البحوث والدراسات

نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي

«دراسة تحليلية للمجتمعات المقهورة»

د. زكريا محمد هيبة

أستاذ مشارك أصول تربية الطفل

كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

جمهورية مصر العربية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى وضع ملامح لفلسفة تربية الحرية عند الطفل العربي؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي. وقد تعرضت الدراسة إلى أهم المساوئ التي تنعكس على الطفل جراء التربية المبنية على القهر، والتي من شأنها أن تعطل طاقات الفعل والإبداع لديه، مثل: الإحساس بالضعف وعدم المقدرة على تحمل المسؤولية، والخوف والإحساس بالعجز، وتكوين عقد الذنب، مما يؤدى بدوره إلى الانطواء، والانكفاء على الذات، وعدم تقبل المواجهة، والشعور بالنقص والدونية، مما يجعله أميل للكسل، ورفض الممارسة الديمقراطية بأية صورة كانت. ثم تم التعرض لأهم ملامح القهر الأسري والمدرسي ممثلة في: فلسفة التربية وأهدافها، والإدارة التربوية، والإشراف التربوي، والمنهج المدرسي، وأساليب التدريس، والمعلم، والتقويم. واستخلصت الدراسة جملة من الأساليب يمكن أن تساعد على تربية الإرادة عند الطفل، من خلال فلسفة التربية وأهدافها، والمنهج المدرسي، والأنشطة المدرسية، وأساليب التدريس، والتقويم.

Towards a Philosophy of Education for Freedom of the Arab Child:
An Analytical Study of the Oppressed Communities

Zakaria Mohammed Heba

Associate Professor, Department of child-rearing pedagogy

Suez Canal University, Al-Arish, Faculty of Education

Abstract

The study aimed at developing a philosophy of education for freedom of the Arab child. The study used the descriptive approach, and has been drawn to the most important disadvantages which are reflected on the child as a result of education of oppression that would disrupt the energies and creativity of the child in the areas of: sense of powerlessness, inability to assume responsibility, fear, sense of helplessness, and formation of a guilt complex, which makes the child tends to be idle, rejecting the practice of democracy in any way. The study demonstrates the main features of the oppressed family and the school that is represented in the philosophy of education and its objectives, education administration, education supervision, the school curriculum, teaching methods, teacher, activities and the assessment system. Finally, the study suggested a number of methods that can help to raise the volition of the child through the philosophy of education, the objectives of the curriculum, school activities, teaching and evaluation methods.

مقدمة:

مما لاشك فيه أن الحريات أحد أهم الحاجات الفطرية للإنسان؛ إذ بمقتضاها وتحققها يستشعر الراحة والرضا، بينما يتسبب غيابها بالتوتر وعدم الاستقرار.

وأي مجتمع لا يمارس أفراده شكلاً ما من أشكال الحرية، ويعيشون دوماً تحت براثن الاستبداد؛ فهو مجتمع شبيه بالقدر المغلق، وقد أشعلت تحته نار، لا النار تُطفأ، ولا القدر يجعل له متنفساً!!. لا يرجى منه إلا الانفجار.أغلقوا الأفواه، هل إغلاقها يمنع الأعين أن تنظر شزراً، أغمضوا الأعين هل إغماضها يمنع الأنفاس أن تخرج حراً».

ولا خلاف بين التربويين على أن أفضل أساليب التربية تلك التي تقوم على الإقناع. والمتعلم الذي يعتمد في تعلمه على دافعيته الذاتية؛ يتقدم على غيره ممن يعتمد في تعلمه على تجنب العقوبة أو الحصول على مكافأة.

فمن ولدوا وهم مغلولو الأعناق ثم أطعموا وتربوا في ظل الاسترقاق، من دون نظر إلى أفق أبعد، يقنعون بالعيش مثلما ولدوا، فيصبح حال مولدهم هو الحال الطبيعي، ثم تأتي العادة لتجعل الناس يتجرعون سم الاسترقاق من دونما استشعار أية مرارة (لابوسييه، 1990).

والحرية بمعناها المطلق غير موجودة، فلا حرية مطلقة، ولا حرية في فراغ، وإنما تستمد الحرية معناها ومغزاها من الأصول والقواعد (مرسي، 1992). فبدون الحرية لا مسؤولية، وبدون المسؤولية لا محاسبة، وبدون الحرية والمسؤولية والمحاسبة يسلطن الفساد (خدام، 2004). فالحرية شرط ضروري للمسؤولية، وهذا ما أقرته جميع الديانات والفلسفات، إذ لا يعتبر الإنسان مسؤولاً إلا بما صدر عنه بحرية واختيار. فالحرية هي الشرط الأول في المسؤولية (الجابري، 2006).

وقد أكد الفلاسفة بداية من أفلاطون أهمية وضرورة الحرية للإنسان، فهي مطلب غريزي مثل بقية الحاجات البيولوجية التي لا يستطيع الكائن الحي الاستغناء عنها، فتخلي الإنسان عن حريته هو في حقيقة الأمر تخلٍ عن إنسانيته. كما نادوا بضرورة أن تكون الحرية من أجل بناء الإنسان المتكامل.

وعلى الجانب الآخر، فقد حذر الفلاسفة والمفكرون من مغبة الانخراط في التعامل مع الطفل بسلطوية تصل إلى حد الإرغام والقهر، فالانقياد الأعمى دونما فهم مسبق وبالإكراه، والإكراه أمر يتنافى مع طبيعة النفس البشرية التي خلقها الله حرة، فالإنسان غير الحر وغير القادر على استخدام الحرية؛ غير جدير بالحياة.

مشكلة الدراسة:

لابد للكائن البشري من أن يمر في حياته بمراحل تحررية متواصلة، فحياة الطفل تخضع في بدايتها للجبرية، شأنه في ذلك شأن الحيوان الذي تحركه الغريزة، ويستبدل به الحاجات البيولوجية المحضة، وهو يتصرف بدوافع هذه الحاجات، وكلما استطاع الطفل بفعل التربية أن يضبط دوافعه الغريزية؛ اقترب مسافة أكبر من الحرية. وكلما

أصبح الطفل قادراً على الاختيار كان حظه من التحرر أكبر، وشعوره أوعى، وشخصيته أقوى (ماضي، 1979).

وقد أكدت كثير من الدراسات التربوية أن الأطفال الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية تتيح لهم التعبير عن أنفسهم بشكل أو بآخر؛ أكثر تفوقاً دراسياً، وأقرب للإبداع والابتكار من غيرهم من الأطفال الذين يعيشون في كنف أوساط اجتماعية مغلقة.

ومعلوم أن التربية الحرة تخرج أفراداً أحراراً، بينما تخرج التربية المتسلطة القاهرة أفراداً خانعين، خاضعين، سلبيين، وتكريس أجيال مشوهة، غير قادرة على مواكبة ما يحدث في العالم من تقدم ورقي، فضلاً عن عجزها في الدخول في سباق معها، وهذا أمر يدفعها إلى تقبل التغريب الثقافي والتربوي.

كما أن التربية القائمة على القهر تدخل المجتمعات المقهورة في سلسلة لا تستطيع الخروج منها؛ لأن هذا المقهور عندما يصل إلى وضع يدير أو يتمكن فيه يصبح متسلطاً وقاهراً، ويمارس تلك الأساليب التي كانت تمارس معه، ومن ثم لا مناص للخروج من هذا الوضع المأزوم إلا بالحرية.

والسلطوية نقيض رئيس وعدو لدود للتربية، فالتربية تسعى إلى تفجير طاقات الفرد، بينما يعمل القهر على كبتها. وتهدف التربية إلى بناء شخصية الإنسان بشكل شامل، ومتكامل ومتوازن، في حين أن الاضطهاد ينتج شخصية ضعيفة، ومشوهة، ومضطربة، وغير متوازنة. وتضع التربية نصب الأعين إعداد الفرد المفكر والمبدع، والمتفوق، أما الاستبداد فيؤدي إلى تقويض مهارات الإنسان، وشل قدراته، وتعطيل طاقاته، والحد من إبداعه، لذا فإن الوعي بالقهر في الميدان التربوي خطوة مهمة نحو التخلص منه، وتحرير الفرد والمجتمع (السورطي، 2009).

ولا يخفى على أحد أن المجتمعات العربية تعيش تحت وطأة الاستبداد بشتى صوره ومظاهره. أشارت نتائج إحدى الدراسات – والتي أجريت في إحدى الدول العربية بشأن التسرب – إلى أن (62 %) من الطلبة المتسربين عبروا عن كرههم للمدرسة بسبب سوء التدريس والإدارة، وسوء معاملة المعلمين لهم، وتعرضهم للعقاب. وذكر (75 %) منهم أن المعلمين يعاقبون الطلاب بالضرب (وطفة، 2000).

كما أظهرت نتائج إحدى الدراسات – والتي طبقت على بعض الدول العربية – أن النموذج المرغوب فيه للطفل هو الطفل المنقاد والخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم، والذي لا يعارض أو يناقش الأسرة حتى في أدق شؤونه. وقد انعكس ذلك على تصور المدرسة للطالب المثالي الذي أصبح هو ذلك الشخص الذي يتفرغ لدراسته، ويقبل ما فيها، ويحترم المسافة بينه وبين أساتذته، ويطيع أوامرهم، ويمتثل لتوجيهاتهم، ولا يجرؤ على مناقشتهم، فضلاً عن الاعتراض عليهم (الخميسي، 1988).

والناظر لواقعنا الاجتماعي يلحظ تدهور التماسك الاجتماعي الناشئ من الاستبداد وتدهور في العلاقات الإنسانية، وأصبح هدف التربية في ظل هذا الاستبداد تجريد الإنسان من القوى التي يستطيع اكتسابها بالفعل، والتي يمكن لها تيسير هيمنته على حياته

وإعطائها وجهتها الحقيقية (تركي، 1993).

وفي المجتمع – العربي– المقهور يأتي ترتيب الطفل – بضعفه – في أسفل سلم الأولويات، ضئيل الحجم والقدر مهمل القيمة والكرامة، وليس عدة المستقبل وبذرة التطور ومحط الأمل وقِبلة الرجاء، فهو يُؤمر ويُنهى ويسير وفق رغبات الأكبر سناً والأعلى قدراً وهما الوالدان، والإخوة الأكبر، والأقرباء، المعلمين...، وعليه دائماً أن يلبي ويخضع، وليس له أن يسأل أو يناقش، بل عليه الصمت والطاعة (أبو سليمان، 2004).

ومن المبادئ التربوية التقليدية التي تستند إليها الثقافة العربية أن الطفل ينطوي على نزعة شريرة منغمسة في فطرته، وأنه يجب على التربية استئصال هذه النزعة الشريرة في الأطفال، أي: التأثير في غرائزهم وميولهم الطبيعية، من أجل تكريس وتعزيز الجانب الأخلاقي في تربيتهم، وهذا بدوره يستوجب القيام بسلسلة من عمليات الإكراه والقسر والتسلط والضرب حين يخالف الطفل التعليمات الأخلاقية التي تتصل بإشباع بعض حاجاته الطبيعية (وطفة، 2000).

