

# التربية التقليدية وموقعها من العملية التربوية

عبدالله الرشدان  
كلية التربية - الجامعة الأردنية

## الملخص

تهدف هذه الدراسة الى الاجابة عن الاسئلة التالية :-

- ١ - ماذا نعني بالتربية التقليدية ؟
- ٢ - ما موقف التربية التقليدية من عناصر العملية التربوية ؟
- ٣ - ما هي الاخطاء والصعوبات التي تواجه التربية التقليدية .

وقد اظهر البحث ان التربية التقليدية اتجه عام في التربي له مميزات وفلسفته . انه يتميز بنظرة تقليدية محافظة تجاه اهداف التربية، ومهمة المدرسه ودور المعلم والتلميذ فيها، ومكانة الوسائل والاساليب . و يقوم على فلسفة تقليدية محافظة من حيث فهمه للانسان وطبيعته، والوجود وخصائصه، والمعرفة الانسانية وقيمتها، والاخلاق ودورها في حياة الجماعة . لقد تضافرت عدة عوامل في ايجاد هذا النوع من التربية . فقد تعاونت العقائد الدينية والنظريات الفلسفية، والاتجاهات النفسية والاجتماعية على ايجاد ودعم هذا الموقف الذي اخذه الكبار من تربية الصغار .

اما بخصوص الاخطاء والصعوبات التي واجهت التربية التقليدية، فقد اساءت فهم مهمة التربية ووظيفة المدرسه حيث ركزت على تقديم المعرفة للتلميذ دون اي اعتبار اخر . كما اساءت فهم التلميذ وقصرت في اعتبارها لقدراته، وشوهت العلاقة بين المعلم

والتلميذ معتبرة اياها كالعلاقة بين السيد والتابع. وأخيراً بين البحث ان التربية التقليدية كانت سيئة على العموم في طريققتها ووسائلها ومنهجها ونظامها، كما انها لم تكن اجتماعية بالقدر الكافي. ورغم ذلك لم يهمل البحث الاشارة الى المزايا والفضائل التي نتجت عن التربية التقليدية بغض النظر عن تلك الاخطاء السابقة الذكر.

## مقدمة :

مرت التربية كما مر كل مظهر آخر من مظاهر الفكر البشري في مرحلة طويلة من التطور اصاب منها جوانبها المختلفة كما اصاب الاسس التي تقوم عليها. ورغم ذلك فما زال الكثير من رواسب التربية التقليدية باقياً حياً في ممارساتنا التربوية حتى يومنا هذا. ذلك أن طرق التفكير القديمة والمثل العليا القديمة سواء فيما يتصل بأمور التربية أو بغيرها من الامور تظل نشيطة حية سنين طويلة بعد ظهور الطرق والمثل الجديدة.

وقد اعتاد الباحثون المعاصرون المهتمون بأسس التربية ومقوماتها على مقابلة المفهوم الحديث الذي يغلب على التربية في عصرنا الحاضر، والذي يتبدى في فلسفتها واهدافها واساليبها وشتى جنباتها الاخرى بمفهوم آخر قديم كان يطغى على التربية وعلى المؤسسات التربوية في اكثر العصور التي سبقت هذا العصر. فنحن نقرأ حالياً دراسات حول اساليب التربية التقليدية واساليب التربية الحديثة وعن اهداف التربية التقليدية واهداف التربية الحديثة، وعن مبادئ التربية التقليدية ومبادئ التربية الحديثة، وعن المناهج واسسها في التربية القديمة وفي التربية الحديثة الى اخر ما هنالك من تفصيلات تتعلق بالتربية تقابل فيها التربية القديمة مع الحديثة.

## هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى الاجابة عن الاسئلة التالية :-

- ١ - ماذا نعني بالتربية التقليدية ؟
- ٢ - ما موقف التربية التقليدية من عناصر العملية التربوية ؟
- ٣ - ما هي الاخطاء والصعوبات التي تواجه التربية التقليدية ؟

## اهمية الدراسة :-

تتضح اهمية هذه الدراسة من خلال الاجابة على الاسئلة السابقة والتوصل الى مفاهيم واضحة محددة للتربية القديمة او التقليدية وموقفها من عناصر العملية التربوية والصعوبات التي تواجهها في عصرنا الراهن. هذه المفاهيم ليست قاصرة على حضارة واحدة او شعب واحد، ولكنها تمثل الطابع العام والصبغة الغالبة في تربية الشعوب والحضارات القديمة قبل القرن التاسع عشر. فهي تظهر واضحة عند الاشوريين والصينيين والهنود واليونان والرومان، والمسيحيين والمسلمين في العصور الوسطى.

ونظراً لتطورات الكبيرة التي تمر بها المجتمعات البشرية في عصرنا الحاضر، وما تحتاجه هذه المجتمعات من اعادة نظر في نظمها وطرق حياتها، وتحديد نواحي القوة والضعف في شتى جنباتها، هادفة من وراء ذلك الاصلاح والتطوير، فان اعادة النظر في نظمها التربوية من اهم وسائل تحقيق هذه الغاية.

وكما يرى باطس (Butts VII) فان اي قرار نأخذه في القضايا التربوية أو غيرها من الامور الاجتماعية المعاصرة يتوقف الى حد كبير على مدى تفسيرنا لتاريخ الظاهرة او القضية. ولذلك فان الدراسة الذكية الواعية لتاريخ التربية شرط اساسي لاصدار احكام سليمة في قضايا التربية والتعليم.

وقد قسم الباحث هذه الدراسة الى ثلاثة اقسام، يعالج كل قسم منها جانباً من جانب التربية التقليدية فالقسم الاول يعالج معنى التربية التقليدية والقسم الثاني يعالج موقف التربية التقليدية من عناصر العملية التربوية. اما القسم الثالث فهو يعالج اخطاء التربية وصعوباتها.

## أولاً: معنى التربية القديمة:

يطلق اسم التربية القديمة عادة على اتجاه عام في التربية له مميزاته وفلسفته. انه يتميز بنظرة تقليدية محافظة تجاه اهداف التربية، ومهمة المدرسة ودور العلم والتلميذ فيها، ومكانة الوسائل والاساليب . و يقوم على فلسفة تقليدية محافظة من

حيث فهمه للانسان وطبيعته، والوجود وخصائصه، والمعرفة الانسانية وقيمتها، والاخلاق ودورها في حياة الجماعة. انه اتجه يرى في التربية عملية تعليم وتهذيب تهدف الى المحافظة على تراث الماضي، والى تثبيت الحقائق العليا في نفس الطفل الناشئ، والى تعويده تحمل الجهد والصبر وضبط النفس، ليكون في المستقبل الرجل الذي يستطيع ان يعمل في حياة كثرت فيها الاثام ويكون قائده الخير والفضيلة وتراث الاباء الكرام (Dewey, 1913, 7-4). انها تربية تؤمن بسيادة الكبير وتبعية الصغير له، وتؤكد على حق الكبير في ان يكون الصغير و يصنعه طبقاً للمفاهيم التي اوجدها هذا الكبير الراشد ومارسها. انها تربية تتنكر للعب وتعتبره لهواً ومفسدة، وتتنكر لما يحب الطفل ويكره، وتعتبر مجابهة الصعاب الامر اللازم الذي يجب ان تكثر منه المدرسة حتى يتعود الطفل مواجهة الصعوبات والتغلب عليها في مستقبل ايامه.

