



منشورات جامعة دمشق

كلية التربية

تطور الفكر التربوي

في رياض الأطفال

رقم المقرر (١٠٦)

لطلبة السنة الأولى – الإجازة في رياض الأطفال – نظام التعليم المفتوح

الدكتور عيسى علي

قسم التربية المقارنة

كلية التربية – جامعة دمشق

الدكتورة سلوى مرتضى

قسم تربية الطفل

كلية التربية – جامعة دمشق

الدكتورة أسماء الهباس

قسم المناهج وأصول التدريس

كلية التربية – جامعة دمشق

جامعة دمشق

Damascus University



الفهرس

الصفحة	الموضوع
٥	المقدمة :
٩	الباب الأول : الفكر التربوي في المجتمعات القديمة
١١	الفصل الأول : تاريخ التربية — موضوعه ، أهدافه ومناهجه
١٩	الفصل الثاني : الفكر التربوي في المجتمعات البدائية
٢٣	الفصل الثالث : الفكر التربوي في مصر القديمة
٣٥	الفصل الرابع : الفكر التربوي عند الإغريق
٦٩	الفصل الخامس : الفكر التربوي عند الرومان
٨٥	الباب الثاني : تطور الفكر التربوي في العصور الوسطى
٨٧	الفصل السادس : الفكر التربوي عند العرب المسلمين
١٢٥	الفصل السابع: تطور الفكر التربوي في العصور الوسطى الأوروبية
١٤٥	الباب الثالث : الفكر التربوي في العصور الحديثة
١٤٧	الفصل الثامن: النهضة الأوروبية وأثرها في تطور الفكر التربوي
١٦٩	الفصل التاسع: التنوير العربي وانعكاساته التربوية على الفكر التربوي
١٨٥	الفصل العاشر: الفكر التربوي عند الأوروبيين الغربيين في العصر الحديث
٢٧٩	الفصل الحادي عشر : اتجاهات تربوية معاصرة في آليات تطور الفكر التربوي
٢٩٩	قائمة المصطلحات العلمية :
٣١٥	المراجع :



المقدمة:

لم تبدأ الدراسات التربوية، التي تعنى بالطفولة، إلا في وقت متأخر من تاريخ التطور الحضاري الإنساني. لقد كانت تحمل الأفكار والمبادئ، التي تناولت طرائق تربية الأطفال، عبارة عن رؤية تعكس عالم الكبار في عالم الصغار. فقدمت معظم النظريات الفلسفية و التربوية القديمة، مجموعة من الرؤى التوضيحية والتصورات السلوكية الإجرائية والأساليب والطرائق والإرشادات البنيانية، التي يجب أن تُتبع في تربية الأطفال. وكلها تدّعي بأنها قادرة على رسم الملامح الأساسية لعالم الطفل، وعلى تحديد الأدوار المستقبلية المطلوبة منه، والتي تسعى التربية لإعدادها لها. وبقيت هذه النظريات بين مد وجزر، الكل كان يحاول أن يقدم حججه وبراهينه على مدى صحة أفكاره، حتى العصر الحديث، حين بدأت الدراسات التربوية، التي تتناول عالم الطفولة تأخذ اتجاهاً علمياً، يتناول المتغيرات الفزيولوجية والسيكولوجية للطفل، وتربطها بمراحل نموه. مؤكدة في الوقت ذاته، على حاجاته الأساسية. ويجب أن تبني التربية الحديثة وفق هذه الحاجات والمطالب، سواء أكانت اجتماعية تواصلية أم إنسانية تفاعلية أم ذاتية نفسية وغيرها.

لم يعد الطفل في الفكر التربوي الحديث، عبارة عن "صفحة بيضاء" نستطيع أن نكتب عليها ما نريد، أو تلك "العجينة اللينة"، التي من الممكن أن نصنع منها الشكل الذي نريده. إن الطفولة في الفكر التربوي المعاصر، "عالم قائم بحد ذاته"، له خصائصه النفسية والوجدانية الإنسانية والإنمائية الجسدية والاجتماعية، وهو قادر "أكثر من غيره" على أن يحدد حاجاته ومطالبه، وأن يعبر عن ذاته بالطريقة المناسبة.

لقد كانت التربية القديمة ترى في المنهاج أو المعلم، محوراً لأهدافها وممارساتها، جاعلة من الطفل منفعلاً بها لا فاعلاً، على عكس النظريات التربوية المعاصرة، التي ترى في الطفل فاعلاً ومحوراً أساسياً مهماً في العملية التربوية برمتها. فمن أجله تسبى المناهج

ويعد المعلم وتبنى المدارس وتصنع الوسائل وتصاغ الأهداف... بما يتناسب ومستوى نموه ومراحله المختلفة. إن هذه الاتجاهات الحديثة في التربية، فرضت نفسها بقوة في العقود الأخيرة على الساحة التربوية، وأصبح ينظر إلى مرحلة الطفولة كإحدى أهم مراحل حياة الإنسان، التي علينا الاهتمام بها ورعايتها، بشكل علمي تربوي حديث.

من هنا، جاء هذا الكتاب، ليلقي الضوء على آليات تطور الفكر التربوي، منذ بداياته الأولى، راصداً أهم تحولاته حتى الوقت الراهن. فقد عمدنا إلى استعراض أهم النظريات الفلسفية، التي تتناول الجوانب التربوية المهمة في حياة الطفل. والحقيقة أن الصعوبة الكبيرة، التي واجهتنا في إعداد هذا الكتاب، تتجلى في أن ما كتب عن الطفولة في "أدبيات التربية" لا يعدو أن يكون مدرجاً، بشكل عرضي، فيما يتعلق بالعملية التعليمية - التربوية برمتها، فلم تكن الطفولة تلقى اهتمام المربين والفلاسفة، بشكل خاص، وإنما جاءت أفكارهم ومبادئهم التربوية، التي نادوا بها بمثابة توجيهات ونصائح عامة، دون أن تكون هناك نظريات تربوية متكاملة مبنية على أسس علمية ومنهجية تجريبية صحيحة.

وإذا كانت النظريات التربوية المعاصرة على هذه الدرجة من الدقة والتعقيد، فما لا شك فيه أنها عصارة الفكر الإنساني الذي مر بتطورات هامة أثرت فيها بشكل واضح التطورات الاقتصادية والسياسية والعلمية ولتوضح مسيرة الفكر التربوي في الشرق والغرب جاء هذا المؤلف الذي يتألف من أحد عشر فصلاً موزعة على ثلاثة أبواب.

تناول الباب الأول مفهوم تاريخ التربية وموضوعه وأهدافه ومناهجه ثم تصدى إلى الفكر التربوي في المجتمعات البدائية وأثر اختراع الكتابة ونشوء الدولة في الفكر التربوي مروراً بالفكر التربوي عند المصريين القدماء واليونان والرومان مع التركيز على أهم أعلام كل عصر من هذه العصور.

أما الباب الثاني فقد درس تطور الفكر التربوي في العصور الوسطى. وجاء في فصلين تصدى أولهما للتربية الإسلامية وازدهارها في هذه الفترة أما الأخير فقصد عيالج

التربية الأوروبية في العصر نفسه حيث يبين كل منهما الفرق الشاسع بين العصر الذهبي الإسلامي وازدهاره وبين عصر الظلمات في الغرب وتأثير التربية بالظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في الشرق والغرب

ونُخصّص الباب الثالث لتطور الفكر التربوي في العصور الحديثة فجاء في أربعة فصول تناولت النهضة الأوروبية و أثرها في تطور الفكر التربوي، والتنوير العربي وانعكاساته التربوية على الفكر التربوي، مروراً بالفكر التربوي عند الأوروبيين في العصر الحديث ، وعرض هذا الفصل لأفكار أهم أعلام التربية في أوروبا أمثال كومينوس ، بستالوتزي ، فروبل ، جان بياجي ، جون ديوي، مكارنو، مونتسوري . كما وضّح كيفية نشوء مفهوم رياض الأطفال ، إذ إنه قبل هذا العصر لم يكن هناك مصطلح واضح ومحدد لمرحلة ما قبل المدرسة والذي تبلور وتحدد بشكل واضح في هذا العهد .

وانتهى الكتاب بفصل اتجاهات تربوية معاصرة في آليات تطور الفكر التربوي وأهم النظريات التربوية وتأثيرات كل منها في العملية التربوية . كانت التربية تتراوح بين إيقاع أشد أنواع الضغط والعقاب على الطفل إلى الحرية المطلقة له وتحقيق ذاته سواء في البيت أم في المدرسة . ويأمل المؤلفون أن يجد كل من يعمل في مجال تربية الأطفال الفائدة المرجوة من هذا الكتاب ، وأن يكون معيناً لهم في مجال تطوير عملية التربية عامة وتربية أطفال ما قبل المدرسة خاصة .

المؤلفون



الباب الأول : الفكر التربوي في المجتمعات القديمة

الفصل الأول : تاريخ التربية ، موضوعه — أهدافه ومناهجه

الفصل الثاني : الفكر التربوي في المجتمعات البدائية

الفصل الثالث : الفكر التربوي في مصر القديمة

الفصل الرابع : الفكر التربوي عند الإغريق

الفصل الخامس : الفكر التربوي عند الرومان



الفصل الأول : تاريخ التربية

موضوعه - أهدافه ومناهجه

١- موضوع التربية:

يتعلق تاريخ التربية بدراسة التربية وتطورها عبر العصور، فإذا كان موضوع التاريخ بشكل عام دراسة الأحداث والأشخاص والظروف الاقتصادية والسياسية والعسكرية والعلاقات المكانية والزمانية التي تربط بينها ومحاولة تفسيرها تفسيراً موضوعياً يبين علاقاتها ببعضها البعض.

فإنه بالتالي يمكننا تحديد موضوع تاريخ التربية بأنه دراسة تاريخ مجال واحد من مجالات الثقافة الإنسانية الكثيرة وهو مجال التربية.

ويقصد بالتربية التنشئة الاجتماعية للإنسان بحيث يكتسب قيماً واتجاهات مجتمعه ويصبح قادراً على التكيف مع المجتمع والمساهمة في تطوره وتقدمه.

(Le Than Koi , 1981, plll) .

ويشارك في عملية التنشئة الاجتماعية كل قوى المجتمع المؤثرة في الفرد ومنظوماته ومؤسساته الاجتماعية والرسمية بما في ذلك النظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي (إلياس - المعلم العربي ١٩٩٢ ، ص ٤٨)

وبالتالي يمكننا أن نفهم موضوع تاريخ التربية أنه العلم الذي يدرس التربية ومؤسساتها المختلفة بما فيها المدرسة من منظور تاريخي ودراسة الممارسات التربوية عبر التاريخ أي كيف تطورت المؤسسات التربوية وأهدافها وأنماطها، وكيف اختلفت التربية باختلاف المجتمعات الإنسانية واختلاف العصور أي كيف اختلفت عبر الزمان والمكان وكيف تطورت وما هي العوامل والظروف التي أثرت في التربية ونظمها وأهدافها، وكيف عكست هذه التربية ثقافات الشعوب وآمالها.

ولابد لنا من التمييز بين تاريخ التربية وتطور الفكر التربوي حيث يدرس الأول الممارسات التربوية عبر التاريخ، أما الثاني فيتناول بالدراسة النظريات التربوية التي

وضعها الفلاسفة إلا أن هذا الفصل هو فصل اصطناعي لتسهيل الدراسة ، إذ لا بد من معالجة آراء فلاسفة التربية عبر التاريخ باعتبارها انعكاساً لثقافة مجتمعاتهم من جهة ومن جهة أخرى كانت هذه النظريات والآراء القاعدة الأساسية للممارسات التربوية عبر المراحل التاريخية المختلفة والمجتمعات المتباينة.

فالممارسات التربوية والنظريات والأفكار التي وضعها الفلاسفة ما هي في الواقع إلا كُـلُّ مُؤخِّد من حيث إن كلاً منهما يؤثر بالآخر ويتأثر به.

٢- أهمية دراسة تاريخ الفكر التربوي:

تُعَدُّ عملية دراسة التاريخ عملية تفسير للحوادث التي وقعت في الماضي واستخلاص معنى لها، وليست مجرد دراسة قاصرة لهذه الحوادث، وعرض مُسهب ومُطوّل للتفاصيل الدقيقة، فنحن ندرس الحوادث ليس لذاتها وإنما لاستخراج منها الحكم والقوانين التي تحكم المجتمع البشري، ومن ثم التنبؤ بحركة التاريخ.

ومعرفة أحداث الماضي، شغلت الإنسان منذ القدم وما زالت تشغله، فقد تناقلت الأجيال الأخبار الماضية عن طريق حفظ أخبار الأجداد ونقلها إلى الأحفاد حفاظاً على التراث الإنساني.

وإذا كان صحيحاً أن الاهتمام بنقل الأخبار والتاريخ من جيل إلى جيل يُعَدُّ قديماً قدم الحضارة نفسها، فمن الصحيح أيضاً أن محاولات تفسير التاريخ والكشف عن قوانينه هي محاولات حثيثة تسعى جاهدة لدراسة الماضي بأسلوب علمي موضوعي بعيداً عن الأغراض الأدبية والمغريات اللغوية. ومعنى ذلك أن (التاريخ بالمفهوم الحديث يهتم بالبحث عن الحقيقة، وعملية استخلاص الحقائق التاريخية وتفسيرها هي ما نطلق عليه اصطلاح "فلسفة التاريخ") (الجيار، ١٩٨٩، ص ٨)

ويمكن تلخيص أهداف دراسة التاريخ بالنقاط التالية:

١- بالرغم من تأثرنا ببيئتنا الحاضرة إلا أن الماضي له آثاره، ولم يمت، بل هو حي.

يقول جيمس هارفي روبنسون في كتابه (Mind in the Making) :

(إن العقل الحديث، حديث جزئياً، وإن جوانب كثيرة منه ساكنة فيه منذ أيام ماضينا البدائي السحيق، ومعنى هذا أن أفكار الإنسان اليوم هي نتاج بيئته الحاضرة وماضيه القريب والبعيد) (مرسي أحمد - ١٩٨٦، ص ٥٤)

٢- فهم وتفسير الأحداث التاريخية وتحديد العوامل الأساسية التي ساهمت في حدوثها.

٣- التنبؤ بالأهداف التي سعت المجتمعات إلى تحقيقها وذلك بالاعتماد على جملة من القوانين التي تحكم عملية التطور الاجتماعي.

وتفسير الحوادث التاريخية ودراسة التاريخ شأنه شأن الكثير من العلوم الإنسانية من حيث تعدد الآراء، واختلاف وجهات النظر في تفسيره ووضع قوانين تطوره فانقسم المؤرخون مجموعات، يمكننا تلخيص وجهات نظرها على النحو التالي:

١- فريق يرى أن البيئة الطبيعية والجغرافية تلعب دوراً هاماً في عملية تفسير التطور الإنساني.

٢- فريق يعيد التطور الحضاري إلى الاختلاف بين الأجناس البشرية.

٣- مجموعة ترى أن العامل الاقتصادي هو الأساس بل الوحيد في التطور.

٤- أما الفريق الرابع فيعيد كل ما نحن عليه من تطور، وكل الحوادث التاريخية إلى تطور الفكر البشري فالتاريخ من وجهة نظرهم ما هو إلا انعكاس لتطور الفكر الإنساني.

٥- فريق يعيد الفضل في تشكيل التاريخ إلى العظماء والعلماء ورجال السياسة

والحرب والفلاسفة الذين عرفتهم الإنسانية عبر تطورها الطويل، لما لعب مثل هؤلاء من

دور هام وبارز في تغيير مجرى التاريخ ولما تركوه من آثار بارزة في تاريخنا الطويل.

وبالرغم من هذه التفسيرات وهذه الآراء المختلفة، إلا أن السؤال الأساسي ما

زال مطروحاً ألا وهو: ما هي القوة الحقيقية الكامنة وراء حركة التاريخ؟ سؤال ما

زال بلا جواب شافٍ.

وما يهمنا في كتابنا هذا ليس الاتجاهات الأساسية في تفسير التاريخ وليست الحوادث التاريخية بحد ذاتها إنما هدفنا الأساسي هو تعرّف على مراحل تطور الفكر التربوي، وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف المختلفة فيها، بقصد إضاءة النظر في فلسفتنا التربوية ونظمنا التعليمية من أجل الإصلاح والتطوير لأن أي قضية تتعلق بالتربية ما هي إلا نتاج للماضي، لذا فإن أي تخطيط للمستقبل يتطلب العودة إلى الماضي وتفسيره والاحتكام إليه، ونحن في موقفنا هذا نؤيد موقف باطس (BUTTS) الذي يرى (أن أي قرار نأخذه في المسائل التربوية أو غيرها من الأمور الاجتماعية المعاصرة يتوقف بدرجة كبيرة على تفسيرنا لتاريخ الظاهرة أو المسألة التي نتخذ قراراً بشأنها، لذا فإن الدراسة الواعية لتاريخ التربية شرط أساسي لإصدار أحكام سليمة في قضايا التربية والتعليم) (BUTTS,1958.P 12) .

٣- أهداف دراسة تطور الفكر التربوي:

إن أي مفهوم للتربية الحديثة ما هو في الحقيقة إلا محصلة للتطور التربوي الكبير الذي تشهده البشرية عبر مشوارها الطويل وبالتالي فإن دراستنا لتطور الفكر التربوي يحقق لنا الفوائد التالية:

- ١- الوقوف على تجارب الإنسانية وخبرتها عبر العصور.
- ٢- إن دراسة تطور الفكر التربوي يساعد الطلاب / المعلمين في الوصول إلى فروض ونظريات ذات علاقة بالتربية من الوجهة التاريخية.
- ٣- الكشف عن المثل العليا للشعوب وآمالها.
- ٤- اختلاف الممارسات التربوية.
- ٥- الكشف عن اختلاف أسس التربية وفلسفاتها واتجاهاتها عبر التاريخ.
- ٦- مساعدة الطلاب/المعلمين على تفسير الحقائق التاريخية ذات الصلة بتطور الفكر التربوي بالاعتماد على الحوادث التاريخية.
- ٧- مساعدة الطلاب/المعلمين في الوصول إلى أحكام سليمة من خلال تفسير التاريخ.

٨- مساعدتهم في ربط الماضي بالحاضر وخاصة ما يتعلق بالتربية والتعليم.
٩- مساعدتهم على اكتشاف العلاقة بين التربية ونواحي الحياة الأخرى كالسياسية والاقتصادية الخ..

١٠- تفسير الاتجاهات التربوية المختلفة وفهمها وذلك بربطها في سياقها التاريخي وعوامل تشكيلها.

١١- تنمية قدرتهم على الربط بين النظريات التربوية المختلفة وتطبيقها العملية داخل حجرة الصف.

١٢- تعرف المشكلات الناجمة عن إدخال أفكار تربوية جديدة بقصد التطور وتعارض هذه الأفكار مع التقاليد والعادات.

١٣- تكوين اتجاهات إيجابية سليمة نحو التطور بشكل عام والتربوي منه بشكل خاص.

١٤- الإيمان بقدرة الذكاء الإنساني في صنع التاريخ والسير نحو التقدم والتطور.
١٥- بالإضافة إلى ما سبق هناك الأهمية النفعية المتمثلة في الدروس المستخلصة من دراسة التاريخ.

٤- طرائق دراسة تاريخ التربية:

يمكن تصنيف طرائق دراسة تاريخ التربية إلى طريقتين أساسيتين هما:

أ - الطريقة الطولية: وفي هذه الطريقة يتم تحديد بعض القضايا والاتجاهات ثم دراسة كل منها على حدة بحيث نبدأ دراستها منذ نشوئها وعوامل ظهورها ومراحل تطورها إلى يومنا هذا، فمثلاً قد نتناول بالدراسة العلاقة بين الدين والتربية أو الاتجاه الديمقراطي في التربية، أو نشوء المدرسة ، ثم نعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حدة لنعرف أصوله وأساسه النظرية التي يقوم عليها والمفكرين الذين أسهموا في وضع نظرياته أو أولئك الذين أسهموا في تطبيقه على أرض الواقع، ثم دراسة مراحل تطوره المختلفة.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تعطي الموضوع الذي ندرسه صفة الاستمرار بحيث
نتمكن من متابعة مراحل تطوره.

وهناك من يسمي هذه الطريقة بطريقة المحاور، حيث يشكل كل موضوع محوراً
قائماً بذاته، وتعتمد أيضاً في تصنيف الفلاسفة وفقاً لموضوع الدراسة. فمثلاً إذا كان
موضوع الدراسة هو "أهمية النشاط المدرسي في التعلم"، فإننا نتبع فكرة النشاط
المدرسي منذ مولدها حتى يومنا هذا مع تحديد موقف فلاسفة التربية من هذه الفكرة،
ومن ثم دراسة محاولات تطبيقها على أرض الواقع وفوائدها العملية التي تحققت فعلاً،
والصعوبات والمشكلات التي اعترضت تنفيذها، إلى أن نصل في النهاية إلى تأييد هذه
الفكرة أو معارضتها بعد أن نكون قد وصلنا إلى نظرية شبه متكاملة عنها.
ومن سلبيات هذه الطريقة أنها:

- ١- تُجزئ موضوعات التربية وتدرس كلاً منها على حدة مما يفقد الموضوع
وحدته ويضيع علينا الكثير من فرص فهمه بشكل أفضل وأعمق.
- ٢- تؤدي إلى التكرار وذلك من خلال معالجة كل موضوع على حدة في إطار
ثقافي موحد.

تناسب هذه الطريقة موضوعات التخصص الدقيق في التربية.
ب - الطريقة العرضية: تنظر هذه الطريقة إلى التربية كنظام متكامل وأحد وفي
الوقت نفسه كمكون من مكونات النظام الثقافي بكل أبعاده في مرحلة تاريخية محددة.
كان نأخذ مرحلة حضارية ما ونرسم معالمها الرئيسة وخصائصها وصفات المجتمع
الذي عاش في تلك الفترة مع تحليل وتحديد أثر السياق الثقافي السائد في تلك الفترة
على التربية والتعليم وأثر التربية ذاتها في ثقافة المجتمع في تلك الفترة، فمثلاً إذا حددت
الفترة السابقة للميلاد في بلاد اليونان على سبيل المثال، فإننا ندرس الحياة الفكرية
والفلسفية لهذا المجتمع في تلك الفترة مع تحديد النظريات التربوية السائدة والمفكرين
والفلاسفة الذين ساهموا في تطور التربية في ذلك العصر. وعندما تنتهي من دراسة

مرحلة ما تنتقل لدراسة مرحلة أخرى. وهكذا نتابع رحلتنا عبر تاريخ التربية الطويل مع الحضارات القديمة ونشأة الدول القديمة لنقف بعد ذلك مع الفكر اليوناني وإسهاماته الهائلة في تطور الفكر التربوي انتقالاً إلى الحضارة الرومانية ثم العصور الوسطى ونقف مطولاً عند الحضارة الإسلامية وما قدمته من إسهامات في مجال التربية والتعليم انتقالاً إلى العصور الحديثة ثم المعاصرة .

ونساعدنا هذه الطريقة في:

- ١— دراسة حياة الفلاسفة وآرائهم التربوية.
- ٢— رسم الملامح الأساسية لكل مرحلة من مراحل التطور التربوي المختلفة.
- ٣— توضيح سمات ومعالم تاريخ التربية من خلال آراء الفلاسفة والمفكرين التربويين.

منهج هذا الكتاب في دراسة تطور الفكر التربوي: في كتابنا هذا سنحاول دراسة الأفكار والنظريات والنظم التربوية في سياقها التاريخي والاجتماعي لذا سنركز على:

- ١— دراسة الظروف الاقتصادية والسياسية السائدة في الفترة موضوع الدراسة لما لهذه الظروف من آثار واضحة في عملية التربية وفي الفكر التربوي بشكل عام.
- ٢— دراسة الفكر الإنساني بشكل عام والتربوي بشكل خاص وإبراز العلاقات العضوية التي تربط الجانبين ببعضهما البعض، حيث لا يمكننا فصل الفكر التربوي عن فكرة الإنسان عن نفسه وعن مظاهر الكون وعن علاقته بالطبيعة أو بالمعتقدات السائدة فيه.

- ٣— النظم التربوية السائدة وطرائقها في إعداد الأفراد القادرين على التكيف مع المجتمع والمساهمة في تطوره.

إذاً سندرس تطور الفكر التربوي في سياقه الثقافي وتحليله وربطه بالظروف السائدة التي نشأ فيها.

* * *



الفصل الثاني: الفكر التربوي في المجتمعات البدائية

مقدمة

أقرّ معظم علماء الاجتماع وعلماء (دراسة ثقافة الإنسان في مراحلها المختلفة)، بأن الإنسان "الفرد" لم يكن له وجود، وبأن الوجود الأول للبشر، كان في مجتمع بسيط جداً، يتألف من زوج وزوجته، وهذا الوجود يمثل الحياة البشرية في أهد صور البساطة. ومن خلال هذه الصورة البسيطة للبشر في عصورهم البدائية يمكننا أن نصل إلى مجموعة من الاستنتاجات المتعلقة بشكل ومضمون التربية.

فلا يمكننا تصوّر وجود نظام المدارس، أو مجموعة منظمة من المعارف، ويمكننا الحكم بالاستناد إلى الأنشطة التعليمية السائدة في العصر الحجري بأن التعليم كان قائماً على التقليد الساذج، وتحددت طبيعة التربية البدائية بخصائص اجتماعية معينة، فالإنسان البدائي اقتصر متطلباته على إشباع حاجاته الجسمية من طعام ومأوى، وكنتيجة طبيعية لهذه الحاجات ركزت التربية على النقاط الأساسية التالية:

١- إعداد الناشئة للحياة في مجتمع الكبار.

٢- الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة للفرد ولأسرته بصورة آلية دون تطوير لما هو موجود.

٣- تدريب الفرد على القيم المقبولة في الجماعة.

وبالتالي نجد أن التربية البدائية ضمت الجانبين العملي والنظري وكان جُلّ اهتمامها مركزاً حول عملية الملائمة مع البيئة دون السعي وراء التطور أو التقدم. خصائص التربية في المجتمعات البدائية:

١- تتميز عملية التربية بالتوزيع، أي ليس هناك مؤسسات مسؤولة عن عملية التعليم، فالآباء أو كبار السن يعلمون الصغار التقاليد والطقوس الدينية، حيث يتلقى الطفل على يد أبويه تعليمه، فيتعلم إلى جانب قيم وتقاليد قبيلته أي الطرق يسلك، وأي الثمار يأكل، ويتعلم صيد الحيوانات من أبيه عندما يرافقه أما الفتاة فتتعلم رعاية

المنزل وإدارة شؤونه بمشاركة أمها، بالإضافة إلى الأبوين يقوم بعض البالغين المتخصصين بتعليم الصغار الأمور والطقوس الدينية، والتعليم في المجتمعات البدائية يرتبط بالعمل، فما يعلمه الكبير للصغار هو عمل يمارسه يومياً، كما أن هذا الكبير الذي يعلم صغاره ملتزم أمامهم لما تربطه بهم من قرابة، كما أنه مسؤول عن نتائج تعليمه التي يلمسها مباشرة، فإذا فشل في تعليم الصغير الطريقة الصحيحة للصيد، فالنتيجة واضحة أمام الجميع.

٢- التعليم في المجتمعات البدائية يقوم على التقليد والممارسة. حيث يسهم الطفل البدائي بشكل فعال في الحياة الاجتماعية ويتحمل مسؤوليات تتناسب وعمره وتجربته خاصة ما يتعلق منها بمساعدة الأسرة في كسب قوتها.

٣- كانت خبرات التربية مباشرة من الحياة وفي الحياة، لذا فهم الفرد معنى ما يتعلمه ووظيفته. (سلطان، ١٩٧٩، ص ١٧)

٤- التربية البدائية متدرجة مرحلية بشيء من التعميم والتقليد، حيث ينتظر من الفرد أن يصل في مراحل حياته المختلفة إلى مستويات متدرجة حسب العمر والنمو الجسمي.

٥- سرعة تعلم الدور الاجتماعي : حيث يتعلم كل من الذكر الأنثى أدوارهما الاجتماعية بسرعة وسهولة وفي مرحلة مبكرة، فهو يتعلم كل ما يمكن أن يتعلمه مباشرة من البالغين بسرعة والسبب في ذلك يعود إلى بساطة المعرفة والمهارات اللازمة للحياة في المجتمع البدائي.

٦- يتميز التعليم في المجتمعات البدائية بالقابلية، أي ليس فيه عنصر الفاعلية، فالصغار يتلقون المعارف والمهارات البسيطة من الكبار وبشكل سلمي دون أن يكون لهم دور إيجابي أو فعال مع بيئتهم المحيطة بهم.

٧- سيطرة التفكير الميتافيزيقي: لقد سيطر التفكير الميتافيزيقي والخرافي على عقل الإنسان البدائي، وآمن بوجود قوى غيبية توجه أقداره، وذلك لأنه جهل أسباب

معظم الظواهر الطبيعية فخاف من الرعد والبرق، والنار والعواصف والموت. وكان عليه أن يتقرب بوسائل مختلفة من القوى التي تتسبب في هذه الظواهر الطبيعية ، فراح يعبدها ويؤهلها ويتودد إليها. (BUTTS,1947,p.2-4) كما إنه لجأ إلى السحر للسيطرة على الأرواح الشريرة وطردها بعيداً، وامتزج الطب بالدين وبالسحر، فكان عبداً لمخاوفه من القوى الخفية.

٨- كانت محدودة بحدود الجماعة وحاجاتها الأساسية وبحل مشكلاتها الاجتماعية والنفسية والبيولوجية.

٩- بساطة التعليم وسهولته: كان التعليم يتم بصورة بسيطة وسهلة لتوفر أدوات التعليم ووسائله بالإضافة إلى بساطة هذه الوسائل كالرمح أو المحراث.. وكان كل ما يتعلمه الطفل البدائي له مغزى اجتماعي وله وظيفة في حياته الواقعية.

١٠- ارتباط التعليم بالحياة: أدرك الطفل البدائي علاقة التعليم بحياته الحاضرة والمستقبلية، لذا كان التعليم يتم عن رغبة حقيقية، فهو يدرك أهمية ما يتعلمه من أجل بقائه واستمرار حياته.

أخيراً: فإن المجتمعات البدائية لم تعرف المدارس النظامية، إلا إنه كان لها أساليبها ووسائلها في تربية صغارها، وتجدر الإشارة إلى أن بعض القبائل ظهر فيها أفراد كان لهم دور كبير في تنظيم حياة القبيلة ووضع أهدافها وقد لجأ هؤلاء إلى تنظيم ما يشبه الفصول الدراسية، وكان الكهنة يخضعون لإعداد خاص قبل ممارسة مهنتهم.

كما أن التربية لم تكن حصرًا على فئة معينة بل كانت شاملة، تضم الجميع ويشارك فيها الأهل والأقارب والكبار من ذوي الخبرة.

أهمية دراسة التربية في المجتمعات البدائية:

قد يسأل سائل: ما دامت التربية في المجتمعات البدائية على هذه الصورة من البساطة والسذاجة ، فلم ندرسها ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تتضمن عدة نقاط هي:

١- إن التربية في المجتمعات البدائية هي نقطة البداية الطبيعية التي يجب أن ينطلق منها علم تاريخ التربية.

٢- إن المجتمعات البدائية تمثل فجر التفكير الإنساني وتعكس قدرته على بناء الكيان الاجتماعي.

٣- إن دراسة التربية في المجتمعات البدائية تعطينا فكرة عن نوع الحياة في هذه المجتمعات واعتبارها نقطة البداية في تطور البشرية، فالمجتمع البشري المعاصر لم يبدأ من نقطة الصفر كما فعل الإنسان البدائي، وإنما بدأ من حيث وقف الأسلاف وما خيرات اليوم إلا استكمال لخيرات الماضي.

وتتميز التربية في المجتمعات البدائية بنقطتين أساسيتين تفسران سر قوتها وهما:
١- نجاحها في تربية الصغار وإدماجهم بمجتمع الكبار بحيث يصبحون جزءاً متكاملًا مع الثقافة التي ينتمون إليها ويتشربون تقاليدها وأعرافها دون تغير أو تطوير، وكل ذلك أثناء مرافقته للكبار.

٢- قدرتها على إثارة رغبة الصغار للتعليم وإقبالهم بدافع حقيقي، لأن ما يتعلمه كفيل بأن يحفظ حياته على الأرض ويقيه المخاطر ويولي حاجاته الأساسية.

الفصل الثالث: الفكر التربوي في مصر القديمة

نشأة الدولة في العصور القديمة:

أكسبت الحياة في المجتمعات البدائية الإنسان خبرة هامة، فأدرك أن الحياة ضمن الجماعة ضرورة ملحة لحمايته، وعندما بدأ الإنسان يستقر في أودية الأنهار كدجلة والفرات والنيل، أصبح المجتمع أكثر ضرورة وإلحاحاً، كما بدأت تتقدم أنماط الثقافة الإنسانية خاصة عندما طوّر الإنسان الآلات البرونزية والحديدية وابتكر الكتابة.

هذا النمو الثقافي في كل من حضارتي النيل وبلاد الرافدين أدى إلى ظهور الحاجة للتنظيم الاجتماعي وابتكار وسائل جديدة للدفاع عن أراضيهم ضد الغزو الخارجي، والحماية من الأخطار تتطلب وجود قادة كالكهنة والملوك الذين نظموا الحكومات والمؤسسات الدينية والسياسية والاقتصادية وكل ذلك بداية الألف الرابعة قبل الميلاد. (الجيار — ١٩٨٩، ص ٣٤)

ولعبت الحروب دوراً هاماً في توحيد الجماعات البشرية التي تجمعها مصالح مشتركة "إن الرجل من الناس لا يتحد مع زملائه مدفوعاً برغبة بقدر ما يتحد معهم بحكم العادة والتقاليد والظروف القاهرة، فهو لا يحب المجتمع بقدر ما يخشى العزلة، ولذلك تراه يتحد مع غيره من الناس لأن اعتزاله يعرضه للخطر، ولأن ثمة أشياء كثيرة يمكن أن يجود أداؤها بالتعاون أكثر مما يجود الانفراد". (ول ديورانت — قصة الحضارة، الجزء الأول، ص ٢٩ — ٤١)

ويكاد يُجمع معظم المفكرين، إلى أن الحرب هي أساس نشوء الدولة "تبدأ الدولة — باعتبارها مختلفة عن النظام القبلي — بأن يغزو جنس من الناس جنساً آخر". (أحمد، ١٩٨٦ — ص ٦٧) ويقول أوبنهايمر: "إنك لترى أينما وجهت البصر قبيلة مقاتلة تعتدي على حدود قبيلة أخرى أقل منها استعداداً للقتال، ثم تستقر في أرضها مكونة جماعة الأشراف منها ومؤسسة لها الدولة". (قصة الحضارة — الجزء الأول ص ٤٤)

وهذا الإخضاع العنيف إنما يقع عادة على جماعة زراعية تميل إلى السلام من قبل قبيلة من الرعاة والصيادين الذين ألفوا القتال، فإذا ما نضب معين الغابات ولم يعد يمددهم بما يشتهون من صيد، فيجدون مسوغاً لهجومهم فيغزون ويغلبون ويسيطرون، ثم يبدؤون بالاستقرار الفعلي والاندماج مع الفئة التي تغلبوا عليها وتربطهم علاقات اقتصادية، وبذلك تنشأ علاقات اجتماعية لا تقوم على القرابة بل على ما بين الناس من اتصال ومصالح.

وعندما حلت القرية محل القبيلة، ونشأت الحكومات التي لها صفة الاستقرار لزم الأمر تدخل قوة خارجية تنظم ما بين القرى من علاقات، فكان لابد من قيام الدولة، وعندما أمنت هذه الدولة السلام في الداخل انجذبت للحروب الخارجية من أجل توسيع رقعتها. (قصة الحضارة، ج ١ ص ٤٥)

ونشوء الدول أدى إلى تحالف قوى الملوك والكهنة مما أوجد تمايز طبقي تقبله الناس على أنه حقيقة مسلم بها، وتطورت العلاقات الإنسانية وزادت تعقيداً مما استدعى تطويراً في أسلوب الكتابة والأدب والفن وأنماط الثقافة الأخرى وظهرت الحاجة إلى معلمين وتم إنشاء المدارس، وكان التعليم وفقاً على طبقة الكهنة الذين يُعلّمون الصغار النصوص الدينية والأخلاقية. (قصة الحضارة، ج ١ - ص ١٣٤)

ومما لا شك فيه أن بحيرات الحضارات الأولى مهدت كثيراً لتطوير عملية التربية في العصور التالية.

أسباب ظهور المدارس:

ويمكننا تلخيص أسباب ظهور المدارس على النحو التالي: (مرسي، ١٩٩٣ ص ٣٠):

- ١- تطور المعرفة وظهور الحاجة إلى فئة متخصصة لنقلها.
- ٢- اختراع الكتابة وظهور الحاجة لتعليمها.
- ٣- تطور النظم الدينية وتعمقها والحاجة للتدريب على الطقوس الدينية.
- ٤- تطور المجتمعات ونموها مما تطلب إعداد قيادات تديره وتوجه نشاطه.

٥- خطر الغزو الخارجي، وتنظيم الجيش كقوة وكمؤسسة رسمية مما خلق الحاجة إلى إعداد قيادات عسكرية وضرورة تدريب الجند على فنون القتال.

٦- الصراعات الاجتماعية الداخلية، ووجود الخلاف بين المذاهب الفكرية المختلفة وما ترتب على ذلك من تهديد للعادات والمعتقدات الراسخة وضرورة المحافظة على التراث ونقله من جيل إلى جيل عبر مؤسسات وكوادر متخصصة.

٧- ظهور فنون جديدة من العمل، وتقسيمه مما تتطلب ضرورة تعليم بعض المهن والفنون الصناعية للناشئين.

إن الأسباب السابقة الذكر وكثير غيرها أدى إلى ضرورة ظهور المدرسة وهكذا كان ظهور المؤسسات التربوية متأخراً ومشروطاً بتوفر الظروف المناسبة لها.

التربية في مصر القديمة:

قبل أن نتصدى لدراسة الفكر التربوي في مصر القديمة لابد لنا من أن نشير ولو بلمحة خفيفة لمعالم الحضارة المصرية القديمة التي نشأت التربية في أحضانها أو ربما على الأصح هذه التربية التي صنعت تلك الحضارة.

الحياة الاجتماعية في مصر القديمة وأثرها في التربية: ساعد الاستقرار المصريين القدماء في وادي النيل على إيجاد تنظيمات وأساليب إدارية دقيقة شملت النظام السياسي والاقتصادي والديني والتربوي.

فعلى رأس النظام السياسي هناك الزعيم الذي تحول إلى ملك، تساعده طبقة من الكهنة والمساعدين.

أما النظام الاقتصادي فقد لعبت الزراعة في البداية دوراً هاماً في رفاهية الشعب واستقراره فقد شق الشعب المصري القنوات وفتح الترع وأقام الجسور وما لبثت أن ظهرت الصناعة كصناعة العاج والخشب والمعادن والأحجار والنسيج.

ولقد ساعد الموقع الجغرافي والحدود الطبيعية في حماية البلاد من غزوات الأعداء المستمرة مما كفل للمصريين حياة آمنة مستقرة، دفعتهم للبحث والدراسة والتطور وإنشاء تلك الحضارة العظيمة.

وفي النظام الديني أوجد الكهنة مؤسساتهم الدينية وتعاليمهم وطقوسهم، أما النظام الاجتماعي ، فقد كان المجتمع المصري القديم طبقياً، يتألف من ثلاث طبقات هي: ١- الطبقة الأرستقراطية اجتماعياً وفكرياً وعسكرياً وتتألف من الحكام والكهنة وبعض النبلاء. ٢- الطبقة الوسطى وهم طبقة التجار والأثرياء. ٣- طبقة الفلاحين والرعاة وهم الشعب.

ومما يميز الشعب المصري من غيره من المجتمعات القديمة أن هذه الطبقات كانت مفتوحة، أي يُسمح للفرد بالانتقال من طبقة إلى أخرى عن طريق التعليم ، فالتعليم هو وسيلتهم للرقى الاجتماعي ، أما طبقة الفراعنة فقد كانت محصورة في سلالة الأسرة الحاكمة لا يمكن اختراقها خاصة أن المصريين ألّهُوا الفرعون في بعض الأوقات.

أما النظام التربوي، وهو أحد جوانب الحضارة المصرية القديمة، ودعامتها الأساسية. فقد أوجد تنظيمات تربوية على درجة كبيرة من التقدم، حيث حددت التربية أهدافها ومراحلها ومناهجها وكتبها وتعليمها. ومعنى آخر وُجد في المجتمع المصري القديم عناصر العملية التعليمية بشكل واضح ومحدد. وليس غريباً أن تصل التربية إلى هذا المستوى من التطور والتقدم، فمجتمع على هذه الدرجة من التنظيم والتراكم المعرفي والتقدم الحضاري، لم يكن بمقدوره أن يعتمد على التعليم عن طريق تقليد الصغار للكبار كما كان سائداً في المجتمعات البدائية بل اعتمد على نظام تعليمي تدريسي ، يتعلم أبناء الشعب من خلاله ثقافة المجتمع وتطبيقاته في المجالات الأخرى.

وكما كان للدولة الدور الأساسي في الإشراف على كل من الصناعة والزراعة والتجارة، فقد أشرفت أيضاً بشكل مباشر على التعليم بما ضمن لها تخريج المواطنين الذين استوعبوا فكر الدولة وسياستها وأهدافها. (سلطان، ١٩٧٩ ص ٢١)

ويمكن إيجاز المراحل التاريخية التي مرت بها التربية في مصر القديمة كالتالي: (بدوي — ١٩٦٠ ص ١٠٩).

١- الفترة من ٣٥٠٠ ق.م إلى ٢٦٣١ ق.م (الدولة المصرية القديمة): كانت التربية تتم بالخبرة المباشرة من الآباء إلى الأبناء (التقليد)، إلا أنه وُجِدَت نصوص تاريخية قديمة تشير إلى أن المدرسة قد وُجِدَت في هذا الفترة إلا أنها كانت تقتصر على طبقة الملوك ورجال الدين، وكانت تهدف لإعداد طبقة الحكام والكهنة للحياة الدنيا والآخرة ولشؤون الحكم والاقتصاد والسياسة. (سلطان، ١٩٧٩، ص ٢٢)

٢- الفترة ما بين ٢٣٧٥ ق.م إلى ١٨٠٠ ق.م (الدولة الوسطى): وفي هذه الفترة، بالإضافة إلى التربية المباشرة، سادت التربية التي تهدف لإعداد الحياة الدينية والدينية لدى الشعب، والإعداد لشؤون الحكم والسياسة والاقتصاد بالنسبة إلى طبقة الحكام والكهنة.

٣- الفترة ما بين ١٥٨٠ ق.م إلى ١١٠٠ ق.م : اتضحت في هذه الفترة أشكال العملية التربوية وعناصرها من معلم ومنهج وأدوات تعليمية وشمل التعليم فئات كثيرة من أبناء الشعب، ومما كان يشجع الناس على تعليم أبنائهم، أن التعليم كان وسيلة للوصول إلى المناصب العليا في الدولة، كما كان وسيلة للرقى الطبقي.

المراحل التعليمية في مصر القديمة:

تولت الأمهات تربية أطفالهن حتى سن الثالثة وهؤلاء الأطفال كانوا يسيرون عراة، حفاة الأقدام ليتعودوا على خشونة الحياة ، فكان المنزل المكان الأول الذي يتلقى فيه الأطفال قواعد الحياة والسلوك من والديهم وأقاربهم.

وكان بعض الأطفال يلتحقون بالمدارس في سن الرابعة أو الخامسة، وحصرأ في الأقسام الداخلية، وكانت هذه المدارس تدار بواسطة الحكومة أو المعاهد ويبقى الطفل فيها حتى سن ١٦ أو ١٧ سنة، إلا أنهم منذ سن ١٣ سنة يبدأون بالتدرب على العمل الذي سيقومون به في المستقبل .

ويمكن تقسيم مراحل التعليم ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: ومدتها ست سنوات تمتد من سن الرابعة حتى سن العاشرة
وكان التعليم في هذه المرحلة على أنواع.

أ — تعليم خاص لأبناء الطبقة الحاكمة وأبناء كبار الكهنة والكتاب .

ب — تعليم مهني لأبناء الشعب يتم عن طريق التلمذة المهنية، حيث يتلمذ الصغير على يد أبيه أو من يقوم مقامه وكان يعتمد بشكل أساسي على الخبرة المباشرة في كل عنصر من عناصر الثقافة لإعدادهم للحياة وبشكل خاص بالمهنة التي سيزاولونها في المستقبل ، كما كانوا يتعلمون بعض مبادئ القراءة والكتابة.

ج — تعليم يتم بواسطة أحد المرشدين المتفرغين للعمل التربوي ، وهذا النوع من التعليم كان متبعاً في الطبقة الأرستقراطية، حيث يُرسل الصغير ليعيش مع أحد المرشدين في منزله، ليتعلم منه أمور الحياة اللازمة للطبقة الأرستقراطية.

د — تعليم يتم في المدارس الموجودة في المدن الكبرى، وكانت تفتح أبوابها لكل راغب في التعليم حيث يتلقى فيها أساسيات المعرفة من قراءة وكتابة وحساب بالإضافة إلى المدارس الخاصة بأبناء الملوك والأمراء والبلاط وبعض الرفقاء الصالحين من أبناء الكهنة والكتاب النابغين، وكانت مهمة هذه المدارس (مدارس الأمراء) تربية الأطفال وتأهيلهم لقيادة الدولة والجيش.

المرحلة الثانية: مدتها خمس سنوات وتبدأ من العاشرة حتى الخامسة عشرة، يتقن فيها التلميذ الكتابة الأدبية من خلال نسخ بعض الكتب الموجودة في ذلك العصر. وكان تقوم التلميذ يتم على أساس ما ينسخه في اليوم، أما المعلم فكان يصحح الأخطاء في أعلى الصفحات المنسوخة أو أسفلها.

أما ما ينسخه التلاميذ فكانت مخطوطات مؤلفة من خطابات العمل وطلبات الاستدعاء بالإضافة إلى أدب الوصف والرسائل، واستخدم ورق البردي في الكتابة، لذا ترك لنا المصريون ثروة من المخطوطات حوت السير والتاريخ ومبادئ الأخلاق، ولم يقتصر التعليم في هذه المرحلة على النسخ بل تجاوزه إلى كتابة موضوعات من

خيالات التلاميذ وتصوراتهم ووصف الأشياء والمعابد والمراكب، كما ظهر بشكل جلي الاهتمام بالأدب والموسيقى والأغاني الدينية.

ويشير المؤرخون إلى أن المعلمين استخدموا (الحوافز والدوافع في التعليم عن طريق المثل العليا التي يخلقونها عند التلاميذ، حينما يعرضون لهم أمثلة حية من الناس الذين وصلوا بالعلم والتعليم إلى أعلى المراتب ويقارنون بينهم وبين أولئك الذين بذلوا مجهوداً متواضعاً في التعلم، فكان أن أصبحوا يمارسون المهن البسيطة في المجتمع). (سلطان، ١٩٧٩ ، ص ٢٦)

وامتازت التربية المصرية باستخدام الثواب والعقاب ومقاومة الكسل لدى التلاميذ وتعويدهم على الاستيقاظ المبكر.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الجامعات والتعليم العالي: وكان التعليم العالي مهنيًا، يُعدُّ الشباب للمهن المختلفة، ويتم في المعابد التي كانت بمثابة الجامعات ومن أشهر هذه المعابد معبد (ممفيس - طيبة - الكرنك - وتل العمارنة).

وتعتبر جامعة أون (بعين شمس) من أشهر جامعات ذلك الزمن حيث كانت تُدرّس العلوم الطبيعية، الفلك، الرياضيات، والفلسفة، وتُحدر الإشارة هنا إلى أن الفلاسفة والعلماء الذين ذاع صيتهم في اليونان القديمة كانوا قد درسوا في هذه الجامعة (أون) ومنهم سولون وأفلاطون.

أهداف التعليم ومناهجه في مصر القديمة:

أولاً: في المرحلتين الأولى والثانية: اهتمت التربية في هاتين المرحلتين بثلاثة

جوانب هي:

أ - التدريب المهني.

ب - تعليم الكتابة والقراءة والحساب.

ج - توجيه السلوك.

وكانت الجوانب الثلاثة مترابطة فيما بينها، فالإعداد المهني يهدف لإعداد الفرد للحياة العملية، أما القراءة والكتابة فلتستخدم أغراض المهنة التي يتعلمها التلميذ الذي كان يقوم بنسخ بعض الأوراق القديمة، كذلك كان يتعلم الحساب الذي يُستخدم في مجال مهنته المستقبلية مع الإشارة إلى أنه كان بسيطاً جداً ويقتصر على ما يخدم المهنة والحياة العملية، وبما أن الحضارة في مصر القديمة كانت عملية تطبيقية، فقد أثرت بشكل كبير في منهاج التعليم وطرائقه ووسائله، فجاء مختلفاً باختلاف البيئات، إلا أن هدفه يبقى واحداً ألا وهو " أن يكتسب المتعلمون القدرة على كتابة التعبيرات المهنية".

كما لعبت القصة دوراً هاماً في مناهج التعليم، حيث تُلقى على التلاميذ في فترة الراحة، ولم يحلُ المنهاج من الأنشطة المدرسية كالأغاني المقدسة والرقص والسباحة والتهديب الخُلقي . أما اليوم المدرسي فكان يستمر حتى الظهيرة . (سلطان، ١٩٧٩، ص ٢٥)

طرائق التدريس: سادت طريقة التلمذة المهنية لاكتساب مهنة معينة كما رأينا، إلا أن المدرسة النظامية قد عكست بأسلوب تعليمها وضبطها الحياة الأرستقراطية والاستبدادية، وكانت الطرائق المتبعة بشكل أساسي تقوم على الحفظ والتكرار والتقليد، بينما يقوم كبار الكهنة بشرح النصوص الدينية.

أما أساليب الضبط فقد تراوحت بين العقاب والترغيب، فمن يخالف النظام أو يُهمل في أداء واجب من واجباته كان يعاقب بقسوة شديدة، كما استخدم الترغيب وحث النصح في أداء الواجبات.

وقد اقتصر التعليم فيما يخص الإناث، على بنات الطبقة الأرستقراطية وطبقة الحكام، وكانت الإناث تتلقى نفس مناهج الذكور ولكن على يد مدرسين خصوصيين وليس في المدارس . (سلطان، ١٩٧٩ ص ٢٥).

ثانياً: مناهج الدراسة في الجامعات: تنوعت مناهج الدراسة فشملت الطب،
والهندسة والحساب والفلك، الجغرافيا، التاريخ، النحت، الرسم، الرقص، القانون،
الأخلاق.

وبما أن هدف التعليم في هذه المرحلة شأنه شأن المراحل السابقة وهو الإعداد
للحياة لذا لم يكن التعليم نظرياً فقط بل كان عملياً أيضاً.

ويمكن أن نلخص أهم صفات المناهج في ذلك العصر بصفتين أساسيتين هما:
كان التعليم متوارثاً، وكان لكل فرع أسرارته التي يحتفظ بها ولا يعطيها إلا لوارثيه
كالطب والهندسة والكهانة مع الإشارة إلى أن الوصول إلى الكهانة كان يتم بالعلم.
فمعظم الكهنة كانوا علماء، بنوا الأهرامات وقاسوا الأراضي وحسبوا الوقت الخ ..

— كان التعليم مرتبطاً بالعقيدة، فالجتمعة المصري القديم متدين لعقيدته لذا
كانت العلوم في الجامعات تتصل بالعقيدة وتدرس بالمعابد الكبرى (فقد درس الطب
في المعابد الكبيرة بعين شمس). (مرسي، ١٩٩٣ - ص ٣٥)

— ويمكن تقسيم المناهج إلى ثلاثة أنواع:

— طلاب اللاهوت: ويدرسون اللغات كاللغة الميروغليفيّة، والمهراطيقيّة،
والديموتيقية) بالإضافة إلى الفلك، الهندسة الفراغية، الحساب، تزيين الخلق وترويض
النفس. (سلطان، ١٩٧٩ - ص ٢٨)

— العسكريون: ويدرسون بالإضافة إلى العلوم العسكرية، علوم التربية البدنية
كالجري والقفز والسباحة والصيد، وتعتبر الدراسة العسكرية متوارثة أي مقصورة على
أبناء العسكريين الذين يؤخذون إلى الثكنات العسكرية لتعليمهم استعمال الأسلحة
المختلفة كالدرع والرمح وغيرها.

— الهندسة: وحظيت بمكانة هامة في التعليم المصري القديم، ولعبت دوراً كبيراً
في بناء الحضارة المصرية على أساس هندسي راقٍ وكانت تقتصر على الأمراء والسلاطين
تزداد أمامهم فرص اختيارهم كوزراء إذا ما اتوا دراسة الهندسة.

علاقة الدين بالتربية والتعليم في مصر القديمة:

ركّز المصريون على الجانب الأخلاقي في توجيه السلوك الإنساني، كما نظروا إلى الآلهة على أنها مثلٌ عليا وقدوةٌ خُلُقِيَّة تتصرف بالعدالة والحكمة بدلاً من النظر إليها على أنها قوة عليا خفية، وبرز مفهوم الأخلاق الذي (أخذ شكلاً جديداً في التربية عندما أصبح الأفراد مطالبين بالتزود بالأخلاق السامية من أجل تحقيق رغبة الإله من جهة وتحقيق السعادة لأنفسهم من جهة ثانية). (الجيار - ١٩٨٩، ص ٣) وما ساهم في نمو الجانب الأخلاقي، نظرة المصريين للحياة الآخرة بعد الموت والتي على الفرد أن يعمل حسابها في سلوكه خلال حياته الدنيوية.

وقد أرجع المؤرخون سيطرة الكهنة على التعليم النظامي إلى العوامل التالية: (الجيار - ١٩٨٩ - ص ٣٨)

- أهمية التعليم الكتابي لطبقة الكهنة، لذا اتخذ بعضهم ألقاب الكتاب.
 - قيام بعض الكهنة بتدريس مناهج التعليم (لأن جوانب ثقافة الكهنة كانت تتفق مع مناهج التدريس النظامي).
 - عدم انعزال الكهنة عن الحياة العامة بل جمعوا بين الكهنوت والوظائف المدنية.
 - تركيز التعليم بين طوائف الكهنة وأبنائهم وذلك بسبب اتجاهات الأبناء إلى تخصص آبائهم.
 - تعليم الأناشيد الدينية كان يتطلب تعليماً جماعياً يقوم به الكهنة.
 - اتخذ الإنشاد في القصور الصيغة الدينية لذا اتخذ المشرفون عليه ألقاباً كهنوتية.
 - كانت دراسة اللاهوت تتطلب الأخذ بجانب كبير من الثقافة، لذا نرى تلازماً كبيراً بين المعارف الكهنوتية وبين التعليم في مصر القديمة.
- دوافع التعليم في مصر القديمة:
- يمكن تلخيص دوافع التعليم في ثلاثة دوافع رئيسة هي:

١- للانخراط في سلك الهيئة الحاكمة، أو الحصول على الوظائف الحكومية حيث كان التعليم وسيلة للوصول إلى مناصب الحكم.

٢- لخدمة المطالب الدينية والتزود بشيء من العلوم الدينية التي تنفع صاحبها في دنياه وآخرته.

٣- التعلم من أجل العلم (العلم للعلم)، ومع أن أصحابه كانوا قلائل، إلا أنه كان واحداً من الدوافع التي دفعت المصريين للتعلم.

خلاصة حول ملامح الفكر التربوي في مصر القديمة:

يمكن تلخيص ملامح الفكر التربوي في مصر القديمة بالنقاط التالية:

— عكس النظام التعليمي المصري، النظم الاجتماعية السائدة، وذلك بصورة مراحل تعليمية منظمة لها مناهجها ومعلميها ووسائلها ومعاييرها وأهدافها.

— إن النظام الطبقي السائد في مصر أثر بشكل واضح في النظام التربوي حيث كانت بعض المهن والدراسات وراثية مقصورة على أبناء الكهنة والحكام مع ملاحظة أنه من كان يُثبت جدارته يستطيع بالتعليم أن يخرج من طبقة إلى الطبقة التي تليها.

— كان النظام التربوي مركزياً تشرف عليه الدولة وهذا طبعاً يتماشى والمركزية المطلقة التي كانت تسود إدارة الدولة في ذلك العهد.

— حاجة الحضارة الفرعونية لقوى بشرية مؤهلة علمياً وتطبيقاً ساعد على انتشار المدارس الابتدائية والثانوية والجامعية.

— طُبعت المناهج بطابع عملي، فالثقافة كانت عملية وبالتالي كانت العلوم في خدمة الزراعة والصناعة والبناء والفنون الخ..

— سيادة النزعة الدينية، والوصول إلى فكرة الخلود في الحياة الآخرة، أثر بشكل كبير على النظام التعليمي وقاد لنشر هذه المناهج طبقة الكهنة الذين سيطروا في الحياة التعليمية للشعب كما سيطروا على الحياة السياسية إلى جانب طبقة الحكام.

— مميزات النظام التعليمي. بمصر بوجود مفهوم التعليم النظامي والتعليم اللانظامي حيث طُبّق الأول في المدرسة وفق مراحل ومناهج غاية في الدقة والتنظيم بينما طُبّق الثاني في المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة كالأُسرة والحقل و المتجر والورشة و دور العبادة.

— سيادة الأخلاق الرفيعة في المجتمع المصري نتيجة للتربية الأخلاقية التي كان يتلقاها المتعلمون سواء في التعليم النظامي أم اللانظامي، فإن واحداً من أهم أهداف التربية في مصر القديمة هو تزويد المتعلمين بالأخلاق الحميدة.

— وختاماً يمكننا القول إن الفكر التربوي المصري كان له أهداف تربوية ودينية وأخلاقية واقتصادية، كما وظفت طرائق التدريس لتحقيق هذه الأهداف بدقة، وتعاضد التعليم النظامي مع التعليم اللانظامي لبناء إنسان تلك الحقبة وحضارته ذات الشأن الرفيع.

الفصل الرابع: الفكر التربوي عند الإغريق

مقدمة:

احتلت التربية اليونانية أهمية خاصة بل عدها الكثيرون من أهم مراحل التربية في التاريخ الإنساني لما تمثله من مصادر انطلقت منها معظم الأنظمة التربوية اللاحقة حتى يومنا هذا بفضل ما تمتعت به من روح التجديد، وروح الحرية الفردية والسعي لتحقيق نمو الشخصية الفردية، وقدمت كل من إسبرطة وأثينا مذهباً أو اتجاهاتاً تربوياً مميزاً بالإضافة إلى ما تركه مفكرو وفلاسفة ذلك العصر من أفكار تربوية اعتمدت كأساس للأنظمة التربوية اللاحقة وسندرس في هذا الفصل الفكر التربوي في كل من إسبرطة وأثينا.

أولاً: التربية في إسبرطة :

يرتبط تاريخ إسبرطة بالمشرع ليكورغ الذي اختلف المؤرخون في تحديد فترة حياته ولكنهم أجمعوا على أنه ربما عاش في الفترة ما بين ٩٠٠ - ٦٠٠ ق.م ويقال إن الشرائع التي عرفت باسمه لم تكن من وضع رجل بعينه بل كانت مجموعة من العادات نُسقت وصيغت وتطورت مع الزمن وما لبثت أن تحولت إلى قوانين، وارتبطت باسم الرجل الذي جمعها وقننها وتتلخص قوانين ليكورغ بالتالي:

١- إعطاء كل مواطن (السادة الإسبرطيون) قطعة من الأرض يكفي إنتاجها لسد حاجته ولتبرعه بنصيب كافٍ للمطاعم العامة في الدولة.

٢- منع المواطنين من القيام بأي عمل يدوي أو شعبي إذ احتسب العبيد وأفراد الطبقة الوسطى بكل هذه الأعمال ليتفرغ المواطنون تفرغاً تاماً للشؤون العامة وحفظ كيان الدولة.

٣- سحب العملة الذهبية أو الفضية والاستعاضة عنها بعملة جديدة ضخمة وثقيلة. ومن أوامره أيضاً التقشف في الملابس إلى أبعد حد. كما سن قوانين تخص معاملة

المواليد الإسريين، بمجرد ولادتهم لا يختار قواهم وبنيتهم، وعلى العموم لا يختار صلاحيتهم للحياة أو عدمها. فمن كان مشوهاً أو ضعيفاً، فإنه يؤاد، وكان الغرض من هذه العملية المحافظة على مستوى الأفراد الإسريين من حيث صحة الجسم وقوته كي لا ينشأ بينهم ضعيف ذو عاهة فلا يفيد الدولة بشيء (علي - ١٩٩٥ - ص ٧٢ - ٧٤).

نظام التربية في إسرطة وهدفها:

قامت سياسة إسرطة للحفاظ على السلطة (والسيطرة) بيد السادة الذين يحكمون باقي السكان وباقي المدن اليونانية لذلك جاء نظامها التربوي مواكباً ومستجيباً للحياة العسكرية فبنيت إسرطة تشريعات ليكورغ التي تعرضنا لبعضها وأهمها مفاده (أن خير الجدران التي تبني لحماية الدولة هي التي تبني من الرجال بدلاً من الحجارة). (علي - ١٩٩٥ ص ٧٥)

أهداف التربية في إسرطة :

لقد كانت إسرطة مهددة دائماً من الداخل بسبب التركيبة الطبقية فيها، ومن الخارج بسبب حروبها مع جيرانها من المدن اليونانية. إن هذا الوضع الذي كانت تعيشه إسرطة قد حتم عليها بناء جيش قوي لمواجهة تلك الظروف فجاءت أهدافها التربوية لتخدم هذا الرضع السياسي العسكري، ويمكن تلخيصها كالآتي:

١- إعداد الجندي القوي البنية المتمرس بفنون القتال القادر على حماية الدولة والسلطة والحفاظ على بنية المجتمع وتركيبته.

٢- إن هذا الإعداد العسكري كان يفرض صيغة علاقة قائمة على الطاعة العسكرية العمياء للرؤساء، كما صاغت تلك التربية قيماً خلقية تتناسب بنية المجتمع الطبقي وظروفه التي كان يحياها.

لقد كانت الدولة تمتلك الطفل منذ لحظة مولده وهي تحدد إذا كان هذا الطفل يستحق الحياة أم لا؟ ويبقى الطفل في رعاية الأم في البيت لسبع سنوات ثم يرسل كل الأطفال إلى مؤسسات تديرها الدولة وهناك يتولى أمرهم مدرّب يعاونه بعض

المساعدين. ويصبح الطفل عضواً في أسرة أكبر، فيأكل الأطفال معاً ويلبسون ملابس متشابهة وينامون في معسكرات يغلب عليها طابع التقشف وكان الأطفال يقسمون مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة وستين طفلاً وعلى رأسهم ولد اختير لشجاعته وحسن تصرفه وعليهم طاعته فكان الجانب الأكبر من التربية الإسرطية مكرساً للتدريبات العسكرية والتربية الرياضية والقسوة والعنف وفي هذه المعسكرات كان الصبية يقفزون ويتلاكمون ويتصارعون، ثم يمارسون القليل من الرقص والموسيقى ثم السباحة وتحمل المشاق وتخطي العقبات. (أحمد، ١٩٨٦ - ص ١٢٠ — ١٢٢) وتستمر هذه المرحلة حتى سن الثانية عشرة حيث كان أبرز الشباب يصبحون رفقاء محبين لدى الكبار، كما كان المسنون والشيوخ يتعهدون على الدوام ميادين تدريبهم ويراقبون باستمرار تطور شجاعتهم وعقليتهم. (علي، ١٩٩٥ - ص ٧٦).

وفي سن الثامنة عشرة يلتحق الشاب بفرقة (الأفبي) أو الطالب الحربي حيث كان يتلقى تدريباً عسكرياً لعدة أعوام فهو مثلاً في السنتين الأولى من هذا الدور يقوم بأعمال رئيس الجماعات الطبية الذين كرسوا أنفسهم لدراسات عميقة في الأسلحة الحربية والحلقات العسكرية واستعمال السلاح، وكان في كل عشرة أيام يُعقد لهم امتحان عسير لا يخلو من الفظاظة والقسوة.

أما في المرحلة بين العشرين والثلاثين: فقد كان الشاب ينضم إلى الشبان الأقوياء وحينئذ يتم تدريبه على الأمور الحربية ، وإذا بلغ الشاب سن الثلاثين يصبح رجلاً كامل الرجولة له جميع الحقوق المدنية ويصبح عضواً من أعضاء الجمعية العامة وعليه أن يستمر في تقديم خدماته للدولة. (علي - ١٩٩٥ - ص ٧٨).

منهاج التربية في إسرطة:

إن الاهتمام بالتربية العسكرية والبنية في التربية الإسرطية شغلت معظم الوقت ولم تسنح الفرصة للطفل الإسرطي لتدريب العقل، حيث غطت التربية العسكرية الجوانب الأدبية في منهاج التعليم، حتى إن الأطفال لم يتعلموا القراءة والكتابة في

مدارس الكتابة جل على أيدي مدرسين خصوصيين، بينما أولى المسؤولون أهمية خاصة لاشعار هومر والأغاني الوطنية باعتبار أنها تدعو إلى الحماس وتوقظ الهمم أكثر من كونها مادة أدبية. (شقشق، ١٩٦٨ ص ١٧).

وإذا كان صحيحاً أن معظم الأسيريين كانوا يجهلون القراءة والكتابة، إلا أن أفلاطون كان معجباً بسرعة بديهة الإسيرطي وسرعة رده وذلك لأن الفتي الإسيرطي كان يستمع إلى مجادلات ومحادثات الشيوخ أثناء تناولهم وجبات الطعام أو سيرهم في الطرقات. (أحمد - ١٩٨٦ - ص ١٢١)، وهذا الإهمال في تعلم القراءة والكتابة امتد أيضاً إلى النحو والمنطق والحساب والخطابة.

وإذا كان حظ التربية العقلية قليلاً في التربية الإسيرطية فإننا نرى العكس فيما يخص التربية الخلقية ومن أهمها تقديس وطاعة الرؤساء، والتواضع، فالصبيية يمشون وأيديهم تمسك بأطراف العباءة وعيونهم شاخصة على الأرض.

وسمحت التربية الإسيرطية بالكذب على غير الإسيرطيين، وكذلك سمحت بالسرقة على ألا يضبط السارق ففي حال تم ضبطه يسرق، يُجلد ليس بتهمة السرقة بل بتهمة الإهمال وعدم الحرص والفضل، حيث كان ينظر للكذب والتلصص والسرقة على أنها تدريبات على أعمال الحرب. وكل تدريب يؤدي إلى نصر في الحرب فمرحّباً به عند الإسيرطين. (أحمد - ١٩٨٦ - ص ١٢٢)

طرق التعليم :

إن التربية الرياضية والعسكرية التي كانت سائدة في إسيرطة قد فرضت تدريباً عملياً وممارسة حركية وميدانية وقد تدرجت حتى التمرينات البسيطة غير العنيفة إلى العنيفة والقاسية. (علي ١٩٩٥ - ص ٨٠)

أما فيما يتعلق بتعلم الخيرات والعادات والأعراف فكان يعتمد في ذلك على الاستماع إلى محادثات ومجادلات الشيوخ أثناء تناولهم وجبات الطعام أو سيرهم في الطرقات. ولم تكن قوانين ليكورغ تعلم بطريقة الكتابة بل كانوا يتلقونها مشافهة

وبطريق المران عليها في شبابهم بعناية شخص راشد يرشدهم ويضرب لهم الأمثلة بنفسه، وكان يرى أن تقدم الأخلاق بتعويدهم إياها دون أن يحسوا هم بذلك خير من الاعتماد على الإقناع بالحجج النظرية. (علي - ١٩٩٥ ص ٧٩)
التقوم:

لا يمكننا تلمس تقوم حقيقي (بالمعنى المعروف في التربية) وذلك بسبب السمة العسكرية لهذه التربية . وفي كل الأحوال كان الخمسة الكبار المشرفون على التعليم (الرياضي والعسكري) يزورون معاهد العلم للتفتيش حيث يراقب الواحد منهم المدرّس وطريقة تدريسه وعلاقته بالتلاميذ وكان المراقب يعاقب المدرّس إذا لم تعجبه طريقة التدريس أو إذا فشل الأطفال في الإجابة عن الأسئلة، وبدوره كان هذا المدرب أو المعلم يضرب الأطفال الذين خذلوه بضعف مستواهم. وكان هذا المعلم ممن وصلوا سن الثامنة عشرة وتلقى تدريبات عسكرية متقدمة ليقيم بدوره بتعليم الأطفال والإشراف عليهم. (مرسى - ١٩٨٦ ص ١٢١) .

تربية البنات :

إن طبيعة التربية التي سادت في إسبرطة كان لا بد أن تؤثر بشكل وبآخر في تربية الفتيات، وقد عهد بتربيتهم إلى الأمهات ، وكن خافيات لا يستر أجسادهن إلا ثوب واحد وخضعن أيضاً: لتدريبات رياضية وتدربن على المصارعة والسباحة والجري ورمي القرص والرمح وكن يقسمن جماعات كما هو الحال بالنسبة للبنين وكان رأي المشرّع ليكورغ أن تظهر الفتيات من كل صفات الأنوثة المكتسبة كالحياء. (أحمد - ١٩٩٣ ص ١٢٣)

كما أعفى ليكورغ النساء الإسبرطيات من الغزل ونسج الأقمشة وعمل الملابس فهذه الأعمال من مهام العبيد. وقد احتفظ الإسبرطيون باحترامهم للمرأة ذلك الاحترام الذي كان سائداً منذ أيام هوميروس فهي في نظرهم تماثل الرجل وتساعده ولا تقل عنه بالمرتبة كما كان أثرها على الأولاد والرجال ملحوظاً وكما كان المواطن المحارب

هو المثل الأعلى للرجال، كانت أم المحارب هي المثل الأعلى للنساء وقد اهتم بصحة الأمهات ليتمكن من إنجاب أطفال أصحاء البنية أقوياء.

لقد نجحت التربية الإسرطية في تكوين أفراد أشداء أقوياء محاربين مغوارين خاضعين كل الخضوع لتلك السلطة العسكرية التقليدية لكن هذا النجاح نفسه كان سبباً في الفشل على مستوى حياة المجتمع عامة والأفراد كذلك.

إن اقتصار التربية الإسرطية على تخريج الجنود البواسل قد أمات الكفايات العقلية كلها تقريباً، ففقد الإسرطيون القدرة على تكييف أنفسهم تبعاً لتغير الظروف أو تحمل المسؤوليات الخاصة أو العامة، كما ظهر فشل النظام التربوي الإسرطي في الانحلال الخلقي الذي تفشى في المجتمع بعد الهزيمة في الحروب.

ثانياً : التربية في أثينا:

أهدافها وطبيعتها :

سعت التربية في أثينا لإيجاد نوع خاص من التناسق بين روح تحس الجمال وتقدير الأدب وجسم رشيق قوي. أي تكوين الرجل الكامل جسدياً وعقلياً وخلقياً، وبالمفهوم الحديث للتربية تحقيق النمو الكامل للمتعلم في المجال العقلي والانفعالي والاحس — حركي لذا سعت إلى إعداد الجندي الذي يزود عن الوطن ، والمواطن القادر على المساهمة في ثقافة بلده وقت السلم. وبالرغم من أن التربية الأثينية كانت تهتم بمصلحة الحكومة والجماعة إلا أنها كانت تؤمن بأن الفرد لا يحسن القيام بواجبه لحكومته إلا إذا كمل في ذاته واتزنت شخصيته. (أبيض ١٩٨٣ ، ص ٦٢)

فلم تتبع أثينا ذلك الأسلوب العسكري الاستبدادي الذي اتبعته إسرطة، بل قدّست الأسرة على أساس أنها ركيزة في نمو شخصية الطفل وتشكيلها.

ولم يكن التعليم في أثينا إجبارياً ولم تتدخل الدولة في الإنفاق على التعليم إلا في حدود طفيفة واقتصر تدخلها من حيث الإنفاق على أبناء الشهداء فقط وبشكل انحصار في المرحلة الأولية من الدراسة، أما أبناء الفقراء فكانوا يتركون التعليم بعد المرحلة

الأولية أو أثناءها وذلك لعدم قدرتهم على دفع نفقات وأجور التعليم للمعلمين وكانوا يتوجهون لمزاولة مهنة من المهن لكسب العيش، وكان أبناء الأغنياء يستمرون في دراستهم ذلك لمقدرة آبائهم من الإنفاق عليهم حتى سن ١٨ سنة وبعد هذا تصبح تربية الشاب وإعداده من مهمات الحكومة. وقد تأثر النظام التعليمي في أثينا بالنظام الطبقي الاجتماعي وكذلك بالنظام العنصري حيث كان المجتمع يتألف من ثلاث طبقات اجتماعية هي : المواطنون الأحرار والأجانب والعبيد، فقد كان للحكومة مدارس خاصة يدخلها الأطفال حين بلوغهم السادسة عشرة، وكان الهدف من هذه المدارس التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات، تمرين الأطفال على الرياضة البدنية ولم يكن دخول هذه المدارس ميسراً لجميع طبقات الشعب واقتصر الأمر على الأثينيين الأصليين والذين ثبت نقاء دمهم الأثيني. (العمایرق - ١٩٩٩ ص ٧١ - ٧٢).

كان الأطفال يتعلمون في منازل أو قاعات يملكها المعلمون أو يستأجرونها من الحكومة أو الأفراد مع احتفاظ الحكومة بحق تفتيش هذه المدارس والإشراف على أعمالها. أما مناهج التعليم ومقدار الزمن الذي ينبغي للتلميذ أن يقضيه في المدرسة فكانت أمور يبت فيها الآباء وحدهم. ولم يكن للحكومة أن تتدخل إلا في سبيل التأكد من أن كل تلميذ قد نال قسطاً من التمرينات الرياضية وقسطاً من الموسيقى. (أبيض - ١٩٨٣ - ص ٦٣)

أما اليوم المدرسي فكان يبدأ مبكراً منذ طلوع الشمس ويتوقف بين العاشرة والحادية عشرة لأعمال السوق العام وكانت ساعات الدراسة ست ساعات بالإضافة إلى أيام العطل والأعياد. (عبد الدائم - ١٩٨١ ص ٥)

إلا أن الإشراف الحكومي على المدارس بدأ منذ تشريعات صولون ٥٩٤ ق.م فقد أصر على ضرورة تعلم كل طفل مهنة، كما حدد ساعات الدرس وكذلك حدد الشروط الواجب توافرها فيمن يقوم بمهمة التربية وسنه، وكم من التلاميذ يستوعبهم

إشراف المربي الواحد. وكان صولون هو الذي أدخل دراسة (هومر) في المدارس .
(أحمد - ١٩٨٦ - ص ١٢٦)

مراحل التعليم:

كانت التربية في أثينا تقسم كما يأتي:

١- المرحلة الأولى: وتمتد منذ الولادة حتى سن السابعة حيث تتولى الأسرة مهمة الإشراف على الطفل وتربيته وتثقيبه والاعتناء به من الناحية الخلقية والجسمية وكان الأب يقوم بإجراء الفحوصات اللازمة لطفله للحكم على صحته وتقدير ما إذا كان يصلح للحياة المستقبلية من خدمة في الدولة أو في الجيش أو أنه ضعيف لا يستطيع القيام بمهمات في المستقبل وترك أمر تقدير بقاء الطفل أم إعدامه بيد الأب. (العمارة، ١٩٩٩ ص ٧٣)

وكان الطفل في هذه المرحلة يستمال إلى سماع الأشعار السهلة وأخبار الأجيال الماضية، وحكايات عن الأبطال والآلهة مقتبسة من أشعار هوميروس ويحمل على حفظها لتكون عنده قوة الخيال والروح الشعرية التي تميز أهل أثينا. (Hourdakis, 1998. PP26-35)

٢- المرحلة الثانية: تمتد هذه المرحلة من سن (٧ - ١٦) سنة وكان الطفل يدخل المدرسة الأولية عندما يبلغ سن السابعة وكان العبد يرافق الطفل من البيت إلى المدرسة ويبقى معه طيلة فترة بقائه في المدرسة. وقد قسم اليوم المدرسي بين نوعين من المدارس: البالسترا (الجمنازيوم) للتربية البدنية، الديدسكاليون لتعليم الموسيقى.