ومن أهم وأخطر الإشكاليات في التربية العربية؛ أنها لا تفرق بين توجيه الوجدان وبنائه، فتتعامل تربوياً على أنها في حالة بناء، بينما هي في الحقيقة – إذا فعلت – في حالة توجيه. والتوجيه يصلح من كل الفئات (كبيراً، وصغيراً)، غير أن البناء لا يكون إلا في الصغر. ومعنى هذا أن الطفل إذا ما بُني وجدانه معوجاً؛ فلا يمكن لأية تربية كانت أن تحدث فيه إصلاحاً ما في بنيان وجدانه، لكن الذي يحدث هو إصلاح في توجيه الوجدان.

ومن الأهمية بمكان التمييز بين توجيه الوجدان والطاقة النفسية، وطبيعة بنيان الوجدان والطاقة النفسية. فالطفل الذي نشأ على الخوف والجبن والسلبية، يصعب عليك كمرب أن تحدث تغييراً في هذه الصفات، بحيث تجعله شجاعاً مقداماً إيجابياً، بينما على الجانب الأخر، الصبي الذي اعتقد في الخرافات والأساطير يمكنك أن تصحح من أفكاره بشكل أو بآخر.

إننا تنقصنا الإرادة، وتنقصنا العزيمة، وأننا في حاجة إلى العزيمة، وفي حاجة إلى الإرادة، وفي مسيس الحاجة إلى تغيير جذري في النظم التربوية، يكون الإنسان الحر محورها، واحترام الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها على أسس صحيحة رائدة، وتنمية الإمكانات التي ولد مزوداً بها.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أهم الملامح الفلسفية لتربية الحرية عند الطفل العربي؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

- ما المساوئ التي تنعكس على الطفل من جراء التربية المبنية على القهر؟
- ما ملامح القهر الأسري والتربوي في المجتمعات العربية؟
- ما الأساليب التي تساعد على تحرر الطفل العربي من التسلط الأسري والمدرسي؟

أهداف الدراسة:

في ضوء التساؤلات السابقة يمكن عرض أهداف الدراسة فيما يأتي:

1. **يسعى الباحث لتقديم رؤية يمكن أن تشكل بوادر فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي.**
2. **يعمد الباحث إلى الوقوف على ملامح القهر الأسري والمدرسي في المجتمعات العربية.**
3. **يحاول الباحث تقديم صورة عامة للمجتمعات العربية المقهورة.**
4. **توضيح ما ينعكس على الطفل من مساوئ من جراء القهر في التربية.**

أهمية الدراسة:

1. **شيوع مظاهر القهر الاجتماعي والسياسي في التربية العربية؛ يفرض على المفكرين بجميع أطيافهم التصدي لها بجدية.**
2. **ما تقدمه الدراسة من فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي؛ يمكن اعتباره خطوة للحد من السلطوية والقهر في التربية العربية.**

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي لا يقف عند حد جمع البيانات وتبويبها، وإنما يتعداها إلى التحليل والتفسير واستخراج الاستنتاجات المتعلقة بالمشكلة المنوطة، بغية فهم الحاضر – المرتبط بقضية القهر والحريات– وتوجيه المستقبل.

مصطلحات الدراسة:

الحرية:

يعرفها (كانط) بأنها استقلال الإنسان عن أي شي فيما عدا القانون الخلقي وحده (ماضي، 1979).

وعرفها (رولد لاسكي) الأحوال الاجتماعية التي تنعدم فيها القيود التي تقيد قدرة الإنسان على تحقيق سعادته (ماضي، 1979).

أو«هي العمل الإيجابي الحر الذي يضطلع به من تحطمت قيوده» (محمود، (1983: 67) أو الإباحة التي تمكن الإنسان من الفعل المعبر عن إرادته في أي ميدان من ميادين الفعل أو الترك، وبأي لون من ألوان التعبير (عمارة، 1998). أو إطلاق العنان للناس ليحققوا خيرهم بالطريقة التي يرونها طالما كانوا لا يحاولون حرمان الغير من مصالحهم، أو لا يعوقون جودهم لتحقيق تلك المصالح (مل، 2000).

ويمكن أن تعرف بأنها مدى الاستقلالية التي يمارسها الفرد دون قيد. أو القدرة على الفعل المختار. فإذا لم تكن هناك خيارات متاحة؛ فلا يمكن تصور حرية يمكن ممارستها، وبتعبير (هيدجر) إن الإنسان عليه أن يختار.

والحرية لها بعد أخلاقي، يكمن في انطلاق الأفعال والتصرفات من التأمل والمعرفة، ولها بعد نفسي، أي: أن الأفعال والتصرفات تنبع من ذواتنا العميقة.

القهر:

«قهر فلان فلاناً، قَهَرَهُ- قَهْراً: غلبه. فهو قاهر، وقهار. ويقال أخذهم قهراً: من غير رضاهم، وفعله قهراً: بغير رضا. وأقهَرَ الرجلُ: صار أمره إلى القهر و(أقهر) فلاناً: وجده مقهوراً» (أنيس وآخرون، د.ت: 764). فالقهر إذن بهذا المعنى هو التغلب على إنسان ما وسلب حريته وإرادته وإجباره على القيام بأمر ما دون رضا منه واقتناع. قال تعالى: «فأما اليتيم فلا تقهر» (الضحى، الآية: 9) فهي دعوة ربانية إلى إكرام اليتيم والنهي عن قهره وكسر خاطره وإذلاله (قطب، 1985).

وتوجد علاقة وطيدة بين المفهومين في الشق التنظيرى والعملي، فلا يمكن الحديث عن الحريات بدون الحديث عن القهر، ولا يمكن دراسة القهر بمعزل عن الحريات. والعلاقة بين المصطلحين – الحرية، القهر– علاقة عكسية، فكلما زادت مساحة الحرية؛ قل القهر، وكلما زادت مساحة القهر داخل المجتمع؛ انحصرت الحرية. وأول خطوات التحرر قهر التسلط، ولن يتأتى ذلك إلا بالاعتراف بسلب الإرادة وسلب التفكير من معقول الأفراد.

الجانب التحليلي:

سوف يعرض الباحث في الصفحات الآتية المساوئ التي تنعكس على الطفل من جراء التربية القسرية، وأهم مظاهر القهر الأسري والمدرسي، وأهم الملامح الفلسفية لتربية الحرية عند الطفل العربي.

أولاً. الآثار السلبية التي تنعكس على سلوك الطفل من جراء التربية المبنية على القهر:

إن التربية القائمة على القهر والتسلط تسبب جملة من التشوهات تترك أثرها على الطفل، مما يصعب معه علاجها والتخلص منها فيما بعد.

فالتربية القسرية تعمق في الطفل صفات التزلف والاستزلام. ويتحقق فيهم مقولة ابن خلدون: إن من كان مرباه بالعسف ألف العبودية ونبغ في النفاق (رضا، 1987).

كما يطغى الطابع الحزين على الحالة المزاجية للإنسان المقهور. طابع الحزن يشمل كل كيانه تقريباً ويبدو بأوضح صورة في الأغاني الشعبية التي تكاد تدخل جميعاً في إطار المراثي (حجازي، 1989). وينعكس هذا الحزن سلباً على أداء الفرد «فالحزانى لا يصنعون حضارة».

ويعمد الإنسان المقهور إلى الانكفاء على الذات من خلال تجنب ما تفرضه عليه الطبيعة من بلاء اعتباطي، ويفرضه عليه المتسلط من قهر متعنت، وهي كأولية دفاعية تسير في اتجاه التقوقع والانسحاب بدلاً من مجابهة التحديات الراهنة والمستقبلية (حجازي، 1989).

والقهر في التربية لا يأتي بخير، فهو يولد المقاومة والرفض، وقد تكون المقاومة والرفض

بالثورة والعناد والانحراف، وقد ينجم عن العنف –في حالة الشدة، وعجز الطفل الضعيف عن إبداء المقاومة– تحطيم لشخصيته وصبغها بالضعف والجبن والكراهية والميل إلى الحقد والأذى والكذب والخبث والنفاق (أبو سليمان، 2004).

ويتقبل المقهور مصيره، أو يحاول إيهام ذاته بتقبل هذا المصير. ويغرق في بؤسه الذي يتخذ عنده طابع القدر والنصيب، (كتب عليه الشقاء) اللذين ليس إلى تغييرهما من سبيل. وهو يحد من مجالات نشاطه إلى أبعد مدى ممكن. أو يترك نفسه للظروف تسير حياته في كل اتجاه، ودون اتجاه، لا يدري كيف سيكون غده، ولا أين ستستقر به الأمور، واقفاً مما يلم به موقف المتفرج (حجازي، 1989).

وهو يحاول أن ينفث عن نفسه بأن يقهر من حوله، فإذا أتيحت له أدنى فرصة لأن يكون صاحب نفوذ أو رأي؛ كشر عن أنيابه، ومارس القهر بشكل أو بآخر. كما أنه يتقوقع على نفسه، وينسحب من التجمعات – أسرية كانت أم عامة – متجنباً وضعيات غير مألوفة له إذ إنه يشعر بالغربة مع هذه التجمعات، لفقده الثقة في قدراته، كما أنه يتمسك بالقديم المألوف بالنسبة له، أما الجديد فمقلق له.

والطفل إذا طال به الأمد في القهر؛ فإنه يواجه صعوبة بالغة في التخلص من عقباته ويبقى أسيره، ومن ثم إذا أراد التخلص منه لا يحاول أن يكون ذلك دفعة واحدة، ولكن يعمد أن يحدث ذلك على فترات. وهذا الأمر –محاولة التخلص من الاستبداد– مقصوراً على المفكرين والنخبة، أما عامة الشعب فتلحظ فيهم الاتكالية وانتظار الفرج والتغيير من الغير، لكن روح المبادأة والتحرك منتفية فيهم. وهذه سمة العوام في كل المجتمعات، فالعامي من العمى، لأنه بحاجة إلى من يأخذ بيده دوماً، وهذا الغير هو المفكر والنخبوي.

وتمارس المجتمعات المقهورة – بدون وعي منها – إعادة إنتاج القهر، أو ما يمكن أن يطلق عليه «التوالدية القهرية»، هذه التوالدية تجعل أفراده دائماً وأبداً داخل هذه الدائرة الجهنمية، لا يستطيعون الخروج منها، فالمقهور يصبح بعد فترة قاهراً، لا يجد لذلك تفسيراً ولا سبباً غير أنه وقع تحت طائلة القهر الدائم والمتكرر وغير المبرر! فوجد نفسه يجنح إليه مقهوراً وقاهراً!

