

# مدخل إلى علوم التربية

من إعداد الأستاذين :

- كمال عبد الله

- عبد الله قلبي

طلبة اللغة العربية وآدابها - السنة الأولى - الإرجال 1  
ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)

المحور الرابع : الأسس الاجتماعية للتربية

مدخل إلى علوم التربية

الإرجال الأول

## المحور الأول: مفهوم التربية

معنى التربية لغة واصطلاحاً

الأهداف العامة والخاصة للتربية

تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتدالوة في علوم التربية  
(التربية- التعليم- الإستراتيجية- التعليمية- التكوين- المنهاج- بيداغوجيا- الدعم- الدعم البيداغوجي)

التربية: مفهومها- تطورها - أهميتها

معنى التربية لغة واصطلاحاً:

لغة جاء في لسان العرب لابن منظور: "ربا يربو بمعنى زاد ونما"، وفي القرآن الكريم، قال تعالى: "إِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَرَتْ وَرَبَّتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٌ" (سورة الحج، الآية 5)، أي نمت وازدادت، ورباه بمعنى أنسأه، ونوى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. وجاء في قوله تعالى: "وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَرَتْ وَرَبَّتْ". وفي قوله تعالى: "أَلَمْ نَرْبُكُ فِيهَا وَلِيْدًا وَلِبَثْ فِيهَا مِنْ عُمْرِكَ سَنَنِ؟" وأيضاً قوله تعالى: "وَقَلْ رَبُّ أَرْحَمَهُمَا كَمَا رَبَّيْنَا

تكوين أبٍ | مدخل إلى علوم التربية | السنة 1 | الارسال 1  
صغيرة". إشارات إلى ذلك المعنى اللغوي للتربية، فهي بمعناها الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلفه باستثناء ما قد يتدخل فيه من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها الضيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت لهذا الغرض كالمدارس، كذلك فإن تعريف التربية يختلف باختلاف وجهات النظر ويتعدد حسب الجوانب وال المجالات المؤثرة فيها والمتأثرة بها.

وال التربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الفرد فرضاً، بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين المعلم والمتعلم، أو بالأحرى بين التلميذ والمربي الماهر.

وقد يشار إلى التربية بالبيداوجوجيا Peedagogy التي ترجع إلى أصلها الإغريقي الذي يعني توجيه الأولاد حيث تكون هذه الكلمة من مقطعين Pais وتعني ولد وOgogé وتعني توجيه والبيداوجوج يعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية إن التربية تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجاً عن النضج.

وقد جاء تعريف اليونيسكو في مؤتمرها بباريس لكلمة التربية إنها مجموعة عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها"

#### اصطلاحاً:

ورد في "الصالح" في اللغة والعلوم أن التربية هي: "تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والأخلاقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتنقيف".

التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقضي خططاً ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى.

أما التربية بالمعنى الواسع، فهي تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلفه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية. وإذا رجعنا إلى مفكري التربية عبر العصور، فإننا نجد عدة تعريفات للتربية منها:

أما ميلتون (1608-1674) فإنه يقول، بأن التربية الصحيحة هي التي تساعد الفرد على تأدبة واجباته العامة والخاصة في السلم والحرب بصورة مناسبة و Maher، أما توماس الأكويني، فيقول: "إن الهدف من التربية هو تحقيق السعادة من خلال غرس الفضائل العقلية والخلاقية".  
ويرى هيجل: "أن الهدف من التربية هو تحقيق العمل وتشجيع روح الجماعة"، أما بستانوتسزي فشبه التربية الصحيحة بالشجرة المثمرة، التي غرست بجانب مياه جارية.  
ويرى جون ديوبي أن التربية هي: "عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة، بهدف توسيع وتعزيز مضمونها الاجتماعي".

فال التربية عموماً تعتبر عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه النفسية والعقلية والعاطفية والشخصية والسلوكية وطريقة تفكيره وأسلوبه في الحياة، وتعامله مع الآخرين، كذلك تناوله في البيت والمدرسة وفي كل مكان يكون فيه، وللتربية مفاهيم فردية، واجتماعية، ومثلية.  
**التربية بالمعنى الفردي:**

هي إعداد الفرد لحياته المستقبلية، وبذلك فهي تعدّ لمواجهة الطبيعة، كما تكشف بذلك عن مواهب الطفل واستعداداته الفطرية، وتعمل على تنميّتها وتفتحها وتغذيتها.

#### **أما بالمعنى الاجتماعي:**

فيهي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه وتعلم خبرات مجتمعه السابقة، والحفظ على تراثه لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، وبذلك فال التربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم وتدفعه نحو التطور والازدهار.

#### **وبالمعنى المثالي:**

تكوين أبٍ | مدخل إلى علوم التربية | الارسال 1  
 فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية والاقتصادية والإنسانية النابعة من تاريخ الأمة ومن حضارتها وثقافتها ومن خبراتها الماضية ومن دينها، وعن طريق تعاملها وعلاقتها بالأمم الأخرى، وعلاقات الأفراد فيها وغيرها.

عموماً فالتربيـة ما هي إلا وسيلة للتقدم البشري في كل مكان وللعملية التربوية ثلاثة أطراف هي: المربي والمتربي والوسط الذي تتم فيه العملية التربويـة، وهي عملية هادفة لا عشوائية، أي أنها عملية نمو اجتماعي وإنسانـي لا تقوم على التقليـن، وإنما هي مبنية على التفاعل بين طرائقها الخاصة للوصول إلى عقل المتربيـة ولتوجيهـه وتربيـته.

أما التربية بمفهومها الحديث فتـنظـر إلى الطفل كنقطـة انطلاق في عملية التربية التي ترتبط بالحياة سواء في بنائـها كعملية تربوية أو في نتائجـها المعرفـية والسلوكـية، فالطفل هو مركز العملية التربوية وتنميـته هي هدفـها.

ولقد أقر مجمع اللغة العربية في مصر تعريف التربية: " بأنـها تـبـلـغـ الشـيـءـ إـلـىـ كـمـالـهـ،ـ أوـ هيـ كـمـاـ يـقـولـ الـمـحـثـونـ تـنـمـيـةـ الـوـظـائـفـ الـنـفـسـيـةـ بـالـتـمـرـينـ حـتـىـ تـبـلـغـ كـمـالـهـ شـيـئـاـ فـشـيـئـاـ".  
 وهي كذلك عملية تهذـيبـ للـسلـوكـ، وتنـميةـ لـلـقـدرـاتـ حـتـىـ يـصـبـحـ الفـردـ صـالـحاـ لـلـحـيـاةـ،ـ فـهيـ عمـلـيـةـ تـغـذـيـةـ، وـتـنـشـئـةـ، وـتـنـمـيـةـ جـسـديـةـ وـخـلـقـيـةـ وـعـاطـفـيـةـ.

وعندما نتكلم عن التربية، فـنـعنيـ بهاـ تـلـكـ الـتـيـ تـعـوـدـ الطـفـلـ عـلـىـ التـفـكـيرـ الصـحـيـحـ وـالـحـيـاةـ  
 الصـحـيـحةـ بـمـاـ تـزـودـهـ مـنـ مـعـارـفـ، وـتـجـارـبـ، تـنـفـعـ عـقـلـهـ، وـتـغـذـيـ وـجـانـهـ، وـتـنـمـيـ مـيـولـهـ وـمـواـهـبـهـ  
 وـتـعـوـدـ الـعـادـاتـ الـحـسـنـةـ، وـتـجـنبـ الـعـادـاتـ السـيـئـةـ، فـيـنـشـأـ قـوـيـ الـجـسـمـ، حـسـنـ الـخـلـقـ، سـلـيمـ الـعـقـلـ،  
 مـتـزـنـ الـشـخـصـيـةـ، قـادـرـ عـلـىـ أـدـاءـ رـسـالـتـهـ فـيـ الـحـيـاةـ.

#### **خصائص مفهوم التربية:**

-إن التربية عملية تكامـلـيةـ.

-عملية فردـيةـ اجتماعيةـ.

-تـخـلـفـ باختـلافـ الزـمـانـ وـالـمـكـانـ.

-عملية إنسـانـيـةـ.

-عملية مستـمرـةـ.

تكوين أباً | السنة 1 | مدخل إلى علوم التربية | الارسال 1  
و يرى توفيق حداد أن التربية هي عملية مستمرة لا يحدها زمن معين، وهي تمتد كل جوانب حياة الفرد والمجتمع، وهي أساس صلاح البشرية، وهي قوة هائلة يمكنها القضاء على أمراض النفس وعيوبها، وأمراض المجتمع وعيوبه، ولذلك فهي كل مؤسسات المجتمع كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، دور الحضانة.

### أهمية التربية :

لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها، كما أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم، والتربية هي عامل هام في التنمية الاقتصادية للمجتمعات، وهي عامل هام في التنمية الاجتماعية، وضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، وهي عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي، ويقصد بالحرراك الاجتماعي في جانبه الإيجابي، ترقى الأفراد في السلم الاجتماعي. وللتربية دور هام في هذا التقدم والترقى لأنها تزيد من نوعية الفرد وترفع بقيمةه ومقدار ما يحصل منها. كما أن التربية ضرورية لبناء الدولة العصرية، وإرساء الديمقراطية الصحيحة والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية. كما أنها عامل هام في إحداث التغيير الاجتماعي.

### الأهداف التربوية

### لحمة تاريخية عن تطور حركة الأهداف التربوية:

إن الأهداف التربوية كانت دائماً موجودة عبر العصور، لارتباطها بالعمل التربوي ولو في أبسط صوره البدائية ككتشنة الآباء للأبناء من أجل إعدادهم للحياة وما تتطلبه من خصائص مهارية في شتى مجالات البيئة ومعطياتها في كل زمان. ولعل نظرة بسيطة لتطور النظريات

التربوية والفكر التربوي عموماً كافية للاحظة تطور وتتنوع أهداف التربية، فنظرية الفلاسفة اليونان مثلًا للامتحن شخصية الرجل المراد تكوينه، محاربًا كان، أو فيلسوفًا حكيمًا، وهدف التربية المسيحية لتكوين الراهب المتبع، وغيرها من الأفكار التربوية. كل ذلك لم يكن وليد زمان محدد بل يمتد تاریخ الإنسان. غير أن الدراسة العلمية للأهداف، ظهرت في وقت متاخر نسبياً. وحضرت لنتطور كان نتيجة تراكم دراسات ومحاولات عديدة، قام بها علماء كثيرون.

لقد تميزت الأهداف التربوية بصفة عامة قبل الحرب العالمية الأولى بالعمومية والتجريد، إلى أن ظهرت الاتجاهات الأولى في التفكير لما يجري داخل القسم مع أعمال بوبيت سنة 1918، الذي اهتم بوضع منهج أكثر توافقاً مع الوقت وكيفية استخدام الطرق الجديدة، وهو يقول بخصوص الأهداف:

"طالما أن الأهداف لا تخرج أن تكون تخمينات غامضة، فيجب أن نتوقع أن تكون الطرق والوسائل غامضة أيضًا، ولكن عصر الرضا الكامل بالعمليات غير المحددة يمر بسرعة وعصر العلم يطلب الدقة والتحديد".

وكان الهدف عنده هو رسم منهج مدرسي، ثم رأى أنه من الضروري تحديد الأهداف لكل منهج تحديداً أدائياً واضحاً.

وتعتبر أ عملاً رالف تايلور(1929) أول خطوة هامة في حركة الأهداف التربوية وتصنيفها، فقد وضحتها في عبارات سلوكية. وتتأثر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار التربوية، واعتبروا الأهداف أساساً لكل منهج مدرسي أثناء بنائه والتخطيط لتنفيذها. وهذا يعني أنه أثناء التخطيط للتدريس ينبغي تحديد الأهداف أولاً، ثم وضع المادة التعليمية، فوضع الخطة، فتحديد الوسائل، فالتنفيذ، ثم التقويم. ولعل أهم دراسة، اتخذت شكلاً متميزاً في تاريخ حركة الأهداف التربوية، وكان لها أثرها الواضح في تحديد المسار العلمي الموضوعي للأهداف التربوية، وتصنيفها، ومحاولة التحكم فيها علمياً، هي ما قام به بلوم وزملاؤه من دراسات في هذا المجال، وما توصلوا إليه من نتائج. ذلك أنهم حاولاً ربط الأهداف التربوية بمكونات الفرد البشري مثلاً صنف سابقون لهم سلوك البشر في ثلاثة مجالات أساسية: الفكر، الانفعال، العمل. وهي أهم الوظائف التي يقوم بها الكائن البشري، والتي يتوجه الفعل التعليمي إلى إثباتها.

كتابات أ. توكين السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الإرسال 1  
وثلاثها أعمال ودراسات أخرى عديدة، تهدف إلى تخصيص الأهداف وإجراءاتها كالنتائج التي توصل إليها ماجر (1962)، والتي تؤكد ضرورة توفر ثلاثة عناصر أساسية في الهدف التربوي جيد الصياغة، وهي: تحديد السلوك المرغوب، تحديد الشروط التي يتحقق بها الهدف، تحديد المعايير ومستوى الأداء المقبول، على أن يكون هذا السلوك بمثابة الدليل على التغير الذي حدث في شخصية المتعلم نتيجة تعلم ما.

من خلال هذا العرض التاريخي لتطور حركة الأهداف، يستنتج بأن الأهداف التربوية تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده واتجاهاته في كل مجالات الحياة، وبعد ما كانت تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفى صارت تتميز بالخصوصية والدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بدراسة السلوك وقياسه قياسا علميا.  
كما أن هناك من يستعمل عبارة الأهداف العامة للتغيير عن الغايات، ومن يستعمل الأهداف الخاصة ليدل بها على الأهداف الإجرائية.

إن تحليل الأهداف التربوية يمر عبر مستويات مختلفة تتدرج من العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن التخمينات العقلية إلى الفعل السلوكي الذي يتجلى لدى المتعلم.

#### الغايات:

هي عبارات فلسفية عامة وواسعة، طموحة، تتسم بالتجريد والمثالية والتعقيد، بعيدة المدى غير محددة من حيث مدة تطبيقها.  
إنها تمثل المستوى النظري الذي يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي اعتمادا على فلسفة وقيم مجتمع ما.

يعرفها مادي لحسن: "عبارة عن صيغ يطبعها التجريد والعمومية تعبر عن المقصود العامة والبعيدة المدى التي تزيد التربية أن تتحققها".

إنها نواتج مستقبلية متعلقة بالفرد والمجتمع، ترغب في تحقيقها سلطة سياسية قائمة، في ضوء مقومات فلسفية، دينية، أخلاقية لمجتمع ما، وعليه فهي تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الأنظمة السياسية والتربوية السائدة.

تكوين أ.ا. مدخل إلى علوم التربية السنة 1 الارسال 1  
وتمثل بذلك المجال الذي يتم فيه العمل التربوي مراعيا طبيعة الفرد والمجتمع الذي يطمح إليهما. وتزود المربيين بالمرجعية والمسار القيمي وهذا ما جاءت به أمرية 16 أفريل 1976 التي ترسم الأبعاد المعتبرة عن خصائص المواطن الجزائري.

#### المرامي-المقاصد:

وهي أقل عمومية وتجريدا وأكثر وضوها وتحديدا من الغايات، لكنها لا تخلو من العمومية والتجريد، وترتبط بالنظام التربوي والتعليمي. وتنظر على مستوى التسيير التربوي، وهي تعبر عن نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي، وتجلى في أهداف البرامج والمواد التعليمية وأسلال التعليم. وتعتبر المرامي وسيلة لتحقيق الغايات، كما أنها أكثر تعرضا للإصلاح والتخثير. وأنها تلك النوايا التي تعلن لآفاق أقصر أمد من الغايات وتبقى نوعية.  
وبذلك فالمرامي أقل أمد من الغايات، وأنها عبارات مجزأة وتحليلية للغايات، وترتبط المرامي بالقرارات والمناشير السياسية والتربوية.

#### الأهداف العامة:

إذا كانت الغايات هي ما يريد المجتمع تحقيقها في أبنائه، فإن ذلك لا يتم إلا بعد المرور بأهداف صغيرة تتحقق عبر حلقات تقضي السابقة منها إلى اللاحقة. فتحقيق أهداف حصة مادة ما يفضي إلى تحقيق الأهداف العامة لتلك المادة، وتحقيق مرامي مواد التعليم يفضي إلى تحقيق الغايات التي ضبطها المجتمع لتكوين الناشئة على أساسها.

إن الهدف العام هو صياغة وتعيين المعطيات العامة للتعلم التي يمكن توقعها من تعليم وحدة تعليمية أو مقرر. والأهداف العامة تمثل قائمة من المعطيات للعمل بها، وليس قائمة من ألوان السلوك يتحققها كل المتعلمين. وكل هدف تعليمي عام يتطلب تحديدا دقيقا لعينة من السلوك التي تتطلب بدورها تحديدا أكثر دقة، تمثل إنجاز أنماط سلوكية معينة من طرف المتعلم.

والهدف العام هو عبارة على درجة متوسطة من حيث التعريم والتحديد والدقة، وهو يمثل الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين. ويكون مرتبطا بوحدة دراسية أو نشاط محدد، وهو يمثل جملة من القدرات والمهارات العامة

**تكوين أ.ت.ا** **السنة 1** **مدخل إلى علوم التربية** **الارسال 1**  
التي يكتسبها التلميذ بعد انتهاءه من منهج أو برنامج معين. ويعلن عن الأهداف العامة عند بداية وضع البرامج والمقررات الدراسية، وهكذا يمكن الاطلاع عليها في مقدمة الكتب التي تقررها وزارة التربية الوطنية. " فهي تبحث في أنشطة التعليم والتعلم، مستعينة بالجرد والاصطفاء والتبويب، لاستخلاص طائفة من القدرات والمهارات والموافق وأنواع السلوك. ثم تتناولها بالتوسيع والتحديد، و يجعلها أهداف تسعى التربية إلى إثارتها وتنميتها لدى التلاميذ". يستنتج من هذا التعريف أن الأهداف العامة تصف مجالات سلوك شخصية المتعلم: العقلية، الوجدانية، الحسحرية، وتتجلى في القدرات والمهارات والتغيرات، التي يراد إحداثها لدى المتعلم. ويتجه عمل المدرس بكلوعي إلى تنمية هذه الجوانب خلال فترة تعليمية معينة أو خلال سنة دراسية أو فصل.

#### **الأهداف الخاصة:**

وهي ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف للدروس، وهي تمثل مجال التنفيذ على المدى القصير والعاجل وعلى مستوى حصة دراسية معينة في مادة ما، حيث يتحصل فيها المتعلم على قدرة أو مهارة ما، عند الانتهاء من تعلم معين.  
ويتضمن الهدف الخاص مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تتحدد بشروط ومعايير معينة في الموقف التعليمي.

من خلال عرض مستويات الأهداف التربوية نلاحظ أن الأهداف التربوية تتجه نحو الدقة والتخصص بدءاً من الغايات إلى الأهداف التربوية الخاصة فتتفرع الغايات إلى مرامي و تتضمن هذه الأخيرة مجموعة من الأهداف العامة التي تتجزأ إلى أهداف خاصة التي تحل إلى أهداف إجرائية تمثل السلوك الذي سينجزه المتعلم بعد نهاية مقطع أو درس. ويظهر هذا السلوك في جانب واحد أو أكثر من جوانب شخصية المتعلم.

#### **أسباب الفشل في تحقيق الأهداف التربوية:**

هناك عدة أسباب تعيق الأهداف التربوية، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي. إن فشل الطالب في تحصيل مستوى معين من المعرفة بعد فترة تعليمية معينة قد يعود إلى مجموعة من الأسباب ذكر منها ما يلي:

\*أسباب تتعلق بالطالب نفسه، وهذه تكون على ثلاثة أشكال:

-محدوية إمكانياته الذهنية.

-مشاكل صحية ونفسية.

-ضعف المجهود المبذول.

\*أسباب تتعلق بالمعلم، وهي أيضاً تكون على ثلاثة أشكال هي:

-محدوية الإمكانيات الذهنية التي تسمح بمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المسطرة.

-مشاكل صحية ونفسية.

-ضعف المجهود المبذول في إعداد وتقديم دروسه.

\*أسباب تتعلق بالتفاعل بين المعلم والتلميذ، إن سوء التفاعل بين خصائص المعلم

وتلامذته قد يؤدي إلى سوء التوافق الذي ينعكس سلباً على تحصيل التلاميذ.

\*أسباب تتعلق بالطرق والوسائل المستعملة في تحقيق هذه الأهداف.

\*أسباب تتعلق بالأهداف نفسها لأن تكون صعبة جداً فوق مستوى التلاميذ أو غامضة أو

غير واقعية.

\*أسباب تتعلق بتنظيم وتسيير المؤسسات التعليمية.

### تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات المتدالة في علوم التربية:

#### التربية:

التربية في التصور الإسلامي كما يراها علي أحمد مذكر هي "عملية متشعبة، ذات نظم وأساليب متكاملة، نابعة من التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، تهدف إلى تربية الإنسان، وإصلاحه شيئاً فشيئاً، إلى درجة كماله، التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله".

ويتم تنفيذ هذا المفهوم عن طريق عملية التعليم والتعلم. فالتعليم وسيلة، والتعلم غاية، لأنه تعديل في السلوك في الاتجاه المنشود، فكل عمل تعليمي جيد لابد أن يكون له هدف تربوي في نفس الاتجاه.

وكما أن التعليم وسيلة للتربية، فالعلم أيضاً وسيلة للتربية. فال التربية علم إخبار ، حيث إنها إخبار عن الحقائق الكلية والمعايير والقيم الإلهية الثابتة التي يتلقاها الإنسان، فيسلم بها، ويتكيف معها. وهي أيضاً علم حيث إنها معرفة بقوانين الله في الكون التي تم اكتشافها من قبل.

#### التعلم:

يعرف التعلم بأنه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك ثابت نسبياً عن طريق الخبرة والمران. وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدواجهه وبلغ أهدافه، وقد يحدث أن تعجز الطرق القديمة والأساليب المعتادة عن التغلب على الصعاب أو عن مواجهة المواقف الجديدة، ومن هنا يصبح التعلم عملية تكيف مع المواقف الجديدة، ويقصد بتعديل السلوك أو تغيير الأداء المعنى الشامل أي عدم الاقتصار على الحركات الملاحظة والسلوك الظاهر، وإنما ينصرف التغيير أيضاً إلى العمليات العقلية كالتفكير، ويقصد بالخبرة والمران، أوجه النشاط المنسقة التي تخطط لها المؤسسات التعليمية وتتنفيذها.

ويصنف التعلم من حيث أشكاله وموضوعاته إلى ما يلي:

#### -تعلم معرفي:

ويهدف إلى إكساب الفرد الأفكار والمعاني والمعلومات التي يحتاج إليها في حياته.

#### -تعلم عقلي:

ويهدف إلى تمكين الفرد من استخدام الأساليب العلمية في التفكير سواء في مجال المشكلات أو في مجال الحكم على الأشياء.

#### -تعلم انفعالي وجداني:

ويهدف إلى إكساب الفرد الاتجاهات والقدرة على ضبط النفس في بعض المواقف الانفعالية.

#### -تعلم لفظي:

تكويناتٍ أُتِيَتْ  
السنة 1 مدخل إلى علوم التربية  
الإرسالي ويهدف إلى إكساب الفرد العادات المتعلقة بالناحية اللفظية كالقراءة الصحيحة لمقال معين، أو نص قصير، أو أبيات شعر من قصيدة معينة، أو حفظ الأعداد والمعاني.

### - تعلم اجتماعي وأخلاقي:

ويهدف إلى إكساب الفرد العادات الاجتماعية المقبولة في مجتمعه، وتعلم النواحي الخلقية، كاحترام القانون، واحترام كبار السن، والدقة في المواعيد، والتعاون مع الآخرين. أما من حيث السهولة والتعقيد فإن التعلم يصنف في نوعين هما:

### - التعلم بطريقة آلية غير شعورية:

ويطلق عليه التعلم البسيط، ويحدث هذا النوع من التعلم بطريقة غير هادفة أو مقصودة، خوف الطفل من الفأر نتيجة لاقتران الفأر بشيء مؤلم أو صوت مزعج، أو خوفه من الطبيب نتيجة اقتران الطبيب بالإبرة والخوف منها.

### - التعلم المقصود:

ويطلق عليه التعلم المعقّد وهذا النوع من التعلم يتطلب من الفرد القيام بالجهد والفهم والتدريب والانتباه، واستخدام بعض وسائل الإيضاح، سواءً أكان حركياً أو عقلياً كلعبة الشطرنج أو قيادة السيارة أو السباحة أو ركوب الدراجة.

ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف التعلم تعريفاً بسيطاً بأنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة، وقد أشار جيتس Gates أن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدافع، وتحقيق الأهداف، وهو هو كثيراً ما يتخذ صورة حل المشكلات، ومعنى ذلك أن الشخص يتعلم في الغالب إن كان لديه هدف واضح يتجه إليه بنشاطه، فيسرّع ما عنده من استعدادات في اكتساب الوسائل التي تساعده على الوصول إلى هذا الهدف وحل الموقف (المشكل).

إن تعريف جيتس Gates يبيّن أن الموقف التعليمي يكون نتيجة لدافع معين، لكن توجد في حقيقة الأمر بعض المواقف التعليمية يتعلّمها الإنسان بدون قصد.

وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لموافقت معتقد.  
وعموماً نجد أن تعريف جيلفورد Guilford شامل أكثر مما يجب، فأحياناً تحدث  
مثيرات فجائية، لكن لا يتعلم منها الإنسان، فمثلاً إغلاق الإنسان لعينه نتيجة لضوء قوي، أو  
سحب الفرد يده نتيجة لوجود شيء ساخن.

وبشكل عام فإنه يمكن تعريف التعلم على أنه "تعديل ثابت نسبياً في السلوك ناتج عن  
الممارسة"

وفي المراحل الأولى تعلم مهارة معينة تكون استجابات الفرد مشتتة غير منتظمة يعززها  
التناص والانتظام وعن طريق التدريب الصحيح تتناقص الاستجابات غير الضرورية وتحذف  
الاستجابات غير المنتظمة حتى يقوم الفرد بالمهارة في يسر وسهولة، ويحدث التعلم أيضاً عندما  
تضيق جزئيات الموقف الذي لم يفهمه الفرد من قبل إلا بصورة عامة... ويركز هذا التعريف  
على التعلم المقصود الهدف، على أن من المعروف أن الفرد قد يتعلم شيئاً لم يقصد تعلمه، يقول  
ديوي في كتابه الخبرة والتربية "العل من أكثر الآراء التربوية سخافة الرأي القائل إن الشخص لا  
يتعلم إلا ما يحصل وقت دروسه، بل إن ما يتصل بدراساته أو الجغرافيا أو التاريخ من  
معلومات تتفرع منها وتكملها، وتؤدي إلى تكوين الاتجاهات النفسية، وتحديد ما يحبه الإنسان  
وما يكرهه، قد يكون بل كثيراً ما يكون أكثر أهمية من هذه الدراسات نفسها، لأن هذه الاتجاهات  
النفسية هي الأسس التي سوف يكون لها شأن في المستقبل، وأهم اتجاه نفسي يمكن تكوينه هو  
الرغبة في متابعة التعلم.

### مفهوم التعليم:

للتعليم معاني كثيرة تختلف باختلاف قائلها وفلسفته التربوية ومحور اهتمامه. فمن المربيين  
من يركز جل اهتمامه على المعارف والمعلومات التي يحاول المدرس أن يوصلها للتلاميذه، في  
حين يعني البعض الآخر بنمو شخصية المتعلمين وبهتم فريق ثالث بمخرجات التعلم، كما تتعكس  
في سلوك الأطفال عقلياً/معرفياً ووجدانياً ونفسحراً.

- التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس والدور الأكثر تأثيرا، في حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ والتسميع. وتخدم الطرق الإلقاءية مثل المحاضرة والشرح والوصف والتفسير هذا المفهوم للتعليم.

- التعليم عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي، وذلك من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب وقياس واكتشاف.

يدخل ضمن هذا التعريف ما يسمى بمعالجة المعلومات، وهي عملية تتطلب دوراً نشطاً إيجابياً من قبل المتعلم الذي يحول ما يكتسبه من معلومات إلى مفاهيم ومدركات تدخل نطاق السكيمات والتنظيم المعرفي القائم، وذلك من خلال عمليات التمثيل والتوفيق والاستدماج. ودور المعلم في ظل هذا التعريف هو تهيئة البيئة التي تساعد الطفل على الاكتشاف وتوجيه نشاطه العقلي بحيث يحقق الهدف الأساسي المتمثل في نمو الذكاء.

- التعليم عملية غرضها الأساسي مساعدة الطفل على تحقيق ذاته ونمو شخصيته وتلبية حاجاته النفسية ومطالب نموه. وكما في التعريف السابق، يكون دور المتعلم إيجابياً وفعلاً، في حين يقوم المعلم بدور الأب والأخ الأكبر الموجه والمرشد والمساعد على النمو بما يوفره من مناخ نفسي يساعد على الانطلاق والتعبير عن الذات ومواجهة مواقف الإحباط وتحمل المسؤولية والشعور بالنجاح وتكوين مفهوم ذات إيجابي.

- التعليم عملية هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الاجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة. وهذا يتطلب من المعلم أن يقوم بدور توجيهي لمساعدة الأطفال على الاندماج في جماعة واكتساب الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، وتسلیط الضوء على المشكلات الاجتماعية للمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها بمشاركة المتعلمين الفعالة.

والملاحظ أن التعريف الأول أقرب ما يكون إلى المفهوم التقليدي لعملية التعليم في حين أن التعريف الثاني ركز على النواحي العقلية. ويدور التعريف الثالث حول حاجات ومطالب النمو، في حين تستهدف عملية التعليم في التعريف الرابع النمو الاجتماعي للطفل وتفاعلاته مع

تكوين أبٍ أ السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الإرسـال 1  
البيئة المحيطة به. ومهما يكن من أمر فإن ترکیز عملية التعليم حول الطفل- حاجاته وطبيعته  
ومطالب نموه- أصبح من المسلمات في ممارستنا التربوية. فإذا أخذنا بالاعتبار أن الغاية أو  
الغرض الأساسي من التعليم تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل فإن مفهومنا يجمع بين  
التعريفات الثلاثة الأخيرة.

### مفهوم الإستراتيجية:

يقصد بالإستراتيجية المنحى والخطة والإجراءات والمناورات (التكنيکات) والطريقة  
والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو  
عقلي/معنوي أو ذاتي/نفسی أو اجتماعي أو نفسی/حركی أو مجرد الحصول على معلومات.  
وعملية التعليم تتضمن جميع هذه الأهداف، إلا أن التأكيد على بعضها دون غيرها مسألة  
بالأساس فلسفية، ففي حين تؤكد التربية على التنمية الشاملة والمتكاملة، وتسعى إلى توفير المناخ  
والأنشطة التي تتمي التفكير ومهارات التعبير الحركي واللغوي والانفعالي وفرص التفاعل  
الاجتماعي، تركز مراحل التعليم على الجوانب العقلية/المعرفية بشكل خاص.

ولابد من تحديد الأهداف التعليمية أولاً إذ عليها تتوقف عملية اختيار الإستراتيجيات  
المناسبة للخروج بنواتج تعلم معينة، على سبيل المثال، فإن المعلم الذي يؤمن بأن الهدف من  
التدريس ينحصر في تزويد التلاميذ بأكبر كم من المعلومات سيختار الإستراتيجية التي تتضمن  
وصول المعلومات بأقصر الطرق وأسرعها ألا وهي الإلقاء، ومن تكتيکاتها المحاضرة والشرح  
والتفسير والوصف. أما إذا كان يهدف إلى تنمية عقل الطفل وتفكيره فإنه سيؤكّد على إستراتيجية  
معالجة المعلومات للتوصل إلى استنتاجات ومفاهيم وتفكير منطقي من خلال تحليل المعلومات  
وإيجاد العلاقات بينها وإعادة تنظيمها أو تركيبها بالشكل الذي يؤدي إلى المزيد من التعلم. ويكون  
دور المتعلم في هذا الموقف فعالاً وإيجابياً، في حين يقوم المعلم بتوجيه نشاط المتعلمين العقلي  
مستخدماً أسلوب الحوار والتساؤل، وبعد البيئة التعليمية بأدواتها وإمكاناتها بما يسمح بالاكتشاف  
ويعزز ويشجع ويساعد لتحقيق الأهداف المحددة.

وهكذا بالنسبة للمخرجات الاجتماعية، فإن أنساب إستراتيجية ما كان منها يتيح الفرصة للأطفال للتفاعل فيما بينهم والمشاركة في الحياة الاجتماعية من حوله، ويوفر جوا من التعاون والمشاركة في الأنشطة الجماعية مثل الرحلات ومشروعات البيئة والألعاب بأنواعها.

أما إذا كانت المخرجات المحددة نفسية ذاتية فإن إستراتيجية المعلم ينبغي أن تؤدي إلى تكوين وتنمية مفهوم إيجابي عن الذات من خلال إحساس المتعلمين بأهميتهم كأفراد، والعمل على تحقيق مطالب نموهم وتلبية حاجاتهم وإتاحة الفرصة لهم لتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية التي تتناسب وقدراتهم.

#### التعليمية:

اعتبرت التعليمية ولا زالت كفن التدريس، وهذا المفهوم يحمل في طياته كثير من المعاني والأفكار والتصورات التي حاول تلخيصها فيما يلي:

ليست التعليمية طريقة أو منهج واحد وموحد للتدريس ولكن له طرق خاصة تابعة ل أصحابها ويعني هذا أن لكل معلم أسلوبه الخاص في تأديته للعمل التعليمي شريطة أن يكون هذا العمل مكللا بالنجاح يعني أن هذا "الفن التعليمي" يكون معترف به من خلال نتائجه لدى التلميذ وتتأثره العميق والمثير على تفكيره وسلوكه.

تكاد أن تبني التعليمية على قدراتها للبروز بعلاقة تربوية ناجحة بين المعلم والتلميذ بفضل وسائل مدروسة وليس كما هو منتظر منها عادة. قواعد منطقية ومقنة متعلقة أساسا بتلقين المعرف للنشء الصاعد وتشير في هذا الصدد ما هي أهمية الجانب اللامنطقي واللاشعوري في العلاقة التربوية كما هو عادي في كل الفنون التي يلعب فيها الجانب العاطفي والمحسوس دورا حاسما.

فيحتمل أن تكون للتعليمية كفن - عند بعض الاختصاصيين - طرق ووسائل خاصة لتلقيين المعرف أو المعلومات والتي ينصح استعمالها لنجاح عملية التدريس حسب المنوال التالي:

- خلق لدى التلميذ حاجة ماسة للتعلم بفضل حواجز مختلفة وجذابة.
- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة أو السابقة.
- الاطلاع على الجديد والتعقّم فيه.

-استيعاب الجديد عن طريق التكرار والاستظهار.

-استعمال الجديد في أعمال تطبيقية متنوعة.

-فتح مجالات متعددة وفرص مختلفة لاسترجاع ما هو محفوظ.

رغم استعمال هذه التقنيات كلها تبقى التعليمية كفن من هونة بشخصية المعلم وبالكيفية التي يطبق بها المعلومات وباختيار الوقت المناسب لاستعمالها.

#### تطور مفهوم التعليمية:

لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترافق في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذ ترجم إلى لغة أخرى نقل الترافق إليها من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي، و الشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منها الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته و المعرف المتعلقة به، منها مصطلح *Didactique* الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ و هي : تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس ، علم التعليم ، التدريسية ، الديداكتيك . تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنبًا لأي لبس في مفهوم المصطلح ، نجد بباحثين آخرين يستعملون علم التدريس و علم التعليم و بباحثين آخرين لكنهم قلائل يستعملون مصطلح تعليميات ، أما مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي غير شائع .

كلمة تعليمية *Didactique* اصطلاح قديم جديد ، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17 ، و هو جيد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى و فتنا الراهن ، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتراق اللغوي وصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي.

يقول الأستاذ حنفي بن عيسى ، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة "تعليم" و هذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره. أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة *Didactique* صفة اشتقت من الأصل اليوناني *Didaktikos* و تعني

فلتعلم أي يعلم بعضاً، أو أتعلم منه وأعلمك و كلمة Didactiko تعني أتعلم و Didaskein تعني التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلنخ(K.helwing) و راتيش والفال كانج(Ratich wulf gang) في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليمية ، وقد استخدمو هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعاً من المعارف التطبيقية و الخبرات ، كما استخدمه كومنسكي (Kamenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضا.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت، الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعرفة، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن التاسع عشر وببداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي (Dewey) وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبروا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم.

الديداكتيك اشتقت من البيداغوجيا موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند (Laland) كمرادف للبداغوجيا أو للتعليم.

كما أن الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والابستيمولوجيا، فهي علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية لأنظمة التربية.

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجدي أو حركي، كما تصب

كتابات أ.ت.ا. مدخل إلى علوم التربية 1 الارسال 1  
الدراسات الديداكتيكية على الوضعييات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتضييق المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمها مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متعددة كالسيكلوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني.  
كما يمكننا أن نقول أن الديداكتيك علم ينشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره والتتبؤ بها.

نستخلص من هذه التعريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمى، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي التعلمى.

يمكن لنا أن نستعين بشكل وضعه رونييه ريشترىش (René Richterich) لفسير العملية التعليمية، إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال: متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج.

فالتعليمية بهذا تقنية شائعة، تعنى تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإنقاص أو لإيصال المعرفة.

#### تعريف المنهاج:

#### تعريف المفهوم التقليدي للمنهاج لغة:

ومن خلال استعراض معنى المنهاج في بعض القواميس العربية (السان العربي، القاموس المحيط، المعجم الوسيط) نجد أنها مأخوذة من (نهج) ومنهاج بمعنى: الطريق الواضح. وجاء في منجد اللغة والإعلام كلمة نهج، ونهج الرجل نهجا، بمعنى انبهر، ومنه أنهج فلانا، بمعنى ينهج

أي يلهم، وكذلك نهج الأمر بمعنى أباهه، وأوضحه، والطريق سلكه، ومنه أنهج الطريق أو الأمر، بمعنى أوضح واستبان، ومنه أيضاً انتهج الرجل بمعنى سلك، وقيل طلب النهج أي الطريق الواضح ومنه المنهج، والمنهج والمنهاج يفيد بمعنى الطريق الواضح ومنه منهج ومنهاج التعليم أو الدروس. وقد وردت في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 "لكل جعلنا شرعة ومنهاجاً" بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض.

وقد ذكر ابن عباس رضي الله عنهمما قوله: "لم يمت رسول الله (ص) حتى ترككم على طرق ناهجة" أي طريق واضحة. إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وفي قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح، وناهجة تعني واضحة.

أما في الإغريقية فتعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. وفي الإنجليزية تقابل كلمة منهاج (Curriculum) ، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل. وهناك كلمة أخرى تستعمل أحياناً مرادفة لكلمة منهاج أحياناً تستعمل بمعنى خاص وهي كلمة "المقرر" وتقابل هذه الكلمة بالإنجليزية كلمة Syllabus ، ويقصد بهذه الكلمة في العربية وبالإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية.

إذا كانت كلمة "المقرر" تعني كم المعرفة، فماذا تعني كلمة "المنهج"؟ إنها تعني "كم المعرفة" المسمى أحياناً بالمحتوى، وتعني الأنشطة التعليمية التعلمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم، وأخيراً الأهداف المتواخة من تعلم هذا المحتوى، بالإضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع جداً يتسع حتى يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج ألا وهو كم المعرفة أو المحتوى.

ويفضل البعض في الحقل التربوي استخدام كلمة منهج لتدل على منهجية التفكير والحصول على المعرفة، بينما يستعمل كلمة منهاج الدلالة على الوثيقة التربوية.

**تعريف المنهاج اصطلاحاً:**

أما اصطلاحاً فإن المهتمين بحقل التربية يختلفون فيما بينهم، كل حسب مدرسته الفكرية التربوية، أو حسب اتجاهاتهم الدينية، أو القومية، أو المعرفية، ويمكن إجمال أسباب الاختلاف، وبالتالي صعوبة الوصول إلى تعریف موحد إلى الأمور التالية:

- اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر العصور وباختلاف الأمم.
- التطور الذي لحق مفهوم المنهج بمدحور الزمن، شأنه في ذلك شأن معظم العلوم والفنون وكان نتيجة لهذين السببين ظهور عدة مفاهيم للمنهج لعل أوضاعها الفرق بين المنهج التقليدي، والمنهج الحديث.

#### ـ صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيشه، والمنهج عند تطبيقه.

فالمنهج على مستوى التخطيط هو وثيقة مكتوبة تشمل عناصر المنهج الأساسية (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم).

فالمنهج هو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلّمها التلاميذ، وهذا هو المفهوم التقليدي للمنهج، حيث فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي.

وهو عبارة عن مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيد، بحيث يسهل فهمها وتعلمها. وهذا أيضاً مرتبط بالمفهوم الأول، حيث يركزان على المحتوى الدراسي.

أما جونسون فيعرفه على أنه "سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي سيعتبرها التلميذ". وهذا مفهوم قريب من تحليل المهمات الذي أكد عليه العالم الأمريكي (سكنر)، ويتفق أيضاً مع المربى الأمريكي (جيمس ميكانلند) الذي يعتبر المنهج خطة مكتوبة جاهزة للتنفيذ (التدريس).

كما أن المنهج هو مجموعة من الأساليب التقليدية العامة متمثلة في تعليم التلميذ الأساسيات العامة في : الرياضيات، والكتابة، القراءة، والمنطق، وقواعد اللغة، وكتابات الأديان العظام.

كما أن هناك من يعرفه على أنه **تفاعل دائم ونشط** بين البشر من جهة (مدرسین، وإداريين، وتلاميذ، وعلماء نفس)، وبين الأشياء الأخرى من معلومات ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، وتجهيزات مادية من جهة أخرى.

السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الارسال 1  
وهو نظام محدد للمعلم له **مدخلاته** (الطلاب والم المواد الدراسية). وله **عمليات** (طرق التدريس)، وله **مخرجاته** (معارف ومهارات متعلقة).

وهذا المفهوم جاء نتيجة للتطورات التقنية، وتطور نظريات التعلم، وهو يمثل وجهة نظر السلوكيين وعلى رأسهم سكرن أبو تكنولوجيا التعليم، والتعليم المبرمج.  
كما أن المنهج هو عبارة عن خبرة تربوية متنوعة المجالات.

ويعرفه بيبيه: "هو بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، وهو الذي يشغل الآراء بالدرجة الأولى تضمه السلطة العامة، ولكن كلما كانت هناك أسباب سياسية واقتصادية أو غير ذلك اتجهت إليه الأنظار وارتقت الأصوات بتعديلها".

يشير بيبيه في هذا التعريف إلى نقطتين أساسيتين أولهما العلوم والمعارف وما تحمله من نظريات، وقوانين، وقواعد علمية، وثانية الأفكار والأراء الفلسفية وما تحمله من مبادئ فلسفية وقيم أخلاقية اجتماعية.

وقد أهمل هذا التعريف الظروف التي يطبق بها البرنامج وكذلك بالنسبة للوسائل التي تساعده على إنجازه، ولم يشير هذا التعريف إلى المتعلم لا من قريب ولا من بعيد وهو عنصر مهم في العملية التربوية، لذا يتطلب أثناء بناء المنهاجأخذ بعض الاعتبار خصائص نمو الطفل والمرأة.

ويعرف البرنامج كأنساس بقوله: "هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون".

هذا التعريف يشير إلى التغيرات التي تحدث للطلاب في المدرسة، ومجمل هذه التغيرات التي تحدث من خلال الأثر الذي يتركه المحتوى في التلميذ، ولم يشير هذا التعريف إلى الأهداف والطرق التربوية والتقويم التربوي والخبرات.

ويعرفه عبد اللطيف فؤاد إبراهيم حيث يقول: "مفهوم المنهج الدراسي غالباً ما يعني المواد الدراسية".

ركز هذا التعريف على الماده الدراسية وأهم الجوانب الأخرى من المناهج كالأهداف والطرق التربوية والخبرات، والمحتوى والتقويم، ويعرفه بيونشامب بأنه: "تشكل الجماعة للخبرات المرئية داخل المدرسة".

ركز هذا التعريف على الخبرة، ولم يوضح دور الأهداف والمحتوى والطرق والتقويم.

تعريف المنهج:

تعريف نيجلي و ايغان (Neagly & Evans) : "كل الخبرات المرسومة والمخطط لها مما تقدمه المدرسة لطلابها لكي يحققوا النتائج المرجوة مستغليين أقصى ما لديهم من قدرات".

تعريف هاربيست (Hirsts) : "**برامج الأنشطة الموضوعة لكي تساعد الطلاب على تحقيق أقصى ما يستطيعون من الأهداف والغايات**".

يعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلاح على تسميتها بالمقررات المدرسية.

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تتحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكيد عن طريق الاختبارات، ولا سيما التسميع، من حسن استيعابهم لها. ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقية لوظيفة المدرسة يعود إلى تقدير المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال. وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعرفة، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية. وقد ساعد عمل الكتب ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديداً واضحاً، وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم.

أما مهمة إعداد المنهاج في مفهومه التقليدي، أو إدخال تعديلات عليه، فقد كانت تتطلب بجانب المتخصصين بالممواد الدراسية، أو بجانب معظم أعضائها من هؤلاء المتخصصين،

تكوين أبٍ السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الارسال 1  
وكان المسؤولون في جهاز التعليم يشددون على ضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل اللجان، وعلى عدم جواز إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف، على أساس أن إتقان دراسة هذه الموضوعات واستظهار ما بها من معارف ومعلومات، يمثل الهدف الأسمى والغاية المتواخة.

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاهها عاماً متفقاً عليه، ومستعملاً في العمليات التربوية حتى وقت قريب، بل وإلى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان، وبخاصة تلك التي لم تتن حظاً كافياً من الرقي والتقدم، ولم تتح لها الفرصة للإفاده من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية.

#### **والنقد الموجه للمنهج التقليدي:**

- التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقاً من نظرية الممكّات العقلية والتي تؤكّد على أن كل مادة دراسية تُدرّب ملكة عقلية محددة، وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.
- اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي لللّايميد، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل الجوانب الأخرى.
- ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات.

- يقوم بوضع المنهج، الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دونأخذ لوجهة نظر المعلم، واللاميد، وأولياء الأمور، الذين يعتبرون ركناً هاماً من أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.

نتيجة للتركيز على المادة الدراسية. فإن المنهج القديم أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، وأهمل طرق التفكير العلمي، وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية، وأعتبر النجاح في الامتحانات التي يعدها المعلم والتي تركز على حفظ المادة هي الأساس، وبذلك أهمل اعتماد الطالب على نفسه وميله إلى الاعتماد على المدرس في شرح المادة وتبسيطها وبالتالي حفظها،

كتاب أ. توكيني  
السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الارسال 1  
وجعل التلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها، وهذا يؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار.

-اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس، وهي التقين والتحفيظ، وفي هذا تحجيم دور المعلم الموجه والمرشد، والمخطط للبرامج.

-اعتبار نجاح الطالب في المواد الدراسية، أساس لنجاح المعلم، وفي هذا إغماض لدور المعلم، وإغماض للفروق الفردية بين التلاميذ.

-كثرة المواد الدراسية وضخامة مادتها، حتى أن الدارسين من الجيل السابق يفتخرؤن بأنهم حفظوا قصائد الشعراء العظام في المرحلة الابتدائية، أو حفظوا القرآن الكريم ولم يبلغ سنهم العاشرة، وأن فشل الطالب في أي ناحية من نوحي حياته ما هو إلا نتيجة فشله في حفظ دروسه.

-وهذا المنهج يغفل استخدام الوسائل التعليمية.

#### المنهج حديثاً:

تطور مفهوم المنهاج القديم كثيراً، ولعل يعود ذلك إلى الأسباب التالية:

-كثرة الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي.

-التطورات في القيم والعادات الاجتماعية، وبالتالي أدت إلى تغيرات في أساليب وطرق حياة المجتمعات.

-نتيجة لذلك حدث تغير في أهداف التربية وفلسفتها، ودور ووظيفة المدرسة، وبالتالي لابد من نظرية جديدة للمنهج.

-أظهرت بعض البحوث التربوية الميدانية جوانب القصور في المنهج التقليدي، والذي لم يعد يصلح للمجتمعات الحديثة.

-نتائج الدراسات النفسية المتعلقة بالمتعلم، والتي أكدت على إيجابية المتعلم ومشاركته النشطة في عملية التعلم، وأنه ليس متلقياً سلبياً كما كان سائداً، وشمولية جوانب شخصية المتعلم: العقلي، والجمسي، والانفعالي، والاجتماعي.

تكوين أ.ت.ا. السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الإرسال 1  
طبيعة المنهج التربوي المتغيرة والمتأثرة بالتغييرات التي تحدث في المجتمع، ونتيجة لكل التغييرات السابقة طال المنهج تغير نوعي.

المنهج التربوي الحديث هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف كان أم خارجه. وهو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمررون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيهه منها سواء داخل أبنيتها المدرسة كان أم خارجها. كما أن المنهج مجموعة من الخبرات المرتبة التي تهيئها المدرسة للطلبة تحت إشرافهم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم. كم أنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية... الخ التي تخطط لها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماطاً أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة الالازمة والمصاحبة لتعلم الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم. وفي هذا المجال يورد تويمبس وتيرنري (Toombs & Tierney 1993) تعريفاً للمنهج الحديث ويقولان أنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحظى، والأنشطة، والتقويم".