أما البالسترا (الجمنازيوم) فتحتاج إلى أماكن واسعة في الهواء الطلق مغطاة بالرمال وفي كل منها ميدان فسيح للسباق. وكانت مناهج الألعاب والتمرينات مدرجة من السهل إلى الصعب وتشمل التمرينات البدنية الخفيفة السهلة ولعب الكرة والجري والوثب، ورمي القرص وقذف الرماح والمصارعة. (أبيض - ١٩٨٣ ص ٦٣ - ٦٤)
وكان الأطفال تبعاً لمناهج الألعاب والتمرينات الرياضية يقسمون مجموعتين هما:
(العمارة - ١٩٩٩ - ص ٧٤)

أ — مجموعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٧ — ١١ سنة) وكانت هذه المجموعة تتدرب على تمرينات مناسبة بقومها كالقفز وتسلق الجبال ولعب الكرة والجري.

ب — مجموعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (١١ — ١٥ أو ١٦ سنة) وكانت هذه المجموعة تتلقى تدريباً أعنف من التمرينات وتدريبات المجموعة الأولى، ومن هذه التدريبات: رمي القرص والحربة والمصارعة والملاكمة.

وفيما يتعلق بالتربية الجسدية كان هناك الرقص وهو من موضوعات الدراسة الابتدائية ومن الصعب إدخاله تحت نوع خاص من أنواع المواد الدراسية. لقد كان يُعلم في أماكن المصارعة أما الأستاذ الذي كان يشرف عليه فكان موسيقياً، وكان الرقص عند الأثين عبارة عن حركات وانعطافات يقوم بها الراقص على هيئة منتظمة متناسقة لتمثل بعض العواطف والمعاني القائمة في النفس ويصحبها في العادة أغان وأناشيد وضرب على العود وعزف بالآلات. أما الغاية من تعليمه فكانت تشتمل على تمثيل ما يتضمنه الشعر من المعاني، وتربية الشعور الوطني، وغرس الروح الدينية وتقوية البدن وتعويده الخفة والنشاط.

أما مدارس الديدسكاليون (أو الموسيقى) فكانت تعني عند الأثين معنى واسعاً جداً، يضم عرائس الآداب ومنها التاريخ والشعر الغنائي والغزلي والحماسي والروايات الهازلة والمأساوية والرقص الغنائي كما يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب. (أبيض — ١٩٨٣ — ص ٦٤)

— النحو: كان مدرّس النحو يلقي دروسه في الشوارع والساحات العامة يعلم فيها القراءة والكتابة والميثولوجيا. وكانت أشعار هوميروس هي الكتاب المقدم في القراءة، إذ كانت الإلياذة والأوديسة ترواة اليونان يحفظون كثيراً من مقاطعها ويستظهرون غير قليل من أبرامها، ولم يكن اليوناني بوجه العموم يتعلم لغة غير لغته إلا أنه كان يتقن هذه اللغة إتقاناً تاماً ويعنى في تعلمها باللفظ ومخارج الحروف خاصة.

وما كان أحد يصل إلى سلامة النطق وتقدير حروف المد إلا بعد تمرين طويل للأذن ولأعضاء الصوت يرعاه من يدعى بالمجود. (عبد الدايم ١٩٨١ - ص ٥٥)
أما فيما يتعلق بالكتابة فيتعلم الأطفال أولاً رسم الحروف بالتخطيط في الرمال، وهذه الطريقة ليست ببعيدة كثيراً عما يتم في رياض الأطفال في أيامنا هذه فإذا ما أتقنوا رسم الحروف أخذوا بنسخ أبيات من الشعر وقطع من النثر تختار لهم من مولفات البلغاء ينقشونها أولاً على ألواح من الشمع ثم يكتبونها بعد ذلك على الرقوق بالمداد والأقلام. وقد كانت عناية المربين بهذه المختارات عظيمة، فكانوا يراعون فيها أن تكون مشتملة على عظات نافعة وقصص تاريخية ومذائح في أبطال اليونان ورجالهم القدماء لتثير في نفوس الأطفال حب الوطن وترغيبهم في الاقتداء بأبطالهم. (أبيض — ١٩٨٣ - ص ٦٤)

وإذا كانت الرياضة تهدف إلى تحقيق الانسجام بين قوى الجسد، فإن الموسيقى تُعَلِّمُ لتحقيق الانسجام والنظام في النفس، وكان أستاذ الموسيقى يعلم طلابه الغناء ثم العزف على الرباب والسيتر (شكل من أشكال الرباب)، وقد أجمع مفكرو أثينا على أن الإيقاع والاتساق الموسيقي ينقلان إلى النفس حب النظام ويعلمان الرقة في الطباءة والحواس ويرهفان الشهوات ويهدئان الأهواء، ولم تكن الموسيقى في نظرهم رياضة للأذن والصوت فحسب، بل كانت قبل هذا وذاك رياضة للروح وأساس كل حياة عالية. فيها وبالشعر تتعشق الروح الفضيلة وتستلهم الشجاعة وباللحن والنغم يكتسب الإنسان رهافة في فكره يستطيع بها أن يحل المسائل الدقيقة والمشكلات المختلفة عن طريق الذوق السليم بدلاً من المحاكمات العقلية الجامدة. (عبد الدايم - ١٩٨١ - ص ٥٦)

٣ — المرحلة الثالثة: (المدرسة الثانوية): تمتد من سن (١٥ أو ١٦ إلى ١٨ سنة).
فبعد أن ينهي الطالب المرحلة الابتدائية كان يتوجه إلى مدرسة الجمنازيوم وكان أبناء الفقراء يتوقفون عند التعليم الابتدائي ثم يتوجهون إلى بعض الصناعات للتكسب. وقد

عرفت ساحتان عامتان هما الأكاديمية و الليسية وخلدتا لارتباطهما بكل من أفلاطون وأرسطو على الترتيب، وكانت الدولة تملك هذه الساحات ويعمل فيها موظفون رسميون ومهمتهم إعداد الشباب لمتطلبات الدولة. (أحمد ١٩٨٦، ص ١٢٨)

أما مواد هذا التعليم فكانت تتضمن جميع التمرينات البدنية التي تقدم ذكرها، ولكن بطريقة أشد عنفاً، وأكثر نهشولة، فكان المراهقون يمرون في هذا الدور وعليهم لباس الحرب ويشتبكون في مصارعات عنيفة وقاسية، ويدخلون في أنواع من الملاكمات الصعبة. وفي كثير من الأحيان يخوضون نوعاً من القتال يجمع بين المصارعة والملاكمة، ومن أنواع الرياضة التي كان لها شأن في هذا الدور أيضاً، السباحة والصيد خارج معاهد التعليم.

كما كان الفتيان في هذه المرحلة يخالطون الكبار فيتعلمون آداب الحديث وطرق المجادلة والمناقشة مما يزيد في قدراتهم العقلية ويؤهلهم للقيام بواجبهم الوطني.

٤- المرحلة الرابعة : وتمتد هذه المرحلة من سن (١٨ — ٢٠ سنة)

وكان يطلق على الشخص في هذه المرحلة اسم (الشاب) وكان يطلب من الشاب أن يقضي السنة الأولى في ثكنات عامة أو في معسكرات بجوار المدينة وكان يخضع للتدريب العسكري الحازم ويتمرن على فنون القتال والحرب واستخدام الأسلحة الثقيلة والتدريب على إدارة شؤون الدولة. أما في السنة الثانية فكان الشاب يعيش خلالها عيشة الجندي النظامي في المعسكرات البعيدة والهدف من ذلك تدريب الشاب على معرفة الطرق والحدود وطبيعة مملكته وتزويده بواجباته كجندي. (العمارة — ١٩٩٩ — ص ٧٥)

التقويم:

في نهاية السنة الأولى من هذه المرحلة يتقدم الشاب لامتحان عام في طرق القتال واستعمال السلاح فإذا نجح انتقل إلى مهام السنة الثانية كما يتقدم في نهاية السنة الثانية لامتحان عام آخر يسمى امتحان الرعوية الأثينية فإن نجح فيه أصبح مستكماً لصفات

الرعية وأهلاً للحقوق المدنية، وعندها يُعطى حريته (ول ديورانت - الجزء السابع - ص ٨٦)، إن التربية الأثينية أخرجت في أحسن عهدها شباناً لا يفوقهم شبان آخرون في التاريخ .
المعلمون:

في المرحلة الابتدائية كان المربون في المدرسة يأخذون رواتبهم مما يدفعه التلاميذ. وقد يستطيع مربّ بما يجمعه أن يجمع التلاميذ في فصل دراسي. أما غيره فكان يعقد حصصه في الهواء الطلق .. في ظل معبد أو في أحضان تعريشة وارفة الظلال .. أو في مكان هادئ على قارعة طريق لا يطرقة كثير من المارة .. المهم وجود المربي والتلاميذ والمادة التي ينقلها المربي إليهم. وكانت الغالبية من المربين يأخذون أجرهم عيناً لا مالاً في آخر يوم من الشهر بعد أن يخصم الأب أجر الأيام التي تغيبها ابنه. وكان لأبناء الأغنياء امتياز في تلقي التربية على أيدي أفراد عرفوا بغزارة العلم والحكمة. وكانت لهم شهرة واحترام بين سكان أثينا. (أحمد - ١٩٨٦ - ص ١٢٨)

ولم يكن هناك شروط تشترط فيمن يريد احتراف مهنة التعليم ويمكن أن يكون ذلك سبباً في ضعف احترام الأثينيين لمعلمي المدارس الابتدائية. أما في المرحلة الثانوية (الجمنازيوم) فكان يتم اختيار الأساتذة من أقوى الأثينيين أجساماً وأصلبهم عوداً . وهذا يعود لطبيعة التعليم في هذه المدرسة أو هذه المرحلة.

طرائق التدريس: (التعليم) :

كان التعليم في المرحلة الأولى (المنزلية) يعتمد على الحفظ الصم للأشعار . بالإضافة إلى الأسلوب الإلقائي القصصي لنقل مثل البطولة والشجاعة. ومن المعلوم أن عملية الحفظ تعتمد بشكل أو بآخر على التكرار.

أما في المرحلة الابتدائية فقد اتبع الإغريق في تدريس القراءة الطريقة التركيبية فيتعلم التلاميذ حروف الهجاء أولاً ثم يكونون منها مقاطع ثم كلمات. ثم يبدأ التلاميذ الكتابة على الرمل ثم على الشمع ثم على الجلد مستخدمين قلماً من الفأب وحبراً

مصنوعاً من الصمغ والصناج. (أحمد، ١٩٨٦ — ص ١٢٨) ويتم ذلك بمحاكاة نماذج المعلمين أما تعلم الأشعار والتغني بها فكان يتم بطريقة التكرار الجماعي (الشفوية) وكان الأطفال يحفظون ما اختير لهم من شعر ونثر قبل تفسيره وشرحه، فإذا انتهوا من حفظه قام المعلم بشرح معانيه.

ويتصل بالكتابة علم العدد أو الحساب وكانت أكثر العمليات الحسابية الصعبة تحل لديهم بطرق هندسية وقد بلغ اليونان في تعليمهم للحساب مبلغاً هائلاً من التقدم، فكانت لديهم طريقة كاملة للعد بالأصابع، تستخدم العد حتى عشرة آلاف. (عبد الدائم — ١٩٨١ — ص ٥٥)

مدارس الخطابة: رأينا أن معظم التعليم السابق سواء في إسبرطة أم أثينا يركز بشكل أو بآخر وبنسبة متفاوتة على التربية العسكرية غير أن هناك تعليمًا آخر يركز على الناحية الفكرية والعقلية، وقد كان هذا التعليم حكرًا على الطبقة الميسورة القادرة على الاتصال بالمعلمين المختصين بمستوى عال من التعليم الذي يركز على الفكر والفلسفة وفن الخطابة وقد تعزز هذا النمط من التعليم في مرحلة لاحقة يجمع الكتاب والباحثون على تسميتها بالمرحلة الانتقالية.

مرحلة الانتقال: وترجع أسباب التغيير في هذه المرحلة إلى عوامل عدة نوجزها فيما يلي:

١ — عوامل سياسية: فإذا كان صولون قد قام بإصلاحات قانونية وسياسية هامة حول عام ٥٩٤ ق.م (تصب في اتجاه تحقيق نظام ديمقراطي) فإنه حينما تولى كلستينيس الحكم ٥٠٩ ق.م تأكد النظام الديمقراطي في أثينا ففضى على مؤشرات الأرستقراطية وحقق إصلاحات سياسية هامة فتم على يديه إلغاء الكثير من امتيازات الأرستقراطيين وكبار الملاك وأصبحت السلطة السياسية العليا في يد الجمعية الشعبية التي تتكون من مجموع المواطنين الأحرار في أثينا. وهي تشرف وتراقب مجلس الخمسمائة أو مجلس البولا، وكان أعضاؤه يختارون بالقرعة ويشرف على الأمور الإدارية والقضائية وعمل

بنظام النفي وبنظام المحاكم الشعبية المكونة من جمهور الشعب، وفي صدر القرن الخامس قبل الميلاد تعرضت أثينا الديمقراطية لأخطار خارجية مصدرها مطاعم الفرس وخرجت من هذه المطاعم بالنصر في موقعة سلاميس البحرية، حيث بدأت أثينا تعيد ما دمرته الحروب الفارسية وتدعم نظامها الديمقراطي بفضل السياسي العظيم بريكليس الذي تغلب على خصومه بقدرته الفائقة في الخطابة. (مطر - ١٩٩٨ - ص ١٦ - ١٨)

٢- عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية: تمكنت أثينا خلال حروبها ضد الفرس من أن تنزع فكرة الإخاء بنمو حركة تبادل الأفكار بين التجار والرحالة والمندوبين السياسيين ، بالإضافة إلى طبقة الفلاسفة الجدد التي ازداد نفوذها ألا وهي طبقة السوفسطائيين وقد عمل هؤلاء الفلاسفة على نشر أفكارهم في ربوع المجتمع الإغريقي كله لا في أثينا وحدها، ونشأ عن ذلك وحدة فكرية شملت الجنس الإغريقي كله ومع وفود التجار ورجال الأعمال إلى أثينا نشأت فكرة التسامح مع الأجانب . (شفشق - ١٩٨٦ - ص ٣٦) إضافة إلى التسامح في المناقشة وإبداء الرأي مما أدى إلى نقد للأفكار القديمة، ثم فوق كل هذا التسامح في المناقشة وإبداء الرأي مما أدى إلى نقد للأفكار القديمة ومن كل هذا وذاك أصبحت أثينا قلباً كبيراً ينبض بالحياة الفكرية، ومركزاً مضيئاً للتفكير الحر.

٣- العوامل الأدبية: في النصف الأول من القرن الخامس عشر قبل الميلاد بدأ المسرح التراجيدي يشق طريقه في المجتمع الأثيني وكانت التراجيديات تدور حول المشكلات الاجتماعية والدينية والأخلاقية وتتناول شخصيات الآلهة والأبطال الخرافيين وقد اهتمت التراجيديات بمشكلة النزاع بين الواجب والهوى.

ثم انتشرت بعد ذلك المسرحيات الفكاهية أو بمعنى آخر الكوميديا وخاصة في النصف الثاني من القرن الخامس عشر قبل الميلاد، وقد كانت الكوميديا تنقد المظاهر الخداعة والغش والتبذير والفساد المتفشي في بعض جوانب الحياة الأثينية. وكانت تدور حول مشاكل التربية والادعاء الكاذب. وتتناول شخصيات واقعية من الحياة الإغريقية

ولا شك أن هذا المسرح يوحي بل يدل دلالة قاطعة على انتصار الشخصية على الجواب في ميدان الحياة العملية ولما كانت التربية تؤكد الفردية، فإن هذا التغيير الذي لحق بالأدب سار جنباً إلى جنب مع ذلك التغيير الذي ساد التربية.

٤— العوامل الخلقية والدينية: لم يكن الدين عاملاً أساسياً للتقدم الاجتماعي في المجتمع اليوناني ولكنه مع ذلك أمد الحكومة ببعض المساعدات وزاد من قدسية الأسرة وخط للناس طريقاً للحياة ليس قوامه الراحة ولين العيش والمتعة الشخصية أو العظمة الذاتية، ولكن للعمل الصالح. ثم بدأ الناس ينبذون الاتجاهات القديمة والخرافات ولم يعد مستقبل الإنسان في رأيهم مُسيراً بإرادة الآلهة أو رغبة السماء، كما زال الاعتقاد في تدخل الآلهة في حياة البشر، ثم نشب الصراع بين المحافظين على التقاليد وبين المتشككين فيها الذين عمدوا إلى هزها هزاً غنياً. (ول ديورانت - الجزء السابع — ص ٢٧ — ٣٠)

العامل الفلسفي: لما كانت الأساطير التي سادت المجتمع اليوناني تتضمن قصصاً رمزية فإنها لم تعتمد على أسس منطقية كافية للمعتقدات التي كانت سائدة في ذلك العصر ولذلك اتجه التفكير الفلسفي عند اليونان نحو البحث عن تفسير لسر هذا الكون ومعرفة العناصر المكونة له وإدراك قواه المختلفة وعلاقتها بالإنسان.

وأورقت شجرة الشك التي تولاهم السفسطائيون، شكاً في كل ما جاء به الفلاسفة السابقون مثل جورجياس الذي أنكر وجود الأشياء، وتفشى بين الشباب الاعتقاد بأن الإنسان أو الفرد مقياس كل شيء .. وهذا يعني أن معيار الصدق ومقياس الحقيقة وطبيعة المعرفة أمر ذاتي. (ول ديورانت - الجزء ٧ — ص ٢١٩ — ٢٢١)

إلا أن الفلاسفة المحدثين لم يرضوا بهذا الحكم النظري وعمدوا إلى البحث التحريبي أو بمعنى آخر إثارة الانتباه نحو عالم الأفكار والانفعالات في تفسير طبيعة هذا العالم المادي بدلاً من المحاولات النظرية. (شفشق — ١٩٨٦ — ص ٣٨) .

نقد اقتضت هذه التغيرات السياسية والاقتصادية والفلسفية والأدبية التي جاء بها العصر الجدي تغييراً كبيراً في التربية يتجلى في أمرين: (أبيض - ١٩٨٣ - ص ٦٩ - ٧٠) الأول : يأخذ الفرد قسطاً وافراً من حرية الفكر والعمل، ويناسب الحرية الواسعة التي ظهرت في عالم السياسة والاقتصاد.

الثاني: أن يربى الفرد تربية أعمق من التربية القديمة، تمكنه من الانتفاع بالفرص التي أتاحتها العصر لتثقيف مداركه وإثراء معارفه، لذلك اتسعت مناهج التربية وأفسح المجال فيها للخطابة والمناظرة الضروريين للنجاح في الأعمال السياسية والاجتماعية، ويعود الفضل في نشر هذه الاتجاهات إلى السفسطائيين.

وستحدث فيما يلي عن أهم أعلام التربية اليونانية وهم سقراط وأفلاطون وأرسطو. أولاً: سقراط : ٤٧٠ - ٣٩٩ ق.م.

نشأته وشخصيته:

وُلد سقراط سنة ٤٧٠ ق.م لأب نحات (سفرونسيكوس) كان يتمتع بمكانة مرموقة بين قومه وأم تدعى (فينيتي) كانت تعمل كقابلة وقد تزوج في سن متأخرة امرأة تدعى (كزانتبي) أنجبت له ثلاثة صبيان واشتهرت بالسفاهة. (فخري - ١٩٩١ - ص ٦٧)

قضى الفترة الكبرى من حياته عائشاً على إرث بسيط ولكنه كان يكفيه لأن سقراط كان يعيش عيشة أقرب إلى الزهد من جهة، ومن جهة أخرى لأن الدولة الأثينية كانت تعطي لمواطنيها بعض المساعدات المالية. وربما ذهب إلى الجمنازيوم كبقية أبناء المواطنين، ولكنه لاشك استطاع أن يعلم نفسه وأن يلتقي بكبار المعلمين في عصره، وأكثرهم من الشعراء والمنشدين وكان من السهل الاستماع إليهم أو الاشتراك في مناقشات، وقد اشترك سقراط في عدد من الحملات العسكرية الأثينية وأبلى فيها بلاءً حسناً جعله موضع إعجاب القادة العسكريين كذلك فقد وقع عليه الدور للقيام ببعض المهام السياسية في أحد المجالس الشعبية. (قرني - ١٩٩٣ - ص ١٢٠)

وقد عُرف سقراط بنزعة العقلية وبعده عن التطرف العاطفي والحماسة والاندفاع التي تميز عصر هوميروس حيث كانت الحماسة لا تجعل من الإنسان حيواناً كما يرى سقراط بل يجعله بطلاً. (عبد المعطي — ١٩٩٣ — ص ١١) ولقد أثر سقراط في شباب عصره بأسلوب حياته وظروف إعدامه فقد حاكمته الديمقراطية وقضت عليه بالإعدام وروى أفلاطون ظروف هذه المحاكمة في محاورة الدفاع كما ذكرها كسينوفون في مذكراته، وكلاهما يتفق على أن الاتهام الذي وجه إلى سقراط كان لأسباب دينية، وقد رفع الدعوى على سقراط ثلاثة أشخاص هم : أنيتوس أحد زعماء الديمقراطية، وانضم إليه الشاعر التراجيدي مليتوس، وخطيب هو ليقون. (ول ديورانت — جزء ٧ — ص ٢٣٢)

وقد وجهت إليه تهمتان رئيسيتان باسم الشعراء والخطباء والصناع، هما أنه لم يكن يؤمن بأله المدينة بل كان يدعو إلى عبادة آلهة أخرى، وأنه كان يفسد الشبيبة ولم تكن هاتان التهمتان سوى ذريعة للاقتصاص منه لاشتغاله كما زعم هؤلاء الخصوم بالبحث في الأشياء التي تجري في السماء من فوق وعلى سطح البسيطة من تحت ولأنه جدليّ بارع يجعل الحجة الضعيفة تبدو كأنها الأقوى، أي بانهتمائه إلى طبقة الفلاسفة الكوزمولوجيين، من جهة وإلى السفساسطة من جهة ثانية، وقد أنكر سقراط هاتين التهمتين وتشبث بالقول إنه لم يشتغل في الأمور الكوزمولوجية أو الطبيعية قط، بل بشؤون الإنسان وأنه خلافاً للسفساسطة لم يطمع قط بكسب مالي أو جاه سياسي وأخيراً أنكر أن يكون قد روج لقول كاهنة دلفي حين سألتها صديقه خيروفون : هل ثمة رجل أحكم من سقراط ؟ فأجابت : كلا. (فخري - ١٩٩١ - ص ٦٨)

منهج سقراط:

لما كانت عناية سقراط قد انصرفت إلى البحث في موضوعين رئيسين هما النفس الإنسانية والتصورات الأخلاقية فقد كان من الطبيعي أن يلجأ إلى استعمال المناهج العقلية والتأملات المناسبة لهذه الدراسة، أما المناهج التجريبية التي تعتمد على

المشاهدات واستخدام الحواس فلم تكن تفيده كثيراً في المعرفة التي تسعى إليها. ويقول
أرسطو إن سقراط قد انصرف إلى البحث في الطبيعة الكلية وعكف على دراسة
الموضوعات الأخلاقية وفي هذا المجال كان يعني بالكلية وكان أول من أقام العلم على
التعريفات .. ويضيف أرسطو أن سقراط كان يعني بالبحث عن الماهية والاستدلال
القياسي وهناك شيان يمكن أن ننسبهما إلى سقراط: الاستدلال الاستقرائي والتعريف
الكلية وكلاهما يتعلق بنقطة البداية في كل العلوم. (مطر — ١٩٩٨ — ص ١٤١)

ومن خلال أسلوبه الشهير في الحوار يمكن التأكد من اهتمام سقراط بالتعاريف
حيث كان هدفه توخي الدقة في تحديد المفاهيم التي يدور عليها الحوار فلم يكن يدعي
أنه من أصحاب العلم فقد كان يقود محاوره إلى التحقق من خلال مفهومه لا من تلك
المواضيع وتصحيحه خطوة خطوة، أما بالنسبة للاستقراء فيبدو أنه كان يتصل بأسلوبه
الجدلي الذي كان يتفادى فيه التعميم أو التجريد وينطلق من أية مقدمة ثم يتطرق منها
إلى ما كان يراه صواباً، فإذا تبين له فساد تلك المقدمة قاد محاوره إلى الاستعاضة عنها
بمقدمة أو تعريف آخر وهكذا دواليك..

والمنهج الفلسفي عند سقراط له خطوات تبتدئ بإدراك الإنسان لنفسه أي أن
أول ما يبدأ به البحث هو إدراك الإنسان لذاته أي أن يحدد الفرد فيما إذا كان يعرف
شيئاً أو لا ،أو أن ما لديه معرفة مشوهة أو لا يملك أي معرفة .

وكان سقراط يتظاهر بعدم المعرفة وتبدو طريقته لمستمعيه على صورة فهمهم
تنتهي بإثبات أن معارفهم هي معارف غير صحيحة. بيد أن ثمة فارقاً كبيراً بينه وبينهم
فهم جاهلون ولكنهم يزعمون أنهم عارفون أما هو فيدعي الجهل ولكنه يعلم.

ثم ينطلق إلى بحث الحقائق الموجودة في أنفسهم معتمداً على مبدأ فلسفي مفاده:
إذا كان الإنسان غير عالم بالعلم الصحيح فإن فيه مع ذلك حقائق كامنة يستطيع
الإنسان عن طريق قواه أن يستخلص من نفوس الآخرين فهي حقائق كامنة لا يسدري

الإنسان بما وهذا ما يسمى بامتحان الناس أو التوليد ، حيث يبدأ سقراط بسؤال المحاور له عما يعرفه فيما يتصل بمسألة من المسائل فيقول هذا الشخص ما يبدو له. ولما كان عالماً بأنه يعلم علماً صحيحاً فإنه يقول ذلك في تفاخر وزهو، حينئذ يقول له سقراط: حسناً.. ويبدأ بطرح أسئلة تبدو غير ذات صلة بالمسألة الأولى حتى يوصل الخصم إلى آراء مناقضة للآراء التي قال بها في البدء. ولما كان سقراط هو الذي يبدأ الأسئلة ويدير الحوار كانت النتيجة دائماً إثبات جهل الناس فقد بدأ هذا الحوار مع الآخرين على شكل هكهم، إلا أن سقراط يقصد من هذا التهكم أن يمتحن الآخرين من أجل بيان ما لديه هو من أفكار واستخلاص الصحيح من هذه الأفكار لأن البحث لا يمكن أن يتم إلا عن طريق المشاركة في البحث، فعن طريق معارضة الآراء بعضها ببعض والاستمرار في هذا المنهج يستطيع المرء أن يصل إلى معرفة الحقائق.

لقد استخدم سقراط منهج الاستقراء . حيث ينطلق من الأفكار المتعارفة الشائعة من أجل الوصول إلى ماهيات الأشياء ولا بد من الإشارة إلى أن الاستقراء السقراطي لا يسير بالطريقة العلمية الدقيقة، فقد كان سقراط تبعاً للظروف التي كان يوجد فيها يأخذ حالات عامة وأمثلة مرتبة ومن هذه الأمثلة يحاول أن يستخرج الماهية أو التعريف الذي يريد أن يصل إليه من وراء هذا الاستقراء. (بدوي ١٩٧٩ — ص ٣١ — ٣٧)

لقد تدرج سقراط من الجزئيات إلى المعاني أو الأحكام العامة كما أن سقراط آمن بأن الإدراك الحسي هو أساس المعلومات جميعاً ولأن هذا الإدراك يختلف باختلاف الأفراد، فإن المعلومات التي تجيء عن طريقه مختلفة، فنحن لا نعرف عن الحقيقة إلا الصور المختلفة التي تقدمها لنا الحواس لذلك فقد رأى سقراط أن تحصيل المعرفة وقف على العقل أداة المعرفة، فالحقائق الخارجية ثابتة لأن الناس جميعاً يرونها بمنظار واحد، ولكن العقل لا يختلف إدراكه من شخص إلى آخر. وكان رأي سقراط هذا هو الأساس الذي نشأت عليه كل المذاهب العقلية المثالية. (أحمد — ١٩٨٦ — ص ١٤١).

سقراط والتربية:

لقد عارض كل من سقراط وأفلاطون طرق السفسطائيين (الشعبية) التي تهدف إلى نشر المعلومات عن طريق محاضرات شكلية ويستبدل بها الطريقة الحوارية التي كان الغرض منها تنمية القدرة على التفكير وذلك لألهمما كانا يهدفان إلى خلق عقول قادرة على الوصول إلى نتائج صحيحة وصياغة الحقائق بأنفسهم بدلاً من أن تقدم الحقائق كما هي. وهكذا حلت طريقة الجدل والحوار محل طريقة الإلقاء الشكلية التي لجأ إليها السفسطائيون، ومحل طريقة التدريب على العادات بالعمل، التي كانت سمات التربية اليونانية القديمة.

فالطريقة الحوارية كما هو معروف هي من الطرق التفاعلية التي يشارك فيها التلميذ معلمه وهي تبدو مفيدة في استخلاص استنتاجات ومفاهيم جديدة لكنها لا تفيد في التزويد بمهارات عملية أو حتى بمعلومات محددة في بعض المجالات كالعلوم أو التاريخ أو اللغة أو الأدب.

ثانياً أفلاطون ٤٢٧ — ٣٤٧ ق.م

حياته ونشأته:

وُلد أفلاطون في السنة الثامنة والثمانين للأولمبياد أي سنة ٤٢٨ — ٤٢٧ ق.م وتوفي سنة ٣٤٨ — ٣٤٧ ق.م وكان ينحدر من أعرق الأسر الأثينية، إذ كان والده (أرسطون) يرقى بنسبه إلى الملك (كودرس) آخر ملوك أثينا. ووالدته (بريكتوني) ترقى بنسبها إلى صولون واضع النواميس ولدى بلوغه العشرين التحق بسقراط كزميل وأخذ يحضر مجالسه الفلسفية حتى وفاته سنة ٣٩٩ ق.م وقد تأثر كثيراً بمقتل معلمه سقراط وكان هذا عاملاً في نقمته على ذلك النظام الديمقراطي الذي غشي على نفسه من علة وجوده فراح أفلاطون يبحث عن نظام يضمن العدل في حياة كل فرد وفي المجتمع ذاته بحيث يتمكن الفيلسوف أو الحكماء أن يقيم في المجتمع دون خوف أو اضطهاد.

فحاول إيجاد أرسقراطية لا تقوم على الدم أو النسب بل على العقل والحكمة. فوجد أن هذه الأرسقراطية الحكيمة (التي تتمثل في الفيلسوف الحكيم) لا يمكن أن تصل إلى السلطة إلا بعد إخضاع المجتمع لنظام تربوي شامل حاول أفلاطون تطبيقها في الأكاديمية التي أنشأها.

النظام التربوي عند أفلاطون:

نظر أفلاطون في الإنسان ووجد فيه ثلاث قوى هي:

١— قوة عاقلة وفضيلتها الحكمة.

٢— قوة غضبية وفضيلتها الشجاعة.

٣— قوة شهوانية وفضيلتها العفة.

ويصل الفرد إلى العدل المطلق عندما يكبح العقل بزمام النفس وغضبها ويتحكم تحكماً مطلقاً في رغبات الفرد ويسيطر على أفعاله. أي عندما تصبح النفس الغضبية حليفة العقل. (شفشق — ١٩٦٨ — ص ٧٠)

كما أنه قسم الدولة ثلاثة أقسام بحسب انقسام الأفراد بمقتضى سيادة إحدى هذه الملكات عندهم على الأخرى. فهناك طبقة تسودها القوة العاقلة وثانية تسودها القوة الغضبية وثالثة تسودها القوة الشهوية. ولما كانت القوة العاقلة هي التي يجب أن تسيطر على بقية القوى كان لابد من أن تكون القوة المسيطرة في الدولة هي تلك التي تتمثل فيها المعرفة وتسودها القوة العاقلة وهي طبقة الفلاسفة. وبما أن الدولة تحتاج إلى من يدافع عنها خارجياً وداخلياً فهي بحاجة إلى طبقة تتمثل فيها القوة الثانية هي القوة الغضبية، وهذه هي طبقة رجال الجيش ففيه تتمثل الشجاعة والقوة الغضبية أحسن تمثيل كما أنما المعين للحكام من الفلاسفة على تحقيق أوامرهم التي يصدرونها في صالح الطبقة الثالثة. والطبقة الثالثة ستكون طبقة الشهوات، بمعنى المنافع المادية المختلفة من زراعة وصناعة وتجارة، ولما كانت ميزة هذه الطبقة الملكية فمن المحرم إطلاقاً على الطبقتين الأخريين هذا الحق: حق الملكية وإنما يعيشون جميعاً على حساب الطبقة الثالثة. (بدوي ١٩٧٩ — ص ٢١٩ — ٢٢٠)

ويجب ألا يتقيد الانتساب إلى هذه الطبقات بأصل الشخص ونسبه بل إن نظام التربية الذي وضعه أفلاطون كفيل بأن يكشف عن مواهب الفرد وانتمائه إلى أي طبقة من هذه الطبقات.

أهداف التربية عند أفلاطون:

يمكن تلخيص أهم أهداف التربية عند أفلاطون فيما يلي:

١— العمل على تحقيق وحدة الدولة بتنمية روح الجماعة أو الإحساس بالشعور بالحياة الجماعية لدى الفرد فكل مواطن يجب أن يكرس نفسه لخدمة الدولة دون تحفظ وأن يغفل مصلحته الخاصة.

٢— تنمية المواطنة الصحيحة في الأفراد، التي تجلّى في الفضيلة بإمداد الشباب بالمعرفة الدقيقة عن طبيعة الحكم والحق المطلق.

٣— إن وظيفة التربية هي إعلاء العقل على الأمور الحسية والروح على البدن وذلك بإيقاظ القوة العاملة فيه أي توطيد حكم العقل في حياة الفرد.

٤— تنمية الإحساس بالجمال وحب الحق والخير والاهتمام بالأمور الخالدة لا العابرة وإثارة اهتمامه بالحقيقة المثالية.

٥— التوفيق بين مطالب الجسم والعقل والحياة، أي تحقيق التناسق في شخصية الفرد.

٦— إعداد أطفال قادرين على حكم أنفسهم، يستطيعون بتفكيرهم التصرف في المسائل المتعلقة بسلوكهم.

٧— العمل على أن يعيش الأطفال بانسجام وعلى أن تكون المدرسة أعظم

الهيئات الاجتماعية والإنسانية. (علي — ١٩٩٥ — ص ١٥٨ — ١٦٠)

مراحل التربية عند أفلاطون:

إن التربية التي يضعها أفلاطون هي تربية طبقة الحراس التي ستخرج منها بعد ذلك طبقة الحكام الفلاسفة لذلك كانت تربية الحراس تربية انتقائية تقوم على اختيار أفضل الطوائع المتفوقة من حيث العقل والجسم معاً.

وقد تصور أفلاطون نظاماً للتعليم، يشبه إلى حد كبير الأنظمة التعليمية السائدة الآن وقسمه إلى المراحل التالية:

١- مرحلة الحضانة: يتماشى تصور أفلاطون لمرحلة الحضانة وفكرته عن شيوع الملكية وتملك الدولة لكل شيء بما في ذلك الأفراد ولذلك رأى أن مرحلة الحضانة تمتد منذ ولادة الطفل حتى سن السادسة وفي السنوات الثلاث الأولى منها يكون الاهتمام بتغذية الطفل ورعايته وتعريفه ببعض المشاعر كالسرور والألم ويجب البعد عن تخويفه. أما السنوات الثلاث الأخيرة فهي أهم فترات التعليم في حياة الطفل وما يجب أن يتعلمه الطفل في هذه المرحلة هو اللعب والتسلية ويجوز في نظر أفلاطون عقاب الطفل في هذه المرحلة، وهكذا ترى أن أفلاطون أكد على أهمية اللعب في نمو الأطفال وتعلمهم قبل روسو وبستالوتزي بفترة ألفين عام، ويدعو أفلاطون إلى مراقبة كل ما يصل إلى أسماع هؤلاء الأطفال من قصص ترويحها لهم مربياهم أو ما يفذي نفوسهم من فنون وآداب.. فلن تروى لهم أساطير هوميروس وهيزيودوت لأسباب معرفية وأخلاقية وتربوية حيث تولد عادات تفرق الإنسان في مستنقع الحسي وترده إلى أهوائه. ورسمها لصورة مشوهة عن الإلهي والقدسي مما يؤدي إلى عواقب وخيمة في إعداد العقل والفضيلة. (مطر- ١٩٩٨ - ص ٢٠٠)

٢- المرحلة الأولى: وتبدأ من السادسة حتى الثالثة عشرة ويتعلم الأطفال فيها في المدرسة الأولية ويعيشون في المساكن الداخلية التي تعدها الدولة مع فصل الأولاد عن البنات. وفي هذه المرحلة يدرس الأطفال الدين والأخلاق والموسيقى والرياضات ويمارسون اللعب والرياضة ومبادئ للتدريب العسكري وركب الخيل، وقد عدل أفلاطون رأيه في تدريس القراءة والكتابة فذكر في كتاب القوانين أنه يجب تأخير تعليمها حتى سن العاشرة ويستمر في دراستها حتى آخر المرحلة.

إن ما يسميه أفلاطون بالموسيقى يناظر ما نطلق عليه اليوم اسم العلوم الإنسانية أو الآداب بوجه عام ففي هذا النوع من التعليم توجد بالفعل دراسة للموسيقى ولا

سيما الموسيقى المصاحبة للشعر وبعض الدراسات الأدبية والفنية البسيطة. ومن الخطأ الاعتقاد بأن التربية البدنية تهدف إلى رعاية الجسم وحده، إذ إن هدفها الأهم هو رعاية النفس في جزئها الغضي أي تنمية صفات الشجاعة والإقدام في الفرد وبعبارة أخرى فالدراسات الأدبية والتدريبات البدنية تهدفان معاً إلى تحقيق خير النفس ولكن بطريقتين مختلفتين. (زكريا — ١٩٧٤ — ص ١٣١)

٣— المرحلة المتوسطة والثانوية: وتمتد من سن الثالثة عشرة حتى العشرين وتخصص السنوات الأولى منها (١٣ — ١٦) لمواصلة مواد المرحلة الأولى إلى جانب تعليم العزف على القيثارة التي أصر أفلاطون على أن يتعلمها التلميذ طيلة ثلاث سنوات سواء رضي أم كره. والفترة (١٦ — ١٨) تخصص للممارسة العنيفة للألعاب الرياضية والتدريب العسكري. أما الفترة (١٨ — ٢٠) فيركز فيها على التدريب العسكري ولا تدرس أي مواد عقلية.

٤— المرحلة العالية: ويختار لها أفلاطون الصالحين من البنين والبنات في سن العشرين لإعدادهم ليكونوا فلاسفةً وحكاماً ومدة الدراسة في هذه المرحلة عشر سنوات وتخصص هذه المرحلة لدراسة الرياضيات وهي علم يوقظ بصورة طبيعية القدرة على التفكير ويبعدنا عن عالم الحسيات في اتجاه عالم العقليات، وفروعها الحساب وعلم العدد، والهندسة بشقيها أي المسطحة والمجسمة. ويصف أفلاطون الهندسة في هذا المقام بأنها (معرفة الموجودات الأزلية) أي المثل. ويليهما علم الفلك وعلم الألحان ويوضح أفلاطون طبيعة الرياضيات وعلاقتها ببقية الأبحاث الأخرى التي يتخذها العقل البشري موضوعاً له فالرياضيات في رأيه تتصف بالصفات التالية:

١— إنها تبدأ من مسلمات ليست بحاجة إلى إثبات لأنها واضحة بذاتها.

٢— استدلالية متدرجة أي أنها تحتاج إلى سلسلة من المراحل المتسقة للوصول إلى البرهان المطلوب.

٣- تحتاج إلى صورة متخيلة يستعين بها الرياضي في فهم مشكلاته. (زكريا
-١٩٧٤- ص ١٣٤)

٥- الدراسات العليا:

يُوجَّه الشباب بعد سن الثلاثين حتى الخامسة والثلاثين لدراسة الجدل والفلسفة
ودراسة نظرية الأخلاق ونظم الحكم والقوانين.

وهذه مرحلة الانتقاء النهائي فأولئك الذين ينالون هذا النوع من التعليم هم
خلاصة عملية للاختيار الذي تم طوال المراحل السابقة. فالدولة تختار أصلح الحراس ممن
اجتازوا مرحلة التعليم الرياضي. لتنتقل بهم إلى أسمى مراحل التعليم - مرحلة مشاهدة
(الخبر) في ذاته ومعاينة سر الكون وكشف الحقيقة عن طريق الديالكتيك فلكي يكون
المرء فيلسوفاً بحق لا بد أن يكون قد استوعب أكبر قدر يستطيع استيعابه من العلوم
وأن يكون في قمة النضج، لأن هذه الدراسة الرفيعة تحتاج إلى استخدام ملكات العقل
على أوسع نطاق ممكن وبأشد درجة من التركيز وإذا نجح المرء في هذه الدراسة بعسـد
سن الخامسة والثلاثين انضم إلى طبقة الحراس التي تتولى القيادة الحريية والحكم في
الدولة ويظل يتمرس بتجارب الحياة العملية مدة خمس عشرة سنة، فإذا ما بلغ الخمسين
انصرف إلى عالمه الفكري يتأمل فيه الخير والحق والجمال. ويسدي النصـح للدولة
ويكون حاكماً يقود برأيه ويكرم بعد موته تكريم الأبطال. وهكذا جعل أفلاطون
التعليم أساس الحراك الاجتماعي في المجتمع وهي فكرة ثاقبة ويقول ديورانت مؤكداً
هذا المعنى: لا يوجد نظام طبقي في أرسـتقراطية أفلاطون الديمقراطية ولا وراثـة
للمناصب أو المميزات أو عقبات أمام المواهب بسبب فقر التلاميذ أو عدم مقدرتهم
على مواصلة دراستهم حيث يبدأ ابن الحاكم دراسته على قدم المساواة مع ابن ماسح
الأحذية وغاسل الصحون فإذا كان ابن الحاكم غيباً يسقط في دراسته في الامتحان
الأول وإذا أثبت ابن ماسح الأحذية وغاسل الصحون مقدرة ، فإن الطريق مفتوح
أمامه ليصبح حاكماً في الدولة. (مرسى - ١٩٩٣ - ص ١٢٤ - ١٢٥)

ثالثاً أرسطو: ٣٨٤ — ٣٢٢ ق.م

حياته ونشأته: ولد أرسطو عام ٣٨٤ ق.م في مدينة اسطاغيرا في شبه جزيرة خلقدونيا وكان أبوه نيفوماخوس طبيباً لامنتاس الثاني ملك مقدونيا وجد الإسكندر الأكبر. وفي سن الثالثة رحل إلى أثينا والتحق بأكاديمية أفلاطون الذي أعجب به وسماه عقل المدرسة وظل أرسطو في الأكاديمية حتى وفاة أفلاطون.

فأرسطو إذاً وافد إلى أثينا وليس ابناً لها كسقراط وأفلاطون.

وقد افتتح أرسطو مثل معلمه مدرسة وهي الليسية ظلت حتى عام ٥٢٩م حتى أغلقها الإمبراطور جستنيان كمدرسة من المدارس الوثنية وكان من عادة أرسطو أن يحشي في المدرسة ومن حوله تلاميذه يسرون معه و يلقي عليهم دروسه ولذا سمي أتباعه بالمشائين ويقال إن دروسه كانت تلقى في فترتين صباحية للتلاميذ وتدور حول الفلسفة ومسألة عامة تدور حول الخطابة. وقد كتب أرسطو في المنطق والطبيعة وما وراء الطبيعة و في الفلسفة والسياسة. (Hourdakis, 1998,P5)

أرسطو والتربية:

يتفق أرسطو مع أستاذه أفلاطون على أن التربية من مهام الدولة ولذلك لا بد من وجود نظام تربوي عام موحد في أثينا (Hourdakis, 1998,P12) ف يرى أرسطو أن الهدف الأسمى الذي ترمي إليه السياسة هو الخير المطلق وليس هناك ما يهتم به علم السياسة أكثر من خلق مواطنين صالحين قادرين على القيام بصالح الأعمال لكن أرسطو كان واقعي النظرة تجريبي النزعة لهذا كانت نظراته إلى التربية أعمق وأوضح من نظرة أستاذه المثالي أفلاطون. فأرسطو يبحث عن الحقيقة أولاً وقبل كل شيء في حقائق الطبيعة الموضوعية الواقعية وفي الحياة الاجتماعية للإنسان وفي روح الإنسان ويعمل على فحص وجهات النظر المتعددة وعلى اختبار الحقائق التاريخية والتقاليد والعادات. فاستخدم الطريقة الاستنباطية (التي تُسبت إليه) في البحث عن الحقيقة ولم يلجأ

أرسطو إلى طريقة التأمل الباطني إلا للتثبت بعد أن كان قد عرف المعاني العامة لما
استخدم من مفردات وحقائق. (Hourdakis, 1998, P35)

ويرى أرسطو أن الإنسان يمر في حياته بأطوار ثلاثة، طور النشأة الجسمية وهو
الطور الأول من الطفولة وفيه يكون الإنسان جسداً خالصاً تقريباً، ثم طور النفس
النزوعة أي نشأة الحساسة والغريزة أو الجانب اللاعقلي من النفس، ثم طور نشأة
القوة الناطقة أو الطور العقلي. (عبد الدائم — ١٩٨١ — ص ٨٠)

وبناء على ذلك يجب أن تشمل التربية المثالية أولاً تربية الجسم عن طريق التربية
الرياضية ثانياً تربية النفس غير العاقلة أي تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات وهذه
تتم عن طريق الموسيقى والأدب والتربية الخلقية، وثالثاً تربية النفس الناطقة وتتم عن
طريق الفلسفة، ورأى بأن تربية الجسم يجب أن تسبق عملية التعليم وأن تكون العناية
بأخلاق الأطفال في أيدي الحكومة والآباء، كما يجب أن تهدف التربية الرياضية إلى
تكوين العادات الطيبة وإلى ضبط الشهوات وكبح جماح الذات.. ويشير أرسطو إلى
ما يسمى (التربية العالية التي تشمل على الرياضيات - خاصة الهندسة - وكذلك
الطبيعة والفلك). ويتحدث أيضاً عن التربية العملية للمواطنين وهي تتضمن نوعين من
مظاهر النشاط العملي أو التنفيذي ومظاهر النشاط النظري أو التشريعي والقضائي.

ويرى أرسطو أن النساء يجب أن يخضعن للرجال وينصرفن لأعمال المنزل
فهن غير مهيآت لأن يصبحن حكاماً لافتقارهن لبعد النظر والنشاط العقلي إلا في
أبسط صوره. (مرسي — ١٩٩٣ — ص ١٣٠)

الخلاصة :

لقد عرضنا في هذا الفصل أهم الأفكار التربوية التي نشأت في أثينا والتي تقوم
على الدروس التي يتلقاها المتعلم في المنزل وفي الطريق، وهي مزيج رائع جميل من
التدريب الجسدي والعقلي، يهذب في الشباب حاسة الجمال ويفرض الرقابة على
الشباب في سن نضج حيث يأخذ حريته بعد ذلك.

وإذا كان صحيحاً أنه في فترة من الفترات (خاصة بعد انقضاء عصر بركليز) كثرت النظريات وطغت على الناحية العملية، واحتدم النقاش بين الفلاسفة حول أهداف التربية ووسائلها وهل يوجه المعلم همه للتربية العقلية أم الخلقية، أم يُعنى أكثر بتنمية الكتابة العملية أو بتدريس العلوم النظرية البحتة ؟ وبالرغم من هذا الاختلاف فإنهم أجمعوا على مكانة التربية، فلما سئل أرسطبس (Aristippus) : بماذا يمتاز المتعلم من الجاهل ؟ أجاب : (بما يمتاز به الجواد المروض من الجواد الجموح) وأجاب أرسطاطاليس بقوله (بما يمتاز به الحي على الميت) وأضاف أرسطبس إلى قوله (حسب التعليم فضلاً على التلميذ أنه حين يشهد التمثيل لن يكون حجراً فوق حجر) . (ول ديورانت — الجزء ٧ — ص ٨٧) .

الفصل الخامس : الفكر التربوي عند الرومان

مقدمة:

تأسست روما سنة ٧٥٤ قبل الميلاد، وكانت في البداية مجتمعاً صغيراً يعيش على الزراعة ثم تطورت إلى شعب إيطالي، ثم إلى إمبراطورية كبرى بلغت عظمتها في القرنين الأول والثاني الميلاديين، ومن بداية القرن الثالث أخذت قوتها تتدهور لأسباب سياسية واقتصادية ودينية.

أما في القرن الرابع انقسمت روما قسمين : الإمبراطورية الشرقية وعاصمتها القسطنطينية (في موقع بيزنطة) والإمبراطورية الغربية وعاصمتها روما.

وتطور نظام الحكم في روما من نظام ملكي (٧٥٤ — ٥٠٩ ق. م) إلى نظام جمهوري (٥٠٩ — ٢٧ ق. م) ثم إلى نظام أوتوقراطي (٢٧ ق. م — ٤٧٦ م). (مرسي، ١٩٩٣، ص ١٣٢)

وقد كانت الامتيازات السياسية العليا والمناصب الكبرى في الدولة مقصورة على النبلاء والأرستقراطيين بحكم المولد والثروة. (عيسى، ١٩٧٧، ص ٢١٦)

ويُعدُّ التاريخ الروماني امتداداً للتاريخ اليوناني مع اختلاف كبير بين الرومانيين واليونانيين، فالإيونانيون كانوا مفكرين بينما كان الرومانيون عمليين، نفعيين، وكان الفن والأدب الروماني ذا طابع عملي مثله مثل باقي أمورهم وكان الرومانيون في كل المجالات الأدبية والمعرفية مقلدين لا مبتكرين.

إلا أنهم عرفوا كيف يحكمون العالم، وكان لهم السبق في مجال الإدارة والحكم والتنظيم، وقد وضعوا أعظم قانون عرفته الشعوب القديمة وما زال القانون اليوناني يؤثر بشكل واضح في القوانين المعاصرة. (ول ديورانت — الجزء التاسع، ص ٦٧ — ٧١).

أولاً : — مراحل تطور التربية الرومانية : يقسم المؤرخون التربية اليونانية أربعة مراحل: (أحمد، ١٩٨٦، ص ١٧٦ — ١٧٧)

المرحلة الأولى: مرحلة الوطنيين وفي هذه المرحلة استخدمت الحروف اليونانية.
المرحلة الثانية: مرحلة الانتقال وفيها تأثرت الثقافة الرومانية بالثقافة والمثل
اليونانية رغم الرومانيين المتحفظين.

المرحلة الثالثة: مرحلة المعاهد الرومانية : شهدت التربية فيها لهضة وتوسعا
كثيرين خاصة في معاهد التعليم الرومانية وكانت هذه المعاهد على نمط المعاهد اليونانية
من حيث الشكل ولكنها في مضمونها تأثرت بالحياة الشكلية التي لا تتفق بحال من
الأحوال مع مثالية اليونان.

المرحلة الرابعة: مرحلة الانحلال والسقوط حيث انطفت جذوة التربية العملية
النافعة في المجتمع الروماني.

وستدرس فيما يلي أهم الخصائص التربوية لكل مرحلة من هذه المراحل.

١-١- التربية في مرحلة الوطنيين: (٧٠٣ ق.م — ٢٥٩ ق.م) :

لقد كانت التربية في هذه المرحلة تقوم على تعظيم شأن المنزل، فالأسرة هي
وحدة اجتماعية متماسكة، حيث كان للأب سلطة قوية في المنزل فهو المسؤول عن
إعداد أبنائه خلقياً واجتماعياً ومهنياً، وهو المسؤول عن تعليم أبنائه القراءة والكتابة
والعلوم، وغرس مبادئ الأمانة والشجاعة والرجولة والحزم والاحترام لديهم، وقد كان
الأبناء يتعلمون ذلك عن طريق تقليدهم لأفعال وتصرفات آبائهم وللشخصيات
الرومانية القديمة. (سمعان، من دون تاريخ، ص ٢٢٣).

ولكن هذا النوع من التربية كان يناسب مجتمع روما الصغير وعندما تحولت
روما إلى إمبراطورية وأصبح الأب يعمل لعدة سنوات خارج البلاد دون أن يرى أسرته
لم يعد بمقدوره القيام بمهمة تربية أبنائه مما أدى إلى نشوء المدارس للقيام بهذه المهمة
بدلاً من الأب، كما أصبح من مهام الأب الرئيسة تدريب أبنائه على فنون الفروسية
والتمارين الرياضية ليكونوا قادرين على حماية البلاد والدفاع عنها.

أما بالنسبة إلى البنت فقد كانت الأم هي التي تشرف على تربيتها وتعمل على تعليمها فنون المنزل والإعداد للحياة الزوجية. (عبد العزيز، ١٩٦٤ ، ص ١٨٠).
فالتربية الرومانية في هذا العصر ركزت على النواحي الروحية والتربوية لخلق مجتمع مثقف في حين أهملت النواحي الوجدانية وتقدير الجمال، كما كان المجتمع الروماني خلال هذه الفترة مجتمعاً علمياً أي أنه ركز على مسألة الاهتمام بإعداد الفرد للحياة العملية والاستعداد للدفاع عن بلاده. (شفشق، ص ١٠٦ — ١٠٧).

١ — ٢ — مرحلة الانتقال (٢٥٩ ق.م — ٥٥ ق.م):

ركز الرومان خلال هذه الفترة على تكوين المواطن البليغ في خطابه فالخطيب عندهم يجب أن يكون على قدر عالٍ من الثقافة وملماً بالمعارف الفلسفية والقانونية والسياسية وفنون الحرب، فالخطيب القدير يمكنه تسلم منصب عالٍ في الدولة ولذلك هدفت فلسفة التربية في تلك الفترة في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية لتكوين الخطيب الملم بشتى العلوم وطوّعت المناهج وطرق التدريس لهذه الغاية فأكدت طرق التدريس الحفظ والاستظهار والاعتماد على استخدام العقاب البدني للوصول إلى هذه الغاية.

وقد نظمت المدارس في تلك الفترة وقسمت ثلاثة مراحل متتالية:
المدارس الأولية في بداية التعليم، تليها المدارس الثانوية ثم مدارس البلاغة (الفلسفة).
(الجيار، ١٩٨٩، ص ٨٤)

١ — ٢ — ١ — المدرسة الأولية: عرفت باسم اللودوس (Ludus) وهي تعني اللعب أو الرياضة البدنية، وقد تم افتتاح أول مدرسة أولية حوالي ٢٣١ ق.م، وهذه المدارس تشبه إلى حد كبير الكتاتيب فهي عبارة عن غرفة بسيطة فقيرة تطل مباشرة على الشارع، ولم تكن الدولة تشرف على هذا النوع من المدارس وهذا ما أدى إلى اختلاف بعضها عن بعض. (العميرة، ١٩٩٩ ، ص ١٤٧ — ١٤٨)

وكان المرشد (البيداجوج) يصحب الأطفال في الصباح الباكر إلى المدرسة ليحافظ عليهم من الناحيتين البدنية والخلقية، وقد كان الأطفال يجتمعون في غرفة صغيرة ويجلسون على الأرض ليتعلموا مبادئ القراءة والكتابة والحساب وبعض الأغاني والقصص الخيالية.

وركزت هذه المدارس بشكل كبير على تعليم الحساب ليستفيد الصغار منه في الحياة العملية.

أما الطريقة المتبعة في هذه المدارس فكانت تقوم على السماع والتكرار حيث يستمع التلاميذ إلى ما يُلقيه المعلم عليهم ومن ثم يكررونه مرات كثيرة حتى يحفظونه في ذاكرتهم ومن ثم يسجلونه على ألواح الشمع ، أما أسلوب الضبط في هذه المدارس فقد كان تسلطياً يقوم على المعاملة القاسية جداً حيث يُلجأ إلى استعمال السياط والعصي من أجل الوصول بالتلاميذ إلى الأهداف المنشودة. (الجيار، ١٩٨٩، ص ٨٤) كما ركزت التربية في هذه المدارس على تحفيظ الطفل قوانين الألواح الإثني عشر التي تشمل على كل ما يتعلق بشؤون الحياة الاجتماعية من زواج وتجارة ومعاملات كما كانت تشمل مواضيع تتعلق بسلطة الأب وحقوق الملكية والحقوق المدنية والواجبات السياسية والحربية. (العمارة، ١٩٩٩، ص ١٤٢)

١-٢-٢ المدرسة الثانوية:

قام هذا النوع من المدارس لإعداد أبناء الطبقة العليا وتعليمهم أنواع النشاطات التي تناسب حالتهم الاجتماعية ، وتهدف لإعدادهم من أجل استلام مراكز السلطة في الوظائف العامة سواء في مجلس الشيوخ أو في الجيش.

ودرّست هذه المدارس النحو بمعناه الواسع أي أنها كانت تعلم الطلاب كل ما يخرجهم المؤرخون والكتاب من العلماء والشعراء ولكنها لم تهتم بتدريس الموسيقى والألعاب الرياضية.

أما طريقة التدريس فهي أشبه بطريقة تدريس النصوص حيث يلقي المعلم عبارة على الطلاب ثم يطلب منهم تفسير معناها بصيغة مختلفة عن الصيغة التي قدمها بها ثم يكرر طلب صيغ أخرى من الطلاب حتى يتأكد من فهمهم للعبارة التي طرحها.

١ — ٢ — ٣ — مدرسة البلاغة (الفلسفة): وتسمى مدرسة الخطبة تهدف لإعداد الخطباء البلغاء ليكونوا أصحاب المناصب العالية في الدولة والمحاكم، وقد كانت تدرس في نفس الموضوعات التي تدرسها مدرسة النحو لكن بشكل أعمق وأوسع. وقد اتبعت هذه المدارس طريقة التكرار في التدريس حيث يقوم الطلبة بالتدريبات المستمرة في كتابة موضوعات إنشائية وخطابية ومعالجة مشاكل المنطق، وكان على المتعلمين دراسة الفلسفة وحضور اجتماعات ومناقشات الفلاسفة في متدرياتهم وأن يُلموا بالسياسة والجغرافيا والفنون العسكرية والطبيعية والرياضيات والقانون والمنطق، وأهم ما كان يُدرّس في هذه المدارس هو الخطابة والتي كانت تعتبر نخالة الدراسة، ودراسة الخطابة تمر بثلاثة مراحل: أولها دراسات تمهيدية في الخطابة ثم دراسة لأنواع الخطابة المختلفة وبعد ذلك تدريب عملي على إلقاء الخطابة. كما كانت الخطبة تشتمل خمس خطوات هي: اختيار نوع الخطبة ثم تنظيم الأفكار المناسبة لها، وإيجاد التعبيرات المناسبة لإلقاء الخطبة ثم استظهارها وإلقائها أمام حشد من الجمهور وكان يتم إلقاء الخطبة على قارعة الطريق حتى يكون التمرين على الخطابة فعلياً وفي ظروف طبيعية.

لكن بعض الأرستقراطيين لم يكتفوا بهذا القدر من التعليم بل إنهم اتجهوا إلى المعاهد الخاصة في بلاد الإغريق وآسيا الصغرى والإسكندرية من أجل الدراسة بشكل معمق فيها. (الجيار، ١٩٨٩، ص ٨٧)

١ — ٣ — مرحلة المعاهد الرومانية من ٥٥ ق.م حتى القرن الثالث الميلادي:
بقيت المدرسة الأولية التي تدرس القراءة والكتابة هي الشائعة في المرحلة الأولى تعلم القراءة والكتابة كما بقيت المدرسة الثانوية التي تدرس النحو اللاتيني، أما بالنسبة

إلى مدارس البلاغة فكانت أكثر المدارس شهرة في هذه المرحلة، كما أنشئت المعاهد الفنية وأقيمت المكتبات والمتاحف ومراكز البحث في المجالات العلمية والفلسفية.

١-٤- مرحلة الانحلال والسقوط:

اتسم هذا العصر بتدهور التربية الرومانية بشكل عام وتدهور التعليم الأولي واللفظي والإعداد الخطابي بشكل خاص، وانعكس هذا التدهور في التربية بشكل سلبي على المجتمع الروماني، فركزت التربية في هذا العصر على المظهر دون الجوهر وأصبحت بعض المواد كالبلاغة والبيان تدرس كفايات في حد ذاتها لا كوسائل لتحقيق أهداف تربوية سليمة، واقتصرت على أبناء الطبقة الأرستقراطية حيث أصبح يُنظر إلى المدرسة على أنها أداة للرفاهية يتحلى بها عليّة القوم الذين يتمتعون بالمال والسلطة، في حين أن عامة الشعب كانت تعاني من الفقر الشديد الذي أدى بها إلى سعيها وراء تأمين لقمة العيش بدلاً من إرسال أبنائهم إلى المدارس ليتعلموا. (أيضاً، ١٩٩٢، ص ١٠٣-١٠٤)

ثانياً - الخصائص المميزة للتربية عند الرومان:

٢-١- دور الأسرة في المراحل المبكرة: قبل عام ٣٠٠ قبل الميلاد كانت التربية تتصف بالبداية، فالأسرة هي التي كانت تشرف على تربية الأولاد وتعمل على إعدادهم لحياة القبيلة بكل عاداتها وتقاليدها وقيمها، كما تعمل على تدريب الأطفال منذ نعومة أظفارهم على احترام الآلهة والوالدين والقوانين، وتزويدهم بالمهارات اللازمة التي تفيدهم في الحرب والسلام، بالإضافة إلى ذلك كان أبناء الطبقة الراقية يتعلمون فنون الفروسية والسباحة والتدريب على فنون القتال.

أما تربية البنات فقد كانت من مهام الأم التي عليها أن تعلمهم فنون التدبير المنزلي وإعدادهم إعداداً جيداً للحياة الزوجية. (الجنار، ١٩٨٩، ص ٨٩)

٢-٢- الإشراف الخاص على التربية في عصر الجمهورية:

لقد كانت المدارس الأولية في روما على الأغلب مدارس خاصة مع إشراف بسيط من قبل الدولة، وقد كان يدير هذه المدارس المربي أو المؤدب Litterator، كما

يوجد معلم Pedagogue يرافق التلاميذ الصغار من بيوتهم إلى مدارسهم ليحافظ عليهم من الناحيتين البدنية والخلقية. (الجيار، ١٩٨٩، ص ٨٩ — ٩٠)

٢-٣- ازدياد الإشراف المدني على التعليم في عصر الإمبراطورية:

إن أهم تطور تعليمي في هذا العصر هو اهتمام الأباطرة بالعلم والتعليم أمثال الإمبراطور فسباسيان والإمبراطور تراحان، كما اهتمت المجالس البلدية بشؤون التعليم والبدء بشكل تدريجي على إيجاد ما يسمى بمدارس التعليم العام ونتيجة لهذا الاهتمام الكبير بالتعليم شهد القرن الثاني الميلادي انتشار المدارس في كل أنحاء أوروبا، فقد أنشئت المدارس بمراحلها المختلفة وتمرّزت في المدن الكبرى، ولكنها اقتصر على تعليم أبناء الحكام والطبقات الغنية. ولم يدم هذا الوضع طويلاً على حاله فقد أمر الإمبراطور جوستنيان بإغلاق المدارس لأنها اعتُبرت مدارس وثنية ولكن رغم ذلك بقيت بعض المدارس الخاصة على الرغم من كل الضغوطات التي كانت تتعرض لها المدارس من الكنيسة بعد انتشار الديانة المسيحية مستمرة في تعليمها.

٢-٤- إشراف الكنيسة على المدارس المسيحية:

تميز العصر الإمبراطوري بتدخل الكنيسة إلى جانب السلطات الحكومية والمدنية بالإشراف على التعليم، فقد اهتمت الكنيسة في روما منذ القرن الثالث الميلادي بتأمين التعليم وتنظيمه والإشراف عليه، وأصدرت في عام ٣٨١م وثيقة صادرة عن المجلس الكنائسي العام في القسطنطينية والتي تنص على إنشاء المدارس في جميع المدن والقرى وتقديم التعليم المجاني للأطفال ولمن سيصبحون أعضاء في الكنيسة. (الجيار، ١٩٨٩، ص ٩١)

٢-٥- أرستقراطية التعليم عند الرومان:

لقد كانت التربية الرومانية في البداية قاصرة على أبناء الطبقة الراقية ولكن عندما قامت الإمبراطورية الرومانية وأصبحت الحياة السياسية والاقتصادية أكثر اتساعاً وشمولاً بدأت قاعدة التعليم تتسع لتشمل أكبر عدد من الأفراد العاديين، ولكن هذا الأمر لم يستمر طويلاً بسبب التطورات السياسية التي حصلت وفي بداية القرن الثالث

الميلادي سيطرت الكنيسة على أمور التعليم ووجهت كل اهتمامها نحو إعداد القسادة من رجال الدين لتسليمهم مراكز السلطة والإدارة في روما. وطبعاً لم تكن تربية من نوع عقلي دائماً وإنما كانت تربية أخلاقية تناولت السلوك البشري بالإصلاح ووجهت اهتمامها إلى الناحية الأخلاقية. (عاقل، ١٩٧٤، ص ١٣)

٢-٦- مكانة العلم ومهنة التعليم عند الرومان:

اختلفت مكانة المعلم ومهنة التعليم عند الرومان حسب نوع المدرسة ومستوى المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم وكانت مكانته في المدارس الأولية تختلف عن مكانته في المدارس الثانوية ومدارس البلاغة. حيث يتمتع الأول بمركز متواضع من حيث الوضع الاجتماعي والأجر الذي كان يحصل عليه.

أما بالنسبة إلى معلم المدرسة الثانوية والبلاغة فكان الأمر مختلفاً حيث كان المعلمون اليونانيون الذين قدموا للتعليم في روما في عصر الجمهورية يتمتعون بالحقوق السياسية والمدنية كالموظف الروماني وبعض الأحيان يتمتعون بامتيازات أكثر منه. أما في العصر الإمبراطوري فقد تراجعت وضع المعلم صغوراً وهبوطاً تبعاً لنظرة الإمبراطور واهتماماته التربوية، فعلى سبيل المثال تمتع كوانتليان بمنصب عام في عصر الإمبراطور فسباسيان .

لم تكن هناك شروط معينة يجب توافرها لمن يقوم بمهنة التعليم، ولم تكن هناك مقررات معينة لإعداد المعلم، بل يكفي أن يكون قد تلقى العلم والمعرفة على يد معلم مشهور، أو أنه نال رضا الأباطرة أو الكنيسة، ولكن من الضروري أن يُسلم المعلم بالفنون السبعة الحرة كخذ أدنى يؤهله لهذه المهمة. (والفنون السبعة هي ما كان يدرسه اليونانيون وقد قسموها ثلاثيات ورباعيات وتضم الثلاثيات: النحو — المنطق — البلاغة، أما الرباعيات فتضم: الحساب — الهندسة — الفلك — الموسيقى) أن يكون على قدر من الإعداد الديني .

٢-٧ المواد التي كانت تدرس في روما:

قبل عام ٣٠٠ ق.م لم يكن هناك مواد أو كتب يدرس من خلالها الناشئة، فقد كانت التربية كما أشرنا سابقاً تتم عن طريق تعلم الأبناء عن آباؤهم القراءة والكتابة وبعض القصص الخيالية المأخوذة عن أبطال الرومان الآلهة والحروب واللوحات الإثنى عشرة. فعلى الأب أن يعمل على غرس عادات الشجاعة والتعاون والولاء لدى أطفاله كما يجب عليه تعليمهم احترام الآلهة والقانون وتزويدهم بالمهارات اللازمة للحرب والسلام.

وفي مرحلة الانتقال عام ٢٥٩ ق.م كانت المدارس الأولية تُدرس القراءة والكتابة والحساب وبعض الأغاني الدينية والقصص الخيالية، وفي المدرسة الثانوية التي عرفت بمدرسة النحو كان يدرس ما توصل إليه العلماء والشعراء، أما مدرسة البلاغة (الفلسفة) فقد كانت تُدرّس نفس المواد التي تدرسها المدارس الثانوية ولكن بصورة أعمق وكان التعليم في هذه المدرسة يقوم على إخضاع الطلاب بشكل مستمر للتدرب على كتابة موضوعات إنشائية وخطابية ومعالجة مشاكل المنطق والبراهين والحجج، كما يجب على الطلبة في هذه المدارس الإلمام بالمسائل الفلسفية والسياسية والجغرافية والفنون العسكرية والرياضيات والقانون وفي نهاية المطاف يتعلمون الخطابة ويمارسونها بشكل علمي.

لقد استمرت هذه المدارس في تدريس المواد ذاتها عبر العصور التي مرت بها روما إلا أنه في بعض الأحيان يطرأ تغيير في إضافة بعض المواد أو حذفها في مراحل التعليم التي كانت سائدة .

٢-٨ التربية ما قبل المدرسة الابتدائية (رياض الأطفال):

لم يكن في التربية الرومانية مدارس خاصة أو عامة تقوم بتربية الأطفال في سن ما قبل المدرسة الأولية التي كانت سائدة كمرحلة أولى من مراحل التعليم عند الرومان، ولكن ظهر الاهتمام بمرحلة ما قبل الابتدائية من خلال الآراء والأفكار التي

قدمها كوانتليان في كتابه المؤسسة الخطابية، حيث ينصح كوانتليان بالبداية بتعليم الصغار في سن مبكرة أي في الفترة التي تسبق الدراسة الرسمية في المدارس (قبل سن .. السابعة) حيث يرى أن الأطفال في هذه السن يمتازون بذاكرة قوية وبإمكانهم أن يحفظوا بعض الحكم والقوانين ويكتسبوا خبرة كبيرة قبل دخولهم مرحلة التعليم الأولي . وينصح كوانتليان المربي الذي يشرف على تربية أطفال هذا السن أن يتجنب المربي كل ما ينفر منه الطفل وأن يحببه بالدراسة ويجعلها كاللعب ويكثر من الأسئلة ويعطيه المكافآت التشجيعية على التعليم.

ثالثاً: المفكرون الرومان وآراؤهم التربوية :

من أهم المفكرين الذين ظهوروا عند الرومانيين : كوانتليان الذي كان له آراء وأفكار تربوية قيمة وكذلك شيشرون.

٣- ١ كوانتليان وآراؤه التربوية:

ولد كوانتليان في إسبانيا أثناء حكم الرومان لها في سنة ٩٥ ق.م ، وبعد من كبار المفكرين في العصر الروماني، مارس التعليم العام والخاص. (نشوان، ١٩٩٣، ص ٢٢) حصل كوانتليان في السادسة والعشرين من عمره على كرسي للبلاغة، وحاز على منصب هام في عهد الإمبراطور فسباسيان، وأشرف على تربية أحفاد الإمبراطور دومتيان، وكان من أشهر المحامين الذين عرفتهم الدولة الرومانية، قام بجمع كافة الأفكار التي توصل إليها الأقدمون، وألف كتاب المؤسسة الخطابية والذي أعده على شكل رسالة في التربية والخطابة، تحدث فيه عن الصفات التي يجب أن يتصف بها الخطيب المقبل ومراحل إعدادة منذ ولادته إلى أن يصبح خطيباً ، كما يقدم فيه بعض النصائح التي يجب أن تتبعها مرضعة الخطيب أثناء رعايتها له، وقدم أيضاً آراءه حول طرق الدراسة النموذجية التي يجب على المعلم أن يستخدمها في تدريسه للطلاب، وبين أهمية التربية العامة والتي يفضلها على التربية الخاصة، كما انتقد من خلال كتابه

أسلوب القسوة والقوة المتبع في التعليم وشجع على مسألة توفير التعليم لعامة الشعب سواء أكانوا فقراء أم ميسورين. (عبد الدائم، ١٩٨١ ص ٩٠)

ومن أهم ما تحدث به كوانتليان هو التربية الأولى للطفل فهو يرى بأن تشرف على تربية الأطفال مرضعات فاضلات حكيما ولا يشترط بأن يكن عالمات بل يؤكد أن يكون نطقهن سليماً وكلامهن موزوناً وصحيحاً لأن هذا الأمر يؤثر تأثيراً كبيراً في الطفل فالطفل كالصوف الأبيض إذا ما صبغ فإنه لن يستعيد بياضه الأول، ويحدد أن كوانتليان لا يتعد في شروط اختيار مربيات الأطفال صغار السن عما هو معمول به في يومنا، وينصح كوانتليان بأن يتعلم الطفل قبل سن السابعة لأن ذاكرته قوية وبإمكانه حفظ وتعلم الكثير من الأمور قبل أن يدخل مرحلة التعليم الأولى، ويؤكد أن يتعلم الطفل اللغة اليونانية قبل أن يتعلم لغته الأم، كما على المعلم أن يتجنب ما ينفر منه الطفل وأن يجعل الدراسة كاللعب فيكثر من الأسئلة ويعطيه المكافآت ليحمله محباً للعلم، فنظرية التعلم من خلال اللعب في واقع الأمر ليست وليدة الفكر التربوي الحديث بل لها أصولها في الفكر اليوناني والروماني كما رأينا، كما يجب أن يتعلم الطفل في البداية شكل الحرف ثم يتعلم اسمه وعلى المعلم أن يستخدم الحروف العاجية التي يمكن أن تجذب الطفل ويرغب في لمسها ويعرف أشكالها ثم يسميها، وهنا يدخل مفهوم أهمية استخدام الوسائل التعليمية الجذابة في عملية التعليم.

أما بالنسبة إلى الكتابة فهو ينصح بأن يدرّب المعلم الطفل على لوحات من الخشب حفر فيها الحروف وعندما يتمكن من الكتابة يجب على المعلم أن يقدم له كتابات تحتوي حقائق خلقية، كما ينبغي للمعلم أن يراعي الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين وأن يتمتع بالصبر ويتجنب السرعة في أثناء تعليمه للأطفال ويرى كوانتليان أن التعليم في المدرسة أفضل بكثير من التعليم الذي يتم على يد مربٍ في المنزل أي أنه لا يشجع الدروس الخصوصية فهو يرى أن الأخلاق يمكن أن تفسد في المنزل وعلى العكس فإن التربية الجماعية يمكن أن يتعلم فيها الطفل التعاون والصدقة

والمنافسة والحث على النجاح وجميع هذه الأفكار التربوية ما زلنا نطالب بتطبيقها في مدارسنا الحالية فقد كان كوانتليان سابقاً لعصره، أما بالنسبة إلى التربية العالية المناسبة للخطيب فينصح كوانتليان بدراسة النحو بعد إتمام مرحلة التعليم الأولي ومن ثم دراسة التعبير والشعر وكتاب التراجيديات والكوميديات.

أما بالنسبة إلى الخطيب فيجب أن يُلمّ بالموسيقى والرياضيات والتعبير والنشر والبلاغة ودراسة القوانين والتشريعات.

وهذا الشكل أصبح كتاب المؤسسة الخطابية نموذجاً عظيماً لإرشاد المعلم إرشاداً عملياً خلال العصور التي مرت بها الحضارة الرومانية. (عبد الدائم، ١٩٧٨، ص ٩٠-٩٣)

٣-٢- شيشرون وآراؤه التربوية:

ولد شيشرون عام ١٠٦ ق.م وقتل حوالي عام ٤٣ ق.م (عبد الدائم، ١٩٧٧، ص ٨٨)، وكان ابناً لفارس روماني، تلقى تعليماً عالياً في الخطابة اليونانية، وكان على درجة عالية من الثقافة في مجال القانون، عمل بالجيش ومن ثم أصبح محامياً، وكان له أثر كبير في التربية الرومانية، فهو خطيب روما والقائد ورجل الدولة السياسي.

كتب عن التربية وصحح ما كان قد كتبه في شبابه عن التربية وسمى كتابه (ملاحظات تلميذ) وكتب كتاباً آخر أسماه الخطيب بجاهل فيه سنوات الطفل الأولى وعالج كيفية تعليم الأطفال عندما يكونون مستعدين لدراسة الخطابة والآداب، وأكد أن التعليم الابتدائي هو مسؤولية الوالدين.

