أُسس التربية

الفهرست

الفصل الاول

معنى التربية 15
ضرورة التربية 16
وظيفة التربية 19
موارد التربية 22

الفصل الثاني

الاصول التاريخية للتربية 25
أهمية دراسة الأصول التاريخية للتربية 27
إتجاهات البحث في تاريخ التربية 29
تطور الفكر التربوي عبر العصور 29
التربية في المجتمعات البدائية 31
التربية في المجتمعات القديمة. 37
أ – التربية الصينية القديمة 37
– الدين والتربية 39
– اللغة الصينية القديمة 40
– المراحل التعليمية 41
– نظام الامتحانات 43
ب – التربية المصرية القديمة 44
– الحياة الإجتماعية 44
– الديانة 45
– أهداف التربية ونظامها 46
– المنهج المدرسي ومراحل التعليم 47
– طرق التعليم 50
جـ – التربية اليونانية 50
1 – التربية الهومرية 51

2 – التربية اليونانية القديمة..... 54
1 – التربية الاسبرطية 54
2 – التربية الاثينية المبكرة..... 59
3 – التربية اليونانية الحديثة 62
أ – التربية الالينية في عصر الانتقال 66
ب – التربية الاثينية المتأخرة 75
بعض أعلام الفكر اليوناني 82
سقراط 82
أفلاطون 89
أرسطو 102
د تطور التربية الرومانية 109
1 – الفترة القديمة «عصر التربية الرومانية الاولى» 109
2 – فترة التحول 111
3 – العصر الامبراطوري 112
4 – مرحلة الانحلال 113
أنواع المدارس اليونانية 114
1 – المدارس الأولية 114
2 – مدارس النحو 116
أ – التربية المسيحية 118
– مقدمة 118
– اهداف التربية المسيحية 118
– السمات العامة للتربية 118
1 – الحركة المدرسية 119
2 – الرهبنة 120
3 – تربية الفرسان 121
– إنشاء المدارس المسيحية 122

أ – مدارس الأديرة 123
ب – مدارس الكاتدرائيات 125
جـ – مدارس الحوار الديني 126
د – مدارس الإنشاد أو الغناء 126
هـ – ظهور مدارس المدن 127
و – التعليم في النقابات 127
ز – ظهور الجامعات 128
– التربية العربية في العصر الجاهلي. 129
العوامل المؤثرة في التربية 130
أهداف التربية واساليبها 133
النتاج العلمي 134
ب – التربية الاسلامية في العصور الوسطى. 136
الإسلام والعلم 136
أهداف التربية الاسلامية 136
تطور التربية الإسلامية في العصور الوسطى 139
طرق التدريس وأساليبه 140
المواد الدراسية والمراحل 142
أماكن التعليم الإسلامي 143
الأجر والإنفاق على التعليم. 147
أشهر المربين المسلمين في العصور الوسطى 150
الغزالي وآراؤه التربوية 150
عبد الرحمن بن خلدون وآراؤه التربوية 156
ابن سحنون وآراؤه التربوية القابسي وآراؤه التربوية 168
– التربية في العصور الحديثة. 178
التربية في القرن السادس عشر في عصر النهضة 178
التربية الإنسانية 178

أشهر المربين في عصر النهضة (الحركة الانسانية) 181
ارازموس 181
التربية في القرن السابع عشر 182
– المذهب الواقعي 182
– أشهر المربين في القرن السابع عشر 183
جون لوك 183
التربية في القرن الثامن عشر (الحركة الطبيعية) 184
– أشهر المربين في القرن الثامن عشر 185
– جان جاك روسو 185
التربية في القرن التاسع عشر 186
– النزعة النفسية في التربية 186
– النزعة العلمية في التربية 186
– أشهر المربين في القرن التاسع عشر 186
هربرت سبنسر 188
التربية في القرن العشرين 189
– عوامل الحركة الاصلاحية في تطور التربية 190
أ – الفلسفة البرّاجمانية. 192
– جون ديوي 194
ب– مذهب الدوام 200
جـ – مذهب التقدمية 201
د – مذهب الاساسيات 201
هـ – المذهب البنائي 203
و – الفلسفة الرأسمالية 206
ز – الفلسفة الاشتراكية 206
ح – الفلسفة الهلامية 207
ط– الفلسفة الانسانية 208

ي – الفلسفة الانتقائية 209

الفصل الثالث

الأصول الاجتماعية للتربية 213
– مقدمة 213
– التغير الإجتماعي 213
– التغير الثقافي 216
أ – الثقافة الديناميكية (المتغيرة) 216
ب – الثقافة الراكدة (الجامدة) 217
– نظريات الضبط الاجتماعي 218
1 – النظرية الوظيفية 218
2 – النظرية الصراعية 218
3 – النظرية التفاعلية 218
4 – النظرية الاسلامية 219
– السلوك الاجتماعي 219
– الحراك الاجتماعي 220
– بعض أعلام الفكر في الأسس الاجتماعية في التربية 222
1 – اميل دركيم 222
2 – جورج ميد 224
3 – شارل مانيم 225

الفصل الرابع

الأسس النفسية للتربية 229
– طبيعة المتعلم 229
– طبيعة التعلم 230
– الفروق الفردية 231
– مجالات التعلم 231
– قوانيين التعلم 232

- عوامل التعلم 233
- شروط التعلم 237
- صور التعلم 238
- طرق التعلم 239
العوامل المساعدة على التعلم 242
- نظريات التعلم 243
- بعض أعلام الفكر في الأسس النفسية للتربية 248
1 - فرويد 248
2 - بياجيه 250
3 - سكينر 252

الفصل الخامس

الاصول الفلسفية للتربية 257
الطبيعة الانسانية 258
الفلسفة المثالية 258
الفلسفة الواقعية 259
الفلسفة البراجمانية 260
الفلسفة الاسلامية 261
- المراجع 265

الفصل الأول

- معنى التربية
- ضرورة التربية
- وظيفة التربية
- موارد التربية

معنى التربية

اختلفت معاني التربية على مر العصور وبين مجتمع وآخر تبعاً لفلسفة المجتمعات وتبعاً لأهداف التربية ويمكن تبين ذلك من خلال استعراض معاني التربية التالية : ابراهيم ناصر 1994 ص 14- 15).

فقد عرفهاكونفوشيوس (551 - 478 ق . م) : (أن الطبيعة هي ما منحتنا اياه الآلهه والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في صراط الواجب ، وادارة هذا الصراط وتنظيمه هو القصد من التربية والتعليم) وبذلك كان الغرض الذي ترمي اليه التربية الصينية ، تدريب كل فرد على سلوك طريق الواجب وخدمة النظام القائم واعداد الموظفين للدولة وإخراج طبقة من الحكام والمحافظة على العادات و التقاليد والمعتقدات السائدة والموروثة عن السلف والمحافظة على الإستقرارفي المجتمع الصيني.

أما افلاطون (427 - 347 ق.م) فقد عرفها : «التربية هي ان تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما»

وعرفها ارسطو طاليس (384-322ق.م) « التربية هي اعداد العقل كما تعد الارض للبذار».

أما ابو حامد الغزالي (1059-1111م) «فعرفها بأنها صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الانسان ان يحترفها وان اهم اغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله » .

وعرفها جان جاك رسو(1712-1778م): «ان واجب التربية ان تعمل على تهيئة الفرص الانسانية ، كي ينمو الطفل على طبيعته انطلاقاً من ميوله واهتمامه » .

بستالوزي (1746-1827م): « اعداد الانسان لتحمل مسؤولياته المختلفة في الحياة ».

أما فروبل (1782-1882 م) فقد ذكر أن: «التربية عملية تتفتح بها قابليات التعليم الكامنة، حما النباتات والازهار، أي ان الطفل مجموعة من القابليات، وما وظيفة التربية الا العمل في سبيل تفتح هذه القابليات ونموها» .

وذكر هربرت سبنسر (1820-1903م): «عرفها بأنها كل ما نقوم به كم اجل انفسنا، وكل ما يقوم به الآخرون من اجلنا بغية التقرب من كمال طبيعتنا، واعداد المرء للحياة المستقبلية» .

أما ديوي (1889-1982 م) فقد ذكر: «أن التربية تعني مجموعة العمليات التي يستطيع بها

المجتمع او زمرة اجتماعية كبرت او صغرت ان تنقل سلطانها او اهدافها المكتسبة، بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، ان التربية هي الحياة » .

وعرف ساطع الحصري (1881-1986) التربية قائلاً: «التربية هي ان ننشىء الفرد قوي البدن حسن الخلق صحيح التفكير محباً لوطنه معتزاً بقوميته مدركاً واجباته مزوداً بالمعلومات التي يحتاج اليها في حياته» .

اما احدث النظريات التي تناولت معنى التربية هي (نظرية التكيف) القائلة (إن التربية هي عملية تكيف او تفاعل ما بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها) ويقصد ببيئة المتعلم كل ما يحيط به في هذا العالم من العوامل التي لها مساس بحياته ويطيب له ان يتفاعل معها، ولا يعد قرب هذه العوامل اليه او بعدها عنه شرطاً في دخولها ضمن بيئته، وقد تكون ثمة عوامل قريبة منه ولكنها لا تمت له بصلة، فهذه لا تعتبر جزءاً من بيئته، وقد تكون ثمة عوامل بعيدة من حيث الزمان والمكان وهي مع ذلك تهمه وتعنيه، فهذه تكون جزءا من بيئته .

ومن المفاهيم الحديثة لمعنى التربية: «تنمية الشخصيات البشرية الاجتماعية الى اقصى درجة تسمح بها امكاناتها واستعداداتها، بحيث تصبح شخصية مبدعة خلاقة منتجة متطورة لذاتها ولمجتمعها ولبيئتها من حولها» (سلطان :1979ص99). «كل النشاطات المتعلقة بقدرة الفرد على التعلم والاكتساب ، والاختيار والابداع، والاتصال والتحدي والاستجابة للتحدي لتكون للفرد اهداف واضحة للعيش في مجتمع اليوم ومجتمع الغد ، وفي الوقت نفسه ينال الرضى في اثناء تحقيق تلك الأهداف» . (hammel,c:1977:p:17)

يلاحظ من التعريفات السابقة للتربية اختلافاً كبيراً في تحديد مفهوم التربية وهذا شيء بدهي و يعود بالدرجة الاولى لاختلاف نظرة المفكرين الفلاسفة والمربين الى الانسان وطبيعته ، وإلى المعرفة ومصادرها ، الى فلسفة المعرفة في كل مجتمع ، والاهداف المتوخاة من التربية ، ومن هنا يمكن القول انه من الصعب الاتفاق على نموذج واحد من التربية يكون صالحاً لجميع البشر، وفي جميع المجتمعات وتحت كل الأنظمة ، وفي كل المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

ضرورة التربية

التربية ضرورة فردية من جهة ، وضرورة اجتماعية من جهة اخرى فلا الفرد يستطيع ان يستغني عنها ولا المجتمع وكلما ارتقى الانسان في سلم الحضارة ازدادت حاجته الى الحضارة وخرجت هذه الحاجة عن حد الكماليات الى حد الضروريات .

ولقد كانت التربية في العصور السالفة امتيازاً تنفرد به الطبقات الارستقراطية الميسورة،

اما اليوم فهي حق يجب ان تتمتع به جميع الطبقات على السواء ، فهي حق اكيد لجميع الناس، وضرورة للافراد والجماعات .

وسنتناول ضرورة التربيةبالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع .

اولاً : لماذا يحتاج الفرد الى التربية؟

إن الفرد الانساني يحتاج للتربية لاسباب ثلاثة: (شهلا ورفاقه: 1972، ص 16-20)

1- **لأن العلم (التراث الثقافي)** لا ينتقل من جيل الى جيل بالوراثة فالعلوم التي يكتسبها الآباء بالوراثة البيولوجية ولكنها تكتسب نتيجة للعيش بين الجماعة وبواسطة التربية والتعليم، وقد وضع مربيان امريكيان هذه الفكرة في قالب خيالي قائلين: » لو انتقل سكان الكرة الارضية الى المزيخ، تاركين ،وراءهم الأطفال الصغار، ثم عادوا اليهم بعد عشرين عاما، لوجدوهم قطيعاً من البهائم« . ،قد ذكر الامام الغزالي (ت 5.5 هـ): لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم، أي انهم بالتعليم يخرجون الناس من حد الهمجية الى حد الانسانية» (الغزالي: ص90). إن عدم توريث العلم والثقافة والتراث الثقافي، من حسن حظ البشرية وان انتقال العلم عن طريق التربية هو خير للبشرية ذلك ان الوراثة أمينة في ما تنقله من جيل الى جيل اي انها تنقل كل شيء كما هو،دون تمييز بين جميله وقبيحه وبين ما هو مناسب وما هو غير مناسب، اما التربية فلا تنقل الى الجيل الناشيء جميع ما حصلته الاجيال السالفة منالعل من العلوم، بل تحاول ان تختار منها ما يلائم حاجات المتعلم والواقع الذي يعيشه.

2- **لأن الطفل مخلوق كثير الاتكال قابل للتكيف**:- ان الطفل مخلوق ضعيف كثير الاتكال بالنسبة الى صغار الحيوانات فمع انه ارقاها مرتبة واكثرها ذكاء، وهو طويل الطفولة، يستمر في ضعفه وإتكاله مدة طويلة ولعل السبب في ضعف الطفل واتكاليته انه يولد قبل ان يتم نضجه وتكتمل مقدرته علي مجابهة الحياة فضلاً عن انه بعد الولادة يظل زمناً طويلاً متخلف النشج بطيء النمو بعكس ما يحدث عند الحيوان حيث تقوم القوى الوراثية بانضاج جنين الحيوان قبل الولادة. اما القوى الوراثية لدى الانسان فتقوم بتهيئة جنين الانسان للنضج، حتى اذا جاء الى هذا العالم تسلمت البيئة هذه القوى، وعملت على تحقيقها. أما قابليته للتكيف او المرونة فالطفل على الرغم من انه اقل قدرة عليه من صغار الحيوانات في اول الامر فالفرخ الصغير مثلاً سريع التكيف، ولكنه ما يلبث ان يتوقف عن هذا التكيف عند حد لا يمكنه ان يتجاوزه. أما الطفل على قلة تكيفه في الأشهر الاولى من حياته، فإنه يسبق صغار الحيوانات في ميدان النشوء والترقي بمرور السنين، ذلك لانه اكثر منها مرونة او قابلية للتكيف.. ولما كان الطفل كثير الاتكال قابلاً للتكيف، فانه يحتاج الى الشيء الكثير من الرعاية

والتوجيه حتى يصير قادراً على نفع نفسه، وذويه وخدمة جماعته وبلاده، ومما لا شك فيه ان المدرسة هي اقدر المؤسسات على القيام بهذا العمل فهي حلقة الاتصال بين الاجيال الناشئة وبين حضارة الاجيال السابقة.

3- **لأن البيئة كثيرة التعقيد والتبدل وتحتاج الى اضافة وتطوير:** تمتاز البيئة بتعددها من جميع النواحي البيئية والروحية والاجتماعية وهي بهذا تطبع بطابع الحضارة، وكلما تقدم الانسان في طريق الحضارة اتسعت بيئته وتعددت متطلباتها وكثرت مشكلاتها واشتدت ازماتها، عندها تزداد حاجته الى التربية، ويصبح مضطراً الى ان يبذل جهوداً جبارة في سبيل تكييف نفسه وفقاً لهذه البيئة. أما بشأن البيئة فهو كذلك مما يزيد الفرد حاجة الى التربية فالعلم في تطور مستمر وعالم الامس هو غير عالم اليوم هو غير عالم الغد والعلوم والاحداث تتطور بسرعة فائقة جداً فما يجري ويحدث في عام واحد لم يكن يجري بالامس في اعوام متعددة وما يحدث في عالم المعرفة والعلم في عام واحد يفوق ما كان يحدث في مئات السنين. وازاء هذا التغير السريع المستمر ترى المدرسة ان من واجبها ان تعد الجيل الناشيء لعالم اليوم والغد معاً، فتعودهم المرونة في افكارهم واعمالهم واتجاهاتهم، ليكونوا قادرين على تكييف انفسهم بمقتضى التغير الذي يجري حولهم في مختلف نواحي الحياة (أن تعودهم التفكير المستقل وتدربهم على حل مشاكلهم بأنفسهم لا أن تلقنهم حلولاً). قال الامام علي رضي الله عنه: «لا تعودوا بنيكم على اخلاقكم فانهم مخلوقون لزمان غير زمانكم». (الرشدان: 1978: ص 40).

ثانياً: لماذا يحتاج المجتمع إلى التربية:؟

يحتاج المجتمع الى التربية لانها تساعده على سد حاجتين من حاجاته الاساسية وهما: (الرشدان: مرجع سابق: ص 40).

1- الاحتفاظ بتراثه الثقافي.

2- تعزيز التراث الثقافي ونقله.

اذا اراد المجتمع المتحضر ان يكتب له البقاء والاستمرار فلا بد له من الاحتفاظ بتراثه الثقافي وصيانته من الضياع والاندثار وافضل سبيل الى ذلك يكون بنقل هذا التراث الى الاجيال الناشئة بواسطة التربية، ومن الأمور المسلمة ان الجيل القديم يعتبر نفسه القيم على هذا التراث، لذلك فهو حريص على المحافظة على ما توصلت اليه الاجيال السالفة من المعارف والقدرات الانسانية، ويرغب كل الرغبة في نقلها الى الجيل الجديد. أما عن تعزيز التراث الثقافي فان المجتمع يحتاج الى التربية لانها تساعده على تعزيز تراثه الثقافي، فمهما يكن

التراث الثقافي زاخراً بما حصله الجنس البشري من علم غزير وخبرة واسعة فهو لا يخلو من العيوب، ولان الوقوف عند حد المحافظة على هذا التراث وعدم تجديده بما يتلاءم مع الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي والفكري وبما يتناسب مع روح العصر فإن ذلك يؤدي الى ان يصبح المجتمع تقليدياً جامداً، مثله في ذلك مثل بركة الماء التي اذا لم تتجدد مياهها من حين الى آخر اصبحت فاسدة. والمجتمع الذي يرغب في ان يسير في طريق الرقي عليه ان ينقي تراثه الثقافي من العيوب التي علقت به، وان عجز الجيل القديم عن ذلك اصبح على الجيل الجديد مسؤولية القيام بهذه المهمة.

وظيفة التربية:

تختلف المجتمعات الانسانية عن المجتمعات الحيوانية الاخرى في ان المجتمعات الانسانية تعمل على حفظ نفسها وتجددها حتى تبقى وتستمر، اما في المجتمعات الحيوانية فنجد ان اجيالا تكرر نفسها على الدوام على اساس فطري (بيولوجي) دون ان يكون هناك نوع من المرونة او التنوع بما يسمح بالتغيير والتجديد بمعنى ان هذه الكائنات لم يكن لها اي تراث يمكن ان تنقله الاجيال السابقة للاجيال اللاحقة. فتدريب اي حيوان على اي نشاط معين نتيجة مثيرات معينة، فإن هذا الحيوان لا يستطيع ان ينقل هذا التدريب الى ابنائه، وهنا يلزم تدريب ابنائه على هذا النشاط اذا اردنا ذلك على تكرار الاجيال. ويرى علماء النفس بأن الطفل يولد وهو مزود بالقدرة على نمط سلوكي وراثي بيولوجي هو قدرته على الرضاعة وافراز الفضلات مع استعداد لتقبل التكيف مع المجتمع المحيط، ولكن ذلك الاستعداد يحتاج لمن يوجهه ويرشده الى معرفة الحاجات اللازمة ليستطيع العيش مع جماعة متقبلاً أفكارهم وسلوكهم، وهنا تأتي وظيفة التربية في: (ابراهيم ناصر : 1989: ص 22-23).

1- **نقل التراث الثقافي**: وهنا لا بد من القول ان نقل التراث الثقافي من الجيل السابق الى الجيل اللاحق هو ضرورة اجتماعية لبقاء المجتمعات واستمرارها، والتربية (بمعناها العام) هي وسيلة هذا النقل، والجيل السابق (جيل الكبار) له قيمة وعاداته وانماط سلوكه وانماط تفكيره والتي يؤمن بها ويعتقد بها اعتقاداً يدفعه الى العمل على استمرارها وبقائها، ولما كان استمرار هذه الانماط من السلوك لا يمكن ان يتحقق الا باكتساب الجيل الجديد لها، لذلك يعمل الكبار دائماً على ان يكسبوا افراد الجيل الجديد هذه الانماط السلوكية المعينة.

2- **نقل الانماط السلوكية للفرد**: فالطفل ينتقي من المجتمع الذي يعيش فيه مثيرات معينة يستجيب لها استجابات نمطية بحيث اذا ظهرت هذه المثيرات فإن الاستجابة التي تعلمها تكون رد الفعل المباشر لهذه المثيرات، ومعنى هذا ان الطفل يمر بعملية يكتسب نتيجة لها الاستجابات السلوكية المختلفة التي يواجه بها مواقف الحياة المختلفة مثلاً رؤية الطفل

لشيخ ضرير يرغب في اجتياز الشارع وموقف الطفل ازاء هذا الموقف ...الخ. ان استجابات الافراد للمثيرات المختلفة تختلف من مجتمع الى آخر، خذ مثلاً هبوب الرياح، فبعض المجتمعات تنظر اليها على انها جالبة للمطر تستلزم تأجيل رحلة او زيارة، وقد تدفع بعضهم الى ارتداء الملابس الشتوية الثقيلة، وهبوب الرياح في مجتمع (بيئة) اخرى قد يدعو الى الالتجاء الى التعاويذ والسحر لدرء ما يرتبط بها من نذير شؤم او غضب من بعض القوى المسيطرة على العالم. ،هكذا تتخذ المثيرات الواحدة معاني ومفاهيم مختلفة باختلاف البيئات الاجتماعية او باختلاف التربية التي تسود هذه المجتمعات.

3- **تغيير التراث الثقافي والتعديل في مكوناته** (غربلة وتطهير التراث الثقافي): وتقوم التربية (التربويون) بانتقاء الجوانب والمكونات الصالحة والنافعة من التراث الثقافي، وابعاد الجوانب والمكونات غير المفيدة وغير المناسبة لواقع المجتمع وفكره، تهذيب بعض المكونات التي يمكن ان تخدم وتفيد المجتمع.

4- **تبسيط التراث الثقافي**: بدأت الحياة على كوكب الارض بسيطة وسهلة خيالية من التعقيد في بداية الامر، وعمل الانسان جاهداً من اجل السيطرة على بيئته ونتج عن ذلك بأن اصبح يسير خطوات نحو التقدم، والتقدم يلازمه التعقيد في نواحي الحياة المختلفة. والطفل الذي يولد في الحياة المعاصرة المعقدة يحتاج الى وسائل وادوات تبسط له تعقيدات الحياة المختلفة دون احداث اي خلل او تشويه في النواحي المختلفة من ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية. بمعنى ان التبسيط يستلزم على سبيل المثال تنظيم التراث الثقافي وتقسيمه الى اجزاء اصغر تتناسب والمراحل النمائية للأطفال، بحيث يستطيع المتعلم تعلمه واستيعابه وهذه العملية تتطلب مهارة وكفاءة لا تتوفر الا في المؤسسات التعليمية المختلفة.

5- **التربية وسيلة هامة للسيطرة الاجتماعية**: فإذا كان الكبار في المجتمع يؤمنون بالقيم وانماط السلوك التي يمارسونها فانهم يرغبون دائماً في ان يسيطروا على بيئتهم عن طريق السيطرة على هذه القيم وعلى استقرارها وبقائها ولا يتحقق هذا الاستقرار ولا يتحقق بالتالي السيطرة على البيئة الا بأن يكتسب الصغار هذه القيم وتلك الانماط من السلوك وبذلك يتحقق للكبار السيطرة الاجتماعية، ولقد ذهب الكبار مذهباً انانياً في هذا الاتجاه، مستغلين عجز الوليد البشري في سبيل تحقيق مصالحهم واهدافهم، بمعنى انهم يتغاضون عن قدرات الطفل وعن مصلحته هو وعن السلوك الذي يؤدي الى تفتحه واستمتاعه بالحياة استمتاعاً يجعل منه فرداً انسانياً قد نمت شخصيته بشكل متكامل. وتتضح السيطرة الاجتماعية عن طريق التربية عندما تحدث ثورة من الثورات السياسية والعسكرية او الاجتماعية، فإذا ما نجحت الثورة في تحقيق مآربها السياسية كان عليها ان تتجه الى التربية لتتخذ منها أداة

لتحقيق اهدافها الاجتماعية اذ انه بغير التربية تبقى الثورات في نطاق محدود منعزلة عن بقية المجتمع وعن بقية افراده، فاذا ما استمرت الثورة في انعزالها ولم يتحقق انتشارها وانتشار اهدافها في المجتمع كله كان الزمن كفيلاً بانهائها، على اعتبار ان الثورات عندما تقوم يكون لها اهداف ابعد من مجرد القيام بثورة، بمعنى ان لكل ثورة اهدافها الاجتماعية والاقتصادية، ولكي تتغلغل هذه الاهداف في نفوس الشعب كان عليها ان تتحول الى اتجاهات وقيم وسلوك، وهذه الاتجاهات والقيم والسلوك على التربية ان تكسبها بوسائلها المختلفة لافراد الجيل الجديد والقديم على السواء.

6- **قضاء اوقات الفراغ والاستجمام**: كان من نتائج تعقد الحياة وازدياد عدد السكان واكتظاظ المدن بالسكان وكثرة الضجيج وتلوث البيئة وسرعة التغير في مجالات الحياة المعنوية والمادية ان اصبح الانسان متعباً مرهقاً ويحتاج الى شيء من الراحة والاستجمام ليكون قادراً على مزاولة عمله بنشاط وحماس، وهنا يأتي الفراغ يخفف عليه متاعب وصعوبات وتعقيدات الحياة حتى يكون قادراً على الابتكار والابداع.

7- **الاقتصاد الثقافي**: ان العلوم تتزايد وتتطور بشكل سريع مذهل، ولا يستطيع الانسان ان يلم بعلوم الاولين والآخرين مهما اوتي من قدرة وجهد ومع ذلك لا يزال الانسان مستمراً في محاولاته للاطلاع والالمام ببعض جوانب المعرفة المختلفة ويتفاوت الافراد في قدرتهم على ذلك، وهنا تأتي اهمية التربية من حيث توفير اقصر الطرق وانجحها للاستفادة من فروع المعرفة المختلفة في مدة زمنية لا تتجاوز متوسط عمر الانسان، مع العلم ان هذه المهمة تعتبر من اعقد وظائف التربية الحديثة.

8- **التربية عملية نمو للفرد الانساني**: الفرد الانساني يولد ضعيفاً من الناحية الجسمية والاجتماعية وهو يحتاج الى عناية البالغين به، وعن طريق هذه العناية وعن طريق تعامله مع هؤلاء الافراد البالغين، ينمو الطفل الانساني من الناحية الجسمية والاجتماعية. وهذا النمو يعتمد على نضج الفرد الانساني ومرونته مما يستغلها الكبار بهذا الطفل الى ان يصبح فرداً ناضجاً من الناحيتين الجسمية والاجتماعية، وفي أثناء هذه العملية، عملية النمو يعيش الفرد حياته متفاعلاً مع بيئته الاجتماعية والمادية. والطفل عندما يمر بمرحلة من مراحل نموه يتحتم على التربية ان تيسر له سبل الاستمتاع بهذه المرحلة الى اقصى حد ممكن، اذ انه من الخطأ ان نخضع حاضر الطفل الذي يعيش فيه لمستقبل لا نستطيع السيطرة عليه، فالحاضر بكل امكانياته ومقوماته هو الذي يقع تحت ايدينا وهو الذي نستطيع ان نستغله وان نستمتع به بعكس المستقبل المتغير الذي لا نستطيع ان نتحكم فيه تحكماً الى درجة بعيدة كما يحدث مع الحاضر، واذا ما استغلت التربية حاضر الطفل في جميع المراحل التي يمر بها

فانها بذلك لا شك تعده للمستقبل، اذ ان شخصيته تكون قد نمت واتسعت وقويت وقامت على اسس سليمة مستغلة كل الامكانيات التي لديه، وبذلك يكون اقدر على مواجهة المستقبل، فالطفل مثلاً في مرحلة الطفولة تهيء له التربية وسائل الاستمتاع بهذه المرحلة على انه طفل، وبذلك تقضي على النظرية القديمة التي كانت تعتبر الطفل رجلاً صغيراً وبذلك تعده لهذه المرحلة من الرجولة حتى في طفولته.

9- **التربية عملية اكتساب خبرات اجتماعية:** يولد الطفل وهو محتاج الى التعامل مع افراد المجتمع، وهو محتاج ايضاً الى التعامل مع المجموعات المختلفة في هذا المجتمع تعاملاً يعود عليه بالنفع. اذ يهيىء له عملية الانضمام الى جماعة تقبله ويحس بالانتماء اليها، وعملية الانتماء هذه اساسية في الاستقرار النفسي للافراد وهي ايضاً اساسية في بناء الجماعات وتماسكها، وتقوم عملية الانتماء على اكتساب خبرات متشابهة بين افراد الجماعة جميعاً ولكي تحقق التربية انتماء الطفل الى جماعته الصغيرة وهذه الاسرة، ثم الى جماعته الكبرى وهي المجتمع، تعمل على اكسابه الخبرات المختلفة التي تتشابه مع غيرها مما يكتسبه الافراد الاخرون.

موارد التربية:

من اسباب فشل التربية في كثير من الاحيان، هو نظرتها الضيقة لمواردها، وهذا بالطبع ناتج من التعريف الجزئي لاضيق لموضوع التربية، والتربية بمعناها الواسع الشامل، هي عملية تتأثر بكل المؤثرات المختلفة التي توجه وتسيطر على حياة الفرد، وهي تحدث في المجالات التي يتحرك فيها الفرد، في المنزل، والأسرة والمدرسة، والمجتمع، وقد تتم هذه العملية بشكل مقصود، او غير مقصود، والاصل ان التربية غير المقصودة تكمل التربية المقصودة والعكس صحيح. وبهذا يكون للتربية مصادر متعددة وبأشكال وصور مختلفة، ومن هذه المصادر: (فخري خضر وآخرون: 1986: ص 32-34).

1- **المؤسسات واماكن العمل والترفيه:** (الحقل، السوق، الشارع، المدرسة، المنزل، المسجد، الاربطة، الخوانق، الزوايا، المعابد، متحف الآثار والاسماك، المستشفى، المصانع، المكاتب الحكومية، الشرطة، البلدية، الحديقة، النادي، اماكن الترفيه، الجمعيات الخيرية، المنظمات السياسية، والاقتصادية، البرلمان، المطابع، المنظمات العمالية، المطافيء، المطار، محطة القطار، محطة الباصات).

2- **المناظر الطبيعية:** (الحدائق، المزارع، المحيطات، البحار، الانهار، الاشجار، الزهور المتفتحة، الماء الصافية، الامطار، الثلج، الندى، الضباب، السحب، النجوم، الرياح والعواصف،

،الحيوانات بأنواعها، الطيور بأنواعها، الحشرات، الصخور بأنواعها، الاتربة بأنواعها، الجبال بأشكالها، الوديان، الهضاب، السهول، المنخفضات).

3- **مراكز مصادر التعليم**: (التلفزيون، الراديو، السنيما، معامل اللغات، الفيديو، الكمبيوتر، البروجكتر، ... وغيرها).

4- **الموارد البشرية**: (اصحاب المهن المختلفة مثل: الجزار، الخباز، العالم، المغني، الموسيقار، المزارع، المهندس الزراعي، صاحب الاعمال، المحاسب، النجار، الميكانيكي، الكهربائي، الحداد، البناء، المؤرخ، المهندس، أمين المكتبة، الطبيب، السائق، الرياضي، ... الخ).

ان هذه الموارد والمصادر بأشكالها المختلفة عادة تكون متوفرة في المدن وفي بعض القرى اذا احسن استخدامها بطرق سليمة، فانها ستؤدي الى اثراء العملية التربوية وكلما تنوعت مصادر وموارد التربية كلما اقتربنا من تحقق الاهداف التربوية بشكل ايسر واسرع، ونكون بذلك قد اكسبنا المتعلم خبرات تعليمية متعددة ومتنوعة، وفي ذلك تدريب له للتعامل مع مصادر اخرى قد يكتشفها او قد يفرض عليه التعامل معها.

الفصل الثاني

الاصول التاريخية للتربية

- اهمية دراسة الاصول التاريخية للتربية
- اتجاهات البحث في تاريخ التربية
- تطور الفكر التربوي عبر العصور
- التربية في المجتمعات البدائية
- التربية في المجتمعات القديمة
  - أ- التربية الصينية القديمة
  - ب- التربية في مصر القديمة
  - ج- التربية اليونانية (الاسبرطية والاثينية).
  - د- التربية الرومانية
- التربية في العصور الوسطى
  - أ- التربية المسيحية
  - ب- التربية الاسلامية
- التربية في العصور الحديثة
- التربية المعاصرة

اهمية دراسة تاريخ التربية

اذا كان التاريخ يدرس الاحداث كما يدرس الشخصيات باعتبار هذه الشخصيات هي نفسها صانعة التاريخ، فان تاريخ التربية يعنى اساساً بالممارسات التربوية، كيف كانت عبر العصور المختلفة، وكيف تطورت الاهداف والانماط التربوية عبر العصور؟ كيف تختلف التربية باختلاف المجتمات واختلاف العصور؟ كيف نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية؟ وكيف تطورت؟ ولماذا تختلف اساليبها وادوارها من مجتمع لآخر؟ كيف كانت التربية انعكاساً لآمال الشعوب وأمانيها؟ وكيف كانت التربية انعكاساً للاوضاع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمعات المختلفة؟ ولماذا تختلف النظم الاجتماعية باختلاف المجتمعات؟ وكيف تأثرت هذه النظم بالبنية الفوقية والتحتية للمجتمعات على اختلاف اشكالها؟

ودراسة المربي لتاريخ التربية، وتطور الفكر التربوي ستوقفه على مجهودات ومحاولات افراد وجماعات سابقين وما أصابوه من نجاح أو فشل، وأسباب عوامل النجاح والفشل يزود المربي بحصيلة ثرية قد تنقذ افراداً وجماعات من فقدان جهد ووقت ومال.

إن دراسة تطور النظريات التربوية يرينا صورة واضحة من نشوء العقل الانساني ونضوج الفكر البشري، ويعرض علينا النظريات المختلفة، التي أجهد الفلاسفة عقولهم في الوصول اليها، ويبين مبلغ تأثير هذه النظريات في حياة الافراد والجماعات، ويكشف لنا الحجب عن كثير من اسرار التربية وما لحقها من تغيير وتبديل، ويرشدنا الى طريق السعادة، ويشعرنا بالعجز والخضوع، ويبعث في نفوسنا رغبة صادقة في اتباع سنن اولئك الفلاسفة والمربين الذين وقفوا حياتهم للعلم، ونصبوا انفسهم لنشر المبادىء وتعليم الناس مهما لقوا في ذلك من أذى ومحن» (صالح عبد العزيز: 1964: ص المقدمة).

ونحن لا يمكننا ان نتجاهل آلاف السنوات من الجهد التربوي في مختلف البقاع وبمختلف الفلسفات، مجهودات شكلت عقلنا اليوم وبسطت امامنا افكاراً نفذت واخرجت نتائج يتدبرها الجادون من رجال التربية، خذ امثلة: (سعد مرسي:1986: ص 52).

* ماذا يحدث للانسان وللمجتمع وللثقافة عندما تهيمن العسكرية على كافة جوانب العملية التربوية، حدث هذا في اسبرطة منذ حوالي اربع وعشرين قرناً.
* ماذا يحدث عندما تصبح التربية اداة للبث العقائدي السياسي وسلاحاً ماضياً فاعلاً في ايدي المسيطرين على الحكم؟ حدث هذا في المانيا النازية.
* ماذا يحدث عندما تصبح التربية اداة الثورة الاجتماعية – الثقافية؟ حدث هذا في روسيا وفي الصين الحديثة.

* ماذا يحدث عندما تصبح التربية اداة تنوير للمواطنين والخروج بهم بعيداً عن ظلام الجهالة؟ حدث هذا في الدنمارك.

* ماذا يحدث عندما تصبح التربية القوة والركيزة التي تبني بها الدولة كيانها من جديد؟ حدث هذا في اليابان الحديثة.

* ماذا يحدث عندما تتشكل وتتكيف التربية تبعاً للنظام الطبقي او الطائفي بدلا من تكيفها تبعاً للقدرات والامكانيات؟ حدث هذا في الهند عبر قرون طويلة.

* ماذا يحدث عندما توجه التربية وتعبأ امكانياتها لبناء امبراطورية والابقاء عليها ردحاً طويلاً؟ حدث هذا في امبراطورتي الفرس والرومان.

* ماذا يحدث عندما تأخذ التربية نمطاً لا عقلياً؟ حدث هذا في اوروبا في العصور الوسطى على ايدي الرهبان في الأديرة.

* ماذا يحدث عندما يفهم مدرك التربية الديمقراطية على انه يخص جماعة مميزة قليلة العدد في المجتمع هم الارستقراطية؟ حدث هذا في اثينا الاغريقيه.

* ماذا يحدث عندما لا تتدخل القوى الدينية او العقائد المسبقة الراسخة في البحث العلمي وفي الفلسفة؟ حدث هذا عند مسلمي القرنين العاشر والحادي عشر.

* ماذا يحدث عندما تتحكم وتهيمن الاطر العقائدية المسبقة على الدراسة والبحث؟ حدث هذا في المجتمع الغربي في العصور الوسطى.

* ماذا يحدث عندما تمجد التربية بالكياسة (حسن التصرف) والخلق الاجتماعيين على حساب الجانبين المهني والعقلي؟ حدث هذا زمن الاقطاع في تربية الفرسان في اوروبا في العصور الوسطى.

* ماذا يحدث عندما تسيطر طوائف دينية وتعكس اهتماماتها الخاصة على العملية التربوية؟ حدث هذا بصورة واضحة في امريكا في القرن الثامن عشر قبل ثورتها.

ويتبين لنا انه لا غنى للانسان عن دراسة ماضيه باعتباره كائناً اجتماعياً، فالماضي ليس شيئاً ميتاً او عفا عليه الزمان بل انه يعيش ويمتد في عالمنا المعاصر يؤثر فيه ويحركه ويوضحه ويفسره وقد يتحكم فيه، وذلك ان حاضر اليوم هو ماضي الغد ومستقبل الامس...

فالماضي والحاضر والمستقبل اذن وحدة عضوية تؤثر وتتأثر ببعضها. واذا كان للتاريخ هذه الاهمية كان لتاريخ التربية اهمية اخرى لا تقل عنها ان لم تزد عليها، ذلك ان تاريخ التربية يوقفنا على تجارب الانسانية وخبراتها وتجاربها عبر العصور ويكشف لنا عن المثل العليا

للشعوب وآمالها الكبيرة ويوضح لنا اختلاف الممارسات التربوية واختلاف اسسها وفلسفاتها واتجاهاتها.

اتجاهات البحث في تاريخ التربية

يمكن ان نميز من بين اتجاهات البحث في تاريخ التربية ما يتعلق منها بالشكل ومنها ما يتعلق بالمضمون، اما ما يتعلق منها بالشكل فهناك منهجان معروفان هما:

1- المنهج الافقي او العرضي وهو المنهج الشائع في دراسة تاريخ التربية، ويقوم على التقسيم الزمني للتاريخ بحيث ينقسم تاريخ التربية الى عصور يحلل منها المجتمع وتفاعله مع التربية والتعليم وبناء على هذا المنهج تقسم العصور عادة الى ثلاثة اقسام: العصور القديمة والعصور الوسطى والعصور الحديثة.

