

مجلة كلية الدراسة الإسلامية

لعدد الخامس مجلة إسلامية - ثقافية - جامعة
1988 م

- المعارف اللازمة للدارسين
- المحاولات الإنشعاريّة لتقويض الإسلام في الجزائر
- منهج الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور في أصول الفقه الإسلامي
- الفكر التربوي بين الأصالة والتّغريب
- جامعة الزّهاء جامعة علميّة تحسرها العالم الإسلامي

النأؤيب بين المدرسة الإسلامفة والمدرسة لحدففة

مقدمة :

لقد أدركت المجتمعات
البشرفة منذ بدء الخلفة أهمية الترففة
والعملفة الترففة؁ ثم تطورت هذه
العملفة بتطور المجتمعات وبنفت
على فلسفات لها تصوراتها المتكاملة
عن الإنسان والكون والحفة؁ كما
كان الحال عند اليونان إذ كان
الهدف من الترففة هو تنمية العقل
والجسم والذوق الفففى.

وفى القرون الوسطى ساد نمط
الترففة المسففة والفى ارتبطت
ارتباطاً يكاد يكون كلفاً بالكنففة
مفلة كلية الدعوة الإسلامية (العدد الخامس)

الأستاذ

المفمفد المرفمف الحففى

وهدفت بالدرجة الأولى إلى إعداد الإنسان لحياة أخرى بعيدة عن حياته الحاضرة.

أما عند العرب فقد اهتمت التربية بإعداد النشء للحياة في البيئة البدوية. أما في البيئة الحضرية فقد ركزت على إعداد النشء لحياتهم الحضرية وما فيها من مهن وصناعات.

ثم جاء الإسلام فأخذ مفهوم التربية أبعاداً جديدة إذ أصبحت التربية لا تقتصر على مجرد إعداد النشء في مرحلة عمرية معينة وإنما اهتمت بإعداده في مراحل العمرية المختلفة.

وفي التربية الحديثة فإن القضية التي تمثل جانباً هاماً في مجال التربية، هي قضية بناء الإنسان في كافة جوانبه مما تطلب ذلك إعادة النظر في العملية التربوية التي تستوعب بيئة المتعلم الداخلية بجوانبها النفسية، ومعطياتها الاجتماعية، والبيئة الخارجية بجوانبها الفيزيائية والحضرية، وتتجاوز مجتمع المدرسة إلى المجتمع الكبير والتفاعل مع مؤسساته، وقطاعاته المختلفة وحتى يمكن تحقيق النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي بشكل متكامل متوازن⁽¹⁾.

وعلى ذلك فإننا في حاجة ماسة وفي هذا الوقت بالذات إلى النظم التربوية القادرة على تحقيق هذا النمو ومواجهة التطور الحادث في العالم الآن والذي يقتضي بأن تكون العملية التربوية قادرة على إعداد المواطن إعداداً يمكنه من مواجهة ظاهرة التغير الاجتماعي وما تنطوي عليه من مشكلات، وتحويل تلك الحركة إلى تقدم وتطور بالنسبة له ولمجتمعه، وعلى مواجهة المعوقات النفسية والاجتماعية والمادية التي تحول بينه وبين الوصول إلى غاياته الفردية، والاجتماعية حتى يتمكن ليس من مجرد مواجهة مطالب هذا التغير، بل تتوفر لديه القدرة على إحداثه أيضاً.

المدرس والأداء المدرسي:

يعتبر المدرس الركيزة الأساسية في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ باعتباره

(1) أحمد على الفنيش «أصول التربية» الدار العربية للكتاب، ليبيا - تونس، 1979، ص 56-68.

البديل الحقيقي للوالدين في البيت وهو المكلف الرسمي برعايتهم وتنميتهم العلمية والنفسية وصولاً بهم إلى تحصيل المعرفة وتكوين الاتجاهات الطيبة نحو ما يدرسون ونحو المدرسة ونحو أنفسهم. ولا شك أن الكفاءة المهنية للمدرس وقدراته بصفة عامة وشخصيته وعلاقاته مع تلاميذه، تنعكس كلها على تصرفات وسلوك التلاميذ الفردية والجماعية وتؤثر على مدى تمتعهم بالصحة النفسية.