ولعل أخطر ما يخشى على الطفل كنتاج للقهر شعوره بالنقص، مما يجعله ينظر إلى نفسه باحتقار، ويولد في نفسه العقد النفسية التي تدفعه إلى أن ينظر إلى الآخرين نظرة حقد وكراهية، وأن ينطوي على نفسه فاراً من تكاليف الحياة منهزماً من تكاليفها ومسؤولياتها (علوان، 1999).

كما يعمد إلى الانتقام بأساليب خفية (كالكسل، التخريب) أو رمزية (النكات، التشنيعات). وهو متربص دوماً للمتسلط كي ينال منه كلما استطاع، وبالأسلوب الذي تسمح به الظروف. وهو عاجز عن المجابهة ومن ثم فهو معظم الأحيان يجد نفسه في وضعية المغلوب على أمره (حجازي، 1989).

والمقهور يألف بعض الأخلاق الرديئة، إذ بالممارسة والمشاهدة يعتبرها طابعاً من طقوسه اليومية، وعادة من عاداته الحياتية.

و«ثقافة القهر» تخلق «ثقافة الخوف» والخوف يخلق «التملق» والتملق، يؤدّي إلى الإحساس بالدونية، الذي يؤدي بدوره إلى «الذلّ».

وإذا كانت «الأيادي المرتعشة لا تتمكن من البناء»؛ فالإنسان الذي تستبد به مخاوف الفشل أو مخاوف المجهول أو مخاوف المستقبل، لا يستطيع أن يؤدى دوره كاملاً أو لا يستطيع أن يتحمل المسؤولية، أو يمكن الركون إليه، حيث يزعزع الخوف أركان شخصيته، فيجعلها شخصية مهزوزة لا يمكن الاعتماد عليها أو الاسترشاد بها (صبحي، 2003).

ومن نتائج القهر الأسري أيضاً تجاه الطفل، أن يغدو الأطفال المقهورون بدورهم عنيفين مع أترابهم. كما ثبت علمياً أن عنف الطفل وقهره يؤديان إلى إنقاص العمر. فقد تؤدي إصابة الأشخاص بالتوتر في أثناء طفولتهم مثل تعرضهم للتعنيف الجسدي واللفظي إلى إنقاص سنوات من حياتهم فقد نقل موقع (لايف ساينس) أن مسحاً شمل (17) ألف شخص تعرضوا إلى ست تجارب قاسية في الصغر على الأقل قبل عمر الثامنة عشرة؛ هم عرضة أكثر بمرتين للموت المبكر، أما ما يترتب على تعرض الطفل للصدمات فقد يستمر طوال حياته.

وبصورة مجملة يمكن أن يذكر الباحث باختصار أهم النتائج السلبية التي تتركها التربية القسرية على شخصية الطفل في: (الإحساس بالضعف، وعدم المقدرة على تحمل المسؤولية، الخوف، والحزن، والإحساس بالعجز، وتكوين عقد الذنب، مما يؤدي بدوره إلى الانطواء، رفض الممارسة الديمقراطية بأية صورة كانت جراء تكريس القهر. وكل ما سبق من شأنه أن يعطل طاقات الفعل الإبداع والابتكار عند الطفل.

ثانياً ـ أهم مظاهر قهر الطفل العربي:

سوف يعرض الباحث في الصفحات الآتية أهم مظاهر التسلط والقهر التي تمارسها الأسرة تجاه أطفالها، وكذا ما يتم من قهر مدرسي على التلاميذ متناولاً كل على حدة.

أ- القهر الأسري:

يقول الكواكبي: الأولاد في عهد الاستبداد سلاسل من حديد يرتبط بها الآباء على أوتاد الظلم والهوان والخوف (الكواكبي، 2002). وتعتمد الثقافة العربية في تنشئة الطفل على مبدأ الطاعة والانصياع لأوامر الكبار وتوقعاتهم، ويجمع الباحثون العرب على أن الأسلوب المتبع في التربية العربية هو الأسلوب التسلطي الذي يعتمد على العقوبات الجسدية، ولا سيما عند آباء الطبقات الدنيا في المجتمع (إسماعيل، 1986).

والمجتمع العربي مجتمع بطريركي – أبوي – العلاقة فيه تقوم على التسلط والخضوع، وتقوم على أن الأب يجسد حكمة ومعرفة، والأبناء خاضعون لإرادة الأب. كما أنه مجتمع ذكوري تخضع فيه الأنثى للرجل، فهي تابعة للأب في صغرها – بنت فلان– وتابعة للزوج في شبابها – زوجة فلان– وتابعة للابن في شيخوختها – أم فلان –.

فالنظام الطبقي الأبوي وما يفرزه من قيم وأفكار داخل الأسرة وخارجها معادٍ لحقوق الأطفال؛ لأنه يصادر حرياتهم، ويخضعهم لسلطة الأب المطلقة، ويغرس فيهم منَ الصغر مفهوم مركزية القرار والطاعة والخوف من النقاش، ومن ثَمَّ يقضي على بذور الحرية،

ويقتل فكرة الحقوق المدنية في مهدها، فلا يمكن لمن تربى على الطاعة والخوف أن يمارس الجدل والشجاعة بقرار إداري (السعدواي، 1993).

فالأم تفرض على أطفالها هيمنتها العاطفية كوسيلة تعويضية عما لحق بها من غبن باسم الأمومة المتفانية، إنها تغرس في نفوسهم التبعية من خلال الحب، تشل عندهم كل رغبات الاستقلال وتحيطهم بعالم من الخرافات والمخاوف، فينشأ الطفل انفعالياً، خرافياً عاجزاً عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني (حجازي، 1989). وعندما تجبر الأم طفلها على قهر وكبح آلامه وانفعالاته فإنها تبقيه دون أن تدري وبشكل تلقائي في عالم الطفولة، حتى بعد أن يكبر، فينمو وقد حرم من القدرة على والتعبير عن مشاعره.

ثم يأتي الأب بما يفرضه من قهر على الأسرة من خلال قانون التسلط والخضوع الذي يحكم علاقتها ليكمل عمل الأم، فيغرس الخوف والطاعة في نفس الطفل، ويحرم عليه الموقف النقدي مما يجري في الأسرة من الوالدين تحت شعار قدسية الأبوية وحرمة الأمومة، ويتعرض الطفل باستمرار لسيل من الأوامر والنواهي باسم التربية الخلقية، وباسم معرفة مصلحته وتحت شعار عجزه عن إدراك هذه المصلحة (حجازي، 1989).

وبعض الآباء يدخل البيت وقد تعانق حاجباه من العبوس، والصمت هو السائد في البيت – على الأقل طيلة فترة وجوده به – ، أما الابتسامة فهو في تخاصم معها. وهو يفعل ذلك إما سجية، وإما ظناً منه أنه بذلك السمت يحقق الضبط والربط، وفي مثل هذه الأسر لو سمع أحد الوالدين صوت الأولاد– خاصة البنات– وقد تعالى بالضحك فإنه يبادرهم بالقول: عيب!

فالسلطة الوالدية – التي جعلت من الأب سجاناً – كرست وبشكل رمزي استبطان الخضوع والخنوع من جانب الضحية – الطفل –، واستعذاب القمع من جانب الجاني – الوالد –، فأصبحت العلاقة بينهما – الوالد والطفل – علاقة أدت إلى أن اتسعت فيه المسافات بشكل جعل رؤية كليهما للآخر رؤية ضبابية، فالأب رأى الابن دائراً في فلكه غير مسموح له بأن يخرج عنه، والطفل رأى الأب سجاناً وواعظاً، مجرد محاولة الخروج عنه مغامرة غير محسوبة العواقب.

والتسلط الأسري أحد أهم المتغيرات الأساسية في تحطيم الذات الفردية والأسرية، وهناك نوع من العلاقة بين الذات الفردية والذات الاجتماعية (شرابي، 1985). فإساءة معاملة الآباء للأطفال ترجع إلى ما قاساه هؤلاء الآباء في طفولتهم من ألوان الحرمان. يقول خلدون النقيب: تضطهدنا الدولة، ويقهرنا الإرهاب، فنضطهد أبناءنا ونرهبهم، حتى يلتزموا بقيم وأنماط سلوكية، لا تنبع من واقعهم الجديد، وإنما تنقل لهم من مجتمع قديم، وقد كفت هي أن تكون مفيدة وإيجابية (النقيب، 1993).

ويشيع في المجتمعات العربية ثقافة الطاعة للأخ الأكبر، الذي يأخذ فيه دور الأب، ويجب على الصغير الامتثال لأوامر هذا الأخ، وعدم الخروج عليها، بل قد يصل الأمر إلى اعتبار الخروج والمخالفة نوعاً من العقوق. ولا ينصب الاهتمام في الأسرة على الصفات الشخصية والمهارية، بل التركيز يكون على السن.

وليست الطاعة للعضو الأكبر في الأسرة سوى مجرد بداية فحسب، إذ تقع وراء دائرة الأسرة دوائر أخرى تمثل سلطات أخرى كالدولة والمجتمع، وتلزم لكل منها طاعة مطلقة (إمام، 1994).

ولابد من التفريق بين الأسر الحضرية والأسر الريفية فيما يتعلق بسيطرة الأخ الأكبر، وبروز النزعة الذكورية، ففي الحضر تراجعت هذه المظاهر إلى حد بعيد، بينما وقفت بقدر في الريف. كذلك الحال بالنسبة للأسر المتعلمة والأسر الأمية، فقد استطاعت الأولى بحكم ما تكون لديها من ثقافة وانفتاح أن تتحلل كثيراً من هذه النزعة الذكورية، وأن تتحرر فيها الأنثى بشكل ملموس، حيث الاستقلال النسبي، والخروج مع الأصدقاء، والعمل...، بينما كانت الأسر الأمية في حالة صراع بين ما تشهده من تغيرات حولها، وما يفرض عليها من عادات وتقاليد تجعل الأنثى أقل تحرراً من الذكر.

وقد فرضت الثورة الصناعية على الأسرة العربية أن تغير نمطها من أسرة ممتدة –يعيش فيها الأبناء مع الآباء والأعمام والعمات والأجداد –، إلى أسر نووية تنغلق فيها الأسرة على الأب والأم والأبناء. وبموجب هذا التحول، تحللت الأسرة من كثير من الموروثات التي كرست التسلط والقهر، إلا أنها لم تتخلص منها بشكل كامل؛ لأن هذا الانتقال المكاني للأسرة لم يصاحبه انتقال أيديولوجي ـ في الأفكار والعادات والتقاليد– نتيجة الجذور العميقة لنسق القيم في المجتمع العربي.

