لجنة التأليف والتعريب والنشر

تُصدر كُتباً علمية محكمة - مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

أصول التربية

إضاءات نقدية معاصرة

أ. د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الكويت

جامعة الكويت

مجلس النشر العلمي

ردمك: 2 - 163 - 1 - 99906 - 978

رقم الإيداع: 297/2011

2011

أصول التربية

إضاءات نقدية معاصرة

أ. د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الكويت

2011

فهرسة مكتبة الكويت الوطنية

371.39 وطفة: أ. د. علي أسعد

أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة

ط1 - الكويت : جامعة الكويت ، لجنة التأليف والتعريب والنشر، 2011 م

552 ص: 24 × 17 سم

ردمك: 2 - 163 - 1 - 99906 - 978

1 - مفهوم التربية. 2 - الأصول الثقافية للتربية. 3 - سيكولوجية التربية.

4 - الوظيفة الاجتماعية للتربية 5 - النظريات الفلسفية والاجتماعية للتربية. أ- العنوان.

ردمك: 2 - 163 - 1 - 99906 - 978 :ISBN

رقم الإيداع : 297 / 2011 :Depository Number

جميع الحقوق محفوظة لمجلس النشر العلمي
لجنة التاليف والتعريب والنشر - جامعة الكويت

ص . ب 28301 الصفاة - الرمز البريدي 13144، دولة الكويت
تلفون : 24811375 (00965) - تلفون وفاكس : 24843185 (00965)

All Rights Reserved to
Authorship, Translation & Publication Committee, Kuwait University
P.O. BOX: 28301 Safat , Code No. 13144, State of Kuwait
Tel. (00965) 24811375 - Tel. & Fax : (00965) 24843185
E-mail:atpc@ku.edu.kw
http://www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/atpc

إصدارات مجلس النشر العلمي

- مجلة العلوم الاجتماعية 1973
- مجلة الكويت للعلوم والهندسة 1974
- مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية 1975
- لجنة التأليف والتعريب والنشر 1976
- مجلة الحقوق 1977
- حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية 1980
- المجلة العربية للعلوم الإنسانية 1981
- مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية 1983
- المجلة التربوية 1983
- المجلة العربية للعلوم الإدارية 1991

لجنة التأليف والتعريب والنشر

رئيس اللجنة

أ. د. عزمي عبدالفتاح عطية

مديرة المكتب التنفيذي

الأستاذة/ غادة عبدالحميد الحسن

أعضاء اللجنة

أ. د. جمال فاخر النكاس
كلية الحقوق

د. عادل مبارك المطيرات
كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

أ. د. عبدالرسول علي الموسى
كلية العلوم الاجتماعية

د. عبدالله حمد محارب
كلية الآداب

أ. د. عماد الدين علي أحمد علي
كلية العلوم

أ. د. محمد جميل ترو
كلية الهندسة والبترول

أ. د. محمد شحاتة
كلية العلوم الإدارية

أ. د. موسى الخلف
كلية الطلب

د. نورية مشاري الخرافي
كلية التربية

الأستاذة/ ضياء عبدالقادر الجاسم
مديرة إدارة المكتبات

«أن تحيا: يعني أن تقاتل في ذاتك شبح القوى المظلمة... أن تكتب: يعني أن تدين ذاتك في جلسة محاكمة».

(إيبسن)

ينحو هذا الكتاب إلى أن يكون مرجعاً علمياً حديثاً للطلاب والباحثين والمربين في مجال أصول التربية؛ ويهدف من حيث الجوهر إلى تمكين المربين من تنمية وعيهم التربوي النقدي بأبعاد ومضامين الفكر التربوي واتجاهاته، بوصفه نتاجاً تاريخياً لمنظومة من الفعاليات الإنسانية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

وقد روعي في تأليف الكتاب أن يكون عميقاً في تناوله لمكونات التربية، وأن يقدم صورة واضحة لهذا العلم وفق معايير منهجية تتسم بالجدة والأصالة. والفصول التي تواترت في هذا العمل لم تكن توليفاً عابراً لكتاب مدرسي أو مقرر جامعي، بل جاءت تجاوباً لمقتضيات رؤية علمية شمولية؛ إذ حررت الفصول على أسس منهجية ومعايير علمية، راعينا فيها ما قدرنا على ذلك الدقة العلمية والموضوعية المنهجية في تناول الظواهر التربوية المدروسة.

ويشكّل هذا الكتاب ثمرة جهود مضنية على مدى سنوات طويلة بذلت في البحث والعمل والدراسة تقصياً لأهم الجوانب العلمية في مجال أصول التربية، وربما لا نبالغ إذا قلنا بأنه يمثل قطوف عقدين من الزمن في ميدان التدريس الجامعي، والتأليف

في مجال التربية وأصولها وعلومها المختلفة.

وقد حرصنا عند تحرير هذا الكتاب اعتماد منهج علمي واضح في تناول المعطيات والمقدمات والأصول المختلفة للتربية، وقد مكننا هذا المنهج الموضوعي من تجنب الوقوع في الأخطاء التي وقع فيها كثير من الإخوة الباحثين عندما جعلوا من هذا المقرر مستقراً لأعمالهم التربوية، إذ جرت العادة لدى كثير من مؤلفي الأصول على تضمين هذا المقرر كل ما يخطر على البال من فصول ومضامين ومقالات، مما قد لا يقع في مجال أصول التربية بوصفها علماً محدد الاتجاهات والأبعاد. وتجنباً لهذه الإشكالية المنهجية قمنا في مقدمة كتابنا بمعالجة مفهوم أصول التربية وتحديده على الصورة العلمية التي ينبغي أن يكون عليها دون إضافات تثقل الكتاب بما ليس من ضروراته العلمية.

ويجب علينا القول في هذا السياق بأن خصوصية هذا الكتاب تأتي في تناوله المعمق لمستجدات علم أصول التربية، ومراعاته للمنهج العلمي في تناول مختلف القضايا التي يتناولها. ومهما يكن فإننا نعتقد أن الكتاب يشكّل مسنداً مرجعيا يثري أفهام المعلمين والمربين، ويمكّنهم من إدراك أعمق لمختلف قضايا التربية وإشكالياتها ومصادرها وأصولها.

وأخيراً نقول: إن هذا الكتاب المرجعي يمكنه أن يشكّل مصدراً جديداً من مصادر المعرفة التربوية، ونأمل له أن يثمر في مجاله، وأن يجد المربون والطلاب فيه ما يمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومتطلباته، ومن إدراك أشمل لمصادر العملية التربوية ومضامينها وحدودها، آملين أن يشكّل أحد منطلقات وعيهم التربوي الشامل والمعمق بأبعاد العملية التربوية.

«اعلم أن العلم أشرف ما رغب فيه الراغب، وأفضل ما طلب وجدّ فيه الطالب»

(أبو الحسن الماوردي)

يتميز الفكر التربوي الأصيل بحصافته وانفتاحه، ويعرف بمرونته، ويتصف بقدرته على التواصل الخلاق مع مختلف مكونات الوجود الاجتماعي، رفضاً لكل أشكال التحجر والتقوقع والانغلاق، ويعبر هذا الانفتاح عن حركة فكرية إنسانية دينامية تنهض على نوابض رؤية كونية تتجاوز كل حواجز الانغلاق على الذات، والانفصال عن الواقع تخفياً في المناطق المظلمة من الوجود، إذ لا يمكن للتربية الحقّة أن تأخذ طابعاً مقفل المسارات، منفعلاً مع الأحداث، مغترباً على الواقع، بل هي دائماً صورة من صور الانفتاح الإيجابي على الكون في أكثر جوانبه الأخلاقية والإنسانية المضيئة، عبر أنساق رؤية فلسفية تجوب الآفاق بحثاً لا ينقطع عن المعرفة الإنسانية التي تقارب الكمال وتدانيه.

فالمربي، كما يقول جون ديوي، يجب أن يكون فيلسوفاً، والفيلسوف يجب أن يكون مربياً بالضرورة. والمربي لا يمكنه أن يكون من غير رسالة تربوية تنهض به إلى آفاق القدرة على استلهام المعاني، وتوليد الدلالات الكونية في رحاب الحياة التربوية وفضاءاتها المختلفة. فالتربية رسالةٌ إنسانية وأخلاقية في آن واحد، ومن ثم فإنّ التربية من غير رسالة إنسانية فراغ

وخواء، بل هي حياة في العدم وعدم في الحياة، لذا، ومن أجل أن يكون المربي خارج دائرة العدمية، يجب عليه أن ينهض إلى مرتبة الفيلسوف في قدرته على مخاطبة العقول البازغة والضمائر الخلاقة للأجيال والناشئة، وحال المربي كحال الصقور التي لا تستطيع أن تحدد أهدافها إلا من الذروة والعلى، ومن غير هذا التحليق في الأجواء والآفاق يتحول المربي إلى أعمى بصير لا يمتلك القدرة على المناورة وتحديد غائية الفعل التربوي ومساراته وجدواه.

لقد أدركت الأمم والشعوب المتحضرة أن المربين يحتاجون إلى تغذية فكرية مستمرة ومتجددة ذات طابع شمولي، تمكنهم من استشراف أبعاد العملية التربوية واختبار متاهاتها، ومن أجل هذه الغاية وضعت مقررات «أصول التربية» التي قدّر لها أن تزود المربين والمعلمين بالقدرة على الاستنارة والإنارة في عالم حداثي أظلمت فيه الدروب تحت مطارق المستجدات الحضارية في مختلف أصقاع الوجود الإنساني.

فالأنساق التربوية المعاصرة تواجه منظومة معقدة من التّحديات التي فرضتها التغيرات، العاصفة في مختلف الميادين والمجالات؛ ويتمثل جوهر هذه التّحديات في قدرة الأنظمة التربوية على مواجهة هذه التغيرات ومواكبة صيروراتها الحادثة في مستويات الفكر والنظرية. وقد أثمرت هذه المواجهة إحداث تغيرات بنيوية في الأنظمة الفكرية التربوية؛ إذ شهدت الساحة المعرفية ولادة أنساق فكرية ونظرية تربوية جديدة في ظل التصادم مع ثورة الأشياء في عالم لا يتوقف عن صيرورة التبدل والتغير. فالفكر – كما هي الحياة– مواجهة كبرى مع التّحديات، ولا يستقيم وجوده إلا بقدرته على مواجهة التّغير ومواكبة الإيقاع المتسارع لصيرورة التسارع، واحتواء الآثار التي يمكن أن تترك بصماتها

على مقدرات الحياة.

فليس لشيء أن يبقى ويستمر في الوجود ما لم ينطو في ذاته على أسباب نمائه وتطوره، فدوام الحال من المحال، كما تقول الحكمة القديمة، وكل شيء يزول ويتلاشى ما لم يتطور وينم، ولا تشكّل العلوم الإنسانية استثناء يتجاوز حدود هذه القاعدة، فالعلوم تستجمع في ذاتها القوة الحقيقية على الاستمرار في الوجود عبر التقدم والتطور، ولكي يحظى علم من العلوم أو فن من الفنون بإمكانية الاستمرار في الوجود يجب عليه أن يماحك ويعارك ويصادم من أجل الحضور في عالم المتغيرات والطفرات، لأن عالم اليوم يشهد طفرات مذهلة من التطور والتحول والتغير في مختلف الميادين وشتى الاتجاهات، وهذا التحول بقدرته الهائلة يصدم الواقع والأفكار والأشياء ويغيرها ويضعها في مواجهة التغير، حيث يجب عليها أن تواكب حركة التّغير والتحول.

ومما لا شك فيه أنّ الفكر التربوي يكافح ويناضل من أجل مواكبة هذه الدينامية الطاغية في الوجود، ومن أجل الاستمرار يترتب عليه أن يطور أدواته ومناهجه وأساليب حركته، وينمي في ذاته كل إمكانات المناورة من أجل الاستمرار في الوجود علماً بين العلوم، وفناً بين الفنون.

وفي دائرة هذه الحركة الدائمة نحو المطالب المتجددة في الوجود يكون التّحدي الأكبر للتربية في قدرتها على الاستمرار في عالم المتغيرات والمواجهات، حيث تولد النظريات والرؤى الجديدة والتصورات في عالم يتدفق بعطاءاته الفكرية المستمرة وذلك لمواكبة عالم المستجدات والمتغيرات.

وفي عمق الفكر التربوي هذا تنبلج إضاءات فكرية جديدة في علم أصول التربية الذي أدرك حكمة التجدد وروعة الانسجام وفضيلة التوازن الخلاق وعظمة الانطلاق نحو عالم يفيض بالإثارة والطفرة والجدة. فعالم التربية يشهد مستجدات فكرية وواقعية أفضت إلى تغير في ملامح العلوم التربوية وفي وظائفها وبنيتها وكينونتها، ويتجلى هذا كله في تدفق هائل للنظريات والأبحاث والدراسات، وظهور علوم جديدة مثل الأنثروبولوجيا التربوية والإثنولوجيا واقتصاديات التربية والنظريات التربوية الحديثة التي تتدفق فيضاً في عالم الفكر التربوي برمته.

ومن هذه الزاوية تولد ضرورة التجديد في المعرفة التربوية نحو آفاق قادرة على النهوض بالوعي والعقل، والتفكير التربوي إلى مستويات أكثر شمولاً وعمقاً ورحابة. ومن هذا المنطلق تجد محاولتنا هذه مشروعيتها العلمية في تقديم صور متجددة للفكر التربوي المعاصر وإضاءات معاصرة في أكثر جوانبه حداثة وتنوعاً وإبداعاً.

فأصول التربية، كعلم وفن ومعرفة، يشهد اليوم تدفقاً فكرياً متجدداً في الأدوات والرؤى والمنهج تجاوباً مع متطلبات التغيير في مصادره الخارجية والداخلية. ومما لاشك فيه أن أصول التربية علم يزود الباحثين بمعرفة شمولية عن طبيعة الحياة التربوية وفعالياتها المدرسية، ويمكّن المربين والدارسين من تفهم النظريات العامة التي تفسر الظواهر التربوية بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والفلسفية. فالتفكير التربوي بمستوياته المختلفة ومضامينه المتعددة ونظرياته المتعددة وغاياته المضمرة والمعلنة يتواصل ويتحرك ويتواتر عبر الزمن، فيرتسم في صورة تأمل عقلي يمتلك هويته الخاصة ووحدته النقدية المتميزة.

وهذا يعني أن تنامي الفكر التربوي يترافق في العادة مع ظهور مشكلات تربوية مستجدة في الساحة التربوية ذاتها، ومن ثم فإنّ الفكر التربوي يأتي استجابة لعوامل النمو والتعقيد اللذين تشهدهما العملية التربوية ذاتها عبر تاريخها الطويل. فكل تربية تقترح نموذجاً إنسانياً تسعى إلى تحقيقه وهي في دائرة هذا التوجه تعمل على تحديد الفعاليات التربوية لصيرورة الإنسان في تواتر نموه من الطفولة إلى الرشد. وهذا النموذج التربوي المنشود ينبثق عن رؤية فلسفية تربوية إلى الإنسان غاية و مصيراً. وهذه الغائية الفلسفية تقتضي بناء وشائج جوهرية وأصيلة بين التربية والفلسفة والحياة كما بين المربي والفيلسوف. فالصورة التي تسعى التربية إلى تحقيقها مرهونة ببناء تصورات عقلية وفلسفية كمرتكزات كلية ينطلق منها العمل التربوي بذاته.

وتأسيساً على هذه الصورة نقول: إن على المعلم أو المربي تزويد نفسه بمعرفة نقدية شمولية لمختلف أركان العملية التربوية ومصادرها وأصولها كي يكتسب صفته التربوية، ويمتلك قدرته على بناء الأجيال والناشئة بناء إنسانياً أخلاقياً يتميز بالأصالة والرشاقة والجمال. ومن المؤكد أن أيّ تعليم يفتقر إلى المعلم صاحب الرسالة الغائية في التربية والحياة لن يستطيع أن ينهض بالمجتمع، وينير له دروب المشاركة في بناء الذات والحضارة الإنسانية. ومن هنا تبرز أهمية التأصيل الفكري للمعلمين والمربين والدارسين، وتمكينهم من فهم عميق وشامل لمختلف العناصر والمكونات والركائز والمنطلقات، والأسس التي تشكّل عماد العملية التربوية برمتها. وكما أسلفنا فإنّ علم أصول التربية الذي يبحث في هذه المكونات ويعرف بها يعد مادة حيوية لعملية بناء المعلم وتشكيله وتأصيل قيمته الإنسانية والتربوية.

في مفهوم أصول التربية :

يجب علينا في هذا المقام أن نعرّج بصورة سريعة على مفهوم أصول التربية الذي يثير كثيراً من التساؤلات المنهجية في دلالاته ومضامينه وحدوده؛ فمفهوم أصول التربية من أكثر المفاهيم التربوية استخداماً وغموضاً في الآن الواحد. ومن المفارقة بمكان أن بعض الأقسام العلمية في كلية التربية تتخذ من «أصول التربية» تسمية لها في أكثر أنحاء العالم، وفي الوقت نفسه فإنّ معظم هذه الأقسام تدرس مقررات تحت هذا العنوان نفسه «أصول التربية»، كما يجري استخدام هذا المفهوم بطابعه الفلسفي واللغوي بوصفه تعبيراً عن الأسس الفكرية للعملية التربوية. وهذا الاستخدام المتعدد يضع هذا المفهوم بين المفاهيم الإشكالية المستخدمة في العلوم التربوية، وفي كليات التربية في مختلف أصقاع الوطن العربي. وتزداد إشكالية المفهوم غموضاً عندما يتوغل الباحثون في أعماقه ويجوبون متاهاته الفكرية والعلمية. وتتمثل إشكالية المفهوم في تساؤلات منهجية أبرزها: هل أصول التربية علم أم فن؟ أم هل هو مقرر علمي؟ **هل هو تسمية إدارية لأقسام في العلوم التربوية؟ أم هل هي هذا وذاك كله في آن واحد؟**

يمكننا القول انطلاقاً من منهجية التساؤل الذي طرحناه: إن أقسام أصول التربية هي أقسام علمية تربوية تشمل منظومة من العلوم والآداب التربوية التي تتمثل في مقررات علمية ترمز إلى علوم مختلفة أهمها: تاريخ التربية، وعلم الاجتماع التربوي، والأنتروبولوجيا التربوية، وعلم الاجتماع المدرسي، واقتصاديات التربوية، ومناهج البحث التربوي، وأثنولوجيا التربية، ومبادئ التربية، وأسس التربية، وفلسفة التربية،

والسياسات التربوية، والتخطيط التربوي، ومقرر «أصول التربية» بوصفه مقرراً من أهم المقررات التي تدرس في هذه الأقسام. ويتضح عبر هذا التصور أن كل مقرر من هذه المقررات يرمز إلى العلم الذي يسمى به، فعلى سبيل المثال يعدّ مقرر علم الاجتماع التربوي مقرراً يبحث في علم الاجتماع التربوي؛ أي: إنه مقرر وعلم في الآن الواحد.

ومن المنطقي أن يطلق على الأقسام التربوية التي تتضمن ما أشرنا إليه من علوم بأقسام «أصول التربية»، وهذا يأتي من منطلق أن هذه العلوم تشكّل الأسس العلمية للفكر التربوي بصورة عامة. والسؤال الأساسي هو: لماذا لم يطلق على هذه الأقسام تسمية العلوم التربوية، كأن نقول قسم العلوم التربوية. وفي معرض الإجابة يمكننا القول: إن بعضاً من العلوم التربوية لا يأخذ صورة علوم مستقلة بذاتها، وأكثرها يتأرجح بين العلم والفن والأدب، مثل فلسفة التربية ومبادئ التربية، وأصول التربية وأسس التربية. وهذا يعني أنه لا يمكننا أن نتحدث عن علم للتربية يتميز بالخصوصية والتفرد حتى اللحظة الحالية؛ فمعظم العلوم التربوية ما زال نتاجاً للتفاعل بين نتائج مجموعة من العلوم، مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد، والفلسفة، والمناهج التربوية.

ويتميز علم التربية بأنه علم يقوم على نتائج العلوم الأخرى؛ إذ لم يستطع أن ينفصل بنتائجه عن هذه العلوم، ولاسيما، علم النفس التربوي وعلم نفس الطفولة وغيرها من العلوم البينية. ويلاحظ في هذا السياق أن العلوم التربوية هي في معظم الأحوال علوم بينية تتأرجح بين مجالين مثل: علم الاجتماع التربوي الذي هو فرع اجتماعي يتناول القضايا التربوية، وتاريخ التربية الذي هو فرع علمي تاريخي يبحث في تعينات

الظاهرة التربوية، وهذا ينسحب على الأنتروبولوجيا التربوية التي تقع بين حيزي الأنتروبولوجيا والتربية، والأمر نفسه في مجال اقتصاديات التربية التي هي في جوهرها علم اقتصادي يتناول الظاهرة التربوية. وهذا كله يقودنا إلى الاعتقاد أنه لا يوجد علم للتربية مستقل بذاته بمناهجه ومجاله وموضوعاته ونظرياته كأن نقول علم التربية، بل هناك مجموعة من العلوم البينية التي غالباً ما تكون علوماً أصيلة في غير الحقل التربوي؛ أي: إنها تصدر عن فروع معرفية غير تربوية، مثل: علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ والأنتروبولوجيا والإحصاء. وهذا يعني أن علم التربية يجب أن يتكون من هذه العلوم كلها عندما تتآلف وتتضافر في المجال التربوي تحديداً. وهذا يجب ألا ينسينا أن بعض المقررات والفروع ليست مقررات علمية، بل هي تشكيلات فكرية نظرية مثل: مبادئ التربية، والمدخل إلى التربية، وفلسفة التربية.

وفي هذا المقام تقع إشكالية التسمية؛ إذ يطلق على الأقسام التربوية المعنية بأصول التربية تعبيراً عن نسق من العلوم التربوية البينية المهاجرة التي نشأت في حقل التربية، كما هي تعبير عن نسق آخر من المعارف الأدبية، وهذا يعني أن تسمية «أصول التربية» ترمز إلى مجموعة العلوم والفنون والآداب التربوية التي تتضافر كركائز لعلم التربية وكمنطلق للتخصص في علم التربية.

وهذا التعدد والتنوع في العلوم والآداب البينية يضاعف التّحديات العلمية التي يجب على المربي أو المتخصص في العلوم التربوية أن يستوفيها؛ إذ يجب على المتخصص أن يكون ضليعاً في عدة اختصاصات ومطلعاً على نسق من الآداب التربوية حتى يستقيم له أمر التخصص في هذا الميدان المعقد. وهذا يعني أن على المربي أو المتخصص في علم التربية

أن يخوض في مختلف المعارف الضرورية للعملية التربوية، وعليه أن يكون عالماً في علم النفس والاقتصاد والتاريخ والفلسفة كي يكون قادراً على ممارسة التخصص العلمي في مجال التربية.

وتأسيساً على ما تقدم، يمكن القول: إن فرع أصول التربية يجسد نسقاً من العلوم والمعارف والفلسفات التربوية الضرورية للباحثين والدارسين والمتخصصين في العملية التربوية. فالطالب في التربية أو في أصول التربية يجب عليه أن يتفقّه في عدد كبير من المقررات والعلوم كي يكون قادراً على ممارسة دوره كباحث ومفكر ومتخصص في التربية، ومن هنا جاءت تسمية الأصول تعبيراً عن هذا التنوع العلمي في المقررات والعلوم التي يجب على الباحث أن يتبحر فيها ويتخصص في ميادينها.

ومن البداهة بمكان القول: إن التربية وعلومها لا تقوم على مجرد العلوم والآداب والفلسفات، بل انبثقت من الواقع وتحددت تحت تأثير عوامله المختلفة، فتجارب الحياة الإنسانية شكّلت مسارات العلوم التربوية وحددت للتربية مساراتها وتجلياتها وأهدافها. وهذا يعني أن كلمة أصول التربية قد تمتد لتشمل التجارب التاريخية والثقافية للأمم والشعوب. فمن المؤكد أن الثقافات الإنسانية فرضت أنماط التربية وتشكيلاتها وصيغها عبر التاريخ، فكانت الثقافة الإنسانية أكثر المحددات الأساسية للعملية التربوية بمناهجها وتصوراتها وأسسها ومعالم وجودها.ووفقاً لهذا التصور يمكن القول: إن أصول التربية تشمل كل المؤثرات والمحددات الأساسية التي أثرت في تشكيل الأنظمة التربوية وبلورة إستراتيجياتها وأهدافها وأنماطها.

ومن هذا المنطلق يمكننا القول: إن أصول التربية تتحدد بالواقع والعلوم أيضاً؛ فالسياسة القائمة في المجتمع تشكّل محدداً للتربية وكذلك هو علم السياسة، أو ما يسمى بعلم السياسة التربوية. وينسحب هذا الأمر على المجتمع بوصفه محدداً واقعياً يفرض على التربية صيغتها ودلالتها الاجتماعية، وهذا أيضاً يتم عبر علم الاجتماع التربوي الذي يحدد للتربية مساراتها العلمية والإنسانية، ومثل هذا الترابط بين الواقع المحدد والمعين والعلم الذي يباشره يشكّل أسس التربية وأصولها. ومن هنا يجري الحديث عن مختلف المصادر والركائز والمنطلقات والأسس والمؤثرات بوصفها أصولاً للتربية؛ أي: بمعنى أن التربية تتشكّل وتتحدد ملامحها في دائرة التفاعل من مختلف المصادر والقوى والركائز العلمية والاجتماعية. وهذا يعني أن للتربية وظيفة، وهذه الوظيفة تتحدد وفقاً لمختلف المعطيات والحاجات والتجليات التي نجدها في الدائرة الاجتماعية على نحو شمولي.

وهذا يعطينا فكرة عن مدى التعقيد الكبير الذي يوجد في صلب العملية التربوية، إذ نجد توليفاً عجيباً لمختلف مكونات المجتمع وتأثيراته العلمية والسياسية والاجتماعية. فالتربية هي تركيب وظيفي معقد يتضمن جوانب فلسفية واجتماعية واقتصادية وسياسية وغائية وتخطيطية وأنتروبولوجية. وهذا يدل بالضرورة على أن التربية تكثيف علمي معقد لمختلف تجليات المجتمع وتطلعاته وحاجاته وقيمه وعلومه، ومن هنا يأخذ مفهوم أصول التربية دلالته الشمولية والفلسفية.

ويعرّف بعض الباحثين أصول التربية بوصفها مقرراً أو مساراً علمياً، إذ عُرِّفت «أصول التربية» بأنها «ذلك العلم الذي يهتم بدراسة الأصول أو الأسس التي يبنى عليها تطبيق تربوي سليم، ثم إنها الدراسة

التي تهدف إلى تزويد الطالب أو الدارس بمجموعة النظريات والحقائق والقوانين التي توجه العمل التربوي التطبيقي ومصادر هذه النظريات والقوانين قد تكون الفلسفات المختلفة أو الأديان أو القيم الاجتماعية أو نتائج التجريب في علم النفس والاجتماع وغيرها من فروع المعرفة المختلفة»[1]. وتعرّف بوصفها القواعد والأسس والمبادئ والنظريات والمسلمات والافتراضات والحقائق التي يقوم عليها أيّ نظام تربوي، أو هي الجذور والمنابع التي تنبثق منها الأفكار والنظريات والممارسات التربوية.

ومن الأهمية بمكان في هذا السياق القول: إن مقرر أصول التربية كان وما زال يشكّل مساراً تعريفياً تخصصياً في ميدان العلوم التربوية؛ حيث يتمكن الطلاب عبر هذا المقرر من التعرّف بشكل شمولي ومعمق أيضاً إلى مختلف التجليات العلمية والاجتماعية للتربية بعلومها ومؤثراتها الاجتماعية والفلسفية. فطلاب التخصص معنيون بمعرفة مختلف الجوانب المؤسسة والمؤثرة في التربية، كعلم وفي التربية كنظام، ومقرر أصول التربية يضعهم في هذه الصورة البنائية لمؤثرات التربية وأنظمتها القائمة، إذ يهدف مقرر أصول التربية إلى تعريف الطلاب بمكونات التربية كعلم وفن ونظام، ويمكنهم من معرفة شمولية عميقة بمختلف مؤثراته، ومختلف المتطلبات الحيوية لهذا الفكر الذي يتسم بطابعه الشمولي.

فدراسة أصول التربية هي دراسة معمقة للأسس المختلفة التي

---

(1) طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، القاهرة، 8200.

يقوم عليها التطبيق في مجال التربية؛ إذ إنها تمكن الدارسين من فهم معمق لطبيعة العملية التربوية وتفهّم مختلف جوانبها وأبعادها، كما أنها تزود المعلمين في المستقبل بطاقة فكرية نقدية تجعلهم أكثر قدرة وفعالية على تطبيق الأفكار والنظريات في الواقع التربوي. فدراسة المعلم لمقرر أصول التربية تجعله أكثر قدرة على بناء رسالته التربوية وتحديد غاياته الفلسفية والاجتماعية من العملية التربوية، وتضفي على فعاليته التربوية غاية ومعنى ودلالة. ومن هنا يمكن القول: أنه لا يمكن للمعلم أن يمارس مهنة التعليم بجدارة ومسؤولية ما لم يكن ملمّاً بالأصول التربوية ومتفقّهاً في علومها وأبعادها وتجلياتها. فمقرر أصول التربية يشكّل العمق الفكري للمعلم الواعد الذي يتصف بالقدرة والجدارة في بناء الأجيال على ومضات رؤية فلسفية عميقة للتربية بمختلف مكوناتها وتأثيراتها، وسكون عارفاً بالدور الذي تسهم به التربية إسهاماً فعلياً في إيقاظ الناس وتوعيتهم وتوجيه مصيرهم.

لقد دأبنا عبر هذا الكتاب على تقديم صورة متكاملة لأهم المكونات الثقافية والفلسفية والاجتماعية للتربية في ضوء التطورات المعاصرة، وحاولنا أن نقدم هذه الأصول بصورة نقدية معمقة تمكّن الباحثين والدارسين والمربين من فهم أعمق وأشمل لمختلف المكونات الحيوية للتربية، وتوخينا عبر الفصول المختلفة لهذا الكتاب استكشاف الأبعاد الحقيقية لأصول التربية في مختلف تجلياتها وأبعادها ومظاهرها الإنسانية.

وأخيراً، نسأل الله سبحانه وتعالى أن يحقق هذا الجهد المتواضع غاياته المعرفية والفكرية، وأن يجد فيه طلابنا وقراؤنا ما ينفعهم، وما يمكّنهم من تشكيل وعيهم النقدي في مختلف مسارات العطاء العلمي على دروب الحياة المهنية والتربوية.

الفصل الأول
التجليات الفكرية في مفهوم التربية

الفصل الأول

التجليات الفكرية في مفهوم التربية

«إذا كانت التربية فناً، فإنّ هذا الفن لا يعمل في مادة جامدة، كفن النحت، بل في مادة حية تنطوي في ذاتها على مبدأ نموها».

(توما الإكويني)

مقدمة:

تشكّل المعرفة الموضوعية بمفهوم التربية وأبعادها المختلفة أبجدية الوعي التربوي، كما تشكّل الحجر الأساس لكل بناء فكري أصيل في مجال التربية. لقد بيّنت الخبرات التربوية أن إدراك المفاهيم الأساسية في مجال علم من العلوم يضمن للباحثين والمريدين نجاحاً كبيراً في مسيرتهم العلمية، ويجعلهم أكثر قدرةً على امتلاك ناصية الحقيقة العلمية بآفاقها النقدية في تجاربهم المعرفية اللاحقة. وعلى خلاف ذلك فإنّ غياب التأسيس لهذه المرحلة، التي تتعلق بالمفاهيم المركزية للاختصاص، يؤدي لاحقاً إلى هشاشة معرفية، وإلى معرفة علمية مضطربة تفتقر إلى الطابع العلمي الذي يتميز بالرصانة والدقة[1].

وتأسيساً على هذه الحقيقة العلمية يقدم هذا الفصل رؤية منهجية ذات طابع نقدي لمفهوم التربية بأبعاده الفلسفية والتاريخية. وعلى هدي هذه الرؤية يتم استعراض مفهوم التربية في سياقه الفكري وفي تجلياته الفلسفية، وذلك في نسق التتابع التاريخي والتنوع الفكري لهذا المفهوم في النظريات التربوية الحديثة والقديمة، حيث تنوعت الوقفات النقدية عند أهم المحطات التاريخية في

(1) علي وطفة، مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب: إضاءات جديدة في منهجي بناء المفهوم وتعريبه، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، العدد 25، السنة 13، حزيران (يونيو) 2003، صص 147 – 196.

مجال الفكر التربوي، وتطور مفهوم التربية منذ المرحلة الإغريقية حتى العصر الحديث.

وفي عمق هذا الترحال المنهج في أحقاب المفهوم وتجلياته في الفكر الفلسفي العالمي التربوي، استوقفتنا إشكاليات التداخل بين مفهوم التربية وبعض المفاهيم المجانسة له والمجاورة، مثل: مفهوم التعليم، ومفهوم البيداغوجيا، ومفهوم علم التربية، وفي تتابع هذه الوقفات سجلت محاولات نقدية للفصل بين هذه المفاهيم وتحديد دلالتها، وتبيان أوجه الاختلاف والتجانس بينها وبين مفهوم التربية من خلال آراء بعض المفكرين وتوظيفاتهم المختلفة لهذه المفاهيم.

وقد تركزت الجهود في هذا الفصل على أهمية الإعداد لمنهجية علمية في تناول المفهوم وفي إعادة بنائه، وفقاً لرؤية نقدية تخرج هذا المفهوم من دوامات التداول الساذج إلى فضاء الرؤية النقدية التي تضع هذا المفهوم في سياقه التاريخي، وفي عمق تجلياته المنهجية الرصينة.

1 - الإنسان صيرورة تربوية:

يتفرد الإنسان بين الكائنات الحية بقدرته على التكيف وفقاً لمعايير وقيم ثقافية أبدعها بنفسه، وأوجدها لذاته. فالثقافة اختراع إنساني، تفرد به الإنسان دون غيره من الكائنات الحية، ومن أجل المحافظة على هذه الثقافة وإغنائها ترتب على الإنسان أن يحقق لها تواصلها من جيل إلى جيل، ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى، عبر عمليات النقل والتحويل الثقافي؛ حيث تأخذ التربية دورها الأساسي في عملية تحقيق التواصل الثقافي بين الأجيال الإنسانية المتعاقبة.

فعالم الحيوانات والحشرات مزود بسجل عصبي وراثي كامل يمكنه من

الاستمرار والصيرورة والتكيف دون حاجة أو تدريب أو تعليم. فالنحلة منذ اللحظة الأولى لخروجها من الخلية تنطلق في الحقول الواسعة، وتبحث عن الأزهار في كل مكان، وتقوم بامتصاص الرحيق ثم تعود – على بعد المسافة وتعقيداتها– إلى خليتها فتعمل على تحويل الرحيق إلى عسل. وهي في كل مراحل عملها هذه تعتمد على برنامج وراثي بيولوجي فطري محكم وكامل يزودها بكل مقتضيات هذه الفعاليات المعقدة. ومثل هذه البرامج الو راثية نجدها في مختلف تنوعات مجتمعات الحشرات.

ونجد مثل هذه البرامج الوراثية الجاهزة في معظم الأحيان عند الحيوانات الأكثر رقياً والأقرب بيولوجياً إلى الإنسان، مثل: الثدييات والفقريات. فمعظم الحيوانات العليا تستطيع أن تنطلق على قدميها منذ لحظة الولادة، وتستطيع أيضاً أن تتناول طعامها وتبحث عنه وأن تجد مأواها. وهي في كل الأحوال تحتاج إلى مجرد الوقت اللازم كي تصل إلى أوج قوتها، ويصل برنامجها الوراثي إلى أتم حالاته المطلوبة.

أما الإنسان فهو الكائن الوحيد الذي لا يمتلك برنامجاً وراثياً بيولوجياً للتكيف والوجود. وهو إضافة إلى ذلك كله يكون أضعف الكائنات الحية وأقلها قدرة عند الميلاد. فالإنسان يولد مجردا تقريباً من إمكانات الوجود والبقاء والاستمرار دون عون الآخرين، وهو يكاد لا يستطيع أن يأخذ ثدي أمه عند الولادة، ويكون واهياً عاجزاً ضعيفاً عندما يأخذ رضعته الأولى، وهو كما نعرف جميعاً لا يستطيع المشي، أو الانتقال أو الكلام أو التمييز بين الأشياء في مرحلة الطفولة الأولى، وتلك هي حالة من الضعف المطلق الذي يعرف به الإنسان في مبتداه. وما يحتاج إليه دائماً هو برنامج تربوي جديد يسجل له إمكان الحركة والانطلاق والتكيف. وهذا يعني أن على التربية أن تمكنه من اكتساب ما يمكن أن نطلق عليه السجل العصبي الثقافي للإنسان الذي يترامى في مناحي الحياة

الاجتماعية للمجتمع. فالطفل يحتاج إلى أن يدرب مدة عامين كي يكتسب القدرة على المشي، ويكون قادراً على ضبط حاجاته البيولوجية، ويحتاج إلى ثلاثة أعوام ليطلق عباراته الأولى، وإلى عشرين عاماً ليستطيع الاستقلال ومواصلة الحياة بناء على إمكاناته. وهو في كل مراحل حياته اللاحقة يحتاج إلى عامل التدريب والتربية والتعلم من أجل أن يكتسب هذه المهارات والقدرات التي تساعده على التكيف. إنه باختصار يحتاج إلى برنامج تربوي كامل على مدى الحياة ليستطيع التكيف مع متطلبات حياته الاجتماعية.

والإنسان، وفقاً لهذه الصيغة، صيرورة تربوية، وهذا ما يؤكده الفيلسوف الألماني كانط Kant في عبارته المشهورة التي يقول فيها: «إن الإنسان لا يصبح إنساناً إلا بالتربية، وهو ليس أكثر مما جعلته التربية»[1]. وفي هذا الاتجاه يذهب عالم النفس الفرنسي هنري بييرون (Henrie Piéron 1964–1881) مؤكداً القدرة الكلية للتربية حيث يقول: «إن الطفل مرشح لأن يكون إنساناً، وهو ليس أكثر من مرشح للارتقاء إلى هذا المستوى، ومن ثمّ لا يعدو أن يكون غير وجود بالقوة لإرث النوع الإنساني، ومن هنا فإنّ الانتقال به من صورة القوه إلى صورة الفعل، من وجود إنساني بالقوة، إلى وجود إنساني بالفعل، أمر مرهون بالفعل التربوي» [2].

فالإنسان بالنسبة لبييرون ليس معطى يندفع إلى الوجود بصورة نهائية، إنه كيان ينمو ويتطور في سياق تفاعلات عميقة وشاملة بين قطبي الوجود المتمثلين في الشروط البيولوجية من جهة، وفي الشروط الاجتماعية من جهة أخرى.

---

(1) Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992, p.9.

(2) Piéron Henri, Traité de psychologie appliquée, tome2, P.U.F., Paris ,1960.

ويجد هذا القول صداه عند المفكر الفرنسي أوليفيه ربول، إذ يقول: «لايولد الإنسان إنساناً: إنها نقطة تجمع عليها العلوم الإنسانية كلها، ولاشيء من جوهر الإنسان، أيّ: اللغة والفكر والمشاعر والفن والأخلاق (...) قد انتقل إلى الإنسان عن طريق الوراثة، إنها عناصر تكتسب بالتربية والتربية وحدها»[1]. وهذا يقتضي أن التربية جوهر إنساني ومن غيرها يفقد الإنسان خاصته الإنسانية.

عثر بعض الصيادين على طفل الأفيرون البري، وحيداً من غير أب أو أم في وسط غابة الأفيرون في الجبال الجنوبية من فرنسا عام 1800، حيث قام الصيادون بقتل الذئبة التي كانت تعنى به، ومن ثم أرسلوه بدورهم إلى باريس. وفي باريس تولاه الدكتور جان مارك إيتارد Jean-Marc Itard الذي أطلق عليه اسم فيكتور الطفل المتوحش sauvage de l'Aveyron Victor l'enfant، وقام بتعليمه وتربيته وإجراء التجارب على سلوكه [2].

تبين حالة ذلك الطفل البري أهمية الفرضية التي تقول بأهمية التربية في تشكيل الفرد على نحو ثقافي، فطفل الإفيرون[3] وهو غلام في الثانية عشرة من عمره، نشأ وتربى في أحضان ذئبة رعته وأرضعته، كان يسلك كالذئاب، وينطلق منحنياً على أربعة قوائم (كفيه وقدميه)، ويمزق الدجاج بأنيابه، وينقض على فريسته انقضاض الكواسر[4]. لقد تأكد بوضوح كبير، تأسيساً على حالة ذلك الطفل،.وبصورة لا مجال للشك فيها، أهمية الثقافة الإنسانية والبيئة في تشكيل السمات والخصائص الإنسانية للفرد. وهذا يعني أنه إذا قدّر

---

(1) أوليفيه برول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، دار عويدات، بيروت، 1986، ص 48.

(2) J.stotzel, La psychologie sociale, Flamaration, Paris 1963.

(3) أوتو كلينبرغ، علم النفس الاجتماعي، ترجمة حافظ الجمالي، الطبعة الثانية، مكتبة الحياة بيروت، 1967، ص104.

(4) Mordicai Gerstein, L'enfant sauvage (5 ans), Archimède, Paris, 1999.

لفرد ما أن يعيش خارج إطار المجتمع الإنساني فإنّ سلوكه سيخلو تماماً من أيّ صفة أو صبغة للسلوك الإنساني كما هي حال طفل الأفيرون.

ومن الهند يروي مستر جيسل في كتابه طفل الذئاب قصة الطفلتين الهنديتين اللتين عاشتا تحت رعاية ذئبة في إحدى الغابات بمنطقة ميدنابور الهندية عام 1920. فبعد أن قام جيسل بقتل الذئبة أحضر الطفلتين إلى ملجأ للأيتام كان يديره مع زوجته. وقد توفيت الطفلة الصغرى (آمالا) التي كان عمرها بين الثانية والرابعة، وقدِّر للطفلة الكبرى (كامالا) التي كانت تبلغ نحو الثامنة من العمر أن تستمر على قيد الحياة. وبين جيسل في وصفه لسلوك الفتاة بأنها كانت تسلك سلوك الذئاب، وتسير على أربع أقدام، وتكشر عن أنيابها، وتعوي عواء الذئاب، وتهاجم صغار الطيور، وتأكل اللحم نيئا. وبعد قضاء سنتين في عمليات تدريب متواصلة للفتاة تمكنت من الوقوف على قدميها بعد أن أُغريت على ذلك، كما تمكنت من تناول طبق الطعام باليدين بدلاً من تناول الطعام عن طريق الفم مباشرة، ونطقت كلمة واحدة لرئيسة الملجأ؛ إذ قالت لها «ما»[1].

وبعد ثلاث سنوات وقفت على قدميها دون إغراء، وبدأت تخاف الظلام. وفي السنة الخامسة من التدريب شربت من كأس ماء على الطريقة البشرية، وبعد ست سنوات بلغ رصيدها اللغوي ثلاثين كلمة ومشت على قدميها وأبدت حياء، إذ رفضت الخروج من الغرفة من غير ثياب. وفي السنة السابعة بدأت تخشى الكلاب، وبلغ رصيدها اللغوي 45 كلمة، وماتت وعمرها سبعة عشر عاماً. ويمكن الاستنتاج من كلتا القصتين أن الإنسان يفقد حقيقة جوهره الإنساني عندما لا يجد التربية التي تتعهده وتأخذ بيده إلى صورته الإنسانية[2].

---

(1) أوليفيه ربول، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 4.

(2) انظر: حسن جميل طه، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، دار المسيرة، عمان، 2007.

وفي التاريخ الإنساني فيض من الحكايات والتجارب التي تدل على القوة الكلية للتربية في تشكيل الإنسان على ما هو عليه الآن من خصائص إنسانية. كان القدماء يعتقدون أن اللغة أصيلة في جبلة الإنسان وفي طينته، وأن الإنسان كائن ناطق بفطرته وعاقل بتكوينه الإنساني، وكانوا يتساءلون عن اللغة التي يمكن للوليد الإنساني أن يتحدثها إذا ما أبعد عن تجربة الاتصال بالناس من حوله، والاحتكاك باللغة السائدة في وسطه؟ هل يتكلم العربية أم الهندية أم الصينية أم اللاتينية؟ وكانوا يفترضون وجود لغة فطرية سامية هي هذه التي لا تتأتى بالاكتساب، ولا تتشكّل بالتعلم.

ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى تجربة أحد فراعنة مصر القدماء الذي حاول أن يختبر الأمر فجمع عينة من الأطفال الرضع، ومنع عنهم التواصل الاجتماعي والاتصال اللغوي، ولاسيما كلام المحيطين بهم من مربيات وأمهات، ليعرف ما اللغة التي يمكنهم أن يتكلموا بها؟ ولكن يد المنية سرعان ما خطفتهم لأن استمرار الأطفال في الوجود كان دائماً وأبداً مرهوناً بما يحتاجون إليه من رعاية وحنان. وهذا ما تؤكده جميع التجارب التربوية، فالحب والحنان هما نسْغ الوجود الإنساني وعماده، واللغة هي أداة هذا الحب وديدنه، ومن غيرها، كما يبدو، لا يحيا الإنسان !

وتكررت هذه التجارب في بلدان أخرى، وفي مراحل مختلفة من التاريخ الإنساني، وذلك كله للإجابة عن السؤال الوجودي المتعلق بماهية اللغة التي يتكلمها الإنسان قبل أن يتعرض لعملية الاكتساب اللغوي. ويمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى تجربة الملك فريدريك الثاني في القرن الثاني عشر التي أجراها حول بعض الأطفال حديثي الولادة، والتي انتهت إلى النتيجة عينها التي انتهى إليها الفراعنة، لقد مات الأطفال قبل أن ينطقوا كلمة واحدة؛ لأن الحنان والحب والاتصال مع الآخرين عوامل كانت بالنسبة إليهم أكثر أهمية من الغذاء والطعام.

إن ما يكتنزه تاريخ الإنسانية من أحداث وتجارب يؤكد أنه لا يمكن لأيّ تربية مهما تكن أن تجعل الحيوان يتكلم، أو يفكر بالطريقة الإنسانية، ولكن هذا التاريخ يعلمنا أيضاً أنه يمكن للتربية أن تجعل الإنسان يعوي ويزأر، وهذا بدوره لا يقلل من قيمة الإنسان لأن نظامه العصبي مفتوح على كل الاحتمالات وبلا حدود، وهذا بالذات ما يجعله دائماً في دائرة الممكن المنفتح دائماً وليس في دائرة الحتمية البيولوجية المغلقة[1].

2 – تعريف التربية:

تشكّل المفاهيم Les Concepts جوهر المعرفة الإنسانية ومنطلقها، ويشكّل تطورها حجر الزاوية في عملية بناء المعرفة العلمية وتطور العلوم الإنسانية. فالمفاهيم هي أدوات الإنسان في إدراك الوجود على نحو تجريدي، واختزال العالم على نحو رمزي، واكتشاف قانونية الحياة بمختلف تجلياتها على نحو علمي[2]. وإذا كانت غاية المعرفة الإنسانية الارتقاء إلى مرتبة العلم، فإنها لن تبلغ غايتها هذه في أن تصبح علماً إلا إذا استطاعت أن تصل بمفاهيمها إلى درجة عالية من الدقة، وإلى مستوى من التطور يمنحها هوية معرفية يمكنها أن تتجسد في صيغ معرفية علمية.

يقول كوجيف Kojeve في هذا السياق مؤكداً على الأهمية الكبرى لتعريف المفاهيم: «إن الحديث عن شيء دون تعريفه يعني في الأصل الحديث عن شيء نجهله»[3]. ومن مآثر الفيلسوف الفرنسي François Marie

---

(1) انظر: محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان، 2003.

(2) voir, Jean Perrot, La linguistique, que sais-je, P.U.F, Paris 1989.

(3) A. Kojeve, Esquisse d'une phénoménologie du droit, Paris, Gallimard, 1981. p 9.

Arouet المعروف بلقب فولتير [1] (Voltaire 1694- 1778) أنه كان يؤكد على الأهمية القصوى لتحديد المفاهيم بصورة علمية واضحة قبل المناقشة والحوار. وقد عُرِفَ عنه أنه كان دائماً يقول: «إذا أردت أن تناقشني فحدد مفاهيمك».

3 – منهجية التعريف:

تغيب المنهجية العلمية في تقديم التعريف المناسب للتربية في معظم الدراسات التربوية التقليدية التي تتناول هذا المفهوم؛ إذ غالباً ما نجد أنفسنا إزاء فيض متراكم من التعريفات التي تعود إلى مراحل تاريخية مختلفة، وإلى تيارات واتجاهات فكرية متنوعة؛ وقلما نجد هذا الاتجاه المنهجي الذي يضع هذه التعريفات في سياقها التاريخي وفي أنساقها الفكرية، ويندر أن نجد هذا النسيج المتساوق بين هذه المفاهيم والتعريفات.

في هذه الدراسات نجد استعراضاً لفيض من المفاهيم الانتقائية يتم اختيارها وفقاً لعناصرها الجمالية، ووفقاً لقناعات المفكرين الذاتية، حيث يقدم كل كاتب في نهاية الأمر تعريفه الخاص مؤكداً الطابع الإبداعي لتعريفه هذا. وهو بهذا التعريف يزيد من تضاعيف المشكلة أيضاً، ويكثف من عدد التعريفات التي لا تقوم على أسس منهجية أو علمية. فالتعريفات التي تُقدم لا تتجاوز في معظم الأحوال حدود التشكيلات اللغوية المتجددة. وهي لا تقوم على أساس فكري محدد، أو نظرية معينة، أو واقع جديد، أو روح نقدية متجددة[2].

---

(1) الفيلسوف والأديب الفرنسي فرانسوا ماري أرويت François Marie Arouet المعروف عالمياً باسمه الأدبي فولتير Voltaire 1694– 1778 كان رائد عصر التنوير في القرن الثامن عشر في فرنسا، وكان شاعراً وكاتباً مسرحياً ورسولاً للحرية الفكرية والعقلية.

(2) علي خليل أبو العنين وآخرون، تأملات في علوم التربية كيف نفهمها، الدار الهندسية، القاهرة، 2004.

ويضاف إلى هذا البؤس المنهجي أن كثيراً من الباحثين ينسخون ويتناسخون التعريفات من بعضهم بعضاً، فلا تكاد تعرف الناسخ من المنسوخ، ولا الأصول من الفروع. وهذه الطريقة هي التي تضفي على مفهوم التربية مزيداً من الغموض. فتعدد الكتب وتعدد الأعمال التي قامت بتعريف التربية يجسد روحاً واحدة ومنهجاً واحداً يتمثل في إبهار القارئ بموسوعية الكاتب وسعة اطلاعه. ومن الملاحظ أن تعدد التعريفات، في غير ما سياق، وفي غير ما منهج علمي، يؤدي إلى مزيد من الغموض، فتتحول أدوات التفكير غالباً، وهي أدوات تخدم الوعي بالإيضاح، إلى أدوات تمنع الوعي وتدفع به إلى دائرة الغموض.

ومن أجل تجاوز حدود هذه الإشكالية يجب علينا أن نقدم مفهوم التربية في سياق علمي، وعلى أساس منهجي، يساعدنا على إزالة مظاهر الغموض التي تعانيها التعريفات الجارية في هذا الميدان. ومن أجل هذه الغاية فإنّ منهجنا سيأخذ بعين الاعتبار السياق التاريخي للمفهوم والتتابع المنطقي لحركته، وسيراعي المتطلبات المنهجية له، بعيداً عن مظاهر المبالغة في استعراض التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم. ولسنا ندّعي في هذا المجال القدرة على بناء مفهوم جديد أو تصور جديد لمفهوم التربية؛ لأن مثل هذا التصور يجب أن ينبع من اتجاهات نظرية أو فكرية جديدة. فالتجديد في المفهوم يقتضي تجديداً في الأسس النظرية له، وهذا يعني أن أيّ تعريف جديد يجب أن يعبر عن اتجاه نظري أو فكري جديد أو رؤية فلسفية جديدة.

وسيتمركز جهدنا في العمل على بناء منهجية علمية يمكنها أن تخرج المفهوم من دائرة الغموض التي تحيط به عبر دراسة منهجية، نوضح فيها أسباب التداخل وخلفيات الغموض وعوامل التعدد والتشاكل والتداخل. وهذا يعني من حيث المبدأ العمل على وضع كل تعريف مناسب في سياقه التاريخي، وفي سياقه المنهجي، وفي صورة الأسباب التي كانت في أصله والمتغيرات التي

دفعت به إلى دائرة الضوء.

ومن هذا المنطلق يجب علينا أن نقدم تعريفاً لمفهوم التربية، وتحديداً لأبعاده العلمية بصورة تمكننا من بناء تصوراتنا التربوية على أساس موضوعي يتميز بالدقة والوضوح. وهذا يعني أن أيّ قراءة تربوية، تنحو إلى أن تكون موضوعية وعلمية، يجب أن تنطلق من فهم عميق متكامل لمفهوم التربية باستطالاته وأبعاده العلمية المختلفة.

4 – مفهوم التربية بين البساطة والتعقيد :

يشكّل مفهوم التربية واحداً من أكثر المفاهيم شيوعاً واستخداماً في الحياة الثقافية العامة. ويتغلغل هذا المفهوم في صميم النسيج الثقافي والمعرفي للمجتمع الذي نعيش فيه. وهو في سياقه العام يتسم بدرجة عالية من الوضوح على الرغم من التنوع الكبير في استخداماته ودلالاته الجارية في اللغة اليومية لأفراد المجتمع. إذ ليس أسهل على المرء من أن يدرك دلالة هذا المفهوم وأبعاده، وما أكثر العبارات التي توظف هذا المفهوم بتنوعاته المختلفة؛ حيث يقال: هذه تربية جديدة، وتلك تربية سيئة، وهذا تلقى تربيته في بيئة علمية، وهذا كسب تربية عملية أو واقعية، وهذا الرجل يربي أولاده على الفضيلة والأخلاق، وهذا الرجل ساءت تربيته، وهذا الشخص بلا تربية. ومفهوم التربية في الثقافة العامة يعني دائماً الجهد الذي يبذله الآباء في رعاية الأطفال، وتثقيفهم، وحمايتهم، وتأمين احتياجاتهم الجسدية والنفسية، والأخذ بأيديهم نحو الحياة بآفاقها الرحبة[1].

ويقابل هذا الوضوح الذي تتسم به هذه الكلمة في استخدامها العام والشعبي درجة عالية من الغموض والتعقيد والصعوبة في توظيفاتها العلمية

(1) انظر: جمال أحمد السيسي، ياسر ميمون عباس، محاضرات في أصول التربية، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، 2007.

الدقيقة، وفي مستوى تداخلاتها واشتقاقاتها المعرفية اللغوية والتاريخية والاصطلاحية. فالتوظيفات العلمية للمفهوم في الأوساط التربوية تختلف عن طبيعة استخداماته العامة؛ لأن المعرفة العلمية تعتمد الدقة والرهافة في استخدام المفاهيم وفي تحديدها على إيقاعات منهجية لا تقبل التداخل والتشابه في معانيها وتوظيفاتها.

لقد أبدى القدماء صعوبة تحديد مفهوم التربية وليس غريباً أن يعترف سيد المنطق والمعلم الأول أرسطو منذ زمن بعيد بأن تعريف التربية مهمة أصعب بكثير مما نتصور. وهو إذ يعلن هذه الصعوبة فإنه يؤكد على الضرورة القصوى لتعريف التربية وتحديد طبيعتها، وأنه لمن المجازفة بمكان أن يترك هذا الأمر في دائرة الكتمان [1].

ويعبر رونيه أوبير Hubert. R عن هذه الصعوبة أيضاً بقوله: قد يبدو أنه ليس ما هو أسهل من تعريف كلمة تربية Education، ومع ذلك لا نكاد نقبل على هذا التعريف حتى تجابهنا منذ الخطوات الأولى بعض الصعوبات[2]. ويعبر أوبير عن هذا الإكراه بقوله: «ليس هناك أسهل من تعريف كلمة تربية أو علم التربية على ما يبدو، ومع ذلك تنشأ المشكلات منذ الوهلة الأولى؛ حيث يتوقف توجه أيّ بحث تربوي على التعريف الذي يتمّ تبنيه»[3]. وفي المستوى العلمي فإنّ هذا المفهوم يطرح نفسه إشكالية معرفية معقدة بتكويناتها وتجلياتها المختلفة. وتتضح هذه الإشكالية في عدد من النقاط والمحاور الأساسية وأهمها:

- تعدد التوظيفات المستخدمة للمفهوم بتعدد الاتجاهات والتيارات الفكرية.

---

(1) Lucien Morin et Louis Brunet, Op.cit, 1992, p.10.

(2) رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط 6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص21.

(3) معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، بيروت، ص247.

- تداخل هذا المفهوم مع عدد كبير من المفاهيم المجاورة له، ولاسيما مفهوم التعليم والبيداغوجيا.
- تعدد التعريفات بتعدد المراحل التاريخية، حيث تفرض كل مرحلة تاريخية تحولات جديدة في بنية المفهوم ودلالاته.
- تداخل معاني هذا المفهوم بتأثير عملية الترجمة من لغة إلى أخرى، واختلاف دلالاته الاشتقاقية بين لغة وأخرى.

فالتعريفات التي أُعطيت لمفهوم التربية تعادل اليوم عدد الذين قاموا بتعريفها. «ومن الصعب اليوم، إن لم يكن من المستحيل، إحصاء كل التعريفات الموجودة لمفهوم التربية؛ لأنه يكاد يكون تعبيراً وجدانياً ورؤية شخصية تتعدد بتعدد القائلين به أو الممارسين له، والاختلاف في تعريف هذا المفهوم يعود إلى اختلاف المواقع الاجتماعية للمفكرين وانتماءاتهم الفكرية ومجتمعاتهم، والزمان الذي يوجدون فيه»[1].

وهذا لن يعفينا أبداً من استعراض بعض هذه المفاهيم ومناقشتها من قبيل التحليل العلمي لطبيعة التصورات التي يشتمل عليها هذا المفهوم. ومن المناسب في هذا الاتجاه أن نقف وقفة منهجية عند الأصول اللغوية الاشتقاقية لهذا المفهوم في اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية.

5 – الجذور اللغوية لمفهوم التربية:

لا يمكن لعملية البحث في أصل المفاهيم اللغوية أن تكون ترفاً علمياً، بل محاولة منهجية مشروعة وضرورية لفهم تطور مصطلح ما، أو مفهوم معين، عبر تقاطعات الزمان والمكان، وعبر تطور عملية المعرفة ذاتها. فالغموض الذي

---

(1) معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، المرجع السابق، ص247.

يلفّ كلمةً ما، أو مفهوماً ما، يتبدد غالباً عندما نرجعه إلى أصوله اللغوية، وإلى تطور استخدام هذه الأصول اللغوية عبر الزمن، وفي مختلف الانعطافات التاريخية لعملية المعرفة. ومن الوضوح بمكان أن العودة إلى هذه الأصول يبدد غالباً هذا القلق العلمي والتوتر المعرفي الذي يواجهه المفكرون والباحثون في عملية إنتاجهم للمفاهيم وتحديدهم لطابعها العلمي[1].

ومن المؤكد أن التوظيفات اللغوية لمفهوم ما تتغير مع الزمن ومع التغيرات في نسق المعرفة ذاتها، ومن ثم فإنّ الاستخدامات الأخيرة لمفهوم ما قد تفقد صلتها مع التوظيفات الأولى، وهنا تبدو الأهمية الكبيرة لاستخدام الكلمة في سياقها، فالكلمة وفقاً لهذا التصور ليس لها معنى في ذاتها، فالمعنى الاشتقاقي يجعل من فهمنا للكلمة نسبياً، وهو يسمح لنا أن ندرك طبيعة الاستخدامات الأولى سواء في لغتنا أو في لغة الآخر.

وإذا كانت الكلمات والمفاهيم على درجة كبيرة من الأهمية العلمية، فإنّ هذه الأهمية تبلغ مداها في مجال العملية التربوية. فالدور الذي تؤديه الكلمات في عملية التعليم دور مهم في مختلف المستويات، فالكلمات هي الأدوات الأولى التي يستخدمها المعلم في التربية، وهي الإشارات المميزة التي يمكنها أن تترجم معرفة أو علماً، وهذه الكلمات تشكل الشرط الأساسي لأيّ عملية تربوية، ولنطلع على الكيفية التي وظفت بها بعض هذه المفاهيم في التربية من أجل الدلالة على حقيقة تربوية.

5-1 - جذور المفهوم في اللغة العربية:

يفتقر مفهوم التربية في اللغة العربية إلى الخصوبة التاريخية التي

(1) محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1985.

عرفها هذا المفهوم في اللغات الأجنبية، ولاسيما الإنكليزية والفرنسية؛ فالأصل الاشتقاقي لكلمة تربية في اللغة العربية يتميز بالوضوح والبساطة، ويفتقر كما ذكرنا آنفا إلى الغنى التاريخي الذي فرضته عوامل حضارية للغتين الإنكليزية والفرنسية، حيث واجه هذا المفهوم صدامات ومماحكات علمية معرفية انتقل بفضلها إلى أكثر صوره كمالاً وأصالة.

ومن البداهة أن المغامرة التاريخية الصعبة التي شهدها مفهوم التربية في الثقافة الغربية، يأتي تعبيراً عن المغامرات الحضارية الكبرى التي شهدتها هذه الحضارة منذ القرن الخامس حتى اليوم. فالعلوم الإنسانية في الحضارة الغربية ولدت تتابعاً تحت تأثير الفعاليات الحضارية الملحة التي تجلت آثارها في انبثاق أشكال شديدة التنوع للفكر التربوي الذي ارتقى إلى صيغ معرفية متطورة تضاهي ما للمعرفة العلمية من نضج وتكامل. ومع ضعف المضامين التي نجدها لهذا المفهوم في اللغة العربية المعاصرة، فإنّ هذا لا يعفينا من العودة إلى أصل هذه الكلمة الاشتقاقي، ومقارنته بالأصول اللغوية لهذا المفهوم في اللغات الأجنبية. وهنا يجب علينا الإشارة إلى مسألة مهمة جداً وهي أنه لايوجد في الثقافة العربية أو في اللغة العربية تحديدات منفصلة أو تمايز لغوي بين التربية كفعل Education، والتربية كفن Pédagogie، أو التربية كعلم Science de l'éducation "[1]. ويعود هذا كما أوضحنا إلى غياب التفكير النقدي المعاصر في مجال التربية والتعليم.

يتحدد جذر كلمة التربية وأصلها في المعاجم العربية بالقول: «إن الراء والباء والحرف المعتل، وكذلك المهموز منه يدل على أصل واحد هو الزيادة والنماء والعلوّ.. والرَّبْوة والرُّبْوة المكان المرتفع. ويقال رَبَّيته وتَرَبَّيْته إذا غذوْتَهُ.

---

(1)معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، المرجع السابق، 247.

وفي حديث الصدقة أنها «تربو في كف الرحمن حتى تكون أعظم من الجبل»[1].

ويذكر ابن منظور في لسان العرب أن كلمة (تربية) مشتقة من الجذر اللغوي (ربا: يربو)، ومعناها: زاد ونما، وربى الولد أيضاً هذبه، رَبا الشيءُ يَرْبُو رُبُوّاً ورِباءً: زاد ونما. وأَرْبَيْته: نَمَّيته.[2].

وجاء في القاموس المحيط في باب (الرّبُ) ورَبَّ: جَمَعَ، وزادَ، ولَزِمَ، وأقام، وربَّ الأَمْرَ: أصْلَحَهُ، وربَّ الدُّهْنَ: طَيَّبَه، وربَّ الشَّيْءَ: مَلَكَهُ، وربَّ الصَّبِيَّ: رَبَّاهُ حتى أدْرَكَ»[3].

وجاء في قاموس الصحاح في اللغة العربية في باب (ربب) ورَبَبْتُ القوم: سُسْتُهُمْ، أي: كُنْتُ فوقهم. قال أبو نصر: وهو من الرُبوبِيَّة. ومنه قول صفوان: لأَنْ يَرُبَّني رجلٌ من قريش أَحَبُّ إلَيَّ من أن يَرُبَّني رجلٌ من هَوازِنَ. ورَبَّ الضَيْعَةَ، أي: أصلحها وأتَمَّها. ورَبَّ فلان ولده يَرُبُّهُ رَبّاً، ورَبَّبَهُ، وتَرَبَّبَهُ، بمعنىً أي: رَبَّاهُ. والمَرْبوبُ: المُرَبَّى[4]. قال الشاعر حسان بن ثابت في وصف الدُرَّةَ التي يُرَبِّبها الصَدَفُ في قَعْرِ الماءِ:

ولأنت أحسَنُ إذ بـــرزت لنـــا ... يوم الخروج بساحـــة القصـــر

من دُرَّةٍ بَيْضـــــــاءَ صـافِيَـةٍ ... مِمَّا تَـــــرَبَّبَ حـائـرُ البَحْـــرِ

ويرجع أصحاب اللغة مفهوم التربية إلى ثلاثة مصادر اشتقاقية في اللغة العربية:

---

(1) ياسين الأيوبي، التربية في التراث العربي، المعرفة السورية، العدد 378، مارس/آذار،1995، صص 70-92، ص70، 71.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مادة ربا.

(3) القاموس المحيط، موقع إليكتروني: http://www.baheth.info/all.jsp?term.

(4) القاموس الصحاح موقع إليكتروني: http://www.baheth.info/all.jsp?term.

- يشتق مفهوم التربية في اللغة العربية من الفعل الماضي ربّى ومضارعه يربي، وتعني أصلح الشيء وقوّمه، ويقال: ربّى الشيء، أي: اعتنى به وأصلحه، ورِبّى الأب ولده: أي: رعاه واعتنى به وأحسن القيام عليه[1]. قال تعالى: «وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزّت وربت» (الحج، آية: 5)، أي: نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات. ومنها قوله تعالى: (ويُربي الصدقات) (البقرة، آية: 276) أي: يزيدها ويضاعفها [2]. وجاء في القاموس المنجد: (ربَّ ربَّاً القومَ. ساسهم وكان فوقهم)، (ربَّ ربَّاً الأمرَ. أصلحه)[3].
- ويشار أيضاً إلى الفعل رَبَّ ومضارعها يَرُبُّ وتعني أصلح وعالج ووجّه. وربّ الرجل قومه، أي: سادهم وساسهم، ويقول البيضاوي في تفسيره: «رب العالمين «من سورة الفاتحة، الربّ في الأصل مصدر بمعنى تربية والتربية «تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئا»[4].
- ومن مصادرها الاشتقاقية (رَبيَ على وزن رضيَ) ومعناها نشأ وترعرع.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول: إن كلمة تربية من وجهة نظر اشتقاقية في اللغة العربية يمكن أن تحال إلى ثلاث حالات: النمو والزيادة كما في فعل ربا؛ والتنمية والاستنبات كما في يربّي؛ والإصلاح والتوجيه كما في فعل رَبَّ.

---

(1) عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1994، ص 11.

(2) عبد الرحمن النقيب، مقدمة في التربية وعلم النفس، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1987، ص 11.

(3) المنجد. مادة رب.

(4) ناصر الدين البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تفسير البيضاوي، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988، ص 8.

5-2 - جذور المفهوم في الأصل اللاتيني

تعود كلمة تربية إلى الأصل اللاتيني Education والتي تدل على فعل التربية بمعناه الأولي المجسد. لقد استخدم شيشرون (المتوفى43 قبل الميلاد) كلمة Education للدلالة على تربية الحيوانات، أما بلين pline (المتوفى 79 قبل الميلاد) فقد استخدم هذه الكلمة للتعبير عن تربية النبات. فالمربون الأوائل بالمعنى المجازي كانوا مربين للنبات والحيوان.

وقد ظهرت هذه الكلمة ووظفت في عام 1327 في أعمال Jean de Vigny، ولاسيما في كتابه (مرآة تاريخية)[1]. ويبين القاموس الفرنسي اللاتيني لروبير إستيان Robert Estian عام 1539 أن كلمة تربية تنطوي على دلالتين متكاملتين: يغذي وينمي أو يخرج. وتستند الدلالة الأولى لكلمة تربية Education إلى الأصل اللاتيني Educare وهي تعني يغذي (تغذية طفل على سبيل المثال) أو العناية بالأشجار وتربية الحيوان. أما الدلالة الثانية فتشتق من الأصل اللاتيني Educere، ويعني أخرج أو استخرج مثل: إخراج قارب من الميناء، وبناء منزل، وإبعاد شخص خارج المدينة أو خارج منزله، أو تسيير جيش، أو ولادة، ومن أجل التمييز بين الفعلين يستخدم المربي اللاتيني فارون varron مثالين مهمين للتميز بين الفعلين: فالأول يتمثل في فعل إرضاع الطفل وتغذيته، أما الثاني فيتمثل في فعل توليد المرأة الحامل. ويمكننا بتقريب هذه الكلمة إلى العربية أن نقول: إن التربية تعني يغذي وينمّي أو يغذي لينمّي.

وفيما بعد بدأت هذه الكلمة تغطي مجالات سيكولوجية وتربوية وثقافية بالغة التنوع. وأصبحت كلمة Education تعني إعداد الطفل ذهنياً ونفسياً

(1) Gaston Mialaret, Les sciences de L'éducation, P.U.F, Que sais-je? troisième édition, Paris, 1984, p4.

وعقلياً. وهذا يعني أن هذه الكلمة تطورت من مستوى الدلالة البيولوجية (فعل التغذية) إلى مستوى الدلالة النفسية والعقلية.

يذكر معجم هاتسفيلد Hatzfeld و «دارمستر Darmester» أننا لا نقع على كلمة تربية في الفرنسية قبل عام 1527، ونحن نجدها في جميع المعاجم منذ عام 1945، كما نجدها في المعجم الفرنسي اللاتيني لصاحبه روبير إتيين Robert Etienn، إذ نجدها ملحقة بكلمة طعام، ومع ذلك لم تكن تظهر في النصوص إلا بشكل عام. واللغة اللاتينية كانت تستخدم الكلمة للدلالة على الطعام، وعلى تهذيب بني البشر دونما تفريق بين هذه الأحوال جميعاً. وحتى عام 1649 لم يكن المجمع العلمي الفرنسي يعرف غير المعنى الأول لهذه الكلمة، أي: إنها تكوين النفس والجسد، وكان يجعل منها والتعليم شيئاً واحداً؛ إذ يرى فيها العناية التي تقدم لتعليم الأطفال سواء فيما يتصل برياضة النفس أو رياضة الجسد»[1].

وقد استخدمت هذه الكلمة، وظهرت في قاموس أنطوان فورتييه Antoine Furetière عام 1690، إذ يعرّف التربية أنها العناية التي توجه لتربية الأطفال وتغذيتهم، وتعني أيضاً عملية تثقيف الروح والأخلاق والقيم[2]. ومنذ ذلك الوقت بدأت هذه الكلمة تأخذ مضامين جديدة كما يرى ميلاريه Mialaret.

ويعرّف ليتريه Littré التربية بأنها «العمل الذي نقوم به لتنشئة طفل أو شاب، وأنها مجموعة من العادات الفكرية واليدوية التي تكتسب، ومجموعة

---

(1) رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص22.

(2) Gaston Mialaret – les sciences de L'éducation, P.U.F, Que sais- je? ibid, p4.

من الصفات الخلقية التي تنمو [1]. ويعطي هذا القاموس لهذه الكلمة معنيين: يتمثل الأول في تربية الحيوانات والنبات، أما الثاني فيتمثل في فعل تزويد الأطفال والصغار بمهارات عملية وعقلية وقيم أخلاقية. ويضيف هذا القاموس أن التربية هي كلمة حديثة كانت تعني قديماً تغذية من حيث المبدأ. وفي الواقع إن أقدم تعريف للتربية يعود إلى الأكاديمية الفرنسية التي تعرّف التربية في عام 1649 أنها العناية التي توجه لتربية الأطفال في مستوى التربية الجسدية والروحية. وتعرّف موسوعة وبستر التربية أنها «عملية تبدأ من الميلاد لتنمية القدرات الفكرية، والمهارات اليدوية، والوعي الاجتماعي، من خلال التعليمات والتوجيهات» [2].

ويعرّف قاموس روبير Petit Robert التربية بأنها الجهود والفعاليات التي تؤدي إلى تشكيل وتنمية الكائن الإنساني، ويحدد ثلاثة معان أساسية لمفهوم التربية:

- هي الأدوات والوسائل التي تُوظّف في تأهيل الإنسان وتنميته.
- هي تنمية منهجية لملكة أو خاصة من خواص الإنسان مثل تربية الإرادة.
- معرفة وممارسة مستخدمة يعتمد عليها أفراد المجتمع في حياتهم مثل الكياسة واللطف والأنس، كأن يقول: هذا رجل حسن التربية أو هذا سيء التربية، يجب إصلاح تربيته، وضدها الفظاظة والشدة.

ويحدد قاموس «آشيت» الفرنسي لهذه الكلمة بُعدين أساسيين هما:

- فعل تنمية القدرات العقلية والأخلاقية والفيزيقية ونتائجها عند الإنسان.
- معارف وممارسات اجتماعية وثقافية تتسم بطابع الرقة واللطف والكياسة.

---

(1) رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص21.

(2) بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص37.

وحديثاً تقدم مادلين كراويتز Madeline Crawitz في معجم العلوم الاجتماعية الفرنسي تعريفاً مختصراً شاملاً لمفهوم التربية قوامه: أن التربية «مجموعة من الفعاليات التي توظف في التأثير على الآخرين من أجل تنمية قدراتهم الجسدية والنفسية، وهي تشتمل على مختلف الوسائل والمضامين التي يستخدمها مجتمع ما من أجل التنشئة الاجتماعية[1].

6 – المضامين الفلسفية لمفهوم التربية في سياقه التاريخي:

لا يمكن للتعريفات اللغوية والقاموسية أن تكون نهائية وقطعية فيما يتعلق بمفهوم التربية. فالتعريفات القاموسية هي صدى للتعريفات المنهجية التي تنبثق عن التيارات والاتجاهات الفكرية في مجال التربية. وهنا تقتضي المنهجية العلمية العمل على رصد هذا المفهوم في الأنساق الفكرية والنظرية للمفكرين والمنظرين في مجال التربية. وليس خافياً على أحد أن التعريفات المقدمة للتربية تختلف باختلاف النظريات والمراحل التاريخية والأيديولوجيات والفلسفات التربوية والسياسات التربوية التي تشكّل العوامل الموضوعية للحياة التربوية بما تنطوي عليه من تحولات وانعطافات تاريخية.

وللتربية في هذا المستوى تعريفات تفوق الحصر والتحديد، فهي تختلف باختلاف التيارات الفكرية، التي يصدر التعريف عنها، وباختلاف الأطر المرجعية والثقافية للمفكرين الذين شغلوا بتعريفها.

فمنذ نصف قرن تتوالد تعريفات جديدة للتربية تواكب الأعمال الجارية في هذا الميدان. وقد أدى ذلك إلى تراكم هائل للتصورات القائمة حول هذا المفهوم، ومع ذلك فإنّه لمن الصعوبة بمكان أن نجد بين هذه الأعمال الهائلة

(1) Madeleine Crawitz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983, p.128.

تعريفاً دقيقاً محدداً للتربية، فكل باحث حاول أن يقرر مفهوماً للتربية يفهمه ويهاجم التعريفات التي لا تتطابق مع تعريفه الخاص.

إن تعريف التربية على نحو منهجي يقوم على أسس موضوعية مهمة أبرزها:

- الفلسفة التربوية التي تهيمن في مرحلة تاريخية معينة (المثالية الوجودية، البرغماتية... إلخ)
- طبيعة النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وقابليات تشكّلها: هل الطبيعة الإنسانية شريرة خيرة، هل هي قابلة للتشكّل، هل توجد معرفة أوليّة سابقة للتجربة... إلخ.
- الاتجاهات السياسية الحاكمة والأهداف التي ترسمها: تربية للحضارة (أثينا) أم تربية للدفاع (اسبارطا).
- التطورات العلمية الجارية التي تعدل في طبيعة النظرة إلى التربية: علم النفس وعلم الاجتماع أديا إلى تحولات عميقة في النظرة إلى التربية ومهماتها.
- البعد الذاتي للمفكرين والمنظرين، والذين يضفون إسقاطات ذاتية على طبيعة الرؤى والتعريفات التي يقدمونها للتربية: جان جاك روسو والتربية الطبيعية، نيتشه وتربية الحرية.
- البعد الإيديولوجي الذي يتمثل في الإسقاطات العقائدية التي تفرض نفسها، وتتغلغل في أعماق التنظير التربوي الذي يقدمه المفكرون مثل: التربية الطبقية عند كارل ماركس، والتربية الوضعية عند أوغست كونت، والوظيفية عند دوركهايم، والبرغماتية عند ديوي.

فكل مجموعة من هذه العوامل تشكّل معادلة مختلفة تفرض نفسها في مجال التعريف الذي يعطى للتربية. وهذا يعني بالضرورة أن أيّ تعريف هو معادلة يجب أن تخضع للدراسة والتحليل للكشف عن مختلف العوامل المحددة

له. فهناك بعض التعريفات أحياناً تؤكد على الوظيفة، في حين يركز بعضها على البنية، وهناك تعريفات غائية، وتعريفات وظيفية، وتعريفات أمبيريقية، وتعريفات برغماتية. وهذه التعريفات - كما ذكرنا آنفا - هي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، ونسق من الترابط القائم بين البنية والوظيفة وطبيعة المتربي وطبيعة المربي، والنسق التاريخي. وبالطبع يحاول كل تعريف أن ينال طابعه الاصطلاحي العام، وما نعنيه بذلك أن كل باحث يريد لمفهومه عن التربية أن يصبح مفهوماً عاماً شاملاً يأخذ به المربون والمفكرون في مرحلة تاريخية محددة.

ومن أجل أن نقدم صورة لهذا الغنى الذي شهده تاريخ التربية في مجال التعريف والتحديد. يمكننا استعراض بعض التصورات المفصلية حول مفهوم التربية، التي تجسد منعطفات أساسية في تاريخ تطور هذا الحقل المعرفي على مدى المراحل التاريخية المختلفة، بدءاً من المرحلة الإغريقية حتى اللحظة الراهنة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن كثيراً من المفكرين الكبار لم يقدموا تعريفات مباشرة لمفهوم التربية. وهذا يعني أن علينا في كثير من محطات هذه الوقفة أن نستجوب المعالم الفكرية لبعض المفكرين لكي نستطيع أن نحدد تصورهم لمفهوم التربية.

تأخذ التربية عند المثالين صيغة «جهد إنساني يهدف إلى هزيمة الشر وكمال العقل»[1]. كانت التربية بالنسبة لسقراط «هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل»، وهي بالنسبة لأفلاطون «معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال»[2]. ويعرّف أفلاطون التربية بقوله: «التربية هي إعطاء الجسم

---

(1) محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 59.

(2) معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، مرجع سابق، ص249.

والنفس كل جمال وكمال ممكن»[1]. وهي تهدف في النهاية إلى تحقيق التناسق والتكامل بين نفس تحس الجمال، وجسد يتميز بالقوة والرشاقة، وعقل يتميز بالأصالة والروعة.

ويشبه المفكر العربي الإسلامي أبو حامد الغزالي[2] فعل التربية بفعل الفلاح الذي يقلع الشوك وينقي النبات من الأعشاب الضارة ليحسن نبته وزرعه، والمربي هو الذي ينقي عقل المتربي وأخلاقه من الأفكار الضارة والأخلاق السيئة، ويغرس مكانها أفضل غراس الخلق والأدب والعلم والمعرفة[3]. يقول الغزالي بهذا الصدد: «المربي كالمزارع الذي يربي الزرع، فكلما رأى حجراً أو نباتاً مضراً بالزرع قلعه وطرحه خارجاً، ويسقي الزرع مراراً إلى أن ينمو ويتربى، ليكون أحسن من غيره، وإذا علمت أن الزرع يحتاج إلى المربي علمت أنه لا بد للسلوك من مرشد مُربٍّ»[4]. ورؤية الغزالي هنا تندرج في سياقها المثالي الذي يعطي الأولوية للجوهر الروحي والإنساني الذي يتمثل في الحق والخير والجمال. ويعد الغزالي من الرواد المسلمين الأوائل الذين وضعوا مبادئ لتربية الطفل؛ إذ يقول في ذلك: «الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإنّ عُوِّد الخير وعلمه نشأ عليه وسعد به، وإن عُوِّد الشرُّ شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيّم عليه»[5]. يوضح الغزالي هنا دور الأسرة وهي الأساس، وما يتعلمه الطفل من والديه ومن أسرته يبقى أثره في الطفل حتى الكبر، فإنّ

---

(1) بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص35.

(2) ولد عام 450 هـ وتوفي عام 505هـ (1111م)

(3) انظر: أبو حامد الغزالي، أيها الولد، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1991.

(4) بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص36.

(5) أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت (د. ت) ج 3، ص63.

كانت الأسرة متدينة صالحة نشأ الطفل متمسكاً بالدين والقيم والمبادئ..

فالتربية في صيغتها المثالية «هي الفعل الذي يمكن الأطفال من الوصول إلى أعلى درجات نضجهم وتكاملهم الممكن، وهي تسعى إلى أن تحقق للطفل ما يجب عليه أن يكون في المستقبل بوصفه كائناً اجتماعياً بيولوجياً و أخلاقياً وروحياً. والتربية يجب أن تعد الطفل لضرورتين في وجوده: تتمثل الأولى في كونه روحاً خالدة، بينما تتمثل الضرورة الأخرى بوصفه جسداً وكياناً فيزيائياً يتعرض للموت والفناء[1]. وكما هو واضح هنا فإنّ هذا التعريف يعطي للجانب الروحي أهميةً خاصة تبرز في ثنايا التعريف.

يرى أنصار النزعة الطبيعية في التربية أن التربية هي الحياة، وأنها سعي مستمر لتفجير الطاقات الطبيعية الحيوية في الإنسان. والتربية هي هذه التي تؤصل في الإنسان الانطلاقات الطبيعية لوجوده وحركته، ويعبر عن هذه الرؤية بقوله المشهور: «دعوا الطفولة تنضج في الأطفال». ووفقاً لهذا فإنّ روسو (1712–1778) يطلق مفهوم التربية السلبية وينادي به في التربية، والتربية السلبية لا تعني نفياً للتربية بل تعني تربيةً جديدة تسمح لقدرات الطفل وميوله بالانطلاق. ويمكن أن نفهم التربية السلبية بمقارنتها بمفهوم التربية الإيجابية التي تعني التدخل مبكراً وقبل الأوان في تشكيل استعدادات الطفل؛ إنها تدخّلٌ مبكر وهجين يؤدي إلى استلاب الإنسان وتعديل طبيعته. وعلى خلاف ذلك فإنّ التربية السلبية هي هذه التي تسمح لميول الطفل وقدراته الطبيعة بالانطلاق دون تدخّل الراشدين الذي يؤدي إلى تشويه طبيعة الطفل، وتدمير إمكاناته الطبيعية الخلاقة.

---

(1) TH. Braun, Cours théorique et pratique de la pédagogie et de la méthodologie, Liége, 1872, P2.

يقول روسو: إنَّ علينا ألا نهتم بالإعداد العقلي للطفل حتى سن الثانية عشرة (فترة الطفولة هي فترة الركود العقلي)، ويجب ألا ندفع الطفل إلى التفكير أو القراءة، أو إلى أيّ مجهود عقلي. وفي هذه المرحلة أيضاً يجب أن ندع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل من أيّ شخص. ويرى روسو في ذلك أن المربي يمكنه أن يشكّل أخلاق الطفل عندما يبين له أن العقوبة التي تعرض لها كانت طبيعية. مثال: إذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للنزهة فاتركه في المنزل، وإذا أفرط في الأكل اتركه ليعاني مرض التخمة، وبعبارة أخرى دعه يتحمل النتائج الطبيعية لعدم خضوعه لقوانين الطبيعة. طبعاً هناك اعتراضات كبيرة جداً على مفهوم روسو للتربية من حيث الشكّل، ولكن جوهر النظرية أدى دوراً حضارياً في تأكيد مفاهيم الحرية بمختلف معانيها الفيزيائية والروحية والعقلية عند الأطفال والمتعلمين. وشكّلت نظريته هذه منطلق التربية الحديثة وركنها الأساسي منذ القرن الثامن عشر حتى اليوم[1].

يقول روسو في كتابه إميل: «**ليس على التلميذ أن يتعلم بل عليه أن يكتشف الحقائق بنفسه**». فالهدف الأساسي للتربية الطبيعة يكون في أن يتعلم الإنسان كيف يكون إنساناً كما خلقته الطبيعة[2]. التربية كما يراها هي هذه التي تجعل الأجسام أشد قوة، والعقول أبهى ضياءً وتنويراً، والأرواح أنقى فضيلة وأكثر جمالاً[3]. والتربية السلبية كما يريدها روسو لا تكون بالتلقين لمبادئ الفضيلة، ولكن قوامها كما يقول: «**المحافظة علي القلب من الرذيلة والعقل من الزلل**». **وهذا يعني أن التربية الحقّة هي النمو الحر الطليق**

---

(1) محمد عبد السميع عثمان، الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2004.

(2) راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، دراسة في فلسفة التربية، دار معد، دمشق، 1996، ص 37.

(3) راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، المرجع السابق، ص 37.

لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية. ولم يقصد روسو بالتربية السلبية تغييب التربية ونفيها، وإنما أراد أن تكون هذه التربية مخالفة لما كان معهوداً في ذلك الوقت. ففي إحدى الرسائل التي كتبها دفاعاً عن إميل كتب يقول: «إني أطلق تعبير التربية الإيجابية على ذلك النوع من التربية الذي يساعد على تكوين العقل قبل أوانه، وإني أطلق اسم التربية السلبية على تلك التربية التي تعمل على تعبيد الطريق للعقل بتمرين الحواس. وهذه التربية كما يردد: «**لا تعلم الفضيلة، ولكنها تحمي الفرد من الرذيلة**»[1]. وهدف التربية عنده «أن تنمي عند الكائن كل ما ينطوي عليه من كمال».

وهذا الكمال يأخذ عند الفيلسوف الألماني كانط طابعاً أخلاقياً أكثر منه فيزيائياً [2]. فالتربية بالنسبة لكانط «عملية تكوّن وبناء للإنسان الذي «لا يمكن أن يصير إنساناً إلا بالتربية، لأنه ما تصنع منه التربية»، وهذا يعني أن التربية تهدف إلى بناء كائن يمتلك الحرية ويحافظ على كينونته الإنسانية الذاتية» [3]. وهنا تكمن الغائية المثالية لتصورات كانط التربوية، حيث **يعتقد أن التربية في أفضل صورها يجب أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه**.

يُعرّف المربي السويسري جوهان هنريك بستالوتزي التربية أنها النمو المتناسق لكل قوى الفرد النفسية، وهو يتشابه مع أبي حامد الغزالي في المقارنة بين التربية والغراس الطبيعية، حيث يقول: «إن التربية الحقة المثمرة تتمثل أمامي كشجرة تم غرسها على مقربة من مياه جارية، وهذه الشجرة استُنْبِتَت من بذرة

---

(1) ثابت كامل حكيم، قراءات في الفكر التربوي، واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص 85.

(2) رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص23.

(3) عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط، ط1، بيروت، 1980، ص 121.

صغيرة مدفونة في الطمي، والإنسان يشبه هذه الشجرة. والطفل يشبه تلك البذرة من حيث اشتماله على مختلف الملكات والقوى الإنسانية التي تنمو فيما بعد»[1]. فالتربية عند بستالوتزي هي عملية النمو لجميع قوى الإنسان وملكاته نمواً طبيعياً[2]. والمربي كما يعتقد بستالوتزي ليس هو الذي يغرس قوى جديدة في الإنسان أو ينفخ فيه روح الحياة، بل تكمن مهمته الأساسية في إزالة القوى الخارجية التي تقف في طريق النمو الطبيعي عند الفرد. وهذه القوى يجب أن تستمد جوهر وجودها من القوى الداخلية[3].

إميل دوركهايم:

فرض دوركهايم حضوراً مذهلاً في مجال الفكر التربوي على امتداد قرن من الزمن. وما زال تأثيره الفكري طاغياً في مجال التربية كما في مجال علم الاجتماع. ويأخذ تصوره لمفهوم التربية أهميةً كبيرة جداً ينحني لها بكل تقدير معظم المفكرين والباحثين في هذا الميدان. ويأخذ تعريفه للتربية شهرة كبيرة تتجاوز جميع التصورات التي قدمت لهذا المفهوم عبر القرون الخمسة الماضية. ويعود السبب في ذلك إلى المنهجية العميقة والتحليل العلمي الممنهج لقضايا التربية والمجتمع. فدوركهايم يعلم قبل كل شيء الكيفية التي يمكن بها على المستوى المنهجي بناء تصور ما، أو تقديم تعريف محدد، وهو عندما يقرر تصوره للتربية فإنّ هذا التصور يقوم على أسس منهجية، ويستند إلى منطلقات فكرية بالغة الشمول والعمق. ومن هنا نجد اليوم تعريف دوركهايم للتربية على كل لسان: **إنها التأثير الذي يمارسه الراشدون على الأجيال التي لم تَرْشُد بعد.**

---

(1) محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980، ص 291.

(2) محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، المرجع السابق، ص 291.

(3) بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1953.

لقد أبدى دوركهايم انتقادات أصيلة لمفهوم التربية التقليدي الذي يركز على الجانب الفردي في التربية، وهو المفهوم الذي تبناه أسلافه، والذي نجده عند كانط Kant وهيربارت Herbart، وستيوارت ميل Stuart Mill وسبنسر Spencer. وعلى خلاف أسلافه جميعاً ينظر دوركهايم إلى التربية بوصفها «شيئاً اجتماعياً بالدرجة الأولى». وانطلاقاً من ذلك، يعرفها بأنها «تنشئة اجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة». وفي سياق آخر انطلاقاً من ملاحظة الوقائع ودراسة الأنظمة وتحليل البنى المعرفية يعرّف دوركهايم التربية أنها «الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد وذلك من أجل الحياة الاجتماعية». ويكمن هدف التربية في تنمية الجوانب الفيزيائية، والعقلية، والأخلاقية عند الأطفال وتطويرها، وذلك على النحو الذي يحدده المجتمع السياسي بوصفه كلاً متكاملاً، ووفقاً للصورة التي يعلنها الوسط الاجتماعي الخاص الذي ينتمي إليه الأطفال». وباختصار شديد «التربية عملية تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الجديد».

والسؤال الذي يُطرح هنا هو: لماذا تكون التربية عملية ضرورية ذاتها؟ إنها كذلك! لأنه كما يرى دوركهايم: يوجد كائنان في داخل كل فرد منا، حيث تعمل التربية على إيجاد نوع من التوافق بينهما، إذ يشكّل الجانب الفردي الخاص بذواتنا أحد هذين الكائنين، والذي يمثل حياتنا الشخصية، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الكائن الفردي. أما الآخر فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي لا تعبر عن حياتنا الشخصية، وإنما عن حياة الجماعة أو الجماعات المختلفة التي ننتمي إليها، مثل العقائد الدينية والأخلاقية، والتقاليد القومية أو المهنية، والآراء الجمعية المشتركة من أيّ نوع كانت، والتي تشكّل في مجموعها الكائن الاجتماعي L'être Social. وهنا يكمن هدف التربية وغايتها، أي: في العمل على إعداد هذا الجانب الاجتماعي، وتشكيله في نهاية الأمر.

فقدر الإنسان ألا يكون إلا حيواناً من غير الحضارة والثقافة، فالأخلاق هي التي تشكّل في الإنسان إرادته الداخلية التي تتجاوز به حدود الرغبة؛ واللغة هي التي تعطيه إمكانية تجاوز النزعة الحسية الخالصة، وتنتقل به إلى مستوى التفكير.

لقد تكونت المفاهيم في أحضان الأديان بادئ ذي بدء، ثم نهضت وتطورت في أحضان العلوم، حيث تكونت المفاهيم الأساسية التي أدت إلى خلق التفكير الخاص بالإنسان والارتقاء به. ومن ثمّ فإنّ الكائن الاجتماعي لايوجد كمعطى أولي في بنية الإنسان الفطرية، بل يعود وجوده إلى المجتمع الذي كونه وصقله وأودع فيه القوى الأخلاقية. فالطفل، عندما يدخل إلى الحياة، لا يحمل سوى طبيعته الفردية، والمجتمع يجد نفسه، بالنسبة لكل جيل جديد، أمام صفحة بيضاء، ينبغي له أن يسجل عليها خطوطه من جديد. وهنا يجب على التربية أن توجد في كل كائن، يولد من جديد، كائناً آخر قادراً على المشاركة في الحياة الأخلاقية والاجتماعية. فالوراثة تمنح الخصائص الوراثية للكائن، التي تضمن للحيوانات الدنيا حياتها العفوية الطبيعية، وهي تضمن، إضافة إلى ذلك، للحيوانات التي تعيش في جماعات، نوعاً من الحياة الجماعية البسيطة، ولكن معطيات هذه الوراثة تصبح قاصرة عن تلبية مقتضيات الحياة الاجتماعية في إطار الجماعات الإنسانية ؛ لأن اكتساب السمات الاجتماعية، الخاصة بالإنسان، والتي تميزه عن الكائنات الحية الأخرى، تتم بالطريقة الاجتماعية، وعلى التربية أن تقوم بتأدية هذه المهمة. إنَّ هذا التصور السوسيولوجي حول الطبيعة ودور التربية يفرض نفسه بقوة الوضوح حتى على هؤلاء الذين اعتادوا النظر إلى الأشياء وفقاً لمنطق لا يتوافق مع منطق الرؤية الموضوعية.

لقد سجلت مثل هذه الرؤية الموضوعية الواضحة التي يقدمها دوركهايم غياباً كاملاً خلال القرون الأخيرة من الزمن على وجه العموم. حيث كان يجمع

الفلاسفة والمربون على النظر إلى أهمية الجانب الفردي في العملية التربوية. وفي هذا السياق يقول دوركهايم: «إن هدف التربية، عند كانط Kant، وميل Mill، وهيربارت Hurbart، كما عند سبنسر Spencer، هو قبل كل شيء، تحقيق النمو الأمثل للملكات الفردية للنوع الإنساني، والعمل على إيصال هذه الملكات إلى أعلى درجة من الكمال الممكن». ولكن هذا التصور لا يتفق مع الحقيقة الواقعية، فالفلسفة الكلاسيكية كانت تتجاهل، دائماً، النظر إلى الإنسان الواقعي في زمان ومكان محددين. ويمكن الملاحظة بأن هذه الرؤية تنطلق من مبدأ التأمل الخالص في تحديدها لطبيعة الإنسان، وأنها لا تعدو أن تكون سوى نتاج اعتباطي لتأمل يفتقر إلى المنهجية.

تنطلق النزعة البرغماتية في التربية من رباعية تنتظم فيها الواقعية والنفعية والعملية والمادية[1]. وتعد البرغماتية النمط التربوي الذي أفرزه المجتمع الأمريكي. وشعار التربية البرغماتية هو «تعلّم أن تعمل»، وغايتها التربية من أجل العمل والتكيف مع الحياة الاجتماعية. ويعرف فيلسوف البرغماتية جون ديوي التربية بأنها «تنظيم مستمر للخبرة هدفه توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه»[2]. والتربية عند البرغماتيين بصورة عامة هي هذه التي تعد الطفل للحياة المتغيرة المتكاملة، وهي التي تمكن الطفل من مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية. إنَّ التربية عند ديوي هي هذه التي يمكنها أن «تثير قوى الطفل، وتحرض طاقاته لمواجهة المواقف الاجتماعية والتكيف معها»[3].

---

(1) نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، العدد 265، الكويت، 2001، ص 501.

(2) رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، مرجع السابق، ص24.

(3) انظر جون ديوي، التربية والديمقراطية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، 1954.

يعتقد موريس شليك Schilick Maurice وهو كبير فلاسفة الوضعيين «أن التربية عملية تعديل لدوافع الفرد، وخلق إنسان خير من إنسان شرير، وهي في الوقت نفسه عملية إكساب الفرد دوافع جديدة، تؤدي إلى تنمية القيم المعرفية، وإلى تحقيق سعادته في المجتمع. ومن أهم أهداف التربية عند الوضعيين هو برمجة بعض المواد الدراسية، وهم يعتقدون أن الأهداف التربوية ينبغي أن تقع ضمن المادة الدراسية، ويرون أن إكساب الفرد دوافع جديدة لايتأتى إلا بالخبرة الحسية المستمرة، كما تهدف التربية إلى جعل المدرسة تدرك أن من ضمن واجباتها تحقيق سعادة الطالب وفق حرص المجتمع على سلوكات معينة محسوبة[1].

قدم المفكر الفرنسي فورنيل Fournel. L في عام 1940 في كتابه (مفاهيم تربوية Notions de la pédagogie générale) تعريفاً للتربية قوامه: أن التربية هي نتاج لتأثير الراشدين في بنية السلوك والنمو عند الأطفال، حيث يقول: «**كل شيء ينمو وفقاً لقوانينه الخاصة**، ولكن عندما يتدخل الإنسان في توجيه نمو الكائنات الحية وتعديل سلوكها ويؤثر في تكوينها – وهذا يشمل الإنسان والحيوان والنبات – فإنّ هذا الفعل يعني التربية. فالتربية هي الفعل الإنساني الذي يوجه نمو كائن ما نحو مسارات محددة وغايات معلنة. ولكن مفهوم التربية يستخدم اليوم غالباً إن لم يكن حصراً في مجال الحياة الإنسانية»[2].

حديثاً يعرّف المفكر الفرنسي أوليفييه ربول Olivier Reboul التربية

---

(1) محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 181.

(2) Fournel. L., Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940, P7.

أنها» الفعل الذي يسمح للكائن الإنساني بأن يطور قدراته العقلية والنفسية ومؤهلاته الاجتماعية والجمالية والأخلاقية وذلك من أجل تأكيد جوهره الإنساني ما أمكن ذلك، وهي – أي: التربية – نتاج هذا الفعل[1]. وفي تعريف أحدث لربول يعرّف التربية: أنها جملة العمليات والإجراءات التي تمكن الطفل تدريجياً من الوصول إلى الثقافة التي تميز الإنسان عن الحيوان[2].

7 – تخوم مفهوم التربية وحدوده:

يتداخل مفهوم التربية مع بعض المفاهيم التربوية المجاورة له بصورة إشكالية. وهذا التداخل يفرض علينا منهجياً أن نفصل بين المفاهيم التربوية المتداخلة في اتجاه تحديد التخوم الأساسية لكل منها. ومن أجل تحديد المفهوم بصورة علمية سنعالج صيغ تداخله مع المفاهيم الآتية: التعليم، والبيداغوجيا، وعلم التربية، وهي من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم التربية.

7–1 – بين التربية التعليم:

يميز كانط بين المعلم Précepteur وبين المربي Pédagogue: فالأول مجرد مدرس، أما الثاني فهو مرشد، الأول لا يربي إلا من أجل المدرسة، أما الثاني فيربي من أجل الحياة[3]. فهل هناك من تباين بين مفهومي التعليم و التربية؟

---

(1) Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992, p.14.

(2) Olivier Reboul, La philosophie de L'éducation, Que sais-je n 2441, P.U.F, Paris, 2001, p25.

(3) عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980، ص125.

يعني التعليم النشاط الذي يتم بموجبه تحويل المعلومات من شخص إلى شخص آخر. والتعليم يأخذ طابع نشاط منظم وهادف وواضح في مستوياته الفردية والاجتماعية والمدرسية. ففي الأسرة يعمل الأبوان على تعليم الأطفال كثيراً من المعلومات التي تتصل بالحياة والنشاطات الحيوية للطفل. ويتضح مفهوم التعليم بصورة أفضل وأكثر تنظيماً في المدرسة. ففي المدرسة يقف المعلم أمام التلاميذ ويقوم بعملية نقل المعرفة إليهم. ويمكن لنا أن نقوم بتحليل الموقف التعليمي إلى عناصره الأساسية:

- المعلم الذي يقوم بعملية نقل المعرفة وتحويلها.
- التلاميذ الذين يتلقون المعرفة.
- المنهج الذي يستخدمه المعلم في نقل المعلومات.
- المادة التعليمية التي يقوم المعلم بنقلها (حساب، هندسة، رياضيات... إلخ).
- الأهداف التعليمية التي تحددها المؤسسة أو المعلم.

وعناصر الموقف التعليمي تبين لنا أن عملية التعليم منظمة وواضحة وممنهجة ومحددة زمنياً ومكانياً.

وعلى خلاف التعليم فإنّ التربية تتميز بطابعها الشمولي والمعقد. فهي عملية حياتية معقدة تشمل مختلف لحظات التفاعل بين الإنسان والوسط الذي يعيش فيه. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن التعليم يشكّل حالة تربوية خاصة في وضعية شمولية هي التربية. وإذا كان التعليم يشكّل لحظة تربوية فإنّ التربية لا يمكن أن تختزل إلى موقف تعليمي؛ لأنها عملية تتصف كما بيّنا بالشمول والاتساع.

فالموقف التعليمي غالباً ما يأخذ طابع علاقة منظمة بين إنسان وآخر. أما الموقف التربوي فيتجلى في مختلف المواقف الحياتية. فالطفل الذي ينظر في

الليل إلى نجوم السماء يعيش حالة تربوية، والطفل الذي يستمع إلى موسيقا صاخبة أو هادئة، أو هذا الذي ينظر إلى شمس الغسق، أو الذي يتطلع إلى الفجر في انبثاقه، أو ذاك الذي يتأمل لوحة فنية جميعهم يعيشون مواقف تربوية قوامها تأثير الطبيعة والإنسان في التكوين السيكولوجي للإنسان[1].

فتكوين الإحساس بالجمال أمر لا يتم عن طريق التعليم، بل عن طريق الموقف التربوي الذي يرتكز على التذوق الجمالي عينه، والإحساس بالشبع لايمكن أن يعلم بل يمكن أن نشعر به ونحدده. ولهذا فإنّ مفهوم التربية يتميز بطابعه الشمولي. وهنا يمكن لنا أن نقارن بين التعليم الأخلاقي والتربية الأخلاقية، فالتعليم الأخلاقي يعني نشاطاً مرتبطاً بالمعرفة العقلية، وعملية تحويل هذه المعرفة التي تضع المتعلم في صورة الدلالات والمعاني والصيغ التي تتجلى فيها الجوانب الأخلاقية. لكن التربية الأخلاقية لا تتعلق بالمعارف والمعلومات فحسب، بل ترتبط بالرغبة والإرادة والمشاعر، وتسعى إلى تنمية السلوك الأخلاقي، وهذا ما لا يمكن تعلمه بل يمكن تذوقه ومعايشته.

بمعنى آخر، فإنّ التربية الأخلاقية لا تعمل على تكوين معلومات عند الطفل، بل تعمل على بناء السلوك وفقاً لمعايير وقيم أخلاقية. من هنا نلاحظ أن التعليم يرتبط بالأدوات في حين ترتبط التربية بالغايات. ومن أجل التمييز بصورة أفضل يمكن أن نقول: إننا نعلم شخصاً شيئاً ما، ولكننا لا نقول:إننا نربي شخصاً على تعلم شيء ما: نعلم شخصاً ما شيئاً ما، مثل: معلومات ومعارف مهنة، في حين نقول تحديداً بأننا نربي شخصاً ما على قيم ما.

وهذا ينسحب على التربية العاطفية؛ إذ يمكن أن نعلم الطفل معنى الحب

---

(1) انظر: طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2008.

ودلالاتـه، ولكننا لا نستطيع أن نعلمه كيف يحب؛ لأن المحبة والحب موقف وجودي حياتي تؤدي فيه التربية دوراً حيوياً بمختلف مراحلها ومجالاتها. فمن أجل أن نربي الطفل على الحب نحتاج إلى مناخ تربوي شامل ومترامي الأطراف في الزمان والمكان لكي نكوّن لديه هذا الإحساس، ونبعثه حقيقة حيّة في وجوده. وبعبارة أخرى قد يحتاج التلميذ إلى بضع دقائق ليعرّف معنى الحب ودلالته وتعابيره وصوره الحياتية، لكنه قد يحتاج إلى مناخ متشبع بالحب ومعانيه لمرحلة عمرية هي مرحلة الطفولة بصورة عامة، كي تُصقل شخصية الطفل على المحبة وعلى تذوق هذه العاطفة بأبعادها الإنسانية الخلاقة. وهذا المفهوم كما يتضح يعني أن التربية عملية معقدة ومركبة باستطالاتها الزمنية وأبعادها الإنسانية. فالتعليم لا يستطيع أن يكون مشاعر الحب والحنين؛ لأن مثل هذه المشاعر تتكوّن في سياق التجربة الإنسانية برمتها.

فالتعليم يركز على الجانب المعرفي وفقاً لمقتضيات الذاكرة ومتطلبات المعرفة، أما التربية فهي فعل يشمل الجوانب النفسية والأخلاقية عند الإنسان. وهذا يعني أنه لا يمكن للتربية أن تختزل إلى جانبها المعرفي، وإهمال الجوانب النفسية والتربوية التي تشكّل الحقل الأساسي للفعل التربوي. فالتربية تسعى إلى تحقيق التكامل والنمو والازدهار في شخص المتعلم من جميع النواحي الجسدية والفكرية والعاطفية والأخلاقية. إنها بعبارة أخرى عملية إيقاظ للوعي الباطني والملكات الداخلية للإنسان. فالمعلومات ليست هي التي تخلق الرجال، و لا يكفي للمرء أن يتعلم لغات عديدة، وأن يعرّف حساب اللامتناهيات كيما يستحق الثقة، ويكون مصدراً لسعادة أولئك الذين يحيا معهم، كما يكون نافعاً للمجتمع، قادراً على العطاء له»[1].

---

(1) عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، المرجع السابق، ص 505.

7-2 - البيداغوجيا والتربية:

غالباً ما يتجنب المفكرون في مجال التربية مواجهة العلاقة المعقدة بين مفهومي التربية والبيداغوجيا. وليس من تقاليد الفكر التربوي العربي الدخول في جدل العلاقة بين المفهومين، وهذا على خلاف ما نلاحظه في الفكر التربوي الأجنبي بصورة عامة. فالغموض الذي يلف مفهوم «البيداغوجيا» pédagogie يفوق -إلى حدّ كبير- هذا الغموض الذي عرفناه في مفهوم التربية، فمعاني البيداغوجيا تشكّل في الفكر الغربي حقل نزاع وصراع بين عدة مفاهيم أهمها: التربية، وعلم التربية، ونظرية التربية، وفلسفة التربية، وفن التربية. وتعبيراً عن هذا الغموض الكبير يتساءل المفكر الفرنسي رونيه أوبير هل البيداغوجيا علم؟ أم صناعة؟ أم فن؟ أم فلسفة؟ أم هي كل هذا في وقت واحد[1]. وهذا التساؤل كان قد وجد صداه معظم المفكرين القدماء والمحدثين، ومازال يطرح نفسه بقوة في كثير من مواقف الحياة الفكرية في مجال التربية.

وإذا كان هذا المفهوم يعاني في مهده الحضاري الغربي هذه الدرجة من التعقيد والغموض، فإنّ هذا الغموض يتضاعف في مستوى اللغة العربية وفي الفكر التربوي العربي. فالمفهوم ولد ونشأ في أحضان الفكر الغربي، وهو يحمل إشكاليات الفكر الغربي عينه التي لا نجد لها ما يجانسها أحياناً كثيرة في الحياة الفكرية التربوية العربية. ويضاف إلى ذلك أن مفهوم Pédagogie لايوجد له مقابل في اللغة العربية، وهو لم يعرّب في المستويات الأكاديمية، أو في المستويات المعرفية العامة أو في المستويات الرسمية، حيث لا نجد تعريباً محدداً لهذا المفهوم الإشكالي في مصادره الأجنبية. وتحت تأثير هذه الإشكالية المضاعفة يتجنب المفكرون العرب الخوض في الحقل العام لهذا المفهوم

---

(1) رونيه أوبير، التربية العامة، مرجع سابق، 1983، ص27.

«البيداغوجيا» حيث يحيلونه إلى مفهوم التربية بصورة عامة دون تمييز بينه وبين التربية Education. وهذا بدوره يطرح إشكالية إبيستيمولوجية كبيرة في مستوى التواصل بين الفكر التربوي الغربي والفكر التربوي العربي المعاصر. ففي تضاعيف هذا الاختزال لكلمة بيداغوجيا تختفي دلالات ومعان عديدة لهذه الكلمة التي تشكّل حجر زاوية أساسية في حقل المعرفة التربوية. ويترتب على هذا أيضاً وجود حفريات كبيرة في مستوى الوعي الفكري التربوي العربي، وفي صلته بالفكر العالمي. كما أن هذا الاختزال يفوّت على كثير من الباحثين والمفكرين العرب فرصة منهجية في فهم كثير من تضاريس الفكر التربوي الغربي الذي يتصف بغناه في مجال التمييز بين المصطلحات والمفاهيم التربوية المتداخلة. ومن هذا المنطلق يمكن أن نقول: إن المعرفة الإبيستيمولوجية لهذه المفاهيم وتحديدها يشكّل الأساس المنهجي لتطوير الفكر التربوي العربي في جدله المفتوح مع الفكر التربوي العالمي بمعطياته الأبيستيمولوجية والمنهجية. ومن أجل هذه الغاية فإننا سنعمل على تحليل مضامين هذا المفهوم بصورة دقيقة تمكن القارئ باللغة العربية من امتلاك المفاتيح المنهجية لمفهوم البيداغوجيا مقارنة بمفهوم التربية ومشتقاته المختلفة.

وسنقترح في البداية تعريب هذا المفهوم بصورته الأجنبية أو بلفظته الإنكليزية أو الفرنسية، وذلك لعدم وجود مقابل لهذا المفهوم في اللغة العربية، ويضاف إلى ذلك أنه من الصعوبة بمكان أن نجد له مفردة عربية تعبر عنه. فلا يمكن لنا على سبيل المثال أن نستخدم كلمة تربية في تعريب مفهوم البيداغوجيا؛ لأن هذا يؤدي إلى تداخل هذا المفهوم مع مفهوم التربية المقابل لكلمة Education. وهذا ينسحب على مختلف المفردات التقليدية مثل: النظرية التربوية وعلم التربية. وتأسيساً على هذه الرؤية سنستخدم اللفظة الأجنبية «بيداغوجيا» عينها في تعريب هذا المفهوم في اللغة العربية. وهذا يعني أن كلمة بيداغوجيا تعني اللفظة

الأجنبية Pédagogie، وتحمل الطابع الإشكالي لهذا المفهوم بمختلف اتجاهاته وتجلياته العلمية والدلالية. ونحن نعلم أيضاً أن استخدام كلمة بيداغوجي أو بيداغوجيا يشهد اتساعاً كبيراً في الوسط التربوي، ولاسيما في البلدان العربية المغاربية، كما في صفوف عدد كبير من المثقفين والمفكرين العرب[1]. وتأسيساً على ذلك يأتي تعريبنا لمفهوم «البيداغوجيا» استجابة منهجية إبيستيمولوجية لعدد من الإشكاليات التربوية أهمها:

- عدم وجود مقابل لهذه اللفظة الأجنبية Pédagogie في اللغة العربية.
- تحقيق التواصل الإبيستيمولوجي مع الفكر التربوي الغربي وفهم الإشكاليات العميقة التي يطرحها الفكر العالمي في حقل المفاهيم والتصورات التربوية.
- هذا التعريب يتيح لنا التمييز العلمي الدقيق بين دلالة كلمة بيداغوجيا المقابلة لكلمة Pédagogie وبين كلمة تربية المقابلة للفظة الأجنبية Education.
- تعريب هذه اللفظة يساعدنا على تفهم الإشكاليات المطروحة في نسق الفكر التربوي العالمي وفهم إشكاليات هذا الفكر في مختلف تجلياته وتعييناته.
- إخراج الفكر التربوي العربي من دائرة الحيرة والارتباك في استخدام مفاهيم متداخلة إلى حد يصعب الفصل بينها.
- هذا التعريب للكلمة يعطي فرصة الترجمة الدقيقة لمضامين الفكر التربوي الغربي وتوظيفه علمياً في الأنساق الفكرية التربوية العربية.

7-2-1 - الأصل الاشتقاقي لكلمة بيداغوجيا:

يُعرب المفكر الفرنسي المعروف غاستون ميالاريه Gaston Mialaret

---

(1) عرّب عبد الله عبد الدايم هذه الكلمة كما وردت في أصلها الأجنبي «بيداغوجيا» في ترجمته لكتاب رونيه أوبير، التربية العامة.

عن الصعوبات الكبيرة التي تواجه مسألة الفصل بين مفهومي التربية Education والبيداغوجيا Pédagogie[1]، ويعترف بوجود فوضى كبيرة فيما يتعلق بالمفاهيم التربوية المتداخلة بصورة عامة ولاسيما بين هذه المفهومين[2].

وفي اللغة الفرنسية نلاحظ بصورة عامة أن القواميس تعطي لهذه الكلمة دلالتين تتمثل الأولى في علم تربية الأطفال، في حين تتمثل الثانية في فن تربيتهم. ونجد مثل هذا التعريف في قاموس روبير الذي يعرفها «بأنها علم تربية الأطفال»[3]. وتنحو الموسوعة الفرنسية «إنكارتا» Encarta المنهج نفسه في التعريف حيث تعرّف البيداغوجيا أيضاً أنها «علم تربية الأطفال»[4].

أما معجم العلوم الاجتماعية لمادلين كراوينز فإنه يعرّف البيداغوجيا أنها «النظرية النقدية للتربية»[5]. ويبدو لنا كما يقول: إميل بلانشار Emile Planchard «أنه ليس هناك ما هو أسهل من تعريف مفهوم البيداغوجيا في ظاهر الأمر، وتبدو هذه البساطة الظاهرية في التعريف الذي تقدمه القواميس وبعض المفكرين للبيداغوجيا على أنها فن وعلم تربية الطفل وتعليمه[6]. ومع

---

(1) Gaston Mialaret, Les sciences de éducation, P.U.F, Que sais- je? troisième édition, Paris, 1984, p4.

(2) Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F., Paris ,1991, p.6.

(3) Le Petit Robert, Version électronique du nouveau Petit Robert, Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue français, Nouvelle édition, Paul Robert, Paris, 1996.

(4) Encyclopédie® Microsoft® Encarta 2000. © 19931999- Microsoft Corporation.

(5) Madeleine Crawitz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983, p.279.

(6) Emille Planchard, Introduction a la pédagogie, Edition Nauwelaerts, Paris, 1963,p 7.

ذلك فإنّ مفهوم البيداغوجيا يبقى غامضاً جداً في العمق والجوهر، ويحتاج إلى جهد كبير لتحديده ورسم معالمه.

وتتضح هذه الصعوبة منذ الوهلة الأولى التي ننظر فيها إلى بنية التعريف البسيط للبيداغوجيا الذي هو فن وعلم تربية الأطفال وتعليمهم. فالكلمات التي يتكون منها هذا التعريف تنتمي إلى أكثر الكلمات غموضاً. وهذا يعني أننا أمام بنية مركبة من المفاهيم، حيث يحتاج كل مفهوم من المفاهيم المكوّنة إلى تحليل وفحص وتمحيص. ولتكن خطوتنا الأولى والأهم في الفصل بين مفهومي البيداغوجيا والتربية.

7-2 -2- البيداغوجيا ليست التربية:

يختلف مفهوم البيداغوجيا عن مفهوم التربية. فالتربية Education تعني الفعل الذي يمارسه الآباء والمعلمون على الأطفال، وهو فعل عام يتميز بطابع الديمومة والاستمرار. إذ لا توجد مرحلة ما في الحياة الاجتماعية، إذا لم نقل لحظة من لحظات الحياة اليومية، دونما تربية، حيث يتعرض الأطفال دائماً لعملية الاتصال مع الراشدين ولتأثيرهم التربوي. فالتأثير التربوي لا يحدث في مراحل قصيرة ومحددة فحسب بل يحدث ذلك بصورة مستمرة ودائمة عبر دائرتي الزمان والمكان، ويتمثل هذا في التربية غير المقصودة التي تتميز بخاصية الديمومة والاستمرار.

فالممارسات التربوية هي شيء آخر غير البيداغوجيا Pédagogie التي تتجسد في إطار متكامل من النظريات والآراء والأفكار التربوية، كما تتجسد في وجهات نظر تدور حول التربية. ويمكن لنا في هذا السياق تحديد مفهوم البيداغوجيا بشكل جيد عندما تتم مقابلته مع مفهوم الممارسة التربوية. فالتربية التي يعلن عنها رابليه Râblais، وهذه التي يبديها روسو Rousseau، والتي

رسمها بستالوتزي Pestalozzi هي نظريات نقدية للتربية السائدة في أيامهم. فالتربية Education بمعنى الممارسة هي في هذا السياق موضوع يخضع لدراسة البيداغوجيا Pédagogie التي تتمثل في بعض اتجاهات التفكير الخاصة بالقضايا التربوية.

فالبيداغوجيا بمعنى الفكر النقدي لا وجود لها عند بعض الشعوب في مراحل معينة من تاريخها. وكانت ولادتها مرهونة بمراحل تاريخية محددة ومتقدمة في سلم التطور الاجتماعي. لقد ظهرت البيداغوجيا في العهد اليوناني في عصر بريكلس Périclès، في فكر أفلاطون Platon وعند زينون Xénophon، وفي فلسفة أرسطو Aristote، لكنها تكاد تكون مجهولة في عهد الأمجاد الرومانية. وفي المجتمعات المسيحية. ولم تظهر البيداغوجيا إلا في القرن السادس عشر الذي احتضن انطلاقات فكرية تربوية مهمة، بدأت تخبو في القرن السابع العشر ؛ ثم بدأ مسارها يأخذ أهميته من جديد في مجرى القرن الثامن عشر. والحكمة من ذلك كله أن الإنسان لا يهب نفسه للتفكير على نحو دائم ولكنه يفكر بقوة عندما تقتضي الضرورة منه ذلك. ويضاف إلى ذلك أيضاً أن شروط التفكير لا توجد دائماً في كل مرحلة تاريخية أو في كل مكان.

وباختصار يمكن القول: إن التربية لا تعني البيداغوجيا، فالبيداغوجيا – كما يراها دوركهايم –نظرية تطبيقية نقدية تعمل على توجيه الحياة التربوية وهدايتها نحو آفاق محددة وغايات معلنة. وهي تشكّل منظومة من المبادئ والرؤى والمناهج التي توجه العملية التربوية. ومع ذلك فإنّ البيداغوجيا هي التي تعطي التربية معناها ودلالتها، ومن غير البيداغوجيا (نظرية التربية) تتحول التربية إلى فعل عشوائي يفقد دلالته ومعناه. وفي هذا يقول: فورنيل Fournel. L: «إن تربية شخص وتشكيله تربوياً فعل لا معنى له إذا لم يكن في مقدورنا أن نحدد الغايات التي نسعى إليها، وهنا تأخذ البيداغوجيا أهميتها

الخاصة»[1].

7-2 - 3 - البيداغوجيا والفن:

هل نستطيع أن نقول: إن البيداغوجيا فن؟ الفن كما يقول: بلانشار هو التطبيق الذكي والعملي للمعرفة[2]. إننا نطلق كلمة فن Art، في واقع الأمر، على التجربة العملية المكتسبة من قبل المعلم، في إطار عملية اتصاله مع الأطفال، وفي سياق ممارسته المهنية، وهي تجربة تختلف جداً عن دلالة النظريات التربوية، وهذا ما تشير إليه الملاحظة باستمرار؛ إذ يمكن للمربي أن يكون بارعاً في عمله دون أن يأخذ بعين الاعتبار الأفكار التربوية التأملية. والمعلم الكفء، هو المعلم الذي، يعرّف ماذا يجب عليه أن يفعل، دون أن يكون قادراً على تبرير الإجراءات التي يوظفها دائماً في عمله. وعلى خلاف ذلك فإنّ «البيداغوجي «رجل النظرية pédagogue قد يحتاج إلى أيّ كفاءة عملية.

يجب علينا هنا أن نستخدم كلمة فن Art لتعيين التجربة الخالصة من غير نظرية. وهذا يعني أيضاً أن الجميع يوافق على كلمة فن، عندما يجري الحديث عن فن الحرب، وفن المحاماة، وفن التعليم. فالفن هو منظومة من طرق العمل التي تسعى لتحقيق غاية معينة، والتي يمكن لها أن تكون نتاجاً للخبرة التقليدية التي تتواصل عبر التربية، أو نتاجاً لخبرة الفرد الشخصية. ولا يمكن للمرء أن يكتسب ذلك الفن إلا من خلال تواصله مع الأشياء التي يمارس عليها تأثيره. وإذا كان الفن، دون شك، يتواصل مع التفكير، فإنّ التفكير هنا لا يعد عاملاً أساسياً من عوامله.

---

(1) L. Fournel, Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940, P8.

(2) Emille Planchard, Introduction a la pédagogie, Edition Nauwelaerts, Paris, 1963,p 7.

وبين الفن الذي حددناه والعلم، يوجد هناك مكان لتوسطات ذهنية متعددة. فمن أجل التأثير في الأشياء وفي الآخرين وفقاً لطرق محددة، يجري أحياناً التفكير في إجراءات الفعل التي توظف، ليس من أجل معرفتها وتفسيرها، وإنما من أجل تقدير نتائجها، ومعرفة ما إذا كانت كما يجب، أو إذا كانت هناك ضرورة لتغييرها، وكيف يمكن إذا دعت الضرورة إلى استبدالها بإجراءات جديدة. إنَّ هذا التفكير يأخذ شكَل نظرية، وهو يشكّل نوعاً من الموازنات الفكرية الخاصة بالإجراءات الفعلية، وهي موازنات تقارب المعرفة العلمية في بعض جوانبها. ولكن هذه الموازنات لا تسعى إلى تفسير طبيعة الأشياء، بل تهدف إلى توجيه الفعل، وهي لا تمثل اتجاهات بل شيئاً من هذا القبيل، وذلك عندما تسعى إلى تحقيق عملية التوجيه. وهي إذا لم تكن أفعالا فإنها تمثل برامج عمل على الأقل، ومن هنا فهي تتقارب مع الفن. وذلك هو شأن النظريات الطبية والسياسية والإستراتيجية... إلخ.

ومن أجل تفسير السمة المشتركة لهذا التنوع الخاص بالتأملات الفكرية، فإنّ دوركهايم يقترح أن نطلق عليها نظريات عملية. والبيداغوجيا Pédagogie وفقاً لذلك هي نظرية عملية من هذا النوع[1]. فهي لا تسعى إلى دراسة الأنظمة التربوية على المستوى العلمي، بل إلى تقديم أفكار توجّه المربي. وهذا يعني أنها فن بمعيار ما يكون الفن نظرية عملية.

لقد سبق لسولورييه في عام 1910 أن عرّف التربية بأنها فن، إذ يقول: «البيداغوجيا هي النظرية العامة لفن، حيث تعمل على تنظيم العلاقة بين المبادئ العامة والتجارب المنفصلة والمناهج المتعددة، وهي في أدائها هذا تعمل على التمييز بين ما هو واقعي وبين ما هو مثالي في العملية التربوية»[2].

---

(1) إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، 1994، صص 104-106.

(2) Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F., Paris ,1991, p.7.

ويمكن لنا أن نقول مع دوركهايم، والأمر شرعي: إنَّ البيداغوجيا نظرية عملية، وخاصة عندما تنطلق من أساس علمي معترف به، وتجسد تطبيقا له. وفي هذه الحالة فإنّ المفاهيم النظرية التي تشتمل عليها تحمل قيمة علمية تتجسد في نتائج يمكن تحديدها. وهذا ما ينطبق على الكيمياء التطبيقية، التي لا تعدو أن تكون سوى نظرية تطبيقية للنظريات العلمية الخالصة في مجال الكيمياء. فالنظريات التطبيقية تتجاوز في أهميتها العلوم التي تشكّل ينبوعاً لمفاهيمها.

إن ما يعنيه دوركهايم بالبيداغوجيا Pédagogie ليس نشاطاً تربوياً أو علماً تأملياً، بل ما يعنيه بالبيداغوجيا، هو تأثير الجانب الثاني (التأمل) في الجانب الأول (النشاط)، وهذا يعني أن المهمة الأساسية للتأمل الفكري تكون في عملية البحث، عن المبادئ الأساسية للسلوك الإنساني، من أجل الإصلاح التربوي.

ويمكن لنا في النهاية أن نستعرض التعريف المعاصر للمفكر التربوي الفرنسي جاستون ميالاريه الذي يعرّف البيداغوجيا: أنها نوع من التفكير في غايات التربية، وهي تحليل موضوعي لشروط هذه الغايات ووظائفها. فالبيداغوجيا توجد في صلة عميقة مع الفعل التربوي الذي يشكّل حقل التفكير والتأمل لهذه البيداغوجيا»[1]؛ وميالاريه بتعريفه هذا يؤكد الصورة التي يقدمها دوركهايم حول هذا المفهوم.

8 – من التربية إلى علم التربية:

العلم بالتعريف مجموعة من المعارف المنهجية المنظمة التي تبحث في

(1) Gaston Mialaret, Pédagogie générale, même source,1991, p.7.

موضوع متجانس محدد. والعلم بصورة عامة هو الذي يوظف أدواته ومناهجه في الكشف عن بنية الظواهر، ومن ثم تحليلها وتفسيرها والتنبؤ بمظاهرها وحوادثها. ويتجسد العلم في منظومة القوانين والحقائق اليقينية الثابتة التي توصل إليها الإنسان عبر تجاربه المعرفية والتاريخية في مجال الطبيعة والإنسان والمجتمع. وهو يقوم على أساس الطريقة العلمية في التفكير والتي تعتمد على التجربة واختبار الفرضيات العلمية. وهذا يعني أنه لا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية من غير منهج علمي يمنحها درجة عالية من المصداقية واليقينية. وبعبارة أخرى يمكن القول: إن العلم يسعى إلى تفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيراً كمياً، ويسعى أيضاً للكشف عن القانونية العلمية التي تحكم هذه الظواهر.

وتنشأ المعرفة العلمية عبر الحقائق والمعلومات التي تتراكم عبر التجربة التاريخية للإنسان، ومن خلال القوانين التي يكتشفها الإنسان بطريقة علمية تجريبية خلال تفاعله مع الكون والحياة والمجتمع. وباختصار فإنّ العلم يشكّل معارف علمية مؤكدة عبر التجربة العلمية.

وعلم التربية هو منظومة المعارف العلمية التي اكتشفها الإنسان في مجال الحياة التربوية الخاصة بنماء الإنسان وتكوّنه معرفياً و علمياً وتربوياً. وهو يأتي إجابة عن سؤال مفاده: ما الطرق المنهجية الصحيحة التي يمكن اعتمادها في تربية الأطفال والأجيال والتي تضمن لهم أفضل صيغ النماء والازدهار والتكامل؟

ظهر تعبير علم التربية Science de l'éducation للمرة الأولى عام 1812 في كتاب لـ مارك أنطوان جوليان دوباري Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) بعنوان روح المنهج التربوي عند بستالوزي

L'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi. وعمل هذا الباحث على تطوير هذا المفهوم عام 1816 في كتابه مقدمة في التربية المقارنة[1]. ويعد ألكسندر بان Alexander bain أول من استخدم تعبير علم التربية في عنوان لكتاب صدر له عام 1879 حيث كان عنوان كتابه الصادر بالإنكليزية "E'ucation as A science" أي: (التربية كعلم)؛ وقد ترجم هذا الكتاب إلى الفرنسية بعنوان (علم التربية) La Science de l'éducation.

وفي عام 1910 ظهر كتاب ليسيان سوليرييه Lucien Celleriere بعنوان مقدمة في علم التربية Esquisse d'une science pédagogique، وحمل عنواناً فرعياً هو: «ظواهر وقوانين التربية Les fait et les lois de L'éducation »، وفي هذا الكتاب يشرح الكاتب شروط هذا العلم الذي يطلق عليه بيداغوجيا Kpédagogie وذلك من أجل التمييز بين التربية وبين البيداغوجيا التي تعني فن تربية الأطفال. وفيما بعد بدأت هذه التسمية تسجل حضورها الأكاديمي والعلمي في كثير من قطاعات المعرفة والمؤسسات العلمية والأكاديمية الجامعية. في عام 1960 بدا واضحا أنه يمكن التمييز بين التربية وعلم التربية. التربية هي نسق من الفعل أما البيداغوجيا فهي نسق من التفكير والتأمل المعرفي، مع التأكيد في الوقت نفسه على استحالة الفصل الكامل بين المفهومين؛ فكل منهما يشكّل وجهاً للآخر في العملية التربوية، كما هي حال العلاقة بين العقل والتفكير، ومنذ تلك اللحظة انتشر مفهوم علم التربية.

يسعى علم التربية Science de l'éducation إلى معرفة التربية Education وتحليل مكوناتها ورصد فعالياتها ومتغيراتها على نحو موضوعي وعلمي. ولا يتداخل علم التربية بهذا المعنى مع النشاط الفعلي الذي

(1) Eric Plaisance et Girard Vergnaud, Les sciences de l'éducation, Edition de la Découverte, Paris,2001, p.5.

يؤديه المربي أو مع نظرية التربية Pédagogie التي تقوم بتوجيه النشاط التربوي. وبعبارة أخرى تشكّل التربية موضوعاً لعلم التربية.

ويؤكد دوركهايم بأسلوبه المنهجي البارع على ولادة علم التربية، وهو يؤكد على حضوره ضد المتشككين بوجوده وفقاً للمنهجية الآتية: إذا كان يمكن لقضايا التربية أن تشكّل موضوعاً لعلم ما، يشتمل على مواصفات العلوم الأخرى، فإنّ ذلك أمر يسهل البرهنة عليه في هذا المجال؛ لأن الدراسات والأبحاث الجارية يمكن أن تأخذ الصيغة العلمية إذا توافرت فيها الخصائص الآتية[1]:

1 – أن تتناول هذه الدراسات ظواهر وحقائق قابلة للملاحظة؛ لأن العلم ينطلق من موضوع له وجود عياني، قابل للتمايز والتحديد المكاني.

2 – أن تكون الظواهر المدروسة متجانسة فيما بينها بالقدر الكافي، الذي يسمح بتصنيفها في فئة واحدة. وفي الوقت الذي تكون فيه هذه الظواهر متباينة، فإننا لسنا بصدد علم واحد وإنما بصدد عدد من العلوم المتباينة، وبصدد موضوعات متمايزة من الأشياء التي تخضع للدراسة. ويحدث، في معظم الأحيان، أن تعاني العلوم التي هي في طور الولادة، من تداخل بين مجموعة من الموضوعات المختلفة، وتلك هي حال الجغرافية والانتروبولوجيا على سبيل المثال. ولكن مثل هذه الحالة تمثل حالة انتقالية في تاريخ تطور العلم الناشئ.

3 – أن يكون هدف العلم دراسة هذه الظواهر من أجل معرفتها بشكل موضوعي، وليس من أجل أي شيء آخر. فنحن نستخدم بشكل مقصود كلمة يعرف Connaître، وهي كلمة عامه وغامضة بعض الشيء، وذلك من غير أن نحدد بطريقة محددة ماذا نعني بكلمة المعرفة العلمية، إذ ليس من مهمة العلماء الأساسية بناء نماذج، بل السعي إلى اكتشاف القوانين ووصفها

---

(1) Regardez: Emile Durkheim, Education et sociologie, P.U.F., Paris, 1922.

وتفسيرها. فالعلم يبدأ من اللحظة التي يتم فيها البحث عن المعرفة من أجل المعرفة ذاتها. فالعالم يعرف من غير أدنى شك، وبشكل مسبق، أن اكتشافاته قابلة للاستخدام والتوظيف. وهو يستطيع دون ريب أن يوجه أبحاثه نحو هذا الموضوع أو ذاك وفقاً لسلم أولويات يتعلق بمدى تلبية هذه الأبحاث لحاجات معينة، وبمدى الفائدة التي يمكن لها أن تقدمها. ولكنه عندما يهب نفسه للبحث العلمي فإنه قلما يلتفت إلى النتائج العملية لأبحاثه. إنه يبين ما هو كائن، ويلاحظ ماهية الأشياء، ويتوقف عند هذه الحدود. ودوره يتوقف عند حدود التعبير عن الحقيقة، وليس الحكم عليها.

وبناء على المعاينات السابقة، يرى دوركهايم أن التربية تستحوذ على الشروط الكاملة لأن تكون موضوعاً للمعرفة العلمية، وهي بالنتيجة، تستوفي الشروط التي تجعلها موضوعاً شرعياً للدراسة العلمية. فالتربية، التي توجد في مجتمع معين، وفي مرحلة معينة من مراحل تطور ذلك المجتمع، تتضمن في الواقع منظومة من الممارسات والكيفيات، من العمل والتقاليد، التي تشكّل ظواهر محددة على نحو كامل، وهي ظواهر تشتمل على الحقيقة نفسها التي توجد في الظواهر الاجتماعية الأخرى. وهذه الظواهر ليست كما كان يعتقد سابقاً بأنها مجرد موازنات صنعية أو عرضية بدرجة ما، والتي لا توجد إلا تحت تأثير إرادات متقلبة الأطوار، بل هي وعلى خلاف ذلك كله مؤسسات اجتماعية حقيقية.