ونظراً لأهمية دور المدرس وتأثيره على التلاميذ، فقد أشار العديد من علماء النفس إلى أهمية إعداده وتوافر خصائص معينة تمكنه من أداء مهامه التدريسية والتربوية بما يحقق النمو الأكاديمي والنفسي لتلاميذه باعتبار أن مهنة التدريس تعمل كثيراً من الناحيتين العقلية والعاطفية على أولئك الذين يمارسونها⁽²⁾.

ومن ثم فإن التشجيع والاهتمام من جانب المدرس يساعد على اختيار التلميذ للتخصص والمهنة أو قراره بشأن إحدى القيم حيث في الغالب تتسرب قيم المعلم واتجاهاته للتلميذ بطريقة غير مباشر من خلال القواعد والمناقشات والتفسيرات أو التعليقات والأوامر.

وعلى ذلك فإن المعلم هو المنوط به خلق الجو الصحي المنشود في حجرة الدراسة لأنه الذي يبني العلاقات التفاعلية بينه وبين التلميذ، وبين هؤلاء وبعضهم البعض إذ يؤثر فيهم سلباً أو إيجاباً⁽³⁾.

لذا فإن التأثير السلبي من المدرس لتلاميذه قد يساهم في سوء التكيف والذي يعتبر من بين العوامل المساهمة في إحداث التأخر الدراسي الناتج عن عدم التوافق النفسي للتلميذ مما قد يسبب له اضطرابات انفعالية تؤثر على جوانب النمو الأخرى وظهور إحدى مشكلات النمو العادية مثل أمراض الكلام وما يترتب عليه من عدم قدرة التلميذ على المشاركة الإيجابية في الفصل أمام زملائه خوفاً من عدم قدرته على الكلام بطريقة واضحة مما يدفعه إلى الخجل والانطواء وربما الانسحاب من المجتمع المدرسي أو الانحراف كما يلاحظ على بعض

(2) مصطفى خليل الشرفاوي «علم الصحة النفسية» دار النهضة العربية، بيروت، 1983، ص 339.

(3) Anderson, H.H., Domination and Social Integration in the behavior of Kindergarten-ten children and teachers, Genet. psychol. monogr. 21, 1939, 287, 385.

التلاميذ في تلك المرحلة «تعبيراً» عن عدم تكيفهم مع دراستهم. ومن أمثال ذلك ما يقوم به التلاميذ من تكسير وإتلاف بعض الأشياء داخل المدرسة أو خارجها أثناء سيرهم بالشوارع، وعلاقاتهم مع قرناء السوء، والهروب من المدرسة والذهاب إلى دور العرض... الخ.

إن مثل هذه الظواهر في هذه السن المبكرة من حياة التلميذ، لها انعكاسات سيئة على حياته الدراسية والمهنية.

لذا فإن من واجب المعلم معالجة الأخطاء التي تصدر من التلميذ على أنها عجز عن تهيئة نفسه للبيئة المدرسية وليست ميلاً طبيعياً للشر، وأن يأخذها على أنها شواهد على وجود شيء خاطيء في المناهج أو طرق التدريس أو الظروف المادية أو المعنوية للعمل المدرسي أو للحياة المدرسية⁽⁴⁾.

وتمثل المدرسة البيئة الصناعية التي أحدثتها التطور الاجتماعي، لكي يمر فيها التلميذ بحيث يصبح بعد ذلك معداً إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية أي أن المدرسة حلقة متوسطة يمر فيها التلميذ في دور يقع عادة بين مرحلة الطفولة الأولى التي يقضيها في منزله، ومرحلة اكتمال نموه التي يضطلع فيها بمسؤولياته في المجتمع⁽⁵⁾.

كما تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية الرسمية التي تقوم بعملية التربية، ونقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، والنمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة وتدعيم الصحة النفسية لدى الدارسين باعتبارها مسؤولة عن تقديم الرعاية النفسية لهم والانتقال بهم من مرحلة الاعتماد على الغير إلى مرحلة الاستقلال والاعتماد على النفس وتحقيق التوافق النفسي⁽⁶⁾.

ولقد أجريت بحوث عديدة لمعرفة أثر المدرسة في تكوين شخصيات التلاميذ، وقد أوضحت النتائج أن أفضل المدارس في تلك الناحية، هي التي

(4) صالح عبد العزيز «التربية وطرق التدريس»، دار المعارف، القاهرة، 1963، ص 300.

(5) عبد العزيز القوص «أسس الصحة النفسية» مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1975، ص 203.