لقد تضافرت عدة عوامل في ايجاد هذا النوع من التربية. فقد تعاونت المعتقدات الدينية والنظريات الفلسفية، والاتجاهات النفسية والاجتماعية على ايجاد ودعم هذا الموقف الذي اخذه الكبار من تربية الصغار. فالعقائد الدينية تصر من جهة على ضرورة كبت الغرائز والتفكير الفلسفي يصر من جهة اخرى على عدم الثقة بالتربية القائمة على تدريب الحواس واستغلال الخيال ويؤكد التقصير والنقص في الطبيعة الانسانية. والاتجاهات النفسية القديمة ترى في العقل مجموعة من الملكات يجب تدريبها بما يناسبها من الاعمال معتمدة على صعوبة العمل وعلى التكرار والاعادة. وكذلك الحال بالنسبة للاتجاهات الاجتماعية التي كانت تعتبر حياة الجماعة مليئة بالمفاسد والاثام، وتعتبر الخير في الفرد حين يتبع نمطاً اخلاقياً معيناً يقوده الى الانعزال عن هذه الدنيا في سبيل الاستعداد لحياة اخرى تعتبر افضل واعظم خيراً مما يمكن ان يراه الانسان هنا. (١)

لقد تعاونت كل هذه العوامل، في مناسبات متعددة وظروف متنوعة، على ايجاد هذا المفهوم القديم للتربية وعلى دعم اشكاله المتعددة. ولن يكون من السهل

فهمه فهماً شاملاً ما لم نأخذ العملية التربوية في كلها من جهاتها الاصلية. ونبحث موقف التربية القديمة منها. الا ان علينا ان نهتد لذلك بثلاث ملاحظات اساسية.

١ — ان صفة القدم التي نصف بها هذا الاتجاه العام في التربية يجب ان لا نتخذنا فنظن تبعاً لذلك انها تشير الى تربية وجدت في الماضي ثم انقضت واصبحت جزءاً من التاريخ . فالاتجاه الذي نتحدث عنه كان في الواقع، يغلب على التربية في العصور القديمة ولكنه لا يزال موجوداً حتى وقتنا الحاضر. ان اثاره لا تزال قائمة في عدد من بلاد العالم ومدارسه، وهى ظاهرة لدرجة يستطيع معها اي ملاحظ له المام بسيط بالتربية وانواعها ان يراها في طرق التدريس، واستعمال الكتب، وسلطة المعلم، وتنظيم المنهاج .. وخلافه. اننا قد نقول مع المتفائلين بأن ظل هذه التربية القديمة اخذ في الانكماش والتقلص. ولكننا مع ذلك لا نقدر لهذا التقلص ان ينتهي الى ذروته قريباً. والاكثر من ذلك اننا سوف نحتاج الى حياة عدة اجيال قبل ان تزول آثار هذا الظل.

٢ — ان الحديث عن التربية التقليدية حديث عن اتجاه عام واسع، وليس حديثاً عن فكرة واحد من المربين او عن نظرة لواحدة من المدارس التربوية. انه حديث عن روح عامة لاتجاه تربوي عام يقوم على عدد من الاسس والمبادئ قد ظهرت في مناسبات متعددة وضمن مجتمعات مختلفة. ان نقاط الالتقاء والتشابه بين التربية الصينية القديمة والتربية اليونانية، والتربية الدينية في العصور الوسطى، والفكر التربوي الذي عبر عنه جماعة مثل الكوين في القرن الثامن الميلادي والامام الغزالي في القرن الحادي عشر الميلادي وكومينيوس في القرن السابع عشر الميلادي، وغيرهم هى دوماً وما شابهها تؤلف مجتمعة هذا الاتجاه العام الذي يسمى التربية القديمة.

٣ — ان عدداً من هؤلاء الكتاب والمربين الذين يضمهم اطار التربية التقليدية قد ظهرت لديهم في بعض الاحايين مظاهر الثورة والخروج على جانب او اكثر من الجوانب التي اصطبغت بها التربية القديمة. وكأن هذه الثورة الجزئية لديهم لم تكن وحدها كافية لانتزاعهم من الاطار العام لهذا الاتجاه التربوي التقليدي .

اننا نستطيع مثلاً ان نذكر بكل تقدير هذه الروح المتأنية التي تظهر عند ابن مسكويه وغيره من مربى المسلمين وفلاسفتهم عندما يتحدثون عن ضرورة الاهتمام بالطفل قبل ايقاع العقوبة به وكأن ذلك لا يكفي لخراجهم من اطار التربية القديمة الذي يؤكد على ايمانهم بفائدة العقاب الجسدي ونظرتهم الى الاهداف التربوية مما يجب ان يتعلمه الاطفال (ناصر: ٦٤) كما نذكر بكل تقدير النزعة الانسانية التي نجدها في بعض فصول كتاب التعليم الكبير لكومينوس، ولكنها لا تكفي وحدها لانتزاع الكتاب من اطار التربية القديمة (عبد الدايم : ٣١٣).

ويمكن تلخيص الاسس التي قامت عليها اساليب التربية التقليدية بما يلي:  
(عبد العزيز: ١٧)

**اولاً: الايمان بالقضاء والقدر والاذعان لاحكامه.**

**ثانياً: الطفل ذو طبيعة شريرة ولا بد من قمع هذه الطبيعة بالشدة والقسوة.**

**ثالثاً: المحافظة على الاوضاع الاجتماعية وعدم تجاوز الحدود المرسومة للجميع والوسيلة لذلك هي الارهاق والعقاب.**

**ثانياً: موقف التربية التقليدية من عناصر العملية التربوية:**

تضم العملية التربوية المنتظمة التي تأخذ مجراها في المدرسة عدداً كبيراً من العناصر. فهناك الاهداف التي وضعتها المدرسة لنفسها والوظيفة التي تؤديها، وهناك المعلم والتلميذ، وهناك المنهاج والكتاب، وهناك الاسلوب والامتحان، وهناك التوزيع اليومي للعمل وانواع الانشطة والفعاليات اليومية، وهناك انتقاء التلاميذ للفرق المتعددة الخ. هذه وغيرها جوانب او عناصر للعملية التربوية. ولكن حديثنا عن موقف التربية منها سوف يقتصر على الجوانب الاساسية.

**موقف التربية التقليدية من الهدف التربوي:**

يعني الهدف التربوي وجود عمل مرتب منظم قائم على استبصار سابق للنهاية الممكنة في ظل ظروف وامكانيات موضوعية مصاحبة. فعندما يفكر الانسان

الذي يباشر عملاً ما في النتائج المترتبة عليه، وفي الخطوات المتبعة ويربط بينها على ضوء توقعاته للنتيجة ومن خلال خبراته الماضية، وما يقوم به من تعديل لخطوات العمل وفق ادراكه لعلاقتها وتسلسلها على نحو يستبصر فيه سلامتها، فان دافعه لهذا العمل يصبح هدفاً (Dewey, 1957, 117. 120).

ومثال ذلك ما يقوم به الشاب بعد زواجه من انشطة تدفعه للاستقرار، كالمواظبة على العمل، وتحسين المركز، وزيادة الدخل وتكوين الذات هي انشطة هادفة. فالدافع في هذه الحالة يكون هدفاً (سرحان: ٦١).