2- المنهج الطولي او الرأسي وبناءً على هذا المنهج تدرس التربية من الناحية التاريخية في صورة مشكلات او موضوعات مثل تطور العلاقة بين الاقتصاد والتعليم او بين الدولة والتعليم او الدين والتربية او التعليم الابتدائي عبر العصور المختلفة وفي المجتمعات المختلفة او مناهج الدراسة او طرق الدراسة او اعداد المعلم.

* اما من حيث معالجة المضمون فهناك اكثر من طريقة او اسلوب في مقدمتها:

أ- طريقة السرد وهي تتمثل في سرد الاحداث زمانياً ومكانياً دون التعرض لتفسيرها او تحليلها.

ب- الطريقة التحليلية التي تحاول تحليل العلاقات الزمانية والمكانية للأحداث والظواهر التربوية بحيث تصبح لهذه العلاقات معنى وتفسيراً، ويلعب الباحث دوراً هاماً في المعنى او التفسير الذي يطغى على هذه العلاقات.

* وسنعتمد في تدريس مساق تاريخ التربية المنهج الافقي او العرضي بالدرجة الاولى وهذا لا يمنع من استخدام المناهج الاخرى التي تتعلق بالشكل او المضمون.

تطور الفكر التربوي عبر العصور

سنحاول بادىء ذي بدء ان نجلي الصورة بشكل تقريبي حول المقصود بالفكر التربوي ومصادر هذا الفكر.

المقصود بالفكر التربوي كما عرفه توماس: « بأنه مصطلح يستخدم للدلالة على مساقات في ميدان فلسفة التربية، ولكنه عادة ما يصف انماطاً قديمة من المقررات المبنية على اسس تاريخية، والتي تنقل الينا افكار الفلاسفة والمربين الكبار ومؤلفاتهم» (العمايرة: 1990: ص 13).

أما (سعيد اسماعيل) فقد عرفه بان: «مجموع الاسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الانساني» (سعيد اسماعيل: 1969: ص المقدمة)، على اعتبار ان الفكر انعكاس للواقع، وان مظاهر السلوك الانساني هي نتيجة وحصيلة فكر معين.

أما (حسان محمد حسان) فقد عرفه بأنه : « البحث عن التعميم النظري الذي يكمن وراء حركتنا وسياستنا التعليمية» (حسان محمد حسان: 1971: المقدمة).

ومن هنا يكون المقصود بالفكر التربوي: دراسة اراء المفكرين والمربين فيما تركوه في مؤلفاتهم بما يتعلق بالعملية التعليمية وفلسفتها واهدافها ووسائل تحقيق هذه الاهداف، سواء ما تركوه على شكل توجهات وتتعلق بالتعليم بشكل مباشر ومستقل، ام من خلال تحليل ما انطوت عليه آراؤهم السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية فيما يتعلق بالتعليم، ومدى ارتباط ذلك بالواقع.

أما عن مصادر الفكر التربوي فيمكن ان تكون:

1- ما تركه المربون والعلماء من توصيات في المجالات والمفاهيم المتعلقة بالحركة العلمية والتعرف على انتاجهم العلمي من خلال ما تركوه من مؤلفات.

2- تعليقات وتفسيرات الباحثين المحدثين الذين تناولوا مؤلفات المربين، والمفكرين بالبحث والدراسة والتحليل.

التربية في المجتمعات البدائية

الحديث هنا عن التربية في مجتمعات عاشت في فترة ما قبل اختراع الكتابة اي منذ اربعة او خمسة الاف سنة قبل الميلاد بل قبل ان يسجل التاريخ وتبدأ بما يسميه المؤرخون العصور التاريخية.

خصائص المجتمعات البدائية.

ان المجتمعات البدائية وان تباينت في كثير من الامور فانها تتشابه في كثير من المميزات العامة، ومن بين تلك المميزات نسبة الحياة للجماد في اثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم حيث كان الانسان البدائي يرى ان العالم من حوله خاضع لقوى غير مرئية يظهر نشاطها في الظواهر الطبيعية كالليل والنهار والمواسم والرياح والنبات والحيوان، وكان الانسان البدائي يعتقد ان وراء كل قوة مادية او حقيقه ظاهرية، قوة اخرى غير مادية هي القوة الروحية (القرينة)، واعتقد الانسان البدائي ان لجسمه المادي روحاً غير مادية تنتقل من جسمه في اثناء النوم فتقوم بالاعمال التي يراها في الاحلام وبعد انتهاء تلك الاعمال ترجع لجمسه، ان ظله او خياله الذي كان يراه في الايام المقمرة والمشمسة وصورته التي كانت تنعكس على صفحة الماء والحلم الذي كان يراه في المنام كل ذلك جعله يعتقد بوجود تلك القرينة، واعتقد بوجود ثلاثة انواع من القرائن او الارواح: نوع حيادي، ونوع ضار، ونوع صديق، وقد حاول ارضاء هذه الارواح بالطقوس وتقديم الهدايا.» (فخري خضر: 1982: ص13–14).

ان القوى الدينية التي خضع لها الانسان الاول منذ عدة الاف من السنين والتي كان لها التأثير الفعال على حياته الفكرية ومؤسساته تأثرت كثيراً بالظروف الاقتصادية.

فقد جهل هذا الانسان اسباب الغالبية العظمى للظواهر وخاف الرعد والبرق وكان عليه ان يتقرب بوسائل شتى من القوى التي تسبب في هذه الظواهر الطبيعية، وكان يعتقد ان الارواح منبع الخير والشر والنفع والاذى» (مشنوق: 1971: ص 10).

في البداية كان الخوف في قلب كل انسان وتحكم الخوف بالانسان، تحكم في حركاته، ولم يترك له لحظة هدوء ، خاف الانسان الاول من النار والعواصف والرعد والموت، ثم تعلم كيف يحمي نفسه، ونقل إلى ابنائه واحفاده تلك الطرائق التي اثبتت فاعليتها في مجابهة الاخطار وكان الانسان الاول عبد الحاجة العضوية وعبداً لمخاوفه من القوى الخفية.

أهداف التربية:

1- المحافظة على الخبرة الانسانية والتقاليد السائدة وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وامنه النفسي.

2- الحصول على ضروريات الحياة للفرد واسرته من مأكل وملبس ومأوى.

3- مسالمة وتهدئة القوى الخفية التي يفترض وجودها فعالة ففي الطبيعة ليحقق لنفسه الاطمئنان.

4- دمج الناشئة بالمجتمع.

5- تدريب الفرد على الاحتفالات والطقوس الدينية اللازمة. (فخري خضر: مرجع سابق : ص 11-12).

6- احداث توافق وانسجام بين الفرد وبيئته المادية والروحية، وذلك بوسائل ثابتة وطرائق معينة في القيام بالاعمال. (صالح عبد العزيز: مرجع سابق: ص 79).

وقد خاف الانسان من الجماد اكثر من خوفه من الكائنات الحية بل انه اعطى صفة الحياة لكل شيء، الاشجار والصخور والعواصف، كل شيء كان يغضب ويرضى، يثور ويهدأ ، قادر على تدميره وقادر على ان يتركه لحال سبيله، وكان على الانسان ان يكيف حياته وفق معتقداته هذه، كل شيء روح وجسم ، « ويجب ان يرضي الانسان روح الشيء حتى لا يصيبه الجسم بأضرار تهدد حياته او تنهيها تماماً.» (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 55).

ان الثقافة تختلف من مجتمع لآخر ومن زمن لآخر وكان وما زال هذا الاختلاف ضرورياً، وعلى المستوى البدائي نجد ان التقدم « وهو تشكل الانسان تبعاً لبيئته المتغيرة» يتضمن مفهومين ب: (سعد مرسي: المرجع السابق: ص 57).

1- ان البيئة تتغير، وهو امر يتم خارج الانسان وذاته اي العالم الخارجي.

2- ان التغير اللامادي الذي يتم داخلياً في الانسان مفروض عليه نتيجة تغير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والدينية وكما ان افكارنا تنبثق من البيئة، فغالباً ما يسبق تغير الافكار تغيرات البيئة اي العالم الخارجي على ان التغير الخارجي اسرع في حدوثه من تغير الافكار أو ما يمكن ان يسمى في العصور السحيقة بالتغير الروحي، وفي الواقع انه منذ تلك الفترة المبكرة جداً في تاريخ البشرية كانت لدى الانسان – داخلياً – قوى محافظة عملت دائماً ضد تغيير العقائد والاتجاهات وضد تغيير الحياة الاجتماعية بنظامها، وكانت دائماً تظهر جماعات تناهض التغير بعزم واصرار. وقد اطلق عليهم علماء الاجناس تعبير « التخلف الثقافي». وما اشبه اليوم بالبارحة البعيدة فقد دخلت الثقافة

العربية العصور الالكترونية وعرفت التكنولوجيا الحديثة طريقها إلى بعض مناشط حياتنا العملية وغيرها. ومع ذلك فما زال طابع غالبية التفكير يحيا في عصر مضى مكوناً تخلفاً ثقافياً.

خاف الانسان البدائي التغير، لان التغير كان تهديداً لبعضهم لأمنهم المادي، وللقوة التي يتمتعون بها وكان التغير تهديداً عند جماعة اخرى للهدوء الروحي الذي يستمتعون به، وقد وجد الانسان في الماضي البعيدو وحتى اليوم، في العادات وطرائق الجماعة، القبول العقلي والروحي ووجد فيها المؤكدات ، التي اذهبت عنه مخاوفه الكثيرة، ولكن مسيرة الانسان الطويلة عبر التاريخ هزت في مسيرها هذه المؤكدات، هذه المعبودات التي تهاوت واحداً بعد الاخر لتحل محلها مؤكدات اخرى يقبلها عقله، وتبين شواهد التاريخ ان اكثر ما طلب الانسان العثور عليه لم يجده، فليس هناك شيء محدد « في نظر علماء الاجناس» الا التغيير والشيء المؤكد انه غير مؤكد.

عندما عجز الانسان البدائي عن العثور على ما اراده من العالم المرئي امامه انتقل بعقله الى العالم الخفي الذي يتعدى نطاق الزمان والمكان، عالم الكهنة وطقوسهم، عالم ما بعد الطبيعة، بحث الانسان وظن انه وجد المطلق واللامتغير من المؤكدات التي لم يستطع العالم الحسي ان يمده بها، ورأى بعض الفلاسفة ان العالم الذي نعيش فيه هو مظهر وصور، وتفسير ، وعالم غير حقيقي، وجد الانسان بتخيله ملكوت المطلق مهدئاً روحياً ومنجاة من الهزات الشديدة التي دفعته الى اعماق دائمة التغير حيث ينبت شيطان الخوف رعباً في النفوس القلقة الحائرة، وقد حاول الانسان البدائي ان ينزل هذا المطلق الى العالم الواقعي ولكنه فشل.

لقد وجد الانسان الاول ومن بعده اقوام بدائيون في طرائق حياتهم وثقافتهم بعض المؤكدات التي رغبوها، وسادت عادات وتقاليد ارتضاها الجميع، غير ان افراداً قلة حادوا عنهم فرفضهم العقل الاجتماعي وعاقبتهم الجماعة، على ان بعض الخارجين على ما اعتادته الجماعة لم يكونوا دعاة الشر، ولكنهم كانوا عباقرة فوق مستوى المجموعة وافكارهم سابقة على زمانهم، وقد عوقب بعضهم بأقسى ما يمكن ان يتصوره عقلنا من صنوف العذاب قبل ان يعدم. واقصى بعضهم الأخر، او كمم فمه فلا يتكلم او كبلت يداه فلا يكتب. ويطوي التاريخ بعض صفحاته مع تعاقب الفصول والسنوات ويظهر هذا المارق الذي نكل به بطلا يستحق كل تقدير واعجاب ولولا بعض هؤلاء الخارجين على قوانين الجماعة وجمودها ومطالبتهم بالتغير الذي يتعدى هذا اللون من التغير البطيء جداً، لولا هؤلاء لكنا نحن اليوم ما زلنا نعيش في مجتمع عاش منذ مئات السنين».

وسائل التربية البدائية (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 59 وعبد الدايم: مرجع سابق : ص 19-23).

كما سبق القول من ان الهدف النهائي للتربية البدائية هو اندماج الناشيء بالمجتمع وكان ذلك يتم عبر مسيرة الطفولة والمراهقة، ولم يكن ذلك يتم من خلال اية مؤسسة مدرسية خاصة كما شاع وذاع بعد ظهور التعليم المدرسي، وكانت اهداف التربية البدائية تمتاز بالبساطة والبدائية في اهدافها ووسائلها وكانت عملية اندماج الفرد بالمجتمع تتم من خلال ما تفرضه النظم والمؤسسات الاجتماعية، حيث كانت هذه النظم تفرض على الطفل ان يتعلم بشكل غير مباشر عن طريق النقل المتصل للمعتقدات والعادات السائدة في المجتمع، وفي معظم الاحيان يكتسب الفرد عادات الناشئين الراشدين ويتمرسون بمواقفهم الانفعالية والعقلية عن طريق الاسهام المباشر في نشاطاتهم، وهذا الاسهام نفسه في نشاطات الجماعة يتم على نحو غير مباشر، فعن طريق التمثيل والرقص والتقليد ينقل الصغار اعمال الكبار ويكيفون حركاتهم وتصرفاتهم مع حركات الراشدين وتصرفاتهم.

أشكال التربية البدائية ومراحلها

ان ادماج الفرد بمجتمعه عن طريق تمرسه بعاداته وتقاليده ومعتقداته يتم في التربية البدائية على مراحل كما يتخذ اشكالاً وصوراً عديدة.

1- الفترة الاولى « ما بعد الولادة» يبقى الطفل خلالها في رعاية امه وتقوم الام بتدريبه على بعض الممارسات البسيطة التي تساعده على الاندماج بأمثاله من الاطفال ولا يتم في هذه المرحلة تدريبه على الاندماج في المجتمع.

2- الفترة الثانية (مرحلة البلوغ) وكان الطفل يدرب في هذه المرحلة على طقوس تساعده على الاندماج بمجتمعه، وهذه الطقوس الجديدة تحدث تغيراً شاملاً لدى الناشيء وتصوغ وجوده صياغة كاملة، بحيث تكون له بمثابة ولادة جديدة، وهي طقوس يتم إعدادها طويلاً وتتم من خلال مراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة او الجماعة، اولئك الشيوخ الذين يتولون في النهاية الحفاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية.

وكانت الطقوس الدينية الخطوة الأولى في الانتقال من التربية غير المقصودة الى التربية المقصودة اذ كانت هذه الطقوس الدينية تتضمن عملية ادخال الفرد في حياة الجماعة في حفل خاص ويعتبر هذا الحفل حجراً اساسياً في حياة الصغار اذ انه كان يحدث في فترة المراهقة تقريباً وبذلك كان يميز علمية الانتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الفرد الكامل في المجتمع بما فيها من مميزات وما عليها من واجبات وكانت الاحتفالات تستمر في معظم الاحيان بضعة ايام او بضعة اسابيع حيث كان هذا المراهق يتلقى الاوامر والتعليمات التي تجعل منه

شخصاً بالغاً ثم اختباره في كل ذلك. وكانت تلقي اليه الاسرار الخاصة بقبيلته، وكان يختبر في قدرته على تحمل الالم والجوع والخوف، فاذا ما استطاع هذا المراهق ان يجتاز كل هذه الامتحانات وان يثبت جدارته فان النتيجة كانت يحتفل بها باقامة الولائم واحيائها بالرقص. ولقد كانت عملية التدشين الاجتماعي غير مقتصرة على الطقوس الدينية، بل كانت لبعض الجماعات المهنية حفلات خاصة بها وبعض الجماعات كانت تتخصص في بناء المنازل او في بناء المعادن او نسج الملابس، وكانت هذه الجماعات تقيم حفلاتها الخاصة بها عندما يصبح فرد فيها عالماً باسرار المهنة ووسائلها المختلفة ومهاراتها» (النجيحي: 1978: ص 24).

ولقد كان العلم التعليمي يجري على اساس نظام الصبية اي ان يجتمع حول صاحب الحرفة في حانوته عدد من الاطفال يلاحظونه ويتعلمون منه ثم يقلدونه بعد ذلك فيما سهل من امور هذه الحرفة، ثم يتدرجون الى المستويات الاكثر صعوبة، وهذا معناه ان التعلم كان يجري عن طريق العمل الذي يقوم على اساس الملاحظة والمحاكاة والتقليد اي ان الحياة في ذلك الوقت كانت هي التعلم. وكان الطفل ينال اعتراف المجتمع بترحيبه به كفرد فيه بمجرد بلوغه ووصوله الى الدرجة التي يتقن فيها عمله. وعلى هذا ، ما يكاد الصبي يبلغ الثالثة عشرة الا ويكون قد زود نفسه بكثير من المهارات التي تقرها جماعته. وهذه النتيجة لم يصل اليها عن طريق تعلم شكلي منظم ولكن عن طريق المشاركة في افعال الجماعة وتعلم حرفها واكتساب صفاتها وتقاليدها على اساس رغبته في ان يصبح عضواً مقبولاً لدى هذه الجماعة.(النجيحي: المرجع السابق: ص 23).

وإضافة الى تدرب الناشئة على الطقوس فانهم يتدربون ايضاً على اللغة المشتركة للجماعة كما يتعلمون استخدام الادوات سواء منها البسيط والمعقد وممارسة الاعمال الشائعة في شؤون الحياة المادية وهذه التربية « المهنية في شتى صورها تتم بصورة طبيعية. ان الطفل يشارك الكبار في امور المنزل وامور القطاف وشؤون الزراعة والصيد.

ويدخل السحر في بعض المهن وفي بعض المجتمعات حيث ان بعض الصناعات تكون مقصورة على منظمات نقابية مغلقة جداً « هي اشبه ما تكون بجامعات السحرة التي تأخذ شكل الجماعات السرية» لا يمكن اقتحامها والدخول اليها الا بممارسة طقوس وامتحانات جديدة، ويبدو ان صناعة النار وصناعة الاسلحة هي ابرز الصناعات التي اتخذت هذا الطابع السري بل السحري.

وقد ذكر « مشنوق» ان للتربية البدائية شكلين هما. (مشنوق : مرجع سابق: ص 11).

1- التربية العملية، او التدريب الضروري للحصول على الحاجات الضرورية، كالقوت والمأوى والاسلحة ومعرفة استخدامها من اختبارات القبيلة وتقاليدها، ومن ارشادات الرؤساء

الدينين والحكماء، تلك الارشادات التي اثبتت بالتجربة انها لا تغضب قرائن الاشياء.

2- التربية النظرية: ويراد بها تمرين افراد القبيلة على الاشتراك بالمراسم والاحتفالات التي يكتسب بها رضى الارواح عامة، وكأنها تساعد الفرد على فهم ما يجري يحوله.

وبذلك تتكون تربية الرجل البدائي من عمليتين رئيستين هما: (عبد العزيز: مرجع سابق: ص 78).

1- الاعداد اللازم للحصول على ضرورات الحياة العملية، ولا يتضمن هذ الاعداد مجرد معرفة الطريقة التي بها يتحقق الغرض المعين، كالصيد والقنص واستخدام الالات ، واعداد الجلود، والبحث عن المأوى، ولكن لا بد مع ذلك معرفة كيف يمكن القيام بمثل هذه الاشياء بالطرق المخصوصة المتداولة بين افراد الاسرة والعشيرة، كما وضعها كاهنهم او ساحرهم ، او طبيبهم، بحيث يتجنب اغضاب الاشياء التي لها السيطرة على هذه المادية، وبذلك يمكن تحقيق الرغبات المطلوبة.

2- تدريب الفرد على الطرق المقبولة او على ضروب العبادة التي لا بد لكل فرد من أفراد الجماعة ان يؤديها حق ادائها لترضيه عالم الارواح او اثارة ارادته الطيبة.

وكل عملية من هذه العمليات تتطلب اتباع طريقة خاصة مناسبة لكل عمل، عادياً كان ذلك او غير عادي، وسواء اكان ذلك متصلاً بحياة الفرد او بحياة الجماعة.

خصائص التربية البدائية: (فخري خضر: مرجع سابق: ص 15-16).

1- انها تربية بسيطة الاهداف والاساليب.

2- هدفها نقل الخبرة الانسانية والمحافظة على التقاليد السائدة.

3- تربية غير مقصودة.

4- تربية للجميع « ديمقراطية» تنشىء الجميع على نمط واحد « سلوك واحد وتفكير واحد».

5- تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة.

6- تربية مستمرة وغير قصيرة بعمر معين وانما تمتد على مراحل العمر المختلفة.

7- تربية جامدة محافظة لا خلق ولا ابتكار ولا ابداع فيها.

8- عملية في بعض جوانبها تعد الطفل للحياة العملية.

9- تتم في بعض جوانبها عن طريق الخبرة المباشرة، اي عن طريق مرافقة الصغار للكبار في شتى مجالات الحياة وعن طريق الممارسات الاجتماعية «ممارسة الطقوس الدينية وحفلات الزواج والختان».

10- يتم نقلها عن طريق الكلمة الشفوية.

التربية في المجتمعات القديمة

أ- التربية الصينية القديمة

يمكن اعتبار التربية الصينية نموذجا" واضحاً للتربية الشرقية، حيث امتازت بروح المحافظة، وعملت على ان تجمع في الفرد حياة الماضي، وعملت على تنشئة الافراد على عادات فكرية وعملية مرتبطة بالماضي وبالعادات والتقاليد الموروثة «رون ان تقوي اي ملكة او تغيير اية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة».(عبد الدايم: مرجع سابق: ص 32).

وكان من نتيجة هذا التوجه ان اتصفت الحياة الصينية بالرتابة والسكون والجمود، وانعكس ذلك على الشعب الصيني منذ اكثر من ثلاثة الاف سنة، وانعكس ذلك على التربية واهدافها، « حيث كانت الغاية من التربية تدريب الافراد في صراط الواجب الحاوي على جميع اعمال الحياة وعلاقة هذه الاعمال بعضها ببعض» (مشنوق: مرجع سابق: ص 13) ويظهر ان التربية الصينية لم تهتم بتكوين شخصية الفرد المتكاملة ، وقد ذكر « ديتس» بأن التربية الصينية تهدف الى نقل الافكار والمعلومات نقلاً، لا الى تكوين شخصية نامية متكاملة» . (عبد الدايم: مرجع سابق: ص 34).

وكان التعليم آلياً صورياً شكلياً، لا يعني المعلم فيها الا بأن يكسب المتعلم مهارات وعادات آلية منظمة واكيدة ، بل يعنى باللباقة في العلم والسلوك اكثر مما يعنى بتكوين الخلق الحقيقي العميق، وبذلك كان اهتمام التربية الصينية بالسلوك الانساني ، لذلك ركزت على تزويد الفرد بالمعارف التي تجعله قادراً على صياغة سلوكه صوغاً حسناً وفي الوقت نفسه تجعله قادراً على التأثير في سلوك الافراد الآخرين.

ويشهد جميع الباحثين الموثوق بهم بأنه ليس هناك اي قطر من الاقطار، نرى فيه التربية شكلية، وتغلب عليها الصبغة الادبية، ولها من النفوذ العظيم ما للتربية الصينية، وانه ليس هناك اي مكان آخر كان للتربية فيه نفوذ مباشر ودائم في صبغ اخلاق الشعب الصيني بصيغة خاصة، وبأنه ليس هناك اي مكان آخر توحدت فيه مظاهر نشاط التربية وعملياته، وعلى هذا اصبحت بلاد الصين بلاد الوحدة المطلقة نتيجة لنظم تربيتها، فهي بلاد العرف المعهودة والتقاليد المرعية، وهي البلاد التي لا يسمح فيها بأي تغيير في الطرق المعهودة في التفكير والوجدان والعمل، وان حدث مثل هذا التطور، فهو نادر ومحدود.« (منرو: 1949: ص 25).

وكان من مميزات التربية الصينية قدرتها في عملية الحراك الاجتماعي، وكان من اهم

متطلبات ذلك هو اجتياز الامتحانات التي تعقد تحت اشراف الحكومة ، التي تعهد بادارتها الى لجنة مؤلفة من كبار العلماء الذين سبق لهم ان اجتازوا هذه الامتحانات نفسها، « وكانت الامتحانات والنجاح فيها، الطريقة الوحيدة في انتخابات الموظفين للحكومة، وفي حالة نجاح الفرد فانه ينال من الثقة والاحترام والاعجاب من جميع طبقات الشعب، وكان يتميز بلباس خاص وسمة خاصة لا يحق لسواه ان يحلمها». (مشنوق: مرجع سابق: ص 19).

وكانت عملية الحراك الاجتماعي ترتبط بمستوى الطالب وتقدمُه في الامتحانات التي كانت تعقد على مستويات ثلاثة، فعلى سبيل المثال كان الطالب الناجح في امتحان المرتبة الاولى يصبح مؤهلاً لوظيفة من الوظائف الصغرى في المقاطعات، ومن يجتاز امتحان المرتبة الثانية فانه يحصل على وظيفة من وظائف الحكومة الصغرى، اما من يجتاز امتحان المرتبة الثالثة فانه يحصل على المناصب العالية والرفيعة في الدولة، ويصبح له نفوذ وهيمنة كاملة على تنظيم الحياة الاجتماعية وتوجيهها، وهو بذلك ينتقل الى الارستقراطية العلمية، حيث كانت الطبقة الحاكمة في الصين تتألف من الناجحين في امتحان المرتبة الثالثة، ومن هنا يظهر وكأن الصينيين ليس لديهم حكومة ، وكان النظام الذي يرمي اليه نظام الحكومة الصينية هو تجنب التغيير، ويظهر ذلك من العبارة التالية التي ذكرها الفيلسوف الصيني (كونفوشيوس) وتقريباً كان ذلك في (551–478ق.م)، حيث يقول : « ان ما منحه الاله هو ما يسمى بالطبيعة، وما يطابق الطبيعة عليه طريق الواجب ، وتنسيق هذا الطريق هو ما يعرف بالتعليم» (منرو: ص16).

وبذلك كان الغرض الذي ترمي اليه التربية ، تدريب كل فرد على سلوك طريق الواجب وخدمة النظام القائم واعداد الموظفين للدولة (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 75). واخراج طبقة من الحكام ، « والمحافظة على العادات والتقاليد والمعتقدات السائدة والموروثة عن السلف، والمحافظة على الاستقرار في المجتمع الصيني، « جردات وآخرون: 1984: ص 14) على اعتبار ان جميع تفاصيل مهام الحياة وعلاماتها مفصلة بدقة تامة، وهذه التفاصيل لم يلحقها اي تغيير طول عدة قرون ماضية، وان طريق الواجب يحتم علينا الاحتفاظ بما هو كائن فعلاً دون ان يلحقه التغيير والتبديل، ومن هنا تأتي اهمية التربية في تدريب القادة على معرفة جميع التعاليم القديمة، وخاصة نظام المجتمع والعلاقات المناسبة في الحياة، وتدريب جميع افراد الشعب على اساليب السلوك الصحيحة من حيث النشاط ومواضع الاهتمام في نواحي الحياة المختلفة. (منرو: مرجع سابق: ص 16).

وبمعنى آخر فان الغرض الاساسي للتربية هو خدمة النظام القائم، واعداد الموظفين للدولة، واخضاع الحياة لآثار الماضي دون تغيير او تبديل من خلال تنشئة واعداد الافراد على عادات

وتقاليد محددة موروثة عن السلف دون العبث بها بالتعديل او التغيير او الحذف.

وقد استجابت طرق التعليم لاهداف التربية الصينية، حيث عملت طرق التعليم على تمرين الذاكرة باستخدام التكرار والحفظ حتى ترسخ المعلومات في ذهن المتعلم، ولم تعن بتكوين الفكر وتمرين وتدريب الملكات ، وكان التركيز على اعادة المعلومات القديمة واتقانها بدون اقل تغيير او زيادة، فطريقتهم كانت جامدة لا تقبل النشوء والارتقاء والتجديد.

الدين والتربية

تعتبر الكونفوشية مفتاح التاريخ الصيني ، ومؤسسها كونفوشيوس (551-478ق.م)، واستمدت الكونفوشية قوتها من عقيدتين موجودتين في الصين هما: البوذية والثاوية، ولم يكن للصين ديانة رسمية، وكانت العقيدة الصينية مؤسسة على عقيدة كونفوشيوس ، وهي عبارة عن نظام فلسفي اكثر من ان تكون نظاماً دينياً او نظاماً للعبادة، كما انفصل الدين عن الدولة، اذ لم يكن للدولة ديانة رسمية، وكذلك انفصلت التربية والتعليم عن الدين، ولم تنفق الدولة على المدارس، بل لم تكن هناك مدارس حكومية، لو لم يكن في الصين نظام تعليم حكومي« (الراشدان: مرجع سابق: ص 83).

وقد ظهرت الكونفوشية في الصين في حوالي القرن السادس قبل الميلاد، بزعامة المصلح كونفوشيوس، بعد ان شهدت الصين حروباً اهلية طاحنة وثورات عظيمة في اوائل القرن السادس قبل الميلاد، وقد عمل كونفوشيوس على اصلاح الاوضاع واعادة النظام، بما وضعه من قوانين وشرائع مقدسة. «واستطاع ان ينجح في افكاره التي تقول بالاخلاق العملية النفعية القائمة على سلطة الدولة والاسرة وعلى منفعة الفرد ايضاً». (عبد الدايم : مرجع سابق: ص 34).

وبذلك جمعت الكونفوشية بين الآداب السياسية والاجتماعية وبين الاخلاق الخاصة. وتتلخص التعاليم الاخلاقية والواجبات الاجتماعية فيما يطلق عليه العلاقات الخمس التي يتعلمها كل طفل، كمبادىء السلوك، وجاءت اهداف التربية وتطلعات الحكومة والمعتقدات الاخلاقية وتطبيقاته العملية مماثلة للعقيدة الصينية المؤسسة على تعاليم الكونفوشية التي تمثلت في الكتب المقدسة، وكان على الطالب استظهار هذه الكتب، وقد شجع الطلاب على حفظها واستظهارها، لأن من يحفظها كان يحصل على الوظائف الرفيعة في الدولة.

كونفوشيوس: (551-478ق.م).

لم تجد عند هذا الحكيم بحثاً ميتافيزيقياً حول الدين، ولا بحثاً عن حقائق الاشياء، وهو لم

يشتغل بالتفكير في الكون وتفسيره كما فعل فلاسفة اليونان، وانما اهتم بالانسان وفضائله، وتنظيم امور حياته من غير تشاؤم كما كان عند البوذيين، ومن غير تكلف في البحث عن ادلة عقلية في مسائل نظرية فوضع فلسفة اجتماعية اخلاقية تقوم على اسس دينية بسيطة، اوعلى اسس في الطبيعة الانسانية. (ابو ريدة: 1980: ص56).

وقد اهتم كونفوشيوس بالاخلاق الفردية والاجتماعية وبارساء العلاقات الاجتماعية على اسس من المحبة والاحترام، وهي عنده خمس علاقات هي: « بين الحاكم والرعية، وبين الآباء والابناء، والأخ الكبير والاخ الأصغر، والزوج والزوجة، والصديق والصديقة» (منرو:مرجع سابق: ص 18) ويسود هذه العلاقات مبدأ عام هو: لا تعامل غيرك بما لا تحبه لنفسك» .(ابو ريدة: مرجع سابق: ص 16).

وكانت تعاليم كونفوشيوس تبحث في جميع مقتضيات الحياة، فهي تحاول تنظيم العلاقة بين الحكومة والانظمة والقوانين والشرائع والاخلاق والعادات وجميع شؤون الهيئة الاجتماعية.

وكانت تعاليم كونفوشيوس تبحث في جميع مقتضيات الحياة، فهي تحاول تنظيم العلاقة بين الحكومة والانظمة والقوانين والشرائع والاخلاق والعادات وجميع شؤون الهيئة الاجتماعية.

وكانت كتب كونفوشيوس محتوية على « الشرائع والقوانين والواجبات وجميع ما يتحتم على الصيني عمله او تجنبه في علاقاته الخاصة والعامة في عائلته ومع اخوانه وتجاه الحكومة».

وقد وجدت كتب كونفوشيوس بعد قرن من وفاته من يقوم بشرحها ونشرها، وكان ذلك على يد احد اشياعه (منسيوس) (372–89 2ق.م).

اللغة الصينية القديمة:

لا تمثل رموز الصينية (اي الكلمات) اصواتاً، وانما تمثل افكاراً، اي ان اللغة الصينية لغة ذهنية لا صوتية، ولهذا كثرت رموزها، وعدد الرموز في اللغة الصينية يساوي عدد الافكار الموجودة، فالكلمات لديهم كالارقام الحسابية عندنا، اي اننا يمكننا ان نكتب العدد (6) بصورتين مختلفتين، اما (ستة) او (6) ، فإذا كتبناه ستة، نكون قد استعملنا الحروف الهجائية، واما إذا كتبناه (6) فنكون قد استعملنا رمزاً اصطلاحياً لا علاقة له بلفظة (ستة) من حيث اللفظ والهجاء.

ويقدر العارفون عدد الرموز الموجودة في اللغة الصينية ب (28.000) رمز، اما الشائع

المستعمل فيبلغ عدده (25060)، وقد احصى العلماء الرموز المستعملة في كتاب كونفوشيوس ب (5000) رمز مختلف.

والافعال في اللغة الصينية لا تتغير، فلا يوجد لديهم الازمنة المختلفة للفعل، ولا الصيغ والحالات التي نجدها في اللغة، وأما الاسماء فلا تنقسم لديهم الى مفرد وجمع ومذكر ومؤنث وانما يجب على القارىء ان يستنتج ذلك من القرائن ومن مواضع الكلمات في الجملة.

للصينين لغتان الفصحى والعامية، والفرق كبير بين اللغتين لدرجة ان التلميذ يدرس اللغة الفصحى عدة سنوات وهو لا يفقه حرفاً مما يتعلمه، فكيف يمكنه ان يدرك معنى الادب ، وهو لا يفهم شيئاً مما يقرأ.

المراحل التعليمية وموارد الدراسة:

تقسم مراحل الدراسة في التربية الصينية:

1- مرحلة التعليم الأولي (الابتدائي):

كانت مدارس مرحلة التعليم الاولية موجودة في القرى، حيث كان التلاميذ يلتحقون فيها بمحض اختيارهم، وليس لمثل هذه المدارس صفة رسمية، وكانت تعتمد في نفقاتها على الهبات والاعطيات، وكان يقوم بالتعليم فيها اما فئة من الطلاب الذين لم يحصلوا على درجاتهم العلمية او الذين فشلوا في الامتحانات العامة التي تقيمها الدولة.(مشنوق: مرجع سابق: ص 18).

وكانت مباني هذه المدارس بسيطة، وكانت تأخذ مكانها في معبد إذا لم تجد كوخاً مناسباً أو سقيفة، أو في حجرة خالية في احد المنازل، أو في ساحة من ساحات احدى البنايات العامة كدوائر الحكومة، وكانت هذه المدارس الخاصة بالبنين، ولم تكن هناك مدارس للبنات. (الراشدان:ص: 84 وسعد مرسي:ص 75).

وكان اليوم الدراسي طويلاً، حيث كان الاطفال يذهبون إلى المدرسة منذ مطلع الشمس، ويدرسون فيها حتى الغروب، ومما ذكره «بول منرو» على لسان دكتور مارتن، حول القسوة والصعوبة التي كانت يعاني منها طلاب المرحلة الأولية، حيث ذكر: «ليس هناك أشد قسوة من تلك الجهود المضنية التي تبذل في المرحلة الأولى، فالطفل يذهب إلى المدرسة ومثله كمثل الدار الثمينة تحتاج صقلاً، ولكن عملية الصقل عملية بطيئة تحتاج إلى جهد عظيم، فكتبه مكتوبة بلغة ميتة، وذلك لأن لغة التخاطب، أو اللغة الدارجة تبتعد بعداً كبيراً عن اسلوب الانشاء الادبي في كل ركن من اركان الامبراطورية حتى أن الكتب حينما تقرأ بصوت مرتفع لاتحمل معنى لأذن المتعلم، كما أن اصوات الرموز لاتحمل أي معنى لذهن المبتدىء، ولم يبذل أي

مجهود لبث الحياة فيها واعطائها المعنى». (منرو: مرجع سابق: ص29).

وكانت مواد الدراسة في المدارس الأولية. (مشنوق: مرجع سابق: ص15) تشمل القراءة والكتابة ومبادىء الحساب وشيئاً من كتابات كونفوشيوس المقدسة»، وبعض الشعر وكانت الكتب المقررة على الصفوف الاولية تبدأ بجمل وعبارات فلسفية يصعب على الراشدين فهمها، ثم يدرسون كتاباً آخر «كتاب الاسر والعائلات» وهو كتاب يحتوي على نسب اربعمائة عائلة مختلفة مشهورة، ثم يدرسون بعد ذلك كتاباً يحتوى على الفي اصطلاح لايفهم الطالب منها شيئاً وانما يتعود القراءة والحفظ بلا فهم». (مشنوق: المرجع السابق: ص17) وكانت طريقة التعليم تقوم على الحفظ والتكرار والاسراع الكلي في قراءة الدرس». وهي تهدف إلى تمرين الذاكرة وكذلك اصبحت المدرسة الصينية مدرسة «عالية الصوت»، وكان انتباه التلميذ محصور في أمرين، أولهما تكرار الرموز بالترتيب نفسه الذي توجد فيها، وثانيهما تلاوة هذه الرموز باقصى سرعة ممكنة». (منرو: مرجع سابق: ص38-39).

وكان على التلميذ أن يتم دراسته في هذه المرحلة في مدة تتراوح بين ثلاث وخمس سنوات، ويكون عمر الطالب بعد انتهاء المرحلة الاولية من التعليم يتراوح بين 16 سنة فما فوق، ومع بلوغ الطالب هذا العمر، إلا أنه نتيجة للمنهاج الجامد والطرق التقليدية في التعليم فإن افكار الطالب ومداركه لاتنمو، وكأن مرحلة التعليم الاولية لم تعمل على تنمية قدرات ومواهب التلاميذ.

2- مرحلة التعليم الثانوي:

يوجد هذا النوع من المدارس في المدن الكبيرة، ويقوم بنفقات هذه المدارس المحسنون والمتبرعون، وكان الهدف من الدراسة في المرحلة الثانوية هو اعداد الطلاب للامتحانات العامة، وذلك بالتمرن على كتابة الشعر والمقالات ودراسة التعليقات، وكان الطلاب يتعلمون في هذه المرحلة ايضاً، الكتابات الفلسفية والدينية التي كانت مقررة في مرحلة التعليم الاولى ولكن بتعمق واستزادة وشرح أكثر تعليقاً، «إلى جانب دراسة التاريخ الصيني والقانون والمالية والشؤون الحربية والزراعة» (الراشدان: مرجع سابق: ص85) ويتمرن الطلاب في هذه المرحلة على كتابة الشعر على النمط الذي سار عليه اجدادهم». (سعد مرسي: مرجع سابق: ص75).

3- مرحلة التعليم العالي:

يتعلم التلاميذ في هذه المرحلة كتابة المقالات والرسائل استعداداً لدخول الامتحان الذي يأتي بعد اكمال هذه المرحلة، ويتم التعليم عادة في المدارس العالية والكليات والاكاديميات الخاصة والحكومية المتواجدة في المدن الكبرى، وكان يتحتم على الطلاب التبحر في الدراسات الكلاسيكية.

