإن الامتحانات لا تساعد المصحح على تقويم القدرات الكثيرة المتباينة وقياس الدقة فى الفهم والابتكار فى التعبير وسرد الحقائق .

٨ — إن كل فرد يتغير فى مراحل نموه المختلفة فهناك بعض القدارات تضعف نسبيا بينما ينمو غيرها .

أنواع الامتحانات :

قد تكون تحريرية أوشفهية أوعملية . فالامتحان التحريرى من شأنه أن يظهر كفاية الطالب فى تدقيقه ومبلغ عنايته فى ترتيب أفكاره وقوة أسلوبه وحسن عبارته . والامتحان الشفهى من شأنه أن يكشف عن نصيب التلميذ من سرعة الفهم وقوة الذاكرة . والامتحان العملى من شأنه أن يكشف عن ناحية أخرى من كفاية الطالب فى المهارة اليدوية وقوة الملاحظة .

الاختبارات الموضوعية :

لقياس مدى التحصيل . وهى تختلف عن الامتحانات العادية فى أن الاختبار منها يشتمل على عدد كبير من الأسئلة القصيرة قد يبلغ المئات . والإجابة عن كل سؤال محددة لا لبس فيها إذ هى لا تتعدى كلمة واحدة أو علامة بسيطة وبهذه الوسيلة يمكن أن تتناول أسئلة الاختبار جميع نقط المنهج ويكون التصحيح موضوعيا لا ذاتيا . وتكون درجات المصحح صحيحة من حيث عدد الإجابات المحددة. بذلك يبعد عامل الذاتية الخارجى الذى يؤثر فى قياس درجة التحصيل .

ولا تسلم هذه الطريقة من النقد :

١ — فهى كثيرة التكاليف فى الطبع .

٢ — وتحتاج لمهارة كبيرة ووقت طويل فى إعدادها .

٣ — يدخل عامل التخمين فى الإجابة .

٤ — الأثر الإيحائى من الإجابات الخاطئة مما يجعل الطالب عرضة لتعلم إجابات بها بيانات خاطئة، لأن الاسئلة فى الاختبارات الموضوعية تشمل الإجابات عليها عدة أنواع منها الخطأ والصواب والتكميل .

٥ — مجرد قياس تفاصيل عن معلومات وليس فيها مجال للتعبير عن رأى أو إبداء فكرة .

٦ — تعمل على توجيه الطلاب إلى الاعتماد على تخزين الحقائق وحفظها مفردة غير متصلة فى ذاكرتهم .

جهود وزارة التربية والتعليم :

وحاولت وزارة التربية والتعليم الاهتمام بهذه المشكلة ، فعنيت بتبسيط الامتحانات وجعلت النقل من فرقة إلى أخرى فى المدارس الابتدائية لمجرد المواظبة على الحضور مدة ١٦٠ يوماً على الاقل أى نحو ٧٥ ٪ باعتبار الدراسة فى كل من الفرقتين الأولى والثانية والفرقتين الثالثة والرابعة والفرقتين الخامسة والسادسة حلقة واحدة متصلة . ولا يشترط لانتقال التلميذ فيها من إحدى الفرقتين إلى الأخرى إلا مواظبته على الحضور .

كما جعل انتقال التلاميذ من الحلقة الأولى إلى الثانية (أى من الفرقة الثانية إلى الثالثة) على أساس رأى النظار والمعلمين مع شرط المواظبة. ومع ذلك فالتلاميذ الذين يتقرر عدم صلاحيتهم للانتقال لا يعيدون دروس الفرقة الثانية بل يوضعون فى فصول خاصة لتعالج فيهم نواحى الضعف ، ويجوز نقلهم إلى الفرقة الثالثة أثناء الشهرين الأولين إذا ظهر أنهم تداركوا ما فيهم من ضعف .

وتخفيفاً لعبء الامتحانات العامة عن كاهل الوزارة جعل امتحان الدراسة الإعدادية أمتحاناً محلياً تجريه المناطق التعليمية .

أنسب الطرق لتقويم عمل التلميذ ونموه بالمدرسة :

أن هناك معركة دائمة بين الممتحن الذى يحاول أن يتصيد ضحاياه والممتحن الذى يبحث عما يحتاجة التلاميذ وما استفادوه تعليمياً . ولما كان الامتحان ضرورة اجتماعية لقياس مستوى الكفايات المنوعة من الأفراد وتوزيعهم على الأعمال والمهن المختلفة ، فإن من الضرورى أن تكون الطرق المستخدمة لتقويم عمل التلميذ متمشية مع النظريات الحديثة فى تربيته وتعليمه . ويمكن أن يراعى ما يأتى : —

١ — تحديد الأغراض التى يهدف الامتحان إلى قياسها .

٢ — وضع الاسئلة بحيث يكون بعضها تفكيريا يعرض بعض المشاكل أمام التلاميذ وبعضها تحصيليا لأظهار ما حصله التلاميذ ، على أن تكون شاملة لما حصله التلاميذ ، فلا تقتصر على باب معين أو مجموعة معينة وأن تكون ملائمة لقوى التلاميذ وللزمن المقرر . والمقياس فى هذا يكون للتلميذ المتوسط . كما يجب أن يراعى التخيير فى الأسئلة وأن يكون بعضها موضوعياً .

٣ — يلزم الاهتمام بقياس القدرات العقلية والتعرف على استعدادات التلاميذ.

٤ — الاهتمام بتقدير المدرس الشخصى وتتبع هذه التقديرات لا بالنسبة لمدرس واحد بل من جميع المدرسين الذين يدرسون للتلميذ بحيث يتجمع من تقديراتهم صورة توضيحية عن التلميذ .

٥ — إعداد بطاقة للتلميذ تجمع بين النتائج للاختبارات المختلفة وتقديرات وملاحظات المدرسين . ويتبع ذلك فى مراحل التعليم المختلفة على أن تستعرض حال التلاميذ العلمية من لجنة من مدرسى المدرسة لتحديد المستويات المختلفة للتلاميذ مستأنسة فى هذا بنتائج الاختبارات وما سجل بالبطاقة لكل تلميذ .

وبذلك يمكن تقويم الطالب لا على أساس امتحان واحد ، بل على نتائج الأعمال والاختبارات التى تعطى خلال العام مع الاسترشاد برأى المدرسين مجتمعين فإن هذا يساعد على حسن تقويم التلميذ وعلى حسن توجيهه .

ومن الضرورى تطبيق بعض الاختبارات التحصيلية فى فترات متعددة والتى يمكن للمدرس بها معرفة مدى ما وصل إليه التلميذ فى تحصيل المادة .

ولعله من المناسب أن نذكر أن الاختبارات السيكلوجية (اختبارات الذكاء) لها قيمتها فى تقدير القدرات العقلية العامة والخاصة التى تساعد على تقويم الطالب بالنسبة لمجموعته والتى تعاون المدرسة فى توجيه الطالب إلى خير نوع من الدراسات التى تلائم استعداداته وقدراته .

القسم الثاني

نظام التعليم فى مصر

الأزهر

تاريخه ونظامه ورسالته فى التربية والتعليم والثقافة

بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى

مقدمة

بناء الجامع الأزهر :

شرع جوهر الصقلى قائد جيوش الفاطميين ، فى السنة التالية لاستيلائه على مصر وانتزاع سلطانها من دولة الأخشيد ، فى بناء هذا الجامع بالعاصمة الجديدة التى أنشأها وسماها « القاهرة المُعِزِّيَّة (نسبة إلى المعز لدين الله الخليفة الفاطمى الذى تم هذا الفتح باسمه وفى عهده) . وكان ذلك فى يوم السبت الرابع والعشرين من جمادى الأولى سنة ٣٥٩ هـ . وقد تم بناؤه فى نحو سنتين ؛ فإن أول جمعة أقيمت فيه كانت فى السابع من رمضان سنة ٣٦١ هـ . ويتمثل المسجد الذى أقامه جوهر فى المقصورة القديمة من المسجد الحالى وصحنه .

وفى عهد الملك الظاهر بيبرس قام الأمير عز الدين أيدمر الحلى نائب السلطنة (وكان قصره مجاوراً للجامع الأزهر فى المكان المخصص الآن للمكتبة) بتجديد هذا الجامع وترميمه وزخرفته وإضافة بعض أجزاء إليه . وقد استغرقت عمارته هذه نحو سنتين (من سنة ٦٥٦ إلى سنة ٦٥٨ هـ) .

وفى عهد الملك الناصر محمد بن قلاوون حدث بمصر سنة ٧٠٢ هـ زلزال شديد هدم كثيراً من مؤسساتها ومساجدها العظيمة وقسما من الجامع الأزهر نفسه . فقام الأمير سيف الدين سلار نائب السلطنة بعمارته وتجديده وبناء ماتهدم منه .

وفى عام ٧٠٩ هـ أكمل الأمير علاء الدين طيبرس نقيب الجيوش بناء مدرسته

« الطيبرسية » بجوار الأزهر (فى المكان المواجه لمكتبة الأزهر الحالية على يمين الداخل إلى الجامع من الباب الكبير) . وفى سنة ٧٤٠ هـ أتم الأمير علاء الدين أقبغا عبد الواحد مدرسته « الأقبغاوية » المواجهة للمدرسة السابقة (فى المكان الذى كان يشغله قصر عز الدين إدمر الحلى ، وهو المكان المخصص الآن لمكتبة الأزهر على يسار الداخل من الباب الكبير) .

ولكن أكبر عمارة حدثت بالجامع الأزهر بعد نشأته الأولى كانت عام ١١٦٧ هـ فى عهد العثمانيين وعلى يد الأمير عبد الرحمن كتخدا . فقد أنشأ هذا الأمير المقصورة الجديدة بمحرابها ومنبرها والأروقة الملحقة بها وأبوابها ، وألحق بالجامع الأزهر المدرستين الطيبرسية والأقبغاوية السابق ذكرهما ووصل بينهما بالباب الكبير الذى أنشأه ، وهو الباب الذى ينتهى إليه شارع الأزهر الحالى . هذا إلى المنائر والأروقة والمرافق الأخرى الكثيرة التى أنشأها فى هذا الجامع . حتى بلغت مساحته بفضل هذه المنشآت أكثر من ضعف ما كان عليه من قبل .

ولم يزد عليه بعد ذلك إلا بضع مبان وأروقة ومرافق يسيرة أنشىء معظمها فى عهد محمد على وخلفائه .

تسميته بالجامع الأزهر :

سمى هذا الجامع ، منذ إنشائه « بجامع القاهرة » نسبة إلى العاصمة الجديدة التى أنشىء فيها . وأما تسميته بالجامع الأزهر فيبدو من شواهد كثيرة أنها لم تحدث إلا بعد ذلك بعدة سنين ، وأنها قد أطلقت عليه بعد أن أنشأ الخليفة العزيز بالله بن المعز لدين الله (تولى الخلافة بعد أبيه من سنة ٣٦٥ إلى سنة ٣٨٦ هـ) قصوره الكبيرة التى سميت بالقصور « الزاهرة » . ولعله قد قصد حينئذ أن تحمل جميع المنشآت الحكومية الكبيرة اسما مشتقا من « الزهراء » لقب السيدة فاطمة بنت الرسول عليه الصلاة والسلام وهى التى ينتسب إليها الفاطميون ؛ فسمى المسجد « بالجامع الأزهر » كما سميت القصور « بالقصور الزاهرة » . غير أن التسمية الأولى وهى جامع القاهرة قد ظلت على الرغم من ذلك غالبة عليه طوال العصر الفاطمى ، كما يدل على ذلك ما كان يطلقه عليه معظم مؤرخى هذا العصر .

وظائف الأزهر الثلاث :

ترجع أهم الوظائف التى اضطلع بها الأزهر ، ولا يزال يضطلع بها ، إلى ثلاث وظائف : إحداها أنه مسجد جامع ومسجد للصلاة وإقامة الشعائر الدينية وما يتصل بها من الأمور المنوطة بالمساجد الإسلامية ؛ وثانيها أنه مجمع لحراسة الإسلام وحماية دعوته ؛ وثالثها أنه جامعة للتربية والتعليم على العموم وخاصة للتربية والتعليم الدينيين .

وسنلقى فى هذه المقدمة نظرة سريعة على الوظيفتين الأوليين ، ثم نقف جميع ما يلى المقدمة من فقرات هذا الباب على الوظيفة الثالثة لأنها أدخل فى شئون التربية والتعليم من جهة ولعظيم أهميتها وكثرة ما انتابها من تطورات من جهة أخرى .

الأزهر مسجد جامع ومسجد للصلاة :

كانت كلمة « المسجد الجامع » تطلق على المسجد الرسمى الذى يؤمه الأمير فى بعض أيام الجمع وفى الأعياد ، وتلقى من منبره المراسيم والأحكام ، وتعقد فى ساحاته مجالس القضاء والحسبة .

وكان « مسجد عمر » (٢١ هـ) أول مسجد جامع بمصر . فلما أنشأ العباسيون مدينة العسكر على أثر افتتاحهم لمصر (١٣٣ هـ ٧٥٠ م) أقاموا بها مسجدا جامعاً سموه « جامع العسكر » . ولما أنشأ أحمد بن طولون مدينة القطائع وجعلها عاصمة لمصر (٢٥٦ هـ ٨٧٠ م) أنشأ بها مسجده الشهير وجعله المسجد الجامع أو المسجد الرسمى للدولة .

غير أن جامع عمرو قد ظل ، على الرغم من قيام هذين المسجدين ، محتفظاً ببعض سماته الأولى ؛ فكان يشاركهما أحياناً فى إقامة الجمعة الرسمية وجلوس القضاة والمحتسبين فى ساحاته . بل لقد ظل محتفظاً ببعض رواسب من هذه السمات إلى عهد الثورة الأخيرة . فقد كانت تصلى فيه من قبل هذا العهد الجمعة اليتيمة (آخر جمعة فى رمضان) ويحضر صلاتها ، فى حفل رسمى ، الوالى أو السلطان أو الملك نفسه ، ويدعى اليها العلماء والعظماء وكبار رجال الدولة .

وفى عهد الدولة الإخشيدية عاد جامع عمرو المسجد الرسمى للدولة ، واحتفظ بهذه الصفة فى بداية الفتح الفاطمى . فقد أقيمت فيه ، بعد فتح الفاطميين لمصر ، أول جمعة رسمية دعى فيها للخليفة الفاطمى (رمضان عام ٣٥٨ هـ) .

ولما تم إنشاء الجامع الأزهر اتخذه الفاطميون « مسجدا جامعا » لمصر . وفى يوم عيد الفطر عام ٣٦٢ ركب المعز لدين الله ، أول الخلفاء الفاطميين بمصر ، عقب مقدمه إلى عاصمة ملكه الجديد بقليل ، إلى الجامع الأزهر لصلاة العيد فى موكب كبير وألقى فيه بنفسه خطبة العيد . وكانت هذه أول صلاة رسمية فى هذا الجامع شهدها الخليفة .

وظل الأزهر يستأثر بهذا الامتياز الرسمى زهاء أربعين عاماً ، حتى أنشأ الحاكم بأمر الله بن العزيز بالله الجامع الحاكمى أو الجامع الأنور (٤٠٣ هـ) واتخذه المسجد الجامع لمصر . فكانت تقام فيه الجمع الرسمية ، كما كانت تقام أحيانا فى أثناء العهد الفاطمى فى بعض المساجد الفاطمية الأخرى ، وعلى رأسها الجامع الأزهر ، وفى جامعى عمرو وابن طولون . بيد أن الجامع الأزهر كان يعتبر دائماً فى نظر الخلفاء الفاطميين وحكومتهم مسجد الدولة الأول .

فلما دالت دولة الفاطميين وتولى صلاح الدين الأيوبى ملك مصر عام ٥٦٧ هـ اتخذ الجامع الحاكمى المسجد الرسمى لإقامة الجمعة ، وحظر إقامتها فى الجامع الأزهر وفقاً للرأى الذى يحظر إقامة جمعتين فى بلد واحد ، وهو الرأى الذى أفتى به صدر الدين بن درباس الشافعى قاضى القضاة حينئذ . وظل الأزهر كذلك نحو مائة عام . فلما تولى الظاهر بيبرس عام ٦٥٨ ملك مصر أعاد إليه صلاة الجمعة إستجابة للمساعى التى بذلها فى هذا السبيل نائب السلطنة الأمير عز الدين ايدمر الحلى الذى كان قصره مجاورا للجامع الأزهر وكان لهذا الجامع فى نفسه منزلة كبيرة .

وقد عاد إلى الجامع الأزهر فى العهد الحاضر شىء من صفاته الرسمية القديمة . فقد أقيمت فيه « الجمعة اليتيمة » وحضرها رجال الدولة ، كما أقيمت فيه جمع وصلوات أخرى خاصة فى مناسبات هامة قومية وسياسية .

وقد ظل الجامع الأزهر فى جميع العهود — سواء فى ذلك العهود التى كان فيها «مسجدا جامعاً» أم العهود التى لم يكن فيها كذلك — مسجدا عظيما للصلاة وإقامة الشعائر الإسلامية وحلقات الوعظ والإرشاد وسائر الوظائف الدينية التى كانت تضطلع بها المساجد ولا تزال تضطلع بها إلى الوقت الحاضر .

الأزهر مجمع لحماية الدين الإسلامى :

اضطلع الأزهر منذ نشأته ، بجانب وظيفته السابقة ، بوظيفة أخرى هامة ، وهى حماية الدين الإسلامى ، وحراسة دعوته ، ورد الشبهات عنه ، والتعريف به ونشره ، والمحافظة على تعاليمه ، والفتيا فى مسائله ، وتبصير أولياء الأمور وغيرهم بأحكامه ، وتوجيههم إلى التزام حدوده .

ومن أجل ذلك تبوأ الأزهر وتبوأ علماؤه أكبر منزلة فى نفوس المسلمين جميعاً ، وهوت إليه أفئدة الناس فى مختلف بلاد العالم الإسلامى ، واعتبر قوله القول الفصل فى شئون الإسلام .

ولما كان الإسلام ديناً ودولة ، سيطر الأزهر على كثير من شئون الحكومة فى مصر ، وخضع له الحكام والأمراء ، وتزعم الحركات السياسية الهامة ، وعده المصريون ملاذاً يلجئون إليه فى الجلل من الأمور .

والشواهد التاريخية على ذلك تجلّ عن الحصر . فمن ذلك أن القاضى عز الدين ابن عبد السلام ، من علماء الأزهر ، قد رأى أن أمراء مصر من المماليك فى عهده أرقاء مجهولو الأسياد ، وأنه من الواجب بيعهم وضم حصيلة أثمانهم إلى بيت المال . ولم يثنه عن رأيه تهديد ولا وعيد ، فاضطر الأمراء إلى الإذعان لحكمه ، وسلموا أنفسهم له صاغرين ، فأنفذ فيهم ما رآه[1] . وكان كلما اشتد ظلم أحد الولاة من الأتراك أو أتباعهم أو فرق من عساكرهم لجأ المصريون إلى الأزهر ؛ ولا يلبث علماؤه أن يتدخلوا فى الأمر ، ويصل صوتهم إلى الحكام ، حتى تستقر

---

(١) أنظر هذه القصة الطريفة فى كتابنا «لمحة فى تاريخ الأزهر» صفحات ٨٥ — ٨٧ منقولة عن كتاب حسن المحاضرة للسيوطى .

الأمور وترفع المظالم ويعاقب الجناة[1] . وكان عباس الأول والى مصر يحضر بنفسه إلى الأزهر ويجلس إلى درس الشيخ إبراهيم البيجورى (شيخ الأزهر حينئذ) فلا يقوم له الشيخ ولا يعامل بأكثر مما يعامل به طالب عادى ، فيما عدا كرسياً صغيراً من الجريد يحضره له أحد خدمة المسجد ليجلس عليه فى حلقة الشيخ . ومن الجامع الأزهر انبعثت معظم الثورات الوطنية ، وخاصة ثورة سنة ١٩١٩ ؛ فقد احتمل علماء الأزهر وطلبته أكبر قسط من أعباء هذه الثورة وظل الجامع الأزهر يتعهدها ويذكى شعلتها فى جميع ما اجتازته من مراحل . ففى مقصوراته الواسعة وصحنه كانت تعقد حينئذ فى كل ليلة اجتماعات ثورية يفد إليها من كل فج عميق آلاف مؤلفة من المصريين ؛ وفى أرجائه دوّت أصوات خطباء هذه الثورة ومن بينهم كثير من علماء الأزهر وطلبته ؛ ومنه كانت تخرج أكبر مظاهراتها ؛ وأمام أبوابه كان المصريون العزّل من السلاح يرخصون أرواحهم أمام ما كانت جيوش الإنجليز تسلطه عليهم من وسائل الفناء .

هذا ، ولم يخل عهد من عهود الأزهر من مظاهر لهذه الوظيفة حتى عهود نشأته الأولى . فقد كان من أهم الأغراض التى قصد إليها الفاطميون من إنشائه ، كما سيظهر ذلك فى الفقرات التالية ، أن يكون أداة لحماية دعوتهم ونشر مذهبهم الاسماعيلى وتوطيد ملكهم وخلافتهم .

ولا يزال الأزهر محتفظاً بكثير من مظاهر هذه الوظيفة إلى الوقت الحاضر . ومن ثم يطلق على شيخه لقب « شيخ الإسلام » . ومن ثم كذلك أنشئت به لجنة للفتوى وإبداء الرأى ، فى مختلف شئون الإسلام والمسلمين ؛ وأنشئت به « جماعة كبار العلماء » للنهوض بالثقافة الإسلامية والتعريف بالدين الإسلامى وحراسة أحكامه . وإلى هذه اللجنة يلجأ ولاة الأمور من حين لآخر لتقول كلمتها فى بعض الشئون الإسلامية الهامة وفيما يتصل بها من أمور السياسة . ومن ثم كذلك أنشئت فى البلاد الأوروبية والأمريكية معاهد إسلامية تابعة للأزهر ، وأرسل إلى كثير من البلاد الإسلامية فى أفريقيا وغيرها بعثات علمية من علمائه للإشراف

(١) انظر أمثلة من ذلك فى كتابنا السابق ص ١١

على معاهدها الدينية وإنشاء معاهد جديدة بها وتعريف أهلهـــا بالإسلام وأخذهم بأحكامه .

الأزهر جامعة للتربية والتعليم على العموم وللتربية والتعليم الدينيين على الخصوص :

كانت أهم مواطن التعليم فى صدر الإسلام تتمثل فى المساجد . وذلك لأن الدين كان هو الباعث الرئيسى على طلب العلم ونشره ، وكانت مواد الدراسة الأصيلة المقصودة بالذات هى علوم الدين . فلم يجد المسلمون أماكن أصلح لتعليم هذه العلوم من بيوت الله التى شيدت لإقامة شعائر الدين ، كما اختار أهل الكتاب من قبل الصوامع والبيع لذلك . هذا إلى أن ولاة الأمور فى صدر الإسلام كانوا حريصين كل الحرص على مجانبة الترف والتبذير فى إنفاق أموال المسلمين . فعملوا جهدهم على القصد فى بناء الدور الحكومية واتخذوا من المساجد مواطن لكثير من شئون الدولة ومصالح المسلمين ؛ ففيها كانت تقام الصلاة ويجلس الخلفاء والولاة والقضاة للفصل فى الدعاوى والحكم بين الناس وإقامة الحدود . وبها كان يجتمع المسلمون للمفاوضة فى أمورهم التشريعية والسياسية وغيرها ، وفيها كان يبايع الخلفاء وتبلغ وصياتهم وتعلن أوامرهم ، وفيها كانت تلقى الخطب السياسية والحربية التى تقتضيها الأحوال العامة ؛ وفيها كذلك ابتدأ التعليم .

وعلى الرغم من ظهور معاهد التعليم منفصلة عن المساجد فى عصر بنى أمية وبنى العباس ، فقد ظلت المساجد محتفظة بصفاتها المدرسية فى كثير من البلاد الإسلامية أمداً غير قصير . فهذه فلسطين ظلت مساجدها أهم معاهد التعليم حتى قبيل القرن العشرين . وكان الطلبة بجامع دمشق يلتفون حول معلميهم حلقات كما أخبر بن جبير . وهذه الأندلس ظلت مساجدها أظهر معاهد التعليم العالى حتى دالت دولة العرب فيها كما روى المقرى .

وهكذا كان الحال بمصر فى الوقت الذى أنشئ فيه الجامع الأزهر ، فقد كان من أهم معاهد التعليم العالى فيها حينئذ جامعان : جامع عمرو بن العاص ؛ وجامع أحمد ابن طولون .

فلم يكن بدعا إذن أن أصبح الجامع الأزهر معهدا للتربية والتعليم ، ولم يعمل الفاطميون إذ أنزلوه هذه المنزلة شيئا أكثر من السير على التقاليد المعمول بها فى العالم الإسلامى فى ذلك الحين . وقد زاد من اهتمامهم بشأنه من هذه الناحية أنهم رأوا فيه خير وسيلة لنشر مذهبهم الفاطمى وتوطيد دعائم ملكهم وخلافتهم وتربية النشء على الولاء لهم وتقديس مبادئهم .