وعلى الرغم من هذا الحراك الاجتماعي الملموس في بنية ووظيفة الأسرة العربية؛ فإن نتائج الدراسات أشارت إلى أن «هناك نسبة عالية من الوالدين لا يتبعون الطرق الحديثة في التربية – التي لا تعتمد على الشدة –، ويرجع ذلك إلى اختلاف هذه الطرق عما تعودوا عليه في طفولتهم، أو عدم اقتناعهم بهذه الطرق، أو صعوبة تنفيذها، أو اعتقادهم بعدم ملاءمتها للمجتمعات الشرقية» (الخولي، 1974).

وبعض الأسر تدرك التأثير السلبي للعقوبة الجسدية، وتمتنع عن استخدامها مع الطفل، لكن ذلك لا يمنعها من استخدام ما يمكن أن يطلق عليه «القهر الناعم»، من خلال استهجان واستحسان ما يصدر منه من سلوكيات، وإعطائه الحب وسحبه منه، والاهتمام والتجاهل، وغيرها من الأساليب التي تضطر الطفل للامتثال حتى لا يرفض من قبل العائلة إذ يشكل له هذا الرفض موتاً معنوياً. وهذا يقتل في نفوس الأطفال بذور الإبداع، من خلال كبت تساؤلاته المتكررة، التي هي في الأساس من العوامل التكوينية لشخصيته.

ب - القهر المدرسي:

«إن التربية لتغدو ظلماً وطغياناً إذا لم تؤدِّ إلى الحرية» (هيربارت سبنسر)، المدقق للتربية العربية داخل المدارس يلاحظ سمة القهر ظاهرة جلية قهر في الفلسفة والسياسة العامة، قهر في الإدارة، قهر في الإشراف، قهر في المناهج، قهر في طرق التدريس، قهر في المبنى، قهر في التقويم، وهي كما يأتي:

1- الفلسفة والأهداف:

تعتبر الفلسفة التربوية أساس أي نظام تربوي فاعل، حيث إن الأهداف تشتق غالباً من هذه الفلسفة، وبذلك تكون الأهداف والفلسفة مصدر توجيه العمل التربوي نحو ما يرجى تحقيقه من نتائج، وعلى أساسها يحدد المحتوى والخبرات التعليمية المناسبة.

ولعل هذا يقودنا إلى سؤال مؤداه: هل المجتمع هو الذي يقود التربية أم العكس؟

فالنظم التربوية في كل المجتمعات المعاصرة نظم حكومية، وتابعة للدولة، ومن ثَمَّ تستخدمها الدولة لتنفيذ مآربها. ولعل هذا ما حدا بنيتشه إلى القول بأن التربية أداة قمع توظفها الدولة لتحقيق مصالحها. ومن ثَمَّ تنحصر مهمة التربية في تلك المجتمعات – لاسيما العربية – في حمايتها والإبقاء عليها.

إذاً..المدرسة ما هي إلا مرآة مصغرة للمجتمع الذي توجد فيه، بمعنى إذا كان المجتمع ديمقراطياً، فالمدرسة يجب أن تكون ديمقراطية، وإذا كان المجتمع استبدادياً، فالمدرسة يجب أن تكون استبدادية «فالتعليم لا يكون حيادياً» ونظراً لأن المجتمع المعاصر غالباً ما يكون مجتمعاً رأسمالياً طبقياً، يسوده التسلط واللا مساواة والتحيز، فإن هذا بدوره يسود المجتمع المدرسي (الشخيبي، 2002).

وتنبع فلسفة التربية من فلسفة المجتمع، والمجتمع العربي ثبت استبداده وتسلطه، وهذا أمر فرض على فلسفته التربوية أن تكرس هذه الصفات في كيان الطفل، حيث الطاعة العمياء للأكبر: أب، أم، أخ أكبر، معلم...، مما انعكس بدوره في استحسان سلوكيات التلميذ إذا اتسمت بامتثال الأوامر، والبعد عن النقاش، والتزام الهدوء داخل الصف، واستهجان سلوكيات النقاش والحوار والتساؤل!.

والتربية العربية ماضية حتى اليوم في إنتاج عناصر الجمود وتكريس العقلية التقليدية بما تنطوي عليه هذه العقلية من قيم التسلط والجمود والتواكل، وتغييب العقل في مختلف ميادين الوجود الإنساني (وطفة، 2005).

إن التحول الاجتماعي الذي يبدأ من القاعدة صعوداً إلى القمة، أي: من الواقع إلى الذهن، يكون عادة تدريجياً وتلقائياً، ويفرض على الفكر أن يسير على خطى الواقع، مما يجعل التطور وليس الثورة أداة التحول الرئيسية في المجتمع. أما التحول الاجتماعي الذي يبدأ من القمة نزولاً إلى القاعدة، أي: من الفكر إلى الواقع، فيكون عادة سريعاً وقسرياً، حيث يقوم الفكر من خلاله بفرض وجهة نظره على الواقع، وهذا يجعل الثورة وليس التطور أداة التحول الرئيسية (ربيع، 2000). وربما يكون هذا هو سر الثورات التي اجتاحت معظم أرجاء العالم العربي في الفترة الأخيرة، لأنها جميعاً كان الفكر فيها – بكل مساوئه– مفروضاً من القمة على الواقع.

وفلسفة التربية في المجتمعات العربية – بشكل عام – غير واضحة، وأن عدم وضوح هذه الفلسفة في معظم البلدان العربية؛ أدى إلى انخفاض كفاية الأنظمة التعليمية العربية، مما جعلها تعاني من أزمة حقيقية.

وفيما يتعلق بالأهداف العامة للنظم التعليمية في البلاد العربية؛ فتتطلب الطاعة المطلقة

للوالد وللمعلم، وهو الأساس المثالي الذي تبنى عليه الطاعة المطلقة للكبار في المجتمع، ثم للحكام.

ولما كانت الفلسفة التربوية هي الموجه للعمل التربوي ككل: أهداف، إدارة، إشراف، مناهج، أنشطة، تكوين معلم، تقويم...؛ فقد اصطبغت هذه المداخل والعمليات السابقة بالسلطوية والقهر الذي يصل إلى حد الإرهاب.

2- الإدارة التربوية:

يغلب على الإدارة في المجتمع العربي الطابع المركزي، والذي تتركز فيه السلطة في ديوان الوزارة في كل كبير ودقيق. ويذهب البعض إلى تفسير ظاهرة القهر في الإدارة التربوية العربية إلى الثقافة القهرية المنتشرة في المجتمع العربي، فتشخيص المشكلة بأنها جزء من الثقافة السلطوية السائدة في الأقطار العربية، أي: أنها قضية القيم والأطر الفكرية التي تميز بها الإداريون التربويون، والتي تملي عليهم أنماط سلوكهم وتوجهاتهم (ناثر، 1990).

ويرى البعض أن الإدارة التربوية – في أغلب البلدان العربية – يغلب عليها طابع التسلط، وكثيراً ما يؤخذ هذا التسلط شكل المركزية الشديدة التي تعني الاتجاه نحو تركيز السلطة، والرجوع إلى ديوان الوزارة في اتخاذ جميع القرارات المنظمة للعمل، وأن مركزية الإدارة التربوية تشكل أكبر المشكلات التي تواجه التربية العربية المعاصرة، حيث تجعل من الهيئات المدرسية أدوات لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي (وطفة، 2000).

والإدارة التربوية العربية تتسم بالتركيز على الماضي، وتجهل أو تتجاهل الاستشراف المستقبلي، ويمكن ملاحظة ذلك بلا عناء في الدراسات التي تتعامل مع هذا البعد في أن معظمها يتم في إطار الواقع، أو استحضار الماضي، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الثقافة العربية، تلك الثقافة التي توصف بأن «عينها في قفاها»، تسير إلى الأمام وهي تنظر للخلف.

3- الإشراف التربوي:

يغلب على الإشراف المدرسي العربي الطابع البوليسي، وللتدليل على ذلك يكفي الإشارة إلى أن اسم المشرف أو الموجه التربوي كان حتى وقت قريب يطلق عليه « المفتش»، وهذا الاسم – المفتش – لم يوضع اعتباطاً، وإنما جاء من الدور الذي يقع على عاتق الموجه التربوي وهو الدور التفتيشي الذي يعمد إلى تخويف المعلم، وإظهار نقاط ضعفه، وقلما يقدم له يد العون والتوجيه.

وكثير من الدلائل والمؤشرات تبين أن التفاعل بين المعلم والمشرف في بعض المدارس العربية نادر، لأن المشرفين غالباً ما يشعرون المعلمين بأنهم تلاميذ يتعلمون على أيدي أساتذتهم المشرفين، مما يعمل على إعاقة بناء علاقة تفاعلية متكافئة وتعاونية بين الطرفين. ففي معظم الأحيان يخشى المعلمون المشرفين، ويشعر المشرفون بأن المعلمين غير متحمسين لزيارة مشرفيهم لهم، فكل من الجانبين لا يثق بالأخر (الوقفي، 1990).

إن عجز الإشراف التربوي العربي عن القيام بدوره على الوجه الأكمل؛ يرجع في المقام الأول إلى عدم وضوح المهام المنوطة بالمشرف، وضعف الثقة بينه وبين المعلم نتيجة تعامله بشكل فوقي، كرسها نمط الإرادة المركزية الذي أشير إليه سابقاً.

4- المنهج الدراسي:

لا شك أن وراء كل أمة عظيمة منهج تربوي عظيم. والمنهج المقصود هنا هو المنهج المدرسي الذي يمثل قلب العملية التعليمية ومحتواها، ليس باعتباره مقرراً يحتويه كتاب مدرسي، وإنما باعتباره مجموعة خبرات يمر بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها تحت توجيه وإشراف المدرسة (علي، 1995).

فالدولة في عالمنا العربي تحتكر عملية وضع المناهج في مراحل التعليم كافة، حتى في المدارس والجامعات الخاصة، وذلك لضمان استمرار بث نسق معين من القيم داخل النظام التعليمي تؤكد القيم التي ترغب فيها السلطة (السعداوي، 2005).

كما أن الاعتماد على الكتاب المدرسي وحده يشكل قيداً على الطالب بدلاً من أن يكون مشكاة له، هذا الاختزال للمنهج أو للمعرفة في كتاب بعينه – أياً كانت جودته وشموله وحبكته ومراعاته لميول واهتمامات الطلاب –؛ يؤدي إلى الكبت الضمني للمعلم والطالب على السواء، حيث يستعبد النص المعلم، ولا يدفع الطالب إلى ممارسة عملية البحث.

كما أن هذه المناهج تكرس الرضوخ والانصياع والاستسلام والسكينة والطاعة والاستكانة، ويتعلم التلميذ بحسب هذا النظام الطاعة المطلقة أولاً، ثم مبادئ القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بالصم والتلقين. ومن خلال الطاعة المطلقة لتعليمات المدرسة المتشددة، مثل: تنظيم أوقات الدوام وأوقات النوم وأوقات الفراغ وقواعد السلوك وقوائم الممنوعات الطويلة (النقيب، 2005).