نظام الامتحانات:

كان نظام الامتحانات في الصين الظاهرة الاساسية في التربية والتعليم، على اعتبار أن غرض التربية عندهم هو خدمة النظام القائم واعداد الموظفين للدولة، وكانت الامتحانات الطريقة الوحيدة التي بواسطتها يتم انتخاب الموظفين اللازمين لادارة شؤون الدولة، وكانت الوظائف مفتوحة أمام فئات الشعب ولم تكن مقصورة على فئة أو طبقة معينة، وكان السبيل إلى ذلك هو النجاح في امتحانات تناسب الوظيفة أو المنصب، وكانت الامتحانات على مستويات ورتب مختلفة، وكان موظفو الحكومة يشرفون على سير الامتحانات وكان يساعدهم لجنة مؤلفة من كبار العلماء الذين سبق لهم النجاح في هذه الامتحانات نفسها.

وتقسم هذه الامتحانات إلى ثلاث مراتب هي:

1- امتحانات المرتبة الأولى (امتحانات المرحلة الاولية).

تعقد مثل هذه الامتحانات مرة كل ثلاث سنوات في عاصمة المقاطعة، «وكانت تخصص حجرة خاصة لكل طالب، ويبقى الطالب في الحجرة 24 ساعة، وهو يجهد عقله ويشحذ دماغه في كافة المواضيع». (مشنوق: مرجع سابق: ص 19) وكان يشرف على هذه الامتحانات العميد الادبي ذو النفوذ التشريعي على المقاطعة بأكملها ويشتمل الامتحان اليوم الاول على مقالات ثلاث، اثنان منها على نظريات مقتبسة من (الكتب الاربعة)، وأما المقالة الثالثة فهي نموذج شعري مأخوذة من (كتاب الأغاني)، ونسبة النجاح في هذه الامتحانات لاتتعدى 4%،» ويتكرر مثل هذا الاختبار اربع مرات أو خمسة، حتى تسنح الفرصة بانتقاء العدد المطلوب».(منرو: مرجع سابق: ص35) ويحصل الناجحون في هذا الامتحان على درجة (الملكة الزاهرة)، وكان الناجحون يعينون بوظائف صغرى في المقاطعة». (الراشدان: مرجع سابق: ص76) ويصبح من حق الفرد الناجح في هذا الامتحان أن يتقدم للامتحان الذي يليه.

2- امتحانات المرتبة الثانية:

كان مثل هذه الامتحانات يعقد في عاصمة المقاطعة بعد مضي اربعة اشهر من امتحانات المرتبة الاولى، ومدتها ثلاثة ايام». والامتحانات في هذا المستوى تشبه امتحانات المستوى الاول من حيث الطريقة ولكنها تختلف من حيث إنها أوسع وأعم وأكثر صعوبة». (مشنوق: مرجع سابق: ص19) وكانت هذه الامتحانات تعقد مرة كل ثلاثة أعوام». ويبلغ عدد المتنافسين في هذا الامتحان عشرة آلاف طالب، ونسبة النجاح لايتجاوز 1%، (منرو: مرجع سابق: ص35) ويحصل الناجحون في هذا الامتحان على «درجة الرجل المنقول» (الراشدان: مرجع سابق: ص19) أو «الطالب المتقدم» (منرو: مرجع سابق: ص35)، وكان الناجحون يعينون في

وظائف الحكومة الصغرى، وهي ارقى من وظائف المقاطعات.

وكان هذا الامتحان يقيس قدرة الطالب على القراءة ومدى عمق معلوماته في كتابة الموضوعات الانشائية.

3- امتحان المرتبة الثالثة:

كانت هذه الامتحانات تعقد في عاصمة الامبراطورية، وكان العميد الفني يقوم بالاشراف على هذا الامتحان، وكانت مدة الامتحان ثلاثة عشر يوماً،» ويمنح الناجحون في هذا الامتحان شهادة (العلماء المسجلين)، ونسبة الناجحين في هذا الامتحان تكون عادة اعلى من نسبة الناجحين في الامتحانين السابقين» (سعد مرسي: مرجع سابق: ص70).

وكان الناجحون يعينون في الوظائف الرفيعة في الدولة، وكانت قاعة الإمتحان تحوي عشرة آلاف حجرة، لكل طالب حجرة خاصة يأخذ فيها غذاءه وشرابه مدة الامتحان ويزود الطالب باسئلة الامتحان كأن يكتب قصيدة عن صوت المجاديف، والتلال الخضراء والماء، ويبقى الطالب في الحجرة متحملاً البرد وسوء التهوية ليكتب عن كونفوشيوس والآداب والأخلاق والفلسفة.

مما سبق حول التربية الصينية يتبين أن أهم مايميزها أن طرق التعليم فيها تقليدية، ففي المراحل الأولى من التعليم يكون هدف التعليم هو تمرين ملكة الحفظ لدى الطلاب، فالحفظ في هذه المرحلة والتكرار من أجل الحفظ هو الهدف الاساسي لدى المعلم، وهذا الذي يدفع الطلاب إلى اعلاء الصوت عند القراءة وتكرار ذلك عدة مرات حتى يتأكد الطالب أنه حفظ الدرس بشكل حرفي، وبعدها يقوم المعلم بفحص الطالب بأن يقرأ الطالب الدرس أمام المعلم، ولم يكن الحفظ هو الشرط الوحيد، انما كانت عملية السرعة في قراء الدرس غيباً وكان المعلم يشعر بالسعادة والارتياح إذا ما لاحظ أن طلابه يحفظون الدرس بحذافيره، ويزداد سروره إدا ماتم ذلك بسرعة أكبر.

فطريقة الصينين في التربية ماهي إلا اعادة المعلومات القديمة، واتقانها بدون أقل تغيير أو زيادة أو حذف، فطريقتهم اذن طريقة جامدة لاتقبل النشوء والإرتقاء.

ب - التربية المصرية القديمة (3500 ق . م - 1100 ق .م.):

الحياة الاجتماعية:

ساد في مصر القديمة النظام الطبقي المفتوح، واعنى بذلك أن الفرد يستطيع الانتقال من طبقة لاخرى بعد أن يبذل جهداً كبيراً في تحسين وضعه الاجتماعي بإستثناء الوصول الى

طبقة الفرعون، ويمكن تقسيم الحياة الاجتماعية في مصر الفرعونية الى الطبقات التالية:

الطبقة الاولى: وتشمل الفرعون وعائلته وكبار رجال البلاط، وتأتي هذه الطبقة على قمة الهرم الاجتماعي، وكان المصريون «يؤلهون الفرعون ويعتبرونه مصدر الحكمة والمعرفة» (سعد مرسي: مرجع سابق : ص101) أو هو ظل الله الممدود على هذه الارض، وأنه يحكم الناس بمقتضى الحق الالهي الموروث، ويدبر شؤون الشعب» (بدوي :1974: ص48).

الطبقة الثانية: وتشمل طبقة الكهنة وبعض النبلاء والقواد العسكريين،ويتمتع افراد هذه الطبقة بنفوذ واسع في مصر، وكان لكل فرد منهم قطعة من الأرض معفاه من الضرائب، وهي تقارب الطبقة السابقة في النيل» (الرشدان: مرجع سابق : ص 48)، وكأن طبقة الكهنة يستأثرون بالعلم وبفن الحكم، ويستخدمون لغة خاصة هي اللغة الهيروغليفية «الشهيرة» (عبد الدائم : مرجع سابق : ص 47)، وكان للكهنة هيبة كبيرة عند الشعب واولي الامر، وكانوا يرغبون في اخضاع سلطان الدين لكثير من التأويل والتعقيد، وكانوا متبحرين في العلم والمعرفة مما سهل سيطرتهم على الشعوب» (بدوي: مرجع سابق: ص 49).

الطبقة الثالثة (الطبقة الوسطى): وتشمل كبار التجار، واصحاب المهن الاثرياء.

الطبقة الرابعة: وهي الطبقة التي تشكل السواد الاعظم من سكان مصر وتشمل الحرفيين والفلاحين والرعاة والموالي» (سعد مرسي وسعيد إسماعيل:1974 :ص22) . وكان معظمهم يعيشون على امتداد الوادي» بدوي: مرجع سابق : ص 45).

الديانة:

عبد المصريون كثيراً من الالهة، وكان بعضها من الكواكب وبعضها الآخر من الحيوان والإنسان، وكان ملوك الفراعنة الهة في حياتهم وبعد موتهم» محمد منير : مرجع سابق : ص 32)، وقد آمنوا بأن الحيوانات التي عبدوها قد حلت فيها ارواح الآلهة التي كان عليها أن تسكن جسداً عند هبوطها الى الأرض، ولم تقتصر عقيدة التجسيد على تجسيد الآلهة في الحيوان بل شمل الإنسان والطيور» سعد مرسي وآخرون:1988:ص 61) وقد عبد المصريون في البداية آلهة كثيرة واعظمها آثنان: رع اله الشمس، واوزيس اله النيل» (عبد الكريم : مرجع سابق: ص 46) وعلى الرغم من تعدد الالهة كانت هناك دعوات لعبادة اله واحد مثل ما فعلته مدرسة عين شمس، حين نادت ببطلان كل عبادة الا عبادة الشمس ومثلما صنعه اخناتون «حين ثار على كل المظاهر الوثنية وازال التماثيل من المعابد وامر بعبادة آله واحد له مظهران: الشمس في السماء والملك على الارض» (الناضوري :1967 : ص 307).

وفي عهد رمسيس الثالث بدأ النزاع المرير على الثورة والسلطة بين رجال الدين والفرعون، وشارك الكهنة في إستنزاف ثروات الدولة على حساب طبقات الشعب الكادحة، وعندما ازداد نفوذ الكهنة في مصر تسلم احد الكهنة الحكم واصبح طابع الحكومة دينياً وباسم الدين والكهنوت تقلصت الحياة، وبدأ معين الثروات ينضب واخذت البلاد تزداد فقراً، ولم يستطع الكهنة حل المشكلة الاقتصادية وذلك لعدم مقدرة فيهم على تحسين الاوضاع الاقتصادية وعدم مقدرتهم على الابقاء على الثروات كما هي:

وقد تحكم الكهنة في تربية الشعب وتوجيهه باعتبارهم الطبقة المتعلمة التي تسيطر على الكلمة المكتوبة. وكانت الفكرة الرئيسية للدولة والنظام السياسي تقوم على أساس ان ارادة الحاكم وحدها هي التي تتحكم في تسيير امور الدولة وتوجيهها وهو ما يمثل العقيدة المصرية التي تجعل شيئاً في خدمة الحاكم اي «الافرعون» سواء كان ذلك في شأن الحروب أو بناء المباني الضخمة وتسيير العبيد لخزمته» (محمدمنير مرسي : مرجع سابق: ص33).

وكان المصريون القدماء يؤمنون بالبعث بعد الموت وخلود الروح والثواب والعقاب في الدار الآخرة، وكانوا يعتقدون ان الأرواح تعود لتسكن الاجساد من جديد، وكان لهذا الاعتقاد أثر كبير في اهتمامهم بحركة تحنيط الجثث وبناء الاهرام ليحفظوا فيها جثث ملوكهم، واصبحت صناعة مزدهرة جذبت اليها كثيراً من العاملين، كما زادت من ثروة رجال الدين والمعابد، واصبحت الطقوس الدينية عملية على جانب كبير من الاهمية يشترك في ادائها الفقير والغني على السواء.

أهداف التربية المصرية القديمة ونظامها:

كانت التربية المصرية في نظامها واهدافها إستجابة للاوضاع الاجتماعية والدينية، حيث كانت التربية تهدف الى تأكيد سيطرة الحاكم ورجال الدين وإعداد الفرد ليوم الحساب، وتعليم الافراد الذين يستطيعون القيام بالانشطة المختلفة لخدمة الحكومة أو المعابد، أو القيام بالانشطة المهنية والفنية المختلفة» (محمد منير : مرجع سابق: ص 33)، بمعنى أن هدف التربية كان ثقافياً ودينياً ومهنياً، وكان هدف التربية من وجهة نظر الشعب هو الطمع في الحصول على المزايا المختلفة المادية الكبيرة التي تتأتى عن طريق التعليم، أو بعبارة اخرى الرغبة الشديدة في رفع المستوى المادي للفرد وتحسن حالته الإجتماعية» (أحمد بدوي: مرجع سابق: ص 949).

ومن هنا فقد اولى المصريون اهتماماً خاصاً بالتربية ومن وصية احد حكمائهم لابنه:«افتح قلبك للعلم واحبه كما تحب امك، فلا يعلو الثقافة شيء....، واذكر يا بني أن اي مهنة من المهن

محكومة بسواها، الا المثقف فإنه يحكم نفسه بنفسه» (عبد الدايم : مرجع سابق: ص 47).

وكان غرض المدارس بصورتها النظامية الاهتمام بالامور المتعلقة بتعلم اللغة والادب وايدلوجية الدولة، وقد اخضع الكهنة لنفوذهم الفنون والحرف والعلم ومختلف المناشط الفنية العليا في الدولة، ولم تكن هذه الفنون والحرف تعلم في المدارس لكل من يريد تعلمها، ولم يتوقف الامر عند هذا الحد ، وإنما تعداه الى تدخل الكهنة في تعلم الرسم والنحت والفن المعماري والقانون والطب والهندسة، وقصروا تعلم هذه المواد على طبقة الكهنة. وكان هدفهم من ذلك ربط هذه الفنون والمهارات بعجلة التقدم الحضاري في المجتمع المصري القديم، فهم المسيطرون على توجيهها وتجديدها.

بل عمل الكهنة بسلطاتهم الواسعة المطلقة على صهر الاتجاهات العلمية والفنية والحرفية في بوتقة التقاليد التي كانوا هم انفسهم يوجدونها ويعملون على اتنيتها «وكان الخروج على هذه التقاليد كفراً وزندقه بل ثورة على الله» (سعد مرسي: مرجع سابق: ص104).وكانت التربية والمعرفة وسيلة هامة لبلوغ الثرو والمجد، ووسيلة للترقية في الدواوين المختلفة وكذلك كان التركيز على الكتابة والادب والقراءة لأنها من المتطلبات الاساسية للترقي في سلك الحكومة.

المنهج المدرسي ومراحل التعليم:

جاء المنهج المدرسي متفقاً مع اهداف التربية المصرية في الكتابة والاعداد للمهنة وتنمية القيم الخلقية، وقد كانت الكتابة الخطوة الاولى للترقي الي مناصب الدولة الكبرى والحصول على الوظائف الراقية. «وذلك ان تعلم المتابة لم يكن بالامر السهل اذا عرفنا أنها تتكون من (500) رمز، ولذلك كان الكتاب يعفون من الاعمال اليدوية وينالون منحاً ملكية» سعد مرسي وآخرون :1988: ص 72).

وكان من نتائج إتساع المملكة المصرية القديمة وإحتكاكها بالشعوب والامم المختلفة ذات اللغات المختلفة أن اصبح لزاماً على المنهج المدرسي والتربية أن يهتما باللغات الاجنبية، من اجل تسهيل التعامل مع هذه الشعوب والاحتفاظ بسجلات تخدم مصالح الدولة، وكذلك استدعت الظروف ان تتم مراسلة الشعوب بلغاتها ومن هنا اهتم النمنهج المدرسي باللغات الاجنبية.

أما في مجال الادب، فقد ترك المصريون القدماء ثروة من المخطوطات «التي تحتوي على القصص الخالية وقصص الرحلات وقصص الاعمال العظيمة للرجال العظام في الماضي» (محمد منير: مرجع سابق : ص 36)، ومن هذه الكتب: كتاب الامثال ، والتعليم الخلفي،

والمواعظ، والسلوك الطيب فهذه تعاليم أتباع حوتب الذي يرجع تاريخها اى عام 2800ف . م، والتي تؤكد ان مصر بدأت الفلسفة الاخلاقية في العالم، ولعل اقدم ما بقى من الادب القديم هو (نصوص الاهرام) وقد نقشت على جدران أهرامات الاسرتين الخامسة والسادسة وهي موضوعات دينية ورعة.

كما كان التلاميذ يتعلمون العزف على الالات الموسيقية، وكانوا يستخدمون الناي والقيثارة ضمن آلاتهم الموسيقية ، وكانوا يتعلمون الغناء الديني، «وكان الادب الديني محور الدراسة في كليات المعابد» (سعد مرسي : مرجع سلبق : ص 107) كذلك كان التلاميذ يتدربون على الرقص والسباحة.

وازدهرت الفنون في مصر سواء ما اتصل منها بصناعة العاج أو الخشب أو المعادن أو الاحجار، أو النسيج «وتطورت كثير من هذه الفنون لكونها مرتبطة بالمعابد والطقوس الدينية» (الناضوري: مرجع سابق : ص 315).

أما في مجال العلوم فقد اقتضت الظروف أن يشتمل المنهج على تدريسها فاعتماد المصريين على النيل، وبنائها لمقابر شاهقة تحفظ جسد الفرعون ، وحسابهم للاعياد الدينية، وتحنيط الجثث، جعل المصريين يهتمون بتدريس العلوم ، وعلى الرغم من اهتمام المصريين بتدريس العلوم إلا أن تدريسها لم يكن يخلو من السحر والشعوذة والخرافات وبشكل خاص في بادىء الامر.

« وكان ذلك واضحاً في الطب، إذ كان خليطاً من السحر والشعوذة والطلاسم» (العلمي : 1988: ص 21).

وسيطر الكهنة على تعليم العلوم، فكان معظم العلماء منهم، وتفوق المصريون في الرياضيات التي تساعدهم في بناء الاهرامات، وقياس الأرض التي كان النيل يغمرها، وفي حساب الاوقات، «وكان تعليم الطب في ايدي فئة خاصة من الكهنة يمثلون مهنة الاطباء والحكماء » (محمد منير مرسي: مرجع سابق: ص35)، وقد إستطاع المصريون التوصل الى معلومات عن جسم الإنسان لم يصلها شعب من شعوب العصور القديمة» (سعد مرسي :1988 : ص 74)، وكانوا على دارية بالاوعية الدموية، ولكنهم لم يعرفوا الدورة الدموية ولم يتقدموا في تشريح الجسم، وذلك لاسباب دينية وقد نبغ المصريون في الجراحة وبشكل خاص في جراحة العظام، وقد عرفوا التخصص في مهنة الطب، فكان هنالك اطباء متخصصون في اضطرابات المعدة، وأطباء للعيون والمتخصصون في امراض النساء والتوليد واطباء الاسنان» (ول ديورانت : 1950: ص 125) وكان بعضهم يختص بفن التحنيط وحده.

أما «الكتاب» فكانوا ثلاثة انواع من الخط: الخط الشعبي، والخط الهيماطي والخط

الهيروغليفي إضافة الى المحاسبة والرسم والدين، وكان منصب «الكاتب» منصباً مرموقاً عندهم، ومن اقوالهم المأثورة: كن كاتباً تبلغ المجد والثروة.

أما المحاربون فلم يكونوا يحصلون الا على ثقافة اولية تضاف اليها معلومات خاصة حول المهنة، وكان الكهنة يدرسون العلوم جميعها: من دين وادب وعلوم طبيعية وفلك وطب وفلسفة وهندسة وموسيقى مع تركيز على علوم الدين» (سمعان:1961 : ص 65- 69). وكان لابناء النبلاء بما فيهم ابناء الفراعنه معلمون خصوصيون يقومون بتعليمهم الكتابة واصول الحياة الارستقراطية.

مراحل التعليم: (بدوي : مرجع سابق: ص 143، والرشدان : مرجع سابق: ص 88-89).

1 - المرحلة الاولية (4- 10) سنوات، كان التعليم في هذه المرحلة يتم بأساليب مختلفة منها ان الادب كان يقوم بدور المعلم، وأن يرسل التلميذ الى منزل احد المربين ليعيش في منزله، ويتعلم الخبرات المختلفة التي تناسب عمره وإما أن يذهب التلميذ الى المدرسة فيتعلم فيها ، وكانت المدرسة تسمى (بيت التعليم) وكان منهاج الدراسة يشتمل على الدين وآداب السلوك والقراءة والكتابة والحساب والسباحة والرياضة البدنية، وفي المدن الكبرى ما ندعوه اليوم بالمدراس الابتدائية العليا، وفيها يتم تعليم كتابة الحروف المختلفة والرسم والمحاسبة والإنشاد الادبي والجغرافيا العلمية.

2 - المرحلة الثانوية: (10 - 15) سنة، ويتم إنتقال التلميذ من المرحلة الاولية الى المرحلة الثانوية بعد امتحان يؤديه التلميذ وفيه يتم تعليمه كتابة الحروف والرسم والمحاسبة، كما يقوم بنسخ بعض الكتب المعرفية ليتمكن من اقتباس اسلوب الكتابة وكان التلميذ عندما يبلغ سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة يقضي جزءاً من يومه في التدريب على العمل الذي سيقوم به في اجهزة الدولة أو الحكومة ، ويظهران التلميذ كان يتقاضى الاجر عن عمله في فترة التدريب وكان التلاميذ يقومون بكتابة الموضوعات الإنشائية مع إطلاق العنان لخيالهم.

3 - التعليم العالي والجامعات: كان مقره في المعابد، وتختلف مدة الدراسة حسب الفرع الذي يريد التلميذ ان يتخصص فيه ، وحسب الوظيفة الكهنوتية التي يعد لها.

وكانت المعابد بمثابة جامعات في هذا العصر، ومن اشهر جامعات مصر القديمة جامعة اون بعين شمس، ومعبد الكونك في طيبة، ومعابد مفيس ودافو، وتل العمارنة.

وغلب على الدراسات العليا طابع الدراسة الفنية والمهنية، حتى الادب نفسه كان يدرس لغايات عملية ،وإكتساب الصيغ اللغوية والقدرة على التعبير ليتمكن المتعلم من كتابة النصوص القانونية والتجارية كتابة سليمة.

طرق التعليم:

إستخدم اسلوب التقليد والتكرار في تعليم القراءة والكتابة «فكان يوضع امام التلميذ لوحات تضم مقاطع الكلم، وفيها صنفت الرموز تبعاً لطبيعتها المادية مع شكل النطق بها بالحروف الابجدية، ومع بيان لمعانيها الرئيسية، وكان التلميذ يتعلم تلك الرموز عن ظهر قلب وينسخها، وعندما ينتهي من تعلمها يكون قد عرف القراءة والكتابة تقريباً» (عبد الدائم: مرجع سابق: ص 50).

وكان على التلميذ بعد أن يتقدم في الكتابة أن يقضي بعض وقته في المدارس الحكومية ليمارس العمل الذي يعد له.

« وكان الادب الديني يعلم بطريقة الحفظ والاستظهار» (سعد مرسي:1988 ص 75) أما مناقشة وشرح معاني هذه النصوص فقد كان ميزة مقصورة على الكهنة الكبار في المعابد، وكانت هذه النصوص لا تقبل أي تحريف أو اضافة أو حذف، ولذلك فقد اعتمدت طريقة تدريسها على الحفظ الآلي، وقد ادى ذلك الى نوع من الثياب في التقاليد المصرية القديمة والحياة الاجتماعية، ووقع العقل اسيراً لقدسية الكلمات ، وكان التلاميذ يكلفون بكتابة مقالات عن المعتقدات السحرية والخرافية، ولعل هذا ايضا اسباب استمرار بقائها» (سعد مرسي: مرجع سابق : ص 75).

اما تعليم المهن فقد اتبع نظام التلمذة الصناعية ، « اي ان تدريس هذه الحرف والصناعات كان يتم خارج المدارس الرسمية الحكومية، وكان الاب يعلم مهنته لابنائه وكانت بعض المهن تتوارث داخل الاسرة الواحدة» (محمد منير مرسي: مرجع سابق : ص39).

جـ- التربية اليونانية

يقسم النظام التربوي اليوناني القديم الى:

1- التربية الهومرية (التربية في بلاد اليونان فيما قبل التاريخ).

2- التربية اليونانية القديمة:

أ- التربية الاسبرطية

ب- التربية الاثينية المبكرة (776ق.م - 479ق. م).

3- التربية اليونانية الحديثة:

أ- التربية الاثينية في عصر الانتقال (479ق.م - 338 ق. م).

1 - التربية الهومرية (التربية في بلاد اليونان فيما قبل التاريخ)

يعرف العصر الهومري بعصر الابطال والبطولة، وابتدأ هذا العصر قبل ظهور هوميروس اي قبل القرن العاشر للمسيح وامتد الى حوالي 776 ق. م، واهم ما اتصف به الهومريون الخرافيون، حيث كان عندهم البطل الخيالي (اوديسيس) مثالاً للحكمة والبطل (اخيليس) مثالا للشجاعة.

وكذلك بنى الهومريون مثلهم العليا على آلهتهم، « وكان لهم عدد من الآلهة، وقد شبهوها بالآدميين من حيث انها تحارب وتأكل وتشرب وتقوم بكل انواع النشاط الآدمي، الا انها خالدة لا تموت كما يموت الآدميون، وهي الى جانب ذلك قوية تفوق قوتها قوة البشر» (فتحية حسن: ص 9).

وقد انعكست هذه النظرة على التربية، حيث كانت التربية عندهم تهدف الى اعداد رجل الحكمة ورجل العمل او الشجاعة، واقترنت القوة والشجاعة عندهم بالحكمة واللباقة وحسن التصرف ، لذلك فقد اهتموا بتربية الخلق تمثلاً بآلهتهم، كما اهتموا بالتربية العلمية حتى يكونوا رجالاً اقوياء اشداء قادرين على العمل والتبصر والتصرف في الامور.

وتكون المجتمع الهومري من الطبقات التالية:

1- الطبقة (الارستقراطية) وتشمل ملاك الاراضي.

2- الطبقة المتوسطة، وتشمل العمال والصناع.

3- طبقة العبيد، وكانت معاملة السادة للعبيد على جانب من السماحة (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 116).

فلسفة هومر التربوية: (محمد منير مرسي: مرجع سابق: ص 54-55).

عاش الشاعر الاعمى او هوميروس في القرن الثامن او التاسع ق. م، وتصف ملاحمه وقصائده الشعرية الاسطورية في الالياذة والاوديسة، القرن الثاني عشر قبل الميلاد من الحضارة المسيحية.

وتعتبر الالياذة والاوديسة للشاعر الاغريقي هوميروس من اقدم الآثار للعصر الاغريقي في هذه الفترة، وقد نقلتا من جيل لآخر مشافهة، وهما يضمان اشعاراً قصصية تصور البطولات ومغامرات الابطال عند قدماء اليونان، كما تصور البطولات في الحروب وتنافسهم في الغنائم والاسلاب، وما كان ينزل بهم من عجيب النوازل، وفيها أيضا ذكر لأسماء آلهة اليونان وآلهة خصومهم، ووصف القربان والضحايا والتوسلات التي كان يتوجه بها كل

مظلوم او مكروب الى الآلهة، وذكر ما يجري بين آلهة السماء حين تتشاور فيما بينها ، وحين تتنازع وتنقسم آراؤها.

وترجع اهمية هوميروس في التربية الى ان الفضائل والمثاليات التي امتدحها في قصائده الاسطورية قد اصبحت اهدافاً للتربية في اليونان حتى اواخر القرنين الخامس والرابع ق. م، ففي هذه العصور المهمة لم تستبدل فلسفة هوميروس في التربية ولكنها استكملت ببساطة باضافة الدراسات الرياضية التي اقترحها افلاطون، وكذلك النحو والخطابة التي دعي اليها قدامى السفسطائيين، ومنهم ابو قراط (436–338ق.م).

التربية الهومرية:

إن معظم المراجع التي تناولت العصر الهومري بالدراسة والتحليل، لم تعط التربية حقها ونصيبها، وقد يعود ذلك الى عدم وضوح الملامح التربوية في ذلك العصر، وكل ما تم الاطلاع عليه عبارة عن متفرقات متناثرة هنا وهناك، وستكون المحاولة تجميع وتصنيف هذه المتفرقات بشكل يسهل على القارئ التعرف على الملامح العامة للتربية الهومرية، ومن هذه الملامح. (منرو: مرجع سابق: ص 61).

اولاً: كان الاطفال الصغار يتعلمون الرقص ولعب الكرة وغير ذلك من الالعاب التي تناسبهم، اما الشباب فكانوا يتعلمون ويتدربون على التمرينات الرياضية كالجري والقفز وركوب الخيل والصيد ورمي الحربة والقرص والسباحة وسباق المركبات وغيرها، وذلك من اجل بناء اجسام قوية وخلق جيل شجاع.

ثانياً: لم تعن التربية الهومرية كثيراً بالنواحي الثقافية او العلمية، ولم تكن القراءة والكتابة من مستلزمات اعداد الابطال والرجال الاشداء الاقوياء.

ثالثاً: تأثرت التربية الهومرية بالنظام الطبقي الذي ساد المجتمع، حيث توقفت تربية الافراد على الطبقة التي ينتمون اليها، فأبناء الطبقة العليا (ارستقراطية) كانوا يعدون ويتدربون ليكونوا حكماء أو لينخرطوا في سلك المقاتلين او لتسلم المناصب والمهام الكبرى « وكانوا يتعلمون فنون الحرب والموسيقى وكان يتم تدريبهم من خلال مجالسهم النيابية وحروبهم وحملاتهم العسكرية» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 10) او من حضور مجالس الحكماء.

أما أبناء الطبقات الفقيرة، فكانوا يعدون لمهام الحياة الوضيعة، كاعداد الطعام والملبس والمشرب والمسكن وغيرها من الاعمال التي كان الافراد يتعلمونها في المنزل او عن طريق تقليد الفرد لوالده في حرفته.

رابعاً: كانت التربية العملية من وسائل التربية عند الهومريين، حيث كان اعداد الابطال يتم عن طريق الممارسة والمشاركة في انواع النشاط المختلفة وكان الطفل يصحب والده ويمارس العمل معه، ويستمع معه للشعر وسير الابطال في ندوات الشعر والموسيقى وغير ذلك.

خامساً: كانت اشعار هوميروس وسيلة من وسائل التمرين العقلي، وكانت تعد ايضاً ادباً مقدساً، وقد عبر «جب» Jebb احسن تعبير عن اشعار «هوميروس» حين قال: « ان اشعار هومر كانت بسيطة وقوية حتى اصبحت محبوبة منذ البداية، وكان الكهنة يستخدمونها في التقرب للآلهة، ورجال الاخلاق كانوا يتخذون منها الامثال، وكان رجال السياسة يستعينون بها في مناقشاتهم» (منرو: مرجع سابق: ص 65-66).

سادساً: كانت المجالس النيابية ايضاً من وسائل التربية عند الهومريون، حيث ظهر فيها التدريب الفعلي على الحكم العملي الصحيح، ذلك انه عن طريق المناقشات كان الحكم السديد يتكون، وكان العمل يحبذ ويصمم على تنفيذه، وبذلك اصبح المجلس النيابي وسيلة من وسائل التوجيه الاجتماعي والسياسي والحربي، كما اصبح في الوقت نفسه اهم معهد لتحقيق الاغراض التربوية (منرو: المرجع السابق: ص 65). وعن طريق المناقشات كان الافراد يتعلمون ايضاً ضروب المهارات المختلفة ويعرفون التقاليد، حيث كان للتقاليد عند اليونان قوة القانون، ومع هذه القوة كانت تخضع للمناقشات والخبرة عند الفرد، وكانت تخضع للتعديل نتيجة خبرات الافراد العقلية ونتيجة المناقشات حتى تصبح مقبولة ومقرة من قبل محكمة المجتمع.

سابعاً: كان الهومريون يهدفون للوصول الى مستوى معقول لا في الموسيقى والفن وفي العمارة والقافية والوزن فقط، ولكن في مستويات السلوك وفي تحملهم للآلام الجسمية، اي انهم كانوا يهدفون الى تربية متوازنة، جسمية وفنية وعقلية وخلقية ونفسية، حيث كان من اهداف التربية عندهم، ان يصل الانسان الى مرحلة الحكم السديد، ولا يتم ذلك الا باخضاع الرغبات والشهوات وكبح جماحها، وهذا يتطلب الاتزان في الفكر، ذلك الاتزان الذي يساير او يوازي الاتزان في العمل (منرو: مرجع سابق: ص 65)

وكان لتطور الاوضاع السياسية في اليونان، ان انتقلت اليونان الى مرحلة جديدة اكثر تقدماً وازدهاراً في مجالات الحياة المختلفة، وسيتم تناول التربية في المرحلة الجديدة التي ابتدأت عام 776-479 ق. م، مع التسليم بأنه لا يمكن الفصل التام بين مرحلة تاريخية واخرى، حيث تتداخل كثير من ظواهر ونواحي المرحلة السابقة في المرحلة التي تليها وهكذا، وقد ظهر في هذه المرحلة نظامان بارزان هما : اسبرطة واثينا.

2- التربية اليونانية القديمة

يمثل التربية اليونانية القديمة: التربية الاسبرطية، والتربية الاثينية المكبرة.

1- التربية الاسبراطية:

نظام التربية

كانت سياسة اسبرطة تقوم على التفوق العسكري، وذلك بنقل السيادة على بقية الشعوب، وقد جاءت التربية منسجمة مع هذا التوجه وملبية له، فكانت تهدف الىٰ اعداد المواطن ليكون جندياً شجاعاً منضبطاً ومحترفاً لاعمال الحرب ومطيعاً للقانون والحكومة، ويرجع نظام التربية الاسبرطية الى المشرع « ليكرجرس» (في حوالي منتصف القرن التاسع ق. م) والنظام في مجمله « يهدف الى حفظ كيان الدولة وذلك باخماد ثورات العبيد وصد العدوان الخارجي» (فتحية حسن، مرجع سابق: ص 12) ، واعداد الفرد لمكانه في الدولة فالولد يعد ليكون ذا كمال جسمي شجاعاً متحلياً بعادات الطاعة العمياء للقانون، وحتى يكون الجندي الذي لا يهزم، متقشفا ضابطاً لشهواته، مخاطراً ومتحدياً للمشقات» (سعد مرسي وسعيد اسماعيل:مرجع سابق: ص 37).

وينظر القانون الاسبرطي الى الدولة باعتبارها « جهاز حرب»، ومن ثم فان مهمة الدولة هي تربية الجنود الاقوياء الاصحاء، وتربية البنات بحيث يصبحن أمهات لجنود ابطال، ولذلك فقد اهتمت الدولة باختيار الزوجات للازواج حرصاً على سلامة الطفل وقوته الجسدية.

وقد تأثر النظام التربوي في المجتمع الاسبرطي بالعوامل التالية:

1- **موقع اسبرطة الجغرافي**: كان لموقع اسبرطة في منطقة جبلية اثر واضح على توجه الاسبرطيين الى الاهتمام باعداد الافراد اعداد جسمياً قوياً وتطلب هذا الموقع الجبلي اعداد افراد اقوياء قادرين على تحمل المشاق والتقشف والصلابة، فكان لا بد ان تقوم التربية باعداد هؤلاء الرجال حسب مواصفات البيئة الجبلية.

2- **النظام الطبقي**: تألف المجتمع الاسبرطي من طبقات عدة، هي: السادة، الذين كانوا يشكلون الطبقة الارستقراطية في المجتمع.

والطبقة الوسطى وتشمل الملاك والتجار والصناع، « وكان على هذه الطبقة دفع الضرائب للاسبرطيين الذين كانوا ارستقراطية متعالية» (شفشق وسلمان: 1973:ص 16) وطبقة العبيد وكانت مهمتهم خدمة السادة ، وقد نتج عن هذا النظام الطبقي حقد الطبقة الوسطى والعبيد على طبقة السادة المستغلين. وكان ذلك يتطلب من الدولة اخذ الحيطة والحذر للقضاء على ثورات العبيد المتكررة في الداخل وكان ذلك حافزاً على اعداد جيش قوي محارب يطيع الاوامر (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 6).

3- **الاخطار الخارجية**: أدت رغبة اسبرطة في التوسع وبسط النفوذ على الشعوب والعشائر المجاورة لها وفرض الضرائب عليها من الأسباب التي أثارت الشعوب والقبائل ضد الاسبرطيين، وادى ذلك الى انشغال اسبرطة بحروب خارجية وثورات داخلية، وتطلب ذلك ان يكون جيشها قوياً مستعداً للحرب في كل الاوقات، وكانت التربية الاسبرطية تعمل على تمرين الاسبرطيين على الطاعة العمياء منذ الصغر وخلق رجال اقوياء عن طريق ما يتعرضون له من تمرينات عسكرية معظم حياتهم.

وكانت الدولة الاسبرطية تمتلك الطفل منذ لحظة مولده، وهي التي تحدد ما اذا كان هذا الطفل يستحق الحياة او الموت، « وكان ذلك يتم بأن يعرض على شيوخ الدولة، او على مجموعة اطباء بعد غسله بالنبيذ» (سعد مرسي وآخرون: مرجع سابق: ص 89) ومن اجل فحصه وتقرير مدى صلاحيته للحياة او موته، فإذا وجدوه هزيلاً او مشوهاص او به عاهة، تركوه عارياً على سفح الجبل، او يقذف به من اعلى الجبل الى هوة سحيقة، وقد يلتقطه العبيد ليربوه» (الرشدان: مرجع سابق: ص 93) اما الصحيح فكان يترك تحت رعاية والديه ليربى تربية خشنة ليشب قوياً شجاعاً حتى سن السابعة، وبعدها تنتزعه الدولة من اسرته ليتلقى تعليمه تحت رعاية معلمين ومدرسين من اجل ان يربى تربية اجتماعية على اعتبار ان النظام التربوي الاسبرطي نظاماً جمعياً يهدف الى مصلحة الدولة على حساب حرية الفرد.

مرحل التربية الاسبرطية

المرحلة الاولى: (1-7سنة).

كانت الاسرة تقوم بتربية طفلها الذي اثبت الفحص صلاحيته للحياة، وكان النظام الاسبرطي يطالب الأم ان تربي طفلها بالقسوة وابعاده عن حياة الترف والراحة، حتى يشب قوياً صالحاً يتحمل مشاق الحياة التي سيهيأ لها في المستقبل وان يكون قادراً على حماية البلاد من الثورات الداخلية والاعتداءات الخارجية.

المرحلة الثانية : (7-18)

كانت مهمة تربية الطفل في هذه المرحلة تقع على عاتق الدولة، حيث يرسل كل الاطفال الى المعسكر العام، ويتدربون تحت اشراف الدولة في ظل نظام تأديبي واحد ويقومون بتمريناتهم والعابهم الرياضية سوية (عزت جردات وآخرون: مرجع سابق: ص 17) ويخضعون لنظام صارم متحملين المشاق والصبر عليها وتجاهل الذات « وطاعة الاوامر طاعة مطلقة عمياء، وكانوا يلبسون ملابس متشابهة ويتناولون طعامهم على موائد عامة، ويتعاونون في اعداد هذا الطعام، وينامون في معسكرات يغلب عليها طابع التقشف، وكان كل شيء مشاع بينهم، وكل

شيء ملك للدولة وقد شمل هذا التنظيم جميع نواحي حياة الطفل، فالاسرة والمتجر والمعبد، بل وحياة المواطنين الاجتماعية عامة كلها اندمج بعضها ببعض في هذا النظام التربوي» (بول منرو: مرجع سابق: ص 73).

وفي ظل هذا النظام كان الاطفال يقسمون الى مجموعات، كل مجموعة تتكون من اربعة وستين طفلا، وكانت كل مجموعة تقسم إلى مجموعات صغيرة تتألف كل واحدة من اثنى عشر طفلا، وكانت كل مجموعة تضم الاطفال المتقاربي السن،، فمثلا يجعل الاطفال بين الثامنة والتاسعة في قطيع، ويطلق عليهم اسم خاص، ويجمع الاطفال بين التاسعة والعاشرة في قطيع آخر، وهكذا، وقد سمي القطيع الذي يضم اكبر الاطفال سناً، «بقطيع لاعبي الكرة؛ لان لعب الكرة من اهم النواحي في نشاطهم، وكان على رأس كل مجموعة احد افرادها ممن امتازوا بالشجاعة واكثرهم قدرة على تحمل المشاق وكان يطلق على رئيس كل مجموعة اسم « الفتى الرئيس» وكان على الجماعة طاعته طاعة عمياء، وتحمل اي عقاب ينزله بهم » (شعد مرسي:مرجع سابق: ص 89). وكان يتولى الاشراف على الاطفال وعلى المعسكر العام مدرس يسمى (بادونوموس)، يعاونه بعض المساعدين، ولم يكن يعفى من هذا النظام – الخدمة في المعسكرات العامة – الا ابناء الملوك (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 13).