ولقد كان لهذه الوظيفة الجامعية شأن كبير فى حياة الأزهر وتاريخه بل فى تاريخ التربية فى مصر خاصة وفى العالم الإسلامى على العموم ، حتى لقد كادت تحجب جميع وظائفه الأخرى ، وحتى إن كلمة الجامع الأزهر إذا أطلقت لا يتبادر منها إلى الذهن إلا هذه الوظيفة[١] .

وقد اجتاز الأزهر فى هذه الناحية عدة مراحل امتازت كل مرحلة منها بصفات خاصة . وسنعرض بإيجاز لأهم هذه المراحل فيما يلى :

١ — الأزهر فى عهد الفاطميين

(٣٦٠ — ٥٦٧ هـ)

فاتحة الحياة الجامعية فى الأزهر :

فى صفر سنة ٣٦٥ هـ (أكتوبر سنة ٩٧٥ م) فى أواخر عهد المعز لدين الله جلس قاضى القضاة أبو الحسن على بن النعمان القيروانى بالجامع الأزهر ، وقرأ مختصر أبيه فى فقه آل البيت أى فقه الشيعة ، وهو المسمى بكتاب «الاقتصار» ، فى جمع حافل من العلماء والكبراء ، وأثبت أسماء الحاضرين ؛ فكانت هذه أول حلقة للتدريس الجامعى بالأزهر ، ثم توالت حلقات بنى النعمان[٢] فى الأزهر بعد ذلك ، ودرست به على مايظهر كتب أخرى فى فقه الشيعة للنعمان القيروانى نفسه غير كتاب « الاقتصار » ، ككتاب « دعائم الإسلام » و « اختلاف أصول المذاهب » و « كتاب الأخبار » و « كتاب اختلاف الفقهاء » .

---

(١) تطلق الآن رسميا (حسب قانون سنه ١٩٣٠) كلمة « الجامع الأزهر » على الكليات وأقسام التخصص . أما الأقسام الابتدائية والثانوية فى مصر وغيرها فتسمى بالمعاهد الدينية الملحقة بالجامع الأزهر .

(٢) كان بنو النعمان من أكابر علماء المغرب الذين اصطفتهم الخلافة الفاطمية .

وفى رمضان سنة ٣٦٩ هـ (٩٨٠م) فى أوائل عهد العزيز بالله ، جلس الوزير يعقوب ابن كِلس[١] بالجامع الأزهر وقرأ على الناس كتاباً ألفه فى الفقه الشيعى على المذهب الإسماعيلى (مذهب الفاطميين) متضمنا ما سمعه من المعز لدين الله ومن ولده العزيز ، وهو المعروف بالرسالة « الوزيرية » نسبة إلى وظيفة مؤلفها .

وفى سنة ٣٧٨ هـ (٩٨٨ م) حدث حادث جامعى خطير أضفى على الأزهر الصبغة الجامعية فى صورة أقرب ما تكون إلى أوضاعها فى العصر الحديث ، فقد وافق الخليفة العزيز بالله على اقتراح تقدم به إليه وزيره ابن كلس يتضمن تعيين جماعة من الفقهاء يحضرون مجلس ابن كلس فى الأزهر ويلازمونه ويعقدون مجالسهم للقراءة والدرس فى الجامع نفسه فى كل جمعة من بعد الصلاة حتى العصر . وكان عددهم سبعة وثلاثين فقيهاً ، يضاف إليهم رئيسهم ومنظم حلقاتهم الفقيه أبو يعقوب قاضى الخندق . ويعتبر هؤلاء أول هيئة للتدريس عينت بالأزهر ، كما يعد أبو يعقوب أول عميد لهذه الجامعة ، ويعد يعقوب بن كلس شيخها الأكبر ومديرها العام . وقد رتب لهم العزيز بالله أرزاقاً وجرايات حسنة وأنشأ لهم دوراً للسكنى بجوار الأزهر وخلع عليهم فى يوم عيد الفطر وأجرى عليهم ابن كلس كذلك أرزاقاً من ماله الخاص[٢] .

ومن هذا يظهر أن الكتب الأولى التى درست بالأزهر كانت كتب الفقه على مذهب الشيعة الإسماعيلية ، وهو مذهب الفاطميين الذى أصبح حينئذ المذهب الرسمى للدولة المعمول به فى القضاء والفتيا . وقد حورب ما عداه من المذاهب ،

---

(١) كان ابن كلس يهوديا نشأ ببغداد ثم غادرها فى شبابه إلى الشام واشتغل فيها بالتجارة وأثقلته الديون ففر إلى مصر فى عهد كافور واتصل به وقام له ببعض المهام المالية فأبدى فيها خبرة وبراعة حتى أثرى ، ثم أسلم ، وحقد عليه الوزير ابن الفرات وزير الإخشيد وأخذ يدس له ، ففر إلى المغرب سنة ٣٥٧ هـ ولحق بالمعز لدين الله وعظم شأنه لديه فولاه الوزارة وتولاها كذلك فى عهد خلفه العزيز بالله .

(٢) أنظر فى هذا كله خطط المقريزى جزء ٤ صفحات ٤٩ ، ١٥٦ ، ١٥٧ ؛ وابن خلكان جزء ٢ صفحات ٣١٩ ، ٤٤١ ؛ وصبح الأعشى للقلقشندى جزء ٣ ص ٣٦٧ ؛ وعبد الله عنان : « تاريخ الجامع الأزهر فى العصر الفاطمى صفحات ٤٢ — ٤٦ .

حتى لقد قبض فى عام ٣٨١ على رجل عثر لديه على كتاب الموطأ للإمام مالك فجلد وطيف به فى المدينة لا لشىء إلا مجرد إحرازه هذا الكتاب[١] .

بيد أنه يظهر أن هذا التعصب لم يطل أمده وأن الدولة الفاطمية لم تحاول فى جميع عهودها أن تجرى على سياسة الإرغام وفرض مذهبها على الناس ، بل جرت فى أحيان كثيرة على سياسة التسامح والرفق . ولنا على ذلك أوضح دليل فى المرسوم الدينى الذى أصدره سنة ٣٩٨ هـ (١٠٠٨م) الحاكم بأمر الله وهو من غلاة الخلفاء الفاطميين والذى جاء فيه : « يخمس فى التكبير على الجنائز المخمسون ، ولا يمنع من التكبير عليها المربعون[٢] ؛ يؤذن بحى على خير العمل[٣] المؤذنون ، ولا يؤذى من بها لا يؤذنون ؛ لا يسب أحد من السلف[٤] ، ولا يحتسب على الواصف فيهم بما وصف ، والخالف منهم بما خلف ؛ لكل مسلم مجتهد فى دينه اجتهاده ، وإلى الله معاده ، وعنده كتابه ، وعليه حسابه : يأيها الذين آمنوا لا يضركم من ضل إذا اهتديتم إلى الله مرجعكم جميعا فينبئكم بما كنتم تعملون » .

فلا يبعد إذن أن يكون قد درس فى الأزهر فى العهد الفاطمى نفسه ، بجانب الفقه الشيعى ، كتب فى الفقه على المذاهب الأخرى .

ويظهر من عدة شواهد تاريخية أخرى أنه كان يدرس بالأزهر فى هذا العهد نفسه ، بجانب مادة الفقه ، مواد أخرى كثيرة فى العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية ، بل يظهر أنه كان يدرس به بعض العلوم العقلية والفلسفية نفسها .

---

(١) الخطط جزء ٤ ص ١٥٧ ؛ الدكتور على عبد الواحد وافى : « لمحه فى تاريخ الأزهر » ص ٢١ .

(٢) يكبر الشيعة فى صلاة الجنازة خمس تكبيرات لا أربعا كما يفعل أهل السنة .

(٣) هذه الصيغة يؤذن بها الشيعة فى أذانهم .

(٤) كانت طائفة من غلاة الشيعة تسب أبا بكر وعمر وعثمان رضى الله عنهم لاغتصابهم الخلافة من على فى نظرها ، وتسب كذلك من قتل الحسين وآل البيت ومن « تسبب فى قتلهم ومن سمع بقتلهم فرضى عنه » حسب الصيغة التى يرددونها .

غير أن صبغة الأزهر الدينية كانت تغلب على كل صبغة أخرى ؛ولذلك كانت معظم العناية موجهة إلى علوم الدين وكانت موادها تحتل المقام الأول .

أما الكتب التى كانت تدرس بالأزهر فى هذا العهد — فيما عدا كتب الفقه الشيعى التى تقدمت الإشارة إليها — فلم نعثر على نصوص بشأنها. ولكنها كانت تشتمل على الراجح على مصنفات لقدامى المؤلفين ولأئمة العلماء المعاصرين « كإعراب القرآن » لعلى بن ابراهيم الحوفى ، وكتاب « المقدمة » و « شرح المجمل » لابن بابشاذ النحوى ، و « كتاب الأفعال » لابن القطاع اللغوى .

ويبدو أنه لم يصل إلينا من الكتب التى ألفت ودرست فى هذا العهد إلا النزر اليسير ، وخاصة الكتب التى ألفها علماء الشيعة ؛ وذلك لحرص الدولة الأيوبية على محو آثار الدولة الفاطمية والمذهب الفاطمى .

« دار العلم » والعلاقة بينها وبين الأزهر :

ظل الأزهر مستأثراً بمعظم مهام الثقافة والتعليم فى مصر حتى أنشئت « دار العلم » أو « دار الحكمة » كما كان يسميها بعضهم ، فشاركته فى ذلك ونافسته منافسة قوية . وقد أنشأها الحاكم بأمر الله فى الحى المعروف بالخرنفش سنة ٣٩٥ هـ (١٠٠٥ م) أى لنحو خمسه وثلاثين عاما من إنشاء الأزهر ، وظلت قائمة حتى نهاية الدولة الفاطمية إذ أغلقها الأفضل بن أمير الجيوش باسم صلاح الدين سنة ٥٧١ ؛ فتكون قد عمرت قرناً وربع قرن . وقد كانت هذه الكلية على النيل تضارع كلية « بيت الحكمة » التى أنشأها الرشيد ببغداد على ضفاف دجلة . وذلك أن الفاطميين بمصر كانوا ينافسون العباسيين ببغداد فى ميادين التربية والتعليم كما كانوا يبارونهم فى شئون السياسة والملك . وكان منهاجها كمنهاج بيت الحكمة يشتمل على العلوم الحكمية والفلسفية والرياضية والطبيعية بجانب علوم الدين واللغة . فكان من موادها الفلك والتنجيم والطب والحساب وعلوم الرياضة الأخرى والمنطق والفلسفة كما كان من موادها النحو والفقه وعلوم الشريعة . غير أنه يبدو أن عنايتها بالطائفة الأولى من المواد أى بالمواد الفلسفية والرياضية والطبيعة كانت

تزيد كثيراً على عنايتها بالطائفة الثانية وهى مواد العربية والفقه[1]. وهذا على عكس ما كان يتجه إليه الأزهر حينئذ فى دراسته ؛ فقد كانت العلوم الشرعية وأدواتها تستأثر بمعظم عنايته كما تقدم بيان ذلك .

وقد اهتم الحاكم بهذه الدار اهتماما كبيرا ؛ وعين بها عدداً كبيراً من أعلام الباحثين وشهيرى الأساتذة فى مختلف العلوم والفنون ، وأنشأ بها مكتبة كانت من أعظم مكتبات العالم فى عهده ، وجمع فيها من الكتب « فى سائر العلوم والآداب والخطوط المنسوبة » كما يقول المقريزى «مالم ير قط مثله مجتمعاً لأحد من الملوك» . ولعله أراد بها أن تكون خلفا لمكتبة الإسكندرية الشهيرة التى دمرت بعد الفتح الإسلامى .

ولا بد أن يكون الأزهر نفسه قد أفاد من هذا النشاط العلمى الذى كانت تموج به هذه الدار على مقربة منه وأفاد من مكتبتها الشهيرة ومن جهود أساتذتها وحلقاتهم ، ولا بد أن يكون قد حدث تعاون واحتكاك وتبادل ثقافى بينه وبين هذه الدار . ولكن هذا لم يخرجه عن الصبغة الغالبة عليه وهى الصبغة الدينية .

المكتبات العامة فى عهد الفاطميين وإفادة الأزهر منها :

وبجانب ما أفاده الأزهر من دار الحكمة ومن مكتبتها ، لا بد أن يكون قد أفاد كذلك من المكتبات العامة الأخرى التى كانت منتشرة فى مختلف أنحاء العاصمة فى ذلك العهد والتى كان من أهمها مكتبتان : إحداها مكتبة القصر الفاطمى ؛ والأخرى مكتبة الأزهر نفسه .

أما مكتبة القصر الفاطمى فكانت تحوى أكثر من مائتى ألف مجلة فى سائر العلوم والفنون منها ستة آلاف فى الطب وحده ؛ هذا إلى كرات ومصورات جغرافية منقطعة النظير ، منها كرة يقال إن صانعها بطليموس الفلكى نفسه ، ومصور جغرافى مفصل للعالم كله رسم بخيوط الذهب والفضة على مقطع كبير من

---

(١) أنظر فى « دار العلم » الخطط للمقريزى الجزء الأول ص ٤٥٨ وتوابعها .

الحرير الأزرق[١]. ويقال إنها كانت أكبر مكتبة فى جميع بلاد الإسلام . — وقد بيعت وبددت فى عهد الأيوبيين .

وأما مكتبة الجامع الأزهر فقد بلغ من اتساعها وعظم قيمتها أن أسند أمر الإشراف عليها سنة ٥١٧ هـ إلى داعى الدعاة نفسه أبى الفخر صالح . ومنصب داعى الدعاة هو أكبر منصب دينى بعد قاضى القضاة .

هذا ، وإن اشتمال هاتين المكتبتين على مؤلفات فى مختلف المذاهب الدينية وفى كافة العلوم العقلية والحكمية ليؤيد ما ذهبنا إليه من أن هذه المواد كان لها حينئذ نصيب فى منهج الدراسة بالأزهر ؛ وإن كان أكبر قسط من العناية قد وجه فيه إلى علوم الدين .

٢ — الأزهر فى عهد الأيوبيين (٥٦٧ — ٦٤٨ هـ)

كما عطل الأيوبيون وظيفة «المسجد الجامع» للأزهر[٢] عطلوا كذلك وظيفته الجامعية ، واستبدلوا به فى هذه الناحية بضع مدارس خاصة انشئوا معظمها لدراسة الفقه على مذاهب أهل السنة وخاصة مذهب الإمامين مالك والشافعى .

غير أنه يظهر أن الدراسة لم تنقطع منه انقطاعا تاماً فى عهد الأيوبيين ؛ بدليل ما ذكره عبد اللطيف البغدادى الذى وفد إلى مصر بعد وفاة صلاح الدين الأيوبى بين سنتى ٥٩٥ و٥٩٧ هـ فى كتابه « الإفادة والاعتبار فى الأمور المشاهدة والحوادث المعاينة فى أرض مصر » من أنه قد جلس هو نفسه فى الأزهر للتدريس وأنه قد ألقى فيه دروساً فى المنطق والفلسفة والطب[٣] .

٣ — الأزهر فى عهد المماليك (٦٤٨ — ٩٢٢ هـ)

حدث فى عهد المماليك حادثان خطيران كان لهما أثران متقابلان فى شئون الأزهر : (أحدهما) زعامة مصر للبلاد الإسلامية بعد سقوط بغداد بأيدى الغزاة من التتر

---

(١) أنظر « لمحة فى تاريخ الأزهر » للدكتور على عبد الواحد وافى صفحتى ٢١، ٢٢ .
(٢) أنظر صفحة ١٧٨ .
(٣) أنظر كتاب « الرحالة المسلمون » للدكتور زكى محمد حسن ص ١٠٨ .

سنة ٦٥٦ هـ . وقد أكسبها هـذه الزعامة أمور كثيرة . منها وقوفها فى وجه هؤلاء الغزاة وصدها لجيوشهم عند حدود الشام ، فلم تجاوز فتوحاتهم بلاد العراق. ومنها أنه قد هاجر إلى مصر عقب سقوط بغداد بعض من بقى من بنى العباس ، فأكرم المماليك وقادتهم ، وأقاموا منهم خليفة للمسلمين فى القاهرة . فصارت مصر بهذا مركز الخلافة الإسلامية بعد بغداد واتجهت إليها أنظار المسلمين فى مختلف بقاع الأرض .

ومن أجل ذلك وفد إلى مصر كثير من فحول العلماء فى العالم العربى ، فنشطت فيها الحركة الفكرية والإنتاج العلمى ، وظهر فيها عدد كبير من المؤلفات والبحوث القيمة فى مختلف العلوم والفنون . وقد أفاد الأزهر من هذه النهضة فائدة كبيرة وشارك فيها بأعظم نصيب .

(وثانيهما) نشاط حركة الإنشاء للمدارس الخاصة . وذلك أن كل وال وأمير من ولاة المماليك وأمرائهم كان يحرص على تخليد ذكراه وتوطيد محبته فى قلوب المصريين والتقرب إلى الله بإنشاء مسجد ومدرسة يحملان اسمه لإقامة شعائر الدين وتدريس بعض المواد الخاصة . فأنشئت فى عهدهم مئات من هذه المدارس (الناصرية ، البرقوقية ، الكاملية ، الشيخونية ، الطيبرسية ، الأقبغاوية ، الأشرفية ، الظاهرية المؤيدية ، الغورية . . . . الخ) .

وقد لقى الأزهر من هذه المدارس منافسة شديدة . وذلك لأنها استأثرت بأكبر قسط من رعاية الولاة والأمراء فى ذلك العهد ، ولأنها كانت تمتاز عن الأزهر بجدتها وكثرة أوقافها وما كان يغدقه أصحابها على أساتذتها وطلبتها من من أرزاق ومرتبات . لذلك كان يؤثرها كبار العلماء بالتدريس ، وكان الطلاب يحرصون على الانتساب إليها .

غير أن الأزهر قد صمد لمنافستها بقوة وعزم . وساعده على ذلك أمور كثيرة. منها ما كان يمتاز به عنها من مكانة تاريخية وشهرة عالمية وتراث مجيد . ومنها أنه كانت تدرس به جميع المواد وفى مختلف المستويات العلمية ؛ على حين أن معظم هذه المدارس كانت لمرحلة التخصص ، وكانت كل مدرسة منها مقصورة على مادة معينة أو على

مذهب بعينه من مذاهب الفقه . ومنها أن الأزهر كان مفتح الأبواب للطلبة المسلمين من مختلف الأمم والأقطار ومختلف الطبقات ؛ على حين أن هذه المدارس كانت تختار طلبتها فى الغالب من بعض طبقات من المصريين وحدهم . — وقد كتب للأزهر ، بفضل هذه المزايا وغيرها ، الانتصار على هذه المدارس ، وانتهى الأمر بانقراضها الواحدة تلو الأخرى وبقائه هو كالطود الشامخ يتابع رسالته المجيدة فى التربية والتعليم : « فأما الزبد فيذهب جفـــاء وأما ما ينفع الناس فيمكث فى الأرض » .

وقد اتجهت العناية فى الجامع الأزهر فى هذا العهد إلى العلوم الدينية وأدواتها ، ونبغ فيها كثير من جهابذة العلماء المصريين والوافدين على مصر من الخارج : كالإمام عز الدين بن عبد السلام ، والإمام السبكى وأبنائه ، والشهاب القرافى ، وابن هشام ، والسراج البلقينى ، وجلال الدين السيوطى ... وغيرهم من المصريين ؛ وكالعلامة إبراهيم بن عيسى الأندلسى ، وعز الدين بن عبد الله بن عمر القدسى ، والإمام الأصبهانى ، والإمام الزيلعى ، وابن الحاج محمد العبدرى الفاسى ، وابن حيان محمد ابن يوسف الغرناطى ، وتاج الدين التبريزى ، والحافظ بن حجر العسقلانى ، وعلاء الدين الحموى ، وشيخ الإسلام زكريا الأنصارى ، وقاسم بن محمد التونسى ، والمقريزى المؤرخ الشهير ... وغيرهم من الذين رحلوا من مختلف البلاد الإسلامية لطلب العلم بالأزهر .

وكانت العلوم العقلية من رياضية وطبيعية وفلسفية تدرس فى الأزهر كذلك فى هذا العهد ؛ ولكن المشتغلين بها حينئذ كانوا نزراً يسيراً إذا قيسوا بالمشتغلين بالعلوم الدينية وأدواتها .

٤ — الأزهر فى عهد العثمانيين (٩٢٢ — ١٢١٣ هـ)

يعد هذا العهد الطويل ، الذى استغرق زهاء ثلاثة قرون ، من أسوأ العهود التى مرّ بها الأزهر ومرت بها مصر الإسلامية فى تاريخها العلمى ، وخاصة لمجيئه بعد عصر المماليك الذى وصل فيه الأزهر ووصلت فيه الثقافة المصرية إلى درجة كبيرة فى الرقى والكمال . وترجع أهم مظاهر الانتكاس فى هذا العهد إلى الأمور الآتية :

١ — قلت العناية بالعلوم الرياضية والطبيعية والفلسفية ، بل كادت تهمل ويهمل تدريسها فى الأزهر . ولفرط الجهل بهـذه المواد من علماء هذا العصر ، شاع القول بحرمة الاشتغال بكثير منها ؛ لأن الناس أعداء ما يجهلون .

٢ — قلت العناية باللغة العربية نفسها وبعلومها وآدابها ؛ وطغت عليها اللغة التركية واللغة العامية : فطغت عليها التركية فى الشئون الرسمية لأن التركية قد أصبحت فى هذا العهد لغة الدواوين ؛ وطغت عليها العامية فيما عدا ذلك ، حتى لقد كان يندر أن تجد بين علماء الأزهر أنفسهم من يجيد اللغة العربية إجادة تامة فى قراءته وكتابته .

٣ — انحطت حركة التأليف انحطاطاً كبيراً ، فخمدت القرائح ، والتوت الأساليب ، وانعدم الابتكار ، ولم يأنس المتصدون للتأليف فى هذا العهد فى أنفسهم قدرة على الإتيان بجديد ، فعمدوا إلى ما أمامهم من حقائق العـلوم وما ألف فيها ، وأخذوا يختصرونها اختصاراً مخلا فى « متون » منظومة أومنثورة بأساليب ركيكة وعبارات غامضة لا تكاد تفصح عن معنى ولا تبين عن حقيقة . ثم يأتى واضعوها أنفسهم أوغيرهم فيحلون رموزها فى كتب أخرى تسمى « بالشروح » ، ولـكن يتعمد أصحاب هذه الشروح أن يدعوا فيها كثيراً من وجوه النقص والغموض ، حتى يتاح لهم أو لغيرهم أن يكمل ما فيها من نقص ويوضح ما تنطوى عليه من غموض فى كتب ثالثة مطولة تسمى «بالحواشى» . وتأتى فرقة رابعة تعلق على هذه الحواشى فيما يسمى « بالتقارير » . وهكذا أصبح التأليف ألاعيب كألاعيب المشعوذين ، وأصبحت الحقيقة العلمية لايمكن استخلاصها من ثنايا هذه الألاعيب إلا بإسراف كبير فى الوقت والمجهود .

٤ — انحطت طرق التدريس فى هذا العهد إلى أسوأ درك . فأعتمد التدريس على هذا النوع التافه من المؤلفات ، وهجرت الـكتب القيمة التى ألفها المتقدمون فى العلوم الدينية والعربية وغيرها ؛ وأتجه معظم هم المدرسين إلى حل عبارات المؤلفين وإلى شرح الجمـل والتغلب على مشكلات الألفاظ لا إلى توضيح حقائق العلوم وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ .

* * *

ويظهر أنه لإيلاف الناس هذه الحال لم يشعروا بما انتهوا إليه من سوء ، ولم يكد يرتفع فى هذا العهد صوت بالشكوى مما وصل إليه الأزهر ووصل إليه علماؤه ، فيما عدا أصواتا خافتة كل الخفوت كان من بينها ماوجهه أحمد باشا كور (الذى عين سنة ١١٦١ هـ والياً على مصر من قبل الدولة العثمانية) إلى الشيخ عبدالله الشبراوى شيخ الأزهر حينئذ وإلى كبار علمائه من نقد لاذع عندما ظهر له من مناقشته إياهم أنهم يجهلون العلوم الرياضية وأنهم لا يعنون بتدريسها فى الأزهر . فقد دار الكلام بينهم وبينه فى حقائق من العلم إلى أن دخل بهم فى ميادين العلوم الرياضية ، فأحجموا عن الكلام فيها واعترفوا بأنهم لا يعرفونها ولا يعنون بدراستها ولا بتدريسها فى الأزهر . فدهش لذلك ، وأضمر دهشته فى نفسه فى أول جلسة ، حتى اختلى بالشيخ الشبراوى فى جلسة تالية ، فقال له « إن المسموع عندنا بالديار الرومية أن مصر منبع الفضائل والعلوم ، وكنت فى غاية الشوق إلى المجىء إليها ، فلما جئتها وجدتها كما قيل : تسمعَ بالمعيدىّ خير من أن تراه . . . وها أنتم أولاء أعظم علمائها ، وقد سألتكم عن مطلوبى من العلوم فلم أجد عندكم منها شيئا[1] » .