في كتابه (الخطيب) تناول بالدراسة المبادئ الأساسية لتعلم البلاغة والخطابة. وتبدأ الدراسة الجادة للتلاميذ بعد المدرسة الابتدائية بدراسة الفنون الإنسانية الأدب والخطابة والفلسفة والحساب والهندسة والفلك، وهو بذلك لم يتعد عن الفنون السبعة الحرة، إلا أن توقيت تعليم هذه الفنون هو ما أثار حفيظة النقاد والمؤرخين.

وأولى شيشرون أهمية خاصة لتربية الخطيب الحقيقي أي الرجل القادر على الكلام والتعرف بطريقة تلقى القبول والاستحسان من المستمعين ويرى أن المتعلم يحتاج لتدريب خاص وإعداد جيد ليصبح خطيباً ناجحاً.

فالخطيب برأيه يجب أن يكون على ثقافة واسعة وأن يكون ملماً بالفنون الحرة وله أساس فلسفي فإذا سلخ هذه العلوم فسوف يصبح قادراً على إصدار الأحكام الصحيحة وقيادة الآخرين. (سمعان، بدون تاريخ، ص ٢١٩)

والخطيب الناجح، برأي شيشرون، هو ذلك الذي يملك ذاكرة قوية ويلم بعلم النفس ليتمكن من التأثير في مشاعر السامعين بسهولة، وأن يكون ماهراً بحركات يديه ونبرة صوته مما يساعده في حسن الإلقاء.

وعمل شيشرون على تغيير تدريس التاريخ لكن دون فصله عن الأدب وأعطى لكل من الأدب والتاريخ التوجيه القومي. فهو يؤيد بشكل كبير دراسة التاريخ وخاصة التاريخ القومي فقد كتب شيشرون " إن الخطيب إذا لم يكن له معرفة بالتاريخ فإنه سيظل طفلاً " كما قال في موضع آخر " أن تكون جاهلاً بما حدث قبل أن تولد هو أن تعيش كالأطفال إلى الأبد. فما أهمية حياة الإنسان إذا لم ترتبط بحياة الأسلاف بواسطة التاريخ " (مرسى، ١٩٩٣، ص ١٤٤) واشتراط في كتابته التاريخ أمرين هامين : الأول عدم تعمد الكذب والثاني عدم تعمد كتم الحقائق، وبهذا يكون شيشرون أول من نادى بأهمية دراسة التاريخ كعلم دقيق لتدوين الحوادث التاريخية.

وبالرغم من ولع شيشرون باللغة اللاتينية — لغته القومية — غير أنه فضّل استخدام اليونانية في التدريس وذلك لسيطرة التراث الفكري اليوناني، على أن تُعَلِّمَ اللاتينية لاحقاً. كما يرى أن تكوين الجسم الإنساني يفوق تكوين الجسم الحيواني فالإنسان يمتلك العقل الذي يستطيع من خلاله الوصول إلى المعرفة الحقيقية، ومن هذا المنطلق يرى شيشرون بأن الرياضة البدنية والألعاب من أنواع النشاطات الكمالية التي يجب على الفرد ألا يقوم بها إلا بعد اكتمال أعماله العقلية. (الجيار، ١٩٨٩، ص ١٠٩)

رابعاً: تلخيص لأهم الأفكار والآراء التربوية عند الرومان:

- ١- من أهم آراء المفكرين الرومان تخريج الأجيال المندربين على فنون الحرب والقتال، وتنمية أجسادهم عن طريق الرياضة والسباحة والفروسية.
- ٢- تكوين المواطن الصالح البليغ في خطاباته والخطيب عند الرومانيين على قدر كبير من الثقافة ولملم بكل المعارف والمهارة في الفلسفة والقانون والسياسة.
- ٣- هدفت التربية الرومانية إلى إعداد المواطن الصالح للحياة العملية والذي يستطيع القيام بعمل مفيد يكسب رزقه منه عندما يكبر.
- ٤- من مهام الأسرة الرئيسة في روما تكوين الصفات الخلقية الحسنة لدى الأبناء وحثهم على عادات الأمانة واحترام الآلهة والوالدين والقانون وتزويدهم بالمهارات اللازمة التي تفيدهم في الحرب والسلم.
- ٥- غلب على التربية الرومانية الطابع العسكري ونجحت في تخريج محاربين أشداء.
- ٦- لم يهتم الرومان بالنواحي الوجدانية وتقدير الجمال فلم تركز التربية على الإكثار من الأشعار والمقطوعات الأدبية فلذلك لم يكثر بينهم الفلاسفة والأدباء.
- ٧- ركزت التربية الرومانية على النواحي العملية فكان الرومانيون قوماً عمليين نفعيين.
- ٨- أهم أغراض التربية عند الرومان تكوين المواطن الصالح والخطيب الصالح والجندي الصالح.
- ٩- كان على الشاب الروماني أن يكون محترماً وشجاعاً ويتصف بالرجولة والحزم وذلك عن طريق تقليده للشخصيات الرومانية القديمة وللشخصيات التي يراها على منصة الخطابة وتقليده لأفعال والده المستحبة.
- ١٠- من أهم الفضائل التي سعت التربية الرومانية إلى غرسها لدى الناشئة هي التقوى والطاعة اللتان تساعدان الفرد على طاعة الأيوين واحترامهما وعلى طاعة الآلهة

والتمسك بالدين، وكذلك الشجاعة والرجولة والصبر والجلد والرزانة. (الجيار، ١٩٨٩، ص ١١١-١١٢)

وهكذا نرى أن الفكر التربوي عند الرومان قام على أساس إعداد المواطن الصالح للحياة العملية والحربية والسياسية والدينية والخلقية عن طريق غرس الفضائل لديه كالطاعة والتقوى واحترام الآلهة والدين والقانون والتحلي بالصبر وتكوين المواطن الصالح البليغ في خطابه، القادر على حماية بلاده وإعمارها في حالة السلم والدفاع عنها في حالة الحرب.

ولعل للتربية الرومانية دوراً هاماً في تخليد ممارسة العقاب البدني لأن المعلمين كانوا قساةً غلاظاً يمارسون أشد أنواع العقاب البدني من ضرب وجلد وهذا ما يؤخذ عليهم بشكل كبير على عكس الأثينيين الذين اعتمدوا على جذب المتعلمين وترغيبهم بالتعليم وتشجيعهم وإشراكهم في إدارة المدرسة والأمر طبعاً مرتبط بشكل واضح بالظروف السياسية والاقتصادية لكلا البلدين.



الباب الثاني : تطور الفكر التربوي في العصور الوسطى

الفصل السادس : الفكر التربوي عند العرب المسلمين

الفصل السابع : الفكر التربوي في العصور الوسطى الأوروبية



الفصل السادس

الفكر التربوي عند العرب المسلمين

المقدمة:

مر الفكر التربوي الإسلامي بعدة أطوار هي :

١- ظهور الإسلام وانتشار تعاليمه الدينية والدنيوية والأخلاقية والتربوية بهدف تحقيق السعادة البشرية.

٢- عصر الخلفاء الراشدين الذين ساروا وفق المنهج الإسلامي في التعليم والتربية تبعاً لتعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية.

٣- العصر الأموي الذي دام قرابة قرن واحد حيث شمل المفهوم التربوي والتعليمي بعض العلوم الفلسفية واللغوية وبعض العلوم كالمنطق والرياضيات.

٤- العصر العباسي عصر ازدهار الحضاري والاقتصادي والفكري حيث تنوعت المواد الدراسية والمراحل التعليمية وأماكن التعليم، وشهد العالم الإسلامي نهضة فكرية وعلمية واسعة امتدت إلى جميع أنحاء العالم، فلقد ساهمت الترجمة وحركة التأليف، وتشجيع الخلفاء للعلم، وانفتاح الحضارات على بعضها في إغناء هذه الحركة الفكرية النيرة. فتعددت العلوم حتى شملت جميع صنوف العلم من علوم شرعية ولغوية وطب وكيمياء وزراعة ونبات ورياضيات وفلسفة ومنطق و... الخ.

برز علماء مختصون بمرسوا العلم وتمكنوا منه وسبروا مكانه فوقفوا عليه وقفة المتمحص العالم. وذلك في جميع العلوم.

كما ظهر مربون بينوا أساليب التربية وطرق التعليم المناسبة، للعلوم المختلفة، وللمتعلمين وفق خصائصهم، مستمدين ذلك مما ورثوه من أساليب القرآن الكريم والسنة النبوية ومن الصحابة الكرام وما أضافه العلماء من قواعد وأساليب وصلوا إليها نتيجة تجاربهم، ومن أمثال هؤلاء ابن سحنون والقابسي والغزالي وابن خلدون.. الخ .

١- الفكر التربوي في عصر النبوة والخلفاء الراشدين:

يبدأ هذا العصر مع بدء الدعوة الإسلامية وتستمر هذه المرحلة إلى ما بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم وتتابع سيرها على نفس النهج في عصر الخلفاء الراشدين حتى وفاة علي رضي الله عنه ولم تقتصر التربية في هذه المرحلة على ما تحويه رسالة الإسلام من تعاليم دينية بل كانت شاملة تضم الأمور الحياتية الدنيوية وكذلك الأخروية.

لقد كانت رسالة الإسلام تحض على العلم والعمل النافع في الدنيا والآخرة وكان المرجع الرئيس في ذلك العصر هو النبي صلى الله عليه وسلم ، والقرآن الكريم الذي كان دستوراً للمؤمنين في هذه الحياة وطريقاً للفلاح في الآخرة.

المواد الدراسية:

— اهتم الإسلام بالعلم وأعطاه قيمة العبادة وحضّ على طلبه وعده نوعاً من الجهاد في سبيل الله " ودعوة الإسلام أقيمت على أساسين كانا هما دعامة النجاح، أولهما: أنها دعوة متفرعة عن العقيدة الدينية ، وثانيهما : دعوة متفرعة عن فريضة العلم". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٨، ص ٢٠٠)

ويظهر اهتمام الإسلام بالعلم من خلال:

١- منح الإسلام العلم قدسية ومكانة عظيمة وجعله فريضة. (طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة)

٢- حض على تبليغ العلم وعدم كتمانها:

قال تعالى: (إن الذين يكتُمون ما أنزلنا من البينات والهدى من بعدما بيناه للناس في الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون).

٣- القرآن الكريم يخاطب الناس دائماً بأسلوب التفكير والعقل والعلم:

(لعلهم يتفكرون) ، (لعلهم يعقلون) ، (لعلهم يذكرون) ..

٤ — بين القرآن الكريم والسنة النبوية فضل العلم وأهميته وضرورته في الحياة، قال تعالى: (هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون). (محجوب، ١٩٨٧، ص ٤٨ — ٥٢)

النشاط التعليمي بمكة المكرمة:

— بدأت الدعوة الإسلامية فيها وجوهت من قريش بإعراض شديد خوفاً على مكانتها بين العرب بعد تقديم أصنامها، لذلك كان اجتماع المسلمين يجري سراً في بداية الدعوة في دار الأرقم بن أبي الأرقم.

— ويمكن اعتبار هذا المكان المدرسة الأولى التي أنشأها النبي صلى الله عليه وسلم وكان يعلم فيها المؤمنين قراءة القرآن وتطبيق أحكامه إضافة لحضه على تعليم القراءة والكتابة إلى من لا يعلمها. (مجمع البحوث الملكي، من دون تاريخ، ص ٧٦)

النشاط التعليمي في المدينة المنورة:

— عندما هاجر النبي صلى الله عليه وسلم إلى المدينة قام ببناء المسجد النبوي، حيث يجتمع فيه المسلمون خمس مرات في اليوم للصلاة، وتنعقد فيه حلقات العلم وتُخطب الجمعة ويُتلى القرآن..

— ولم يدخر النبي جهداً في نشر التعليم بين المؤمنين، حيث جعل فداء أسرى غزوة بدر تعليم كل عشرة مسلمين القراءة والكتابة. (مجمع البحوث الملكي، من دون تاريخ، ص ٧٧ — ٧٨)

— لم يقتصر التعليم على الذكور، فالإسلام لم يفرق بين الرجال والنساء. قال تعالى: (إن أكرمكم عند الله أتقاكم)، لذلك انتشر التعليم بين النساء وأوكل النبي المهمة إلى المتلمات منهن، وإلى أزواجهن ولبن يعيلهن، وساهم النبي في ذلك عندما طلب النسوة منه أن يخصصن في بعض دروس العلم . فاستجاب النبي وخصص لهن يوماً لتعليمهن أمور الدين.

— بدأت البعثات تنتشر في الأمصار حيث أعد النبي بعثات تعليمية لنشر الإسلام وتعليم أهل هذه المناطق ما يحتاجونه فأرسل إلى اليمن وإلى نجران وإلى الشام... (مجمع البحوث الملكي ص ٨٠)
المواد الدراسية:

شملت المواد الدراسية القرآن الكريم، والسنة النبوية، والكتابة، إضافة إلى بعض المواد الأخرى كاللغة، والتاريخ، والأنساب، وعلم الطب و... الخ.

١— القرآن الكريم: وهو يفرض بدوره تعلم القراءة والكتابة من أجل قراءة القرآن لأن الصلاة لا تصح من دون قراءة آيات منه، وكذلك تُعدُّ الكتابة من الأمور الضرورية في المعاملات والعقود، قال الله تعالى: (فليكتب وليملل الذي عليه الحق) . وهذا ما جعل النبي صلى الله عليه وسلم يعتني بالقراءة والكتابة وتعليمها للمؤمنين (محتوى القرآن الكريم من حيث التعليم يحتوي على العبادات والعقيدة والمعاملات والأخلاق ويشكل منهجاً قائماً بذاته) . (أبو عراد، ٢٠٠٢، ص ١٠)

٢— السنة النبوية: و تُعدُّ المصدر التشريعي الثاني، بعد القرآن الكريم، وهي كل ما صدر من قول أو فعل أو تقرير عن النبي صلى الله عليه وسلم في موضع التشريع. (والقرآن والسنة لا يتناقضان ولا يفترقان، لأن السنة هي إما مؤكدة لما ورد في القرآن أو مفسرة أو مخصصة أو...) . (أبو عراد، ٢٠٠٢، ص ١١ — ١٢)

وحض النبي صلى الله عليه وسلم على التمسك بالقرآن والسنة وهذا يتطلب:

١— تعلم القراءة والكتابة.

٢— تطبيق الأوامر واجتناب النواهي " تربية عملية "

٣— الحض على تبليغ أحكام الإسلام وجعله فرضاً على القادر عليه.

وهناك مواد دراسية عديدة لم تفرض على الجميع بل على القادر للتصدي لهذه العلوم ومنها:

— علم التفسير: برع فيها عبد الله بن عباس ، عبد الله بن مسعود.

— علم اللغة العربية: وأصولها، كان يتقنها أهل البادية وكان الصحابة يتعلمونها منهم وحض النبي على تعلم العربية لأن القرآن نزل بها .

— علم الإنسان: قال النبي صلى الله عليه وسلم: (تعلموا من أنسابكم ما تصلون به أرحامكم).

— علم الطب: حيث بين النبي تعلم الطب والتداوي من الأمراض فقال: (تداووا عباد الله فإن الله لم يزل داءً إلا وجعل له دواء). وصنف ابن قيم الجوزية كتاب الطب النبوي.

— علم التاريخ: فكان النبي صلى الله عليه وسلم يقص على أصحابه قصص القرآن وأخبار الأمم السابقة.

إضافة إلى علوم أخرى.

أماكن التعليم:

١— كما سبق ويُن فمكان التعليم الأول كان في بيت الأرقم بن أبي الأرقم ويمكن عدُّ هذا المكان هو المدرسة الإسلامية الأولى.

٢— المسجد النبوي: هو المكان التعليمي في المجتمع الإسلامي الذي أنشئ في المدينة المنورة حيث كان يجمع العلم والصلاة والذاكرة للقرآن الكريم والحديث والعلوم النافعة.

٣— الكتاتيب: وجدت قبل الإسلام ومع الإسلام برز دورها في تعليم القراءة والكتابة لكل من يجملها، وطُبقت مع أسرى بدر . (شبلي، ١٩٦٦—ص ٤١١)

٤— التعليم المستمر: حيث كان النبي يعلم المسلمين في كل مكان تعليمًا عمليًا سواء في الطريق أم في الحرب أم في المسجد أم في السوق (وهذا منهج اختص به جميع الأنبياء، وقام به الصحابة من بعد النبي وذلك في عصر الخلفاء الراشدين).

أساليب وطرائق التدريس:

— استمدت الأساليب وطرائق التدريس من أسلوب القرآن الكريم، والذي تمثله النبي صلى الله عليه وسلم ومن بعده الخلفاء الراشدون.

— يقول عبد الدائم: (إن أول طرق التعلم في عصر النبوة اعتمد على الاستلقين والحفظ ولاسيما القرآن الكريم). (عبد الدائم، ١٩٨١، ص ١٨٥)
ويمكن تلخيص الأسس التي قام عليها المنهج القرآني في التربية بالأسس الثلاثة التالية:

١— المحاكاة العقلية.

٢— العبرة والتاريخ.

٣— الإثارة الوجدانية.

وجميع ما قد تراه في القرآن من أساليب تربوية على اختلافها إنما ينبثق من هذه الأسس الثلاثة. (بوطي، من دون تاريخ، ص ١٩)
ومن أهم طرائق التدريس :

١— المناقشة والحوار: القرآن يناقش ويحاور ويعرض الأمثلة والنتائج، ويدفع السامع إلى الربط والتحليل والاستنتاج مما يسوق التلميذ في الطريق العلمي المطلوب بالسرعة ذاتها التي يسير بها المعلم. إضافة إلى أن المناقشة تحركه وتدفعه للكشف عن خبيئة أمره وباطن ما في نفسه. (بوطي، د.ت، ص ٣٧ — ٣٨)
٢— منهج القرآن يفرض الإقناع مقترناً بإثارة العواطف والانفعالات الإنسانية وهو بذلك يُربي العقل والعاطفة.

٣— إضافة لظهور سمات عامة للتربية الإسلامية للكبار حيث أكد :
(أ) التعليم المستمر (أو ما يسمى التربية المستمرة) قال النبي صلى الله عليه وسلم:
(تعلموا العلم من المهد إلى اللحد) .

(ب) التعليم الذاتي: يُحفز المسلم على البحث وهذا أسلوب حض عليه القرآن والسنة.

(ج) التعليم التطبيقي : (التربية العملية) أي الانتفاع بالتعليم. (شبلي، ١٩٨٧،

ص ١٠١)

المنهاج في السنة النبوية:

١- يتضح الدور التربوي للسنة في إيضاح المنهاج التربوي الإسلامي المتكامل الوارد في القرآن الكريم وبيان التفاصيل التي لم ترد في القرآن الكريم.

٢- استنباط أسلوب تربوي من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه وجميع المسلمين.

ومن هذه الأساليب :

أ- استخدام الوسائل الإرشادية:

كنصح النبي لأصحابه بعدم الجلوس في الطريق لكي لا يقطعوا الطريق على المارة (إياكم والجلوس بالطرقات.. فإن أبيتم إلا الجلوس فأعطوا الطريق حقه).

٢- وسائل عملية حركية:

حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم يخطب بالناس وتتغير ملامحه على حسب الحديث مما يعطي الانفعال الصادق والمؤثر.

٣- استخدام المعينات القولية:

وذلك بضرب الأمثال والصور الحسية، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (مثل البيت الذي يُذكر الله فيه، والبيت الذي لا يُذكر الله فيه، مثل الحي والميت).

٤- استخدام الرسوم الإيضاحية:

لأنها تساعد على الشرح وإيصال المعلومات بدقة فكان النبي صلى الله عليه وسلم يبين لهم ذلك ، حيث رسم مرة خطين متوازيين أحدهما طويل والآخر قصير.

ثم قال أتدرون ما هذا ؟ قالوا: الله ورسوله أعلم، قال النبي أما الخط الطويل فهو أمل ابن آدم ، وأما الخط القصير فهو أجله.

٥- مراعاة الفروق الفردية:

(وهذا من مبادئ التعليم الأساسية)

قال النبي صلى الله عليه وسلم: (أمرت أن أخطب الناس على قدر عقولهم) وكان النبي ينوع في الخطاب ويكرر حتى يحفظه السامع.

٦- التدرج في التعليم والتوجيه:

بالانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب حتى يتسنى للفرد الإدراك والفهم.

٧- توظيف القدرات وتوجيه المواهب عند الأفراد ليتم الاستفادة منها فالنبي صلى الله عليه وسلم كان يحدد لكل صحابي ما يناسبه فبعضهم يقوم على التعليم وبعضهم يقصد التجارة.. الخ

٨- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة:

وذلك بما يناسب المحاور والمناقش عن طريق السؤال والجواب.

أتى شاب إلى النبي صلى الله عليه وسلم وقال: ائذن لي بالزنا، فأقبل القوم عليه فزجروه، وقالوا: مه، مه. فدنا منه النبي صلى الله عليه وسلم ثم قال: اجلس، فجلس فقال: أتحبه لأملك؟ فقال: لا والله، جعلني الله فداك، قال: ولا الناس يحبونه لأملأهم، فقال أتحبه لأختك، فقال لا.. ثم قال: أتحبه لعمتك، لخالتك.. حتى قال الشاب والله لا أعود لذلك.

٩- استخدام أسلوب التعزيز والترغيب والترهيب:

— الترغيب في الأعمال الصالحة وأدائها والابتعاد عن المحرمات واجتنائها.

— وتثويب الأخلاق والأعمال الحسنة. (عمر، ١٩٩٦، ص ٢٢٥ — ٢٤٠).

١٠- التربية بالعمل والعادة:

أخذ العلم جانباً عملياً، قال النبي صلى الله عليه وسلم: (تعلموا ما شئتم أن تعلموا فلن يوجركم الله حتى تعملوا).

وحض النبي على العمل وعلمهم بالعمل ، فكان يصلي ويعلمهم الصلاة .
(عمر، ١٩٩٦، ص ٢٣٨ — ٢٣٩)

المراحل التعليمية:

— اقتصر التعليم في عصر النبوة على فرضية التعليم الديني ووسائله التي تعين عليه، مع تأكيد على ضرورة تفرغ البعض لتحصيل العلوم النافعة وتخصيص البعض للتدريس.

— يُعتبر الكتاب والمسجد اللذان كان يُعد فيهما الدارس لتعلم الكتابة والقراءة مرحلة واحدة (وأولى) بالإضافة إلى دور المسجد في تعليم أحكام الإسلام وتعاليمه .
— أما من أراد التفقه ومتابعة التحصيل، فعليه دراسة الاختصاص والتمكن فيه .
وهذا ما يمكن أن يسمى المرحلة الثانية التي تسمى المرحلة العليا . ومن أمثال هؤلاء ابن مسعود، وابن عباس، وعلي بن أبي طالب .

— ولم يكن التدوين قد أخذ طريقه بالنسبة إلى العلوم الشرعية والعلوم الأخرى، لذلك لم يُدون الحديث أو الفقه في عصر الخلفاء الراشدين، واقتصرت على صحائف أو كتب خاصة بأصحابها دون أن تنشر إلا فيما بعد (مسند عبد الله بن عمر) وجمع ابن شهاب ما صح عنده من الحديث من دون ترتيب وكذلك الشعبي .(عتر، ١٩٨١، ص ٣٧)، (الصالح، ١٩٩١، ص ٣٩ — ٤١)

— حافظ المسجد في عصر الخلفاء الراشدين على رسالته التعليمية كما كان في زمن رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا أنه تنوع في عهد الخلفاء الراشدين فبدأ في تعليم الفقه واللغة والحديث والمنطق، وحاضر الصحابة في المساجد في دروس أسبوعية (محاضرات لعلي بن أبي طالب وعبد الله بن عباس). (عبود - ١٩٩١ — ص ٢٢٢).

— وبرع الصحابة في تفسير القرآن الكريم أمثال علي بن أبي طالب وابن مسعود وابن عباس (رضي الله عنهم) حيث عرفوا مفرداته وأسلوبه وأدواته وأسباب نزوله إلا أن تدوين ذلك لم يتم في هذا العصر ولا حتى مدارسته بأسلوب التعليم النظامي.

— كما برع الصحابة في عصر الخلفاء الراشدين بالأدب والشعر وعلم الأنساب
والتاريخ.. الخ. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧، ص ٨١٩)



٢ — الفكر التربوي في العصر الأموي

مقدمة :

بدأ العصر الأموي من عام (٤١هـ — ١٣٢هـ — ٦٦١ — ٧٥٠ م)، ويُعدُّ الفكر التربوي في هذا العصر امتداداً لما كان عليه في العصر الراشدي، ونقطة انطلاق لما هو في العصر العباسي، إلا أن الفكر التربوي خاصة والعلوم بشكل عام لم تشهد انطلاقة كبيرة بسبب الأحداث السياسية وانشغال الخلفاء بالفتوحات من جهة وتوطيد الأمن الداخلي من جهة أخرى.

المواد الدراسية في العصر الأموي:

استمر تدريس نفس المواد التي دُرست في العصر النبوي والخلفاء الراشدين :

- ١ — القرآن الكريم، وما يتصل به من علوم إسلامية (كالقرآيات، والتفسير، والتجويد)
- ٢ — الحديث والفقه: بدأ هذان العلمان يتجهان نحو التخصص بسبب التدوين ومن أعلامهما :

مالك بن أنس، فقيه وعالم حديث (٨٨هـ — ١٥٧هـ).

أبو حنيفة في الكوفة (٨٠هـ — ١٥٠هـ) عالم وفقيه.

الحسن البصري (٢١هـ — ١١٠هـ) عالم وفقيه.

٣ — علم الكلام: ويقصد به التعمق في الأمور العقلية والعقائدية ومن أعلامه:

أبو موسى الأشعري، وأصل بن عطاء رأس المعتزلة (٨٠ — ١٣١هـ)

٤ — علم المناظرة: والذي كان يجري في مجالس الخلفاء حيث يجتمع العلماء للمناظرة وإبداء الرأي.

٥ — العلوم العربية وما يتصل بها وتمثل في الشعر والأيام والأخبار والأنساب واللغة وهذه الفعاليات الثقافية تبدأ بروايات فردية، ومحدودة ثم أخذت شكل حلقات دراسية يؤخذ فيها عن شيخ علمه ويضيف بعضهم أبحاثه إلى هذا العلم. (المنظمة العربية، ١٩٨٧، ص ٤٠ — ٤٣)

٦- دراسة التاريخ: اهتم العرب بالتاريخ وتدوينه منذ القدم وربطوا الحوادث بالشهر واليوم والسنة، ومن أوائل من كتب عبيد بن شربة ٦٧هـ له كتاب الملوك وأنخبار الماضيين. (أبو خليل، ١٩٨٧، ص ٢٧٣- ٢٧٤)

إضافة إلى هذه العلوم كان هناك علوم أخرى كالطب واللغة والفلك والحساب ولكنها لم تأخذ طابع التدريس والتعليم.

المراحل التعليمية في العصر الأموي:

ظهرت في العصر الأموي سمات المراحل التعليمية وبدأ التخصص مما فرض بدوره تقسيماً منطقياً يناسب التعليم.

١- المرحلة الأولى: مرحلة الكتاب - حيث يتعلم الطلاب القراءة والكتابة ومبادئ التعليم - ويمكن أن تُعد بدرجة التعليم الابتدائي.

٢- المرحلة الثانية والثالثة: المسجد - حيث يُعقد فيه حلقات يختلف مستواها فمنها ما يميل إلى الأجمال ومنها ما يميل إلى الوضوح، ويدرس الطالب علماً محدداً على أيدي شيوخ بارعين، وهذا يقارب التعليم الإعدادي والثانوي .

٣- المرحلة الرابعة: التعليم العالي - في دكاكين السوراقين ومنازل العلماء وصالونات الأدباء. حيث يلجأ الطالب الذي يريد الاختصاص إلى هذه الأماكن. (شلي، ١٩٦٦، ص ٣٨٠)

أماكن التعليم:

تعددت أماكن التعليم في العصر الأموي فلم تقتصر على الكتاتيب والمساجد بل شملت البوادي وقصور الخلفاء.

١- الكتاتيب:

انتشرت في العصر الأموي بكثرة، وكانت مخصصة لتعليم القراءة والكتابة، وتحفيظ القرآن الكريم، وكانت هذه الكتاتيب تُلحق بالمساجد لتربية الأطفال وتعليمهم.

٢- البادية:

كان العرب يتعلمون اللغة الفصحى من أبناء البادية لإزالة اللّحن في اللغة، والتواصل مع اللغة الصحيحة.

٣- قصور الخلفاء:

وُعدّ هذه القصور مراكز تشع منها الثقافة ويجتمع فيها العلماء والأدباء للمناظرة والحوار.

٤- الصالونات الأدبية:

بدأت في العصر الأموي وكان يرتاد هذه المجالس الأدباء والشعراء والعلماء، واقتصرت في هذا العصر على العلوم الشرعية واللغوية.

٥- المسجد:

اتخذ المسجد شكل مؤسسة عامة، تستقبل الجميع طوال الوقت، وتقدم لهم التعليم المناسب في القرآن والحديث وتزويدهم بالأحكام المستخلصة من هذه النصوص في مجالات الحياة العملية. وتوسع المسجد في هذا العصر حتى خصص فيه تعليم بعض العلوم إضافة للعلوم الشرعية.

تؤدى دروس الفقه والحديث بطريقة المحاضرة في المسجد وكانت تسمى كل حلقة باسم الشيخ الذي يُدرّسها وتحدد لها أوقات مخصصة. (سلطان ، ١٩٨١ ، ص ١٠٧-١٠٩)

٣- تؤدى دروس المناظرة وعلم الكلام عن طريق الحوار والمناقشة سواء في الصالونات الأدبية أم المجالس العامة .



٣ - الفكر التربوي في العصر العباسي:

بدأ العصر العباسي، بنهاية العصر الأموي وامتد ٥٢٤ سنة ويحدد تاريخياً من (١٣٢هـ إلى ٦٥٦هـ) (٧٤٩م إلى ١٢٥٨م) .

زاد في هذا العصر الاهتمام بمعظم العلوم حيث بدأت الحركة الفكرية تزدهر وتنمو إلى أن وصلت إلى أوج عطائها، ومن الأسباب التي أدت إلى ازدهار المعرفة والعلم:

- (١) احتكاك العرب بغيرهم من الأمم وإطلاعهم على ثقافتهم.
- (٢) حاجة العرب إلى العلوم التي ليست عندهم (كالطب والهندسة..).
- (٣) دعوة الإسلام المسلمين إلى طلب العلم، وما فيه من تأكيد في القرآن.
- (٤) رعاية الخلفاء للعلم والعلماء وسعيهم لإثراء المجتمع بالعلم.
- (٥) العلم من توابع الحضارة ولا بد أن يُرافق الازدهار السياسي والاقتصادي ازدهاراً فكرياً وعلمياً.

(٦) نشطت حركة الترجمة وصارت بغداد مركز الخلافة العباسية مركزاً علمياً وخاصة في علوم الطب والعلوم .. إضافة لحشد الأطباء والمهندسين وسائر الصنائع. وصار طلبة العلم في جميع الأمصار يرحلون إلى بغداد لينهلوا من هذه العلوم. (الخضري بك، دون تاريخ، ص ٢٠٦)

— في عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، كانت الحدائث مشروعاً عربياً صرفاً وأتاحت التراكمات المعرفية في القرن الثاني الهجري واهتدى الغرب إلى أن تعاقب الحضارات هو تعاقب تراكمي لا تعاقب تعويضي، لذلك استوعبت الحضارة العربية الإسلامية أدب الغرب وعلم اليونان ورياضيات الهنود.. وأفيد من هذه المصادر والثقافات المحيطة في معظم العلوم، الرياضيات، الطب، الفلك، المنطق، وازدهر ذلك واستمر بسبب نشاط حركة الترجمة والتأليف بتشجيع من الخلفاء. (مجلة الدعوة، ١٩٩٠، ص ٤٥—٤٧)

المواد الدراسية في العصر العباسي:

— لم تقتصر العلوم في هذا العصر على المواد الدينية واللغوية بل تعددت لتشتمل علوماً أخرى، بسبب الحاجة إليها واهتمام الخلفاء بنقل هذه العلوم إلى اللغة العربية عن طريق الترجمة.

— وفي هذا العصر تعزز دور التدوين في جميع العلوم، ولاسيما العلوم الدينية.

١) القرآن الكريم وعلومه:

بقي القرآن الكريم يستحوذ على اهتمام جميع طلبة العلم وكان من أول العلوم التي يبدأ بها الطلاب في الحفظ، إضافة لنشأة العلوم المختلفة به كالتفسير والقراءات والبلاغة، حيث بدأ الاختصاص في هذا العصر وظهر علماء مختصون.. ومنهم:

أبو زكريا الفراء: مفسر للقرآن (كتب معاني القرآن) وعُني المأمون به وبعلمه واتخذته معلماً لأولاده. واعتمد في منهجه على:

١— الاهتمام بالقراءة والكتابة وضبط التلاوة كي لا يتم تحريف القرآن بتغيير اللفظ القرآني.

٢— الاهتمام بالصيغة النحوية في النص.

٣— البحث في الأسلوب القرآني.

٤— يورد تفسير نقلي وتفسير العرب التي يُعنى بها اللغويون.

٢) الحديث الشريف: بدأ في هذا العصر ولا سيما في منتصف القرن الثاني الهجري، حيث صُنفت الأحاديث بعد أن جُمعت وخضعت لقواعد يتداولها العلماء، وعُدَّ القرن الثالث الهجري عصر السُّنة الذهبي، حيث دُونت السُّنة وعلومها وقام العلماء بجمع الأحاديث وتبويبها مع التحقق من نقلها (ابن حنبل ٢٤١هـ) ، فلقد كتبت الأحاديث وفق منهج الحديث بعناية وبدقة التصنيف والتبويب ومنهم:

صحيح البخاري ومسلم، سنن أبو داود والنسائي وابن ماجه ومسنند أحمد.. الخ

٣) التاريخ والسِّير: وكان لعلم الحديث أثر كبير في نشأة علم التاريخ والسِّير وتبع حياة رسول الله صلى الله عليه وسلم وصحابته وأخبار الأمم السابقة والمعاصرة. وبدأ تدوين هذه العلوم في القرن الثاني الهجري وكتب محمد بن عمر الواقدي أول كتاب في المغازي والسِّير (٢٠٧هـ) وسيرة ابن إسحاق، وسيرة ابن هشام، إضافة لكتب التراجم والطبقات والأنساب. (المنظمة العربية/١٩٨٧، ص ٤٥) (أبو خليل، ١٩٨٧، ص ٢٧٤ — ٢٧٦)

٤ — علم الجغرافية: وهو علم وصف الأرض وبدأ يظهر هذا العلم في القرن الثاني الهجري حيث ألف ابن خردادبة "ت ٢٨٠هـ" أول كتاب أسماه (المسالك والممالك)، ثم بدأ هذا العلم يأخذ طريقه من خلال مختصين درسوا الأرض ورسموا المصورات ووصفوا البلدان من خلال ترحالهم، كما وضعوا معاجم لهذه البلاد التي زاروها ومن الذين اهتموا بهذا العلم ابن حوقل البغدادي (ت ٣٦٧هـ)، ابن خضلان (ت ٣١٠هـ)، ابن جبير (ت ٦١٤هـ). (أبو خليل، ١٩٨٧، ص ٢٨٥) ٥ — علم الفلسفة: ازدهر هذا العلم بسبب اهتمام المأمون به، وبدأت تظهر في هذه الفترة فرق متعددة من قدرية وجبرية ومعتزلة إضافة إلى ترجمة كتب فلاسفة اليونان. ومن أشهر الفلاسفة يعقوب بن إسحاق الكندي (٢٦٠هـ)، محمد بن محمد الفارابي (٣٣٩هـ) والذي لُقّب بالمعلم الثاني وأكثر الفلاسفة العرب أثراً في الفلسفات التي ظهرت في أوروبا فيما بعد، وكان للمعتزلة وأخوان الصفا دور بارز في بناء الفلسفة العربية الإسلامية.

— وقام المأمون بتعريب بعض كتب الفلسفة مما أدى لانتشارها بين الناس وكثرت المذاهب الفلسفية. (أبو خليل، ١٩٨٧، ص ٢٨٣)

٦ — علم الطب: ومع اكتمال عصر الترجمة في العصر العباسي وترجمة كتب الطب قام المسلمون بدراساتها ومن ثم أبدعوا في هذا المجال ومنهم الرازي (٣١٣هـ) (كتاب الحاوي)، وابن سينا (٤٢٨هـ)، وهو من جراحي العرب (٤٢٧هـ).

وكان الطب يُدرس وتُجري امتحانات للطلبة وتقدم شهادات رسمية وأعدت
مستشفيات لعلاج المرضى وتدريب الأطباء المستجدين.

إضافة لإنشاء مأويين للعجزة والمجانين وازدهرت هذه العلوم في العصر العباسي،
وأنشأ المستنصر العباسي مدرسة المستنصرية لتدريس الطب والصيدلة. (عبد السلام:
١٩٨١، ص ١٦٢)

٧) علم الكيمياء: اهتم العرب بعلم الكيمياء ومن أبرز الكيميائيين العرب جابر
بن حيان ٢٠٠هـ، والبيروني ٤٤٠هـ، حيث اكتشف هؤلاء العلماء مركبات
جديدة وطرق كيميائية من ترشيح وتكليس . . الخ .

٨) علم النبات: لم يُغفل العرب المسلمون أي جانب من العلوم ولاسيما العلوم
الزراعية فألف أحمد بن داود الدينوري ٢٨٢هـ، كتاب النبات، واهتم الجاحظ أيضاً
بذكر النباتات وتصنيفها . كما وضع العرب تقويماً زراعياً عرف بالتقويم القرطبي،
أصبح دليلاً لزراعة النباتات وأصنافها ومواعيدها استفادت منه معظم الأمم.

٩) العلوم اللغوية: حازت دراسة اللغة العربية على اهتمام جميع العرب والمسلمين
بسبب صلتها بالدراسات القرآنية وكان أهل العرب يقصدون أهل البادية لتعلم اللغة
الفصحى ومن معلمي اللغة العربية الكسائي والمفضل الضبي .

وكانت الدراسات العربية عفوية دون خطة مدروسة إلى أن جاء الفراهيدي
بفكرة أول معجم للغة العربية سماه " العين " وأتى من بعده تلميذه سيويه النحوي
(١٤٨ - ١٨٠هـ) حيث بدأت تظهر علوم اللغة العربية من نحو وبلاغة وأدب..
الخ. (المنظمة العربية - ١٩٨٧ - ص ٤٣)

١٠) العلوم الصناعية: اهتم المأمون بالعلوم الصناعية عن طريق تقوية حركة
الترجمة. حيث تم ترجمة معظم الكتب عن اليونانية والرومانية كما أن العلاقة بين
المأمون وملك الروم ساعدت على ترجمة جميع الكتب التي كانت في خزانة هذا
الأمير. (الخضري، ص ٢٠٧)

(١١) العلوم التطبيقية: ساهم العرب المسلمون في العلوم التطبيقية ولم تقتصر على الجوانب النظري ولا سيما في العصر العباسي عامة، وفي عهد المأمون خاصة ومن العلماء الذين اهتموا بالعلوم التطبيقية:

- موسى بن شاكر (٢١٨ — ٨٣٣م) ألف كتاب الحيل.
- عباس بن فرناس الأندلسي ٢٤٧هـ ، اخترع القبة الفلكية.
- وثابت بن قرة (٢٨٨هـ — ٩٠١م) شرح قانون الجاذبية عن طريق التجربة قال : (إنا إذا رمينا المدرة إلى فوق فإنها ترجع إلى الأسفل فعلمنا أن فيها قوة تقتضي الحصول في السفلى...) . (التجار — ١٩٨٥)
- (١٢) علم الفيزياء: اهتم العرب المسلمون بعلم الفيزياء ومن أشهرهم ابن الهيثم ٤٣٠هـ صاحب كتاب المناظر، وصحح كثيرا من نظريات اقليدس وبطليموس في أن الإبصار يعود إلى إشعاعات تخرج إلى الشبح المرئي، وقال إن الأشباح تدخل العين منقولة إليها من خلال الرطوبة الزجاجية.
- (١٣) علم الرياضيات: ومن أشهر الرياضيين العرب والذين تركوا بصمات واضحة في علم الرياضيات هو محمد بن موسى الخوارزمي ٢٣٢هـ وألف كتاب الجبر واختصر كتاب " المجسطي لبطليموس " وسماه " السند هند ".
- (١٤) علم الفلك: برع كثيرون في علم الفلك من أمثال محمد بن جابر البتاني ٣١٧هـ صاحب كتاب الزيج حيث رصد الكواكب منذ ٢٦٤هـ إلى ٣٠٦هـ واهتم كثيرون بهذا العلم أمثال الزرقاني والصوفي.
- ولقد أضاف العرب كثيرا من أسماء الكواكب والنجوم وأصلحوا كثيرا من المفاهيم الخاطئة. (أبو خلیل، ١٩٨٧، ص ٣١٥ — ٣٣٠)
- أماكن التعليم:

في هذا العصر تنوعت أماكن التعليم بسبب تنوع الاختصاصات وكثرها وبقيت أماكن التعليم التي كانت في عصر النبوة والخلفاء الراشدين والأموي كما هي

وأضيف إليها عدة أماكن جديدة.

(١) المكتاتيب:

بقيت لتعليم القراءة والكتابة باعتبارها المرحلة الأولى وكانت تلحق بالمسجد، إضافة إلى تزويدها بمناهج خاصة مؤهلة للتعليم في المسجد (القراءة ، الحساب ، والنحو: والفرائض، والشعر).

(٢) المساجد:

بقي لها نفس الدور من حيث تنظيم حلقات الدروس، ويدرس فيها الطلاب وكانت كل حلقة تختص بعلم خاص وينتقل الطالب من شيخ إلى شيخ داخل المسجد لينهل من العلوم، وكانت الحلقات متنوعة، فهنا حلقة حديث وهناك حلقة طب وأخرى كيمياء... الخ وأصبح المسجد يمثل مرحلة ثانوية وعالية في الدراسة. (عبود، ١٩٩١، ص ٢٢٥ — ٢٣٢)

(٣) حوانيت الوراقين:

هي محلات أعدت لنسخ الكتب ولم تكن هذه الأماكن للتجارة فقط بل كان أصحابها أدباء وذوي ثقافة عالية يسعون للذة العقلية من وراء هذه الحرفة، وهذه الأماكن كانت تتيح لطلاب العلم التزود بالمراجع والمصادر إضافة لتبادل المعلومات وإجراء الحوار والنقاش فيها. (عبد الدائم، ١٩٨١، ص ١٤٧)

(٤) المكتبات:

منذ العهد الأموي اعتنى العرب بإنشاء خزائن ولكنها كانت خاصة بأصحابها أما في العصر العباسي فتوسعت المكتبات وتنوعت حتى صارت من أهم الأماكن التعليمية وهي على ثلاثة أنواع:

أ — مكتبات خاصة: أنشأها العلماء والأدباء وهي خاصة بهم.

ب — مكتبات بين الخاصة والعامة: أنشأها الملوك والخلفاء تقريباً من العلم حيث يدخلها المختصون المقربون من الخلفاء.

ج — المكتبات العامة: مثل مكتبة بيت الحكمة في بغداد، ودار الحكمة في القاهرة.. وكان يرتادها جميع الطلاب وكانت هذه المكتبات إما ملحقة بالمساجد أو مستقلة ولقد حوت مكتبة دار الحكمة ١٠٠ ألف مجلد مع ٦٠٠ مخطوطة في علم الفلك والرياضيات، وحوت مكتبة العزيز بالله مليون وست مائة ألف كتاب مع ٦٠٠ مجلد في الرياضيات و ١٠٠٠٠ مجلد في الفلسفة.

— لا يخفى دور المكتبات في مراعاة التقدم العلمي والحضاري في ذاك العصر فقد كانت نواة للجامعة التي بدأت في هذا العصر وعُمت في جميع أنحاء العالم. (أبو خليل، ١٩٨٧، ص ٢٥٦) (عبد الدائم، ١٩٨١، ص ١٥٤ — ١٥٨).

٥) الصالونات الأدبية:

راجت في العصر العباسي حيث أخذت أهميتها العلمية لتناسب هذا العصر الذي توضح فيه أثر الثقافات الأجنبية ولاسيما الفارسية، فتنوعت الصالونات فأصبحت للآداب والعلوم والفنون ، وبدأت مع عصر الرشيد حيث قرب إليه الكثير من أصحاب الاختصاصات وجرت في مجالسه المناظرات اللغوية والفقهية والسماعية والشعر.

— أما في عهد المأمون الذي يُعدُّ من أساطين العلماء، حيث اختار بجانبه العلماء والمستشارين والمترجمين وكان بلاطه يمجج بمشاهير العلم والأدب والشعر والطب والفلسفة. (شلي، ١٩٦٦، ص ٨١ — ٨٣)

٦) منازل العلماء

٧) البادية

٨) الخوانق والرُّبُط: على حدود البلاد الإسلامية لدرء خطر الروم وكان الخلفاء يرسلون العلماء لتعليم هؤلاء الجنود.

٩) الزوايا: وتُتخذ لتعليم أبناء الصحراء حيث يجلس عالم في أحد الزوايا ويتخذ منها مركزاً للتعليم يرتاده الناس. (أبو خليل، ١٩٨٧، ص ٢٥٩)

١٠ المدارس:

بعد أن ازدهم المسجد بالحلقات المتنوعة ولم يعد يسع للمصلين ودروس العلم الكثيرة، أنشئت المدارس في عهد نظام الملك حيث أمر بإنشاء مدارس عديدة ومدها بالأموال والأساتذة وكانت نظامية بغداد أول المدارس النظامية سنة ٤٥٧هـ إضافة إلى إنشاء مدرسة الأزهر في مصر والمدارس النورية في دمشق.

وزُوِّدَت المدارس بالأدوات الخاصة وبقاعات للمحاضرات والمرافق التابعة لها والسكن الخاص بها. (شلي، ١٩٨٧، ص ١٠٧ - ١٠٨)

١١ مجالس المناظرة:

وكانت تجري في بلاط الخلفاء أو في الصالونات الأدبية أو الحوانيت (دكاكين الوراقين) وكانت المناظرة متنوعة في هذا العصر دينية، لغوية، فلسفية، رياضية.. وتعدت إلى المستشفيات والبيمارستانات لتشخيص الأمراض ووضع العلاج. (أبو خليل، ١٩٨٧، ص ٢٥٩)

١٢ قصور الخلفاء والأمراء:

وهذه الأماكن كانت تختص برجال الطبقة العليا من الخلفاء وحاشيتهم حيث كانوا يأتون بالعلماء والمؤدين لتربية أبنائهم وتعليمهم إضافة إلى حضور مجالسهم وإغنائها بالآراء والنصح والمناظرة. (النجار، ١٩٨٥، ص ١١٩)

المراحل التعليمية:

تنوعت المراحل التعليمية في العصر العباسي بسبب تطور وازدهار الحركة الفكرية، ويمكن تقسيم المراحل التعليمية كما يأتي :

١- المرحلة الأولى : وتمثل في الكتاتيب التي تساهم في تزويد الأطفال بمعارف تؤهلهم للمرحلة الثانية وهذه المعارف هي : القراءة والكتابة، وتعليم القرآن ومعرفة شيء من اللغة العربية والشعر وهي تقابل المرحلة الابتدائية في أيامنا هذه .

وهكذا نجد أن مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي لم تحظَ باهتمام كبير من قبل المربين وترك أمرها للأهل وتقديرهم كما سنرى لاحقاً .

— يقابل هذه المرحلة ما كان يتم تعليمه لأبناء الخلفاء والأمراء في القصور، فلقد كان الخلفاء يختارون معلمين ومؤدبين لأبنائهم (وكان التدريس يجري في قصور الخلفاء وتعليم أبنائهم القرآن والحديث والفقه والشعر وبعض الأخبار والأمثال)... (النجار، ١٩٨٥، ص ١١٩)

٢— المرحلة الثانية:

ويمكن أن تمثل في المساجد أو في المدارس مع بداية القرن الخامس الهجري. حيث يتابع الطالب تحصيله للعلوم التي توافقت قدراته وميوله العلمية، بعد أن يتم مرحلة من التعليم العام ثم ينطلق إلى التخصص سواء في العلوم الدينية (الفقه، والحديث، والتفسير..)

أم العلوم الإنسانية (كاللغة والنحو والأدب وعلم البيان ..)

أم دراسة المواد الاجتماعية (كالتاريخ والسير والأنساب ..)

أم دراسة العلوم الرياضية (الهندسة والفلك والحساب ..)

أم دراسة العلوم الطبيعية (كالطب والنبات والحيوان ..)

وتقابل هذه المرحلة الإعدادية والثانوية، ولا سيما في مرحلة الاختصاص (أدبي،

علمي، فني، تجاري،...)

٣— المرحلة الثالثة: الجامعة:

نشأت في العصور الوسطى وهي اختراع من اختراعات الحضارة الإسلامية ويقول المستشرق الفريد جويلم من كبار المستشرقين " إن معظم المؤلفات العلمية والفلسفية والطبية في الجامعات الأوروبية بالعصور الوسطى مستمدة من أساتذة مسلمين أمثال : ابن سينا، ابن رشد، الفارابي.."

وهذا دليل على نشأة الجامعة عند المسلمين قبل الأوروبيين، فأول جامعات أوروبا قامت في القرن الثاني عشر الميلادي جامعة باريس، ومونت بولي.. بينما قامت

الجامعة عند العرب في القرن التاسع الميلادي جامعة القرويين ٨٥٩م ، وبيت الحكمة،
وجامعة قرطبة ٩٧٢م.

— ولقد أضاف العرب المسلمون كثيراً من الأنظمة لخطوات البحث
والتخصص ومنها الاختصاص، وضرورة البحث العلمي، أو ما يسمى الأستاذ المتجول،
فلا يمكن أن يكون للمدرس إلمام كامل بمحفل شامل من الدراسة، ولهذا لابد من
التجوال بين المراكز التعليمية، ولربما كانت هذه المحجرات المستمرة للعلماء من مدينة
لأخرى، هي السبب في إدخال أهم الصفات الخاصة بتنظيم التعليم الإسلامي العالي،
وهي الإجازة "إجازة التدريس".

— وكما أشار جويلم: إلى أن معظم المصطلحات الجامعية استمدت من
الجامعات العربية في العصور الوسطى وأن لفظ البكالوريوس هو ترجمة للفظ "بحق
الرواية" وأن أول إجازة وجدت مخطوطة في مكتبة جامعة كامبردج تحمل مصطلح "
بحق الرواية" عام ١١٤٧م وبينما كانت أول إجازة باسم البكالوريوس عام ١٢٣١م
في العام الذي أنشئ فيه نظام الشهادات العلمية في جامعة باريس على يد البابا
(جريجوري التاسع). (نص مترجم، ملحق التاميز للتعليم العالي، ٧٥، ص ٥٢ —)

— والتعليم العالي كان يتوفر في المكتبات كما سبق أن بُين وكذلك منازل
العلماء وخوانيت الوراقين. (شلي، ١٩٦٦، ص ٣٨٠)

إضافة إلى ظهور أشكال من التخصص تشبه مراحل الشهادات العليا في عصرنا،
حيث يتولى الأستاذ الإشراف على طالب حتى يُتقن العلم الذي يدرسه على يديه.
وبرز في ذلك علوم الدين واللغة ومعظم العلوم. ومن أمثلة ذلك في علم الحديث : له
درجات في التعليم والتلقي من الشيخ:

١— السماع: أن يسمع من الشيخ ويصرح الطالب بسماعه من شيخه، بعد
مجالسته وأخذ الحديث عنه.

٢— القراءة: أن يقرأ التلميذ على الشيخ ويجب على الشيخ أن يعلل ويقارب
قراءته بما هو في الأصل.

٣- الإجازة: وهي إذن الشيخ لتلميذه برواية مسموعاته أو مؤلفاته. ولا بد أن ينطق بها الشيخ أو يقرها بكتابة تدل على ذلك.

٤- أيضاً توجد المناولة: بحيث يعطي الشيخ كتاباً لتلميذه ليقراه.

٥- المكاتبه.

٦- الوجادة. (الصالح، ١٩٩١، ص ٩٥ — ١٠٢)

وهذا يقارب أسلوب الإشراف على طلبة الدراسات العليا ومرحلة الماجستير والدكتوراه حيث يشرف الشيخ ويكتب له بذلك كتاباً ولا بد من الإشارة إلى أن هذا الأمر كان في القرن الثالث والرابع الهجري.

ولا يقتصر على علم الحديث بل جميع العلوم ففي الفقه أخذ الشيباني وأبو يوسف عن أبي حنيفة، وأخذ الإمام الشافعي (١٥٠هـ — ٢٠٤هـ) عن الإمام مالك ابن أنس، الخ

إن العصر العباسي تميز بازدهار الحضارة وعمقها وأصالتها وثرائها في الفكر التربوي والتعليمي.



٤ — الفكر التربوي في الأندلس

إن الفكر التربوي الإسلامي في الأندلس هو مماثل لما هو في العصر العباسي حيث وُجد في نفس العصر ولم تتخلف الأندلس عن ركب الحضارة الإسلامية بل كانت مواكبة لها وساهمت إسهاماً فعالاً في تطويرها.

لقد برع أهل الأندلس في جميع العلوم سواء أكانت شرعية أم علوماً كونية. فظهر فيها العديد من العلماء في مختلف الاختصاصات منهم:

— ابن حزم الظاهري (٣٨٤هـ — ٨٥٦هـ): عالم وفقيه، برع في صنوف العلوم له عدة مؤلفات "المحلى" "الفصل في الملل".

— محمد بن محمد بن طفيل (٤٩٤هـ — ٥٨١هـ): فيلسوف إسلامي وله عدة تصانيف في الفلسفة.

— محمد بن رشد القرطبي (٥٢٠هـ — ٥٥٦هـ): عالم إسلامي فقيه وفيلسوف قدم شروحاً لكتب أرسطو وبرع في صنوف العلوم الطب والرياضيات والشريعة والفلسفة.

— ونظراً للتشابه الكبير بين الفكر التربوي في العصر العباسي والأندلسي فسنورد أهم ملامح التربية باختصار .

المواد الدراسية: تنوعت المواد الدراسية: وشملت العلوم الشرعية واللغوية والطب والفيزياء والكيمياء وعلم النبات والحيوان والرياضيات وبرز علماء متخصصون في هذه العلوم. (النحار، ١٩٨٥، ص ١٢٧)

أماكن التعليم: الكتاتيب، المساجد، منازل العلماء، قصور الخلفاء، المكتبات، الزوايا والرُّبَط، والمدارس، وحوانيت الوراقين..

المراحل التعليمية: تتضح المراحل التعليمية في الأندلس من خلال ما ظهر في العصر العباسي فهي مماثلة لها، ويمكن تقسيمها مرحلتين:

مرحلة الكتاب: وهو مكان محدد تمثله غرفة المسجد أو دار ينذهب الصبية إليه للتعليم فيه وحفظ القرآن والنحو والحساب .. وهذا التعليم يُشعر بالإنزام، ويُقرن بالأجرة على التعليم ويُذاع فيه سيط المعلم. (ولعل هذا يشبه في عصرنا المدارس الخاصة).

مرحلة ما بعد الكتاب: يكتسب الطالب في هذه المرحلة قسطاً من الثقافة الأساسية ثم إذا شاء التميز تَمَهَّر في واحد من العلوم وللطالب مجال للأخذ من غير واحد من المؤدبين لتفاوهم فيما يحسنون . (مجمع البحوث الملكي، ص ١٨٣) .

— ولابد من إضافة مرحلة التعليم العالي /إجازة في التدريس/ حيث كانت جامعة قرطبة إحدى هذه الجامعات وصاحبة السبق في إعطاء الإجازات.

الفكر التربوي عند بعض المربين العرب:

سنعرض لبعض آراء مربي هذا العصر ومن أهمهم:

أ- الفكر التربوي عند الغزالي:

حياته :

هو محمد بن أحمد الغزالي. حجة الإسلام، ولد بمدينة طوس عام ٤٥٠هـ — وكان شغوفاً بالعلم وبرع في صنوفه فدرس المذاهب وأصول الدين والفقه والمنطق والفلسفة وله آراء تربوية قيمة، وظهر الغزالي في أواخر العصر العباسي وتوفي في ٥٠٥هـ.

آراؤه التربوية:

يرى الغزالي أن صناعة التعليم أشرف الصناعات واستدل بآيات كثيرة وأحاديث شريفة.

وعبر عن الطرق التربوية السليمة في الاعتناء بالتعلم منذ المرحلة الأولى في كتابه "علوم إحياء الدين". (الغزالي، ١٩٩٠، ص ٨٧)

ولقد قسم الغزالي العلوم نوعين:

١- علوم شرعية ضرورية لكل مسلم.

٢- علوم غير شرعية: وقال منها ما هو محمود، وهو الذي يرتبط بمصالح الدنيا كالطب والحساب.. الخ ويكون فرض كفاية ولا بد أن يتصدى بعض أفراد المجتمع لهذه العلوم لأن حياة الناس لا تقوم إلا بها.

أما العلوم غير المحمودة وهي التي لا تحمل أي فائدة كالسحر والطلاسم والشعوذة.. الخ فهو يحذر من تعلمها.

— واعتنى الغزالي بتربية الطفل منذ ولاته وأدرك الدور الهام للأُم في تربية الأبناء فقال لا بد أن يختار الزوج المرأة الصالحة التي تكون مربية صالحة.. وعلى الأهل أن يعلموه — أي الطفل — الأدب في المأكل والمشرب والملبس والتحدث.

— ولا بد تأكيد الجانب الخلقى وتعزيزه عند الطفل وتنشئته تنشئة سليمة.

— وأوصى الغزالي المعلم بعدة أمور تربوية منها :

١— أن يقصد بالعلم التقرب إلى الله لا الشهرة والكسب المادي.

٢— أن يوجه المتعلم بالنصائح والابتعاد عن العقاب (لا يضرب لأي سبب كان).

٣— أن يزجر المتعلم عن سوء الخلق بطريق التعريض لا التصريح. (لا يوجه

النقد صراحة).

٤— أن يكون المتعلم عاملاً بعلمه فلا يُكذِّب قوله فعله. (التطابق بين القول والفعل).

٥— أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه. (مراعاة الفروق الفردية). (عبد

الدام، ١٩٨١، ص ٢٣٢ — ٢٤١).

فنرى أن الغزالي وضع بشكل واضح وصريح أسس التدريس وأصول التعامل مع المتعلمين وهي لا تتعد كثيراً عما هو قائم الآن .

٢ — الفكر التربوي عند محمد بن سحنون:

فقيه مالكي عاش في القرن الثالث الهجري. (توفي ٢٥٦هـ — ٨٦٩م) ألف كتاباً في التربية ويُعد من أقدم الكتب (آداب المعلمين) وتحدث فيه:

١— عن فضل العلم وضروراته، فهو واجب على كل مسلم ومسلمة.

٢— أولى عناية لمواضيع تدريس القرآن مُبيناً كيفية الجلوس والقراءة ومصحح اللوح (لأنه كلام الله)..

وبين آداب الطلبة وواجباتهم:

١— كيفية تأدب الطالب في حضور دروس العلم.

٢— كيفية أداء ما عليه من واجبات دينية والعمر المناسب لها.

٣— متى وأين يسمح للطلاب التعلم وقراءة القرآن ؟.

٤— أمور الهدية والإجارة للمعلم.

وحدد واجبات المعلم بالآتي:

١— جواز العقوبة للتلميذ إن استحقها، وهذه العقوبة تكون مناسبة من غير إيلام وتحقيق الهدف منها. (دون اللجوء إلى العنف).

٢- المساواة بين الصبيان. (مراعاة جميع المتعلمين والاهتمام بهم جميعاً)..

٣- ملازمة الصبيان والمحافظة على أوقاتهم.

٤- الإنابة عن المعلم وتنصيب عريف على الطلاب.

٥- التمسك بالآداب الشرعية أثناء التعليم. (شمس الدين، ١٩٩٩، ص ٦٣-٦٧).

يتضح أن الفكر التربوي عند ابن سحنون يناسب تلك المرحلة وطبيعة العلوم الشرعية التي كان يُدرسها ، وهذه الأساليب التربوية مطبقة في الكتاتيب أي في المراحل التعليمية الأولى لذلك نجدها تركز على الجانب السلوكي.

٣- الفكر التربوي عند القابسي:

القابسي: أبو الحسن علي بن خلف القابسي ولد ٣٢٤هـ وهو فقيه مالكي أتى بعد

ابن سحنون (وهو صاحب الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين).

— تحدث القابسي عن تعلم القرآن وضرورته لكل مسلم وأنه واجب على

الأب نحو ابنه أن يعلمه إياه فهو المعلم الأول، ولما له فضل كبير وأجر عظيم ولكونه يكسب اللغة السليمة والأخلاق الكريمة.

— وذكر آداب المعلم وشروطه:

١- أن يكون رحيماً رقيقاً.

٢- عادلاً مع الصبية.

٣- أن يفصل بين الذكور والإناث، وأن يفرق بين الذكور الذين قاربوا سن

البلوغ كي لا يؤثروا سلباً في زملائهم.

٤- ومن الناحية التحصيلية على المعلم أن يضع برنامجاً لتفقد الطلاب في

دراستهم وتحصيلهم وأن يخصص لهم وقتاً للمتابعة. (شمس الدين، ١٩٩٠، ص ٩٨-١٠٤)

— ولا يختلف الفكر التربوي عند القابسي عن فكر ابن سحنون وكلاهما يبينان طرق

التعامل مع الصبية ولاسيما في المراحل التعليمية الأولى ويبين القابسي كيفية تعليم من

هم في سن المراهقة ومراعاة هذه المرحلة .

٤- الفكر التربوي عند ابن خلدون:

ابن خلدون: ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، ولد في تونس ٧٢٢هـ/١٣٢٢م، وتوفي في مصر ٨٠٨هـ/١٤٠٦م.

وهو من أسرة عربية يمنية قدمت إلى الأندلس مع جيوش الفاتحين، تسلم كثيراً من المناصب السياسية، وكان مفكراً وتربوياً وفقياً ويعتبر المؤسس الأول لعلم الاجتماع، ويُعدّ ابن خلدون صاحب نظرية في التربية تُظهر مدى تمكنه ووسع علمه.

— عَدَّ ابن خلدون أن العلم والتعلم من الصنائع وتُكسب صاحبها عقلاً وهذا يقتضي:

١— الإلمام بجانبيها النظري والعلمي.

٢— الممارسة المباشرة للصناعة والتكرار.

٣— اكتساب المهارة في الصناعة وهي مرتبطة بمهارة المعلم ويمدّ إتقانه

للصناعة ذاتها من ناحية، واستعداداته من ناحية أخرى.

إعداد المدرّس: ينظر ابن خلدون لذلك من عدة نقاط:

١— لا بد من قيام الجدال والحوار بين المعلم والمتعلم من أجل تفتيق الذهن

وتوسيع المدارك. وهنا يشير إلى ما نسميه اليوم بالطرائق التفاعلية.

٢— اختيار الأنسب للمتعلم من الفن الواحد بما يفي الغرض ويحقق الهدف.

٣— محاولة تقريب الأهداف للطلاب وتوضيحها، ولقد وجد ضرراً في لجوء

المعلمين للتلخيص والاختصار لأن في ذلك حشو كثير من المعاني في قليل من الكلمات مما يعسر على الفهم بقصد التسهيل على المتعلمين مما يحول دون ذلك.

٤— لا بد من مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم (مراعاة الفروق

الفردية). (شمس الدين، ١٩٩١، ص ٦٤— ٧٨).

المنهج التعليمي ومراحله عند ابن خلدون:

يعرض ابن خلدون لمرحلتين أساسيتين:

١— مرحلة ما قبل سن الرشد: ويركز فيها على تعليم القرآن لأنه ركيزة

أساسية يُنشأ عليها أبناء المسلمين مُتعلّمين في ذلك ترسيخ الإيمان والعقيدة السليمة عند الأطفال. ورأى ابن خلدون أنه في بعض الأمصار يُقتصر على تدريس القرآن دون العلوم الأخرى، وبُين ضرورة مرافقة العلوم الإنسانية لهذه المرحلة من شعر وخط ونحو.. لأنه لا يمكن أن تُعقل العلوم الشرعية بمعزل عن العلوم اللغوية.

٢- المرحلة الثانية التعليم الثانوي: ربط ابن خلدون التربية بالحياة وبالعمران والتاريخ الحضاري للمجتمعات، وفي هذه المرحلة يُقصر على العلوم الشرعية والفقهية إضافة إلى الاختصاص. (شمس الدين، ١٩٩١، ص ٨٢ - ٨٥)

ويمكن تلخيص طرائق التدريس عند ابن خلدون على النحو التالي :

١- التدرج من السهل إلى الصعب حيث يُلقن العلوم شيئاً فشيئاً .
٢- الانتقال من المحسوس إلى المجرد لأن المبتدئ في أول الأمر يكون ضعيف الفهم قليل الإدراك.

٣- ألا يُتوًى بالغايات في البدايات بل يبدأ بالجزئيات لأنه يكون أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل على سبيل التقريب والإجمال بالأمثلة الحسية ثم لا يزال يتدرج قليلاً بمخالطة ذلك الفن وتكراره عليه.

٤ - ألا يطول على المتعلم في الفن الواحد وذلك بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها.

٥- ألا يخلط على المتعلم كلمات، لما فيه من انصراف الذهن والبال عن كل واحد منهما إلى تفهم الأمر. أي البعد عن الإلقاء الطويل.
تربية ما قبل سن السابعة في الفكر التربوي الإسلامي.

— لم يحدد سن التعليم، ولم يفرق المسلمون بين تربية الصغار والكبار، إلا أنهم أقاموا وزناً كبيراً بين مادة الدراسة وبين عمر الطالب.

لم تقيد سن التعليم بل تركت الحرية للآباء، ويرى العبدري أن سن التعليم يبدأ بعد السابعة واعترض على من يبعث ابنه قبل السابعة إلى الكتاتيب. (عبد الدائم، ١٩٨١، ص ١٦١ - ١٦٢)

إلا أن هذا الرأي لم يكن هو الرأي الغالب والراجح فالخلفاء والأمراء اتخذوا مربين وعلماء لأبنائهم ، وهم دون السابعة من أجل تعليمهم القراءة والكتابة والآداب والشعر.

— اما رأي ابن حزم في ذلك واضح: (فقال الواجب على من ساس صغار ولدانه وغيره أن يبدأ منذ أول اشتدادهم وفهمهم ما يخاطبون به، وقوهم على رجوع الجواب، وذلك يكون في خمس سنين أو نحوها عن مولد الصبي فيسلمهم إلى المؤدب في تعليم الخط وتأليف الكلمات من الحروف فإذا دَرَبَ الغلام في ذلك درس وقرأ، وتعلم الكتابة، واللغة والشعر والحساب). (النجار، ١٩٨٥، ص ١٣٥)، وكان ابن حزم قد سبق علماء النفس الروس (غاليرن و فيغوتسكي) بطرحه مبدأ التعلم الجيد بجر النمو وراءه وأهمية التدرج في تعليم الأطفال .

— وعلل ابن سينا وجوب تأخير الطفل حتى تشتد مفاصله ويستوي لسانه وتهيأ للتلقين. (المنظمة العربية، ١٩٨٧، ص ٨٢٤)

ولعل هذا يعني أنه مجرد إذا استوى لسانه وقويت مفاصله يمكن تعليمه وغالباً ما يكون في السنة الخامسة أو الرابعة. وفي هذا إشارة واضحة إلى مبدأ تحديد منطقة النمو القريب لنبداً مع الصغار بتدريهم على ما يستطيعون القيام به .

— يقول الشاذلي: (أول ما ينبغي للمؤدب أن يعلم الصبي السور القصار من القرآن بعد حفظه بمعرفة الحروف وضبطها بالشكل ويُدرجه من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب).

— ثم يعرفه بعقائد أهل السنة والجماعة ثم أصول الحساب وما يُستحسن من المراسلات والأشعار، ويأمرهم بتجويد الخط. (النجار، ١٩٨٥، ص ١٤٦)

— يبين أن تربية الطفل يجب أن يتولاه المؤدب ويركز على قدرات الطفل وخصائصه العمرية، ويُفضل التربية الجماعية دون تخصيص البعض سواء أكان طالباً أم طالبين وهذا يُمكن أن يُستخلص مما أورده الجاحظ في رسالة للمعلمين:

(إن الصبي عن الصبي أفهم وبه أشكلُ ، وما أعان الله تعالى به الصبيان أن
قرب طبائعهم ومقادير عقولهم من مقادير عقول العالمين). (النجار ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣٨)
وهنا نرى أنهم ركزوا وبشكل كبير على أهمية التعليم لماله من دور في النمو
الاجتماعي للمتعلم بالإضافة إلى أهميته في اكتساب المفاهيم والمبادئ.
وقد أكد معظم المربين العرب ضرورة مراعاة هذا السن الحساس أي ما قبل
السابعة وتوجيهه بالعناية والرفق والتربية المناسبة لأعمارهم ، إلا أن بعض الخلفاء
والأمراء كانوا يتخذون مربين خاصين لأبنائهم فقط .

— ولقد قسم ابن سينا مراحل النمو لعدة مراحل :

١— سن الطفولة (سن المهد) .

٢— سن الصبي (٢ — ٥ سنوات) .

٣— التمرع (٦ — ١٢ سنة)

٤— المراهقة (حتى ٢٠ سنة) .

٥— الحداثة (حتى سن ٣٠ سنة) .

وفي مرحلة الولادة أوصى القرآن الكريم بالرضاعة الطبيعية لما في ذلك من نمو
جسمي سليم ونمو عاطفي وشعوري ، قال تعالى : (والوالدات يرضعن أولادهن حولين
كاملين) أي سنة و ثلاثة أشهر .

وقال ابن سينا بضرورة العناية بنظافة الطفل وغذائه من لبن أمه ، واستحمامه
ونومه والتعامل معه بصوت هادئ) .

وأكد الغزالي : (أن الصبي أمانة عند والديه ، وقلبه الطاهر جوهرة نقية وساذجة
وخالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل نقش ومائل إلى كلما يمال به إليه) .

— في المرحلة العمرية الأولى :

بين النبي صلى الله عليه وسلم أن يُعامل الأبناء أبنائهم من غير تمييز ، وحث
على الحنان والرفقة والعطف والرفعة في المعاملة فمرة قَبَّل النبي أحد أحفاده فرآه الأقرع

ابن حابس فقال: لي عشر من الولد لم أقبل أحداً منهم، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: (من لا يرحم لا يُرحم) .

ويتضح أنه في هذا السن يجب التأكيد على التربية العاطفية والوجدانية التي تنشئ الطفل في جو ملائم ومناسب للنمو ، بالإضافة إلى أهمية الرعاية الجسدية من غذاء ونظافة.

وحدد الإمام الغزالي أساليب التربية للطفل من خلال:

- ١- الكلام على قدر عقولهم أي مراعاة مستوى نمو الطفل.
- ٢- ضرورة التكرار والتدريب، ليتم حفظ الطفل لما يُقدم له.
- ٣- مراعاة استعدادات الطفل الفطرية وغرائزه الطبيعية. (عمر، ١٩٩٦، ص ٢٢٥)

٤- وقال الغزالي ينبغي أن يؤذن للطفل باللعب بعد الانصراف من الكتاب وأن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب من اللعب، فإن منع الصبي من اللعب، وإرهاقه في التعليم دائماً يمهت قلبه ويبطل ذكاؤه وهذا ما قاله أيضاً ابن مسكويه بضرورة اللعب للطفل معللاً ذلك: (بأن هذا اللعب الجميل المريح من تعب الأدب، هو المقصود وليس اللعب المولم والمتعب، لأن الرياضة تحفظ الصحة وتسفّض الكسل وتطرد البلادة وتبعث النشاط وتذكي النفس). (مجلة الدعوة، ١٩٨٩، ص ١٩٤)

وهنا يتضح لنا أن المربين العرب كانوا على معرفة عميقة بأسس تربية طفل ما قبل المدرسة وبأهمية اللعب في نمو الحسي والجسدي والعقلي والاجتماعي.

ويمكن استخلاص تربية الأطفال فيما دون السابعة وفق ما يلي:

- ١- العناية باختيار الأم الصالحة والقادرة على تربية أبنائها.
- ٢- مرحلة الحُدج أو "الرضع" يجب على الأهل أن يحسنوا تسمية ابنهم ويعتنوا بتغذيته ولا سيما الإرضاع، ونظافته وتأمين جو من الراحة بعيد عن الصخب والضجيج. (مرحلة الحضانة)

٣- مرحلة (٢- ٥ سنوات) أن يتم تعليم الطفل الأدب والنظافة ويتولى المهمة أهله، وأما في حال اشتد عوده وقويت مفاصله فيفضل التربية الجماعية بما يسمى في عصرنا "رياض الأطفال" كما قال الجاحظ: (لأن الأطفال مع بعضهم أفهم على بعضهم) .

تأكيد التدرج في العلوم بما يناسب المرحلة العمرية.

وأن يخاطب المعلم المتعلم على قدر فهمه .

٤- مرحلة (٦- ٧ سنوات) عندها يكون الطفل قد استعد لدخول الكتاب

يتابع تحصيله للقرآن واللغة والأدب والشعر والحساب .. الخ.

خاتمة:

لقد ازدهر العلم بفروعه المختلفة ووصل إلى درجة عالية من التقدم بفضل ما بذله العرب من جهود وما أعطوه للعلم وهذا الاهتمام بالعلم انعكس بصورة واضحة على التربية والتعليم ، فأحيط المتعلم منذ نعومة أظافره بعناية خاصة ليكون بمقدوره أن يتابع الطريق الذي بدأه أجداده. فجاءت التربية الإسلامية تربية متكاملة اهتمت بالجانب الوجداني (من خلال الاهتمام بالعلوم الدينية والأخلاق) كما اهتمت بالجانب الجسدي (من خلال التركيز على اللعب وممارسة الأنواع المختلفة من الرياضة البدنية) كما اهتمت بشكل كبير بالجانب العقلي من خلال العلوم المختلفة الأساسية منها والإنسانية، وكان للفن دور كبير في تهذيب النفوس وتكوين الذوق الفني السليم ولا سيما النحت والرسم والزخرفة.



الفصل السابع

تطور الفكر التربوي في العصور الوسطى الأوروبية

مقدمة :

يتفق معظم الباحثين في التاريخ على تقسيم العصور التاريخية ثلاثة : العصور القديمة ، والعصور الوسطى ، والعصر الحديث . تبدأ العصور القديمة منذ اختراع الإنسان للكتابة، وتمتد حتى بداية العصور الوسطى على أعتاب القرن السادس الميلادي. فبعضهم يحدد بدايتها مع تأسيس مدينة القسطنطينية بديلاً عن بيزنطة كعاصمة للإمبراطورية الرومانية الشرقية عام ٣٣٠ م. وبعضهم يحدد نهاية العصور الوسطى عام ١٤٥٣ وهو تاريخ سقوط الإمبراطورية الرومانية الشرقية (البيزنطية)، على يد الأتراك. وهناك من ذهب من المؤرخين على عدّ سنة ٤٧٦ ميلادية ، بداية العصور الوسطى في أوروبا وترجع أهمية هذه السنة إلى أنها السنة التي سقطت فيها الإمبراطورية الرومانية الغربية على أيدي القبائل الجرمانية .

تقسم العصور الوسطى في أوروبا ، من حيث المبدأ ، قسمين مهمين مدة كل قسم نحو خمسمائة سنة الأول ويدعى بالعصور المظلمة ، والثاني يدعى بالعصر المدرسي، حيث بدأت فيه الحياة الفكرية والثقافية والعلمية والتربوية تنتشر في جميع أنحاء أوروبا من جديد.