ويبين دوركهايم في النهاية أن علم التربية بالمعنى الدقيق للكلمة هو «دراسة نشأة الأنظمة التربوية ووظائفها. وهو عنده – على حدّ تعبير رينيه أوبير– ضرب من تاريخ التربية، بل ضرب من علم الاجتماع التربوي»[1].

---

(1) رونيه أوبير، التربية العامة، مرجع سابق، ص28.

وهكذا فإنّ دوركهايم يحدد علم التربية بأنه هذا العلم الذي يشتمل على الأمور الآتية:

- تاريخ الحوادث التربوية، أي: تاريخ الظواهر والمؤسسات التربوية.
- تاريخ المذاهب في سياقها الاجتماعي، وفي إطار الشروط المجتمعية التي أدت إلى ولادتها.
- الدراسة العلمية لظروف الحياة التربوية وصروفها من زاوية اجتماعية[1].

وعلم التربية في نهاية الأمر كما يعرفه ميالاريه: «يشمل جميع الفروع العلمية التي تدرس الوضعيات التربوية والممارسات التربوية بصورة علمية»[2]. باختصار فإنّ التربية تشكّل حقلاً موضوعياً لعلم التربية الذي يقوم بدراسة وتحليل مختلف مظاهر الحياة التربوية وتجلياتها المختلفة.

ومن الإشكاليات التي طرحتها مسألة العلم في التربية مسألة استخدام مفهوم العلم بالجمع أو بالمفرد. فهل يجب علينا أن نوظف مفهوم علم التربية بالمفرد Science of education أم أن علينا أن نستخدم مفهوم العلم بالجمع، أي: علوم التربية Sciences of Education.

ومن أجل تقديم إجابة عن هذا التساؤل يمكننا العودة إلى واقع استخدام المفهوم في مستوياته الأكاديمية. حيث يلاحظ في هذا السياق أن علم التربية بالمفرد درس في جامعة السوربون الفرنسية وجامعات فرنسية أخرى منذ عام 1883 حتى عام 1914 في عهد وزير المعارف الفرنسي جول فيري Jules Ferry[3]. وبعد الحرب العالمية الثانية، تطور علم التربية، ليأخذ نوعاً

---

(1) رونيه أوبير، التربية العامة، مرجع سابق، ص33.

(2) Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F., Paris, 1991, p.7.

(3) محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، دار الثقافة، قطر، 2001، ص 15.

من تعدد الصيغ والتسميات والفروع العلمية التربوية، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية. وظهرت علوم تربوية مختلفة مثل علم الاجتماع التربوي، ومناهج التربية، وعلم النفس التربوي، واقتصاديات التربية، وتاريخ التربية، وانتروبولوجيا التربية.

وشهدت فرنسا تطوراً في هذا المستوى ابتداء من عام 1967؛ حيث تفرع علم التربية بجهود كثير من المفكرين التربويين الفرنسيين المحدثين (موريس دوبيس في جامعة باريس، جان شاتوا من جامعة بوردو، وجاستون ميالاريه في جامعة كان)، وأصبح لعلوم التربية أقسام تخصصية في مختلف الجامعات الفرنسية[1]. ويبدو أن الوضعية الحالية تقرُّ بصورة شاملة أهمية استخدام مفهوم (علوم التربية) وذلك لتعدد الفروع العلمية وتطورها الكبير في المرحلة الحالية.

وحديثاً، بدأت العلوم التربوية تأخذ مداها في مختلف الجامعات في العالم، وبدأت تظهر فروع علمية تحمل تسميات هذه العلوم المختلفة. وباختصار يمكن القول: إن العلوم التربوية هي العلوم العامة التي تهدف إلى توجيه الفعل التربوي نحو إعداد الفرد وتنمية قدراته. وتتصف العلوم التربوية بأنها علوم تطبيقية، وأنها لا تطلب لذاتها بوصفها علوماً نظرية تأملية، إنها معرفة من أجل الفعل التربوي أي: إنها علوم تطبيقية فعالة، وهذا يشمل علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي وعلم المناهج التربوية[2].

9 - الشمولية في مفهوم التربية:

تتعدد تعريفات التربية كما أوضحنا بتعدد الباحثين والمفكرين والتيارات

---

(1) محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، المرجع السابق، ص 16.

(2) Regardez Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992, p.9.

الفكرية. ويستجيب هذا التعدد لاعتبارات متنوعة تتصل باختلاف نظرة الباحثين إلى طبيعة المتعلم أو الطبيعة الإنسانية، وباختلاف نظرتهم إلى الغايات التربوية، كما باختلاف نظرتهم إلى منهجية التربية ومضامينها[1].

ومع أهمية هذه الاختلافات فإنّ معظم المفكرين المعاصرين يميلون إلى إعطاء التربية طابعاً شمولياً يأخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل المكونة للمفهوم. وهذا التوجه يميل إلى تجاوز حدود الأيديولوجيا الفكرية والفلسفية التي شغلت كبار المفكرين والمنظرين في التربية والفلسفة. فالتربية كما تتبدى في الرؤية المعاصرة تتجلى بوصفها هذه العملية التي تقوم على أساس العلاقة الجلية بين الإنسان وعناصر الوجود، إنها هذه العملية التي يتم بموجبها التفاعل بين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان والطبيعة. وفي عمق هذا التفاعل تتشكّل شخصية الإنسان وتتحدد سماته وخصائصه. فالإنسان الذي يغير الطبيعة يتغير معها في آن واحد. فالتربية وفقاً لهذا المعنى هي هذه العلاقة الشمولية التي يرتبط فيها الإنسان بالوجود والطبيعة والمجتمع.

وتعبيراً عن هذه الرؤية الشمولية يأتي تصور جون ستيوارت ميل Mill, John Stuart (1806-1873) للتربية إذ يعرفها: «بأنها جميع ما نقوم به من أجل أنفسنا، وما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية الاقتراب من كمال طبيعتنا، وهي في مفهومها الأوسع تشمل حتى الآثار غير المباشرة التي تحدثها في طبع الإنسان، ونعني بذلك الآثار التي تتركها القوانين وأشكال الحكم والفنون الصناعية، بل وحتى الحوادث الطبيعية المستقلة عن إرادة الإنسان، كالمناخ والتربة والوضع المحلي»[2]. وفي هذا التعريف نجد أن مفهوم التربية يخرج

---

(1) محمود السيد سلطان، مقدمة في التربية، مؤسسة دار الوحدة للنشر والتوزيع، الكويت، 1977، ص73.

(2) René Hubert, Traite de la pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1946, p2.

من دائرته الضيقة، التي تعني دائماً تأثير الكبار في الصغار، وتأثير الراشدين في الأجيال التي لم ترشد بعد، بحسب تعبير دوركهايم. وهنا يمكن الإشارة مرة أخرى إلى المفهوم الشمولي لجون ديوي الذي يرى أن «التربية هي الحياة نفسها، وأنها تستمر مادام الإنسان حيّا، ولا تتوقف؛ لأن المجتمع دائم التّغير والتطور»[1]. ولا يخرج مفهوم روسو للتربية عن هذه الرؤية الشمولية؛ إذ يرى أنها «عملية تمتد من المهد إلى اللحد». وتتجسد هذه الرؤية أيضاً في تعريف ج ف نيللر الذي يفيد «أن التربية بمعناها الواسع تشير إلى أيّ فعل أو خبرة لها أثر في صياغة عقل الفرد وخلقه أو قدرته الجسمية، والتربية بهذا المعنى لا تنتهي على الإطلاق، فنحن نتعلم من الخبرة عبر حياتنا ابتداء من قراءة الكتب حتى الترحال خارج البلاد»[2].

بعد أن يستعرض رونيه أوبير عدداً كبيراً من التعريفات يعرفها أنها «جملة الأفعال والآثار التي يحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنساني آخر، وفي الغالب راشد في صغير، والتي تتجه نحو غاية قوامها أن نكون لدى الكائن الصغير استعدادات منوعة تقابل الغايات التي يعدّ لها حين يبلغ طور النضج»[3].

ويخلص أوبير إلى أن جميع التعريفات تركز على خصائص مشتركة، هي:

1 - إنها جميعها تقصر التربية على الجنس البشري.

2 - جميعها تعتبر التربية فعلاً يمارسه كائن في كائن آخر، ويمارسه بوجه

---

(1) صبحي حمدان أبو جلالة، محمد حميدان العبادي، أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001، ص 229.

(2) عبد المحسن حمادة، أصول التربية، جامعة الكويت، 1995، ص 8.

(3) رونيه أوبير، التربية العامة، مرجع سابق، 1983، ص27.

خاص راشد في صغير، أو جيل بلغ النضج في الجيل الناشئ اللاحق.

3 - وجميعها يُقرُّ أن هذا الفعل موجّه نحو هدف ينبغي بلوغه[1].

ويمكننا في هذا السياق أن نحدد بعض السمات الأساسية للطابع الشمولي في التربية:

- **الشمولية الزمنية:** التربية من المهد إلى اللحد. فالتربية كما تؤكدها معظم النظريات التربوية لا تتوقف عند مرحلة من المراحل، فالإنسان كيان يتشكّل ويعاود تشكّله عبر دائرتي الزمان والمكان. إنها باختصار عملية تغطي مختلف مراحل الحياة عند الإنسان: طفلاً وراشداً وكهلاً وعجوزاً وشيخاً.
- **الشمولية التكوينية:** الإنسان كيان متعدد في إطار وحدة شاملة، فالتربية تشمل مختلف جوانب الشخصية سيكولوجياً واجتماعياً وأخلاقياً وروحياً وبدنياً.
- **الشمولية الوظيفية:** وهذا يعني أن التربية تمارس دوراً حيوياً يتميز بالشمول في مختلف مجالات الوجود في المجتمع الإنساني، فهي التي تعد الطفل ليصبح مواطناً وإنساناً وفرداً وروحاً وجسداً في مختلف مجالات الحياة.
- **شمولية التأثير:** وهذا يعني أن التربية عملية تنبثق من بنية الأشياء التي تحيط بالكائن، فالوسط بما ينطوي عليه من عوامل ومتغيرات وأحداث ووقائع وكائنات، والطبيعة بما تحتويه من عناصر جمالية ومن عناصر أخرى تؤثر تربوياً في بنية الإنسان وتشكّله، فأبناء الصحراء مثلاً يختلفون في بنيتهم النفسية عن أبناء الجبال وسكان السواحل.
- **شمولية البنية:** فالتربية عملية تشمل في ذاتها مختلف العمليات التربوية المختلفة مثل: التعليم، والتنشئة، والتثقيف، والتأديب، والترويض، والتطبيع،

---

(1) رونيه أوبير، التربية العامة، مرجع سابق، ص26.

والتدريب والتأهيل. فالتعليم على سبيل المثال يدخل في بنية الفعل التربوي، ويشكّل موقفاً من مواقفه. وكذلك هي الحال بالنسبة للتنشئة الاجتماعية والتثقيف والترويض والتطبيع. ولا يمكن للتربية أن تختزل إلى أيّ من هذه العوامل والصيغ، إذ لا يمكن أن نقول: إنّ التربية هي مجرد التعليم، لأنها كيان يتضمن التعليم ويتجاوزه في الآن الواحد. كما لا يمكن لنا أن نقول: إنّ التربية هي التدريب، فالتدريب قد يدخل في بنية الفعل التربوي، ولكن لايجسدها، فهي أبعد منالاً وأكثر شمولاً.

- **الشمولية الإنسانية:** التربية عملية تتصف بطابعها الإنساني فهي ظاهرة إنسانية تتجسد في مختلف التجليات الإنسانية منذ القدم حتى اللحظة الراهنة. ولا يمكن لمجتمع أن يقوم من غير تربية، هذا مع أهمية النظر إلى الصيغ المختلفة لهذه التربية بين مجتمع وآخر.

10 - بنية الفعل التربوي:

تقرّ التعريفات التربوية على اختلافها بوجود عنصرين أساسيين في العملية التربوية هما: المربون من جهة، والمتربون من جهة أخرى. ومهما أدخل على طبيعة هذه العلاقة من تعديلات، ومهما شُذِّبت فإنها تقوم في جوهرها على علاقة التأثير الذي يمارسه المربون في المتربين[1].

من أجل إعطاء فكرة واضحة عن بنية الفعل التربوي وعن قدراته، قام أحد علماء النفس المعاصرين، وهو كوييو Guyau، بمقارنته بالتنويم المغناطيسي. فالتلميذ أو المتعلم يكون حاله أشبه بحالة المنوَّم مغناطيسيا (من يخضع للتنويم المغناطيسي)، الذي يوجد في حالة استثنائية من السلبية المفرطة، حيث يكون

---

(1) خالد عبد الرحيم، الإرهاب التربوي: تأصيل المصطلح، البعث الأسبوعي، عدد 8279، تاريخ 1990/6/18.

العقل والوعي مفرغين من مكوناتهما، وتكون الإرادة في حالة شلل كامل. ومن ثم فإنّ الفكرة الموحى بها لا تواجه أيّ فكرة معاكسة، فهي تأخذ مكانها دون أيّ حد من المقاومة. ومع ذلك فإنّ الفراغ الذهني لا يمكن أن يكون مطلقاً، وهذا يعني أن على الفكرة المراد إدخالها أن تكون مشحونة بطاقة إيحائية خاصة. ومن أجل ذلك يجب على المنوِّم (الطبيب الذي يقوم بعملية التنويم) أن يلجأ إلى استخدام لهجة آمرة نافذة، يجب أن يقول: أنا أريد، وأن يبين بأن عدم الخضوع أمر غير مقبول، وأن الأشياء يجب أن تظهر كما يريد أن يظهرها هو نفسه، وأنها لا يمكن أن تكون إلا كما يحددها، وحين تبدو معالم الضعف على المنوّم، فإنّ المنوم يميل إلى التردد وإلى المقاومة، و أحياناً إلى رفض الخضوع. وعندما يدخل في مناقشة فهو يمارس قوته. وكلما اتجه الإيحاء ضد الميل الطبيعي عند المنَّوم، فإنّ اللهجة الآمرة يجب أن تبلغ أشدها. إنَّ هذين الشرطين يوجدان في إطار العلاقة بين المربي والطفل: فالطفل يوجد في حالة بالغة السلبية، يمكن مقارنتها بحالة المنوَّم المغناطيسي الذي يكون وعيه خالياً إلا من بعض التصورات التي يمكن لها أن تناضل ضد الأفكار الموحى بها، ومن ثم فإنّ إرادة الطفل تعاني من الشلل والقصور، وهي قابلة للإيحاء بدرجة كبيرة، وللسبب ذاته فإنّ الطفل مهيأ لعملية تقليد عفوية وشاملة. ويضاف إلى ذلك المكانة العالية التي يحتلها الراشد، بالقياس إلى التلميذ، والتي تتمثل في تفوقه المعرفي والثقافي، والذي يعطي لفعله قدرة هائلة على النفاذ، من أجل تحقيق الفعل التربوي.

تبين لنا هذه المقارنة بين الحالتين القوة الهائلة التي توجد في الفعل الإيحائي، وإذا كان الفعل التربوي يشتمل، حقاً، وفي أدنى حدوده ومستوياته هذه الفعالية المشابهة، فهو يسمح لنا بأن نحقق أموراً كثيرة، وذلك بشرط وجود إمكانية الاستفادة من ذلك، وتوظيفه بشكل جيد.

وإذا كان الآباء والمعلمون يشعرون دائماً أن كل شيء يمر أمام الأطفال،

يترك أثراً في نفوسهم، وأن بنية الطفل النفسية وشخصيته مرهونتان بآلاف الأحداث الصغيرة التي تمر دون أن نشعر بها، والتي تحدث في كل لحظة، والتي قلما نعيرها أيّ اهتمام، بسبب تفاهتها الظاهرية، فإنهم سيولون لسلوكهم، ولغتهم مزيداً من الاهتمام، إذ لا يمكن للتربية بالتأكيد أن تعطي نتائج مهمة عن طريق إجراءات سريعة فجائية ومتقطعة.

فالمعلمون والمربون والراشدون يمارسون تأثيرهم على الآخرين من أطفال وتلامذة وطلاب. وفي دائرة المخطط المذكور آنفاً نجد أنه يمكن للظروف الاجتماعية والمواقف الطبيعية أن تؤثر تربوياً في الإنسان، وهذا يشمل الحيوانات، وذلك عندما تستثير عند الناس حالات من السلوك وردود الأفعال ولاسيما عندما تجبر الآخرين على تعديل مواقفهم وأنماط سلوكهم. كما أن الأشياء المادية التي تحيط بنا أيضاً يمكننا أن تمارس دورها التربوي، وأن تفرض على الناس نوعاً محدداً من السلوك، فنحن نعرف اليوم تأثير المباني ذات الكثافة السكانية العالية في عملية نمو الأطفال وتربيتهم، وفي تحديد نمط العلاقات الاجتماعية، وأخيراً فإنّ البنى الاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في تحديد سلوكنا وتربيتنا.

كما أنه يمكن النظر إلى طبيعة واتجاه التأثير الذي تمارسه التربية؛ فاتجاهات التأثير قد تتنوع بحسب مجالات عدة، كأن نتحدث عن التربية الرياضية أو التربية العقلية أو التربية الأخلاقية أو التربية الدينية أو التربية السياسية والجمالية. ولكن علم النفس أو التربية الحديثة يؤكدان أن هذا التمييز بين قطاعات التأثير هو شكلي، وأنه لا يمكن الفصل بين الجوانب المختلفة للشخصية. فالتربية تمارس تأثيراً ذا طابع شمولي تأخذ بعين الاعتبار مختلف جوانب الفرد بصورة متناسقة ومتكاملة ومستمرة.

11 - طرائق التربية:

تتعدد أساليب التنشئة، وتتنوع وفقاً لمعايير عدة. فالأساليب والطرائق تختلف وفقاً لطبيعة السلطة وأسلوب الشدة التي تستخدم في التربية، فهناك التربية التسلطية، وهناك أساليب التربية الحرة. وتختلف أيضاً أساليب التربية وفقاً للأهداف الرئيسية التي تسعى إلى تحقيقها، كما أن هذه الأساليب تختلف وفقاً لدرجة الوعي العلمي بطبيعة العمل التربوي ومدى اهتمام الأبوين والمربين بأساليب تراعي المعايير العلمية والنفسية التي يفترض أن تعتمد في عملية تربية الأطفال. ومع تعدد الأساليب والطرائق التي تعتمد في التربية فإنه يمكننا أن نتحدث عن نوعين منها، هما: التربية العفوية، والتربية الموجهة أو المقصودة، كما يصطلح غالباً على تسميتها.

11-1 - التربية العفوية:

غالباً ما يوظف مفهوم التربية غير المقصودة، ولكننا نفضل استخدام التربية العفوية التي تأخذ طابعاً لاشعورياً[1]، وهذا يعني عملية التفاعل الواسعة بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها، والتي تشكّل المناخ الأساسي لنموه وتشكّله تربوياً. وفي هذا الاتجاه يذهب كل من بل Bell وفينارس Venars إلى أن عملية التنشئة ليست مجرد عملية تلقين وتعليم، وغرس عقائد لمجموعة من القيم، وإنما هي عملية تفاعل مستمر بين الطفل من ناحية، وبين بيئته من ناحية أخرى؛ ويذهب كل من براون Brown وكولبرج Kolberg وشافير Schaffer إلى ما هو أبعد من ذلك؛ فالطفل لا يتأثر بمؤثرات الوسط الذي يعيش فيه فحسب، بل هو يؤثر فيه كإنسان إيجابي فعال، ويتمثل ذلك في جملة

---

(1) علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد، دمشق، 1992، ص 78.

من العمليات التي يكتسب فيها الفرد (الطفل) أنماطا سلوكية ومعارف عن طريق التفاعل مع الوسط الذي يعيش فيه. ومن أبرز هذه العمليات: المحاكاة، واللعب، والتقمص، وعلاقات الدور والمركز. وهي عمليات متداخلة، لا يمكن الفصل بين أطرافها، حيث تتداخل كل عملية من هذه العمليات في الأخرى، وتشكّل طرفاً من أطرافها. ففي المحاكاة يقوم الطفل باكتساب أنماط سلوكية مختلفة، ومثال ذلك، عندما يقوم الطفل بتقليد نمط سلوكي لأبيه، أو أمه، أو أحد الكبار. أما اللعب فهو: نشاط حركي نفسي تعليمي يكتسب فيه الطفل مهارات مختلفة عن طريق تمثل الأدوار والمواقف. أما التقمص فهو: فعالية ذاتية شعورية أو لا شعورية يتمثل فيها الطفل جانباً أو مظهراً من مظاهر سلوك الآخر. ويتعلم الطفل عن طريق تمثل لمركز ما(مركز الصبي أو البنت) سلوك الدور واستجاباته وفقاً لمعايير ومبادئ سلوكية محددة في الوسط الذي يعيش فيه. ويشكّل الوسط معين ومصدر هذه العمليات النفسية اللاشعورية والشعورية، ويتجسد ذلك في الأنماط السلوكية القائمة في إطار الحياة الأسرية كالعلاقات بين الأبوين، وأنماط السلوك التي تجري في وسط العائلة.

11-2 - التربية الموجهة :

يتمثل الاكتساب التربوي الموجه أو المقصود في نسق من العمليات الإرادية التي يباشرها الراشدون لتكريس أنماط سلوكية عند الأطفال. ومن أبرز العمليات المستخدمة في ذلك نذكر: العقاب، والثواب، والأوامر، والنواهي، والوعظ، والإرشاد، والتشجيع والإيحاء، أو استخدام الشدة. وهي فعاليات غالباً ما يلجأ إليها الأهل في تربية أطفالهم وإكسابهم الأنماط السلوكية المنشودة في الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يكتنف الأسرة.

وهذا النوع من التربية يستجيب لإرادة الكبار الذي يقومون بتربية

أطفالهم، إذ يوجهون الأطفال عبر هذا النوع من التربية إلى تحقيق بعض الأهداف التي رسموها لهم بصورة مسبقة. فبعض الآباء مثلاً يعتمدون أسلوباً في التربية يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الجهود والوسائط التي تؤدي إلى تعزيز القيم الإيمانية عند الطفل. وبعض الآباء يركز على أهمية الفضيلة، وهناك من يركز على أهمية التعليم والتربية العقلية. وهم يوظفون الوسائل التربوي التي تمكنهم من تحقيق هذه الغايات التربوية بفعالية ونجاع كبيرين[1].

12 – وظائف التربية:

تشكّل التربية الروح الحقيقية للحياة الاجتماعية بمختلف تنوعاتها وتجلياتها. وهي تؤدي وظائف حيوية تمكن المجتمعات الإنسانية من عناصر وجودها واستمرارها؛ إذ لا يمكن لأيّ مجتمع أن يقوم ويستمر في الوجود من غير نظام تربوي يكفل له هذه الاستمرارية، ويضمن له القدرة على التكيف وفقاً لأنساق ثقافية محددة.

فالتربية عملية ضرورية للإنسان في مستويات الجماعة والمجتمع والفرد. «فهي التي تمكن الإنسان من المحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. فالتربية إذن ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها»[2].

ومن الوظائف المتعددة التي تؤديها التربية اجتماعياً وثقافيا يمكننا أن نقف عند الوظائف الآتية:

1 – تحويل الإرث الثقافي لمجتمع ما ونقله عبر تتابع الأجيال والأحوال[3].

---

(1) إبراهيم عبد الله ناصر، أصول التربية: الوعي الإنساني، مكتبة الرائد العلمية، عمان، 2004.

(2) إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، ص 14.

(3) إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، دار وائل للنشر، عمان، 2001، ص 94.

وفي هذا يقول ابن خلدون: «العلم والتعليم شأن طبيعي و«ضرورة» في كل مجتمع. فالحاجة للصنائع ولنقل الخبرات والمدركات تفرض التعلم والتعليم، ومن الطبيعي أن يكون في المجتمع أدوات للنقل والتلقي والتحصيل والاستفادة»[1].

2 - التكيف الاجتماعي والثقافي لأفراد المجتمع: تحقق التربية للفرد عملية التكيف الاجتماعي، فهي العملية التي يتم من خلالها، دمج الفرد في المجتمع، ودمج ثقافة المجتمع في الفرد. وهي «عملية يستطيع الفرد من خلالها أن يتكيف مع معايير وتصورات وعادات وقيم الجماعة التي يعيش في وسطها»[2].

3 - تطوير الثقافة والتراث: تتميز الحياة الإنسانية بوصفها أكثر مظاهر الحياة تغيراً وتبدلاً في مظاهرها وجوهرها؛ لذا يترتب على الإنسان أن يواكب هذا التّغير عن طريق التربية التي تضمن للإنسان وضعية تسمح لها بتمثل مختلف المعايير والقدرات المتجددة لمواجهة تجدد الحياة وتجدد مطالبها. فالتربية تعمل على إضافة كل جديد إنساني إلى السجل الثقافي للمجتمع، وهي تنقل هذه التجديدات الثقافية من جيل إلى جيل، ومن السلف إلى الخلف[3].

4 - تزويد الإنسان بإمكانات الحياة: تُعرف الطفولة الإنسانية (كما بينا في المقدمة) بالعجز الكبير للطفل الإنساني؛ لذا فإنّ التربية تمكنه من اكتساب مختلف المهارات والقدرات العقلية والجسدية والنفسية التي تساعده على التكيف و استمرار الوجود. وهنا تبدو التربية بضرورتها المنقطعة النظير في توفير شروط الحياة والوجود للإنسان في مراحل طفولته.

---

(1)عبد الأمير ز. شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار الكتاب العالمي، بيروت، 1991، ص 98.

(2) Henri, Mondras: Eléments de la sociologie, Armond colin, Paris,1975, P85.

(3) حليمة علي أبورزق، المدخل إلى التربية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، 1998، ص 31.

خلاصة ورؤية إجمالية:

يعادل مفهوم التربية مفهوم الحياة ويتكامل معه. فالإنسان كينونة تتشكّل من المهد إلى اللحد كما يقول روسو، والتربية هي الحياة مبتدأً وخبراً، وهي البوتقة التي يتشكّل فيها الإنسان. إنها الروح الحضارية التي تجعل من الإنسان إنساناً كما يرى كانط. إنها باختصار تلك التي تنتقل بالإنسان من مشروع وجود بالقوة إلى مشروع وجود بالفعل كما يعتقد هنري بييرون.

وهذه التربية تستحق منا أن نبذل جهدا في التعرّف إلى مناحيها وتضاريسها وتجلياتها في حياتنا الاجتماعية. وهذا الاستحقاق يحتاج إلى بعض الجهد إذا أردنا لوعينا هذا أن يأخذ صورة علمية تستند إلى معطيات العقل ونجاعة المنهج.

وفي قلب هذه الرؤية تجسد همنا في تقديم مفهوم التربية على أساس منهجي، وقد توخينا في هذا التقديم أن نولد رؤية منهجية في النظر إلى المفهوم وغيره من المفاهيم. وقد استطعنا في هذه الإطلالة أن نقدم هذا المفهوم على اعتبارين أساسيين: يتمثل الأول في أن يعرف الطالب إشكالية المفهوم وتداخلاته بصورة علمية موضوعية، وهي إشكالية لا تنتهي أبداً مع نهاية هذا الفصل أو غيره، ويتمثل الآخر في العمل على تمكين قارئنا من امتلاك ناصية المنهج في التعامل مع المفاهيم وتحديدها بصورة منهجية، بحيث يستطيع الدارس أن يحلل ويدرس مختلف المفاهيم التي تواجهه في حياته العملية بروح علمية منهجية من جهة، وبقدرة نقدية من جهة أخرى.

لقد عرّفنا القارئ بالمعطيات الحسية لعدد كبير من المفكرين والفلاسفة الذي قدموا للإنسانية عطاءات معرفية وعلمية لا تنضب، فجاءت الصور الرمزية بانطباعاتها اللغوية للتعاضد مع معطيات الصورة الحية في تكوين

وعي علمي بالتربية ومفاهيمها، يتجه إلى الاستمرار عبر دوامة الأيام، وأن يتجاوز انقطاعات الزمن.

وعبر مماحكات مع جذور التعريف في اللغة، والتصنيفات القاموسية، استطعنا أن ننتقل إلى تجليات مفهوم التربية في مكنونات الوعي الفلسفي عند كثير من المفكرين، وفي قلب التيارات الفكرية، بدءاً بالاتجاهات المثالية، ومروراً بالنزعة الطبيعية، ومن ثم بالنزعة الاجتماعية، والفلسفة البرغماتية، وصولاً إلى بعض التصورات الحديثة للمفهوم. وفي كل هذه المحاور حاولنا أن نعرف بالتربية في سياقها الفكري والتاريخي، وأن نحدد أوجه التطور في المفهوم تحت غطاء التحولات الاجتماعية الجارية في كل عصر من العصور. وفي ذلك كله حاولنا أن نتجاوز الجمع المكثف الاعتباطي للتعريفات في غير ما منهج أو سياق، كما درجت العادة في كثير من الدراسات التي قدمت لهذا المفهوم، وحاولت أن تفكك أوصاله نحو رؤية واضحة له.

وفي المرحلة اللاحقة قدمنا محاولة للفصل بين مفهوم التربية والمفاهيم المجاورة له ولاسيما مفهوم: التعليم والبيداغوجيا وعلم التربية. وحاولنا الخوض في معترك هذا التداخل والتشابك في اتجاه الفصل بين هذه المفاهيم، وتقديمها بصورة أكثر وضوحا إلى قارئنا العزيز. وقد تبدى لنا في سياق هذه المحاولة هذه الصعوبة التي تواجه الدارسين في تحديد بعض هذه المفاهيم؛ لأنها لا تتداخل فحسب مع مفهوم التربية، بل تشكّل معتركاً إشكالياً صعب المراس محفوفاً بتضاريس التداخل والتعقيد. فمفهوم البيداغوجيا قد يطرح من التّحديات المعرفية الذاتية ما يفوق التّحدي الذي يبديه مفهوم التربية. وفي هذا التقاطع المعرفي الخطر حاولنا أيضاً أن نشد الرحال إلى الكشف عن المجاهل الحقيقية لهذا المفهوم، وترويضه لفهم القارئ وتمكينه من احتواء منهجي أمثل لهذه المفاهيم المعقدة. وإن كان من بقية لهذا الفهم المعقد، فإنّ الطرح المنهجي

كفيل بأن يغطي احتياجات القارئ في المرحلة المقبلة عندما يواجه هذا المفهوم عيناً بعين ووجهاً لوجه. فالقارئ الذي يتابعنا قد تزود بطاقة منهجية تكفيه لمواجهة الطلاسم ومحاصرتها في زوايا وحدود المصادرة. وإن تكن هناك من بقية لم تفكك وتوضّح فهذا يكفي ليدفع القارئ إلى تساؤلات لا تنضب حول هذه القضية. وفي هذا القلق المعرفي الذي نود إثارته عند القارئ يكمن أحد الأهداف البعيدة لهذا الفصل، وذلك لأن مهمتنا لا تحتفي بالطالب والقارئ، وإنما تريد أن تدفعه إلى دوائر القلق والتوتر المعرفيين، إيماناً بأن هذا القلق وهذا التوتر سيكونان في المستقبل القريب أو البعيد منطلقاً لحركة فكرية نقدية تضع القراء قاب قوسين أو أدنى من معترك الإبداع وميدان النقد والبناء.

وفي الخطوات التي تتقدم نحو النهاية، وتتجه نحو الاختتام، تناولنا قضايا جوهرية تتمثل في تحديد معالم العملية التربوية وفعالياتها ومنطق حركتها، ورسمنا أفلاك اتجاهاتها ومدارات انطلاقها. فالتربية عملية أشبه بعمليات التنويم المغناطيسي، والعملية التربوية لا تقف عند حدود العلاقة التقليدية بين معلم يفيض بالمعرفة وتلميذ يتّقد شوقاً، إنها العملية التي ترتبط بجوهر الأشياء، وهي بذاك تأخذ صورة الإنسان الذي يتشكّل بالطبيعة، وينهل من عطائها، ويستلهم سلوك الحيوان، ويفجر الأفكار، ويهتدي بالمعرفة. فالإنسان في هذا السياق هو هذه الخلاصة الوجودية لتفاعله بالكون بما ينطوي هذا الكون عليه من إبداعات وأشياء، إنه الحركة الحيّة التي تتمثل الأشياء وتعيد إنتاجها، إنه الإنسان الذي يغير الأشياء ويتغير معها في آن واحد، وهنا أيضاً ومن جديد يكمن أحد أهم الأسرار الحقيقية للعملية التربوية والمعرفية التي جلوناها في هذا المستوى.

وفي النهاية وضعنا أمام الوعي صوراً تفرض نفسها كضرورة منهجية حول دلالة المفهوم الشامل للتربية. حيث يقدم هذا الفهم صورة كلية شمولية

غائية بعيدة المدى لمفهوم التربية. وهو يمكّن المربين، في حال الضرورة والاقتضاء، من التأمل في معنى التربية على غير القراءات والتأملات التقليدية المعروفة. فهذا المفهوم يقتضي منا أن ندرك تأثير المناخ التربوي وأهميته في إحداث تحولات عميقة وجوهرية في ماهية الإنسان، وفي مقتضيات تكوينه النفسي.

وأخيراً، من طرائق التربية إلى وظائفها، تتقارب مؤشرات الدائرة، وتتجه نحو التكامل. فالتربية فعل عبقري يتحرك في كل مكان، وفي كل منحى، إنه يتغلغل إلى الأعماق الإنسانية، فيشكّل ما فيها من إمكانات، ويفجّر ما تنطوي عليه من قدرات، وينمّي فيها كامن الطاقات. إنها التربية العفوية التي تشكّل أعمق أعماق الإنسان وأكثر سماته ومزاياه أصالةً وتأصلاً.

فالوظائف التي تؤديها تجعل الإنسان بالمفرد إنساناً، وتضفي على المجتمع بصيروراتها الثقافية طابعاً إنسانياً. فهي مبتدأ في تكوين الإنسان، وخبر في غاياته، إنها التربية التي تعني تشكيل الإنسان وفقاً لما تقتضيه إنسانية تكوينه من جهة، وهي بناء للمجتمع على إيقاعات الروح الاجتماعية التي تقتضيها معايير الحياة الإنسانية من جهة أخرى.

وفي منتهى التطواف نقول: إنَّ ما قدمناه على متن هذا الفصل يشكّل محاولة جادة تتجه نحو إيقاظ وعي الدارسين بأهمية التربية مفهوماً ووظيفة وبنية. وهاجسنا تجسد في تكوين الأساس المنهجي المتقدم لكل قراءة لاحقة في هذا الميدان. ما قدمناه يدخل في دائرة التشويق إلى المتابعة نحو آفاق أكثر أصالة في حقل المعرفة التربوية. إنها محاولة معرفية لتأسيس الوعي على مكونات رؤية منهجية نقدية للتربية مفهوماً وبنية ووظيفة و علماً وغاية.

الفصل الثاني
الأصول الثقافية للتربية

الفصل الثاني

الأصول الثقافية للتربية

«العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس»

رينيه ديكارت

مقدمة:

بين التربية والثقافة وشائج علاقة فريدة في طبيعة العلاقة بين الظواهر والأشياء، وتأخذ هذه العلاقة طابعاً وجودياً؛ حيث لا تكون الثقافة من غير تربية، ولا تكون التربية من غير ثقافة. فالتربية بمناهجها ومضامينها وتجلياتها ظاهرة ثقافية بالضرورة، ومن ثمّ فإنّ الثقافة لا يمكن أن تكون خارج دائرة التربية من حيث الوظيفة والهوية، فوظيفة الثقافة وظيفة تربوية، كما أن وظيفة التربية وظيفة ثقافية بالدرجة الأولى. ومثل هذه العلاقة تعلن نفسها بوضوح في مختلف مداخل العلاقة بين الثقافة والتربية. فالتربية تنقل الثقافة وتحييها، ومن غير التربية تضمحل الثقافة وتتلاشى، وكذلك الحال في الثقافة التي لا تكون إلا بقدرتها على التأثير في الأفراد؛ حيث يأخذ التأثير فيهم طابعاً تربوياً بالطبيعة والضرورة.

وعلى الرغم من هذا التداخل البنيوي والحيوي بين الثقافة والتربية يمكن التمييز بينهما على صورة المؤسسات والتشكيلات؛ فالتربية تُعْرَف بمؤسساتها (أسرة، مدرسة، جامعة، وزارة، جماعة، أقران، وسيلة، إعلام)، والثقافة تُعْرف بتنظيمات القيم والمؤسسات التي تعمل على تنميتها مثل (المتاحف، المكتبات، الوزارات، الفنون، العلوم). ومع أهمية هذا التمايز فإنّ كلاً منهما يؤدي دور الآخر، ولا يستطيع أن ينفصل عنه.

وفي هذا السياق يمكن القول: إن الثقافة أكثر شمولاً من التربية؛ لأن الثقافة تمثل مادة التربية وجوهرها، ومن ثمّ فإنّ الثقافة تشكّل الإطار العام للتربية، حيث تحدد الثقافة العامة للمجتمع أبعادها ووظيفتها ومضمونها. وعلى هذا النحو يمكن القول: إن الثقافة تشكّل إحدى أهم ركائز العملية التربوية وأكثرها أهميةً، ومن ثم فإن النظام الثقافي للمجتمع كان وما يزال يشكّل أحد أبرز أصول العملية التربوية وأكثرها تأثيراً. ومن هنا تأتي أهمية التعريف بالثقافة ومناحيها واتجاهاتها ومضامينها بوصفها نسقاً أصولياً للتربية التي تغتذي من معين الثقافة، وتنهل من ينابيعها. ويترتب على هذه الضرورة الأصولية أن نتأمل في مختلف تجليات الثقافة ومفاهيمها ودلالاتها كي يستقيم لنا فهم الدور الحيوي الذي تؤديه الثقافة في التربية، ودور التربية في تأصيل الثقافة وتوطينها في العقول والنفوس والسلوك الاجتماعي لأفراد المجتمع.

ويتضح لنا في هذا السياق أن العلاقة بين الثقافية والتربية ليست علاقة ميكانيكية، بل هي علاقة وجودية تفاعليه قائمة على تبادل التأثير والفعل حيث يؤدي كل منهما دور المنتج الحيوي للآخر في نسق علاقات جدلية متنامية بصورة أزليةً[1].

فالإنسان يتكيف مع الطبيعة، ويكيفها لحاجاته بأدوات ثقافية، وهو في سياق ذلك يغيرها، ويتغير معها في آن واحد. وإذا كانت الكائنات الحية الدنيا تتكيف وفقاً لقانونية الغريزة فإنّ الإنسان يتفرد في تكيفه وفق أدوات أوجدها بنفسه، وصنعها بيده وعقله، وبعبارة أكثر دقة نقول: إنه يتكيف وفقاً لمعطيات ثقافته. وهذا يعني أن الإنسان يتكيف مع الطبيعة ومع المجتمع، وفق نسق منظم من المعايير والقيم الثقافية التي تتمثل في منظومة العادات، والمفاهيم والأفكار،

(1) انظر: سعيد إسماعيل علي، أصول التربية العامة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2010.

والتصورات، وضوابط السلوك التي تحقق له خصوصيته الإنسانية. لقد استطاع الإنسان، خلال مراحل تاريخية مديدة، أن يحقق هيمنة شاملة على مقدرات الوسط الطبيعي الذي يعيش فيه، عبر سلسلة من اختراعاته المتواترة، التي بدأت مع اكتشافه للنار، وتدجينه للحيوانات، ثم اكتشافه للمحراث والقوس؛ وهي الاكتشافات التي منحته أدواته الأساسية في السيطرة على البيئة الأولى التي عاش فيها.

وكان لهذه الاكتشافات الإنسانية الرائعة أن تسهم في تكوين الإنسان وتطويره، وأن تصقل طاقاته وإمكاناته نحو آفاق تتجاوز حدود التصور الإنساني نفسه. ولم يكن لعبقرية الإنسان الثقافية أن تقف، عند حد من الحدود، أو مرحلة من المراحل، إذ ما زالت تتفجر إبداعاً، وتتوهج بالعطاء الذي لا ينقطع، لتدفع الإنسان إلى غزو عوالم بعيدة دون توقف أو تردد. وها هو إنسان اليوم يعيش انطلاقة ثورات متفجرة في مجال التكنولوجيا والاتصال والانفجار المعرفي، وهي ثورات لا يفصل بين إحداها والأخرى سوى سويعات، وما يتحقق منها اليوم، يصبح عتيقاً في زمن الغد؛ لأن كل شروق يحمل في طياته ولادات جديدة، تتجاوز حلم الإنسان وتصورات العقل. وتسعى هذه الثورات، فيما تسعى إليه، إلى اكتشاف قانونية الكون ومجاهله البعيدة. لقد أصبح إنسان اليوم يعيش بفضل ثقافته واختراعاته واقعاً سحرياً يتجاوز خيال الإنسان العبقري نفسه. وإذا كان الإنسان قد وصل إلى عوالمه السحرية هذه، فإنّ ما حققه حتى اللحظة لن يكون إلا ومضة تتوهج في عالم يرتقب له أن تتوهج فيه شمس المعرفة العلمية التي لا تغيب. وفي عمق التاريخ الإنساني كانت البداية التي تجسّدت في الكلمة الأولى، التي نطقها الإنسان. وهي الكلمة البدء التي شكّلت مخاض ولادة هذه الحضارة التي نعيش فيها، وهي الكلمة التي أنجبت

ثقافة الإنسان، وجعلت من الكائن(الإنسان) إنساناً[1].

1 – في مفهوم الثقافة :

لنأخذ الثقافة بأبسط تعريفاتها وأكثرها دلالة، أي: الثقافة بوصفها طريقة في الحياة والوجود، أو بوصفها منهجاً للعيش والنظر والتفاعل مع الوسط الذي يعيش فيه الإنسان جماعة كان أم مجتمعاً[2]. ومن ثمّ فإنّ الثقافة تعني ما أبدعه الإنسان عقلياً وفكرياً وذهنياً في مجال تفاعله مع الكون. ولو تأملنا في الدلالة الحقيقية الجوهرية لمفهوم الثقافة لوجدناها كامنة في عملية الارتقاء الإنساني نحو أساليب عقلانية في التكيف والسيطرة على المجال الحيوي لوجوده. لقد انفرد الإنسان بالثقافة، واتّخذ من ملكة التفكير والتأمل والنظر منهجاً في تكيفه مع الكون، وذلك على خلاف الكائنات جميعها[3]. فالثقافة كما يعرفها كانط «مجموعة من الغايات الكبرى التي يمكن للإنسان تحقيقها بصورة حرة وتلقائية، انطلاقاً من طبيعته العقلانية، وبهذا تكون الثقافة في نظر كانط أعلى ما يمكن للطبيعة أن ترقى إليه»[4]. ويتضح أن هذا التصور الكانطي للثقافة يبرز الثقافة بوصفها حرية إنسانية وعقلنة وسموا أخلاقيا.

وتأسيساً على هذا التصور الكانطي للثقافة يمكننا القول: إن تطور ثقافة

---

(1) علي وطفة، أين الجانب الإنساني في الثقافة الكونية المعاصرة؟ المعرفة السورية، العدد 562 السنة 48 – يوليو / تموز، 2010، صص (29-49).

(2) يكاد يقتصر «مفهوم الثقافة في الدراسات العربية غير المتخصصة على الفكر ويتم استبعاد المكونات الأخرى. والسبب في ذلك أن علم الإناسة الذي أعطى لمفهوم الثقافة أهم مضامينه ما زال يحتل حيزا ضيقا في الدراسات العربية».

(3) علي وطفة، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، دار الفلاح، الكويت، 1999.

(4) Kant , critique de la raison pratique trad. J.Giblin. Paris , 1965.

الإنسان يرتبط جوهرياً بتقدم الجانب العقلي والوجداني في مجال تكيف الإنسان وسيطرته على الكون. وبعبارة أخرى الثقافة هي عقلنة الكون وأنسنته، وهذا يعني أن فعل الثقافة يتماهى مع فعل الأنسنة، والأنسنة تعني هنا قدرة الإنسان على استحضار جانبه الإنساني من عقل وعاطفة ووجدان وحس في مسار تفاعله وتكيفه في الوجود. ووفقاً لهذا التصور فإنّ تطور الثقافة – بل تطور الإنسان نفسه بوصفه منتجاً للثقافة– ارتبط بتقدم الجوانب العقلية والوجدانية على الجوانب المادية والحسية والحيوانية في الإنسان. **فالإنسان بعد أن عقلن الطبيعة عقلن ذاته أيضاً، وحاول أن يرتقي بها دائماً من صورتها الحيوانية الصرف إلى صورة إنسانية عاقلة**. وهذا يعني أن تقدم الثقافة كان رمزا لعملية انتقال الإنسان من عالم الضرورة إلى عالم الحرية، ومن الخضوع للحتمية الطبيعة إلى مجال الحتمية الاجتماعية، **أو بعبارة أخرى من اقتصاد البطن إلى اقتصاد العقل والنفس**.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول: إن الثقافة تعني الحضور الإنساني في الطبيعة، وانتقاله من عالم الضرورة والحتمية إلى عالم العقلنة والسيادة، إنها بالأحرى عملية وضع الإنسان في مركز الكون بعد أن كان يدور في الهامش والأطراف؛ وهذا يعني أن تقدم الثقافة يتحدد بتقدم العقل والحرية والمعرفة الإنسانية. ووفقاً لهذا التصور اقترن التقدم الحضاري للإنسان بتقدم الحضور الإنساني ذاته في مجال الحياة والطبيعة والمجتمع، وذلك هو جوهر مفهومنا للثقافة التي تعني حضوراً ذكياً ووجدانياً للإنسان في الطبيعة وفي الكون[1].

إن قيمة أيّ ثقافة تكمن في مدى الحضور الإنساني فيها وتقدمه،

---

(1) وائل التل، أحمد الشعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار اليازوري العلمية، عمان، 2008.

والإنساني يرمز - كما أشرنا - إلى الإنسان بوصفه روحاً وعقلاً وعاطفةً ووجداناً. ومن هذه الرؤية فإنّ تغييب العناصر الذاتية للإنسان أو أحدها في الثقافة هو إحالة على الانحدار والتشيؤ والاغتراب والاستلاب. ولو حاولنا التقريب المنهجي لهذه المسألة يمكننا القول: إن تغييب الجانب الذاتي الحر في الإنسان (عقله وحريته ووجدانه) يدفع بالإنسان إلى دائرة الاغتراب والتشيؤ، وعلى خلاف ذلك كلما تقدم الجانب الحر الذاتي في الإنسان تقدمت الثقافة وازدهر الإنسان. ومن هنا فإنّ الثقافة الحقة هي نوع من العقلنة التي تتجاوز حدود العلم والمعرفة الموضعية إلى تخوم الذات الإنسانية بما تمتلكه من مشاعر وقيم وجمال؛ ومن ثمّ فإنّ غياب أو تغييب العناصر الذاتية في الثقافة يؤدي إلى حالة من حالات تشيؤ الإنسان واغترابه واستلابه. ومن أجل مزيد من التوضيح المنهجي نقول: إن الثقافة في جوهرها عملية نهوض بالجوانب الإنسانية في الإنسان، وإن الثقافة التي ترهن كرامة الإنسان وحريته ثقافة مضادة معادية للإنسان تضع الإنسان في دائرة العبودية والقهر. ولم يغب هذا التّحدي الكبير عن شبكات التساؤل النقدي في البلدان الغربية، حيث عملت المجتمعات الغربية على مواجهة هذه المشكّلة وتحليل معطياتها. وقد توجب على المجتمعات الغربية في حقيقة الأمر أن تحدد موقفها من ثقافة الاستهلاك، ومن طغيان التقنية الحديثة السريعة ووضعية التّغير واغتراب الإنسان «في عصر الآلة التي تحول البشر إلى أشياء»[1]. وكان الإحساس السائد في أوروبا هو أن الأزمة الحقيقية للثقافة هي التّحدي الذي يواجه به العلم المخصص روح الإنسان وخياله وملكاته الإبداعية[2].

---

(1) فؤاد زكريا، خطاب إلى العقل العربي، مجلة العربي، الكتاب السابع عشر، الكويت 1987. ص19.

(2) فؤاد زكريا: خطاب إلى العقل العربي، المرجع السابق، ص19.

2 - تعريف الثقافة:

يعد مفهوم الثقافة Culture من أكثر المفاهيم تداولاً وشيوعاً، ومن أكثرها غموضاً وتعقيداً[1]. وهو المفهوم الذي أعيا جهود الباحثين الذين حاولوا تعريفه وتحديد ملامحه. لقد وقع كلكهون Kluckhon على مئة وستين تعريفاً للثقافة، وذلك منذ عدة عقود. ولفظة ثقافة Culture قديمة في اللغة الفرنسية؛ إذ ظهرت في القرن الثاني عشر، للدلالة على فعل العبادة، وبدأت تشير إلى فعل حراثة أرض وزراعتها في القرن السادس عشر[2]. ولكن هذه الكلمة بدأت تأخذ أبعاداً اجتماعية، وتكتسب مضامين ثقافية، منذ بداية القرن الثامن عشر[3]. ويعد تعريف تايلور Tylor للثقافة، في كتابه الثقافة البدائية Culture primitive عام 1874، من أكثر تعاريف الثقافة شيوعاً وتواتراً في أدبيات الثقافة المعاصرة، وقوام ذلك التعريف أن الثقافة « كل يشتمل على المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين والعادات والتقاليد والاتجاهات والاستعدادات التي يكتسبها الفرد بوصفه عضواً في الجماعة»[4]. ويجمع الباحثون على أن التعريف الذي قدمه تايلور يشتمل على عنصري البساطة والشمولية. وتظهر هذه البساطة وتلك الشمولية عند كيلباتريك Kilbatrik الذي يعرّف الثقافة بأنها: «كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء ومظاهر في البيئة الاجتماعية»[5].

---

(1) الطاهر اللبيبي، سوسيولوجيا الثقافة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1987. ص: 6.

(2) Madeline Grawitz: Lexique des sciences sociales Deuxième Edition, Dallos, Paris, 1983. p.93

(3) Daul Robert, Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Francaise, Le rodert, Paris, 1980. p.436

(4) Joseph sumpf, dictionnaire de la sociologie, Larousse, Paris, 1973. p.75

(5) عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار الشرق، جدة، 1985. ص 147.

ويعدّ تعريف كانط من أبرز التعريفات الإنسانية، حيث يعرفها: «أنها مجموعة من الغايات الكبرى التي يمكن للإنسان تحقيقها بصورة حرة وتلقائية، انطلاقاً من طبيعته العقلانية، وبهذا تكون الثقافة في نظر كانط أعلى ما يمكن للطبيعة أن ترقى إليه»[1]. فالسلوك عبارة عن ترجمة عملية للتصورات الذهنية المنبثقة عن ثقافة ما[2]. فالفرد في أيّ مجتمع مغمور بتراث ثقافي يتجاوزه وهو التراث الثقافي للحضارة التي ينتمي إليها. وهو من خلال هذا التراث يدرك العالم ويحكم عليه، غير أن هذا التراث عندما يتجمد ولا يتجدد يسير نحو الضمور فالزوال، ومن ثمّ يحول بين الفرد وبين إدراكه لذاته وغيره، ومن هنا كانت هناك صلة دائرية بين تجدد المجتمع وتجدد الفرد فكل منهما يجدد الآخر[3].

يكاد يقتصر «مفهوم الثقافة في الدراسات العربية غير المتخصصة على الفكر، ويتم استبعاد المكونات الأخرى (...) والسبب في ذلك أن علم الإناسة الذي أعطى لمفهوم الثقافة أهم مضامينه لا زال يحتل حيزاً ضيقاً في الدراسات العربية»[4]. والثقافة ظاهرة اجتماعية نفسية تحتل مكانها في عقول الأفراد، وتظهر على شكل سلوك في تصرفاتهم اليومية[5].

ولقد شكّلت نماذج التعريفات الشمولية الواسعة ينبوعاً للتعريفات التي تميل إلى الدقة والتخصص، وتنزع إلى التركيز على جوانب بنائية، أو وظيفية

---

(1) Kant , critique de la raison pratique trad. J.Giblin. Paris , 1965.

(2) تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقي، بيروت، 1993، ص55.

(3) عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان /إبريل، 1998، (صص 64-86)، ص80.

(4) المختار بنعبدلاوي، الثقافة العربية ومعطيات الواقع الراهن والآفاق المنظورة، مجلة الوحدة، عدد غير مذكور، صص 44-50، ص 46.

(5) عز الدين دياب، الشخصية والثقافة: محاولة لفهم دور الفرد في النهضة العربية المعاصرة، شؤون عربية، العدد4، حزيران/يونيو، 1981، (صص 125-138).

أو نفسية في مفهوم الثقافة الواسع. ومن هذه التعريفات يبرز تعريف كلكهون C.Klukhohn الذي يركز على الجانب السلوكي في الثقافة؛ إذ يعرفها بأنها:»طرق الحياة المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر التاريخ السافر والمتضمن، التي توجد في وقت معين، والتي تشكّل وسائل إرشاد موجهة لسلوك الأفراد الإنسانيين في المجتمع»[1].

وتبرز القيمة التخصصية لتعريف كلكهون في إبراز جوانب معقدة في تعريفه للثقافة، حيث يؤكد على الجوانب الصريحة أو الضمنية في الثقافة، وعلى أنها أسلوب حياة، كما يعطي أهمية للجانب التعليمي والإرشادي في بنية الثقافة.

ويتصدر تعريف لنتون Ralph Linton التعريفات المهمة للثقافة، وهو الذي يعرّف الثقافة بأنها «ذلك التشكيل أو الصيغة من السلوك المتكسب ونتائجه، حيث يتقاسم أفراد المجتمع عناصره المكونة ويتناقلونها في إطار مجتمع محدد»[2]. فالثقافة في تعريف لنتون ليست مجموعة من المعارف فحسب، بل تشتمل على القيم وطرق الحياة، والتفكير الخاص بأفراد المجتمع كافة.

وتؤكد بعض محاولات تعريف الثقافة على القيمة الرمزية للثقافة، ومن هذه التعريفات تعريف وسلزنك (1964) الذي يقول: إن الثقافة «هي كل شيء يتم إنتاجه عن طريق الخبرة الرمزية المشتركة وله القدرة على مساندتها»[3].

ويركز هذا التعريف، كما هو واضح، على أهمية الجانب الرمزي في الثقافة

---

(1) إبراهيم ناصر و دلال محلس استيتية، علم الاجتماع التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1984. ص 71

(2) Gilbert.Durand: les grands textes de la sociologie moderne, Bordas, Paris, 1969. p.78.

(3) سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، اتجاهات التطبيقية المعاصرة، الاسكندرية، 1984. ص 29.

وخاصة اللغة وإشارات الرمزية، التي ينفرد بها الإنسان مقارنة بالكائنات الحية أخرى. ولا بد لنا من أجل تحديد مفهوم الثقافة أن نستطلع الحدود المتداخلة لهذا المفهوم مع بعض المفاهيم الأخرى كالحضارة، والطبيعة، والمجتمع.

3 – ما بين الحضارة والثقافة:

تطرح العلاقة بين هذين المفهومين إشكالية تداخل يندر مثيلها في مجال التداخل الذي يظهر بين المفاهيم المتداخلة. وتظهر إشكالية التداخل هذه في مستويات عديدة، وفي جوانب مختلفة ومتنوعة. ظهرت كلمة حضارة Civilisation في القرن الثامن عشر كمفهوم للمقابلة بين الرجل المتحضر والرجل البربري. وكان ذلك المفهوم يغطي دلالة التقدم المادي الواسع الذي حققته بلدان أوروبا الغربية[1]. وفي هذا الخصوص يقول جان كازنوف Jean Cazaneuve: استخدم مفهوم الحضارة في البداية من أجل التمييز بين الشعوب المتحضرة، والشعوب المتخلفة، وكانت هذه الكلمة تعبر عن انتماء هؤلاء الذين يستخدمونها في العهد الكولونيالي، ومن «أجل الإشارة إلى السيادة المطلقة لثقافة أوروبا»[2]. ويقع جزء من إشكالية التداخل بين المفهومين، في حدود إشكالية الترجمة التي تجري عادة من لغة إلى أخرى. ومثال ذلك ترجمة كتاب الثقافة البدائية Primitive Culture من الإنكليزية إلى الفرنسية بعنوان الحضارة البدائية Cilivisation–Primitive، ويبدو ذلك التداخل بين المفهومين جلياً عند تايلور، الذي يعد مرجعاً أساسياً في أنتربولوجيا الثقافة، حيث يستخدم تايلور المفهومين بمعنى واحد، ويبدو ذلك في تعريفه الذي أوردناه سابقاً، والذي يقول فيه: «إن كلمة ثقافة أو حضارة،

---

(1) Madeline Grawitz: Lexique des siences sociales Deuxieme Edition, Dallos. Paris, 1983..p.903.

(2) غانم هنا، فلسفة الحضارة، أملية جامعية، جامعة دمشق، 1979. ص 32.

بمعناها الأنتربولوجي، تشير إلى كل معقد يشتمل على العلوم والفنون والعقائد والأخلاق، والقوانين والعادات وكل ما يكتسبه الإنسان بوصفه عضواً في الجماعة»[1]. ولكن تايلور نفسه يعود ليميز بين المفهومين، وذلك في سياق التطور الإنساني، حين يتحدث عن الحالة البربرية، والحالة الوحشية، ثم حالة الحضارة. والحضارة هنا تشير إلى درجة تطور ثقافي متقدم، فالحضارة هنا هي الثقافة حينما تصل هذه إلى درجة عليا من التطور.

وغالباً ما يميل المفكرون إلى التمييز بين المفهومين على النحو الآتي: الثقافة هي الجانب الروحي في حياة الإنسان كالأفكار والأساطير والدين والفن والآداب، في حين تعني الحضارة الجانب المادي، والتي يشار إليها بالمنجزات المادية للإنسان، كالتكنولوجيا والعلم والمنشآت المادية[2]. وغالباً ما يوجد هذا التمييز في أدبيات علم الاجتماع الكلاسيكي الألماني الذي ينظر إلى الحضارة بوصفها الجانب المادي من ثقافة الإنسان.

يميز فيبر A. Weber مؤسس السوسيولوجيا الثقافية، بين الحضارة والثقافة، فالحضارة كما ينظر إليها «تشكّل جملة من المعارف النظرية والتطبيقية غير الشخصية تلك التي يعترف إنسانياً بصحتها، ويمكن تناقلها، أما الثقافة فهي جملة من العناصر الروحية كالمشاعر والمثل والقيم المشتركة التي ترتبط في خصوصيتها بجماعة معينة وزمن معين»[3].

ومن أجل التمييز بين المفهومين يمكن التعويل على المقارنة بين مفهومين متعارضين من حيث الدلالة هما: الوضعية، والدين، إذ يشكّل هذان المفهومان

---

(1) غانم هنا، فلسفة الحضارة، أملية جامعية، المرجع السابق. ص35.

(2) Guy Roger, Introduction a la sociologie générale: l'organisation sociale, point, Paris, 1968. p.8.

(3) الطاهر اللبيبي، سوسيولوجيا الثقافة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1987. ص7.

مثالاً نموذجياً ينطلق منه للتمييز بين الحضارة والثقافة، كمفهومين متداخلين. فالثقافة ذات طابع شمولي تناشد العقل الإنساني وليس إرادة أو العواطف، وهي ضرورية بالنسبة للإنسان، وتشمل المعارف الوضعية كافة (علوم وهندسة وتكنولوجيا) والتي تتجسد في طاقة إنتاجية[1]. ونستخلص من ذلك أن الثقافة ترمز إلى الفن، والآداب، والأخلاق، وكل ما يتصل بحياة الإنسان الروحية والمعنوية، أما الحضارة فهي الثقافة عندما تتعقد هذه، وتأخذ أبعاداً مادية وتكنولوجية[2].

4 – الثقافة والطبيعة الإنسانية:

تجري عادة المفكرين على المقابلة بين مفهومي الطبيعةNature والثقافة Culture، وتعد هذه المقابلة تطويراً لمفهوم التعارض القديم بين الإنسان والحيوان[3].

إنَّ ظهور الحياة البيولوجية يشكّل معطى من معطيات الوجود الطبيعي للإنسان، ومن ثمّ فإنّ ظهور الحياة الاجتماعية الثقافية لم يكن على حد تعبير سلفادور جيني» سوى مرحلة من مراحل تطور الإنسان البيولوجي»[4]. والإنسان هو الوحيد الذي استطاع أن يطور حياته البيولوجية نحو آفاق ثقافية اجتماعية. وهذا يعني أن الحياة الاجتماعية تتضمن جانباً بيولوجياً. فالناس

---

(1) Gilbert.Durand: les grands textes de la sociologie moderne, Bordas,Paris, 1969. p.77.

(2) Guy Roger: Introduction a la sociologie générale. l'organisation sociale, point, Paris, 1968. P80.

(3) Joseph sumpf: dictionaire de la sociologie, Larousse, Paris, 1973.p.74.

(4) Salvador de Giner: Initiation a l'intelligence sociologique.Privat, Paris,1970. p.74.

يعيشون في إطار ثقافة، ليس لأنهم أناس فحسب، بل لأنهم كائنات حية. والإنسان يستطيع دون شك أن يحقق التكامل بين جوانب حياته البيولوجية والاجتماعية في إطار نماذج ثقافية محددة.

ولا بد للتمييز بين المجتمع الحيواني، والمجتمع الإنساني من إبراز سمة الثقافة، وهي سمة خاصة بالإنسان، تختلف عن طبيعته البيولوجية الفطرية. ومن ثمّ فإنّ كل ما يقوم به الإنسان بعيداً عن تأثير حياته البيولوجية، يقع في إطار الثقافة. فعندما يكتب شخص ما باللغة العربية فإنّ ذلك لم يكن مسجلاً في فطرته البيولوجية، فاللغة هنا عنصر ثقافي يتمايز عن عناصر الوجود الطبيعي للإنسان. وباختصار يمكن القول: إن الطبيعة كل معطى تخضع وظائفه وبنيته للتغير الجوهري، وعلى خلاف ذلك تعد الثقافة نتاجاً للفعل الذي يحدثه الإنسان في إطار الواقع عبر أدواته المحددة. وهي على حد تعبير هرسكوفتش «ما يصنعه الإنسان في البيئة»[1].

5 – الثقافة والمجتمع:

يصعب على الباحث أن يفصل بين هذين المفهومين، وأن يعين الحدود القائمة بينهما. ومن ثمّ فإنّ التمييز بينهما أمر بالغ الصعوبة، وفيه الكثير من المجازفة، وهذا من شأنه أن يسوّغ شرعية استخدام أحدهما مكان آخر حيث يتبدى الاجتماعي في الثقافي، ويندرج الثقافي في إطار الاجتماعي.

ويلاحظ أن هناك ترابطا بين المفهومين على مستوى النظرية، وعلى مستوى الفعل، حيث لا يمكن لنا أن نتصور مجتمعاً من غير ثقافة، أو ثقافة من غير مجتمع. فالاجتماع الإنساني يمثل خصوصية ثقافية، وعندما توجد هناك

---

(1) الطاهر اللبيبي، سوسيولوجيا الثقافة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1987. ص13.

ثقافة يمكن لنا أن نتحدث عن اجتماع أو مجتمع، بل يمكن أن نتحدث عن تجمّع، وهو ما يحدث في مستوى الحيوانات الدنيا؛ إذ يجري الحديث عن تجمعات، وليس عن مجتمعات. إنَّ الشرط الأساسي للوجود الاجتماعي يتمثل في وجود ثقافة، أي: في وجود معايير ثقافية تجعل من التجمع جماعة أو مجتمعا. وهذا يعني أن الروابط الثقافية لأفراد الجماعة تعطي للتجمع صفة المجتمع أو الجماعات المترابطة ثقافياً.

فالجماعة ليست وجودا ماديا فحسب، بل هي قبل كل شيء، وجود ثقافي. وتتجسد الثقافة في نموذج من السلوك الذي يتم تعلمه، ونقله، وتحويله. ونحن ندرك الثقافة من خلال آثارها الملموسة، والتي تتمثل بالفعل وآثاره. إذ يجب أن نؤمن، على حد تعبير سلفادور جيني «بوجود سحري للثقافة»، فالثقافة نفسها كما يرى هايري جونسون «تجريد غير محسوس، ولكن نتائجها قابلة للملاحظة»[1].

وعلى الرغم من التداخل الكبير بين المفهومين، توجد محاولات سوسيولوجية للتمييز بينهما. وفي هذا السياق يميز غي روشير Gwy Rocher بين هذين النظامين؛ حيث يشتمل النظام الثقافي على نسق من القيم والمعارف، والأيديولوجيا، أي: على منظومة من العقائد الرمزية التي توجه أيّ فعل اجتماعي، أما النظام الاجتماعي فيتمثل في جملة من الشروط التي تحيط بعملية التفاعل، بين الناس الواقعيين الذي يشكّلون جماعات معينة، وهي جماعات تتكون من أعضاء محددين[2].

---

(1) Salvador de Giner: Initiation a l'intelligence sociologique. Privat, Paris,1970.. P.75.

(2) Bronistaw Malinwiski: Une théorie scientifique de la culture, point, Paris.1968. p.210.

فالثقافة في عناصرها المختلفة، من قيم وأفكار ورموز، تتجسد في حياة حقيقية، وذلك حينما تنتقل إلى حيز الفعل العياني المجسد في إطار أدوار والمواقف الاجتماعية، وعندما تمارس تأثيرها على عملية التفاعل القائمة بين أعضاء الجماعة. فمفهوم العدالة رمز ثقافي، ولكنه يتجسد في فعل القاضي ونشاط المؤسسات القانونية القائمة في المجتمع. ومن أجل بيان أفضل نستطيع أن نتحدث عن الثقافات الكلدانية، والكنعانية والمصرية القديمة، التي تمثل آثارها في منشآت ثقافية مادية، ولكننا لا نستطيع أن نتحدث عن وجود مجتمعات كلدانية، أو كنعانية؛ لأن هذه المجتمعات اندثرت، في حين إنها تركت آثارها الثقافية. فالبناء الاجتماعي مركب معقد من الثقافي والاجتماعي، ويمكن الفصل بينهما في إطار رؤية نظريه نقدية خالصة.

6 – بنية الثقافة:

يمكن النظر إلى الثقافة بوصفها نظاماً متكاملاً من العناصر الثقافية. وتتميز الثقافات الإنسانية فيما بينها بمستوى التعقيد الثقافي ودرجته. والثقافة المعقدة هي الثقافة التي تتكامل فيها السمات الثقافية لتشكّل وحدة ثقافية مستمرة عبر إطاري الزمان، والمكان. وبهذا الصدد، يميز سوروكين Sorokin بين ثلاثة مستويات تركيبية في بناء الثقافة، وهي:

1 – القيم والمعايير والتصورات الاجتماعية.

2 – الوسائل الفيزيائية التي تجسدها.

3 – الكائنات الإنسانية التي تنتجها وتوظفها في إطار العلاقات الاجتماعية القائمة[1]. فالسوط هو أداة فيزيائية، ووسيلة للاستغلال الطبقي في العصر

(1) Salvador de Giner: Initiation a l'intelligence sociologique.Privat. ibid , p.80.

العبودي، وهو يرمز اليوم إلى معنى الذل، والعبودية ويشير إلى السلطة.

ويرى جونسون Johnson أن الثقافة تشتمل على جوانب متعددة أهمها: الجوانب المعرفية، والعقائد والقيم، والرموز، وأنماط السلوك[1].

- الجوانب المعرفية: ويشتمل هذا الجانب على المعارف الموضوعية التي تتعلق بالطبيعة والمجتمع.
- العقائد: وهي أنماط إيمان تتصل بالحياة والكون، ويمكن تحديد درجة و موضوعية هذه العقائد، أو زيفها لأنها تشكّل في معظم الحالات فرضيات لم تختبر على المستوى العلمي أو فرضيات غير قابلة للاختبار ولكنها تؤثر في الفعل الإنساني وتوجهه.
- أما القيم والمعايير: فهي العناصر الثقافية التي تحدد اتجاهات الجماعة. والقيم هي أحكام رفض أو قبول أو أحكام تتعلق بالخير، والشر، والجيد، والحسن، وهي في كل الأحوال تحدد موقف الإنسان من الوسط الذي يعيش فيه، ومن الأشياء التي يشتمل عليها. فالهنود يعتقدون أن لحم الأبقار محرّم، أي: إنه ذو قيمة سلبية مرفوضة، في حين تنظر مجتمعات أخرى إلى لحم البقر بوصفه قيمة غذائية واقتصادية. ومن ثمّ فإنّ هذه القيم تتجسد في معايير سلوكية تحظى بقبول أفراد الجماعة بعضهم أو جميعهم.
- الرموز الثقافية: وتتمثل العلاقات الرمزية القائمة بين أفراد المجتمع، وهي علاقات رمزية ذات دلالة اجتماعية. ويرى بعض المفكرين أن الثقافة الإنسانية نظام من الرموز، حيث تحتل اللغة المكان المحوري في العلاقات الرمزية. واللغة كما يذهب المفكرون هي عنصر الثقافة ومنطلقها، والإنسان هو الذي يستطيع وحده أن يستوعب العالم في إطار رموز ومفاهيم. وإلى جانب اللغة

---

(1) Salvador de Giner: Initiation a l'intelligence sociologique Męme source. p.76.

توجد الرمزية الاجتماعية، التي تتمثل، على سبيل المثال، في إشارات المرور. ويبدو أن الحياة الاجتماعية غير ممكنة، من غير الإطار الرمزي، حيث تؤدي الرموز دور الميزان في تحديد مستوى تطور ثقافة المجتمع ودرجة تقدمها[1].

- العادات والتقاليد: وتشتمل على نظام من الأفعال الاجتماعية المعتادة، والتي يجري أفراد المجتمع على احترامها، وتشكّل نمط السلوك الاجتماعي السائد، ويتجسد ذلك في عادات الزواج، وعادات الطعام، والطقوس الاجتماعية المختلفة.

7 – خصائص الثقافة:

تكمن خصائص الثقافة في تعريفاتها المتنوعة، ويمكن أن نميز بعض الخصائص والسمات المهمة التي تُعرف بها، وهي:

1 – الثقافة إنسانية: وهذا يعني أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمتلك الثقافة.

2 – الثقافة نظام متكامل: إذ تشتمل على نسق من التفاعلات التي تقوم بين عناصرها الروحية والمادية. فالتكامل يتحقق في إطار القيم، والمعايير، واتجاهات، وأنماط السلوك القائمة التي تتكامل في مناحي ثقافية متمايزة.

3 –الثقافة مكتسبة: ويشير ذلك إلى أن وجود الثقافة واستمرارها أمر مرهون بمدى قدرتها على التواصل عبر أجيال متلاحقة. وتتم عملية اكتساب هذه عن طريق التعلم والممارسة والتنشئة الاجتماعية.

---

(1) Salvador de Giner; Initiation a l'intelligence sociologique.Privat, Męme source,P.76.

4 – الثقافة تراكمية: أي: إنَّ الثقافة تنمو بشكل دائم، ويضاف إليها عن طريق مساهمة الأجيال المتلاحقة، ولذلك فإنّ خاصة التراكم الثقافي هذه تؤدي إلى تطور الحياة الثقافية، وإلى اتساع قدرات الإنسان في السيطرة على المحيط الذي يعيش فيه[1].

8 – الوظائف التربوية للثقافة:

الإنسان، كما سبق لنا القول، يكيف الطبيعة، ويتكيف معها، ويغيرها ويتغير، وهذا يعني أن الثقافة هي أداته في عملية التواصل، والتكيف، والحياة. ويذكر عبد الله الرشدان سبع وظائف تربوية أساسية للثقافة أهمها:

1 – تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية: لتحقيق حاجاتهم البيولوجية وضمان استقرارهم.

2 – تتيح للأفراد التعاون: من خلال مجموعة من القوانين والنظم.

3 – تساعد الأفراد على تحقيق التكيف والتفاعل: وتحقق لهم الوحدة الثقافية والتجانس.

4 – تؤدي إلى ظهور حاجات جديدة: وتبدع وسائل إشباع هذه الاحتياجات كالاهتمامات الثقافية والجمالية والدينية.

5 – تمكن الإنسان من التنبؤ بالأحداث المتوقعة: والمواقف الاجتماعية المحتملة، ومن التنبؤ بسلوك آخرين في مواقف محددة[2].

وبهذا الصدد، يقول مالينوفسكي Bronistaw Malinowski: «إن الثقافة تلبي نظاماً متكاملاً من احتياجات الإنسان البيولوجية، والروحية،

---

(1) إبراهيم ناصر، دلال محلس استيتية: علم الاجتماع التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1984. ص74.

(2) عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار الشرق، جدة، 1985. ص 159.

وتضمن له غطاء وظيفيا تربوياً يسعى إلى حماية الإنسان من المخاطر والكوارث الطبيعية والبيئية»[1]. والثقافة «هي أداة الإنسان في حل مشكلاته الحياتية، التي يواجهها في إطار البيئة. زمن ثمّ فإنّ لكل عنصر من عناصرها غاية ووظيفة محددة»[2].

9 – التّغير الثقافي:

تشكّل الثقافة نظاماً متكاملاً متفاعلا مع ذاته على مبدأ الانسجام والوحدة، إنها تشكّل وحدة عضوية تتكون من عناصر يرتبط كل منها بسائر العناصر الأخرى، ويتحدد بها[3]. وهذا يعني أن البناء الثقافي يتكون من مجموعة من الأنساق والنظم، التي ترتبط بنشاطات الإنسان المختلفة: كالأنساق الإيكولوجية والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والدينية[4].

والثقافة على حد تعبير مالينوفسكي هي«كلٌّ غير قابل للتجزئة يتكامل في عناصره وأنساقه»[5]. وإذا كانت الثقافة تشكّل نظاماً متكاملاً من العناصر الثقافية، فإنّ ذلك لا ينفي وجود بعض التفاعلات الداخلية التي توجد بين عناصرها وسماتها المختلفة. وهي ككل: نظام يشتمل على مبدأ الوحدة والتناقض. فالتكامل ضروري من أجل استمرار الثقافة، ولكن التناقض ضروري من أجل تطورها وتكاملها؛ إذ لا وجود لثقافة تستعصي على التغير،

---

(1) قباري محمد إسماعيل، مناهج البحث في علم الاجتماع التربوي: مواقف واتجاهات معاصرة، دار المعارف، الاسكندرية، 1982. ص43

(2) قباري محمد اسماعيل، مناهج البحث في علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، ص177.

(3) علي وطفة، الانتماء الثقافي الاجتماعي، والتحصيل المدرسي، مجلة المعلم، السنة الرابعة والأربعون، العدد الأول، 1991، وزارة التربية، دمشق، صص (17– 33) ص 23.

(4) علي وطفة، الانتماء الثقافي الاجتماعي، والتحصيل المدرسي، المرجع السابق، ص 24.

(5) قباري محمد إسماعيل، مناهج البحث في علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص177.

فالتطور والحركة قانون الوجود بأشكاله ومظاهره المختلفة.

إنَّ قدرة ثقافة ما على استمرار والتواصل عبر الزمن، مرهون إلى حد كبير، بمدى قدرة هذه الثقافة على احتواء وتمثل التغيرات الجارية، ودمج هذه التغيرات في إطار حركتها الداخلية. ومن ثم فإنّ «الثقافة المرنة هي أكثر الثقافات قدرة على الاستمرار والتواصل»[1].

ومثال ذلك ما حدث للثقافة الإسبرطية بالقياس إلى الثقافة اليونانية، لقد قُدِّر للأولى أن تندثر؛ لأنها كانت متصلبة، وعلى خلاف ذلك، قدر لثقافة أثينا أن تعيش وتستمر في تأثيرها، كانعكاس طبيعي لمدى المرونة التي امتازت بها. ويحدث التّغير الثقافي تحت تأثير جملة من العوامل الداخلية والخارجية.

ومن العوامل الداخلية للتغير الثقافي ما يأتي كنتاج لبعض التغيرات التي تحدث في عناصرها المكونة، أما التحولات الخارجية فتأتي عن طريق الاحتكاك الثقافي بالثقافات الأخرى القائمة.

إن أيّ تغير، في عناصر المركب الثقافي، يؤدي إلى تموجات داخل النظام بكامله. ومن أبرز عوامل التغير، التغيرات التكنولوجية الجارية، والتي تؤدي غالباً إلى انقلاب شامل في مجال التصورات، والمفاهيم، والقيم، والعادات، والتقاليد. وتلك هي حال الإنسانية في مرحلة الاكتشافات الكبرى؛ كاكتشاف القوس والنشاب، واكتشاف النار، وتدجين الحيوانات، واكتشاف المحراث، وأخيراً اكتشاف الطاقة. حيث كانت كل مرحلة من هذه المراحل تشكّل انقلاباً شاملاً في مفاهيم الإنسان، وفي تصوراته. لقد أدى اكتشاف كوبرنيكوس لمركزية الشمس إلى انقلاب واسع في مجال التصورات والمفاهيم النفسية

(1) Salvador de Giner: Initiation a l'intelligence sociologique, Privat Ouvrage cité, p.79.

والعلمية، التي سادت حضارات الإنسان في مراحل تمتد إلى جذور تاريخية بعيدة.

ومن أجل تقديم صورة عيانية لذلك، يمكن أن نسترشد بمثال دخول الكهرباء إلى المنازل، وهو حدث أدى إلى تحولات عميقة وشاملة، في عادات الناس وتصوراتهم. لقد أدى دخول التلفزيون إلى انقلاب في عادات الناس الاجتماعية، وأدى إلى زوال بعض مظاهر السلوك الاجتماعية الخاصة بالسهرات، والاجتماعات، التي كانت تتم بشكل واسع. وأدى سابقاً إدخال التمديدات الصحية، إلى المنازل، إلى اختفاء عادات وتقاليد خاصة بالينابيع، حيث كانت تشكّل الينابيع مسرحاً لحياة الريفيين في سوريا.

وأدى وجود الأفران الآلية إلى تغيرات عميقة في القيم، التي تتصل بالكرم والحفاوة، التي كان أبناء الأرياف يتميزون بها. وحالياً نجد أن دخول الحاسوب، إلى المنازل يؤدي إلى ثورة متواصلة في مجال السلوك، وفي مجال العمل، وفي مجال التصورات الإنسانية. فالسمات الثقافية لثقافة ما تتحدد بناءً على نسق من التغيرات، التي تجري في القاعدة المادية لحياة الناس. وتشير الدراسات الجارية، إلى أن بعض السمات الثقافية تزول عندما تزول الغاية من وجودها، ولكل عنصر ثقافي غاية ووظيفة، وعندما توجد سمة أخرى تؤدي الوظيفة نفسها بدرجة أفضل، فإنّ مصير الأولى هو الانقراض، حيث تؤول إلى إطار الرواسب الثقافية. أما العناصر الثقافية فتعيش في حركة دائمة من تبادل الفعل والتأثير، ومن ثمّ فإنّ المتغيرات التي تعتري نظاماً ثقافياً لا تضعف النظام الثقافي بل تغنيه وتعمل على إخصابه.

فالإنسان المعاصر يعيش حالة اغترابية تحت تأثير الطفرات الهائلة للتغير والتّحول في مختلف مكونات الوجود الاجتماعي والثقافي. لقد وصفت هذه

التحولات الهائلة في المجتمع الإنساني المعاصر تحت عناوين مثيرة ومخيفة في الآن الواحد؛ مثل «العولمة، وما بعد العولمة، والحداثة الجديدة، ومابعد الحداثة، ومجتمع المعرفة، وما بعد المعرفة، واقتصاد المعرفة، وصراع الحضارات، وهذه العناوين التي تتقارب في دلالتها تحاول أن تصف شيئاً من التقدم الهائل الذي يفوق حدود التصور في مجال الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية»[1].

ومما لا شك فيه أنّ الاختراعات التي أبدعها الإنسان في العقود الأخيرة من الزمن تفوق اليوم حدود التصور والتخيل والقدرة على التعداد والحصر، فنحن نعيش عصر الثورات العلمية الهائلة في كل المجالات: ثورة الميديا، وثورة الاتصال، وثورة الجينات، والثورة الرقمية، وثورة المعرفة، وغير ذلك كثير وهذه التسميات أيضاً هي تعبير عن حالة الذهول البشري إزاء ما يتحقق من تقدم علمي أقل ما يوصف بأنه هائل وكبير ومخيف أيضاً.

وقد ابتدع المفكرون مفهوم النهايات كصيغة جديدة للتعبير عن حالة الذهول والاندهاش والانصعاق أمام ما هو قائم من تطورات وطفرات علمية واقتصادية، وبدأت الساحة الفكرية تفيض بخطاب النهايات مثل: نهاية التاريخ، نهاية الأسرة، نهاية المدرسة، نهاية العلم، نهاية الحداثة، نهاية العولمة. وعلى الرغم من المضامين الفكرية لهذه النهايات، فإنها تبقى تعبيراً عن حالة الذهول الإنساني أمام التطورات الهائلة في مختلف الميادين والاتجاهات الإنسانية.

وفي دائرة هذه التحولات الصاعقة والمذهلة أفقياً وعمودياً، بدأ الإنسان المعاصر يواجه حالة من التصدع الأخلاقي والوجداني، ووجد نفسه في حالة

---

(1) أوليفيه ربول، لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2002.

من الذهول المستمر أمام ما يراه من تحولات تفوق حدود التصور والتخيل.

والأسئلة التي تطرح نفسها هنا بقوة مجانسة للتساؤل الذي طرحه جان جاك روسو قديماً في كتابه «رسالة في العلوم والفنون»: هل أدى تقدم العلوم إلى تقدم الأخلاق؟ أما أسئلتنا هنا فهي كثيرة تتمفصل في إشكالية الواقع الاغترابي للإنسان في ظل تقدم ثقافي هائل واغترابي في الآن الواحد: أين هو مكان الإنسان في خضم هذا التقدم والتحول؟ وأين هي الغايات الأخلاقية لهذا التقدم؟ وأين يقع الإنسان من دائرة هذه الغايات؟ هل يأخذ الإنسان صورة غائية في خضم هذا التقدم أم أنه أصبح أداة وموضوعاً لهذا التّغير ذاته؟ أين هو مكان الإنسان في الثقافة المعاصرة؟ هل يعيش الإنسان المعاصر حالة ثقافية إنسانية؟ أم أنه يعيش في دائرة التشيؤ والاستلاب الثقافي؟ تلك هي الأسئلة التي نحاول الإجابة عنها في هذا الفصل.

ومما لا شك فيه أنّ الإجابة لن تختلف كثيراً عن هذه التي قدمها روسو في عصره، وهي لن تكون إلا صيغة أخرى من صيغ الاغتراب الإنساني الذي يأخذ طابع الشمول تحت مطارق هذا التّحول المذهل في مختلف ميادين الوجود. وعلينا أن نقولها ببساطة - في دائرة افتراض تناقشه هذه الدراسة: إنَّ هذا التقدم يسحق الإنسان، ويشيّئه، ويغرّبه، ويدمر معانيه الأخلاقية والإنسانية، ويقوده إلى الكارثة الإنسانية المحتملة.

فالتقدم الذي تحققه الإنسانية اليوم - كما هي الحال بالأمس - تقدم يهدف إلى تحقيق الربح والمال والسيطرة والقوة والهيمنة والمنافسة، وفي هذه الدائرة من الغايات يأخذ الإنسان دور الأداة والوسيلة والموضوع والمستهلك والمتسوق، ويتحول عبر هذه الأداتية إلى وقود بشري يحترق ويحرق لتزويد الرأسمالية المعاصرة أو الليبرالية الجديدة بعناصر قوتها وجبروتها وهيمنتها.

10 – الثقافات الفرعية:

يرى جيلبرت ديراند Gilbert. «أن النظر إلى أنماط ثقافية في إطار الثقافة الواحدة هو من قبيل النظر إلى مجتمعات محلية في إطار المجتمع الواحد»[1]. فالثقافة الواحدة تتميز بدرجة عليا من التجانس في سماتها وملامحها. وهذا يعني أن الثقافة الأساسية لمجتمع ما هي الثقافة، التي تشتمل على المحاور الأساسية المشتركة بين الفئات الاجتماعية كافة مثل: اللغة الواحدة، والتاريخ الواحد، والقيم المشتركة، والقانون العام، والعادات المشتركة. وهي سمات ثقافية متأصلة في جميع أفراد المجتمع.

ويمكن لنا مقابل ذلك أن نتحدث عن ثقافات فرعية متعددة في إطار الثقافة الواحدة، وذلك بمعيار تعدد الجماعات الفرعية في إطار المجتمع الواحد. ويأتي ذلك التعدد وفقاً لمستويات عديدة نذكر منها: تعدد الفئات الاجتماعية مثل: ثقافة العمال، وثقافة الفلاحين. ويقوم التعدد الثقافي على أساس التنوع الجغرافي بين المدن، والأرياف، وبين الأرياف والأرياف، وبين المناطق الجبلية والمناطق السهلية، والمناطق الساحلية بين ثقافة الشمال، وثقافة الجنوب. وينظر إلى التعدد الثقافي في إطار الواحدة على أنه نوع من الغنى الثقافي في إطار الثقافة الواحدة. ويتحدد هذا التعدد بدرجة تباين كل ثقافة فرعية عن الثقافات الفرعية الأخرى، ودرجة تباين كل ثقافة فرعية عن الثقافة الأساسية السائدة.

وتكمن درجة التباين الثقافي في مدى تباين السمات الثقافية لكل ثقافة فرعية عن السمات الثقافية للثقافة السائدة. ومثال ذلك تباين العادات والتقاليد بين جماعة وأخرى، أو بين المجتمعات المحلية :عادات الزواج في البادية، تختلف

---

(1) محمد هادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، القاهرة، 1964، ص 30.

عنها في المدن، وتختلف اللهجات اللغوية بين منطقة وأخرى، ومثال ذلك التباين الملاحظ بين اللهجة الدمشقية، واللهجة الحلبية، واختلاف عادات الضيافة بين الريف والمدينة.

وكذلك هي الحال فيما يتعلق بأساليب التنشئة الاجتماعية التي تتباين بتباين الأوساط الاجتماعية: ومثال ذلك أن أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يسود في الأوساط الاجتماعية الميسورة، يختلف عنه في الأوساط الاجتماعية الفقيرة، وعلى الرغم من ذلك التباين فإنّ هناك عوامل مشتركة بين الثقافات الفرعية المتنوعة. ويلاحظ، في مكان آخر، أن الثقافات الفرعية توجد في حالة توافق دائم مع بعض قيم ومعايير الثقافة السائدة، وفي هدا الخصوص يلاحظ أن بعض السمات الثقافية للثقافات الفرعية تتناقض مع هذه التي توجد في إطار الثقافة السائدة، وعلى الخصوص في مجال العقائد والأساطير والتصورات ذات الطابع الفلسفي. يقول سلفادور جيني، في هذا الخصوص: «يجب أن ندرك تماماً بأن كل جماعة تحمل نسقاً من الأفكار والمفاهيم والتصورات حول الكون يتميز بطابع الخصوصية، والتي يمكن أن تختلف إلى حد كبير عما هو سائد في إطار الجماعات الأخرى، وما هو مقدس بالنسبة لجماعة ما قد يكون مباحاً ودنيوياً بالنسبة للجماعات الأخرى»[1].

وليس غريباً أن نجد بعض العقائد التي تجعل الإنسان يموت جوعاً، وهو يعيش إلى جوار بعض الحيوانات التي يضفي عليها طابع القدسية، في حين تتردد جماعات أخرى مجاورة في قتل هذه الحيوانات لمجرد متعة اللهو والتسلية.

ويعود ذلك التنوع في الأنماط الثقافية إلى التنوع في أنماط الحياة

---

(1) Salvador de Giner, Initiation a l'intelligence sociologique, Ouv.cité, p.83.

وأساليبها، كما يعود إلى ضرورات موضوعية تتعلق بعملية إشباع الحاجات الإنسانية في إطار الإمكانات المتاحة. فالزواج المتعدد في الأرياف الزراعية، يؤدي وظيفة اقتصادية إنتاجية. وعلى خلاف ذلك، فإنّ سكان المدن ينظرون إلى الزواج المتعدد على أنه قيمة سلبية لا طائل منها.

وباختصار يمكن القول: إنَّ كل فئة اجتماعية واسعة، تتميز بثقافة ذات طابع خاص، ونعني بها أسلوب الحياة، ومثال ذلك، أن الميل إلى الفردية يعد قيمة اجتماعية وقيمة ثقافية في أوساط الطبقات الاجتماعية الوسطى، في حين تعتبر قيمة سلبية في أوساط العالمية والشعبية.

11 – الثقافة والتربية:

يعد النسق التربوي من أهم المكونات الأساسية للنظام الثقافي القائم في إطار مجتمع محدد. وتكمن الوظيفة الأساسية للتربية في عملية التحويل الثقافي، أو على حد تعبير بورديو Bourdieu في «معاودة إنتاج الثقافي». وتعمل التربية على نقل الثقافة من جيل إلى آخر، وعلى عملية تطبيع ثقافي لأفراد المجتمع الجدد. وينظر المفكرون، اليوم، إلى الثقافة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية. ففي الوقت الذي يوجد فيه الأطفال في مناخ منظم متكامل من المفاهيم والتصورات والعقائد فإنهم يتشربون هذه القيم، ويتمثلون هذه العناصر الثقافية عفوياً أو إرادياً، عن طريق المؤسسات التربوية القائمة: كالأسرة والمدرسة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام.

فالثقافة القائمة تمارس نوعاً من الإكراه الاجتماعي على الأفراد على حد تعبير دوركهايم، الذي يبرز أهمية القسر الاجتماعي في تشكيل شخصية الفرد. وفي هذا الخصوص، يقول محمد هادي عفيفي: «إن التربية عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من وقائع الحياة الاجتماعية ومن ثقافة المجتمع. والثقافة

تستمر عبر عملية اكتساب الأفراد أنماطها ومعانيها بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها»[1]. ويشير هذا القول إلى عملية التفاعل العميق التي تقوم بين النظام التربوي والثقافة القائمة «وإذا كانت التربية عملية ثقافية فإنّ الثقافة هي عملية تربوية في جوهرها»[2].

وتقوم الثقافة السائدة بتحديد السمات الأساسية للنظام التربوي القائم، حيث تعين له طرائقه ومضامينه وأساليبه، على هدي المعايير الاجتماعية القائمة. ولا تعدو التنشئة الاجتماعية أن تكون غير نسق «من العمليات التي يتم بموجبها تمثل الفرد للعناصر الثقافية والاجتماعية للوسط الذي يعيش فيه»[3]. وتشكّل الثقافة، في خاتمة المطاف، الوعاء التربوي العام لعمليات التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد أنماط سلوكه من خلالها[4].

وتتحدد السمات الأساسية للشخصية في مجتمع ما بطابع الثقافة السائدة في المجتمع. وترتبط بنية الشخصية على حد تعبير Boudon «ارتباطاً وثيقاً بالثقافة المحددة لمجتمع معين». وبهذا الصدد يرى كاردينر Kardiner «أن كل نظام اجتماعي ثقافي يتميز بشخصية مرجعية، فالأنا هي ترسب ثقافي»[5].

فالشخصية الثقافية تتباين من ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، وفي هذا الخصوص يرى بارسونز Parsons «أن الأمريكيين يعطون أهمية للكمال أكثر من الألمان، بينما يعطون أهمية أقل منهم للمحافظة»[6]. وتقوم

---

(1) بودون روف بوركو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، ص 30.

(2) بودون روف بوركو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، المرجع السابق، ص30.

(4) Bronistaw Malinwiski, Une théorie scientifique de la culture, Ouv.cit,P32.

(4) بودون روف بوركو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، مرجع سابق، ص120.

(5) ملكة أبيض، الثقافة وقيم الشباب، وزارة الثقافة، دمشق، 1984، ص228.

(6) ملكة أبيض، الثقافة وقيم الشباب، المرجع السابق، ص 229.

افتراضات الشخصية الثقافية على مبدأ أن «القيم والعناصر الثقافية للنظام الثقافي تستبطن بأمانة من قبل الفرد، وهي تشكّل نوعاً من البرمجة الناظمة لسلوكه»[1].

وفي إطار هذه الصورة فإنّ الشخصية تعكس إلى حد كبير السمات الثقافية لمجتمع الانتماء، ويبرز هذا في التباين السلوكي الذي يظهر بين شخصين ينتميان إلى ثقافتين مختلفتين، حيث يمكن تمييز رجل فرنسي، عن رجل إنكليزي من خلال بعض أنماط السلوك التي يقوم بها كل منهما. وهذا يعني أن الشخصية تنطوي على السمات العامة للثقافة السائدة في مجتمع ما.

إن الشخصية الأساسية المرجعية التي تعكس نمط الثقافة السائدة تطرح إشكالية أخرى، وهي تأثير الأنماط الثقافية للثقافة الفرعية على بنية الشخصية. و يلاحظ الباحثون في هذا المجال أن المجتمعات البسيطة تؤدي إلى وجود شخصية ثقافية مرجعية واحدة، ويعود هذا إلى البساطة والتجانس الكبير بين العناصر الثقافية، ونمط التنشئة الاجتماعية السائدة. ففي مجتمع القبيلة يوجد تجانس كبير بين أفراد القبيلة، ويكاد يكون هناك تطابق كامل بين شخصية الفرد وشخصية القبيلة. ولكن المسألة في المجتمعات المعقدة المتطورة تأخذ وجهاً آخر، إذ يؤدي تقسيم العمل المتنامي إلى وجود طبقات اجتماعية متمايزة جداً، وإلى وجود ثقافات فرعية متنوعة بتنوع الطبقات الاجتماعية، وتنوع مناشط الحياة في هذه المجتمعات، ومن شأن هذا أن يؤدي إلى وجود أنماط للشخصية المرجعية تختلف باختلاف الأنماط الفرعية الثقافية القائمة. وذلك يقودنا إلى الافتراض بأن هناك تجانساً أكبر بين الشخصية المرجعية للفلاحين الفرنسي والبلجيكي مقارنة مع التجانس الحاصل بين الفلاح الفرنسي ورجل

---

(1) ملكة أبيض، الثقافة وقيم الشباب، المرجع السابق، ص 230.

الأعمال الفرنسي. وعلى العكس من ذلك فإنّ التجانس بين الشخصيات الثقافية المرجعية لرجال أعمال من جنسيات مختلفة، يكون على درجة أكبر من التجانس بين هؤلاء والفلاحين من الجنسية نفسها. فالشخصية المرجعية كما ينظر إليها كل من كاردينر ولينتون هي: نوع من التشكيل النفسي الخاص بمجتمع ما، والذي يحدد أسلوب الحياة.

إن أعضاء مجتمع ما، غالباً ما، يحملون نسقاً مشتركاً من السمات الثقافية التي تحدد نمط الشخصية الأساسية لمجتمعهم[1]. ويضيف دواند Durand إلى ذلك «أن نظام القيم والمواقف المشتركة بين أعضاء الجماعة يترجم إلى أشكال متعددة من السلوك الصريح الذي يرتبط بمواقف معينة»[2].

ويترتب على ما سبق، أن لكل ثقافة شخصية أساسية مرجعية تعكس صورة القيم السائدة أو الصيغة النفسية للحياة الاجتماعية والثقافية القائمة، كما يمكن أن نلاحظ وجود شخصيات مرجعية ثقافية لكل ثقافة فرعية أو مجتمع فرعي في إطار المجتمع الكبير.

12 – الوظيفة الثقافية للمدرسة:

المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة تربوية ثقافية بطبيعتها، ولا تكمن وظيفة المدرسة في مجرد نقل المعارف العلمية إلى الأطفال فحسب، وإنما في تنشئة الأطفال وتثقيفهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية. والثقافة المدرسية ليست ركاماً من المعارف العلمية الخالصة، وإنما هي، إضافة إلى ذلك، نمط من القيم والمعاني والدلالات، ونسق من العلاقات، ونظام للتفاعل بين أعضائها. وهي

(1) Gilbert.Durand, les grands textes de la sociologie moderne, Bordas, Paris, 1969, p.91.

(2) Gilbert.Durand, les grands textes de la sociologie moderne, OUV.Cité, p 91.

تسعى إلى تربية الأطفال وفقاً لهذه المعايير والقيم التي تسود في وسطها وثقافتها. وتكمن مهمة هذه الثقافة في تشكيل أنماط من السلوك والاتجاهات والوعي عند الأطفال والناشئة. ويمكن النظر إلى المدرسة كما يرى كل من باكمان Backman وسيكورد Secord كمجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص.، وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة التي تؤثر في سلوك التلاميذ وعملهم بطرق مختلفة. ويلاحظ هنا أن الباحثين ينظرون إلى المدرسة بوصفها مجتمعاً متكاملاً بثقافته ومكوناته[1].

وبناء على ذلك يمكن القول: إنَّ نجاح الأطفال في المدرسة، لا يتوقف على مدى تمثلهم للجانب العلمي في ثقافة المدرسة فحسب، وإنما يرتهن ذلك في مدى قدرتهم على تمثل معاييرها السلوكية وفي تشربهم لقيمها الثقافية، فالمدرسة بيئة ثقافية قبل أن تكون بيئة علمية معرفية. وفي الوقت الذي لا يستطيع بعض الأطفال تمثل هذه القيم والمعايير فإنهم لن يستطيعوا بلوغ النجاح المدرسي والتواصل على دروب النجاح المدرسي مهما بلغت قدرتهم العقلية.

فالطفل يتشكّل نفسياً واجتماعياً على منوال المعايير الثقافية للأسرة التي ينشأ ويعيش فيها، أي: وفقاً للنمط الثقافي المرجعي بوصفه «الأساس الثقافي لصياغة سلوك الفرد وشخصيته» كما يذهب الأنتروبولوجيون المعاصرون[2].

وتبرز أهمية ذلك التشكّل في أهمية المراحل الأولى لحياة الطفل، وخاصة في السنوات الخمس الأولى من العمر، أي: قبل مرحلة الدخول إلى المدرسة الابتدائية. فالعملية التربوية في المدرسة لا تبدأ في الفراغ، وإنما في بيئة ثقافية وفي مرحلة مهمة من مراحل تكون الطفل، يكون الطفل فيها قد تشبع بالقيم

(1) Bois M., Les systèmes scolaires et leurs régulations, Lyon, CRDP, 2002.

(2) Gilbert.Durand, les grands textes de la sociologie moderne, OUV.Cité, P 8.

الثقافية لوسطه المرجعي الأسري. لقد كان لتعدد الأصول الثقافية المرجعية لأطفال المدرسة أن يطرح إشكالية تربوية واجتماعية على قدر كبير من الخطورة والأهمية. و شكّل ذلك حقلاً واسعاً للدراسات الاجتماعية والتربوية، التي تسعى إلى تحليل طبيعة العلاقة بين هذه الثقافات المرجعية من جهة، وتحليل طبيعة العلاقة القائمة بين هذه الثقافات والثقافة المدرسية من جهة ثانية، وتحديد مدى تأثير هذه المنظومة من العلاقات في طبيعة التحصيل المدرسي عند الأطفال من جهة ثالثة وأخيرة[1].

ينظر كثير من الباحثين، اليوم، إلى ثقافة المدرسة بوصفها انعكاساً لثقافة الطبقة التي تهيمن وتسود اجتماعياً. ويعد كل من بودلو Baudelot واستابليه Establet وبيير بورديو Bourdieu Pierre وباسرون Passeron وبرنشتاين Bernstien من أبرز ممثلي ذلك الاتجاه في مجال علم الاجتماع التربوي المعاصر[2]. ويذهب أصحاب هذا الاتجاه، في جملة ما يذهبون إليه، إلى أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير وسمات الثقافة المدرسية بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الاجتماعي والثقافي.

فالطبقة البرجوازية، كما يعتقد إيفان إليتش، ترى في توسع وهيمنة الثقافة المدرسية نوعاً من الاتساع في هيمنتها وسيطرتها. والمدرسة وفقاً لذلك ليست سوى إحدى الأدوات الثقافية لسيطرة الطبقة التي تهيمن وتسود، وأنها ليست، في نهاية الأمر، سوى مؤسسة برجوازية تسعى لتكريس التباين الطبقي وتعزيزه.

هذا ويؤدي التجانس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال، وثقافة

---

(1) علي وطفة، ثقافة الأطفال العرب إزاء تحديات الألفية الثالثة، مجلة المعرفة، السنة 44، العدد 499، أبريل(نيسان) 2005. صص(158-182).

(2) Snyders(G.), Ecole classe et lutte des classes, P.U.F.,Paris, 1882.

المدرسة، دوراً كبيراً في تحديد مستوى نجاحهم وتفوقهم على صعيد الحياة المدرسية. وعلى خلاف ذلك، فإنّ من شأن اتساع الهوة بين الثقافة المرجعية الأسرية والثقافة المدرسية، أن يشكّل عامل إخفاق مدرسي بالنسبة للأطفال.

ويمكن إرجاع معظم حالات الفشل المدرسي، عند الأطفال، إلى واقع ذلك التباين الكبير بين ثقافتهم المرجعية الأسرية والثقافية المدرسية. ففي الوقت الذي يجد فيه أطفال الأوساط الاجتماعية المغمورة في وسطهم الاجتماعي كل ما من شأنه أن يساعد على نموهم العقلي والنفسي والثقافي، وفقاً لمعايير المتطلبات المدرسية، فإنّ أطفال الأوساط الاجتماعية الفقيرة يفتقرون إلى مثل هذه الحوافز والمثيرات. وهم على العكس من ذلك يعانون كثيراً من الصعوبات الاجتماعية والنفسية التي تؤثر سلباً في عملية نموهم النفسي والعقلي.

فالتجربة الثقافية الغنية، لأطفال الفئات الاجتماعية الميسورة، والتي تتميز بوفرة المثيرات الثقافية، من كتب وفيديو وتلفزيون ومستوى تعليمي مرتفع لذويهم ومن رحلات ترفيهية، ونشاطات علمية، هذه التجربة لا تجعل من وسطهم الثقافي هذا متجانساً مع ثقافة المدرسة فحسب، وإنما تجعل منه وسطاً ثقافياً متطوراً وغنياً بالقياس إلى الثقافة المدرسية، على المستوى المعرفي والتربوي، ومن البداهة بمكان أن يكون النجاح المدرسي نتاجاً عفوياً لتجربتهم الثقافية.

وبخلاف ذلك، فالتجربة الثقافية لأطفال الأوساط الثقافية والاجتماعية المتواضعة، لا تجعل من الثقافة المدرسية ثقافة مغايرة لثقافتهم فحسب، وإنما تجعل منها ثقافة منافية ومتناقضة مع ثقافتهم وتجربتهم الثقافية. وفي الوقت الذي يجد فيه أطفال الفئات البرجوازية في المدرسة امتداداً واستمراراً لأجوائهم العائلية، فإنّ هذه المدرسة تبدو لأطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة كعالم غريب،

يتناقض مع معاييرهم وأنماط حياتهم الثقافية والاجتماعية. وهذا ما تذهب إليه بوركيير إفلين Burquiere عندما تقول:«إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فإنهم يأتون إليها وهم مجردون من هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المرجعية (...)، إنَّ زادهم الثقافي الضحل، وفقاً للمعايير المدرسية، لا يسمح لهم بالدخول في منافسة عادلة مع الآخرين على صعيد النجاح والتفوق المدرسيين»[1].

وفي معرض التمييز بين تأثير التباين الثقافي للأطفال في مستوى التحصيل المدرسي يقول جورج سنيدر Snyder: «إن أطفال الفئات البرجوازية يجدون في ثقافة المدرسة استمراراً لثقافتهم، وفي الحياة المدرسية استمراراً لحياتهم العائلية، أما أطفال الفئات العمالية فإنهم يجدون في ثقافة المدرسة غزواً لهويتهم الثقافية، وتجريداً لهويتهم الاجتماعية (...) وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتر والانفعالية والجهد، والتربية المدرسية لا تعدو أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعاً من التطبيع الاجتماعي، أو الهيمنة الثقافية»[2].

ومما تجدر الإشارة إليه أن تأثير الوسط الثقافي المرجعي لا يتوقف في مرحلة الدخول إلى المدرسة، وإنما يواصل استمراريته وهيمنته في مراحل التحصيل المدرسي كافة. فالوسط الثقافي الذي يتميز بالغنى، لا يستمر في تعزيزه لمسيرة الأطفال في نجاحهم المدرسي فحسب، وإنما يميل تأثيره الإيجابي إلى التضاعف كلما تدرج الأطفال في سلم التعليم المدرسي.

---

(1) Burguiere Evelyne, Culture et classes sociales: Inégalités ou différences culturelles, dans C.R.E.S.A.S. l'handicap socio-culturel en question, les Editions E.S.F., Paris, 1981, P 103.

(2) Snyders(G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid (P23).

وعلى العكس من ذلك، يتضاعف ذلك التأثير السلبي للوسط الثقافي الشعبي كلما تدرج الطفل صعوداً في السلم المدرسي. ففي الوقت الذي يمكن فيه للآباء، الذين يتوضّعون في الدرجة الدنيا من السلم التعليمي، مساعدة أطفالهم في تجاوز الصعوبات المدرسية في المرحلة الابتدائية(مساعدتهم في دروس القراءة والكتابة على سبيل المثال) فإنهم يقفون عاجزين عن تقديم مثل هذه المساعدات في المرحلة الثانوية والجامعية، وهم في المقابل لا يستطيعون توفير الشروط المادية الكافية لتوفير المناخ المناسب لتعليمهم (اتباع دورات تعليمية أو توفير دروس خاصة)، وذلك كما يحدث في الأوساط الميسورة اجتماعياً وثقافياً.

وينظر الكاتب الفرنسي بيير بورديو Bourdieu (في كتابه إعادة الإنتاج La Reproduction) إلى التباين الثقافي بين الفئات الاجتماعية، وفقاً لمفهوم التباين في رأس المال الثقافي، ويرى: أن رأس المال الثقافي يعيد إنتاج نفسه، ويتراكم وفقاً لمبدأ الربح الاقتصادي. وفي الوقت الذي يستحوذ فيه أبناء الطبقات البرجوازية «على النصيب الأكبر من رأس المال الثقافي المتاح لهم في أوساطهم الاجتماعية فإنّ أرباحهم الثقافية ستكون مضاعفة على مستوى النجاح والتفوق المدرسيين»[1].

ويمكن لنا أن نعثر على عدد كبير من الدراسات الميدانية في فرنسا، والتي أبرزت أهمية الوسط الثقافي في نجاح الأطفال على المستوى المدرسي. لقد أجرى المعهد الوطني للدراسات الديمغرافية عدداً من الدراسات الخاصة بهذه المسألة أكدت على أهمية الوسط الثقافي المرجعي في تحديد مستوى تحصيل الأطفال المدرسي. وفي هذا الإطار يندرج بحث السيد بول كليرك Clerc Paul

---

(1) Bourdieu (P.) La reproduction P.U.F., Paris, 1971.

الذي أجراه حول عينة واسعة من طلاب المرحلة الإعدادية في ضواحي باريس عام 1963. و خرج الباحث بنتيجة أساسية مفادها: أن تأثير الوسط المرجعي هو تأثير ثقافي بالدرجة الأولى، وأن مستوى النجاح المدرسي يتدرج ارتفاعاً مع تدرج ارتفاع مستوى التحصيل المدرسي لذوي الطلاب[1].

13 -التربية وأنسنة الثقافة:

تميز حنا أرنت Arendt Hannah في كتابها (شرط الإنسان الحداثي)[2] La condition de l'homme moderne بين ثقافة الاستهلاك والثقافة الإنسانية التي تتميز بسموها الغائي، وترى أن عالم ما بعد الحداثة يشكّل نهاية الثقافة السامية وهيمنة الاستهلاك بوصفه ثقافة التشيؤ والانحدار. فقيمة الأشياء، وقيمة الأشخاص تحسب اليوم بمعايير الاستهلاك وبالقدرة على الاستهلاك. إننا نعيش في عصر الدعاية والإعلان، حيث يتم تشكيل الأطفال منذ نعومة أظفارهم تحت مطارق الإعلان وتأثيراته. وما تعلمنا إياه الإعلانات هو أن الحياة تعني الاستفادة والربح وتأكيد الذات، وأصبح هاجس الحياة اليوم اللهو واللذة والمتعة كمعايير نموذجية لنمط الحياة الثقافية المعاصرة.

في العشرينات من القرن العشرين كانت ثقافة المتعة والاستهلاك ثقافة خاصة بفئة من أبناء الطبقة الاجتماعية الثرية في أمريكا، ولكنها اليوم تحولت إلى طابع ثقافي عام في مختلف مستويات الحياة الثقافية الجارية في مختلف

---

(1) Clerc Paul, La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixieme, I.N.E.D., Population, N4, 1964. (P 40).

(2) Hannah Arendt, La Condition de l'homme moderne, Broché - 15 octobre 2002.

المجتمعات المعاصرة. وعندما نركز اهتمامنا حول ما يجري حولنا سنجد حضوراً صارخا لنزعة لذوية شبقية متقدمة تلهبها دورة إعلامية مسعورة دافعة إلى قيم الاستهلاك والمتعة والسطوة. وفي دائرة هذا الجنون الاستهلاكي والنزعة الرغبوية الشبقة يفقد كل نشاط أو فعل يعتمد على التأمل والتعقل والنظر والصبر والانتظار قيمته ودلالته ومعناه. وهذا يعني أن كل النشاطات الإنسانية التي لا ترتبط بالاستهلاك واللذة والسرعة تصبح مدعاة للسخرية والازدراء والاحتقار. وهذا الانحسار القيمي يشمل اليوم كل صيغ التربية التقليدية وكل معاني الثقافة التقليدية القائمة على معايير إنسانية سامية ومختلفة.

وفي هذا السياق يمكن القول: إن ثقافة العولمة بوصفها مرحلة ما بعد حداثية» تفيلق الفرد وتنظمه في طرازات ذوقية واستهلاكية وغذائية ورمزية، وترتفع السلعة فيها من قيمة استعمالية إلى قيمة رمزية بحد ذاتها فتقتنى لأجلها. وبكلام آخر فإنها تكيف الفرد وفق نمط واحد، وبُعْد واحد، وتتغلغل صنمية السلعة إلى تلك المناطق من الخيال والنفس التي اعتبرت دائماً منذ الفلسفة الكلاسيكية الألمانية معقلاً أخيراً يستحيل اختراقه على المنطق الأداتي لرأس المال»[1]. وتعتمد ثقافة العولمة «إغراءات لا تقاوم تجعل البعض يتقبل بسهولة ضغط العولمة، أو يطالب من تلقاء نفسه بإحدى منافعها الظاهرة»[2].

فطفل اليوم، يأكل سريعاً، ويعيش سريعاً، ويتحرك وفقاً لمبدأ المتعة واللذة، وتحصيله الدراسي بطيء ومتراجع، إن لم يكن معدوماً. هذا الطفل سيكون من الصعب عليه أن يركّز انتباهه لأنه اعتاد على نوع من الحياة التي تعتمد الإثارة

---

(1) محمد جمال باروت، الدولة والنهضة والحداثة، مراجعات نقدية، دار الحوار، اللاذقية، ط1، 2000، ص 129.

(2) عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، عدد 12، السنة الثانية، أكتوبر، 1998، صص45-82، ص 45.

السمعية البصرية المستمرة، كما هي الحال في لعبة فيديو. وهو حتى في قاعة الصف يرغب في أن يفعل في القاعة ما يفعله متنقلاً على شاشة التلفزيون؛ إنه يريد الانتقال من محطة إلى أخرى، وهو يستهلك المعلومات بسرعة ويريد مزيداً من الاستهلاك، وكأنه يشاهد محطته التلفزيونية المفضلة، وهو في ذلك يريد أن يكون سلبياً وغافياً، وفي لحظة شرود مألوفة لديه. والتعليم بالنسبة إليه لا يختلف عن عملية استهلاك الكوكا كولا، والمدرسة ما هي في نظره غير آلة توزع المعرفة كما توزع الآلة علب الشوكولا والكوكا كولا. والفرق الوحيد بين الكوكا كولا والمعرفة أن الأولى تتميز بلذتها وقدرتها على الإمتاع والإنعاش أما الثانية – أي: المعرفة – فإنها تمارس قهراً ومعاناةً وإكراهاً. إنَّ البحث عن المتعة الفورية التي ترتبط اليوم ارتباطاً كبيراً بالجنس وما يجره من متعة زائفة أصبح من الأمور المألوفة والعادية. هذه السمات الثقافية أصبحت صميمية في حياة الشباب والمراهقين. وقد تعززت هذه المظاهر بحضور كبير لمفهوم الأنوية والذاتانية المفرطة عند هؤلاء الشباب والمراهقين في رؤيتهم للكون والوجود. فالبحث عن المتعة والأمن تحول إلى نمط للحياة عند الشباب في مرحلة ما بعد الحداثة، ومن ثمّ فإنّ هذه الصورة التي تتمثل في طلب اللذة والمتعة واللهو تحتل مكانها السامق في الثقافة الحداثية المعاصرة.

وفيما يتعلق بالمدرسة وبالثقافة التي تبثها فإننا اعتدنا أن نسمع كثيراً من صيغ النقد التي توجه إليها، والتي غالباً ما تكون مشحونة بطابع التهكم والسخرية والازدراء فيما يتعلق بالثقافة التقليدية التي تقدمها للطلاب في مختلف المؤسسات التربوية القائمة، بدءاً من المدرسة الابتدائية وصولاً إلى الجامعة. ففي وسط هذا التعظيم للكسل والتواكل وتمجيد الانسحاب وغياب روح المواجهة، وفي هذه الأجواء من الجمود يصبح من الصعب جداً على المدرسة أن تعلّم الطلاب النشاط والاندفاع والبحث والتقصي والاكتشاف العقلي؛

لأن متطلبات التحصيل العلمي بما يقتضيه من كشف وإبداع وذكاء يتطلب كل مقومات النشاط والفعل والمغامرة والانطلاق، وهي قيم غائبة وسلبية في الثقافة السائدة في عصرنا هذا.

وهنا يجب على المدرسة الفصل بين الشروط المحيطة بالطالب، وبين متطلبات العمل المدرسي من أجل الإحساس بالقدرة على الإحساس بالجمال وبناء العقل والكشف عن الغنى الثقافي، وبناء الثقافة التي تغني الروح وتنهض بالإنسان والعقل. فعندما تتحول العوامل السلبية والتفاهة في الحياة إلى ثقافة، فإنّ العقل الإنساني يفقد دلالته وقيمته الأخلاقية. فالحياة مع العقل تجعل الإنسان يقصي نفسه عن الحياة القائمة نفسها، **وذلك من أجل الحياة بعيداً عن دوائر اللعنة الثقافية القائمة. ولذلك فإننا نجد اليوم قلة من المفكرين الذين ينقطعون كلياً عن الثقافة السائدة المضادة للعقل والقيم الأخلاقية الحقّة. وتشهد هذه الوضعية تراجعاً في القيم الثقافية ذات الصلة بالأدب والشعر والموسيقى، لأن النقد الفني والتذوق الجمالي يمرّ أولاً في دائرة المعايير الثقافية القائمة التي تجعلنا غير قادرين على التمييز بين الفكر الأصيل والفكر المتواضع الذي يقع في الحضيض**. فالعلاقات معكوسة تماماً، إذ لا يوجد تعارض بين الحياة الهامشية خارج الثقافة، وبين الثقافة نفسها؛ بل وبخلاف ذلك أصبحت الثقافة نفسها هامشية.

وفي مواجهة الإنتاج الصناعي الضخم للذة والمتعة أين يمكننا أن نجد قيمة الثقافة الإنسانية أو الروحية؟ فنحن الآن نعيش في عصر حيث تأخذ الثقافة الروحية مكانها في الحضيض دون قيمة أو اعتبار، إنها أشبه ببضاعة رخيصة من دون قيمة تذكر. لقد أصبحت عبادة البساطة والمتعة وثنا ثقافيا في مرحلة «ما بعد الحداثة» حيث تسود قيم التسلية واللهو والتوهم والمخادعة. وهذه القيم لا تمتلك عمقا أو دلالة روحية، ولا تحمل في ذاتها أيّ اعتبار للمقدس

ذاته. فالصورة وإنتاج الوهم والاستعراض والفورية والسرعة أصبحت قيماً عليا مقدسة في دائرة الثقافة السائدة. فالقيم المحببة للأفراد أصبحت القيم التي تتعلق بالصورة والمظاهر والتقليد والأوهام.

هذا ما تؤديه الثقافة العالمية القائمة التي تعطل ملكة التفكير عند الإنسان، وتفقده القدرة على التواصل بمعانيه الإنسانية. فالطفل يشاهد دون انقطاع هذا المدّ المستطير للدعاية والإعلان والصورة في مسلسلات تلفزيونية لا تنقطع أبداً. وفي داخل العائلة يتعرض أفراد العائلة جميعا لهذه السموم الثقافية الإعلانية التي تدفعهم إلى السوبر ماركت بمطواعية صارخة من أجل شراء المواد التي ارتسمت في الإعلان التلفزيوني. ويستمر الجميع بمشاهدة رخائص الإعلام وتفاهات التلفزيون دون انقطاع، وتستمر الحياة بما هي عليه من تواطؤ هائل ومرعب بين الصورة والإعلان والدعاية والاستهلاك؛ لأن البقاء في جو البلاهة والابتذال والحماقة هو بقاء في دائرة العام والمشترك والثقافي، بمعنى: ثقافة العولمة وما بعد الحداثة، وهكذا يكون المرء مع الآخرين ولا يكون معهم إلا بالقيم الاستهلاكية المبتذلة التي تحكمهم.

وهنا يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن مصلحة المجتمع الاستهلاكي تتوافق مع الوضعية الاستسلامية ويعمل بقوة على تعزيزها. وفي دائرة هذه الوضعية فإنّ التربية وبحكم الهيمنة الثقافية تتجه إلى بناء سيكولوجية الاستهلاك، وتؤكد على بناء شخصية المستهلك الطيع الذي ينصاع ويذعن لدواعي الاستهلاك ومعطياته. وهنا يجب التشديد على أن الإذعان يوجد في صميم عملية الاستهلاك؛ فالاستهلاك والإذعان مترابطان بالضرورة في مجتمع استهلاكي.

ما الذي يعنيه مفهوم ثقافة بالدلالة الحقيقية الحقّة للثقافة؟ إنها تعني –

كما ذكرنا آنفاً – عملية تحول ذاتي للحياة، وهي حركة لا تنقطع، ولا تتوقف عن تغيير ذاتها، وذلك من أجل الوصول إلى صيغ أكثر تقدماً من صيغ الوجود والتكيف. والثقافة وفقاً لهذا التصور لا يمكنها أن تختزل إلى أبعادها المعرفية الموضوعية فحسب، إنها تتجلى في كل الصيغ عبر تحولاتها الداخلية لتتجلى في الوجدان الذاتي الأعمق لكل فرد في المجتمع، ولتأخذ حضورها المميز في ذكائه ووعيه. إذ لا يوجد هناك فصل حقيقي بين الثقافة الحقيقية والحياة، فالحياة تتجلى وتتكامل في الثقافة، وكذلك هي الثقافة لا يمكن أن تتجلى إلا في صورة الحياة في أعمق معانيها ودلالاتها. وعندما تكون الحياة حركة لا انقطاع فيها، وعندما تكون ذاتية التحول والتكامل فإنها هي الثقافة ذاتها. وهذا يعني بالضرورة أن أيّ نفي ممكن للثقافة الحقّة يعني في الوقت نفسه نفياً للحياة ذاتها. فالطالب أو التلميذ الذي يبني تجربته المؤلمة عبر دراسته، ويستطيع مواجهة الصعوبات التي تعترضه في سبيل التحصيل، يمكنه أن يحقق امتلاكاً حقيقياً للمعرفة العلمية التي تلقاها. ومع ذلك فإنّ الطالب يشعر بأنه غريب على المعلومات التي يتلقاها وهو يعيش حالة ضجر رافضاً ما يتلقاها خارجياً، إذ يجب عليه أن يستظهر أموراً غريبة عنه. فالمعلومات ليست معرفة حقيقية لأنها تفتقر إلى العناصر الذاتية الواعية، والمعرفة هي غذاء حقيقي للذكاء عندما يستطيع الطفل أو الطالب أن يدمجها في ذاته ويتفاعل معها وجدانياً لتصبح جزءاً حقيقياً من تكوينه الإنساني وهويته، وهذا يعني أنه عندما يستطيع أن يجعلها جزءاً من حياته الخاصة: أي، عندما يفهمها ويدركها بصورة حقيقية، فإنّ ذلك يصبح جزءاً من شخصيته ومن تكوينه الإنساني.

فالثقافة هي عطاء ذاتي للحياة، وهي في الوقت نفسه تُجدد فهمها لذاتها وتطور صيرورات تفاعلها مع الواقع الإنساني في دورة التواصل مع متطلبات العقل والوجدان. ومن ثمّ فإنّ العلم عندما يتنكر للثقافة فإنه يؤدي إلى تدمير

الإحساس والذكاء. ووفقاً لهذه الصورة فإنّ المعرفة العلمية المنقطعة عن أصولها الثقافية تؤدي إلى الغموض والتصلب والجمود. وهنا يمكن القول: إن أيّ معرفة تنفصل عن الحياة تفقد قيمتها الإنسانية؛ لأن المعرفة التي ترتبط بالحياة والقيم هي وحدها المعرفة التي تحمل معنى ودلالة.

هذه هي الحالة المعقدة والمحيرة لعصرنا اليوم، حيث يتم تعطيل الدلالات الثقافية. إنه العصر الذي يتم فيه تغييب الرؤى الشمولية والكلية للحياة، عصر التجزؤ والانشطار في مختلف المجالات، ولاسيما في المجالات المعرفية، إنه عصر الفصل بين الحقول المعرفية وبين مستويات التفكير الاتصالي، بل هو عصر الفوضى الفكرية حيث لا توجد أيّ مصادر حقيقية لتنمية الذكاء والفهم العميق للإنسان المعاصر: إنه عصر البرابرية الجديدة. والبربرية لا تكون هي الأصل والبداية، بل تأتي انعكاساً لوضعية ثقافية تسبقها بالضرورة دائماً. فالبربرية دمار لما هو قائم وليست بداية. وعلى خلاف ذلك فإنّ الثقافة هي حالة أولى بالضرورة، وهنا يمكن القول أيضاً: إنَّ الأفعال المتوحشة في الحياة الاجتماعية هي صيغ وأنماط ثقافية محددة ومعينة.

وفي عمق هذا التوحش الثقافي يأتي دور التربية التي يجب عليها أن تحدد الخيار الثقافي، وأن تعمل على بث ثقافة الروح والخلق والإبداع والحياة، وأن تنأى بالأطفال عن ثقافة التشيؤ والنزوة والانحدار. فثقافة الانحدار جارفة تكتسح عالم الطفولة، وتبقى التربية بتوجهاتها الإنسانية هي المتراس الحقيقي الذي يمكن الاستناد إليه للمحافظة على حضور إنساني للثقافة بمعناها الروحي والأخلاقي والإبداعي.

وفي دائرة هذه المواجهة بين التربية والثقافة المادية الزاحفة تبرز أهمية المعلم الذي يحمل في ذاته رسالة إنسانية وتربوية تتسم بطابع السمو والرقي

والعطاء؛ إذ يجب عليه أن يمارس دوراً إنسانياً فاعلاً في ترسيخ الثقافة الإنسانية بمعناها الأخلاقي والروحي.

وهنا أيضاً تكمن أهمية الفلسفات التربوية ذات الطابع الإنساني التي يمكنها أن توقف زحف النزوة والرغبة والتشيؤ، وأن تبني صروح ثقافة إنسانية منيعة وأصيلة يمكنها أن ترسخ أسمى القيم الإنسانية وأرقاها. وفي هذا المقام يأتي دور السياسات التربوية التي يمكنها أن ترسخ إستراتيجيات تربوية شاملة، تضع نصب أعينها تأصيل ثقافة إنسانية خلاقة تتميز بقدرتها على التواصل مع أعمق معاني الحياة وأسماها.

ويبقى القول: إن التربية تشكّل عماد ثقافة إنسانية خلاقة تحيي ما مات في الإنسان، وتميت فيه نوازع ثقافة اغترابية استلابية استهلاكية أفقدته توازنه الإنساني الحرّ وجردته من أكثر عطايا الطبيعة سموا وتألقاً.

خلاصة:

اقتصرنا في هذا الفصل على استعراض بعض المحاور الأساسية لسوسيولوجيا العلاقة بين الثقافة والتربية؛ لأن التقصي الدقيق لمختلف جوانبها أمر بالغ الصعوبة والتعقيد. وغني عن البيان، أن البحث في المسألة الثقافية استهلك مئات من المجلدات الضخمة، والتي ما زالت تتوالد في كل مرحلة، وفي كل مجال علمي. فالثقافة على حد تعبير جاك برك «هي الماضي، والمستقبل الذي رسم ذلك الماضي معالمه، في الوقت ذاته».

وبيت القصيد في هذا الفصل، أن نعرّف بالثقافة، وأن نحدد اتجاه الدراسات الجارية في ميادينها، وأن نحدد التخوم، التي تفصل بين مفهوم الثقافة والمفاهيم الأخرى التي تتداخل معها. ويضاف إلى ذلك تحديد العناصر

الأساسية التي تكوّن النظام الثقافي والوظائف التي يمارسها وطبيعة التغيرات الثقافية، التي تحدث في إطار النظام الثقافي القائم. وأخيراً تحديد العقبة الجدلية بين الثقافة والتربية.

وفي الختام نقول بعمق العلاقة بين الثقافة والتربية، حيث يصعب الفصل بينهما، فالتربية ثقافة في محتواها وأهدافها وغاياتها، والثقافة عملية تربوية في مختلف تجلياتها تعمل على تنمية الوعي والإدراك والسلوك والقيم. والثقافة لا يمكنها أن تتصل إنسانياً إلا من خلال التربية. فالمجتمع لا يستطيع أن يحفظ تماسكه وأمنه من غير التفاعل الخلاق بين الثقافة والتربية والإنسان.

ومن هنا لا يمكن والحال هذه إحداث تنمية، في أيّ مجتمع، دون الانطلاق من ثنائية التفاعل بين الثقافة والتربية، ومن ثمّ فإنّ أيّ محاولة تنموية لا تأخذ بوشائج العلاقة بين التربية والثقافة لا يمكنها أن تحقق جدواها وحضورها الإنساني.

الفصل الثالث
الأصول السيكولوجية للتربية

الفصل الثالث

الأصول السيكولوجية للتربية

«الطفل ليس زجاجة ينبغي ملؤها بل نار يجب إشعالها»

ميشيل مونتيني

مقدمة

أيها الإنسان اعرف نفسك، تلك هي العبارة الشهيرة التي أطلقها الفيلسوف الإغريقي القديم سقراط Socrates منذ أربعة وعشرين قرناً. وعلى امتداد هذه القرون الأربعة والعشرين شُغل الفلاسفة والمفكرون بهاجس البحث في ماهية النفس الإنسانية، فكرسوا جهودهم للعمل على تفكيك رموزها وفك طلاسمها ومعرفة أسرارها.

وإذا كانت معرفة النفس الإنسانية قد بلغت أهمية كبرى لا تضاهيها أهمية في مجال الفكر والحياة الإنسانية برمتها، فإنّ هذه المعرفة بالنفس تتجاوز حدود كل أهمية لتشكّل ضرورة الضرورات وأم الحاجات في ميدان العمل التربوي؛ لأن معرفة النفس تشكّل منطلق الفعل التربوي وغايته.

فالتكوين السيكولوجي للفرد يتضمن نسقاً من القدرات والإمكانات والرغبات والميول، كما يشتمل على منظومة من العمليات النفسية والعقلية التي توجه هذه القدرات وتحركها وتنميها. وفي إحداث تغييرات نوعية في بنية الإنسان السيكولوجية الداخلية وفي مضامين تكوينه النفسي يكمن جوهر الفعل التربوي وترتسم هويته. فالتربية هي في واقع الأمر العملية التي يعتمدها المربي في توجيه قدرات الطفل وتنمية ملكاته العقلية والنفسية في اتجاهات

غائية محددة. ومن أجل أن يقوم المربي بعمله يجب عليه أن يمتلك معرفة عميقة جوهرية بالتكوين النفسي للطفل، كما يجب عليه في الوقت نفسه أن يعرف الكيفية التي تحدث التغيير المطلوب في طبيعة الإنسان وفي بنيته السيكولوجية، وهذا يعني أن المعرفة الدقيقة والعلمية بسيكولوجيا الطفل ومكوناته الانفعالية هي السبيل الوحيد لتربيته وتعليمه بصورة علمية. وبعبارة أخرى فإنّ فهم طبيعة الطفل وإدراك مقتضيات نموه يشكّل حجر الأساس في كل عملية تربوية يراد لها أن تكون تربية ناجحة تواكب حاجات الطفل ومواهبه. وفي هذا الأمر يقول المثل الإنكليزي معبراً عن الأهمية الكبرى للمعرفة السيكولوجية بطبيعة الإنسان: «من أجل تعليم اللغة اللاتينية لجون فإنه يجب علينا أن نعرف جون أولاً، وأن نعرف اللاتينية ثانياً. لقد شهد تاريخ الإنسانية محاولات فلسفية لا تنقطع نحو تحرير النفس الإنسانية من أثقال الغموض الذي أحاط بها وتغلغل في أعماقها، وتقاطرت جهود الفلاسفة والمفكرين في الكشف عن مجاهل هذه النفس وهتك حجبها.

وفي بداية القرن العشرين، شهدت المجتمعات الإنسانية تطوراً كبيراً أدى بدوره إلى ولادة علم النفس الذي تكاثف على نحو علمي فأحكم السيطرة على قانونية النفس الإنسانية، واستطاع على الأثر أن يفككك بناها وأن يجلوها في صورة قوانين وحقائق علمية لا تقبل الجدل، واستطاع في النهاية أن يحررها من حصار التأمل الفلسفي الخالص إلى رحاب سيكولوجية ممتدة وفسيحة[1].

ومن يتأمل برويّة سيجد أن التربية القديمة كانت تتمّ على هدي معرفة واهية ذات طابع تأملي مفترض، وكانت في الأغلب معرفة نفسية تتضاءل فيها حظوظ المعرفة العلمية الحقيقية. وليس هذا غريباً بمقياس المعتقدات الضالة

---

(1) علي وطفة، سيكولوجيا المعرفة الإنسانية، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة في سوريا، السنة 44، العدد 504، أيلول/ سبتمبر، 2005.

والخاطئة التي فرضت نفسها في وجدان الإنسانية.. لقد عاشت الإنسانية وهماً علمياً أكثر خطورة لمدة عشرين قرناً يستند إلى وهم أرسطي قوامه أن الأرض هي مركز الكون. ولم يتبدد هذا الوهم إلا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر على أثر اكتشافات كوبرنيكوس وغاليلو التي أحدثت ثورة كبرى في المفاهيم، وانقلاباً شاملاً في بنية التصورات يقوم على فتح علمي قوامه: أن الشمس هي مركز المجموعة الشمسية، وأن الأرض تدور حولها. وإذا كانت الأوهام العلمية في مستوياتها الفيزيائية والفلكية في هذا الحجم من الأهمية، في مستوى هذا الامتداد الزمني، فإنّ الأوهام التي تتعلق بالأسس النفسية للتربية كانت أكثر انتشاراً وأعظم خطورة.

ويمكن أن نورد مثالاً تاريخياً عن طبيعة النظر إلى المرضى العقليين في العصور الوسطى، حيث عمد الأطباء والعرّافون ورجال الدين إلى فيض من التعويذات السحرية لمعالجة الأمراض العقلية والجنون. فالجنون -كما كان يتصوره هؤلاء- كان حصاد إرادة شيطان في السيطرة على الكون والوجود والإنسان[1]. ذلكم هو المنطلق الذي ترسمه بعض التصورات الأسطورية التي تنظر إلى هؤلاء الذين يعانون من اضطرابات عصبية بوصفهم كائنات منتمية إلى عالم آخر فوق طبيعي (Surnaturel)[2]. وما أكثر الأوهام النفسية التي عاشتها الإنسانية في مجال التربية والحياة التربوية. لقد ساد الاعتقاد الخطأ على مرّ العصور وامتداد المراحل التاريخية أن الطفل راشد صغير، كما ساد أيضاً أن الطفل صفحة بيضاء، وأن طبيعة الطفل شريرة، وأن الشدة مطلوبة في تعليم الأطفال، إضافة إلى مجموعة كبيرة من المفاهيم والتصورات السيكولوجية الواهمة التي كانت تعتمد في تربية الأطفال.