(6) حامد زهران «الصحة النفسية والعلاج النفسي» عالم الكتب، القاهرة، 1978، ص 376.

ترضي حاجات التلميذ من حيث هو فرد، والتي تتيح له الفرص لكسب المهارات والاتجاهات الاجتماعية⁽⁷⁾.

ومن ثم فإن الخبرات المدرسية الأولى لها أثرها البالغ على التلميذ إذ يعتبر ذهابه للمدرسة زمنياً وسيكولوجياً نهاية عهد وبداية عهد آخر بالنسبة للطفل الصغير، فحتى سن الخامسة يتفاعل مع والديه وأشقائه أكثر مما يتعامل مع أي شخص آخر. إلا أنه مع بداية المدرسة يتسع عالم الطفل ويصبح أكثر تعقيداً. إذ أن دخوله المدرسة في تلك الفترة هو علامة تغير مفاجيء في خبراته.

كما أن الذهاب إلى المدرسة في نظر الصغار معناه أنهم قد كبروا وقد كانوا يتطلعون بشوق إلى اليوم الذي يكبرون فيه ويصبحون إخوتهم وأخواتهم الكبار إلى المدرسة.

ويتوقف حب الطفل للمدرسة أو كراهيته لها على أولى خبراته بها. ومن ثم فإن البداية الحسنة أو براعة استهلال ذهاب الطفل للمدرسة تأتي أهميتها من أول خبرة بالمدرسة إذ تشكل كل اتجاهاته نحو المدرسة لسنوات قادمة.

أما الخبرة المبررة بالمدرسة، فإنها تتطور وتزايد عاماً بعد آخر إلى أن يصل إلى الوقت الذي يثور فيه التلميذ على والديه طالباً عدم الذهاب إلى المدرسة إذ يتوقف تكيف التلاميذ الصغار في هذه المرحلة على عدة جوانب منها: الطريقة التي تستقبلهم بها المدرسة، نظام المدرسة، وشخصية المدرس والتي من شأنها تهيئة الجو النفسي الاجتماعي اللازم لتوافق الصغير بالمدرسة وحبها، وبالتالي نمو شخصيته في المدى البعيد ونجاحه التحصيلي في المدى القريب وتكوين اتجاه نحو المدرسة⁽⁸⁾.

ومن بين الدراسات في هذا الشأن تلك التي أجراها «دينس» و«كاي ودكلس» (1957) وقد أشارت إلى أن المعرضين للانحراف من تلاميذ الصف

(7) أحمد عزت راجع «أصول علم النفس» مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، ص 521.

(8) Elisabeth Hurlock, Child Growth and Development 4th ed., 1970, McGraw Hill,

p. 348.

السادس الدراسي، إنما يرجع ذلك إلى الاتجاه السالب نحو المدرسة الذي يكشف عنه هؤلاء التلاميذ⁽⁹⁾.

التلميذ:

يمثل التلميذ محور العملية التربوية كلها، وهو يبدو وكأنه أضعف أركان هذه العملية، فهو الذي يتحمل في النهاية كافة جهود مخططي هذه العملية إلا أنه في نفس الوقت أقوى هذه الأركان جميعاً باعتبار أن نجاحه يعني نجاح العملية التربوية كافة، وفشله يعني فشلها. وكم من مدرسة أو منطقة تعليمية بأسرها قد تفاخرت بأن أحد تلاميذها أحرز المكانة الأولى في نشاط تحصيلي أو ثقافي أو نفسي ما.

إن تكوين التلميذ العقلي والنفسي في ظل التربية المقصودة التي تقدمها المدرسة، يحقق أهدافه إذا كانت هناك مدرسة جيدة، ومدرساً قادراً، ومنهجاً ملائماً يحقق إشباع حاجة التلميذ للمعرفة والتغلب على مشكلاته الحياتية. ولا يتأتى هؤلاء جميعاً نجاحهم في مهمتهم إلا بإدراكهم لخصائص نمو التلاميذ الجسمية والعقلية والنفسية إدراكاً يمكن كل واحد منهم أن يتعامل مع التلميذ وفق معايير النمو المحددة لكل مرحلة عمرية وفق التعرف على حاجات ومشكلات كل مرحلة بحيث تتكامل الجهود لخلق طفل اليوم ورجل الغد إنساناً صحيح الجسم صحيح النفس⁽¹⁰⁾.