اما تربية الطفل بعد الثانية عشرة من العمر، فقد كان أبرزهم يصبحون رفقاء محببين لدى الكبار، كما كان المسنون والشيوخ يتعهدون على الدوام ميادين تدريبهم ويراقبون باستمرار تطور شجاعتهم وعقليتهم، « وكان هؤلاء الاطفال يقضون اوقاتهم في الصيد والقنص تحت قيادة الشبان المبرزين الذين يرأسون الفرق، وربما رقصوا احيانا في المواسم الدينية، اما بقية اوقاتهم فكانت تصرف في التمرينات الجمنازية التي كانت الواسطة الرئيسية في تربيتهم» (مشنوق: مرجع سابق: ص 28).

وفي سن السادسة عشرة كان على الفتى ان يقتل واحداً من العبيد على الاقل حتى يثبت انه انتقل الى مرحلة الرجولة، « وكان ذلك يتم بارسال الفتيان في مهمات لتدريبهم على حرب العصابات، وكانوا ينسابون ليلا في الطريق يفتكون بكل عبد يقابلونه، او يشنون هجومهم على المزارع ويقتلون كل من قابلهم من الزراع» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 19).

اما البنات فكان يجري عليهن من التدريبات الشاقة ما يجري على الفتيان وذلك تحت اشراف امهاتهن في الساحات العامة دون الاقامة في معسكرات عامة، وذلك لتقوية اجسامهن من اجل انجاب اطفال اقوياء، « وقد اتصفت نساء اسبرطة بالشجاعة وتحمل المشاق كالرجال وكذلك حب العمل والطاعة» (مشنوق: مرجع سابق: ص 27) وكان يتم اعداد الفتاة تربوياً ومعنوياً، وكانت الام تودع ابنها لميدان القتال، قائلة له: « عد الي حاملاً درعك او محمولاً عليه»

(الناصري: 1981: ص 181). وقيل ان النساء الاسبرطيات كن من العوامل التي ساعدت الاسبرطيين في انتصاراتهم الحربية، وذلك بتشجيعهن للرجال.

المرحلة الثالثة (18–20 سنة) (شفشق: ص 8 : وفتحية حسن: ص 16، ومنرو: ص 73).

كان معظم الفتيان يدربون في هذه المرحلة على الاعمال الحربية وفنون الحرب واستعمال الاسلحة بصورة منتظمة وكانت تختبر قوة احتمال الشبان كل اسبوعين تقريباً ، بأن يعرضوا للجلد بقسوة.

وبعد اتمام هذه التمرينات يصبح الفتى معلماً كاملاً ويلقى على عاتقه مهمة تعليم الصغار وتدريبهم على الاعمال الجمنازية الى ان يبلغ سن الثلاثين.

وكان هذا المعلم يتعرض للضرب من قبل رئيس الجماعة، اذا عجز الفتيان في الاجابة على اسئلة رئيس الجماعة، وكان المعلم بدوره يعاقب الفتيان الذين خذلوه بضعف مستواهم، وهذا يدل على مدى حرص التربية الاسبرطية على تخريج فتيان اقوياء يمتازون بقوة اجسامهم، وعلى معرفة كافية بالامور العسكرية،

وكان الفتى في سن الثامنة عشرة يلتحق بفرقة « الافيبي» Ehpwbi او « الطالب الحربي cadet»، وكان يعقد لهم امتحان عسير لا يخلو من القساوة، وكانت هذه الاختبارات تختبر الفتيان في الدراسات العسكرية والعمليات العسكرية والاسلحة الحربية واستعمالها.

المرحلة الرابعة (20–30 سنة)

كان الشاب في سن العشرين يلتحق بصفوف الجيش، بعد اجتياز امتحانات عسيرة وشاقة، وكان الشبان يرسلون الى وحدات الجيش وفي الحصون على حدود اسبرطة، حيث يقضون عشر سنوات جنوداً نظاميين يمارسون الحرب وقت نشوبها وفي هذه المرحلة كان يسمح للاسبرطي بالزواج، وكان ذلك يتم باختبار واحدة من رفيقاته في ساحة الالعاب الرياضية. « وبعد اختيار الزوجة تحجب عن خطيبها حتى يبلغ سن الثلاثين، وهو سن الرجولة الكاملة، وعندها يسمح له بالزواج» (سعد مرسي وآخرون: مرجع سابق: ص 90).

وفي سن الثلاثين « كان الشاب يأخذ مكانه في مجلس او ما شابهه من الهيئات التي تشرف على تسيير الامور في الدولة» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 16)، ويصبح مواطناً له كامل الحقوق، الا انه على الرغم من ذلك، فانه يظل خاضعاً للنظام ومطلوباً للخدمة العسكرية حتى سن الستين.

وكانت الدولة تنمح كل اسبرطي حر (سن الثلاثين) ، قطعة من الارض يزرعها ويفلحها له

التعليم، حيث امتازت طريقته بأنها موضوعية علمية، وهو بذلك يخالف طريقة استاذه افلاطون صاحب الفلسفة التأملية، «وكان ارسطو يبحث عن الحقيقة في حقائق الطبيعة الموضوعية الواقعية وفي الحياة الاجتماعية للإنسان وفي روح الإنسان» (منرو : مرجع سابق: ص 154)، ويعمل على تأييد ذلك عن طريق الشعور النوعي التاريخي، « وكان ارسطو يلجأ الى وجهات النظر المتعددة واختبار الحقائق التاريخية والتقاليد والعادات» (شفشق : مرجع سابق : ص 89).

وقد اعتمد ارسطو على الطريقة الاستنباطية للوصول الى الحقائق، ولا يعني ذلك أنه لم يستخدم سواها من الطرق فقد كان يلجأ الى استخدام طريقة التأمل الباطني بهدف التثبت من الحقائق والمعلومات بعد ان يكون قد عرف المعاني العامة.

ومن الطرق الاخرى التي إستخدمها ارسطو والتي تعمل علي تنمية العقل والتفكير هما طريقتا القياس والاستقراء، وإستطاع ارسطو ان يضع الاسس المنطقية لكل منهما، وقد اصبحتا على يديه طريقتين للاستنباط.

مراحل التربية:

يمكن تقسيم مراحل التربية كما يصورها على النحو التالي:

1 – التربية غير النظامية:

أ – من الولادة حتى سن 5 سنوات.

ب – من سن 5-7 سنوات.

2 – التربية النظامية:

أ – من سن 7- 14 سنة.

ب – من سن 14- 21 سنة.

1 – التربية غير النظامية:

طالب ارسطو بضرورة الاهتمام بالطفل قبل الولادة، وذلك من خلال أن يكون هناك توافق بين الزوجين قبل الزواج وذلك بمراعاة عامل السن، وكذلك ضرورة التزام الامهات بنظام غذائي معين طول فترة الحمل وذلك حرصا على سلامة الجنين وكذلك أن تكثر الام الحامل من الحركة في أثناء الحمل وذلك لضمان صحة الجنين ورأى ارسطو ضرورة تدخل الدولة في الزواج وإلا تبيحة الا لمن ترى أنهم اصحاء» (عبد الدائم : مرجع سابق: ص 81).

أما بعد الولادة فقد طالب ارسطو ضرورة اجراء فحص للأطفال لمعرفة مدى صلاحيتهم للحياة، وطالب الدولة بالقضاء علي الاطفال المشوهين والمرضى . وتدخل ارسطو بتحديد

العبيد، وكان عليه ان يقدم مقابل ذلك جزءاً من محصولاته للدولة، واذا فشل فرد في تقديم ما هو مقرر عليه، كان يحرم من شرف المواطن الحر، ويحرم من تناول الطعام في المطعم العام، وإضافة الى قطعة الارض كانت الدولة تمنح المواطن الحر قدراً قليلاً من المال، وبعض الحاجات العينية لسد بعض حاجاته الضرورية.

المواد الدراسية:

تظهر لنا المواد الدراسية من خلال ما تقدم في المراحل التعليمية، ومن خلال العبارة التي ذكرها «بلوتارك» والتي تلخص لنا مادة التربية الاسبرطية. حيث قال:لم يعن الاسبرطيون بالتعليم الا بالقدر الضروري جداً، اما بقية التربية « لم تكن ترمي الا الى اعداد الاسبرطيين للحكم وتحمل مهام الاعمال ثم للقتال والغزو» (منرو: مرجع سابق: ص 74)، ويظهر من هذه العبارة ان التربية الاسبرطية قد اهتمت بالتربية اهتماماً كبيراً ولم يهتم الاسبرطيون بالقراءة والكتابة والحساب» (شفشق: مرجع سابق: ص 19) وكان يتم تعليم مثل هذه المواد على ايدي معلمين خصوصيين لمن يرغب في تعلمها» (فتحية حسن: مرجع سابق:ص 15).

واهتمت التربية الاسبرطية باشعار هومر وبالاغاني الوطنية على اساس انها تدعو الى الحماس وتوقظ الهمم اكثر من كونها مادة للتقدير الادبي والفني.

وركزت التربية الاسبرطية على التدريبات العسكرية والتربية الرياضية مثل: الجري والقفز العالي والعريض ورمي القرص والملاكمة والتمرين العسكري المصحوب بالرقص الايقاعي والمصارعة (مشنوق: مرجع سابق: ص 29) والاعداد الخلقي من اجل تعويد النشيء على الصبر وضبط النفس وسرعة الادراك والبراعة في التمكن من الخصم.

وكان من مصادر ثقافة الصبيان في تنمية مداركهم وتعويدهم سرعة البديهة واللباقة في الحديث وتمرينهم على التمسك بمبادىء العدالة والشرف، « بأن كان يتاح لهم بالاستماع الى محادثات شيوخهم ومسنيهم، وسواء في اوقات تناول الطعام او الطرقات، او عن طريق مناقشاتهم مع المواطنين الذين كانوا يشرفون عليهم في المعسكر» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 15)، كان ذلك يسد بعض النقص في اسلوب التربية الاسبرطية من حيث عدم اهتمامهم بتعليم الصبيان القراءة والكتابة.

ملاحظات حول التربية الاسبرطية القديمة:

1- كانت التربية الاسبرطية تهدف الى ايجاد الفرد القوي الشجاع الصبور المطيع للاوامر، المحترف للاعمال العسكرية، القادر على الدفاع عن بلاده، وفي حقيقة الامر، استطاعت التربية الاسبرطية ان تخلق اجيالاً وامتازت بالشجاعة والقوة واطاعة الاوامر، وضبط النفس، الصبر على تحمل المشاق.

2- كانت الدولة الاسبرطية هي الدولة المسيطرة على تعليم الاسبرطيين في جميع مراحل التعليم، وكان التركيز على تدريس المواد التي تخدم سياسة الدولة، لذلك انصب الاهتمام على تعليم العلوم العسكرية والالعاب الرياضية مع اهمال المواد العقلية.

3- استطاع الاسبرطيون تحقيق اهدافهم وبلوغ مثلهم العليا عن طريق نظامهم التعليمي، فقد استطاع السادة الاسبرطيون الذين استغلوا بقية فئات الشعب وسخروه لخدمتهم والمحافظة على كيانهم ونفوذهم ومن التغلب على الثورات الداخلية وصد العدوان الخارجي.

4-استطاعت التربية الاسبرطية من المحافظة على التقاليد والقيم الموروثة دون تعديل او تغيير او حذف، واستطاعت ان تبقى الاوضاع على حالها.

5- ادت التربية الاسبرطية الى جذب وقحط في التراث الفكري، وانهيار لحرية الطفل، وعدم قدرة الاسبرطيين على تكييف انفسهم تبعاً لتغير الظروف وهذا مخالف لطبيعة الاشياء اذ ان الحياة متطورة دائمة التسور ولا يمكن الوقوف في سبيل هذا التطور، لذلك ظهر فشل الافراد في عدم قدرتهم على التكيف مع الظروف والمستجدات التي طرأت، وفي عدم قدرتهم على تحمل المسؤولية لأن الدولة قد رسمت لهم طريق حياتهم رسماً محدداً لا يقبل التعديل او الاجتهاد، وقد ظهر ذلك بشكل واضح، عندما تعرضت الدولة للضعف وعدم احكام السلطة على المواطنين.

6- لقد ظهر فشل التربية الاسبرطية في الانحلال الخلقي والاجتماعي الذي تفشى في المجتمع الاسبرطي بعد الهزيمة في الحروب.

7-لم تستطع التربية الاسبرطية ان تخلق مفكراً او فيلسوفاً او اديباً، وذلك نتيجة اهمالها للنواحي العقلية وتقييدها لحرية الرأي، وعدم اطلاق العنان للعقول لكي تفكر وتبدع، وانما خلقت اجيالا تميزت بالجمود والجهل وعدم القدرة على التفكير والعجز أمام المشكلات التي تواجههم.

ب- التربية الاثينية المبكرة: (776ق. م -479 ق. م)

هدفت التربية الاثينية في هذه المرحلة الى خدمة صالح الدولة وجعله فوق الصالح الفردي وكانت مصلحة الافراد لا تذكر بجانب مصلحة الدولة، او حماية معابدها ومرافقها واحترام احكامها وقوانينها وتقديس تقاليدها الدينية والاجتماعية، بمعنى ان التربية في هذه المرحلة كانت مبنية على التقاليد الاثينية، حيث امتازت الحياة بالابتعاد عن حياة الترف والانغماس في الملذات الشخصية والابتعاد عن المصالح الشخصية، « واصبحت الدولة وجميع الحياة الاجتماعية مدرسة اهتمت اهتماماً عظيماً بتربية النشىء خلقيا وعقلياً وان كانت لم تهمل

الاهتمام بالناحية الجسمية وبذلك تكونت في المواطن الاثيني اعلى عناصر صفات النبل والفضيلة». (منرو: ص 86، وسعد مرسي: ص 127، وصالح الهندي وآخرون: ص 127).

ولم يكن التعليم في اثينا اجبارياً وكانت الاسرة تتولى مهمة تربية النشىء وتهذيبه وتشرف على تربيته من الناحيتين الخلقية والجسمية حتى سن دخول المدرسة الاولية وكانت جميع المدارس الاولية في اثينا اهلية، وكان من مسؤولية الاسرة (الاب) الكشف على الأطفال وتقدير مدى صلاحيتهم للحياة، بعكس نظام اسبرطة اذ كانت الحكومة تقوم بهذه المهمة والحكم بالاعدام على الاطفال الضعفاء والذين تثبت عدم صلاحيتهم للخدمة العامة سواء في الدولة او في الجيش وهذا يعود الى النظام السياسي الذي كان يسود اسبرطة حيث كان نظاماً ارستقراطياً دكتاتورياً، اما اثينا فقد سادها النظام الديمقراطي.

ومع هذا فالتعليم في اثينا لم يكن اجبارياً، ولم تتدخل الدولة في الانفاق على التعليم الا في حدود طفيفة واقتصر تدخلها من حيث الانفاق على ابناء الشهداء فقط وبشكل خاص في المرحلة الاولية من الدراسة، «اما ابناء الفقراء فكانوا يتركون التعليم بعد المرحلة الاولية او اثنائها» (منرو: مرجع سابق: ص 82)، بين سن 7–16 سنة وذلك لعدم قدرتهم على دفع نفقات واجور التعليم للمعلمين وكانوا يتوجهون لمزاولة مهنة من المهن لكسب العيش (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 31)، وكان ابناء الاغنياء يستمرون في دراستهم وذلك لمقدرة آبائهم في الانفاق عليهم حتى سن 18 سنة، وبعد هذه السن تصبح تربية الشاب واعداده من مهمات الحكومة.

ومع ان المرحلة الأولية من التعليم لم تكن من اختصاص الحكومة، إلا ان الحكومة اولت عناية خاصة بالمحافظة على الاطفال في المدارس، ولم يكن يسمح للغرباء بدخول ساحات المدارس أثناء الدوام المدرسي وذلك راجع الى التشريعات التي وضعها « صولون» في عام 594 ق. م، والتي تنص على اشراف الحكومة على المدارس.

وقد تأثر النظام التعليمي في اثينا بالنظام الطبقي الاجتماعي، وكذلك بالنظام العنصري، حيث كان المجتمع الاثيني يتألف من ثلاث طبقات هي :المواطنون الاحرار، والاجانب، والعبيد، وكذلك تعصب الاثينيين للاصل والنسب بدرجة كبيرة، وخصوصاً في اول عهدهم، واحتقروا الغرباء ولو كانوا من المدن اليونانية، (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 126). ولم يكن للأجانب الحق في الاشتراك في الحكم او امتلاك الاراضي ، ولكن كانت لهم حرية التجارة مع القيام بدفع ضرائب ثانوية، وكان بعضهم يخدم في الجيش « اما العبيد فلم تكن لهم حقوق مدنية، ولكن كانت هناك تشريعات لحمايتهم» (شفشق: مرجع سابق: ص 22).

وكان العبد يعمل لصالح سيده او لحساب سيد آخر، او للحكومة على ان يدفع لسيده جزءاً مما يتقاضاه، وقد ترك هذا النظام الطبقي لمسات واضحة علي النظام التعليمي، حيث لم يكن التعليم ميسراً لطبقة العبيد، وبشكل خاص في المراحل التي تتولى فيها الدولة اعداد الافراد ليكونوا جنوداً في الجيش، حيث كان للحكومة مدارس خاصة يدخلها الاطفال يبلغون السادسة عشرة من اعمارهم، وكان الهدف من هذه المدارس والتي تبلغ مدة الدراسة فيها اربع سنوات، تمرين الاطفال على الرياضة البدنية واعدادهم للجندية. (مشنوق: مرجع سابق: ص 31) ولم يكن دخول هذه المدارس ميسراً لجميع طبقات الشعب، واقتصر الامر على الأثنيين للجنس والدم عند عرض المراحل الدراسية .

مراحل الدراسة:

تقسم مراحل الدراسة في التربية الاثينية المبكرة الى الاقسام التالية:

1- **المرحلة الاولى (التربية الاسرية).**

تمتد هذه المرحلة منذ ولادة الطفل حتى سن السابعة، وكانت الاسرة تتولى مهمة الاشراف على الطفل وتربيته وتهذيبه والاعتناء به من الناحية الخلقية والجسمية وكان الاب يقوم باجراء الفحوصات اللازمة للحكم على ولده ان كان يصلح للحياة المستقبلية من خدمة في الدولة او الجيش، او انه ضعيف لا يستطيع القيام بمهمات في المستقبل، وترك امر تقدير بقاء الطفل او اعدامه بيد الاب، وذكر افلاطون حول تربية الطفل الاسرية « تبدأ تربية الطفل وتوجهه في سني حياته الاولى، وتستمر طيلة حياته، ومنذ ان تبدأ تربية الطفل في تمييز ما يدروحوله تتنازعه الام والمربية والاب والمرشد لتوجيهه» (شفشق: ص 25، وصالح عبد العزيز: ص 106).

2- **المرحلة الثانية (مرحلة التعليم الاولى).**

تمتد هذه المرحلة من سن (7-16 سنة)، وكان الطفل يدخل المدرسة الاولية عندما يبلغ سن السابعة، وكان العبد يرافق الطفل من البيت الى المدرسة ويبقى معه طول فترة بقائه في المدرسة « وكان اليوم الدراسي طويلاً، اذ كان يمتد من شروق الشمس حتى غروبها، وكان من واجبات العبد المعلم المربي القيام بمراقبة سلوك الطفل وتقويم اخلاقه وعاداته في الحديث والمشي والمجلس والمأكل، ومعاملة الناس» (سعد مرسي وسعيد اسماعيل: مرجع سابق: ص 43)، وكان من حق المربي ان يعاقب سيده الصغير (الطالب) اذا ما اساء التصرف او ارتكب خطأ يسيء الى السلوك والاخلاق العامة، وكانت مراقبة العبد المربي ترفع عن الطفل عند بلوغه السادسة عشرة من عمره.

وكانت الدراسة في هذه المرحلة تقسم الى:

أ- **مدرسة الموسيقى** : حيث كان الطفل يتعلم فيها: « القراءة والكتابة والموسيقى والشعر والاغاني» (الراشدان: مرجع سابق: ص 94).

ب- مدرسة الرياضة: وكان يتعلم فيها الطفل، التمرينات الرياضية من اجل بناء جسمه، وكانت التدريبات متدرجة من الشدة والعنف حسب عمر الطفل (صالح عبد العزيز: مرجع سابق: ص 107) وكان صاحب هذه المدرسة يسمى « مدلل الاولاد» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 31)، وكان الاطفال يقسمون الى مجموعتين هما:

1- مجموعة الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (7-11 سنة)، وكانت هذه المجموعة تتدرب على تمرينات مناسبة بقوتها كالقفز معادة وتسلق الجبال، ولعب الكرة والجري.

2- مجموعة الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (11 - 15 او 16 سنة)، وكانت هذه المجموعة تتلقى تدريباً اعنف من تمرينات وتدريبات المجموعة الاولى، ومن هذه التدريبات : رمي القرص والحربة والمصارعة والملاكمة.

3-**المرحلة الثالثة**: (16-18 سنة).

كان الطفل الاثيني ينتقل في سن السادسة عشرة من مدرسة الموسيقى (الباليسترا) الى مدرسة الرياضة (الجمنازيوم العام)، بعد ان يتم المدرسة الاولية (الرشدان: مرجع سابق: 94)، وكان يدرب على موظف خاص هو «مروض الغلمان» مدلل الاولاد، وتصبح مراقبة الطفل من اختصاص الحكومة، « وكان الاطفال يخضعون لمراقبة دقيقة من موظفي الدولة ولا سيما المشرفين على الاخلاق» ، (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 32).

4- **المرحلة الرابعة** (18-20 سنة).

تبدأ هذه المرحلة من سن 18 سنة، وكان يطلق على الشخص في هذه المرحلة اسم (الشاب)، « وكان يطلب من الشاب ان يقضي السنة الاولى في ثكنات عامة، او في معسكرات بجوار المدينة، وكان يخضع للدريب العسكري الحازم ويتمرن على فنون القتال والحرب واستخدام الأسلحة الثقيلة والتدريب على ادارة شؤون الدولة» (صالح عبد العزيز: مرجع سابق: ص 106).

اما في السنة الثانية، فكان الشاب يعيش خلالها عيشة الجندي النظامي في المعسكرات البعيدة، والهدف من ذلك تدريب الشاب على معرفة الطرق والحدود وطبيعة مملكته، وتزويده بواجباته كجندي (منرو:مرجع سابق: ص 85)، وكان الشاب يعد في هذه المرحلة للحرب ليدافع عن بلاده ، اذا لزم الامر، وقد وصف « ارسطو» كيف كان الشاب الاثيني يدرب على فنون الحرب بعد ان يبلغ الثامنة عشرة كي يصبح له الحق في ان يصبح مواطناً اثينياً، قال:

« ان الشاب كان عليه ان يثبت اولاً سنه، وذلك بشهادة اشخاص معترف بهم،فاذا ثبت انه اصغر من الثامنة عشرة أعيد الى مدرسة الرياضة (الجمنازيوم) واذا ثبت انه من دم غير اثيني فإنه كان يباع كعبد، وإذا ثبت نقاء دمه كاثيني وان كانت سنه مناسبة فانه يقبل دون تردد، ويضم الى الشباب المماثلين له، حيث يقوم على تدريبهم الحربي رجال يختارهم اولو الامر من بين رجال القبائل الاثينية المختلفة، وبعد سنة من التدريب يحلف يمين الولاء لاثينا وللآلهة والتقاليد، وبعد ذلك يحصل على حق المواطنة ويعين في احدى وحدات الجيش المرابط في الحصون ومراكز الدفاع ويبقى فيها لمدة سنة اخرى، ويكافأ في هذه الفترة باعفائه من الضرائب ومن المحاكمة امام المحاكم الوطنية» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 35-36).

المواد الدراسية:

وصف افلاطون التربية اليونانية والمواد الدراسية في النص التالي: « واذا ما عرف الطفل الحروف الابجدية، ويبدأ بفهم الكلمة المكتوبة، امدوه بمؤلفات الشعراء ليحفظها عسى ان يصل الطفل الى ما وصلوا اليه من مكانة رفيعة، وبعد ذلك يتتلمذ على يد مدرس الموسيقى لصقل احساساته ثم يرسل الطفل الى استاذ العاب الرياضية حتى يتمكن من الخدمة العسكرية نتيجة لضعف بنيته،وبعد ان يتم هؤلاء التلاميذ دراستهم ترغمهم الدولة على تعلم القانون حتى يعرفوا ما لهم وما عليهم» (شفشق: مرجع سابق: ص 25).

ومن خلال النص السابق، ومن خلال ما ذكر من مواد دراسية خلال المواحل الدراسية ومن خلال ما تم استخلاصه من المراجع المختلفة يمكن اجمال المواد الدراسية التي احتوتها التربية الاثينية المبكرة:

أولاً: القراءة والكتابة والحساب، « وكان الاثينيون يتبعون الطريقة التركيبية في تدريس القراءة والكتابة، أي تعليم الحروف ثم تكوين المقاطع فالكلمات» (شفشق: مرجع سابق: ص 23)، وعند تعليم الكتابة كان المدرس يعطي التلاميذ نماذج مكتوبة اما على الرمل او الواح من الشمع فينسخها التلاميذ (فتحية حسن : مرجع سابق: ص 30).

ثانياً: حفظ الشعر، وتركز الاهتمام على حفظ اشعار « هوميروس» والتغني بها، ولم يتوقف الأمر عند حفظ الاشعار والتغني بها، وانما استخلاص ما في هذه الاشعار من قيم روحية واجتماعية ودينية، وما فيها من مفاهيم مختلفة لمظاهر الحياة الاجتماعية المختلفة من حكمة وحب البلاد والحرب والسلم، وما فيها من حكم سياسية (وهبة: 1981: ص 80).

ثالثاً: التربية الموسيقية:

وقد عبر «بروتاجوراس» عن الهدف من تعليم الموسيقى في عباراته التالية: « وكان مدرسو الموسيقى يعملون على جعل النغم والانسجام مناسبين لعقول الاطفال حتى يصبحوا اكثر رشاقة ودربة وانسجاماً، وبذلك يمكنهم اتباع ذلك في اقوالهم وافعالهم» (شفشق: مرجع سابق: ص 30).

رابعاً: التربية الرياضية:

كان الهدف من تعليم التربية الرياضية والالعاب الرياضية، ضبط النفس واخضاع الشهوات للعقل، وبذلك تنمو فضائل الصبر، والقدرة والشجاعة والاخلاص ومراعاة حقوق الغير.

خامساً: الخطابة:

واستلزمت الظروف السياسية تعليمها، ولم يكن الهدف من تعليمها هو التأثير في الجماهير واقناعهم فحسب، بل كانت وسيلة للجدل والانتصار على الخصم حتى ولو كان محقاً، والانتصار للفضيلة حتى ولو كانت ضعيفة.

سادساً: المواد المهنية:

كان بعض الطلاب يتعلمون المواد المهنية، وبشكل خاص الطلاب الذين منعتهم ظروفهم المادية من متابعة دراستهم، ومن هذه المواد المهنية: « اصول البيع والشراء»، وذلك لمن يرغبون في اتخاذ التجارة حرفة لهم في المستقبل (الناصري: مرجع سابق: ص 277) ، وغير ذلك من المهن.

سابعاً: التربيةُ الدينية:

وكان الطلاب يتعلمون هذه المادة بشكل غير مباشر، وكان ذلك يتم من خلال تدريبهم على عبادة آلهة الاسرة، هذا إضافة الى ما كان يتلقاه من اصول الدين في الصلوات الدينية العامة، حيث كان يلجأ الى الاناشيد والرقص الديني، ويحضرالحفلات الدينية المنظمة، وما كان في بعض الالعاب الرياضية من صبغة دينية.

ثامناً: المواد العقلية والقانون:

وكان الطلاب يتعلمون ويتدربون على النواحي العقلية بشكل غير مباشر، وكان ذلك يتم « من خلال افساح المجال للطلاب بالاختلاط بمن هم أكبر منهم سناً، والاستماع الى المناقشات والاشتراك في احاديث الموائد العامة، ومن خلال مشاهدة الروايات التمثيلية والاستماع لقضايا المحاكم، وعن طريق هذه الوسائل كان الشاب الاثيني يكتسب معلوماته عن القانون والعرف الاخلاقي الذ ي يلزم لتوجيه سلوكه، (منرو: مرجع سابق: ص 84–85)

التربية اليونانية الحديثة

بخلاف التربية الصينية الجامدة نرى ان التربية اليونانية تقبل التطور والنشوء والتقدم فالطرق والاساليب التي اوجدها اليونانيون كانت دائماً عرضة للتكيف حسب تغير المؤثرات المحيطة، فاليونانيون كانوا يرحبون بكل جديد اذا وجدوه مناسباً ومفيداً بعكس الصينيين الذين يفضلون بقاء القديم على قدمه ، ولو كانوا يعتقدون ضرره.

وتمتاز التربية اليونانية على سواها بكونها اعطت الفرد حرية الفكر والابتكار، وجعلت بهذه الواسطة الرقي مضطرداً.

ومن مميزات التربية اليونانية: (مشنوق: مرجع سابق: ص 23-25)

1- **نمو الفرد السياسي**: حيث توصل الفرد اليوناني قبل كل البشر الى حريته السياسية، ونعرف ذلك من تاريخ اليونان، فما نزعتهم المشهورة نحو الديمقراطية التي تتجلى لنا في كل طور من اطوار تاريخهم الا مظهراً من مظاهر هذه الفكرة الا وهي فكرة حفظ حقوق الفرد السياسية مع مراعاة صالح الامة وخيرها.

2- **نمو الشخصية الاخلاقي** (نمو الفرد الخلقي)

لم تكن الحرية السياسية والمساواة الاجتماعية ومساعدة الفرد على الابتكار والتجدد في الحياة كل ما كانت تتطلبه النفسية ولم تكن جميعها كافية لاشباع مطالب الرجل الحر، وانما كانت النفسية اليونانية تواقة الى قيم واجبها الاخلاقي، ولم يكن لدى اليونان ديانة قوية تردعهم او اعتقاد يرشدهم سواء السبيل، وانما كانت عقليتهم علمانية لا دينية، وليس معنى ذلك عدم وجود الذين لدى اليونانيين، ولكن لم يكن له الشأن الاكبر في التأثير على عقليتهم، لانه لم يكن لرجال الدين طبقة مخصوصة كبقية الطبقات، وإنما كانوا ينتخبون من المواطنين، ويكونون في بعض الاحيان من النساء، ووظيفتهم في الهيئة الاجتماعية ظاهرية تقتصر على اقامة المراسم والغناء في الحفلات والمآدب، ولا تأثير لهم على التربية والفلسفة، ولهذا لم تتوصل الامة اليونانية لادراك حقيقة واجباتها الاخلاقية عن طريق الدين، وانما توصلت الى هذا الهدف عن طريق الفلسفة، وبما ان ادراك المباحث الفلسفية كان محصوراً بفئة معينة من الامة ، فالاخلاق في سواد الامة لم تكن كما كان ينتظر ان تكون.

3- **النمو العقلي للفرد** (نشوء الشخصية العلمي): كان من اهم الاسباب التي جعلت لليونان الشأن الاكبر في تاريخ التربية اهتماماتهم في تحليل الشخصية عن طريق العقل والفكر اقبالهم على دروس المعرفة مضحين في هذا السبيل باوقاتهم، لا لغاية او هدف سوى حب المعرفة، فهم اول من درس الطبيعة والانسان.

وقد اخذ العقل اليوناني (العلماني) يبحث عن الحقيقة مسيراً بدافع حب الاستطلاع مراعياً المحاكمات المنطقية مجتنباً الغموض والشكوك والاوهام، وكان اليونان يمتازون بجرأتهم الادبية في البحث وراء الحقائق، ويظهر لنا ذلك من عبارة افلاطون المشهورة: « لنتبع – الحجة والجدل – الى حيث يقودانا».

4- النمو الجمالي للفرد (نشوء الشخصية الفي).

إن درجة الرقي الفني التي بلغتها الامة اليونانية لم تصل اليها امة من الامم الاخرى، فاليوناني فاق جميع الامم بالتعبير عن خواطره الفنية في اشكال اجسام مادية، وما الفن سوى حقائق وتجارب يسلم بصحتها وكمالها المجموع البشري موضوعة بشكل مادي يميزه كل الناس، وقد بلغت قوة التخيل والتطور اعلى درجة بلغة العقل القديم.

وقد ترك اليونانيون لمخيلتهم العنان، فهامت في ميادين النحت والتصوير والموسيقى والشعر، وانتجت تلك المآثر العظيمة الخالدة التي لا تزال للآن شاهدة على ما وصلوا اليه من التقدم الفني:

وتبدأ التربية اليونانية الحديثة بعصر بركليس، وظهرت ملامح هذه التربية في مرحلتين تاريخيتين هما:

أ- التربية في عصر الانتقال (479ق.م -338 ق. م).

ب- التربية المتأخرة او التربية الاثينية المختلطة او الدولية (338ق.م - 839 ق.م).

أ- التربية الاثينية في عصر الانتقال (479ق.م -338 ق. م).

بدأ يظهر في هذه المرحلة عنصر النقد والتساؤل والشك في كثير من الافكار والقيم، والتقاليد والمعتقدات الدينية والنظام التربوي الذي ساد اثينا في الفترة الممتدة ما بين(776ق.م -479 ق.م) اي في مرحلة التربية الاثينية المبكرة، وقد ازدادت هذه الروح بعد انتصار اليونانيين على الفرس واختلاط اليونانيين بشعوب اخرى لها افكارها وتقاليدها، ونتيجة الانفتاح التجاري، الذي فتح الابواب لدخول وخروج التجارة من اثينا الى الشعوب الاخرى، وبالعكس، ولازم ذلك دخول افكار جديدة ومناهج جديدة حول الانسان والكون، والتي اثرت على نظرة الاثينيين في كثير من المفاهيم والقيم والتقاليد التي كانت سائدة، ويمكن اجمال عوامل الانتقال التي اثرت على تغير نظرة الاثينيين الى ما كان سائداً في اثينا على النحو التالي:

1- **العوامل السياسية:**

شهدت اثينا في مرحلة الانتقال تغيرات سياسية اثرت على كثير من المفاهيم التي اصابت حياة الناس بشكل مباشر، ومن هذه التغيرات ظهور دستور ديمقراطي سنة 509 ق. م (قانون كلشينز) بدلا من قوانين صولون الارستقراطية، وقد منح بموجب القانون الجديد جميع سكان اثينا الاحرار لقب (مواطن)، واصبح من حقهم الاشتراك في المحاكم الشعبية والاجتماعات العامة. (منرو: ص 100، وسعد مرسي وآخرون: ص 95).

وقد شهدت الفترة الواقعة ما بين عام 500 ق. م و 479 ق. م انتصار اثينا على الفرس، وكان من نتيجة ذلك ما يلي:

أ- ازدياد نفوذ اثينا ومكانتها لدى جميع الشعوب اليونانية.

ب- ازدياد نفوذ الشعب وازدياد مطالبه، واستجابة الدولة لهذه المطالب في ظل الانظمة الديمقراطية.

جـ- ارتفع شأن طبقة التجار واصحاب المهن وتمتعوا بكافة الحقوق التي كان يتمتع بها المواطنون الاحرار، ولم تعد امتيازات المواطن الحر مقصورة على طبقة محدودة في العدد والزعامة.

د- لجأت اثينا الى تغيير اساليبها في السيطرة على الشعوب والاحتفاظ بسيادتها فاستخدمت اسلوب الاعتماد على المهارة السياسية والاقناع والحجة والبرهان والدبلوماسية بدلا من استخدام القوة وقد كان من نتائج استخدام هذا الاسلوب ان اصبحت اثينا تهتم بتكوين المواطنين القادرين على المجادلة والاقناع.

هـ- ازداد الاهتمام بالحرية الفردية في التفكير والعمل نتيجة نمو الحرية في ميادين السياسة.

2- **العوامل الاقتصادية:**

شهدت ازدهاراً في عملية التبادل التجاري مع الشعوب الاخرى كنتيجة من نتائج انتصارها على الفرس، وفتحت طرق التجارة امام اليونانيين، ونتج عن ذلك تبادل الافكار عن طريق التجار والمندوبين والرحالة والمندوبين السياسيين، وكان من نتائج ذلك:

أ- ظهور الاخاء والتسامح بين الشعوب اليونانيين، «وفتحت السفارات المختلفة في اثينا» (شفشق: مرجع سابق: ص 36).

ب- ظهور الثراء وحياة الترف واللهو، مما ادى الى اتجاه بعضهم للتفكير في كثير من

مظاهر الحياة المختلفة، من قيم وعادات وتقاليد ومعتقدات دينية، ومقارنة ذلك بما هو لدى الشعوب الاخرى.

جـ- نبذ الافكار والتقاليد القديمة الموروثة، واستحسان الافكار الجديدة وظهور روح النقد والرغبة في تعديل الافكار والتقاليد القديمة بما يتناسب والمستجدات التي حدثت في مرحلة الانتقال.

د- اصبحت اثينا مركزاً مهما في الفكر المتجدد، ومكاناً مهماً لجذب المثقفين.

3- العوامل الادبية:

شهدت اثينا في مرحلة الانتقال ظهور ادب المأساة (التراجيديا)، وكان هذا الادب يدور حول المشاكل الدينية والاجتماعية والاخلاقية، معالجاً لها بأسلوب النقد والتحليل، متناولاً الالهة وشخصيات بطولية واقعية، وكان الهدف من ذلك ايجاد الخلل في المفاهيم والقيم والتقاليد القديمة من اجل رفض ما هو قديم والتطلع لافكار جديدة.

وكذلك شهدت اثينا في هذه المرحلة المسرحيات الهزلية (الكوميديا)، التي كانت تهاجم في نقد ساخر المظاهر الخادعة من غش وتزييف وتبذير وفساد، والتي سادت وعمت في اثينا، وكذلك تناولت الكوميديا مشاكل الاسرة والفساد السياسي والنظام التربوي، وعدم قدرته على مواجهة متطلبات الحياة الجديدة، واستطاع المسرح من خلال ما تقدم ابراز انتصار الميول الشخصية (الحرية الفردية) على الواجب في ميدان الحياة (مصلحة الدولة)، وذاك لأن الواقع كان يؤكد الفردية، وكذلك اكدت التربية في مرحلة الانتقال على الفردية بخلاف نظرة التربية القديمة التي كانت تؤكد علي الصالح العام (مصلحة الدولة) فوق كل اعتبار ، وتمجيد صالح الدولة على حساب مصلحة الافراد.

4- العوامل الخلقية والدينية:

كان من نتيجة انتشار ادب التراجيديا والمسرحيات الفكاهية (الكوميديا) في اثينا في مرحلة الانتقال، ان تبلورت مفاهيم وافكار جديدة تتعلق بالنواحي الاخلاقية والدينية، وتمثل ذلك بما يلي: (منرو: مرجع سابق: ص 106-109).

أ- حدث الانفصال التام بين الدين والاخلاق، نتيجة الاعتقاد بعدم تدخل الالهة في حياة الانسان، وبعد ان اصبح واضحاً ان مستقبل الانسان لم يعد مسيراً بارادة الآلهة وارادة السماء، وبذلك اصبحت التقاليد والعادات والقيم في حل من تدخل الآلهة ونفوذها، وحل محل الاسس القديمة الاسباب والمسببات الطبيعية والتقديرات الانسانية.