---

(1) Roland Jaccard: La Folie, Que sais- je ? N1761 , P.U.F, Paris , 1979.

(2) Michel Foucault: Histoire de la folie , Seuil , Paris , 1976.

وكان على الإنسانية أن تنتظر حتى القرن العشرين لتبدد كثيراً من هذه الأوهام السيكولوجية، ولتصحح مسار توظيفها التربوي واكتشاف فيض من المفاهيم السيكولوجية الجديدة التي توظف حالياً في خدمة العملية التربوية.

وإذا كان علم النفس العام يمثل منظومة الجهود المعرفية التي بذلتها الإنسانية في الكشف عن مجاهل الحياة الإنسانية وتفسير عملياتها وتحديد عوامل نمائها، فإنّ علم النفس التربوي يشكّل فرعاً من علم النفس العام يسعى إلى دراسة قوانين التعلم والنمو والاكتساب المعرفي عند الطفل، وهو العلم الذي ينطلق إلى الكشف عن القانونية التي تحكم نمو الأطفال الذهني والعقلي لغايات تربوية.

1 – المعطيات التربوية لعلم النفس الكلاسيكي:

مع تطور المجتمعات الإنسانية اشتدت الحاجة الإنسانية إلى الكشف عن ماهية النفس الإنسانية بصورة علمية، وتنامت المحاولات العلمية التي تسعى إلى بناء الأسس السيكولوجية للمعرفة التربوية على أساس علمي[1]. وتحت تأثير هذه المحاولات بدأت الأوهام السيكولوجية تختنق في متاهاتها، وبدأت مرحلة من الكشف العلمي والتجريبي المظفر في مجال علم النفس التربوي في بداية القرن التاسع عشر وعلى امتداد القرن العشرين، حيث سجلت السيكولوجيا التربوية طفرات مميزة و كبيرةً في مستوى تقدمها وتطورها.

يصف علماء النفس القرن العشرين بأنه القرن الذي أنصف الأطفال والطفولة، إذ تمّ الكشف عن خصوصية لأطفال وطبيعتهم الإنسانية وميولهم الخاصة. فعلم النفس التقليدي يرى أن الطفل راشد صغير يمتلك خصائص

---

(1) انظر: جودت عبد الهادي، علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر، عمان، 2000.

الراشد وسماته وأوجه نشاطه وألا فرق بين الراشد والصغير في المستويات السيكولوجية. فالطفل وفقاً لهذه الرؤية يفكر كما يفكر الراشد، ويدرك الأشياء كما يدركها، ويشعر كما يشعر الراشد ويعرف الأشياء بالطريقة نفسها، ويكاد الفارق يكون في أن الراشد هو أكبر فيزيولوجياً وعمراً بصورة زمنية.

وعلى خلاف هذه الرؤية يرى علم النفس الحديث أن الطفل ليس راشداً صغيراً بل هو صغير الراشد، وأنه وفقاً لهذه الرؤية يمتلك خصوصية سيكولوجية وعقلية مفارقة. فالطفل يدرك العالم ويفكر ويتخيل ويعلل الأشياء بطريقة مختلفة كلياً ونوعياً عن الراشد. ومن هنا فإنّ علم النفس الحديث لا يقف عند حدود هذه النظرة المتفردة عن طبيعة التباين الجوهري بين الراشد وبين الطفل، بل يذهب إلى أبعد من ذلك؛ إذ يتحرى فروقاً فردية بين الأفراد، ويؤكد على وجود خصوصية نسبية لكل فرد تميّزه عن الآخرين. ومن هذه الزاوية بدأ الاهتمام بعلم نفس الطفل، والبحث عن قانونيات سيكولوجية جديدة حاكمة لعملية النمو عند الأطفال بصورة جديدة[1].

لقد قدر للأديب الروسي تولستوي (1828-1910) Léon Tolstoï ، أن يدرك بحدسه الفلسفي وحسّه الأدبي العميق خصوصية البنية السيكولوجية للطفل والطفولة، ومن هذه الزاوية يدعو إلى العناية بالطفولة ومنحها الأهمية التي تستوجبها، وعلى أساس هذه الأهمية يرفض الأفكار التي تنظر إلى الطفل بوصفه راشداً صغيراً غير مكتمل، ويأخذ بعين الاعتبار كينونته الخاصة وإمكاناته الذاتية[2].

---

(1) نازلي صالح أحمد، مقدمة في العلوم التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1978، ص46.

(2) Dewey J. Democracy and education, new york: the free press , Macmillan Publishing co., Inc,1966.

ويجد هذا التصور صداه وترجمته فيما يذهب إليه بويسون Buisson في تأكيده على هذه الخصوصية؛ إذ يقول: «**إنَّ سيْرَ الطفل غير سيرِنا، فهو يريد أن يمضي سريعاً وبحبو من المعلوم إلى المجهول، ومن المشخص إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، وأن يصل إلى ذلك عن طريق قفزات سريعة بدلا من السير خطوة بعد خطوة**»[1]. ويتضمن هذا القول وجود طبيعتين: طبيعة الراشد، وطبيعة الطفل، وأن ثمة نوعين من المنطق: منطق الراشد، ومنطق الطفل. وفي دائرة التمييز بينهما يمكن أن نقول: إن منطق الطفل طبيعي تماماً وحدسي، أما طبيعة الراشد فهي أكثر استناداً إلى التعلم والاكتساب والخبرة.

لقد عُرِّفَ علم النفس التقليدي بعلم نفس الملكات؛ إذ يتم النظر إلى التكوين العقلي للإنسان على أساس الملكات Faculties المنفصلة بعضها عن بعض، مثل: ملكة التفكير، وملكة الحفظ، وملكة التخيل، وملكة الإبداع، وملكة الإحساس الجمالي، وملكة الإدراك. وعلى هذا الأساس فإنه يمكن إيجاد الوسائل التربوية لتنمية كل ملكة من هذه الملكات بوصفها قدرة مستقلة بذاتها عن القدرات والملكات الأخرى. ولذلك كانت التربية التقليدي تتجه إلى تعزيز وتأكيد هذه الملكات عن طريق بعض التدريبات الخاصة بكل قدرة من هذه القدرات بصورة مستقلة أيضاً.

ولكن علم النفس الحديث أخذ – على خلاف هذه الرؤية التقليدية– ينظر إلى الإنسان بوصفه طاقة دينامية واحدة لا تباين في مكوناتها واتجاهاتها، ولا يمكن الفصل بين القدرات والإمكانات التي يتضمنها التكوين العقلي أو السيكولوجي للإنسان. فلا يمكن الفصل وفقاً لهذه النظرية بين القدرة على التخيل والقدرة على التفكير، أو القدرة على التذكر إلا بصورة وظيفية؛ بمعنى

---

(1) رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص620.

أنَّ القدرة واحدة وجذوة الطاقة النفسية واحدة، ولكن يمكن أن توظف في مختلف أوجه النشاط النفسي والعقلي بصورة متكاملة وديناميةٍ. فالطاقة النفسية واحدة لا تباين فيها، ويمكن أن توظف في التذكر أو التفكير أو التخيل أو في أيّ نشاط سيكولوجي آخر على حدّ سواء.

ويمكن الإشارة في ظل هذه المرحلة إلى نسق منظم من المحاولات الفكرية التي تميزت بطابع نوعي. وتبدأ هذه المحاولات السيكولوجية بالنداء التاريخي الذي أطلقه جان جاك روسو في القرن الثامن عشر و دعا فيه إلى أهمية المعرفة السيكولوجية للطفل في مجال التربية.

ووجدت نداءات روسو السيكولوجية صداها في القرن التاسع عشر في أعمال عدد من المفكرين الذين عرفوا بدعوتهم إلى بناء الأساس السيكولوجي للتربية وإلى جهودهم الكبيرة في مجال العمل العلمي لتحقيق هذه الغاية، ومن أكثر هؤلاء المفكرين شهرة: جوهان هنريك بستالوتزي (Johann H.Pestalozzi (1746-1827)، وجوهان فريديريك هيربارت Johann F. Herbart (1776-1841)، و (فيلهلم أوغست فروبل Friedrich Wilhelm Frobel 1782-1852)[1].

ومع غياب الطابع العلمي والتجريبي لمحاولات روسو وكانط وبستالوتزي وهيربات وفروبل وغيرهم في القرن التاسع عشر، فإنّ أعمالهم مهدت لولادة علم النفس التربوي بملامحه العلمية والتجريبية في القرن العشرين؛ إذ بدأ هذا العلم يقدم إجابات علمية سيكولوجية محكمة لكثير من القضايا التربوية والمشكلات والّتحديات التي تواجه العملية التربوية في القرن العشرين.

---

(1) عبد الغني النوري، عبد الغني عبود، نحو فلسفة عربية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985، ص 172.

فالجهود العلمية في مجال علم النفس التي استمرت على مدى القرن العشرين، تشكّل اليوم ذخيرة إنسانية تتجاوز أهميتها حدود التقدير والوصف. لقد ظهر عدد من المدارس الكبرى في علم النفس وفي مختلف فروعه ولاسيما في مجال علم النفس التربوي الذي شكّل فتحاً علمياً جديداً يمهد لوضعية تاريخية جديدة في ميدان العمل التربوي.

لقد شهد القرن العشرون ولادة مدرسة التحليل النفسي على يد سيغموند فرويد 1856–1939 Sigmund Freud الذي أحدث ثورة في التصورات وفي القيم والمعايير السيكولوجية والتربوية، كاشفا عن المجاهل الكبرى للنفس الإنسانية، كما أنها قدمت للبشرية إمكانات هائلة في معرفة خصائص النفس الإنسانية، وفي تحديد مراحل النمو السيكولوجي للشخصية، وفي الكشف عن متاهات الأعماق الإنسانية. وفي دائرة هذه المدرسة يشار إلى أعلام مثل إريك إريكسون (Erikson, Erik 1902-1994)، الذي قدم رؤية سيكولوجية تربوية لمستويات نمو الذات عند الأطفال. ويمكن الإشارة إلى نظرية جان لاكان Jacque Lacan كأحد الأبعاد المتطورة لنظرية التحليل النفسي وبخاصة في تحديد بنية اللاشعور اللغوية، وفي الكشف عن تخوم جديدة في أعماق النفس الإنسانية؛ ويمكن الوقوف أيضاً عند نظرية ميلاني كلاين Melanie Klein 1882 –1960 ولاسيما في تأكيدها على خصوصية الأنا والطفولة، وانبثاق الذات في مرحلة الرضاعة المبكرة. ومن أعلام هذه المدرسة ينظر إلى تلامذة فرويد، ولاسيما الفرد أدلر (A.Adler 1870– 1937)، وكارل ويونغ (Jung 1875– 1961)، ثم إريك فروم (Erich Fromm 1900–1980).

كما شهد هذا القرن ولادة المدارس السلوكية في التربية على يد إيفان بيتروفيتش بافلوف (Pavlov, Ivan Petrovich 1849-1936)، وواطسون (Watson, John Broadus 1878-1958)، وبورس

فريديرك سكنر (Skinner, Buhrrus Frederic 1904-1990).

وفي أحضان هذه المرحلة التاريخية تنامت الاتجاهات المعرفية في علم النفس التربوي والتعليمي؛ حيث يشار إلى ولادة نظريات النمو المعرفي، ولاسيما نظرية جان بياجيه Jean Piaget 1896-1980 التي كُرّست لدراسة مراحل النمو المعرفي والإدراكي عند الطفل.

هذه النظريات والمدارس السيكولوجية والأعمال العلمية المتواترة في مجال علم النفس استطاعت أن تحدث ثورة كوبرنيكية في عالم التربية، كما استطاعت أن تبدد أوهاماً تربوية ونفسية بالغة الأهمية والخطورة. وتتمثل هذه الثورة الكوبرنيكية في تحقيق الانقلاب التاريخي، وتحويل الاهتمام المركزي للتربية من عالم الراشدين إلى عالم الطفل وبنيته السيكولوجية الداخلية. وغالباً ما يجري التعبير عن ذلك بالقول: **إنَّ هذه الثورة استطاعت أن تحدث انقلاباً في المفاهيم والتصورات التربوية، وأن تجعل عالم الطفل الداخلي باهتماماته وميوله وطبيعته منطلق العملية التربوية وغايتها**. ففي التربية التقليدية كانت التربية تركز على العالم الخارجي للطفل، وتحاول أن تجعل منه كياناً يتشكّل على منوال العالم الخارجي أي: عالم الراشدين. **والطفل في هذه التربية التقليدية صفحة بيضاء ينسج عليها الراشدون مقتضيات عالمهم دون أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الغنى الكبير الذي يتضمنه التكوين النفسي للأطفال.**

2 – الأسس الموضوعية لتطور السيكولوجية التربوية:

يأتي تطور علم النفس التربوي في سياق معطيات تاريخية مركبة الأبعاد بمستوياتها العلمية والمعرفية والأخلاقية. وهذا يعني أن تطور هذا النوع من المعرفة لم يكن نوعاً من الترف العلمي أو العبثية المعرفية بل جاء استجابة

لحاجات إنسانية متنامية وملحة فرضت نفسها في ميدان الحياة التربوية والسيكولوجية للمجتمعات الإنسانية.

وفي أصل هذا التطور الكبير، الذي شهدته السيكولوجية التربوية في نهاية القرن التاسع عشر وعلى مدى القرن العشرين، تقفز أمام العين مجموعة من المقدمات التاريخية والموضوعية، التي استنفرت العقول، واستلهمت العبقرية الإنسانية، في اتجاه البحث عن إجابات علمية دقيقة لمسائل قديمة متجددة، طرحت نفسها في هذه المرحلة بوصفها حاجات إنسانية ملحة وضرورية في نسق التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمعات الإنسانية، بدءاً من عصر التنوير في القرن الثامن عشر، وامتداداً حتى القرن العشرين، حيث عرفت الإنسانية خلالها ثورات صناعية وتكنولوجية متعددة الاتجاهات، كما شهدت حالة من التطور المتكامل لهذه التحولات الجديدة في مختلف ميادين الحياة ولاسيما في مجال التربية.

ولم يعد في إمكانية الحضارة الإنسانية أن تعتمد على معرفة واهية وضعيفة واعتباطية في مجال تربية الأجيال وإعداد المفكرين والعلماء. لقد أصبح العلم منطلقاً أساسياً للوجود في مختلف الميادين والاتجاهات، ومن هذا المنطلق، وقياساً على هذه الصورة الجديدة للتطور الاجتماعي، توجب على التربية أن تجد أسسها العلمية، وأن تبحث عن فتوحات علمية ومعرفية جديدة تمكن الإنسان من مواكبة التطلعات الحضارية التي يسعى إليها.

لقد فرض التطور الحضاري الجديد على العملية التربوية أن تنطلق من أساس معرفي في علم النفس، واتضح بمنطق هذا التطور التاريخي أنه لايمكن للفعل التربوي أن يحقق غايته من غير أساس سيكولوجي يتميز بالدقة والوضوح. ويمكن تحديد عدة مستويات معرفية سيكولوجية ضرورية جداً

للمربين في ممارستهم المهنية وهي:

- معرفة شمولية ودقيقة بمراحل تطور الحياة النفسية عند الأطفال والمراهقين، وذلك من أجل توجيه الفعل التربوي وتحديد مسار العملية التربوية وفقاً لمستويات نمو الأطفال، وتبعاً لمراحل تطورهم النفسية.
- معرفة معمقة وعلمية لبعض القضايا والموضوعات النفسية ولاسيما قضايا ومسائل التدريب والتعلم، والذاكرة والتذكر، والمحاكمة والبرهان العقلي عند الطفل، والإدراك والقضايا المتعلقة به.
- معرفة جيدة بالعمليات السيكولوجية المنضوية في نسق المناهج والتقنيات التربوية.
- معرفة متماسكة بالمفاهيم والتصورات التي تتصل بطرق التفكير التي يمكن توظيفها في مختلف الأنظمة المدرسية.
- معرفة بالمعطيات البيولوجية التي تتصل بمراحل نمو الطفل والترابطات السيكولوجية لمثل هذه المعطيات مثل: نمو الدماغ، والهرمونات التي تتصل بالنمو، ونمو الجسد ومراحل هذا النمو، ووظائف الأعضاء.
- المعلومات التي تتصل بالوسط الاجتماعي والبيئي الذي يعيش فيه الطفل، بما يشتمل عليه هذا الوسط من عناصر ومتغيرات ومحددات مؤثرة في عملية نماء الطفل وتطوره السيكولوجي.
- معرفة بالتاريخ الشخصي للطفل بما يشتمل عليه هذا التاريخ من خبرات وتجارب وصدمات ومعاناة وتجارب عاطفية ووجدانية وخبرات اجتماعية.

وتأسيساً على أهمية بناء ذخيرة معرفية علمية بمتطلبات واحتياجات العملية التربوية في دورتها التاريخية الجديدة، ومن منطلق تزايد الاهتمام بالرؤية السيكولوجية للعملية التربوية، تضامنت أعمال المفكرين وتضافرت جهود الباحثين في تقديم إجابات موضوعية حول عدد من القضايا التي تطرح

نفسها في نسق الحاجات الاجتماعية والمعرفية، ومنها:

- ما العمليات التي تساعد في النمو المعرفي عند الطفل في أثناء تفاعله مع الوسط الذي يعيش فيه؟
- ما دور الراشدين والمربين في بناء الجوانب المعرفية عند الطفل، وإلى أيّ حدّ يمكن لتدخل الراشدين أن يؤكد هذا النمو المعرفي في سياق نمو الطفل وتطوره؟
- ما العمليات والروابط والعلاقات التي تربط بين اللغة والتفكير عند الطفل، وما المتغيرات الاجتماعية والسيكولوجية التي تؤدي إلى هذا النمو، وما طبيعة العلاقة بين الإدراك ونمو اللغة بصورة عند الأطفال؟
- ما العلاقة بين بنية الشخصية والبناء المعرفي عند الإنسان؟ وهل تؤثر العناصر المعرفية في تحديد سمات وخصائص الشخصية، وإلى أيّ حدّ يمكن للبنية المعرفية هذه أن تؤثر في شخصية الفرد وفي هويته الخاصة؟
- كيف يمكن تحديد الدور الذي يؤديه النشاط السيكولوجي للكائن المتعلم في عملية بناء المعرفة، وفي عملية التعلم؟
- ما تأثير وضعية التعلم، أي: الشروط التربوية الخاصة بعملية التعلم ذاتها؟
- كيف يمكن تحديد الشروط الاجتماعية والبيئية التي تحيط بالمتعلم، ومن ثم دراسة تأثير هذه الشروط في وضعية التعلم ذاتها عند المتعلم؟

وقد أثمرت الجهود العلمية في هذا الميدان، فجاء الحصاد السيكولوجي وافراً غنياً بمعطياته النظرية، سخياً باعتباراته العلمية والتجريبية. وتبلور هذا الحصاد التربوي للنظريات السيكولوجية في منظومات فكرية منضوية على إجابات علمية تدور حول مختلف القضايا والمسائل التي تتعلق بعمليات نمو الطفل نفسياً معرفياً ودافعياً وبيئياً. وفي هذا السياق يمكن أن ندرس المعطيات التربوية لعلم النفس في أربعة اتجاهات أساسية ممثلة لأهم المدارس

السيكولوجية، وأهمها في مجال التربية، وهي:

1 – الإرهاصات الفلسفية لسيكولوجيا التربية (روسو وبستالوتزي وهيربارت).

2 – التربية ومدرسة التحليل النفسي، كيف تنمو القدرات النفسية والانفعالية عند الطفل (فرويد وأريكسون وجاك لاكان)؟

3 – السلوكية والتربية، كيف تنمو قدرات الطفل على التعلم والاكتساب وفقاً للنظرية السلوكية بزعامة بافلوف وواطسون وسكنر؟

4 – الاتجاه المعرفي في التعلم، أو كيف تنمو قدرات التفكير عند الطفل، وكيف تتشكّل بنيته المعرفية كما يقدمه علم النفس التكويني عند جان بياجيه؟

وسنعمل على أن نقدم العطاءات التربوية لكل نموذج من هذه النماذج على حدة.

3 – الإرهاصات الفلسفية الأولى لسيكولوجيا التربية:

تشكّل أفكار روسو ونظريته التربوية الومضة الأولى في علم النفس التربوي. ويكاد المفكرون يجمعون على أن كتابه الشهير «إميل Emil» يتضمن البذور الأولى لعلم نفس الطفولة والتعليم. ففي قصته التربوية هذه «إميل» يبحث عن أفضل السبل السيكولوجية لتربية إميل وبناء شخصيته. ويجري التأكيد عبر هذه القصة التربوية على أهمية المعرفة الموضوعية بميول إميل الطبيعية ونزعاته الفردية. وفيها يقول روسو مؤكداً الأهمية الكبرى لمعرفة البنية النفسية للطفل: «**ابدؤوا بمعرفة تلاميذكم لأنكم بكل تأكيد لا تعرفونهم**»[1].

وفي دائرة هذا الاهتمام يبرز مفهوم التربية السلبية عند روسو، وهو

(1) غاستون ميالاريه، مدخل إلى التربية، ترجمة نسيم نصر، دار عويدات، بيروت، 1985، ص128.

المفهوم الذي يوجب ويقتضي رفض كل قسر تربوي، ويدعو إلى مجاراة تطور إميل على إيقاعات نموه الطبيعي، حيث يقوم المربي بتنظيم فعله التربوي على أساس من تطور أحاسيس إميل ونبضات مشاعره الداخلية. فالتربية السلبية التي ينادي بها روسو لا تعني بناء الراشد في الطفل، بل هي التربية التي تقود الطفل إلى حالة نضجه وكماله الطبيعي[1].

ومع أهمية الأفكار التي يطرحها روسو في مجال الطبيعة الإنسانية والنفس الإنسانية فإنه لم يكن عالم نفس بالمعنى الدقيق للكلمة، بل هو فيلسوف يمتلك عبقرية خاصة أملت عليه الاهتمام بضرورة التربية على أساس سيكولوجي، كما اقتضت منه الاهتمام بمعرفة الطفل قبل تربيته، وأوحت له بأن النظر إلى الطفل بوصفه راشداً صغيراً أمر في منتهى الخطورة التربوية. **فالطفل هو صغير الراشد وليس راشداً صغيراً، وتلك هي أهم الحقائق التي يؤكدها علم النفس التربوي المعاصر.**

وإذا كان لأفكار روسو هذه أن تجد صداها العلمي والتاريخي العميق في عصره في القرن الثامن عشر، فإنّ دويّها استطاع أن يحدث تصدعات عميقة وجوهرية في بنية الأنساق الفكرية التربوية والسياسية في القرنين التاسع عشر والعشرين. ومع أهمية الدراسات النقدية التي أجريت لأعمال روسو على امتداد قرنين من الزمان فإنّ جوهر نظريته التربوية ما زال يفرض نفسه بقوة مميزّة. ويتمثل جوهر هذه النظرية في أهمية معرفة الطفل قبل تربيته وتأكيد حريته الداخلية، وتنظيم العملية التربوية بما يناسب الطبيعتين: طبيعة الطفل الداخلية من جهة ومعطيات الطبيعة الخارجية التي تحيط به من جهة ثانية. وتأسيساً

(1) J.Leif et A.Biancheri, Philosophie de l'éducation, Les doctrines pédagogiques par les textes ,Delagrave, paris, 1966, P.165.

على هذا المنطق الجديد في فهم التربية ما زالت عبارات روسو ترتسم على أقلام المفكرين، وتبث ذاتها في أقوال المربين. ومن أقواله المشهورة في هذا السياق «**تريد الطبيعة للطفل أن يكون طفلاً قبل أن يكون راشداً**، ويقول أيضاً: «إنَّ للطفولة معاييرها الخاصة في التفكير والنظر والإحساس، وهذه المعايير خاصة بالطفولة دون غيرها». كما يقول: «دعوا الطفولة تنمو في الأطفال». ويقول أيضاً: «**كل شيء يخرج خيّراً من يد الله وكل شيء يفسد في يد الإنسان**».

وقد شكّلت نظرية روسو التربوية منطلقاً فكرياً للتنظير السيكولوجي على مدى القرن التاسع عشر. ومن صلب النظرية الطبيعية انبثقت موجات متلاحقة من الأعمال العلمية، وتفجرت نظريات سيكولوجية مؤكدة على أهمية المعرفة السيكولوجية للطفل قبل تربيته. وعلى الأثر ظهرت النظريات الحديثة في التربية التي تؤكد على العمق السيكولوجي، وعلى الأسس النفسية لكل فعل تربوي خلاق، وفي كل عملية تربوية.

وباختصار يمكن القول: **إن أفكار روسو شكّلت بمدادها ثورة كوبرنيكية في الفكر التربوي، وتتمثل عطاءات هذه الثورة في إعطاء الطفل مركزية الاهتمام في العملية التربوية، حيث أصبح غاية التربية ومنطلقها في الأنظمة التربوية الجديدة.**

يتابع جوهان فريديريك هيربارت Herbart, Johann Friedrich (1776–1841)جهود روسو ويجلوها. ففي مقالة له بعنوان «ملاحظات على مقال تربوي» يقول: «إن جزءاً كبيراً من النقص العظيم والغموض الفاحش في معلوماتنا التربوية إنما هو ناتج عن نقص معلوماتنا بعلم النفس، وإن علينا أن نتناول هذا العلم بالدراسة والبحث»[1].

---

(1) بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الأول، ترجمة صالح عبد العزيز وحامد عبدالقادر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1953، ص 312.

وينطلق هيربارت في بناء نظريته التربوية من نقده لنظرية الملكات الأرسطية (نسبة إلى أرسطو) التي كانت سائدة في القرن التاسع عشر، فالنفس الإنسانية وفقاً لهذه النظرية تتشكّل من مجموعة من القوى السامية مثل ملكات: المعرفة والوجدان والإرادة، وكل ملكة من هذه الملكات تتضمن عدداً من الملكات الفرعية الرضيعة التي تتطلب ممارسة تربوية خاصة بها. وعلى خلاف الرؤية الأرسطية يرى هيربارت أن النفس الإنسانية كينونة واحدة لا انفصام بين جوانبها المختلفة، وأنكر عليها فكرة اشتمالها على ملكات مستقلة منفصلة، أو على قدرات عقلية فطرية. وبيّن لاحقاً أن هذه النفس تتواصل مع العالم الخارجي عبر الجهاز العصبي للإنسان، وهي بالتالي، عبر عملية التواصل مع البيئة والعالم الخارجي، تزود العقل بقدراته ومبادئه وإمكاناته العقلية. والعقل كينونة وجدانية ينمو ويتطور ويكتسب ملامحه وخصائصه عبر عملية الاتصال الحسي مع العالم الخارجي. وفي إطار هذه الرؤية يحدد هيربارت مصدرين أساسيين لتكون المعرفة عند الإنسان هما:

- تفاعل الإنسان مع الطبيعة بمكوناتها وتجلياتها المختلفة.
- تفاعل الإنسان مع الوسط الاجتماعي بما ينطوي عليه هذا الوسط من متغيرات وعناصر ومكونات.

فالعقل يتشكّل وينمو عن طريق التجربة، ولاسيما التجربة الحسية، وهذا يعني أن النفس الإنسانية ليست خيرة أو شريرة بطبيعتها، وأن العوامل البيئيّة الاجتماعية هي التي تضفي على النفس خصائص الخير والشر. فالعقل يتميز بقدرته الهائلة على هضم الأفكار والتجارب وربط بعضها ببعض، ومن ثمّ فإنّ التربية تحدد المناخ الأساسي لمعطيات العقل وتحدد اتجاهه بتحديد مصادره وينابيعه. وتأسيساً على ما تقدم فإنّ وظيفة التربية الأساسية هي: أنها تمد العقل بالأفكار والتجارب.

ومع أهمية الجهود الكبيرة التي بذلها مفكرو القرن التاسع عشر فإنّ أعمالهم هذه لم تصل إلى مستوى النضج العلمي، إذ بقيت أفكارهم سجينة تصورات فلسفية وتأملات فكرية خالصة تبحث عن طريقها نحو تصورات علمية تجريبية.

4 - المضامين التربوية لنظرية التحليل النفسي:

يعود الفضل في ولادة نظرية التحليل النفسي إلى الطبيب النمساوي المشهور سيغموند فرويد 1856-1939 Sigmund Freud. وتؤسس نظرية التحليل النفسي لرؤية شاملة متكاملة في مجال التربية والعمل التربوي تتضمن برنامج عمل يوجه سلوك المربيين والمعلمين والمفكرين في كثير من جوانب حياتهم السلوكية والتربوية[1].

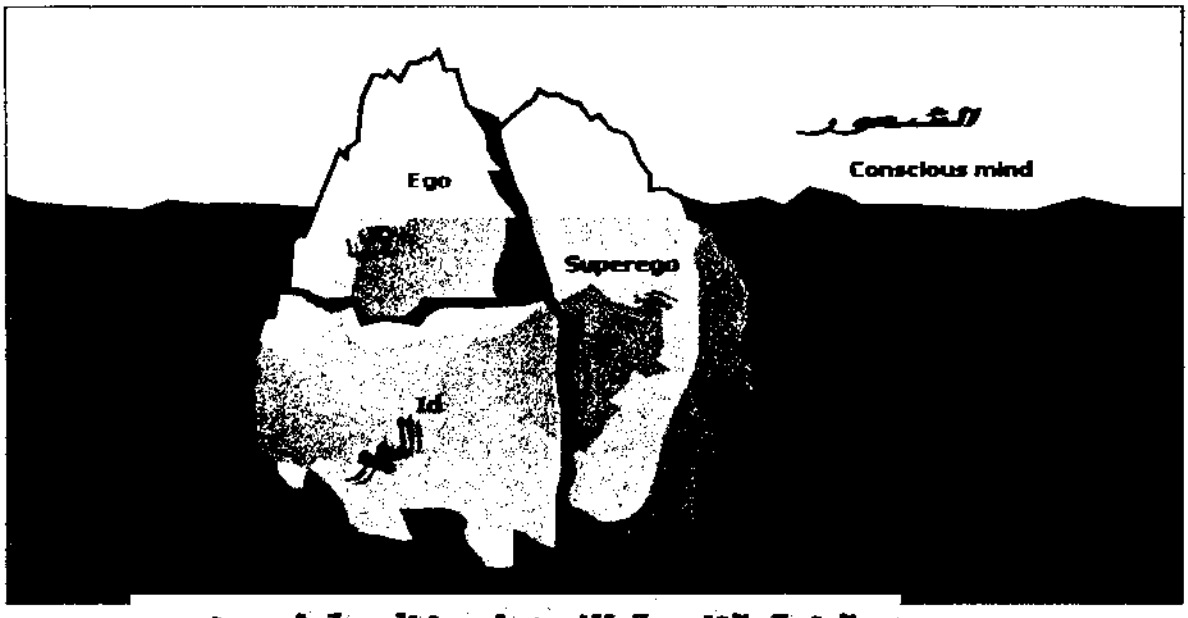
يميز فرويد بين مستويين للحياة النفسية عند الإنسان هما: الشعور Conscient واللاشعورInconscient. وفي دائرة هذا التقسيم يعطي اللاشعور أهمية كبرى من حيث الأهمية والامتداد. وهو يشبه الحياة النفسية بجبل من جليد يغوص في أعماق المحيط، حيث تمثل الكتلة الهائلة المغمورة في المياه «اللاشعور»، في حين يمثل الجزء الصغير العائم فوق الماء وهو نتوء من الجبل «الشعور». وفي دائرة هذه المماثلة يريد فرويد أن يقول لنا: **إنّ اللاشعور يشكّل المضمون المركزي لحياتنا النفسية حيث تكمن فيه الفعالية الحيوية الكبرى للنفس الإنسانية**.

ومن جهة أخرى يميز فرويد في الشخصية الإنسانية ثلاثة مستويات هي: الـ (هو) Id، والـ (أنا) Ego، والـ (أنا الأعلى) Super ego، ويفسر هذه

(1) انظر: جان ماري دول، من فرويد إلى بياجيه، ترجمة عنيمي حاج، دار الطليعة، بيروت، 1977.

الحياة النفسية والعمليات السيكولوجية للإنسان وفقاً لجدل العلاقة بين هذه الجوانب الثلاثة للشخصية. ومن أجل تحليل بنية العلاقة بين البنية النفسية للفرد والجوانب السيكولوجية الثلاثية للشخصية يمكن النظر إلى الشكل الآتي الذي يوضح فيه فرويد نظريته، وطبيعة العلاقة بين هذه الجوانب المختلفة للتكوين البنيوي السيكولوجي للإنسان.

الشكل رقم (1)



البنية النفسية للفرد في نظرية فرويد

يوضح الشكل رقم (1) طبيعة العلاقة بين مختلف جوانب الحياة النفسية. فالشخصية كينونة ثلاثية (هو – أنا – أنا أعلى) تغوص في المحيط على شكل جبل جليدي تظهر قمته ويغوص كلكله.

أولا– الهو: (Id) يشكّل قطب الدوافع اللاشعورية عند الفرد. وهو كيان لاشعوري بالدرجة الأولى، وهو مخزن الدوافع والميول الحيوية عند الفرد، وهو لحظة تولد مع الإنسان. فالطفل يولد وهو طاقة من الدوافع البيولوجية

والفطرية التي تقتضي إشباعاً لها. ومبدأ هذه المرحلة عند فرويد هو مبدأ اللذة وتجنب الألم. فالطفل في بنيته الفطرية طاقة تموج بالحيوية البيولوجية، وهو يسعى إلى تحقيق الإشباع المطلق لحاجاته البيولوجية دون ضوابط أو معايير. فالهو كيان أعمى يموج بالطاقة والحيوية، مندفع نحو إشباع ذاته، وهو لا يميز بين الوسائل التي ترضيه أو تشبعه وهو بذلك لا يحمل معنى الاجتماعي.

ثانياً - وفي مرحلة لاحقة من ولادة الطفل يولد «الأنا» (Ego)، وهو جانب من جوانب الشخصية عند الطفل يقوم بتنظيم إشباع الدوافع وتحقيق التوازن بين الممكن والمستحيل، ومبدأ هذا الجانب مبدأ الواقعية والتنظيم. وهذا الجانب يأخذ مداه ما بين الشعور واللاشعور، كما هو مبين في الشكل السابق. وتتجسد وظيفة الأنا في تطبيق ومراقبة وتنظيم رغبات الهو، حيث يقوم بتطبيق مبدأ الواقعية الذي يتمثل في مطالب المحيط الخارجي والاجتماعي، فالأنا يناضل ضد كل أشكال الفوضى الغريزية طوال مرحلة الحياة عند الإنسان.

وفي مرحلة أخرى من التطور والنضج تشهد الشخصية ولادة الأنا الأعلى (Super- Ego). والأنا الأعلى يمثل الجانب الأخلاقي في شخصية الطفل، ويتكون هذا الجانب تحت تأثير القيم والمعايير الأخلاقية التي تسود في المجتمع. وحاله كحال الأنا؛ إذ يقع جزء صغير منه في دائرة الشعور، في حين يقع جانبه الأكبر في الامتداد اللاشعوري. والأنا الأعلى هو الضمير الأخلاقي في شخصية الطفل. ويختلف العلماء في تحديد المرحلة التي يولد فيها ذلك الجانب من الشخصية، ولكن خلافاتهم تتجاوز القول: إن هذا الجانب «الأنا الأعلى» يولد بين السادسة والعاشرة من العمر ومظاهر ولادته. وتشير الملاحظات الواقعية إلى وجوده في مرحلة مبكرة أكثر، فنجد الأطفال في عمر الثالثة يظهرون حركات تدل على شعورهم بالذنب أو مشاعر الرضا الاجتماعي، وهذا يعني ولادة الأنا الأعلى في بنيتهم النفسية.

والتمييز بين هذا الجوانب ممكن إذا راقبنا سلوك الطفل بعناية ودقة. ومن أجل تبيان ذلك يمكن أن نسوق المثال الآتي: فالطفل يشاهد سقوط قطعة نقدية من أمه يقول لنفسه: سآخذها وأشتري بها الحلوى، وهذا ما يمكن أن نسميه نازعة «الهو»، إذيريد الطفل تحت تأثير ميله الدافعي إشباع دافع الجوع وتحقيق مبدأ اللذة. ولكن قد يقول الطفل لنفسه: «لن آخذ هذه القطعة لأن أمي قد تلحظ ذلك وتعاقبني»، فالأنا هو الذي يتحدث هذه المرة، ويعبر عن مبدأ الواقعية، أي: ما هو ممكن أو محال.

ولكن عندما يسيطر الأنا الأعلى فإنّ الطفل قد يقول :لنفسه سأعيد القطعة النقدية إلى أمي، لأنه غير ذلك يعتبر سرقة، وسأخجل من نفسي لو كنت سارقاً، فالضمير «الأنا الأعلى» هو الذي يتحدث في هذه المرحلة. وباختصار فإنّ العمل التربوي الناجح هو العمل الذي يحدث التوازن بين جوانب الشخصية دون أن يؤدي ذلك إلى عصاب أو أمراض نفسية.

لا يستطيع الباحث في إطار هذه المساحة أن يغطي مختلف الجوانب التربوية لنظرية التحليل النفسي والتي قدر لها أن تكون منطلقاً أساسياً للعمل التربوي في جوانبه المختلفة. وإذا أريد لنا أن نقدم عرضا سريعاً لملامح هذه النظرية على المستوى التربوي فإننا نستطيع أن نستعرض بعض المحاور الآتية:

- لقد أسهمت هذه النظرية في الكشف عن طبيعة النفس الإنسانية وعن ديناميات الفعل النفسي وقانونيته، بما يساعد المربي على التحكم في العملية التربوية بما من شأنه أن يحقق التوازن التربوي والنفسي في شخص الأطفال والمتعلمين.
- بينت هذه النظرية أهمية المراحل الأولى في حياة الأطفال، ولاسيما السنوات

الخمس الأولى في عمر الطفولة وأثر هذه المرحلة في تشكيل شخصية الطفل.

- تساعد هذه النظرية العاملين في مجال التربية على إدراك أهمية تجنيب الأطفال الصراعات النفسية والخبرات التربوية السلبية التي تنعكس سلباً على نموهم النفسي والانفعالي.
- تقدم النظرية نفسها للمربي كمنهج للكشف عن التناقضات الداخلية في حياة الأطفال والناشئة، وتتيح لهم تشخيص بعض الصعوبات النفسية والتربوية التي يعانون منها، كما تتيح لهم الوسائل الكفيلة في إيجاد الحلول المناسبة والعلاج الأمثل لما يعانونه.
- وأخيراً فإنّ هذه النظرية تطرح نفسها منهجاً تربوياً وقائياً يساعد المربين على حماية الأطفال من العقد النفسية، وإيصالهم إلى مستوى التفتح والازدهار والتكامل على المستوى التربوي والنفسي.
- أشارت هذه النظرية إلى أهمية وخطورة الصراعات النفسية في المراحل المبكرة عند الأطفال، وأثرها في الاضطرابات العقلية عند الشباب والناشئة.
- سلطت الضوء على طبيعة التباين بين البنية النفسية الطبيعية والبنية النفسية المرضية، وبينت أن الاختلاف بين البنيتين نتاج لاختلاف نوعي، وليس نتاجاً لاختلاف كمي، فأكثر الناس يعانون نفس الصراعات الأساسية، ولكن هذه الصراعات تختلف نوعياً بين الأسوياء والمرضى الذين يعانون من أمراض نفسية وعصبية.
- أعطت نظرية التحليل النفسي أهمية خاصة وأولوية للمؤسسات التربوية المرجعية، ولاسيما الأسرة كإطار موضوعي للعلاقة القائمة بين البنية النفسية والبنية البيولوجية والواقع الاجتماعي.

تركت الفرويدية أو مدرسة التحليل النفسي بصماتها في العصر وعلى

العصر، ومن شواهد تأثيرها أنها فرضت مفاهيمها في كل موقع فكري وفي مختلف الأوساط العلمية والاجتماعية، فشاعت مفاهيمها في الأوساط الأدبية والعلمية والشعبية بصورة لا مثيل لها في تاريخ النظريات والمعارف العلمية. وبدأت مفاهيم مثل: النكوص Régression، والكبت Réfoulement، والتثبيت Fixation، والإسقاط Projection، والعقد النفسية Complexes، والتسامي Sublimation، والتحويل Déplacement، والشعور Conscient، واللاشعور Inconscient، تشكّل المحاور الأساسية لثقافة سيكولوجية وتربوية طاغية في القرن العشرين.

5 – معطيات علم النفس التكويني عند جان بياجيه: Jean Piaget (1896–1980):

تشكّل أعمال جان بياجيه واكتشافاته العلمية في مجال علم نفس الطفولة فتحاً علمياً، ومنعطفاً تاريخياً في مجال علم النفس وعلم النفس التربوي. لقد كرس جان بياجيه جهوده العلمية في الكشف وبصورة علمية عن المجاهل السيكولوجية لكبرى لعالم الطفولة. وإليه يعود الفضل في الكشف عن الحتميات السيكولوجية للعمليات المعرفية عند الأطفال. لقد كان عالم الطفولة مجهولاً في مستواه العلمي قبل بياجيه؛ حيث قدّر له أن يبدد أسرار هذا العالم، وأن يكشف المراحل الحيوية الحرجة في تطور قدرات الأطفال بصورة علمية وتجريبية.

تأتي أعمال جان بياجيه ونظريته في علم النفس التربوي استجابة تاريخية لإشكاليات تربوية قديمة ولكنها بدأت تطرح نفسها بقوة في القرن العشرين. وتجد هذه الإشكاليات صداها في الصعوبات التي يواجهها المربون في فهم سلوك الطفل، وعدم قدرتهم على التجاوب مع التّحديات التي يفرضها سلوك الطفل واستجاباته التي بقيت تتسم بالغرابة إزاء عالم الراشدين والكبار.

وفي نسق هذه الصعوبات يتبدى أيضاً أن الأطفال لا يستطيعون إدراك التفسيرات والممارسات التي يؤديها الراشدون. وفي معظم المراحل التاريخية السابقة كان المربون يعانون من نقص كبير ومخيف في معرفة طبيعة الطفل وقدراته العقلية ومراحل نموه وتطوره. والأطفال غالباً ما يخضعون لافتراضات تربوية جاهلة من قبل الراشدين.

من هذه الزاوية ينطلق العمل العلمي لجان بياجيه الذي حاول أن يقدم إجابات علمية حول طبيعة الطفل وقدراته العقلية ومراحل نموه. ويبدأ بياجيه في العمل على تقديم رؤية واضحة لتساؤل متمرد يتمثل في معادلة فهم الراشد للطفل؛ والسؤال بالتحديد هو: لماذا لا يستطيع المربي أن يفهم الطفل، مع أنه عاش مرحلة الطفولة، وخبر تجاربها وتنكّب صعابها، وتمثل لحظاتها، وهو يذكر دائماً مراحل طفولته بإيجابياتها وسلبياتها؟ هذا هو السؤال المحير والمغامر. وبكل عبقرية يقدم بياجيه إجابة تفرضها رؤيته العلمية لطبيعة الطفل، وتتمثل هذه الإجابة ببساطة قوامها: الراشد لا يفهم الطفل، ويخطئ في تربيته لأنه ينظر إلى الطفولة من عيون الراشد ومنظاره. إنه يريد أن يفهم عالم الطفولة عبر رؤية الكبار ونظرتهم، وهذا يقدم إضافة علمية جديدة وهي أن عقل الطفل يتطور بصورة لاشعورية ويتحول مع الزمن إلى عقل الراشد الذي لا يستطيع أن يدرك ذاته، وأن يتمثل معاني تطوره. ومن هذه النقطة تتفجر العطاءات العلمية لنظرية بياجيه في فهم سيكولوجية الطفل، وينطلق لوضع الشيفرة الداخلية التي تحكم نماءه وتطوره.

ينطلق بياجيه في بناء نظريته البنائية من رفضه الكلي للتطرف الذي تبديه نظريتا الوراثة والبيئة في تفسيرهما كيفية حدوث الفهم والنمو المعرفي عند الأطفال. فأنصار الوراثة يرون أن الذكاء والتعلم أمران تحكمهما عناصر وراثية، وعلى العكس من ذلك فإنّ السلوكيين يعتقدون أن البيئة هي الصائغ

الأول للسلوك الإنساني. ومن أجل الوصول إلى رؤية علمية دقيقة درس بياجيه عمليات النمو المعرفي عند الأطفال من خلال الملاحظة المنهجية الدقيقة لسلوكهم وردود أفعالهم، ودرس عمليات تشكّل مفاهيم الزمان والمكان والحجم والطول والانعكاس والتقابل والتكامل والتجريد. وانتهى في تجاربه ودراساته الهائلة إلى نظرية بنائية خاصة تؤكد على دور البيئة والوراثة معاً في تطور النمو المعرفي للطفل[1].

فالطفل، كما يعتقد بياجيه، **لا يولد مبرمجاً جاهزاً على نحو كلي، بل يتفاعل مع بيئته ووسطه، ويتكون في نسق التفاعل بين البيئة والوراثة. فالطفل ليس كياناً بارداً جامداً، أو صفحة بيضاء يخضع لشروط البيئة ويتكون بمقتضاها، بل هو كائن إيجابي فاعل أيضاً يتشكّل في نسق البيئة، فيشكّل ها وتشكّله في آن واحد**. فالتفاعل وفرص التعلم النشيط أمور حيوية في تطوره. وينتهي بياجيه إلى التأكيد: أن التطور العقلي عند الطفل عملية تتسم بالحيوية والنشاط، وأن الطفل ليس راشداً صغيراً، وأن تفكيره وطبيعته يختلفان عن طبيعة الراشد وتفكيره بصورة نوعية.

6 – المضامين التربوية للاتجاه السلوكي في علم النفس:

يعدُّ الاتجاه السلوكي في علم النفس من أكثر الاتجاهات أهمية في مجال التربية. فالمدارس السلوكية تتمركز حول قضايا التعلم والاكتساب والتكيف، وهي قضايا تربوية بجوهرها وسماتها وخصائصها. ولذلك فإنّ السلوكية تكاد تكون نظرية في التربية بنفس الدرجة التي هي نظرية كبرى في علم النفس. لقد حاول السلوكيون على مدى تاريخهم التأكيد على أن عملية التعلم تأخذ صورة

---

(1) جان بياجيه، الابيستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيّد نفادي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991.

علاقة شرطية بين المثير والاستجابة عند الإنسان، تتم عبرها عملية اصطفاء السلوك من خلال عمليات التعزيز والتكرار.

وباختصار تدرس السلوكية عملية التعلم والاكتساب والتدريب عند الإنسان في نسق علاقاته بالبيئة عبر مفهومي المثير والاستجابة. و قدّم هذا الاتجاه النفسي للتربية معطيات ومقدمات وأسسا بالغة الأهمية والخطورة، وربما لا يكون مبالغة في القول: إن المعطيات التربوية للمدرسة السلوكية تشكّل اليوم منطلقاً للعمل التربوي، ومن ثمّ فإنّ هذه المعطيات التي قدمتها هذه المدرسة تشكّل اليوم معين التربية ودستورها.

تنطلق السلوكية من مسلمة أساسية رافضة لمفهوم المعرفة الفطرية عند الإنسان، فالتعلم والاكتساب عند الإنسان يقومان على أساس الإحساسات والمنبهات الخارجية من الوسط مثل الأصوات، والأضواء والصدمات، والمرئيات، وجميع الخبرات الحسية الأخرى التي توجد في البيئة حيث يقوم الإنسان بالاستجابة لهذه المثيرات ويربط بينها وبين استجاباته الاصطفائية التي تؤدي إلى التكيف.

6-1 - نظرية المثير والاستجابة:

يتشكّل السلوك الإنساني على أساس العلاقة بين المثيرات والاستجابات، ويقوم التعلم عبر عملية الربط بين هذه المثيرات والاستجابات المتحققة. ومثال ذلك عندما يتعرض الطفل لنار المدفأة فإنه يشعر بالألم، لذا فإنه يبتعد عن النار مباشرة: فالنار هي المثير، والابتعاد عن النار هو الاستجابة. وبعد ذلك فإنّ الطفل يربط بين النار واستجابة الابتعاد؛ إذ كلما شاهد النار ابتعد عنها. وهذا يعني: حدوث عملية الربط بين المثير (النار) والاستجابة (الابتعاد). وهكذا يتعلم الطفل مختلف المعارف عن طريق تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات؛

فالنار محرقة والبرد مؤلم والعاصفة مؤذية والأب غاضب والحشرات قاتلة.. إلخ. ومن هذا المنطلق فإنّ السلوكية ترى أن الارتباطات هي الوحدات الأساسية والأولية للسلوك، وأن السلوك المتعلم ما هو إلا مجموعة أو تنظيم معين من الارتباطات. تتضمن السلوكية نسقاً من النظريات الفرعية والاتجاهات، ونسقاً من المراحل التاريخية التي تطورت فيها. ومن الضرورة بمكان هنا أن نستعرض بعضا من أهم الأفكار السلوكية التي طرحها كلاً من بافلوف وواطسون وسكنر لتكوين صورة علمية واضحة عن معالم هذا الاتجاه السيكولوجي للتربية.

6 – 2 – نظرية بافلوف الإشراطية في التعلم:

وضع إيفان بافلوف (Pavlov, Ivan Petrovich 1849-1936) عالم النفس الروسي المشهور الحجر الأول في مملكة المدرسة السلوكية في علم النفس. تنطلق نظرية بافلوف الإشراطية في التعلم من تجاربه التي أجراها على الكلاب، إذ لاحظ في إحدى تجاربه العلمية أثناء تقديم الطعام إلى الكلب، أن لعاب الكلب يسيل لمجرد رؤية الطعام، أو سماع صوت من يقدم له الطعام. وانطلاقاً من هذه الملاحظة كرس بافلوف جهوده العلمية اللاحقة لدراسة هذه الظاهرة وإظهار حقيقتها، فقادته التجارب إلى إعلان نظريته في التعلم عن طريق الإشراط التجريبي، أو الارتباط الشرطي. وهو، وفقاً لهذه النظرية، يرى أنه يمكن لأيّ مثير شرطي محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية، إذا ما صوحب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلاً استجابة منعكسة طبيعية أو إشراطية أخرى. في الأصل كانت تجارب بافلوف تجارب فيزيولوجية لقياس كمية اللعاب التي تسيل من الغدد اللعابية للكلاب تحت تأثير شروط معينة. ومن أجل هذه الغاية أجرى بافلوف عملية جراحية بسيطة لكلب فتح بوساطتها ثقباً في خده، وأدخل فيه أنبوبة زجاجية تصل

ما بين إحدى فتحات الغدة اللعابية وبين وعاء تتجمع فيه قطرات اللعاب التي يفرزها الكلب. وبعد انتهاء هذه العملية قام بافلوف بتقديم مثير صنعي (محايد) مثل صوت الجرس فلم تحدث أيّ استجابة نحو هذا المثير (لم تحدث استجابة إفراز اللعاب). بعد ثوان قليلة من سماع صوت الجرس قدم له الطعام، وسجل جهاز جمع اللعاب الكمية المسالة، وبعد عدد من الترابطات بين المثير الصنعي والطبيعي وجد بافلوف أن المثير الشرطي أصبح وحده يستثير سيلان اللعاب في غياب المثير الطبيعي. وبعد ذلك أعاد بافلوف هذه التجربة، فلاحظ تكرر حدوثها. وقد فسّر بافلوف هذه الظاهرة بتعلم الكلب توقع تقديم الطعام، وأن صوت الجرس أصبح منبها للعاب الكلب. وأطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم الفعل (المنعكس الشرطي).

وعلى أثر هذه الملاحظات الخاصة بإفرازات اللعاب، أجرى بافلوف سلسلة متواصلة من التجارب على الكلاب من أجل التحديد العلمي لحركة هذه الظاهرة، ورسم تجلياتها في صورة قوانين علمية واضحة.

لقد أطلق بافلوف على المثير الطبيعي للطعام المثير غير الشرطي، وعلى الاستجابة الطبيعية الاستجابة غير الشرطية، ثم أطلق على المثير الخارجي (صوت الجرس) المثير الشرطي، وعلى الاستجابة غير الطبيعية (سيلان اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس) الاستجابة الشرطية، ويمكن توضيح هذه المسألة بالمعادلة الآتية:

م1= مثير طبيعي (قطعة اللحم) = يعطي = استجابة طبيعية (إفراز اللعاب) يرمز لها س1

م2 = مثير شرطي (صوت الجرس) ----يؤدي إلى --- استجابة طبيعية (السماع) يرمز لها س2

مثير طبيعي (قطعة اللحم) + مثير شرطي(صوت الجرس) + تكرار الارتباط يؤدي إلى استجابة طبيعية هي إفراز اللعاب. ومع التكرار نصل إلى مثير شرطي يعطي استجابة شرطية(فعل منعكس شرطي).

وبطريقة أخرى يمكن صياغة المعادلة الآتية:

م+1م2ومع التكرار يعطي ـ س+1س2 وبالنتيجة م2ـــ س1.

يبين المخطط السابق أن المثير الذي كان حيادياً (رنين الجرس) وبفعل الترابط يستطيع أن يؤدي دور المثير الطبيعي الذي هو قطعة اللحم، وأن يؤدي إلى استجابة شرطية هي سيلان اللعاب عند الكلب.

ومع أن هذه التجربة تبدو كأنها ساذجة أو تحصيل حاصل في معطياتها فإنها تمثل على المستوى العلمي ابتكاراً في غاية الأهمية والخطورة. لقد حاول بافلوف، ومن حذا حذوه، أن يبرهن على أن منظومة سلوكنا وأفعالنا ومشاعرنا هي نتاج موضوعي للعلاقات الاستجابية الشرطية التي تضرب جذورها في عمق الجملة العصبية الدماغية عند الإنسان، وهو بذلك يسعى إلى التأكيد على مقولة الوحدة الديالكتيكية بين الوجود المادي والوجود النفسي عند الإنسان، وأن الحياة النفسية هي ارتكاسات عصبية للعلاقة الموضوعية بين الدماغ والمثيرات الخارجية.

6-3 - المعطيات التربوية لنظرية بافلوف:

يعتقد بافلوف أن الإنسان نظام محكوم بالقوانين الطبيعية المشتركة بين كل ظواهر الطبيعة. وأن النظام الإنساني هو الوحيد بين الأنظمة الطبيعية الذي يتميز بقدرته الهائلة على التنظيم الذاتي الذي يمتلك المرونة الفائقة لهذه الفعالية. فالإنسان بأنظمته المعقدة خلاصة تطور الطبيعة في صورتها الأكثر رقياً

وتقدماً. فالسلوك الإنساني صناعة تتم وفقاً لمبدأ الاستجابات الشرطية، وهي صناعة ممكنة، أي: إنه يمكننا التحكم في سلوك الإنسان وتشريطه وتصنيعه مخبرياً، أو اجتماعياً عندما يتم التحكم بشروط الحياة الاجتماعية. **فأفكارنا ومفاهيمنا وتصوراتنا وقيمنا وعاداتنا وأنماط سلوكنا وكل جوانب نشاطاتنا النفسية والاجتماعية هي نتاج لعملية تشريط اجتماعية تربوية بعيدة المدى، وأنه يمكن رسم حدود هذه النشاطات والتحكم فيها وفقاً لمبدأ الإشراط ومبدأ الارتكاسات الشرطية التي بين أسرار حركتها في مخابره وتجاربه الطويلة.**

فالإنسان ينطلق في عملية تكيفه وفق منظومة دلالية من الرموز والمثيرات اللغوية التي تجعله في حركة استجابات شرطية تتصف بالاستمرار والديمومة. فالكلام يشكّل بالنسبة للإنسان نظاماً ثابتاً من الدلالات الذي يتمايز به الإنسان عن الحيوان، وهو بالتأكيد الذي يجعل منا بشراً. فالمثيرات الأولى هي المثيرات الصادرة عن العالم الخارجي، مثل الأصوات والروائح ومثيرات اللمس والضوء والأحداث الخارجية، هي مثيرات مشتركة بين الإنسان والحيوان، ولكن الإنسان يتفرد فيما يطلق عليه بافلوف بالمثيرات الدلالية من المستوى الثاني، والتي تتعلق بالرموز واللغة والكلمات والمعاني، وهي الرموز أو الدلالات التي يتفرد بها عالم الإنسان عن عالم الحيوان.

يميز بافلوف بين الفعل المنعكس والفعل المنعكس الشرطي بصورة فيزيولوجية تتعلق بموقع الاستثارة لكل منهما في الدماغ. فالعمليات الخاصة بالفعل المنعكس الشرطي تجري في مجال القشرة الدماغية عند الإنسان، وعلى العكس من ذلك فإنّ الفعل المنعكس (الطبيعي) يجري في المناطق الداخلية للدماغ (مناطق تحت اللحاء). **وبناء على هذه الصورة فإنّ الفعل المنعكس يكون فطرياً وراثياً، أما الفعل المنعكس الشرطي فيأخذ صورة الفعل**

الثقافي المكتسب والذي لا يخرج في نهاية الأمر عن مقدماته وشروطه الفيزيولوجية.

حاول بافلوف في سياق جهوده العلمية الكبيرة وفي مسار ابتكاراته أن يعزز بعض المنطلقات الأساسية للاتجاهات الفلسفية المادية، وأن ينتصر بما قدمه من نتائج علمية بارعة لتيارات علم النفس التجريبي والفيزيولوجي، الذي طرح نفسه بوصفه الاتجاه الوحيد القادر على تفسير الظاهر النفسية تفسيراً علمياً بعيداً عن خرافات علم النفس التأملي وأساطيره، التي تحلق فوق الواقع الموضوعي للظاهرة النفسية وتضفي عليه مالا ينطوي عليه.

وغني عن البيان أن نظرية بافلوف تنطوي على رؤية فلسفية طموح وأصيله في جوانبها العلمية، وهذه الرؤية تعزز في الوقت نفسه اتجاهات السيكولوجيا النزاعة إلى الارتقاء في صورته العلمية.

وما يؤسف له حقاً، أن معطيات هذه النظرية القابلة لاستثمارات غير إنسانية، وظفت بصورة غير إنسانية وخاصة في عمليات غسل الدماغ، حيث قدمت هذه النظرية الأسس العلمية لعمليات غسل الدماغ عن طريق ما يسميه بافلوف العصاب التجريبي الذي يؤدي إلى هدم الارتباطات الشرطية الموضوعية في المخ، ويعمل على تصفية ثوابت الارتباطات القائمة وفق نظام جديد من الشرطية المتنافرة التي يمكن أن تؤدي ببساطة إلى الخلل العقلي وإلى الفصام والاضطرابات النفسية المتنوعة، ولاسيما الجنون.

لقد استخدمت معطيات هذه النظرية خلال الحرب العالمية الثانية، وما تلاها من حروب في تعذيب الأسرى، وغسل أدمغتهم بصورة واسعة، كما استخدمت في الحروب بصورة واسعة. لقد لجأ خبراء علم النفس السوفييت في أثناء الحرب العالمية الثانية، إلى توظيف الكلاب التي تم تشريطها سيكولوجياً

على تناول الطعام تحت الدبابات والعربات، **حيث كانت الكلاب تجوّع لمدة يوم كامل، ثم تُحمَّل بألغام مضادة للدروع (تربط بجسد الكلب) وتكون مزودة بهوائي موجه إلى الأعلى ينفجر عند ارتطامه بجسد الدبابة فيفجرها. وهكذا كان يتم إطلاق الكلاب في ساحات المعارك تحت تأثير الجوع، والتي كانت تنقضّ، بفعل الارتكاسات الشرطية البافلوفية، على الدبابات الألمانية فتنشر الرعب والموت في صفوف الألمان النازيين.**

وغني عن البيان أن نظرية بافلوف هذه دفعت مسارات البحث في ميادين عدة، ووجدت فيما بعد تطويرها الكبير على يد المفكر العبقري الأمريكي سكنر، الذي ابتكر مفهوم الإشراط الإجرائي الذي يعد بحق تتويجاً لنظرية بافلوف، وتجاوزا لها في الوقت نفسه، واستطاع سكنر لاحقاً، أن يفسر جملة أنماط السلوك الإنساني، وفقاً لطريقته الجديدة في فهمه لمبدأ الاستجابة الشرطية، التي تأخذ طابع وخصائص الاستجابة الإجرائية. لقد برهن بافلوف عن عبقرية كبيرة في اكتشافه لنظرية التعلم الشرطي. ومن الطريف استحضار هذه المقارنة بين عبقريتي شكسبير وبافلوف في تحليلهما للطبيعة الإدراكية عند الإنسان يتناقضاته وثنائياتها، لقد أعلن **شكسبير يوما بحسه الأدبي العبقري: «إنَّ الفرد الذي يضع يده على النار لا يمكنه أن يفكر في القوقاز المتجمد»، ثم جاء بافلوف ليقدم برهانا عبقريا جديدا، يرى فيه، على خلاف رؤية شكسبير، أنه يمكن تعليم الإنسان كيف يركز حواسه وأفكاره على القطب المتجمد الشمالي ليستطيع إمساك النار بيده دون أن يشعر بلهبها».**

إن الوقوف عند نظرية بافلوف يمثل وقفة في محطة مهمة من محطات التاريخ العلمية التي كان لها أثر كبير في دفع العجلات التاريخية للمعرفة العلمية في مجالات علم النفس وعلم النفس الفيزيولوجي وفيزيولوجيا

الدماغ. وستبقى نظرية بافلوف الارتكاسية مركز إشعاع علمي تاريخي يرسم للمفكرين مسارات مضيئة في مجال علم النفس الفيزيولوجي.

6-4 - سلوكية واطسون (1878-1958) Watson, John Broadus:

يجري القول في مجال علم النفس: إن السلوكية هي تعاليم واطسون، أو هي أهم ما في تعاليمه. لقد أعطى بافلوف السلوكية أساسها الفيزيولوجي والعصبي، وأطلق أفكاره العبقرية لتجد صداها السيكولوجي والتربوي بالمعنى الدقيق للكلمة في تعاليم واطسون.

ينطلق واطسون في البداية من رفضه الشامل لمعطيات علم النفس التقليدي الاستبطاني الذي يتمثل في التحليل النفسي وغيره من المدارس الاستبطانية ولاسيما المفاهيم التي تقدمها حول الذكاء والشعور واللاشعور... إلخ. فعلم النفس كما يراه واطسون هو ذلك العلم الذي يدرس السلوك الإنساني بصورة موضوعية وفقاً لتجلياته القابلة للملاحظة والقياس، مثل الأفعال والأقوال والممارسات والتفكير. وبعبارة أخرى فإنّ علم النفس هو علم السلوك، وإن المنهج الذي يعتمده هذا العلم هو المنهج العلمي الذي تعتمده العلوم الطبيعية والدقيقة، وهذا يعني رفض السلوكية للمنهج الاستبطاني المعتمد في دراسة الظواهر النفسية.

يؤكد واطسون في مختلف أعماله على دور البيئة الاجتماعية وأهميتها في تكوين الفرد ونمو شخصيته. واستدل على هذه الفكرة عبر تجارب عديدة أهمها تلك التي أجراها على الطفل (ألبرت). وألبرت طفل تم اختياره بمنهجية؛ إذ روعي فيه أن يكون سليم الجسم والنفس والعقل من دون وجود أيّ اضطراب نفسي أو عقلي. تمكن واطسون من إيجاد علاقة حميمة بين ألبرت وفأر أبيض، فصار ألبرت يلعب مع الفأر ويبتهج بذلك. وبعد مضي فترة من الزمن طوّر

واطسون هذه التجربة، فأثار مخاوف ألبرت من الفأر بطريقة الارتباط بين الفأر والأصوات المرتفعة المخيفة. وبعد تكرار هذا الاقتران مرات عديدة أظهر (ألبرت) خوفاً ملحوظاً من الفأر الأبيض، وحين رأى حيوانات أخرى لها فرو شبيه بفرو الفأر بدا عليه الخوف أيضاً. وهكذا نجح واطسون في إثارة الخوف لدى الطفل عن الترابط بين مشهد الفأر والصوت المرتفع المخيف.

وفي تجربة أخرى، استطاع واطسون أن يبدد خوف أحد الأطفال من الأرانب، وذلك عن طريق الترابط بين مشهد الأرنب وبين مثير آخر يبعث السرور في نفس الطفل. وقوام هذه التجربة يتمثل في أن يترافق مع ظهور الأرنب الأبيض مثير يستدعي السرور لدى الطفل (تقديم بعض الحلوى مثلاً) إلى أن استطاع تدريجياً التخلص من هذا الخوف المرضي. وتتمثل التجربة في ظهور أرنب أولاً، ثم تقديم بعض الحلوى لمرات متكررة.

استطاع واطسون أن يصل عبر هذه التجارب إلى نتائج علمية مهمة قوامها أن الأمراض النفسية تكتسب في إطار التفاعل بين الإنسان ومثيرات البيئة، كما أنه يمكن التخلص من هذه الأمراض عن طريق البيئة. و بين أيضاً أن ما نكتسبه من مخاوف أو من ميّزات يعود إلى عملية تعلم وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات. و أدى نجاح واطسون في تجاربه هذه إلى الاعتقاد أنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرائق لا حصر لها تقريباً عن طريق ترتيب تتابع المثيرات والاستجابات، وتوج دعواه بقوله المشهور: (أعطوني عشرة أطفال أصحاء الجسد سليمي التكوين، وسأصنع منهم ما أريد من أطباء ومهندسين أو فنانين أو لصوص ونشالين، وذلك بغض النظر عن المواهب والميول المزعومة).

6-5 – المعطيات التربوية لنظرية واطسون:

- يؤكد واطسون وغيره من السلوكيين على أهمية البيئة في تكوين السلوك الإنساني.
- والسلوك الإنساني هو نتاج لعملية التفاعل والترابط بين أنماط لا حدود لها من المثيرات مع أنماط تكافئها من الاستجابات.
- التعلم هو نسق من العمليات التي تنظم مثيرات في الوسط مع استجابات محددة.
- حددت هذه النظرية وغيرها طرقاً علمية في عملية التعلم والتربية والاكتساب، ومعظمها يعتمد على تنظيم الاستجابات وفقاً لمعادلات منظمة من المثيرات التي تتصل بالوسط.

وباختصار يمكن القول: إن السلوكية قدمت للتربية نتائج متقدمة في فهم عملية التعلم وطبيعته. كما أنها قدمت نظرية متكاملة في العمل التربوي تميّزت بقدرتها الهائلة على تفسير الطبيعة الإنسانية وبقدرتها أيضاً على تفسير السلوك وفهم الينابيع التي تحدد لهذا السلوك مجراه واتجاهه.

7 – اختبارات الذكاء وروائزه في التربية:

تشكّل روائز الذكاء ومقاييسه واحداً من المجالات الحيوية التطبيقية لعلم النفس التربوي، كما تشكّل في الوقت نفسه واحداً من عطاءاته الكبرى. حيث بدأ علماء النفس التربوي منذ بداية القرن العشرين يعملون على تصميم اختبارات ذكاء، ومقاييس القدرات العقلية لتطبيقها في المدارس والمؤسسات التعليمية، وذلك من أجل تصنيف التلاميذ والطلاب وفقاً لقدراتهم العقلية، وتصميم البرامج التعليمية والتربوية وفقاً لهذه التصنيفات التي تم تحديدها.

ويعدّ الفرنسي بينيه ألفرد Binet Alfred 1857- 1911 ، مؤسس

علم النفس القياسي Psychométrie في مجال علم النفس ، ويتفق علماء النفس على أن بينيه هو أول من وضع أول رائز عملي للذكاء. وتتجسد عبقرية بينيه العلمية في جهوده التي أدت إلى بناء أول رائز عملي للذكاء في مجال علم النفس. حيث كرس مع زميله سيمون Simon مدة عشر سنوات لبناء مثل هذا المقياس القادر فعلياً على تصنيف الأفراد وفقاً لقدراتهم العقلية[1]. ومثل هذا الاكتشاف في عام 1905 ميلاد علم نفس الفرق الفردية Psychologie différentielle، وهو العلم الجديد الذي يدرس الفروق الفردية لمختلف الوظائف العقلية. وبلغ هذا الاكتشاف شأواً عظيماً في مجال علم نفس القياس، وهو يمثل في حركة القياس العقلي على حد تعبير أحمد زكي صالح: **أهمية اكتشاف الصفر في الحساب**[2].

كان اختبار الذكاء الذي ابتكره بينيه وسيمون عام 1905 أول اختبار عقلي قابل للتطبيق، وعرف بينيه على أثر ذلك بوصفه مؤسس مناهج القياسي العقلي. ويرتكز هذا النجاح الكبير لبينيه إلى ثلاثة عوامل: أولها أن بينيه كان يعترف بوجود وظيفة عامة للذكاء العام، وأن هذا الذكاء قابل للقياس بتوسط اختبارات، وهي اختبارات لا تتجه إلى قياس العمليات العقلية الأولية، فحسب بل تسعى لقياس الوظيفة العليا للنفس الإنسانية. ويضاف إلى ذلك كله أنه اعتمد وحدة قياس ذهنية تتيح له أن يدرك مستوى الذكاء على نحو كمي متدرج. ومع أن هذا المقياس قد حقق نجاحا كبيراً فإن ذلك يجب ألا ينسينا أهمية الجوانب الأخرى لعمله في ميدان علم النفس.

يفصح الذكاء عن نفسه كما يعتقد بينيه في أربع من القدرات العقلية الأساسية هي: الفهم، والابتكار، والنقد، والقدرة على الحكم. ومن هذا المنطلق

---

(1) فاخر عاقل، علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، 1977، ص454.

(2) فاخر عاقل، علم النفس، المرجع السابق ص: 551.

بدأ بينيه يصوغ أنواعاً من الاختبارات تجس العقل في هذه النواحي المختلفة حيث ينطوي المقياس على اختبارات للفهم والتذكر والموازنة، ومقاومة الإيحاء والاستخدام الصحيح للغة[1]، ويتألف من 30 سؤالاً مرتبة بحسب درجة صعوبتها. وقد راعى بينيه في وضع بنود المقياس أن تكون هذه البنود قادرة على قياس الذكاء الذي يعتمد على الخبرات المشتركة للأطفال دون أن تتأثر بالمعلومات المكتسبة، ويصلح هذا المقياس لقياس ذكاء الأطفال من الذين تقع أعمارهم بين الثالثة والحادية عشرة.

عدّل بينيه مقياسه مرات عديدة، وكان آخر تعديل له سنة وفاته عام 1911. وقد حدد لكل عمر من الأعمار مجموعة من الأسئلة التي تناسبه، وتتألف كل مجموعة من ستة أسئلة، وبذلك يكون أول من وضع أول وحدة في القياس العقلي وهو العمر العقلي. وقدر لمقياس بينيه أن ينتشر في أنحاء العالم وترجم إلى عدة لغات، وزاد عليه المشتغلون في هذا الميدان، حيث عدله تيرمان في جامعة ستانفورد في أمريكا ونشره عام 1916 تحت اسم (مقياس **ستانفورد بينيه للذكاء**)[2].

وحالياً، تعد اختبارات الذكاء شائعة الاستخدام في مجال التربية والتعليم في مختلف الأنظمة التربوية في العالم، والتي بموجبها يمكن تحقيق التوازن بين قدرات الأطفال والبرامج التربوية المعدّة لتأهيلهم وتربيتهم. وتساعد هذه الاختبارات على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال والتلاميذ في الأنظمة التربوية والتعليمية في مختلف أنحاء العالم.

---

(1) أسعد عربي درقاوي، فصول في علم النفس العام، مؤسسة الأمالي الجامعية، جامعة دمشق، 1975-1976، ص202.

(2) ليلى داؤود، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الأمالي الجامعية، جامعة دمشق، 1977-1978، ص260.

8 – معطيات علم النفس التربوي في مجال الطفولة:

تشكّل التربية في مرحلة الطفولة والطفولة المبكرة الموضوع الرئيسي لعلم النفس التربوي. وفي هذا الميدان، تتكاثف النظريات، وتتقاطر الأبحاث، وتنهض الاتجاهات الفكرية، بحثاً في طبيعة هذه المرحلة بمستوياتها المعرفية والنفسية والنمائية.

وقد أكدت هذه الأعمال جميعها على أهمية الانطلاق من حاجات الطفل وميوله واهتماماته في العملية التربوية. وجاءت خصوبة هذه الأعمال في التأكيد على المبدأ التربوي الثوري، وهو أن الطفل هو محور العملية التربوية وغايتها، وذلك على خلاف التربية التقليدية التي تعطي للوسط أو محيط الطفل الأهمية المركزية. وهذا ما أطلق عليه إدوارد كلاباريد الثورة الكوبرنيكية في التربية. وقوام هذه الثورة كما يقول كلاباريد: هو أنها استطاعت «أن تجعل من الطرائق والمناهج تدور حول الطفل بدلاً من أن نجعل الطفل يدور حول مناهج سنّت في معزل عنه»[1].

وكنا قد استعرضنا معطيات ثلاثة اتجاهات سيكولوجية مركزية في هذا الميدان، وهي اتجاه التحليل النفسي الذي يتمثل في أعمال فرويد وأنصار التحليل النفسي، والاتجاه المعرفي التكويني الذي يبحث في عملية النمو العقلي والمعرفي عند الطفل، ويتجسد هذا الاتجاه في مدرسة جان بياجيه وتلامذته. وفي الاتجاه الثالث تناولنا المدرسة السلوكية التي أطلق أسسها بافلوف، وأكسبها معناها السيكولوجي واطسون. ومع أهمية النتائج والمعطيات التي استعرضناها في مجال هذه النماذج الثلاثة، فإنّ ذلك لا يعفينا من النظر في عدد من الأنساق والنظريات السيكولوجية الفرعية التي قدمت للتربية معطيات

---

(1) عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1987، ص 513.

بالغة الأهمية والخطورة. ويمكن أن نستعرض هنا نسقاً من الأفكار والتصورات السيكولوجية التي تسلط الضوء على أهمية مرحلة الطفولة وخصوصيتها، وعلى عملية النمو المعرفي والعقلي والسيكولوجي في ميدان الطفولة، وفي مجال تربية الأطفال.

تتمثل أخطر النتائج التي اكتشفها علم النفس التربوي وأهمها **في التأثير الكبير لمرحلة الطفولة في تكوين الشخصية عند الفرد. ومن هذه الزاوية يؤكد علماء النفس أن سمات الفرد تتحدد في مرحلة الطفولة، وأن الشخصية هي تشكيل طفولي تتحدد سماتها وملامحها في المحطات الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة**[1].

هذا، ويؤكد علماء النفس المعروفون، مثل: ميلاني كلان Melanie klein، وونيكوت Winnicott، وسبيتز Spitz، ووالون Wallon، على أهمية دراسة الشروط العاطفية والانفعالية عند الأطفال لإدراك التطورات النفسية اللاحقة لهؤلاء الأطفال عندما يكبرون، ويصبحون راشدين[2].

لقد أجمعت تجارب العلماء وتأملاتهم على أهمية السنوات الأولى من حياة الأطفال، باعتبارها فترة حاسمة خطيرة في تحديد شخصياتهم وتكوينها، وذلك لما يتكون في نفس الطفل خلالها من اتجاهات وعواطف واعتقادات تتسم بصفة الثبات النسبي الذي يصعب تغييره لاحقاً. ويذهب بعض العلماء بهذا الصدد إلى الاعتقاد أن بعض السمات التي يكتسبها الفرد في طفولته يصعب تغييرها على مدى الزمن: كالخجل، والجرأة، والعدوان أو الخضوع والاستقلال أو الاتكال على الغير، والثقة بالنفس أو عدم الثقة بها، والحرص والإهمال.

---

(1) Maurice Debesse , L'adolescence , Que sais-Je , P.U.F, Paris 1955.

(2) Wallon(H.): L'évolution psychologique de l'enfant , Collin, Paris, 1941.

تبدأ (أنا) الطفل بالتكوّن، كما أشرنا سابقاً، منذ الأيام الأولى لحياته، وتستمر عمليات هذا التكون خلال مرحلة الطفولة برمتها، وهي مع ذلك تواجه صعوبات يصعب حلها، وذلك على الرغم من الأعمال الكبيرة التي وفرها لنا علماء النفس مثل سبيتز Spitz وبولبي Boulby وهارتمان Hartmann وكريس Kriss.

وإذا كان سبيتز قد كرس وقته لدراسة العلاقة بين الأم والرضيع منذ لحظة الولادة، فإنه تابع أبحاثه أيضاً هذه حول كيفية تشكّل البيئة النفسية للطفل خلال السنوات الأولى من عمره، وهو يميز هنا بين ثلاث عمليات تطورية، سماها منظمات الحياة النفسية: وهي الابتسامة في الشهر الثالث من عمر الطفل، ثم ظهور القلق في الشهر الثامن، ثم السيطرة والقدرة على إعلان الرفض في السنة الثانية، وهي عملية تؤكد على الاستقلالية النسبية، وتشكّل الشاهد الأول لقدرة الطفل على إصدار الكلام[1].

كانت ميلاني كلاين، العالمة النفسية المتخصصة في علم تحليل الأطفال النفسي، أول من أشار إلى أن الكثيرين من الأطفال، الذين يُظهرون في صغرهم (حتى سن السادسة) ذكاءً ومقدرةً غير طبيعيين، يصبحون عندما يكبرون أناساً عاديين، وغير متفوقين من حيث مقدرتهم وذكاؤهم. وترى ميلاني كلاين أن هذه العطالة الذهنية تنجم «بدرجة كبيرة عن ضرر يتعرض له الطفل في ناحية من نواحي نموه الذهني».

وتحدد كلاين عاملين أساسيين لهذه العطالة الذهنية:

أولا– أن دافع الفضول و المعرفة عند الطفل كثيراً ما يتعطل عن طريق

(1) Konard Lorenz: Trois essais sur le comportement animal et Humain, Seuil, Paris, 1965.

كبت رغباته وميوله الجنسية، بحيث يؤدي هذا الكبت إلى عملية كبت «أفكار وأشياء أخرى» ترتبط بنمو الطفل الطبيعي وتطور فضوله الذهني نحو الإدراك والمعرفة.

ثانياً - تنجم العطالة عن طريق فرض أفكار ومعتقدات جاهزة تفقده القدرة على النقد والتساؤل في المستقبل، وتجعله فريسة لها، فيصاب بضرر ذهني دائم[1]. فيتلبد من جرائها حسه الواقعي بالأشياء الخيالية فيكبت إدراكه للأشياء المحسوسة والظاهرة ومقدرات فكرية أخرى[2].

وهنا تلتقي كلاين مع أستاذها فرويد، إذ ترى أن الكبت يشكّل قوة كبيرة في حد الفكر ولجمه. فالتخلف الذهني الذي يلحق بالطفل بعد السنة السادسة يعود إلى أسباب مختلفة أهمها نمط التربية العائلية، وخصوصاً ما يتعلق منها بالتربية الجنسية. وتعلق كلاين أهمية كبيرةً على نتائج التمويه حول الأمور الجنسية في التطور الذهني عند الطفل. وترى على منوال النظرية الفرويدية أن أحد الأسباب الرئيسية للعصاب التأملي المسمى Obsessive Speculating (حالة من التأمل تجعل الفرد يصفن دون التفكير في شيء معين) هو «وجود أسئلة لم تعط لها أجوبة في العقل الباطن. ولا بد من أن هذه الأسئلة أثيرت في ذهنه خلال السنوات الأولى من حياته، ولم يجد لها جواباً، إما بسبب رفض الوالدين للإجابة عنها، وإما لخوفه من أن يسألها، فبقيت مكبوتة في أعماق اللاواعية. ومن هنا نرى العلاقة المباشرة بين التربية العائلية و المدرسية (الجنسية و الأخلاقية) وبين التطور والنمو الذهني في الفرد.

يتجاوز ويلهلم رايخ (1897-1957) Reich, Wilhelm موقف

---

(1) هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة، بيروت، 1991، ص76.

(2) Mclanie Klein Contributions to Psycho-Analysis, 1921- 1945 (New York.1964), pp34, 38.

ميلاني كلاين رابطاً مباشرة بين الكبت الجنسي عند الطفل وبين ضعف القدرة على النقد و التمرد لديه في المستقبل. و يقول في كتابه الشهير «**تحليل النفس الفاشستية**»: «عندما يصبح الجنس محرماً ينتج عن ذلك أضعاف القوى الذهنية لدى الفرد وخصوصا مقدرته على النقد والتقييم[1]. فالقهر الذي يتعرض له الفرد في سنوات الطفولة الأولى يمنعه من تحقيق استقلاله الذاتي في تسيير أمور حياته، ويؤدي في سن الرجولة إلى اتخاذه مواقف، تكون في الغالب: إما محافظة، أو لامبالية[2].

«إن الكبت الجنسي يؤدي بسبب ربط الجنس بالأخلاق و الدين إلى شلل نفسي يقتل القدرة على التمرد و الثورة ضد الاضطهاد الاجتماعي والاضطهاد الجنسي على السواء»[3]. و«إنَّ الكبت الجنسي يقتل روح التمرد في الفرد، ويخضعه لإرادة الأب وللسلطة الاجتماعية التي يمثلها هذا الأخير. وهذا الإخضاع يؤدي بدوره إلى عوارض نفسية مختلفة منها ضعف القدرة على التساؤل الحر و التفكير المستقل، أي: إلى التشتت العقلي بشكل عام»[4].

وفي هذا السياق، يبين إيريك ايريكسون Erik Erikson وجود ثماني مراحل من مراحل النمو السيكولوجي في مجرى حياة الفرد تبدأ من الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة. وكل مرحلة من هذه المراحل تواجه الطفل بمسألة رئيسية تستوجب منه السعي إلى حلها لكي يستطيع الانتقال إلى المرحلة اللاحقة بدرجة عليا من القوة والثقة.

---

(1) هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، مرجع سابق، ص78.

(2) هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، مرجع سابق، ص78.

(3) Bertell Ollman. "The Marxism of Wilhelm Reich". The Hidden Dimension, (New York, 1970), P.208.

(4) هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة، بيروت، 1991، ص 84.

وتأخذ هذه المراحل طابع النمو النفسي إذ تبدأ بالصراع النفسي وتنتهي بتحقيق التوازن وإخراج الفرد من دائرة الصراع الذي يعطي معنى للحياة ويطلق على نتائج الصراع تسمية الفضائل. يمكن وصف المراحل كالآتي:

المرحلة الأولى – الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة:

تبدأ هذه المرحلة مع الولادة وتنتهي في الشهر الثامن عشر من عمر الطفل، وتعدّ هذه المرحلة المرحلة التي ينمو فيها إحساس الطفل بالثقة، حيث يتكون هذا الإحساس في العام الأول من حياة الطفل تحت تأثير الخبرات السارة التي تتعلق بكل ما يحيط به من أشياء. وتشمل هذه الخبرات الحاجات الأساسية مثل الطعام والحنان والأمن التي تشكّل المصدر الحيوي والأساسي لنمو شعور الثقة بالنفس.

المرحلة الثانية – الاستقلال الذاتي ومواجهة الشك والخجل:

يطلق إيريكسون على هذه المرحلة مرحلة «الاستقلال الذاتي ومواجهة الشك والخجل». وتبدأ هذه المرحلة في العام الثاني من عمر الطفل وتنتهي في عامه الثالث وتقابل المرحلة الشرجية عند فرويد، فلعب الأطفال يرتبط في هذه المرحلة فيما يسمى الاستقلال الذاتي. وفي هذه المرحلة يبدأ إحساس الطفل بكونه كائناً إنسانياً مستقلا على الرغم من استعداده لقبول مساعدة الآخرين، وتبني ما يصدرونه من نصائح وإرشادات فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها. وتعتبر هذه المرحلة مهمة وأساسية فيما يتعلق بولادة مشاعر الحب والكراهية أو مشاعر التعاون والعناد وحرية التّعبير عن الذات، أو العكس من ذلك. وفي هذه المرحلة أيضاً تتكون عند الطفل القدرة على مراجعة الذات دون أن يفقد تقديره لها. أو يتكون لديه الإحساس بالمذلة والمهانة. أن الإحساس بالاستقلال مرهون

بشكل مسبق بالإحساس بالثقة بالنفس الذي يجب أن يحافظ على استمراره، وأن يضرب جذوره عميقاً في داخل النفس الإنسانية. وفي هذه المرحلة تدخل العلاقة بين الطفل وذويه مرحلتها المعقدة، فالأهل هنا يتدخلون، خلافاً للمرحلة السابقة، لحماية الطفل من الانحراف، وتسديد اتجاهات تطوره نحو استقراره وتكامله النفسي. وهنا يمكن للراشد أن يساعد الطفل على تحقيق استقلاله، وأن يلبي رغبته ويترك له «إمكانية الطيران والتحليق بجناحيه» دون الاعتماد على الآخر، ويمكن أيضا للراشد أن يحميه من مشاعر الخوف والقلق والتوتر. ومما لاشك فيه أن تأثير العامين الأولين من حياة الطفل يتميز بالأهمية والخطورة أو الحساسية والتأثير الكبير على مجرى حياة الطفل المستقبلية.

تتمثل هذه المرحلة بالصراع بين التحكم الذاتي في مقابل الخجل، وتنتج ضبط النفس وامتلاك الشجاعة والإرادة، وخلال هذه المرحلة يتعلم الطفل استكشاف العالم، ويكتسب مهارات رئيسية مثل: المشي، والكلام وتناول الطعام، واستخدام المرحاض. وباختصار، الطفل يمتلك فرصة التحكم الذاتي والسيطرة والاستقلال ويكون قادرا على توجيه الجسد واكتساب مهارات جديدة[1].

المرحلة الثالثة - المبادرة مقابل الشعور بالذنب:

وتتجلى هيه المرحلة في بداية الثالثة من عمر الطفل وتنتهي في الخامسة، ويكون الصراع في هذه المرحلة بين المبادرة والشعور بالذنب وهدفها تمكين الطفل من الاستقلال الذاتي مثل: ارتداء الملابس، وأداء فروضه، وتنظيف نفسه

---

(1) جمة بنت عبد الله محمد الزهراني، النمو النفس- اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى،2005،

والقيام بعدد كبير من الوظائف الاستقلالية، وعندما ينجح الطفل في تحقيق هذه الأمور يشعر بالمبادرة والثقة، ويتجاوز الإحساس بالذنب.

المرحلة الرابعة - المثابرة مقابل الإحساس بالنقص:

تمتد هذه المرحلة بين السادسة والثانية عشرة من عمر الطفل، ويتمثل الصراع في هذه المرحلة ما بين المُثَابَرَة والتجاوز مقابل الشعور بالضعف والنقص وينتج الكفاءة. فالطفل يقارن بين إمكانياته وإمكانيات الآخرين في بيئة الصف وفي جماعة الأقران، وعندما يستطيع البرهان على ذاته وعلى قيمته يتجاوز شعور النقص إلى الشعور بالأمان والثقة.

المرحلة الخامسة - هوية الأنا مقابل تشتت الدور:

وتمتد هذه المرحلة بين الثانية عشرة والثامنة عشرة من العمر وهي تتطابق مع مرحلة المراهية. ويعيش فيها الفرد صراع بين الهوية والارتباك وتشتت الدور، حيث يسأل المراهق نفسه من أنا؟ وما هو دوري وكيف أتوافق وأين أذهب في هذه الحياة؟ ويعاني الفرد في هذه المرحلة نسقا من التغيرات الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية في طور الانتقال من الطفولة إلى الرشد، وهذه المرحلة انتقالية، ويمكن للطفل تجاوز تناقضات هذه المرحلة وإثبات الذات، ولكن إذا كانت التناقضات كبيرة في هذه المرحلة فإن ذلك يؤدي إلى التشتت والضياع والضعف في بنية الشخصية.

المرحلة السادسة - مرحلة الإحساس بالود والألفة:

تترامي هذه المرحلة مابين الثامنة عشرة والخامسة والثلاثين، وتمثل سن الرشد أو البلوغ، وتتمثل هذه المرحلة بالنضج البيولوجي والنفسي والاستقرار

العطفي، وتكون هذه المرحلة من أكثر مراحل استقرار الشخصية وتكاملها.

المرحلة السابعة - مرحلة الانتاج مقابل مرحلة الركود:

وتمثل هذه المرحلة مرحلة الكهولة وتمتد ما بين الخامسة والثلاثين إلى الخامسة والستين، وتكون هذه المرحلة من أكثر مراحل الفرد خصوبة وعطاء. والصراع يكون بين بين الإنتاجية والركود وينتج حب المساعدة والرعاية، في هذه المرحلة يعمل الفرد على قياس ما تحقق من إنجازات وما تنكب من خسائر وهذا الصراع يؤثر في شعور الفرد بالرضا أو بالتقصير ويكون لذك تأثير على بنية الشخصية عند الفرد.

المرحلة الثامنة- الصراع بين الارتياح وسلامة الأنا ضد اليأس:

وتلك هي مرحلة الشيخوخة التي تبدأ بتخوم الخامسة والستين من العمر، حيث تبدأ مشاعر الصراع بين الارتياح واليأس، حيث يكون الفرد راضيا عن الماضي أو ساخطا عليه، فيشعر بالارتياح أو القلق ويكون شعور البعض في هذه المرحلة مؤلما عندما يكون الفرد قد أخفق في تحقيق الغايات والطموحات التي وضعها نصب عينيه وتتمثل هذه المرحلة في الخوف الدائم من الشيخوخة والمرض والموت وقد يصل ألأمر إلى مرحلة اليأس.

هذه هي المراحل الثمانية للنمو النفسي عند أريكسون أما زازو فيتبنى رؤية أخرى تتمثل في مدى ما يحققه الطفل عندما يبلغ الثالثة من العمر. فعندما يبلغ الطفل الثالثة من عمره يكون قد حقق كما يبين زازو ما يلي[1]:

1 - يكون قد أنجز الجانب الأساسي من تراثه الوراثي.

---

(1) فريق من الباحثين، علم النفس وميادينه، ترجمة وجيه أسعد، الدار المتحدة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993، ص 78.

2 – اكتسب القدرة على أن ينتصب على قدميه.

3 – اكتسب اللغة.

4 – يستطيع أن يبدي خصائص انفعالية متنوعة.

وتعود أهمية مرحلة الطفولة إلى عدة عوامل أهمها:

– النمو الكبير للطفل خلال سنوات حياته الأولى: تشير الدراسات الجارية إلى أن دماغ الطفل يصل إلى 90 % من وزنه في الخامسة من العمر وإلى 95 % من وزنه في العاشرة من العمر[1].

– قدرات الطفل على التعلم في هذه المرحلة، حيث يقدر بلوم .Benjamin S.Bloom أن الطفل يكتسب 33 % من معارفه في السادسة من العمر، وترتفع هذه النسبة إلى 75 % في الثالثة عشرة من العمر، وإلى 100 % في الثامنة عشرة من العمر، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي[2]:

النسب المئوية لنمو التعلم العام حتى سن الثامنة عشرة وفق تصنيف بلوم

الأعمار	النمو في كل مرحلة عمرية	التراكم في كل مرحلة
من الولادة حتى 6 سنوات	% 33	% 33
من 6 سنوات حتى 13	% 42	% 75
من 13 سنة حتى 18	% 25	% 100

وفي هذا المستوى يؤكد غلين دومان أن 89 % من حجم الدماغ الطبيعي

---

(1) خالد الطحان، دراسة بعض العوامل التي تسهم في التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها، المعلم العربي، السنة 31، العدد7 يوليو/تموز، 1978، ص3.

(2) عبد الرحيم صالح عبد الله، الأسرة وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، كلية الآداب جامعة الكويت، 1979، ص9.

ينمو خلال السنوات الخمس الأولى[1]. هذا ويؤكد كل من ميداني كلاين، وآنا فرويد، والفرد أدلر، وأريكسون، وفروم، ولاكان على الأهمية المطلقة لحياة الطفولة المبكرة، وعلى أهمية المراحل الحرجة في النمو، ولاسيما هذه التي تتمركز في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولا بد لنا هنا الإشارة إلى أهمية ما يسمى بالمراحل الحرجة للتطور، مثل: مرحلة المرآة عند جاك لاكان، المرحلة الأوديبية عند فرويد، مرحلة الرضاعة عند ميلاني كلاين، ومرحلة تشكّل الهوية عند اريكسون، ومرحلة إرضاء الحاجات عند ماسلو، وهي المراحل التي تعطي أهمية خاصة في عملية التطور، وهي مراحل تتمحور في مرحلة مادون الخامسة من عمر الأطفال[2].

وتأسيساً على فيض الدراسات والبحوث السيكولوجية التي أجريت في مجال سيكولوجية الأطفال بدأت التربية المعاصرة تأخذ بمجموعة كبيرة من القيم والتصورات والمبادئ، ومن أهمها: أن الطفل منطلق العملية التربوية ومبتدؤها، وهو غايتها وهدفها وخبرها، وأن الطفل ليس راشداً صغيراً، بل هو صغير الراشد، والتربية هي الحياة بذاتها، وليست إعداداً للحياة، وأن التربية يجب أن تكون حرةً تنمي الحرية في الطفل وتعمل على تأكيد ذاته ومسؤوليته في الوجود.

9 – التربية على مبدأ الحاجات النفسية:

يقول المربي السويسري الشهير كلاباريد (1873–1940) Claparède, Edouard، وهو أحد رواد التربية الحديثة، في معرض حديثه

---

(1) علي وطفة: علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص79.

(2) جان كلود فيلو، اللاشعور بحث في أعماق النفس الإنسانية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، 1996.

عن التربية على أساس تلبية الحاجات: «**لا تستطيع أبداً أن تسقي حماراً لايشعر بالعطش**»[1]. وفي هذه المقولة يكمن أحد أكبر أسرار العملية التربوية التي ترتبط بالحاجات الأساسية للوجود الإنساني. لقد أكدت البحوث النفسية على أهمية الحاجات في العملية التربوية، وضرورة مراعاة هذه الحاجات في عملية توجيه النشاطات الإنسانية بصورة عامة.

تأخذ الحاجات صورة دوافع داخلية تكون مشحونة بالطاقة التي تسعى نحو التحرر، ولذلك فهي تنتهك التوازن الفيزيولوجي، وتخلق حالة من الضغط الذي يشكّل بدوره مصدر اللذة. ومن هذا المنطلق فإنّ الدافع يسعى إلى موضوعه لتفجير الطاقة المتراكمة، ثم العودة إلى تحقيق التوازن السابق. ويخضع هذا السلوك إلى ما يسميه فرويد مبدأ اللذة Le principe de plaisir.

وتصنف الحاجات وفقاً لسلم يبدأ بالحاجات الأولية والأساسية باتجاه الحاجات الثانوية، وتسعى التربية إلى توفير هذه الحاجات ومراعاتها في عملية التربية والتعليم، وذلك من أجل سلامة النمو النفسي، وهناك تصنيفات عديدة لمثل هذه الحاجات مثل تصنيف أبراهام أوسلو، ومن أبرز هذه الحاجات:

الحاجات المادية، الحاجة إلى الطعام والشراب، الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الحرية، الحاجة إلى الاستقلال، الحاجة إلى إثبات الذات. ويمكن لنا في هذا السياق التعرّف إلى أهم الحاجات التي يجب أن تأخذ طابعاً تربوياً.

الحاجة إلى الحب: الحب حاجة إنسانية أصيلة تضرب جذورها في العمق الإنساني، وهي من أهم الحاجات الانفعالية عند الأطفال، وهي ضرورية

---

(1) عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978، ص510.

لوجودهم ونموهم. وقديماً قيل: **بالحب يحيا الإنسان**. والحب عامل ازدهار وتكوّن وصيرورة إنسانية. وهو قيمة إنسانية تتنافى مع كل صيغ القسوة والإكراه، ومن هنا فإنّ التربية الديمقراطية تناشد الحب الشامل، وتنميه في قلوب الأطفال، وتحيطهم به بلا حدود، لأنها تشكّل الركن الأساسي وحجر الزاوية في أيّ تربية ديمقراطية خلاقة.

لقد بينت التجارب أن أطفال الملاجىء غالباً ما يتجرعون كأس الموت عندما يحرمون من حب الأم وحنانها ورعايتها. في عام 1915 لاحظ طبيب، في مشفى جونز هوبكينز، أن نسبة 90 % من أطفال الملاجئ، الذين أدخلوا إلى مياتم ودور الحضانة في بالتيمور بولاية ماربلاند (الأمريكية)، ماتوا خلال العام الأول من إدخالهم، على الرغم من أنهم حظوا بعناية ورعاية كبيرتين[1]. وفي عام 1985، توصل باحث في التحليل النفسي إلى أن انعدام عناية الأم بطفلها وإظهار حبها له يؤدي إلى تخلف حسي في عاطفته، وإلى معدل وفيات عالية[2]. ويشير ذلك كله إلى أهمية الحب كحاجة أساسية للوجود الإنساني برمته. ويعد الحب من أهم الحاجات الانفعالية عند الأطفال على الإطلاق، والطفل الذي يعاني من الحرمان العاطفي سيعاني في المستقبل من اضطرابات نفسية، ومن قابلية واسعة للانحراف، وللحب ثلاثة ضروب أساسية منها أن ينهل الطفل من حب الآخرين، وأن يغدق حبه على الآخرين، وأن يغدقه على نفسه أيضاً.

الحاجة إلى الأمن: يولي أبراهام ماوسلو الحاجة للأمن أهمية وأولوية خاصة، فهي تلي الحاجات البيولوجية مباشرة[3]. وتتمثل الحاجة للأمن في

---

(1) بيتر فارب، بنو الإنسان، ترجمة زهير الكرمي، عالم المعرفة، عدد67، يوليو / تموز 1983، ص13.

(2) بيتر فارب، بنو الإنسان، المرجع السابق، ص 13.

(3) رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1986، ص197.

توفير الشروط الأساسية للوجود والاستمرار، ويعني ذلك توفير الحماية ضد مخاطر الوجود.، والحاجة للأمن هي استمرار للوضعية الجنينية للطفل أثناء مرحلة الرحم؛ إذ يريد أن يكون بعيداً عن الخطر والخوف والتهديد والألم والمخاطر المختلفة جميعها.

ومن التجارب التي أجريت في هذا المجال تجارب الأمهات الصناعية، حيث قام العلماء بتصميم نموذجين لأمهات صناعية، ووضعوا صغار القردة معها منذ الولادة: يتكون النموذج الأول من أم مصنوعة من أسلاك معدنية عارية مزودة بثدي صناعي تتغذى منها صغار القردة، وإلى جانب الأم الصناعية المغذية التي تعطي الحليب صنع نموذج آخر لأم صناعية أخرى مغطاة بجلد أملس ناعم، وقد لوحظ أن صغار القردة عندما تتعرض للخوف والخطر تسرع إلى الأم الصناعية ذات الملمس الناعم؛ لأن هذا النموذج يوفر للصغار دفء الأم ونعومتها، وفي ذلك إشارة عميقة إلى أهمية الإحساس بالأمن عند صغار الحيوانات، وهو الأمن الذي يمكن لحنان الأم أن يوفره[1].

الحاجة إلى الحرية: يعد مبدأ الحرية المبتدأ والخبر في التربية الديمقراطية، ويأخذ هذا المبدأ صيغاً متنوعة، أبرزها: الحرية النفسية للطفل، فالحرية الجسدية، ثم الحرية العقلية. ونعني بالحرية النفسية أن لا يكره الطفل على تبني مواقف انفعالية، مثل: مشاعر الحقد والكراهية والنفور، وأن تترك له حرية التكوّن السيكولوجي وفقاً لمعايير موضوعية قوامها التسامح والتضحية والعطاء.

ويقصد بالحرية العقلية ألا يُشحن ذهن الطفل فيما لا يرغب فيه، وألا يفكر فيما ليس من شأنه، وألا يكره على تبني معتقدات وقيم خارجة

---

(1) بيتر فارب، بنو الإنسان، مرجع سابق، ص 428.

على إرادته، أو اهتماماته الطفولية. أما الحرية الجسدية فتتمثل في أن يترك للطفل، ولاسيما في مراحل حياته الأولى، حرية اللعب والحركة والانطلاق دون قيود أو حدود تعيق عملية نموه وازدهاره. والحرية هي التي تتيح للفرد أن ينمو ويزدهر نفسياً واجتماعياً و عقلياً بصورة متوازنة. هذا وتعد الحرية ركناً أساسياً من أركان الوجود والكينونة الذاتية للفرد[1].

الحاجة إلى الاستقلال: تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التربية الاستقلالية. والتربية الاستقلالية هي التربية التي تهتم بتعويد الطفل الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته، وفي قضاء حاجاته، وذلك بالقدر الذي تسمح له قدراته القيام بذلك. وتشير أوجه النشاط النفسية للطفل إلى ميله الشديد إلى بناء صور خيالية مشحونة بالقوة والقدرة والطاقة. هذا ويمتلك الطفل نزعة حيوية إلى تحقيق استقلاله، وبناء تجربته الذاتية في الوجود.

والتربية الاستقلالية تتنافى مع التربية الاتكالية التي لا تتيح للطفل الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته، وفي قضاء حاجاته، وذلك على الرغم من تمتعه بالقدرات التي تعينه على القيام بها. ومن ثمّ فإنّ الشعور بالاستقلال هو الوجه الآخر للشعور بالانتماء. وينمو هذا الشعور في جدل العلاقة بين الأنا والهو والأنا الأعلى والواقع عند فرويد، وذلك عن طريق توحدات الطفل المتتابعة مع ذويه. وتعد الحاجة إلى الاستقلال وقوامها الاعتماد على الإمكانات الذاتية، وعلى الجهد المركزي واحداً من المنطلقات الأساسية للوجود الإنساني.

الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: تعد الحاجة إلى التقدير الاجتماعي إحدى الحاجات الدينامية للوجود. وتنطوي هذه الحاجة على جانبين أساسيين: يتمثل الأول في أن يحظى المرء بحب الآخرين وتقديرهم، وبخاصة في أحضان

---

(1) إليكس ميكشللي، الهوية، ترجمة علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، 1993.

الجماعات المرجعية كالأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق، ويتمثل الجانب الآخر في احترام الذات وتقديرها. وغني عن البيان أن احترام الذات ينبثق عن احترام الآخرين، وأن صورة الذات مرهونة إلى حد كبير بالانطباعات التي يسجلها الآخرون عن الفرد. ومن هذا المنطلق يجب الابتعاد عن كل ما من شأنه تبخيس شخصية الطفل والحط من شأنه.

فقيمة الإنسان وإحساسه بوجوده وكينونته مرهون إلى حد كبير بالقيمة الاجتماعية التي يجسدها في إطار حياته الاجتماعية، فالإنسان يتعطش إلى احترام الآخرين وحبهم، وإلى أن يكون ذلك قائماً على أساس الأهمية والقيمة التي يمتلكها في المجتمع. ويحافظ إرضاء هذه الحاجة على توازن الإنسان وعلى صحته النفسية.

الحاجة إلى إثبات الذات والتجربة الذاتية: الإنسان يريد أن يعتمد على خبرته الذاتية، وعلى مكانته الخاصة ليثبت وجوده، وتعني هذه الحاجة تجسيداً لحالة الشعور بالاستقلال، حيث يترتب على الطفل، في هذا المستوى، أن يحقق ذاته، وأن يمتحنها في ميادين الحياة، وذلك في سياق التجارب المختلفة. وتشكّل تلبية هذه الحاجة، التي لا تنفصل عن الحاجات الأخرى، منطلقاً من منطلقات الوجود والإحساس بالكينونة الذاتية للفرد.

وفي هذا الخصوص يحدد لاكان عدة مستويات لتحقيق الذات والتوازن النفسي عند الأفراد، وأهمها:

- **أن يعرف الطفل ذاته:** وهي خطوة أساسية في عملية تأكيد الذات، حيث يكون الخطأ في معرفة الذات خطوة باتجاه الشذوذ.
- **أن يتقبل ذاته:** أن يكون راضياً عن ذاته، شاعراً بالسعادة، قابلاً بها.
- **أن يقدّر ذاته:** إذ لا بد له من أن يعطي ذاته قيمة وأهمية كبيرة.
- **أن يعمل على تحقيق ذاته:** أن يمارس دوره في المجتمع بشكل تام.

وباختصار يمكن القول: إنَّ توفير هذه الحاجات يشكّل منطلق التربية العملية الرصينة. ويختلف تصنيف أهمية هذه الحاجات بين نظرية وأخرى، إلا أن جميع النظريات، مثل: نظرية ماسلو، ونظرية ماكدوغال، ونظرية اريكسون، تركز على أهمية هذه الجوانب المختلفة التي أشرنا إليها. وهي تركز أيضا على أهمية هذه الحاجات بوصفها المنطلق الأساسي لتشكّيل الهوية الشخصية للفرد، وذلك من أجل الوصول إلى ما يسمى بالصحة النفسية للفرد.

10 – المبادئ التربوية التي رسختها سيكولوجيا التربية:

استطاعت الأبحاث السيكولوجية المتقاطرة في مختلف الميادين التربوية أن تؤسس لمنظومة متكاملة من المبادئ التربوية الحديثة التي تبلورت في صورة فلسفة تربوية راسخة في مختلف ميادين الحياة التربوية. ومن أهم المبادئ التي ترسّخت وتأصّلت بفضل الأبحاث السيكولوجية يمكننا الحديث عن المبادئ الآتية:

مبدأ الحرية: أصبحت الحرية والتربية الحرة مبتدأ التربية وخبرها، وتحولت التربية الحرة إلى دستور تربوي يتميز بطابع الشمول والأصالة. ويأخذ هذا المبدأ صيغاً متنوعة أبرزها الحرية النفسية للطفل، فالحرية الجسدية، ثم الحرية العقلية. ونعني بالحرية النفسية أن لا يُكرَه الطفل على تبني مواقف واتجاهات انفعالية، ولاسيما السلبية منها، مثل: مشاعر الحقد والكراهية والنفور، وأن يترك للطفل حرية التكوّن السيكولوجي وفقاً لمعايير موضوعية، قوامها: التسامح والتضحية والعطاء. **ويقصد بالحرية العقلية أن لا يشحن ذهن الطفل فيما لا يرغب فيه، وأن يفكر فيما ليس من شأنه، وأن يكره على تبني معتقدات وقيم خارجة على إرادته أو اهتماماته الطفولية**. أما الحرية الجسدية، فتتمثل في أن يترك للطفل، ولاسيما في مراحل حياته الأولى، حرية

اللعب والحركة والانطلاق دون قيود أو حدود تعيق عملية نموه وازدهاره.

وتشير الدراسات الجارية في ميدان الحياة التربوية إلى أن الحرية التربوية هي من أكثر العوامل خطورة في بناء الفكر ونمو المنطق واللغة والروح النقدية. وتشير هذه الأبحاث أيضاً إلى أن الحرية التربوية المتاحة هي الفضاء الذي ينمو فيه التكامل الإنساني برمته، وإلى أنه من غير هذه الحرية ينحدر الوجود الإنساني للطفل إلى مستوياته الدنيا، ويفقد الفرد واحداً من أهم معانيه الإنسانية، التي طالما نظر إليه الفلاسفة بوصفه جوهراً إنسانياً، وهو الحرية الإنسانية. فالمعاملة الديمقراطية التربوية تعني إطلاق حرية الطفل ليسأل ويجيب، ليخطئ ويصحح خطأه، ليشارك في مجرى الدرس، ويعبر عن أحاسيسه ومشاعره (...)، إنها تعني مراعاة حاجات الطفل وإقناعه، وليس قسره وإكراهه[1].

مبدأ الحب: الحب حاجة إنسانية أصيلة تضرب جذورها في العمق الإنساني وهي تشكّل منطلق نمو الفرد وازدهاره، وقديماً قيل: بالحب يحيا الإنسان. فالحب عامل ازدهار وتكوّن وصيرورة إنسانية، ومن غيره تصبح حياة الإنسان جحيماً تُقْتَلُ فيه براعم الإبداع والعطاء. والحب قيمة إنسانية تعانق الحرية وتنمو بها، وتتنافى مع كل صيغ القسوة والإكراه، ومن هنا فإنّ التربية الديمقراطية تنشد الحب الشامل، وتنميه في قلوب الأطفال، وتحيطهم به بلا حدود، لأنها تشكّل الركن الأساسي، وحجر الزاوية في أيّ تربية ديمقراطية خلاّقة.

ويعد الحب من أهم الحاجات الانفعالية التي يجب إشباعها عند الأطفال، وعندما يُحْرَم الطفل من إشباع هذه الحاجة يفقد عنصر تكامله النفسي

---

(1) بو علي ياسين، على دروب الثقافة الديمقراطية، دار حوران للنشر، دمشق، 1994، ص 206.

والإنساني، ولاسيما في المراحل الأولى من حياته. وتُظهر الدراسات الجارية، في هذا الخصوص، أن أكثرية المنحرفين والمجرمين نشؤوا في بيئات أسرية متسلطة حرمتهم من أهم الحاجات الإنسانية إلحاحاً وأهمية، وهي: الحاجة إلى الحب. والحقيقة أن الطفل في تنشئته الأولى بحاجة إلى أن ينهل من حب الآخرين من جهة، وإلى أن يغدق حبه على الآخرين من جهة أخرى. والأسرة الديمقراطية هي التي تستطيع أن تحقق التوافق النفسي لأطفالها في هذا المجال؛ إذ توفر لهم الحب، وتجعلهم قادرين على بذله وعطائه للآخرين.

مبدأ التجربة الذاتية للطفل: تنطلق التربية الحديثة من مبدأ التجربة الذاتية التي تؤكد أهمية النمو الذاتي الحر للطفل، حيث يترتب على الأبناء أن يعتمدوا على تجربتهم الشخصية في بناء تصوراتهم وقيمهم وفعالياتهم، وعلى مبدأ المشاركة مع غيرهم من أفراد الأسرة في بناء التجربة الخلاقة والمبدعة.

ومن هذا المنطلق تسعى التربية إلى دفع الأطفال إلى دائرة اعتماد على الإمكانات الذاتية الخاصة بهم، وعلى مبدأ النتائج الطبيعية لسلوكهم، وذلك في حدود الإمكانات المتاحة التي لا تلحق الأذى بالأطفال. وهنا يترتب على الطفل أن ينمو وفقاً لمعاناته الخاصة، ولتجربته الإنسانية المتفردة مع الأشياء التي تحيط به. ومن هنا أكدت التربية الطبيعية أهمية هذا المبدأ، وأهمية مبدأ التربية السلبية التي تركّز على الجهد الخاص للطفل بعيداً عن تجارب الراشدين وانطباعاتهم.

فالإنسان بطبعه ميال إلى الاعتماد على تجربته الذاتية ليثبت وجوده، وهذه الحاجة تجسد لديه حالة الشعور بالاستقلال والقوة، ومن هذا المنطلق يسعى الطفل إلى أن يحقق ذاته، وأن يمتحنها في ميادين الحياة، وفي خضم التجارب المتاحة له. ويمكن القول: إنَّ الحاجة إلى الاعتماد على الذات تشكّل منطلقاً أساسيا من منطلقات الوجود الإنساني، ومن أسس إحساسه بالوجود.

مبدأ الحوار: يعد الحوار منطلق التجربة الديمقراطية في عملية التواصل التربوي، ويقوم هذا المبدأ على أساس من حرية النقد وإبداء الرأي بعيداً عن قيم الخجل والخوف والوجل والإرهاب. ويترتب على الأطفال وفقاً لهذا المبدأ أن يعلنوا بصراحة ودون خوف عن آرائهم وقيمهم وانتقاداتهم، وأن يطرحوا أسئلتهم في أجواء حرة متكاملة، تدفع بهم إلى مزيد من النمو والعطاء نفسياً وعقلياً.

لقد بينت التجارب التربوية الأصيلة أن الحوار بين أفراد الأسرة ينمي ملكات الطفل الفكرية والعقلية والانفعالية. فالحوار هو العملية التي ينتقل بها العقل الإنساني من حالاته الساكنة إلى حالاته النشطة وذلك يدفع به إلى النماء والتطور. وغني عن البيان أن العقل يتطور في فضاءات يضمنها أسلوب الحوار والنقد والتساؤل. ومن جهة أخرى تظهرالخبرات التربوية أن اللغة لا تنمو إلا من خلال الحوار النشيط الذي يقوم بين الطفل والمحيطين به، وأن الأطفال الذين لاتتاح لهم هذه الفرصة يعانون من خصاء ذهني، ومن ضمور شديد لإمكاناتهم العقلية والنفسية والوجدانية.

مبدأ المسؤولية: وهو المبدأ الذي يمنح الأطفال إحساساً عميقاً بمسؤولياتهم. وهذا يعني أن السلوك هنا ينبع من الذات الإنسانية، وأن الإنسان يحقق ذاته بعيداً عن كل أشكال الرقابة والخوف، وفي هذا خلق وبناء لشخصيات قادرة على تسطير الانتصارات والتفوق والابتكار.

ويعد مبدأ المسؤولية وثيق الصلة بمبدأ الحرية، فالحرية هي الفضاء الذي يتحرك فيه الإنسان وجدانياً ونفسياً وانفعالياً، ومن هذا المنطلق فإنّ مبدأ المسؤولية يشير إلى النتائج التي تترتب على الحركات الرشيقة للحرية. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن مبدأ المسؤولية يترابط مع مبدأ الضرورة، وهو يعني في

نهاية الأمر قدرة الفرد على تحمل نتائج أفعاله وقدرته على استكشاف المدى الذي يجب أن تنساب فيه حريته.

مبدأ الاستقلال: تؤكد التربية الحديثة على مبدأ التربية الاستقلالية. والتربية الاستقلالية هي التربية التي تهتم بتعويد الطفل الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته، وفي قضاء حاجاته، وذلك بالقدر الذي تسمح له قدراته القيام به. والتربية الاستقلالية على النقيض من التربية الاتكالية التي لا تتيح للطفل الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته وفي قضاء حاجاته، وذلك على الرغم من تمتعه بالقدرات التي تعينه على القيام بها، بل تعوّد الطفل على الاتكال والاعتماد على الآخرين في الوصول إلى غاياته، ولذلك ينشأ ضعيف الشخصية، كثير التبرم بالحياة متشائما. وإذا واجهته صعوبة من الصعوبات، لجأ إلى من يعينه على مواجهتها، مهما بلغ به من العمر، وبذلك يعجز عن مواجهة صعوبات الحياة، ويحاول أن يتهرب منها بكل ما أوتي من وسيلة وحيلة.

فالتربية الحديثة تعمل بمنطلقاتها السيكولوجية على بناء الإنسان المتوازن المتكامل نفسياً واجتماعياً وعقلياً، وتؤكد على تلبية الحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للأطفال، ومبدؤها تحقيق الازدهار والتكامل في الشخصية الإنسانية. وتسعى هذه التربية إلى تنمية مجموعة من السمات والخصائص الإنسانية الخلاقة، فهي تعمل على تنمية الذكاء وقدرة الفرد على الإبداع والتعلم والتفوق في ميادين التحصيل العلمي والمعرفي، وتعزز قيم الإنجاز والعمل في كل ميادين الحياة.

وتؤدي هذه التربية، على المستوى النفسي، إلى تحقيق الذات وقبولها، وإلى تعميق مشاعر الثقة بالنفس، وتحقيق التوافق النفسي في صيغه المتكاملة، وإلى بناء قيم الحب الإنساني الشامل، والميل إلى المبادرة والتكيف والإحساس

بقيمة الآخر، وتعزيز القيم الإنسانية القائمة على أسس الحوار والحرية والتفاهم والتفاعل الإنساني الخلاق والشامل.

11 – المعطيات التربوية للاتجاهات الحديثة في علم النفس:

على امتداد القرن العشرين شُغل المربون بنتائج الأبحاث السيكولوجية وشُغفوا بها، فوظفوها في تجاربهم التربوية، وأحيوها في ممارساتهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. وفتحت المدارس أبوابها لهذا التطور الجديد ليأخذ مداه في إغناء التجربة التربوية، وفي بنائها على صورة جديدة. في مظلة هذه المعطيات السيكولوجية ظهرت مدرسة ماريا مونتسوري Maria Montessori في مجال رياض الأطفال. وتبعتها مدرسة أوفيد دوكرولي Ovid Decroly لتبلور مبدأ الاهتمام. وتعاظمت أهمية هذه التجارب في طريقة دالتون على يد هيلين باركهرست Helen Parkhurst. ثم أصبحت هذه التجارب أكثر نضجا، في مشروع ونتكا (نسبة إلى قرية Winntika على يد المربي كارلتون واشبورن Carleton Washburne) في شيكاغو. وأخذت مزيداً من تطورها في طريقة المشروع على يد المربي الأمريكي وليام كلباتريك William Kilbatrick أحد تلامذة جون ديوي. وأخيراً تجدر الإشارة إلى طريقة سيلستين فرينيه Célestin Freinet, (1896-1966) في فرنسا التي يرمز إليها بالتربية المؤسسية. وتجدر الإشارة في نهاية المطاف إلى مدرسة الألماني جورج ميشال كرشنشتاينر Kerschensteiner, Georg Michael (1854-1932).

وجاءت هذه المدارس والاتجاهات التربوية الجديدة لتبلور معطيات علم النفس في مجال التربية، ولتجسد أهم المبادئ التربوية التي تقوم على أسس سيكولوجية، ولتنطلق من معطيات الأبحاث النفسية التي خبرتها المجتمعات

الإنسانية على امتداد القرنين التاسع عشر والعشرين.

إن نظرة فاحصة لطرق التربية في دائرة المدارس التي ذكرناها أو في غيرها تبين لنا بوضوح أنها تجسد مختلف معطيات علم النفس التربوي ومبادئ التربية الحديثة. وتبيّن أيضاً أن التباين بين هذه المدارس والطرائق لا يتجاوز حدود التركيز على هذا الجانب أو ذاك على هذا المبدأ أو ذاك. ويتضح أيضاً أن هذه المدارس تتحرك وفقاً للروح السيكولوجية العامة التي أكدتها مدارس علم النفس ونظرياته التربوية.

فمعظم هذه المدارس ينطلق من مبدأ الحرية، ومن أهمية الطفل ومركزيته في العملية التربوية، وهي تنطلق من خصوصية الطفل وتفرّده، كما أنها تؤكد على أن التربية هي عمليّة حياة، وليست إعداداً من أجل الحياة، إنها تؤكد أهمية اللعب كمبدأ تربوي، كما أنها تؤكد على أهمية الحاجات والدافعية في عملية التربية والتعليم، وهذه المعايير تجسد حصاد علم النفس وعطاياه التجريبية. ويمكننا في هذا المستوى أن نتحدث عن التطبيقات التربوية لمبدئين سيكولوجيين أساسيين للتربية الحديثة، هما مبدأ الحرية، ومبدأ الاستقلال الذاتي في بعض المدارس التربوية الحديثة.

لقد أكدت مدارس «وفين دوكرولي» المربي البلجيكي المعروف على أهمية الحرية، فالتلميذ في هذه المدارس يمتلك حريته، ويهتدي في نشاطه بما يقتضيه مبدأ ميوله وحاجاته. ففي فصل الشتاء مثلاً يشتد البرد، فيشعر الطفل بالحاجة الى الدفء وينشأ اهتمامه بالملابس والتدفئة، ليقي نفسه شر البرد. ويمكن للطفل الاستفادة من الحرية الكبيرة الممنوحة له في تلك المدارس وتمكينه من الملاحظة والتعبير.

وفي مدارس المربية الإيطالية ماريا منتسوري تأخذ الحرية صورتها

في مشهد ثلاثي الأبعاد: فهي حرية تتكامل فيها حرية الجسد، وحرية العقل، وحرية الأخلاق. وتتمثل حرية الجسد في تأكيد منتسوري على إلغاء المقاعد المثبتة واستبدالها بكراسي ومقاعد وطاولات متحركة، يمكنها أن تمنح الطفل حرية الحركة والتنقل. في هذه المدارس يتعلم الطفل كيفية التحرك والانتقال بكامل حريته دون حدود مفروضة أو قيود. والغاية من تلك الممارسة تتمثل في تعويد الطفل على مبدأ الحرية الذي يؤسس لعملية ازدهاره الحر عقلياً وروحياً، فلا حرية في أيّ مستوى من المستويات دون حرية الجسد لأنها منطلق كل حرية قادمة.

أما الحرية العقلية فتتمثل في مساعدة الطفل على أن يفكر بمطلق الحرية دون خوف أو تردد أو إرهاب، والراشدون هنا لا يتدخلون إلا عندما يشعرون بأن الطفل استنفد قدرته في فهم الأشياء التي تدور حوله. ومن هنا يترك للطفل حرية الخيال والتصور والتفكير والتأمل، وبناء الحلول وتحليل الظواهر التي تحيط به. والحرية التي توفرها هذه المدارس تنطلق من حاجة الطفل إلى الاستقلال والحرية، ومن ضرورة هذه الحرية في عملية نموه وازدهاره، ومن أهمية الكشف عن ميوله الطبيعية؛ وعلى هذا الأساس تأخذ صورة تربية تتمركز حول الطفل، وتلبي حاجاته النفسية واهتماماته نحو نمو متكامل وأصيل في شخصه. و هذه الحرية تقول قولاً فصلاً مفاده: «**اترك الطفل يعمل ما يفكر فيه» لأن ذلك سيحقق له نموه وتكامله وازدهاره.**

في طريقة دالتن (Dalton Plan) تؤكد الآنسة هيلين باركهرست (Helen Parkhurst 1887–1973) على أهمية الحرية وضرورتها بالنسبة للطفل. فالحرية في منظورها تساعد الطفل على بناء شخصيته وتحقيق ازدهاره الأخلاقي والإنساني. ومن هذا المنطلق أرادت باركهرست أن تعطي التلميذ الحرية بعيداً عن سطوة الراشدين وهيمنة الكبار والمعلمين. فعندما يعمل

الطفل، يجب ألا يقاطعه معلم أو جرس أو نظام أو قانون؛ لأنه انكباب التلميذ على العمل، واهتمامه بالنشاط الذي يؤديه، سيكون له أكبر الأثر في تفهّمه لأيّ صعوبة تعترضه أثناء عمله ونشاطه، وهذا من شأنه أن يجعله أكثر شوقا إلى العمل، وأكثر ميلا إلى التفهم والتبصر. إنَّ الحرية التي هي أهم الأسس والمبادئ التي بنت عليها باركهرست طريقتها التربوية ما هي إلا وسيلة لإمداد الأطفال بالوسائل المختلفة التي تمكنهم امتلاك حريتهم ومواصلة دروسهم وتفهمها، والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم دون ضغط خارجي أو إكراه، هي بذلك تمنح الطفل الحرية العقلية والأخلاقية الضرورية لضمان سعادته وأمنه وحبه للحياة[1].

في مدارس مشروع ونتكا (نسبة إلى قرية Winntika) يؤكد كارلتون واشبورن (Carleton Washburne) مؤسس هذه الطريقة في شيكاغو على أهمية الحرية بوصفها حاجة حقيقية عند الأطفال. ومن هنا فإنّ الطفل في هذه الطريقة مخول باختيار الموضوع الذي يريد دراسته والوقت الذي يحدده للدراسة والمطالعة. فاليوم المدرسي يبدأ في الصباح بحوار يقوم بين التلاميذ، ثم بين التلاميذ والمدرسين، حول قضايا الحياة الاجتماعية والحوادث اليومية، وفي هذه المناقشة تُستنفر رغبةُ التلاميذ في الحوار، وتنمو لديهم نوازع الفهم والبحث والاستبصار. وعلى أساس هذه المناقشات، يضع كلُّ تلميذ مشروعاً يعبر فيه عن اهتماماته، ثم يناقشون مشاريعهم هذه، ويختارون مشروعاً من هذه المشاريع يعبّرون فيها عن اهتماماتهم العامة، ثم يحددون موضوعاً من الموضوعات، ويبحثون عن وسائل التنفيذ والحلول الممكنة، وهم في سبيل ذلك يرجعون إلى الكتب والمجلات والخرائط والصور، ويقومون بالرحلات إذا كان ذلك ممكنا.

---

(1)صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1976.

تنطلق التربية الحديثة – من منطلق ارتكازها على علم النفس– من فكرة أن كل تلميذ يتفرد بذاتية خاصة، وشخصية متفردة، يجب احترامها، والعمل على تنميتها. وتتمثل هذه الخصوصية الذاتية في تباين الأطفال في مستويات ذكائهم وميولهم وتجربهم وخبراتهم وانطباعاتهم. ومن هذا المنطلق يجب على التربية أن تأخذ بعين الأهمية والاعتبار هذا التباين، وذلك التفرد، وتلك الخصوصية. وعلى هذا الأساس تحاول المدارس التطبيقية أن تراعي هذه الفروق الفردية، فتعمل على توزيع التلاميذ في مجموعات تتجانس فيها قدراتهم. ومن ثمّ تزويد الأقل قدرة بدروس إضافية وتدريبات خاصة من أجل تطوير إمكاناتهم وقدراتهم. فالتربية وفقاً للتربية الذاتية تأخذ طابع تربية على المقياس، فلكل طفل الحق في أن يعامل بالطريقة التي تناسب قدراته وخصوصياته، وهذا يعني أنه يجب ألا يفرض على الطفل هذه التربية الجاهزة التي قد تتعارض مع إمكاناته ورغباته وخصوصياته[1].

وتأسيساً على أهمية هذا المبدأ، اتخذ دكرولي النشاط الذاتي للطفل وميوله منطلقاً للتعليم. ولأجل هذه الغاية، كان يقسم تلاميذ المدرسة، وفقاً لمقدراتهم العقلية ومستويات ذكائهم ومواهبهم، و حرص على ألا يكون عدد التلاميذ في الفصل الواحد كبيراً، بحيث لا يزيد عن عشرين تلميذاً، وذلك ليتيح للمعلمين فهم سيكولوجية الطفل وخصوصيته بصورة أفضل، إذ يمكنهم ذلك من التعامل مع كل طفل على أساس خصوصيته وميوله.

وفي مدارس منتسوري، يتجلى مبدأ الذاتية بوضوح على أساس من الفعاليات التربوية التي تمكن الطفل من أن يعنى بنفسه، وأن يفكر لنفسه بنفسه، إذ تترك للطفل حرية التمييز بين الألوان والأشكال والروائح. وفي مدارس

(1) علي وطفة، المرتكزات السوسيولوجية للظواهر السيكولوجية عند فيكوتسكي، المعرفة السورية، العدد 551، السنة 48 – شعبان 1430 هـ – أغسطس / آب 2009، صص (134–156).

دالتن تترك باركهرست للتلاميذ مسؤولية تصريف أمورهم بأنفسهم، وتحمّل مسؤولية ما يقومون به من أعمال، إذ يُعطى لكل طفل عمل يتعهد بإنجازه في فترة محددة، ويترتب عليه الرجوع إلى الكتب والمراجع للبحث والدرس، ويُطلب منه إجراء التجارب بنفسه ليصل إلى النتائج بخبرته وجهوده الشخصية.

وفي نهاية المطاف يمكن القول:إن هذه المدارس الحديثة استطاعت بتطبيقاتها وأفكارها أن تحظى باهتمام كبير في مختلف المجتمعات الإنسانية، **وبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة، فعملت على تعزيز مفهوم ديمقراطية التعليم ورفض الأساليب التسلطية في العملية التربوية. وأكدت مبدأ الاهتمام والحاجات عند الأطفال، كما ركزت على مركزية الطفولة في العملية التربوية**، ورسخت مجموعة من المعطيات والمبادئ التي أفرزتها النظريات السيكولوجية الحديثة في التربية، مثل: أهمية اللعب في العملية التربوية، ومبدأ الذاتية، ثم مبدأ التعلم المستمر، والتعلم بالأشياء، والتعلم عبر العمل، والتعلم بالحياة.

خاتمة:

إذا كانت البداية تنطلق من قول سقراط: «أيها الإنسان اعرف نفسك»، فإنّ الخاتمة يمكنها أن تقف عند حدّ التساؤل عن المدى الذي استطاعت فيه الإنسانية أن تضع النفس الإنسانية في مصائد المعرفة الإنسانية؟ فأمام هذه الأمواج المتموجة من الأعمال الفكرية والعلمية التي قدمت نفسها في ميدان الكشف عن مجاهل الإنسانية، يقف العارف مشدوها أمام العطاءات الكبرى لهذه الأعمال التي ما زالت تتكاثف في منظومات علمية هادية وناظمة للعمل التربوي.

وبفضل هذا التقدم العلمي الكبير أصبح العمل التربوي يسير على هدي العلم وينتظم بأنواره، وجاء الزمن الذي تحررت فيه التربية من مغالطات العصور

الوسطى التي وضعت الطفولة في زنزانات القهر وفي مصائد العبودية.

فالتربية تنهج اليوم نهجا إنسانياً ترتفع فيه المعاني الإنسانية للطفولة إلى مستوى الغايات الإنسانية الكبرى. وكم هو ساحر اليوم هذا العناق الأبدي بين العلم والغايات الأخلاقية للطفولة والإنسان. فالتربية الحديثة بمضامينها الإنسانية تمسح دموع القهر عن جفون الطفولة في العصور الوسطى، وتحول الأنّات والأوجاع القديمة إلى ضحكات وابتسامات تفيض بمعانيها الإنسانية.

لقد شكّلت المعرفة العلمية، بطبيعة الأطفال وميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم، فتحا كبيراً في مجال التربية والحياة التربوية. وليس لهذا الفتح أن يقف عند حدوده الأخلاقية ومعانيه الإنسانية التي تتمثل في احترام الطفولة ومحبتها، بل يتجاوز هذا إلى آفاق لا حدود لها يتمثل غيض منها في تمكين المجتمعات الإنسانية من تفجير قدرات أبنائها وتحويل طاقاتهم المستلبة قديماً إلى قدرات إبداعية خلاقة تفيض في الكون عطاءات إنسانية غامرة.

لقد استطاع علم النفس اليوم أن يهتك الأسرار الدفينة للنفس الإنسانية، وأن يتوغل في أعماقها، وأن يكتشف مجاهلها، وأن يفك رموزها، ويبدد طلاسمها، وذلكم هو التحليل النفسي الذي يبحث في الأعماق، ويكتشف مجاهل العقل الباطن للنفس الإنسانية، وهو بذلك يقدم للتربية معرفة سيكولوجية تفوق شطحات الخيال بجمالها، ويغنيها بأروع إبداعات المعرفة في مستواها السيكولوجي.

وفي استكشاف مجاهل النفس، يتقدم علم النفس التكويني متوجاً بعبقرية جان بياجيه، الذي يكتشف ما يفوق الحلم في عظمة الاكتشاف الطفولي، إنها رحلة سحرية في عقل الطفل وفي إمكاناته المعرفية. فالطفل ليس راشداً صغيراً، ولا هو بصغير الراشد، إنه عالم مدهش مختلف، وذلك

لأن قوانين هذا العالم الطفولي تختلف عن القوانين التي تحكم عالم الراشدين. إنها الطفولة، عالم جديد، تتحرك فيه قوانين مغايرة تماماً ومختلفة على مبدأ الإطلاق. في هذا العالم، عالم الطفولة، ترتسم اكتشافات بياجيه الذي يكرس حياته في اكتشاف مجاهل العقل الطفولي، ويرحل بعد أن خطّ للمفكرين ممرات هذا الكون المجهول. وباختصار قدم بياجيه للطفولة وللتربية هذه المعرفة التي أدهشت العبقريات والعقول التربوية.

وتكتشف السلوكية أسراراً جديدة، وتهتك حجباً معرفية أكثر اتساعاً، حيث تمثل نقلة للكشف عن العلاقة بين جدل الوسط وجدل البنية العصبية للإنسان. وتبدأ اللحظة العلمية الأولى لهذه المدرسة مع بافلوف الذي استكشف قوانين تحكم شطرا كبيراً من سلوك الإنسان، كما يقول برتراند رسل.

إن الوقوف عند نظرية بافلوف يمثل وقفة في محطة مهمة من محطات التاريخ العلمية التي كان لها أثر كبير في دفع العجلات التاريخية للمعرفة العلمية في مجالات علم النفس وعلم النفس الفيزيولوجي وفيزيولوجيا الدماغ. وستبقى النظرية السلوكية إشعاعاً علمياً وتربوياً يرسم للمفكرين والمربين مسارات مضيئة في مجال الحياة بعامة، والتربية على نحو الخصوص.

وأخيراً يجب أن نقف أمام وفر الحصاد العلمي لهذه النظريات في مجال التربوي. وعندما نرفع بأنظارنا في شموخ هذه العطاءات وعظمة هذا الحصاد نجد أنفسنا أمام أنساق فوق أنساق، طبقات فوق طبقات، تضاريس تلتحم بتضاريس العطاءات. إننا اليوم أمام أنساق من المبادئ التربوية التي تؤكد تارة على الميول والحاجات الطفولية، والتي ترفع من شأن الطفل وخصوصية الطفولة، وتلك التي ترفع من الطفل مركزاً للتربية، وهذه التي تدعو إلى الحرية، والأنساق التي تدعو إلى مبادئ الثقة بالنفس عند الطفل، والاستقلال، والتربية

بالعمل والتربية بالحياة، والتربية الفعالة، والتربية المستمرة، والتربية من المهد إلى اللحد، والتربية الديمقراطية، والتربية المؤسسية، ومئات بل آلاف من الأفكار التي تمثل في نهاية الأمر حصادا لمعرفة سيكولوجية عميقة وأصيلة بالنفس الإنسانية.