والهدف الحقيقي يبدأ دائماً بنزعة ثم تتحول هذه النزعة الى رغبة، ثم تتحول الرغبة الى تفكير، لمعرفة النتائج نظرياً، قصد تغييرها اذا كانت غير صالحة، او لنقلها الى حيز التنفيذ اذا كانت صالحة (النجيحي: ١٣٢) وعلى هذا الاساس فالانتقال من النزعة وللرغبة الى تكوين الهدف عملية عقلية معقدة وذكية، وهي تتضمن ثلاثة مراحل (ديوي: ٦٣).

١ — ملاحظة الظروف المحيطة.

٢ — معرفة ما حدث في الماضي في مواقف مشابهة.

٣ — الحكم الذي يضم ما يلاحظ الى ما يسترجع بقصد استكثانه ومغزاه.

ويختلف الهدف التربوي باختلاف الاتجاهات التربوية وفلسفتها كما تختلف باختلاف ثقافة المجتمع. ويدور هذا الخلاف حول بعض العوامل المرتبطة بنوعية الهدف وطبيعته واثره في العملية التربوية. وترى الاتجاهات القديمة والتقليدية في التربية ما يلي:—

١ — ان هدف التربية النهائي يجب أن يكون ذا طبيعة ثابتة، ومطلقاً وقانوناً عاماً يهتم بالمجردات والجواهر الثابتة، ويتم ادراك الحقيقة المطلقة عن طريق شحن العقل بالمعارف والافكار.

٢ — ان هدف التربية يجب أن يؤكد على اعداد الطفل لحياة المستقبل حيث يكون قد اكتمل نضجه وغزرت ثقافته. فلا يجوز محاسبة الطفل لانه غير مسؤول اذ انه

لايزال في طور الاعداد والتكوين. والشئ الصحيح هو تأكيد الاتجاهات الثابتة التي تستهدف الكمال، المنشود للانسانية كلها كما يستلزم مستوى عالياً من النضج لا يصل اليه الا الكبار في المستقبل.

٣ — تؤمن التربية التقليدية وفلسفاتها بثبوت الحقيقة الالهية وازليتها وبالطبيعة الانسانية ودور العقل في التفكير والتعليل. ولذا لا بد من الاستفادة من هذه القدرة العقلية في معرفة الحقيقة، وذلك عن طريق التربية العقلية والتعمق في الدراسات الاساسية العملية، والالهيات المزوجة بالفلسفة. والتلميذ غير قادر على الاسهام في وضع المقررات الدراسية لانه يجهلها. و يقتصر دوره فقط على تحصيلها لمساعدته في معرفة الحقيقة الكونية. وعلى ذلك فالهدف في التربية القديمة لا يقيم وزناً لذاتية العقل وخبرته.

٤ — تعطي التربية التقليدية وفلسفتها للهدف اهمية خاصة به، حيث نراه سامياً نهائياً وثابتاً وليس مادياً متغيراً ولذلك فهو خارج عن الموقف التربوي ولا ينتقص من قيمته مدى بعده عن التحقيق او صعوبة الوسيلة الى تحقيقه. بل ينبغي ان يجهد الافراد انفسهم بحثاً عن الوسائل التي قد تقربهم نحو الهدف البعيد (سرحان: ٦٣ — ٦٧).

### موقف التربية التقليدية من التلميذ:

تنظر التربية القديمة الى التلميذ على انه رجل صغير قد جاء الى المدرسة ليكتسب فيها المعارف اللازمة ويكتسب القواعد الاساسية التي تقوم طبيعته وتعدد له السلوك الاخلاقي الذي يجب ان يسلكه في حياته داخل المدرسة وخارجها وتعد هذه المرحلة القصيرة من الحياة الدنيا، ولتزوده بما يؤهله لان يتجه الى الحياة الاخرى المفضلة ويمكن تلخيص موقف التربية القديمة من التلميذ وهو عماد العملية التربوية في النقاط التالية:

١ — يأتي التلميذ الى المدرسة ليتزود بالمعرفة: تؤكد التربية القديمة في كل مناسبة على المعرفة وتجعل الدور الاساسي للمدرسة نقل المعرفة من المعلم والكتاب الى



التلميذ. والتلميذ كما تراه قد جاء الى العالم الذي يعيش فيه وعقله صفحة بيضاء نستطيع ان ننقش عليها ما نريد (النجيحي: ٢٣١) ان اهله يبدأون في البيت بتزويده ببعض المعارف والعادات، ولكن ذلك لا يكفي وحده لانماء قواه وملكاته. و يبقى عمل نقل المعرفة الاساسية اليه المهمة الرئيسية للمدرسة. تمارس المدرسة عملها بأن تقدم له كل ما تستطيع تقديمه من انواع المعارف الاساسية حتى يمتلىء عقله تدريجياً بهذا التراث الفكري الواسع الذي تركه الاءاء والاءاء (النجيحي: ٢٣١) وحين تفعل المدرسة ذلك لا تنتبه الى ما يجب هذا الطفل من المواد وما لا يجب، وما يهتم به وما لا يهتم به انها تنكر عليه ان يكون قادراً على معرفة ما هو لازم ومفيد له. وتنكر عليه ان يكون له اي رأي في المادة الغزيرة التي يجب ان تقدمها المدرسة له. انه في المدرسة ليتلقى منها العلم والمعرفة، وكل ما يجب ان يفعله في هذا المجال هو أن يستوعب اكبر حظ ممكن من المعرفة. ان مقدار ما يحمل الطفل من المدرسة هو مقياس مقدار تربيته. انه يتلقى هذه المعرفة كما تقدم له و يعمل على تقوية حفظه لها بالتكرار، ولا يهم هنا ان يكون التكرار الياً ام واعياً وطالما ان النتيجة التي تنتظرها المدرسة منه هو ان يستطيع اعادة ما حفظه حين يسأل عنه داخل الصف أو في قاعة الامتحان. ان هذه العمليات المتعددة من تكرار وحفظ واعدة حين يسأل التلميذ هي التي تساعد التلميذ على انماء ملكاته العقلية الاساسية التي يكون من اهمها ملكات التذكر وملكة التفكير. والتلميذ الذي لا يستطيع ان يخرن جزءاً عظيماً من المعرفة في ذاكرته، ولا يستطيع ان يعيدها عند الطلب يعبر في ذلك عن تقصيره وتقصير المدرسة في اداء مهمتها. (مونرو: ٥٠).

٢ — ان عجز التلميذ عن تمييز الصحيح من الخاطيء امر واضح ولذلك فيجب أن يأخذ الحق عن معلمه والمجتهدين الاوائل. ان كل الظواهر تدل على ان عقل التلميذ ضعيف وغير ناضج، وانه غير قادر وحده على اكتشاف الحقيقة. وهو سوف يبقى كذلك فترة طويلة من الزمن، والتربية يجب أن توفر له طريق السلامة ومصدر المعرفة الصحيحة. لهذا يجب أن يعود على قبول الحقيقة كما

تأتيه من معلمه. يضاف الى ذلك ان الذين اوتوا القدرة على الاجتهاد واكتشاف الحقائق بأنفسهم من بين بني الانسان قلائل والغالبية الكبرى يجب ان يقبلوا الحقائق عن المجتهدين ورجال الدين، ورجال العلم، والمقدمين من الكبار. ان مبدأ السلطة في دعم الحقيقة، والذي يدعمه القادرون عليه وحدهم امثال ارسطو، والغزالي، وابي حنيفة والانبياء، يجب أن يسود عقل التلميذ التي اكدها اصحاب السلطة العملية.