ب- وجد السفسطائيون فرصتهم في نشرافكارهم الجديدة نتيجة لما تقدم من حيث

انفصال الدين عن الاخلاق، حيث كان ميسراً لهم بأن يبشروا بأي دين او اخلاق.

جـ- قيام الخلاف بين انصار الشك المتطرف (دعاة الافكار الجديدة) ، وبين انصار التعصب الأعمى للمعتقدات الدينية (المحافظين وكبار السن)، وقد ادى ذلك الى ما يلي:

* ادى الشك في العقيدة إلى الحرية، « وقد يؤدي الى الانحلال الخلقي».

* رفض المعلمون الفلاسفة (السفسطائيين) الاسس الخلقية القديمة والتقاليد المتوارثة.

* ظهور مبررات للمبادىء المنافية للاخلاق باستخدام الحكم العقلي للبحث، بدلاً من استخدام موازين الدين والتقاليد.

* اتباع الاهواء والرغبة في تقديم الصالح الخاص (الحقوق الفردية) على الصالح العام.

5- **العوامل الفلسفية:**

شهدت اثينا في مرحلة الانتقال تغيراً ملموساً في النظرة الفلسفية والتفكير الفلسفي، حيث ظهر اتجاه فلسفي جديد يعالج تفسير الكون ومكوناته، «وعلاقة الانسان به بعيداً عن التفسيرات التي اوردتها الاساطير والحكايات الخرافية المرتبطة بالالهة والمعتقدات الدينية» (منرو: مرجع سابق: ص 109)، حيث لم تستطع هذه الفلسفات ان تمد الفرد بأي اعداد عملي لمطالب الحياة، بمعنى ان الفلاسفة الجدد قد تخلوا عن كثير من آراء الأقدمين الفلسفية (الخرافية) والمبينة على قدرة الالهة بالتحكم في رسم مسيرة الانسان ومستقبل حياته، وأخذوا يشكون في كل شيء وقد قادهم شكهم إلى اعتقادهم بأن الإنسان لا يستطيع الوصول إلى معرفة العالم المادي، وان التمادي في محاولة معرفة ذلك يؤدي الى اي نتيجة وان الانسان هو مقياس كل شيء (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 132)، ومعنى هذا ان معيار الصدق ومقياس الحقيقة وطبيعة المعرفة امر ذاتي، وان هذه العناصر الاساسية المختلفة لم تكن الا أموراً نسبية، وقالوا إن الفضيلة والحكمة يمكن الوصول اليهما عن طريق التفكير والمعرفة لا عن طريق التقاليد الموروثة.

إضافة الى ما تقدم من العوامل التي ساعدت على التغيير، فقد ظهرت توجهات تطالب بالتغيير والتبديل في كثير من العادات والقيم والنظم التربوية حيث لم تستطع النظم التربوية القائمة ان تلبي حاجات الناس. في ظل الظروف الجديدة، ولم تستطع كذلك ان تخفف من الصراعات التي اعترت المجتمع الاثيني، وكانت الاوضاع الجديدة تتطلب اعداد رجال يدافعون في المجالس الحكومية وينوبون عن الشعب في المراكز السياسية، ويحسنون الخطابة ويكسبون اصوات الشعب في الانتخابات التي كانت وليدة الديمقراطية، ومن هنا كان لزاماً على التربية الاثينية في عصر الانتقال ان تكون مناسبة لافراد ارادوا لانفسهم الثراء ورفاهية العيش

والقوة؛ وكذلك مناسبة لافراد ضحوا الى حد كبير بواجبهم نحو الدولة في سبيل رغباتهم الفردية، بمعنى ان الحياة الجديدة تتطلب نمو الروح الفردية وكان لا بد للتربية من ايجاد أفراد قادرين على اعادة النظر في تقاليدهم الموروثة، ولديهم القدره على بناء وإيجاد عادات وتقاليد وقيم تناسب المجتمع الجديد.

المدارس الاثينية في عصر الانتقال

كان المعلم يجلس على كرسي له ظهر، بينما يجلس المساعدون والطلاب على كراسي بدون ظهر، ولم يكن هناك ادراج، وكانت المخطوطات تعلق على الجدران، وكان ذلك بمثابة مكتبة المدرسة، وكان للطلاب الواح شمعية خاصة بهم من اجل الكتابة، وكان المعلمون يفتحون مدارسهم بشكل جزئي ويحددون جميع الرسوم الخاصة بكل موضوع، وكان اولياء الامور يرسلون اولادهم الى المدرسة حسب قدرتهم على دفع الرسوم، وطبيعة العمل الذي يقوم به وقدرة المعلم (sehart and winston : 1950:pp 26-27).

المراحل التعليمية:

1- المدارس الابتدائية:

وتبدأ القراءة في المدرسة اليونانية الابتدائية بتعليم الحروف الهجائية وطريقة لفظها، ولتحقيق هذا الهدف، كان يتم عمل الغاز واحاجي غريبة، وكل واحدة من هذه الاحاجي تعد لاطفال الفريق بحرف معين، وهذه الاحرف كانت تؤخذ بترتيب معين لتكوين كلمة.

إن الاطفال الذين يمثلون هذه المشاهد كانوا يغنون اغنية تحكي شكل الحرف الذي يقدمونه، ثم تأخذ الحروف مكانها في ازواج حتى يتم ربط جميع الحروف مع بعضها بعضاً.

اما الطلاب الاخرون فيشكلون الجمهور الذي ينادي او يسمي الحروف، كما يتم تحديدها وبالتالي اكتشاف الكلمة.

وكذلك كان الطلاب في هذه المرحلة يتعلمون الموسيقى، وفي مدرسة الموسيقى يتعلم الطفل العزف على آلة القيثار ذات الخمسة اوتار، وفي بعض الاحيان كان يتم تعليم العزف على آلة الناي.

ومن المواد الاخرى، الرياضة، وكانت التمرينات الرياضية تعطى في ساحة واسعة تسمى باليسترا، وكان لكل مدينة ساحة خاصة بها، ولم تكن تستخدم هذه الاماكن من قبل طلاب المدرسة فقط، ولكن عامة الناس يستخدمونها للراحة بعد التمارين، والمشي والمناقشة، ولمقابلة الاصدقاء.

وكان الطلاب يتدربون في الباليسترا على الوقوف باستقامة، المشي باعتزاز، والجلوس والنهوض برشاقة، وكان يتم تدريب الطلاب على هذه الحركات بمرافقة الموسيقى (الناي) ، ثم يتدربون على الركض والقفز والمصارعة ورمي الرمح.

2- التعليم الثانوي:

بعد عدة قرون تم تحديد التعليم العام بشكل او بآخر على المستوى الاساسي، وقبل ذلك كان هناك رغبة لتطوير العمل التربوي، لذلك تم فتح المدارس الثانوية الخاصة، وكان الطلاب يستمرون في المدارس الثانوية حتى سن الثامنة عشرة، ولم يكن ذلك ميسراً لابناء الفقراء، حيث كانوا يتوقفون عن الدراسة عند سن الثالثة عشرة او الرابعة عشرة.

وكانت المواضيع التي تدرس في المدرسة تتفرع حسب اهتمامات المعلم، حيث يتم مناقشة موضوع او عدة مواضيع في محاضرة خاصة او عامة، وكان الطلاب يتعلمون الرياضيات التي تتضمن علم الهندسة (هندسة السطوح، والهندسة الفراغية)، وكانوا يتعلمون الوزن والقياس، وكانت هناك دراسة متقدمة في الادب والموسيقى والخطابة والانشاء والحقوق وعلم البيان.

3- التعليم العسكري:

وكان يتم اعتباراً من سن الثامنة عشرة، وكان على الطالب ان يستمر في ذلك سنتين، وكان الطالب يقضي السنة الاولى من التدريب في المدينة، واما السنة الاخرى فكان التدريب يتم على الحدود، وكان التدريب العسكري يتم تحت اشراف السلطة (الحكومة).

وبما ان الحكومة لم تعد مدارس خاصة قادرة على تلبية المتطلبات الجديدة، نشأت جماعة من المعلمين المتجولين (السفسطائيون)، الذين اخذوا على عاتقهم القيام بهذه المهمة، وكان لديهم القدرة على اقناع الاخرين بما حدث من تغيرات وتطورات في المجتمع الاثيني.

وسنحاول في الصفحات القادمة التعرف على السفسطائيين وتوجهاتهم التربوية، وكيف عملوا على نشر افكارهم وتوجهاتهم التربوية في اثينا.

السفسطائيون:

معلمون يونانيون متجولون ، كانوا خطباء مفوهين ومناقشين مثقفين، وفدوا الى اثينا من بلاد مختلفة، واستطاعوا بما يحملونه من افكار تحويل انظار الشباب من مدارس الموسيقى والرياضة – التي كانت عماد التربية الاثينية القديمة – واجتذابهم اليهم والاستماع لمناقشاتهم ومناظرتهم التي اصبحت الظاهرة البارزة في حياة الاثينيين وقد ساعدتهم على ذلك براعتهم في الكلام والحجة والبرهان والاقناع، وكان ذلك من متطلبات الظروف السائدة.

وكان من نتيجة تجوالهم واسفارهم واحتكاكهم بالحياة اليونانية والشرقية من كسب الكثير

من المعلومات السائدة المتعلقة بالقوى الطبيعية وبالحياة السياسية والنظم الاجتماعية وغيرها من المسائل المهمة التي كانت تشغل البال حينئذ وشكل خاص ما يتعلق بالسلوك الفردي والسياسي، اي المسائل الخلقية البحتة، وقد لمسوا اوجه النقص في نظام التربية الاثينية آنذاك، وتصدوا لمشكلات النظرية التربوية التي ظهرت نتيجة المستجدات والتطورات التي اصابت الحياة الاجتماعية في اثينا، وتكفلوا بمواجهة المتطلبات الجديدة عن طريق ما يحملونه من افكار فلسفية وتربوية واجتماعية، وقد عملوا على تدريب الشباب تدريباً يرمي الى تمكينهم الى ابراز شخصياتهم في عالم السياسة والاجتماع (منرو: مرجع سابق: ص 111)، ورفع قيمة الافراد وتحرير العقل من الجهل والخرافة والخوف من الروح، والجسم من الوهن، وعملوا على نمو الانسان ككل، وبذلك انصب اهتمامهم على انماء التفكير واستخدام الحوار، ونشأت في عهدهم فكرة من الجدل او المنطق (فتحية حسن : مرجع سابق: ص 6)، ومن مبادئهم ان الفرد يستطيع ان يصل الى الحكمة والفضيلة عن طريق التفكير وليس عن طريق التقاليد الموروثة، وهم بذلك يمجدون الفرد، «واعتبروا ان الانسان هو مقياس الاشياء، وثاروا على التقاليد القديمة التي كانت هي مقياس الاشياء» (سعد مرسي:مرجع سابق: ص 138) وقالوا إن على الفرد ان يعين لنفسه غايته في الحياة محكماً عقله فيما يجده من عادات وتقاليد قديمة، فلا يراعي الا المعقول منها، وقد اوقعتهم هذه النظرة في اخطاء اخلاقية، لان قسماً كبيراً من تلاميذ السفسطائيين لم يحسنوا تحكيم عقلوهم في تعيين مسلكه«وقالوا بانه ليس هناك حقائق عامة او مجردة، وذلك حسب رأيهم بأن المعرفة تصل الى الفرد عن طريق الحواس، وبما ان تقدير الحواس للمحسوسات يتفاوت من فرد لآخر، فليس هناك حقائق عامة او مجردة» (فتحُية حسن: مرجع سابق: ص 39).

واهتم السفسطائيون بنمو ذاتية الفرد. « وقالوا للفرد ان يقرر مدى خدماته للدولة، ومدى مراعاته للعادات القديمة والتقاليد والاخلاق ومدى تضحيته بالوقت والثروة والنشاط في سبيل الصالح العام» (منرو: مرجع سابق: ص 113)، وان الحياة المكرسة لنمو ذاتية الفرد ونضجها ذات قيمة خلقية أعظم من الحياة التي تراعى فيها العادات التي تغلب عليها اخلاق الاخرين القديمة ونظمهم.

وانتقدوا التقاليد والقيم التي كانت سائدة في زمانهم، واشاعوا التشكك في الدين، وسخروا من شعائره، واختلقوا على الالهة الاقاويل، وبذلك بدأت المواجهة بينهم وبين المحافظين وكبار السن، وقد اتهموا بالالحاد وتعليم المبادىء اللاخلاقية، وكان دفاع السفسطائيين عن انفسهم بانهم يناقشون الاخلاق والدين من وجهة نظر تختلف عما الفه المحافظون اصحاب الافكار المصطبغة بالتعصب والتزمت، اي ان السفسطائيين كانوا

يناقشون المسائل الخلقية من وجهة نظر تعليمية بحتة، ولذلك كانت جماعة الاغريق بانه لا يمكن ان يتم تعليم الفضيلة والاخلاق عن طريق التفكير والذكاء كما ادعى السفسطائيون، وانما يتم تعلمها « بأن يعيش الفرد مع الاشراف متتلمذاً عليهم في سلوكهم فاعلاً النبيل من الاعمال او ان يكتسبها الفرد عن طريق الوراثة» (سعد مرسي وسعيد اسماعيل: مرجع سابق: ص 47).

امتاز السفسطائيون بخاصيتين جعلتهم محل نقد من قبل مفكري اليونان ومن طبقة المحافظين على التقاليد والقيم القديمة.

أولها: ادعاؤهم القدرة على الادلاء بالمعلومات في اي موضوع من الموضوعات.

ثانيهما: تقاضيهم اجوراً على الخدمات التي يسدونها للشباب، وكان اتجارهم بالعلم شائناً، حيث استخدم العلم وسيلة لجمع المال ولم يجدوا حرجاً في الذهاب الى منازل الاغنياء ليعلموهم في بيوتهم لقاء اجر كبير (سعد مرسي واخرون: مرجع سابق: ص 98)، ولم يتوقف الامر عند هذا الحد فقد ادعوا انهم يستطيعون ان يمنحوا الشخص القدرة على النجاح في المناقشة بسهولة سواء اتخذ موقف المعارض او موقف المؤيد لاي موضوع من الموضوعات، وكانوا يفاخرون بتأييد القول الواحد ونقيضه على السواء (شفشق: مرجع سابق: ص 41).

وهناك نقطتان تقرهما التربية الحديثة، على اعتبار ان السفسطائيين كانوا دعاة لهدم الاخلاقية، فأما اولاهما، اعتقادهم ان الاخلاق والحكمة يمكن ان تعلم نظرياً في حين ان التربية الاغريقية تنظر اليهما على انهما نتاج تدريب عملي على بعض مظاهر النشاط، اما النقطة الثانية، فاعتقادهم ان اساس الاخلاق أمر ذاتي أي أنه يوجد في كيان الفرد العقلي والخلقي وان الاخلاق تقوم على اساس العقل لا على اساس العادات والتقاليد كما كان متبعاً قديماً وكما يتجلى « في الحياة الدينية والاجتماعية» (منرو: مرجع سابق: ص 115).

ونتيجة لما تقدم، فقد كان على السفسطائيين ان ينشروا مبادئهم وافكارهم على نطاق واسع، وكان سبيلهم في ذلك هو نشر المبادىء والافكار من خلال مؤسسات التعليم ولكن ليس من خلال مؤسسات التعليم القائمة، حيث اصبحت هذه المؤسسات عاجزة عن مواجهة متطلبات العصر وأفكاره فكان لا بد من اجراء تعديلات على النظام التعليمي حتى يصبح قوة قادرة على مواجهة المستجدات الجديدة، ومن هذه التعديلات:

1- ما يتعلق بالمواد الدراسية والهدف من تدريسها:

حيث ركز السفسطائيون على راحة الفرد وسعادته قبل كل شيء، وذلك بالابتعاد عن القساوة التي كانت سائدة في النظام القديم وبشكل خاص في الالعاب الرياضية حيث ضعف شأن الرياضة البدنية، وحلت محلها العلوم العقلية والكلامية الظاهرية التي ترمي الى اعداد خطباء لبقين في التأثير على الجماهير.

وكذلك اصبحت الفترة التي كان يقضيها الشاب من سن 16-18 سنة،والتي كانت تكرس للتربية الرياضية العنيفة، اصبحت تكرس للتدريس العقلي الراقي، ولو ان هذا التدريب كان في مجمله شكلياً محضاً (منرو: مرجع سابق: ص 115)،واصبح الهدف من التربية الرياضية عندهم هو تسلية الشباب ولهوهم لا تهيئة جنود اقوياء كما كان سابقاً. (مشنوق: مرجع سابق: ص 38).

وكان الهدف من تعليم الموسيقى في المرحلة الابتدائية منسجماً مع اهداف وغايات التربية ومستلزمات العصر، حيث كان الهدف من تعليم الموسيقى ان ينمي في نفوس التلاميذ الاعتداد بالذات، وحب المرح واللباقة في الكلام وعدم التحرج في السلوك، وركزوا على الشعر الجدلي الحديث علي اعتبار انه يمنح التلاميذ فرصة للجدل الحاد والمناقشة الدقيقة، وكانت المهارة في الشعر هي الجانب الرئيسي في التربية. (سعد مرسي و آخرون: مرجع سابق: ص 99).

واضافوا آلات موسيقية جديدة وادخلوا نغمات موسيقية مستحدثة تهدف الى احداث التأثير الذاتي السار بدرجة اكبر من اجل محاولة تسلية الفرد وإرضائه وتركه يشبع ميوله ورغباته، مما يعمل على نمو الذاتية، وابعاد التلاميذ عن نظم التربية الخلقية القاسية (منرو: مرجع سابق: ص 117).

اما تعليم الخطابة فكان هدفهم من تعليمها تزويد الفرد بقدرة على الجدل والفوز على الخصم حتى لو كان محقاً، والانتصار للموضوع حتى لو كانت الحقيقة طفيفة.

اما تعليم الفضيلة، فكان الهدف عندهم اداء الوظيفة باخلاص وامانة واتقان في شتى نواحي الحياة العملية ، ومن المواد التي اهتموا بتعليمها للشباب: الحساب والفلك والتاريخ . الطبيعي والنحو والبيان والاساطير والمنطق والسياسة والاخلاق وفقه الدين والرسم والموسيقى والتكتيك الحربي، وركزوا على البيان، اما بقية المواد فكانت تهدف الى تزويد المتكلم بحصيلة من المعلومات تفيده في مناقشاته وكان هدفهم من تعلم المنطق هو الفوز في مناظرة او مناقشة كلامية، وهي ما يسمى بالسفسطة، ومما ذكره سقراط في هذا المجال: كان السفسطائيون يعلمون الشباب كيف يفكرون، كيف يتكلمون وكيف يعملون. (مشنوق : مرجع سابق: ص 37).

اما دراسة الادب في الدراسة العالية، فقد اصبح أساس الدراسة، ولكنه ادب جديد يعني في دراسة الناحية الشكلية الصورية اكثر من الناحية المادية والمعنوية، ويهدف الى ارضاء الجماهير واقناعهم اكثر من تثقيفهم بالاساليب التقليدية الاخلاقية.

2-ما يتعلق بطرق التربية.

كان للاتجاه السفسطائي اثر في تغيير طريقة التربية، فبعد ان كان المتبع في النظام القديم

يؤكد على التربية الخلقية عن طريق العادات واعتبارها اساساً مهماً للتربية، نجد ان السفسطائيين يركزون على الاتجاه النظري في التربية، وهذا الاتجاه اهتم بالدراسة الشكلية والشغف العقلي المتزايد بين الكلمات وزيادة الاهتمام بظواهر الامور، وهذا ما يتفق مع توجههم الذي اعتبر أن الاخلاق والفضيلة يمكن ان تعلم نظرياً (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 40).

ب- التربية الاثينية المتأخرة (او المختلطة والدولية)

338ق.م – 529م

تميزت فترة انتقال اثينا الى مرحلة الدولية في سنة 338 ق. م بحادثتين هما:

موت ايسوقراط سنة 338ق. م، ومعركة كارونيا، وتمكن فيليب المقدوني من توحيد اليونان القديمة في الامبراطورية الهيلينية، حيث اصبحت الاسكندرية العاصمة السياسية والثقافية في مصر وليس اثينا (محمد منير: مرجع سابق: ص 69)، ولا يعني ان الانتقال من مرحلة تاريخية او حضارية الى مرحلة اخرى يذيب سمات الفترة السابقة، فبعض الافكار والمفاهيم والملامح والنظرات تتداخل وتتمازج وتتلاقح مع الملامح والافكار الجديدة، وتستمر فترات طويلة وتصبح جزءاً من الثقافة الجديدة، وبعض الافكار والملامح لا يقوى على الاستمرار لعدم قدرته على تلبية حاجات المرحلة الجديدة، فيضمحل ويختفي، بمعنى انه لا يمكن وضع حد فاصل بين مرحلة حضارية واخرى، وما حصل في التربية الاثينية المتأخرة ان بعض الافكار والمفاهيم والتطلعات والاراء الفلسفية قد امتدت من الفترة السابقة، وبعض المفاهيم قد اصابها شيء من التعديل والتهذيب لتلائم حاجات الواقع، وهناك مفاهيم وافكار اخرى لم يكتب لها الأستمرار لعدم ملائمتها لهذه المرحلة التاريخية.

وقد تمكن اليونانيون ان يتخطوا حدود اسيا، وذلك عن طريق العقل واستطاعت اثينا ان تحتفظ مكانتها كمقر للثقافة العالمية حتى بعد ان فقدت اليونان مكانتها السياسية واصبحت جزءاً من الامبراطورية الرومانية، وظهرت مراكز ثقافية اخرى في حوض البحر الابيض المتوسط مثل رودس وسوريا، وانطاكيا ثم الاسكندرية التي اسسها الاسكندر وتفوقت في النهاية على اثينا نفسها، واصبحت اهم مركز ثقافي جمع بين الحضارات المصرية القديمة والعبرية واليونانية (فتحيه حسن: مرجع سابق:ص 63).

وقد تم نشر الثقافة اليونانية على يد الاسكندر (ت 323 ق. م) تلميذ ارسطو ولم يمض قرن على موته حتى اصطبغت عادات الشرق وتقاليده بالصبغة الاغريقية، (منرو: مرجع سابق: ص 162)، واصبح التعليم اليوناني عالمياً، واصبحت اللغة اليونانية لغة عالمية.

ومن بين رجال الشرق ظهر فلاسفة تشبعوا بالروح الاغريقية، وانتشرت في مدن الشرق

المظاهر المادية لحضارة الاغريق من مدارس ومعاهد ومنتديات.

وقد امتازت التربية الاثينية في هذا العصر بما يلي:

1- بدأت الاخلاق وفلسفة الحياة الخلقية تنفصل عن مظاهر النشاط السياسي، وانضمت تحت تأثير اتصالها بالشرق ولا سيما باليهود الى الحياة الدينية وترتب على ذلك ابتعاد كل من الحياة العقلية والحياة الدينية في كل ما يتعلق بالدولة وارتباط كل منهما بالاخرى، ونتج عن ذلك كله ظاهرة عالمية في الحياة العقلية هي ظاهرة الانسانية في العادات والاخلاق (منرو: مرجع سابق: ص 162).

2- اصبح طلب العلم امراً دولياً شائعاً، ولم يعد مقصوراً على شعب بعينه، او وفقاً على مكان او زمان، لما اصبح التعليم خاضعاً لهذا النفوذ العالمي، ومال من ناحية اخرى إلى ان يكون مصطبغاً بالصبغة الفردية، حياة العزلة والابتعاد عن الواجبات وعن مظاهر النشاط الاجتماعي، وبدأ الفرد يبحث عن اسمى غايات حياته في حياة العزلة اكثر من ان يجدها في اشكال النشاط الاجتماعي.

وتم ذلك من خلال تحرير الحياة العقلية من التقيد بالقيم الاجتماعية، وذلك نتيجة الفلاسفة، الذين عملوا على ترقية العقل عندما عملوا على تنمية قوة التفكير لدى الفرد، ذلك ان العقل يقضي في كل الازمنة ان يعين الفرد غايته في حياته، فبهذه الصورة عملوا على انتشار فكرة الشخصية. (مشنوق: مرجع سابق: ص 44).

3- الاهتمام باعداد العقول المشبعة بروح البحث والاطلاع، وذلك بتوفير المعامل والمكتبات والامكانيات اللازمة للبحث. (شفشق: مرجع سابق: ص 49).

4- ظهور انواع خاصة من المدارس والمعاهد العلمية مثل مدارس الفلسفة والخطابة والبلاغة والجامعات.

5- غزو الافكار اليونانية والثقافة الاغريقية لكثير من بقاع العالم.

6- لم تعد الفلسفة اداة للبحث عن السبب، بل كانت مجالاً للبحث عما ذكره الفيلسوف، ولم يعد العلماء يبحثون في الامور ويحكمون عقولهم فيها ولكنهم اصبحوا يبحثون عن أقوال المعلم الاول – ارسطو – ويشيرون بموجبها، والفضل كله لارسطو الذي ابقى لهم مادة يناقشون بها ويشرحونها، ولكن لا يشكون في صحتها، بل يسلمون بها تسليماً مطلقاً (مشنوق: مرجع سابق: ص 44).

7- اصبحت الدراسات النظرية في هذه الفترة اكبرقيمة، وادخلت تجديدات على الموسيقى جعلها اكثر لباقة لتكون هواية للتسلية (فتحية حسن : مرجع سابق: ص 64)، واصبحت

التربية على وجه العموم تعنى بجميع النواحي الكمالية التي تساعد على شغل اوقات الفراغ والتمتع بالحياة.

8- امتاز هذا العصر بتقدم الابحاث التي عملت لقياس قطر الكرة الارضية ومحيطها وقياس ابعاد الشمس والقمر وتحديد زمن الاعتدالين، وظهرت نظرية بطليموس الجغرافية التي على الرغم من كونها مخطئة في تصورها كانت قريبة جداً من الصواب في طرقها لدرجة انها افادت بجعلها اساساً لبحث حركة الاجرام السماوية والتنبؤ بالحوادث الفلكية، وكذلك ظهر في هذا العصر ابحاث مشهوري رياضي الاغريق مثل ارشميدس ونظريات العلامة اقليدس الرياضية. (منرو: مرجع سابق: ص 171).

9- كانت المرأة في اثينا مستعبدة من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية ولم يكن لها سلطات على حياتها، وكان المنزل هو مجال المرأة الاثينية الحرة، ولم تنل عناية في اعدادها لحياة المنزل، فيما عدا ما اشار به زينوفون (ت 355ق. م) في كتابه عن تعليم المرأة، اذ ذكر برنامجا يصلح لاعداد المرأة لشؤون المنزل (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 64). ولم يكن للمرأة الاثينية الحرة مدرسة رسمية، وكانت الام تقوم بتعليم ابنتها امور المنزل والطبخ ورعاية الطفل، وقد سمح لها احياناً بممارسة مهنة الطب او التمريض، او الدخول في مجال الكهنة (محمد منير مرسي: مرجع سابق: ص 75)، اما المرأة الفقيرة فكانت تخرج لقضاء بعض الحاجيات، وكانت النظرة للمرأة بأنها ناقصة في قدرتها وخلقها، وكانت البنات تترك احياناً عند ولادتها وتهجر حتى تموت، اما النساء السائبات (بلا اخلاق) ، فكن يخرجن الى الشارع متحديات للتقاليد، بعد ان يعملن في مجال التسلية، وكان ذلك بداية صراع المرأة الاوروبية من اجل تحريرها من طغيان الرجل، وكان لهؤلاء النساء مدارس خاصة بهن (محمد منير مرسي: المرجع السابق: ص 75).

المراحل التعليمية:

شملت المراحل التعليمية في التربية الاثينية المتأخرة المراحل التالية:

1- المرحلة الاولية:

لم تختلف نظم التربية في هذه المرحلة عما كان متبعاً في الفترات التاريخية السابقة حيث بقيت مدارس الرياضة والموسيقى كما كانت في السابق لتعليم الاطفال في المرحلة الاولية من التعليم، وظلت هذه المدارس تابعة للافراد، ولم تصبح من اختصاصات ومسؤوليات الدولة، وكل ما حدث من تعديل في هذه المرحلة ان التربية الرياضية لم تنل في الفترة المتأخرة (338 ق. م – 529م) نفس الاهتمام الذي نالته في عصور اثينا المبكرة، وشمل المنهج القراءة والكتابة والحساب وترتيل الشعر والموسيقى (فتحيه حسن: مرجع سابق: ص 65).

2- مرحلة التعليم الثانوي

حلت الدراسات النظرية والعقلية في هذه المرحلة محل التدريب الرياضي والحربي الذي كان شائعاً في عصور اثينا المبكرة، فدرس الشباب الهندسة والفلك والرسم والنحو الادب والخطابة في المرحلة الثانوية ، ومما تجدر ملاحظته ان دراسة الادب تقدمت في هذه الفترة التاريخية، ولم يكن ذلك بهدف الفائدة اللغوية والخطابية فحسب، بل اتخذوه هواية للتسلية وتذوق الجمال، وقد اصبحت الدراسة العليا في الفترة التي جاءت بعد انضمام اليونان للامبراطورية الرومانية دراسة منمقة غير مجدية، وذلك لان الطلاب وخصوصاً ابناء الاثرياء اليونانيين الغرباء كانوا على جانب من المجون والاستهتار فلم تكن لهم مسؤوليات ولا التزامات، لذلك خلطوا الدراسة باللهو، والجد والعبث (فتحية حسن: المرجع السابق: ص 65)، ودرس الطلاب في المرحلة العليا الفلسفة والعلوم الرياضية دراسة اعمق كما في المراحل السابقة.

وقد شهدت هذه الفترة التاريخية ظهور مدارس الفلسفة والخطابة والمعاهد والجامعات، وسيكون الحديث عن هذه المراكز التعليمية بالقدر الذي يجلي بعض السمات العامة للتربية الاثينية في الفترة التاريخية المتأخرة.

مدارس الفلسفة:

شهد القرن الرابع قبل الميلاد ظهور مدارس فلسفية، ويرجع الفضل في تأسيس هذه المدارس لافلاطون (ت 347 ق . م) فقد اسس المدرسة التي سماها بالاكاديمية في اثينا، وقام بتدريس الفلسفة فيها، وتابع تلاميذه التدريس فيها بعد وفاته، كما أسس ارسطو الليسيوم ، وقام بتدريس الفلسفة فيها، وقد حققت هاتان المدرستان شهرة كبيرة استمرت لعدة قرون، ومن خلالها نقلت افكار هذين الفيلسوفين من جيل الى جيل.

وقد ركزت اكاديمية افلاطون على دراسة الفلسفة والمنطق والميتافيزيقيا والموسيقى والفلك والطبيعة، أما مدرسة ارسطو (الليسيوم) فقد انصب اهتمامها على العلوم الطبيعية، كالطبيعة والنبات والحيوان والتشريح والطب الى جانب الميكانيكا والجيولوجيا والجغرافيا» (محمد منير مرسي: مرجع سابق : ص 69 - 70).

وأهم ما يميز دراسة الفلسفة في هذه الفترة التاريخية انها لم تعد مقيدة للاتجاهات السياسية او الخلقية أو العلمية كما كانت في عصور اثينا المبكرة، بل اقترب الفلسفة من

الفردية في وجهات نظرها، واخذ الفرد يبحث عن الحرية التي تبعده عن التقيد باي فلسفة عالمية وقد اهتمت البقية الباقية من المدارس الفلسفية الكبرى كما اهتم العدد الكثير من المدارس الفلسفية الصغرى بتربية الفرد تربية عقلية وترقية مداركه، وجعلت الاهتمام بالحياة العقلية اعظم من اهتمامها بالحياة العلمية » منرو : مرجع سابق : ص 168).

أما خلال القرن الثالث قبل الميلاد فقد ظهرت مدارس فلسفية أخرى، ومن هذه المدارس، مدرسة ابيقور «البستان» الذي اخذت اسمها من الحديقة التي أنشئت عليها، كما أنشأ زينوفون (ت 355 ق . م) المدرسة الرواقية «ستوا» وسميت الرواقية لانها انشئت في اروقة احد المباني، وعرفت فلسفة زينوفون بالرواقية لهذا السبب» (محمد منير مرسي : مرجع سابق : ص 70).

مدارس الخطابة:

ويرجع الفضل لابوقراط (436- 338 ق . م) في إنشاء مدارس الخطابة، الذي انشأ مدرسته المعروفة بمدرسة الخطابة، ولقبه المؤرخ الفرنسي المشهور مارو بأنه سيد الخطابة الثقافية. ورأى ابوقراط أن الخطابة ليست مجرد وسيلة لحث الناس والتأثير على تصرفاتهم، وإنما تضع على الخطيب مسؤولية العمل من اجل مصلحة ورفاهية الدولة» (محمد منير مرسي : ص 71)، وقد اعتبر ان الخطيب الحقيقي ينبغي أن يكون رجلا ذا طبيعة خيرة فاضلة يهب نفسه في خدمة المصلحة العامة.

وقد كان لآراء ابوقراط تأثير كبير على التربية الاغريقية، وامتد هذا التأثير الى التربية الرومانية، وكانت لآرائة تأثير كبير على رواد الخطابة من امثال شيشرون ومونتليان، وعلي الرغم من ذلك فإن تأثير آرائه على الفكر التربوي بصفة عامة لم يكن لها ذلك الانتشار من الذيوع بمثل ما كان لآراء افلاطون وارسطو، وربما يرجع ذلك كما يشير المؤرخون – الى أن ابوقراط كان معنياً بالخطابة كوسيلة لتنمية الديمقراطية وتدريباً على المواطنة الصالحة في المجتمع الديمقراطي، وهي نغمة ظلت شاذة بالنسبة للمجتمعات الاوربية، ولم تبرز المفاهيم الديمقراطية بها إلا في فترات متأخرة جداً، أي بعد حوالي الفي عام» (محمد منير مرسي : مرجع سابق : ص 71).

وقد بدأت مدارس الخطابة تفقد قيمتها مع انهزام وإنهيار الديمقراطية الاثينية على اثر هذه الهزيمة، وان ظلت هذه المدارس تحيا في ظل الامبراطورية الرومانية.

جامعة اثينا:

نشأت من إتحاد مدرسة افلاطون الاكاديمية (376 ق . م)، ومدرسة ارسطو (الليسيوم) 335 ق ، م ، ومدرسة زينوفون ومدرسة ابيقور، وقد استمرت هذه الجامعة حتى عهد جوستنيان، أي حتى إنتشار الدين المسيحي 529 م .

وكانت مدة الدراسة فيها من اربع الى سبع سنوات، وقد لقيت دعما من قياصرة الرومان في بادىء الامر ، وكانوا يرسلون اليها الاعانات. وكان ذلك في ايام الامبراطور فسبازيان (79 69 - م) ولكنهم اغلقوها سنة 529 م على اثر إنتشار الدين المسيحي في عهد جوستنيان، وذلك لأنها كانت مركزاً للمدينة اليونانية الوثنية المخالفة لمبادىء الدين المسيحي وتعاليمه (مشنوق: مرجع سابق: ص 46)، وكانت مركزاً للقلاقل والفتن التي قامت في وجوه القياصرة الداعين الى الدين المسيحي والعاملين على نشرة بين الناس، مما دفع القياصرة للتصدي للجامعة والافكارها، وإستطاعوا اطفاء شعلتها سنة 529م.

ومن التعديلات على النظم التعليمية والسياسية التعليمية أن اصبح مسموحاً للطلاب والاجانب بالدخول في حظيرة الجامعة، وقد ارداد اقبال الاجانب على الجامعة بعد الفتح الروماني، وكان يشرف على طلبة الجامعة مشرف أو ضابط ينتخب سنوياً من قبل مجلس الجامعة في اثينا، وكان من واجباته الاشراف على سلوك الطلاب ومراقبة حضورهم للمحاضرات الفلسفية.

وقد اتصفت الحياة الجامعية خلال القرون المسيحية الاولى جعلتها تشبه في كثير من الوجوه جامعات العصور الوسطى والعصور الحديثة. ومن بين هذه المظاهر لبس نوع خاص من الازياء والانضمام الى جمعيات ونواد» (منرو : مرجع سابق : ص 170).

وكان يدير الجامعة عدد من الاساتذة لا يتجاوز عددهم اثني عشر استاذاً يساعدهم عدد كبير من المساعدين والمربين، وكانوا يتقاضون مرتباتهم من النفقات التي يدفعها الطلاب.

جامعة الاسكندرية:

ورث البطالسة مصر بعد موت الاسكندر المقدوني (ت 323 ق. م) واسسوا جامعة الاسكندرية عام 32 ق . م ، وبقيت زاهرة الى ايام الفتوحات الاسلامية وسقوط الاسكندرية على يد عمرو بن العاص عام 640 م ، أي بعد مرور نحو الف عام على وفاة الفاتح الكبير، ويكفي لاثبات ذلك أننا نجد بعد عشرة قرون في مدينة الاسكندرية التي خلدت اسمه، مكتبه

تضم 700,000 مجلد، ونجد 4,000 حمام 400 قصر، و400 مسرح للتمثيل» (مشنوق : مرجع سابق : ص 45).

ولم يحاول اليونانيون القضاء على الثقافة او اضطهاد الكهنة أو طلاب العلم المصريين، ولكنهم عملوا على نشر الثقافة اليونانية في مصر جنباً الى جنب مع الثقافة المصرية القديمة، وسعياً وراء امتزاج الثقافتين، بنى الاسكندر مدينة الاسكندرية، وجعلها مركزاً كبيراً للثقافة الاسيوية والمصرية واليونانية.

وقد ادت جامعة الاسكندرية خدمات جليلة للتقدم العلمي والثقافي، فقد قامت باعداد وتدريب الدارسين والباحثين، وتخرج الاساتذة لهذه دول، وفي ذلك يقول المؤرخ «ساندز» أنها ملأت مدن العالم وجزره بعلماء النحو والفلاسفة وعلماء الهندسة والموسيقيين والرسامين والمدربين والاطباء وافراد يمتهنون مهناً أخرى كثيرة» (شفشق: مرجع سابق : ص 49).

وقد اشتهرت جامعة الاسكندرية بمكتبتها وقديمها في دراسة الفلسفة والعلوم والرياضيات واشتغل فيها اقليدس (حوالي عام 290ق .م) مؤسس الهندسة الاقليدية، والذي نشر كتابه المعروف «مباديء علم الهندسة» وارخميدس (حوالي 100 ق . م) صاحب قانون الطفو» (العبادي:966 : ص 145)، وابولونيوس الذي نشر كتابه عن القطاعات المخروطية، كما كان بطليموس نفسه عالماً في الفلك والجغرافيا ، وقد اهتمت الجامعة بالآداب والعلوم والنقد والدراسات المقارنة والنحو والفسلسفة والمنطق.» وكانت دراسة الفلسفة في الجامعة تقتصر على نفسير آراء وعقائد الفلاسفة القدماء» ، ولم تخرج الدراسة فيها عن التقليد الجامد لفلسفة القدماء (منرو : مرجع سابق : ص 171).