وليس في الخاطر أن نقول: إن حصاد علم النفس التربوي قد توقف عند حدود الأنساق الفكرية، بل في نيتنا أن نقول: إن هذا العطاء بأنساقه المختلفة، قد تبلور في التجارب التربوية التي عكفت على هذا التراث، ونهلت من هذا العطاء، وتشبعت بفيض معانيه. وليس خافياً اليوم على أحد أن المؤسسات التربوية في مختلف أصقاع الدنيا تتخذ من هذه المعطيات العلمية لعلم النفس التربوي معين فعلها، ومنطلق عملها. فالأفكار والمبادئ التربوية الحديثة تحولت اليوم إلى برامج عمل، وإستراتيجيات تربوية، في مختلف مراحل العمل التربوي، وفي مختلف تجلياته على امتداد المعمورة.

إن عظمة ما سجلته الإنسانية من جهود، في إرساء التربية على أصول سيكولوجية، لا يعني في نهاية المطاف أن الإنسانية قد استنفرت جُلّ طاقتها، كما أن ذلك لا يعني أبداً أنها قد استنفدت عزيمتها في البحث المتجدد ووصلت إلى غايتها. ويترتب على هذا القول: إن معطيات الراهن واكتشافاته ليست نهاية المطاف أو قاب قوسين منه، فالرحلة العلمية ما زالت في بدايتها، ومجاهل النفس الإنسانية ما زالت تضرب نفسها في الامتداد الذي يقهر خطفات البصر، وفي الآفاق العليا التي يرتد عنها الخيال وينحسر. فالنفس الإنسانية تنطوي على أعمق أسرار الكون، ولم **تكن هذه الحقيقة خافية على الحكماء منذ القدم فها هي عبقرية ابن عربي، تفيض في وصف الإنسان وعظمته، إذ يقول: وتحسب أنك جرم صغير وفيك انطوى العالم الأكبر**. وهذا يعني أن العقل الإنساني سيبقى سرّ الأسرار، وستبقى النفس الإنسانية المعقل الإنساني

الأخير الذي لا تقهره الظنون؛ لأن هذا العقل يشكّل بدعة الله وفنه باقيا بأسراره الكبرى تحدياً أبدياً لعقل البشر. ويكفي أن يشار اليوم إلى أن العلم لم يكتشف أكثر من عشرة بالمئة من أسرار الدماغ بعد آلاف السنين من البحث والنظر.

الفصل الرابع
الأصول الاجتماعية للتربية

الفصل الرابع

الأصول الاجتماعية للتربية

«إنَّ الإنسان الذي تودّ التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة في الإنسان بل هو الإنسان على غرار ما يريده المجتمع».

إميل دوركهايم

مقدمة:

الإنسان «حيوان اجتماعي بالطبع»، تلك هي العبارة المشهورة التي رددها كبار المفكرين ودونتها أقلامهم، بدءاً بالمعلم الأول أرسطو، وانتهاء بابن خلدون في مقدمته المشهورة. فالكينونة الاجتماعية للإنسان تأخذ صورةً حقيقةً دامغةً سجلت حضورها المميز في مختلف الثقافات وفي تنوع الحضارات. ولكن هذه الحقيقة التي سجلت نفسها في نسق البدهيات الكبرى في تاريخ المعرفة الإنسانية لم تسجل حضورها المهيب في عالم التنظير التربوي القديم، ولم يكن لها هذا الوقع المنتظر بين الإشكاليات التي طرحتها الحياة التربوية للمجتمعات الإنسانية القديمة. ومن يتتبع تاريخ الفكر التربوي، سيجد على امتداد النظر أن هذا الفكر كان يدور محورياً في فلك الرؤية الثلاثية للجوهر الإنساني، التي تتمثل في أن الإنسان كيان يترامى في ثلاثة أبعاد أساسية، هي: النفس، والعقل، والجسد. وفي هذا الامتداد يكون مبتدأ الفعل التربوي وخبره.

ومع تطور الحياة الاجتماعية وتعقد الحياة الإنسانية بدأ البعد الاجتماعي في الشخصية يأخذ صورته ويتجذر في الوعي التربوي بوصفه جوهراً إنسانياً، تتأكد أهميته وتزداد خطورته مع تقادم الزمن، وتطور المعرفة الإنسانية. وبدأ المفكرون يقدمون الجوهر الاجتماعي للإنسان على حساب الأبعاد الثلاثية التي

تتمثل في النفس والجسد والعقل، وبدأت هذه الأبعاد الثلاثية تتحول إلى أبعاد فرعية تدور حول مركزها الاجتماعي[1].

لقد تبين على نحو علمي اليوم أن تعقد الحياة الاجتماعية وتطور الحياة الثقافية يجعل الدوافع الاجتماعية للإنسان أكثر أهمية وخطورة من الدوافع الطبيعية الخالصة، وأن طبيعة الإنسان تتحدد اليوم على نحو اجتماعي. فالثقافة هي الحاضن المركزي الذي يؤثر جوهرياً في مختلف نوازع الفرد الطبيعية ودوافعه الفطرية.

فعلى امتداد المراحل التاريخية السابقة للقرن التاسع عشر كان المفكرون ينظرون إلى خصائص الإنسان، مثل الذكاء والنباهة والقدرة على الإبداع وتماسك الشخصية، على أنها معطيات وراثية أو مواهب أودعتها الطبيعة في الإنسان. والإنسان من زاوية هذه الرؤية محكوم بقدر فردي تفرضه نوازع داخلية فطرية أغدقتها عليه الطبيعة أو الإرادة الإلهية. وبناء على هذه العطاءات كان غالباً ما ينظر إلى المكاسب الاجتماعية التي يحققها الإنسان في ميدان السياسة والحكم أو المال والثروة والقوة والسلطة على أنها نتائج طبيعية لهذه القدرات التي يمتلكا الإنسان في ودائع ذاته الطبيعية. فالذكاء والعبقرية – وفقاً للرؤية القديمة– هما من الهبات السماوية، أو الطبيعية التي تُغدق نفسها على الإنسان بإرادة عليا طبيعية أو إلهية. وهذا يعني أن ما يكون عليه المرء وما يمتلكه من قدرات ومهارات وما يختص به من سمات لا يجد تفسيره في دائرة المتغيرات الاجتماعية التي تحيط بالإنسان. فالذكاء هنا لا يفسر بالعوامل الاجتماعية والتربوية التي يمكنها أن تؤدي دوراً جوهرياً ومركزياً في تفسير الخصائص الفردية للإنسان التي تتعلق بالذكاء والنباهة والقدرة والمهارة.

---

(1) علي وطفة، مكاشفات في خفايا النزعة الاجتماعية للتربية، المعرفة، وزارة الثقافة في سورية، العدد 484، السنة42، يناير/كانون الثاني، 2004، صص 148–184.

لكن مع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر، بدأت الرؤية الاجتماعية للإنسان تأخذ مداها ودورها في تفسير مختلف الأوضاع الفردية والحالات الفردية، انطلاقاً من هذه الرؤية التي ترى أن الإنسان كيان اجتماعي ونتاج للحياة الاجتماعية، وأنه يمتلك هوية اجتماعية قوامها محض عطاءات فردية تحكمها متغيرات وعوامل اجتماعية مختلفة.

فالتعصب على سبيل المثال يفسر – من وجهة النظر الاجتماعية – ليس تعبيراً عن حالة فطرية، أو مجرد نزعة سيكولوجية تجعل الناس أكثر ميلاً للقتل والتدمير، بل هو نتاج لوضعية اجتماعية ثقافية بالدرجة الأولى. فالثقافة تشكّل اليوم دوافع الأفراد ونوازعهم، وترسم اهتماماتهم، وتجردهم من معالم الطبيعية الأصلية للإنسان. ومن يتأمل اليوم في الحالة الإنسانية بمنهج عميق ونظرة فاحصة بعيدة المدى سيجد أن الإنسان أصبح كينونة ثقافية اجتماعية بالدرجة الأولى: فدوافع الإنسان الحديث – مع تعقد المجتمع – تحررت إلى حد كبير من معظم معطيات حالته الطبيعية وحاجاته البدائية الأولية، ولم يبق من هذه الخصائص الأولية إلا هذه التي لا يستقيم وجوده إلا بها، مثل: دوافع الجوع، والعطش، والأمن. وحتى هذه الدوافع الأولية الأساسية للوجود تعرضت لتحولات جوهرية عميقة، واتخذت سمات وخصائص اجتماعية وثقافية يفرضها المجتمع.

1 – الأساس الموضوعي لتطور النزعة الاجتماعية في التربية:

بدأ الاهتمام المتزايد، بالجوانب الاجتماعية والنفسية للتربية، يأخذ طابعه العلمي مع طفرة التطورات الاجتماعية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية في بداية الثورة الصناعية في أوروبا، ولاسيما في الفترة الزمنية الممتدة بين عامي 1750–1850. لقد أدت هذه التحولات في مختلف مستويات الحياة

الاجتماعية والاقتصادية إلى ولادة أنساق جديدة من التفكير العلمي في الجوانب الاجتماعية للحياة التربوية. وبدأت العلوم الاجتماعية تشهد ولادتها في مخاض الاستجابة لهذه التحولات التاريخية التي بدأت تفرض نفسها قوة حيوية محركة للعقل العلمي الاجتماعي بصورة متزايدة. وبدأت التربية، تحت تأثير هذه التحولات الجديدة، تتحرر من سلطان التأمل الفلسفي بوصفه الشكل الوحيد للتأمل والنظر في التربية قروناً عديدة من الزمن.

وفي القرن التاسع عشر بدأت الحياة الاجتماعية تصبح أكثر تعقيداً، مع انتشار نتائج التصنيع، وتطور التجارة، وولادة الأسواق القومية الكبرى؛ إذ تحولت الحياة الإنسانية، وبدأت تأخذ طابعاً اجتماعياً متقدماً، يتجاوز حدود البساطة والتقليد التي عرفتها هذه المجتمعات، ولاسيما في المرحلة الإقطاعية، حين ساد الإنتاج الزراعي والريعي البسيط.

وبدأت الحقيقة الاجتماعية للإنسان تفرض نفسها بقوة مع التحولات الاجتماعية الجديدة التي شهدها المجتمع من جهة، والمؤسسات التربوية من جهة أخرى. وفي ظل هذه التحولات بدأت تتراجع النظريات السيكولوجية والفلسفية في فهم الإنسان لحساب النظريات الاجتماعية التي بدأت تسجل تقدمها المتسارع في فهم الإنسان بوصفه ذاتاً اجتماعية بالدرجة الأولى. وبدأ الجوهر الاجتماعي للإنسان يفرض وجوده حقيقة متقدمة في نسق الرؤية التربوية إلى الإنسان. وتأسيساً على أهمية الجوهر الاجتماعي في فهم الإنسان، بدأ المفكرون يشددون على أهمية العوامل الاجتماعية، والمتغيرات الثقافية، التي تؤثر في تشكيل الإنسان على صورته الاجتماعية[1].

---

(1) انظر: سميرة أحمد السيد، الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

منذ منتصف القرن التاسع عشر، وفي نسق الاستجابة لمتطلبات التحول الكبير في الحياة الاقتصادية تحت ضغط الثورة الصناعية، وانتقال المجتمعات الغربية من الصيغ الإقطاعية إلى الصيغ الرأسمالية للإنتاج، بدأت المدرسة والمؤسسات التربوية تؤدي دوراً اجتماعياً واقتصادياً متزايداً، في مجالات الحياة التكنولوجية والمهنية والعلمية والعسكرية، وبدأت تلامس أعصاب الحياة الاجتماعية برمتها. لقد تطور علم الاجتماع التربوي على أساس من القوة المتنامية التي تميزت بها المؤسسة المدرسية «وهي المؤسسة التربوية التي تسنمت مهام بالغة التنوع والأهمية، والتي كان عليها أن تقوم بعملية نقل وتحويل التراث الثقافي للمجتمعات الإنسانية، ثم العمل على تحقيق التحول الشامل في جميع جوانب الحياة الاجتماعية». فالتربية هي أداة المجتمع في تحقيق التحولات المطلوبة، ومن هنا بالذات بدأ البحث الاجتماعي يأخذ شرعيته وأهميته في تناول المسألة التربوية في إطار مؤسساتها، وفي خصوصية وظائفها وتقنياتها.

لقد أصبحت المؤسسات التربوية والمدرسية، على المستوى السياسي والأيديولوجي، معنيّة إلى حد كبير بإنتاج الحياة الاجتماعية، وإعادة إنتاجها، وفقاً لصيغ أيديولوجية وسياسية بالغة التنوع والخصوصية. وفي المستوى الاقتصادي التكنولوجي كان للمدرسة دور حصان طروادة في إنتاج اليد العمالية المؤهلة القادرة على تلبية احتياجات المجتمع الصناعي المتطور، ناهيك عن الأهمية البالغة التي تؤديها المدرسة في مستوياتها العليا في إنتاج المعرفة العلمية المتطورة، وتحقيق الثورات التكنولوجية المتلاحقة، التي أصبحت معياراً أساسياً لقياس المستوى الحضاري لتقدم الأمم والبلدان. ويضاف إلى ذلك كله ما للمدرسة من أهمية كبرى في مجال تحقيق الوحدة الثقافية والتجانس الثقافي

في مجتمعات صناعية متطورة[1].

فمع تطور المجتمعات الغربية بدأت المدرسة والمؤسسات التربوية تشهد انتشاراً وتوسعاً لم تشهده المجتمعات الإنسانية في أيّ من المراحل التاريخية السابقة، وشكّل ذلك التطور الكبير للحياة التربوية والمدرسية المنطلق الموضوعي لولادة نسق من الإشكاليات الاجتماعية الجديدة التي لم تعرفها المجتمعات الإنسانية من قبل. وقد تمثل ذلك في ظهور أزمات تربوية اجتماعية بالغة الخصوصية متعاظمة الأهمية نذكر من بينها:

- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية بمضامينها الاجتماعية.
- الخلفيات الاجتماعية الثقافية للعملية التربوية بأبعادها المختلفة
- الانفجار المدرسي (الزيادة الكبيرة في عدد الطلاب والتلاميذ) وما ترتب عليه من مسائل وقضايا اجتماعية وسياسية.
- التفاعل التربوي الديمقراطي في الحياة المدرسية.
- تنامي الدور الأيديولوجي والسياسي للمؤسسات التربوية.
- قضية الحراك الاجتماعي والطبقي على خلفية التعليم والتحصيل العلمي.
- تطور الجوانب الاقتصادية للحياة التربوية.
- تنامي الجوانب التربوية للمؤسسات الإعلامية.
- نمو دور المؤسسات التربوية غير الأسرية (جماعة الأقران - الجيش- الإعلام) في مجال التنشئة الاجتماعية.
- مسألة العلاقة بين البطالة والعمل والمؤسسات التربوية.
- الإشكاليات التي تطرحها المؤسسات التربوية المختلفة، بوصفها مجتمعات مصغرة، وذلك على مستوى دينامياتها الداخلية، وعلى مستوى وظائفها،

---

(1) صالحة عبد الله عيسان، عارف توفيق عطاري، وجيهة ثابت العاني، اتجاهات حديثة في التربية، دار المسيرة، عمان، 2007.

كما على مستوى جدل العلاقة بين هذه المؤسسات التربوية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.

هذه التّحديات الجديدة فرضت نفسها في أولويات الحياة العلمية والاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية الناشطة، وطرحت نفسها على صورة إشكاليات فكرية وعلمية متنامية تستوجب اهتمام المفكرين والباحثين، فكانت في أصل ولادة نسق متكامل من الدراسات الاجتماعية التي حاولت أن تقدم حلولا علمية لمشكلات اجتماعية رأسمالية تميزت بعنفوان اندفاعها وتطورها ونشاطها[1].

هذه الأبحاث والدراسات، التي بدأت مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، شكّلت الأسس الموضوعية لولادة ما يسمى اليوم بعلم الاجتماع التربوي، الذي شُغِل بدراسة الأبعاد الاجتماعية للظاهرة التربوية، وعني بتحليل أبعادها واتجاهاتها في دائرة أنساق متعددة من المتغيرات والفعاليات الاجتماعية المختلفة.

ويشكّل علم الاجتماع التربوي مهماز الرؤية الاجتماعية للتربية؛ فهو فرع من علم الاجتماع يدرس الظواهر التربوية من زاوية اجتماعية. وتأتي ولادة هذا الفرع العلمي استجابة للتحديات التي فرضها التطور الاجتماعي على أثر الثورة الصناعية، وعلى خلفية التحولات الاجتماعية الكبرى، التي شهدتها المجتمعات الإنسانية منذ بداية القرن العشرين حتى اليوم.

2 – رواد النزعة الاجتماعية في التربية:

وفي نسق الاستجابة لهذه التحولات الكبيرة في مختلف مجالات الحياة

---

(1) انظر: محمد عوض الترتوري، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، الدار الأهلية، بيروت، 2010.

الاجتماعية والتربوية، وتحت تأثير التّحديات الاجتماعية والتربوية التي طرحتها هذه التحولات شهد النصف الثاني من القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ولادة عدد من العلوم الاجتماعية، أهمها: علم النفس الاجتماعي Psychologie sociale، وعلم الاجتماع Sociologie، والأنتروبولوجيا الاجتماعية Anthropologie.

وقد شكّلت النزعة الوضعية Positivisme التي أرسى دعائمها المفكر الفرنسي أوغست كونت (1798–1857) Comte Auguste المهاد الحقيقي لولادة العلوم الاجتماعية التي تستند إلى واقع المناهج العلمية المستخدمة في العلوم الطبيعية. لقد أراد أوغست كونت في إطار نزعته الوضعية تأسيس فيزياء اجتماعية تدرس واقع الحياة الاجتماعية على نحو ما نراه في مجال الفيزياء، ثم اعتدل في رؤيته ليطلق على هذا العلم «سوسيولوجيا» Sociologie أو علم الاجتماع، وذلك في عام 1838؛ لذا يعد أوغست كونت أول من أعطى لعلم الاجتماع الحديث اسمه، وأول من وضع حجر الأساس لعلم اجتماعي يناشد العلوم الطبيعية بمنهجه وطرائقه ونتائجه.

وعلى أثر الجهود التي بذلها كونت تتابعت جهود فكرية عديدة لتجسيد الحلم الوضعي، وتبرز في هذا السياق جهود المفكر الإنكليزي هربرت سبنسر Spencer Herbert 1820 –1903 الذي أسهم بدور كبير في تأصيل النزعة العلمية في مجال دراسة المجتمع، وهو يعدّ بحق من رواد علم الاجتماع الأوائل، إذ ركز جهوده في دراسة التحولات الاجتماعية والتغيرات التي تعتري الحياة الاجتماعية في مختلف أنساقها. وفي رؤيته لعملية التطور الاجتماعي يحاول سبنسر أن يقارن بين بنية المجتمع وبنية الكائن البيولوجية، أي: بين المجتمع والتكوين البيولوجي للإنسان أو للحيوان. وعلى هذا الأساس حاول الكشف عن قانونية الحياة الاجتماعية وفقاً لهذه الرؤية البيولوجية الصرف،

إذ كان متأثراً بالنزعة الحيوية التي نجدها عند لامارك Jean-Baptiste de Lamarck في نظريته عن تطور الأنواع.

وفي المستوى التربوي استجاب عدد كبير من علماء الاجتماع للتحديات العلمية التي فرضها التطور الصناعي والاجتماعي للتربية، فكرسوا حياتهم العلمية في عمليات البحث الدائم عن الجوانب الاجتماعية للتربية، وقدموا أعمالاً علمية رائدة في هذا الميدان سجلت نفسها في قلب النزعة الاجتماعية للفكر التربوي. ومن أجل تقديم صورة موضوعية لأهم الفتوحات الاجتماعية في مجال التربية، يمكن استعراض أهم أعمال رواد الفكر الاجتماعي في التربية.

لقد شكّلت أعمال إميل دوركهايم، وماكس فيبر، وكارل مانهايم، وكارل ماركس، المقدمات النظرية الأولى لولادة النزعة الاجتماعية في التربية. وتتمثل جهودهم هذه في وضع المقدمات الأولى التي انصبّت على دراسة الجوانب الاجتماعية للتربية.

وقد شكّلت هذه الجهود المقدمة العلمية والشرط الموضوعي لتطور النزعة الاجتماعية في التربية، حيث تقاطرت الدراسات الاجتماعية للتربية، وتنامت على نحو متسارع النظريات والأبحاث الاجتماعية في ميدان التربية والتعليم. وشهد هذا القطاع جهود عدد كبير من المفكرين الذين كرسوا عملهم لاستجلاء الحقيقة الاجتماعية للتربية في منظومة متواترة من الدراسات والأبحاث السوسيولوجية، التي تناولت المسألة التربوية في جوانبها الاجتماعية المختلفة. وقد ترتب على ذلك نمو كبير في النظريات والمناهج والأبحاث التي منحت التربية طابعها الاجتماعي. وفي هذا السياق يلاحظ أن علم الاجتماع التربوي بدأ خطواته السريعة فيما بعد الحرب العالمية الثانية كاستجابة موضوعية للمشكلات التربوية الاجتماعية التي طرحتها مرحلة ما بعد الحرب العالمية

الثانية، وازدياد أهمية التعليم في تحقيق السبق الحضاري والتكنولوجي بين الأمم والشعوب المتحضرة، وما طرحته هذه المرحلة أيضاً في مجال العمالة والبطالة والديمقراطية والحراك الاجتماعي.

ومن أجل تسليط الضوء على طبيعة هذه الإسهامات سنستعرض بصورة موجزة الآراء والاتجاهات النظرية والمنهجية الخاصة بالمسألة التربوية لعدد من رواد علم الاجتماع.

2-1 - إميل دوركهايم والوظيفة الاجتماعية للتربية:

تشكّل أعمال المفكر الفرنسي دوركهايم Durkheim-Emile (1858-1917) الإسهامات الوظيفية الأولى في مجال علم الاجتماع التربوي، ومن أهمها المحاضرات التي ألقاها في السوربون، والتي جمعها بعد موته أحد تلامذته ونشرت بعنوان (التربية المجتمع)[1] Education et sociologie[2]. ثم كتابه المعروف التربية الأخلاقية L'éducation moral [3]، وأعماله المعنونة بالتطور التربوي في فرنسا L'évolution pédagogique en France[4].

وتعد هذه الأعمال من أهم الأعمال التي سجلت في مجال النظرية الاجتماعية التربوية على وجه العموم. وكان لدوركهايم، بوصفه أستاذاً في جامعة السوربون، الفضل الكبير في اكتساب علم الاجتماع التربوي طابعه الأكاديمي «وما زال كرسي الأستاذية الذي شغله دوركهايم في السوربون

---

(1) إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، 1991.

(2) E.Durkheim, education et sociologie (1922), rééd. P.U.F., Paris, 1966

(3) E Durkheim, L'éducation morale (1925), P.U.F., Paris, 1963.

(4) E. Durkheim, L'evolution pédagogique en France , 2 vol., F. Alcan, Paris, 1938.

منذ عام 1913، تحت اسم كرسي علم الاجتماع والتربية، يشكّل شاهداً تاريخياً حياً على إسهامات دوركهايم في إعطاء علم الاجتماع التربوي ملامحه الأكاديمية[1].

لقد كان لدوركهايم «فضل السبق بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين، في تحليله للعملية التربوية كجزء متكامل من نظريته الاجتماعية العامة»[2]. وبهذا الصدد يمكن القول: إنَّ دوركهايم هو أول من أعلن بوضوح عن الحاجة إلى مدخل اجتماعي لدراسة التربية، وذلك في أواخر القرن الثامن عشر ومطلع القرن العشرين[3].

لقد ألح دوركهايم، منذ الانطلاقة الأولى لتفكيره السوسيولوجي التربوي، على أهمية الجوانب الاجتماعية للعملية التربوية. وكان يشعر بالحاجة إلى تحرير التربية من أغلالها بوصفها عملية سيكولوجية بالدرجة الأولى تسعى إلى تفجير طاقات الفرد الكامنة فيه، وأن ينظر إليها على خلاف أسلافه «بوصفها شيئاً اجتماعياً بالدرجة الأولى»[4]، وذلك في إطار بنيتها ووظائفها، وفي مستوى العلاقة التي تربطها بالأنظمة التربوية الاجتماعية القائمة. ولقد أتيح لدوركهايم – وفقاً لهذا التوجه– أن يحدث ثورة في وجهات النظر التقليدية التي تنظر إلى التربية بوصفها عملية تسعى إلى تحقيق كمال الإنسان عبر تنمية ملكاته الداخلية الأصيلة. يقول دوركهايم: «من أجل أن نعرف التربية يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار الأنظمة التربوية القائمة، والتي كانت قائمة من قبل،

---

(1) ملكة أبيض، علم الاجتماع التربوي، مطابع مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، دمشق، 1982، ص2.

(2) حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1987، ص36.

(3) عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار عمان، عمان، 1984، ص13.

(4) Durkheim (E.), Education et sociologie,P.U.F. Paris, 1920, P.6.

وأن نقارب بينها، وأن نميز خصائصها المشتركة»[1]. واستطاع دوركهايم أن يتوصل إلى نتيجة أساسية مفادها: «أن علم التربية علم اجتماعي وذلك على مستوى المنهج والنظرية والتطبيق[2]. فالتربية، كما يعلن دوركهايم في محاور عديدة من أعماله: «هي قبل كل شيء الوسيلة التي يحدد المجتمع عن طريقها، وباستمرار، شروط حياته الخاصة»[3]، وتكمن وظيفتها الأساسية، على حد قوله، «في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية »[4].

والتربية في منظور دوركهايم تتحرك على إيقاعات مبدأ الوحدة والتنوع في آن واحد، فالحد الأدنى من التجانس بين أفراد المجتمع ضروري لوجود المجتمع واستمراره، ومن ثمّ فإنّ التربية تعمل على بناء وتعزيز هذا التجانس بين أفراد المجتمع، وهي من أجل ذلك تغرس في نفوس الأطفال عناصر الوحدة والتجانس الضروري للحياة الاجتماعية، لكن من جهة أخرى فإنّ التعاون والتكامل الاجتماعي، لا يمكنه أن يتم إلا من خلال وجود بعض التنوع داخل المجتمع، وهنا يأتي دور التربية التي تضمن وجود التنوع الضروري في المجتمع، وذلك عن طريق تنوعها هي بالذات، وعن طريق تخصصها. وهذا يشير بالضرورة إلى ضرورة التقسيم الاجتماعي للعمل، فالفرد نفسه معني بالخضوع للمجتمع الذي يعيش فيه، والمجتمع ينمي في كل واحد منا، عن طريق التربية، أفضل ما يوجد لدينا، ولاسيما الجوانب الإنسانية. ويبين دوركهايم بهذا الصدد أن الجوانب الجسدية والأخلاقية والعقلية التي تطورها التربية،

---

(1) Durkheim (E.),Education et sociologie même source, P.47. regarde aussi: Alain Gras, sociologie de l'éducation, ouvrage cité.

(2) Durkheim (E.),Education et sociologie même source, P.20.

(3) غي أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، 1981، ص330.

(4) حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص38.

تتلون بطبيعة المجتمع، وهي تتغير عندما يتغير المجتمع عينه، ومع ذلك فإنّ دوركهايم لا يذهب بعيداً في تحليله؛ لأنه لا يطرح المسألة السياسية كما يجب، ولا يحلل العلاقات الطبقية والصراع الطبقي في المجتمع بما ينطوي من عمليات وفعاليات تربوية. فالدولة تشكّل وحدة مجردة كالمجتمع، ودورها هو ببساطة العمل على إبراز الجوانب الحضارية الجوهرية، ونقلها إلى الأجيال عن طريق المدرسة، مثل: احترام العقل، والعلوم، الأفكار والعواطف التي توجد في أصل البنية الأخلاقية للمجتمع الديمقراطي، فصراع الطبقات له ينابيع، ولاتكمن هذه الينابيع في تعارض المصالح فحسب، بل في الفوضى التي تنجم عن تنظيم سيئ لطموحات الأفراد.

لقد كانت الميزة الأساسية لدوركهايم – إضافة إلى ملاحظاته التاريخية العامة– هي أنه أبرز الطابع الاجتماعي للتربية، وذلك على خلاف الرؤى الفردية التي كانت سائدة في عصره. وتكمن عبقريته أيضاً في أنه أبرز بصورة تاريخية أن التعليم يتغير على إيقاع التغيرات الاجتماعية؛ إذ يقول: «تكون التحولات التربوية دائماً نتاجاً ومؤشراً لتحولات اجتماعية قادرة على أن تفسر ما يجري في مجال التربية، ومع ذلك فإنه لم يدرس الجوانب العكسية، أي: دور التّغير التربوي في حياة المجتمع.

2-2 – جون ديوي: المدرسة والمجتمع:

وتعد جهود جون ديوي في الولايات المتحدة الأمريكية موازية لهذه التي بذلها دوركهايم في فرنسا. ففي عام 1899 أطلق جون ديوي (1859 Dewey. (1952– كتابه المعروف «المجتمع والمدرسة» The School and Society، وهو عبارة عن سلسلة محاضرات ألقاها ديوي على آباء التلاميذ في المدرسة الابتدائية التجريبية في جامعة شيكاغو، والتي ينظر من خلالها إلى المدرسة

بوصفها مؤسسة اجتماعية. ويبين ديوي في كتابه هذا العلاقة الوشيجة التي تربط بين المدرسة والمجتمع. ويمكن الملاحظة أن ذلك الكتاب الذي أحدث تأثيراً تربوياً كبيراً في أمريكا، يتجانس إلى حد واضح مع كتاب دوركهايم الموسوم بعنوان «التربية والمجتمع»، ولاسيما فيما يتعلق بالموضوعات المطروحة، والتي تعكس إلى حد كبير المشكلات التربوية التي طرحت نفسها في كلاً المجتمعين الأمريكي والفرنسي في تلك المرحلة. وينطلق ديوي في أفكاره التربوية ليعتبر التربية، كما هي الحال عند دوركهايم، وظيفة اجتماعية بالدرجة الأولى. لقد لاحظ ديوي أن الحياة التقليدية القديمة حياة تتميز بالبساطة، وأن التطور الاجتماعي العاصف يهدد نمط الحياة التقليدية بالزوال، وأن أنماطاً جديدة للحياة الاجتماعية الحديثة تتوالد باستمرار[1].

2 – 3 – كارل مانهايم: الشرطية الاجتماعية للتربية:

يعد كارل مانهايم Karl Mannheim (1893–1947) – وهو عالم اجتماع ألماني لجأ إلى إنكلترا هرباً من النازية، وعيّن أستاذا لكرسي التربية في معهد التربية بجامعة لندن عام 1946 – من أقطاب المفكرين في مجال اجتماعيات التربية. وقد بيّن مانهايم في أعماله المختلفة التزامه بالنظرية الاجتماعية للتربية، وأعلن في كل مناسبة عن دور الشرطية الاجتماعية في تحديد مسار واتجاه العمل التربوي. وعلى المستوى الأكاديمي كان مانهايم متحمساً لتدريس علم الاجتماع التربوي في مناهج تدريب المعلمين، وذلك حين اقترح تدريس ثلاثة مقررات، هي: علم الاجتماع العام، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم اجتماع التعلم[2].

---

(1) حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص41.

(2) ملكة أبيض، علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص5.

وإلى مانهايم يعود الفضل في تأسيس علم اجتماع المعرفة sociologie de la connaissance، وهو يركز أعماله على دراسة القضايا البنيوية للنظام الاجتماعي، حيث يطور أفكاره الظواهرية phénoménologie، كما يسجل حضوره الفكري في مجال التحليل النفسي psychanalyse والتحليل الماركسي.

في كتابه الرئيسي الأيديولوجيا واليوتوبيا (Idéologie et Utopie 1929)، يعالج مانهايم العلاقة بين المعرفة والنظام الاجتماعي، وهو في سياق تحليله لهذه المسألة، يرى أن المعرفة والأيديولوجيا تصدران عن تكوينات اجتماعية بنيوية. وهو في عمق تناوله لهذه القضية، يعتقد أن علم اجتماع المعرفة ينطلق من مسلمة التوازن البنيوي بين المعطيات النفسية لمجتمع ما والجوانب المادية لهذا المجتمع. وباختصار تشكّل العلاقة الجوهرية بين الأفكار والبنى الاجتماعية والمادية الجانب الأساسي في أبحاث ودراسات مانهايم في أربعينيات القرن العشرين.

2-4 - تالكوت بارسونز والبنية الاجتماعية للفعل التربوي:

تتجلى أفكار عالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز Parsons Talcott (1902-1979) في بداية القرن العشرين، إذ عمل على تطوير الفكر السوسيولوجي في صيغ علمية جديدة تجلت في نظريته البنيوية ورؤيته لصيرورات الفعل الاجتماعي والصيغ البنيوية التي يتجه إليها.

في إطار نظريته البنيوية يؤكد بارسونز على أهمية التكامل بين عناصر المجتمع ومكوناته المختلفة. ويلح على عمليات التكامل الذاتي والتنظيم الذاتي للمجتمع Autorégulatrice، والاستمرارية الذاتية Autosubsistante. وفي سياق آخر يؤكد أهمية الحاجات الأساسية في المجتمع التي تعزز النظام

الاجتماعي، وتحقيق توازنه بصورة مستمرة؛ فالأفراد في المجتمع يتعاونون لتحقيق وتلبية الاحتياجات العامة للجميع.

ومن أهم الأعمال الاجتماعية التي ضمنها أفكاره هذه يمكن العودة إلى كتابه الرئيسي (بنية الفعل الاجتماعي) (la Structure de l'action sociale 1937)، ثم كتابه (النسق الاجتماعي) (Le Système social 1951)، وأخيراً، كتابه (النظرية الاجتماعية والمجتمع الحديث) (Théorie sociologique etsociété moderne 1967).

وعلى هدي الخطوات الدوركهايمية، يولي تالكوت بارسونو Talcott-Parsons أهمية أكبر لمسألة التوازن: فالمجتمع كما يراه بارسونز أشبه ببنى حية مركبة من مجموعات بنيوية أربع هي: الأدوات التي تحدد نشاطات الأفراد (آباء، معلمون... إلخ)، ثم الجماعات والمؤسسات مثل: العائلة والجامعة والمدرسة والمعايير، وأخيراً القيم.

وتسمح هذه الوظائف الأربع بتحقيق ديمومة التوازن الاجتماعي، فكل وظيفة من هذه الوظائف تتوافق مع العناصر الأربعة المذكورة، وهي وظيفة المحافظة على النماذج التي تتم من خلال قبول أحد أفراد المجتمع للقيم الاجتماعية السائدة، ووظيفة تكامل المعايير الاجتماعية، ووظيفة العمل على تحقيق الأهداف والغايات بواسطة الهيئات الاجتماعية، وأخيراً وظيفة التكيف عن طريق ممارسة الأدوار.

والمدرسة وفقاً لهذه الرواية تقوم بعملية تحقيق الاندماج الاجتماعي والمحافظة على النماذج الثقافية، وهذا الاندماج يتم من خلال تأكيد عنصر الولاء للمجتمع وإعطاء البنية الاجتماعية المتناحرة (التقسيم الطبقي) الشرعية الضرورة لوجودها، ومن ثم المحافظة على النماذج الثقافية والقيم المحركة للأفراد. وقد يحدث في سياق ذلك ظهور نوع من الإكراهات الاجتماعية

والضغوط الناجمة عن ضعف في عملية الدمج الاجتماعي، لكن ذلك سرعان ما يجد توازنه من جديد عبر عمليات تصويب قد تكون معلنة وخفية إلى حد ما[1].

ففي مقالة له الصف المدرسي كنظام اجتماعي The school class as a social system عام 1959، يبين لنا بارسونز الكيفية التي يمكن بها للمدرسة أن تصبح وكالة رئيسية للتنشئة الاجتماعية، والاصطفاء الاجتماعي، وذلك في مجتمع تكنولوجي مثل الولايات المتحدة الأمريكية. فالمدرسة -كما يعتقد بارسونز- تغرس في الطلاب والتلاميذ قيم المجتمع والكفاءات والمواقف التي ترمز إلى الشروط الأولية والجوهرية التي تسمح لهؤلاء التلاميذ والطلاب بإنجاز أدوارهم المستقبلية. وهي في الوقت نفسه تعمل على توزيع القوى البشرية في مجال بنية الأدوار الاجتماعية، ومن ثمّ فإنّ عمليتي التنشئة الاجتماعية والاصطفاء الاجتماعي تبدأان من المرحلة الابتدائية، ثم يأتي دور المدرسة الثانوية في إكمال الدور وتوزيع الشباب وفقاً لأدائهم المدرسي في مجال الفروع العلمية الدراسية المختلفة والحياة العلمية، إذ يترتب على قسم من التلاميذ في هذه المرحلة وتحت تأثير الاصطفاء المدرسي أن ينوعوا في اختصاصاتهم ودراساتهم، في حين يترتب على بعضهم الآخر أن يندمج في إطار الحياة المهنية في داخل المجتمع، وتحليل بارسونز يكاد يكون شاملاً، إلا أنه أهمل أهمية الأصل الاجتماعي وقدرته على تحديد مستويات النجاح المدرسي، كما لم يتطرق إلى دور الطبقات الاجتماعية في تحديد القيم الاجتماعية العامة.

3 - النظرية النقدية: المدرسة ومعاودة إنتاج العلاقات الاجتماعية:

يعلن كلٌّ من بيير بورديو (Bourdieu, Pierre 1930-2002)،

---

(1) T. PARSONS,Eléments pour une sociologie de l'action (Working Papers in the Theory of Action , 1949), trad. F. Bourricaud, Plon, Paris, 1955.

وجان كلود باسرون Jean-Claude Passeron[1]، في كتابيهما: (الورثة les Héritiers)، و(إعادة الإنتاج Reproduction La)، أن المدرسة تعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الطبقية، فهي تعيد إنتاج اللامساواة في التوزيع الرأسمالي الثقافي بين الطبقات الاجتماعية.

فالاصطفاء الاجتماعي يجري تحت تأثير القيم والمعايير التي تحددها الطبقة السائدة في المجتمع. ومع أن هذه المعايير اعتباطية، فإنها مشروعة وشرعية بالفعل التربوي، وهذه الوظيفة الأيديولوجية الجوهرية - بناء مشروعية النظام الاجتماعي القائم - تكون أكثر فعالية كلما عملت المدرسة على نفي وجود علاقات القوة في نسقها، وكلما نجحت في أن يوفر لهؤلاء الذين يمارسون أو يخضعون (لعنفها الرمزي) شرعية في عملها ووظيفتها[2].

ويجد هذا التصور صداه عند بودلو C. Baudelot واستابليه R. Establet[3]، فالمدرسة ليست واحدة وليست موحدة، فهي تنقسم إلى شبكتين: تضم الأولى أبناء الطبقات البرجوازية (التعليم الثانوي والجامعي)، في حين تضم الثانية أبناء الطبقات الشعبية (المدارس المهنية)، ومن ثمّ فإنّ توزيع التلاميذ يبدأ من المرحلة الابتدائية، حيث تعتمد لغة الطبقة البرجوازية اللغة السائدة في المدرسة، ومن ثمّ يكون تعلم القراءة والكتابة لصالح أبناء الطبقة البرجوازية. وهنا يبين الكاتبان أن الأيديولوجيا البرجوازية توجه بطريقتين: إحداهما من أجل عمال المستقبل، وهي تعتمد في هذا المستوى مفاهيم

(1) P. Bourdieu & J.-C. Passeron, Les Héritiers. Les étudiants et la culture , Paris, 1964, rééd. 1966.

(2) P. Bourdieu & J.-C. Passeron, La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement , Minuit, 1970.

(3) C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz & R. Establet, Les etudiants, l'emploi, la crise , Paris. , 1981.

بسيطة في مجال الأخلاق، أما الأخرى فهي من أجل النخبة، وتقوم على أساس السيطرة على الأفكار والتجريد.

وتنطوي نظرية إعادة الإنتاج على جانب كبير من الحقيقة، ومن المعروف أن اللحظة التربوية هي أداة المجتمع التي يعتمدها في تحقيق استمراريته، لكن الآثار التربوية الحقيقية لا تكون دائماً كما تريدها الطبقة السائدة، فهناك شريحة من المعلمين والمتعلمين تستطيع أن تنفلت من إسار التطبيع الأيديولوجي السائد، وتعمل على بناء ما يسمى بالأيديولوجيا المضادة، فالاتفاق لا يكون كلياً دائماً، وهذا ينطبق على مسألة إعادة الإنتاج الرمزي والتقسيم الاجتماعي من خلال المدرسة والحياة. فهناك دائماً تناقضات بين مختلف المؤسسات المدرسية، بين المدارس الخاصة والعامة، وبين التربية الرسمية المدرسية والتربية غير الرسمية التي تعتمدها العائلة. فالنظريات السابقة تبين أن المدرسة تسهم في إنتاج جماعات جديدة وقيم جديدة، ففي القرن التاسع عشر، على سبيل المثال، وفي أوروبا تحديداً، كان الوعي الطبقي للطبقة العاملة يتشكّل في إطار المدرسة[1].

وفي هذا المجال يشار إلى أحد البحوث الحديثة التي درست الأطروحات الخاصة بالأجهزة الأيديولوجية للدولة في مجال المدرسة، وانطلقت هذه الدراسة من أسس المنهجية التاريخية، لقد درست كلود لوليفر Claud Leliver تطور وظيفة التعليم ما بعد الابتدائي في إحدى المقاطعات الأمريكية في الفترة الواقعة بين عامي 1850و 1914، وكانت المنطقة التي تم اختيارها La Somme من أكثر المناطق تقدماً في المستوى المدرسي، وتم اختيار تلك الفترة الزمنية لأهمية تلك المرحلة في إطار الأحداث العلمانية التي شهدتها أوروبا فيها. لقد بينت هذه

(1) علي وطفة، بيار بورديو وجان كلود باسرون: إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، مجلة إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 5، شتاء 2009، صص 175–195.

الدراسة أن المؤسسات المدرسية كانت تشكّل مجالاً حيوياً للصراع الأيديولوجي والسياسي، ومع ذلك فإنّ حقيقة هذه المؤسسات لا يمكن أن تختزل إلى مجرد الأبعاد السياسية والأيديولوجية. لقد بينت الدراسة أن تطور هذه المؤسسات وولادتها كانا مرتبطين بالبنى والظروف التقنية والاقتصادية، ومع ذلك لا توجد قطيعة نهائية بين النشاطات السياسية والأيديولوجية والاقتصادية. فالسيطرة تمارس من قبل الطبقة السائدة والدولة في مجال الدراسة بصورة آلية. وفي هذا المجال عمل كل من باولس Boueles وجنتس Gintis (المدرسة في إفريقيا الرأسمالية 1976) (School in Capitalist America 1976) على دراسة المدرسة في قلب المجتمع الرأسمالي، وتبين لهما بالنتيجة أن التربية تؤدي دورين متكاملين؛ فهي تمكن الأفراد من الحصول على الكفاءة والقدرات الخاصة، وعلى رفع مستوى الإنتاجية عند العمال، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهي تبرز اللامساواة بواسطة فعالية التعزيز المستخدمة، والتي تمارس على المتعلمين داخل المدرسة. وهي في هذا السياق تعزز عملية توزيع الأدوار الاجتماعية وتبررها اجتماعياً و سيكولوجياً. وبيّن الباحثان أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود إعداد التلاميذ مهنيا، بل تسعى إلى تكوين وعي سياسي متطور عند الآباء والمعلمين والطلاب.

فالتعليم والتربية يتحركان على عجلات قوى متناقضة، وهذه القوى تؤدي دوراً بالغ الأهمية في الحياة الاجتماعية والسياسية. فهناك عدد كبير من المشكلات المدرسية التي تنبع من خارج المدرسة، وليس من داخلها، وهذا بدوره يعود إلى وظيفة الاقتصاد الرأسمالي عينه وآليات فعله. هذا، ويمكن تفسير الإصلاحات الجوهرية في التربية من خلال نضال الطبقات، ومعظمها جاء ليعزز البنى الاجتماعية القائمة، التي تعزز مصالح الفئات الاجتماعية الموجودة في أعلى السلم الاجتماعي. وذلك كله على حساب التّغير الاجتماعي.

وباختصار يركز المنظرون الاجتماعيون على أهمية البعد الاجتماعي وأولويته في بناء نظرياتهم التربوية. فالتربية في هذا المستوى تتجلى بأبعادها الاجتماعية، فهي قضية اجتماعية، ويترتب عليها أن تؤدي دوراً جوهرياً في صيرورة الحياة الثقافية؛ والتربية نتاج للتفاعل الاجتماعي القائم، إنها في النهاية تجسيد لطابع الحياة الاجتماعية، وهي في الوقت الذي تستمد فيه وجودها من نسغ الحياة الاجتماعية، فإنها تنتج وتعيد إنتاج هذه الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة. ومن هذا المنطلق فإنّ عدداً كبيراً من المربين والمنظرين يؤكدون على أهمية إعداد الإنسان للحياة الاجتماعية.

فالنظريات التربوية الحديثة ترى أن المبدأ الأساسي للتربية يجب أن يكون في حل المشكلات الاجتماعية والثقافية والبيئة التي تحيط بالأفراد. فالتربية معنية بالدرجة الأولى بإعداد التلاميذ والطلاب لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، ومن هذه الزاوية يدرس الباحثون مسألة التعاون الاجتماعي والثقافي بين الأفراد، وتأثير الوراثة الاجتماعية والثقافية، واختلاف عوامل التعاون واللامساواة والتمييز، مثل مسألة التحية ومسائل الوسط، والتأثير السلبي للتكنولوجيا والتصنيع وانحطاط الحياة على سطح الكرة الأرضية.

4 – الديمقراطية التربوية بين مسؤولية المدرسة ومسؤولية المجتمع:

فرضت مسألة الديمقراطية التربوية نفسها بين القضايا المركزية الساخنة في ميدان الحياة السياسية والاجتماعية للمجتمعات المعاصرة. ويكفي لإدراك أهمية هذه القضية أن نشير إلى ما شهدته المرحلة التاريخية المعاصرة من التمردات الطلابية التي اندلعت في الستينات (1968) والتسعينات (1986) في مختلف أنحاء العالم ولاسيما في باريس ولندن وروما وبكين، وذلك من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم في مجال الدراسات العليا والجامعية. وقد ترافق

البعد السياسي للحركة الديمقراطية الطلابية مع نمو اتجاهات علمية واسعة، تمثلت في الأبحاث الاجتماعية، التي أخذت على عاتقها مهمة دراسة وتحليل واقع مسألة الديمقراطية التربوية بوصفها قضية اجتماعية بالغة الحساسية والدقة.

ويمكن تعريف الديمقراطية التربوية بأنها الوضعية التي تتجسد في التوزيع العادل للخيرات التربوية بين أفراد المجتمع. فديمقراطية التعليم لاتتحقق في توفير الفرص التربوية المتكافئة فحسب، وإنما في توفير الإمكانات المتكافئة للتحصيل التربوي بين أفراد المجتمع، وهذا هو جوهر الديمقراطية التربوية.

و يعرّف غاستون ميالاريه Miliaret Gaston الديمقراطية التربوية بوصفها: «إمكانية متاحة، أمام الأطفال كافة، من أجل الحصول على تعليم متكافئ يتكيف مع استعداداتهم العقلية الخاصة، وذلك بشكل مستقل عن تأثير الشروط الاجتماعية الخارجية: كالوضع الاقتصادي والاجتماعي لعائلاتهم»[1].

ويميز المفكرون في ديمقراطية التعليم بين ثلاثة مستويات أساسية هي: «ديمقراطية التعليم»، و«الديمقراطية في التعليم»، و «تعليم الديمقراطية»[2].

ديمقراطية التعليم: يعبر هذا المفهوم في الغالب عن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وهذا يعني مسؤولية النظام التعليمي في توفير الفرص المتساوية والمتكافئة لجميع الأطفال في سن التعليم دون تمييز عرقي أو اجتماعي أو أيّ

---

(1) Miliaret Gaston, Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation, Paris, P.U.F., 1979, (P199).

(2) انظر: منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والإعلامي والثقافي، قضايا إستراتيجية، العدد 9، مارس/آذار، 2002، صص 21-39، ص22.

شكّل من أشكال التمييز، وتمكينهم من متابعة تحصيلهم الدراسي حتى الحدود القصوى للسلم التعليمي. وباختصار يكافئ مفهوم ديمقراطية التعليم في هذا المستوى مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية.

ويتضمن هذا المفهوم مجموعة من العناصر أهمها:

- تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم في جميع مراحله ومستوياته وأنواعه.
- تكافؤ فرص النجاح للمتعلم، وتوفير البيئة التربوية التي تساعد المتعلم على تجاوز تأثير الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تحيط به.
- تكافؤ فرص النجاح والارتقاء في السلم التعليمي حتى الحدود القصوى الممكنة التي تحددها إمكانات الطالب لا ظروفه الاجتماعية.
- تكافؤ فرص المدارس والمؤسسات التربوية في الحصول على الدعم التربوي والخدمات التربوية (أبنية، مرافق تربوية، مكتبات، مدرسون مؤهلون) بغض النظر عن تباين المناطق الجغرافية أو أيّ عامل آخر.
- تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للجنسين (ذكوراً وإناثاً) في الحصول على التعليم المناسب.
- تنظيم بنية النظام التعليمي بحيث تتوافر فيه المرونة والانسيابية الرأسية والأفقية، وبصورة تمكن المتعلم من الانتقال بين فروع التعليم وقنواته ومستوياته في ضوء المعايير والمتطلبات التربوية من جهة وفي ضوء قدرات المتعلم واحتياجاته من جهة أخرى.
- تفريد التعليم والعناية بالفروق الفردية للمتعلمين، ويشمل هذا توفير رعاية خاصة للموهوبين والمبدعين والمتفوقين من جهة، وتقديم الدعم الكبير الذي تقتضيه وضعية المتعلمين المعوقين أو هؤلاء الذين يعانون صعوبات تربوية محددة من جهة أخرى.
- تطوير أنظمة التعليم غير النظامية، وتعليم الكبار والتوسع في هذا النمط من

التعليم، وتوفير مختلف أشكال الدعم والتطوير لهذا النوع من التعليم الذي يؤدي إلى تقليص الفروق الثقافية والتعليمية بين المواطنين.

- تقليص الفوارق في المستويات التعليمية والثقافية بين فئات المجتمع وشرائحه المختلفة عن طريق تمديد فترة التعليم الإلزامي بقدر الإمكان[1].

2 - الديمقراطية في التعليم: وهذا يعني تأسيس النظام التربوي بمظاهره المختلفة على أساس القيم والممارسات الديمقراطية الإدارية والتفاعلية، ويشمل ذلك منظومة العلاقات والفعاليات التي توجد بين مختلف عناصر المؤسسة التربوية ومكوناتها. وهذا يشمل:

- تكوين المعلم الديمقراطي الذي يعتمد الأساليب الديمقراطية في مختلف مستويات عمله وممارساته التربوية في داخل الصفوف وفي خارجها.
- إيجاد شبكة من العلاقات الديمقراطية بين المعلمين والإداريين والطلاب في مختلف النشاطات والفعاليات التربوية الممكنة والقائمة.
- إيجاد الأنظمة الإدارية المنفتحة والديمقراطية التي تعتمد أحدث الوسائل الديمقراطية في توجيه العملية التربوية.
- تطوير اللامركزية في التشريعات والسياسات التربوية، وتمكين الأطراف التربوية المحلية من امتلاك هامش كبير في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة لها.
- تمكين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور من المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية ومناقشتها وتعديلها وضمان مشاركتهم أيضاً في توجيه المناهج والطرائق وأساليب العمل المدرسي.

3 - تعليم الديمقراطية: ويشمل هذا مختلف الجهود والنشاطات والفعاليات

---

(1) انظر: منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والإعلامي والثقافي، قضايا إستراتيجية، مرجع سابق، ص23.

التي تعمل على تكوين العقل الديمقراطي والقيم الديمقراطية عند المتعلمين، ومن ثم تزويد المتعلمين بالحد الممكن من المفاهيم والتصورات والنظريات الديمقراطية. كما يشمل هذا وضع الطلاب في صورة التشريعات والأنظمة والقوانين الديمقراطية محلياً وعالمياً، ولاسيما حقوق الإنسان والتشريعات الديمقراطية وتاريخ الفكر الديمقراطي في العالم. ويشمل هذا:

- تضمين الكتب والمناهج المدرسية بالمعلومات والمعارف والمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والتشريعات والمعاهدات الدولية الخاصة بالقيم والحياة الديمقراطية.
- تطوير الفعاليات التربوية بما من شأنه تنمية الوعي الديمقراطي والحقوقي عند الطلاب والدارسين[1].

5 - خرافة الديمقراطية التربوية في المدرسة:

ارتبط اسم المدرسة تاريخياً بالعدالة الاجتماعية، فالمدرسة في تصور الناس كانت ومازالت حتى اليوم مملكة العدالة والمساواة والحرية، فيها ومن خلالها يستطيع الأطفال خوض معركة الحياة دون إكراه التمييز الاجتماعي والعنصري. فالفشل والنجاح والتفوق في السيرة المدرسية هي مسائل مرهونة بنشاط الأفراد ومواهبهم ومستويات ذكائهم كما يعتقد معظم الناس[2].

وعلى خلاف هذا التصور التقليدي يبين أنصار التيار الاجتماعي خرافة هذا التصور الذي يقضي بوجود مدرسة ديمقراطية عادلة. لقد شكّلت المدرسة،

---

(1) انظر: منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والإعلامي والثقافي، قضايا إستراتيجية، مرجع سابق، ص26.

(2) علي وطفة، الدور الطبقي للتعليم الخاص في دول الخليج، مجلة آراء الخليج، مركز الخليج للأبحاث، العدد 63، ديسمبر 2009، صص 74-77.

في النصف الثاني من القرن العشرين، دريئة تتناولها السهام من كل حدب وصوب، بوصفها المسؤول الوحيد عن كل أشكال اللامساواة التربوية التي تظهر بين الأطفال والناشئة، وتلك هي أيضاً إحدى أخطر المغالطات التربوية. ويكاد يكون حال المدرسة وفقاً لهذه الرؤية كحال المتهم الذي يسهل وضعه في قفص الاتهام

ففي عمله الشهير (معاودة الإنتاج La reproduction) يرى بورديو Bourdieu أن بنية النظام المدرسي ووظيفته تعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي، بشكل مستمر ووفقاً لرموز متعددة، إلى اللامساواة في المستوى المدرسي[1]. وليس للمدرسة من مهمة «سوى تعزيز وتأكيد قيم الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد»[2].

ويعد المفكر الأمريكي إيفان إيليتش Ivan Illich من أبرز دعاة وممثلي ذلك الاتجاه. ينطلق إيليتش، وغيره من الداعين إلى إلغاء المؤسسات المدرسية في هجومهم على المدرسة، من الأطروحة التي تقول: إنَّ الثقافة التي تبثها المدرسة ثقافة شكلية لا صلة لها بالحياة الاجتماعية والواقع الاجتماعي، الذي يعيشه أطفال المدارس. ويذهب إيليتش بعيداً في تصوراته ليعلن من جديد أن «المجتمع الذي يخلو من المدرسة سيخلو من العقبات التي تقف في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المهيضة(....)، وأن الدعوة إلى مشروع تربوي متكافئ عادل ما هي إلا حماقة وهراء برجوازيان»[3]. ولا يقف المفكر الأمريكي إيليتش عند

---

(1) P. Bourdieu &(J. C.) Passeron, La reproduction, Paris.Minuit 1970, (P.192).

(2) P. Bourdieu &(J. C.) Passeron, La reproduction , Même source, p246.

(3) Ivan Illiche, Une société sans école, Seuil, Paris, 1971 (P.26).

حدود اتهام المدرسة، بل يدعو إلى إلغائها، لأنها أداة تسعى إلى تكريس التباين بين الناس اللامساواة بين الأطفال. وفي هذا السياق يقول إيليتش: «إن المدرسة الواحدة من أجل الجميع مجرد وهم خالص»[1].

ويعد كل من بودلو Baudelot واستابليه Estabelet في كتابهما المشهور المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste en France من أبرز المتطرفين المعاصرين في التأكيد على الدور الطبقي للمدرسة؛ إذ يعتقدان أن المدرسة في فرنسا ليست سوى آلة برجوازية في خدمة الطبقة البرجوازية الفرنسية؛ لأن وظيفتها تكمن في دفع أطفال العمال إلى الإخفاق المدرسي، وإلى مواقعهم الاجتماعية المحددة لضمان عملية استغلالهم وتكريسها. وأن المدرسة الرأسمالية تعمل على ترجمة التباين الاجتماعي القائم بين الأفراد في المجتمع إلى تباين مدرسي يتجلى في المستويات المختلفة للنتائج المدرسية. وفي المحصلة يرى الكاتبان أن المدرسة تعمل على إعادة إنتاج علاقة الإنتاج الرأسمالية وتعزيزها[2].

فالمدرسة، كما تبين الدراسات الجارية، لا تمثل، في أيّ حال من الأحوال، ذلك المكان الذي تتحقق فيه الديمقراطية التربوية، وذلك بحكم بنيتها الطبقية ووظائفها الإيديولوجية. وإذا كانت المدرسة تخضع الأطفال حقاً لمعايير واحدة وقوانين واحدة، فإنّ الأطفال من حيث المبدأ يتباينون في قدراتهم الأولية، أي: قبل الدخول إلى معترك الحياة المدرسية، على خوض التجربة المدرسية والنجاح فيها.

لقد بدأت سهام النقد توجه إلى المدرسة من كل حدب وصوب بوصفها

---

(1) Ivan Illiche, Une société sans école, Même source. P.26.

(2) Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero,(1971).

جهازاً إيديولوجياً يسعى إلى تكريس التفاوت بين التلاميذ وفقاً لمعايير الانتماء الاجتماعي والطبقي السائد في المجتمع. فالمدرسة على حد تعبير بورديو Bourdieu «تترجم اللامساواة الاجتماعية إلى صيغتها المدرسية عبر صيرورة من العمليات والأوليات المختلفة»[1]. وهي في عرْفِ بودلو Boudelot أداة في خدمة البرجوازية تعمل على دفع أطفال العمال إلى الإخفاق، واتخاذ مواقعهم في مراكز الاستغلال الاجتماعي، وهي، بالإضافة إلى ذلك كله، تسهم في معاودة إنتاج العلاقات البرجوازية القائمة[2].

و تشير الدارسات الجارية في ميدان اللامساواة المدرسية إلى تدخل منظومة من العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية في موازنة تحقق العدالة التربوية، ومن أهم النتائج التي تطرحها هذه الدارسات يمكن أن نسجل المحاور الآتية:

1 – غالباً ما يكون النجاح والتفوق المدرسيان من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة. وعلى خلاف ذلك، غالباً، ما يكون التسرب والإخفاق في المدرسة من نصيب أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة.

2 – يؤدي مستوى دخل الأب وثقافته دوراً كبيراً في تحديد مستوى نجاح التلاميذ في المدرسة.

3 – أدى الأصل الاجتماعي للأب دوراً متزايداً في كل عمليات ومراحل التحصيل المدرسي.

4 – تمارس مجموعة من المتغيرات الاجتماعية دوراً كبيراً على مستوى تحصيل الأطفال مثل: حجم الأسرة، ودرجة تماسكها، ومستوى لغة الأسرة وطابعها، ومكان السكن...إلخ..

---

(1) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P.U.F, Paris, 1982,112.

(2) voire Baudelot (C.) et Establet (R.), Ouvrage cité.

والسؤال المركزي الذي يطرح نفسه باستمرار هو: هل تستطيع المدرسة أن تحقق الديمقراطية التربوية؟ وإلى أيّ حد يمكن لها أن تنجز ذلك؟

6 – دور المجتمع في تحقيق الديمقراطية التربوية:

وإلى جانب الاتجاه النقدي الذي يرى أن المدرسة مؤسسة منتجة للتمييز، وغير قادرة على تحقيق الديمقراطية التربوية يوجد اتجاه أكثر اتساعاً وشمولاً يرى أن المدرسة ليست مسؤولة عن غياب الديمقراطية؛ لأن هذه المسؤولية محكومة بالحتمية الاجتماعية. فالبنية الاجتماعية للمجتمع لها دور كبير في تحديد طبيعة الصلة بين الظاهرة التربوية والظاهرة الاجتماعية. ويرى أصحاب هذا التوجه أن «المدرسة ليست مسؤولة عن اللامساواة الاجتماعية والتربوية، وهي غير قادرة على التأثير في هذه المسألة أو تغييرها»[1]. وفي سياق ذلك التوجه يرى كريستوفر جينكيس Christopher Jenkis أن قدرة المدرسة على المساهمة في تحقيق المساواة مرهونة إلى حد كبير بتغير عميق في البنى الاقتصادية والسياسية القائمة. وتجد آراء كريستوفر تعزيزاً لها في فلسفة المفكر الفرنسي جورج سنيدر Snyders George الذي يرى أن«اللامساواة الاجتماعية مصدر لكل أشكال اللامساواة التربوية والمدرسية»[2]. وهو ينطلق في مقولته هذه من الأطروحة الماركسية المعروفة التي ترى» أن المدرسة في مجتمع طبقي لن تكون ولا يمكن أن تكون إلا مدرسة طبقية»[3].

ويميل سنيدر إلى الاعتقاد باستحالة وجود المدرسة اللاسياسية التي لا

---

(1) Christophy (J.) et Mary J.B., School and inquility saturday Revît et Washington post,17 avril (1972),In Gras (A.), Sociologie de l'éducation, Textes fondamentaux, Paris, Larousse,(1974), p.311.

(2) Voir: Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, ibid.

(3) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes,ibid,p.29.

ترتبط بمصالح طبقة اجتماعية، والتي تكرس لخدمة جميع الفئات الاجتماعية دون استثناء، والتي تسعى إلى تحقيق مبدأ الازدهار والتكامل في شخص الأطفال دون تميز، هذه المدرسة ليست سوى أكذوبة برجوازية هدفها خداع الجماهير»[1].

ونجد صدى مثل هذه المقولة عند هيتان رايمون Raymon Huitin في كتابه «فرص للجميع» Des chances pour tous حيث يميل إلى الدقة الأمبيريقية في تحليل العلاقة بين وظيفة المدرسة الاصطفائية والبنية الطبقية للمجتمع. وفي معرض ذلك يشير هيتان إلى أن وظيفة المدرسة الاصطفائية تفرض على المؤسسة المدرسية وفقاً لمعايير الطبقة السائدة في المجتمع «وهي بذلك تستبعد الأطفال الذين يخفقون في سيرتهم المدرسية، وتعزيز مسيرة هؤلاء الذين يسجلون سيرة مدرسية ناجحة، وذلك كله وفقاً لمعايير اجتماعية محددة بشكل مسبق»[2].

لقد أدى ذلك التباين، في وجهات النظر حول دور كل من المدرسة والمجتمع في تكريس اللامساواة الاجتماعية والتربوية، إلى إغناء المضمون العلمي لجدل العلاقة بين التربية والحياة الاجتماعية على مستوى البنية والوظيفة. وبعبارة أخرى تكمن القيمة العلمية لتباين هذه الاتجاهات الفكرية في إعطاء صورة كلية متكاملة لطبيعة العلاقة بين النسق التربوي في مختلف مؤسساته التربوية وإطار الحياة الاجتماعية في جوانبها السياسية والاقتصادية المتعددة. ويعود هذه التعارض بين الاتجاهات الفكرية إلى نوع من الغنى في مناهج البحث المستخدمة، وإلى نوع من تباين الحالات المدروسة، أو إلى نوع من التناقض في الخلفيات الثقافية الإيديولوجية للباحثين والمفكرين. وعلى الرغم من ذلك كله،

(1) Snyders (G.), Même source, pp (30- 31).

(2) Huitin (R.), Des chances pour tous, Genève, 1979, (P.30).

نستطيع أن نلاحظ سمات التجانس والوحدة في إطار ذلك التنوع الفكري الكبير، وهنا تكمن الأهمية العلمية للجدل الدائر حول مسألة اللامساواة الاجتماعية.

وحين يتسنى لنا أن ننطلق من إطار الوحدة والتجانس بين هذه الاتجاهات، يمكن لنا أن نحدد بعض المحاور المشتركة لذلك التنوع الفكري. وفي هذا السياق يبدو لنا ضرورياً أن نبرز بعض النقاط المشتركة التي تمثل حصادنا الفكري لطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع:

- المدرسة لا تمثل عالماً منفصلاً عن الحياة الاجتماعية، وهي في كل أحوالها مؤسسة اجتماعية تخضع لجدل العلاقات القائمة بين المؤسسات الاجتماعية.
- وإذا كانت وظيفة وبنية المؤسسة المدرسية، مرهونة بالشروط الاجتماعية القائمة، فإنّ ذلك لا يتعارض مع هامش من الاستقلال النسبي الذي تتمتع به هذه المؤسسة التربوية، ويبقى مثل ذلك مرهوناً بمستوى وعي العاملين في الحقل التربوي وطبيعة انتماءاتهم الاجتماعية وخلفياتهم الثقافية.
- هذا ويمكن للمدرسة أن تؤدي أدواراً متعددة ومتباينة، فهي قادرة على تكريس اللامساواة الاجتماعية التربوية، كما يمكن لها أن تسهم في تقليص اللامساواة الاجتماعية والحد منها، وذلك مرهون بجملة من الظروف الاجتماعية والسياسية القائمة.

7 – التنشئة الاجتماعية Socialization:

ينظر رواد الفكر الاجتماعي إلى التربية بوصفها عملية تنشئة اجتماعية. فالتربية هي التنشئة الاجتماعية تأكيداً منهم على أن التربية محكومة بغاياتها الاجتماعية، ومن ثم فهي نتاج لفعاليات اجتماعية تحددها عوامل ومتغيرات اجتماعية متنوعة. ومن هذه الزاوية نجد انتشاراً واسعاً لمفهوم التنشئة

الاجتماعية Socialization على حساب مفهوم التربية Education بطابعه التقليدي. وتجسد هذه الرؤية أهمية البعد الاجتماعي في عملية التربية. فالتربية نتاج لتأثير مجموعة من المؤسسات الاجتماعية مثل: الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، وأماكن العبادة، والدولة، وجماعة الأقران، والأيديولوجية. وتتضمن كل مؤسسة من المؤسسات المشار إليها عدداً من العوامل الاجتماعية التي ترسم حدود ومضامين عملية التنشئة الاجتماعية. ففي داخل الأسرة توجد عوامل متعددة تمارس تأثيرها في التربية مثل: ثقافة الوالدين ومستوى تعليمهم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وعدد الغرف في الأسرة، ومكان السكن، والثقافة الفرعية السائدة في الوسط الأسري، والمضامين العقائدية للأبوين... إلخ. وباختصار، تتحدد عملية التنشئة الاجتماعية بعواملها الاجتماعية وبغاياتها الاجتماعية. فكل مجتمع يحدد لنفسه الغايات التربوية التي يسعى إلى تحقيقها ويوفر المرتكزات الأساسية لعملية التنشئة الاجتماعية التي يسعى إليها[1].

يعد مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialization من المفاهيم المركزية في النظرية الاجتماعية للتربية. و يعرّف غي روشير Guy–Rocher التنشئة الاجتماعية «بأنها منظومة الفعاليات والصيرورات التي تمكن الفرد، على مدى حياته، من تعلم و استبطان القيم الاجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي»[2]. وتعرفها مادلين كراويتس Madeline Crawitzy بأنها «العملية التي تتيح للأفراد استبطان ثقافة مجتمعهم وتمثلها عبر سلسلة من

---

(1) علي وطفة، التفاعل التربوي في المدرسة ودوره في بناء هوية الطفل، مجلة الهوية، الديوان الأميري، العدد 45، مايو / يونيو 2006، صص40–45.

(2) Guy Roger, Action sociale: Introduction à la sociologie Générale, H.M.H., Paris 1983, p.13.

الفعاليات التربوية التي تمارسها مؤسسات التنشئة الاجتماعية: كالأسرة والمدرسة والوسط الاجتماعي»[1]. ويمكن استعراض عدة اتجاهات نظرية حول ديناميات التنشئة الاجتماعية، وأهمها: نظرية دوركهايم ونظرية فرويد.

7-1 - نظرية دوركهايم:

يعد دوركهايم أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialisation بمعناه التربوي[2]، وأول من عمل على صوغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية.، يقول دوركهايم وهو بصدد تعريفه لغاية التربية: «إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة، بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع»[3]. فالتربية هي «التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد، وتكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم»[4].

1 - فالتنشئة هي العملية التي يتم فيها ومن خلالها دمج ثقافة المجتمع في الفرد ودمج الفرد في ثقافة المجتمع، وهي وفقاً لهذا المعنى العملية الجدلية التي تربط بين الفرد وبين ثقافة المجتمع.

2 - **هي إزاحة الجانب البيولوجي** في الإنسان لصالح الجانب الاجتماعي، أو الانتقال بالإنسان من حالته البيولوجية إلى حالته الاجتماعية. وهي

---

(1) Growitz, Madelin, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983.

(2) علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق، 1992، ص39.

(3) غي أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، 1981، ص 330.

(4) ريناتا غوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، دمشق، 1984، ص 105.

الوضعية التي يتم عبرها انتقال الكائن الإنساني من حالته غير الاجتماعية «البيولوجية» إلى حالته الاجتماعية الثقافية، وذلك بموجب نسق من الأفكار والعادات والقيم والتقاليد التي يستبطنها الأفراد في إطار عدد من المؤسسات الاجتماعية.

فالحقيقة الاجتماعية عند دوركهايم نسق منظم من «التصورات والمشاعر والأفكار الجمعية تنفذ إلى ضمائر الناس، لكنها مع ذلك تبقى خارجة عنهم ومستقلة»[1]، ومن ثمّ فإنّ التنشئة هي العملية التي يباشرها الضمير الجمعي على عقول الأفراد وضمائرهم. وبهذا المعنى فإنّ التربية هي «العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل الحياة الاجتماعية»[2]، وفي معرض آخر يقول دوركهايم: «**إن الإنسان الذي يجب على التربية أن تحققه فينا ليس الإنسان على غرار ما حددته الطبيعة بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع. والتربية هي قبل كل شيء الوسيلة التي يعتمدها المجتمع في تجديد شروط حياته**»[3].

7–2 – نظرية فرويد (1856-1939) Freud, Sigmund:

شكّلت نظرية فرويد محوراً أساسياً من محاور نظرية التنشئة الاجتماعية، ونجد ذلك في مقولة فرويد عن التقمص identification، والتي شرحها في كتابه «علم النفس الاجتماعي وتحليل الأنا». و يعرّف التقمص بأنه عملية نفسية يتمثل فيها الفرد مظهراً من مظاهر الآخر، أو خاصة من خواصه، أو صفة من

---

(1) عبد الكريم اليافي، تمهيد في علم الاجتماع، مطبعة جامعة دمشق، 1964، ص605.

(2) ريناتا غوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص41.

(3) غي افانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، 1981، ص330.

صفاته[1]. وتتيح عملية التقمص للفرد أن يتمثل أدواراً اجتماعية جديدة، وأن يستبطن مفاهيم وتصورات و قيم المجتمع الذي يعيش فيه، وأن يتمثل أدواراً اجتماعية عبر سلسلة من العلاقات التي يقيمها الفرد مع الأشخاص الذين يحيطون به، ويشكّلون موضوع تقمصه أو نماذج لسلوكه. وتبرز ديناميات التنشئة الاجتماعية عند فرويد في نظريته حول مكونات الشخصية، وفي جدل العلاقات القائمة بين هذه المكونات تبرز أهمية العلاقة بين الجانب البيولوجي و الجانب الاجتماعي: فالهو Le ça ينطوي على الحالة الفطرية الأولية عند الكائن، في حين يشكّل الأنا الأعلى Le Sur Moi الجانب الاجتماعي الثقافي في شخص الفرد، ويرمز إلى القيم والعادات و التقاليد الجمعية السائدة في المجتمع.

ومن ثمّ فإنّ التفاعل الذي يتم بين «الأنا» الأعلى و«الهو» عبر تدخّل «الأنا» يمثل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية. وعن طريق تفاعل بين عضوية الكائن وثقافة المجتمع يستطيع الفرد أن يتكوّن اجتماعياً، وأن يحظى بعضوية الجماعة. ونلاحظ في هذا الجانب وجود تقارب كبير بين نظرية فرويد ونظرية دوركهايم في العلاقة بين البيولوجي والاجتماعي، بين العقل الجمعي الذي يشكّل شخصية الفرد عند دوركهايم وبين «الأنا الأعلى» الذي يمثل الجانب الاجتماعي في شخصية الفرد عند فرويد. ويكمن التباين الأساسي بين النظريتين في أهمية المصدر في عملية التنشئة. ففي الوقت الذي يركز فيه دوركهايم على الجانب الاجتماعي الخارجي في تكوين و إعداد الفرد لحياة الجماعة الذي يتمثل في «الضمير الجماعي» الذي يمارس إكراهاً على ضمائر الأفراد، فإنّ عملية التنشئة تتم في نظرية فرويد وفق قانونيات وفعاليات

(1) مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1981، ص170.

نفسية داخلية ماثلة في جدول العلاقة بين الفردي والاجتماعي. أو في «جدول إجراءات تكون الأنا الأعلى الذي يتشكّل تحت تأثير نموذج ثقافي يطرح نفسه على الوعي الابتدائي (الأولي) ويشكّله»[1].

8 – أساليب التنشئة الاجتماعية والثقافية:

تتباين أساليب التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر، وتتغير من ثقافة إلى أخرى، إذ يقوم كلّ مجتمع بتحديد أنماط وأشكال التنشئة الاجتماعية التي تلبي حاجاته الثقافية.

إن «ما ينقل خلال عملية التنشئة الاجتماعية ويرتبط عملياً بأساليب نقله هي التي تعكس أساليب السلطة في المجتمع وفي مؤسساته»[2]. وهذا يعني أن أساليب التنشئة الاجتماعية مرهونة بنوع السلطة المستخدمة وتربية الأطفال. وبعض المجتمعات تعتمد على أساليب العقاب والتسلط والتخويف، وهذا من شأنه التأثير على مضمون التنشئة الاجتماعية، وعلى شخصية الأفراد الذين يخضعون لأسلوب الشدة في تنشئتهم الاجتماعية.

لقد بينت الأبحاث الأنثروبولوجية، حول التنشئة الاجتماعية، عند بعض قبائل الميلانيزيا في جنوب شرق آسيا، أن التنشئة الاجتماعية التي تقوم على أسلوب التسامح، تؤدي إلى إيجاد شخصيات لا تعرف العدوان؛ وكشفت الدراسة التاريخية، التي أجرتها مارجيت ميد M. Mead، أن المثل الأعلى للرجال في قبيلة «أرابش» في غينيا الجديدة هو الوداعة والمسالمة والرقة كالنساء تماماً، وذلك على خلاف الحال في قبيلة «موندوجومر» حيث إنَّ المثل

---

(1) Henri, Modras, Eléments de la sociologie, Armond colin, Paris, 1975, P85.

(2) عبد الكريم اليافي، تمهيد في علم الاجتماع، مطبعة جامعة دمشق، 1964، ص 175.

الأعلى للرجولة هو الخشونة والفظاظة والعدوانية. ولاحظت الباحثة أيضاً أن الرجل في قبيلة «تشامبولي» مثال للوداعة والرقة، وأنه يقوم بالأعمال اللينة كالحفر والرقص، في حين تقوم المرأة بالأعمال الخشنة مثل صيد السمك ونسج الشباك، وتلك هي سمات المجتمع الأبوي[1].

وأدت النتائج التي توصلت إليها ميد في دراستها هذه أن التباين الاجتماعي بين القبائل المتجاورة يعود إلى تباين أساليب التنشئة الاجتماعية في كل من القبائل الثلاث المدروسة، ويضاف إلى ذلك أن هذه الدراسة أدت إلى تغير وجهات نظر علماء النفس فيما يخص مرحلة المراهقة؛ ففي مجتمع «سامو» لا وجود لهذه المرحلة بصراعاتها واضطراباتها، وهذا يعني أن الاضطرابات النفسية ليست حالة لازمة لمرحلة المراهقة وإنما نتاج لأساليب التنشئة الاجتماعية ومضامينها، فجماعات الأرابش Arapech تنظر إلى الطفل على أنه خير في ذاته، وهو إذ ذاك يجب أن يحظى بالرعاية والحب والحنان والحرية، وهذا من شأنه أن يزيل كل أشكال الصراعات التي يعيشها الطفل[2].

وفي هذا السياق يقول سلفادور جيني: «عندما يكون هناك تباين بين مجتمع وآخر في مستوى تسلطه وتسامحه أو في مناحي نظرته الفلسفية أو الجمالية، فإنّ ذلك يعود إلى أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة فيه، ومن ثمّ فإنّ عملية التنشئة الاجتماعية مرهونة في شكلها أو مضمونها بشروط الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية للمجتمع[3].

---

(1) محمد مصطفى زيدان و نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق، جدة، 1985، ص 37.

(2) محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، 1965، ص 35.

(3) Henri Modras, Eléments de la sociologie, Armend colin, paris,1975.p86.

وتختلف عملية التنشئة الاجتماعية من حيث بساطتها وتعقيدها من مجتمع إلى آخر، فلكل نموه التاريخي وأنماط الثقافة ومشكلاتها القيمة ومطالبه وحاجاته «وتكون التنشئة الاجتماعية بسيطة في المجتمعات البسيطة، وتقوم على التقليد والتلقين أكثر من قيامها على التمييز والتفكير، أما في المجتمعات المعقدة فإنّ هذه العملية تتعدد في صورها وفي الوسائط التي تقوم بها، وترتكز على حق التفكير و حسن الاختيار»[1].

9 – البعد البيولوجي والعرقي لمفهوم الذكاء:

شكّل حقل الاستعدادات العقلية مجالاً حيوياً وحقلاً مميزاً للصراع الفكري بين مختلف الاتجاهات التربوية والتيارات الفكرية والفلسفية. وشكّل هذا المجال مرتعاً للتوجهات الأيديولوجية التي شوهت الحقائق التي تتصل بمفهوم الذكاء والقدرات العقلية على امتداد المراحل التاريخية، حيث ساد الاعتقاد أن الذكاء هو هبة سماوية أو طبيعية تمنح لبعض الأفراد دون غيرهم وتخولهم حق الهيمنة والسيادة والسطوة والحظوة في المجتمع. وموطن الخلل في مختلف النظريات التي سادت في هذا الميدان أنها تجاهلت إلى حد كبير وزن العوامل والمتغيرات الاجتماعية في تفسير الذكاء والقدرات العقلية والمواهب الإنسانية. ومن هذه الزاوية حاول المفكرون الاجتماعيون تأكيد الطابع الاجتماعي للذكاء ودور العوامل التربوية والاجتماعية في تحديد طابع وسمات القدرات العقلية عند الأفراد. ومن أجل تقديم صورة موضوعية لهذه المسألة يمكن أن نقدم صورة مختصرة لأهم اتجاهات الفكرية في هذا الميدان. ولا يمكن لنا في هذا المجال أن نتجاهل أهمية النظرية العرقية إلى الذكاء الإنساني التي تعمل على تفسير

---

(1) محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو، المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، 1964، ص 109.

التباين الاجتماعي والثقافي القائم بين الناس على أساس عرقي. فالتباين في الاستعدادات العقلية، كما يذهب رواد هذه النظرية، أمر اقتضته الفطرة الإنسانية، وأملته قانونية الوراثة البشرية، وتأسيساً على ذلك فإنهم يرجعون التناقضات الاجتماعية القائمة بين الناس إلى التباين الحاصل في استعداداتهم العقلية والذهنية.

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى تفسير نشوء الحضارات وتكوّنها وفقاً لمعايير عرقية ووراثية، وهذا ما يذهب إليه أرتور دو غوبينو 1882 1816- Artur de Gobineau في كتابه: (بحث في تفاوت العروق البشرية) *(Essai sur l'inegalite d es races humaines)*. وإذا كان غوبيتو يعتقد: أن «أكثر العروق عاجزة عن بلوغ الحضارة إلى الأبد (...) وأن الشعوب التي لم تنجب حضارة، هي عقيمة في تكوينها العرقي»[1]، فإنّ فرنسيس غالتون galton Francis(1911-1822) يبالغ في تطرفه العرقي، إذ لا يرى في البيئة الصالحة ما يجعل من الإنسان عبقريا، أو ما يحول دون ظهور العبقرية، فالنبوغ بالنسبة له خاصة وراثية فحسب. ويعد كل من عالم النفس الإنكليزي هانز أيزنك، والعالم الأمريكي أرثر جينسين Ginsin من أبرز ممثلي الاتجاه الوراثي في تباين الذكاء.

ويتشدد أنصار الاتجاه البيولوجي في ربط القدرة على التحصيل المدرسي بمعايير بيولوجية خالصة؛ إذ يعلن روشلان Rechlin في كتابه (التربية عام 2000)، أن الاختلافات الفردية في مستويات الذكاء تعود بشكل أكيد إلى العوامل الوراثية التي يبرز تأثيرها بشكل خاص في قابلية التعليم عند الأفراد[2]. ويبلغ هذا التطرف أوجه عند لارما Larmatالذي كتب يقول: «إنَّ

---

(1) عبد الكريم اليافي، تمهيد في علم الاجتماع، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، 1964،

(2) Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P.U.F. Paris, 1882, P174.

التركة البيولوجية للإنسان تؤدي دوراً يتراوح بين نسبة الثلث والثلثين في قدرة الإنسان على التحصيل العقلي»[1].

10 – البعد الاجتماعي للتباين في الاستعدادات العقلية:

وعلى خلاف الرؤية الفردية البيولوجية لمفهوم الذكاء يرى أنصار الاتجاه الاجتماعي أن الذكاء والقدرات العقلية تعود إلى العوامل الاجتماعية التي تحيط بالأفراد. وينضوي تحت لواء الاتجاه الاجتماعي في تفسير القدرات العقلية بين الأفراد عدد كبير من الاتجاهات والمدارس والمفكرين، ويكفي أن نذكر باختصار شديد هؤلاء الذين ينتمون إلى المدرسة السلوكية في التربية، إذ يعتبر العالم الفيزيولوجي السوفيتي إيفان بافلوف (1849–1936) Ivan Pavlov من أبرز رواد وممثلي الاتجاه الذي يعطي البيئة دوراً حاسماً في التعليم، وفي إظهار الفروق الفردية على المستوى النفسي والعقلي. ولابد من الإشارة في هذا السياق إلى العالم البيولوجي السوفيتي ليسنكو صاحب نظرية وراثة الصفات المكتسبة، الذي قال – في بيان أعده عام 1948 – بإمكانية انتقال الصفات المكتسبة بيئياً عن طريق الوراثة، وبأهمية تأثير الوسط، ليس في مستوى الفروق الفردية فحسب، وإنما في التكوين الوراثي للأفراد.

وفي أمريكا يبرز عالم التربية الكبير ثورنديك Edward Thorndik صاحب نظرية الارتباط، وصاحب التأثير الكبير على كل من بافلوف، وواطسون، والذي يعد بحق من أكثر هؤلاء الرواد شهرة، في التركيز على الدور الحاسم للبيئة في عملية التحصيل العلمي والتربوي، وفي إعداد الشخصية، فالمحيط هو الصائغ الأول للسلوك، وحين تتاح إمكانية ضبط دقيق للوسط الذي يعيش

---

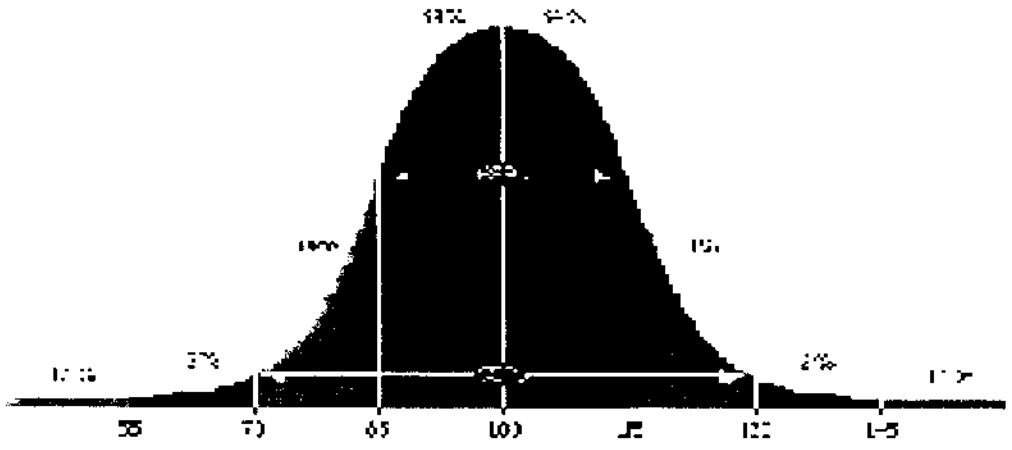
(1) جورج أم غازدة، وريموندیجكي كور سيني، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، عالم المعرفة، العدد، 70، الكويت، 1983، ص174.

فيه الطفل يمكن صياغة الشخصية التي نريدها له. وتجدر الإشارة أيضاً في هذا السياق إلى رواد المدرسة السلوكية، ولاسيما واطسون Watson، الذي أكد على الأهمية الحاسمة للوسط في تكوين الإنسان وعقله أيضاً، ويتبدى هذا التطرف في مقولته المشهورة: «أعطني اثني عشر طفلاً أصحاء الأجسام، وأنا سأصنع لك منهم ما شئت: الطبيب والمهندس والمحامي واللص». وأخيراً يمكن القول: إن سكنر Skiner استطاع أن يبلور الاتجاهات السلوكية في طابعها العلمي، ولاسيما في كتابه (تكنولوجيا السلوك الإنساني) الذي يعتقد فيه أن عقل الإنسان وسلوكه ووجدانه مادة قابلة للتصنيع والبرمجة.

11 - جدل العلاقة بين الوسط الاجتماعي والوسط البيولوجي:

تبين مختلف الأبحاث الجارية في علم النفس أن الذكاء يتوزع بين الناس وفقاً للمنحى الطبيعي (منحى لوغوس)، حيث يكون ذكاء معظم الناس حول متوسط الذكاء العام. وهذا يعني أن اختلاف الناس في مستويات ذكائهم لايمكنه أن يفسر لنا اختلاف الناس في وضعياتهم الاجتماعية.

ويعود التطرف الكبير، الذي لاحظناه بين أنصار البيئة، وأنصار التركة الوراثية، في تفسير التباين العقلي عند الأفراد، في الكثير من الأحيان، إلى تجاهل صريح أو ضمني لجدل العلاقة بين التكوين البيولوجي للإنسان، والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه. وغالباً ما ينظر المفكرون إلى بنية الإنسان البيولوجية كوحدة مستقلة ومنفصلة عن واقعه الاجتماعي، وهذا من شأنه أن يطرح إشكاليات علمية وتربوية متعددة.



توزيع الذكاء بين الناس وفقا لمنحنى لوغوس

وفي معرض إبراز العلاقة الجوهرية القائمة بين الاستعدادات العقلية والوسط الاجتماعي يكرس دونيس ليون Denis lion مقالته الموسومة «كل تطور نفسي هو تطور إنسان ما في مكان ما» لتحديد طبيعة العلاقة بين تطور الإنسان النفسي، و تطور الإنسان البيولوجي، في سياق الظروف الاجتماعية التي تحيط به[1]. وتشير الدراسات، في مجال البيولوجيا وفيزيولوجيا الأعصاب، إلى أن التباين البيولوجي لا يملك القدرة بمفرده على تفسير الاختلاف والتباين في قدرة الأطفال على التحصيل المدرسي، وإذا كان للتباين البيولوجي دور في تفسير ذلك التباين، فإنّ التباين البيولوجي نفسه مرهون بالإطار الاجتماعي البيئي الذي تحيط به.

وهذا يعني في نهاية الأمر أن الكثير من حالات التخلف العقلي، يمكن أن تعود إلى حالات مرضيه، ناجمة عن ظروف الحياة البيئية للكائن الإنساني. وفي هذا الخصوص تشير أعمال سيبيتزSpitz، إلى مضاعفات النقص العاطفي في السنوات الأولى من الحياة عند الأطفال، ولاسيما هذه التي تؤدي

(1) Leon Donis, Tout développement psychologique est le développement de quelqu'un quelque part, dans C.R.E.S.A.S.le handicape Ov.Cité,P55.

إلى اضطرابات مرضية كبيرة في مستوى نموهم البيولوجي والنفسي. ويبين سبيتز أيضاً أن كثيراً من حالات التخلف العقلي عند الأطفال الفقراء، تعود إلى نمط الشروط الغذائية والتربوية التي تحيط بهم. فالأمراض التي تعاني منها الأمهات الحوامل، والنقص في التغذية يؤثر في البنية العقلية والعصبية لأجنتهن في المستقبل. وتأسيساً على ذلك يمكن لنا القول مع وولف Wolff. Ph: إنَّ الرّضع الذين ينتمون إلى الأوساط الفقيرة، أصابهم الضرر قبل معرفتهم للوسط الذي سيعيشون فيه، وقبل تواصلهم مع ثقافة الفقر التي تنتظرهم.

لقد بدأ التراث السوسيولوجي اليوم يتنامى بعدد هائل من الدراسات العلمية، التي تبرهن بأدلة سوسيولوجية متطورة على أهمية الظروف الاجتماعية والبيئية كمصدر فعال لكل أشكال التباين في مستويات الذكاء وتدرجاته: فالذكاء يتدرج صعوداً وفقاً للتدرج الصاعد لانتماء الأفراد في سلم الفئات الاجتماعية أو في السلم المهني والوظيفي القائم في المجتمع.

وتلك هي الحقيقة التي يؤكدها ألان مينغا في دراسته للعلاقة بين حاصل الذكاء والأصل الاجتماعي لعينة من الأطفال الفرنسيين. يقول مينغا في دراسته هذه: «تتناسق متوسطات الذكاء عند الأطفال وفقاً لطبيعة الهرم الاجتماعي، ووفقاً للتدرج في سلم المهن الاجتماعي، ومن ثمّ فإنّ التباين بين الفئتين الاجتماعيتين المتطرفتين اجتماعياً (بين فئة العمال وفئة الكوادر العليا) يصل إلى 12.2 درجة في حاصل الذكاء، ويصل ذلك التباين بين أطفال العمال أنفسهم إلى 9.9 درجة بين أبناء العمال المؤهلين وأبناء العمال اليدويين»[1].

لقد شكلت العلاقة بين الانتماء الاجتماعي وحاصل الذكاء ميداناً واسعاً للدراسات والأبحاث الاجتماعية، وهي تؤكد نتائج مينغا السابقة. و فيما يلي

(1) Maingat Alain, Aptitudes et classes sociales, Même source, P239.

نستعرض نتائج أحد اختبارات الذكاء الفردية لتيرمان ميريل Terman Merril على عينة عددها 831 طفلاً تتراوح أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام وفقاً للانتماء الاجتماعي:

الجدول رقم (1) توزع متوسطات حاصل الذكاء وفقاً لمهنة الأب.

مهنة الأب	حاصل الذكاء
مهن حرة(أطباء، مهندسون)	116
أطر عليا وكوادر مؤهلة	112
موظفون وعمال مؤهلون	108
مستخدمون وعمال نصف مؤهلين	104
عمال قليلو التأهيل	95
غير مؤهلين	94

اقتبست هذه المعطيات من كتاب سيلفان دو كوستي De Coster، علم الاجتماع التربوي[1].

وتشير معظم الدراسات إلى ترابط كبير بين الأصل الاجتماعي(ممثلاً بمهنة رب الأسرة) وحاصل ذكاء الأطفال. ويلاحظ أن ارتفاع أو تدني متوسط حاصل الذكاء مرهون بتدرج المكان الذي يشغله رب الأسرة في السلم المهني الاجتماعي. كما تبين هذه الدراسات وجود علاقة تلازم بين متغيري الذكاء والانتماء المهني: ترتفع نسبة الذكاء وتنخفض وفقاً لارتفاع وانخفاض المكان الذي يشغله الفرد في السلم الاجتماعي المهني. ويتبين من الجدول السابق أيضاً أن حاصل الذكاء يرتفع كلما ازدادت الكثافة السكانية والعكس صحيح أيضاً.

(1) De Coster (S.) Hotyat (F.), La sociologie de l'éducation, Universite,de Bruxelles, Bruxelles, 1970,P88.

وهذه النتائج تبين الأهمية الكبيرة التي يؤديها العامل الاجتماعي في تحديد مستوى الذكاء.

وتؤيد معظم الأبحاث والدراسات السوسيولوجية المعاصرة النتائج التي أوردناها في الدراستين السابقتين. ويمكن أن نسجل بعض النتائج الأخرى التي تسجلها هذه الدراسات على النحو الآتي:

- يرتفع معدل الذكاء كلما ارتفع الدخل المادي للأسرة.
- يرتفع مستوى الذكاء كلما انخفض عدد الأطفال في الأسرة.
- يرتفع مستوى ذكاء الفرد كلما ارتفع المستوى الثقافي للأم أو الأب أو أفراد الأسرة.

وباختصار يمكن القول:إن العوامل الاجتماعية تؤدي دوراً كبيراً في تحديد القدرات العقلية والاستعدادات الذهنية عند الفرد.

12 - الأصول الاجتماعية للغة عن الأطفال:

ويعد موضوع اللغة من أهم الموضوعات التي يرصدها الاتجاه الاجتماعي في التربية، وقد أدى تطور الدراسات والأبحاث الاجتماعية في هذا المجال، إلى ظهور علم الاجتماع اللغوي الذي يرصد العلاقة الجدلية التي تقوم بين اللغة والحياة الاجتماعية.

ويعود إلى دوركهايم Durkheim، من بين علماء الاجتماع، فضل السبق في النظر إلى اللغة في جوانبها الاجتماعية، ويتبدى ذلك حين يقرر منذ بداية أعماله أن اللغة ظاهرة اجتماعية، أو (شيء اجتماعي) بالدرجة الأولى[1]. وقد وجدت رؤية دوركهايم هذه تعزيزاً لها في أفكار جون ديويDewey الذي

(1) Madeline Grawitz, Méthodes des Sciences sociales, Dalloz, Paris, 1984,314.

ينظر إلى اللغة بوصفها نمطاً من السلوك الاجتماعي، وتتجلى هذه الفكرة أيضاً في أعمال Saussure الذي يؤكد بدوره على أهمية العلاقة التي تربط بين اللغة والحياة الاجتماعية. هذا ويُجمع عدد كبير من سوسيولوجيو اللغة اليوم على أهمية الشروط الاجتماعية بوصفها الإطار الموضوعي لنمو اللغة وتطورها وتباينها بتباين المجتمعات الإنسانية.

ومن جهته، يرى برنشتاين أن الوسط الاجتماعي يحدد مستوى اللغة وشكلها عبر ديناميات اجتماعية متعددة. ويمكن أن نميز في إطار اللغة العامية نسقاً من النماذج (لهجات محلية) المتباينة إلى حد ما، ومثال ذلك لغة الفلاحين، ولغة العمال، ولغة الفئات المتوسطة. فالفئات المتوسطة تستخدم -شأنها في ذلك الفئات الاجتماعية الأخرى- لغة خاصة بها، وهي متباينة عن النماذج اللغوية التي تستخدمها الفئات الاجتماعية الأخرى، وهي بالطبع النماذج اللغوية المستخدمة في إطار الحياة اليومية والعائلية.. فالظروف الاجتماعية المادية والمعرفية الخاصة بكل وسط اجتماعي تحدد النموذج اللغوي السائد شكلاً ومضموناً، ويتم ذلك كله بموجب عمليات نفسية واجتماعية بالغة الأهمية والتعقيد.

ويلاحظ الباحثون، في عدد متواتر، من دراساتهم أن تباين اللغة بين الأطفال يعود إلى التباين الاجتماعي والثقافي القائم بين أوساطهم الاجتماعية المرجعية، وأن مستوى لغة الطفل يتحدد بمستوى وطابع الحياة الاجتماعية والثقافية للوسط الذي ينتمي إليه. وتشير الدراسة التي قامت بها موربيت كايو Mouriettee Gayaux حول التباين الحاصل في مستوى اللغة وفقاً للأصل الاجتماعي الاقتصادي إلى النتائج الآتية: [1]

1 - يعطي أطفال الفئات الميسورة، ثقافياً واجتماعياً، جملا كاملة، من حيث

---

(1) C.R.E.S.A.S. L'handicapes socio-culturel en question E.S.F. Paris, 1981,P85.

طول الجملة ودلالتها، وذلك بغض النظر عن مستوى وصولهم إلى المستوى الإجرائي لجان بياجيه. وعلى خلاف ذلك، فإنّ خيارات الأطفال، الذين ينتمون إلى أوساط فقيرة، كانت غير كاملة على الرغم من وصولهم إلى المرحلة الإجرائية.

2 – تأكد للباحثة أن التراكيب اللغوية تتأثر إلى حد كبير بالوسط الاجتماعي، ومن ثمّ فإنّ النموذج اللغوي المستخدم يترجم نموذجاً اجتماعياً محدداً. ومن أجل تسليط المزيد من الضوء على طبيعة التباين اللغوي الملاحظ عند الأطفال، وفقاً لمتغير الانتماء الاجتماعي، لا بد من استعراض بعض المحاور التي تؤخذ على أهمية الوسط المرجعي في تكون اللغة وفي تشكّلها. وبهذا الصدد، يقول تشومسكي Chomisky: «إن الطفل يولد وهو مزود بقدرة فطرية خاصة لتعلم اللغة، وإن هذه القدرة تميل إلى النشاط بين الشهر الأول من العمر والسنة الخامسة، ثم تبدأ هذه القدرة بالضمور بعد أن تكون قد أدت الغاية من وجودها»[1].

ومع أن تشومسكي يرفض أهمية الوسط الاجتماعي في تعلم اللغة، ويرى أن اللغة حالة فطرية بنائية، فإنه في مقولته هذه يؤكد أهمية الوسط الاجتماعي، ولاسيما في مرحلة السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، حيث يتشكّل الطفل نفسياً، وتتحدد لغته، من حيث البناء والمضمون. وتؤكد مدرسة التحليل النفسي على أهمية الجانب التربوي الاجتماعي في تشكيل اللغة، ولاسيما في المراحل المبكرة لنمو الطفل. ومن هذه الزاوية، **يرى جاك لاكان Lacan: أن اللاشعور ليس سوى ركام من المفردات اللغوية «والإنسان لا يعدو أن يكون، بالنسبة إليه، سوى كيان لغوي يتكوّن من خلال اللغة، واللاوعي**

---

(1)مزينه الخطيب، معضلة القصور اللغوي عند الطفل، كلية التربية، جامعة دمشق، 1987، ص2.

هو كيان وبناء لغوي خالص»[1].

وإذا كان لاشعور الإنسان يتمثل في الخبرات والتجارب التي يعيشها الفرد، في مراحل حياته الأولى، فإنّ الوسط الاجتماعي يؤدي دوراً فعالاً في عملية تحديد السمات الأساسية للبنية اللغوية عند الأطفال بوصفها لاشعورا. وفي هذا السياق يقول جيروم برونو: «يجب أن نبحث عن الأصول النشوئية للغة خارج اللغة، وفي أشكال من الفعل البشري الذي تتحقق من خلالها عملية انعكاس الواقع الخارجي وتشكّل الصورة الذاتية للعالم»[2].

ولا تعدو لغة الطفل أن تكون سوى اللغة التي يكتسبها في مرحلة طفولته المبكرة، وفي إطار الوسط الاجتماعي المبكر. وهي اللغة الأولية التي تتمازج مع فكر الإنسان وعواطفه وتعبر عنها. وفي الوقت الذي تتباين فيه الأوساط الاجتماعية، فإنّ ذلك التباين ينعكس دون شك على بنية اللغة وشكلها.

فاللغة تمارس -كما تبين- أهمية كبيرة وتأثيراً بالغاً في مستوى النجاح المدرسي الذي يحققه أطفال الفئات الاجتماعية المختلفة. ولا تعدو لغة المدرسة في كثير من جوانبها المعرفية أن تكون إلا صورة عن اللغة الرسمية التي تسود في إطار الحياة الاجتماعية.

ويلاحظ الباحثون في هذا السياق أن الأطفال الذين يتحدرون من أوساط اجتماعية ميسورة، يستطيعون تحقيق نجاح أكبر بالقياس إلى أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا. ويرجعون هذه الظاهرة إلى وجود تماثل وتجانس بين الثقافة

---

(1) Jean Marie Domenache, Enquete sur les idées contemporaines Seuille, Paris, 1981,P44.

(2) امطانيوس ميخائيل، الإشكاليات الفلسفية في فكر تشومسكي اللغوية، المعلم العربي، السنة الثالثة والأربعون، العدد 1، 1990، (صص (26-32)، ص31.

المدرسية وثقافة الأوساط الاجتماعية الميسورة، ولاسيما فيما يتعلق باللغة بوصفها المؤشر الثقافي الذي يحدد مستوى ثقافة اجتماعية ما.

ولا تقف دلالة اللغة، التي يتكلمها الأطفال في المدرسة، على دلالة اللغة كمادة تدرس، وإنما ترتكز على دلالتها الاتصالية التكيّفية، وعلى جوانبها الثقافية بوصفها نظاماً معرفياً اجتماعياً.

عندما يصل أبناء الفئات العمالية إلى المدرسة، يجدون أنفسهم في أوساط ثقافية مباينة لثقافتهم، ويجدون أنفسهم إزاء لغة تختلف عن لغة الوسط الذي يعومون فيه، ومن هنا، بالذات، تأتي إشكالية الإخفاق المدرسي. وبهذا الصدد، يقول بودلو واستابليه: «إن لغة المدرسة لا معنى لها بالنسبة لأطفال الفئات الاجتماعية المحرومة؛ لأنها لا تعبر عن تصوراتهم وطرق حياتهم وأنماط تفكيرهم، واللغة المدرسية تجعل من المدرسة بالنسبة لهم عالماً غريباً لايستطيعون العوم فيه. وعلى خلاف ذلك يجد أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة في ثقافة المدرسة مدّا طبيعياً لثقافتهم، وفي لغتها استمرار لتطور وجودهم اللغوي، وذلك يشكّل منطلقهم في النجاح والتفوق المدرسيين[1].

وينظر جورج سيندر Synders George إلى التعارض بين لغة المدرسة ولغة العمال «على أنه تعارض كلي وشامل »[2]. ومن شأن ذلك أيضاً أن يؤدي إلى إخفاق أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة. إنَّ عدم قدرة أبناء الفئات الشعبية على مواكبة النجاح المدرسي دفع عدداً من الباحثين إلى تقصي هذه الظاهرة. وبدأت الدراسات الجارية في هذا الميدان تشكّل اتجاها نظرياً متكاملاً

(1) Baudelot.C.C- Estabelet.CR., L'école capitaliste en France Paris, Maspero.1971.

(2) Synders George, Ecole Classe ET Lutte des Classes ov.cité.

حول مسألة اللغة والإعاقة اللغوية.

ويلاحظ الباحثون أن أجواء الأسرة تشكّل مناخاً لغوياً مناسباً تتحدد فعاليته بمستوى تحصيل الأبوين التعليمي والثقافي. ونعني بالمناخ الأسري جملة المثيرات اللغوية والثقافية التي تتمثل بسلوك الأبوين الثقافي، فالآباء الذين يتميزون بارتفاع مستواهم الثقافي، غالباً ما يحيطون الطفل بشلال من العبارات اللغوية المتكاملة التي يكتسبها الطفل بشكل عرضي ولاشعوري، وشعوري أحياناً. وهم بذلك يشكّلون مناخاً لغوياً مناسباً لنمو السلوك اللغوي عند أطفالهم. وفي معظم الأحيان يلجأ الآباء المثقفون إلى استخدام الأساليب الديمقراطية في علاقاتهم مع الأطفال، ويتركون لهم حرية التعبير الحر عن ذواتهم ونشاطاتهم، وهم يساعدون الأطفال على تطوير أنماط سلوك لغوية متطورة ومتقدمة. فالأسر ذات المستوى الثقافي المتطور يمكن أن تتيح للطفل الأمور الآتية:

1 – فرص متنوعة للتعليم داخل المنزل.

2 – مفردات لغوية متطورة وغنية.

3 – أسلوب لغوي متميز ومتطور.

4 – يجد الطفل إمكانية واسعة لتصحيح أخطائه اللغوية.

5 – غالباً ما يجد الطفل المثيرات الثقافية في الكتب والمجلات والصحف.

6 – غالباً ما تكون الأحاديث التي تدور بين الأبوين أو الأصدقاء ذات مضمون اجتماعي ثقافي متطور وهذا من شأنه أن ينعكس على مستوى لغة الطفل.

7 – تميل العلاقات السائدة في وسط الأسرة إلى تحقيق حرية واسعة في التعبير.

وعلى خلاف ذلك عندما يكون مستوى الأبوين متدنياً في السلم الثقافي أو التعليمي، فإنّ الطفل يجد نفسه في بيئة لا تساعده على نمو استعداداته

العقلية واللغوية. وبالطبع فإنّ ذلك يؤثر على تطوره الفكري واللغوي اللاحق.

كان الأمراء العرب يرسلون أبناءهم للعيش في أحضان القبائل العربية في البادية لتعلم الأصالة اللغوية واستئصال العجمة واللحن الذي يعتري لسان أبنائهم. كيف يمكن تفسير ذلك في ضوء علم الاجتماع اللغوي؟ ومن نوادر العرب، التي تحمل دلالة عميقة للعلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية، حادثة الشاعر علي بن الجهم الذي صادف الخليفة المتوكل فمدحه بهذين البيتين من الشعر:

أنت كالكلب في حفـاظك للود وكالتيس في مقارعة الخطوب

أنت كالـدلو لا عـــدمـناك دلواً من كبار الدلا كثير الذنوب

ولكن قريحة ابن الجهم صقلت عندما عرف حضارة بغداد، فأبدع في قوله للشعر وسجل له الأدب العربي مفاخر شعرية منها قوله:

عيون المهـا بين الرصافة والجسر جلبن الهوى من حيث أدري ولا أدري

حتى إنَّ المتوكل قال فيه بعد سماعه هذا البيت: «لقد خشيت عليه أن يذوب رقة ولطافة». كيف يمكننا أن نقرأ هذا التحول الفني الجمالي في شعر ابن الجهم؟ هل يعود هذا الجمال الشعري في بيته الأخير إلى متغيرات اجتماعية في حياته في بغداد مقارنة بحياته في البادية؟

خلاصة:

يأخذ منهج هذا الفصل طابع رؤية جدلية نقدية في النظر إلى أبعاد النزعة الاجتماعية للتربية. وفي تضاريس هذه المنهجية تتبدى صورة التكامل بين الوعي الاجتماعي في صورته السوسيولوجية وبين الشروط التاريخية المؤسسة

لجوهر هذا الوعي. فالحقيقة الاجتماعية للتربية تبلورت في ظل إكراهات تطور اجتماعي فرضتها الثورة الصناعية، وفي ظل أنساق من التحولات الثقافية، التي أبرزت الجوهر الاجتماعي للتربية، وأكدته حقيقة لا تقبل الشك والجدل.

لقد شغل أكثر مفكري القرن التاسع عشر شهرة وأهمية بوهج الحقيقة الاجتماعية للتربية، فأفردوا لها أبدع ما لديهم من عبقرية التحليل والنظر، فتجسدت جهودهم في أعمال فكرية خالدة سجلت نفسها علامات مضيئة في تاريخ الفكر التربوي والاجتماعي على مدى قرنين من الزمن. وما زالت عطاءات هؤلاء المفكرين تطرح نفسها بقوة في القرن الحادي والعشرين منهجاً في البحث وطريقة في النظر. لقد بين كل من دوركهايم وماركس وفيبر وكونت وسبنسر هذه الروح الاجتماعية التي تحكم الظاهرة التربوية، وأيدوا رأيهم هذا في منظومات فكرية سوسيولوجية تستند إلى منهجيات بديعة في التحليل والنظر. لقد بيّن كونت قانونية الظاهرة الاجتماعية، ورسم صورة سوسيولوجية لطبيعة التطور الاجتماعي وفق قانونية محكمة. وعلى الأثر أجلى ماركس جدل العلاقة بين التربية والمجتمع في نسق الجدل بين البنية الفوقية والتحتية. أما فيبر فقد أوضح بتفرد وتميّز طبيعة العلاقة بين التربية والأنساق الحضارية في تصوراته الخلاقة بين الرأسمالية والروح البروتستانتية. وهذا جميعه يلتئم ويتخاصب في نظرية دوركهايم الذي أفرد للتربية حصادا من عمره، فتفرّد في ميدان العطاء، وألهب عبقرية البحث في تضاريس الظاهرة التربوية بوصفها ظاهرة اجتماعية. وفي امتداد الروح البرغماتية نجد هذا العطاء الفكري السوسيولوجي عند جون ديوي الذي أكد هذا التلاحم الوجودي بين المدرسة والمجتمع بين التربية والديمقراطية.

وفي ظل هذه المنارات الخالدة يندفع الفكر السوسيولوجي للبحث عن آفاق جديدة في عصر جديد، في ظل هذه المنارات وتحت أضوائها تتألق نظريات

تربوية اجتماعية جديدة، أقل ما فيها أنها تنهض إلى أسمى مراتب الإبداع. ففي أعمال بورديو وإيليتش وبودون وبارسونز وميلتون وبرنشتاين تتألق أجمل النظريات الاجتماعية الكاشفة عن أبعاد الحقيقة الاجتماعية للتربية. في هذا النسق من التنظير والبحث على مدى القرن العشرين تبدو الحقيقة الاجتماعية في أروع محطات البيان، وتتعرى هذه الحقيقة الاجتماعية للتربية من أسرارها وألغازها في أنساق التحليل الذي يتجاوز حدود المألوف والمعتاد في مجال علم الاجتماع التربوي. فالمدرسة في هذه الأنساق الفكرية الجديدة مكان لمعاودة الإنتاج، إنها مؤسسات إيديولوجية تعمل بآليات تشتغل بمنهجيات تفيض بالقدرة على إنتاج المجتمع بصورته القائمة وأيديولوجياته المعتادة التي تهيمن وتسيطر في المجتمع. وباختصار، المدرسة تنتج وتعيد إنتاج المجتمع على نحو طبقي متمايز، والمدرسة على هذا النحو ليست مملكة للعدالة الاجتماعية، إنها ساحة للعراك والسباق ينتصر فيه الأقوى دائماً وفقاً لمبدأ حلبات الصراع. لقد بيّنت هذه النظريات ترّهات العصور الوسطى وأوهامها حول مدرسة عادلة فوق الطبقات، وهدمت هذه الرؤية التي تطلق خرافة الديمقراطية المدرسية.

لقد بيّنا في غير ما مكان فضائح النظرية العرقية إلى الذكاء، فالذكاء بصورته العرقية والطبقية هراء برجوازي، ووهم ارستقراطي، فقد مبررات وجوده تحت مطارق الهدم النقدي لعلم الاجتماع التربوي. فالذكاء ظاهرة ترتسم على حدود المتغيرات الاجتماعية وتتحدد بها. والفارق بين ذكاء مهندس وعامل –كما يرى ماركس– هو فارق في المستوى الاجتماعي والطبقي بالدرجة الأولى. فعوامل الذكاء تأخذ سلسلة لامتناهية من العوامل والظروف والخبرات والمتغيرات الاجتماعية والنفسية والثقافية التي تشكّل المناخ الحيوي لوجود الفرد وحياته.

ولا يختلف حال اللغة عن حال الذكاء، فالذكاء ظاهرة اجتماعية، وهذه المرة

لا يقرر دوركهايم هذه الحقيقة فحسب، بل يؤكدها كل من بازيل برنشتاين، وبيير بورديو، وجان كلود باسرون. فالبيئة التي تتشبع بمعطيات اللغة ورموزها ودلالاتها هي البيئة التي تولد عبقرية القول في أبنائها وتضعهم في آفاق جديدة للإبداع والإنتاج اللغوي والأدبي. وبالطبع هذه الحقيقة لا تخرج عن سياقها الطبقي؛ فأبناء الطبقة العليا هم الذي يعيشون في حمامات اللغة الدافئة، ومن ثمّ فهم الذين تقع عليهم مسؤولية البناء والإبداع. وتأخذ هذه الحقيقة فيما تأخذه صورة حقيقة تربوية مؤلمة تتمثل في أن النجاح اللغوي هو من نصيب الطبقات الحظوة، وهو نجاح يعمّ آفاقاً متعددة في مجالات الإبداع الأخرى لينتهي إلى حقيقة اجتماعية قوامها أن النجاح للمحظوظين من أبناء الطبقات، وأن الفشل والهزيمة يتأصلان في عالم الفئات الاجتماعية المستلبة والمهيضة في المجتمع.

وإذا كان ما سردناه يمثل جانباً من جوانب الحقيقة الاجتماعية للتربية، فإنّ هذه الحقيقة تتبلور في مفهوم التنشئة الاجتماعية الذي فرض نفسه مفهوماً سوسيولوجياً حاكماً في مجال الحياة التربوية. وفي هذه المنطقة من تضاريس العطاء السوسيولوجي يبدع دوركهايم في تأكيده على الجانب الاجتماعي للحقيقة التربوية. فالتنشئة هي الفعل الذي ينمي في دواخلنا الكائن الاجتماعي، ومن ثمّ فإنّ التربية تتمثل في بناء هذا الجانب وتكوينه. إنها باختصار هذا التأثير الذي يفرضه العقل الجمعي في عقول الأفراد، وفي وجدانهم.

وإذا كان دوركهايم قد تفرد وأبدع في تقديم تصورات عن عملية التنشئة الاجتماعية بوصفها عملية خارجية قسرية تكوّن في داخل الإنسان كائناً آخر هو الكائن الاجتماعي، فإنّ فرويد يقدم لنا صورة للفعاليات النفسية الداخلية التي تفرض نفسها من أعماق الإنسان وفي أعماقه. لقد كشف فرويد عن هذه الكيفيّات السيكولوجية التي تحكم انبثاق الأنا والأنا الأعلى في قلب عملية

التفاعل بين الهو مخزن الطاقة اللاشعورية وبين الأنا مركز القرار والسيطرة.

ما قدمناه في هذا الفصل يشكّل غيضاً من فيض من القضايا والموضوعات التربوية التي تناولها ويتناولها الباحثون والمفكرون من منظور اجتماعي. وقطافنا في هذه المحطة لا يتجاوز حدود التشويق إلى عوالم أرحب في هذا الميدان. ولكم نرجو عبر ما جاء في هذا الفصل من متواضع الأفكار أن نوقظ في نفوس القراء والطلاب ميول البحث والتقصي في هذا الميدان الذي يسجل نفسه بين أخصب الميادين المعرفية في مجال علم الاجتماع عامة، وفي مجال سوسيولوجية التربية على نحو خاص.

الفصل الخامس
الأصول الفلسفية للتربية

الفصل الخامس

الأصول الفلسفية للتربية

«لكي تتجنب النقد، لا تعمل شيئاً، ولا تقل شيئاً، ولا تكن شيئاً».

ألبرت هابرد

مقدمة:

أودع الله الإنسان عقلاً ينبض بحب المعرفة وينزع إلى اكتشاف الحقيقة؛ فمنذ اللحظة الأولى التي ينطق فيها الطفل يبدأ عباراته الأولى بأبجديات التساؤل عن خلق الكون ومعنى الوجود. فالتساؤل خاصة صميمية في عقل الإنسان، وحب المعرفة غرز وجودي في تكوينه. فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان على صورته معلماً آدم الأسماء، مودعاً فيه العقل تكريماً له عن سائر الخلق، وهو العقل الذي مكّنه من إعادة بناء العالم على صورته العقلية. والفلسفة تجسّد قدرة الإنسان على فهم العالم وإدراكه بمقتضى العقل والتأمل العقلي، والعقل يتماهى بالتساؤل، ويستلهمه لينطلق منه في عملية تشكيل المعرفة وبنائها، وهو انطلاقاً من خاصة التساؤل النقدي المفتوح يبني ممالك المعرفة ويرفع حصونها استكشافا للعالم وخوضاً مستنيراً في متاهاته الغامضة[1].

ففي ثنائية الإنسان والعالم، ثنائية الذات، والموضوع يحيط العالم بالإنسان ويحتضنه على نحو شمولي، وفي دائرة هذه العلاقة، يعمل الإنسان

---

(1) علي وطفة، في فلسفة الأهداف التربوية: قراءة منهجية في المفهوم والمضمون، مجلة بناة الأجيال، مجلة فصلية محكمة تصدر عن نقابة المعلمين في سوريا، العدد 62، يناير/كانون الثاني، 2007، صص 39-49.

المفكر على اكتناه الكون وتمثله عقلياً. فمنذ بدء التكوين والإنسان يحاول أن يفهم العالم ويدرك غاياته، فأبدع الأساطير، بداية، في محاولة منه للكشف عن خفايا الكون وعطاياه وفق مقولات وصيغ خيالية تعتمد ملكة الخيال. فالمعرفة الأسطورية كانت أقدم أشكال معرفة الإنسان للعالم. لقد شُغل الإنسان الأول بقضايا الوجود التي أثارها الكون في عقله فتفجر عقله تساؤلاً عن طبيعة الحياة والوجود والعدم والغايات والبدايات، ولما كانت أدواته العقلية في طور النشوء والتكوين فقد أبدع إجابات أسطورية عن جملة التساؤلات التي كان يطرحها عبر التاريخ، وقد أخذت هذه الإجابات طابعاً أسطورياً، حيث نسج من وحي الخيال المتمرد صوراً كونية للوجود والعالم والغايات والبدايات تجلت في أساطير الخلق والتكوين، كما في الأساطير البابلية والفرعونية والهندية والإغريقية، إذ تتجلى محاولة العقل الابتدائي في تقديم إجابات عن ملاحم الخلق والمصير. ومع أن هذه المعرفة كانت حصاداً فذاً لخيال إنساني جامح فإنها شكّلت مخاض ولادة للتفكير العقلاني الفلسفي في مراحله اللاحقة.

تضمنت المعرفة الأسطورية للعالم بذور التفكير الفلسفي، واشتملت على مقدماته الأولى. وقد شكّلت التصورات الأسطورية للعالم الينابيع الأولى للتفكير الفلسفي، ومن ثم، ومع تقدم معطيات المعرفة، حاول الإنسان أن يكتشف العالم عقلياً على نحو فلسفي، فبدأ بصوغ المفاهيم والتصورات التي تحاول أن تنظم العالم في منظومات فكرية تتساوق فيها البدايات والغايات على نحو منطقي. وفي هذا التساوق بدأت مساحة التفكير الأسطوري تتلاشى، وبدأت مقدمات الوعي القديم تتبدد مع تقدم العقل ومع تطور المفاهيم والمقولات المنطقية، وعلى هذه الصورة بدأت أدوات الإنسان في البحث والتقصي تنهض وتنتظم، فامتلك الإنسان إمكانات الاستجواب المنظم لقضايا الكون والحياة، فأبدع في بناء وعيه الفلسفي المنظم الذي يتسم بطابع الغائية والكلية والشمول.

لقد ارتسمت الفلسفة في تاريخ الإنسانية بطابع الضرورة الوجودية الملحة لكونها حاجة أصيلة في النفس الإنسانية، فالإنسان يولد متسائلاً مندهشاً أمام العالم؛ فالتفلسف عبر التساؤل أصيل في الطبع الإنساني، ومن يحرم من غريزة التفلسف فإنه يحرم من أجمل عطاء طبيعي أودعه الله في الإنسان. يقول ديكارت مؤكداً على ضرورة التفلسف وفطرته: «لأن يحيا المرء بدون تفلسف هو حقاً كمن يظل مغمضا عينيه لا يحاول أن يفتحهما، والتلذذ برؤية كل ما سيكشفه البصر لا يمكن أن يقارن بالرضا الذي ينال من معرفة الأشياء التي تنكشف لنا بالفلسفة». فالفلسفة ليست ترفاً فكرياً وإنما هي ضرورةٌ وجودية تتجلى في الكشف عن إبداعات الكون بما ينطوي عليه من سحرٍ وجمالٍ وإبداع.

1 - تعريف الفلسفة:

يروى أن الفيلسوف اليوناني فيثاغورث (Pythagoras 582-500 ق.م) أول من استخدم كلمة الفلسفة Philosophie فوصف نفسه بالفيلسوف، وذلك اعتراضاً منه على الحكماء السبعة، وعلى رأسهم طاليس الذين كانوا يعرّفون أنفسهم بالحكماء، فأورد أن الحكمة لله، وأن الله هو الحكيم الوحيد في الكون، أما الفلاسفة فهم محبو الحكمة، وليسوا حكماء بذاتهم، لأنهم بادعائهم الحكمة ينازعون الله تعالى صفة من صفاته وخاصة من خواصه[1]. وعلى هذا الأساس نشأ اصطلاح حب الحكمة أو الفلسفة.

إن أول صياغة دقيقة لمفهوم الفلسفة تعود إلى الفيلسوف اليوناني أرسطوطاليس Aristote الذي عرّف الفلسفة بأنها «البحث عن الوجود بما هو موجود»، وأنها البحث في العلل الأولى للوجود. فالفلسفة وفقاً لهذا التصور تأخذ صورة جهد عقلي يتمحور في البحث عن الحقيقة الخالصة عن جوهر

(1) إمام عبد الفتاح إمام، مدخل إلى الفلسفة، مؤسسة دار الكتب، الكويت، 1993، ص40.

الوجود وعلله وأسبابه.

فالفلسفة أحد أشكال معرفة الإنسان للعالم بمكوناته وأصوله وأسبابه وغاياته. وهي منظومات متكاملة عبر التاريخ من المقولات والتصورات التي تبحث في قضايا الوجود والحياة والموت والعدم. وتستخدم الفلسفة منظومات هائلة من المفاهيم والصيغ المنطقية والأدوات المعرفية والمنهجية في فهم العالم وإعادة تنظيمه بصورة مستمرة. إنها نوع من المغامرة الاستكشافية للوجود، وهي ترفض، في آليات اشتغالها، أن تتحجر في منظومات قدسية تتعالى عن الواقع وتنأى عن مناوشات العقل وتطلعاته. وقد وصفت وعرفت بصيغ أدبية متنوعة تحاول أن تبرز بعض خصائصها الأدبية. فهي كما تورد التعاريف الأدبية أم العلوم وفن الفنون، إنها حب الحكمة، بل هي معرفة بالأمور الإلهية والبشرية، إنها فن الفضيلة كما يذهب الرواقيون، وأخيراً هي حب الحكمة الفائقة والبحث عنها. ومن يتبحر اليوم في التعريفات الحديثة سيجد فيضاً من التعريفات التي تعبر عن روح العصر وعن التطورات الحادثة في تكوين الفلسفة ذاتها. ويمكن الإشارة بهذا الصدد إلى التعريف المعاصر للمفكر الفرنسي جيل دولوز Gilles Deleuze الذي يعرّف الفلسفة بأنها: «**فن تكوين أو اختراع وإبداع المفاهيم**»، فإبداع المفاهيم هو موضوع الفلسفة. والفلسفة عند دولوز ليست تأملاً أو تفكيراً، فالتأمل والتفكير من مناهجها وأدواتها في بناء المفاهيم وتوليدها. والمفاهيم الفلسفية عنده مستقلة، من حيث مصدر نشأتها وإبداعها، عن العلوم أو الخبرات الاجتماعية، **ذلك أنها خلق وإبداع**. وهو يشير إلى المفاهيم التي تتشكّل منها الفلسفات المختلفة مثل «الهيولا» الأرسطية، و«الكوجيتو» الديكارتي، و«المونـاد» عند ليبنتز، و«الديمومة» عند برجسون[1]. فالفلسفة في نسق التعريفات المعاصرة ليست كتلة من المعارف، وإنما هي «نشاط نقدي

(1) Gilles Deleuze: qu'est-ce que la philosophie? philagora, www.philagora.net.

وتوضيحي يمكن أن يتناول أيّ موضوع، بما في ذلك موضوع التربية. وقد منح (اوكونور) (O'Connor) هذا التعريف مزيداً من الإبانة وحدد له مضمونه، حين بين أن الفلسفة لم تعد مجموعة من الحقائق من النوع الإيجابي كالتاريخ أو القانون أو الطبيعة، ولكنها أصبحت نشاطاً يرمي إلى النقد والتوضيح»[1].

ويمكن أن نلاحظ وجود اختلاف وتنوع لا حدود له في تعريف الفلسفة، وهذا الاختلاف لا يحمل في ثناياه دلالة عدمية بل هو حالة من الغنى والأصالة التي تتميز بها الفلسفة كفكر وممارسة وتاريخ وتطور. ومما لا شك فيه أنّ الاختلاف أصيل في طبيعة التكوين، وأكثر حضوراً في ميدان الحياة الإنسانية، وأعظم تكاثفا في مستويات الحياة العقلية عند الإنسان، لذا فإنّ هذا الاختلاف يأخذ عظمة تجلياته في دائرة التفكير الفلسفي بوصفها أعظم مدارات العقل تبلوراً ونضجاً. ولو لم يكن هناك اختلاف في تعريف الفلسفة وتنوع في النظرة إليها لما كانت جديرة بأن تكون فلسفة، إذ هي البوتقة التي تتفجر فيها طاقة العقل وتنطلق مغامراته. فالاختلاف ظاهرة فلسفية بذاتها – أي: ظاهرة عقلية– ومن يبحث عن الاتفاق في تعريف الفلسفة أو في ميادينها كمن يدفع العقل إلى مدافن التاريخ وبالفلسفة إلى مقابر العدمية. ومن هنا يجب أن ننظر في اختلافات التعريف وفي تنوعاته ظاهرة إيجابية في المستوى الفلسفي.

فالتنوع و الاختلاف في تعريف الفلسفة يعود إلى جملة من العوامل أهمها:

1 – **ذاتية التعريف:** عندما يعرّف الفيلسوف الفلسفة فإنه يعرّف فلسفته الخاصة. وهذا ما يجعلنا أمام زخم هائل من التعاريف قد يصل عددها إلى عدد الفلاسفة أنفسهم.

---

(1) عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 76.

2 - **تعدد مجالات الفلسفة وموضوعاتها:** في القديم كان موضوع الفلسفة الرئيسي هو الطبيعيات وأصل الكون، وفي العهد السوفسطائي اتجهت الفلسفة إلى الذات الإنسانية تيمنا بشعار سقراط المعروف «أيها الإنسان اعرف نفسك»، وفي العصر المسيحي الأول اتجهت إلى اللاهوت، وفي القرن السابع عشر إلى المنهج. فكل موضوع صالح لكي يجلب اهتمامات الفلاسفة مادام يتسم بطابع الإشكالية، وعلى هذا الأساس يقال دائماً: إنَّ الفلسفة تدرس كل شيء بما في ذلك نفسها.

3 - **تعدد مناهج التفكير الفلسفي وغياب منهج موحد:** حيث يتبنى كل فيلسوف منهجاً خاصاً في التأمل وفي التفكير؛ وقد تعددت المناهج الفلسفية وتطورت عبر الزمن، ويمكن لنا في هذا السياق أن نذكر: المنهج التوليدي عند سقراط، والمنهج الديالكتيكي عند أفلاطون، والمنطق أو الأورغانون عند أرسطو، والمنهج التجريبي عند فرنسيس بيكون، والشك المنهجي عند ديكارت، والديالكتيك عند هيجل.

4 - **ارتباط الفلسفة بالعصر:** إنَّ الفيلسوف مرتبط بقضايا زمانه وعصره، وهي التي تملي عليه المواضيع والإشكاليات، وسبل التفكير، وطبيعة المعارف التي سيستخدمها. ولما كان عصر أفلاطون ليس هو عصر ديكارت، فلابد أن نجد اختلافاً بين الفيلسوفين سواء في تعريف الفلسفة أو تحديد أهدافها.

5 - **تعدد المذاهب الفلسفية:** هناك أنساق متراكمة من الاتجاهات والنزعات الفلسفية، حيث نجد المثالية، والمادية، والواقعية، والبرغماتية، والوجودية، والنزعة الإنسانية، والوضعية والنزعة الطبيعية، والنزعة التجريبية...إلخ. ويضاف إلى ذلك أن لكل فيلسوف قناعات فردية تكون مسؤولة عن تميزه وتفرده، واتسام فلسفته بالجدة والأصالة. وهذه جميعها تؤدي دوراً كبيراً في تنوع تعريف الفلسفة وتعدده.

وعلى الرغم من تنوع الأقطاب في تعريف الفلسفة فإنّ المرء يمكنه أن يجد في تعريفاتها كونا واحداً تتناغم فيه أطرافها. فالجميع يتفقون على أن الفلسفة Philosophy كلمة إغريقية قديمة تتكون من لفظين: فيلو Philo وتعني حباً، و سوفي Sophy وتعني الحكمة. وبذلك تصبح الفلسفة بتضافر الكلمتين وتواصل اللفظين حب الحكمة[1].

1 – 1 – الفلسفة بين الدين والعلم والأسطورة:

توجد وشائج عميقة بين الفلسفة وبين الأشكال المعرفية الأخرى، ولاسيما العلم والدين والأسطورة. فالفلسفة هي امتداد عقلي لمبدأ الأسطورة وحركتها، وإذا كانت المعرفة الأسطورية تعتمد ملكة الخيال في تفسير العالم فإنّ الفلسفة تعتمد مبدأ العقلانية، والعقلانية منظومة من الأدوات المنهجية التي تأخذ طابع المنطق والمحاججة والمساءلة والبرهان. ولكن الفلسفة لا تنتهي عندما تبدأ المعرفة التجريبية؛ لأن العلم يعتمد التجربة في حين تعتمد الفلسفة البرهان العقلي. وهذا يعني أن الفلسفة تقف عند حدود التجربة وتتجاوزها. «إن موضوعاً ما يكفّ عن الانتماء إلى الفلسفة ويصبح موضوع علم قائم بذاته، بمجرد ما يكون تحقيق معرفة مضبوطة ومحددة عنه أمراً ممكناً» كما يقول برتراند راسل B. Russel.

أما الأديان، ولاسيما الأديان السماوية، فتعتمد حقيقة إلهية منزلة من السماء على البشر، ولكن الفلسفة مقارنة بالدين تسعى إلى بناء هذه الحقيقة وتشكيلها، فالوحي يهبط على النبي من السماء، والمعرفة المقدسة هنا تصل النبي بوحي من الله عزّ وجل، ولكن الفيلسوف يحلق في سماء الحقيقة ليقطف

---

(1) محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 13.

ثمار المعرفة في علبائها.

ومن أجل التمييز بين هذه التجليات المختلفة للمعرفة الإنسانية يمكن القول: إن الدين يعتمد منهج الوحي، في حين تعتمد الأسطورة منهج الخيال، وفي الوقت الذي يعتمد فيه العلم على التجربة فإنّ الفلسفة تعتمد على العقل والبرهان. ويقدم لنا فيلسوف الحداثة رينيه ديكارت تشبيهاً جميلاً ومعبراً للفلسفة في القرن السابع عشر يمايز فيه بين أواصر الفلسفة، حيث يشبه الفلسفة بشجرة جذعها الفيزياء وجذورها الميتافيزياء، وأغصانها الميكانيك والمنطق والطب والأخلاق[1].

رؤية عامة مقارنة بين أشكال الوعي الإنساني للعالم

	مصدر المعرفة	منهج المعرفة	نوع المعرفة	صفة العارف	مستوى الشمول
الدين	الله والأنبياء	الإيمان والتسليم	دينية – روحية	مؤمن	كونية
الأسطورة	الأدباء والشعراء	الخيال المنظم	خيالية –أسطورية	مندهش	كلية
الفلسفة	الفيلسوف الحكيم	البرهان والمنطق	عقلية– نقدية	متسائل	كلية
العلم	العالم والباحث	الاستقراء–التجربة	تجريبية–علمية	باحث	جزئية

تبدأ اللحظة الفلسفية مع انبهار الفيلسوف وتولد مع الدهشة، أيّ دهشة الفيلسوف أمام إعجاز الكون وعظمته. يقول أرسطو في تأكيد فعل

(1) انظر: مهدي فضل الله، فلسفة ديكارت ومنهجه، دراسة تحليلية ونقدية، دار الطليعة، بيروت، 1996.

الاندهاش والانبهار، في ولادة التفلسف: «إن الدهشة هي التي دفعت الناس إلى التفلسف»[1]، والإنسان هو أكثر الموجودات دهشة واندهاشاً، وهو الاندهاش الذي يستنفر العقل وينطلق به إلى مراتب التأمل والتعقل. إلا أن هناك اختلافاً بين «الدهشة العلمية» و«الدهشة الفلسفية» كما يرى شوبنهاور Schopenhauer، فدهشة الفيلسوف هي دهشة أمام الأمور الاعتيادية والتي تكتسي حلة البداهة، بل هي دهشة أمام الأشياء ذات الصبغة الأكثر عمومية؛ أما دهشة العالم، فهي دهشة أمام أمور جزئية نادرة ومنتقاة، إنها سعي لربطها بقضايا معروفة لديه سابقاً، أو بتعبير أدق هي إرجاع المجهول إلى المعلوم. فالفلسفة إذن هي فن التساؤل والاندهاش والانبهار العقلي أمام العالم بما ينطوي عليه من سحر وعظمة وجمال وإبداع وقدرة على الإدهاش والإبهار.