والتربية القهرية تقدس المعارف الممنهجة في شكل كتب ولا تعرف غيرها، ولا تعترف بغيرها من الأنشطة، فهي تتبنى الفلسفة المثالية في نظرتها للأنشطة واعتبارها مضيعة للوقت. فالتربية الرياضية ضرب من العبث، ونوع من الثرثرة التي تصدع العمل المدرسي، والرحلات التعليمية نوع من اللهو وتضييع للوقت.

وتركز المناهج الدراسية العربية جميعها على المعرفة بدلاً من الطالب، ومعظم محتواها لا يلبي احتياجات المتعلمين، ولا يلائم استعداداتهم. كما أنها تركز على المواد التي تعمق الأخلاق لدى الناشئة، مع إهمالها المواد التي تنمي الفكر.

وَسمْت المجتمعات ذات الصبغة السياسية الديكتاتورية أنها تهدف إلى إعداد فرد مطيع لا يملك إلا تنفيذ الأوامر التي تأتي إليه من سلطة أعلى، وتتبنى مناهج تعليمية تهتم بحفظ القواعد القانونية والأخلاقية أكثر من اهتمامها بتعليم الفكر وطرق التفكير (قمبر، البيلاوي، والصاوي، 1994).

وكتبنا المدرسية تضطرب اضطراباً قبيحاً بين منطق العلم والمنطق الغيبي. فنحن في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجي والجيولوجي والرياضيات؛ علميون، ننهج

نهج العلم الطبيعي في معالجته قضايا الكون والإنسان، فإذا تحولنا إلي دروس اللغة والتاريخ والاجتماع بدأنا نتكلم بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم...، لسان يطغى عليه الميل الواضح إلى تعجيز العقل، وتوهين المنطق العلمي، وإرجاع أمور الحياة والإنسان إلى الغيب، وطبع عقل الناشئة بالانبهار بظواهر الطبيعة بدلاً من ربط هذه الظواهر بعللها الطبيعية ونظام عملها والسنن الضابطة لها. وعندما يلتقي هذان التياران في عقل المتعلم ينجم عن التقائهما حال من التشظي الفكري لشدة ما بين طبيعتهما من التناقض والتضاد (رضا، 1987). كما أن هذا الفصل بين العقل والوجدان من شأنه أن يشتت التلميذ، ويجعله حيران لا كيان له، ولا يقين عنده، ولا ثقة له بشيء، بل تغرس فيه النفاق والتلون، وانتحال شخصيات متناقضة متعددة (النحلاوي، 2004).

والمواد الدراسية تظل إجمالاً غريبة عن الإطار الحياتي للتلميذ. إنه يتعلم عموماً إما محتويات دراسية مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهره) في المراحل العليا من التعليم، وإما مواد لا تمت إلى واقع التلميذ بين الفئات الشعبية في المراحل الابتدائية والمتوسطة. معظم المناهج تعالج قضايا تمت إلى حياة الطبقة المسيطرة، وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الطبقة، والذي لا يمكنه عملياً وواقعياً ممارستها في حياته اليومية. يظل العلم إذاً مسألة نظرية، لا يعالج واقع الطالب في عالمه المتخلف، ولا التصدي له وتفسيره بشكل علمي، هناك تجاهل مستمر لهذا الواقع، وانفصام عنه في المدرسة التي تفرض على الطالب حالة من الاغتراب عن قضاياه المعاشة، ولذلك فإنه يلبس ثوب العلم في المدرسة، يتعامل بشكل لفظي محض مع العلم وقوانينه، بينما هو يتعامل مع واقعه بأسلوب انفعالي، خرافي تقليدي (حجازي، 1989).

وهذا الانفصال بين محتوى المناهج الدراسية – بمعناها الضيق المقتصر على الكتب الدراسية – وبين الواقع الذي يعيشه التلميذ؛ يؤدي إلى أزمة ثقة عند التلاميذ بين ما يدرسون وما يشاهدون ويمارسون، ومن ثم يحدث ما يعرف بالاغتراب.

ومن ثَمَّ لا يشكل العلم بالنسبة لهذا العقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز. وهو مازال في ممارسة الكثيرين لا يعدو أن يكون قميصاً أو معطفاً يلبسه حين يقرأ كتاباً، أو يدخل مختبراً، أو يلقي محاضرة، ويخلعه في سائر الأوقات. فهناك إذن نوع من الازدواجية في شخصية الإنسان المتخلف بين دور التعليم ودور الإنسان الممارس حياتياً، إذ مازال الانفصال هو السائد، ففي الحياة اليومية نرى انتشار الخرافة والنظرة المتخلفة إلى الوجود، بينما نرى في الحياة العلمية الواحد من هؤلاء أو بعضهم يحلق في الأجواء العليا ولو للحظات (حجازي، 1989).

وطابور الصباح أحد مكونات المنهج المدرسي – بمفهومه الحديث– والقهر التربوي يتخلل كل فقراته: استعد واسترح، وفتح الأقدام وإغلاقها في تلقائية وديناميكية رتيبة تحت سياط التهديد والوعيد من العقاب، والأسوأ من هذين التمرينين، التمرين المتعلق بالضرب على الأرض بالأقدام، حيث تثار الأتربة والغبار لتؤثر على الجهاز التنفسي للتلاميذ؛ لأنهم يمارسونه في حالة الوقوف، ولم يزل الطابور أداةً للتفتيش على الأظافر ومراقبة طول الشعر، وتفتيش الملابس، وغير ذلك من أساليب القهر.

5- أساليب التدريس:

إن التجديد التربوي الذي فرضته الاتجاهات الحديثة صاحبه تجديد وتطور في أساليب وطرق التدريس، وبدلاً من التربية التي كانت تتركز حول المنهج أو المعلم، أصبحت التربية الآن تتمحور حول الطالب، ثُمَّ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وإعطاء فرصة لكل طالب لكي يتعلم بحسب قدراته واستعداداته.

ومن مظاهر القهر في التربية العربية والمتعلقة بطرق التدريس؛ سيطرة اللفظية التربوية التي تحول التربية من أفعال تنبض بالحياة إلى أقوال جامدة، ومن سلوكيات عملية حية إلى تنظير منفصل عن الواقع، ومن تركيز على الجوهر إلى اهتمام بالشكل، ومن روح تسري في المجتمع إلى مجرد ظاهرة صوتية (السورطي، 2009). ويتسق هذا مع الثقافة العربية التي تجعل القول قرين الفعل! فالحكمة تقول: «العربي إذا قال فعل»، فإذا قال سأفعل كذا كأنه فعل دون النظر إلى ترجمة قوله هذا إلى عمل حي.

ولا يخفى على أحد الأسلوب القسري القائم على الحفظ والاستظهار، وربما يرجع هذا إلى الطبيعة العربية التي تقدس النصوص «من لم يحفظ النص فهو لص»، و«العلم ما حوته الصدور لا ما طوته السطور» فعمد المعلمون على أن يجيد طلابهم ويتباروا في حفظ النصوص سواء أكانت نصوصاً قرآنية أو حديثية أو شعرية أو نثرية، حتى وصل الأمر إلى حفظ المتن من منطلق «من حفظ المتون حاز الفنون» وأصبح الأمر ينتقل من وضع إلى وضع، حتى وصل إلى حفظ تعبيرات الغير وعباراتهم.

إن الإدراك العقلي لدى البالغين لا يكفي بالضرورة – لتحريك وجدانهم، ولا يؤدي إلى انفعالهم وتفاعلهم، فكم من جبان لا يعرف عنه شيء من أوصاف الشجاعة إلا أنه يحفظ من عيون شعر الحماسة ما لا يعلمه كثير من الشجعان، وكم من طبيب يدخن بشراهة وهو يعلم عن أضرار التدخين ما لا يخطر ببال كثير ممن لم تمس لفافة التبغ «السيجارة» شفاههم (أبو سليمان، 2004).

إن هذا الوضع المأزوم يفرض على المعلم أن يعتمد على الحفظ والاستظهار في طريقته التدريسية، فأصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصورة التي يمكنه من أن يسترجعها في الامتحانات، وليس مهماً – في أغلب الأحوال – أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه (رضا، 1990). ومن المعروف أن السير على طريقة واحدة في التدريس من شأنه أن يصيب الطلاب بالملل، ويقلل من دافعيتهم للتعلم (اللقاني، 1981).

وإذا كان الحوار نمطاً من أنماط المجتمعات المفتوحة؛ فإن اللا حوار طابع وسمة للمجتمعات المغلقة. وهذا يعني أن الطريقة التلقينية – والسائرة في اتجاه واحد آخذة شكل السهم بدايته عند المعلم ورأسه عند المتعلم– أحد المؤشرات على القهر.

فالتلقين طريقة تدريس تؤدي إلى الخصاء الفكري، وتضعف كيان التلميذ، وتنتقص من ذاتيته، وتجعله تابعاً لأستاذه، يسير في فلكه، ولا يستطيع الفكاك منه، وتؤدي به في النهاية إلى عزوفه عن المناقشة والحوار، فضلاً عن إبداء الرأي والمخالفة.

ويعتبر التعليم التلقيني من أخطر الصور المناخية التي تشيع وتدعم القهر، إذ ينحصر دور الطلاب في الحفظ والتذكر، وإعادة الجمل التي سمعوها دون أن يتعمقوا مضمونها، وليس من هدف التعليم التلقيني سوى تعويد الطلاب أسلوب التذكر الميكانيكي لمحتوى الدرس، وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته. وكلما كان المعلم قادراً على القيام بهذه المهمة؛ كان ذلك دليلاً على كفاءته، وكلما كانت الأواني قادرة على الامتلاء كان ذلك دليلاً على امتياز الطلاب، وهكذا أصبح التعليم ضرباً من الإيداع، تحول فيه الطلاب إلى بنوك يقوم الأساتذة بدور المودعين، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والاتصال، بل أصبح مصدر بيانات، ومودع معلومات، ينتظره الطلاب في صبر ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدوه، ذلك هو المفهوم البنكي للتعليم، الذي تحدد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه، ويخزنها دون وعي (فريري، 1980).

وهذا النوع من التعليم يعتبر أحد أشكال فرض السلطة وتثبيتها، إذ إنه يجمع بين العقاب والتشريب، وهي طريقة تعتمد على الترديد والحفظ بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب (شرابي، 1991). كما أنه ليس نقيض الإبداع فحسب، وإنما هو عملية تجميع وتوحيد للمتعلمين تتغاضى عن حقيقة رئيسية، وهي أن للمتعلم شخصية وإمكانيات تحتاج إلى نوع من العناية الخاصة من طرف المعلم حتى تنمو (بالراشد، 2005). إضافة إلى أنه ينمي لدى الأفراد منذ نعومة أظفارهم الطاعة العمياء والامتثال المطلق لسلطة المعلم، وعدم التفكير في مناقشة أراء المعلم فضلاً عن رفضها.

