الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المدرســـة العليـــا للأساتـــذة
في الآداب و العلوم الإنسانية
قسنطينـــة

دائرة التاريخ و الجغرافيا
و الفلسفـــة

محـــاضـــرات في فلـــسفة التـــربـــية

(وثيقة مقدّمة للدّعم البيداغوجي للطّلبة)

إعداد الأستـــاذ :
عبد الحكيم كرام
أستاذ مكلف بالدروس
بالمدرسة العليا للأساتذة
في الآداب و العلوم الإنسانية
بقسنطينة

السنة الجامعية: 2004 – 2005

المحتويـــات:

أولا: التعريف بفلسفة التربية 03

ثانيا:فلسفة التربية عند اليونانيين القدامى 10

1- فلسفة التربية عند سقراط 11

2- فلسفة التربية عند أفلاطون 13

ثالثا : فلسفة التربية عند المسلمين 17

رابعا : الإتجاهات الفلسفية في التربية الحديثة 20

1- الإتجاه الطبيعي 21

أ- الإتجاه الطبيعي في فلسفة إبن طفيل التربوية 22

ب- الإتجاه الطبيعي في فلسفة روسو التربوية 26

2- الإتجاه البراجماتي في فلسفة جون ديوي التربوية 32

3- الإتجاه التكويني في فلسفة جان بياجيه التربوية 41

خامسا : أسس التربية 48

1- الأساس الثقافي للتربية 49

2- الأساس الإجتماعي للتربية 51

3- الأساس البيولوجي للتربية 53

سادسا : فلسفة التربية و الإيديولوجيا 56

قائمة المصادر و المراجع 59

أولا: التعريف بفلسفة التربية.

دور الفلسفة و وظيفة التربية

مجال الفلسفة التربوية

بناء الفلسفة النظرية

تطبيقات الفلسفة على التربية

وظيفة فلسفة التربية

المعلون و فلسفة التربية

خلاصة

التعريف بفلسفة التربية :

يقوم مبحث فلسفة التربية على ميدانين بينهما تداخل معرفي، هذين الميدانين هما:
الفلسفة و التربية ، فما هي طبيعة العلاقة القائمة بين هذين الميدانين وما فلسفة التربية ؟

الفلسفة كمعيار ثقافي:

الفلسفة موقف فكري من الثقافات المتداولة و توجه نحو التكيف وذلك عن طريق سبل ثلاثة، إما بتبني نمط ثقافي ما ، أو بمقاطعة أنماط ثقافية معينة، و بالتحفظ منها، أو بتعديل النمط الثقافي السائد.

الفلسفة كمعيار إجتماعي:

إختيار الإنتماء إلى الجماعة يستند إلى فلسفة إحدى قوى المجتمع فالفئة المجددة تسعى إلى النقلة الإجتماعية ، أما الفئة المحافظة فتسعى إلى المحافظة على التقاليد والمصالح .

الفلسفة معيار للمعرفة العلمية:

العلم كظاهرة فلسفية : تبحث الفلسفة حول القضايا التي يقدمها العلم طارحة أسئلة معرفية بغية التوصل إلى مدى ثبات الأسس التي يقوم عليها العلم بوصفه الوسيلة المثلى لاختبار أحكامنا النظرية حول الطبيعة، ومن أهم الأسئلة التي تطرحها الفلسفة حول العلم : ما درجة اليقين التي توصل إليها العلم؟...

هذه الجوانب الثلاثة التي تتناولها الفلسفة بالنقد والتمحيص هي ذاتها الأسس التي يقوم عليها العمل التربـــوي ، وهي في حاجة مستمرة إلى المناقشة والتجديد وهنا تكمن أهمية البحث الفلسفي بالنسبة للعملية التربوية ، وهذا المجال هو ما تنهض فلسفة التربية لدراسته ، ولكي يتضح مجال فلسفة التربية أكثر لنتعرف بإيجاز على وظيفة كل من التربية والفلسفة :

وظيفة التربية ودور الفلسفة :

التربية هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة, وإلى تنمية القدرات و تدريب و تحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات و خلال حياة الإنسان كلها.[1] أما الفلسفة فهي ميدان يثابر في صياغة النّظريات التي تهدف إلى بلوغ مثل عليا .

وإذا كان هدف الفلسفة هو المعرفة الأعمق بالغاية من الحياة ، فان التربية هي وسائل و طرائق لذلك الهدف.

و من هذا المنطلق يمكن القول أن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد: الفلسفة (فلسفة الحياة) ، التربية هي الوسيلة التي نراهن عليها لترجمة الفلسفة في شؤون الحياة ، ذلك أن التربية هي فلسفة عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها.

([1]) محمد جلوب الفرحان : الخطاب الفلسفي التربوي الغربي – الشركة العالمية للكتاب ، الطبعة الأولى ، بيروت 1999 ، ص ص 26-29 .

ويقوم على هذا الارتباط الوثيق بين الفلسفة والتربية دور فلسفة التربية ، وذلك بقيامها بتحليل و نقد و تفسير و توضيح و بيان أوجه الخلاف وإيضاح المفاهيم المختلفة التي تدور في المجال التربوي ، لتتخذ منها وسيلتها لتوجيه العملية التربوية و تحسينها و نقدها و تحليلها بالإضافة إلى تحليل القيم التي تقوم عليها العملية التربوية, و تقوم عليها الأهداف المرشدة[1].

مجال الفلسفة التربوية:

قبل الخوض في تفاصيل مجال الفلسفة التربوية يجدر بنا أولا التطرق إلى بناء الفلسفة النظرية بوجه عام كي يتسنى لنا التعرف على مجال الفلسفة التربوية بوصفه مجالا يتخذ إطاره النظري من مباحث الفلسفة العامة و التي تنقسم إلى ثلاثة محاور رئيسية ، وهي كالتالي :

1- الفلسفة كتأمل :

تقوم الفلسفة بالتفكير في كل شيء في الوجود وفي الحقيقة الكلية الكامنة وراءه ، وهذا يعكس رغبةالعقل في الإستطلاع اللامحدود في معرفة النظام الذي ينتمي إليه الإنسان كجزء من الوجود.

كما تقوم الفلسفة -بغية الوصول إلى الهدف السابق- بالسعي إلى بناء نمط كلي تنظيمي يعطي لخبراتنا المعقدة معنا و إنسجاما حتى تصل إلى بناء الأشياء والأفكار والأجزاء في نظام يكون معقولا،فالفيلسوف " يرى ويكشف أي أن لديه نظرة تأملية ترفعه فوق مستوى المطالب و الإحتياطات العادية العاجلة إلى إمكانات أوسع لدينا يدركها فكرا وخيالا. فهو يبحث عن المفاهيم والمبادئ التي توضح و تفسر تفسيرا له مغزاه الخبرة الإنسانية في مداها الكلي" [2] .

الفلسفة تصدر عن حاجة الإنسان إلى تنظيم أفكاره لكي يجد معنا في كل مملكة الفكر و الفعل.

وعلى الرغم أن هناك حدودًا لما نستطيع أن نعرفه, فلا أحد يستطيع أن يعرف كل شيء عن شيء واحد بصورة شاملة، إلا أننا إذا لم نستوعب طبيعة الأشياء ككل لا نستطيع أن نحدد قيمة إسهامات دراساتنا الخاصة في مجال المعرفة على نحو سليم.

إن تصور طبيعة الأشياء ككل هو تصور ميتافيزيقي تأملي يتدخل في تصوراتنا للجزيئات. وإننا لنجد أن العلم الطبيعي نفسه لا يستطيع الفكاك من الميتافيزيقا بل ينبغي أن يعتمد عليها.صحيح أن مفاهيما عامة مثل (اليقين و الذات) غير قابلة للقياس الإحصائي ، إلا أن كثيرًا من المكتشفات العلمية تستخدم كثيرًا للبرهنة عليها.بل حتى أولئك الفيزيائيين ينتهون إلى تقرير مفهوم ميتافيزيقي هو أن الحقيقة مادية في جوهرها.

وهذا الفيلسوف " ألفرد نورث هوايت هد " **Alfred North White Head** ، يؤكد أن العلوم الطبيعية تعتمد إعتمادًا أساسيًا على نظريات الحقيقة بقوله: "... ما من علم يستطيع أن يكفل وجوده بدون الميتافيزيقا التي يفترضها مسبقًا بطريقة ضمنية. " [3]

- الميتافيزيقا تقدم للعالم مجموعة من الآراء الكلية حول الطبيعة من مثل كيف يمكن التحكم أخلاقيًا في الطبيعة... و ذلك بتعيين الغايات المناسبة إذ تقدم الميتافيزيقا نظرية في الأخلاق و القيم في نطاق مجموعة من الآراء التي تتعلق بطبيعة الوجود و المعرفة.

---

(1) محمد لبيب النجيحي : مقدمة في فلسفة التربية – دار النهضة العربية ، الطبعة (؟) ، بيروت 1992 ، ص 7 .

(2) فيليب هـــ. فينكس: فلسفة التربية، ترجمة: محمد لبيب النجيحي ، دار النهضة العربية، ط (؟) ، القاهرة 1965 ، ص 23 .

(3) محمد منير مرسي : فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها- عالم الكتب ، الطبعة (؟) القاهرة 1992 ، ص 22.

و الإنسان كائن ميتافيزيقي بطبيعته تتملكه رغبة جامحة في أن يستمد من خبراته المتباينة في الحياة فهما ما عن الطبيعة النهائية للأشياء. لكن العلم وحده غير قادر على حل لغز الوجود بأن يجيبنا على مثل هذه التساؤلات:

-هل الكون ككل مصمم بطريقة منطقية أم أنه خلو من المعنى في نهاية الأمر؟

-هل ما نطلق عليه إسم العقل أو النفس مجرد خدعة نتجت عن عدم كفاية المعرفة العلمية المحدودة , أم أن هذا الاسم يشير إلى حقيقة خاصة به؟

-هل جميع الكائنات خاضعة لسلوك حتمي؟ أم أن بعضها حر كالإنسان مثلاً؟و هل الإنسان حر فعلاً؟

2-الفلسفة كتمحيص أو كتحليل و نقد:

ويتجلى هذا الجانب في مبحث الاسبتمولوجيا وما يثيره من إشكاليات فلسفية نظرية وذلك من خلال :

الغوص في جوهر الأشياء و معرفة كنهها و ذلك من خلال عملية تمحيص بعض المفاهيم كالعقل, الذات و العلة.... أما تربويًا يبرز هذا الجانب في إختبار مدى صحة مفاهيم كالدافعية, التوافق , الاهتمام ، ومحاولة الكشف عن معناها في السياقات المختلفة. كما يتجلى هذا الجانب النقدي في إختبار مدى تماسك -خلو من التناقض- معارفنا السابقة و الإشارة إلى التناقضات فيها.

ملاحظة:

التأمل غير المصحوب بالتحليل يحلق في سماء خاصة به, معزول عن العالم الذي نعيش فيه, كما أن التحليل توجهه رؤية تأملية كلية شاملة, توضح لهذه الدراسة التحليلية أو تلك ترابطهما فيما بينهما.

3-الفلسفة كموجه للسلوك: الأكسيولوجيا أو الجانب الإرشادي :

الفلسفة إرشادية توجيهية أو معيارية **normative** [*] حين تقوم بتزكية بعض القيم والمثل العليا. أوتمحيص ما نعنيه بالحسن أو ما نعنيه بالرديء, الجميل أو القبيح. أو التساؤل عن مصدر هذه الصفات أهو العقل أم الأشياء؟ وهذا الجهد من أجل إختيار ما يجب أن يكون بالإضافة إلى ما هو كائن قائم وكذلك وضع شروط لما ينبغي أن يكون.

والمقارنة في هذا المضمار بين عمل العالم وعمل الفيلسوف تظهر أن العالم يدرس الوقائع، بينما الفيلسوف يقومّها بغية توجيه السلوك ، مثلاً : إنحرافات الناس بالنسبة لعالم النفس جوانب من الطبيعة الإنسانية يجب دراستها موضوعيا و تجريبيا، أما إذا قام عالم النفس بالحكم على هذه الإنحرافات بالحسن أو القبح و أضفى بعض القيم عليها فإنه لا يكون متحدثا كعالم نفس بل كفيلسوف إرشادي. [1]

2- تطبيقات الفلسفة على التربية:

تسعى فلسفة التربية إلى فهم التربية في مجموعها, و تفسيرها بمفاهيم عامة , بغية تحديد الغايات التربوية وترشيد سياساتها وكذلك تفسير المكتشفات العلمية المتجددة وفق علاقتها بالتربية.

(*) العلوم المعيارية هي التي تنحو إلى وضع القواعد و النماذج الضرورية لتحديد القيم (كالمنطق و الأخلاق و الجمال) علوم إنشائية. [عبد المنعم الحفني: المعجم الفلسفي – دار ابن زيدون، الطبعة الأولى، بيروت 1992، ص 274].

([1]) محمد منير مرسي : فلسفة التربية ، ص 26 .

ويمكن القول أن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هي في صميمها مشكلات تربوية, ذلك أن إنتقاد مُثل عليا تربوية أوسياسات تربوية ، أو إقتراح مثل عليا يلزمنا بالأخذ بعين الإعتبار تلك المُشكلات الفلسفية العامة مثل : طبيعة الحياة الصالحة التي ينبغي أن تؤدي إليها التربية ، طبيعة الإنسان ذاته ، طبيعة المجتمع ، طبيعة الحقيقة النهائية التي تنشد المعرفة سبر أغوارها.

من هنا يمكن أن نخلص إلى أن الفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية بل لقد ذهب ديوي إلى القول أنه "يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية" [1]

وهذه الفلسفة كالفلسفة العامة:تأملية, تحليلية, توجيهية ، ولنتعرف على وجوه فلسفة التربيية في السطور التالية :

1-الفلسفة التربوية تأملية :

فهي تسعى إلى إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم, و ذلك عن طريق تنظيم المعلومات المتصارعة المتعلقة بالبحث التربوي و العلوم الإنسانية و العمل على تفسيرها. و ذلك إما بإستنتاج تلك النظريات من نظريات فلسفية عامة و تطبيقها على التربية. أوبالانطلاق من مشكلات تربوية بالذات ، ثم وضعها في إطار فلسفي قادر على حلها.

إن التربية تثير عدة مشكلات لا تستطيع هي أو العلم القيام بحلها كل على حده ، ذلك لأنها مجرد أمثلة عن المسائل الخاصة بالفلسفة ذاتها و التي تتكرر و تتواتر، كما أوضحنا في السطور السابقة .

2-الفلسفة التّربوية إرشادية :

وتقوم بتحديد الغايات التي يجب على التربية أن تستهدفها و الوسائل العامة التي ينبغي أن تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف.

تحديد و تفسير الأهداف و الوسائل القائمة المتعلقة بنظامنا التعليمي و تقترح أهدافا و وسائل أكثر صلاحا لكي تؤخذ في الإعتبار.و لتحقيق هذه الغاية فإن الوقائع حتّى و لو كانت محدّدة, فإنها لا يمكن أن تكون كافية, فالوقائع لا تعدو أن تشير على نحو دقيق إلى حد ما إلى النتائج المترتبة على إنتهاج سياسة بالذات ، و هي في حدّ ذاتها لا تقول ما إذا كانت هذه السياسات مرغوبة أم لا. و حتى إذا كانت مرغوبة, فإنها لا تقول ما إذا كانت تبرر إهمال السياسات الأخرى.

و لا يمكن وضع أهداف التربية و لا أي من وسائلها إلا من خلال معايير صحيحة. يقوم بتمحيصها ووضعها فيلسوف التربية. فالتربية كفرع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم وحدها, و إنما على توجيه فلسفي لها.

مثلاً: لا نستطيع مناقشة مشكلة, ما إذا كان على التربية أن تمارس الديمقراطية أم لا في إدارة المدرسة وفي حكم الطلبة بغير أن نوجه أنظارنا إلى الفلسفة الإجتماعية المحيطة بهذه المدرسة.

3-الفلسفة التربوية تحليلية و نقدية :

تسعى إلى تحليل نظرياتها التأملية و الإرشادية. وكذلك وزن معقولية مُثلِنا العليا التّربوية و إتساقها مع المثل العليا الأخرى. ثم فحص الدور الذي يلعبه التفكير غير المتفحص والتفكير الذي توجهه الرغبة. وأيضا إختبار المنطق الموجود في مفاهيمنا و كفاءته في مجابهة الحقائق التي ننشد تفسيرها.و ذلك بفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا, و توجيه الأنظار إلى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات.

---

(1) المرجع نفسه ، ص 27.

دراسة الإنتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة, كما تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له من المعاني المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات التي أسرف في إستخدامها مثل: "الحرية" "التوافق" "النمو" "الخبرة" "الإهتمام" و "النضج". [1]

وظيفة فلسفة التربية:

1- تساعدنا على التفكير في المفاهيم و المشكلات التربوية بصورة واضحة و دقيقة و عميقة و منتظمة وهذا بدوره يؤدي إلى وعي أكثر و إدراك لأبعاد الموضوعات الهامة . و تساعدنا هذه الفلسفة أيضا على تقويم الحجج و الأدلة التي تقوم عليها الآراء التربوية ، مما يساعد علىتحرر عقلي من التصلُّب في الرأي و سلطان الأفكار التقليدية القديمة ، يترتب على كل هذا تحسين السياسات مما ينعكس ايجابيا على القرارات التّربوية .

2- تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف و الأغراض التّربوية و المواقف التّربوية المحدّدة و الربط بينها لتوجيه قراراتنا مما يسمح برؤية أوضح للأهداف الجديدة, بالإضافة إلى أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف.

ومما سبق يتضح لنا أن فلسفة التربية هي فلسفةموجهة للعمل التربوي و همزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي و المستوى العملي للقرارات و الإختيارات التربوية.

و يمكن لفلسفة التربية أن توجه النظرية و التطبيق في مجال التربية بطرق ثلاث :

1- تضع نتائج و فروع المعرفة ذات الصلة الوثيقة بالتربية، مما في ذلك مكتشفات التربية ذاتها، في نطاق نظرة شاملة للإنسان و نوع التربية الذي يليق به.

2- توصي بالأهداف و الوسائل العامة للعملية التربوية بعد فحصها و تمحيصها.

3- توضح و تنسق بين المفاهيم التربوية الأساسية التي تجعل للعملية التربوية معنى و مغزى واضحًا .

المعلمون و فلسفة التربية:

ينظر كثير من المعلمين إلى فلسفة التربية على أنها شيء قليل النفع من الناحية العملية، أي أنها دراسة ضعيفة الصلة بواقع الحياة العملية اليومية. وهذه النظرة يجانبها الصواب، إذ مما لا شك فيه أن هناك إرتباطا بين النظرية و التطبيق، و إذا خلت النظرية من مؤشرات التطبيق تصبح مجرد تدريب عقلي، و ليس جل آراء فلاسفة التربية من هذا القبيل :

وكون آراء الفلاسفة التربويين مصطبغة بالصبغة النظرية فهذا لا يقلل من أهميتها إذ بالإمكان تحويل تلك الآراء إلى فروض علمية نتأكد من صحتها أو بطلانها عن طريق التجريب ، لاسيما تلك الآراء الفلسفية التي اتخذت شكل توصيات على نحو ما نجد في كتابات روسو و باستالوتزي و فروبل و منتيسوري.

و يناقش أحد الباحثين قضية إعداد المعلم بين النظرية و التطبيق فيقول: خلاصة رأيي هو أنه بينما تعتبر الممارسة و التطبيق جزءا رئيسيا من إعداد المعلم فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيء يُسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكير النظري.[2]

([1]) محمد لبيب النجيحي : مقدمة في فلسفة التربية ، 29.

([2]) محمد منير مرسي : فلسفة التربية ،ص 37 . وراجع أيضا ، سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي – عالم الكتب ، الطبعة الحادية عشر ، القاهرة 2001 ، ص 136.

فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية و تعديلها و العمل على إتســـاقها و توضـــيحها، حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة ، و ذلك من خلال:

"البحث عن المفاهيم التي توجه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطى متكاملة شاملة،و توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية ، وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية ، وتنمي علاقة التربية بغيرها من الميادين الأخرى للإهتمام الإنساني".

و بما أن التربية هي عملية نقل للخبرة الإنسانية بأنواعها المختلفة إلى الجيل الجديد، و بما أن هذه الخبرة نفسها هي التي تعمل الفلسفة في سبيل تحليلها و نقدها و ردها إلى الإنسجام و الإتساق بحل أنواع الصراع و النزاع التي تفككها ، فإن فلسفة التربية :"هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية و تنسيقها و إنسجامها و توضيح القيم و الأهداف التي ترنو لتحقيقها".

ففلسفة التربية هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية، وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار و المبادئ و الطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية.

و هي تشكل مجموعة الأفكار العامة و المبادئ الكلية التي توجه العملية التربوية. فكل منهاج ينطلق من فلسفة تربوية معينة هي فلسفة المجتمع و ثقافته ،ذلك أن المنهاج هو أداة المجتمع الرئيسية لتربية أبنائه وفقا للصورة التي يريدها عاكسةً لمثله العليا و إتجاهاته و إهتماماته ، حتى يحافظ هذا المجتمع على ثباته و حيويته وفقًا للمعايير التي إرتضاها و التي بموجبها يقرر ما الصواب و ما الخطأ ؟ ما الخير و ما الشر ؟ ما الجميل وما القبيح ؟ما الحقيقي وما الزائف ؟ ما المناسب وما غير المناسب ؟، في جميع المناشط السياسية و الإقتصادية و الجمالية و التربوية.

ومن الضروري أن تكون الأهداف الأساسية للتربية و الإطار الفلسفي الذي تنتظم فيه هذه الأهداف واضحة في ذهن واضع المنهاج ، و في ذهن مؤلف الكتاب المدرسي ، و في ذهن المشرفين على تطبيق المناهج و تطويرها ، و في ذهن المعلم الذي يتولى المهام المباشرة لتحقيق أهداف التربية . و إذا لم تكن أهداف التربية و الفلسفة التي تنبثق عنها تلك الأهداف واضحة في أذهان هؤلاء جميعا ، و إذا لم يربط المعلم أهدافه الصفية الصغيرة بالإطار الفلسفي الكلي فليس من المتوقع أن تفلح التربية في تحقي ق الآمال المعلقة عليها ، وستضيع عندئذ معالم الصورة في ركام الجزئيات و التفصيلات .[1]

وخلاصة القول:

إن فلسفة التربية تسعى إلى فهم التربية في كليتها الإجمالية ، و تفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى قيادة إختيارنا للغايات و السياسات التربوية ...فهي تتضمن إذن تطبيق الفلسفة الصورية على ميدان التربية.

إنها عبارة عن الإطار العام من الآراء و المعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان و حول العالم الذي يعيش فيه ، و التي توجه عملية تربية هذا الإنسان و توحدها و تحدد أهدافها و مناشطها. [2] و بهذا تكون الفلسفة و فلسفة التربية و الخبرة الإنسانية مكونات ثلاثة لكل واحد متكامل.

ففلسفة التّربية تساعدنا على تطوير نظرتنا للعملية التربوية و على توجيه مجهوداتنا و تنسيقها وعلى تحسين طرائقنا و أساليبنا في التدريس و التقويم و التوجيه و الإدارة ، و على رفع مستوى معالجتنا للمشكلات التربوية و مستوى تصرفاتنا و أحكامنا و قراراتنا، وهذا يلزمنا بضرورة العودة إلى المعيار العملي للتأكد من نجاح أو فشل فلسفة تربوية ما .

([1]) سعيد التل وآخرون : المرجع في مبادىء التربية ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، بيروت ، ص ص 64-65 .

([2]) محمد لبيب النجيحي : مقدمة في فلسفة التربية ،ص 32 .

ثانيا: فلسفة التربية عند اليونانيين القدامى.

فلسفة التربية عند سقراط

فلسفة التربية عند أفلاطون

1- الإطار الفلسفي لفلسفة أفلاطون التربوية

2- فلسفة أفلاطون التربوية

فلسفة التربية عند اليونانيين القدامى:

يعيد المؤرخون سبب ازدهار الفكر اليوناني إلى عدة عوامل جغرافية اجتماعية واقتصادية وسياسية فموقع أثينا على البحر جعلها ولاية تجارية ذات أسطول تجاري، وكان لهذا الموقع الدور في جعل أثينا ملتقى وتفاعل مع الثقافات والحضارات المجاورة، كما كان للنظام الديمقراطي الذي تتمتع به الدور في فسح المجال لحرية الأفراد.

وكان لكل تلك العوامل مجتمعة أثر واضح في ازدهار الفكر التربوي الذي اهتم به فلاسفة اليونان أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو و بفضل مجهود هؤلاء الفلاسفة، أمكن للتربية الإغريقية أن تتبلور أهدافها التي يمكن تلخيصها في هذا الهدف الرئيسي هو: مساعدة الفرد على تحقيق النمو المتكامل والاهتمام بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنية. [1]

بيد أن هذا الهدف الرئيسي لم تتضح معالمه دفعة واحدة، وإنما كان اتضاح تلك المعالم تدريجيا على فترات متعاقبة، وبفضل شخصيات متعددة وضعت بصماتها في تاريخ الفكر التربوي.

1- فلسفة التربية عند سقراط (470 ق م – 389 ق م) :

إعتقد سقراط أن المعرفة تقدم على أساس يقيني ثابت وتوصل من هذا المبدأ كمل يقول منرو : " إلى مبدئه الأساسي (المعرفة فضيلة) فالإنسان الذي يسترشد في سلوكه بهذه الآراء ذات الأساس الثابت العام لدى الجميع بدلا من الاستشهاد برأيه الخاص إنما يعيش معيشة فاضلة " [2] وهذا تحديد في مفهوم الفلسفة وفى مفهوم التربية في الوقت ذاته لأن الفلسفة والتربية في نظره متصلان تمام الاتصال إن لم يكونا أمرا واحدا ، فقد كان سقراط يرى أن موضوع الفلسفة هو البحث في الإنسان من جهة أخلاقه تقاليده وأحواله الاجتماعية، ابتغاء خيره وسعادته .بمعرفة طبيعته الحقة لا باتباع العرف السائد والعقائد البالية[3].

لقد عرفت قبل سقراط التفرقة بين السلوك الذي يصدر عن دوافع طبيعية خالصة، والسلوك الإنساني الذي يجري .بمقتضى قوانين أو قواعد عامة، ولكن الحكم الخلقي على السلوك الإنساني كان يرتد منذ فجر الحضارة الإنسانية، فيما تقول سيكولوجيا الشعوب إلى المعتقد الديني والعرف الاجتماعي، أي إلى سلطة تقوم خارج الذات، أما محاولة رد الأحكام الخلقية على الأفعال الإنسانية إلى مبادئ عامة تصدق في كل زمان ومكان، فقد جاء أخيرا على يد سقراط، وكان أول من حرص على إيجاد مقياس ثابت تقاس به خيرية الأفعال وشريتها[4].

وكانت غاية الفلسفة في نظر سقراط هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال، وتحقيق مجتمع أفضل، والوسيلة التي تعتمد عليها الفلسفة في تحقيق غايتها هي التربية، أي تعريف الإنسان .بماهيته الخيرة، وبالأخلاق التي توجهه نحو طلبها.

([1]) عمر محمد التومي الشيباني : تطور النظريات ولأفكار التربوية- الدارالعربية للكتاب ،الطبعة الرابعة ، طرابلس ليبيا 1987 ، ص 29.

([2]) بول منرو : المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة : صالح عبد العزيز – الطبعة (؟) القاهرة (؟) ، ص ص 125-126.

([3]) عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار لتربوية، ص 51.

([4]) توفيق الطويل : الفلسفة الخلقية – دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، القاهرة 1967، ص ص 29-30.

ورأي سقراط هذا كان ردا على بعض السوفسطائيين الذين ذهبوا إلى أن الطبيعة الإنسانية شهوة وهوى، وأن التربية عبارة عن قوانين وضعها المشرعون لقهر الطبيعة، وأن هذه القوانين متغيرة بتغير العرف والظروف، فهي من هذه الناحية نسبية غير واجب احترامها لذاتها، ومن حق الرجل القوي بالعصبية أو بالمال أو بالبأس أو بالدهاء والجدل أن يستخف بها وأن ينسخها ويتمشى مع الطبيعة.

أما سقراط فقد ذهب إلى أن الإنسان روح وعقل يسيطر على الحس بعقله وأن القوانين العادلة صادرة عن العقل ومطابقة للطبيعة الحقة، وهي صورة من قوانين غير مكتوبة رسمها الآلهة في قلوب البشر، والإنسان يريد الخير دائما ويهرب من الشر بالضرورة، فمن تبين ماهيته وعرف خيره بما هو إنسان أراده حتما أما الشهواني فرجل جهل نفسه وخيره، ولا يعقل أنه يرتكب الشر عمدا[1] فالفضيلة علم والرذيلة جهل .

واعتمد سقراط الطريقة الحوارية في تعليم تلاميذه والمترددين على حلقاته، وكان يصر على أنه لا يعرف شيئا سوى أنه يسأل ويريد معرفة الحقيقة، والحقيقة أمر باطن بين جنبينا لا نصل إليه إلا بالحوار والمساءلة كي تتذكر النفس ما قد نسته حين نزلت إلى العالم الدنيوي.

مميزات فلسفة سقراط التربوية:

- التدريس أمانة سماوية .
- المعرفة أساس الوحدة الإجتماعية و أساس السلوك الصحيح.
- هدف التربية تعريف الإنسان لماهيته و الأخلاق (الفضيلة) الصالحة له[2] بنفسه.
- المعرفة تبدأ بمعرفة النفس(**إعرف نفسك بنفسك**)، الاتجاه نحو سبر غور النفس البشرية.
- تنمية قدرة الفرد على التفكير حتى يصل إلى المعرفة بنفسه، وهذه المعرفة في ذاتها هي أساس السلوك الصحيح.
- معرفة الحكمة و الفضيلة التي تحقق للفرد النجاح و السعادة في حياته(مازالت التربية تعتبر ذلك هدفها الأسمى).
- إعتماد طريقة توليد الأفكار و المعاني من خلال المناقشة والسؤال و الجواب – تنمية المفاهيم من خلال التساؤلات. و كذا التدقيق الشديد في الألفاظ و المعاني التي تدور في المناقشة.

---

[1] عبد الله عبد الدايم: تاريخ التربية القديم والحديث-كلية التربية بجامعة دمشق ،دمشق1960، ص 11.

.

2- فلسفة التربية عند أفلاطون (427 ق م-347 ق م)

تأثر "أفلاطون" "**Platon**" في كثير من آرائه الفلسفية والتربوية وفي طريقته العامة بآراء وطريقة أستاذه سقراط، وكان يتفق مع أستاذه في [1] :

- جعل الفلسفة متصلة بالإنسان وشؤون المجتمع.
- ضرورة وضع قانون أخلاقي يعيد للمجتمع قوته وتماسكه.
- وضع أساس جديد للحياة الأخلاقية لا تتعارض فيه مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة.
- أساس الفضيلة هو المعرفة.
- الهدف الفلسفي الأساسي من التربية هو إصلاح الفرد والمجتمع والوصول إلى معرفة الخير، وذلك عن طريق تنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال.
- اتخذ طريقة الحوار والمناقشة أساسا لكتاباته وتعليمه.

بيد أن أفلاطون قد اختلف في كثير من آرائه و نظرياته عن أستاذه سقراط وذلك نظرا إلى أنه قد خضع لعدة مؤثرات :

- أصله ونشأته الأرستقراطية.
- الضعف الذي اعترى أثينا وفقدانها لمنزلتها السامية التي كانت تتمتع بها بين الولايات اليونانية الأخرى ، نظرا للفوضى التي عمتها بفعل الشهوات الجامحة والرغبة في الترف.
- معاصرته للحروب الطويلة المدى التي دارت رحاها بين أثينا وأسبرطة .
- هجرته وأسفاره خارج اليونان .
- دراسته المذاهب الفلسفية الشرقية كالهندية والفارسية و إطلاعه على ديانات وأساطير تلك الشعوب لا سيما الفرعونية منها [2]

([1]) لازم أفلاطون تلميذا أستاذه سقراط ثماني سنوات.

([2]) راجع مقدمة المترجم فؤاد زكريا لجمهورية أفلاطون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة (؟)، القاهرة 1985 ، ص ص 12-51 .

كل هذه العوامل قد أثرت في شخصية "أفلاطون" وفي فلسفته التربوية، وجعلته يختلف في كثير من آرائه عن أستاذه التي كانت أقرب إلى روح الديمقراطية و البساطة [1].

ولقد تجاوز أفلاطون أستاذه سقراط عندما جعل همه الأكبر رسم صورة لجمهورية فاضلة قوية ومتماسكة، وانطلق في بنائها تصورا وكتابة بالبحث في أسباب نشوء العدالة وأسباب نشوء التعدي في الدولة[2] ومن ثمة بحث في كيفية تربية وتهذيب الحكام كموضوع محوري لدراسته.

ومن هنا كانت آراء أفلاطون التربوية انعكاسا لفلسفته السياسة الأخلاقية، كما أنه اتجه اتجاها مثاليا يسمى في عصرنا بالاتجاه المثالي وأحيانا الطوباوي، أو المذهب المثالي المفارق، وتعني المثالية بالمفهوم الأفلاطوني: أن هناك مثلا أو صورا للأشياء، وأن وجود هذه المثل مفارق للأشياء، وتقوم المثل المفارقة في عقل إلهي، عنده صور الصور أو أعلى المثل درجة وأسماها مرتبة.

ويعتقد أفلاطون أن الأشياء جميعا ما هي إلا نسخ ناقصة لمثل أزلية كاملة، وأن الطبيعة الحقة للشيء لا توجد في الظواهر التي تقدمها الحواس، بل توجد في المثال، ولذلك فإن الطريق الوحيد لمعرفة المثل هو طريق العقل[3].

1) الإطار الفلسفي لفلسفة أفلاطون التربوية :

هذا الإطار يتوزع على ثلاث جوانب:

1- نظرة المثالية الأفلاطونية للإنسان:

الإنسان ذو وجود ثنائي حقيقة وظل نفس وجسم النفس جاءت من عالم المثل، وحلت في الجسم لتقضي حكما بالسجن صدر عليها وبعد الموت تتحرر من الجسم وتعود مرة أخرى إلى عالم المثل [4] .

2- نظرة المثالية الأفلاطونية إلى المعرفة:

المعرفة أربعة أنواع:

أ- **المعرفة الحسية:** موضوعها عوارض الأجسام متغيرة متبدلة ولا يمكن الركون إليها.

---

(1) عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والافكار التربوية ، ص ص 32-33.

(2) أفلاطون : الجمهورية ، ص 63 .

(3) المرجع نفسه ، ص ص 413- 414 .

(4) المرجع نفسه ، ص 552 .

ب- المعرفة الظنية : مجموعة من الأحكام تتعلق بالمحسوسات من جهة ما هي محسوسة وهي معرفة تخمينية.

جـ- المعرفة الاستدلالية : و تتعلق بمعرفة الخصائص الرياضية، وهذه المعرفة على الرغم من كون ماهياتها كلها عقلية فإنها تتحقق في المحسوسات .

د- المعرفة العقلية: معرفة الماهيات المجردة تجريدا كاملا من المحسوسات، وهذا النوع من المعرفة هو المعرفة اليقينية بالماهيات الكاملة [1] .

و مما سبق يمكن القول أن موقف المثالية الأفلاطونية من المعرفة يتمثل في أن الحقيقة كامنة في أفكار العقل لا في العالم الخارجي ، بمعنى أن الأفكار تتقدم على المحسوسات، والأخيرة نسخة طبق الأصل للأفكار، والحال نفسه بالنسبة للمعاني الكلية فهي تتقدم على الجزئيات، وأن معرفة أي شيء في عالم المحسوسات يتحقق من خلال معرفة ماهيته لأن ماهية الشيء سابقة على وجوده وبالتالي: وجود الشيء مرهون بوجود الذات المدركة العارفة [2] أساسا.

3- نظرة المثالية الأفلاطونية إلى القيم:

القيم مطلقة وغير متغيرة، فالخير والجمال والحق ليست من صنع الإنسان ، بل هي حقائق ربانية مطلقة ، نستمدها من طبيعة الكون وخالقه . ونتيجة لهذا تدعو المثالية إلى أن الحياة الصالحة لا تتحقق إلا في أجواء مجتمع منظم تنظيما عاليا، وقدم " أفلاطون " في هذا الصدد وصفا لمجتمع مثالي – في جمهوريته - يكون لكل فرد فيه وظيفته المحددة سلفا حسب الطبقة التي ينتمي إليها ، وهذا النمط من المجتمع تحكمه صفوة من المجتمع هم الفلاسفة [3] .

([1]) أفلاطون: الجمهورية ، ص ص 414- 417 .

([2]) محمد منير مرسي : فلسفة التربية ، ص 171 .

([3]) أفلاطون: الجمهورية ، ص 513 .

2) فلسفة أفـــلاطون التربوية:

مفهـــوم أفلاطـــون للتربية:

التربية هي عملية تدريب أخلاقي، والمجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير، وأنها نوع من التدريب الذي يتفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر [1] .

أهداف التربية عند أفلاطـــون :

و مما سبق يمكن تلخيص أهداف التربية عند "أفلاطون" في النقاط التالية :

- الإعلاء من شأن العقل على الأمور الحسية وذلك من خلال تنمية الملكة العاقلة المجردة.
- رفع مكانة الشخصية، وتحقيق "كمال الذات"، وذلك عن طريق عملية التطور الروحي.
- إحاطة الطفل بالمثل العليا الصالحة، و تعريفه بالخير الأسمى.
- بناء شخصية تشعر بولاء عال للمثل السياسية العليا للمجتمع والدولة.
- تحقيق وحدة الدولة و ذلك عن طريق هدم روح الفردية السلبية.

نقد وتقييم:

لقد ذهب "جان جاك روسو" في كتابه "إيميل" إلى حد القول: "إن الجمهورية هي أحسن كتاب عالج التربية، وأنه ليس البتة كتاب في السياسة" [2] ، و رغم هذا الحكم الذي أطلقه هذا الفيلسوف ، إلا أن الدارسين قد أحصوا كثيرا من العيوب في جمهورية أفلاطون و يهمنا من الناحية الفلسفية التربوية المسائل التالية :

- تكريسها للأرستقراطية أي حرمان الطبقات الفقيرة من التعليم .
- جعله للدولة السلطة المطلقة في تربية الأطفال تربية المحاربين.
- النزعة الإقليمية (المركزية) التي أسبغها أفلاطون طبيعة الدولة عنده وهذا أمر يتعارض مع فكرة العالمية الإنسانية.
- الطابع المثالي الذي ساد محاوراته الفلسفية للتربية مما يجعله بعيدا عن التأثير العملي.
- إهماله (احتقاره) للأعمال اليدوية (الصناعات التطبيقية وجعلها من مهام العبيد والرقيق) يعني أنه أهمل التربية التطبيقية.

---

(1) عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية القديم و الحديث ، ص 13 .

(2) " Lisez la République de Platon. Ce n'est point un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leur titre. C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait ".
[J.J. Rousseau : Emile ou de l'éducation, Edition Gallimard, France 1999. P 86.]