وتُعرف الفلسفة بمجموعة من السمات والخصائص التي تنفرد فيها عن أشكال وعي الإنسان بالعالم وأهمها:

1 – **الشمولية:** هي معرفة كلية شمولية ينتظم فيها الكون بمختف تجلياته.

2 – **التجريد:** إنها معرفة عقلية تعتمد التفكير العقلي المجرد بالدرجة الأولى، وهي تتجاوز نطاق المعرفة الحسية إلى أعلى مستويات التجرد.

3 – **المنطقية:** إنها معرفة منطقية تحاول أن تحقق الانسجام والتكامل في معطياتها على أساس منطقي.

4 – **غائية المعرفة:** في الفلسفة تطلب المعرفة لذاتها هدفها طلب العلم لذاته وليس لغاية أخرى.

5 – **النزعة النقدية:** إنَّ الفلسفة فكر نقدي لأنها إعادة نظر متواصلة، خصوصاً أنها لا تؤمن بوجود معارف ثابتة ومطلقة. كما أنها تجاوز للاعتقادات الساذجة والبدهية؛ لذا تتسم بالشك القبلي في وجود معرفة نهائية. يؤكد

---

(1) La Philosophie , http://membres.lycos.fr/minbar/cours/philosophieb.htm.

إدموند هوسرل E.Husserl أن التفلسف يبدأ بالرجوع إلى الذات قصد تحطيم المعارف المسلم بها والجاهزة، والتي يمكنها أن تكون عائقاً إبستيمولوجياً في بلوغ الحقيقة. فعلى الفيلسوف أن ينشئ فلسفة خاصة، قائمة على حدوسه المطلقة، وعلى أسس المحاججة والبرهان.

6 – **التساؤل والانبهار:** إنَّ الفلسفة فكر تساؤلي باعتبارها فكراً إشكالياً نقدياً. فالتفكير الفلسفي يجعل من كل شيء موضوع تساؤل ومناقشة وسجال. لذا قال كارل ياسبرس Jaspers: «الأسئلة في الفلسفة أهم من الإجابات عنها»[1].

1 – 2 – حدود البحث الفلسفي:

يتفق الجميع على أن الفلسفة هي حب الحكمة، والفيلسوف هو محب للحكمة، حيث يعتقد كما سبقت الإشارة أن فيثاغورس أول من استحدث هذه اللفظة ووظفها من منظور أن الفلسفة بحث في طبيعة الأشياء. وهذا التعريف يضعنا منذ البداية أمام حدود البحث الفلسفي، حيث الدافع الفلسفي الذي يقود إلى البحث، ولكن لا يعني الوصول إلى اليقين القطعي، ولذلك فإنّ الفلسفة تشكّل في جوهرها – كما يرى كثير من الباحثين – منهجاً وطريقة في البحث تعنى بالسؤال أكثر مما تعنى بالإجابة القطعية على نحو يقيني.

وعلى الرغم من أن الفلاسفة يجادلون في صحة أفكارهم، فإنّ المتأمل في المسألة من خارجها يرى أن الفلسفة كالناكثة غزلها تنسج ثم تنقض ما بدأته؛ لذلك فإنّ العجرفة السوفسطائية كانت موضع استنكار بسبب ما نسبه السوفسطائيون لأنفسهم من عظمة الحكمة وكمالها[2].

---

(1) La Philosophie, http://membres.lycos.fr/minbar/cours/philosophieb.htm.

(2) عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، وكالة المطبوعات، الكويت، 1975، ص 57.

إن فضول الفلسفة وطموحها وشطحات تناقضها جعل حدودها غائمة رجراجة غير واضحة، ويعود هذا الغموض إلى صعوبة تعريف الفلسفة ذاتها وترسيم حدودها، ونعني بحدودها الموضوعات التي تشكّل حيّز اشتغالها.

ففي حين قصرت بعض الفلسفات همها في مجال البحث الميتافيزيقي، أي: ما وراء الطبيعة، نرى أن فلسفات أخرى اعتبرت أن المنطق والأكسيولوجيا (القيم الأخلاقية) ونظرية المعرفة أمور واقعة في دائرة تخصصها، كما أدى نشوء بعض النظريات العلمية العلمانية إلى فتح القنوات بين العلم والفلسفة، وعاد الانتعاش القديم للمذاهب الفلسفية التي تبحث في الطبيعة.

وأدى التساؤل عن الغايات ومحاولة النفاذ إلى المعاني الكامنة خلف الظاهرات التي تناقشها العلوم إلى نشوء فلسفات العلوم، فلم يعد المؤرخ يكتفي بسرد الحوادث التاريخية، بل يحاول تفسير التاريخ بموجب نظرية محددة ترد حوادثه إلى كلية عامة. وما يقال في التاريخ يقال أيضاً في علوم الاجتماع وفي غيرهما من العلوم.

ومن جهة أخرى تطورت بعض النظريات العلمية لتصبح تفسيراً للظواهر التي تبحثها الفلسفة، أليست محاولة فرويد التي بدأت بالنفس البشرية ثم توسعت حدود النظرية التحليلية مع الإضافات التي تبعتها محاولة لتفسير الحضارة والمجتمع والأدب وحتى الدين على نحو فلسفي؟

فبعض المفكرين يرى أن البحث الفلسفي لا علاقة له بما هو خارج عنه، وحصين على ما غيره، وصادر عن ذاتية الفيلسوف، وليس عن شيء آخر، لذا فإنّ الاختلاف بين المذاهب الفلسفية لا يعدو أن يكون اختلافاً في المنابع الذاتية الأصلية بين الفلاسفة[1].

---

(1) عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، المرجع السابق، ص 57.

فالفلسفة نتاج العلاقة بين الفيلسوف وعصره، وهي تتأثر بمعطيات العصر الذي وجدت فيه سواء أكانت علمية أم اجتماعية أم اقتصادية أم ثقافية، ومن هذا المنطلق تنسب فلسفة برجسون الحيوية إلى التقدم الهائل الذي حققته علوم الحياة في عصره[1]، وينظر إلى فلسفة اشبلنجر على أنها تعبير عميق عن شعور ألماني بالإحباط واليأس بعد هزيمة ألمانيا في الحرب العالمية الأولى[2].

وبسبب هذه الطبيعة المعقدة للفلسفة نشأ تاريخ الفلسفة الذي هو محاولة لتقسيم الفلسفة إلى مراحل وحقب فلسفية، فقد صنفت الفلسفة اليونانية إلى ما قبل سقراط وما بعده، وفلسفة العصور الوسطى بما فيها الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة، كما صنفت في مجموعات مادية ومثالية وذرائعية ووجودية وغير ذلك من الفلسفات القائمة.

1 – 3 – خصائص الخطاب الفلسفي:

قديماً قال أرسطو «لا علم إلا بالكليات»، والكل الناظم للكليات كلها هو الفلسفة، فإذا كان العلم يبحث في الظواهر الجزئية للوجود فإنّ الفلسفة تبحث في الوجود كله، بحثاً عن معناه وغاياته ودلالاته والروح الساكنة فيه، عن وحدة الوجود التي تتوارى خلف هذا التعدد في مظاهره وفي تجلياته المختلفة.

فالفلسفة تجوس في المناطق المظلمة التي لا تخضع للملاحظة والتجريب، حيث يسود العلم ويكون اشتغاله. والبحث الفلسفي من جهة ثانية خلافي، فالمذاهب الفلسفية تتعرض باستمرار للمراجعة والنقد، حتى عند الفيلسوف الواحد ذاته، ألا نجد مؤلفات الشباب عند أفلاطون تختلف عن مؤلفات الكهولة؟ ألم ينتقل روجيه غارودي من ماركسية مادية إلى إسلام عرفاني متصوف؟

(1) عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، المرجع السابق ص56.

(2) عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، المرجع السابق، ص56.

وخلافية الفلسفة ليست عدمية هادمة تماماً، بمعنى أن الفيلسوف الجديد لا يهدم بناء أسلافه دائماً، ففي كثير من الحالات يعيد الفيلسوف بناءه الفلسفي من حجارة الفلسفة السابقة، ولكن بتشكيل جديد، وفي أحوال أخرى يعيد توضيح المفاهيم المستخدمة عند فيلسوف سابق، ويبني تصوراته على مطلق هذا التجديد. فالمثل عند أفلاطون والتي أعطاها في فلسفته دلالة انطولوجية وجودية، هي ذاتها المفاهيم التي ينشئها العقل عند أرسطو.

وفي بعض الحالات فإنّ دينامية التغيير هي الاستيعاب والتجاوز، أي: الإقرار بالمقولات السابقة وتجاوزها إلى مستوى جديد، أليست جدلية هيغل هي جدلية ماركس نفسها ولكنها جدل المادة بدل جدل الروح الكلي.

ومن سمات البحث الفلسفي أنه غير نفعي؛ لأن غاياته محصورة بذاته سعياً إلى تلبية الفضول العقلي عن الفيلسوف، ولقد قيل: إنَّ العلم له هذه الصفة ذاتها، ولكن اللانفعية في الفلسفة إطلاقية، في حين أنها في العلم نسبية.

وثمة مسألة تمتاز بها المعرفة الفلسفية، وتكاد تكون سمة مشتركة لتياراتها كافة، وتتمثل في اعتمادها على التأمل العقلي في بحثها، لذلك لا تطابق مقولاتها مع الواقع، بل تحصر همها في التناسق المنطقي لعناصر البناء الفلسفي ذاته. وعلى الرغم من اعتماد الفلسفات على التأمل فإنّ الطريقة التي يعمل فيها التأمل تختلف من فلسفة إلى أخرى، فبينما يعتمد بعض الفلاسفة على حدوس إشراقية عرفانية تتحد فيها ذواتهم مع موضوع المعرفة، كما هي الحال في المذاهب الصوفية والمذاهب الجوانية، فإنّ الفلسفات الأخرى تأخذ صورة عقل يمتلك زمام نفسه يستخدم البرهان العقلي الصارم في توليد المسائل والقضايا التي يبحثها ويحكم بناءها إحكاماً متماسكاً.

2 - بين الفلسفة والتربية:

عرّفنا الفلسفة بأنها شكل متقدم من أشكال الوعي الإنساني للوجود. وأوضحنا أنها معرفة عقلية تتسم بطابع الشمول والتكامل والتنظيم، كما وصفناها بأنها معرفة غائية تسعى لتحديد موقع الإنسان وغايته في الوجود. والفلسفة عندما تتجه إلى التربية تبحث في ماهية المتعلم بوصفه إنساناً، وفي منهج التفكير لديه بوصفه كائناً عاقلاً، وفي غاية المعرفة التي يجب أن يمتلكها بوصفه كائناً غائياً، وفي نسق القيم الذي يجب أن يتبناه بوصفه كائناً أخلاقياً. وعندما تتحول التربية موضوعاً للفلسفة نستطيع القول: إننا إزاء فلسفة تربوية. وتتحدد طبيعة هذه الفلسفة التربوية بالطابع العام للتيارات الفلسفية القائمة، فهناك الفلسفات التربوية المثالية والمادية، وبينهما توجد الفلسفات التربوية العقلية والوجودية والبرغماتية، التي تتميز كل منها عن الأخرى بنسق من السمات والخصائص والتوجهات المحددة[1].

فالفلسفة بصورة عامة تحاول أن تدرك ماهية الوجود على نحو شمولي، وهي في المستوى التربوي تحاول أن تحدد علاقة الإنسان عينه بالوجود. وإذا كانت الفلسفة العامة تسعى إلى اكتشاف عناصر الوجود فإنّ فلسفة التربية تحاول أن تدرك موقع الإنسان في إطار هذا الوجود. وفي هذا المقام تسعى فلسفة التربية إلى تقديم إجابات ذات طابع غائي كوني في المستوى التربوي: لماذا نربي؟ وما غاية التربية؟ وما الوسائل الكفيلة بتحقيق الغايات التربوية؟ وما دور العقل في المعرفة وما دور الحواس وكيف نحدد العلاقة بين الذات العارفة والموضوع موضوع المعرفة؟

---

(1) علي وطفة، فلسفة للأطفال: تحليل نقدي لرؤية إبداعية مجلة الطفولة العربية، المجلد العاشر، العدد 37، ديسمبر، 2008، صص 104-109.

ومعظم المفكرين يرون بوجود روابط جوهرية بين الفلسفة والتربية، وإنه لمن الصعوبة بمكان أن نجد فلسفة من غير تربية أو تربية من غير فلسفة، لأن التقاطب بين الجانبين محكم إلى درجة لا يمكن أن تنفصم. فالتربية من غير فلسفة توجهها تفقد معناها وتتحول إلى أفاعيل عبثية لا طائل من ورائها، والفلسفة من غير فعل تربوي يؤصلها ويمنحها الحياة في العقول والنفوس يجعلها نوعاً من الفوضى العقلية ويحولها إلى عبثية فكرية من غير جدوى[1].

وتتبدى وشائج العلاقة بين التربية والفلسفة في مواطن عديدة؛ فالفيلسوف لا يمكنه إلا أن يكون معلماً ومربياً بالدرجة الأولى، ولا يمكنه أن يكون فيلسوفاً ما لم يكن معلماً؛ لأنه يحتاج إلى نشر تعاليمه وفلسفته، ولن يكون لفلسفته أيّ وجود من غير مؤيدين وأنصار ومريدين. لقد دأب الفلاسفة على بناء مدارس فكرية يبدعون عبرها تصوراتهم ويحملونها لرسل ومعلمين جدد يطوفون بها في أنحاء الدنيا. لقد كان سقراط معلماً قبل أن يكون فيلسوفاً، لا بل كان فيلسوفاً لأنه كان معلماً، وكان أفلاطون أعظم تلامذته؛ ثم أسس أفلاطون أكاديميته المشهورة فأنجب أرسطو المعلم الأول الذي ذاع اسمه في الدنيا وشغل الناس، وقد أسس أرسطو لاحقاً مدرسته المشائيّة المشهورة باسم اللوقيوم.

على مرّ التاريخ نجد أن كل فيلسوف قد أفرد جانباً مهماً من فلسفته للتربية، ويندر في تاريخ الفلسفة أن نجد فيلسوفاً لم يعن بالشأن التربوي، ويخصص مباحث خاصة لهذا الجانب في فلسفته، فمعظم الفلاسفة أفردوا في نظرياتهم جانباً يهتم بالإنسان وتربيته. ويتجلى هذا الاهتمام عند الفلاسفة العرب، أمثال: الغزالي، وابن سينا، والفارابي، وإخوان الصفا؛ ولا يقل هذا الأمر من حيث الأهمية في الفلسفة اليونانية أمثال: سقراط، وأفلاطون، وأرسطو،

---

(1) بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبه الفلاح، الكويت، 1999.

وعلى المنوال نفسه تظهر المسألة عند الفلاسفة الأوروبيين في ما يسمى بالفلسفة الحديثة أمثال: فيخته، وكانط، وروسو، وهيغل.

وليس مدهشاً أبداً أن يكون أعظم الفلاسفة وأشهرهم أكثرهم عناية بالشأن التربوي. فالعمالقة من الفلاسفة مثل أفلاطون وسقراط وكانط وهيغل وديوي وروسو كانوا فلاسفة مربين، ومربين فلاسفة بالدرجة الأولى، وألقابهم ومدارسهم وأعمالهم تشهد على هذه الحقيقة الأصيلة في تاريخ الفلسفة.

إذ لا يمكن للمرء أن يكون فيلسوفاً ما لم يبحث في ماهية الإنسان، وفي طبيعته تيمناً بمقولة سقراط «أيها الإنسان اعرف نفسك»، وبالمقولة الإسلامية الطيبة من «عرف نفسه عرف ربّه». ولا يمكن للفيلسوف أن يكون فيلسوفاً ما لم يبحث قضية المعرفة في كيفية اكتسابها من حيث هي فطرية أو حسية؟ ولا يمكن للفيلسوف أن يكون فيلسوفاً، ما لم يكن قادراً على تحديد الغايات الأخلاقية من وجود الإنسان، فالفلسفة هنا رهينة بقضايا تربوية[1].

والتربية من جانب آخر لا يمكنها أن تكون تربية حقّة ما لم تحدد قضايا الغايات الفلسفية للوجود، ولا يمكنها أن تجري عفوياً دون توجيه فلسفي. ومن هنا فرضت الضرورة التاريخية على كبار المربين أن يكونوا فلاسفة كي يكونوا مربين حقيقين، أمثال: فروبل وبستالوتزي وجان جاك روسو ومنتسوري ودكرولي وكرشنشتاينر ومكارنكو.

لقد تفجرت هذه الحقيقة وضوحا في فلسفة جون ديوي الذي أدرك أنه لايمكن الفصل بين الفلسفة والتربية، وأن الفلسفة كما يقول: هي «النظرية العامة للتربية». ويقال إنَّ تصور الفيلسوف الأمريكي جون ديوي للفلسفة على

---

(1) سعيد إسماعيل علي، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

أنها «النظرية العامة للتربية» يشكّل واحدة من أعمق البصائر إنَّ لم تكن أعمقها على الإطلاق في تاريخ الفكر الإنساني»[1].

وقد تبدو نظرية ديوي في تأكيد هذه العلاقة الصميمية بين الفلسفة والتربية جديدة ومبتكرة، ولا يمكن لأحد أبداً أن ينكر هذه الجدة والأصالة، ولكن من يتبصر في تاريخ الفلسفة سيجد بأن سقراط كان يؤكد جوهرية هذه العلاقة؛ إذ يقول: «إنَّ الفلسفة والتربية مظهران مختلفان لشيء واحد، يمثل أحدهما فلسفة الحياة، ويمثل الآخر طريقة تنفيذ هذه الفلسفة»[2].

فالتربية ترتبط جوهرياً بنظرية المعرفة الفلسفية التي تبحث في طبيعة الإنسان، وفي كيفية اكتساب الإنسان للمعرفة، وتحديد دور الحواس في اكتساب المعرفة، ومن ثم تحديد الهدف من المعرفة. وهذه قضايا تواجه المربي لأنها تتصل بصميم عمله وجوهر وجوده.

ثم هناك الجانب الغائي الذي يتعلق بغاية الإنسان وغاية التربية. وهذا جميعه يرتبط بالفلسفة أو بفلسفة التربية تحديداً. وهنا تأخذ فلسفة التربية قبل كل شيء فلسفة الإنسان، وهي الفلسفة التي ترتدّ إلى الكائن الإنساني نفسه، وتحاول إدراك ماهيته وغائيته، لأن الإنسان لا يغدو إنساناً إلا بالتربية، وهو صيرورة تربوية بحسب المقولة الكانطية؛ وعلى هذا الأساس، ومن أجل أن نحدد الغاية من التربية، يجب أن ندرك الغاية من الوجود الإنساني وأن نحددها؛ لأنه في كل حركة من حركاتنا، وكل سكنة من سكناتنا يتجلى موقف قيمي وفلسفي في آن واحد.

---

(1) Regardez: Lucien Morin net Louis Brunet , Philosophie de l'éducation, Les presses de l'Université de Laval, Québec, 1992.

(2) يزيد عيسى سورطي، فلسفة التربية في العالم الإسلامي: المشكلات والحلول، المجلة التربوية، العدد 37، المجلد العاشر، خريف 1995، صص 149–192، ص 155.

3 – فلسفة التربية:

بناء على ما تقدم من تبيان لوشائج العلاقة الجوهرية بين الفلسفة والتربية يمكن القول: إن فلسفة التربية تشكّل المكان الذي تطرح فيه مشكلات الوجود الإنساني في علاقتها بالتربية، وهي بعبارة أخرى صوغ فكري لأوضاع التربية ومشكلاتها وأهدافها[1].

في فلسفة التربية يتأجج الحوار النقدي حول قضايا التربية ومشكلاتها وهمومها وغاياتها وأبعادها. وفي دائرة هذه الفلسفة تتم تغطية الحقل الخاص بالتساؤل الكبير الذي يدور حول هوية الإنسان في صيغة من نحن؟ وماذا يجب أن نكون؟ وكيف نكون؟ وما أدوات هذه الكينونة؟ لقد أدرك فلاسفة التربية على مرّ الزمان بأن الفلسفة التربوية الحقة ومن أجل أن تكون حيّة أصيلة يجب عليها أن تحطم أصنام الحاضر والماضي، وأن تتحول نحو المستقبل؛ لأنها يجب أن تكون نظرة نقدية إلى الوجود بما ينطوي عليه من حمولات وصيرورات ومشاغل.

يقدم كلود بانتيون (Claude pantillon) تعريفاً لفلسفة التربية قوامه «أن فلسفة التربية هي خميرة التربية والفلسفة والتاريخ، بل هي الإرادة الحازمة، إرادة، الوقفة الشامخة للإجابة عن الأسئلة والتّحديات الكبرى في عصرنا»[2]. وتأسيساً على ما سبق يمكن تعريف فلسفة التربية بأنها نتاج متفاعل لمختلف المقولات والنظريات التي شيدها الفلاسفة والمربون في حقل العملية التربوية. وهي تشتمل في ذاتها أيضاً على أنساق التأملات الفلسفية

---

(1) انظر: سعيد إسماعيل علي، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، 2000.

(2) عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 77.

حول التربية والحقيقة التربوية بتجلياتها وممارساتها المختلفة. فالفلسفة نشاط نقدي تأملي شمولي، وهذا يعني أنه عندما نخضع التربية للمساءلة الفلسفية عبر النقد والتحليل والمكاشفة، نجد أنفسنا بصدد فلسفة تربوية حقيقية. إنها في صياغة أخرى، نوع من الغيوم الباردة التي تعانق شمس يوم حارق فتلطف أجواءه، وعمود من النار يضيء في ليل دامس ليوجه التائهين في صحراء تربية مقفرة.

فالفلسفة التربوية هي تطبيق للمنهج الفلسفي على التربية بمختلف قضاياها وتجلياتها، وهي تعمل على تحليل ومعاينة القضايا التربوية وتحليلها ونقدها، وهذا يعني أن فلسفة التربية تؤدي دوراً نقدياً وتوجيهيا وتكاملياً في مجال التربية والحياة التربوية. «إنها النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي، في صلاته بالواقع الاجتماعي العام، وفي مسارات تحركه نحو المستقبل، من أجل توضيح السبل التي نبغي أن يتبناها، والغايات التي يجب أن يرسمها. إنها الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي، في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به، وما يومىء إليه»[1].

إن المبرر الأول لوجود فلسفة تربوية يتمثل في الحاجة إلى التفكير النقدي في ميدان التربية، شأنه في ذلك شأن سائر الميادين. «ومعنى هذا كله، خلافاً لما هو شائع وذائع، إنَّ موضوع فلسفة التربية الرئيسي ليس نظرية القيم، ولا هو العرض شبه العلمي لغايات مجتمع معين. إنَّ موضوعها الأساسي هو عملية التربية نفسها، تصفها وتحللها وتدركها وتكتشف دلالتها ومعناها. أما القيم والغايات فتولد من خلال دراسة عملية التربية نفسها، كما سبق أن قلنا ذلك

(1) عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، المرجع السابق، ص 77.

كرة بعد كرة»[1].

وباختصار، فإنّ الفلسفة التربوية تسعى إلى ترشيد وهداية العملية التربوية بما ينسجم مع غايات كلية شاملة تتناول الإنسان في علاقته بالكون والطبيعة والوجود. وفي كل تربية يجب أن تتحدد منظومة من القضايا من طبيعة فلسفية. إذاً يجب علينا في كل تربية أن نتبنى فلسفة تربوية تقوم بأداء المهمات الآتية:

- تحديد أهداف العملية التربوية وغاياتها.
- تحديد طبيعة الإنسان بما تنطوي عليه من ماهيات وخصائص.
- تقديم تصور فلسفي لعمليات تشكّل المعرفة ومناهج بنائها.
- تعيين مصادر المعرفة وأولوياتها وطبيعتها.
- تحديد الموقف من مسألة الوجود وقضاياها.
- تعمل على بناء منظومات القيم ومعانيها التي تتمثل في الحق والخير والجمال.
- تقوم في النهاية بهداية العملية والتربوية وتوجيهها ونقدها وتحديد مساراتها بما يضمن مصلحة المجتمع والإنسان في مجتمع محدد.

ونحن في عمق هذه الإشكالية نجد أن على العملية التربوية أن تأخذ أحد اتجاهين: يتمثل أحدهما في أن نترك الحبل على الغارب في العملية التربوية دون توجيه، وإما أن نعمل في الاتجاه الآخر على أن يكون للتربية توجيه وهو سيكون بالضرورة توجيها فلسفيا.

لقد قمنا بتحديد عدد من سمات وخصائص ووظائف فلسفة التربية، وسنعمل على استعراض اتجاهين تربويين أساسيين في فلسفة التربية: هما

---

(1) عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، المرجع السابق، ص 78.

الاتجاه المثالي، والاتجاه المادي في التربية. ومن أجل أن نحدد طبيعة الفلسفة التربوية ومهمتها وأبعادها يجب علينا أن ننظر ونتأمل في بعض الفلسفات التربوية، وأن نحدد ملامحها. ومن أجل هذه الغاية سنستعرض طبيعة الفلسفة التربوية المثالية والفلسفة التربوية المادية.

4 - تقاطعات الفلسفة والتربية:

بين الفلسفة والتربية وشيجة أولى تفوق كل الوشائج، وهي أن التربية وليدة الفلسفة الصغرى لأنها آخر العلوم التي بدأت استقلالها عن الفلسفة الأم. ولم ينقطع حبل السرة بين الفلسفة والتربية؛ لأن التربية علم عملي وتطبيقي بالدرجة الأولى، وهو لا يستطيع أن يوجه نفسه إلا عبر الفلسفة. لقد بقيت التربية -الابنة الصغرى للفلسفة- وثيقة الصلة بأمها تهتدي بمشورتها ورأيها، وتطلب عنايتها في تسديد خطاها نحو الأفضل. ولذلك بقيت الفلسفة تشكّل الموجه الأساسي للتربية. ومن هنا جاء إلحاح ديوي على القول: إن الفلسفة هي النظرة العامة للتربية. ومع ذلك كله فهناك قواسم مشتركة وحيوية بين الفلسفة والتربية تجمعها في أربعة محاور أساسية: المسألة المعرفية، والمسألة الوجودية، والمسألة القيمية، ومسألة الطبيعة الإنسانية[1].

4/1 - المسألة الوجودية (الأنطولوجية):

من أجل أن نوضح هذه الصورة للعلاقة الجوهرية بين التربية والفلسفة، يجب علينا أن نستعرض صورة وامضة للمسألة الأساسية في الفلسفة، التي تتجلى بمحوريها الوجودي (الأنطولوجي) من جهة، والمعرفي

---

(1) انظر: محمد عوض الترتوري، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، مرجع سابق، 2010.

(الإبيستيمولوجي) من جهة أخرى.

فالمسألة الأساسية في الفلسفة بقطبيها الوجودي والمعرفي تشكّل منطلق كل فلسفة وتربية. والفيلسوف لا يمكن أن يكون فيلسوفاً ما لم يحدد موقفه من هاتين القضيتين، وتلك هي حال المربي الذي يجب عليه من أجل أن يكون مربياً أن يحدد موقفه من هذه القضية. وهنا تبرز مفارقة غريبة ومدهشة في الآن الواحد لأن الفيلسوف عندما يحدد موقفه من هاتين القضيتين يصبح فيلسوفاً مربياً، وكذلك هي حال المربي الذي يصبح فيلسوفاً. لنستعرض معاً مسألة المعرفة ومسألة الوجود.

من يتأمل في الدفاتر الفلسفية القديمة فسيجد أن قضية «الوجود» كانت الموضوع الأول للفلسفة والفلاسفة، ولاسيما في المرحلة الإغريقية القديمة. وقد أدى الاهتمام الفلسفي في هذا المجال إلى ولادة نظريات وجودية (أنطولوجية) تسجل حضورها في تاريخ الفلسفة عبر نظريات أبدعها فلاسفة عمالقة مثل أفلاطون وأرسطو وهيغل وكانط وديكارت[1].

تبحث النظرية الوجودية الأنطولوجية عن أصل الوجود، وتبين كيفية انبثاق الأشياء والظواهر وتكون الكون وتشكّل الخلق. وهي في دائرة هذا الاهتمام والاشتغال تطرح أنساقاً من التساؤلات المنهجية، أهمها: هل تولد الأشياء بمحض المصادفة، ومن تلقاء ذاتها؟ وهل هناك من قانونية ثابتة تحكم الأحداث الكونية في نشوئها وارتقائها؟

فسؤال الوجود سؤال يتربع عرش الأسئلة في مملكة الفلسفة، ويشكّل قضية القضايا في الفلسفة والتربية. إنه السؤال الأكبر الذي تطرحه الفلسفة،

(1) انظر: محمد عوض الترتوري، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، مرجع سابق، 2010.

وعلى أساسه تتحدد هوية الإنسان الفلسفية. ويصاغ هذا السؤال الأكبر على النحو الآتي: أيهما أسبق في الوجود المادة أم الوعي؟ العقل أم المادة؟ أيهما وجد أولاً؟ ومن ثمّ فإنّ طبيعة الإجابة عن هذا السؤال تحدد لنا هوية الفلسفة والفيلسوف. عندما تكون الإجابة بأن المادة أسبق في الوجود من العقل والروح فإنّ الفلسفة تكون مادية. وعندما تعطى الأولوية للعقل والروح تكون الفلسفة مثالية. وهنا يمكننا تحديد طبيعة أيّ فلسفة بتحديد طبيعة الإجابة التي تقدمها عن هذا السؤال. وتأسيساً على ذلك نقول: إنَّ المثاليين يقولون بأسبقية الوعي على المادة، في حين يعتقد الماديون بأسبقية المادة على الوعي. وهنا علينا في التربية أن نحدد موقفنا من هذه القضية؛ لأن المربي أيضاً يجب أن يحدد موقفه الوجودي. وهو على أساس هذا الموقف سيوجه رؤيته التربوية، وسيمارس فعله التربوي[1].

هنا تتبدى قضية في منتهى الأهمية بالنسبة للمربي، وتتمثل هذه القضية في الغاية التربوية الكبرى للفعل التربوي؛ فإذا كانت الروح هي جوهر الإنسان فإنّ على المربي أن يُعنى بالروح أولا، وأن يؤكد على جوهرية هذه الروح في عمله التربوي ثانياً. وعلى خلاف ذلك إذا ارتأى المربي أن جوهر الإنسان مادي فعليه أن يركز على الجوانب المادية والبيولوجية في حياة المتربي والمتعلم، وأن يكثف جهده في سبيل بناء هذه الروح. والموقف الفلسفي من الوجود سيحدد لنا أيضاً طبيعة الموقف من المسألة المعرفية في الفلسفة كما نجلوها في التالي.

4 – 2 – المسألة المعرفية: نظرية المعرفة :

على أساس الموقف من المسألة الأولى، أي: المسألة الوجودية يتحدد

---

(1) انظر: صبحي حمدان أبو جلالة، أصول التربية بين الأصالة و المعاصرة، مكتبه الفلاح، الكويت، 2001.

الموقف من المسألة المعرفية الإبيستيمولوجية التي تأخذ طابعاً أكثر تعقيداً[1]. وأهم الأسئلة التي تطرحها هذه القضية تتعلق بطبيعة العلاقة بين الذات والموضوع، بين الإنسان بوصفه ذاتاً عارفة وبين العالم الخارجي بوصفه موضوعاً قابلاً للمعرفة: كيف تتم عملية المعرفة؟ هل المعرفة كامنة في الإنسان سابقة على التجربة؟ أم أن التجربة مصدر المعرفة؟ هل توجد المعرفة بصورة أولية قبلية في عقل الإنسان؟ أم أنها تتأتى من التجربة؟ هل هناك معرفة فطرية؟ ما دور الحواس في عملية المعرفة؟ وما أدوات الإنسان في المعرفة؟ وهل معارفنا مطابقة للواقع في جدل العلاقة بين الأعيان والأذهان كما يقول المناطقة العرب؟ ما حدود المعرفة؟ وما مدى التطابق بين فكرتنا عن الشيء وحقيقة الشيء ذاته؟ ما طريقة البرهان على الحقائق؟ ما الفرق بين المعرفة والاعتقاد؟ ما الآليات التي يستخدمها الإنسان للوصول إلى المعرفة؟ هل هي الحواس كما يرى لوك الذي يقول: «لا يوجد شيء في العقل لم يكن موجودا في الحواس من قبل»، وقد أضاف ليبنتز إضافته المشهورة إلى هذا القول قائلا: «إلا العقل»[2].

هذه الأسئلة وتفاعلاتها تشكّل ما يسمى نظرية المعرفة في الفلسفة والتربية، وتشكّل منطلق كل فعل تربوي، بل هي جوهر العملية التربوية. وربما لا نبالغ بالقول: إنَّ الأسئلة المعرفية التي تطرحها نظرية المعرفة الفلسفية تشكّل المبتدأ والخبر في العملية التربوية. فعلى المربي أن يتخذ بالمطلق موقفاً من المسائل المعرفية التي تطرحها الفلسفة، وهو لن يستطيع أن يربي حقيقة وينجح في فعله التربوي، ما لم يتخذ قراره وموقفه بشأن كيفيات المعرفة وآلياتها

---

(1) Woozley. A.D., Theory of Knowledge, An Introduction, London, 1950, pp. 8- 1.

(2) فاطمة جيوشي، طرائق تدريس الفلسفة، مطبعة دمشق، جامعة دمشق، 1990 / 1991، ص29.

الإنسانية؛ إذ عليه أن يعرف كيف تكتسب المعرفة؟ وما أدواتها؟ وهل هناك معرفة فطرية سابقة للتجربة؟ وأن يعرف ما دور الحواس، أي: حواس المتعلم في العملية المعرفية. وعليه فوق ذلك كله أن يحدد أهدافه التربوية الخاصة وأن يقف موقف الناقد من الأهداف التي تفرضها العملية التربوية. وإنه لمن المؤكد أن المسائل التي تطرحها نظرية المعرفة في الفلسفة هي عينها المسائل التي تطرحها البيداغوجيا التربوية بصورة دقيقة. ومن هنا تبدو أهمية العلاقة الوجودية والصميمية بين الفلسفة والتربية.

فالمثاليون يعتقدون أن العقل والروح يشكّلان المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية، وهذا يعني أن المعرفة تنبع من العقل ومن الوعي الخالص، ويميزون بين المعرفة الحقيقية وبين الخبرات التي تقدمها الحواس، وهم يقولون بأن المعرفة الحدسية ممكنة، ولكن لا بد من اختبارها بالعقل، ويختلفون في وظيفة الحواس ودورها في عملية المعرفة؛ فأفلاطون يرى أن الفكرة التي نكونها بواسطة الحواس ليست صحيحة، وأن صورة الأشياء تختلف عن الأشياء ذاتها؛ لأن المعرفة تتصف بالثبات والكمال والواحدية، والأشياء التي نراها بالحواس فاسدة وناقصة ومتعددة ومتغيرة. إنَّ فكرة الدائرة تختلف عن الدائرة التي نشاهدها، ولذلك حتى نعرف الدائرة معرفة حقيقية لا بد من إعمال تأملنا العقلي المدرب للكشف عن المعنى المتواري خلف ضلالات الحواس[1].

ولا يغالي أرسطو هذه المغالاة، بل يرى أن المعرفة الحسية أمر ضروري، ولكن العقل يقوم بتنظيم معطيات العقل وفق مقولات فطر عليها ولم يكتسبها بالتجربة. والمعرفة عند بركلي مصدرها الله، أليس هو المعرفة الكلية؟ وبقدر ما يتجلى الله في نفوسنا بقدر ما نقترب من المعرفة، والمعرفة كما يراها هيغل تكمن

(1) انظر: محمد عوض الترتوري، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، مرجع سابق، 2010.

داخل الواقع، فما هو واقعي عقلاني وما هو عقلاني واقعي، ومصدرهما العقل الكلي، وكما يسير الوجود وفق نظام متدرج من التفتح الداخلي عبر جدليته التاريخية الخاصة من العقل الكلي يخرج، وإليه يعود، لذلك فإنّ على الفكر اكتشاف هذه الكلّيانية للنظام خلف التعدد، وربط الأشياء والأفكار المبعثرة في هذه الكلية التي هي روح الكون.

إن المهمة الأولى للمدرسة وفقاً لنظرية المعرفة المثالية تكمن في ترويض عقل الطفل من أجل إدراك الجوهر العام للروح. إنَّ المواد والمقررات الدراسية لا تعلم لمعرفتها، فهي لا قيمة لها بذاتها، ولا لاستخدامها في الحياة، بل تكمن غايتها في مساعدة العقل للوصول إلى ما هو كلي ومطلق. وتتمثل نقطة الانطلاق كما يرى أفلاطون في إبراز القصور في معرفة المتعلم وإشعاره بجهله، وذلك عن طريق إجراء الحوار معه، والأخذ بيده عبر دورة من التهكم والتوليد: التهكم حيث تتحرر النفس من الآراء الفاسدة والمعتقدات، وتصبح أكثر استعداداً لعملية التوليد، أي: استخراج الحقيقة المنسية من داخل الفرد. وهكذا يتدرج المتعلم عبر عملية التهكم والتوليد ليصل إلى رحاب الفلسفة وعبر دراستها تتجلى له الحقيقة الكبرى.

وعلى خلاف المثاليين يرى الماديون ولاسيما الماركسيون أن الواقع شيء مستقل عن ذاتنا، إنَّ المعرفة هي انعكاس هذا الواقع على ذاتنا، ولكن هذا الانعكاس ليس آلياً، فالصورة المكتوبة في الذهن ليست صورة فوتوغرافية مطابقة للشيء ذاته، إذ إنَّ المدركات الحسية التي يكونها الإنسان من خلال معالجته لها بالعمل تخضع إلى عمليات معقدة يجريها دماغ بشري نشيط وفعال، ويصورها في أفكار مختلفة عما هي عليه في الواقع، إنَّ المعرفة مشروطة بالدماغ ولكنها مشروطة من جهة أخرى بمدى التطور الذي بلغته البشرية في المعرفة، و درجة التراكم الذي أحرزته في هذا المضمار. فالسياق الاجتماعي

يطور المعرفة، ومن ثمّ فليس هناك حقائق مطلقة، لأن المعرفة الإنسانية تطورية في ذاتها. أما الماديون فيؤثرون الحواس في عملية اكتساب المعرفة، ويؤكدونها؛ فمصدر المعرفة بالنسبة إليهم هو العالم الخارجي، وأنه لا يوجد في العقل إلا ما سبق أن وجد في الحواس[1].

إن التعلم في الهيئات التربوية يستند إلى نظرية المعرفة في الفلسفة الماركسية؛ ولذلك فهو يقوم على التعلم بالعمل في وسط اجتماعي. فالفكر يتولد من خلال معالجة الأشياء بالحواس والعمل، وقد حلل غالبارين (عالم نفس سوفيتي) اكتساب المعرفة على سلسلة من الأفعال المتدرجة يمارسها المتعلم تحت إشراف المربي حتى تتحول من نشاط خارجي يمارسه المعلم إلى شيء داخلي يسيطر عليه.

ويشارك البراغماتيون غيرهم في القول بنسبية المعرفة، ويؤكدون أن المعرفة وسيلة للتكيف، وأن الإنسان يولد الأفكار نتيجة تفاعله مع محيطه، والأفكار الميتة هي الأفكار التي ثبت عدم كفاءتها خلال التفاعل أو أن عجلة التطور خلفتها وراءها، ولذلك فإنّ الفلسفة البرغماتية للتربية ترفض تقييد المناهج التربوية بوظيفة النقل الثقافي لثقافة أصبحت ميتة وغير فاعلة على حد قول جون ديوي.

إن الأفكار الصحيحة ليست تلك الأفكار التي تنقل لنا الواقع، بل تلك الأفكار الوظيفية التي تساعد على العمل، والتي تكشف التجربة الحية ملاءمتها وصلاحيتها، وينتج عن ذلك أن علاقة فكرنا بالواقع علاقة دينامية وليست جامدة، وأن علينا أن نعيد التفكير بأفكارنا كلما تغير الواقع.، إنَّ التفكير ينشأ عندما يطرح علينا الواقع مشكلاته، ومن ثمّ فالتفكير ليس تأملياً، بل إجابات

---

(1) انظر: عبد العزيز عطا الله المعايطة، مقدمه في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 2005.

عن أسئلة إشكالية، تتولد حين تنشأ مشكلة لا نملك الإجابة عنها، أو نملك عنها إجابة مخطئة إذ ذاك. والنظام المعرفي دائما ما يكون متجدداً، ولما كان العالم متغيراً ومنفتحاً على شتى الاحتمالات، فإنّ الفكر يجب أن يكون متغيرا بحيث يلائم تغيرات الواقع.

إن التلميذ، بموجب هذه النظرية، يتعلم بالعمل، وذلك عن طريق حفز وتحريض اهتمامه، حيث يختار مشكلات تهمه وتلبي دوافعه، وتنظم هذه المشكلات في مشروعات وطرائق متدرجة في الحل، وتناقش وتتم معالجتها في جو ديمقراطي، ويستخدم الطفل في اختيار المشكلات وتنفيذها دوافعه، وأهمها: دافع الفضوا والاستطلاع، ومن ثمّ فأن المناهج المسماة بمناهج النشاط هي المناهج التي دعت إليها المدرسة البرغماتية، وهي مناهج غير محددة سلفاً بل تتولد عبر التجربة التربوية، أي: عبر حوار يمارسه المتعلم مع المعلم والمتعلم مع البيئة.

ويرى جان جاك روسو – زعيم النزعة الطبيعية في الفلسفة – أن الذكاء يولد في المجرى الطبيعي لتطور الإنسان، وأن الملكية الفردية هي أصل الشرور التي ضللت العقل، وولدت الاستبداد والقهر والظلم. ويجادل روسو في أن دعوته لا تعني إلغاء العقل، بل يبارك اللحظة العقلانية عند الإنسان، ولكنه يدعو إلى إعادة العقل إلى أصالته وإخراجه من دائرة اغترابه الناجمة عن تقديسه للأشياء التي أبدعها، وهذا لا يكون إلا بالعودة إلى الطبيعة التي يمكنها أن تصقل العقل وتنهض به. و لكن لماذا نعود إلى الطبيعة وماذا نقرأ فيها؟ إنَّ ذلك يعتمد على مبدئين: أولهما عزل الطفل عن المجتمع لإبعاده عن الفساد، وثانيهما مجاراة التطور الطبيعي للطفل.

إن عزل الطفل عن المجتمع وتربيته في أحضان الطبيعة يحمي قلبه من

الرذيلة وعقله من الخطأ، وذلك بتخليصه من الأحكام الخاطئة التي يكتسبها في المجتمع، ويكتشف من خلال تفاعله مع الطبيعة الحقائق التي تتصل بالضرورات الطبيعية، على الرغم من أن هذه التربية سميت تربية سلبية فإنها إيجابية بكل ما في الكلمة من معنى، إنَّ كل ما هنالك هو تقليص سلطة المربي الذي لا يتدخل مباشرة، بل يحيط بالطفل من كل جانب، وواجبه لا تعليمه بل حمايته من شططه الخاص الناجم عن رغبته التي تتجاوز قدرته، ولذلك فإنّ على المربي ترقب ظهور قدراته يقدم له التربية المناسبة.

وباختصار، تبين لنا نظرية المعرفة بأسئلتها المعقدة حول عملية المعرفة إلى أيّ حد تتطابق الفلسفة مع التربية، وإلى أيّ حدّ تكون فلسفة التربية ضرورية وجوهرية في عمل المربي والفيلسوف معاً أيضاً.

إن الوصول إلى المعرفة كان وما يزال المسألة المحورية في العمل التربوي. وتشكّل نظرية المعرفة الأساس الفلسفي للتربية على المعرفة وممارسة العمليات المعرفية والإدراكية ذاتها. وهذا يعني أن ممارسة العملية التربوية تتطلب بداية الإجابة عن أسئلة معرفية ذات طابع فلسفي تتعلق بطبيعة العلاقة بين الذات والموضوع، بين الذات العارفة والموضوع في قابليته للمعرفة.

4 – 3 – المسألة القيمية: النظرية الأخلاقية:

تبدو وشائج العلاقة بين الفلسفة والتربية في الجانب القيمي؛ فالقيم تشكّل ديدن الفعل التربوي ومنطلق الحياة التربوية. ولا يمكن الحديث عن تربية لاتتحرك في حقل القيم. فالقيم هي نسغ الحياة التربوية، وهي الدماء التي تجري في عروق التربية. والسؤال هنا كيف يمكن للتربية أن تحدد منظوماتها القيمية؟ من أين تستمد هذه المنظومات القيمية؟ وفي كل الأحوال نجد هنا أن التربية غالباً ما تستمد نسغها القيمي من الدين ومن الفلسفة في معظم الأحيان، ولاسيما

الفلسفات التي تتشبع بعطاءات إيمانية كالفلسفة العربية الإسلامية[1].

فالفلسفة تتحرك بفعالية في هذا الحقل القيمي، ويشكّل حقل القيم والمعاني والغايات أكثر حقول الفلسفة نضرة وجمالاً وسحراً. ولم يكن مدهشاً أبداً أن الفلسفة الإغريقية القديمة كانت تزاوج وتطابق بين المعرفة والفضيلة؛ فالمعرفة هي قيمة القيم والحكمة هي غاية الغايات. فالرذيلة هي الجهل والفضيلة هي المعرفة، والمعرفة هي الخير المطلق والجهل هو الشر المطلق. ووفقاً لهذه الرؤية تتألق الفلسفة الكانطية في تعظيمها للقانون الأخلاقي، **حيث يقول كانط عبارته الشهيرة التي دونت على قبره: شيئان يملأان نفسي إعجابا واحتراما: السماء المزدانة بالنجوم من فوقي، والقانون الأخلاقي في أعماقي.**

فالموضوع الذي تتناوله الأكسيولوجيا، أو مبحث القيم، يتمركز حول القيم والمثل العليا والغايات السامية وقيم الحق والخير والجمال. وتطرح هذه الأكسيولوجيا أسئلة معقدة حول طبيعة الحق والخير والجمال، ومنها: هل القيم مجرد معان في العقل؟ أم أن لها وجودا مستقلا عن العقل الذي يدركها؟[2].

ومن هنا تستمد التربية أو فلسفة التربية معينها في تحديد موقفها من القيم. فعلى المربي وعلى النظم التربوية أن تحدد موقفها القيمي والأخلاقي، ومن ثمّ أن تحدد منظومة القيم التي تسعى إلى تأصيلها في المتربين في المستويات الاجتماعية والأخلاقية والسياسية. والتربية بوصفها علوماً عملية لا تمتلك هذه القدرة على التبصر في هذا الميدان من غير اللجوء إلى مباحث القيم في

---

(1) انظر: محمد عوض الترتوري، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، مرجع سابق، 2010.

(2) انظر: محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 24.

الفلسفة، وهنا يترتب عليها أن تتبحر في معاني القيم من زاوية فلسفة خالصة. وباختصار لا يمكن أن نتحدث عن تربية من غير قيم؛ لأن القيم تشكّل عماد كل فعل تربوي، ومن هنا يولد هذا التكامل العميق والشامل بين الفلسفة والتربية في حقل القيم الذي هو أكثر خطوط التماس اشتراكاً بين الفلسفة والتربية.

4 – 4 – في ماهية الإنسان وطبيعته:

هل الإنسان جسم أم روح؟ أم هو ثنائية جسد وروح في آن واحد؟ هل العقل صفحة بيضاء ننقش عليها ما نريد؟ أم آلة تستقبل الإحساسات؟ أم كينونة فاعلة لا تستجيب للمحيط ومثيراته استجابة حرفية، كما تستجيب القصبة الفارغة لعزف العازف؟ وهل الإنسان شرير أم خيّر بطبعه؟ وفي تحديد الموقف من هذه المسائل ترتسم مناهج ونظريات وممارسات تربوية فيما يتعلق بطرائق التدريس ومختلف التطبيقات التربوية. فالنظريات السلوكية الترابطية تؤكد على مقولات المثير والاستجابة والانطفاء والتعزيز؛ لأنها تنطلق من فكرة أن العقل صفحة بيضاء نرسم عليها ما نشاء. وعلى خلاف ذلك تركز النظريات البنائية ومنها بنائية جان بياجيه على فكرة التفاعل بين العقل والبيئة، إذ ترى أن كل ما يمارس بالعقل والحس يعاد استدخاله وتمثله على مستوى الفكر بصورة أخرى لا تطابق الأصل، أي: لا تطابق المثيرات.

إن نوع الإجابة عن مسألة الطبيعة الإنسانية يحدد ملامح الفلسفة التربوية التي تعتمد في توجيه العملية التربوية. فإذا كان الإنسان خيّراً بطبعه، فإنّ السلطة التربوية تقلل من وطأتها وضبطها، وتحقق الانضباط الذاتي وتستخدم الأساليب الديموقراطية في تحقيق النظام، وعلى خلاف ذلك إذا كان الإنسان شريراً بطبعه، فإنّ السلطة التربوية في هذه الحالة تتدخل بفظاظة متكافئة مع ما في الإنسان من شرور لتستأصل هذا الشر، وهذا ينسحب

على طرائق التدريس وغيرها من الممارسات التربوية؛ لأن تأصل الخير في كينونة الإنسان يقلل من دور الهيمنة التي يفرضها المعلم في مجال التربية؛ إذ يمكن للطبيعة – إذا كانت خيرة في جوهرها – أن تعلمنا وتحدد لنا التوجهات الأخلاقية، وهذه الفكرة أصيلة في الرؤية الفلسفية لروسو الذي يدعو إلى اتخاذ الطبيعة معلماً أخلاقياً يعصم القلب من الخطيئة، ويسمو بالإنسان عن مواطن الرذيلة[1].

إذا كان البحث في طبيعة الإنسان يتناول الإنسان، بما هو عليه، فإنّ البحث في الغايات والأهداف يحدد ما يجب أن يكون عليه الإنسان ويرسم الصورة الحيوية للإنسان في عالم التربية والممارسة التربوية. فالغايات والأهداف منظومة من المبادئ التي توجه العقل التربوي في مسار غائي ترتسم فيه الأهداف النهائية وتتحدد. ويشكّل مبحث الغايات التربوية الحقل التربوي الذي تتقاطع فيه العلاقات بين الفرد والمجتمع، وبين الفرد والبيئة المحيطة به، وترتسم الصيغ التي يجب أن تكون عليه هذه العلاقة، وتتحدد احتياجات الفرد من المعارف والمهارات للدخول في تفاعل اجتماعي إنساني خلاق ومثمر.

تختلف النظرة الفلسفية للطبيعة الإنسانية باختلاف المذاهب والتيارات الفلسفية؛ فالمثالية تنظر إلى الإنسان على أنه كائن روحي، وأن حريته رهينة بذاتيته، فالخضوع لقانونية الضرورة وقانونية الطبيعة شأن من شؤون الجسد، والاستجابة لرغبات الجسد استجابة لكل ما هو غريزي ونزوعي، فالجسد بوصفه كياناً مادياً يخضع لقوانين الطبيعة ويجد فيها ما يلبي غرائزه. ومادام الإنسان كائناً روحياً فإنه بصفته هذه فكرة مطلقة بغض النظر عن تجسداته المادية التي تتعلق بالعمر والجنس والهيئة واللون والبنية، ويترتب

(1) انظر: محسن حمود الصالحي، نظرات في الفكر التربوي الإسلامي، مكتبة الدار الأكاديمية، الكويت، 2005.

على ذلك منطقياً أن الطفل مكافئ للراشد من حيث الجوهر، مفارق له من حيث العرض، فكلاهما من روح وإن اختلفا في هيئة الجسد.

إن ضياع الروح في عالم المحسوسات امتهان للإنسان؛ لذا يترتب على التربية المثالية أن ترتقي بالإنسان إلى ما فوق الجسد وأن تصقل جوهره الروحي الأصيل، وأن تحرره من سيطرة الرغبات والنزوات؛ لأن الجسد صورة حسية ملموسة مسكونة بالشر والجهل والألم، في حين إنَّ الروح مسكونة بجوهر الفضيلة والمعرفة والحق والجمال، ومن هنا يترتب على التربية هنا أن تحرر الإنسان من حيوانية الجسد، وأن تنهض به إلى سمو القيم الروحية الأصيلة في عالم المثل.

ولكن هذه الصورة الروحية تفقد تألقها في الفلسفات المادية، فالإنسان بالنسبة للماركسية ليس ماهية ولا جوهراً روحياً، بل شيء في الطبيعة، إنه كتلة «ذات ثلاثة أبعاد مادتها اللحم والدم والعظام»[1]. وإذا كان الإنسان شيئاً فإنّ قوانين الطبيعة تنطبق عليه، ومن ثمّ فهو يخضع لجبريتها المطلقة، ولا يستطيع التحرر من هذه الجبرية إلا بفهم الضرورة، أي: امتلاك المعرفة واستخدامها.

فالإنسان وفقاً لهذه الفلسفات المادية يختلف عن بقية الكائنات الحية بقدرته على ابتكار الأدوات الضرورية لتلبية حاجاته، وفي هذه العملية الابتكارية ينشأ وعيه ويتبلور؛ ولذلك فإنّ أفكار الناس ليست معزولة عن أعمالهم وصنوف نشاطهم، ومن ثمّ فإنّ الإنسان يتعرض خلال مسيرته التاريخية لشتى أنواع الاغتراب، فهو مغترب عن عمله، لأنه يبيع قوة عمله ولا يوظفه كما يريد، ومغترب عن إنتاجه لأن إنتاجه هذا لا يلبي حاجاته بل يحول إلى سلعة ويدفعه إلى دائرة الوهم والتشيؤ.

---

(1) كامل فؤاد وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار القلم، بيروت، 1989، ص 391.

إن الأشياء تفرض سلطانها على الإنسان، واستعادة الإنسان سيطرته على مصيره، والخروج من دائرة الاغتراب أمر مرهون بالفعل الثوري للطبقة العاملة، وبإنشاء ثقافة وتربية جديدة تحرره من أوهامه، وتخرجه من ظلمات اغترابه. فالإنسان جزء من الطبيعة ذاتها، وسعادته إنما تتحقق بالعيش وفق قوانينها، حتى لو كانت هذه القوانين غائية كما يرى روسو، إذ يفترض أن الطبيعة خيرة.

والإنسان في الفلسفات التربوية المادية لا يتصف بالخير ولا بالشر فهو يحوي الإمكانيتين معاً، فطبيعته قابلة للإفساد كما هي قابلة للكمال؛ لذا فإنّ الخطأ الأخلاقي كالخطأ المعرفي كلاهما ممكنان، ولكن من الممكن أيضاً إصلاحهما.

إن الإنسان في حال الطبيعة كان يعيش في حالة غريزية مطلقة، ولم يكن مزوداً بالذاكرة، أو بالقدرة على التوقع والتخيل، وفي مصادفة ما تطوَّر ذكاؤه، فأبدع اللغة والمجتمع، وجرى تقسيم العمل، ومن هنا بدأ الفساد والشر، بسبب نشوء الرغبة في حيازة خيرات من الطبيعة لا يحتاج إليها، ونشأ التملك، كل ذلك نشأ في سياق المجتمع وتطوره، وأدى فساد المجتمع، ونشأ فساد الفرد لأن المجتمع أجبره على تجاوز طبيعته الإنسانية. ولا نغالي إذا قلنا: **إنَّ مشروع روسو التربوي مشروع سياسي واجتماعي مؤجل، غايته إصلاح المجتمع واستخدام التربية سبيلاً لذلك.**

فالمجتمع يفسد الطبيعة، وكذلك الثقافة الإنسانية، وهذا ما تؤكده سيرة طفل «الإيفيرون» الوحشي الذي عثر عليه في غابة الإيفيرون الفرنسية عام 1799، وكان حينذاك غلاماً أُهمل، وترك للعيش في الغابة، واستطاع أن ينجو من الموت، وخرج قوياً كالحيوانات، لا يعرف البرد ولا المطر ولا المرض، وهو

الطفل الذي علق عليه روسو قائلاً: انظروا إلى الطبيعة كيف تفعل بالإنسان، وانظروا إلى الحضارة ماذا تفعل بالإنسان؟ إنها تسلب منه كل مقاومة عضوية، وكل نور فطري، وليس فيها سوى إفساد الإنسان، وتلويث البيئة وإشعال الحروب وإفساد الصحة العامة.

إن إفساد المجتمع للطبيعة الإنسانية الخيرة انصب على الجانب المعرفي، كما انصب على الجانب الأخلاقي سواء بسواء، ولما كان المجتمع بالنسبة للإنسان ضرورة لازمة، كان لا بد من تسليح الإنسان بالوعي قبل إلقائه في خضم المجتمع، وذلك بعزله عنه في البداية، حيث تتكون قدرته العقلية على التمييز وعلى إصدار الأحكام الصحيحة وعدم التأثر بالأحكام المخطئة، والسبيل إلى ذلك هو التربية الطبيعية السلبية، والسلب هنا يعني فتح المجال لتلقائية المتعلم، وتحقيقاً للطبيعة الإنسانية. والطبيعة الإنسانية لا تتجلى في صورتها النهائية دفعة واحدة، بل بشكل تاريخي. وعلى المربي مراعاة ذلك، وتنسيق فاعليته التربوية مع هذه الصيرورة.

ولذلك فإنه في المرحلة الحسية حيث تندمج الأشياء وتتماهى بالنسبة للطفل الروح مع الجسد والذات مع الطبيعة يبدأ اتصال الطفل بالطبيعة عن طريق الحركة، إنَّ من الخطأ الشديد تغيير أداة الاتصال هذه، وذلك باستخدام القماط وترك التلقائية تبلغ مداها، وتكشف له(وحدها) القيود التي تفرضها الطبيعة على نوازعه، وإذا كان لابد من تعليمه اللغة في هذه المرحلة فيجب تقييدها في حدود ما تعبر عنه من أشياء.

إن الطفل في المرحلة الحسية، يربى تربية سلبية تتركه يتفتح من داخله، ووظيفة المربي حماية الطفل من التقاط ما هو غير صحيح من أفكار، ومن رغبته في الحصول على ما هو غير قادر على نقده.

وفي مرحلة تالية، يسميها روسو مرحلة الفاعلية، يتسع عالم الطفل وتزداد قدرته، وبذلك يتسع مدى فاعليته واتصاله بالعالم المحيط، بما يحتوي هذا العالم من أشياء يعالجها، ويستخدم في معالجتها قدراته المتفتحة. وخلال احتكاكه يكتشف قوانين الأشياء من خلال تأثيره وتأثره بها، فإسقاط شيء من عل يشكّل القاعدة التي ينبني مفهوم الجاذبية ضمنياً من خلالها، وكذلك مفهوم الصلابة والطول، وغير ذلك من المفهومات[1].

فالمطلوب من المربي حماية الطفل من تأثير الكبار ومن قيمهم، فثمّة آراء كثيرة مخطئة في خبرة الراشدين، ومن ثمّ فإن الطفل إذ يجرب فاعليته في الطبيعة يواجه مقاومة الطبيعة نفسها ويتلقى عقابها، وهذا العقاب الطبيعي هو العقاب الأمثل الذي يمكن توظيفه في التربية، والطفل في دورة هذه التجربة والمواجهة يكتشف أن حريته مشروطة.

ولما كان روسو ينظر للقانون الأخلاقي نظرته إلى القانون العلمي من حيث حتميته، فإنّ القانون الأخلاقي لا يمكن اكتشافه في هذه السن، بسب مضامينه المجردة، ولكن على المربي أن يكون يقظاً بحيث لا يسمح للطفل بالتقاط القيم من المجتمع.

إن صورة المربي -كما يراها روسو للمربي- يجب أن تتمتع بمزايا محددة صعبة المنال بالقياس إلى صورة المربي التقليدية، ولذلك يجب أن يعد المربي إعداداً مناسباً، وهنا يكتشف الدور المنطقي الفاسد في فلسفة روسو التربوية، ذلك أن التربية التقليدية القائمة التي ينقدها روسو لا يمكن أن تقدم لنا ذلك المربي المنشود، وحتى ننشئ تربية متجاوزة فإننا نحتاج إليه.

---

(1) انظر: محمد حسن العمايرة، أصول التربية: التاريخية و الاجتماعية و النفسية و الفلسفية، دار المسيرة، عمان، 2005.

وعلى الرغم من ذلك، فإنّ روسو يقدم إلينا بحدس مرهف وذكاء خلاق فيضاً من الآراء التي أثبت العلم مصداقيتها الكبيرة. فالمرحلة الأخيرة من مراحل نمو الطفل تكون عندما تنمو القدرات العقلية لديه، حيث لم يعد من الخطورة إدماجه في المجتمع وتعريفه بالقيم الأخلاقية والعاطفية؛ إذ يمكنه أن يقيم توازناً بين حبه لنفسه وحبه القيم السامية.

ولكن إشكالية الجسد والروح تجد تجاوزاً لها في الفلسفة البرغماتية التي تتخطى ثنائية العقل والجسد كما تتبدى في الفلسفات الأخرى. فالبرغماتيون لا يرون في الإنسان ذاتاً تصعد إلى المطلق أو موضوعاً مادياً ينحدر إلى الدرك الأسفل من الوجود، حتى وليم جيمس مؤسس البرغماتية عندما يجادل بالمسألة الدينية فهو يبرهن على أن «وجود الله بقطع النظر عن الأدلة الخارجية ينسجم مع طبيعة عقولنا كمفكرين»[1]. فطبيعة الإنسان معقدة وتطورية، وتطوريتها نتيجة تفاعل عنصرين: الإنسان بوصفه مُعْطى بيولوجياً، والإنسان بوصفه مُعْطى اجتماعياً.

إن الطبيعة التطورية للإنسان والحياة من حوله تفرض عليه إعادة بناء حياته وتكييفها لما يستجد. ولذلك فإنّ المدرسة ليست جزيرة معزولة عما يجري حولها بل مفتوحة الأسوار على الحياة المتطورة، مناهجها وطرائق تدريسها غير ثابتة، بل متغيرة بتغير إشكالات الحياة ذاتها، وهي تطرح على المتعلم أسئلتها وتشعره بالحيرة عندما لا يستطيع بنسقه المعرفي الإجابة عنها، ولذلك يسعى للتفكير، ومن هنا تؤكد البرغماتية على تعليم الأفكار في سياقها الحيوي، حيث تتعانق المعرفة والحاجة وترفض تعليم مطلقات أكاديمية لا تنبع من التجربة الحية، لأن مفاهيم الأشياء وصيغها التجريدية يجب أن تمر بالخبرة أولاً، ويجب

(1) وليم جيمس، العقل والدين، ترجمة محمود حسب الله، منشورات دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1980، ص87.

أن تشتق من سياقها الحياتي والاجتماعي، وحتى المفاهيم الأخلاقية يجب أن تنبع من خلال الخبرة الشخصية ومن درجة ملاءمتها وفائدتها خلال العمل.

5 – الفلسفات التربوية:

تنامت الاتجاهات الفلسفية التربوية وتوالدت تياراتها محكومة بطبيعة الظروف التاريخية لتطور المجتمعات الإنسانية، وقد تنوعت هذه الفلسفات بتنوع الأيديولوجيات السياسية والتاريخية التي عرفها المجتمع الإنساني منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم.

ويجب علينا بداية أن نستحضر التيارين الفلسفيين الكبيرين: المثالية والمادية، بوصفهما الإطار العام لمختلف التيارات والاتجاهات الفلسفية التربوية على مختلف المراحل والحقب التاريخية. فهذان التياران هما أشمل المذاهب الفلسفية وأعظمهما. فالمادية والمثالية في فلسفة التربية تشكّلان البعد الفلسفي الأعمق والإطار الأشمل للفلسفات التربوية القديمة والمعاصرة.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى عدد من الفلسفات التربوية التي تمايزت بأهدافها ومكوناتها وغاياتها وخطابها التربوي. ويمكن أن نذكر عدداً من هذه الفلسفات وأهمها: الفلسفة الطبيعية في التربية، ومن أبرز روادها جان جاك روسو وبستالوتزي، وقد أشرنا إلى بعض ملامحها فيما تقدم؛ وتجدر الإشارة أيضاً إلى التربوية الوجودية التي سادت في أوروبا في فترة ما بين الحربين العالميتين الأولى الثانية، ويشار أيضاً إلى الفلسفة التربوية البرغماتية التي سادت في الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الأول من القرن الماضي بزعامة وليم جيمس وجون ديوي، والتي انتشرت انتشاراً كبيراً في مختلف أصقاع العالم. ولا بد أيضاً في هذا السياق من استحضار الفلسفة التربوية

البنائية التي أسسها كل من جان بياجيه في سويسرا وفيكوتسكي في روسيا السوفيتية سابقاً، كما لا يفوتنا الفلسفة الواقعية في التربية التي كان لها شأنٌ عظيم في أوروبا في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وهكذا هي حال الفلسفة التربوية الإنسانية والوضعية.

ومما لا شك فيه أنّ هذه الفلسفات تتقاطع وتتداخل وتتكامل وتتناقض في كثير من المعطيات والتصورات، فبعضها يؤسس للآخر، وكل منها يستمد عناصره الأساسية من الأخرى، لتشكيل رؤى متكاملة لنظريات فلسفية في مجال الحياة التربوية.

وإذا كان من الصعوبة بمكان استحضار هذه الفلسفات جميعها في مضمون هذا الفصل، فإنه يمكننا أن نستعرض التيارين الأساسيين الكبيرين في فلسفة التربية، وهما المادية والمثالية، بوصفهما الحاضنين الأساسيين لمختلف التوجهات الفلسفية الصغرى.

5 – 1 – النزعة المثالية في فلسفة التربية Idéalisme:

بيّنا فيما سبق أن تحديد الطابع المثالي والمادي لفلسفة ما أو فلسفة تربوية محددة مرهون بطبيعة الإجابة عن السؤال الوجودي والسؤال المعرفي. فالمثالي كما أوضحنا يؤمن بأولوية العقل والروح على المادة، والمادي يؤمن بأولوية المادة على الروح. والمثالي من جهة أخرى يؤمن بأن المعرفة فطرية في الإنسان، وأن الإنسان يمتلك معرفة قبلية أولية سابقة على كل تجربة، وذلك على خلاف المادي.

يعرّف (لالاند) الفلسفة المثالية بأنها تيار فكري يحيل الوجود برمته إلى أرومته الفكرية، ويرد كل الأشياء الواقعية والظواهر الحادثة في العالم الطبيعي

إلى أفكار الإنسان وعقله، وعلى هذا الأساس يصبح عالم الأفكار جوهر العالم ومصدره. ويذهب أصحاب النزعة المثالية الذاتية إلى القول: إن العالم المادي هو صدى لذواتنا وأفكارنا. وهذا يعني أن الحقيقة الوحيدة في هذا الكون هي الذات المفكرة العاقلة التي إليها ترتد أشياء العالم وظواهره. فالطبيعة لا وجود لها خارج الذات. ومن ثمّ فإنّ القوة التي تعتمدها الطبيعة تتمثل في العقل الكوني أو الإلهي[1].

وتعد المثالية في الفلسفة أقدم نظام فلسفي في تاريخ الفلسفة والإنسان، وترجع أصول هذه المثالية إلى الفكر الهندي والصيني في العصور القديمة. ويعد أفلاطون الفيلسوف الإغريقي القديم مؤسس مذهب الفكر المثالي في التربية، إذ ارتفعت المثالية على يديه إلى مستوى المذهب الفلسفي الشامل. وتتجلى هذه المثالية في نظريته عن المثل، وفي أسطورة الكهف الذي يميز فيها بين عالمين: هما عالم المادة، وعالم المثل الذي يتميز بأصالته وخلوده وتفرده. فالروح المطلق هو جوهر الوجود عند أفلاطون، وعالم المثل هو العالم الحقيقي، أما العالم المادي الذي نعيش فيه فهو عالم متغير فاسد وهمي؛ إنه ظل للعالم الأول، وطيف من أطيافه[2]. ويمتد الخط المثالي في تاريخ الفلسفة في رموز عظيمة تبدأ بسقراط ثم أفلاطون وبيركلي وديكارت وهيغل وكانط وروسو. ويعد كل من كومنيوس ورابليه وإيراسموس ومونتين وفروبل من أبرز رواد الفلسفة المثالية في المستوى التربوي.

فالعالم، كما يتبدّى للمثاليين، عقل وروح ووعي، والتربية يجب أن توجه لتصقل الروح والعقل بالدرجة الأولى؛ لأنهما جوهر الإنسان، أما المادة فهي

---

(1) انظر: يحيى هويدي، مقدمة في الفلسفة العامة، ط7، القاهرة، 1979، ص140.

(2) انظر: أفلاطون، فيدون (في خلود النفس)، ترجمة عزت قرني، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، 2001.

عرض من أعراضه. فأفلاطون يرى أن الروح كانت تطوف في عالم المثل، وهي لعلة ما أرادها الله هبطت إلى الجسد عالم المادة ومقامها في الجسد وقتي عابر زائل، فهي عائدة إلى عالمها الأصيل الخالد؛ لأن عالم المادة عالم زائف زائل أبداً.

وكذلك يرى بيركلي أن الروح خالدة أبدية، وأن تجسّدها وقتي عابر بمقتضى إخضاعها لامتحان من طبيعة إلهية. ويرى كانط: «أن الإنسان حر وخاضع للحتمية في آن واحد، وأنه خاضع للحتمية بقدر ما هو جسد، وهو حرّ بقدر ما هو روح». وفي هذا يؤكد على جوهرية الروح وأصالتها في الإنسان؛ لأنها ترمز إلى الحرية وإلى العقل وإلى القانون الأخلاقي في الإنسان. كان هيغل يرى أن هذا العالم كان التعبير المتطور لعقل أو روح تجاهد لتجسد ذاتها على نحو كامل في صورة مادية. وفي هذا تأكيد فلسفي بارع ومتقدم في إعطاء الروح أولوية وفلسفية.

فالمثاليون يؤكدون على الجوهر الروحي للإنسان، وأن الروح هي هدف التربية، ويجب أن تكون غايتها، ومن ثمّ فإنّ عقل الإنسان يجب أن يصقل لبناء إمكانية التفكير والتأمل؛ لأن العقل أيضاً هو جوهري في تكوين الإنسان وأصيل في رسالته الكونية.

يرى المثاليون أيضاً أن المعرفة أصيلة في النفس الإنسانية، وأن على التربية أن تنتزعها، فالمعرفة عند أفلاطون تذكر لأن الروح عندما كانت تطوف في عالم المثل كانت عالمة عارفة بكل الحقائق، وهي في اغترابها نحو الجسد نسيت هذه الحقائق، ومن ثم فإنّ التربية تعمل على تذكير النفس بعالمها الحقيقي الأول. وفي هذا الأمر **يقول عمانويل كانط: «إنَّ المعرفة في أفضل صورها يجب أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه»**[1]. **وفي قول كانط هذا تأكيد صريح**

---

(1) Regarde: Marc-André Bloch , Philosophie de l'éducation nouvelle, P.U.F, 1973.

على وجود المعرفة في أعماق الطفل وإنكار واضح لأهمية المعرفة الحسية وأولويتها في الإنسان.

ويعتقد معظم المثاليين أن المعرفة مستقلة عن الخبرات الحسية ولا تستمد منها، وهم يؤكدون على مطلقية القيم، فالخير والحق والجمال قيم غائية مطلقة، وهي تتعين في بنية النظام الكوني، وهي ليست من صنع الإنسان في النهاية. وإذا كان جوهر الوجود هو الروح، وإذا كان العالم المادي انعكاساً لها، وإذا كانت الحقيقة الخالدة هي المطلق الروحي المتجرد، فإنّ التربية يجب أن تركز على الجوهر ممثلاً بالروح الإنسانية؛ لأنها أعظم عنصر في الحياة وأكثرها عظمة وتألقاً.

وتشترك الفلسفات المثالية في النظر إلى الوجود على أنه واقع لا مادي، ويرى المثاليون الموضوعيون، مثل أفلاطون، أن العالم المادي عالم زائف متغير وفاسد، وأن العالم الحقيقي هو عالم المثل، وأن ما نراه هو خيالات الأشياء لا الأشياء ذاتها، وبذلك فإنّ كل ما يقع تحت إدراك الحواس صورة ناقصة ومشوهة للأشياء الحقيقية، وعالم المثل هذا لا تدركه إلا الصفوة ممن أوتوا عقلاً نافذاً مدرباً أرهقه تعلم الرياضيات والفلسفة.

ويرى هيغل أن العالم الموضوعي ينبثق عن عقل كلي يحتوي الوجود كلّه بالقوة، وأن هذا العقل الكلي سابق على الوجود المادي، وأن انبثاق العالم – الذي تحت سيطرة الحواس– نتج عن فعالية العقل الكلي في إدراك نفسه، ومن أجل هذا الإدراك الذاتي كان لا بد للعقل نفسه أن يصبح موضوع تفكير وإدراك، وحتى يتحقق ذلك لا بد أن يتعين بالأشياء، لأن الصورة هي موضوع الإدراك، فالوجود الكلّي – الذي هو الأساس العقلي كالعدم – لا يمكن التفكير به. والصورة الموضوعية لا تلبث أن تدخل في سياق العمليات الجدلية لتعود

إلى منبعها وأصلها، إذ ذاك تمحى الفروق بين الذات المدركة والموضوع المدرك بعد أن تكون هذه الذات قد امتلأت بالموضوع من خلال صورته.

ويمحو بركلي بمثاليته المطلقة عالم الأشياء والواقع لصالح عالم الأفكار. فالأشياء بحسب رأيه لا توجد بالنسبة إلينا إلا إذا كانت موضوعاً لإدراكاتنا، وبكلام مختصر ليس العالم سوى معطىً ذهني. فتفكيرنا بالشيء هو الشيء ذاته؛ ولكن هل يعني ذلك أن الوجود الموضوعي دائم الموت والتوالد؟ يوجد عندما نفكر فيه ويفنى من غير ذلك؟ فإدراكنا لا يحيط بالأشياء، وإذا أحاط بها جدلاً فإنه لا يحيط بها بصورة مستمرة. يجيب بركلي عن هذا الإشكال بأن ثمّة روحاً تدرك العالم ونحن لا ندركها، هذه الروح مواظبة على الإدراك ودائمة اليقظة، لاتأخذها سنة ولا نوم، محيطة بالكون من كل جوانبه وحافظة له.

وتأسيساً على معطيات الفلسفة المثالية، فإنه يجب على التربية أن تحقق ما يلي:

- تطوير العقل وإرهافه ليصبح قادراً على إدراك الكلّ، أي الوجود، والتعرّف إلى موقع الإنسان ضمن هذا الكل بوصفه حقيقة مطلقة.
- الإخلاص المطلق للدولة والوطن والأرض التي ينتمي إليها الفرد.
- تعلم النظام، لأن النظام هو الوسيلة لترويض العقل لقبول القانون الأخلاقي كما يقول كانط، والنظام يساعدنا على رؤية الأشياء في كليتها كما يرى هيغل، لذلك يرفض التربية التي تقوم على (التوحيد السطحي للخصوصيات).
- الإخلاص للقانون الأخلاقي، لأن الشرّ ليس من طبيعة الحقيقة الكلية للكون، ومن ثمّ فإنّ فعل الشر ليس إيذاء للذات أو للآخر فحسب بل هو قبل ذلك خروج على روح الكون الكلية.
- المعرفة الجديرة بالتعلم هي المعرفة النظرية، ولذلك فإنّ أفلاطون كان يهزأ من

الملاحظة والاختبار، وهما الأساسان اللذان يعتمد عليهما العلم الطبيعي (ولم يكن يبني علماً طبيعياً لأن هذا العلم لا وجود له)[1]، كما كان يدير ظهره للغرض من العلم (لأن العبيد وحدهم هم المعنيون بالتكنيك)[2].

5 – 2 – النزعة المادية في الفلسفة التربوية (Matérialisme):

ما خلاصة الموقف الفلسفي المادي من موضوع المعرفة؟ وما موقف الفلسفة المادية من العقل والروح والظواهر الوجدانية؟ بل: وما موقفها من الله؟ أسئلة في غاية الأهمية. نسعى إلى تقديم إجابة عنها من خلال إفادات الفلسفة المادية. ونرى أن أول أمر نبدأ به هو موضوع المعرفة، فالمادية تؤمن أن جوهر العالم مادي، وأن المادة تتميز بالقوة والتنوع والحركة والحياة والتفكير. أما العقل فهو بالمنظار المادي صورة من صور تطور المادة، وأن لا خلاف بين قوانين العقل بهذا المفهوم وقوانين المادة، فهي – أي: القوانين العقلية – نسخة طبق الأصل لقوانين المادة. وهذا الأمر ينطبق على القوانين العلمية[3].

وعلى أساس هذا الفهم يصبح لدينا واضحاً أن المادية لا تعترف بوجود شيء اسمه روح أو عقل مستقل عن المادة. وترى أن الظواهر الوجدانية ما هي إلا وظائف أعضاء الإنسان. فالتفكير وظيفة المخ، والذوق وظيفة اللسان، وهكذا.. والمادية تنكر وجود الله، وتعتقد أنه مجرد فكرة في عقول الناس.

إن الماديين الماركسيين يرون أن العالم وجود موضوعي، مستقل عن الإنسان ووعيه، وهو عالم مادي، غير قابل للزوال ولانهائي، إذ إنَّ وراء عالمنا

---

(1) لويس جون، مدخل إلى الفلسفة، ترجمة أنور عبد الملك، بيروت، 1983، ص32.

(2) لويس جون، مدخل إلى الفلسفة، المرجع السابق.

(3) انظر: طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

عوالم لا عدد لها ولا حصر، وإن العمليات المتبادلة بين المادة والطاقة يجعل الكون غير محدود. ومن ثمّ فإنّ الكون يتشكّل من مادة واحدة، فالأجرام السماوية والنجوم والأرض، إنما هي ائتلاف لذرات هذه المادة، وترى أن التغيرات الكيفية ليست إلا نتيجة لتغيرات كمية تراكمية، وعندما يصل هذا التراكم إلى حد معين تتغير المادة تغيراً كيفياً، فالماء بتحولاته يجسد حالات لتراكمات كمية كيفية؛ فزيادة الحرارة تحول الماء إلى بخار، ونقصها يحوله إلى جليد واعتدالها يجعله ماء سائلا.

ومادية الكون ليست ثابتة بل دائمة الحركة، والتغيير هو مصدر الحركة، إنَّ التغيير والحركة أمران ملازمان للمادة، وإن مظاهر السكون والثبات إنما هي حالة نسبية في سياق المجرى العام للتطور، إنَّ ثباتنا داخل قارب يدفعه التيار هو ثبات بالنسبة للقارب، ولكنه حركة بالنسبة إلى مجرى الماء.

ويشارك الطبيعيون الماديين في القول بوجود طبيعي مستقل عن الإنسان، ويرفضون التفسير الغائي للكون الذي يخضع برأيهم إلى قوانين سببية تعطيه موضوعيته، وبذلك فالكون لا يكترث بالإنسان ولم يصنع من أجله. فالإنسان يقف قلقاً أمام عالم لا يبالي به، ولكنه عندما يستخدم عقله ليكتشف القدرات الكامنة في هذا الكون وقانونياته الموضوعية يمكنه أن يضع نفسه في داخل هذا الكون بصورة فاعلة مستفيداً مما اكتشفه عقله من قوانين يسير الكون بحسبها، إننا لا نستطيع الاستفادة من طبيعة حيادية وباردة العواطف تجاهنا ما لم نفهم منطقها الخاص.

والبراغماتية لا ترى أن للكون ماهيات مسبقة محددة، بل هو وجود تطوري مفتوح على شتى الاحتمالات، إنَّ التطور هو السمة الأساسية للكون وللحياة، ولذلك فإنّ وسائلنا وأدواتنا وأساليب تفكيرنا يجب أن تكون دينامية

ومتغيرة، بحيث تستطيع أن تتكيف وفق قانون التكيف مع هذا الكون المتغير. وأن كل مالا يمكن اختياره لا قيمة له، ومن ثمّ فإنّ مقولات الميتافيزيقا كالنفس وخلود الروح هي مقولات لا يمكن أن تقع تحت الخبرة، ولا يمكن إثباتها، ولذلك فإنّ البحث فيها هو بحث لا طائل وراءه ولا فائدة، كما أنه مضيعة للوقت.

وترى النظرية المادية الديالكتيكية الماركسية أن التربية تهدف إلى ما يلي:

- التربية حق عام، ومن الضروري إزالة العقبات الاجتماعية والإثنية التي تحول دون القبول في المعاهد الدراسية.
- يجب توحيد النظام التعليمي، ووضعه تحت إشراف الدولة.
- التربية للعمل المنتج والقضاء على ثنائية الفكر والعمل، ودمج الفكر والعمل في سياق واحد.
- تسليح الإنسان بالوعي الطبيعي والاجتماعي لفهم الظاهرات الاجتماعية والطبيعية، والتخلص من التفسيرات الغيبية التي تسبب الاغتراب الثقافي للإنسان.
- تحقيق الصلة بين الدراسات الأكاديمية والحياة، وهدم الفجوة بين المدرسة والحياة.
- النظرة المتفائلة للإنسان والثقة به واعتبار أن الفروق في التحصيل والذكاء لاتعود للوراثة ولحتمية بيولوجية، وأن بإمكان أيّ طفل استيعاب المناهج الدراسية عندما تتوافر له ظروف مواتية.
- الاتجاه نحو تربية متوازنة توجه الاهتمام للشخصية بصفتها نظاماً متكاملاً من النواحي الجسمية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية.

من المنطقي أن نعترف أن غايات التربية بموجب النظرية الطبيعية (محفورة داخل التربية ذاتها). والعمل التربوي يساعد على تفتح الطبيعة في

الإنسان أيّ طبيعته تفتحاً متدرجاً، فالنظرية الطبيعية تقوم على مفهوم للطبيعة قائم على أن الطبيعة خيرة بذاتها وموجهة بغايات كما يفترض روسو، وهنا يجب على الإنسان أن يكتشف نفسه عبر الطبيعة ومن خلالها بواسطة التربية الطبيعية[1].

خاتمة:

تتفق الفلسفة والتربية بأنهما تنتجان عن الكائن الإنساني وإليه تتوجهان، فالخطاب الفلسفي ينتجه الإنسان الذي يستهدف الكون وذاته موضوعاً للمعرفة في آن واحد، ويعلمنا هذا الخطاب اليوم علم اليقين أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد في مملكة الكائنات الحية الذي يصير إنساناً بالتربية، وهو الوحيد أيضاً الذي يهتدي بأبجدية التفلسف منتجاً للمقولات والمفاهيم والأفكار سبيلاً إلى عقلنة الأنا والعالم من حوله، وفي دائرة هذا الإنتاج يأخذ الخطاب الفلسفي في مجال التربية صورة أنساق فكرية يتم صوغها بالرموز والدلالات والمعاني اكتناهاً لقضايا الفلسفة والتربية.

وإنه لمن اليقين بمكان اليوم أنه لا يمكن لنظام تربوي أن ينطلق من غير هداية فلسفية تواجه مساره وتعصمه من عبثية عدمية قد تفقده توازنه وتحرمه من دلالته ومعناه؛ فكل نظام تربوي ملزم بالضرورة الحيوية القصوى بأن يحدد لنفسه الفلسفة التربوية التي تهدي خطاه وتوجه مساره في عالم يفيض بالتناقضات والصراعات والأيديولوجيات والتغيرات.

ولذلك فإنّ حضور الفلسفات التربوية في صلب الأنظمة التربوية والتعليمية يشكّل ضرورة تاريخية، إذ لا يمكن لهذه الأنظمة أن تنطلق من غير

(1) طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، المرجع السابق، 2003.

موجهات فلسفية تتمثل في الأهداف والغايات والأدوات والبرامج التربوية. ومن هذا المنطلق تتبنى الأنظمة التربوية العالمية أنساقاً من النظريات التربوية والفلسفات التي توجه المسار، وتسدد الخطى في عالم متغير متفجر.

فكل نظام تربوي معاصر معني اليوم بتحديد موقفه من الكون والعالم والإنسان والحضارة من الروح والعقل والوجود والدور الحضاري للأمة والإنسان، وهذا لا يمكن أن يكون إلا عبر فلسفة تربوية واضحة المعالم، قادرة على توجيه الأنظمة المعنية إلى بر الأمان. وليس من الضرورة بمكان أن تتبنى هذه الأنظمة نظاماً فلسفياً أحادياً صارماً ومغلقاً بالضرورة، إذ نجد أن الأنظمة التربوية يمكنها أن تؤسس فلسفتها الخاصة التي تتكامل فيها بعض العناصر الفلسفية من مختلف التيارات والاتجاهات الفلسفية المختلفة في ضوء المتغيرات الاجتماعية والعوامل التاريخية للمجتمع الذي تنتسب إليه.

لقد أوضحنا في هذا الفصل أوجه التكامل بين الفلسفة والتربية، ورسمنا الحدود الفاصلة بين التربية والفلسفة، ثم رسمنا هذه التقاطعات المتواترة بين ثلاثية الإنسان والتربية والفلسفة. ومهما تكن أبعاد هذه العلاقة وصورتها فإنّ هذه العلاقة تتجلى في فلسفة تربوية تتسم بطابع الشمول، وهذه الفلسفة لايمكنها أن تكون جامدة بل تأخذ بكل صيغ التّغير الاجتماعي وعوامله المختلفة. فلكل مجتمع فلسفته التربوية، وهذه الفلسفة تتغاير بين حقبة وأخرى، وتتباين بتباين الظروف والوضعيات التاريخية والاجتماعية للمجتمع.

فالفلسفة كما أشرنا تنير دروب العملية التربوية، وتوجه مسارها نحو التجاوب مع تطلعات المجتمع. ولكن مهما يكن الطابع الغائي لهذه الفلسفة وقدرتها على الإنارة والاستكشاف والتوجيه، فإنه يجب علينا أن نأخذ بأهمية الفلسفة التربوية بوصفها بحثاً لا ينقطع عن الحقيقة، وطاقة فكرية تطهّر العقول

من أدرانها، وتدفع بها إلى رحاب التفكير المطلق الذي يتجاوز كل حواجز التفكير الإنساني الحرّ.

وهذا الرأي نجده صريحاً في فلسفة أوليفييه روبول، الذي يقول «تعلموا التفكير أولا، بكل ما تحمله الكلمة من معنى ودلالة وسيأتي الباقي تباعاً. فالفلسفة تعلمنا التفكير كما تعلمنا كيف نفكر في التربية ذاتها، وكل شيء آخر سيأتي تباعاً، كما يقول أوليفييه ربول.

فالفلسفة نضال من أجل الحقيقة، وهذا ما يذهب إليه كارل ياسبرز حين يقول في كتابه الفلسفة والحقيقة «أن تتفلسف هو أن تُناضل من أجل الحقيقة»[1]. والحقيقة هذه تشكّل الغاية التربوية الأساسية في كل فعل تربوي، وفي كل نظام تربوي يسعى إلى امتلاك الحقيقة واستكشاف مناهلها الإنسانية.

فالفلسفة عشق مطلق للحقيقة، وما أعظم أيّ نظام تربوي يعمل على بناء أجيال تعشق الحقيقة، وتسعى إليها، وليس أكثر من تعليم الفلسفة يؤدي إلى عشق الحقيقة والتفاني في طلبها، وهنا نجد تقديراً لا يوصف لعملية التفاني في طلب الحق والصدق والحقيقة، فالفيلسوف عاشق للحقيقة، ينشدها أينما وُجدت، على الرغم من اقتناعه باستحالة امتلاكه لها بالمطلق على وجه اليقين! وهذا ما يذهب إليه المُربي العظيم لسنج الذي يقول: «ليست الحقيقة التي يملكها إنسان أو يتصور أنه يملكها هي التي تجعل له قيمة، بل الجهد الصادق الذي بذله في التماسها والسعي وراءها. فليس تملك الحقيقة هو الذي يُنمي طاقاته وقواه، بل إنَّ البحث عنها هو الذي يعمل على تفتحها، وفيه وحده تكمن قدرته على الاستزادة من الكمال. إنَّ التملك ليجعل الإنسان كسولاً، ساكناً، مغروراً».

---

(1) كارل ياسبرز، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، مدخل إلى الفلسفة، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1967، ص 208.

وما أجمله من قول هذا الذي يقوله لسنج ليأخذ مقام الحكمة: «ولو أن الله وضع الحقيقة كلها في يمناه، وجعل الدافع الوحيد الذي يحرك الإنسان إلى طلبها في يسراه، ولو كان في نيته أن يُضلني ضلالاً أبدياً، ومد نحوي يديه المضمومتين، وهو يقول: اختر بينهما! لركعت أمامه في خشوع، وهتفت وأنا أشير إلى يسراه: ربِّ! أعطني هذه! فالحقيقة الخالصة ملكك أنت وحدك!»[1].

---

(1) وُلد الفيلسوف جوتهولد إفراييم لسنج عام 1729 في كامنز ـ لوزاس بمقاطعة ساكسونيا موطن مارتن لوثر. وأشهر كتاباته: تربية الجنس البشري.

الفصل السادس
الأهداف التربوية:
فلسفةً و مفهوماً وتحدياتٍ

الفصل السادس

الأهداف التربوية: فلسفةً و مفهوماً وتحدياتٍ

«الأعرج الذي يسلك الطريق الصحيح يسبق العداء الذي يسلك الطريق الخطأ».
(فرنسيس بيكون)

«العالَم يفسح الطريق لمن يعرف إلى أين هو ذاهب».
(رالف وامرسون)

مقدمة:

تشكّل الأهداف التربوية، في بنيتها وآليات اشتغالها، ظاهرة تربوية معقدة، تتخاصب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل في تكويناتها طموحات المجتمع مع طموحات الفرد، وتتجلى في مضامينها فلسفة المجتمع مع فلسفة الفرد، كما تتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع بما تمتلكه الروح من قدرة على مواجهة التّحديات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية والإنسانية. إنها تشكّل بنية ثقافية حضارية معقدة في تكوينها، يرتكز عليها المجتمع في سعيه لتحديد صورة الإنسان الذي يرتضيه كمنطلق حضاري في بناء تطلعاته الإنسانية. وتأسيساً على ذلك لا يمكن للبحث في ماهية الأهداف التربوية أن يكون ترفاً فلسفياً، أو تتابعاً لهواجس فكرية ينأى بها الباحثون عن الواقع، ويسقطون في مفازات عدمية، وفي متاهات تصورات إيتوبية. إنَّ البحث في بنية الأهداف التربوية والكشف عن خفاياها ومناهج بنائها، يشكّل اليوم ملمحاً حيوياً في بنية التشكيلات الحضارية المعاصرة. وفي هذه الرؤية نتجاوب مع متطلبات رؤية نقدية تتجاوز حدود الرؤية الساذجة للأهداف التربوية. فالأهداف التربوية في مقتضى هذه الرؤية ليست مجرد رياضة

فلسفية صماء تقفز فوق متطلبات الواقع، وتتجاوز هموم الإنسان، وتغفل عن مقتضيات العصر، وتدفع بمتطلبات النهضة الحضارية إلى متاهات النسيان، بل هي فعل إنساني علمي منظم يعبر عن أكثر طموحات الإنسان سموا وعن أبدع تطلعاته الإنسانية شموخا[1].

فالنشاط الإنساني يأخذ في معظم مظاهره صورة فعاليات هادفة معقدة تحقق للإنسان صورته الغائية. والفعل الغائي فعل عقلي بالضرورة؛ لأنه يكون دائماً رهان نشاط عقلي وتأمل فلسفي انفرد به الإنسان في مملكة الكون الحيّ. فالإنسان هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الحية الذي يمكنه أن يضع لنفسه غايات توجه سلوكه وتحدد له مساره في كل موقف من مواقف وجوده، ومن هذا المنطلق يعرّف الإنسان بوصفه كائناً غائياً بالضرورة.

هذا ويشكّل الخطاب التربوي المعاصر في مجال الأهداف التربوية ميدانا إستراتيجيا تتقاطع فيه السياسة بالمعرفة، وتتضافر فيه معطيات التربية مع متطلبات الاقتصاد. ويأخذ هذا الخطاب صورة انطلاقة معرفية تتجاوب مع متطلبات العصر المتموج باحتمالات تتجاوز حدود النظر وأبعاد التوقعات. وفي دائرة هذه الانطلاقة، يؤسس هذا الخطاب لعلم تربوي جديد يفيض بقدرته على استشراف المستقبل والتجاوب مع ومضات التّغير وصدمات التحول التي تشهدها مرحلة ما بعد الحداثة وما بعد العولمة. لقد فرضت الضرورة التاريخية، بمعطيات الزوالية والتسارع والتصادم، على المجتمعات الإنسانية تفجير طاقة العقل الإنساني في الكشف عن ثوابت ومرتكزات جديدة في عالم يتحرك على أمواج من الاندفاعات والصيرورات.

وفي دائرة البحث عن تجاوب أصيل مع معطيات العصر باندفاعاته

---

(1) علي وطفة، الأسس المنهجية للأهداف التربوية في البلدان العربية، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 81، ربيع 2004. صص 35-83.

المعرفية وصيروراته التاريخية، بدأت المجتمعات الإنسانية تستنفر عبقرية العقول استجابة لمقتضيات هذا التحول العميق في إستراتيجية التاريخ والإنسان. وفي آفاق هذا التجاوب التاريخي الأصيل للمجتمعات الإنسانية، في مواجهة التحول والصيرورة تسعى الأمم والشعوب إلى بلورة طموحاتها في بناء تكوين حضاري جديد، لمستقبل إنساني واعد، بالعطاء ويمور بالحكمة، ويرتكز على منهجية العلم ومقتضيات المعرفة. لقد أدركت هذه الأمم بحكمة أنظمتها السياسية وحنكة مفكريها ما للتربية من دور عظيم في مواجهة التّحديات الحضارية الكبرى التي تفرضها دواعي التقدم وزحف المعرفة. وفي هذا النسق تمركزت الجهود حول بناء سياسات تربوية تتجاوب مع معطيات الجدة والأصالة، وتمكن من التجاوب الحضاري مع مقتضيات التّغير والصيرورة[1].

1 – تعريف الأهداف التربوية:

يعكس مفهوم الأهداف التربوية طموحات المجتمع وتطلعاته، ويعكس ملامح الصورة الإنسانية التي يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه. وتأخذ الأهداف التربوية مداها وجوهرها في قدرتها على تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات. وغالباً ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها: ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربوياً؟ أيّ إنسان نريد؟ أيّ مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة؟ وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟ وتنبثق في الإجابة عن هذه التساؤلات

---

(1) انظر: طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة.. ما بعد الحداثة.: مرجع سابق، 2003.

الغائية فلسفة تربوية تستجيب نقدياً لمسألة هوية الإنسان وكينونته التربوية. تلك هي أبعاد الإشكالية التي تضعها فلسفة الأهداف التربوية أمام العقل النقدي وتسعى إلى تحديدها وتفكيكها وتحليلها.

يتجلى الهدف التربوي Le buts في تصور ذهني، أو في فكرة تنحو إلى التحقق في إطار الزمان والمكان. وهذا يعني أن الهدف يتضمن جانبين: يتمثل الجانب الأول في التصور الذهني الذي يأخذ شكل فكرة تنطوي على نية التحقق، في حين يتمثل الجانب الثاني في الوسائل التي تعتمد في سبيل تحقيق هذه الفكرة على نحو واقعي. فالهدف قد يبقى صورة ذهنية لا تتحقق كما هو مرسوم لها لأنها لا تجد الوسائل والإمكانات التي تكفل لها أن تتحول إلى حقيقة حيّة في إطار الزمان والمكان، وتبقى هذه الصورة حالة ذهنية أو تصور فكري يتحين الفرص ويبحث عن الوسائل التي تكفل له حضوره في ميدان الحياة التربوية حقيقة حيّة واقعية.

تفيض أدبيات الفكر التربوية بالمحاولات التي كرست لتعريف الأهداف التربوية. وفي هذا الفيض من المحاولات المنهجية لتعريف الأهداف التربوية يشار بالبنان إلى تعريف الفيلسوف الأمريكي جون ديوي الذي أودعه في كتابه الديمقراطية والتربية ومفاده أن: «الهدف التربوي معناه وجود عمل منظم مرتب، يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية»[1]. يقول جون ديوي في هذا الخصوص: «الهدف يدل على نتيجة أيّ عمل طبيعي في مستوى الوعي، وهذا يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما في موقف معين وبطريقة مختلفة، والإفادة مما هو متوقع

(1) جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954، ص105.

لتوجيه الملاحظة والتجربة»[1]. فالهدف كما يعلنه ديوي هو تعبير عن القصد والنية والرغبة، وعن الأثر المرغوب تحقيقه في الأشياء، ويمثل الغاية التي يسعى المرء إلى تحقيقها[2]. ويُعرّف الهدف التربوي أيضاً بأنه»الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه، والأهداف التربوية هي المحددات التي تحدد وتوضح مسار التربية في المجتمع والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع»[3]. وبعبارة أخرى يعني الهدف التربوي «إحداث التغيير المرغوب في سلوك الفرد، أو في حياته الشخصية، أو في حياة المجتمع، أو في البيئة التي يعيش فيها الفرد، أو في العملية التربوية نفسها، أو في عمل التعليم كنشاط أساسي، وكمهنة من المهن الأساسية في المجتمع»[4]. ويعرّف أيضاً «بأنه وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة[5]. والهدف يعني في النهاية الغاية أو المرمى أو الغرض أو القصد الذي يسعى مجتمع ما إلى تحقيقه عبر صورة الإنسان المرغوبة.

وغالباً ما ينظر إلى الأهداف التربوية على أنها ترجمة لغايات المجتمع التربوية، في شكل كمي أو نوعي، يحدد أوجه النشاطات التربوية في مدى زمن معين ومكان معين، انطلاقاً من الأوضاع الاجتماعية والتربوية الراهنة.

---

(1) محمد منير مرسي، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981، ص 62.

(2) محمد وجيه الصاوي، أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة –25 27 إبريل / نيسان، 1992 (صص297–372)،

(3) صالح دياب هندي وآخرون، أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989، ص21.

(4) عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1988، ص 282.

(5) علم الدين عبد الرحمن الخطيب، الأهداف التربوية: تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1988، ص21.

والأهداف إما أن تكون كمية ومحددة بصورة رقمية مثل (زيادة عدد الطلاب في مستوى معين، وزيادة عدد الخريجين في مرحلة ما، واستيعاب الأطفال في مستوى عمري محدد أو من بيئة اجتماعية معينة). وإما أن تكون نوعية تحدد اتجاهاً معيناً لتعديل بعض المعطيات في مجال التعليم مثل (التأكيد على بناء القيم الإيجابية في المجتمع أو القضاء على بعض المظاهر السلبية، أو زيادة وعي المعلمين بالقيم الاجتماعية التربوية الجديدة، أو تأهيل المعلمين بصورة أفضل، أو غرس القيم الإنسانية في نفوس التلاميذ، أو هدم الحواجز القائمة بين المدرسة والمجتمع).

ينطوي مفهوم الأهداف التربوية – بوصفه تعبيراً عن طموحات المجتمع وتطلعاته المستقبلية – على درجة عالية من التعقيد، ويأخذ صورته الإشكالية في مستويات ثلاثة متداخلة. ومن الضرورة في هذا السياق التمييز بين الغايات التربوية Les finalités pédagogiques، وبين الأهداف التربوية Les buts de l'éducation. فالغايات هي تصورات للأشياء المراد تحقيقها على مدى الحياة في مستوى الأفراد وعلى مدى المراحل التاريخية المترامية الأطراف في مستوى المجتمعات الإنسانية، وتستند الغايات إلى إطار قيمي معين يقع في داخل الفلسفة التربوية السائدة[1]. وتتميز الغايات بأنها بعيدة المدى قد تمتد لتشمل حياة الفرد برمتها أو حياة المجتمع في أحقاب زمنية متواصلة، ومن خصائصها أيضاً إنها عامة تأخذ طابعاً شمولياً. فالفرد على سبيل المثال قد يحدد لنفسه عدداً محدوداً من الغايات لا يتجاوز عدد الأصابع الواحدة، وينسحب هذا أيضاً على المجتمع والأحزاب السياسية، حيث ترتسم غاياتها في شعارات تغالب الزمن[2].

---

(1) Madeleine Grawitiz , Lexique des sciences sociales , Dalloz, Paris, 1983, p 160.

(2) انظر: عبد الرحمن حسن الإبراهيم، دراسات حول الأهداف التربوية، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، الدوحة، 1986.

ويمكن أن يشار في الحضارات القديمة إلى نسق من الأهداف التربية في مستوى الغايات؛ ففي الصين القديمة كانت التربية تهدف غائياً إلى بناء الإنسان وفقاً لمقتضيات الواجب وإعداده لأداء واجباته الأخلاقية والإنسانية. وكان الهدف الغاية في الهند يتمثل في إعداد الفرد من أجل العودة إلى الحياة مجدداً بعد الموت والحفاظ على نظام الطبقات. أما عند الإسبرطيين في اليونان القديم فكان إعداد المحارب الشجاع للدفاع عن إسبرطا، في حين كان الهدف الغاية عند الأثينيين يتحدد بتحقيق الإنسان الحكيم الذي تتكامل فيه وتزدهر سمات الكمال روحاً وجسداً وعقلاً.

يُقال: إنَّ الألمان من أكثر شعوب العالم قدرة على النهوض الحضاري، وأكثر شعوب العالم قدرة على تخطي الكوارث والمصائب. لقد استطاع الألمان أن يتخطوا أكبر كوارث الدنيا والحروب، ولاسيما بعد هزيمتهم الشاملة التي لم تُبقِ لهم ولم تذر في الحربين العالميتين الأولى والثانية. كثير من المفكرين يعيدون سرّ انتصار الأمة الألمانية إلى الشعار الألماني المشهور الذي يجعل من العمل غاية للحياة. فالألمان يجدون في العمل غاية الغايات ومنتهاها. وشعارهم في ذلك «الحياة من أجل العمل». فالعمل هو غاية الوجود ومنطلق الحياة. وتأخذ هذه الغاية صورة غائية معكوسة عند الفرنسيين. فالفرنسيون -على خلاف الألمان- يقدمون الحياة نفسها غاية للوجود، ويرفعون شعار «العمل من أجل الحياة». فمع أن كلاً من الشعبين يقدس العمل فهنالك اختلاف جوهري في سلم الأولويات. فالعمل هو الغاية عند الألمان في حين إنه الوسيلة عند الفرنسيين. ومن هذا المبدأ يذهب المفكرون إلى الاعتقاد أن سر النهضة الألمانية وحضارتها يكمن في شعارها المتمثل في غائية العمل.

ومقارنة بالغايات التي سقنا نماذج تاريخية منها، يكون الهدف التربوي Le buts أقل شمولاً وأكثر تحديداً من الغاية التي تنطوي على شحنة فلسفية

تتسم بالغنى المتدفق. فالغاية مفهوم فلسفي بالدرجة الأولى وهي تُعرف بسموها القيمي، في حين ينطوي مفهوم الهدف على شحنة فلسفية منخفضة نسبياً، ويعرف بأدائيته وطابعه الإجرائي. والهدف في النهاية هو الأساس الذي يقوم عليه الفعل والتطبيق التربوي. وهكذا يمكن التمييز بين الهدف والغاية على أساس التمييز بين الوسيلة والغاية، فالهدف في نهاية الأمر غاية فرعية وهو أساس يعتمد عليه في تحقيق الغايات الكبرى للمجتمع.

فالغايات التربوية تأخذ صورة عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري أو لاشعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع. أما الأهداف التربوية فهي التي تجسد القيم التي تؤمن بها بعض الجماعات من أجل برنامج تربوي معين[1]. ويمكن تمييز الغايات التربوية عن غيرها من الأهداف بأنها لا ترتبط مباشرة بالفعاليات المدرسية أو بالممارسة التعليمية في داخل جدران الصفوف المدرسية. أما الأهداف العامة للتربية Educational Goals فهي التي تأخذ منتصف الطريق بين الغايات التربوية Educational ends، والأهداف التعليمية Instructional Objectives[2]. وتعتمد الأهداف التربوية العامة على فعالية المؤسسات التربوية والتعليمية في تحقيق غاياتها التربوية. ومنها مثلاً: تنمية الإبداع لدى المتعلم، و بناء التفكير الناقد عند المتعلم.

وغني عن البيان أن المفاهيم التي توظف في تحديد مستويات الأهداف التربوية تعاني من الغموض. ومن أجل تبديد هذا الغموض في استخدام هذه

---

(1) جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التربوية في المواد الدراسية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1991، ص 46.

(2) جودت أحمد سعادة صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، المرجع السابق، ص 48.

المفاهيم قمنا بإعداد هذا الجدول المقارن بين مستويات الأهداف التربوية في اللغات العالمية الثلاث: العربية، والفرنسية، والإنكليزية.

مقارنة بين مفاهيم الأهداف التربوية وفقاً لمستوياتها في اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية

مستوى الأهداف بالفرنسية	مستوى الأهداف بالعربية	مستوى الأهداف بالإنكليزية
Les Finalités de l'éducation Les fins de l'éducation	الغايات التربوية	Finalities of the education Educational ends
Les Buts pédagogiques	الأهداف التربوية العامة	Educational Goals Educational Aims
Les Objectifs de l'éducation	الأهداف السلوكية أو التعليمية	Objectives of the education

وهنا، في هذا السياق، يجب علينا أن نميز بين الأهداف التربوية العامة Les buts de l'éducation والأهداف التربوية التعليمية السلوكية Les objectifs pédagogiques. فالأهداف السلوكية تأخذ صورة التّغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة. ويعرف الهدف السلوكي بأنه وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس. فالأهداف التعليمية السلوكية هي أهداف وسيلية تؤدي دورها في خدمة الأهداف التربوية العامة وتستجيب لمقتضيات تحقيقها. تتميز الأهداف العامة للتربية Educational Aims عن الأهداف التربوية الخاصة أو

التعليمية بالسمات الآتية[1]:

1 – أنها عامة في صياغتها.

2 – إنها مرنة في محتواها.

3 – يشترك في وضعها ممثلون لقطاعات اجتماعية مختلفة، ولا ينفرد بصياغتها المختصون بشؤون التربية.

4 – يشترك في تحقيقها منظمات اجتماعية عديدة منها المدرسة و المسجد وأجهزة الإعلام وغيرها.

5 – تعكس في محتواها فلسفة اجتماعية ونظرية تربوية معينة.

6 – ثابتة نسبياً أي: إنها تعكس خطة طويلة المدى للتنمية الاجتماعية.

7 – لا تختص بفرع معين من فروع المعرفة أو مقرر دراسي بعينه.

وفي المجال التربوي يمكن التمييز بين أهداف تربوية عامة بعيدة المدى، وهي أهداف ترسم على مدى يزيد على خمسة وعشرين عاماً، وأهداف متوسطة المدى بين خمس وعشر سنوات، وأهداف قصيرة المدى لأقل من سنوات خمس[2].

---

(1) محمد عزت عبد الموجود، الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية، صحيفة التربية، العدد 4، السنة 26، نوفمبر / تشرين الثاني، 1974، صص 7–14، ص 7.

(2) وزارة التخطيط في المملكة العربية السعودية، أهم المصطلحات الاقتصادية والتعبيرات الفنية في خطة التنمية في المملكة العربية السعودية، (من غير سنة أو تاريخ).

هذا ويمكن المقارنة بين الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة على النحو الآتي:

الأهداف التربوية العامة Les buts de l'éducation	الأهداف التربوية السلوكية Les objectifs pédagogiques
يحتاج تحقيقها إلى مرحلة تعليمية أو أكثر	يمكن أن تتحقق خلال عام دراسي
يحتاج تحقيقها إلى مجموعة من المقررات الدراسية	يمكن أن تتحقق عبر مقرر دراسي واحد
تكون عامة لا تتحدد فيها طبيعة الأداء ومستواه	تتحدد فيها معايير الأداء ومستوياته
تشتق من عدة مصادر فلسفية واجتماعية	تشتق من الأهداف العامة عينها
أهداف مؤسسة على مبدأ الإجرائية	أكثر إجرائية ووضوحا وتحديداً
مشحونة بطابعها الفلسفي	مفرغة من المضامين الفلسفية ومحددة بدقة علمية

2 – وظيفة الأهداف التربوية وأهميتها:

تشكّل الأهداف التربوية مبتدأ الفعل التربوي وخبره في الآن الواحد، فهي دائماً تكون نقطة البداية والنهاية في كل فعل تربوي. فالأهداف التربوية كما بيّنا تشكّل منطلقاً لمختلف اتجاهات السلوك الإنساني ومرتكزاً للوعي الاجتماعي في مختلف تجلياته وإسقاطاته.

فالأهداف التربوية تشكّل قطب الرحى في عملية التخطيط التربوي وبناء السياسات التربوية، فهي المخطط المركزي الذي يعوّل عليه في تحدد مسارات الإصلاح التربوي وتطوير الأنظمة التربوية نحو آفاق مستقبلية تستجيب لطموحات المجتمع بمختلف فئاته الاجتماعية وتكويناته الطبقية. وليس في هذا التصور مبالغة أدبية؛ لأن الأهداف التربوية تتشكّل في ضوء الطموحات

الوجودية للمجتمع بما يشتمل عليه هذا الوجود من اعتبارات فلسفية ومنطلقات اجتماعية. ومن هذا المنطلق فإنّ تحديد هذه الأهداف يشكل في نهاية الأمر بلورة لطموحات المجتمع، واستجابة موضوعية تفرضها احتياجاته وتحدياته.

وفي هذا السياق يمكن القول: «**بأن أيّ نظام تربوي في العالم لن يستطيع أن يضع أسساً سليمة واضحة لبنية العملية التربوية إلا إذا أجاب هذا النظام عن سؤال أساسي: أيّ إنسان نريد؟ وأيّ إنسان** يود النظام التربوي أن يخرجه للعالم؟»[1].

إن تربية شخص وتشكيله تربوياً فعل لا معنى له إذا لم يكن في مقدورنا أن نحدد الغايات التي نسعى إليها، وهنا تأخذ البيداغوجيا أهميتها الخاصة[2]، **فالأهداف العامة للتربية- كما أشرنا آنفاً - تعبر في أيّ مجتمع من المجتمعات عن الآمال والطموحات التي يسعى المجتمع ذاته إلى تحقيقها.** ففي هذا المستوى من الأهداف لا بد لها من الاهتمام ببناء الإنسان وكيفية إعداده، وبمطالب المجتمع وضرورات تقدمه[3].

فالإصلاحات التربوية عبر التاريخ تنطلق من عملية بناء الأهداف التربوية. وهذا يعني أن أيّ محاولة للتغيير والتطوير في الأنظمة التربوية يجب أن تتكامل مع نسق الأهداف التربوية لتحقق الغاية المرجوة من هذا التغيير أو التطوير. وبعبارة أخرى تشكّل الأهداف التربوية مضمون السياسات التربوية

---

(1) علي ماضي، في فلسفة التربية والحرية، دار المسيرة، بيروت، 1979، ص150.

(2) L. Fournel, Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940, P8.

(3) فوزية يوسف العبد الغفور، تقرير مقدم إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، بخصوص وثيقة الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول مجلس التعاون الخليجي، الكويت، تاريخ 93/6/30.

ومحتواها. وتأسيساً على ذلك فإنها تكتسب أهمية متعاظمة، ولاسيما في مجال الحياة الاجتماعية التي تشهد اليوم تصدعات هائلة بفعل التغيرات الحضارية العاصفة في مختلف مجالات الحياة وميادينها.

ويمكن إبراز الدور المهم للأهداف التربوية على النحو الآتي:

- تعكس الأهداف التربوية قيم المجتمع وعقائده وتراثه واحتياجاته وتطلعاته ومشكلاته.
- ترسم الأهداف التربوية العامة مضامين المناهج التعليمية والتربوية للمراحل الدراسية المختلفة
- تشكّل منطلق الأهداف التربوية السلوكية لمختلف المراحل التعليمية.
- تشكّل الأهداف التربوية منطلق السياسة التربوية ومعين الإستراتيجيات التربوية في المجتمع.
- تحدد اتجاه التطور التربوي بصور عامة.
- تشكّل الأهداف التربوية معياراً أساسياً لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية قابلة للفحص والتجريب.

يشكّل تحديد الأهداف التربوية نقطة البداية في التخطيط التربوي، فهي تشتق من فلسفة التربية، وتعبر عنها، وتشكّل موجهات واضحة للنظام التعليمي. ومن هنا تظهر الحاجة إلى السياسات التربوية، فالسياسة تعمل على تحديد أولويات الأهداف التربوية واختيار البدائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف التي يطلق عليها اسم الإستراتيجية.

يقول المفكر الفرنسي لويس لوغراند: «تبدأ اللحظة الأولى لسياسة تربوية ما في تحديد الأهداف، وإذا كانت الأهداف تعني معطيات قابلة للملاحظة مثل: رفع نسبة النجاح، وتوجيها أفضل للتوظيف والتأهيل، وتحقيق سلوك

أفضل للمواطنين تجاه الضرائب...إلخ. فإنّ ذلك التحديد لا يمكن له أن يتم إلا من خلال خيارات أكثر عمقاً أيضاً، وهي التي تتمثل في تحديد الغايات المعلنة سياسياً»[1].

وغني عن البيان أن الأهداف التربوية العامة تتشاكل مع مفهوم الإستراتيجية والتخطيط، ومن قبيل الفصل بين المفهومين يمكن القول: إن الإستراتيجية هي «الجهد المبذول من أجل الاختيار بين السبل والطرق المتعددة لبلوغ أو تحقيق الأغراض التربوية. والإستراتيجية بهذا المعنى تتضمن صياغة البدائل والاختيارات لتحقيق مجموعة من الأهداف، وبذلك تكون وظيفة الإستراتيجية تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظرفي الزمان والمكان[2]. فجوهر التخطيط يعني تحديد الأهداف التربوية في برنامج عملي قابل للتنفيذ، ورسم صورة واضحة للمستقبل، وتحديد الخطوات الفاعلة للوصول إلى هذه الصورة، وكيف تتعامل مع الزمن وتختار الأولويات وتوضيح الطرق الموصلة إليها على أن نأخذ في تقديرنا جميع العوامل المؤثرة والمتغيرات الفاعلة التي تحيط بإمكانات تحويل هذه الأهداف إلى حقيقية تربوية.

3 – بناء الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها:

تعد عملية بناء الأهداف التربوية وتشكيلها من القضايا الإشكالية التي تواجه مسيرة الحياة التربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة. فبناء الهدف عملية تأتي عبر سلسلة من الإجراءات العلمية والسياسية المعقدة، التي تتطلب

---

(1) لويس لوغران، السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1990، ص13.

(2) محمد متولي غنيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996. ص169.

قدرة فائقة في تحقيق التوازن الصعب، بين فلسفة المجتمع وحاجاته وقيمه ومشكلاته، وبين حاجات أفراده. ويتطلب تحقيق هذا التوازن الصعب جهوداً علمية وسياسية كبيرة، تفوق أحياناً كثيرة الإمكانات العلمية المتاحة في كثير من المجتمعات، ولاسيما في البلدان السائرة على طريق النمو.

وتأسيساً على ذلك يواجه المخططون ورجال السياسة صعوبات كبرى تتعلق بإعداد وتصميم الأهداف التربوية، التي تناسب مستوى تطور المجتمع المعني في مرحلة معينة؛ فبناء الأهداف التربوية وتشكيلها عملية علمية مجتمعية سياسية معقدة. وعلى هذا الأساس يترتب على راسمي الأهداف التربوية أن يأخذوا بعين الاعتبار عدداً كبيراً من المتغيرات السياسة والاجتماعية أهمها:

- الفلسفة التربوية أو الفلسفات الاجتماعية السائدة في المجتمع.
- أنظمة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية السائدة.
- التوجهات السياسية والتيارات الأيديولوجية القائمة في إطار الحياة الاجتماعية.
- التّحديات والصعوبات التي تحيط بالتربية والواقع الاجتماعي بصورة عامة.
- التصورات المستقبلية البعيدة المدى لتطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.
- أهم النظريات والمعطيات العلمية في مجال التربية وعلم النفس التي تتصل بمنهجية بناء الإنسان وتفجير طاقاته.

ويترتب على هذا التعدد الكبير للجوانب التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء بناء الهدف، تنوع كبير في فرق العمل التي ترسم الأهداف التربوية، وتنوع في اختصاصات المشاركين في بناء الأهداف من: سياسيين، وعلماء في مجال علم النفس، ورجال اقتصاد وأعمال، ومن المتعلمين أنفسهم وغيرهم من

القادرين على المشاركة الحقة في بناء الأهداف.

ومن هذه الزاوية تنشأ إشكالية بناء الأهداف التربوية وتصميمها؛ إذ يترتب على الأهداف أن تكون شاملة لمختلف جوانب الحياة، وأن تكون دينامية متغيرة مع تغيرات الحياة، وأن تكون سياسية معبرة عن التوجهات السياسية لرجال السياسة، وعلمية تعكس أصدق التطورات العلمية في مجالات مختلفة.

4 – سمات الأهداف التربوية وخصائصها:

تأخذ الأهداف التربوية صورة تكوينات منهجية وظيفية تستند إليها الأمم والشعوب في توجيه مسار الحياة التربوية، وتحديد التطلعات المستقبلية لهذه المجتمعات. ومن هذا المنطلق فإنّ الأهداف التربوية يجب أن تستوفي منظومة من السمات المنهجية والخصائص البنيوية التي تتضافر في تمكين هذه الأهداف من ممارسة دورها التاريخي في توجيه الحياة التربوية لبناء صورة الإنسان التي يحددها المجتمع لنفسه. والسمات التي تتميز بها الأهداف هي سمات وظيفية أساسية تمكن الأهداف المعنية من أن تكون أكثر قدرة على الفعل والممارسة والأداء التربوي بشكل أفضل. ويمكن أن نستعرض فيما يلي مجموعة من السمات والخصائص الوظيفية للأهداف التربوية.

5 – السمات الاجتماعية للأهداف التربوية:

يؤكد أهل الحلّ والعقد، من مفكرين وخبراء، بإلحاح دائم ومستمر على أهمية الطابع الاجتماعي للتربية. فالأهداف التربوية تعكس تطلعات المجتمع وتبلور طموحاته الجماهيرية الواسعة. وهذا يعني أنه لا يمكن أبداً للأهداف أن تعبر عن تطلعات المجتمع إلا إذا شارك أفراد المجتمع في عملية بناء الأهداف عبر استفتاءات للرأي العام وعبر استطلاعات ودراسات منهجية لطموحات الناس

ومعرفة مشكلاتهم وحاجاتهم. وهنا يكمن أحد أهم معايير البناء في مجال الأهداف التربوية.

فالأهداف التربوية شأن اجتماعي؛ لأنها تعبر عن هموم وتطلعات المجتمع بمختلف فئاته وتياراته. والمجتمع بفئاته ومؤسساته وثقافاته معني بعملية بناء الأهداف التربوية وتحديدها، لأن تحديد صورة الإنسان المرغوبة الإنسان الذي يريده المجتمع مهمة تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع في مختلف الأنساق والتكوينات الاجتماعية. ومن أجل بناء الأهداف التربوية بصورة منهجية معيارية تنظم اللجان الفنية المشكلة لهذا الغرض فعاليات اجتماعية وفكرية منظمة وواسعة تستهدف استجماع رؤى المجتمع بجميع فئاته حول صورة الإنسان المستقبلي، أو صورة الإنسان الهدف الذي يريده هذا المجتمع. ولهذه الغاية تدور المناقشات، وتنظم الندوات، وتعقد الاجتماعات، وتُجرى الدراسات بصورة منظمة ممنهجة لتتيح لكل الفئات الاجتماعية في أن تعبر عن رأيها وعن تصوراتها حول الأهداف التربوية التي يجب أن تحقق لهم طموحاتهم وتطلعاتهم.

فالأهداف والغايات التربوية لا يمكنها أن تصدر عن عبقرية حاكم ملهم، أو ألمعية فيلسوف منفرد، أو كاتب مبدع، أو خطيب مفوّه، أو سياسي مخضرم، بل هي عطاء ثقافي يعبر عن ثقافة المجتمع وتطلعاته وطموحاته. فمثل هذه الأهداف يجب أن تنبثق من إيحاءات عقل جمعي ثقافي صقلته الظروف التاريخية وصروف التّحديات على امتداد الزمان. وهذا يعني أن الأهداف يجب أن تنبثق من معطيات هذه الروح الجمعية، وأن تبنى في ظلال هذه الروح الثقافية الضاربة في وجدان أفراد المجتمع.

يتم استجواب هذه الروح الجمعية المنبثة في مختلف قطاعات المجتمع

بطبقاته وشرائحه، وهي تشكّل القوى التي تمارس دورها الفعال في هذا الخيار الاستراتيجي، ومن أهم الجماعات والقوى المرشحة للمشاركة في بناء الأهداف بجدارة يشار إلى الجماعات الآتية:

- النخب الإدارية في مجال التربية، وتشمل مديري المدارس والمؤسسات التعليمية والإداريين في وزارة التربية. وتؤدي هذه الشريحة دوراً مميزاً في عمليات بناء الأهداف وصياغتها وتنفيذها لأن العاملين في الإدارة التربوية يمارسون فعلهم التربوي في عمق المؤسسات التربوية.
- المجتمع المدرسي بمكوناته من تلاميذ وطلاب وأولياء الأمور.
- العاملين في المجال التربوي بقطاعيه العام والخاص من معلمين ومدرسين وموظفين.
- النخب الفكرية في المجتمع من فلاسفة ومنظرين وإعلاميين ومفكرين.
- القوى والأحزاب السياسية والمنظمات الاجتماعية الفاعلة في المجتمع.
- رجال الأعمال والصناعة والتجار والمنتجين والمستثمرين والصناعيين المعنيين مباشرة بمخرجات النظام التعليمي في ميدان العمل والإنتاج.

ومن الملاحظ في هذا السياق أن كثيراً من الدول تغفل أهمية مشاركة مختلف القطاعات الاجتماعية المعنية في بناء الأهداف التربوية، وتكتفي باصطفاء آراء مجموعات مصغرة من المفكرين. وهناك تجارب عالمية تؤكد أهمية استجواب مختلف الفئات الاجتماعية والنخب الفكرية والقوى السياسية في عملية بناء الأهداف التربوية، ويمكن الإشارة بهذا الصدد إلى التجربة الفرنسية، والأمريكية واليابانية، وإلى التجربة الكوبية والكوستاريكية والنيكاراغوية.

هذا وتشكّل المشاركة الجماهيرية الواسعة في بناء الأهداف التربوية منطلقاً حيوياً ومنهجياً في بناء الأهداف التربوية. ويؤكد كبار المفكرين في هذا المستوى أن غياب المشاركة الجماهيرية يؤدي إلى عقم الأهداف وشللها. ومن

ينظر في طبيعة بناء الأهداف في البلدان المتقدمة يجد نوعاً من المشاركة الواسعة الجماهيرية بمختلف قطاعات الحياة الاجتماعية في بناء الأهداف التربوية والسياسات التربوية.

فأصالة الأهداف التربوية ومصداقيتها تكمنان في قدرتها على التعبير عن الواقع باحتياجاته وتطلعاته. وخير من يعبر عن هذه الطموحات والتطلعات هم أفراد المجتمع على امتداد طبقاتهم وفئاتهم ونشاطاتهم. وتأسيساً على هذه الحقيقة وانطلاقاً من هذه المنهجية يتم بناء الأهداف واشتقاقها من أفواه الناس وعيونهم وتطلعاتهم وهمومهم. ولقد أصبح الانطلاق من الواقع ومن استجواب طموحات البشر وهمومهم منطلقاً منهجياً عالمياً يحتكم إليه في تقرير مصداقية المنظومات الخاصة بالأهداف لتربوية. وهنا يقال إنه ليس للتربويين أن ينفردوا في اتخاذ القرارات التربوية، كما أنه ليس من حق العسكريين الانفراد في اتخاذ قرار الحرب. فالحرب ليست من شأن العسكريين وحدهم، وكذلك هي الحال بالنسبة للقضايا التربوية التي تلامس حياة الناس، وتحدد مصير أبنائهم.

فالانفراد في اتخاذ القرار التربوي يشكّل علامة دامغة على عقم القرار وتعسفه؛ لأن القرار التربوي يجب أن يكون ديمقراطياً لكي يكون فاعلاً ومؤثراً، ومن أجل هذه الغاية يجب أن يُتخذ بإجماع فئات المجتمع على امتداد أرض الوطن.

6 – تكامل مصادر الأهداف التربوية ومدى شموليتها:

يعد التنوع والشمول في مصادر الأهداف التربوية معياراً أساسياً من معايير جدتها وأصالتها. وغالباً ما تكون الأهداف مشروعة تاريخياً بقدر اتساع مصادرها الاشتقاقية ومدى شمولها وتغطيتها لجوانب اجتماعية

متعددة. وهذا يعني أن الأهداف تكون هشة ومفككة وغير قادرة على التجاوب مع معطيات العصر وطموحات المجتمع، إذا كانت مصادرها ضحلة وينابيعها قليلة وجافة. ومن هذه الزاوية يلح الخبراء والمفكرون على أهمية تعدد مصادر الاشتقاق وتنوعها وشمولها؛ لأن هذا التنوع والشمول يضفي على هذه الأهداف معين قوتها ويمنحها القدرة العالية على أداء وظائفها التاريخية والمجتمعية في مجتمع محدد. فالمصادر التربوية تشكّل أرومة الأهداف التربوية وجذعها المشترك. ويضاف إلى ذلك كله أن المصادر الاشتقاقية يجب أن تكون واضحة أيضاً لاغموض فيها، كما يجب أن تكون منهجية تدفق الأهداف من مصادر اشتقاقها واضحة. وهذا يعني أن الغموض أيضاً في مصادر الاشتقاق يؤدي إلى غموض أكبر وأخطر في بنية الأهداف المشتقة منها.

تنبع الأهداف التربوية وتشتق من مناهل متعددة ومصادر متنوعة أبرزها:

- الفلسفات التربوية السائدة.
- الواقع الاجتماعي بما ينطوي عليه من مشكلات وتحديات.
- التوجهات السياسية القائمة التي تنظم في قوانين وأحكام ومراسيم سياسية ناظمة للعملية التربوية.
- التجارب الإقليمية والعالمية في ميدان الحياة التربوية.
- التّحديات الاجتماعية المستقبلية، ولاسيما واقع الطفرات الثقافية والتكنولوجية والعلمية التي يتوقع أن يشهدها القرن الحادي والعشرون.
- المشكلات التربوية والاجتماعية المحلية التي تواجه المجتمع، مثل الأمية والتسرب وانخفاض الكفاية وانحدار مستوى المناهج وعدم كفاية المعلمين.

ويفترض المنهج البنائي أن تشتق الأهداف من مصادرها، وفقاً لمنهج إجرائي واضح، يحقق لها توازنها المنهجي وتكاملها المنطقي، وفقاً لنسق

الأولويات، بحيث ينعدم التناقض والتداخل، وتتناغم المقدمات مع النتائج في منظومة حيّوية من التفاعل التكاملي بين منظومة الأهداف. وتعدّ القدرة على اشتقاق الأهداف من مصادرها الكبرى إحدى أهم المراحل وأخطرها في عملية بناء الأهداف، كما أن القدرة على اعتماد منهجية واضحة تشكّل أحد أهم معايير تكامل الأهداف وسلامتها. ففي هذه المرحلة بالذات يواجه مصممو الأهداف إشكاليات معقدة، تتمثل في مدى القدرة على تحقيق التوازنات الموضوعية بين مصادر شتى، تستجيب لاحتياجات المجتمع وتطلعاته وأولياته. وفي كل المستويات يجب تحديد مرجعية كل فئة من فئات الأهداف، وهذا يؤدي إلى الوضوح والإجرائية، وعدم التناقض، واستبعاد الحشو والتركيب والتداخل.

7 – التجاوب مع نسق الأولويات الاجتماعية:

يشكّل غياب نسق الأولويات مؤشراً للضعف المنهجي في عملية بناء الأهداف. ويدل بصورة واضحة على غياب القدرة على بناء الأهداف التربوية الصحيحة. إنَّ بناء الأهداف التربوية بصورة علمية ومنهجية يقوم على تحديد الأولويات الأساسية التي يجب على المجتمع أن يأخذها بعين الاعتبار. وعندما يقوم بناة الأهداف بوضع أهدافهم يضعون هذه الأهداف وفقاً لسلم أولويات تتحدد فيه اعتبارات الأهمية والأولوية في كل مرحلة تاريخية. وسلم الأولويات هذا يتغيّر مع تغيرات الزمان والمكان، ومع تطور حاجات المجتمع واحتياجاته.

عندما يبدأ القائمون على بناء الأهداف أو إعادة بنائها بوضع الأهداف يجب عليهم التأكيد على الأهداف التي تعبر عن أكثر المشكلات أهمية وخطورة، وعن أكثر متطلبات المجتمع حضوراً وإلحاحاً، وعن أخطر التّحديات التي يواجهها المجتمع. وعندما يحددون هذه التّحديات والاحتياجات والمخاطر يجب عليهم أن يصنفوا الأهداف التي تقابلها، وتستجيب لها في النسق الأول لسلم الأولويات.

عندما كانت الأمية تشكّل خطراً كبيراً، وعندما كان أمرها مستفحلاً في المجتمعات الإنسانية، كانت أهداف محو الأمية تتصدر الأهداف التربوية في هذه البلدان. ثم جاءت مرحلة أخرى بدأت فيها الأهداف الخاصة بالإعداد المهني والتقني تتصدر منظومة الأهداف، واحتلت أهداف محو الأمية مرتبة أقل أهمية في هذا السلم. وهكذا نلاحظ أن سلك الأولويات يتحرك، فلا يوجد هدف يجب أن يحتل مركز الأهمية بصورة مستمرة دائماً وإلى الأبد. وهذا يعني أن بناء سلم الأولويات يعتمد على أمرين أساسيين هما:

- أولوية الأهداف التربوية مع أولويات التّحديات والمشكلات الاجتماعية التي يواجهها المجتمع.
- دينامية سلم أولويات الأهداف في تكامله مع سلم أولويات المجتمع.

ففي بعض المجتمعات مثلاً نجد أن مشكلة المخدرات تأخذ مكانا مركزياً في سلم الأولويات؛ لأن هذه المشكلة تكون طاغية على غيرها. وفي بعض البلدان يكون تعليم الرياضيات هو القضية الكبرى، وهو الذي يحتل مكان الصدارة في هذه المجتمعات، وهي مجتمعات غالباً ما تكون الأكثر تقدماً في ميدان العلم والمعرفة الإنسانية، مثل اليابان والولايات المتحدة الأمريكية. واليوم تفرض تحديات العولمة على كثير من البلدان ولاسيما في بلدان العالم الثالث أن تقدم في سلم أولوياتها التربوية ضرورة المحافظة على الهوية والتراث والأصالة من أجل المحافظة على الوجود في عالم يلتهم البشر والأشياء والهويات المتعددة أيضاً.

لقد كان أحد الأسس، التي انطلقت منها شرارة الإصلاح الأمريكي في مجال الأهداف التربوية، النتائج المخيبة التي حصلت عليها الولايات المتحدة الأمريكية في الاختبارات الدولية في مقرر الرياضيات. ولأن درجة الولايات المتحدة الأمريكية في هذه الاختبارات كانت متدنية قياساً إلى الدول الصناعية

الكبرى، فإنّ الأمريكيين اعتبروا هذا الأمر بمثابة إنذار خطير، وجسدته بوصفه تحدياً حضارياً للأمة الأمريكية. ولذلك نجد أن الأهداف التربوية الجديدة ركزت على أهمية الرياضيات كأولوية حضارية، وجعلت من تعليم هذا المقرر هدفا إستراتيجيا للأمة الأمريكية؛ بحيث يجب أن يكون الطلاب الأمريكيون هم الأفضل في العالم في مستوى الرياضيات والعلوم.

8 - الطابع الفلسفي للأهداف التربوية:

تعد الأهداف التربوية تشكيلاً فلسفياً للموقف التربوي من الوجود. وهي بطبيعتها تقدم إجابات متماسكة عن الغايات الإنسانية للحياة من مثل: لماذا نربي؟ ما الغاية من التربية؟ ما صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تشكيله؟ ويشهد تاريخ الإنسانية بأن تطور الحضارات وازدهارها كان دائماً من نصيب المجتمعات الإنسانية التي شهدت تطوراً واضحاً ومميزاً في أنظمتها الفلسفية. ويمكن القول قياساً على ذلك: إن مستوى نضج المجتمع وتطوره أمر مرهون بمستوى نضج الفلسفة التي يتبناها هذا المجتمع.