٣ — ان التلميذ الذي يأتي الى المدرسة يحمل معه عدداً من الغرائز والميول اصلها شر ويحب ممارستها (٢). انه انسان ، وهو ككل انسان اخر يحمل معه عدداً من الغرائز التي تدفعه الى الشر، والاعتداء والوحشية، وهو يحمل معه عدداً من الميول ليس لها اصل من الخير. ان هذه الغرائز والميول هي التي تمثل الاثم الذي ينزع اليه الانسان، وهي التي تمثل الهوة التي تردى فيها ادم ابو الانسانية. فاذا كنا نريد الخير لهذا الانسان في حاضره في المدرسة وفي مستقبله خارجها، فيجب ان نحارب فيه هذه الغرائز الحيوانية، ويجب ان نربيه منذ البدء على التغلب سلطانها وعلى كبح جماحها. ولن يكون ذلك يسيراً او هيناً، ولن يكون ذلك طريق مداراتها او مراعاتها، انما يكون ذلك عن طريق محاربتها وقمعها. ومن مظاهر هذه الحرب ان لا تقبل من الطفل ان يدرس ما يحبه وان يهمل ما لا يميل ففي ذلك تقوية لها.

ولن يكون ذلك عن طريق تعويده اللعب، فاللعب هو ومفسدة. ولن يكون ذلك عن طريق تعويده المهمات السهلة، فانها تترك جزءاً كبيراً من وقته فارغاً، والفراغ مصدر خطر تنفذ منه هذه الغرائز لتحريك خيوطها ومؤامراتها حوله. يضاف الى ذلك ان هذه الغرائز ليست الا الرباط الذي يشده الى الحياة الدنيا. والحياة الحرة الكريمة الخيرة ليست الا في البعد عن هذه الحياة الدنيا وما فيها من مظاهر مادية. فكل ما يؤخر تقدمه نحو الحياة العليا يجب أن ان يحارب فيه، وكل ما يوصله الى الحياة العليا يجب ان ينمى عنده. ولهذا تكون مهمة المدرسة الاساسية امداده بالمعرفة العيا ليسمون نحو الحق الاعلى، وتهذيب

سلوكه ومحاربة غرائزه لضعاف ارتباطه المادي أو حتى بتره — بهذه الحياة الدنيا المليئة بالشور والاثام.

٤ — الطفل رجل صغير فيجب ان يعامل كالرجال ليعتاد حياتهم. لقد اعتادت المجتمعات الكثيرة التي شهدتها العصور الوسطى ان تنظر الى الطفل كرجل صغير لا ينال من احترام الآخرين له الا بمقدار ما يظهره من الرجولة. ولما كانت مظاهر الرجولة مختلفة باختلاف الطبقات الاجتماعية وانواع المجتمع، فان نوع تقليده للكبار لم يكن لذلك على شكل واحد. فالرجولة في بعضها تظهر في القوة، والغلبة، والاعتداء على الآخرين اعتداء ناجحاً. وهى في غيرها في الملبس، والتأنق، وطريقة الكلام الى غير ذلك (٣).

ان هذه الظاهرة كانت ولا تزال تؤلف جزءاً من التربية التقليدية : فالطفل في المدرسة لفترة مؤقتة ينتقل بعدها الى الحياة العملية ليعيش عيشة الرجال، فهو منذ الان رجل صغير، ويجب أن يكون كذلك، ويجب أن يعامل معاملة الرجال انه يجب ان يعتاد حياة الصعوبات والجهد والصبر، فلا خير في رجل لا يستطيع ان يصمد امام الصعوبات. ويجب ان يعتاد حياة الجد والعمل، فمصدر الشر للانسانية انما هو الرجال الذين شغلوا بلهوهم عن العمل المنتج والمعرفة الصادقة. ويجب كذلك ان يبتعد عن النظرة الى الحياة على أنها سعادة. فهي ليست كذلك، كما تؤكد لنا حياة الكبار.

وقد نتج عن ذلك ان النظرة الى المدرسة والحياة فيها لم تكن نظرة توفير شروط السعادة للطفل، او شروط المرح واللهو، بل كانت نظرة تجعل من المدرسة نقطة انتقال من مرحلة ما قبل المدرسة الى مرحلة الحياة العملية. انها جسر بين طرفين، ويجب أن تكون قاسية ليكون اعدادها للطفل الاخر جيداً.

٥ — ان القيم الخلقية التي يعد هذا الطفل على أساسها قائمة على مبدأ البعد عن الشر.

فأعداد التربية التقليدية للطفل للمستقبل لم يكن مصحوباً بأي اعداد اجتماعي مناسب له. فالتعاون بينه وبين غيره في المدرسة تعاوناً يعده حياة

تعاونية ضمن الجماعة شىء لم تألفه المدرسة التقليدية. والاصح القول انها قد أقرت مجموعة من القيم الخلقية الاجتماعية القائمة على سعى الفرد، وجهده في توجيه سلوكه الشخصي طبقاً لهذه القيم المستمدة من فكرة الخير الظاهرة في البعد عن الشر، والانكماش والانعزال عن الحياة الدنيا (النجيحى: ٣٨٢).

اننا قد نجد اشارات عند بعض المربين تؤكد على ضرورة لعب الطفل مع غيره، وعلى ضرورة معاملته لغيره معاملة حسنة (٤) ولكننا يجب أن ننظر الى هذه الاشارات من ضمن المفهوم العام للخير والسلوك الحسن الذي كان يسيطر على هذه المدارس التقليدية. كل هذا يؤكد ان موقف التربية من التلميذ هو سعيها الدائم لوضعه ضمن مجموعة من القيم، وخزن اكبر مقدار ممكن من المعرفة فيه، وجعلها منه رجلاً يستطيع مغالبة الصعاب التي ستواجهه في المستقبل. ولعل خير مثال نستطيع ان نذكره في هذا المجال هو النظام التربوي لليسوعيين كما اقر في اواخر القرن السادس عشر (Monroe 1946: 202).

### موقف التربية التقليدية من المعلم:

حين ننظر الى المعلم والتلميذ في التربية القديمة الى الصلات بينهما، فان اول صورة نحصل عليها هي صورة السيد والتابع. ان المعلم هو السيد الامر، والتلميذ تابع له يأخذ عنه ما يقوله، ويقتدي به، ويطيع اوامره، وينفذ ما يريده دون شك أو تردد او تساؤل. انه هو الذي يحمل التراث القديم، وهو المكلف بنقله الى التلميذ نقلاً ليس فيه للتلميذ رأي. انه هو الذي يعرف ما يجب ان يفعل، وما يجب الابتعاد عنه. والتلميذ يأخذ عنه ويقبل. حين يدخل قاعة الدرس فأول ما يجب على التلميذ هنا هو اظهار احترامهم والمحافظة على النظام والهدوء التام. فكل حركة دليل على فساد النظام، ودليل بالتالي على تحد لسطة المعلم. انه يقرر في الدرس، وعلى التلميذ ان ينصت ويتقبل. ليس هناك من حاجة لان يسأل المعلم تلاميذه الا اذا اراد ان يمتحنهم. فالاساس في الدرس ان يكون قد حضره، وان يعطيه هو اعطاء او تقديماً، وان يتلقاه التلميذ عنه. ولا مانع ابداً أن يكون الدرس صعباً، بل الواجب يقضي بأن

يكون صعباً في لغته ومادته حتى يعتاد التلميذ زيادة الانتباه والتعلم بعد التعب والجهد. والمعلم لا يسأل هنا عما اذا كان التلاميذ قد فهموا عليه ما قاله، واستفادوا منه أم لم يستفيدوا. فالاصل بالنسبة اليه هو انه يقرر ان عليهم ان يستفيدوا ما يقرره. فاذا وجد بينهم من يقصر في ذلك، فالذنب عندئذ هو ذنب التلميذ لا ذنب المعلم (صالح: ٦٠ - ٦٤).