* * *

ولكن لم يجرؤ أحد فى هذا العهد ، بل لم يحاول مجرد محاولة — لا أحمد باشا كور ولا غيره — أن يغيرّ شيئا مما انتهى إليه حال الأزهر وعلمائه .

* * *

ومع ذلك فقد كان للأزهر فى هذا العهد فضل كبير فى مغالبة عوامل الانحلال والضعف والعجمة ، وفى حفظ مابقى من التراث العلمى والعربى فى صورة ما . فلولاه لقضى على هذا التراث ، بل لقضى على اللغة العربية نفسها وعلومها قضاء مبرما . — وقد نبغ فى الأزهر فى هذا العهد — على الرغم من عوامل الضعف التى انتابته — بعض أفذاذ من العلماء ، نذكر منهم الشيخ حسن الجبرتى الذى

---

(١) أنظر القصة مفصلة فى « لمحة فى تاريخ الأزهر » للدكتور على عبد الواحد وافى ص ٢٤ — ٢٥ ، وفى « تاريخ الإصلاح فى الأزهر » للاستاذ عبد المتعال الصعيدى صفحات ٨ — ١٤ .

كان حجة فى علوم الفلك والعلوم الرياضية[١] ، وابنه أحمد الجبرتى مؤرخ مصر الشهير فى هذا العهد ، والعلامة الشيخ أحمد الدمنهورى (شيخ الجامع الأزهر من سنة ١١٨٢ إلى سنة ١١٩٢) الذى لم يغادر أى علم من العلوم المعروفة فى عصره إلا درس أهم ما كتب فيه باللغة العربيـة وألف هو نفسه فى بحوثه ؛ حتى علوم النبات والحيوان والمعادن والطب والتشريح وعلم الهيئة والفلك والموسيقى ، والعلامة الشيخ حسن العطار (شيخ الجامع الأزهر من سنة ١٢٤٦ إلى سنة ١٢٥٠ هـ) الذى لا يقلّ فى إلمامه بمختلف العلوم والفنون عن الشيخ الدمنهورى والذى ألف فى معظم العلوم الحديثة حتى فى تقويم البلدان والطب . وقد تلقى هؤلاء وغيرهم معظم هذه العلوم فى الأزهر نفسه وعلى بعض علماء كانوا يدرسونها فيه[٢].

٥ ــ الأزهر من الحملة الفرنسية ١٢١٣ هـ لغاية سنة ١٣١٣ هـ

بقاء مناهج الأزهر وطرائق دراسته على ما كانت عليه فى أواخر العهد التركى :

كان للتطور الخطير الذى حدث فى الحياة المصرية بفضل الحملة الفرنسية وجهود محمد على وحفيده إسماعيل من بعده ، وما صحب هذا التطور من اتصال مصر بالغرب ووقوفها على حضارته ، ومن إصلاحات جوهرية شملت مختلف فروع الحياة ، وكان للنهضة العسكرية التى اتجه إليها إذ ذاك أكبر قسط من عناية أولياء الأمور وحاجة الجيش الكبير الناشىء إلى ضباط ومهندسين وصناعات مختلفة ، وكان لتنظيم الأداة الحكومية الذى بدأ فى هذا العهد ، وحاجة هذه الأداة إلى موظفين مثقفين ثقافة خاصة ، وكان للمشروعات العمرانية والاجتماعية الكبيرة التى تمت حينئذ ... كان لكل ذلك أثره فى استحداث نظم جديدة للتعليم تساير هذه النهضة وتسد حاجاتها . فأنشئت مدارس مدنية ابتدائية وثانوية وعالية وفنية على غرار النظام الأوربى ، مع مزيد من العناية بالنواحى التى يحتاج إليها الجيش وتحتاج إليها الأداة الحكومية .

---

(١) وقد أرشد إلية الشيخ عبد الله الشبروای أحمد باشا كور فى القصه السابق ذكرها ، فأنس الباشا به ووجد فيه عالما ثبتا فى العلوم الرياضية وغيرها .

(٢) أنظر فى ذلك : « مناهج الألباب المصرية فى مباهج الآداب العصرية » لرفاعة الطهطاوى صفحات ٢٤٧ — ٢٥٠ ، المطبعة الأميرية .

ولم يفد الأزهر فائدة تذكر من هذه التطورات الخطيرة التى اجتازتها مصر ، ولا من هذه النهضات الكبيرة فى مختلف فروع حياتها على العموم وفى ثقافتها بوجه خاص ، ولم يغير هذا كله شيئاً مذكوراً من نظمه ومناهجه وطرائقه الدراسية التى كان عليها فى نهاية العهد التركى ، بل لم يقو على أن يبث فى نفوس علمائه والقائمين على شئونه فى هذا العهد حتى مجرد الرغبة فى إصلاحه ، ما عدا نفراً قليلا لم يكن لأصواتهم صدى يعتدّ به فى مقوماته .

من أجل ذلك ترك ولاة الأمور الأزهر والمعاهد الدينية التى كانت تمد الطلبة للالتحاق به والتى كانت تتمثل حينئذ فى الكتاتيب ، تركوا كل ذلك على ما كان عليه . ولعلهم خشوا ما عسى أن تثيره عليهم محاولتهم تغيير هذه النظم من غضب من جانب رجال الدين الذين كانوا يقدسون القديم ويوجسون خيفة من كل جديد وكانت لهم مكانة كبيرة فى نفوس الشعب . فآثر أولياء الأمور الدعة والعافية ، ولم يحاولوا أن يغيروا شيئا من شئون الأزهر ، وعمدوا إلى التعليم المدنى الذى استحدثوه يستمدون منه ما يسد حاجة الدولة وحاجة البلاد وحاجة الثقافة .

ومن ثم بدأت فى هذا العهد ظاهرة الأزدواج فى التعليم والمتعلمين فى مصر : فطائفة كانت تتلقى ثقافتها فى الكتاتيب والمساجد والأزهر فى صورة تغلب عليها الصبغة الدينية ؛ وأخرى كانت تتلقى ثقافتها فى مختلف المراحل فى مدارس نظامية شبيهة بمدارس الغرب وفى صورة تغلب عليها الصبغة المدنية .

الأصوات التى ارتفعت بالشكوى مما آل إليه أمر الأزهر :

أما الأصوات القليلة التى قلنا إنها قد ارتفعت فى هذه المرحلة بالشكوى مما آل إليه أمر الأزهر وبالرغبة فى إصلاحه فقد انبعث أهمها من خمس جهات :

١ — الشيخ حسن العطار : وقد شهد أواخر العهد التركى والحملة الفرنسية ونحو ثلاثين سنة من حكم محمد على . وتولى مشيخة الجامع الأزهر سنة ١٢٤٦هـ وظل بها حتى توفى سنة ١٢٥٠ . — وكانت له قدم راسخة فى جميع العلوم التى كانت تدرس بالأزهر حينئذ ، وله فيها مؤلفات قيمة . كما كان له باع طويل فى

العلوم العقلية الأخرى ، فإنه لم يكد يغادر علما منها إلا درس أهم ما كتب فيه باللغة العربية أصلا أو ترجمة ، بل لقد ألف فى كثير منها . وأفاد فائدة كبيرة من سياحاته فى البلاد الإسلامية واتصاله بعلمائها وزياراته لمكتباتها ، كما أفاد من اتصاله بعلماء الحملة الفرنسية بمصر وبمحمد على وكبار رجال الدولة فى عهده ، وتأثر بمختلف شئون النهضة الحديثة .

وقد وجه فى بعض مواطن مبعثرة هنا وهناك من حاشيته على شرح جمع الجوامع فى أصول الفقه إلى علماء الأزهر نقداً مراً لإهمالهم العلوم الرياضية والطبيعية والفلسفية وأدب اللغة ؛ ولإغفالهم المؤلفات القيمة التى كتبها المتقدمون فى العلوم الدينية وغيرها واقتصارهم على المؤلفات الركيكة التى كتبها المتأخرون فى عصور الانحطاط .

ولكنه لم يحاول أن يعمل شيئا لإصلاح هذه الحال ، مع أنه كان فى مقدوره وهو شيخ الأزهر وعلى صلة وثيقة بأولياء الأمور ، ألا يقتصر على بث الشكوى وما سماه هو فى حاشيته « نفثة المصدور » .

٢ — الشيخ مصطفى العروسى (شيخ الأزهر من سنة ١٢٨١ إلى ١٢٨٧هـ) :
لم يكتف الشيخ مصطفى العروسى « بنفثة المصدور » كما فعل الشيخ حسن العطار ، بل تقدم إلى الخديوى إسماعيل فى السادس عشر من شهر ربيع الثانى سنة ١٢٨٢هـ ، أى بعد ولايته مشيخة الأزهر بنحو سبعة أشهر ، « بلائحة » لتنظيم الأزهر فى سبعة وعشرين بنداً تتضمن مقترحات كثيرة : بعضها خاص بالعلماء وشروط صلاحيتهم للتدريس وما يجب أن يجتازوه من امتحانات ويحصلوا عليه من مؤهلات ويسيروا عليه من مناهج فى تدريسهم ، وما تحتمه عليهم مكانتهم ومراكزهم الدينية من آداب وسلوك وإجراءات تأديبهم .. ؛ وبعضها خاص بالطلاب وواجباتهم فى داخل الأزهر وفى حياتهم العامة وتنظيم حضورهم وغيابهم وانتسابهم وتأديبهم ومكافآتهم وجرايتهم وامتحاناتهم والتمييز بين الجادّ منهم فى طلب العلم والملتحق بالأزهر لمجرد طلب الجراية أو للحصول على الإعفاء من الخدمة العسكرية أو لمآرب أخرى ؛ وبعضها خاص بما يجب للأزهر نفسه من التزام النظافة والآداب العامة ؛ وبعضها خاص بآداب القرآن وحفاظه ؛ وبعضها خاص بتوثيق الصلة بين

الأزهر والحياة العامة وتيسير السبل لأداء رسالته فى حراسة الدين ؛ وبعضها خاص بوظائف القضاء والفتيا ؛ وبعضها خاص بإشراف الأزهر على طبع الكتب وتصحيحها ؛ وبعضها خاص بوظيفة شيخ الجامع الأزهر نفسه وحقوقه وواجباته ؛ وبعضها خاص بوجوب تدريس العلوم الحديثه فى الأزهر[1].

ويهمنا من هذه اللائحة التاريخية الخطيرة فيما نحن بصدده الآن البند الخاص بتدريس العلوم الحديثة بالأزهر ؛ ولذلك سننقله بنصه كاملا فيما يلى ، وخاصة لدلالته على مبلغ ما وصلت إليه الدراسة فى الأزهر حينئذ من نقص وتأخر لا فيما يتعلق بالعلوم الحديثة فحسب بل فيما يتعلق بعلوم اللغة العربية نفسها كذلك :

« البند الرابع والعشرون : بما أن الجامع الأزهر من أشهر مدارس الدنيا ، وأجلها قدرا ، وأرفعها فى جميع الأقطار ذكرا ، والمقرر فى أذهان العالم أنه مشحون بالعلماء المحققين والفضلاء الراسخين ، مملوء بالأفاضل الحائزين من كل فن طرفا ومن كل علم من العلوم الشرعية والعقلية والرياضية طرفا ، والحال بخلاف ذلك فعلا ، وإن كان بموافقته قوةً ، بحيث قد كاد غالب علوم العربية أن تندرس لعدم تدريسها به فضلا عن العلوم الأخرى . ولو طلب على جارى عادة الحكومة من أهل الجامع كاتب إنشاء لديوان من دواوين صاحب السعادة ماوجد إلا نادرا ، أولزم إلى جهات الحكومة عالم لغوى أو حكيم طبيعى أو نحو ذلك لمقتضيات المصلحة كاد أن يعوز وجوده ويعجز حصوله ؛ مع أن هذا مناف لهذه الشهرة الباهرة فى الأقطار الشاسعة عن تلك المدرسة الجليلة . فحينئذ يلزم أن يلتفت شيخ الجامع ويبذل جهده فى تجديد هذه المطالب العالية ووجودها بمحل رياسته ، ويتفقه فيمن له إلمام وعناية بشىء من هذه الفنون فيوظفه فى تعليمها ويلزمه بتدريسها لمن يرى فيه أهلية وإستعداداً لها من المجاورين ، ولو بمساعدة من المراحم الخديوية والتماس ترقية منها لمن يتوظف فى ذلك . وإذا تعسر على الشيخ ذو فن من هذه الفنون من علماء الأزهر أو جهات

---

(١) انظر ملخصا لهذه اللائحة وتحليلا لها فى « تاريخ التعليم فى مصر » للدكتور أحمد عزت عبد الكريم صفحات ٧٩٩ — ٨١٠ من المجلد الثانى للجزء الثانى ؛ وانظر النص الكامل لهذه اللائحة فى الجزء الثالث لهذا الكتاب صفحات ١٥٦ — ١٨٠ .

الحكومة فليطلب من يلزمه من الحضرة المومى إليها ؛ حتى بواسطة ذلك تتحق عن عن الجامع المذكور هذه الشهرة ويطابق خَبَره خُبْره ، وتكمل بأنفاس ولى النعم فيه هذه الفنون الجليلة وتتشيد به قصورها الجميلة بحوله وقوته تعالى شأنه ولا إله غيره » .

ولكن لم ينجح لسوء الحظ الشيخ مصطفى العروسى فى تنفيذ ما اقترحه فى هذا البند ولا فى كثير من البنود الأخرى وخاصة ما تعلق منها بإجراء إمتحان للطلبة أو للعلماء الراغبين فى الالتحاق بهيئة التدريس بالأزهر . فقد لقيت اقتراحاته هذه معارضة شديده من طائفة كبيرة من العلماء المحافظين ممن كانوا يؤثرون إبقاء القديم على قدمه ويوجسون خيفة من مثل هذه الإصلاحات إما دفعا لشبهات يتوهمونها أو إبقاء على أرزاق ومغانم يفيدونها . هذا إلى أن ما أبداه الشيخ مصطفى العروسى من حزم فى إدارة الأزهر وشدة رقابته للطلبة فى شئونهم الدراسية وحياتهم العامة وضربه على أيدى أهل البدع والدخلاء والمتجرين بالقرآن والدين ، وإقصائه عن حلقات التدريس من تبين له عدم صلاحيتهم ... كل ذلك وما إليه — مضافاً إلى مقترحاته الجريئة فى لائحته السابق ذكرها — قد أثار عليه كثيراً من الناس فى داخل الأزهر وفى خارجه ودفعهم إلى الكيد له وتربص الدوائر به ؛ إلى أن انتهى الأمر بعزله من منصبه سنة ١٢٨٧ هـ أى بعد أن قضت لائحته فى أقبية قصر الخديوى نحو خمس سنين بدون أن يصدر بها قرار رسمى. وهكذا كان الشيخ مصطفى العروسى أول ضحايا حركة الإصلاح فى الأزهر فى العصر الحديث .

٣ — رفاعة الطهطاوى (المتوفى سنة ١٢٩٠ فى عهد اسماعيل) . وقد تخرج فى الأزهر واشتغل بالتدريس فيه وكان من تلاميذ الشيخ حسن العطار ، بل كان من أقربهم إليه وأكثرهم ملازمة له . وقد وقع عليه اختيار محمد على باشا ليكون إماما دينياً لبعثة علمية أوفدها إلى فرنسا . ولكنه لم يقتصر على شئون وظيفته وعمل بالنصيحة التى زوده بها قبل سفره أستاذه الشيخ حسن العطار ؛ فأجاد اللغة الفرنسية وعنى بدراسة كثير من العلوم الحديثة فى جامعة باريس . وكان له بعد عودته فضل

كبير على النهضة العلمية فى مصر بما نشره من بحوث قيمة وما ترجمه إلى اللغة العربية من مؤلفات فرنسية .

وقد دعا إلى إصلاح مناهج الأزهر بإدخال العلوم الحديثة فى موادها فى كتابه: « مناهج الألبـــاب المصرية فى مباهج الآداب العصرية » إذ يقول : « نعم وإن للأزهريين اليد البيضاء فى إتقان الأحكام الشرعية العملية والاعتقادية وما يجب من العلوم الآلية ... غير أن هذا وحده لا يفى للوطن بقضاء الوطر ... »؛ بل ينبغى الإلمام « بسائر المعارف البشرية المدنية التى لها دخل فى تقويم الوطنية ... لا سيما وأن هذه العلوم الحكمية العملية التى تظهر الآن أنها أجنبية هى علوم إسلامية نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية » . وبعد أن ذكر طائفة من علماء الأزهر الذين كانت لهم قدم راسخة فى هذه العلوم وتلقوا معظمها فى الأزهر نفسه وعلى علمائه ، ومنهم الشيخ احمد الدمنهورى والجبرتى المؤرخ الشهير والشيخ عثمان الوردانى الفلكى والشيخ حسن العطار ، قال : « فلو تشبث من الآن فصاعدا نجباء أهل العلم الأزهريين بالعلوم العصرية ... لفازوا بدرجة الكمال وانتظموا فى سلك الأقدمين من فحول الرجال ... وربما يتعللون بالاحتياج إلى مساعدة الحكومة ، والحال أن الحكومة إنما تساعد من تلوح عليه علامات الرغبة والغيرة والاجتهاد[1] » .

ولكن على الرغم من هذا الإغراء من رجل له مكانته حينئذ لم تلح لسوء الحظ على كثير من علماء الأزهر فى هذا العهد أية علامة من « علامات الرغبة والغيرة والاجتهاد » فى تحقيق ما أشار إليه رفاعة الطهطاوى .

٤ — جمال الدين الأفغانى . وقد تلقى فى موطنه ببلاد الأفغان وفى بلاد الهند ثقافة واسعة فى العلوم الأدبية والرياضية والطبيعية والفلسفية وفى الطب والتشريح والفنون الحربية وأجاد اللغات الإنجليزية والعربية والفارسية والتركية . وكان من كبار المكافحين ضد الاستعمار الأجنبى ، وأول الدعاة إلى الوحدة الإسلامية فى العصر الحديث ، وأبرز المجاهدين لتحرير الشعوب الإسلامية والنهوض بها فى مختلف

---

(١) « مناهج الألباب المصرية » صفحات ٢٤٧ — ٢٥٠ المطبعة الأميرية .

النواحى وخاصة فى نواحى الاقتصاد والسياسة والعلم . وقد أقام بالقاهرة فى عهد اسماعيل نحو عشر سنين (من ١٢٨٨ إلى ١٢٩٦ هـ) كان فى أثنائها يدرس فى بيته للنابهين من طلاب الأزهر وغيرهم أمهات الكتب فى علوم الكلام والفلسفة والهيئة والتصوف وأصول الفقه وأدب اللغة ويبثهم أفكاره ومبادئه فى الإصلاح السياسى والعلمى وفى إصلاح الأزهر ومناهجه .

فنبه بذلك الأذهان إلى نواحى النقص العلمى فى الجامع الأزهر وإلى وسائل علاجها ، وتألفت للكفاح فى هذا السبيل جماعات من تلاميذه ومعتنقى آرائه من أزهريين وغير أزهريين . وكان من أبرز هؤلاء جميعاً وأكثرهم ملازمة لأستاذه وإفادة منه الشيخ محمد عبده .

ولكن لم يتح لهذه الحركة أن تحقق غاياتها فى المدة التى أقامها جمال الدين بمصر[١] ولم تؤت أول ثمرة من ثمراتها إلا بعد ذلك بنحو عشرين عاماً[٢] ، وبفضل الجهود الرشيدة التى بذلها فى هذا السبيل الإمام الشيخ محمد عبده ، بعد أن نبه شأنه وتبوأ فى مناصب الدولة وفى نفوس الناس ما يسّر له تحقيق رغباته ورغبات أستاذه فى إصلاح الأزهر .

٥ — كان الرأى السائد لدى كثير من الأزهريين فى هذا العهد أن طائفة من العلوم الحديثة يخشى منها على العقيدة ، وأنه لذلك يحرم الاشتغال بها . وقد رأى جماعة من المصلحين أنه لن يتاح النهوض بمناهج الدراسة فى الأزهر مادام هذا الرأى الخاطئ مسيطراً على أذهان أبنائه ، فأرادوا أن يعملوا أولا على اقتلاعه من النفوس وإظهار تعارضه مع مبادئ الإسلام . ورأوا أن خير وسيلة لذلك هى استصدار فتوى رسمية فى هذا الصدد من كبار رجال الدين أنفسهم . فأوعزوا إلى السيد محمد بيرم[٣] أن يتقدم بهذا الاستفتاء إلى شيخ الإسلام الشيخ محمد الإنبابى ومفتى الديار

---

(١) نفى جمال الدين من مصر فى أول عهد توفيق سنة ١٢٩٦ هـ .

(٢) فقد كان أول إصلاح جدى حدث فى الأزهر هو إصلاح سنة ١٣١٤ هـ كما سيأتى بيان ذلك .

(٣) كان من أساتذة جامع الزيتونة بتونس ومديراً لعموم الأوقاف التونسية ، وقد هاجر إلى مصر ، وعين قاضيا لمحكمة القاهرة .

المصرية الشيخ محمد البنا . وبعد أن تفاهم معهما على عناصر الاستفتاء تقدم به إليهما فى أواخر سنة ١٣٠٥ هـ فى صورة رسمية ؛ فسألهما عن رأيهما فى جواز تعلم المسلمين للعلوم الرياضية والطبيعية ، وفى وجوب بعضها وجوب كفاية على طائفة من الأمة وفقاً لما ذكره حجة الإسلام الغزالى ، وفى جواز تدريسها فى الجامع الأزهر تبعاً لذلك .

فأجابه شيخ الإسلام (الشيخ محمد الإنبابى) بفتوى رسمية صادرة فى غرة ذى الحجة سنة ١٣٠٥ بأنه يجوز تعلم العلوم الرياضية والطبيعية والعقلية كالمنطق والكلام والجدل ، بل يجب منها ما تتوقف عليه مصلحة دينية أو دنيوية وجوباً كفائياً ، كما يجب علم الطب لذلك ... وأن « ما زاد على الواجب من تلك العلوم مما تحصل به زيادة التمكن فى القدر الواجب فتعلمه فضيلة » . ولم تستثن الفتوى من عموم هذ الحكم إلا أربعة فروع . أحدها « علم التنجيم المسمى بعلم أحكام النجوم ، وهو الباحث عن الاستدلال بالتشكلات الفلكية على الحوادث السفلية ؛ فإنه حرام كما قال الغزالى ، وعلل ذلك بما محصله أنه يخشى من ممارسته نسبة التأثير للكواكب والتعرض للإخبار بالمغيبات » . وثانيها « العلم المعروف بعلم جابر ويسمى أيضاً علم الصنعة وعلم الكاف وهو الذى ينصرف إليه علم الكيمياء عند غالب الناس » (وتقصد الفتوى الدراسات التى كانت منتشرة حينئذ للبحث عن الوسائل التى يمكن بها تحويل المعادن ذهباً) ؛ فإن الاشتغال به حرام ، لأن الوسائل التى يقررها ليست يقينية ، ولذلك « لا يحصل المشتغلون به فيما رأينا إلا على ضياع الأموال وتشتت البال وتغير الأحوال » . وثالثها المنطق المشوب بالفلسفة ؛ فإن الرأى الذى رجحته الفتوى بشأنه هو حرمة الاشتغال به لما يؤدى إليه من « الوقوع فى العقائد المخالفة للشرع » إلا إذا كان المشتغل به « كامل القريحة ممارساً للكتاب والسنة للأمن عليه مما ذكرنا » . ويقابل هذا الرأى الراجح رأيان آخران أشارت إليهما الفتوى ولم تأخذ بهما : أحدهما ما ذهب إليه ابن الصلاح والنووى من القول بالمنع مطلقا ؛ والآخر ما ذهب اليه الجمهور من القول بالجواز على الإطلاق . وكذلك حكم الفلسفة نفسها من باب أولى ، وإن كانت الفتوى لم تعرض

لها . ورابعها دراسة الظواهر الطبيعية على طريقة الفلاسفة ؛ فقد رأت الفتوى أن حكمها حكم المنطق المختلط بالفلسفة .

وأجاب الشيخ محمد البنا مفتى الديار المصرية حينئذ على هذا الاستفتاء بفتوى رسمية أصدرها فى السابع عشر من ذى الحجة سنة ١٣٠٥ وعلق فيها على فتوى زميله الشيخ الإنبابى بما يلى : « ما أفاده حضرة الأستاذ شيخ الإسلام موافق لمذهبنا (كان الشيخ البنا حنفى المذهب بينما كان الشيخ الإنبابى شافعى المذهب) وما استظهره من أن الخلاف الجارى فى علم المنطق يجرى فى علم الطبيعة أيضاً وجيه» .