وفي ضوء ذلك فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم البنكي للمعلومات كائنات متأقلمة وسهلة القيادة، والحقيقة أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات قل وعيهم بالعلم المنوط بهم تغييره، فقبولهم لهذا الدور السلبي المفروض عليهم يعني بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكي تتركز في تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماماً، من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون في أن يصبح العالم مكشوفاً لهؤلاء، أو أن يصبح موضوعاً للتغيير، فالقاهرون يتصرفون بغرائزهم ضد أي محاولة في التعليم تستهدف تنمية القدرة النقدية، وترفض النظرة الجزئية للعالم بحقائقه (فريري، 1980).

وهذه الطريقة التلقينية تمثل جريمة تربوية؛ إذ بموجبها يتقبل المتعلم آراء السلطات الدينية والسياسية دونما تمحيص. وربما يكون هذا المعنى ما جعل (هلفتيوس) في معرض حديثه عن التربية في فرنسا في مطلع القرن الثامن عشر يشير إلى أن «الناس يولدون جهلاء، ولكن ليسوا أغبياء، والتربية هي التي تحولهم إلى أغبياء» (قمبر، وآخران، 1994).

6- المعلم:

يتعامل كثير من المعلمين مع طلابهم بنوع من التعالي –وأقصد به التعالي المهني–، فيتصور المعلم أن ما لديه من أفكار ومعارف تتقازم أمامها أفكار طلابه، ومن ثم لا يسمح لطلابه باختلافهم معه، فضلاً عن رفضهم أفكاره.

كما أن خوف المعلم من فتح المجال أمام السؤال الحر والمشاغب أمام المتعلم من غير

الاكتـراث بالأجوبـة؛ هو في الأصـل خوف من اكتشـاف ضحالـة معرفته، وهزالـة القيمة المعرفيـة، وتواضـع المكانة المؤسسـية، وخوف مـن فقدان هذا الرأسـمال الرمـزي المهزوز والتافه.

يقول باولو فريري: عندما أدخل الفصل، يجب أن أكون شخصاً منفتحاً للأفكار الجديدة، ومنفتحاً للأسـئلة، ومنفتحـاً لفضول الطلاب، وكـذا لإحجامهم. وبعبـارة أخرى: يجب أن أكـون واعيـاً بأنني ذات نقديـة وباحثة فيما يتعلـق بالمهمة الموكولة إلـيَّ، مهمة التدريس، وليس مهمة نقل المعرفة (فريري، 2004).

ومن مظاهر القهر التي يمارسـها المعلـم العربي مع طلابه؛ الاعتماد على الماضي بصورة يهمل فيها حاضره، وينقطع عن مستقبله. أو أن يحلق في سماء المستقبل بشكل يزدري فيه الماضي، ولا يضع له وزناً. فالاكتفاء بالماضي ينتج ثقافة أثرية، – كما يقول: مالك بن نبي –، كما أن القفز إلى المستقبل من دون فهم عميق لدروس الماضي؛ يشكل سلوكيات انتحارية.

والطفل الذي لم يتعرض مباشرة للعقوبة المدرسية قد يصاب بحالة من الإرهاب التربوي، وذلك حين يشـاهد عملية عقاب شـديدة يوقعها المعلم على طفل آخر. وقد يكـون تـأثير ذلك على الطفل الذي لم يتعرض مباشـرة للعقـاب أشد وقعاً من الطفل الـذي تعـرض مباشـرة لعمليـة العقاب، وبالتـالي فإن مثل ذلك يكون حالة شـديدة مـن الذعر والخوف لدى جميع الأطفـال الذين يشـاهدون مظهر العنف الذي يقـع على أحد زملائهم فـي قاعة الصف. ومن ثَـمَّ فإن تكرار ذلـك يؤدي إلى الخوف الدائم من شـخص المتعلـم فـي جميع مراحل حياتهم الدراسية والاجتماعية، حتى في اللحظة التـي يبـدي فيها المعلم الكثير من المودة والاحترام للطلاب؛ لأن عنصر الخـوف من شـخص المعلم قد تم تسجيله وتشريطه في البنية النفسية للتلاميذ (وطفة، 2009).

ومـن صور العنف التربوي التـي يلجأ إليها بعض المعلمين اسـتخدام الكلمات الجارحة التبخيسـية واللجوء إلى سلسـلة من مواقف التهكم والسـخرية والأحكام السـلبية، والتي من شـأنها أن تكون مصدر تعذيب واسـتلاب كامل لسـعادة الأطفال في حياتهم المستقبلية (نبهان، 2008).

ومـن هنـا يصبـح دور المعلـم جامعاً لوظائـف ثلاث: سـجان، وواعظ، ومعالـج!! فهو المسـؤول عن الضبط والربط، وهو الذي يسـهر على ملاحظة القوانين والتزامها، ويحرص على الالتزام بالنصوص واللوائح الحاكمة والمنظمة لحركة العمل وسيره. وهو يقوم أيضاً بـدور الآبـاء ورجال الديـن بوعظ التلاميذ بما يصـح وما لا يصح من السـلوك، ليس داخل المدرسـة فقـط، وإنمـا خارجها كذلك. وهو يجد نفسـه ملزمـاً بالتدخل فـي الحياة الخاصة والشـخصية للتلاميـذ كي يعينهـم على مواجهة المشـكلات التـي تقلقهم، وتنغـص عليهم حياتهم. وممارسة المعلم لكل هذه الوظائف تعني أنه يهيمن ويسيطر على تكوين شخصية التلميذ بحيث يصعب تصور أن ينتج هذا شـخصية مستقلة حرة يقوم عليها المجتمع الحر، ولا توجد ضمانات يمكن أن يعتمد عليها التلاميذ في طلب الحماية اللازمة (علي، 1995).

ولا يخفى على أحد أن المعلم العربي المستبد، الذي يتعامل بخشونة مع تلاميذه؛ أحد أهم الأسـباب التـي دفعت كثير من التلاميذ إلى ترك المدرسـة، وأن يتحولـوا من كونهم مجففين

لمنابـع الأميـة، إلى مصدر رئيس لها. ولكي لا يكون حديثنا في هـذه الجزئية نوع من أنواع جلد الذات؛ فلابد من التأكيد على أن العنف المدرسـي ظاهرة دولية، وتشتد هذه الظاهرة في البلدان النامية، بينما تكاد تختفي في البلدان المتقدمة.

7- التقويم:

يرتبـط التقويم إلى حـد بعيد بطريقة التدريس القائمة علـى التلقين، فمعظم التقويم تم اختزالـه في الامتحانات فـي نهاية العام، ويمكن أن ينضم إليهـا امتحان في منتصف العام الدراسـي. وهـي أسـاليب تعتمد في المقـام الأول على قيـاس الحفظ والاسـتظهار، بصورة تعتمد فيها على الورقة الامتحانية.

كمـا أن معظم الامتحانات تقيـس أو تحاول قياس الأهداف المعرفيـة، والأهداف المهارية نصيبهـا من هذه الامتحانات قليل جداً، أما الأهداف الوجدانية فلا شـك أنها معدومة، وربما يرجع ذلك إلى صعوبة وضع امتحانات تقيس هذا البعد الوجداني. هذا الابتعاد عن الأهداف الوجدانيـة والذي كرسـته الامتحانات- بالتركيز على الأبعـاد المعرفية- أحدث ما يمكن أن نطلق عليه جناية على الوجدان الذي هو أجل ما خلق الله كما قال ابن عربي.

وبما أن مصدر المعلومات الذي يكاد يكون وحيداً هو امتحانات تقليدية تنقصها في كثيرٍ مـن الأحيـان خصائص الاختبـارات الجيدة؛ فإن الأحـكام التي تقوم عليها لـن تكون غالباً دقيقـة، والقرارات التي تبنى على أحكام غير دقيقة هي في معظم الأحيان خاطئة ومتهورة، بل خطيرة أيضاً (السورطي، 2009).

أضف على ذلك فوبيا الامتحانات التي أشـبهت الأنفلونزا في عدواها بانتقالها إلى أولياء الأمور من أبنائهم نتيجة الرعب الشديد منها، وهذا جعل أحد الباحثين يقول: رعب الامتحان لا يقـل ترويعـاً عن الرعب السياسـي والغذائي والعسـكري والنووي، ويكـون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون، وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون، وطلبة ينحرفون، وطلبة يصابون بالجنون (النابلسي، 1988).

إن هذه الأوضاع المتردية للمدرسة جعلت المفكرين الغربيين – على الرغم من الفارق بين المدارس في مجتمعنا ومجتمعاتهم – يعلنون ثورتهم على المدرسة. فـ«مارتن لوثر» وصف مدارس العصور الوسطى الكاثوليكية بأنها بمثابة مذابح للعقل، ويشكو «جون ديوي» من حالة الطلاق البائن بين المدرسـة والحياة، وأطلق «كوزول» صيحته المدوية: لا يأتي الموت في سـن مبكرة إلا في المدرسـة، و«جون هولت» إن المدارس لأسـوأ مكان بالنسـبة للأطفال، الأمر الذي جعل «إيفان إليتش» يدعو إلى مجتمع بلا مدارس» (عبد الراضي، 2002). كما أن (روسو) أطلق عليها «المؤسسات المضحكة» ونادى بإلغائها، لما فيها من خطر على الأخلاق، وإلى الامتناع من توقيع العقوبات على الأولاد (بدوي، 1980).

ثالثاً ـ أهم الملامح الفلسفية لتربية الحرية عند الطفل العربي:

«لماذا أصر على الدق والدق حتى كسر الجدار؟ وهو لم يكن يعرف أنه جدار؟ وأن خارجه كل ذلك النور والاتسـاع؟ أهي قوة مجهولـة داخلة كانت تعرف؟ لا الكتكوت يعرف، ولا هو

قد عرف.(يوسف إدريس)».

وفي سياق طرح الملامح العامة لفلسفة تربية الحرية عند الطفل العربي، نستحضر قول أرسطو: فلنتفلسف إذا اقتضى الأمر منا أن نتفلسف، فإذا لم يقتض الأمر منا أن نتفلسف، فلنتفلسف لنثبت أن التفلسف أمر لا لزوم له.

وقبل البدء في طرح فلسفة لتربية الحرية في البيت والمدرسة؛ يتعين على المجتمع نبذ فتيل الإرهاب الفكري بين مفكريه، وفتح باب من الحوار الحر الصريح، القائم على التعاون في نقاط الاتفاق، وعدم التصادم والقبول في نقاط الاختلاف، هذه الصورة الراقية من قبل مفكري المجتمع تخلق لدى الطفل نوعاً من الثقة في الآخر، وتكون قوة دافعة له للخروج من ربقة القهر والقولبة المعهودة.