معالم العصور الوسطى:

إذا كانت العبودية هي السمة المميزة للعصور القديمة ، فإن الإقطاع هو السمة المميزة للعصور الوسطى ، فقد انتقلت المجتمعات الإنسانية عبر مسيرة تطورها

الحضاري عبر سلسلة من المراحل التطورية ، من المشاعية إلى العبودية إلى الإقطاعية ، إلى البرجوازية إلى الرأسمالية ومن ثم الاشتراكية .. الخ

إذن فإن ما تميزت به العصور الوسطى تلك النقلة التطورية المجتمعية ، من العبودية إلى الإقطاعية ، ويتجلى النظام الإقطاعي بكونه نظاماً يعتمد على الإنتاج الزراعي وسيادة النظام الطبقي ، الذي يقسم المجتمع طبقتين رئيسيتين: طبقة الملاك وطبقة الفلاحين ، وقد جعل نظام الإقطاع الفرد عضواً مهماً في المجتمع لا أهمية لها إلا بالطبقة التي ينتمي إليها، وإلى جانب الملاك والفلاحين كانت هناك فئة ثالثة ، هم رجال الدين وعلى رأسها البابا، لها من الامتيازات ما لا يقل عن امتيازات طبقة الأشراف الإقطاعيين .

أصول التربية المسيحية :

تتبع أصول التربية المسيحية من تلك التعاليم الأخلاقية والسلوكية التي عملها ونصح بها مؤسس الديانة المسيحية السيد المسيح عليه السلام . وجوهر المسيحية يقوم على الإنحاء الإنساني . ومحاربة الظلم والظغيان الذي يمارسه الإنسان على أخيه الإنسان "الحق أقول لكم إنه يعسر أن يدخل غني إلى ملكوت السموات وأقول لكم أيضاً أن مرور جمل من ثقب إبرة أيسر من أن يدخل غني ملكوت الله " الإصحاح التاسع عشر - إنجيل متى (٢٣-٣٤)

لقد جاءت التعاليم المسيحية بمثابة دعوة إلى الحرية والمساواة بين جميع الناس ، فرفعت من مكانة الفقراء والمساكين ، وأعطتهم الحق بالحياة الكريمة المليئة بالحب والتسامح . إن جوهر المسيحية المبني على الإيمان برب واحد كلي القدرة خبير وحكيم خالق السموات والأرض ، نظر إلى الإنسان على أنه جزء من منظومة الطبيعة له جسد فان وروح خالدة ، وإن السيد المسيح جاء ليخلص الإنسان من الخطيئة ويعيده إلى الصفاء الإلهي الأزلي باذلاً في سبيل ذلك حياته . وإن الله قد أمر أن تقام لأجله الكنائس في الأرض لتهيئ للإنسان السبيل الذي يساعده في رحلته من الخطيئة إلى

الخلاص الأبدي. وتنظر المسيحية إلى الدنيا على إنها مرحلة انتقال غير ذات قيمة حقيقية إلا بالقدر الذي يستطيع فيها الإنسان أن يتخلص من ذنوبه وخطاياها ، وذلك عن طريق رفض كل مباحج الحياة واحتقار الشهوات والأهواء والغرائز . باختصار إن جوهر التربية المسيحية في العصور الوسطى كان يدور حول مثل هذه الأفكار اللاهوتية الصوفية الميتافيزيقية .

المؤسسات التربوية :

اتجهت المؤسسات التربوية المسيحية الأولى إلى تعليم النشئ مبادئ الدين الجديد. وفق تعاليم السيد المسيح ، واستبعدت أي تعليم آخر ، كالرياضيات والموسيقى والآداب والفنون والبلاغة والبيان والفلسفة والفلك وغيرها، كما كانت تفعل المدارس الوثنية ، فقد كان المسيحيون في بعض الأحيان يرسلون أبناءهم إلى هذه المدارس بغية تعلمهم العلوم الدينية وإلى مدارس الأديرة لتعلمهم العلوم الأخلاقية والدينية. واستمرت هذه الحال حتى قيام الإمبراطور الروماني جستنيان عام ٥٢٩ بإغلاق المدارس الوثنية.

نشأت المدارس المسيحية أولاً في الأديرة ، وكان يلتحق بها الأطفال في عمر العاشرة ، وتستمر الدراسة فيها لمدة ثماني سنوات ، يتعلم فيها التلاميذ مبادئ القراءة والكتابة والعلوم الدينية والأخلاقية و الثقافة العامة .

ثم حلت مدارس الكاتدرائيات محل مدارس الأديرة ، حيث كان الأطفال يدخلون هذه المدارس وهم في سن السادسة أو السابعة من العمر ، يتعلمون فيها بالإضافة إلى العلوم الدينية، العلوم الطبيعية والفنون والمنطق واللغات والحساب والهندسة والموسيقى والفلك وغيرها. أما بالنسبة إلى طرائق التدريس في هذه المدارس فكانت تقوم على التلقين والتكرار .

وإلى جانب المدارس تم إنشاء مؤسسات للتعليم العالي وأهمها كانت الجامعات أسست أول جامعة مسيحية في القرون الوسطى في إيطاليا عام ١٠٥٠ .

سمات الفكر التربوي لدى الأوروبيين في العصور الوسطى :

ارتبط الفكر التربوي لدى الأوروبيين في العصور الوسطى بتلك المعالم الرئيسة التي تحدثنا عنها سابقاً ، فقد تأثر الفكر التربوي ، بشكل كبير ، بالواقع الديني والاجتماعي والاقتصادي الذي ساد أوروبا لعدة قرون . لقد كانت القرون الأولى ، قرون حرب وغزو وتنظيم ، لم تترك للأمر الثقافي والتربوي مجالاً للانتشار .

لقد قام أوائل المسيحيين بمحاربة الديانات الوثنية وما تحمله من فكر وتربية وعلم . عدا عن كون المسيحية ذات الصبغة الصوفية في بدئها ، لم يكن يرحى منها أن تكون مدرسة صالحة للتربية العملية والإنسانية . فالمسيحي كان منفصلاً عن العالم الإنساني ليدخل في ملكوت الله ، وكان عليه أن يعزف عن عالم فاسد مليء بالشروء وأن يتعهد نفسه بالحرمان والانصراف عن كل لذة .

وقد قبل معظم الفلاسفة والعلماء والحكماء ، في أوائل العصور الوسطى ، هذا الاتجاه ، وكان عملهم يقتصر في الغالب على توضيح هذه المعتقدات دون تجاوزها ودون ابتكار يذكر في هذا المجال . فقد انصرف جل جهدهم إلى جمع المقتنيات من الكتاب المقدس ومن كتابات الدينيين والكتاب الكلاسيكيين ، دون تمييز كبير بينها أو دراسة علمية لها .

توصف فترة العصور الوسطى غالباً بأنها الفترة التي تتميز بتوحيد وجهة النظر العقلية ، ذلك أن المفكرين والفلاسفة قد استقروا على المشكلات الأساسية الخاصة بطبيعة الفرد والكون ، ولكن الدراسة الدقيقة ، تكشف عن وجود الكثير من التضارب والاختلاف في وجهات النظر . وكانت المشكلة العقلية الأساسية في العصور الوسطى ، هي محاولة التوفيق بين الفكرة الدينية الأساسية ، التي تتبناها الكنيسة ، مع الأفكار المدنية الواسعة في اختلافها (الجيار ، ١٩٧٩ - ص ١٢١) . وتتمحور هذه الفكرة في أيهما أكثر صحة: القوانين والقضايا العامة ، أم القوانين والقضايا الفردية ؟ . وقد ظهرت وجهتا نظر هذا الإطار: الأولى تعرف بالواقعية : التي تتضمن أن أكثر

الأشياء عمومية هي الأكثر حقيقية ، كونهما توجد قبل وجود الأشياء المفردة ، وعلى هذا الأساس ، بما أن الله هو أكثر الأشياء عمومية ، فإن الله هو أكثرها حقيقة . ومن ثم المفاهيم العامة الأخرى للإنسان كالخير والعدالة والحق والجمال . والثانية : تذهب وجهة النظرة هذه: إن الأشياء المفردة هي أكثر الأشياء صحة، وإن المبادئ العامة ما هي إلا أسماء أو عبارات تعطى لمجموعة من الأشياء المقررة التي لها خصائص متشابهة. والعموميات ما هي إلا تعميمات توجد بعد فحص الأشياء المفردة وإظهار تشابهها (الجيار، ١٩٧٩ - ص ١٢٦).

وخلاصة الفكرة أيهما أفضل بحسب رأي رجال الفكر الأوروبي في العصور الوسطى، الاستقراء أم الاستنتاج؟. وهذه المسألة ذات أهمية قصوى في مسيرة تطور الفكر التربوي في العصور الحديثة . لقد حددت هذه المسائل دور كل من العقل والإيمان بغية الوصول إلى المعرفة. فهل العقل هو الذي يقود إلى الإيمان، أم أن الإيمان هو الذي يقود إلى المعرفة، على أساس أن الإيمان هو الشرط الأساسي للعقل. ومن هذا المنطلق على العقل أن يخضع للإيمان. هذا وقد أيدت الكنيسة فكرة الإيمان أولاً. وجعلت الإيمان سابقاً للمعرفة والفكر، عدا عن كونه ضروري له. وقد شجعت الإيمان المتفق مع المنطق ، ولكن في حال التعارض، يتغلب الإيمان على المنطق ، وقد أدى هذا الاتجاه إلى منع التجديد أو النقد في التفكير .

إلا أن علوم أرسطو، التي ترجمها العرب ، وانتقلت إلى أوروبا عن طريق أسبانيا، ناهضت فكرة العموميات، وأكدت الاهتمام بالخصوصيات باعتبار أن العموميات ما هي إلا وصف لعدد كبير من الخصوصيات ، أي ألما أكدت الاهتمام بالتحليل والتفكير، وأدى ذلك بعض المفكرين إلى القول: بأن الفهم سابق للإيمان (الجيار، ١٩٧٩ ص ١٣٠) الإصلاحات التربوية — التعليمية:

شهدت العصور الوسطى في أوروبا، محاولات جادة على صعيد تطوير الفكر التربوي ، يمكن إيجازها بثلاثة، الأولى على يد شارلمان ، والثانية في القرن الثاني عشر

ومنها نشأت الحركة المدرسية ، والثالثة هي النهضة الكبرى في القرن السادس عشر، والتي كانت خاتمة ذلك العصر، وفاشحة العصور الحديثة .

أولاً: إصلاحات شارلمان الكبير - Charlemagne (٧٤٢-٨١٤) :

توج البابا شارلمان عام ٨٠٠ إمبراطوراً رومانياً، وأصبح بذلك الخليفة الشرعي لأباطرة الرومان القدمين. وقد عول شارلمان حينئذ على أن يستعيد للإمبراطورية القديمة مجدها، فخرج ملك الفرنجة ليوسع حدود مملكته شرقاً إلى نهر الألب وشمالاً إلى بحر الشمال وجنوباً إلى البحر المتوسط. وقد كان لشارلمان صلات ودية مع خلفاء المسلمين وتبادل معهم الهدايا. اهتم شارلمان بنشر التعليم ورفع مستواه، وعهد إلى فتح العديد من المدارس . غدا عن شغفه الكبير بجميع نواحي المعرفة ولا سيما الفلك، أصدر شارلمان عدة مراسيم وقرارات ترمي إلى تحسين مدارس الأديرة ومدارس الكاتدرائيات . فكان يرسل المبشرين إلى الخارج ليتأكدوا من أن مراسيمه وقراراته كانت تنفذ فعلاً . وقد ضمن هذه المراسيم انه أصدر مرسوماً إلى جميع أساقفة فرنسا يدعوهم فيه إلى دراسة الأدب وحثهم على إنشاء مدارس في كل كنيسة ودير يتعلم فيها رجال الدين وغير رجال الدين على السواء القراءة والكتابة ومما دعا شارلمان إلى إصدار هذه التوجيهات ، معرفته بجهل رجال الدين و بكثرة الأخطاء المتوافرة في المخطوطات الدينية و بخاصة في الإنجيل ثم أصدر مراسيم أخرى يدعو فيها مديري المدارس إن يحرصوا على ألا يفرقوا بين أبناء الفقراء والأغنياء و أمر بأن يعطى الأولاد كتباً خالية الأغلاط وأشار بوجوب تعويد الأطفال الاعتناء بتلك الكتب في أثناء استعمالها.

كما أصدر عدة مراسيم تربوية تنص على أن يعث كل فرد ابنه لتعلم القراءة والكتابة، بشرط أن يبقى هذا الابن في المدرسة حتى يكتمل تعليمه (خضر، ١٩٨٢، ص ٦٠). هذه الإصلاحات التربوية ذات الصبغة البنيوية "التأسيسية"، ما كان لها أن تنجح لولا الدعم الكبير الذي قدمه لها شارلمان، وخاصة اعتماده على مجموعة من الأساتذة والمعلمين في مختلف أنحاء أوربة، من ايطاليا وأوربة وإنكلترا، الذين عملوا

بدورهم إلى افتتاح مدارس متنوعة في جميع أنحاء المملكة الإفرنجية، واشهر هذه المدارس كانت مدرسة "قصر ملوك الفرنجة"، التي كانت ملحقة بالبلاط، وكانت تختار أساتذتها من بين رجال الدين، إلا أنها كانت تقبل التلاميذ اللاتين على حد سواء.

إلى جانب شارلمان ظهرت شخصية ألكوين -ALCUIN- (٧٣٠-٨٠٤)، العالم الإنكليزي، الذي استقدمه شارلمان، وفوض إليه صلاحيات واسعة في مجال التربية والتعليم، لدرجة يرى فيه البعض أول وزير للتربية عرفته فرنسا، نظراً لجملة الإصلاحات التربوية الواسعة التي قام بها.

اعتمد ألكوين، التصنيف المعروف للفنون السبعة الحرة، وهذه الفنون تقسم إلى زميتين: الثلاثيات: وتضم المقررات التالية ١- النحو ٢- الخطابة ٣- الجدل.

والرباعيات: وتشمل المقررات التالية: ١- الحساب ٢- الهندسة ٣- الفلك ٤- الموسيقى. وقد أضيف إليها الطب من بعد. إلى جانب هذه المقررات السبعة، أخذت الفلسفة تظهر شيئاً فشيئاً وتنمو باطراد. وذلك جراء انتشار الجدل، حتى غدت ظاهرة فكرية واسعة الانتشار. وخاصة على يد المفكر الأيرلندي جان سكوت إيريجين -Eurigene-، الذي عرف كيف يمزج بين الفلسفة واللاهوت، ويخلق منهما مركباً جميلاً قوياً (عبد الدائم - ١٩٨١ ص، ١١٥).

إن الإصلاحات التربوية، التي جاء بها شارلمان، لم تحقق نهضة تربوية كما كان يأمل منها وربما لكونها كانت فوق مستوى تفكير أبناء عصره، أو كانت صعبة التحقيق في مثل ظروف مجتمعاته. وهكذا انهارت تلك النهضة التي بدأها وأعقبها انحطاط جديد، فلم يصغي رجال الدين للرغبات والآمال التي بثها الإمبراطور العظيم فيهم.

لقد شهد القرن العاشر اضطرابات عميقة، نسيت خلاله النتائج التي وصلت إليها النهضة، التي ابتدأها شارلمان، بل كادت تعدم، وخضعت فرنسا فيه لفزوات متواصلة من قبل النورماندين، الذين اجتاحتوا البلاد عبر الأنهار، وغربوا كل ما كان

في طريقهم. وهذا ضمن نشاط المدارس وضعف، وانزوى التفكير الفلسفي في الصوامع
(عبد الدائم - ١٩٨١ ص ١١٧).

ثانياً: الحركة المدرسية الإصلاحية:

الحركة المدرسية الإصلاحية، اصطلاح أطلق على الحياة التربوية التعليمية في
أوروبا، منذ القرن الثاني عشر إلى القرن الخامس عشر، تمخضت عن ظهور الجامعات.
والحركة المدرسية، أسلوب من أساليب النشاط العقلي، المهتم بدراسة البرهان العقلي،
وممارسة الجدل القياسي. لقد شهدت القرون الأولى من العصور الوسطى حياة عقلية
خاضعة تماماً للتعاليم اللاهوتية الكنسية، بالإضافة إلى التأثيرات الفكرية الوثنية. وإلى
جانب الحملات الصليبية إلى المشرق العربي، وتأثر الأوروبيون بالحياة الفكرية والعلمية
العربية، وغيرها من المورثات الأخرى، جعلتهم يتساءلون عن مدى سلطة الكنيسة على
الحياة الفكرية. وهذه التساؤلات هي التي قادت الحركة المدرسية إلى الاستعانة بالعقل
بغية الدفاع عن العقيدة، وتقوية الحياة الدينية والكنيسة، لا عن طريق التسليم، وإنما
عن طريق تقوية المواهب العقلية والمنطقية والفكرية، بغية القضاء على النسك والإلحاد
والهرطقة، عن طريق الإقناع والمناقشة.

إن الحركة المدرسية في جوهرها، حركة فكرية أكدت مكانة العقل في الحياة
المادية اللاهوتية. ومن أشهر المدارس التي تبنت هذه المنهجية مدرسة مدينة شارتر
Chartres في شمال فرنسا، في القرن الثاني عشر. وقد اشتهر فيها عدد من الأساتذة
منهم القديس (إيف) وبرناردي شارتر وغيرهم. وقد سارت نظم التربية المدرسية على
أساس منطق المادة، وليس وفقاً لقدرة المتعلمين. والمنطق المعترف به وقتئذ هو المنطق
القياسي، وأدى هذا إلى صب عقول جميع التلاميذ في قالب واحد، فكان الطفل - أي
طفل - يتعلم بالطريقة التي تناسب عقل الراشد، ويدرس فعلاً مادة النحو بطريقتها
المنطقية الحقيقية (أحمد - ١٩٨٦ ص ٣٥٢).

فقد كان الأساتذة يلقون ما حفظوه أو يقرؤون ما كتبوه، والطلاب يحفظون عن ظهر قلب ، وكان النظام التعليمي قاسياً ، إذ كان أبناء تلك العصور يسيئون الظن في النفس الإنسانية الفاسدة، ويحاولون أن يرهقوها جهد المستطاع وأن يعذبوها، علّها تتطهر. أما العقاب، فمتنوع الأشكال (عبد الدائم - ١٩٨١ - ص ١٢٣) .

استمر هذا الاتجاه التربوي سائداً حتى القرن الخامس عشر ، وقد أنتج الكثير من الكتب وأثر في عقول الدارسين تأثيراً بالغاً . إلا أن فلاسفة القرون التالية رأوا فيه محلاً للسخرية والتهكم، فقد تحولت الحركة المدرسية إلى شكلية تقف في سبيل كل تقدم. ومن الاتهامات التي وجهت إلى تلك المؤلفات، بأنها كانت بمجردات عقلية لا قيمة لها، صيغت في أسلوب معقد مليء بالمصطلحات المزعجة تناولت مسائل وهمية لا حقائق واقعية.

ومع كل هذا النقد ، فإن لرجال الحركة المدرسية الفضل في هز العقل و إثارة نشاط فكري ، كان الخمول قد استولى عليه عدة قرون ، بل إن هذه الحركة مهدت لظهور الجامعات ونموها (أحمد - ١٩٨٦ - ص ٣٥٣)

ثالثاً : دور الجامعات في تبلور النهضة الفكرية الغربية :

تُعَدُّ الجامعات من أهم المؤسسات التعليمية العالمية ، التي ظهرت في العصور الوسطى، ولا تزال الجامعات تلقى الكثير من الاهتمامات وتحظى بمكانة مرموقة في العصر الحديث. فخلال القرن السادس عشر، توسع التعليم العالي في أوروبا نتيجة النهضة الفكرية في القرن الثاني عشر، و يحيل مؤرخو التربية إلى عدد جامعة (بولونيا) الإيطالية التي أنشئت في أواخر القرن الثاني عشر، وكانت مركزاً هاماً للدراسات القانونية، أول جامعة في أوروبا. وقد نمت الجامعات الأولى في العصور الوسطى نمواً تلقائياً، ولم يكن يخطط لإنشائها عن قصد ولم يكن يصدر قانون بإنشائها وتنظيمها، كما هي الحال في العصر الحديث .

ويعود تاريخ أول جامعة "جامعة نابولي" الإيطالية، التي تم إنشاؤها بشكل منظم إلى عام -١٢٢٤، على يد الإمبراطور الجرمانى فريدرىك الثانى - ١١٩٤- ١٢٥٠، الذى شجع الآداب والفنون والعلوم ، وكان ملماً بالثقافة العربية .

إن معظم الجامعات التى ظهرت فى العصور الوسطى، كانت فى الأصل كاتدرائية ثم تطورت إلى جامعات، بنتيجة جهود عدد من أساتذتها وطلابها. فعلى سبيل المثال تعد جامعة باريس وليدة مدرسة كاتدرائية نوتردام، والتى استطاعت بسبب كفاءة أساتذتها وشهرتهم فى علم المنطق واللاهوت و الفلسفة أن تتحول إلى جامعة عام-١٢٥٣، على يد روبردى سوربون، وفى القرن السادس عشر أصبحت جامعة السوربون مركزاً مهماً فى أوروبا لدراسة اللاهوت، وفى نفس الوقت كان فى بولونيا الإيطالية علماء مهتمون بالقانون والتشريع، فأنشأوا مدرسة القانون التى تطورت إلى جامعة بولونيا. ويعود تاريخ إنشاء جامعة أوكسفورد إلى عام (١١٨٠م) وكمبريدج إلى عام (١٢٠٩م) .

شهدت العصور الوسطى، ضالة الفكر وانحساره، إلا أن الجامعات الأوربية كانت قد أخذت بالانتشار حتى وصل عذدها إلى نحو ثمانين جامعة مع نهاية العصور الوسطى. و اتخذ التعليم العالى من جامعة باريس و جامعة بولونيا نموذجاً يحتذى به. وفى القرن الخامس عشر كانت هناك جامعات منتشرة فى كل مدينة هامة فى أوروبا . أشهرها كان جامعة نابولي وجامعة براغ وجامعة فينا وجامعة أشبيلية وجامعة قرطبة وغيرها. ومن المفيد أن نذكر بأن الإناث لم يكن يسمح لهن بالدراسة فى الجامعات، بل لم يكن يسمح لهن بزيارتها.

وكانت الجامعات تضم تخصصات متنوعة، وأهمها اللاهوت والقانون المدينى والدراسات الإنسانية.

وكانت الجامعات تعد الطلاب لممارسة مهن القانون والطب واللاهوت والتدريس، وكان الطلاب يدرسون الفنون العقلية الحرة السبعة، لمدة تتراوح بين أربع سنوات وسبع سنوات، يُمنح الطالب بعدها درجة الأستاذية(الماجستير). ثم يصبح

الخريج مدرساً جامعياً إذا وجد طلاباً يُدرّسهم، أو يلتحق بوظيفة دينية إذا وجدها، أو يصبح موظفاً. أو يتابع الخريج دراسته في التخصص الذي درس فيه، وبخاصة في مجال القانون أو الطب أو اللاهوت لمدة خمس -ثماني سنوات تقريباً، ليحصل بعدها على شهادة الدكتوراه .

الفكر التربوي لدى أعلام التربية في العصور الوسطى :

لقد عكس الفكر التربوي لدى أعلام التربية في العصور الوسطى، الواقع السياسي والاقتصادي والثقافي الذي كان يميز تلك العصور. فجاءت أفكارهم ومبادئهم بمثابة انعكاس حقيقي لما كان سائداً في مجتمعاتهم من أفكار وثقافات . فإذا كانت الفكرة الأساسية التي صبغت العصور الوسطى الأولى تتمحور حول أولوية العقل أم الإيمان وأيهما يؤدي إلى الآخر ، فإننا نرى امتداداً لها في القرون الأخيرة من العصور الوسطى، ولكن بجهة أقل. فقد تميز العصر المدرسي، بشكل عام ، بالعناية الفكرية بدراسة البرهان العقلي وممارسة الجدل القياسي . والجدل القياسي هو عبارة عن الانتقال من مقدمات معلومة إلى نتيجة تلزم عنها بالضرورة . فالبرهان " هو علم الشعوب البدائية على حد قول الدكتور عبد الدائم، والجدل الدقيق يتفق تمام الاتفاق مع العادات والتقاليد الفظة ومع العلم الضيق، إذ ما هو إلا آلة فكرية لا تتطلب التجديد في التفكير بل تكفي بالبرهان على أفكار مكتسبة كان اللاهوت خير حافظ لها. ولهذا لم يكن هناك علم مستقل يدرس لذاته، والجدل الذي كان يمارسه " فلاسفة" العصور الوسطى، لم يكن إلا شرحاً متحذلقاً للكتب المقدسة والمذهب أرسطو الفلسفي.

على أن الفكر المدرسي، أخذ بالنمو شيئاً بعد شيء، وأخذ العقل يدخل في مجال الأمور الدينية واشتدّ سلطانه على يد مجموعة من المفكرين، عنوا بمسائل الفلسفة وحكموا العقل والمنطق في شؤون الدين. منهم بيرانجييه دي تور Berenger de Tours الذي، حاول أن يبرهن على حقائق الإيمان بلغة العقل، وبالفعل كان الإنسان على صورة الخالق . لذا فالعزوف عن العقل، هو عزوف عن هذا القلب المشرف. أما

ابيلارد - Abelard ١٠٧٩-١١٤٢ فخير من يمثل التربية المدرسية ، مع نزعة مبكرة لديه إلى التحرر الفكري. ومما يقوله في هذا : " إن من المضحك أن نعظ الآخرين بما لا نستطيع أن نفهمهم آياه ولا نفهمه نحن ". وقد حكّم العقل في أمور الدين وأراد من ذلك أن يبني عقيدته على أساس الدليل العقلي .

وفي القرن الرابع عشر، اتخذت التربية اتجاهات مختلفة على يد جيرسون - Gerson ١٣٦٣-١٤٢٦ . فقد حلت لغة العاطفة محل لغة الجدل والفلسفة. كتب جيرسون رسائل بلغة عامية سهلة وبسيطة، جعلها في متناول العامة و من بسطاء الناس. وأكد جيرسون في كتاباته التربوية أن يتحلى المعلمون بالصبر والشفقة في تعاملهم مع الأطفال، لأن الأطفال أسهل انقياداً بالمداعبة واللين منهم بالإرهاب والخوف حسب رأيه. والطفل في نظره غرسة رقيقة، علينا أن نحميها من كل أثر سيء. ويحارب جيرسون العقوبات الجسدية، ويطلب من الأساتذة أن يحملوا إلى طلابهم عطف الأب ورحمته. وفي هذا يقول: " ليحرب المعلم قبل كل شيء أن يكون أباً لتلاميذه ، وليجتنب الغضب ويلزم البساطة دوماً في تعليمهم، ويقص على الأطفال أشياء صحيحة ولذيذة " .

وإلى جانب جيرسون، نجد فيلتر - Feltre الإيطالي، مؤسس معهد التربية في البندقية، الذي أعار الكثير من الاهتمام للمظهر الخارجي للإنسان، ولذلك دعا إلى العناية بالتربية الرياضية من سباحة وفروسية ومبارزة وغيرها، والهدف من ذلك تقوية الجسم وإنماء الفكر وتحقيق الانسجام بينهما. كما أكد ضرورة أن يبذل المعلم أقصى جهد بغية استخلاص مواهب الطفل وإبراز مهاراته واستعداداته، وأن يظل مراقباً لعمل الأطفال. وأن يهيئ الدروس في جد وأمانة، إلى غير ذلك من تلك النصائح، التي تكشف عن نظرة إلى التربية، كانت تفوق، ولا شك، مستوى عصره .

وفي القرن الخامس عشر، برز عدد غير قليل من المفكرين، الذين ارتقوا بالفكر التربوي إلى مستوى عصر النهضة، الذي سنتحدث عنه مفصلاً في فصل قادم.

الباب الثالث : الفكر التربوي في العصور الحديثة

الفصل الثامن : النهضة الأوروبية وأثرها في تطور الفكر التربوي

الفصل التاسع : التنوير العربي والانعكاسات على الفكر التربوي

الفصل العاشر : الفكر التربوي عند الأوروبيين الغربيين في العصر الحديث

الفصل الحادي عشر : اتجاهات تربوية معاصرة في آليات تطور الفكر التربوي



الفصل الثامن

النهضة الأوروبية وأثرها في تطور الفكر التربوي

مقدمة :

بدأت الحروب الصليبية، في الشرق العربي، من أواخر القرن الحادي عشر إلى الثالث الأخير من القرن الثالث عشر، وتوجت هذه الحروب باحتلال القدس في ١٥ تموز ١٠٩٩م، حيث كانت القدس الهدف الأخير للحملات الصليبية، كما كانوا يسمون . ولم يتسنَ للقائد الإسلامي، صلاح الدين الأيوبي فتح القدس وتحريرها إلا بعد نحو مائتي عام، وتحديدًا في الثاني من تشرين الأول عام ١١٨٧م (الصليبيون في الشرق — ص ١٩٢). وبعيداً عن الأسباب الدينية والاقتصادية والسياسية للحروب الصليبية، إلا أن نتائجها الإيجابية، كانت واضحة المعالم في تطوير النهضة الأوروبية الحديثة. حتى إن بعض مؤرخي أوروبا، كانوا يطلقون عليها "أسفاراً تعليمية لأوروبا الفتية إلى الشرق". قد نقل الصليبيون الكثير من معارف وفكر وثقافة الشرق العربي إلى بلادهم ، عدا عن الوسائل والآلات التقنية، التي كانت تستخدم في البلدان العربية، كما نقلوا طرائق الزراعة وتربية الحيوان وأساليب العمارة والتكنيك. لقد أثر الشرق العربي وثقافته الأصيلة، تأثيراً بالغاً، في شتى جوانب الحياة المادية والروحية، في المجتمع الإقطاعي الأوروبي الغربي.

وسّعت الحملات الصليبية، آفاق تصورات الأوروبيين الغربيين الجغرافية والاقتصادية والفنية والتجارية والعلمية والثقافية، حيث إن الأوروبيين ومنذ القرن الثاني عشر، شرعوا في استخدام الورق، الذي كان مستخدماً على نطاق واسع في مصر وسوريا ولبنان وفلسطين، والذي انتقل أولاً إلى إيطاليا عن طريق صقلية، وعن طريق الأندلس إلى فرنسا، ومن فرنسا إلى ألمانيا في القرن الرابع عشر.

ومن نتائج الحروب الصليبية، ألما ألهمت دول أوروبا الغربية (إسبانيا - البرتغال - فرنسا - بريطانيا - هولندا)، فكرة البعثات الاستعمارية (بالإضافة إلى مجموعة أخرى من العوامل السياسية والاقتصادية). غير أن نتائج الحروب الصليبية أسست لأوروبا الحديثة، البنيتين التحتية والفوقية، من خلال إطلاع الأوروبيين على حضارة الشرق، الفكرية والعلمية والثقافية ومنجزاتها التكنولوجية والصناعية وأساليب الإنتاج وغيرها.

هذا في جانب، وفي الجانب الآخر، فإن تطور الفكر التربوي لدى الأوروبيين جاء أيضاً، من تطور الفكر الفلسفي والاجتماعي والسياسي، لدى أسلافهم اليونانيين. فتمازج ما هو شرقي بما هو غربي، وفق آلية تطور الحضارات الإنسانية، في بوتقة واحدة، ليشكل نهضة أوروبية شاملة، وفي كل المجالات. إلا أننا في هذا الفصل، سنحاول رصد أهم التطورات الفكرية، التي طرأت على التربية الأوروبية في عصر النهضة والتنوير، وتسليط الضوء على العلاقة، التي تربط السياسة والاقتصاد والثقافة بالتربية. ما نريد قوله: إن الفكر التربوي لدى الأوروبيين لم يكن سوى انعكاس عن آلية تطور الفكر السياسي والاجتماعي والاقتصادي، لدى الأوروبيين في العصور الوسطى، والذي تطور إلى النهضة الشاملة، التي تحياها أوروبا حالياً، في عصرها الحضاري الذهبي.

لقد اختلف المؤرخون في تحديد بداية النهضة الأوروبية الحديثة، إلا أن الغالبية العظمى من الباحثين التاريخيين ترجع عصر النهضة إلى القرن الخامس عشر، وتقسم عصر النهضة الأوروبية قسمين مهمين: الأول: طلق عليه عصر النهضة، ويمتد في القرن الخامس عشر والقرن السادس عشر، والثاني: يطلق عليه عصر التنوير، ويمتد في القرنين السابع عشر والثامن عشر، أما العصور الحديثة، فتتمد في القرنين التاسع عشر والعشرين.

بدأت حركة النهضة الأوروبية، أولاً في إيطاليا، ومنها انتشرت سريعاً إلى جميع البلاد الأوروبية الأخرى. بانطلاقة متفاوتة تختلف من بلد إلى آخر. حيث اشتهرت إيطاليا، بحكم موقعها الجغرافي في قلب البحر الأبيض المتوسط، وبحكم إرثها الثقافي والحضاري الكبير، اهتماماً كبيراً بالدراسات الإنسانية وإحياء الآداب والفنون الحرة، وأصبح المثل التربوي الأعلى هو "المثل اليوناني" في اهتمامه بالتربية الحرة، التي استهدفت التربية المتوازنة للجسم والعقل والخلق وتربية الإنسان الحر في المجتمع الحر. كما برز الاهتمام أيضاً بالتربية الموسيقية والتربية الجمالية، انعكس ذلك من خلال الأعمال الفنية الرائعة لكبار الفنانين والآداب والموسيقين.

أما في فرنسا، فقد تجلّت بداية النهضة، بحركة واسعة لنشر الآداب والفنون والعلوم، كما كانت عليه الحال أيضاً في إنكلترا، أما في أسبانيا والبرتغال، فقد رافق بداية النهضة، تلك الكشوف الجغرافية على المستوى العالمي. وفي ألمانيا وهولندا فقد امتد تأثير النهضة إلى ما هو أبعد من الآداب والفنون والعلوم، فشمل الإصلاح الأخلاقي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي، الذي قاد في النهاية حركة الإصلاح الديني، التي كان لها أكبر الأثر في تطور أوروبا في العصر الحديث.

ملامح الفكر التربوي في عصر النهضة الأوروبية :

تأثر الفكر التربوي في عصر النهضة، بالتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية، الذي أخذت تفرض نفسها بقوة في المجتمع الأوروبي. وأهم هذه التغيرات :

- الانحسار التدريجي للنظام الإقطاعي.

- نمو السلطات السياسية والقومية للدولة.

- ازدهار التجارة وتجاوزها القارة الأوروبية.

- بروز أهمية البحث العلمي، ودوره في تفسير الظواهر الحياتية الطبيعية.

- انحسار دور الكنيسة والسلطات اللاهوتية، في مجريات الحياة السياسية

والثقافية والاقتصادية لدى الأوروبيين.

— العودة إلى الثقافات الكلاسيكية اليونانية والإغريقية والرومانية.

— نشوء الطبقات البرجوازية في المدن الكبرى.

— انتشار المكتشفات والمخترعات العلمية .

هذه المتغيرات وغيرها، هي التي أدت إلى انطلاق النهضة الأوروبية خلال القرنين السادس والسابع عشر. وهي التي أثرت، بشكل مباشر، في الفكر التربوي وعلى النظرية التربوية وصياغتها وفق مفاهيم جديدة ووفق رؤى جديدة، تتناسب وروح عصر النهضة. ومن أهم هذه الملامح الفكرية التربوية نذكر هنا :

أولاً : تأكيد أهمية الإنسان ودوره :

بعد الإنسان، بمقوماته المختلفة، نقطة البداية الحقيقية الصحيحة للنهضة الأوروبية. فقد بدأ إنسان عصر النهضة يجد شخصيته، التي تاهت منه في ظلام العصور الوسطى، وأخذ ينظر إلى نفسه نظرة واقعية فاعلة في الحياة. وتجلى ذلك بالحركة الإنسانية الواسعة التي اجتاحت جميع البلدان الأوروبية. وأخذت تنظر إلى الإنسان، نظرة جديدة بعيدة عن تلك النظرة التي كانت سائدة في العصور الوسطى، والتي كانت تنظر إلى الإنسان على أنه نتاج الخطيئة، وأن هدفه في الحياة الدنيا هو التكفير عن الخطيئة، من أجل الخلاص الأبدي .

لقد ارتبطت الحركة الإنسانية، باهتمامها بالآداب الكلاسيكية واللغات القديمة اللاتينية واليونانية وآدابها، وعدّ هذه الآداب الوحيدة الجديرة بالاحترام والدراسة ، دون سواها . وتهدف النظرية التربوية الإنسانية إلى تكوين الإنسان المتكامل الكامل وتشكيله، خلقاً وديناً، من أجل سعادته ومن أجل المواطن وخدمة الدولة. ونظرت إلى هذا الإنسان المتكامل، على أنه الإنسان الذي يستطيع أن يقوم بأدوار قيادية مختلفة في شتى المجالات (مرسى ، ١٩٨٢ ، ص ١٤١) .

إن هدف التربية الإنسانية، وفق آراء روادها الإيطاليين (فيتورنيو—Vittorino ، سيليفيا — Sylvius ، وكاستيليوني — Castiglione ، وغيرهم)، هو إنتاج الفرد

صاحب الثقافة الواسعة، ذي الشخصية المتزنة المتكاملة، القادر على تبوء القيادة في الكنيسة والدولة. وعليه أن يلم بالآداب الكلاسيكية، وأن يكون في نفس الوقت إنساناً مهماً في مجتمعه، قادراً على أن يعبر عن نفسه بالشعر، يستطيع الغناء والرقص، يتمتع بصحة جيدة، وأن يكون مسيحياً مهذباً. أما عن تعلم البنات، فقد رأوا أن المرأة المثالية، هي تلك التي تتحلى بالصفات، التي تناسب تلك الشخصية الذكورية، التي هدفوا إليها، ولكنهم لم يعطوا أسلوباً منهجياً لإعداد مثل هذه المرأة (أحمد، ١٩٨٦، ص ٣٦٦).

أما في فرنسا، فقد كان لجامعة باريس، دورٌ كبيرٌ، في الحركة الإنسانية، ففيها تم تدريس كتابات الكلاسيكيين الأدبية والفنية واللغوية والتربوية. ومن أشهر روادها رابليه — Rabelais، الذي اقترح منهجاً من خلاله يمكن أن توجه الآداب الكلاسيكية توجيهاً سلوكياً نافعاً، وهذا المنهج يشتمل على دراسة اللغات القديمة والنحو والحساب والعلوم الطبيعية والتربية البدنية.

وفي إنكلترا، كان الاهتمام منصباً، من قبل رواد عصر النهضة، على أن التربية هي عبارة عن ثقافة، تهدف إلى غرس الفضيلة والتهديب الخلقي والكفاءة العلمية، وأن الوصول إلى هذه الأهداف يكون عن طريق الآداب.

وهكذا نرى أهمية النظرية الإنسانية، وانتشارها الواسع في جميع أنحاء أوروبا. إن الإنسان في تصور الإنسانيين ليس "غرسه ضعيفة ولا فتيلة في مهب الريح"، كما كانت تعلم الكنيسة، وإنما بطل جاء إلى الحياة ليحقق منجزات ومآثر عظيمة. لقد آمن الإنسانيون في طبيعة الإنسان المميزة، وهم يؤكدون أن الإنسان لا ينتهز الحرية المعطاة له للقيام بأعمال شريرة. لقد طالب الإنسانيون بالخلاص من سيطرة الكنيسة، كما طالبوا بالحرية الفكرية التي تمكن الإنسان، إن وجدت، من تطوير مواهبه وقواه الخلاقة دونما عراقيل. وكان الإنسان المتحرر من القيود الإقطاعية الكنائسية، هو مركز اهتمامهم، وإذا كانت الإيديولوجية الكنائسية، تنقص من قيمة الإنسان بمختلف

الوسائل، وتؤكد وتدخل في روعه، أنه ضعيف وذليل، فإن الدعوة الإنسانية تمجد شخصية الإنسان وتعبر عن الإيمان بلا حدود بطاقاته الخلاقة.

لقد أوجد الإنسان مفهومًا جديدًا للنبل، فهو برأيهم لا يتلصق بانتساء الإنسان إلى عائلة مشهورة، ولا بلون الدم، لأن الدم كما يقول "بيترارك"، ذو لون واحد دائماً. ويتابع قائلاً: "إن الإنسان النبيل حقاً، لا يولد بروح عظيمة، وإنما هو نفسه يخلق هذه الروح، بأعماله الرائعة". إن قيمة الإنسان، لا تنتفي بسبب أصله الوضعي، إذا حافظ على قيمته بعمله أثناء حياته.

لقد أكد الإنسانون، أهمية التجربة والمراقبة والتفكير الانتقادي الحر. كما اهتموا بدراسة الطبيعة وقوانينها الفيزيائية، عدا عن اهتمامهم ببعث الحضارة الفكرية في طريق بعث الآداب القديمة، وبخاصة تعاليم أفلاطون وأرسطو وأرخميدس... الخ. كما اهتموا بالفنون وأبدعوا فيها، وأعمال رفايل، وليوناردو دافنتشي، وتيتسيان، وسارتو، وغيرهم، أثرت بشكل كبير، في تطوير الحركة الفنية العالمية. هذا الحشد العظيم من الفنانين، لم يعرفه أي عصر من عصور البشرية، واتصفت الفنون، وخصوصاً فن النحت، بصفات واقعية ديمقراطية. فكان اهتمام الفنانين، هو الإنسان والطبيعة، فعبّر عنها أجمل تعبير.

لقد طالبت النظرية الإنسانية التربوية، الاهتمام بطريقة التعليم ومحتواه، فالطريقة والمحتوى وجهان لشيء واحد ولا يمكن الفصل بينهما في العملية التربوية - التعليمية. ومن أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه الطريقة، أن يوجه المعلم طريقته على أساس مراعاة الفروق العقلية والجسمية بين الأطفال، وأن يكتشف اهتمامهم وقدراتهم، ويعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن، كما يجب على المعلم، أن يحرص على جذب انتباه تلاميذه واهتمامهم، وألا يصل بهم - أثناء التدريس - إلى درجة التعب والملل.

كما اهتمت النظرية التربوية الإنسانية، بتأكيد مبدأ الثواب والعقاب، كوسيلة ناجحة للتعليم. ورفضت العقاب الجسدي القاسي واعتبرته غير لائق بكرامة الإنسان

الحر، ولا يساعد على تكوين الأخلاق والمبادئ الطبيعية الكريمة، كما أنه من الممكن أن يعيق العملية التربوية. كما أكدت ضرورة استخدام الإثارة لجذب ميول التلاميذ واهتمامهم ، وأن تبني الدروس التعليمية وفق طبائع الأطفال، وأن تراعى الفروق الفردية. بينهم.

نقد النظرية التربوية الإنسانية :

لقد أطلق على محتوى "التربية الإنسانية"، التي قوامها اللغات والآداب الكلاسيكية ، اسم "الإنسانيات"، ومعنى ذلك أن التعلم والتمرس بالفضيلة هما من خصائص الإنسان . لقد كانت العناية بالآداب القديمة، في بدء النهضة، وسيلة لفهم هذه الأعمال والأبحاث الخاصة بالنوع الإنساني. إلا أنها ما لبثت أن غدت في القرن السادس عشر، غاية في ذاتها. فأصبحت كلمة "إنسانيات"، إذا أطلقت، انصرفت إلى لغات الأقدمين وأدهم. وهكذا غدت غاية التربية، تعلم اللغات والآداب بدلاً من الحياة نفسها. واتجهت الجهود التربوية نحو السيطرة على هذه الآداب وامتلاكها، وأصبحت العناية بصورة هذه الآداب وصيغتها، هي الرائد الأول، بدلاً من العناية بمحتواها ومضمونها (عبد الدائم ، ١٩٨١ ص، ٢٦٩).

كانت التربية الإنسانية تربية أرسطراطية، خلقت فجوة بين الطبقات المتعلمة وبين جماهير الناس، وكان أكبر مواطن ضعفها. وكانت المدارس في ظل التربية الإنسانية تركز كل همها على تعليم اللغة اللاتينية واليونانية، وكانت دراسة اللغة اللاتينية تشغل معظم وقت التلميذ، وكانت تحمل تعليم اللغات المحلية، وكانت الرياضيات تحظى باهتمام قليل منهم.

وعاب النقاد على التربية الإنسانية، أنها خلقت متعلمين جهلاء، لأنهم وإن كانوا متعلمين لا يعلمون شيئاً عن الناس والأشياء والعالم الطبيعي والاجتماعي، الذي يعيشون فيه. وهكذا فشلت التربية الإنسانية في الواقع وفي تحقيق المصلحة العامة المشتركة للناس. وقد رأى نقاد التربية الإنسانية، أن علاج هذا الضعف يكون بالتوسع

في التربية الإنسانية ذاتها لتشمل جمهوراً عريضاً من الناس. كما اهتم بعض النقاد بأن تتسع التربية الإنسانية لتشمل تعليم اللغات الحديثة والمحلية والعلوم والقانون والطب والاقتصاد والسياسة.

وقد مهدت هذه الانتقادات، إلى توجيه الاهتمام بالعلوم وبالواقع المادي والاجتماعي، كما تعبر عنه الخبرات والتجارب. وبدأت الحاجة إلى نظرية تربية جديدة. وجاءت الحركة الواقعية لتعبر عن احتياجات ومطالب هذا الواقع الجديد. وهكذا كان ظهور الحركة الواقعية كرد فعل للحركة الإنسانية. وحولت الحركة الواقعية الاهتمام من "الفنون السبعة" الحرة، للحركة الإنسانية، إلى الاهتمام بدراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية (مرسي، ١٩٨٢، ص ٣٤٥-٣٤٦).

ثانياً : حركة الإصلاح الديني :

من أهم السمات التي كانت تميز النهضة الألمانية، كونهما عُنيت بالإصلاح الاجتماعي والخلقي والديني، فقد أوجه نقد المصلحين الدينيين نحو مظهرين من مظاهر الدين، الأول: مجرد لاهوتي، والثاني: عملي وخلقي. وابتدأت الحركة بجهود عملية لإصلاح مفاصل الكنيسة "الكاثوليكية"، المادية والسياسية، والممارسات الدينية. فوجهة النظر اللاهوتية، ترى في الدين حقيقة كاملة، أوجتها كلها العناية الإلهية. أما وجهة النظر الأخرى، فترى في الدين حقيقة إلهية في أصلها، إلا أنها تكاملت شيئاً بعد شيء، ونمت بنمو الفكر الإنساني وتطورت بتطوره. فما هو حقيقة كاملة "الدين" وإنما هو حقيقة تتكامل مبادئها عن طريق تطبيقها المتكامل المتطور خلال حياة البشر، وليس لها معنى مطلق، بل لها معنى خاص في كل زمان ومكان، هو المعنى الذي يهبه لها تطبيق العقل الإنساني على الوحي الأصلي. هكذا نرى أن كلتا النظريتين تقبل بالوحي الأصلي أساساً. إلا أن إحداها ترى كمال الحقيقة في سلطة الكنيسة، والثانية تراها تتكامل عن طريق العقل الفردي الإنساني (عبد الدائم - ١٩٨١ ص ٢٩٨).

هذا هو السبب الجوهرى، الذي أدى إلى حركة الإصلاح الديني في أوروبا، بدءاً من ألمانيا، في القرن السادس عشر، بعد أن اكتملت إرهاباتها الفكرية خلال

العصور الوسطى، وبداية عصر النهضة. لكن السبب الآخر، الذي لا يقل أهمية، هو العامل الاقتصادي. فحياة ملايين الفلاحين والأقنان والأتوات، التي كانوا يدفعونها لرجال الكنيسة، على حساب طعامهم، والاضطهاد الكبير، الذي كانوا يلقونه من قبل أسيادهم، "مسوغاً من الكنيسة"، هو الذي قادهم للثورة. والأمر ينطبق على النبلاء من جهة ثانية، فقد ثاروا على الكنيسة من أجل الاستيلاء على ممتلكاتها.

بدأت حركة الإصلاح الديني، مع كتابات مارتن لوتر — Luther (1483-1546) التي طالب الحكام الألمان بإصلاح الكنيسة، بعد أن وجد استحالة هذا الإصلاح عن طريق البابا، وطالب لوتر بالسماح لرجال الدين بالزواج، وتحديد الضرائب المالية للكنيسة الرومانية. كما أكد لوتر، ضرورة فهم الدين المسيحي فهماً صحيحاً، دون تدخل رجال الدين. كما دعا إلى نشر التعليم العام، لكي يستطيع الناس فهم الكتاب المقدس بلغتهم الدارجة. وآتت هذه الدعوات، أكلها من قبل الأمراء الألمان، فرفضوا تدخل الكنيسة في شؤونهم. واستجابت دول أوربية عديدة للحركة الإصلاحية الدينية "البروتستانتية"، أهمها إنكلترا وهولندا والدانمرك والنرويج والسويد وغيرها. وعمّ التعليم العام فيما بعد، حتى أصبح جزءاً من النظام القومي العام لدول أوروبا.

تنظيم المدارس الشعبية :

يرجع الفضل في إنشاء التعليم العام الشعبي، إلى لوتر في القرن الخامس عشر وإلى (كومينوس — Comenius — 1592-1671) في القرن السابع عشر. كان لوتر من أشد المصلحين البروتستانت حماسة لشؤون التعليم، دافع عنها في كثير من الحماسة، ولم يكتف بأن دعا إلى الالتحاق بها، بل جاوز ذلك إلى تحسين طرائق التدريس، وإلى نفخ روح جديدة في التربية، وهي روح المبادئ "البروتستانتية". ويؤكد لوتر أهمية المدرسة، وأن الأطفال بحاجة إلى التربية المدرسية، وأن التربية التي تقوم بها الأسرة، لا تنشئ إلا أطفالاً جهلاء بلهاء، غير قادرين على الكلام، عاجزين

عن كل رأي شديد، لا يملكون أية خبرة بشؤون الحياة. أما إذا نشأوا في المدارس، تحت رعاية معلمين ومعلمات يعلمونهم اللغات والفنون والتاريخ، كان في وسعهم، في قليل من الزمن، أن يعكسوا في نفوسهم، كما تعكس المرأة، كل التجارب الإنسانية منذ وجدت الخليقة، وأن يفيدوا من هذه التجارب، الحكمة، التي يحتاج إليها المرء في سلوكه وفي توجيه سلوك غيره (عبد الدائم - ١٩٨١ ص ٣٠٢ - ٣٠٣). يؤكد لوثر أهمية إعادة تنظيم المدارس الجديدة، و أن تتولى السلطات العامة عملية الإنفاق عليها. ويؤكد لوثر أيضاً أهمية إعداد المعلمين من الجنسين، لما للمعلم من دور بارز في نجاح العملية التعليمية. أما بالنسبة إلى مناهج الدراسة، فيرى لوثر ضرورة تعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والدين والموسيقى الدينية واللغة اللاتينية. إن هدف التربية الأساسي لدى لوثر هو إنشاء الفرد الملتزم دينياً وأخلاقياً، متوازن من الناحية الدينية والعقلية والجسمية والانفعالية.

ويرجع الفضل الأكبر، في الدعوة إلى نشر التعليم الابتدائي، وجعله شعبياً لجميع الناس، إلى ثورة مارتن لوثر الإصلاحية في القرن السادس عشر. (ويشاركه في هذا، مفكرو عصره، وحاملو لواء ثورته في البلاد الأوروبية الأخرى). فالإصلاح الديني "البروتستانتي"، كان في واقع الأمر، بمثابة انطلاقة تربوية كبرى على مستوى الفكر وعلى مستوى الواقع أيضاً، مؤسساً لأهم الاتجاهات الفلسفية والفكرية والاجتماعية والسياسية في العصر الحديث.

موتكنزات الفكر التربوي لدى إيراسموس :

من أبرز الشخصيات التربوية التي ظهرت في القرن السادس عشر، وعُنت بتربية الأطفال إيراسموس — Erasmus (١٤٦٩-١٥٣٦)، الذي وُلد في روتردام بهولندا وعاش في سويسرا ومات فيها. تعلم إيراسموس الآداب القديمة وعلمها في مدارس عديدة في أوروبا. ومن أهم الأفكار التربوية التي نادى بها :

— إن مؤلفات الكتاب القدماء وآباء الكنيسة، والكتاب المقدس، تحتوي كل ما يحتاج إليه المرء لتوجيه حياته وإصلاح كثير من مفاصل الحياة.

— على المدرسة أن تقدم للطالب مختارات واسعة من هذه المؤلفات والكتب، وأن تشبع روحه بها.

— تحليل الموضوعات الغامضة، تحليلاً شاملاً، وتبيان قيمتها.

— تأكيد دراسة النحو والطبيعة والتاريخ والحياة المعاصرة، كمقررات تعليمية

— حرية التعلم للنساء والرجال على السواء.

— استخدام طرائق التشويق والتعزيز والإغراء، بدلاً من الطرائق القاسية في تربية

الأطفال.

— الاهتمام بدراسة الأطفال دراسة تجعلنا نفهم الطفولة فيهم.

— العناية بالهدف الأخلاقي للتربية.

— دراسة الأدب الديني والمشاركة في الأعمال الدينية .

— عذ الأم هي المربية الطبيعية للطفل في سنواته الأولى.

— ينصح إيراسموس، بالآ يتلقى الطفل أي تعليم قبل سن السابعة من العمر.

— تأكيد أهمية اللعب للأطفال، لنمو جسمهم النمو السليم.

تربية الطفل لدى مونتينه :

يعد ميشيل دي مونتينه — Montaigne (١٥٣٣ - ١٥٩٢) ثمرة الإصلاح

الديني، التي أوقد شعلته الأولى مارتن لوتر، متأثراً بالفكر التربوي الحر لدى إيراسموس.

لقد قاد مونتينه الثورة العقلية على ما هو موجود في الحياة، بادئاً منهجه الفكري

بالشك في كل شيء، إن هذا الفكر الفلسفي انعكس في فكره التربوي. لقد كتب

مونتينه عدة مقالات في تربية الأطفال، ومنها نستخلص مجمل آرائه في تربية الأطفال،

التي تدور بمحورها حول النقاط التالية :

١- إن عملية تعديل السلوك بالنسبة إلى الأطفال تتم من خلال التنشئة

الاجتماعية الصحيحة.

٢- من الممكن تعديل الميول الطبيعية للطفل بالتربية.

٣- يستطيع الأطفال إدراك الحقائق بمفردهم.

٤- إن عملية اختلاط الطفل بأقرانه، تعد من أهم الأمور في تنمية تفكيره السليم ، وتعني مخيلته ومعرفته للوسط الذي يحيا فيه، وإعداده للحياة.

٥- يجب عدم حشو ذهن الطفل بالمعارف والحقائق، والأفضل من ذلك أن نجعله منظماً في تفكيره محلاً لا مقلداً ، حاكماً بنفسه لا محكوماً له بمعدى صلاحية الأشياء وبطلانها.

لقد تركت آراء مونتيني التربوية، أثراً كبيراً، في فكر التربويين الذين جاءوا من بعده، وخاصة لدى جان جاك روسو وجون لوك وغيرهم.

الإصلاح التربوي الكاثوليكي :

استخدم المعلمون الدينيون "البروتستنت"، التربية كسلاح فعال في نشر أفكارهم الإصلاحية التي نادوا بها، فعمدوا إلى افتتاح العديد من المدارس التي تعلم مجاناً، كما عمدوا إلى افتتاح المدارس الخيرية المسيحية في مختلف أنحاء أوروبا والعالم المسيحي . كان من جراء هذه الإصلاحات، أن انقسمت الكنيسة المسيحية، طائفتين كبيرتين "البروتستانت" و"الكاثوليك"، وكردة فعل على البروتستانت عمدت الكنيسة الكاثوليكية إلى إجراء عدة إصلاحات شاملة، بغية الحفاظ على العقيدة، عن طريق إعادة تنظيم المدارس القديمة وافتتاح مدارس جديدة لإعداد الأطفال الكاثوليك.

وقد بدأت جهود الكاثوليك التربوية بوضوح في فرنسا، حيث أنشئت المدارس الكاثوليكية، وكان من أشهرها "مدارس الأخوة المسيحية"، ومدارس "جمعية المسيح"، التي تعرف باسم "مدارس الجزويت"، وكانت خاصة بالبنين، كما تم إنشاء مدارس أخرى خاصة بالبنات، ومجمل هذه المدارس مجانية، تقدم تعليماً دينياً بالدرجة الأولى لأبناء الطبقات الفقيرة، تنفق عليها الكنيسة وتشرف عليها إشرافاً تاماً، وقد تميزت هذه المدارس بكثرة عددها وعدد المنتسبين لها. وبما تميزت به مدارس الجزويت،

اهتمامها الأكبر، بالتعليم العالي وتربية القادة والخطباء ودقة إدارتها، والخضوع للنظام والانضباط، والمستوى العالي لمدرسيها، والمنهاج المنظم للدراسة، وتدريسها باللغات المحلية.

ثالثاً : الاتجاه الواقعي الحسي في التربية :

تعد الواقعية، بمثابة رد فعل ضد الحركة الإنسانية، التي ابتدأ بها عصر النهضة الأوروبية، فقد انتقدت الواقعية التربية الإنسانية، بأنها تربية عقيمة ذات منظور ضعيف يقتصر على دراسات الآداب الكلاسيكية، كما أن طريقتها طريقة لفظية خوفاً تهتم بدراسة الألفاظ والأساليب البلاغية دون اهتمام بالفهم أو المحتوى. ومن ثم جاءت الحركة الواقعية بمنظور تربوي واسع يتسع لعدد هائل من العلوم المختلفة والمتنوعة، وجاءت أيضاً بطريقة جديدة تؤكد أهمية فهم المحتوى واستخدامه في معرفة ودراسة الواقع الإنساني والطبيعي. وتستمد الحركة الواقعية اسمها من فكرتها الأساسية، التي تقوم عليها وهي دراسة الواقع. وقد اتخذت الواقعية عدة اتجاهات أهمها:

١- الاتجاه الواقعي الإنساني :

إن الحركة الإنسانية، التي ظهرت في بداية عصر النهضة، عمدت إلى إحياء اللغات والآداب القديمة، وكل ما يتعلق بالإنسان من لغة وآداب وتاريخ وفن، لكن هذا الاهتمام، كان بعيداً عن حياة الإنسان الواقعية العملية، وكانت شكلية أكثر مما كانت تُعنى بالمضمون، وضاعت القيم الإنسانية السلوكية (الواقعية — الحياتية) للمواد، التي كان يدرسها المتعلمون.

ومع التغيرات الجذرية، التي ظهرت في المجتمعات الأوروبية، وظهور حركات فلسفية فكرية تربوية، سنت اتجاهات جديدة، تماشى والتطورات المصاحبة للنهضة الشاملة. ظهرت حركة فكرية قوامها الاهتمام بالجوانب العملية للتربية، محاولة تطبيق الجوانب الفكرية النظرية، في واقع إجرائي. هذه الحركة يطلق عليها اسم "الواقعيون الإنسانيون". اهتم رواد هذه الحركة من التربويين، بالمعرفة ومصادرها القديمة، مؤكدين دورها في عملية التربية ومؤمنين في الوقت ذاته بقيمة الآداب

الكلاسيكية واللغوية، وأما تمثل أرقى ما توصل إليه العقل البشري. كما أكدوا أهمية الدوافع الإنسانية في التوصل إلى المعرفة. وهدف الإنسانون الواقعيون، إلى السيطرة التامة على جميع مرافق الحياة المحيطة بهم، طبيعياً واجتماعياً، عن طريق تعرف حياة القدماء في أوسع نطاق. (أحمد، ١٩٨٦، ص، ٣٣٩). ويتجلى هدف التربية في رأي الواقعين الإنسانيين، في فهم العالم الواقعي للإنسان والطبيعة، ومساعدة الفرد على التلاؤم مع واقع البيئة التي يعيش فيها، علاوة على ربط المناهج الدراسية بالجوانب الشخصية الإنسانية للمتعلم، وتنميته تنمية كاملة جسمياً وعقلياً واجتماعياً ومهنياً، لأداء العمل بكفاءة. كما اهتموا بدراسة الكتب التاريخية والجغرافية والألعاب الرياضية، باعتبارها مواد ضرورية لفهم واقع الإنسان والطبيعة. أما في المدارس العليا والجامعات، فيجب أن تتركز الدراسات على المواد الضرورية لإعداد المهن، في اللاهوت والقانون والطب والهندسة، بالإضافة إلى السياسة والحرب (مرسي، ١٩٨٢، ص، ٣٧٠).

ومن أهم رواد هذا الاتجاه، الفرنسي رابليه — Rabelais (١٤٨٣ — ١٥٥٣)، الذي يذكر في المقام الأول من بين المفكرين الذين أصلحوا التربية وفن تقوم النفوس البشرية وإنمائها. لقد انتقد رابليه منهج التربية، الذي كان سائداً في عصره، انتقاداً لاذعاً، كونه قائماً على دراسة الألفاظ والكلمات، مستبعداً دراسة الحقائق الحيوية. واهتم بالتربية التي تشتمل على العناصر الاجتماعية والخلقية والدينية والجسمية. كما أكد رابليه ضرورة استخدام الملاحظة في التدريس، وأن تربط الدراسة بالحياة، كما اهتم بالتربية الرياضية، وبعدم القسوة في النظام. وتعد آراؤه التربوية، واقعية وإنسانية في وقت واحد. وقد تأثر بأرائه هذه عدد كبير من المفكرين، أمثال، لوك وروسو وغيرهم.

٢- الاتجاه الواقعي الحسي :

مع تطور المجتمعات الأوروبية، وظهور عدة طبقات، كان أهمها طبقة النبلاء الأرستقراطيون، وطبقة الفلاحين والمهنيين، وبرز طبقة وسطى جديدة، لم تكن

موجودة في السابق، بدأت تأخذ دورها في مختلف مجالات المجتمع. ظهرت اتجاهات تربوية مغايرة لتعبر عن تطلعات هذه الطبقة الجديدة، أطلق عليها اسم "الواقعية الحسية". على أساس أن النظرية التربوية الإنسانية، كانت تعكس تطلعات الطبقة الأرستقراطية وامتيازاتها. فكان والحال كهذه، أن تكون الواقعية الحسية، بمثابة انعكاس عن تطلعات وامتيازات الطبقة الوسطى. هذا من جانب، وفي الجانب الآخر، شهد القرن السابع عشر، تطوراً ملحوظاً بالاهتمام بالعلم والطريقة العلمية والبحث العلمي، إلى جانب الاهتمام بالتطلعات القومية الأوروبية الصناعية والتجارية، انعكس كل هذا على طرائق التدريس ومناهجه وأساليبه، التي أخذت تتجه نحو التجارب الحسية والإدراكية في العملية التعليمية، عوضاً عن الاتجاه المجرد الذي كان سائداً سابقاً.

وكان من نتيجة الاهتمام بالتربية والتعليم، عن طريق الخبرة الحسية للتلاميذ، وملاحظة الأشياء في واقعها، أن ظهرت فلسفة تربوية جديدة، أخذت اسمها من هذا الاتجاه الجديد، وأصبحت تعرف بالنظرية التربوية الواقعية الحسية. ومن أهم المبادئ التربوية التي تميزت بها الواقعية الحسية نذكر:

- ١- يجب أن تهدف التربية إلى تمكين الإنسان من السيطرة على البيئة الطبيعية.
- ٢- تأكيد دراسة العلوم الطبيعية وتطبيقاتها العملية.
- ٣- الاهتمام بالتجريب والاكتشاف في الأنشطة التربوية، من أجل التقدم العلمي ورفاهية الإنسان.
- ٤- على التربية أن تسعى إلى اكتشاف القوانين الطبيعية في الإنسان، حتى يتسنى لها تعليمه وتربيته على أساس سليم.
- ٥- يجب أن تتماشى التربية ومراحل النمو السيكولوجي الطبيعي للطفل، وأن تتماشى ومدر كاته وقدراته، ويجب أن ينظم السلم التعليمي للمدارس على هذا الأساس.

٣- بعد إتقان الطفل للغته الأم، يبدأ بتعلم لغة أجنبية حية.

٤- يجب أن يتسم تدريس المناهج بالليونة واللفظ والحب والإكثار من المدح والتشجيع والتشويق بالنسبة إلى لطفل.

إن يحمل آراء لوك التربوية، تتسم بصفة عصرية، وكان لها أثر كبير في تطور التربية الإنكليزية والأمريكية. كما تأثر بها عدد غير قليل من المربين فيما بعد، وأهمهم جان جاك روسو.

الفكر التربوي في عصر التنوير :

بعد عصر التنوير الأوروبي، امتداداً طبيعياً للإصلاحات الشاملة، التي تمت في مجمل الدول الأوروبية. وهو تنوير أيضاً لتلك الصراعات الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية والثقافية، التي أخذت تنجح نحو العلم والمعرفة وتأكيد مكانة الإنسان الفاعل.

يشير مفهوم التنوير إلى مجموعة الأفكار التي استحوذت على خيال الناس طيلة القرن الثامن عشر. وكان عصر التنوير رد فعل ضد النظم التسلطية "الإقطاعية" لعصر الإصلاح الديني، وضد الملكية المطلقة، وضد النظم الاقتصادية المطلقة والنظم القاسية والتسلط الديني والنظرة غير العلمية المعالم. وبعد عصر التنوير من اليقظات الفكرية والعقلية، التي شهدتها البشرية في تطورها الحضاري. وقد شهد عصر التنوير محاولة للاختيار بين مصادر المعرفة الثلاثة، وهي الحواس والإيمان والعقل. ولكن العقل حقق انتصاراً كبيراً في عصر التنوير (مرسي — ١٩٨٢ ص، ٣٨٥).

لقد حاول رواد التنوير الأوروبي، بناء الإنسان بناءً مغايراً لما كان عليه من قبل، مؤكدين حرية الفرد الفكرية والسياسية. وهنا سنحاول أن نوجز أهم الأفكار التربوية التي تميز عصر التنوير، والتي أسست للفكر التربوي في العصر الحديث. وهذه الأفكار هي :

١- تكوين المواطن العلماني لا الديني، وذلك عن طريق فصل الدولة عن الكنيسة.

- ٢- تقدم تعليم علماني بعيداً عن سلطة الكنيسة وإشرافها.
- ٣- تطبيق التعليم الإلزامي في التعليم الأولي والابتدائي.
- ٤- الاهتمام بالدراسات الكلاسيكية وخاصة في التعليم الثانوي.
- ٥- الاهتمام بتدريس العلوم والطبيعة منها بشكل خاص.
- ٦- الاهتمام بالدراسات المهنية والتطبيقية.
- ٧- التأكيد على دور التربية التقنية والجمالية.

يزخر عصر التنوير الأوروبي بالمفكرين والتربويين والفلاسفة والأدباء وغيرهم، الذين عملوا على إعادة بناء الخريطة المعرفية للإنسان، وفق مجموعة من المبادئ والمثل والأفكار، التي آمنوا بها وكتبوا فيها وأشاعوها بين الناس. ومن أهمهم على الإطلاق جان جاك روسو — J.J Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨) الذي يعد من المفكرين التربويين القلائل، الذين صاغوا نظرية تربوية متكاملة، من خلال المؤلفات العديدة التي ألفها، والتي تتناول الأساليب التربوية والتنشئة الاجتماعية للأطفال. ويأتي كتابه "أميل"، الذي نشره عام ١٧٦٢ من أهم الكتب التربوية، التي تقدم تصوراً كاملاً عن تربية الإنسان، عبر مراحل نموه المختلفة.

إلى جانب روسو، يزخر عصر التنوير بمبدعين آخرين، كان لأفكارهم أكبر الأثر في تطوير مسيرة الفكر التربوي، ليس فقط في أوروبا وأمريكا، وإنما في جميع بلدان العالم. إن عصر التنوير الأوربي هو في حقيقة الأمر عصر التنوير الإنساني، إنه الشمعة الأولى التي أوقدت في الحضارة الإنسانية الحديثة، التي لا تزال تتلألأ يوماً بعد آخر.

لقد غير عصر التنوير القيم والمبادئ والأفكار الخاطئة، التي كانت سمة من سمات العصور السابقة، وأصبح الإنسان ذا قيمة حقيقية بكل أبعاد شخصيته. إن دعوات فولتير رائد التنوير الفرنسي (١٦٩٤ - ١٧٧٨)، المنصبة على العلم والمعرفة والحرية والمساواة والأخوة الإنسانية، والموجهة ضد تدخل الكنيسة، بما تمتلك من رجعية فكرية وعقائدية وتعصب ديني أعمى في الحياة المدنية والتربوية والسياسية،

كان لها دورٌ بارزٌ في قيام الثورة الفرنسية، التي غيرت مسيرة الحياة الإنسانية برمتها، ليس فقط في فرنسا، وإنما في أوروبا ومن ثم في العالم.

إلى جانب فولتير، نجد غير قليل من الفلاسفة والمفكرين أمثال : مونتسكيو (١٦٨٩ - ١٧٥٥) وبستالوتزي (١٧٤٦ - ١٨٢٧)، وفروبل (١٧٨٢ - ١٨٥٢) وغيرهم. والذين سنتحدث عنهم مفصلاً في فصلٍ قادم.

الفكر التربوي عند أوشينسكي :

يعد قسطنطين ديمتريفيتش أوشينسكي (١٨٢٣ - ١٨٧١)، أحد أهم أعلام الفكر التربوي في روسيا القيصرية في القرن التاسع عشر، إلى جانب عدد غير قليل من أعلام الفكر التربوي الروسي، أمثال: تشيرنيشيفسكي ودوبرولوبوف وليون تولستوي ومكارينكو وغيرهم .

لقد أثرت آراء أوشينسكي التربوية، تأثيراً قوياً في التربية الروسية والتربية السوفيتية. وقد أثبتت دراسة مرتكزة إلى مائة مطبوعة تربوية من مختلف مناطق العالم، أن أوشينسكي يصنف بين أبرز عشرين عالماً تربوياً في كل الأزمنة وجميع البلدان (مستقبليات - المجلد ١٤ - العدد ١ - ١٩٨٤ - ص ٢٥٢).

ومن أهم الأفكار التربوية التي نادى بها أوشينسكي نذكر هنا ما يلي :

١- تأكيد مكانة المرأة، وحققها في التعلم، جنباً إلى جنب مع الرجل، في كافة مراحل التعليم.

٢- عد التربية فناً وعلماً .

٣- تأكيد أهمية الهوية القومية للتربية. فليس هناك لمة نظام تعليمي مشترك بين جميع الأمم، فكل أمة لها نظامها التعليمي .

٤- ترك الحرية المطلقة للطفل لكي يعبر عما يريد، كتابة أو رسماً أو كلاماً، لأن ذلك يساعده في تنمية تفكيره وتعلمه.

٥- يتميز الأطفال بخصائص نفسية مختلفة، فلا بد من الرجوع إلى الاكتشافات لعلم النفس والفيزيولوجيا والعلوم الأخرى، التي تشرح قوانين النمو لدى الأطفال.

٦- إن هدف التربية هو تهيئة الطفل للحياة العامة.

إن لدى أوشينسكي الكثير من البحوث والدراسات، التي تتعلق بعلم نفس الطفل وبالأساليب التربوية، التي يجب أن تتبع في عملية إعداد الناشئة، عدا عن عدد قليل من المؤلفات التي تعنى بطرائق إعداد المعلمين .

إن فكر أوشينسكي التربوي، فكر حي قابل للحياة ، لأنه يتناول الفرد من منظور علمي منهجي.

الفكر التربوي لدى تولستوي :

لقد اشتهر ليف تولستوي (١٨٢٨ - ١٩١٠) ككاتب روائي، أكثر من شهرته كمفكر تربوي، في أدبيات التربية. كتب تولستوي العديد من المقالات حول التربية أهمها "أفكار عن التربية"، عام ١٩٠٢، و"محاورات مع الصغار حول المسائل الأخلاقية"، عام ١٩٠٨ و"أضواء على التربية" عام ١٩٠٧ و"ما هي مهمة المعلم الرئيسة" عام ١٩٠٩ وغيرها.

لقد كان تولستوي، شأنه شأن روسو، يقول: إن الطفل عبارة عن مخلوق كامل نظرياً لم تفسده بعد التربية الكاذبة. لذلك كان يهيب المعلمين والبالغين قاطبة، التعامل بحرص مع الصفة المتفردة لكل طفل، وعدم عرقلة نموه الحر. لقد كان تولستوي يدعو إلى اعتبار الأطفال مخلوقات عاقلة مفكرة وقادرة على فهم ضرورة النظام ولا تطبق التدخل القسري، عن طريق العقاب. لذا يُعدّ رفض تولستوي لمعاقبة الطفل، التي لا تصلحه (المعاقبة) بل لا تسبب سوى العيوب، من أبرز السمات المميزة لأرائه التربوية.

ومن أهم الأفكار التربوية، التي نادى بها تولستوي، "أن تتحرر المدرسة من تأثير الكنيسة وأطماعها، باحتكار مجال التعليم الشعبي والتأهيل المدرسي. وقد ولد هذا الفهم لمبدأ حرية التعليم، في ستينيات القرن التاسع عشر وتحوله تدريجياً، إلى نزعة

متنامية باطراد، تمثلت في طرح علم التربية الاجتماعي، بمزيد من الوضوح والصراحة،
نقيضاً لعلم التربية الرسمي.

وفيما يتعلق بخصائص الطفولة ورؤية تولستوي لها وكيفية التعامل معها،
نستطيع هنا أن نذكر، أهم الأفكار التربوية التي نادى بها تولستوي أو مارسها أثناء
حياته الحافلة والغنية، ومنها نذكر :

١- على الراشدين ألا يخفوا شيئاً عن أطفالهم. فمن الأفضل أن يعرف الأطفال
نقاط ضعف ذويهم من أن يشعروا بأن لدى ذويهم حياة مخفية عنهم وأخرى ظاهرة .
٢- إن الأطفال من الناحية الخلقية أكثر بصيرة وفطنة من الكبار، وهم في
أحيان كثيرة يرون، دون أن يظهروا، أو حتى دون أن يعوا ذلك، لا نواقص ذويهم
فحسب، بل أسوأ هذه النواقص كلها، أي رياء الوالدين، فيفقدون الاحترام تجاههم
والاهتمام بكل إرشاداتهم. لذلك على الآباء مصارحة أطفالهم بشكل كامل، فالحقيقة
هي الشرط الأول والرئيس لفاعلية التأثير الروحي ، ولذا فهي الشرط الأول للتربية
(تولستوي - ١٩٨٩ - ص ٢٨٢) .

٣- يرى تولستوي في التربية ثمرة للحياة. وهي علم يبحث في كيفية أن يحيا
الإنسان حياة دنيئة، ويستطيع التأثير بصورة جيدة في نفوس الأطفال. وأن العلوم
ماكرة وفارغة ولن تبلغ يوماً غاياتها. وهنا يشير تولستوي إلى التناقض القائم ما بين
الذين يستخدمون مبادئ التربية وقوانينها ويحاولون تطبيقها على أولادهم في الوقت
الذي هم فيه بعيدون عن ذلك، ولا يمارسونها على أنفسهم. وتحلى هذه الظاهرة في
تربية الأغنياء لأطفالهم، الذين يقومون بتربيتهم وفق واقعهم الاقتصادي والاجتماعي،
فينشأ الأطفال متمرسين بأخلاقيات آبائهم، التي تتحلى في كسب امتيازات مادية
 واجتماعية كبيرة. وبعد أن يصبح الطفل مكبل اليدين والرجلين بالمغريات، ولا
يستطيع العيش بغير المطالبة لنفسه بمجهود الآخرين، وبعد مدة يقولون له أنقذ نفسك
كما تشاء، إما أن تصبح مهذباً بالتخلي عما تعودت عليه، وما لا تستطيع العيش من
دونه، وإما أن تصبح كاذباً. (تولستوي - ص ٢٨٣)

الفصل التاسع

التنوير العربي وانعكاساته التربوية على الفكر التربوي

مقدمة :

لقد رأينا كيف تميزت الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، بأرقى ما توصل إليه الفكر الإنساني من تقدم في مجالات العلوم كلها، سواء أكانت إنسانية أم تطبيقية. لقد استطاع العرب أن يتمثلوا إرث فارس واليونان ومصر ... الحضاري والثقافي وأن يصيغوه فكراً عربياً خالصاً، في ظل دولة واحدة مترامية الأطراف قوية البنيان يسودها الرخاء الأمني والاقتصادي والاجتماعي. واستمر المد العربي الإسلامي بالازدهار حتى سقوط بغداد، مركز الخلافة العباسية ، على يد المغول عام ١٢٥٨ م ، بقيادة هولاكو (١٢١٧-١٢٦٥). حيث بدأ العد التنازلي للحضارة العربية الإسلامية، التي شكلت رمزا من رموز الوحدة العربية الإسلامية . فدمرت مقومات الحضارة السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية والتربوية ، بوحشية نادرة على يد الغزاة البرابرة. لكن يجب أن لا يفوتنا القول: لو لم تكن الحضارة الإسلامية قد وصلت إلى مستوى متدنٍ من الانحطاط والظلم والطغيان والتشرذم في أواخر الخلافة العباسية، لما سقطت هذا السقوط المروع. من هنا يعد الغزو المغولي لبلاد المسلمين، بمثابة طلقة الرحمة الأخيرة، نتيجة للمشكلات السياسية والاجتماعية والعقائدية والقومية العنصرية، التي كانت تتفاعل فيها تحت الرماد. وجاءت النهاية العظمى متوجة بغزو التتار لبلاد العربية على يد قائلهم تيمورلنك (١٣٣٦-١٤٠٥)، الذي حوّل بغداد وأحرقها عام ١٣٨٦ ، وغزا بلاد الشام وعاث فيها فساداً وتدميراً. وبعد انسحاب الغزاة ، انتقلت السلطة السياسية إلى المماليك ، الذين حكموا مصر وبلاد الشام بين عامي ١٢٥٠ - ١٥١٧ ، وانتهى حكمهم بدخول القوات العثمانية الغازية أراضي البلاد العربية

واحتلالها احتلالاً عسكرياً واقتصادياً وثقافياً كاملاً، حتى نهاية الحرب العالمية الأولى،
في بداية القرن العشرين.