هذا، وتنم العبارات الحذرة التى صيغت فيها هذه الفتوى والقيود والاستثناءات التى تضمنتها على عدم اطمئنان كبار العلماء الأزهريين للعلوم الحديثة بوجه عام وعلى نظرهم إليها بعين الشك والريبة ؛ وخاصة أن الشيخين قد تهربا فى فتواهما من الإجابة بصراحة على الشق الأخير من الاستفتاء وهو الخاص ببيان رأيهما فى تدريس العلوم الحديثة فى الأزهر ، مع أن هذا الشق كان المقصود بالذات من الاستفتاء كله .

ولكن مجرد المناقشة فى الاشتغال بهذه العلوم فى الأزهر والنجاح فى إشراك المحافظين من كبار علمائه فى هذه المناقشة وفى الحصول منهم على فتوى رسمية يقررون فيها جواز الاشتغال بمعظم هذه العلوم ، بل بوجوب بعضها وجوبا كفائياً ، كل ذلك يدل على أن وعيا واتجاهاً جديدين بشأن مناهج الدراسة فى الأزهر قد أخذت بوادرها تظهر فى السنين الأولى من القرن الرابع عشر الهجرى .

غير أن هذه البوادر لم تبد أول ثمراتها فى الأزهر إلا بعد هذه الفتوى بنحو عشر سنين .

التنظيمات الإدارية فى هذا العهد وقانون سنة ١٢٨٨هـ :

فقد انقضت إذن هذه الفترة الطويلة التى استغرقت قرناً كاملا (١٢١٣ — ١٣١٣ هـ) بدون أن يحدث فيها تغيير فى مناهج الدراسة الأزهرية ولا فى طرائقها ، وبدون أن يتزحزح الأزهر عما كان عليه فى أواخر العهد التركى

على الرغم من الأصوات التى جأرت بالشكوى من هذه الحال .

وكل ما حدث من تغيير فى أثناء هذه المدة لا يعدو تنظيما إداريا فنياً لوظيفة التدريس فى الأزهر ، وهو تنظيم قد وضعت أسسه فى بعض بنود اللائحة التى قدمها الشيخ مصطفى العروسى إلى الخديوى إسماعيل والتى تقدمت الإشارة إليها[1] ، ولكنه لم يتم تنسيقه وصياغته وصدور قانون رسمى به إلا فى سنة ١٢٨٨ هـ أى فى السنة التالية لعزل الشيخ العروسى وفى عهد الشيخ محمد المهدى العباسى الذى خلف الشيخ مصطفى العروسى فى مشيخة الأزهر ، وبفضل الجهود التى بذلها الشيخ العباسى للتغلب على معارضة المحافظين من علماء الأزهر لهذا القانون وللحصول على موافقة أولياء الأمور عليه .

وذلك أنه لم تكن ثمة قبل هذا القانون مؤهلات خاصة مضبوطة تشترط فيمن يتصدى للتدريس بالأزهر . وكل ما كان يعمله الراغب فى هذا المنصب ممن درس طائفة من علوم الأزهر أنه كان يستأذن فى ذلك بعض أساتذته الذين أخذ عنهم ثم يطلب إلى بعض المشايخ والطلبة أن يحضروا أول درس له . وكان يبذل قصارى جهده فى حسن إعداد هذا الدرس وإجادة إلقائه . فإن نال استحساناً ممن حضروا درسه اعتبر ذلك إجازة له بالالتحاق بهيئة التدريس . وإن لم يحسن تدريسه أظهر له الحاضرون امتعاضهم وحالوا بينه وبين إتمام درسه ، وقد يلجئون إلى طرده بالقوة وضربه إن أظهر عناداً ومكابرة أو أبى إلا التمادى فى تدريسه . فبلغ الصلاحية للتدريس كان متروكا إذن لهذه المقاييس المضطربة الساذجة . وحتى هذا النوع من المقاييس ومن الرقابة على شئون التدريس قد قل فيما بعد استخدامه وخفت حدته وضعفت المحافظة على تقاليده . فلم يلبث الطلبة والمشايخ أن تساهلوا كثيراً فى الأمر ؛ فتصدى لوظائف التدريس فى الأزهر كثير ممن تعوزهم الكفايات اللازمة ، واضطربت لذلك الأمور وانحط مستوى التدريس ومستوى الثقافة فى الأزهر انحطاطاً كبيراً .

وقد عنى الشيخ مصطفى العروسى عناية كبيرة بعلاج هذه الحال فى إدارته

---

(١) أنظر على الأخص البندين الرابع والتاسع عشر من هذه اللائحة فى الجزء الثالث من كتاب « تاريخ التعليم فى مصر » للدكتور أحمد عزت عبد الكريم صفحات ٧٩٩ — ٨١٠ .

للأزهر وفى لائحته السابق ذكرها ، وتابع جهوده فى هـذه الناحية الشيخ محمد المهدى العباسى حتى نجح فى استصدار قانون سنة ١٢٨٨هـ بتنظيم إمتحان المتصدرين للتدريس فى الأزهر .

ويقضى هذا القانون بأنه لا يجوز لأحد أن يتصدى للتدريس فى الجامع الأزهر إلا إذا كان قد انتهى من دراسة كبار الكتب فى إحدى عشرة مادة وهى التفسير والحديث والأصول والتوحيد والفقـه والنحو والصرف والمعانى والبيان والبديع والمنطق ، واجتاز بنجاح فى هذه المواد امتحاناً على يد لجنة يرأسها شيخ الجامع الأزهر نفسه ويتألف أعضاؤها من اثنين من علماء الحنفية واثنين من علماء المالكية واثنين من علماء الشافعية ، ويضاف إليهم عضو من علماء الحنابلة إذا كان الممتحن حنبلى المذهب . ويقسم القانون الناجحين إلى ثلاث درجات : فتمنح الدرجة الأولى وكسوة التشريف لمن أرضى الممتحنين فى جميع هذه المواد أو فى معظمها وتبين أن لديه كفاية كبيرة لتعليمها ؛ وتمنح الدرجة الثانية لمن أرضى الممتحنين فى معظمها وتبين أن « ملكته لا تساوى ملكة صاحب الدرجة الأولى » ؛ وتمنح الثالثة لمن أرضى الممتحنين « فى بعضها دون غالبها وله ملكة يقتدر بها على فهم وتفهيم هذا البعض »[1] . ويرسب من لم يرض الممتحنين فى أية مجموعة يعتد بها من هذه المواد . ويجوز لأصحاب الدرجتين الثانية والثالثة أن يعيدوا امتحانهم فيما بعد لنيل الدرجة الأولى وكسوة التشريف . ويقضى القانون بألا يتقدم لهذا الامتحان فى العام الواحد أكثر من ستة طلاب ، فإن زادوا على ذلك نظر الشيخ فى موجبـات الترجيح « كالشهرة أو الوجاهة أو سبق التاريخ أو كبر السن »[2] .

وكان لا يسمح للحاصلين على الدرجة الثالثة إلا بتدريس الكتب الصغيرة للمبتدئين ، ولا للحاصلين على الدرجة الثانية إلا بتدريس الكتب المتوسطة ؛ وأما

---

(١) الموضوع بين علامتى تنصيص هو من نصوص القانون . — أنظر نصه الكامل فى صفحتى ١٨١ ، ١٨٢ من الجزء الثالث من كتاب « تاريخ التعليم فى مصر » للدكتور أحمد عزت عبد الكريم .

(٢) الخطط التوفيقية م أجزاء ٤ ص ٤٧ ، وكنز الجوهر فى تاريخ الأزهر للشيخ سليمان رصد صفحة ١٥٠ .

الحاصلون على الدرجة الأولى فكانوا يدرسون كبار الكتب التى كانت تدرس فى الأزهر حينئذ كالسعد فى البلاغة وجمع الجوامع فى أصول الفقه والعقائد النفسية فى علم الكلام .

طائفة من النابهين من علماء الأزهر فى ذلك العهد :

وعلى الرغم من سوء الحالة التى انتهى إليها الأزهر حينئذ فى حياته العلمية فإنه قد نبغ من خريجيه فى أثناء هذه المرحلة أفذاذ من كبار العلماء والقادة ممن كان لهم أكبر فضل فى مختلف فروع الثقافة ومختلف نواحى النهضة المصرية فى العصر الحديث ، نذكر منهم الشيخ ابراهيم البيجورى والشيخ مصطفى العروسى والشيخ المهدى العباسى والشيخ الإنبابى والشيخ حسونة النواوى والشيخ سليم البشرى والشيخ محمد أبو الفضل الجيزاوى (وجميع هؤلاء قد تولوا مشيخة الأزهر) والشيخ محمد بخيت المطيعى مفتى الديار المصرية الأسبق ، والشيخ حسن الطويل والشيخ عبد الكريم سالمان والشيخ سليمان العبد والأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده وعمى المرحوم العلامة الشيخ عبد الله وافى الفيومى الذى كان من أبرز تلاميذ جمال الدين الأفغانى ومن أوائل الحاصلين على العالمية من الدرجة الأولى وكسوة التشريف ومن كبار أساتذة الأزهر وأئمة علماء الفلسفة والمنطق فى ذلك العهد ، وله فى المنطق على الأخص مؤلفات قيمة لا تزال تعد من أمهات المراجع فى هذه المادة منها كتاب « المبادىء المنطقية » و « سوانح التوجهات على نظم الموجهات » فى القضايا الموجهة ، وتقريراته على حواشى السمرقندية وحواشى الملوى عليها . ومنهم كذلك زعيم مصر الأكبر وقائد نهضتها الحديثة المغفور له سعد باشا زغلول .

٦ — الإصلاحات الجوهرية التى أدخلت على الأزهر من سنة ١٣١٤ هـ إلى الوقت الحاضر

أدخل على نظم الأزهر ومواده وطرائق دراسته من سنة ١٣١٤هـ (١٨٩٦م) إلى الوقت الحاضر عدة إصلاحات جوهرية يرجع أهمها إلى ما يلى :

أولا — قانون سنة ١٣١٤ هـ (١٨٩٦م) :

جاهد الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده فى سبيل إصلاح نظم الأزهر ومناهجه وإدخال العلوم الحديثه فى مواده جهادا مجيداً انتهى بإصدار أمر من الخديوى عباس حلمى الثانى سنة ١٣١٢ هـ بإنشاء مجلس أطلق عليه اسم « مجلس إدارة الأزهر » برياسة شيخ الجامع وعضوية خمسة من كبار علماء الأزهر ، منهم اثنان من قبل الحكومة ومن موظفيها لا رأى لشيخ الأزهر ولا للمجلس فى انتخابهما ولا فى استبدال غيرهما بهما وهما الاستاذ الإمام الشيخ محمد عبده نفسه (مفتى الديار المصرية حينئذ) وصديقه وساعده الأيمن فى الدعوة للإصلاح الشيخ عبد الكريم سالمان عضو المحكمة العليا ، وثلاثة من كبار أساتذة الأزهر وهم الشيخ سليمان العبد أحد كبار علماء الشافعية بالأزهر والشيخ محمد أبو الفضل الجيزاوى أحد كبار السادة المالكية (وقد تولى فيما بعد مشيخة الجامع الأزهر) والشيخ السيد أحمد البسيونى الحنبلى شيخ رواق الحنابلة . أما رئيسه فقد كان الشيخ حسونة النواوى الذى عين شيخاً للأزهر بعد إنشاء هذا المجلس بقليل وكان من أكبر أنصار الإصلاح والتجديد ، ومن أبرز العلماء العصريين وأكثرهم إحتكاكا بالنهضة الحديثة. وقد تولى تدريس الشريعة بمدرسة الحقوق مدة طويلة . وجعل من اختصاص هذا المجلس « وضع القوعد التى يسير التدريس عليها وضبط الطلبه والأعمال وكل ما له تعلق بالأزهر » أى الإشراف على جميع شئون الأزهر والتقدم لأولياء الأمور بما يرى إدخاله على نظمه ومواده وطرائق دراسته من إصلاحات . — وقد كللت أعمال هذا المجلس بالإصلاحات الهامه التى تضمنها القانون الصادر فى العشرين من شهر المحرم سنة ١٣١٤هـ (أول يولية سنة ١٨٩٦م) وتضمنته ملحقاته، والتى يرجع أهمها إلى ما يلى :

١ — أدخل هـذا القانون فى منهج الأزهر كثيرا من المواد الحديثة ومن المواد القديمة التى كانت دراستها مهملة فيه . فتقرر رسميا تدريس هذه المواد وعين لتدريسها أساتذة ممن يجيدونها من علماء الأزهر ومن غيرهم . فأدخل من المواد الحديثة (أو بالأحرى من المواد التى كان يسميها كذلك الأزهريون

حينئذ) الحساب والجبر والهندسة وتقويم البلدان والهيئة والميقات ؛ ومن المواد القديمة التى كانت دراستها مهملة فى الأزهر الأخلاق الدينية وتاريخ الإسلام وصناعة الإنشاء ومتن اللغة وآدابها ورسم الحروف والإملاء والخط والعروض والقافية وعلم الوضع وأدب البحث ومصطلح الحديث .

٢ — زاد القانون على المواد الإحدى عشرة التى كان يمتحن فيها المتقدم لشهادة العالمية حسب قانون ١٢٨٨ هـ أربع مواد أخرى هى الأخلاق الدينية ومصطلح الحديث والحساب والجبر . — وتقرر أنه يفضل فى الوظائف والمرتبات من تبين أنه — بجانب إلمامه بهذه المواد الخمس عشرة المقرر الامتحان فيها — ملم بالمواد الأخرى المقررة دراستها فى الأزهر وخاصة تاريخ الإسلام وصناعة الإنشاء ومتن اللغة وآدابها ومبادىء الهندسة والعروض والقافية .

٣ — تقرير مسابقات سنوية لطلبة الأزهر فى العلوم الحديثة وإنشاء جوائز مالية للمتفوقين فيها . فرصد مبلغ ستمائة جنيه سنويا لهذه الجوائز التى كانت تمنح فى حفل رسمى كبير يحضره شيخ الأزهر وكبار علمائه ، وكان شيخ الأزهر نفسه هو الذى يعطى بيده كل طالب من العشرة الأوائل مكافأته . — وقد زاد هذا من حفز طلاب الأزهر على الإقبال على العلوم الحديثه .

٤ — إنشاء شهادة جديدة هى شهادة الأهلية يتقدم إليها من قضى فى الأزهر ثمانى سنوات فأكثر وحصّل ثمانية علوم على الأقل . وتؤلف لجنة الإمتحان من ثلاثة من العلماء تحت رياسة شيخ الأزهر . ويعين الحاصلون على هذه الشهادة فى وظائف الإمامة والخطابة والوعظ بالمساجد .

٥ — منع قراءة الحواشى والتقارير للطلبة المبتدئين من السنة الأولى إلى الرابعة ويخير الطلبة والأساتذة بعد هذه السنين فى قراءة الحواشى ، وأما التقارير فلا تجوز قراءتها إلا بقرار من مجلس الإدارة .

* * *

ومع ما تضمنه هذا القانون من إصلاح ، فإنه قد أقر الكتب الركيكة المعقدة

التى كانت تدرس بالأزهر فى معظم مواده ، بل عينها بأسمائها تعيينا وأوجب دراستها دون غيرها من الكتب القيمة التى ألفها المتقدمون ؛ كما أقر طرائق التدريس العقيمة التى كانت سائدة فى هذا العهد والتى كانت تتجه إلى حل عبارات المؤلفين وشرح الجمل والتغلب على مشكلات الألفاظ أكثر مما تتجه إلى توضيح حقائق العلوم وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ ؛ مع أن هذه الكتب وهذه الطرائق كانت من أهم العوامل التى أدت إلى انحطاط الدراسة فى الأزهر فى هذا العهد .

ثانيا قانون سنة ١٣٢٦ هـ (١٩٠٨ م) :

تضمن هذا القانون أهم تغيير أدخل على الجامع الأزهر منذ نشأته . وقد استقبل بفضله هذا المعهد حياة جديدة تختلف اختلافا جوهريا عن حياته فى العهود السابقة جميعا .

فقد قسم هذا القانون الأزهر ثلاثة أقسام : قسم أولى وقسم ثانوى وقسم عال ، وجعل كل قسم منها أربع سنين ، وقرر فى كل سنة بجانب المواد القديمة طائفة كبيرة من المواد الحديثه . فشملت مناهجه من العلوم الحديثه الحساب والجبر والهندسة والجغرافيا والطبيعة والكيمياء والتاريخ الطبيعى والأشياء والفلك والهيئة والميقات وعلم تدبير الصحة والخط والإملاء والرسم والمحفوظات وأدب اللغة والإنشاء والأخلاق والتاريخ والإجراءات القضائية والتوثيقات الشرعية ونظام القضاء والإدارة والأوقاف والمجالس الحسبية والتربية ونظام التدريس ؛ كما شملت من العلوم القديمة الفقه وحكمة التشريع وأصول الفقه والنحو والصرف والبيان والمعانى والبديع والوضع والعروض والقافية والتوحيد والمنطق وأدب البحث والمناظرة والحديث والتفسير ومصطلح الحديث والتجويد والسيرة النبوية . وعين لكل مادة مدرسيها المختصين فى مختلف السنين . ووضع خططا محكمة لتوزيع المواد على سنى الدراسة وتوزيعها فى مختلف السنين على الزمن بحسب أهميه كل مادة منها . وحددت مواعيد الحصص بدئها وانتهائها . وقرر ألا ينتقل الطالب من سنة إلى أخرى إلا إذا اجتاز بنجاح امتحان النقل الذى يعقد فى آخر العام ويجرى فى جميع المواد سواء فى ذلك قديمها وحديثها . وقرر بجانب امتحانات النقل امتحانات

عامة فى آخر كل مرحلة فى جميع موادها للحصول على شهادتها (الشهادة الأولية والشهادة الثانوية وشهادة العالمية) . وبالجملة نقل هذا القانون إلى الأزهر ، بجانب مواده القديمة ، جميع المواد التى كانت مقررة فى المدارس الابتدائية والثانوية وبعض المدارس العليا ماعدا اللغات الأجنبية ، كما نقل جميع نظم هذه المدارس فى الخطط والمناهج وجداول الدراسة والامتحانات وغير ذلك .

وقد صدر هذا النظام فى عهد المشيخة الثانية للشيخ حسونة النواوى وبفضل جهوده ومساعيه ومساعى طائفة من أنصاره المصلحين . وهكذا تم على يد الشيخ حسونة النواوى ، فى مشيختيه الأولى والثانية، انقلابان من أعظم الانقلابات التى شهدها الأزهر فى نظمه ومناهج دراسته (نظام سنة ١٨٩٦ ونظام سنة ١٩٠٨) .

* * *

ويؤخذ على هذا النظام وعلى النظم التالية له جميعاً المأخذين نفسيهما اللذين أخذناهما على النظام السابق : وهما الإبقاء على الكتب المعقدة الركيكة التى كان يدرسها الأزهر من قبل فى معظم مواده ؛ والإبقاء على طرق التدريس العقيمة التى كانت سائدة من قبل والتى تقوم على قراءة النصوص وحل عبارات المؤلفين والتغلب على مشكلات الألفاظ أكثر مما تقوم على توضيح حقائق العلوم وفقه المسائل وتوصيلها إلى أذهان التلاميذ من أقرب طريق .

ثالثاً — قانون سنة ١٣٤٩ هـ (١٩١١ م) .

صدر هذا القانون فى مدة المشيخة الثانية للشيخ سليم البشرى . وكان هذا الشيخ قد عمل فى مشيخته الأولى على محاربة النظام السابق وعطل بعض مواده وحاول الرجوع بالأزهر إلى قديمه . ولكنه قد عاد هذه المرة فوجد هذا النظام قد استقر فى المعاهد الدينية ووجد الحكومة ترعاه فأظهر الرضا به وخضع لحكم الظروف . ولكنه كان يحن دائماً للقديم ويرى أن النظام الحديث قد أضاع العلم فى الأزهر ، وأن العلوم الحديثة التافهة فى نظره قد زاحمت العلوم القديمة مزاحمة شديدة ، حتى أصبح الطلاب لا يجدون الوقت الكافى لدراستها على الوجه الكامل.

ولما كان لايستطيع إلغاء العلوم الحديثة ولا التقليل من زمنها ، لإقبال الطلاب عليها واقتناعهم بأهميتها ورعاية الحكومة لها ، فكر فى وسيلة أخرى تتيح التوسع فى العلوم القديمة وقراءة كتبها وتوفر لها زمناً أوسع من الزمن المخصص لها . فسعى لدى الحكومة حتى استصدر قانون سنة ١٩١١ م الذى يجعل مدة الدراسة خمس عشرة سنة بدلا من اثنتى عشرة سنة ويخصص لكل قسم من الأقسام الثلاثة (الأولى والثانوى والعالى) خمس سنين بدلا من أربع .

« وقد زاد هذا القانون على قانون سنة ١٩٠٨ للغاية السابقة نفسها إنشاء « هيئة كبار العلماء » . وهى هيئة أريد منها عند إنشائها أن تتفرغ لدراسة أمهات الكتب فى العلوم القديمة . فتأخذ فى دراستها بالطريقة القديمة فى التدريس ، ولا تتقيد فيها بشىء مما تقيدت به فى النظام الحديث . وقد كلف كل عالم من هذه الهيئة تدريس العلم المتمكن منه ، على أن يلقى فيه ثلاثة دروس على الأقل أسبوعياً ، وأن يكون درسه فى وقت يمكن أن يحضر فيه عدد كبير من العلماء ليعرفوا الطريقة الأزهرية فى التدريس بعد أن كاد النظام الحديث ينسيهم إياها »[1] .

رابعا — قانون سنة ١٣٤٢ هـ (١٩٢٣ م) :

صدر هذا القانون فى مشيخة الشيخ محمد أبو الفضل الجيزاوى . ومع أن هذا الشيخ كان من أعضاء أول مجلس إدارة أنشىء سنة ١٣١٢ هـ لإصلاح الأزهر ، وهو المجلس الذى كان من أعضائه الشيخ محمد عبده والشيخ عبد الكريم سالمان ، « فإنه كان مثل الشيخ البشرى فى عدم الإخلاص للنظام الحديث ، لأنه كان مثله من الشيوخ الذين طال عليهم إلف القديم . فقويت شوكة أعداء النظام الحديث فى عهده ، وعادوا إلى الشكوى منه ، لأن قانون سنة ١٩١١ م أبقى على العلوم الحديثة كما كانت فى قانون سنة ١٩٠٨ م ، وأبقى لها أوقاتها التى تأخذها من السنين الدراسية ومن الدروس اليومية ؛ ولأن هيئة كبار العلماء التى أنشأها قانون سنة ١٩١١ م لم يقبل أحد من الطلاب النظاميين على دروسها ولم يسمع لها من

---

(١) تاريخ الإصلاح فى الأزهر » للشيخ عبد المتعال الصعيدى صفحة ٨٤ .

يعتد بهم من العلماء وغيرهم »[١] . وصادفت شكواهم هذه هوى فى نفس الشيخ الجيزاوى ، فسعى لدى ولاة الأمور حتى نجح فى استصدار قانون سنة ١٩٢٣ م الذى قسم مراحل التعليم أربعة أقسام بدل ثلاثة : أولى وثانوى وعال وتخصص ، وجعل مدة كل قسم أربع سنين . وقسم التخصص إلى ستة فروع : قسم تفسير القرآن ؛ وقسم الفقه مع حكمة التشريع ؛ وقسم الحديث ومصطلح الحديث ؛ وقسم التوحيد والمنطق ؛ وقسم النحو والصرف والوضع ؛ وقسم التاريخ الإسلامى والأخلاق الدينية وطرق الوعظ[٢] . — وبذلك أصبح التخصص وقفا على العلوم القديمة ، وأصبح كل فرع من هذه الفروع الستة يستغرق وحده فى الدرس أربع سنين . وكان الذى يقوم بالتدريس فيها هيئة كبار العلماء ، وكانوا حينئذ من بقايا العهد القديم ومن المشهود لهم بطول الباع فى إتقان الطرائق القديمة فى التدريس . — وألغى هذا القانون من القسم الأولى جميع المواد الحديثة التى كانت مقررة فيه ماعدا الحساب وتقويم البلدان ، وجعل مرحلته خالصة للعلوم القديمة تدرس فيها بطرائقها المعهودة للقدامى من شيوخ الأزهر . وبذلك ضمن هذا القانون أن يبدأ الطالب الأزهرى أولى مراحله بدراسة أزهرية قديمة ، ويختم كذلك مراحله ، وهى مرحلة التخصص ، بمثل هذه الدراسة ، فيصبغ بالصبغة الأزهرية المحببة إلى أنصار القديم أولا وآخرا ، ولا يتأثر ذهنه بما عسى أن يمسه من العلوم الحديثة فيما بين ذلك . فتحققت أمنية كبيرة من أمانى أعداء النظام الحديث . هذا إلى أن القانون الذى نحن بصدده قد حذف من مختلف مراحل الدراسة فى الأزهر طائفة كبيرة من العلوم الحديثة التى قررها قانون سنة ١٩٠٨ م كعلم الأشياء ونظام القضاء والإدارة والأوقاف والمجالس الحسبية والتوثيقات الشرعية والإجراءات القضائية ، وأخر ما بقى منها إلى القسم الثانوى « وحشرها فيه حشراً ، لأن العلوم القديمة بقيت فيه على حالها ،

---

(١) المرجع السابق ص ٨٥ .