#### مميزات المنهج الحديث:

- يهتم المنهج الحديث **بالمتعلم**، ويتحقق بقدرته على **المشاركة النشطة الفعالة الإيجابية**.
- يؤكد على الاهتمام بجميع **جوانب شخصية المتعلم**، وقدرته على **التعلم الذاتي**.
- المدرسة في المنهج الحديث لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى لخدمة البيئة الاجتماعية، ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل: المؤسسات الدينية والنواحي وغيرها.

-العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة، ولكن دوره التكميلي للأخر، وذلك من خلال تنظيم مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتباينة وإشراك أولياء الأمور في بعض النشطات.

-إعداد المنهج: يشترك في إعداده فريق متكامل من المختصين بالمواد الدراسية، والمختصين في مجال علم النفس التربوي، والتلميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين.

-يراعى عند التخطيط للمنهج ما يلي:

\*الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

\*شموله على مختلف أنواع النشاط التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة.  
\*تأكيده على التعاون والعمل الجماعي.

-يساعد التلميذ على **التفكير الاجتماعي**، وبذلك لا يشعر التلميذ بغربته داخل مجتمعه.

- التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

-التوعي في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم، بحيث يختار الطرق الأكثر ملاءمة للمادة الدراسية والتلاميذ مراعيا الفروق الفردية بينهم.

-تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملقن المستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجها ومرشدًا ومخططًا للبرامج، متبعًا عن العقاب البدني، محترماً لآراء التلاميذ وأفكارهم، ومؤكداً على استعدادهم للتعلم.

-المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط، بل تمثل المادة الدراسية جزءاً من نظام المنهج.

-**التفوييم** جزء من المنهج، ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في ذاتها، بل هي **وسيلة لمعرفة نتاجات التعلم** وليس سوطاً للترسيب أو العقاب.

**بیداغوجیا:**

كلمة يونانية مركبة من مقطعين الأول PED وأصله PAIS أو PAIDOS بمعنى طفل، والمقطع الآخر Agogie وأصله Ogogé بمعنى القيادة والتوجيه (action de conduire). فالكلمة إذن تعني توجيه الأطفال وقيادتهم أو تربيتهم.

أقول دعمت الشيء دعماً، إذن أسندته وأعنته، الداعمة، عمادة البيت، وادعم اتكاً على الداعمة، واستند، والداعمة، جمع دعائم.

ودعم فلان فلان أي أعانه وقواه.

#### التعريف الاصطلاحي:

**الدعم البياداغوجي** هو مجموعة من الوسائل والتقييمات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعرض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم، ثغرات، تأخير) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانيات الفعلية الكامنة، ويشمل الدعم منطلقات الفعل التربوي مثلاً يشمل سيرورته ونتائجها.

أما **بياداغوجيا الدعم** في نظمها الأساسي، فهي الأسلوب أو النظام التربوي الذي ينبغي أن يعتمد لإسعاف المتأخرين دراسياً، ومساندتهم، لجعلهم يسايرون أقرانهم في مستوى التحصيل أو يقتربون من مستوى افهم على الأقل.

#### التحديد الإجرائي:

**الدعم البياداغوجي** يعني اكتشاف التغير الدراسي، تشخيص أسبابه، ثم تصحيحه، من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود في فعل التعليم والتعلم، والنتيجة المحققة.

#### مفهوم التكوين:

فقد عرفه فاخر عاقل في معجم علم النفس: "أنه يدل على مجموعة العوامل الوراثية التي تحدد النمو المسبق للفرد، أو يدل على هذه العوامل الوراثية مضافاً إليها مكتساباته السابقة التي تحدد سلوكه".

إن هذا التعريف رغم تفسيره للتكون من الناحية العضوية إلا أنه يبين لنا عناصر التكوين التي تعد بمثابة مجموعة عوامل موروثة إلى جانب العوامل المكتسبة.

وقد يؤخذ مفهوم التكوين مأخذ مفهوم التدريب في كثير من الأحيان. لذا فإن عبد الرحمن عيسوي في تعريفه يرى أن المقصود بالتدريب المهني نوع من التعلم واكتساب المهارات والخبرات والمعرف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة.

تكوين أ.ا. مدخل إلى علوم التربية السنة 1 الإرسال 1 وقد ذهب كل من بيزنار وليتار Biznord & Lietard في تعريفهما للتكوين مذهبًا ثالثًا،

إذ اعتبراه "مجموعة النشاطات التربوية التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي، حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وأن يكتسب أيضًا أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسماني والاقتصادي والاجتماعي والفكري والثقافي بقدر استطاعته".

ويتفق بيزنار Biznord مع كل من ريمون فاتي Raymond Vatier والفيلسوف التربوي دوركايم الذي يرى "أنها عملية تربوية تمثل مجدها مستمراً لفرض على الطفل نماذج من الرؤى والتفكير والسلوك، التي لا يمكنه أن يدركها بصفة تلقائية، إلا عن طريق المجتمع بكل عناصره والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بصفة خاصة".

ومما سبق يتحدد بكل وضوح المفهوم الإجرائي للتكوين كما يلي: "أنه يعبر عن الجهود المتوازنة والمتكمالة من جميع الأطراف أو المعنيين بالتكوين، قصد مساعدة التلميذ على معرفة المحيط الذي يعيش فيه عن طريق دراسة العلوم المتخصصة والتي لها علاقة بميدان طموحاته، ومساعدته على معرفة نفسه عن طريق دراسة العلوم الإنسانية، ومختلف العلوم الأخرى".

## المotor الثاني : فلسفة التربية

ماهية الفلسفة

علاقة الفلسفة بال التربية

علاقة التربية بالعلوم الأخرى

فلسفة التربية

يمكن القول بصفة عامة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثتها.

ولعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذي يمتد بأصل الكلمة إلى الإغريق في معناها اللغوي "حب الحكمة"، وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة. وربما كان هذا التعريف مناسباً عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره.. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى في النهاية إلى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحداً تلو الآخر، فقد بقي تعريفها "حب الحكمة" كما هو.

#### **التعريف المعجمي:**

يورد المعجم الوسيط في تفسير كلمة فلسفة أنها "دراسة المبادئ الأولى وتقسيم المعرفة تفسيراً عقلياً وكانت تشمل العلوم جميعاً واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة".

ويورد معجم التربية تعريفاً للفلسفة مشابهاً للتعريف السابق فيقول في تعريف الفلسفة بأنها: "العلم الذي يرمي إلى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبارها وسائل لفهم وتقدير الحقيقة في صورتها الكلية. وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقاً) ونظرية المعرفة".

#### **تعريف الفلسفه:**

##### **\*تعريف كونت (A. Compte)**

"نادي الفيلسوف الفرنسي كونت بأن الفلسفة في هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظريات العلم، وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجال الميتافيزيقاً، لأن القضايا التي يتتناولها هذا المجال لا تسمح بالتحليل العلمي أو التجريبي أو البرهنة".

##### **\*تعريف فينيكس (Phenix)**

الرسال 1 مدخل إلى علوم التربية السنة 1 تكوين أبـا  
وهو من فلاسفة التربية الأمريكان، يقول في كتابه "فلسفة التربية": "إن الفلسفة ليست مجموعة من المعارف، ولا تؤدي دراستها إلى تجميع عدد من الحقائق، وهي ليست طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلاً، وهي تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح، ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة، وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة، والدين والأدب ومن معارف، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادلة". (يرى أن هناك أربع مكونات للفلسفة-الشمول، اتساع النظرة، البصيرة، التأملية).

#### \*تعريف كونور (O. Connor)

هو من الفلاسفة البريطانيين المعاصرین في كتابه "مقدمة في فلسفة التربية": "إن الفلسفة ليست نظاماً من المعرفة ذات الطابع الإيجابي (أي له مضمون معرفي) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ والجغرافيا، وإنما هي نشاط نقدي أو توضيحي...".  
كما يختلف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة، ومع هذا فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسيين:

#### الاتجاه الأول:

يرى أن الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها. وهذا يعني أن الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم.

#### الاتجاه الثاني:

يرى أن الفلسفة هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير. فهي إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية.

#### مباحث الفلسفة:

\***الانتلوجيا** (Ontology): أي دراسة طبيعة الحقيقة، وتعلق بالبحث في الوجود والكون والحياة والإنسان، ومن المرادفات الشائعة لـالانتلوجيا الميتافيزيقا-ما وراء الطبيعة- الإلهيات، الغيبيات.

\***الإبستمولوجيا** (Epistemology) : أو نظرية المعرفة أي تبحث في طبيعة المعرفة، حدودها وأنواعها، وكيف تتحقق من هدف المعرفة، كما تبحث في مصادر المعرفة وأهميتها النسبية.

\***الاكسيولوجيا** (Anxiology) : تتعلق بالبحث في القيم -طبيعتها، مصادرها، أنواعها- بمشكلات الخير والجمال، وفي القيم الجوهرية الخالدة ككرامة الإنسان، القيم الإجرائية مثل تفضيل منهج معين كالمنهج العلمي....

#### **الاكسيولوجيا :**

-علم الأخلاق(أخلاقيات الإنسان، الشر، الخير).

-علم الجمال، معايير الجمال، والإنسان، والبيئة.

#### **علاقة الفلسفة بال التربية:**

**التربية هي الموضوع أما علوم التربية فتعتبر المنهج** أو مجموعة المناهج التي تدرس عن طريقها الموضوع، وهي كسائر ميادين المعرفة والعلوم الإنسانية ذات الصلة الوطيدة بالفلسفة على اختلاف مذاهبها ومدارسها.

فما هو الفرق بين التربية كموضوع فلوفي وبين علم التربية؟

قبل القرن 19 كانت كل القضايا المعرفية تطرح على مستوى الفلسفة حيث كانت الفلسفة أم العلوم والمعارف كالفيزياء والطب وغيرها من العلوم، وكانت من اختصاصات الفلسفة إذ كانوا يعتقدون أن الفلسفة تجمع كل شيء.

#### **علاقة التربية بالفلسفة:**

يذهب بعض المؤلفين من بينهم جايمس روس في الأسس العامة للنظريات التربوية للقول أن هناك علاقة وطيدة بين التربية والفلسفة إذ يعتبرهما وجهان لعملة واحدة. أما نحن فنفرق

بينهما على أننا معه على شدة الارتباط، بحيث إذا حاولنا دراسة التربية عند اليونانيين أو الصينيين، فإننا لا نستطيع دراسة التربية الصينية دون التعرف على فلسفة كونفوشيوس، كذلك لا نستطيع التعرف على إبراز المفكرين أمثال سocrates وأرسطو، ولا نستطيع التعرف على التربية الإسلامية دون التعرض إلى القرآن الكريم والتعرف عليه.

إن التربية تقوم على رافدين، إما على أساس عقلي، أو على أساس الوحي والشرع ومن ثم تعتمد على الشرع ومن الأدلة التي جاء بها جيمس روس لتأكيد فكرته، هي أنه: 1-يرى أن التربية والفلسفة شيء واحد لأن التربية بدون فلسفة لا تكون، إذ أنها تستمد مفاهيمها وموضوعها أو مفهوم موضوعها من الفلسفة، بل تستمد العقيدة التربوية التي تحتويها على مجموعة المفاهيم والقيم التربوية.

2-كون التربية تختلف في مفاهيمها وقيمها باختلاف المذاهب الفلسفية.

3-كون التربية والفلسفة كلاهما تعتمد على أيديولوجية واحدة.

إن العلاقة موجودة بين التربية والفلسفة لكن هذا لا يعني أنهما وجهان لعملة واحدة، إذ أن هناك فروق كثيرة تتمثل في:

\*تنطلق الفلسفة من الشك والنسبة، بينما التربية تنطلق من اليقين وتخرج عن نطاقه.

\*تعالج الفلسفة الإنسان المطلق، بينما التربية تعالج الإنسان كما هو في أي زمان ومكان.

\*يمكن للتربية أن تلتزم بالتربية، كما يمكن أن لا تلتزم بها.

\*يمكن للتربية أن تلتزم بالديانات، وهي ليست فلسفة.

#### مجال الفلسفة التربوية:

أصبحت فلسفة التربية مجال اهتمام حيوي لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين، فقد قدم أفلاطون وأرسطو، ولوک، وروسو، وكانت، وديوی خدمات عظيمة في هذا المجال، حتى أن دیوی قال: "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية". فالفلسفة التربوية تعمل على فهم التربية في مجموعة مفقرة إليها بواسطة مفاهيم عامة ونظريات.

#### علاقة التربية بعلم النفس:

تكوين أنت أ السنة 1 مدخل إلى علوم التربية  
إن التربية تتأثر وتؤثر في نتائج العلوم الأخرى، وسوف نقتصر عن علاقة التربية بعلم  
النفس عامة وعلم نفس التربوي وعلم نفس النمو خاصة.

ونبدأ طرح السؤال التالي: ما دخل التربية بالنسبة إلى علم النفس؟  
يمكن القول بأن مجال اللقاء بين التربية وعلم النفس هو الميدان. كما أن علم النفس هو دراسة الخبرة النفسية، وما تطلبه من دوافع مختلفة لكي تتبادر بشكل سلوك، نزوع، فعادة، فشخصية.

بينما نجد التربية هي الأخرى تحاول أن تعنى بالإنسان من حيث هو ذو إمكانات فطرية نفسية جسمية وغيرها ليتمكن له التكيف الأفضل مع المحيط الطبيعي، الاجتماعي... الخ، لا يستطيع التكيف إلا على أساس المساعدة الموضوعية البيئية التي تقدم له من طرف الآخرين الراشدين لكي يتجنب الأخطاء ويشجعون قدراته العقلية والحركية ويساعدونه على الخبرة التي تتبادر فيها شخصيته، فال التربية تهتم بهذه الأمور، فهي تعد الإنسان لا ليستغل ثمرات الأجداد والآباء وكل الأجيال الإنسانية بل ليس لهم هو الآخر في الجهد الإنساني في البناء الحضاري معناه الشامل.

والمربي لا يستطيع أن يعرف حاجات المربي إلا بمعرفته. كما نجد علم النفس يحاول أن يقدم لنا معلومات صحيحة، مما هو مقدار المعلومات التي يقدمها علم النفس؟ كما أن التربية تحتاج إلى كل العلوم الإنسانية مع اختلاف في الطريقة. والتربية تعتمد على الدين بحيث تستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان من الدين، كما أنها تعتمد على الفلسفة وتستمد مفاهيمها ومفاهيم الإنسان منها.

إن ميدان التربية هو ملتقى الطرق، الذي تصل إليه كل الروابي-روابي المعرفة. لأن التربية كالعمود الفقري، بحيث أننا نلاحظ أن كل ما له علاقة بالثقافة والحضارة له علاقة بالتربية.

إن الاهتمام بال التربية وابتكاره تطور هائل في مجال علم النفس التربوي ذلك أن علم النفس التربوي يتتناول الاهتمام بالفرد في المواقف التربوية.

كما أن علم النفس التربوي هو فرع من علم النفس يهتم بتطبيق مبادئ علم النفس ونظرياته ومناهج البحث الخاصة به في مجال التربية والتدريس والتعليم والتدريب وما يظهر فيه من مشكلات وظواهر في حاجة إلى دراسة أو علاج أو حلول. ويهدف هذا الفرع من كل هذا إلى رفع كفاية العملية التربوية أو التعليمية وجعلها أكثر عائدًا وأقل تكلفة وأفضل نجاحاً.

## التربية والانتروبولوجيا (علم الإنسان):

إن العلاقة بينهما وثيقة من حيث أن التربية تحافظ على هذا الميراث وتتقنه وتعززه وتبسطه وتنقله للأجيال اللاحقة، وتعلم الأجيال أيضاً كيفية التكيف مع الثقافة. بالإضافة إلى أن **الأنثربولوجيا تهدف إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية** ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعات أو **تاريخ الحضارة**، مع تحديد معلم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وهنا تدخل العلاقات التربوية ودورها في مجلل هذه العمليات.

إن مجال العلوم الأنثربولوجية سواء كانت ثقافية أم اجتماعية أم فيزيقية ترتكز على دراسة الإنسان ككائن اجتماعي أو حضاري، فتدرس أشكال الثقافة وأبنية المجتمعات البشرية، من خلال دراسة هذه المجتمعات الأولية، ومعالجة ما يسمى بأنماط الثقافة البدائية والتربية هي العوامل الأساسية التي يجبأخذها بالاعتبار عند دراسة التطور الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات البشرية.

والتربيـة ما هي إلا العملية التي تؤمن للفرد القدرة على التلاـؤم بين دوافعه الداخلية وظروفـة الخارجـية النابـعة من بـيـئة ثـقـافية واجـتمـاعـية معـينة (هـذا ما يـدرـسـه علم الاجـتمـاع التـريـبـوي)، وهذا ما تـركـزـ الأـثـرـوبـولـوجـيـة عـلـى درـاسـة الإنسـان من النـاحـيـة الثقـافيـة والجـسـميـة، ونـهـمـ بـسلـوكـ هذا الإنسـان ضـمـن إطارـ اجـتمـاعـي ثـقـافي متـراـكـمـ عبر الصـورـ.

صلة التربية بالتاريخ:

التاريخ يسجل الجهود الفكرية للإنسان في محاولاته تفسير الحياة البشرية وفهم صلتها بالوجود، وهو علم ضروري ومهم للعلوم الإنسانية. وجود البعد التاريخي يساعد العملية التربوية على فهم ما ورثه من الماضي وما أعادته للحاضر وكيف تح خطط للانطلاق إلى المستقبل، وأيضاً يساعد على فهم المشكلات التي مرت على البشرية في مراحل تطورها، والابتعاد عما هو غير صالح لتجنبه والبحث عما هو مفيد، وكذلك الإطلاع على المفاهيم التربوية التي اتبعتها الإنسانية قديماً وكيف تطورت. إن التربية في علاقتها مع التاريخ تكون ما يسمى بتاريخ التربية الذي يدرس حركة المجتمعات البشرية وتقاعلاتها وتأثيرها على التربية.

تعتبر البيولوجيا ذلك العلم الذي يبحث في دراسة الكائنات الحية من الناحية العضوية وتلاؤمها مع الوسط الذي تعيش فيه، والتربية تبحث في معرفة قوانين الحياة العامة والنمو والتكيف وهي وثيقة الاتصال مع ما يدرسه علم الأحياء (البيولوجيا)، وهذا أدى إلى وجود اتجاه بيولوجي في التربية، وخاصة في التركيز على مفهوم التكيف المرن والمبني على وجود دافع داخلي يسعى إلى تلاؤم الكائن الحي مع مطالب البيئة المحيطة به من مختلف أوجهها والتي هي جوهر الحياة نفسها.

### التربية وعلم الاجتماع:

العلاقة بينهما وثيقة، ومما يدل على أهميتها وضرورتها وجود ما يسمى "علم الاجتماع التربوي" الذي نشا وتطور في القرن العشرين، وهو العلم الذي يجمع ما بين علم الاجتماع وعلم التربية، ويعتبر أحد فروع علم الاجتماع العامة والكثيرة، ويهدف للكشف عن العلاقات ما بين **العمليات الاجتماعية والعمليات التربوية**. ويستخدم علم الاجتماع باعتباره **علم المجتمع وعلم دراسة الظواهر الاجتماعية وتقاعلاتها المختلفة لمساعدة التربية في تأدية مهامها ووظائفها**. وجميع الأسس الاجتماعية هي أسس مهمة في العملية التربوية ذلك أن التربية لا توجد في فراغ، وإنما في مجتمع له أسمه وعلاقاته الاقتصادية والثقافية والسياسية والتربوية، كما أن المجتمع يحتاج إلى التربية، وخاصة أن التربية تهدف في جملة ما تهدف إليه إلى تكيف الإنسان مع مجتمعه بما فيه من أنماط ثقافية وعادات مختلفة، وذلك باستفادتها من النتائج التي توصل إليها علم الاجتماع وتسعى إلى تطبيقها في الميدان.

## المحور الثالث : تطور الفكر التربوي

التربية في المجتمعات البدائية والقديمة

النظريّة المتألية في التربية

النظريّة الإسلامية في التربية

النظريّة الطبيعية في التربية

النظريّة البراجماتية في التربية

### التربية لدى الأقوام البدائية

أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية، أنها تهدف إلى أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليداً عبودياً خاصاً، فالطفل عندهم يتربّى على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية، وحياكه الأقمشة، والصيد وال الحرب، وحمل السلاح، والرعى، والزراعة، فهي بهذا تُعتبر تدريباً آلياً تدريجيّاً على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الخصائص الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة، وأن الذي يمارس التربية كما

لاحظ المربـي الأمرـكي دـيوـي المجتمع بـأسـره بـصـورـة غير مـباـشرـة تـمـثلـ في عمـليـاتـ التـمـثـيلـ والـرـقـصـ والـتـقـلـيدـ التي يـقـومـ بـهـاـ الصـغـارـ مـحاـكـاةـ الـكـبارـ لـغـرضـ نـقـلـ حـرـكـاتـهـ وـتـصـرـفـاتـهـ، إـلاـ أـنـ هـنـاكـ طـقـوسـاـ تـلـيـ الـولـادـةـ مـباـشـرةـ، وـهـيـ مـظـاهـرـ لـدـمـجـ الـوـلـيدـ بـزـمـرـتـهـ الـتـيـ يـنـتـمـيـ إـلـيـهـ، فـالـوـلـيدـ يـبـقـىـ فـيـ أـيـامـ حـيـاتـهـ الـأـولـىـ فـيـ حـضـنـ وـكـنـفـ النـسـاءـ وـبـالـتـالـىـ فـهـوـ لاـ يـنـدـمـجـ بـالـصـورـةـ الـمـطـلـوـبـةـ فـيـ مجـتمـعـهـ، ذـلـكـ فـإـنـهـ لـاـ بـدـ مـنـ جـوـدـ طـقـوسـ جـدـيـدةـ لـتـحـقـقـ لـهـ الـانـدـماـجـ، وـهـذـهـ عـادـةـ مـاـ تـكـونـ عـنـ الـبـلـوـغـ، وـهـذـهـ الطـقـوسـ تـعـيـرـ حـيـاتـهـ وـتـعـتـبـرـ لـادـةـ جـدـيـدةـ بـالـنـسـبـةـ لـهـ، وـبـيـتـ إـعـدـادـ هـذـهـ الطـقـوسـ لـفـتـرـةـ طـوـلـيـةـ وـمـرـاقـبـةـ دـقـيـقـةـ يـقـومـ بـهـاـ شـيـوخـ الـقـبـيلـةـ، وـهـمـ الـذـينـ يـتـلـوـنـ فـيـ نـهاـيـةـ الـأـمـرـ الحـفـاظـ عـلـىـ الـمـعـنـدـاتـ وـالـطـقـوسـ الـتـقـلـيدـيـةـ. وـهـذـهـ الطـقـوسـ تـجـعـلـ الـخـاصـعـينـ لـهـ يـتـلـقـونـ تـجـارـبـ قـاسـيـةـ وـأـلـيـةـ، وـكـثـيرـاـ مـاـ يـتـمـ إـجـارـهـ وـإـكـراـهـهـ عـلـىـ الـخـضـوعـ وـالـصـمـتـ وـالـصـوـمـ، وـكـثـيرـاـ مـاـ يـطـلـبـ إـلـيـهـمـ أـنـ يـتـلـقـواـ تـعـالـيمـ تـنـقـلـ إـلـيـهـمـ تـقـالـيدـ مـرـعـبـةـ مـخـيـفـةـ. وـيـقـولـ هـامـبـلـيـ أـنـ هـذـهـ الـتـجـارـبـ وـالـمـحنـ الـفـاسـيـةـ مـفـيـدـةـ جـداـ وـضـرـوريـةـ لـدـىـ الـمـجـتمـعـاتـ الـتـيـ يـتـطـلـبـ تـحـصـيلـ الـقـوـتـ فـيـهـاـ الـكـثـيرـ مـنـ الـعـنـادـ وـالـإـرـادـةـ الـصـلـبةـ.

وـالـتـرـبـيـةـ الـبـادـئـةـ لـاـ تـمـيلـ لـلـقـوـسـ إـلـاـ فـيـمـاـ يـتـعـلـقـ بـالـطـقـوسـ.

وـالـأـقـوـامـ الـبـادـئـةـ بـالـنـسـبـةـ لـلـتـرـبـيـةـ الـجـسـديـةـ يـتـرـكـونـ لـأـوـلـادـهـمـ الـحـرـيـةـ حـيـثـ يـرـكـنـ هـؤـلـاءـ الـأـوـلـادـ إـلـىـ الـكـثـيرـ منـ الـأـلـعـابـ الـمـمـتـعـةـ الـتـيـ يـتـمـ فـيـهـاـ تـقـلـيدـ الـكـبـارـ، حـيـثـ يـتـرـبـونـ عـلـيـهـاـ مـنـ نـعـومـةـ أـطـفـارـهـمـ، فـقـيـ الـمـجـتمـعـاتـ الـمـحـارـبـةـ يـسـهـمـونـ فـيـ صـنـعـ السـيـوـفـ وـالـرـمـاحـ وـالـقـسـيـ وـأـدـوـاتـ الـحـرـبـ وـالـآـتـهـ، وـيـقـلـدـونـ الـكـبـارـ فـيـمـاـ يـقـومـونـ بـهـ مـعـارـكـ، أـوـ يـنـصـبـونـ مـنـ كـمـانـ.

أـمـاـ فـيـ الـمـجـتمـعـاتـ الـمـسـالـمـةـ فـهـمـ يـقـلـدـونـ الـكـبـارـ فـيـ النـسـيجـ وـبـنـاءـ الـأـكـوـاخـ وـصـنـعـ الـأـوـانـيـ وـالـصـيـدـ وـالـتـجـدـيفـ، وـهـمـ بـهـذـاـ يـنـمـونـ أـفـكـارـهـمـ، وـيـشـبـعـ خـيـالـهـمـ حـتـىـ درـجـةـ الإـبـدـاعـ. وـفـيـمـاـ يـتـعـلـقـ بـالـتـرـبـيـةـ الـفـكـرـيـةـ لـدـىـ الـأـقـوـامـ الـبـادـئـةـ فـهـيـ تـخـتـافـ تـبـعـ لـجـنـسـ الـطـفـلـ وـلـطـرـازـ حـيـةـ الـقـبـيلـةـ.

وـتـمـتـازـ الـأـقـوـامـ الـبـادـئـةـ بـإـدـرـاكـاتـ حـسـيـةـ، فـالـسـمـعـ مـرـهـفـ، وـالـبـصـرـ حـادـ، وـالـشـمـ قـويـ، يـنـافـسـ الـكـلـابـ، وـالـخـيـالـ حـادـ بـقـطـ، وـالـذـاـكـرـةـ قـوـيـةـ.

أـمـاـ فـيـ الـتـرـبـيـةـ الـخـلـقـيـةـ وـالـدـينـيـةـ فـالـأـجـادـ وـالـأـبـاءـ يـحـرـصـونـ بـشـدـةـ عـلـىـ نـقـلـ مـبـادـىـ الـسـلـوكـ السـوـيـ وـالـتـنـصـرـفـ السـلـيمـ إـلـىـ أـبـنـائـهـمـ، وـالـأـوـامـرـ عـنـهـمـ تـتـصـلـ بـتـقـديـسـ الـأـجـادـ وـاحـتـرـامـ الشـيـوخـ وـالـأـبـاءـ وـالـشـرـفـ.

## الإرسـال 2 ، 3

# المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة

## مدخل إلى علوم التربية

من إعداد الأساتذين :

- كمال عبد الله
- عبد الله قلبي

طلبة اللغة العربية وأدبها - السنة الأولى - الإرسال 2-3

السنة الجامعية

.2005/ 2006

## ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)

المحور الثالث : تطور الفكر التربوي

- التربية في المجتمعات البدائية والقديمة

- النظرية المثالية في التربية

- النظرية الإسلامية في التربية

- النظرية الطبيعية في التربية

## تطور الفكر التربوي :

يحظى الفكر التربوي باهتمام متميز، كونه المنطلق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع، والمرتكز الأهم في بناء مستقبل يحقق استثماراً أمثل لمعطيات الحاضر، مجسداً من خلال ذلك تطلعات الفرد والمجتمع على حد سواء، في إطار مشروع حضاري متكامل.

وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية، على اختلاف نماذجها، زمنياً ومكانياً، من جهة أخرى.

من هنا يبدو البحث في موضوع الفكر التربوي العربي، مرتبطاً بالبحث في مسامين الفكر التربوي العالمي، في ماضيه وحاضره، وفي اهتماماته وتطلعاته، وفي أساليبه وأغراضه، على أن ذلك الارتباط لا يعني بأي شكل، الالتزام بتوجهات تربوية تخالف طبيعة المجتمع العربي، أو تعد غريبة بالنسبة لأبنائه، وإنما تعني التفاعل مع ما أنتجته البشرية من نظريات تخدم التوجهات العامة للشعوب، وتقع في إطار الأنسنة، بحيث يتحول هذا التفاعل باتجاه تطوير النظريات المحلية، وتعزيز علاقتها مع طموحات أبناء المجتمع.

يقول د، رضوان السيد في دراسة نشرها في مجلة الفكر العربي بعنوان (جدليات التجربة التربوية التاريخية) :

" تاريخ التجربة التربوية لأي أمة - ولأمتنا على الخصوص - هو تاريخ جدليات علاقة الخاص بالعام في المجال الحضاري للأمة وثقافتها، والخاص في هذه الحالة هو مصالح وتفاصيل حياة الجماعات والفئات التي تشكل البنية الداخلية للأمة، والعام هو المنطق الداخلي الجامع للأمة في بُناتها، الذي يشكل إطارها

الأيديولوجي، أما العلاقة - من وجهة نظر العام - فهي علاقة شمول وجمع وضبط، والعلاقة - من وجهة نظر الخاص - هي علاقة ضغط على جوانب الإطار، ورغبة في التوافق في النهاية معه".

حدد علماء القرن التاسع الميلادي في مجال التربية الاجتماعية مبادئ خمساً سُمّوها بديهيات أو مسلمات رأوا أنها المرتكز في مجال عملية ضبط الفرد في قلب فنه الاجتماعي، وضبط الفئة في قلب الجماعة، وضبط الجماعة في قلب الأمة، إنها الحقوق الخمس: حق النفس، وحق العقل، وحق الدين، وحق العرض، وحق المال، والواضح أنه وإن كانت هذه الحقوق للأفراد في فنائهم ومجتمعاتهم فإن مجتمعهم هو مجال ممارستها، حيث لا يمكن تصور هذه الحقوق إلا في إطار الجماعة، هكذا كانت التربية في المساجد والمدارس والدور همها التنشئة على الفهم الجماعي لهذه الحقوق.

من هنا كانت النظرة للفرد تتطلق من كونه عضواً في الجماعة، فإذا فهم الأمر على غير هذا النحو وقع في «سوء استعمال الحق»، إن المنطق الداخلي للتجربة العربية هو الذي يحدد المفاهيم لهذه الحقوق، وهو منطق جمعي، ولكي لا يبدو الأمر نظرياً بحثاً يمكن استلاب حق العقل والدين للنظر إليهما من وجهتي النظر الجماعية الشاملة، والنخبوية الفردانية، كما بدتنا في المجرى الواقعي لصراع الأفكار في الجماعة وعليها، فقد رأى أكثر فلاسفة الإسلام أن العقل جوهر فرد وارد على الجسد والفرد من خارج ومنفصل عنه طبيعة ومصيرًا، وهو سلطان الجسد والفرد فقط، هذه وظيفته وهي التدبير، بينما رأى فقهاء ومحثثون أن العقل غريزة شائعة في الجسد والإنسان داخله في صراع الغرائز، ولا تدبر الإنسان بمفردها بل يفكر الإنسان ويتصرف بوعي من توازن يقوم بين غرائزه التي يمثل العقل جزءاً منها، وكان مردود ذلك على المستوى السياسي أن رأى الفلسفه نخبوية فنهن هم اجتماعياً وتتفوقها وانفصالتها عن المجتمع، ونخبوية السلطة في المجتمع وجبريتها وانفصالتها عن الناس، في حين رأى الفقهاء شيوع العقل في المجتمع كشيوعه في الفرد، وشيوع السلطة في الجماعة كشيوع العقل في المجتمع، وفي المجال الديني فإن التجربة التاريخية للأمة اعترفت بالواقع الذي ظهرت فيه دون أن تستسلم له أو تسقّه، ورأى أن هذا الواقع الديني يمكن تطويره نحو الأفضل والأكثر وحدة، لكن أفراداً وفناً صغرى رأت ابتداع فرق جديدة اجتهاداً، ومع أن التجربة التربوية الإسلامية تعلم الالتزام بحق الدين لكل فئة، فإن مبتدعي الفرق هؤلاء لا يقاومون ضغوطاً شديدة من جانب الجماعة على اختلاف مذاهب فنائتها للتخلص عن بدعهم، لأن الديانات القائمة كانت مهددة بالجديد الطارئ بل لأن الفردانية في فهم الحق

كانت تهدد بضرب المنظومة كلها عن طريق زعم العقلانية والاستثار بالحق ونفي الآخر، إن حق الدين - مستغلاً بطريقه فردية - فشل في إنتاج ديانات فائتة فرقاً كان همها ضرب منظومة الجماعة لكي تتمكن هي من تثبيت أقدامها والاستمرار والسيطرة اجتماعياً.

وأنتجت التجربة التربوية العربية الإسلامية أدوات وقوات لتربية فئاتها وناشنتها على البديهيات الخمس في إطار مبدئيات العدالة والمساواة والوحدة والرحابة، وكانت الكتايب والمساجد والجومع والخانات والمدارس والأربطة والخوانق تعبيرات متعددة عن الصيرورة المتتجدة للناس والتاريخ والمصالح على أرض الإسلام، وكانت دعوات التربويين تتولى طريقة لاستيعاب الحقوق الخمس هي (كما قيل عن كتب الحافظ) تعليم العقل أولاً والعلم ثانياً، وإذا ارتبط العقل بالروح العام للجماعة باعتبار غريزتها الشائعة فيها، والمكتنف لعمقها وثرائها ورحيتها، فإن العلم كان الاسترجاع المتتجدد للتجربة التاريخية للجماعة، وبداياته هي التي تحدد مرماه ومعناه، كان يبدأ تحفظاً للقرآن وتعلمًا للحديث والآثار فرواية للأخبار والشعر فيكتمل استرداد التجربة الجامحة في جوانبها الدينية والتاريخية والعقلية فيفتح عضو الجماعة عليها من ناحية، وينضبط داخلها من ناحية أخرى، فإذا تميز عضو في جماعة أو تميزت فئة في مستقر فإن وحدوية التجربة، ووحدوية الاسترجاع، ووحدة الفهم للحقوق، كل ذلك كان كفياً بأن يبني التمايز في حدود، ويضبط حركيته، ويوضح عللها، فيضعه على جادة الاستيعاب أو الجدل أو الضغط، وهذا فإن الوحدوية التي تميز التجربة التربوية الإسلامية تضبط من ناحية، لكنها لاتحجر من ناحية أخرى لأنها تجربة في إطار صيرورة لحركية جماعة ضخمة من الناس، ولأن مبدئياتها الخمس تحول دون التجميد باسم الوحدوية.

وهنا تبدو جوانب التجربة التربوية التاريخية للجماعة في ثلاثة مواقع : موقع وحدة التجربة من ناحية، وموقع تجدها في الإطار الشامل لصيرورة الأمة من ناحية ثانية، وموقع قدرتها على مواجهة الخارج المقتحم لرؤيتها الحضارية من ناحيةأخيرة، وإذا كان لنا أن نحدد الملامح التربوية التي أنتجتها البشرية، في مختلف عصورها فإننا نشير إلى تصارع رؤيتين تربويتين : رؤيتنا التاريخية التي لخصها الإمام الغزالى بأنها عقل في شرع في جماعة، والرؤية الأخرى التي لخصها ماكس فيبر بوصفها فرداً يواجه آخر في فئة تواجه أخرى في مجتمع يواجه آخر من أجل السلطة والدولة والهيمنة على الداخل والخارج.

## تطور الأفكار التربوية :

يرى عمر محمد الشيباني في كتابه (تطور النظريات والأفكار التربوية) في المجتمعات البدائية، عمليتين رئيسيتين للتربية، هما:

- الإعداد للحصول على ضرورات العيش وللتكييف مع علاقات القبيلة
- تدريب الفرد على عبادة الطواطم والأرواح، وهاتان العمليتان تتكاملان بما

هما تلبية حاجتي الجسد والروح.

ويرى الشيباني أن مفهوم التربية في الثقافات التاريخية الأولى لم يكن واحداً، ويستند في ذلك مفهوم التربية في الصين، كنموذج من الشرق ويرى فيه سلبياً محافظاً على ما هو كائن، ومحفظاً تجاه أي اختراق يقوم به الفرد : «وتعتبر التربية الصينية عملية تلخيص للماضي، ترمي إلى أن تركز في الفرد حياة الماضي كي لا يختلف عنه أو يتخذه، وهي تعمل في كل مرحلة من مراحلها على أن تحدد للفرد ما يعمل وما يشعر به وما يفكر فيه، وهي ترسم له الطريقة المثلثة التي يتم بها العمل وكيفية التعبير عن انفعالاته».

أما المفهوم التربوي في الثقافة اليونانية القديمة فهو أكثر حيوية، ذلك أن هذه الثقافة «تعتبر بحث الأصل للثقافات الغربية والثقافات المعاصرة بصورة عامة»، أما اسبرطة فقد تأثرت بظروف ولاية اسبرطة الجغرافية في ذلك العصر، فهي منطقة سهلية داخلية تحيط بها الجبال من كل جانب، وانعزالتها هذا دفعها لإعداد جيش قوي ونقلها من مجتمع بدائي إلى ديناتورية عسكرية تعم سلطة الدولة، ولذا فقد كان المثل الأعلى التربوي هو إعداد المحاربين والتركيز على التربية البدنية، وأما الشعر والموسيقى والأنشيد فهي وسائل لتنمية الإعداد العسكري وتعزيز الروح المعنوية، وينقد أرسطو في سياساته دولة اسبرطة ومثيلاتها فيقول: «إن معظم هذه الدول العسكرية تكون في مأمن مادامت في زمن الحرب، ولكنها تفشل حينما تحصل على إمبراطوريتها، فهي في هذه الحال تصبح مثل النصل غير المستعمل الذي يفقد حدته في زمن السلم، واللوم في هذا يقع على مشرّعيهم الذين لم يعلموهم مطلقاً كيف يعيشون في زمن الحرب».

و عند الرومان، ورثة الحضارة اليونانية القديمة، أصبحت التربية «عملية مقصودة منظمة» ولعل من أهم أعمالها : كاتو (224 - 149 ق، م) وشيشرون (106 - 43 ق، م) وكوبينتليان (95 - 35 م) وكان هدف هؤلاء هو إعداد المواطن الروماني ليكون أهلاً لهذه المواطنة في حياته العملية.

أما التربية المسيحية فتميزت في البدء بنظام رهابي صارم يشتمل على قدر من العلم والعمل اليدوي «وكان تتابع كل دير تقريباً مدرسة تقبل الأطفال في سن العاشرة وتستمر الدراسة فيها لمدة ثمانى سنوات، يتعلم التلاميذ أثناها القراءة والكتابة وبعض المبادئ في النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفالك والموسيقى».

وما لبث التربية المسيحية أن واجهت خطوتين تطوريتين: الأولى حركة لإحياء العلوم الأولى قام بها شارلمان وملوك جاءوا من بعده، واعتبرت الحركة «أن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لتوحيد الشعب وتحسين أحواله، ومن أجل ذلك عقدت صلة قوية بين المعرفة الدينية الروحية والتعليم الحر»، والخطوة التطورية الثانية هي الحركة الكلامية المدرسية Scholasticism التي أعلت من شأن المنطق الأرسطي واعترفت بإمكانية التوفيق بين الدين والعلم، وإن جرى الخلاف في تقديم أحدهما على الآخر.

ولقد أثرت الحركة المدرسية في التربية مما ترتب عليه خروج المدرسة إلى كافة أطراف المجتمعات وفئاتها، وتوسعت المناهج «ولعل أهم وأعظم منجزات العصر الوسيط هو نشأة الجامعات الأوروبية وازدهارها، ومن أمهاج هذه الجامعات الأوروبية جامعة بولونيا في إيطاليا، وجامعة باريس في فرنسا وجامعة أكسفورد في بريطانيا».

وفي القرن السابع عشر الذي تميز نصفه الأول بالحروب الدينية بين الكاثوليك والبروتستانت، نمت المفاهيم التربوية وتطورت نحو نزعة مؤسساتية شمولية عبرت عنها الجمعيات المسيحية التعليمية، ومن أبرزها الجمعية اليسوعية التي كان قد أسسها انrias لوایولا في باريس عام 1534 وتطورت في القرن السابع عشر.

في القرن المذكور وُجدت مذاهب ثلاثة: الأول هو المذهب الإنساني الواقعى الذى نقد أتباعه النزعة الشيشيرونية، ورأوا أن الآداب الكلاسيكية ليست مطلوبة بحد ذاتها إنما هي وسيلة لكتاب المعرفة، وبالتالي تحقيق إنماء الفرد، ومن أبرز أتباع هذه المذهب، الشاعر الإنكليزي جون ملتون الذي قال: «إني اعتبر التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لأداء جميع الأعمال، الخاص منه والعام بعدل وإحكام في أيام السلم والحرب»، وقد وضع ملتون منهجاً دراسياً قسم فيه مواد التدريس بحسب أعمار المتعلمين.

والمذهب الثاني هو المذهب الاجتماعي الواقعى الذى يرى التربية وسيلة لإعداد «الجنتلمن» أي الرجل المتعلم المذهب أى الناجح اجتماعياً، وقد ركز أتباع هذا المذهب على ضرورة الرحلات والأسفار استعداداً لحياة عملية سعيدة وناجحة.

أما المذهب الثالث فهو المذهب الحسى الواقعى الذى قدم بذوراً حقيقية للتربية الحديثة، وقام على احترام العلوم الطبيعية واستخدام المناهج العلمية للمعرفة، هذا المذهب يعتمد الوسيلة الحسية في الإدراك ويرى ضرورة تحقيق إيماء شامل للطفل، وأتباع المذهب هم أول من نادى بطريقة الاستقراء في عملية التعليم، وكان من أبرز مفكريه فرانسيس بيكون (1561 - 1626) الفيلسوف التجربى الذى أمن بهدف عملى للمعرفة ورأى أن عدة عقبات تحول بين العقل البشري والمعرفة، ومن أبرزها: «أوهام القبيلة» وهي الإرث الجماعي القديم عند الفرد و«أوهام الكهف» وهي ميول الفرد الخاصة و«أوهام السوق» وهي تقاليد الجماعة وقصور وسائل الاتصال اللغوي و«أوهام المسرح» وهي العقبات العقائدية، ورأى بيكون أيضاً أن المنهج الاستقرائي التجربى هو المنهج الناجح لدراسة الطبيعة والعلوم التجريبية.

وفي القرن السابع عشر برزت أيضاً نزعة التهذيب الشكلي في التربية، ويعتقد أصحاب هذه النزعة أن التربية هي وسيلة لتدريب المifikات النفسية وتهذيبها، وليس الذات الإنسانية سوى مجموعة من المifikات يجب تدريب كل منها على حدة باعتباره وحدة مستقلة.

وتحل القرن التاسع عشر بنظريات تربوية هامة، وأثر في تطور التربية إلى هذا الحد عوامل منها، جهود المفكرين السابقين وتطور الطرق العلمية بما يجعلها تشمل ميادين الدراسات النفسية والتربوية، والتوسع في مجالات التعليم مع الثورة الصناعية، والنظر إلى التربية باعتبارها وسيلة لإعداد المواطن الصالح.

### آراء في التربية :

كانت التربية وما تزال، تستحوذ اهتمامات العلماء، وفي هذا ما يدعونا إلى الاطلاع، لتحقيق مزيد من التفاعل بين رؤية الماضي ورؤية الحاضر:

أفلاطون: من أقدم الفلاسفة الذين عنوا بال التربية وكتبوا عنها الفيلسوف اليوناني أفلاطون، فقد بين في كتاب الجمهورية النظام التربوي الذي يختاره لمدينته الفاضلة، وغرض التربية عنده هو أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع، وتربية الفرد ليست غاية في ذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى، وهي نجاح

المجتمع وسعادته، وهو يرى أن صلاح الفرد لا يكون إلا بمعرفته الخير وتقديره إياه.

أرسطو: يرى أرسطو أن الغرض من التربية هو أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم، وأن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل الفرد إلى حالة السعادة.

فيتورينو دافلتر: من أشهر المربين الإيطاليين في عصر النهضة وهو يرى أن الغرض من التربية هو تنمية الفرد من جميع نواحيه العقلية والخلقية والجسمية لمهنة، ولكن ليكون مواطناً صالحاً، مفيداً لمجتمعه قادراً على أداء الواجب العام والخاص، وهذا الغرض شبيه بما ننادي به في القرن العشرين.

فرانسيس بيكون: فيلسوف إنجلزي كتب في مواضيع شتى، وغرض التربية عنده هو أن يعود الفرد على طريقة الوصول إلى المعرفة، لا أن يجمع المعرفة بأية طريقة كانت، وقد استخدم بيكون لهذا الغرض نوعاً جديداً من الأسلوب العلمي وهو الاستقراء.

جون كومنيوس: وهو أحد رجال الدين، ولد وعاش في مورافيا، وقد أثرت تربيته وحياته الدينية في آرائه التربوية، والغرض من التربية، يرى كومنيوس أن النهاية التي يرمي إليها الإنسان هي السعادة الأبدية عند الله، وعلى هذا يجب أن يكون الغرض من التربية تحقيق هذه السعادة، ولا يتم ذلك إلا بالخلص من الرغبات الفطرية، ومقاومة الغرائز وتزويده الفرد بارياضة العقلية والخلقية التي توصله إلى هدفه، وبقدرة الفرد على ضبط نفسه الذي يتم عن طريق المعرفة، وعلى هذا أيضاً كان الغرض عنده تحصيل المعرفة والفضيلة والصلاح، وهذا الغرض يشبه ما كانت عليه التربية في الأزهر، حتى عهوده الأخيرة.

جون لوك: وهو من أنصار المذهب التهذيبـي، ويرى أن التربية لها أغراض ثلاثة: وهي التربية الجسمية التي ترمي إلى تقوية الجسم ونشاطه، والتربية العقلية التي ترمي إلى تزويد العقل بالمعرفة، والتربية الخلقية التي ترمي إلى غرس الفضيلة في النفوس.

جان جاك روسو: هو زعيم المذهب الطبيعي الذي نقل مركز اهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله، والغرض من التربية عنده هو تكوين رجال كاملين، لا تكوين مجرد أعضاء في مجتمع.

بستانلوتزي: وهو من رجالات التربية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، والغرض من التربية عنده هو إعداد الإنسان لقيام بواجباته المختلفة في الحياة، فهو

إذن يهدف إلى غرض عملي اجتماعي، يجمع بين إعداد الفرد، وبين حاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه.

هربرت سبنسر: والغرض من التربية عندـه هو إعداد الفرد لحياة كاملة، أما عناصر الحياة الكاملة فهي تزويد الفرد بتربية صحيحة، وتربية مهنية، وتربية عائلية، وتربية وطنية، وتربية استجمامـية.

التربية عند ديوـي: فقد آمن ديوـي بأن «التربية هي الحياة نفسها وليس مجرد إعداد للحياة، وهي عملية نمو وعملية تعلم وعملية بناء وتجديد مستمرـين للخبرة، وعملية اجتماعية، ولتكون التربية عملية حياة لا بد أن ترتبط بشؤون الحياة، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب لخبرة لا بد أن تراعي فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة، ولتكون عملية اجتماعية لا بد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ولا بد أن تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح».

إن عامل الخبرة هو الأساس في العملية التربوية عند ديوـي وفي جميع نصوصه التربوية يرد هذاـن التعبيران: «الخبرة والمهارة»، إن الخبرة لديه هي وسيلة للتربية، وينبغي أن تتميز الخبرة بالاستمرار، ولقد أهمل ديوـي ذكر أهداف التربية، ذلك أن المتعلم في رأيه هو الذي يشارك مشاركة أساسـية في تعـين هذه الأهداف، وهذا تبرـز نـزاعـته الديمـقراطـية التي ترى أن غـرض التربية هو تحقيق ذاتـها، وما سـوى ذلك فهو قـرار يـشـترك في صـياغـته أـطـراف العـملـية التـربـوية جـمـيعـاً.

واعتـبر دـيوـي أن المنـهج التـربـوي يـستـند إلى أن مرـكـز الـاهتمام هو خـبرـات التـلمـيـد وـمهـارـاتـه، وربطـه هـذهـ الخبرـات داخلـ المـدرـسـة وـخـارـجـها وـمـرـاعـاتـ الفـروـقـ الفـرـديـةـ، يقولـ إنـ التعليمـ الفـعـالـ يـتحقـقـ عـنـدـماـ يـكونـ الشـيءـ المرـادـ تـعلـمـهـ يـعـنيـ شـيـئـاـ بـالـنـسـبةـ للـمـلـعـمـ.