ثالثـــا: فلسفة التّربية عند المسلمين

موقف الفلسفة التربوية الإســـلامية من طبيـــعة الوجـــود

موقف الفلسفة التربوية الإسلامية من طبيعة المعرفة الإنسانية، وتطبيقاته التربوية

موقف الفلسفة التربوية الإسلامية من الطبيعة الإنسانية، وتطبيقاته التربوية

فلسفة التربية عند المسلمين :

1- موقف الفلسفة التربوية الإسلامية من طبيعة الوجود:

- الفكر والمادة حقيقتان رئيسيتان في تكوين هذا الوجود، فهو ليس مجرد ماديات مركبة فقط ، كما هو الشأن في الفلسفات التربوية المادية وليس قاصرا على الفكر وحده ، كما هو الشأن في الفلسفات التربوية المثالية .

- لا فصل بين المادة والفكر بل هما وحدة تجمعهما في إطار متكامل وفي علاقة تبادلية تفاعلية متوازنة لا غلبة لأحدهما على الآخر[1] ، و الآية الكريمة ((ولقد كرّمنا بني آدم ...)) [*] ، قد أكدت على أن الفكر حقيقة ، و أن تجاهل الفكر يسوي الإنسان بغيره من الكائنات.

- المادة : (بدون فكر صماء) في مختلف صورها وأشكالها ومجالاتها تحيط بالإنسان وتؤثر فيه، علوم المادة بنتائجها أدت إلى تطور الإنسان[2]، المادة هي مختبر الفكر ومعيار صدقه أو كذبه: "والشمس وضحاها، والقمر إذا تلاها، والنهار إذا جلاها (...) ونفس وما سواها". [3]

- العلاقة الدينامية بين الفكر والمادة تترجم تربويا:

ضرورة احتواء مناهج الدراسة ومقرراتها في كل مراحل التعليم على الجانبين الفكري والمادي، أي النظري والتطبيقي العملي، قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: "وإنما يزهد الرجل في علم يعلم قلة انتفاعه بما علم" وقال القرطبي في جامع بيان العلم وفضله أن عالما من المسلمين قال: "أوّل العلم النية، ثم الإستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر"، ويظهر الجمع بين الفكر والمادة في تلك الرسالة التي كتبها عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– يقول فيها: "أمّا بعد، فعلّموا أولادكم السباحة والفروسية وارووا لهم ما سار من المثل وما حسن من الشعر" [4]

2- موقف الفلسفة التربوية الإسلامية من طبيعة المعرفة الإنسانية وتطبيقاته التربوية:

طبيعة المعرفة تتألف من نشاطين متكاملين:

- الآثار الحسية الوافدة من العالم الخارجي إلى العقل.

- فاعلية العقل ودوره في تحويل هذه الآثار الحسية في صورة معاني ومفاهيم وقوانين عامة رئيسية.

---

(1) لطفي بركات أحمد: في مجالات الفكر التربوي – دار الشروق ،الطبعة الأولى، بيروت ،القاهرة 1983، ص16.

(*) سورة الإسراء ، الآية 70 .

(2) المرجع نفسه : ص ص16-17.

(3) سورة الشمس ، الآيات : 1،2،3، 7 .

(4) محمد أسعد طلس : التربية و التعليم في الاسلام – دار العلم للملايين ، الطبعة الأولى ، بيروت 1957 ، ص ص 83-84.

- المعرفة هي إدراك للعلاقات القائمة بين الأشياء والأحداث والمعاني التي تتضمنها هذه العلاقات والتي تحدد بالتالي وظائفها في حياة الإنسان المتغيرة.

3- موقف الفلسفة التربوية الإسلامية من الطبيعة الإنسانية:

يرى الكندي أن الطبيعة البشرية ثنائية نفس وجسم، والنفس روحانية وهي خالدة والجسم فان يتعرض للموت والفناء، ووجود النفس في الجسم من أجل توجيهه إلى فعل الفضيلة، وأن النفس سترجع إلى عالمها العلوي.

- الطبيعة البشرية شريرة الطبع ويعود ذلك إلى الجسم (آلة الغضب والشهوة).
- الطبيعة البشرية تحتوي على بذرة الخير وذلك يعود إلى النفس ذلك العنصر الروحاني الخالد وهي كما يقول الكندي "النفس العاقلة التي تمنع الغضب أن يجري على ما يهواه". [1]

ويترتب على ما سبق أن المطلوب من التربية أن تضع برنامجا ثنائيا، أحدهما لكبح وترويض الجانب الشرير في الإنسان والمتمثل في الشهوات والغضب وبرنامج آخر يستهدف الجانب الخير في الإنسان فيسعى إلى رعايته وتثمينه

أما "إبن سينا" فيرى أن الإنسان مولود على الفطرة، ليس شريرا بطبعه أو خيرا بطبعه وإنما يستمد أخلاقه وقيمه من البيئة والمجتمع.

يقول ابن سينا: "والأخلاق كلها الجميل منها والقبيح هي مكتسبة ويمكن للإنسان متى لم يكن له خلق حاصل أن يحصله لنفسه و متى صادفت أيضا نفسه على خلق حاصل جاز أن ينتقل بإرادته عن ذلك إلى ضد ذلك الخلق".[2].

وهذا يعني حسب إبن سينا أن باستطاعة الإنسان أن يغير من عاداته وأخلاقه عن طريق "النعود" أو "عملية التطبيع الاجتماعي" التربوي بكل وسائلها وأساليبها المختلفة.

([1]) محمد جلوب الفرحان : الخطاب التربوي الاسلامي ، ص 99.

([2]) عبد الرحمن النقيب : فلسفة التربية عند ابن سينا – دار الثقافة للطباعة والنشر، الطبعة (؟) القاهرة 1984، ص 72. .

رابعا: الإتجاهات الفلسفية في التربية الحديثة.

أولا– الإتجاه الطبيعي.

ثانيا– الإتجاه البراغماتي.

ثالثا– الإتجاه التكويني.

1- الاتجاه الطبيعي:

شكلت الفلسفة الطبيعية في التربية اتجاها مخالفا للمدارس الفلسفية التربوية الأخرى كالمثالية والإنسانية[1]، فقد كانت فلسفة التربية الطبيعية ثورة على كل الرصيد الفلسفي التربوي السابق على ظهورها :

ولقد ارتبط اتجاه الفلسفة الطبيعية بالفيلسوف (جان جاك روسو) ، إلا أن المتأمل في كتب كل من الفيلسوفين المسلمين (إبن سينا) و (إبن طفيل) يجد ملامح هذا الاتجاه واضحة لديهما، ولهذا لا يمكننا إهمال هذين الفيلسوفين عند الرجوع إلى أسس هذا الاتجاه التاريخية .

مفهوم الفلسفة الطبعية:

الفلسفة الطبيعية اتجاه فلسفي عريض عرفه تاريخ الفلسفة عبر العصور ابتداء من جهود المدرسة الطبيعية الأولى والتي تضم: طاليس، أنكسيمندر، أنكيمانس، وهيراقليطس.... .

والمدرسة الطبيعية :

نظام يعتمد على الطبيعة أو على عنصر واحد من عناصرها، من تفسير التغير الحاصل في الظواهر الطبيعية وتفسير التنوع الناتج في العالم الطبيعي والاجتماعي والأخلاقي، وتعتبر الفلسفة الطبيعية أن الطبيعة هي الحقيقة الوحيدة في هذا الكون، وأن الحياة الإنسانية جزء منها.

وقد كانت الفلسفة الطبيعية تستبعد كل ما هو روحاني يتفوق على الطبيعة والعقل الإنساني إلى أن امتزجت هذه النزعة بالديانات السماوية، كما هو الحال عند بن طفيل، أو جان جاك روسو.[2]

ويمكن تلخيص اتجاه الفلسفة الطبيعية في التربية على أنه اتجاه يذهب إلى الإيمان بأن للطفل قدرات فطرية عند ولادته، بإمكانه أن يطرها منعزلا –إلى حد بعيد– عن المجتمع، وبإمكانه أن ينمو نموا طبيعيا بدون تدخل المجتمع، وعلى المجتمع أن يحترم قدرات الطفل ولا يتدخل إلا بما يساندها، كما أن احتكاك الإنسان في مراحل عمره الأولى بالطبيعة والتعرف على حدودها وضروریاتها و وثوابها وعقابها كفيل بأن يزوده بخبرة حسية وعقلية تكون له الأساس المتين الذي يقوم عليه بناء فرديته من جهة وكونه إنسانا في مجتمع من جهة أخرى.

([1]) إتجاه ساد عصر النهضة الأوروبية دعا أصحابه إلى العودة إلى الأدب اليوناني و الروماني.

(2) بول منرو : المرجع في تاريخ التربية ، ص 224 .

أ – الاتجاه الطبيعي في فلسفة "إبن طفيل" التّربوية :

الفيلسوف **"إبن طفيل"** هو : أبو بكر محمد بن عبد الملك بن طفيل القيسي، توفي في مراكش سنة (571هـ -1185 م)، بعد أن عاش خمسة وثمانين سنة.

و قصة "حي بن يقضان" هي رسالة في التربية بمنظار فلسفي، وفي مقدمة نظرية كتبها "ابن طفيل" لقصته، نجده قد حدد لنا الأسباب التي دعته إلى تأليف محاولته الفلسفية، فكانت على حد من الغربة، بحيث لا يصفه إنسان، ولا يقوم به بيان، لأنه من طور غير طورهما، وعالم غير عالمهما، غير أن تلك الحال، لما لها من البهجة والسرور واللذة والحبور، لا يستطيع من وصل إليها وانتهى إلى حد من حدودها، أن يكتم أمرها أو يخفي سرها ، بل يعتريه من الطرب والنشاط والمرح والانبساط، ما يحمله على البوح بها مجملة دون تفصيل..."[1]

لقد كشف "ابن طفيل" في مقدمة قصته عن الدوافع التي دفعته لكتابة قصته هذه و كذلك عن أفكار جديدة إحتوتها قصته الفلسفية التربوية وتتمثل هذه الدوافع والأفكار فيما يلي :

1- ألف هذه القصة وهو في حال من الغربة والنشوة وهي تجربة جديدة في عالم النظر.

2- أشارت القصة إلى غربة "حي بن يقظان" عن كل ما هو قائم ، ولذلك فإن الإطار التربوي الجديد يتعارض مع كل ما ألف في الحياة وفي التربية حتى عصر ابن طفيل.

3- إن إيجابيات الحياة والتربية الجديدتين "لحي بن يقظان" تتسم بالبهجة والسرور، واللّذة، والحبور".

أشكال ومراحل التّربية الطبيعية في قصة "حي بن يقظان" :

1- من سن الميلاد إلى السنة السابعة:

أ- تكفلت الظبية حيا، وألف الطفل "تلك الظبية حتى كان حيث إذا هي أبطأت عنه اشتد بكاؤه فطارت إليه".

ب- حضانة حي الرضيع كانت طبيعية، فقد نما "واغتذى بلبن تلك الظبية إلى أن تم له حولان" وتدرج في المشي وأثغر "أي برزت أسنانه".

جـ- تمثلت تربيته الطبيعية في وضعه في عالم الأشياء، "فكانت تطعمه ما تساقط من ثمراتها (الأشجار) الحلوة النضجة"

د- أنه أخذ يقلد أصوات الظباء لتشكيل بداية لغة له، كما تكلم عن هذا ابن طفيل بقوله أن حيا مازال "مع الظباء على تلك الحال ، يحكي نغمها بصوته حتى لا يكاد يعرف بينها"

هـ- اعتمد تشكيل المعرفة لديه على عالم الأشياء، وأنه لما "ثبت في نفسه الأشياء بعد مغيبها عن مشاهدته، حدث له نزوع إلى بعضها، وكراهيته لبعض"

---

(1) أنطوان غطاس كرم و كمال اليازجي : أعلام الفلسفة العربية – دار المكشوف ، الطبعة الثالثة ، بيروت 1968 ، ص ص 668-689 .

2- من سن السابعة إلى السنة الحادية والعشرين:

أ- بداية نمو الحس الأخلاقي لدى حي "اتخذ من أوراق الشجر العريضة شيئا جعل بعضه خلفه وبعضه قدامه، وعمل من الخوص والحلفاء شبه حزام على وسطه" .

ب-التدرب على تصنيع أدوات الدفاع عن نفسه: "اتخذ من أغصان الشجر عصيا ، كان يهش بها على الوحوش المنازعة له"

جـ- رأى أن لديه فضلا كبيرا على أيدي الحيوانات: "إذ أمكن له بها من ستر عورته واتخاذ العصي التي يدافع بها عن حوزته" .

د- تعلم حي أنه إذا عطل الحواس انقطعت صلته بالعالم الخارجي: "لأنه كان يرى أنه إذا أغمض عينيه أو حجبهما بشيء لا يبصر شيئا حتى يزول ذلك العائق، وكذلك كان يرى أنه إذا أدخل أصبعيه في أذنيه وسدهما لا يسمع شيئا" [1] .

هـ- التعلم عن طريق الحياة والظواهر والأشياء:

- شق بطن الظبية بعد موتها لمعرفة علة موتها (وهذه التجربة تحمل أبعاد تجربة معرفية لا تقدمها الكتب المدرسية، المشاركة الإيجابية للمتعلم في النشاطات التعليمية، درس في التشريح لا تغني عنها وسائل الكتاب المدرسي أو المحاضرة النظرية.)
- طريقة دفن الظبية (درس تعليمي اكتسب منه حي معرفة في طريقة الدفن، "فقد شاهد غرابين يتقاتلان، وبعد ذلك دفن الحي الميت".

و- حصل حي من الطبيعة على معرفة النار واقترب منها، وبدأ "يغلب على ظنه أنها من جملة الجواهر السماوية التي كان يشاهدها" وعن طريق النار تعرف على أمور أخرى مثل: أكل اللحوم، ومن ثم صيد البر والبحر حتى مهر في ذلك" .

ز- التعلم عن طريق النشاطات: تفنن في أنواع منها: الإكتساء بجلود الحيوانات ، اتخاذ الخيوط من الأشجار... .

حـ- التعلم عن طريق العمل: الاهتداء إلى البناء وذلك بعد مشاهدته لفعل "الخطاطيف فاتخذ مخزنا وبيتا".[2]

([1]) محمد جلوب الفرحان : الخطاب التربوي الاسلامي ، ص ص 132-133 .

([2]) المرجع نفسه ، ص ص 134-135 .

3- من سن الحادية والعشرين إلى سن الثامنة والعشرين:

التأمل في مكونات الطبيعة:

أ- تصفح جميع الأجسام التي في الطبيعة: الحيوان، النبات، المعادن فوجد انها تتفق ببعض الصفات و تختلف ببعضها الآخر ..

ب- ينظر حي إلى اختلاف أعضائه فوجد أن لكل منها له فعل يخصه، و كل عضو من أعضاء يحتمل القسمة إلى أجزاء كثيرة، فيحكم على ذاته بالكثرة .

وبنظرة أخرى وجد أن أعضاءه وإن كانت كثيرة فهي متصلة كلها ببعضها البعض، لا انفصال بينها بوجه فهي بحكم الواحد، وأعمال أعضائه هو بسبب ما يصل إليها من قوة الروح الحيواني، وأن ذلك الروح واحد في ذاته، وهو أيضا حقيقة الذات، فكانت تتحد عنده ذاته بهذا الطريق.

جـ- تأمل في عالم الحيوان فرأى أنها تتفق في "أنها تحس، وتغتذي وتتحرك بالإرادة إلى أي جهة شاءت وهذا ما جعله يهتدي إلى (مفهوم وحدة الروح الحيواني) .

د- ثم كان حي يجمع في نفسه جنس الحيوان وجنس النبات، فيراهما جميعا متفقتين في الإغتذاء والنمو إلا أن الحيوان يزيد على النبات، بفضل الحس والإدراك والتحرك، وربما ظهر في النبات شيء شبيه به مثل تحول وجوه الزهر إلى جهة الشمس، وتحرك عروقه إلى جهة الغذاء... فظهر لحي بهذا التأمل أن النبات والحيوان شيء واحد، بسبب شيء واحد مشترك بينهما، هو في أحدهما أتم وأكمل، مما جعله يهتدي إلى (مفهوم وحدة الروح النباتي).

هـ- وحدة عالم الجماد: ثم ينظر إلى الأجسام، فيجد أنها لا تحس ولا تتغذى، ولا تنمو، مقدر لها طول وعرض وعمق، بعضها ذو لون، بعضها حار والآخر بارد... الحار يصير باردا والبارد يصير حارا، الماء يصير بخارا، والدخان إذا وافق في صعوده قبة حجر، انعقد فيها وصار بمنزلة الأشياء الأرضية، فيظهر له أن جميعها شيء واحد في الحقيقة، وأن لحقتها الكثرة بوجه ما.

و- معرفة النفس: نظر إلى سائر الأجسام من الجمادات والأحياء فرأى أن حقيقة وجود "كل واحد منها مركبة من معنى الجسمية، ومن شيء آخر زائد على الجسمية، وهو الذي يعبر عنه النظار بالنفس..."[1]

نستطيع أن نقول أن هذه المرحلة التي قضاها هي عبارة عن دروس اكتشافية لحقائق الطبية، وبذلك تحققت له في هذا العمر فرصة التعرف على عالم الحس "وأشرف على تخوم العالم العقلي".

4- من سن الثامنة والعشرين إلى سن الخامسة والثلاثين:

- تأمل فلكي للكون مراقبا لحركات النجوم وأوان بزوغها و أوان أفولها ... .
- إتساع دائرة الحيرة لديه وأصبح يتساءل :هل الكون قديم أم حادث ؟

(1) المرجع السابق نفسه ، ص 136 .

- السببية، كل حادث لا بد له من محدث.
- تجلت لحي حقيقة الخالق من خلال مخلوقاته إذ من خلال إيمانه بمبدأ السببية توصل إلى أن صانع الكون واحد مادام نظامه واحد، ولا مهرب من إفتراض وجود صانع.

وبذلك انزعج قلب حي "بالكلية عن العالم الأدنى المحسوس وتعلق بالعالم الأرفع المعقول" وبهذا أشرقت في باطنه (المعرفة الذوقية).

وتجدر الإشارة إلى أن المعرفة الذوقية عند ابن طفيل هي أتم مراحل المعرفة و أعمقها، و أضمنها للوقوف على الحق و الثقة به و العمل بموجبه: أما التعليم الديني و التحصيل العلمي و البحث النظري، فمراحل أعداد ليس إلاّ، بل يزعم إبن طفل أن هذه المعرفة قد ينتهي إليها عن غير طريق الشريعة، و إنما يقتضي لذلك ذهن نابه، و أمد طويل، و تأمل عميق.[1]

5- من سن الخامسة والثلاثين إلى سن الخمسين:

عاش تفاصيل تجربة روحية كشفت له كمال "الحياة القصوى فجعل يطلب العودة إلى ذلك المقام بالنحو الذي طلبه فهو في ذلك كله يتمنى أن يريحه الله عز وجل من كل بدنه فيتخلص إلى لذته تخلصا دائما" .

و بهذا أصبح حي نموذجا تربويا، وتحمل على عاتقه مسؤولية فعل التغيير في واقع الجزيرة المقابلة لجزيرته.

ومن خلال كل ما سبق يمكن الخروج بهذه الخلاصة العامة:

- الإنسان جزء من الطبيعة فهو يشارك عالم الجماد و النبات و الحيوان في جملة من الخصائص كالمكان، التغذية و النمو و التوالد و الحركة
- معرفة الإنسان (الاستقراء و التأمل) في عالم الطبيعة يفضيان به إلى معرفة أدق بذاته ثم بالعالم الأعلى:
- الانطلاق من المحسوسات إلى المعقولات ثم إلى الذوق
- تعليم الناس ينبغي أن يكون بحسب فطرهم، بان يعطى كل جماعة منهم من الحقائق على نسبة مداركهم، و لذلك نجد ابن طفيل قد إعتمد على أسلوب القصة الرمزية، حتى يتيح لكل قارئ أن يستخرج من الأغراض المقصودة بمقدار فطنته و نباهته.
- إن الناموس الطبيعي تعبير عملي عن الإرادة الإلهية، فناموس الكون هو قضاء الله و قدره.
- قصة حي بن يقضان قدمت لنا الصور الأولى لتربية الإنسان، و من ثم رصدت خطوات التطور الذي حدث في نهج التربية (انثروبولوجيا التربية) من خلال تتبعها لتطور أدوات و محتوى المعرفة طبيعية.