العقاب:

يمكن القول بأن الثواب، هو كل ما يؤدي إلى خفض القلق والتوتر عند الفرد إن اقترن بالم. وكلنا يعرف أننا في حياتنا اليومية نحاول ونعاود ونكرر السلوك الذي يوصلنا إلى تحقيق رغباتنا وأمانينا مهما لاقينا في سبيل ذلك من مشقة وألم.

(9) كمال الدسوقي «النمو التربوي للطفل والمراهق» دار النهضة العربية، بيروت، 1979، ص 368.

(10) مصطفى خليل الشرفاوي «علم الصحة النفسية»، سبق ذكره، ص 339.

أما العقاب فعلى عكس ذلك، كل ما يؤدي إلى زيادة التوتر حتى إن كان غير مؤلم. فإرغام الطفل على تناول طعام لا يحبه، هو نوع من العقاب⁽¹¹⁾.

ولقد أكدت نتائج الكثير من الوقائع التجريبية أن الثواب أكثر فاعلية من العقاب في التأثير على سلوك الكائن الحي⁽¹²⁾ كما أشارت تجارب «توراندريك» إلى أن الإثابة تؤدي إلى تكرار الارتباط المثاب، ولكن العقاب لا يؤدي إلى إضعاف الارتباط المعاقب⁽¹³⁾.

وأثبتت الدراسات أيضاً أن العقاب يضعف ميول الفرد إلى السلوك على النحو الذي ينشده المجتمع، كما أنه لا يضمن كون الفعل المعاقب عليه سوف يهجره المذنب ويحل محله الفعل المرغوب فيه، كما أن التأديب السلبي يعوق نضج الفرد بقدر ما يساعد التأديب الإيجابي على هذا النضج. كما قد يخلق العقاب للتلاميذ في هذه المرحلة قدراً معيناً من الغضب ونوعاً من الكراهية نحو المدرس وقد يؤثر ذلك في تعلم التلاميذ للسلوك المرغوب فيه من جانب المجتمع⁽¹⁴⁾.

وهناك ثمة اعتراضات أساسية على العقاب يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

1- قد ينفع العقاب أحياناً كوسيلة لكف الفرد عن سلوك غير مرغوب فيه كعدم الاقتراب من النار أو الإمساك بآلة حادة، ولكنه يفشل كوسيلة دافعة. أي أنه يخفق في توجيه سلوك الفرد ما لم يصحبه بعض التوجيه الإيجابي. فإعطاء التلميذ صفراً في اختبار مادة دراسية، لا يبين له كيف يستطيع تحسين عمله. هذا علاوة على أن العقاب قد يثبت الاستجابة الخاطئة عندما يحول بين الفرد والوصول إلى الاستجابة الصحيحة وأن يثاب عليها.

2- إذا حدث العقاب في مرحلة مبكرة من مراحل العلاقة بين المدرس

(11) أحمد عزت راجح «أصول علم النفس» سبق ذكره، ص 243.

(12) سيد خير الله «علم النفس التربوي» دار النهضة العربية، بيروت، 1981م، ص 221.

(13) جابر عبد الحميد «سيكولوجية التعلم» دار النهضة العربية، القاهرة، 1982م، ص 247.

(14) Babwin H. & R.m. Babwin, Clinical Management of behavior disorders in children, 3rd ed. Saunders Philadelphia, 1966.

والتلميذ، فقد يعرقل تكوين علاقة موجبة بينهما ويحول دون توحيد التلميذ مع أستاذه، بل قد يفقد ثقته في المدرس وهي ضرورية لتحقيق نموه. وقد يفيد العقاب ويؤدي إلى تحقيق بعض النفع الدراسي غير أن ذلك قد يكون على حساب جوانب أخرى من النمو.

3- إذا كان العقاب شديداً وقاسياً، قد يؤدي بالتلميذ إلى الكف عن المحاولة والتجريب مما يضيف جهوداً على ما يتعلمه. ولقد أكدت ذلك إحدى الدراسات وعما يحدث للأطفال عندما يعملون في جو سلبي⁽¹⁵⁾.