(٢) أنشىء بجانب هذه الأقسام قسم للتخصص فى القضاء حل محل مدرسة القضاء الشرعى ، وقررت فيه جميع المواد التى كانت تدرس فيها ، وقد أبقت الحكومة مدرسى مدرسة القضاء الشرعى السابقين فى هذا القسم ، وكان معظمهم من غير المتخرجين فى الأزهر . وكان الإشراف على هذا القسم للأزهر نظريا وللحكومة عمليا .

فلم يبق فية للعلوم الحديثة زمن يتسع لدراستها على الوجه الكامل »[1].

خامسا — قانون سنة ١٣٤٩ هـ (١٩٣٠ م) والقانون المكمل له الصادر سنة ١٣٥٢ هـ (١٩٣٣ م) :

صدر هذا القانون فى مشيخة الشيخ محمد الأحمدى الظواهرى . وقد تضمن أخطر تعديل طرأ على نظم الأزهر بعد قانون سنة ١٩٠٨ م . — ولا يزال الأزهر يسير على الأسس العامة لهذا القانون إلى الوقت الحاضر .

وقد ألغى هذا القانون القسم العالى وأستبدل به ثلاث كليات تتخصص كل كلية منها فى مجموعة متجانسة من المواد على غرار الكليات الجامعية المدنية ، ومدة كل منها أربع سنين : إحداها كلية أصول الدين ويدرس فيها علمان أساسيان هما التفسير والتوحيد (مع إيراد الحجج ودفع الشبه خصوصاً الذائع منها فى عصرنا) وبعض علوم إضافية وهى الحديث والمنطق والمناظرة والفلسفة (مع الرد على ما يكون منها منافيا للدين) والأخلاق وعلم النفس والتاريخ الإسلامى وأدب اللغة العربية وتاريخها والمعانى والبيان والبديع ؛ وثانيتها كلية الشريعة ويدرس فيها علمان أساسيان هما الفقه (مع مقارنة المذاهب وحكمة التشريع) وأصول الفقه وبعض علوم إضافية وهى تاريخ التشريع الاسلامى والتفسير والحديث (متناورجالا ومصطلحا) وأدب اللغة العربية والمعانى والبيان والبديع والمنطق ؛ وثالثتها كلية اللغة العربية ويدرس فيها ثلاثة علوم أساسية وهى علوم البلاغة المعانى والبيان والبديع وبعض علوم إضافية وهى النحو والوضع والصرف والمنطق والآداب العربية وتاريخها وتاريخ العرب قبل الإسلام وتاريخ الأمم الإسلامية والتفسير والحديث والأصول والإنشاء وفقه اللغة . — والمتخرج فى إحدى هذه الكليات الثلاث يحصل على الشهادة العالية لكليته . ولا يشترط فى ذلك إلا نجاحه فى الامتحانات المقررة .

وأدخل هذا القانون كذلك تعديلات هامة على القسمين الابتدائى والثانوى فأبقى مدة الابتدائى أربع سنوات على ما كان عليه ، ولكنه زاد فى منهجه زيادات

---

(١) المرجع السابق ص ٨٨ .

كثيرة ، فضمّنه مواد الفقه والأخلاق الدينية وتجويد القرآن واستذكاره والتوحيد والسيرة النبوية والمطالعة والمحفوظات والإنشاء والنحو والصرف والخط والإملاء والتاريخ والجغرافيا والحساب والهندسة العملية ومبادىء العلوم وتدبير الصحة والرسم . وبذلك أعاد إليه جميع المواد الحديثة التى كان قد حذفها منه قانون سنة ١٩٢٣ م وأضاف إليه منها مواد أخرى لم يشملها منهجه من قبل . وجعل مدة التعليم الثانوى خمس سنوات وضمن منهجه مواد الفقه والتفسير والحديث والتوحيد واستذكار القرآن والنحو والصرف والبيان والمعانى والبديع والعروض والقافية والمطالعة والمنطق والتاريخ والجغرافيا والأخلاق والتربية الوطنية . فأبقى بذلك على جميع المواد الحديثة التى كانت تدرس فيه وأضاف إليه منها مواد أخرى لم تكن مقررة فيه من قبل . — ويعقد فى آخر المرحلة الابتدائية إمتحان عام يحصل الناجحون فيه على الشهادة الابتدائية وفى آخر المرحلة الثانوية إمتحان عام كذلك يحصل الناجحون فيه على الشهادة الثانوية .

وأطلق هذا القانون على القسمين الابتدائى والثانوى فى القاهرة وغيرها من البلاد المصرية اسم المعاهد الدينية الملحقة بالجامع الأزهر . أما اسم «الجامع الأزهر» نفسه فقد أصبح مقصوراً ، بحكم هذا القانون ، على الكليات السابق ذكرها وعلى أقسام التخصص التالية لها .

وقرر القانون أن التخصص على نوعين : تخصص فى المادة ؛ وتخصص فى المهنة . ونص على أن تنظيم أقسام التخصص ومناهجها وخططها ومدة كل منها كل ذلك يبيّن فى قانون خاص لاحق .

وجاء القانون الصادر فى ٥ من صفر سنة ١٣٥٢ هـ (٢٩ من مايو سنة ١٩٣٣ م) مبينا هذه الأمور .

فقرر فيما يتعلق بتخصص المهنة أن هذا النوع ينقسم ثلاثة فروع كل مدة منها سنتان : تخصص فى القضاء الشرعى ويختار طلابه من خريجى كلية الشريعة؛ وتخصص فى الوعظ والإرشاد ويختار طلابه من خريجى كلية أصول الدين ؛ وتخصص فى التدريس ويختار طلابه من خريجى الكليات الثلاث جميعاً . والمواد

التى تدرس فى تخصص القضاء الشرعى هى الفقه (مع المقارنة بين المذاهب الأربعة)، ونظام ولوائح المحاكم الشرعية والأوقاف والمجالس الحسبية (مع المقارنة بين لائحة ترتيب المحاكم الشرعية والإجراءات المتعلقة بها وقانون المرافعات أمام المحاكم الأهلية) ، والتوثيقات الشرعية ، والقانون الدولى الخاص ، والسياسة الشرعية ، وتاريخ القضاء والقضاة فى الإسلام ، وأصول القوانين ، مع محاضرات فى التشريع الحديث ونظام القضاء والإدارة والقانون الإدارى والاقتصاد السياسى ، ومحاضرات طبية ، ومحاضرات فلكية . — والمواد التى تدرس فى تخصص الوعظ والإرشاد هى التوحيد (مع الرد على الشبه الذائعة) ، والقرآن الكريم وعلومه ، والحديث وعلومه ، والدعوة إلى سبيل الله ووسائلها ، والخطابة والإلقاء والمناظرة ، والملل والنحل ، والمذاهب الفقهية وتواريخها ، والبدع والعادات ، والأخلاق والفضائل الإسلامية ، ومحاضرات صحية ، ولغة أجنبية شرقية أو غربية . — والمواد التى تدرس فى تخصص التدريس هى علم النفس والتربية العلمية والعملية ، والأخلاق ، والمنطق ، وتدبير الصحة المدرسى ، والرسم ، وتجويد الخط ، والتربية البدنية . — والمتخرج فى قسم من هذه الأقسام الثلاثة يحصل على شهادة العالمية من قسم التخصص الذى تخرج فيه . — ولا يشترط لذلك إلا النجاح فى الإمتحانات المقررة فى قسمه .

وأما تخصص المادة فقد قسمه القانون عشرة أقسام مدة كل منها خمس سنين على الأقل وهى : قسم الفقه مع مقارنة المذاهب وحكمة التشريع ؛ وقسم أصول الفقه وتاريخ التشريع الإسلامى (ويكون طلاب هذين القسمين من خريجى كلية الشريعة وحدها) ؛ وقسم التوحيد والفلسفة مع الرد على ما يكون منها منافيا للدين ؛ وقسم المنطق والأخلاق والفضائل الإسلامية (ويكون طلاب هذين القسمين من خريجى كلية أصول الدين وحدها) ؛ وقسم النحو والصرف ؛ وقسم علوم البلاغة ؛ وقسم الأدب العربى وتاريخه (ويكون طلاب هذه الأقسام الثلاثة من خريجى كلية اللغة العربية وحدها) ؛ وقسم الحديث وعلومه ؛ وقسم التفسير وعلوم القرآن (ويكون طلاب هذين القسمين من خريجى كلية الشريعة

وكلية أصول الدين) ؛ وقسم التاريخ الإسلامى وما يلزمه من الدراسات التاريخية (ويكون طلبته من خريجى كلية اللغة العربية وكلية أصول الدين) . — ويحصل المتخرج من أحد هذه الأقسام العشرة على شهادة العالمية مع لقب أستاذ ؛ ويشترط لذلك أن ينجح فى الأمتحانات المقررة لقسمه وأن يقدم رسالة فى مطلب مما تخصص فيه تشهد بالعمل الجدى والبحث الشخصى المستقل الذى يفيد العلم فائدة محققة ، وأن تقر لجنة الامتحان هذه الرسالة وينجح فى مناقشة علنية فيها .

* * *

هذا وقد حدد قانون سنة ١٩٣٠ الوظائف التى يصلح لها المتخرجون فى الكليات وفى مختلف أقسام التخصص . فالحاصلون على الشهادة العالية وحدها (الناجحون فى الامتحان النهائى للكليات) يكونون أهلا للوظائف الكتابية بالمعاهد الدينية والمحاكم الشرعية ولوظائف الخطابة والإمامة فى المساجد؛ والحاصلون على شهادة العالمية من قسم التخصص للتدريس يكونون أهلا للتدريس فى المعاهد الدينية وفى المدارس المدنية ؛ والحاصلون على شهادة العالمية من قسم التخصص فى القضاء يكونون أهلا للوظائف القضائية بالمحاكم الشرعية وللمحاماة الشرعية ؛ والحاصلون على شهادة العالمية فى قسم التخصص فى الوعظ يكونون أهلا لوظائف الوعظ ؛ وأما الحاصلون على شهادة العالمية مع لقب أستاذ (ويكون ذلك للمتخرجين فى فرع من فروع تخصص المادة) فيكونون أهلا للتدريس فى الكليات وفى أقسام التخصص .

* * *

سادسا — قانون سنة ١٣٥٥هـ ١٩٣٦م :

صدر هذا القانون فى عهد المشيخة الثانية للشيخ محمد مصطفى المراغى . وهو لا يكاد يختلف فى أسسه واتجاهاته العامة عن قانون سنة ١٩٣٠ م السابق ذكره ؛ وإن كان قد أدخل عليه فى التفاصيل بعض تعديلات يرجع أهمها إلى أمرين : أحدهما أنه اختصر مناهج بعض العلوم الحديثه فى القسم الثانوى ونقل بعضها إلى

منهج القسم الابتدائى ، لأن القسم الثانوى كان ينوء بها لكثرتها فيه ؛ وثانيهما أنه جمع المواد المتجانسة التى كانت مقررة فى مختلف أقسام تخصص المادة بعضها إلى بعض ، فنقص بذلك عدد هذه الأقسام من عشرة إلى ستة ، وهى : قسم الفقه مع مقارنة المذاهب وحكمة التشريع ؛ وقسم أصول الفقه وتاريخ التشريع الإسلامى ؛ وقسم التاريخ الإسلامى وما يلزمه من الدراسات التاريخية (وهذه الأقسام الثلاثة السابقة قد بقيت على ما كانت عليه فى قانون سنة ١٩٣٠) ؛ وقسم التفسير وعلوم القرآن والحديث وعلومه (وكانت هذه المواد موزعة على قسمين فى قانون سنة ١٩٣٠) ؛ وقسم التوحيد والمنطق والأخلاق (وكانت هذه المواد موزعة على قسمين كذلك فى قانون سنة ١٩٣٠) ؛ وقسم النحو والصرف والبلاغة والأدب (وكانت هذه المواد موزعة على ثلاثة أقسام فى قانون سنة ١٩٣٠) .

٧ — الأغراض التى استهدفتها هذه الإصلاحات الحديثة

هذا ، ويبدو أن الأغراض الأساسية التى قصد إليها من النظم والإصلاحات التى أدخلت على الأزهر فى السنين الأربع الأخيرة من القرن التاسع عشر وفى القرن العشرين (من سنة ١٨٩٦ م ١٣١٤ هـ إلى الآن) ترجع إلى الأمور الآتية :

١ — إدخال العلوم العقلية (أو ما اشتهرت بين قدامى الأزهريين باسم العلوم الحديثة أو العلوم العصرية) فى مواد الدراسة بالأزهر ومزجها بمواده القديمة ، حتى تتصل بذلك ثقافته الأصيلة القائمة على العلوم النقلية بالثقافة الحديثة .

٢ — التقريب بين مناهج الأزهر وخططه ونظم دراسته العامة من جهة وما يقابلها فى المدارس والجامعات المصرية من جهة أخرى ؛ فيقضى بذلك على كثير من الفوارق الكبيرة التى كانت تفصل بين التعليم الأزهرى والتعليم فى المدارس والجامعات المدنية .

وبتحقق الغرضين السابقين يتحقق غرضان آخران وهما :

٣ — تضييق نطاق الخلاف بين المتخرجين فى الأزهر والمتخرجين فى معاهد التعليم الأخرى والقضاء على كثير من الفوارق التى كانت تباعد بينهما وتجعل من

الأزهريين طائفة مختلفة عما عداها من طوائف المتعلمين وتضفى عليهم صفة رجال الكهنوت .

٤ — فتح أبواب جديدة أمام المتخرجين فى الأزهر للوظائف الحكومية وغيرها وإشراكهم فى مختلف شئون النهضة الحديثة .

ويبدو أن هذا الغرض الأخير هو الذى أقيم له أكبر وزن فى معظم هذه الإصلاحات وخاصة الأحدث منها .

٨ — ماأفاده الأزهر وماخسره من هذه الإصلاحات الحديثة

لقد تحقق للأزهر من هذه الإصلاحات الحديثة معظم الأغراض السابق بيانها.

غير أنه قد كان لهذه النظم ، واتجاه معظمها إلى أغراض مادية ، وإغفالها النواحى الروحية ، ومبالغتها فى الحرص على تخليص الأزهر من تقاليده وطرائقه القديمة وعلى التقريب بينه وبين المعاهد المدنية الأخرى ... كان لهذا كله وما إليه آثار سيئة فى شخصية الأزهر ووظائفه ورسالته :

١ — فقد أدت هذه الاتجاهات إلى أن يقصر الأزهر تقصيرا بيّناً فى وظيفة هامة من وظائفه الأساسية وهى حراسة الدعوة الإسلامية ، وحماية فضائل الإسلام والتعريف به ، ونشره ، ورد الشبهات عنه ، والتقريب بين مذاهبه ، وتصحيح عقائد الأفراد والشعوب بصدده ، والفتيا فى مسائله ، وتبصير أولياء الأمور وغيرهم بأحكامه ، وتوجيه أنظارهم إلى التزام حدوده . — وأصبحت هذه الرسالة الجليلة فى الوقت الحاضر على هامش حياة الأزهر وحياة علمائه .

٢ — وكان الأزهر يأخذ بنصيب بارز فى الزعامة الفكرية والقومية، ويشارك مشاركة فعالة فى قيادة الحياة السياسية والاجتماعية فى مصر خاصة وفى العالم الاسلامى عامة ، وظهر منه كثير من قادة الفكر والسياسة فى مختلف العصور. — ولكنه تحت تأثير اتجاهاته الحديثة قد تخلى عن هذه الوظيفة السامية ، فخلا الجو للزعامات المدنية الخالصة التى يغلب عليها الجنوح إلى حضارات الغرب والتعصب لثقافاته .

٣ — وقد ترتب كذلك على هذه الاتجاهات الحديثة أن اختفت من الأزهر أو كادت تختفى تلك البواعث الروحية السامية التى كانت تحمل شيوخه وطلابه

على الإخلاص للعلم فى ذاته ، والتفانى فى طلب المعرفة للمعرفة نفسها ، والتضحية بكل شىء فى سبيل التحصيل والدرس ، والتعلق بشرف العلم والإعراض عن مغريات الدنيا . وتحول شيوخه وطلابه إلى ميادين الصراع المادى والتطاحن فى سبيل الوظائف والنظر إلى العلم على أنه مجرد وسيلة للعيش والارتقاء المادى .

٤ — وفقد الأزهر من جراء غلوه فى السير على النظم المدرسية ومن جراء مبالغته فى التخلص من تقاليده وطرائقه القديمة ، فقد من جراء ذلك كثيراً من المزايا الجامعية السامية . فمن ذلك مثلا ما فقده بإلغائه نظام الحلقات الدراسية التى كانت تتسع للبحث العميق والجدل والمناقشة ودراسة النصوص ونقد المذاهب والآراء ، وتساعد بذلك على شحذ العقول وتربية الملكات ؛ مع أن هذه الطريقة لا تزال جامعات الغرب محافظة عليها فيما يسمونه « قاعات البحث » وفيما يسمونه « دراسة النصوص » ، وقد نقلتها عنها بعض كليات الجامعات المصرية الحديثة نفسها . ومن ذلك أيضاً ما فقده بإلغائه الطريقة التى كان يسير عليها فى إعطاء الطالب الحرية فى اختيار أساتذته وبعض ما يدرسه من مواد ؛ مع أن هذه الطريقة قد احتفظ بها كثير من جامعات الغرب وخاصة جامعة السربون . ومن ذلك أيضاً ما فقده بإلغائه الطريقة التى كان يسير عليها الأساتذة فى تكليف الطلبة أن يعدوا الدروس مقدما والتى كان من شأنها أن تعود الطالب الاعتماد على النفس وتجعل منه عاملا إيجابياً فى الحصول على الحقائق . ومن ذلك أيضاً ما فقده بإلغائه الطريقة التى كان يسير عليها بعض كبار الأساتذة إذ كانوا يقتصرون على تدريس قسم من المادة أو من الكتاب فى صورة ترسم للطلبة المنهج الذى ينبغى أن يتبع فى علاج المسائل وتفهم حقائق العلم، ويتركون ما عدا ذلك للطلبة أنفسهم يستقلون بتحصيله على ضوء ما درسوه مع أستاذهم ؛ مع أن هذه الطريقة لا تزال هى السائدة فى معظم جامعات الغرب وخاصة جامعة السربون بباريس .

٥ — ومما يؤسف له أن أقسام التخصص فى المادة التى كانت قد أخذت تتجه اتجاها جامعيا رفيعا وتسير على غرار أقسام الدكتوراه فى الجامعات الكبرى وكنا نعلق عليها آمالا كبيرة قد توقفت الدراسة فيها منذ أمد طويل .

٩ ـ أمكنة الدراسة بالأزهر وأوضاعها وعلاقتها بالاتجاهات العامة فى مناهج الدراسة وخططها

كان الطلبة يتلقون دروسهم فى الجامع الأزهر نفسه ؛ وكانوا يتلقونها قعوداً على الأرض أمام أساتذتهم وعن أيمانهم وشمائلهم فى صورة نصف دائرة ممتلئة بالطلبة يحتل الأستاذ مركزها . أما الأستاذ نفسه فكان يجلس أحيانا على منصة مرتفعة من الخشب مشدودة إلى عمود من أعمدة الجامع إن كان من كبار الأساتذة (شيخ عمود حسب التعبير القديم أو أستاذ بكرسى حسب تعبير الجامعات الحديثة) وكان عدد الطلبة كبيراً ؛ ويجلس أحياناً على الأرض كطلبته إن لم يكن من كبار الأساتذة أو كان عدد الطلبة قليلا . وكان اعتماده فى دراسته على كتاب معين يقرأ نصوصه ويشرحها لطلابه ويدع لهم الحرية فى مناقشته . وظلت الدراسة على هذه الأوضاع نحو عشرة قرون منذ إنشاء الأزهر سنة ٣٦١ لغاية سنة ١٣٢٦ هـ .

وبعد صدور قانون سنة ١٣٢٦ هـ (١٩٠٨ م) الذى أنشأ ما اشتهرت تسميته حينئذ عند الأزهريين بالقسم النظامى (أو النظام فقط) ، خُصص الجامع الأزهر للبقية الباقية من الطلبة الذين ظلوا يسيرون حسب النظام القديم (أو القسم الهمجى حسب ما كان يطلقه عليه حينئذ المحدثون من الطلبة) ، وخصصت مساجد أخرى لطلبة النظام الحديث (مساجد ابراهيم أغا والماردانى والفاكهانى والمؤيد والغورى وبرقوق والأشرف ... الخ) . وكانت أوضاع التدريس فى هذه المساجد لا تختلف فى شىء عن الأوضاع القديمة التى وصفناها فى الجامع الأزهر . بل إن التعلق بالجامع الأزهر نفسه ظل قويا مدة طويلة ؛ فقد كان معظم طلبة النظام الحديث يستذكرون دروسهم ويحضرون محاضرات إضافية بالليل فى الجامع الأزهر ؛ حتى لقد كان يسمع لأصواتهم فى الليل دوى كدوى الرعد ؛ وكانوا يملئون مقصورتيه القديمة والحديثة حتى لا يكاد يوجد بهما موضع لقدم . وبذلك بقيت الدراسة الأزهرية مرتبطة بالمساجد وإن ابتعد قسم كبير منها فى النهار عن الجامع الأزهر نفسه ؛ وبقيت محافظة على طريقة جلوس الطلبة أمام أساتذتهم فى صورة حلقات . وبقى الأمر على هذا الوضع حتى انتهاء العقد الثالث من القرن العشرين .

وفى سنة ١٩٣٠ استبدل بالمساجد الأبنية المدنية واستبدل بنظام الحلقات جلوس الطلبة على كراسى فى حجرات يشغل كلا منها فصل مستقل كما هو الشأن فى المدارس والجامعات المدنية . — وظل الأمر على هذا الوضع إلى الوقت الحاضر .

وقد قطعت المعاهد الدينية التى أنشئت فى غير القاهرة المراحل نفسها التى قطعها الأزهر فيما يتعلق بأمكنة الدراسة وأوضاعها . فقد نشأت فى مبدأ أمرها فى المساجد (مسجد أبى العباس المرسى لمعهد الإسكندرية ومسجد أحمد البدوى للمعهد الأحمدى بطنطا ، ومسجد ابراهيم الدسوقى لمعهد دسوق ... وهلم جرا) ، وكانت الدراسة فيها حينئذ على نظام الحلقات . ثم استبدلت فيها الأبنية المدنية بالمساجد فيما بعد واستبدل نظام الفصول بنظام الحلقات .

ويلاحظ أن هذه التطورات التى اجتازتها الأوضاع المادية كان يصاحب كلا منها تطور جوهرى فى مناهج الدراسة وخططها ، وأنه كلما ابتعدت الدراسة عن الجامع الأزهر وعن المساجد وعن نظام الحلقات كان المعهد نفسه يبتعد عن صبغته ومميزاته الأولى وتضيق الفروق بينه وبين المعاهد المدنية الأخرى . فحينما استبدل بالجامع الأزهر مساجد من نوعه ، مع بقاء هذه المساجد محافظة على نظام الحلقات ، لم يبعد المعهد كثيرا عن صبغته القديمة . ولكنه ودع هذه الصبغة بعد أن هجر المساجد وصدف عن نظام الحلقات [1] .

---

(١) من أهم المراجع فى تاريخ الأزهر الكتب الآتية :

المقريزى : كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ؛ وكتاب اتعاظ الحنفاء بأخبار الأئمة الخلفاء ؛ وكتاب السلوك فى دول الملوك . — عبد اللطيف البغدادى : كتاب الإفادة والاعتبار فى الأمور المشاهدة والحوادث المعاينة فى أرض مصر . — القلقشندى : كتاب صبح الأعشى . — ابن خلدون : كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر . . . الخ . — ابن تغرى بردى : كتاب النجوم الزاهرة فى ملوك مصر والقاهرة . — جلال الدين السيوطى : كتاب حسن المحاضرة فى أخبار مصر والقاهرة . — ابن خلكان : كتاب وفيات الأعيان . — ابن إياس : كتاب بدائع الزهور الخ . — الجبرتى : كتاب عجائب التراجم والآثار . — الشيخ سليمان رصد الحنفى الزيانى : كنز الجوهر فى تاريخ الأزهر . — مصطفى بيرم : تاريخ الأزهر (كلمة ألقيت فى المؤتمر الثالث عشر من مؤتمرات علماء اللغات الشرقية المنعقد بمدينة هامبورج سنة ١٩٠٣) . — رفاعة الطهطاوى : مناهج الألباب المصرية الخ . — الدكتور على عبد الواحد وافى لمحة فى تاريخ الأزهر . الدكتور محمد عبد الله عنان : تاريخ الجامع الأزهر فى العصر الفاطمى . — الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر (المجلد الأول من الجزء الثانى صفحات ٧٧٩ — ٨٢٠ والجزء الثالث صفحات ١٥٦ — ١٨٣ . — الشيخ عبد المتعال الصعيدى : تاريخ الإصلاح فى الأزهر .