وقد امتازات الجامعة بمكتبتها ومتحفها، وقد أنشأها بطليموس الاول، وقد استعان بديمتريوس الخطيب المشهور، التي كانت له دراية واسعة بالثقافة اليونانية» (شفشق: مرجع سابق: ص 47)، وكان من اهتمام بطليموس الاول بالمكتبة أن شكل هيئة من العلماء مهمتها البحث عن الوثائق والمخطوطات وجميعها، ولم يكن يسمح لاي شخص يملك مخطوطاً ان يبارح الاسكندرية دون ان يترك منه نسخة في المكتبة، وقد اشتملت هذه المكتبة علي المؤلفات المصرية القديمة والحديثة والمؤلفات الفنيقية وغيرها من المؤلفات الاسيوية وقد ترجمت هذه الكتب الى اللغة اليونانية وإستطاع بطليموس الثاني ان يضن الى المكتبة الملحة بالجامعة مكتبة ارسطو ومخطوطاتها وإستطاع ان يحصل على كنز ثمين من الوثائق اليهودية والمصرية والمخطوطات الشرقية النادرة، اما بطليموس الثالث، فقد استطاع ان يحصل على مثير من النسخ الاصلية لبعض روايات المآسي اليونانية الموجودة في اثينيا» (منرو : مرجع يابق : ص 171).

وقد استضاف المكتبة لفترة سبعمائة عام افضل المثقفين الذين لم يتجمع مثلهم في مكان واحد حتى عصرنا الحالي» (محمد منير مرسي: مرجع سابق: ص 73) وقد ذكر المؤرخون ان مكتبة الاسكندرية قدمت اربع خدمات كبرى لتقدم الثقافي والحضاري ، ومن هذه الفوائد ما يلي:

1 – أنها كونت كثيرا من العلماء والباحثين والمعلمين من مختلف الاقطار.

2 – إن علماءها قاموا بالبحوث المختلفة التي أعانت الفكر الانساني.

3 – إنها حفظت الأجيال التالية إنتاج المفكرين والكتاب والشعراء القدامى.

4 – جمعت بين العلماء من مختلف الامم والاجناس ومنهم اليونانيون والمصريون والهنود واليهود والسريان» (محمد منير مرسي : المرجع السابق : ص 74).

وامتازت جامعة الاسكندرية بمتحفها ، وكان العلماء الذين يلتحقون بالمتحف يهتمون بالبحث العلمي، ومنهم من كان مهتماً بالدراسات الادبية والفلسفية وقد وصف سترابو المتحف حينما زار الاسكندرية عام (47) ق . م فقال : «كان المتحف جزءاً من القصر الملكي وكانت به قاعة ضخمة يستخدمها طلبة العالم، وكانت هناك حديقة نباتيه علمية ملحقة بهذا المتحف، وكذلك معمل للكيمياء ومتحف للتشريح ومرصد فلكي واجهزة علمية كثيرة وكان يفد الى المتحف طلاب العلم والبحث» (شفشق: مرجع سابق: ص 48).

وقد ذكر «سعد مرسي» إن جامعة الاسكندرية قد إنتزعت القيادة الثقافية من جامعة اثينا الاغريقية.

بعض أعلام الفكر اليوناني:

وفق ما ينبغي أن يكون من ضرورة ابراز العلماء واثرهم عل تقدم العلم فإن في مجالنا هذا بعد التعرض للتربية وأسسها الفلسفية وبعد ما اوضحنا من الجهود الجبارة والتفكير العميق والنظريات الكثيرة وتطورها في فلسفة التربية، فإننا سنتعرض هنا لتاريخ حياة بعض العلماء وفضلهم على التربية ، حيث ابرزوا لنا نظريات كانت ذات اثر ايجابي في تقدم التربية من الناحية الفلسفية . فهناك الكثير من العلماء الذين بحثوا في الاسس الفلسفية للتربية.

سقراط (469 ق . م – 399 ق. م)

يعتبر سقراط من اعظم الفلاسفة والمفكرين في عصره، فقد كانت آراؤه وتعاليمه بعيدة المدى عميقة الأثر، وقد تتلمذ عليه عدد من مشاهير الادباء والفلاسفة والمفكرين ومن تلاميذه ، الفلاطون (420 ق . م –348 ق . م).

وكان سقراط محاوراً مجادلا ومناقشا وشارحا بارعا، ولم يكن له مدرسة، وكان يجتمع بالناس في اي مكان في الشارع والسوق، والحدائق العامة، ولم يترك لنا افكاره وتوجهاته مسجلة في كتب أو رسائل، وكل ما وصلنا يعود الفضل فيه لتلميذه افلاطون الذي عمل على تجميع بعض الافكار والنظريات المتناثرة ، وضمنها في مؤلفاته.

وكان سقراط يحاور الناس في افكار تعرض له في الطريق ، أو مسائل كان السفطائيون قد اثاروها وعلقت في أذهان بعض الناس، وبشكل خاص فئة الشباب أو كان يحاور في بعض القضايا التي اثارها الشعراء والكتاب والفنانين والساسيين، وذلك ليمتحنهم من أجل كشف عدم وعيهم وجهلهم، ومختبراً غرور المعرفة لديهم محاولا تحويل المعرفة الوهمية الفاسدة الى معرفة حقيقية» كاشفا المدعين منهم في السياسة وميدان التربية» (سعد مرسي وآخرون: مرجع سابق : ص 111).

وكان لسقراط حلقة من الاخوان والمريدين وكانوا في مجملهم من الشباب، وكان يجتمع بهم، يحاورهم ويناقشهم في كثير من الامور والقضايا والافكار التي خلفها السفسطائيون في عقولهم، وكان يهدف الى نزع الافكار الوهمية الزائفة وإكسابهم المعرفة الحقيقة بإستخدام اسلوب الحوار، ليقوموا بنشر آرائه وافكاره من بعده، وحتى يهيء للبلاد مستقبلا زاهراً على ايديهم» (شفشق: مرجع سابق ص 50).

ومع ان سقراط انتقد السفسطائيين في كثير من افكارهم، الا أنه اقر مبدأهم القائل : "بأن الانسان مقياس الاشياء جميعاو ولكن بنظرة مختلفة و حيث كان السفسطائيون يتركون المجال لكل فرد عل هواه ليقرر ما يريد، اما سقراط فقد طالب بتحكيم العقل في الوصول الى المعرفة الحقيقية وعارض الاساس الذاتي الصرف للرأي الفردي ، وكان يرى أن المعرفة تتكون من مدركات كلية، أي من افكار ومعان عامة صحيحة، يقرها جميع الافراد ، لا من احساسات فردية ليس لها قانون عام يقرها غير الاحساس الفردي » (شفشق: المرجع السابق: ص 58).

لذلك عمل سقراط على إنماء قوة التفكير لدى الناس، وذلك من خلال محاوراته المشهورة.

وما دام سقراط قد اخذ السفسطائيين ، بأن الانسان مقياس الأشياء جميعا، فقد طالب بأن يعرف الإنسان نفسه، راعتبر ذلك جوهر موضوعاته ومحاوراته لذا نجد ان الفلسفة عند سقراط قد انحصرت في دائرة الاخلاق باعتبارها اهم ما يهم الانسان، وهذا معنى قول (شيشرون» (106 - 43 ق . م) » أن سقراط انزل الفلسفة من السماء الى الارض، أي حول

النظر من البحث والعناصر الى النفس. وتدور الاخلاق حول ماهية الإنسان» (عبد الله عبد الدايم: مرجع سابق: ص59) لان الإنسان اذا إستطاع معرفة نفسه» فإنه يتمكن من كبح ميوله واهوائه» مشنوق: مرجع سابق : ص 39). ويصبح افضل من الناحيتين الخلقة والعقلية في حياته الخاصة والعامة.

وكان سقراط يبذل الحكمة بلا ثمن» ايماناً منه انه يحمل في عنقه امانة سماوية وان الله اقامه عموميا مجانيا يرتضي الفقر ويرغب عن متاع الدنيا ليؤدي الرسالة الالهية» (كرم : مرجع سابق: ص 65).

ولم يتوقف نشاط سقراط على الجانب الفلسفي، وإنما تعداه الى الجانب العملي، وشارك في مجالات الحياة المختلفة» وخدم في الجيش وشارك في حربين تعرضت لهما اثينا» (كرم : المرجع سابق : ص 65).

سقراط والعقل:

أولى سقراط العقل عناية فائقة، واعتبره أهم مصدر لتحصيل المعرفة الحقيقية، وكان يستعين بالاستقراء والتدرج من الجزئيات إلى الكليات أو الماهية المشتركة» (شفشق: مرجع سابق: ص55).

ومع اهتمامه بالعقل كمصدر مهم للحصول على المعرفة، إلا أنه لم يهمل الحواس ودورها في تحصيل المعرفة، حيث آمن بأن الادراك الحسي هو أساس المعلومات، ولأن هذا الإدراك يختلف بأختلاف الأفراد، فإن المعلومات الواردة عن طرق مختلفة، ولذلك اتجه سقراط إلى بناء تحصيل المعرفة على العقل لا على الحواس، واعتبر العقل مسيطراً على الحس وموجهاً، حيث ذكر: بأن الانسان روح وعقل يسيطر على الحس ويدبره، والقوانين العادلة صادرة عن العقل ومطابقة للطبيعة الحقة، وهي صورة من قوانين غير مكتوبة رسمتها الآلهة في قلوب البشر، فمن يحترم القوانين العادلة يحترم العقل والنظام الآلهي» (كرم: مرجع سابق: ص68).

ومادام العقل اداة المعرفة ولأن العقل عامل مشترك عند جميع الناس، فقد ذكر سقراط بأن الحقائق ثابتة لأن الناس جميعاً يرونها بمنظار واحد هو العقل الذي لايختلف ادراكه من شخص لآخر» (امين وزكي نجيب: 1949:ص131)، وان الاحكام التي يصدرها العقل احكام موضوعية صادرة عن طبيعة الاشياء نفسها، وليس احكاماً صادرة عن الهوى الفردي، وهذه

النظرة تعود إلى ايمان سقراط بأن الفكر التربوي قويم بطبعه قادر على أن يكتشف بعض الحقائق من تلقاء ذاته إذا عرفنا كيف نقوده وندربه للوصول إلى هذه الحقائق.

ونظراً لأهمية العقل في تحصيل المعرفة فقد عمل سقراط على خلق عقول قادرة على الوصول إلى معرفة نتائج صحيحة وصياغة الحقائق بانفسهم بدلاً من أن تقدم لهم الحقائق جاهزة» (منرو: مرجع سابق: ص129). وقد رأى سقراط أن طريقة الحوار خير وسيلة لتحقيق ذلك.

سقراط والمعرفة:

المعرفة عند سقراط تتكون من مدركات كلية، أي من افكار ومعان عامة صحيحة، يقرها جميع الافراد، لامن احساسات فردية وليس لها قانون عام يؤيدها غير الاحساس الفردي» (منرو: المرجع السابق: ص125)، وبذلك عارض سقراط الاساس الذاتي الصرف للرأي الذاتي، واعتقد أن المعرفة تقوم على أساس يقيني ثابت، ووصل من هذا إلى مبدئه الاساس «المعرفة فضيلة» فالانسان الذي يسترشد في سلوكه بهذه الآراء ذاته الاساس العام لدى الجميع بدلاً من الاسترشاد برأيه الخاص انما يعيش عيشة فاضلة وأن الانسان إذا راعى في سلوكه الافكار والمبادىء المقبولة عند الجميع لاعنده وحده فانه يتوصل إلى أن يعيش عيشة فاضلة هنيئة» (مشنوق: مرجع سابق: ص40)

وقد ربط سقراط بين المعرفة والفضيلة، وذكر بأن المعرفة هي الفضيلة، والمعرفة عند سقراط هي معرفة النفس، وهي تنبع من الداخل، ولاتأتي من الخارج وهذه المعرفة هي التي توجه السلوك نحو الأفضل» (مرسي وآخران: مرجع سابق: ص115)، وقد عنى سقراط بتحديد الفضائل وكيفية تطبيقها، وبذلك تسمو الأخلاق، وتطهر النفوس، لذلك اعتبر سقراط مؤسساً لعلم الأخلاق» وأهم الفضائل عنده هي معرفة النفس وضبطها والتحكم بها» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص42) ومن اقواله في هذا الشأن: ان المعرفة اساس لكل الاعمال الفاضلة، والمعرفة اساس العمل الصحيح حتى في الحرف والاعمال الاعتيادية» (مشنوق: مرجع سابق: ص40)، واعتبر أن المعرفة هي اساس فن الحياة فان عدم كفايته التعليمية كانت السبب الاساسي لفشله في احداث اصلاح في الحياة الاثنية» (منرو: مرجع سابق: ص 126)

سقراط والتربية:

عمل سقراط على اصلاح عقول الناس من خلال تزويدها بالمعرفة الحقيقية الواردة عن طريق العقل، لذلك اهتم بالتربية، ومع أنه لم يترك لنا نظريات تربوية، إلا أنه خاض في هذا

المجال على شكل توجهات ونظرات متناثرة، وقد وصلت الينا بعض افكاره في هذا الجانب من خلال كتب ومؤلفات تلميذه افلاطون.

وتؤكد المراجع أن سقراط اهتم اهتماماً بالغاً بالتربية، من حيث مادتها وطريقتها وأكد قيمة واهمية المعرفة، والمقصود هنا المعرفة ذات الطابع العملي، المعرفة التي تتصل بالحياة اتصالاً مباشراً، وقد عمل سقراط أن تكون هذه المعرفة متصلة بالسلوك ومعرفة القيمة العملية للحياة بشرط أن يكون لها قيمة عامة واهمية خلقية.

وكما سبق القول من أن المعرفة عند سقراط، مدرك كلي، أي أنها تتكون من افكار ومعان عامة صحيحة، يقرها جميع الافراد، فهي لذلك اشمل للمعرفة، عند قدماء فلاسفة اليونان، كذلك عند السفسطائيين، واعتقد سقراط أن الرقي العقلي الناتج عن توصيل المعرفة بطريق مباشر ضئيل جداً، لذلك عارض طريق السفسطائيين الشكلية التي تهدف إلى نشر المعلومات عن طريق الالقاء والمحاضرات الشكلية، وكذلك انتقد طريقة التدريب على العادات والقيم بالعمل التي نادى بها مفكرو التربية اليونانية القديمة» واستبدل بها الطريقة الحوارية التي كان الغرض منها تنمية القدرة على التفكير» (شفشق: مرجع سابق: ص43).

وكان سقراط يهدف إلى ايصال الفرد إلى مرحلة عدم القبول بأي رأي أو فكرة تصل اليه بدون امعان وتفكير عميقين ليتمكن من الوصول إلى المعرفة الحقيقية» واعتبر سقراط طريقة الحوار من خير الطُرق لتحقيق ذلك خاصة إذا ماطبقت على حقائق الاخلاق، فهي تمكن الفرد من أن يقرر ماهو العمل العادل، وماهو السلوك الصحيح، وما هو الشريف، وهكذا، وذلك لأن لكل فرد خبرة في هذا الشأن». (مشنوق: مرجع سابق:ص 63).

ونظراً لاهتمام سقراط بالنفس والعقل والاخلاق، فقد كان يطمح من توجهاته ونظرياته لايجاد تربية انسانية متجهة إلى الانسان يكون موضوعها الرئيسي، الجوهر الروحي للانسان، وأن تكون المعرفة مستقلة، أي أن يقوم عقل الانسان ببحث الاشياء باستقلال وحرية» وأن يحكم على كل ماهو موروث، فلاقيمة للأفكار أو العقائد من حيث إنها قديمة أو حديثة، ولكن تتأتى قيمتها من حيث أنها تعبر تعبيراً صحيحاً عن حقيقة الأشياء» (مرسي واسماعيل: مرجع سابق: ص48).

وبناء على ماسبق نجد أن سقراط يولى اهتماماً بالمواد والمجالات التي تعمل على تهذيب الروح والجسم» ولذلك نجده يعتني بالتربية الرياضية، وتهذيب الروح، ولكنه انتقد الرياضة البدنية القديمة التي كانت تمتاز بالتمرينات القاسية، نظراً لأنها كانت تتطلب الافراط في الطعام حتى يقوى الجسم على احتماله، وكان سقراط يمقت الافراط في كل شيء، واتقد أن في الرقص والايقاع مزايا عديدة، فهما يكسبان الجسم رشاقة وقوة» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص42).

أما بالنسبة للمواد العملية والادبية فلم يأبه بها كثيراً، ولم يطل فيها النظر، وذلك لبعدها عن العمل، فضلاً عن تناقض الطبيعيين فيما بينهم، ونظراً لأن هذه المواد لاتخدم موضوع النفس في شيء، ذلك المحور الذي كان مركز اهتمامه، ولإيمانه بأن العلم انما هو العلم بالنفس لاجل تقويمها» (شفشق: مرجع سابق: ص56).

ومن الاسباب الأخرى التي جعلت سقراط لم يعتن بمثل هذه المواد، هو عدم صلاحية طريقة الحوار لمثل هذه العلوم، لأن المادة هنا مشتركة بين افراد النوع الانساني ولاتدخل في نطاق خبرة الفرد الواحد» (منرو: مرجع سابق: ص130)، ولأن طريقة الحوار لاتمدنا من تلقاء نفسها بالمادة، فهي لاتصلح في الرياضيات والعلوم والتاريخ واللغة أو الادب» (مشنوق: مرجع سابق: ص 63).

أما من حيث طرق التعليم، فقط رأى سقراط أن طريقة الحوار هي المنهج المناسب من أجل الوصول للمعرفة الحقيقية، ولما كان الحوار لايتم إلا بين شخصين، فقد كان سقراط يتحاور مع شخص واحد على مسمع من الآخرين، وكان يهدف من الحوار استجلاء الحقيقة وذلك بنزع الافكار الفاسدة الوهمية العالقة في اذهان الناس، وبشكل خاص من اذهان الشباب الذين تأثروا إلى حد كبير بافكار وآراءهم السفسطائيين.

والحوار السقراطي يتم على ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى:

كان سقراط في هذه المرحلة يطرح سؤالاً على محاوره حول رأيه في مسألة أو مشكلة، ويطلب منه الاجابة عليها بشكل دقيق، وكان سقراط يتظاهر مبدئياً بقبول اجابة محاوره وبالدفاع عنها، بمعنى التظاهر بالتسليم باقوال محاوره، شأنه في ذلك شأن من يطلب العلم والاستفادة، وهو مايسمى «بتجاهل العالم» (عبد الدايم: مرجع سابق: ص61).

المرحلة الثانية:

وكان سقراط يقوم في هذه المرحلة بفحص اجابات محاوره، ويبني اسئلة من خلالها، أي انه كان ينتقل من اجابات المحاور إلى اسئلة اخرى واجابات اخرى، وعندما تتوالى الاجابات، يقوم سقراط بابراز التناقضات التي تحتويها تلك الاجابات، ويظهر للمحاور مابالاجابات من خطأ وسخف، أو دفع المحاور ليذكر بنفسه الحقائق ويتبين أن معلوماته وآراءه السابقة قد تعارضت مع الحقائق» (منرو: مرجع سابق:ص127)، وكان ذلك يؤدي إلى خجل المحاور خصوصاً إذا كان معتداً برأيه في أول الأمر»(فتحية حسن: مرجع سابق: ص42) وهذه المرحلة من وجهة نظر سقراط بمثابة تطهير لنفس المحاور من المعرفة الوهمية حتى تصبح أكثر قابلية للبحث عن الحقيقة من جديد» (مرسي وآخران: مرجع سابق: ص115).

المرحلة الثالثة:

أو مايمسى بتوليد الأفكار، وكان سقراط في هذه المرحلة يطرح الأسئلة علي محاوره مستخدماً اسلوب الاستقراء لمساعدة محاوره بالأسئلة والاعتراضات المرتبة ترتيباً منطقياً على الوصول إلى الحقيقة التي أقر المحاور جهله بها، وعن طريق ذلك يصل المحاور إلى الحقيقة وهو لايشعر، ويعتقد أنه اكتشفها بنفسه» (كرم: مرجع سابق: ص66).

وهذا هو التوليد، اي استخراج الحق من النفس.

وفي نهاية تحليل التوجهات ونظرات سقراط في المعرفة والعقل والتربية والاخلاق يمكن استخلاص مايلي:

1- اعتبر سقراط أن العقل أهم مصادر تحصيل المعرفة الحقيقية، ولم يؤمن بالمعرفة الواردة من احساسات فردية ليس لها قانون عام يؤيدها غير الاحساس الفردي، وبذلك عارض الاساس الذاتي الصرف للرأي الفردي، وطالب بتحكيم العقل في الوصول للمعرفة، لذا عمل على انماء قوة التفكير لدى الناس باستخدام طريقة الحوار.
2- كان سقراط يهدف من الحوار تطهير نفس المحاور من المعرفة الوهمية حتى تصبح أكثر قابلية للبحث عن الحقيقة من جديد، وعدم قبول أي رأي أو فكرة تصل إليه دون معاناة وتفكير عميقين، ليتمكن من الوصول إلى المعرفة الحقيقية.
3- انحصرت الفلسفة عند سقراط في دائرة الاخلاق باعتبارها أهم مايهم الانسان، واعتبر

موضوع النفس محور مناقشاته ومحاوراته، والمعرفة عنده هي معرفة النفس، وأن هذه المعرفة هي التي توجه السلوك نحو الأفضل، واعتبر أنها اساس لكل الاعمال الفاضلة، وأنها أساس العمل الصحيح، حتى في الحرف والاعمال الاعتيادية.

4- اهتم سقراط بالتربية الرياضية غير المرهقة، وبتهذيب الروح، الرقص والايقاع من أجل اكساب الجسم رشاقة وقوة.

5- لم يهتم بالرياضيات والتاريخ والعلوم والادب لعدم ملاءمة طريقة الحوار لمثل هذه المواد ولأن هذه المواد لاتدخل في نطاق خبرة الفرد الواحد لكونها مشتركة بين افراد النوع الانساني.

افلاطون (427-348)ق.م :

تتلمذ في فترات متعاقبة من حياته على كل من اقراطيلوس وهرقليطس وسقراط واقليدس، وعلي الفيثاغوريين الذين كان لنظرياتهم الرياضية أثر ولاشك في تطوير فكره وتغذيته، وأخذ عن هؤلاء الكثير، واتسع نطاق الفلسفة لديه وتعددت جوانبها ولم تعد معه تبحث في الكون الطبيعي وحده كما فعل الفلاسفة الطبيعيون، أو الانسان كما فعل سقراط، وانما اصبحت تبحث في الكون والانسان وفي غيرهما من المسائل» (عبد الدايم: مرجع سابق: ص 65)

وافلاطون من اسرة ارستقراطية، وقد ظهرت ارستقراطيته في تفضيله لحكم الاقلية الارستقراطية المثقفة، كما ظهر في كتابه «الجمهورية» والارستقراطية الدينية كما ظهر في كتابه «القوانين»، وفي احترافه مهنة الجندية واحتقاره العمار وذوي المهن» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص43).

وكانت فلسفته الناضجة تقوم على الورع الديني والتضحية، وكبت الشهوات والتخلص من ملذات الحياة ومتاعبها وتحمل آلام الجسم، ولذا ارتبطت فلسفته بالتصوف الشرقي واصبحت فيما بعد اساساً للرهبنة المسيحية (محمد منير مرسي: مرجع سابق: ص 83).

قال افلاطون بثنائية الطبيعة الانسانية، وظهر ذلك في تنظيمه المثالي في جمهوريته عندما قسم العالم تقسيماً ثنائياً: عالم المثل، وعالم الواقع أو المحسوسات، وعالم المثل ارقى من عالم الواقع، وعالم الواقع والنشاط العملي أقل مرتبة من التفكير النظري والتأمل الذي يتسطيع الانسان أن يصل عن طريقه إلى عالم المثل» (محمد مرسي: المرجع السابق:ص43)، وقد

جاءت آراؤه وتصوراته وافكاره التربوية والفكرية انعكاساً لتلك النظرة، وجاءت نظراته على شكل محاورات في كتاب «الجمهورية» بشكل منظم ومفصل، وحاول في كتابه أن يتجنب عوامل الخلل والفساد والانحلال الذي اصاب مدينة اثينا التي انهارت على يد الاسبرطية وقام بنشر افكاره وارائه في اكاديميته، وقد سميت الاكاديمية بحق بأنها أول جامعة في العالم. (كواديه: ص126).

وكانت الفكرة التي شغلت فكر افلاطون في كتاب الجمهورية، هي الفوضى وفقدان الانسجام والوحدة في الدولة، لذلك لجأ إلى تحليل اسباب الفوضى، ووجد أن السبب في هذا التدهور، هو ذلك التغير المحتوم الذي يحل بجميع أشكال الحكومات بفعل الشهوات الجامحة، والرغبة في الترف، وبعد معرفة السبب حاول افلاطون أن يبين كيف أن في وسعنا أن نزيل هذه الفوضى، وأن نحل محلها جهازاً حكومياً منسجماً عن طريق التربية التي تعد الحكام والفلاسفة. (عبد الدائم: مرجع سابق: ص73-74) وقد وضع افلاطون في اكاديميته منهاجاً يدرسه الشباب حتى يتمكنوا من ادارة امور الدولة ادارة سليمة، بل أنه كان يأمل أن هؤلاء الشباب سيقيمون صرح الجمهورية التي تصورها، الجمهورية التي يحكمها الفلاسفة حتى تستقيم الأمور، ويسود العدل والاخاء والحق، وقد حاول افلاطون أن يجعل من المعرفة اساساً للحياة الخلقية، وفي كيفية تطبيقها على اعادة تنظيم المجتمع على أساس أخلاقي، في كيفية الافكار الكلية على الحياة الاجتماعية، وكان يرى أن ذلك يمكن أن تحققه طبقة الفلاسفة إذا اصبحوا حكاماً لهذا المجتمع على اعتبار أن الفيلسوف يستطيع أن يحدد ميول الانسان والاشياء التي تؤدي إلى التقدم الاجتماعي وإلى الكمال النهائي للجنس البشري، لذلك رأى افلاطون بأن يعاد تنظيم المجتمع بحيث يصبح الفيلسوف (محب الحكمة) قادراً على ضبط مظاهر نشاط المجتمع وتوجيهها، ويجب أن ترمي التربية إلى تنمية قوى الافراد الذين تتوافر لديهم هذه المقدرة والكفاية، ويجب على الفلاسفة أن يساعدوا كل فرد على اتقان الواجبات التي يصلح لها بطبيعته» (منرو: مرجع سابق: ص135).

المجتمع من وجهة نظر افلاطون (الطبقات الاجتماعية):

المجتمع في نظر افلاطون ما هو الا الفرد مكبراً، وقد وضع افلاطون آراءه في التربية مستنداً الى هذه النظرية، ورأى أن وظيفة المجتمع اقتصادية وحربية وتشريعية لسلامة الحكم ولكي تنجع وظائف المجتمع يجب أن يشعر كل فرد بالسعادة في عمله، ولن يتأتى هذا الا

بإتقان هذا العمل، فعلى العمال والصناع ان يتقنوا عملهم حتى يقبل الناس على« شراء مصنوعاتهم وبذلك يقنون المال الذي يرضى شهواتهم ، وكذلك الامر بالنسبة للشرطة والجيش والا دبت الفوضى أو خضعت المدينة لسيطرة مدينة دولة يتولاها الحكماء، وعلى هؤلاء ان يتمتعوا بالعقل الراجح والحكمة حتى تكون اوامرهم رشيدة متزنه ومحققة لخير المجتمع» (سعد مرسي : مرجع سابق : ص 148).

ورأى افلاطون ان ذلك يتحقق من خلال التربية، ومن ارائه التربوية التي ضمنها في جمهوريته، وقد قسم افلاطون المجتمع الى ثلاث طبقات هي:

1 – طبقة العمال والصناع والمزارعين والتجار، ويطلق عليهم «رجال النحاس» (محمد مرسي : مرجع سابق: ص 83) وتعمل هذه الطبقة على خدمة الاحتياجات الاقتصادية للمجتمع ، وفضيلتهم في كسب المال، وكان افلاطون يحتقر هذه الطبقة وذلك لانه ارستقراطي في نظرته السياسية، حيث كان يطلق عليهم» ذلك الحيوان القوى العصي» عبد الدائم: مرجع سابق: ص66). ولم يقل افلاطون الكثير عن اعداد افراد هذه الطبقة ، ولو أنه اوضح في اكثر من مكان في كتاباته مقدار احتقاره للحرف والمهن النافعة، ويتلخص ما قاله في هذا الصدد بأنه : «رأى ضرورة الاختصاص في حرفة واحدة فقط، وذلك عن طريق الممارسة، وكذلك قال: ان تصفيته طبقة العمال المحترفين من الامور السهلة ، فهم يتميزون بقوة الجسم وضعف القدرة على التفكير وانعدام الشجاعة والشهامة» (فتحيه حسن : مرجع سابق:ص 46- 47)، وكان افلاطون يطلق عي أصحاب هذه الطبقة «اصحاب الشهوات» ورأى أنه يمكن كبح شهواتهم عن طريق التربية، لذلك رأى أن يخضع اصحاب هذه الطبقة لنظام التربية في المرحلتين الاولى والثانية، وسوف يساعدهم ذلك على الخضوع لطبقة الجند، وبالتالي لفئة المفكرين (الحكام).

2 – طبقة الجند والشرطة والمحاربين أو كما يطلق عليهم «رجال الفضة» ، وفضيلتهم الشجاعة والشرف، وكان من واجبات هذه الطبقة حماية المدينة الدولة من الداخل والخارج، وتشمل ثقافة افراد هذه الطبقة الموسيقى والرياضة.

3 – طبقة الفلاسفة أو طبقة الحكام، أو كما يسميها بعضهم «رجال الذهب» وكان عملها البحث عن المعرفة وفضيلتها الحكمة ، وكانوا يهيمنون على المدينة، عاملين على خيرها وموجهين للطبقتين الاخريين، وثقافتهم فلسفية علمية فوق أنها ادبية وجمالية، وكانوا يتمرسون بالعلوم المجردة كالرياضيات والهندسة والفلك، وذلك من اجل تنمية عقولهم»

(عبد الدائم: مرجع سابق: ص 68)، حتى يستطيعوا ازالة الحجب وكشف الاسرار» (النجيحي: مرجع سابق : ص340).

على أن افلاطون لايقيم بين هذه الطبقات الثلاث حواجز لا يمكن تجاوزها، بل يرى على العكس من هذا، فإذا اظهر طفل من الطبقة الدنيا كفاءات ممتازة ينبغي ان يقبل في الطبقة التي فوقها، وبالمثل اذا اظهر ابن المحارب أو الحاكم قصوراً او عجزاً، وجب ان يهبط الى طبقة العمال والصناع والفلاحين» (عبد الدائم: مرجع سابق: ص 66). فصلاحية الفرد للاندماج في النظام العام تتوقف على ما لديه من قوى خاصة، فأساس التقسيم اذن ليس الثروة أو الحسب ولكن قدرة الشخص الفطرية على الوصول الى الافكار الكلية وفي إنجاز الاعمال التي يعهد اليه بها، وكان النظام التربوي الذي وضعه افلاطون كفيلاً بأن يكشف عن مواهب الفرد وانتمائه الى أي طبقة من هذه الطبقات، وبذلك يمكن أن تتحقق الفضيلة في الفرد والعدالةفي المجتمع، وبذلك يكون هدف التربية من عوامل بناء شخصية الفرد وسعادة المجتمع، وعن طريقها يمكن حل كثير من المشاكل القائمة في حياة اليونان قديماً وحديثاً.

افلاطون والنفس الانسانية:

نظر افلاطون الى الفرد من الناحية السيكولوجية ووجد أن النفس الانسانية تتكون من ثلاث قوى، وهو بذلك يربط بين نظرته في تقسيم المجتمع الى ثلاث طبقات وبين تقسيمه للقوى التي تتكون منها النفس، وهذه القوى أو القدرات هي:

1 – قوة العقل (التفكير)، وفضيلتها الحكمة وموضعها الدماغ،» والعقل هو القسم الذي يمدنا بالقدرة على إكتشاف الحق والباطل ، وعلى اثبات اى الاقوال حق وايها باطل، والتفكير هو الدافع والمؤدي لكل معرفة» (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 145)، وهذه القوة في الفرد يقابلها طبقة الحكام في المجتمع» (افلاطون: مرجع سابق: ص 236).

2 – قوة الغضب، وفضليتها الشجاعة، ومصدرها الصدر، والقوة الغضبية هي الادارة وتنفذ ما يقرره العقل، وهي في خدمة قوة عليا، وهي القوة العاملة، في كل ما تشير به اذا كان خيرا.

3 – قوة الشهوة وفضيلتها العفة وموضعها البطن، والشهوة مرتبطة بالوظائف الجسمية وقد ميز افلاطون بين نوعين من الرغبات، الرغبات الضرورية وهذه لا تعمل على بناء وإستمرار الحياة، بل تعمل على تزيينها، كتناول الطعام الفاخر، وارتداء الملابس المزركشة والحلي،

وهذه القوة يقابلها طبقة العمال والصناع في المجتمع، وتحتاج الشهوات لتسير في طريق مرسوم الى قوة توجهها وتساعدها ويأتي التوجيه بطريق غير مباشر من العقل والتفكير، ويأتي مباشرة من القلب ويري افلاطون ان العدل يمكن تحقيقه من خلال توازن العلاقة بين هذه القوى الثلاث، ويرى أن الإنسان يصل الى العدل المطلق وتصلح حاله عندما يكبح العقل أمام النفس وغضبها، ويتحكم تحكما مطلقا في رغبات الفرد ويسيطر على افعاله، أي عندما تصبح النفس الغضبى حليفة للعقل، بمعنى عندما تنسجم هذه القوى فيما بينها إنسجاما كليا ،تسير في طريق واحد لا متعارضة،» أما العدالة في المجتمع فتحقق بائتلاف القوى المختلفة المتناظرة وقوى الفرد» (منرو : مرجع سابق: ص 35)، ويمكن تحقيق العدالة في المجتمع اذا حكمت طبقة الفلاسفة واطاعها الجند من حيث حماية الدولة من الداخل والخارج، وإذا عاونت طبقة العمال الطبقتين الاخريين.

افلاطون والتربية:

يمكن التعرف على آراء افلاطون التربوية والفلسفية ذات العلاقة بالتربية من خلال كتابيه: «الجمهور« والقوانين»، وقد جاءت هذه الآراء على درجة كبيرة من التفاوت في كلا الكتابين، وكان الكتاب الاول من نتائج شبابه، وقد انعكست نظرته الثنائية للطبيعة الانسانية وللعالم على آرائه وتوجهاته التربوية، وفي هذا الكتاب يتصور افلاطون دولة مثالية، وكانت آراؤه تميل الي التخيل والمثالية في كثير من الاحيان ، أما كتابة الثاني «القوانين« فقد كان نتاج شيخوخته ، وتظهر فيه النزعة الرجعية وذلك لضعف الروح الوطنية والاخلاق العامة لدى جماعة الاثينيين، وفشل محاولاته أقامة حكومة نموذجية في سر سوقة، وكانت اراؤه في مجملها قريبة من الواقع الإنساني، ولكن نتعرف على الاراء التربوية التي طرحها افلاطون، سنتناول كل كتاب علي حده.

اراء افلاطون التربوية كما وردت في كتاب الجمهورية: (شفشق:1978 ص : 52-53).

1 – جاءت خطة افلاطون التربوية مثالية.

2 – رأى افلاطون في "جمهورية" المثل الأعلى لدولة يتمتع فيها الفرد ويجود مما عنده وفقا لما وهبته الطبيعة من مواهب، ويكون في إستطاعة هذا الفرد أن يعبر عن ذاتيته باوسع معاني الحرية، وعلى كل فرد ان يخصص حياته للعمل الذي يصلح له بطبيعته.

وبذلك يصل الى أعلى درجة يمكنه الوصول اليها. وسيقوم بإنجازات تخدم المجتمع ،

ويري افلاطون أن التربية التي يوجهها ويسيرها طبقة الفلاسفة تستطيع تحديد الخير لكل فرد، أي أن مهام التربية ان تعين لكل فرد الطريف والمهام التي يصلح لها بطبيعته، وإعداده للقيام بهذا العمل،: وافلاطون بذلك قد مزج بين فن السياسة والتربية ، لانه وجد كليهما يهدف نحو تحقيق النظام الاسمى في الحياة» (سعد مرسي: مرجع سابق :153)، عندما قال إن اصحاب العقل والحكمة يتجهون الى الحكم وسياسة امور الدولة.

3 – يرى افلاطون أن التربية هي عملية توجيه وجذب الاطفال الى الطريق الذي رسمته القوانين واكدت عدالته خبرات ذوى العقول المفكرة ، وكان يهدف ايضا الى تكوين الرجل الحر، في كل ما جادت عليه الطبيعة من قدرات ومواهب، ويقصد افلاطون بالرجل الحر، هو الفيلسوف الذي يعرف معنى الحق، ويمكنه أن يقدره، وهو الرجل الوحيد الذي يجب أن يسلم له زمام قيادة المجتمع.

4 – كانت دعوة افلاطون بأن تؤسس تربية النساء على الاسس نفسها التي قامت عليها تربية الرجال، وهو بذلك يعتبر مجددا، وقد ارتقى بتفكيره عن مستوى التفكير السائد في عصره بشأن تربية النساء، وقد ظهر اهتمامه بالمرأة عندما ناقش تأسيس الدولة المثالية التي رأى ضرورة احتوائها على جميع مظاهر النشاط الاجتماعي، نجد أنه يضع ذلك المبدأ العام: «ليس للرجال في ادارة الاعمال الحكومية وظائف خاصة بهم، وليس للنساء وظائف خاصة بهن، بل واجبات الرجال هي واجبات النساء ولكن مواهب الطبيعة موزعة بين الجنسين ، وما المرأة الا رجل ضعيف» (منرو: مرجع سابق: ص 141).

5 – إستطاع افلاطون في جمهوريته الجمع بين الفكرتين العلمية والنظرية، واعتبر الناحية النظرية مرشدا للناحية العلمية، ويظهر هذا الارتباط واضحا في المراحل الدراسية، فقد كانت دراسة العلوم بين سن العشرين والثلاثين، يلازمها ويعززها بناحية عملية في القيام بمهام الواجبات الاجتماعية العملية، وكانت فترة دراسة والاخلاق والدين في سن الثلاثين الى سن الخامسة والثلاثين، لم تكن سوى اعداد لخدمة الدولة، ولم تعد هذه ان تكون اعداداً عملياً، وكان الامر كذلك في الخمسين وعندما كان يعفي الفيلسوف من مهام الحياة الشكلية، وعندما يهيء نفسه من جديد لدراسة الحق، عندما يصبح مستشار ا وقاضيا للدولة وكان عليه أن يربط بين الواجبات العلمية بالدرايات النظرية» (منرو : المرجع السابق: ص 142)، وهذا مبدأ من مبادىء التربية الحديثة، وهو ما يسمى مبدأ العلم بالعمل.

6 – رأى افلاطون أن هم العصر هو ضرورة وضع قانون اخلاقي يسير الحياة، ويحل محل

النظام الذي اساسه الثروة أو الطبقةالاجتماعية، ذلك النظام الذي سار عليه الفرد في العصور اليونانية الحديثة، لذلك وضع افلاطون اساسا جديدا للحياة الخلقية لا تتعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، ورأى أن هذه الرابطة الخلقية يمكن أن توجد في عالم الافكار، أي في عالم الحقيقة العامة، وفي العقل الذي عن طريقه يرتبط الإنسان بأخيه الإنسان.

وقد عول افلاطون في تكوين الاخلاق لدى الناس على الفن أكثر مما عول على الناحية الدينية، وهو في هذا مخلص للاتجاه العام للتربية الاثينية، فعشق الاداب، وتوثيق الصلات مع الهة الفن، وممارسة الموسيقى والرقص كلها امور يرى فيهاالاثينيون مدخلاً طبيعيا الى الكمال الخلقي، فالتربية الخلقية هي تربية فنية قبل كل شيء، والروح تقضي الى الخير عن طريق الجمال»(عبد الدائم: مرجع سابق: ص 68) وهذا يقود الى ايمان افلاطون بأن المعرفة هي ادارك الخير، لأن هدف التربية الوصول الى الفضيلة – وهي المعرفة – وتقدير الخير وتنمية المعرفة، كما أن الغرض من حياة الفرد هو الوصول الى هذه الفضيلة، وهي معرفة الخير.