كان المنهاج في المدارس التقليدية ضيقاً ومحدوداً في غالب الاحيان، وكان بعيداً عن شؤون الحياة اليومية ومشاكل الحضارة المعاصرة (سرحان: ٦). وكان غريباً عن الوظيفة الاجتماعية للمنهج والمدرسة على السواء، ولذلك كان اضعف من ان يؤهل التلميذ التأهيل الكافي لحياة المستقبل ومتطلباتها. وقد اشار هربرت سبنسر في القرن التاسع عشر الى هذا الضيق في منهاج المدرسة القديمة حين أكد في حديثه عن مدارس عدة، انها قد فشلت تماماً في حسن اعداد ابنائها للحياة الكاملة من حيث المهنة، او من حيث اعدادهم كمواطنين صالحين، او من حيث استعماهم لافاق فراغهم، او من حيث تحمل الابعاء الملقاة على عواتقهم كاباء وارباب اسر.

على ان هذا الضيق في المنهاج كان نتيجة للموقف الاساسي الذي كانت تأخذه التربية القديمة من المدرسة ووظيفتها. انه منهاج يمكن المعلم من ان ينقل الى عقول التلاميذ المعارف الاساسية اللازمة، و يقوى فيهم ملكات التذكر والتفكير، ويحكم الرباط بينهم وبين التراث القديم، ويساعدهم على ان يتعلموا النصائح اللازمة لضبط النفس والتحكم بالميل. وهو منهاج قد وضع لجميع تلاميذ الصف الواحد او الفرقة الواحدة على السواء بغض النظر عن وجود اي نوع من الفروق بين هؤلاء التلاميذ في تحصيلهم او قدراتهم. انه يأخذهم وكأنهم من قدرة واحدة، والذي لا يستطيع السير بنفسه يسيره الجهد والاستمرار، او يترك المدرسة الى عمل اخر يستطيعه (الدمرداس: ٥).

كان معظم التأكيد، في المنهاج القديم ينصب على العقائد واللغة واداب القدماء. وقد كان يضم احياناً الحساب على درجات منه مختلفة ولم تضاف عليه مواد

اخرى الا في فترات متقطعة ومتباعدة (٢) ولنا في المناهج التي كانت مقررة في المدارس ايام الحكم العثماني مثال واضح على ذلك.

### موقف التربية التقليدية من طريقة التدريس:

الطريقة الالقائية هي الطريقة التي كانت تسود المدرسة القديمة، فقد كان المعلم يأتي الى قاعة الدرس وقد اعد درسه اعداداً جيداً وبذل الشئ الكثير من الجهد. وحين يتأكد من توفر النظام، واستعداد التلاميذ للاستعداد تاماً يبدأ درسه الالقائي بحيث يكون هو المتكلم الوحيد ويكون التلاميذ في وضع الاصغاء والتلقي. وكان من شروط الاعداد الجيد للدرس ان يعد معهم الامثلة والشروح الممكنة التي يجب أن لا يكون فيها اكثار او تبذل حتى لا تصبح المادة سهلة يتعلمها التلاميذ دون بذل الجهد. اما موقف التلاميذ في هذه الطريقة فهو موقف الذي يسمع، ويصغي، ويقبل، ثم يذهب الى البيت او الى ساحة المدرسة ليحفظ على اساس من الاعداد والتكرار. وهكذا كان المعلم هو الطرف الذي يعطي، وكان التلاميذ الطرف السلبي الذي يتلقى. ولم يكن هناك اذن اي اعتبار لما يسمى بضرورة مشاركة التلاميذ في الدرس واستغلال اهتمامهم ونشاطهم (الدمرداش: ٥)

لم يكن من الممكن للتلميذ ان يسأل في أغلب الاحيان فان كان هناك موضوع للسؤال فهو في الواقع محفوظ للمعلم. والغاية التي يقصدها المعلم منه هو الرغبة في استعادة الدرس. او معرفة مقدار ما حفظ التلميذ من المادة. وقد كانت هذه الطريقة تتكرر في جميع المواد الدراسية، دون ان يكون هناك مشاركة او انشطة.

### موقف التربية التقليدية من الكتاب المدرسي:

يظهر من تاريخ المدرسة القديمة أنها كانت تلح على مصدرين رئيسيين في تقديم المعارف اللازمة للتلميذ وهما المعلم والكتاب. فالمعلم يحضر الدرس ويقرره، ويقدمه جاهزاً للتلميذ الذي يستمع وينصت. والكتاب هو المرجع الذي يعود اليه التلميذ بعد ذلك ليقرأ فيه مرة او مرات، وليحفظ منه المادة التي يحتويها. وقبل ان يحاول التلميذ البحث عن مصدر اخر غير المعلم والكتاب المدرسي. وما اكثر ما كان

يقع تحت سحر الكلمة المطبوعة يرددها و يكررها حتى وان لم يفهم معناها (أحمد : ١٩٠ - ١٩١).

ولم تكن حالة الكتاب المدرسي مرضية ولا جذابة. فدرجة حضارة الانسان تظهر في ورقته، وطريقة كتابته او طباعته، ونوع ما فيه من شرح او تعقيد. ثم انه لم يكن يهتم بأن يعرض الى جانب الحرف المطبوع اي وسيلة اخرى من رسم او تصوير او ما يشبهها. فاذا اخذنا بعين الاعتبار هذين المصدرين : المعلم والكتاب، وما كانا عليه، واذا عرفنا ان التلميذ قل ان يرجع الى غيرهما، واذا تذكرنا انه كان يصغي في الدرس، قد رنا نتيجة لذلك كيف كان العلم الذي يحمله التلميذ معه بعيداً عن حمل طعم الحياة او لونها.

### موقف التربية التقليدية من النظام والعقاب :

تصر التربية القديمة على فكرة النظام في المدرسة وتجعل اعتياد النظام حجر الزاوية في اداء المدرسة لمهمة تهذيب التلاميذ. والنظام كما تراه مرتبط دائماً بفكرة الهدوء والسكوت داخل قاعة الدرس، والهدوء اثناء الدخول الى هذه القاعة والخروج منها، والهدوء في كل مناسبة اخرى ولا يشد عن هذه القاعدة سوى ساعة الاستراحة في ساحة المدرسة: هنا قد لا يكون الهدوء مطلوباً. والنظام كما تراه مرتبط بفكرة ثانية وهي العادات المنظمة في الملبس، والحديث مع الاخرين، والحديث مع المعلم، أي انه مرتبط بنظام دقيق من قواعد السلوك الاجتماعي.

و يرتبط بالنظام المدرسي والحفاظ عليه العقاب واشكاله. فقد استعمل المعلمون العقاب في مناسبات متعددة، يرجع بعضها الى رغبة المعلم في حض التلميذ على الدرس والحفظ، و يرجع بعضها الاخر الى تنفيذ الجزاء بحقه حين يرتكب ذنباً او يتصف بالتقصير.