سياسة التعليم المصري
فى المرحلتين الابتدائية والثانوية

بقلم الدكتور السيد محمود زكى

لو استعرضنا السياسة التعليمية فى مصر لوجدنا أنها كانت قبل عهد محمد على تنحصر فى تعليم الكتاب كتعليم أولى ثم المسجد والأزهر كتعليم أرقى أى أن السياسة التعليمية كان قوامها التعليم الدينى .

وكان لنتائج بحوث الحملة الفرنسية ، وحاجة محمد على إلى تزويد الجيش بما يحتاجه من ضباط وأطباء ومهندسين وبعبارة أخرى إلى إعداد موظفين للحكومة ، ما أدى إلى إدخال التعليم الغربى. فأنشئت المدارس على النظام الغربى وترك التعليم الدينى فى طريقه وسار النوعان جنباً إلى جنب مما جعل هذه الثنائية فى نظام التعليم المصرى .

وجاء الاحتلال الإنجليزى فضيق حدود التعليم . ولم تكن سياسة التعليم تهدف إلى مواجهة احتياجات البلاد التعليمية ولكنها اصطبغت بصبغة إعداد طبقة من الموظفين . وكان من نتيجة ذلك قصر التعليم على طبقة معينة دون باقى الشعب وجود آلاف الأطفال بدون مدارس أو أى تعليم كان . فزادت بهم نسبة الأمية فى البلاد وارتفعت سنة بعد أخرى وزادت الهوة بين التعليم الدينى المدنى والتعليم مما جعل سياسة التعليم لا تتميز بميزة ظاهرة أو طابع معين . فالتعليم دينى فى بيئة ومدنى فى أخرى ، مما جعل لكل هيئة طابعاً يباعد بينها وبين غيرها . وبالإجمال فإن سياسة التعليم — إذا كان لنا أن نسميها بذلك — كانت سياسة مفككة الأوصال تتصف بالتقلقل وعدم الاستقرار والثنائية البغيضة مما يجب ادخاله فى حسابنا عند

وضع أى سياسة تعليمية تنهض بالبلاد وتتفق وثورتها وما تهدف إليه فلسفتها فى العهد الحاضر .

ورغم الجهود الشعبية الحرة فى أواخر القرن الماضى التى قامت بها هيئات دينية أو جمعيات خيرية أو أفراد من ذوى النزعات الخيرية فى إنشاء المدارس إلا أنها انساقت إلى متابعة المدارس الأميرية فى خطتها وطريقتها وأهدافها لتأهيل طلبتها إلى باب التوظف الحكومى .

كما أنه منذ بداية العقد التالى من هذا القرن نشطت مجالس المديريات فى نشر التعليم . إلى أن صار ذلك ضمن اختصاصها .

ولما صارت أمور هذه البلاد إلى أبنائها جعل التعليم العام مجانياً وإلزامياً ، وأخذت الحكومات المتعاقبة تتوسع فى إنشاء المدارس على اختلاف أنواعها . إلا أن هذا التوسع لم يكن على أساس أو لتحقيق سياسة معينة مرسومة . كما أن هذا التعليم الإلزامى كان تعليما قاصراً لا قيمة له من الناحية التعليمية وقصر على فئة معينة من أبناء الشعب المحرومين حيث يقدم لهم قدر ضعيف من المعرفة لا يفيدهم فى حياتهم ولا يتصل ببيئاتهم . بل أن الطالب إذا انتهى من دراسته فى هذه المدارس الإلزامية ونال هذا القسط الذى لا يذكر وجد الطريق مقفلا أمامه . فهذا التعليم لا يؤدى به إلى أى نوع آخر من التعليم بل هو نهاية يقف عندها الطالب فيتركه وهو لا يعرف طريقاً يشق به الحياة لنفسه ، وغالباً ما كان يرتد إلى أميته الذهنية .

وفضلا عن أن زيادة عدد المدارس لم يكن توسعاً على أساس مرسوم فإن روح التعليم بقيت مصطبغة بما كان منذ أواخر القرن الماضى ، وهو إعداد المتعلمين لوظائف حكومية مما أدى إلى زيادة عددهم وحشرهم فى الوظائف الحكومية وزيادة عدد المتعلمين المتعطلين الذين لم يؤهلوا للحياة العملية .

وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية بدأ رجال وزارة التربية والتعليم يلمسون

ضرورة إعادة النظر فى أسس التعليم وتوجيهه نحو غايات أسمى وإلى تعديل اتجاه التعليم والسير به كوسيلة لإعداد أبناء البلاد للحياة النافعة لهم ولبلادهم . إلا أن هذا التفكير لم يخل من نوع من التنازع الفردى وإلى الخلاف فى الرأى بين بعض المسئولين مما أدى إلى مساجلات ومهاترات فى الصحف دافعها عوامل شخصية أكثر من المصلحة العامة . وارتبطت بذلك السياسة التعليمية بالأشخاص دون أن ترتبط بالأهداف . وزاد فى قلقلتها واضطرابها ارتباطها بالسياسات الحزبية البغيضة التى كانت تسيطر على البلاد . فسرعة تغيير الوزارات واتصال ذلك بالأحزاب جعل السياسة التعليمية موضع تغيير مستمر واضطراب دائم. — وأدى ذلك إلى نوع من التعصب الفكرى فكل فريق يتحمس لنوع سياسته . وسرعان ما يعود الفريق الآخر فيلغى ويهدم ما أقره الأول ويحاول أن يقيم سياسة أخرى. — وليس هناك شك فى أن أثر ذلك كان يعود بأوخم العواقب على الطلبة وذويهم وعلى المدرس الذى كان يقف حائراً بين هذه التغييرات المفاجئة وما يلابسها من اضطراب وما يلاحقها من منشورات .

كل هذا دفع المدرسين من جميع الطوائف إلى الدعوة لعقد مؤتمر لبحث سياسة التعليم عام ١٩٤٦ وقد أوضحوا أن سياسة التعليم وقد أصبحت موضع تغيير وتعديل وتبديل على غير أساس فإنه من الضرورى أن يقوم المدرسون بدراسة السياسة التعليمية على أسس علمية وأن تكون هذه السياسة موضع مناقشة علمية فى مؤتمر عام يساهم فيه المدرسون باعتبارهم الأدوات المنفذة لأى سياسة تعليمية وأنه بهذه الطريقة يمكن إبعاد هذه السياسة عن العوامل الشخصية وعن المهاترات الصحفية والحزبية، زيادة إلى أن أى سياسة تعليمية إذا وضعت موضع البحث والدراسة العلمية وجب العمل على تحقيقها وتنفيذها لصالح البلاد ونهضتها . ونجح هذا المؤتمر فى تكوين لجان لدراسة سياسة التعليم وما يتصل بأهدافه وبرامجه وإعداد المدرسين المطلوبين وعدد المدارس التى يجب إنشاؤها للمرحلة الأولى فى خمس عشرة سنة حتى يمكن أن نضم جميع أطفال ممن هم فى سن هذه المرحلة .

وأسفرت مناقشات وأبحاث المؤتمر إلى قرارات منها ضرورة التعجيل بتعميم التعليم فى المرحلة الأولى بين جميع أبناء الأمة فى أقصر وقت ممكن على أن تكون الدراسة فى هذه المرحلة واجباً على جميع الاطفال من سن السادسة إلى الثانية عشرة وأن يكون التعليم فيها إجبارياً مجانياً على أن يهدف التعليم فى هذه المرحلة إلى تزويد المتعلم بالوسيلة الضرورية للدخول فى مضمار الحياة العملية مع تدريبه على استخدام اليد والمهارة فى استعمال الأشياء وحب العمل واحترام المهن والتلذذ بالخلق والابتكار مع العناية بالتربية الزراعية والصناعية الحديثة والتدريب على التعاون .

وقد قسم المؤتمر مراحل التعليم كالآتى

١ — المدرسة الأولى من سن السادسة إلى الثانية عشر .

٢ — المدرسة الثانية من ١٢ إلى ١٧ أو ١٨ على أن تكون برامج السنتين الأوليين منها مرنة بحيث تمكن من كشف استعدادات التلاميذ وميولهم لتوجيههم إلى نوع التعليم الذى يلائمهم فى المراحل التالية .

كما تقرر ألا يقف تثقيف أبناء الشعب بعد انتهاء التعليم الدراسى وأن سن الثانية عشرة الذى ينتهى عنده المرحلة الأولى إنما هو تحديد مؤقت تقتضيه ظروفنا المالية ويجب رفع هذا الحد إلى الرابعة عشرة .

من هذا يتبين مدى الاتجاهات والأسس التى نادى بها المدرسون فى مؤتمرهم عام ١٩٤٦ ، إلا أن السياسة الحزبية والأهواء الشخصية ظلت تسيطر على وزارة التربية والتعليم دون أن تتخذ خطوات تنفيذية فعلية فى تحقيق مثل هذه السياسة إلى أن جاءت حركة الجيش وثورته وكان من الضرورى أن تنفض وزارة التربية والتعليم عنها سياسة الماضى المثقلة بالسياسة القديمة البالية الضيقة وهذه السياسات الشخصية الحزبية إلى سياسة تعليم تتفق وهذه النهضة الجديدة .

ويمكن تقسيم تطور سياسة التعليم إلى المراحل الأتية :

المرحلة الأولى من سنة ١٨٨٩ إلى ١٩١٠ وهى مرحلة تنظيم كتاتيب الأوقاف والكتاتيب الأهلية .

المرحلة الثانية : من ١٩١٠ إلى ١٩١٦ وتتميز بجهود مجالس المديريات، فى نشر التعليم وخاصة فى المرحلة الأولى .

المرحلة الثالثة : من ١٩١٦ إلى ١٩٢٥ مرحلة تحويل المكاتب إلى مدارس أولية والتفكير فى تعميم التعليم الأولى .

المرحلة الرابعة : من ١٩٢٥ إلى ١٩٤٠ التعليم الإلزامى .

المرحلة الخامسة : من ١٩٤٠ إلى اليوم مرحلة ظهور اتجاهات جديدة فى سياسة التعليم .

تطور سياسة التعليم فى السنوات الأخيرة :

فى عام ١٩٥١ صدر قانون تنظيم التعليم الثانوى والتعليم الابتدائى حيث تم بذلك توحيد المرحلة الأولى من التعليم وسوّى هذا التوحيد بين عناصر الأمة فى المرحلة الأولى من التعليم . وكانت مرحلة التعليم الأولى فيما سبق من سن السابعة إلى الثانية عشر وإلى جانبها مرحلة رياض الأطفال من سن الخامسة إلى الثامنة ومرحلة التعليم الابتدائى من السابعة إلى الحادية عشرة . وبذلك زالت الفوارق بين مدارس المرحلة الأولى ولم تعد تحتفظ المدرسة الأولية بتسميتها القديمة التى تحمل فى طياتها الفقر ولا تؤهل تلاميذها للالتحاق بأى نوع من أنواع التعليم رغم ما قد يكون لديهم من استعداد لمواصلة الدراسة .

وكان الإشراف على التعليم الأولى مشتركا بين وزارتى التربية والتعليم والداخلية (بمجالس المديريات) .

إلا أن هذا الإشراف المزدوج أدى إلى مشاكل كثيرة تؤثر على حسن سير التعليم . ولذلك أصبحت وزارة التربية والتعليم تضطلع الآن بكل أنواع التعليم .

الاهتمام بالتعليم الابتدائى ونشره :

من هذا يتبين الاتجاه إلى الاهتمام بالتعليم الابتدائى ونشره وتعميمه دون أن تكون هناك قيود مالية تحول دون التحاق الطفل بالمدرسة فى هذه المرحلة

الأولى . وفى عام ١٩٥٣ صدر قانون آخر يعتبر هو الأساس الذى يقوم عليه تنظيم التعليم الابتدائى الإجبارى الذى يمثل حداً أدنى من التعليم العام لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى أن يختطوا طريقهم فى الحياة العملية فى البيئة التى يعيشون فيها . وفى هذه المرحلة يتبين ما يأتى :

١ — إعفاء التلاميذ من الرسوم المدرسية بأنواعها وخاصة لعجز أغلب أولياء الأمور فى الريف عن دفع الرسوم .

٢ — ادماج رياض الأطفال فى التعليم الابتدائى احتفاظاً بوحدة المدرسة الابتدائية .

٣ — حذف اللغة الإنجليزية من مواد الدراسة لأن تدريسها فى آلاف المدارس الابتدائية المنتشرة فى الريف أمر متعذر من الناحية العملية ، وفى تدريسها لبعض المدارس دون البعض الآخر يؤدى إلى خلق مشكلة اجتماعية خطيرة .

٤ — اعتبار الدراسة فى كل من الفرقتين الأولى والثانية ، والفرقتين الثالثة والرابعة ، والفرقتين الخامسة والسادسة حلقة واحدة متصلة لا يشترط لانتقال التلميذ فيها من إحدى الفرقتين إلى الأخرى إلا مواظبته على الحضور مدة ١٦٠ يوماً من أيام العام الدراسى أى ٧٥٪ ، وجعل انتقال التلاميذ من الحلقة الأولى إلى الحلقة الثانية على أساس رأى النظار والمعلمين مع شرط المواظبة ، أما الانتقال من الحلقة الثانية إلى الحلقة الثالثة (أى من الرابعة إلى الخامسة) فيكون على أساس امتحان تحريرى وشفوى .

٥ — إلغاء امتحان الشهادة الابتدائية فى نهاية السنة السادسة وجعل التحاق التلميذ بالمدارس الإعدادية من سن العاشرة والثانية عشرة ابتداء من نهاية السنة الرابعة الابتدائية على أساس امتحان قبول ، أما تلاميذ السنة السادسة فيؤدون امتحاناً يعقده المفتش ، ويعطى الناجحون فيه تقريراً بإتمامهم الدراسة الابتدائية بنجاح .

٦ — إنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفر من

الثقافة العامة وبين إعدادهم إعداداً عملياً للحياة وفقاً لحاجات البيئة ، فتكون ذات صبغة ريفية فى القرى ، وذات صبغة صناعية أو تجارية فى المدن بالنسبة للبنين ، وتكون ذات صبغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات .

ويقبل بهذه المدارس التلاميذ الذين أتموا الدراسة بالمدارس الابتدائية بنجاح ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات قابلة للزيادة إذا اقتضى الأمر ذلك . وقد تم إنشاء ٣٤ مدرسة من هذا النوع فى عام ٥٣ — ١٩٥٤ من ريفية وصناعية وتجارية ونسوية ، وكذا مدارس لتحفيظ القرآن الكريم .

٧ — إنشاء لجنة استشارية لشئون التعليم الابتدائى فى كل منطقة تعليمية تقوم بتحضير مشروع ميزانيته وتعيين الجهات التى تنشأ بها المدارس الجديدة ودراسة الرغبات الإقليمية .

وأصبحت المناطق مسئولة عن إدارة التعليم الابتدائى ، وأصبح للمراقبين حق تعيين المدرسين اللازمين ونقلهم وترقيتهم ومنحهم علاوات وأجازات وتوقيع العقوبات .

٨ — تقسيم كل منطقة إلى أقسام ، ويشتمل كل قسم منها على عدد معين من المدارس لا يزيد على الثلاثين ، يشرف عليه مفتش يكون موجهاً ومرشداً للنظار والمدرسين والمعين لهم على حل ما يعترضهم من مشكلات ، وحلقة الاتصال بين المدارس والمنطقة .

وقد عادت وزارة التربية والتعليم إلى إنشاء ٣٠ مدرسة حضانة (عام ٥٣ — ١٩٥٤) لمن يرغب من المواطنين فى بدء تربية أبنائهم قبل سن المرحلة الابتدائية .

مراحل التعليم المصرى :

تنفيذاً للسياسة التعليمية التى تسير عليها البلاد تنقسم مراحل التعليم إلى المراحل الآتية :

١ — مرحلة التعليم الابتدائى ، والغرض منها تهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية ،

وقد وجدت الوزارة هذا العام أن الحاصلين على نسبة الـ ٦٥ ٪ لدخول المدارس الثانوية أقل بكثير من الأماكن الموجودة بهذه المدارس فاضطرت إلى تخفيض هذه النسبة .

٧ — لما كانت هذه السياسة مازالت فى مرحلتها الأولى فانه يمكن أن نتساءل بعد تطبيقها بعدد من السنين هل حدث هناك تعديل فى روح التعليم أم إن الأمر لم يزد على تغيير أسماء المدارس من أولية إلى إبتدائية ومن أولية راقية إلى ابتدائية راقية وهل مازال المستوى هو ما كان يدرس فى المدارس السابقة مع تغيير بإضافة أو حذف .

٨ — ومشكلة المشاكل فى أى سياسة تعليمية هو المدرس . وقد كان من نتيجة هذا التوسع فى تحقيق هذه السياسة أن أصبح هناك خليط من المدرسين فى المدرسة الواحدة لايجمعهم لون واحد من الإعداد أو الثقافة أو المعرفة. ويضاف إلى هذا التباين أن الحاجة إلى عدد كبير من المعلمين قد أدت إلى اعداد مجموعات منهم إعدادا ناقصا : فبعضهم يعد إعدادا فنياً فى أسابيع وبعضهم يعد عن طريق دراسة قصيرة عاجلة وبعضهم فى عام واحد ومثل هذه الفوارق تخلق مشاكل وفوارق مالية بالاضافة إلى هذا الخليط غير المتجانس من المعلمين . والواقع أنه يجب أن نوحد المصدر الذى يقوم بإعداد مدرسين لهذه المرحلة الابتدائية لأهميتها مع الاهتمام الفعلى باعداد المدرس وتكوينه والارتفاع بمستواه الثقافى والعلمى .

٩ — أن كثرة التغيير والتبديل فى مراحل التعليم يبلبل أولياء الأمور ويقلقهم على مستقبل أولادهم. فبعد أن يتعودوا نظاما معينا يظهر نظام آخر يبدو لأولياء الأمور تعقيده وإن لم يزد على نقل بعض سنوات دراسية من مرحلة وضمها لمرحلة أخرى. ومثلنا فى ذلك كمن يقوم بترتيب أثاث بيته فينقل بعض الأجزاء من حجرة لأخرى فهذا الوضع لايغير فى عدد قطع الأثاث ولا فى جوهرها .

١٠ — أنه من الناحية العلمية التجريبية كان من الضرورى أن تطبق سياسة التعليم على أساس تجريبى فى بعض المناطق حتى إذا ظهرت أخطاء معينة كان من

الممكن علاجها فى غيرها من المناطق — أما فكرة التعميم فهذه تؤدى إلى مواجهة مشكلات كثيرة يصعب حلها متكتلة مجتمعة ويضطرنا إلى علاجها علاجا غير كاف.

وأخيراً إن السياسة التعليمية فى أى بلد لها أهميتها وخطورتها لأنها مرآة السياسة بناء جيل جديد وصورة ناطقة لتحقيق أى أهداف إنتاجية مقبلة . ويجب ألا ننظر لهذه السياسة على صورة أنها مراحل تعليم معينة تبدأ من سن معينة وتنتهى بسن معينة أو تقيد المراحل بقيود محددة ؛ ولكن السياسة التعليمية تتضمن ما هو أكبر وأكثر من ذلك ، تتضمن كل مكونات التربية فى المجتمع من معاهد ومؤسسات ومن القائمين بها ومن الأجهزة الادارية المشرفة على التنفيذ . وباختصار أن وجود سياسة عامة ذات أهداف مطردة للمجتمع يضمن أن تحقق له النمو والإنتاج والتقدم مع فهم الأفراد وإيمانهم لها . وينبغى وأن تكون السياسة التعليمية هى الروح الذى يهيمن ويعمل للوصول بالمجتمع لتحقيق هذه الأهداف المستمرة المتلاحقة مع اطراد نمو المجتمع وزيادة إنتاجه وتقدمه .

التعليم الثانوى

بقلم الأستاذ محمد عبد الخبير أبو العزم

كان التعليم الثانوى قبل تنفيذ السياسة التعليمية الجديدة ينقسم إلى مرحلتين:

١ — المرحلة الأولى : وهى مرحلة الثقافة العامة . وتقبل تلاميذها من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الإبتدائية . وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات يحصل الناجحون فى نهايتها على شهادة إتمام الدراسة الثانويه « القسم العام » .

٢ — المرحلة الثانية : وهى المرحلة التوجيهية ، وتقبل تلاميذها من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية القسم العام ، ومدة الدراسة بها سنة واحدة . وهى تنقسم إلى شعب ثلاث الآداب والعلوم والزياضة . ويحصل الناجحون فى هذه الدراسة على شهادة إتمام الدراسة الثانوية القسم الخاص ، كل فى الشعبة التى نجح فى امتحانها .

وقد كانت مهمة المدارس بوجه عام تكاد تنحصر فى تخريج الموظفين الذين يسعون إلى الوظائف الحكومية ويؤثرونها على غيرها مهما كان المرتب الذى يتقاضونه منها ضئيلا . فكان هدف كل تلميذ فى التعليم الابتدائى هو الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وكان هدف كل تلميذ بالمدارس الثانوية هو الالتحاق بالجامعة أو بإحدى المدارس والمعاهد العليا ، وكان هدف الطلاب فى الجامعة وفى المدارس والمعاهد العليا هو الوظيفة بوجه عام . حتى الذين يقفون عند نهاية التعليم الابتدائى أو الثانوى ، والذين يلتحقون بالمدارس الصناعية أو الزراعية أو التجارية ، لم يكن هدف الكثرة العظمى منهم هو العمل فى الميادين الحرة بل كان السعى إلى الوظائف الحكومية .

وقد اتجهت السياسة التعليمية الجديدة إلى قصر التعليم الثانوى فى مدارس الحكومة وفى المدارس الحرة المجانية على ذوى الاستعداد لهذا النوع من التعليم وقسمت التعليم الثانوى إلى مرحلتين هما :

١ — مرحلة إعدادية يشترك فيها جميع التلاميذ الذين يقبلون بها ، ومدتها أربع سنوات .

٢ — مرحلة نهائية تتنوع فيها الدراسة على حسب ما تتكشف عنه ميول التلميذ واستعداداته ومدتها ثلاث سنوات .

وجعلت الأختيار للمرحلة الإعدادية بناء على امتحان للقبول أساسه مناهج الفرق الأربع الأولى من التعليم الابتدائى فى اللغة العربية والحساب . ويدخل هذا الإمتحان كل من آنس من نفسه حسن الاستعداد له من تلاميذ المدارس الابتدائيه مع وضع حدود معقولة للسن حتى يصبح الامتحان مسابقة عادلة تتساوى فيها الفرص للحصول على الأماكن الموجودة فى المدارس الإعدادية. وقد أتيح للطفل حق التقدم للامتحان أكثر من مرة ما دامت سنه لم تتجاوز اثنتى عشرة سنه . وزيادة على ذلك فإن التلميذ الذى لا تتاح له فرصة القبول إلى سن الثانية عشرة يستطيع أن يدرس بنفسه ويلتحق بالمرحلة الإعدادية فى أية فرقة مناسبة لسنه إذا نجح فى امتحان القبول بها ، كما أنه يستطيع التقدم لامتحان شهادة الدراسة الإعدادية من الخارج .

وللمرحلة الإعدادية وظيفتان هامتان : الأولى تهيئة وسائل النمو والتكشف لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها — من علمية وعملية وفنية واجتماعية — وتهيئة فرص التعرف على مايظهر فيهم من مواهب و مميزات وميول خاصة ، حتى يمكن أن يتجه كل تلميذ فى المرحلة التالية إلى نوع التعليم الثانوى الذى يلائمه . والوظيفة الثانية تدعيم الثقافة القومية العامة للتلاميذ واستكمالها قبل أن ينتقلوا إلى المرحلة التالية التى تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص .

وفى نهاية المرحلة الإعدادية يعقد أول امتحان عام يدخله الطفل فى حياته ،

وهو امتحان شهادة الدراسة الإعدادية . — إذ أن الشهادة الابتدائية قد ألغيت ، وأصبحت المدرسة الابتدائية مدرسة عامة تؤدى للحياة ولا تؤدى للشهادات . والناجحون فى هذا الامتحان الإعدادى يتجهون إلى المرحلة النهائية من التعليم الثانوى ، وهى المرحلة الثانوية المنوعة ، يتوجه كل منهم إلى نوع التعليم الذى يلائمه فى هذه المرحلة ، على حسب ما يتبين من استعداده .

وتتنوع الدراسة فى هـذه المرحلة النهائية على أساس الفروق العريضة بين التلاميذ وحاجات حياتهم المستقبلة . فيتجه التلميذ إلى الدراسة الثانوية العامة ، أو إلى الدراسة الثانوية الصناعية أو الزراعية أو التجارية . وتتجه التلميذة إلى الدراسة الثانوية العامة ، أو إلى الدراسة النسوية أو إلى دراسة الفنون الطرزية أو غيرها من الفنون الملائمة لها .