فبناء الحضارة مرهون بدرجة نضج الحالة الفلسفية وتقدمها في مجتمع محدد؛ لأن الفلسفة الاجتماعية هي العصب الحيوي في توجيه حركة المجتمع نحو غايات مرسومة. فالفلسفة الاجتماعية السائدة تجسد منظومة رؤية متكاملة إلى جوانب الحياة والوجود الإنسانية والاجتماعية للمجتمع. وهذا يعني أن الفلسفة في هذا السياق هي موقف من العمل والإنسان والاقتصاد والروح والحياة، وهذا الموقف الفلسفي يتسم بدرجة عالية من التكامل، وهذا التكامل هو عينه الذي يمنح هذه المواقف طابعها الفلسفي.

تعكس الروح الفلسفية، لمجتمع ما، موقف هذا المجتمع من ظروف العصر الذي يعيش فيه، والتّحديات التي تعترض إمكانات انطلاقه الحضاري، كما

أنها تعكس مستوى التطور الاجتماعي الذي انتهى إليه، وترسم له موقفه إزاء التّحديات التي تواجهه، وتحدد له سبل تجاوز هذه التّحديات. وبعبارة أخرى تشكّل الفلسفة موقفاً معرفياً قيمياً متماسكاً من قضايا الوجود بجوانبه المختلفة. وهي في النهاية ترسم الحدود والغايات والتطلعات الاجتماعية التي تحدد بدورها مسار الحركة الحضارية والثقافية في إطار المجتمعات الإنسانية.

وتشكّل الفلسفة التربوية -كما أسلفنا- منطلقاً فكرياً شاملاً يقدم إجابات متماسكة عن الغايات الإنسانية للحياة من مثل: لماذا نربي؟ ما الغاية من التربية؟ ما صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تشكيله؟ ومن ثمَّ تقدم إجابات واضحة عن آليات التربية وكيفياتها انطلاقاً من الموقف الفلسفي الشامل للمجتمع حول غايات الحياة والوجود، وحول ماهية الإنسان، ومن هذا المنطلق فإنّ الفلسفات التربوية المادية تؤكد على أهمية شروط الوجود المادية للإنسان، وعلى الغايات المادية لوجوده، مثل الفلسفات الليبرالية والماركسية والبرغماتية؟ أما الفلسفات المثالية فإنها تركز على منطلق الغايات الروحية العليا للإنسان، حيث تكتسب هذه الغايات أولوية الوجود قياساً إلى الغايات المادية. فعندما تكون الغاية من التربية المادية، على سبيل المثل لا الحصر، بناء الإنسان القادر على امتلاك شروط وجوده المادية، فإنّ هذه الغاية تصبح في المستوى المثالي بناء الإنسان من أجل صفاء النفس ونقاء الروح وتجاوز الغايات المادية.

فلكل مجتمع، في مستوى ما من مستويات نضجه، فلسفة مضمرة أو معلنة، غامضة أو واضحة، تقوم على أساسها فلسفة تربوية، تبحث في القضايا الخاصة ببناء الإنسان وطبيعته وغاياته. ومن غير هذه الفلسفة تتحول الحياة التربوية إلى مجرد اعتباطات فوضوية تائهة ومتضاربة.

وغني عن البيان أن المجتمعات البدائية تمتلك فلسفات تربوية واضحة،

قائمة في أصل نظرة هذه المجتمعات البدائية إلى الكون والحياة والوجود والعدم، ومثال ذلك ما نجده من فلسفات متكاملة في النظرة إلى الحياة عند الهنود الحمر والقبائل البدائية في غينيا الجديدة؛ إذ قلما يخلو مجتمع من فلسفة تسدد خطاه وتوجه مسيرته نحو الفعاليات التربوية المرغوبة، والتي تحدد له صورة المجتمع المرغوب وصورة الإنسان الذي يسعى إلى تشكيله وبنائه.

ففي المجتمعات البدائية، على سبيل المثال، تتجلى هذه الفلسفة في منظومة تصورات بدائية عن الكون والحياة؛ لذا فإنّ التربية فيها تقوم على أساس هذه التصورات المتكاملة مهما تكن درجة نضج هذه التصورات، ومستوى تطورها، ومستوى تدرجها في سلم التطور الفلسفي الإنساني، بالمعايير المعاصرة. والمهم هو وجود نسق من الأفكار يوجه العملية التربوية إلى مسارها الذي ارتضاه المجتمع لنفسه.

وعندما يغيب الموقف التربوي الفلسفي نستطيع أن نقول: إن المجتمع يعاني من أقصى حالات الضعف والانحلال. فالمجتمع الذي لا يقدم إجابات واضحة ومتماسكة حول غايات التربية وأهدافها هو مجتمع يعاني من حالة استلاب اجتماعية شاملة. وعلى هذا الأساس يمكن القول أيضاً: إنه يعاني من حالة ضياع للهوية القومية والاجتماعية.

9 - الأهداف التربوية وحاجات المجتمع:

توضع الأهداف التربوية بالضرورة في ضوء حاجات المجتمع وتطلعاته، وتستجيب للتحديات التي تواجهه. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إنَّ الأهداف التي لا تنضوي في هذا النسق، أيّ: هذه التي لا تعبر عن حاجات المجتمع، هي أهداف اعتباطية لا تحمل أيّ دلالة أو معنى، وعلى خلاف ذلك تماماً يمكن لأيّ هدف تربوي، يوضع بعيداً عن حاجات المجتمع، أن يشكّل معوقاً لمسيرة الحياة

التربوية والاجتماعية. لذا يجب تحقيق الانسجام الكامل بين الأهداف التربوية وتطلعات المجتمع واحتياجاته.

عندما تتوافر المشاركة الجماهيرية في صوغ الأهداف يمكن لهذه الأهداف أن تغطي الحاجات الاجتماعية وتعبر عنها. فالأهداف التربوية يجب -كما أكدنا مراراً- أن تعكس بصورة كبيرة حاجات المجتمع وتطلعاته وتحدياته. وبقدر ما تستطيع هذه الأهداف أن تبلور هذه الحاجات، وتجسدها فإنها تكون قد حققت شرطاً معيارياً من شروط بنائها وتكونها.

ومن أجل أن تحقق الأهداف هذه المعيارية التي تتصل بالحاجات يقتضي الأمر من المشاركين وأصحاب القرار استجواب نتائج جميع الأبحاث والدراسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الجارية في مجتمع محدد، ومن ثم توظيف هذه النتائج في عملية بناء الأهداف. ويجب ألا يقف الأمر عند هذا الحد، بل يجب إجراء بعض الدراسات الميدانية الخاصة لاستطلاع الحاجات الاجتماعية وتحديدها، ومن ثم تضمينها في الأهداف. وفوق ذلك كله يمكن استجواب عبقرية المفكرين في الاجتماع والتعرّف إلى آرائهم في الاحتياجات الاجتماعية، وتحديد الطموحات الاجتماعية، وتفنيد الوسائل الممكنة في عملية تجاوزها عبر منظومة الأهداف التربوية.

وغني عن البيان أن هذه الأهداف يجب أن ترتبط بوشائج علاقة جوهرية بالخطط التنموية الاقتصادية والاجتماعية، وإذا لم ترتبط بذلك ستكون مجرد تكوين عقيم لا معنى له ولا دلالة؛ إذ لا يمكن لأيّ هدف أن يكون هدفا موضوعياً وحقيقياً ما لم يرتبط بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويعبر عنها بطريقة عبقرية.

ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن الأهداف التي تتنافر مع الخطط التنموية

الشاملة هي أهداف بعيدة الصلة بالحياة الاجتماعية، وإن نجاح الأهداف التربوية يتمثل في مدى قدرتها على أن تتكامل مع العملية التنموية بصورة منهجية. وعلى أساس هذه المعايير يتحدد مدى فاعلية الأهداف التربوية وقدرتها على التعبير عن التوجهات المجتمعية الشاملة للمجتمع.

9 - 1 - حاجات الأفراد وميولهم:

تعكس الأهداف التربوية حاجات الأفراد أيضاً وتطلعاتهم في نسق حاجات المجتمع، فالأهداف التربوية تعمل على تحقيق الصورة التي يرتضيها المجتمع لأفراده، أو هي بعبارة أخرى سعي منظم لبناء الإنسان على الصورة التي حددها المجتمع لنفسه. ومن هذا المنطلق تسعى الأهداف التربوية لبناء الإنسان الذي يستجيب للاتجاهات المجتمعية السائدة فيه، وتعمل على تلبية حاجات الأفراد، بما من شأنه أن يعزز دورة الحياة الاجتماعية في مسار بناء الإنسان المتكامل نفسياً و اجتماعياً وثقافياً.

يقال اليوم، بصورة علمية: إنَّ الإنسانية انتقلت في اتجاهات تطورها من اقتصاد البطن إلى اقتصاد النفس. وهذا يعني أن المشكلات الأساسية التي يواجهها الإنسان أصبحت ذات طابع سيكولوجي. فالتربية الحديثة «تدعو إلى تكوين الإنسان، وليس إلى تكوين علامة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل، وعاطفة ضامرة، وإحساس متلبد، وخلق مضطرب، وقدرات نفسية مدحورة»[1].

وبهذا الصدد تشير الدراسات الأنتروبولوجية المعاصرة إلى أن سمات الشعوب السيكولوجية مرهونة بأساليب التربية المعتمدة، وتضيف هذه

---

(1) عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978، ص 505.

الأبحاث التربوية ذات الطابع الأنتروبولوجي أن الثبات السيكولوجي لشعب يشكّل اليوم معيار قدرته على الصمود في مواجهة حضارة مادية صاعقة لاتبقي ولا تذر. ومن هذا المبدأ يجب على التربية أن تعمل على بناء الخصائص النفسية الأصيلة لجيل قادر على المشاركة في حمل مشعل الحضارة والصمود أمام التّحديات المعاصرة.

ومن أبرز هذه الحاجات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تصميم الأهداف التربوية يمكن أن يشار إلى: الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الحب، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الحرية، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى إثبات الذات. وتشكّل هذه الحاجات في الوقت نفسه مشاعر الإحساس بالهوية، كما تشكّل في الوقت نفسه مبادئ التربية الحديثة ومنطلقاتها.

9-2 - التّحديات المستقبلية:

تشكّل التّحديات الاجتماعية التي تواجه المجتمع الإنساني هاجساً يقض مضاجع السياسيين والتربويين في جميع بلدان العالم، وتظهر البيانات أن معظم البلدان المتطورة تعيد النظر في بنية أنظمتها التربوية، وتعمل على تطويرها من أجل مواجهة التّحديات والتّحديات المستقبلية في مجالات الحياة المختلفة.

ففي التقرير المشهور الذي قدمته اللجنة الأمريكية لتطوير التربية والتعليم في عام 1981 تحت: خطاب مفتوح إلى الشعب الأمريكي: أمة في خطر A Nation at risk، يرى هذا التقرير أنه لو قامت «قوة معادية» بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب. ويقول التقرير: «لقد بددنا المكاسب التي حصلنا عليها بعد التّحدي الذي واجهناه على أثر إطلاق القمر الصناعي سبوتنيك» ثم يصف التقرير التدني في مستويات

التعليم بأنه «عمل بلا تفكير وعملية نزع لسلاح التعليم»[1].

فالعالم المعاصر يتعرض اليوم لصدمات تغير نوعية يتصدع لها الإحساس بالوجود والانتماء. وتبين الدراسات الجارية في هذا المجال أن السمات الأساسية للعصر القادم هي الفورية والزوالية والتقادم والتسارع في مستوى الثقافة والاتصال والتكنولوجيا[2]، فأمواج التغيرات العاصفة أمواج عاتية، والمجتمع الذي يريد الاستمرار في الوجود عليه أن يعلو هذه الأمواج لا أن يترنح تحت هجماتها العاتية. وهذا يعني بالضرورة القصوى أن المجتمع الذي لا يأخذ في أولوياته أهمية التّحديات المستقبلية سيتعرض بالتأكيد للانهيار والتداعي ولن يكتب له أن يسجل حضوره في عالم الأقوياء ومجتمع الحضارة المستقبلية. وفي مواجهة هذه التّحديات المستقبلية تؤكد إستراتيجيات التربية والتجارب العالمية جميعها على أهمية التربية المستقبلية التي يمكنها أن تلبي مقتضيات الوجود في القرن الواحد والعشرين.

ومن أهم ما يجب علينا الإشارة إليه هو التحولات التاريخية التي تفرض على التربية أن تحقق في ذاتها ولمجتمعاتها نقلة نوعية تضعها في مستوى التّحديات الكبرى التي تواجهها. ومن هذا المنطلق يترتب على النظام التعليمي أن يتحمل مسؤوليات جساماً ترتبط برفع إمكانات المجتمع القيمية والعلمية لمواجهة التّحديات الصارخة التي تهدد الوجود الحضاري والثقافي للدول[3].

---

(1) يوسف عبد المعطي، أمة معرضة للخطر: حول حتمية إصلاح التعليم، تقرير مقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1984، ص 12.

(2) ألفين توفلر، صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة، 1990.

(3) علي وطفة، التربية العربية والعولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، عالم الفكر الكويتية، العدد 2، المجلد 36، أكتوبر - ديسمبر 2008، صص 525-562.

10 - البعد المستقبلي للتربية:

إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الأفراد السطحيي التعليم المستعدين للعمل المتساوق في أعمال لا نهائية التكرار، ولكنها تتطلب أفراداً قادرين على إصدار أحكام حاسمة، أفراداً يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع المتغير، إنها تتطلب أفراداً من ذلك النوع الذي وصفه س.ب.سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم. إنَّ الطفل الذي نخطط لتعليمه وتربيته اليوم وفقاً لمعطيات الحاضر سيجد نفسه بعد عشرين عاماً قد أُعدّ لعصر غير عصره، ولزمن غير زمنه؛ لأن معطيات الحاضر غالباً ما تتحول إلى ماض سحيق خلال عقدين من الزمن، وذلك فيما يتعلق بأدوات التكيف والصيرورة والوجود[1].

ولم يعد يكفي لفرد ما أن يفهم الماضي، أو حتى لم يعد كافيا أن يتعلم الكيفية التي يفهم بها الحاضر، لأن بيئة الحاضر سرعان ما تتلاشى، إنَّ عليه أن يتعلم الكيفية التي تحسب اتجاه معدل التّغير، وأن يتوقعه. إنه بحسب التعبير الفني، يجب أن يكثر من وضع الفروض الاحتمالية البعيدة المدى حول المستقبل، وهذا ما يجب على معلمه أن يفعله أيضاً[2]. فإذا كان على الفرد المعاصر أن يضطر للتكيف مع ما يساوي ألف سنة من التغيير خلال فترة عمر واحد، فإنّ عليه أن يحمل في رأسه صورة دقيقة إلى حد معقول عن المستقبل. فالإنسان لا يحمل في ذهنه صورة ذاتية لنفسه في الحاضر فحسب بل مجموعة صور لنفسه كما يحب أن يكون في المستقبل ... فالمستقبل هو الذي يحدد الحاضر، لأن الصورة

---

(1) علي عبد الله المناعي، من يعلق الجرس؟ التربية التي نريد تربية مستقبلية، قطر، وثيقة غير منشورة. الدوحة، 1996.

(2) علي عبد الله المناعي، من يعلق الجرس؟، المرجع السابق، ص424.

المستقبلية هي البؤرة التي تشد إليها الإنسان[1].

تبين إنيت شونفلونج – في مقالة لها حول العولمة والتعليم – أن الإنسان يعاني اليوم من مشكلات كبرى في التكيف مع الأوضاع الاجتماعية والثقافية الجديدة التي تفرضها العولمة. **فالعدة الوراثية ومهارات الإدراك الحسي التي يمتلكها الأفراد تساعدهم على التكيف، وحلّ المشكلات التي تقع في وسطهم القريب ومحيطهم التقليدي، ولكن أدوات التكيف هذه أصبحت عاجزة اليوم عن أداء دورها في فضاء التحولات الجديدة والبيئة الجديدة التي تطرحها مرحلة العولمة[2]. لقد تطورت قدرات الإنسان على التكيف في مضمار المحيط المباشر له، وفي نسق الاحتياجات التي يفرضها هذا المحيط القريب. فالإنسان في وسطه الطبيعي التقليدي يرى ويشم ويسمع ويحس ويتذوق، ولكن هذا الإنسان «لا يمكنه الإحساس بالإشعاعات فوق الحمراء (كما تفعل الحيّة ذات الأجراس)، ولا بالمجالات المغناطيسية (كما يفعل طائل الروبن)، أو بالتيارات الكهربائية (كما يفعل الجمناركوس)»**[3].

وهذا يعني أن الإنسان العادي يتكيف وفقاً لمنهجيات التكيف التي اعتادها في موطنه الأصلي وفي وسطه الأدنى، فعلى سبيل المثال نحن ندرك جيدا الأمور التي اعتدناها في بيئتنا البسيطة مثل:

– تحديد المسافات والأزمان التي يمكن أن نقطعها بالمشي.

– معرفة العائلات والأسر والجيران حتى وإن بلغ عدد أفراد هذه الأسر 100 شخص.

---

(1) علي وطفة، التربية العربية إزاء تحديات العولمة: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت، مجلة رسالة الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 90، 2004.

(2) إنيت شونفلونج، العولمة تحدّ للتعلم الإنساني، ترجمة محمد سعيد الصباريني، الثقافة العالمية، العدد 85، نوفمبر/تشرين أول / ديسمبر /كانون أول، 1997، صص 173–181، ص 176.

(3) إنيت شونفلونج، العولمة تحدّ للتعلم الإنساني، المرجع السابق، ص 177.

- يمكننا أن نحل مشكلات يمكن تجزئتها إلى حدود 10 مشكلات فرعية أو جزئية ولاسيما هذه التي تقع في حدود قدرتنا على حل المشكلة بمقياس مدى ذاكرتنا القصير.

هذا ما نستطيعه وما ألفناه في بيئتنا وفي طرق تكيفنا في دائرة وسطنا المألوف[1].

وعلى خلاف ما هو مألوف ومعتاد في وسطنا ثمة عدد كبير من الأمور والمشكلات وأنماط التكيف التي لا نستطيع أن نحسها أو نشعر بها مثل:

- المسافات القصيرة جداً، والفترات الزمنية القصيرة مثل (الإلكترونيات والكوارتات).
- السرعات العالية مثل هذه التي توصف في مجال النظرية النسبية.
- المسافات الكبيرة جداً مثل (نشأة الكون، والثقوب السوداء، والانفجار الكوني).

والسؤال الذي تطرحه إنيت شونفلونج هو: كيف يمكن للإنسان أن يعوض قدرته الإدراكية، وكيف يمكنه أن يضع مثل هذه الأشياء غير المحسوسة في دائرة وعيه وإدراكه؟

والإجابة عن هذا السؤال ليست عسيرة جداً؛ فالإنسان يمكنه عن طريق التفكير المجرد والتأمل العميق وبتوسيط أشكال جديدة من الإدراك أن يصل إلى وعي شامل ودقيق لمثل هذه القضايا. وعن طريق التفكير المجرد، إضافة إلى التقنيات والتكنولوجيات المتطورة، يمكن للإنسان الامتداد خارج الكون الصغير الذي يوجد فيه، ومن ثمّ فإنّ ذلك يمكّنه من التكيّف على الأقل مع ظواهر العالمية والعولمة وتحديات الفضاء المعلوماتي والتكنولوجي المتجدد.

---

(1) إنيت شونفلونج، العولمة تحدّ للتعلم الإنساني، المرجع السابق، ص 177.

فالعالم الذي نعيش فيه أصبح على درجة لا تُوصف من التعقيد، ومن ثمّ فإنّ إدراك هذا العالم يحتاج إلى درجة أكثر تعقيداً من أنماط التفكير والتحليل والتفكيك والنظر. ومعرفة هذا العالم بتعقيداته تحتاج إلى أعلى درجة من درجات التفكير المعقد والمتطور، كما تحتاج إلى منهجيات نوعية متقدمة تقوم على مبدأ التفكير النقدي المعقد. وهنا تكمن مهمة التربية والتعليم في عصر يفيض بالمعلوماتية والتعقيد.

لقد بينت تجارب متعددة أجريت في مجال علم النفس أن الأفراد الذين يعتمدون على كثير من التفكير، وقليل من العمل، هم الأكثر قدرة بالمطلق على التكيّف، وعلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المعقدة. وبينت مثل هذه التجارب أيضاً أن المتفوقين في إيجاد الحلول للمشكلات الصعبة كانوا يتميزون عن غيرهم بالسمات الآتية:

- كانوا يمتلكون معلومات ومعارف عامة تتسم بطابع العمق والشمول.
- الثقة بالنفس بدلا من الخوف.
- الاستعداد الدائم لاتخاذ القرارات.
- قدرة هائلة على ترتيب المشكلات وتصنيفها وتجزئتها.
- قدرة أكبر على بناء الفرضيات واختبارها ومن ثم تصحيحها وتصويبها.
- قدرة أكبر على صوغ الأسئلة وطرحها وإعادة تشكيلها بطريقة تتصف بالذكاء والخبرة.
- الميل الأكبر نحو الشك على حساب اليقين[1].

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول: إن قدرات الإنسان التقليدية على التكيّف وحل المشكلات ومواجهة المستجدات فقدت مشروعيتها وفاعليتها في

---

(1) إنيت شونفلونج، العولمة تحدّ للتعلم الإنساني، مرجع سابق، ص 179.

مواجهة المستجدات والاستحقاقات الجديدة التي تفرضها مرحلة العولمة. وبعبارة أخرى فإنّ جهاز الإنسان التكيّفي الذي تطور في بيئة تقليدية أصبح غير قادر على الاشتغال في ظروف ثقافية جديدة تتصف بطابع الشمول والتعقيد. وهنا يجب على التربية أن تطور لدى الإنسان المقدرات العقلية والمهارات والفعاليات التي تساعده على مواجهة الجدّة والتحولات النوعية الجديدة في عصر العولمة الذي يفيض بالتحولات الطفرية المعقدة. وبعبارة أخرى على التربية أن تمكن الطفل اليوم من إدراك الأشعة تحت الحمراء، وأن تجعله يستشعر الجاذبية، وينظر في ذبذبات التكوينات الفضائية، وأن يدرك دقائق لا تُرى بالنظر، ومسافات لا يدركها الخيال، وأزمان لا تلحق بها شطحات الوهم، عن طريق بناء العقل الإنساني المجرد؛ العقل الذي يمكنه أن يعيد ترتيب الكون وتنظيمه في سياق إدراكي جديد بوسائل ومنهجيات نقدية جديدة متجددة.

وفي مواجهة التّحديات الجديدة التي تفرضها المرحلة القادمة يجب على التعليم أن يؤكد من جديد على معايير جديدة أهمها:

- **التفكير المجرد** والمناهج الأكثر قدرة على بناء هذا التفكير، وذلك دون التقليل من أهمية التفكير الحسي والتجارب الذاتية.
- **التفكير المعقد** الذي يعتمد في الوقت نفسه أكثر من منهجية في النظر وأكثر من آلية في التحليل والبناء والتفكيك والتركيب.
- **التفكير الذي يقوم على مبدأ الشك والشك المنهجي** في حلقات تتواصل فيها مطارحات الشك في قضايا اليقين؛ إذ يجب على المتعلم أن يعرف الكيفية التي يولد بها الشك من قلب اليقين والكيفية التي يندفع بها نحو يقين آخر يخالجه الشك الذي يتجاوزه في صولات وجولات لا تتعب في عملية البحث عن الحق والحقيقة.
- **التفكير النسبي المتعدد**، إذ لا توجد حقيقة بالمطلق، فالوجود وجود بما هو

نسبي، والحقائق المطلقة لا وجود لها إلا في عالم الملكوت. فالحقيقة نسبية والباطل نسبي، وبين جدل النسبيات هذه يتكامل الفكر ويغتني، وينهض بانطلاقات جديدة تجعل الإنسان أكثر قدرة على السيطرة والحضور في عالم عجيب معقد.

- **التفكير المتسائل**، إذ يجب على التربية أن تعلم الأطفال الكيفية التي يمكنهم بها بناء السؤال وصياغة الفرضيات والافتراضات. يجب على التربية أن تعلم الكيفية التي يمكن بها للسؤال أن يفجر عيون المعرفة والكيفية التي يستيطع الافتراض من خلالها أن يعمل على وضعنا أمام إشكاليات معرفية تجعلنا أكثر قدرة على الفهم والحضور والإبداع. إنَّ مهمة التربية هنا هي بناء الإنسان المتسائل دائماً، والمفكر دائماً، الذي ينظر إلى الكون بعيون الشك ويسعى إلى بناء الحقيقة بمنظار النسبية، ويهدف إلى صوغ الحقيقة بأعلى درجة من الدقة العلمية تحت مطارق التساؤل والشك والافتراض والبحث المنهجي المجرد المعقد[1].

إذا كانت الإنسانية قد أبدعت في القرن العشرين ما يفوق الحلم من اكتشافات علمية وتكنولوجية، فإنه لمن المتوقع أن يشهد القرن الحادي والعشرين إبداعات واكتشافات تفوق حدود الخيال وشطحات الوهم، وسيكون لهذه الاختراعات تأثير تهتز له أركان الحضارة الإنسانية برمتها. ومن هذا المنطلق يجب على المجتمعات الإنسانية أن توظف مخزون طاقتها الفكرية الإستراتيجية للتحضير لمثل هذه التحولات، وتجنب الصدمات الهائلة التي يمكن أن تولدها في مستوى الحياة الثقافية والقيمية[2].

---

(1) علي وطفة، الدور الحضاري للتربية في دول الخليج العربي: من أزمة الفكر إلى مأزق الإصلاح، مجلة آراء الخليج، مركز الخليج العربي للأبحاث، العدد 74، نوفمبر، 2010، صص 15-20.

(2) علي وطفة، التربية في معترك الحداثة، المعرفة السورية، العدد 556، السنة 48، يناير/ كانون الثاني، 2010، صص 64-79.

فالتعليم كما يعتقد روبرت يونك – وهو من أبرز فلاسفة أوروبا المعاصرين – يكاد يكون مركزاً تركيزاً تاماً على ما حدث وما صنع، أما في الغد فلا بد من أن يخصص ثلث المحاضرات والتدريبات على الأقل للاهتمام بالأعمال الجارية في المجالات العلمية والتكنولوجية، ومناقشة الأزمات المتوقعة والحلول الممكنة مستقبلا لمواجهة تحدياتها.

في مواجهة هذه التّحديات في عصر العولمة وما بعدها، يجب على التربية أن تعمل على بناء إنسان جديد بمواصفات وسمات جديدة تمكن الأجيال من مواجهة التّحديات والتكيف بمعايير إبداعية خلاقة، إنها التربية التي تعلي من شأن العقل، وتصقله على إمكانات النقد والخلق والابتكار والإبداع، تربية تحرر العقل من الأوهام والخرافات وعتمة التقاليد والأساطير، تربية مؤمنة بالله والإنسان والحضارة، تربية مستمرة ذاتية متغيرة لا تقف عند مرحلة معينة أو آفاق مرسومة، تربية ذاتية مستمرة متغيرة في مجتمع يسوده قانون التغير. تربية تعزز مبدأ الاختلاف، وترفض التسليم والاستسلام للأفكار الجاهزة والمقولات والأيديولوجيات السائدة[1]. والصورة التي يجب أن يكون عليها الإنسان يجب أن تأخذ بجماع مقومات متكاملة ورصينة من أهمها:

- إنسان مؤهل ومهيأ لمواجهة المستقبل، يمتلك مختلف المهارات والقدرات التي تجعله في موقع السيطرة على احتمالات التّغير والتبدل السريع في عصر لا يعرف إلا منطق التغير.
- إنسان يمتلك القدرة على مواجهة التّحديات التي تفرضها المفاجآت التي يفجرها منطق المجهول في عالم لا يكف عن المفاجآت النوعية.
- إنسان بمواصفات عالمية يمتلك القدرة على التكيف والعمل والعيش في غير ما

---

(1) انظر: طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

مكان من هذا العالم المتغير. وهذا يعني الإنسان الذي تتوفر فيه تعددية في المواهب والقدرات والكفاءات. وهذا بدوره يمنحه القدرة على التفاعل والتكامل مع أبناء الإنسانية في أيّ زمان ومكان.

- إنسان يمتلك العقل النقدي القادر على المساءلة والمواجهة والمجابهة. الإنسان الذي يمتلك عقلاً منهجياً مزوداً بمختلف إمكانات التحليل النقدي وبمختلف مهارات التحليل والنقد والتفكيك. باختصار الإنسان الذي يستطيع أن يضع المشكلات أمام العقل وأن يحللها في بوتقة التحليل المنهجي في مختلف الجوانب، وفي أجواء تحسب فيها معدلات التّغير الدائم في طبيعة الظاهر والأشياء.
- إنسان يمتلك جماع المواصفات السيكولوجية الضرورية في عصر تصدم فيها المتغيرات والتحولات الأسطورية. وتأسيساً على هذه الضرورة يجب أن يتمتع بالثقة والجدارة والاستحقاق والقدرة على التحمل والإزاحة والإسقاط والاحتمال.
- إنسان ديمقراطي يؤمن بحقوق الإنسان، وبالقيم الديمقراطية، وحرية التعبير والقول، ويعلي من شأن الآخر قبولا على مبدأ الاختلاف[1].

11 - الأيديولوجية في الأهداف :

في البدء يجب أن نعلن أن الأيديولوجية تؤدي إلى تعطيل الأهداف التربوية وظيفياً، وأنه بمعيار ما تكون الأهداف التربوية خالية من الطابع الأيديولوجي تكون أكثر موضوعية وعلمية وقدرة على أداء الوظائف المرجوّة منها. ولأن مفهوم الأيديولوجيا من المفاهيم الغامضة إلى حدّ ما، فقد آثرنا أن نقف لحظات

---

(1) انظر: مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2001، ص 192.

لتعريفه وتقديم صورة عن مضامينه.

تقدم الأيديولوجيا نفسها على أنها منظومة من الأفكار والمعتقدات التي تمكن الإنسان من فهم العالم وتفسيره في الآن الواحد. فالإنسان لا يرى الواقع بمقاييس هذا الواقع نفسه دون إضافات خارجية، بل يدرك هذا الواقع بمقاييس نظرته الذاتية المحكومة بتصوراته وقيمه الذاتية ومعتقداته. فكل كائن إنساني يستند إلى مرجعية قيمية وثقافية تؤثر في أفعاله وفي نظرته إلى الكون، وهذه المرجعية تشكّل ما يمكن أن نطلق عليه بالأيديولوجيا، وهذا يقتضي أن الإيديولوجية هي نظرة ذاتية للعالم.

لقد بيّن كارل ماركس في مختلف معالجاته لمفهوم الأيديولوجية أن الأيديولوجية مفهوم طبقي يوظف نفسه، ويوظف في خدمة المصالح الطبقية، ولاسيما الطبقة التي تسود وتهيمن[1]. وعلى هذا المنوال فإنّ هذا الوعي يعمل على تشويه الحقائق وتزييفها في خدمة هذه المصالح. ويتضح أن ماركس يركز على عناصر التزييف في الأيديولوجيا، ولاسيما الأيديولوجيا البرجوازية التي تتضمن مغالطات فكرية ومعرفية في خدمة مصالح هذه الطبقة. ومن هذا المنطلق شاع مفهوم الأيديولوجيا كوعي طبقي مزيف أو كوعي مزيف على الأعم.

فعندما نحاول تفكيك مفهوم الأيديولوجيا نجده يتضمن نسقاً من ثلاثة عناصر أساسية هي:

1 – تقدم الأيديولوجيا تصوراً للعالم عبر منظومة من المفاهيم والمقولات والتصورات.

2 – تقدم تفسيراً لهذا العالم بما ينطوي عليه من مكونات وعناصر وأنساق.

3 – تقدم تصورات منظمة لإمكانيات تغيير العالم وتحويله إلى طاقة مستقبلية

---

(1) Servier J., L'ideologie , P.U.F., Paris 1982.

في خدمة البشر.

وهـذا يعني أن الأيديولوجيا منظومة فكرية تقوم بوظائف الكشف والتفسير والتنبؤ وتضع المعايير الضرورية لتغيير العالم على نحو ما يتوافق مع مقدمات هذه الأيديولوجيا وشروطها.

وهذا يعني أن الأيديولوجيا تتخطى حدود «ما هو كائن» إلى ما ينبغي أن يكون، وتتجاوز حدود الفهم إلى مقتضيات التأثير والفعل، فهي تسعى إلى تغيير العالم وفقاً لمنظومة المقولات التي تفسره. إنها بناء يدعو إلى التغيير في الكون بناء على فهم محدد لهذا الكون[1].

ويختلف الخطاب الإيديولوجي عن الخطاب العلمي بصورة جوهرية، ونوعية تتعلق بالغايات التي يسعى كل منهما إلى تحقيقها. فالخطاب العلمي يبحث في الحقائق الموضوعية التي تفرض نفسها في دائرة الواقع، وهو يعمل على وصف هذه الحقائق وتفسيرها بمقاييس الواقع نفسه دون إضافة أو تحيز ذاتي يتعلق بهذه الحقيقة. وهذا يعني أن الخطاب العلمي يتجه إلى عقولنا ويخاطب ذكاءنا. وعلى خلاف هذا فإنّ الخطاب الإيديولوجي- وإن كان يأخذ صورة خطاب علمي- فإنه يقودنا أو يحملنا على الاقتناع بالحلول المقترحة والأفكار المتضمنة في بنية هذا الخطاب. وهذا يعني أيضاً أن الخطاب الإيديولوجي يوجهنا نحو الفعل والممارسة وفقاً لمقتضياته وخصوصياته. ويتميز الخطاب الأيديولوجي بأنه أكثر قدرة وفعالية وقدرة على الحضور والتأثر؛ لأنه يشحن مضامينه بقيم تأخذ مكانها المميز في عقل الجماهير ووجدانها، وهو بذلك يحشد عقول الناس، ويستلهم قيمهم، ويفجر طاقتهم في

(1) Herve Martin , Mentalités médiéval X1-XV, Nouvelles Clio. P.U.F., Paris, 1996.

دائرة الفعل والعمل.

ففي ترحالها بحثاً عن الحقيقة تغتذي الأيديولوجيا بنسق من القيم وتتداخل في تكويناتها أنساق الحقائق مع أنساق القيم، ويترتب على هذا عدم وجود فواصل واضحة بين مكونات الأيديولوجيا والحقيقة. لقد كانت الأيديولوجيا هي العدو اللدود للحقيقة عند كارل ماركس، فهي دائماً وعي مزيف لأنها وعي طبقي تصنعه الطبقة الحاكمة لتبرير الاستغلال والقهر.

فالأيديولوجيا معرفة قوامها مزيج من القيم والأحلام والتطلعات. إنها لا تكتفي بالكشف عن الحقيقة، بل تعمل على تزيينها أو تزييفها بالقيم والطموحات، وهذا يؤدي إلى تزييف هذه الحقيقة. فالأيديولوجيا تتجاوز حدود الحقيقة لتحدد للناس خرائط تفكيرهم وسلوكهم. إنها عالم يموج بالحقائق، وتتمازج بالقيم، وتختلط بالتطلعات، وتفيض بالقيم المتعارضة. ولأن الأيديولوجيا تزوِّد الأفراد بخرائط فكرية للواقع الاجتماعي وتحدد لهم نماذج نمطية للسلوك فإنها تعمل على تكوين منظومات من العلاقات بين الأفراد والجماعات من ناحية، وبين هذه الجماعات وتكوينات السلطة والقوة في المجتمع من ناحية أخرى، وهي بذلك توظف في دعم أبنية السلطة القائمة، والترويج لأفكارها وتعزيز هيمنتها.

إذا كانت الأهداف التربوية حقيقة علمية تؤسس على منهج علمي فإنّ الأيديولوجيا بوصفها حقيقة عقائدية قيمية تتناقض مع الأهداف، وتلغيها كقيمة علمية منهجية. وعلى هذا الأساس يمكن القول: إن الأهداف التربوية تختنق بالأيديولوجيا، وتفقد طابعها الإجرائي، وتتحول إلى حطام من الكلمات والعبارات التي لا تنتظم في سياق علمي أو واقعي. وتفعل الأيديولوجيا فعل المخدرات في بنية الأهداف. وبقدر ما تكون الجرعة الأيديولوجية كبيرة في منظومة أهداف ما بقدر ما تكون هذه المنظومة مسمومة وفاسدة وخارج دائرة

الفعل والتأثير. فالأهداف التربوية الحقيقية هي هذه التي تعبر عن الواقع واحتياجاته وتطلعاته بصورة علمية، وهي تلك التي تنبثق من عمق هذه الواقع بما ينطوي عليه من طموحات وتطلعات. ومع أن أحداً لا يدّعي أنه يمكن لمنظومة – مهما كانت درجة علميتها وواقعيتها– أن تكون خارج دائرة الأيديولوجيا التي تعتمدها الدولة، فإنّ درجة الحضور الإيديولوجي يجب ألا تغرق هذه المنظومة في لجج تموجاتها. وبعبارة أخرى بقدر ما يمكن تجنب الطابع الأيديولوجي تكون الأهداف أكثر مصداقية وأقل تحيزاً وانفعالية وأكثر قدرة على مواكبة التطلعات الاجتماعية.

12 – إستراتيجية الأهداف:

لا يمكن للأهداف التربوية أن توضع مرة واحدة وإلى الأبد، وهي وإن وضعت، فإنّ على واضعيها أن يقرنوها بمخطط إستراتيجي مرن، يضعها موضع التنفيذ في إطار الزمان والمكان. وكلما استطاعت الأهداف أن تبنى على أساس التحديد الزماني والمكاني، كانت أكثر فاعلية وموضوعية وقدرة على أن تعبر عن حركة الواقع وتتلمس حركته. وهذا الاتجاه بدأ ينمو في نسق الأهداف التربوية العالمية التي تعتمد أفضل المناهج العليمة في بناء تصوراتها الغائية للتربية والتعليم.

تأخذ الأهداف التربوية تنوعات وصيغاً مختلفة في دائرة تفاعلها مع الزمن؛ فهناك أهداف بعيدة المدى طويلة الأجل تحتاج إلى مراحل زمنية مترامية في التنفيذ. وهناك أهداف وسيطة المدى وأخرى قصيرة الأجل. وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن أهداف عاجلة ملحة تقتضي التنفيذ فوراً، وأخرى آجلة يمكن التروي في تنفيذها وفي تحقيقها. وهناك أيضاً أهداف محلية ترتبط بالمجتمع المحلي القطري إلى جانب أهداف تعبر عن تطلعات قومية، وأخرى لها إسقاطات

عالمية ودولية.

تندرج الأهداف التربوية عادة في مستويات متباينة تفرضها اعتبارات الزمان وتحديدات المكان؛ فبعض الأهداف تتصف بالثبات والديمومة، مثل الأهداف الإيمانية، مثل: تعزيز الإيمان بالله، والانتماء إلى الإسلام والعروبة؛ في حين تأخذ بعض الأهداف الأخرى طابعاً نسبياً في إطار الزمان أو المكان مثل: محو الأمية في الريف، أو بين صفوف الإناث، أو عند الكبار، واستيعاب جميع الطلاب في الجامعة في بداية القرن الحادي والعشرين. ومثل هذا التحديد الزماني والمكاني يعطي للهدف طابعه الإجرائي حيث يمتنع على الهدف أن يكون عاماً ومعلقا في أبراج عاجية، فحلقة الوصل الأساسية بين الهدف وإمكانية ترجمته إلى واقع مرهونة إلى حد كبير بطبيعة التحديد الممكنة بين الثابت والمتحول بين التحديدين الزماني والمكاني، وهنا تكمن في الأصل لعبة التنظيم الإجرائي للهدف الذي يمكنه أحياناً أن يدخل في بوابات الثابث من الأهداف الشمولية، فيمكن على سبيل المثال أن نحول الثابت من الأهداف إلى صيغة إجرائية، كأن نقول: يجب أن يعرف الأطفال واجباتهم الدينية، وأن يكونوا قادرين على ممارسة شعائرهم الدينية قبل وصولهم إلى المرحلة الإعدادية، وهنا نجد أنفسنا إزاء تحديد زماني ومكاني لهدف يتميز بطابع الإطلاق.

13 - تنفيذ الأهداف التربوية:

إن بناء خطة تربوية تضع الأهداف موضع التنفيذ يشكّل معياراً أساسياً من المعايير العالمية المعتمدة في منهجية بناء الأهداف التربوية، كما يشكّل ركيزة أساسية في عملية بناء الأهداف التربوية العامة. ومن ثمّ فإنّ مجرد إطلاق هذه الأهداف بصورتها العامة إلى الوجود يجب أن يرتبط بإستراتيجيةٍ واضحةٍ لتحويلها إلى واقع وممارسةٍ، ومن غير ذلك يعني أننا بصدد أهداف ميتة لا حياة

فيها. فالشرط الأساسي والمعيار المنهجي الأكبر هو بناء تصور إستراتيجي أو عملي، يمنح هذه الأهداف القدرة على الحضور وأداء الوظائف التي يفترض بها أن تؤديها في معترك الواقع والحياة. وبعبارة مختصرة، إنّ أيّ هدف تربوي يولد هجينا وعدمياً ما لم نحدّد له طريقة حضوره إلى الواقع والحياة. وهذا يعني أنه يجب على بناة الأهداف أن يضمنوها برنامجا ذاتياً يفعلّها وينحو بها ذاتياً منحى الحضور والتحقق في ميدان الفعل التربوي.

خاتمة:

الهدف التربوي فعالية اجتماعية معقدة يعبر فيها المجتمع المعني عن واقع اجتماعي ثقافي يضج بالحياة ويتموج بمعطيات التغير. والهدف ليس معطى نهائياً، بل هو صيرورة اجتماعية وثقافية يستجيب، أو يجب أن يستجيب، لطبيعة التحولات الاجتماعية الجارية في إطار المجتمع والحياة الاجتماعية. ولذلك فإنّ الأهداف الجامدة التي تعطى مرة واحدة دون مراجعة نقدية أهداف تعاني من القصور والسلبية، ولا تستطيع أن تعبر عن اتجاهات المجتمع نحو النمو والازدهار والتكامل.

والأهداف التربوية كما أسلفنا لا يمكنها أن تكون مطلقة وكلية، فهي مقولات تخضع لموازين التحول والتبدل في دائرتي الزمان والمكان، كما أن هذه الأهداف لا يمكنها أن تحظى بإجماع المفكرين والمربين مهما بلغ سموها أو عظمة هؤلاء الذين يرسمون حدودها. فمقولة كانط التي قوامها «أن التربية تحقق للإنسان جوهره الإنساني» لا تحظى بإجماع المفكرين، على الرغم من سمو هذه الفكرة وعبقرية مبدعها. وهي إضافة إلى ذلك تنطوي على غموض يضعف بنيتها ويحدّ من قدرتها ويوهن أصالتها،: فهل هناك ما هو أكثر غموضاً من معنى جوهر الإنسان ودلالته! فالتفكير التربوي رهين التحولات التاريخية

لكل مرحلة وفي كل عصر من العصور.

وتأسيساً على هذا الواقع فإنّ المنهجية النقدية التي تضع هذه الأهداف موضع النقد والتطوير والمساءلة والتفكير تشكّل معياراً أساسياً من المعايير التي يركن إليها في الكشف عن مدى مشروعية هذه الأهداف وقدرتها على الحضور الحي الفاعل في دائرة الحياة الاجتماعية.

فالتجارب العلمية تؤكد دائماً أنه لا يمكن لأيّ عمل علمي، مهما كانت عظمته، أن يرقى إلى مستوى الكمال، وأن ينهض إلى مستوى الدقة العلمية، فكل عمل ينطوي على ثغراته الخاصة، وعيوبه المنهجية، و لا يمكن لأي عمل أن يتحرر نهائياً من بعض جوانب الضعف والقصور. ومن هنا فإنّ التأكيد على الروح النقدية في ممارسة النقد الموضوعي مطلوب اليوم بإلحاح من أجل تفعيل الحياة التربوية وتوجيهها إلى مساراتها الصحيحة.

فالأهداف التربوية تحتاج إلى مراجعة نقدية مستمرة تتصل ببناها وآليات اشتغالها، ومراحل تنفيذها، وضرورات تطويرها إلى مستويات ما تفرضه الحياة من تطورات جديدة وتحديات متجددة. وهذا يعني في النهاية أن النقد الموضوعي المستمر يشكّل الروح الحقيقية لاستمرارية هذه الأهداف وتطورها وتناميها بقدرات تجعلها أكثر تجاوباً مع متطلبات التطور الحضاري والإنساني في المجتمعات المعاصرة.

الفصل السابع
الأصول الأخلاقية للتربية

الفصل السابع

الأصول الأخلاقية للتربية

«ثمة أمران يملأان نفسي إعجاباً واحتراماً السماء المزدانة بالنجوم فوقي، والقانون الأخلاقي في أعماقي»

عمانويل كانط

مقدمة :

يشكّل البعد الأخلاقي ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية ونسقاً حيوياً في نسيج وجودها. وإنه من الصعوبة بمكان الفصل ما بين الأخلاق والتربية، إذ لا يكون أحدهما من غير الآخر أبداً، فالتربية فعل أخلاقي في جوهره كما أن الأخلاق فعالية تربوية بطبيعتها. ويتجلى هذا التصور للعلاقة ما بين التربية والأخلاق في رؤية هربرت سبنسر الأخلاقية؛ إذ غالباً ما كان يردد قائلاً : «إنّ الغرض الجزئي والكلي من التربية يتمثل في فكرة واحدة هي «الفضيلة». وتأسيساً على هذه الرؤية لا يمكن للأخلاق أن تنفصل عن جوهرها التربوي، في الوقت الذي لا يمكن فيه للتربية أن تنقطع عن كونها رسالة أخلاقية في أشمل تجلياتها الإنسانية وأعمقها على الإطلاق. وعلى هذا النحو يصعب تماماً إيجاد الحدود الفاصلة بين التربية والأخلاق، أو بين الأخلاق والتربية، لأن كلاً منهما يرتهن بالآخر، ويتكامل معه في عملية بناء الفرد والتأثير في سلوكه والنهوض به إلى مستوى السمو الإنساني والأخلاقي.

فالأخلاق نظام من القيم يوجه حياة الفرد ويرتقي بها إلى مستوياتها الإنسانية، حيث لا يمكن للإنسان أن يكون إنساناً إلا في صورته الأخلاقية. والإنسان هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الذي يرتقي إلى مستوى الفضيلة مضحياً برغباته وميوله على مذابح السمو الأخلاقي، سعيا إلى تجسيد

قيم الحق والخير والجمال والفضيلة والشرف والكرامة والتضحية والإيثار والتسامح والشجاعة والنبل الإنساني، وتلك هي القيم والفضائل التي تشكّل جوهر الحياة الأخلاقية والتربوية في آن واحد[1].

لقد أقرّ المفكرون والباحثون، على مرّ التاريخ الإنساني، أن حياة المجتمعات الإنسانية لا تستقيم من غير القيم الأخلاقية، التي تشكّل النسيج الحيوي الوجودي، للمجتمع والإنسان في آن واحد. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن غياب القيم الأخلاقية أو تدهورها يؤدي بالضرورة إلى تصدع المجتمع وانهياره وتداعيه. ولا يمكن أن تقوم للمجتمع قائمة من غير القيم الأخلاقية والفضائل التي تغذيه بالتماسك والوحدة والقوة والانسجام، وقد عبر شوقي خير تعبير عن هذا التصور السوسيولوجي للعلاقة بين الحضارة والأخلاق بقوله:

و لـــيس بعـــامر بنيان قـــوم إذا أخـــلاقهم كانت خرابـــا

لقد أدرك المفكرون، من كل المشارب والمذاهب، أن التربية الأخلاقية ضرورية في المجتمع، وأنه من غير الأخلاق تذهب الحضارة الإنسانية وتندثر، ويفقد البشر صمام الأمن والأمان؛ لأن الحياة من غير القيم تجعل الإنسان خاضعاً لنزواته الوحشية وغرائزه التدميرية، فيحل الخراب والدمار، وتغيب القيم الخلاقة التي تسمو بالإنسان، وتنهض به إلى رحاب العطاء الإنساني.

لقد شكّل التكوين الأخلاقي للمجتمعات الإنسانية مطلباً حضارياً للأمم والشعوب، وقد تطلبت الضرورة التاريخية تطور الأبحاث والدراسات في مجال العلاقة بين المجتمع والفرد والقيم الأخلاقية، وما يترتب على هذه العلاقة

---

(1) علي وطفة، التربية الأخلاقية في منظور دوركهايم، مجلة التربية القطرية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد، 170 السنة الثامنة والثلاثون، سبتمبر 2009، صص 142-156.

من نهضة حضارية أو تراجع حضاري، وشكّلت الدراسات الجارية في مباحث الأخلاق الأساس العلمي لنشأة علم الأخلاق، وهو علم معياري يبحث في ما يجب أن يكون وليس فيما هو قائم أو كائن ، وقد تشكّل هذا العلم تحت تأثير الاحتياجات الأخلاقية المتنامية للمجتمع، ويقوم هذا العلم على دراسة الأنظمة الأخلاقية في المجتمع ورصدها وتحليلها، ويتمثل موضوعه في الفضائل والقيم والأنظمة الأخلاقية، حيث يعمل علماء الأخلاق على دراسة أفعال الإنسان من حيث اتصافها بالفضيلة والرذيلة أو من حيث انسجامها مع الضمير الأخلاقي للمجتمع. ويمكن تعريف علم الأخلاق بأنه العلم الذي يقوم بدراسة السلوك الإنساني على ضوء القواعد الأخلاقية التي أقرها المجتمع، واتفق عليها الناس.

1 – في مفهوم الأخلاق:

الأخلاق منظومة من القيم والمعايير السلوكية التي يرتضيها المجتمع لنفسه وأفراده نشداناً لفضائل الحق والخير والجمال، وهي من حيث وظيفتها توجه الأفراد إلى ما يجب عليهم القيام به، وتنهى عما يجب تجنبه في مختلف المواقف الحياتية والإنسانية، وهي ترتكز في وظيفتها تلك إلى مجموعة من القيم الأخلاقية التي توجه السلوك الإنساني توجيهاً غائياً يتسم بالحكمة، ويتشح بالفضيلة، فالأخلاق توجه الفرد إلى التمييز بين الخير والشر، بين الحق والباطل، بين الخطأ والصحيح، كما يكون التمييز بين ما هو محمود وما هو مذموم على وجه الإطلاق. والأخلاق تشكّل منهجاً وجدانياً ينير طريق الأفراد في المجتمع إلى صراط الحق والخير والجمال، وقد قيل في الأخلاق: إنها «التحلي بالمليح والتخلي عن القبيح»، وغالباً ما يطلق لفظ الأخلاق على جميع الأفعال الصادرة عن النفس محمودة كانت أو مذمومة، فالمحمود منها يعرف بالخير، والمذموم منها يعرف بالشر، حيث تشكّل مسألة الخير والشر

المحور الأساسي لعلم الأخلاق برمته. فالأخلاق تعني الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية التي توجه الإنسان نحو الخير والفضيلة، وتحول بينه وبين الشر، وترمز إلى انتصار الجوانب الايجابية في الإنسان طلبا للكمال، وتحقيقا للغايات السامية في الحياة، إنها نوع من الوعي بما ينبغي، وبما يجب أن يكون، التماساً للجمال الأخلاقي، ونشدانا للكمال الروحي.

ومع أهمية التوضيح الذي سقناه في دائرة هذه المقدمة التمهيدية فإنّ مفهوم الأخلاق يواجه ما يسمى بالتّحديات الحضارية؛ إذ لا يستقيم في معانيه ودلالته إلا من خلال العودة إلى تموضعاته في سياقات حضارية متنوعة. فمفهوم الأخلاق يختلف كثيراً في دلالته اللغوية والحضارية بين لغة وأخرى، كما بين حضارة وأخرى. وقد آثرنا طرح المفهوم في سياقين حضاريين: يتمثل الأول في الحضارة العربية الإسلامية، في حين يتمثل الثاني في الحضارة الغربية المعاصرة.

1 – 1 – الأخلاق في الثقافة العربية:

الأخلاق في اللغة العربية جمع «خُلُق» بضمتين أو «خُلْق» بضمة وسكون، وجرى تعريف الأخلاق في المعاجم اللغوية على إيقاع واحد قوامه الخلق والجبِّلة والطبع والسجية؛ وجاء في لسان العرب أن «الخلق الدين والطبع والسجية، وحقيقته أنه صورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه وأوصافها المختصة بها، بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة أوصافها ومعانيها، ولها أوصاف حسنة وقبيحة»[1]. وبعبارة أخرى فإنّ الخلق للنفس كالخلقة للجسد، كلاهما مجموع أوصاف. وجاء في المعجم الوسيط أن الأخلاق «حال للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال من خير أو شر من غير فكر وروية»[2].

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج 10، مادة خلق.

(2) المعجم الوسيط: (مادة خلق).

ويميز التهانوي في كشاف اصطلاحات العلوم والفنون بين المعنى اللغوي والاصطلاحي لكلمة «خُلُق» فيقول: «الخلق، في اللغة، العادة والطبيعة والدين والمروءة، والجمع الأخلاق، وفي عُرْفِ العلماء: ملكة تصدر بها عن النفس الأفعال بسهولة من غير تقدم فكر وروية وتكلُّف»[1].

ونجد هذا التأكيد على السجية الخلقية والعفوية لدى الجرجاني الذي يقرر أنّ «الخلق عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإنّ كانت الهيئة مصدراً للأفعال الجميلة سميت خلقاً حسناً، وإن صدرت عنها الأفعال القبيحة سميت خلقاً سيئاً[2].

وينهج الفيروزأبادي النهج نفسه في تعريف الأخلاق إذ يقول «الخُلْقُ بالضم وضمتين السجية والطبع والمروءة والدين»[3]، وعلى هذا المنوال يعرفها ابن منظور بقوله: «الخُلُقُ والخُلْقُ السجية.. فهو الدين والطبع والسجية، وحقيقته، أنه صورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه، وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخَلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة»[4].

وتتضح تلقائية وعفوية الفعل الأخلاقي في منظور فخر الدين الرازي الذي يعرّف الخُلُق بقوله: «الخلق ملكة نفسانية يسهل على المتصف بها الإتيان بالأفعال الجميلة»[5].

---

(1) محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات العلوم والفنون، مكتبة لبنان، بيروت، 1996.

(2) محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظام القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001، ص 33.

(3) القاموس المحيط، فصل الخاء، باب القاف، ص 236

(4) لسان العرب، مادة خلق، جـ2، صص 1244-1245.

(5) محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، مرجع سابق، ص 37.

ويسير الغزالي على المنهج ذاته في تعريفه للأخلاق حيث يعرّف الخلق بقوله: «الخلق عبارةٌ عن هيئةٍ في النَّفس راسخة، عنها تصدر الأفعال بسهولةٍ ويسرٍ من غير حاجةٍ إلى فكرٍ ورويَّة... وإنَّما اشترطنا أن تصدر الأفعال بسهولة من غير رويَّة لأنَّ من تكلَّف بذل المال، أو السُّكوت عند الغضب بجهد ورويَّة لايقال: خُلُقُهُ السَّخاء والحلم»[1].

ويأخذ ابن مسكويه بالتعريف الذي يرى أن الأخلاق «حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية. وهذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعياً من أصل المزاج والسجية والطبع، كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب، ويهيج من أقل سبب، وحاله كحال الذي يجن من أيسر شيء أو يفزع من أدنى صوت يطرق سمعة، أو يرتاع من خبر يسمعه. ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدريب، وربما كان مبدؤه الفكر، ثم يستمر عليه أولاً فأولاً حتى يصير ملكة وخلقاً»[2].

وتأسيساً على ما تقدم من التعريفات اللغوية الخالصة في اللغة العربية للخلق والأخلاق نجد أن معنى الأخلاق يتحدد بمعيارين، يتمثل المعيار الأول في مبدأ الرسوخ والثبات والدوام والطبع، في حين يتمثل الثاني في مبدأ التلقائية حيث يجري السلوك من غير تكلف وانفعال وافتعال. وهذا يعني أن الأخلاق تمثل منبع السلوك التلقائي بما يصدر عنه من أفعال الخير والشر. وقد أجاد الشاعر العربي في وصف هذا الطابع النزوعي للأخلاق بقوله:

وما هذه الأخـلاق إلا غرائـز فمنهن محمود ومنهن مذمـوم
ولن يستطيع الدهر تغيير خلقه بنصح ولا يستطيعـه متكـرم

(1) أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، د. ت، ج 3، ص53.
(2) ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ط2، تقديم حسن تميم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، ص 51.

ويمكن لنا في هذا السياق التأسيس لأربع أفكار أساسية تؤكدها معظم التعريفات التي سقناها في الثقافة العربية:

- ترتسم الأخلاق في النفس على صورة السجية والفطرة والطبع في الإنسان؛ لذا فإنها تتسم بطابع الديمومة والاستمرار.
- يمكن اكتساب الأخلاق عن طريق الاكتساب، فتتحول الأخلاق المكتسبة عبر الزمن إلى سجية وطبيعة وطبع.
- تشكّل الأخلاق منبع السلوك الإنساني ومصدره الأساسي.
- تدور الأخلاق حول معاني الخير وكل الفضائل السامية التي عرفت بها المجتمعات الإنسانية.

1 – 2 – الأخلاق في الثقافة الغربية:

توظف الثقافة الغربية أربع كلمات متداخلة للإشارة إلى مفهوم الأخلاق: Morale، Ethique، Déontologie، Axiologie ويصعب الفصل بين دلالة هذه الكلمات التي تترادف وتتداخل وتتقاطع بصورة مستمرة للتعبير عن الأخلاق كنظام أو علم أو فلسفة. ويبلغ هذا التداخل أشدّه بين كلمتي Ethique et Morale، وهما مفهومان مترادفان في مستوى الاشتقاق متداخلان في الدلالة والمعنى.

اشتقت لفظة الأخلاق « Morale » من الأصل اللاتيني Moralis.، وتشير الكلمتان إلى الأخلاق والآداب والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع بصورة عامة. أما لفظة Ethique فهي مشتقة من اللفظة الإغريقية Ethikos ويقابلها في اللاتينية Ethica، وتعني أيضاً في استخداماتها العامة النظام الأخلاقي المعياري لجماعة أو مجتمع محدد[1]، حيث يعمل هذا النظام الأخلاقي

(1) Grawitz, Madelin: Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983.p. 144 et p.256.

على توجيه سلوك الأفراد نحو الفضيلة والحق والخير والواجب والقيم الأخلاقية بصورة عامة. وقد استخدم مفهوم Ethique لأول مرة في اللغة الفرنسية في القرن الثالث عشر بمعنى الأخلاق والآداب. وفيما يتعلق بمفهوم Morale فإنّ أول استخدام له في الفرنسية كان في عام 1530.

وتتداخل لفظة Ethique تداخلاً كبيراً مع كلمة Morale، حتى إنه يصعب الفصل بينهما، ويجري استخدام كل منهما مكان الآخر بالتتابع والتقاطع والترادف بصورة متواترة. ففي اللغة العادية تعدّ كلمة Morale مرادفا طبيعياً لكلمة Ethique، وتشير كل منهما إلى الطريقة التي يعيش فيها الناس وفقاً للقيم والمبادئ الأخلاقية طلباً للخير وتجنباً للشر. ولكن بعض العلماء يميزون بين الكلمتين تمييزا واضح المعالم، إذ يوظفون كلمة Morale للتعبير عن نسق القيم والمعايير والمبادئ الأخلاقية التي توجه سلوك الفرد والجماعة، أي: أخلاق المجتمع والجماعة والفرد. أما كلمة Ethique فتوظف للدلالة على النظرية الأخلاقية أو الفلسفة الأخلاقية السائدة في المجتمع. وغالباً ما توظف كلمة Ethique للتعبير عن نمط نقدي في التفكير الأخلاقي الذي يتجه نحو تقييم السلوك الأخلاقي وشروطه الحيوية في مجتمع ما. وهذا يعني أن كلمة Ethique ترمز إلى نوع من التفكير النقدي في النظام الأخلاقي وفي تجلياته المختلفة، في حين توظف كلمة Morale للدلالة على الأخلاق بوصفها نظاماً من المبادئ والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع؛ وتوظف كلمة Ethique للدلالة على النظريات الأخلاقية أو المباحث الأخلاقية، وأحياناً علم الأخلاق، أي: نمط من النشاطات الفكرية التي تمارس وظيفة التقصي الفكري والنقدي في ميدان الأخلاق بصورة عامة[1].

---

(1) علي وطفة، التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركهايم، مجلة المعرفة السورية، العدد 567، السنة 49، ديسمبر/ كانون الأول، 2010، صص 233-247.

وغالباً ما يستخدم الفلاسفة الأمريكيون الكلمتين بمعنى واحد دون تمييز بينهما، وذلك على خلاف المفكرين الأوروبيين الذين يوظفون الكلمتين توظيفاً متبايناً. ووفقاً لذلك فإنّ ريكو Ricoeur[1] يستخدم كلمة Ethique للتعبير عن المضامين الفكرية للأخلاق والقانون الأخلاقي، في حين يستخدم كلمة Morale للدلالة على نسق القيم والمعايير الأخلاقية، وهذا يعني أن كلمة Morale ترمز إلى نسق المعايير والمبادئ والقواعد الأخلاقية التي تفرض نفسها على سلوك الأفراد في المجتمع، والتي تتمحور حول مبدأي الخير والشر. وبالمقابل فإنّ كلمة Ethique تتضمن بعداً إضافياً تأملياً يتمثل في تمكين الفرد من تقييم الفعل الأخلاقي وتحديد مساراته واتجاهاته بطريقة نقدية. وهذا يعني أن الانتقال من دلالة كلمة Morale إلى دلالة كلمة Ethique يعني الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الكلي إلى الجزئي. و يميز موريو Meirieu بهذا الصدد بين الكلمتين، فيرى أن كلمة Ethique ترمز إلى دراسة السلوك الأخلاقي عند الأفراد، أما كلمة Morale فتعني نظاماً من المعايير والقيم والمبادئ الأخلاقية التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع[2].

أما كلمة Déontologie (علم الأخلاق المهنية) فقد ظهرت على يد جيريمي بنتام Jeremy Bentham في كتابه المعروف Posthume الذي نشر في عام 1834، وعنى بها علم الأخلاق Science of morality، ولكن استخدام هذه الكلمة Déontologie في الفرنسية بدأ في القرن العشرين، وتعني علم الواجب La science des devoirs، وهي قريبة في معناها من كلمة Ethique، أي: علم الأخلاق.

(1) Ricoeur P., Avant la loi morale, l'éthique , Encyclopedia Universalis, Les enjeux, 1988p. 42- 45.

(2) Philippe Meirieu, Éduquer: un métier impossible? ou «Éthique et pédagogie», Conférence prononcée à Montréal le mercredi 27 mai 1992,=

ويعد مفهوم «الأكسيولوجيا» (Axiologie science et théorie des valeurs) أكثر وضوحاً من المفاهيم الثلاثة السابقة، إذ بدأ استخدامه مع بدايات الفلسفة اليونانية خصوصاً عند سقراط وأفلاطون و أرسطو[1]. ويعود هذا المصطلح إلى الأصل الإغريقي Axia ou Axios، ويعني في الأصل علم القيم الأخلاقية، وفي الفلسفة يعني مبحث نظرية القيم[2]. وكان هارتمان Eduard von Hartmann أول من استخدم هذا المفهوم في كتابه المعروف L'Axiologie et ses divisions[3]، ثم استخدمه بول لابي Paul Lapie في بداية القرن العشرين في كتابه منطق الإرادة Logique de la volonté[4].

وأخيراً يمكن القول: إن هذه المفاهيم الأربعة (Ethique، Déontologie، Ethique، Axiologie) تتمايز بعضها عن بعض في سياق الاستخدام والتوظيف العام لها في مختلف النصوص والمباحث الأخلاقية، وفي المقابل فإنها قد تتجانس حيث يوظف أحدها بمعنى الأخلاق أو علم أو نظرية الأخلاق أو الأخلاق المهنية[5].

=dans le cadre du congrès Collèges célébrations 92. Pédagogie Collégiale Septembre, Vol. 6 n° 1, 1992.

(1) علي عبد المعطي محمد، المدخل إلى الفلسفة، دار المعرفة الجامعية، 1999، ص407.

(2) Eduard von Hartmann, « L'Axiologie et ses divisions (Revue de la France et de l'étranger 1890, juillet - décembre, vol. XXX, pp. 466 -479.)

(3) Eduard von Hartmann, « L'Axiologie et ses divisions , Même source

(4) Wikipedia: L'encyclopedie libre, http://fr.wikipedia.org/wiki/Axiologie (Axiologie).

(5) Henri ISAAC, Samuel MERCIER, Ethique ou déontologie: Quelles différences pour quelles conséquences managériales? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie, conférence internationale de management stratégique-" perspectives en management stratégique "aims 2000 – Montpellier - 2426-25- Mai 2000.

1 – 3 – حدود المفهوم بين الثقافتين:

يستطيع المتأمل عبر المقاربة بين مفهوم الأخلاق في الحضارتين الغربية والعربية أن يلاحظ وجود فروق واضحة المعالم. فالمصادر الاشتقاقية العربية لمفهوم الأخلاق تركز على مبدأ السجية والطبع والعفوية، كما تؤكد على الطابع السيكولوجي للأخلاق بوصفها طبعاً وسجيةً، وهذا ما لاحظناه في مختلف التعريفات التي سقناها حول مفهوم الأخلاق في مختلف المصادر القاموسية والمعجمية؛ إذ لا يخرج فيها مفهوم الأخلاق عن تكاثف للفضيلة في طبع الإنسان، وكأنه قد فطر عليها، فالأخلاق طبع وغريزة توجد في الإنسان. وهذه التعريفات المعجمية تجد في حقيقة الأمر صداها في مختلف التجليات الفكرية الأخلاقية لدى المفكرين العرب القدامى. فالتهانوي والجرجاني والفيروزأبادي وابن منظور والرازي والجاحظ والغزالي وابن مسكويه جميعهم يعطون للأخلاق صورة ملكة تصدر بها عن النفس الأفعال بسهولة من غير تقدم فكر وروية وتكلّف.

وعلى خلاف هذا التصور نجد أن الفكر الغربي يتجه إلى التركيز على الطابع القيمي والاجتماعي للأخلاق. فالأخلاق كما تجلت في مختلف المعاجم والتعريفات نظام من القيم الاجتماعية التي توجه مسار الحياة الأخلاقية والاجتماعية في المجتمع. وقد وجدنا نوعاً من التنوع في استخدام مفاهيم متعددة تتراوح بين الأخلاق كنظام والأخلاق كعلم وفلسفة ونظرية، وكما لاحظنا هناك أربعة مفاهيم وظفت في الدلالة على الفعل الأخلاقي (Ethique، Déontologie، Ethique، Axiologie).

وإذا كان التجانس يشكّل سمة لتعريف الأخلاق في الثقافة العربية فإنّ الاختلاف يشكّل الطابع العام في استخدام هذا المفهوم في الثقافة الغربية، وإذا

كانت الثقافة العربية الكلاسيكية تأخذ المفهوم على أنه صيغة فردية سيكولوجية فإنّ الثقافة الغربية تتناوله في وظيفة الاجتماعية بوصفه نسقاً من القيم التي تمارس وظيفة اجتماعية قوامها المحافظة على تماسك المجتمع ووحدته.

2 – مضامين المفهوم وتخومه:

يعد مفهوم الأخلاق من المفاهيم المعقدة والمركبة، وذلك لما يتضمنه من مفاهيم فرعية مترابطة، وأنساق قيمية متداخلة ومتناغمة مع النسق العام للأخلاق. ووفقاً لذلك يتضمن مفهوم الأخلاق نسقاً من المفاهيم الفرعية مثل الأخلاق المهنية، والأخلاق والقانون، والضمير الأخلاقي، والقيمة، والحق والخير والواجب، والفضيلة، والأخلاق المهنية، وتشكّل هذه المفاهيم الفرعية التخوم الأساسية لمفهوم الأخلاق. وهذا يعني أن مفهوم الأخلاق لا يستقيم إلا من خلال التعريف بمضامينه الفرعية وبالعناصر الأساسية المكونة له في نسق تكاملها الداخلي، أي: فيما بينها من جهة، وفيما بينها وبين مفهوم الأخلاق بوصفه الإطار العام لمختلف التجليات الأخلاقية من جهة أخرى.

2–1 – مفهوم الخير:

الخير فكرة مجردة ترتهن بمعايير متنوعة وتتجسد في معاني ودلالات مختلفة. والخير يعرفه بضده، أي: مفهوم الشر، فإذا كان الخير رحمة فإنّ الشر نقمة، وإذا كان نعمة كان الشر استلابا لها. وتتنوع الخيرات بين خيرات نفسية ومادية واجتماعية. فالخيرات المادية كل ما تجود به الطبيعة ليحيا الإنسان ويستمر في الوجود مثل الماء والفيء والحلال والمال والزرع والضرع، وكل ما تستقيم به حياة الإنسان وتشرق، أما الشر فكل ما من شأنه أن يدمر الحياة ويؤذيها ويأتي على خيراتها وعطائها: فالمطر خير، والجفاف شر، وإحياء

النفس خير، أما قتلها فهو شر، والخصب خير، يقابله القحط فهو شر، والحب خير، يقابله الكراهية فهي شر، والكرم خير، يقابله البخل فهو شر، والإيثار خير يقابله الإثرة، وهي شر، وهكذا دواليك.

والخير بالتعريف الأعم هو نسق من الفعاليات والقيم الإيجابية التي تدفع إلى الحياة وتسمو بالإنسان إلى مراتب الحق والخير والجمال والمحبة والتعاون والإخلاص وكل أشكال القيم الإنسانية، أما الشر فهو ما يناقض هذه القيم، مثل القتل والحق والباطل والكراهية والعدوان والقبح والتنافر والخيانة والجهل. ويمكن أن نتحدث عن الخيرات المادية، فكل ما تجود به الطبيعة من عطاء هو خير المال والحلال والزرع والجمال، أما الشر فكل ما يؤذي ويدمر في الطبيعة وفي السلوك الإنساني.

استطاع الإنسان عبر تاريخه الطويل أن يهتدي إلى الخير، ويدرك مراميه، وأن يدرك الشر، ويعرف منازعه وخواصه. وعلى هذا الأساس فإنّ البشر في كل مكان يتفقون على قيم كونية تمثل الخير، مثل: الحب، والجمال، والحرية، والإخاء، والعدل، والمساواة، ويتفقون على نسق من القيم الشريرة التي تقابل القيم الخيّرة.

ومما لا شك فيه أنّ الإنسان العادي يميل ميلاً طبيعياً إلى فعل الخير ونبذ الشر، فالنزعة إلى الخير تأخذ طابعاً عفوياً متأصلا في الوجدان الإنساني، ومن هذا المنطلق يؤدي الأفراد معظم أعمالهم تحت عنوان الخير والحق والواجب، ويمارسون فعالياتهم الإنسانية وفق قناعاتهم الأخلاقية في معظم الأحوال. فالمجرمون واللصوص يجدون لأنفسهم مبررات أخلاقية، كاللص الذي يسرق وهو على قناعة بأنه يفعل خيراً، لأنه يسطو على مال الأغنياء الأشرار، وأن من حقه أن يتمتع بالمال الذي يتمتعون به.

فالمشكلة ليست في فعل الخير، بل في المعيار الذي يعتمده الناس في التمييز بين الخير والشر. وتأخذ هذه المعضلة صورة تساؤل منهجي قوامه: متى يكون الفعل خيراً، ومتى يكون شريرا؟ أو ما المعيار الذي يمكن اعتماده في تمييز الخير والسير بمقتضاه؟ وفي معرض الإجابة عن هذا التساؤل يمكن استعراض عدد كبير من النظريات والتصورات حول معايير الفعل الأخلاقي الخيّر. فالخير فكرة مطلقة وقيمة معنوية تتجلى في عنوان الفضيلة، والخير كفكرة مجردة لا بد له أن يتجلى في الممارسة والفعل، وأن يُستدل عليه من سمات محددة في الفعل الإنساني ذاته. وفي هذا السياق تتعدد المعايير التي يعتمدها الناس والمفكرون في تحديد مفهوم الخير، فهناك من يعتقد أن معيار الخير ومحكه الأساسي يكون في العقل، وتتنوع هذه القناعات ما بين الطبيعة أو الدين أو اللذة أو المنفعة أو السعادة، أو المجتمع. ويمكن أن نستعرض بعض وجهات النظر هذه التي كرست لتحديد معيار الخير بدلالته الأخلاقية.

كان سقراط يعتقد بتوأمة الخير والمعرفة من جهة وتوأمة الشر والجهل من جهة ثانية، فالمعرفة تؤدي إلى الخير، والجهل يدفع إلى المعصية والشر، ووفقاً لهذا التصور كان يرى أن المعرفة والحكمة والفطنة هي الخير الأسمى، والخير الأسمى هو فضيلة الفضائل؛ لأن من عرف الخير اهتدى إليه. وقد أدرك الإمام علي رضي الله عنه هذه الحقيقة فأبدى ثقته المطلقة بالعقل الإنساني هادياً، فكان يقول مؤمنا بقدرة العقل: «كفاك من عقلك ما أوضح لك سبل غيك من رشدك»، و«العقل مرآة صافية».

ويذهب المثاليون، وفي مقدتهم أفلاطون، إلى الاعتقاد أن الخير نسق من الفضائل الكونية العليا القائمة في عالم المثل؛ فأفلاطون كان يعتقد أن الفضيلة موجودة في عالم المثل، والروح تأتي منه، وهي محمّلة بالفضيلة، وعليه فما كان خيراً سيظل كذلك، والروح تدرك بذاتها ما في الفعل من خيرية من خلال

التذكر. وكان أفلاطون يتصور أن عالم المثل هرم من الفضائل الخيرة يتربع الخير المطلق قمته. والخير بالنسبة له قيمة إلهية عليا في الكون تفوق كل القيم، لا بل هو معنى المعاني وأساس الوجود الكوني. وعلى هذا الأساس كان أفلاطون يرفع مثل الخير إلى مرتبة الألوهية؛ إذ كان يقول: «إنَّ الخير فوق الوجود شرفاً وقوة، وذلك لأن الحق و العدل و الحرية قيم مطلقة يجسدها الخير المطلق الموجود في عالم المثل».

ووفقا لهذه الرؤية التي يأخذ فيها الخير طابع الغائية المطلقة كان أفلاطون يعتقد أن الخير ضياء داخلي يبدد ظلام النفس، وأن الإنسان لا يحتاج إلى أدنى جهد للتمييز بين الخير والشر؛ إذ يقول: «كما أن لهذه الدنيا شمساً يستضاء بها ويُعرف بها الليل من النهار والأوقات والأشخاص والأجرام، فكذلك للنفس نور تميز به بين الخير والشر، وهو الحكمة فإنّ الحكمة أشدُّ ضياءً من الشمس. وإن للنفس صحةً وسقماً وحياة ونحوتاً، فصحتها بالحكمة وسقمها بالجهل، وحياتها بأن تَعْرِف خالقها، وتتقرب إليه بالبر، وموتها أن تجهل خالقها وتتباعد عنه بالفجور»[1].

وذهب المعتزلة إلى الاعتقاد أن الفعل يمتلك من الصفات ما يجعله خيِّراً أو شريراً، فالفعل الخيّر كالجوهرة فيه من الصفات الموضوعية ما يجعله خيرا بذاته. والعقل يستحسن الخير، وينادي به، ويستهجن الشر، ويرفضه، ولكن الأشاعرة رفضوا دعوى المعتزلة، واعتقدوا أن الحَسَنَ والقبيح شرعيان، وليسا عقليين، وهذا يعني أن الخير تحدده الشرائع والأديان، وليس العقل المحض عند الإنسان.

وهذا ما يذهب إليه فولتير في تصنيفه للفعل الخيّر، فالخيّر وفقاً له

---

(1) عبد السلام محمد نجادات، الأخلاق بين الفلاسفة المسلمين والفلاسفة اليونانيين، دراسة مقارنة، مجلة علوم إنسانية، العدد 40، السنة 6، شتاء 2009، http: //www.ulum.nl.

الخير يعرف بداهة، ولا يختلف فيه اثنان مهما اختلف الزمان والمكان؛ فالراعي التتري والصباغ الهندي والبحار الإنجليزي يتفقون على أن العدل خير والظلم شر، ومعناه أن في العدل من الصفات ما يجعله خيراً بشكل موضوعي وثابت ومطلق.

وفي منظور آخر يرى المفكر الإغريقي «ارستيب» أن اللذة هي صوت الطبيعة، وأن الغريزة هي المحرك الأول لأفعال الإنسان، فجعل اللذة معياراً للفعل الأخلاقي وتجسيداً للخير الأعظم، فالطبيعة البشرية التي تنجذب بصورة تلقائية وعفوية إزاء ما يحقق لها متعة الحياة، وتنفر في المقابل من كل ما يهدد أو يقلل من هذه المتعة. ولأن ارستيب بالغ في تعظيم اللذة الحسية فإنّ أتباعه من الإبيقوريين طوروا، نظريته وميزوا بين اللذات الجسدية وبين اللذات العقلية والروحية، فأعلوا من شأن الأخيرة.

وهذا هو الاتجاه الذي تبناه أبيقور (Epicure 341-270 ق.م) الذي اتفق مع سلفه (أرستيب) بتعظيم اللذة كمبدأ للخير، ولكنه أعطى لهذه النظرية طابعاً أخلاقياً جديداً يتصف بالحنكة والذكاء، فاللذة كما يراها هي الخير الأعظم إذا كانت عواقبها خيرا، ووفقاً لذلك نادى بضرورة اجتناب اللذات التي تجر وراءها آلاما، والآلام التي لا تعقبها لذة، ورفع شعاره المعروف «**خذ اللذة التي لا يعقبها الألم و اجتنب الألم الذي لا يستقيم مع اللذة، أي: تجنب اللذة التي تحرمك من لذة أعظم منها، وتقبل الألم الذي يخلصك من ألم أعظم منه**». ومن هذا المنطلق الفلسفي ارتقى مفهوم الخير لديه وتجلى في قيم الصداقة والحكمة ووفقاً لهذه الحكمة رفع شعار اللذات العقلية والروحية والاعتدال في تحقيق اللذات الجسدية. وهذا الاتجاه نجده عند الرواقيين Les stoicims الذين رفعوا اللذة إلى مستوياتها الروحية العليا؛ إذ لا يمكن أن تتحقق السعادة إلا إذا عاش الفرد على وفاق مع الطبيعة. وباختصار فإنّ الخير، هنا، يقاس

بمدى ما يحققه من لذات عقلية وروحية وجسدية، ووفقاً لهذا المعيار فإنّ الخير يتجلى في اللذة التي يحققها أبداً.

ولكن كانط يناقض فكرة اللذة على نحو كلي؛ إذ يرى وجوب تنزيه مبدأ الخير عن أيّ غرض ذاتي أو لذة، فالخير هو الواجب المطلق الذي ينفلت من عقال الزمان والمكان، حيث يجب القيام بفعل الخير لأنه خير بالمطلق. ففي الحالة التي يقول فيها الإنسان الصدق لغاية -كأن يقول الصدق ليكسب احترام الآخرين - لا يكون الفعل أخلاقياً وخيّرا إذا كان مرتبطاً بغرض وغاية نفعية، أما عندما يصدق الإنسان، لأن الصدق ضرورة أخلاقية وواجب أخلاقي مطلق، يكون الصدق هنا فعلاً أخلاقياً خيراً ونبيلاً. فالخير يكمن في الواجب، والواجب الأخلاقي هو الخير المطلق، وفي هذا الأمر يعلن كانط: «**إن الأخلاق لا تعلمنا كيف نكون سعداء، فحسب بل تعلمنا كيف نكون جديرين بالسعادة**»، **وهذا يعني أن الخير يكمن فيما يجب وليس فيما يحققه من سعادة، وهذا ينقض نظرية المنفعة واللذة الأخلاقية.**

أما زعماء النزعة الطبيعية فيرون أن الخير ينبع من الطبيعة، ويتجلى في عطاءاتها. وهذا ما كان يذهب إليه كونفوشيوس وابن طفيل وجان جاك روسو. فالخير وفقاً لهذا الاتجاه يكمن في الطبيعة، فالطبيعة هي الخير والمطلق والسير بمقتضى الطبيعة هو السير على صراط الواجب. وكان روسو يعتقد أن كل ما يخرج من بين يدي الإنسان خيّر، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان، فالطبيعة هي الخير، وهي غايته في الآن الواحد. وهذا ما كان يذهب إليه كونفوشيوس وابن طفيل الأندلسي في رائعته «حي بن يقظان» الذي نشأ في الطبيعة، فنشأ على مطلق الخير وغايته.

ويتجلى هذا الأساس الفلسفي في تصريح مينشيوس، وهو التلميذ الأكثر

أهمية وخطورة في المدرسة الكونفوشيوسية، حيث يقول: «**إن الإنسان يميل إلى الفضيلة كما يميل الماء إلى الانسياب إلى أسفل، وكما يميل المتوحش من الحيوانات إلى البحث عن الغابة**»[1]. فالكونفوشيوسية تركز على أهمية التوازن والانسجام مع الطبيعة والكون والله والذات الإنسانية، أي: السير في طريق الفضيلة. فالفضيلة عند كونفوشيوس تعني تحقيق التوازن بين الانفعالات والشهوات والسير بمقتضى الطبيعة، وتحقيق التوافق بين الوجود الذاتي والوجود الكوني.

وتجدر الإشارة إلى التيار الديني الإيماني الذي يرى أن الخير يكمن في الشرائع والعقائد الدينية الإيمانية؛ لأن العقائد الدينية تقوم على تحديد الخير وتعيينه، وتدعو إليه بصورة مستمرة. فالفعل الأخلاقي يحتل مركزيته في الأنساق الفكرية الدينية. وعلى هذا الأساس فإنّ الأديان تأخذ أنساقاً متتابعة من الأوامر والنواهي التي تدعو إلى الخير وتحض على ممارسة الفضيلة.

2 – 2 – مفهوم الضمير:

يشكّل الضمير قوة أخلاقية مركزية تفرض نفسها في كل ممارسة أخلاقية، وفي كل فعل يتوخى الفضيلة والخير. وكثيراً ما يوصف الضمير بأنه قوة عقلية خالصة، أو بأنه قبس من نور إلهي يكمن في أعماق الإنسان فينهاه ويهديه ويعاقبه. وقد عرّف أيضاً أنه محكمة داخلية تصدر أحكامها على كل فعل أخلاقي وتوجه إلى قيم الحق والخير والجمال.

فالضمير مركز إصدار الأحكام الأخلاقيّة المعياريّة على الأفعال والتصرّفات، ما تحّقق منها، أو ما هو في طريقه للتّحقّق، ويتجلى بوصفه

(1) بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 19.

قوة تضرب وجودها في أعمق منطقة في الوجدان الإنساني؛ إذ يقوم بإصدار الأحكام الأخلاقية على سلوك الفرد، ويوجهه إلى صراط الهداية الأخلاقية، وعندما يرفض الفرد هدي الحق ويرتكب المعصية ينزل به الضمير أشد العذاب، بما يسمى عذاب الضمير وتأنيبه وتبكيته. وقد جاء في المعجم الفلسفي أن الضمير: «خاصيّة العقل في إصدار أحكام معياريّة تلقائيّة ومباشرة على القيمة الأخلاقيّة لبعض الأفعال الفرديّة المعيّنة. وحين يتعلّق هذا الضّمير بالأفعال المقبلة فإنّهُ يتّخذ شكل صوت يأمر أو ينهى، وإذا تعلّقَ بالأفعال الماضية فإنّهُ ضمير التكلّم»[1].

و يعرّف لالاند A.Lalande الضمير «بأنه خاصة تمكّن الفكر البشري من إطلاق أحكام معيارية عفوية ومباشرة على القيمة الأخلاقية لبعض الأعمال الفردية المحددة»[2]. وهنا يتضح أن لالاند يركز على الجانب العقلي الذي يأخذ طابعاً عفوياً في سائر أحواله في إصداره لأحكامه الأخلاقية. فالضمير، وفقاً لمعظم التعريفات، يتمثل في شعور غريزي بالخير والشر، حيث يمكن للإنسان أن يرجع إلى ضميره حينما لا يجد متسعاً من الوقت، أو لا يتيسر له فحص القيمة الأخلاقية للعمل قبل الإقدام عليه فحصاً منهجياً. ويكون هذا بطريقة استفتاء العمق الوجداني الذي يقدم إجابات عفوية حول مصداقية الفعل، فيؤكد خيره، ويحض عليه، أو يستشعر شره، فينهى عنه. وهذا ما يتوافق ورؤية أصحاب النزعة الحدسية والصوفية الذين ينظرون إلى الضمير بوصفه فطريّة تدرك الخير والشرّ حدسياً من غير خبرةٍ سابقة أو فحص أو تأمل، وقد أنكر الطّبيعيّون ذلك، ورجعوا به إلى التّجربة، فقرنوا ما بين الحكم على أخلاقيّة

---

(1) مراد وهبة، المعجم الفلسفي، الطبعة الثالثة، دار الثّقافة الجديدة، القاهرة، 1979، ص247.

(2) أحمد ابو زايد، الضمير، الموسوعة العربية، المجلد الثاني عشر، http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=159404

الأفعال بنتائجها.

وفي سياق آخر، لم يكتف صاحب المعجم الفلسفي بالكشف عن طبيعة الضمير في تعريفه بل تناول وظائفه وديناميات فعله؛ إذيعرّفه بأنه «خاصّة يصدر بها الإنسان أحكاماً مباشرةً على القيم الأخلاقيّة لأعمال معيّنة، فإن تعلّقَ بما وقع، صاحبه ارتياح أو تأنيب، وإن تعلّقَ بما سيقع كان آمراً أو ناهياً»[1].

ويركز إيغور كون في معجمه الأخلاقي على الوظائف الأساسية للضمير، ويؤكد على وظيفته الرقابية التي تأخذ طابعاً ذاتياً، ويرى أن فعالية الضمير مشبعة بالطابع الانفعالي الوجداني؛ إذ تتمثل وظيفته في: «مراقبة الذّات الأخلاقيّة، والصّياغة الذاتيّة المستقلّة لواجباتها الأخلاقيّة، ومطالبة نفسها بتأديتها، وإعطاء تقييم ذاتي لما قامت به من تصرّفات، وأحد تجلّيات وعي الذات الأخلاقيّ عند الشّخصيّة، وقد لا يتجلّى الضّمير في صورة إدراك عقلي لقيمة الأفعال الأخلاقيّة، فقط، بل وفي صورة معاناة عاطفيّة، كما في الشّعور بتأنيب الضّمير، أو في أحاسيس «راحة الضّمير» الإيجابيّة. وعليه، فإنّ الضّمير هو وعي الشّخصيّة الذّاتي لواجبها ومسؤوليتها تجاه المجتمع»[2]. فالضمير وفقاً لهذا التعريف يتميز بطابعه الذاتي ووظيفته تتمثل في المراقبة والمطالبة والتقييم والوعي والعقاب والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وذلك من أجل التوجيه الأخلاقي للسلوك الإنساني.

وبينما يركز تعريف كون على الجانب الوظيفي للضمير، تؤكد الموسوعة الفلسفيّة السّوفيتيّة على الجانب العاطفي الوجداني، كما تؤكد على الجانب الاجتماعي والمكتسب في تكوينه، فالضّمير «مركّب من الخبرات العاطفيّة

---

(1) إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربيّة، مصر، الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية، القاهرة، 1983، ص، 110.

(2) إيغور كون، معجم علم الأخلاق، ترجمة توفيق سلّوم، دار التقدم، موسكو، 1984، ص 248.

القائمة على أساس فهم الإنسان للمسؤولية الأخلاقيّة لسلوكه في المجتمع، وتقدير الفرد الخاص لأفعاله وسلوكه. وليس الضّمير صفة ولاديّة، إنّما يحدّده وضع الإنسان في المجتمع، وظروف حياته، وتربيته، وهكذا. ويرتبط الضّمير ارتباطاً وثيقاً بالواجب، ويشعر المرء بوعيه بأنّه أنجز واجبه تماماً. بأنّهُ صافي الضّمير، أمّا انتهاك الواجب فيكون مصحوباً بوخزات التأنيب. والضّمير، في استجابته الإيجابيّة لمتطلبات المجتمع، قوّة دافعةٌ قويّة للتّهذيب الأخلاقي للفرد»[1].

من أجمل التعريفات التي قدمت للضمير، وأكثرها سمواً ووضوحاً، تعريف جان جاك روسو الذي وصفه «بأنه صوت الروح، والأهواء صوت الجسد»، والضمير بالنسبة إلى الروح كالغريزة للجسد. ويقول أيضاً: «أيها الضمير... أيتها الغريزة الإلهية، أيها الصوت السماوي الخالد، أيها الحاكم المعصوم الذي يفرق بين الخير والشر، أنت الذي تجعل الإنسان شبيهاً بالله، فتخلق ما في طبيعته من سمو، وما في أعماله من خيرية، لولاك لما وجدت في نفسي ما يرفعني على الحيوان إلا شعوري المؤلم بالانتقال من ضلال إلى ضلال، بمعونة ذهنٍ لاقاعدة له، وعقل لامبدأ له»[2]. فالضمير كما يعرفه روسو هو قبس من نور إلهي يتغلغل في أعماق الفرد ليضيء الجوانب المظلمة فيها فيرقى بالفرد إلى مرتبة الإنسانية، ومن غيره يفقد الإنسان جوهره الإنساني، ويتحول إلى مجرد كيان بهائمي لا قيمة له ولا معنى في سلم الارتقاء الكوني، فالضمير وفقاً لروسو يمنحنا جوهرنا الإنساني وومض وجودنا الأخلاقي بوصفنا كائنات خلاقة ترتقي على ما غيرها في مملكة الكائنات الحيّة.

---

(1) لجنة من العلماء والأكاديميّين السّوفياتيّين، بإشراف، روزنتال. م، ويودين.ب، الموسوعة الفلسفية، ترجمة، سمير كرم، دار الطّليعة، بيروت، الطبعة الرابعة، 1981، ص، 282.

(2) أحمد ابو زايد، الضمير، الموسوعة العربية، المجلد الثاني عشر، مرجع سابق.

ويصف فرويد الضمير بأنه «الأنا الأعلى» وهو المنطقة الأكثر قدسية في الكيان السيكولوجي للفرد، فالأنا الأعلى هو المحكمة العليا في الكيان الإنساني، والتي تعنى بإصدار الأحكام الأخلاقية وتوجيه الفعل الإنساني توجيهاً أخلاقياً، ينشد الخير والحق والجمال، ويرفض الباطل والشر والفساد. وإذا كان الأنا الأعلى هو الضمير الأخلاقي فإنّ فرويد يرى أن «الهو»، وهي منطقة الغرائز والميول في الكيان النفسي، يمثل منطقة الشهوة، إذيعبر عن مطالب الجسد تلبية للرغبة والميول الطبيعية الغرائزية في الإنسان. وعلى هذا النحو يتجلى الأنا الأعلى في صوت الحق والضمير والقيمة الأخلاقية في الوقت الذي يعبر فيه «الهو» عن صوت الشهوة والرغبة والميل والعاطفة والهوى. والحياة الأخلاقية تكون بالصراع الأبدي بين الأنا الأعلى وبين الهوى منطقة الرغائب والميول والشهوات، إنه صراع الجسد والعقل بل هو صراع النور والظلام في كيان الفرد النفسي.

بعض المفكرين يؤكدون على العمق الحر في بنية الضمير، فالضمير جوهر أخلاقي يقوم على مبدأ الحرية، ومن غيرها يموت وتموت معه النفوس الأبية. فالحرية هي التي تمنح الإنسان الإرادة ومن غيرها تتحول الحياة الإنسانية إلى بهائمية مظلمة. يقول الكواكبي في هذا السياق: «الحرية أعز شيء على الإنسان إذ بفقدها نفقد الآمال، وتموت النفوس، وتتعطل الشرائع وتختل القوانين، فالحرية هي أن يكون الإنسان مختاراً في قوله وفعله لا يعترضه مانع ظالم[1]. وبهذا الصدد يقول القديس توما الإكويني: **«الإنسان الحرّ هو الذي يكون علة ذاته»**.

فالحرية تشكّل جوهر الضمير الأخلاقي وعمقه، حيث يكون الضمير

---

(1) محمد إبراهيم المنوفي، نحو فلسفة تربوية لمواجهة ظاهرة الاستبداد السياسي، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، المجلد العاشر، الجزء79، صص97-176، ص109.

علة الفعل الأخلاقي وعلة نفسه، وتتجلى هذه العلاقة الأبدية بين الحرية والضمير في هذا التصور الذي يقدمه جون ستيوارت مِل عندما يقول: «إنَّ في حياة الفرد منطقة حراماً لا يجوز للمجتمع أن يطأ ساحتها، هي موطن الحريّة الصّحيحة(...) ونعبّر عنها بحريّة الضّمير، والفكر والوجدان»[1]، وهذه المنطقة المقدسة المحرمة هي موطن الضمير الأخلاقي، حيث يكون الضمير هو السيد المطلق الذي يستمد أحكامه من ذاته ومن الصفاء الأخلاقي الذي يتميز به، فلايهادن ولا يذعن ولايخضع إلا لأحكام الحق والعقل والواجب والفضيلة والقيمة الأخلاقية العليا. فالضمير لايستقيم إلا بالحرية. وفي هذا السياق يعرّف معجم علم الأخلاق حريّة الإرادة بأنها: «قدرة الإنسان على تحديد تصرّفاته بنفسه، تبعاً للرّؤية الّتي يتبنّاها، وقدرته على الفعل استناداً إلى قراره الذّاتي. وهي تعني أنَّ الإنسان حين يقوم بالتّصرّف، يختار (الاختيار) بين الخير والشّرّ، بين الأخلاقي واللّا أخلاقي»[2]. وهذا كله يعني أن الحرية تشكّل وطن الضمير وجوهره، ومن غيرها لا يمكن للإنسان إلا أن يكون عبداً صغيراً صاغراً لغيره وملذاته.

ووفق هذه الصورة يتجلى الضمير بوصفه كياناً أخلاقياً يتسم بالقدرة على توجيه الفعل الأخلاقي، إنه الوجدان بوصفه القوّة الأخلاقيّة التي تنطلق على مسارات العقل والحرية والعاطفة المتأججة بالبعد الإنساني الخلاق. وبعبارة أخرى الضمير هو المنطقة الأكثر صفاء ونقاء وقدسية في الروح والعقل الإنساني، وبه يتماهى الإنسان بجوهره الإنساني الذي ينبض بكل معاني الوجدان.

---

(1) عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1984.

(2) معن زيادة، الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، معهد الإنماء العربي، المجلّد الأوّل، الطبعة الأولى، بيروت، 1986.

وكما هي الحال في الفرد يرى بعض الباحثين أن المجتمع ينطوي على روح جمعية أو لاشعور جمعي أو عقل جمعي، وفي هذه المكونات الجمعية يكمن الضمير الجمعي للمجتمع أو الجماعة والتي تتمثل في الحس الأخلاقي الجمعي لدى الجماعة. ومن أبرز القائلين بالروح الجمعية (يونغ) في مقولته عن اللاشعور الجمعي، و دوركهايم في العقل الجمعي، حيث تتشكّل في الجماعة طاقة نفسية عقلية تحكم مسار نموها الأخلاقي.

2 – 3 – في مفهوم الواجب:

يشكّل مفهوم الواجب قطب الرحى في المسألة الأخلاقية، ويؤسس لجوهر التفكير الفلسفي في المجال الأخلاقي. فالواجب نداء الضمير ووظيفته الأساسية وهو يمارس وظيفة القسر والإلزام في مجال الحياة الأخلاقية، سواء أكان هذا الإلزام داخلياً نابعاً من الذات، أم خارجياً تفرضه الحياة الاجتماعية بما تنطوي عليه من معايير أخلاقية. فالواجب يأخذ صورة إلزام أو التزام يؤديه، حتى وإن تعارض مع مصلحته الشخصية وميوله الطبيعية.

ويعد كانط أبرز المفكرين الذين رسخوا مفهوم الواجب، وأصّلوه في الفكر الأخلاقي. فالواجب يأخذ مكاناً مركزياً في أعمال كانط الأخلاقية ويشكّل حجر الزاوية في نظريته الأخلاقية. فالحياة الأخلاقية تخضع لمطالب الواجب وضرورته الكونية، والواجب ينطلق من أعماق الحياة الوجدانية للفرد التي تستظل بمعاني الحرية والاستقلال. ويترتب على الإنسان الأخلاقي وفقاً لهذه الرؤية أن يمارس الفعل الأخلاقي على صورة الواجب الذي يتميز بعقلانيته وشموله وكونيته، حتى وإن تعارضت متطلبات هذا الواجب مع مقتضيات الميول والرغبات الذاتية لدى الفرد. وتستمد هذه النظرية مشروعيتها من مشروعية العقل الكوني للإنسانية، حيث يجب احترام القانون الأخلاقي الذي

يحكم الجميع ليتمكن الفرد من العيش المشترك مع الآخرين في وئام وسلام تحت مظلة المساواة والقانون. فالعقل الكوني يشكّل مصدر الواجب والحياة الأخلاقية برمتها. ويشترط كانط في الواجب أن يكون مجرداً من كل غاية نفعية أو ذاتية.

ويميز كانط في هذا السياق بين الأوامر الشرطية والأوامر الأخلاقية القطعية الغائية التي يفرضها الواجب. فالأمر الأخلاقي الذي يصدر عن الواجب يكون غائياً كلياً ذاتياً حرّاً لا يتوخى نفعاً، أو يجاري مصلحة ذاتية. أما الأوامر الشرطية فتتمثل في القيام بالفعل لخير مطلوب (غاية). وعلى خلاف ذلك تأخذ الأوامر القطعية صيغة القيام بالفعل لغاية ذاتية مطلقة (الحق من أجل الحق)، وهو وحده فعل الأخلاقي مثل التاجر الذي يستقيم مع زبائنه يفعل ذلك طبقا للواجب، ولكنه بدافع المنفعة لا الواجب ، والإرادة الخيرة تعمل بدافع الواجب، لاطبقا له، ولهذا سميت أخلاق كانط بأخلاق الواجب.

فالأوامر الشرطية أوامر تفرضها تعاملات الناس في حياتهم اليومية. فعندما يتجنب المرء السرقة خوفاً من السجن، والإسراف في الطعام خوفاً من المرض، وعندما يجتهد أملاً في النجاح، ويزور الآخرين طلباً للاحترام، ويمارس الرياضة طمعاً بصحة جيدة، فإنه يؤدي واجبات أخلاقية نفعية وشرطية، وليست في مقام الأوامر والإلزامات الأخلاقية التي يفرضها الواجب كواجب أخلاقي مطلق، ومثال ذلك، افعل الخير دائماً وأبداً لأنه خير، كن صادقاً، واصدق دائماً وأبداً حباً بالصدق، لا تكذب خوفاً من العقاب، بل لا تكذب لأن الكذب حرام بالمطلق، اجتهد حباً بالاجتهاد؛ لأن الاجتهاد واجب، وساعد الآخرين، ليس طمعاً في أمر آخر غير القيمة الأخلاقية لواجب الخير المطلق.

وأسس كانط ثلاثة قواعد أساسية لممارسة الواجب الأخلاقي:

1 – **قاعدة الكلية:** «اعمل دائماً بحيث تستطيع أن تجعل من قاعدة فعلك قانوناً كلياً شبيهاً بقانون الطبيعة»، أي: قانوناً يشمل سائر الناس دون استثناء.

2 – **قاعدة الغائية:** «اعمل دائماً بحيث تعامل الإنسانية في شخصك وفي أشخاص الآخرين دائماً كغاية لا كوسيلة».

3 – **قاعدة الإرادة:** «اعمل دائماً بحيث تستطيع أن تجعل من إرادتك الإرادة الكلية المشرعة للقانون الأخلاقي «.

وتلك هي القواعد التي تعكس سمو الواجب الأخلاقي الذي لا يمكن أن نخفضه إلى مجرد واجب اجتماعي، بل هو واجب لكل الكائنات العاقلة تمثّلاً للقانون لا أكثر. ويتضح هنا أن كانط قد شرّع قوانين شمولية تمتد لتشمل الإنسان كمفهوم، أي: الإنسان في صيغته المطلقة، وهو في صوغه لهذه القوانين يركز على العقل والإرادة بوصفهما من طبيعة كونية.

2 – 4 – الأخلاق المهنية:

ترتبط المهن غالباً بنسق من القيم والمعايير التي تحدد الطابع الأخلاقي لممارسي المهنة، وغالباً من يحدد أصحاب عرفا بعض القيم والمعايير السلوكية التي يطلق عليها الأخلاق المهنية، وفي بعض المستويات يقوم أصحاب المهن بوضع دستور أخلاقي لمهنتهم يتضمن منظومة من المعايير والقيم الأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها أصحاب المهنة، وأن يأخذوا بمضامينها أثناء مزاولتهم للمهنة. ويرتسم الدستور الأخلاقي لأصحاب المهن وممارسيها في صورة وثيقة تدون فيها المعايير الأخلاقية والسلوكية المهنية المطلوبة، ويطلق على هذه الوثيقة غالباً مدونة المعايير المثالية الأخلاقية لممارسة المهنة. وقد يتجلى هذا الجانب في القسم الذي يؤديه أصحاب بعض المهن مثل الأطباء الذين

يوقعون ميثاق الشرف ويقسمون، ومن أشهر المدونات قسم أبقراط الذي بموجبه كرس مهنة الطب للحفاظ على الحياة وخدمة البشرية. كذلك الحال بالنسبة للجند الذين ينتهون من التدريبات الأساسية، كالضباط الجدد الذين لا يكتسبون صفتهم العسكرية إلا من خلال القسم العسكري الذي يحض على أخلاق الشرف والكرامة والدفاع عن الوطن والتضحية في سبيله، ومثال ذلك أيضاً القضاة الذين يقسمون على تحقيق العدالة، وممثلو الشعب في البرلمانات الذين يقسمون على خدمة الوطن والمواطنين، وتأخذ هذه الوثائق تسميات مختلفة مثل وثيقة أخلاقية، أو مدونة أخلاقية، أو بيان أخلاقي، أو عهد أخلاقي، أو الشرف الأخلاقي للمهنة أو ميثاق الشرف، وغير ذلك من التسميات التي تتعلق بكل مهنة من المهن. ويمكن تعريف الأخلاق المهنية بأنها «هي مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها أصحاب مهنة ما كمرجع يرشد سلوكهم أثناء أدائهم لوظائفهم»[1].

وباختصار يمكن القول: إن الأخلاق المهنية هي نسق من المبادئ والقيم والآداب الخاصة بالمهنة التي تتبناها جماعة مهنية مها لتوجيه سلوك أعضائها والمنتسبين إليها لتحمل مسؤولياتهم المهنية على نحو أخلاقي. وتكون وظيفة الميثاق الأخلاقي أو المدونة الأخلاقية تذكير الأعضاء في مهنة ما إلى مراعاة القيم الأخلاقية الخاصة بالمهنة، وأحياناً تتضمن هذه المدونات الأخلاقية تذكيراً بالعقوبات التي يتعرض لها المنتسبون إلى المهنة عندما يخرقون الآداب الأخلاقية للمهنة.

2 – 5 – الأخلاق والقانون:

وفي هذا السياق يجب التمييز بين مفهومي القانون والأخلاق، أو بين

(1) صديق محمد عفيفي، أخلاق المهنة لدى المعلم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2005، ص 52.

القانون العام والقانون الأخلاقي، أي: ما بين المسؤولية القانونية والمسؤولية الأخلاقية. فالمسؤولية القانونية تأخذ صورة تشريعات قانونية واضحة تفرضها المؤسسات القانونية، مثل المحاكم والدساتير واللوائح القانونية، وتفرض هذه القوانين نوعاً من الالتزام القسري الخارجي على أفراد المجتمع، وتتميز المسؤولية الأخلاقية عن المسؤولية القانونية بأنها التزامات ذاتية داخلية تنبع من أعماق الإنسان الوجدانية وتتسم بأنها قيم يفرضها الضمير الأخلاقي الماثل في أعماق الوجدان في صورة الواجب. وهذا يعني أن الفعل الأخلاقي يقتضي الحرية والإرادة والصدق في الغاية والمنهج.

توجد علاقات جوهرية بعيدة المدى بين الأخلاق والقانون؛ فالقانون يجسد القيم الأخلاقية في عملية تطوره ونشأته، والقانون يشكّل حالة من حالات التطور الأخلاقي في المجتمع، حيث يأخذ القانون الأخلاقي صورة وضعية اجتماعية ملزمة بالجزاء والعقوبة. فالقانون حلقة متبلورة من الأخلاق، وهو ينمو ويتّسع كلّما ازداد إحساس المجتمع بأنّ اتباع قاعدة خلقية معيّنة ضرورة لخير المجتمع؛ لأنّه إذ ذاك يشعر بالحاجة إلى تدعيم هذه القاعدة ورفعها من مرتبة الأخلاق إلى مرتبة القانون الوضعي (المعمول به) عن طريق فرض جزاء يكفل احترامها. وهكذا نشهد بين الأخلاق والقانون حركة مستمرّة تجعل القانون الوضعي يتماشى مع المجتمع في تطوّره. ويمكن إيراد مجموعة من الأمثلة، فبعض القوانين تحكم على القاتل العمد بالقتل، وهذا القانون هو بلورة للقيمة الأخلاقية الأصل التي ترى بضرورة قتل القاتل إحقاقاً للعدالة الأخلاقية، وهذا عندما تأخذ عقوبة القاتل الإعدام طابعاً اجتماعياً وقانونياً منظماً مكفولاً بقوة المجتمع ودعم أجهزته الأمنية والقضائية. وهذا الأمر نجده في قانون العمل «فالقاعدة الخلقية تفرض على ربّ العمل أن يعوّض العامل عمّا لحقه من إصابات بسبب العمل، ولو لم تكن الإصابة راجعة إلى خطأ ربّ العمل.

وقد رفع المشرع هذه القاعدة إلى مرتبة القاعدة القانونية وجعلها ملزمة»[1].

ويمكن التمييز بين القانون الوضعي والقانون الأخلاقي باختلاف الغايات والمجال وطبيعة العقاب المنزل، فالقانون الوضعي يسعى إلى تحقيق العدالة، ومن ورائها حفظ النظام العام، أمّا القانون الأخلاقي فإنه يرتسم على صورة فضيلة تسمو بالأفراد إلى مرتبة الكمال من حيث هي أوامر تحض على الخير والبعد عن الشر. ومن جهة أخرى فإنّ المجال الأخلاقي أوسع نطاقاً من مجال القانون الوضعي. ففي المجال الأخلاقي يكون الإنسان معنيا بواجباته نحو نفسه وغيره في آن واحد، وهي تتضمن أيضاً المقاصد والنوايا والغايات الأخلاقية، ولا تكتفي في الحكم على أعمال الأفراد بظاهر سلوكهم. أما دائرة القانون فهي لا تشمل إلا علاقات الإنسان مع غيره من الأفراد في المجتمع، دون أن تهتمّ كثيراً بواجبه نحو نفسه عدا أن القانون لا ينظر إلاّ مظاهر الفعل ولا يعنى بقضايا النوايا والضمائر[2].

وفي هذا السياق يمكن القول: إن أكثر القوانين هي في الوقت نفسه قواعد خلقيّة في جوهرها. ويلاحظ في هذا السياق أن الفوارق بين الأخلاق والقانون تتقلص مع تطور المجتمع وارتقاء الحياة الإنسانية، حيث تتحول القواعد الأخلاقية إلى قوانين وضعية مع دورة الزمن.

وتبين الملاحظات السوسيولوجية أن المجتمع يتضمن أنساقاً كبيرة من القيم الأخلاقية التي مازالت خارج دائرة القوانين الوضعية مثل: القيم التي توصي بالعفة والصدق والأمانة والإخلاص والوفاء. ومع ذلك فإنّ كثيراً من المنظومات القانونية تسعى إلى أن تأخذ بعين الاعتبار بعض الدلالات الأخلاقية

(1) عيسى محمد بوراس، القاعدة القانونية والقاعدة الأخلاقية، موقع veecos.net، الأربعاء، 28 يناير 2009.

(2) عيسى محمد بوراس، القاعدة القانونية والقاعدة الأخلاقية، المرجع السابق.

في مدوناتها القانونية، «فإذا كان القانون لا يمنع الكذب بوجه عام، فهو يمنعه في حالات خاصة تبدو فيها خطورة الكذب على النظام الاجتماعي حداً يسمح بتوقيع جزاء عليه، ومثال ذلك شهادة الزور والتزوير، فكلاهما كذب له خصائص تميّزه عن غيره من الكذب[1]. وهناك «قواعد قانونية لا تدخل في نطاق الأخلاق، مثل قاعدة المرور التي تأمر السائق بالسير على اليمين، والقواعد التي تنظم إجراءات التقاضي أمام المحاكم، من ناحية أخرى فهناك أمور يسمح بها القانون مع خروجها على الأخلاق كالربا»[2].

ويمكن لنا في النهاية الإشارة إلى طبيعة العقاب الذي يفرضه كل من القانون الوضعي والأخلاق، فالقانون يوقع العقاب المادي والمحسوس على المخالف، أما العقاب في المجال الأخلاقي فيكون في ممارسات أخلاقية تتمثل في احتقار المذنب وتأنيبه وازدرائه وتحقيره ونبذه اجتماعياً والحذر منه واستنكار الجريمة التي مارسها.

3 – من القيم إلى الأخلاق:

كثيراً ما يجري الخلط بين القيم والأخلاق، وغالباً ما يستخدم أحدهما في مكان الآخر. فالعلاقة بين المفهومين وشيجة وعميقة ومع ذلك من الضرورة بمكان تحديد طبيعة العلاقة بين المفهومين، فالقيمة الأخلاقية جزء من مفهوم الأخلاق؛ لأن الأخلاق تمثل نسقاً مترابطاً من القيم التي تتكامل على نحو وظيفي. فلفظ القيمة الأخلاقية يعني الخير ونقيضه الشر، بحيث تكون قيمة الفعل فيما يتضمنه من خيرية أو ما نرى فيه من خيرية، وكلما كانت المطابقة بين الفعل والصورة الغائية للخير كانت قيمة الفعل أكبر.

---

(1) عيسى محمد بوراس، القاعدة القانونية والقاعدة الأخلاقية، المرجع السابق.

(2) عيسى محمد بوراس، القاعدة القانونية والقاعدة الأخلاقية، المرجع السابق.

وللقيم أصناف كثيرة، فمنها ما هو اجتماعي واقتصادي وسياسي وتربوي وأخلاقي، وسنقف في تناولنا لمفهوم القيم في الجانب الأخلاقي تحديداً. ورغم هذا التنوع يجب أن نلاحظ أن مفهوم القيمة ينطوي في ذاته على طابع أخلاقي، وهذا الطابع يتجلى في المصادر اللغوية لهذا المفهوم؛ إذ نجد هذه السمة الأخلاقية في الأصل الأجنبي للغات الإنكليزية والفرنسية واللاتينية، فكلمة قيمة ترجمة (Value) في اللغة الإنكليزية، وترجمة لكلمة (Valuer) في اللغة الفرنسية، والكلمة في مختلف أصولها تشير إلى معاني الحق والخير والجمال[1].

وجاء في معجم العلوم الاجتماعية أن القيمة هي «كل ما يعتبر جديراً باهتمام الفرد وعنايته ونشدانه لاعتبارات اجتماعية أو اقتصادية أو سيكولوجية (...) والقيم أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية، يتشربها الفرد، ويحكم بها، وتحدد مجالات تفكيره وسلوكه وتؤثر في تعلمه. فالصدق والأمانة والشجاعة والولاء، وتحمل المسؤولية كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه وتختلف القيم باختلاف المجتمعات، بل والجماعات الصغيرة»[2].

ويؤكد ألفن Alven على الطابع الأخلاقي للقيم؛ إذ يعرفها بأنها «معايير خلقية وأفكار وأحاسيس تجريدية يحملها أفراد المجتمع، وتعمل على تحديد طريقة التفكير ونمط السلوك». ويعتقد يونغ Young، في هذا السياق، أن القيم تستند إلى الأفكار والمعتقدات فيما هو مرغوب فيه، أو مرغوب عنه، فيما هو صواب أو فيما هو خطأ[3]. فالقيمة هي « الحكم الذي يصدره إنسان ما على

---

(1) Millaret Guston: «Vocabulaire de l'éducation», PUF, Paris, 1979, P.453.

(2) أحمد زكي بدوي، معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص439.

(3) مائسة الأفندي، المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية لتعليم المرأة، دار العلوم، الرياض، 1983، صص90 ـ 95.

شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي نعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه، والمرغوب عنه من السلوك»[1]. والقيم في النهاية «أحكام يصدرها الفرد بالتفضيل، أو عدم التفضيل للموضوعات والأشياء، وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء، وباختصار هي المبادئ التي يدين بها المجتمع ويحرص على غرسها، أو يتحلى بها النشء كالأمانة والفضيلة »[2].

تبين هذه التعريفات أن مفهوم القيم الأخلاقية يتداخل مع مفهوم الأخلاق بطريقة كبيرة جداً. فالقيم، كما تبين التعريفات السابقة، نسق من المبادئ العليا والمثل الأخلاقية التي يهتدي به الفرد والمجتمع من أجل تحقيق الخير والفضيلة. ويمكن القول في هذا السياق: إنَّ القيم أشبه بالنجوم التي يهتدي بها الفرد دون أن يكون قادراً على لمسها. فالقيمة الأخلاقية دلالة أخلاقية، ومجموع القيم يعبر عن النظام الأخلاقي في المجتمع، وهذا يعني أن العلاقة بين القيم والأخلاق هي علاقة الجزء بالكل، فالأخلاق هي الإطار العام للقيم الأخلاقية، وعليه فإنّ نسق القيم يشكّل المضمون الحقيقي للأخلاق كنظام قيمي في المجتمع.

4 – مصدر القيمة الأخلاقية:

تتنوع الاتجاهات الفكرية في تحديد مصدر الأخلاق والقيم الأخلاقية في المجتمع، ويجري هذا التنوع على منوال التنوع الأيديولوجي للنظريات الأخلاقية عبر التاريخ الإنساني. ومن الطبيعي أن يعمل هذا التنوع على إغناء النظرية الأخلاقية وإثرائها؛ إذ لا يستقيم أبداً أن تكون الأخلاق أحادية المصدر أو وحيدة الاتجاه، فثمة عوامل تاريخية وثقافية مختلفة تتفاعل وتتكامل في عملية

(1) فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1980، ص52.

(2) محمود السيد، محاضرات في المناهج والكتاب المدرسي، جامعة دمشق، دمشق، 1985.

تشكيل القيم الأخلاقية. فكل نظرية تضيء جانباً من جوانب الحياة الأخلاقية وتنير زاوية من زواياها، ومن ثمّ فإنّ النظر في الأخلاق من زاوية هذا التنوع والتعدد يغني فهم الإنسان، ويخصب رؤيته في عملية إدراك أعمق وأشمل للظاهرة الأخلاقية. ويمكننا أن نستعرض أهم التيارات الفكرية التي تناولت الظاهرة الأخلاقية من حيث مصدرها:

4-1 - الاتجاه الديني: يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أنَّ الدين هو المصدر الأساسي للتشريع الأخلاقي والقيمي، وأن الأخلاق تستمدُّ مشروعيتها من أوامر الدين ونواهيه وتشريعاته[1]. فالأخلاق وفقاً لأصحاب هذا التيار تنبثق عن المعتقدات الدينية؛ فالدين يمتلك قوة هائلة في توليد الأحكام الأخلاقية لدى الأفراد والجماعات. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن الديانات القديمة أسست لمدوّنات قانونية دقيقة تنظم السلوك وتوجّه القرار فيما يخصّ الواجبات الخلقية، وهذا ما يمكن أن نجده لدى الديانات الآشورية والبابلية والمصرية والكلدانية والإغريقية، كما في الديانات الوضعية كالكونفوشيوسية والمزدكية والهندوسية والبوذية.

لقد جاءت الديانات السماوية اليهودية والمسيحية والإسلام مضمخة بعبق القيم الأخلاقية، حيث كانت الأخلاق مبتدأ هذه الديانات وخبرها، وتأخذ الرسالة الأخلاقية في الإسلام دورتها الإنسانية العظمى، وتتجلى هذه الرسالة في قول النَّبِيِّ الأكرم صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لأُتَمِّمَ مَكَارِمَ الأَخْلاق». وكان الإسلام كالديانات السابقة يتضمن دعوة أخلاقية متكاملة الأركان شملت أعظم وأسمى وأرقى الفضائل الإنسانية التي تشد الإنسان إلى أخيه الإنسان، فاستطاع بقيمه الأخلاقية أن ينتشر في أصقاع الأرض ومضاربها انطلاقاً من سمو القيم التي نادى بها وأعلنها. وكذلك هي حال

(1) عزت السيد أحمد، فلسفة الأخلاق عند الجاحظ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005، ص 66 و67.

الديانات السماوية والوضعية التي جاءت فرسخت القيم الأخلاقية في الإنسانية فوهبتها معنى الحياة وقيمة السمو الأخلاقي.

4-2 - الاتجاه المثالي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأخلاق قيم مجردة تأخذ طابع مثل كونية كامنة في النفس كمون النار في الحجر، فهي تنتسب إلى عالم علوي سماوي، حيث تحلق النفس والروح الإنسانية قبل الحلول في الجسد. ويعد أفلاطون زعيم هذا النزعة المثالية في نظريته حول المثل، إذ كان يميز بين العالم الواقعي وعالم المثل الذي تكمن فيه القيم الخالدة للحق والخير والجمال، ويتربع على عرش هذه المثل مثال الخير الذي يمثل مطلق الوجود وغايته. فالأخلاق وفقاً لهذه الرؤية تمثل عقلاً كونياً منطلقاً خارج دائرة الوجود المادي. وهذا يعني أن الأخلاق قائمةٌ في الروح والعقل الذي يشكّل موطن القيمة الأخلاقية ومعقلها.

4-3 - الاتجاه العقلي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العقل مصدر الأخلاق. ويعد سقراط زعيم هذه النزعة العقلانية في الأخلاق؛ إذ ربط جوهرياً بين الخير والمعرفة، ووجد أن المعرفة هي موطن الخير، وأن العقل مصدر الفضيلة بالمطلق، فمن عرف الخير استجاب لمتطلباته استجابة عفوية مطلقة وضرورية. وفي العصور الحديثة يعد كانط من أبرز رواد هذا الاتجاه؛ إذ يرى أن الأخلاق تصدر عن العقل الكلي الكوني المتمثل في مطلق الواجب ومتطلباته العليا. فالعقل يشكّل وفقاً له مصدر القيمة الأخلاقية لا بل هو عينها وذاتها.

4-4 - الاتجاه الاجتماعي: يرتسم هذا الاتجاه في النظرية الاجتماعية عند دوركهايم الذي يعدّ أفضل ممثل للاتجاه الاجتماعي في الأخلاق. فالمجتمع وفقاً لهذه النظرية يشكّل مصدر الأنظمة الأخلاقية إذ تنبع القيم الأخلاقية من دواعي الحياة الاجتماعية ومتطلباتها، ويؤمن أصحاب هذا الاتجاه

بأن الأخلاق نسبية وهي تتغير بتغير المجتمعات، وتتنوع بتنوع الأنظمة الاجتماعية. فالأخلاق ترتبط بالحياة الاجتماعية، وتنبثق من صلب التفاعلات الاجتماعية، حيث يقوم كل مجتمع بفرض قيم ومعايير أخلاقية تنسجم مع طبيعته الاجتماعية، وتتناغم مع فلسفته الأخلاقية.

4-5 - الاتجاه الطبيعي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أنَّ الطبيعة الإنسانية تشكّل المصدر الحيوي للأخلاق، ويعد كونفوشيوس فيلسوف الصين العظيم (551 ق.م 478 ق.م) من أبرز المفكرين الذين نظروا للأخلاق بوصفها نتاجاً للطبيعة، وأسسوا للتربية الأخلاقية بوصفها تربية بموجب الطبيعة. يقول كونفوشيوس في هذا الخصوص: الطبيعة هي ما منحتنا إيّاه الآلهة، والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في صراط الواجب، وإدارة هذا الصراط وتنظيمه هو القصد من التربية والتعليم[1].

وينقسم أصحاب هذا التيار إلى ثلاثة تيارات:

يرى أصحاب التيار الأول أن الطبيعة الإنسانية شريرة، وأن الشر كامن في جبلّة الإنسان وفطرته، فالشر أصيل في الإنسان كما يرى جون لوك وتوماس هوبز، وهما من أبرز رواد هذا الاتجاه.

أما أصحاب التيار الثاني فيرون أن الطبيعة الإنسانية خيرة، وأن الخير كامن فيها بالضرورة، ويتزعم هذا الاتجاه ابن طفيل الأندلسي وجان جاك روسو وكونفوشيوس.

ويرى أصحاب التيار الثالث والأخير، أن الشر والخير كلاهما ماثل في الطبيعة الإنسانية، وأن الأخلاق تصدر عن الصراع بين قوى الخير والشر

(1) علي وطفة، سعد الشريع، التربية تاريخا والفكر التربوي تطورا: معاينات في جدل الواقع والنظرية، مطبعة الفيصل، الكويت، 2010، ص 64.

الكامنة في الطبيعة الإنسانية. فالشر يكمن في الرغبات والشهوات في حين يكمن الخير في العقل والروح والضمير الإنساني، والخير مرهون بانتصار العقل على الشهوة في الوقت الذي يرتهن فيه الشر بانتصار الشهوة، فالخير والشر يتأتيان من طبيعة الصراع بين الجوانب الخيرة والشريرة أي: بين العقل والشهوة. ويعد أفلاطون من أبرز ممثلي هذا الاتجاه الثنائي للصراع بين الفطرتين.

4-6 - الاتجاه النَّفسي السيكولوجي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأخلاق تصدر عن البنية النفسية للإنسان، وهي متأصلة في هذه البنية بما تنطوي عليه من تفاعلات وديناميات سيكولوجية، ويعد فرويد زعيم مدرسة التحليل النفسي من أبرز أصحاب هذا التيار، إذ يوظف الطاقة الرمزية للأساطير في تفسيره السيكولوجي لنشأة الحياة الأخلاقية وتطورها.

ويجب علينا هنا أن ننظر إلى هذه التيارات في نسق تقاربها وتكاملها، وليس في صورة انفصالها وتضاربها، فالحقيقة التي تقدمها كل نظرية ربما لا تتعارض مع الحقائق التي تقدمها النظريات المخالفة لها ولاسيما إذا نظرنا إلى التباين والاختلاف والتناقض من منظور عقلاني يتسع في قدرته على تحليل التكوينات الفكرية لهذه الاتجاهات، واستكشاف التقاطعات الحيوية بين غاياتها وتجلياتها. ففي مضمون كل اتجاه ما يغني الاتجاه الآخر ويثريه ويؤصله، وذلك إذا استطعنا أن ننظر بمنظور شمولي ونقدي إلى الجوانب المختلفة لهذه التيارات والاتجاهات.

4-7 - الاتجاه النفعي البرغماتي: يعتقد أصحاب هذا الاتجاه، منذ عهد أرستيب وإبيقور الإغريقيين، أن اللذة هي صوت الطبيعة، وإن إشباع الميول والرغبات هو مصدر السعادة، وأن السعادة رهينة بإشباع الميول. وقد تطورت هذه الرؤية في التركيز على مبدأ اللذات العقلية والروحية،

فوضعوا لها تصنيفات وحدوداً رائعة في تناسقها وإعجازها. ويمثل هذه الرؤية في العصر الحديث (بنتام) وأصحاب النزعة البرغماتية الذين يعتقدون أن تحقيق التوازن بين الإنسان والوسط عبر تحقيق إشباع الحاجات الإنسانية الضرورية يشكّل المصدر الحقيقي لكل القيم الأخلاقية والإنسانية.

5 – جوهر المسألة الأخلاقية:

تأخذ المسألة الأخلاقية صورة الصراع الأبدي بين الخير والشر، بين الفضيلة والرذيلة، بين الشهوة والعقل، بين الجسد والروح، بين الحق والباطل، بين الظلمة والنور، كما بين العالم العلوي والعالم السفلي. وتلك هي الحقيقة التي تشكّل نقطة التقاطع بين مختلف التيارات الفكرية والفلسفية على الرغم من اختلافها وتباينها وتباعدها. فالأخلاق أياً كان مصدرها، أرضياً أم سماوياً، أو نفسياً، أو سوسيولوجيا، دينياً أم وضعياً، وجودياً أو برغماتيا، غربياً أو شرقيا، قديماً أم حديثاً، هي انتصار للفضيلة واندحار لقوى الشر والطغيان والرذيلة. إنها الحالة التي يخرج فيها الإنسان من دائرة المصالح الضيقة إلى دائرة المصالح الاجتماعية أو العليا المحكومة بقوانين الحق والواجب والفضيلة والضمير والقيم.

هذه الصورة الأخلاقية للصراع بين الخير والشر تبرز بوضوح في الديانات الوضعية القديمة، وتظهر هذه الفكرة على أشدها في الزرداشتية التي تنطلق من وجود قوتين كونيتين تتمثل الأولى في قوة (أهورا مزدا) التي ترمز إلى النور والخير والحكمة، وتتمثل الأخرى في قوة (أهريمان) التي ترمز إلى الظلام والشر والرذيلة[1]. والأخلاق هي نتاج لانتصار قوى النور والحق

(1) يوحنا بيداويد، مفهوم الخير و الشر عبر التاريخ، الجزء الأول، ملبورن، سبتمبر، 2008.

والحكمة على الجهل والظلام والرذيلة. ويرتسم مفهوم الصراع بين ثنائية الخير والشر في المانوية التي ترى أن العالم ينتظم في مملكتين: مملكة الخير والنور ومملكة الظلام والشر، وأن المعرفة هي التي تتيح للإنسان أن يحقق الخير، وينتصر على الشر. إنَّ ما يجمع المانويين والزرادشتيين والغنوصيين هو أن الشر يتجلى في المادة وأن الخير يتجسد في الروح، وفي انتصار الروح على المادة يتحقق الخير المطلق.

وتتجلى حقيقة هذا الصراع في الأخلاق البوذية، حيث اعتقد بوذا أن الإنسان الذي يستطيع أن ينتصر على جسده وملذاته يستطيع أن يتحد بـ«النرفانا»، و«النرفانا» هي حالة الانتصار المطلق على الشهوة، وهي حالة من السعادة والنشوة الروحية الخالصة التي يصلها الإنسان المؤمن الذي انتصر وإلى الأبد على مقتضيات الجسد ودواعي الشهوة.

وقد أقرّ سقراط مبدأ الصراع بين المعرفة والجهل؛ حيث تأخذ المعرفة صورة الخير في حين يأخذ الجهل صورة الشر، ومن هذا المنطلق اعتقد بتوأمة المعرفة والفضيلة، فالفضيلة معرفة، وكذلك المعرفة فضيلة بذاتها، وهذا ينطبق على العلاقة بين الجهل والخطيئة، فالجهل توأم الشر، والشر عين الجهل وذاته. فالمعرفة هي التي توجه الإنسان إلى الفضيلة، ومن غير المعرفة تصبح الفضيلة فعلاً بهيمياً لا ينطوي على أيّ قيمة أخلاقية. فالمعرفة هي التي تكسب الفعل الإنساني خاصته الأخلاقية، ومن غير معرفة يستحيل أن نتحدث عن فضيلة أخلاقية[1].

أراد سقراط أن يصلح ما أفسده السوفسطائيون، وأن يعيد إلى العقل ثقته

(1) فرانسيس ولف، سقراط، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2002.

بالحقيقة والفضيلة. فالسوفسطائيون كانوا يرون أن النفس شهوة وهوى، أما سقراط –على خلاف ذلك– فكان يرى أن الإنسان روح وعقل يسيطر على الحس ويعقله. ومن ثمّ فإنّ الإنسان بوصفه كينونة عاقلة يبحث عن الخير والفضيلة ويستلهمهما، وهو وفقاً لهذه الطبيعة العاقلة يرفض الرذيلة والخطيئة. فالجهل بذاته يولد الخطيئة والرذيلة، أما المعرفة الحقّة فهي التي تولد فينا حب الخير والسعي إليه.

ويتجلى مبدأ الصراع، بين الخير والشر، في فلسفة أرسطو الأخلاقية؛ إذ يرى أن الفضيلة لا تكون إلا باجتماع عقل وشهوة، وتتحقق بانتصار العقل على الشهوة، وهذا يعني أن الله سبحانه وتعالى خلق الملائكة من عقل بلا شهوة، وخلق الحيوان من شهوة بلا عقل، وركب الإنسان من كليهما، فإن انتصر الإنسان على شهوته ارتفع فوق مصاف الملائكة، وإن انتصرت شهوته عليه انحدر إلى ما دون البهائم[1]. فالشهوة هي المادة، والعقل هو الصورة. ولا بد للصورة من مادة، وبهذا المعنى لا تتحقق الفضيلة إلا من خلال انتصار العقل على الشهوة[2].

وهذه الفكرة حول الصراع تأخذ مداها في الديانات السماوية (اليهودية والمسيحية والإسلام)، وهي تقرّ بأن الخير رهين بانتصار العقل على الشهوة والرغبة؛ لأن الشهوة هي مصدر كل فعل آثم ووضيع. فالذنوب والآثام ناتجة عن انتصار القوى المظلمة في النفس الإنسانية، وكذلك فالخير رهن انتصار العقل والحكمة والدين على متطلبات الشهوات والرغبات والميول.

6 – التربية الأخلاقية:

ذهب بعض الفلاسفة إلى أن الفضيلة لا يمكن تعليمها، في حين رأى فريق

---

(1) فرناند ليلوت، حل معضلة الحياة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ص26.

(2) R. A. Gauthier, La Morale d'Aristote, Paris, 1958; 2e éd. 1962.

آخر أنه يمكن تعليمها، ويجب تعليمها بالضرورة. ويعد أفلاطون من أوائل الذين قالوا باستحالة تعلم الفضيلة، وهو يعني بذلك أن مجرد تعلم الفضيلة لايرسخها كقيمة أخلاقية في الوجدان، فالمعرفة بالشيء لا تعني تمثلها وجدانياً. ومع ذلك كان أفلاطون يعتقد أن تعلم الفضيلة يشجع على اكتسابها والتحلي بها إذا كانت النفس مستعدة لها، والإرادة مهيأة لقبولها. وعلى خلاف، ذلك يرى بعض المفكرين أنه يمكن تعليم الفضيلة؛ وذلك لأن بعض الناس يرتكبون الرذيلة، ويقعون في الخطيئة لجهلهم بموجبات الفضيلة ذاتها، وهذا يعني أن الإنسان عندما يعرّف الحدود الفاصلة بين الفضيلة و الرذيلة يستطيع أن يعتدل في سلوكه، وأن يتجنب الخطيئة والقبح الأخلاقي.

فالتربية الأخلاقية تهدف إلى بناء الإنسان في أجمل صورة له، أي: الإنسان الذي يعبر عن ذاته بأفعال أخلاقية نابعة من أعماقه الإنسانية، وهذا يتطلب مرجعية أخلاقية توجه سلوكه وأفعاله بصورة معيارية ومثالية. فالمعايير والقيم الأخلاقية والمثل والمرجعيات الأخلاقية توجد في كل المجتمعات الإنسانية. وغاية التربية الأخلاقية توجيه الحياة الفردية والاجتماعية بموجب القيم الأخلاقية المعلنة وتجسيد هذه القيم بصورة حية في مجال الحياة اليومية. فالتربية التي تقوم بتأصيل القيم تستطيع على مدى الأيام توجيه السلوك وفقاً لهذه القيم، وتضفي عليها المعنى والدلالة، وهي في عملية التأصيل هذه تكسب هذه القيم طابعاً انفعالياً عفوياً يتأصل في وعي الفرد وفي وجدانه.

يعتقد بعض المفكرين باستحالة تعليم القيم، فالقيم تكتسب عبر التفاعل في الوسط الأخلاقي. وعلى خلاف ذلك يرى آخرون إمكانية تعليم القيم والتدريب على اكتسابها. ووفقاً لهذه الرؤية فإنّ التعريف بالقيم ودلالاتها ومعانيها في مسار تطورها الإنساني يساعد على تعلمها واكتسابها وتأصيلها في عقل الفرد ووجدانه.