7 – أما طريقة افلاطون التي اتبعها في التربية فهي طريقة الحوار، وهي تجمع بين الحق الفلسفي والحق الديني والحق الخلقي، وقد تقدمت الحياة الاغريقية على يد افلاطون من تقدير الجمال المحسوس الى تقدير الجمال الخلقي، « واعتبر افلاطون ان الافكار الكلية يمكن أن تصل الينا بطريق الحوار، لأن الحوار في أساسه ليس إلا نشاطاً عقليا يرمي الى ادراك الكليات بعد فحص الصفات الخاصة والتمييز بين بعضها بعضاً» (منرو: مرجع سابق : ص 133).

8 – جاءت نظرية افلاطون في التربية مؤسسة على مجموعة من الفضائل: الحكمة وكبح جماح الشهوات والشجاعة والعدل، ويؤكد افلاطون ان الفضيلة تتطلب اقتناعات خلقية ونوايا طيبة وضميراً حياً، وقدرة علي العمل السليم ، كما أن ارتباط الخلق والمعرفة لازمان وضروريان» (سعد مرسي: مرجع سابق:ص 153).

9 – يجب ان تتاح للصغار جميعا فرص متكافئة من التعليم، فالنبوغ والعبقرية ليستا وقفا على طبقة دون أخرى (أحمد حسن وزكي نجيب محمود: مرجع سابق : ص 200) وان تكون التربية في مراحلها الأولى اقرب الى التسلية منها الى الجد ، لأن هذه هي الوسيلة التي يتعرف بها الكبار عى ميول الاطفال الطبيعية.

10 – يركز افلاطون على تربية الجسم والعقل (دراسة الاخلاق والتربية الرياضية والموسيقى)، وكان الهدف من الرياضة عند افلاطون هو إنماء القوى الروحية وفي هذا

يقول : أن فتياننا سوف يهدفون من وراء التمرينات الجسدية زيادة قوتهم الروحية، وأن من يعنى بالرياضة ويأخذ نفسه بالتمارين وبالطعام الكثير ويهمل الموسيقى والفلسفة يغدو جسمه بادىء ذى بدء قويا ولا شك، إلا أنه إذا اقتصر على هذا ولم يفعل شيئاً آخر، ولم تكن له صلة بآلهة الشعر ولم يغذ نفسه بأي جانب من جوانب الموسيقى أو من جوانب التربية الفكرية فإن روحه تهزل دون أن يشعر ، ويختم على مسمعها وبصرها، وتعيش كما يعيش الحيوان الابكم» (عبد الدايم: مرجع سابق : ص 67).

ومع ما تقدم من آراء وافكار، إلا أن هناك اراء تميل الى الخيال ولا تصلح للتطبيق على ارض الواقع وبذلك تعتبر مواطن ضعف وقع فيها افلاطون.

في جمهوريته، نوجز بعضاً منها:

1 – ظهرت الروح الارستقراطية العقلية بشكل واضح ، وهذه النزعة كانت بعيدة عن روح العصر، ولم يكن من السهل تطبيقها على الواقع الإنساني

2 – ظهر نقص في نزعة الديمقراطية، وظهرت الاشتراكية بشكل واضح، والتي كان يبيح من خلالها نفوذ وسلطة الدولة المطبقة في توصيف حياة الإنسان وخضوع الاسرة خضوعاً تاما للدولة، وكانت الدولة تقوم بتربية الاطفال»، وهو بذلك ينمو منحى استاذه سقراط في سخطه على ما آلت اليه الديمقراطية الاثينية، واعتبر الحكومة الديمقراطية أسوأ انواع الحكومات» (محمد منير مرسي: مرجع سابق: ص 82).

3 – ان النزعة (الروح) الاقليمية التي يسبغها افلاطون على دولة مثالية تعارض النزعة العلمية للمجتمع الاغريقي.

4 – جاءت نظرته لبعض فئات المجتمع نظرة تقليدية، حيث كان يحتقر الرقيق وطبقة العمال، وكان من أنصار تعريض الاطفال الضعفاء للموت، فهو بذلك قد استمد هذه النظرة من النظرة الاغريقية التقليدية.

5 – ومع أن افلاطون قد رسم خطة محكمة لتشجيع الذاتيه،» فإنه قد فرض قيودا تحد من الحرية الشخصية، وقد ظهر ذلك بشكل واضح في كتاب «القانون» حيث ينكر حرية ابداء ويعاقب مخالفي القانون بالسجن» (مرو: مرجع سابق: ص 144).

6 – نشأ عن إهتمام افلاطون بدراسة المواد الرياضية والعلوم دراسة مثالية نظرية بعيدة عن التطبيق العملي الى حد ما أن وجد في عالم التربية لدي العملاء والمدرسين في القرون

الوسطى نوع من التربية يسمى التربية التهذيبية التى ترمى الى تهذيب الاطفال والملكات العقلية وبدراسة الموارد الرياضية والعلمية التي كانت قيمتها العملية في نظر افلاطون قيمة ثانوية، ولم تكن قيمتها التربوية الا بمقدار مساعدتها على التزمل والتفكير في الخير الاسمى» (منرو: المرجع سابق: ص 145).

7 – ظهر الضعف في طريقة افلاطون التربية المثالية. وذلك لعدم قدرتها على ملاءمة نفسها للظروف الواقعية ، ولان المثل العليا للحياة والتربية التي رسمها في الجمهورية تتبعد عن مطالب الحياة العملية فافلاطون يتفق مع السيد المسيح في قوله: « انت ستعرف الحقيقة، والحقيقة كفيلة بأن تخلق منك رجلا حراً» منبرو: موجع سابق : ص 141).

آراء افلاطون الفكرية والتربوية كما وردت في كتابه القوانين:

1 – تخلى افلاطون في القوانين عن فكرة المثل العليا الروحية، كما تخلى عن رأية قيمة في علم الجدول كوسيلة لاعداد الفيلسوف وذلك بمساعدته في الوصول للحقيقة.

2 – اصطبغت آراؤه في القوانين بصبغة دينية واضحة، فهو ينصح بأن يشمل القانون الحكومي مواد تتضمن عدم الكفر والالحاد.

3 – استبعد فكرة الشيوعية في المال أو الزوجات، ورأى أن يحدد الكسب بقانون حتى لا تتراكم الثروات » (فتحية حسن: مرجع سابق: ص **51**).

4 – اعتبر الاطفال ملكاً للدولة أكثر من كونها ملكا لآبائهم، وطالب بأن يعلم الاطفال الموسيقى والرياضة البدنية التي يجب إنتشارها في القرى والمدن على حد سواء وان يقوم بالتدريس فيها مدرسون غرباء عن البلاد، يتقاضون أجوراً لقاء عمل مهم.

5 – قال افلاطون بأن هناك نوعين من التربية:

النوع الأول: هو التربية التي تنمي في الإنسان الفضائل والتي تجعله مثابرا في محاولاته للوصول الى ارفع مستوى للمواطن المتمسك بالقوانين ، الساهر على صيانتها والتمشي معها، وهذا النوع من التربية يناسب الرجل الحر» (فتحية مرجع سابق: ص 51).

أما النوع الثاني: فهي التربية التي ينبغي من ورائها كسب المال أو تقوية الجسم أو المهارة العلمية، وهذا النوع من التربية يهمل تنمية الذكاء ولا تهتم بمناصرة العدالة، واعتبر افلاطون أن هذا النوع من التربية غير لائق بالاحرار.

6 – أما فيما يتعلق بطرق التدريس، فقد كان أفلاطون متردداً في رأيه، فهو حيناً يقول، أن التربية نظام مطاع يقود نفس الطفل عن طريق اللعب الى أن تحب ما يستحق كمالها، واحياناً يقول : أن الفكر الحر ينبغي ألا يستعبد وهو يتعلم، والدرس الذي يدخل الي النفس قسوة لا يمكث فيها، فحذار من إستخدام القسوة مع الأطفال، وليكن هدفك على العكس، أن تثقفهم وهو يلعبون، لان العلوم التي تقحم في النفس قهراً سرعان ما تنسى ، ولا يجب أن تستخدم القوة في تعليم الأطفال، بل لا بد أن تجعُل التعليم يبدو سهلاً ولهواً بالنسبة اليهم. وبهذه الطريقة يمكن الكشف عن ميولهم الطبيعية بسهولة» (الفطون: مرجع سابق: ص 463)، وأحياناً أخرى نجده يقول : «إنني على اقتناع من أن هذا الحرص على ترنيق اذواق الأطفال هو افسد شيء لهم » (عبد الدائم: مرجع سابق: ص 70).

7 – إن التعليم العقلي لا ينجح إذا فرض على غير القادرين عليه، وهم الغالبية الكبرى، إلا أن فرض العلوم الدينية لا يضر احداً، وقال أن هناك فئة قليلة من الناس لهم القدرة على الدراسة العقلية الراقية، وهؤلاء يمكنهم متابعة هذا النوع من الدراسة بطريقة علمية منظمة» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 54).

8 – استبعد افلاطون في «القوانين» الدراسات الحورية، واصبحت التربية مجرد دراسات للعلوم الرياضية أو الفكية من ناحيتها الدينية، واعلى من شأن الدين والاخلاق التي كانت سائدة في المجتمعات الاغريقية القديمة» (شفشق: مرجع سابق: ص 74).

9 – تخلى افلاطون في «القوانين» عن فكرة حكم الفلاسفة للشعب وإستعاض عنهم بحكومة ملكية ديقراطية، حيث يشترك افراد الشعب في توجيه الدولةالى حد ما، ورأى افلاطون أن العزلة الاجتماعية التي اراد ان يحققها عن طريق تنظيم المجتمع «الجمهورية» اصبح يراها لا تتحقق الا بطريق القوانين التي يسنها مشرع عبقري ورأى ان تتكون الحكومة من رقباء وقستوسة ومجلس نيابي، ويضم ثلاثمائة وزير للتربية ، ومدرسين مأجورين ، وعددا كبير أ من الموظفين الرسميين» (فتحة حسن: مرجع سابق: ص51).

10 – اصبح هدف التربية في « القوانين» أن التربية الحسنة هي تلك التي تهب للجسد وللنفس كل ما يمكنها من جمال وكمال.

11 – كان اهتمام افلاطون في «القوانين» بأن يدرب الاولاد على ركوب الخيل والعاب الفروسية والقوى والجرى ، ورمي الحربة وإستعمال الالات الحربية والمصارعة لتقوية لجسم، والرقص الذي يهب الجسم الرشاقة، ويرى أن تدرب البنات على هذا النوع من النشاط اذا

رغبن» (عبد الدائم : مرجع سابق: ص 69)، ويرى أن تؤخر القراءة والكتابة حتى سن العاشرة ويستمر ذلك حتى سن الثالثة عشرة، وحتى سن السادسة عشرة، وبعدها يرى أن يتعلم الاولاد العلوم الرياضية (الحساب، والهندسة ، والمساحة، والفلك).

هذا موجز لأهم الافكار التربوية التي طرحها افلاطون في كتابه «القوانين» وإن ما تم طرحه من أفكار وقواعد تشبه العادات التي كان يمارسها الاثينيون في زمنه، فجاء كتاب القوانين شرحا للواقع وحاشية عليه.

المراحل الدراسية:

تفاوت الباحثون في تقسيم المراحل الدراسية التي طرحها افلاطون في كتبه، حيث قسم بعض المراحل الى ثلاث انسجاما مع نظرته للمجتمع وطبقاته وللفرد والقوى التي تتكون منها النفس الإنسانية، وبعضهم قسمها الى خمس مراحل، وذلك من أجل تسهيل الدراسة، وستكون المعالجة هنا للمراحل الدراسية على اعتبار أنها تتألف من ست مراحل هي:

1 - المرحلة الأولى (مرحلة الحضانة)

وتبدأ هذه المرحلة من الولادة حتى سن السادسة ، ففي السنوات الثلاث الأولى، يكون الاهتمام بتغذية الطفل ورعايته وتعريفه بمقدار بعض المشاعر كالسرور والالم، ويجب الابتعاد عن تخويف الطفل في هذه المرحلة، وطالب افلاطون بأن يشجع الاطفال على الاكثار من الحركة حتى لا يتسبب نموه السريع في هذه الفترة في تشويه جسمه» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 52).

أما السنوات الثلاثة الاخيرة فهي اهم فترات التعليم في حياة الطفل- من وجهة نظر افلاطون» ويتعلم في هذه المرحلة اللعب والتسلية والاستماع الى القصص الخيالية وقصص الآلهة» (محمد منير مرسي : مرجع سابق : ص 85)، ويرى افلاطون » أن يشجع الطفل على الالعاب المسلية الجمعية» (فتحيه حسن: موجع سابق : ص 52).

ويتولى تربية الاطفال في هذه المرحلة ، اختصاصيون، ويتم ذلك في دور الحضانة العامة، بعيدا عن الوالدين، ويتركز اهتمام الاختصاصيين بالنمو الجسمي للأطفال وذلك بتدريبهم على بعض الالعاب الرياضية.

2 - المرحلة الثانية (المرحلة الاولية) (من سن 7- 17 سنة)

يتم في هذه المرحلة الفصل بين الاولاد والبنات في المساكن الداخلية التي تعدها الدولة لاقامة الاطفال، ويقوم بتدريس الاطفال مدرسون مختصون مأجورون، يقيمون معا في مكان

مهيأ لاقامتهم في المدرسة، ويتفرغون لتدريس الموضوعات المختلفة مقابل رواتب منتظرة من الدولة» (افلاطون : 1986 : ص 255). وقد رأى افلاطون أن يكون هدف التربية في هذه المرحلة تعويد الاطفال على الصمت في حضرة الكبار كما يقضي الادب، وأن يقوموا ليجلسوهم.

وإن ينهض الطفل إذا ما اقتربوا منه، وأن يحترم اباه وامه، والاينحرف عن التقاليد في مظهره العام، وكان الاطفال يدرسون في هذه المرحلة الدين والاخلاق ويمارسون الالعاب الرياضية من أجل اصلاح الجسم، ويبدأون بتعلم القراءة والكتابة والشعر والقوانين في سن العاشرة» (افلاطون: الجمهورية : ص 312) ويستمر ذلك حتى سن الثالثة عشرة، وقد ذم افلاطون اشعار هومر، ومعظم اشعار الاغريق لما لها من اثر سيء في الاخلاق ونظراً لما تبثه مثل هذه الاشعار من اراء خاطئة عن الالهة لذلك لم يقبل افلاطون من الشعر الا ما كان تعبيراً صادقاً عن عادات الإنسان الشريف واقواله. وما كان اشادة بجلائل الاعمال. وتغنيا بكريم الفعال أوتمجيدا للآلهة» (محمد منير مرسي: مرجع سابق:ص 85).

و من سن الثالثة عشرة يبدأ الاطفال يتدربون على التذوق الموسيقي ولمدة ثلاث سنوات وكان الهدف من تعليم الموسيقى من اجل انسجام الروح، أما بالنسبة للحساب والهندسة فقد كان الفتيان يتعلمونها بشكل غير منظم، وطالب افلاطون ان تراعى ميول الطفل في تعلم المواد الرياضية، وقد ركز على عدم اجبار الطفل في هذه المرحلة على دراسة انواع من المعرفة، وافلاطون ينطلق من ان الدراسات العقلية الاجبارية لاقيمة لها، ولأن العلوم التي تقحم في النفس قهراً سرعان ما تنسى ، فيجب ألا تستخدم القوة في تعليم الاطفال، بل لابد من أن نجعل التعليم يبدُو سهلاً ولهواً بالنسبة اليهم وبهذه الطريقة يمكن الكشف عن ميولهم الطبيعية بسهولة» (عبدالدائم : مرجع سابق: ص 68)، افلاطون من هذا الاعداد في هذه المرحلة، هو التعرف على الاطفال الذين لايمكنهم الاستمرار في عملية التربية من اجل فصلهم وإعادتهم الى مرتبة العمل.

وقد رأى افلاطون ان تخضع بعض المواد الدراسية (الموسيقى والآداب) لرقابة وهيمنة موظفي الدولة ورقابتهم في محتواها وشكلها. وذلك لضمان سلامتها وخلوها مما يضر بالاطفال في اخلاقهم.

3 - المرحلة الثالثة (من سن 18 - 20 سنة):

يدرب الشباب في هذه المرحلة على التمرينات العسكرية والجسمية العنيفة وفي ذلك يقول افلاطون، يجب أن نتبين اولئك الذين يمتازون بشجاعتهم وبروحهم العسكرية.

والذين لا يمكنهم أن يستفيدوا من أي تربية عقلية أرقى من ذلك، وهؤلاء وأمثالهم يكونون طبقة الجند» منرو: مرجع سابق: ص 137)، ويتعلم الشباب في هذه المرحلة الرياضيات والفلك، وفي سن العشرين يعقد للطلاب امتحان عام يمكن لمن يجتازه أن يواصل تعليمه في المرحلة التي تليها، وأما من ثبت عجزه، فإن مصيره هو الانتماء الى طبقة المنتجين (العمال والزراع والصناع) اولئك الذين امتزجت نفوسهم بأحسن المعارف» (افلاطون : الجمهورية: مرجع سابق: ص 255)، وهم الذين تتحكم فيهم شهواتهم.

4 – المرحلة الرابعة: (من سن 20 - 30 سنة)

تجمع هذه المرحلة الشباب الذين تجاوزوا المرحلة السابقة، وتجمع بين طبقة الجنود والحراس وطبقة الفلاسفة والحكام الفلاسفة الذين يتمكنون بما لديهم من حكمة وذكاء من اجتياز هذه المرحلة الى ما بعدها.

ويدرس الشباب في هذه المرحلة العلوم والحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وقد اعتقد افلاطون أن هذه العلوم تكسب العقل حدة وذكاء، وتساعد على سرعة التفكير، وكان الشباب يدرسون هذه المواد بشكل منظم ومحدد، وكانت الموسيقى تدرس على أنها علم تناسق الصوت، وكان الهدف من تدريس الحساب هو تدريب على تجاوز المحسوسات الى المعقولات، أما معرفة الهندسة فمنفعتها مرهونة بقدر ما تتصل بالعمليات الحربية، وفي ذلك يقول افلاطون: إذ أن قدرة القائد على إقامة المعسكرات والتحصين في المواقع المنيعة، ونشر جيشه أو تركيزه وأداء التشكيلات الأخرى خلال المعركة وفي أثناء السير، كل هذا يتوقف على مدى علمه بالهندسة»(افلاطون: المرجع السابق: ص 449)، أما علم الفلك فمعرفته ضرورية لأن معرفة الشهور والسنوات لا تقل أهمية للقائد الحربي عنها بالنسبة للفلاح أو الملاح» (افلاطون: مرجع سابق :451).

وفي سن الثلاثين يعقد امتحان صعب، وينضم الراسبون فيه الي طبقة الشرطة والجند الذين يتولون الذود عن حياض الوطن داخليا وخارجيا، ونظراً لإيمان افلاطون بأن هناك نفراً كبيراً من أولئك الذين يدرسون العلوم لا يمكنهم أن يدرسوا الفلسفة والوجود المطلق، فقد رأى افلاطون أن يتوقف هؤلاء عن متابعة الدراسة أما الناجحون فيستمرون في دراستهم العليا.

5 – المرحلة الخامسة (مرحلة التعليم العالي) (من سن 30 - 35 سنة)

يدرس الشباب في هذه المرحلة الفلسفة لمدة خمس سنوات، وتستخدم طريقة المناقشة والحوار في دراستهم للعالم وطبيعته الخيرة، ويتدربون على الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريباً علمياً في خضم الواقع حتى سن الخمسين» (سعد مرسي: مرجع سابق: ص155)،

وكان افلاطون يرى أنه بدراسة الفلسفة أو بدراسة الافكار الكلية فإن الشباب يصلون الى أعلى درجات المعرفة أو الحق نفسه، ويتحصيل هذا الحق تكون الفضلية » (منرو: مرجه سابق: ص 138).

وما أن ينهي الشباب هذه المرحلة حتى يكونوا قد تلقوا تربية عملية فلسفية فوق أنها ادبية وجمالية، ويعدون في هذه المرحلة ليكونوا حكاماً ومن هنا كان عليهم ان يتمرنوا بالعلوم المجردة كالرياضيات والهندسة والفلك، ودراسة الفلسفة خمس سنوات، هذه الدراسة التي من شأنها ان تنمي ملكة العقل لدى الانسان، وعلى طبقة الحكام ان ينغمسوا في الحياة العملية، فكانوا يرسلون الى الثكنات، وكانوا ينقلون الى شتى المناصب المدنية والحربية الى أن يبلغوا سن الخمسين فيحق لهم بعد ذلك أن يحملوا اعباء الحكم.

6 – المرحلة السادسة (من سن 35 - 50 سنة).

وفي هذه المرحلة يعاد الفلاسفة الى الحياة الاجتماعية كحراس للمجتمع وكموجهين لثرواته، ومثل هؤلاء الذين ظلوا خمسة عشر عاماً يتعلمون على تفقة الدولة لابد أن يعملوا ومن وجهة نظر افلاطون أن هؤلاء هم القادرون وحدهم على تفهم الاسرار الالهية وتبين مشيئة الخالق، بل هم اعدل الناس واكثرهم قدرة على العدالة وتطبيقها، وفي سن الخمسين يسمح لهم بترك العمل ليخصصوا أنفسهم لحياة عمادها الدراسة والتفكير، وهذه هي حياة الخير الاسمى» (عبد الدايم: مرجع سابق: ص 69).

ارسطو (384 - 322 ق . م) (منرو : مرجع سابق: ص 138):

أسس مدرسة الفلسفة المشهورة المسماة «بالليسوم» في أثينا واشتغل مدرساً لمدة ثلاث سنوات، وكان واقعي النظرة تجريبي النزعة، لهذا كانت نظرته الى التربية أعمق واوضح من نظرة استاذة المثالى افلاطون.

اهتم ارسطو بالمشاكل الاجتماعية والسياسية وما سببته وما تسببه من فوضى في المجتمعات، وعلى ضوء دراسته هذه كون آراء ذات طابع فلسفي خاص و اعتبرها وسائل لاصلاح الامور في المجتمع وتصور ارسطوا المدينة الفاصلة أو الدولة المثلى، واعتقد أن مثل هذه المدينة كفيل بأن يهيء للافراد حياة سعيدة في حياتهم الشخصية والعائلية والاجتماعية، رأى أن هذه السعادة تتحقق باتباع الفضيلة ومن خلال تعاون الاسرة وأئتلافها المواطنين ووحدتهم، « واعتبر ان ذلك لا يتحقق الا من خلال التربية» (ارسطو: لاسياسية: ص 127) ومن هنا تركيز ارسطو على التربية لانها الوسيلة– حسب وجهة نظره– الناجحة لاصلاح

الاوضاع وتحقيق السعادة ورأى ان تعتنى الدولة بالتربية وقال : «بأن الدولة التي تهمل التربية لا بد أن يصيبها شر عظيم وضرر كبير » (ارسطو: المرجع السابق : ص 290)، وترتب على ذلك أن تكون التربية واحدة لجميع اعضاء المجتمع وعلى المشرعين أن يهيئوا ذلك لكل الافراد، ولم يكن ارسطو من انصار ان تتولى الدولة الاشراف على الطفل منذ ولادته كما طالب استاذة افلاطون، «وإنما رأى ان تتدخل الدولة بعد سن السابعة فقط لتهذيب وتنشئة الاطفال على العادات الفاضلة» (عبد الدائم: مرجع سابق: ص 80)، «واعتبر أن للمنزل مركزاً تربوياً مهماً، ونادي بالغاء ملكية الدولة للأطفال» (محمد منير مرسي : مرجع سابق: ص 89).

وقد وضع ارسطو مجموعة من الآراء التربوية لتحقيق الحياة الفاضلة للافراد، ومع ذلك تعتبر دراسة نظرياته التربوية من الدراسات الصعبة، وذلك لأن هذه الآراء لم تأت في كتاب معين، وإنما جاءت على شكل معلومات ناقصة متناثرة مبثوثة في كتابي السياسة. والاخلاق، ويرجع ذلك الى فقدان كتابه الذي كتبه عن التربية، والذي حدثنا عنه «يوحجين لاثيرتيوس».

فئات المجتمع:

اثرت النظرة الاغريقية القديمة على فكر ارسطو من حيث نظرته للمجتمع وفئآت المجتمع في كثير من النواحي، قال بهرمية المجتمع، وآمن بنظام الرق، وقال بأنه نظام مشروع وهذا انعكاس لنظرته الفلسفية بالنسبة للعقل والجسد، ومن آرائه في ذلك: «فكما ان الصواب ان يحكم العقل الجسم، فكذلك من الصواب ان يحكم المتفوقون في الذكاء من لا يتفوقون الاّ في الجسم» (محمد مرسي: مرجع سابق: ص88)، وقال بأن بعض الناس ولدوا عبيدا، وآخرون مسيرون للحكم لأنهم سادة، وكذلك كانت نظرته للنساء من حيث عدم تساويهن مع الرجال من حيث المواهب الطبيعية، واعتبر النساء مخلوقات ضعيفة كالاطفال غير قادرات على الاعتماد على انفسهم الخضوع للرجال كخضوع العبد للسيد» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص٥٦)، وقال بعدم قدرة المرأة لمجاراة الرجل في ميدان التربية العالمية، وهو بذلك يخالف استاذه افلاطون في هذه النظرة، حيث طالب افلاطون بأن تبنى وتؤسس التربية للنساء على نفس الاسس التي قامت عليها تربية الرجال.

ونتيجة لما سبق فقد قسم ارسطو المجتمع إلى الفئات التالية.

1 – طبقة العبيد (طبقة المنتجين) وتشمل العمال واصحاب المهن والحرف، ورأى ارسطو أنه من الافضل أن يكون اصحاب هذه الطبقة من الغرباء، ليكونوا أكثر خضوعاً لاسيادهم الاحرار، وكان من دلائل احتقاره لهذه الطبقة أنه طالب بابعاد الاطفال عنهم حتى لا يقلدوهم في صفاتهم أو يكتسبوا منهم بعض العوامل المفسدة للاخلاق، ولم يكن لاصحاب

هذه الطبقة نصيب وافر من التعليم أو الحرية أو حقوق المواطنين. لذلك لا يمكنهم الوصول الى الحياة السعيدة ، لأنه من غير المستطاع للإنسان ان يصل الى مرحلة الفضائل وهويحيا حياة الصناع والعبيد» (شفشق: مرجع سابق: ص 92).

2 – طبقة الجند.

3 – طبقة المفكرين.

4 – طبقة المديرين: وكان المبدعون والذين يمتازون بتفوق عقلي وعملي من اصحاب الطبقتين الثالثة والرابعة الوظائف العالية في الدولة.

ارسطو والتربية:

رأى ارسطو أن التربية المثالية يجب أن تعمل على تربية الجسم عن طريق التربية الرياضية، وتربية النفس الغريزية (غير العاقلة)، أي تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات وهذه تتم عن طريق الموسيقى والأدب والتربية الخلقية، وتربية النفس الناطقة وتتم عن طريق الفلسفة، واعتبر ارسطو أن تربية الجسم وتربية النفس هما شكل من أشكال التربية العملية وهما وسيلتان للوصول الى الهدف الاسمى وهو الحياة التفكيرية» منرو: مرجع سابق: ص 155) وقد اتفقت هذه النظرة مع نظرته الى طبيعة نمو الفرد، إذ إن الفرد يمر في اثناء نموه بثلاث مراحل مهمة، فالمرحلة الاولى تتميز بأنها مرحلة النمو الجسمي، والمرحلة الثانية تتميز بنمو العقل نمواً غير منطقي، أما في المرحلة الثالثة فينمو فيها العقل نموا منطقياً ويكتسب القدرة على التفكير.

ومن هنا طالب ارسطو أن تهتم التربية أولاً بتربية الجسم، ثم يتدرب العقل غير المنطقي، حتى يصبح منطقياً في النهاية –ويرى ارسطو – أن العناية بالجسم وتربية تربيته صحيحة تؤدي في النهاية الى خلق العقل السليم الراجح» (فتحية حسن: مرجع سابق : ص 58).

وطالب ارسطو ان تتمشى التمرينات الرياضية والدراسات المختلفة مع هذه المراتب (المراحل) الثلاث، وأن تسير التربية على غرار هذا التطور الطبيعي، وان يتم الاعتناء في كل مرحلة من المراحل بتربية القوة التي تظهر فيها، فيتم الاعتناء مثلا بالجانب النفسي الذي هو مقر النزعات والشهوات قبل الجانب العقلي عندما نكون معنيين بأمر الغريزة أو الشهوة أو الجانب اللاعقلي، وألا نهمل النفس عندما نكون منصرفين الى الجسد » (عبد الدائم : مرجع سابق : ص 80)

وأعتبر ارسطو التربية فرعا من فروع علم السياسة والاجتماع وجزءا من السياسة العامة

للحكومة. وان لسمى الفنون التي يستطيع الإنسان أن يتطلع للحصول عليها هي السياسة ، والسياسة في نظرة هي: «فن توجيه المجتمع بحيث تتيح الخير للبشرية» ونجاح الساسة في جهودهم يتوقف على وجود المادة الصالحة التي يتناولونها، أي على وجود شعب صالح، وعلى ذلك فإن الشغل الشاغل للسياسي – حسب وجهة نظر ارسطو – هو اعداد المواطن الصالح» (شفشق: مرجع سابق : ص 83) ورأى ارسطو أن مهمة التربية هي خلق مثل هذه الجماعة من المواطنين، وقد ذكر في هذا الشان: «من جميع الأشياء التي ذكرتها ليس هنالك ما له فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملاءمة التربية لشكل الحكومة » (شفشق: المرجع السابق: ص 91).

ورأى ارسطو أن اي اصلاح سياسي او اجتماعي لابد ان يصحبه تربية تضمن تدريب الأفراد منذ حداثتهم، تدريبا يتمشى مع النظام الحكومي، ولما كان واجب الدولة هو توفير أسباب الخير للمواطنين، فإن تربية المواطن يجب أن تكون من مهام الدولة، تتولاها وتشرف عليها وتجعلها عامة لجميع المواطنين على حد سواء وتعمل على أن تكون هذه التربية عملية مستمرة مدى الحياة، وان يكون هدفها الأسمى حياة نشاط وإستمتاع عقلي يمكن الوصول اليها باداء واجبات الحياة الصغرى» (شفشق: مرجع سابق : ص 84) وطالب ارسطو أن لا تهتم الحكومة برسم الخطوط العريضة لنظام التربيةفقط، بل تهتم ايضا بالتفصيلات كالقصص التي يسمعها الصغار، والصور والتماثيل التي يرونها، والرفاق الذين يجتمعون بهم، والمسرحيات التي يشاهدونها» (فتحية حسن: مرجع سابق : ص57) وحاول ارسطو ابعاد الاطفال عن أيدي الخدم والعبيد والفاظهم وعاداتهم لذا نجده يطالب «بأن تكون العناية بأخلاق الاطفال في ايدي الحكومة والاباء لا في أيدي العبيد» (شفشق: مرجع سابق : ص 91).

واعتبر ارسطو العقلانية اعلى صفة في الإنسان، واعتبر أن الهدف من التعليم هو توجيه الفرد لكي يحيا حياة منطقية يوحد الفرد فيها سلوكه عن طريق العقل،« ورأى أن العقل السليم لا يوجد إلا في الجسم السليم» لذلك رأى أنه يجب أن يهتم مشرع الدولة الذي يسن قوانينها بالحالة الجسمية للمواطنين، ويضع القوانين التي تضمن الصحة والسلامة لاجسامهم» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 58)، وجاءت التربية عند ارسطو تربية متكاملة فطالب بدراسة العلوم والفلسفة من أجل تنمية العقل وتربية الوجدان عن طريق الموسيقى والرسم في المرحلة المتوسطة العقل والتفكير في المرحلة العالية» (محمد منير مرسي: مرجع سابق: ص 89).

أما طريقة ارسطو في التربية، فقد انعكست نظرته الواقعية الموضوعية على طريقته في

النسل بضرورة العناية بالطفل بعد الولادة وتزويده بالغذاء المناسب لجسمه حتى يشب قويا وأن تراقب حركاته من اجل المحافظة على اعضاء جسمه وحفظها من أي تشويه قد يحصل.

أ – ورأي ارسطو أن يكون الطفل من الولادة ،وحتى سن الخامسة من عمره تحت رعاية والديه ولا يمنع ذلك من توجيه الدولة، والتربية في هذه المرحلة طبيعية وتشمل حركات بدنية تلقائية مع الاهتمام بحماية الطفل من المؤشرات اللاخلاقية وذلك بإبعاد الاطفال عن الخدم والعبيد حتى لا يتعرضوا بأي حال من الاحوال لسماع الالفاظ البذيئة أو رؤية الاعمال المشينة» (فتحية حسنى : مرجع سابق : ص 58).

ورأي ارسطو أن الالعاب المسلية ضرورية ومهمة لنموهم العقلي بشرط الا يكون مبالغاً فيها واشترط الا يعطى الاطفال دروساً حتى لا يعوق النشاط العقلي نموهم الجسمي.

ب – يبقى الطفل في هذه السن تحت رعاية والديه. ولكن تحت اشراف مديري التربية في الدولة » (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 168)، ويرى ارسطو أنه من الممكن تعليم الاطفال بعض الممارسات من أجل تعويدهم على العمل وذلك من خلال اللعب ويتم ذلك من خلال أن يبدأ الطفل بمراقبةالعمل الذي يزاوله في المستقبل وبشكل تدريجي، وينطلق من أن تهذيب العادات تأتي قبل تهذيب الذهن، وتقويم الجسم يأتي قبل شحن العقل» (ارسطو: الياسة: مرجع سابق ص 296).

وقد قدَّمَ ارسطو بتدريب وتزويد الطفل بالتمرينات الرياضية قبل التمرينات العقلية وذلك لأن طاقات الفردُ في مرحلة الطفولة تمتاز بتأثرها بالقوى الغريزية أكثر من استجابتها وخضوعها لاحكام وتوجهات العقل، ومن هنا فأن مهمة المربي في هذه المرحلة العمل على أن تكون للنزعات الفاضلة والرغبات النبيلة السيادة على النزعات السلبية وغير الفاضلة، وهنا يكون دور تكوين العادات بالتدريب المستمر» (سعد مرسي: مرجع سابق : ص 167).

وكذلك طالب ارسطو بمراقبة سلوك الطفل وتصرفاته في هذه المرحلة، وذلك من خلال مراقبة الحكايات والقصص التي تروى لهم، وكان لا تسمح لهم بسماع الا ما تريده الدولة وذلك حتى يشبوا صالحين متحلين بالاخلاق الفاضلة.

2 – التربية النظامية:

وتبدأ من سن السابعة ، وتكون هذه الدراسة تحت إشراف الدولة وتقسم الى المراحل التالية:

1 – المرحلة الاولى (7- 14 سنة).

يؤمن ارسطو بأن التربية علم مبنى على مبادىء عامة ذات صبغة عالمية معترف بها، لذلك فهو يعهد بالاطفال في هذه المرحلة الى المسؤولين من قبل الدولة ليقوموا على تربيتهم» (سعد مرسي : المرجع السابق: ص 168). وذلك بإن يدرب الطفل على التمرينات الرياضية على يد مدرب الالعاب الرياضية، ثم مدرب المصارعة، وأن تكون التمرينات الرياضية خفيفة وبعيدة عن العنف، وأن تتدرج من التمرينات البسسيطة الى التمرينات الصعبة، حتى لا تتسبب الرياضة البدنية العنيفة في تشويه أجسام الغلمان إذا ما مارسوها في سن مبكرة» (فتحية ص: مرجع سابق : ص 59).

وطالب ارسطو في هذه المرحلة ، الاعتناء بالتربية الرياضية قبل العناية بالمواد الدراسية، وليس معنى ذلك اهمال العقل، ولا لكون الرياضة تقوى الجسم، وإنما لتأثيرها على تكوين العادات الطيبة ولقدرتها علي ضبط الشهوات والميول ، وعلى اساس أن تكون التربية الرياضية على التمرينات العقلية التي سينصرف اليها الطفل في المراحل التالية:

واهتم ارسطو بالموسيقى على اعتبار أنها مسلية ولانها تدعو الى المتعة العقلية، ولكونها تطرد الافكار الشريرة من العقل، أي أنها ذات قيمة أخلاقية » (مشنوق: مرجع سابق: ص 43).

ومع اهتمام ارسطو بالتربية الرياضية في هذه المرحلة ، إلا أنه يدعو إلى الاعتدال في ممارسة الألعاب الرياضية. وذلك حفاظاً على العقل والجسم في آن واحد، ونجده يقول في هذا السياق : «أن متاعب الجسم تضر بالعقل، كما أن متاعب العقل تضر بالجسم» (ارسطو الياسة: مرجع سابق : 297).

ومن المواد التي كانت تدرس في هذه المرحلة القراءة والكتابة والحساب إضافة الى التمرينات الرياضية والموسيقى.

2 – المرحلة الثانية (من سن 14- 21 سنة).

يدرس الفرد في هذه المرحلة دراسة نظرية في غالبيتها، واشترط أن تكون هذه الدراسة للمواطنين الاحرار، وقدميز بين نوعين من التعليم هما:

أ - **تعليم الاحرار:** وهو التعليم الذي لا يرجى من ورائه كسب أو نفع مادي ، والتعليم هنا لا يقود الى التخصيص في حرفة أو مهنة و إنما الهدف منه أنه يساعد على شغل أوقات الفراغ.

ب - **التعليم المهني الحرفي:** وهذا النوع من التعليم كان مقصوراً على طبقة العمال والمزارعين والصناع، ورأى ارسطو أن هذا النوع من التعليم لا يليق بالمواطنين الاحرار على اعتبار

أنه يضعف الفضيلة ويشوه الجسم، ولان الهدف منه هو الكسب المادي.

وقد ميز ارسطو بين مرحلتين تعليميتين في هذه المرحلة هما:

1 – من سن 14- 17 سنة:

ويدرس الفرد في هذه المرحلة دراسات ذات صبغة عقلية مثل : الادب والعلوم والسياسة والرياضيات والهندسة والفلسفة، وقد رأى ارسطواأن دراسة الادب والشعر ليس من أجل زيادة الثروة وإنما أساسا لتكوين علم الجمال والتذوق، وهو بذلك يخالف افلاطون الذي تخوف من الشعر واعتبره في أحيان كثيره مفسدة للاخلاق(شفشق: مرجع سابق: ص 93)، أما دراسة الرياضيات والهندسة فإنهما تؤديان الى تقوية الحكم القياسي.

أما دراسة الفلسفة فأرسطو يرى أنها سيدة الدراسات كلها، ويدخل فيها علم النفس، ويرى أن ملكات الفرد تنمو في ثنايا هذه الدراسات.

2 – من سن 18- 21 سنة:

ويكون الشاب في هذه المرحلة قد امتاز بقوة جسمه وإكتمل نموه ويصبح قادراً على ممارسة الالعاب الرياضية العنيفة والشاقة ويرى ارسطو أن يدرب الشاب تدريباً رياضياً عنيفاً متواصلاً من سن الحادية والعشرين مع مراعاة البساطة والنظام في تغذيته في هذه الفترة، وكانت وجهة نظر ارسطو من وراء هذا التقسيم في هذه المرحلة ، أن لا يدرس الشاب المواد العقلية والتمرينات الرياضية الشاقة في أن واحد ، لأنه لا ينبغى ارهاق الجسم والعقل في آن واحد.