التـربيةـ عندـ آلانـ: يـوازنـ الفـيلـيـسـوـفـ الفـرنـسيـ آلانـ بـيـنـ المـأـلـوـفـ التـربـويـ والمـطـلـوبـ الإنسـانـيـ، مـعـلـناـ لـإـنسـانـيـ «المـأـلـوـفـ» مـرـكـزاـ عـلـىـ أولـويـةـ التـلـعـمـ، مـشـيرـاـ إـلـىـ أنـ هـذاـ كـشـفـ وـاكتـشـافـ لـكـنـوزـ وـخـبـاـيـاـ، فـهـوـ مـثـلـاـ يـتسـاءـلـ «ـكـيـفـ تـتـلـعـمـ إـحـدىـ اللـغـاتـ؟ـ»، ثـمـ يـجـبـ «ـبـمـؤـلـفـيـهاـ الكـبـارـ لـاـ غـيـرـ، وـبـالـجـمـلـ المـرـصـوفـةـ جـداـ، الـغـنـيـةـ جـداـ، الـعـمـيـقةـ جـداـ، لـاـ بـتـرـهـاتـ مـبـادـئـ الـمحـادـثـةـ»، وـغـاـيـةـ الـعـلـمـ الـأـلـوـلـيـ هـيـ تـطـورـ الـعـقـلـ الـإـنـسـانـيـ وـإـغـنـاؤـهـ باـسـتـمـارـ، وـمـعـنـىـ ذـلـكـ أـنـ عـلـىـ الـعـقـلـ التـخـصـصـ أـيـ التـنـقـفـ فـيـ شـيـءـ معـينـ، بـدـلـاـ مـنـ الـلـهـثـ وـرـاءـ كـلـ شـيـءـ، فـتـكـونـ الـحـصـيـلـةـ الـمـعـرـفـةـ مـأـلـوـفـاـ عـامـاـ لـاـ يـسـاعـدـ عـلـىـ التـقـدـمـ فـيـ الـعـقـمـ، وـعـلـىـ هـذـاـ، يـكـونـ دـورـ الـمـدـرـسـةـ مـقـرـراـ: «ـإـنـ الـمـدـرـسـةـ مـكـانـ رـائـعـ» يـقـولـ آلانـ - وـيـضـيـفـ: «ـوـلـاـ اـسـتصـوـبـ أـبـدـاـ أـنـ تـعـلـقـ أـشـيـاءـ لـلـنـظـرـ وـلـوـ كـانـتـ

جميلة، لأن الانتباه يجب أن يلفت إلى العمل، ليقرأ الطفل أو ليكتب أو ليرسم، إن هذا العمل المجرد هو عالمه الصغير الذي يجب أن يكفيه»، ويحسم آلان تحديد دور المدرسة بالعمل، فالعمل عنده هو المؤدي التربوي، وهو بذلك المؤدي الصعب إن لم نقل الأصعب والأخطر، ويتربّط على ذلك تعين مهنة الطالب بالعمل الصعب، وتعين مهنة المربي بوصول الأفكار الجديدة بالقديمة، وتتقاطع المهنتان هاتان فيما يسميه آلان مدرسة الشعور أي المدرسة الطبيعية كالأسرة، والمختلفة عنها في أن، المدرسة التي تطور كمالها الذاتي بنفسها.

من جهة ثانية، ينقد آلان السلوك الطفولي لدى الكبار، فيرسم صورة المعلم اللامبالي، القوي بذلك كأنه المُناخ، ويشير إلى ظهور العدالة التي تفوق المحبة في المدرسة، فال فعل التربوي، بنظر آلان، هو فعلٌ وجبيٌ ضروري ولا مجال للمخادعة أمام الضرورة، ومن الضرورات هذه أن يتتبّع الكبار لنوع علاقتهم بالصغرى: «إن على كبار الأشخاص لا يلعبوا قط مع الأولاد، ويخيل إلى أن الموقف الأكثر تعقلاً هو التزام الأدب والتحفظ معهم على نحو ما يكون مع الشعب الأجنبي، عندما يجد الطفل نفسه منفصلاً عن أطفال في مثل عمره، فإنه لا يلعب جيداً إلا وحده»، وينفي آلان وجود الفكر الحق خارج المدرسة بمعناها التعلمي الأوسع، ويقابل الهندسة بالشعر، بوصفهما مفتاحين للنظام في الطبيعة وفي النفس، مادحاً الناتِّم الإنساني الشامل للعقل والشعور في آن واحد.

أما المعلم الأكبر، الأول، فهو الخبرة في كل حال، لأن الحقيقة تتحقق، وما تبرزه الخبرة حقيقةً، وصحيحاً يكتسب مصاديقه من وقوعه واحتياجه، والمتعلم، الذي تصاغ شخصيته في الحضور المتصل بالماضي، يحتاج دائماً وأبداً إلى المستقبل، أي إلى الانطلاق من المعطى المحدد إلى الامتداد، الآتي، ويزخر آلان بما يتعلمه الجمهور على نحو خاطئ، لأن الجمهور «يتخيل أن الحقيقة الأخيرة هي التي تلائمه، ولكن الحقيقة لا يمكن أن تقرغ هكذا من فكر إلى آخر، وهي ليست شيئاً إزاء ذلك الذي لم يكتسبها ابتداءً من الظواهر...» وينتقد آلان الاتجاه المشدد على معرفة العالم للمتعلم، مفضلاً على ذلك «معرفة ماذا نعلم» بوصفها هي الأهم في العملية التعليمية.

ويصل آلان إلى مقوله هامة تقول بجماعية أو اجتماعية التربية، وحاجة الإنسان الدائمة إلى محيطة الإنساني، حيث التحاوار والاتصال بين البشر يولد عندهم عوامل التغيير البطيء، المتتصاعد، أو الطفرة، وينصح آلان باستشفاف الإنسان في سبيل معرفته، يقول: «إذا أردتم ان تعرفوا إنساناً فيجب أولاً أن تُجلسوه، وان توقفوا موجات الحرارة أو البرد، والضجيج المسيء ابتداءً من صوتك أنت،

وكيفية تأثيرها على الأفراد والمجتمعات. وبالنسبة للجوانب المعرفية، يوضح النص أن تعلم الأفراد يتأثر بعوامل مثل الخبرة والذكاء الاصطناعي والبيئة المحيطة. كما يذكر أن التعلم يمكن أن يكون مملاً أو ممتعًا، وأنه قد يكون مفيداً أو ضاراً. في النهاية، يوصي النص بالاستمرار في التعليم والتعلم مدى الحياة.

### التربية لدى الأقوام البدائيون

إن التربية في المجتمعات البدائية -التي عاشت منذ خمسة أو ستة آلاف سنة، قبل اختراع الكتابة وقبل أن تصبح للتربية مدارسها ومؤسساتها الخاصة بها- تمتاز ببساطتها وبدائية وسائلها، مثلها في ذلك مثل الحياة العامة التي كانت تحياها تلك المجتمعات البدائية في فجر الحضارة الإنسانية. وتلك المجتمعات وإن تباينت في كثير من الأمور فإنها تتشابه في كثير من المميزات العامة التي من شأنها أن تلقي ضوءاً على طبيعة العملية التربوية وعلى أهدافها في تلك المجتمعات. ومن بين تلك المميزات العامة نسبة الحياة إلى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم، فكان الرجل البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية. ومن هذه المميزات أيضاً بساطة الحياة البدائية وقلة مطالبهما حيث أنها لا تدعو إشباع حاجات الجسم من طعام وشراب وكساء ومواء، وإنما من ضد عالم الأرواح. ولما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها، فإن أهدافها هي الأخرى كانت نفس أهداف الحياة العامة. ومن أبرز الأهداف العامة للتربية البدائية: المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة،

وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي. والتربية البدائية على هذا تتكون من عمليتين رئيسيتين، هما :

- الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشروب وملبس ومأوى، ولتمكين الفرد من نفسه وممن يعتمدون عليه ومن بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته.

- تدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها أن يرضي عالم الأرواح وينير إرادته الطيبة وبذلك يحقق لنفسه الأمان والسلام. وإذا كانت الناحية الأولى هي عmad التربية العملية لدى الرجل البدائي فإن الناحية الثانية هي عmad التربية النظرية عنده.

تلك هي طبيعة العملية التربوية في المجتمعات البدائية. وهدف التربية في ضوء هذه الطبيعة هو تحقيق التوافق والانسجام بين الفرد وبين بيئته المادية والروحية. ولتحقيق هذا الهدف، كانت تعتمد على التقليدين والتدريب العملي والنقد اللاشعوري فمن خصائصها أنها كانت تتم بطريقة غير مقصودة، بمعنى أنها غير مقصودة، بمعنى أنها لا يتولى القيام بها معاهد ومؤسسات خاصة بها، بل يقوم بها المجتمع بأسره. كما أن من خصائصها أيضا أنها تربية مباشرة تتم عن طريق الخبرة العملية والاشتراك النشيط للمتعلم أثناء تقليده لما يقوم به الكبار من نشاط، سواء في سبيل إشباع حاجاتهم الجسمية، أو في سبيل حاجاتهم الروحية. ثم إن من خصائصها أيضا غلبة روح المحافظة عليها وسلبيتها حيث أنها كانت تسعى لاستمرار العرف السائد في الجماعة دون تغيير أو تعديل، وتحاول تشكيل الفرد بالثقافة المحيطة به تشكيلًا ثابتًا سلبياً وتؤدي به إلى أن يتشرب ويستبطن كل الأوضاع القائمة في مجتمعه دون أن يحاول تغييرها أو تعديلها ودون أن يكون له مجال للحرية والاختيار. إذن أهم ما يميز التربية لدى الأقوام البدائية أنها تهدف إلى أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه وطراز حياته تقليداً عبودياً خاصاً، فالطفل عندهم يتدرّب على الأعمال التي تمارسها القبيلة كأعمال البيت، وصناعة الأدوات الضرورية، وحياة الأقبية، والصيد وال الحرب، وحمل السلاح، والرعاية، والزراعة، فهي بهذا تعتبر تدريباً آلياً تدريجياً على معتقدات الأسرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها، غير أن تربية الجنس البشري لدى الأقوام البدائية احتلت مكان الصدارة فيها الشخصيات الثلاث المتمثلة في الإله والطقوس واللغة، وأن الذي يمارس التربية كما لاحظ المربى الأمريكي ديوبي المجتمع بأسره بصورة غير مباشرة تتمثل في عمليات التمثيل والرقص والتقاليد التي يقوم بها الصغار محاكاة الكبار لغرض نقل حركاتهم وتصرفاتهم، إلا أن هناك طقوساً ثالثة الولادة مباشرةً، وهي مظاهر لدمج الوليد بزمته التي ينتهي إليها، فالوليد يبقى في أيام حياته الأولى في حضن وكف النساء وبالتالي فهو لا يندمج بالصورة المطلوبة في مجتمعه، لذلك فإنه لا بد من وجود طقوس جديدة لتحقق له الاندماج، وهذه عادة ما تكون عند البلوغ، وهذه الطقوس تغير حياته وتعتبر ولادة جديدة بالنسبة له، ويتم إعداد هذه الطقوس لفترة طويلة ومراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة، وهم الذين يتولون في نهاية الأمر الحفاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية. وهذه الطقوس تجعل الخاضعين لها يتلقون تجارب قاسية وألمية، وكثيراً ما يتم إجبارهم وإكراهم على الخضوع والصمم والصوم، وكثيراً ما يطلب إليهم أن يتلقوا تعاليم

تكوين أ.ت.ا. السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الارسال 1  
تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفة. ويقول هامبلي أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جداً وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناد والإرادة الصلبة.

والتربيـة الـبدائـية لا تـمـيل لـلـقـسوـة إـلا فـيـما يـتـعلـق بـالـطـقوـسـ. والأقوـام الـبدائـية بـالـنـسـبة لـلـتـرـبـيـة الـجـسـديـة يـتـرـكـون لـأـوـلـادـهـم الـحـرـيـة حـيـث يـرـكـنـ هـؤـلـاء الـأـوـلـادـ إـلـى الكـثـيرـ من الـأـلـعـابـ الـمـمـتـعـةـ التـي يـتـمـ فـيـها قـلـيدـ الـكـبـارـ، حـيـثـ يـتـدـرـبـونـ عـلـيـهـاـ مـنـذـ نـعـومـةـ أـظـفـارـهـمـ، فـيـ الـمـجـتمـعـاتـ الـمـحـارـبـةـ يـسـهـمـونـ فـيـ صـنـعـ السـيـوفـ وـالـرـماـحـ وـالـقـسـيـ وـأـدـوـاتـ الـحـرـبـ وـآـلـاتـهـ، وـيـقـلـدـونـ الـكـبـارـ فـيـماـ يـقـومـونـ بـهـ منـ مـعـارـكـ، أوـ يـنـصـبـونـهـ مـنـ كـمـائـنـ.

أما في المجتمعات المتسالمـةـ فـهـمـ يـقـلـدـونـ الـكـبـارـ فـيـ النـسـيجـ وـبـنـاءـ الـأـكـواـخـ وـصـنـعـ الـأـوـانـيـ وـالـصـيـدـ وـالـتـجـيـفـ، وـهـمـ بـهـذاـ يـنـمـونـ أـفـكـارـهـمـ، وـيـشـبـعـ خـيـالـهـمـ حـتـىـ درـجـةـ الـإـبـادـعـ. وـفـيـماـ يـتـعـلـقـ بـالـتـرـبـيـةـ الـفـكـرـيـةـ لـدىـ الـأـقـوـامـ الـبـدـائـيـةـ فـهـيـ تـخـلـفـ تـبـعاـ لـجـنـسـ الـطـفـلـ وـلـطـرـازـ حـيـاةـ الـقـبـيـلةـ.

وـتـمـتـازـ الـأـقـوـامـ الـبـدـائـيـةـ بـإـدـرـاكـاتـ حـسـيـةـ، فـالـسـمـعـ مـرـهـبـ، وـالـبـصـرـ حـادـ، وـالـشـمـ قـويـ، يـنـافـسـ الـكـلـابـ، وـالـخـيـالـ حـادـ يـقـطـ، وـالـذـاـكـرـةـ قـوـيـةـ.

أما عن التـرـبـيـةـ الـخـافـيـةـ وـالـدـيـنـيـةـ فـالـأـجـادـ وـالـآـبـاءـ يـحـرـصـونـ بشـدـةـ عـلـىـ نـقـلـ مـبـادـئـ السـلـوكـ السـوـيـ وـالـتـصـرـفـ السـلـيـمـ إـلـىـ أـبـنـائـهـمـ، وـالـأـوـامـرـ عـنـهـمـ تـتـصـلـ بـتـقـديـسـ الـأـجـادـ وـاحـتـرـامـ الشـيـوخـ وـالـآـبـاءـ وـالـشـرـفـ.

## التـرـبـيـةـ الـشـرـقـيـةـ الـقـدـيمـةـ

وـتـتـضـمـنـ التـرـبـيـةـ الـهـنـدـيـةـ. التـرـبـيـةـ لـدىـ بـنـيـ إـسـرـائـيلـ. التـرـبـيـةـ الـيـابـانـيـةـ. التـرـبـيـةـ الـصـينـيـةـ. التـرـبـيـةـ لـدىـ قـدـامـيـ الـمـصـرـيـينـ.  
**التـرـبـيـةـ الـصـينـيـةـ :**  
فـهـيـ نـمـوذـجـ وـاـضـحـ لـلـتـرـبـيـةـ الـشـرـقـيـةـ.  
**خـصـائـصـهـاـ :**

- تتصرف بروح المحافظة.
  - تنشئ الفرد على عادات فكرية وعملية ماضية.
  - لا تقوى أية ملكة، ولا تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة.
  - الحياة رتيبة.
  - السكون المطلق والجمود الفكري، فكل شيء محدد بالتقاليد الموروثة.
- التعليم :**
- آلي يكسب التلميذ مهارات آلية.
  - الاعتناء بالمظهر واللباقه.
  - الاعتناء بتمرين الذاكرة - لا بتكوين الفكر - من خلال التكرار والحفظ الأصم.

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصين مصطلحان هما : لوتسyi (Lao-tsee) يمثل روح التحرر والتقدم والبحث عن المثل الأعلى والثورة على العادات، لذا كان الإخفاق نصبيه.

أما الثاني كونغ تسي (Cong-tsee)، واشتهر باسم كونفوشيوس (551- 478 ق . م )، فقد نجح في أفكاره التي تقول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والأسرة، وعلى منفعة الفرد.

يمكن القول أن التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها كانت تنشر ثقافة سطحية.

### **التربية لدى قدامى المصريين :**

كان المصريون القدماء يؤمنون بالبعث بعد الموت، وبخلود الروح، والثواب والعقاب في الدار الآخرة، وكانوا يعتقدون أن الأرواح تعود لتسكن الأجساد من جديد، ولهذا لجأوا إلى التخطيط، وبنو الأهرام، ليحافظوا فيها جثث ملوكهم.

### **خصائص التربية لدى قدامى المصريين :**

- يعيش الطفل - في سن الرابعة- مع ألعابه.
- التربية لم تكن لينة ، فمنذ السنة الأولى من عمر الطفل يمشي عاري القدمين، حليق الرأس، طعامه من خبز الذرة.
- تقدم الم للطفل شيئاً من المبادئ الدينية والخلقية.

السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الارسال 1  
- الدراسة تشتمل على الدين وأداب السلوك، القراءة والكتابة، الحساب،  
السياحة، الرياضة البدنية.

- يتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب.  
- كان يغلب طابع الدراسة الفنية والمهنية في التعليم العالي.  
- كان الأساتذة يستعملون الضرب بالعصا ، فالنظام المتبع كان قاسياً، ومن حكمهم الشائعة "إن للطلاب صلباً وهم يفهمون الأمور فهماً أفضل عندما يضربون".

#### من إسهامات المصريين في فن التعليم :

- استخدمو طرقاً حسية في تعليم العد، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة.

- هم من أنشئوا أولى المكتبات العامة الغنية بالكتب العديدة في شتى الموضوعات.

فالحضارة المصرية أولت عناية كبيرة للتربية، وقد كانت وصية أحد حكمائهم لابنه "امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك، فلا يعلو على الثقافة شيء"، ويضيف "أذكر يابني أن أية مهنة من المهن محسومة بسوهاها، إلا الرجل المتثقف، فإنه يحكم نفسه بنفسه". فالمعرفة حسب المصريين القدامى وسيلة لبلوغ الثروة والمجد.

## النظرية المثالية في التربية

### الفلسفة المثلية :

يعتمد النموذج المثالي الذي يشكل مناهج التربية لدى المثاليين على رؤية أفلاطون من أن الأفكار أبدية وأزلية ونهائية، وهي لذلك في غاية الأهمية. وليس المقصود بالأفكار هنا - بالطبع - تلك الخواطر العقلية التي يترجمها العقل من الرموز اللفظية، ولكن أفلاطون يقصد بها في هذا المقام جوهر الأشياء والمثل العليا الموجودة في العالم العلوي، والتي يقياس بها كل شيء في هذا العالم المادي. إذا كانت الأشياء في هذا العالم المادي من وجهة النظر هذه تعرف عن طريق الحواس، فإنها قد صيغت على مثال سبق عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه.

والعقل وحده هو الذي يستطيع أن يحكم عليها بأنها مطابقة للنماذج المثالية التي وضعـت أـزاـلاً أم لاـ. وبهـذا المعنىـ، فإنـ الأـفـكارـ أـزـلـيةـ لاـ تـقـبـلـ التـغـيـرـ أوـ التـطـوـرـ. ومـهـاـ قـيلـ منـ أنـ عـنـاصـرـ هـذـاـ العـالـمـ مـسـتـحـدـثـةـ وـمـتـغـيـرـةـ تـبـعـاـ لـلـظـرـوفـ وـالـمـلـابـسـ الـتـيـ ظـهـرـ مـنـ آـنـ لـآـخـرـ، فـإـنـ الأـفـكارـ وـالـأـشـكـالـ المـثـالـيـةـ الـتـيـ صـيـغـتـ عـلـىـ مـثـالـهـ هـذـهـ الـعـنـاصـرـ الـمـوـجـودـةـ فـيـ عـالـمـنـاـ مـوـجـودـةـ مـنـ الـأـزـلـ وـسـتـظـلـ إـلـىـ الـأـبـدـ دـوـنـ تـغـيـرـ أوـ تـطـوـرـ.

### حقيقة المذهب المثالي :

"المذهب المثالي" من مذاهب التربية الغربية فهو - في حقيقته - صدى لفلسفة أفلاطون، وتعبير عن نظريته المسمى بـ "المثل"، ومؤدى هذه النظرية أن ثمة عالمين اثنين : عالماً حسيّاً يتالف من "الأجسام"، وعالماً معقولاً يتتألف من المجردات التي هي "المثل". وبناء على ذلك قال الغربيون: إن الإنسان يعيش في عالمين : عالم مادي متغير، وعالم روحاني خالد، وهذا الأخير هو عالم المثل العليا التي تشكل الهدف الأساسي للتربية والحياة. وهكذا رأى الغربيون في الإنسان جانبيّن : جانباً روحيّاً ساميّاً، وجانباً جسديّاً تحكمه النوازع الدنيا والشهوات، وهذهان الجانبان كالخطين المتوازيين يتلازمان ولا يلتقيان، ويتناقضان ولا يتكاملان، وهو ما أدى إلى قيام سلطتين في بلاد الغرب: سلطة روحية تشرف عليها الكنيسة، وسلطة زمية قوامها حكم الواقع مفصولاً عن الدين، وترتّب على ذلك الاعتقاد بأن الإنسان أولى بالدرس من العالم الخارجي، وأن العلوم الإنسانية أهم من العلوم الطبيعية.

على أن دراسة الغربيين للإنسان - سواء قدمت أم أخرت - في ظل عقيدتهم القائمة على فصل الدين عن الحياة لا تأتي بخير، لأن المقدمات الخاطئة لا تقود إلى نتائج صحيحة؛ ولذا لم تستطع الدراسات الغربية في مجال النفس والتربية والمجتمع الرقي إلى مستوى العلم، وإن سُمِّيت باسم العلم، وهو ما يؤكده إخفاق الغربيين في وقف التدهور السلوكي الذي يُنذر المجتمعات الغربية بأوّل خطر العواقب.

والنظرية المثالية الغربية بما ترتب عليها من فصل بين الدين والحياة خاطئة ومدمرة، وهي - كما يقول (علي عزت بيجو فيتش) رئيس جمهورية البوسنة والهرسك في كتابه المعروف : (الإسلام بين الشرق والغرب) - هي المسؤولة عن إخفاق الأيديولوجيات الكبرى في العالم؛ فهذه النظرة هي التي شطرت العالم شطرين متصادمين بين مادية ملحدة، وكاثوليكية مغفرة في الأسرار، والصواب أنها "وحدة ثنائية القطب، تضم القضيتين المتصادمتين في العقل الغربي ألا وهمـاـ:

الروح والمادة، السماوي والأرضي، الإنساني والحيواني، الدين والدنيا. وهذا المتناقضان يوجدان معاً وجود تفاعل وتنزوج وتكامل.. كما تتفاعل ذرات الأوكسجين مع ذرات الإيدروجين لنتج الماء الذي يشرب منه الإنسان والحيوان والنبات".

وقد نبه بيجوفيتش على أن طبيعة العقل الأوروبي (أحادي النظرة) كانت سبباً في عجزه عن فهم حقيقة الإسلام؛ ولذا انكر الغربيون الإسلام لسبعين متعارضين؛ فقد انكره الماديون منهم بوصفه اتجاهًا يمينياً أي دين غبيات، بينما انكره المتندين لأنهم رأوا فيه اتجاهًا يسارياً أي حركة اجتماعية سياسية.

ولا تغنى عن المذهب المثالي دعواه أنه إنما يريد - من خلال التربية - أن يحيط الطفل بالمثل العليا؛ لأنه لا يدرى ما المثل العليا على وجه التحديد. يقول سير برسي نن : " نستطيع أن نحكم بأنه لا يمكن أن يكون هناك غرض عام للتربية ما دام هذا الغرض يتحقق مثلاً عليا؛ لأن هذه المثل تتعدد بتنوع الأفراد ".

وهذا الاتجاه العقلي للفلسفة المثالية قد وضع العقل- بلا شك - في مرتبة ذات أهمية كبرى، بحيث لا يكون العقل شيئاً آخر غير الروح مadam يشارك في طبيعة المطلق. وبالرغم من وجود الجسم والبيئة الاجتماعية والطبيعية إلا أنها في النهاية يدخلان في دائرة العقل ويدويان داخله. ولذلك فالطبيعة الإنسانية لا ينظر إليها على أنها جسم منفصل يستجيب لد الواقع بيئية، ولكنه جوهر لا يتاثر بعامتها إذا تأثر جزءه. ولهذا تنادي هذه النظرية بتربية الإنسان من جميع جوانبه حتى يصبح كلاماً مستقيماً، ولكن يبقى العقل هو صاحب الاهتمام الأكبر في مناهج هذه النظرية.

إن الواقع بالنسبة للمثالي هو عالم العقل، والواقعية شيء خيالي أو روحي وليس مادياً، ويعتقد المثاليون أن الطبيعة تعتمد على العقل الشامل للله. وبناء على هذه النظرة، فالتعلم ليس ابتكاراً وإبداعاً. ولكن تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التي وضعت سلفاً. وليس قيمة الأفكار مبنية على ما لها من أهمية في حياة التلاميذ أو ضرورة في إنجاز مشروعاتهم، أو في ترقية حياتهم، بل إن قيمة الأفكار في ذاتها، حيث إنها تصور الواقع الممثل للحقائق اللاحنائية، ومن أجل ذلك فالأفكار جديرة بالتعلم. وهي تستحق أن يكون تعلمها هدفاً في حد ذاته. والمثالية - عموماً - وثيقة الصلة بالدين. وتؤمن هذه النظرية بأهمية الحق والخير والجمال. وبهتم المثاليون بالرياضية البدنية، لا من أجل الجسم، فهو لا يهتمون بالمادة، وإنما من أجل العقل.

إن أصحاب هذا الاتجاه يهتمون بالمثل العليا بالدرجة الأولى.. فهم ينظمون تجارب الجنس الشري ويركزونها ليقدموا لها لقمة سائحة إلى الطفل.

وهذه الخبرة بحسب مروجي النظرية هذه هي نوعين منها ما يختص بالبيئة الطبيعية ومنها ما يختص بالإنسان أي العلوم والإنسانيات.

وتعتبر المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية، التي ارتبط ظهورها ارتباطاً وثيقاً بزعمها المفكر اليوناني أفلاطون، وهي كما عرفها لالاند : "الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة". بمعنى آخر هي المذهب الذي يقول أن الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا، وهي الفكرة التي نجدها عند أفلاطون في المثل العليا، إذ يرى أن أنفسنا كانت تسبح في هذا العالم، أين عرفت أسماء الأشياء بصورتها التامة، الكاملة، قبل نزولها إلى الأرض. ولو جها في الجسد أنهاها أسماء الأشياء، فأصبحت تحاكى ما رأته وتعلمتها في المثل العليا أو العالم الحقيقي، ومن أبرز أعلامها: أفلاطون. هيجل... الخ.

ولد أفلاطون في سنة 427 ق.م في جزيرة قريبة من شاطئ أثينا، واسمه في الأصل أرسطوقليس. ينحدر من أشراف أثينا ذوي المنزلة والثراء. تعلم القراءة والكتابة، حفظ شعر هوميروس، ومبادئ الحساب والهندسة والموسيقى. كان ذو ذكاء حاد، عميق الفكر، حسن الحديث، بارع النكتة، ومحباً للجمال. عاش حتى الثمانين من عمره، توفي سنة 347 ق.م.

### لقد قسم أفلاطون المجتمع إلى ثلات طبقات :

- طبقة الحكام ويتميزون بالحكمة، ويسيرون شؤون الدولة.
  - طبقة الجندي، ويتميزون بالقوة، وتسرّهم على أمن الحكام.
  - طبقة العبيد، وهي الطبقة الخادمة، التي تقوم على خدمة طبقة الحكام.  
وعلى كل طبقة احترام الطبق الأعلى منها، فلا يجوز مثلاً لطبقة العبيد التطلع إلى طبقة الجندي أو الحكام، وكذا الحال بالنسبة لطبقة الحكام فلا يجوز للحاكم أن ينزل إلى طبقة الجندي أو العبيد، فما خلق إلا ليكون حاكماً، وليرحّم الشعب وعليه وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ليقوم بالعمل المناسب.
- المنهج وطريقة التدريس في نظر المثالية :**

يرى المثاليون أن المنهاج (المنهج) الذي يدرس للتلاميذ ينبغي أن يكون موضوعات ثابتة غير قابلة للتتطور وتنقل من جيل إلى جيل. حيث تعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه، فتنظيم قدرات الطفل وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من دراسة الفنون الحرة والقراءة، وكذا الإطلاع على الكتب العظيمة

ومن ثم يجب أن يوجه اهتمام أكبر إلى دراسة مواد معينة كال تاريخ  
والآداب والفلسفة تهتم بالمشاكل الدائمة للإنسان، وتعبر عن اعتقاداته وأفكاره على  
مر العصور التاريخية، وهي تعتبر كنزاً للمعرفة والحكمة وتراثاً معرفياً.

ولقد اهتمت المثالية بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم، فهي لا تقيل  
وزنا إلا للمعرفة والحقيقة أما التلميذ فقد لا يكون له قيمة على الإطلاق، فمنهج  
المدرسة المثلية هو منهج مقول يعتمد على المعرفة والكتاب ويقتيد بحدود لا يمكن  
تعديلها، حيث يبقى القديم على قدمه لحفظه على المعرفة والترااث ونقله إلى عقول  
المتعلمين. ولا تؤمن المثالية بأهمية النشاطات الخارجية عن الكتاب في منهجها  
الدراسي لأن مثل هذه النشاطات لا تساهم في تدريب عقول التلاميذ ولملئها  
بالحقائق، بل تهتم بجوانب أخرى ليست موضوع اهتمام المثالية.

أما النظام المدرسي، فقد أصبح المدرسين يواجهون مشكلة بحيث أن الجسم  
والعقل نوعان مختلفان، فإنهما يسلكان مسالك متعارضة تعيق بعضها البعض،  
فالطفل لا يستطيع أن يذهب إلى المدرسة بعقله فقط فلا بد أن يحمل معه جسمه.

إذا أصبح ينظر إلى التلميذ على أنه شيء أو بالأحرى آلة تتلقى المعارف  
بالطريق الإلقاء في سكون وهدوء، فإذا حاول أن يحرك جسمه قسا عليه  
المدرسوں بالعقوبات البدنية المختلفة، وبذلك كان التلميذ المثالي هو الذي يجلس  
صامتاً ساكناً، حتى يعمل عقله على استيعاب المعلومات. ومنه كان هدف التدريس  
ليس حمل التلميذ على معرفة مجموعة من المعلومات بقدر ما هو محفز له على  
اكتشاف معناها لنفسه، عن طريق خبراته الشخصية السابقة، بحيث يصبح لما  
يتعلم معنى ومغزى.

### المعلم :

المعلم في نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفاً مفكراً كسقراط، وغيره من  
الfilosophes، وقد ركزت المثالية على دور المعلم، وجعلته يحتل المركز الرئيسي في  
العملية التربوية، في حين نظرت إلى المتعلم نظرة سلبية، فالمعلم يجب أن يكون  
قدوة للتلميذه بما يملكه من معارف وخبرات واسعة، تجعل الطلاب ينهلون منهله،  
بمعنى على المعلم أن يكون موسوعة يعمل على إيصالها إلى الطلبة، وأن يكون  
مختصاً جداً في عمله، والمعلم بفطنته وبصيرته يعمل على كشف استعدادات

تكوينات أ.ا. مدخل إلى علوم التربية 1 الارسال 1  
تلاميذه، وبذلك يعطيمهم القدر المناسب من المعارف، وتقصر عملية التعليم على التذكر والاسترجاع لذا يجب على المعلم في نظر أفلاطون تنمية هذه القدرة.

النقد :

لقد غال أفلاطون في تربيته المثالية وطريقة التدريس إلى درجة يصعب تحقيقها على أرض الواقع، فمثلاً تربية أفلاطون للأطفال على أساس الفضيلة حتى يصبحوا خيرين، تتناهى أن في الإنسان بذرتين، بذرة الخير وبذرة الشر، ويستحيل أن نجد شخص خير محض، كما أن نظام الطبقات الذي فرضه أفلاطون على المجتمع فيه ظلم لفئة عن فئة.

كما فصل أفلاطون بين الجانب العقلي والجسمي، بل حتى أنه فصل الجانب العقلي وأعطاء الأهمية أكثر من اهتمامه بالجانب الجسمي، وكأننا نستطيع أن نتصور الإنسان بعقله دون جسده.

المثالية كفلسفة تربوية أكدت على:

- الجانب المعرفي وأهمية المعرفة بالنسبة للمتعلم.
- الاهتمام بالثقافة والحفظ عليها.

- وضع المعلم في مرتبة سامية واعتباره أهم عنصر في العملية التربوية.

- التأكيد على أهمية الجوانب الخلقية والدينية في تنمية شخصية المتعلم.

غير أنها فشلت وقصرت في:

- فهم طبيعة المتعلم (النظر إليه على أنه عقل أو روح خالصة، الاهتمام بالمعرفة أو تنمية العقل فقط).

- اقتصار الأهداف التربوية على تدريب عقل الإنسان دون النظر إلى الجوانب التي تتصل بالنواحي الجسمية.

- النظر إلى التلميذ على أنه سلبي يتلقى المعلومات التي يلقاها عليه المعلم (آلة) وكذا استخدام العقوبات البدنية لا يتفق مع ما تذهب إليه الفلسفات الأخرى، فالموقف التعليمي موقف تفاعل و ليس موقف جامد ثابت فيه طرف ايجابي هو المعلم و آخر سلبي هو التلميذ.

## النظريّة الإسلاميّة في التربية

التربية الإسلامية :

يعرفها حلمي طه رشيد إبراهيم بأنها تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بعرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة.

ويعرفها مقداد يالجن بأنها إعداد الفرد المسلم إعداداً كاملاً من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.

ويعرفها سعيد إسماعيل علي بأنها تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام.

ويعرفها علي خليل أبو العينين بأنها النشاط الفردي والاجتماعي الهدف لتنشئة الإنسان فكرياً وعقيدياً ووجدانياً واجتماعياً وجسدياً وجمالياً وخلقياً، وتزويده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات الازمة لنموه نمواً سليماً طبقاً لأهداف الإسلام.

ويعرفها عبد الرحمن صالح عبد الله بأنها عملية مقصودة تسترضيء بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جماعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم فيها الفرد ذو كفاءة عالية بتوجيهه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمياً محدداً وطرق تقويم ملائمة.

والملاحظ على تلك التعريفات جميعها أنها تؤكد على أن التربية الإسلامية لابد أن تستمد توجيهاتها وفلسفتها وغاياتها من الشريعة الإسلامية، وبالتالي فهي ترفض أن تكون التربية الإسلامية بمعزل عن توجيهات الإسلام وتعاليمه سواء في إطارها النظري أو تطبيقاتها العملية. والتربية الإسلامية بهذا المعنى هي تربية هادفة مقصودة لتكوين الفرد المسلم والمجتمع المسلم والأمة المسلمة المستخلفة على حمل رسالة الله في الأرض، سواء تمت تلك التربية في مؤسسات نظامية كالمدرسة والجامعة، أو غير نظامية كالمنزل ووسائل الإعلام.

وال التربية الإسلامية بهذا المعنى حسب محب الدين أ.أحمد أبو صالح هي النظام التربوي الذي فرضه الله على المسلمين أن يربوا أنفسهم وأولادهم عليه ويوجهوا أهاليهم ويرعوهم في ضوئه دون غيره من الأنظمة التربوية الكافرة الملحدة، أو العلماني اللادينية المنحرفة.

وال التربية الإسلامية وفق التصور الشامل شأنها في ذلك شأن كل تربية أخرى في العالم موضوعها تربية الإنسان المسلم، ومجالها هو جميع مجالات البحث التربوي من فلسفة وتاريخ ومناهج وطرق تدريس وإعداد معلم وإدارة وتمويل.. الخ، منظوراً إلى ذلك كله من المنظور الإسلامي الذي يؤدي تنفيذه إلى إيجاد الفرد الذي يسلك سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام.

### **وتكون النظرية التربوية الإسلامية من المصادر التالية :**

- 1 - القرآن والسنة، ومنهما تتزود النظرية التربوية بمجموعة من المبادئ الموجهة، وهذه ليست فرضيات ثبتت عن طريق التجربة، وبالتالي فهي ليست قابلة للرفض.
- 2 - الدراسات التاريخية والدراسات التربوية لآراء العلماء المسلمين.
- 3 - دراسة الشخصيات الإسلامية اللامعة في مجال التربية كابن خلدون، والغزالى، وابن تيمية، وابن القيم، وغيرهم.
- 4 - معطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان، وطريقة تعلمه، وكذلك كل خبرات البشر التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية.

### **....لكل نظرية عناصر ثلاثة :**

- أ - مصادر.
- ب - وسائل وأساليب وطرائق.
- ج - مقاصد وغايات.

ولا شك أن أصحاب آية نظرية قد يختلفون أو يطورون أو يغيرون في عناصرها الثلاثة، ابتداءً من المصادر، ومروراً بالوسائل وأساليب وطرائق، وانتهاءً بالمقاصد والغايات.

أما التصور الإسلامي للتربية فالمصادر ثابتة، والأهداف أو المقاصد والغايات ثابتة، والشيء الوحيد المتحرك والمتغير هو الطرائق والوسائل وأساليب التي تتغير كلما ترقى فهم الإنسان للأصول، وكلما اجتهد في الوصول إلى المقاصد والغايات، من هنا فقط يأتي اختلاف "التصور الإسلامي لمناهج التربية" من جيل إلى جيل، ومن زمن إلى زمن، ومن مكان إلى مكان.

وإذا كان علم النفس العام والتربوي قد جاء متلازمين من مصدر واحد هو كتاب الله وسنة رسوله (ص)، فإنهما قد جاءا وبينهما فاصل زمني في علم النفس الغربي يسبب اعتمادها على تطور الفكر في مصادر ونظريات شتى مختلفة

تكوين أ.ت.ا السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الإرسال 1  
ومنتاقضة. وإذا كان علم النفس الإسلامي العام والتربوي قد صدرًا من علم شامل محيط بالنفس الإنسانية من الأبد إلى الأزل.

وبمعنى آخر حسب محمد رشاد خليل فإن علم النفس التربوي هو تطبيق لنظريات التحليليين والسلوكيين والجشتلطين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطبيعي على اختلاف أشكالهم. وهذه المدارس كلها لا تعرف الإنسان المخلوق، وإنما تتكلم عن إنسان طبيعي لا روح له.

### فلسفة التربية، ونظرية التربية :

تعتمد مناهج التربية كلها تقريباً ما عدا منهج التربية الإسلامية - على نظريات تربوية. و النظريات التربوية تعتمد بدورها على فلسفات عامة، فما الفلسفة، وما النظرية، وما العلاقة بينهما، وهل يحتاج منهج التربية الإسلامية إلى فلسفة أو إلى نظرية؟ هذا ما نجيب عنه فيما يلي :

### مفهوم الفلسفة :

الفلسفة مصطلح يوناني الأصل مكون من كلمتين: "فيلو"، و معناها حب، " Sofia" و معناها الحكمة، فالفلسفة إذن هي حب الحكمة أو محبة الحكمة، وبالرغم من جاذبية هذا المفهوم للوهلة الأولى، إلا أن الفلسفه والمفكرين قد اختلفوا بل وتناقضوا في ماذا تعني محبة الحكمة؟ وما زال هذا الاختلاف والتناقض قائماً منذ أن نشأ هذا المصطلح إلى يومنا هذا، فالبعض يرى أن الفلسفة هي العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح، والبعض يرى أنها مفهوم جامع للكون بما فيه من جمال وحيوان ونبات، وثالث يرى أنها علم دراسة الغيبيات وما وراء الطبيعة. والراجح أن الفلسفة هي تصور للكون والإنسان والحياة ولطبيعة العلاقات بين هذه العناصر. وقد ظل مفهوم الفلسفة يحمل طابعاً فردياً، وبقيت مذاهبها مجرد وجهات نظر تحمل شارة أصحابها إلى يومنا هذا. ومع ذلك فكل فلسفة تصور خاص للكون والإنسان والحياة.

أما فلسفة التربية الغربية فهي باختصار الجانب التطبيقي للفلسفة العامة في ميدان التربية. ومن وجهة النظر هذه يصبح من وظائف الفيلسوف التربوي تطبيق مبادئ الفلسفة المثالية أو الواقعية أو البراجماتية أو ما إلى ذلك على التربية. ولذا فإن من ينظر في أسماء مدارس فلسفة التربية يجد أنها ذات المدارس الفكرية التي يتحدث عنها الفلاسفة. فهناك فلسفة مثالية عامة، وهناك أيضاً فلسفة مثالية في التربية، وهناك فلسفة براغماتية عامة، هناك فلسفة براغماتية في التربية... وهكذا.

النظرية بمعناها العام الذي يشيع في الغرب، هي تفسير بعض الأمور في الماضي أو الحاضر أو المستقبل استناداً إلى اعتقاد ثابت أو مفترض. والنظرية العلمية بمعناها الدقيق، هي محاولة لتفسير عدد من الفروض أو قوانين الطبيعة من خلال وضعها في إطار عقلي عام. والنظرية التربوية هي مجموع المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية.

فإذا كانت النظرية العلمية وصفية وتفسيرية في الأساس، فإن وظيفة النظرية التربوية - كما يقول بول هيرست - هي التشخيص والعلاج. وإذا كانت النظرية العلمية تحول وصف وتفسير ما هو قائم، فإن النظرية التربوية تصف وتقرّر ما ينبغي عمله مع الناشئة، وتوجه وترشد الممارسات التربوية. ومن هذا المنطلق فإن بول هيرست وغيره من المربيين الغربيين الذين يرفضون بناء النظرية التربوية؛ لأنها تمدهم بالقيم التي يريدون غرسها في الناشئة.

## التربية عند العرب المسلمين

تعتبر التربية المرأة التي تعكس أنظمة المجتمع على اختلافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وعقائده وتقاليده وعاداته، والتربية العربية الإسلامية تعكس وضوح تعاليم الإسلام السمحنة وعقائده السامية ذلك أن الإسلام - إلى جانب ما دعا إليه من الإيمان بعقائده السامية - دعا إلى التمسك بتعاليم الأخلاق الفاضلة التي عدّها شرطاً أساسياً للحياة الدينية الصالحة. وهناك عدة مبادئ قد أثرت بصفة خاصة في تطور النظرية التربوية منها مبدأ "المساواة"...؛ المساواة بين معتقدى الدين الجديد، بغضّ النظر عن جنسياتهم وألوانهم. وثيقة المساواة هذه أيدتها الله تعالى بقوله الكريم: "يا أيها الناس إنما خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم". الآية/13/ من سورة الحجرات. وأتبع ذلك بمبدأ "الإخاء والأخوة": "إنما المؤمنون إخوة". (الآلية/10/ من سورة الحجرات). والطابع العام للتربية الإسلامية يتجلّى في نزع عنها المثالية في تقديم العلم والبحث على طلبه، وفي الاهتمام بالفضائل الخلقية، ثم في مرونتها في طرق التحصيل واصطباغها بروح الديمقراطية التي قبضت على الفروق بين الشعوب

### أغراض التربية الإسلامية :

#### - الغرض الديني :

منذ أن نزل القرآن الكريم وهو مرجع المسلمين في أمور العبادة والتشريع والحياة الاجتماعية بشتى مظاهرها.. حيث يعود إليه الفضل في انتشار القراءة والكتابة، وتأسيس المدارس، ونشأة العلوم المختلفة لخدمته وتفسيره وفهمه. غير أن الطابع العام للتربية عند المسلمين لم يكن دينياً بحتاً ولا دنيوياً بحتاً وإنما كان يلامِع بين الدين والدنيا، فكانت التربية تهدف إلى إعداد النشء للحياة الدنيا وللآخرة معاً في إطار الآية الكريمة: "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا". (الآية 77 / من سورة القصص).

#### - الغرض الاجتماعي :

هدفت التربية بجانب الدين والأخلاق إلى معانٍ اجتماعية عبرت عنها مأثراتهم.. فقد قال (مصعب بن الزبير) لابنه "تعلم العلم، فإن لم يكن لك مالاً كان جمالاً... وإن لم يكن لك جمالاً كان لك مالاً". ونجد أنه حينما بدأ العلماء يُكترون ويتميزون في علومهم تبعاً لنمو الحركة العلمية وازدهارها، ظهرت طبقة جديدة في المجتمع هي طبقة العلماء التي نالت مكانة رفيعة عند الخلفاء والأمراء، مما دعا الناس إلى الإقبال على التعلم لينالوا هذه الحظوة الممتازة في المجتمع. وقد شجع ذلك على التنافس على الابتكار وانتشار الثقافة وازدهارها.

#### غرض المنفعة :

كان من زيادة التدرين أن ظهر التحرّج من أخذ الأجر في العلوم الدينية المباشرة، مثل تحفيظ القرآن الكريم، وإن كان النبي صلى الله عليه وسلم قد قيل أن يفدي بعض الأسرى نظير قيامهم بتعليم بعض أطفال المسلمين القراءة والكتابة مما يوضح أن المبدأ صحيح بذاته...

هذا وكانت وظائف القضاء والتعليم غايات سعي إليها كثير من الناس وأعدوا أنفسهم لها، وقد كان لرغبة الناس في حفظ القرآن والتلقّفه في الدين أثراً لها في نشوء الحاجة إلى المدارس حيث كانت المدرسة الأولى هي المسجد، فكان عامة الناس الذين يرغبون في تعليم أولادهم يبعثون بهم إلى المساجد حيث كانت تعقد حلقات

لدراسة القرآن والحديث.. وكانت المساجد في معظم المدارس الإسلامية مراكز التعليم لها.. ولم تكن المسائل الدينية فحسب هي موضوع الدرس في هذه المجالس بل كانت تعالج فيها أيضاً الموضوعات اللغوية والشعرية إلى جانب الندوات الأدبية التي تتعقد في بيوت المتفقين والأدباء التي عرفت باسم "مجالس الأدب".

ومن أنواع المدارس- غير الكتاتيب- لتعليم الصبيان: بعض المنازل والخوانث التي كانت تكمل عمل المساجد والكتاتيب. وكانت المدارس العالية كـ"بيت الحكمة" ببغداد للتعليم العالي: الذي يعتبر أول معهد هام في الإسلام، فكان مكاناً للترجمة ومجتمعًا علمياً ومكتبة عامة، وكان فيه مرصد متصل به لتعليم الفلك.

وكان أول مجمع علمي حقيقي هو "المدرسة النَّظَامِيَّةُ" التي أسسها نظام الملك والتي اهتمت بحاجات الطلبة البدنية، وأصبح فيما بعد نموذجاً لمعاهد التعليم العلية. أما المدارس فقد نشأت في العصر العباسي وانتشرت في البلاد الإسلامية وتتنوعت. وكانت التربية الإسلامية تعنى بالمعلم الذي ستوكِل إليه مهمة التعليم عنابة خاصة، حيث كانت شديدة الضرر لما يجب أن يؤخذ به في هذا السبيل، فعنابة أول ما عنابة ببيان ما يجب أن يتحلى به المعلمون من مكارم الأخلاق ومحاسن المزايا، يقول ابن سينا: "ينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخریج الصبيان، وقوراً، رزينَا، حلواً، ليبيَا، ذا مروعة ونظافة ونزاهة".

ولقد رسم كثير من الأمم شخصية المعلم بدقة وحددوا أبعادها النفسية وأفاضوا في الصفات التي يجب أن تتوافر في المعلم والواجبات التي ينبغي أن يتلزم بها المربيون نحو طلبتهم. فقد كان على المعلم أولاً الاطلاع والتتفقib والمراجعة.

والعنصر الثاني في عملية التربية هو التلميذ، وهو العنصر الأهم، فقد اهتم أسانذ التربية العربية بكل ما يساعد التلميذ على التعلم، فالغرالي يرى أن من أداب الطالب أن يقل علاقته من الاستغلال بالدنيا، فإن العلائق شاغلة وصارفة، ويستدل على وجهة نظره هذه ببعض المؤثرات التي تقول إن "العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كُلُّك". كما اهتم الأئمة بالمناظرة التي تساعد التلميذ على تنمية قدراته على التعبير عن نفسه وترتيب أفكاره وتجديد نشاطه التلقائي. ومن العوامل المساعدة على التعلم: اختيار الوقت وتحديد الساعات الملائمة للقراءة. وأما المكان المناسب للدراسة والحفظ فأجود أماكن الحفظ هي الغرف وكل موضع بعيد عن الملهيات. ومن العوامل الأخرى التي دعوا إليها ألا يكتفي الطالب من الاستفادة وأن يكون

دائماً مستعداً لتحصيل العلم وألا يتكبر على العلم ولا يتأنّر على المعلم فهو لن ينال العلم إلا بالتواضع والإلقاء السمع. كما أن الأئمة قد نصّحوا الطلبة ألا يدركهم الحياة من سؤال ما يُشكّل عليهم لأن الاستحياء يفوت عليهم مصلحتهم. كما اهتموا أيضاً بالفهم فلا ينبغي أن يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه فإنه يذهب الفطنة ويضيع أوقاته، وإذا تهاون في الفهم يعتاد ذلك فلا يفهم الكلام البسيط.

أما بالنسبة لأساليب الدراسة كما هو متبع في القرن الرابع الهجري، أي تنظيم الوقت الدراسي للتلاميذ، فقد كان الصبي يذهب مبكراً إلى الكتاب فيبدأ بحفظ القرآن ثم يتعلم الكتابة، وعند الظهر يعود إلى المنزل لتناول الغداء ثم يرجع بعد الظهر ويظل حتى آخر النهار، وكانت عطلة الصبيان تبدأ من ظهر يوم الخميس وسحابة يوم الجمعة ثم يعودون في صباح يوم السبت. كان الطفل يذهب إلى المكتب وسنّه قريبة من السابعة ثم يقضي ما يقارب ثلاثة سنوات أو أربعاً في استظهار القرآن والوقوف على أصول الدين وتعلم بعض مبادئ اللغة والشعر، وبعد ذلك ينقل إلى المدارس. أما منهج المرحلة التالية فكان يشتمل على القرآن والتفسير والفقه والنحو والأدب والشعر والحساب والهندسة والحديث.