([1]) المرجع السابق نفسه ، والصفحة نفسها .

ب - الاتجاه الطبيعي في فلسفة "جان جاك روسو" التّربوية :

العوامل التي مهدت لظهور الحركة الطبيعية :

أدى تبلور التطورات الفكرية والتربوية في القرن الثامن عشر في البلدان الأوروبية إلى ظهور حركة التنوير التي سادت فرنسا وألمانيا، كنتيجة للتطورات التربوية التي تبلورت في ذلك القرن.

وتجدر الإشارة إلى أن هاتان الحركتان ليستا منفصلتين عن بعضهما، بل هما متصلتان تمام الاتصال وقد مهدت أولاهما للثانية.

وقد تجمعت جملة من العوامل تعود جذورها إلى القرن السابع عشر الميلادي مهدت لظهور هاتين الحركتين، ذلك أن ما تم في القرن الثامن عشر من تطورات فكرية وسياسية وتربوية لم يكن إلا نتيجة وامتدادا لما تم في القرن السابع عشر.

ومن بين هذه العوامل والظروف يمكن أن نشير إلى ما يلي:

العامل الأول:

سوء الأحوال السياسية والروحية والاقتصادية والاجتماعية التي كانت سائدة في فرنسا وأوروبا: كالحكم المطلق وكبت الحريات، وأصبح الدين مجرد طقوس شكلية كما ربطت الكنيسة مصالحها بمصالح الديكتاتورية، الحروب الدينية والتعصب.

كما كان نظام الإقطاع يعمل على استغلال الشعب واستنزافه، وكذلك رسوخ الطبقية، وبذخ المترفين وتحللهم ، في مقابل بؤس الفقراء و شدة حرمانهم .[1].

العامل الثاني:

ظهور حركات دينية متحررة في القرن السابع عشر كرد فعل ضد سيطرة رجال الكنيسة وتعصبهم وضد الظلم والفساد، وقد تمثلت هذه الحركات في حركة التطهير "Puritanisme" ومذهب التقوى "Piétisme" في ألمانيا، وحركة "الجانسينيزم" "Jansénisme"[2] التي ظهرت في فرنسا في فترة كان الخلاف فيها على أشده بين "اليسوعيين" "Jesuits" المدرسيين، وبين أتباع "القديس أوغسطين" الذي كان يؤمن بانحراف النفس البشرية بسبب الخطيئة الأصلية ، والإيمان بالقضاء والقدر، بينما كان اليسوعيون شديدي التعصب، ويكبتون الحرية الفردية.

([1]) عمر محمد التومي الشيباني : تطور النظريات و الأفكار التربوية ، ص 147 .

([2]) بول منرو : المرجع في تاريخ التربية ، 214 . و مذهب الجانسينيزم نسبة الى رجل الدين "جنسينوس" ، تبلور في حركة دينية وفكرية أثارها اتباع هذا المذهب حيث استمسكوا بمبدأي النعمة الإلهية والجبرية .

كان لهذه الحركات الدينية الإصلاحية الثلاث تأثير كبير في التفكير الديني والتربوي والسياسي في القرن السابع عشر والثامن عشر معا، فقد اتفقت هذه الحركات على المبادئ التحررية التي مهدت لحركة التنوير ، والحركة الطبيعية في القرن الثامن عشر، ومن هذه المبادئ :

- الثورة ضد سلطة الكنيسة و رجال الدين نظرا لما آلت إليه عبادتهم من طقوس شكلية، و ما تميزت به عقولهم من تعصب شديد .
- الثورة على التحلل الأخلاقي والظلم والفساد .
- الدعوة إلى الدين في بساطته، الإخلاص في الدين .
- الإيمان بحرية الأفراد والشعوب .
- التسامح السياسي والديني .
- تطبيق مبادئ النزعة الواقعية في التربية مع الاحتفاظ بروح التربية الدينية .

العامل الثالث:

النزعة الواقعية التي قويت شوكتها في القرن السّابع عشر وفي النهضة العلمية التي نشأت عنها: "كوبرنيكوس" و "جاليلوس"و "نيوتن" ، مما أدى إلى الرفع من قيمة العقل و الايمان بقدرة الإنسان على اكتشاف الحقيقة بالطرق الاستقرائية التجريبية في كشف الحقيقة العلمية.[1]

العامل الرابع:

الحركات الفلسفية الثلاث:

الأولى: أعلت من قيمة الحواس ، وحمل لواءها " توماس هوبز" .

الثانية: أعلت من قيمة العقل ، التي أشادها "رينيه ديكارت" .

الثالثة: أعلت من قيمة الخبرة كمصدر للمعرفة الإنسانية، كما أقامها "جون لوك" .

وهذه الحركات الثلاثة كانت على حساب مصدر الدين والعقيدة المسيحية آنذاك .

(1) عمر محمد التومي الشيباني : تطور النظريات والأفكار التربوية ، 149-150.

ظهور حركة التنوير الفكري: "Mouvement des lumières":

وقد تمخضت جهود هؤلاء المفكرين المتحررين في أول القرن الثامن عشر عن ظهور حركة فكرية جديدة تسمى "حركة التنوير The mouvement of enlightenment" واتفق رجالها حول الأفكار الرئيسية التالية:

1- الرفع من شأن العقل وتحكيمه في كل الأمور بما في ذلك الأمور الدينية.

2- رفض كل سلطة دينية أو سياسية لا تستطيع أن تجد لها ما يبررها في عقل الفرد المفكر.

3- الثورة ضد سلطة الكنيسة، وضد الظلم والفساد والاستبداد في جميع المجالات وضد الخرافات والنفاق الأخلاقي والجهل في التفكير.

4- الإيمان بالتطور والتقدم والتحرر الفكري.[1]

لكن بالرغم مما لهذه الحركة الفكرية من مزايا في تحرير الفكر من سيطرة التقاليد والخرافات، وفي محاربة الظلم والفساد والاستبداد وفي التمهيد لحركات إصلاحية أكثر واقعية واتصالا بحاجات عامة الشعب، فإنها قد أخذت عليها عدة مآخذ ووجهت إليها عدة انتقادات أهمها :

- أنها حركة أرستقراطية تهدف إلى إنشاء أرستقراطية عقلية على أنقاض أرستقراطية الأسرة والمنصب والكنيسة.
- إحتقارها للطبقات الدنيا لأنها غير جديرة بحكم العقل ، في رأي أصحاب هذه الحركة ، حتى قال بعضهم : " سوف تظل العامة دائما غبية همجية ، إنهم ثيران يلزمها النير و السياط "[2].
- مناداتها بديكتاتورية عقلية التي نادوا بها لا تقل إرهابا عن الديكتاتورية السياسية والدينية التي قاوموها، فالعقل ليس معصوما من الخطأ.
- لم يفرقوا في محاربتهم للدين بين الدين في سموه وبساطته وبين الدين المتمثل في تصرفات الكنيسة ورجال الدين، وكان نتيجة رفضهم للدين والوحي انتشار الفوضى في النظام الاجتماعي، والإلحاد في الاعتقاد، الإباحية في الأخلاق.
- لم يولوا أية عناية بالعواطف والمشاعر الإنسانية.
- عدم اهتمامهم بتحسين الأوضاع الاقتصادية.

وقد دعت هذه العيوب وأوجه النقص بعض مفكري القرن الثامن عشر إلى الانفصال عن هذه الحركة والمناداة بحركة أو مذهب جديد تحل محلها ويتلافى الانتقادات التي وجهت إليها وكان من أبرز هؤلاء المفكرين الفيلسوف والمربي "جان جاك روسو" .

([1]) المرجع نفسه ، ص 152.

([2]) سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي ، ص 150 .

مفهوم الطبيعة عند روسو :

مفهوم الطبيعة عند روسو مفهوم مركب يحمل عدة وجوه يكمل بعضها بعضا ، وهو يعني :

1- الكيفية التي تكون عليها أشياء العالم كما تدركها الخبرة الحسية، وهذه طبيعة بالمعنى الذي تكون فيه الصخور والشمس والأمطار جزء من الطبيعة وبالمعنى الذي يكون فيه الطفل موضوعا طبيعيا، وفي هذه الحالة يكون معنى إتباع الطبيعة أن نعامل الطفل باعتباره حيوانا إنسانيا، وفقا لقوانين نموه، ونمو مختلف قدراته ونضجه".

2- خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية، فقد ذهب في عملين له (مقال عن العلوم والفنون)، (مقال عن أصل اللامساواة) أن المدنية لم ترق كثيرا بالإنسان، ففي الحالة الطبيعية، قبل الاجتماعية كان الإنسان أفضل من الإنسان الصناعي المتمدن في المجتمع الحديث.[1]

3-يعني بمفهوم الطبيعة أن نراعي: الخصائص الطفلية للتلميذ وعمره وحاجاته الحقيقية، وليس ما يريد الراشدون أن يكون عليه، وهنا يكون الاهتمام موجها إلى نشاط الطفل وتوسيع نطاق خبرته، واكتشاف بيئته، وإشباع حاجاته واهتماماته الراهنة.[2]

نظرة الحركة الطبيعية إلى الإنسان:

تقوم هذه الحركة الطبيعية عامة على مبدأين رئيسيين :

1- النفس الإنسانية خيرة.

2- الحاضر أصل تطور المستقبل.

و يترتب على هذين المبدأين نتائج منها:

أن طبيعة الطفل خيرة، ومن الضروري تركه يفعل ما يريد في حرية كاملة وذلك اعتقادا من روسو أن : الطفل يتجه بفعله هذا بدافع داخلي هدفه إثبات أن نفسه خيرة.

التربية إعداد للحاضر لا للمستقبل، فالإهتمام بحاضر الإنسان يقوم على أنه الأساس الذي ينمو فيه المستقبل ، إذا كان الإعداد للحاضر طيبا، سيكون المستقبل طيبا بالتأكيد.

واستند روسو في نظرته إلى الإنسان على أربعة ثوابت :

1- الإنسان الطبيعي هدف العملية التربوية.

2- الطـــبيعة الإنسانية خيرة أصلا أي أن الأطفال يولدون ذوي طبيعة خيرة. [3]

3- بإمكان الإنسان بلوغ الكمال.

([1]) محمد جلوب الفرحان : الخطاب الفلسفي التربوي الغربي ، ص 123.

([2]) J.J. Rousseau : Emile ou de l'éducation, p 78.

([3]) Ibid , p 81.

4- أن تقدم للإنسان المعرفة المناسبة له سواء كان طفلا، مراهقا أو راشدا

وهنا يحق لنا أن نسأل هذا السؤال : هل كان شعار روسو "عودوا إلى الطبيعة" وتمجيده لحالة الأنا، قبل الاجتماعية والبدائية يعنيان أن التربية الطبيعية تدعو إلى الإنسان الطبيعي بمعنى الهمجي ؟.

لا ، فهذا المعنى الذي فهم مما كتبه روسو صححه في كتابه "العقد الاجتماعي" حين أكد أن الحقوق الوحيدة للإنسان هي حقوقه الطبيعية ، أي المستمدة من الطبيعة، لكن بإطار اجتماعي أكثر مرونة وفهمها لحقيقة طبيعة الإنسان، يقول روسو في كتابه "العقد الاجتماعي" متحدثا عن الإنسان في حالته المدنية "إنه وإن يكن قد حرم في هذه الحال من مزايا كثيرة استمدها من الطبيعة، فلقد اكتسب بدلا منها مزايا أخرى كبيرة: لقد أنجلت قواه العقلية ونمت، واتسعت أفكاره، ونبلت عواطفه، وسمت نفسه كلها حتى إنه كان يجب عليه –لولا أنه تجاوز الحد وأسرف في هذه الحياة الجديدة، مما جعله أحط منزلة منه في الحياة التي خرج منها- كان يجب عليه أن يبارك الساعة السعيدة التي جعلت منه كائنا ذكيا ورجلا، بعد أن كان حيوانا بليدا محدود الفهم"[1]، كما أوضح في كتابه (إميل) أن التربية الطبيعية هي التربية التي تسيرها القوانين الطبيعية ، فالإنسان الذي تتعامل معه التربية الطبيعية هو إنسان تسيره وتحكمه قوانين طبيعية [2] .

ومنه فإن الإنسان الطبيعي وحدة كاملة في حد ذاته، فهو رجل حر يعتمد على نفسه بينما الإنسان المتمدن جزء من وحدة، لأنه رجل يعتمد على غيره، وتتوقف قيمته على علاقته بالكل، أي على علاقة بالنظام الاجتماعي.

وبناء على الأسس الفلسفية السابقة للحركة الطبيعية ، فإن مبادئها التربوية ـــ كما سطرها روسو في كتابه "إميل" ـــ هي كالتالي :

1- الايمان ببراءة الطفل التامة وخيرية طبيعته الأصلية ، أما ما يلحق قلب الإنسان و سلوكه من إنحراف وفساد فهو مكتسب من البيئة الاجتماعية .

2- وجوب مراعاة قوانين الطبيعة في تربية النشء ، بمعنى إحترام ميول الطفل و غرائزه الفطرية ، و نزعاته الأولية ، و نزواته ورغباته المعقولة ، بدل كبتها و إذلالها ، لأن في الحرية عون للطفل على تنمية شخصيته و تعويده على الاستقلال و الاعتماد على النفس .[3]

3- التربية تكون سلبية حتى سن الثانية عشر تقريبا ، بمعنى ترك الطفل يحتك بالأشياء المحيطة به دون تدخل من الكبار بدل المبالغة في حماية الطفل و العناية به ، وتعويضه عن الاحتكاك بالأشياء ، بالاحتكاك بالألفاظ و الرموز التي لن تعني له شيئا ما دام لم يلامس مدلولاتها . [4]

4- الإيمان بأن الطفل و خصائصه وميوله و حاجاته الحاضرة و مصالحه يجب أن تكون مركز عملية التربية بدلا من حاجات الكبار وميولهم و قيمهم و مصالحهم و مفاهيمهم ، وهذا يتطلب إحترام مراحل النمو المختلفة أثناء العملية التربوية . [5]

([1]) جان جاك روسو: العقد الاجتماعي، ترجمة: بولس غانم، المكتبة الشرقية، ط (؟) بيروت 1972، ص 30.

([2]) J.J. Rousseau : Emile ou de l'éducation, pp. 84 -85 .

([3]) Ibid , p. 188 .

([4]) Ibid , pp 115 -116 .

([5]) Ibid , p. 87.

5- التربية عملية مستمرة باستمرار الحياة و أنها عملية طبيعية تتماشى مع الميول و النوازع الفطرية الداخلية .[1]

6- بما أن المرأة تختلف في طبيعتها عن الرجل فان وظيفتها في الحياة و التربية التي تتلقاها يجب أن تكونا مختلفتين عن وظيفة وتربية الرجل.[2]

دور التربية من المنظار الطبيعي:

التربية لا تعدو أن تكون عادة كما يرى روسو ، وعلينا من هذا المنطلق أن نسعى إلى الحد من العادات التي تحيط بالإنسان في مراحل طفولته الأولى خاصة ،وذلك من أجل إفساح المجال لقدراته الطبيعية الذاتية ، وهذا يعني أن دور التربية عند روسو إصلاحي، فعلى التربية أن تقوم بإصلاح ما يفسده المجتمع في الإنسان ، وهذه الوظيفة الإصلاحية نجد أن روسو قد أكد عليها في مقاله "التفاوت وعدم المساواة "، حيث ذهب إلى أن الإنسان يختلف عن الحيوان في إمكاناته وما يمتلكه من قدرات في ترقية شخصيته، وذلك من خلال تنمية عقله، وكل هذا يحملنا على القول أن الإنسان الطبيعي عند روسو، رجل مثالي لم تفسده الحياة الاجتماعية.

خلاصـــة المفـــهوم الطبيعي للتـــربية:

يتحدد بكونه عملية إعلاء من شأن الطبيعة البشرية، والإيمان بخيريتها والدعوة إلى الحياة الطبيعية، والحط من شأن المدنية القائمة، والدعوة إلى تنظيم المجتمع وكذلك إعادة بناء الدين مما يتفق والطبيعة البشرية، والإيمان بالعواطف والمشاعر الإنسانية، والإيمان بحقوق العامة والعطف عليهم، ولا يتم كل ما تقدم إلا إذا انطلقنا من تربية الطفل بما يتفق وطبيعته و احترام ميوله وحاجاته الحاضرة وما يتماشى مع قوانين الطبيعة بصورة عامة.

---

(1) Ibid , pp 326 - 327 .

(2) Ibid , p 325 .

3- الاتجـــاه البراغمـــاتي في فلسفة " جون ديوي " التربوية :

الفلسفة البراجماتية :

عرفت البراغماتية منذ ظهورها على يد الفيلسوف الأمريكي تشارلز بيرس [1] عدة تسميات مثل "الأداتية" و"الوظيفية" و"التجريبية" و"الذرائعية" و"الوسيلية" وكل هذه التسميات تشير إلى معنى البراغماتية بوجه من الوجوه فهي اتجاه فلسفي يؤمن بالتجربة انطلاقا من الجانب الحسي للإنسان، كما أنها اتجاه ينظر إلى أهمية الأدوات التي تستعمل للمعرفة والوظائف التي تؤديها الأشياء وما نحمله حولها من أفكار، وبما أن البراغماتية لا تؤمن بوجود حقائق مطلقة فهي تعتبر أن ما نملكه أو نعتمده من طرق ووسائل للوصول إلى نتائج ما هو إلا مجرد ذرائع نتوصل بها إلى نتائج مؤقتة. [2]

ومعيار الصدق في هذا الاتجاه يقوم على الاعتقاد :أن الأفكار تصبح صادقة عندما تساعدنا على ربطها بأجزاء من خبرتنا بطريقة تؤدي إلى سلوك ناجح في الحياة .

أما المبادئ الرئيسية لهذه الفلسفة فهي:

1- ديمومة التغير أو التغير المستمر: التغير هو جوهر الحقيقة(*) .

2- نسبية القيم .

3- الطبيعة الاجتماعية والبيولوجية للإنسان .

4- أهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة .

5- قيمة الذكاء النافذ في جميع السلوك الإنساني . [3]

البراغماتية والميتافيزيقا:

يذهب جميع البراغماتيين إلى أن الواقع يتحدد بخبرات الفرد الحسية وأن الإنسان لا يستطيع أن يعرف شيئا أبعد من خبراته ، ونظرا لهذا الاعتقاد فقد رفضوا أن تكون الميتافيزيقا ميدانا مشروعا للحقيقة، فالتساؤلات التي تطرح حول الطبيعة النهائية للإنسان أو الكون ، لا يمكن الإجابة عليها بشكل قاطع ومحدد ، ولكن تبقى الإجابات الممكنة عن تلك التساؤلات مجرد تخمينات لا أكثر .

يتفق البراغماتيون مع الواقعيين على أن العالم المادي يوجد في حد ذاته وليس مجرد إسقاط من جانب العقل، إلا أن هذا

([1]) يعقوب فام : البراجمـــاتزم أو مذهب الذرائع – دار الحداثة ، الطبعة الثانية ، بيروت 1985، ص 137.

([2]) عبد المنعم الحفني : موسوعة الفلسفة والفلاسفة (الجزء الأول) – مكتبة مدبولي ، الطبعة الثانية ، القلهرة 1999 ، ص ص 269- 271.