ويجب علينا في هذا المقام التمييز بين مفهومي تعليم القيم والتربية على القيم. فتعليم القيم يتمثل في التعريف بهذه القيم ووضع الفرد بصورة معانيها وتجلياته وصيغها. أما التربية على القيم فتتمثل في عملية الممارسة التربوية القيمية والتفاعل التربوي الأخلاقي في الوسط المدرسي وفقاً للقيم والمعايير المطلوبة. على سبيل المثال يمكن لنا أن نعرف الطفل أو الراشد بمعنى الكرم ودلالته كقيمة أخلاقية، وهذا ينتسب إلى مدخل تعليم القيم، ولكن عندما نريد للطفل أن يكتسب هذه القيمة فإنه يجب علينا ممارسة هذه القيمة في الوسط التربوي في سياق التفاعل التربوي بين التلامذة والمدرسين، حيث يمارس الأطفال هذه الفضيلة فعلياً، وهذا يمكنه أن يؤصل هذه القيمة في عقل الطفل وفي وجدانه وسلوكه، وهذا النمط ينتمي إلى مدخل التربية على القيم. فالمعرفة تؤدي دورها في اكتساب القيمة وهنا يكمن دور التعليم، أما التربية على القيم فتمارس دوراً آخر يتمثل في إضفاء الطابع الوجداني وإعطاء هذه المعرفة شحنة انفعالية وعاطفية تحولها من مجرد معلومة إلى قيمة حقيقية.

7 - التربية الأخلاقية في المدرسة:

لقد أصبح الدور الذي تؤديه التربية في بناء المنظومة الأخلاقية في المجتمع قضية فكرية تطرح نفسها بقوة في مجال الحياة التربوية. ومع ذلك فإنّ الدراسات الجارية في ميدان هذه الظاهرة نادرة ولم تزل في بداياتها الأولى، حيث كان لدوركهايم قصب السبق في هذا الميدان، وبقيت أعماله حول التربية الأخلاقية منارة علمية يمكن للباحثين الاهتداء بها في تناولهم لهذه المسألة الحيوية من حيث طبيعة التربية الأخلاقية ووظيفتها. لقد بات واضحاً اليوم أن التفكير بالتربية الأخلاقية يطرح نفسه اليوم في مواجهة تحديات العنف والتعصب والعدوانية والفساد والإباحية والغش والطمع والعنصرية

التي تفرض نفسها في الحياة الاجتماعية المعاصرة.

ومهما يكن الأمرفإن التربية الأخلاقية في سياق التربية الجديدة يمكنها أن تأخذ صيغاً وأشكالاً مختلفة، ولكن، على الرغم من هذا الاختلاف، فإنّ هذه التربية تتجلى في هيئة واحدة لكونها تنطلق من مبدأ النمو الحر للطفل. فالفكرة المشتركة بين هؤلاء المربين الجدد تتمثل في الانطلاق من مبدأ الحرية إزاء القهر والتسلط الذي تمارسه المدرسة التقليدية. وهذا يمكنه أن يبرر المنطلق الأساسي للتربية الأخلاقية التي لا تنطلق من الخارج، بل تنبع من مصادر داخلية في الطفولة نفسها.

يؤكد أنصار التربية الجديدة في المجال الأخلاقي على إيجاد معادلة تربوية بين طبيعة الطفل والتربية الأخلاقية الممكنة، وهم في ذلك يعتقدون أن حرية الطفل يجب أن تشكّل وسيلة من وسائل تربيته أخلاقياً، حيث يجب على المربي أن يراعي النمو الطبيعي للطفل، كما يجب عليه أن يراعي عفويته، كي يحقق التربية الأخلاقية المنشودة. وينطلق المربون الجدد من اعتقاد راسخ مفاده: أن التربية وفقاً لطبيعة الطفل وحريته تمكّن الطفل من الأصالة الأخلاقية المفعمة بالمعاني والقيم الأخلاقية المنشودة.

ولكن هذا النمط الأخلاقي الذي يعتمد على حرية الطفل وعفويته وتكوينه الطبيعي يجد نوعاً من الاعتراض لدى بعض المفكرين الذين يرون أن التربية الأخلاقية يجب أن تنطلق من الشروط الأخلاقية الموضوعية التي تحيط بالطفل. وترتكز هذه الرؤية على أن الطفل يشكّل جزءاً من الوسط التربوي الأخلاقي الذي يرسم الحدود والأبعاد الموضوعية للتربية الأخلاقية، حيث يجب على الطفل أن يخضع حريته وعفويته إلى متطلبات الوسط الأخلاقي. فالتربية الأخلاقية للطفل تقتضي تعليمه كيفية التمييز بين الخير والشر والكيفية التي يواجه فيها

تحديات هذا الاختيار. ووفقاً لهذا المنظور التربوي فإنّ الطفل ملزم بالتخلي عن جانب من حريته للتمرس بالعملية الأخلاقية والنمو وفقاً لمتطلباتها.

وهنا نجد أنفسنا إزاء نوعين من التربية الأخلاقية، أحدهما يأخذ طابعاً إكراهياً أو تسلطياً حيث تملي على الفرد ما يجب أن يقوم به، والأخرى تربية حرة تترك للفرد أن يتخذ قراره الأخلاقي بملء حريته وإرادته. وفي كلتا الحالتين فإنّ الطفل يواجه نوعاً من العبثية الأخلاقية.

فالتربية الأخلاقية قد تفقد جوهرها ما لم تترك للطفل حرية الاختيار؛ لأن إمكانية الاختيار بين الخير والشر تمثل الحرية الحقيقية للفرد. وهنا تبرز الإشكالية الكبرى للتربية الأخلاقية، وتكمن في نقطة الاتصال والانفصال بين تربية حرة تريد للطفل أن ينمو أخلاقياً وفقاً لطبيعته الخاصة، وبين هذه التي توجه أفعال الطفل وتجبره على السلوك وفقاً لمعايير خارجية محددة سلفاً.

8 – اتجاهات التربية الأخلاقية:

تركن التربية الحديثة إلى مبدأ الثقة بالطفل، وتنطلق من مبدأ التربية الطبيعية التي تؤكد مبدأ حرية الطفل وعفويته، وذلك على خلاف ما نجده في مجال التربية الكلاسيكية أو التقليدية التي تركز على عملية التطبيع الأخلاقي القسري للطفل، ومن هذا المنطلق فإنّ المربين الجدد يناهضون التربية التقليدية السائدة ويناصبونها العداء، ويؤكدون بصورة واضحة على نشاط الطفل ومركزيته وحريته وأصالته وفطرته في العملية التربوية.

وتأسيساً على التصور الحرّ تأخذ التربية الأخلاقية مساراً مختلفاً عن هذه التي نجدها في الوسط التربوي التقليدي؛ لأن أنصار التربية الحديثة يريدون تحقيق تربية أخلاقية لا تتناقض مع النمو الطبيعي الحرّ للطفل،

ولاتتعارض مع متطلبات نموه الاجتماعي. وقد سبق لنخبة من رواد التربية الجديدة، مثل فيريير Ferrière وفرينيه Freinet ونيل Neill، الإعلان عن رغبتهم بتأسيس حركة تربوية أخلاقية عالمية على غرار الاتحاد العالمي للتربية الجديدة La Ligue Internationale de l'Education nouvelle، ولكن التصورات المقترحة لهذه التربية الأخلاقية لم تكن على نمط واحد في مستوى تجانسها. فعندما تكون التصورات متنوعة تكون تطبيقاتها أيضاً في حالة تنوع واختلاف، ومن الطبيعي أن يعود أصل الاختلاف بين هؤلاء المربين إلى الاختلاف في نظرتهم إلى طبيعة الطفل وإلى دور المدرسة والمعلم في عملية التربية.

والتربية الأخلاقية الجديدة تعمل من جهتها على توليد هذا التناغم الخلاق بين الحرية والطبيعة بوصفهما قطبي المفهوم الحر للتربية الأخلاقية، وذلك لأن حرية الطفل ناجمة عن طبيعته الحرة، فطبيعة الطفل هي معدن الحرية ومصدرها، وضمن هذا التصور الخلاق للتربية الأخلاقية الجديدة، يمكن التساؤل حول قدرة هذه التربية عملياً على تطوير الطفل أخلاقياً؟

وتهدف التربية الأخلاقية إلى بناء فلسفة أخلاقية تتصف بطابع الشمول، وإلى بناء منظومة قيمية خلاقة في الممارسة اليومية للمواطنين في مختلف جوانب الحياة وميادينها. فالحياة الاجتماعية تتطلب منظومة قيم اجتماعية مشتركة وعامة. من الصعوبة بمكان اليوم أن نجد اتفاقاً كاملاً بين أفراد المجتمع حول القيم الأخلاقية النموذجية التي يجب أن تعتمد في توجيه الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع. فمفهوم القيمة مفهوم يعاني من الغموض، وهو مفهوم مثير للجدل. ويمكن الإشارة إلى ثلاث نظريات مختلف حول مفهوم القيمة.

فهناك النظرية المثالية التي ترى أن القيم شمولية كونية وخالدة، وهذا

لايتعارض مع تعدد طرائق فهم هذه القيم وممارستها في دائرتي المكان والزمان. ولا يقلل من أهمية هذه القيم جهل الناس بها، وعدم ممارستهم إياها.

وهناك النظرية السوسيولوجية التي ترى أن القيم ذات طابع اجتماعي وهي تعبر عن اتجاهات الحياة الاجتماعية، وهي تتغاير وفقاً لهذه الرؤية مع تغاير الحياة الاجتماعية في إطار الزمان والمكان. كما أنها تختلف باختلاف المجتمعات الإنسانية على امتداد الجغرافية الكونية. وهذا ما يذهب إليه كل من إميل دوركهايم وليفي برول، وهما يعتقدان في هذا السياق أن أفراد مجتمع ما يتفقون إلى حدّ ما على القيم الأساسية التي توجه حياتهم الاجتماعية، وقد تكون هذه القيم الناظمة المشتركة دينية أو ذات طابع فلسفي وأسطوري في أحيان كثيرة. والمجتمع هو الذي يضفي على هذه القيم طابعاً مقدساً في المجتمعات التقليدية أو القديمة.

أما النظرية الثالثة وهي نظرية حديثة نسبياً فهي تذهب إلى القول: إن كل فرد اجتماعي يبدع قيمه الخاصة. وهذه الرؤية الجديدة للقيم تأخذ اتجاهاً رافضاً للأخلاق، لأن الأخلاق وفقاً لهذه الرؤية تشكّل نظاماً من المعايير المجردة المعادية للحرية.

والسؤال الذي يطرح نفسه اليوم هو: إذا أخذنا بعين الاعتبار هذا الاتجاه الرافض لكونية القيم وطابعها الموضوعي، فكيف يمكننا أن نؤسس للحكم الأخلاقي؟ وكيف يمكننا تحقيق التواصل الإنساني بين أفراد المجتمع؟ وكيف يمكن للحياة الإنسانية بطابعها الإنساني أن تحقق تقدمها؟ وهنا يجب علينا أن نرفض التطرف في النظر إلى الحقيقة الأخلاقية بوصفها حقيقة نسبية مطلقة تارة أو بوصفها حقيقة كونية كلية مطلقة تارة أخرى. فالنسبية المطلقة تمنعنا من اتخاذ أيّ موقف أو حكم قيمي أو أخلاقي، والكليّة المطلقة تحاصر خياراتنا

وتضعنا في أسر شمولية قد تكون زائفة ثقافياً وإنسانياً.

وهنا يجب على المواطن أن يمتلك معلوماته الخاصة عن طبيعة الصراعات الجارية والجدل الدائر في مجال القيم والحياة الأخلاقية، لأنّ وعي المواطن بطبيعة الاختلاف وتنوع الرؤى في هذه القضية يساعده على تحقيق التوازن الأخلاقي بين القيم الحديثة والقيم التقليدية المؤصلة في عمق الثقافة التي ينتمي إليها، ويمكنه من المحافظة على القيم الإيجابية في ثقافته وفي ثقافة الآخر.

فالقيم كما تبدو للجميع هي مبادئ جديرة بالاحترام والتقدير والتفضيل، ومن ثمّ فإنّ هذه القيم هي التي توجه سلوك الناس وترسم تفضيلاتهم، توجد في أصل الأحكام القيمية التي يتخذها الناس في مسار حياتهم، وتمثل المعايير والمبادئ المثالية التي تحكم الحياة الروحية للإنسان.

والمواطن الذي تلقى تربية أخلاقية هو إنسان يمتلك مبادئ أخلاقية تعمل على توجيه سلوكه، وهو يقدر هذه المبادئ ويعلي من شأنها لأنها تنطوي على القيم الخيرة والفاضلة بنظره. وهذا يعني أن التربية الأخلاقية تسمح للإنسان أن يعيش حياة دينامية مشبعة بالقيم والمعاني الأخلاقية.

فالقيم تؤدي دوراً مزدوجاً عند الفرد: يتمثل الأول في تشكيل القوة الدافعة التي تحرك الفرد وتدفعه إلى السلوك. فالاعتقاد بقيمة من القيم يعني احترامها والعمل على تحقيقها في الآن الواحد. وهذا يعني أن القيمة تدفع الفرد نحو السلوك الذي يناسبها ويتناغم مع مضمونها وجوهرها. ويتمثل الآخر في التقييم الذاتي الأخلاقي لدى الفرد، وهذا يعني أن الفرد يعمل بصورة مستمرة على تقييم السلوك الذي يؤديه الفرد بموجب المعايير الأخلاقية التي ينتمي إليها، وذلك يؤدي بدوره إلى تحسين مستوى الأداء الأخلاقي عند الفرد. وعندما تغرس القيم الأخلاقية، وتؤصل في الإنسان، فإنها ستؤدي بالضرورة دوراً

كبيراً في إنتاج وإعادة إنتاج السلوك الأخلاقي الذي يتصف بالأصالة الأخلاقية، كما ستؤدي دوراً أكبر في مواجهة السلوكات السلبية غير الأخلاقية. ويمكن البناء على هذا التصور بأن غياب هذه القيم في مجتمع ما سيضعه في دوامة أزمة أخلاقية قد تشكّل مصدراً لقيم العنف والعدوانية والتعصب، وقد تؤدي هذه الفوضى الأخلاقية إلى ما هو أعظم كالحروب الأهلية كنتاج طبيعي لغياب القيم الأخلاقية ذات الطابع الإيجابي.

فالقيم الأخلاقية عندما تغرس وتؤصل في الإنسان فإنّ هذه القيم تؤدي دوراً في إنتاج وإعادة إنتاج السلوك الأخلاقي الذي يتصف بالأصالة والطابع الإنساني، و في مواجهة السلوكات السلبية المنحرفة غير الأخلاقية.

وعندما نفكر في المجتمعات التي تعاني من أزمة أخلاقية فإنّ هذه المجتمعات غالباً ما تكون مهددة بالعنف والعدوانية والتعصب، وأحياناً قد تتعرض هذه المجتمعات للفوضى للمذابح والحروب الأهلية نتيجة لغياب القيم الأخلاقية ذات الطابع الإيجابي.

وفي هذا المقام يمكن القول دون مواربة أو تردد بأن التربية الأخلاقية ضرورية من أجل التربية على المواطنة/ وكلتاهما تشكّل ظهيراً ومسانداً للتربية المدنية والتربية السياسية. ومن الواضح جداً أنه يصعب التمييز بين الأهداف الأساسية للتربية الأخلاقية والتربية المدنية والتربية السياسية.

9 – هل يمكن تعليم الأخلاق؟

يعد أفلاطون من أوائل الذين قالوا باستحالة تعلم الفضيلة، وهو يعني بذلك أن تعلم الفضيلة لا يفرضها كقيمة أخلاقية في الوجدان؛ فالمعرفة بالشيء لا تعني تمثلها. وعلى خلاف ذلك يرى بعض المفكرين أنّ الفضيلة تعلّم؛ لأن

بعض الناس يرتكبون الرذيلة، ويقعون في الخطيئة لجهلهم موجبات الفضيلة ذاتها، وهذا يعني أن الإنسان عندما يعرف الحدود الفاصلة بين الفضيلة والرذيلة فإنه يستطيع أن يعتدل في سلوكه وأن يتجنب الخطيئة والقبح الأخلاقي.

فالتربية الأخلاقية تسعى إلى بناء الإنسان في أجمل صورة له، أي: الإنسان الذي يعبر عن ذاته بأفعال أخلاقية نابعة من أعماقه الإنسانية، وهذا يتطلب مرجعية أخلاقية توجه سلوكه وأفعاله بصورة معيارية ومثالية. فالمعايير والقيم الأخلاقية توجد في كل المجتمعات الإنسانية، كما نجد فيها المثل والقيم والمرجعيات الأخلاقية. وهكذا يمكن أن نحيل التربية الأخلاقية إلى التربية على القيم. ويعتقد بعض المفكرين باستحالة تعليم القيم.

خلاصة:

على الرغم مما تذهب إليه بعض النظريات في نفي الطابع الكوني عن القيم، فإننا نعتقد أن بعض القيم تتميز بطابعها الإنساني الذي يتجلى في كل زمان ومكان، ومنها قيم الخير والحق والعدالة والجمال. وهذه القيم جديرة بأن تحظى باهتمام الأنظمة التعليمية والتربوية على حد سواء، وهي ضرورية في عملية تحضير المجتمع إنسانياً وأخلاقياً. فالناس يتحركون بوحي القيم الكونية المشتركة نفسها، ولكن طريقتهم في الاستجابة والتفاعل مع هذه القيم تختلف كثيراً باختلاف البلدان والعمران. فالكائن الإنساني يشكّل وحدة دينامية داخلية تتفاعل فيها منظومة من القيم الأخلاقية الإيجابية، وتتضمن هذه المنظومة الداخلية خمسة مكونات وفضائل تتمثل: في حب المعرفة، وحب الحقيقة، والعدالة، والسعادة، وأخيراً حب العمل والتعاون. وهذه الفضائل تكون في حالة كمون في البداية، ولكنها لا تلبث أن تظهر وتنشط عندما تحين لها الفرصة المناسبة. وهذه الفضائل، كالشجاعة والعدالة والحب وغيرها من الفضائل

الأساسية، موجودة في كل المجتمعات وبين معظم الأفراد، ولكن ممارسة هذه الفضائل يمكن أن تأخذ صيغاً مختلفة ومتعارضة ومتناقضة أحياناً، وهذا الاختلاف يتباين بين المجتمعات والأفراد والأزمنة أيضاً. ففي زمن الحروب والصراعات السياسية، على سبيل المثال، يتعرض الناس للموت والقتل تحت عنوان العدالة والحب والشجاعة.

وينبني على ما تقدم، أن القيم الأخلاقية تأخذ طابعاً إنسانياً كونياً أو محلياً، وهذه القيم يجب أن تعلّم، وأن تكون محوراً للتربية في اتجاه المصالح الإنسانية العامة في مختلف الثقافات، وعلى شمول التنوع الثقافي في المجتمعات الإنسانية. ومن ثمّ فإنّ تعليم هذه القيم يجب ألا يأخذ صيغة شكلية، بل يجب أن يؤصل وعياً راسخاً في وجدان الفرد الداخلي. **فالتربية معنية بترسيخ نسق من الفضائل والقيم الأخلاقية في وعي الطلاب ووجدانهم، وتتمثل هذه القيم في فضائل: الأدب، والكرم، والتسامح، والإخلاص والرحمة، والعفة، والنزاهة، والصبر، والتأني، والشفقة، والرقة، واللطف، والاعتدال، والشكر، والعرفان، والصدق، والشجاعة، والتواضع، والدعابة، والظرافة، والعدالة، والبساطة، والحب والحق، والخير، والجمال.**

الفصل الثامن

الأصول الأنتروبولوجية للتربية

«شطر الذرة أسهل من اقتلاع حكم مسبق في عقل الإنسان»

إلبرت أنشتاين

مقدمة:

عندما يقرأ الإنسان في صفحات الأنتربولوجيا، ويتجول في رحابها الواسعة، ويتهادى في فضائها الفسيح، يسيطر عليه فضول علمي غامر، يأخذه في رحلة البحث عن الدلالات والمعاني الكبرى للوجود الإنساني؛ وعندما يستزيد من القراءة، تمتلكه نزعة غامرةً، ورغبةً جامحةً، تشده للترحال على مراكب هذا العلم، بحثاً عن المعرفة والحقيقة، واستكشافاً للجمال المكتنز في عالم الإنسان، والحياة الإنسانية. فالأنتربولوجيا حالة من الترحال في الجوانب الخفية الغامضة من الحياة الإنسانية، وهو نوع من الترحال الذي يأخذ القارئ إلى عوالم غريبة وبعيدة ليستكشف معانيها، ويفكّ رموزها، ويكتنه أسرارها، وينهل من معينها. ولطالما كانت الرحلة على مركب الأنتروبولوجيا أشبه برحلة سحرية في عالم من الأسرار يفيض بالغامض والصامت والمكتنز والرمزي والخيالي والمدهش والأسطوري والواقعي والحقيقي في آن واحد، ويقيناً أن الترحال في هضاب هذه الأنتروبولوجيا أشبه برحلة في قارب يتهادى في مجرى وادٍ جميل عميق تحيط به أسرار الطبيعة وجمالها حيث تحمل كل انسيابة على صفحات الماء استكشافاً متجدداً لسحر الطبيعة وجمالها وألقها، فلا يأمن المسافر على نفسه من الإصابة بخدر ودوار افتتاناً بجمال الطبيعة، واندهاشاً بأسرارها.

قد تبدو هذه المقدمة ذات طابع أدبي ناضحة بشحنة انفعالية توقع اللوم على صاحبها الذي يريد خوضاً علمياً لاستكشاف أبعاد فرع علمي يتحرى الحقيقة الإنسانية ويغوص في أعماقها، وعذرنا في ذلك ينتسب إلى تعايش مع موضوعات هذه الأنتربولوجيا نفسها التي تفيض بالتوظيف المستمر لمتغيرات السحر والأسطورة والخرافة والمعنى والدلالة والرمز، إذ تجمع بينها جميعاً في نسق واحد من المعطيات والأدوات لترسم لنا الحقيقة الأنتروبولوجية في عموم حركتها وانسياباتها العلمية. إنها نوع آخر من العلوم الوجدانية التي تتناول السحر والأسطورة والرمز والخيال والدين في المجتمعات القديمة، وكُتّابها - أي: كتّابُ هذه الأنتربولوجيا- مغامرون ورحالة يجوبون الآفاق البعيدة وينسجون مذكراتهم الأسطورية في عوالم غريبة، إنهم في الوقت نفسه أبطال لرواياتهم التي ينسجون، ولأبحاثهم التي يصنعون، إنهم أشبه بأبطال حقيقيين يضحون بكل ما يملكون من أجل اكتناه الحقيقة بجمالها وبهائها، إنهم يبحثون عن الحقيقة الإنسانية في أعماق الأساطير ويستخرجونها حية مصقولة بسحر الأيام وقدم الزمان.

إنك لتقف بإعجاب كبير، ودهشة أكبر، أمام هؤلاء الأنتروبولوجيين الذي حطوا الرحال في عوالم بعيدة، فعاشوا مع أقوام بدائية تصارع في حياتها اليومية أشد قوى الطبيعة، كما في جبال الإسكيمو الجليدية، وفي شمس الصحارى الحارقة، في جزر الأوكيناوا والتروبرياندر وغينيا الجديدة، وفي كل الأصقاع الجغرافية الغريبة والعجيبة. فالترحال والتجوال والسير الذاتية والتدوين الأدبي مناهج حقيقية في التكوين الأصيل للأنتربولوجيا التي تعد نتاجاً طبيعياً لتطور الرحلة والأدب والتشويق عبر التاريخ من رحلات ابن بطوطة حتى السندباد البحري. فكيف تستطيع أن تقف أمام هذه العناوين الساحرة دون أن تصاب بدوار، كأن تقف قارئاً لـ «المدارات الحزينة» لكلود

ليفي ستروس، والمجتمع القديم لمورغان، والمغامرون في غرب المحيط الهادئ لمانيلوفسكي، ومئات العناوين حول الطوطم والتابو والسحر والمعجزة والدين والأخلاق في الحضارات القديمة.

فالأنتربولوجيون أبطال حقيقيون جازفوا بحياتهم كلها في استكشاف الحقيقة، وكان عليهم في عملية استكشافهم للحقائق الأنتروبولوجية أن يتحدوا أصعب الظروف البشرية والطبيعية والأخلاقية، وأشقاها طلباً للحقيقة المتشحة بجمالها الأسطوري. ويمكننا في هذا السياق أن نورد هذا الوصف المروّع لحياة للتعايش الأنتروبولوجي مع الأقوام البدائية، وهو خطاب كتبه فرانز بواز Franz Boas 1858–1942 – مؤسس الأنتروبولوجية الأمريكية – إلى زوجته يصف فيها بعض وقائع حياته اليومية ومشاعره إبان دراسته الحقلية بين قبائل الإسكيمو في جزيرة بافين Baffin، حيث يقول: إنه «كان يمشي مدة ست وعشرين ساعة دون توقف ودون أن يتناول أيّ طعام أو شراب، وإنه كان يفكر في الحلوى المنزلية اللذيذة وهو يأكل لحم الفقمة النيء المجمد، والذي لا بد من تقطيعه بالفأس وهو جالس في كوخ مصنوع من ألواح الثلج، وفي الوقت ذاته كان يقرأ للفيلسوف كانط، ويرسم الخرائط، ويتعلم خرافات الإسكيمو وأساطيرهم، ويتأمل في نسبية الثقافات»[1].

وليس غرضنا في هذا الفصل الإحاطة أو المغامرة في استطلاع هضاب هذا العلم الذي يجسد تجربة الإنسان عبر التاريخ. فموضوعنا يتمحور في استجواب فرع جديد وليد من الأنتروبولجيا يتمثل في الأنتربولوجيا التربوية التي تبحث في الحقيقة الإنسانية الأعمق للعملية التربوية في مختلف الأنظمة الاجتماعية القديمة والحديثة. وكما هي الأنتربولوجيا بأيّ نوع تجلّت، وبأيّ

(1) حسين فهيم، قصة الأنتروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان، عالم المعرفة، العدد 98، فبراير/شباط، 1986، ص 29.

صيغة كانت، فإنّ الأنتربولوجيا التربوية تأخذ بشغاف القلب والعقل معاً، وتضع القارئ في صورة التجليات الكبرى للحياة التربوية عند الأمم والشعوب، فتلقي بأنوارها الذكية على المظلم في الحياة التربوية المعاصرة، فتكشف لنا عن عمق التّحديات الإنسانية في الحياة التربوية المعاصرة.

وعلى هذا المنوال الأنتربولوجي، تكمن الأصالة العلمية للأنتربولوجيا التربوية في قدرتها الهائلة على استكشاف العمق والروح والدلالة والمعنى الكامنة في قلب العمليات التربوية، بطريقة تفوق حدود وإمكانات الفروع العلمية الأخرى التي تبحث في قضايا التربية ومشكلاتها وتحدياتها. فنحن مع الأنتربولوجيا التربوية نجد أنفسنا في مشهد حيّ كلي شمولي مضمخ بدلالته الإنسانية مفعم بزخم الحياة ودفعها، وذلك لأن الأنتربولوجية تتناول القضايا التربوية في سياقها الإنساني الحي، وكأنك في مشهد خلاق خلاب تتفاعل فيه كل اللحظات والجزئيات والمواقف والمعاني والدلالات التي تشترك جميعاً في بناء المشهد التربوي في حركته ونقلته وتكونه وانبساطه وانعطافه، فتقف مذهولاً مسحوراً أمام هذا الفعل الإنساني الذي يجمع بأطراف الواقع والعقل والرمز والوجدان في نبضة واحدة. وتأتيك اللحظات الآتية للمشهد، حيث يتم استخدام الرموز والدلالات والمعانى والكلمات والإشارات والإيماءات جميعاً في عملية توصيف الفعل التربوي واستخراج الحقائق الكامنة فيها جلية واضحة تخاطب العقل والوجدان، وتمنحهما القدرة على الفهم والتمثل.

وما يؤسفنا أن الحقيقة التربوية في حلتها الأنتروبولوجية ما زالت بعيدة المنال في ثقافتنا التربوية، وفي مجال حياتنا الأكاديمية التي تكاد تخلو إلا من إشارات هنا وهناك عن بعض الدراسات الأنتربولوجية التربوية النادرة التي تقع في بعض الكتب التربوية على نحو مختصر. وهذا يدل على ضعف كبير في حضور هذا العلم العظيم في الأنساق المعرفية العربية بصورة عامة.

وإنني لأجزم بأننا في أمس الحاجة اليوم إلى بناء هذه الأنتربولوجيا التربوية، وتأصيل حضورها في ثقافتنا ووعينا وحياتنا الأكاديمة؛ لما تنطوي عليه من أهمية وخطورة وحساسية وقدرة منهجية في استلهام الحقيقة، واستكشاف المناحي الأساسية لعالم تربوي مجهول برمته وكليته.

ويمكننا أن نؤكد بخجل واستحياء، ونأمل أن نكون على خطأ في هذا التأكيد الخجول، أن الساحة التربوية والفكرية العربية تكاد تخلو أو تخلو تماماً من الدراسات والترجمات التي تتعلق بهذا المجال العلمي الذي يعد بحق من أكثر المجالات العلمية أهمية في المجال التربوي على وجه التحديد. ولاأستطيع أن أخفي بأنني قضيت ليالي بكاملها أتصفح مواقع الأنترنت والمكتبات الإلكترونية والجامعية والمكتبات العامة بحثاً عن مصادر ووثائق ومعلومات تتعلق بالأنتروبولوجيا التربوية باللغة العربية، واستخدمت في بحثي هذا مختلف الكلمات المفتاح لهذا الاختصاص العلمي فلم أجد له أثراً حتى في المنتديات الفكرية والتربوية التي تزخر بها الشبكة العنكبوتية. ومع أنني عثرت على وثائق وكتب عامة عبر الأنترنت وفي المكتبات حول الأنتربولوجيا بمختلف تجلياتها، إلا أنني وبعد تصفحي لمضامين هذه الكتب والدراسات لم أجد أيضاً أيّ معلومة تتعلق بالأنتربولوجيا التربوية. وقد وقعت في دائرة التقصي على دراسات وكتب في الأنتربولوجيا لكتاب تربويين، وصدمت أيضاً – من جديد– لأن ما قدموه لم يتطرق قط إلى الأنتربولوجيا التربوية أو أثنولوجيا التربية، ولم تتمّ حتى الإشارة إلى أيّ من مضامينها ورموزها. وقد شمل تصفحي هذه الفهارس والمراجع المتعلقة بالكتب والمقالات التي عثرت عليها، لكنني لم أجد ضالتي التي تتعلق بهذا الفرع العلمي الذي يفيض بالأهمية والخطورة ويفرض نفسه في مختلف أنحاء العالم.

ومن أجل منهجة هذه المقالة ووضعها في سياق علمي سنحاول تقديم

إجابات عن تجليات هذا العلم وفقاً للأسئلة الآتية:

- ما الأنتربولوجيا وما تعريف الأنتربولوجيا التربوية؟
- ما المراحل التاريخية التي مرّ بها تطور الأنتروبولوجيا التربوية؟
- ما طبيعة المناهج السائدة في الأنتروبولوجيا التربوية وما سماتها؟
- ما أهم المكونات الفكرية والنظرية لهذا الفرع العلمي الناشئ؟
- ما صورة هذا العلم في بعض البلدان ولاسيما المتقدمة منها؟

1 - الأنتروبولوجيا ماهيةً و تعريفاً:

تهدف الأنتربولوجيا في مختلف تياراتها واتجاهاتها إلى استكشاف الدلالة الخاصة بالإنسان على الرغم من تنوع الثقافات وتعدد الأنظمة، وتواتر التغيرات في دوائر الزمان والمكان. فالحقيقة الإنسانية تشكّل الهدف والغاية الأساسية في مختلف أوجه البحث الأنتروبولوجي في شتى أوجه تنوعه وتغايره. وبالأحرى إنها تبحث في الطريقة المتفردة التي يتبناها الكائن البشري في تحقيق إنسانيته وجوهره الإنساني في دائرة الجماعة التي ينتسب إليها.

لقد ولدت الأنتربولوجيا مرتين، مرة على صورة فلسفة، وأخرى على صورة علم اجتماعي. فالإنسان كان منذ القدم موضوعاً فلسفياً، ولطالما كانت الماهية الإنسانية مطلباً حيوياً في كل فلسفة حقيقية جادة عبر التاريخ، وقد تبدت هذه الروح الفلسفية في مقولة سقراط الشهيرة «أيها الإنسان اعرف نفسك». وقد اتخذ هذا الهاجس الفلسفي صوراً متعددة على مدى التنوع في التيارات الفلسفية منذ القدم، ولكنه يتخذ اليوم صورة جديدة تتجلى في استبصار الحقيقة الإنسانية المتفردة المتجذّرة في الجماعات التي ينتسب إليها الإنسان على اختلافها وتنوعها. وهذا يعني أن الفلسفة الإنسانية اليوم تركز اهتمامها في استكشاف العلاقة الفريدة بين الفردي والاجتماعي، أي: بين

ذاتانية الفرد وخصوصيته وبين الطابع الاجتماعي للوسط الذي يعيش فيه، أي: بين الخصوصية والغيرية، بين الأنا والآخر في أفضل تعبير.

وفي هذا السياق يمكن القول: إن الأنتربولوجيا تضرب جذورها في التاريخ الفكري للإنسانية قبل أن تتخذ هيئة معرفة علمية بالمقاييس الموضوعي لمعنى العلم الحديث ودلالته. إنها تتجلى في أدبيات الإغريق القديمة في بلاد الإغريق القديمة ولاسيما في الوصوف التاريخية التي قدمها هيرودوت للحضارات القديمة، كما تظهر في تاريخ الرحالة العرب والوصوف الإثنولوجية التي قدموها للحضارات في كثير من الآداب القديمة في شرق الأرض ومغاربها. ولكن الأنتروبولوجيا لم تشهد ولادتها كعلم إلا في القرن الثامن عشر مع انطلاقة البحث في ماهية المجتمعات القديمة.

يقول أحد الأنتروبولوجيين الأمريكيين إنَّ أفضل طريقة للتعريف بالأنتروبولوجيا تتمثل في تقديم صورة لعمل الأنتروبولوجي نفسه. وخير تعريف يمكن أن يقدم يتمثل فيما جادت به قريحة الباحثة الأمريكية مارغريت ميد(1901-1979) في تعريف الأنتربولوجيا بقولها «نحن نصف الخصائص الإنسانية البيولوجية والثقافية عبر الأزمان وفي سائر الأماكن. ونحلل الصفات البيولوجية الثقافية المحلية، كأنساق مترابطة ومتكاملة ومتغيرة، وذلك عن طريق مقاييس ونماذج ومناهج متطورة، كما نهتم بتحليل وتصنيف النظم الاجتماعية والتكنولوجيا، ونعنى أيضاً ببحث الإدراك العقلي للإنسان ومبتكراته ومعتقداته ووسائل اتصاله»[1].

يذكر المفكر الفرنسي جان بواربيه J.Poitier أن كلمة أنتروبولوجيا ظهرت في كتابات علماء الطبيعة في القرن الثامن عشر لتعني دراسة

---

(1) حسين فهيم، قصة الأنتروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان، مرجع سابق ص 13.

التاريخ الطبيعي للإنسان L'histoire naturelle de l'homme وأن عالم الطبيعة الألماني جوهان بلومينباخ J.blumenbach كان أول من أدخل هذه الكلمة في مناهج التدريس الجامعي، كما استخدمها في كتابه «التنوعات الطبيعية بين البشر» الذي نشر في عام 1795. ويذكر بواربيه أيضاً أن الفيلسوف الألماني كانط هو الذي أشاع استخدام هذه الكلمة بعد أن وظفها في كتابه المعروف «الأنتروبولوجيا من منظور عملي» Anthropologie en Pragmatischer Hinsichet[1].

تعرّف الأنتروبولوجيا من حيث الجوهر بأنها علم الإنسان أو علم الإناسة، وهي علم يقوم بدراسة الكائنات الإنسانية في سياق النظم الثقافية التي تحيط بهم على نحو كلي. وتنطلق هذه التسمية من دلالة الأصل اللغوي لمفهوم الأنتروبولوجيا في اللغة اليونانية الذي يتكون من تخاصب كلمتين يونانيتين هما: انثرو بوس (Anthropos)، ومعناها «الإنسان»، ولوغوس (Logos) ومعناها «علم». وتأسيساً على هذا المصدر الاشتقاقي تعرّف الأنتروبولوجيا بعلم الإنسان أو علم الإناسة. وهذه الدلالة لا تقف عند حدود الاشتقاق اللغوي بل تنطلق أيضاً من الدلالة الموضوعية لهذا العلم الذي يجعل من الإنسان في مختلف تجلياته الإنسانية موضوعاً لدراسته وتقصياته المستمرة[2]. وهي وفقاً لهذا التصور تركز بالضرورة على الظروف الاجتماعية التي تحيط بالبشر، وعلى طبيعة العلاقة التي تربط بين الناس والوسط الذي يعيشون فيه على نحو شمولي[3].

وقد انطلقت الأنتربولوجيا من دراسة المجتمعات البدائية في بداية الأمر،

---

(1) حسين فهيم، قصة الأنتروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان، مرجع سابق، ص 15.

(2) Crawitz Madeleine(1983). Lexique des sciences socials , Doloz, Paris, P 18.

(3) Cuisinier J. & Segalen M. (1987). Ethnologie de la France, , PUF. Paris.

وعرفت بأنها علم المجتمعات البدائية بامتياز، إذ شكّلت هذه المجتمعات الموضوع المركزي لمختلف الأبحاث والدراسات الأنتربولوجية ولاسيما في مرحلة النهوض والانطلاق؛ وهذا ما يؤكده بعض الأنتروبولوجيين بأن ما يميز هذا العلم عن العلوم الأخرى هو تركيزه على المجتمعات البشرية البدائية، ولكن نظراً لعملية التمدن الهائلة التي شملت مختلف شعوب الأرض فقد اختفت الشعوب البدائية، وتلاشت ثقافاتها، فتحولت الأنتربولوجيا إلى دراسة الجماعات والثقافات غير البدائية، كالريف والقرية والبدو الرحل والفئات الاجتماعية والأقليات الدينية والعرقية، واتسع مجاله ليشمل مختلف القضايا الاجتماعية السياسية والاقتصادية والتربوية، ويندر اليوم أن نجد قطاعاً اجتماعياً ينفلت من دائرة الرصد والبحث الأنتربولوجي. وفي دائرة هذا الاتساع ظهرت فروع أنتروبولوجية متعددة يصعب حصرها مثل: الأنتروبولوجيا الثقافية، والأنتروبولوجيا الريفية، والأنتروبولوجيا الحضرية، والأنتروبولوجيا التربوية، والأنتروبولوجيا النسوية، والأنتروبولوجيا الطبيعية أو الفيزيقية، والأنتروبولوجيا الاجتماعية، والأنتروبولوجيا البيولوجية، والأنتروبولوجيا السياسية،والأنتروبولوجياالتنموية،والأنتروبولوجياالبدوية،والأنتربولوجيا الطبيعية، وأنتروبولوجية السلالات البشرية. وبدأ كل فرع من هذه الفروع يشكّل علماً مستقلاً بذاته له خصائصه ومناهجه وحقله الخاص ومؤسساته ودورياته ونشاطاته.

وتختص الأنتربولوجيا بصورة عامة بعدد من السمات الأساسية التي تميّزها عن العلوم الأخرى، وأهمها:

- تركز الأنتروبولوجيا على دراسة جماعات خاصة من حيث التكوين والوظيفة، مثل: الجماعات البدائية، الجماعات الريفية، العرقية الإثنية، والأقليات، وتتميز هذه الجماعات بأنها بسيطة وشفافة وصغيرة وقليلة الكثافة، ويبدو هذا

التركيز واضحاً جداً في مرحلة التأسيس والنهوض.

- اعتماد الأنتربولوجيا على منهج الملاحظة بالمشاركة والمقارنة والوصف الحي للظواهر المدروسة، وتأكيدها على البحث بالمعايشة القائم على عملية اندماج الباحث في الوسط الثقافي والاجتماعي للجماعات التي يدرسها.
- تتبنى الأنتربولوجيا الطابع الشمولي والكلي في دراستها للمجموعات البشرية الخاصة. ويركز هذا المنهج على دراسة المجتمع دراسة كلية تشمل عقائده، وشعائره، واقتصاده، وسياسته وتكويناته الفيزيائية والطبيعية والتاريخية.

وتعد الأنتروبولوجيا بصورتها الأكاديمية أحدث العلوم الاجتماعية على الإطلاق، وقد ولدت في نهاية القرن الثامن عشر في نسق من الدراسات التي كرست لدراسة المجتمعات البدائية القديمة. وقد تطورت بصورة متوازية مع علم الاجتماع، حيث تمحورت حول المجتمعات البدائية بما عُرفَعنها من تجانس وشمول، في الوقت الذي اهتم فيه علم الاجتماع بدراسة الظواهر الاجتماعية المعقدة والمتناقضة. وعلى الرغم من الاختلاف في المنهجية والموضوع البحثي، فإنّ التطور البحثي لكلا العلمين ينمّ عن تقارب كبير في القضايا والموضوعات التي يباشرهاكل منهما، ويشمل هذا التقارب دراسة البنى الاجتماعية والعمليات الاجتماعية مثل دراسة الطقوس والظواهر الرمزية والعلاقات الاجتماعية.

ومن أبرز الدراسات الأكاديمية، التي ظهرت في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، يشار إلى كتاب هنري مين «القانون القديم» الذي نشر في عام 1861، وكتاب فوستين دو كولين المدينة القديم La cité Antique في عام 1864، و كتاب أدوارد تايلور «بحوث في التاريخ المبكر للجنس البشري» في عام 1865، وكتاب أدوارد تايلور «الثقافة البدائية» Primitive culture في عام 1871، وكتاب لويس مورغان «المجتمع القديم» في عام 1877، وكتاب

فريدريك أنجلز «أصل الأسرة والدولة والملكية الخاصة»، The origin of the family private property and state في عام 1884 [1].

في الماضي كانت المجتمعات البدائية تشكّل الموضوع الحيوي للأنتربولوجيا، ومع غياب هذه المجتمعات اليوم ترتب عليها أن تبحث عن موضوعات أخرى، ولكنها تحمل بعض السمات العامة لموضوعها الأساسي، أي: المجتمعات الأولية والبدائية. وتأسيساً على هذا الواقع فإنّ الأنتربولوجيا تجد وحدتها في التركيز على دراسة الظواهر التي تستجمع في ذاتها خاصتي التفرد والشمولية والبساطة، وهي تختلف فيما يتعلق بالكيفيات المنهجية التي توظفها في عملية البحث الأنتروبولوجي[2].

ويمكن في هذا السياق التمييز بين الأنتربولوجيا الفلسفية والأنتروبولوجيا العلمية؛ فالأنتربولوجيا الفلسفية تركز على دراسة الأصول النظرية والفكرية، كما توظف طاقتها النقدية والمفاهيم في تناول مختلف القضايا والمسائل الأنتربولوجية؛ وعلى خلاف ذلك فإنّ الأنتربولوجيا العلمية تأخذ طابعاً أمبيرقياً وميدانياً؛ إذ تعمل على تحليل الظواهر الاجتماعية بصورة ميدانية ومنهجية. واستطاعت هذه الأنتربولوجيا العلمية أن ترتفع إلى مستوى العالمية، بفضل الأبحاث والدراسات المكثفة، والمنهجيات المتقدمة والمستجدة التي توظفها في تناول قضاياها ومسائلها الحيوية.

ومن الواضح تماماً أن الأنتروبولوجيا تستجيب لتحديات علمية كبيرة ومعاصرة في المستوى الاجتماعي والإبيستيمولوجي والنظري. ومما لا شك

---

(1) حسين فهيم، قصة الأنتروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان، مرجع سابق، ص 33.

(2) Martinez-Verdier Marie-Louise,(2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis », Tréma [En ligne], 23 | 2004, mis en ligne le 4 mars 2010. URL: http://trema.revues.org/530

فيه أنّ هذه الأنتربولوجيا استفادت من معطيات العلوم الاجتماعية التي ترتبط معها بأواصر القرابة (فلسفة التربية، علم الاجتماع، علم النفس، علم النفس الاجتماعي، وعلم التاريخ)، ولكنها في المقابل تقدم لهذه العلوم تصورات مهمة وحيوية لتطور هذه العلوم في مجملها وهي تسعى إلى تحقيق التقارب العلمي بين هذه العلوم المختلفة.

2 – نشأة الأنتروبولوجيا:

يصنف توماس بنيمان في كتابه «تاريخ الأنتروبولوجيا في مئة عام A Hundred Years of Anthropology» تاريخ الأنتربولوجيا إلى خمسة أقسام[1]: المرحلة الأولى، وهي المرحلة التمهيدية التاريخية لهذا الفرع العلمي، وتبدأ منذ العصور التاريخية الإغريقية، وتنتهي في عام 1838، وتتمثل هذه المرحلة بالوصوف الأدبية للحضارات القديمة والتأملات الفكرية الخالصة في طبيعة الإنسان وحقيقته، وتقع المرحلة الثانية ما بين 1835 حتى 1859، حيث بدأت الأنتربولوجيا تأخذ صورة معرفة علمية بطابع تأملي فلسفي؛ وفي المرحلة الثالثة اتخذت الأنتربولوجيا هيئتها كعلم أكاديمي في الفترة الممتدة ما بين عامي 1859 و 1900. وتسمى المرحلة الرابعة مرحلة التأصيل العلمي الأكاديمي، وتمتد بين عامي 1900 و 1935. أما المرحلة الخامسة التي بدأت منذ عام 1935، واستمرت حتى نهاية الخمسينات، فتوصف بأنها مرحلة التثبيت، ومرحلة ظهور الفروع العلمية الجديدة لهذا العلم[2].

ويتضمن تاريخ الأنتروبولوجيا نخبة من الرواد والمفكرين الذي رسخوا

---

(1) T.K. Penniman, (1965). A Hundred Years of Anthropology London: Gerald Duckworth and Co. Ltd.

(2) حسين فهيم، قصة الأنتروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان، مرجع سابق.

دعائم هذا العلم وأصلوا حضوره الكبير بين العلوم الإنسانية. ويمكن الإشارة بهذا الصدد إلى فرانز بواز (1858–1942) Franz Boas بوصفه مؤسسا للأنتربولوجيا الثقافية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي تلك البلاد يتألق نجم الأنتروبولوجي المشهور لويس مورجان (1818–1818) Lewis Morgan، الذي يعد أول الباحثين الذين نزلوا إلى الميدان الأنتروبولوجي لدراسة الظواهر الأنتروبولوجية ليقدم بحثه المشهور «المجتمع القديم» Ancient Society عام 1877، وبحثه المعروف جماعة الإيركواز League of the Iroquois، عام 1851. ومن أجل إجراء دراساته الأنتربولوجية هذه كان عليه أن يعيش مع الهنود الإيركواز Indiens iroquois ليصف حياتهم ويدرس ثقافتهم وعلاقاتهم، وكل ما يتصل بوجودهم الإنساني والثقافي، واعتمد في دراساته هذه على المناهج الأنتربولوجية التي رسخها فرانز بواس ووليان هالس ريفيزز (1864–1922) Williams Halse Rivers التي اتصفت بدقتها وفعاليتها. وقد أسهم عدد آخر من العلماء في تطوير هذا العلم في ما يتعلق بمنهجيته وأبحاثه وتطلعاته ونتائجه، ويشار في هذا الخصوص إلى أعمال برونيسلو مالينوفسكي (1884–1942) Bronislaw Malinowski ولاسيما كتابه المشهور الأسس الأنتروبولوجية الثقافية الذي نشر في عام 1950[1].

وفي بريطانيا ظهرت أسماء كبيرة مثل: إدوارد تايلور (1917– 1832) Edward Tylor، ورادكليف براون (1881–1955) Alfred Reginald Radcliffe–Brown، وبرونيسلو مالينوفسكي (1884– 1942) Bronislaw Malinowski، وإدوارد ريتشارد Edward Evan

(1) Malinowski. B(1922).Les Argonautes du Pacifique occidental (Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea, 1922), trad. A. S. Devyver, Gallimard, Paris, 1963, rééd. 1989.

Evans-Pritchard (1902-1973)، وماييز فورتيس Meyer Fortes (1906-1983)؛ أما في فرنسا فنجد كلاً من: مارسيل موس (1872-1950) Marcel Mauss وكلود ليفي ستروس (1908-2009) Claude Lévi-Strauss، وبيير كلاستر(1934-1977) Pierre Clastres.

3 - ولادة الأنتروبولوجيا التربوية:

في الماضي كانت الأنتروبولوجيا تأخذ صورة «تابو» في منظور المربين والمفكرين في مجال البيداغوجيا التربوية على اختلاف مذاهبهم ومشاربهم، ولكن هذه الصورة بدأت تتغير بتأثير وقائع أنتربولوجية جديدة تتعلق بنشأة الأنتربولوجيا التربوية، وحضورها الكبير في ميدان البحث التربوي، فالأنتربولوجيا ترتدي اليوم لبوساً تربوية، وتتجلى بقوة في مسرح الحياة التربوية، ويأخذ هذا التجلي صورته في وميض المؤتمرات العلمية المتواترة، وفي تضاعف أعداد الدوريات والمجلات العلمية الأنتربولوجية، وفي الأبحاث الأنتربولوجية التربوية المتنامية والمتكاملة.

وقد وقع أخيراً في اعتقاد المربين أن هذه الأنتروبولوجيا ليست بريقاً فرضته صرعات الموضة العلمية، بل هي استجابة حقيقية لمشكلات وتحديات تربوية كبرى فرضتها وقائع الحياة المعاصرة في مختلف مستوياتها الاجتماعية والإبيستيمولوجية. وهذا النمو الكبير والاتساع المظفر للأنتربولوجيا التربوية لا يشكّل تطفلاً أو تهديداً للعلوم التربوية الكلاسيكية (الفلسفة التربوية، علم الاجتماع التربوي، علم النفس التربوي) بل على خلاف ذلك فإنه يعزز مسار هذه العلوم، فيستفيد منها، ويعمل على تحقيق التقارب فيما بينها، والتلاقي بين معطياتها، وتوحيد اتجاهاتها في مسار اكتناه الحقيقة الإنسانية في تجلياتها التربوية.

فالأنتروبولوجيا التربوية تستجيب لتساؤلات وجودية حيوية جديدة في الحياة التربوية، تتمثل، في العنف التربوي، والتمييز الاجتماعي، والتعصب، والعودة إلى المقدس، وتراجع القيم، وظهور أنماط جديدة للعلاقات الاجتماعية، وأزمة الهوية، وأزمة الانتماء، وتفكك الأسرة، والقضايا التربوية للفئات العرقية والإثنية، والآثار التربوية للتقانة والثورات العلمية في ظل العولمة. وهذه الظواهر تأخذ حضورها الكبير في مجال سلوكنا وحياتنا اليومية والتربوية. ومن الواضح أن هذه القضايا تُؤطّر في تصورات أيديولوجية وديماغوجية وفي أوهام إعلامية، وهنا يبرز دور الأنتربولوجيا التربوية في إحالة هذه القضايا إلى مسار التوجهات العقلانية فهما لأسبابها واستكشافا لماهياتها الغامضة. وفي هذا المسار تعمل الأنتروبولوجيا على تنظيم هذه القضايا في سياقها الثقافي والاجتماعي، والانتقال بها من صورة التعقيد التي هي عليه إلى الوضوح الأنتربولوجي في أسمى معانيه. وحان الزمن التربوي الذي يجب فيه تحليل الطقوس والكشف عن دلالاتها في دوامة التفاعل التربوي بين العام والخاص، بين الكلي والجزئي، بين الأنا والآخر، وجاء الزمن الأكاديمي الذي يجب فيه اكتناه المعاني والدلالات والرموز على نحو أكثر عمقاً وشمولاً في مدار الممارسات التربوية المعاصرة. هذه القضايا والتّحديات الجديدة تشكّل اليوم الموضوعات الأساسية للأنتروبولوجيا التربوية.

والأنتربولوجيا التربوية بالتعريف فرع ناشئ من الأنتربولوجيا الثقافية تحديداً، وهي فرع علمي يوظف المناهج الأنتربولوجية في دراسة الظواهر التربوية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية على نحو شمولي وكلي. ويمكن القول في هذا السياق: إنَّ الأنتربولوجيا التربوية نشأت وتطورت تحت مظلة الأنتروبولوجيا الثقافية التي غالباً ما تركز على العلاقة الجوهرية بين الشخصية والثقافية. وتعد الأنتروبولوجيا التربوية من أحدث الفروع العلمية الاجتماعية

والأنتروبولوجية، ويمكن في هذا السياق الإشارة إلى ثلاث محطات تاريخية في تطور الأنتروبولوجيا التربوية:

تتمثل المحطة الأولى في عام 1955 عندما نشر سبندلر G. D. Spindler كتابه المعروف التربية والأنتربولوجيا *Education and Anthropology* في ستاندفور. وتتمركز المحطة الثانية في عام 1970، أي: في السنة التي تمّ فيها تأسيس مجلس الأنتربولوجيا والتربية Council of Anthroplogy and Education بإشراف الجمعية الأنتربولوجية الأمريكية American Anthropological Association. وتنتظم المحطة الثالثة مع ظهور الدورية العلمية الفصلية التي حملت اسم الأنتربولوجيا والتربية Anthropology and education Quarterly في عام 1978. وقد ظهرت الأنتربولوجيا التربوية، وعملت على تحقيق استقلالها من خلال التجاوب مع الضرورة الاجتماعية، والاحتياجات العلمية في نهاية عام 1960، ولاسيما في معترك الصراع مع علم النفس التربوي. ويمكن تفنيد العوامل التي أدت إلى ظهورها في الجوانب الآتية:

عوامل اجتماعية سياسية: وذلك عندما استعانت الحكومة الأمريكية بعلماء الأنتربولوجيا لمواجهة المشكّل ات التربوية المتعلقة بالفئات الاجتماعية العرقية والأقليات الدينية والفئات الاجتماعية الفقيرة. ومن المدهش بمكان في هذا السياق أن بعض الأنتربولوجيين قاموا بتصنيف الجماعات الفقيرة في المجتمع الأمريكي بوصفها أقليات ثقافية، وهذا ما يمكن ملاحظته بصورة متواترة في نصوص الباحث الأنتربولوجي المعروف أوكبو Ogbu. وفي هذا السياق فإنّ أوكبو كان يؤكد أن الأنتربولوجيا التربوية كانت ذات طابع برغماتي ونفعي قبل أن تصبح علماً أكاديمياً في عام 1980. وفي غضون الأعوام الثلاثين المنصرمة بدأت الأنتروبولوجيا التربوية تهتم بدراسة أطفال

الفئات الفقيرة والأقليات العرقية والدينية الذين كانوا يعانون من صعوبات الالتحاق بالمدرسة، ويخفقون في المدارس التي ينتسبون إليها.

عوامل إبيستيمولوجية: وقد تمثلت في الخلاف بين الأنتربولوجيين وعلماء النفس التربويين حول مفهوم الحرمان الثقافي Cultural deprivation. وجوهر هذا الخلاف يكمن في تجاهل علم النفس التربوي للظروف الاجتماعية اللغوية والإثنية والثقافية التي تشكّل مبدأ العطالة المدرسية من وجهة نظر الأنتروبولوجيين، في حين كان علماء النفس التربوي يأخذون بالطابع السيكولوجي لهذه المسألة دون اهتمام كبير بالأوضاع الاجتماعية. وفي مواجهة المفهوم السيكولوجي (الحرمان الثقافي) استخدم الأنتربولوجيون مفهوماً بديلاً هو القطيعة الثقافية أو الثغرات الثقافية إذا صحت الترجمة «Cultural discontinuities»[1]، وهذا يرمز إلى التباين بين الأهداف التربوية للمجتمع وبين الإدارة التربوية، ويراد بذلك أن الأنتربولوجيين كانوا يعتقدون أن نقل المعرفة ليس الهدف الوحيد للمدرسة، بل تقوم بأداء مهمات حيوية أخرى في دائرة الحياة الاجتماعية. وتتضح هذه الرؤية مقارنة بتصور علماء النفس التربوي الذين كانوا ينظرون إلى المدرسة بوصفها مجرد وكالة أو مؤسسة اجتماعية تقوم بدور تربوي شكلي ورسمي، وقد بني على هذا التصور أن الطلاب مجرد كائنات خلقت من أجل التعلم بصورة أكبر وأفضل وأسرع[2].

فالأنتربولوجيا التربوية الأكاديمية حديثة النشأة؛ لأن الأنتروبولوجيين

---

(1) Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling', Anthropology & Education. P 291.

(2) Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H. (1971) Great tradition, little tradition, and formal education' in Wax, M.L., Diamond S. Gearing, F.O. eds. Anthropological perspectives on education, New- York, Basic Books. P 8.

لم ينظروا في بداية الأمر إلى المؤسسات المدرسية كموضوع من الموضوعات الأساسية لأبحاثهم، إذ كان اهتمامهم يركز على الأسرة واللغة والدين والاقتصاد خارج دائرة المؤسسات المدرسية. لقد أراد هؤلاء الأنتروبولوجيون في البداية تأسيس معرفة أنتروبولوجية على أساس الثقافة الموجهة إلى المربين والمخططين المعنيين بالعملية التربوية للسكان الأصليين في المستعمرات، كما هي الحال بالنسبة للمهاجرين والأقليات العرقية في داخل مجتمعاتهم، وهم في دائرة هذا التوجه كانوا يعملون على دحض الأفكار والمزاعم الخاطئة التي نسبت إلى ذكاء السكان الأصليين والأقليات العرقية وقدرتهم على التعلم والاكتساب[1].

لقد وجه هؤلاء الأنتروبولوجيون نقدا كبيراً إلى المربين الذين كانوا يجهلون ثقافة هؤلاء الذين يقومون على تعليمهم وتربيتهم. ومع ذلك فإنّ وجهات نظر هؤلاء الأنتروبولوجيين إلى القضايا التربوية والحلول الممكنة للمشكلات التعليمية كانت غالباً تتباين بتباين التصورات والإيديولوجيات والمدارس التي ينتسبون إليها. فعلى سبيل المثال كان هيويت[2] متأثرا جداً بالنظرية التطورية لسبنسر، فكان يتناول القضايا التربوية للسكان الأصليين وفقاً لتصوراته التطورية، ويرى أنه يجب فرض الثقافة الأنكلوساكسونية على هؤلاء السكان بوصفها ثقافة أرفع وأكثر تطوراً في سلم التطور الإنساني. وتأسيساً على هذا التصور كان يطالب بدراسة الثقافات الأصلية للسكان والانطلاق نحو تربية متعددة الثقافات. وعلى خلاف هيويت كان بوز Boas

(1) Ogbu, J. (1985). Anthropology of Education', International Encyclopedia of Education, p 280.

(2) Hewett Edgar Lee,(1905) "Preservation of Antiquities," Americall Anthropologist, VII (April-June 1905), 164 -66.

يركز على مفهوم النسبية الثقافية، وعلى هذا الأساس كان شغوفاً بجمع المعطيات الثقافية والفيزيائية ليبرهن على أن التباين والاختلاف في التحصيل المدرسي ناجم عن الاختلاف في الثقافات، وليس في العناصر المادية والفيزيائية والجغرافية للسكان الأصليين.

وفي هذا السياق يرفض مالينوفسكي Malinowski بقوة الفرضية التي تذهب إلى القول: إن انخفاض مستوى ذكاء الشعوب الأصلية، ولاسيما الشعوب الإفريقية وفقاً لمقياس الذكاء المعروف (Intelligence Quotient) Qi، يعود لعوامل بيولوجية وعرقية، ويفسر هذا التباين في مستويات الذكاء بالعودة إلى مستوى التعليم المتدني الذي يتلقاه الأطفال الإفريقيون مقارنة بالتعليم الجيد الذي يتلقاه الأطفال الأوروبيون، وكان ينصح المربين باحترام الثقافات التقليدية للسكان الأصليين والمحافظة عليها. وحتى هذه اللحظة يمكن القول: أنه لم يقم أيّ من الأنتروبولوجيين بالتصدي للتعليم الرسمي كقضية أنتروبولوجية، ولم تدرس المؤسسات المدرسية من زاوية أنتروبولوجية.

ومع بداية الخمسينات من القرن الماضي، بدأ بعض الأنتروبولوجيين بتناول قضايا التعليم المدرسي الرسمي وإشكالياته على نحو أنتروبولوجي. ويعد سبندلر من طليعة هؤلاء الأنتروبولوجيين الذين درسوا العلاقات بين الإداريين والتلاميذ في المؤسسات المدرسية[1]. وفي هذه الفترة ظهرت طليعة من الأنتروبولوجيين الذين بدؤوا يتناولون المؤسسات الرسمية بالدراسة والتحليل من منظور أنتروبولوجي. وقد نشرت نتائج أبحاث هؤلاء الأنتروبولوجيين في الدوريات العلمية التي لم تكن دوريات أنتروبولوجية متخصصة في الأصل. وفي هذه الفترة كان للندوة الدولية التي جمعت بين الأنتروبولوجيين والمربين

(1) Spindler G.D. & Spindler G.D. (1955). Education and anthropology, Stanford, CA, Stanford University Press.

في ستانفورد برعاية الجمعية الأنتروبولوجية الأمريكية (American Anthropologist Association) دور كبير في تعميق التواصل العلمي بين الأنتروبولوجيا والتربية. وكان لهذا المؤتمر تأثير علمي كبير في توليد الأنتروبولوجيا التربوية كفرع علمي يبشر بحضوره الكبير في عالم التربية والتعليم، حيث نشرت أبحاث هذا المؤتمر ونتائجه في كتاب جامع حمل عنوان التربية والأنتروبولوجيا (Education and anthropology)[1].

وقد تضافرت ثلاثة عوامل في هذه المرحلة كان لها الأثر الكبير في توليد اهتمام الأنتروبولوجيين بالتربية وقضايا المؤسسات المدرسية، وفي نشوء الأنتروبولوجيا التربوية كفرع من فروع الأنتروبولوجيا العامة.

يتمثل العامل الأول في الأزمة الاقتصادية التي واجهتها الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1960، حيث وجهت الدعوة إلى الأنتروبولوجيين للمشاركة في مواجهة هذه الأزمة ولاسيما المشكلات والتّحديات التي واجهت نظام التعليم القومي في الولايات المتحدة، وبصورة خاصة الصعوبات والمشكلات التي كان يواجهها الفقراء والأقليات. وفي هذا السياق تنادى فريق من الأنتروبولوجيين لدراسة المؤسسات المدرسية أمبيرقيا في الحال لمواجهة الأزمة الاجتماعية ولاسيما المؤسسات المدرسية التي يرتادها الفقراء وأبناء الأقليات. ومن أجل تقديم الإجابات العلمية حول هذه الأزمة بمعطياتها المختلفة أجرى ستانلي ديامونـد Stanley Diamond دراسته المعروفة بعنوان ثقافة المدرسة Culture of the School في عام 1966، وقد حرص ديامونـد في هذه الدراسة على وصف الأوضاع التربوية القائمة وتوجيه النقد الأنتروبولوجي للمؤسسات المدرسية القائمة في تلك المرحلة، واستطاع عبر هذه الدراسة

(1) Spindler G.D. & Spindler G.D. (1955). Ibid.

أن يدعو إلى تنظيم ندوات تدور حول المشكلات التربوية لهذه المؤسسات، ودراسة العلاقة بين هذه الأوضاع المدرسية والأزمة السياسية والاجتماعية التي كانت تضرب البلاد. وقد قدمت نتائج هذه الدراسة المهمة إلى المكتب القومي للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية (United States Office of Education) في عام 1966. ونشرت نتائج هذه الدراسة في كتاب بعنوان المنظور الأنتروبولوجي للتربية (Anthropological perspective on education) في عام 1971 بإشراف Wax Diamond et Gearing.

ويتمثل العامل الثاني الذي شجع على ولادة الأنتروبولوجيا التربوية ونهضتها في الستينات في ضرورة الرد على الاتجاهات السيكولوجية للثقافة، وتفنيد التصورات والمنطلقات الخاطئة فيها. فالمنظور الثقافي للأنتربولوجيا التربوية ينطلق من معطيات مادية واجتماعية، حيث تقدم نسقاً من السمات والخصائص التي تتميز بها الثقافة الخاصة بالعمال، وتلك الخاصة بالطبقة البرجوازية لأغراض المقارنة بين مختلف الثقافات الطبقية في دائرة المجتمع المحلي. وقد بينت الدراسات الأنتروبولوجية وجود فروق ثقافية واضحة المعالم بين ثقافة الجماعات والأقليات العرقية والدنيا في المجتمع مقارنة بتلك التي تهيمن في الأوساط البرجوازية البيضاء، وافترضت هذه الدراسات أن أبناء الفئات الدنيا في المجتمع يعانون من ضعف ثقافي كبير Culturally deprived. ولكن هذه النتائج تعرضت لموجة من الانتقادات الحادة من قبل عدد من الأنتروبولوجيين الذين اعتقدوا أن الفوارق الثقافية ناجمة عن التباين في أوضاع المؤسسات المدرسية التي تتباين مع تباين الفئات الاجتماعية الدنيا في المجتمع. فأطفال الفقراء يخفقون في المدارس تحت تأثير الأوضاع المزرية للمؤسسات المدرسية التي يرتادونها، وتحت تأثير الأوضاع الصعبة للحياة الاجتماعية الفقيرة التي تحيط بهم.

ويتجلى العامل الثالث في الجهود التي بذلها الأنتروبولوجيون لدراسة المؤسسات المدرسية والخوض في قضاياها ومشكلاتها الحيوية. ومن أجل تعزيز هذه الجهود عمل الأنتربولوجيون المعنيون بالمؤسسة المدرسية على إنشاء جمعية تتكون من فريق من الباحثين كانت مهمتهم بناء البرامج الأنتروبولوجية ونشرها في المؤسسات المدرسية. وقد عملت هذه الجمعية الأنتروبولوجية على جعل برامجها أكثر وضوحاً، فعززت حضورها في برامج المعاهد والمدارس العليا في تلك المرحلة. وفي تلك المرحلة بدأ مركز التنمية التربوي في جامعة هارفارد بتطوير برامج أنتروبولوجية تربوية للمدارس العليا المتوسطة. واستطاعت هذه الجهود مجتمعة أن تقوم بأعمال كبيرة ومهمة أدت إلى توسع وانتشار الأنتروبولوجيا التربوية، وحضورها المظفر في الوسط التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية. ولم يكتف رواد هذا الاتجاه الأنتروبولوجي التربوي عند حدود تعزيز هذا الاختصاص في المؤسسات المدرسية وتقديم الكتب والمراجع المدرسية، بل عملوا في الوقت نفسه على تكثيف جهودهم البحثية وتأصيل نتائجها في مضمار الحياة المدرسية في عدد كبير من المؤسسات المدرسية والتعليمية التي اختاروها بعناية ودراسة. وعملوا أيضاً على نشر نتائج أبحاثهم ودراساتهم بصورة مكثفة ومنظمة أدت إلى بلورة هذا الاختصاص العلمي بوضوح وقوة في داخل الحياة التربوية والمدرسية.

ومما لا شك فيه أنّ هذه الجهود عملت بالنتيجة على التوسع في هذا الميدان توسعاً يتطلب إعداد مدرسين للأنتربولوجيا التربوية في المؤسسات المدرسية، وقد عمل هؤلاء المدرسون بدورهم على تأسيس جمعيات واتحادات ونقابات متخصصة في مجال الأنتربولوجيا التربوية، وهذا بدوره أعطى هذا الاختصاص حضوراً كبيراً وفاعلاً في مختلف الأنساق المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد توجت هذه الجهود بتأسيس المجلس الأعلى للأنتروبولوجيا والتربية في عام 1970. وكان هدف هذا المجلس توحيد الجمعيات الأنتروبولوجية والأعداد المتزايدة لأعضائها في مؤسسة علمية واحدة على المستوى القومي، وأصدر ذلك الاتحاد عدداً كبيراً من الكتب والدوريات التي أسهمت في اتساع دائرة الأنتروبولوجيا التربوية، وتعزيز مكانتها بين الاختصاصات العلمية في تلك المرحلة. وقد عنيت الأبحاث التي أشرف عليها المجلس الأعلى بعدد كبير من القضايا التربوية مثل قضايا: اللغة والثقافة والمعرفة، والتحصيل المدرسي، والديمقراطية التعليمية، ومسائل الأقليات التربوية، وغير ذلك من القضايا التربوية تحت مظلة الأنتروبولوجيا التربوية الناشئة.

وشهدت مرحلة الستينات نشاطاً علمياً كبيراً في مجال الأنتربولوجيا التربوية تجلى في نشر عدد من الكتب والأبحاث المهمة، وقد نشرت تلك البحوث في مجلة البحوث التربوية. ولكن الأنتروبولوجيا التربوية لم تصبح علماً مستقلاً إلا بعد عام 1970، وذلك باعتراف معظم الباحثين والمفكرين في هذا الميدان[1]. وقد أعلن لنكس Linquist هذا الأمر بوضوح؛ فالأنتربولوجيا التربوية برأيه لم تحقق استقلالها كعلم مستقل؛ لأنها لم تحقق الحدّ المطلوب من التراكم البحثي والموضوعي في ميدانها الخاص، وقد أعلن حينذاك أيضاً أن هذه الأنتربولوجيا لم تستطع أن تقدم مفاهيمها الخاصة المتجانسة في مجال الأبحاث الدائرة في الأنساق المدرسية والتربوية.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى مجموعة من العوامل التي تفسر السبب في أن الأنتربولوجيا التربوية لم تصبح علماً مستقلاً قبل عام

(1) Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H. (1971) Great tradition, little tradition, and formal education' in Wax, M.L., Diamond S. Gearing, F.O. eds. Anthropological perspectives on education, New- York, Basic Books.

1970. ومن هذه العوامل أن المدارس في المجتمعات التي خضعت للدراسة من قبل الأنتربولوجيا التربوية لم تأخذ طابعاً مؤسساتياً، ويسوق دياموند Diamond سببا آخر يتمثل في أن الدراسات التي أجريت في المستعمرات حول المدرسة كمؤسسة للتغيير الاجتماعي تتعارض مع التوجهات البنيوية الوظيفية للأنتربولوجيا. ويضاف إلى ذلك أن الأنتربولوجيين في موطنهم أو في بلدانهم أدوا دور المحامي في الدفاع عن الأوضاع التربوية للأقليات العرقية والفئات الاجتماعية المهيضة. ويضاف إلى ذلك أن معظم الدراسات التي أجريت كانت دراسات أمبيريقية، وهذا يعني افتقار هذا الفرع العلمي الوليد إلى الطاقة الفكرية التي تتعلق بالمفاهيم والنظرية والفلسفة العلمية التي تعطي للعلم طاقته الفكرية وتمنحه طابع الاستقلال. لقد بينت المراجعات الإحصائية أن النشاط العلمي للباحثين في هذا الميدان كان ضعيفا جداً فيما يتعلق بالأبحاث النظرية على مدى الأعوام السابقة.

وفيما بعد عام 1970 بدأت أعمال الأنتروبولوجيا التربوية تتجه إلى تعميق الأطر النظرية والفلسفات والمفاهيم بصورة واضحة، فتمت الاستفادة الكبيرة من البحوث الأنتروبولوجية في مجال الثقافة والشخصية التي شكّلت تراثاً أنتروبولوجياً يتميز بخصوبته وفعاليته.

4 – الأهداف والبنية:

تأثرت الأنتربولوجيا التربوية في البدايات بمناهج العلوم الاجتماعية ونظرياتها، واستندت إليها في تناول المشكلات والقضايا التربوية. واستطاعت تدريجياً أن تطور مناهجها ونظرياتها الخاصة بها مع مرور الزمن. وقد شكّلت عملية تحديد الأهداف المحور الأساسي لنشاط الباحثين الأنتروبولوجيين في مجال التربية. وفي هذا المسار كثف واكس (Wax 1971) اهتمامه في الكشف

عن الأهداف الرئيسة للأنتربولوجيا التربوية، واستطاع أن يحدد ثلاثة مسارات أساسية لهذا العلم[1]:

- إجراء الدراسات التاريخية المقارنة حول الأنظمة التربوية وقضاياها المتنوعة.
- إجراء الدراسات النظرية وبناء المفاهيم الأساسية الحيوية في مجال الاختصاص.
- إجراء الدراسات الأنتربولوجية التطبيقية في المجال التربوي.
- دراسة المضامين التربوية في داخل المؤسسات التربوية وفقاً لمنهج الملاحظة الأمبيريقية والأثنوغرافية.
- دراسة السياق العام للعملية التربوية في المدارس والمؤسسات التربوية.
- الاستفادة من آراء ووجهات نظر الباحثين القائمين على تفسير وتحليل صيرورات الحياة التربوية في المؤسسات التعليمية.

والمهم في هذا السياق أن الأنتروبولوجيين في هذه المرحلة عملوا على بناء مناهجهم ومفاهيمهم الخاصة لدراسة الظواهر التربوية على نحو أنتروبولوجي. وقد تمركزت مناهجهم هذه على المناهج الحية التي تعتمد على الوصف المباشر الشخصي الإثنولوجي لأوضاع المدرسة وما تنطوي عليه من عناصر إشكالية. وقد تبنت هذه الأنتربولوجيا المعطيات الجديدة للبحوث الإثنوغرافية في مجال دراسة الأسرة واللغة والثقافة والمعرفة والهوية والطقوس والضبط الاجتماعي. وبصورة عامة اتسمت المناهج الجديدة لعلم الأنتروبولوجيا التربوية بالاعتماد على الدراسات الوصفية الإثنولوجية، وارتكزت على السياق العام للظواهر المدروسة، وعلى منهج دراسة الحالة المقارن. ومع ذلك فإنّ الجانب التفسيري

---

(1) Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H. (1971) Great tradition, little tradition, and formal education' ibid.

لهذا العلم بقي في حدوده الدنيا حتى هذه المرحلة. والمهم في هذا المستوى أن الأنتروبولوجيا التربوية كثفت جهودها من أجل بناء معرفة جديدة ورؤى وتصورات متجددة حول الظاهرة التربوية، وعملت في الوقت نفسه على توظيف هذه المعرفة الجديدة في دراسة الظواهر المدرسية والتربوية.

5 – مناهج الأنتروبولوجيا التربوية:

يشكّل المنهج الوصفي الإثنوغرافي والبحث الميداني الحقلي الذي يقوم على التفاعل المباشر مع الظاهرة المدروسة المنهج الأساسي للأنتروبولوجيا والأنتروبولوجيا التربوية الذي يركز على مبدأ المشاركة الحيّة للباحثين في فعاليات الظاهرة المدروسة. ويتطلب هذا المنهج فترة طويلة من الزمن يجب فيها على الباحث معايشة الظاهرة والتفاعل معه، وفي الحدود الدنيا أن يسجل نسبة كبيرة من الحضور الزمني للتعايش الفعلي مع معطيات الظاهرة المدروسة. وتتجلى هذه الممارسة المنهجية في دراسة الأحياء الشعبية والقرى وبعض المناطق النائية، وهذا ينسحب أيضاً على المؤسسات المدرسية والتربوية بصورة عامة.

ويمكن القول: إن التعايش مع الظاهرة والمشاركة في أحداثها أمر ضروري يفرضه منهج البحث المعتمد في ميدان الظاهرة الأنتربولوجية، فالمنهج الأنتروبولوجي يوجب على الباحث أن يتعايش مع القضايا التي يدرسها، وأن يقوم بجمع المعلومات بطريقة مباشرة وحية في ميدان الظاهرة المدروسة، حيث يتعايش بصورة طبيعية مع أحداثها، ويستكشف على نحو أعمق مختلف الملابسات التي تتعلق بمجرياتها، وهذا المنهج يمكّن الباحث من الحصول على معلومات حيوية عبر التفاعل والحوار والتساؤل والتفاعل واستخدام الاستبانات، وذلك حينما يكون الباحث قادراً على استخدام لغة المعنيين بالدراسة، ومدركاً لمختلف العناصر الثقافية والذهنيات التي تسود في

دائرة الجماعة المدروسة.

ويتميز المنهج الأنتروبولوجي بارتكازه الأساسي على تقانة المشاركة الحية والتفاعل المباشر مع الظاهرة قيد الدراسة، وهو بذلك يتصف بالبساطة والعفوية. ولكن هذا المنهج الوصفي الأنتربولوجي يعتمد تقانات أخرى مختلفة لأداء البحث العلمي في أكمل صورة متوخاة له. فالأنتربولوجيون يعتمدون في أداء عملهم البحثي على الاستبانة والمقابلة والوصف والوثائق والسير الذاتية والملاحظة والمقارنة، وكل الأدوات التي تساعد على استكشاف أبعاد الظاهرة المدروسة واستقرائها، كما يستخدمون التسجيل الصوتي والمرئي والتدوين المستمر للملاحظات، ويضاف إلى ذلك أن هذا المنهج يعتمد في كثير من فعالياته على جمع البيانات الكمية لاستكمال الصورة الحقيقية للظاهرة المدروسة.

ويؤكد مالينوفسكي في هذا الخصوص على ضرورة أن يتعايش الباحث الأنتروبولوجي مع المجتمع المدروس؛ لأنه كما يعتقد لا يمكن فهم الحياة الاجتماعية لدى شعب من الشعوب البدائية إلا إذا درست دراسة عميقة ومركزة تقوم على اندماج الباحث في داخل الجماعة المدروسة، والتفاعل معها حتى يصبح كأنه أحد أفرادها في مختلف مستويات تفاعلها الثقافي والاجتماعي والأخلاقي. وقد نفذ مالينوفسكي تأكيده هذا عندما درس قبائل «التروبرياندر»، إحدى قبائل شرق آسيا الكبيرة، دراسة مطولة استغرقت أربع سنوات، وكان أول من استخدم لغة الأهالي في جمع المعلومات. وقد أتاحت له هذه المدة الطويلة فرصة التعمق والتغلغل في الحياة الاجتماعية لتلك القبائل.

ويمكن الإشارة إلى وجود عدة أنماط من البحوث الإثنوغرافية الوصفية للأنتربولوجيا التربوية. ويمكن التمييز في هذا الخصوص بين ثلاثة أنماط أساسية:

- فهناك البحوث الوصفية الشمولية، حيث يقوم الباحث بتقديم وصف شمولي

لمختلف جوانب الحياة والوجود للجماعة المعنية بالدراسة، سواء كانت هذه الجماعة جماعة مدرسية(فصلا مدرسياً) أو مدرسة، أو جماعة أقران مدرسية، أو جماعة من المعلمين. ويشكّل البحث في هذا المستوى تقديم وصف كامل لمختلف المعطيات والتقاطعات والمضامين لدى الجماعة موضوع البحث، وهذا النوع من البحوث يركز على وصف العادات والذهنيات والعقائد والنشاطات، ومختلف الفعاليات التي تتصل بالجماعة موضوع الدراسة.

- وهناك البحوث التي تركز على جانب معين من جوانب حياة الجماعة مثل: العقيدة، أو التعليم، أو الإبداع، أو التفاعل المدرسي، أو العنف المدرسي، فالتركيز هنا يكون حول قضية ما معينة يتم الخوض في مختلف جوانبها وعواملها ومتغيراتها.
- أما النوع الثالث من البحوث فيتمثل في التركيز على فرضية بحثية يقوم الباحث الأنتربولوجي باختبارها والتأكد من معطياتها، وقد تكون هذه الفرضية جديدة أو مستمدة من بحوث أنتربولوجية سابقة، والمهم في الأمر أن جهود الباحث تدور حول الفرضية دون غيرها من القضايا التي تتصل بالظواهر المدروسة.

ويمكن أن نجد تصنيفات أخرى للبحث العلمي في مجال الأنتربولوجيا التربوية، فهناك البحوث الشمولية «الماكروأنتربولوجي» Macroantropologie، وهناك البحوث التي تأخذ طابعاً مصغراً لجماعة محددة أو مجالاً مصغراً، ويطلق عليها «الميكروأنتربولوجي» Microanthropologie.

ومن الدراسات التي اتخذت طابعاً شمولياً دراسة J.ogbu التي أجراها في كاليفورنيا عام 1974، حيث تناول في دراسته هذه جماعة السود المحلية في نسق علاقاتها بالمؤسسات المدرسية التي يرتادها، وقام بدراسة

العلاقة بين المدرسة والصف من جهة والأوضاع المهنية والاقتصادية للسكان السود في هذه المنطقة. وعلى خلاف هذه الرؤية الشمولية للظواهر المدروسة فإنّ «الميكروأنتربولوجي» تركز على الوحدات الصغرى قدر الإمكان وتدرس العلاقات الداخلية في هذه الوحدات مثل جماعة الصف، أو جماعة الأقران، أو جماعة من المدرسين في مدرسة ما معينة، وفي الحدود القصوى قد تشكّل المدرسة وحدة دراسية يتم فيها دراسة العلاقات الداخلية القائمة بين مكوناتها، أي: بين المعلمين والمتعلمين والإدارة.

ومن الإشكاليات التي يعانيها الباحثون في مجال الأنتربولوجيا التربوية صعوبة تحليل المعطيات الهائلة التي يحصلون عليها عبر التسجيل الصوتي والمرئي والملاحظات اليومية التي غالباً ما تشكّل ركاماً من المعلومات الخام التي تحتاج إلى تحليل وتصنيف وتنظيم وتفسير. ومن الواضح أن الأنتربولوجيا الكلاسيكية لم تضع أيّ منهج محدد في طريقة التعامل مع المعلومات والبيانات فيما يتعلق بتصنيفها وتنظيمها وتفسيرها أيضاً. وفي مواجهة هذه المعضلة بدأ بعض الباحثين الأنتروبولوجيين التربويين باستكشاف تقانات محددة للتعامل مع البيانات والمعطيات البحثية التي تتميز بغزارتها وتدفقها.

ومما لا شك فيه أنّ الأنتربولوجيا التربوية تعرضت في هذا المستوى لعدد كبير من الانتقادات من قبل الباحثين والمفكرين في العلوم الاجتماعية الأخرى، وتنصب هذه الانتقادات حول طبيعة الفرضيات والبيانات والتقانات البحثية المعتمدة في هذا الفرع العلمي الناشئ. وأثمرت هذه الانتقادات الكثيرة تصويب وتصحيح المسارات المنهجية للأنتربولوجيا التربوية التي بدأت بابتداع طرائق ومناهج وتقانات أكثر كفاءة وقدرة على تناول المعطيات الخام، وتحويلها إلى طاقة فكرية تفسيرية.

6 – الأطر النظرية:

لقد أوضحنا أن الأنتربولوجيا التربوية كانت تعاني من ضعف كبير في الجوانب النظرية قبل عام 1970، إذ لم يكن في مقدور هذه الأنتربولوجيا إبداع الطاقة النظرية التي تتصل بالمفاهيم والرؤى والنظريات الخاصة بالحياة التربوية والمدرسية. وقد أبَنا أيضاً أن هذه الأنتروبولوجيا كانت تعتمد فرضية مركزية قوامها أن المؤسسات التربوية تقوم بعملية التحويل الثقافي، وكانت هذه الفرضية مستمدة من الأنتربولوجيا الثقافية التي فرضت نفسها في المراحل الأولى لنشأة الأنتربولوجيا العامة. وبالنتيجة فإنّ تبني مثل هذه الفرضية وضع الأنتربولوجيا التربوية في مواجهة نسق من الصعوبات والتعقيدات، منها:

- تفيد هذه الفرضية بأن جميع الأطفال يخضعون لعملية تحويل ثقافي منذ الطفولة حتى المدرسة، وأن المدرسة تشكّل مجرد حلقة من حلقات هذا التحويل. وفي هذا الافتراض تختفي معالم التباين في عملية التثقيف بين الأطفال وفقاً لظروفهم وأوضاعهم الاقتصادية.
- تتضمن هذه الفرضية فكرة أساسية قوامها أن عملية التثقيف هذه لا يمكن أن تفهم بصورة منعزلة عن ذهنية الطفل نفسه، وهذا يعني أن إدراك ما يجول في ذهنية الطفل يشكّل ضرورة حيوية في فهم مسار وتموضعات عملية التحويل الثقافي ذاتها.
- وتقتضي هذه الفرضية أن وظيفة المدرسة لا تقتصر على عملية التحويل الثقافي فحسب؛ إذ تؤدي وظائف أخرى متعددة، وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعدد كبير من المؤسسات الاجتماعية والتربوية. ويترتب على هذا التصور أنه لا يمكن دراسة المؤسسة المدرسية بصورة مستقلة عن الوسط الذي يتكامل ويتفاعل معها وظيفياً و اجتماعياً.

وينبني على الفرضية أيضاً أن المدرسة تشكّل انعكاساً عفوياً و طبيعياً للمجتمع الحاضن لها، ووفقاً لهذا التصور فإنّ المدرسة تشكّل صورة للأدوار والفعاليات والهويات والصراعات الاجتماعية للوسط الاجتماعي الذي تكمن فيه.

وقد حاول سبندلر Spindler في هذا السياق أن يقدم نماذج أنتروبولوجية لتفسير الكيفيات التي تؤديها المدرسة في عملية التحويل الثقافي في داخل المجتمع، وفي دائرة هذه المحاولة عمل على تفسير العلاقة بين التّغير الثقافي وخيارات الأفراد الثقافية. وهنا، يبين سبندلر أن الأنظمة الثقافية تعمل بفعالية كبيرة وفترات زمنية أطول مادامت تستطيع أن تنتج قيماً وأنماطاً ذهنية وفكرية مقبولة ومتوقعة ومرغوبة(spindler،76،10). فالنشاطات والفعاليات والذهنيات تشكّل الأدوات الأساسية لتحقيق الأهداف الثقافية داخل المجتمع، ومن ثمّ فإنّ هذه الأدوات هي التي تحدد أنماط السلوك في ثقافة الجماعة أو المجتمع. وهذا يعني في النهاية أن العلاقات القائمة بين السلوكات والنشاطات والأهداف هي علاقات أداتية Realations Insrumentales، ومن ثمّ فإنّ هذه العلاقات تشكّل جوهر النظام الثقافي القائم في المجتمع أو الجماعة المعنية. ويضاف إلى ذلك أن هذه العلاقات تشكّل الأساس الحيوي لنظام القيم والمعايير في داخل الثقافة نفسها. ومن هذا المنظور فإنّ المدرسة والأسرة والعائلة وجماعات الأقران والمؤسسات الدينية والطقوس الاجتماعية هي التي تقوم ببث القيم والأعراف والمعايير التي تؤسس لهذه العلاقات الحيوية في دائرة الحياة الاجتماعية. وتحت تأثير هذا التحويل الثقافي لهذه المؤسسات فإنّ الطفل يستبطن النمط الثقافي السائد في المجتمع ويتبناه بما ينطوي عليه من قيم ومعايير ومثل أخلاقية أيضاً. ومع أهمية هذا التمثل للنمط الثقافي السائد في المجتمع، عبر التحويل الثقافي للمؤسسات المدرسية، فإنّ أفراد المجتمع

لايتورعون عن توجيه النقد إلى هذا النظام الثقافي في فترة التحولات والتغيرات الثقافية، ولاسيما التغيرات النوعية والطفرية التي تشهدها ثقافة المجتمع. وتحت تأثير هذه التغيرات يتخلى الأفراد عن بعض الأنماط الثقافية وبعض العناصر في اتجاه تمثل عناصر جديدة تكون أكثر كفاءة وقدرة على تمثل علاقات فعالة وظيفياً، تنسجم مع طبيعة التحولات الحاصلة في الميدان الثقافي.

وقد عمل سبندلر على إبداع تقانة منهجية جديدة يمكن توظيفها بفعالية في عملية جمع البيانات وتصنيفها وتفسيرها في مجال البحوث الأنتروبولوجية التربوية، وتضمنت هذه المنهجية أداة بحثية أطلق عليها Instrumental activities inventory، ويمكن ترجمة هذه التسمية «بكشاف النشاطات والفعاليات»، وتتضمن هذه الأداة سبعة وثلاثين بنداً تتمثل في صور ورسوم تغطي مختلف النشاطات الأداتية في الثقافة التقليدية والجديدة، حيث يمكن للتلميذ أو الأفراد المدروسين اختيار الرسوم التي يفضلونها، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير النتائج بفعالية وفقاً لنظام مرمّز بصورة منهجية لهذه الأداة.

هذا وتشكّل الثقافة الإنسانية الموضوع الرئيس للأنتروبولوجيا، ولاسيما الأنتربولوجيا الثقافية Anthropologie culturelle، وتدور هذه الأنتربولوجيا بصورة مركزية حول الثقافة ومكوناتها الأساسية، وذلك من منطلق أن الثقافة تنطوي في ذاتها كل التجارب الإنسانية للأفراد الذين ينتسبون إليها، ومن ثمّ فهي تشمل كل ما ليس فطرياً في الإنسان أو في الطبيعة الإنسانية[1].

---

(1) Anderson-Levitt Kathryn(2006) Anthropologie de l'éducation: pour un tour du monde Les divers courants en anthropologie de l'éducation , n° 171/2006/ Éducation et Sociétés.

وإذا كانت الثقافة كمكون وجودي للإنسان تشكّل الموضوع المركزي الأول للأنتربولوجيا الثقافية، فإنّ عملية نقل هذه الثقافة وتحويلها تشكّل الموضوع المركزي الثاني في هذا الحقل العلمي؛ وأخيراً تأتي المؤسسات الاجتماعية التي ينتسب إليها الأفراد في المجتمع في المرتبة الثالثة، حيث تشكّل هذه المؤسسات – بوصفها تجارب إنسانية – موضوعاً مركزياً من موضوعات الأنتروبولوجيا، وقد تخصص في دراستها فرع أنتروبولوجي اتخذ تسمية الأنتربولوجيا الاجتماعيةAnthropologie sociale، ويبدو أن هذه الأنتربولوجيا تغطي الموضوعات التي يتناولها علم الاجتماع، إذ تتقاطع الأنتربولوجيا الاجتماعية وعلم الاجتماع في محاور متعددة في المستوى المنهجي، وفي مستوى القضايا التي تشكّل موضوعاً مشتركاً للعلمين الناشئين. فالمدرسة والمؤسسات التربوية على تنوعها تشكّل حقلاً مشتركاً لعلم الاجتماع التربوي والأنتربولوجيا التربوية. وكلاهما يحاول أن يقدم إجابات عن تساؤلات مشتركة مثل: ما الوظائف الاجتماعية والثقافية والسياسية للمؤسسة المدرسية في المجتمع؟ ما العناصر الأساسية لعملية التثقيف والتربية، وما ديناميات التنشئة الاجتماعية؟ كيف تمارس المدرسة وظيفتها التربوية في دائرة الوسط الاجتماعي؟ وما هي طبيعة العلاقات التي تشدها إلى المؤسسات الاجتماعية القائمة في المجتمع؟ وكيف يمارس الصف المدرسي (الفصل المدرسي) وظيفته بوصفه وحدة ثقافية مصغرة عن المجتمع الذي يحتضن المدرسة؟ هذه بعض الأسئلة التي تشكّل مجالاً علمياً مشتركاً بين الفرعين والعلمين.

7 – الأنتروبولوجيا التربوية في الولايات المتحدة:

ولدت الأنتربولوجيا التربوية الأمريكية في أحضان الأنتربولوجيا الثقافية المعنية بمسألة التحويل الثقافي، وهذا ما تبرهن عنه الأعمال المتنوعة للباحثين الأنتروبولوجيين في هذا المجال، أمثال بواز وسبندلر وروث بنديكت

Ruth Benedict، ومارغريت ميد Margaret Mead التي عرفت في عملها المعروف «سن البلوغ في الساموا» Coming of Age in Samoa في عام (1928 1928) Margaret Mead.

ومما لا شك فيه أنّ الأعمال والدراسات التي أجراها عدد من الأنتربولوجيين والتي نشرها سبندلر كان لها أكبر الأثر في استقلال هذه الأنتربولوجيا كعلم مستقل عن الأنتروبولوجيا الثقافية، ويعد كتاب سبندلر George et Louise Spindler التربية والثقافة (1955) *Éducation et Culture* الذي نشر في عام 1955 في طليعة الأعمال التي مهدت لنشأة هذا العلم واستقلاله لاحقاً. ويلاحظ في هذا السياق أن الأعمال التي نشرها سبندلر وموري Murray وروزالي واكس Rosalie Wax لم تقف عند حدود الاهتمام بعملية التطبيع الثقافي، بل تجاوزت هذا المجال إلى دراسة اللامساواة في التعليم والتربية في ضوء العوامل والمتغيرات الاجتماعية التي أحاطت بالأطفال والتلاميذ في تلك المرحلة التاريخية، ولاسيما العوامل الإثنية والعرقية في الولايات المتحدة الأمريكية. وشهدت تلك المرحلة ولادة ما يسمى بأنتربولوجية المدرسة انطلاقاً من النظر إلى المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية، وقد أسس هذا الفرع العلمي الجديد تحت تأثير الاهتمام الكبير الذي أثارته أعمال سبندلر وكوكبة من رواد الأنتربولوجيا الثقافية في ذلك الوقت. ويجدر بالذكر أن الموضوع الأساسي للدراسات الأنتربولوجية التربوية كان يتمحور حول دراسة التباين والفروق الثقافية بين المدرسة من جهة، وبين السكان الذين يتحدرون من أقليات عرقية وإثنية من جهة أخرى.

8 – الأنتربولوجيا التربوية في بريطانيا:

في بريطانيا وفي الفترة الممتدة بين عامي 1920 و1930، وتحت تأثير المدّ

الكبير لنظرية برونيسلو مالينوفسكي BronislawMalinowski، في التحويل الثقافي اهتمت كوكبة من الأنتربولوجيين بزعامة رايموند فيرث Raymond Firth وأودري ريتشارد Audrey Richards بمسألة التحويل الثقافي التي تشكّل المسألة الأساسية في نظرية مالينوفسكي(Goodman 2001). وفي مرحلة لاحقة برز اهتمام ماركس كلوكمان Max Gluckman -أستاذ علم الاجتماع والأنتروبولوجيا الاجتماعية في جامعة مانشستر - بالقضايا التربوية من وجهة نظر أنتروبولوجية، وعزز هذا التوجه في قسمه العلمي. ومن ثم أحدث اهتمامه هذا تأثيراً كبيراً حيث أجريت أبحاث مهمة أشرف عليها كل من هارغريف D.H. Hargreaves ولاسي Colin Lacey حول أوضاع المدارس في بريطانيا[1]. ومع ذلك يمكن القول: إن الأنتربولوجيا البريطانية تمحورت حول المؤسسات الاجتماعية بدرجة أكبر من المؤسسات الثقافية، ولم تشجع بصورة عامة على دراسة عملية التحويل الثقافي المتطورة في الولايات المتحدة الأمريكية. وهناك عدد قليل من الباحثين الذين أولوا هذه المسألة اهتمامهم[2].

وفي هذا السياق فإنّ الإثنوغرافيا Ethnographie البريطانية تطورت على أيدي علماء الاجتماع من دون أيّ تأثير من قبل الأنتروبولوجيا. وشهدت الساحة الفكرية وجود عدد من علماء الاجتماع التربويين الذين لم يستخدموا كلمة ثقافة، ولم يعرّفوا أبحاثهم التي اعتمدت منهج دراسة الحالة على أنها دراسات أثنوغرافية. وإذا كانت الإثنوغرافيا تشكّل علماً اجتماعياً يتقصى

---

(1) Atkinson Macmillan P., & Delamont S. & Hammersley M. (1988) Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob", Review of Educational Research-58- 2, 231 -250.

(2) Goodman R. (2001) Education: Anthropological Aspects, International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences, Elsevier Science Ltd, 4192- 4196.

وجهات نظر الأفراد المبحوثين، ويبحث في الكيفيات التي يعطي فيها الأفراد معنى لحياتهم اليومية، فإنّ علم الاجتماع التربوي في بريطانيا يُجري دراسات تقع تحت مظلة الإثنوغرافيا. وفي كل الأحوال فإنّ عدداً من الدراسات الجارية البريطانية التي كان لها أثر كبير في الباحثين الأمريكيين مثل كيدي (Keddie 1971) وويلس (Willis 1977)، ركزت على دراسة المعنى الذي يضفيه المعلمون والتلاميذ على حياتهم في سياق حياتهم التربوية اليومية. وقد أنشأ البريطانيون مجلة دولية جديدة عنوانها الإثنوغرافيا والتربية *Ethnography and Education* هدفت إلى فهم ثقافات الجماعات المدروسة.

ويمكن القول في هذا السياق: إنه لطالما تمّ تمييز الإثنوغرافيا التربوية البريطانية عن الأنتروبولوجية التربوية الأمريكية، وإن هذا التمييز تناقصت أهميته في الوقت الحالي. فالبريطانيون ما زالوا يأخذون بهذه الفروق بين الفرعين في الوقت الذي يعطيه الأمريكيون أهمية أقل بكثير. فعلى سبيل المثال،: ينظر الباحثون البريطانيون إلى المعلم بوصفه أحد العمال في المؤسسة المدرسية، في حين ينظر إليه الباحثون الأمريكيون بوصفه خصماً للطلاب والتلامذة في المدرسة.

9 – الأنتربولوجيا التربوية في أستراليا:

توجد في أستراليا تقاليد علمية غنية في مجال الإثنوغرافيا. ويتزعم هذه التقاليد العلمية عدد من الباحثين أمثال كونيل (Connell 1989)، ووالكر (Walker & Hunt 1988)، وهانت (Hunt 1988)، وكيبنس (Kipnis 2001)، الذين يهتمون بالمجال البحثي الكيفي النوعي نفسه والموضوعات نفسها التي تدرس في بريطانيا مثل: الطبقة الاجتماعية والأسرة والجنس. وهناك بعض الباحثين الذين يتماثلون مع زملائهم في الولايات المتحدة مثل

أوبسرن (Osborne 1996)، الذي تناول الاختلافات الثقافية وتأثيرها في العملية التربوية لدى الأقليات العرقية والإثنية.

10 – الأنتروبولوجيا التربوية في فرنسا:

لم يكن للأنتروبولوجيا الفرنسية ولاسيما الاجتماعية منها حتى اليوم اهتمام كبير بالمسألة التربوية في فرنسا. ويشار بهذا الصدد إلى الدراسات الإثنوغرافية التي أجراها بيير بورديو في Pierer Bourdieu في هذا الحقل، ويضاف إلى ذلك أنَّ بعض الباحثين الإثنولوجيين الفرنسيين قاموا بدور كبير في هذا الميدان، ولاسيما أولئك الذين درسوا عمليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الثقافي في المؤسسات التربوية غير المدرسة. وفي هذا المستوى يمكن القول: إن الإثنوغرافيا الفرنسية تطورت على أيدي علماء الاجتماع المدرسي بوجه خاص. وهذا الأمر ينسحب على الإثنوغرافيا التربوية في بريطانيا. وفي كل الأحوال فإنّ عدداً من علماء الاجتماع الفرنسيين اهتموا بقضايا المهاجرين بدرجة أكبر من زملائهم البريطانيين، ويشار بهذا الصدد إلى الأنتروبولوجي الفرنسي المعروف زانتين (Henriot van Zanten 1990) الذي كان أحد زملاء سبندلر أثناء دراسته في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ركز في أبحاثه على المايكروسوسيولوجي في دراسة المؤسسات التربوية. وقد أجرى زانتين دراسة حقلية في ثلاث مدارس في الريف الفرنسي حول الأوضاع التربوية في فرنسا. وقد شهدت الساحة الفرنسية عدداً محدوداً من الدراسات التربوية الإثنوغرافية بصورة عامة.

11 – الأنتربولوجيا التربوية في كندا:

تأثرت الأنتربولوجيا الفرنسية في كندا بالأدبيات الأنتربولوجية في أوروبا وفي أمريكا على حدّ سواء. بينما اهتم كل من سانتير وميرسييه ترمبلي

(Santerre & Mercier- Tremblay (1982) بالأنتروبولوجيا التربوية الكلاسيكية اهتم الأنتربولوجيون الكوبيكيون (المقاطعة الفرنسية) بدراسة الأوضاع التربوية في بلادهم أسوة بزملائهم في فرنسا متأثرين بمدرسة شيكاغو بدرجة أكبر من الأنتربولوجيا الثقافية. وقد شهدت الساحة الكندية نشاطاً بحثياً مكثفاً حول مناهج البحث التي ارتدت حلتها الواضحة، وخرجت من عباءة الغموض الذي يكتنف البحث الأنتروبولوجي في أوروبا وأمريكا. وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى الدراسة المهمة التي أجراها تارديف وليزار (Tardif & Lessard.1991) حول الحياة اليومية للمدرسين وأفكارهم في عام 1991. وفي هذا المقام يمكن القول: إن هناك تباعداً بين الأنتروبولوجيين الكوبيكيين وزملائهم الفرنسيين، حيث أبدى الفرنسيون اهتماماً أكبر بالجماعات المغلقة والأقليات، وكذلك الحال فيما يتعلق بالهوية الثقافية للجماعات المدروسة.

وتتعايش في كندا شبكتان متمايزتان من الباحثين، تتمثل الأولى في الباحثين «الأنكلوفون» الناطقين بالإنكليزية، في حين تتمثل الثانية في الباحثين «الفرانكوفون» الناطقين بالفرنسية. وقد تأسست الجمعية الكندية لعلماء الاجتماع والأنتروبولوجيا الناطقين بالفرنسية l'Association Canadienne des Sociologues et Anthropologues de Langue Française في عام 1969، وقد ترتب على ذلك تراجع مشاركة الباحثين الفرنكوفونيين في جمعية علم الاجتماع والأنتروبولوجيا الكندية Canadian Anthropology and Sociology Association التي تعتمد الثنائية اللغوية. ومع ذلك فإنّ عدداً من الباحثين الشباب «الأنكلوفون» مثل كيمانس Cummins بدؤوا حواراً جاداً مع زملائهم الناطقين بالفرنسية في كوبك[1]. ويلاحظ في هذا الخصوص

(1) Cummins J. 1997 Minority status and schooling in Canada, Anthropology and Education enseignant, Sociologie et Sociétés-23- 1, 55- 69.

أن الأنتروبولوجيا التربوية الكندية «الأنكلوفون»- التي ركزت على دراسة مستويات تعليم السكان الأصليين ونسبهم المدرسية- ما زالت تدور في فلك الأنتربولوجيا الأمريكية؛ لأنها لا تمتلك التنظيم العلمي المطلوب، ولم تخصص دورية علمية مميزة كتلك التي تأسست في المجلس الأنتربولوجي والتربية في الولايات المتحدة الأمريكية.

12 - الأنتربولوجيا التربوية في آسيا:

لا نستطيع أن نتحدث عن أنتربولوجية تربوية حقيقية في بلدان آسيا، فهناك عدد قليل جداً من الأنتروبولوجيين التربويين العاملين في هذا الحقل على امتداد تلك البلدان وتنوعها. ومع ذلك فإنّ هذا الحقل يشهد اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين التربويين في اليابان الذين قاموا بتوظيف المناهج الإثنوغرافية في أبحاثهم التربوية، ولم يظهر لدى الباحثين اليابانيين اهتمام كبير بالأنتروبولوجيا؛ لأن تأهيلهم الأكاديمي يتم غالباً في مجال علم الاجتماع وعلم النفس على حدّ سواء. وتكمن المفارقة في أن اليابان تشتمل اليوم على 22 هيئة علمية أنتروبولوجية تربوية، وهذا يعني أن الأنتروبولوجيا التربوية أخذت مداها الكبير في مجال الهيئات العلمية في اليابان التي احتلت المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة الأمريكية في هذا المجال. وفي الصين يوجد عدد من الأنتروبولوجيين الذي يهتمون بالمسألة التربوية، كما توجد بعض الدراسات المحدودة في ماليزيا وفيتنام والفلبين والهند والباكستان، ويشار في هذا السياق إلى عالم الاجتماع الهندي كومار الذي نشر أبحاثاً كثيرة في هذا الحقل العلمي.

13 - الأنتربولوجيا التربوية في روسيا:

شهدت أفكار فيكوتسكي Vygotsky (المتوفى في عام 1934) حضورها

الكبير وولادتها في الستينات من القرن الماضي في مجال الفكر التربوي. وأدى انفتاح روسيا الجديد إلى حركة تجديد واسعة في مجال التربية والتعليم ' حيث اتجه المفكرون إلى الغطاء الفكري لنظرية فيكوتسكي.

وعرفت نظرية فيكوتسكي في الولايات المتحدة الأمريكية «بعلم النفس الثقافي»، وتنطوي نظرية فيكوتسكي التربوية الاجتماعية على ثلاثة مستويات أساسية: يطلق على المستوى الأول التفاعل المجهري الجيني أو جينات التفاعلية الاجتماعية Microgenèse، ثم تطور الفرد، والإطار الاجتماعي والثقافي التاريخي للنشاط الإنساني. ومن الواضح أن هذه النظرية لا تسمى نظرية أنتروبولوجية في التربية، ولكنها مع ذلك تقع في دائرة هذا الاختصاص، وترتبط معه بروابط جوهرية، ولاسيما الحقل الذي يسمى بالدراسة الميكرو إتنولوجية Micro-Ethnographiques للتجربة الإنسانية في مجال المدرسة والتربية.

خلاصة:

ينطوي المشهد الذي قدمناه عن الأنتربولوجيا التربوية على مضامين فكرية غنية في مختلف التجليات التي تناولناها حول معطيات هذا العلم الناشئ ونظرياته وتعيناته في دوائر المكان والزمان. وفي هذا المقام يمكننا – من جديد – القول: إن مفهوم الأنتربولوجيا التربوية ينطوي على ثلاثة مستويات من الدلالات المتقاطعة، فهناك الأنتربولوجيا الفلسفية التي تبحث في القضايا النظرية للتربية بوصفها تجليات كونية للنوع الإنساني برمته. وهناك الأنتروبولوجيا التي تأخذ طابعاً إثنوغرافياً وصفياً قوامه التقصي الوصفي للظروف التربوية الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالجماعات والأفراد في سياق تعلمهم وتشكّلهم الإنساني، ومن ثمّ فإنّ هذه الأنتربولوجيا لا تألو

جهدا في الاستفادة من المعطيات الفكرية والمنهجية للعلوم الاجتماعية المقاربة لها، ولاسيما علم الاجتماع، وعلم اجتماع اللغة، وتاريخ النظريات الاجتماعية. ويمكننا في المستوى الثالث أن نتحدث عن أنتربولوجيا المدرسة التي ترتبط بروابط حيوية بعلم الاجتماع التربوي، كما يمكننا في هذا المقام أن نتحدث عن إثنوغرافيا مدرسية مستقلة عن أبعادها الأنتروبولوجية الصرفة.

لقد تبيّن لنا عبر مداولاتنا في متن هذه الدراسة أن الأنتروبولوجيا التربوية لم تنتشر على نحو متواز بين البلدان والدول؛ إذ يسود الطابع الفلسفي لهذه الأنتروبولوجيا في ألمانيا منذ عهد كانط، وتهيمن أنتربولوجيا التعلم والتعليم في روسيا بتأثير فيكوتسكي، وتنتشر الأنتروبولوجيا المدرسية في أمريكا الشمالية وفي بريطانيا، في الوقت الذي تحتل فيه الإثنولوجيا التربوية مركز الصدارة في فرنسا وبعض أصقاع أوروبا.

لقد تبيّن لنا أيضاً أن التعاون المشترك بين المؤسسات العلمية للأنتربولوجيا التربوية والتفاعل بين النشاطات العلمية والبحثية أثمر بناء تصورات عالمية مشتركة حول خصائص هذا العلم واتجاهاته الأساسية النظرية والمنهجية، وقد أسس هذا لبناء نسق من التصورات العامة التي يتسم بها هذا العلم في دورة الاستقلال التي تنهض به إلى مداره الخاص.

ومن جديد نريد أن نؤكد في هذه الخاتمة أن الأنتروبولوجيا التربوية ما تزال غائبة في حياتنا الأكاديمية في الوطن العربي، وهذا الفرع المعرفي الجديد يحتاج إلى جهود من الباحثين والمفكرين العرب لتقديم هذا العلم والتعريف به تمهيداً للمشاركة في تأصيله علمياً عبر الدراسات والبحوث الأنتربولوجية الممكنة في دائرة حياتنا المدرسية المثقلة بهموم العصر ومشكلاته.

في هذه الدراسة حاولنا أن نقدم إجابات عن الأسئلة التي طرحناها حول

ماهية الأنتروبولوجيا، وتعريفاتها، ومراحل نشوئها وتكونها، وانتشارها في أصقاع العالم. ومما لا شك فيه أنّ هذا الموضوع يحتاج إلى دراسات وأبحاث كثيرة، وحسبنا أننا قدمنا صورة مصغرة ومختصرة لهذا الفرع العلمي، ونأمل لهذا الجهد المتواضع أن يقرع الأجراس منبها إلى أهمية تعريب هذا العلم على أمل المشاركة في معطياته وأبحاثه ونهضته في المستقبل القريب.

الفصل التاسع
الأصول الاقتصادية للتربية

الفصل التاسع

الأصول الاقتصادية للتربية

«عندما أصلي أيمم وجهي صوب مكة، ولكنني عندما أريد بناء بلادي أيمم وجهي شطر اليابان».

مهاتير محمد

مقدمة:

شكّلت المضامين الاقتصادية للتربية ودورها في عملية التنمية محور البحوث والتقصيات الاقتصادية الواسعة منذ بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ويأتي هذا الاهتمام تعبيراً عن العلاقة الجوهرية المتنامية بين التربية والاقتصاد التي تأخذ صورة معقدة من التفاعلات يتشابك فيها المعرفي بالاقتصادي والسياسي بالتربوي دون انقطاع. ومما لاشك فيه أن هذه العلاقة بين التعليم وسوق العمل قديمة قدم التاريخ، ولكن التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية دفعت بهذه المسألة إلى مرتبة الصدراة، وذلك عندما بدأت المؤسسات التعليمية والتربوية تتحول إلى مؤسسات إنتاجية بالمعنى الدقيق للكلمة، وعندما صارت معنية بإنتاج القوى الاجتماعية المؤهلة علمياً وفنياً لممارسة مختلف الوظائف والمهن في الحياة الاجتماعية[1].

في المراحل التاريخية القديمة كانت التربية تعنى بالجوانب الأخلاقية والإنسانية بالدرجة الأولى، وكانت اهتمامات المربين والمفكرين تتمحور حول الجوانب الدينية والثقافية والسياسية في التعليم. ومن هذا المنطلق ركز

(1) علي وطفة، الأسس النقدية للاستثمار التربوي في رأس المال البشري، مجلة المعرفة السورية، العدد 568، السنة 49، يناير / كانون الثاني، 2011، صص 20-37.

مؤسسو المدارس الحديثة في العهود الماضية على بناء روح المواطنة والقيم الأخلاقية وترسيخ القيم والثقافة في مختلف البلدان الغربية المتقدمة. ولكن البعد الاقتصادي للتربية فرض نفسه بقوة في مجال التربية الحديثة في القرنين التاسع عشر والعشرين تحت تأثير التطور الرأسمالي الكبير، حيث بدأت مسألة العلاقة بين التعليم والدخول الاقتصادية والبطالة والنمو الاقتصادي واللامساواة الاجتماعية تطرح نفسها بقوة كقضية اجتماعية وسياسية في القرن العشرين، وبدأت هذه المسألة تطرح نفسها في عمق الجدل الدائر في المستويات الوطنية والأممية، ويتجلى هذا الأمر في الجهود التي بذلتها الأمم المتحدة واليونيسكو في مجال التربية والتعليم والتعهدات التي تبنتها في مجال تعميم التعليم وتعزيز مساراته، وذلك من أجل خفض مستوى الفقر في العالم.

إن حضور البعد الاقتصادي المكثف للتربية في القرنين التاسع عشر والعشرين، ليس مجرد طفرة تربوية، بل هو نتاج للتطور الاقتصادي والسياسي في بنية النظام الرأسمالي الجديد نفسه في إطار علاقته بالأنساق التربوية والمدرسية.

لقد أدت التحولات التكنولوجية وانخفاض مستوى الفائدة (منذ الستينات في القرن المنصرم) إلى تغير في متطلبات أرباب العمل، حيث بدأت القوى الرأسمالية الجديدة بالطلب على قوة عاملة مرنة قادرة على التكيف في مختلف الظروف المتغيرة، وقادرة على تلبية احتياجات الرأسمالية الجديدة، ووفقاً لهذا التصور الجديد لم تعد الأولوية قائمة في عملية تحويل المعرفة ونقلها فحسب، بل في عملية بناء المرونة الوظيفية عن طريق التأهيل التربوي للقوى العاملة لاكتساب هذه المرونة، وتلك القدرة على التكيف الوظيفي.

فالتحولات التي شهدتها الحياة الاقتصادية في مستوى القوى

المنتجة وعلاقات الإنتاج أدت إلى تطور النظام التربوي وفقاً لمتطلبات الحياة الاقتصادية الجديدة التي تشبعت بمعطيات تكنولوجيا المعلوماتية والاتصال والثورة الرقمية والطفرات المتجددة في مختلف ميادين العلم والمعرفة والتقانة. وفي غمرة هذه التحولات أصبح النظام التربوي مطالباً بإحداث ثورة داخلية في مختلف مستويات التعليم والتربية، وذلك من أجل تعزيز قدرة الفرد في المجتمع على مواكبة التغيير وتعزيز قدراته على التكيف والاتصال.

فالنظام الصناعي القديم القائم على التقسيم التايلوري - نسبة إلى فريدريك تايلور(Fedriek Tylor 1856-1915)[1] - للعمل كان يتوافق في المراحل الماضية مع الأنظمة التربوية التي كانت سائدة في ذلك العهد، ولكنه فقد اليوم مبررات وجوده، وأصبح عاجزا تماماً عن مواكبة التحولات الجديدة، فالعامل في منظومة الإنتاج الجديدة لم يعد مجرد حلقة جوفاء ثابتة في عملية الإنتاج في المصنع، بل أصبح دورة دينامية متكيفة مع مختلف الأوضاع الجديدة لعملية الإنتاج، حيث يقوم بأدوار ووظائف مختلفة متكيفة مع كل وضع جديد تفرضه تقانات جديدة وتطورات متعاقبة، وهذا يعني أن العامل انتقل من دوره الساكن المحدد إلى طاقة دينامية متحركة ومتكيفة في دورة التحولات التي لا تتوقف في ميدان التطور الصناعي. وتأسيساً على هذا التصور الدينامي لحركة الإنتاج، فرض النظام الرأسمالي الجديد على النظام التربوي أن يحدث في ذاته منظومة من التحولات الجديدة تتوافق مع متطلبات الرأسمال الجديد بطبيعته الحداثية المتجددة. ووفقاً لهذه الضرورة الرأسمالية الجديدة يجري الحديث عن ضرورة إعداد اليد العاملة المرنة القادرة على التكيف مع مختلف

(1) المهندس فريدريك تايلور (Fedriek Tylor) (1856 - 1915) كان يعمل مهندساً بإحدى الشركات الصلب في الولايات المتحدة الأمريكية، ونشر تايلور أفكاره في كتاب «الإدارة العلمية» عام 1911، وأوضح أن الهدف الرئيسي للإدارة هو الحصول على أكبر قدر من الإنتاج عبر تحفيز العمال وتجزئة العمل.

الظروف والتحولات المستجدة في النظام الرأسمالي القائم، وهذه العملية ليست سوى جزئية من نظام التغيرات الجديدة التي تؤديها المدرسة وفقاً للوضعيات الرأسمالية الجديدة.

وتجدر الإشارة في هذا المستوى إلى أن النظام الرأسمالي الجديد يعمل على تحقيق التوازن بين الوظائف المطلوبة في سوق العمل وبين مستوى التأهيل التربوي للأفراد، وهو يرفض تأهيلاً تربوياً يتجاوز حدود الوظائف المطلوبة في ميدان العمل والحياة الرأسمالية. ولا يأتي هذا الرفض لأن التأهيل العالي مكلف اقتصادياً، بل لأن ذلك يؤدي إلى ضجر العمال ونفورهم وعدم ارتياحهم وتمردهم، وهذا الأمر يرتبط بوضعية قوة العمل وطموحاتها وفاعليتها في ميدان العمل والإنتاج. وهذا الأمر يمكن ملاحظته عبر عملية تعميم التعليم في بعض المراحل، ومن ثم العمل على تحديده في بعض المستويات لمنع ما يسمى بالتأهيل الزائد. وبعبارة أخرى يفرض النظام الرأسمالي الجديد على النظام التربوي أن يوائم بين حاجات سوق العمل من خبرات وكفاءات، وبين عدد الخريجين ومستوياتهم وتأهيلهم العلمي، ويريد أن يحافظ في الوقت نفسه على معادلة التوازن بين مخرجات النظام التعليمي وحاجات سوق العمل، وتقليص الهامش بين النظامين في سوق العمل. وبعبارة أكثر وضوحاً يريد النظام الرأسمالي تفصيل المدرسة على مقاس العمل بدقة متناهية، فليس مطلوباً من المدرسة أن تنتج في مستوى النوع أو الكم أكثر أو أقل من حاجة الصناعة المتنامية، ويجب عليها أن تطور إنتاجها على إيقاع تطور الصناعة وقطاعات الإنتاج بمقاييس دقيقة[1].

لقد أدت التحولات الراديكالية، التي فرضها الرأسماليون على المدرسة

(1) علي وطفة، المدرسة المدججة بالتكنولوجيا: أين هو الجانب الإنساني، مجلة الطفولة العربية، المجلد العاشر، العدد 39، يونيو، 2009، صص 109-123.

ورسالتها التربوية، إلى نتائج تتعلق باستقلالها وعلاقتها بالسياق التربوي الذي يحتضنها. والمسألة تكمن في فصل المدرسة عن سياقها وتكييفها لمتطلبات الرأسمال ومقتضياته وحاجاته. وهذا الأمر يمثل جوهر الإصلاحات التربوية الجارية خلال السنوات الأخيرة المنصرمة، حيث يتجه الإصلاح الرأسمالي إلى تحقيق استقلال المدرسة عن السلطة السياسية المركزية وذلك من أجل إفساح المجال للمنطق الرأسمالي للحضور والتقدم، وقد أثمر هذا الإصلاح في توليد فروع دراسية جديدة متعددة الاتجاهات متوافقة مع الحاجات الجديدة للمجتمع الصناعي.

وبناء على ما تقدم، يمكن أن نستنتج أن المدرسة تحولت إلى مؤسسة رأسمالية في خدمة الرأسمال والنظام الرأسمالي، وأصبحت معنية بإنتاج رأسمال بشري في خدمة الحاجات المتنامية للصناعة الرأسمالية، ومن هذا المنطلق تحولت إلى مؤسسة تربوية رأسمالية تهتدي بقوانين السوق بما يقتضيه هذه السوق الرأسمالي من قوانين العرض والطلب والربح والعوائد والاستثمارات والتوظيفات. ومن أجل هذه الغاية فإنّ النظام الرأسمالي ومن أجل المحافظة على قوته واستمراره يقوم بوضع برامج وإستراتيجيات للإصلاح التربوي الذي يحقق التوازن الرأسمالي المطلوب.

وبعبارة أكثر وضوحاً تحولت المدرسة إلى تصميم برجوازي رأسمالي، تخضع لسلسلة من الإصلاحات والتعديلات التي تواكب متطلبات الحياة الرأسمالية، حيث لا يراد لها أن تكون لا أكثر ولا أقل من المقياس الرأسمالي، لأن النقصان والزيادة في المعايير والمقاييس يؤديان إلى مخاطر كبيرة في مسار تطور المجتمعات الرأسمالية.

لقد أدت هذه التطورات الاقتصادية الجديدة في ميدان التربية إلى ولادة

علم اقتصاد التربية، تعبيراً عن الحاجة إلى تفهم علمي للوضعيات الاقتصادية الجديدة ودراسة أوجه التفاعل بين العوامل الاقتصادية وبين العوامل التربوية في مسار الحياة الاجتماعية. وفي هذا المسار يمكن القول: إنَّ علم اقتصاد التربية – في ظل رأسملة المدرسة – بدأ يمارس تأثيره الكبير في توجيه الأنظمة التعليمية والتربوية وتحديد غاياتها وأهدافها البعيدة، واستطاع هذا العلم الجديد أن يشكّل منطلقاً لعمليات الإصلاح التربوي التي تمحورت جوهرياً حول مسألة تكييف التربية لمتطلبات التنمية، وتحقيق التوازن بين متطلبات التعليم ومتطلبات سوق العمل في ظل الرأسمالية الجديدة.

ومن أجل تقديم صورة واضحة للتحولات الرأسمالية التي أثرت في ظهور اقتصاديات التربية كعلم جديد، يمكن التمييز بين ثلاث مراحل من مستويات التطور التربوي في علاقته بالنظام الاقتصادي للرأسمالية الجديدة:

في المرحلة الأولى، تم تأسيس المدرسة من قبل البرجوازية كمؤسسة تربوية منفصلة عن وظيفة الإنتاج الرأسمالي لأداء أدوار أيديولوجية ضد الإقطاع والبروليتاريا في آن واحد، وهنا. قامت بتحويل المدرسة إلى أداة أيديولوجية من أجل فرض هيمنة الثقافة البرجوازية في مجال العمل والحياة والإنتاج. والمدرسة في تلك المرحلة كانت مطالبة– إضافة إلى بث المعرفة العلمية– بالعمل على بناء «مواطنين صالحين» يتمثلون الأخلاق البرجوازية، ويقاومون احتمال وجود ثقافة عمالية مستقلة.

وفي المرحلة الثانية، عهد إلى المدرسة بوظيفة تزويد النظام الرأسمالي باليد العاملة المؤهلة والكفاءات والخبرات العلمية الضرورية من أجل تنمية المؤسسات الرأسمالية، وفي تلك المرحلة لم تعد وظيفة المدرسة قاصرة على بث القيم البرجوازية فحسب، بل أصبحت معنية بتحويل معارف علمية ضرورية

من أجل الإنتاج والعملية الإنتاجية، فبدأت المدرسة تؤدي دوراً اقتصادياً واضحاً يتمثل بعملية التأهيل العلمي لليد العاملة، وتلبية احتياجات سوق العمل من الكفاءات والخبرات والمهارات.

وفي المرحلة الثالثة، بدأت عملية دمج المدرسة في العملية الإنتاجية، وتحويلها إلى مؤسسة رأسمالية ترتبط جوهرياً بعجلة الإنتاج الرأسمالي والصناعي، وبدأت المؤسسات الرأسمالية نشاطاً واسعاً لدمج المدرسة كلياً في نسق الحياة الوظيفية للمجتمع الرأسمالي الصناعي، وتلبية احتياجاته التربوية والاستهلاكية، وبدأت المدرسة تتحول فعلياً إلى مدرسة رأسمالية بوظائفها وبنيتها وأدوارها التربوية، وهذا ما يمكننا أن نطلق عليه رأسملة المدرسة.

وباختصار يمكن القول في هذا السياق: إن النظام الاقتصادي الرأسمالي الجديد نجح في تحويل المدرسة إلى مؤسسة فعلية لإنتاج أناس قادرين على أداء أدوار رأسمالية تسويقية في خدمة النظام الرأسمالي، وإنتاج طبقة عمالية بروليتارية قادرة على الوفاء بمتطلبات النظام الرأسمالي، وإعداد طبقة من الخبراء والفنيين والعلماء الذين يعززون مسار التطور الاقتصادي للرأسمالية ذاتها. وفي كل الأحوال فإنّ الرأسمالية الجديدة تعمل بصورة مستمرة على إخضاع المدرسة لمنطق الرأسمال وقوانينه الاقتصادية، وفي دائرة هذا التوجه يتم العمل على تكييف التعليم لمتطلبات الحياة الرأسمالية المتغيرة عبر الزمان والمكان، وتحويله إلى مؤسسة لإنتاج طبقة عمالية مزودة بالقدرة على إعادة إنتاج نفسها في دورة الحياة الرأسمالية المعاصرة.

ويمكن التأكيد في هذا السياق مرة جديدة أن هذه التطورات الجديدة التي وضعت المدرسة في خدمة الصناعة والعملية الإنتاجية مهدت لولادة ما يسمى باقتصاديات التربية، التي تتناول المدرسة بوصفها مجرد مؤسسة

إنتاجية صناعية تخضع لكل القوانين والمعايير الاقتصادية السائدة في النظام الرأسمالي الجديد في عصر العولمة والإعلام.

وتأسيساً على هذه الصورة الرأسمالية الجديدة للمدرسة بدأت الدراسات والبحوث تتناول المدرسة بوصفها منتجا لرأس المال البشري، وبينت معظم هذه الدراسات أن تراكم رأس المال البشري (Human Capital) يسهم على قدم المساواة مع رأس المال الفيزيائي في عملية النمو الاقتصادي بالمعنى الواسع والدقيق للكلمة. ومن هذا المنطلق بدأت البلدان المتقدمة تركز في سياساتها الاقتصادية على أهمية رأس المال البشري، وتعطيه أولويّة كبرى في البرامج التنموية الاقتصادية البعيدة والقصيرة المدى.

ونظراً للأهمية الكبرى المتزايدة التي يحظى بها القطاع التربوي في مجال الحياة الاقتصادية ازدهرت الدراسات والأبحاث التي تتناول العلاقة الإشكالية المعقدة بين التربية والاقتصاد، وتميزت هذه الدراسات بالتركيز على أهمية الدور الاقتصادي للتربية في مختلف أوجه الحياة الاجتماعية. وقد شكّل هذا الموضوع حقلاً خصباً أدى إلى تطور كبير في علم اقتصاديات التربية، وأثمر هذا النشاط العلمي ولادة نظريات اقتصادية جديدة تميزت بقدرتها على تناول القضايا الاقتصادية للتربية، وتحليل مضامينها على نحو منهجي.

فالعلاقة بين التربية والاقتصاد صورة معقدة من التفاعلات الإشكالية التي تتعلق بتأثير كل منهما في الآخر، وترتسم هذه العلاقة عبر شبكة من المتغيرات الاقتصادية والقوانين الاقتصادية كالاستثمار، والتوظيف، والعوائد، والإنتاج، وإعادة الإنتاج، والكفاءة والمهارة، وقوانين السوق ورأس المال. ونظراً لتعدد تلك المتغيرات تتقاطع الدراسات الجارية في هذا الميدان أحياناً، وتتناقض نتائجها أحياناً أخرى، في مسار استكشاف البعد الاقتصادي للتعليم والبعد

التربوي للاقتصاد.

فأصحاب النزعة الاقتصادية يختزلون التعليم إلى صورته الاقتصادية، ويعممون تصوراتهم الاقتصادية هذه إلى الحدّ الذي أصبحت فيه هذه الصورة مشروعة في الحقل التربوي بين عدد كبير من المربين والمثقفين والسياسيين، الذين جنحوا بقوة للنظر إلى المدرسة من زاوية جدواها الاقتصادية وتأثيرها في الشروط المادية لحياة الأفراد والمجتمعات الإنسانية.

وتأسيساً على هذه الرؤية الاقتصادية للتربية بدأت المؤسسات المدرسية تتنمذج في وظيفتها وفعاليتها على منوال المؤسسات الاقتصادية، وتفعل فعلها في عملية الإنتاج، وتحذو حذوها في إنتاج رأس مال بشري يتجسد في الأفراد الذين يرتادونها. وهي، من أجل بناء رأس المال البشري وأداء وظيفتها التربوية، تحتاج إلى نفقات وتوظيفات مالية كبيرة على مستوى الأفراد والمجتمع، وهذه التوظيفات المالية المطلوبة لإعداد رأس المال البشري ستتحول بالضرورة إلى عوائد اقتصادية تعم فائدتها الأفراد والمجتمع مهما قصر الزمن أو طال.

ويمكن في هذا السياق البحث في أمرين أساسيين إشكاليين يتعلقان بالوظيفة الاقتصادية للمدرسة من جهة، وبالوظيفة التربوية للاقتصاد من جهة أخرى:

يتمثل الأول: في تأثير رأس المال البشري المتشكّل عبر التربية في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للأفراد والمجتمع.

ويتمثل الثاني: في تأثير الأوضاع الاقتصادية في مستوى تأهيل الفرد وتحصيله العلمي والمعرفي.

وفي هذا الموقع الحيوي من التأثير المتبادل بين التربية والاقتصاد تقع

إشكالية هذه الدراسة التي تحاول تقصي أبعاد هذه العلاقة وملابساتها في ثلاثة محاور أساسية:

1 – تأثير التربية في الحياة الاقتصادية للمجتمع والفرد.

2 – تأثير الاقتصاد في مختلف التجليات الإنسانية للحياة التربوية.

3 – التفاعل الحيوي بين المؤسستين التربوية والاقتصادية.

وفي دائرة هذا التوجه المنهجي يمكن تصنيف أسئلة هذا الفصل وفقاً لمجموعتين:

تتمثل المجموعة الأولى في استكشاف العوامل الاقتصادية والاجتماعية للأفراد وكيفية تأثيرها في عملية تمدرسَّهم (الالتحاق بالمدرسة)، ومن ثم كيفية تأثيرها في حياتهم الاقتصادية لاحقاً، أي: في مستوى دخولهم وأجورهم المستقبلية.

وتتمثل المجموعة الثانية في دراسة التوظيفات الاقتصادية للمجتمع في بناء رؤوس الأموال البشري (أي: الأموال الموظفة في التربية) ومدى إسهامها في التأثير على الأوضاع الاقتصادية للمجتمع، ولاسيما في دخوله القومية والوطنية.

ويمكننا بناء على هذا التصور طرح الأسئلة البحثية الآتية:

1 – ما صورة اقتصاديات التعليم كفرع علمي جديد؟ وكيف تشكّل هذا العلم، وتكوّن في مسار التطور التاريخي للمجتمعات الإنسانية؟

2 – كيف تؤثر الأوضاع الاقتصادية للأفراد ومستوياتهم الاجتماعية في مستوى تحصيلهم العلمي؟ أي: كيف تتشكّل رؤوس الأموال البشرية في مسار العملية التعليمية للأفراد؟

3 – ما المحددات الأساسية لمستوى التعليم الذي يحققه الأفراد في المؤسسات

العلمية؟ وما أهم المتغيرات التي تؤثر في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتحصيل المدرسي؟

4 – كيف يؤثر مستوى تحصيل الأفراد على دخولهم الاقتصادية في المستقبل؟ وكيف يترجم رأس المال البشري نفسه في عوائد اقتصادية على صورة أجور ودخول فردية في حياة الأفراد المهنية والوظيفية؟

5 – ما الديناميات التي يتبناها النظام التعليمي في عملية تحويل التوظيفات المالية في التعليم إلى رأسمال بشري؟

6 – ما دور التوظيفات المالية للمجتمع في تشكيل رؤوس الأموال البشرية ؟

7 – ما عوائد رأس المال البشري في المستوى الاجتماعي للمجتمع؟ هل يؤثر رأس المال البشري في الناتج القومي للدول؟ وكيف يؤثر في حياة المجتمع وتقدمه الاقتصادي؟

1 – تعريف اقتصاديات التعليم:

في دائرة الاهتمام العلمي المتنامي بمسألة الدور الاقتصادي للتربية، تكاثفت الدراسات العلمية، والأبحاث الاقتصادية في مجال اقتصاديات التربية، وشكّلت أنساق البحوث والاهتمامات والسياسات التربوية المناخ الفعال لولادة علم جديد يبحث في مختلف التجليات الاقتصادية للتربية، كما يبحث في مختلف التجليات التربوية في الحياة الاقتصادية. ويمكن تعريف اقتصاديات التربية Economies de l'education بأنها العلم الذي يبحث في ديالكتيك العلاقة بين التربية والاقتصاد، فيتناول المكونات التربوية للظاهرة الاقتصادية، كما يتناول أبعادها، ويسعى عملياً إلى قياس الأبعاد التربوية في الاقتصاد، كما يعمل بالمقابل على قياس الأبعاد الاقتصادية للتربية والتعليم. وفي سياق هذا التقصي العلمي لاقتصاديات التربية بدأ هذا العلم بتناول التربية كمؤسسة

اقتصادية منتجة لليد العاملة المؤهلة، وانطلق في معالجة المسألة التربوية برمتها وفقاً للقوانين الاقتصادية التي تتعلق بالعرض والطلب والاستثمار والتوظيف والعوائد، ودراسة القوانين الاقتصادية السائدة في مجال الحياة التربوية برمتها.

ويمكن تعريف اقتصاديات التعليم بأنها «العلم الذي يبحث في مختلف أوجه الفعاليات الاقتصادية للتربية، وفي كيفية استخدام الموارد التعليمية، وتوظيفها من أجل الاستثمار في البشر بالتعليم والتدريب والإعداد المهني». وقد عرفها كوهن Cohn «بأنها دراسة كيفية اختيار المجتمع وأفراده استخدام الموارد الإنتاجية Productive resources لإنتاج مختلف أنواع التدريب، وتنمية الشخصية من خلال المعرفة والمهارات وغيرها اعتماداً على التعليم الشكلي خلال فترة زمنية محددة، وكيفية توزيعها بين الأفراد والمجموعات في الحاضر والمستقبل».

وغني عن البيان أن الاهتمام بدراسة الظواهر الاقتصادية للتربية انطلق بمبادرة من علماء الاقتصاد في بداية الأمر، ومن ثم، وفي مرحلة لاحقة بدأ عدد كبير من المتخصصين في العلوم التربوية يهتمون بدراسة الجوانب الاقتصادية للتربية، وتحول علم اقتصاديات التربية إلى علم تربوي محض يُدرّس في كليات التربية تحديداً، وأصبح مع دورة الزمن تخصصاً وطيداً في مجال العلوم التربوية في مختلف الجامعات في شتى أنحاء العالم[1].