والدراسة الثانوية العامة يغلب عليها الصبغة الأكاديمية ، ويلتحق بها التلاميذ والتلميذات المتفوقون فى النواحى النظرية ، وتؤدى بهم إلى التعليم الجامعى إذا أرادوا ذلك . هذا إلى أنها تهيىء الفرص للتلميذ كى يتوسع فى ثقافته العامة بما يلائم ميوله واستعداداته فتعده بذلك إعدادا عاما لأنواع النشاط المختلفة فى الحياة . وأهم ما تتميز به هذه الدراسة المرونة التى تسمح بالتمشى مع الميول والاستعدادات الخاصة . ففضلا عن أنها تنقسم فى السنتين الثانية والثالثة منها إلى القسمين الأدبى والعلمى ، فإنه يسمح للتلميذ فى كل من القسمين بالتوسع فى دراسة بعض المواد التى يميل إليها بصفة خاصة ، ويخصص لذلك عدد من الحصص كل أسبوع ، كما تخصص بعض ساعات الخطة الدراسية للهوايات العملية المختلفة على حسب اختيار التلميذ لما لها من أثر فى إشباع ميوله وتكوين شخصيته وإيجاد الصلة بين الدراسة والحياة العملية .

وفى ختام الدراسة الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى يعقد للتلاميذ امتحان عام ، ويمنح الناجحون فيه « شهادة الدراسة الثانوية العامة » .

أما أنواع الدراسة الثانوية الأخرى من فنية ونسوية فلا يزال تنظيمها محل النظر

وظائف التعليم الثانوى :

ومن هذا يتبين أن للتعليم الثانوى وظيفتين رئيسيتين وهما :

(١) إعداد الطالب للحياة العملية ، إذا كان ممن يتجهون إلى هذه الحياة بعد المرحلة الثانوية مباشرة .

(٢) إعداد الطالب لمتابعة التعليم الجامعى والتعليم العالى إذاقدر له أن يستمر فى تعليمه بعد المرحلة الثانوية .

والمدرسة الثانوية فى مصر تميل إلى أن تهمل الوظيفة الأولى ، وإلى أن تسىء فهم الوظيفة الثانية .

فالذين يلتحقون بالمدرسة الثانوية يدخلونها وهم يدركون أنها سلم إلى الجامعة ، ويشترك معهم فى هذا الفهم الآباء والمدرسون وواضعو المناهج . ولذلك تتسم المناهج والنظم وضروب النشاط والعمل فى التعليم الثانوى بطابع الإعداد المباشر للمواد التى تدرس فى الجامعة . فهى تتطلب من التلميذ أن يتقن طائفة من المعلومات هى بعينها رءوس المواد التى تدرس فى المراحل الأولى من التعليم الجامعى .

إننا إذا قلنا إن الدراسة الثانوية إعداد للمواد التى تدرس فى الجامعة فليس معنى ذلك أنها إعداد للتعليم الجامعى ؛ لأن التعليم الجامعى يتطلب أشياء أخرى غير مجرد تحصيل المعلومات وإتقان دراسة المواد : يتطلب سعة فى الأفق ، وقدره على التفكير والربط بين المسائل ، وجانبا من القدرة على الابتكار ، والاعتماد على النفس ، والرجوع إلى المراجع ، والرغبة فى البحث والتعمق والإطلاع ، والاهتمام بمسائل العلم ومسائل الحياة والربط بينهما وروح النقد والقدرة على وزن الأمور ووضعها موضع النظر لتبين وجه الصواب فيها . وكل هذه الأمور لاتتحق بمجرد استيعاب طائفة من المعلومات ، بل تتطلب توافر صفات فكرية وخلقية معينة . فإذا شئنا أن نجعل التعليم الثانوى إعدادا حقيقيا للجامعة ، فإن علينا أن ندرس الصفات التى تكون الطالب الجامعى الناجح وأن نعمل على تنمية هذه الصفات فى تلميذ المدرسة الثانوية .

وإذا كان الأمر يتطلب البحث بالنسبة للإعداد للجامعة ، فإنه بالنسبة للإعداد للحياة العملية يتطلب بحثاً أكثر . فالمدرسة الثانوية إذ تزود الطالب بقدر من المعلومات على هذا النطاق ، تهمل التفكير فى شأن إعداده للحياة العملية . والحياة فى هذا العصر الحديث ليست شيئا هينا ، وهى لم تكن هينة فى أى عصر ، ولكنها قد وصلت فى هذا العصر إلى درجة كبيرة من التعقيد وأصبحت مشكلاتها من الصعوبة بحيث تستدعى إعدادا مباشرا مقصودا لذاته . ويرجع ذلك إلى أن الحياة الحديثة قد أصبحت ذات فلسفة أو ذات فلسفات يجب أن يدركها الناشىء ويمارسها ويتهيأ لها تهيئا كاملا .

والمدرسة عندما تهمل هذا الإعداد تحرم الناشئين من أن يعدوا لمواجهة الحياة وللتعامل فى نطاقها . وهى علاوة على ذلك تخلق لهم جوا مصطنعا هو جو التلقين والحفظ والامتحان ، يعيش فيه التلميذ ويظن أنه الحياة ، أو أنه يعده للحياة ، والواقع أن هذا الجو يناهض النظرة الواقعية للحياة ، ويبعد الطالب عن الاندماج الصحيح فيها ، بل إنه يوجهه نحو الإستخفاف بها والتحقير من شأنها ، والهرب من مواجهتها لأنه يجد الأمان والسموّ معا فى أن يلتصق بهذا الجو المدرسى المصطنع . ويحدث من الجهة الأخرى أن احتكاك الطالب بالحياة الخارجية ووقوفه على ما يجرى فيها كثيرا ما يحقر الحياة المدرسية فى نظره ، فينصرف عنها ، فلا تلبث المدرسة الثانوية أن تخسر الأمرين جميعاً ، إذ تخرج لنا جيلا لا هو منصرف إلى الدرس ولا هو آخذ الحياة مأخذ الجد .

وإذا أراد التعليم الثانوى أن يعد الطالب للحياة فإن عليه أن يبحث عن الصفات التى يتطلبها المجتمع فى المواطن الصالح العامل القادر على خدمة المجتمع خدمة صحيحة تعود عليه وعلى غيره بالخير والسعادة وتصل بالمجتمع إلى الرقى والقوة والعزة . وهذه الصفات التى ينبغى أن تكون من أهداف التعليم الثانوى ومن وظائفه يمكن إجمالها فيما يأتى : —

١ — أن يكون الطالب على ثقافة عامة واسعة تجعله قادرا على الإفادة مما يحيط به من مظاهر الحضارة الإنسانية وعلى المساهمة فى الحياة بقسط مناسب .

٢ — أن يكون من المعرفة بالأسس التى يقوم عليها المجتمع وتنظيمه بحيث يسهل عليه أن يختار الوجهة التى يتجه إلى العمل فيها ، ويكون فى الوقت نفسه مفتح العينين لما يدور حوله من النشاط .

٣ — أن يكون من المقدرة بحيث يستطيع أن يؤدى — بعد تدريب مباشر قليل أو كثير — عملا ذا قيمة يكتسب منه عيشه ، فيتخذ مهنة من المهن الكثيرة فى المجتمع ويتوفر على العمل والإنتاج فيها ، ويستطيع أن يؤدى واجبة أداء يتيح له التقدم والنجاح .

٤ — أن يساهم فى الحياة الاجتماعية والسياسة وغيرها المساهمة التى يتطلبها المجتمع الحديث من كل مواطن يدرك حقوقه وواجباته حق الإدراك .

٥ — أن يكون قادرا على التعامل الاجتماعى السليم الذى يجعل من الفرد وحدة لها مكانتها وأثرها فى الوسط المحيط به .

٦ — أن يكون مهيئا لمواجهة الحياة بمشكلاتها مواجهة واقعية تقوم على التفكير والروية ، وأن يكون قادرا على الاستفادة مما تهيئه له من تجارب وخبرات .

٧ — أن يكون قادرا على تكوين علاقات الصداقة والمودة مع فريق من الناس يألفهم ويرتاح لعشرتهم ويجد فى صداقتهم عونا على لقاء متاعبه ومشكلاته ، وحافزا على العمل والإنتاج .

٨ — أن يكون قادرا على مواجهة المسائل الكبرى فى حياة الفرد ، كتكوين الأسرة وتربية الصغار تربية سليمة ورعايتهم من جميع النواحى .

٩ — أن تكون عنده الرغبة فى متابعة تطورات الفكر والاستزادة من الثقافة والمعرفة حتى يكون متمشيا مع العصر الذى يعيش فيه .

هذه الأهداف وما يتصل بها لازمة للمواطن سواء التحق بالجامعة أم لم يلتحق بها . وعلى ذلك فلا محل لأن يكون هناك تساؤل عما إذا كان من الممكن أن يقوم التعليم الثانوى بالوظيفتين وهما الإعداد للجامعة والإعداد للحياة ، بل يجب أن تزال أسباب التناقض إذا وجدت .

التعليم العالى والجامعى

بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم

يمكن إجمال الحديث عن التعليم العالى بمصر فى ثلاث مراحل :

١ — المرحلة الأولى : التعليم العالى فى مصر قبل سنة ١٨٠٥ :

وكان التعليم العالى قبل هذه السنة يتمثل فى المراحل الدراسية الأخيرة من الأزهر الشريف ، وفى المدارس الخاصة التى كان ينشئها الولاة والأمراء فى عهود المماليك والأتراك . وقد نافست هذه المدارس الأزهر منافسة قوية لما كانت تتمتع به من الأوقاف والخيرات التى كانت تغدق على المدرسين والطلبة . ولكن الأزهر صمد لهذه المنافسة القوية وتغلب عليها لاعتبارات كثيرة منها تاريخه وتراثه ، ومنها أن أبوابه كانت مفتوحة على مصاريعها للمصريين والأجانب على السواء ، فى حين أن تلك المدارس كانت مقصورة على الطلبة المصريين وحدهم ، ومنها أن الأزهر كانت تدرس فيه جميع المواد سواء فى ذلك علوم المقاصد وعلوم الآلات ، وكانت توجد به جميع مراحل التعليم ، على حين أن كل مدرسة خاصة كانت الدراسة بها مقصورة على مادة أو على طائفة من المواد ، أى أنها كانت مدارس تخصص .

وكانت الصبغة الغالبة على التعليم العالى قبل سنة ١٨٠٥ هى الصبغة الدينية ؛ ولا يستثنى من ذلك إلا بعض مدارس عالية أنشئت فى بعض العهود لدراسة المواد الحكمية ومواد الفلسفة كدار الحكمة التى أنشأها الحاكم بأمر الله .

٢ — المرحلة الثانية : التعليم العالى فى مصر من سنة ١٨٠٥ إلى سنة ١٩٠٨ أى إلى إنشاء الجامعة المصرية الأهلية :

فى هذه المرحلة ترك التعليم العالى القديم الذى تغلب عليه الصبغة الدنية

يسير فى طريقه ، وأنشىء بجانبه نوع من التعليم العالى تغلب عليه الصبغة المدنية ليفى بمطالب الحياة الاجتماعية الحديثة ، ويسد حاجات الجيش ، ويعد الموظفين للاضطلاع بالعمل فى الأداة الحكومية التى نظمت فى ذلك الحين .

ومن أهم المدارس التى أنشئت فى هذه الفترة : مدرسة الألسن ، ومدرسة الإدارة التى تحولت إلى مدرسة الحقوق ، والمكتب العالى « القسم المخصص » ، ومدرسة الطب البيطرى ، ومدرسة الطب البشرى ، والمدارس الحربية والبحرية ومدرسة المهندسخانة ، ومدرسة اللسان القديم ، ومدرسة دار العلوم ، ومدراس المعلمين ، ومدرسة المدفعية والمهندسين ، ومدرسة أركان الحرب ، ومدرسة المحاسبة . . . إلخ .

٣ — المرحلة الثالثة : من سنة ١٩٠٨ إلى الآن ، وهى المرحلة التى نشأ فيها التعليم الجامعى ، وأخذ يتطور حتى وصل إلى ما نراه عليه الآن :

(أ) الجامعة الأهلية :

بدأ التفكير فى إنشاء جامعة أهلية مدنية سنة ١٩٠٦ ، وعقد أول اجتماع لهذا الغرض فى ١٢ أكتوبر سنة ١٩٠٦ . ودعا المجتمعون إلى الاكتتاب لهذا المشروع الذى نفذ فى ٣١ يناير سنة ١٨٠٨ وأطلق عليه اسم الجامعة المصرية . وكانت الاكتتابات فى أول الأمر ضئيلة ضعيفة ، ثم أخذت تشتد وتقوى وتزيد ؛ وتحسن اتجاه الحكومة نحو هذا المشروع فقررت له إعانة سنوية قدرها ألفان من الجنيهات وخمسة آلاف جنيه من الأوقاف . وتوالت الاكتتابات والتبرعات من الأغنياء والأهالى . وساهم فيها أعداد ضخمة من أفراد الشعب كل على قدر ما يستطيع ، حتى أن أحد التلاميذ ساهم بعشرين مليما .

وفى ٢١ ديسمبر سنة ١٩٠٨ تم افتتاح الجامعة المصرية القديمة (الأهلية) ، وكانت عبارة عن كلية للآداب تسير فيها الدراسة على النظام الجامعى . وتكون لها مجلس إدارة كان من أعماله :

١ — إرساله البعوث العلمية إلى أوربا ؛ وكان من أوائل الذين بعثتهم الجامعة الأهلية القديمة إلى أوربا : طه حسين ومنصور فهمى وأحمد ضيف وعلى العنانى .

٢ — استقدام كبار الأساتذة الأجانب للاضطلاع بأعباء التدريس والمحاضرة ولتوجيه البحث العلمى فى الجامعة . ومن أوائل الذين استقدمتهم الجامعة : نلينو وجويدى وماسينيون .

٣ — إنشاء مكتبة الجامعة .

٤ — منح الدرجات العلمية لمستحقيها .

(ب) التعليم الجامعى الحكومى :

بدأ التفكير فى التعليم الجامعى الحكومى فى سنة ١٩١٧ ، فتألفت لجنة أشارت بضم المدارس العالية الموجودة فى إدارة واحدة . وأعدت اللجنة المؤلفة تقريرها النهائى فى سنة ١٩٢١ . وفى سنة ١٩٢٣ أشير بإدماج الجامعة المصرية الأهلية فى الجامعة الجديدة .

وفى مارس سنة ١٩٢٥ صدر قانون بإنشاء الجامعة الحكومية باسم الجامعة المصرية . وقد بدأت بكليات أربع هى : كلية الآداب ؛ وكلية العلوم ؛ وكلية الطب ؛ وكلية الحقوق . وكان من اختصاص مجلس إدارتها كل ما يتعلق بالتعليم العالى الذى تقوم به الكليات التابعة لها ؛ كما كان من اختصاصه تشجيع البحوث العلمية والعمل على رقى الآداب والعلوم فى البلاد .

وفى أغسطس سنة ١٩٣٥ ضم إلى الجامعة المصرية : مدرسة الهندسة الملكية ومدرسة الزراعة العليا ومدرسة التجارة ومدرسة الطب البيطرى ، وأصبحت كل واحدة من هذه المدارس كلية من كليات الجامعة .

وفى ٣١ أكتوبر سنة ١٩٣٥ ألحق بالجامعة المعهد الملكى للأحياء المائية ، وفى ٢٤ أبريل سنة ١٩٤٦ ضمت مدرسة دار العلوم إلى الجامعة باسم كلية دار العلوم . وفى ٢٤ يونيو سنة ١٩٤٧ أنشئت كلية طب جديدة باسم كلية طب العباسية . وفى ٨ ديسمبر سنة ١٩٤٧ ألحق بالجامعة المرصد الملكى بحلوان .

وأنشئت جامعة الإسكندرية فى سنة ١٩٤٢ ، وكلياتها معروفة .

وفى سنة ١٩٥٠ أنشئت جامعة عين شمس . وكانت نواتها بعض المعاهد العليا وكلية طب العباسية ومدرسة الهندسة التطبيقية العليا .

كما أن جامعة أسيوط على وشك أن تفتتح ، وربما يكون بطنطا جامعة أخرى تفتح أبوابها للطلاب فى المستقبل القريب .

وقد بقى الأزهر الشريف مضطلعاً بشئون التعليم الدينى ونشر الثقافة الروحية ، ولكنه أخذ يشارك فى الحياة المدنية بالتدريج ، وأدخلت تغييرات جوهرية على نظمه ومناهج الدراسة فيه . وتغير نظامه إلى جامعة كبرى تضم كليات الشريعة وأصول الدين واللغة العربية ، وأنشئت به أقسام للتخصص فى المادة وللتخصص فى التدريس بعد الحصول على الشهادة العالية ، وأخذ يرسل بعوثه من الطلاب والأساتذة إلى البلاد الأجنبية لنشر الثقافة الإسلامية من جهة ولدراسة العلوم والفنون المختلفة من جهة أخرى .

* * *

ولئن كانت الجامعات المختلفة قد أنشئت فى مصر ، وتطورت من جميع النواحى فى هذه المرحلة الأخيرة ، فإن الاتجاه إلى الوظيفة الحكومية باعتبارها غرضاً من أغراض التعليم الجامعى لا يزال مسيطراً على نفوس الطلبة وأولياء أمورهم ، وربما يكون مسيطرا على نفوس أعضاء هيئات التدريس فى إعدادهم هؤلاء الطلاب أيضاً . وكان من نتائج غلبة هذا الاتجاه إغفال بقية أغراض التعليم الجامعى تلك التى لا تقل عن الإعداد للوظيفة الحكومية فى القيمة والجدوى .

وكان من نتائجه شيوع أساليب الاختزال والاختصار والاقتصار على مذكرات تطبع ليستوعبها الطلاب توطئة للامتحان . مما أدى إلى زهد الطلاب فى القراءة الواسعة الخصبة المنتجة وانصرافهم عن الاعتماد على المراجع الواسعة وجهلهم بما تشتمل عليه المكتبات من الكنوز .

إن الإعداد للوظيفة الحكومية غرض من أغراض التعليم الجامعى ما فى ذلك

شك ، ولكنه ليس الغرض الوحيد وربما لا يكون هو الغرض الأبقى أو الأرقى أو الأبعد أثراً . وإذا كان ما ينبغى أن يكون من أغراض التعليم الثانوى يتلخص كما سبق أن بيننا بالتفصيل — فى إعداد الشباب للحياة الصالحة الكريمة المنتجة وتمكينهم من المضى فى تثقيف أنفسهم وترقيتها سواء كان ذلك عن طريق الإلتحاق بالجامعات والمعاهد العليا أم بالاعتماد على جهودهم الخاصة ، فإن التعليم الجامعى يجب أن يحقق أغراض التعليم الثانوى من جهة وأن يحقق أغراضاً أخرى أرقى وأرفع من هذه الأغراض من جهة أخرى .

يجب أن يعد التعليم الجامعى شباب هذا الوطن للنهوض بأعباء حياتهم ، مهما تختلف ، عن بصيرة بها وفهم لها وقدرة على التصرف فيها وفيما يعرض لهم من الأمر تصرف الرجل ناضج العقل نافذ البصيرة العالم بما يأتى وبما يدع ، مع ما ينبغى لكل ذلك من الثقافة العميقة والإدراك الواسع والخلق المهذب والذوق السليم . وأنحاء الحياة التى يهيأ لها الشباب كثيرة مختلفة منها ما يكون فى دواوين الحكومة ووظائفها المختلفة ومنها ما يكون فى الأعمال الحرة المتنوعة التى لا تكاد تحصى ولا تحصر .

ويجب أن يعد التعليم الجامعى فريقاً من هؤلاء الشباب لإتقان فروع من العلم والتخصص فيها والفراغ لها والانقطاع لما تحتاج إليه من بحث متصل ودرس واسع عميق . وهؤلاء هم شباب العلماء الذين تعتمد عليهم الأمة فى حماية العلم الخالص وحياطته وفى النهوض بما ينبغى أن تنهض الأمة به من المشاركة فى تنمية الحضارة وترقية المعرفة .

ويجب أن يعد التعليم الجامعى شباب هذا الوطن من نواح أخرى تمس الخلق والجسم والسيرة الشخصية الوطنية والإنسانية . ذلك لأن المعرفة وحدها ليست كل شىء ، والذكاء الممتاز خطر إذا لم يقومه خلق كريم وسيرة فردية واجتماعية صالحة وجسم سليم مبرأ من العلل والأدواء .

لقد آن لنا أن نستيقن أن معاهد التعليم ليست مدارس فحسب ولكنها قبل

كل شيء وبعد كل شيء يبثات للثقافة بأوسع معانيها وللحضارة بأوسع معانيها أيضاً . فيجب أن تكون الجامعات مستقراً للثقافة العميقة العامة والحضارة الراقية الممتازة التى لا تظهر آثارها فى الإنتاج العلمى والعملى وحدهما ، وإنما تظهر قبل كل شيء فى هذه السيرة النقية الصافية التى تقوم فيها الصلات بين الناس على الحب والمودة والتضامن والتعاون ، وعلى الاحترام المشترك والإيمان بالواجب قبل الإيمان بالحق وتقدير ما لغيرك عليك قبل أن تقدر ما لك على غيرك ، تلك السيرة النقية الصافية التى تنطوى على إكبار النفس والارتفاع بها عن الصغائر وتنزيهها عن الدنيات ، وعلى ذوق مهذب مصفى يحس الجمال ويسمو إليه ويحس القبح فيتحاماه وينأى عنه .

إدارة التعليم المصري

بقلم الأستاذ ابراهيم والى

سبقت مصر كثيراً من الأمم فى التعليم وأنظمته منذ القدم ، وشهد على سمو منزلتها فيه وعظيم مكانتها ونبوغها فى العلوم وبراعتها فى الفنون ومهارتها فى الصناعة ما خلفه أهلها من بدائع الفن وروائع الآثار مما يدل على فكر منظم وعلم غزير وتعليم محكم . كل هذا أنطق من عاصرها من الأمم بالإشادة بفضلها والاعتراف لها بعلو المكانة فى تلك النواحى ، والمهارة فى الصناعات . ولا يزال العالم يرتوى من ينابيع علمهم فى الطب والفلسفة والهندسة والفلك . ولقد كانوا بحق أساتذة الأمم ، يهرع إليهم طلاب العلم من كل صوب لينهلوا من مناهل مصر العذبة ويطفئوا ظمأهم من موارد علمها .

وكانت المدارس فى العهد القديم تشاد لأولاد الملوك والأمراء والأشراف وأولاد الخواص ممن فى سنهم .

وبقيت العناية بأمور التعليم عظيمة زمناً طويلا فانتشر العلم . وأنشئت دار كتب الإسكندرية العظيمة كما أنشئت مدرسة جامعة عرفت « بدار التحف » .

ولقد كان لهما شأن عظيم وشهرة فائقة ، فصارت الإسكندرية كعبة رجال العلم ومحط رحالهم فأمها الطلاب من جميع البقاع .

ولما فتح العرب مصر كان اهتمامهم بالعلم ونشره عظيما ، فقد شيدوا الجوامع والمساجد والزوايا والمدارس للتعليم والتثقيف . ودرس بها علوم الدين وفروع اللغة . كذلك أكثروا من إنشاء الكتاتيب لتحفيظ القرآن الكريم .

وبقيت مصر سباقة فى العلم والتعليم مزدهرة بثماره رافلة بحلله ، لا يصدها عن العلم صاد ولا يقف فى سبيل رفعتها أحد ، حتى جاء عصر الاحتلال فتدخل فى

سياسة التعليم ، وجعل منه آلة لمآربه ، وما رسمه من سياسته ، فجعل الغاية من التعليم أن يخرج موظفين يعملون ولا يفكرون ويؤمرون فيلبون ، فضاع التفكير والابتكار وصدئت الأفهام .

وزارة التربية والتعليم :

والجهات القائمة بشئون التعليم فى مصر كثيرة ، منها ما تتولاه « وزارة التربيـــة والتعليم » ، ومنها ما تشرف عليه وتمده بإعانات مادية وفنية كالمعاهد الدينية ومدارس السكة الحديد وهى مدارس صغيرة تقوم غالباً بجوار السكك الحديدية لتعليم ابناء عمالها ، كما تشرف على التعليم فيما تتولاه وزارة الشئون الاجتماعية من المدارس والملاجىء .

ويمتد أشرافها على مدارس التعليم الحر من وطنى وأجنبى ، مما هو ممتد فى طول البلاد وعرضها ، وجميعها تقوم بنشر التعليم والثقافة ، فى مدارس البنين والبنات ، ما بين مدارس رياض الأطفال ، ومدارس ابتدائية ، وثانوية وفنية . ومما تشرف عليه مدارس الجمعيات الإسلامية ، وجمعية المؤاساة ، والجمعيات الدينية ، والقبطية ، والجمعيات الأجنبية مثـل جمعيات االچزويت وجمعية الفرير والجامعة الأمريكية بالقاهرة وغيرها والمدارس الفرنسية والطليانيـة والأرمنية واليونانية والألمانية ومؤسسات اليونسكو والنقطة الرابعة والمعهد البريطانى .