(*) ليست للفلسفة البراغماتية معتقدات ثابتة أو مبادئ محددة سوى منهجها، فهي ليست سوى منهج وطريقة في البحث يترع إلى توضيح الأفكار، وضبط المعاني وإزالة اللبس والغموض الذي يغلف المفاهيم والمعاني بغية الوصول إلى وضع أدق وأشمل للأشياء والموضوعات.

([3]) محمد منير مرسي : فلسفة التربية إتجاهاتها و مدارسها ، ص 188.

العالم في نظر البراغماتيين ليس ثابتا ولا مستقلا عن الإنسان، وحيث أن التغيير هو جوهر الحقيقة فإننا لا نستطيع أن نثق في أن أي شيء سيظل ثابتا إلى الأبد. والحقيقة ذاتها كما أنها ليست خارجة عن الإنسان، فهي مخلوقة بتفاعل الكائن الحي الإنساني مع ما يحيط به من أشياء.

وإذا كان الأمر كذلك يجب علينا دائما أن نكون مستعدين لتغيير الطريقة التي نتعامل بها مع الأشياء لأنها متغيرة على الدوام ، بمعنى أن تكون أهداف التربية ووسائلها مرنة وخاضعة للمراجعة المستمرة.

ولما كانت الحقيقة تتولد من التفاعل بين الإنسان وبيئته، كان من الواجب أن نتعلم دراسة العالم من حيث أنه يؤثر فينا .

فالعالم قريب ، غير مستغلق أمام الإنسان والإنسان ليس منعزلا عن بيئته وبالتالي يجب على المدرسة ألا تنفصل عن الحياة . فالتربية هي الحياة وليست إعدادا لها، وعلى المدرسة أن تستخدم مواقف الحياة الحقيقية وليس الاعتماد أساسا على الدراسات الأكاديمية النظرية.

التربية البراغماتية :

و بناء على المواقف السابقة فإن التربية في ظل البراغماتية تهدف إلى تعليم الفرد كيف يفكر حتى يستطيع أن يتكيف مع مجتمع دائم التغير، وبالتالي يجب على المدرسة أن تنمي لدى التلميذ الخبرات التي تساعده على أن يحيا حياة سعيدة، وهذا يتطلب من المدرسة الاهتمام بالنواحي التالية :

- الصّحة الجيدة .
- المهارات المهنية .
- الاهتمامات والهوايات لوقت الفراغ .
- الإعداد للأدوار الاجتماعية .
- القدرة على التعامل بكفاءة مع المشكلات [1].

وسنتعرض بصورة أكثر تفصيلا لموقف البراغماتية من الطبيعة الإنسانية وكذلك المعرفة والقيم الأخلاقية، من خلال تعرضنا لأحد أهم فلاسفة البراغماتية التربويين وهو "جون ديوي" .

([1]) المرجع السابق نفسه ، ص 191.

فلسفة التربية عند " جون ديوي " :

التعريف بجون ديوي John Dewey (1859-1952):

يعد "جون ديوي" من أبرز مؤسسي الفلسفة البراجماتية و أحد ثلاثة قاموا بتطوّيرها ، ولد في مدينة "بورلنجتن" " Burlington " و لاية "Vermont " كانت دراسته الابتدائية في مدينته و كانت دراسته الجامعية بجامعة ولايته . تحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة John Hopkins University عام 1884 ، انضم لجامعة Michigan University محاضرا في الفلسفة.

و في عام 1894 تولى رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيكاغو، انتقل عام 1904 إلى جامعة Columbia University حتى تقاعده عام 1930م.

نال "ديوي" شهرة فائقة كفيلسوف مفكر و مصلح تربوي كبير لا في (و. م. الأمريكية) وحدها بل في جميع أنحاء العالم. وقد دفعت هذه الشهرة كثيرا من البلدان المتقدمة لدعوته ليحاضر في جامعاتها و ليساعدها في تنظيم تعليمها. دعته اليابان محاضرا 1919 و جامعة طوكيو الملكية . كما دعته جمهورية الصين محاضرا لسنتين "جامعة بكين". وكذلك تركيا مساعدا على إعادة تنظيم تعليمها.و قد ظل "ديوي" في نشاط علمي دائب حتى توفي في 1 جويلية 1952.

من أبرز أعماله في الميدان التربوي انشاؤه لمدرسة النموذجية في مدينة شيكاغو سنة 1896، وقد اتخذ "جون ديوي" من هذه المدرسة الابتدائية النمودجية حقلا لتجربة نظرياته و آرائه التقدمية في التربية، و في سنة 1902 ضمت هذه المدرسة لكلية التربية بجامعة شيكاغو لتكون مدرسة تطبيقية تجريبية لها. و قد "حاول ديوي" أن يقيم برامج هذه المدرسة و إدارتها على مبادئ الفلسفة البراغماتية التي من بينها: وجوب الاتصال و التعاون بين المدرسة و البيت، وجوب اتصال خبرات التلاميذ في المدرسة بخبراتهم خارج المدرسة، وجوب جعل الأطفال يتعلمون عن طريق خبرتهم و نشاطهم الذاتي ، و وجوب إحترام ميول التلاميذ و حاجاتهم و حريتهم في التعبير عن أنفسهم إلى غير ذلك من المبادئ التي سنتعرف عليها أكثر في الأسطر المقبلة ... .

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، وبإمكانية تطبيقها وقد شجع "ديوي" بمدرسته هذه إنشاء العديد من المدارس التقدمية الخاصة في أمكنة متعددة في الولايات المتحدة.

من أشهر كتب ديوي التربوية:

- المدرسة والمجتمع — The School and Society 1900
- الطفل والمنهج — The Child and the Curriculum 1920
- الديمقراطية والتربية — Democracy and Education 1916-1918
- الخبرة والتربية — Experience and Education 1919
- كيف نفكر؟ — How we think 1910
- الطبيعة البشرية والسلوك — Humman Nature and Conduct 1922

تأثر ديوي بفلسفة "هيجل" المثالية وقبل بكثير من عناصرها، كما تأثر بنظرية التطور "لداروين" التي استولت على إعجابه لما وجده فيها من توجه تجريبي كما تأثر بأفكار "روسو" و"باستا لوتزي" "هربارت" "وفروبل"، كما تأثر ب "تشارلز بيرس" و "وليام جيمس" المؤسسين للمذهب البراغماتي كما ذكرنا. [1]

الكون وطبيعة الإنسان:

العالم ليس ثابتا جامدا (Static) ولا نظاما مغلقا ، وهذا يعني أنه عبارة عن عملية ديناميكية من التغير والتطور المستمر ، فميزة الحياة الأساسية هي التغير . و طبقا لإيمان "ديوي" بمبدأ الواحدية (Monism) فقد ذهب الى القول بألا فصل بين الجسم والعقل والروح، فطبيعة الإنسان وحدة متكاملة لا فصل بين جوانبها الجسمية والعقلية والروحية أيضا ؛ علم التاريخ يعتمد على علم الجغرافيا وعلم الجغرافيا يعتمد على علم التاريخ، فالأحداث الاجتماعية والتاريخية التي تمثل الجانب الانساني وتكون الجانب الأكبر من مباحث علم التاريخ، تحدث من غير شك على الأرض وتتأثر بظواهر الطبيعة التي هي موضوع الدراسات الجغرافية، لا سيما الجغرافية الطبيعية. [2]

المعرفة:

المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد: فبمعرفة الفرد يكتسب عن طريق خبرته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به ، وعن نشاطه وكفاحه من أجل البقاء ومن أجل التغلب على المشاكل التي تواجهه في الحياة . ومن ثم فالمعرفة الحقيقية هي التي تساعد الفرد على تكييف بيئته وتطويعها لخدمة أغراضه وإرضاء حاجاته، ولا قيمة لمعرفة لا يمكن استعمالها أو تطبيقها في الحياة ، كذلك لا قيمة لمعارف الماضي إذا لم تساعد على فهم وحل مشاكل الحاضر و لم تساعد على التنبؤ بالمستقبل و لم تعط معنى لهذا المستقبل، وبهذا فالخبرة عنده تتوقف على أربعة مبادئ: - الأداتية – الوظيفية – إمكانية التطبيق – الاستمرار. [3]

القيم الأخلاقية:

القيم الأخلاقية أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة التي يعيشها الإنسان وليست أخلاقا متعالية تفرض على الإنسان فرضا من جهة عليا، المصدر الأساسي للقيم الأخلاقية هي الخبرة والتجربة، فالفرد يكتسب قيمه الأخلاقية وضميره الأخلاقي عن طريق خبرته وتفاعله مع البيئة المحيطة به المتمثلة في أخلاق المجتمع، فهي لا تنبع من الذات أو الضمير أو العقل، لكنها تكتسب نتيجة تفاعل الفرد.

وتعتبر أعمال الفرد أخلاقية إذا ساعدت على نموه الكامل، وعلى النهوض بالمجتمع وحل مشاكله، وعلى تحقيق المصلحة العامة.

([1]) عبد المنعم الحفني : موسوعة الفلسفة و الفلاسفة ، ص ص 616-617.

([2]) عمر محمد التومي الشيباني : تطور النظريات و الأفكار التربوية ، 339-341.

([3]) المرجع نفسه ، ص 341-345.

ويترتب على الإيمان بأن الأخلاق ظاهرة اجتماعية، أننا إذا شئنا تحسين الأخلاق فعلينا أن نعدل النظم الاجتماعية وأن نحسن تربية الفرد، وفي هذا يقول ديوي : "إذا كانت موازين الأخلاق منحطة فذلك ناشئ من نقص التربية التي يتلقاها الفرد في تفاعله مع بيئته الاجتماعية" [1] .

فما ملامح التربية البراغماتية كما رسمها "ديوي" ؟

أفكار ديوي حول التربية، أهدافها، مناهجها وطرقها الدراسية :

1- أفكاره المتعلقة بمعنى التربية وطبيعتها :

- التربية هي الحياة نفسها و ليست مجرد إعداد للحياة، فهي مرتبطة بشؤون الحياة أشد إرتباط .
- التربية عملية نمو مما يتطلب مراعاة شروط النمو وشروط التعلم (البيولوجية والنفسية).
- التربية عملية إكتساب للخبرة وهذا يعني مراعاة شروط إكتساب الخبرة (تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية).
- التربية عملية اجتماعية فلا بد أن تتضمن تفاعلا اجتماعيا، تتم في جو دمقراطي وجو اجتماعي صالح .

وتتلخص نظرية "ديوي"التربوية كما صورها في مقاله المطول (عقيدتي التربية) (**My Pédagogie Creed**) 1897:

- التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري وبمقتضاها يصبح الفرد وريثا لما حصلته الإنسانية من حضارة[2].

- تتم هذه التربية لاشعوريا، عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد في المجتمع، ومنه تنتقل الحضارة من جيل إلى آخر[3].

- التربية المقصودة تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة ومطالب المجتمع من جهة أخرى، فالتربية ثمرة علمين هامين هما علم النفس وعلم الإجتماع. [4]

2- أفكاره المتعلقة بأهداف التربية:

- الهدف الأعلى للتربية: تحقيق استمرارية التربية، بأن تساعد الفرد على أن يستمر في تربيته مما يؤدي إلى نموه، تعلمه، تكيفه مع بيئته وحياته.

([1]) أحمد فؤاد الأهواني : جون ديوي – دار المعارف بمصر ، الطبعة الثانية ، القاهرة 1968 ،ص 136.

([2]) جون ديوي : التربية في العصر الحديث (الجزء الأول)، ترجمة: عبد العزيز عبد المجيد، محمد حسين المخزنجي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة (؟)، القاهرة 1949، ص 17.

([3]) المرجع نفسه ، و الصفحة نفسها .

([4]) المرجع نفسه ، ص ص 17 - 19.

– أهداف التربية تنبع من داخل التربية لا من خارجها ،أي تنبع من حاجات التلميذ وخبراته ونشاطاته، أو على الأقل يشترك في تحديدها في ضوء خبراته السابقة و حاجاته.

– التربية التقدمية تقوم على التأكيد على أهمية اشتراك المتعلم في تكوين الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم بحيث يكون تعاون التلميذ إيجابيا في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته ويمكن تمثل هذه الفكرة في أنها تنطلق من دافعية لدى المتعلم تبتدئ بنزعة تصطدم بعائق يحول دون إشباع تلك النزعة إشباعا مباشرا مما يجعلها تتحول إلى رغبة تصل برؤية واضحة إلى الهدف الحق، والنزعة أو الرغبة في حد ذاتهما – كما يوضح ديوي – ليسا هدفا.

أما الهدف: يكون عبارة عن غاية منظورة تتضمن التبصر بالعواقب التي ستترتب عن العمل وفق النزعة.

والتبصر: يعتمد على إعمال الذكاء في ملاحظة الظروف والملابسات الموضوعية ذلك أن هذا التبصر يرتبط بشكل مباشر بتحقق النتائج أو عدم تحققها.

النتائج: لا تترتب على مجرد وجود النزعة والرغبة وإنما تتم بتفاعلهما مع الظروف المحيطة وهذا يعني أننا حين نقوم بالملاحظة فإننا نقف وننظر وننصت (ممارسة الملاحظة شرط من شروط تحول النزعة إلى هدف لكن الملاحظة غير كافية وحدها إذ لا بد من شرط آخر هو فهم مغزى ما نراه ونسمعه ونلمسه).

و**المغزى** يتكون من النتائج التي سوف تترتب على العمل حسب ما نراه.

مثلا: مغزى اللهب ليس في بريقه بل في قدرته على أن يحرق وهي النتيجة التي تترتب على لمسه، ونحن لا نستطيع إدراك النتائج إلا بسبب وجود الخبرات السابقة.

و تكوين الهدف عملية معقدة تتطلب :

– وجود دوافع ورغبة لدى المتعلم.

– ملاحظته للظروف والملابسات الموضوعية المحيطة به.

– معرفته لما حدث في الماضي فيما يشمل هذا الموقف الذي بين يديه.

– عملية الربط بين ما لاحظه وبين ما سترجعه، ومحاولة ترجمة الهدف إلى خطة وطريقة للعمل. [1].

ويذكر جون ديوي في كتابه "الديمقراطية والتربية" ثلاثة موازين للأهداف التربوية الصحيحة أو السليمة:

– يجب أن يؤسس الهدف أو الغرض التربوي على أوجه النشاط الداخلي للتلميذ وعلى حاجاته.

– إمكانية ترجمة الهدف إلى أعمال وخبرات دراسية تقوم على نشاط المتعلم وتساعده على تفتح مواهبه واستعداداته.

– يجب اعتبار الأهداف بأنها أمور تقريبية وليست أمورا نهائية، كما يجب الربط بين الأهداف ووسائلها. [2]

([1]) محمد لبيب النجيحي : مقدمة في فلسفة التربية ، ص ص 97-100.

([2]) عمر محمد التومي الشيباني : تطور النظريات والأفكار التربوية ، ص 353.

وعلى الرغم من أن "ديوي" لم يسع إلى تقسيم أهداف التربية إلى أهداف عامة وأخرى خاصة ، ذلك أنه كان يرى أن التربية ليس لها أي هدف خارج عن عملية التربية نفسها، أي أنه لم ير للتربية غرضا غير تحقيق نفسها كاستمرار للخبرة ونموها... ، فإنه قد أشار إلى جملة من الأهداف والأغراض التربوية في كتابه "الديمقراطية والتربية" وهي كالتالي :

- مساعدة الفرد على النمو الكامل المتكامل لشخصيته وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها.
- مساعدة الفرد على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف.
- إعداد الفرد للحياة المستقبلية، لكن من غير إهمال لمتطلبات حياته الحاضرة (التربية عملية نمو: الإمكانيات الحاضرة متطورة – في تقدم مستمر– إعداد للفرد ليكون قادرا على السيطرة على متطلبات الحياة المتأخرة).
- إعادة بناء الخبرة الاجتماعية وتحسين المجتمع وتطويره.

فالتربية في نظر "ديوي" عملية نمو وتفتح لشخصية الفرد، وهي في الوقت نفسه عملية إجتماعية تهدف إلى تطوير المجتمع وتحسينه [1] ، ولما كانت التربية كذلك ، فقد رفض "ديوي" رأي أولائك الذين يقولون بأن على المدرسة أن تتكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع ، ولا تحاول تطوير المجتمع وتعيد بناءه وتنظيمه. ففي نظر "ديوي" أن من يحملون هذا التفكير قد فاتهم إدراك أن من أبرز مميزات المجتمع الديمقراطي هي الإيمان بالتطور والتحسن المستمرين، وأن المدرسة وسيلة من أهم الوسائل لإصلاح المجتمع وتحسينه وإعادة بنائه .

3- أفكاره المتعلقة بمناهج الدراسة :

- تقسيم المنهج إلى مواد منفصلة وترتيب هذه المواد ترتيبا منطقيا، أمران لا يتفقان مع عقلية التلاميذ الصغار ولا مع استعداداتهم النفسية في سن مبكرة.
- المركز الحقيقي للمنهج هو نشاطات الطفل الذاتية وخبراته.

طبق "ديوي" منهجه هذا في مدرسته الابتدائية التي أنشأها، حيث جعل الأطفال يبدؤون بأوجه النشاط التي كانوا قد ألفوها في حياتهم المنزلية وفي حياتهم العامة.

ويمكن تصنيف النشاطات والدراسات التي تضمنها منهج مدرسة "جون ديوي" الابتدائية إلى ثلاثة فصائل:

الفصيلة الأولى : تتمثل في أوجه النشاط والأعمال اليدوية التي تدور حول عدد من المهن الاجتماعية: الطبخ، الخياطة، الغزل، الحياكة،..... قيمة جسمية وعقلية: "... المهنة تجهز الطفل بدافع حقيقي وتعطيه خبرة مباشرة وتهيئ له الاتصال بالأمور الواقعية... ومع نمو عقل الطفل في القوة والمعرفة لا تصبح المهنة مهنة فحسب بل تصبح أكثر فأكثر وسيلة أو أداة للفهم... ولهذه الحالة بدورها ارتباط بتدريس العلم...."[2].

---

(1) راجع عمرمحمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية ، ص ص 353-354.

(2) من كتاب ديوي (المدرسة والمجتمع) ، أنظر عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، ص ص 356-357.

الفصيلة الثانية: وتحتوي على المواد التي تساعدنا على فهم الحياة الاجتماعية كالتاريخ، الجغرافيا، العلوم والفن.

الفصيلة الثالثة:و تضم دراسات وخبرات تنمي قدرة التلميذ على الاتصال والبحث العقليين: القراءة، الكتابة، الحساب.

بالرغم من اشتمال المنهج عند ديوي على ما يتصل بتلك المواد المذكورة من خبرات وأنشطة، فلا توجد مواد منفصلة مستقلة تحمل عناوينا لتلك المواد بل وجدت متصلة بمواقف الحياة وبأعمال التلميذ اليدوية والعقلية، لذا فقد كانت الطريقة المتبعة في تنظيم خبرات المنهج وتدريسها هي طريقة المشروعات، حيث بإمكان التلميذ عن طريق أي مشروع دراسي أن يكتسب الكثير من الحقائق والخبرات والمهارات التي يمكن أن تكون متنمية إلى عدد كبير من المواد الدراسية التقليدية.

ملاحظة : كثير من المبادئ التي نادى بها "ديوي" بالنسبة لمنهج المرحلة الابتدائية قد نادى بها أيضا بالنسبة لمنهج المرحلة الثانوية، وهناك نوعان من الموازين التي يجب أن تتحكم في اختيار وتنظيم محتويات منهج المرحلة الثانوية عنده هما:

- خصائص تلاميذ هذه المرحلة.
- الظروف الاجتماعية والثقافية في كل موقف تعليمي.