1-1 - اقتصاديات التعليم: لمحة تاريخية:

يجب أن نعلن منذ البداية أن الأفكار الأساسية لاقتصاديات التربية ليست

---

(1) انظر: أنطون رحمة، اقتصاديات التعليم، مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، 1982، ص 5.

جديدة كل الجدة، بل هي قديمة تعود إلى أربعة قرون خلت عندما ظهر مفهوم رأس المال البشري في القرن السابع عشر، فاقترن استخدامه بمفهوم رأس المال الفيزيائي ومستوى الدخل ومستوى التطور الاقتصادي.

تعود البدايات الأولى لاقتصاد التربية إلى كتابات آدم سميث Adam Smith مؤسس الاقتصاد السياسي الكلاسيكي[1] في مؤلفه الشهير ثروة الأمم The Wealth of Nations الذي نشر سنة 1776، إذ يبين فيه أهمية التعليم كعنصر فعال وحيوي لتحقيق استقرار المجتمع اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً. وفي ذلك الكتاب يقدم سميث موازنة دقيقة لحساب العلاقة بين رأس المال الفيزيائي، ورأس المال البشري، وتأثير كل منهما في تقدم الأمم وازدهارها، وفي هذه الموازنة ينظر إلى التربية بوصفها استثماراً في رأس المال البشري، ويبيّن الإمكانات الهائلة للتعليم في إثراء اقتصاد الأمم وتقدمها. وتنطوي نظرية سميث هذه على فكرتين أساسيتين: تتمثل الأولى في دور التعليم وأهمّيته في تحديد مستوى دخل الفرد وإنتاجيته، وتتمثل الثانية في تأثير النظام التعليمي في النظام الاقتصادي للدولة[2]. وغالباً ما كان آدم سميث يوازن بين الإنسان المتعلم والآلة الثمينة المتطورة، فيقول «**يمكن مقارنة الإنسان المتعلم الذي يشغل وظيفة تتطلب مهارة وبراعة هائلة بآلة باهظة الثمن**، وذلك نظراً لما بذله من جهود كبيرة مكثفة عبر الزمن في التعلم والاكتساب، ومن هذا المنطلق فإنّ مردودية العمل الذي يؤديه الرجل المتعلم – مقارنة بالمردود المادي للعامل العادي – سيعوضه عن تكلفة تعليمه» [3]. ويوجد هناك شبه إجماع على أن

---

(1) A. Smith, Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations, trad. franç. G. Garnier, 2 vol., GF-Flammarion, Paris, 1991.

(2) Daniel Diatkine, Introduction à la Richesse des nations, Paris, Flammarion, 1999.

(3) منذر الشرع، الاستثمار في رأس المال البشري، مدخل التكاليف والأرباح، ضمن: مركز=

سميث سبق معاصريه في الإشارة إلى أهمية رأس المال البشري ودوره الكبير في الدخل الاقتصادي القومي[1].

وفي القرن التاسع عشر يطالعنا كارل ماركس (Karl Marx 1867) في كتابه «رأس المال» بمنظومة من التصورات الجديدة حول رأس المال بتجلياته الاقتصادية والبشرية، ويميز في نظريته الاقتصادية بين العمل البسيط (غير المؤهل) والعمل المعقد الذي يرتبط بالخبرة والتأهيل، ليؤكد الفوارق الكبيرة في إنتاجية كل منهما وفاعليته، ويبين ماركس في هذا السياق أن العمل المعقد يتشكل وفق عوامل عديدة، منها: التأهيل، والوقت، الذي يقضيه الأفراد في التعليم والتعلم أيضاً. وتأسيساً على هذه المساهمة يعد ماركس أول من تناول العمليات التي يتم بموجبها إنتاج رأس المال البشري ودوره في عملية الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي.

وتبدو أفكار ماركس حول العلاقة بين الاقتصاد والتربية صريحة عندما تعرّض في كتابه «نقد برنامج غوته» *Critique du programme de Gotha* إلى تأثير الأوضاع الاقتصادية للأسرة في عملية الالتحاق بالمدرسة والتحصيل في المدرسة، مشيراً إلى الأوضاع الصعبة للطبقة العاملة ومدى انعكاسها السلبي على العملية التربوية للأطفال. ونجد مثل هذه الإشارات في كتابه «رأس المال Le Capital»، حيث يتناول العلاقات القائمة بين الكفاءات العلمية والتكنولوجيا للعمال المأجورين، ومدى تأثير ذلك كله في إنتاج فضل القيمة[2].

=الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، الطبعة الأولى، 2000، صص 111-127، ص 112.

(1) Watfa Ali, l'interallié sociale dans l'enseignement supérieur français, université de Caen Comparée aux universités françaises, Thčse de doctorat, Université de Caen, Caen. 1988,P51.

(2) Cherkaoui (M.): Sociologie de l'éducation, P.U.F. Paris Que s'ais-je? N2270,P4.

ويعد ماركس صاحب الطرح الكلاسيكي بامتياز لمفهوم «رأس المال» بلا منازع، وهو الذي لفت الأنظار إلى الكيفية التاريخية التي أحاطت بنشأة رأس المال من خلال العلاقات الاجتماعية القائمة بين البورجوازيا والبروليتاريا في سياق عمليات إنتاج السلع واستهلاكها معتبراً رأس المال جزءاً من فائض القيمة Surplus Value الذي يتشكّل خلال عمليات إنتاج السلع وتبادلها.

وفي هذا المسار يؤكد ألفريد مارشال (1842- Alfred Marshall 1924) تلك الصورة، وذلك عندما يتحدث عن رأس المال البشري وعلاقته بعملية الإنتاج الاقتصادي، ومن هذا المنطلق يعلن ضرورة تعزيز التعليم ودعم مساراته لضمان فعالية اقتصادية أكبر في المجتمع، وهو في هذا الخصوص يرى أن الاستثمار في التربية يؤدي إلى تعاظم عملية الإنتاج في المجتمع حيث تعم الفائدة على مختلف تجليات الحياة الاجتماعية. ويميز مارشال بين العوائد المباشرة للتعليم وبين العوائد غير المباشرة أو غير المنظورة التي تنعكس – بصورة أو أخرى – على المجتمع في كليته وشموله. ويعد مارشال من أوائل الاقتصاديين الذين أشاروا إلى القيمة الاقتصادية للتعليم؛ إذ يؤكد "أن أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة تلك التي تستثمر في البشر». وهو في هذا السياق يبين أهمية الفروق بين الاستثمار في الآلة وبين الاستثمار في البشر حين يقول: «العامل يبيع عمله، ولكنه يبقى هو نفسه ملكا لنفسه، أما أولئك الذين يتحملون نفقات تنشئته وتعليمه فلا يستردون إلا القليل من الأجرة التي تدفع له مقابل خدماته في السنوات اللاحقة»[1].

في عام 1914 قام ويكستد Wicksteed بتشكيل فرضية جديدة

---

(1) منذر الشرع، الاستثمار في رأس المال البشري، مدخل التكاليف والأرباح، ضمن: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 112.

تفيد بأن الخيارات التربوية تتحدد بمستويات دخول الأسر والعائلات، وهي ليست مجرد استثمارات محضة في التربية، وتأتي فرضيته هذه تحت تأثير الظروف التاريخية والاجتماعية لهذه المرحلة التي تميزت بظهور أنماط متعددة للتباين المدرسي بين الفئات الاجتماعية المختلفة. ومن اللافت للنظر أن الظروف السياسية والاجتماعية التي سادت في تلك المرحلة (الحربان العالميتان: الأولى والثانية، والأزمة الاقتصادية العالمية في عام 1929) أعاقت إجراء الدراسات والبحوث الاقتصادية في الميدان التربوي. ومع ذلك فإنّ الأزمة الاقتصادية الكبرى التي شهدتها المجتمعات الإنسانية في عام 1929 (الكساد العظيم) شكّلت حافزاً و منطلقاً حيوياً لدراسة الأوضاع الاقتصادية للبلدان والأمم والاهتمام بالجوانب الاقتصادية للتربية على وجه التحديد[1].

في الخمسينات من القرن الماضي شهدت الساحة العالمية تطوراً كبيراً في نظريات النمو الاقتصادي والاستثمار في رأس المال البشري (نهاية الخمسينات وبداية الستينات). واستطاعت روسيا السوفيتية في تلك المرحلة أن تطلق أول قمر صناعي «سبوتنيك» إلى الفضاء الخارجي وذلك في عام 1957، وأن تحقق بذلك سبقاً علمياً و حضارياً مذهلاً. وقد عزي هذا التطور التقني إلى خصائص النظام التعليمي في حينه، وشكّل هذا التقدم مركز اهتمام الغرب مؤدياً إلى نشأة علم التربية المقارنة الذي يبحث في خصائص النظام التربوي في البلدان الأجنبية للاستفادة منها في تطوير الأنظمة التربوية الوطنية المحلية. وفي تلك المرحلة أيضاً ظهرت الدول النامية كنموذج تاريخي لتطور المجتمعات

(1) Jean-Luc De Meulemeester "L'Economie de l'Education fait-elle des Progrès ? Une Perspective d'Histoire de la Pensée Economique ", Brussels economic REVIEW - Cahiers Economiques de Bruxelles vol. 50 - N°1 spring 2007.

الإنسانية، وهي الدول التي وجدت نفسها أمام خيارات تنموية متعددة أتاحتها فرصة التوازن الاستراتيجي بين المعسكر الاشتراكي والمعسكر الرأسمالي في حينه[1]. وقد أثّرت تلك العوامل في تطوير النظريات الاقتصادية في مجال التربية والتنمية، وبدأت العلاقة بين التربية والعمل والإنتاج تأخذ مكانها تدريجياً في سلم الاهتمامات الاقتصادية للدول في تلك المرحلة.

1 – 2 – اقتصاديات التربية بوصفها علماً:

انطلق علم اقتصاديات التعليم في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وهي المرحلة التي شكّلت البداية الحقيقية لهذا العلم، ولاسيما في نهاية الخمسينات وأوائل الستينات من القرن العشرين، وقد تضافرت جهود عدد كبير من المفكرين في تأسيس هذا العلم وترسيخ ومعالمه، ويمكن الإشارة بهذا الصدد إلى روبرت سولو R.Solow 1957، وثيودور شولتز T.W.Schultz 1963، وغاري بيكر G.S.Becker 1964، ودينيسون E.Dension 1962، وهاربيسون Haribson 1964، وجاكوب مانسر Jacob Mincer، وهم نخبة من المفكرين الذين وضعوا نظرية رأس المال البشري Capital humain ورسخوا معالمها[2].

وتفيد هذه النظرية جوهرياً بأن الخبرات والمعارف المكتسبة في المؤسسات التربوية والتعليمية تعمل على زيادة إنتاجية الأفراد، وتمكنهم من

---

(1) Jean-Luc De Meulemeester "l'economie de l'education fait elle des progres ? une perspective d'histoire de la pensee economique" , Dulbea 1 Université Libre de Bruxelles , brussels economic review - cahiers ECONOMIQUES de Bruxelles, VOL. 50 - N°1 Spring 2007.

(2) Mincer J., 1958. "Investment in human capital and personal income distribution", Journal of Political Economy, 66 (4), pp. 281 -302.

زيادة دخولهم الاقتصادية، وهذا يعني أن الخبرات والكفاءات تشكّل رأسمال غير مجسد، ولكنه مكتنز في الأفراد الذين يمتلكون هذه الخبرات والمعارف، وقد أطلق على هذه الصيغة من الرأسمال مفهوم «رأس المال البشري». وتقوم فكرة رأس المال البشري على الافتراض بأن الاستثمار في تعليم الأفراد يزيد في فعالية إنتاجهم الاقتصادي، ويشكّل منطلقاً لعملية النمو الاقتصادي للدولة، مثله مثل المصادر الطبيعية: كالمناجم، والمصانع، والموارد، المعدنية، ومن هذا المنطلق فإنّ القرارات التي تتخذ في مجال الاستثمار في التعليم والبشر، لاتعدو أن تكون قرارات اقتصادية مؤسسة على مفهوم العائد الاقتصادي، أو (Rate of return) الذي يستخدم لقياس الاستثمار الاقتصادي وعوائده في تجليات علمية وبشرية.

وعلى وقع هذا التصور الجديد لرأس المال البشري بدأ المفكرون آنذاك ينظرون إلى التربية بوصفها استثماراً في البشر وفي رأس المال البشري؛ فالأفراد يحددون الفترة الزمنية لدراستهم ونوع الدراسة التي يتبعونها وفقاً لإمكاناتهم الاقتصادية، وفي ضوء النفقات والفوائد المحتملة. وبناء على هذه التصورات الاقتصادية يتحدد الطلب على التربية؛ فالنظام التعليمي وفقاً لهذه المعادلة يقع في قانونية العرض والطلب الاقتصاديين، حيث تمثل الإمكانات التربوية للمؤسسات المدرسية المتاحة «العرض» وتستجيب في الآن الواحد للطلب التربوي على التعليم. وعلى هذا الأساس، بدأ ينظر إلى التعليم بوصفه عملية إنتاج لرأس المال البشري الذي يخضع لمعايير السوق الاقتصادية نفسها بما ينطوي عليه من قوانين العرض والطلب والاستثمار والتوظيف والعوائد. وتأسيساً على هذه الرؤية فإنّ عوائد النفقات التربوية تجد ترجمتها في النتائج المدرسية كتعبير عن الجدوى الاقتصادية للتوظيف المالي في العملية التربوية.

وهنا يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن نظرية «رأس المال البشري»

كانت تمثل رؤية مبتكرة في القرن الماضي، ولاسيما في المرحلة الزمنية التي ظهرت فيها، وقد حظيت بتأثيرها الكبير في النظم التعليمية في مختلف مسارات الحياة التربوية منذ ستينات القرن الماضي.

وفي هذه المرحلة برزت الأعمال المهمة التي قدمها مانسر (Mincer 1958) التي وظفها في بناء نماذج اقتصادية لقياس المردود الاقتصادي للتربية والتعليم، كما ظهرت إسهامات شولتز Schultz في استكشاف العلاقة بين التربية والتنمية على وجه العموم، و ركز شولتز في هذا المجال على نوعية الأيدي الماهرة العاملة ودورها في عملية التنمية الاقتصادية، وشكّل فرضية قوامها أن التعليم يؤدي دوراً كبيراً في عملية التنمية عندما يكون المجتمع نفسه في وضعية تبدل وتغير، وكذلك عندما يكون التعليم في طور التجديد من حيث قدرته على بث أفكار جديدة ومهارات متطورة، ولاسيما في مجال إعداد اليد العاملة في القطاع الزراعي تحديداً. وقد بيّن شولتز من خلال بحوثه التي أجراها أن زيادة الإنتاج القومي تعود إلى التعليم بصورة كبيرة ويفترض في هذا الخصوص أنه كلما تمّ الارتقاء بالقوى العاملة في سوق العمل تعليمياً زاد الإنتاج القومي العام، وازداد دخل الفرد، وتحققت الرفاهية الاجتماعي في المجتمع.

وفي عام 1964 عمل بيكر Becker على تأكيد نظرية آدم سميث من حيث المساواة بين الاستثمار في رأس المال البشري و الاستثمار في مجال رأس المال الفيزيائي. وهو في هذا السياق يعرّف رأس المال البشري على أنه مجموع المواهب والخبرات والكفاءات والمهارات التي يمتلكها الفرد، والتي اكتسبها من خلال التعليم سواء كان ذلك في المدرسة، أو عن طريق الخبرة في ميدان العمل.

ويفترض بيكر أن الاستثمار في رأس المال البشري يؤدي إلى تنمية

الإنتاجية الفردية في صورة رواتب ومداخيل وظيفية مادية، ومن ثمّ فإنّ هذا الاستثمار يؤدي إلى تحقيق التنمية الاقتصادية بطريقة التراكم. ويرى بيكر في هذا السياق أنه يمكن توظيف رأس المال البشري كأداة لتحليل نسق من الظواهر النموذجية في اقتصاد العمل (تحديد الرواتب والأجور، وتحديد الهرم الوظيفي وفقاً لمستوى التعليم). وتأسيساً على هذا التصور عمل بيكر على بناء عدد من النماذج المنهجية لقياس سلوك الأفراد الاقتصادي فيما يتعلق بتراكم رأس المال البشري، وقياس تأثير مختلف الضغوط والمتغيرات المؤثرة في قرارات الأفراد، مثل: الاستعدادات العقلية، والزمن المتاح، والعمر.

في عام 1967 قدّم بن بوراث Ben–Porath نموذجاً يحدد فيه طبيعة تشكّل رأس المال البشري ومراحل توظيفاته المختلفة، وقد بين – عبر هذا النموذج– أن الفرد عندما يكون في مرحلة الشباب يستثمر في رأسماله البشري كلياً في مجال التعليم المدرسي، و لاحقاً يعمل على الاستثمار في مجال العمل والدراسة في آن واحد، وأخيراً، أي: في مرحلة التقاعد، يتوقف عن توظيف رأسماله البشري كلياً. وقد وظف هذا النموذج لدراسة العلاقة بين الأجور والعمر ودورة الحياة الاقتصادية لرأس المال البشري بصورة موضوعية[1].

وقد شهدت الساحة الفكرية لاحقاً نمواً كبيراً في الدراسات التي تتناول العلاقة بين التربية والنمو الاقتصادي. وأجريت هذه الدراسات تجاوباً مع المتطلبات السياسية والتنموية على نحو متواتر في مختلف البلدان المتقدمة والنامية، وأثرت في رسم السياسات التربوية والتوسع في بناء أنظمة التعليم وتطويرها انطلاقاً من أهميتها في عملية النمو الاقتصادي وتأثيرها الكبير في عملية التنمية الشاملة والمستدامة.

---

(1) Ben-Porath,Y., 1967. "The Production of Human Capital over the Life-Cycle", Journal of Political, Economy, 75 (4), pp. 352365-.

مع بداية الثمانينات ظهرت موجة فكرية من التشكيك بالتصورات المتعلقة بعوائد الاستثمار التربوي في العنصر البشري، و بينت هذه التوجهات الجديدة أن وتائر الالتحاق بالمدرسة الكبيرة في الستينات لم تجد نفعاً في رفع مستوى النمو الاقتصادي الذي انخفض إلى النصف، وذلك على أثر الصدمة البترولية في عام 1973 أثناء الحرب بين إسرائيل والدول العربية. وعلى الأثر ظهرت هذه الشكوك الكبيرة في جدوى التوظيف والاستثمار في التعليم ورأس المال البشري، وأدى ذلك إلى تراجع النظريات الخاصة بالنمو الاقتصادي، وتركت مكانها للتصورات التي تعطي التقلبات الاقتصادية مركز الأهمية.

وقد تميزت مرحلة الثمانينات من القرن العشرين بتجديد الثقة بقدرة الدولة على تحسين الأوضاع التربوية، وتعزيز العملية التنموية الاقتصادية، و تمّ التركيز في هذه المرحلة على أهمية تحقيق ديمقراطية التعليم بالنسبة للجميع، وذلك من أجل استثمار أفضل في العنصر البشري، كما شهدت هذه المرحلة تطورات فكرية جديدة في مجال الاستثمار في العنصر البشري.

2 – المناهج في اقتصاديات التربية والتعليم:

استطاع علم اقتصاديات التربية أن يطور مناهج فعالة وأدوات متميزة لقياس مختلف جوانب الحياة الاقتصادية في مجال التعليم والإنتاج والعوائد. وتتميز المناهج المستخدمة في هذه الميدان بالتنوع، وتتنوع وفقاً للكيفيات التي يتم فيها تحديد العوامل والمتغيرات المؤثرة في الظاهرة الاقتصادية للتربية مثل: التسرب المدرسي، والاختيار المهني، وديناميات الرواتب، وتباين الدخول الاقتصادية...إلخ، أو وفقاً للطريقة التي يتم فيها تفهم السلوك الاقتصادي وفقاً لمختلف الخطط أو السياسات. وفي الحالة الأولى – أي: عندما يتعلق الأمر بتحديد متغيرات التأثير في الظاهرة الاقتصادية – فإنه يمكن اللجوء إلى عدد

كبير من أدوات القياس الاقتصادي، وبعضها قد يكون معقداً أو بالغ التعقيد.

ويمكن الإشارة إلى ثلاث منهجيات أساسية لقياس العوائد الاقتصادية للتربية، وهي: طريقة الترابط البسيط، وطريقة البواقي، وطريقة القياس المباشر[1].

وتتمثل طريقة الترابط البسيط Simple Correlation Approaches في قياس الترابط القائم بين النشاط التعليمي وبين النشاط الاقتصادي، أو بين الدخل وبين مستوى التحصيل المدرسي والعلمي. ويتضمن هذا المنهج طريقة فرعية هي طريقة الترابط عبر الزمن Inter-temporal correlation، حيث قام شولتز Schultz باعتماد هذه الطريقة في قياس الترابط بين الدخل القومي والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي 1900 و 1956[2].

وتتجه طريقة القياس المباشر لعوائد التربية The returne to educationa- Approache إلى دراسة تأثير المراحل التعليمية (كالمرحلة الجامعية أو المرحلة الثانوية) في العملية الاقتصادية. وتقوم هذه الطريقة على حساب النفقات التعليمية والعوائد الاقتصادية لكل مرحلة وتقارن هذه المعطيات بغيرها من المراحل الدراسية على مدى الحياة المهنية للفرد. وغالباً ما تستخدم هذه الطريقة في قياس العوائد الاقتصادية للأفراد والخريجين.

ومن أبرز المناهج المستخدمة في قياس العوائد الاقتصادية للتربيةى طريقة حساب العائد من الاستثمار في التعليم على أساس دخل الفرد، وتعود هذه الطريقة إلى ولسن J.E. Walsen الذي استخدمها في دراسة عوائد

---

(1) حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التربية، ط1، الإمارات العربية للنشر والتوزيع، 1987، ص 129.

(2) حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التربية، المرجع السابق، ص 129.

التعليم العالي الأمريكي. وقد بيّن ولسن وفقاً لهذه الطريقة أن العائد الاقتصادي في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية يفوق العائد الاقتصادي للتعليم في المراحل الدراسية الأولى، وبين أيضاً أن عوائد التعليم العالي أكبر بكثير من النفقات والتوظيفات المستثمرة فيه. ومن النتائج المهمة التي بينها في هذه الدراسة وفقاً لهذه المنهجية أن التعليم العالي الأمريكي الذي تزيد كلفته 12.5 % عن التعليم في المرحلة الثانوية يحقق زيادة في دخول الفرد تقدر بنحو 100.000 دولار مقارنة بالفرد الحاصل على التعليم الثانوي[1].

ومن أهم المناهج المستخدمة لقياس عوائد التعليم في الدخل القومي «طريقة البواقي Residuals Factors». وتعتمد هذه الطريقة في قياس مستوى الدخل القومي بحساب نصيب مختلف المتغيرات المتعلقة برأس المال الثابت من نفقات واستثمارات (أي: المتغيرات القابلة للقياس) في الدخل القومي، ثم يعزى باقي التأثير إلى التعليم أو رأس المال البشري، وبعبارة أخرى تقوم طريقة البواقي على تحديد إسهام كل من عوامل الإنتاج الأساسية في الناتج القومي، ثم تحسب البواقي إلى تأثير التعليم والتاهيل البشري.

وقد أبدع سولو هذه الطريقة في عام 1960 بإدخال بعض التعديل إلى معادلة دوغلاس الكلاسيكية الشهيرة لحساب الدخل القومي التي تأخذ الصورة الآتية: (Y=A+L)، حيث ترمز (Y) إلى الناتج القومي العام، وهي حاصل رأس المال الثابت والعمل، كما هي ممثلة في الشطر الثاني من المعادلة (A+L)، وقد اكتشف سولو أن (Y) التي تمثل كفة الناتج القومي العام أكبر من حاصل «رأس المال + العمل»، التي يمثلها الشق الثاني من المعادلة(A+L)، فقام بتعديل هذه المعادلة إلى الصورة الآتية: (Y=A+L+E) بحيث يرمز «E» في

(1) عبد المحسن حمادة، مدخل إلى أصول التربية، ط 2، جامعة الكويت، الكويت، 2007، ص207.

هذه المعادلة الجديدة إلى العامل المتبقي، ويعني به «رأس المال البشري» غير المنظور. ويعد هذا الاكتشاف بمثابة الميلاد الحقيقي لنظرية رأس المال البشري، حيث اعتمده الباحثون لتفسير زيادة الإنتاج وفقاً لمعيار رأس المال البشري.

وقد اتبع دينسون Denson هذه الطريقة في قياس الدخل القومي الأمريكي، وبين في دراساته حول هذه المسألة أن العمل يسهم في 72 % من الدخل القومي، ويسهم رأس المال الثابت بنسبة 22.5 %، في حين أسهمت الأرض بنسبة 4.5 %[1]. وبينت نتائج دينسون أن الدخل القومي الأمريكي كان ينمو بمعدل سنوي قدره 2.93 %، و وجد أن نسبة 0.59 من هذه الزيادة لا يمكن إرجاعها إلى أيّ من العوامل المعروفة، فأرجعها إلى «العامل المتبقي» Final Residuel الذي أطلق عليه المعرفة العلمية المتطورة Advanced of Knowlege، وهي تسمية جديدة لرأس المال البشري[2].

3 – الاستثمار في التعليم وعوائده:

يوظف الباحثون –كما أسلفنا– نسقاً من المفاهيم الاقتصادية في عملية تقصيهم العلاقة بين الاقتصاد والتربية، واتضح أن الباحثين نهجوا نهجاً اقتصادياً في دراسة المؤسسات التربوية فأخضعوها لمفاهيم العرض والطلب والاستثمار والتوظيف والاستثمار والإنتاج والهدر والتكلفة والفعالية الاقتصادية والعوائد والمردود الاقتصادي.

وتُظهر الدراسات الجارية في هذا الميدان أن المستوى التعليمي للأفراد يشكّل عاملاً أساسياً في تحديد مستوى نجاحهم الاقتصادي والاجتماعي في

(1) عبد المحسن حمادة، مدخل إلى أصول التربية، المرجع السابق، ص 207.

(2) محمد يوسف المسيليم، اقتصاديات التعليم واستثمار العنصر البشري، ط1، جامعة الكويت، 2002، ص 180، ص 148.

مختلف البلدان، وأن المعرفة تؤدي هذا الدور في مستوى الدول والمجتمعات الإنسانية، ويبدو واضحاً اليوم أن البلدان المتقدمة تتفوق بامتلاكها القسط الأكبر من رأس المال البشري الذي تتفوق به على ما عداها من الدول النامية أو الآخذة بالنمو.

ولكن هذه الأبحاث تبين لنا في كثير من التقاطعات أن التعليم ليس مثمراً فيما يتعلق بمردوده الوظيفي بدرجة واحدة بالنسبة لجميع الأفراد والدول أيضاً، وأوضحت هذه الدراسات أيضاً أن الاستثمار في التعليم قد يشكّل مخاطرة ومجازفة بالمعنى الاقتصادي للكلمة في كثير من الأحيان؛ إذ لا يمكن استبصار المردود الوظيفي للتعليم أثناء اختيار نوع التعليم ومدته؛ لأن هذا الاستبصار يجب أن يأخذ بعين الاعتبار وضعية سوق العمل بمتغيراته التي تتصف بدرجة كبيرة من الدينامية والتغير وفقاً لقوانين العرض والطلب في السوق الاقتصادية للتربية.

وقد أفرزت الدراسات الجارية أن قياس التوقعات المادية يمكن أن تكون أكثر وضوحاً في مستوى التعليم المنخفض كالتعليم الابتدائي والثانوي والإعدادي، وبينت في المقابل أن مثل هذه التوقعات قد تكون ضبابية تنفلت من دائرة الضبط المنهجي في المستويات العليا من التعليم العالي والجامعي.

لقد تناول الباحثون بالدراسة والتحليل أنماط المجازفة في الاستثمار في رأس المال البشري، وبينوا في سياق ذلك صعوبة التنبؤ بالمجازفات الاقتصادية في اختيار نوع الدراسة ومدتها وطبيعتها، وأوضحوا أيضاً أن مستوى النفقات المدرسية والصعوبات المالية التي يواجهها الأفراد قد تؤثر بصورة واضحة في عملية الاستثمار في هذا الميدان.

ويحذر الباحثون اليوم من المبالغة في تقدير مردود الاستثمار في التعليم

اقتصادياً، ويذهب بعضهم إلى أن هذه المبالغة قد تصل إلى عشرة أضعاف التأثير الحقيقي الممكن للتعليم في الاقتصاد كما يعتقد هيكمان وكارنيرو[1]. وهذه النتيجة قائمة على أساس التأثير السلبي للنمو الكبير في كفاءة اليد العاملة على أجور العاملين في سوق العمل. وفي هذا المقام يذهب كل من بيشينسكي Buchinsky وليزلي Leslie إلى الاعتقاد أن نفقات المدرسة والضغوط المالية تؤثر سلباً في مستويات الاستثمار في رأس المال البشري.

هذا وتبين دراسات عديدة أن عوائد التربية تخضع لعوامل متعددة مثل: واقع العرض والطلب في سوق العمل، ومستويات التأهيل، ودرجة المنافسة، والظروف الاقتصادية المختلفة، وهذه العوامل قد تجعل من متابعة الدراسة والتحصيل أمراً غير مجد لبعض الأفراد دون الآخرين. وتلك هي النتيجة التي توصل إليها كل من كارنيرو Carneiro وهيكمان Heckman وهانسن Hansen، إذ أظهرت بحوثهم أن كثيراً من الأفراد يعتقدون أن التعليم لن يكون ذا جدوى اقتصادية في سوق العمل فيما يتعلق بدخول الأفراد ورواتبهم إذا أخذنا متغيرات سوق العمل بعين الاعتبار. ويرى هؤلاء الباحثون أنه لا يوجد مردود اقتصادي محدد وواضح كما تفترض الدراسات الإمبيريقية الأولى التي أجريت حول عوائد التعليم، ويترتب على ذلك أيضاً أن هذه العوائد تتعلق بطبيعة الأفراد والمتغيرات الاجتماعية والشخصية التي تحيط بهم. ومثل هذه النتائج غيرت كثيراً في طبيعة النظرة إلى متغيرات التعليم المدرسي، مثل: العمل أثناء الدراسة، والترك المدرسي، والإخفاق المدرسي، والتسرب، وغير ذلك من المتغيرات. وفي سياق آخر تبين الدراسات الجارية أن تأثير هذه العوامل قد يتباين بتباين الفئات الاجتماعية، فعلى سبيل المثال وليس الحصر قد يكون العمل

(1) J. Heckman et A. Krueger, Inequality in America: What Role for Human Capital ?, M.I.T. Press, Cambridge, 2003.

الجزئي أثناء الدراسة مشجعاً على النجاح والمواظبة لدى بعض الأفراد في حين يكون محبطاً لدى الآخرين. وقد شكّل التأثير المتباين لهذه العوامل المدرسية والاقتصادية مركز اهتمام بيلزل Belzil وهانسن Hansen، إذ يعتقدان أن هذه التأثيرات المتباينة بتباين الأفراد تؤسس لمصداقية الفرضية التي تقول بأن متابعة التعليم قد تشكّل مجازفة، وربما لا تؤدي إلى عوائد مقبولة في المستقبل بالنسبة لجميع الأفراد على حد سواء، وهذا يعني أن تأثير التعليم ومستوى التأهيل في دخول الأفراد يختلف اختلافاً كبيراً باختلاف أوضاع الأفراد وانتماءاتهم الاجتماعية: فالحصول على شهادة الحقوق وممارسة المحاماة لا تعطي النتيجة نفسها لشخصين: أحدهما من الطبقة العاملة، والآخر من الطبقة الارستقراطية؛ فأبناء الأغنياء يمكنهم تأسيس مؤسسة حقوقية كبيرة تدر أرباحا كبيرة في حين قد يعمل الآخر محامياً مغموراً لسنوات عديدة بأجور متواضعة.

وفي هذا السياق، يرى كاري بيكر في نظريته الاقتصادية، أن الأفراد يحددون مسارهم المدرسي والجامعي بطريقة عقلانية في ضوء تصوراتهم عن وضعية الاستثمار والعوائد الاقتصادية لرأس المال البشري الذي يمثلونه؛ إذ يقومون بحساب المردود الاقتصادي لنفقات تعليمهم في ميدان العمل والإنتاج للعمل. وتأخذ النفقات التربوية في هذا المجال صيغتين أساسيتين: فهناك النفقات المباشرة التي تتمثل في نفقات التعليم مباشرة، وهناك النفقات الافتراضية التي تتمثل في الفرص الضائعة Opportunity Cost، أي: في مردود طاقة العمل التي يمكن للدارس أن يوظفها في الإنتاج مباشرة بدلاً من التعليم (على سبيل المثال الطالب الذي يقضي في الجامعة أربع سنوات دراسية كان يمكنه أن يعمل خلالها، وأن يكون منتجاً بدلاً من أن يكون مستهلكاً). ويلاحظ في هذا السياق أنه كلما ازدادت مدة الدراسة ازدادت النفقات الدراسية،

وارتفعت تكاليفها وزادت نسبة الفرص الضائعة[1].

4 – المحددات الأمبيريقية لمستوى التعليم ودورها في العائد الاقتصادي

بعض الأفراد في مستوى تعليمي محدد يحققون عوائد اقتصادية مقارنة بالأفراد الذي يمتلكون تأهيلاً علمياً ومدرسياً مجانساً مكافئاً، وقد يكون هذا الأمر عائداً إلى مواهبهم الخاصة (مفهوم يوظفه بعض الاقتصاديين)، أو قد يكون تحت تأثير الانتماء الاجتماعي والعائلي، وقد يتعلق الأمر بأوضاع سوق العمل نفسه. ويجب أن نلاحظ في المستوى الاقتصادي المحض أن الأسرة مطالبة بأن تكون قادرة على تغطية النفقات التربوية لأبنائها، ولاسيما عندما يتعلق الأمر بالتعليم الطويل الأمد. وينبني على ذلك أن الأسر التي لا تستطيع تغطية تكاليف التعليم فإنها ربما تلجأ إلى سحب قروض مالية لضمان تعليم أبنائها، وبعض من هذه الأسر يجد صعوبة في الحصول على مثل هذه القروض الممكنة لتمويل تعليم أبنائها.

لقد بينت دراسات عديدة أنه ليس المال وحده الذي يؤدي إلى تباين مستويات التعليم. فهناك بالإضافة إلى عامل المال الأنماط الثقافية للعائلة، ونوع المدارس التي يرتادها الأبناء، ومدى الالتحاق بالمدرسة في دور الحضانة ورياض الأطفال، وكذلك المستوى التعليمي للأبوين. وبالنتيجة يمكن القول بوجود عوامل متعددة للتباين في مستوى النجاح المدرسي والتحصيل العلمي، وبناء رأس المال البشري لدى الأفراد والجماعات.

وتلك هي الحقيقة السوسيولوجية التي يؤكدها بيير بورديو في كتابه «إعادة الإنتاج La reproduction»؛ إذ يذهب إلى تفسير التباين الاقتصادي

---

(1) عبدالله رشدان، الأثر الاقتصادي للتعليم العام في الأردن، المجلة التربوية،: الكويت، المجلد الثاني، العدد الخامس، 1985، ص 11–31.

الاجتماعي بين الأفراد على خلفية التباين في رأس المال البشري للفئات التي ينتسبون إليها، ويرى أن رأس المال البشري ينتج، ويعيد إنتاج نفسه، ويتراكم وفقاً للمعايير ذاتها التي يخضع لها رأس المال الاقتصادي، وهو في سياق هذه الرؤية يؤكد أن الراسمال الثقافي الكبير لأبناء الطبقات البرجوازية سيمكنهم من تحقيق عوائد تربوية مضاعفة في مستوى النجاح والتفوق المدرسيين [1].

وتجد رؤية بورديو صداها المميز في دراسة جيمس كولمان James Samuel Coleman حول «تكافؤ الفرص التعليمية» في عام 1966، وهي الدراسة التي شهرت بتسمية تقرير كولمان[2]. حيث حلل كولمان ومساعدوه بيانات 600.000 طالب و60.000 معلم في أكثر من 4.000 مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة قوامها: أن حوالي 10 % فقط من التفاوت في تحصيل الطلاب يعزى إلى جودة التعليم المدرسي الذي يتلقاه الطالب. وفي معرض التحليل يرجع كولمان نسبة 90 % من مستوى تحصيل الطلاب إلى عوامل اجتماعية اقتصادية، مثل: استعدادات الطلاب، وأوضاعهم الاقتصادية، ومستواهم الاجتماعي، والأوضاع الأسرية.

وقد أثرت دراسة كولمان تلك بقوة في عدد كبير من الدراسات المهمة مثل: دراسات كرستوفر جانكس Christopher Jencks حول تأثير العائلة والمدرسة في أمريكا (1972)، حيث قام جانكس وزملاؤه بإعادة تحليل معطيات تقرير كولمان، ووصل إلى النتيجة نفسها وهي: أنَّ الأثر الذي تحدثه المدارس محدود جداً في مستوى تحصيل الطلاب، وأن التفاوت والتباين في مستوى

(1) Bourdieu (P.) La reproduction P.U.F., Paris, 1971.

(2) J. Coleman, E. Campbell, C. Hobson, J. Mcpartland, A. Mood, F. Weinfeld & R. York, Equality of Educational Opportunity, U.S. Government Printing Office, Washington, 1966.

تحصيلهم يعود إلى عوامل خارج سيطرة المدرسة وفعالياتها الداخلية.

ولكن دراسات أخرى أكدت – على خلاف كولمان – التأثير الكبير الذي يمكن للمدرسة أن تحدثه في مستوى تحصيل الطلاب، مثل، دراسة روبرت روزنتال Robert Rosenthal حول تأثير معادلة بيغاميليون Pygmalion في التحصيل المدرسي، حيث تعطي هذه المعادلة أهمية كبيرة لتأثير التوقعات التي تتعلق بالمستقبل التربوي للتلاميذ في مستوى تحصيلهم. ووفقاً لهذه الرؤية فإنّ التوقعات المدرسية تتحول إلى حقائق تفرض نفسها في مسار الحياة المدرسية للطالب لاسيما في مستوى تحصيله ونجاحه المدرسيين. فأحكام المعلم ونواهيه حول المتعلم تمتلك قدرة سحرية مؤثرة في شخصية التلميذ وقد تدفعه إلى تحقيق النجاح المظفر أو الإخفاق المأساوي إذا كانت مجحفة وقاسية. وما تأثير «بيغاميليون» إلا صورة لهذه العلاقة التربوية المتشبعة بالأحكام التي يطلقها المعلم على تلامذته وطلابه في داخل الفصل وفي خارجه[1].

ففي البلدان النامية لا يستطيع الأطفال والشباب اختيار مدارسهم وتحديد المجال الذي يرغبون فيه، أو مدة الدراسة ونوعها، فالآباء في الغالب هم الذين يقررون ويختارون لأبنائهم كل مايتصل بأمور حياتهم المدرسية. وهذه القرارات تتخذ تحت مظلة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسرة. ففي بلدان آسيا الجنوبية تبين الدراسات الجارية أن الفروق في مستوى التعليم بين الذكور والإناث عائدة إلى قرارات يتخذها الآباء لصالح الذكور؛ لأن الآباء يستفيدون من تعليم الأبناء الذكور بدرجة أكبر من عوائد تعليمهم لبناتهم.

(1) Gérard Ambroise, « Aux sources de l'effet pygmalion », Recherches & éducations, n°5 | 2e trimestre 2003, [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL: http://rechercheseducations.revues.org/index218.html. Consulté le 29 mai 2009.

فالبنات يغادرن الأسرة عند الزواج، وعلى هذا النوع تكون عوائد التعليم لصالح الخالة الحماة (أم الزوج) في معظم الأحيان، وتأسيساً على هذا التصور للعوائد يتخذ الآباء قراراتهم التربوية آخذين بعين الاعتبار عملية الانفاق الافتراضي والعوائد.

وتبين بعض الدراسات الجارية في البلدان النامية أن نسبة الالتحاق المدرسي ومتابعة التحصيل ترتبط بواقع النفقات المحتملة التي يجب على الأسرة أن تضمنها من أجل ضمان التعليم واستمراره. ومن هذا المنطلق فإنّ بعض الدول التي تريد رفع مستويات الالتحاق بالتعليم تقدم تعليما مجانيا وتدعم مدارسها بوجبات مجانية، وتلغي نفقات التعليم التي يُفترض بالآباء تغطيتها.

5 – العلاقة بين النفقات المدرسية والنتائج المدرسية :

غالباً ما يتجانس التحليل الاقتصادي للمؤسسات التربوية مع التحليل الاقتصادي لعملية الإنتاج في المؤسسات الاقتصادية المنتجة. فالمدارس، وفقاً لهذا المستوى من التحليل الاقتصادي، تُعامل كوحدات اقتصادية، حيث يقوم الموظفون (المعلمون في المدرسة) بتحويل المعطيات التربوية (نفقات التربية، التأهيل، رواتب المعلمين، مواد التعليم، الأساس التعليمي، البناء... إلخ) إلى رأسمال بشري (نتائج الطلاب المدرسية). ومثل هذه المماثلة ليست مستخلصة من نظرية حول سلوك المعلمين أو الطلاب، بل تقوم على أساس علاقة تقنية بين مصادر المدرسة والنتائج المدرسية لطلابها، ويطلق على هذه العلاقة مفهوم «وظيفة الإنتاج التربوي». وفي هذا المستوى من التحليل يعمل الاقتصاديون على قياس أبعاد الوظيفة الاقتصادية للمؤسسات المدرسية، إذ يتم العمل على قياس تأثير كل مصدر من المصادر المدرسية في عملية التحصيل النهائي للطلاب في

المدرسة، وهذا يساعد على توجيه السياسة التربوية من خلال فعاليات تربوية مهمة مثل: تحسين مستوى الطلاب عبر تحسين مستوى تأهيل المعلمين، تقليص عدد الطلاب في الفصل أو الصف من خلال توظيف معلمين جدد، أو تزويد الطلاب بعدد أكبر من الكتب الدراسية.

وقد أجريت دراسات اقتصادية تربوية عديدة في هذا المستوى منذ السبعينات في الدول المتقدمة، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية (منذ تقرير كولمان "Rapport Coleman" المنشور في عام 1966). وشهدت هذه الدراسات حضورها المكثف في البلدان النامية لاحقاً، وأثارت نتائج تلك الدراسات جدلاً فكرياً كبيراً في مختلف الأوساط العلمية والاجتماعية. ومن بين أكثر الملاحظات النقدية التي سجلت على هذه الدراسات أن العلاقة المباشرة بين الإنفاق التربوي والنتائج ليست واضحة، ولا يمكن تحديدها بدقة. وقد بينت الدراسات النقدية الجارية في هذا المستوى أن كلفة الطالب والإنفاق عليه في المرحلة الثانوية قد ارتفعت كثيراً في بلدان السوق الأوروبية المشتركة ما بين السبعينات وعام 2000، وذلك من غير أن يكون لذلك نتائج واضحة في مستوى تأهيل الطلاب والتلاميذ في تلك المرحلة. وقد بدا أيضاً أنه من الصعوبة بمكان تحديد أنماط الإنفاق في التعليم وتحديد تأثيرها الواضح على النتائج المدرسية. على سبيل المثال: لم تستطع تلك الدراسات تحديد أيهما أكثر تأثيراً في النتائج التربوية عندما نقارن بين الإنفاق على زيادة تأهيل المعلمين وبين تقليص حجم الصف؛ إذ بينت الملاحظات أن تقليص حجم الفصل الدراسي قد يكون مؤثراً في بعض المؤسسات التعليمية وفي بعض البلدان، وعلى خلاف ذلك فإنّ يفقد قدرته على التأثير وجدواه الاقتصادية في بعض المؤسسات التعليمية الأخرى، وهذا ينسحب على تنوع البلدان والأنظمة التربوية.

وتشير الملاحظات النقدية حول نتائج هذه الدراسات إلى أنه لمن الصعوبة

بمكان الاتفاق على النتائج المحتملة لسياسة تربوية محددة في داخل البلد الواحد، فهناك جدل كبير في الولايات المتحدة الأمريكية حول عدد الطلاب الأمثل في الفصل المدرسي: بعض الاقتصاديين يرون أن تأثير هذا العامل في النتائج المدرسية محدود جداً في الوقت الذي تكون فيه كلفته عالية جداً؛ لأن تقليص عدد الطلاب في الفصل يتطلب زيادة كبيرة في أعداد المعلمين؛ ولكن بعضاً آخر من المتخصصين يرون، على خلاف ذلك، أن نسبة الطلاب في الفصل لها تأثير كبير في النتائج المدرسية، ولاسيما بالنسبة للأطفال الذي ينتمون إلى أوساط اجتماعية فقيرة، وهم يعتقدون في هذا السياق أن تقليص نسبة عدد الطلاب في الفصل يساعد كثيراً على خفض اللامساواة المدرسية بين الأطفال. والمفارقة في هذا الأمر أن الفريقين يعتمدان نتائج الدراسات نفسها، سواء كانت دراسات علمية أو سياسية[1].

وفي سياق آخر يركز بعض الباحثين على أهمية الإدارة المدرسية وقوة تأثيرها في النتائج المدرسية للطلاب، وفي دائرة هذا التركيز تعطى أهمية كبير للعلاقات القائمة بين المعلمين وبين الإدارة وبين أولياء الطلاب. وتقوم الدراسات الجارية في هذا المستوى بدراسة سلوك المعلمين بوصفهم موظفين في مؤسسة اقتصادية. ويجري في سياق ذلك تحليل دوافع المعلمين وحوافز العمل لديهم. وضمن هذا المجال من البحوث يجري التركيز على عاملين أساسيين هما: لامركزية الإدارة المدرسية وإنشاء المدارس الخاصة.

وتبين الدراسات الجارية في البلدان النامية أن الأنظمة المدرسية تدار بطريقة مركزية، حيث لا يُترك لأولياء الأمور والمعلمين أيّ هامش من الحرية أو أيّ فرصة للتأثير في مسار العملية التربوية. ويمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى

(1) E. Hanushek, The trade-off between child quantity and quality, Journal of Political Economy, 100 (11), 1992 , pp. 84 -117.

فعاليات مجتمعية اتجهت إلى تأسيس الطابع اللامركزي للتعليم، وذلك باللجوء إلى تعيين معلمين من قبل الجماعات المحلية أو المشاركة في الإدارة المدرسية عن طريق أولياء الأمور. وهذه النشاطات غالباً ما تكون مشمولة بالدعم المالي للبرامج الدولية الممولة من قبل الوكالات الدولية والمؤسسات المحلية، ولاسيما المساعدات والبرامج التي يقدمها البنك الدولي الذي يستند في برامجه هذه إلى معطيات الدراسات الجارية في ميدان اقتصاديات التربية. وغني عن البيان أن هذه الجهود والإجراءات تهدف إلى دعم المعلمين وأولياء الأمور والجماعات المحلية من أجل إدارة مدرسية ديمقراطية وغير مركزية.

ومنذ عهد ميلتون فريدمان Milton Friedman كانت عملية الخصخصة المدرسية تعبيراً عن رغبة عدد من الاقتصاديين من أصحاب النزعة الليبرالية الجديدة. وينطلق هؤلاء الاقتصاديون من فرضية قوامها أن المدارس الخاصة محكومة مباشرة بالدعم المالي لأولياء الأمور الذين ينفقون مباشرة على تعليم أطفالهم، ولأن هذه المدارس لن يكون في مقدورها الاستمرار ما لم تكن فعالة وناجحة في تعليم الأطفال.

وقد برهنت بعض الدراسات على مصداقية هذه الفرضية ولاسيما في بعض البلدان، ولكن هذه النتيجة لا يمكن تعميمها؛ وذلك لما ينطوي عليه القطاع التعلمي الخاص من تنوع وتباين. ومع ذلك فإنّ فكرة إنشاء المدارس الخاصة والأهلية إلى جانب المدارس الحكومية قد تشكّل منطلقاً لإحياء التنافس بين المؤسسات التعليمية الخاصة والعامة، كما يسمح للآباء باختيار المدارس المناسبة لأطفالهم. وقد شكّلت هذه المسألة موضوعاً للمناقشة والجدل والبحث والتقصي في مختلف البلدان المعنية بالتعليم الخاص والأهلي[1].

(1) C. HOXBY dir., The Economics of School Choice, University of Chicago Press, Chicago, 2003.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن بعض الدراسات شككت في جدوى المدارس الخاصة، وبينت أن هذه المدارس قد تشكّل منطلقاً للتمييز المدرسي والتربوي بين أبناء الفئات الاجتماعية المختلفة في مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية. وتتضح هذه الرؤية في التجربة التربوية في تشيلي، حيث بينت الدراسات أن القطاع التعليمي الخاص شهد انحداراً كبيراً في مستويات التعليم مقارنة بالتعليم العام، كما بينت هذه الدراسات أن التعليم الخاص لم يؤثر في رفع السوية العلمية والمعرفية للطلاب. ويضاف إلى ذلك أن المواقف التي يتخذها اقتصاديو التربية تتحدد في أحيان كثيرة بأفكارهم السياسية، وليس بالمنطلقات الفكرية للمعرفة العلمية الخاصة.

ويمكن التحفظ على هذه الدراسات الاقتصادية التي تناولت العرض التربوي والطلب؛ لأن معظمها عالجت سلوك المعلمين كموظفين، وليس كمعلمين، ولم تأخذ بعين الاعتبار سلوك الطلاب والتلاميذ في المؤسسات المدرسية المدروسة. ولكن بعض الدراسات الجارية حديثاً تحاول الاستفادة من المفاهيم السوسيولوجية لعلم الاجتماع التربوي، وذلك من أجل تحليل سلوك المعلمين والطلاب في آن واحد.

6 – تأثير رأس المال البشري في الدخول المادية للأفراد:

حاول أصحاب نظرية راس المال البشري البرهنة على مصداقية فرضيتهم التي تقول: إن العمال الأكثر تأهيلاً وتعليماً يحصلون على دخول مالية أكبر كنتيجة طبيعة لما يمتلكون عليه من رأس مال بشري مكتنز في خبراتهم وكفاءاتهم ومستوى تعليمهم. وفي هذا المقام تشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن «إنتاجية العامل الأمي ترتفع بنسبة 30 % بعد عام واحد من الدراسة الابتدائية، وحوالي 320 % بعد دراسة 13 عاماً، وتصل إلى 600 %

بعد الدراسة الجامعية»[1].

ومنذ ستينات القرن الماضي حاول جاكوب مانسر Jacob Mincer أن يبرهن عبر نموذج نظري على وجود علاقة إيجابية بين الدخل الاقتصادي للفرد وعدد سنوات الدراسة وتحصيله المدرسي، أي: بين الدخل ورأس المال البشري المتراكم، وقد أعلن بوضوح أن دخول الفرد الاقتصادية في ميدان العمل مرهونة بعدد السنوات التي قضاها في التعليم، وبعدد سنوات الخبرة التي اكتسبها في ميدان العمل. وفي هذه المعادلة التي يطلق عليها «عوائد رأس المال البشري» يحاول جاكوب أن يفسر الكيفية التي تتم فيها ترجمة رأس المال البشري – الذي يحسب غالباً بعدد سنوات التمدرس – إلى رأس مال محض أو إلى عوائد مالية. وقد ظهرت مئات المقالات والدراسات التي تنطلق من هذه المعادلة في دراسة عوائد رأس المال البشري في ميدان العمل والإنتاج[2].

ففي البلدان المتقدمة، التي تقرّ إلزامية التعليم الابتدائي، تتمحور الدراسات الاقتصادية حول عوائد التعليم الجامعي والعالي. وبينت تلك الدراسات أن مردود الدراسات العليا يمكن احتسابه في مجال فترات زمنية متباعدة، وأنه يصعب قياسه في فترات قصيرة ومحدودة نسبياً. وأوضحت تلك الدراسات أن قياس المردودية الاقتصادية للتعليم العالي مرهون بمنظومة من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تتميز بطابع التّغير وعدم الاستقرار. فعلى سبيل المثال، إذا كان التعليم الجامعي ديمقراطياً يسمح لجميع الراغبين بالانتساب إليه، وإذا كانت الوظائف المناسبة لهذا التعليم غير متاحة لجميع الخريجين، بمعنى أن سوق العمل لا يتاح للجميع بحيث يكون العرض أكبر من الطلب، فإنّ ذلك

---

(1) مصدق الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، بغداد، 1981، ص24.

(2) J. HECKMAN, L. LOCHNER & P. TODD, "Fifty Years of Mincer Earnings Regressions", in NBER Working Paper, no 9732, 2003.

سيؤدي بالضرورة إلى انخفاض الدخول المالية والمردود الاقتصادي لرأس المال البشري. ويلاحظ الباحثون في هذا السياق أن المردودية الاقتصادية للتعليم الجامعي غالباً ما تكون ضعيفة ومحدودة بالنسبة للأقليات العرقية، وهذا الأمر ينسحب على أبناء الفئات الاجتماعية المهيضة التي توجد في قاعدة الهرم الاجتماعي، وتتضح هذه النتيجة في اختلاف مردودية التعليم الاقتصادية بين الذكور والإناث، حيث تكون الجدوى الاقتصادية للتعليم لدى الذكور أكبر منها لدى الإناث. وهذا كله يعبر عن حضور عنصر التمييز الاجتماعي في سوق العمل بصورة عامة.

وعلى خلاف هذه الصورة في البلدان النامية، حيث لا يكون التعليم الابتدائي إلزامياً أو مجانياً، فإنّ مردودية رأس المال البشري تبدو واضحة ومرتفعة. وهذه النتيجة أسست منطلقاً للسياسات التربوية في هذه البلدان التي اتجهت إلى تعزيز التعليم الابتدائي والأساسي، وقد استفادت هذه البلدان من المساعدات الدولية والأممية في دعم وتعزيز مسارات التعليم الأساسي والابتدائي.

وباختصار يمكن القول: أنه وفقاً للمعطيات الميدانية ونتائج الدراسات والبحوث فإنّ فهم تأثير رأس المال البشري أو تعليم الفرد في دخوله المالية يجب أن يأخذ بعين الاعتبار متغيرات وعوامل عديدة مثل: مستوى الالتحاق بالمدارس، أي: نسبة الالتحلق بالمدارس، ومعدل سنوات الدراسة، والأصل الاجتماعي، وقوانين العرض والطلب على الوظائف، وهذا ينسحب أيضاً على تأثير التعليم العام في العملية التنموية في المجتمع.

7 – تأثير التعليم في النمو الاقتصادي للمجتمع:

تفيد معظم الدراسات الجارية بأنه عندما يرتفع مستوى التحصيل

العلمي في المجتمع فإنّ دخل المجتمع وإنتاجيته يرتفعان أيضاً. وتشير نتائج بعض الأبحاث إلى وجود علاقة قوية وجدلية متبادلة بين المستوى العلمي للعمل والدخل القومي، إذ يتضح أن انتاجية المجتمع ترتفع كلما تم تدرج القوى العاملة في السلم التعليمي، وفي المقابل فإنّ المستوى التعليمي لأفراد المجتمع يرتفع أيضاً طرداً مع نسبة ارتفاع الدخل القومي في المجتمع.

لقد تكاثفت الدراسات الماكرواقتصادية التي تدرس العلاقة بين التعليم والناتج القومي، كما بين التعليم والتنمية في المجتمع على نحو كلي. و أكدت تلك الدراسات على أهمية التعليم ودوره الكبير في التنمية وزيادة معدلات الدخل القومي؛ ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى دراسة دريكر Druker التي تناولت أوجه العلاقة بين معدلات التقدم الذي حققه الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية في مجال التكنولوجيا والتقانة وبين التقدم في مجال التعليم وتنمية رأس المال البشري في كلتا الدولتين. وفي إشارة منه إلى التقدم الهائل الذي حققه الاتحاد السوفيتي في تقانة الفضاء وعلومه يرى دريكر أن هذا التقدم الكبير ليس نتاجاً لديكتاتورية البروليتاريا أو للكومونات الزراعية الجماعية أو للتخطيط القومي، بل هي نتاج للاستثمار المكثف في رأس المال البشري، أي: في التعليم وفي الموارد البشرية تحديداً[1].

وتبين إحدى الدراسات العالمية المقارنة، للعلاقة بين تكلفة التعليم بالتقدم الاقتصادي، أن اليابان تنفق نسبة عالية من الناتج القومي الإجمالي تقدر بـ 12.5 % في مجال التعليم (وهي أعلى نسبة في العالم). ولذلك فهي تتمتع بتقدم تكنولوجي واقتصادي لا نظير له في العالم[2].

(1) Druker, P. "The Educational Revolution" in Education, Economy and Society. Halsey, Floud and Anderson, eds. (Free Press: New York). 1961.

(2) Adelman, I. and Morris, C, Economic Growth and Social Equity in Developing counries. (Stanford University Press: Stanford) 1973.

وقد تنامت الدراسات التي أكدت العلاقة الإيجابية بين الإنفاق على التعليم وبين التقدم والتنمية، وقد بني على ذلك أن كثيراً من البلدان المتطلعة للنمو – كما يقول أحد الكتاب العرب – "قد علقت آمالها على التعليم كوسيلة لتحقيق التقدم، حتى شاعت النظرة إليه على أنه (عصا موسى)، يكفي أن نضرب بها بحر التخلف لينشق مفسحاً طريق التقدم أمام البلاد المتطلعة إليه، ويكفي أن نلقيها على حياة الفقر والجهل والبطالة والمرض ليلتهمها واحدة بعد أخرى»[1].

وعلى خلاف النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات المؤكدة لأهمية التعليم في الناتج القومي، ظهرت اتجاهات بحثية مضادة ترفض أن يكون للتعليم هذا الأثر الكبير في عملية التنمية وزيادة الناتج القومي، وترفض الفكرة التي تقول بأن التعليم يعد عامل كفاية لتحقيق النمو الاقتصادي. ويتبنى هذا التصور النقدي كل من فيزي Vaizey وديبيوفيز Debeauvais، حيث يقدمان نماذج حضارية ليس للتعليم فيها هذه الأهمية التي تعزى إليه، وهذه هي حال بريطانيا التي حققت تقدماً اقتصادياً هائلاً وتنموياً كبيراً بكل المقاييس مع أن المستوى التعليمي لديها أدنى بكثير من بعض الدول الأوروبية. وهناك دول أخرى عديدة استطاعت أن تحقق نمواً اقتصادياً دون أن تحقق نهضة تعليمية موازية لذلك[2].

ومهما يكن أمر الدراسات الجارية في هذا الميدان فمن الثابت بالضرورة العلمية أن الاستثمار في التعليم يزيد من إنتاج القوى العاملة عن طريق زيادة معارف تلك القوى ومهارتها؛ ولذا فإنّ زيادة مستوى التعليم القوى ستؤدي

---

(1) محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص 5.

(2) Vaizey, J. and Debeauvais, M. "Economic Aspects of Educational Development" in Education, Economy and Society edited by Halsey et al (1961).

بالضرورة إلى زيادة الدخل وتحسين المستوى المعيشي للسكان والمجتمع وتزيد من دخله القومي.

فمعظم الدراسات والبحوث تؤكد على أهمية التربية في عملية التجديد والتقدم التقني والتنمية الشاملة للبلدان، ومع ذلك يصعب قياس هذا التأثير التنموي للتعليم نظراً لصعوبة توفير المعطيات الأساسية والإحصائية للتعليم في مختلف البلدان. ويعتقد الباحثون أن هذه الصعوبة ناجمة عن صعوبات منهجية في البحث العلمي تعود في لحمتها إلى غياب المعطيات الإحصائية الكافية. وعلى الرغم من ذلك تبين بعض الدراسات أن تطور مستويات الالتحاق بالتعليم لم يفلح في عملية النهوض بالتنمية، وهذا قد يكون ناجماً عن ممارسات سياسية واقتصادية غير مواتية للعملية التنموية، كما قد يكون ناجماً عن تدني نوعية المدارس والمؤسسات المدرسية.

لقد عمل الباحثون بصورة مستمرة على تطوير أدواتهم لقياس العائدات الاقتصادية للتعليم دون انقطاع، وفي ظل هذه الجهود شهدت اقتصاديات التربية نوعاً من التجديد في طرائقها وأدواتها مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي. ومن اللافت للنظر أن هذا التطوير شمل أبعاداً أخرى تتجاوز حدود الدخول الفردية والتنمية. لقد استخدم الاقتصاديون في الستينات والسبعينات أدواتهم الإحصائية لقياس تأثير التعليم في عمليات توظيف الآباء لأموالهم واستثمارها في تعليم أبنائهم، ومن ثم دراسة هذا التأثير في السلوك الاجتماعي، مثل الزواج والخصوبة والانحراف والمشاركة في الانتخابات والممارسات الدينية[1]. وقد بينت هذه الدراسات أهمية رأس المال البشري ودوره في الدخل والتنمية، ووظفت هذه الدراسات معادلة مانسر Mincer الكمية (عدد سنوات الدراسة،

(1) Baudelot & F. Leclercq dir., Les Effets de l'éducation, La Documentation française, Paris, 2005.

عدد سنوات الخبرة) في عملية قياس تأثير التربية في الدخل والتنمية. ويمكن القول في النهاية بأن بعض الاقتصاديين المعاصرين في مجال اقتصاديات التربية يقترحون تطوير مفهوم رأس المال البشري، ليشمل مختلف الجوانب السيكولوجية والنفسية والسلوكية التي قد تكون نتاجاً لعملية التمدرس الطويلة (الالتحاق بالمدرسة). وقد ركز هذا التوجه على أهمية العناصر السيكولوجية والعقلية في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مستوى الفرد كما في مستوى المجتمع. ويتضح في هذا السياق أن هذه العناصر تتعلق بقيم ومواقف واتجاهات وعادات الفرد كما تتعلق بنسق من المشاعر السيكولوجية مثل: الثقة بالنفس، واحترام الذات، والعلاقة مع السلطة، والقدرة على التكيف مع التغيرات الاجتماعية.

ويعد رايمون بودون Raymond Boudon أحد كبار المهتمين بالجوانب الاقتصادية للتربية؛ إذ قام بدراسة المسألة التربوية في الأوضاع الاقتصادية للأسر والعائلات، وبيّن أن صورة التعليم بدأت تأخذ مكانها في عقول الناس على أنها عملية توظيف واستثمار وعوائد، حيث بدأ الناس ينظرون إلى المدرسة من خلال مفاهيم العرض والطلب والتوظيف والعوائد[1].

وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى الدراسة المهمة التي أجراها دونيزون Denison حول مصادر النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي نشرت في عام 1962. واستطاعت هذه الدراسة أن تقدم نتائج إحصائية مهمة حول تأثير التعليم في الدخل القومي، ومن النتائج التي قدمتها أن 23 % من نسبة النمو الاقتصادي تعود إلى تأثير التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا يعني أن التعليم يعد من أهم العوامل في هذه الزيادة باستثناء

---

(1) Boudon Rymonde, L'inégalité des chances, Armond Colin, Paris, 1974.

قوة العمل نفسها[1].

لقد استخدم دونيزون مفهوم وظيفة الإنتاج لقياس العلاقة بين التربية والتنمية، وهو المفهوم الأكثر انتشاراً في النظرية الاقتصادية العائدة لكوب دوغلاس Cobb Douglas، والذي يرى أن إنتاج رأس المال والعمل يتم على أساس عوامل عديدة أهمها التقدم التكنولوجي، وتحسن مستوى اليد العاملة[2]. وتبين تفاصيل هذه الدراسة أن 10 % من النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية ما بين سنتي 1929 – 1957 يرجع إلى تحسن مستوى التعليم سواء في زيادة عدد سنوات الدراسة أو زيادة أيام الدراسة، وأن نحو 21 % من النمو الحاصل في المدة من 1929 إلى 1957 يرجع إلى تأثير التعليم أيضاً. كما قام دونيزون بدراسة دور التعليم في زيادة النمو في أوروبا في السنوات 1950 – 1962، وتوصل إلى إرجاع 5 % إلى 15 % من النمو إلى تأثير التعليم.

وفي هذا المجال من البحوث أرجعت دراسة أجراها شولتز 20 % من النمو الاقتصادي الحاصل في المدة من 1929 إلى 1957 في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحسن مستوى التعليم. وهناك دراسات متعددة توصلت إلى نتائج مشابهة،

ولكن ثمة دراسات أجريت على البلدان النامية توصلت إلى أن دور التعليم في النمو الاقتصادي كان ثانوياً، واتجهت بعض الكتابات والدراسات إلى نفي أيّ دور للتعليم في التنمية الاقتصادية، وعلى العكس من ذلك فقد وجدت بعض

---

(1) M. Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, P.U.F, Paris,.1970,P38.

(2) Denison, E., 1962. "Education, economic growth and gaps in information", Journal of Political Economy, 70 (5), pp. 124- 128.

الدراسات أن الإنفاق الكثيف على التعليم ربما لا يجدي في العملية التنموية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الظروف الاجتماعية والتربوية التي تحيط بعملية التنمية ذاتها، فبعض السياسات التربوية قد تنعكس سلباً على معطيات التنمية، ومثال ذلك السياسات التي توسعت في التعليم الثانوي والعالي على حساب التعليم الأساسي والابتدائي، و أدى ذلك إلى إغراق أسواق العمل بفائض من القوى العاملة والخبرات المؤهلة التي تزيد على حاجة هذه الأسواق من اختصاصات محددة أو من الاختصاصات التي لاتتلاءم مع حاجات الاقتصاد أصلاً.

وعلى الرغم من التصور السلبي الذي تقدمه تلك الدراسات للعلاقة بين التربية والتنمية فإنّ قناعات الاقتصاديين وعلماء التربية المهتمين بهذا الموضوع بقيت راسخة بأن التعليم يسهم في النمو الاقتصادي، وأن تأثيره يزداد بزيادة مواءمته لحاجات الاقتصاد ومدى قدرته على تزويد سوق العمل بالأطر والكفايات والخبرات العلمية. وبقي راسخا أيضاً الأهمية الكبيرة التي يمارسها التعليم في التنمية الاقتصادية والثقافية ولاسيما في المجالات الصحية والثقافية، ويلح الخبراء في هذا السياق على ضرورة الأخذ بنظم الأولويات في تخطيط التعليم والتركيز على أولوية التعليم الابتدائي والأساسي نظرا لدوره الكبير في زيادة العوائد الاقتصادية والاجتماعية.

خاتمة:

تسجل اقتصاديات التربية اليوم نفسها بين العلوم الاجتماعية التي اكتسبت أهمية وخصوصية كبرى، وتتمثل أهميتها في تناولها لأكثر قضايا الحياة المعاصرة أهمية وخطورة. فالعلاقة بين التعليم والحياة الاقتصادية تفرض نفسها في حياة الأفراد والمجتمع على حدّ سواء.

لقد استكشفت اقتصاديات التربية المعالم المجهولة للعلاقة بين التربية والاقتصاد، وبين رأس المال البشري والتنمية الإنسانية، كما أضاءت كثيراً من الغموض الذي يحيط بطبيعة العلاقة الجدلية المعقدة بين المادي والمعنوي في العملية التنموية بصورة عامة. ومهما يكن الأمر فإنّ الدراسات الجارية في هذا الميدان قد رسخت رؤى وتصورات علمية شاملة حول طبيعة العلاقة بين الاقتصاد والتربية، وأكدت أهمية الوظيفة الاقتصادية للتربية.

وقد مكنت نتائج الدراسات الجارية في مجال اقتصاديات التربية الحكومات والدول والأفراد من توجيه سياساتها التربوية والاقتصادية في المسارات المأمولة، واستفادت هذه الحكومات بدرجة كبيرة من معطيات البحث العلمي في ميدان التفاعل المعقد بين التعليم والاقتصاد وبين رأس المال البشري والتنمية. و شكّلت نتائج هذه الدراسات منطلقاً للإستراتيجيات والسياسات التربوية في مختلف أنحاء العالم لمواجهة كثير من المعضلات السياسية والاقتصادية. ومن هذا المنطلق دأبت كثير من الدول على تطوير التعليم والتأهيل لمواجهة تحديات التخلف وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول: إن اقتصاديات التربية تكتسب اليوم أهمية إستراتيجية سياسية واقتصادية واجتماعية، وتشكّل مدخلاً رئيسياً من مداخل التخطيط الاجتماعي والتربوي للتنمية والتّحديث والتطوير في المجتمع.

لقد أبنا في هذه الدراسة مختلف المداخل الأساسية لاقتصاديات التربية في مسارات التوظيف والتمويل والاستثمار والعوائد. وقدمنا تصوراً شاملاً لمختلف المفاهيم والمقولات والدراسات الجارية في هذا الميدان. وقد راعينا في تناولنا لهذه المسألة أهمية التأثير الذي يحققه التعليم في نمو المجتمع وتطوره الاقتصادي على نحو شامل.

وفي تناولنا لقضايا رأس المال البشري اعتمدنا منهجاً يتسم بالوضوح؛ إذ حاولنا تناول عملية التوظيف والاستثمار الاقتصادي في رأس المال البشري عبر العملية التربوية في مستوى الأفراد وفي مستوى المجتمع، كما تناولنا بالدراسة والتحليل تأثير رأس المال المتشكّل في دخول الأفراد وفي النمو الاقتصادي للمجتمع. وقد جرى هذا التناول وفقاً للمنهج المجهري «المايكرو اقتصادي» من جهة والمنهج الشمولي «الميكرو الاقتصادي» من جهة أخرى. وقمنا بعرض عدد كبير وواف من الدراسات الاقتصادية التربوية التي تناولت مختلف المسائل التي تتعلق بالتربية والاقتصاد ورأس المال البشري.

ولا بد لنا في خاتمة هذا البحث من أن نسجل بعض الملاحظات النقدية التي سردناها جوهرياً في مقدمة هذه الدراسة. وتتمثل إحدى هذه الملاحظات في أن بعض الدراسات الاقتصادية الجارية حول المدرسة قد اختزلت المسألة التربوية إلى بعدها الاقتصادي. وهذا يعني أن المدرسة تحت التأثير المتواتر لهذه الدراسات بدأت تفقد بريقها الثقافي والإنساني، وبدأت تفقد وظيفتها الأخلاقية والإنسانية والثقافية التي كانت تمثل وظيفتها الحيوية عبر التاريخ الإنساني. لقد رسخت الدراسات الجارية القيمة الاقتصادية للتربية وتجاهلت ما عداها، وأخضعت المسألة التربوية لمعايير السوق وقوانينه التي تتعلق بالعرض والطلب والعوائد والاستثمارات فحسب. ومما يؤسف له اليوم أن تأثير هذه النظريات والرؤى بدأ ينساب في عقول الأفراد والمربين وأصحاب القرار، وبدأت النظرة الاختزالية إلى المدرسة تتشكّل وفقاً لمعايير السوق من عرض وطلب. حتى إنَّ معدي البرامج المدرسية بدؤوا اليوم يبرمجون كل ما يتعلق بالمدرسة وفقاً لمعايير النظرة الاقتصادية الجامدة إلى المدرسة، وقد يؤدي هذا السيل الجارف من الدراسات والأبحاث والنظريات ذات الطابع الاقتصادي إلى اختزال المدرسة في بعدها الاقتصادي وحرمانها من تألقها الفكري والأخلاقي والإنساني.

خاتمة الكتاب: إطلالة نقدية

«الرجل الذي يرتكب غلطة ولا يصلحها يكون كمن قد ارتكب غلطة أخرى».

كونفوشيوس

ربما لا تبدو هذه الخاتمة النقدية متسقة مع السياق العام لكتاب أُعِدَّ في علم أصول التربية، لكتاب يزعم صاحبه أنه اجتهد في كتابة فصوله بمنهجية أكاديمية مفارقة للأنماط السائدة للفكر التربوي، ومتوافقة مع الطابع النقدي لهذا المقرر الذي يفترض به أن ينهض بوعي الطلاب، وأن ينمي طاقتهم الفكرية والنقدية. ونحن في هذا السياق لا نريد أن نحمّل مقرراً جامعياً أو أقساماً علمية المسؤولية الكاملة لتراجع الوعي التربوي النقدي لطلابنا في المستويات الأكاديمية في الوطن العربي.

فالأصول كيانات أكاديمية معنية في جوهرها بإنتاج فكر تربوي نقدي طليعي متقدم يفوق مختلف أشكال المعارف الأكاديمية، كما هي معنية بتكوين المربين وإعداد المعلمين أصحاب الرسالة الذي يحملون في مضامين رسالتهم الإنسانية الغايات الكبرى لمجتمعاتهم والقيم العليا لأمتهم. ونجزم أن أقسام الأصول تستطيع أداء هذا الدور بما تقدمه من مسارات أكاديمية ومساقات منهجية قادرة على تنمية الفكر الحرّ لدى الطلبة والمعلمين والمربين. وإذا كانت المسارات المنهجية لهذه الأقسام قاصرة عن أداء دورها النقدي والمعرفي فإنها تشكّل مصدراً من مصادر الأزمة التي تعانيها الأنظمة الفكرية التربوية في الوطن العربي.

ويمكننا القول في هذا السياق: إنَّ أقسام الأصول التربوية معنية بإنتاج الوعي التربوي في مجتمعاتها أكاديمياً وثقافياً. والخطاب التربوي السائد قد يكون بالضرورة نتاجاً لتأثير هذه الأقسام في تشكيل لحمة هذا

الخطاب وسداه. ويمكن الاستدلال على فعالية هذه الأقسام وفعالية مناهجها بفعالية الخطاب التربوي السائد وطبيعته النقدية. ومن هنا تأخذ هذه الخاتمة مشروعيتها العلمية والأكاديمية؛ إذ تظهر تأثير مقررات الأصول التربوية في تشكيل الوعي التربوي والخطاب التربوي السائد في المجتمع. والسؤال الكبير الذي تطرحه هذه الخاتمة: هل استطاعت أقسام الأصول التربوية في الوطن العربي تنمية الوعي النقدي، وتشكيل الخطاب التربوي الذي يمتلك القدرة على تغطية الواقع بصورة نقدية، وتوجيه مساراته التربوية في الاتجاهات النقدية؟ هل يأخذ هذا الخطاب طابعاً أيديولوجيا؟ هل يستطيع هذا الخطاب تطوير المجتمع الذي ينتسب إليه وتجاوز مواطن الضعف والقصور في الحياة التربوية والاجتماعية؟هل يعيش هذا الخطاب أزمة في مستويات الوعي ومأزقا في مستويات الممارسة؟

وإجابتنا الافتراضية أن الوعي والخطاب التربويين كلاهما في أزمة، وأن هذه الأزمة تتميز بطابع العمق والشمول والاستمرارية في المكان والزمان، وأن هذه الأزمة تعود إلى أزمة عامة مجتمعية، ومن ثمّ فإنّ القصور في المناهج التربوية النقدية يشكّل أحد مصادر هذه الأزمة. كما أننا نفترض أن المقررات والمناهج والسياقات التي تقدمها أقسام الأصول قاصرة في حقيقة الأمر عن أداء دورها التاريخي في إنتاج وعي علمي أكاديمي نقدي متقدم يتناسب مع طبيعة الدور التاريخي للوعي التربوي في بناء الحضارة والنهوض بالمجتمع.

تتجلى أزمة الفكر التربوي العربي في أزمة الخطاب التربوي السائد الذي يشكّل صورة للأزمة الفكرية والأكاديمية التي تعانيها أقسام الأصول التربوية، وهي المعنية أصلاً بإنتاج هذا الخطاب في حلته النقدية. فالخطاب التربوي السائد في الوطن العربي يأخذ طابع الخطاب التمجيدي السائد الذي يعلي من شأن الأوضاع التربوية القائمة، ويثني على كل ما فيه من مزايا وعطايا وسمات،

وهذا الخطاب هو خطاب مؤسساتي تنتجه المؤسسات التربوية للدولة، ويقوم على تمجيد الدور الذي تؤديه التربية في خدمة المجتمع والأنظمة السياسية القائمة. ويتجلى هذا الخطاب بقوة في الكتابات العربية التربوية؛ إذ يقوم كثير من التربويين العرب بتقديم أنظمتهم التربوية على أنها الأفضل عالمياً والأجود عربياً. ويشكّل هذا الاتجاه أحد أخطر عوامل الأزمة الحضارية والتربوية في الوطن العربي وأشدها فتكاً وتدميراً.

ويمكن الإشارة في هذا السياق باستحياء إلى حضور خجل للخطاب التربوي النقدي التقليدي الذي يمثله طليعة من المفكرين الذين تناولوا التربية العربية من منظور نقدي، ومع أهمية هذا الاتجاه النقدي فأنه قد استنفد طاقته باجترار نفسه في خطاب واحد لم تتغير وتائره منذ نصف قرن ونيّف. فالمفكرون التربويون العرب النقديون يعلنون عن وجود الأزمة التربوية، ويصفونها بشكل جيد، لكنهم قلما يبحثون عن الحلول الممكنة، فأينما يممت وجهك ستراهم يعلنون عن أزمة التلقين والتعليم البنكي، وأزمة المناهج، وأزمة المعلم، وستراهم يعلنون عن حضور التسلط، وهيمنة القهر في التربية العربية، وأن هذه التربية العربية تقوم على أسس تقليدية عفى عليها الزمن، وتجاوزها العصر.

في التسعينات من القرن الماضي ألقيت محاضرة عن أزمة التربية العربية في إحدى الجامعات العربية، تطرقت فيها إلى الأوضاع المأزقية للتربية العربية، وتحدثت فيها عن الاختناقات التربوية التي تعانيها، والأفكار التي طرحتها كانت معتدلة جداً وتقليدية في تناولها المنهجي لأوضاع التربية العربية، إذ كانت تدعو إلى الإصلاح التربوي انطلاقاً من أهمية التربية العربية في مواجهة المصير. وفي أعقاب هذه المحاضرة تعرضت لهجوم كبير غريب ومستهجن من أحد أساتذة الأصول الحضور الذي انهال بالسباب والشتائم على معظم

المفكرين العرب الذين أشرت إلى أعمالهم وأقوالهم في المحاضرة، ومن أبرزهم حامد عمار، وخلدون النقيب، ومحمد جواد رضا، وعبد الله عبد الدايم، وسعيد إسماعيل علي، وعبد الرحمن بدوي، وعبد الغني عبود، ومحمود قمبر، وغيرهم من رواد الفكر النقدي في التربية العربية، وأعلن المداخل- وهو مدرس جامعي حديث النشأة تلقى تعليمه العالي في الغرب- أن هؤلاء يشكّلون حفنة من العلمانيين الذين تجرؤوا على التربية العربية الأصيلة بما تنطوي عليه من قيم أصيلة وأعراف نبيلة، واستخدم كلمات جارحة في الهجوم على هؤلاء المفكرين، وخرج برأي يقول فيه: إن التربية العربية على ما يرام وأن نقدها هو تشكيك بمقومات هذه الأمة ووجودها وقيمها. ومع الأسف الشديد لقيت مداخلة هذا الأستاذ الجامعي ترحيباً عجيباً من قبل الحضور أثناء المحاضرة وبعدها، ومعظمهم من أساتذة كلية التربية في الجامعة.

هذه الصورة تعطينا نموذجا للفكر التربوي السائد في كليات التربية في الوطن العربي، وهو نموذج يرفض النقد والنظر والتأمل ويميل إلى الاعتزاز بالتقاليد التربوية الجامدة لمجرد أنها تقاليد، ويرفض أيّ رؤية نقدية تهدف إلى تحرير هذا النظام من جموده وعبثيته.

والسؤال الذي يطرح نفسه: لماذا كل هذا الجمود في الثقافة والفكر التربوي العربي المعاصر؟ سؤال صعب ولكن الإجابة عنه ممكنة، وليست مستحيلة. ويمكن أن نبدأ بنظرة خاطفة للتأمل في طبيعة المفكرين التربويين العرب، وفي أصولهم الفكرية والأكاديمية، وتكفي نظرة سريعة لتضعنا أمام اكتشاف خطير لم يخطر في بال أحد من قبل، وهو أن المفكرين التربويين النقديين العرب لا ينتسبون إلى أرومات تربوية أكاديمية بأكثريتهم الساحقة؛ إذ تبين لي أن معظم المفكرين الذين بحثوا في القضايا التربوية الكبرى بحثاً نقدياً لم يكونوا في الغالب تربويين أو من أصول تربوية أكاديمية، ومن كان تربوياً

منهم ليس من أصول تربوية محضة، بل غالباً ما يكون هؤلاء المفكرين النقديين من خريجي كليات الفلسفة، وعلم الاجتماع وكليات الفقه والدين.

وعندما ننظر في كليات التربية في الوطن العربي التي تمتد بالطول والعرض نجد اليوم غياباً للفكر التربوي النقدي أو غيره، حتى إنَّ بعض البلدان العربية تخلو اليوم من وجود مفكرين تربويين متميزين يسجلون حضورهم المميز في عالم الثقافة والفكر التربوي. هذا الغياب للفكر التربوي في حاضناته التربوية أمر يثير الدهشة والاستغراب، إذ كيف ينتج الفكر التربوي بعيداً عن كليات التربية، وفي مجالات فكرية أخرى؟ وكيف يموت هذا الفكر النقدي على أعتاب كليات التربية وينتهك على مذابحها؟

وهنا يمكننا أن نجزم بأن هذا الغياب الفكري ناجم عن وضعية مأزقية للتربية نفسها، بل يمكننا أن نجزم أيضاً أن هذا الغياب يشكّل أحد وجوه الأزمة التربوية الشاملة والعميقة في وطننا العربي. لماذا يغيب التفكير النقدي في التربية؟ ولماذا لا تستطيع الأنظمة التربوية الجامعية والأكاديمية أن تنتج وعياً تربوياً يتميز بشموله وعمقه وطابعه النقدي؟

الإجابة كما رصدناها تكمن في عملية تغييب الفكر النقدي في النظام التربوي برمته، ولاسيما في أقسام أصول التربية المعنية أصولاً بإنتاج فكر تربوي نقدي عميق في دلالته غني بمضامينه الفكرية. إذ كيف يمكن لنظام تربوي يعتمد التلقين بأبشع صوره والتسلط في أفضل تجلياته، لنظام تربوي اخترقته الأيديولوجيا من السطح والقاع ومن اليمين واليسار، لنظام تربوي فقد صلته مع العقل وحارب الفلسفة والفكر النقدي، كيف يمكن لمثل هذا النظام أن ينتج فكرا ونقدا وفلسفة ورؤى شمولية؟

تلك هي الحقيقة المرة، فالنظام التربوي لدينا يعمل بصورة مستمرة

على محاربة الفكر ونقض العقل وتهميش العقلانية، وهو وفقاً لهذه الصورة يغتذي بالشعارات ويفيض بالأيديولوجيات، ويحارب كل صورة للتفكير المبدع الخلاق، فكيف له أن يؤسس لولادة مفكرين ومنظرين وفلاسفة حقيقيين يقومون على تطوير المجتمع والنهوض به؟

ولو عدنا إلى كليات التربية والتعليم الجامعي من جديد لوجدنا أموراً غريبة تحدث، وهي في مجملها تريد تدمير كل بارقة للأمل في إنتاج فكر تربوي أو أجيال من المفكرين القادرين على مواجهة التّحديات الكبرى للمجتمع والحضارة. لقد اجتهدت كليات التربية في العالم على محاربة الفكر النقدي والفلسفي على مدى عقود من الزمن. وها هي بعض كليات التربية في الوطن العربي تقوم حديثاً بإلغاء مقررات فلسفة التربية التي تشكّل عماد الفكر النقدي، وأصل كل تفكير في مجال التربية، ولاسيما في أصول التربية.

ومن المؤسف أن هذه الكليات لم تقف عند هذا الحد، بل عملت على استبعاد العلوم الإنسانية الضرورية جدل لتشكيل وعي تربوي عقلاني؛ إذ لا نجد أثراً لمقررات أنتروبولوجيا التربية، أو علم الاجتماع التربوي، أو للتربية المقارنة، أو اقتصاديات التربية، أو فلسفة التربية، أو مستقبليات التربية، أو منهج البحث العلمي في التربية، وهي المقررات التي تشكّل عماد الفكر التربوي بالمطلق، إذ تحولت أقسام أصول التربية إلى أقسام تدرس مبادئ التربية وتاريخ التربية وأصول التربية، وهي مقررات شكلية بالقياس إلى العلوم الحقيقية للتربية. وهذا كله جعل من الاستحالة بمكان توليد فكر تربوي نقدي حقيقي يمكنه إيجاد نخب من المفكرين النقديين الحقيقيين في مجال التربية والفكر التربوي.

وباختصار، فإنّ هذه الكليات والأقسام تعلن الحرب على العقل والعقلانية والعلم والمعرفة العلمية، وتبث أفكارا وشعارات وأيديولوجيات قادرة على أن

تفتك بالعقل والقدرات العقلية للطلاب في حاضرهم ومستقبلهم. ومن ينظر عملياً في إمكانات الخريجين في هذه الكليات سيجد العجب كل العجب؛ فالطلاب في نهاية المراحل الجامعية لا يستطيعون تحرير نص واضح بلغتهم العربية، وكثير منهم يعتمد في الدراسات العليا على تجار الشهادات العلمية الذين يكتبون ويحررون لهؤلاء أطروحاتهم. وعندما يعودون بألقاب علمية فضفاضة خاوية فارغة من المعنى. ولكن ألقابهم تتيح لهم الوصول إلى أعلى المناصب ليشكّلوا منطلقاً جديداً للفساد العلمي والتربوي في بلدانهم.

المأساة كبيرة جداً، ونحن لا نحتاج إلى تطوير أو إصلاح أو ترقيع، بل نحتاج إلى تغيير جذري، إلى تثوير تربوي حقيقي، إلى إعادة بناء الأنظمة التربوية الأكاديمية على أسس حضارية إنسانية جديدة تتجاوب مع تطلعات المجتمع وطموحاته الكبرى في عالم لا يعرف غير التقدم والتطور والحداثة والثورة. إننا في عالم يطفح بالثورات؛ ثورة الإعلام والجينات، وثورة المعرفة، والثورة الرقمية، والثورة في مختلف الميادين، وهذه الثورات المعرفية تتطلب اليوم أكثر من أيّ وقت مضى ثورة في مجال التربية والمعرفة، ثورة إبيستيمولوجية تحطم كل عوامل الجمود والانغلاق والعبثية والصراعات الأيديولوجية من أجل بناء مجتمع حضاري متقدم ينطلق على مسارات تربوية بعيدة المدى.

وفي عمق هذه التوجهات الداعية إلى التغيير يمكن أن نعلن أن العناية بالمقررات والمساقات التربوية في أقسام الأصول يجب أن ترتقي إلى مستوى الدور الحضاري للتغيير، وقد حان الوقت لندرك أن تدريس الأصول على الأصول وتطوير مساراته النقدية أصبح أمراً ضرورياً ولازماً، وقد حان الوقت اليوم لنجعل من هذه المساقات والمقررات عامل جذب وتشويق وتوعية نقدية. ومن الضرورة بمكان اليوم أن نؤمن بأن دور المقررات التي ندرسها والوعي

الذي نبثه بين طلابنا ومريدينا يستحقان منا أن نكون في مستوى المسؤولية التاريخية في مستوى التأليف والعمل والنظر.

وإننا نريد اليوم أن نشعر بأننا حاولنا أن نكون في مستوى المسؤولية، وهذا ما نرجو أن نكون قد حققناه في تأليفنا لهذا الكتاب الذي نرجو له أن يكون مفيداً ومشوقاً ونقدياً، وأن يشكّل شمعة مضيئة بين الشموع التي أضاءها المفكرون التربويون النقديون العرب على دروب الحياة التربوية. لقد ترحلنا في شعاب الأصول وخضنا في هضابها وغشينا دروبها، وما هو إلا غيض من فيض الترحال في دروب المعرفة التربوية والتجول في رحابها. أقبلنا عليها في مقدماتها إقبال الناقدين، فطالعنا ذراها الفلسفية، وخضنا في متاهاتها الاقتصادية، وجبنا شعابها الاجتماعية، وترجلنا في محطاتها الأخلاقية، واستفضنا في ثرائها الأنتروبولوجي، وتأملنا في تجلياتها الثقافية، وتوقفنا في منعطفات أهدافها وغاياتها توقف المتفائلين، وختمنا جولتنا هذه على أطلالها اختتام المتسائلين آملين أن تكون هذه الرؤية النقدية الختامية مسكا وعنبرا كما كانت هي البدايات أريج عطاء وتفكر.

مراجع الكتاب

المراجع العربية :

1. إبراهيم عبد الله ناصر، أصول التربية: الوعي الإنساني، مكتبة الرائد العلمية، عمان، 2004.
2. إبراهيم ناصر و دلال محلس استيتية، علم الاجتماع التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1984.
3. إبراهيم ناصر، دلال محلس استيتية: علم الاجتماع التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1984.
4. إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، دار وائل للنشر، عمان، 2001.
5. إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربيّة، مصر، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983.
6. ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ط2، تقديم حسن تميم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت(د.ت).
7. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين،. دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت (د. ت)، ج 3.
8. أبو حامد الغزالي، أيها الولد، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1991.
9. أحمد أبو زايد، الضمير، الموسوعة العربية، المجلد الثاني عشر، http:// www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia &func=display_term&id=159404
10. أحمد زكي بدوي، معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.
11. أسعد عربي درقاوي، فصول في علم النفس العام، مؤسسة الأمالي الجامعية، جامعة دمشق، 1975-1976.
12. أفلاطون، فيدون (في خلود النفس)، ترجمة عزت قرني، دار قباء للطباعة

والنشر، القاهرة، 2001.
13. آلفين توفلر، صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة، 1990.
14. إليكس ميكشللي، الهوية، ترجمة علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، 1993.
15. إمام عبد الفتاح إمام، مدخل إلى الفلسفة، مؤسسة دار الكتب، الكويت، 1993.
16. امطانيوس ميخائيل، الإشكاليات الفلسفية في فكر تشومسكي اللغوية، المعلم العربي، السنة الثالثة والأربعون، العدد 1، 1990، صص26-32.
17. إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، 1991.
18. أنطون رحمة، اقتصاديات التعليم، مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، 1982.
19. إنيت شونفلونج، العولمة تحّد للتعلم الإنساني، ترجمة محمد سعيد الصباريني، الثقافة العالمية، العدد 85، نوفمبر/تشرين الأول / ديسمبر/ كانون الأول، 1997، صص 173-181.
20. أوليفيه برول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، دار عويدات، بيروت، 1986.
21. أوليفيه برول، لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، افريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2002.
22. ايغور كون، معجم علم الأخلاق، ترجمة توفيق سلّوم، دار التقدم، موسكو، 1984.
23. بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999.

24. بو علي ياسين، على دروب الثقافة الديمقراطية، دار حوران للنشر، دمشق، 1994.

25. بودون روف بوركو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.

26. بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الأول، ترجمة صالح عبد العزيز وحامد عبد القادر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1953.

27. بيتر فارب، بنو الإنسان، ترجمة زهير الكرمي، عالم المعرفة، العدد67، يوليو/تموز، 1983.

28. تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير، دار الساقي، بيروت، 1993.

29. ثابت كامل حكيم، قراءات في الفكر التربوي:، واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996.

30. جان بياجيه، الابيستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيّد نفادي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991.

31. جان كلود فيلو،: اللاشعور بحث في أعماق النفس الإنسانية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، 1996.

32. جان ماري دول، من فرويد إلى بياجيه، ترجمة غنيمي حاج، دار الطليعة، بيروت، 1977.

33. جمال أحمد السيسي، ياسر ميمون عباس، محاضرات في أصول التربية، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، 2007.

34. جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التربوية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1991.

35. جودت عبد الهادي، علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية للنشر، عمان، 2000.

36. جورج أم غازدة، وريموندیجكي كور سيني، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، عالم المعرفة، العدد، 70، الكويت، 1983.

37. جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954.

38. حسن جميل طه، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، دار المسيرة، عمان، 2007.

39. حسين فهيم، قصة الأنتروبولوجيا: فصول في تاريخ علم الإنسان، عالم المعرفة، العدد 98، فبراير / شباط، الكويت، 1986.

40. حسين محمد جمعة المطوع، اقتصاديات التربية، ط1، الإمارات العربية للنشر والتوزيع، 1987.

41. حليمة علي أبورزق، المدخل إلى التربية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، 1998.

42. خالد الطحان، دراسة بعض العوامل التي تسهم في التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها، المعلم العربي، السنة 31، العدد7 يوليو/تموز، 1978.

43. خالد عبد الرحيم، الإرهاب التربوي: تأصيل المصطلح، البعث الأسبوعي، العدد 8279، تاريخ 18/6/1990.

44. راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، دراسة في فلسفة التربية، دار معد، دمشق، 1996.

45. رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع،

الكويت، 1986.
46. رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983.
47. ريناتا غوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، دمشق ، 1984.
48. سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، الاسكندرية، 1984.
49. سعيد إسماعيل علي، أصول التربية العامة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2010.
50. سعيد إسماعيل علي، الاصول الفلسفيه للتربية، دار الفكر العربى، القاهرة، 2000.
51. سميرة أحمد السيد، الأسس الاجتماعية للتربية فى ضوء متطلبات التنمية الشاملة و الثورة المعلوماتية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004
52. السيد حنفي عوض، علم الاجتماع التربوي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1987.
53. صالح دياب هندي وآخرون، أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989.
54. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1976.
55. صالحة عبد الله عيسان، عارف توفيق عطاري، وجيهة ثابت العاني، اتجاهات حديثة في التربية، دار المسيرة، عمان 2007.
56. صبحي حمدان أبو جلالة، محمد حميدان العبادي، أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001.
57. صديق محمد عفيفي، أخلاق المهنة لدى المعلم، المنظمة العربية للتنمية

الإدارية، القاهرة، 2005.
58. طارق عبد الرؤف عامر، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، القاهرة، 2008.
59. الطاهر اللبيبي، سوسيولوجيا الثقافة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، 1987.
60. طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.
61. عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار الكتاب العالمي، بيروت، 1991.
62. عبد الرحمن النقيب، صلاح أحمد مراد، مقدمة في التربية وعلم النفس، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1987.
63. عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980.
64. عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، وكالة المطبوعات، الكويت، 1975.
65. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1984.
66. عبد الرحمن حسن الإبراهيم، دراسات حول الأهداف التربوية، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، الدوحة، 1986.
67. عبد الرحيم صالح عبد الله، الأسرة وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، كلية الآداب، جامعة الكويت، 1979.
68. عبد السلام محمد نجادات، الأخلاق بين الفلاسفة المسلمين والفلاسفة

اليونانيين، دراسة مقارنة، مجلة علوم إنسانية، العدد 40، السنة 6، شتاء 2009.

69. عبد العزيز عطا الله المعايطة، مقدمه في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 2005.

70. عبد الغني النوري، عبد الغني عبود، نحو فلسفة عربية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1985.

71. عبد الكريم اليافي، تمهيد في علم الاجتماع، مطبعة جامعة دمشق، 1964.

72. عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، العدد 12، السنة الثانية، أكتوبر، 1998، صص45–82.

73. عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، دار الشرق، جدة، 1985.

74. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1994.

75. عبد الله الرشدان الأثر الاقتصادي للتعليم العام في الأردن، المجلة التربوية: الكويت، المجلد الثاني، العدد الخامس، 1985.

76. عبد الله عبد الدايم: التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1978.

77. عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، إبريل/نيسان، 1998، (صص 64–86).

78. عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991.

79. عبد المحسن حمادة، مدخل إلى أصول التربية، ط 2، جامعة الكويت، الكويت، 2007.

80. عز الدين دياب، الشخصية والثقافة: محاولة لفهم دور الفرد في النهضة العربية المعاصرة، شؤون عربية، العدد4، يونيو/حزيران، 1981، صص125-138.
81. عزت السيد أحمد، فلسفة الأخلاق عند الجاحظ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.
82. علم الدين عبد الرحمن الخطيب، الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، 1988.
83. علي وطفة، مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب: إضاءات جديدة في منهجي بناء المفهوم وتعريبه، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، العدد 25، السنة 13، يوينو/حزيران، 2003، صص -147 196.
84. علي وطفة، أين الجانب الإنساني في الثقافة الكونية المعاصرة؟ مجلة المعرفة السورية، العدد 562، السنة 48، يوليو / تموز، 2010، صص 29-49.
85. علي وطفة، ثقافة الأطفال العرب إزاء تحديات الألفية الثالثة، مجلة المعرفة السورية، السنة 44، العدد 499، إبريل/نيسان،) 2005. صص 158-182.
86. علي وطفة، سيكولوجيا المعرفة الإنسانية، مجلة المعرفة السورية، السنة 44، العدد 504، سبتمبر/أيلول، 2005.
87. علي وطفة، المرتكزات السوسيولوجية للظواهر السيكولوجية عند فيكوتسكي، مجلة المعرفة السورية، العدد 551، السنة 48، أغسطس / آب 2009، صص 134-156.
88. علي وطفة، مكاشفات في خفايا النزعة الاجتماعية للتربية، مجلة المعرفة، السورية، العدد 484، السنة42، يناير/كانون الثاني، 2004،

صص148-184.
89. علي وطفة، بيار بورديو وجان كلود باسرون: إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، مجلة إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 5، شتاء 2009، صص 175-195.
90. علي وطفة، الدور الطبقي للتعليم الخاص في دول الخليج، مجلة آراء الخليج، مركز الخليج للأبحاث، العدد 63، ديسمبر 2009، صص 74-77.
91. علي وطفة، التفاعل التربوي في المدرسة ودوره في بناء هوية الطفل، مجلة الهوية، الديوان الأميري، العدد 45، مايو / يونيو، 2006، صص40-45.
92. علي وطفة، في فلسفة الأهداف التربوية: قراءة منهجية في المفهوم والمضمون، مجلة بناة الأجيال، مجلة فصلية محكمة تصدر عن نقابة المعلمين في سوريا، العدد 62، يناير/كانون الثاني، 2007، صص 39-49.
93. علي وطفة، فلسفة الأطفال: تحليل نقدي لرؤية إبداعية، مجلة الطفولة العربية، المجلد العاشر، العدد 37، ديسمبر، 2008، صص 104-109.
94. علي وطفة، الأسس المنهجية للأهداف التربوية في البلدان العربية، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 81، ربيع 2004. صص 35-83.
95. علي وطفة، التربية العربية والعولمة: بنية التّحديات وتقاطع الإشكاليات، عالم الفكر الكويتية، العدد 2، المجلد 36، أكتوبر- ديسمبر، 2008، صص 525-562.
96. علي وطفة، التربية العربية إزاء تحديات العولمة: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت، مجلة رسالة الخليج، صادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 90، 2004.
97. علي وطفة، التربية في معترك الحداثة، مجلة المعرفة السورية، العدد 556، السنة 48، يناير/كانون الثاني، 2010، صص 64-79.

98. علي وطفة، الدور الحضاري للتربية في دول الخليج العربي: من أزمة الفكر إلى مأزق الإصلاح، مجلة آراء الخليج، مركز الخليج العربي للأبحاث، العدد 74، نوفمبر، 2010، صص 15-20.

99. علي وطفة، التربية الأخلاقية في منظور دوركهايم، مجلة التربية القطرية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 170، السنة الثامنة والثلاثون، سبتمبر، 2009، صص 142-156.

100. علي وطفة، الأسس النقدية للاستثمار التربوي في رأس المال البشري، مجلة المعرفة السورية، العدد 568، السنة 49، يناير/كانون الثاني، 2011، صص 20-37.

101. علي وطفة، التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركهايم، مجلة المعرفة السورية، العدد، 567 السنة 49، ديسمبر/ كانون الأول، 2010، صص 233-247.

102. علي وطفة، الانتماء الثقافي الاجتماعي، والتحصيل المدرسي، مجلة المعلم، السنة الرابعة والأربعون، العدد الأول، 1991، وزارة التربية، دمشق، صص 17 - 33.

103. علي وطفة، سعد الشريع، التربية تاريخا والفكر التربوي تطورا: معاينات في جدل الواقع والنظرية، مطبعة الفيصل، الكويت، 2010.

104. علي وطفة، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، دار الفلاح، الكويت، 1999.

105. علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد، دمشق، 1992.

106. علي خليل أبو العنين وآخرون،: تأملات في علوم التربية كيف نفهمها، الدار الهندسية، القاهرة، 2004.

107. علي عبد الله المناعي: من يعلق الجرس؟ التربية التي نريد تربية مستقبلية، قطر، وثيقة غير منشورة، الدوحة، 1996.
108. علي عبد المعطي محمد، المدخل إلى الفلسفة، دار المعرفة الجامعية، بيروت، 1999.
109. علي ماضي، في فلسفة التربية والحرية، دار المسيرة، بيروت، 1979.
110. عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1988، ص 282.
111. عيسى محمد بوراس، القاعدة القانونية والقاعدة الأخلاقية، موقع veecos.net، الأربعاء، 28 يناير 2009.
112. غاستون ميالاريه، مدخل إلى التربية، ترجمة نسيم نصر، دار عويدات، بيروت 1985.
113. غانم هنا، فلسفة الحضارة، أملية جامعية، جامعة دمشق، 1979.
114. غي افانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، 1981.
115. فؤاد زكريا، خطاب إلى العقل العربي، مجلة العربي، الكتاب السابع عشر، الكويت، 1987.
116. فاخر عاقل، علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، 1977.
117. فاطمة جيوشي، طرائق تدريس الفلسفة، مطبعة دمشق، جامعة دمشق، دمشق، 1991.
118. فرانسيس ولف، سقراط، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2002.
119. فريق من الباحثين، علم النفس وميادينه، ترجمة وجيه أسعد، الدار المتحدة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993.

120. فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1980.

121. فوزية يوسف العبد الغفور، تقرير مقدم إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، بخصوص وثيقة الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول مجلس التعاون الخليجي، الكويت، تاريخ 30/6/1993.

122. قباري محمد إسماعيل، مناهج البحث في علم الاجتماع التربوي: مواقف واتجاهات معاصرة، دار المعارف، الاسكندرية، 1982.

123. كارل ياسبرز، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، مدخل إلى الفلسفة، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، 1967.

124. كامل فؤاد وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار القلم، بيروت، 1989.

125. لجنة من العلماء والأكاديميّين السّوفياتيّين، بإشراف، روزنتال. م، ويودين.ب، الموسوعة الفلسفية، ترجمة، سمير كرم، دار الطّليعة، بيروت، الطبعة الرابعة، 1981

126. لويس لوغران، السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1990.

127. ليلى داؤود، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الأمالي الجامعية، جامعة دمشق، 1977-1978.

128. مائسة الأفندي، المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية لتعليم المرأة، دار العلوم، الرياض، 1983، صص90 .95.

129. مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1981.

130. مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي

في ضوء التنوع الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 2001.
131. محسن حمود الصالحي، نظرات في الفكر التربوي الإسلامي، مكتبة الدار الأكاديمية، الكويت، 2005.
132. محمد إبراهيم المنوفي، نحو فلسفة تربوية لمواجهة ظاهرة الاستبداد السياسي، دراسات تربوية، صادرة عن رابطة التربية الحديثة، المجلد العاشر، الجزء79، صص(97-176.
133. محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999.
134. محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو، المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، 1964.
135. محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985.
136. محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999.
137. محمد جمال باروت، الدولة والنهضة والحداثة، مراجعات نقدية، دار الحوار، اللاذقية، ط1، 2000.
138. محمد حسن العمايرة، أصول التربية: التاريخية و الاجتماعية و النفسية و الفلسفية، دار المسيرة، عمان، 2005..
139. محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظام القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.
140. محمد عبد السميع عثمان، الأسس الاجتماعية والثقافية للتربية، الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2004.
141. محمد عزت عبد الموجود، الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية،

صحيفة التربية، العدد 4، السنة 26، نوفمبر/تشرين الثاني، 1974، صص 7-14.

142. محمد علي التهانوي، كشاف اصطلاحات العلوم والفنون، مكتبة لبنان، بيروت، 1996.

143. محمد عوض الترتوري، نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر، الدار الأهلية، بيروت، 2010.

144. محمد ليب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، المكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، 1965.

145. محمد متولي غنيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.

146. محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان، 2003.

147. محمد مصطفى زيدان و نبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق، جدة، 1985.

148. محمد منير مرسي، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981.

149. محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979.

150. محمد وجيه الصاوي، أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج: دراسة نقدية تحليلية مقارنة، في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربي، الدوحة 25 - 27 إبريل / نيسان، 1992، (صص297-372..

151. محمد يوسف المسيليم، اقتصاديات التعليم واستثمار العنصر البشري، ط1، جامعة الكويت، 2002.

152. محمود السيد سلطان، مقدمة في التربية، مؤسسة دار الوحدة للنشر والتوزيع، الكويت، 1977.
153. محمود السيد، محاضرات في المناهج والكتاب المدرسي، جامعة دمشق، دمشق، 1985.
154. محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980.
155. محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، دار الثقافة، قطر، 2001.
156. المختار بنعبدلاوي، الثقافة العربية ومعطيات الواقع الراهن والآفاق المنظورة، مجلة الوحدة، عدد غير مذكور، صص 44–50.
157. مراد وهبة، المعجم الفلسفي، الطبعة الثالثة، دار الثّقافة الجديدة، القاهرة، 1979.
158. مزينة الخطيب، معضلة القصور اللغوي عند الطفل، كلية التربية، جامعة دمشق، 1987.
159. مصدق الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية، دار الرشيد، بغداد، 1981.
160. معن زيادة، الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، معهد الإنماء العربي، المجلّد الأوّل، الطبعة الأولى، بيروت، 1986.
161. ملكة ابيض، الثقافة وقيم الشباب، وزارة الثقافة، دمشق، 1984.
162. ملكة أبيض، علم الاجتماع التربوي، مطابع مؤسسة الوحدة، جامعة دمشق، دمشق، 1982.
163. منذر الشرع، الاستثمار في راس المال البشري، مدخل التكاليف والأرباح، ضمن: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، التعليم والعالم

العربي: تحديات الألفية الثالثة، الطبعة الأولى 2000، صص 111-127.
164. منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والإعلامي والثقافي، قضايا إستراتيجية، العدد 9، مارس/آذار، 2002، صص 21-39.
165. مهدي فضل الله، فلسفة ديكارت ومنهجه، دراسة تحليلية ونقدية، دار الطليعة، بيروت، 1996.
166. نازلي صالح أحمد، مقدمة في العلوم التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1978.
167. ناصر الدين البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تفسير البيضاوي، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988.
168. نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، العدد 265، الكويت، 2001.
169. هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة، بيروت، 1991.
170. وائل التل، أحمد الشعراوي، أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار اليازوري العلمية، عمان، 2008.
171. وليم جيمس، العقل والدين، ترجمة محمود حسب الله، منشورات دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1980.
172. ياسين الأيوبي، التربية في التراث العربي، مجلة المعرفة السورية، العدد 378، مارس/آذار، 1995، صص 70-92.
173. يحيى هويدي، مقدمة في الفلسفة العامة، ط7، القاهرة، 1979.
174. يزيد عيسى سورطي، فلسفة التربية في العالم الإسلامي: المشكلات والحلول، المجلة التربوية، العدد 37، المجلد العاشر، خريف 1995، صص149-192.

175. يوحنا بيداويد، مفهوم الخير و الشر عبر التاريخ، الجزء الأول، ملبورن، سبتمبر/أيلول، 2008.
176. يوسف عبد المعطي، أمة معرضة للخطر: حول حتمية إصلاح التعليم، تقرير مقدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1984.

المراجع الأجنبية :

177. Adelman, I. and Morris, C, Economic Growth and Social Equity in Developing counries. (Stanford University Press: Stanford) 1973.
178. Anderson-Levitt Kathryn(2006) Anthropologie de l'éducation: pour un tour du monde Les divers courants en anthropologie de l'éducation , n° 171/2006/ Éducation et Sociétés.
179. Atkinson Macmillan P., & Delamont S. & Hammersley M. (1988) Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob", Review of Educational Research- 58- 2, 231- 250.
180. Baudelot & F. Leclercq dir., Les Effets de l'éducation, La Documentation française, Paris, 2005.
181. Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero,(1971. A. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz & R. Establet, Les etudiants, l'emploi, la

crise , Paris , 1981.

182. Baudelot.C.C- Estabelet.CR., L'école capitaliste en France Paris, Maspero.1971.

183. Ben-Porath,Y., 1967. "The Production of Human Capital over the Life-Cycle, Journal of Political, Economy, 75 (4), pp. 352 -365.

184. Bertell Ollman. "The Marxism of Wilhelm Reich". The Hidden Dimension, (New York, 1970), P.208.

185. Bois M., Les systèmes scolaires et leurs régulations, Lyon, CRDP, 2002.

186. Boudon Rymonde, L'inégalité des chances, Armond Colin, Paris, 1974.

187. Bourdieu (P.) La reproduction P.U.F., Paris, 1971.

188. Bronistaw Malinwiski, Une théorie scientifique de la culture, Ouv.cit,P32.

189. Bronistaw Malinwiski: Une théorie scientifique de la culture, point, Paris.1968.

190. Burguiere Evelyne, Culture et classes sociales: Inégalités ou différences culturelles, dans C.R.E.S.A.S. l'handicap socio-culturel en question, les Editions E.S.F., Paris, 1981.

191. C.R.E.S.A.S. L'handicapes socio-culturel en question E.S.F. Paris, 1981,P85.

192. Cherkaoui (M.): Sociologie de l'éducation, P.U.F. Paris Que s'ais-je? N2270.
193. Christophy (J.) et Mary J.B., School and inquility saturday Revît et Washington post,17 avril (1972),In Gras (A.), Sociologie de l'éducation, Textes fondamentaux, Paris, Larousse,(1974), (p.311.
194. Clerc Paul, La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixieme, I.N.E.D., Population, N4, 1964.
195. Crawitz Madeleine(1983). Lexique des sciences socials , Doloz, Paris, P 18.
196. Cuisinier J. & Segalen M. (1987). Ethnologie de la France, , PUF. Paris.
197. Cummins J. 1997 Minority status and schooling in Canada, Anthropology and Education enseignant, Sociologie et Sociétés-23- 1, 55 -69
198. Daniel Diatkine, Introduction à la Richesse des nations, Paris, Flammarion, 1999.
199. Daul Robert, Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Francaise, Le rodert, Paris, 1980. p.436
200. De Coster (S.) Hotyat (F.), La sociologie de l'éducation, Universite,de Bruxelles, Bruxelles, 1970.
201. Denison, E., 1962. "Education, economic growth and

gaps in information", Journal of

202. Dewey J. Democracy and education, new york: the free press , Macmillan Publishing co., Inc,1966.

203. Druker, P. "The Educational Revolution" in Education, Economy and Society. Halsey, Floud and Anderson, eds. (Free Press: New York). 1961.

204. Durkheim (E.),Education et sociologie,P.U.F. Paris, 1920.

B. Durkheim, L'evolution pédagogique en France , 2 vol., F. Alcan, Paris, 1938

C. Durkheim, L'éducation morale (1925), P.U.F., Paris, 1963.

205. E. Durkheim, Education et sociologie, P.U.F., Paris, 1922.

206. E.Durkheim, Education et sociologie (1922), rééd. P.U.F., Paris, 1966

207. Eduard von Hartmann, « L'Axiologie et ses divisions (Revue de la France et de l'étranger 1890, juillet - décembre, vol. XXX, pp. 466- 479.

208. Encyclopédie® Microsoft® Encarta 2000. © 19931999-Microsoft Corporation.

209. Eric Plaisance et Girard Vergnaud, Les sciences de l'éducation, Edition de la Découverte, Paris, 2001.

210. Fournel. L., Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940.
211. Gaston Mialaret , les sciences de L'éducation, P.U.F, Que sais- je? troisième édition, Paris, 1984.
212. Gaston Mialaret, Les sciences de éducation, P.U.F, Que sais- je? troisième édition, Paris, 1984.
213. Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F., Paris, 1991.
214. Gérard Ambroise, « Aux sources de l'effet pygmalion», Recherches & éducations, n°5 2e trimestre 2003, [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL: http:// rechercheseducations.revues.org/index218.html. Consulté le 29 mai 2009.
215. Gilbert.Durand, les grands textes de la sociologie moderne, Bordas, Paris, 1969.
216. Gilles Deleuze, qu'est-ce que la philosophie ? philagora, www.philagora.net.
217. Goodman R. (2001) Education: Anthropological Aspects, International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences, Elsevier Science Ltd, 41924196-.
218. Grawitz, Madelin, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris,1983.
219. Guy Roger, Action sociale: Introduction à la sociologie

Générale, H.M.H., Paris 1983.

220. Guy Roger, Introduction a la sociologie générale: l'organisation sociale, point, Paris, 1968.

221. Guy Roger: Introduction a la sociologie générale. l'organisation sociale, point, Paris, 1968.

222. Hannah Arendt, La Condition de l'homme moderne, Broché - 15 octobre 2002.

D. Hanushek, The trade-off between child quantity and quality, Journal of Political Economy, 100 (11), 1992 , pp. 84- 117.

223. Henri ISAAC, Samuel MERCIER, Ethique ou déontologie: Quelles différences pour quelles conséquences managériales ? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie, -Ixième conférence internationale de management stratégique- "perspectives en management stratégique "aims 2000 – Montpellier - 2426-25- Mai 2000.

224. Henri Modras, Eléments de la sociologie, Armend colin, paris,1975.

225. Herve Martin , Mentalités médiéval X1-XV, Nouvelles Clio. P.U.F., Paris , 1996.

226. Hewett Edgar Lee,(1905) "Preservation of Antiquities," Americall Anthropologist, VII (April-June 1905), 164 -66.

E. HOXBY dir., The Economics of School Choice, University of Chicago Press, Chicago, 2003.

227. Huitin (R.), Des chances pour tous, Genève, 1979.

228. Illiche Ivan, Une société sans école, Seuil, Paris, 1971.

229. J. Coleman, E. Campbell, C. Hobson, J. Mcpartland, A. Mood, F. Weinfeld & R. York, Equality of Educational Opportunity, U.S. Government Printing Office, Washington, 1966.

230. J. Heckman et A. Krueger, Inequality in America: What Role for Human Capital ?, M.I.T. Press, Cambridge, 2003

231. J. Heckman, L. Lochner & P. Todd, «Fifty Years of Mincer Earnings Regressions», in NBER Working Paper, no 9732, 2003

232. J.Leif et A.Biancheri , Philosophie de l'éducation , Les doctrines pédagogiques par les textes ,Delagrave, paris, 1966.

233. J.stotzel, La psychologie sociale, Flamaration, Paris 1963.

234. Jean Marie Domenache, Enquete sur les idées contemporaines Seuille, Paris, 1981.

235. Jean Perrot, La linguistique, que sais-je, P.U.F, Paris 1989.

236. Jean-Luc De Meulemeester "l'economie de l'education fait elle des progres? une perspective d'histoire de la pensee economique", Dulbea l Université Libre de Bruxelles, brussels economic review - cahiers ECONOMIQUES de Bruxelles, VOL. 50 - N°I Spring 2007.
237. Jean-Luc De Meulemeester « L'Economie de l'Education fait-elle des Progrès ? Une Perspective d'Histoire de la Pensée Economique», Brussels economic REVIEW - Cahiers Economiques de Bruxelles vol. 50 - N°1 spring 2007.
238. Joseph sumpf, dictionnaire de la sociologie, Larousse, Paris, 1973.
239. Kant, critique de la raison pratique trad. J.Giblin. Paris , 1965.
240. Kojeve A, Esquisse d'une phénoménologie du droit, Paris, Gallimard, 1981
241. Konard Lorenz: Trois essais sur le comportement animal et Humain, Seuil, Paris, 1965.
242. L. Fournel, Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940. La Philosophie , http:// membres.lycos.fr/minbar/cours/philosophieb.htm.
243. La Philosophie , http://membres.lycos.fr/minbar/cours/

philosophieb.htm.

244. Le Petit Robert, Version électronique du nouveau Petit Robert, Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue français, Nouvelle édition, Paul Robert, Paris, 1996.

245. Leon Donis, Tout développement psychologique est le développement de quelqu'un quelque part, dans C.R.E.S.A.S.le handicape.

246. Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992.

247. Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992.

248. Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l' Université de LAVAL, Québec, 1992.

249. Lucien Morin net Louis Brunet , Philosophie de l'éducation, Les presses de l'Université de Laval, Québec, 1992.

250. M. Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, P.U.F, Paris,.1970.

251. Madeleine Crawitz, Lexique des sciences sociales,

Dalloz, Paris, 1983.

252. Malinowski. B(1922) .Les Argonautes du Pacifique occidental (Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea, 1922), trad. A. S. Devyver, Gallimard, Paris, 1963, rééd. 1989.
253. Marc-André Bloch , Philosophie de l'éducation nouvelle, P.U.F, 1973.
254. Martinez-Verdier Marie-Louise,(2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis », Tréma [En ligne], 23 | 2004, mis en ligne le 4 mars 2010. URL: http://trema.revues.org/530
255. Maurice Debesse , L'adolescence , Que sais-Je , P.U.F, Paris 1955.
256. Mclanie Klein Contributions to Psycho-Analysis, 1921-1945 (New York.1964.
257. Michel Foucault: Histoire de la folie , Seuil , Paris , 1976.
258. Miliaret Gaston, Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation, Paris, P.U.F., 1979.
259. Millaret Guston: «Vocabulaire de l'éducation», PUF, Paris, 1979.
260. Mincer J., 1958. "Investment in human capital and

personal income distribution", Journal

261. Mordicai Gerstein, L'enfant sauvage (5 ans), Archimède, Paris, 1999.
262. Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling', Anthropology & Education. Ogbu, J. (1985). Anthropology of Education', International Encyclopedia of Education.
263. Olivier Reboul, La philosophie de L'éducation, Que sais-je n 2441, P.U.F, Paris, 2001.
264. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, 1970.
265. P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON, Les Héritiers. Les étudiants et la culture , Paris, 1964, rééd. 1966.
266. P. Bourdieu &(J. C.) Passeron, La reproduction, Paris. Minuit 1970.
267. Philippe Meirieu, Éduquer: un métier impossible? ou «Éthique et pédagogie», Conférence prononcée à Montréal le mercredi 27 mai 1992, dans le cadre du congrès Collèges célébrations 92. Pédagogie Collégiale Septembre, Vol. 6 n° 1, 1992.
268. Piéron Henri, Traité de psychologie appliquée, tome2, P.U.F., Paris, 1960.

269. R. A. Gauthier, La Morale d'Aristote, Paris, 1958; 2e éd. 1962.
270. René Hubert, Traite de la pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1946, p2.
271. Ricoeur P., Avant la loi morale, l'éthique , Encyclopedia Universalis, Les enjeux, 1988p. 42- 45.
272. Roland Jaccard: La Folie, Que sais- je ? N1761 , P.U.F, Paris , 1979.
273. Salvador de Giner: Initiation a l'intelligence sociologique. Privat, Paris,1970.. P.75
274. Servier J., L'ideologie , P.U.F., Paris 1982.
275. SMITH A , Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations, trad. franç. G. Garnier, 2 vol., GF-Flammarion, Paris, 1991.
276. Snyders (G.), Ecole classe et lutte des classes, P.U.F, Paris, 1982.
277. Spindler G.D. & Spindler G.D. (1955). Education and anthropology, Stanford, CA, Stanford University Press
278. T. PARSONS,Eléments pour une sociologie de l'action (Working Papers in the Theory of Action , 1949), trad. F. Bourricaud, Plon, Paris, 1955.
279. T.K. Penniman, (1965). A Hundred Years of Anthropology London: Gerald Duckworth and Co. Ltd

280. TH.Braun, Cours théorique et pratique de la pédagogie et de la méthodologie, Liége, 1872.

281. Vaizey, J. and Debeauvais, M. "Economic Aspects of Educational Development" in Education, Economy and Society edited by Halsey et al , 1961.

282. Wallon(H.): L'évolution psychologique de l'enfant , Collin, Paris, 1941.

283. Watfa Ali, l'interallié sociale dans l'enseignement supérieur français, université de Caen Comparée aux universités françaises, Thčse de doctorat, Université de Caen, Caen. 1988.

284. Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H. (1971) Great tradition, little tradition, and formal education' in Wax, M.L., Diamond S. Gearing, F.O. eds. Anthropological perspectives on education, New- York, Basic Books.

285. Wax, M.L. Diamond & Wax, M.H. (1971) Great tradition, little tradition, and formal education' in Wax, M.L., Diamond S. Gearing, F.O. eds. Anthropological perspectives on education, New- York, Basic Books.

286. Wikipedia: L'encyclopedie libre, http://fr.wikipedia.org/wiki/Axiologie (Axiologie).

287. Woozley. A.D., Theory of Knowledge, An Introduction, London, 1950, pp. 8- 1

وضع هذا الكتاب (أصول التربية: إضاءات نقدية) ليكون مرجعاً علمياً حديثاً للطلاب والباحثين والمربين. يتضمن الكتاب تسعة فصول ومقدمة وخاتمة تغطي مختلف جوانب علم أصول التربية في مجال التربية وعلومها، وقد روعي في تأليفه الأصالة المنهجية والدقة العلمية والموضوعية.

يتناول الفصل الأول مفهوم التربية وأبعاده وتجلياته، ويعالج الفصل الثاني الأصول الثقافية للتربية، ويدور الفصل الثالث حول الأصول السيكولوجية للتربية، أما الفصل الرابع فيستعرض الأصول الاجتماعية للتربية، وتشكّل الأصول الفلسفية للتربية موضوع الفصل الخامس، بينما يتناول الفصل السادس الأهداف التربوية والسياسات التربوية المرتبطة بها، وقد خصص الفصل السابع لمقاربة الأصول الأخلاقية للتربية، ونجد في الفصل الثامن مقاربة لمسألة الأصول الأنتروبولوجية في التربية، ثم يأتي الفصل التاسع أخيراً ليقدم تصورا واضحاً عن الأصول الاقتصادية للتربية.

والكتاب يشكّل مصدراً جديداً من مصادر المعرفة التربوية، ونأمل له أن يثمر في مجاله، وأن يجد المربون والطلاب فيه ما يمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومتطلباته، ومن إدراك أشمل لمصادر العملية التربوية ومضامينها وحدودها، وأن يشكّل أحد منطلقات وعيهم التربوي الشامل والمعمق بأبعاد العملية التربوية.

Foundations of Education: Contemporary Critical Highlights

Prof. Ali Assad Watfa

Dept. of Fundation of Education

Faculty of Education

Kuwait University

This book (Foundations of Education: contemporary critical highlights) is an up-to date scientific reference for students, researchers and educators in the field of Education and its sciences, in which the originality of methodology, scientific accuracy and objectivity were taken into account all throughout the book..

The book includes nine chapters, covering various aspects of the science of the Foundations of Education and its special fields.

The first chapter deals with the notion of Education and its dimensions and manifestations, while the second chapter deals with cultural Foundations of Education, and the third chapter outlines the psychological foundations of Education. The fourth Chapter

reviews the social Foundations of Education, and the fifth chapter outlines the philosophical Foundations of Education, whilst the sixth chapter deals with the educational goals and the associated educational policies.

The seventh Chapter has been devoted to the approach of moral Foundations of Education. Chapter eight is concerned with the ethnographic foundations of Education. Finally the ninth chapter provides a clear vision for the economic Foundations of Education.

The book includes a new source of educational knowledge, and we hope it will have an impact in its field, and that both educators and students will find what will enable them to understand the dimensions of this science and its requirements., and will have a more comprehensive understanding of the sources of the educational process with its contents and limitations. In addition the book shapes the premises of the educators for their comprehensive and in-depth awareness of the dimensions of the educational process.

الفهرس

الموضوعات	رقم الصفحة
تصدير	5
مقدمة الكتاب	7
في مفهوم أصول التربية	12
الفصل الأول	
التجليات الفكرية في مفهوم التربية	
مقدمة	21
1 – الإنسان صيرورة تربوية	22
2 – تعريف التربية	28
3 – منهجية التعريف	29
4 – مفهوم التربية بين البساطة والتعقيد	31
5 – الجذور اللغوية لمفهوم التربية	33
5–1 – جذور المفهوم في اللغة العربية	34
5–2 – جذور المفهوم في الأصل اللاتيني	38
6 – المضامين الفلسفية لمفهوم التربية في سياقه التاريخي	41
7 – تخوم مفهوم التربية وحدوده	53
7–1 – بين التربية التعليم	53
7–2 – البيداغوجيا والتربية	57
7–2–1 – الأصل الاشتقاقي لكلمة بيداغوجيا	59
7–2–2 – البيداغوجيا ليست التربية	61
7–2–3 – البيداغوجيا والفن	63
8 – من التربية إلى علم التربية	65
9 – الشمولية في مفهوم التربية	71
10 – بنية الفعل التربوي	75

11 – طرائق التربية	78
11–1 – التربية العفوية	78
11–2 – التربية الموجهة	79
12 – وظائف التربية	80
خلاصة ورؤية إجمالية	82
الفصل الثاني	
الأصول الثقافية للتربية	
مقدمة	89
1 – في مفهوم الثقافة	92
2 – تعريف الثقافة	95
3 – ما بين الحضارة والثقافة	98
4 – الثقافة والطبيعة الإنسانية	100
5 – الثقافة والمجتمع	101
6 – بنية الثقافة	103
7 – خصائص الثقافة	105
8 – الوظائف التربوية للثقافة	106
9 – التّغير الثقافي	107
10 – الثقافات الفرعية	112
11 – الثقافة والتربية	114
12 – الوظيفة الثقافية للمدرسة	117
13 –التربية وأنسنة الثقافة	123
الفصل الثالث	
الأصول السيكولوجية للتربية	
مقدمة	135
1 – المعطيات التربوية لعلم النفس الكلاسيكي	138

2 – الأسس الموضوعية لتطور السيكولوجية التربوية	143
3 – الإرهاصات الفلسفية الأولى لسيكولوجيا التربية	147
4 – المضامين التربوية لنظرية التحليل النفسي	151
5 – معطيات علم النفس التكويني عند جان بياجيه: (1896–1980) Jean Piaget	156
6 – المضامين التربوية للاتجاه السلوكي في علم النفس	158
6 – 1 – نظرية المثير والاستجابة	159
6 – 2 – نظرية بافلوف الإشراطية في التعلم	160
6–3 – المعطيات التربوية لنظرية بافلوف	162
6–4 – سلوكية واطسون (1878-1958) Watson, John Broadus	166
6–5 – المعطيات التربوية لنظرية واطسون	168
7 – اختبارات الذكاء وروائزه في التربية	168
8 – معطيات علم النفس التربوي في مجال الطفولة	171
9 – التربية على مبدأ الحاجات النفسية	181
10 – المبادئ التربوية التي رسختها سيكولوجيا التربية	187
11 – المعطيات التربوية للاتجاهات الحديثة في علم النفس	192
خاتمة	197
الفصل الرابع	
الأصول الاجتماعية للتربية	
مقدمة	205
1 – الأساس الموضوعي لتطور النزعة الاجتماعية في التربية	207
2 – رواد النزعة الاجتماعية في التربية	211
2–1 – إميل دوركهايم والوظيفة الاجتماعية للتربية	214
2–2 – جون ديوي: المدرسة والمجتمع	217
2 – 3 –كارل مانهايم: الشرطية الاجتماعية للتربية	218
2–4 – تالكوت بارسونز والبنية الاجتماعية للفعل التربوي	219

3 – النظرية النقدية: المدرسة ومعاودة إنتاج العلاقات الاجتماعية.....	221
4 – الديمقراطية التربوية بين مسؤولية المدرسة ومسؤولية المجتمع.....	225
5 – خرافة الديمقراطية التربوية في المدرسة.....	229
6 – دور المجتمع في تحقيق الديمقراطية التربوية.....	233
7 – التنشئة الاجتماعية Socialization.....	235
7–1 – نظرية دوركهايم.....	237
7–2 – نظرية فرويد Freud, Sigmund (1856-1939).....	238
8 – أساليب التنشئة الاجتماعية والثقافية.....	240
9 – البعد البيولوجي والعرقي لمفهوم الذكاء.....	242
10 –البعد الاجتماعي للتباين في الاستعدادات العقلية.....	244
11 – جدل العلاقة بين الوسط الاجتماعي والوسط البيولوجي.....	245
12 – الأصول الاجتماعية للغة عن الأطفال.....	249
خلاصة.....	255
الفصل الخامس	
الأصول الفلسفية للتربية	
مقدمة.....	263
1 – تعريف الفلسفة.....	265
1 – 1 – الفلسفة بين الدين والعلم والأسطورة.....	269
1 – 2 – حدود البحث الفلسفي.....	272
1 – 3 – خصائص الخطاب الفلسفي.....	274
2 – بين الفلسفة والتربية.....	276
3 – فلسفة التربية.....	280
4 – تقاطعات الفلسفة والتربية.....	283
4 – 1 – المسألة الوجودية (الأنطولوجية).....	283
4 – 2 – المسألة المعرفية: نظرية المعرفة.....	285

4 – 3 – المسألة القيمية: النظرية الأخلاقية	291
4 – 4 – في ماهية الإنسان وطبيعته	293
5 – الفلسفات التربوية	300
5 – 1 – النزعة المثالية في فلسفة التربية Idéalisme	301
5 – 2 – النزعة المادية في الفلسفة التربوية (Matérialisme)	306
خاتمة	309
الفصل السادس	
الأهداف التربوية: فلسفة و مفهوماً وتحديات	
مقدمة	315
1 – تعريف الأهداف التربوية	317
2 – وظيفة الأهداف التربوية وأهميتها	325
3 – بناء الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها	328
4 – سمات وخصائص الأهداف التربوية	330
5 – السمات الاجتماعية للأهداف التربوية	330
6 – تكامل مصادر الأهداف التربوية ومدى شموليتها	333
7 – التجاوب مع نسق الأولويات الاجتماعية	335
8 – الطابع الفلسفي للأهداف التربوية	337
9 – الأهداف التربوية وحاجات المجتمع	339
9 – 1 – حاجات الأفراد وميولهم	341
9 – 2 – التّحديات المستقبلية	342
10 – البعد المستقبلي للتربية	344
11 – الأيديولوجية في الأهداف	351
12 – إستراتيجية الأهداف	355
13 – تنفيذ الأهداف التربوية	356
خاتمة	357

الفصل السابع

الأصول الأخلاقية للتربية

مقدمة 361
1 – في مفهوم الأخـلاق 363
1 – 1 – الأخلاق في الثقافة العربية 364
1 – 2 – الأخلاق في الثقافة الغربية 367
1 – 3 – حدود المفهوم بين الثقافتين 371
2 – مضامين المفهوم وتخومه 372
2–1 – مفهوم الخـير 372
2 – 2 – مفهوم الضمير 378
2 – 3 – في مفهوم الواجب 384
2 – 4 – الأخلاق المـهـنـيـة 386
2 – 5 – الأخلاق والقانون 387
3 – من القيم إلى الأخـــلاق 390
4 – مصدر القيمة الأخلاقية 392
5 – جوهر المسألة الأخلاقية 397
6 – التربية الأخـلاقـيـة 399
7 – التربية الأخلاقية في المدرسة 401
8 – اتجاهات التربية الأخـلاقـيـة 403
9 – هل يمكن تعليم الأخـلاق؟ 407
خلاصة 408

الفصل الثامن

الأصول الأنتروبولوجية للتربية

مقدمة 413
1 – الأنتروبولوجيا ماهية و تعريفاً 418

2 – نشأة الأنتروبولوجيا	424
3 – ولادة الأنتروبولوجيا التربوية	426
4 – **الأهداف والبنية**	436
5 – مناهج الأنتروبولوجيا التربوية	438
6 – الأطر النظرية	442
7 – الأنتروبولوجيا التربوية في الولايات المتحدة	445
8 – الأنتربولوجيا التربوية في بريطانيا	446
9 – الأنتربولوجيا التربوية في أستراليا	448
10 – الأنتروبولوجيا التربوية في فرنسا	449
11 – الأنتربولوجيا التربوية في كندا	449
12 – الأنتربولوجيا التربوية في آسيا	451
13 – الأنتربولوجيا التربوية في روسيا	451
خلاصة	452

الفصل التاسع

الأصول الاقتصادية للتربية

مقدمة	457
1 – تعريف اقتصاديات التعليم	467
1 – 1 – اقتصاديات التعليم: لمحة تاريخية	468
1 – 2 – اقتصاديات التربية بوصفها علماً	473
2 – المناهج في اقتصاديات التربية والتعليم	477
3 – الاستثمار في التعليم وعوائده	480
4 – المحددات الأمبيريقية لمستوى التعليم ودورها في العائد الاقتصادي	484
5 – العلاقة بين النفقات المدرسية والنتائج المدرسية	487
6 – تأثير رأس المال البشري في الدخول المادية للأفراد	491
7 – تأثير التعليم في النمو الاقتصادي للمجتمع	493

خاتمة.....	499
خاتمة الكتاب: إطلالة نقدية.....	503
مراجع الكتاب.....	511
الملخص باللغة العربية.....	541
الملخص باللغة الإنجليزية.....	543
الفهرس.....	545