وأثناء حكم العثمانيين، عاشت البلاد العربية في فوضى اجتماعية واقتصادية ،
انعكس ذلك على المستوى الفكري والعلمي العربي برمته. وكادت أن تضيع الهوية
العربية القومية. وبقيت البلاد العربية في ثبات دام أربعة قرون من الزمن ، في الوقت
الذي كانت فيه أوروبا تبني حضارتها على الصعد كافة.

وبين الحربين العالميتين ، أخضعت البلاد العربية للاحتلال الأوروبي (الإنكليزي
والفرنسي والإيطالي). ولم يبدأ التاريخ الحقيقي للعرب إلا في بداية النصف الثاني من
القرن العشرين ، حيث حصلت معظم أقطار الوطن العربي، على استقلالها السياسي.
وبدأت مرحلة جديدة، من مراحل النمو والتطور والازدهار، تشهدها بلادنا العربية في
مجالات الحياة كلها.

كنا قد ذكرنا سابقاً ، بأن عصر النهضة كان قد بدأ في أوروبا منذ بداية القرن
الثاني عشر تقريباً ، ومن ثم عصر التنوير الأوروبي ، الذي تأخر بضع قرون ، حتى
بداية القرن السابع عشر والثامن عشر. أما في المشرق العربي، فلأن عصر النهضة لم يبدأ
إلا مع الحملة الفرنسية على مصر، بقيادة نابليون بونابرت عام ١٧٩٨ . عندما جاءت
الحملة الفرنسية إلى مصر ، كان العالم الإسلامي عامة والبلاد العربية خاصة ، يعيشان
في ظلمة حالكة ومحنة شاملة وجهل مطبق وظلم فادح وفقير مدقع، على حد تعبير أحمد
أمين (أمين-١٩٧٩ ص ٦).

كان في الحملة الفرنسية على مصر، عدد كبير من الخبراء والمهندسين والمهتمين
بشؤون الشرق العربي، القادرين على قراءة لغاته ، قديمها وحديثها، عمد نابليون إلى
استقدامهم معه. جاءت الحملة الفرنسية ومعها نظم أوروبية حديثة في تنظيم الحياة
السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية ، حيث عرّفت المصريين بآلة الطباعة
وبالصحافة وبالمدارس الأوروبية الحديثة الطراز. بالإضافة إلى المناهج التعليمية العلمية.

وفوق ذلك أتاح أمام الشعب المصري التعرف، بشكل مباشر، إلى أهداف الثورة الفرنسية. صحيح أن أحداً لم يكن قد أدرك بعد (في ذلك الوقت) المفزى العميق لأفكار الثورة الفرنسية . وما كان بوسع الدعوة إلى الحرية والعدالة والمساواة، أن تجد صدى لها في مجتمع لا يزال في تطوره الاجتماعي والعلمي والثقافي، غير مهياً إطلاقاً لتقبل هذه المفاهيم والتفاعل معها.

يجمع الباحثون على أن الفرنسيين وحدهم، كانوا قد قدموا للنهضة الثقافية والعلمية العربية أكثر مما قدمته البلدان الأوروبية الأخرى مجتمعة. ويعود الفضل في ذلك إلى المنورين الفرنسيين في القرن الثامن عشر ، و إلى الثورة الفرنسية . فالثورة الفرنسية التي هزت، بكل معنى الكلمة، الدول الأوروبية كلها ، كبيرها وصغيرها، لم يكن بوسعها أن تمر بالعالم العربي مرور الكرام. ولئن كان أثرها لم يحفر تغيرات جذبية في المجتمع العربي ، في النصف الأول من القرن التاسع عشر، فإنه هو الذي حدد فيما بعد ، بدرجة كبيرة ، الأسس النظرية والفكرية ، لحركة التحرر العربي القومية والحضارية . فشعارات الثورة الفرنسية (الحرية والمساواة والإخاء) ألهمت عقول المفكرين العرب .

شهد النصف الأول من القرن التاسع عشر ، عملية " أوربة " الحياة الاجتماعية والوعي الاجتماعي في أكثر البلدان العربية تطوراً ، وخاصة في مصر وبلاد الشام، التي شهدت بوادر النهضة العربية الأولى، وذلك بنتيجة الانتعاش الاقتصادي والاستقرار السياسي ، الذي أقامه الباشا محمد علي، ورغبته في إنشاء دولة عربية قوية، على غرار الطراز الأوروبي. ويتمحور المنحى الأساسي للفكر التنويري العربي، في النضال الفكري السياسي والقومي ، الذي خاضته القوى التقدمية العربية ، التي كانت تحاول تخليص العالم العربي من الركود الاقتصادي العثماني، وتحريره من الاستبداد السياسي.

وتُعرف فترة اليقظة الثقافية، في البلدان العربية، في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، باسم " النهضة " . فقد كانت تلك الفترة ، فترة انتعاش للحياة الثقافية بأكملها، تشكل فيها الأدب العربي الحديث والحركة التنويرية والإصلاح

الإسلامي ، وتمت صياغة الأفكار ، التي وضعت أساساً نظرياً للنضال المعادي للإقطاع وللنضال القومي التحرري" (تيزيني- ١٩٨١ ص، ٢٥).

بوادر اليقظة العربية

تمثلت بوادر اليقظة العربية ، بجملة من العوامل الأساسية ، التي كان لها الدور البارز في تطور المجتمعات العربية في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وتمثلت هذه البوادر في:

أولاً: الحركات الإصلاحية السلفية:

نتيجة للقهَر الذي مارسته السلطات العثمانية، في الولايات العربية، ظهرت حركات إصلاحية منادية بتغيير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية السائدة ، ودعت إلى إعادة إحياء العقيدة الإسلامية ، عن طريق العودة إلى مصادرها الأساسية ، من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتخليصها من الأوهام والأباطيل والتفسيرات الخاطئة، التي تراكمت عليها عبر القرون. وجاءت أولى هذه الدعوات من قلب الجزيرة العربية وعلى يد محمد بن عبد الوهاب (١٧٠٣ - ١٧٩٢)، الذي نادى بالعودة إلى الإسلام الصحيح. وكان قد تأثر بهذه الحركة، حركات إصلاحية عربية أخرى ، كحركة السنوسيين في ليبيا والحركة المهدية في السودان وغيرها. دعت الحركة الوهابية، كما تُعرف، إلى نشر الدعوة الإسلامية، وتأكيد أهمية التعليم ونشره بين جميع الناس، كباراً وصغاراً. أما في تونس ، فقد بدأت حركة الإصلاح التعليمي مع خير الدين التونسي (١٨١٠ - ١٨٩٠)، الذي أعاد تنظيم التدريس في الزيتونة، وأنشأ المدرسة الصادقية، ببرنامج تراثي وحديث عام ١٨٧٥، يشمل دراسة القرآن واللغة العربية والفقه واللغات الأجنبية والعلوم العقلية. كما نادى التونسي ، بإقامة دولة إسلامية متطورة ، عن طريق الإصلاحات، التي تعتمد على الأساس الأوروبي ، الذي أرساه المنورون الفرنسيون. ولكن القوى الغربية وقفت ضده ، بنتيجة مقاومته لمشاريعها .

ثانياً: الحملات التبشيرية إلى الشرق العربي:

إن شكل الدعوات التبشيرية، تجسد في الدعوة إلى ديانة " السيد المسيح " عليه السلام ، في العالم الإسلامي. وكان السيد المسيح ليس وليد هذه الأرض ؛ وكان الفكر الذي نادى به ودعا إليه غريباً عن هذه المنطقة ؟ . ولكن الحقيقة، هي أن هذه الحملات التبشيرية ، اتخذت من الدين المسيحي السمع ، قناعاً لممارسة أغراضها الاستعمارية في المشرق العربي. لقد أصبح التبشير حركة عالمية منذ عام ١٨٣٠، عندما أقره الباباوات ورسموا خطته، ورصدت الدول الأوروبية الأموال الضخمة للإنفاق عليه. ففي عام ١٨٤٧ أنشأ المبشرون البروتستانت " الجمعية السورية " في بيروت ، لغرض نشر العلوم وترقية الفنون بين العرب. وكان من بين أعضائها البارزين ، ناصيف اليازجي والمعلم بطرس البستاني. وفي عام ١٨٥٢ أصدرت هذه الجمعية مجلة تحمل اسمها، وعهد إلى المعلم بطرس البستاني بتحريرها. وشهدت الجزيرة العربية نشاطاً خطيراً للإرساليات الأمريكية، حيث عمدت هذه الإرساليات منذ عام ١٨٨٩ بإقامة محطات لها في كل من البصرة والبحرين والكويت وغيرها.

وقد عمد المبشرون ، سواء أكانوا فرنسيين " كاثوليك " أم أمريكيان " بروتستانت " أمروس " أرثوذكس " ، إلى إقامة العديد من الخدمات التربوية والصحية والثقافية في المشرق العربي. وكان لها تأثير كبير في نشر الوعي العلمي والتربوي ، وخاصة من خلال تلك المدارس ، التي أقاموها في مناطق مختلفة من البلدان العربية.

ثالثاً: المدارس الأجنبية:

كانت ترمي الدول الغربية، من وراء إنشاء مدارس في الشرق إلى نشر لغتها وثقافتها، قبل أن تعتمد إلى احتلال هذا البلد أو ذاك، احتلالاً عسكرياً مباشراً، في القرن التاسع عشر أو بداية القرن العشرين. ولا ننكر أن هذه المدارس كانت قد خرجت العديد من الشباب العرب ، الذين يتقنون اللغات الأجنبية، وخاصة اللغتين الإنكليزية والفرنسية.

وقد اهتمت الحركات التبشيرية بإنشاء مدارس رياض الأطفال ومدارس البنات بصفة خاصة، ليسهل التأثير في عقول النشء . وكانت هذه المدارس تشكل الشباب العربي تشكيلاً يناسب اتجاهاتها وأغراضها، سواء أكانت مذهبية دينية أم اجتماعية أم سياسية ، وتوجيه تفكيرهم الوجهة التي ترغب فيها. فقد كانت بعض المقررات الدراسية، التي تفرضها المدارس على تلاميذها، موضوعة بطريقة استعمارية، لا تتماشى مع الاتجاهات القومية العربية.

إن أقدم مدارس الإرساليات التبشيرية الفرنسية في لبنان، كانت مدرسة "عينطورة"، التي أنشئت عام ١٨٣٤ . وبعد عام أنشأ القس وليم طومسون الأمريكي مدرسة في بيروت. وفي عام ١٨٤٧ أنشأ المبشرون البروتستانت "الكلية السورية"، التي كانت تدرس العلوم باللغة العربية في بداية عهدها. وفي عام ١٨٦٠ أنشأت السيدة بوين طومسون الكلية الإنجيلية الأمريكية للبنات". كما أنشأ المرسلون الأمريكيون "الكلية الأمريكية" في بيروت عام ١٨٦٦ ، وأسس الآباء اليسوعيون "الكلية اليسوعية"، التي كانت تنفق عليها الحكومة الأمريكية في بيروت عام ١٨٧٤.

وأول مدرسة للتعليم الحديث ، وفق النظام الغربي ، أنشأت في البحرين عام ١٨٩٣ ، أنشأتها الإرسالية الأمريكية، وكانت هذه المدرسة الأولى من نوعها في منطقة الخليج العربي (كانت تدرس اللغة الإنكليزية والكتاب المقدس والحساب واللغة العربية). وفي مصر أنشأ "الآباء العزاريون"، أول مدرسة فرنسية لهم في الإسكندرية. وكذلك أنشأت الجمعية الإنجيلية البروتستانتية مدارس لها ، كما عمدت الإرساليات الأمريكية إلى افتتاح العديد من المدارس لها في مصر. وحتى سنة ١٨٧١ كانت توجد زهاء ١٦٠ مدرسة أجنبية تضم نحو (٥٦٠٠) تلميذاً. ولم تكن هناك أية قيود على هذه المدارس ، وأغرب من هذا ، أن هذه المدارس كانت تلقى التشجيع المادي والمعنوي من قبل الحكام المصريين (مرسي-١٩٨٥ ص ٤٤٧).

إن هذه المدارس وغيرها، خرجت أجيالاً من المثقفين والأدباء والمعلمين العرب، كان لهم دورٌ بارزٌ في اليقظة العربية، وفي مقارعة الاحتلال التركي، رغم أن أهدافها استعمارية، بالدرجة الأولى، غير أنه لا وطن للعلم والمعرفة. حيث استطاع الشبان العرب التعرف إلى نظم المناهج التعليمية والنظريات التربوية الأوروبية والأمريكية، وإلى طرائق التدريس وعلى المعارف العلمية المتطورة.

رابعاً: تطور وسائل الاتصال:

شهد القرن التاسع عشر تطوراً في وسائل الاتصال المختلفة، بنتيجة التطور الصناعي والتجاري والعلمي. فازدهرت الحركة التجارية بين بلدان المشرق العربي وأوروبا، وخاصة بين بلاد الشام ومصر وكل من إيطالية وفرنسا، ففي البداية، كان تأثير الثقافة الإيطالية في المشرق العربي من أقوى الثقافات الأجنبية في المنطقة، نظراً لقرب إيطاليا الجغرافي، إلا أن الثقافة الفرنسية، أخذت تغلغل شيئاً فشيئاً، حتى أصبحت دون منافس.

لقد كان لنشاط المبشرين، دورٌ بارزٌ، في نشر الفكر الغربي، بمفاهيمه الدينية والسياسية والثقافية والتربوية. وذلك من خلال مدارسهم، التي أقاموها، واستخدام وسائل الاتصال المباشرة، من كتب ومجلات ومطبوعات ومنشورات. فعمدت الإرساليات الأمريكية إلى إقامة قاعدة لنشاطهم في الشرق الأوسط في جزيرة "مالطة" عام ١٨١٢، كما عمدوا إلى تأسيس مطبعة في هذه الجزيرة، تكون بمثابة وسيلة فعالة للدعاية لهم. استمرت هذه المطبعة في عملها اثني عشرة سنة، أخرجت خلالها قرابة ٣٥٠ ألف نسخة، من كتب وكراريس. ثم نقل القسم العربي من المطبعة إلى بيروت عام ١٨٣٤، لتمارس دورها الدعائي في بلاد الشام.

خامساً: الإصلاحات التربوية التركية:

أدت الهزائم المتتالية للقوات العثمانية، أمام الدول الأوروبية، إلى إعادة النظر في البنية التحتية والتنظيمية للدولة العثمانية. كانت الرغبة إلى إقامة جيش قوي على غرار

الجيش الأوروبية، يتطلب تحديثاً شاملاً في بنية التعليم. فعمدت السلطات التركية إلى إنشاء مدارس عسكرية حديثة. وكان الغرض الرئيس في هذه المدارس، تعليم الفنون العسكرية. وكان دخول العلوم الحديثة كالتاريخ والجغرافيا والرياضيات والطبيعات، ضرورة استلزمها تعليم الفنون العسكرية في المراحل التعليمية المختلفة. وهذه المراحل تتمثل في المرحلة الابتدائية، التي كان يدرس بها اللغة التركية والدين الإسلامي والجغرافيا والرياضيات. أما المدارس "الرشيدية"، وهي مدارس حديثة أو عسكرية متوسطة، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، كان التعليم فيها بالتركية، والمعلمون أتراك في الغالب. أما المدارس الثانوية أو العليا، فكانت موجودة فقط في استنبول.

رغم انتشار هذه المدارس، إلا أنها كانت قليلة جداً، وهي للخاصة دون العامة. وكانت حالة التعليم في بلاد الشام مقتصرة على الكتاتيب ولا تعلم إلا العلوم الدينية الحفظية. وبقيت هذه الظاهرة قائمة رغم جميع الإصلاحات التربوية، التي أقامها السلاطين العثمانيون، وخاصة تلك الإصلاحات، التي قام بها السلطان سليم الثالث (١٧٨٩ - ١٨٠٧)، إذ أصدر عدة قرارات لإصلاح الإدارة والضرائب ولإيجاد جيش قوي على الطراز الأوروبي. فحلب الخبراء وأنشأ مدارس عسكرية وبحرية. وجاء من بعده محمود الثاني (١٨٠٨ - ١٨٣٩)، الذي تابع هذه الإصلاحات، فأحيا المدارس التقنية العليا التي أنشئت قبله، وأنشأ مدرسة جديدة للعلوم العسكرية ومكتب العلوم البحرية سنة ١٨٣١، ومدرسة الجراحة والمدرسة "الشاهانية" للطب عام ١٨٣٩. أما السلطان عبد الحميد (١٨٣٩ - ١٨٦١)، فقد أصدر قانوناً لإصلاح التعليم في السلطنة العثمانية عام ١٨٤٦ ووضعه تحت إشراف الدولة. وفي عام ١٨٦٩ تم وضع قانون عام لإعادة تنظيم المدارس الحكومية.

أدت هذه الإصلاحات، إلى تكوين نخبة من خريجي المدارس الحديثة، من ضباط وإداريين ومثقفين. إلا أن فاعليتهم في المجتمع بقيت محدودة.

سادساً: البعثات التعليمية إلى أوروبا:

تطورت العلاقات الثقافية ما بين المشرق العربي ودول أوروبا الغربية، بشكل مطّرد، خلال القرن التاسع عشر ، وخاصة عن طريق البعثات التعليمية إلى أوروبا، التي قام بها الباشا المصري محمد علي ، الذي حكم بين عامي ١٨٠٥ - ١٨٤٩ .

أراد محمد علي بناء دولة قوية في الشرق الأوسط ، وفق أساليب عصرية متطورة، تعتمد على منجزات العلوم التقنية والعسكرية والفنية الأوروبية. فعمد من أجل ذلك إلى إعادة تنظيم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية في مصر، معتمداً في ذلك على الكوادر الوطنية . من أجل تحقيق ذلك ، قام بإيفاد عدد من الشبان المتعلم إلى أوروبا، لدراسة الاختصاصات المختلفة . فتوجه أولاً إلى إيطاليا، فكانت أول البعثات العلمية سنة ١٨٠٩ ، وثانيها سنة ١٨١٣ . ثم توجه بعد ذلك إلى فرنسا، وجاء هذا التوجه ، بنتيجة تخطيط فرنسي، استطاع أن يربط مصر بفرنسا عن طريق " مساعدات تنمية"، تهدف إلى تحضير مصر في الظاهر، وإلى ربطها بفرنسا سياسياً واقتصادياً في حقيقة الأمر . وقد تمثل هذا التوجه بسيطرة اللغة الفرنسية في الأوساط الثقافية المصرية.

لقد كان لمئات الشبان العرب، الذين أوفدوا إلى أوروبا للدراسة والتخصص في مجالات العلوم المختلفة، الطبيعية والقانونية والزراعية والتاريخية والفنية، أن يعودوا إلى وطنهم متسلحين بالمعارف العصرية والثقافية الجديدة، ليساهموا في بناء النهضة العربية الحديثة.

المنوّرون العرب في بلاد الشام:

تعرف العرب في بلاد الشام الأفكار الجديدة عليهم، عن طريق الأدبيات الأوروبية. فساعدت العلاقات التجارية والثقافية مع أوروبا ونشاط المبشرين، على ظهور فئة من الأشخاص المتمكنين من اللغات الأوروبية ، كان لها أكبر الأثر في عملية صياغة الأفكار الاجتماعية والسياسية والفكرية العربية، التي تعبر عن روح الأمة العربية، ورغبة الشعب العربي بالتححرر من النير العثماني والمساهمة في بناء الحضارة

الإنسانية. ويعود أول تدعيم فلسفي لمثل المنورين العرب " الاجتماعي - السياسي إلى السوري فرنسيس فتح الله مراش (١٨٣٦-١٨٧٣)، الذي تلقى تعليماً طبيعياً في فرنسا. فقد أصدر كتاباً بعنوان " غابة الحق " عام ١٨٦٦ ، يروج فيه لأفكار المنورين الفرنسيين وخاصة جان جاك روسو. ويدعو فيه إلى المحبة الشاملة وتحقيق مبدأ الحرية.

وتمسكاً منه بمبدأ مساواة الناس أمام القانون، كان أول منور يطرح مسألة المساواة على الصعيد الاجتماعي والسياسي. ويرى أن قوانين الدولة، يجب أن تطبق بدرجة واحدة على كل المواطنين دون أدنى تفرقة بينهم ، وينبغي التعامل مع الجميع ، بشك متكافئ، حتى لا ينتهك نظام القانون.

ويؤكد مراش أن للتربية ونشر العلم وتطوير الفن والآداب والاحتكام إلى العقل، دورٌ كبير، في مساعدة الإنسان على فهم طبيعة وظيفة المجتمع، الذي يعيش فيه. يُعَدُّ المعلم بطرس البستاني (١٨١٩-١٨٨٣) أباً للتنوير العربي. وكان له دائرة معارف تعرف باسمه ، تحتوي على مواد عديدة، تعكس مستوى المعارف العلمية والطبيعية لعصره. وتظهر دائرة المعارف هذه اهتماماً ملحوظاً باللغة العربية والثقافة العالمية. وكانت أول موسوعة عربية، أوروبية الطراز.

كان البستاني أول منور عربي أدرك أن مسألة المرأة، مطروحة من قبل الحياة نفسها، وإنما تتطلب حلاً. ففي عام ١٨٤٩ في الجلسة الافتتاحية للجمعية السورية لاكتساب العلوم والفنون، ألقى محاضرة عن تعليم المرأة، ذكر فيها أن حالة المرأة في سورية أسوأ كثيراً مما هي عليه في أوروبا، ورأى أنه من الضروري ترقية اهتمام النساء باكتساب المعارف الخلقية بالإعلاء من شأنهن، فعندئذ يتسنى للنساء حمل الرجال على تغيير حالتهم وإنقاذهم من الضياع.

دعا البستاني إلى دراسة النساء للأدب الديني، الذي يعد في رأيه ، واجبهن وحققهن الرئيس: " ينبغي للتذكير بأن دراسة الكتب الدينية كانت وفقاً على الرجال"، كما من واجبهن وحققهن استيعاب مبادئ التربية والتدبير المنزلي والجغرافيا والتاريخ

والحساب، وهذا بدوره يساهم في مشاركة المرأة للرجل في حياة الأسرة ويوجه تربيتها لأطفالها، بشكل جيد ونافع، الأمر الذي تجلّى في الحرص على تربيتها.

إلى جانب المنورين ودورهم الفعال في إذكاء روح العصر، العلمية والفكرية والثقافية، ونشر العلم بين الناس، ظهرت الصحافة والجمعيات الثقافية التنويرية والأدبية، التي كان دورها كبيراً في نشر المفاهيم الاجتماعية والسياسية والتربوية الصحيحة، في الأوساط العربية. ويرجع تاريخ الصحافة العربية غير الحكومية إلى صحيفة "مرآة الأحوال"، التي أسسها في استنبول سنة ١٨٥٤. الأديب العربي رزق الله حسني (١٨٢٥ - ١٨٨٠). وفي بيروت تأسست أول نشرة تنويرية تدعى "حديقة الأخبار" عام ١٨٥٤. وكانت صحيفة "الجوائب"، التي كان يصدرها فارس الشدياق في استنبول منذ سنة ١٨٦٠، تتمتع بتأثير كبير في جمهور القراء العرب، حيث كانت تتناول مسائل من حياة البلدان الإسلامية، وكان يوجد فيها مقالات حول التربية وفوائد التعليم وغيرها.

كانت النشرات التنويرية، تنتقد التقاليد والأفكار البالية، واستبداد السلطات، والفساد وغياب الأمن الفردي والاجتماعي... وتدعو المواطنين إلى إبداء فاعليتهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها.

المنورون العرب في مصر:

أصبحت مصر والقاهرة تحديداً، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، مركزاً ثقافياً وعلمياً لجميع العرب. فقد كانت تضم مصر، نخبة من المتعلمين العرب، الذين تلقوا تعليمهم في أوروبا. كانت هذه النخبة، تشكل وسطاً مواتياً لانتشار الأفكار التنويرية، وخاصة بعد احتلال مصر من قبل الإنكليز عام ١٨٨٢، التي كانت تسعى إلى توطيد وضعها فيها، بتأكيد العناصر ذات الميول المعادية للأتراك. الأمر الذي أتاح للقوميين والمنورين العرب والمهاجرين السوريين، فرصة نقد الاستبداد التركي. فازدهرت الصحافة العربية. حيث ظهرت في العقد الأخير من القرن التاسع عشر،

أكثر من ١٥٠ صحيفة ومجلة. وكانت هذه الصحف والمجلات، تتناول بشكل رئيس مسائل العلم ومشكلات الثقافة وغيرها.

قامت الصحافة بدور بارز في تشكيل وعي العرب، الاجتماعي والقومي. فعرفت المصريين بالنظم السياسية الليبرالية، وساعدت المطبوعات المصرية على انتشار الشعور القومي وأفكار الرقعة الدستورية والتحرر القومي. ودعت إلى نشر التعليم العلماني وضرورة الاهتمام بفن التدريس وبالعلم.

من أهم المصلحين الاجتماعيين البارزين في القرن التاسع عشر، المصلح جمال الدين الأفغاني (١٨٣٩-١٨٩٧)، الذي دعا إلى الوحدة الإسلامية، تحت رعاية السلطان التركي. كما دعا إلى النضال ضد الاستعمار الأوروبي، إلى إرساء الإصلاح الإسلامي، من خلال إحياء التعاليم الإسلامية، على أساس عقلائي يتناسب وروح العصر. شهد القرن التاسع عشر بروز، غير قليل، من المنورين العرب، كان لأفكارهم وآرائهم، دور كبير، في تطور الحركة الفكرية العربية، نذكر أهمهم : رفاعة الطهطاوي:

يعد الطهطاوي (١٨٠١ - ١٨٧٣) واحداً من أهم رواد النهضة العربية الحديثة. ليس ذلك في مصر فحسب، بل في معظم البلدان العربية الأخرى. نظراً لدوره الثقافي، الذي شهدته مصر في القرن التاسع عشر من نهضة شاملة، أسس لها الباشا محمد علي.

ومن أهم الأفكار السياسية والفكرية والتربوية، التي نادى بها الطهطاوي، نذكر هنا ما يلي:

١- إن ما يستحق أن يقلد من النظم الغربية، بوجه خاص، إنما هو نظام التعليم والنشاط العلمي وهيكل النظام السياسي للمجتمع.

٢- يجب أن تخضع السلطات السياسية للقوانين، وأن مهمتها تكمن في الإشراف على رعاية حقوق الشعب.

٣- يجب أن تصاغ القوانين، في المجتمع، مع متطلبات الحياة ، كما أن ذلك ينطبق على الشريعة.

٤- تأكيد أهمية التربية في بناء المجتمع الحر.

٥- إن التربية الصحيحة، هي التي تلائم استعداد الطفل على استغلال طاقاته وامكانياته.

٦- تأكيد أهمية التربية الاجتماعية، القدرة على صياغة عقل الطفل وفق الرؤية التي تراها مناسبة.

٧- اعتماد التدريس على الحوار والمناقشة والمناظرة، بدلاً من التكرار والتلقين.

٨- على المتعلم أن يأخذ العلوم من مصادرها الأساسية (الكتاب - المعلم - المراجع....).

٩- عدم إخراج الطالب من علم إلى غيره، حتى يكون قد استوعب العلم الأول .

١٠- تأكيد تعليم المرأة، المعارف والعلوم والآداب.

الإمام محمد عبده:

أما الإمام محمد عبده (١٨٤٩ - ١٩٠٥)، فقد شغل عدة مناصب حكومية، مكنته من تطبيق أفكاره ومبادئه النظرية، بشكل واقعي. أهمها كان تعيينه مفتياً للديار المصرية عام ١٨٩٩، الأمر الذي مكّنه من تحقيق مشروعاته الإصلاحية.

سعى الإمام محمد عبده، بوصفه رئيساً لمجلس إدارة الأزهر، إلى إصلاح هذا الحصن الإسلامي، بما يتماشى وروح العصر، وإلى إدخال برنامج لتعليم المناهج الحديثة فيه، كالرياضيات والجغرافيا وفقه اللغة والآداب... وغيرها.

إن المنهج الإصلاحي الذي اعتمده محمد عبده، يتمحور بالدعوة إلى ثلاثة أمور هي:

١- تحرير الفكر من قيود التقليد.

٢- فهم الدين على طريقة سلف الأمة، قبل ظهور الخلاف.

٣- الرجوع في كسب المعارف إلى منابعها الأولى.

لقد كان للعلم، مكانة كبيرة، في فكر الشيخ محمد عبده. وأراد أن ينال الشعب المصري، قسطاً كبيراً، منه. فرأى أن السبيل المباشر إلى تحقيق هذا الهدف، يكمن في الجامع الأزهر. ولكن الأزهر كان يعاني مصاعب علمية وإدارية، كبيرة جداً، تحول دون تحقيق هذا الهدف. فانطلقت دعوته أولاً إلى إصلاح الأزهر، الذي أدخل إليه المناهج الحديثة والعلوم الحديثة. وقسم مدة الدراسة فيه ١٢ سنة، ثماني سنوات للدراسة الأولية، وأربع سنوات للدراسات العليا.

أهداف التعليم عند محمد عبده:

اهتم محمد عبده بنشر التعليم بين الطبقات الفقيرة، اهتماماً كبيراً، ورأى أن هذا التعليم يجب أن يهدف إلى:

- ١- غرس الروح الوطنية، وتنمية الإخاء القومي.
- ٢- أن يكون التعليم ذا فائدة للمتعلمين، ويحقق لهم، قدرأ أكبر من المتعة، وأن يكون متناسباً مع قدراتهم الخاصة.
- ٣- تنمية الفكر الحر، وتحرير العقل من رواسب التقليد.
- ٤- تحقيق الأخلاق الإسلامية السامية، وذلك بالرجوع إلى مصادر الإسلام الصحيحة.

أما من حيث المناهج والأساليب المتبعة في التدريس، فيوصي عبده بضرورة إتباع الخطوات التالية:

أ — الابتعاد عن التعليم التقليدي، الذي يعتمد على الحفظ والتكرار، ولا يقدم للمتعلمين أية فائدة تذكر.

ب — مراعاة ترتيب منطق العلوم في التدريب، فالعلوم الآلية كاللغة والنحو والحساب، يجب أن تدرس قبل العلوم العقلية، كالفلسفة والمنطق والدين.

ج — ربط التعليم النظري بتطبيقاته العملية.

د — تنمية قدرات التلاميذ الحسية والعقلية، وتعوديهم على استنباط الحلول المناسبة للمشكلات ، التي يتعرضون إليها في عملية التدريس.

تطور الفكر الاجتماعي والسياسي العربي:

كانت أوروبا مورداً أساسياً، للفكر الاجتماعي والسياسي الليبرالي "الحر" إلى منطقة الوطن العربي، في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، بسبب جملة من العوامل أهمها: العلاقات التجارية والبعثات التعليمية والمدارس الأجنبية والإرساليات التبشيرية وترجمة الكتب عن اللغات الأوروبية المختلفة. بالإضافة إلى رغبة الشعوب العربية بالتححر وبناء نهضتها الحديثة، بعد قرون من الاحتلال التركي.

لقد اتسم عصر النهضة العربية، بوصفه حركة فكرية تحررية في التطلع إلى إقامة "مملكة العقل"، وإلى تقوم سائر مفاهيم النظام الاجتماعي الإقطاعي، ومعايير الفكرية والسياسية، ومؤسساته من وجهة نظر عقلانية. ففي سورية ومصر ، بشكل أساسي، كان المنورون يهدفون إلى نشر التعليم والمعارف العلمية والتقنية ، اعتقاداً منهم أن العلم هو محرك التقدم الاجتماعي والسياسي والثقافي للمجتمعات العربية، ولم يكتفوا بذلك ، بل أخذوا ينتقدون عبر وسائل الاتصال الرئيسة المعروفة في ذلك الوقت (الكتب والصحافة والجمعيات والمهرجانات ...)، كل العادات والتقاليد الاجتماعية البالية.

إن اطلاع المنورين العرب على نهضة الأوروبيين، الفكرية والسياسية والاجتماعية ، وخاصة تلك الصرخات التي جاءت بها الثورة الفرنسية. فالثورة الفرنسية لم تكن للفرنسيين تحديداً، أو للأوروبيين على وجه العموم، بل كانت أيضاً لكل الشعوب المقهورة، التي تطمح إلى التحرر. فالأول مرة في تاريخ العرب الحديث ، يتعرفون على أن الحياة بكل معانيها حق للإنسان أينما وجد، وأن من حق الشعب المشاركة في السلطة.

إن تبلور الفكر التنويري في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، لم يكن كافياً لقيام نهضة علمية تربية اجتماعية سياسية اقتصادية، تشمل المجتمعات العربية كلها. فبعد الاحتلال التركي، جاء الاحتلال الاستعماري الأوروبي (الفرنسي

— الإنكليزي — الإيطالي)، للبلدان العربية. وكان من سياسة الاحتلال، أن فرض قيوده الشديدة على النظام التعليمي . فعمد إلى توجيهه إلى مقاصده وأهدافه ومصلحه. ومن السمات العامة للتربية العربية في ظل الاحتلال الأجنبي نذكر ما يلي:

١- انتشار اللغات الأجنبية (لغة المستعمر) واعتمادها في التدريس والممارسات الاجتماعية والسياسية والثقافية.

٢- مقاومة الجهود الوطنية في نشر الثقافة العربية والإسلامية.

٣- استخدام المناهج والأساليب الأوروبية في التدريس، دون أي تعديل لها بما يتناسب والحياة العربية.

٤- صلاية نظام الامتحانات.

٥- كان التعليم للنخبة، وحرمت الطبقات الفقيرة من أي فرصة للتعليم إلا فيما ندر. لقد حاولت الحكومات العربية، إبّان الاحتلال الأجنبي، أن تسلك منهجاً مغايراً. لكنها لم تستطع أن تقدم برنامجاً متكاملًا لنشر التعليم وتوجيهه بالاتجاهات الوطنية والقومية. ولم تستطع تحقيق نتائج إيجابية تذكر. واستمرت الحال على ما هي عليه حتى تحررت البلاد العربية من نير الاستعمار السياسي، عند بداية النصف الثاني من القرن العشرين، لتبدأ مرحلة جديدة من مراحل تطور الفكر التربوي والاجتماعي والسياسي والثقافي.

كثيرة هي البلدان العربية، التي استطاعت أن تحقق، إنجازات كبيرة، في نشر التعليم وتطبيق المناهج والأساليب الحديثة، في نظمها التربوية والتعليمية، خلال العقود الأخيرة. وشهدت البلاد العربية حركة فكرية ثقافية واجتماعية ... لا تزال مستمرة حتى الآن. ولكن بنسب متفاوتة بين قطر عربي وآخر.

الفصل العاشر

الفكر التربوي عند الأوروبيين الغربيين في العصر الحديث.

مقدمة :

تعددت الاتجاهات والمدارس الفكرية العالمية في العصر الحديث التي اهتمت بتربية الطفل ومنها على سبيل المثال الاتجاه الواقعي والذي عبّر عنه عدد من التربويين الذين عاشوا في القرن السادس عشر من أمثال كومينوس الذي أبدع في موضوع تربية الطفل ، وقدّم العديد من الآراء والطروحات التي شكلت مرتكزاً أساسياً في نظريات تربية الطفل و تعليمه .

أما الاتجاه الطبيعي في تربية الطفل فقد كان نتيجة طبيعية لفلسفة القرن الثامن عشر، عصر التنوير وسيادة الحركة الطبيعية في التربية، والتي تبلورت نتيجة جهود عدد من المربين والمفكرين وعلى رأسهم جان جاك روسو الذي يُعدّ مؤسس هذه الحركة إذ أفرد سفرًا كاملاً بعنوان " اميل " ضمنه كل غاياته وأهدافه ومراميه من تربية الطفل أميل وقد ارتبط هذا الاتجاه باسمه إذ يُعدّ روسو الممثل الأول لهذا الاتجاه في تربية الطفل.

وفي النصف الأول من القرن العشرين ظهر الاتجاه النفسي في تربية الطفل ، وأولى الجوانب النفسية أهمية كبيرة في تربيته ، وركز على مراحل النمو والبناء النفسي ومكوناته وتكوين الاتجاهات والميول والقيم لدى الطفل وربط ما تقدم من معارف ومراحل نمو وخصائص كل مرحلة من عمر الطفل .

ويُعدّ جان بياجه أبرز التربويين الذين كرّسوا هذا الاتجاه في دراسات الطفولة ولعلّ إسهاماته دفعت العديد من الدراسات والأبحاث إلى آفاق لم تكن مرتادة من قبل، ولقد فتح باباً جديداً في حقل الدراسات النفسية للطفل وكذلك كانت اهتمامات فروبل وبستالوتزي .

وفي النصف الثاني من القرن العشرين ظهر الاتجاه الاجتماعي في تربية الطفل والذي يمثل كل من جون ديوي ومكارينكو حيث تعرضا للبحث في العلاقة بين نظريات تربية الطفل والمجتمع الذي يعيش فيه، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التطور الاجتماعي سبباً مباشراً في تقدم الفكر التربوي المرتبط بتربية الطفل ونظرياته وأسسها النفسية والاجتماعية ، وفي أواخر القرن العشرين ظهرت المربية الإيطالية ماريامونتسوري التي بنت طريقها التربوية على أبحاث في علم النفس وعلم وظائف الأعضاء ، وأكدت ضرورة الاهتمام بالبيئة المعدة للطفل لأنها عاملٌ مساعدٌ على نموه العقلي والجسمي والنفسي ، واتصفت طريقها بالروح العلمية والخبرة والدقة والملاحظة ، وسنستعرض في هذا الباب تلك الاتجاهات من خلال عرض أفكار المربين الذين يمثلونها .

(جون أموس كومينوس) (١٥٩٢ - ١٦٧١)

((أسلموا لي خلال بضع سنين قيادة التربية ، وأنا زعيم بأن أغير لكم وجه العالم))

أولاً - حياته : ولد كومينوس في عام ١٥٩٢ في قرية نفيتز Nivitez بولاية مورافيا Moraivia ، وتوفي والده وهو في الثانية عشرة من عمره . أصبح وحيداً فقيراً لا أسرة له بعد أن توفيت والدته وأخته . (بدران ، ٢٠٠٠ - ص ٤٠) .

عاش مغموراً مدة طويلة من الزمن ، وأطلق عليه بعض المربين لقب المبشر الأول بالتربية الحديثة .

كان قوياً في فكره وطبعه ، واستطاع رغم العقبات الكثيرة التي اعترضت سبيله أن يقضي حياته في أمور التعليم الشعبي* . وقد وهب نفسه للأطفال ولشؤون الطفولة في كثير من الاندفاع والحماسة ، وكتب ما ينوف على عشرين مؤلفاً ، ومارس التعليم في أكثر من عشرين بلداً . يضاف إلى هذا كله أنه أول من ملك فكرة واضحة عما ينبغي أن تكون عليه الدراسات الابتدائية ، وجدد بدقة بعض القوانين الأساسية لفن التعليم (عبد الدائم ، ١٩٧٨ - ص ٣٠٨) .

ثانياً - مؤلفاته: تعددت وتنوعت مؤلفات كومينوس. وهي :

١- باب اللغات المفتوح ، وهو كتاب لدراسة اللغة اللاتينية ذو طابع علمي .

٢- الدهلز : وهو مقدم إلى الصغار الذي يلتحقون بالمدرسة ، ويهتم باللغة

اللاتينية .

٣- الباب الموصل إلى المعرفة : ويمكن عده دائرة معارف صغيرة .

٤- عالم الصور : خاص بتعليم الأطفال ، وهو أول كتاب مدرسي مصور

*- التعليم الشعبي : إنشاء مدارس أولية قومية في جميع القرى يتعلم فيها الأطفال القراءة والكتابة

والدين والموسيقا الدينية، وتسمى هذه المرحلة بالمدارس اللاتينية. إذ لم يكن في ألمانيا قبل عام ١٥٢٩ أي

نوع من أنواع التعليم لعامة الشعب .

يتدرج فيه من المحسوسات إلى المعقولات بطريقة استقرائية سهلة .

٥- المرشد العظيم : وهو كتاب شمل فيه معظم مبادئ التربية .

٦- مدرسة الأم : ويهتم هذا الكتاب بالطرائق التي يجب أن تتبعها الأمهات

في تربية أطفالهن .

ثالثاً - مبادئ كومينوس التربوية :

يعد كومينوس أول شخصية أوربية أولت الطفولة أهمية كبيرة ، لأنه فيها ترسّى قواعد الشخصية فالطفل ، عنده هبة من هبات الله ، والإنسان خير بالفطرة إذ يولد الطفل ، وطبيعته نحالية من الشرور ، وعلينا أن نحافظ على هذه الطبيعة الحيرة السليمة في سنوات الطفولة المبكرة . والطبيعة برأيه ونظامها خير نموذج يحتذى به لتربية الأطفال ، فقد شبه الطفل ببذرة النبات ، كما شبهه بالطائر الصغير ، وشبه مرحلة الطفولة بفصل الربيع (بدران ، ٢٠٠٠ ص ٤٥) .

ويرجع الفضل إلى كومينوس في وضع مبادئ المذهب الواقعي الحسي ، التي تقوم على : (العاصي ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٤-١٠٥)

١- اكتشاف الحقيقة في قوى الطبيعة وقوانينها لزيادة قدرات الإنسان عن طريق إثراء معرفته العلمية وبناء نظام اجتماعي جديد من خلال تدريس الحقائق جميعها .

٢- الاهتمام بالتربية العلمية العملية عن طريق التدريب العلمي والعملية ، والتعلم الحر والديني والخلقي والعقلي ، وتعلم أساليب الديمقراطية .

٣- الاهتمام بدراسة الظواهر الطبيعية عن طريق منهج الباناسوفيا (الشامل لكل المعرفة) واللغة بوصفها أداة لتعرف العلوم والفنون الصناعية ونشاطات الألعاب والأبحاث العلمية .

٤- التركيز على الاهتمام بالمدارس كوسائل للتربية كالمدرسة الابتدائية ، الثانوية والجامعة ، ومركز الأبحاث .

٥- السلم التعليمي منظم بإحكام ، فهناك مدرسة هي ركنة الأم، والمدرسة الأولية، والمدرسة اللاتينية، ثم الجامعة، ثم معهد الدراسات العليا .

٦- الاهتمام بتعرف قوانين الطبيعة التي تقوم عليها المعرفة ، والاهتمام بتدريب الحواس والملاحظة واستخدام العقل كوسيلة للتعليم ، واستخدام التعليم الفردي، وإثارة الاهتمام، وضبط النظام بين التلاميذ .

رابعاً - مبادئ التربية في تربية طفل ما قبل المدرسة :

يرى كومينوس أن الحواس رسل العقل في نقل المعارف وتخزينها، فالعقل لا حدود لقدراته مهما ازداد حجم المعارف . وتعليم الصغار يجب أن يبدأ من السهل إلى المركب ، ومن الجزء إلى الكل ، ومن المحسوسات إلى المعقولات ، وألا يُعلّم الصغار شيئاً لا يفهمه . (بدران ، ٢٠٠٠ ص ٥٠)

وقد جسد كومينوس هذه المبادئ في كتابه (عالم الصور) الذي يتدرج فيه من المحسوسات إلى المعقولات بطريقة استقرائية سهلة.

واستخدم الحواس في تعليمه العلوم للأطفال، ثم الملاحظة، ثم التحريب وأخيراً الاستنتاج مؤكداً ضرورة استخدام الشيء نفسه كوسيلة إيضاح إن توفرت، وصورة عنه إن لم تتوفر. ورأى أن يكون التعليم عن طريق العمل . (العاصي ، ١٩٨٢ ، ص ٣٦) . كما وضع أصولاً لطريقة التدريس ، وقد تأثرت طرائق التربية الحديثة بهذه

الأصول. وحددها على النحو الآتي : (بدران ، ٢٠٠٠ ، ص ٥١)

١- يجب أن يتعلم الطفل كل ما لا بد أن يعرفه ، ويكون التعليم بعرض الشيء أو الفكرة مباشرة على الطفل ، لا بعرض نموذج الشيء أو رمزه .

٢- كل ما يُعلّم يجب أن يُعلّم على أنه ذو قيمة عملية في الحياة اليومية ، وذو فائدة معينة.

٣- كل ما يُدرّس يجب أن نشير إلى طبيعته الحقيقية وأصله ، أي: أسباب وجوده .

٤- يجب شرح المبادئ الأولية للموضوع، ثم نذكر بعد ذلك التفاصيل .
٥- يجب تعلّم كل عناصر الموضوع دون استثناء مع بيان ترتيبها وعلاقاتها بعضها ببعض .

٦- يجب أن تؤكد الفروق الكامنة بين الأشياء .

٧- يجب ألا نعلّم أكثر من موضوع في المرة الواحدة، وألا نترك موضوعاً دون تفهمه تماماً .

٨- يجب أن يتناسب العلم ومستوى نضج الأطفال ، وألا نعلّم الطفل أي شيء عديم الفائدة .

ومن الجدير بالذكر أن كومينوس أكد ضرورة أن يكتسب الطفل منذ سنيّ حياته الأولى بعض المبادئ العامة في كل من العلوم التي سيدرسها فيما بعد، فيرى أن يوجّه نظر الطفل منذ نعومة أظفاره إلى الأشياء التي تحيط به، ليكتسب عن طريق الحس بعض المعرفة ، حتى إذا أصبح قادراً على الكلام تمرس ، عن طريق تجاربه اليومية ببعض التعابير العامة المجردة ، فأدرك معنى ألفاظ كالآتية : شيء ما ، لا شيء ، هكذا ، غير هذا ، حيث ، شبيه ، مختلف ، وأدرك ما تحتويه من تعميم ، بذور الميتافيزيقيا الأولى ، أما في ميدان الفيزياء فيتعلّم الطفل معاني الماء والتراب والهواء والنار والمطر والثلج وأسماء أعضاء جسمه ووظائف هذه الأعضاء الخارجية منها على أقل تقدير . ويبدأ بتكوين فكرة عن علم الضوء ، بأن يتعلّم التمييز بين النور والظلمة والألوان المختلفة ، وفكرة عن علم الفلك عن طريق مشاهدة الشمس والقمر والنجوم وشروق الكواكب وغروبها . كما يكون فكرة عن علم الجغرافيا إذا أريناه الجبل والوادي والنهر والقرية والضاحية والمدينة . أما عن مفهوم الزمن فنساعده على إدراك مفهوم معنى الساعة واليوم والأسبوع والسنة والصيف والشتاء والأمس وقبل الأمس والغد وقبل الغد ، ومثل هذا في علم التاريخ بأن يتذكر الطفل حوادث حدثت معه منذ وقت قريب، وأن نسرد عليه قصة شخص قام بعمل معين له قيمته في حياته بوصفه طفلاً .

ونعوده في الحساب والهندسة، على التفريق بين القليل والكثير، والعد إلى العشرة وأن يدرك أن الثلاثة أكبر من الاثنين ، ونبين له أننا إذا أضفنا إلى الثلاثة واحداً ننتج لدينا أربعة ، ونعلمه أن يدرك معنى الصغير والكبير ، والطويل والقصير ، والواسع والضيق ، والثقيل والخفيف ، وأن يرسم الخطوط والمنحنيات والدوائر ، ونريه كيف تقاس قطعة القماش وكيف يزان الشيء بالميزان . . . أما النحو فنبدؤه بأن نعود الطفل على إتقان لفظ اللغة الأم . ومن الممكن أن نعلمه السياسة بشرح مهمات السياسيين كأعضاء المجلس البلدي لأنه كان يرى أن هذا العلم أمر ليس باليسير، فاقصر بتعليم الطفل أن إدارة الدولة تقتضي أن يجتمع بعض الرجال في قاعة لتداول الرأي وهؤلاء هم مستشارو الدولة، وأن بعض هؤلاء أعضاء وبعضهم الآخر وزراء وبعضهم الثالث رجال قانون . وكما أكد كومينوس ضرورة تعلم الطفل الموسيقى، وأن الخطوة الأولى في تعليم الموسيقى تتم في الكنيسة ، فيتعلم الطفل بعض الترتيلات السهلة، ويجب أن تكون هذه التراتيل جزءاً من عبادته اليومية . أما مبادئ الاقتصاد فتبدأ بتعليم الطفل أسماء أفراد أسرته وكذلك أسماء أجزاء المنزل ، مثل : الصالة والمطبخ وحجرة النوم ، وأيضاً أسماء الأدوات المنزلية كالمنضدة وصحن الطعام والسكين والمكنسة . أما عن الدين فأكد ضرورة تعليم الطفل أن هنالك إلهاً واحداً وأنه موجود في كل مكان وزمان ، وأن الله عادل يجزي أحسن الجزاء لمن يحسن عمله ولمن يحمده ويشكره ويطلب منه العفو والمغفرة في الحياة الدنيا والآخرة ، وأنه منتقم من مرتكيي الآثام .

فالطفل إذا عرف ذلك فإنه سيمتنع عن ارتكاب الخطايا وعن القيام بعمل لا يرضيه ، كما أنه يرغب في محبة الله ومن ثم يحيا حياة يشعر فيها بأنه مع الله سائر معه في ركابه.

ووجه كومينوس اهتماماً خاصاً لتعليم الأطفال مبادئ الأخلاق التي رأى أن تُبنى قواعدها على أساس الفضيلة، ويرى أن التربية الخلقية تتم باتباع الآتي (بدران، ٢٠٠٠، ص ٥٥) :

- ١- أن يتعلم الطفل ضبط النفس بالاكتفاء بما يسد رمقه من الطعام .
- ٢- أن يعتاد على نظافة ملبسه في أثناء الطعام واللعب .
- ٣- أن يحترم من يكبره سنأ .
- ٤- أن يتعلم الطاعة بإطاعته للأوامر وباجتنابه للنواهي ، وتكون هذه الطاعة عن طيب خاطر .
- ٥- أن يُطَبِّع الطفل على الصدق في كل شيء ، ومن ثم لا يُسمح له بالكذب مطلقاً سواء في الجد أم في الدعابة، لأن الدعابة قد تتحول إلى الجد .
- ٦- أن يتعلم العدل بأن يُمنع من أخذ ما يخص الآخرين أو حفظه أو لمسه أو إخفائه ، وأن يتعلم ألا يضايق أحداً، أو يحقد على الآخرين .
- ٧- أن يُشغَل وقت الطفل باللعب والعمل باستمرار حتى لا يَأْلَف الكسل .
- ٨- أن يتعود الحرص على ضبط لسانه ، ذلك بالأكثر من الكلام وبالأقل يتفوه بكل ما يعين له من فكر ، وأن يتعلم السكوت التام في المقام الذي يتطلب ذلك خاصة عندما يتحدث الآخرون أو في حضرة الناس المرموقين .
- ٩- أن تُغرس في الطفل عادة حب العطاء الفياض ومد يد العون للآخرين .
- ١٠- يجب أن يُربى الطفل على الصبر لما له من أهمية كبرى في حياة المرء فسوف يعين الصبر الطفل على التغلب على الكثير من مشكلاته خلال حياته، وبه تقوى نفسه، ويستطيع قهر النزوات .
- ١١- أن يُعَلِّم الطفل آداب السلوك بتدريبه على آداب اللياقة المتبعة في الأوساط المهيبة مثل الطريقة المثلى للتسليم باليد ، والأسلوب الأمثل الذي يُتبع في طلب الشيء من الآخرين، والكيفية السليمة لثني الركبة وتقبيل اليد برشاقة ، عندما يُعبر الطفل عن شكره لأحد أكرمه ممن يكبره سنأ .
- ١٢- أن يُعَلِّم الطفل حب التعاون مع غيره فهو من أنبل الخصال التي يتحلى بها المرء، ومن ثم لا بد أن ننشئ الطفل لتحقيق ذلك ما استطاع إليه سبيلاً.

قيمة كومينوس التربوية :

يعود الفضل إلى كومينوس في وضعه أساساً سيكولوجياً للتربية مبيناً أن علينا أن ننمي الملكات وفق ترتيبها الطبيعي ، فننمي الحواس أولاً ، ثم الذاكرة ، ثم الخيال، وننمي ملكة الحكم والخيال ولم يقتصر على ذلك فقط بل وجه عناية خاصة للناحية الأخلاقية لنكون أناساً فاضلين متدينين . والمتعمق في مبادئه التربوية والممارسات العملية التي اقترحها أصبحت شديدة الرسوخ في التربية المعاصرة إلى درجة أصبح من الصعب رؤيتها في سياقها الأصلي .

وهذا ما يطبق حالياً في معظم رياض أطفال العالم كاستخدام الحواس للتعلم وضرورة تناسب مستوى المعلومات مع نضج الأطفال، وضرورة تعليم الأطفال من خلال اللعب والعمل .

وقد تأثر بمبادئه الكثير من المربين الذين أتوا بعده أمثال بستالوتزي ، وروسو . وأهم ما يميزه كونه أول شخصية أوروبية أولت الطفولة اهتماماً كبيراً، وأسهمت في قلب المفهومات التي كانت سائدة في ذلك العصر . وبذلك أصبح الاهتمام بالإنسان هو محور التربية إذ أصبحت التربية تهتم بأمور الحياة اليومية للإنسان .



" إن الطبيعة ترغب في أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً "

أولاً - حياته : وُلد في جنيف عام ١٧١٢ بسويسرا في كنف أسرة متوسطة الحال . ماتت والدته وهو ما زال صغيراً، فقام والده بتربيته وعلمه القراءة وهو في السادسة من عمره، وعاش في جنيف حتى بلغ السادسة عشرة، محاولاً تعلّم بعض الصناعات ثم تركها، وأخذ ينتقل من حرفة إلى أخرى إلى أن عمل كاتباً في إحدى السفارات، واشترك عام ١٧٥٠ في المسابقة التي نظّمها المجمع العلمي في مدينة ديجون حول موضوع (أثر العلوم والفنون في حياة الإنسان) فأخذت مقالته جائزة المجمع المذكور، واكتسب بفضل هذا الحدث شهرة واسعة وفي إثر ذلك اندفع في الكتابة والتأليف . (أوبر، ١٩٨٨ ص ٩٣) .

ثانياً - مؤلفاته : كتب روسو كثيراً من المقالات كمقالاته عن الفنون والعلوم وأخرى عن أصل عدم المساواة بين الناس وكذلك له مقالاته في مجال الاقتصاد . ومن أهم كتبه :
١ - Emile : وهو أفضل الكتب التربوية في عصره ، وضّح فيه كيف يُربّى الطفل منذ ميلاده حتى يبلغ العشرين . وخصص الأجزاء الأربعة من Emile لشرح هذه التربية، أما الجزء الخامس فشرح فيه لتربية الفتاة لتكون امرأة تُربي أبناءها وتُسعد زوجها . (أحمد، ١٩٧٠ ص ٣٢٣) .

ويعد هذا الكتاب من أعظم الكتب وأمسها بموضوع الحركة الطبيعية، وقد أودعه آراءه ومذاهبه في التربية والتعليم . وقد أحدث هذا الكتاب ثورة عظيمة في عالم التربية . وشغل أفكار المربين زمناً طويلاً في جميع أنحاء القارة الأوروبية (عبد العزيز ، ١٩٧٠ - ص ٢٨٤) .

٢ - العقد الاجتماعي : يتلخص هذا الكتاب في مقولة واحدة : " إن كل منا

يسهم في المجتمع بشخصه وبكل قدراته تحت إرادة الإرادة العليا، أو نلتقي على شكل هيئة كل عضو كجزء لا يتجزأ من كل.

والإرادة التي قصدها إرادة الشعب فهي حق دائماً حيث يعيش في كنفها المواطنون في حرية وأخوة. ويؤكد أن كل من يرفض الإرادة العامة الكلية لابد أن يقوم المجتمع بإكراهه على الخضوع لها. ولا يعني ذلك أكثر من أنه سيعرض على الحرية حيث الحرية هي ذلك الوضع الذي يجعل المواطن جزءاً من وطنه. (هيوم، ب.ت، ص ٩٦).

ثالثاً _ مبادئ روسو التربوية :

سعى روسو إلى تحرير الإنسان، كل إنسان، وتحقيق تقدمه وتطوره روحاً وعقلاً وخلقاً. والارتقاء به إلى أعلى المستوى الإنساني الذي يليق به بوصفه إنساناً. وصب اهتمامه على جوانب كثيرة أولها الحرية فهو يعتقد أن الطبيعة خيرة والفساد يأتي من المجتمع فوظيفة التربية برأيه القضاء على عوامل الشر، واستئصال جذورها من نفسيته حتى يمكن إعادة بنيانه في صورة إنسان كامل واستناداً إلى هذا الفهم نستطيع أن نحمل مبادئه التربوية فيما يأتي (رونيه، ١٩٧٣ ص ٤٧ - ٤٩) :

آ - التربية الطبيعية : يُعدُّ روسو رائد المدرسة الطبيعية ، فكان يعتقد أن وسيلة التربية هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية، فالتربية في الطفولة لا تعدو تربية الحواس تلك التربية الناتجة عن الاحتكاك بالطبيعة ومظاهرها . ومن ذلك يتبين أنه لا يريد إرغام الأطفال على الدراسة النظامية قبل الأوان ولا ينظر إلى التربية على أنها إعداد لتربية مستقبلية لأن التربية الحقة في نظر روسو مشاركة في الحياة. (محمد، ١٩٧٧ ص ٩٠-٩٢).

والرجوع إلى الطبيعة في التربية برأيه ترك الطفل يرى نفسه، وبذلك ينشأ حراً جديراً بأن يكون عضواً في دولة حرة، إذ ما من وسيلة لتربية الطفل لأجل الحرية إلا تربية الحرية وهذا يعني أن التربية يجب أن تكون وسيلة ما أمكن تقتصر على معاونة الطفل في تربية نفسه، وتجنب كل ما يضيق عليه ويقيد. وإن قيل لنا "إننا هذا نعرضه

لأن يجرح نفسه ويتألم، كان الجواب : فليكن إن الألم أول ما يجب أن يتعلمه وهو بأمس الحاجة إلى أن يتعلمه". (كرم، ١٩٦٩، ص ٢٠٤)

ب - التربية السلبية : إن التربية الأولى يجب أن تكون سلبية محضة، فهي لا تحتوي بث الفضيلة، بل صون النفس من الرذيلة، وحفظ العقل من الخطأ، فإذا استطعت ألا تفعل شيئاً للطفل وألا تسمح لأحد أن يقوم له بعمل، فافعل . إذا استطعت أن تربي طفلك صحيح الجسم قوياً حتى يبلغ سن الثانية عشرة من العمر — وهو عاجز عن معرفة يده اليمنى — فافعل . فمن دروسك الأولى أن تفتح عيناه على البرهنة والاستدلال ، وأن تركه من غير تأثير بأحكام وعادات سابقة يجرده من أي شيء يعترضه نتيجة عنايتك به، مرن جسمه وأعضائه وحواسه وقواه، لكن احفظ عقله هادئاً ما استطعت . هذا ما يسميه روسو التربية السلبية التي تهتم بالجسم، أما الإيجابية فهي تلك التي تهتم بالعقل . (بدران — ٢٠٠٠ ، ص ١٢٩)

ج — دراسة الطفولة : يرى روسو أن الطفولة مرحلة متميزة لها احترامها وقدسيتها، وكذلك قوانينها التي تختص بالنمو، والتي يجب أن تخضع لها الطريقة التي يسلكها المعلم، إذ كان يُنظر في عصره إلى الطفل على أنه رجل صغير له عقل، يتصف بما يتصف به عقل الكبير مما أدى إلى جعل الطرائق العقلية التي تُستخدم في التعليم واحدة للصغير والكبير. وبذلك أهملت الطفولة إهمالاً تاماً، ومن هنا نادى روسو قائلاً "ادرسوا الأطفال". وبذلك تكون مهمة المربي ألا يشغل باله بالدروس والمواد التي سوف يعطيها للطفل، بل يجب أن يهتم أولاً وأخيراً بالطفل نفسه . وبذلك يكون أول من أسس التربية والتعليم على معرفة حقيقية للطفل الذي يُراد تربيته وتعليمه .

رابعاً — آراؤه التربوية في تربية طفل ما قبل المدرسة :

أكد روسو ضرورة قيام الأم بتربية طفلها والعناية به، وأنه من الظلم ترك الطفل لنساء جاهلات بشؤون التربية وتلخص آراؤه فيما يأتي:

١- أهل الرالدين والأخوة والأخوات، وأبعد الطفل عن رفاقه وأصدقائه من الأطفال، وجعل الطفل في الظاهر سيد نفسه، والمربي هو المربي الرئيس الفعلي .

٢- يجب عدم الحكم على الطفل في هذه المرحلة بالجلوس والسكون والآن تحرر عليه الحركة لأن الطفل مفعم بالحياة والنشاط، وبذلك يجب أن نمده بالوسائل المساعدة على الحركة، وهي الألعاب والأدوات الخاصة لها .

٣- من الخطأ أن تدرس الأشياء المعنوية قبل الأشياء المحسوسة، فالطبيعة جعلت الطفل قاصراً على التأثير بالمؤثرات المحيطة به، فيتأثر بسرعة، ويصدق كل ما يقال له، وبذلك على المربي أن يعطي الطفل ما هو مناسب لمستواه وملائم لميوله ونافع لحياته المستقبلية، لينقش ذلك على صفحات قلبه بحروف لا تمحى .

٤- تربية الحواس لأنها أولى الملكات التي تتكون لدينا، وتنمو. فالواجب أن نبدأ بتثقيفها وتهدئتها . وإن تربيتها أو إهمالها يجعل الأطفال أذكاء أو أغبياء، نشطين أو كسالى، مفكرين أو غير مفكرين، حكماء أو طائشين .

٥- العقل مؤسس على الحواس، فالفكر نتيجة الحواس، لأن الحواس أمهات الفكر لذلك علينا الاهتمام بكل حاسة على حدة، وبذلك يجب أن نهتم بأجزاء الجسم، أي: أن يكون الجسم سليماً قوياً، ليكون العقل سليماً قوياً . ويجب ألا نهمّل أي حاسة على حساب حاسة أخرى إذ يجب أن نفسح مجالاً، لأن يرى بعينه، ويميز بين الألوان، ويرى الجميل والقيبح وجمال الطبيعة، وأن يلمس مختلف الأشياء، ليفرق بينها، ويستمتع للموسيقا والغناء والشعر وتغريد الطيور لتنمو لديه حاسة اللمس والسمع. فالحواس تنمو بالتمرين، ولها أثر كبير في نمو العقل والتفكير .

٦- لا قراءة إذ يعتقد أن الحركة واللعب تفيده من الناحية الجسمية أكثر من

القراءة.

٧- تذكر من غير كتب، فذاكرة الطفل برأيه لن تتأثر بعدم قراءة الطفل .

٨- تجنب كثرة الإرشاد فإن الإفراط في الأوامر والنواهي يميّت شعور الطفل

وقوة التفكير لديه ، فقيادة الطفل في كل عمل يريد أن يعمل وعدم ترك فرصة له

للتفكير، تستولي على إرادته وأفعاله وتجعله قاصراً على غيره في كل شيء .
٩- إن المعاني الخلقية من خير وشر لها بذورها في عواطف المحبة والشفقة والإحسان، ولا شك في أن من الصحيح أن يجعل الطفل يسير نحو الأخلاق العقلية الصارمة عن طريق الانفعالات القلبية الرقيقة. فالتربية الأخلاقية ضرورية للإنسان لأن الإنسان بطبعه يرغب في السيطرة على كل شيء من حوله، من أشياء أو بشر. وإذا ما حصل الإنسان على كل شيء فسدت تربيته وأصبح يشعر بوجوده متفوقاً ومتميزاً على وجود الآخر، لذا يجب ألا نمنح الطفل كل ما يريد (عبد الدائم، ١٩٧٨، ص ٣٩١) .

خامساً _ المبادئ التربوية التي تضمنها كتاب اميل والتي تخص طفل الروضة :
حيث قسمها أربعة مراحل، يؤكد فيها على ضرورة ملائمة الأهداف التربوية لمرحلة نمو الطفل . (أندريه، ١٩٦٢ . ص ٨٥)
المرحلة الأولى : إن الطفولة الأولى يجب أن تهتم بتربية الجسم والحواس وهذه هي التربية السلبية.

المرحلة الثانية : يكون الاهتمام فيها بتكوين الصفات الخلقية مع الاستمرار على تأكيد المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة : الاهتمام في التربية العقلية السائدة في ذلك العصر .
المرحلة الرابعة : يكون الاهتمام كله منصّباً على تربية العاطفة والضمير الديني والنزق الاجتماعي العام .

سادساً _ قيمة روسو التربوية :
تكمن قيمة روسو التربوية في كونه من المؤسسين والمبشرين بالحركة الطبيعية في التربية، والتي تُعد من ملامح تطور الفكر التربوي في أوروبا في القرن الثامن عشر . وإليه يعود الفضل في لفت النظر إلى ضرورة معرفة الطفل معرفة حقيقية وإقامة دعائم التربية على أساسه، بمعنى أنه جعل الطفل مركز الاهتمام والدراسة لتتعرّف إلى ميوله ومستواه

والأحرمة الحرية والنشاط والأحرمة على الدراسة النظامية بل ضرورة تعليم
الأطفال بالحرية العملية، وهذا هو الاتجاه الذي أشاروا إلى موضوع التعلم السناق
عندما طرح فكرة التعلم بالاستكشاف، وأن تعلم الطفل نفسه بنفسه دون أن يؤدي
نفسه، وهن أوائل المفكرين الذين أشاروا إلى مفهوم التعلم المستمر عندما رأى أن
الطفل قادر على التوسع في العلم تبعاً لمراسل نموه، ويعود الفضل إليه بالتربية "بالقدوة
الحسنة" والتي هي من طرائق التربية الإيجابية.

جون هنري بستالوتزي

١٨٢٧ - ١٧٤٦

" البيت أساس تربية الإنسان "

أولاً - حياته :

وُلد (جون هنري بستالوتزي) Johan Heinrich Pestalozzi في زوريخ بسويسرا عام ١٧٤٦ في وسط أهوال مصاعب كانت تحيط بالعلم والمعلمين. وكان والده الذي توفي بعد خمس سنوات طبيباً جراحاً من أصل إيطالي ، وكان لتربية أمه المبالة بالحُب والحنان الأثر السليبي في بستالوتزي ، كما يعترف هو نفسه بذلك في بعض كتاباته .

هذا التأثير السليبي الذي يتجلى بالانطوائية ، كانت قوة العاطفة تغلب على التفكير العقلي الموضوعي والتردد والتناقض الداخلي وبالرغم من إتمام بستالوتزي جميع مراحل تعليمه حتى الجامعية إلا أنه لم تظهر عليه علامات النبوغ أو التفوق إلا أنه كان لدراسته الأثر الكبير في تعرف عيوب مناهج الدراسة وطرائق التدريس التي كان لها الأثر الكبير في تنمية الرغبة الصارمة في روح الإصلاح التي ظهرت عند بستالوتزي متأثراً بذلك ببعض أساتذته أمثال برايتنجر (Breitnger) وبودمر (Bodmer) كما كان لجدّه القس والمربي الديني الأثر الكبير في حبه للفقراء والعمل على إصلاح أحوالهم وتعليم أبنائهم وفي حبه للطبيعة الريفية ، وقد عانى بستالوتزي الفاقة والفقر والعوز مثله مثل روسو وكان عظيماً بحبه لشعبه وتضحيته بذاته ويتوضح هذا من خلال بعض المشروعات الزراعية التي هدف من ورائها رفع مستوى الفلاحين المادي وتعليم أبنائهم، فالتربية التي كان يقدمها موجهة إلى الناس جميعاً وأصر بقوة على تنمية الروح عن طريق إثارتها من الداخل عن طريق التربية الباطنية .

وكان لانضمامه إلى الجمعية الهللفية ، (وهي جمعية سياسية اجتماعية تهدف إلى إصلاح أوضاع السياسة وتحسين فرص التعليم) ، وعن طريقها استطاع أن يتعرف على فِكر روسو وجان لوك في السياسة والتربية وكان لكتاب (اميل) لروسو أثره الكبير

في زيادة إيمانه البالغ بأهمية التربية في علاج مشكلات المجتمع والنهوض به وضرورة إصلاحها حتى تستطيع أن تحقق الهدف . (العاصي ، ١٩٩٤ مرجع سابق ص٧) .

وبفضل حبه الكبير للأطفال والإنسانية أصبح معلماً كبيراً حالمًا وعاملاً على إصلاح روح الشعب . ولذلك أصر كثيراً على ضرورة تنمية الروح عن طريق إثارتها من الداخل، أي : عن طريق التربية الباطنية وفي هذا يقول :

((أيها الإنسان في داخل نفسك وفي الإدراك الباطني العميق لقد تركت تشوي الوسيلة التي خلقتها فيك الطبيعة من أجل تطورك ونموك)) .

تأثر كثيراً بمبادئ روسو فاعتمدها وطبقها في تربية ابنه يقوب ، وذلك في كتاب (يوميات أب) الذي تابع فيه نمو ابنه خطوة خطوة (التومي ، ١٩٨٢ - ص ٢١٥ - ٢١٦) .

ثانياً — مؤلفاته :

١ — كان أول مؤلفاته هو الكتاب عن التربية في مذكراته (يوميات أب) وتعد تلك المذكرات من أولى الدراسات الخاصة بالطفل ، وطبعت عام ١٧٨٠ .

٢ — مقالة عن أهمية السمع نشرت ١٨٠٤ ، وفيها يقول : " إن أول صوت يسمعه الطفل هو صوت أمه التي تتحدث إليه في أثناء طعامه والعناية به بصوت كله محبة يشعره بالاطمئنان هذه المحبة التي ينقلها إليه صوت أمه هي أهم عامل في أن يتعلم الطفل عن الأشياء التي حوله بصورة تجعله لا ينساها ، فالأم هي الوسيط بين الطبيعة والطفل وأداؤها هو اللغة التي تفرد الطفل لمعرفة الحقائق في بيئته فيحبها لأنها بصوت أمه " .

٣ — كتب مجموعة من التقارير يذكر فيها آراءه عن التربية الخلقية ومبادئه في التربية ، وفيها وازن بين التربية العقلية والتربية الخلقية ، نشرت عام ١٨٠٥ .

٤ — كتب تقريراً عن فكرة التعليم الابتدائي وفيما ينبغي أن تكون عليه التربية في المرحلة الأولية ووضح فيها ما أنفق من تجاربه وما نجح ، وقد وضع أربعة مبادئ لنمو الطفل هي : (الطبيب ، ١٩٨٩) .

آ - نمو المشاعر كالحبة والثقة عن طريق إشباعه جسدياً بواسطة الأم في طفولته المبكرة.

ب - نمو الوعي عنده فيتعرف من حوله والأشياء في بيئته .

ج - استقلاله التدريجي عن أمه مع زيادة معرفته بالمجتمع خارج الأسرة .

د - اتساع دائرة معرفته ونشاطه ورغبته في معرفة الدنيا والتحكم بأفعاله دون مساعدة أمه والتعرف إلى جانب الشر والخير في المجتمع الكبير في المراهقة.

٥ - كتب مجموعة رسائل عن التربية : نُشرت تحت اسم الأم والابن وهي تخص تربية الطفل في طفولته الأولى نشرت عام ١٨١٩ بين فيها صلة الأم بالطفل، وهو يرى أن تربية الطفل تبدأ منذ ولادته وفيها يرى ضرورة تعليم المرأة فهو واجب لأنه يساعدها على التوازن بين عاطفتها وعقلها في تربية الصغار .

٦ - تساؤلات : وفيه ضمّن بستالوتزي كل فكره عن التربية والتربية الطبيعية إلا أنه لم ينجزه بالكامل وكان ذلك عام ١٨١٢ .

٧ - من بستالوتزي المريض إلى المجتمع سليم الصحة : مؤلف يسرد فيه قصة حياته والمصاعب والعقبات التي قابلته .

٨ - آراء وخبرات وفيه كتب أن أفضل مكان لتربية الطفل هو منزله وبين والديه وإخوته .

٩ - آراء حول الصناعة والتربية والسياسة : وفيها كتب عن سُبل رفع مستوى الإنتاج عن طريق تحسين الأوضاع الاجتماعية والتعليمية للعمال .

١٠ - أمسيات ناسك : ويُعدّ أول مؤلف تربوي نشر عام ١٧٨٠ وفيه ١٨٠ اقتراحاً لإصلاح التربية وفيه يتوضح تأثيره بفكر جان جاك روسو القائل بوجوب اتباع طبيعة الطفل في تربيته ومن بعض بنود هذا المؤلف ما يأتي " إن كل القوى النقية والمفيدة الكامنة في الإنسان ليست وليدة الفن ولا نتيجة للمصادفة بل هي ممتلكات فطرية لكل البشر وأن تنميتها حاجة ضرورية للإنسان " .

أ- "إن طريق الطبيعة الذي ينمي قوى الإنسان هو طريق سهل وميسر للجميع لذلك فإن التربية التي تكسب الإنسان الحكمة الحقيقية والشعور بالهدوء النفسي ينبغي أن تكون سهلة وفي متناول الجميع".

ج- إن الطبيعة تنمي القوى الفطرية في الإنسان عن طريق التدريب لأن تلك القوى تنمو عندما تُستخدم".

د- إن تدريب قوى الإنسان ومواهبه الفطرية يجب أن تتبع النظام الذي وضعته الطبيعة لتربية الإنسان".

١١- ليوناردو جرتروود : مؤلف من أربعة أجزاء على شكل قصة، وفي الجزأين الثالث والرابع شرح بستالوتزي معظم مبادئه واتجاهاته التربوية في تربية الصغار ، تلك الاتجاهات التي يمكن تلخيصها في تفضيله الأسرة على المدرسة، وتفضيله للأشياء القريبة من الأطفال على البعيدة عنهم كموضوعات لدراساتهم وتفضيله العمل الحسي على الدراسة النظرية .

١٣- كيف نُعلِّم جرتروود أطفالها : نُشر عام ١٨٠١ وفيه تتوضح مبادئه في التربية بنواحيها العقلية والجسمية والخلقية ويحتوي المؤلف /١٤/ خطاباً . والهدف من نشر هذا الكتاب عند بستالوتزي هو مساعدة الأمهات على الكيفية التي يعاملن بها أطفالهن.