وقد يؤدي العقاب إلى خوف التلاميذ من الامتحانات مما قد يمهّد ذلك إلى ظهور مشكلة تربوية أخرى جديرة بالاهتمام لما يترتب عليها من التنبؤ بنجاح التلميذ أو فشله في دراساته المستقبلية ألا وهي (مشكلة الغش في الامتحانات) فقد يلجأ التلميذ نتيجة العوامل السالفة الذكر إلى أن يسلك هذا السلوك، غير السوي في الامتحانات ومن ثم الحصول على درجات عالية والتحايف بدراسة تتفق وهذا التقدير إلا أنه لن يوفق فيها باعتبار أن الدرجات العالية التي تحصل عليها لا تمثل قدرته الحقيقية.

والمشكلة الأكثر خسارة، هي أنه قد يتمكن من الاستمرار بهذا الأسلوب واجتيازه المراحل الدراسية الأخرى وفي النهاية تكون النتيجة، هو تخرج شباب غير قادر على مواجهة حياته المهنية بكفاءة ونجاح وتصبح الخسارة عندئذٍ على المجتمع ككل.

ومن الحقائق المعروفة أن تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى حساسون للنقد وللسخرية، كما أنهم يجدون صعوبة في التوافق مع الإخفاق. إنهم في حاجة إلى ثناء متكرر وتقدير.

لذا فقد أشارت المبادئ العامة للتربية الإسلامية إلى الإيمان بضرورة أخذ الطالب بالنظام والتزام الطاعة وتقدير الواجب والمسؤولية بالسياسة واللين والإقناع بالحسنى، دون اللجوء إلى الشدة والقسوة في العقاب.

(15) جابر عبد الحميد «سيكولوجية التعلم» سبق ذكره، ص 45.

كما ينبغي ألا يبدأ التعليم بالعصا، ولا تبدأ التربية بالعقوبة. فقد ربي الرسول الكريم ﷺ بناته وأبناء بناته ولم يضرب أحداً منهم قط، ولا احتاج في تربيتهم لغير الحب الحازم والقذوة والتوجيه. والرسول الكريم هو قدوة المسلمين يأخذون عنه في كل أمور الحياة⁽¹⁶⁾...

وفي هذا الشأن:

يقول الفيلسوف المربي المسلم «ابن سينا» في تأكيد هذا المبدأ وتأنيده ما نصه:

«... إذا اقتضت الضرورة اللجوء إلى العقاب، فإنه ينبغي مراعاة منتهى الحيلة والحذر. فلا يؤخذ الوليد أولاً بالعنف، وإنما بالتلطف، ثم تخرج الرغبة بالرهبة، وتارة يستخدم العبوس أو ما يستدعيه التأنيب، وتارة يكون المديح والتشجيع أجدى من التأنيب، وذلك وفق كل حالة خاصة...»⁽¹⁷⁾.

وفي هذا الصدد يقول «ابن خلدون»

«إن إرهاب الجسد في التعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصغر الولد، لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين... سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا فسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية، والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل، والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين... فينبغي للمعلم في متعلميه ألا يستبد عليهم في التأديب»⁽¹⁸⁾.

(16) محمد قطب «منهج التربية الإسلامية» دار القلم، القاهرة، ص 44 عن عمر الشيباني، أسس التربية الإسلامية.

(17) كما نقله محمد عطية الأبراشي من كتاب «السياسة لابن سينا»، في التربية الإسلامية وفلاسفتها، (ط 2)، القاهرة، 1969، ص 233.

(18) عبد الرحمن محمد بن خلدون «المقدمة» (الجزء الرابع الطبعة الثانية، تحقيق: د. علي عبد الواحد»

ورغم ذلك هناك من علماء النفس من أمثال «مورر» الذي اعتبر أن العقاب من حوافز التعلم كالثواب وانتقد «تورانديك» في موقفه بإعطائه الأهمية للثواب والتقليل من شأن العقاب⁽¹⁹⁾.

وكذلك تأييد بعض العلماء المسلمين للعقاب النسبي التدريجي مثل: «الإمام الغزالي» الذي يرى: أن من واجبات المعلم أن عليه إن اضطر لزجر المتعلم بسبب سوء تصرفه أن يزجره «بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجراءة على الهجوم بالخلاف، ويبهج الحرص على الإصرار».

ولقد تعرض المربون المسلمون للعقوبة المدرسية وكانت نظراتهم تكاد تكون متفقة على إجازة توقيع العقوبة المدرسية كإجراء أخير وبعد أن تفشل كل أساليب التوجيه والاحتياطات الوقائية.