وتشتمل مرحلة التعليم الثالثة علوماً متعددة كالطب والكيمياء والرياضيات والفالك والطبيعيات والإلهيات والمنطق والموسيقى والحيوان والنبات. وقد جرت طريقة التدريس في تعليم التلاميذ على ثلاثة أساليب هي: الإلقاء الذي يمكن أن يسمى (المحاضرة)، والإملاء أو التلقين، ثم المناقشة أو المذاكرة أو المناظرة. وقد فطن الأئمة إلى أن من شروط التكثير الصحيح أن تكون الألفاظ صحيحة محددة في الذهن لأن تجاذب الطفل محدودة وانتباهه ضيق المجال، والمعلم هو الذي يساعد على ربط الأشياء بعضها ببعض وعلى فهم ما لا يعلم في ضوء ما يعلم. والمدرس لا يستطيع أن يجعل تلاميذه مهتمين بموضوع ما اهتماماً عميقاً إلا إذا كان هو نفسه مهتماً كل الاهتمام بهذا الموضوع وتحمّساً له، فالمدرس العالم هو وحده القادر على تزويد سواه بالعلم.

ويرى خالد روشه أن العملية التربوية تظل قاصرة عاجزة على أن تؤتى ثمارها مادامت الحركة الإسلامية لم تستطع أن تنتج المربيين الأكفاء الذين يستطيعون التطبيق العملي للأطر النظرية المنهجية للعمل الإسلامي.

وعملية إنتاج المربي الكفاء عملية معقدة للغاية تتشارك فيها عدة محاور إنسانية واجتماعية ونفسية تخرجها عن كونها عملية معملية قياسية بالمعنى الذي ينص عليه المنهج التجاري العلمي المعملي.. فالعناصر الإنسانية المتکاثرة - كمدى رسوخ العقائد والقيم والمبادئ الشرعية ومدى الاستقرار النفسي للمربي وقربه أو

بعده عن الشخصية السوية ومدى تشربه للأخلاق النبوية ومدى الاستعداد للبذل في سبيل تلك العقائد والفتاوى - والتي لا يمكن اختبارها معملياً، حيث يستحيل تثبيت بعض العوامل المؤثرة في الاختبار وتغيير الأخرى تجعل هناك ما يشبه الاستحالات في قبول معادلات كذلك المعادلات الكيميائية ثابتة النتائج أو التطبيقات الفيزيائية ثابتة التجريب في عملية التربية الإنسانية!

وإذا اعتبرنا العملية التربوية الناجحة هي " ما يجب أن تقوم على عدة خطوات مترابطة ومتباينة ومتجلسة ومتقابلة بين القائم بها (المربى) والمُستقبل لها (المتعلم أو المتربي) وأن يكون ذلك في إطار نظري منهجي مقول يعتمد على أساليب مختلفة بما يتاسب وظروف التطبيق .. فإننا ندرك مدى أهمية القائم المحرك لتلك العملية وهو المربى.

#### - نظرات التربويين.. رؤية مقارنة :

اختلفت نظريات التربويين فيما هو أساسى وما هو فرعى من العناصر الأولية المطلوب وجودها لإنجاح عملية تكوين وإنتاج المربى الكفاء، وكان من نتيجة هذا الخلاف أن نادى البعض بتحويل المجتمع المسلم كله إلى مربين ورأى هؤلاء إمكانية تحويل أي مسلم أياً كانت صفاتاته وإمكاناته إلى مرب لأجيال ووجه لأمة... ولاشك أن هذا الاتجاه - وهو الاتجاه السائد الآن بين طوائف العمل الإسلامي - لا يفرق بين الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأفراد كل على حده وما هي المواقف المطلوبة لكل دور، فإنه ولاشك يجب أن يفرق بين دور المسلم كداعية إلى الله وبين دوره كإداري وقيادي ميداني وبين دوره كمرب وتعلم..

فالداعية وصف عام يجمع شتى الأدوار وأما القيادي الميداني والإداري فيحتاج إلى مواقف قد تخصه بالذات دون غيره، من الخبرة والخبر الشديد والجرأة والشجاعة والمغامرة والمبادرة والتتبع والاستقصاء والحكمة والفراسة... إلى غير ذلك مما هو معروف مما كان يتصف به وبأكثر منه القادة المغاوير أصحاب النبي ﷺ في غزوتهم وحروبهم وفتحاتهم.. فلذلك أن تتصور شخصية كشخصية خالد بن الوليد أو عمرو بن العاص أو غيرهم في مقابلة شخصية مدار عملها على التربية والتعليم والتقويم والتوجيه للأمة كمعاذ بن جبل وعبد الله بن عمر وعبد الله بن عباس \_ رضي الله عنهم أجمعين ..

- اتجاهات اختيار الصفات.. فشخصية القائد إذن هي تلك الشخصية التي تستطيع تحقيق إنجازات الأهداف المعينة لها من خلال توجيه الأفراد التابعين لها، فهي إذن شخصية ينتهي دورها المعين عند بلوغ الهدف المحدد، أما شخصية المربى : فهي تلك الشخصية التي تستطيع تشكيل الأفراد وتهيئتهم على شتى

تكوينات أ.ا. مدخل إلى علوم التربية السنة 1 الارسال 1  
المستويات العلمية والإيمانية والسلوكية وغيرها.. وبالعموم فإن هناك اتجاهين في طريقة اختيار المربين :

الأول: اتجاه التشدد في الانقاء والبالغة في تحديد الصفات الخاصة بالمربي، وهو اتجاه تغلب عليه المثالية في تصور حال المربي؛ بحيث ينتهي الأمر عند مطابقة هذه المواصفات واقعياً إلى صورة نظرية على الأوراق لا علاقة لها بالتطبيق في الواقع.

الثاني: يقوم على التساهل في انقاء صفات المربي؛ بحيث تتسع الدائرة لتشمل أعداداً كبيرة جداً، ودافع ذلك الاتجاه تغليب احتياجات الدعاوة وتبعات انتشارها وانفتاحها وزيادة أعداد المتألقين وكلا الاتجاهين قد أثبت الواقع التطبيقي فشله..!

فالاتجاه الأول تعطيل للعمل التربوي إذ يربطه بالمثال النادر التحقق، وإعاقة لجهود الارتفاع به، ومدعاة لكل من يعجز عنمحاكاة الصورة المثالية أن يتراجع ويترك العمل، أما الاتجاه الثاني يؤدي إلى إتاحة الفرصة لغير ذوي الأهلية والكفاية وهي مهلكة لهم، فوق أنها مضيعة للعمل. وهنا تبرز الحاجة لوضع نموذج للقائمين على العملية التربوية يسترشدون على أساسه بحيث يتلافى سلبيات النموذجين السابقين ويسهل تطبيقه واقعياً.

- العناصر الأساسية المطلوبة لإنتاج المربي الكفاء ونستطيع أن نقول من خلال الاستقراء العملي والعلمي: إن هناك معطيات معينة تقترب - إذا اجتمعت - من عملية ناجحة لإنتاج مرب ناجح، وهذه المعطيات هي (العمق الإيماني، الشخصية السوية، العلم التطبيقي، البيئة المناسبة للتربية، المهارات المخصوصة، التقويم) ونحاول أن نتلمس أهم مواصفات كل عنصر من تلك العناصر:

**أولاً: العمق الإيماني:**

وهو العنصر الأول الذي ينبغي توافره في الشخصية المرشحة للقيام بالعملية التربوية، فبدونه تفشل الشخصية في تحقيق أهدافها، بل لا يبالغ إذا قلنا: إن العملية كلها تتعرض للفشل الذريع، ومن عجب ما رأينا في بعض أواسط العمل الإسلامي أن تنسد العمل التربوي إلى بعض المربين لا لشيء غير أنهم نشطاء حركيين - كما يحلو للبعض تسميتهم - وتناسي من كفهم بتلك الأعمال شرط الإيمان العميق الذي هو الشرط الأول في الشخصية التربوية، والذي يقوم أساسه على عدة محاور نذكر بعضها :

**أ - الإخلاص:**

فكلام المربى الذى يفتقر إلى الإخلاص كدخان فى الهواء لن ينتفع به أحد، وإنما الإخلاص زينة الكلام وعطره، يجذب إلى سماوه السامعين وينزد منه اللاهين، سمع الحسن يوماً واعظاً يعظ الناس، فقال له: يا هذا إما أن يكون في قلبك شرآً أو في قلبي، إن حديثك لا يمس قلبي!! والمربى المخلص يوقفه الله في انتقاء كلامه وموافقة المناسب من أوقاته والمؤثر من الفاظه والحديث المخلص هو أشد الأحاديث إقناعاً وثباتاً في قلب السامع، يروي أحد تلاميذ القعنبي شيخ البخاري يقول: كان الشيخ يحدثنا ولحيته ترثش بالدموع!!

### **ب - الصبر:**

ودافع الصبر هو الإيمان العميق الذي نتحدث عنه وإذا ضعف الإيمان ضعف الصبر، ومقصودنا في الصبر كعنصر أساسى من عناصر شخصية المربى المكونة أن يستطيع الصبر على متعلمه ومترببه والمجتمعات التي يتوجه إليها، وكذا الصبر على دعوته وأن يثبت عليها وعلى مبادئه وقيمته ومعتقداته، روى عبد الله بن الإمام أحمد أنه سأله أبوه يوماً : يا أبا متى الراحة؟ قال: عند أول قدم أضعها في الجنة!

### **ج - الزهد :**

وهو مطلب هام وعنصر أساس في شخصية المربى، ومعنى الإعراض عن الزينة والالتفات عن المتعة ورجاء الجنة في الآخرة، فليس شيئاً أسوأ من مرب غارق في ملذات الدنيا ومتاعها وزخرفها وما من شيء أسوأ أثراً على المربين من مرب منكب على جمع الدينار والدرهم وتغيير الثياب وتبدلها، وتعمير البيوت وبناها، ومهما اختلف الناس في تعريف الزهد والنظر له يبقى حال النبي ﷺ صلي الله عليه وسلم \_والصحابة والتبعين والعلماء هو النموذج المثالىالأوضح للاقتداء به، ولقد علمنا أنه ما من أحد منهم إلا وكان معرضاً عن الدنيا وزينتها راغباً في الآخرة وجنتها ... وللأسف فكم رأينا من أحوال من يشتغلون بالعملية التربوية في هذه الأزمان وهم غارقون في الإسراف والزخرف، فكيف إذن نتصور صفات الجيل الناجح من هكذا مربين؟! يروي الذهبي في السير أن الإمام أحمد لما سافر إلى عبد الرزاق انقطعت به النفقه فاشتغل حملاً بأنصار الدراهم ليشتري طعاماً يتقوت به، فرأاه عبد الرزاق وهو يحمل على ظهره المتعة، فانفرد به خلف باب بيته وهو قادم للدرس فقال له: يا أحمد إنه عادة لا تجتمع عندي النفقة ولكنني جمعت لك من أهل البيت بعض الدرارم فخذها وانتفع بها فقال أحمد: لو كنت أخذنا من أحد لأخذت منك يا إمام، ولكنني معى نفقتى التي تكفينى وتزيد حتى أعود!!

## موقف النظرية التربوية الإسلامية.. من النظرية التربوية الغربية

يقدم عبد المجيد بن مسعود موقف النظرية التربوية الإسلامية من النظرية التربوية الغربية، فلعل من الثوابت التي أصبحت راسخة في وجداننا الحضاري وسلوكنا الفكري - نحن المسلمين - في العصر الحديث، وباتت تحكم بقدر غير يسير في منهج دراستنا للظواهر، وتحليلنا لمختلف القضايا الفكرية والتربوية، لعل من تلك الثوابت: أن نعرض الأنساق والنظم الإسلامية المرتبطة بشتى مجالات النشاط النظري والفكري، في سياق المقارنة بينها وبين مثيلاتها في عالم الغرب، ولا شك أن هذا الثابت النسبي ستستمر مسوغاته وفعاليته تأثيره على تحليلاتنا ودراستنا الفكرية والنظرية، ما دام هناك في واقعنا المعاصر فئات عريضة من الناس تتضرر إلى الغرب على أنه مركز الحضارة والإشعاع الفكري المستنير الذي لا نملك إزاءه إلا أن نطأطئ رؤوسنا في خشوع! من هنا رأيتني أقبل على دراسة موقف النظرية التربوية الغربية ومناقشتها في ضوء معلم التربية الإسلامية؛ بغرض إبراز التصور التربوي الإسلامي للتربية. الواقع: أن منهجية المقابلة هذه لا يمكن للتصور الإسلامي إلا أن يخرج منها منتصراً مرفوع الرأس؛ لأنه ينطلق من موقع قوة يستمدّها من ربانية مصدره التي تمنحه التنّزه عن التجاوز والضعف، والاهتزاز والقصور، لأن منهجية المقابلة تقتضي عرض الصورة كاملة أمام الناس - بكل طرفيها - فيتضح الطرف الهزيل من الطرف القوي، من خلال إبراز العناصر والمكونات التي تدخل في نسيج كل بناء نظري على حدة.

**النظرية التربوية عرض وتقديم:**

هناك قواسم مشتركة بين النظريات التربوية الغربية تتمثل فيما يلي :  
أولاً : الاعتماد المطلق على العقل :

منذ البداية يمكننا أن نلتف النظر إلى حقيقة أساس مفادها : أن النظريات الغربية على تعددها وتبينها في بعض الخصائص والصفات، تكاد يجمعها قاسم مشترك هو : كونها صادرة عن مصدر وحيد في المعرفة هو : العقل البشري في حركته ومعاناته وفلقه المأساوي في البحث عن الحقيقة، وكونها صادرة عن تصور واحد للكون والإنسان والحياة. الجدير بالاعتبار أنه ما من نظرية في التربية إلا وهي انعكاس لمذهب فلسفي ما، وهذه قاعدة عامة لا يمكن أن يند عنها أي مذهب تربوي . ولا تعد الاختلافات التي تظهر بين نظرية وأخرى أن تكون تعبيراً عن الاختلاف والتباين في الملابسات والتطورات التاريخية التي مرت بها

المجتمعات الغربية، بكل ما تحمله تلك التطورات من أبعاد سياسية واجتماعية واقتصادية وعلمية وغيرها.

ثانياً : النظريات التربوية الغربية ضيقة الأفق أحادية النظرة، فالنظرية التربوية المثالية هي صدى للفلسفة الأفلاطونية حيث يقول أفلاطون بعالمين : (العالم المحسوس) ويتألف من الأجسام أو الماديات، و (العالم المعقول) وهو يتكون من الموجودات المجردة. فتلك النظرية تتطابق أساساً من (الصدارة المطلقة للروح على المادة) وهي تفضي إلى تصرف تأملي يهمل المشكلات الزمنية، وطبيعة الإنسان الأرضية، وتعني أساساً بكمال الروح ونجاتها.

وانطلاقاً من هذه المعطيات يتجلّى لنا الطابع النظري الذي يكتسيه التعليم في إطار النظرية المثالية؛ حيث إن الهدف من التربية يرمي بالدرجة الأولى إلى (تمرس العقل بالتراث الفكري والعقلي الذي خلفته الأجيال السابقة، بل اكتسب هذا التراث صبغة القدسية وأصبح ينفل بحرفيته)، وارتبطة موضوعات الدراسة بضرورات التراث بدلاً من ضرورات الواقع، وصارت صلتها الوثيقة بالماضي في تحول دون ارتباطها بالحاضر والمستقبل.

أما المذهب الطبيعي، فإنه على العكس من المذهب المثالي؛ إذ يركز على الجسد وما به من عواطف وغرائز ومبادرات، فيعطيها الأهمية القصوى على حساب العقل. وإن كان من المعلوم أن هذا المذهب قد تجاوز من طرف التيار النفسي في التربية الذي يستمد أساسه من رائد المذهب نفسه (روسو)، حيث يرى ( بأن اللجوء إلى علم النفس هو الإمكانيّة الوحيدة لتوفير المعيار الحقيقي لموضوعية البيداغوجيا ). ومما يؤخذ أيضاً على هذه النظرية تضييق نطاق التربية بحيث ينحصر في الطفل، الأمر الذي أدركه التربية المعاصرة خطأ وقصوره فوسيّع نطاق التربية ليشمل المراهق والراشد والشيخ، وهذا ما أكدت عليه الرابطة الدولية الجديدة - للتربية الجديدة. أما المذهب البرجماتي، وهو ذلك المذهب الذي يحول (النظر بعيداً عن الأشياء الأولية والمبادئ والقوانين والاحتمالات المسلّم بها، (ويوجه) النظر نحو الأشياء الأخيرة: الثمرات، النتائج، الآثار. فإن مركز الثقل في اهتمامه لا ينصب على الحقائق الثابتة، وإنما على ما يحصله الإنسان من منافع يستثمرها في حياته العلمية حتى إنه ينظر إلى الحقيقة على أنها هي المنفعة وفي هذا (خلط واضح بين الحقيقة نفسها، والهدف الأساس من محاولة الظفر بها، فقد ينبغي أن يكون الغرض من اكتساب الحقائق هو استثمارها في المجال العملي والاستثارة بها في تجارب الحياة، ولكن ليس هذا هو معنى الحقيقة بالذات، فإعطاء المعنى العلمي - البحث - للحقيقة، وتجريدها من خاصية الكشف عما هو موجود سابق! استسلام

مطلق للشك الفلسفى الذى تحارب التصورية والسفسطة لأجله، وليس مجرد الاحتفاظ بلفظة الحقيقة في مفهوم آخر كافياً للرد عليه، أو التخلص منه، وما دام تيار الحياة متناماً في سيره، فإن حقائق جديدة تلغى وتجاور الحقائق القديمة، فلا شيء يبقى ثابتاً، وفي ضوء هذه القناعة فإن أصحاب هذا المذهب يرون أن التربية والنمو صنوان وليس للنمو غاية تتجاوزه أو تعلو عليه، فغاية النمو هو النمو ذاته. إن من عيوب هذا المذهب جعله الحياة الحاضرة محوراً وحيداً للتربية دون الالتفات للحياة المستقبلية، الأمر الذي جعله يفتقد قاعدة صلبة من المبادئ والأهداف الثابتة التي تضبط حركة الحياة، وتحمي الإنسان من التيه والقلق والتأرجح بين أحداث الحياة وتطوراتها المتلاحقة، وتلك نتيجة حتمية لإغفاله للجانب الروحي في الإنسان ورفضه للإيمان بما وراء المادة، وهذا ما حكم على نظريته التربوية بالدوران في حلقة مفرغة، فهي تدور مع حركة الحياة المادية حيث دارت من غير الاستناد إلى مبدأ عميق ومقاييس دقيق تفصل بواسطته بين الغث والسمين، والصالح والطالع ضمن تراث الإنسانية المترامي الأطراف، وتتفذ بواسطته وراء أسوار الحياة المادية الضيقة.

### سمات عامة في التربية الغربية:

وهكذا فإننا إذا تأملنا المذاهب التربوية الثلاثة تبين لنا بوضوح انطباعها بطابع النظرة الأحادية الجانب، التي تركز على بعد واحد من أبعاد الكيان الإنساني على حساب الأبعاد الأخرى؛ فقد لمسنا كيف يضخم المذهب المثالي جانب الروح على جانب الجسد بكل تقله، مستهيناً بما يستشعر ذلك الجسد من حاجات، عازلاً الإنسان عما تموج به الحياة، مغرقاً إياه في صور وخيالات غريبة لا قيل له بها، مخرجاً إياه من فطرته التي فطره الله (تعالى) عليها، وهذا في مقابل المذهب الطبيعي الذي يفعل العكس تماماً، فليس هناك في ظل ذلك المذهب مثلًّا علياً يتوجه إليها، غير الانسياق وراء ما تمليه عليه الطبيعة، ولا مكانٌ مرموق لقوى العقل وضوابط الأخلاق، والتغيراتُ نفسها تشكو منها النظرية التربوية البراجماتية؛ إذ إن إعداد الإنسان عندها هو الإعداد لحياة هادرة يتقلب الإنسان بعنف وراء أمواجها المتلاطمة دون تحديد لقواعد ثابتة يتم الرجوع إليها وللكمال الذي يأوي إليه.

إن نتيجة مهمة يمكن استخلاصها مما سبق، وهي أن تضارب الأفكار والآراء الذي تعبّر عنه النظريات الغربية، هو برهان ساطع على أن المنطلقات التي تصدر عنها تلك النظريات خالية تماماً من اليقين العلمي، وإنما لانتهت إلى قناعات

مشتركة حول قضايا الإنسان والمجتمع، فهذا التخطيط الذي تعانى منه هذه النظريات وغيرها نابع من الجهل بحقيقة الوجود وحقيقة الإنسان محور الحياة فيه، وهذا ما يؤكّد عليه الدكتور (الكسيس كاريل) في قوله: (إننا لا نفهم الإنسان ككل.. إننا نعرفه على أنه مكون من أجزاء مختلفة، وحتى هذه الأجزاء ابتدعتها وسائلنا، فكل واحد منا مكون من موكب من الأشباح، تسير في وسطها حقيقة مجهولة. من سمات النظرية التربوية الإسلامية: إن التصور الإسلامي في التربية تجاوز ذلك التخطيط الرهيب، الذي ظل يلاحق النظريات الغربية؛ لأنه ينطلق من أسس وأصول محكمة وفهم شامل حول الكون والإنسان والمجتمع بني على وحي من خلق الإنسان ويعلم حقيقته وجوهره : "أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ الْطَّفِيفُ الْخَيْرُ" [الملك: 14] ، وهو يتعامل مع الإنسان على بصيرة، بمكوناته كلها، دون إغفال إحداها لصالح الأخرى؛ لأن مطبيّيه يعلمون أن ذلك الإغفال هو مدخل الخل في الكيان البشري وانعدام التوازن فيه، وبالتالي إفلات الزمام تماماً من قبضة المربين الذين يتولون تنشئة الإنسان، وتعرّض هذا الأخير للدمار والانتكاس. فال التربية الإسلامية التي تتبع من الإسلام ونظرته الشاملة في الكون والإنسان والمجتمع، تميز في المعرفة بين مجال يرتاض فيه الإنسان بطاقة العقلية، ويصل فيه إلى اكتشاف حقائق وأسرار، وهو مجال الطبيعة الفسيح الذي لا قبل للإنسان بمعرفته إلا عن طريق الوحي الإلهي: أي عن طريق الدين الصحيح، وهو مجال (ما وراء الطبيعة)، والكيان البشري بتعقيده الهائل وتفاعل عناصره جزء من ذلك المجال، وبتغيير واضح: مجال تنظيم حياة الإنسان وعلاقاته بالآخرين في دوائرها المختلفة وكيفية معاملته لذاته.

فإصرار الفكر الغربي على أن بوسعيه معرفة كل شيء عن الإنسان هو الذي قاده إلى الطريق المسدود، والأزمة الخانقة التي تضرّب الغرب بعنف شديد. العلوم الكونية بين ذاك المنهجين :

وتقودنا المسألة الآنفة الذكر إلى البحث عن الدافع الذي كرس لدى الإنسان العربي هذا الاعتزاز بالعقل. ومن الميسور لنا أن نقول بأن التقدم العلمي الذي أحرزه الإنسان العربي أدى إلى إصابته بالغرور والانبهار؛ فاعتقد - خطأ - أن العلم هو الآلة السحرية التي لا يند عنها شيء، ولا يعزب عنها مثقال ذرة، وخيل إليه من فرط إعجابه باكتشافات العلم أن هذا الأخير أصبح بديلاً عن الدين في تحقيق السعادة للإنسان. أما التربية الإسلامية، فإنها تنظر إلى العلوم الكونية على أنها مجال لتعزيز الإيمان بالخلق (عز وجل)؛ إذ إن المعرفة ليست معزولة عن الحكمة، بل هي على العكس من ذلك المحراب الذي يقود إليها، قال ( تعالى): ((إِنَّمَا

يَخْشَى اللَّهُ مِنْ عَبَادِهِ الْعَلَمَاءِ) [فاطر: 28]، وقال (تعالى): ((إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَآخْلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولَئِكَ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قَيْمَاماً وَقُوْدَا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقَاتَ عَذَابَ النَّارِ)) ، (آل عمران، 190-191). وإننا بنظرية عميقة إلى كلمة الشهادة التي هي إعلان لدخول الإنسان في الإسلام نتبين حقيقتين عظيمتين في الوقت ذاته: الحقيقة الأولى: هي مسؤولية الإنسان الفردية في فعل الشهادة، والحقيقة الثانية: تعني أن تعبرني عن الشهادة بقولي : (أشهد أن لا إله إلا الله) (لا يحدث في فراغ أو في انزال عن عالم الطبيعة، وإنما يحدث في عالم الطبيعة وبه، فالمعرفة المطلوبة في الشهادة لا تحدث في الإنسان وحده كعارف، وإنما تحدث فيه بوجود موضوع المعرفة أو وجود عالم المخلوقات بما فيها هو نفسه كأحدها. أهداف التربية بين المنهجين: إن الخصائص المذكورة التي ميزت النظريات الغربية في التربية، ومن بينها وقوع الفيصل التكميل بين الدين، وبالتالي التعويل على العقل وتاليه العلم، كل ذلك أوقع التربية الغربية في الذاتية والهوى ومحدودية الأفق في تحديد الأهداف الكبرى التي تتواхدا، ورغم الشوط الذي قطعته العلوم الإنسانية في الغرب، فإنها لم ترق بتلك الأهداف (فعلى الصعيد الفردي دعت هذه العلوم الإنسان إلى الاعتماد على الذات وتقويتها؛ لأنها منبع القيم المستقل والمرجع الأخير لوجود الإنسان ووعيه بوجوده)، وأصبحت الحرية في نظر الغرب متساوية مع الممارسة التي لا تخضع لمبدأ أو قانون، بل تصدر عن الإرادة الشخصية مجردة)، وقد تأثرت نظرية التربية بهذه النزعة إلى التمركز حول الذات؛ فأصبحت ترى غايتها في إحداث التجانس في الرغبات بين أفراد المجتمع الواحد، أما إذا تجانتت فلا سؤال ولا استفهام بعد ذلك في خيرها أو شرها. لقد استقرت التربية الغربية على أن الهدف الأساسي (لل التربية) الذي ينبغي العمل على تحقيقه هو إعداد المواطن الصالح، وشتان بين هذا الهدف الضيق والهدف الرفيع الذي ترمي إليه التربية الإسلامية، وهو إعداد الإنسان الصالح (الإنسان بجوهره الكامن في أعماقه)، الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو مواطن في هذه البقعة من الأرض أو في ذلك المكان؛ وذلك معنى أشمل - ولا شك - من كل مفهوم للتربية عند غير المسلمين. من إيجابيات النظريات التربوية الغربية: وإذا كانت النظريات الغربية - موضوع النقاش - تشكو من تلك العيوب والثغرات التي رأيناها، وهي عيوب وثغرات متربطة حتماً عن طبيعة الأسس الفلسفية التي يشيد عليها أعلام الفكر والتربية في الغرب أبنائهم ونظرياتهم التربوية، فإن الإطار العام لتلك النظريات قد اشتمل على بعض الاجتهادات في مجال التنظير

والتطبيق التربويين، التي مكنت الفكر التربوي الحديث من تجاوز بعض العناصر المثبطة؛ فاهداء التربية الحديثة في شخص أحد أقطابها المرموقين (روسو) إلى أهمية وضرورة تحرير الطفل من عوائق الآباء والمجتمع، وتحذير (البراجماتية) - مستفيدة في ذلك من تراث(روسو) من سلب الطفل فاعليته وقصر نشاطه على تقبل آراء المعلم ومتابعة أفكاره، بدل إشراكه بطريقه ديمقراطية في التفكير والبحث والتمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه، كل ذلك شكـل مكاسب في إطار الفكر التربوي الغربي أزاحت مجموعة من العوائق التي كبتت الفعل التربوي مما تسبب عنه ارتقاء في المردود التربوي وتحسن في وتيرته.

ملحوظة مهمة : ومن خلال بحث هذا الموضوع أرى - من الأمانة العلمية والإخلاص للحق - أن نورد ما انتهى إليه أحد الباحثين من أن هذا الذي أصبحت تنادي به التربية الحديثة من ضرورة تخفيف (آثار البيئة وأثار الآباء على نمو الأطفال من ناحية، وتنظيم البيئة التي تتطابق أكثر من غيرها مع خير نمو لنموهم العقلي والخلي من ناحية أخرى، إن هو إلا تعبير عما جاء به الإسلام ممثلاً في مفهوم الفطرة الواردة في حديث الرسول - صلى الله عليه وسلم : ( كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه... إن التأمل في واقع الإنسان يدلنا على قابليته للتطبع بعوائد البيئة التي تكتنفه في مراحله الأولى؛ مما يترب عنده تشكـل عقليته ونظرته للحياة في قولهما، كما يدلنا على حرص الآباء على أن يكون أبناؤهم على غرار النماذج المرضية عندهم المألوفة لديهم. في خضم هذا الوضع يعلن الإسلام عن مبدأ الفطرة التي تعني أن مصير الولد في عقيدته وأخلاقه كامن فيه وليس في المجتمع الذي يولد فيه و ( هذا التركيز على ما أوجد في خلق الإنسان من قدرات ترشحه لحب الحق وللتوجـه نحوه وبه، نقلـ مهمة التربية فـنـلا جـذرـياً وغـيرـ غـايـتهاـ تـغـيـرـ أـسـاسـاًـ،ـ فـبـعـدـ أنـ كـانـتـ مـهـمـتـهاـ نـقـلـ ماـ تـوارـثـهـ الآـبـاءـ والمـجـتمـعـ صـارـتـ مـهـمـتـهاـ توـفـيرـ ماـ يـلـاعـمـ فـطـرـةـ الإـنـسـانـ منـ نـمـوـ عـقـلـيـ وـخـلـقـيـ وـوـجـدـانـيـ،ـ وـصـارـتـ غـايـتهاـ كـمـالـ هـذـهـ الفـطـرـةـ،ـ وـبـهـذـاـ الـاـنـتـقـالـ اـرـتـقـتـ التـرـبـيـةـ مـنـ ضـيقـ وـتـعـدـ نـسـبـيـةـ الـمـجـتمـعـاتـ الـمـخـلـفـةـ إـلـىـ تـرـبـيـةـ عـالـمـيـ تـرـبـيـتـ بـحـقـيـقـةـ الإـنـسـانـ أـيـنـماـ كـانـ وـفـيـ أـيـ عـصـرـ كـانـ).

**خلاصة واستنتاجات:** يتبين من المعطيات السابقة أن في الإسلام تصوراً يمتلك مقاييساً دقيقاً يُعرض عليه ما توصل إليه التراث الإنساني في المجال التربوي، يقبل منه ما يقبل مما هو داخل في نسيج الحقائق المعبرة عن واقع الإنسان، ويرفض منه ما يرفض مما لا تتوفر فيه شروط الصدق وموافقة قوانين الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ ومن هذا المنطلق : فإن التصور الإسلامي يتبنى

بكل ثقة ما توصل إليه الإنسانية من كشف متميزة ومناسبة في عالم التربية بما لا ينافي أسسها ومنظفاتها تعتبر إياها جزءاً من نسيجها الشامل على اعتبار أن في ذلك النسيج ما يدل دلالة واضحة عليها، وبهدي إليها.

## النظرية الطبيعية في التربية

يُعدّ (روسو) رائد (المذهب الطبيعي) وواضع أصوله؛ ومن أصول ذلك المذهب أنّ الفرد هو شعار التربية، وأنّ التعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها؛ وبني الطبيعيون على هذا أنّ التربية القوية لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال، وأنّ من مقتضيات الحرية أن يكون التعليم مختلطًا، وأن يُسمح بالرقص والسباحة والتعرّي ومناقشة مسائل الجنس بلا تحفظ، أما المشكلات الجنسية فترجع أسبابها - بزعمهم - إلى رغبة الآباء الذين يريدون حمل ابنائهم على مبادئ الدين وقواعد الأخلاق! والصواب - بزعمهم أيضاً - أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية، لا يعلم فيها الطفل شيئاً ولا يُربى خاللاها أيّ تربية، بل يُترك للطبيعة، محاطاً بأجهزة وأدوات من شأنها أن تُوسع مداركه. ويؤمن الطبيعيون بأنّ التربية هي عملية إعداد للحاضر لا للمستقبل، ومن الخطأ - عندهم - أن يُضحي بالحاضر المتيقّن في سبيل مستقبل مضنون.

ولد جون جاك روسو في عصر كانت فيه أوروبا تعيش عصر التسلط الكنسي المتحالف مع الإقطاع، عصر سادت فيه الأنظمة الإقطاعية والاجتماعية الجامدة، التي ولدت أنواعاً من الظلم والبؤس عانت منها الطبقات الفقيرة، ففرنسا كانت نهباً لصراعات داخلية من أبرزها محاولة الطبقة البرجوازية (المتوسطة) الجديدة التحرر من الحكم الملكي الاستبدادي الممثل لتحالف رجال الدين مع الإقطاع.

وقد غدت محاولات التحرر هذه عدد من المفكرين وال فلاسفة باسم "حركة التنوير" التي كانت تتطلع إلى فك قيود الفكر من سيطرة التقليد والخرافات في عصر متعدد الاتجاهات والمذاهب.

حياته: ولد سنة 1712 في جنيف بسويسرا من أبو فرنسي وأم سويسريّة توفيت مباشرةً بعد الولادة، وقد قال روسو في هذا الشأن في كتابه "اعترافات" لقد كافت أمي حياتها وكانت ولادتي هي سوء حظي في هذه الحياة".

في السادسة من عمره علمه والده القراءة والكتابة، و مساء يقرأ على مسمعه ما تركته أمه من كتب التاريخ والروايات والأدب فنمت لديه عاطفة وحب للخيال

وعشق للحرية. دخل المدرسة لفترة قصيرة في قرية بوزي (Bossey) قرب جنيف، لكن ما لبث أن تركها.

بعد ستة عشر من عمره عاش سنوات من البوس والتشرد والبطالة. في التاسعة عشر من عمره تعرف على السيدة دي وارنز (De Warnes) رعته وأعادته للمدرسة من جديد وحبيت إليه القراءة، وساعدته في إيجاد عمل في إحدى الدوائر الحكومية عرف نوعاً من الاستقرار هذه العشر سنوات.

في الثلاثين من عمره غادر جنيف إلى باريس حيث كان أصحاب حركة التویر ينشرون أفكارهم في الحرية والمساواة والعدالة، فتعرف روسو إلى بعضهم وعقد صدقات من ديدرو وفولتير (Voltaire & Didero).

فاز ونال جائزة على بحث كتبه، عنوانه "مقالة في الفنون والعلوم"، وهنا نقطة تحول له حيث كتب مقالات كثيرة وألف كتاباً عديدة جلبت له الشهرة ونقطة رجالي الدين وأهل الحكم وأمرت السلطات بحرق كتابه والقبض عليه، ثم هرب إلى بروسيا إلى أن دعاه الفيلسوف البريطاني دافيد هيوم للإقامة في بريطانيا، لكن سرعان ما عاد إلى باريس، حيث عاش حياة البوس والشقاء حتى وفاته عام 1778.

ولا يخفى خطأ هذه الآراء (الطبيعية) وضلالها، ومخالفتها للفطرة السليمة؛ فكون التربية إعداداً للحاضر لا للمستقبل لا معنى له؛ لأنّ الحاضر والمستقبل متصلان اتصال الليل بالنهار، ولأنّ التربية عملية اجتماعية، والأفراد لا يعيشون أشتاباً كنباتات بريّة في صحراء، فإنّ أمكن - جدلاً - إعداد الطفل للحاضر بوصفه الشخصي لم يتّأّ ذلك بوصفه الاجتماعي، وإلا كانت العملية التربوية نفسها عبئاً لا طائل تحته. ولا معنى - كذلك - لإطلاق الحرية التامة للأطفال ما داموا يجمعهم مكان واحد وزمان واحد، وإنما يُتصوّر إطلاق الحرية التامة طفل واحد، أو لأطفال مبعثرين قد تقطّعت بينهم الأسباب! ولا معنى لانتهاء حرية الفرد عندما تبدأ حرية الآخرين إلا انتقاء الحرية المطلقة التي يدعى إليها أو يدعى إليها الطبيعيون، والحرية المطلقة - إنّ وجدت - عاقبتها تحويل المجتمع برمتّه إلى بؤر فساد وإفساد. والقول بأن التربية المقصودة هي إفساد لطبيعة الطفل الخيرية.. تحكم بلا دليل، وإذا كان الصغار كما تفترض المدرسة الطبيعية ملائكة فلِم لا يحافظ خريجو المدرسة الطبيعية على نفائهم؟ ولم لا يكونون هم المؤثرين فيما سواهم من الناس، إذ هم كبار راشدون؟! بل الصواب كما قال (المناوي) في شرح حديث الفطرة الذي رواه البخاري: "... أن الإنسان مفطور على التهيؤ للإسلام بقوّة، ولكن لا بد من تعلّمه بالفعل؛ فمن قدر الله كونه من أهل السعادة قيّض الله له من

يعلم سبيل الهدى فصار مهذباً بالفعل، ومن خذله وأشقاء سبب له مَنْ يغِيرُ فطرته ويشتري عزيمته". واكتساب المعرفة ليس رهناً بإتباع أسلوب التعلم كما يزعم الطبيعيون، وإلا فمتي يكتسب كل طفل بذاته ذلك الكم التراكمي الهائل من المعرف والخبرات التي جمعتها البشرية عبر العصور؟! أما إطلاق الحريات للغرائز الجنسية، والأخذ بالتعليم المختلف، وإباحة التعرى لمن شاء من الطلبة والطلابات فلا ريب أن ذلك هو - عينه - المتسبب في إنتاج المشكلات وترويجها، ولا يمكن أن تكون مبادئ الدين وقواعد الأخلاق هي المتسبة فيه، لا، حتى ولو كان الدين مُحرّفاً كدين الغربيين، والأخلاق منحرفة كأخلاقهم! ومعلوم أن الغريزة الجنسية لا تثور من تلقاء نفسها، بل لا بد لها من مثير يثيرها؛ فكان القصد إلى إثارة لها سفهًا وضلال رأي، وقد توالت الأدلة، وأنثت الواقع أنّ عاقبة ذلك لا تكون إلا الفتنة والفساد الكبير، وانظر تَرَ أن أكبر نسبة من الأطباء النفسيين في العالم متجمّعون في (هوليود) مدينة صناعة السينما الأمريكية والإباحة الجنسية، وأن السويد - صاحبة قصب السبق في الحرية الجنسية - هي أكثر دول العالم اكتظاظاً بالمشكلات الناشئة من تلك الحرية، وأن دائرة هذه المشكلات قد اتسعت فيها لتشمل الزنا بالبنات والأخوات والأمهات.. وكانت الإحصاءات قد أحصت في أوائل الخمسينيات من هذا القرن في إنجلترا وحدها أكثر من نصف مليون طفل من أبناء الزنا؛ فكم أصبح العدد في إنجلترا وأخواتها الأوروبيات، وقد أصبحن على اعتاب القرن الحادي والعشرين؟!

كلّ من كان لديه صبرٌ لقراءة «إميل» بأكمله - وليس من خلال بعض الاستشهادات - يعلم أن هذا الكتاب يتحدث عن كلّ ما يهم الفلسفة في القرن الثامن عشر، وأن «إميل» ليس ما أعتقد على تسميته «كتاب في النظرية التربوية»، بالرغم من هذه السمعة الراسخة. تسعى هذه المقالة بتواضع كبير أن تلقي بعض الشكوك على أسس هذه السمعة.

لنلاحظ أن تصنيف «إميل» بين كتب النظريات التربوية كان متاخرًا. فقد ذكر، أثناء الثورة، ميرابيو وتاليران Talleyrand وكوندورسé Condorcet والأب غريغوار L'abbe Grégoire عدة مرات خلال المناقشات حول المدرسة، أما روسو فقلما دخل الجمعية الوطنية، وحين تدخل روبيير بنفسه في المناقشات، لم يكن ذلك من أجل أن يشيد بنموذجه الذي قاده باكيًا إلى البتتions، لكن من أجل أن يقترح نصاً طبع بعد وفاه صاحبه لييلتيه دو سانفارجو Lepelletier de Saint Fargeau ببولونيا. أما الإشارات إلى روسو فقد اقتصرت على نصه المتعلق

لا تشير إلى روسو إلا أكثر ماض وليس كمصدر إلهام. ولم يجد إميل مكانته التربوية العظيمة إلا مع إنشاء المدرسة الجمهورية العلمانية الإيجارية.

### إميل وكتب التربية :

من الجيد التذكر أن كل كتب النظريات التربوية ينبغي أن تحقق عدداً من المبادئ :

١- اقتراح أهداف (لماذا التربية، وفي أي هدف).

٢- اقتراح أسلوب (كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف، وأي ترتيب ينبغي أن يراعى)

٣- دراسة الصعوبات واقتراح الحلول (ماذا ينبغي أن نفعل في حالة ما، كيف يمكن التصرف في حالة فشل ما).

أولاً : تختلف الأهداف من نظرية تربوية إلى أخرى، غير أن كلها ترتبط بالمجتمع الواقعي. مع أفلاطون كان الهدف تشكيل مجتمع منسجم، ومع أرسطو مواطنين قنوعين، أما إكستوفون Xenophon و بلتارك Plutarque فإنهم قد وعدا بأسر سعيدة، وأما سانت بازيل Saint Bazile وفينلون Fenelon فإنهما كانا ي يريدان مسيحيين مثاليين، أما نظام رابله Rabelais أو بورت روyal Port Royal أو لوك Locke فقد أرادا تكوين نخب متغرة. أما كوندياك Condillac والإفيتيوس Helvétius فقد أرادا إعطاء مفهدين للتقدم. فيما يتعلق بإميل، فإنه لا يقترح أي غاية، هناك مسألة «صنع إنسان» ليس مسيحياً أو مسلماً أو تاجراً أو فارساً: مجرد إنسان. إن كل فلسفة تربية تهدف إلى إعطاء الإنسان صفات نوعية (شريف، تقى، عالم، وطني) وليس ما تم «صنعه» من قبل. وحين يلح روسو أيضاً: «العيش هي المهنة التي أريد له أن يتعلمها» لا يوجد هنا أي انشغال بأي إشكالية في الفكر التربوي، ولكن إعلان طلاق يضع إميل خارج هذا الفكر.

ثانياً : لنظر في الأساليب. ينظر الفكر التربوي حول الفائد من فصل الأطفال عن عائلاتهم، استعمال السوط أو قطعة الحلوى، التعلم بجدية أو عن طريق اللعب، الحديث بالفرنسية أو باللاتينية، تعلم الهندسة بالاستبصار او عن طريق التلقين. حين أراد فينلون تعليم الثالثو الأقدس لبنت صغيرة، لم يتردد فينلون من تكريس عدة صفحات دون أن ينسى أي تفاصيل صغيرة، تماماً مثل تأملات لوك حول استعمال السوط. أين إميل من ذلك؟ إن روسو، كما قيل، كان مع فصل الطفل عن عائلته، رفض السوط مثلاً رفض الثواب، واستبعد فكرة الحديث بعدة لغات، ولا سيما اللاتينية، الخ. غير أن إميل يحجب عن هذه الأسئلة دون أن يطرحها بنفسه. إن إيجاد مثل هذه "الإجابات" مشروع، فمن الممكن دائماً تناول أفكار من نص ما

لإغواء إشكاليات مختلفة. يمكن لقطعة الشمع عند ديكارت وصنع الأداة عند سينيوزا وجون النحوي حسب إراسم Erasme ومملوك أفلاطون إلهام الكثير من المربيين بشكل سليم. ويمكن أن يكون هناك التلاقي ما بين نظريات التربية. إن كل فلسفة كبرى تجذب على أسئلة التربية دون أن تكون فلسفه تربية.

هل يوجد في إميل أسلوب حقيقي؟ تكثر في الكتاب الثاني والثالث أمثلة قوية بحيث يمكن أخذها كأمثلة متعلقة لتطبيقها. حكاية الجنائزي روبرت: كيف يمكن تعليم طفل ذو ثمان سنوات لا يعرف القراءة والحساب مبادئ القانون التجاري والعقود القانونية. يجعله المشعوذ ذو صاحب البط المعنط اكتشاف البوصلة، أما بطاقات الدعوة الصغيرة بالتأكيد ستكون أسلوباً قوياً لتعليم القراءة! أيمكن أن نغفر لهذه النبرة المستهزئة، أما هذه الاسكتشات غير قابلة للتطبيق حقيقة، ليس نتيجة غفلة أو أوهام الكاتب ولكن لأن مسألة تطبيقها لم تطرح، فإنها لا تشکل نماذج تربوية ولكن أدوات موجهة لاستعمال آخر.

«إن تفصيل القواعد ليس موضوعي. أعطوا الطفل هذه الرغبة (القراءة) .. سيكون كلّ أسلوب مناسباً له... أتكلّم الآن عن الكتابة. لا، أشعر بالعار لأنني أتلهمى بهذه الترهات . لا يهمني إن نجح في أو لم ينجح في اللغات القديمة، في الأداب الجميلة أو الشعر... لا يراد كلّ هذا العبث في تربيته».

كتاب في نظرية التربية دون تفاصيل، أمثلته لا طائل منها، يعطي أسلوباً وحيداً للقراءة «رغبة» القراءة، يصف تعليم الكتابة بالترهات، والنجاح في البلاغة بالعبث، كل هذا سيدفع المربيين إلى إدانة هذا الكتاب بالحرق. يعد روسو بتعليم الطفل «فن أن يكون جاهلاً»، بحيث أنه في عمر الثانية عشرة لا يعرف التمييز يده اليمنى من اليسرى، أن لا يكون له أي خيال في الخامسة عشرة، الخ. لا بد أن تُدهش العيون حين يعهد أحد الآباء ابنه لمثل هذا المربى!

ثالثاً : تفرض عقبات مثل العصيان والكلس والغفلة تصنيفات متعددة وحلول مختلفة (تتراوح ما بين العقاب والثواب)، ويكون الهدف دائماً تربية الطفل بالرغم من طبيعته. يوفر إميل في حالات واقعية عنأطفال غير محتملين مغرورين. يتم حبس هذا الطفل في خزانة، يجبر على البقاء في السرير، يهان من قبل عابريين متواطئين، ينام في غرفة باردة سيسكسر نوافذها، الخ. غير أن إميل، يريد، أساساً، «تربيـة سلبـية» ضد الأخطـار التي تهدـد الطـفل. لا تصدر هـذه الأخطـار عن الطـفل، من طبعـه أو من عمرـه، ولكن من تأثـير الآخـرين الذين يهدـدون «القلب الإنسـاني». ليست الصـعوبة في تـربية الطـفل رغم طـبيعتـه، ولكن الصـعوبة هي الحفـاظ على

كتابات أ. ت. طبيعته رغم التربية. هنا أيضاً يكون إميل عكس ما تمثله نظرية تربية : لا أهداف، لا أسلوب، لا علاج.

### أفكاره التربوية :

كانت آراؤه تعبيراً عن أراء الفلسفة في الطبيعة البشرية والتي هي بدورها رد فعل متطرفة لفساد المجتمع في تلك الحقبة. يعتقد روسو أن الطبيعة خيرة، وأن الشر والفساد من صنع البشر "كل ما يخرج من يدي الله يكون خيراً ويد الإنسان تفسده". الفصل الأول لكتاب إميل (تحدى فيه عن تربية الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات)

انتقد روسو التربية التقليدية في كتابه إميل بشدة وعنف ورفض عادة اللفافة وتعجب كيف نقىد الطفل منذ ولادته بلفافة، ونقىده في حياته بالعادات والتقاليد، ثم نقىده بعد مماته بكفن فيولد الإنسان ويعيش ويموت مقيداً.

ال التربية الطبيعية هي ترك الطفل يعيش بحرية. يركز روسو على بناء جسم الطفل بناء سليماً بالغذاء والألعاب الرياضية. يرفض تلقين الطفل مفردات لغوية كثيرة، وأن يردد الأفاظ لا يفهمها، إذ يرى أنه من الخطأ أن نعلم نطق الكلمات أكثر من قدرته على التفكير.

الفصل الثاني (من ستة سنوات إلى اثنى عشرة سنة) يعتبرها روسو من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، لذا يترك الطفل يعيش في الطبيعة، يستمد معلوماته عن طريق الحواس ومن ملاحظاته، فالمربي الحقيقي هو الطبيعة موجودتها ودور الإنسان هو مساعدة الطفل على فهم دروس الطبيعة، دعامة التربية في هذه المرحلة هي الحواس والمحسosات، فيقول: "اجعل المسائل في متناوله ودع حلها له ولا تجعله يعلم شيئاً عن طريقك وأجعله يفهم كل شيء بنفسه". ويقول أيضاً: "لا تقدم لتلميذك أي نوع من الدروس الكلامية، فعليه ألا يتلقى مثل هذه الدروس إلا من التجربة".

الفصل الثالث (يتناول فيه الدروس ما بين اثنى عشرة سنة حتى الخامسة عشرة سنة)

في هذه المرحلة يتعلم إميل ما هو عملي ومفيد له، لذا لابد من اختيار المواد بدقة وحذر، ويوصي روسو بتعلم العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ثم الجغرافيا ولا يتعلمها الفتى من الكتب والخرائط بل من ملاحظة الطبيعة وعن طريق الأسفار، ورغم هذا ينصح بكتاب روبرسون كروزى (Robinson Crusoe)

فهو ينصح في الابتعاد عن الخطب الرنانة... تمثل هذه المرحلة النشأة العقلية عند الإنسان في الاستطلاع والقدرة على المناقشة والفهم والتحليل من أهم ما يميز هذه المرحلة، وتعلم حرفه يدوية أو مهنة منسجمة مع هذه المرحلة.