و يتخذ العقاب شكلين اساسيين. فهو اما معنوي: كاللوم، أو الحرمان من جائزة، او التوبيخ، و يظهر بعضها الاخر قاسياً، كالعقاب البدني (٥). وقد استعملت التربية القديمة اشكالا متعددة من العقاب، واكثر من العقاب البدني. وهي ترى ان العقاب البدني وسيلة مقرة في الحض على التعليم، وانه وسيلة مناسبة

لتوطيد دعائم النظام، وانه مناسب كذلك لترويض التلاميذ وتعويدهم على الطاعة. فالألم الذي يأتي عن الضرب بالعصا او عن السجن والتعذيب، يعود على الخوف من تحمل الألم مرة جديدة. والخوف نفسه يدفع بالتلميذ الذي عوقب الى الامتناع عن التقصير او الذنب الذي سبب له العقاب، و يدفع بغيره الى الاقتداء به والارتداع عما يمكن أن يسببه له الضرب والتعذيب.

لقد عرف عن الشعوب القديمة كالصينيين والمصريين والهنود والرومان انهم كثيراً ما كانوا يصرون على ضرورة استعمال العقاب البدني في المدرسة لانه اداة لا غنى عنها لارغام التلاميذ على الحفظ والاستظهار (٦). وعرف عن الكثير من مناطق العالم العربي في العصور الوسطى ان العقاب كان شائعاً في عدد من الكتاتيب، كما عرفت عصا المعلم انها من الجنة.

وتذكر الكتب التي تروي تاريخ المدارس في اوروبا بالشيء الكثير عن العقاب البدني. فقد قيل ان اول دعاء للقديس اوغسطين في القرن السابع الميلادي كان دعاؤه بأن لا يضرب في المدرسة. وقيل ان الشاعر الانجليزي جون ملتون في القرن الرابع عشر الميلادي قد جلد في جامعة كمبردج (Monroe 1960 : 842) والذي يرجع الى مدارسنا في الاربعينات والخمسينات وحتى اوائل الستينات يجد ان العقاب البدني كان شيئاً طبيعياً.

### موقف التربية القديمة من المجتمع

انقسم المربون عبر العصور الى فريقين كبيرين حول مهمة التربية ودورها في المجتمع فقد رأى الفريق الاول ان وظيفة التربية هي العمل على استقرار المجتمع وثبات اوضاعه الراهنة والسعي لنقل تراثه الثقافي من جيل الى جيل بدون ادنى تغيير اما الفريق الثاني فقد انكر على التربية ان تقوم في هذا الدور التقليدي. ورأى ان وظيفتها الاساسية هي اصلاح المجتمع وتطويره وتحسين اوضاعه الراهنة، وذلك بنقد التراث الثقافي وتنقيحه وعزل ما يحمله في تضاعيفه من بذور الضعف والفساد قبل ان تقوم في نقله الى جيل الناشئين.

هذان الفريقان يمثلان نظريتين متباينتين في ميدان التربية والتعليم.



وكلاهما قديمتان وترجعان الى الفلاسفة اليونانيين. فصاحب النظرية الاولى هو الفيلسوف اليوناني ارسطو. وقد ذهب الى ان وظيفة التربية الوحيدة هى العمل على بقاء الاوضاع الاجتماعية الراهنة على حالها مهما يكن نوع الحكم في البلاد Aristotle VIII ch 1 وهذه النظرية تقليدية محافظة وقد سيطرت على المربين قرون عديدة ولم يتحرروا منها الا في القرن الثامن عشر.

وبناء على هذه النظرية المحافظة في التربية فقد تميزت المدرسة التقليدية في رغبتها في ان تكون بعيدة عن المجتمع ومشكلاته، وان تكون نقية من انواع الصعوبات والاثام التي كانت تسود المجتمع. وكانت في كثير من الاحيان رفيقة الكنيسة او الجامع، او بعيدة عن المساكن وكانت الرغبة الملحة للمعلمين في ان يبعدوا ما امكنهم عن الاختلاط باعضاء الهيئة الاجتماعية ولم يكن هناك اي رغبة في اشراك الاهل في ادارة المدرسة، او معالجة مشاكل اطفالهم مع المدرسة او تقديم اية خدمات بالنسبة للمجتمع الذي تنشأ فيه (سرحان: ٦) وحتى عملية الترجمة التي قامت بها الاديرة لم يكن يقصد منها خدمة ابناء المجتمع، بل خدمة رجال الكنيسة والذين يعملون في العلوم المرتبطة بها.

اما النظرية الثانية فهى التربية التقدمية ويرجع الفضل فيها الى الفيلسوف اليوناني افلاطون الذي رسم صورة مفصلة لمجتمع مثالي تلعب التربية دوراً هاماً في خلقه وتطوره. وقد بقيت هذه النظرية خامدة تحت الرماد حتى قام الفلاسفة في القرنين الاخيرين فبعثوها. وما انتصف القرن العشرون حتى ساد الاعتقاد في الاوساط التربوية العالمية ان وظيفة التربية مزدوجة . فهى من جهة تعمل على صيانة التراث الثقافي ونقله الى الاجيال الناشئة. ومن جهة اخرى تعمل على تعزيزه ورفع مستواه ورفيقه. (Brubacher 581—593).

وكما رأى احد المربين المعاصرين فإن النظرية التقدمية على حداثة عهدها عظيمة الشأن يدين بها المتخصصون في العالم اجمع ويسعون الى تطبيقها في مجتمعاتهم معلقين عليها امالا كباراً. ولا ريب ان النهضة التربوية التي تعم العالم المتحضر اليوم يرجع الفضل فيها بالدرجة الاولى الى هذه النظرية (Brubacher: 582، 587، 594).

يتبين مما تقدم ان المدرسة تحتل اليوم مركزاً هاماً في المجتمع وان لها أثراً كبيراً في تطوره واصلاح شأنه. وقد شبه احد المربين عملية التربية بعملية النشوء والارتقاء في الكائنات الحية فيبينما تسير العملية الثانية على نظام الانتخاب الطبيعي تسير الاولى على نظام الانتخاب الاجتماعي. اي ان المجتمع يرسم لنفسه خطة النشوء والارتقاء محدداً الاهداف التي يود ان يحققها ثم يكلف معاهد التعليم ان تعمل على تحقيق تلك الاهداف (Morrison : 60—83).

### ثالثاً: ح اخطاء التربية التقليدية وصعوباتها.:

لابد لنا قبل ان نستعرض اخطاء التربية القديمة والصعوبات التي وقعت فيها ان نقدم لذلك بملاحظتين اساسيتين: الاولى ان التربية الحديثة في الثورة الشاملة التي قامت في وجه التربية التقليدية . والثانية هي ان التربية التقليدية قامت على اسس تضافرت في ايجادها وتركيبها اتجاهات دينية وفلسفية خاصة تعاونت معها ظروف اجتماعية ذات صلة بالمرحلة المعينة التي مرت بها الحضارة الانسانية في تطورها. ولذا سوف يستعرض النقد هذا الاتجاه التربوي التقليدي كما يظهر من خلال اتجاهه العام ومن خلال نتائج تطبيقاته في المدرسة. ويمكن ابرازه في النقاط التالية :

#### ١ — اساءت التربية التقليدية فهم مهمة التربية ووظيفة المدرسة:

كانت التربية التقليدية تؤكد على المعرفة وتجعل المهمة الاساسية للمدرسة توفير اكبر قدر ممكن من المعرفة للتلميذ على أن تكون القاعدة في اكتسابه لهذه المعرفة الحفظ القائم على التكرار. وبتأثير من هذا التأكيد على المعرفة كثيراً ما كانت المدرسة القديمة تسمى بأسم مدرسة المعرفة. فاذا مالت هذه المدرسة عن المعرفة التي هي غاية التعليم الى التهذيب الذي هو غاية التربية وقفت في مهمتها الاساسية عند قبول مجموعة من القيم القائمة كذلك على نوع من التعليم المعتمد على الحفظ والتكرار. (Klausmeir and Ripple 7—8).