وعلى أي حال إذا ما اتجهنا نحو الفلاسفة والاجتماعيين من المربين المسلمين، فإننا نجدهم قد عالجوا موضوع العقوبة المدرسية بأفق أوسع وبمنطق أقرب إلى منطق التربية الحديثة. وعلى سبيل المثال يمكن الإشارة إلى البعض من هؤلاء مثل: ابن سينا والغزالي وابن خلدون.

ويتحدث ابن سينا (370 هـ - 428 هـ) عن العقوبة المدرسية في بعض كتبه بشيء من الإفاضة ويبين ما تقتضيه الضرورة لحفظ النظام وتحقيق الغاية من التعليم، على ألا يلجأ إلى النوع البدني منها، وإلى الضرب بالذات، إلا بعد أن تتخذ جميع وسائل الترغيب والترهيب.

وينصح الإمام الغزالي (450- 505 هـ) المعلم بأن يسلك سبيل العطف والرحمة مع المتعلم، وألا يلجأ إلى زجره وتوبيخه. وفي حالة وجود ضرورة لعقوبة الطفل، فإنه ينبغي للمعلم ألا يتردد في توقيع العقوبة عليه بما يناسب عمره وجنسه وظروفه الصحية والنفسية وبما من شأنه أن يؤدي إلى إصلاحه وتهذيبه.

= (وافي لجنة البيان العربي، 1968، ص 1363. عن عمر الشيباني، «أسس التربية الإسلامية» ص 438.

(19) أحمد عزت راجح «أصول علم النفس»، سبق ذكره، ص 270.

أما ابن خلدون (732-808 هـ) فإنه من أنصار التربية والتهذيب باللين والتفاهم لا بالشدة والقسوة، لأن استعمال الشدة والقسوة مضرّة بالتعلم بدنياً وعقلياً ووجدانياً وخلقياً.

ولقد حاول المربون المسلمون أن يلتزموا بهذا المبدأ في جوانبه المختلفة بالنسبة للعقوبات المدرسية التي هي من النوع التأديبي البسيط. ومن يرجع إلى كتابات المربين المسلمين، يجد في آرائهم بخصوص العقوبة المدرسية تشابهاً بل توافقاً مع آراء المربين المعاصرين بخصوصها، وهي الآراء التي تنظر إلى العقوبة المدرسية كوسيلة لإصلاح السلوك وللهتذيب، بدلاً من أن تكون وسيلة للفهر والإذلال، والتي تنادي بالابتعاد عن العقوبة البدنية ما أمكن.

ومن ثم فقد قامت التربية الإسلامية في معالجتها لموضوع النظام المدرسي على مبدأ الإيمان بضرورة جعل العملية التربوية عملية مشوقة مسايرة لمستويات نضج التلميذ، ومتماشية مع ميوله ومساعدته له على إشباع حاجاته الأساسية وعلى تحقيق ما تصبو إليه نفسه من أهداف وآمال، ومرتبطة ببيئته وثقافته ومشاكل مجتمعه وأمته.

ومن النصوص الدينية والإسلامية المؤيدة لهذه القيم والمعاني: قوله تعالى: ﴿لَا يَكْلَفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: 286). وقوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ، وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ، فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (آل عمران: 159).

وقوله ﷺ: «إِنَّمَا الْعِلْمُ بِالتَّحَلُّمِ، وَالْحِلْمُ بِالتَّحَلُّمِ. اطْلُبُوا الْعِلْمَ وَاطْلُبُوا مَعَ الْعِلْمِ السَّكِينَةَ وَالْحِلْمَ، لِيَنْوَلَّكُمْ تَعْلَمُونَ وَلَنْ تَعْلَمُونَ مِنْهُ، وَلَا تَكُونُوا مِنْ جَبَابِرَةِ الْعُلَمَاءِ، فَيَغْلِبَ جَهْلُكُمْ عَلَيْكُمْ».

واستناداً إلى النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، فقد أجمع المربون المسلمون والتربية الحديثة على ضرورة جعل العملية التربوية عملية مشوقة تدفع إلى الإقبال عليها وبذل الجهد فيها⁽²⁰⁾.

(20) عمر التومي الشيباني «من أسس التربية الإسلامية» منشورات المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1979، ص 439-465.

ولقد أدى الاهتمام بقضية الثواب والعقاب إلى إجراء العديد من البحوث في هذا الشأن وقد أفادت نتائجها إلى أن الثواب أقوى وأبقى أثراً من العقاب في عملية التعلم وأن أثر الثواب إيجابي في حين أن أثر العقاب سلبي⁽²¹⁾.