**الفصل الرابع (تناول فيه الحديث عن تربية الشباب من الخامسة عشرة سنة إلى العشرين سنة)**

وهو ما أسماه بال التربية الوجданية والأخلاقية، ينصب الاهتمام على تنمية العواطف والأحساس والمشاعر وإيقاظ الضمير، وأن الأخلاق مكتوبة في أعماق كل إنسان بشكل طبيعي؛ ويعطي روسو قيمة كبيرة للضمير ويراه مبدأ الأساس للعدالة.

#### **الفصل الخامس (من عشرين سنة إلى خمسة وعشرين سنة)**

يتحدث فيه عن تربية الفتى والفتاة، في هذه يلتقي إميل بـ "صوفي" التي تربت كما تربى إميل، مما جعلها أهلاً للزواج منها لكنهما لا يتزوجا إلا بعد أن يقوم برحلة لمدة سنتين، ينتقلا خلالها في الدول ويتعرفا على أنظمتها الاجتماعية وعلى شعوبها وعاداتهم وتقاليدهم.

#### **التربية في فكر روسو :**

بالتأكيد، أن مسألة التربية لم تكن غريبة عن فكر روسو، فقد تناولها في إطار تفكيره السياسي: غايتها إنشاء مواطنين وطنيين صالحين. فقد تناولها في مقالته الاقتصاد السياسي التي حررت للموسوعة وفي مقالته حول حكومة بولونيا. كان فكره صارماً، أراد أن تتم تربية الأطفال بعيداً عن عائلاتهم في إطار الدولة. وحين قال روسو أن كتاب الجمهورية لأفلاطون هو نظرية في التربية، كان ذلك بفهمه أن الدور الأول للدولة هو تعليم المواطنين. وأن التربية قضية هامة جداً لا يمكن تركها للمربيين والآباء.

«بالتأكيد، أن الشعوب، مع الوقت تكون مثلاً أرادتها الحكومات. إنها لنقطة مهمة. إن التربية ينبغي أن تعطي النفوس القوة الوطنية، وتوجيه آرائها وأذواقها بحيث تكون وطنية بالرغبة والعاطفة والضرورة»

إن التربية إدماج، تدمير «أنا» الفرد وتعوضها بـ «أنا» الجماعة بحيث يفكر كل فرد بالمصلحة الجماعية قبل المصلحة الفردية، وهذا ما يدعى «الفضيلة». وقد أعطي هذا المعنى في السطور الأولى لإميل.

«إن المؤسسات الجيدة هي المؤسسات التي تعرف تغيير الإنسان.. نقل الأنـا إلى الوحدة الجماعية .»

بالتأكيد أن إميل يتناول التربية، حتى أنها كانت العنوان الفرعي لكتاب! ماذا يعني إذاً هذا المفهوم. تمثل الصفحات الأولى منظومة من التعريف، تتناول الطبيعة، الإفساد، العادة، الإنسان والمواطن. بشكل عام فإن هذه المفاهيم تمثل فلسفة القرن الثامن عشر، هذه الفلسفة التي اتجهت نحو التمييز ما بين الطبيعي والمصطنع، والتي كانت مفتونة بسلطة العادة ومتركزة على العلاقة ما بين العواطف الطبيعية والعواطف السياسية.

ومن ثم، أن كلّ هذه الأسئلة تتضح في مفهوم التربية. في المقام الأول، إن التربية في المفهوم الشائع ليست صالحة، إنها صناعة لشواذ، إنها تهذيب يخرق الطبيعة، إنها صالحة للسياسة، حيث إنها تكيف الفرد مع جماعته وتدمج أنه في الأنماط الجماعية.

بعد تربية الواقع، يحدد روسو التربية في ماهيتها حسب ثلاثة : التربية والطبيعة، تربية الأشياء، تربية الآخرين. ويعطي في بقية الكتاب مضموناً محدداً لهذه الثلاثية : تعزز الطبيعة الجسد وتحرر المواهب الإنسانية، وتطور الأشياء المحيطة بالإنسان والمتوفرة لسلوكه ذاكرته وعقله، ويتدخل الآخرون بدءاً من التنبه الجنسي عند نشوء المشاعر الترابطية (الصداقة، الشفقة، التقدير).

بهذه الثلاثية «التربوية» يضع روسو انتربولوجيا اجتماعية ذات قاعدة طبيعية. فيستبعد اجتماعية طبيعية تجعل الإنسان في الدولة مثل النحلة في خليتها، وفكرة اجتماعية تعاقية التي تجعل من الدولة قراراً ناتجاً عن الحساب الإنساني. ليست هناك حاجة لقلب الطبيعة ليصبح الإنسان اجتماعياً، إنها طبيعته التي تجعله كذلك، ولكن بالعودة، هذه الاجتماعية لا يمكن أن تستغني عن فعل الآخرين، إن الوحيد لا يمكن أن يكون اجتماعياً أبداً. إن فعل الآخرين على الإنسان ليس مصطنعاً، تفرضه الطبيعة، طبيعة تجعل الناس يعملون ما تريد أن يعملوه دون أن يكون لها قدرة على فعله بنفسها.

إذاً ما يدعوه روسو «بالتربية» ليس سوى فلسفة السبية : بأي آليات، حسب سياق الزمان، تتطور الطبيعة الإنسانية في اتجاه المجتمع، وفي أي آليات تستطيع هذه الطبيعة أن تقصد وأن تهم الصلات الحقيقة للإنسانية؟ إن مفهوم التربية يجيب على هذين السؤالين.

إن تربية إميل هي تاريخ الإنسانية، كان ينبغي على الإنسانية أن تربي نفسها، أي أنه في كل إنسان مبادئ تربيته الذاتية ، وانتقاله من الطبيعة البرية (الوحشية) إلى الطبيعة الإنسانية. إن القلب الإنساني هو ذاته في النوع الإنساني

وفي الفرد، ومهمة إميل هي وصفه، وهو، في هذا المعنى كتاب انتربولوجيا تاريخ النوع الإنساني كما أرادته الطبيعة وكما كان ينبغي أن يظهر.

### **مبادئ التربية الطبيعية عند روسو:**

1- الإيمان ببراءة الطفل، وهو تأكيد لاعتقاده بخريجة الطبيعة البشرية، إنه يذكر أن الإنسان ابن الخطيئة.

2 - الإعلاء من شأن الطبيعة: فالطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة هي السير وفق قوانينها.

3 - مبدأ الحرية : ترك الطفل يتذمر أمره بنفسه يحمله على التفكير واكتشاف المفاهيم والحقائق، على المربى أن يخلق مأزقاً للطفل ثم يترك له الحرية للخروج من المأزق، وبهذا تتم عملية التعلم التلقائي الراسخ.

4 - مبدأ التربية السلبية: أي لا نعلم الطفل شيئاً لا يطلب تعلمه، فترك له الحرية في الحركة والاحتراك واكتشاف الخبرة العملية والابتعاد عن الدروس اللفظية فيقول: "لا ينبغي أن نلعن الطفل دروساً لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأدبيه".

5 - مبدأ الطفل هو محور التربية: أي معاملة الطفل كطفل لا كراشد، وأن ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز العملية التربوية لا رغبات وطموحات الكبار.

إن أصحاب هذا المذهب يهتمون بطبيعة الطفل وأساس التربية عندهم لا يتمثل في الإعداد للمستقبل حيث يقول روسو: "إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالاً قبل أن يصبحوا رجالاً وعلى المربين أن لا يحملوا الطفل ما لا طاقة به، وإنما عاش تعيساً"

ومن هنا ينحصر دور المربى عندهم في ملاحظة نمو الطفل نمواً طبيعياً وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لهذا النمو والتشديد على خبرة الطفل وميوله. أي إشراك الطفل في العمل والتجريب في المعامل.. وتهيئة الظواهر لإدراكتها وإلغاء النظام التعليمي القائم على السلطة العليا.

وبالعودة إلى السياسات التعليمية في بلدنا نجد أنه من الناحية النظرية فإن القائمون على العملية التربوية يؤمنون بأن هذه النظريات السابقة بمجملها تكمل بعضها.

أما من الناحية العملية فأعتقد أنهم لم يأخذوا بهذه النظريات.. وهذا يظهر ويتبصر لنا بسرعة بالنظر إلى النتائج المخيبة التي وصل إليها واقع التعليم والتعلم.

وإلا كان يمكن أن نشهد نفس النجاحات التي تحققها المدارس في فرنسا أو الولايات المتحدة.. أو أية دولة أخرى.

إذا فنحن لم نشهد الكمال في مدارسنا .. ابتداء بإنشاء مبانٍ مدرسية لائقة من حيث توافر الشروط الصحية ومراعاة توافر ساحات اللعب والمناشط المختلفة وانتهاء ب موضوع الاستيعاب والصفوف المكتظة التي تحتم أن يصبح المدرس شرطياً لا مربياً.

## النظرية البرجماتية في التربية

**جون ديوي : حياته وأفكاره الفلسفية العامة :**

يعتبر جون ديوي من أبرز ممثلي ومؤسسـي الحركة أو الفلسفة البراجماتية. لقد ولد في مدينة بورلنجتون (Burlington) من ولاية فيرمونت (Vermont) سنة 1859، وقد تلقى تعليمه الابتدائي والثانوي في مدينته وتعليمـه الجامعي في جامعة ولايته. وبعد إتمامـه لتعليمـه الجامعي في ولايته عام 1879 اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعـات، ثم ما لبث أن تاقتـ نفسه لمواصلة دراستـه العليا في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية والتاريخية. وقد استطاع في سنوات قليلة أن يحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوبكنز عام 1884.

وبمجرد حصولـه على الدكتورـاه انضم إلى "جامعة ميتشيجـن" كمحاضـر بها في الفلسـفة. وقد بقـي في هذه الجامعة لم يغادرـها إلا فـترة قصـيرة إلى جامعة "ميـنيـسوـتا" حتى دعـى عام 1894 لتولـي رئـاسـة قـسم الفلـسـفة بـجـامـعـة شـيـاغـوـ. وقد استـمر في رئـاسـة قـسم الفلـسـفة في هذه الجـامـعـة حتى انتـقل منها في عام 1904 إلى جـامـعـة "كـلوـمـبـيا"، ثم استـمر في جـامـعـة كـلوـمـبـيا منـذ هذا التـارـيخ حتى تقـاعـده عام 1930.

وقد نـال "ديـوي" "شهرـة فـائـقة كـفيـلـسـوفـ مـفـكـرـ وـكمـصـلـحـ تـربـويـ كـبـيرـ لاـ فيـ الولايات المتـحدـةـ وـحدـهاـ، ولكنـ فيـ جـمـيعـ أـنـحـاءـ العـالـمـ. وقد دـفـعـتـ هـذـهـ الشـهـرـةـ كـثـيرـاـ

من البلدان المتقدمة لدعوه ليحاضر في جامعاتها وليساعدها في تنظيم تعليمها. فدعته مثلا اليابان في عام 1919 ليحاضر في الفلسفة في "جامعة طوكيو الملكية" ودعته الصين ليحاضر في جامعة بكين لمدة سنتين، كما دعته الحكومة التركية ليساعدها على تنظيم تعليمها. وقد ظل ديوي في نشاط علمي دائم حتى توفي عام 1952.

ومن أبرز أعماله في الميدان التربوي إنشاؤه لمدرسته النموذجية في مدينة شيكاغو سنة 1896، وقد اتخذ ديوي من هذه المدرسة الابتدائية النموذجية حفلاً لتجربة نظرياته وأرائه التقدمية في التربية. وفي سنة 1902 ضمت هذه المدرسة كلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها. وقد حاول ديوي أن يقيم برامج هذه المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب الاتصال والتعاون بين المدرسة والبيت، ووجوب اتصال خبراء التلاميذ في المدرسة وإدارتها على مبادئ الفلسفة البرجماتية التي من بينها وجوب اتصال خبراء التلاميذ في المدرسة بخبرتهم خارج المدرسة، ووجوب جعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبرتهم ونشاطهم الذاتي ووجوب احترام ميول التلاميذ و حاجاتهم وحرفيتهم في التعبير عن أنفسهم، ووجوب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واعتبار التربية عملية اجتماعية، والتركيز على التعاون بدلاً من التنافس، إلى غير ذلك من المبادئ التي كانت مطبقة في هذه المدرسة التجريبية.

وقد كان لهذه المدرسة أثر بالغ في التمهيد للتربية التقدمية التي سادت أمريكا في النصف الأول من القرن العشرين، كما كان لها فضل كبير في إقناع الآباء بأهمية المبادئ التربوية التقدمية وإمكانية تطبيقها وقد شجع ديوي بمدرسته هذه إنشاء العديد من المدارس التقدمية الخاصة في أمثلة متعددة من الولايات المتحدة. ويمكن أن يضاف إلى أعماله التربوية مئات المقالات وعشرات الكتب في

**الفلسفة والتربية :**

- المدرسة والمجتمع.
- الطفل والمنهج.
- الديمقراطية والتربية.
- الخبرة والتربية.
- كيف نفكر.
- الطبيعة البشرية والتربية.

وإذا كان ديوبي قد اشتهر بأعماله وكتب التربوية كمرب من أعظم مربى هذا القرن، فإنه قد كانت له نفس الشهرة تقريباً في عالم الفلسفة. فقد ألف العديد من الكتب في الفلسفة وكتب المئات من المقالات فيها.

### العوامل التي أثرت في أفكاره:

من هذه العوامل أفكار الفلسفه والعلماء والمربيين الذين اتصل بأفكارهم جورج موريس، الذي كان من بين أساتذته في الفلسفة، ثم زميلاً له في التدريس في جامعة متشيغان. فعن طريق هذا الفيلسوف تعرف ديوبي على الفلسفة المثالية الهيجلية وقبل بالتدرج كثيراً من عناصر هذه الفلسفة. ولكن بعد تعرفه ودراسته لنظرية التطور كما شرحتها تشارلز دارون (1809-1882)، وتوماس هنري هاكسلي (1825-1895)، وغيرهما من أنصار هذه النظرية التي سادت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر تحول إليها مفضلاً لها على الفلسفة الهيجلية، لأنه وجد فيها ما يتفق مع ميوله العلمية التجريبية. ولكن تفضيله للفلسفة الداروينية لم يمح تماماً تأثيره بالفلسفة المثالية الحديثة التي من أبرز مظاهرها الفلسفة الهيجلية. ويظهر تأثيره بالفلسفة المثالية بجانب تأثيره بالفلسفة الداروينية في الاسم الذي أطلقه بادئ الأمر على فلسفته عندما أصبحت له فلسفته الخاصة المحددة. فقد سمى فلسفته "بالفلسفة المثالية التجريبية". وهذا الاسم يحمل في طياته التأثير بالفلسفة العلمية الواقعية معاً.

وكما تأثر بأفكار "جورج موريس" و"دارون" فإنه تأثر أيضاً بأفكار "تشارلس بيرس" و"وليام جيمس" اللذين كان لهما الفضل في تأسيس المذهب البرجماتي في الولايات المتحدة الأمريكية وبأفكار "ستانلي هول"، وبعض أفكار "روسو" و"بستالوتري"، و"هربارت"، و"فروبل"، وغيرهم من المربيين وعلماء النفس المحدثين.

وبجانب تأثيره بأفكار الفلسفه والعلماء والمربيين السابقين عليه والمعاصرين له فقد تأثر أيضاً بعوامل كثيرة أخرى، من بينها: المبادئ التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية، والقيم السائدة في المجتمع الأمريكي، وخصائص ومتطلبات المجتمع الصناعي الذي عاش فيه.

وقد كان لهذه العوامل جميعاً تأثيرها في فلسفته العامة وفلسفته التربوية. وستتضح لنا بعض آثار ومظاهر هذا التأثير في المجموعة التي ستتناولها من أفكاره ومعتقداته الفلسفية والتربوية.

### - أفكاره ومعتقداته المتصلة بطبيعة الكون وطبيعة الإنسان :

ومن أبرز أفكاره المتصلة بطبيعة الكون هو إيمانه بأن العالم ليس ثابتاً جامداً ولا نظاماً مقولاً، ولكنه عملية ديناميكية من التغير والتطور المستمر. والميزة الأساسية للحياة - في نظره - هو التغيير.

أما أفكاره المتصلة بالإنسان فإنها تتفق مع المبادئ الديمocrاطية ومع المبادئ التي تقررها نظرية التطور والأبحاث الطبيعية والبيولوجية والنفسية. فهو يحترم الإنسان إلى أبعد حد ويعتبره غاية في حد ذاته، ويحترم حريته واختلافه عن غيره. وهو لا ينظر إليه على أنه عضو في جماعة وجزء لا يتجزء من المجتمع.

### - أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة :

ومن أفكاره المتصلة بنظرية المعرفة إيمانه بأن المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد.

### - أفكاره المتصلة بالقيم الأخلاقية فإن من أهمها :

إيمانه بأن القيم الأخلاقية هي أمور إنسانية تتبع من صميم الحياة التي يعيشها الإنسان على ظهر هذه الأرض، وليس أخلاقاً متعلقة تفرض على الإنسان فرضاً من جهة عليا. وبهذا الاعتقاد يخالف ديوي الأديان السماوية والنظريات الأخلاقية القديمة التي تقوم على الإعلاء من شأن الحياة الروحية، وعلى فرض معايير أخلاقية تعد مثلاً عليا ينبغي على الإنسان أن يتسامي إليها ويتمثل بها، وعلى أن سعادة المرء هي في تصفية النفس وتزكية العقل.

وهو يؤمن بأن المصدر الأساسي للقيم الأخلاقية هي الخبرة والتجربة. ويرى جون ديوي بأن " النشاط الحر هو من مميزات الطفولة وعلى الطفل أن ينشط. وبذلك يزداد خبرة ويحصل على تهيئة حسنة لمواجهة المستقبل" فأصحاب هذا المذهب يرفضون أن يكون الطفل سليباً يتقبل آراء الآخرين ونتائج تفكيرهم بل عليه(الطفل) أن يبحث.. ينقب عن الحقيقة ويفكر ويتحرى بنفسه ليكتب خبرة في مواجهة مشكلات الحياة. وقد دعا ديوي في سبيل تحقيق ذلك إلى استغلال ميل الطفل إلى:

- 1 - الاتصال الاجتماعي
- 2 - البحث واقتناء الأشياء
- 3 - التعبير الفني

## 4 - العمل

من أجل أن ينمو نمواً طبيعياً.

و "المذهب النفسي الذرائي" المعروف باسم البراجماتية أو البراجماتية فقد ارتبط باسم (جون ديوي) أشهر التربويين المعاصرين، وهذا المذهب ذو صبغة عملية تجريبية لا يبدو فيها أي أثر

للقيم أو الأخلاق. هدف التربية في نظر (ديوي) هو النمو، والهدف - بزعمه - جزء لا يتجزأ من عملية النمو، وليس أمراً خارجياً تتجه إليه خبرة المتعلم، فلا هدف لعملية النمو إلا المزيد من النمو؛ ولذا أنكر (ديوي) أي هدف نهائي وقال : "الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميán إلى هدف نهائي لا يتغير ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مفعمة بالحركة" ومعنى هذا أن النمو والتربية والحياة هي مسميات لاسم واحد في نظر ديوي! ولا ريب أن "التسلیم بوجود أهداف ثابتة يزود القائمين على التربية بمعايير ثابتة وصادقة يستعينون بها للحكم على مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم، أما القول بأن الأهداف جزء من عملية النمو ذاتها فإنه يزيد من حيرة المربين؛ فاللص الذي يكتسب المزيد من المهارات في السلب والنهاي ينمو في هذا المجال؛ فهل تعتبر اللصوصية عملية تربوية هادفة؟! وإذا سلمنا جدلاً بصحّة ما ذهب إليه فإن السؤال الذي يظل قائماً هو: ما هي المعايير التي بها للحكم على نمو إنسان نمواً شاملًا؟ ومتى يكون النمو مرغوباً فيه، ومتى لا يكون كذلك؟ وطريقة التدريس في هذا المذهب هي طريقة المشروع التي تُنسب إلى الأمريكي (كلباترك) تلميذ (جون ديوي). والمشروع يأخذ شكلاً فردياً أو جماعياً، وفي المشروع الجماعي يتعاون الأطفال لحل مشكلة ما بتقسيم العمل بينهم. ولـ (هيلين باركهرست) طريقة أخرى تسمى طريقة (دالتن)، وتقوم هذه الطريقة على ثلاثة أسس هي: الحرية، والتعاون، وتحمل المسؤولية، وبمقتضى هذه الطريقة يتمتع التلاميذ بكل حرية بعد أن يتفق على إنجاز قدر معين من المقرر في مدة معينة، يستعين أثناءها بالمدرس متى شاء. وقد قيل في الكلام عن مساوى طريقة المشروع إنها سائبة ومتعددة وتجربة التلاميذ إلى دراسات متشعبة لا حصر لها، وإنها تكلف كثيراً من الوقت والمال، وتحتاج إلى مدرسين مدربين تدريبياً خاصاً، وتنتج معلومات مفككة يصعب معها وضع المناهج والأطر التعليمية. كما قيل في طريقة (دالتن) إنها تجانب الحكم إذ تحمل التلاميذ منذ الصغر مسؤولية إنجاز المقرر، وإن بينهم من الفروق الفردية ما قد يُذكر روح الحسد والبغضاء، ولا سيما أن هذه الطريقة توازن بين التلاميذ عن طريق الرسوم البيانية، ثم إن من التلاميذ من لا يميل بطبعه إلى العمل، ومن شأن

هذه الطريقة أن تشجع هؤلاء على التمادي في الكسل، والتلاميذ عموماً مضطرون في حياتهم الواقعية إلى مواجهة ما لا اختيار لهم؛ بالإضافة إلى أن هذه الطريقة - كغيرها من الطرق الحديثة - تحتاج إلى مدرس موسوعي ليس منيسير إعداده.

ترتبط البرجماتية بالتراث الفلسفى اليونانى القديم والأوروبى الحديث، إذ عرفت بنحو غير متماسك ومحدد على أيدي السوفسطائين، وعلى كل من أفلاطون وأرسطو، وأبيقور، وواجستين، وبيكون وجاليليو وبسكال وكانت وكومت ومل فقد كانت البرجماتية تعبر عن أسلوب الحياة أياً كان هذا الأسلوب.

والبرجماتية تؤمن بحقيقة التغير على الديمومة ونسبة قيم الطبيعة الإنسانية والبيولوجية للإنسان وبأهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة ، وأخيراً قيمة الإنسان الناقد في السلوك الإنساني كلـه.

دعت البرجماتية إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقة التي كانت عليها في الماضي، وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة ويمكن التخطيط للواقع والتأغل على مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقول ديوي (إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي يقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أن تكشف عن طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القيمة المختلفة).

ترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية بث للمعرفة للطالب من أجل المعرفة إنما ترى أنها تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية.

ويرى البرجماتيون أن التربية هي الحياة وليس إعداد للحياة، وأن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية.

وتعتبر الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس. والطالب في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس وكل ما يفعله التدريس له أنه يوجه الطالب الذاتي وأن تعليم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي.

والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرتين الأول: العناية باهتمام الطالب والثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية. أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً عن قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها. والبرجماتية لم يجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد ، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم أن يبنوا منهاً عقلياً متكاملاً. وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البرجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

لا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويجياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

### تلخيص واستنتاج :

- ترى البرجماتية أن الإنسان كائن طبيعي يعيش في بيئه اجتماعية وبيولوجية ويستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية وهي ترفض كون الإنسان كائناً روحيًا.

- تؤمن بأن للإنسان طبيعة محابية فهو لا خير ولا شر بفطرته وإنما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تناح له ولهذا ترکز البرجماتية على المتعلم وتعد المحوّر الأساسي في بناء المنهج وتنفيذه، وأن المتعلم محوّر العملية التعليمية فالبرجماتية ترفض التحديد السابق للمادة العلمية، وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها مما يجعلها تعد تنظيم العملية التربوية مواد وحصول دروس و يصل المتعلم إلى محتوى المادة التعليمية، ومن خلال خبراته الجديدة القائمة على خبراته السابقة وكذلك من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

- المعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وب بيته، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تقسيرها والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير وترى أن الطريقة السليمة هي أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار.
- وتأكد الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة للعلم الخارجي وكذلك التعامل معه وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحققفائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً وكل ما يحدث له بعد ذلك عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته من خلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطرق غير نظامية كالعرض لأجهزة الإعلام المتنوعة والمنافذ والمعارض والأسفار إذن الإنسان لا يمكن عده محكماً بحتمية بيولوجية فالتعلم والذكاء والتفكير وكل ما يسمى بالعمليات المعرفية تصنع من مؤثرات مدروسة ومقصودة خارج الفرد والبيئة والتربية تفرز أفراد متميزين بالضرورة وأن افتقار البيئة إلى هذه المميزات تؤدي بالضرورة إلى التخلف.
- التربية هي الحياة وليس إعداد للحياة فال التربية السليمة هي تلك التي تتحقق النمو المتكامل للإنسان وتقوم على سلسلة من الخبرات وتأكد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، وأن تكون المدرسة مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكبير ومن هذا إن من العسير جداً النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود ومختلفة عما تصادفه في الحياة بصفة عامة.
- استبعدت البرجماتية الطرق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً مع التأكيد على الفردية بين الأطفال واعتمدت طريقة النشاط.
- الاهتمام بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطالب وتمكنه من التعبير عن ذاته وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه والذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.
- يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعده على تعلم الفرد وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

## الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية :

- 1- تركز البراجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذها وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذها، وأن المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البراجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.
- 2 - تؤكد الخبرة الذاتية لفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه، وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.
- 3 - أنها تؤكد النمو التلقائي لفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تعامل مع التربية بالانقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للترااث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تؤدي أثراً في بناء شخصية الإنسان وهذا ينافي منطق العلم ، ويؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.
- 4 - لا تتقيد التربية البراجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية لفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق، وليس تراكم الترااث الثقافي للإنسانية، أو لمصلحة المجتمع وقيمة، فهي بذلك تؤكد التنافس، وتتمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.
- 5- النظرية البراجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططتها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية، فضلاً عن أنها لا تقدم للتלמיד إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.
- 6- يتمثل دور المعلم البراجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكانياته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7- إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي ، وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح ، ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية . ويقدم سليمان بن صالح الخراشي نقد للبراجماتية من طرف بعض المتخصصين في الفكر الغربي :

يقول سماح رافع محمد في كتابه " المذاهب الفكرية المعاصرة ":(البراجماتية فلسفة عملية انبثقت من الروح المادية لقرن العشرين... وهي أمريكية النشأة، رأسمالية الاتجاه). وكلمة البراجماتية في أصلها اللغوي مشتقة من كلمة يونانية تعني العمل النافع، أو المزاولة المجدية، ويصبح المقصود منها هو " المذهب العملي " أو " المذهب النفعي"). ومؤسسها " تشارلز بيرس " الذي ( كان أول من ابتكر كلمة البراجماتية في الفلسفة المعاصرة ).

ويقول الدكتور مصطفى حلمي الذي يقول في كتابه " الفكر الإسلامي في مواجهة الغزو الثقافي " :

- ( تنسب " البراجماتية " كفرع فلسي إلى أصل شجرتها المسماة بـ " الوضعية " ، فيجب أن نعرف أولاً بالوضعية ليسهل علينا بعد ذلك فهم معلم الفلسفة البراجماتية .

إن الوضعية " هي اتجاه فكري يقتضي بما هو كائن ويفسره ويرفض : أن ينبغي أن يكون " ، ثمأخذت الوضعية الشكل الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية واسمه " البراجماتية " هذا الشكل الجديد يحدده الدكتور توفيق الطويل بقوله " إذا كانت الوضعية قد رفضت التسليم بالحقائق المطلقة والقضايا الميتافيزيقية ، فإن الفلسفة العملية لا تتردد في قبولها واعتبارها صادقة متى كانت مفدية إلى نفع يتحقق في حياة الناس " .

ولفهم مضمون هذه الفلسفة ، ينبغي أن نعرف أولاً أصلها اللغوي ثم ننتقل إلى التعريف بمؤسسها " تشارلز بيرس " ثم بيان تفصيل الفلسفة عن أبرز فلاسفتها وهو " وليم جيمس " :

الأصل اللغوي يفيد " ما هو عملي " ومن هنا أطلق عليها اسم " الفلسفة العملية " ، ولذلك فإنها تهتم بالعمل على حساب النظر .

إن مؤسس هذا المذهب الفلسفي هو تشارلز ساندر بيرس " 1839 - 1914 " ، وهو صاحب فكرة وضع ( العمل ) مبدأ مطلقاً ؛ في مثل قوله: " إن تصورنا لموضوع ما هو إلا تصوّرنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من آثار عملية لا أكثر " .

ويتوسع في دائرة العمل بحيث يشمل المادي والخلقي أو التصور ، وتشمل هذه النظرة للعمل اتساع العالم أمامنا ، إنه عالم مرن ، نستطيع التأثير فيه وتشكيله ، وما تصوراتنا إلا فروض أو وسائل لهذا التأثير والتشكيل .

أما أشهر فلاسفة البراجماتيزم فإنه "وليم جيمس" (1842-1910) الذي تدرج في اهتماماته العلمية والفلسفية التي تلتها في معاهد وجامعات أوروبية وأمريكية حتى حصل على درجة "الدكتوراه" في الطب من جامعة هارفارد سنة 1870، وعين أستاذًا للفسيولوجيا والتشريح بها، ثم أستاذًا لعلم النفس فبرز فيه.

ويتبين من ترجمة حياته أن سبب اتجاهه إلى الفلسفة يرجع إلى سماعه لمحاضرة فلسفية ألقاها "بيرس" الذي كان يعرض فيها مذهبها ، فشعر وليم جيمس على أثرها وكأنه ألقى عليه رسالة محددة، وهي تفسير رسالة "البراجماتية" . ويعرف وليم جيمس الحقيقة بأنها " مطابقة الأشياء لمنفعتنا، لا مطابقة الفكر للأشياء " .

ولاختصار الإحاطة بهذه الفلسفة فإن مدخل دراستها يقتضي تحليلها إلى مكوناتها الأساسية في النظم والقيم، فنحن أمام مقولتين :

**الأولي** : ازدراء الفكر أو النظر.

**الثانية** : إنكار الحقائق والقيم.

أي بعبارة أخرى أكثر وضوحاً ، فإن العمل عند جيمس مقياس الحقيقة " فالفكرة صادقة عندما تكون مفيدة . ومعنى ذلك أن النفع والضرر هما اللذان يحددان الأخذ بفكرة ما أو رفضها " .

وقد نسبت فلسفته منذ بداية اهتماماته بها من حاجاته الشخصية، إذ عندما أصيب في فترة من عمره بمرض خطير، استطاع بجهوده أن يرد نفسه إلى الصحة، فاعتقد أن خلاص الإنسان رهن بإرادته، وكان الموحى إليه بالفكرة المفكر الفرنسي "رونوفير" الذي عرف الإرادة الحرة بأنها "تأييد فكرة لأن المرء يختار تأييدها بإرادته حين يستطيع أن تكون له أفكار أخرى " .

وكانت تجربة شفائه من المرض قد هدته إلى أهمية العمل ورجحت عنده الاجتهد في العمل بدلاً من الاستغراق في التأمل " لأن العمل هو الإرادة البشرية است الحال حياة " . وتلون هذه الفلسفة نظرة أتباعها إلى العالم . فإن العالم الذي نعيش فيه ليس نظرية من النظريات ، بل هو شئ كائن ، وهو في الحق مجموعة من أشياء كثيرة ، وليس من شئ يقال له الحق دون سواه ! إن الذي ندعوه بالحق إنما هو فرض عملي - أي أداة مؤقتة نستطيع بها أن نحيل قطعه من الخامات الأولية إلى قطعة من النظام.

ويلزم من هذا التعريف للعالم، أنه خاضع للتغيرات والتحولات الدائمة ولا يستقر على حال " فما كان حقاً بالأمس - أي ما كان أداة صالحة أمس - قد لا يكون اليوم حقاً - ذلك بأن الحقائق القديمة ، كالأسلحة القديمة - تتعرض للصدأ وتغدو عديمة الفعّ ".

### نقد البرجماتية من وجهة النظر الفلسفية :

1- في نقدنا لهذه الفلسفة، سنبدأ بالمنهج المقارن حيث يتبيّن أنها في جوهرها الفلسفة هي الرواقية القديمة، التي أسسها زينون (343 - 270 الميلاد) !! فإذا أباح وليم جيمس لنفسه بعث الحياة فيها من جديد، فإن ذلك يقوض دعائم فكرته عن استبعاد " الحق القديم " كما سنوضح بعد قليل !

2- الحق قيمة مطلقة - وليس نسبة - وإن المجتمع يصاب بالفوضى المدمرة لكيانه وبعلاقاته مع غيره من المجتمعات بسبب الحرب .  
وبغير الاعتقاد في ثبات المبادئ، فإننا لسنا أمام فلسفة جديدة وإن بدلت كذلك، ولكنها مجرد إعادة للنظرية الرواقية القديمة " مضافاً إليها الروح النضالية الحديثة " فإن الخير الحقيقي عند الرواقي القديم في حكمة الاختيار وحدتها وليس في الشيء المختار الذي يصطف فيه " مثله كمثل ضارب القوس يهدف إلى عين الثور فغايته ليست في إصابة الهدف نفسه، بل إظهار مهاراته في إصابته " !!

إن تعليق الحكمة هنا في مظهرها العملي - أي على النجاح في ذاته بصرف النظر عن إصابة الهدف - تجعل من المجتمع غابة من الوحوش الضاربة يأكل بعضها بعضاً إذ تتنافس على " التفوق " و " الغلبة " ولا تنافق إرادتها على تحقيق أي قيمة من القيم الفاضلة : كالحق والعدل والإيثار وغيرها من الفضائل الإنسانية الثابتة في ذاتها .

فهل نحن مرة أخرى أمام دليل جديد يثبت أن الفلسفة الغربية تعيش على تراثها القديم ؟!

3- يرى وليم جيمس أن " الحق " إنما هو فرض عملي ، أي مجرد أداة يختربر بها " تصوره " السابق ، ويرى أن الحقائق تنقسم إلى قديمة وجديدة !! الصواب الذي يتافق عليه أغلب الفلسفه : أن الحق يستمد قيمته المطلقة من قيمته الثابتة خارج مقولتي ( الزمان ) و ( المكان ) .

ونراه أيضاً يخلط خلطاً معيناً بين المبادئ والأهداف حيث يصبها في قالب " المنفعة "، بينما التفكير السليم يقتضي العكس، أي الإيمان بالفكرة والعقيدة أو لاً عن افتتاح وتبث بقيمتها الذاتية ، ثم السعي بمقتضها مما قابلنا في طريقنا من

يقول توفيق الطويل في تقييم هذه الفلسفة "ويكفي أن تعتبر البراجماتية الحق أو الخير كالسلعة المطروحة في الأسواق، قيمتها لا تقوم في ذاتها بل في الثمن الذي يدفع فيها فعلاً ، فالحق فيما يقول جيمس كورقة نقد تظل صالحة للتعامل حتى يثبت زيفها ! ولم يجد أصحاب البراجماتية غضاضة في النظر إلى الحق أو الخير كما ينظرون إلى السلعة التي تطرح في الأسواق، هذه هي العقلية الأمريكية في الفلسفة وفي الأخلاق وفي السياسة وفي كل مجال" ونضيف إلى ذلك أن هذه الفلسفة كانت ملهمة للنظام الرأسمالي القائم على مبدأ المنافسة الحرة . ثم ظهرت مساوئه عند التطبيق واستفحلت أخطاره التي تتضح - كما يرى الدكتور فؤاد ذكريأ - في ثلاثة :  
أ-الأخلاقية : بالرغم من التقييد ببعض الفضائل كالأمانة والانضباط والدقة ومراعاة المواعيد ولكنها - كفضائل - ليست مقصودة ذاتها ، ولكنها تقييد الرأسمالي في تعامله مع الغير ، وتظهر "اللأخلاقية" بوضوح في أساليب الدعاية والإعلام .  
ب- الارتباط الوثيق بالحروب.

ج- الانحرافات السلوكية : وأظهرها الإجرام ، إذ إن فتح الباب على مصراعيه للمنافسة والصراعات من شأنه تمجيد العنف ، ويتبين الانحراف بصورة أخرى في شرب المسكرات والمخدرات وعقارات الهلوسة وغيرها " وتفسيرها أنها ظاهرة هروبية من واقع العنف والمنافسة المريرة التي لا ترحم ".  
4 - ولم يسلم ( الدين ) أيضاً من التفسير ( النفعي ) في ضوء الفلسفة البراجماتية، " فإن اعتبار شروط وجود الدين وأصوله ونشأته لا أهمية لها عند من يسأل عن قيمة الدين ؛ لأن قيمته فيما ينتجه ".

## **الفرق بين نظرته للدين وعقيدتنا الإسلامية :**

لم يكن "الدين" عند وليم جيمس كموضوع للبحث في ذاته ، ولكن في آثار الانفعال الديني ، وهل هذه الآثار حسنة تحقق الأمل ؟ وهل يمكن الحصول عليها بطريق آخر خلاف الدين ؟

إنه يرى أن الدين أثراً أخلاقياً ، كما أنه يتوقف على أي مصدر آخر للحث على النشاط والمثابرة وفعاليته تظهر بإيحائه المؤثر في الغالب أكثر من الأساليب المادية ، ويضرب على ذلك مثالاً بالطبيب الذي يعترف بأن شفاء المريض لا يتحقق بالعلاج المادي وحده، بل بالإيحاء الناجم عن قوة الإيمان .

و هذا الرأي - كما يقول "برتراندرسل " - لا يقع مؤمناً مخلصاً في إيمانه ، لأن المؤمن لا يطمئن إلا متى استراح إلى موضوع لعبادته وإيمانه، إن المؤمن لا يقول : إني إذ آمنت بالله سعدت - ولكنه يقول إني آؤمن بالله ومن أجل هذا فأنا سعيد .... إن الاعتقاد بوجود الله - تعالى - في نظر المؤمن الصادق مستقل عما يحتمل أن يترتب على وجوده من نتائج وأثار " .

أما نحن معشر المسلمين فإننا - بحمد الله - نمتلك أعظم ثروة للعقيدة والقيم تضمنها كتاب الله عز وجل ونفذهما الرسول صلى الله عليه وسلم ؛ حيث حق في عقيدته وسلوكه وأخلاقاته الأسوة الحسنة - وجمع بين " الحق " عقيدة وإيماناً ، و " العمل " أخلاقاً وسلوكاً ، وحدد الأهداف ، ووضع المنهج وأحصى القيم ، مبيناً الطريق الذي يجتازه المسلمون من دنياهم إلى آخرهم ، وقد ألف علماؤنا مجلدات في هذه الأغراض كلها. ولكن يكفيانا أن نسجل بهذه المناسبة بعض التعليقات التي تصلح لعلاج آفات " البراجماتية " ، التي تبرهن على أن العقل البشري لا يستطيع الوقوف وحده بغير عون من الوحي :

أولاً : أ- إن الخير هو الذي يحدد الشرع ويستمد إلزامه منه للتسليم بأن الله تعالى هو العليم الحكيم . قال تعالى : " كتب عليكم القتال وهو كره لكم وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمون ) ، يفسر ابن كثير هذه الآية ببيان وجوب الجهاد وأثار قتال أعداء الإسلام من النصر والظفر ثم يمضي في تفسير قوله تعالى: ( وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم ) فيذكر أن " هذا عام في الأمور كلها، قد يحب المرء شيئاً وليس له فيه خيرة ولا مصلحة ، ومن ذلك القعود عن القتال، قد يعقبه استيلاء العدو على البلاد والحكم. ثم قال تعالى : ( والله يعلم وأنتم لا تعلمون ) أي هو أعلم بعواقب الأمور منكم، وأخبر بما فيه صلاحكم في دنياكم وأخراكم، فاستجيبوا له، وانقادوا لأمره، لعلكم ترشدون ) .

ب- كذلك قد يجهل الإنسان الفروق المرجحة لما يفيده مما يضره ، قال تعالى : ( يسألونك عن الخمر والميسير قل فيهما إثم كبير ومنافع للناس وإنهمما أكبر من نفعهما ) :

أما إنثمهما فهو في الدين ، وأما المنافع فدنيوية ، ولكن هذه المصالح لا توازي المضرة والمفسدة الراجحة لتعلقها بالعقل والدين ، ولهذا كانت هذه الآية ممهدة للتحريم على البنات كما في سورة المائدة : ( يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسير والأنساب والأذالم رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون \* إنما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضاء في الخمر والميسير ويصدكم عن ذكر الله وعن الصلاة فهل أنت منتهون ) .

**ثانياً :** إن النجاح مطلوب ، والسعى والتنافس على فعل الخيرات مرغوب ، فإن المؤمن القوي أحب إلى الله تعالى من المؤمن الضعيف ، ولكن ينبغي أن يستظل السعي هدفاً وطريقاً بأوامر الشرع والالتزام بآدابه ، وسنورد هنا بعض الآيات للاسترشاد :

أ - قد يوسع الله تعالى الرزق للعبد استدراجاً له ، ثم ينزل به عقابه الشديد ، قال تعالى : (ولا يحسن الذين كفروا أنما نملي لهم خير لأنفسهم إنما نملي لهم ليزدادوا إنما ولهم عذاب مهين). .

وقال عز وجل : (والذين كذبوا بآياتنا سنسدرجهم من حيث لا يعلمون \* وأملي لهم إن كيدي متين ).

وقال سبحانه وتعالى : (أيhsبون أنما نمدهم به من مالٍ وبنين \* نسارع لهم في الخيرات بل لا يشعرون).

ب - لا يصلح الله حال أمة إلا إذا صلحت قلوبها وأعدت نفسها للتقوى ، قال تعالى : (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم).

ج - تكثر المصائب عند فساد الأخلاق ، قال تعالى : (وما أصابكم من مصيبة فيما كسبت أيديكم ويعفو عن كثير).

د - وفيما يتعلق بتقوية الإرادة فهناك آية تبين كيف يربى الله تعالى المسلم على تحمل الشدائـد حتى يكون قوي العزيمة معداً لتحمل كل خطر : قال تعالى : (أم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يأتكم مثل الذين خلوا من قبلكم مستهم البأساء والضراء وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا معه متى نصر الله ألا إن نصر الله قريب)

### ثالثاً : " ضرورة أعمال الخير لإقامة المجتمعات الإنسانية :

إن إقامة المجتمع على موازين المكسب والخسارة وحدهما كفيل بهدمه مادامت العلاقات بين أفراده لا تقوم إلا على أساس المصلحة ، والكسب المادي ، فكم من علاقات أخرى تقوم على الإيثار والتضحية وحب الخير لذاته ، وهي التي تكفل تحقيق السعادة للمجتمع ؛ لأن التعاطف والتعاون هما الرائدان في حركة المجتمع الإنساني ، وإلا تحول إلى غابة من الغابات التي يأكل فيها القوى الضعيف.

ومن الصعب - بل يتعدـر - إقناع النفوس بأعمال الخير ، التي لا تقوم بالمال ، إلا بناءً على عقيدة إيمانية راسخة تتحقق أعمالاً خيرة ، وتسعى لاكتساب فضائل أخلاقية وتتميـها باتباعهـا مثوبة الله تعالى وجنته.

إن الحديث عن هذه الأعمال يحتاج إلى مجلـد كامل ، ونكتفي بالإرشاد هنا إلى نـزـر يـسـيرـ منها ونـحـيلـ القـارـئـ إلىـ المصـادرـ للتوـسـعـ فيـ مـعـرـفـتهاـ وـتـنـفـيـذـهاـ ،

لتحقق لنفسه الطمأنينة النفسية والسعادة المرجوة ، ولمجتمعه المثالية على المستوى الإنساني الذي تحقق في عصر الحضارة الإسلامية الظاهرة، مع العلم بأنه كثيراً ما تشتمل هذه الأفعال على الجزاءين الدنيوي والأخروي :

- عن أبي موسى رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم : " على كل مسلم صدقة " قال: أرأيت إن لم يجد ؟ قال : يعمل بيديه ، فينفع نفسه ، ويتصدق ، قال : أرأيت إن لم يستطع ؟ قال : يعين ذا الحاجة الملهوف ، قال : أرأيت إن لم يستطع ؟ قال : يأمر بالمعروف أو الخير ، قال: أرأيت إن لم يفعل ؟ قال : يمسك عن الشر فإنها صدقة " متყع عليه .

- عن جابر رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " ما من مسلم يغرس غرساً إلا كان ما أكل منه له صدقة ، وما سرق منه له صدقة ، ولا يرزقه أحد إلا كان له صدقة " رواه مسلم. وفي رواية له " فلا يغرس المسلم غرساً ، فيأكل منه إنسان ولا دابة ولا طير ، إلا كان له صدقة إلى يوم القيمة ". وفي الحديث المتفق عليه : " اتقوا النار ولو بشق تمرة " .

أما إبراهيم مصطفى إبراهيم فيقول في كتابه (نقد المذاهب المعاصرة) :  
(يمكن توجيه سهام النقد لفلسفة جيمس الدينية في النقاط الآتية) :

1 - بدأ جيمس آراءه الدينية بقوله : إن الذي يكون صميماً الدين ليس الطقوس ولا الفرائض ولا المعتقدات بل يكون صميماً الدين العاطفة والشعور الديني ولكن هذا الرأي يحتاج منا إلى وقفة : فالإيمان لا يتوقف فقط على العاطفة ؛ ذلك لأن العاطفة والوجدان من المعروف عنهما أنها عواطف متقلبة دائمًا ، وبالتالي فالإنسان سوف يؤمن في حالة مزاجية عاطفية وجذانية ، ويعود إلى الإلحاد عندما تتغير حالته المزاجية !

2 - وبالطبع فالإيمان ليس كذلك ، إنما هو صرح يقوم على أساس عقائدية يؤمن الإنسان ويلتزم بها ويسلم بها لأنها تأتيه من الله تعالى لصالحه .

3- يذهب جيمس إلى أن التجربة الدينية تشارك الله تعالى في خلقها ! وهذا ما يتنافى مع الوحدانية التي الله تعالى . فهو الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يولد ولم يكن له كفواً أحد. فلا خالق إلا هو ، سبحانه وتعالى .

4- يذهب جيمس إلى أن الله تعالى شخصية حقيقة متناهية توجد في الزمان !! سبحان الله ! أي إله هذا الذي يتكلم عنه جيمس ؟ تعالى الله. إن الإنسان يتصف بالتناهي والنفس والضعف ، والله تعالى عكس ذلك تماماً؛ فهو الكامل القادر والقاهر فوق عباده ، عنت له الوجوه ودانت له رقاب العباد والبلاد ، فسبحان الله عما يصفون .

5 - يقول جيمس : إن الله تعالى لا يستطيع أن يضمن لنا خيرية العالم !! ولن أرد هنا على جيمس بل سأدع القرآن يرد عليه ويبين بعض خير الله النازل على عباده : يقول الله تعالى في محكم التنزيل : ( نحن خلقناكم فلولا تصدقون . أفرأيتم ما تمنون . أنتم تخلقونه أم نحن الخالقون . نحن قدرنا بينكم الموت وما نحن بمسوقين على أن نبدل أمثالكم وتنشئكم في ما لا تعلمون . وقد علمتم النشأة الأولى فلولا تذكرون . أفرأيتم ماتحرثون . أنتم تزرعونه أم نحن الزارعون . لو نشاء لجعلناه حطاماً فظلتكم تفكرون . إنا لمغromون . بل نحن محرومون . أفرأيتم الماء الذي تشربون . أنتم أزلتموه من المزن أم نحن المنزلون . لو نشاء جعلناه أحاجاً فلولا تذكرون . أفرأيتم النار التي تورون أنتم أنشأتم شجرتها أم نحن المنشئون . نحن جعلناها تذكرنا ومتاعاً للمقوين . فسبح باسم ربكم العظيم ) .

6 - ترى البراجماتية بوجه عام وبراجماتية بيرس وجيمس بوجه خاص أن الاعتقاد لا الإيمان لا ينفصل عن الشك ، ومن ثم فالإيمان على مذهب البراجماتيين لا يفارق الشك .

7 - من الخطأ في زعم جيمس التمسك الدائم بالمعتقدات ، فالإيمان الراسخ عنده يحجب عن الإنسان المعرفة الصحيحة !! وهذه مقوله يطرد لها الملاحدة والعلمانيون والمنافقون أينما ثقروا .

8 - لذلك فإنه يلزم - فيما يزعم جيمس - اختيار صحة العقائد من وقت لآخر ، واستبعاد ما يتضح للمرء عدم صحته منها أو عدم صلاحيته !! إن معيار اختيار صحة العقائد عند جيمس ومن هذا حزوه هو إخضاعها لمحك التجربة ، فهي التي تميز الحق من الباطل وليس حكم الله تعالى ! فإذا أردنا أن نطبق المنهج البراجماتي على إحدى العقائد ، كاعتقادنا أن الله تعالى هو الرازق على سبيل المثال ، فلا ينبغي على مذهب جيمس البراجماتي أن نظل متسلكين دائمًا بهذه العقيدة ، وإنما يتغير علينا اختبارها تجريبياً ، فإذا تبين لأحدنا أن الله تعالى قادر عليه رزقه ، ولم يعطه ما سأل من رزق في أي صورة من صوره ، فعليه أن يتخلّى فوراً عن هذه العقيدة !! لأن التجربة أثبتت عدم جدواها ، وهكذا يكون المؤمن على طريق البراجماتية إنه كمن يعبد الله على حرف ! ( ومن الناس من يعبد الله على حرف فإن أصحابه خير أطمأن به وإن أصحابه فتنـة انقلب على وجهه خسر الدنيا والآخرة ذلك هو الخسران المبين ) . إن المسلم الحق لا يضع عقيدته موضع الشك ، ولا يجعل إيمانه بالله تعالى موضع اختيار ، بل على العكس تماماً ، يؤمن بأن الله عز وجل يختبر عباده ( ولنبلونكم بشيء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات وبشر الصابرين ) . ويقول تعالى : ( ألم حسبتم أن تدخلوا الجنة ولما يأتكم مثل الذين خلوا

من قبلكم مستهم البأساء والضراء وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا معه متى نصر الله ألا إن نصر الله قريب . والله تعالى يبتلي العباد بالنعيم كما يبتليهم بالنقم ( ونبلكم بالشر والخير فتنة ) فلقد خلق الله الإنسان ليبتليه ليرى هل يصبر أو يكفر ؟ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " عجبًا لأمر المؤمن ، إن أمره كله خير وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن ، إن أصابته سراء شكر ، فكان خيراً له ، وإن إصابته ضراء صبر فكان خيراً له " ( رواه مسلم ).