والتربية التقليدية قد قصرت هنا في اعطاء الاعتبار الكافي لسمات اخرى من سمات الشخصية، كالتربية الانفعالية، والتربية الاجتماعية. وهي في الوقت

نفسه قد اساءت فهم المهمة الاساسية للمدرسة (Tapa: 21). ان تراث الاجيال الماضية هام ولا شك، والمدرسة يجب ان تقوم بوظيفتها في نقل تراث الاجيال الماضية الى الاجيال اللاحقة، ولكن هذا النقل يجب ان يتم من ضمن المهمة العاملة للمدرسة التي تتمثل برعاية الطفولة لتتفتح فيها كل قواها ولتنمو كل هذه القوى نمواً منسجماً متناسقاً. ثم ان نقله بهذا الشكل من التكرار والحفظ يجعله محروماً من روح الحياة او طعمها، ويجعله قائماً جافاً. وقل ان يتاح لمعرفة من هذا النوع ان تثير الفكر وتغني قدرة الانسان المبدعة، لا بل انها تحمل قسطاً كبيراً من المسؤولية في تأخير سير عملية الحضارة الانسانية.

## ٢ — اساءت التربية التقليدية فهم التلميذ وقصرت في اعتبارها لقدراته:

كانت التربية تنظر الى الطفل كوعاء يجب أن يملأ، ولا تعطي اي اعتبار ايجابي لقدراته او لميوله او لمبدأ مشاركته، في عملية التعليم (عبد العزيز وزميله: ٣١٢) والامر الذي اصبح لا يقبل الشك عند باحثي شؤون الطفل خاصة، والانسان عامة منذ عصر النهضة هو ان الطفل عضوية فاعلة نشطة بقدر ما هي مفكرة او اكثر. فاذا اكتفي المعلم من التلميذ بأن يأخذ موقف المنصت الهادىء، فانه يبعده عن اهم عنصر من عناصر تكوينه، والاستفادة من هذا العنصر أو هذه الفعالية النشطة التي يجب أن تكون هي القاعدة في تعلم التلميذ من معلمه ومدرسته صحيح ان المعلم في المدرسة القديمة كان نشطاً، وكان الشيء الذي يتطلبه تعلم التلميذ لا يكفي فيه نشاط المعلم. ان هذا النشاط يجب أن تقابله عند التلميذ فاعلية الاخذة والمنتجة. فهذا الشكل يتم التفاعل بين قدرات التلميذ وبين الخبرات التي يوفرها المعلم او يقدمها. واذن فعملية التعليم يجب أن تراعي اختلاف هذه القدرات عندهم. وهذا ما تقصر فيه التربية القديمة. ثم ان القول بأن ميول الطفل وغرائزه شر كلها ليس له ما يدعمه.

## ٣ — اساءت التربية التقليدية فهم الصلة بين المعلم والتلميذ ووظيفة الاول:

جعلت التربية التلميذ تابعاً للمعلم، واعتبرت المعلم سيّداً يعطي الامر ليطاع (صالح: ٣٥ — ٣٩) ولكننا اذا نظرنا الى وظيفة البستاني امام التبتة لا نجد فيها

هذه التبعية. انه يرعاها لتثبت هى بقواها الذاتية. فكيف الامر اذن حين تكون النبتة شخصاً انسانياً له ذاتيته. وجعلت التربية القديمة قول المعلم هو القول الحق. ولكن المعلم لن يكون دائماً مع الطفل في حياته خارج المدرسة أو بعدها. فاذا ربي هذا الطفل على ان يأخذ الحقيقة دائماً من الآخرين دون اعمال فكرة، فكيف يستطيع اذن ان يفكر بنفسه وان يحل مشكلاته.

#### ٤ - اساءت التربية التقليدية انتقاء الطريقة :

ان التعلم الذي يقف عند حدود المعلم يلقي والتلميذ يصغي، بعيد عن أن يستغل قطبي الرحى. فالتلميذ فاعلية، ويجب أن يشارك مشاركة ايجابية في عملية التعلم التي يفترض انها تحدث عنده. انه بهذه الطريقة يستطيع ان يكسب معرفة يتمثلها ويتجاوب معها. - و يستطيع استغلالها في المستقبل في معالجة مشاكل الحياة الكثيرة. لقد كان معلم المدرسة التقليدية يمنع من المناقشة ويتعد عن قبول السؤال. فهذه كلها دليل تقصير من قبل التلاميذ، أو دليل رغبة في التبحر وحب الظهور والتجني (صالح: ٣٥ - ٣٩) ولكن كيف يمكن ان يربى فكر التلميذ ان لم يسأل سعيًا وراء المعرفة والحق؟

#### ٥ - اساءت التربية التقليدية فهم الوسيلة التي استعملتها للتعليم وتقويمه :

لقد كان اعتماد المعلم الاساسي على الكتاب المقرر، وكان المفروض ان يحفظه التلميذ ، كانت قدرة التلميذ تقاس بمقدار ما استوعب، الا ان هذا العمل فيه تضيق لافق التلميذ من جهة، وفيه اعتماد على الية الحفظ لا يتناسب مع الهدف العميق للتربية التي تسعى الى انماء الفكر يضاف الى ذلك ان الامتحان كان دائماً السيف الذي يلاحق التلميذ، وكثيرا ما كان يهد قواه، و يؤدي به الى حالات من الالم والشقاء تظهر اثاره في جسده وعقله على السواء (عبد العزيز ٣٩١ - ٣٩٣) وهكذا تكون التربية قد اساءت استعمال الامتحان في كثرته، وقيوده، وقصرت في البحث عن وسائل اخرى لتقويم عمل التلميذ تحل محل الامتحان احياناً وتبرأ من الكثير من شروره.

## ٦ - ضيق المنهاج على التلاميذ افقهم وحدودهم:

مما لا شك فيه ان اقتصار المنهج في التربية القديمة على الدراسات الدينية والادبية القديمة دون اية دراسات اخرى الا ما ندر، قد حمل التلاميذ تفصيلات كثيرة عن هذه الميادين السابقة لا طائل من ورائها. وقد ادى هذا الوضع الى ضيق افاق التلاميذ وبعدهم عن ممارسة الانشطة الحياتية المختلفة (عبد العزيز ٢٣٥ - ٢٣٦).