ووظيفة المدرسة الثانوية عنده هي أن تمكن التلميذ من الاستمرار في توسيع دائرة ثقافته العامة التي بدأها في المرحلة الابتدائية، ولا تفرض عليه دراسة تخصصية ضيقة، لأن الدراسة التخصصية يجب –في نظره– أن تكون من وظيفة التعليم الجامعي[1].

4– أفكاره المتعلقة بطرق التدريس:

من أهم مبادئها:

1– الإعلاء من شأن الخبرة المباشرة الصالحة التي من شأنها أن تساعد الفرد على بناء خبراته وتجددها وتتضمن تفاعلا بين الفرد وبيئته وتتصل بواقع خبرته وتجددها واستمرارها.

2– وجوب ربط خبرات التلميذ داخل المدرسة وخارجها (الربط بين المعرفة النظرية والعمل) "ليس المعلم مضطرا إلى اللجوء إلى كل أنواع الوسائل ليدمج قليلا من الرياضيات في درس التاريخ ومشاكله، بل ليربط المدرسة بالحياة، وسترتبط كل الدراسات ببعضها بالضرورة. [2]

3– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وضرورة مراعاة ميولهم ودوافعهم الطبيعية "... دع الطفل يعبر أولا عن الدوافع التي في نفسه ثم ألفت انتباهه إلى ما يصنع وإلى ما يحتاج إلى صنعه بالنقد والأسئلة والاقتراحات..."، وواجب المدرس أن يوجه تلك الميول والرغبات ويعمل على تنظيمها وفق خطة مرسومة لتحقيق أهداف تربوية مرغوب فيها.

4– مساعدة التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته وتعويده على الاستقلال والاعتماد على النفس، والتفكير المنطقي، وحب التعاون، الأصالة، الإبداع والحركة والنشاط الهادف.

([1]) المرجع نفسه ، ص ص 357-358.

([2]) نقلا عن كتاب جون ديوي (المدرسة و المجتمع) أنظر المرجع السابق نفسه ، ص ص 359-360.

5- التعليم الفعال إنما يتحقق عندما يكون الشيء المراد تعلمه يعني شيئا بالنسبة للمتعلم ويتم ذلك عن طريق جذب انتباه التلميذ إلى قيمة ذاتية للشيء المتعلم حيث يمثل له هذا الوضع مشكلة حقيقية أمام عقله.

والطريقة العامة التي يوصي بها "ديوي" هي"**طريقة المشروعات**" "**Project Method**" وطريقة حل المشكلات "**Problem Solving Method**" ، وتقوم طريقة المشروعات على:

- وجود مشكلة نابعة من ميول التلاميذ.
- وجود غرض واضح في أذهان التلاميذ يدفعهم.
- القيام بنشاط متعدد الألوان عقلي وجسمي واجتماعي حسب خطة اشترك التلاميذ في وضعها، قابلة للتنفيذ.
- يسود الموقف التعليمي في جميع مراحله جو طبيعي اجتماعي ديمقراطي يؤدي إلى النمو الفردي والاجتماعي.
- المعلومات والنظريات والحقائق تأتي عرضا ومتقطعة كلما دعت الضرورة إليها في تفسير موقف أو لتوضيح مشكلة.
- الحكم والتقييم. [1]

انتقادات:

اعتبار ديوي العملية التربوية أنها مرادفة لعملية الحياة نفسها ، توسيع لمسؤوليات المدرسة بما قد يجعلها تعتدي على مسؤوليات غيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية وبما قد يجعلها أيضا غير قادرة عل الإيفاء بمسؤولياتها على الوجه الأكمل.

كذلك أن في منادات ديوي بتربية شخصية الطفل ككل إضعاف للجانب العقلي ، هذا الجانب الذي يجب أن ينال - في نظر المحافظين - العناية الكبرى من المدرسة.

كما أخذ على فلسفة ديوي التربوية مبالغتها في التأكيد على ميول التلاميذ وحاجاتهم الحاضرة كأساس لاختيار المعارف والخبرات المدرسية وتنظيمها.

و أيضا مبالغة هذه الفلسفة في التأكيد على وحدة المعرفة لدرجة أنها قللت من شأن الترتيب المنطقي للخبرات المدرسية، ومن قيمة تقسيم المعرفة إلى فروع ومواد مختلفة، ومن قيمة التخصص الذي أصبح أحد متطلبات العصر. [2]

([1]) المرجع السابق نفسه ، ص ص 364-365.

([2]) المرجع السابق نفسه ، ص ص 366- 372. وراجع أيضا كتاب محمد جلوب الفرحان : الخطاب الفلسفي الغربي ، ص ص 168-170.

3- الاتجاه التكويني عند "جان بياجيه" :

يعد جان بياجيه مؤسس هذا الاتجاه ، فمن هو ؟ وما ملامح هذا الاتجاه الذي أسسه ؟

أ- جان بياجيه، حياته و أعماله :

ولد جان بياجيه في 09 أوت 1896 بنيوشاتيل **Neuchâtel** بسويسرا، درس الرياضيات، العلوم الطبيعية (نبات، حيوان) المنطق، العلوم الإنسانية من فلسفة و اجتماع وتربية وتحليل نفسي.

في عام 1911 وعمره 15سنة، نشر مقالا عن "الرخويات" و تتابعت مقالاته حولها حتى عام 1917.

في عام 1918، وكان عمره 22 سنة، نال شهادة الدكتوراه في العلوم الطبيعة من جامعة نيوشاتل عن بحث قدمه حول "الرخويات". و قد كانت له العديد من الاكتشافات العلمية.

لقد كانت حياته ثرية بالتجارب ذلك أنه كان يمارس تجاربه بعفوية تامة، فكل مشاهدة كانت تعني له ملاحظة علمية، و كل حديث كان يدور بينه و بين طفلتيه أو مع أحد زملائه كان يثير عنده فضول العالم و تساؤلات المكتشف، و هكذا توحدت المعرفة و الحياة عنده، لقد كان يمارس تفكيره و عمله العلمي على كل ما يقوم به و ذلك بشكل منتظم.

و بالإضافة إلى اهتماماته بالبيولوجيا مبكرا، فانه اهتم بالفلسفة فدرس (برغسون) (و كونت) (و سبنسر)، و أخذ من فلسفة (كانط) فكرتي "الاستيعاب – و المحاكاة"

« Assimilation – Imitation » [1]

إلا أنه شعر بضرورة التحقق من التفكيرالفلسفي عن طريق الاختبارات الكمية مما جعله يتحول إلى الابستيمولوجيا، و أسس نموذجا جديدا هو الابستيمولوجيا التكوينية[2].

و كانت ثمرة بحوث بياجيه العلمية التجريبية حول المعرفة أن أسس علما جديدا أسماه علم تكوين المعرفة . شارك في بلورته باحثون من مختلف التخصصات من بينهم الرياضيون، و الفيزيائيون، علماء المنطق و علماء النفس. وفي سنة1955 كان "بياجيه" يعرّف نفسه بأنه "عالم نفس و دارس لتطور علم تكوين المعرفة".

وهذا العلم يهتم بدراسة الانبناءات الذهنية الديناميكية، أي التي تنمو و تتكامل عبر مراحل زمنية متدرجة. حيث قام "بياجيه" من خلال هذا العلم بدراسة تطور المعرفة و المنطق عند الطفل، فوجد أن المعرفة أو الذكاء يمر بمراحل نمو، و في كل مرحلة يتكون انبناء معين .

و هذا يعني أن الذكاء يتطور عند الطفل، فهو ليس قائما على إنبناءات داخلية أو بيولوجية مسبقة و لا حصيلة معطيات خارجية و اجتماعية، فالمعرفة هي نتيجة انبناء متطور و مستمر يعتمد على مشاركة الشخص و تفاعله مع محيطه.

([1]) مريم سليم : علم تكوين المعرفة ، إبيستيمولوجيا بياجيه – دار النهضة العربية ، الطبعة الأولى ، بيروت 2002 ، ص ص7-8.

([2]) وهو البحث الذي يعنى بكيف تكسب الكائنات الإنسانية معرفتها من العالم، دون الاهتمام بالفروقات بين الأفراد و الجماعات.

و في توجه "بياجيه" لدراسة تطور التفكير عند الأطفال رأى أن مسار تطور عملية المعرفة الإنسانية منذ ولادة البشر تشبه عملية تطور مراحل التفكير الفردي. لهذا كان بياجيه يتتبع المراحل المختلفة لنمو المعرفة أو الذكاء، انطلاقا من الأشكال المعرفية البسيطة إلى الأشكال العليا منقبا عن جذور تلك المعرفة.

و تجدر الإشارة إلى أن أبحاث بياجيه النفسية لها أهمية قصوى بالنسبة للفلسفة كما أكد بياجيه نفسه إذ ما دام البحث في طبيعة الفكر الإنساني وأسسه المنطقية هو أحد موضوعات الفلسفة الرئيسية، فإن علم النفس يستطيع أن يزود الفلسفة بالكثير من المعطيات في هذا المجال، و ذلك من خلال دراسة تطور التفكير عند الطفل.

و يذهب بياجيه إلى أن الإشتراك بين الفلسفة و علم النفس و علم الاجتماع يمكن أن يؤدي إلى فهم صحيح و تطبيق ملائم للطرق و الأساليب التربوية مما سينجم عنه ثورة فيها .

لقد كان هدف بياجيه من دراساته في بادئ الأمر متجه نحو البحث في مشكلات المعرفة و تطورها لكنه وجد نفسه يخوض في مسائل علم النفس الإدراكي و النتائج التربوية التي أسفر عنها، حيث كان يظن أنه سيتفرغ إلى هدفه الأساسي بعد خمس سنوات لكنه استغرق (40 سنة) باحثا في تطور الذكاء عند الأطفال و تطور تكوين المعرفة عند الإنسان◊[1]

---

(1) علم المعرفة **Epistémologie** ، ولهذا العلم فرعان :

1- فرع يبحث في مبادئ العلوم و تقويمها و تفسير التطور الفكري للإنسان و وضع رؤيا مستقبلية لذلك التطور (علم تاريخ المعرفة) .

2- فرع يبحث في تطور المعارف عند الإنسان الفرد منذ ولادته و حتى بلوغه سن الرشد ، ويقوم هذا الفرع بأمرين :

أ- تفسير الظواهر المعرفية: التجريب (علم النفس المعرفي)، نتائج التشريح الدماغي و العصبي (علم الأعصاب).

ب- تحليل كيفية توصل الولد إلى المعرفة و تفسير عملية النماء الفكري (علم تكوين المعرفة **Episthémologie génétique**) .

ب– الاتجاه التكويني :

هو ذلك الإتجاه الذي سلكه فرع من فروع علم النفس سمي "بعلم النفس التكويني" **"Genetic psychology"** و النشوء و التكوين **Genesis** أو **Genèse** ظاهرة بيولوجية نفسية، و علم النفس التكويني، هو العلم الذي يختص بنشوء و تكوين الظواهر النفسية، و يدرس السلوك بالمنهج التكويني **Genetic méthode**، هو منهج تاريخي يتتبع أصل الظاهرة النفسية و يتابع تطورها. سواء كان إلى الارتقاء أو إلى الاضمحلال و ذلك بدارسة دور الوراثة في تحديد البناء النفسي و الوظائف النفسية.

و يهتم علم الوراثة النفسية بقوانين وراثة الظواهر النفسية، و بتأثير الوراثة على ظهور و نمو الوظائف النفسية. و النظرية التكوينية في علم النفس هي التي تؤكد التفسير التكويني للظاهرة النفسية، أي تفسيرها في تاريخ نشوئها و نموها.

و النشوئية أو التكوينية **Genetecisme** في علم النفس هي القول بأن وجود الظواهر النفسية فطرية أو موروثة، هو وجود بالإمكان و يتحقق فيصبح وجودا، لفعل و لهذه الفكرة جذور تمتد إلى هراقليطس و امباذوقليس و أرسطو، و الأنتلخيا **Entelechy** عند أرسطو هي الوجود بالإمكان الذي يصبح وجودا بالفعل. و علم النفس التكويني بذلك فرع من علم النفس التطوري، بإعتبار أن التطور سلسلة تاريخية، بدايتها النشوء، ثم يكون التطور و يعني التطور النمو للخصائص النفسية. و التطور قد تكون تقدميا كما قد يكون نكوصيا [1] .

و معنى التطورية في علم النفس التكويني، أن السلوك أو الصفات النفسية الحالية إنما نشأت عن أنواع أسبق منها، أو أنها تراكبات من عمليات قبل و بعد الولادة، و من خبرات مبكرة.

و يعتبر جان بياجيه (1896-1980) العالم النفساني السويسري مؤسس الإتجاه التكويني في علم النفس[*] ، وقد قدم هذا المفكر للتربية الكثير حيث أسهم في تحديد طرائقها و وسائلها، و لعل أهم ما جاء به إلى التربية هو توجيه إهتمام العاملين بها إلى ضرورة التركيز على ما يكون عليه المتعلم من تطور عقلي و انفعالي ، و ذلك بالنفاذ إلى أعماق ذهن المتعلم و كيف ينشط عقله لإكتساب المعرفة، و بياجيه بهذا يؤاخذ المعلمين الذين يركزون على المعرفة دون من يعرفها.

و قد ناقش بياجيه مسألة نجاح الإتصال بين الصغير و الكبير، كأهم وسيلة لاكتساب المعرفة، إنطلاقا من السؤال التالي:

هل الإتصال يتوقف على خصائص يمتلكها الكبير و إدراكه لما يريد غرسه و تثبيته في ذهن الصغير، أم أنه يتطلب من الصغير وجود وسائل يعكسها التمثل الذي يحول فقدانه دون الإدراك و الاستيعاب ؟ .

و تجدر الإشارة إلى أن التمثل يقصد به تلك العملية التي يقوم بها الفكر للكشف عن التشابه بين الظواهر المتشابهة ، كما أن للتمثل معنى خاصا في علم النفس حيث يقصد به تكيف الفرد وفقا لحياة الجماعة عن طريق اقتباس المواقف و العادات الشائعة، أو هو استجابة الطفل للتغيرات التي تحدث في الوسط و هو يقوم على: استيعاب المنبه، فهمه دراسته ثم الرد عليه بطريقة واعية.

إن التمثل هو نشاط داخلي ذاتي للفرد يتم عن طريق إعادة تكوين بنائي و إبداعي لما هو مقدم.

([1]) عبد المنعم الحفني : المعجم الفلسفي ، ص ص64-65.

([*]) أسسه و وضع نظرياته في مدة ثلاثين سنة .

و لهذا أكد بياجيه على ضرورة تنمية هذه القدرة، و إحترام مراحل تطورها لدى الطفل لأنها مفتاح الذكاء عنده.

نظرية بياجيه لتكوين المفاهيم :

وتنصب هذه النظرية على دراسة تطور تفكير الطفل وذلك بدراسة كيف نعرف ما نعرفه ، وما مدى هذه المعرفة .

كان منهج بياجيه في البحث عياديا (اكلينيكيا) يتم عن طريق طرح أسئلة على عينة من الأطفال تضعهم أمام مواقف إشكالية ، وتسمح هذه المواقف بتحليل الأداء العملي و الاستبطان اللفظي للأطفال ، وذلك بغية اكتشاف نوع اكتساب الأطفال للمفهوم و طبيعته في وقت معين من حياتهم ، هذا مما ساعد جان بياجيه على التوصل إلى تحليل وصفي للمفاهيم الفيزيائية الانسانية، و المنطقية و الرياضية و الأخلاقية و نموها من الميلاد حتى المراهقة.

وقد تناول بياجيه بالدراسة: إرتقاء المفاهيم المتصلة بـــالعدد ، الزمان، المكان، السرعة، الأخلاق .

و يتمثل جوهر هذه النظرية في أنها :

أ- **نظرية وراثية** : ذلك أنها ترى بأن العمليات العليا تصدر عن ميكانيزمات بيولوجية وراثية تضرب بجذورها في تكوين الجهاز العصبي للفرد.

ب- **نظرية تعتمد على التدرج** : و ترى أن عمليات تكوين المفهوم تتبع نمطا ثابتا خلال مراحل محددة تحديدا واضحا، تبزغ أثناء مدى عمري معين.

جـــ- **نظرية تعتمد على النضج** : المراحل ينبغي أن يخبرها الفرد و يمر بها من خلال ترتيب معين قبل أن تصبح أية مرحلة تالية ممكنة. [1]

1 - مراحل الإرتقاء المعرفي:

يتوقف ظهور مراحل الإرتقاء المعرفي على عدة عوامل وهي :

1- عوامل بيولوجية .

2- عوامل إيصال تعليمية و ثقافية.

3- عوامل تتصل بأنواع النشاط التي يشارك فيها الأطفال مثل :

النشاط الحركي الصادر عن الطفل و بتوجيه ذاتي منه الذي يتعدى دوره الجانب الفيزيائي لينعكس عل الجانب المعرفي.

فالرضيع يقوم باستجابة للبيئة عن طريق النشاط المنعكس ينجم عن هذه الإستجابة سلوك هادف كالالتفات ، الإمساك بالأشياء ، تظهر في علامات التآزر كما تظهر على الحركة العامة لجسمه في أفعال منظمة تؤدي إلى أنماط متميزة من السلوك و هنا يؤكد جان بياجيه على أن هذه الأنماط الحركية تقابلها مخططات ذهنية .

([1]) كامل محمد محمد عويضه : سيكولوجية التربية – دار الكتب العلمية ، الطبعة الأولى ، بيروت 1996 ، ص ص 232-237.

وهذا يعني أن السلوك هو فعل تكيفي مع الحاجات البيئية يقابله إدراك (مخطط ذهني) مما يساعد هذا السلوك على التوجه أو التكيف مع مواقف مشاهدة موازية.

وهكذا فالمخططات الجديدة (إدراكات جديدة) تتكامل مع المخططات القائمة (الإدراكات السابقة)، ليحدث بالنتيجة ما يسمى بالتمثل [1] .

لكن التمثل ليس عملية تراكم بل هو عملية تعديل المخططات القائمة لمواجهة الاحتياجات البيئية الجديدة ، بمعنى أن الخبرة تؤدي إلى تكيف مع المواقف الجديدة ، وكمثال على ما نقوله : تكيف الفطيم مع الطعام .

الخلاصة : النمو التصوري إنما يحدث لأن الطفل، أثناء محاولته أن يتكيف بنشاط مع بيئته يقوم بتنظيم أفعاله في مخططات من خلال عمليات التمثل و التكيف.

عندما يتم تذكر تلك الأنماط فإنها تظهر ثانية كمصدر للخبرة الأصلية كصورة ذهنية .

و عند استخدام الطفل للغة الرمزية فإنه يتحرر من الحاجة لتناول الواقع الخام لكي يكوّن لنفسه مخططا و يبدأ في إقامة نوع من التفكير المنطقي، وعندئذ يكون قادرا على الإستدلال مستخدما تصورات الواقع.و الاعتماد على العمليات العقلية هو الذي يساعد الشخص على تنفيذ أنواع الأنشطة المختلفة .

و تتم مسألة تكوين المفاهيم عبر مراحل نمو العمليات العقلية :

و ينبه بياجيه إلى أهمية التعرف على هذه المراحل بالنسبة للمربين بقوله : " إنه لتطور مضطرد ابتداء من المرحلة (الحسية–الحركية) و انتهاء بمرحلة العمليات العقلية (...) ، و أن ما تم الظفر به من حقائق (...) و ما هي عليه من تفسيرات (...) تتيح اليوم للمربين (...) عددا كافيا من العناصر المرجعية المستمرة " [2]

و تنقسم مراحل النمو هذه إلى:

1- المرحلة الحسية الحركية (وتمتد من الولادة إلى سنتين) :

من اليوم الأول إلى الشهر السادس: يعتمد الكائن الحي فيها على استعداداته الطبيعية: انعكاسات فطرية اثناء استجابته للمثيرات البيئية: التعامل مع المحسوسات دون الشعور بإستمرارها في حالة بعدها عن الإطار البصري .