أما محمد مهران رشوان فيقول في كتابه " مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة " : ( الفلسفة البراجماتية اسم يطلق على عدد من الفلسفات المختلفة التي تشتراك في مبدأ عام ؛ وهو أن صحة الفكرة تعتمد على ماتؤديه هذه الفكرة من نفع أيًا كان نوع هذا النفع ، أو على ما تؤدي إليه من نتائج عملية ناجحة في الحياة ) .

( أهم الانتقادات التي توجه إلى البراجماتية ، نوجزها في التالي :

1 - أن البراجماتية لا تقدم لنا بحثاً إيجابياً عن الحقيقة . إذ إنها مجرد منهج لاكتشاف الأفكار الخاطئة ، وهي التي ليست لها آثار عملية . وهذا منهج سلبي لا إيجابي ، لأنها لا تهدف إلا إلى استبعاد الأفكار الخاطئة ، تلك التي لا تكون لها هذه الآثار العملية . والاستبعاد - كما هو واضح - منهج سلبي للكشف عن الحقيقة وليس إيجابياً بحال من الأحوال .

2 - يلاحظ بعض الباحثين ذلك الامتداد غير المشروع لفكرة المنفعة ، فقد كان " جيمس جيمس " والبراجماتيون يخرون باتساع أفقهم ، ولكن الحق أن هذه الروح الفضفاضة تبلغ حدًا يؤدي إلى القضاء على كل معنى لكلمة " النافع " عندما كانوا يعرفون الحقيقة عن طريق المنفعة . فالنافع في اللغة المتداولة هو ما يفي بحاجة " حيوية " ، إلا أن البراجماتيين قد أضفوا على كلمة الحاجة معانٍ بلغت من الكثرة حدًا لم تعد معه تدل على شيء ، حتى ولا كلمه " النافع " ذاتها . فهناك حاجات ترمي إلى حفظ الحياة والعمل على استمرارها ، ولكن من الممكن أن نطلق اسم " الحاجة " على ما يعبر عن أكثر الميول الوجدانية تتواء : فالمرء بحاجة إلى أن يكون محترماً ، محبوباً ، كما أنه بحاجة إلى أن يحب ، وإلى أن يرى من يحبهم سعداء . والغيورون الحاذدون بحاجة إلى أن يروا الآخرين تتعاسأ وأقل سعادة منهم . والمرء بحاجة إلى الإيمان بوجود الله ، وخلود النفس . كما أن هناك حاجات عاطفية وعقلية كالحاجة إلى المعرفة والفهم ... وهكذا نلاحظ أن " حاجات " الإنسان و " المنافع " التي تنتظرها تبلغ من التووع حدا يجعل كل تعريف للحقيقة بالمنفعة ينتهي آخر الأمر إلى أنه لا يوضح من طبيعتها أي شيء .

3 - لا شك في أن "ال حقيقي " نافع على نحو ما ، إلا أن ذلك لا يستتبع القول بأن المنفعة هي أساس لتعريف الحقيقة . فالحقيقة نافع لأنها " حقيقي " قبل أي اعتبار للمنفعة . وقد ذهب بعض الباحثين إلى القول بأن المذهب البراجماتي يعرف الحقيقة بأنها ما يفي بالحاجة ، غير أن أول ما نحتاج إليه عندما نبحث عن الحقيقة هو إلا نكون براجماتيين !! ومعنى ذلك أن القاعدة الأساسية التي نضعها عندما نشغل أنفسنا بالكشف عن الحقيقة هي أن نصرف كل اعتبار للمنفعة ، ولو تطرق الشك إلى نفوسنا وأمنا بشيء لأننا بحاجة إلى هذا الإيمان ، فقد الإيمان إذن كل قيمة له . ومرة أخرى نقول " إن الحقيقي نافع لأنه حقيقي ، وليس حقيقاً لأنه نافع ". وللنصور الحالة العقلية لمريض يقول طبيبه " لا تقل لي سوى ما أحتاج إلى تصدقه " ، ألا يكون قوله هذا توسلاً إليه أن يكذب ؟ وهكذا ينتهي الأمر بالبراجماتية إلى أن تكون نظرية الأذوبة الحيوية التي تقوم على أساس من نزعة الشك . إن جيمس - ومعه بقية البراجماتيين - يلعبون لعبة خاسرة مع الحقيقة . فهو إذ يجعل من الحقيقة : حقنا في الاستمرار في الاعتقاد بما ينفعنا ، إنما يرفض مفهوم الحقيقة بأسره . إن وضع الفكرة ذات النتائج المرضية مكان مفهوم الحقيقة معناه فتح الباب لأي خيال لذذ . فماذا يمكن أن يرضي الإنسان أكثر من استمراره في الاعتقاد بأنه ذكي بينما هو في الواقع أبله ؟!! إن العالم مليء بالكثير من السخاف الذي يستشعر معه الإنسان قسطاً من المتعة . وإذا كان تقديم الأفكار يتم على أساس ما تؤدي إليه من نتائج عملية ، فعند أي حد نستطيع أن نحكم على فكرة معينة بناء على هذا الأساس ؟ فلو كان هناك شخص يعتقد أن الطريقة لحل مشكلاته الاقتصادية هي السيطرة على أحد البنوك ، وكانت هذه الفكرة صحيحة أحياناً ، لما يتربّط عليها من نتائج عملية . إلا أن البراجماتيين يصرّون على أن المرء لا بد أن يضع في حسبانه لا مجرد النتائج المباشرة التي تترتب على الفكرة ، بل آثارها البعيدة أيضاً . وهنا قد نقول إننا لا نستطيع أن نعرف النتائج العملية لهذه الفكرة ، مادامت النتائج البعيدة قد تستمر إلى غير ما حد . فقد تعمل الفكرة بنجاح في وقت معين ، ثم تفشل في وقت آخر ، ثم تعود للنجاح بعد ذلك . ومعنى هذا أننا ينبغي علينا أن ننتظر بلا نهاية لكي نتمكن من تقييم نتائج أي اعتقاد ، ومن تقرير ما إذا كانت له نتائج عملية أم أنه يفتقر إلى مثل هذه النتائج .

4 - أما تطبيق النظرية البراجماتية عن الحقيقة في مجال العلم ، وما ذهب إليه جيمس جيمس والبراجماتيون من أن قضايا العلم قضايا حقيقة لأنها مفيدة عملياً ، فيبدو نسفاً للحقائق العلمية من أساسها ! إن قبول نظرية معينة واعتبارها صحيحة بدون برهان ولمجرد أنها نافعة أو أنها ترضينا من ناحية ما ، هو نقىض الموقف

5 - أما تطبيق الفكر البراجماتي على المعتقدات الدينية، فيبدو بالنسبة لنا كارثة! فإننا لا نسلم بالحقائق الدينية لمجرد أنها نافعة - في نظرنا القاصر. بل لأنها حقائق في ذاتها بصرف النظر عن فائدتها ونتائجها العملية الناجحة - بحسب النظرية القاصرة -. لأننا لو سلمنا بهذا المعيار البراجماتي - كما فعل جيمس - لكان آية عقيدة - مهما تكن أسباب إنكارنا لها - حقيقة لمن يرى أنها نافعة له، فتستوي بذلك النحل والبدع والديانات المحرفة مع الدين الحق ( الإسلام ) !!! لقد تنفس جيمس الصعداء لاستطاعته إزالة العرقل التي كانت تقف في طريق معتقداته الدينية، ولكنه كما قال " سنتيايانا " بقصوّة " لم يكن يؤمن حقيقة ، كان يؤمن بأن من حق الإنسان أن يؤمن بأنه يمكن أن يكون على حق لو آمن " ! إننا لو قلنا لشخص ما " إنني أعتبر عقيدتك خرافه ، ولكن إذا كانت مفيدة لك فهي عقيدة حقيقة بالنسبة لك ". أليس في ذلك سخرية به؟!

6 - إن البراجماتية تركز على الفرد ، وتعلي من " الفردية " إلى أقصى حد . وهي بذلك تعكس الفردية الممزقة التي سادت أمريكا في القرن التاسع عشر . وهذه الفردية بما يرتبط بها من فوضى وغموض يجعل الأفراد عاجزين عن تحمل النظام والرقابة والمهام الاجتماعية. إن هذه الفردية هي التي جعلت أواصر قربى بين البراجماتيين وبين الفيلسوف السوفسيطائي " بروتاجوراس " حين قال : " إن الإنسان مقاييس الأشياء جميعاً ". وقد كتب " شيلر " يقول " ينبغي علينا أن نعود مرة أخرى إلى ما فعله بروتاجوراس ، فنتخاذل الأحكام الفردية لأشخاص مفردين نقطة بدء لنا " . لكن ليس لنا أن ننسى أن بروتاجوراس هو أحد هؤلاء الذين كانوا يخلطون الحق بالباطل ، لكي يتصدّد في الماء العكر ما هو زائف ومرير ، ويشيد صرح الخطابة على أنقاض الفلسفة . لقد لاحظ أفلاطون بحق في " ثيتاتوس " أننا لو سلمنا بمبدأ بروتاجوراس ، لكان معنى ذلك التسلّيم بأن حجج المجنون تعادل في صدقها حجج العاقل ، وأن أحط الحيوانات شأنها قد يكون له رأي في الكون لا يقل حصافة عن رأي الإنسان الحكيم !! وبعد ... إن البراجماتية قد تصلح لأولئك الذين يتمتعون بروح عدوانية ، تسعى إلى السيطرة النابليونية . أما بالنسبة لأولئك الذين يتمتعون بالروح الإنسانية ، ويتمسكون بالمثل العليا ، والقيم الدينية، فإن البراجماتية تبدو لهم ضيقه الأفق ، محدودة الإطار ، مخيبة للأمال )

# المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة - الجزائر

## مدخل إلى علوم التربية

من إعداد الأستاذين :

- كمال عبد الله
- عبد الله قلبي

## طلبة اللغة العربية وآدابها- السنة الأولى- الإرسال 3 ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)

المحور الرابع : الأسس الاجتماعية للتربية

- مفهوم الأسس الاجتماعية

## - الوظائف الاجتماعية

### المؤسسات التربوية

## الأسس الاجتماعية للتربية

تخضع المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر لكثير من التغيير والتطور - سرعة و مدى - بما لم يسبق أن مارسته في أية فترة من فترات التاريخ الإنساني هذه التغيرات والتطورات التي شملت كل نواحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتي فرضت نفسها على قيم الأفراد وسلوكهم، وعلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة فارتفعت بها - أو تحاول ذلك - شكلًا ومح토ى - إلى مستوى المسؤولية لمقابلة التحديات والمطالب التي تفرضها هذه التغيرات والتطورات.

### مفهوم الأسس الاجتماعية :

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده وال الحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متsonق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متsonق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتافق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي تأثر المجتمع والظروف المحيطة به، ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

1 - تمكين المتعلم العربي من فهم ذاته الاجتماعية، وفهم وطنه العربي وдинاميكية تطوره، ومشاكله وتحدياته الاجتماعية بموضوعية وواقعية ونظرية متفائلة، وفي سياق ذلك تمكين المتعلم العربي من فهم أسرته وبيئته المحلية متدرجاً لهم وطنه والعالم، مع تنمية القدرة لفهم الحضارات والمجتمعات الأخرى في العالم، ومع تأكيد الإحساس بالانتماء للأخرين وقبول اختلافهم وخصوصياتهم الثقافية والتعامل الإيجابي معهم.

2 - تأكيد بناء قدرات ومهارات اجتماعية من أهمها :

- تنمية الاتجاه الاجتماعي نحو حب العمل والإخلاص فيه .
- وإدراك ضرورته لحياة الفرد وأسرته ووطنه .

- تنمية الاتجاه الاجتماعي الإيجابي نحو العمل اليدوي والمهني لاكتساب

مهاراته الأساسية وضرورته لحياة العصر الحديث .

- تنمية الاتجاه الاجتماعي للاعتماد على النفس والقدرة على العمل مع الآخرين والتعاون معهم لإنجاز هذا العمل .

- خلق الحافز لقبول التغيير والتجديد الاجتماعي في العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي لم تعد تنتفق وحياة العصر الحديث أو التي تعيق النمو والتنمية الاجتماعية والاقتصادية .

- تنمية وتأكيد الاتجاه الاجتماعي لقبول المساواة بين الرجل والمرأة ومشاركتها في الحياة الاجتماعية، في إطار من ثوابت وقيم الثقافة العربية الإسلامية الصحيحة، ونبذ النظرية إلى المرأة على أنها أقل مكانة من الرجل.

3 - تطوير إستراتيجية التربية العربية بما يحقق تأكيد المبادئ التالية:

- تكوين إنسان معتز بأنه عربي ومسلم أو مسيحي من أبناء الأمة العربية .
- تكوين إنسان معتز بكرامته وذاته الفردية والاجتماعية .

- تكوين إنسان يقبل الاختلاف الاجتماعي والثقافي ويحترم الآخرين في أسرته ومجتمعه والعالم، وله القدرة على التعامل معهم بروح إيجابية بناءة.

والمدرسة مؤسسة اجتماعية أساسية تمثل جزءا هاما من المجتمع الذي تعيش فيه، تتأثر به، مستجيبة للمطالب التي تفرضها قيم المجتمع عليها، بعد شخصيات الصغار وتشكلها للمعيشة في المجتمع والمساهمة في حياته.

ولقد أنشأ المجتمع المدرسة لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المنشط الإنسانية التي تسود حياة الجماعة للتکيف معها، وللإحساس بالأمن والطمأنينة في رحابها، ولذلك فشخصية المدرسة تتحدد بأبعادها بأبعاد المجتمع الذي تخدمه.

ولا يقتصر عمل المدرسة على إعداد الجيل الصغير للاشتراك في حياة الجماعة والتکيف معها، ولكن هذا الإعداد يتضمن أيضا القدرة على تجديد هذه الحياة وعلى تطعيمها بالدم الجديد، الذي يبعث فيها الحركة والنمو.

وعلى هذا الأساس تستجيب المدرسة لمطلب التغيير الاجتماعي وتحدياته في المجتمع الذي تعيش فيه، وتعمل في الوقت نفسه على أن تكون رائدة بهذا التغيير الاجتماعي وببشرة به وموجهة إليه، عن طريق هذا الجيل الصغير الذي تعدد وتشكله.

### **الجمود الاجتماعي :**

على أن كثيرا من الناس- ومن بينهم كثير من المدرسين - ينظرون إلى الأوضاع القائمة في المدارس على أنها مستمرة و يجب ألا تتغير وهم يتساءلون دائمًا : لماذا هذا التغيير في نظام التعليم وقوانينه ولوائحه؟ لقد تعلمنا في الماضي في المدرسة وسلكنا طريقنا ونحوها في الحياة، وتعلم المدرسون مادة تخصصهم ونالوا شهادة تعرف فيها الدولة لهم بهذا التخصص. وهم بهذا كلهم يحاولون أن يغزلوا المدرسة عن التطورات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع، ناظرين إلى المدرسة نظرة ضيقة تحصر بين حدود مادتهم العملية التي تخصصوا فيها. وهنا يبرز سؤال هام خاص بعمل المدرسة: ماه وآهادفه. هل يجب على المدرسة أن تحذر نفسها وتقصّر أهدافها على نقل أنواع المعرفة والمهارات إلى التلميذ؟ أم أنها يجب أن تتعدي هذه الأهداف الضيقة لتعنى بتشكيل تخصصات تلاميذها سلوكاً واتجاهات وعادات وقيم؟ وفي الحالة الأولى ما هي أنواع المعرفة والمهارات التي تحتل الأهمية العظمى؟ وفي الحالة الثانية ما هو نوع الشخصية الإنسانية الذي تعمل على تشكيله؟

ولكن لماذا فشل المدرسون في أن يروا هذه الحقيقة الهامة وهي أن نمط المدرسة يرتبط باستجابة تاريخية لمطالب اجتماعية قد تكون متساندة وقد تكون متعارضة. تفرض نفسها على تربية الصغير؟ قد يرجع هذا إلى نقص في تعليمهم المهني، وإعدادهم الفني، إذ أن كثيراً من المدرسين قد أعدوا من ناحية تخصصهم في مادتهم، ولكنهم لم يتعلموا أن ينظروا إلى المدرسة كمؤسسة اجتماعية في ظل نظام اجتماعي معين، وأنها تعمل في حدود هذا الإطار في علاقاته المتشابكة المتعددة المعقدة.

إن إحساس المدرس بالأسس الاجتماعية للمدرسة، ومعرفته بالإطار الاجتماعي لمادته، وإدراكه للنظام الاجتماعي القائم وانعكاساته المختلفة على المدرسة في أهدافها ومناهجها وإدارتها وعلاقاتها، من أهم ما نهدف إليه.

### **المجتمع والتربية :**

لقد اختلف المفكرون والفلسفه في تحديد علاقة التربية بالمجتمع، فمنهم من رأى (أرسطو) بان التربية هي الوسيلة الوحيدة لاستقرار المجتمع وأنظمته وقيمه وأوضاعه الاجتماعية بينما رأى فريق آخر (أفلاطون) إن التربية وسيلة لإصلاح المجتمع وتحسينه وتقدمه وتطوره.

فلو تأملنا في تاريخ الشعوب لعلمنا كم التربية لعبت دورا هاما في حياتها، مثل الحضارة البابلية والمصرية والصينية والفينيقية، حيث أضافت إليها روانة الفكر الجديد، فاهتم الآثينيون بالتطور الفكري، واعتنوا بتربية الإنسان، وجعلوا التربية همهم الأول، حيث أخرجت آثينا نخبة الأساتذة العقل البشري والفلسفة الخالدين الذي اثرروا في العلوم الإنسانية.

وفي اسبرطة لعبت التربية دورا حيويا في بناء المجتمع والذي لا يزال يعتبر نموذجاً للتربية التي تميزت بطابعها العسكري ونظمها التربوي الانتقائي الصارم.

حيث عملت مجتمع متين موحد وقوى في مواجهة أقصى الظروف.

أما آثينا فقد عملت على تربية الفرد وركزت على قوة شخصيته لمواجهة أصعب الظروف، وقد حرصت التربية عند الرومان على تخريج أجيال مدربين على فنون القتال وال الحرب.

حتى التربية الحديثة في بناء المجتمعات الحديثة، هذا ما تفعله الأمم، وهذا ما فعلته التربية الإسرائيلية، حتى أعدت دولتها، قامت ببناء مجتمع حربي مستعدا دائمًا للقتال، عن طريق التربية.

وفي اليابان نموذج رائع بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية، ببناء مجتمع قوي ومحضر صناعي، يحمل المسؤولية في جميع الاتجاهات، وقد لعبت التربية دوراً بارزاً في هذه الحضارة.

وتطبيقاً لذلك نشأت الأمة والدولة العربية الإسلامية وتطورت ظروف انتشار القوة العربية تحت لواء الرسالة الإسلامية في مواجهة التحدي الخارجي، بفضل الإنسان العربي المسلم الجديد الذي أصرّ الرسول على توفير التربية الجيدة له حتى يصوغه أولاً قبل الإقدام على نشر الدعوة الإسلامية. إلى أن بدا الوهن والضياع يدب في هذا القوم نتيجةً بعدهم عن التربية الإسلامية الصحيحة. ومن هنا نرى كيف التربية لعبت ولا تزال تلعب دوراً هاماً وأساسياً في بناء الإنسان والمجتمع وتطويرهما قديماً وحديثاً.

وهكذا فإن التربية تستطيع تحقيق ذلك باعتبار أنها وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تأثراً فيه، وخاصةً إذا ما استطاعت العمل على:-

1 - إحداث تنمية اجتماعية حقيقة داخل المجتمع العربي، بمواجهة التخلف، وتحدي حضاري شامل ومتكملاً.

2 - إن إحداث تنمية اجتماعية شاملة داخل المجتمع العربي تستوجب من التربية تنمية القدرة العربية من الموارد والطاقة الذاتية وحدها على مواجهة التحديات.

3 - إن إعداد الإنسان العربي الذي يمثل الثروة الحقيقة إعداداً حضارياً متميزاً سيظل يمثل حجر الأساس في عملية بناء المجتمع العربي المستقبلي، وهذا يتطلب من التربية جهداً واعياً ودوراً كبيراً لتحقيقه فكراً وتطبيقاً.

4 - أن تعمل التربية على جعل الوعي العلمي فكراً ومنهجاً وتطبيقاً أساسه في الحياة العامة، داخل المجتمع العربي، وذلك من خلال تطوير البحث العلمي وتشجيع مؤسساته واستيعاب كل منجزاته والإسهام في تحقيق أهدافه.

5- منح المرأة العربية كل فرص التعليم المتكافئة باعتبارها تمثل المجتمع.

6 - جعل التخطيط التربوي أساساً ومنهجاً دائماً لربط أهداف التربية وبرامجها ومناهجها بحاجات المجتمع من القرى العاملة والمهارات الضرورية لبنيائه وتطوره.

### **التربية ... والتعليم في مجتمعنا العربي :**

تقوم التربية بتحقيق أهداف المجتمع أو النظام السياسي الحاكم في هذا المجتمع أو ذاك بتأثير المناهج التعليمية والبرامج التربوية الموضوعة بما يتفق وأهداف النظام السياسي والاجتماعي وذلك من خلال استخدام المؤسسات التعليمية

بكل مستوياتها (رياض أطفال، مدارس، معاهد، كليات، جامعات) على اعتبار إنها مؤسسات اجتماعية تستمد أهدافها من فلسفة المجتمع المحيط بها. التربية المكتسبة في المدارس تمثل إلى أن يكون لها تأثير مستديم حسب ما تشير إليه الدراسات في علم النفس الاجتماعي المتصلة بعملية التنشئة الاجتماعية بأن المواقف التي يتخذها البالغون يمكن تعقيمهها بشكل جزئي إلى ما تعلموه بالمدرسة الابتدائية.

**التعليم المدرسي :** دور المؤسسات التربوية التعليمية بشكل عام يأتي في المرتبة الثانية بعد دور الأسرة من حيث أهميتها ومسؤوليتها في صناعة الأجيال والفرد والإنسان إلا أنها تلعب دورا لا يقل أهمية عن دور العائلة إن لم يكن مساويا أو مكملأ له. لعل السبب الجوهرى في الأزمة التربوية تتمثل في عقم العملية التربوية التعليمية في المدرسة العربية الذي يرجع إلى عدة عوامل منها :

أنها لا تزال عملية تقوم على السيطرة السلطوية للمعلم الذي يعتمد بدوره على استخدام القمع والضرب والتسلط والعقاب والإرهاب للطلاب.

استخدام المدرسين لأساليب التدريس الإلقاء والتقليدية في تعليمهم وتدریسهم لتلاميذهم وطلابهم.

لأن أساليب التدريس في المدرسة العربية لا تزال تقوم على أساليب الحفظ والتسميع والترديد والتكرار الآلي من قبل الطلاب.

إن هذه العملية التقليدية والتربوية تفتقر إلى الأهداف التنموية والفلسفية الواضحة والسياسية التعليمية الرشيدة التي يمكن للمعلم والمتعلم الاسترشاد بها غير عملياتهم.

إن المناهج والبرامج والمقررات التعليمية مناهج نظرية أكثر منها عملية تطبيقية ومقررات كلاسيكية تقليدية تفتقر إلى الحداثة فيشعر المعلمين والدارسين معها بالاغتراب والملل والضجر وعدم التشويق.

إن العملية التعليمية في مدارسنا ومعاهدنا عملية حرفية تعتمد على الكتاب المقرر فقط، كما تعتمد على الامتحانات المثالية كمقاييس لحفظ الطلاب للمادة التعليمية للتحصيل الأكاديمي.

إن العملية التربوية التعليمية في مدارسنا العربية تسير بدون تخطيط حقيقي.

إن إدارة المدرسة العربية لا تزال إدارة بوليسية تعتمد على أساليب السلطة

الفوقيـة بدلاً من الاعتماد على أنماط الإدارة الحديثة والقيادة التربوية Leadership الـواعـية.

إن العملية التربوية التعليمية داخل مدارسنا العربية عملية (أحادية) أي من طرف واحد هو المعلم فقط، فتفتقر بالتالي إلى التفاعل من أطرافها (المعلم والمتعلم والمناهج والإدارة).

عملية التعليم أصبحت عملية روتينية عميقه من التعلم والمناهج السلبي. كل تلك العوامل ساهمت إلى حد كبير في فشل العملية التربوية التعليمية في مدارسنا ومن ثم صياغة وتنشئة وتخرج إنسان عربي آلي ساذج (كالببغاء) لا يحسن التعبير عن نفسه ذاته.

وحتى لائم النظام التعليمي والتربوي أهداف مجتمعنا العربي والواقع الذي نعيشه لا بد من تحقيق ما يلي:

صياغة أهداف واضحة لنظامها التعليمي والتربوي المدرسي والجامعي.  
تعبير الأساليب التعليمية التقليدية والتحفيظية من الروضة والمدرسة وحتى الجامعة.

تغير المناهج التعليمية والتربوية بحيث تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع واقع المجتمع وحاجات الأفراد المتعلمين وقدراتهم.  
توفير الفرص للمعلمين والأساتذة والمدرسين لرفع مستوياتهم المعرفية والفنية والمهنية.

لا بد لمدارسنا ومؤسساتها التعليمية وقيادتها الإدارية من استخدام التخطيط بكل أشكاله ومستوياته وصور المختلفة المرحلية منه والاستراتيجي الشامل في عمليات رسم التعليمية أو محاولة تطوير هذه المؤسسات.

### **التعليم العالي :**

إن جذور مشكلة تعليمنا الجامعي تبدأ من المدرسة، حيث تصل عدد من طلاب مدارسنا من التعليم العام إلى الجامعة وهم غير قادرين أو مؤهلين للتعليم الجامعي والمعالي. يصف نائب المدير العام لليونسكو نظام التعليم العربي ( بأنه يتماز بالجمود والافقار إلى جو الدراسة الجادة والبحث العلمي الواعي، مثتماً بيعاني من البيروقراطية السافرة والمناهج العتيقة (القديمة) والتقاليد البالية). لم تستطع المدارس أو الجامعات العربية حتى الآن في تحقيق الديمقراطية كنقطة بين أجيالها لأن المدرسة أو الجامعة نفسها لا يسودها جو ديمقراطي، بل أنهما لا توجدان في مجتمع ديمقراطي أصلاً، ومن هنا فإن الأجيال التي ستترعرع هذه المدرسة أو الجامعة هي أجيال مقهورة عاجزة، وبالتالي فإن الإنسان المقهور العاجز لا يستطيع إن يبني حضارة أو يحرر أرضاً أو وطناً. تتبلور ملامح أزمة

السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الإرسال 1  
الجامعات والتعليم العالي في الوطن العربي في عدد من المظاهر السلبية التي تسيء إلى النظام متمثلة :

مفهوم المدرسة في المجتمع العربي مفهوم تسلطي يتمثل في فرض نمط فكري أو أساسي معين على أذهان الشباب من الطلاب أو الطالبات. في البرامج والمناهج التعليمية التسفيفية التي تستند إلى المدرسة النظرية وحدها دون الاهتمام بالتطبيق والتجريب حتى أصبحت سلبية وأحادية الجانب حيث فشلت لأنها منفصلة عن حاجاتها.

ما يعانيه النظام الجامعي في الوطن العربي ومؤسساته الأكademie من التطبيق والأخذ بنظم وقواعد غاية في الشدة والصرامة في الحضور والتقديرات. وبهذا فالمشكلة الرئيسية في نظامها التعليمي العالي يشكل عام أنه نظام تقليدي متواضع متشابه ليس فيه تجديد أو تطوير أو تنوع سواء في التخصصات أو المقررات أو الأساليب أو الخرجن. من أجل وضع تصور مستقبلي لأهداف وبرامج ومناهج نظامنا التعليمي والتربوي ليكون على مستوى من الوعي والقدرة للمشاركة في بناء مجتمع المستقبل العربي المنشود مع إطلالة العام الألفي الثالثة فإنه لا بد من العمل على تحقيق الاستراتيجيات التعليمية والتربوية التالية :

إن نعمل أولاً على جعل المدرسة العربية أداء للتغيير والتحرر وخلق الوعي الاجتماعي بدلاً من أن يكون مفهومها تسلطياً ودورها قمعياً استعمائياً.  
وضع فلسفة تربية وتعلمية واضحة تنبثق من تراثنا الحضاري العربي الإسلامي.

إن نثور مدارسنا ومعاهدنا وجامعتنا بمناهجها وإدارتها وأنظمتها ولوائحها وبرامجها التعليمية والتربوية لردم الهوة القائمة بين واقعنا التعليمي والتربوي الحالي وبين التعليم الإبداعي والإبتكار الذي نحلم بتحقيقه بدء من الروضة وحتى الجامعة.

إن نحدد أهدافنا وغاياتنا القريبة والبعيدة.  
إن تطور البرامج والمناهج التعليمية التي تستطيع بها إنتاج إنسان عربي متكامل.

جعل حياة الطالب العربي بمثابة المحور الذي تدور حوله الدراسة الجامعية.  
تغيير أنماط التعليم والتعلم وأساليب التدريس التقليدية في مدارسنا ومعاهدنا وجامعتنا.  
إعداد الكوادر التربوية المؤهلة من المعلمين والإداريين للعمل في المدارس.

السنة ١ مدخل إلى علوم التربية الارسال ١  
تكوين أبناء وضع خطط زمنية مرحلية وإستراتيجية شاملة لأنظمتنا التعليمية القائمة في مدارسنا ومعاهدنا وجامعتنا.

تحويل مدارسنا ومؤسسستنا التعليمية وجامعتنا إلى مراكز للنشاط الفكري والبحث العلمي.

عن نستخدم مدارسنا ومعاهدنا وجامعتنا لتكون مراكز للتعلم والاتصال الجماهيري والثقافة الشعبية الجماهيرية.

إن مسؤولية صناعة وإنتاج الإنسان العربي المطلوب بمواصفات عصرية تتجاوز في أهميتها كل مسؤولياتها وأولويتها أخرى كما تحتاج الشيء الكثير من العمل الدعوب والجهد والتنسيق الفعال بين كل الأوساط المعنية والوسائل التربوية الاجتماعية في المجتمع العربي حيث تصبح مسؤولية إعداده لا تقتصر على الدراسة أو الأسرة بشكل خاص فحسب بل وعلى المؤسسات الاجتماعية والإعلامية والثقافية كالمعهد والمؤسسات التعليمية والجامعية والإذاعة والتلفزيون والمسرح دور العبادة، بحيث تشارك جميعها في إعداد وإنتاج وتنشئة وصناعة هذا الإنسان العربي بشكل متكامل.

#### الوظائف الاجتماعية للتربية :

التربية نظام اجتماعي أساسي في كل المجتمعات دعت إليه ضرورة ملحة، وهي تنشئ الأطفال تنسئة اجتماعية وتربيهم ليصبحوا مواطنين صالحين في المجتمع ، ومن أهم وظائفها الاجتماعية:

أ - نقل التراث الثقافي المسؤول عن تحويل الأفراد من الطبيعة البيولوجية إلى الطبيعة الإنسانية.

ب - تجديد التراث الثقافي والإضافة إليه.

ج - تحديد مركز الفرد الاجتماعي والدور الذي يقوم به.

### بعض المؤسسات التربوية وأثرها في تربية الفرد والمجتمع .

من المعروف أن التربية نشاط أو عملية اجتماعية هادفة، وأنها تستمد مادتها من المجتمع الذي توجد فيه ؛ إذ إنها رهينة المجتمع بكل ما فيه ومن فيه من عوامل ومؤثرات وقوى وأفراد ، وأنها تستمر مع الإنسان منذ أن يولد وحتى يموت ؛ لذلك فقد كان من أهم وظائفها إعداد الإنسان للحياة ، والعمل على تحقيق تعاقله وتكيفه المطلوب مع مجتمعه الذي يعيش فيه ف يؤثر فيه ويتأثر به.

ولأن هذا التأثير والتأثير لا يمكن أن يحصل إلا من خلال المؤسسات الاجتماعية المتنوعة التي تتولى مهمة تنظيم علاقة الإنسان بغيره، وتعمل على تحقيق انسجامه المطلوب مع ما يحيط به من كائناتٍ ومكونات، فإن العملية التربوية مستمرة منذ أن يولد وحتى يموت؛ وتتم من خلال المؤسسات التربوية الاجتماعية التي تتولى مهمة تربية الإنسان، وتكيفه مع مجتمعه، وتنمية وعيه الإيجابي، وإعداده للحياة فيه. وتعود هذه المؤسسات التربوية بمثابة الأوساط أو التنظيمات التي تسعى المجتمعات لإيجادها تبعاً لظروف المكان والزمان، حتى تنقل من خلالها ثقافاتها، وتتطور حضارتها، وتحقق أهدافها وغاياتها التربوية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن المؤسسات التربوية لا تكون على نمط واحد، أو كيفيةٍ واحدةٍ طول حياة الإنسان، إذ إنها متعددة الأشكال، مختلفة الأنماط، وتخالف باختلاف مراحل عمر الإنسان، وظروف مجتمعه، وببيئته المكانية والزمنية والمعيشية، وما فيها من عوامل قوى. كما تختلف باختلاف نوعية النشاط التربوي الذي تتم ممارسته فيها.

وهنا يمكن تعريف المؤسسات التربوية بأنها تلك البيئات أو الأوساط التي تساعد الإنسان على النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيته، والتفاعل مع من حوله من الكائنات، والتكيف مع من ما حوله من مكونات.

ويأتي من أبرز وأهم هذه المؤسسات التربوية في المجتمع الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق إلى جانب المسجد ووسائل الإعلام والأندية وأماكن العمل ونحوها من المؤسسات المختلفة التي تؤثر على تربية الإنسان سواءً كان ذلك التأثير بطريقٍ مباشرٍ أو غير مباشرة .

ومعنى هذا أن تربية الإنسان لا يمكن أن تتم إلا من خلال بعض المؤسسات أو الوسائل الاجتماعية المختلفة . ونظراً لكثرة هذه المؤسسات وتنوعها واختلاف أشكالها وأنماطها، فقد عرف المجتمع المسلم عبر تاريخه الطويل عدداً من هذه المؤسسات الاجتماعية التربوية والتعليمية المختلفة التي كانت نتاجاً طبيعياً للعديد من المطالب والتحديات والتغيرات الحضارية التي طرأت بين حين وآخر على العالم الإسلامي. بل إن كل مؤسسة من المؤسسات التربوية التي عُرفت في الإسلام إنما نشأت استجابةً لحاجةٍ وظروفٍ اجتماعيةٍ معينة .

ويأتي من أبرز هذه المؤسسات التربوية والتعليمية ما يلي :

( 1 ) الأسرة ( المنزل ) :

وهي الخلية الأولى التي يتكون منها نسيج المجتمع ، كما أنها الوسط الطبيعي الذي يتعهد الإنسان بالرعاية والعناية منذ سنوات عمره الأولى . وقد حث الإسلام على تكوينها والاهتمام بها لأنّها البارز في بناء شخصية الإنسان وتحديد معالمها منذ الصغر . وت تكون الأسرة في الغالب من مجموعة أفراد تجمعهم فيها ظروف المعيشة الواحدة؛ وترتبطهم رابطة شرعية قائمة على المودة والمحبة .

وتعُد الأسرة أهم المؤسسات التربوية الاجتماعية التي لها الكثير من الوظائف، وعليها العديد من الواجبات الأساسية حيث تُعتبر بمثابة المحضن الأول الذي يعيش الإنسان فيها أطول فترة من حياته ، كما أن الإنسان يأخذ عن الأسرة العقيدة، والأخلاق ، والأفكار ، والعادات، والتقاليد، وغير ذلك من السلوكيات الإيجابية أو السلبية .

وللأسرة وظائف كثيرةٌ ومتنوعة لاسيما أنها تعنى بتنمية ورعاية جميع الجوانب الشخصية للإنسان في مختلف مراحل عمره . وعلى الرغم من اشتراك الأسرة المسلمة مع غيرها من الأسر في أداء بعض الوظائف التربوية ؛ إلا أن الأسرة المسلمة بعضاً من الوظائف التربوية المميزة التي من أبرزها ما يلي :

أ ) العمل على تزويد المجتمع المسلم بالذريعة الصالحة التي تحقق قوله صلى الله عليه وسلم: " تزوجوا الولدود ؛ فإنني مكاثر بكم " ( رواه النسائي ). والتي تكون عاملاً قوياً في تحقق واستمرار الحياة الأسرية، وضمان استقرارها .

ب ) تحقيق عوامل السكون النفسيِّ والطمأنينة لجميع أفراد الأسرة حتى تتم عملية تربيتهم في جوٌّ مفعِّم بالسعادة بعيداً عن القلق والتوتر والضياع . ويأتي ذلك تحقيقاً لقوله تعالى : { وَمَنْ آتَاهُمْ أَنْ حَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنفُسِكُمْ أَرْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ } ( سورة الروم : الآية رقم 21 ) .

ج ) حُسن تربية الأبناء والقيام بواجب التنشئة الاجتماعية الإيجابية ، والعمل على صيانة فطرتهم عن الانحراف والضلal ، تحقيقاً لقوله صلى الله عليه وسلم : " كُلُّ مولودٍ يُولَدُ على الفطرة فأبواه يُهُوّدُانِهِ ، أو يُنَصَّرَانِهِ ، أو يُمَجَّسانِهِ " ( رواه البخاري ) .

د ) توفير مقومات التربية الإسلامية الصحيحة لأفراد الأسرة عن طريق العناية بمختلف الجوانب الشخصية للإنسان ( روحاً ، وعقلياً ، وجسمياً ) . والحرص على توازنها وتكاملها لما لذلك كله من الأثر الكبير في تشكيل وتكوين الشخصية المسلمة السوية ، والعمل على تفاعلها وتكيفها مع ما حولها من المكونات ، ومن حولها من الكائنات بصورة إيجابية ، ومستمرة طول فترة الحياة .

هـ ) الحرص على توعية أعضاء الأسرة وخاصة الصغار منهم بكل نافع ومفيد ، والعمل على تصحيح مفاهيمهم المغلوطة ، وحمايتهم من كل ما يهدد سلامتهم وسلامة غيرهم ، وتعليمهم الأخلاق الكريمة، والأدب الفاضلة، والعادات الحسنة حتى يشبون عليها، ويتعودون على مبدأ التحلي بالفضائل، والتخلص عن الرذائل .

و) إكساب أعضاء الأسرة الخبرات الأساسية والمهارات الأولية الازمة لتحقيق تكيفهم وتفاعلهم المطلوب مع الحياة ، وإكسابهم الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الآخرين .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدور التربوي للأسرة في عصرنا الحاضر قد تقلص بعض الشيء ولم يعد بنفس المنزلة التي كان عليها من قبل، والسبب في ذلك أن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى تمكنت في العصر الحاضر من مُزاحمة الأسرة والسيطرة على معظم الوقت الذي يقضيه الإنسان تحت تأثيرها ومن هذه المؤسسات وسائل الإعلام التي تُعد بحق في عصرنا أهم وأبرز المؤسسات التربوية الاجتماعية المؤثرة تأثيراً فاعلاً في حياة الإنسان صغيراً كان أو كبيراً، جاهلاً أو متعلماً ، ذكراً أو أنثى .

### الدور التربوي للأسرة :

يأتي مفهوم البيت والأسرة دائماً مع وجود الأبناء فالهدف من تكوين الأسرة هو حصول الوالدين على أبناء وبمعنى آخر فالأسرة كيان يتم بناءه من أجل الوصول إلى أهداف معينة أهمها إنجاب الأبناء وتربيتهم، والواقع أن تربية الأبناء ليس بالأمر السهل بل هي مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الأسرة حيث يتطلب الأمر الكثير من الجهد والتخطيط فإذا ابتعى الوالدان التوفيق في تربية أبناء صالحين وبناء مستقبل واعد لهم ينبغي عليهم تحديد أهداف تربوية معينة ومعرفة الوسائل والطرق الازمة للحصول على تلك الأهداف حيث يشكل ذلك برنامجاً تربوياً متكاملاً وعلى الوالدين تربية أبنائهم وفق هذا البرنامج فالوالدان الذين لا يفكرون في تربية أبنائهم لا يحق لهم انتظار المعجزة والمستقبل من أبنائهم فكما نسمع في الزراعة اصطلاحات الري والغرس وجني الثمار ففي عملية التربية والتعليم أيضاً ما يشابه ذلك أي أن الأبناء يعتبرون الثمار الناتجة من الجهد التربوي للوالدين وهناك جوانب أساسية في التربية ينبغي على الأسرة مراعاتها أهمها :

**أولاً : تنمية شخصية الطفل واكتشاف القدرات الذاتية :**

الإنسان في طفولته يملك مواهب فكرية ونفسية وعاطفية وجسمية ووظيفة الأسرة تتنمية هذه المواهب واكتشاف القدرات والصفات التي يملكونها أبنائهم والتعرف إلى نقاط القوة والضعف وفي الواقع تختلف قابلية الأطفال ومقدرتهم في تلقي الدروس حيث التباين الفردي والتتنوع في الميول والاتجاهات وفي هذا الجانب ينبغي على الأسرة والمدرسة مراعاة ذلك.

#### ثانياً : تنمية العواطف والمشاعر :

العواطف والمشاعر مثلها مثل غيرها من مقومات الشخصية لدى الإنسان تحتاج إلى التربية والإرشاد ولعل من أهم العوامل التي يجب أن تراعيها الأسرة اللامبالاة وعدم الاتكتراث والاهتمام بمطالبهم لأن هذه المشاعر هي علامات تدل على ميل نحو بعض الأمور أو بالعكس تفسر نفوره وعدم ميله نحو أمور أخرى فإذا علم الوالدان ذلك أمكنهم تصحيح المسار نحو الوجهة السليمة.

#### ثالثاً : تنظيم وقت الطالب واستغلال ساعات الفراغ :

هذا الجانب من أهم الجوانب التي يجب على الأسرة مراعاتها حيث يعتبر الفراغ مشكلة المشاكل عند الشباب وعليه فإن المسؤولية تقع علىولي الأمر فيجب عليه تنظيم وقت الطالب بحيث يكون هناك وقت كافي ومناسب للمذاكرة ووقت مناسب آخر للترفيه في الأشياء المفيدة وفي هذا الجانب يعتبر قربولي الأمر من أبنائه ومتابعته لهم ومنحهم الرعاية هي أقصر الطرق لسد ساعات الفراغ.

#### رابعاً : مراعاة توفير الحاجات النفسية :

إن الأطفال لهم حاجات نفسية مختلفة منها اطمئنان النفس والخلو من الخوف والاضطراب والحاجة للحصول على مكانة اجتماعية واقتصادية ملائمة والحاجة إلى الفوز والنجاح والسمعة الحسنة والقبول من الآخرين وسلامة الجسم والروح، وعلى الوالدين إرشاد أبنائهم وتربيتهم التربية الصحيحة حتى لا تحرف حاجاتهم فتتولد لديهم مشكلات نفسية واجتماعية .

#### خامساً : اختيار الأصدقاء :

نعتبر الصداقة وإقامة العلاقات مع الآخرين من الحاجات الأساسية للأبناء خصوصاً في سن الشباب فالأطفال والناشئون يؤثرون على بعضهم البعض ويكررون ما يفعل أصدقاؤهم وبكل أسف يتورط عدد من شبابنا في انحرافات خلقية نتيجة مصاحبة أصحاب السوء ، ومن أجل اختيار الصديق الصالح يجب على الوالدين أو على الأسرة كلها توضيح معايير الصداقة لأبنائهم وصفات الصديق غير السوي مع المتابعة المستمرة لذلك.

**سادساً : العلاقات الأسرية وأسس التعامل مع الأبناء :**

إذا بنيت علاقات الأسرة على الاحترام سيكون بناؤها قوياً متيناً وهذا في الواقع يؤثر تأثيراً إيجابياً على مستقبل الأبناء وعلاقتهم الاجتماعية وإذا عامل الأبوان أبناءهم معاملة حب وتقدير فإن حياتهم تكون خالية من الفراق والاضطراب أما استعمال العنف والألفاظ البذيئة يسبب إضعاف شخصية الابن وتورطه وعموماً ينبغي التوازن في التربية أي لا إفراط ولا تفريط حتى لا تكون هناك نواحي عكسية.

**سابعاً : القدوة الحسنة :** الأطفال يقلدون في سلوكياتهم الآباء والأمهات والمعلمين فالأطفال الصغار يتأثرون أكثر بآباءهم وأمهاتهم لكن عند ذهابهم إلى المدرسة يتأثرون أكثر بمعملاتهم، وعلى هذا يجب أن يعلم المربيون أن أفكارهم وسلوكياتهم وكلامهم نموذج يحتذى به من قبل الأبناء وعليه يجب أن يكونوا قدوة في كافة تصرفاتهم.

**( 2 ) المسجد :**

يُعد المسجد أبرز وأهم المؤسسات الاجتماعية التربوية التي ارتبطت بال التربية الإسلامية ارتباطاً وثيقاً نظراً لعدد من العوامل التي أدت في مجموعها إلى ذلك الارتباط والتلازم، لاسيما وأن المسجد لم يكن في المجتمع المسلم الأول مجرد مكان لأداء العبادات المختلفة فقط بل كان أشمل من ذلك ؛ إذ كان جاماً لأداء العبادات من الفرائض والسنن والنواوف، وجامعةً للتعليم وتخريج الأكفاء من الخلفاء والعلماء والفقهاء والأمراء، ومعهداً لطلب العلم ونشر الدعوة في المجتمع ، ومركزاً للقضاء والفتوى ، وداراً للشوري وتبادل الآراء، ومنبراً إعلامياً لإذاعة الأخبار وتبلیغها، ومنزاً للضيافة وإيواء الغرباء، ومكاناً لعقد الألويّة وانطلاق الجيوش للجهاد في سبيل الله تعالى ، ومنتدى للثقافة ونشر الوعي بين الناس، إلى غير ذلك من الوظائف الاجتماعية المختلفة.

وبذلك يمكن القول إن المسجد في الإسلام يُعد جاماً وجامعةً، ومركزاً لنشر الوعي في المجتمع، ومكاناً لاجتماع المسلمين، ولم شملهم ، وتوحيد صفهم . وهو بحق أفضل مكان، وأظهر بقعةً، وأقدس محلًّا يمكن أن تتم فيه تربية الإنسان المسلم وتنشئته، ليكون بإذن الله تعالى فرداً صالحًا في مجتمع صالح.

ولعل من أهم ما يُميز رسالة المسجد التربوية في المجتمع المسلم أنه يعطي التربية الإسلامية هويةً مميزةً لها عن غيرها، وأنه مكان للتعليم والتوعية الشاملة، التي يُفيد منها جميع أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم، وأعمارهم، وثقافاتهم،

وأجنسهم، إضافةً إلى فضل التعلم في المسجد ، وما يترتب على ذلك من عظيم الأجر وجزيل الثواب. فقد روي عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " وما اجتمع قومٌ في بيتٍ من بيوت الله ، يتلون كتاب الله ، ويتدارسونه بينهم إلا حفتهم الملائكة ، ونزلت عليهم السكينة ، وغشيتهم الرحمة ، وذكرهم الله فيمن عنده " ( رواه ابن ماجة ، ج 1 ، الحديث رقم 225 ، ص 82 ) .

### ( 3 ) المدرسة :

وهي من أهم وأبرز المؤسسات الاجتماعية التربوية التي أنشأها المجتمع للعناية بالتنشئة الاجتماعية لأبنائه ، وتربيتهم ، وتهيئتهم ، وإعدادهم للحياة . كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤوليتها بتربيبة التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمية لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله، كما توسيع الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتحقق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو مما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه.

فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة، المؤسسات الدينية، وسائل الإعلام، مؤسسات أخرى مثل السينما والمسرح والأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة، وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانيًّا وإلزاميًّا لفترة من الوقت المنهج يقوم على أساسين هما:

- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.

- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها.

من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

فالثقافة – أو التراث الثقافي – هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وأراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع. وعلى الرغم من أنه لا يُعرف متى وأين وكيف ظهرت أول مدرسة في التاريخ إلا أنه يمكن القول إنها ظهرت عندما دعت الحاجة إليها. ولعل من أبرز وأهم وظائف المدرسة ما يلي :

\* أنها تعمل على تبسيط ونقل التراث المعرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى جيل الصغار ، أو من المعلمين إلى الطلاب تبعاً لما يتتناسب واستعداداتهم وقدراتهم المختلفة، فينبع عن ذلك جيلٌ متعلمٌ ومتثقف .

\* أنها تعمل على استكمال ما كان قد تم البدء فيه من تربية منزلية للفرد، ثم تتولى تصحيح المفاهيم المغلوطة ، وتعديل السلوك الخاطئ ، إضافةً إلى قيامها بهممة التنسيق والتنظيم بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات الأثر التربوي في حياة الفرد فلا يحدث نوع من التضارب أو التصادم أو العشوائية .