وفهم الطفولة والعناية بالطفل وعلوم تربيته ونوعية ثقافته، ودراسة نفسيته ووسائل تنمية شخصيته وعقليته وقدراته، وجعلها قضية مركزية علمية يبذل فيها جهد البحث والدراسة والملاحظة؛ لمعرفة طبائعها وسننها ومفاتيح أسرارها، وكوامن طاقاتها، والأساليب والإمكانات والأهداف المناسبة المتطورة لمواكبة حاجاتها وتحدياتها (أبو سليمان، 2004).

وهذا التحرر يحتاج إلى مجموعة من الإجراءات تتمثل في الآتي:

أ- المدرسة:

وتشتمل على الفلسفة، الإدارة التربوية، المنهج، الأنشطة المدرسية، طرق التدريس، المعلم، أساليب التقويم، كما يأتي:

1- الفلسفة:

- يجب على التربية تحقيق مصالحة حقيقية تتجاوز فيها هذا التصدع الذي يحدثه التعارض بين المدرسة والأسرة، وهذا يعني تحقيق التوازن في العمل التربوي بين المستويات الوجدانية الذاتية والجوانب العقلانية في حياة الطفل، سواء في المدرسة أو في الأسرة (وطفة، 2005).
- ضرورة تبني فلسفة تربوية نقدية في تربية الأجيال العربية. تعمل بدورها على تنمية ملكة النقد عند الطفل، فالقراءة والتفكير والإصغاء لابد أن تتم بشكل نقدي، وهذا يجعل العقل لا يقبل إلا كل ما هو خاضع لقوانين العلم ورفض ما عداه.
- لابد من اعتماد تربية للشخصية تشمل عمليتها القلب والعقل والإرادة في آن واحد، فخطاب القلب وحده يكون شخصية منفصلة ومعزولة عن الواقع، كما أن خطاب العقل وحده يكون شخصية شبيهة بسابقتها، في حين أن خطاب الإرادة وحدها تخلق شخصيات جامدة لا روح فيها.
- إذا كان تشكيل وجدان الطفل لا يتكون إلا في الصغر، بينما التكوين المعرفي يستمر مع الإنسان طوال حياته، وإذا كانت الحرية من مكونات الوجدان؛ فيجب أن تدور فلسفات التربية العربية على هذا الجانب.
- الاهتمام بالمواصفات القياسية والعلمية في المباني المدرسية من حيث: المساحة،

الإضاءة، الألوان، التجهيزات.....، فهذا من شأنه أن يخلق نوعاً من أنواع الدافعية الذاتية للتلميذ، ومن ثَمَّ يقبل على الدراسة بأريحية.

2- الإدارة التربوية:

- تأصيل الديمقراطية في الإدارة التعليمية بمستوياتها الثلاثة: المركزي ممثلاً في الوزارة، والمحلي ممثلاً في المديريات، والإجرائي ممثلاً في المدرسة. فعلي المستوى المركزي يتبنى فكرة انتخاب القيادات التكنوقراط، وعلى المستوى المحلي فيعمد إلى استقطاب المجالس المحلية بحيث تكون شريكاً في صناعة القرار التربوي. وعلى مستوي المدرسة تكون مجالس الآباء والمعلمين حاضرة بقوة من خلال الاقتراع الحر، وتوسيع نطاق المشاركة الشعبية.

3- المنهج:

- إشراك الطلاب في وضع المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية، وإتاحة الفرصة لهم لإبداء أرائهم في قضايا ومشكلات الكتاب المدرسي، واختيار موضوعات تكون مستمدة من البيئة المحيطة بالطفل، بحيث لا تكون منقطعة عنه.
- تضمين المناهج طرق ممارسة السلطة والوسائل والطرق السلمية للتعبير عن الرأي بحرية.
- أن يتمركز المنهج في بنائه على أن يتعلم التلميذ أن يجرب بنفسه، وأن يخطئ ويقوم المعلم بتوجيهه. فكما يقول (هكسلي): من الأفضل أن نخطئ ونحن نمارس الحرية، على أن نصيب في ظل القيود.
- أن يتعلم الطفل منذ نعومة أظفاره احترام الضوابط الاجتماعية، سواء أكانت قوانين أم أعرافاً، فهي الضامن الحقيقي للحرية الحقة، أما الحرية المطلقة فهي انفلات وفوضى.
- التخلص من السلطوية في المناهج العربية يقتضي بذل جهود حثيثة تركز على إعادة بناء تلك المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم؛ لجعلها كلها تتمحور حول المتعلم وحاجاته وميوله وأغراضه، فالمنهج يجب أن يكون وسيلة لخدمة الفرد والمجتمع، لا غاية يطوع في سبيلها الطلاب. (السورطي، 2009).
- أن تكون تلك المناهج نبتة أصيلة تنبت وتنمو وتؤتي أكلها في بيئتها العربية والإسلامية، بدلاً من أن تكون نبتة غريبة تجتث من تربة الغرب وتزرع قسراً في الأرض العربية. ولابد أيضاً من نبذ المفهوم القديم للمنهج، الذي يعتبر المنهج مجرد مقرر دراسي يتمثل في كتب دراسية مقررة، عن طريق تنويع مصادر ووسائل المعرفة والتعلم (السورطي، 2009).
- إعادة تأسيس المناهج الدراسية على رؤية علمية شاملة مؤسسة على التحولات الفكرية الأربعة الكبرى التي خلفت الثقافة العلمية للمجتمعات الصناعية، وكانت مصدر قوتها. هذه التحولات الأربعة الكبرى هي: (رضا، 2006).
- التحول من الثابت إلى المتحول.
- التحول من ثقافة «الرواية» إلى ثقافة «التجريب».

- التحول من المطلق إلى النسبي.
- التحول من تفسير العالم إلى تغيير العالم.

4- الأنشطة المدرسية:

- التنوع والاهتمام بالأنشطة المختلفة رياضية، فنية، اجتماعية... بصورة يخطط فيها لهذه الأنشطة، بحيث تحقق جملة من الأهداف. فحصة التربية الرياضية – مثلاً – ينبغي أن تؤكد على القيم القانونية المحددة مسبقاً مثل: العمل الفريقي، تقبل الهزيمة وعدم الانكسار، الانتماء المدرسي الذي يعتبر صورة من الانتماء الوطني، احترام القوانين من خلال احترام قرارات الحكم، وعدم الاعتراض عليها.
- التأكيد على التربية السياسية من خلال بعض الأطر، كتفعيل الاتحادات الطلابية في المدارس، والرجوع إلى ما كان يعرف برائد الفصل، والذي كان يتم بالانتخاب الحر من خلال التلاميذ، وليس بالتعيين من قبل المدرسة، كما هو كائن الآن.
- إرجاع ما كان يعرف قبلاً بالشرطة المدرسية، ذاك الذي يمارس فيه تلاميذ المدارس دور الأمن المدرسي بحصرهم للزوار وتسجيلهم.
- تفعيل الإذاعة المدرسية، وجعل الطلاب يديرونها بشكل ديمقراطي حر، ووقوف دور إدارة المدرسة على المتابعة والتوجيه.
- العودة إلى الصحافة المدرسية بشكل يتيح للتلاميذ التعبير عن أنفسهم بحرية تامة، وتشجيع هذه الحرية، مع توقف دور المدرسة عند حد التوجيه.

5- طرق تدريس:

- تدريب المعلمين على اتباع طرق التدريس الحديثة، والخروج من دائرة الطرق التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار، وجعل العملية التعليمية تتمحور حول الطالب وليس المعلم، وإعطاء فرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم من خلال المناقشة والحوار، واحترام آرائهم حتى في حالة الاختلاف معها، وعدم التقليل منها. فجعل الحوار أسلوباً متبعاً من شأنه أن ينمي عند الطفل القدرة على تحمل المسؤولية، لأن الفرد يقبل تبعات أفعاله إذا كانت نابعة منه، كما تتكون لديه روح الولاء؛ لأنه جزء من الفكرة موضوع الحوار، كما أنه يتقبل النقد بصدر رحب.
- بناء طرق التدريس على ما يعرف بالمشكلات الواقعية، إذ يشعر ذلك التلاميذ بنوع من التحدي، كما يشعرهم بمسؤولياتهم في مواجهة ذلك التحدي، ومن هنا يبدؤون عملية الاتصال بواقع حياتهم، فقدرتهم على مواجهة التحدي تبعث في نفوسهم مزيداً من الشعور لمواجهة تحديات جديدة بما يفتح أمامهم مزيداً من الفهم والالتزام (علي، 1995).
- الحرص على ما يعرف ببهجة التعلم داخل أروقة المدارس وبين جدران البيوت. فمن الزائف أيضاً اعتبار الجدية والبهجة متناقضين، كما لو كانت البهجة عدو الدقة المنهجية، بل على العكس، كلما زادت دقة منهجيتي في أسئلتي وفي ممارساتي للتدريس أصبحت مبتهجاً ومتفائلاً أيضاً، فالبهجة لا تأتي إلينا فقط في اللحظة التي نعثر فيها على ما كنا نبحث عنه، بل تأتي أيضاً في أثناء البحث عنه. والتدريس والتعليم غير ممكنين دون البحث، دون الجمال، دون البهجة.

فالقيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفي وببهجة لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعي سياسي واضح لدى المعلم. فالممارسة التربوية تشمل كل ما يأتي: العاطفة، والبهجة، والجدية العلمية، والخبرة الفنية في خدمة التغيير (فريري، 2004).

6- المعلم:

- على المعلم أن يمزج بين الحزم والرفق، فلا يكون ليناً فيفقد هيبته، ولا يكون صلباً فيكسر. يقول غاندي في معرض حديثه عن تعامله مع الصغار الذين كان يعلمهم في مزرعته، كنت اصطنع الصرامة معهم، وأستطيع أن أقول إنهم ما كانوا يحبون الصرامة، ولكني لا أذكر أنهم قاوموها قط، وكنت كلما لجأت إلى الصرامة أعمد إلى إقناعهم بالحجة (غاندي، 1981). ونستنتج من مقولة غاندي الحكيمة؛ أن المربين حين يقفون موقفاً فيه المودة والحزم بآن واحد، فإنهم يخففون من عناد الأولاد وحدة مواقفهم معهم، أو إنهم يمتصون هذا العناد (السبيعي، 1998).
- مناقشة المعلم مع الطلاب الواقع الحقيقي لحياتهم، هذا الواقع العدواني المتسم بالعدوانية المستمرة، والذي يألف فيه الناس الموت أكثر مما يألفون الحياة. وإقامة صلة حميمية بين المعرفة التي تعتبر أساسية في أي منهج دراسي، والمعرفة التي هي ثمرة التجربة المعاشة لهؤلاء الطلاب كأفراد (فريري، 2004).
- أن يعي المعلم أنه ليس هناك معرفة كاملة يمتلكها، وإنما هناك موضوع معروف يتوسط بين المعلم والمتعلم كفردين في عملية المعرفة، وينشأ الحوار خلال العلاقة الفلسفية القائمة على المعرفة والمنطق بين عضوي عملية المعرفة (علي، 1995).
- تغيير مسارات التواصل داخل الفصل من مسار عمودي وأحادي القطب، إلى مسار أفقي أطرافه عديدة، ودور المدرس هو دور الموجه لا غير (بالراشد، 2005).
- العمل على خلق مجالات اجتماعية ومناشط فكرية وبدنية ليسلك التلميذ وفق هذه القيم، فتصبح كأنها من تكوينه وخلقه، وتصير هي بمثابة الدوافع التي توجه سلوك الإنسان الحر فيصبح أكثر قدرة على مواجهة القهر (المنوفي، 1995)
- لابد أن يكون المعلم فاهماً لطبيعة مرحلة الطفولة، وطبيعة مدارك كل مرحلة؛ حتى يخاطب التلميذ بما يتناسب معه، فلا يخاطبه بما هو أعلى من قدراته فيفقد الثقة في نفسه، أو بما هو أقل فيمل.
- ضرورة تكوين المعلم العربي بشكل يتيح له إمكانية المزج بين العقلي والوجداني والمهاري في قالب واحد، حتى لا يحدث تشظٍ في كيان الطفل.