بعد الشهر السادس: يتميز سلوك الطفل بالأنانية، والإحساس ببقاء الأشياء ودوامها، إدراك المفاهيم الأولية عن المساحات والزمن والعلاقات بين الأشياء. [3]

2– مرحلة ما قبل العمليات أو مرحلة ما قبل إدراك المفاهيم (وتمتد من سنتين إلى أربع) وتتميز:

- بالتعامل مع الرموز عن طريق اللغة ، لكن الطفل يعجز عن متابعة عدة أشياء في وقت واحد .

([1]) التمثل مصطلح مأخوذ من علم النبات يدل على تمثل النبات للغذاء .

([2]) جان بياجيه : علم التربية و سيكولوجيا الطفل ، ترجمة : عبد العلي الجسماني – الدار العربية للعلوم ، الطبعة الأولى ، بيروت 1994 ، ص 46.

([3]) مريم سليم : علم تكوين المعرفة ،ص 196.

- شيوع اللعب : فالعرائس التي يلعب بها الأطفال تصبح في نظرهم أطفالا، والأزهار صفوفا من الأطفال.

- يقوم الأطفال في تفكيرهم بالانتقال من حدث جزئي إلى حدث جزئي آخر ، ونعبر عن هذا النمط من التفكير ، كالتالي : (أ حدث مع ب فإن أ يحدث مع ب دائما.)

3- المرحلة الحدسية (من أربع إلى سبع سنوات):

في هذه المرحلة يعتمد الطفل على الإدراكات الحسية السطحية فهو يكوّن أفكاره بطريقة انطباعية، ينشأ هذا لأنه يبدو عاجزا على أن يضع في حسابه كل جوانب الموقف، كما أن نظرته تكون متأثرة بمجال الإدراك الحسي ، الذي يثبت فيه إدراكه على أحد أبعاد موضوع أو حدث مع استبعاد كل الجوانب الأخرى ، وهو ما يسمى التركيز أو الانحباس حسب بياجيه. [1]

4- مرحلة العمليات العيانية الواقعية (من 7 إلى 11):

وهي مرحة الدراسة الابتدائية حيث تزداد خبرة الطفل الاجتماعية، تقبل وجهات نظر الآخرين مع قدرته على الاحتفاظ بوجهة نظره دون خوف.

تنمو قدراته العقلية ، ويصبح بإمكانه تصنيف الأشياء، الربط بين الأمور المتعددة، التعرف على مميزات الأشياء واكتشاف خصائصها، و إعادة ترتيبها في نظم معينة.

5- مرحلة التفكير المجرد (11-16):

انتقال المراهق من الاعتماد على الخبرات المباشرة في عالم الحس إلى الاعتماد على القدرة على تصور الأشياء والمواقف وإعادة ترتيبها وتركيبها بحيث يمكنه التعامل مع الماضي والحاضر والمستقبل.

استخدام المنطق، عمليات الاستنباط واختيار الفروض والتوصل إلى نتائج. [2]

2- بعض المبادئ التربوية المبنية على نظرية "بياجيه" :

- النمو الذهني هو عملية نشطة ومستمرة تساهم في تكوين الرغبة لدى الطفل لمواصلة عمليات البحث والاكتشاف بدافع داخلي.

- عملية اكتساب المعرفة لا يتم فيها نسخ الحقائق المحيطة بالفرد واختزانها في ذهنه، بل يجب التعامل معها على أنها تفاعلية وتحويلية: اكتساب معلومات جديدة بعد تحويلها وتعديلها لتتوافق مع منظومة المعلومات الموجودة لدى الفرد.

عندما تكون المعلومات الجديدة التي يواجهها الفرد أو يحتاج للتعامل معها متماثلة أو متطابقة تماما مع المعلومات التي سبق التعامل معها والمتواجدة في التنظيم العقلي الحالي، فلن يتم حدوث تعلم جديد في هذه الحالة . أما في حالة عدم انتماء المعلومات الجديدة للبنى والنظم العقلية الموجودة ، أو تشابهها مع محتويات تلك البنى والنظم فإن عملية استيعاب المعلومات تتوقف تماما.

([1]) أنظر كامل محمد محمد عويضة : سيكولوجية التربية ، ص ص 237-243.

([2]) المرجع نفسه ، ص ص 243-255. وراجع أيضا مريم سليم : علم تكوين المعرفة ، ص ص 200-218.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن درجة صعوبة المادة المتعلمة يجب أن لا تفوق قدرة النظام الذهني على تقبلها والتعامل معها.

نقد و تقييم :

إن نظرية بياجيه قد تضع بعض القيود على حرية الحركة لدى المدرس[1] ، حين أكد على ضرورة وصول الطفل إلى مرحلة نضج معينة كي يستطيع القيام بالأعمال التي تتطلبها بعض المواقف التعليمية، وهي أمور قد تضع قيودا على حرية حركة المدرس في تعامله مع تلاميذه ، كما أنها تؤثر على أسلوب التدريس وحجم المادة وطبيعتها.

إلا أن هذه الانتقادات لا تقلل من الدّرجة العالية التي إستفادها الباحثون و المربون من التطبيقات المبنية على نظرية بياجيه ، وذلك من خلال مساعدتها للمدرس ليقوم بتحديد المستوى المعرفي الراهن للطفل ، وعدم إثقال كاهله بمعلومات متقدمة أو غير مناسبة لمستواه الذهني ، مع النظر إلى كل تلميذ على أنه نسخة لا تتشابه مع غيرها.

(1) كامل محمد محمد عويضة : سيكولوجية التربية ، ص ص 255-258.

خامسا: أســـس التربيـــة

الأســـاس الثقافي

الأســـاس الإجتماعي

الأســـاس البيولوجي

سنتناول في المحاضرات الثلاثة التالية ثلاثة أسس من أسس التربية ، وهي : الأساس الثقافي و الأساس الاجتماعي و الأســـاس البيولوجي ، وهذا لا يعني أن ليس هناك أسس أخرى للتربية ، بل هناك أسس أخرى لها كالأساس التاريخي ، والأساس النفسي ، والأساس الإقتصادي ... .

1- الأســـاس الثقافي:

ماهية الثقافة:

الثقافة مصطلح ابتدعه علماء الإنسان (الأنثروبولوجيون) ويستعمله في الوقت الحاضر علماء الاجتماع بصفة أكبر، وذلك نظرا لارتباط الثقافة بالميدان الاجتماعي أكثر من أي علم إنساني آخر ، لما للثقافة من أهمية في حياة الإنسان كعضو في المجتمع.

تعريفاتهـــا :

"إدوارد تايلور"، الثقافة هي: كل مركب يشتمل على المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق، والقانون والعرف، وغير ذلك من الإمكانيات أو العادات التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في مجتمع"، (عناصر لا مادية + عناصر مادية).

"روبرت بيرستد": "الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، أو نقوم بتعلمه، أو نمتلكه كأعضاء في المجتمع" (صيغة تأليفية لعناصر عقلية وأخرى مادية)[1]

إن الثقافة بصفة عامة تساعد على التمييز بين فرد وآخر، وبين جماعة وأخرى، وبين مجتمع وآخر، بل إن الثقافة هي التي تميز الجنس البشري عن غيره من الأجناس، لأن الثقافة هي التي تؤكد الصفة الإنسانية في الجنس البشري ، وذلك راجع إلى أن الثقافة تعد من بين العوامل الأساسية التي تتبلور شخصية الفرد ضمنها ، فمنذ الطفولة يواجه الإنسان جملة من الأوامر والنواهي توجه سلوكه ، وهذه الأوامر والنواهي ليست إلا مظاهر لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ولعل هذا ما جعل بعضهم يعرف التربية بأنها إكساب الإنسان ثقافة مجتمعه سواء أكان هذا عن طريق التنشئة الاجتماعية في السنين الأولى من حياة الطفل ، أو في المدارس وفي الجامعات"[2].

تختلف الثقافات الإنسانية في مدى تقبلها للتغير الذي يحاول الإنسان إحداثه فيها ، فهناك بعض الثقافات التي لا تقبل التغيير وتفرض على منتسبيها النظر إلى عناصرها بقدسية ولا تقبل التشكيك فيها ، بينما ترحب ثقافات أخرى بممارسة إحداث التغيير عليها، فما هي العناصر الأساسية للثقافة ؟

([1]) مجموعة من الكتاب: نظرية الثقافة، سلسلة عالم المعرفة، العدد 223 ، المجلس الوطني للثقلفة و الفنون و الآداب ، الكويت 1997، ص ص 9-10.

([2]) سعيد التل و آخرون: المرجع في مبادئ التربية، ص95.

1- عناصر وجودية: إن العادات والتقاليد التي يتبناها أي مجتمع هي جزء من ثقافته لا تخضعان للإختيار العشوائي من قبل هذا المجتمع ، بل يتم اختيارها حسب مبادئ وأسس يشترط فيها أن تتماشى مع الطبيعة الإنسانية ومع المعطيات البيئية.

2- عناصر قيمية: وهي تلك التي يتم تبنيها حسب حسنها أو رداءتها.

هذان النمطان من العناصر الثقافية هما اللذان يصبغان على أفراد المجتمع صبغة معينة، تجعل الفرد المنتسب لتلك الثقافة ينظر للعالم من حوله وللآخرين من مجتمعه من خلالها، وكلما كانت هذه العناصر منسجمة فيما بينها كلما كان المجتمع مستقرا ثقافيا، بمعنى أن عادات المجتمع وتقاليده وقيمه قادرة على حل المشاكل اليومية التي يواجهها المواطن.

والثقافة وحدة متكاملة تتكون من عدد يصعب حصره من العناصر، إنها عبارة عن التكامل الذي يجمع تلك العناصر لتكون جسما واحدا يشكل نظاما متكاملا، وهذا يعني كما قال أحد الباحثين: "إن الكل الثقافي ليس مجموع أجزائه بل هو ناتج عن تنظيم تلك الأجزاء بروابط جعلت فيه وحدة جديدة"، مثلا: قد نجد في مجتمعين نفس العناصر الثقافية، إلا أن الترتيب الموجود في أحد هذين المجتمعين يشكل بناء مختلفا من العناصر جعله يختلف عن المجتمع الآخر [1] .

ولكن ما هي وظائف الثقافة:

1- تحديد الطرق التي يمكن للإنسان أن يشبع حاجاته بها .

2- تحديد وتعريف الأصول التي بها ينجب أبناؤه ويكون أجيالا أخرى.

3- تحديد الطرق التي يتعلم بها أبناؤه.

4- تحديد طرق إنتاج وتوزيع البضاعة الضرورية لاستمرار الحياة.

5- تحديد الطرق التي تنظم العلاقات الإنسانية في المجتمع الواحد، ومن ثم مع المجتمعات الأخرى.

6- تكسب الحياة معناها، وتبقي على الدافعية عند أفرادها من أجل العمل الذي يساعد على استمرارية الحياة.

التربية والثقافة:

التربية بطرقها الرسمية وغير الرسمية هي العامل المهم في اكتساب الأفراد ثقافة مجتمعهم هذا من جهة، كما نجد أن المدرسة والجامعة تنوب عن المجتمع في صقل الأجيال وتعليمها الجزء الراقي من الثقافة، ذلك الجزء العالمي الذي تشترك به ثقافة معينة مع ثقافات العالم الأخرى من جهة ثانية فالمؤسسة التربوية بأشكالها المختلفة تثقف الأجيال وتغير عناصر الثقافة بالنسبة إليهم [2] .

---

[1] إسماعيل بن السعدي : الثقافة و الثقافة الفرعية (مقال) ،مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 18ديسمبر 2002 ، جامعة منتوري قسنطينة ، ص 75.

[2] عبد العزيز الهواش : الثقافة و التربية (مقال) ، أعمال المؤتمر الثقافي العربي السابع : الثقافة و القيم – دار الجيل ، الطبعة الأولى ، بيروت 2002 ص ص 200-202.

2- الأساس الاجتماعي للتربية:

1- المجتمع هو مجموعة الأفراد الذين يعيشون معا فوق بقعة معينة بتعاون متبادل، مرتبطين بتراث ثقافي معين، وثقافة مشتركة ولديهم الإحساس بالإنتماء لمجتمعهم، ويكونون مجموعة المؤسسات تؤدي الخدمة اللازمة، وتضمن لهم مستقبلا لائقا في شيخوختهم، وتنظيم العلاقات الاجتماعية فيما بينهم.

2- تتوقف بنية كل مجتمع على جملة من الجوانب وهي:

أ- البنية الطبيعية والجغرافية: حدود كل مجتمع (الأرض، المناخ، التضاريس).

ب- البيئة الاجتماعية: الوسط الاجتماعي، وهو جزء من البيئة العامة، يعيش فيه سكان المجتمع بصفتهم القوى البشرية اللازمة لتسيير شؤونه.

جـــ- العلاقات الاجتماعية: مجموعة التفاعلات والعمليات الناتجة عن تفاعل الأفراد مع البيئتين الطبيعية والاجتماعية، وخصائص أي مجتمع تتكون نتيجة هذه العلاقات المختلفة بين أفراد المجتمع، والتي تميزه عن غيره من المجتمعات.

د- المؤسسات والنظم الاجتماعية التي تضم مجموعة الأجهزة التي تقوم بمختلف الأنشطة الاجتماعية.

وتعتبر التربية ضرورة اجتماعية هدفها إعداد الفرد ليصبح عضوا في مجتمعه، وبالتالي يجب أن تتكيف لتخدم النظام الاجتماعي[1] وبنائه الاقتصادي، لهذا كان ولا بد من الربط بين البناء الاجتماعي لأي مجتمع ونظامه التربوي كنظام فرعي من أنظمة المجتمع، وقد كان هذا الربط موجودا منذ أقدم العصور، وزادت أهميته وضرورته أكثر فأكثر نتيجة التغيرات السريعة التي حدثت في العصر الحاضر، وما أحدثته الثورة العلمية والتقنية من تغيرات في حياة الأفراد والشعوب والمجتمعات، بحيث أصبحت متطلبات العمل والحياة سريعة التغير، مما يفرض على المؤسسات التربوية والاجتماعية مسايرة هذا الواقع بكل أبعاده.

إن من أهداف التربية التكيف مع المجتمع وخدمة وتلبية حاجاته، ويمكن تلخيص هذه الأهداف كالتالي:

- إعداد المواطن الصالح المنتمي لوطنه وأمته.
- مسايرة التطور الصناعي الحديث.
- الحفاظ على الجانب الأخلاقي الذي يقره المجتمع من فضائل وقواعد سلوكية.
- المحافظة على أفراد المجتمع واستمراريتهم.
- التخفيف من أعباء الإنسان بالترفيه في أوقات فراغه من أجل تجديد طاقاته وحيويته. [2]

([1]) سعيد التل وآخرون: المرجع في مبادئ التربية، ص ص133-134.

([2]) المرجع نفسه ، ص 135.

ولبلوغ هذه الأهداف يقوم المجتمع بمختلف مؤسساته بتطبيع أفراده من خلال تحديد اتجاهاتهم بما يخدم هذا المجتمع ويتم هذا التطبيع انطلاقا من الأسرة التي تقوم بتحديد سلوك الأطفال وتشكيله بعد ميلادهم ، وذلك عن طريق أنماط تربوية متنوعة ، مثل : التربية الوطنية . التربية المهنية. التربية الخلقية. التربية الستجمامية . التربية الصحية. وعملية التطبيع هذه هي عملية تعلم اجتماعي، تتشابك فيها عدة مهام وأساليب من أجل تحقيق أهدافها التي تشتمل على :

- التكيف والتآلف مع المجتمع والآخرين، فالتكيف عامل مهم في نمو الصحة النفسية والاجتماعية عند الأفراد الرغبة في تكوين الصداقات، وتنمية الذات الاجتماعية، والرضوخ لقوانين المجتمع وعاداته وتقاليده دون تذمر.

الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس بعيدا عن الاتكالية (تدريب الطفل على مبدأ الاستقلال الذاتي...).

- تكوين الاتجاهات النفسية والاجتماعية للإنسان من خلال هذه العملية، فعن طريق تفاعله مع أفراد مجتمعه وثقافته يكتسب الفرد سمات شخصيته.

- تكوين القيم الخلقية والوجدانية في نفوس أفراد المجتمع، في إطار المعايير والضوابط الاجتماعية التي تحددها ثقافة المجتمع.

- تعلم الأدوار الاجتماعية، وهذه الأدوار تتحدد على أساس الجنس والسن، ومستوى المعيشة.

والفرد بدخوله كعضو في جماعة معينة فإنه يتعلم الدور الذي يناسبه كما تحدده الثقافة من جهة وما تمليه ميول الفرد ورغباته واهتماماته.

والجدير بالذكر هنا أن الأفراد يشاركون في ثقافة مجتمعهم من خلال الأدوار التي يقومون بها، وهذه حقيقة ذات أهمية كبرى تربويا، فمعرفة المدرسين لهذه الحقيقة، تساعدهم على فهم وجهات نظر المتعلمين واستيعابها، و ذلك بالأخذ في الحسبان خلفياتهم الاجتماعية والسياسية والثقافية.

وتلعب المدرسة إلى جانب الأسرة دورا هاما في مواجهة التغيرات والتحديات التي تصاحب التغير الاجتماعي، وذلك بإعداد الأطر الثقافية والقيمية الأصيلة في المجتمع وذلك من خلال:

- حفظ التراث الثقافي وخبرات المجتمع.
- تبسيط التراث وتنقيته من الشوائب، والإبقاء على كل ما يؤثر إيجابيا في نمو النشء ونمو المجتمع وتكامله.
- توفير بنية اجتماعية ملائمة لتنشئة المتعلمين، وتكوين شخصياتهم، بإيجادها نوعا من التوازن ما بين العناصر المختلفة والمتعارضة خارج المدرسة، ليتكيف معها التلميذ بصورة أحسن.
- تصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها مؤسسات أخرى في المجتمع. [1]

([1]) فكتور الكك : الثقافة و القيم الاجتماعية (مقال) ، أعمال المؤتمر الثقافي العربي السابع : الثقافة و القيم ، ص ص 381-391.

3- الأســـاس البيولوجـــي للتربية :

لابد لمن يتناول بالدراسة الفعل التربوي من تجاوز معرفته بما يقوم على تعليمه إلى معرفته بمن يقوم على تعليمه حتى يتمكن من نقد المبادئ التي يجب أن تراعى في عملية تعليمه.

فالمتعلم كائن حي يولد و ينمو عابرا في مسيرته نحو اكتمال نموه مراحل متعددة لكل منها خصائصها و مميزاتها و مستلزمات عبورها عبورا آمنا إلى ما هو أرفع منها و أنضج، و إلا فإن الفعل التربوي يعجز أو يختل في طريقه لبلوغ غايته، و يعاق المتعلم عن الوصول إلى حياة راشدة. [1]

و من أهم الجوانب التي يتكون منها هذا الكائن الحي هو الجانب البيولوجي لذا فإن علم البيولوجيا [2]. و هو علم حديث نسبيا يقدم بمعطياته التجريبية زادا لا غنى لفيلسوف التربية عنه نظرا لما لهذه المعطيات من أهمية ليس فقط لدورها و أثرها المباشر في حياة الكائن ككل، بل في انتمائه النوعي بالنسبة للكائنات و الإنسان على الخصوص، كونه مفكرا و عاقلا.