\* أنها تقوم بدورٍ كبيرٍ في عصرنا الحاضر حينما تكون في معظم الأحيان بدلاً للأسرة إذ يتشرب الصغار فيها عادات وقيم وأخلاق وسلوكيات مجتمعهم الذي يعيشون فيه .

\* أنها بمثابة مركز الإشعاع المعرفي في البيئة التي توجد فيها، إذ إنها تقدم للمجتمع كل خدماتٍ كثيرة ومنافع عديدة من خلال نشر الوعي الصحيح ب المختلف القضايا ، وكيفية التعامل السليم مع من حول الإنسان وما حوله .

تكويناتٍ أَنْهَا تَعْمَلُ عَلَى إِشَاعَةِ الْوَعْيِ الإِيجَابِيِّ عَنْ أَبْنَاءِ الْمَجَمُوعَ تَجَاهُ مُخْتَلِفِ الْقَضَائِيَّاتِ الْفُرْدَيَّةِ أَوِ الْجَمَاعِيَّةِ سَوَاءً كَانَ ذَلِكَ بِطَرِيقٍ مُّبَاشِرٍ أَوْ غَيْرَ مُّبَاشِرٍ .

#### ٤) وسائل الإعلام :

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية إعلامية تكون في العادة مرئيةً، أو مسموعةً، أو مقرئية. وتعد هذه الوسائل على اختلاف أنواعها من أهم وأبرز الوسائل التربوية في عصرنا الحاضر، وأكثرها تأثيراً على تربية وثقافة ووعي الإنسان، حيث تقدم برامج مختلفة وثقافات متنوعة من خلال وسائلها الجماهيرية المختلفة التي منها : الإذاعة، والتلفزيون، والفيديو، والصحافة، وشبكة الإنترنت، وأشرطة التسجيل السمعية، والسينما، والمسارح، والمعارض، والمتحف، وغيرها من الوسائل الأخرى التي تُخاطب جميع الفئات، ومتختلف الأعمار، وتدخل كل بيت، وتصل إلى كل مكان. وتمتاز وسائل الإعلام بقدرها الفائقة على جذب اهتمام الناس من مختلف الأعمار، والثقافات، والبيئات. كما تمتاز بأن لها تأثيراً قوياً على الرأي العام في مختلف الظروف، وأن تأثيرها يصل إلى قطاعات عريضة من فئات المجتمع، وهذا يعني أنه من المهم جداً استثمارها ، والإفادة منها، والعمل على تسخيرها بشتى الطرق والكيفيات لخدمة أهداف وأغراض التربية الإسلامية، عن طريق التنسيق المستمر بين هذه الوسائل وغيرها من المؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع . وعن طريق إسناد مهمة الإشراف عليها لمن تتوافر فيه الكفاءة الدينية والخلقية والعلمية والمهنية .

#### الإعلام العربي والتربية :

تعتبر وسائلنا الإعلامية العربية أو كما نسميها بوسائل الاتصال الجماهيرية أو أدوات تستهدف السلطة بها ومن خلال التأثير بالجماهير والناس بشكل عام، حيث تستطيع هذه الوسائل أن تلعب دورا حاسما ومؤثرا في تشكيل اتجاهات الرأي العام وتحديد المواقف والاتجاهات نحو مختلف القضايا والمشكلات التي تواجهها المجتمعات، ومثلما لها دورا هاما جدا وفعلا إعلاميا فإن لها أيضا دورا تعليميا وتربيويا في عملية النمو السلوكي للفرد والجماعة إلى الحد الذي تمارس فيه السيطرة على عملية الإرشاد والتوجيه فرديا وجماعيا، وقد أوضح (بروان 1980) (وموليندا 1983) خصائص هذه الوسائل في مجال الإبداع والابتكار من حيث أنها:

- تعلم على إثراء خبرات الطفل المتعلم من المعلومات والمعارف في جميع مجالات المعرفة كالرموز أو الصور الذهنية المسموعة أو المركبة والكلمات المقروءة.

- تساعد على تنمية المهارات اللازمية للسلوك الإبتكاري.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية والتفكير الإبتكاري في حل المشكلات.
- زيادة خبرات الطفل وتجاوزه حدود الزمان والمكان فتزداد قدرات الطفل على التعرف على المجتمع الذي تعيش فيه والتعامل معه.
- تنمية قدرة المتعلم على الخيال والتفكير وحل المشكلات.

لأن وسائل الاتصال الجماهيري تعتبر من أهم مصادر المعرفة بل ومن أقوى وسائل ووسائل التربية فقد كان من واجبها إن يكون دورها باعتبارها جزءاً من العملية التربوية الشاملة متكاملًا مع دور كل المدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية والتربية الأخرى. فالتعليم يبقى قاصرًا إذا لم ترافقه تربية غير مباشرة عن طريق وسائل وسائل الإعلام المختلفة ولذلك يجب علينا أن نحدد مسبقاً الهدف من العملية الإعلامية هذه وهو الوصول إلى درجة كبيرة من التغيير في طبيعة تركيبة المجتمع التقليدية أو الشخصية الفرد، ولهذا فلا بد للعملية الإعلامية أن تكون مقاعدة إيجابياً مع العملية التربوية وبالعكس، زان يقف منها موقف المساند على اعتباره، الإعلام يستطيع أن يمارس دوراً تربوياً صحيحاً والحقيقة التي لا بد من ذكرها هنا هو هذا الخلل وعدم التوازن بين التربية والوسائل العربية ثم انعدام التنسيق إنما يرجع أساساً إلى عدم التكامل أو لا بين السياسات الإعلامية العربية ذاتها ثم انعدام التنسيق ثانياً بينها وبين السياسات التربوية، لأنه لا بد أن يكون لوسائل الإعلام والاتصال الجماهيريَّة العربية دوراً هاماً وفعالاً في العلمية التربوية بشرط إن يحسن استخدام هذه الأجهزة وتسرُّحها لخدمة مصالح الإنسان العربي و حاجاته وطموحاته.

## 5) النوادي أو الأندية :

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية تكون في الغالب (ثقافيةً، أو رياضيًّا، أو اجتماعية). وقد كثُر انتشارها في المجتمعات المعاصرة. وتُعد أماكن يلتقي فيها الإنسان مع فئة من الناس الذين يجمعهم هدف مشترك، أو مصلحة مشتركة، حيث إنها تقدم إمكانات هائلةً لحياة اجتماعيةٍ يُقبل عليها الأفراد باختيارهم وطوابعهم، ليتمتعوا في رفق زملائهم وأقرانهم بجو من المرح والعمل. وفي الأندية فرصٌ

متعددة لممارسة الرياضة المفضلة، وتكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. وتزداد أهمية الأندية في التنشئة الاجتماعية – كما يُشير إلى ذلك بعض الباحثين - مع زيادة عجز الأسرة عن توفير الفرص الكافية والمناسبة لممارسة النشاطات الرياضية، والاجتماعية، والثقافية المختلفة.

وللنادي (الأندية) صورٌ مختلفةٌ ومتعددةٌ تبعاً لمستوى وعي وثقافة المجتمع وظروفة المختلفة، فمن النادي ما يكون مخصصاً لرياضة البدنية وممارسة ألعابها ونشاطاتها المختلفة. ومنها ما يكون مخصصاً للعناية بالجوانب الثقافية والأنشطة الأدبية والفعاليات الفكرية، ومنها ما هو اجتماعيٌّ يهتم بخدمة المجتمع وتلبية احتياجات أفراده . إلا أنها تشتراك جميعاً في أن لها آثاراً هامةً في بناء شخصية الإنسان، وتحديد اتجاهاته، وتكوين ثقافته وفكره ، لاسيما في فترة الشباب من العمر التي يُكثر الإنسان خلالها من تواصله مع هذه المؤسسات بصورةٍ أو بأخرى .

كما أن من آثارها الإيجابية شغفها لأوقات الفراغ عند الإنسان بما يعود عليه بالنفع والفائد. وليس هناك من شك في أن التربية الإسلامية تعنى بالنادي على اختلاف أنواعها لكونها مؤسسات اجتماعيةٌ تربويةٌ لها أثر بارزٌ ودورٌ فاعلٌ في تربية الإنسان المسلم وتحديد معالم شخصيته، وتحرص على أن تخضع هذه النوادي وما فيها من أنشطةٍ وفعالياتٍ متعددةٍ للإشراف المستمر الواعي، والتوجيه الصحيح المنضبط الذي يتلاءم ويتوافق مع مبادئ الدين الإسلامي الحنيف، ولا يتعارض بأي حالٍ مع تعاليمه وتوجيهاته في مختلف المجالات والميادين الحياتية .

## 6 ) المكتبات العامة :

وهي أماكن خاصة تتواجد فيها الكتب، والمراجع ، والمواد المطبوعة أو غير المطبوعة التي تُقدم عدداً من الخدمات التعليمية، والتثقيفية، والإعلامية، والتوعية اللازمة لأفراد المجتمع. وعادةً ما تكون هذه المكتبات تحت إشراف بعض الجهات الرسمية. كما أنها قد تكون ملحقةً ببعض المؤسسات الاجتماعية كالمؤسسات التربوية والتعليمية، والجامعة، والنادي، وبعض المرافق الاجتماعية الأخرى. وقد تكون بعض المكتبات خاصةً ببعض الأفراد .

ويأتي من أبرز مهام المكتبات تسهيل مهمة الإطلاع والقراءة على القراء وطلاب العلم ، وتمكين الباحثين والدارسين من القيام بمهمة البحث والدراسة بأنفسهم من خلال المكتبات بالعودة إلى المصادر والمراجع العلمية والأدبية

ونحوها ؛ حيث تقوم المكتبات بتوفير أهم المؤلفات والمصنفات فيها لتكون بين يدي القراء والباحثين عند الرغبة في العودة إليها .

كما أن من أبرز مهام المكتبات تيسير سبل الإطلاع على محتوياتها من خلال نظام الإعارة الخارجية للراغبين في ذلك من روادها أو غيرهم من أفراد المجتمع . وللمكتبات العديد من المناشط التي تُسهم من خلالها في نشر الثقافة والمعرفة، وخدمة القضايا التربوية والتعليمية والاجتماعية ونحوها . ولعل من أبرز هذه المناشط والإسهامات تنظيم المسابقات الثقافية، وعقد الدورات التدريبية، وإقامة المحاضرات والندوات المتعددة، وتنظيم معارض الكتاب، ونحو ذلك من النشاطات المختلفة .

#### ( 7 ) جماعات الرفاق:

وهي نوعٌ من المؤسسات الاجتماعية التربوية التي لها تأثيرٌ كبير في تربية الإنسان انتطلاقاً من كونه كائناً حيّاً اجتماعياً يميل بفطرته إلى الاجتماع بغيره، ولذلك فإن جماعة الرفاق في أي مجتمع بمثابة جماعة أولى شأنها شأن الأسرة في الغالب، لأنها صغيرة العدد، وتكون عضوية الفرد فيها تبعاً لروابط الجوار، والشريحة العمرية، والميلول، والدور الذي يؤديه الفرد في الجماعة .

ولجماعات الرفاق أثرٌ فاعلٌ في تربية الإنسان وتكوين شخصيته لاسيما في سنوات مرحلتي الطفولة والمراهقة، حيث يكون أكثر تأثراً بأفراد هذه الجماعات الذين يكونون عادةً من الأنداد، سواء كانوا زملاء دراسة، أو رفاق لعبٍ، أو أصدقاء عمر، أو غيرهم من يُرافقهم الإنسان لفترات طويلة أو قصيرة . ولعل تأثير جماعة الرفاق على الإنسان عائدٌ إلى اختلاف أفرادها، وتتنوع ثقافاتهم، واختلاف بيئاتهم .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن أماكن العمل سواءً كانت رسميةً أو تطوعية تُعد من جماعات الرفاق إلا أنه يغلب عليها الطابع الرسمي في العادة، وهي مؤسسات اجتماعية ذات تأثيرٍ هامٌ على تربية الإنسان بعامة نظراً لما يتربت على وجوده فيها من احتكاك بالآخرين، إضافةً إلى أنه يقضي فيها جزءاً ليس باليسير من وقته الذي يكتسب خلاله الكثير من المهارات، والعادات، والطبع، والخبرات المختلفة . والمعنى أن جماعات الرفاق توجد وتمارس نشاطاتها المختلفة في المكان الذي يجتمع فيه أفرادها، حيث تجمعهم - في الغالب - الاهتمامات المشتركة والنشاطات المرغوب فيها كالنشاطات الرياضية، أو الترويحية، أو الثقافية، أو الاجتماعية، أو الوظيفية، أو التطوعية، ونحوها .

كما أن لكل جماعة من جماعات الرفاق ثقافةً خاصةً بهم، وهذه الثقافة تُعد فرعيةً ومتناهيةً مع مستوياتهم العقلية وال عمرية، وخبراتهم الشخصية، وحاجاتهم المختلفة، إلا أنها تختلف من جماعة إلى أخرى، تبعاً للمستويات الثقافية والعلمية وال عمرية، والأوساط الاجتماعية المتباينة .

وقد اهتمت التربية الإسلامية بجماعات الرفاق وأدركت أهميتها ودورها الفاعل في التأثير على سلوك الأفراد سواء كان ذلك التأثير سلبياً أو إيجابياً؛ ولعل خير دليل على ذلك ما روى عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه أنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " مثل مجلس الصالح و السوء كحامل المسك ونافخ الكير ، فحامل المسك إما أن يُخذِّيك ، وإما أن تبتاع منه ، وإما أن تجد منه ريحًا طيبةً ، ونافخ الكير إما أن يُحرق ثيابك ، وإنما أن تجد ريحًا خبيثةً " ( رواه البخاري ). وعلى الرغم من تعدد أنواع هذه المؤسسات الاجتماعية وتعدد وظائفها وواجباتها إلا أن علاقة الإنسان المسلم بالمؤسسات التربوية في المجتمع تتطرق من كون التربية الإسلامية عمليةً تمتاز بخاصية الشمول والاستمرارية والتجدد، إذ إنه لا حد نهائي لتربية الإنسان المسلم ، فهو طالب علم ومعرفة منذ أن يولد وحتى يموت ، ولذلك فإن تربيته الشاملة ليست محدودةً بزمنٍ ما ، أو مرحلةً معينة ، ولا تقتصر مسؤوليتها على مؤسسة دون أخرى ، ولكنها مسؤولة جميع المؤسسات والأوساط التربوية في المجتمع ، لأن الإنسان يمكن أن يكون في عضواً في عدة مؤسسات تربوية تعليمية ما دام حياً ، فمثلاً يكون الولد فرداً في أسرة ، وطالباً في مدرسة ، وعضوًا في النادي الرياضي ، ومداوماً على الصلاة وحلقات العلوم في المسجد المجاور . وقد يكون الوالد أبواً في المنزل ، ومدرساً في مدرسة ، أو طبيباً في المستشفى ، وهو إداريًّا في النادي ، ومساهم في نشاط الإذاعة والتلفزة . وتكون السيدة أمًا في المنزل ، وعضو في الجمعية النسائية ، وطبيبةً أو مديرة . وهذا فحياة المسلم أو المسلمة كُلها خيرٌ وإنْتاج ، تعتمد على مزيد من التربية والتعليم.

والخلاصة، أن للمؤسسات التربوية المختلفة في المجتمع المسلم أهميةً بالغةً، وأنثرأً بارزاً في العملية التربوية بعامة و التعليمية وخاصة، الأمر الذي يفرض على المهتمين في الميدان التربوي والتعليمي مزيداً من العناية والاهتمام بها، والحرص على أن تكون مُميزةً في المجتمع المسلم، و مُختلفةً عن مثيلاتها في المجتمعات الأخرى، نظراً لكون المجتمع المسلم ينفرد عن غيره من المجتمعات الأخرى بمصادره، وأهدافه، وغاياته، وخصائصه التي تفرض على مؤسساته التربوية المختلفة في المجتمع المسلم أن تكون فريدةً هي الأخرى، و مُميزةً، وقدرةً على

الرسالة 1 مدخل إلى علوم التربية تكوين أبتدأ  
تحقيق ما هو مرجو منها، لأنها هي المسئولة عن تربية الإنسان المسلم، وإعداده لممارسة أدواره ووظائفه الاجتماعية المختلفة في الحياة.  
**العلاقة بين المؤسسات التربوية وأثر ذلك على تربية المتعلم :**

إن المؤسسات التربوية الاجتماعية تعمل كوسيلة للسيطرة الاجتماعية، فإن كانت تشكل كلاماً متحدماً ومنسجماً ومتكملاً فإن حياة الفرد تتعرض لأقل الضغوط، فالأسرة تتسم بالمؤسسة الاقتصادية والدينية .. لكن هذا لا يعني إلا أن تكون هناك تغيير وتأثير على شخصية المتعلم، فالتطورات الاقتصادية والأفكار الجديدة قد تتعارض مع التقاليد القديمة.

## التربية والثقافة والتغير الاجتماعي

### التربية والتغير الاجتماعي :

تتغير المجتمعات وتتطور وبصيغتها التجديد في النواحي المادية والاجتماعية خاصة في هذا العصر الذي نعيش فيه والذي تحاول جمهورية مصر العربية أن تقفز فيه إلى الأمام قفزات سريعة لتعويض ما فاتها من عصور الكبت والانعزال والحرمان لتحقق بالركب الحضاري، لتجد لها مكاناً يتناسب مع ماضيها وبينيه عقول أبنائها وسوا عدهم، ولما كانت التربية وسيلة أساسية لزيادة العناصر الثقافية الجديدة، ووسيلة المجتمع أيضاً للقضاء على المشكلات الاجتماعية التي تنشأ عن انتشار هذه العناصر الثقافية الجديدة وصراعها مع العناصر الثقافية السائدة، فإن علاقة التربية بالتغير الاجتماعي علاقة متبادلة لا تستطيع إغفالها.

ولقد نادى كثير من المربيين بأن التربية في المدارس يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقوى المختلفة التي تسبب التغير الاجتماعي، وفي السنوات الأخيرة اهتم المربيون اهتماماً كبيراً بمشكلة تكامل المدرسة مع الحياة الاجتماعية. واختلفت آراء المربيين حول مسؤولية المدرسة في فترة التغير الاجتماعي، كيف تعامل مع القوى الاجتماعية التي حدثت بالفعل في المجتمع أحسن ما يكون الانعكاس. وهذه ولا شك نظرة بسيطة تجعل من التربية وسيلة تتبع المجتمع ولا تقوه، كالمراة تعكس الضوء ولا تولده. ثم تطورت النظرة إلى التربية ونادي آخر من المدارس يجب أن تقوم بدور فعال في توجيه التغير الاجتماعي الجديد.

والمدرسة جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي السائد، وعلى هذا فهي تتأثر ولا شك بما يسود المجتمع من تغيرات اجتماعية، وإنها تتبع وتعكس هذا النظام

الاجتماعي السائد. هذا معناه أن التربية لا تفصل عن المجتمع وإنما هي من لحمته وساده، وينتج عن ذلك أن تصبح التربية عاملاً فعالاً في بناء النظام الاجتماعي المُقبل للمجتمع. وبذلك ينتهي السؤال الثاني الذي يقول: هل يجب على المدرسة أن تسهم أو لا تسهم في بناء المجتمع الجديد، فهذه الثانية لا وجود لها في الواقع، إذ أن المدرسة تسهم بالفعل في هذا البناء. ولكن المشكلة التي تتطلب السؤال هي كيف تسهم التربية في هذا البناء؟

ولعلنا إذا نظرنا للمجتمعات الجديدة لوجدنا أن التربية أسهمت إسهاماً فعالاً في بنائها، فبناء تركيبة الجديدة على يد كمال أتاتورك لم يكن ليتم ول يصل إلى نتائجه لو لم تكن التربية وسيطه الفعال. وفي عملية البناء الاجتماعي الحاضر في المجتمع العربي في مصر، تقوم على التربية بمسؤولياتها الكبيرة في هذا الميدان فالجيل الجديد في مصر الذي يؤمن بالثورة ومبادئها، إنما هو في تكوينه الأساسي نتاج للتربية وللمدرسة بصفة خاصة. وعلى هذا عندما ناد الرئيس جمال عبد الناصر بالثورة الثقافية إنما كان يهدف إلى أن تصل مبادئ الثورة السياسية والاقتصادية والاجتماعية إلى نفوس الأفراد وأن تتغلغل في شخصياتهم، فتتجاوز السطح إلى الأعمق، والثورة الثقافية هي هدف التربية ومطلبها الأول.

وال التربية على هذا الأساس عليها أن تخذل القوى العلمية والتكنولوجية والثقافية الجديدة التي تحدث التغيير في النظام القديم وتبثثها وتقدرها وتقوم بأدوارها ونتائجها وأن يجعل من المدرسة الحليف الأولى للوصول إلى هذه النتيجة. ومنعى هذا أن التربية عامل هام من عوامل التغيير الاجتماعي لا تعكس فقط فتنبئ وإنما تولد التجديد فتحل مركز القيادة.

وال التربية عندما تعكس التطور الاجتماعي في المجتمع إنما تساعد عملية انتشار المخترعات الجديدة على أداء وظيفتها، فإذا كانت التغيرات التكنولوجية قد دخلت المجتمع الحديث فإن انتشارها يحتاج إلى أن نعد للمصانع مثلًا العمال المهرة والمهندسين اللازمين للقيادة، ثم نعد الأسرة للتغيرات الاجتماعية المصاحبة والناتجة عنها. والتربية تقوم بهذه المهمة عن طريق المدرسة التي هي المؤسسة التربوية المقصودة.

ولكن المدرسة من ناحية أخرى تستطيع أن تتعذر هذا الدور، فتبشر بالتغيير الاجتماعي، وتعمل على توجيه الأنظار إليه وإعداد العقول له وهي بذلك تعد الأفراد لكي يقوموا بدورهم في إحداث التغيير، إذ إنهم يخرجون من المدرسة وقد اكتسبوا اتجاهات عقلية معينة يواجهون بها مجتمعهم، فيعملون على القيام بمسؤولياتهم في تغييره وعلى هذا تستطيع المدرسة أن تسهم في بناء مجتمع جديد.

وعلى التربية في فترة التغيير الاجتماعي مسؤولية إكساب الأفراد فهما جديداً وإدراكاً جديداً. ففي الفترة التي يكون فيها التغيير بطيناً وتدريجياً، فإن مستوى الإدراك لدى الأفراد يكون كافياً لمواجهة المشكلات التي تظهر. وفي المجتمعات البسيطة تتضمن المشكلات الاجتماعية على أساس الخبرة المشتركة للجماعة وعلى أساس حكمة الكبار ونضجهم. ولكن ما نراه الآن من تغير اجتماعي سريع عميق تزداد فيه الثقافة نمواً وتعقيداً، وتزداد فيه أنواع الصراع الثقافي المختلفة بين القديم والجديد يجعل الإدراك والفهم لدى الأفراد قاصرين عن الوصول إلى حل المشكلات الاجتماعية. فازدياد الاتصال بين الجماعات المختلفة في الوقت الحاضر نتيجة سهولة المواصلات وسرعتها وكثرة وسائل الاتصال لم يترتب عليه تغير في المفاهيم والاتجاهات نحو الآخرين، فما زالت هذه الاتجاهات كما كانت قبل هذا الاتصال مما يحتاج معه الأمر في الوقت الحاضر إلى فهم جديد وإدراك جديد لآخرين وقيمهم وعاداتهم، وتسامح من جانب كل منهم نحو الآخر حتى يقوم التعامل بينهما على أساس سليم.

ومن الواضح إذن أنه من الواجبات الأساسية على التربية في أوقات التغيير والنمو الثقافي هو اكتساب الأفراد إدراكاً جديداً يتاسبان مع ما ينتاب فترة من الفترات من تغير اجتماعي قد يشمل المجتمع بأسره. وهذا الفهم الجديد يجب أن يكون متسعًا فيشمل القواعد والأفكار التي تحكم العلاقات المختلفة بين الأفراد والمنظمات، وبين المنظمات بعضها البعض، وبين الأفراد والأفراد. وواجب التربية أن تهيئ الفر للأطفال والشباب والكبار كي يشتركوا في أعمال تعيد بناء الأفكار والاتجاهات حتى تصبح صحيحة لتحقيق الحكم الاجتماعي والعمل الاجتماعي في فترة تحكمها العلاقات المعقّدة الدائمة للتغيير.

وعلى التربية أن تقوم بمسؤولية أخرى لا تقل أهمية في المحافظة على عقل الفرد واتزانه، هذه المسؤولية هي أن يفهم الفرد ما يجري حوله في العالم الذي يعيش فيه. فعندما يكون الفرد على معرفة بما يجري حوله فإنه يستطيع أن يشخص من الناحية الاجتماعية الظروف والمشكلات التي تواجهه. أما إذا لم يكن على معرفة بها فإنه يصبح ولا شك ضحية الواقع الذي يواجهه بدلاً من أن يسيطر عليه. وبازدياد التغيير الاجتماعي ازداد عدد المشكلات الاجتماعية كما سبق القول ولم تزد هذه المشكلات الاجتماعية في العدد فقط ولكنها ازدادت عمقاً وشدة مما أدى إلى أن تقسم وحدة الجماعة انقساماً قد يؤدي إلى تمزيقها أشلاءً. ولقد كانت المجتمعات القديمة، عندما كان التغيير بطيناً بسيطاً سطحياً، تعيش على مستويات قيمة تستطيع أن تحكم حكماً يسري على جميع الأشياء الجديدة، أما الآن، وبعد

التراث والتعدد الثقافي، اختلفت المعايير وتعددت المستويات وانخذت كل جماعة قيمها الخاصة مما ترتب عليه اختلاف وجهات النظر. وفي مثل هذه الظروف يقل التواصل والارتباط بين أعضاء الجماعة، وتصبح الموافقة على أساس واحد من الفهم المشترك أمراً بعيد المنال.

ويترتب عن هذا الصراع والتعدد في الآراء والاتجاهات، تعدد لا يؤدي إلى حل المشكلة، وإنما يزيدها تعقيداً، نجد أنه من الضروري أن تكون هناك طرق مؤكدة معترف بها لمناقشة هذه المشكلات الاجتماعية والوصول إلى حل لها، فالمجتمع الذي يهدف إلى حل مشكلاته حلاً عملياً يلجم إلى استخدام العقل والاعتماد على الحقائق أكثر من استخدام القوة أو الاعتماد على افعالات مؤقتة وواجب التربية في هذا الصدد أن تتيح الفرصة، كل الفرصة، لتفكير الفرد مع الجماعة للتخطيط الجماعي ولاستخدام العقل والحقيقة. فإذا ما احتلت هذه المشكلات الاجتماعية اهتماماً أساسياً في البرنامج التعليمي فإن التربية بذلك تمد الأفراد بنوع الخبرة الملائمة التي تبني التفكير النقدي الذي يجمع الحقائق ويمحضها وينقدوها ويحكم عليها. وهذا التفكير النقدي لازمة من لوازمه مواقف الصراع الثقافي يتعلم الشباب والكبار نتيجة لذلك كيف يفكرون تفكيراً فعالاً منتجاً في المواقف التي تواجههم شخصياً، وبذلك تقوم التربية بوظيفتها ازيداد تكيف الأفراد في المجتمع المتغير.

ولكي نغير نظام المجتمع كله يجب أن نغير التربية، وذلك ليكون تغييراً حقيقياً في نظامنا الاجتماعي والسياسي، فلا بد من انقلاب جذري في نظامنا التربوي، وتأثير لفلسفته وأساليبه وأهدافه، وهذا لأن صياغة المجتمع لا تتم إلا بصياغة التربية. ولا نعن بال التربية التعليم والتعلم فقط، بل نعني بمعناها الشامل والأوسع، وهو رسم سياسة مؤسسات المجتمع وتحميلها مسؤوليات تطبيقها، لبناء الإنسان العربي وتنشئهن من ثم تجديد بنائنا الاجتماعي والحضاري، ومن هنا نستنتج أن التربية التي نهدف إليها هي عملية تنشئة اجتماعية شاملة. فان التربية لا تستطيع أن تصنع المجتمع وتغيره، أو تحدث فيه أثراً بارزاً وسريعاً في بيته، إلا إذا استطاعت أن تفهر العوامل الأخرى الكامنة في المجتمع والتي تشدها إلى الخلف، وان تكون على علم ودرأة تامة بتلك البيئة. ولكن هذا لا يعني أيضاً بأن التربية ليس لها دور كبير وأساسي في أحداث عملية التغيير.

**التغيير الاجتماعي والتغيير التربوي :**

قد يتساءل الكثير من المدرسين عن الفائدة من دراسة الأسس الاجتماعية للتربية. أليست هذه الدراسة من ميادين التخصص لأولئك العلماء الذين يقومون بتدريسيها في الجامعة؟ لا يكفي أن أعرف المادة التي أدرسها وأن أدفع عجلة المدرسة كل يوم وكل شهر حتى ينتهي العام الدراسي ليبدأ عام آخر؟ إن المدرس مواطن وإنسان وكذلك التلميذ. وهاتان الصفتان الأخيرتان تقومان على أبعد اجتماعية وفلسفية لا بد للمدرس أن يبحث عنها دارساً ومنقباً وفاهماً ومحللاً حتى لا ينعزل عن المجتمع وعن أحداثه، وعن الإنسانية ومفاهيمها الأساسية.

إن التغيرات الجذرية السريعة التي تحدث في مجتمعنا العربي تستدعي من المدرسين مناقشة التنظيمات المدرسية في حدود هذا الإطار الإيديولوجي الجديد، وتحليلاً للإطار الاجتماعي الكبير الذي تعيش فيه المدرسة، ومناقشة لأنماط التربية السائدة، ومدى ملاءمتها لأنواع التعليم الازمة للمواطن العربي الجديد.

إن مناقشة التنظيمات المدرسية والتربية بصفة عامة في ظل التحديات والمطالبات التي يفرضها المجتمع في تطوره وتغييره، من أهم ما يميز المدرس الناجح. فالعملية التربوية لا تقتصر على نقل المعلومات والمعارف للتلميذ، وإن كان الهدف جزءاً هاماً منها ولكن العملية التربوية مادتها فرد في مجتمع بكل ما يتضمنه مفهوم الفرد ومفهوم المجتمع وبكل أبعادهما.

إن التغير المادي الذي يحدث في المجتمع لا بد له لكي يحقق نتائجه تغير في القيم والعادات والسلوك وهذا التغير لا يتأتي إلا عن طريق التربية، فهي التي تكسب السلوك وتعده وتنميه، وهي التي تشكل الشخصية الإنسانية التي تتافق مع القيم والاتجاهات الجديدة.

لذلك كله تفرض التغيرات الاجتماعية مطالبها على المدرسة في صوره وأكثر من هذه الصور الثلاث :

أولاً : قد يكون التغير في النظام المدرسي أو في السياسة التعليمية بصفة عامة لمقابلة حاجة اجتماعية أو حلأ لمشكلة اجتماعية، أحس بها القائمون على هذا المجتمع وشعروا بأن البرنامج المدرسي يستطيع أن يسهم في حلها. مثل ذلك الحاجة إلى عمال مهرة على قدر من الثقافة العامة إلى جانب المهارات المهنية الازمة، وحلأ لهذه المشكلة استطاعت مراكز التدريب المهني ومدارسه أن تخرج الأعداد اللازمة للقطاعات المختلفة في حدود ما خصص لها في الميزانية. فإذا استطاع المدرس أن يحسن تقويم المطالب الاجتماعية التي تستدعي تغييراً في المدرسة ونظمها وبرامجه كان عليه أن يدرس الميادين الرئيسية للمشكلات الاجتماعية في مجتمعنا المعاصر.

**ثانياً:** قد يكون التغير التربوي نتيجة الإحساس بأن هناك قيمًا في المجتمع يجب المحافظة عليها، وأن هناك قيمًا أخرى جديدة لم تتحقق بعد، وأن هناك قيمًا تعمل المدرسة على تحقيقها وتتعارض في أسسها مع ما يرثون المجتمع الجديد إلى تحقيقه من قيم واتجاهات جديدة.

مثال ذلك أننا نحس في مجتمعنا العربي في هذه الفترة الحاسمة من تغيره أن القيم الدينية يجب أن نحافظ عليها، وأن نعمل على الإبقاء عليها وتنميتها، ونحس أيضًا أن هناك قيمًا اشتراكية لم نستطع أن نحققها بعد في سلوك الأفراد، فما زالت البيروقراطية مثلاً مسيطرة على دواعين الحكومة ومصالحها المختلفة، وما زال النقد الذاتي بعيدين عن مستوى التطبيق العملي في بعض المجالات.

ولكي يستطيع المدرس إدراك هذا التغير كنهه ومداه وإمكاناته كان عليه أن يدرس المجتمع العربي في أبعاده الاجتماعية والاقتصادية والإيديولوجية ودور العملية التربوية في هذا السبيل.

**ثالثاً :** قد يحدث التغير التربوي نتيجة لظهور معارف جديدة لم تدخل إلى الميدان التطبيقي في المدرسة بعد، وقد تسهم في حل كثير من المشكلات التي تتعارض سبيل المدرسة والمجتمع، أو لظهور مهارات جديدة يحتاجها المواطن في المجتمع الجديد.

ولا شك أن هذه الصورة الأخيرة تتطلب تخصصاً في شؤون التربية والتعليم أعلى من مستوى المدرس العادي، وإن كان إحساسه بها له أكبر الأثر في مساعدة التخصص على معالجتها وتحقيقها.

وعلى هذا الأساس كان على المدرس أن يفهم المطالب الاجتماعية التي تفرض تحدياتها على المدرسة، وأن يناقشها ويقومها، وهو في سبيل تحقيق ذلك يحتاج إلى ثلاثة أنواع من المعرفة والحساسية.

**أولاً :** علم بالمعارف التربوية السائدة، وبالمعارف الاجتماعية التربوية الجديدة التي لم تطبق بعد في الميدان التربوي المهني في المدرسة، والتي يحتاجها هذا الميدان وهو في سبيل تطويره وتغييره، مع إحساس بهذه المعارف.

**ثانياً:** معرفة ووعي وحساسية بالمشكلات الاجتماعية الأساسية في المجتمع العربي المعاصر، والتي تفرض تحدياتها على المدرسة.

**ثالثاً:** معرفة وحساسية وتقدير للقيم الأساسية في المجتمع، وخاصة القيم الاشراكية الديمقراطية التي تحتاج إلى المدرسة وإلى العملية التربوية في سبيل تحقيقها وتدعيمها.

## **المدرس ودور المدرسة الاجتماعي :**

ترتبط وظيفة المدرسة الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً بالإطار الاجتماعي السائد. إذا كان هذا الإطار الاجتماعي يقوم على أساس القيم الاشتراكية الديمقراطية والمهارات المختلفة اللازمة للسلوك الاجتماعي في هذا الإطار.

ويحتاج المدرس إلى معرفة وظيفة المدرسة الاجتماعية حتى يستطيع أن يربط مادته بالمجتمع الذي يعيش فيه، وحتى يستطيع في تدريسه لهذه المادة أن يحقق الأهداف التي يعمل المجتمع على تحقيقها وبحيث لا يكون هناك تعارض بين النتائج السلوكية لتدريس مادته، والنتائج السلوكية التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها.

ولكي يشترك المدرس في تشكيل البرنامج المدرسي ووضع الأهداف التي يتولاها من تدريس هذا البرنامج يحتاج إلى فهم بنوع الأفراد الذين تعمل المدرسة على تكوينهم وتشكيلهم، ولتحقيق هذا الفهم يحتاج إلى معرفة بنوع النظام الاجتماعي الذي سيشتركون فيه، وبالتالي يحتاج إلى فهم دور المدرسة الاجتماعي.

وفي هذا المجال يحتاج المدرس إلى أن يدير في ذهنه عدة أسئلة عن النظريات المختلفة لدور المدرسة الاجتماعية في المجتمع الحديث وعلاقة ذلك بمجتمعنا العربي، وعن علاقة ذلك بالتغيير الاجتماعي ومدى إسهام المدرسة في تحقيقه وتعميقه، وعن العلاقات الإنسانية التي يتطلبها هذا الدور الاجتماعي للمدرسة، ومعنى ذلك بالنسبة للتنظيمات المدرسية وللبرنامج المدرسي وبالنسبة لتدريسه لمادته.

## **التغيير الاجتماعي والمدرسة :**

إذا كانت المدرسة جزءاً لا يتجزأ من المجتمع الذي نعيش فيه، فإن دراسة الثقافة تساعده المدرس على إدراك طبيعة التغيير الاجتماعي وعلاقته بالمدرسة فالتأثير الاجتماعي هو تغير ثقافي، أي تغير النظام الثقافي للمجتمع، من معتقدات وأفكار وتقاليد وخبرات. والتغيرات الاجتماعية - خاصة إذا كانت شاملة متسعة - تخلق الكثير من المشكلات، وتفرض الكثير من المطالب، وتقدم الكثير من التحديات - لأولئك الذين يعملون في الميدان التعليمي.

وهكذا يكون تكوين الحساسية الاجتماعية من أهم مميزات المدرس الناجح.

## **динамика الثقافة والتغيير الاجتماعي:**

تنمو الثقافات وتتطور عبر العصور المختلفة ويزداد التراث الثقافي ويتعدّد نتيجة عوامل مختلفة، منها ما هو داخل الثقافة ومنها ما هو خارجها. وتحت ذلك في الثقافة عمليات اجتماعية عديدة تقوم على التفاعل بين أجزائها أو بين الثقافات الأخرى. والتغير الاجتماعي سواءً أكان سريعاً أو بطيئاً مما يميز جميع المجتمعات قديمها وحديثها، فقد تغير الجماعات الإنسانية في حجمها وفي اقتصادياتها وفي التكوين الاجتماعي لها، وفي التركيز على النواحي الدينية، وفي نمو العلم وظهور فلسفات جديدة، واتخاذ الحرب أشكالاً جديدة، وتكلّك في النظام الأسري، وتطلع الأمم إلى الاستقلال والحرية، وقد تغيرت المجتمعات أيضاً في عاداتها وفي طريقة استمتاعها، وفي نوع الحكم الذي ترно إليه، وفي أيديولوجياتها وفي محاولة التحكم في مصادرها وفي مقدراتها.

ولقد نظر البعض إلى بعض المجتمعات على أنها جامدة غير متغيرة، ولكن الأمر نسبي على أي حال. فالتغير يحدث في جميع المجتمعات على حد سواء، ولكنه يختلف في سرعته وفي اتساعه. ولقد كانت المجتمعات القديمة تعيش على نمط واحد مستقر نقلته عبر الأجيال المختلفة دون تغيير يذكر، واستمر ما تحت الشمس ثابتة لا يعترىه التغيير، وسارت الحياة مجرأها العادي دون أن يحدث للثقافة تغيير يذكر. ولقد رأى أفراد هذه الثقافات القديمة تغيرات من نوع معين لم تكن تلك التغيرات التي تحدث اختلافاً في طرق الحياة. ولقد كانت هذه الاختلافات كالزواح والميلاد والشيخوخة والمرض والحوادث، ولم يكن موجوداً ذلك النوع من التغيير الذي يعني به التراكم التدريجي للثقافة. ثم ظهر العلم الحديث وغيره من الأفكار الجديدة والمخترعات الحديثة في جميع نواحي الحياة، وبذا التغير مقوماً هاماً من مقومات حياتنا في العصر الحاضر "وأصبح عامل التغيير، العامل الذي يعم جميع نواحي حياتنا الحاضرة".

لقد كان الإغريق وخاصةً أفالاطون وأرسطو هم الذين قدموا للعالم المفهوم القديم للمجتمع غير المتغير. ولقد استمر هذا المفهوم يتحكم في الفكر الغربي حتى استطاع العلم الحديث أن يغير التفكير تغييراً جذرياً. ولقد كان التغير في نظر أفالاطون وأرسطو عرضياً وتأفهاً ولذلك كانت النظرة إلى المجتمعات نظرة جامدة ترمي إلى بقائهما على حالها. ولقد رأى أفالاطون الذي ساد في عصره الاضطراب والتغير أن ما يحتاج إليه المجتمع هو النظام والاستقرار الاجتماعي اللذان يؤسسان على العدل، إذ بدون العدل لا يبقى شيء أو يستمر.

ولقد كانت لهذه النظرة الجديدة للتغيير أثراً لها في الاعتراف بالجهود الإنساني، إذ أعطت الفرد الإنساني أملاً في نتائج مجدهاته، وحفزته إلى النضال

والكافح بعد أن كان يخضع قبل ذلك لنظام قدرى يستوي فيه الأمس واليوم والغد ويستوي فيه الواقع والأمل، ويحرم فيه الفرد من النظر إلى مستقبله نظرة تحسن. فقد كان الفرد في النظام القديم يقبل ما هو موجود ولا يتطلع ببصره إلى ما بعده. ولكن النظرة الجديدة تفتح آفاقاً جديدة فاستطاع الفرد الإنساني أن يصل إلى الاكتشافات الجديدة والمختبرات العلمية. وأصبح المفهوم الحديث للتقدم والتطور من الأعمال الإنسانية التي تثير الرغبات العظيمة والأمال الكبيرة.

وقد أدت النظرة الجديدة إلى التغيير إلى أن ترتفع نظرية الإنسان إلى نفسه، فهو يستطيع الآن أن يؤثر وأن يفكر تفكيراً متعمقاً عميقاً، خلافاً نقياً. وكلما تعلم الإنسان أن مجدهاته لها قيمتها وكلما قل انسحاب الإنسان من مجتمعه منهزمًا وكلما بحث عن الوسائل المختلفة لتقدير الحياة وارتفاع مستوىها. فإذا شعر الفرد أن هناك أشياء تسيرا سيراً خطأً في المجتمع فليس معنى هذا أن يهرب من المجتمع فليس معنى هذا أن يهرب من المجتمع وينعزل عنه ويخلق لنفسه عالماً يعيش فيه كما كان ينادي أولئك الذين يرون الحياة مليئة بالشرور وألا خير فيها، ولذلك يجب على الإنسان أن يلجاً إلى ضميره وإلى التأمل الفكري بعيداً عن المجتمع. إن الطريق الصحيح لمعالجة الأخطاء ليس الهروب منها ولكن بالتفكير الأفضل والمجهود الأعظم يستطيع الإنسان أن يواجه المستقبل مواجهة إيجابية تعتمد على مجدهوه الذي يحدث به التغير في هذا العالم ويحدد إلى درجة كبيرة أو صغيرة مقدرات المستقبل.

وإذا كان التغيير الاجتماعي قد فتح أمام الإنسان هذه الإمكانيات الواسعة وأعطى لمجدهاته وذكائه وتفكيره قيمة في تحديد الأحداث وتوجيهها، فقد نتج عنه أيضاً أنأخذ الإنسان على عاتقه كثيراً من المسؤوليات. فالفرد مسؤول عن تحسين أحواله وعن الإسهام في تطور المجتمع. وكان على التربية مسؤولية كبرى أن تعمل على خلق مواطنين أذكياء يستطيعون التأثير في حاضرهم ومستقبلهم، وفي حاضر الجماعة كلها ومستقبلها.

### **الثقافة والتغيير الثقافي :**

#### **عناصر الثقافة : لقد قسمت إلى :**

1. العموميات : ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع وتشمل اللغة والملابس والمأكل وأساليب التحية والمعتقدات والقيم.
2. الخصوصيات : هي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصيات إلى نوعين :

**أ. الخصوصيات المهنية بـ. الخصوصيات الطبقية.**

**خصائص الثقافة هي :**

إنسانية أي خاصة بالإنسان فالإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به.

مكتسبة : أي الثقافة سلوك يتعلمها الأفراد وينقلونه من جيل إلى جيل، فالإنسان لا يبدأ ثقافته من العدم، وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة. قابلة للانتقال : الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة سواء في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات.

اجتماعية : تمتاز الثقافة بأنها عادات اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وهي بذلك تضمن نوعاً من التوافق والوحدة بين الأفراد.

مشبعة لحاجات الإنسان : فالثقافة تشبع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها ومن واجب المنهج أن يلبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.

متطرفة ومتغيرة : تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم، سواء في عمومياتها أو خصوصياتها نتيجة للبدائل التي تدخلها ولاسيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد.

متكاملة : وتعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وقد المجتمع تماسكه ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره حتى يحقق تكامل الثقافة.

فوظيفة المدرسة يجب أن تشمل التعريف بالتراث الثقافي للمجتمع وبالخبرات التربوية التي تدور حول المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم.

إن المتعلم ابن بيئته الاجتماعية والطبيعية، وكذلك القول عن المعلم والممارس التربوي، ومعنى ذلك أن المتعلم يجلب معه إلى ساحة التعلم محمولات ثقافية متنوعة، قد تردد ما يتعلمه أو تعيقه عن التعلم . ومن الأمثلة الواضحة على ذلك الأفكار والمعتقدات التي يكونها المتعلم عن الظواهر الطبيعية ، بناء على ما استقاه مباشرة من بيئته ، فقد يكون بعض هذه الترسانات وهميأ ، وغير علمي ، مما يعقد مهام معلم العلوم الطبيعية خاصة.

وبناء على ذلك ،لابد أيضاً في استراتيجيات التنمية والتطوير التربوي، من أن يلتفت أيضاً إلى إحداث ألوان من التغيير الثقافي الإيجابي في المجتمع كله، إن شئنا لخطط التنمية والتطوير أن تعطي أكلها. ومع أن مثل هذا الجهد على مستوى المجتمع كله أمر معقد وصعب، إلا أن صعوبته يمكن تذليلها، بالخطيب

السنة 1 مدخل إلى علوم التربية الارسال 1  
تكتين أ.ا الاستراتيجي في المدى البعيد، ولابد للمدرسة من أن تقوم أيضاً بمحاولات جادة لتعزيز عادات المتعلمين والمعلمين، ضمن المجتمع المدرسي على الأقل .

### معاودة تجديد الثقافة المدرسية :

تمثل معاودة تجديد الثقافة المدرسية قمة المقاربة الكلية في العمل التربوي ضمن المجتمع المدرسي، وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه ثقافة المؤسسة في درجة تقبل العاملين فيها للرؤى التربوية الجديدة واستجابتهم للتغيير أو تعاقونهم معه. وقد يقتضي الإصلاح الحقيقى للتعليم تعديل الثقافة المدرسية، وربما تغيرها تغييراً شبيه كامل، بحسب طبيعة القضايا المطروحة. لذلك تسمى مثل هذه العملية تحويلية ولا بد أن تجري بصورة تدريجية، وأن تستقطب لها الجهود، وتنتمي لها المتابعة والتقويم ومعاودة التقويم تكتينياً، إذا شئنا تحقيق الأهداف التربوية الإنمائية. والمغزى من هذا إجراء التغيير اللازم في مجمل العمل التربوي ليتناغم مع الأهداف التربوية ، ويتحققها بفاعلية كبرى وبرضا دون قسر أو إرهاق.

## المحور الخامس: المنظومة التربوية الجزائرية

### تطور التعليم ومؤسساته في الجزائر :

للتعرف على مقومات تربية شعب من الشعوب، لا بد من العرف على تطور مؤسساته ونظامه التربوية، والتي هي مفتاح فهم حضارته ومقومات شخصيته. ليست المدارس الحديثة وبرامجها في الجزائر وليدة الأمس القريب، أو عملاً من أعمال "التحضير الفرنسي" للجزائريين كما يدعى، بل إن للمؤسسات التربوية الجزائرية تاريخ طويل. انتقلت عبره من الكتايب البدائية والوحيدة الصفراء إلى الجامعات الضخمة والمتطرفة.

لتسهيل فهم وتطور التربية ومؤسساتها في الجزائر يمكن تقسيم موضوعنا إلى ثلاثة مراحل متباينة، وذلك للتطورات الكبيرة في الميدان السياسي، وأثرها على الازدهار التربوي في الجزائر. ويمكن حصر هذه المراحل فيما يلي :

### أ - المؤسسات التربوية ما قبل الاستعمار الفرنسي :

لم تكن هنالك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية يتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتايب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة :

- 1- المساجد :** تكون كبيرة نسبياً، لذلك غالباً ما تكون في المدن وفي أماكن التجمعات السكنية الكبيرة والمتوسطة، حيث يتفنن البناءون في بنائها وزخرفتها، ويطلق عليها اسم "جوامع" في الجزائر العاصمة.
- 2- الكتاتيب :** يطلق عليها اسم "المسيد"، وهي غالباً ما تحتوي على حجرة أو حجرتين، وهدفها الأساسي تحفيظ القرآن الكريم، ولصغر حجمها فهي تنتشر في القرى والمناطق النائية.
- 3- الزوايا :** انتشرت خاصة في العهد العثماني نتيجة للخلاف واستبداد الحكام، وظهور ظاهرة التصوف، فإذا اشتهر أحد الناس بالورع والتقوى وشيء من العلم أسس له مكان لاستقبال الزوار والطلاب، فيغدق عليه المحسنون بعطائهم وهكذا يشتهر المركز بزاوية "اسم صاحبها" حتى بعد موته، وللزاوية مهام عدّة منها قراءة القرآن، الندوات العلمية، والصلوة، وتقوم مقام مؤسسات الدراسة الثانوية، ينتقل إليها طلاب العلم والفقه.
- 4- الرابطات :** وتشبه الزوايا في وظائفها الاجتماعية والثقافية، إلا أنها تكون قريبة من موقع الأداء، ويقوم المرابطون بها بدورهم الجهادي إلى جانب المهام الأخرى من تعلم وتعليم.
- 5 - المدارس :** لم تبدأ المدارس كما نعرفها اليوم والمختصة بالتعليم في مراحله المختلفة، كما أن هناك اختلاف بين المؤرخين في تحديد عدد المدارس بدقة، وذلك نتيجة لعدم استقلالها كمؤسسات مستقلة تحت اسم مدرسة، بل كانت إما كتاباً أو تابعة لمسجد أو زاوية.
- ولم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن جامعة في الجزائر، كما هو الحال بالنسبة للأزهر بمصر والزيتونة بتونس، لقد كان الجامع الكبير للعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزه وكثرة حلقاته الدراسية. ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كان يختتم بإجازة شفوية من عند الاستاذ وتعبير صريح عن رضاه.
- ب- المؤسسات التربوية في عهد الاستعمار الفرنسي :**

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهراً نسبياً قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له، وذلك باعتراف الفرنسيين أنفسهم، ومن أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين، حيث أصدر كلوزال (Clauzel) الحاكم الفرنسي العسكري قراراً يوم 7 ديسمبر 1830- بهذا الشأن- مما أدى إلى أثر جد سلبي على نشاط التعليم الذي كان يعتمد على الأوقاف

في مصاريفه، كما استشهد كثير من علماء الدين وتشتت شملهم وهاجر غالبيتهم من بقوا على قيد الحياة إلى المشرق العربي، وإلى تونس وتركيا. كما حول المستعمر الفرنسي عدد من المساجد الكبيرة إلى كنائس للمسيحيين مثلما هو الحال بالنسبة لجامع كنشواة بالعاصمة، والمدرسة والزاوية التابعة للجامع الكبير حولت إلى حمام فرنسي، وهكذا عملت فرنسا على القضاء على التعليم في الجزائر معتمدة التجهيز والتقوير بهدف الفرنسة والتنصير. لقد كانت أول مدرس فرنسي لتعليم أبناء الأهالي الجزائريين، هي المدرسة الفرنسية الإسلامية 1836 بمدينة الجزائر، ثم تلتها بعد ذلك مدارس في أهم المدن التي تخضع للسلطة الفرنسية، حتى بلغ تلاميذ هذه المدارس بعد 20 سنة من الاحتلال - 1850 - 646 تلميذ جزائري فقط.