لذا فإن ما دفعني للكتابة عن هذا الموضوع، ما شاهدته أثناء المقابلات للمدرسين والإدارة المدرسية بالمدارس الابتدائية في بعض الدول العربية - من استخدام المدرسين والإدارة للعقاب البدني بأساليب متنوعة تتنافى مع أبسط قواعد التربية. هذا بجانب العقاب التعذيري بالشم والتوبيخ. وقد لاحظت أن الفكرة السائدة لديهم هي أن الطلاب لا يستقيم عودهم وتعلمهم إلا بالعقاب البدني، مما جعل طلابهم يعيشون حياةً مدرسية مليئة بالخوف والرعب الذي يتنافى مع الحقل الدراسي السليم.

إن هذا الاعتقاد ولا شك أنه خاطيء جداً، بل خطير في هذه المرحلة إذ له أثر سلبي على شخصية التلميذ بصفة عامة. وقد يترتب عليه استهتار بعض التلاميذ، وكراهية بعضهم الآخر لزملائهم ومدرسيهم، كما أن شعورهم بانعدام الاطمئنان للمدرسة وما فيها، يترتب عليه الكثير من أنواع السلوك الشاذ.

ونظراً لأن الاستبيان قد يحدد نوعية الإجابات التي قد لا تكفي عما يدور حول المشكلة وخاصة أن هناك العديد من المدرسين كانوا متحفظين جداً في إجاباتهم في الاستطلاع المبدئي الذي قمت به. بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بالإجابة على الأسئلة المفتوحة والتي يمكن منها استنتاج كثيراً من الاتجاهات المتعلقة بتلك الظاهرة، فقد ركزت على المقابلة الشخصية مع المدرسين حيث أتيت لي الفرصة للحوار مع المدرسين وإدارة المدرسة فكانت أكثر جدوى في الحصول على المعلومات الكافية بهذا الشأن والتي أوضحت اعتقاد المدرسين والإدارة المدرسية بالمرحلة الابتدائية في استخدام العقاب البدني كما ذكرت.

الخلاصة:

إن اقتران المعلم بما يظهر به أحياناً من قسوة وشدة، وخوف المتعلم منه،

(21) أحمد عزت راجح «أصول علم النفس»، سبق ذكره، ص 70.

يؤدي إلى كره التلاميذ له وما يتلوه من خُلُق روح العدا بين المعلم والمتعلم ويتبع ذلك انعدام ما يستفيدة التلميذ من المعلم. كما أن القسوة من جانب المعلم وما يترتب عليها من الخوف أو الكراهية من جانب المتعلم، تؤدي كلها إلى عكس المقصود من غاية التعليم. إننا في هذا الوقت وفي تلك المرحلة الراهنة بالذات في حاجة ماسة لتكوين شخصيات قادرة على تحمل مسؤولياتهم في المجتمع والنهوض به. إذ ينبغي التركيز على الكيف أكثر من الكم.

إن جيل المستقبل، جيل الغد، تقع على عاتقه مسؤوليات معقدة في ظل التطور الحادث في العالم الآن وما تتطلبه الظروف المستقبلية.

فهل يمكن التخلص من استخدام (العصا) في هذه المرحلة الحساسة في حياة التلميذ وأن نتبع الأساليب التربوية والنفسية على أن يكون العقاب في صور أقل من ذلك: كحرمان التلميذ من بعض الدرجات، أو من رحلة ترفيهية، أو من الاشتراك في نشاط دراسي معين يحبه الطالب، أو الحرمان من التشجيعات المادية والمعنوية الأخرى حتى ننزع الخوف وهذا التصور الدراسي السيء من نفوس التلاميذ واكتسابهم تصوراً إيجابياً مشوقاً عن التعليم وحتى نضمن لهم قدراً معقولاً من النجاح والتكيف النفسي مع دراستهم بحيث يمكنهم من أداء رسالتهم نحو مجتمعهم بكفاءة علمية ناجحة.

ومن هذا المنطلق، ينبغي أن تكون هناك معايير معينة لقبول الطلاب بكلية التربية ومعاهد المعلمين تتلاءم مع ما ذكرناه حتى لا ينعكس أثر التربية الخاطئة على الجيل الذي سيتولى زمام أمره بعد فترة وجيزة يقضونها في دراستهم بالكليات أو المعاهد.