7- التقويم:

- اعتبار التقويم نقطة انطلاق لتعديل أي اعوجاج أو قصور عند التلميذ، وعدم اعتباره مرحلة منتهية كما يتصور الكثيرون.
- تدريب المعلمين كيفية وضع اختبارات متنوعة غير مقتصرة على الورقة الامتحانية، وإنما يكون فيها جزء عملي وجزء شفوي وجزء مواقف.. وغيرها، والتركيز على المستويات العليا من الجوانب المعرفية، وكذا الاهتمام بالجانبين: المهاري والوجداني.

ب - الأسرة:

وأخيراً وفيما يتعلق بالأسرة فينبغي عليها مراعاة ما يأتي:

- **إقامة العلاقات الاجتماعية على أسس من التفاهم، والتحاور، والاحترام المتبادل بعيداً عن الإذعان، والعنف، والتركيز على استخدام أساليب الثواب، والمكافأة، والتشجيع والتعزيز (السورطي، 2009).**
- **التقليل من اللوم المتكرر للطفل – واللجوء إليه في أضيق الحدود وعند الحاجة – لكي لا يفقد الطفل الثقة بنفسه، وهذا يدفعه إلى الانسحاب، الذي يؤدي بدوره إلى الانكفاء على الذات، ومن ثم السير في ركاب الغير، تجنباً لهذا اللوم.**
- **الابتعاد عن القصص الخرافي «الأشباح والعفاريت والغول والأرواح»، وكذا القصص العنيف الدموي، فهذا من شأنه أن يحد من حركته، ويصد حيويته، وفي المقابل ينبغي التأكيد على القصص الواقعي، والخيالي.**
- **بناء أواصر الثقة بين أفراد الأسرة، والاعتماد على الحوار والإقناع بشكل دائم، واحترام عقلية الطفل منذ نعومة أظفاره، وفي كل المواقف، وترك الحرية له في اختياره لأموره الخاصة به كملابسه، وألعابه، وممارسة الهوايات التي تروق له، وتوفير ما يحتاج إليه لصقلها، وترك مساحة للطفل لاختيار نوع التعليم الذي يروق له ويفضله، وعدم دفعه إلى ما لا يرتضيه، مع توقف دور الوالدين عند حد الملاحظة والإرشاد، والبعد عن اللجوء إلى الممنوعات أو السياجات التي تفرضها بعض الأسر على أطفالها. «فبإمكانك أن تقود الفرس إلى النهر، لكنك لا تستطيع أن تجبره على أن يشرب منه» فقد تقود ابنك إلى الطريق الصواب – من وجهة نظرك –، لكنك لا تملك أن تجعله محباً له.**
- **تربية الطفل على المبادأة والإقدام، وأن يحاول التعبير عن نفسه، والبحث عن حقوقه بالمدرسة، فهذا من شأنه أن يجعل الطفل ينزع إلى البحث عن حقوقه، ومن ثَمَّ تنمو لديه بوادر التحرر.**
- **إشراك الطفل في مناقشة بعض المشكلات التي تواجه الأسرة، والاستماع إلى وجهة نظره حتى يشعر بدوره وكيانه داخل أسرته، وهذا أمر يساعده على خوض غمار الحياة بنوع من التحدي دون خوفٍ أو تردد.**
- **ترك الطفل يعتمد على نفسه من خلال القيام بالأعمال المنزلية الخاصة به، كتنظيف حذائه، وترتيب ملابسه وكيها.... حتى يشب وقد اعتمد على نفسه، ومن ثم قدرته على الاستقلال.**
- **لكي تخلق دفئاً بينك وبين طفلك فاستمع إليه، واجعل الحوار الدائر بينكم دوماً حول ما يريد وما يبتغي حتى ولو كان تافهاً، حاول أن تنظر إلى العالم من منظور الطفل لا من منظورك أنت. لابد من إعلاء قيمة الحوار، الذي يمكن أن ينتهي بالاختلاف الخلاق بدلاً من حتمية الاتفاق. وهذا من شأنه مساعدة الطفل في خوض غمار الحياة بنوع من التحدي دون خوف أو تردد.**

المراجع

أبو سليمان، عبد الحميد (2004). أزمة الإرادة والوجدان المسلم البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة في إصلاح الثقافة والتربية رؤية إسلامية معاصرة، دار الفكر، دمشق.

إسماعيل، محمد عماد الدين (1986). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، ع (99)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الجابري، محمد عابد (2006). العقل الأخلاقي العربي دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، نقد العقل العربي (4)، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

الخميسي، سيد سلامة (1988). تحديث التربية العربية، عالم الكتب، القاهرة.

الخولي، سناء (1974). الأسرة في عالم متغير، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

السبيعي، عدنان (1998). الصحة النفسية لأطفال المدرسة الابتدائية، ط 1، دار الفكر، دمشق.

السعداوي، عاطف (2005). روافد الاستبداد في الثقافة المصرية وحدود الديمقراطية المنتظرة، علي خليفة الكواري، الاستبداد في نظم الحكم العربية المعاصرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

السعداوي، نوال (1993). الحقوق المدنية والسياسية في الثقافة العربية، عبد الله أحمد النعيم، الأبعاد الثقافية لحقوق الإنسان في الوطن العربي، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة.

السورطي، يزيد عيسى (2009). السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، ع (362)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الشخيبي، على السيد محمد (2002). علم اجتماع التربية المعاصر، تطوره، منهجيته، تكافؤ الفرص التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة.

الكواكبي، عبد الرحمن (2002). طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، دار المدى للثقافة والنشر القاهرة.

اللقاني، أحمد حسين (1981). المناهج بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب، القاهرة.

المنوفي، محمد إبراهيم (1995). نحو فلسفة تربوية لمواجهة الاستبداد السياسي، مجلة دراسات تربوية، م10، ع79، -95 176.

النحلاوي، عبد الرحمن (2004). أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط3، دار الفكر، دمشق.

النقيب، خلدون حسن (2005). المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، في «التربية والتنوير» في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

النقيب، خلدون حسن (1993). التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب، محمد جواد رضا الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

إمام، عبد الفتاح إمام (1994). الطاغية، دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي، عالم المعرفة، عدد (183)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

النابلسي، شاكر (1988). الطائر الخشبي، دار الشروق، عمان.

أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط ،ج2، ط2، دار الحديث للطبع والنشر، بيروت، د.ت.

بالراشد، محمد (2005). المدرسة العربية في مطلع قرن جديد: الواقع والتحديات، «التربية والتنوير» في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

بدوي، عبد الرحمن (1980). فلسفة الدين والتربية عند كنت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

تركي، عبد الفتاح إبراهيم (1993). نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

حجازي، مصطفى (1989). التخلف الاجتماعي سيكولوجية الإنسان المقهور، ط5، معهد الإنماء العربي، بيروت.

خدام، منذر (2004). أسئلة الديمقراطية في الوطن العربي في عصر العولمة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

ربيع، محمد عبد العزيز (2000). صنع المستقبل العربي المسيرة التاريخية من القبيلة إلى العولمة، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت.

رضا، محمد جواد (1990). السياسة التعليمة في دول الخليج العربية منتدى الفكر العربي، عمان.

رضا، محمد جواد (2006). الإصلاح التربوي العربي خارطة الطريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

رضا، محمد جواد (1987). أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت.

شرابي، هشام (1991). مقدمة لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة بيروت.

شرابي، هشام وآخرون (1985). الطفولة العربية ومعضلات المجتمع البطركي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي الثاني، الكويت.

صبحي، سيد (2003). الإنسان وصحته النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

عبد الراضي، عبد الراضي إبراهيم (2002). دراسات في فلسفة التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

علوان، عبد الله ناصح (1999). تربية الأولاد في الإسلام، ج1، ط32، دار السلام، القاهرة.

على، سعيد إسماعيل (1995). فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، ع (198)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

عمارة، محمد (1998). الإسلام والأمن الاجتماعي، دار الشروق، القاهرة.

غاندي، المهاتما (1981). قصة تجاربي مع الحقيقة،ترجمة منير البعلبكي، ط 6، دار العلم للملايين، بيروت.

فريري، باولو (1980). تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت.

فريري، باولو (2004). تربية الحرية: الأخلاق، الديمقراطية، الشجاعة المدنية، ترجمة، أحمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

قطب، سيد (1985). في ظلال القرآن،ج6،ط11، دار الشروق، القاهرة.

قمبر، محمود، والبيلاوي، حسن، والصاوي، وجيه (1994). دراسات في أصول التربية، ط3 ، دار الثقافة، الدوحة.

لابواسييه، اتين دي (1990). مقال في العبودية المختارة، ترجمة: مصطفى صفوان، مكتبة مدبولي القاهرة.

ماضي، علي (1979). فلسفة في التربية والحرية، دار المسرة، بيروت.

محمود، زكي نجيب (1983). مجتمع جديد أو الكارثة، ط3، دار الشروق، القاهرة.

مرسي، محمد منير (1992). فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة.

مل، جون ستيوارات (2000). عن الحرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

ناثر، سارة (1990). التربية العربية منذ 1950، منتدى الفكر العربي، عمان.

نبهان، يحيى محمد (2008). الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، دار اليازوري العلمية للنشر.

وطفة، على أسعد، الإرهاب التربوي.

http://www.watfa.net/bmachine/show.php?lessid=497

وطفة، علي أسعد (2005) معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية، «التربية والتنوير» في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

وطفة، علي أسعد (2000). بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.