ووزارة التربية والتعليم هى المهيمنة على أمور التعليم من جميع جوانبـه ، ويرأسها وزير التربية والتعليم ، ويساعده وكيل دائم فى حـدود مرسومة ، فهو المسئول عن الادارة العامة للتعليم ، وعن تنفيذ كل القوانين والنشرات ، وعن تصريف أمور الإدارة ، ويساعده كذلك وكلاء مساعدون ومستشار فنى وسكرتير عام . ويلى هؤلاء جمع من كبار الموظفين من مديرين عامين ومراقبين ومراقبين مساعدين ، ثم من دونهم .

وجميع الإدارات والمصالح موزعة على الجميع ، لـكل اختصاصه ، وهذا كله ضماناً لحسن سير العمل وإحكامه واتقانه .

وفيما يلى طائفة من أسماء الادارت والمراقبات التى يقوم بعضها بشئون إدارية ويضطلع بعضها الآخر بأمور فنية .

الإدارة العامة للتعليم الثانوى ، الإدارة العامة للغة العربية ، الإدارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات ، الإدارة العامة للتعليم الإبتدائى ، الإدارة العامة لتعليم البنات ، الإدارة العامة لشئون المناطق ، الإدارة العامة لأبنية التعليم ، إدارة « السكرتارية » ، إدارة الحسابات ، إدارة الميزانيه ، إدارة المحفوظات ، إداره المطبوعات ، إدارة شئون الديوان ، الإدارة العامة للتغذية . الإدارة العامه لشئون السودان ، الإدارة العامة للشئون القانونية والتحقيقات ، الإدارة العامة للبعثات ، الإدارة العامة للثقافة ، الإدارة العامة لمكافحة الأمية ، المراقبة العامة للمستخدمين ، مراقبة التفتيش الإدارى ، مراقبة التوريدات ، مراقبة المعامل ، المراقبة العامة للتعليم الزراعى ، المراقبة العامة للتعليم التجارى ، المراقبة العامة لفلاحة البساتين ، المراقبة العامة للاشغال اليدوية ، المراقبة العامة للموسيقى ، الإدارة العامة للتعليم الصناعى ، الإدارة العامة للنشاط الاجتماعى والرياضى ، الإدارة العامة للصحة المدرسية ، الإدارة العامة للامتحانات ، إدارة المناقصات ، مكتب الشكاوى ، مكتب الأحصاء ، مجمع اللغة العربية ، مصلحة الآثار ، المتحف العربى ، متحف الفن الإسلامى ، المتحف القبطى ، إدارة السجلات ، إدارة المحفوظات ، دار الكتب المصرية ومطبعتها ... الخ .

وهناك مجلس أعلى بالوزارة خاص بالتعليم ، وقد أنشىء منذ زمن طويل ، ويرأسه وزير التربية والتعليم ، وأعضاؤه يختارون من الوزراء السابقين ومن وكيلها الدائم ومستشارها الفنى .

ويعقد هذا المجلس عادة مرتين فى العام بدعوة من الوزير القائم .

ويعاون الوزير فى بحث المشروعات والقوانين والميزانية لجنة استشارية يرأسها الوزير . وأعضاؤها الوكيل والمستشار والوكلاء المساعدون والمديرون العامون .

المركزية واللامركزية :

أن حب الاستئثار بالسلطة وحصرها وتركيزها فى جهة لاتتعداها أمر طبعى راسخ فى النفوس منذ القدم . لهذا دأبت مصالح الحكومة وموظفوها على تركيز العمل فى جهة واحدة ، فكانت كل وزارة تلقى بوحيها إلى جميع فروعها فى كل الأمور صغيرها وكبيرها ، استئثارا بالرياسة ومظهرا للعظمة . وفى هذا النظام ما فيه من تعطيل الأمور وفساد التطبيق وضياع الفرص وأموال الدولة والحط من كرامة الموظفين المختصين فى الفروع .

ولا يصح أن نوجه اللوم إلى موظفى تلك الفروع إن تلكئوا فى تنفيذ الأوامر أو لم يوفقوا فى أعمالهم ، لأن هذا النظام يشعرهم بعدم الثقة فيهم والشك فى ذممهم والحط من كرامتهم وإظهار السلطان عليهم ، فى حين أنهم بحقيقة الأمور أعلم وأحسن الفصل فيها أمتن ، لأن صلتهم بالمسائل أمس . وهذا النظام من آثار العصور الماضية زمن حكم الأتراك ، فتأصل وتغلغل . وكان كلما رأى رئيس أن يغير من ذلك الوضع ، ويشذ عن هذا السبيل ، وجد فى تحقير رأيه والحط من كرامته ما يكون رادعا لغيره وواعظا لأمثاله .

وعجيب أن يظل هذا النظام ماثلا السنين الطوال ، مع قيام الأدلة تلو الأدلة على فساده وضرره بالمصلحة ، ففيه تأخير لأعمال الدولة وتعطيل لتفكير المفكرين وصد عن التقدم ، مع تسفيه آراء العاملين واتهامهم فى ذممهم ، وهم على حق وغيرهم على باطل .

ونظرة واحدة إلى ما كان يجرى داخل الوزارة والمصالح لكافية فى الدلالة على فساد المركزية .

يحدث أمر فى فرع من الفروع يستدعى الإسراع فى حله فيجب أن تخطر الجهة العليا ، وبعد حين وحين وضياع وقت طويل ، يصدر الأمر من الجهات العليا بالرد على تلك الرسالة ، وقد يكون فى هذا الرد ما يخالف الصواب ، فيتكرر الأخذ والرد ، وهكذا إلى أن تضيع معالم الأمور . ولا تسأل بعد ذلك عن النتيجة ،

فكم ضاعت أوراق تحقيق ، وكم شوهت معالم الأشياء ، وكم عبثت بها الأيدى المغرضة ، وكم اهينت كرامة .

مع العلم بان النفوس يشحذ عزيمتها التشجيع ، والإقرار لها بالفضل يحثها على العمل للمصلحة .

ولما طفح الكيل وظهر سوء نتائج هذا النظام ، وتنبه بعض الوزراء إلى مافى نظام « المركزية » من فساد وأغاليط ، رأى ذلك الوزير أن يقيد هذا النظام ويشجع نظام « اللامركزية » ، فوسع من سلطة الموظفين ومدّ لهم فى حرية التصرف فساروا على ذلك ردحاً من الزمن ، ولكنهم لم يحكموا تطبيقه فكانوا فيه بين مد وجزر .

وقد تأكد فى العهد الحاضر نظام « اللامركزية » ورسخت قدمه ، وشعر الموظفون بحفظ كرامتهم ، ووثقوا بأنفسهم ، فأخذوا يصرفون الأمور بحكمة ويتدبرونها بعقل وحزم ، فسارت الأمور سيرا حثيثاً ، شأن من يتصرف فى مصلحته بالعدل ، لايؤخر عملا ولا يضيع زمنا .

وما أجمل ماصرح به السيد الوزير الحالى قريبا ، وقد كان يزور إحدى المدارس فشجع ناظر المدرسة بقوله « اعتبر نفسك هنا وزير المعارف تعمل فى مدرستك كشخصى فسلطتك من سلطتى » .

فهذا تصريح حكيم وتقدير بالغ يرمى إلى الإصلاح ورفع الهمم وشحذ الغرائم .

المناطق التعليمية :

لما تهيأت الأذهان لفكرة « اللامركزية » ، ووضحت فائدتها لأحد وزراء التربية والتعليم ، واطلع على آراء كثير من الخبراء المختلفين ، وقرأ كثيرا عن إصلاح المصلحين ، وعصارة افكار المفكرين ممن يعتقد فى صدق إخلاصهم ، اتجهت أفكاره نحو تنظيم مناطق التعليم . وقد كانت أول الأمر قليلة ثم أخذت فى الازدياد شيئا فشيئا . وكان أن أسند إدارتها إلى من يثق فيهم وفى صدق عزيمتهم وإخلاصهم للعمل وتقديسهم للواجب ، وجعل من كل مدير لإحدى المناطق رسولا

يسوس وزارته الصغيرة بحكمة وعدل وعقل ، بحيث لايصرفه عن الواجب شيء ، فهو المسئول الأول عن العمل فى منطقته .

وسار العمل فى المبدأ فى الطريق السوى ، الا أن الأمر مالبث أن أصابه الصدع وانتابه الالتواء ، ووقعت أغلاط وأغلاط . فسحبت السلطة من أيدى هؤلاء الرسل ، ورجعت مع الأسف « المركزية » فى صورة مقنعة ، ووجد من يشجع هذا النظام ، نظام الرجعية ، كماوجد من يطعن فيه ، وكاد عقد «اللامركزية» فى المناطق أن ينفرط .

واخيرا أراد الله له أن يستقر فاستتب بكل منها النظام وعدلت بها الأوضاع . فزادت سلطة المديرين والمراقبين ، وكل منطقة رتبت أمورها ، وسارت فى المجرى الطبعى الذى وجدت من أجله ، وهو تطبيق ماتوحى به التربية الصحيحة وعلم النفس الحديث ، حتى تستطيع أن تنشىء جيلا يتفانى ابناؤه فى سبيل رفعة وطنهم من جميع وجوه الإصلاح متتبعين روح الرجال العاملين وهديهم الحكيم .

إنتهى

فهرس

(الموضـــوع) (الصفحة)

(المقدمة)

(القسم الأول : أصول التربية)

التربية وأغراضها (بقلم الأستاذ ابراهيم والى) : ٣ — ١٧

(معنى التربية ؛ أقسامها ؛ أهدافها ؛ الفرق بين التربية والتعليم ؛ أنواع التربية الثلاثة الجسمية والعقلية والخلقية ووسائل كل منها)

أغراض التربية فى الأمم الإسلامية وعند مفكرى الإسلام (بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى) ١٨ — ٢١

(عناية الأمم الإسلامية ومفكرى الإسلام بالتربية الجسمية والحربية والصناعية وتربية المهارة ؛ وبالتربية العقلية وشحذ ملكات الإدراك وكسب المعرفة ؛ مزيد العناية بالتربية الدينية والخلقية . — توجيه العناية فى التربية للنفع والإعداد للحياة ولتحقيق الكمال لذاته . — حرص الأمم الإسلامية ومفكرى الإسلام على الجمع بين هذه الأغراض جميعا) .

عوامل التربية (بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى): ٢٢ — ٦٢

أقسام عوامل التربية : العوامل المقصودة ؛ والعوامل غير المقصودة . ٢٢ ، ٢٣

العامل الأول : الوراثة (ماتنقله من صفات ؛ اختلاف العلماء فى أهميتها النسبية ؛ الرأى الصحيح ؛ واجب المربين حيال الوراثة) . ٢٣ — ٢٦

العامل الثانى : البيئة الجغرافية (مدلولها ؛ تأثيرها

(الموضـــوع) (الصفحـــة)

المباشر وتأثيرها غير المباشر ؛ مبالغة بعض العلماء فى آثارها ؛ الرأى الصحيح ؛ واجب المربين حيال البيئة الجغرافية) . ٢٦ — ٢٩

العـامل الثالث : التقليد (أنواع التقليد : التقليد فى الصوت ؛ والتقليد فى الحركة . الآثار التربوية للتقليد ؛ واجب المربين حيال التقليد) . ٣٠ — ٣٢

العـامل الرابع : اللعب (مدلوله ومدته واختلافه باختلاف الفصائل ؛ وظائفه ؛ تعدد أنواعه لدى الطفل الإنسانى ؛ الفرق بينه وبين العمل ؛ واجب المربين فى هذا الصدد). ٣٢ — ٣٥

العامل الخامس : البيئة الاجتماعيـــة العامة (المجتمع ونظمه ومؤسساته كعوامل للتربية بمعناها الواسع ؛ مظاهر البيئة الاجتماعية المؤثرة بذاتها ؛ مظاهر البيئة الاجتماعية المؤثرة بمقدار الاتصال بها ؛ العلاقة بين البيئة الاجتماعية وعوامل التربية الأخرى ؛ الأهمية النسبية للبيئة الاجتماعية فى التربية والحياة) . ٣٦ — ٤٣

العامل السادس : المدرسة (نشأتها ؛ اختلاف وظائفها باختلاف الأمم والعصور ؛ ماينبغى أن تكون عليه ؛ أهمية عمل المعلم ؛ مدارس التعليم العام فى مصر ووجوه نقصها). ٤٣ — ٥٦

العامل السـابع : المنزل أو الأسرة (وظائف الأسرة الاجتماعية وتطورها ؛ وظائف الأسرة التربوية وتطورها ؛ الوظائف التربوية الباقية للأسرة ؛ علاقة المنزل بعوامل التربية الأخرى وصلته بالمدرسة على الأخص ؛ آثار المنزل التربوية الخاصة به) . ٥٦ — ٦٢

التربية والديموقراطية (بقلم الدكتور كامل السيد محمد الباقر) : ٦٣ — ٨٧

(خصائص المجتمع الديمقراطى ؛ وظيفة التربية فى المجتمعات

(الموضـــوع) (الصفحـــة)
الديموقراطية ؛ إدارة المدرسة وعلاقتها بالديموقراطية ؛ الجمعيات والأسر والحكم الذاتى) .

التربية الخلقية (بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم) : ٨٨ — ٩٧
(معناها ، أهميتها ؛ دعائمها النفسية ؛ مستوياتها ؛ وسائلها : الرياضة على المسلك الفاضل ؛ أثر العلوم على العموم وعلم الأخلاق على الخصوص ؛ أثر البيئة الصالحة ؛ أثر المنزل ؛ أثر المدرسة ؛ أثر الحياة الاجتماعية ؛ أثر المنهج الدراسى . — وسائل تحقيقها فى المدرسة : الوسيلة المباشرة وعواملها ؛ الوسيلة غير المباشرة وعواملها) .

أهمية الدين فى التربية الخلقية
(بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى) : ٩٨ — ١٠٠
(خصائص الظواهر الخلقية : عدم اعتماد معظمها على المنطق ؛ كثير منها لا يعاقب عليه القانون وإنما يترك للرأى العام أمر حراسته ؛ تتمثل فى قواعد للتفكير والعمل معا ومن المتعذر مراقبة التفكير ؛ أهميتها فى حياة المجتمعات لا تعدلها أهمية أية طائفة أخرى . — من أجل ذلك كله اشتدت حاجتها إلى دعامة الدين) .

المنهج (بقلم الدكتور أبو الفتوح رضوان) : ١٠١ — ١٠٧
(تعريف المنهج ؛ الأسس التى يبنى عليها ؛ شروطه ؛ أنواعه : منهج المواد المنفصلة ؛ منهج المواد المرتبطة ؛ منهج المجموعات المتشابهة ؛ منهج النشاط) .

آراء مفكرى الإسلام فى المناهج
(بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى) : ١٠٨ — ١١٧
(أهم ما يراه مفكرو الإسلام فى المناهج ؛ طائفة من النصوص المأثورة عن مفكرى الاسلام فى المناهج : نصوص

(الموضـــوع) (الصفحـــة)

عن السلف والفارابى وابن سينا وإخوان الصفاء وابن خلدون وأبى بكر بن العربى ؛ آراء بعض مفكرى الإسلام فى استبعاد بعض المواد من منهج الدراسة) .

طرق التدريس العامه

(بقلم الأستاذ الدكتور على عبدالواحد وافى) ١١٨ — ١٤٠

١ — طوائف مواد الدراسة : مواد كسب المعلومات ؛ ومواد كسب المهارة ؛ ومواد ترقية الوجدان . ١١٨ — ١٢١

٢ — طرق التدريس العامة فى مواد كسب المهارة . ١٢١ ، ١٢٢

٣ — طرق التدريس العامة فى مواد ترقية الوجدان . ١٢٢ ، ١٢٣

٤ — طرق التدريس العامة فى مواد كسب المعلومات :

(أولا) قواعد التدريس الأساسية ١٢٣ — ١٢٧

(ثانيا) طرق التدريس العامة القديمة فى مواد كسب المعلومات:

(ا) الطريقة الاستنباطية ١٢٨ ، ١٢٩

(ب) الطريقة القياسية ١٢٩ ، ١٣٠

(ح) الطريقة الجمعية وخطوات هربارت الخمس ١٣٠ — ١٣٧

(ء) الطريقة الحوارية والطريقة السقراطية ١٣٧ — ١٣٩

(هـ) الطريقة الإخبارية أو الإلقائية ١٣٩ ، ١٤٠

(ثالثا) طرق التدريس العامة الحديثة فى مواد كسب المعلومات ١٤٠

طريقة دلتن (بقلم الدكتور السيد محمود زكى) : ١٤١ — ١٤٤

(أسس طريقة دلتن ؛ السير فى تطبيقها ؛ محاسنها ؛ الصعوبات التى تعترضها) .

طريقة المشروعات (بقلم الدكتور السيد محمود زكى) : ١٤٥ — ١٥٢

(أسس طريقة المشروعات ، طريقه السير فى تطبيقها ؛ محاسنها ؛ الاعتراضات والصعوبات التى تواجهها) .

(الموضـــوع) (الصفحـــة)

الدرس الشفوى (بقلم الأستاذ إبراهيم والى): ١٥٣ - ١٦٥

١ — الأسئلة والأجوبة (فوائد الأسئلة؛ ما يلزم فى صياغتها؛ أنواعها؛ شروطها. — الأجوبة؛ صفات الأجوبة المقبولة؛ التصرف فى الجواب؛ بعض أخطاء يقع فيها بعض المعلمين). ١٥٣ — ١٥٩

٢ — وسائل الإيضاح (فوائدها؛ وأنواعها: وسائل الإيضاح الحسية؛ وسائل الإيضاح اللغوية. — كيف تستخدم وسائل الإيضاح). ١٥٩ — ١٦٥

الامتحانات (بقلم الدكتور السيد محمود زكى): ١٦٦ - ١٧١

(مشكلة الامتحانات؛ أهمية الامتحانات؛ وظائفها؛ نقدها؛ أنواعها: الاختبارات التحريرية والاختبارات العملية. — الاختبارات الموضوعية. — جهود وزارة التربية والتعليم فى هذا الصدد. — أنسب الطرق لتقدير عمل التلميذ وعموه بالمدرسة).

(القسم الثاني: نظام التعليم في مصر)

الأزهر (بقلم الأستاذ الدكتور على عبد الواحد وافى): ١٧٥ - ٢١٨

مقدمة (بناء الجامع الأزهر؛ تسميته؛ وظائف الأزهر الثلاث: الأزهر مسجد جامع ومسجد للصلاة؛ الأزهر مجمع لدراسة الدين الإسلامى؛ الأزهر جامعة للتربية والتعليم). ١٧٥ — ١٨٢

١ — الأزهر فى عهد الفاطميين (فاتحة الحياة الجامعية فى الأزهر؛ دار العلم والعلاقة بينها وبين الأزهر؛ المكتبات العامة فى عهد الفاطميين وإفادة الأزهر منها). ١٨٢ — ١٨٧

٢ — الأزهر فى عهد الأيوبيين (تعطيل وظائف الأزهر). ١٨٧

(الموضـــوع) (الصفحة)

٣ — الأزهر فى عهد المماليك (زعامة مصر للبلاد الإسلامية ؛ منافسة المدارس الخاصـة للأزهر ؛ مواد الأزهر ؛ طائفة من شهيرى المتخرجين فيه) . ١٨٧ — ١٨٩

٤ — الأزهر فى عهد العثمانيين (إهمال العلوم العقلية والعربية؛ انحطاط حركة التأليف ؛ انحطاط طرق التدريس . الشـكوى من هـذه الحال . — طائفة من شهيرى المتخرجين فى الأزهر فى هذا العهد) . ١٨٩ — ١٩٢

٥ — الأزهر من الحملة الفرنسية ١٧٩٨م لغاية سنة ١٨٩٥ م (بقاء مناهج الأزهر وطرائق دراسته على ما كانت عليه ؛ الأصوات التى ارتفعت بالشكوى مما آل إليه أمر الأزهر : الشيخ حسن العطار؛ الشيخ مصطفى العروسى وإصلاحاته ولائحته؛ رفاعة الطهطاوى؛ جمال الدين الأفغانى ؛ فتوى الإنبابى والشيخ البنا فى صدد العلوم الحديثة. — التنظيمات الإدارية فى هذا العهد وقانون سنة ١٨٧٢م . — طائفة من النابهين من علماء الأزهر فى هذا العهد) . ١٩٢ — ٢٠٣

٦ — الإصلاحات الجوهرية التى أدخلت على الأزهر من ١٨٩٦ إلى الوقت الحاضر :

أولا — قانون سنة ١٨٩٦ ٢٠٤ — ٢٠٦

ثانياً — قانون سنة ١٩٠٨ ٢٠٦ ، ٢٠٧

ثالثاً — قانون سنة ١٩١١ ٢٠٧ ، ٢٠٨

رابعاً — قانون سنة ١٩٢٣ ٢٠٨ — ٢١٠

خامساً — قانون سنة ١٩٣٠ وقانون سنة ١٩٣٣ ٢١٠ — ٢١٣

سادساً — قانون سنه ١٩٣٦ ٢١٣ ، ٢١٤

٧ — الأغراض التى استهدفتها هذه الإصلاحات الحديثة ٢١٤ ، ٢١٥

(الموضوع) (الصفحة)

٨ — ما أفاده الأزهر وما خسره من النظم الحديثة ٢١٥ ، ٢١٦

٩ — أمكنة الدراسة فى الأزهر وأوضاعها وعلاقة ذلك بمناهجه وخططه ٢١٧ ، ٢١٨

سياسة التعليم المصرى فى المرحلتين الابتدائية والثانوية (بقلم الدكتور السيد محمود زكى) : ٢١٩ — ٢٢٩

(نظرة مجملة فى حالة التعليم قبل سنة ١٩٥١ ؛ تطور سياسة التعليم من سنة ١٩٥١ إلى الوقت الحاضر : مراحل التعليم ؛ الاهتمام بالتعليم الابتدائى ونشره ؛ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالمرحلة الابتدائية ؛ تنويع التعليم الثانوى ؛ وظيفة المدرسة الابتدائية الراقية . — تحليل ونقد) .

التعليم الثانوى (بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم) ٢٣٠ — ٢٣٥

مراحل التعليم الثانوى قبل تنفيذ السياسة التعليمية الجديدة ؛ مراحله بعد تنفيذ هذه السياسة والأسس التى قام عليها تقسيمه والأهداف التى اتجه إليها . — وظائف التعليم الثانوى) .

التعليم العالى والجامعى (بقلم الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم) : ٢٣٦ — ٢٤١

(التعليم العالى قبل محمد على ؛ التعليم العالى من محمد على إلى إنشاء الجامعة المصرية الأهلية سنة ١٩٠٨ ؛ التعليم العالى والجامعى من سنة ١٩٠٨ إلى الآن : الجامعة الأهلية ؛ التعليم الجامعى الحكومى . — تحليل ونقد للتعليم الجامعى فى الوقت الحاضر) .

إدارة التعليم المصرى (بقلم الأستاذ إبراهيم والى) : ٢٤٢ — ٢٤٧

(نظرة تاريخية ؛ وزارة التربية والتعليم وإدارتها وفروعها ومعاهد التعليم التى تشرف عليها ؛ المركزية واللامركزية ؛ المناطق التعليمية واختصاصاتها) .

استدراك مطبعى

صفحة	سطر	الصواب
١١	١٣	فبفضل الحقائق
٥٩	٩	وقى أطفاله
٧٣	١٣	هذا الغرض
٩٩	١٧	أية طائفة
١٥١	١٢	والواقع أن تطبيق
١٧٧	١٤	وكان مسجد عمرو
٢٠٧	١٠	ونأخذ على هذا النظام
٢١٩	١٦	التعليم الدينى والتعليم المدنى
٢٢٢	١٠	إلى الثانية عشرة
٢٢٩	١٠	وإيمانهم بها وينبغى أن
٣٥	١٥	نظمنا التعليمية
٦١	٦	ما يشتمون منه
٩٣	٦	بعد أن يصبح
١٢٨	الأخير	وهى إذ تجعل
١٥١	١٧	فى تثبيتها أكثر
١٧٤	الأخير	فرضى به
٢١١	٢٢	ثلاثة فروع مدة كل
٢٢١	الأخير	جميع الأطفال ممن
٢٢٤	١١	العملية ،وتدريسها البعض
٢٣١	٨	للمرحلة الإعدادية

[تم بحمد الله وحسن توفيقه طبع كتاب « أصول التربية ونظام التعليم » فى مطبعة الرسالة الكائنة بشارع حموده المقاول ٣ عابدين بالقاهرة فى يوم الجمعة ١٥ شعبان سنة ١٣٧٤ هـ الموافق ٨ أبريل سنة ١٩٥٥ م].

عبد الحميد على حسن

مدير المطبعة

DATE DUE

JAFET LIB.
19 APR 2008
Circulation Dept. 5

JAFET LIB.
27 FEB 2004
Circulation Dept. 4

370.1:W12uA:c.1
وافى ،على عبد الواحد
اصول التربية ونظام التعليم
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021590