وتفى الكاتيب القرآنية والمساجد والزوايا تستمر في دورها التعليمي، وتعتبر بمثابة الدرع الواقي من صدمات الاستعمار ومن محاولاته الاستعمارية، وارتبط اسمها باسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة عبد الحميد ابن باديس، وقد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها لمحاربة الجهل والأمية في مختلف أنحاء الجزائر، رغم استفزازات المستعمر الفرنسي لها، وقد آمن ابن باديس أن العمل الأول لمقاومة الاحتلال الفرنسي هو التعليم، والعودة بالإسلام إلى منبعه الأولى ومقومه الزيف والخرافات ومحاربة الفرق الصوفية الضالة التي عاونت الاستعمار.

تبهت فرنسا إلى خطر هذه الجمعية فعطلت المدارس وزجت بالمدرسین في السجون وأعطت تعليمات بمراقبة علمائهما.

فرنسا منذ أن وطأت قدمها الجزائر (1830) عملت على القضاء على منابع الثقافة الإسلامية، فأغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية كانت تضم أكثر من 150 ألف طالب، ووضعت قيوداً لفتح المدارس واقتصرت على حفظ القرآن لا غير مع عدم التعرض لتفسير آيات القرآن خصوصاً الآيات التي تدعو إلى التحرر، وعدم دراسة تاريخ الجزائر وتحريم المواد العلمية والرياضية. حتى المدارس المفتوحة للجزائريين فقد كان مضمونها يختلف عن مضمون المدارس التي كان يدرس بها الفرنسيين، فالسنة الأولى من التعليم الابتدائي (خاصة بالأهالي) يتعلم فيها الأهالي مبادئ اللغة الفرنسية، ولا يتم تسجيلهم إلا بعد تجاوزهم سن السادسة، فضلاً عن ذلك كان التعليم يتسم بالتباهي من منطقة إلى أخرى، والفارق كانت موجودة بين نسب البنين والبنات، أما أبواب مدارس الحضانة ورياض الأطفال فكانت مسدودة في وجه الأطفال الجزائريين ولم تفتح إلا للفرنسيين.

والنظام التعليمي الفرنسي المعتمول به قبل الاستقلال بلغ إلى حد من التلميذ الجزائري التلفظ في القسم أو حتى في قناء المدرسة بعبارة غير فرنسيّة وإجباره على حفظ التاريخ الفرنسي و هو تاريخ غريب عنه وعن أجداده وذلك بقصد عزله عن محيطه الطبيعي وتشويه انتصاراته التاريخي والحضاري. وتتلخص المراحل التعليمية فيما يلي :

- 1 - مرحلة التعليم الابتدائي : تمتد على مدى 8 سنوات - سنتين منها فرصة للإعادة - (6-14 سنة)، ويرشح التلاميذ الذين تجاوز سنهم 14 سنة إلى شهادة التعليم الابتدائي (CEP).
- 2 - مرحلة التعليم التكميلي : وي-dom أربع سنوات في نهايتها تجاز الدراسة بشهادة الأهلية، و التي تمكن حاملها الالتحاق بشعب دراسية كمسابقة الدخول لمدارس إعداد المعلمين.
- 3 - مرحلة التعليم الثانوي : ي-dom ثلاث سنوات وغالبا لا يصل إليه إلا القليل من الجزائريين.

### ج - التعليم و مؤسساته في عهد الاستقلال :

كان التعليم الابتدائي سنة 1962 في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى، و الجدير بالذكر أن نسبة الانتساب إليه كانت تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة، فقد كانت مهمة المدرسة تتلخص في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع. وقد تم توظيف 3452 معلما للغة العربية و 16450 لغة أجنبية، منهم عدد من المرتدين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدهه عمدا أكثر من 10.000 معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية.

وقد ورثت الجزائر قلة هيكل الاستقبال و قلة الإطارات و مشكلة سيطرت اللغة الفرنسية و انحصار التعليم على مناطق و طبقات دون أخرى، وقد عمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ 1962، ومن الإجراءات الفورية التي اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 ديسمبر 1962 - الجزأرة، ديمقراطية التعليم، التعريب، والتكونين العلمي و التكنولوجي. واستمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلو الأخرى، وفي أكتوبر 1967 طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا تدرس كل المواد المبرمة باللغة العربية وحدها بتوفيق 20 ساعة أسبوعيا.

و يمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين :

\***الفترة الأولى(1962-1976)** : وهي فترة انقلالية كان يسودها عدة نقاط، فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهدًا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، ومن أولويات هذه الفترة :

- تعليم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية.

- جزأة إطارات التعليم (أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما يعني جزأة نظام التعليم ومناهجه وبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزأة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلد من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية).

- تكيف مصامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.

- التعريب التدريجي للتعليم.

و قد أدت هذه التدابير إلى ارتفاع نسبة المتمدرسين الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي الأول إلى 70% في نهاية هذه المرحلة.

\***الفترة الثانية(1976-2002)** : ابتدأت بصدور أمر 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكون بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتنماشي و التحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم، وتأمينه لمدة 9 سنوات، قد شرع في تعليم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980- 981 (المدرسة الأساسية).

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي 2003 -

2004 تعديلات تتمثل في :

- تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي 2003- 2004، وقد تم تغيير محتويات بعض الكتب لنفس السنة في 2004 - 2005 (التربية الإسلامية).

- تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي 2004-2005، أضيفت إليها اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى، استعمال الترميز العلمي والمصطلحات العلمية، استعمال الوسائل التعبيرية(العربية والفرنسية).

- تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط في إطار الإصلاح التدريجي والتربوي(نظام الأربع سنوات) ابتداء من الموسم الدراسي 2003- 2004، وظهرت اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية.

أما التعليم الثانوي فعرف تعديلات في هيكلته في سنة 2005 - 2006.

أما التعليم العالي فقد عرف تعديلات على صورة توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق الإصلاح

التربوي الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم 20 أفريل 2002، سطرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كهدف استراتيجي لمرحلة 2004-2013 إعداد ووضع أرضية لإصلاح شامل للتعليم العالي (LMD) بحيث يمثل بنية العليم العالي المستلهمة من البنيات المعمول بها في البلدان الانجلوسكسونية، والمعممة في البلدان المصنعة، تتمثل هذه البنية حول ثلاثة أطوار لتكوين يتوخ كل منها بشهادة جامعية :

- الطور الأول بكالوريا+ثلاث سنوات، يتوج بليسانس(أكاديمية-مهنية).
  - لطور الثاني بكالوريا + خمسة سنوات، يتوج ماجستير(أكاديمية -مهنية).
  - الطور الثالث بكالوريا + ثمان سنوات، يتوج بدكتوراه.
- و لا تزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجري تعديلات على نظمها التربوية قصد التحسين من المردود التربوي و الرفع من مستوى.

### **المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر :**

تعاني المنظومة التربوية من عدة مشاكل، و لا يمكن إسناد مصدر هذه المشاكل إلى طرف دون آخر، و من بين هذه المشكلات :

- \* ضعف المستوى الدراسي.
- \* ارتفاع نسبة التسرب المدرسي.
- \* حصر التربية على المدرسة وغياب الأولياء عنها.
- \* غياب منهجية علمية للنقويم.
- \* اكتظاظ الأقسام مما يعرقل السير الحسن للدرس واستيعاب التلاميذ.
- \* مشكلات مصدرها الأستاذ نفسه.
- \* مشكلات مصدرها التلميذ.
- \* مشاكل مادية و معنوية يعني منها الطرفين (معلم، متعلم).
- \* نقص الإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية.
- \* نقص دراسات علمية ميدانية قبل إجراء تعديلات معينة.
- \* غموض سياسة التخطيط.

## الإصلاح التعليمي وضرورة التغيير الاجابي

إن الإصلاح التعليمي وضرورة التغيير الاجتماعي يساهم في بناء المؤسسة التعليمية، بناءً صحيحاً يبعدها عن الانحطاط والتخلف التي غرقت فيه على مدى العقود الماضية، والتي كانت فيه المؤسسة التربوية عرضة للانهاك والتجاوز الأخلاقي، مما جعل الهوة واسعة بيننا وبين المجتمعات الأخرى التي استطاعت التخلص من الفردانية في الحكم، والسيطرة والشمولية وإخضاع المجتمع للرأي الواحد، الذي احتكر الفعالية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، وقام بتنقيتها منهاً وسلوكاً لتصب في منافعه وتطلب لشعائره الزائف، مما أدى بالعملية التربوية إلى الانكماش والتقوّق في الوقت الذي نرى أن المجتمعات المتقدمة رأت في التعليم ما يوطد الحياة الديمocrاطية، لأنها اعتقدت وأمنت بأن نشر العلم بين طبقات الشعب من الأسس المتباعدة التي يقوم عليها صرح الحرية والاستقلال الوطني، لأن الحرية لا تستقيم مع الجهل، لأن دعمتها (التعليم الذي يشعر الفرد بواجهه وحقه وبواجبات نظرائه وحقوقهم الديمocrاطية).

وهذا يدفعنا للقيام (1) بتغيير جذري في نظام التربية والتعليم من أجل بناء الفرد والمجتمع ) كي نتمكن من بناء شخصية قوية مترفة لا تعاني من العقد والإحباطات، وتسתרف المستقبل، لا من خلال الأماني والخطاب الديماغوجي، وإنما بالنزوع (لدراسة المستقبل بهدف التنبؤ والاستعداد والتأثير فيه)، منطلقين في ذلك من عملية استقراء تعتمد العلمية والمنطق للحاضر وإشكالياته، لأنه لم يعد التعليم في ضوء الدراسات الحديثة، وما أثمر تمعن نظريات جديدة في مجال تعريف التعليم، وما أتاحه التقدم التكنولوجي من وسائل معاونة للاختبار والقياس ينظر إليه لتحصيل للمعرفة والمهارات، أو أنه تدريب عقلي! بل أصبح ينظر إليه بأنه عملية تربية تهدف إلى إحداث تغيير في السلوك معتمداً على(عوامل عددة في بيئـة المتعلم الكلية وأثر الخبرـة التعليمـية على شخصـية وسلوكـ الإنسان). وهذا في حالتـنا الآن يستوجب للوصول إلى المسار الاجتماعي/الحضاري الصحيح، القيام بالإصلاح والتغيير الجذري لنظام التربية والتعليم من أجل قيام مجتمع جديد متوازن وواع، وهذا يتطلب القيام بمهنتين أساسيتين هما (الخطـيط والتنفيذ، مع تهيـة الضمانـة الإجرائية الـازمة) لتغيـير الفـرد الذي هو النـواة الأساسية في

المجموعة الاجتماعية وجعله إنساناً جديداً متوافقاً مع المفاهيم والأفكار الجديدة التي تتيحها له الحرية التي استعادها بعد أن فقدها لعقود من الزمن.

وعملية التغيير والإصلاح هذه لا يمكن أن تتم بعفوية أو بالعصا السحرية، بل إنها تتطلب (عملية شاملة من التربية والإرشاد) تفسح المجال لفرد بالوصول بقدراته واستعداداته إلى أقصى طاقاتها، وذلك من خلال نظام يسمح بالمرونة في إعداد وتخطيط المناهج وتنظيمها بما يتوافق والطيف المجتمعي للعراق وحاجاته، مؤمنين (بأن الشيء المهم في التعليم ليس فيما تحتويه المادة ذاتها بل في القدرة العقلية الهمامة التي تتموّل نتيجة لها، فقد وجه علم النفس الوظيفي أنظار المربين إلى رأي جديد، وهو أن الإنسان يتعلم طرقاً معينة نتيجة لاستجابته لمواصفات معينة، أي أن استجابة الفرد تتبعاً لنوع المواقف التعليمية) لأن الإصلاح والتغيير الذي نريده لمجتمعنا الجديد، لا ينبغي أن يكون عشوائياً، بل يجب أن يسير وفق القيم التي يرسمها الدستور للمجتمع، من أجل إقامة المجتمع الديمقراطي، لأن إصلاح النظم الدراسية القائمة (بين الفنية والفنية مطلب ضروري، لاسيما وأن الشروط الاجتماعية الجديدة، وتطور العلوم الإنسانية، تجعل التغيير والتطور ضرورياً).

على ضوء ما تقدم سوف نتناول في بحثنا هذا محورين يشكلان العصب والعمود الفقري للعملية التربوية التعليمية هما(المدرسة والمنهج) مؤكدين أن الإصلاح لا يمكن أن يتم دون ثائق كافية ودون اتصال حي فعلي بالواقع المدرسي، لذلك لابد من اعتماد أصول البحث العلمي المنظم، وإلا كنا أمام اتجهادات شخصية، يمكن أن تدحضها اتجهادات شخصية أخرى، إذ أن من شروط نجاح الإصلاح والتغيير أن يتم(التعاون بين القائمين بالبحث وبين الهيئة التعليمية والإداريين والباحثين المختصين وسائر الأشخاص المعينين بالحياة المدرسية).

## دور المدرسة في الإصلاح والتغيير :

بما أن المدرسة هيئه اجتماعية تساهم في تحقيق أهداف وقيم المجتمع الذي تعمل فيه، فهي مؤهله لأن تقود الإصلاح والتغيير الاجتماعي، الذي تؤثر فيه(المدرسة أثراً كبيراً في تطور وإصلاح شأنه، لأن إصلاح وتغيير المجتمع لا يمكن أن يكون ناجحاً ومثمراً إلا إذا وعاه الناشئون وعيّاً أكيداً وعملوا على تحقيقه)، لأن بين المدرسة والمجتمع في كل زمان ومكان ارتباطاً وثيقاً وتفاعلأً شديداً. مما يمكن المدرسة من (تغيير وتعديل قواعد السلوك لتلاميذها، لأنها تعمل في وسط ثقافي يؤثر كثيراً في التلاميذ) بحيث يؤدي إلى تحسين ورفع نوع

المعيشة في المجتمع، لأنه كما يقول تشارلز بيرز (بأن السلوك الاجتماعي للتلاميذ يمكن أن يتغير، إذا هدف التعليم لتحقيق هذا التغيير). كما أن المدرسة تساعدهم على تكوين فلسفة صحيحة للحياة، ونظام لقيم يساعدهم على أن يأخذوا أماكنهم كمواطنين ذكاء ناضجين، وهذا الأمر لا يتحقق إلا عن طريق إدخال الخبرات التعليمية الصالحة في المناهج، وعن طريق أوجه النشاط المختلفة والنقاشات ذات الخطبة الواضحة التي تدعو إلى الاهتمام بالتراث الثقافي للمجتمع واستخدامه في حل مشكلاتنا الحاضرة، لكن علينا أن نوضح بأن هذا يستلزم إعادة تنظيم المواد المدرسية تنظيمًا يكفل للمدرسة القيام بهاتين الوظيفتين المزدوجتين (نمو الفرد وإشباع حاجاته وميوله والنقل الثقافي، واستخدام الثقافة استخداماً وطنياً)، وهذا يدعونا إلى إعادة تنظيم المعرف الإنسانية من خلال المدرسة لأنها بيئة تربوية صاهرة، معنى أن هذه المؤسسة تعمل على نشر (ال التواصل والتفاهم بين التلاميذ) تبعاً للأهداف التربوية التي تسعى المدرسة الجديدة إلى تحقيقها من أجل أن تعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ في الوصول إلى المبادئ العامة والقوانين والخبرات البشرية المنظمة تنظيمًا منطقياً، (والعمل على إمكانية التوفيق بين موقف وظيفة المدرسة إزاء النواحي السينكولوجية للتلميذ، ووظيفة القيام بالنقل الثقافي)، كما نطمح أن نتمكن المدرسة من أن لا تصب اهتمامها على التراث الثقافي لمجتمعنا الذي نعيش فيه فحسب، بل ينبغي أيضًا أن توجه عنايتها إلى التراث الثقافي للجنس البشري، (لكي تحقق المدرسة ما يجب أن تكون عليه من أنها انعكاساً للنظام الاجتماعي للمجتمع)، وذلك لأن دور المدرسة كقوة اجتماعية تربوية تبرز أهميتها في تخرج القارئين على قيادة المجتمع الوعاءين بدورهم الإيجابي في حل مشكلاته، حين يصبحون جزءاً أساسياً ومهماً فيه، شريطة أن يكون منهجها انعكاساً فاعلاً لجميع العناصر الثقافية للمجتمع مع وجوبأخذ دور محايده إزاءها، لاسيما المشكلات المتعلقة بالقيم والمعتقدات الدينية، وهذا لا يتم إلا من خلال إعداد التلاميذ وتعويذهם على الإيجابية في حل مشكلات المجتمع، وهذا لا يتم إلا من خلال إدارة مدرسية تتبنى منهاجاً مدرسيًا تربوياً ينمی في التلاميذ الفهم للقيم والتقاليد الديمقراطية، كما يفهم بالخصائص التي تحرر المواطنين في ظل النظام الديمقراطي، وصولاً إلى ظهور السلوك الديمقراطي لدى التلاميذ، الذي يدفعهم للالتزام والعمل بالقوانين والنظم الديمقراطية، وهذا يقودنا إلى أن يكون تنظيم إدارة المدرسة تنظيمًا ديمقراطياً، لأن من الصعب والمناقض أن يخضع التلاميذ لنظم كلها سيطرة وضغط في المدرسة وفي البيت والهيئات الاجتماعية الأخرى.

من هنا ومن أجل الوصول بعملية الإصلاح والتغيير لأهدافها، فعلى القائمين على إدارة المدرسة والمشرفين على العملية التربوية التعليمية، احترام شخصية التلميذ وقيمة، مما يفرز في نفسه الشعور بالقيمة الاجتماعية باعتباره فردا مشاركا في بناء وتطور المجتمع، وعنصرا فاعلا لا يمكن الاستغناء عنه أو إهماله في عملية الإصلاح والتغيير والبناء، لأن المدرسة هي التي ( تعد فيها دوافع وميول الطفل أساساً لبرامج المدرسة، وهي في هذا تسير على أساس الحرية غير المقيدة التي تنادي بها الفلسفة الطبيعية ) على أساس أن الهدف الأساسي للتربية في المدرسة هو تيسير أقصى نمو لفردية كل طفل، على أن يتلامع هذا النمو كليّة وبطبيعته مع النمو الاجتماعي، من خلال تشجيع المدرسة للطفل على ( أن يصبح شخصية خاصة وأن يدين بالفردية وأن يعتقد في قدرته ) كما يرى رج وشو ماكر، دون أن ننسى بأن المدرسة ملزمة أيضاً بأن تهيئ له المواقف التي تعطيه مراناً مستمراً على الحياة التعاونية، كما تقدم له أنواع النشاط التي تساعده على المساهمة في الأعمال الجماعية، من أجل تنمية إحساسه بالانتماء إلى الجماعة وبأنه عضو مقبول ومحترم من المجتمع وهذا يستلزم وضع خطة كاملة للعمل المدرسي لكنها يجب أن لا تكون نهائية أو مغلقة، بل قابلة لإعادة النظر على ضوء مدى تحقيقها لأهداف المدرسة، والخطة المدرسية تعتمد على عناصر هي التدريس الصفي والنشاط الصفي واللاصفي والتوجيه وال العلاقة بين المدرسة والمجتمع واللاقة الإنسانية بين العاملين المسؤولين عن إدارة المدرسة ( مدير، معلمين، مدرسين، عمال، مشرفين) من جهة وبين التلميذ من جهة ثانية بعد أن نسلم المدرسة إلى مدير ومعلمين تم إعدادهم أو إعادة تأهيلهم بما يتتوافق وما نريده من أهداف جديدة أفرزها الإصلاح والتغيير لتكون عملية التغيير ذات جدوى.

### **المنهج ودوره في عملية الإصلاح والتغيير :**

إن المدرسة كما رأينا هيئة اجتماعية مهمتها الاهتمام بتربية الطفل وتعليمه والاستمرار في ذلك حتى المرحلة الجامعية، والمدرسة لا تعمل بطريقة عشوائية أو اعتباطية وهي تمارس عملية التربية والتعليم، بل إنها تخضع لنظم وتقنيات محددة تعرف بالمنهج، الذي يعني لغويًا الطريق الواضح... كما يعني اصطلاحاً مجموعة الخبرات والمواد(العلمية والأدبية والاجتماعية و...) المخطط لها والتي توفرها المدرسة لمساعدة التلميذ( وهو ما يتصل اتصالاً وثيقاً بالأهداف التربوية بل أن تحقيقها هو الغرض من وجوده)؛ لذلك على المنهج أن يستوحى

حاجات المتعلّم وثقافة المجتمع، وأن يكون محوره شؤون الحياة ومشاكلها، وأن يعني بالنواحي الذهنية والعملية والإنسانية، ولأجل الاقتراب مما نريده من عملية الإصلاح والتغيير يصادفنا سؤال مهم جدًا علينا أن نجيب عليه، وهو (من الذي يصنع المنهج الذي يتواهم وعمليّة الإصلاح والتغيير التي يراد كما أن تتناسب المرحلة الجديدة لمجتمعنا؟) لقد قدم المعنيون والمختصون بشؤون التربية والتعليم العديد من الآراء والمقترنات والإجابات لهذا السؤال، غير أنهم اتفقوا - وعلى ضوء معايير التطور الحالي التي ترى أن الذي يساهم بوضع المنهج وتخططيته كل من له علاقة بالطفل الطالب باعتبار الغاية التي من أجلها يوضع المنهج، وهؤلاء هم المعلمون والمدرسوون والتلاميذ أنفسهم والآباء والمواطنون العاديون والخبراء المختصون والمشرفون التربويون، غير أننا لا يمكننا اعتبار أي منهج تم وضعه والاتفاق عليه بأنه منهج نهائي، لأننا نعتقد بأن المنهج يجب أن يكون عرضة للتقويم طالما أننا نعيش في عالم مت حول وسرع التطور، يفرز مواقف وقيمًا ومعلومات متعددة دومًا، لكن على شرط أن تتضمن عملية التقويم تقدير التغييرات السلوكية الفردية والجماعية، والبحث في العلاقة بين هذه التغييرات السلوكية وبين العوامل المؤثرة فيها(من خلال نظرتها للفرد وكفایته، والجماعة وعلاقتها الديناميكية، والبيئة وظروفها المؤثرة في الفرد والجماعة)، على أن تقوم عملية التقويم كذلك على الأسس العلمية التي تعتمد التجريب والبحث المعملي والميداني لقياس مدى ما يتحقق البرنامج التربوي من أهداف ومدى مساعدته في نمو الفرد والجماعة، وكشف المعوقات والتعرف على الإشكاليات التي قد يكون لها دور في إعاقة تطبيق المنهج بصورة صحيحة والعمل على ( تطوير المنهج تبعًا لتطور أهداف التربية بحيث لا تبقى هذه المناهج مختلفة عن ذلك التطور )، وهذا لا يتم إلا إذا أعددنا الكوادر المؤهلة من الهيئات العلمية والتربوية والإدارية (لدراسة منهج كل مادة من المواد الدراسية، دراسة متكاملة، وذلك بمتابعة منهج المادة الواحدة من خلال السنوات التالية ومعرفة مدى الترابط والوحدة بينها )، مؤكدين على تقديم هذه المواد وفق طرائق التعليم الحديثة التي تتلاءم مع الحاجة إلى تعليم الملابين المتكررة من الطلاب والتي تزداد بشكل كمي، و تستدعي تطوير وسائل فعالة لكي تضمن تعليمها وتغيير سلوكها وبحيث يواكب التطور الحضاري للمجتمع.

**أهمية التغير:**

يشهد العالم اليوم، تسارع كبير نحو التطور والتغيير، لتحقيق مستوى معيشي أفضل، وإذا أرادت أمتنا العربية أن تخطو نحو مجتمع المستقبل بكل عزم وثبات عليها أولاً أن تعمل بكل جد وإصرار شديدين للانتقال من مرحلة التخلف والتب落ية إلى مرحلة الوحدة العربية وتطبيق الديمقراطية.

ولذلك فهي مطالبة بان يكون لها شخصيتها الاعتبارية المتميزة، والمحددة زمانياً ومكانياً، وان تؤكد على أهميتها وسط العالم الذي تعيش فيه. علامة على أن تمتلك القوة والقدرة على مدار العقود القادمة، وهذا ما يجعلنا نأخذ باعتبارنا ما يلي:

**أولاً : القوى الذاتية :** بامتلاك الأمة العربية من تراث وموارد اقتصادية وبشرية هائلة وإمكانات مادية ضخمة، يمكنها أن توفر كل أسباب المدينة الحديثة لها وبناء مجتمع عربي عصري.

**ثانياً : حقائق التغير العالمي السريع :** يوجد على هذه الأرض من يعيش في زمان الماضي والحياة البدائية وهناك أيضاً من يعيش حياة صناعية متقدمة وهناك من وصل التقدم. ليعيش حالة عالم المستقبل وممثلي تقدم الإنسانية، وهو من يمتازون بقدراتهم على التغير السريع، وعليه فان قدرة الأمة العربية يجب أن تكون احد عناصر أو مكونات تفكيرها ودراستها.

من المفروض أن الهزائم المستمرة للوطن العربي توقفه من التردي، وتكون محطات تحول في تاريخه، إلا أن الواقع العربي لا يزال كما هو مؤلم في تدهوره وتخلقه، إن لم يكن أصبح أسوأ من السابق، مما جعل البعض يعتبره عصر الانحطاط والانهيار العربي، ومن الخطورة أن هذه المرحلة تبلور عملية انهيار قيمة الإنسان دائماً في شكل ظاهر.

ومهما امتلك العرب من ثروات، إلا أن التبذير في هذه الثروات بدون دراسة وتحيط جعلهم يضيعون فرص ذهبية في تاريخهم المعاصر لتطوير أنفسهم.

إن التربية أولاً هي وحدها الوسيلة الأساسية لتحقيق التطور وإنها هي أولاً وأخيراً أداة تنفيذه وتحقيقه. وهذا ما يجعلنا أن نقرر أننا بحاجة إلى تربية تمكّن الأجيال العربية من تحقيق وتحرير ذاتها، ومن بناء مشروعها الحضاري العربي وصناعة مستقبلها، وتأكيد هويتها وشخصيتها المستقبلية. وإطلاق قدراتها وطاقاتها الإبداعية.

## توجيهات السياسات التربوية العربية

وأما المرحلة الثالثة في نمو وتطور السياسات التربوية والتعليمية في الوطن العربي فهي المرحلة الحالية التي يمكن تسميتها (بناء مجتمع المستقبل)، وهذه المرحلة تبدأ منذ التسعينات وحتى الوقت الحاضر، وهي فيما نعتقد المرحلة الحرجة التي شهد فيها العالم بما فيه الوطن العربي تغيرات واسعة الأثر والتأثير منها تغيرات وتطورات معرفية وعلمية وتقنية والتي على التربية العربية أن توافقها وتغير وتطور أنظمتها التعليمية، وهي التي تحتاج بالفعل إلى تحديث وتطوير إستراتيجية التربية العربية، وهذه المرحلة لا تزال فيما نعتقد متغيرة في الوطن العربي، ولم تبدأ بفعالية وكفاءة فهي تحتاج إلى إستراتيجية عربية مختلفة تماماً عن الاستراتيجيات والسياسات السابقة للتعليم والتربية في الوطن العربي، إنها إستراتيجية تربوية يجب أن تسعى إلى بناء مجتمع المعرفة بمعنى الكلمة وإن فإن مصير العرب التهميش والفناء الحضاري.

وعلى أية حال ورغم الإنجازات السابقة الكمية والنوعية التي حققتها التربية العربية خلال العقود الماضية، لا تزال هناك معضلات ومشكلات تربوية على السياسات التربوية أن تواجهها بالدراسة وإيجاد الحلول المناسبة بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة، ومن أهم هذه الاختلافات ما يلي :

1 - لا تزال السياسات التربوية العربية غير واضحة الأهداف العامة والخاصة لكل مرحلة تعليمية، وبالرغم من وجود أهداف تربوية عامة في كل بلد عربي على حده تقريباً، إلا أنه لا توجد أهداف عربية مشتركة، والبحث عنها أشبه بمن يبحث عن إبرة في قاع محيط متلاطم الأمواج والتيارات البحرية، ولا يمكن بطبيعة الحال أن ينجح عمل مهما كان بدون رؤية واضحة وأهداف عامة مشتركة.

2 - بالرغم من أن السياسات التربوية العربية تخدم الطالب العربي فعلاً في أي مستوى أو مرحلة تعليمية وتتفق عليه بمعدلات عالية (أعلى من معظم البلدان النامية وتقرب مع البلد الصناعية المتقدمة)، إلا أن المدرسة أو التربية العربية لا تزال تركز خدمتها في الجانب المعرفي وحفظ المعلومات وتلقين قوالب صورية من الأفعال والأقوال، فال التربية العربية لا يزال أمامها إلى جانب المعرفة تنمية شخصية الطالب من جميع النواحي المعرفية والاجتماعية والنفسية والثقافية والجسمية والإنسانية العالمية، فالطالب العربي قد يخرج من المدرسة ولا يعرف حقيقة مجتمعه والعالم الفعلي فيتخرج بكمية من المعرفة والعلوم ولكن تفاعلاً لها وترتبطها

وتتأثـرـها فـي شـخـصـيـته الفـرـديـة وـفـي عملـه وـفـي مجـتمـعـه الوـاسـع وـمـشـاكـله تـكـاد لا تـظـهـرـ بشـكـلـ واـضـحـ وإـيجـابـيـ، وأـحـيـاـنـاً يـتـخـرـجـ الطـالـبـ العـرـبـيـ بـنـظـرـةـ مـثـالـيـةـ رـوـمـانـسـيـةـ فيـجـدـ الـوـاقـعـ حـقـيقـةـ أـخـرـىـ فـيـرـتـدـ مـتـطـرـفـاـ فـيـ الـيمـينـ أوـ الـيسـارـ، أوـ فـاقـداـ لـأـيـ خـطـ سـيرـ فـيـ حـيـاتـهـ فـيـضـيـعـ فـيـ دـوـائـرـ الـيـأسـ وـالـإـحـباطـ أوـ حتـىـ الـجـرـيمـةـ وـالـانـحرـافـ أوـ الـارـتـماءـ فـيـ أـحـضـانـ الـآخـرـينـ مـهـمـاـ كـانـواـ أـصـدـقاءـ أوـ أـعـدـاءـ لـلـأـمـةـ الـعـرـبـيـةـ وـالـإـسـلامـيـةـ.

3 - إنـ اـزـيـادـ عـدـدـ الـخـرـيجـيـنـ مـنـ مـخـتـلـفـ الـمـؤـسـسـاتـ الـتـعـلـيمـيـةـ الـعـرـبـيـةـ أـدـىـ إـلـىـ مـعـدـلاتـ عـالـيـةـ أوـ وـاضـحةـ مـنـ الـبـطـالـةـ وـالـبـطـالـةـ الـمـقـنـعـةـ بـيـنـ الشـبـابـ، كـماـ لـاحـظـنـاـ سـابـقاـ وـهـنـاـ رـغـمـ كـلـ الـجـهـودـ الـتـيـ بـذـلتـهاـ السـيـاسـاتـ الـتـرـيـوـيـةـ وـالـاجـتمـاعـيـةـ فـالـعـلـاقـةـ بـيـنـ الـمـدـرـسـةـ وـسـوقـ الـعـلـمـ (ـهـلـ التـرـيـةـ لـلـعـلـمـ وـالـثـقـافـةـ؟ـ أـوـ لـلـعـلـمـ وـالـرـزـقـ؟ـ)ـ لمـ تـحـلـ بـعـدـ فـيـ أـذـهـانـ سـاسـةـ وـمـخـطـطـيـ التـرـيـةـ وـالـاـقـتـصـادـ الـعـرـبـ، وـسـتـزـدـادـ هـذـهـ الـمـشـكـلـةـ تـعـقـيـداـ فـيـ الـمـسـتـقـبـلـ بـالـنـظـرـ إـلـىـ النـمـوـ السـكـانـيـ فـيـ الـوـطـنـ الـعـرـبـ (ـيـقـدـرـ أـنـ يـصـلـ عـامـ 2025ـ إـلـىـ 400ـ مـلـيـونـ نـسـمـةـ)ـ إـضـافـةـ إـلـىـ تـغـيـرـ طـبـيـعـةـ التـخـصـصـاتـ الـتـيـ يـحـتـاجـهـاـ سـوقـ الـعـلـمـ الـعـرـبـيـ وـبـطـءـ النـمـوـ الـاـقـتـصـادـيـ الـحـقـيقـيـ فـيـ الـبـلـادـ الـعـرـبـيـةـ وـضـعـفـ الـمـوـارـدـ الـمـالـيـةـ لـعـظـمـ الـبـلـادـ الـعـرـبـيـةـ وـالـعـولـمـةـ الـاـقـتـصـادـيـةـ وـالـأـزـمـاتـ وـالـمـشـاكـلـ الـسـيـاسـيـةـ وـالـدـوـلـيـةـ (ـقـضـيـةـ فـلـسـطـينـ، وـاتـهـامـ الـعـرـبـ وـالـمـسـلـمـيـنـ بـالـإـرـهـابـ وـالـتـطـرـفـ الـفـكـريـ وـبـرـوزـ قـضـيـاـ الـأـقـلـيـاتـ الـعـرـقـيـةـ وـالـتـقـافـيـةـ)ـ فـهـذـهـ مـشـاكـلـ تـشـغـلـ الـبـلـادـ الـعـرـبـيـةـ عـنـ الـتـنـمـيـةـ وـتـجـرـهـاـ إـلـىـ قـضـيـاـ الـأـمـنـ وـالـإـنـفـاقـ عـلـىـ السـلاحـ وـالـحـرـوبـ بـدـلـاـ مـنـ الـإـنـفـاقـ عـلـىـ الـتـعـلـيمـ وـالـصـحـةـ وـالـتـنـمـيـةـ الـبـشـرـيـةـ بـشـكـلـ عـامـ).

4 - وبـالـنـسـبـةـ لـمـدىـ ماـ قـدـمـتـهـ السـيـاسـاتـ الـتـرـيـوـيـةـ الـعـرـبـيـةـ لـلـمـجـتمـعـ الـعـرـبـيـ فـيـ مـخـتـلـفـ الـمـسـتـويـاتـ الـوـطـنـيـةـ وـالـمـلـحـلـيـةـ وـالـرـيفـيـةـ وـالـحـضـرـيـةـ، فـرـغـمـ كـلـ الـإنـجازـاتـ فـيـ هـذـاـ الـمـضـمـارـ، فـلـاـ تـزالـ هـنـاكـ عـقـبـاتـ لـمـ تـعـالـجـهـاـ السـيـاسـاتـ الـتـرـيـوـيـةـ بـفـعـالـيـةـ وـتـحـتـاجـ إـلـىـ درـاسـاتـ وـتـخـطـيطـ وـعـلـمـ مـتـوـاـصـلـ وـمـنـ أـهـمـهـاـ مـاـ يـلـيـ :

1 - نـسـبـةـ السـكـانـ الـذـيـنـ يـزـيدـ عـمـرـهـ عـنـ 15ـ سـنـةـ، وـالـذـيـنـ اـشـتـرـكـواـ فـيـ بـرـامـجـ تـعـلـيمـ لـأـنـظـامـيـةـ، أـيـ خـارـجـ نـظـامـ الـتـعـلـيمـ الرـسـميـ، وـمـاـ هـيـ الـبـرـامـجـ وـالـخـطـطـ التـرـبـوـيـةـ الـتـيـ أـعـدـتـ لـهـمـ.ـ

2 - المـتـسـرـبـونـ مـنـ مـخـتـلـفـ مـراـحـلـ الـتـعـلـيمـ، وـمـاـ هـيـ السـيـاسـاتـ وـالـخـطـطـ التـرـبـوـيـةـ الـتـيـ أـعـدـتـ لـهـمـ، وـهـلـ نـفـذـتـ؟ـ وـكـيـفـ تـمـ ذـلـكـ؟ـ.

- 3 - نسبة السكان الذين يعيشون على مسافة معينة من أقرب مؤسسة للتعليم النظامي في المراحل المختلفة للتعليم، وما هي الخطط والبرامج التي أعدت لذلك؟.
- 4 - نسبة التلاميذ في المرحلتين الأولى والثانية للتعليم الذين يلجنون إلى الدروس الخصوصية، فهذه الظاهرة جديدة في الوطن العربي ولم تكن معروفة في الماضي، وتعطي إشارات سلبية للمربيين والتربوية ولها تداعيات تعليمية واجتماعية واقتصادية ونفسية في الوطن العربي إذا استمرت في النمو والانتشار كما هو حاصل الآن.
- 5 - نسبة المقيدين في مدارس أو معاهد خاصة إلى جملة المقيدين في مدارس ومعاهد عامة، وهل هناك خطط واستراتيجيات لهذا النوع من التعليم الذي اخترى أو كاد يخنق في العقود الماضية وعاد ظهر بقوة أخيراً في الوطن العربي لظروف خاصة بسياسات الإنفاق على التعليم وضعف قدرات الحكومات العربية لتمويل التعليم الذي يواجه ضغوطاً كبيرة للطلب الاجتماعي عليه.
- 6 - نسبة المقيدين في التعليم الفني والمهني إلى جملة المقيدين في مؤسسات التعليم الأكاديمي العام، وخاصة التعليم الثانوي والجامعة، وما هي الخطوات والسياسات المتبعة في هذا النوع من التعليم وإسهامه وربطه بالتنمية وسوق العمل؟ وفي نفس الوقت محافظته على الجانب الثقافي والاجتماعي وإعداد المواطن العربية؟.
- 7 - نسبة المقيدين في كليات علمية بحثة وتقنية مقابل المقيدين في كليات العلوم الإنسانية والآداب واللغات والملاحظ أن حوالي ثلثي القيد 60% هم في تخصصات العلوم الإنسانية مقابل 30% أو أقل مسجلون في تخصصات علمية وتقنية دقيقة مع فارق بين البلدان العربية وما آثار كل نسبة على الفرد والمجتمع وسوق العمل وبناء القدرة العربية العلمية والتقنية؟ وكيف يمكن المحافظة على التوازن بين إعداد الإنسان التقني المهني وإعداد الإنسان الاجتماعي المثقف والواعي بالجانب الإنساني للنهاضة والتقدم العلمي والتقني للوطن العربي؟.
- 8 - لا تدري السياسات التربوية العربية بدقة علمية مدى شعور الطلاب العرب أنفسهم بالاستفادة مما تعلموا في حياتهم وأعمالهم الوظيفية بعد التخرج، وهل هناك حاجة إلى تغيير مضمون المناهج التعليمية؟.

9 - ليس للسياسات التربوية العامة في الوطن العربي مؤشرات أو مقاييس دقيقة لمعرفة وتحديد مدى تقدير **جهات العمل** ومؤسساته لما تعلمه الطالب ووظفوه في **أعمالهم الوظيفية** وعلاقاتهم بزملائهم في العمل والمهنة.

10 - وأخيراً لا تعرف السياسات التربوية العربية ثلاثة أمور بدقة،  
 (أ) مدى التطور الذي حصل في النظام التربوي العربي؟ وبأي مقاييس وخاصة فيما يتعلق بالتطور النوعي وارتباطه بحاجات الطالب الفردية وحاجات المجتمع العربي في عصر يتسم بالتطور السريع والتعقيد الاجتماعي والتقي.

(ب) مدى تطور مدخلات ومخرجات النظام التعليمي العربي ومدى إسهامها في جعله أكثر حداثة وعصريّة وارتباطاً بطبيعة العالم المعاصر اجتماعياً وثقافياً وتقنياً واقتصادياً.

(ج) مدى تطور النظام التعليمي العربي في بيئته الداخلية وقدرته على خدمة بعض مكوناته ومراحله لمكونات ومرحلة أخرى، أي ارتباط وترتبط كل مرحلة بأخرى مثل دور التعليم الثانوي في خدمة التعليم الجامعي والعكس دور التعليم الجامعي في خدمة التعليم الثانوي.

و إلى جانب المرحلة السابقة للنظام التربوي العربي وما عكسته من إيجابيات وسلبيات فإن إستراتيجية التربية العربية عليها أن تجد الآن سياسات وخطط وبرامج للمشاكل والتحديات المذكورة والمنبثقة من المرحلة السابقة، وعليها أيضاً أن تجد سياسة تربوية للمرحلة الحالية التي حدثت بالمرحلة الثالثة، وهي مرحلة إعداد الإنسان العربي للقرن الحادي والعشرين، فإستراتيجية التربية العربية الآن في مرحلة بناء مجتمع المستقبل أمامها مهمتين رئيسيتين الأولى معالجة ما تبقى من تحديات ومشاكل من المرحلة السابقة (ما بعد الاستقلال وحتى نهاية الثمانينات)، وما يظهر ويستجد من عقبات وتحديات الآن. والمهمة الثانية هي استعمال المدرسة كما يقول الدكتور عبد اللطيف محمود محمد في دراسته المدرسة كقاطرة لمجتمع المستقبل، بعبارة أخرى فكان العرب سيدخلون عالم القرن الحادي والعشرين بمسؤوليتين تاريخيتين؛ إصلاح البيت وترميمه أولاً، وتغيير وتحديث هيكله الداخلي والخارجي ليكون منسجماً مع نفسه ومقبولاً لحياة جديدة لسكناه وتعاملهم مع غيرائهم الآخرين في القرية الكونية الواحدة.

وعلى أية حال وفي إطار الرؤية السابقة توجد علاقة قوية ما بين الثورات العلمية الكبرى التي شهدتها الإنسانية كما حددها توماس كون (1922-1996)

والثورة العلمية في حقيقتها نوع من الاستنارة العقلية التي تمثل نقلة نوعية للبشرية من مرحلة إلى أخرى أرقى منها، والمقصود هنا بالرقي تحقيق المزيد من قوة العقل على حساب انحسار لفوة الخرافية وتكمّن قوّة العقل في المعرفة ، وبالتالي في اكتساب القدرة على الفعل، وهنا تصبح المعرفة كما قال عنها فرانسيس بيكون (1861-1926) أنها تعادل القوة، إذن فالثورات العلمية الكبرى كانت في جوهرها ثورات عقلية معرفية تزيد من قوة الإنسان، أما الثورات التعليمية فهي عملية تحويل لقوّة من وجود محايي إلى وجود منحاز لإطار العمل لصالح ترسیخ نمط من العلاقات الاجتماعية وتشبيهه . لذا فالثورات التعليمية توفر للثورات العلمية المناخ الملائم لقبولها اجتماعياً وثقافياً وتعطي لها ما يسمى بقوّة الإنقاع ، وقوّة الإنقاع مرهونة بمدى توافق فرص التعليم الجيد وانتشاره في المجتمع كذلك العدالة في توزيع تلك الفرص على المستويات الاجتماعية المختلفة، وهذا يعني رفع نصيب الفرد من قوة المعرفة وقوّة الإنقاع، لقد دفعت البشرية ثمناً غالياً عبر القرون لتوسيع نطاق المشاركة في قوة المعرفة وللاستدلال على هذه النتيجة نجد ذلك الترابط التاريخي في التلازم بين الثورتين العلمية والتعليمية فمثلاً في مراحل بارزة منها نجد مثلاً نظرية دوران الأرض التي أعلنها كوبيرنيك في كتابه الشهير في دوران الأفلاك السماوية عام 1543 ، كان قد أخفاها طوال حياته خشية أن تبطش به سلطة الكنيسة في أوروبا حيث فرضت نسقاً تعليمياً جاماً يحد من نطاق المشاركة في (قوة المعرفة) والم ملفت للنظر أن كوبيرنيك ذكر في نهاية كتابه هذا حقيقة أن فيثاغورس كان قد سبقه في الكشف عن هذه النظرية منذ القرن الخامس قبل الميلاد، لكنه حين أشار لذلك تعرض للطرد والإحراء داره، ومعنى ذلك أن نظرية دوران الأرض بوصفها الثورة العلمية الأولى استغرق إعلانها وقبولها اجتماعياً في سنة ذلك لأن الثورة العلمية تغير في الواقع القائم بحيث يمكن تقبل حدوث الواقع القادم (المستقبل) ومن ثم فإنها تحتاج لثورة تعليمية تمهد الواقع لقبولها لذلك فالثورة العلمية الأولى (نظرية دوران الأرض) تلازمت مع ثورة تعليمية مهدت لظهور المدرسة كمكان لنقل المعرفة ونشرها.

أما الثورة التعليمية الثانية فكانت مواكبة لعصر النهضة والثورة الصناعية في أوروبا، والتي ولدت من رحم ثورة علمية أخرى عبر عنها كل من (نيوتون) بنظرية كروية انتropolوجية للكون و كانط Kant بفلسفة العقل وقيادة دوره في الوصول للمعرفة، وتلازم ذلك مع قيام الدولة القومية وانتشار الطباعة الأمر الذي

يتطلب شكلاً من التعليم أكثر تنظيماً وتلبية لاحتياجات التطور الصناعي والتجارة العالمية من معارف ومهارات في الحساب والهندسة والفالك وغيرها. ويتسع قاعدة المشاركة في التعليم (المعرفة) زادوعي دور الناس وكان ذلك تمهدًا لعصر الثورات الاجتماعية الكبرى في أوروبا.

والآن نشهد ثورة تعليمية جديدة مع الثورة العلمية التي واكبت ما يُعرف بعصر ما بعد الصناعة ، وما بعد الحادثة ، والذي بدأ مع نظرية أنشتين في النسبية وتصورات علم السبيرنطيقا الذي نشأ عام 1948 على يد العالم الأمريكي نور برت ونير، ويعتمد علم السبيرنطيقا على قبول مبدأ الاحتمال ليحل محل مبدأ اليقين العلمي مما أسرع بالثورة العلمية التكنولوجية في خمسينيات القرن الماضي التي سرّ عان ما تحولت منذ عقد السبعينيات منه لما يُعرف بثورة المعلومات والاتصالات التي ولدت في السبعينيات من القرن الماضي أو ما يعرف بالعولمة تلك المقوله التي لا زلنا نشهد تجلياتها الثقافية والاقتصادية والسياسية على شكل زلزال عنيف هز ثوابت سابقة كثيرة ولا تزال توابعه متواالية الحدوث.

#### استراتيجية التربية العربية والمستقبل

يتضح مما تقدم أننا في الوطن العربي لمتابعة السير نحو المستقبل فنحن في حاجة ماسة للكشف عن أربعة أمور:

**الأمر الأول :** أن نحدد على ماذا نحن مقيدون عليه؟.

**الأمر الثاني :** أن نحدد على ماذا نحن قادرون؟.

**الأمر الثالث :** أن نحدد كيف نوظف التربية والمدرسة لما نحن عليه مقيدون؟.

**الأمر الرابع :** أن نحدد كيف نوظف التربية والمدرسة لما نحن فعلاً عليه قادرٌ، دون خيال وأحلام غير واقعية.

إن المعطيات والفرضيات السابقة تتطلب تحويراً وتطويراً لسياسات التربية في الوطن العربي بحيث تستند إلى الفرضيات التالية:

1 - التعامل مع الشك والتعقيد الموجود في الواقع.

2 - التمركز حول الفعل المرتبط بالعقل نظرياً وعملياً.

3 - إطلاق مستويات التفكير العليا للإنسان العربي.

4 - تقليل ما في العلاقات من مجھول.

5 - تقبل التعدد في الأسباب والنتائج والآثار فكل ما نحققه احتمالي وليس

## 6 - ترك المجال واسعاً للرؤى التربوية المتعددة وإطلاق إمكانيات الإبداع.

ويترتب على الفرضيات السابقة استخدام متغيرات التنبؤ لتحديد مستقبل ودور التربية في المجتمع على النحو التالي :

أولاً : - دراسة الواقع العربي واستخلاص البنية الفكرية وإثارة التصورات المستقبلية بشكل ودور المدرسة في المجتمع.

ثانياً : - اختيار عوامل وقوى التغيير المتنبأ بها.

ثالثاً : - تحديد المتغيرات في شكل قائمتان : الأولى، قائمة العوامل الاجتماعية العامة والثانية، قائمة العوامل الاجتماعية الخاصة.

رابعاً : - رسم خريطة التنبؤ وتحديد البذائل المتاحة.