وقد اختصت بعض الخطب بالوصف التاريخي وفيها عرض لمبادئه التربوية مع تطبيقاتها والطريقة العقلية لتعليم اللغة - والتربية الجسدية والتربية الخلقية والدينية . وفيه يوضح بستالوتزي أنه يساوي بين معنى الطبيعة والنفسي ويعد التربية فناً من الفنون يساعد على إثماء الخير داخل الإنسان، وأنه يجب على المعلم ألا يفرض على الطفل معلومات غريبة عنه بل يساعده على أن يعبر عما بداخله وبهذا ينمي قدراته ويساعده في الاعتماد على النفس. (العاصي- مرجع سابق - ص ٩٨-٩٩)

ثالثاً - آراء بستالوتزي التربوية :

تؤكد نظرية بستالوتزي مبدئين رئيسيين هما :

١- ينبغي أن تتمشى التربية في معناها وأهدافها ومناهجها وأساليبها مع طبيعة الطفل وحاجته ومع خصائص نموه ومع القوانين الطبيعية لنموه .

٢- تُعد التربية ركيزة أساسية في إصلاح المجتمع وتغيير أحواله .

وفي هذا تقول مدام دي ستال : " علينا أن نُعد مدرسة بستالوتزي مقصورة على طور الطفولة، إن التربية التي يقدمها هي تربية موجهة إلى عامة الناس، وقد كان آخر ما أنشأه بستالوتزي هو مدارس الأطفال ."

هاجم بستالوتزي أنساب التعليم المصطنعة السائدة في عصره، وأصر على تنمية الروح عن طريق إثارتها من الداخل، فيقول : " إن المدرسة دوماً تجعل نظام الألفاظ قبل نظام الطبيعة الجرة "

ومن أهم آرائه التربوية ما يأتي : (القطاسي - ٩٩٠ ص ٣٨٦ - ٣٨٧) .

١- إن البيت أساس تربية الإنسان : وفسر ذلك حين قال : " أيها الإنسان في داخل نفسك وفي الإدراك الداخلي العميق لقدراتك تكمن الوسيلة التي تعلقتها فيك الطبيعة من أجل تطوير تفكيرك ونموك " .

٢- ليكن الفوز بالحب متبادلاً : يفترض بستالوتزي أنه لا شيء يمكن تعلمه إلا بمقابلة المجهول بالمعلوم .

٣- كل شيء يكمن في الطفل، وعلى المعلم أن يعرف طريقة استخراجها بالحب والصبر وفي هذا اقتراح ممارسة يمكن أن تنمي التفكير لدى الطلبة وتزيد من حدة مستوياتهم الذهنية، وذلك حينما كان يطلب إلى بعض الطلاب أن يعلموا الطلاب الآخرين، وحين كان يطلب إليهم التحريز، وكان يقدم فكرة التحريز ويطلب إليهم القيام بها والوصول إلى نتائج ومناقشة هذه النتائج .

٤ — أعطى بستالوتزي أهمية خاصة للحس الحسي، وقد تعلم ذلك من أحد طلابه إذ كان في أحد الأيام يسرد لطلابه وصفا تفصيلياً لصورة شباك، فلاحظ أن أحد تلاميذه الصغار كان يمعن النظر، ويحدق في الشباك الحقيقي بدلاً من النظر إلى صورة الشباك وقد كانت هذه نقطة تحول عند بستالوتزي إذا ألقى الصور المصغرة والوسائل جانباً، وأخذ يهتم بالشئ نفسه موضوع الملاحظة وتوصل إلى (أن الطفل لا يريد أن يكون بينه وبين الطبيعة وسيط) ، وهذا ما سماه التدريبات الحسية .

وهدف بستالوتزي إلى تيسير المادة المتعلمة، وجعلها مناسبة وملائمة لطبيعته ومستوى تفكير الطفل .

٥ — إن ما ينبغي البدء به في التربية الذهنية للطفل وتدريبه على التفكير هو اعتماد الخبرات الحسية وتدريب حواسه على الإدراك الحسي الدقيق إذ إنه عن طريق الإحساس المباشر بالأشياء والإدراك الحسي لأشكالها يمكن الطفل أن يكون بعض الفكر عن خصائصها وصفاتها وينمي ويثري ثروته اللغوية ، كما أنه عن طريق ملاحظة الأشياء والتعامل بالأشكال المجسمة الحسية فإنه تنمو لدى الطفل القدرة على القياس التي تعد أساساً لتعليم الحساب والرسوم والهندسة (الأبرشي ، ١٩٧٥ ، ص ١١٣ — ١١٤) ، وهذا ما سماه بستالوتزي بمنهج التفكير .

أما فيما يتعلق بما يتلقاه الطفل في المرحلة التعليمية الأولى فينبغي أن ينصب على المواد الثلاث وهي ١- الشكل - ٢- العدد - ٣- الكلمة أو اللغة . ويوضح ذلك بأنه لا يمكن أن يقال عن شخص ما إنه قد عرف شيئاً إلا إذا عرف عدد هذه الأشياء وأشكالها وأسماءها - فالعدد والشكل واللغة هي وسائل وعناصر التعليم الأولى وعناصرها وهي العناصر التي يدور حولها منهج التربية الذهنية عنده لذلك كانت الخبرات التي كان يتضمنها منهج الدراسة للأطفال في المرحلة الابتدائية الأولى هي مواد تضم دروس مشاهدة الطبيعة والجغرافيا والمشاهدة والملاحظة الحسية والقراءة والرسوم والكتابة والحساب والموسيقا والتدريب اليدوي والألعاب الرياضية .

كما يرى بستالوتزي أن الاستعدادات - ومنها نمو الاستعداد للتفكير - تنمو بالتدريب، وذلك عن طريق ما يتهيا للطفل من مواد حية وحشرات يتفاعل معها ويتبعها ويلاحظها. وينبغي علينا ألا ندفع باستعدادات الأطفال الذهنية العقلية بعيداً قبل أن تكون قد اكتسبت قوة بالتدريب على أشياء قريبة له. (مرسي، ١٩٨٩ ص ٢٩٢)

إن أعظم هدف في تربية الطفل، من وجهة نظر بستالوتزي، هو التوصل إلى تركيز انتباه الطفل وتدريبه على التفكير الصائب. وهو يرى أن تدريب الطفل على أعمال البيت سوف يساعده على بلوغ تلك الغاية. وإن أفضل طريقة لتركيز الانتباه هي العمل إذ إنه يستحيل على الطفل القيام بعمل جيد دون أن يحرص ويركز انتباهه في عدة أشياء دفعة واحدة.

أما فيما يتعلق بالتفكير في الأمور الأسرية والاجتماعية فإن تدريب الطفل على الطاعة السريعة كطاعة الوالدين وأهل البيت يمكن تحقيقه على أفضل وجه يكون عادة بإشراك الطفل في السنوات الباكرة في أعمال البيت والعناية بشؤونه. وقد حدد مبادئ تعليم التفكير بالانتقال من :

- ١- المحسوس إلى المعقول.
- ٢- البسيط إلى المركب.
- ٣- العام إلى الخاص.
- ٤- المجهول إلى المفصل.
- ٥- المعلوم إلى المجهول.

ويفترض بستالوتزي أن لتربية التفكير وتعليمه أثرين هما :

الناحية السلبية والناحية الإيجابية :

وتتمثل الناحية السلبية في إزالة المعوقات التي تعترض نمو الطفل. أما الوظيفة الإيجابية فتظهر في إثارة المتعلم لتدريب قواه إذ إن المعلم يمدّه بالوسائل والفرص

المناسبة. وتُعد التلقائية والنشاط الذاتي هما الظروف الضرورية التي في ظلها يعلم العقل نفسه ويحصل على القوة والاستقلال، ويضيف أن مهمة المعلم ليست تزويد الطفل بالمعارف، وإنما مساعدته على تنمية قواه وملكاته الذهنية، وقدرته على اكتساب المعرفة بنفسه، كما يُعطي الأهمية الكبرى لميول الطفل واهتمامه في العملية التعليمية، ومما يساعد على إثارة اهتمام الطفل جعل العملية التعليمية تسير حسب النظام الذي يسير فيه النمو الذهني للطفل، وهو النظام السيكلوجي الذي يسير فيه بخطوات متدرجة من القريب إلى البعيد ومن السهل إلى المركب.

ويوضح بستانلوتزي ذلك في نقاط:

- ينبغي أن يعرف الطفل كيف يتكلم قبل أن يتعلم القراءة لأن الكلام هو أداة التفكير الرئيسية إذ إنه بواسطة الكلام يمكن نقل الفكرة.
- ينبغي أن يُستفاد من الأحرف المتحركة الملتصقة على لوحة، وينبغي أن يرسم الطفل قبل أن يكتب، وأن تكون تمرينات الكتابة الأولى على الألواح الحجرية.
- ينبغي أن يراعى النمو الطبيعي في دراسة اللغة - فدرس الأسماء أولاً، ثم الصفات، وأخيراً الجمل.
- ينبغي أن يُستعان بالأشياء المادية المحسوسة لتعليم مبادئ الحساب أو على الأقل بخطوط ترسم على السبورة، كما ينبغي اللجوء إلى الحساب الشفوي.
- ينبغي على الطفل حتى يكون فكرة ثابتة وصحيحة عن الأعداد أن يسدرها كمجموعة من الأشياء المادية أو الخطوط، لا كأرقام مجردة ويمكن الاستعانة بلوحة مقسمة إلى مربعات لتعليم الجمع وال طرح والضرب والتقسيم.
- لم يكن يستخدم دفاتر في تعليم التفكير والتدريب عليه في مدرسة برج دورف.
- يقترن العلم الذهني بالعمل اليدوي: كعمل صناديق من السورق والأشغال بالحدائق والألعاب الرياضية. وكان الأطفال يركزون في أعمالهم على حقيقة (أننا نعمل من أجل أنفسنا). (الأبراشي - ١٩٧٥ ص ٢٥٠-٢٥٢).

رابعاً — آراؤه التربوية في تربية طفل ما قبل المدرسة :

١— إن الأسرة هي أهم مؤسسة تربوية للصغار ، فهي مركز لممارسة المحبة والتعاون لصالح المشترك .

٢— إن مبادئ التربية وأسسها يُبحث عنها داخل الطفل، وتبدأ منه هو ولا تُفرض عليه من الخارج.

٣— إن النمو المتناسق لكل قدرات الفرد (جسمية ، عقلية، وخُلُقِيَّة) هو هدف التربية ، وحاول أن يلائم بين النشاط أو العمل وبين النمو العقلي والأخلاقي .

٤— الملاحظة والخبرة الشخصية أساس التربية والتعليم ، وهذا هو الأساس الصحيح الذي يستمد منه كل معلوماته .

٥— يجب أن تربط الدراسة بالملاحظة واستعمال الحواس .

٦— ليس الغرض من التربية الأولية ملء عقول الأطفال بالمعلومات ، وإنما الغرض منها إثراء القوى العقلية وإيقاظ المواهب الكامنة فيهم .

٧— يجب أن يُنتج العلم قوة ، وأن يُنتج التعليم مهارة ، فليست الغاية الرئيسة من تعليم الطفل جعله يحصل على المعرفة والمواهب ، بل زيادة قواه العقلية وتنميتها .

٨— يجب أن يحترم المعلم شخصية التلميذ ، وخاصة فرديته فهي مقدسة .

٩— يجب أن تكون المحبة أساس العلاقة بين المعلم والمتعلم ومحور النظام المدرسي .

١٠— يبدأ النمو الذاتي عندما يتأثر العقل بالإحساسات ، وعندما يعيها الطفل تتحول إلى مدركات حسية، وتسجل في العقل على أنها إدراك وفكر. وهذه هي المعرفة الأولية التي تصبح أساساً لكل معرفة .

١١— في أي نوع من فروع المعرفة يجب أن نحلل مادة التعليم إلى أبسط أشكالها ثم يبدأ بالسهل ثم الأكثر صعوبة والانتقال يكون تدريجياً وعمشياً مع نمو الطفل، أي يكون مرتبطاً سيكولوجياً مع نمو الطفل .

١٢— يجب أن يمكث الطفل طويلاً عند كل جزء من أجزاء المعرفة ، حتى يسيطر عليها سيطرة كاملة .

خامساً — قيمة بيستالوتزي التربوية :

لقد ركز على أهمية هدف التربية الجديد، وذلك الهدف لم يكن واضحاً قبله، كما أنه وضع طرائق تدريس جديدة تماماً مبنية على مبادئ جديدة، وأعطى غرفة الدروس روحاً جديدة كل الجدة . كما أوضح أن مشكلة التربية بكاملها يجب أن تعالج من وجهة نظر الطفل نفسه وجعل التدريب قاعدة العمل التربوي بدلاً من التقليد وهو صاحب الفضل في إنه وجه الأنظار إلى أن مشكلة التربية يجب دراستها من ناحية علاقتها بنمو عقلية الطفل، أي: جعل الطفل محور العملية التعليمية. وهنا نستطيع عد بيستالوتزي واضع أسس التربية الحديثة بالمدرسة الأولية ، وقد عرفها، أي التربية الحديثة ، أنها عملية نمو طبيعي تقدمي متناسق مع جميع قوى الإنسان وقدراته . وإليه يعود الفضل إليه بالنظر إلى العملية التربوية أنها عملية طبيعية لا اصطناعية والتعليم ينبغي أن يستند إلى أساس النمو الطبيعي والغرائز والقدرات والميول والنشاط الذي تستخدم فيه الحواس . وأكد ضرورة معرفة طبيعة النمو العقلي أساساً لعملية التعلم، أي : أنه من أوائل من دعوا إلى الاهتمام بطريقة التدريس . وهكذا تجاوز فكر روسو لكونه لم يكتف بالدراسات النظرية بل تخطاها إلى الصعيد التطبيقي ، وكان بذلك أول المربين المؤسسين للمدرسة الشعبية بمفهومها الحديث .

فريدريك فيلهلم أوغست فروبل 'FROBL'

١٧٨٢-١٨٦١

" الطفل الذي يلعب هو عندي مقدس "

أولاً - حياته :

وُلد فريدريك فروبل عام ١٧٨٢ في بلدة في مقاطعة تورنجيا في ألمانيا، توفيت والدته وهو في الشهر التاسع من عمره فحُرم من العطف والرعاية، ونشأ كذلك حتى سن العاشرة، فتعهده خاله مدة خمس سنوات، ودخل المدرسة. وخلال دراسته اكتشف عيوب التعليم، وأيقن بأنه آلي يثقل كواهل الطلاب، وبعد إنهاء المرحلة الثانوية لم يستطع دخول الجامعة لعدم إمكانية دفع النفقات اللازمة، فأرسله والده إلى صديق له يعمل في الغابات، ليتعلم مهنته إلا أنه انكب على الدراسة والمطالعة فدرس كثيراً في الهندسة والرياضيات، ولاحظ الطبيعة والنباتات والحيوانات، وتوصل إلى استنتاج مقنع هو أن الطبيعة مترابطة، وأن الظواهر جميعها تقود في النهاية إلى مثال أعلى موحد في روحانيته.

وفي عام ١٧٩٩ انتسب إلى جامعة بينا. واهتم بدراسة العلوم والرياضيات، وفي هذه الجامعة التقى الأستاذ بانث الاختصاصي في دراسة علم الحيوان المقارن وخاصة مقارنة الدراسات العلمية حول الحيوان أسهمت هذه اللقاءات في توضيح نظرية فروبل القائلة بوحدة الأشياء والطبيعة العفوية للكون. وفي عام ١٨٠٤ تعرّف إلى مدير مدرسة فرنكفورت النموزجية، فانتقل إليها، وأصبح معلماً فيها وتعرّف بعد ذلك إلى المربي الكبير بستالوتزي ودرس كتبه ومنهجه خلال سنة كاملة.

بدأ فروبل بتطبيق مبادئه التربوية عام ١٨١٦، فأسس مدرسة في مقاطعة تورنجيا ضمت ١٢ طفلاً من أقربائه عند ذلك شرح خطته قائلاً: إن خطتي يسيرة جداً كل ما أريده أسرة سعيدة وحياة هادئة مع الطبيعة من حولي، وبعد مرور مدة وجيزة ارتفع عدد تلاميذه إلى ٥٦ طفلاً، في هذه المرحلة بدأ فروبل بوضع مشروع جديد لم

يمكن من تنفيذه لحاجته إلى المال أطلق على هذا المشروع اسم أو لقب هلبا وفيه برزت فكره. رياض الأطفال الحديثة، (شربل، ١٩٩١، ص ٢٠٥ و ص ٢٠٨).
ثانياً — مؤلفاته:

كتب فروبل العديد من المقالات والمؤلفات. ومن أهمها: (العاصمي، ١٩٩٤، ص ٢٤١ ص ٢٤٥)

١ — تربية الإنسان: نشر هذا المؤلف، وهو في (كيلخاو) عام ١٨٢٦ ويسدور المؤلف حول رأي فروبل في معنى التربية وكيفية نظريته هو وزملاؤه إليها ، فوضّح فيه مبادئه الرئيسة في التربية محاولاً تأكيد صحتها بناءً على تفسيره لطبيعة الإنسان، أي: أن يحاول إثبات صحة مبادئه مستنداً إلى علم النفس.

٢ — أغاني للأمهات وللحضانة: أوضح فيه أن الغرض من هذه الأغاني هو مساعدة الطفل على استعمال أعضاء جسمه وأطرافه وحواسه ، كما يساعد الأمهات أو من يقوم مقامهن على الشعور بواجبهن تجاه أطفالهن. بالإضافة إلى الأهداف الروحية والأخلاقية التي يمكن الوصول إليها من خلال الألعاب والأغاني مما يؤدي إلى إيقاظ وجدان الطفل وعقله عن طريق حواسه وأعضاء جسمه، فاللعب والغناء يسهمان في التغلب على الرغبات ويوجلان ظهور الغرائز.

ثالثاً — فكر فروبل التربوية:

١ — إن التربية السليمة تكون بمراعاة مراحل نمو الطفل، وقد اعتنق فكرة بستانلوتزي في الاستناد إلى الطرائق الحديثة، إذ إن الأمر البارز في تفكير الطفل بين سن الرابعة والسابعة أنه لا يمكنه تعريف المفاهيم التي يستخدمها، فالطفل الصغير يؤكد، ولكنه لا يبرهن على ما يؤكد، فالجمال الحقيقي للطفل في هذه السن هو الفعل واستخدام الأشياء. (الخوري، ١٩٦٤ ص ١٠٤)

٢ — إن صغار الأطفال يحتاجون إلى الرعاية والحماية إلى جانب التعليم واهتم بصورة خاصة بالنمو الخُلقي لهم، ورأى أن الإصلاح التربوي والإصلاح الاجتماعي

ضروريان بعد الدمار والآلام التي نجمت عن الحروب النابوليونية، فالأطفال في رأيه عانوا من هذه الحرب أكثر من غيرهم.

٣_ أكد وجوب عدم تدخل المعلم في عملية التعليم والتدريب مباشرة، بل يجب أن يترك المجال للطفل لاكتشاف ما يستطيع اكتشافه من خبرات ومعارف جديدة وأن يقوم بدور المفسر والمصحح لما قد يكتشفه الطفل بنفسه. (الطيب ١٩٩١ ص ١٠١)

٤_ أعد قسماً خاصاً لإعداد مربيات لرياض الأطفال ،لأن المرأة بنظره أكثر معرفة بالطفل وحباً وصبراً على حركته الدائمة، ولأنها تمثل الأم لدى الطفل الذي يأتي إلى الروضة، وهو متعلق بأمه.

٥_ إن هدف التربية هو النمو المتكامل الذي يشمل الجسم والعقل والروح، والجانب الأخلاقي يمثل المرتبة الأولى في العملية التربوية، والجوانب الجسمية والعقلية وسيلة لتحقيق النمو الأخلاقي والروحي والاجتماعي.

٦_ إن التربية عند فروبل عملية نمو وتطور نحو السمو والكمال الروحي أو الوحدة المقدسة، ويتمثل العمل التربوي عنده في قيادة نمو الطفل وتوجيهه نحو النمو الكامل الذي يشمل جسمه وعقله ووجدانه وروحه. (الشيباني ١٩٧١، ص ٢٧٠)

٧_ إن دخول الطفل الروضة هو من أوجب الواجبات ويستحيل أن يغنيه التعلم في المنزل عن المدرسة، لأنها تربي فيه العواطف الاجتماعية بما يجده فيها من الأتراب، ولأنه يعيش ساعاتها مع من يشاركه في أعماله وألعابه.

٨_ العقل وحدة كاملة مقسم ملكات أو قوى مستقلة.

٩_ إن خبرات الطفولة المبكرة ذات تأثير عميق في نمو شخصية الراشد، والطفولة قيمة في حد ذاتها، لذلك كان يعتقد أيضاً بأن الأطفال يجب أن يحصلوا على الاحترام، وعلى الحقوق التي يتمتع بها الراشدون، ويجب أن يُعاملوا على أنهم أفراد يجتازون طوراً فريداً من أطوار حياتهم، وكان يرى أن التدخل الزائد في استكشاف

الأطفال العفوي للعالم قد يكون ضاراً، لذلك أوصى به الأهل والمعلمين بأن يتحلوا بالصبر والتفهم.

١٠- أكد ضرورة الإشراف على الطفل، والتأكد من أنه يعيش في ظروف ملائمة ومناسبة، وأن يتوفر لدى المشرفين عليه من المعلومات والخبرات ما يسمح لهم بتوجيه الصغار، ومساعدتهم على التخلص من النزعات الشريرة ومواطن الزلل فبالترية والتعليم يفصح الإنسان عن نفسه لخير نفسه. ويسالم الطبيعة، ويؤكد المسودة بينه وبين الله، ويرفعه التعليم إلى درجة يستطيع فيها أن يعرف نفسه وغيره ويرفعه إلى حياة نقيّة طاهرة منزّهة عن أدران الرذيلة. (أحمد، ١٩٨٩، ص ٣٣٩ - ٣٤٠)

١١- لابد من استغلال قدرات الطفل الطبيعية وإمكاناته فيدرس من المواد المختلفة ليتأني له النمو المتزن، وصرح بأن تعليم الطفل الرسم لن يخلق منه رساماً، وحفظ بعض الأغاني الخفيفة والأناشيد لن يخلق منه موسيقياً، وإنما يتيح له الفرصة لينمو نمواً حراً طبيعياً هادئاً كما أراد الله، ولذلك علينا ألا نرغم الطفل على أي عمل لا ينبع منه تلقائياً.

١٢- إن للعب أهمية كبيرة في تحقيق النمو الأمثل للطفل، لذا ابتكر بصورة فنية ألعاباً تربوية مشوقة تفتح ذهن الطفل، وتساعد على تقوية عضلاته وتنمية استعداداته وتقوية حسن الملاحظة لديه وتنمية حواسه وإكسابه المعرفة

١٣- نادى بضرورة بناء المواد الدراسية على أساس فكرة الترابط والاستمرار، لكي تقابل ترابط مراحل النمو واستمرارها.

١٤- أكد ضرورة معاملة كل طفل حسب إمكانياته، فلا يصبغ كل الأطفال بصبغة واحدة لأن بينهم اختلافات فطرية. أي: علينا أن نراعي الفروق الفردية بين الأطفال.

رابعاً - فكره لتربية طفل ما قبل المدرسة:

١- اقترح فروبل منهاجاً يسير عليه نظام الدراسة في روضة الأطفال يتلخص في الرسم والتلوين وثني الورق وقصه ولصقه في أشكال زخرفية، ثم عمل نماذج بحسمة

من الصلصال، والأشغال التي يُستخدم فيها القش والحبال والخرز، وبالإضافة إلى ذلك التمرينات التي يمكن للأطفال أن يتدربوا عليها باستخدام الهدايا المختلفة التي تدرب حواسهم من جهة التفريق بين الألوان والأسطح والملمس وغير ذلك.

٢_ اعتمدت فكرة فروبل عن رياض الأطفال على ثلاث حقائق هي:

أ_ نمو القوى العقلية والجسمية والنفسية.

ب_ الحصول على المعرفة.

ج_ الوصول إلى مهارة في العمل وخاصة عند تطبيق المعرفة على العمل.

٣_ رأى فروبل أن يوجه كل عناية إلى تربية حواس الطفل التي هي أبواب العقل، إذ تصل منها المعلومات وهي الوسيط بين الكون الذي يعيش فيه. ولتحقيق ذلك أعد فروبل الهدايا والأشغال التي تدرب حواس الأطفال على استقبال المعرفة وتناسب سنهم، فكان يرى أن الطفل الصغير يمكن أن يُعطى كرة مصنوعة من الصوف ذات لون واحد من الألوان الأولية (أحمر - أخضر - أزرق - أصفر) ، وذلك ليلعب بها وعندما يمسك الطفل بهذه الكرة ، ويتشبث بها فإن هذه الحركات تقوّي عنده حاسة اللمس والعضلات والمفاصل، وتعطيه السعادة التي تنتج عن اللعب والحركة.

٤_ إن لعب الأطفال التي ابتكرها تولف الوسائل والمنهج والكتب لرياض الأطفال.

٥_ إن الرسم ضروري لحياة الطفل مثل اللعبة، فكان يرى أن كفاءة الرسم تكون فطرية مثل كفاءة الحديث وينبغي تطويرها وتهذيبها، وأن تمرين الطفل للنشاط الإبداعي المعبر عن إحساسه في الرسم يُعطي نقطة البداية والمركز الدائم للتربية الصحيحة الكاملة، ولذا فإن رياض الأطفال تلجأ إلى الرسم في كل شيء لأنه يساعد على تقوية وتنمية العضلات الدقيقة لليد، ويمهد الطريق أمام قوى الطفل وتكوينه، ويعد القلب والعقل بنواحي إدراك ممتازة وفكر رائعة.

٦- أكد فروبل أهمية ألعاب الحركة عند الطفل، فمن طريقها ينمو الطفل، ومن خلال اللعب يصنع الطفل كل إمكانياته للوصول إلى هدف معين، وبالتالي يتهياً عقله ويكون لديه هدف محدد يضع فيه طاقته. وفي أثناء اللعب، يتعلم الالتزام لبعض القوانين الخاصة باللعب، وهكذا يعدّ نفسه بالالتزام بقوانين الحياة فيما بعد. ومن أهم الألعاب التي دعا إليها فروبل ألعاب المشي والتحوّل والجري والتمثيل.

خامساً — ألعاب فروبل وهداياه للأطفال:

١- الكرة: يجد فيها الأطفال السكون والحركة كما يجدون أيضاً عنصر الظهور (شكلها الخارجي) وهي تقدم بالألوان الزاهية الجميلة التي تشوّق الطفل للعب بها.

٢- المكعبات التعليمية : يأتي المكعب بعد الكرة من جهة الأهمية. فالمكعب يشبه الكرة، ويختلف عنها، فهو يقدم للأطفال بعض الحقائق الأولية عن الشكل والحجم والمساحة والعدد عدا عن التجربة الحسية المباشرة أضف إلى ذلك تعلّم العدّ والحساب أو صنع أشكال مختلفة انطلاقاً من مكعبات صغيرة.

٣- الاسطوانة وتُعد الهدية الثالثة التي نتقدم بها إلى الطفل، فهي حلقة وسطي بين الكرة والمكعب وتعلّم الأطفال التمييز بين الأحجام والألوان وتحرك ميولهم نحو اللعب والحركة ورؤية نقاط الاختلاف والتشابه. ومن الأشكال التي ينفذها الأطفال بواسطة المكعبات التعليمية نذكر منها: طاولة المطبخ، وموقد المنزل، ومقعد كبير، وطاولة بين كرسيين، وفندق المدينة، وقصر، وساعة حائط، ومدفئة (سنقر) — ١٩٨٢ ص ١٦٠)

أما الهدايا — وعددها عشرون — فهي مرتبة ترتيباً يقتضي الانتقال من السهل إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول ومن الكل إلى الجزء ومن تمثيل الأشياء تمثيلاً مجسماً إلى تمثيلها تخطيطياً.

١- الهدية الأولى: وهي مكونة من ست كرات من الصوف مختلفة الألوان، ثلاث منها ملونة بالألوان الأصلية وهي الأحمر والأصفر والأزرق، وثلاث بالألوان

الفرعية وهي البرتقالي و الأخضر والبنفسجي، واختيرت الكرة لتكون أول الهدايا لأنها أقل الأجسام تعقيداً وتركيباً إذ ليس لها زوايا ولا سطوح، ولأن منظورها لا يختلف من أي جهة نظرت إليها. والغرض من هذه اللعبة تعليم الأطفال الألوان والجهات وكثيراً من خواص الأجسام ككون الشيء ثقيلًا أو خفيفاً ناعماً أو خشنًا ثم تمرين أطرافهم على الحركة في الجهات المختلفة، وأخذهم بكثير من العادات الطيبة والأخلاق الحميدة كحب التألف والرغبة في التعاون على الأعمال وبغض العزلة والانفراد.

٢_ الهدية الثانية: وهي مكينة من كرة واسطوانة ومكعب مصنوعة من الخشب. والغرض منها أن يُدربوا على الملاحظة الصادقة والتأمل فيما حولهم من الأشياء.

٣_ الهدية الثالثة: وهي مكونة من مكعب كبير مقسم ثمانية مكعبات صغيرة متساوية بعلمها الأطفال ويُرتبونها على أشكال متنوعة، ويصنعون منها أشياء مثل الأبواب والشبابيك والقلاع. ومن هنا كان الصندوق الذي تحفظ فيه هذه اللعبة يسمى صندوق البناء الأول. والغرض من هذه الهدية تعليم الأطفال القَد والجمع والطرح والضرب والقسمة ومبادئ الكسور وتربية الأذواق السليمة عندهم من خلال ترتيب هذه المكعبات وتنسيقها على أشكال متنوعة وتقوية روح الاختراع بما يتدعون من الأعمال التي يدفعهم إليها الخيال أو غرس الكثير من الأخلاق الفاضلة كحب العمل والاعتماد على النفس.

٤_ الهدية الرابعة وهي مكعب كبير مقسم ثمانية مستطيلات، كل مستطيل منها طوله ضعف عرضه وعرضه ضعف ثخانته ويسمى صندوق هذه الهدية صندوق البناء الثاني وأغراض اللعبة الثالثة تأتي هنا. والغرض من هذه اللعبة تأهيل الطفل لتلقي دروس راقية في الرسم والهندسة وتعويده التدقيق في العمل وتجنب الخطأ.

٥_ الهدية الخامسة: وهو مكعب كبير مقسم سبعة وعشرين مكعباً صغيراً ثلاثة منها مقسمة أنصافاً، وثلاثة أخرى أرباعاً، فتكون القطع جميعها ٣٩ قطعة.

والغرض من هذه اللعبة أن يتوسع المعلم مع الأطفال في دراسة الأعداد والأشكال وتحفظ هذه اللعبة في صندوق يسمى صندوق البناء الثالث.

٦_ الهدية السادسة: وهي مكعب مقسم سبعة وعشرين مستطيلاً، ستة منها مقسمة أنصافاً فيتكون منها اثنا عشر مكعباً، وثلاثة مقسمة طولاً بحيث يتكون منها ستة أعمدة فتكون القطع جميعها ٣٦ قطعة. والغرض من هذه اللعبة التوسع في تمرينات العدد والهندسة وأعمال البناء ويدعى صندوق البناء الرابع.

٧_ الهدية السابعة: وهي مكونة من خمسة صناديق مملوءة قطعاً خشبية رقيقة تمثل أشكالاً هندسية مختلفة، وألوانها متباينة ففي الصندوق الأول مربعات، وفي الأربعة الباقية مثلثات مختلفة الأشكال. والغرض منها تزويد الطفل بكثير من المعارف الهندسية، وتوسيع دائرة علمه بالأشكال والألوان.

٨_ الهدية الثامنة: أعداد يرتبها الأطفال ترتيباً خاصاً ليمثلوا بها الرسوم المكونة من خطوط مستقيمة. ولا بد من التدرج في هذه التمرينات من السهل الصعب. ٩_ الهدية التاسعة: حلقات كاملة وأنصاف حلقات. وقد جرت العادة أن يكون من النوع الأول ٢٤ حلقة ومن النوع الثاني ضعف هذا العدد. ومن هنا يبدأ الطفل بحلقة ونصف حلقة لا غير. ويتدرج في العمل مستخدماً عدداً كبيراً باستخدام جمع ما عنده في تكوين شكل واحد. ويعرف الطفل بهذه الهدية الخطوط المنحنية والدوائر وأنصاف الدوائر، ويتسع أمامه المجال للتنوع والافتنان في تكوين الأشكال.

١٠_ الهدية العاشرة: أدوات الرسم.

١١_ الهدية الحادية عشرة: أدوات لتثقيب الورق.

١٢_ الهدية الثانية عشرة: أدوات للتطريز والزر كشة.

١٣_ الهدية الثالثة عشرة: أدوات لتقطيع الورق قطع صغيرة يكون منها أشكالاً

مختلفة.

١٤_ الهدية الرابعة عشرة: أدوات النسيج.

١٥_ الهدية الخامسة عشرة، السادسة عشرة، السابعة عشرة وهي مكونة من مواد للضفر والجدل والتشبيك. وهي إما شرائح خشبية رقيقة مرنة، وإما قطع من الورق مستطيلة تشبه الشرائح السابقة يأخذها الطفل ويجدها جديلاً مختلفاً، ويكون فيها أشكالاً مختلفة متدرجة مستعيناً بإرشاد المعلم ونماذجه.

١٨_ الهدية الثامنة عشرة: أدوات لطّي الورق.

١٩_ الهدية التاسعة عشرة: عشرة أسلاك رفيعة وخُصص منقوع لتكوين أشكال متنوعة بإدخال الأسلاك في الحب على نظام خاص.

٢٠_ الهدية العشرين: طين رخو سهل التشكيل لعمل صور مختلفة.

سادساً _ قيمة فروبل التربوية:

يعود الفضل إليه بتسمية رياض الأطفال باسمها الحالي. وقد أحدث تغييراً عميقاً في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة، ولا يزال فكره التقدمي مستمراً في المفاهيم الحديثة لتربية الطفولة المبكرة، إذ ركز على الأهداف الخلقية والتدريبات اليدوية، وكان رائداً في محاولة ابتكار برامج للطفولة المبكرة، مناسبة وممتعة للأطفال ومؤثرة فيهم، وانتشرت رياض الأطفال في دول أوروبا وأمريكا وبقية دول العالم. ونقش اسم فروبل بالنور في سجل التطور التربوي.



جون ديوي (J. Dewey)

١٨٥٩ — ١٩٥٢

" كنه سيرورة العلم هو الاكتشاف "

أولاً — حياته:

وُلد جون ديوي في مدينة بود لانغتون في ولاية فيرمونت. وهو فيلسوف ومربّ أمريكي، انتمى منذ ولادته إلى الطبقة البرجوازية. عمل في فتوته بالفلاحة، ثم قصد الولايات المتحدة الشرقية بحثاً عن العلم والمعرفة، وانتهى به الأمر إلى التعليم في الغرب الأوسط من عام ١٨٨٤ إلى ١٩٠٤. وابتداءً من عام ١٨٩٤ أصبح ديوي أستاذاً في جامعة شيكاغو وعمد بعد فترة وجيزة إلى افتتاح صف تجريبي قائم على مبادئ مذهبه التي رفضت المناهج التعليمية التقليدية.

ثانياً — مؤلفاته:

برهن من خلال مؤلفاته أن طبيعة العقل ووظيفته الأدائية هما المبدآن الأساسيان للفكر الفلسفي. (زوي، ايلي - ب ت - ص ٧٠)

ومن مؤلفاته:

- ١ — عقيدتي التربية .
- ٢ — المدرسة والطفل .
- ٣ — الخبرة والتربية .
- ٤ — معالم نظرية نقدية في الأخلاق .
- ٥ — قانون الإيمان التربوي .
- ٦ — المدرسة والمجتمع .
- ٧ — مقالات تربوية .
- ٨ — مدارس الغد .
- ٩ — الديمقراطية والتربية .

١٠- دراسات حول النظرية المنطقية.

١١- المنطق: نظرية البحث.

١٢- إعادة البناء في الفلسفة.

١٣- طبيعة الإنسان وسلوكه.

١٤- التجربة والطبيعة.

١٥- البحث في النفس.

١٦- التجربة والتربية.

١٧- الحرية والثقافة.

١٨- الميل والجهد في التربية.

ثالثاً - مبادئ ديوي التربوية:

يقول ديوي: "إن قَرَبنا المسائل الفلسفية في الاتجاهات الفكرية يترتب للعمل بها إجراء تبديلات في التربية العملية. وفي الحق أن كل نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تبديل في العمل التربوي لا بد أن تكون مصطنعة. ذلك أن وجهة نظر التربية تعيننا على تفهم المشكلات الفلسفية في منابها التي نشأت فيها، أي: في الناحية العملية في التربية، إذا قبلنا بأن التربية عملية تكوين النزعات الأساسية الفكرية والعاطفية في الإنسان من لقاء الطبيعة وأخيه الإنسان. لا نخشى عندئذ من تعريف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية.

بعد شرح معنى كلمة تربية قديماً وحديثاً فإن التربية التقليدية التي درج عليها الناس والتي تعتمد على الحفظ والتلقين هي التي يجب معارضتها، والقيام بتربية حديثة تقوم على فلسفة جديدة، وعلى أساس نظرة حديثة لطبيعة الإنسان وبيئة المجتمع الذي يجب تحقيقه. " وقد نجح ديوي في نشر فلسفته التربوية، لأنه آمن بها وكتبها دستوراً لראيه في كتاب "عقيدتي التربوية" وهي تلخص على النحو الآتي:

١- ظاهرة التربية هي ظاهرة طبيعية في الجنس البشري، وبموجبها يصبح الفرد وريثاً لخلاصة الحضارة الإنسانية.

٢- تتم هذه التربية لاشعورياً عن طريق المحاكاة أو الممارسة والعمل بحكم وجود الفرد في المجتمع وبذلك تنتقل الحضارة من جيل إلى جيل.

٣- التربية الهادفة تبنى على معرفة صحيحة بأصول علم نفس الطفل من جهة، ومطالب المجتمع من جهة أخرى، وبذلك تكون التربية حصيلة علمين هامين هما علم النفس وعلم الاجتماع.

" الحضارة ليست مفهوماً مجرداً بل إنها تختلف النظم الاقتصادية والسياسية والدينية والعلمية التي يحملها الأفراد على أكتافهم ويحققونها في أشكال متجسدة هكذا ينبغي أن يتعلم كل فرد كيف يعيش وسط هذه البيئة الحضارية التي هو فيها وأن يرتفع إلى مستوى نظمها المختلفة هذه العملية من التعلم تسمى تربية".

وفي مستهل كتابه " الديمقراطية والتربية" يعرف التربية على أنها ضرورة من ضرورات الحياة. هذه الصلة بين التربية والبيولوجيا استمدتها ديوي من تطبيق الدارونية التي أصبحت بدعة ذلك العصر. فالإنسان إلى جانب استمراره الحيوي كغيره من الكائنات الحية يستمر كذلك استمراراً اجتماعياً يتميز بتعدد معتقداته ومثله العليا وآماله وسعادته وشقاؤه.

معنى الحياة هو التجدد المستمر دائماً هذه الحياة أطلق عليها اسم الخبرة، فأصبح فيلسوف الخبرة، وهو يقصد بذلك تفاعل الفرد مع معنى الحياة أي التجدد المستمر دائماً. كما يقصد بذلك تفاعل الفرد مع البيئة، فيكتسب من هذا التفاعل العادات والتقاليد وأساليب التفكير والمثل العليا والمطامح وغير ذلك، فيصبح الفرد حاملاً لهذه الأساليب والمعايير وناقلاً لها من حياة راهنة إلى حياة مقبلة وبذلك يتيسر للمجتمع الاستمرار والدوام والتجدد. كما أن اكتساب الفرد الخبرة بالحياة الاجتماعية إذا كانت مقصودة أو غير مقصودة، فالتربية هي السبيل الوحيد إلى تجدد الحياة الاجتماعية واستمرارها، وكلما زادت الجماعات تعقيداً في تركيبها وتنوعاً في مرافقها ازدادت الحاجة إلى التعليم والتعلم المقصودين. (زوي ايلى - ب ت - ص ٧٥).

والبيئة الاجتماعية هي المجال الحيوي الذي بغيره لا تتحقق التربية على وجهها الصحيح فالبيئة كالماء للأسماك، البيئة تكسب الخبرة، وتكوّن الاتجاهات العقلية والوجدانية في سلوك الفرد فيتعلم الطفل من البيئة ثلاثة أشياء: اللغة، وأساليب الكلام، وآداب السلوك والأخلاق، باختصار على المدرسة أن تتبع أسلوباً جديداً في التربية يساعد التلاميذ بالمشاركة الفعالة في المجتمع الحديث المعقد.

من هنا يكون من الواجب تغيير وظيفة المدرسة ،كي تلي التربية حاجات المجتمع والبيئة، بعد أن ينتقد المدرسة التقليدية يجعل تغير مواقف المدرسة ونشاطاتها بناء إلى تغير المجتمع نفسه بجميع أوجهه.

خلاصة القول: تقوم التربية الحديثة على مبادئ تختلف عن المبادئ التي كانت سائدة في التربية التقليدية التي تعتمد على أسس واضحة ويسيرة هي: الثبات في الأهداف والوسائل والنظام المدرسي دوماً ومن مبادئ المدرسة الحديثة:

١- التعرف إلى العالم المتطور الذي يعيش فيه بدلا من الحقائق الثابتة.
٢- تعد الناشئة للحياة الراهنة ليخوضوا غمارها، لا حياة في المستقبل مرسومة مسبقاً.

٣- يكون التعليم تعبيراً عن الذات وتنمية للفرد بدلا من التعليم الذي يفرض على التلاميذ فرضاً.

٤- تقوم التربية على النشاط لا على النظام الخارجي أخيراً يجب أن يتعلم المتعلم عن طريق الخبرة لا عن طريق الكتب والشروح والحفظ والتلقين إن الأساس الذي تستند إليه هذه المبادئ يعود إلى أمرين مهمين في فلسفة ديوي. هما: الخبرة والحرية.

والخبرة ليست شيئا منعزلا أو مستقلا، لا وجود لخبرة تبدأ وتنتهي مستقلة بذاتها بل إن كل خبرة تخلد بأثرها في غيرها من الخبرات فهي كالحياة نفسها متصلة بالنمو وتعتمد مبادئ أساسين : الاستمرار والتفاعل.

أما الحرية فهي ليست أمراً فردياً إنما هي مسألة اجتماعية. ولها مظاهرها السياسية والاقتصادية والتربوية والنفسية والخلقية وتؤلف الركن الأساسي للعملية التربوية كما تدخل ضمن المشكلة الأخلاقية، والطريق إلى الحرية يكمن في معرفة الواقع والحقائق ومعرفة مدى قدرتنا على استخدام هذه الحلول في صلتها بالرغبات والأهداف، ولا حرية بلا معرفة:

"الطبيب أو المهندس حرّ في تفكيره وفي عمله بمقدار ما يعرف ما يعمل به وهذا هو مفتاح الحرية" الحرية الصحيحة تقتضي:

- ١- كفاية في العمل وقدرة في تنفيذ الخطط وإزالة الصعوبات.
 - ٢- قدرة على تغيير الخطط وتحويل سير العمل وتجربة الجديد.
 - ٣- قوة في الرغبة والاختيار بوصفهما عاملين يؤثران في الحوادث، لا يمكن أن يعيش منعزلاً عن العالم، لذلك كان التغيير والتحديد والخروج من الروتين أموراً عزيزة على الجميع باسم الحرية.
- مبادئ ديوي التعليمية:

عرض ديوي بعض المبادئ التعليمية الواجب اتباعها في المدرسة الحديثة هذه المبادئ هي:

- ١- التعرف إلى العالم المتطور الذي نعيش فيه فوظيفة التربية ليست الحفاظ على ما هو كائن بل تطويره، وهذا رَدّ صحيح على المدرسة التقليدية التي تدرس العالم بشكله الساكن المستقر.
- ٢- إعداد الأطفال للحياة الراهنة. لندع الطفل يحيا الآن بدلاً من أن نعدّ حياته المعاصرة تحضيراً لحياة لاحقة ذلك، لأن الحياة الراهنة بوصفها تفاعلاً حياً ومتطوراً مع البيئة هي بذاتها تحضير لمستقبل يصنع الحياة. ولا يجوز مطلقاً عدّ المدرسة شيئاً منفصلاً عن الحياة، بل يجب أن تدخلها جميع النشاطات الحياتية الحقيقية، المدرسة ليست، حسب رأي ديوي، إعداداً للحياة، بل هي الحياة نفسها.

تستطيع المعلمة والسلطات التعليمية كلها أن تولف النشاطات المدرسية بصورة واقعية ومبسطة من واقع الحياة العامة، بهذه الطريقة لا يعيش الطفل عالين وشخصيتين وحياتين.

٣- التعليم تعبير عن الذات وتنمية للفرد، كانت التربية التقليدية تعد التعلم تلقيناً لمعارف وعادات جاهزة. ولا تأخذ بالحسبان فردية المتعلم، فالفرد المتميز المتفرد يجب أن يكون هدف التربية، وليس فكرة تقليدية مسبقة عما يجب أن يكون عليه الفرد، إن التعبير عن الذات يتطلب من المعلمة إعطاء الفرص الدائمة للأطفال، كي يقوموا بذلك بحرية، وعليها أن تزيد من قدراتهم التعبيرية في جو من الحرية مع الحفاظ على فرديتهم وشخصية كل منهم.

يعتقد ديوي أن كل تربية تقوم على مشاركة الفرد في الوعي الاجتماعي للجنس البشري وتبدأ هذه المشاركة منذ الولادة لاشعورياً، وتشبه أن تكون منذ الولادة ثم لا تزال تشكل استمرار قوى الفرد بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنبيه مشاعره وانفعالاته. وعن طريق التربية اللاشعورية يصل الفرد إلى المشاركة في التراث الذي نجحت الإنسانية في التوفيق بين جانبيه الفكري والخلقي، وبذلك يصبح الفرد وريثاً لما جمعه الحضارة من رصيد ولا يمكن أن تبتعد أي تربية في العالم عن هذه العملية، وكل ما تستطيع أن تفعله هو تنظيمها أو تفريغها في اتجاه معين.

التربية الحقة إنما تنشأ من إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها. فتنبه هذه المطالب إلى العمل بوصفه عضواً في وحدة. وإلى التحرر من الانحصار في دائرته الخاصة بالسلوك والوجدان. وإلى أن ينظر إلى نفسه من جهة صالح الجماعة التي ينتمي إليها. وعن طريق استجابات غيره من الناس لنشاطه الخاص يصل إلى معرفة هذه الاستجابات في لغتها الاجتماعية، ثم ينطبع ما لها من قيمة عليها. مثال ذلك أن الطفل يصل من الاستجابة إلى وأوته الغريزية إلى معرفة ما تدل

عليه، ثم تتحول الواوأة إلى لغة ملفوظة تشق له الطريق إلى البناء الفني بالفكر
والأحاسيس وذلك البناء الذي يتلخص باللغة. (شريل، ١٩٩١ ص ١٦)

تسهم معاناة الطفل لنتائج عمله في الحصول على خبرة تامة، ويجب أن يترك الطفل
ليستقر بنتائج عمله وأن تساعد المعلمة على رؤية النتائج. (الخوري - ب ت ص ٢٠٣).
يتلخص مفهوم ديوي عن التربية ووظائفها بأن التربية عملية ذات وجهين أو
شقين الأول نفسي والثاني اجتماعي. ويعد الجانب النفسي هو الأساس. فهو يقدم
دراسة عن الطفل. فيدرس دراسة الفرائز أو الدوافع الفطرية و القوى الموروثة، وتُعد
دراسة الطفل نقطة البدء لجميع جوانب التربية. وتساعد في تنفيذ العملية التعليمية.
ويتساوى الجانب الاجتماعي والجانب النفسي من حيث الأهمية وقد يكون أكثر منه
أهمية. وتُعد معرفة الشروط الاجتماعية لازمة للتفسير المناسب لقوى الطفل. ومساعدة
في تكوين الضمير الاجتماعي للسلالة. ويتشكل هذا الضمير الاجتماعي باستمرار
وبعد لقوى الفرد وشخصيته، ويقصد ديوي أن يعيش الطفل في المجتمع ومن أجل هذا
المجتمع. ومن ثم فإن استثارة قوى الطفل من خلال الوسيلة الاجتماعية أو الوسط
الاجتماعي يعد أمراً مريئاً. لأنه يؤثر في كل نسيج داخل الفرد من ناحية الشخصية
والعقل. ويشكل عادات اللغة والمفردات اللغوية. ويلد بذور الأساليب أو الأخلاقيات
الاجتماعية ومن ثمة فهو يؤدي إلى مذاق طيب وتقدير إجمالي.

يؤكد ديوي، عند مناقشة وظائف التربية، أن التربية ضرورة حياتية، وهي
مطلوبة للتمكن من المعيشة الاجتماعية المرغوب فيها، والتربية هي تلك القوة التي تعبر
الهوة بين الطبيعة الموروثة للطفل غير الناضج والمستويات الاجتماعية والمتطلبات
المفروضة عليه. (حسانين، ١٩٩٧، ص ٢٤٢ - ٢٤٣).

مفهوم ديوي عن المدرسة المثالية:

أظهر هذا المفهوم على شكل مدرسة تجريبية في شيكاغو بالولايات المتحدة
الأمريكية عام ١٨٩٦. وعُرفت باسم المدرسة العملية. ولم يدرس بها أي نوع من

المواد الدراسية بمعناها التقليدي. وبدلاً من ذلك شجع المهن اليدوية ذات الصلة بالحياة مثل أعمال الورش في مجال الخشب أو الآلات والطهي والحياكة. وتشكل برنامجها على هيئة أنشطة مثل اللعب والبناء والعبث والاحتكاك مع الطبيعة والتعبير عن الذات واستخدام الآلات وغيرها.

عدّ ديوي المدرسة ضرورة نفسية، تضمن استمرارية نمو الفرد، كما أنها ضرورة اجتماعية. وهكذا نجد أن مفهوم ديوي يختلف جذرياً عن المفهوم التقليدي للتعليم الذي يعتبر المدرسة مكاناً يُزوّد الطفل بالمعارف، فتعلمه دروساً معينة وتشكل لديه عادات محددة .

أما ديوي فيرى أن المدرسة مكاناً يتعلم فيه الطفل من خلال خبرته المباشرة والممارسة العملية، كما يرى أنها ، أي المدرسة، مؤسسة اجتماعية تنمّي الضمير الاجتماعي للطفل، وتمكنه من المشاركة في المصادر الموروثة للسلالة البشرية، وتُعده ليستخدم قواه في تحقيق الأهداف الاجتماعية.

وبهذا يطالب ديوي، بأن تكون المدرسة صورة للمجتمع الخارجي. يتعلم بها الأطفال الحياة بالحياة نفسها ولكن بعد تنقيتها وتيسيرها، لتصبح متوازنة مع المجتمع. وكان كلاً من الدافع والربط بين المنظمات الاجتماعية مطلوباً على حد سواء في المدارس العادية في تلك الأيام. وكانت هذه المدارس تُعَدُّ الناس بالطريقة التي كانت فيها ظروف الروح الاجتماعية غالبة بدرجة خطيرة. إلا أن مدرسة ديوي سعت لتدريب الأطفال . (في ما بين سن ٤ - ١٣) في التعاون والمعيشة المشتركة المفيدة.

ولا تقطع مدرسة ديوي النموذجية صلة الطفل عن المنزل، بل تنمو منبثقة عن الحياة المنزلية. سوف تستمر في الاحتفاظ بالأنشطة، وتعيد بناءها تلك الأمور المألوفة للطفل في المنزل ويجب أن تنقل صورة عن المنزل المثالي.

ومن ثم يجب إعادة لمس تلك الظروف إذا ما تطلب الأمر ذلك. وإذا ما أريد تقديمها شكلاً متقناً ومظهراً علمياً. وأراد ديوي أن يجعل مدرسته بيئة فريدة مثل

المنازل التي أتى منها التلاميذ حيث ينشغل التلاميذ في أنشطة أعمال عامة أو مشتركة والخبرات المربية. وفي الحقيقة يجب أن تكون المدرسة أسرة مؤسسة حيث يكون النظام الذي يتعرض له التلميذ والذي يتم بطريقة تلقائية في المنزل، يتم بشكل أكثر اتقاناً مع وجود أفضل وإرشاد علمي أكثر.

وتكون مدرسة ديوي مكاناً يعطي فيه التربية الأخلاقية ليس على شكل دروس منفصلة، ولكن من خلال أنشطتها الاجتماعية والمترابطة، ويظن ديوي أن أفضل وأعمق تدريب أو تعليم أخلاقي هو ذلك التعليم الذي يحصل عليه الفرد من خلال دخوله في علاقات مضبوطة مع الآخرين في وحدة متكاملة من العمل والفكر.

وجد ديوي نتيجة لفحص حاجات المجتمع التقدمي أنه على المدرسة النموذجية مساعدة البيئة المحلية أو المجتمع الأكبر الذي تنتمي إليه. وعليها أن تساعد الناس للحصول على فكرة أكثر وضوحاً وأكثر منهجية لماهية الاحتياجات الرئيسية في الحياة الحديثة. وكيف يمكن تلبية هذه الاحتياجات. ومن ثم فعلى المدرسة أن تمد المثاليات في ضوء كيفية تحديد هذه الاحتياجات، ولكن ألا تفضل هذه المثاليات على حياة المجتمع، فهي تنشأ في ثناياه. (حسانين - ١٩٩٧، ص ٢٤٥ - ٢٤٦)

مكانة المدرس في المدرسة المثالية؟

أعطى ديوي على النقيض من روسو مكانة هامة للمدرس. فهو خدام اجتماعي يتمثل واجبه في المحافظة على النظام الاجتماعي المضبوط، ويشاهد أن الأطفال ينمون في مناخ اجتماعي. إن المعلم نبي الله العلي العظيم. ولا يفرض المدرس شخصيته أو أيديولوجيته على الطفل. ويتمثل عمله في التأثير في الطفل، ومساعدته في الاستجابة استجابة ملائمة لتلك المؤثرات. وعليه في موضوعات النظام أن يوجه الطفل بسهولة على أساس خبرته وحكمته. وتحدد المدرسة النموذجية الأسئلة لوضع درجات الطفل، وترفعه أي نقله من سنة إلى سنة دراسية أعلى في ضوء المعايير الاجتماعية التي وضعها البيئة. وتصبح الامتحانات مفيدة بدرجة اختبارها لياقة الطفل للحياة الاجتماعية.

مفهوم ديوي للمنهج:

قام مفهوم ديوي للمنهج المثالي على مجموعة من المبادئ القليلة الهامة. فعلى المنهج أن يعكس الحياة الاجتماعية للطفل وأنشطته الاجتماعية. وينبغي أن يكون غنياً بالمعارف ومرناً وقابلاً للتغيير طبقاً لميول الطفل وللخبرات المربية وعلى سبيل المثال ينبغي أن يُبنى المنهج في المدرسة الأولية. مشتملاً على ميول الطفل ذات الأوجه الأربعة: الميل نحو المحادثة و الاتصال. والميل نحو عمل الأشياء أو البناء. والميل نحو التعبير الفني. ومن ثم يشتمل على مواد مثل : القراءة والكتابة والعد والأشغال اليدوية والرسم.

وهناك مبدأ آخر يرى أنه على المنهج أن يتبع (التنظيم التقدمي للمعرفة التي يتألف من الخبرات والمشكلات المربية).

وينبغي تنظيم الخبرات المكتسبة التي يمكن استثارة المعلم لإضافة معارف وخبرات جديدة إلى المعارف والخبرات الموجودة من قبل، وأبعد من ذلك ينبغي أن تتبثق الخبرات والمشكلات القديمة. ومن ثم يظل التواصل مستمراً. واستخدام مصطلح (الخبرة المربية) بمعنى خاص. وتعد الخبرة المربية طبقاً لما يعتقد ديوي خبرة خلاقة أو مبدعة. وتؤدي إلى خبرات أبعد ولديها القدرة على تغيير الخبرات. ويؤثر هذا التعديل في الخبرات التالية. خبرة خلاقة أو مبدعة. ويتبع الخبرة المربية بمنزلة ثانوية: الكتب، والمدرسين، والأجهزة للميول الطبيعية للتلميذ، وهي تأخذ بالحسبان الظروف الاجتماعية، والاقتصادية والمادية والوظيفية السائدة في البيئة. كما وضع أسساً لمبادئ عامة لاختيار المواد الاختيارية. ويقترح ديوي أن ينمي المنهج التمييز المضبوط أو المحكم والقدرة على الاستنتاج أو استخراج النتائج من المقدمات إلا أن هذا لن يصبح ممكناً على حد قوله إذا ما اشتقت المواد المختلفة من مادة الحياة اليومية، وأن تربط المواد الدراسية لكل منها الحاضر بالماضي. وأن تُدرس بطريقة تؤكد فائدتها في المستقبل القريب أو المنظور.

مفهوم ديوي عن طرائق التدريس:

تتفق آراء ديوي عن الطرائق التدريسية مع فلسفته البرجماتية، إذ ينبغي أن تؤسس على مبدأ التعليم عن طريق العمل وربطها بحياة الطفل. ومن ثم ينبغي أن تتكامل المواد المتنوعة، وأنشطة الطفل وحياته، ووضع كلباترك، وهو واحد من أشهر أتباع ديوي، في ذهنه مجموعة من القواعد عندما فكر في تطوير تقنيات المشروع الذي طوره كلباترك بعد ذلك فيما عُرف باسم طريقة المشروع. وهذه القواعد على النحو الآتي:

- ١- يجب أن يكون هدف ما يدرسه التلاميذ هو ما يقومون بعمله فعلاً.
- ٢- ينبغي أن يسمح للتلاميذ بعمل تلك الأشياء التي تتنبئ اتجاهات معينة.
- ٣- ينبغي أن يتم القيام بالتعليم فقط عندما يكون ضرورياً لما وضعه التلاميذ، لتحقيق هدف من الأهداف التي يريدون تحقيقها.
- ٤- ينبغي أن يتم إرشاد التلاميذ لما سمح لهم بالقيام بعمله، لإثراء التيار التالي للخبرة.

وهكذا فطريقة المشروع التي تستخدم في التدريس تختلف عن الطرائق المستخدمة في المدارس التقليدية التي تستخدم ميول الطفل لتدريس المواد الدراسية المتنوعة، وفي طريقة المشروع تعد ميول الطفل وأهدافه أشياء مهمة. وتعد المواد الدراسية المختلفة وسيلة لإشباع تلك الميول والأهداف.

ويفسر ديوي ذلك فيما يأتي: "طريقة المشكلات" للتدريس في كتابيه: (كيف تفكر) و (الميل والجهد في التربية) بأنها الطريقة التي تعالج العمليات العقلية أو الذهنية التي سبقت الاستقراء والاستدلال "إنها العمليات التي يتمكن عقل الفرد بواسطتها من إحداث علاقة مع العالم الموضوعي. وبعد الميل والنشاط الذاتي خصائصها المميزة. مفهوم ديوي عن النظام:

وجد ديوي أن مفاهيم النظام السائدة من قبل مفاهيم ناقصة. ومن الطريف أن يورد المؤلف في المقام شدة العقاب التي كان يتلقاها الأطفال والتلاميذ والطلاب في

مراحل تاريخية سابقة في الأسطر الآتية: وكان التعليم آلياً والنظام نظاماً قاسياً .
"ومما يروى أن أحد مديري المدارس والمتوفى عام ١٧٨٢ جاء خلال مدة تعليمه
بمجملة العقوبات الآتية: ٩١١٥٢٧ ضربة بالعصا، ١٢٤٠١٠ ضربة سوط، ١٠٢٣٥
لطة على الأذن، ١١١٥٨٠٠ وكزة بالإههام على الرأس. يضاف إلى هذا أنه عاقب
بالركوع على عصي مثله ٧٧٧ مرة. ألبس الطلاب (سروال الجانين) ٥٠٠١ مرة
وهول بالعصا ١٧٠٧ مرات. كما أن استخدم حوالي ٣٠٠٠ كلمة للشتيم."

نعود إلى ديوي الذي رأى أن مفاهيم النظام هدفت إلى تنظيم سلوك الفرد
بجعله دائماً في حالة من النظام والسلوك الحسن، وفي تطوير العادات الحميدة، ومن
ناحية أخرى تهدف إلى تطوير الأهداف الفطرية للفرد دون إكراه أو ضبط. وفي كلتا
الحالتين تم تأكيد المظاهر الشخصية والذاتية للنمو. وجعل ديوي العالم يتحقق من قيمة
الحياة الاجتماعية للمدرسة كوسيلة أو أسلوب لتنمية الفرد بصفته عضواً في.

ويرتبط توسيع هذا المبدأ مع النظام، وأكد ديوي وجوب أن يكون اجتماعياً
باستمرار منذ بداية الأمر إلى آخره. وينبغي توجيه دوافع الطفل الطبيعية وضبطها من
خلال الأنشطة التعاونية المشتركة داخل المدرسة. وبخلاف عمل الأشياء المودية إلى
نتائج، ودون عملها بطريقة اجتماعية وتعاونية فهي تعمل بين ثناياها لنوعها ونمطها،
إنه النظام الذي يؤدي إلى تدريب الخلق أو الشخصية وليس النظام الناتج عن القوة أو
الفرض أو التعليمات التسلطية. ويؤمن ديوي أن أنشطة الطفل التي تدور حول
الجوانب الذهنية والاجتماعية الجسيمة هي في واقع الأمر أنشطة نظامية لها صلة
بالنظام. إذا نفذت بالتعاون مع الآخرين، وألها موجهة نحو تحقيق أهداف معينة. ويعد
النظام ملازماً لعلاقات الأفراد داخل مدرسة المجتمع لتحقيق أهداف مشتركة. ويتخيل
واجب المدرس في النوع الصحيح للبيئة المادية التي تثري خبرة الطفل وتوجه أنشطته
بطريقة تعاونية.

وهكذا يستطيع الفرد تنمية الاتجاهات الاجتماعية والميول الاجتماعية والعادات الاجتماعية. وينبغي أن يطبع أو يُنشأ تنشئة اجتماعية. ولا يقلل ديوي من أهمية النظام الذي يعد ضرورياً لإنجاز عمل المدرسة بأسلوب سهل سلس. ويرى أن النظام يُعد أمراً عرضياً. وينبغي ألا يكون إحراز النظام هدفاً في حد ذاته، كالصفات الأخلاقية مثل احترام السلطة. والصبر والثابرة لها مكانتها إلا أنه يجب أن تفرس هذه الصفات في حد ذاتها وينبغي أن يكون النظام نتاج تقدير التلميذ دون ضغط أو فرض لقيمة الزعامة والقيادة في حياة المدرسة، وضرورة وجود القوانين والقواعد، ويمكن أن نلخص ما ينادي به ديوي أن الهدف الأساسي للنظام المدرسي هو غرس الاتجاهات والعادات الاجتماعية والمثل العليا للسلوك من خلال الأنشطة المشتركة في المدرسة التي نظمت في البيئة.

مفهوم ديوي عن الديمقراطية:

رسخت الديمقراطية أركانها في الحياة الحديثة، وتعنى الحياة الحديثة في الواقع بمبدأ الديمقراطية، وطبقاً لآراء ديوي يمكن تفسير الديمقراطية بأنها تكافؤ الفرص لكل فرد، وتعنى تحرير الذكاء من أجل الفاعلية الاستقلالية، وتحرير العقل على أساس كونه كائناً فردياً للقيام بعمله. ولا تعنى الديمقراطية حرية العمل. إذ إن حرية العمل يجب أن تسبقها حرية الفكر. ويريد ديوي أن يجعل التربية تنقل كل المبادئ الديمقراطية في جميع جوانبها ويكون للمدرس في الأنظمة التعليمية الديمقراطية رأي دائم فيما يتعلق بالشؤون المدرسية مثل التنظيم واختيار الكتب وغيرها من الأمور. ولا يتوقع أن على الإدارة المدرسية والمديرين والمشرفين على المدرسين تحديد الطرائق المدرسية المختلفة. ولا ينتقص ديوي من قدر التفصيلات والإشراف الدقيق على المدرس في الوقت الحاضر. وهذا يعني تحديد ذكائه وسجته وتقييد روحه ولا يتفق هذا النقد في حالة المدرسين الضعاف وغير الأكفاء الذين يجب أن يمنحوا هذه القوى أو الفعالية. ويرى ديوي أن هذا الإجراء يعد سلوكاً غير ديمقراطي ويتساءل ديوي قائلاً: " ما معنى

الديمقراطية إذا لم يرق الفرد بالمشاركة في تحديد ظروف عمله وأهدافه ". ويهدف النظام الديمقراطي لتنمية الأخلاق وتوجيه النفس بطريقة ذاتية. وسوف تساعد حريته العاطفية والفكرية بإعداد مخرج لذكاء الفرد النامي. ويتيح النظام الديمقراطي الخبرات الأصلية ويسهل للطفل مشاركة فعالة وحيوية في أثناء عملية التربية. ولا تدرب الديمقراطية الأطفال على السكينة أو الطاعة، بل على التفكير. والعمل لتطوير صفات المبادرة والاستقلالية وحسن التدبير. وهي جميعاً صطلحات المواطن الذي يعيش في مجتمع ديمقراطي. ويدافع ديوي عن استخدام الطرائق التي تعطي الكثير من الاهتمام، لمشاركة الطفل في عملية التعليم. وتلك الطريق التي تؤكد احترام وجهة نظر الطفل. حتى المنهج يتعرض لتغيير هام. ويؤكد قيمة المواد ذات الطبيعة المهنية أو العملية. لها تلك المواد التي تؤدي إلى الكفاءة الذاتية اللازمة للمواطن الصالح في مجتمع ديمقراطي. ويتم الضغط والربط في النظام التعليمي الديمقراطي من خلال الحكومة الفاتية داخل المدرسة.

وابعاً: مبادئ ديوي في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة (العربي، ١٩٨٤، ص ١٩٥ - ١٩٨):

- ١- الاهتمام بالطفل من النواحي الجسمانية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، وتوفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطفل للنمو، وذلك من المصير عن ذاته.
- ٢- تعليم الطفل من خلال العمل، لأن التعليم يكون أكثر فاعلية عن طريق العمل.
- ٣- ضرورة إثارة ميول الأطفال، ومدهم بخبرات جديدة أكثر تنوعاً، وإتاحة فرص النشاط المختلفة لهم داخل الرياض، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- ٤- تعويد الأطفال تحمل المسؤولية والمشاركة والتعاون وضبط النفس.
- ٥- تأكيد خبرات الطفل المتصلة بالحياة اليومية و بميوله و اهتماماته واحتياجاته فمنهج الرياض يجب أن يمتد ليشمل دراسة الخبرات التي يتكون منها المحيط الذي يعيش

فيه الطفل، وتتسم الطريقة بالتعاون بين الاطفال ومربيهم بدلا من السيطرة والدكتاتورية مع هئية جميع فرص التفاعل التي تؤدي إلى نتائج ناجحة.
خامساً — قيمة جون ديوي التربوية:

تكمن قيمة ديوي التربوية كون أفكاره وجوهر اعتقاداته تتفق والمبادئ التحررية والديمقراطية التي تقوم عليها التربية الجديدة، والتي يعود إليه الفضل في إبداع الجزء الأكبر منها. نذكر منها: (مذكور - ١٩٤٠ - ص ٨٠)

- ١ — بإمكان الإنسان، المسترشد بعقله أن يخلق مستقبلاً أفضل.
- ٢ — لقد حررت علوم الطبيعة الإنسان من تبعيته خيال القدرات المجاورة للطبيعة بإعطائه عالماً مفتوحاً.
- ٣ — القوانين العلمية هي إنشاءات إنسانية، وليست صوراً للواقع، فالعالم صائر وليس جمادياً. إن كل قانون هو قانون تقريبي.
- ٤ — التربية تتطلب تعديل البيئة، وليس فقط الحث، أو النظام أو المذبة.
- ٥ — لا تسمح التربية للذكاء بالإفصاح عن نفسه فقط، بل توجده في بيئة تربوية قائمة على حل المشكلات.
- ٦ — العقل هو صفة للسلوك، فالتلميذ يشارك في مجرى الأحداث، والعقل يتحلى في تصرف الفرد.
- ٧ — إن التربية الجيدة هي التي تتماشى ووجهة مجتمع مُخطّط، لا مُخطّط تدبر فيه الموارد والإنتاج ديمقراطياً لخير الجميع. والقدر الأسمى للتربية هو أن تشجع هذا التطور لجميع البشر، في جميع الحقبات والثقافات.



جان بياجه (Jean Piage) (١٨٩٦ - ١٩٨٠)

"إن الفائدة الرئيسة لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرص أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي".

أولاً - حياته:

وُلد جان بياجه في نوشاتل في سويسرا في التاسع من آب عام ١٨٩٦، والده أستاذ مادة التاريخ في جامعة البلدة، وأمه تنسب إلى إحدى الأسر الشديدة المتعلقة بالبروتستانتية، ذكية قوية، لا تخلو من الطيبة.

قادته اهتماماته الأولى بعلم النفس إلى دراسة مشكلات التحليل النفسي وعلم النفس العلاجي، وساعده ذلك في توسيع مدى معارفه.

اهتم بين السابعة والعاشرة من عمره بالميكانيك أولاً، ومن ثم بتربية العصافير، وبعدها بالمتحسسات من العصور الجيولوجية وبالأصداف البحرية، وفي الحادية عشرة من عمره كتب مقالاً عن عصافير دوري، وأرسله إلى إحدى المجلات في نوشاتل.

إذا نشأ بياجه في بيئة علمية تحيط بها الأبحاث والنشرات الثقافية، فساعدته النشاطات التي مارسها على التفكير والبحث العلميين، كما أن التبادلات والمناقشات التي أجراها مع والده أثرت في حياته العلمية، فأصبح عنده اتجاه صحيح نحو التحليل ورغبة قوية في الملاحظة الدقيقة.

وتوجه بعد ذلك إلى الفلسفة، ففي الخامسة عشرة من عمره دعاه عرابه (صموئيل كورنه) وهو رجل فكر إلى قضاء شهر على شاطئ بحيرة (أنيسي) وهو مكان غني بالأصداف الرخوية، وخلال هذا اللقاء تناقش مع عرابه عن الفيلسوف برغسون والتطور الخلاق.

بدأ دروسه الجامعية في نوشاتل سنة ١٩١٤ فتأثر بأحد أساتذته "أ. ريمون" الذي اهتم كثيراً بالفلسفة والبيولوجيا، وكان موضوع أطروحة الدكتوراه في العلوم

الطبيعية (دراسة الرغويات في فاليه) واقتصرت مطالعته خلال سنوات الحرب العالمية الأولى على (كانت وسينسر وكونت، ...).

وفي خريف ١٩١٩ اتجه نحو باريس، وفي السوربون اكتشف السيكولوجي الأمريكي، جاكس بالدوين، وهو أحد أعلام السيكولوجيا التجريبية.
ثانياً — مؤلفاته:

كتب بياحه عدداً كبيراً من المؤلفات والمنشورات العلمية يزيد عددها على الأربعين مؤلفاً. معظمها — إن لم تكن جميعها — حول الطفل نذكر منها: (بياحه ١٩٩١ - ص ١٨)

١- اللغة والتفكير عند الطفل ١٩٢٣.

٢- الحكم والاستدلال عند الطفل ١٩٢٤.

٣- ولادة الذكاء عند الطفل ١٩٣٦.

٤- الحكم الأخلاقي عند الطفل ١٩٣٩.

٥- تكوين العدد عند الطفل ١٩٤١.

٦- صياغة الرمز عند الطفل ١٩٤٦.

٧- تطور مفهوم الزمن عند الطفل ١٩٤٦.

٨- تمثّل المكان عند الطفل ١٩٤٨.

٩- الصور الذهنية عند الطفل ١٩٦٥.

١٠- التكيف الحيوي وسيكولوجيا الذكاء ١٩٧٤.

حاول من خلال دراساته أن يكتشف كيف يكتسب البشر المعرفة والقدرة على التفكير المنطقي وآلية تكوين العمليات المنطقية الرياضية.

ثالثاً — فكر بياحه التربوية والنفسية:

طريقة بياحه في البحث هي الطريقة العيادية التي تقوم على المواجهة والمناقشة المفصلة وسؤال الأطفال عن كثير من المواقف المفصلة.

وتهدف طريقته إلى اكتشاف كيفية اكتساب الأطفال للمفاهيم في وقت محدد من عمر الطفل وذلك عن طريق تحليل الاستنباطات الكلامية للأطفال، وقادت أعمال بياجيه إلى تحليل وصفي لنمو مفاهيم أساسية طبيعية ومنطقية ورياضية وأخلاقية من الولادة إلى سن الرشد. (سليم ١٩٨٥ - ص ٧)

١- التطور العقلي عند الطفل:

المقصود بالتطور العقلي مجموع المراحل المختلفة (مراحل النمو) التي ينتقل فيها تفكير الطفل من حالة الغموض والبدائية إلى حالة المنطق والوضوح في المفاهيم والإدراكات. فالطفل في الأشهر الأولى من حياته يلعب بأصابع قدميه وكأنه يلعب بشيء خارج عنه ولا يخصصه، كما يعتقد بأن القمر يرافقه أو يمشي معه وأن القمر له أقدام يمشي عليها، وأن الدمية تشعر وتحس. لذا نرى الطفل يعاني الدمية حتى تمام كل هذا يدل على أن تفكير الطفل يختلف تماماً عن تفكير الراشد، وهذا يعني أن تفكيره يمر بمراحل متعددة ومتدرجة حتى يصل فيها إلى مستوى الوضوح والمنطق والموضوعية. (المرجع السابق ص ٩)

ولتتاز عقلية الطفل بالتمركز حول الذات، وهي حالة عقلية تتسم بعدم القدرة على التمييز أو التفريق بين الواقع والخيال، وبين الذات و الموضوع، وبين الأنا والآخر، أو بين الأنا والأشياء القائمة في العالم الخارجي. (منصور، ١٩٨٢، ص ٣٩٢)

ويرى (بياجيه) أن لهذا التمرکز صفات متعددة منها، الإحائية، عندما يضيف الطفل الحياة والشعور على الأشياء الجامدة والمتحركة، فالشيء الخارجي يبدو له كأنه مزود بالحياة والشعور والقصدية، فالطر كائن حي يسقط من السماء على الأرض وهو يعرف أنه يسقط وهو يريد ذلك، والحجر يتألم حين نضربه على الأرض وهكذا... والاصطناعية: حيث كل شيء مصنوع من قبل كائن جبار أو قوة ما، فالجبال صنعها الله أو إنسان جبار أو أنها صنعت من تراكم الحجارة والأتربة، ثم الواقعية، إذ يدرك الطفل الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة ولا

يربطها بأسبابها الحقيقية. فالتفكير يتحقق من خلال حركة الفم، فإذا حلم الطفل بأنه في المدرسة فهذا يعني له أن الحلم يجري الآن هناك في المدرسة وليس في رأسه، ذلك لأن التمرکز حول الذات يشكل الحجر الأساسي في تفكير الطفل في مدة معينة. (بياجه، ١٩٩١ - ص ١٢-١٣)

الطفل لا يتحرر من التمرکز حول الذات دفعة واحدة وإنما هناك مراحل تطور متعددة يمر بها تفكيره من مرحلة يسيطر عليها الغموض والعجز إلى مرحلة ثانية يعتمد الطفل فيها عن طريق الحدس والمصادفة إلى حل المسألة، إلى مرحلة ثالثة بعد سن السابعة يتوصل فيها إلى التفكير المنطقي وحل المسألة، هذه المراحل ليس بعضها منفصلاً عن بعض فكل انبناء يرتبط بالانبناء الذي يسبقه، ويمهد له الطريق، فيحدث انبناء جديد، وهكذا حتى نصل إلى نهاية الانبناءات العقلية المتكاملة في مرحلة المراهقة.

٢- مراحل الذكاء عند بياجه:

قسّم بياجه نمو الذكاء أربع مراحل أساسية: (سليم - ١٩٨٦ ص ٦٩ - ٧٢).

المرحلة الأولى: الذكاء الحسي الحركي (من الولادة إلى الستين) وتتميز فيها ستة متغيرات:

أ - يحمل الطفل عند الولادة الكثير من القدرات الموروثة التي تولف العادات بصورتها البدائية.