و لا ينعكس أثرها على البناء الجسدي و تكوينه و حسب بل تتعداه إلى البناء الفكري، النفسي الاجتماعي للفرد، و بكلمة على الشخصية بمجملها و هذه المعطيات هي:

1- الجهاز العصبي:

ويعمل كمنظم و منسق كبير بين الكائن و داخله من جهة ، و بينه و بين محيطه من جهة أخرى، ففي داخل الحي نجد الخلية و محتواها، كأصغر جزء من الجسم ثم نجد علاقة العضو بالجهاز و البنية و الكائن ككل، وصولا إلى خارج الكائن الحي و ما تربطه به من روابط حيث يربط الجهاز العصبي كل هذه الجوانب و ينسق بينها عن طريق التحليل و التركيب، النمو و التكاثر، انقسامات داخلية و تفاعلات كيميائية، عضوية و كيميائية ..، من اجل غاية واحدة، و لغرض واحد هو حياة الكائن بما فيه الإنسان و بقاءه.

و لكي يتكامل عمل الأجزاء مع عمل الكل، يقول كلود برنارد:

" لابد أن يوجد وراء ذلك موضب ينسق بين كل هذه الأجزاء على نحو هو في غاية الانسجام و الدقة " [3]

2- الدّماغ كبناء عضوي:

هذا العضو الأكثر تعقيدا في الجهاز العصبي هذا العضو بطبيعته المادية، و التلافيف العدة و أقسامه و ملايين الخلايا، يلعب دورا حاسما في الإدراك و في التفكير و العمليات العقلية العليا لدى الإنسان.

و على طريق الدّراسات التجريبية تمكن العلماء من الوصول إلى:

([1]) عبد الأمير شمس الدين : التربية بين الوراثة والبيئة ، مدخل إلى فلسفة التربية – دار البلاغة ، الطبعة (؟) بيروت 1997 ، ص 287

([2]) البيولوجيا أو علم الأحياء ، هو العلم الذي يهتم بدراسة الخلايا الحية ، والكائنات الحية ،النباتية و الحيوانية و الكائن في هذا العلم ينظر إليه بمنظار الفرد أو الشخص الموحد المستقل ، وتتوزع الدراسة البيولوجية بين علمي التشريح و الفيسيولوجيا، و الفيسيولوجيا هي دراسة الوظائف الحية للأعضاء

([3]) رضا سعادة : الفلسفة و مشكلات الإنسان – دار الفكر اللبناني ، الطبعة الأولى ، بيروت 1990 ، ص 59.

أ– الكشف عن طبيعة الإحساسات و قياس عتباتها الدنيا و العليا: للألوان، و الأصوات، للضوء، و الكشف عن مكونات كل عضو من أعضاء الدماغ و أجزائها و طبقاتها التي يتكون منها و الوظيفة المناطة بكل جزء: العين، الأذن، اللسان...

ب– الكشف عن طبيعة الإدراك و التمييز بينه و بين الإحساس، على يد عالم النفس فونت (1832-1920)، الإحساس: مجرد نتيجة لإثارة عضو حواسي، الإدراك: أخذ علم بالأشياء و بالحوادث الخارجية.

و لا يتوقف دور الدماغ على كونه يقوم بضبط و تنظيم العمليات الداخلية للبنية، و لا كونه يشكل نقطة التماس بين الكائن الحي و محيطه، بل أيضا دوره و أثره يتمثل بالقيام بالعمليات العقلية العليا، التي يختص بها الإنسان دون سواه من الكائنات: كالذاكرة، الوعي، الخيال، التفكير...

و قد وضع عالم النفس و الفسيولوجي "هيرمان" تقسيما رباعيا للدماغ البشري ، حسب مناطق أربعة : أ ، ب ، جـــ ، و د ، حيث أن كل صنف من هذه الأصناف الأربعة تسيطر عليهم منطقة معينة من الدماغ تجعل لهم ميول و مهارات مميزة بحيث يختلف أصحاب كل منطقة بميول ومهارات عن غيرهم من المناطق الأخرى :

1- **أصحاب المنطقة** (أ) : يتميز الأشخاص الدين تسيطر عليهم هذه المنطقة بكونهم أشخاص منطقيون واقعيون و نقديون، يميلون إلى تفضيل التعامل مع القضايا التقنية ، ويفضلون المواد: كالحساب الهندسةالتطبيقية، الجبر والعلوم و التكنولوجيا، و يفضلون الوظائف: علوم الكمبيوتر، الهندسة بفروعها ، المحاماة، إدارة المصاريف و القضايا المالية، ويتميز هؤلاء بحب العمل و الأداء وإنجاز المهام المناطة بهم .

2- **أصحاب المنطقة** (**ب**) : يتميزون بالتنظيم ، الترتيب و التخطيط ، و الإهتمام بالتفاصيل، يفضلون المواد التي تتمز بالهيكلة مثل مواد القواعد و النحو ، العلوم ، علوم المكتبات و الإدارة ، و يفضلون من الوظائف : الإدارة، تسيير المكتبات، التخطيط، البيروقراطية و العسكرية .

3- **أصحاب المنطقة** (**جـــ**) : يتميزون بأنهم حسّيون ، عاطفيون ، إجتماعيون ، يحبون إقامة العلاقات مع الآخرين و يهتمون بالجوانب الرّوحية ، و يفضلون من المواد : العلوم الإجتماعية ، الموسيقى ، المسرح، و من أهم الوظائف التي يفضلونها : التعليم ، التمريض ، الخدمة الإجتماعية ... .

4- **أصحاب المنطقة** (**د**) : يتميون بأنهم مبدعون، مجدّدون ، يهتمون بالقضايا الكلية بدلا من القضايا الجزئية و التفاصيل . يفضلون التخيل البصري ، و إستعمال الحدس ، يحبون من المواد : الرسم ، النحت ، الهندسة المعمارية، التصميم ، الشعر ، حب الإكتشاف ، الإهتمام بالمستقبل ، و يفضلون من الوظائف : الأعمال التي تتطلب الإبداع ، كالفنون ، التصميم ، العمران ، و المقاولة بمختلف أشكالها .

إنه بالإضافة إلى ما يقدمه إلينا هذا التصنيف من تشخيص للقسم المسيطرمن الدماغ على سلوك الأفراد ، فإن هناك الكثير مما يستفيده المسيرون للمدارس و المؤسسات و المنظمات المسؤولة عن إستثمار الموارد البشرية في ترقية و إستعمال مختلف مناطق الدماغ بحيث يمكن للأفراد المدربين على إستعمال أدمغتهم بشكل أكثر فعالية حسب ما تتطلبه الظروف و المهام المناطة بهم، و حسب المشكلات التي تواجههم .

ومجمل القول أن القدرات الذهنية و القدرات الإبداعية قابلة للتعلم و التحسين المستمر بفضل التعليم و التدريب و التوجيه المستمرين [1] .

3- الغـــدد: و هي على نوعين:

أ- نوع يفرز هرمونه في قنوات تصب في مواضع محددة لها: مثل الغدد اللعابية التي تصب في الفم، الغدد المدمعية التي تصب في العين، الغدد العرقية التي تصب خارج البدن.

ب- نوع يفرز (هرمونات) في الدم مباشرة لتنظيم عمليات البدن الكيمائية من الداخل، و تحقق له التوازن و تتحكم بالنمو و باتجاهاته، و لها مفاعيلها و أبعادها النفسية، العقلية و البنيوية.

كما أن لحسن انتظام عمل هذه الغدد و إفرازاتها انعكاس مباشر على توازن شخصية الفرد و على السلوك بشكل عام.

و كمثال على عمل هذه الغدد ما تقوم به الغدة الدرقية و جارتها ، وهي غدة موقعها العنق أمام القصبة الهوائية ، تحقق التوازن بين الهدم و البناء في الجسم الحي (عملية الأيض)، فإذا ولد الطفل بغدة درقية ضعيفة أو عاجزة ينتج عنده توقف في النمو العقلي و يكون عادة ضخم الرأس و متهدل الجسم و قصير الأرجل (القزامة).

خلاصة القول:

إن الإنسان كائن بيولوجي في الدرجة الأولى ، مما يستوجب على المحيطين به من المربين الإهتمام بتنمية جسده إلى الحد الذي يصبح معه آلة طيعة تعين على نموه إجتماعيا و عقليا ، ذلك أن علائق قوية بين سلامة النمو في مظاهره المختلفة و أطواره المتعددة [2] .

([1]) مصطفى عشوي : مدخل إلى علم النفس المعاصر ـــ ديوان المطبوعات الجامعية ، الطبعة الثالثة ، الجزائر 2003 ، ص ص 90 – 94 .

([2]) سعيد التل و آخرون : المرجع في مبادىء التربية ، ص 170.

سادسا: فلسفة التّربية والإيديولوجيا

فلسفة التربية و الإيديولوجيا :

الإيديولوجيا (**l'Idiologie**) هي نسق من الأفكار أو رؤية متكاملة و منهج و فلسفة تعكس مبادئ المجتمع و علاقاته المادية و المعنوية ، وهي جملة من الافكار –كما يرى البعض– مبنية على ما أمكن التحقق منه على أساس من الواقع و التجربة)[1]

و بهذا فإن الإديولوجيا هي الرؤية الفلسفية التي تتبناها سلطة الدولة لتوجيه الأفراد و الجماعات كما تحدد وجهة نظرهم و اتخاذ المواقف الفكرية سواء من الثقافات المتداولة فيما بينهم أو لمواجهة الثقافات الواردة باتخاذ الصالح منها و ترك غير المناسب.

بيد أن الايديولوجيات في العالم تختلف في مساحة الحرية التي تمنحها لأفراد المجتمع كي يختاروا وجهات نظرهم، لاسيما الاجتماعية و التربوية، و يرصد الدارسون ثلاثة أنماط من النظم الاجتماعية لكل منها إيديولوجيته المحدّدة :

1 – النمط التسلطي : و هذا النوع من الأنظمة يفرض على المجتمع ايديولوجية معينة، و يسخر النظام التربوي لتحقيق أهدافها و يمنع أي فرد من نقد هذه الإيديولوجية و يحيطها بنوع من القدسية. [2]

2 – النمط الديمقراطي: هذا النمط يمنح أفراد المجتمع الحرية في مناقشة النظام التربوي و نقده ، في جو من الحرية و التسامح ، لا بل باستخدام وسائل الاتصال الجماهيرية في هذه العملية. [3]

3– النمط الحائر: و هذا النمط يوجد في الدول النامية، وهو نمط متردد في استخدام أي من النمطين السالفين الذكر وتبنيها دون تمكنه من بلورة نمط خاص به وذلك نتيجة مشاكل كثيرة و متعددة يعاني منها.

وأدى انتشار المفاهيم الديمقراطية، و بروز قوانين حماية حقوق الأفراد في الوصول إلى مستويات لائقة إلى توسع المؤسسات التعلمية، و أصبح التعليم حقا للجميع كل وفق قابليته و قدراته الذاتية.

و تجدر الإشارة هنا أنه من الصعوبة بمكان إضفاء الطابع الديمقراطي على التعليم في بلد يفتقر إلى الديمقراطية، و أية محاولة في هذا النوع تؤدي إلى مشاكل كثيرة في نفوس المعلمين و المتعلمين بسبب الفروق الشاسعة بين ما يتعلمونه و ما يعلمونه، و ما بين الواقع الذي يعيشون فيه.

---

(1) إيديولوجيا: و يصفها البعض بأنها عقيدة تحاول أن تحل محل الدين عند بعض المجتمعات. أنظر سعيد التل و آخرون : المرجع في مباديء التربية ، ص 62.

(2) المرجع نفسه ، ص ص 155-156.

(3) المرجع نفسه ، ص 156.

و لكن ما هي أبرز القيم التي تحملها التربية في علاقتها مع الديمقراطية :

قيم التربية الديموقراطية :

أ- الديمقراطية و علاقتها بالحرية:

المجتمع الديمقراطي هو ذلك المجتمع الذي يتمتع أفراده بالحرية ، والحرية هي مجموعة من السلوكيات المتمثلة في قدرة الأفراد على الإختيار الصحيح لعناصر تجربتهم الحياتية من خلال تفاعلهم و سعيهم لتحقيق أهدافهم ، وأهداف مجتمعهم ، و في مجال التربية يكون التعليم ديمقراطيا بإتاحة الفرص التربوية للناشئة للتعبير عن أرائهم بوعي ، و بحرية ، مما يساهم في نمو شخصياتهم نموا سليما متكيفا على أحسن وجه.

ب-تكافؤ الفرص التعليمية :

حق كل مواطن في الحصول على العلم و الثقافة، دون تمييز انطلاقا من اعتبارات طبقية أو وراثية أو سياسية أو جنسية، بل حقهم في العلم و التعلم وفق ميولهم و اتجاهاتهم و مقدرتهم، وكذلك فتح المجالات أمامهم لمواصلة تعليمهم، ليتمكنوا من التكيف مع متطلبات الحياة العصرية.

جـ- إلزامية التعليم و مجانيته :

إلزام الدولة بتوفير الفرص و الإمكانات التعليمية للذين هم في سن الإلزام.

د- مشاركة الاتحادات الطلابية في العملية التربوية: باعتبار الطلاب موضوع العلم و المعرفة، و ذلك عن طريق اللجان الطلابية من أجل تطوير التعليم وتحديثه.

هـ- المجتمع الديمقراطي :

المجتمع الديمقراطي يسعى باستمرار إلى توسيع الاهتمامات المشتركة بين أفراده و توحيد اتجاهاتهم و ميولهم ، و ذلك عن طريق تنمية أنماط من النشاطات المتنوعة المتطورة ، وهذه المساعي تناط بالتربية لغرسها في الناشئة . [1]

([1]) المرجع السابق نفسه ، ص ص 156- 158.

قائمة المصادر و المراجع

أولا: المصـــادر

1- أفلاطون: الجمهورية، دراسة وترجمة: فؤاد زكريا – الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة (؟)، القاهرة 1985.

2- برترند رسل: في التربية، ترجمة: سمير عبده – دار مكتبة الحياة، الطبعة (؟)، بيروت 1964.

3- بول منرو: المرجع في تاريخ التربية، ترجمة: صالح عبد العزيز (جزءان)، مكتبة نهضة مصر، الطبعة (؟)، القاهرة (؟).

4- توفيق الطويل: الفلسفة الخلقية – دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، القاهرة 1967.

5- جان بياجيه: سيكولوجيا الذكاء، ترجمة: يولاند عيمانويل – ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، الجزائر 1988.

6- جان بياجيه: علم التربية وسيكولوجيا الطفل، ترجمة: عبد العلي الجسماني – الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى، بيروت 1994 .

7- جان جاك روسو: العقد الاجتماعي، ترجمة: بولس غانم – المكتبة الشرقية، الطبعة (؟)، بيروت 1972.

8- جون ديوي: التربية في العصر الحديث (الجزء الأول)، ترجمة: عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المخزنجي –مكتبة النهضة المصرية، الطبعة (؟)، القاهرة 1949.

9-فيليب هـــ فينكس : فلسفة التربية ، ترجمة: محمد لبيب النجيحي ـــ دار النهضة العربية ، ط (؟) ، القاهرة 1965 .

10- J.J. Rousseau : Emile ou de l'éducation, Edition Gallimard, France 1999.

ثانيا :المراجـــع

1- المؤلفات :

1- إبتسام السحماوي: في فلسفة التربية – دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة 2003.

2- أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي – دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية، القاهرة 1968.

3- أنطوان غطاس كرم وكمال اليازجي: أعلام الفلسفة العربية – دار المكشوف، الطبعة الثانية، بيروت 1968.

4- حسن الحريري وآخرون: المدرسة الابتدائية – مكتبة النهضة العربية، الطبعة (؟) القاهرة 1966.

5- رضا سعادة: الفلسفة ومشكلات الإنسان – دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى، بيروت 1990.

6- سعد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي – عالم الكتب، الطبعة الحادية عشر، القاهرة 2001.

7- سعيد التل وآخرون: المرجع في مبادئ التربية – دار الشرق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت 1993.

8- عبد الأمير شمس الدين: التربية بين الوراثة والبيئة، مدخل إلى فلسفة التربية – دار البلاغة، الطبعة الأولى (؟)، بيروت 1997.

9- عبد الراضي إبراهيم: دراسات في فلسفة التربية المعاصرة – دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة 2002.

10- عبد الرحمن النقيب: فلسفة التربية عند سينا – دار الثقافة للطباعة والنشر، الطبعة (؟)، القاهرة 1984.

11- عبد الله عبد الدايم: تاريخ التربية القديم والحديث – كلية التربية بجامعة دمشق، الطبعة (؟)، دمشق 1960.
12- عبد المجيد عبد الرحيم: التربية والحضارة – مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة 1967.
13- عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية – الدار العربية للكتاب، الطبعة الرابعة، طرابلس ليبيا 1987.
14- عمر محمد التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية – المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة (؟)، طرابلس ليبيا 1985.
15- كامل محمد محمد عويضة: سيكولوجيا التربية – دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت 1996.
16- لطفي بركات أحمد: في مجالات الفكر التربوي – دار الشروق، الطبعة الأولى، بيروت القاهرة 1983.
17- مجموعة من الباحثين: الثقافة والتربية، أعمال المؤتمر الثقافي العربي السابع – دار الجيل، الطبعة الأولى، بيروت 2002.
18- مجموعة من البحثين: كتاب المؤتمر التربوي (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، 24 يوليو 1990، عمان الأردن 1991.
19- مجموعة من الكتاب: نظرية الثقافة، سلسلة عالم المعرفة – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1997.
20- محمد أسعد طلس: التربية والتعليم في الإسلام – دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، بيروت 1957.
21- محمد بوبكري: التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي – مطابع إفريقيا الشرق، الطبعة (؟)، الدار البيضاء 1997.
22- محمد جلوب الفرحان: الخطاب التربوي الإسلامي – الشركة العالمية للكتاب، الطبعة الأولى، بيروت 1999.
23- محمد جلوب الفرحان: الخطاب الفلسفي التربوي الغربي – الشركة العالمية للكتاب، الطبعة الأولى، بيروت 1999.
24- محمد لبيب النجيحي: في الفكر التربوي – دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، بيروت 1981.
25- محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية – دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، بيروت 1992.
26- محمد منير مرسي: فلسفة التربية اتجاهاتها ومذاهبها – عالم الكتب، الطبعة الأولى، بيروت 2002.
27- محمد عطية الأبراشي: الطفولة صانعة المستقبل – مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة (؟)، القاهرة 1963.
28- مريم سليم: علم تكوين المعرفة – دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت 2002.
29- مصطفى عشوي : مدخل إلى علم النفس المعاصر ـــ ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر 2004 .
30- وليروي هود: الشفرة الوراثية للإنسان، ترجمة: أحمد مستبحير – سلسلة عالم المعرفة، 217، يناير 1997، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
31- يعقوب فام: البراجماتزم – دار الحداثة، الطبعة الثانية، بيروت 1985.

2- المعاجم والموسوعات :

1- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الدراسات الإنسانية و الفنون الجميلة و التشكيلية ــ دار الكتاب المصري، الطبعة الأولى ، القاهرة 1991 .

2- توفيق سلوم و ناتليا يفريموفا : معجم العلوم الإجتماعية ، دار التقدم ، الطبعة الأولى ، موسكو 1992 .

3- جميـــل صليبا: المعجم الفلسفي (جزءان) – دار الكتاب اللبناني، الطبعة (؟)، بيروت 1982.

4- روني إيلي ألفـــا: موسوعة أعلام الفلسفة (جزءان) – دار التب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت 1992.

5- عبد المنعم الحفني: المعجم الفلسفي – دار ابن زيدون، الطبعة الأولى، بيروت 1992.

6- عبد المنعم الحفني: موسوعة الفلسفة والفلاسفة (جزءان) – مكتبة مدبولي، الطبعة الثانية، القاهرة 1999.

3- الدّوريات :

1- الرواسي (مجلة تربوية ثقافية)، العدد الأول –جانفي ، فيفري 1991، دار الشهاب باتنة –الجزائر.

2- مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 18 ــ ديسمبر 2002 ، جامعة منتوري قسنطينة .

3- مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 23 ــ جوان 2005 ، جامعة منتوري قسنطينة .