## ٧ - اساءت التربية التقليدية فهم النظام وطريقة المحافظة عليه

يتمثل النظام في التربية التقليدية بالهدوء والسكون. وليس في الواقع رقيقين صادقين لنشاط الطفل ونموه. والاخلال بالنظام كان جزاؤه العقاب ، وكثيرا ما كان هذا العقاب جسمانياً وقاسياً. والسؤال الذي يجب ان نطرحه هنا هو: ما هو الثمن الذي دفعه التلاميذ من جراء تحملهم للعقاب؟ اي نوع من الالام مروا بها؟ اي نوع من الذل والاستكانة ربوا عليها؟ اي انواع الخوف عقدت نشاطهم وعطلته؟ ان الاجابة على امثال هذه الاسئلة خير دليل على الثمن الباهظ الذي دفعه التلاميذ في سبيل المحافظة على نظام تدعي التربية القديمة انه لازم لتؤدي التربية مهمتها.

## ٨ - ان التربية التقليدية لم تكن اجتماعية بالقدر الكافي:

فالمدرسة التقليدية لم تعمل لتؤلف مجتمعا ديناميكيا يشعر افراده بالوحدة فيما بينهم او بالعلاقات المتبادلة. فكان الظاهر عليها في كثير من الحالات انها لا تساعد مبدأ التعاون بين التلاميذ، بل كانت كثيراً ما تعمل على معارضة شعور بعض التلاميذ بشعور الآخرين. يضاف الى ذلك انها لم تكن تقوم بالوظيفة الاجتماعية التي يجب ان تقوم بها المدرسة (عبد الدايم: ٥٣٧). اما الوظائف الاجتماعية للمدرسة كما تراها التربية الحديثة، والتي تتبدى في اقوال كثيرة مثل المدرسة مركز اشعاع في المجتمع ودور المدرسة في تطور المجتمع، والمدرسة تلعب دور القائد في المجتمع ومجالس الاباء والمعلمين هذه الاقوال وامثالها لا تؤمن بها التربية القديمة او تشكل جزءاً من العملية التربوية للمدرسة والاصح ان توصف المدرسة التقليدية بأنها كانت تحاول البعد عن المجتمع والانعزال عنه لتحافظ على طهارتها ونقاها.

وعلى الرغم من الاخطاء السابقة الذكر، فان للتربية التقليدية عدداً من المزايا والفضائل تذكر لها، منها ان التربية التقليدية قد عملت في كثير من الاحايين، على تكوين شخصية فلسفية تنبه عند الطفل. وقد استخدمت في ذلك ولا شك طرق لا تقرها التربية الحديثة ولم تكن دائماً صالحة، كما أكدت احيانا على اتجاهات خلقية تلقى هجوما عنيفا من الاتجاهات التربوية الحديثة التي نعيشها في هذه الايام ولكن كل هذا لا يمنع من القول ان عددا من الاهداف التي تبنتها كان سامياً وعالياً. ويمكننا التأكد من ذلك بالرجوع الى كتابات الغزالي مثلاً عن تربية الولد تربية خلقية لنرى قيمة التكوين الخلقي لشخصية الطفل.

شى آخر ان هذا النوع من التعليم الذي كانت تؤكد عليه التربية التقليدية كانت منتجا احيانا رغم كونه مجهدا وقتالا. ان عدد الضحايا كان كثيرا، والذين كانوا يستطيعون ان يجتازوا عقبات الامتحانات المتعددة كانوا قلائل ولكن هؤلاء القلائل كانوا يحملون معهم المعرفة الدقيقة التي كانت تنتج نظرا لما اعتادوه من احترام الجهد والاستمرار وروح الدقة. وخير مثال على ذلك الدور الذي لعبته مدارس الرهبان في ترجمة اثار القدماء والانتاج الذي ظهر عند عدد من مفكري العرب في العصور الوسطى.

\* \* \* \* \*

\* \* \*

\* \*

## الهوامش

١ - صالح عبد العزيز وزميله : التربية وطرق التدريس ج ١ - عشر، دار المعارف بمصر، ١٩٧٤، ص

٣١٤، ٣١٢

ايضا صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس - ج ٢، الطبعة الثامنة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٣،

ص ١٥ - ١٦.

انظر ايضا، صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس ٢، مرجع سابق، ص ١٦.

Dearden, E.F.: The **Philosophy of Primary Education**. London 1968, pp. 32-37. —٢

See also: Kilpatrick, W.H.:

**Philosophy of Education**, Macmillan Co., New York, 1956, p. 47

Monro, P. Text-Book in the History of Education pp. 426 - 430. —٣

٤ — عبد الله عبد الدايم: التربية عبر التاريخ — بدار العلم للملايين، الطبعة الثانية، بيروت، ١٩١٧٥،

ص ١٨٤ — ١٨٥.

ايضاً الغزالي: احياء علوم الدين : ج ٣، القاهرة، ١٣٠٦ هـ

٥ — ٦ سعد مريس احمد وزميله: تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢، ص ٥٦، ٦٣،

٨٧.

ص ٥١، ٩٢، ١٩٣، ١٩٦.

## المراجع العربية

- احمد وزميلها، نازلي صالح: المدخل في التربية — مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٣.
- احمد وزميله، سعد مرسى: تاريخ التربية والتعليم — عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢.
- ديوي، جون: الخبرة والتربية — ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- سرحان، الدمرداش زميله — المناهج — الطبعة الاولى، ١٩٦٦.
- سرحان، منير المرسى: في اجتماعيات التربية — مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة ١٩٧٨.
- صالح، هاني عبد الرحمن: فلسفة الترتيبية — عمان، ١٩٦٧.
- عبد الدايم عبد الله: التربية عبر التاريخ — الطبعة الثانية — دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٥.
- عبد العزيز، صالح: التربية وطرق التدريس ج ٢، الطبعة الثامنة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٣.
- الثانية عشرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٤.
- عبد العزيز صالح وزميله: التربية وطرق التدريس — ج ١ الطبعة.
- الغزالي، احياء علوم الدين، ج ٣، القاهرة، ١٣٠٦ هـ.
- مونرو، بول: المرجع في تاريخ التربية. ترجمة صالح عبد العزيز، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٨.
- ناصر، محمد: الفكر التربوي العربي الاسلامي الطبعة الاولى  
وكالة المطبوعات، الكويت ١٩٧٧
- النجيجي، محمد لبيب: مقدمة في فلسفة التربية — مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الاولى القاهرة، ١٩٦٣.



- Aristotle: Politic. Book VIII, Chapter I.
- Brubacher, J.S. K. History of Problems of Education. New York, 1966.
- Butts, R.F.: Cultural History of Western Education. McGraw-Hill, New York, 1958.
- Davidson, T. : History of Education, New York, 1900.
- Dearden, R.F. : The Philoseophy of Primary Education. London 1968.
- Dewey, J : Interest and Effort in Education, Bostn, Houghton-Mifflin and Company, 1913.
- Dewey, J : Democracy and Education. MacMillan Co., New York, 1957.
- Good, H.G. : A History of Western Education. MacMillan Co., New York, 1960.
- Kilpatrick, W.H. : Philosophy of Education MacMillan Co., New York, 1956.
- Klausmeier, H.J. & : Learning and Human Abilities. R.E. Ripple. Educational Psychology New York, 1971.
- Monroe, P. : A Brief Course in the History of Education, MacMillan Co., New York, 1946.
- Monroe, P. : Text-Book in the History of Education, MacMillan Co., New York, 1905.
- Morrison, H.G. : Basic Principles in Education. London, 1934.
- Nunn, Sir Percy: Education its Data and First Principles. Edward Arnold Publishers Ltd., London 3rd, Edition revised, 1956.
- Tapa, H. : Curriculum Development theory and Practice-Harcourt, Braca and World, Inc., New York, 1962.