ب - من الشهر الأول يبدأ الطفل بمتابعة النظر إلى الأشياء التي تتحرك أمامه وتنتقل العادات الأولية من أغراضها الطبيعية المرتبطة بالأفعال المنعكسة مثل مص ثدي الأم إلى أغراض ثانوية مثل مص الإبهام.

ج - يكتسب الطفل بين ٣-٦ أشهر مهارة الربط بين ما يراه وحركة يده، فيستطيع أن يلتقط ما يراه ، وينسق بين نظره وحركة يده، ولكن عند غياب الأشياء عن بصره ينعدم وجودها عنده.

د - في الشهر التاسع يبدأ الطفل بالتفتيش عن الأشياء المخبأة خلف حاجز والبحث عن الوسائل التي تمكنه من الوصول إليها.

هـ - بعد الشهر العاشر يكتشف الطفل القيمة الوسيطة لبعض الأشياء (العصا تمكنه من الوصول إلى الأشياء البعيدة عن متناول يديه).

- من عمر ١٢ - ١٨ شهراً يتوصل الطفل إلى عد الأشياء وجوداً موضوعياً منفصلاً عنه، غير أنه لا يستطيع أن يأخذ بالحسبان تغيّر موقع الأشياء عندما يحصل ذلك خارج إطار إدراكه الحسي المباشر في عمر ١٨ شهر يستطيع الطفل تمثيل الأشياء الغائبة وانتقالها في المكان.

و- في نهاية السنة الثانية يصبح الطفل قادراً على اكتشاف الوسائل التي توصله إلى أهدافه في مواقف كثيرة مثلاً (الحصول على قطعة الحلوى الموضوعة في مكان عال فإنه يصعد على الكرسي).

- في نهاية السنة الثانية يتقن الطفل الانتقال في المكان بمعنى أن زمرة الانتقال تكون قد تأسست لهاياً.

ز - يُميز لذكاء الطفل من الولادة إلى الستين الحدود الآتية:

- لا يعمل ذكاء الطفل في هذه المرحلة سوى على الأشياء التي في حيز إدراكه البصري أو على الأشياء التي يكون رآها في الحين.

- تنح أفعال الطفل إلى إشباع حاجاته الآنية.

- لا يحمل الذكاء في هذه المرحلة تمثيلات وصوراً ذهنية.

المرحلة الثانية: مرحلة الذكاء الحدسي : وتمتد من نهاية السنة الثانية حتى نهاية

السنة السابعة . وتُقسم إلى طورين أساسيين هما :

أ - طور ما قبل المفاهيم (الصور العقلية) ، وتمتد من ٢ - ٤ سنوات :

ففي نهاية السنة الثانية يبدأ الطفل باستخدام اللغة الأم، وتكون لديه الصور العقلية الأولى والتمثيلات الذهنية، ومعها تتكون المفاهيم الأولية والمفاهيم

المقصودة هنا ليست الأصناف المنطقية التي تخضع للقواعد العادية (اجتماع - تقاطع - تفریق ..) بل هي مفهومات غير مميزة، تعمل بواسطة الاستيعاب الإجمالي، مثلاً (يتعرف الطفل إلى الليمونة من شكلها ولونها و ملاستها ..) إلا أن صنف الليمون غير معروف له، ففي هذه المرحلة يستخدم الطفل التشبيه كثيراً في كلامه وهو يأخذ الأحداث والأشياء منفصلة العمليات بفردية في بنيات متكاملة ولا يتقن الطفل العمليات على "كل" و "بعض".

ب — الطور الحدسي (من ٤ — ٧ سنوات): وفي هذا الطور تتطور عمليات التصنيف لتصبح أعقد كما يسيطر الإدراك بواسطة الحواس على ذكاء هذه المرحلة، ويستطيع المراقب أن يوجه نشاط الطفل في هذه المرحلة بواسطة أسئلة وتمارين متنوعة وأن يتلقى استجابة الطفل عليها. والطفل في هذه المرحلة يركز في استجاباته على إدراكه الحسي المباشر وهو ينجح تماماً في إجراء تصنيفات للأشياء المادية بحسب الثخانة واللون والكبر والشكل .. هذه التصنيفات العملية هي الخلفية الأساسية للأصناف المنطقية التي يتوصل إليها الفرد في مرحلة لاحقة، إلا أن اعتماد الطفل على حواسه يمنعه من إجراء تصنيفات من مستوى غير حسي .

— من المفيد أن نلاحظ أن الطفل يبدأ في هذه المرحلة بالإجابة عن السؤال (لماذا ؟) إذ إنه يبدأ بالتفتيش عن أسباب حصول ما يراه، وهو خطوة أولى نحو التفكير، وأخيراً يستطيع الطفل في هذه المرحلة إنشاء توابع بين عناصر مجموعتين إلا أنه لا ينجح في إجراء التوابع العكسية.

المرحلة الثالثة : مرحلة العمليات الحسية أو الذكاء الحسي: وتمتد هذه المرحلة من نهاية السنة السابعة وحتى نهاية السنة الحادية عشرة.

تبدأ في هذه المرحلة العمليات المنطقية - الرياضية، ولكن هذه العمليات تبقى محصورة في نشاطات الطفل على الوسائل الحسية، ويكتشف الطفل خصائص الأشياء معتمداً على الحواس، ويظهر مفهوم الاحتفاظ. الاحتفاظ بالوزن، الاحتفاظ بالمادة،

والاحتفاظ بالحجم، ويفهم الولد بعض خصائص العمليات كخاصية التعدي والتجميع على أن تتم بواسطة الوسائل الحسية.

المرحلة الرابعة : الذكاء المجرد ، أو العمليات الشكلية : وتبدأ هذه المرحلة من الثانية عشر حتى الخامسة عشرة حيث يصبح التفكير المجرد هو الشكل المسيطر من التفكير طيلة الحياة كذكاء الراشدين، في هذه المرحلة يدرك الكائن البشري — في المجتمعات المتحضرة — أن الطرائق والعمليات التي كان يستخدمها لفهم المعطيات لم تعد كافية وأنه بحاجة إلى وسائل ذهنية أخرى. ويتحرر التلميذ من حدود الواقع المحسوس إلى إدراك النظريات والمبادئ في هذه المرحلة على الفرضيات والتصورات وليس فقط على الأشياء المحسوسة ويدرك الرموز القائمة على التصورات الذهنية. والشروط الضرورية للانتقال من المستوى الحسي الحركي إلى مستوى الذكاء المجرد حسب رأي بياجه هي:

— ازدياد السرعة في القدرة على صهر مجموعة متلاحقة من المعلومات مرتبطة بالمراحل المتلاحقة العمل.

— وعي، ليس فقط النتائج المتوقعة من العمل ، بل خطوات العمل في آن واحد معاً وهذا يسمى بازدياد إمكانية النجاح، وذلك بواسطة التأمل والتفكير.

— تشعب سبل نجاح العمل بواسطة تحويل الأعمال الواقعية إلى أعمال رمزية بالتمثيل الذي يتخطى حدود المكان والزمان الآنيين.

ومن فكر بياجه التربوي أيضاً تأكيداً أن الولد يجب أن يصل النضج المعرفي دون أن يكون للأهل أو للمعلمين دور كبير في سياق العمل، فهو يحاول أن يجعل للممارسات التربوية العلمية تأثيراً كبيراً ، ويؤيد السلطات التربوية التي تعطي وزناً للعمل.

وهذه المبادئ نال إعجاباً وتفوقاً في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية.

ففي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية يلتقي بياحه مع ماريا منتسوري التي تلح على أهميته التنسيق التدريجي واللعب. ومن ناحية ثانية شدد على أهمية إعداد المعلم وتأهيله وإيصاله إلى أعلى مستوى في السلم الاجتماعي، إذ يقول ((لا اعتبار صحيح لمعلم المدرسة من قبل مجتمعه، يجب أن يكون بمثابة تقني ومكتشف علمي وليس مجرد ناقل للمعرفة الموجودة عند الجميع)) فألح على موضوع رئيسي واحد هو كون المعلم يجب أن يبقى باحثاً وبذلك يستفيد من عمله للبحث ويساعده البحث على أن يبقى متفاعل مستمر مع طلابه. (شريل، ١٩٩١، ص ٦١)

ويمكن تلخيص مبادئه التربوية بما يأتي:

١- المبدأ الأول : التعلم بنظره سياق ناشط، إذ إن المعرفة يجب أن تكون هيكلًا وليست واجهة. أي: أن المهم أن يقوم الطالب ببناء المعرفة الخاصة به، وتعلمه بيده ونشاطه الخاص، وذلك بوضع الولد في موضع أو موقف تعلم يجعله يعمل ويختبر ويجرب ويكتشف المفاهيم بنفسه ويطرح الأسئلة ويحاول العثور على الإجابات عنها.

٢- المبدأ الثاني : أهمية المداخلات الاجتماعية:

يفترض التطور الذهني مشاركة الأطفال مع الراشدين وكذلك مشاركة الأطفال فيما بينهم. وهذا ينبغي تشجيع الطفل أكثر ما يكون لفلا يقبع الطفل في أنوثته ونقله إلى التفاعل المستمر مع البيئة الاجتماعية وذلك باعتماد مبدأ التعليم الجماعي .

٣- المبدأ الثالث : تفضيل العقل الذهني المبني على الخبرة المباشرة أكثر من الاعتماد على الكلام. وهذه الطريقة الناشطة التي تتجه نحو العمل مع الأشياء أكثر من الاتجاه نحو الكلام والسمع مؤيداً بذلك بستانلوتزي وفرويد ومنتسوري وآخرين .

رابعاً — آراؤه في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة :

١- بما أن طفل هذه المرحلة يتصف بالنشاط الزائد، ولديه القدرة على التحكم في حركاته الجسمية لذلك لا بد من منحه فرصاً للجري والقفز والتسلق تحت إشراف مربيته وأن يعقب كل نشاط جسدي حاد، آخر خفيف وهين، مع تخصيص وقت

للراحة والتخطيط للأنشطة مع الاعتماد عن المهارات اليدوية الدقيقة وعن التعامل مع الأشياء الصغيرة الحجم وعن عمليات التنافس في أداء المهارات بين البنين والبنات لأن البنات بطبيعتهن أكثر تفوقاً في المهارات الحركية الدقيقة من البنين.

٢- إن أطفال ما قبل المدرسة لديهم علاقات متميزة، يلعبون ويمارسون الأنشطة مع أقرانهم، ويكوّنون صداقات، لذلك على المربية تشجيعهم باستمرار على العلاقات الاجتماعية المتميزة لتنمي لديهم اتجاهات يرغبوها ويرضى عنها المجتمع.

٣- إن أطفال الرياض يعبرون عن انفعالاتهم بطريقة صريحة وحرية كبيرة فالإنفجارات الغضبية كثيرة الحدوث كما تكثر وتضخم مخاوفهم وأوهامهم، كما أن الغيرة أيضاً أمر شائع بين الأطفال ويتطلب ذلك عدم إجبار الطفل على عمل ما يثير لديه الخوف، بل يجب أن نتركه يلاحظ غيره من الأطفال وفي الوقت نفسه يحاول تقليدهم، كما يجب أن تكون المشرفة عادلة وأمينة في توزيع عطفها وقبولها وانتباهها واستحسانها للأطفال، وأن تقلل بقدر الاستطاعة من التمجيد والاستحسان العلني والمبالغ فيه لطفل أمام غيره من الأطفال.

٤- إن طفل الرياض يتمتع بمهارة عالية في اللغة، وحب التكلم، ونجاحه أمام المجموعة، كما أن قدرتي التخيل والابتكار تكونان في قمتهما في هذه المرحلة، ويتطلب ذلك أن تتيح المشرفة أكبر عدد من الفرص ليتحدث الأطفال بعضهم أمام بعض، ومساعدة الطفل على تعلم كيف ينصت ويستمع، وأن تعود الأطفال في حالات تكلم فرد أمام مجموعة أن يكون هناك صوت واحد وينصت الآخرون، وأن توازن بين رغبة الطفل الذي يحب الإكثار في الكلام، وبين آخر لا يحب الكلام وبين ثالث لا يجد فرصة للتحدث أمام المجموعة، أي: لا يطفئ واحد على آخر، وتحجب الفرص عن غيره. كما ينبغي على المشرفة أن تعد للطفل فرصاً للمرور بخبرات مشيقة للأطفال الخجولين لتشعرهم بالثقة والأمن والشجاعة. ولما كان الطفل لديه القدرة على التخيل والابتكار، فإن ذلك يتطلب أن تنمي من خلال اللعب والرسم وقص القصص.

ويضع بيّاجه ثلاث خطوات للعب، تبدأ باستطلاع الشيء واستكشافه ، ثم معالجته يدوياً، وأخيراً تكرار الموقف والاستمتاع به.

خامساً — قيمة بيّاجه التربوية:

إذا كان صحيحاً أن لنظرية بيّاجه حدودها ونقائصها فإنه صحيح أيضاً أننا نستطيع أن نتعلم الكثير منها، وذلك فيما يساعد المعلم في عمله وفيما يأتي أهم هذه الأمور:

- إن تعيين مراحل نمو الطفل العقلي له انعكاساته الواضحة على تخطيط المناهج.

- إمكان تدخل المعلم في العملية التربوية ومن ثمة تكوينها ورصدها موفّقاً بين مرحلة نمو الطفل العامة وبين خصائص نموه الذاتي.

- الكلام هام جداً، ذلك بأن اللغة تساعد في استخدام المفهومات وبالتالي في تكوينها، إن التبادل الكلامي بين المعلم والمتعلّم أو بينه وبين أهله يكون قناة تواصل هامة يستطيع بواسطتها تعريف العالم والتعرف إليه.

وهكذا بيّن بيّاجه كيف يتعلم الطفل المعلومات عن العالم والناس والعلاقات والقواعد والقوانين وكيف يكتسب اللغة والسلوك والمعايير الاجتماعية، فإليه يعود الفضل في الوصول إلى الكيفية التي يحدث فيها النمو العقلي والمعرفي كما يعود إليه الفضل في وضع الكثير من الفرضيات والتأكيدات التي بحث فيها علماء التربية والنفس فيما بعد، فنتائجه التي توصل إليها ساعدت الكثير منهم في إثبات صحة نظرياتهم.

ماريا مونتسوري (Maria Montessory)

١٨٧٠ - ١٩٥٢

((المُفَعِّد ألد أعداء الطفل))

أولاً - حياتها:

وُلدت ماريا مونتسوري في مدينة شيرفال عام ١٨٧٠م من أسرة فقيرة. والدتها مثقفة ومتدبنة. أخذت عنها حب التثقيف والإرادة الصلبة. ورفضت إطاعة أمر والدها في أن تكون مُعلمة. وتفوقت في الرياضيات، ودرست علم الأحياء بمهارة. أكملت مونتسوري دراسة الطب، وكانت هي أول إيطالية تعلمت الطب، ونالت شهادته عام ١٨٩٦م على الرغم من الصعاب التي مرت بها. وأتاحت لها دراستها الطبية والنفسية والوظائف الأولى التي شغلتها أن تملك أساساً علمياً متيناً يسر لها ولادة طريقة جديدة عرفت بالطريقة المونتسورية. وتخصصت مونتسوري في طب الأطفال، وعملت في العيادة النفسية بمدرسة الطب. وقامت بزيارة المصحات العقلية لمعالجة المرضى من الأطفال، وخاصة ذوي العاهات وضعاف العقول. ألقت ماريا مونتسوري عام ١٨٩٨م محاضرة في مؤتمر تعليم ذوي العاهات العقلية. كما ألقت سلسلة من المحاضرات في روما. (هينستوك، ١٩٩٢، ص ٤٥) عيّنت مونتسوري مُدرسة في جامعة روما، وأُتيح لها أن تطلع على دراسات الطبيبين إيتارد، وسيجان حول الأطفال غير الأسوياء. خطر على باله مدير مؤسسة لرعاية المعوقين عام ١٩٠٦م أن يضيف إلى دور السكن الكبيرة التي كان يبنها مجاً واسعاً يجتمع فيه أطفال الدار تحت إشراف إحدى المعلمات، وطلب التعاون مع مونتسوري، فقبلت هذه الدعوة بحماسة، وعُيّنت طوال سنوات عديدة بتربية أولئك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة من العمر، وأطلقت على هذه الأماكن التي ترعى فيها الأطفال اسم بيوت الأطفال. (الأبراشي، ١٩٤٣، ص ٥٤٢)

ثانياً — مؤلفاتها:

١ — الطريقة الراقية لمنتسوري: تشرح المباحث العلمية التي تؤكد القواعد الأساسية في علم النفس وعلم وظائف الأعضاء، والتي بنت عليها الطريقة في التربية الذاتية أو التربية الاستقلالية.

٢ — المادة التعليمية لتربية الأطفال من ٧ إلى ١١ سنة: تصف المادة التعليمية المناسبة لطلاب المدرسة الابتدائية بعد اجتياز روضة الأطفال. (وزارة التربية، ١٩٩١ — ص ٥٢)

ثالثاً — مبادئ منتسوري التربوية :

تطلق منتسوري في فكرها التربوي من ثلاث ركائز أساسية وهي :

١ — طبيعة الطفل.

٢ — البيئة المُعدّة و المُهيّنة.

٣ — المرشدة.

١ — طبيعة الطفل:

تختلف نظرة الطفل إلى العمل عن نظرة الكبير.

الكبير يهتم بنتائج العمل، والصغير يعمل لإرضاء رغبة ملحة متأججة في أعماقه تدفعه إلى العمل بشوق ولهفة، وهي حاجة بيولوجية تؤدي إلى النشاط والعمل، ويشبع حاجته إلى العمل ويشعر بالسعادة مع الراحة، ويكون الطفل نفسه، ليغدو رجل المستقبل من ناحية التكوين العضلي والنفسي والعقلي، فالطفل يكرر العمل المحبب إليه عشرات المرات كي يُشبع ويُرضي رغبته وحاجته، وتلك هي نتيجة العمل، وهذا يُعرف بالنشاط الذاتي الاستكشافي للطفل، وبذلك يُدع الطفل.

٢ — البيئة المُعدّة والمهيّنة:

— الدافعية الذاتية مفتاح التعلم المثمر، فالطفل محور العملية التربوية ومن بعده المنهج، فيركز على سيطرة الطفل على نفسه وعلى البيئة المحيطة به، وقد صُممت

الأدوات التعليمية لتحقيق ذلك وإتاحة النمو لكل طفل حسب إمكانياته وقدراته.

— فالبيئة المهيأة: مكان يتعرض فيه الطفل إلى ما يؤدي إلى نموه (العقلي — الجسمي — النفسي) وإتاحة الحرية له في التعامل مع الأدوات التعليمية فيختار منها ما يريد وفي أي وقت يريده، والمرشدة تتدخل فقط عند الضرورة، فالعمل في بيوت الأطفال، فردي وجماعي، ويتعاون الجميع، ويتم تبادل الاحترام للأفراد والبيئة، والطفل يحقق ذاته عند تعامله مع الفرد والأدوات بكل حرية. (الأبراشي (٢) — ١٩٤٣ — ص ١٠٩)

٣ — المرشدة: تتعامل مع الأطفال فترشدهم، وتوجههم والأطفال يلتفتون حولها بظروف معينة، وهي تعد إعداداً خاصاً للعمل في بيوت الأطفال، وقد صاغت منتسوري محاضرات في (٣٥) برنامج تدريسي دولي، وأنشأت معاهد لتخريج المرشدات في (معهد إعداد المرشدات) فيتعلمن أصول الدور الذي سيلعبه مع الأطفال، ومدة الدراسة والإعداد سنتين لمنح دبلوم الإعداد.

ووظيفة المرشدة المراقبة والإشراف والإرشاد ولا تُعلم، فالحياة المدرسية حياة بيئية ممتازة ومصطنعة فتم اختيار كل شيء والطفل يفعل ما يريد وما يرغب فيه ولكن ضمن حدود، فهناك حرية وهدف تلك الحرية هو الترتيب والنظام الخاص، والمرشدة تعمل بكل نشاط وتلاحظ الأطفال في أعمالهم وتتدخل بمعقولية وتساعد من يحتاج وتعمل بطاقات لكل طفل، فتسجل فيه نجاحه وإخفاقه، وتحرص على العناية بأطفالها كأم حنون. (كياراندا — ١٩٩٢ ص ٩٢)

ولهذا تقول منتسوري: "المرشدة صلة الوصل بين البيئة المعدة والطفل" لذا يجب أن تكون هادئة صبورة، وأن تكون حلقة الوصل بين الطفل والوسائل، وأن تساعد على أن يختار منها ما يثير اهتمامه، وأن تحفزه إلى النشاط والعمل، فالمهم أعماق الطفل وليس نتائج عمله، وعلى المرشدة عند الضرورة أن تركز على الخطأ في نتائج العمل وأن تتدرب على ملاحظة سلوك الأطفال وحاجاتهم وميولهم، وأن تميز بين نزواتهم

وطاقتهم التلقائية، وبتلك القدرة التمييزية يمكنها أن تلاحظ بوعي وتوجه بحكمة، وتقترن الملاحظة مع التحريب، فكل لقاء مع الأطفال يعد تجربة في تربية الطفل وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة. (الناشف — ١٩٩٥ ص ١٩)

الأساليب المنتسورية: يصف الأبراشي الأساليب المنتسورية في كتاب الاتجاهات الحديثة في التربية : (الأبراشي (٢) ص ٩٣). بما يأتي :

— دعت منتسوري إلى تعليم الطفل تحمل المسؤولية بنفسه، والمدرسة مجتمع ذو نظم وأعمال اجتماعية خاصة، ويسير الأطفال حسب الميول والرغبات حيث التحرك بحرية مع المحافظة على القوانين، وحددت المواد التي تصلح للتعليم الجمعي بـ (الموسيقا — الفلاحة — التمثيل — الألعاب الرياضية) وذلك في أوقات وأنظمة معينة وأمكنة خاصة. ومن أساليبها:

— استقلال الأطفال بالأعمال والاعتماد على النفس والمرشدة تدخل عند الضرورة.

— لا برامج ولا خطط مدرسية بل كل طفل يتعلم حسب رغبته ويلعب متى شاء.
— تراعى أحسن الوسائل العلمية — العملية للتربية فلا وجود لصفوف مدرسية.

— دور المربية الكبير إصلاح العيوب الخلقية والاجتماعية، وتنمية العادات الحسنة عن طريق الصلة التامة بينها وبين أطفالها.

— الباعث على العمل لديها السرور بالنجاح والقيام بالعمل كما ينبغي ليشعر الطفل وكأنه في روضة حقيقية تعمل على تربية الحواس والوجدان والعقل والجسم والخلق ضمن شخصية متكاملة.

— لا ثواب ولا عقاب في الروضة كالمدارس الأخرى فكل طفل يعمل ما يريد وما يرغب فيه وعندما يرى جماعات يلعبون فإنه يشترك مع الجماعة التي يحبها ويميل إليها.

— الطاعة تُعلّم تدريجياً مع نمو القدرة على التفكير وفهم العلاقات، فيطيع الطفل بموافقة الأوامر لرغباته الحيوية، وبذلك تنمو الطاعة مع صفات أخرى في شخصيته وتكون مرتبطة بنمو الإرادة في بداية مراحل تكوينها.

— يجد الأطفال أماكن صغيرة ثلاث أطوالهم، ومقاعد خفيفة مريحة حيث ينقلونها من مكان إلى آخر.

— هناك ألعاب تعليمية لتربية الحواس والعقل وعليها يتوقف الإبداع والابتكار.

الطريقة المتسورية والعناصر الأساسية فيها:

تقوم على دعائم من علم النفس وعلم الحياة، وتستند إلى التحليل والتدقيق واكتشاف التبدلات الطارئة على الطفل خلال النمو. والمبدأ الأساسي للطريقة (الطفل في حالة تحوّل مستمرة ومكثفة في جسمه وعقله) والسنوات من (٣ — ٦) وهي مرحلة بناء الفرد حيث تنمو (الذاكرة — التفكير — الإرادة) وينهمك الطفل بالعمل ويفضل النظام والهدوء والاعتماد على النفس والتعاون، وتستلزم الطريقة مربيين درسوا علم النفس الخاص بالأطفال، وذوي مقدرة على العمل بخطوات منتظمة، فكلما زادت خبرة المربي في طرق علم النفس التحريسي استطاع أن يكتشف الحياة بسرعة ويجد فيها لذة وخبرة بنفسية الطفل تجعله يتدخل في الأوقات المناسبة في أعمال الطفل، وهنا تتجلى قدرة المربي الفنية ومعرفة الطفل ومحبه تؤدي إلى فهم صحيح للطفل والطفولة وبالتالي إلى مساعدته وحسن تنشئته ليغدو مواطناً ويعرف ماله وما عليه من حقوق وواجبات.

عناصر الطريقة المتسورية :

(١) — التربية تنمية: التربية هي نمو الفرد نمواً متكاملاً بالدرجة الممكنة كالنبات الذي يتعهده البستاني لينمو، كذلك الطفل يتعهده المربي بالعناية التامة ليصل إلى الكمال الممكن من النمو (الجسمي — العقلي — الاجتماعي) فالطفل يولد وفي طبيعته ما يدل على مستقبله، فهو أبو الرجال، إذا اعتنينا به طفلاً غداً رجلاً متى كان

استعداداه يسمح بذلك، وكانت البيئة تشجع على النمو والتربية، فالمواهب الفطرية والبيئة لها الأثر الأكبر في رسم مستقبله ونموه، فهو جسمٌ وروحٌ ينمو، وعلى المربي أن يساعده على النمو (جسدياً — عقلياً — شخصياً) وذلك بحسب إمكانياته، ويتجلى الخطأ والصواب عندما يُرشد ويُوجه المربي إلى الطريق الصحيح ويتدخل بالظروف المناسبة. (حسانين — ١٩٩٧ ص ٢٢٠)

٢ — التربية استقلالية: إن اكتساب الاستقلالية والاعتماد على النفس أمر هام في تطور الطفل ونموه، فالتغيير في طبيعته تبعاً لمراحل نموه، ويشترك الأطفال في حاجاتهم والتمتع بالاستقلال والاعتماد على النفس.

فالاستقلالية: جزء أساسي في نمو الطفل وتعتمد على خطوات متصلة ومتابعة تسير في تقدم يؤدي إلى السيطرة الذاتية والاستقلال الوظيفي، فالفرد يكون حراً إذا كان مستقلاً في أداء خدماته، والذي تؤدي له الخدمات لا يتمتع بالاستقلال الذي ينقله إلى مراحل النمو الصحيح، وبذلك نخفق الأنشطة التلقائية المفيدة للطفل، فالطفل الذي لا يعمل لا يعرف كيف ولن يعرف كيف يعمل، فهناك من يضع الطعام في فم الطفل ويلبسه ويظن ذلك صعباً عليه أما الأضعب فإن نعلم الطفل كيف يأكل ويلبس ويعتمد على نفسه، وبذلك تتسع دائرة الاستقلالية والاعتماد على النفس مع تطور نمو الطفل، وكلما تقدم بالنمو ازدادت حاجته إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس، وأول الاستقلال للطفل عند الميلاد ومواجهة العالم ثم الطعام والمشي، وعلى الكبار احترام رغبته نحو الاستقلال فيعتمد على نفسه بأن يتعلم ويفكر ويختار ويقرر، ويتصرف بنفسه ولنفسه.

٣ — مبدأ الحرية: أول من نادى به روسو ثم فروبل وديوي ومنتسوري أخذت به، فلا نستطيع معرفة عاقبة الضغط وقتل الحرية عند الطفل بنشاط ما فنقضي على حياته بهذا الضغط.

والهدف من الحرية إتاحة الفرصة للطفل بأن يظهر بالمظهر الطبيعي كي ندرسه دراسة علمية صحيحة. وهنا تقول منتسوري: (إذا أردنا أن نستفيد وأن نصل إلى نتائج صحيحة في ملاحظة المظاهر الإرادية التي يُظهرها الطفل من تلقاء نفسه، أو من دراسته دراسة علمية دقيقة وجب أن نعطيه الحرية المعقولة).

وتمثل الحرية عند منتسوري بما يأتي:

— بيوت الأطفال: حيث يختار الأطفال الأدوات التعليمية التي يلعبون بها كما يشاؤون ثم يتركونها بإرادتهم.

— موقف المرشدة من أنشطة الصغار والتدخل عند الضرورة.

— تنقلات الأطفال من مكان إلى الآخر مهدوء وسكينة وبالدخول والخروج من الصف.

— في تصميم الأثاث فيمتاز بالخفة والراحة وسهولة تحريكه.

الحرية ليست مطلقة فهناك نظام يرسم حدودها بصورة مقبولة تربوياً، ويتمشى مع الأصالة العلمية للنمو النفسي للصغار، فالنظام تلقائي يستند إلى فهم روح النظام والتقييد به دون إجبار.

والهدوء القسري: يجبر الطفل أن يبقى ساكناً بمقعده مدة طويلة، وهذا يلحق به الضرر ويعوق نموه وهنا نجد لكل طفل أوراقه الخاصة وله الحرية في استخدامها والاستفادة منها بالاعتماد على نفسه.

فالحرية: حرية موجهة لصالح الطفل نفسه وللأطفال الآخرين، فنجد الطفل يعمل على انفراد، وعدة أطفال يشتركون في عمل واحد وذلك بإتاحة المدة الكافية للعب باللعب التعليمية بكل حرية.

والطفل الحر: فرد نمت قدراته، وبملاك القدرة على معالجة مشكلاته، وبذلك يفقدو رجلاً حراً.

— وهكذا يكون مبدأ الحرية طريقة منظمة ، فالأطفال تبنوا عليهم السعادة فيعلمون ما يريدون. (أحمد، ١٩٨٣، ص ٢٢١)

موازنة بين الحرية في مدرسة منتسوري والحرية في رياض الأطفال :

— يظهر الفرق بين الاثنتين من خلال الغرض الذي يُطلب من المرشدة القيام به:

١ — إن المرشدة في رياض الأطفال هي المركز الرئيسي والمسيطرة على العمل والمسؤولة عنه في حجرة الدراسة.

— أما المرشدة في المدرسة المنتسورية فإنها تدير العمل وتشرف على الأطفال عن كثب ولا تتدخل في أعمالهم إلا عند الضرورة.

٢ — المرشدة في رياض الأطفال تُعلم الأطفال جميعاً وتعطيهم درساً واحداً في وقت واحد وبنسبة واحدة وإرشاد واحد.

— أما المرشدة عند منتسوري فإنها ترشدهم عند الحاجة، ويعمل لديها كل طفل على انفراد وهو في الفصل ولكن هذا لا يمنع من اشتراك جماعة من الأطفال في فكرة واحدة وعمل واحد.

٣ — هناك اختلاف في ترتيب الحجر: ففي الرياض دائرة يجوز أن يجتمع الأطفال كلهم حولها، بحيث يكون الفصل جماعة واحدة متحدة في الدراسة.

— أما الحجر في مدرسة منتسوري فترتب وتُنظم حسب رغبة الأطفال حيث يضع كل طفل دُرجه على انفراد وهو دُرَج يسهل على الطفل تحريكه ونقله من مكان لآخر.

٤ — مبدأ الفردية: يرتبط هذا المبدأ ارتباطاً وثيقاً بمبدأ النمو، وتعتقد منتسوري أن كل طفل يظهر قواه بطريقته الخاصة ويحدث ذلك عندما يشعر الطفل بذلك إذا ترك لينمو تلقائياً. ويجب ألا تسحق فردية الطفل من خلال التناول الجماعي أو الطريقة المتبعة داخل غرفة النشاط وكيفما كانت المساعدة التي تقدمها المرشدة في هذا المضمار. ومن الضروري لتحقيق ذلك أن تكون المرشدة على دراية ومعرفة كافية

بعقل كل طفل من الأطفال وشخصيته ، وأن تحتفظ بسجلات فيزيولوجية تبين نمو الطفل من ناحية الوزن والطول وغيرها من القياسات، وهذه الطريقة لا يكون اهتمام المعلم منصباً على النمو العقلي وإنما على نموه الجسمي أيضاً. (حسانين، ١٩٩٧ ص ٢٢١)

٥" — التربية الجسمية: اهتمت منتسوري كما اهتم سيحان من قبل بتدريب العضلات منذ الصغر وقد اتبعت في ذلك طريقته، ولم تتفق معه على الأساس النظري لهذه الطريقة، فمنتسوري ترى أن الحواس والعضلات تنمو مستقلة بعضها عن بعض، كما أن النشاط العضلي في نظرها ظاهرة فيزيولوجية أما سيحان فيعتقد أن حركات الجسم ظاهرة سيكولوجية، والتربية العضلية في نظر منتسوري تتم بواسطة عدد من التمرينات التي تساعد على النمو، وتدريب الأطفال على الأعمال العادية التي يودونها في حياتهم اليومية أو سيؤدونها فيما بعد، وقد أوجدت لهذه التربية الجسمية عدداً من الأجهزة يلعب بها الأطفال وترمي إلى تقوية أعضائهم وعضلاتهم. (المخزنجي، ١٩٦٣، ص ٩٧)

٦" — تربية الحواس: تقول منتسوري (إن لتطوير الحواس شأناً وأي شأن، إنه تطبيق الفاعليات العقلية العليا)، فالحركات العضوية والحواس أسس المعرفة وركزت منتسوري على حاسة اللمس لتنمية التمييز والمحاكاة.

وتتم تربية حاسة اللمس في البداية عن طريق عمل رئيسي: هو تنمية مهارة اليدين. ول هذه الغاية يعطى الطفل مجموعة من الأزرار أو فتحات الأزرار أو من السحابات أو من رباطات الأحذية، يتدرب بواسطتها على أن يقوم بسرعة بمختلف الأعمال المتصلة بشيابه وأحذيته.

و يُطلب إليه أن يلمس لوحات من الخشب مكسوة بورق مختلف الأنواع، كي يتعلم أن يميز بين الأشياء الناعمة والخشنة، ويدرك الفروق الدقيقة بين الملابس. ويدرب على التفريق بين أنواع الأقمشة (القطن — المخمل — الصوف — الحرير)

وتقدم له أدوات أخرى تجعله يدرك معاني الأوزان والشكل واللين والقساوة وسواها من الصفات الحسية.

. وثمة تمرينات يقوم بها وعيناه معصوبتان فيتعرف وهو في هذه الحال على نماذج من أقمشة مختلفة، ويميز بين قطع من ورق الزجاج متباينة في الخشونة أو بين قطع من الورق المقوى بعضها نحشن وبعضها صقيل أو بين أشكال مختلفة كالمكعبات أو الأهرام أو الطابات المستديرة أو الأشكال الأسطوانية وسواها.

وتبدأ تربية النظر برؤية الأشياء من بُعد، ثم يلي ذلك التدريب على إدراك الألوان. ويتم هذا التدريب باستخدام بكرات لف على كل منها لون صارخ واضح: كالأحمر أو البرتقالي أو الأخضر أو الأزرق أو البنفسجي أو . . . وعلى الطفل أن يسمي هذه الألوان بأسمائها. ثم تعرض عليه ألوان أخرى تولف مدروجة من الألوان، وعليه أن يصنفها تصنيفاً تصاعدياً أو تنازلياً.

أما تربية السمع، فتتم خاصة عن طريق تقدير الضجيج الذي يمثله الطبل والأصوات التي يمثّلها الجرس. وهذه التربية هي أساس التربية الموسيقية أيضاً. وتوليها منتسوري قيمة خاصة، فعن طريقها ينصرف الطفل عن الحركات المضطربة غير المنتظمة ويختار بملء إرادته مواقف وحركات متسقة منسجمة، مثال على تدريب السمع: هناك ست عُلَب أسطوانية من الكرتون ذات غطاء وكل علة تحوي (رمل — زجاج — دقيق) ونتيجة هزّ العُلَب تصدر أصوات مختلفة وعلى الطفل أن يميز بين الصوت المنخفض والمرتفع.

٧ — درس الصمت: يُعود الأطفال الهدوء في العمل فهناك (٣٠ — ٤٠) طفلاً جلسوا مع المرشدة في حجرة مغلقة الأبواب يسودها النظام والسكوت، والأطفال على كراسيهم والعضلات في استرخاء، وبذلك يتم تدريب حاسة السمع ويستمر درس الصمت، وهدوء تنسحب المرشدة إلى نهاية الحجرة وتنادي في همس اسم الطفل فيرفع يده لدى ذكر اسمه، وبذلك تصبح الأذان مُرهفة تلتقط أضعف الأصوات

ويزعجها الصوت المرتفع ويسود الهدوء بالعمل والحركة والحديث فيما يمتاز به
الأطفال بحركة ذاتية مستمرة ضمن نشاط ونظام.

٨ — مبدأ نشاط اللعب: فإنه ينظر إلى النمو الذاتي باعتباره الهدف الأسمى
للتربية، وعن طريقه تتشكل حركة الطفل في محيطه، ففي خلال تنقله من لعبة إلى
أخرى يُشبع حاجاته، ويرضي ميوله ويكتسب المهارات والخبرات ويتزود بالمعارف
والمعلومات. ولهذا عدة تمرينات.

— تمرينات من الحياة العملية كصعود سلالم تتناسب مع نموه والنزول منها.

(الثنائي — ١٩٨٦ ص ٢٢٢)

— إن متسوري لا تعترف مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامي وما يصحبه من
قصص خرافية بعيدة عن الواقع والحقيقة. إلا أن الروح العامة لمبادئها ونظمها التربوية
مبنية على الاعتراف بأن اللعب وسيلة هامة جداً في تعليم الصغار. فهي تعطيهم الحرية
وذلك تحت إشراف المرشدة، وهي لا ترى أن الأطفال كالدُمى والعرائس بل يختلفون
عنها. فهم أحياء، ولهم القدرة على العمل والحركة والقيام بالكثير من الأعمال إذا ما
منحوا ما يحتاجون إليه من الحرية والاستقلال.

٩ — التربية اللغوية: على الطفل أن يحسن سماع الحديث وفهمه والتحدث به
وربط الرموز بالأشياء الدالة عليها، والقيام بالحركات العضلية المعقدة لتوضيح الكلام،
وأن يتعلم الإشارات اللغوية ويفسرها، ويتمكن من القراءة والكتابة عند درجة من
النمو العصبي العضلي. فلكي ينمو لغوياً عليه اكتساب الإصغاء والإبصار والتناسق
والضبط العضلي وتعلم معاني الرموز، وبذلك يمهر في جوانب اللغة من (استماع —
محادثة — قراءة — كتابة) في بيئة غنية بالخبرات الحسية. ولذلك علينا الشروع المبكر
في التهيئة لبداية طيبة وتهيئة الظروف المواتية للطفل في وقت مبكر لتساير إمكاناته
وقدراته.

ويبوت الأطفال لم تشتمل على دروس منظمة وبرامج مخططة. بل التعليم سيأتي طبيعياً وتلقائياً، وهناك اهتمام بالملاحظة والتجريب ، فصُممت الأدوات التعليمية على ذلك. وتمثل التربية اللغوية بما يأتي:

١ — الكتابة: نتيجة ملاحظة الأطفال — وهم يكتبون — تم تحليل مهارات عملية الكتابة، منها كيفية مسك الأصابع بأداة الكتابة وتحريكها بانسيابية في حركات دقيقة لرسم الحروف، وبذلك صُممت مجموعة تدريبات وأدوات تعليمية، ونتيجة التدريب عليها تمكن من إحادة الحركات العضلية والتوافق بينها وبين الرؤية والتفكير مما يجعله على استعداد للكتابة فعلاً وهذه التدريبات متتابعة تؤدي إلى اكتساب القدرة على التدريب الآتي وتنقسم التدريبات مجموعتين:

المجموعة الأولى: تهدف إلى تمكين الطفل من استخدام أداة الكتابة حيث اللوح الخشبي ومجموعة قطع ذات أشكال هندسية مجوفة وأقلام ملونة، وعليه أن يضع شكلاً هندسياً ويثبت بيده اليسرى ويمرر القلم الملون حول حدوده ويظهر ما خطه وهو حدود الشكل الهندسي ويكرر ذلك مع بقية الأشكال والألوان.

ثم يقوم بتمرين آخر حيث يملأ الفراغ بين حدود الشكل بخطوط غير منتظمة مع المحافظة على الحدود الخارجية للشكل ويكرر ذلك بأشكال أخرى وألوان متنوعة وبذلك يتدرب الطفل على الكتابة.

المجموعة الثانية: تهدف إلى التمكن من رسم أشكال الحروف. وأدواتها : صناديق تحوي أشكال الحروف، منها صندوق به بطاقات كل بطاقة عليها حرف من ورق مقوى، وبآخر بطاقات كل بطاقة عليها حروف متشابهة الشكل (ب — ت — ث) — (ج — ح — خ) وبإشراف المرشدة يُخرج الطفل بطاقة ويمرر أصابعه على شكل الحرف وكأنه يكتب الحرف وبذلك يميز بين ملمس الحرف الناعم والخشن اعتماداً على خبرته السابقة.

٢ — تعلم القراءة: يتم تأكيد تفهم الفكرة من الرموز المكتوبة، وعنصر الفهم يُمكن الطفل من وضع التشديد بأمكنته المناسبة. وتركز دروس القراءة على الأشياء المعروفة في حجرة الأطفال وذلك تسهياً عليه وضمن خطوات:

— يُعطى بطاقة كتب عليها اسم الشيء ويقوم بترجمة ذلك إلى أصوات فإن نجح، توجهه المرشدة إلى الإسراع قليلاً وقرأ بسرعة مناسبة، وبذلك تذهب الكلمة إلى بؤرة الشعور مباشرة وعندها يضع البطاقة بجوار الشيء الدال عليه.

— ينتقل إلى قراءة الجمل ذات (الحركات — الأوامر) فيقرأ البطاقة وينفذ ما بها، وهدف القراءة اكتشاف المعاني والوقوف عند كل لفظ بطريقة مدروسة، وبذلك تزول المخاطر ويُقضى على الخطأ بالتعلم.

— يتم الانتقال من الحروف إلى الكلمات بالجمل والتراكيب، والمرشدة تكتب على السبورة ما تريد أن تقوله، كي تسأل الطفل عن أسماء الحروف وتطلب منه قراءة ما كتبه وبذلك يتعلم القراءة بسرعة.

١٠ — تعلم الفنون التشكيلية والموسيقا: بالاعتماد على التلقائية والحرية فالتدريب على تنمية عضلات اليد والأصابع كافية للتشجيع على الرسم، واعتمدت الحركات اليدوية للتدريب على الكتابة واستخدمت ألواناً وأشكالاً متنوعة وتم تدريب العين على الجمال والنظافة والنظام وبيوت الأطفال ذات جمال وألوان جذابة تُعزّد الطفل تذوق الفن والجمال، ولا تؤيد منتسوري تعليم الصغار الرسم وعمل مجسمات. وفسحت لهم الحرية في رسم الأزهار والطيور والمناظر الطبيعية وتصوراتهم الشخصية، فإعداد البيئة المناسبة هي الطريقة المفضلة لتعليم الرسم وتساعد على النمو الطبيعي، وتحلى بتدريب اليد والعين وتكون فرصة لظهور المواهب، وللتدريب على الموسيقى اعتمدت على التدريب السمعي والتمييز بين النغمات والأصوات وترديدها والاهتمام بدقة الأداء وسماع الموسيقى خلال التدريب الحركي والحسي والتدريب على الآلات.

١١ — التربية الخلقية: يتعلم الطفل فضيلة الطاعة تدريجياً مع نمو قدرتهم على التفكير

وفهم العلاقات، فيطيع الطفل بمسيرة الأوامر لرغبته، فالطاعة تنمو مرتبطة بنمو الإرادة عند الصغير، وتكون في بداية مراحل تكوينها لذا تهذب بتوفر بيئة صالحة. وللطاعة مستويات ثلاثة هي:

— الطفل يطيع أحياناً وليس دائماً.

— يمكن للطفل أن يطيع دائماً.

— يستوعب ويقدر أوامر الكبار وينفذها.

وهنا تتجلى أعلى مراتب الطاعة التي تهدف إليها التربية، وعلينا في تربية الطفل التركيز على تنمية الإرادة، لتغدو الطاعة ممكنة، فتنمية القدرة على اتخاذ القرار والفهم وإدراك العلاقات تساعد على تهذيب نفسه بنفسه، فكل طفل إنسان له فرديته ويحمل بأعماقه الراشد، رجل المستقبل وله التمتع بالحرية في النظام والحكم الذاتي كي تصبح عملية النمو قريبة من الكمال وأن يشعر بالتلازم بين الحرية وتحمل المسؤولية، فمن حقه الحرية ومن واجبه تحمل المسؤولية، وإذا أساء استعمال الحرية بحيث يضر بالآخرين يؤخذ إلى ركن بعيد ليبدأ بعلاجه وتقويمه. والمربية تؤمن للصغار الجو المناسب وسهولة الأسلوب والعنايات الأخلاقية ألا وهي الروابط بين الصغار والمرشدين والبيئة. وعلى المربين تقدير شخصيات الصغار لأنه في أنفسهم تكمن القيم وبعقولهم الأمل، فهم حكام العصر وفضلهم يتحقق المزيد من التقدم. فالقوانين الأخلاقية ضرورية وكافية لحفظ النظام وتأمين التقدم. ومن تلك الاستعدادات يتولد التهذيب مظهر الحرية الفردية وأساس التقدم في الحياة.

١٢ — العد والحساب: تتكون لدى الطفل مفهومات متعددة خلال تدريب الحواس. مثلاً يلعب الطفل بمجموعة عيدان مختلفة الطول فيرتبها من الأقصر إلى الأطول فيتكون لديه مفهوم حسابي عددي وعند وضعه الأشكال الأسطوانية في ثقب الصندوق يكون مفهوماً عن الأشكال والأحجام وإن أخطأ بأخر أسطوانة يقول: "هذا

خطأ ناقص واحد" وبذلك يتكون مفهوم الرقم تدريجياً عند الطفل الذي اكتشفه خلال تدريب الحواس.

نجد عند التدريب بالمكعبات بأن الطفل ينشئ مكعباً من ٤ أو ٨ مكعبات أو ٢٧ مكعباً وتتوضح لديه فكرة الأشكال والنسب وعندها يتعلم العدد، وتستخدم المرشدة العيدان الخشبية المتدرجة بالطول وأقصر عود طوله ١٠ سم والثاني أطول — ١٠ سم أي طوله ٢٠ سم، وهكذا تشير المرشدة إلى العيدان ويلمسها مراراً — واحد — اثنين — ثلاثة، ثم تعرض عليه المرشدة عيداناً وتسأله: أي العيدان هذا. ويتعرف رقم العود من عدد الألوان أو الأجزاء المتكون منها، ويتكرر ذلك وترسخ لديه عملية الإضافة وتكون بالزيادة لأجزاء من نفس النوع وبمجموعة الأجزاء تكون وحدة الرقم، والرقم ٩ يمثل العود الذي يتألف من تسعة أجزاء متساوية وإن جمع ٧ و ٢ يجعل الطفل يضع العود المؤلف من ٧ أجزاء بجوار العود المؤلف من جزأين ليحصل على الرقم ٩. هذه العمليات تتضمن العد والجمع والطرح فالعود المؤلف من ستة أجزاء يكون مساوياً لمجموع العودين ٤ — ٢ وإذا رفع العود المؤلف من جزأين لا يكون المجموع ٦ ولا ينقص ليصبح العدد ٤.

— وبذلك يكون التعامل مع الأعداد والأرقام لفظياً وبعدئذ يتعلم شكل الأرقام وتعرض المرشدة على الطفل بطاقات ألصق عليها رقم من ورق الزجاج ويمرر بأصابعه على الرقم الدال على كل عود، وتضع أرقاماً، ويقوم الطفل بوضع عدد المكعبات المساوية له جانب كل رقم ثم يتدرب على الأرقام كتابة.

الآراء التي نجحت في تطبيقها هي : (أحمد (٣)، ١٩٨٣، ص ٩٢)

- ١ — تجنب الضغط والشد في التعليم.
- ٢ — إظهار لعب خاصة تثير انتباه الصغار.
- ٣ — إعطاء الحرية للطفل ليعمل ويفكر حسب قوته.
- ٤ — إرشاده إلى الخطأ.

٥ — تربية شخصيته وتعويده الاعتماد على النفس.

٦ — تربية حواسه بطريقة مُثبِّتة.

٧ — تشجيع التعليم الفردي.

٨ — المناذاة بالتربية العملية.

رابعاً — اللّعب التعليمية عند منتسوري:

اللعاب منتسوري التعليمية، تتطلب التفكير، وتوضع تحت تصرف الأطفال فهناك لعب تشبه الحيوانات الحية يمكن للطفل أن يمتطيها وبذلك يعيش في جو الحياة ويمثل دوره بمنظر جذاب يحب إليه كالحصان. وهناك لعب تقوي الجسم والحواس والتفكير منها:

أ — صندوق الاسطوانات الخشبي: وهو مؤلف من عشر فتحات مختلفة العمق والطفل يضع كل اسطوانة بمكانها المناسب وآخر اسطوانة تعرفه على نتيجة العمل إذا كان صحيحاً أو خاطئاً وبذلك يميز الأشكال المختلفة للاسطوانات والارتفاع والثخانة وبذلك يدرّب حاسة البصر بتكرار اللعبة مرات.

ب — المكعبات: هي خشبية ملونة مختلفة الحجم والطول يتكون منها سلماً متدرجاً وأبراجاً ويوجد الصغار بها متعة ويميزون الكبير منها والصغير.

ج — قضبان مختلفة الأطوال: تنقسم إلى أجزاء مختلفة منها سلماً طويلاً وتتألف من عشرة قطع ذات ألوان، أحمر، أزرق، أخضر، وتكون مناسبة لتقدير الأطوال والتعداد.

د — البندول: هو جهاز يحوي كرات مطاطية معلقة بخيوط يقذفها الصغار وتساعد على تقوية الجسم والذراعين والظهر.

هـ — الأشكال الهندسية أو المعدنية أو الخشبية: هي أشكال ذات فتحات هندسية، و دور الطفل وضع كل شيء في المكان المخصص له على لوحة الجهاز لتدريب العضلات وحاسة البصر واللمس وهي من الكرتون ولونها أزرق ومنها ورق

عادي وهناك مجموعة أخرى تُعطى للطفل ليضع كل نوع من الأشكال من النوع نفسه من الورق على انفراد كي يميز اللعب ويميز بين الأشكال المختلفة.

و — تدريب الألوان: يعلم الطفل اسم كل لون بأن يُعطى قطعاً نسيجية ملونة، صفراء، زرقاء، حمراء، فيأخذ من كل لون قطعتين ويمكنه إن نجح أن يعطي طائفة أخرى من الألوان ويرتبها. (قطامي - ١٩٩١ ص ٣٣٢).

ز — تدريب اللمس: يتدرج بورق ناعم ثم خشن ونسيج يتراوح بين النعومة والخشونة، ويميز الطفل ذلك بواسطة اللمس.

ح — تدريب الحرارة: وهنا توضع ثلاثة أوعية فيها ماء حار والثاني بارد والثالث فاتر وعلى الطفل أن يميز بين درجات الحرارة بوضع يده في تلك الأوعية فتنتقل يده من الحار إلى البارد ثم إلى الفاتر وبذلك يفرق بين درجات الحرارة.

ط — تدريب السمع: من خلال ٦ صناديق نحوي (رملًا — بحصاً — دقيقاً) ذات أصوات مختلفة ويمكن للطفل أن يميز صوت الرمل من صوت البحص ومجموعة أخرى من ١٣ جرساً ولكل جرس صوته الخاص به ويتناول الطفل المضرب الخشبي ويضرب الأجراس ونتيجة التدريب يميز الأصوات المتشابهة ، كما تقسّم المرشدة بالتصغير بمجموعة صافرات وتجمع الأطفال حولها ويتراوح صوت التصغير بين المرتفع والمنخفض والمتوسط، والكل هادئون مصغون كي يميزوا بين الأصوات المختلفة.

ي — الأرجوحة: لعبة تعليمية تقوي الأجسام والعضلات.

ك — الألعاب الحرة: كالمشي والجري والغناء واللعب بالأدوات التعليمية.

ل — الرحلات: للأماكن الأثرية وغيرها.

خامساً — نقل طريقة منتسوري:

أ — تمارين التدريب تتطلب فقط القليل من الفعاليات الوظيفية دون أن ينشط الإبداع عند الطفل.

٢ — اللّعب في بيوت الأطفال أقل من اللّعب في رياض الأطفال الإنكليزية والأمريكية.

٣ — اعتنت بالتمثيل قليلاً، ومنهجها بالدراسة ناقص من الناحية الخيالية — القصصية.

٤ — لم تذكر الوقت المناسب لتعليم الكتابة والقواعد.

٥ — لا تؤكد كلية الفرد، بل تربي كل حاسة بمفردها.

٦ — حددت الأجهزة تحديداً أبدياً، والأجدر بها ترك أمر تعديل وسائل الإيضاح والأجهزة بما يتفق مع الملاحظات والتجارب وتقديم علم النفس المستمر.

٧ — خططت بنفسها عملية إنتاج الوسائل التعليمية دون أن تأخذ بالحسبان عفوية الطفل وحريته في اختيار الألعاب وفي إمكانية صنع ألعاب من ابتكاره.

سادساً — بين جون ديوي وهاريا منتسوري:

كلاهما نادى بنشر المدارس التحريية وطالبا بالحرية والنشاط الذاتي والتربية الاستقلالية للطفل والانتفاع بالحياة العملية والتربية للحياة. وكلاهما عارض كل المعارضة في العادات التي تعترض حرية الطفل. إلا أنهما يفترقان في أشياء وهي:

١ — منتسوري في المرحلة الأولى من التربية تستعين بأجهزة تعليمية خاصة تؤدي إلى العمل بطريقة آلية، وتعد تلك الأجهزة وسيلة للتعليم، وتعتمد عليها كل الاعتماد. أما جون ديوي فلا يعتمد على أجهزة أو لعب خاصة في التعليم بل يتيح للمتعلم الفرصة في التفكير بنفسه لحل المشكلات التي تعترضه.

٢ — منتسوري حصرت طريقته في التربية الحسية المنظمة الشكلية. أما ديوي فلم يقتصر على تربية الحواس بل فكر بأنواع أخرى من التربية.

٣ — بذلت منتسوري مجهوداً في تعليم القراءة والكتابة بالطريقة الصوتية. وهي ثلاثم اللغة الإيطالية متبعة في ذلك آراء بستالوزي في الانتقال من تعليم الحروف وأصواتها إلى الكلمات والجمل في تعليم القراءة والكتابة. أما ديوي فيرى أن هذه المواد

يجب ألا تعلّم قبل سن السادسة من العمر وألا تعلّم بالطريقة الصوتية بل أنه يرى ضرورة البدء بالكلمة ثم الانتقال إلى الحرف.

سابعاً — نقاط الاختلاف بين منتسوري وبياجه :

أوجه الشبه: كلاهما درس علم الأحياء، بل أن بياجه كتب مقالاً في ذلك العلم وهو في الثامنة عشرة من عمره ثم نال الدكتوراة من جامعة لوزان. بينما منتسوري كانت أول سيدة إيطالية تحصل على شهادة الطب ولها بحوث طبية. وهذه الخلفية البيولوجية رأى كلاهما أن النمو العقلي ليس امتداداً للنمو البيولوجي بل هو خاضع لشق القوانين والأسس. وكلاهما يؤكد أهمية ظواهر النمو والسلوك عند الغالبية أكثر من الظواهر الواضحة في الفروق الفردية وهذا يعني أن منتسوري وبياجه لا يشكران أهمية الفروق الفردية ولكنهما يقولان ببساطة إن نقطة البداية لفهم الفروق بين الأفراد أن نفهم النمو السوي. و يتشابهان بذلك الاهتمام الشخصي وذلك الشغف العميق الأصل. وهذا التعاطف العبقري مع الطفل وبالطفل. إن من يقرأ لهما يحس بقدرتهما على سبر أعماق الطفل ويعرفان فيما يفكر، وبما يحس، ولماذا يفعل هذا في هذه اللحظة.

أوجه الاختلاف: بياجه اهتم باستخدام نتائج دراسته للأطفال ليحجب عن أسئلة من طبيعة المعرفة وأصولها. هذه الدراسة لم يقصد بها بياجه الحصول على أصول تنمية الأطفال. فإسهامه كان قاصراً على ميدان النطق والمعرفة. وعلى النقيض كانت منتسوري منذ البداية وهي حريصة حرصاً شديداً على صلاح الطفل. فقد أمضت سنوات من عمرها المثمر في تدريب المرشدات المعلمات وتربية الآباء والأمهات وتحرير الأطفال من طرائق تربية كانت في رأيها مؤذية للنمو العقلي كالطعام المزيّل في قيمته الغذائية للنمو الجسمي.

— اهتم بياجه بالنظرية أما منتسوري فقد أخضعت نفسها للعمل الملموس .

(أحمد، ١٩٨٣، ص ٥١٩)

ثامناً — نقاط الاختلاف بين طريقتي فروبل ومنتسوري:

١ — كان فروبل فيلسوفاً. اهتم بتربية الأطفال وأسس مبادئه التربوية على خلفية فلسفية يجب تقديرها واحترامها إذا حاولنا فهم الفلسفة الكامنة وراءها. بينما كانت منتسوري طبيبة وعالمة إلا أنها كانت مربية مشهورة وعالمة من علماء التربية وطبقت الأسس العلمية على تربية أطفال صغار جداً ومن ثم فقد كانت طريقتها التدريسية نتاجاً مباشراً لآرائها العلمية ومن خلال طريقتها. إن العالم الكائن فيها يحاول دراسة الطفل دراسة منصفة ويمكن فهم طريقتها فهماً صحيحاً إذا تحققنا أن أساسها علمي.

٢ — في طريقة فروبل كانت تنمية الطفل تتم في مناخ اجتماعي فالأطفال يعملون، ويلعبون سوياً، وهم يدرسون المواد والأشياء نفسها بعضهم مع بعض. أما منتسوري فأكدت تنمية الطفل الفرد، وسمحت له بالحرية التامة في أثناء عمله طبقاً لطريقته ودون أي تدخل من الآخرين.

٣ — يعطى الأطفال عند فروبل تعليماً داخل الفصول المدرسية، ويعمل الأطفال سوياً تحت إشراف المدرس وتعطى الدروس طبقاً لمجموعة من الأنظمة ولجداول دراسي محدد وهناك خطة عمل تم تنظيمها سلفاً. أما في طريقة منتسوري فليس هناك تدريس محدد داخل الفصل الدراسي، والأطفال أحرار لتعلم ما يحبونه، ولا يحدد لهم أي جدول، وهم أحرار في أن ينتقلوا من فصل مدرسي إلى آخر، ويصنعون أثاثهم بأي طريقة يحبونها.

٤ — أعطانا فروبل سلسلة لعشرين هدية لنشر التدريب الحاسي عند الأطفال. يلعب الأطفال معها ومن ثم يكتسبون خبرات عن الحجم واللون ويرتبطوا كذلك مع الأسماء الحقيقية لعدة هدايا. أما في طريقة منتسوري فهناك ثلاثة أنواع مختلفة من الأجهزة بكميات كبيرة، أجهزة حاسية لإعطاء التدريس الحاسي لحواس اللمس والبصر والسمع، وأجهزة تعليمية لتعليم القراءة والكتابة والهد، وأجهزة خاصة

بالتدريب الحركي له علاقة بمختلف الأنشطة اليومية في الحياة. ويجب أن تستخدم هذه الأجهزة جميعها بطريقة معينة وآلاً يلعب بها وهي بذلك ذات تصحيح ذاتي في طبيعتها، ومن ثم فهي تختلف اختلافاً تاماً عن هدايا فروبل.

٥ — أعطى فروبل اللعب اهتماماً كبيراً. وكان يرى ضرورة تعليم كل المواد من خلال اللعب التي يرى أنها تعبر عن نفسها بثلاثة طرق (الغناء والحركة والإيماءات) ومن ثم يصاحب سائر الدروس الغناء والحركات والإيماءات. أما لدى منتسوري فللعب أهمية كبيرة وطرائق اللعب الأخرى وذلك لأن غالبية التعليم يعطى من خلال جهاز ذاتي التصحيح.

٦ — اهتم فروبل اهتماماً عظيماً بالأنشطة اليومية مثل : البستنة، ودراسة الطبيعة وعمل النماذج بالصلصال وقص الورق ولصقه وأعمال الخرز. وقد وضعت طرائق مفصلة لتدريسها. أما المواد عند منتسوري فهي دراسة الطبيعة، وعمل نماذج من الصلصال وقد وضعت في مقررات إلا أنه لم توضع تفصيلات التدريس التي تتبع فيها. ويعطى الأطفال تدريباً خاصاً فيما يتعلق بالأنشطة العملية للحياة اليومية فيعلمون كيفية ارتداء الملابس، وخلعها، وترتيب الموائد، وتنظيف الحُجرات، وفي الحقيقة أنهم يعلمون كل شيء يُعدُّ ضرورياً لجعلهم مواطنين صالحين ومفيدة. كما يتعلمون كيفية الاعتماد على أنفسهم، وأن يكتفوا اكتفاءً ذاتياً.

٧ — لم يذكر الكثير فيما يتعلق في التدريب في التمرينات العملية عند فروبل ولم يذكر أي شيء عن النظام الحر ويوجه المدرس أطفاله ويكتسبون فضائل المثابرة والشجاعة والمبادأة وغيرها من الفضائل الاجتماعية أثناء التدريس في الفصل المدرسي. أما في طريقة منتسوري فقد وُضع تأكيد عظيم للنظام الحر وضبط النفس، ولا يتلقى الأطفال أي أوامر أو تعليمات بل ينكبون على العمل باستمرار حتى يتعلموا كيفية العمل دون إحداث أي صوت ويتعلموا العادات الصالحة والنظام والطاعة بالعمل.

٨ — يمكن تطبيق مبادئ طريقة فروبل وممارستها في أي مدرسة يؤمها الأطفال الصغار دون استخدام هداياه. ونجد أن طريقته مستخدمة في كثير من المدارس في الوقت الحالي. وعلى النقيض من طريقة فروبل لا يمكن استخدام طريقة منتسوري دون الاستفادة من أجهزتها.

تاسعاً — فوائد طريقة منتسوري:

يترك للأطفال الحرية في اختيار أعمالهم، ويشجعون على الاعتماد على أنفسهم، فيصلون إلى درجة كبيرة من الابتكار وحب العمل والمثابرة والاعتماد على النفس ويتعلمون كيف يحترمون أنفسهم، ويفكرون في غيرهم. وتنمو فيهم عادة الجهد والاجتهاد التي قلما تظهر في الأطفال الذين يعملون بغير رغبة ويساقون إلى أعمالهم بالطريقة العادية في التعليم الجمعي بالحجر الدراسية. وعلى المرشدة أن توفر كثيراً من الفرص لدراسة أطفالها ومعرفتهم حق المعرفة وإصلاح عيوبهم الخلقية والاجتماعية. فمن المحال أن تعرف الطفل وبيئته ومواهبه وميوله والغرض من تربيته إلا إذا كانت على صلة تامة به فترشده إلى الطريقة المثلى في الوقت الذي تسنح فيه فرصة للإرشاد. وبذلك تستطيع أن تنمي فيه العادات الحسنة، وتثبت في نفسه الأخلاق الكاملة.

عاشراً — آراء كلباترك بالطريقة المنتسورية:

يقول كلباترك: (إن الطبيعة منتسوري تحررت من التقاليد، وتوفرت لها الروح العلمية والخبرة ودقة الملاحظة والجراءة على سن دستور تربوي ومذهب خاص، ووفقت في مدرستها وأتاحت الفرصة للطفل التعبير بحرية عن نزاعاته الطبيعية وليشبع ميوله الفطرية. فالحرية ضرورية تجعل الطفل يشترك بجد ونشاط مع الآخرين، ويكتسب المزيد من الخبرات والمهارات والمعلومات وبذلك ينمو بشكل سليم.

ومنتسوري قدوة للأُم والمربية والمعلمة بما أكدته بوجوب اعتماد الطفل على نفسه وعدم التدخل بأموره إلا عند الضرورة، ونادت بتقصير وقت الدروس وإثارة شوق الطفل واجتذاب انتباهه وتحبيبه بالعمل.

إحدى عشر : قيمة منتسوري التربوية:

تكمن قيمة منتسوري التربوية في مجموعة نقاط. نذكر منها:
تأكيدا أهمية إعداد البيئة المُعدة المُهيأة للطفل، لأنها مفتاح التعلم، وكما أكدت دور المُرشدة وأساليب تعاملها مع الأطفال، إذ عدتها صلة الوصل بين البيئة والطفل.
ساعدتها للأساليب المونتسورية على توجيه العاملين في رياض الأطفال إلى الكثير من الأشياء التي كانت غائبة عن الذهن، خاصة حين دعت إلى استقلال الأطفال في أعمالهم وضرورة تعليمهم المسؤولية وضرورة تربية حواسهم.
وتعد مونتسوري من أوائل الذين أكدوا حرية الطفل، تلك الحرية بالمعنى البيولوجي للكلمة لا بالمعنى الاجتماعي.

وتنفرد مونتسوري في كونها قامت بتحديد مجموعة من الألعاب للأطفال، وهي بمنزلة وسائل تعليمية في رياض الأطفال، صحيح أن فروبل حدد الهدايا التعليمية إلا أن مونتسوري ما زال الأطفال يلعبون بألعابها التعليمية حتى اليوم في رياض الأطفال، هذه الألعاب التي تُعد عمّولة وسائل تعليمية .

ولم نقرأ عن مربٍّ أو مُفكر تحدث عن دروس في الصمت مثلها، تعود الأطفال من خلالها الهدوء.

ووضحت في طريققتها كيفية تهيئة الطفل للكتابة والقراءة.

وهذا تكون المربية الإيطالية قدمت الكثير لرياض الأطفال فانتشرت برامجها في كل مكان حتى في أمريكا على الرغم من أن برامجها انطلقت لتلبية حاجات الأطفال الذين يقطنون في أحياء فقيرة في روما إلا أنها امتدت لتُطبق على الأطفال في المدارس الأمريكية التي تضم أطفالاً دخلُ آبائهم عالٍ جداً .

مميزات منهج منتسوري: ومن خصائص منهج منتسوري:

- ١ — إعطاء الحرية للطفل وتمكنه من حب البحث عن الخبرة بنفسه.
- ٢ — استخدام الحواس لدى الطفل.
- ٣ — تمكين الطفل من الربط بين الأشياء ومسمياتها ومفاهيمها.
- ٤ — إكساب الطفل مهارات تنظيم الذات والتحكم بها.
- ٥ — تعليم الطفل من خلال العرض والممارسة.
- ٦ — دور المراقبة في تعديل سلوك الأطفال.
- ٧ — يتم التعلم من خلال إثارة الدافعية للتعلم لما يراى. (الزبادي، ١٩٩٠ ص ٩٤)

انطون سيميونوفيتش مكارنكو

١٨٨٨ - ١٩٣٩

" لئلا تملك زمام التربية لا بد أن تتعلم بضبط النفس والقدرة على التأثير في جماعة الأقران ."

أولاً حياته:

وُلد مكارنو في مدينة بيلوبولية في جمهورية أوكرانيا، من أسرة فقيرة، تميزت بالترابط والتمسك بالقيم الأخلاقية، وتأثر كثيراً بشخصية والده وكان محباً للعمل، محافظاً، إنسانياً، حريصاً على مساعدة أبناء الفقراء والعمل على تحسين أوضاعهم والنهوض بهم. (بدران - ٢٠٠٠ - ص ٢١٧)

عاصر مكارنو الظروف الاجتماعية والفكرية، التي تميزت بها السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر في روسيا القيصرية، والتي عانت فيها من الاستبداد السياسي والتخلف الحضاري، والتدهور الاقتصادي والصراع الطبقي، والفساد البدني والاضطراب الفكري.

أسس نظاماً تربوياً إبداعياً، وصاغ تجربته ونظريته التربويتين في شكل فني وجعلها في مصاف كنوز الثقافة العالمية.

كتب مكارنو مجموعة روايات وقصص ومسرحيات وسيناريوهات للسينما تولى اليوم سبعة مجلدات. (مكارنو (١) ١٩٨٢ - ص ١٧)

ثانياً: مؤلفاته:

ألف مكارنو كتباً كثيرة من أهمها :

- ١ - كتاب الأهل.
- ٢ - الأسرة كجماعة.
- ٣ - مجموعة محاضرات:
- التربية الأخلاقية والسياسية في الأسرة.
- تربية العمل والاصطفاء المهني.

— كيف نربي الطفل كي يصبح إنساناً سعيداً .

— المربون يهزون أكتافهم.

— قصيدة تربوية مؤلفة من ثلاثة أجزاء في ثمانية مجلدات.

ثالثاً: مبادئ مكارنو التربوية:

أكد مكارنو ضرورة تنظيم الجماعة، كما أكد أن للتربية دوراً في تثبيت نقاط

أساسية هي:

(١) محبة العمل (٢) محبة الجماعة (٣) نمو الشخصية

— حدد مكارنو طريقة العمل التربوي بقوله:

((يجب أن تُبنى طريقتنا في التربية على تنظيم شامل للحياة، وعلى رفع المستوى

الثقافي، وتنظيم الحركة العامة وأسلوب العمل كله، وعلى تنظيم أفق سليم واضح،

وأن تُبنى بصورة خاصة على الانتباه إلى كل كائن بمفرده، إلى نجاحه وفشله، وإلى

المصاعب التي يتعرض لها، وإلى مميزاته الخاصة ومطامحه)). (سنقر، ١٩٨٢، ص ١٤٥)

حارب نظرية التربية الحرة التي كانت شائعة في عصره، والتي نادى بها جون

ديوي، كما حارب النزعة النفسية التي نادى بها هربارت وتلامذته، وأخذ بالتربية

الفعّالة التي توفق بين المطامح الشخصية ومطامح الجماعة، وتدفع الطفل من سنواته

الأولى نحو الفعاليات المتجددة دائماً، وتعوده مراقبة نفسه، والسيطرة عليها، وكبح

جماحها، والتي تهدف إلى تربية الإرادة عند الطفل، لأنها الأساس الأول في تنظيم كل

فعالياته النفسية.

يؤكد مكارنو ضرورة إحداث نوع من التوازن بين توجيه المربي وشعور الطفل

باستقلاله "علينا أن نترك الطفل يعمل وحيداً، ويتعلم تنسيق حركاته وضبطها،

مكتفين بمراقبته ومساعدته في الوقت المناسب، ولكن يجب أن نتحلى بالصبر وأن نترك

الطفل يسير حتى النهاية كي لا يتبنى أسهل المواقف فيتكل على الآخرين".

وهكذا نرى أن مكارنو أكد التربية الفعالة القائمة على تربية الإرادة عند الطفل وأكد دور المربي في توجيه الطفل ومراقبته ومساعدته، لكي يتوصل إلى الحل السليم. ويحتل اللعب عند مكارنو أهمية خاصة لما له من دور في غرس حب العمل واحترامه في نفس الطفل، فمن خلال اللعب، وهو أول نشاط للطفل يمكن للمربي أن يوجه الطفل من تنفيذ الأفعال الخرقاء إلى المواقف الدقيقة، ومن خلاله يحب الطفل العمل، ويتحمل المسؤولية كتقدم المساعدة على وضع الغطاء، أو سقي الغرسة، أو ترتيب اللُّعب.. وغير ذلك.

ويرى بأنه لا بد من توجيه لعب الطفل من أن نراقب ما يلعب فيه، أو ما يصنعه، وبينه، وأن نعوّده التغلب على الصعوبات والمضي في عمله حتى نهايته، فلا نسمح له بالقفز من مهمة إلى أخرى، وأن نعوّده العناية بألعابه وترتيبها وإصلاحها في حال كسرها.

ويرى أن من المفيد سحب اللعبة من الطفل إلى وقت محدد إذا كان قليل العناية بها، وذلك ليعرف النتيجة المحزنة لبعض أنماط السلوك.

وينظر مكارنو إلى العمل بوصفه وسيلة تربية. ودعا إلى أهمية النظام بوصفه أسلوباً تربوياً في حياة الطفل، يحدد بموجبه قواعد الحياة اليومية، ونّبّه إلى ضرورة شرح قواعد السلوك ومعايير الأخلاق للأطفال بصورة مقنعة. كما نّبّه إلى ضرورة تكيف النظام مع واقع الطفل.

و أكد ضرورة تربية الأطفال على اعتياد عادات النظافة والترتيب وعلى الآباء والمربين أن يراقبوا تطبيق قواعد النظافة عندهم حتى يصلوا إلى وقت لا يستطيع الصغير فيه أن يجلس إلى طاولة الطعام ويدها قدرتان .

وإذا كان الطفل ينظف أسنانه بالفرشاة اليوم فعليه أن يفعل الأمر عينه غداً، وإذا كان يرتب سريريه اليوم فعليه أن يرتبه غداً.

رفض فصل الصغار عن الكبار ووضح ذلك بقوله " لأننا إذا عزلنا الأطفال بعضهم عن بعض، وصنفناهم حسب أعمارهم، نكون بذلك قد خلقنا وضعاً مصطنعاً، ونكون قد حرمانا الصغار من تأثير الكبار".

ويقول: " لئلا تملك زمام التربية لابد من أن تتحلى بضبط النفس والقدرة على التأثير في جماعة الأطفال".

وينبه إلى خطر كسب المربي محبة الأطفال، بصورة شخصية ويقول: " لنسعد الحنان يولد من تلقاء ذاته نتيجة جهودنا أما إذا جعل الإنسان المحبة هدفاً له فإنه يرتكب خطأ".

وأكد ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال بقوله:
" فكل طفل عالم معقد من الأهواء، ومهمة المربي مساعدة الطفل على فهم هذا الكون ومعرفة توجيه الطفل وإغناؤه بالمثل العليا".

ورأى ضرورة تطوير الطرائق باستمرار بما يتناسب وتطور العلوم والمعارف والإنسان، ويقول:

" ينبغي ألا نسعى إلى تربية فرد يكون نموذجاً لعصر من العصور ما دام وجه الإنسان الأخلاقي يتطور مع التاريخ).

دعا مكارنو المربين والآباء إلى ضرورة المطالعة المستمرة، ليتمكنوا من توجيه الصحيح. كما أعطى الأسرة دوراً كبيراً في تربية الطفل، فيقول:

" ينبغي أن نعرف أن المسؤولية الاجتماعية للأبوين هي المبدأ الأول في التربية، وهي تتخذ أهمية خاصة في بلاد تُعير حكومتها انتباهاً زائداً للقضايا التربوية وإعداد الأجيال القادمة النامية".

ودعا إلى ضرورة التعاون بين الأب والأم في تربية الطفل، وعن ذلك يقول:
" فالحياة الأسرية كلها هي التي تربي الطفل، وكل عضو فيها له نصيب من التأثير، سواء أراد أم لم يُرد، ولا داعي لأن يُلقى الإنسان بمسؤولياته خلف ظهره، بل

من الخير التفاهم على توزيع المهمات منذ البداية. فالعمل التربوي المجدي نتيجة لتأثير الجماعة الأسرية كلها".

ورأى أن تربية الطفل الوحيد أكثر صعوبة من تربية عدة أطفال في أسرة كبيرة، ذلك أن الولد الوحيد يصبح مركز اهتمام الأسرة، يقلق أبواه إذا مرض، ويجزعان إذا أصابه شيء ويحلمان بذلك نفسيهما الطمأنينة، ويجعلان الطفل يعتاد على وضعه الشاذ، فينشأ مشاكساً عنيداً. (بدر - ١٩٩١، ١٣٥ - ١٤٣).

إن تربية الطفل عند مكارنو فن، لأن تربية الطفل تربية صالحة وصحيحة وسوية أسهل من إعادة تربيته.

ويعدد الممارسات الخاطئة لسلطة الآباء بما يأتي:

١ - السلطة بالإكراه: يثور الأب لكل صغيرة وكبيرة، ويحجب عن خطأ ابنه بالعقاب، ويقضي وقته بالصراخ مما يحط من قيمة الأسرة، ويسبب خوف الطفل، فيلجأ إلى البعد عن أبيه والكذب عليه.

٢ - السلطة عن بعد: يعتقد بعض الأولياء ضرورة الابتعاد عن الأطفال، وعدم الظهور أمامهم إلا نادراً، وحين يوجهون إليهم الأوامر.

٣ - السلطة بالعجرفة: يتصور بعض الآباء أنهم الأجدر من غيرهم وأرفع، يتهيبون في البيت أمام أولادهم، وغالباً ما يقلد الأبناء آباءهم، فيتبعون أمام أصدقائهم.

٤ - السلطة الادعائية: يعمل الآباء مع أبنائهم كبروقراطيين، يلقون أوامره التي يجب أن تصبح قوانين، ولا يُراعون مراحل نمو الطفل واهتماماته.

٥ - السلطة المناقشة: ينسى الآباء ما أن الأطفال ليسوا راشدين مثلهم، وأن لهم حياتهم الخاصة، وأنه يجب احترام هذه الحياة، فيقدمون إليهم النصائح والإرشادات.

٦ - السلطة الطيبة: الأب والأم ملاكان حارسان للطفل يسمحان له بكل شيء، ويضحيان بكل شيء، والطفل يوجه الأوامر بما يتناسب ورغباته ونزواته.

٧ - سلطة الصداقة: يعامل الأبوان الطفل صديقاً لهم، مما يؤدي إلى انعدام

الاحترام تجاه الأبوين فيشرع الطفل بتسديد النصائح إلى الآباء أو مقاطعتهم.
٨ _ سلطة المال: في هذه السلطة يتجلى انعدام الأخلاق، إذ تُشرى الطاعة بالهدايا والوعود.

كما سبق يتبين لنا أن آراء مكارنو في السلطة ضرورية في الأسرة وينبغي تمييز السلطة الحقيقية من السلطة الزائفة، وأن السلطة الحقيقية مبنية على نشاط الآباء والمربين وأن التربية الثقافية للطفل ضرورية.

أما الأسرة في نظر مكارنو فهي على النحو الآتي:

_ هي جماعة من نموذج خاص.
_ الأسرة تخلق لنفسها علاقات مشتركة مع المجتمع من خلال مؤسسات تربوية مثل المدرسة.

_ إن الفرد كيفما تحرك يجد نفسه دائماً ضمن جماعات.
_ إن الأسس التي تسير عليها التربية الأسرية هي على الغالب أسس حياتية دائمة. ومن ثمة فلا يمكن أن تخرج عن إطار التربية الاجتماعية التي تفرضها البيئة الفوقية المؤثرة في المجتمع.

_ إن الأسرة هي صمام الأمان لسلوكية الفرد. فهي توزع فيه النظام والانضباط، وهي علاقة بين الأسرة والطفل القائمة على المصلحة المشتركة المتبادلة والتلقائية الصحيحة المنظمة المخطط لها سيكولوجياً. (بدر ، ١٩٩١ ، ص ١٦٧) أما آراء مكارنو في مسألتَي الثواب والعقاب فتمركزت حول نهج تربوي جديد، وخاصة فيما يتعلق بالعقاب بوصفه إحدى وسائل التأثير في الطفل.

_ لا ينبغي أن تكون هناك غاية من العقاب غير الغاية التربوية كما يجب أن لا يُحدث معاناة جسدية.

_ إن العقاب يكون ذا مغزى في حال إدراك المُعاقب أن ما جرى هو حماية لمصالح الجماعة العامة.

— يفرض العقاب في حال إلحاق الغدر بمصالح الجماعة.
— إن المهم ليس مضمون العقاب، بل واقعة العقاب ذاتها التي تتضمن استنكار الجماعة لتصرف ما هو سلي.

— هدف العقاب هو هدف تربوي .

رابعاً — مبادئ مكارنو في التربية ما قبل المدرسة الأساسية:

إن كل ما سبق ينطبق على طفل ما قبل المدرسة، وهو يرى أن أساس التربية والتعليم يرسخ قبل سن الخامسة، وأن كل ما يُنجز خلال هذه المرحلة من عمر الطفل يولف ٩٠% من العملية التربوية برمتها. فهو يرى أن العملية التربوية تبدأ مع الطفل في المراحل الأولى من عمره، وبواسطة الأساليب التربوية يمكن أن يُغرس العمل الجماعي التي ركز عليها واستندت فلسفته التربوية إلى العمل الجماعي أسلوباً أساسياً في العملية التربوية.

خامساً — قيمة مكارنو التربوية:

انتشرت مبادئه في العالم، وتبنتها معظم الدول التي اتبعت النظام الاشتراكي، وبها أسس منهجاً تربوياً يستند إلى مبدأ التربية الجماعية للأطفال، وتأثرت الفلسفة التربوية والاجتماعية في المجتمع العربي السوري بمبادئه في مجال التربية، وأساسها الجماعي، وعلى رأس هذا النظام التربوي منظمة طلائع البعث.

ويعود الفضل إليه في تحديد الهدف الرئيسي للتربية السوفيتية، وهو خلق الإنسان الجديد المنظم والمثقف الذي يعرف واجباته والقادر على القيادة. كما ربط بين التعليم والعمل الإنتاجي ضمن جو من العدالة والمساواة مع الاهتمام بالتربية الجمالية التي رأى أن تبدأ منذ الطفولة المبكرة في صورة سهلة كالأغاني والقصص والألعاب والكتب المصورة. كما أنه أعطى اهتماماً للتربية الجنسية، وعدّها جزءاً من التربية الشاملة على أن تُقدم ضمن القدر الذي يتناسب ونضج الطفل. ولم يهمل دور الأسرة التربوي التي هي الأساس الذي بُني عليه عملية التربية. (نوفل، ١٩٧٩، ص ٤٠ — ٤٢)

ويعود الفضل إلى ضرورة البدء بالتربية العملية مبكراً في الأسرة. ولهذا يستحق
مكارنو الوقوف عند مبادئه ودراساتها والتعمق فيها.



الفصل الحادي عشر

اتجاهات تربوية معاصرة

في آليات تطور الفكر التربوي

مقدمة:

كنا قد استعرضنا حتى الآن، مسيرة تطور الفكر التربوي، منذ عصر النهضة ، مروراً بعصور التنوير، وصولاً إلى العصر الحديث. إن الفكر التربوي في العصر الحديث، يعد بمثابة تنويع لمحمل التطورات السابقة، التي حدثت في آليات الفكر الإنساني ، وخاصة لدى الأوروبيين. إن الفكر التربوي الذي سنتحدث عنه الآن، هو الفكر الذي ظهر وتبلور منذ بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر إلى الوقت الراهن، ويتجلى ذلك أكثر ما يتجلى في النظريات الفلسفية والاتجاهات الفكرية المصاحبة لها. محاولين رصد أهم هذه الاتجاهات وتأثيراتها التربوية العالمية المعاصرة، في آليات تطور الفكر التربوي، في رياض الأطفال. بعد أن تجسدت رياض الأطفال، كواقع تربوي، له أهميته القصوى في عالم التربية، على يد فروبل مؤسس رياض الأطفال، عام ١٨٣٧ في ألمانيا، وأصبحت إحدى الركائز الداعمة في العملية التربوية والتعليمية، نظراً للاهتمام الكبير، الذي أخذت توليه بحمل النظم التربوية وفي مختلف البلدان، لهذه المرحلة المهمة من حياة الإنسان.

الفكر التربوي في العصر الحديث

شهد العالم في عقود الأخرى، من التطورات العلمية والتكنولوجية، أضعاف ما أنتجته البشرية كلها عبر تاريخها الطويل. واليوم تتسارع المعارف لدرجة مخيفة، حتى غدا الإنسان المعاصر يجد نفسه في غربة حقيقية، أمام هذا الكم الهائل من الاختراعات والمكتشفات العلمية والتكنولوجية، والتي "بمجمليها" مسخرة لخدمته ورفاهيته.

لقد أحدثت هذه التغيرات، نقلة نوعية في حياة الإنسان المعاصر، من جوانب الحياة كافة، سواء أكانت سياسية- إيديولوجية أم اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية أم تربوية.... وكان تأثيرها، بدرجة أكبر، في المجتمعات المتقدمة، وبدرجة أقل في المجتمعات النامية. في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، كانت الهوية سحيقة، تلك التي تحدد مستوى التطور الحضاري، ما بين الغرب والشرق، أو ما بين الشمال والجنوب. ولكنها بعد نحو نصف قرن، أخذت هذه الهوية بالتقلص شيئاً فشيئاً. حتى أخذ بعض المهتمين، يطلقون على هذا العصر "عصر العولمة"، أي أن العالم قد أصبح أو يوشك أن يصبح "قرية صغيرة"، أو "عالمًا واحدًا". تحكمه منظومة واحدة، من القيم والأفكار والمبادئ والمعايير والوسائل والمعطيات، تنتفي فيه الفروقات والمستويات الحضارية شيئاً فشيئاً، بسبب التقدم الهائل لوسائل الاتصال، وأن منجزات الحضارة العلمية الإنسانية ليست حكراً على مجتمع من المجتمعات أو أمة من الأمم، بل إن المجتمعات الإنسانية برمتها شريكاً "شرعياً" في هذه الإنجازات.

قد يكون المعيار الأساسي في هذا التوصيف، التقدم الحضاري الإنساني، وإن الإنسان المعاصر، قد وصل إلى أعلى مستوى فكري، يمكنه أن ينظر إلى نوعه كوحدة متكاملة. وقد يكون المعيار الآني، يتجسد بالدرجة الأولى "في الجانب الاقتصادي"، أكثر مما يتجسد في الجانب الحضاري. وقد تكون هذه الخطوة الأولى يتبعها، بعد ذلك، خطوات مماثلة، تتيح للمجتمعات الإنسانية، أن تحقق ذاتها، بشكل أنسب.

ولكن، هل رافق هذا التطور العلمي والتكنولوجي، تطور آخر مماثل، يتجسد في فكر الإنسان وقيمه ومبادئه وأهدافه وسلوكه...؟ إن الإجابة بالتأكيد (لا). لأن آلية التطور العلمي والتكنولوجي تتواتر كمتوالية هندسية، أما التطور الفكري والقيمي والسلوكي الاجتماعي والتربوي والإنساني فإنها تتطور وفق مدلولات المتوالية العددية، والفرق شاسع جداً بين الحالتين، كما نعلم. جملة القول: إن المستوى العلمي والتقني، الذي وصل إليه الإنسان المعاصر، لا يتناسب، ولا بشكل من الأشكال، والمستوى

النظمي لتفكيره وسلوكه، وخاصة في المجتمعات التي تستهلك هذا الناتج العلمي، دون أن يكون لها مساهمة، ولو ضعيفة، في إبداعه. حتى بالنسبة إلى المجتمعات، التي أنتجت الحضارة المادية، فإن مستوى تفكيرها لا يزال أقل مستوى، من مستوى الآلة التي أنتجها أبنائها، في كثير من الأحيان. إن هذه النتيجة، تدفعنا إلى القول: إن آلية تطور الفكر التربوي والاجتماعي والثقافي والعلمي والحضاري للإنسان المعاصر ما تزال بعيدة، وبدرجات متفاوتة، من آلية التطور العلمي والتكنولوجي. فلا تزال التربية العلمية، إلى الآن، تخضع لمتغيرات وعوامل، أكبر وأكثر قوة وتأثيراً، من كل المكتشفات والمخترعات التكنولوجية الحديثة. فهي ما تزال أسيرة الماضي، بكل أبعاده الدينية والمذهبية والقومية والقطرية والميتافيزيقية، تتنازعها الرؤى والتصورات والأوهام وحتى الخرافات. إن هذا التوصيف، يختلف من مجتمع إلى آخر، ولكنه في النتيجة واحد.

لقد تطور الفكر التربوي الإنساني، عبر مسيرته الطويلة، من فكر ميتافيزيقي "مثالي"، إلى فكر مادي "واقعي"، ولكن بأشكال متباينة. أخذاً منذ بداية القرن العشرين، اتجاهات مختلفة عما كانت عليه في القرون السابقة. حيث أصبح الإنسان محوراً أساسياً وهدفاً للتربية المعاصرة. بينما كان في الماضي وسيلة مناط دوره في جملة قليلة جداً من السلوكيات والفاعليات، غير المهمة، بالنسبة له، والتي لا تحدد علاقته بمحيطه وواقعه.

شهد القرن العشرين من الفلاسفة والمفكرين والنظريات المعرفية الجديدة، أكثر مما عرفته البشرية برمتها عبر تاريخها. هذا الكم الهائل من الاتجاهات والنظريات، كان لا بد له من أن يرسم ملامح تطور الفكر الإنساني في المستقبل. من الطبيعي القول: إن هذه النظريات كانت متباينة، وأحياناً متناقضة، لكنها في النهاية استطاعت أن تقدم تصوراً كاملاً عن تربية الإنسان المعاصر، وفق الرؤية التي تراها مناسبة. فبعضها تناول في الإنسان الجانب الإنساني والقيمي، وبعضها تناول

الجانب السيكلوجي، والآخر تناول الجانب الحياتي "الأدائي"، لكنها في مجملها تقسم قسمين أساسيين:

القسم الأول: يرى في الإنسان أن يكون متوازناً فعالاً، "طبعاً عن طريق التربية"، في حياته العملية الواقعية . فالتربية تعدّه للحياة المباشرة، التي يحياها، لا للحياة الآخرة . يطلق على هذا الاتجاه في أدبيات الفكر التربوي، اسم "الاتجاه المادي". أما القسم الثاني: فهو الذي يعدّ الإنسان لحياة أخرى، غير حياته هذه، في عالم أكثر أمناً وراحة وعدالة، إنه عالم "المثل". غير أن هناك ثمة تيار فكري ثالث، حاول جاهداً أن يوفق ما بين التيارين السابقين، دون أن يستطيع تقديم حلولاً منطقية أو عقلية لنظريته، وإنما يعرضها كما هي دون براهين، أو على الأقل، براهين واهية لا ترضي أحد التيارين السابقين.

هذا التقسيم، ليس جديداً، وإنما هو إشكالية الفكر الإنساني منذ الأزل، عدا عن كونه إشكالية الفلسفة منذ نشوئها وحتى الآن. وربما هذه الإشكالية هي التي دفعت بكلا التيارين الرئيسين، لكي يقدم كل منهما أفكاراً جديدة تكون مقبولة لدى الناس، وأن يعتمد إلى تطوير نظريته واستراتيجياتها بصورة مستمرة.

أولاً : المنطلقات الأساسية للفكر التربوي في العصر الحديث :

شهد القرن التاسع عشر، بروز عدد غير قليل من المفكرين والفلاسفة والتربويين والنفسيين، كان لأرائهم ومؤلفاتهم أكبر الأثر في دفع مسيرة الفكر الإنساني نحو الأمام. ومن جرّاء ذلك لم تعد التربية مدخلاً لتأملات الفلاسفة، بل سارت خطوات واضحة في طريق التكوين العلمي والأسلوب المنهجي المنظم. وبدأت تظهر البحوث والدراسات التربوية المستقلة. وكان بعض هذه البحوث تجريبياً، يهدف إلى تحديد النتائج المستفادة من الأساليب الجديدة في التدريس وغيرها. ومع "هربارت"، بدأت الدراسات النفسية تتجه نحو التجارب العملية، بدلاً من اعتمادها على التأملات

الفلسفية. وتجسد ذلك مع مخبر فوندت - Vundt عام ١٨٧٦ الألماني، في دراساته للإدراك والإحساس، في مجال علم النفس وانعكاساته التربوية.

وفي أمريكا، ظهر ثورندايك (١٨٧٤ - ١٩١٩)، رائد الحركة العلمية في التربية. وهو أول من طبق طرائق البحث الكمية في المشكلات التربوية .

وفي فرنسا، اشتهر ألفرد بينه (١٨٥٧ - ١٩١١)، بالبحوث العلمية المشهورة في التربية. ومقياسه عن الذكاء أشهر من أن يعرف. لقد كانت حركة القياس العقلي التي بدأها بينه، من أهم التطورات في الدراسة العلمية للتربية. وكان بينه يفترض أن العقل يتكون من وظائف مستقلة مثل التذكر والربط والفهم، وكل منها يمكن قياسه بصورة مستقلة. وأفتراض أيضاً، أن نمو هذه الوظائف يسير بمعدل واحد، ومن ثم فإن قياس إحداها في وقت ما، يعطي فكرة عن وضع الوظائف الأخرى، وبني على ذلك اختبارات تقيس هذه الوظائف. وخرج لنا بفكرة العمر العقلي والعمر الزمني، وهذه الفكرة لا تزال تحظى باهتمام المشتغلين بالتربية حتى الآن.

ومن أهم النظريات، التي كانت سائدة خلال القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين - نظرية الملكات العقلية - التي جاءت نتيجة للفلسفة المثالية والعقلانية، التي كانت سائدة. ومفاد هذه النظرية، أن العقل يتكون من ملكات، يمكن تدريبها بالأنشطة العقلية. فاللغة ملكة والرياضيات ملكة والموسيقى وهكذا.... (مرسى ، ١٩٨٢، ص ٤١٣).

ومع هربارت سبنسر - Herbert Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣) المربي الإنكليزي، تأخذ التربية اتجاهاً جديداً. حيث يؤكد سبنسر أن مبادئ التربية لا يمكن أن تستخلص نهائياً، إلا إذا وضعت قبل ذلك قوانين التطور الفكري والنفسي، وضعاً صحيحاً محكماً. وبعبارة أخرى، فإن التربية هي تجسيد للفكر. لذا نراه يحدد هذه القوانين، منطلقاً من أن العقل ينتقل انتقالاتاً من البسيط إلى المعقد، ومن غير المحدد إلى المحدد، ومن المشخص إلى المجرد، ومن المجرب إلى المعقول. وتجريبياً يقترح سبنسر، في

تربية الطفل، أن نعرض أمامه موضوعات بسيطة للدراسة، وأشياء مفردة وأمور
مشخصة محسوسة ، ثم ننقله بعد ذلك تدريجياً إلى الحقائق المعقدة، والتعميمات المجردة،
والمفاهيم العقلية . (عبد الدائم ، ١٩٨١ ، ص ٤٨٨) .

ويعني ذلك أن لا نقسر الأطفال على التعلم، وأن لا نقسر الطبيعة فيهم، بل
علينا أن نسير وفق آليات النمو الطبيعي للطفل. ويؤكد سبنسر مبدأ التعلم الذاتي
للطفل وأن يوفر له الإمكانيات المتاحة، ونتركه ليقوم بنفسه بعملية البحث والتنقيب
والاكتشاف .

مع بداية القرن العشرين، ظهرت تيارات تربوية جديدة، تزامنت مع التطور
الاقتصادي والاجتماعي والعلمي للمجتمعات الحديثة. وأصبحت التربية بحد ذاتها غاية
ووسيلة ، لتلبية المتطلبات الاقتصادية والثقافية والسياسية الراهنة والمستقبلية. فلم تعد
وظيفة التربية الحديثة إعداد الناشئة للحياة في المجتمع فحسب، بل تجاوزت ذلك، إلى
إعدادهم لمواجهة التغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية، فاعلين فيها، بشكل جيد،
من خلال الأدوار المرتقبة منهم مستقبلاً.

وأخذت المناهج التربوية، ومن ورائها النظريات التربوية، تسعى في هذا الاتجاه
مستخدمة آخر ما توصلت إليه العلوم الإنسانية والتطبيقية. فخضعت التربية إلى
إشراف الدولة، التي أخذت تنظمها وتنسق عليها وتوجهها وفق رؤيتها السياسية. ومن
جراء ذلك تعددت مهمات التربية، فلم تعد مقتصرة على العملية التعليمية (قراءة وكتابة)،
بل تجاوزت ذلك إلى الإعداد الخلقي والسياسي والثقافي والتعليمي والمهني من هنا
أكد جون ديوي الأمريكي، أهمية المدرسة ودورها الفاعل في المجتمع. معتبراً إياها مجتمعاً
كاملاً بحد ذاته، وبما أنها كذلك، فعلى مناهج المدرسة أن تشتمل على كل النشاط
والمشكلات المجتمعية السياسية منها ، والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسواها .
وعلى الأطفال أن يشاركوا مشاركة فعالة في هذه النشاط ، وأن يتعلموا منها وأن

يتفاعلوا معها، إيماناً منه بضرورة حرية الطفل واحترام ميوله. كون الطفل يعد محوراً
للعلمية التربوية والتعليمية.

لقد تأثر الفكر التربوي الحديث، بالنظريات الفلسفية والسيكولوجية
والفيزيولوجية والسلوكية والبراغماتية والاشتراكية والقومية ... التي نادى بها كل من
داروين وفرويد وماركس وفخته وبيرس ووليام جيمس ... وغيرهم. وهذه النظريات
كان لها أكبر الأثر في تطور الفكر التربوي في القرن العشرين.

ثانياً: النظريات التربوية في العصر الحديث:

من الصعوبة بمكان، رصد كل النظريات والتيارات الفكرية التربوية، التي
ظهرت في العصر الحديث. لكننا سنحاول رصد أهم هذه النظريات ومدى تأثيرها في
تطور الفكر التربوي في رياض الأطفال.

إن العلاقة ما بين الفلسفة والتربية علاقة عضوية تفاعلية، فكل نظرية تربوية،
مهما كانت هذه النظرية، هناك فلسفة تؤمن بها وتحاول تجسيدها، بشكل إجرائي. إن
المسائل والمشكلات، التي تطرحها الفلسفة، تعد محوراً أساسياً لعمل التربية، فالتربية
هي التي تجيب عن تساؤلات الفلسفة. تتميز المشكلات والمسائل التي يطرحها التفكير
الفلسفي، بأنها تقدم أو تطرح تحت تأثير ظروف أو ظواهر منتشرة في المجتمع، غالباً ما
تكون هذه ظواهر ثقافية - اجتماعية - اقتصادية... ويسعى إلى إيجاد الحلول
السلوكية والعملية لها، مستخدماً التربية كأداة فعالة في ذلك. صحيح أن النظريات
الفلسفية أعم وأشمل، وتتناول جوانب حياتية تتعدى التربية إلى السياسة والاقتصاد
والثقافة وغيرها، لكنها في جوهرها عملية تربوية محضة. من هنا كان لا بد لنا من
استعراض أهم النظريات الفلسفية، التي ظهرت في العصر الحديث، وكان لها تأثير
مباشر في تطور الفكر التربوي المعاصر.

النظرية المثالية:

ترجع جذور المثالية إلى أفلاطون المفكر اليوناني العظيم (٤٧٢-٣٤٧ ق.م)، الذي
يعد أول من قدم نظاماً فلسفياً متكاملًا يتعلق بالتربية. يعتقد أفلاطون بوجود عالمين

الأول: هو العالم الحقيقي (المعقول)، والثاني: هو العالم المتغير، وهو العالم الحسي. وإن العالم الحسي هو انعكاس (صورة) عن العالم الحقيقي.

والمثالية بالتعريف، هي الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر، بالمعنى الأعم لهذه الكلمة. وتعبير آخر، هي المذهب الذي يقول: "إن الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن، وإنه ليس هناك من حقيقة إلا في ذواتنا المفكرة. أما وجود الأشياء، فقائم في أن تكون مدركة، عن طريق هذه الذوات، ولا حقيقة لها وراء ذلك. (بدران - ١٩٩٤ ص، ١٧٥).

لقد تأثر الفكر التربوي كثيراً بالفلسفة المثالية، وخاصة في العصور الوسطى، عند المسيحيين والمسلمين على حد سواء. وفي القرنين الخامس عشر والسادس عشر، أصبحت المثالية من أكثر الفلسفات التربوية انتشاراً وذيوعاً، ليس في أوروبا فحسب، وإنما في العالم. ومن أكثر الفلاسفة، الذين كان لهم تأثير كبير في تطور الفلسفة المثالية، رينيه ديكارت - Rene Descartes (١٥٩٦ - ١٦٥٠) أحد أهم مؤسسي الفلسفة الحديثة، والذي رأى في الوجود "صورة من صور الله"، وأن الله هو أساس كل وجود. وتطورت المثالية على يد أمانوئيل كانت - Immanuel Kant (١٧٢٤ - ١٨٠٤)، الذي تنسم مثاليته "بالمحدودية المطلقة للعقل الإنساني". أما هيغيل - Hegel (١٧٧٠ - ١٨٣١)، فقد وقف موقفاً وسطاً بين الطبيعيين الذين يقولون بوجود طبيعة مستقلة استقلالاً تاماً عن الذات، وبين المثالية الذاتية، التي قيدت الطبيعة بالذات. وقد أثرت نظرية هيغيل، بشكل كبير، في فكر كارل ماركس فيما بعد.

غير أن النظرية المثالية، أخذت بالانحدار مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، لعدة أسباب أهمها:

- عدم واقعية الفلسفة المثالية، التي لا تعنى بحياة الإنسان ومشكلاته المختلفة.
- ظهور فلسفات مادية جديدة، حاولت النيل من المثالية، كالماركسية والذرائعية.

- التطور العلمي وما فرضه من واقع ومساائل، لم تكن المثالية قادرة على مناقشتها أو التصدي لها.

- السمة الروحية للمثالية، التي هي أقرب إلى معتقدات الإنسان الدينية والأخلاقية والفكرية، وبعدها عن جوانب حياته المادية اليومية.

الجوانب التربوية في الفلسفة المثالية:

يمكن تلخيص أهم الأفكار التربوية، التي دعت إليها الفلسفة المثالية، في النقاط التالية:

١- تأكيد أهمية الجانب العقلي والروحي في الإنسان. إن هدف التربية المثالية هو تنمية الوعي بإدراك الذات الإنسانية العاقلة. من هنا كان ينبغي على المدرسة ومعظم المؤسسات التربوية الأخرى، أن تركز على العقل، من حيث هو عنصر أساسي مهم، كما أن أي نوع من التربية لن يكون واقعياً إلا إذا اهتم بالعقل والروح.

٢- يجب أن تهدف التربية بالدرجة الأولى، إلى تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية لهم، من أجل إدراك ذواتهم أولاً، ثم الحقيقة ثانياً.

٣- احترام القيم الروحية واحترام الآخرين.

٤- تأكيد أهمية الجانب الأخلاقي في التربية. فحتى تسمو نفس الطفل، يجب أن يتعلم العيش بقيم ومثل ثابتة تجعله في انسجام مع " الكل الروحي"، الذي ينتمي إليه، ويجب أن يتعلم ويدرك أن هناك أفعالاً معينة عليه القيام بها كعضو في نظام روحي، وأن يتجنب الشر، كي لا يؤذي نفسه ومجتمعه والعالم الإنساني، الذي ينتمي إليه.

٥- تأكيد أهمية الطاعة العمياء للقوانين والأنظمة، التي يفرضها المجتمع على أبنائه.

٦- تتجلى وظيفة المؤسسة التربوية، في نقل معارف التراث الإنساني، من السلف إلى الخلف، على أساس أن وظيفة الإنسان الاجتماعية، هي وظيفة ثابتة على مر العصور ولا تتغير بتغير الأزمنة أو الأمكنة.

٧- يولي المثاليون أهمية بالغة للمناهج، الذي يقدم للأطفال. ويرون بأنه يجب

أن يهتم بالثبات وعدم التطور، وأن يكون شاملاً لجميع المعارف والحقائق، التي توسع فهم الطفل لنفسه وللإنسانية والكون.

٨- الاهتمام بدراسة الفلسفة والدين والتاريخ والأخلاق والفنون الجميلة.

٩- اهتمت المثالية بالمقرر الدراسي (مادة التعلم)، أكثر من اهتمامها بالمتعلم نفسه، وركزت على الحفظ والتذكر، أكثر من المحاكمة والحوار.

١٠- أهمل المثاليون كل النشاط اللاصفية الخارجية، في مناهجها الدراسية، لأن مثل هذه النشاطات برأيهم لا تساهم في تدريب عقول التلاميذ وملئها بالمعارف والحقائق.

١١- تأكيد أهمية المعلم الفاعل في العملية التربوية، وعده محوراً أساسياً فيها.

تعرضت النظرية التربوية المثالية، للكثير من النقد في العصر الحديث، نظراً لكونها لم تراع خصائص المتعلم النفسية والجسدية وآلية النمو الحركي لديه. وكونها تتصف بالجمود والثبات، في عالم متغير متجدد على الدوام. رغم ذلك ما تزال المثالية واحدة من أهم النظريات التربوية، التي تركت أثراً بالغاً في تطور التربية المعاصرة، ولها الكثير من المؤيدين والمريدين، حتى الوقت الراهن. لقد مهدت المثالية لظهور عد غير قليل من النظريات التربوية الأخرى، كالواقعية والماركسية والبراغماتية وغيرهم.

النظرية الواقعية في التربية:

ظهرت الفلسفة الواقعية - Realism، بمثابة رد فعل، مباشر، على الفلسفة المثالية. وترى الواقعية، أن الحقيقة تكمن في المادة، وهي موجودة في عالم الأشياء الفيزيكية، الموجودة في الطبيعة، وأن واقعها لا أحد يستطيع أن يشك به، كالإنسان والحيوان والنبات والحجر والماء وهذا الوجود، مستقل عن العقل. ولا يتحدد وجودها بوجود العقل. وتقوم النظرية الواقعية على مسلمات ثلاث هي:

- إن العالم موجود قبل الإنسان وبعده، وإن وجود الإنسان جزء من هذا الوجود.

- من الممكن إدراك هذا الوجود بالعقل الإنساني.
- إن معرفة هذا الوجود، من الممكن أن تساعد الإنسان في إدراك ذاته ومحيطه البيئي والاجتماع، وأن تحدد سلوكه وفق قوانين الطبيعة.
إذا كانت المثالية، ترى أن الفكر سابق للوجود، كما أكد أفلاطون، فإن الواقعية ترى العكس، كما رأى أرسطو (٣٨٣ - ٣٣٢ ق.م)، الذي أكد أن العالم الواقعي هو حقيقي مادي، وأن الأفكار تأتي بمثابة تجسيد لهذا الواقع.
لقد أولى أرسطو التربية، والتربية الجسمية اهتماماً خاصاً. فقد أكد أن التربية تبدأ حتى قبل الولادة، وذلك بالنظر أولاً إلى وضع الزوجين من الناحية الصحية والأهلية.

تطورت الواقعية منذ أيام أرسطو حتى الآن، على يد عدد من الفلاسفة والمفكرين والمربين... أهمهم : توماس الأكويني (١٢٢٥ - ١٢٧٤)، فيلسوف القرون الوسطى المسيحية، والإمام الغزالي وابن سينا في الفكر العربي والإسلامي، وفرنسيس بيكون أشهر من نادى بالواقعية العلمية، وجون لوك فيلسوف النزعة التحريية في الفلسفة الحديثة، وغيرهم.

والحقيقة، أن الواقعية لا تشكل فلسفة كاملة بحد ذاتها، بل هي أقرب إلى أن تكون مجموعة من الفلسفات المتشابهة في بعض جوانبها، والمختلفة في جوانب أخرى. لكنها مجملها تقسم إلى ثلاثة أقسام : (الواقعية الكلاسيكية - الواقعية الدينية - الواقعية العلمية المعاصرة).

تعد الواقعية العلمية، الشكل الأخير للواقعية المعاصرة، والتي اتجهت منذ بدايات القرن العشرين اتجاهات تتناسب والمستوى الحضاري والعلمي والتكنولوجي، الذي وصل إليه الإنسان المعاصر. وتكاد تنفرد بذاتها، متجاوزة في ذلك الواقعية الكلاسيكية والدينية. ومن أهم الأفكار التربوية التي نادت بها الواقعية العلمية نذكر هنا ما يلي:

١- يجب أن تهدف التربية إلى إعداد الفرد إعداداً عقلياً وجسدياً متوازناً مع محيطه المادي والاجتماعي.

٢- تأكيد أهمية دراسة العلوم التطبيقية التخصصية، من أجل السيطرة على الطبيعة وتقدم الإنسانية.

٣- تأكيد الثواب والحوافز والمثيرات، التي تشجع الأطفال على التعلم.

٤- تركز مهمة المعلم في إثارة المواقف التعليمية عند تلاميذه .

٥- تأكيد الجانب العملي والتطبيقي للمعارف التي يتعلمها الإنسان.

لقد تداخلت مفاهيم النظرية السلوكية، في علم النفس، مع مفاهيم الواقعية العلمية. فالسلوكيون يرون أنه من الممكن فهم السلوك الإنساني، من خلال دراسة أنواع معينة من السلوك، وأن الطبيعة الإنسانية، يمكن فهمها على أنها وجه من أوجه السلوك الإنساني الحقيقي. وتقوم النظرية السلوكية على أن السلوك الإنساني يمكن تشكيله من خلال التعلم والتربية، بالشكل الذي نراه مناسباً، على أساس أن عقل الطفل " صفحة بيضاء " نستطيع أن نرسم فيها ما نشاء.

بدأت السلوكية مع أبحاث إيفان بافلوف _ Ivan Bavlouf (١٨٤٩-١٩٣٦) عالم الفيزيولوجي السوفيتي، الذي توصل إلى أن السلوك الحيواني يمكن تشكيله وفقاً للمتغيرات والمؤثرات الخارجية. لكن السلوكية تطورت بشكل كبير، مع الأمريكي جون واطسون - John Watson (١٨٧٨-١٩٥٨)، الذي رأى أن البيئة هي المشكلة الأولى والأساسي للسلوك الإنساني. لقد كان للنظرية السلوكية تأثير كبير في النصف الثاني من القرن العشرين، في المجال التربوي وطرائق التدريس وبناء المناهج وأساليب التعليم... الخ.

الفلسفة البراغماتية:

تعد الفلسفة البراغماتية -Pragmatism، تصويراً دقيقاً لقيم ومبادئ وفكر وحياة الشعب الأمريكي المعاصر. صحيح أن جذورها تمتد إلى بواكير الفكر اليوناني،

ونخاصة لدى هيراقليطس (٥٧٦ - ٤٨٠ ق.م) فيلسوف التغير الدائم، الذي قال: "إن الشيء الثابت في الحياة هو التغير الدائم". ويشير مدلول الكلمة اللغوي إلى "العمل"، "الفعل"، "الأداء". وهناك معان أخرى للبراغماتية، مثل الوظيفية التحريية - الأداة Instrumentalism، وتسمى البراغماتية أيضاً بالنفعية. إن يحمل هذه التسميات تعكس شيئاً واحداً، هو فلسفة الحياة، التي يحياها الإنسان المعاصر، بكل أبعادها العملية والواقعية. وهذا الكلام ينطبق على حياة الشعب الأمريكي، أكثر مما ينطبق على أي شعب آخر، حتى دفع البعض إلى عد هذه النظرية، نظرية أمريكية صرفة. رغم أن تحديداتها الأول كان في أوروبا، على يد الفيلسوف "كانت"، الذي ميز في كتابه "ميتافيزيقا الأخلاق" بين ما هو براغماتي وما هو عملي، فالعملي ينطبق على القوانين الأخلاقية، التي يعتبرها أولية (قبلية)، بينما البراغماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب تناول، اللذين يعتمدان على الخبرة ويطبقان في مجال الخبرة (علي-١٩٩٥ ص ٥٩).

تطورت البراغماتية في القرن العشرين، على يد مجموعة من أهم فلاسفة التربية الحديثين، أمثال شارل بيرس - Charls Pierc، ١٨٣٩-١٩١٤ الذي رأى - أن الحقيقة لا تختلف باختلاف نظرنا إليها، سلباً أم إيجاباً- وأن الاعتقاد لدى الإنسان، هو عادة سلوكية معينة يشعر بوجودها ويستطيع ممارستها، إن هو اعتقد بصحتها- وأن الشك هو الطريق الأوح للبحث عن الحقيقة. ووليم جيمس - William James ١٨٤٢-١٩١٠، الذي أكد: "أن الصدق أعلى مراحل التحقيق (بمعنى أن مقياس صدق الأشياء هو مقدار تحققها في الواقع) وأن الفائدة التي تحققها الأشياء هي أعلى مراحل الصدق". وأن المنفعة هي التي تحدد صدق الفكرة أو تكذيبها، ويربط جيمس الفكرة "أيضاً" بالرضا والقبول، بمعنى أن الفكرة لا بد أن تحقق للإنسان نوعاً من الرضا والقبول، حتى تكون فكرة صادقة، ليس ذلك فحسب، بل لا بد أن تسلك الفكرة سلسلة من الخبرات الجزئية الموصلة إلى نتيجة معينة تدرك إدراكاً حسيماً، فإذا لم

تسلك مثل هذه الطريق، فسوف تفضل الطريق إلى النتيجة، التي تحقق للإنسان الرضا المنشود (علي - ١٩٩٥ ص، ٧٣). من هنا، نلاحظ أن جيمس يربط صدق الأفكار بالواقع التجريبي، الذي يبين إلى أي مدى صدق هذه الفكرة أو بطلانها. ويذهب ديوي إلى القول: أن المعرفة ليست أولية، "فطرية" وسابقة على التجربة، بل نابعة من التجربة نفسها ومن الخبرة، وهي ثمرة لها، وأن حياة الإنسان ليست في جوهرها إلا محاولة متصلة من جانبه ليتلائم والبيئة المحيطة به، والإنسان والكائن الحي عموماً، الذي لا يستطيع إيجاد وسائل أو ذرائع يحقق بها توافقه مع بيئته، مصيره الموت حتماً. لقد آمن ديوي بالتربية الديمقراطية، كأداة للتغيير الذي يحدث في المجتمع، وأن التربية هي القادرة على إحداث التوازن بين الإنسان والعالم الاجتماعي والمادي، الذي يعيش فيه. وقد أتى بعد هؤلاء الفلاسفة، الكثير من المربين التقدميين، الذين حملوا لواء الفلسفة البراغمية، ودافعوا عنها، وساهموا بمؤلفاتهم ومحاضراتهم ومقالاتهم في تطوير الحركة البراغمية وتوضيح مبادئها، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

المنطلقات الفكرية الأساسية للفلسفة البراغمية:

تقوم الفلسفة البراغمية على جملة من المبادئ والأفكار، التي تميزها من العديد من النظريات الفلسفية الأخرى، القديمة والحديثة، على السواء، مما جعلها متميزة من غيرها بما قدمته من حلول منطقية وعلمية، للعديد من المسائل، التي تواجه الإنسان المعاصر. وتنجلي هذه المنطلقات في النقاط التالية:

- ١- نسبية الحقائق، فكل الحقائق "الجمالية والسلوكية والاجتماعية والعلمية و المعرفية..."، تخضع لمبدأ التغير المستمر، كونها مرتبطة بالإنسان.
- ٢- الاعتماد على التجريب كطريق وحيد للوصول إلى الحقائق.
- ٣- تتحدد مصداقية الأشياء من خلال المنفعة التي تقدمها لنا.
- ٤- تأكيد أهمية المجتمع ودوره في حياة الفرد، بالإضافة إلى أهمية الوسط البيئي للكائن الحي.

٥— أن العالم موجود بذاته، وليس انعكاساً عن العقل.

٦— أن المعرفة من صناعة الإنسان، وهي وليدة لأفكاره وتصوراتهِ وتجاربهِ.

البراغماتية كـفلسفة تربوية:

جاءت البراغماتية بمثابة ثورة على الفلسفة المثالية، وكان لها آثارها العميقة في الفكر التربوي، لا في الولايات المتحدة الأمريكية فحسب، بل في جميع بلدان العالم. وحالياً تتجه النظم التربوية برمتها لتبني الأفكار والقيم، التي تنادي بها الفلسفة البراغماتية. صحيح أن ذلك بنسب مختلفة من بلد إلى آخر، نظراً لتأثرها بالنظريات الأخرى، وخاصة المثالية منها. غير أن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه البراغماتية المتمثل في " الديموقراطية"، هذه الكلمة التي تفعل فعل السحر لدى الشعوب النامية، تعد البوابة الرئيسة لولوج الفلسفة البراغماتية إلى جميع مقومات الحياة، السياسية والثقافية والاجتماعية والتربوية... في مختلف مجتمعات العالم المعاصر.

ومن أهم الأفكار التربوية، التي نادى بها الفلسفة البراغماتية، نذكر هنا ما يلي:

١— يجب أن تبني الأهداف التربوية، وفق استعدادات الطفل الفطرية وميوله وعاداته السلوكية المكتسبة، وألا تكون هذه الأهداف ثابتة، بل متغيرة تناسب المتغيرات المجتمعية.

٢— على المدرسة أن تهيئ البيئة الطبيعية والاجتماعية، التي تتسم بالواقعية والحياة، كي تمكن الأطفال فيها من أن يكتسبوا المعاني المهمة واللازمة لزيادة خبرتهم ومعارفهم.

٣— يجب أن يوضع الطفل في مواقف تعليمية مصطنعة، تساعد على التفكير واستنباط الحلول، عن طريق استخدام "طريقة المشروعات" في التربية.

٤— تعويد الأطفال الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.

٥— الدقة في اختيار مناهج الأطفال، لتكون مناسبة لواقع وحياة الطفل، وأن تكون ممتعة لهم وتساعدهم على التعلم والابتكار وتقوي شخصيتهم المستقلة، وأن

تراعي مراحل نموهم الجسدي والعقلي.

٦- ضرورة مشاركة الأطفال في عملية اختيار المناهج التربوية، التي يتعلمون بها.

٧- استخدام طريقة "التعلم بالعمل" و"طريقة التعلم بالخبرة"، كونهما أحد أهم

المرتكزات الأساسية للتربية البراغماتية.

٨- تنكر البراغماتية العقاب والقسر والإجبار، الذي يمارس على الطفل. وأن

وظيفة المعلم هي مساعدة الأطفال عندما يكونون أمام مشكلة ما في حلها، وعلى

عمل توجيهي تنظيمي أكثر من عمله كمعلم .

٩- إتاحة الفرصة أمام الطفل، ليعبر عن كل ما يدور في ذهنه، كلاماً

أو سلوكاً. وأن كل ما يقوم به الطفل من سلوك، يجب أن يكون مقبولاً ومسوغاً،

ليتسنى له التعلم من خلال تجاربه وممارساته ومحاولاته.

الفلسفة الوجودية:

تعد الوجودية Existentialism من أحدث الفلسفات المعاصرة، وأكثرها جرأة

وقبولاً لدى الغالبية العظمى من الشباب المثقف، نظراً لما تطرحه من أفكار تدعو إلى

الانعتاق من الواقع وقيوده، ليعيش الإنسان حريته بكامل إدارته وبالطريقة التي يراها

مناسبة، سيداً لنفسه متحكماً بما قادراً على العيش معها، دون اعتبارات اجتماعية أو

أخلاقية أو قيمية أو فكرية أو دينية . لقد رفضت الوجودية كل الفلسفات السابقة،

التي رأت فيها تقييداً لإرادة الإنسان وحرية. وآمنت بالإنسان كائناً متفرداً بذاته

مسؤولاً وحده عن تصرفاته وقراراته وأفعاله، ومنصاعاً لقيمه ومبادئه الخاصة، التي

يؤمن بها وحده. يقول سارتر - Sartre فيلسوف الوجودية الأول في فرنسا: " يتعرف

الإنسان على قيمة ما، من خلال تعرفه إليها أثناء ممارسته لحرية. حريتي هي أساس

القيم. لا شيء آخر، لا شيء على الإطلاق يدفعني إلى اعتناق أية قيم، لذا فلا وجود

لأي شيء خارج نفسي، لا شيء خارجاً عن نفسي، لأن أي مصدر خارج عن

نفسي، إنما هو تقييد لحريتي وكرامتي (بدران وآخرون، ١٩٩٤ ص ٢٦٢).

لقد اختصرت الوجودية المجتمع في الفرد. من هنا تعد الوجودية فلسفة لا اجتماعية، بل هي فلسفة فردية-ذاتية، عدداً عن كونها فلسفة إنسانية، في معظم اتجاهاتها ومذاهبها، مما دفع بعض فلاسفتها إلى القول كما قال: نيتشه Nietzsche ١٨٤٤-١٩٠٠ "لقد مات الله" - وأعتقد أن معنى ذلك، إن موت الله هو بداية انعتاق الإنسان بداية ولادته حراً دون رعاية إلهية، لقد أصبح الإنسان إله ذاته. وذهب فريق آخر منهم إلى إنكار الدين والنظر إليه كمخدر أو قيد للإنسان، وهذا مذهب الماركسية أيضاً.

وبالرغم مما قد يؤخذ على الوجودية، إلا أنه ينبغي لنا أن نعطيها قدرها في كونها أكدت أهمية الإنسان "الفرد" وجعلته محوراً تبدأ منه هذه الفلسفة، كما أكدت الحرية والمسؤولية والعمل، الذي من خلاله تتحقق شخصية الإنسان الفاعلة.

لقد أثرت اتجاهات الوجودية في الفكر المعاصر، وفي أوجه الحياة المختلفة. كما اهتمت بالحرية للإنسان، وبحركة حقوق الإنسان. وظهرت منها جماعات تحمل شعارات حقوق الإنسان وتطالب بالحرية للإنسان، في ظل النظم المستبدة. وبدأت تظهر لجان تقصي الحقائق عن عمليات الظلم والإرهاب الفكري أو السياسي، وتمارس نشاطها من خلال المنظمات الدولية والعالمية (بدران- ١٩٩٥ ص ٢٦٣).

الاتجاهات التربوية في الفلسفة الوجودية:

تمثل الوجودية اليوم اتجاهاً ثورياً في مجال التربية والتعليم، فهي تقف ضد النمطية التربوية، التي تنتهجها معظم مدارس العالم، وترى فيها المشكلة الرئيسة للتعليم المعاصر. فالتربية عند الوجوديين ليست هي عملية إعداد للحياة وإنما هي تحقيق الذات للفرد، ليكون ما يريد... لا ما يريده المجتمع منه والحياة، بل ما يريده هو وما تتطلبه ذاته. ويؤكد الوجوديون أن الفرد لا يحقق بالضرورة ذاته في المجموعة، بل أنه يستبدل بذاته الحقيقية فقط القناع المجهول للجماعة، وبدلاً من التوصل إلى تحقيق الذات عند الطفل في المدرسة، فإن المدرسة تقوم في الواقع بإلغاء هذه الذات لأنها تهتم بالجماعة لا

بالفرد. فالمدرسة لا تشجع على فردية المتعلم وابتكاراته، بقدر ما تشكل المتعلم في نمط اجتماعي معين، لأنها تعمل على توافق المتعلم مع جماعته أو مجتمعه، أي أن تجرده من حريته وذاتيته، ليخضع للجماعة ولعبودية الجماعة. لذا فالوجودي يؤكد أهمية الفرد تأكيداً مطلقاً، ويجعل هدف التربية هو تحقيق الذات، وليس التوافق مع بيئته ومجتمعه، لأن من خلال تحقيق الذات يمكن أن يحدث التوافق أو لا يحدث، وهذا الأمر متروك للفرد ذاته لأنه حر ومسؤول ومسؤولة كاملة عن أفعاله.

ومهمة التربية والمربون، من وجهة نظر الوجودية، هي إيجاد الجو الحر للطفل، ليقوم بأعمال حيوية تهدف إلى تحقيق ذاته، وأن يعي فكرة الموت. فعلى المدرسة ألا تحذف من ممارساتها ومناهجها التربوية، فكرة الموت عند الأطفال، باعتبار ذلك شيئاً غير مناسب للصغار. فعلى المدرسة أن تتخذ الموقف القائل: إن فكرة الموت وحدها هي التي تجعلنا بحق على وعي بقيمة الحياة. الهدف من غرس هذه الفكرة هو جعل الأطفال يقبلون على الحياة بقوة، وأن الحياة جدية بأن تُحيا. ويرى الوجوديون أن ذلك يعزز لدى الأطفال فكرة الحياة ويساعدهم في تقدير قيمتها والحفاظ عليها، وأن الثمن غال جداً، إن أضاع الإنسان هذه الفرصة في الوجود. ينبغي على المدرس أن يوضح لتلاميذه حتمية الموت، بل واستحسانه في بعض الظروف، "عندما تكون القيم التي يؤمن بها الفرد، أكثر سموً من حياته ذاتها، فيضحي بحياته من أجلها". فإن هذا يدفع المتعلم ليسأل نفسه؛ من أنا؟ ولماذا أنا؟ ولماذا أعيش؟ وما هو الهدف من حياتي؟ وهذا الشكل، فإنه يعيش التجربة الوجودية.

ويقوم الفكر التربوي في الفلسفة الوجودية على عدة اعتبارات هامة جداً، فيما يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس وتكافؤ الفرص التعليمية وغيرها. وهنا سنقوم باستعراض أهم هذه الأفكار:

١- يجب أن يسمح النظام التربوي بتقديم فرص متكافئة لجميع الأطفال، وأن تكون هذه الفرص مناسبة ومستوى كل طفل.

٢- يجب أن تتم عملية التربية بطريقة فردية محضة، وليس عبر مجموعات أو جماعات أو فرق، لأن المجموعة أو الفرقة أو الصف، بحسب رأى الوجودية، غالباً ما تكون عائقاً أمام البطيئين وأمام المتفوقين من أفرادها، لأنها تراعي في الغالب المتعلم الوسط، عدا عن كونها لا تسمح للفرد بالتعبير عن ذاته بحرية كاملة. لقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يعرف اليوم باسم "مدارس بلا صفوف دراسية"، وكذلك إلى ظهور فكرة توزيع الطلاب إلى مستويات محددة في الصف الواحد، وإلى ظهور ما يعرف باسم مدارس المتفوقين أو مدارس المتخلفين، التي تراعي فيها المستوى الواحد للمتعلم.

٣- تؤكد الوجودية أهمية التربية المنزلية وأهمية دور الأسرة، باعتبارها أكثر التنظيمات الاجتماعية أصالة. كما تؤكد أهمية قيام الآباء بمسؤولية تربية أطفالهم وعدم اعتمادهم على المربين للقيام بوظيفتهم نيابة عنهم.

٤- يؤكد الوجوديون أهمية تدريس العلوم الإنسانية، كالتاريخ والآداب والفلسفة والفن والموسيقى، لما لها من صلة أكبر وأوثق بطبيعة الإنسان وصراعه مع العالم. ومع أن معرفة العلوم الأخرى لها دورها في فهم طبيعة العالم، إلا أنها ليست بالدرجة الأولى من الأهمية بالنسبة للإنسان.

٥- عدم المبالغة في الدراسات العلمية التخصصية، لأنها تعيق نمو وحياة التلميذ الداخلية.

٦- تعارض الوجودية جميع أنواع التعليم المهني، على أساس أن هذا التعليم، لا يشجع التلميذ على أن يصبح فرداً حراً، بل يشجعه لأن يصبح شيئاً معيناً بالذات. ويجب أن يتخذ الفرد من المهنة وسيلة لممارسة الحرية أساساً، وأن يستخدمها استخداماً ثانوياً من أجل المكافآت المادية المباشرة. لذلك كان لابد من الاهتمام بتعليم الطلاب تعليماً عاماً، إلى جانب ممارستهم لمهنة معينة، وألاً نبداً بتعليمهم المهني في سن مبكرة.

٧- يجب أن تساعد المادة العلمية التي يتعلم بها التلميذ في تحقيق ذاته، وليس لإعداده للمستقبل المهني أو الوظيفي.

٨— تأكد الوجودية أهمية اللعب بالنسبة للطفل ، لأن اللعب يحرره ويطلق له العنان لابتكاراته وإبداعاته. وبالقدر الذي يكون فيه اللعب مرتبطاً " عشوائياً" بالقدر الذي يجد الأطفال أنفسهم أحراراً. من هنا فإن اللعب الجماعي ذو قيمة قليلة ، لأنه يخلق المنافسة ، وتصبح قيمته في الفوز والخسارة.

٩— يتجلى دور المعلم في أن يثير ميل الطفل وذكاؤه ومشاعره، وأن يساعده شخصياً في تحقيق ذاته . و ألاّ يعتمد إلى العقاب ، الذي من شأنه أن يسلب الطفل إنسانيته وحرية. وينبغي على المعلم ألاّ يوبخ الطفل المقصر أو المتخلف، لأن أهمية المعرفة أو التربية ليست في كم ما يتعلمه الطفل ، بل في كيفية ذلك.

١٠— لا تهتم الوجودية بالامتحانات في حد ذاتها، بقدر اهتمامها بتشجيع التلاميذ على استعمال ما تعلموه، مهما كان ذلك قليلاً ، لأجل تحقيق ذاقم وحريةهم. فالمعرفة ليست هي الغاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لغاية أخرى، هي ذات حرية المتعلم.

١١— على المعلم أن لا يقصر المتعلمين على تبني أفكاره ومعتقداته ومبادئه وسلوكه، ولكن عليه أن يقدمها مع حججها وبراهينها، وعلى المتعلم أن يقبل بها أو لا يقبل.

١٢— على المعلم أن يشرح لتلاميذه أن حياة كل إنسان هي حياته التي ينبغي عليه توجيهها، وأن أحداً آخر لا يستطيع أن يوجهها بدلاً منه، وأنه لمن الحق أن نعلق إخفاقنا في اتخاذ قراراتنا على بعض العوامل ، كالبينة أو الأسرة أو الغير.

أن يحمل هذه الأفكار تؤكد نقطة واحدة، ألا وهي حرية الطفل وتحقيق ذاته، في عالم الكبار، الذين عليهم أن يعوا هذه الخاصية في تعاملهم مع الأطفال سواء أكان ذلك في البيت أم في المدرسة، حتى ينموا نمواً سليماً متوازناً.

قائمة المصطلحات العلمية

A

Academic freedom	الحرية الأكاديمية
Academic year	السنة الدراسية
Action learning	التربية بالعمل
Adolescent education	تربية المراهقين
Advanced education	التربية المتقدمة
Ancient education	التربية في العصور القديمة
Approach	طريقة — أسلوب — نهج
Aptitude	قابلية — استعداد
Assistant teacher	معلم مساعد

B

Basic education	التربية الأساسية
Basic education	التعليم الأساسي
Basic skill	مهارات أساسية
Basic teaching	التعليم الأساسي
Belief	اعتقاد — معتقد
Boarding school	مدرسة داخلية

C

Catechetical schools	مدارس الحوار الديني
Cathedral schools	المدارس الكاتدرائية
Certification	شهادة / منح شهادة
Child centered school	المدرسة المتمركزة حول الطفل
Civilization	حضارة
Coeducation	التعليم المختلط
Comparative education	التربية المقارنة
Comparative study	دراسة مقارنة
Compulsory education	التعليم الإلزامي
Continuing education	التعليم المستمر
Core subjects	المواد المحورية
Course of study	المجلس الدراسي
Court school	مدرسة البلاط

D

Day class	الصف النهاري
Day school	مدرسة خارجية (لا يسكن فيها الطلاب)
Decentralized administration	الإدارة اللامركزية

Decision

القرار

Decision making

صنع القرار — اتخاذ القرار

Defect

نقص — قصور — خلل

Defective child

طفل متخلف — طفل معوق

Deficit

عجز — قصور

Degree

درجة علمية — شهادة علمية

Degree of learning

درجة التعلم

Democracy

الديموقراطية

Description

الوصف

Developed countries

البلدان المتطورة

Developing countries

البلدان النامية

Difference

اختلاف — تباين — تفاوت — فرق

Distance teaching

التعليم عن بعد

E

Educational administration

الإدارة التعليمية — التربية

Educational efficiency

الكفاءة التربوية

Educational goals

الأهداف التربوية

Educational innovation

التجديد التربوي

Educational institution	المؤسسة التربوية
Educational ladder	السلم التعليمي
Educational media	الوسائل التعليمية
Educational needs	الحاجات التربوية
Educational philosophy	الفلسفة التربوية
Educational policy	السياسة التربوية
Educational pork	المجمع التربوي (مجموعة مدارس تقام في مكان واحد)
Educational priorities	الأوليات التربوية
Educational program	البرنامج التعليمي
Educational reform	الإصلاح التربوي
Educational supervision	الإشراف التربوي
Educational system	النظام التعليمي
Educational theory	النظرية التربوية
Educational thought	الفكر التربوي
Efficiency	الفعالية/الكفاءة
Elective studies	المقررات الاختيارية
Elementary education	التعليم الابتدائي
Empirical research	البحث التجريبي

Equal opportunities	تكافؤ الفرص
Epistemology	نظرية المعرفة
Experimental school	المدرسة التجريبية
Family education	التربية الأسرية
Financing education	تمويل التعليم
Flexible scheduling	التوزيع المرن للجدول المدرسي
Formal education	التربية النظامية
Free education	التعليم المجاني
Further education	التربية التكميلية
General achievement	التحصيل العام
General curriculum	المنهج العام
Gift	موهبة
Global awareness	معرفة شاملة
Government	حكومة
Government school	مدرسة حكومية
Grade	مستوى دراسي / صف دراسي

Graded school	مدرسة الصفوف
Graduation	تفوج / تفريج
Grammar technical school	المدرسة النظرية التقنية
Grant	منحة
Growth	نمو / تطور
Guidance	توجيه
Gymnasion	الجمنازيوم
H	
Headmaster (Uk)	مدير المدرسة
Health education	التربية الصحية
Hellenistic civilization	الحضارة الهلينية
Higher education	التعليم العالي
Higher institutions	مؤسسات التعليم العالي
Higher learning	التعليم الجامعي / العالي
History of education	تاريخ التربية
Human resources	موارد بشرية

I

Ideal	مثل أعلى
-------	----------

Illiteracy	الأمية
Imitation	التقليد
Independent school	المدرسة المستقلة
Individualized instruction	التعليم الفردي
Industrial education	التعليم الصناعي
Infant schools	مدارس الأطفال
Informal education	التعليم غير النظامي
Information	معلومات
Instruction	التعليم
Instructional unit	الوحدة الدراسية — التعليمية
Intercultural education	التربية غير الثقافية
International education	التربية الدولية
Interpretation	التفسير
L	
Labor market	سوق العمل
Laboratory	مختبر / مختبر / معمل
Laboratory school	المدرسة التطبيقية
Ladder	سلم

Ladder system	نظام سلقي
Lag	تخلف / تاخر
Language	لغة
Laws of learning	قوانين التعلم
Learned society	جمعية علمية
Learner	المتعلم
Learning	تعلم
Learning activity	نشاط تعليمي
Learning block	عائق تعليمي
Liberal education	التربية الليبرالية
Lifelong education	التعليم مدى الحياة
Ludus	اللودس (مدرسة أولية)
Lyceum	الليسيوم

M

Maintained school	مدرسة حكومية
Major issue	مشكلة رئيسية
Manager	مدير
Managerial work	عمل إداري

Manpower

القوى العاملة

Mass education

تربية جماهيرية / التعليم الجماهيري

Mass media

وسائل الإعلام / وسائل الاتصال الجماهيري

Mental discipline

نظرية التدريب العقلي

Mental faculty theory

نظرية الملكات العقلية

Metaphysic

ما وراء الطبيعة

N

Needs

حاجات

Non formal education

تربية لا نظامية / تعليم غير رسمي

Non government school

مدرسة غير حكومية

Normal college

دار المعلمين الابتدائية

Normal school

معهد إعداد المدرسين

Nursemaid

حاضنة / مربية أطفال

Nursery education

التربية في مرحلة الحضانة

Nursery school

مدرسة الحضانة

O

Object lesson

درس عملي

Objective

هدف / غرض

Occupational education

التعليم المهني

Occupational training

تدريب مهني

Opinion

رأي

Organization

منظمة / هيئة / نظام

Orientation

توجيه

Outcome

نتيجة / حصيلة

P

Pack age course

برنامج شامل

Palestra

الهالسترا (مدرسة إغريقية)

Parent education

تربية الوالدين

Pass rate

معدل النجاح

Pedagogic

تربوي / تعليمي / تدريسي

Perception

إدراك / فهم

Permanent education

التربية المستمرة

Philanthropic school

مدرسة خيرية

Philosophy of education

فلسفة التربية

Planner

مخطط

Planning board

لجنة / مجلس التخطيط

Politics of education	سياسة التربية
Postgraduate education	التعليم في مرحلة الدراسات العليا
Postgraduate university	جامعة الدراسات العليا
Practice school	مدرسة التدريب أو التطبيق
Preparatory school (UK)	مدرسة إعدادية
Preprimary education	التعليم ما قبل الابتدائي
Pre-school education	التربية ما قبل المدرسية
Primitive education	التربية البدائية
Primitive society	المجتمع البدائي
Principal ship	إدارة المدرسة
Professional education	تربية مهنية
Program	برنامج دراسي
Progressive teaching	تعليم تقدمي
Problem – Solving method	طريقة حل المشكلات
Pupil	التلميذ
Pupil needs	حاجات التلاميذ
Pupil-teacher ratio	نسبة التلاميذ إلى المعلم الواحد

Q

Quadrivium	الرباعية (حساب، هندسة، فلك، موسيقى)
Qualification	تأهيل — أهلية — مؤهل
Qualifications	مؤهلات
Qualified	مؤهل
Quality of instruction	نوعية التعليم

R

Rate	معدل
Rate of growth	معدل النمو
Rating	تقدير / تصنيف
Rational faculty	القدرة العقلية / الملكة العقلية
Realism	الفلسفة الواقعية
Residential school	مدرسة داخلية
Reward	الثواب
Right to education	الحق في التعليم/التربية
Rule	قانون / دستور
Renaissance	عصر النهضة الأوروبية
Republic of Plato	جمهورية افلاطون

S

School leaver	طالب على وشك التخرج من المدرسة
Secondary education	التعليم الثانوي
Self-contained classroom	غرفة الصف المستقلة (صف بمعلم واحد لجميع الدروس)
Seven liberal arts	الفنون السبعة
Socratic method	الطريقة السقراطية
Specialized education	التعليم التخصصي
Staff	هيئة التدريس
State department of education	إدارة التعليم
Student	طالب
Student aid	معمونة طلابية
Subject centered curriculum	منهج المواد الدراسية
Superstitious behavior	سلوك خرافي
System	جهاز - نظام

T

Teaching	تعليم
Teaching staff	الهيئة التدريسية
Teaching strategy	استراتيجية التدريس

Teaching technique	تقنية التعليم
Teaching unit	وحدة تعليمية (خطة المعلم لتدريس مادة معينة لصف معين)
Team teaching	التعليم بواسطة فريق من المعلمين
Technical school	المدرسة التقنية
Technical education	التعليم التقني
Technical high school	مدرسة تقنية عالية
Technical institute	معهد تقني
Technical research	بحث تقني
Technical skills	مهارات تقنية
Telling method	الطريقة الإلقائية
Traditional school	مدرسة تقليدية
Track	برنامج / مسار
Trivium	الثلاثيات (نحو ، منطق ، بلاغة)

U

Unemployment	البطالة
Unitary system	نظام مركزي
Universal education	تربية شاملة
University	جامعة

Upper grades

المستويات العليا

V

Vacation

عطلة

Valuation

تقييم / تقدير

Value

قيمة أخلاقية

Voluntary school

المدارس الخيرية

W

Will

إرادة

Work school

مدرسة المصنع (مدرسة ملحقة بالمصنع

لتعليم العمال بعد الدوام)

Work study

الدراسة والعمل

Working party

فريق (مجموعة من الأشخاص مكلفة بإنجاز عمل

أو بحث ما)

Writing skills

مهارات القراءة

Y

year book

الكتاب السنوي

youth

شباب / شبوية

youth center

مركز الشباب

youth organization

منظمة الشباب

youth problems

مشكلات الشباب

المراجع العربية:

- ١- الأبراشي، محمد عطية، ١٩٧٥، اتجاهات حديثة في التربية، دار إحياء الكتب العربية مصر.
- ٢- الأبراشي، محمد عطية (١)، ١٩٤٣، روح التربية والتعليم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط ١.
- ٣- الأبراشي، محمد عطية، ١٩٧٦، أصول التربية المثالية في أميل، الدار القومية، القاهرة.
- ٤- أبو خليل، شوقي، ١٩٨٧، الحضارة العربية الإسلامية، منشورات كلية الدعوة، طرابلس، ط ١.
- ٥- أبو خليل، شوقي، ١٩٩٦، التاريخ الإسلامي، دار الفكر، دمشق.
- ٦- أبو عراد، صالح، ٢٠٠٢، وسائل وأساليب التربية المنوية، المملكة العربية السعودية.
- ٧- أبيض، ملكة، ١٩٩٣، الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - بيروت.
- ٨- أبيض، ملكة، ١٩٩٢، تاريخ التربية في العصور القديمة، منشورات جامعة دمشق، ط ٣.
- ٩- أحمد (سعد مرسي)، ١٩٨٦، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط ١٠.
- ١٠- أحمد سعد مرسي وكوجك كوثر حسني، ١٩٨٩، تربية الطفل قبل المدرسة. عالم الكتب، القاهرة.
- ١١- أحمد، سعد مرسي (٢). سيكولوجية الطفل، دار الفكر العربي، مصر. ب ت.
- ١٢- أحمد، سعد مرسي، ١٩٥٢، فروبل مؤسس رياض الأطفال وفلسفته في التربية، دار الفكر العربي.

- ١٣- إلياس (أسماء) ، ١٩٩٢ ، المدرسة مؤسسة للتنشئة الاجتماعية / السياسية ،
المعلم العربي ، العدد الرابع ، وزارة التربية ، دمشق .
- ١٤- أندريه ، روبيه ، ١٩٧٣ ، التربية العامة ، ترجمة عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين ط ١ .
- ١٥- بدر ، حكمت ، ١٩٩١ ، التربية لدى انطون مكارونكو ، رسالة ماجستير غير
منشورة ، جامعة دمشق ، كلية التربية .
- ١٦- بدران (شبل) ، محفوظ (أحمد فاروق) ، ١٩٩٤ ، أسس التربية ، دار
المعرفة الجامعية ، الاسكندرية .
- ١٧- بدران ، شبل وعمار حامد ، ٢٠٠٠ ، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما
قبل المدرسة ، الدار المصرية للنباية . القاهرة .
- ١٨- بدوي (أحمد) - ١٩٤٦ ، في موكب الشمس ، الجزء الأول ، القاهرة .
- ١٩- بدوي ، عبد الرحمن ، ١٩٧٩ ، أفلاطون ، دار القلم - بيروت .
- ٢٠- بوطي ، محمد ، منهج تربوي فريد في القرآن الكريم ، مكتبة الفارابي ، دمشق .
ب ت .
- ٢١- بياحه ، جان ، ١٩٩١ ، الابستمولوجيا التكوينية ، ترجمة السيد نفاذ
ومراجعة محمد علي أبو ريان ، القاهرة .
- ٢٢- تولستوي ، ليف ١٩٨٩ ، كتابات تربوية ، ترجمة موفق الدليمي ، دار
التقدم ، موسكو .
- ٢٣- ج هينستوك ، اليزابيث ، ١٩٩٢ ، طريقة منتسوري في تربية الطفل لأم
والمعلمة ، ترجمة ملكة أبيض ، دار الحصاد ، دمشق .
- ٢٤- الجيار (سيد إبراهيم) - ١٩٨٩ - الفكر التربوي الحديث ، مذاهبه واتجاهاته
وفلاسفته ، دار الكتاب الجامعي ، القاهرة ..

- ٢٥- الجيار (سيد ابراهيم) ١٩٧٩ ، دراسات في تاريخ الفكر التربوي ، وكالة المطبوعات ، الكويت .
- ٢٦- الجيوشي ، فاطمة ، ٢٠٠١ ، فلسفة التربية ، جامعة دمشق ، ط٦ .
- ٢٧- حسانين ، محمد ، ١٩٩٧ ، تاريخ تربية الطفل ، دار الأمل ، القاهرة ط١ .
- ٢٨- خضر (فخري رشيد) ، ١٩٨٢ ، تطور الفكر التربوي ، دار الرشيد للنشر والتوزيع .
- ٢٩- الخضري ، محمد ، تاريخ الأمم الإسلامية/العباسية ، دار المعرفة ، لبنان ، ب ت .
- ٣٠- الخوري ، أنطون ، ١٩٦٤ ، أعلام التربية ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت .
- ٣١- روبر ، روني ، ١٩٧٣ ، التربية العامة ، ترجمة عبد الله عبد الدائم ، دار الملايين ط١ .
- ٣٢- روني ايلي ، ألف ، موسوعة أعلام الفلسفة العرب والأجانب ، مراجعة د. جورج نجاح ، دار الكتب العلمية ، بيروت ب ت .
- ٣٣- زابوروف (ميخائيل) ، ١٩٩٢ ، الصليبيون في الشرق ترجمة الياس شاهين ، دار التقدم ، موسكو .
- ٣٤- الزبادي ، أحمد و آخرون ، ١٩٩٠ ، تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرها ، دار الثقافة ، عمان .
- ٣٥- زكريا ، فواد ، ١٩٧٤ . جمهورية أفلاطون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .
- ٣٦- سلطان (محمود السيد) ١٩٨٢ ، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، دار المعارف ، القاهرة .
- ٣٧- سليم مريم ، وزيعور ، علي ، ١٩٨٦ ، حقول علم النفس ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت .

٣٨- سليم، مريم، ١٩٨٥، (علم تكوين المعرفة - ابستمولوجيا بياجه) معهد الإنماء العربي .

٣٩- سمعان، وهيب، الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف، القاهرة. ب ت
٤٠- سنقر، صالحة، ١٩٩٤، التربية قبل المدرسة الابتدائية ، منشورات جامعة دمشق.

٤١- سيرو ، ميزوسلاف ١٩٨٤ (قسطنطين ديمتر فيتش ، أو شينسكي)
مستقبلات ، المجلد ١٤ ، العدد ١ .

٤٢- شربل، موريس ، ١٩٩١ موسوعة علماء التربية وعلماء النفس، دار
الكتب العلمية ، بيروت، ط ١

٤٣- شفشق، محمود عبد الرزاق، سليمان ، منير عطا الله، ١٩٦٨. تاريخ التربية،
دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية. دار النهضة العربية. القاهرة

٤٤- شلي، احمد، ١٩٦٦، تاريخ التربية الإسلامية، مكتبة النهضة، القاهرة.

٤٥- شلي، احمد، ١٩٨٧، التربية والتعليم في الفكر الإسلامي، مكتبة النهضة،
القاهرة.

٤٦- شمس الدين، عبد، ١٩٩٠، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، دار
الكتاب العالمي ، بيروت ، ط ١ .

٤٧- شمس الدين، عبد، ١٩٩١، الفكر التربوي عند ابن خلدون، دار الكتاب
العالمي، بيروت ، ط ١ .

٤٨- الشيباني، عمر التومي، ١٩٧١ ، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار
العربية للكتاب ، بيروت .

٤٩- الصالح، صبحي، ١٩٩١، علوم الحديث ومصطلحه، دار العلم للملايين،
بيروت.

٥٠- الطيب ، أحمد ، ١٩٨٩ ، أصول التربية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.

٥١- العاصي - ثناء يوسف ، ١٩٩٤ ، تربية الطفل نظريات وآراء ، دار المعرفة الجامعية للنشر والطباعة ، الإسكندرية .

٥٢- عاقل (فاخر) ١٩٧٤ - التربية قديمها وحديثها ، دار العلم للملايين ، بيروت .

٥٣- عبد الدائم، عبد الله ، ١٩٧٨ م ، التربية عبر التاريخ ، دار العلم للملايين ، بيروت ط ٣ .

٥٤- عبد العزيز، صالح ، ١٩٦٤ . تطور النظرية التربوية ، دار المعارف ، القاهرة .

٥٥- عبد المعطي، فاروق ، ١٩٩٣ . سقراط رائد الفلسفة اليونانية ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط ١

٥٦- عبود، عبد الغني، ١٩٩١ ، في التربية الإسلامية ، دار الفكر ، القاهرة .

٥٧- عتر، نور الدين ، ١٩٨١ ، منهج السند في علم الحديث ، دار الفكر ، دمشق .

٥٨- العراقي، سهام محمود، ١٩٨٤ ، اتجاهات وتطور الفكر التربوي ، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية

٥٩- علي (سعيد اسماعيل) ١٩٩٥ فلسفات تربوية معاصرة ، عالم المعرفة ، العدد ١٩٨ ، الكويت .

٦٠- علي (عيسى) ، ١٩٩٧ ، التربية في الوطن العربي ، جامعة دمشق ، دمشق .

٦١- علي ، اسماعيل ، ١٩٩٥ ، التربية في الحضارة اليونانية . عالم الكتب ، القاهرة .

٦٢- العمارة، محمد حسن ، ١٩٧٨ م . أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، دار المسيرة ، عمان ط ١ .

٦٣- عمر، أحمد عمر، ١٩٩٦، منهج العلوم التربوية في القرآن الكريم، دار المعرفة، دمشق.

٦٤- عيسى، أحمد عبد الرحمن، ١٩٧٧، في أصول التربية وتاريخها، دار اللواء للنشر، الرياض، ط ١.

٦٥- الغزالي، محمد، ١٩٩٠، إحياء علوم الدين، دار الخير، دمشق، ط ١.

٦٦- فخري، ماجد، ١٩٩١، تاريخ التربية اليونانية من طاليس ٥٨٥ ق.م إلى أفلاطون ٣٧٠ م وبرقلس ٤٨٥ م. دار العلم للملايين، بيروت. ط ١

٦٧- قرني، عزت، ١٩٩٣، الفلسفة اليونانية حتى أفلاطون. جامعة الكويت

٦٨- قطامي، يوسف، ١٩٩٠، تفكير الأطفال - تطوره وطرق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ط ١.

٦٩- كرم، يوسف، ١٩٦٩، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، القاهرة

٧٠- كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم، بيروت، ب ت

٧١- كياراندا، مريلا، التربية الاجتماعية في رياض الأطفال، ترجمة فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة.

٧٢- المثاني، معتوق محمد عبد القادر، ١٩٨٦، منهج رياض الأطفال أسسه ومكوناته، دار الجماهيرية، ليبيا، ط ١.

٧٣- مجمع البحوث الملكي، التربية العربية الإسلامية، مؤسسة آل البيت، عمان، ب ت.

٧٤- مجلة الدعوة الإسلامية، ١٩٨٨، الفكر التربوي بين الأصالة والتعريب العدد الخامس، طرابلس، ليبيا.

٧٥- مجلة الدعوة الإسلامية، ١٩٩٠، الأصالة والحدادة في الفكر، العدد السادس، طرابلس، ليبيا.

٧٦- محمد، منيرة ، ١٩٨٨، الطبيعة البشرية عند روسو ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٧٧- المخزنجي، محمد حسين، ١٩٦٣ طرق التربية الحديثة ، مطبعة الاعتماد ، مصر.

٧٨- مذكور، إبراهيم بيومي، وكرم، يوسف ، ١٩٤٠ ، درس في تاريخ الفلسفة، لجنة التأليف والترجمة والنشر.

٧٩- مرسى (محمد منير)، ١٩٩٣، تاريخ التربية في الشرق والغرب، عالم الكتب، القاهرة.
٨٠- مطر، أميرة حلمي، ١٩٩٨. الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٨١- مكارنكو(١) ، ١٩٨٢، قصيدة تربوية ، الجزء الأول، دار التقدم ، موسكو.

٨٢- مكارنكو(٢) ، ١٩٨٢، قصيدة تربوية، الجزء الثاني ، دار التقدم ، موسكو.

٨٣- منصور، علي ، ١٩٩٢ ، التعلم ونظرياته ، جامعة دمشق.

٨٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧، الفكر التربوي العربي الإسلامي، تونس.

٨٥- المهدي، رفعت ١٩٥١، تاريخ الخلافة الأموية والعباسية، المكتبة الكبرى، القاهرة.

٨٦- ميديسي، انجيلا، ١٩٦٣ ، التربية الحديثة ، ترجمة علي شاهين ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط ٦.

٨٧- الناشف، هدى محمد، ١٩٩٥ رياض الأطفال ، دار الفكر العربي ، مصر، ط ٢

٨٨- المنجار، ابراهيم، ١٩٨٥، الفكر التربوي عند العرب، الدار التونسية.

٨٩- نشوان، يعقوب حسين، ١٩٩٣ ، التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، عمان ط ١.

٩٠- نصوص مترجمة ،ملحق التاييز للتعليم العالي، Did the Arabs invent the university ? .



المقومون العلميون:

الأستاذ الدكتور

الأستاذة الدكتورة

الأستاذ الدكتور

جبرائيل بشارة

أمل الأحمد

عيسى الشماس

المدقق اللغوي:

الأستاذ الدكتور

نبيل أبو عشة

حقوق الطبع والنشر محفوظة
لجامعة دمشق

جامعة دمشق
Damascus University