وكان الشباب المتفوقون في دراستهم العلمية يدخلون في سلك الكهنوتيه ويصلون الى مرحلة التأمل (سعد مرسي: مرجع سابق: ص 169) ويحصلون على الوظائف العالية في الدولة.

تطور التربية الرومانية:

1 – الفترة القديمة « أو عصر التربية الرومانية" :

وتمتد من 753- 250 ق . م ، وتعتبر فترة الثقافة الرومانية الوطنية، وان كانت غامضة الاصل، ونتستمد معظم معلوماتنا عن التربية في تلك المرحلة من مؤلفات كتاب كتبوا بعد مضي ردح من الزمن، لذلك قد لا تكون الصورة التي رسمها اولئك الكتاب والمؤرخون مطابقة لما كان عليه الواقع. ومن المعلومات التي يمكن استبيانها عن التربية في هذه المرحلة ان الاسرة كانت عماد التربية ، وان الحياة والواقع الاجتماعي هو الذي فرض نوعاً من الدراسات كانت إستجابة للواقع، وان هذه الدراسات قد تولى تدريسها المنزل، حيث كانت الام تتعهد

الطفل في السنوات السبع الأولى «وتعلمه الخصال والعادات الحميدة وكانت تعلمه اللغة وإتقان اللفظ «لفظ الكلمات»، والقراءة والكتابة ومبادىء الحساب، وكانت الام تقوم بتعليم بناتها شؤون المنزل وإدارته، وكان لتربية الام لابنتها تأثير طويل المدى وبعكس الذكور الذين لم يكونوا يلتزمون بالمحظورات التي عليهم الالتزام والابتعاد عنها وخصوصاً بعد تجاوزهم سن السابعة» (فتحية حسن: ص 77 ، ومحمد منير مرسي ، ص .)91

وكانت مكانة الاب في الاسرة كبيرة، فهو الذي يقرر الابقاء على طفله عقب ولادته، وقد اعطته القوانين الاثنا عشر حق التصرف في حياة طفله، وكانت مسؤولية الاب في تربية الطفل بعد سن السابعة، وقد يعود السبب في إشراف الاسرة على تعليم الاطفال لعدم وجود مدارس نظامية في هذه الافترة: وكان الاب يقوم بتعليم ابنه من خلال مرافقته اياه في العمل والشارع وفي منصة الخطابة وفي المعسكر، وكانت التربية خلقية والنظام قاسياً والمثل العليا جامدة شديدة، وقد كان كل ما عندهم من عناصر الادب الداخل في عملية التربية متصلا بالمهام والترتيلات الدينية حيث كانوا يتعلمون الاناشيد والاغاني القومية» (منرو: مرجع سابق : ص 190)، وكان الطفل يدرب منذ الصغر على الخدمة التي سيتعاطاها في المستقبل، دون أهمال للواجبات الاخرى، حيث كان الاعداد يشتمل الواجبات المتعددة من قانون وزراعة وعسكرية وإقتصادية وسياسية عن طريق التقليد والممارسة في المزارع والمحاكم أو الجيش، بمعنى تكوين المواطن الصالح، والمواطن الصالح عندهم كان الجندي الشجاع المتحلي بالفضائل التي تساعده على معرفة ما له وما عليه، وكان من أهم الفضائل لدى الرومان التقوى والطاعة اللذان يساعدان الفرد على طاعة الوالدين واحترامها، وعلى اطاعة اوامر الالهة والتمسك بالدين وكذلك الشجاعة والرجولة والاجتهاد والتأني في العمل والامانة، وكان الرومان القدماء يرون ان من تحلى بهذه الفضائل اصبح قادراً على القيام بواجبه نحو المواطنين ونحو الدولة» (فتحية حسن: مرجع سابق : ص 79).

وقد شجع الاطفال على الاشتراك في الالعاب المسلية المختلفة من اجل بناء الاجسام والتسلية والمتعة، وقد تدرج الرومان في تربية ابنائهم في الناحية الرياضية على النحو التالي:

1 – الالعاب الرياضية المسلية التي تحتاج الى نشاط جسماني، ومن هذه الالعاب المراجيح، وبناء البيوت من الرمل والطين.....الخ.

2 – الالعاب الرياضية التي تساعد على تقوية جسمه وتقويمه، ومن هذه الالعاب الجرى والقفز والملاكمة ورمي الكرة والحربة والصيد.

3 – الالعاب الرياضية الحربية كاستعمال الالات كالرمح والحربة والوقوف فوق ظهور الخيل.

4 – الالعاب الرياضية اللازمة للحياة مثل الصيد والسباحة.

وعندما ظهرت قوانين الجداول الاثنا عشرية، كان على الاطفال ان يتعلموها بالحفظ وقد كتبت هذه القوانين سنة 449 ق.م. نتيجة لنمو الديمقراطية وكانت هذه القوانين تشمل ما يتعلق بشؤون الحياة الاجتماعية من اسرية وزواج وتجارة ومعاملات، وقد استمرت هذه الاساسية للجمهورية، واصبحت أساساً للمجتمع الروماني ما يقرب من الف عام» هذه الاساسية للجمهورية، واصبحت اساساً للمجتمع الروماني ما يقرب من الف عام» وقد لعبت هذه القوانين في ذلك العصر نفس الدور الذي لعبته الياذة هوميروس في بلاد اليونان لأنها فرضت على الطفل أن يحفظ مواد هذه اللوائح، فكانت الاساس للحركة الادبية في ذلك العصر» (مشنوق: مرجع سابق ك ص 53).

« وكل ما يمكن أن يؤخذ على هذه القوانين أنها لم تعالج المسائل التربوية بقدر ما عالجت سلطة الاب وحقوق الملكية والحقوق الدينية الواجبات السياسية والحربية وغيرها من الموضوعات المشابهة » (منرو : مرجع سابق : ص 190).

2 – **فترة التحول**، وتمتد هذه الفترة من 210 م – 55 ق .م. ظهرت في اوائل هذا العصر مدارس ابتدائية: اولية مدارس الادب» وهي من عنصر روماني لا أثر للثقافة اليونانية فيها، وفيه نقلت الاوديسيا الى اللاتينية، وقام بترجمتها Andronicus «اندرونيكس» «284 - 204ق .م.» اليوناني الذي جاء روما وعلم في مدارسها اللغتين اليونانية واللاتينية ، وهكذا اصبحت الاوديسا تدرس في المدارس الاولية تقوم بتدريس مبادىء القراءة والكتابة والحساب بصورة بسيطة جداً. ثمُ دخلت في هذا العصر مدارس الخطابة والنحو اليونانية الى روما، حيث كان هدف التربية في هذه المرحلة هو أعداد الخطباء والفصحاء الكاملين» (محمد منير مرسي: مرجع سابق: 92)، وقد جاء هذا الانتقال والتحول تدريجياً، اعنى دخول الافكار والثقافة اليونانية والمثل اليونانية، وممارساتها التربوية وقد كان الاثر اليوناني ملحوظاً اولا في النواحي الدينية والى حد ما في القانون » منرو: مرجع سابق : ص 189)، وقد و صف الشاعر الروماني «هوراس» هذه الفترة : «لقد اصبحت روما المنتصرة اسيرة لليونان، كيف لا وقد تغلغلت الثقافة اليونانية في ربوع روما» (شفشق: مرجع سابق: ص 110).

وقد لقيت الثقافة اليونانية وإنتشارها في روما معارضة شديدة من قبل المحافظين الرومان ومجلس الشيوخ الروماني في يادىء الامر، واصدر قراراً عام 92 ق. م. بوجوب طرد اساتذة الخطابة والنحو، وهذا نص القرار: « بلغنا أن بعض الاشخاص ينتحلون لقب الخطباء اللاتين، اسسوا مدارس للخطابة اللاتينية، وقد نمى الينا ان شبابنا الرومانيين يضيعون اوقاتهم هناك

حيث يدرسون عادات وتعاليم جديدة لا تتناسب مع تقاليد اجدادنا، ولذلك نعلن للملأ اجمع سخطنا على وجود هذه المعاهد ونإمر بطرد هؤلاء المعلمين» (مشنوق: مرجع سابق : ص 53).

إلا أن هذا القرار لم يكن له أثر فعال ، وسرعان ما بدأ الناس ينظرون الى الخطابة كمؤهل نافع ومحترم.

3 – **العصر الامبراطوري**: «عصر التربية الرومانية الهيلينية»: يمتد هذا العصر زهاء ثلاثة قرون، قرن منها قبل الميلاد وقرنان بعده، وقد عمل الرومان على مزج الثقافة اليونانية وظاهر نشاطهم وفرديتهم، وعملوا من هذا المزيج ثقافة رومانية جديدة تناسبهم وتناسب نتطلبات العصر ومتطلبات الجماعات الاخرى غير الرومانية، وهم في هذا لم يتخلصوا من مميزاتهم، بل لقد ادخلوا بعض التعديلات المناسبة على الافكار اليونانية وعلى خواص تربيتهم.

"وقد كان الاقبال على الثقافة اليونانية في هذا العصر كبيراً، وفيه سادت المدنية الاغريقية وعمت مبادئها ايطاليا والعالم القديم، على الرغم من إنتشار المدنية اليونانية فإن المدارس الاولية لم تتغير ولم تتطور، بل بقيت كما كانت حيث بقيت لتدريس ميادىء القراءة والكتابة والحساب، وكذلك تدريس الاوديسا اللاتينية بدلا من اللوائح الاثنتي عشرة التي كانت تدرس سابقاً » (مشنوق: مرجع سابق : ص 54).

أما عن مدارس الخطابة والنحو في هذا العصر فقد لقيت دعما من الحكومة، وادى ذلك الى إنتشارها في جميع أنحاء الامبراطورية الرومانية، وقامت الحكومة بدعم المعلمين ومنحهم امتيازات خاصة لا تمنح عادة الا للأعيان، فكانت تعفيهم من الرسوم والضرائب، وقد ازداد اهتمام قياصرة الرومان بالمدارس في القرون الاخيرة، وضاعف غرايتان» **367 - 382** م » نخصصات المدارس، وقد اصبح محظورا على الناس تأسيس مدارس دون اذن من الحكومة ، وهكذا نرى أنه قد تشكل لدى الرومان في اواخر ايامهم معارف منظمة تكاد تضاهي معارف ارقى الامم في عصرنا الحاضر، وقد اصبح السلم التعليمي على النحو التالي:

1 – التعليم الاولي من سن 7- 12 سنة وكان المنهاج يشتمل على القراءة والكتابة والحساب.

2 – التعليم الثانوي، من سن 12- 16 سنة، وكانت تسمى مدارس النحو وإشتمل المنهج على الصرف والنحو والادبيات.

3 – التعليم العلمي، من سن 16- 18 سنة وكانت تسمى مدارس الخطابة وإشتمل المنهج على النحو ، والخطابة والجدل والحقوق.

4 – التعليم العالي «الجامعي» من سن 20 - 25سنة، وقد إشتمل المنهج على الحقوق والطب وفن البناء والرياضيات والخطابة والنحو» (مشنوق: مرجع سابق: ص 56).

وفي اواخر العصر الامبراطوري اصبحت المدارس الاولية صرفه، حيث بقيت على حالها ولم يطرأ عليها تحسن مهم، حتى أن المعلمين فيها كانوا احيانا من العبيد، واخذت التربية الرومانية الجديدة بالانحطاط منذ نشوء الحكم المطلق، اي ابتداء من القرن الاول بعد الميلاد.

4 – مرحلة الانحلال (عصر اضمحلال الامبراطورية الرومانية)

إن للحضارات والامم بدايات ونهايات، فترات إزدهار وفترات انحدار واندثار وقد تصل الحضارة الى قمة الهرم وقد لا تصل، ومتى وصلت الى قمة الازدهار والتطور قد يصيبها خلل معين أو مجموعة عوامل تؤدي الى اضمحلالها وإندثارها، وقد يكون الاضمحلال والسقوط شديد الانحدار، وقد يكون تدريجياً وهذا يتوقف على مجموعة العوامل المسببة لهذا الانحدار.

وسنورد بشكل مختصر العرامل التي ادت الى انحلال الحضارة والثقافة والامبراطورية الرومانية ومن هذه العوامل :-

1 – استبداد الحكومة الملكية ونتج عن ذلك الفساد والانحلال وإستنزاف ثروات الشعب (بمعنى أن السلطة بايدي افراد قلائل وفقدت روما الجمهورية الديمقراطي).

2 – فساد طبقة الموظفين الى ابعد مدى ، رتحديهم لسلطة الامبراطورية بشكل علني.

3 – فساد طبقة القضاة وإنتشار الرشوة.

4 – كثرة الضرائب التي فرضت على الشعب الروماني من قبل قواد الجيش.

5 – الضرائب الباهظة التي فرضت على الشعب الروماني من قبل موظفي الضرائب حتى وصلت الى ثلاثة امثال ما كانت عليه.

6 – ازدياد اعداد افراد الطبقة الارستقراطية الفاسدة، وتقلص اعداد افراد الطبقة الوسطى، وقل عدد المزارعين.

7 – فساد الاخلاق، والانغماس في الملذات.

8 – ظهور الدين المسيحي والتربية المسيحية.

9 – الاضمحلال السياسي الذي نتج من ادخال الجنود المأسورين» (شفشق: مرجع سابق: ص 117).

ما سبق من عوامل ترك اثره على جميع مظاهر الحياة المختلفة في روما، وما يهمنا الاثار التي ترتبت على العوامل التي أثرت على التربية، ويمكن تبين ذلك اذا عرفنا أن ما ساد المجتمع الروماني من فساد وإنحلال قد اثر على التربية، حيث لم تعد التربية عامة لجميع

طبقات المجتمع بل اصبحت مقصورة على الطبقة العليا « الارستقراطية» المستولية على زمام الامور، وقد انصب اهتمام التربية نتيجة ما سبق من عوامل على الثقافة الظاهرية الادعائية. واختفى عنصر الابداع والابتكار، واصبح الاهتمام منصباً على اتقان الناحية الشكلية اتقاناً مصطنعاً.

وقد تم اهمال كثير من العلوم ومن الامثلة على ذلك دراسة الشعر، حيث زالت العناية بدراسته باعتباره معنياً بالعبارات الجميلة، كذلك بهذه الثقافة الجديدة الزائفة هي الصفة التي تميز الطبقة العليا الارستقراطية واصبحت كذلك حقاً مكسباً يفاخر به اصحابه كما يفاخرون بنسبهم وثروتهم ، واصبح المام الفرد بها دليلاً على امتيازه الاجتماعي ووسيلة للحراك الاجتماعي والترقي في الوظائف الحكومية » (شفشق: مرجع سابق : ص 118).

أما الادب فقد غلب عليه طابع التقليد، خضعت الافكار لمجرد تنميق الشكل أو الصورة ولم يكن هناك اثر للابتكار في الاسلوب او الافكار واختفت دراسة الفلسفة من المدارس كما قل الاقبال على دراسة القانون.

وبعد هذا العرض لتطور التربية الرومانية في عصور الامبراطواية المختلفة، يمكن أن نتطرق بشيء من التفصيل لانواع المدارس الرومانية ، حيث كانت المدارس الرومانية على انواع متعددة، ومنها.

أنواع المدارس الرومانية

1 - المدارس الأولية « او مدارس اللودوس» :

وتعني اللوديس « اللعب» أو رياضة بدنية وقد تم افتتاح أول مدرسة حوالي 231 . م ، وكانت المدرسة عبارة عن مكان يشبه الحانوت يطل على الطريق العام، لذا كانت كثيرة الجلبة وكانت واجهتها تغطى بستار لمنع الضوضاء، أو كانت المدرسة تقام في بعض المنازل الخاصة، أو في زاوية لا يتردد عليها احد، أو في ردهة معبد أو في بناء عام » (منرو : مرجع سابق : ص 191)، وقد وصفت المدرسة الاولية بأنها كانت - في معظم الاحيان - حقيرة لا تحوي الا ابسط الاثاث والادوات، وكان المدرس يجلس على منصة مرتفعة بينما يجلس التلاميذ أمامه، إما على الارض ، أو على مقاعد من الخشب أو الحجارة ممسكين بالواح على ركبهم» (فتحيه حسن : مرجع سابق : ص 92).

وكان الاطفال يلتحقون بمدارس اللودس في سن السابعة حتى الثانية عشرة تقريباً «ولو ان

هذه الفترة لم تكن مفيدة نظراً لان التعليم كان من شأن الشعب» (فتحية حسن : مرجع سابق : ص 93).

وكان منهج المدرسة الاولية «اللودوس» يتكون من القراءة من اجل التمكن من القيام بالواجبات الدينية ولحفظ اللوائح الاثنتي عشرة» (مشنوق : مرجع سابق: ص 53)، والكتابه والحساب، وكان التلاميذ يدرسون القوانين الخاصة بالجداول الإثني عشر» (محمد منير مرسي : مرجع سابق : ص 96)، وبذلك تختلف المدارس الاولية الرومانية عن المدارس الاولية اليونانية حيث مر معنا أن المدارس الاولية اليونانية كانت تهتم بتكوين الجسم والعقل والروح تكويناً متزناً.

وقد كانت هناك محاولات لتطوير الدراسة في المدارس الاولية، وكان ذلك على يد كونتليان «ت 95 م » وتعديل الدراسة في المدارس الاولية، وكان ذلك على يد كونتليان «ت 95 م » وهو احد المربين الذين ظهروا في القرن الاول الميلاد، وقد رأى أن يبدأ تعلم القراءة والكتابة في المنزل قبل السابعة، حيث كان الرومان يعتبرون الاسرة هي المكان الطبيعي الذي ينشأ فيه الطفل ويتعلم، وذلك من منطلق اشغال الطفل بأي وسيلة.

وعلى اعتبار أن ذاكرة الصغار في هذه السن المبكرة قوية جداً، ورأى أن يعلم الاطفال في هذه السن المبكرة نطق الحروف الهجائية وشكلها، وذلك بإعطائهم نماذج للحروف الهجائية مصنوعة من العاج. وهنا يتم التعلم عن طريق اللعب، أما بالنسبة لمادة الحساب فقد ارتبط تعليمه بنظرة الرُومان المادية، فكان يعلم لخدمة اغراض عملية نفعية، ولم يتعلموه لما فيه من فائدة في تنشيط الذكاء كما تعلمه اليونان من قبلهم، وكان مدرس الحساب يتقاضى أجراً أكبر من الذي يتقاضاه مدرس القراءة والكتابة، وإستعمل في تعليم الحساب العد على الاصابع وعلى لوحة العد، وكانت العمليات الحسابية صعبة الحل بالنسبة لاستعمال الرومان الاعداد الرومانية» (فتحيه حسن: مرجع سابق : ص ص 93- 94).

وكان الآباء الاغنياء من الرومان يضعون ابناءهم في رعاية عبد يطلق عليه اسم «بيداجوج» منذ دخولهم اللودوس حتى سن السادسة عشرة، وكان من واجبات البيداجوج أن يوجه تعليم الطفل في الدراسة والاخلاق، ومساعدته في واجبه المدرسي، وكان يعاقب الطفل اذا لزم الامر، وكان يلازم الطفل في البيت والمدرسة» (محمد منير مرسي: مرجع سابق ك ص 100).

وكان المعلم في مدارس اللودوس يسمى المؤدب، ولم يكن يحظى باحترام كبير من المجتمع، وكان مرتبه ضئيلا اذا ما قورن براتب المعلم في مدارس النحو أو الخطابة.

وقد استعمل المدرسون طريقة الثواب والعقاب لحض التلاميذ على الدراسة، كما شجع التنافس بينهم، وكان النظام المدرسي قاسيا، واستعمل العقاب الجسماني كوسيلة لارغام التلاميذ على الحفظ والاستذكار» (فتحية حسن: مرجع سابق: ص 94).

2 – مدارس النحو (مدارس المرحلة الثانوية):-

كان التلاميذ يدخلون مدارس النحو من سن 12- 16 سنة، وكانت هذه المدارس اعداداً للمدرسة الاعلى وهي مدرسة الخطابة،وقد تضمن منهاج هذه المدارس مختارات كثيرة من الادبين الاغريقي واللاتيني شعراً ونقداً الى جانب دراسة التاريخ والجغرافيا والاساطير والعلوم» (سعد مرسي ك مرجع سابق : وص 180)، وقد ذكر شفشق أنه من المؤكد أن الحساب والموسيقى ومبادىء المنطق قد ادخلت في مدارس النحو.

وقد انشئت مدارس تعليم اللغة والادب الاغريقين. وقد إنشأها مدرسون اغريق، وعندما ترعرعرت الآداب اللاتينية أنشأ مدرسون إغريق ايضا مدارس لتعليم هذه الآداب ، ثم بدأ مدرسون رومان يحلون محل الاغريق، وكان او مدرس للنحو في روما هو اندرونيكس An-dronicus (ت 204 ق . م) الذي ترجم الاوديسا سنة 250 ق . م.» (محمر منير مرسي : مرجع سابق : ص 97) ،وكان له زميل آخر أسمة انينوس Ennius (ت 169 ق . م.) وكان عالماً في اللغة اليونانية وترجم الاعمال الادبية اليونانية الى اللاتينية.

وقد إستعملت المؤلفات اليونانية القديمة هوميروس وفيرجيل ككتب مدرسية لتعليم اللغة التي كان اهم ما فيها دراسة الادب، كما استعملت ترجمة الاوديسا لهوميروس ككتاب مدرسي لتعليم اللغة اللاتينية» (فتحتة حسن : مرجع سابق : ص 94).

وكانت قصائد هرميروس تحظى بمكانة مرموقة حتى بدأت تحل محلهاأشعار وقصائد فيرجيل في القرن الثاني الميلادي.

وكان لظهور الادب اللاتني لا سيما منذ سنة 100 ق . م. ، سببا مباشرا لانشاء مدارس النحو في روما وغيرها في أنحاء البلاد ، وكان كثير من معلمي هذه المدارس يونانيين، وكان إنتشار الثقافة اليونانية يلقى معارضة شديدة من جانب الحكام الرومان وغيرهم، ومع هذا لم يتوقف إنتشارها، على الرغم من احساس الرومان بتفوقهم السياسي والعسكري على الاغريق، إلا أنهم اعترفوا بتفوق الفلسفة والفن والاداب الاغريقية، وكان الرومان يباهون بمعرفتهم بالثقافة الاغريقية» سعد مرسي : مرجع سابق : ص 180) وزيادة على ذلك فقد

بقيت دراسة اليونان ممارسة شائعة في المدارس في القرن الأول الميلادي حيث لم تكن هنالك مولفات في النحو باللغة اللاتينه» (فتحية حسن : مرجع سابق : ص 94) و وهكذا انتصرت فكريا اثينا المهزومة عسكرياً علي روما المنتصرة، وسيطرت علي عقول غزاتها، الا ان الوضع لم يترك دون تدخلات من قبل حكام الرومان على الرغم من تقديرهم وتقدير المثقفين للفن اليوناني، وحاول كوينتليان Quintilian (ت 95 م) ان يبدأ التعليم المدرسي للاولاد الرومانين بتعلم الاغريقية في بداية الحياة الدراسية، وبعدها يجب ان يتساوى الاهتمام باللاتينية واليونانية» (محمد منير مرسي : مرجع سابق : ص 97).

ومن المحاولات الاخرى ، ما تم في عهد الامبراطور قسطنطين، حيث اعتبرت اللغة اللاتينية رسمياً لغة الامبراطورية الرومانية.

إلا أنه وبعد سقوط امبراطورية الرومان الغربية، ازدهرت اليونانية في الشرق وإستمرت اللغة اللاتينية محتفظة بمكانتها في الحياة الثقافية في غرب الامبراطورية ، ومع ذلك فقد كانت الافكار التي كانت تحملها اللغة اللاتينية والادب اللاتيني كان يونانياً أكثر منه رومانياً ، ولم تكن اللغة اللاتينية في يوم ما لغة الافراد العاديين في روما وإنما كانت لاتينيه مهجنة .

وكان معلم مدارس النحو يسمى معلم النحو أو معلم الادب، وكان عادة علي معرفة جيدة بالادب وكان يحظى بمكانة أكثر احتراماً ازدادت مع مرور الزمن ، وكانت الرسوم التي يحصل عليها (الرواتب) أكبر مما كان يحصل عليه معلم اللودوس.

أما طريقة التُدريس التي اتبعها المدرسون بمدارس النحو، فقد اختلفت باختلاف المدرسين انفسهم ولكن الطريقة الاكثر شيوعاً كانت تتلخص في أن يلقي المدرس عبارة على تلاميذه ، ثم يطلب من احدهم ان يعيد ما جاء بصيغة غير الصيغة التي استعملها المدرس ويكرر المعلم صيغاً اخرى من تلاميذ اخرين، وهكذا حتى يتأكد المعلم من فهم التلاميذ لما جاء في العبارات (فتحية حسن: مرجع سابق : ص ص 94- 95).

وفي نهاية الحديث عن مدارس النحو لابد من الاشارة الى أنه علي الرغم من معارضة مجلس الشيوخ لهذه المدارس في عصر الانتقال ، إلا أنها اصبحت رسمية، ولها منهج معين ومساعدات مالية خاصة في العصر الامبراطوري قد اصبحت على نوعين، احدهما النحو اليوناني والثاني لتعليم النحو اللاتيني، وقد بقيت هذه المدارس زاهرة الى حين دخول البرابرة الذين قضوا على الامبرطورية .

أ – التربية المسيحية:

مقدمه:

اخذت التربية المسيحية اشكالها المحددة في العصور الوسطى حوالى القرن الخامس الى القرن الخامس عشر، وقد ظهرت في جانبها النظري على يد القديس اوجسنين وتلاميذه، وكذلك على ايدي الكثرين من جهابذه المسيحيين، الذين شكلوا انماطاً وطرائق المدرسة وخاصة نظام القديس توماس الاكويني.

والواضح انه في الزمن السابق للقديس اوجستين وقت سيادة الامبراطورية الرومانية ثم سقوطها) عرف اهتمام الكنيسة بالاختلافات في الرأي حول شخص السيد المسيح، وحول الخطيئة والخلاص وغيرها من المسائل الدينية.

وقد عاشت المدارس المسيحية الخاصة جنباً الى جنب مع المدارس الرومانية والاغريقية، ولكن الغلبة لم تكن في صالح المسيحية، فقد كان السواد الاعظم من الناس لا مسيحيون، بل أن التربية و المسيحية والديانة التي هدفت الي خدمتها وقفت معارضة للخلق الروماني والاغريقي ومثلهما الاجتماعية حيث اهتمت المثل الاغريقية والرومانية بالتعبير عن الذات وبتأكيد الدينا ، وكان اهتمامها مؤسساً على (الانسانية الطبيعية) في الايمان بالقوى الطبيعية للانسان مما تشتمل عليه من احساس بالعدالة والواجبات الدنيوية، والشجاعة الظاهرة في السلوك الايجابي، والتمتع بمباهج الحياة الدنيوية دون افراط، وتمجيد اكاليل الشرف لمن يؤدون خدمات عامة، والحق والولاء للدولة والبيت.ارتكزت وتأسست دعائم المسيحية على قوى عليا وايمان بمقدسات الجوانب الروحية عند الانسان كالشجاعة في تحمل الشر والصعاب ، والتواضع، والصمت ورد الشر بضع الخير، والتخلي عن زخرف الدنيا ومتاعها.، والعظمة في خدمة الاخرين، وحب الجار، بل وكل البشر.

وسيقتصر حديثنا حول التربية المسيحية في العصور الوسطى على الموضيع التالية:

اهداف التربية المسيحية:

السمات العامة للتربية في العصور الوسطى:

1 – الرهينة.

2 – الحركة المدرسية.

3 – تربية الفرسان .

4 – إنشاء المدارس المسيحية: مدارس الاديرة، مدارس الكاتدرائيات ومدارس الحوار الديني ، مدارس الترنيم والغناء.

5 – ظهور مدارس المدن.

6 – التعليم في النقابات المهنية.

7 – ظهور الجامعات.

اهداف التربية المسيحية: (محمد منير مرسي : 1980 : مرجع سابق : ص 111) .

شهدت التربية المسيحية عدة تطورات على مر العصور، ففي العصور الاولى ابان تحول الامبراطورية الرومانية العلمانية الى دولة مسيحية بدأ المثل الاعلى التربوي المسيحي للموت والخلود يحل محل المثل الاعلى التربوي اليوناني والروماني الذي يتمثل في التربية من اجل الفرد ومن اجل الحياة، وكان اهتمام المسيحية منصباً على معرفة الرب ، فمعرفة الرب خير من معرفة الدنيا، وكانت كل المعرفة في العصور الوسطى تتجه نحو هذا الهدف «معرفة الرب وخدمته » وبذلك اهتمت التربية المسيحية بتربية «خادم الرب» التي حلت محل تربية « المواطن الحر » في المجتمع اليوناني والروماني وكذلك اهتمت التربية المسيحية بالتربية الخلقية، وبالعمل اليدوى والترقية علية واعتبرته نظانا للتربية المعنوية ويحفظ الفرد من الذنوب.

وقد إستطاعت التربية المسيحية أن تضع نظاماً للمبادىء والقيم، ومن اهم هذه المثل العليا:

1 – الايمان بالعالم الاخر.

2 – تأكيد القيمة العليا للامور الروحية.

3 – احترام العمل وتقديسه .

4 – وحدة الجنس البشرس.

5 – تساوي الناس في الناحية الروحية.

6 – الاعتقاد بأن الله خلق الانسان لعبادته ولخدمة نفسيه وروحية واصدقائه وزملائه».

السمات العامة للتربية في العصور الوسطى:

1- **الحركة المدرسية:** يقصد بالحركة المدرسية بصورة عامة دراسة القضايا الدينية والاكاديمية مع الاستعانة بالنصوص لشرحها والتعليق عليها والمقارنة بينها والوصول منها الى القواعد والخلافات المقبولة، وهكذا كانت الحركات المدرسية تهدف الى مساعدة وتثبيت الافكار المسيحية بالادلة المنطقية.

وقد كانت المشكلة الرئيسية التي واجهت الحركة المدرسية في العصور الوسطى هي محاولة التوفيق بين القيم الدينية للكنيسة مع الامور الدنيوية المختلفة من كل جوانبها ، وقد شهدت العصور الوسطى محاولات التوفيق الفكري بين تعاليم الانجيل وبين التراث المعرفي والفكري لليونان والرومان، ولم تكن هذه المحاولات التوفيقية بالامر السهل حيث كانت نظرة رجال الدين وهدفهم ابعاد الناس عن العلوم الوثنية(الرومانية) في الوقت الذي كانت فيه علوم اليونان والرومان تحظى باهمية عالية لدى الناس، وقد ادت المحاولات الفكرية والعقلية للتوفيق بين ما يراه الفكر الانساني الدنيوي وما تقوله العقيدة الى اصطدامات واحتدامات كبيرة وعنيفة في أواخر العصور الوسطى حتى أخذت شكل الحركة المدرسية.

وقد ظهر في فترة الصراعات اتجاهان بارزان بالنسبة للحركة المدرسية هما:

1 – الاتجاه الاول الذي يأخذ بالعقيدة.

2 – الاتجاة الثاني يغلب عليه التسليم بالفكر والعقل.

وقد ظل الامر كذلك حتى القرن الثالث عشر عندما إستطاع (توماس الاكويني) ان يوجد توازنا بين هذين الاتجاهين، وفي نفس الوقت دعا بعض المفكرين من امثال (روجربيكون) (1214- 1294) الى إستخدام الطريقة التجريبية أوالاسلوب التجريبي في البحث العلمي وكان ذلك ايذانا بعصر جديد في التفكير الإنساني .

2 – **الرهبنة**: وكان ظهورها بشكل واضح في العصور الوسطى حيث نزعت الكنيسة إلى الاتجاه الى الحياة الاخرة مما دفع ملايين المسيحين رجالا ونساء الى الهروب من الدنيا الى عالم الاديرة حيث يقضون حياتهم طمعا في الحياة الاخرة وكان الهدف الاول للرهبنة كبح جماح الجسم ومطالبه، وكانت فضيلة الراهب تقاس بمدى قدرته على عقاب الجسم واجهاده بالصوم عن الطعام أو تناول القليل منه.

واجهاد الجسم بالعمل دون اعطائه القدر الكافي من الراحة .

وكانت هناك ثلاث صور للرهبنة: (محمد منير مرسي : ص 112 والرشدان:101).

1 – الرهبنة ذات الطابع الديني وهي شرقية غالباً.

2 – الرهبنة ذات الطابع الاخلاقي وهي يونانية غالباًمع تأثير شرقي.

3 – الرهبنة ذات الطابع الفلسفي، وهي يونانية رومانية في الغالب، وقد وصلت الى قمة التعبير عن نفسها في الافلاطونية الجديدة.

ومع تأثير الرهبنة المسيحية لكل هذه الاتجاهات الثلاثة الا إنها دينية في معظمها، وكانت التربية في الاديرة تهدف الى تحقيق الهدف المسيحي وهو خلاص الروح، كما كانت تتطلب عملاً جسمياً شاقاً وكان منهج الدراسة فيها يتضمن الفنون الحرة السبعة.

وقد احتفظ الرهبان داخل الاديرة بالفكرة اليوناني والروماني بنسخ النصوص والفوا مؤلفات عن حياة القديسين، وقد تحتم على كثير من الرهبان تعلم القراءة والكتابة والحساب لا من اجل المحافظة على التقويم الديني للايام المقدسة فحسب، لكن ايضاً من اجل ضبط عمليات الفلاحة في الاديرة ذات المساحات الشاسعة التي كانت تزرع حاذقة، أما خارج الاديرة فقد كانت هناك معاملات كثيرة تتطلب مهارات كتابية يقوم بها غالباً رجال الدين.

وقد ارتبطت الرهبنة ايضا بطبيعة النظرة الى الإنسان، وكانت نظرة ثنائية على اعتبار أن الإنسان يتكون من جسم وروح والجسم ما هو الا وعاء مملوء بالذنوب تسكنها الروح، وأن الجسم بحكم طبعه الشرير المادي يمكنه أن يفسد الروح ما لم تكبح جوابح ونوازع الشر فيه بالنظام والتأديب، وسادت النظرة ايضاً بأن على الآباء أن يهذبوا حواس اطفالهم وأن يملأوا عقولهم بفكرة الموت، أي أن تظل فكرة الموت مستحوذة على عقولهم. وقد سادت التربية طريقة الحفظ والتلقين وتحريم النقاش أو ابداء الرأي، وإستخدام البدني لفرض النظام.

3 - تربية الفرسان:

تميزت القرون الوسطى بالفروسية ، وكانت تعتبر النظام الاجتماعي والاخلاقي للنبلاء الاقطاعيين، بيد أن الفروسية كانت مثلا اعلى أكثر من كونه ممارسة، ومثلها الاعلى يتمثل في عبارة موجزة هي « اموت دون الشرف» أو الدفاع عن الشرف حتى الموت» وكانت هذه القاعدة تطبق عادة في مواقف الدين أو الحرب أو الحب، وكان نظام الفروسية لا يطبق الا على الاشراف وطبقة النبلاء والذين من دمهم.

وقد خلق نظام تربوي لتعليم الفرسان وتربية «الرجل المهذب» وكانت اهم الفضائل التي يجب أن يتحلى بها الدراس هي التأدب والشرف والاخلاص والتقدير والشجاعة والتلطف والتحرر وإحترام المرأة والايمان والتقوى، وكان على الفارس أن يقسم اليمين على أن يخاف الله ويخشاه ويعبده وان يحمي حقوق الارامل والضعفاء وأن يحمي حقوق الكنيسة، ولكن هذه المثل كانت من الناحية النظرية، وقلما كان يتمسك بها الفارس في حياته.

وكان الفارس يمر من خلال تربيته وتعليمه في نظام قاس طويل يتدرب فيه على التمارين

الرياضية والالعاب الشاقة وإستخدام أسلحة الحرب والمبارزة، وكان يتحتم على الصبي تعلم ركوب الخيل راكباً أو مترجلاً، وكان يتحتم على الشاب المتعلم في سن العشرين أن يكون قد خدم كمعاون حتى سن الرابعة عشرة، وتعتني بشؤونه خلال تلك الاعوام سيدات البلاط، ويتعلم الاخلاق الحميدة والغناء والقراءة والكتابة والحساب.

وقد كانت تربية الفرسان تربية للنبلاء إستهدفت غرس مبادىء الحب والحرب والدين، كما أهتمت بما اهملته الجامعات آنذاك من تربية الجسم، وكانت الفروسية الهاما وغذاء لنهضة الاداب المحلية التي وجدت في تربية الفرسان موضوعات كثيرة لها.

وعلى كل حال فقد إنتهى نظام الفروسية في القرن الخامس عشر لاهتزاز النظام الاجتماعي، ولكن كان أهم ما يميز نظام الفروسية نظامها الاخلاقي الدولي القائم على الطبقة الاجتماعية ومع أن التراث الادبي الذي انتجته لم تكن له الصفة الوطنية والقومية فإنه قد وضع الاساس للآداب والثقافات الوطنية والمحلية» (سمعان: مرجع سابق: ص 116).

إنشاء المدارس المسيحية: (محمد منير مرسي : سابق : ص 118 - 122).

مع إنحلال الامبراطورية الرومانية وتفككها بدأت الكنيسة بالتدريج في القيام بالدور التربوي لأوربا وانشأت مدارسها الخاصة لهذا الغرض، وكان المسيحيون في القرن الأول الميلادي فقراء بصفة عامة، كما كانوا أميين غير مهتمين بشؤون التعليم، ولكن مع اعتناق الاغنياء الدين المسيحي بدأت تظهر اهتمامات مثل هؤلاء الناس بتعليم ابنائهم، وكانوا يرسلون ابناءهم للمدارس الوثنية للنحو والخطابة لفترة طويلة وذلك لان الكنيسة لم تنشىء مثل هذه المدارس في الغرب، لكن هذا الوضع خلق مشكلة للكنيسة، إذ كيف تقبل أن يرسل النشىء المسيحي الى المدارس الوثنية.

وجاء حل هذه المشكلة بصورة عملية على يد الموفقين بين الفكر والتراث الوثني والمسيحية الذين قاموا بإنشاء مدارس الحوار الديني في الشرق.

وكانت الكنيسة منذ القرن السادس الى العاشر الجهة الوحيدة في المجتمع القادرة على إدارة شؤون التعليم، وقد حققت في ذلك السبيل نشاطاً ملحوظاً وقد عهد الى المطارنة منذ اوائل القرن الثامن مهمة تقديم مبادىء التعليم لكل من يطلبه.

وقد تنوعت المدارس التي كانت تشرف عليها الكنيسة: ومنها:

أ - مدارس الاديرة:

كان لمدارس الاديرة تأثير بالغ في الحركة العلمية في الجزء الأول من العصور الوسطى في الوقت الذي سادت اوروبا الحروب المستمرة والفوضى الدائمة، وكان للأديرة دور بارز في منح الناس الاستمتاع بحياة الراحة النسبية والتأمل الديني، وقد زاد هذا التأثير عندما اصبحت الاماكن الوحيدة للتعليم خاصة عندما اختفت غالبية المدارس التي انشئت في عهد الامبراطورية الرومانية.

وكانت مدارس الاديرة تقبل الطلاب الذين يعدون انفسهم ليكونوا رهباناً بالدير وكان يطلق على هؤلاء الطلاب الداخليين كما كانت الاديرة تقبل طلاباً ينوون العمل كرجال خارج الاديرة، وكان يطلق عليهم الخارجيين، وكان بعض الاديرة (يقبل طلاباً) لا يرغبون في الاشتغال بالدين مطلقاً وفي بعض الاديرة كانت توجد مدرستان:

احداهما لاعداد الطلاب الذين سيبقون في الدير والاخري للطلاب الذين سيعملون خارجه.

وكانت المدرسة منوطة براهب يسمى رئيس المدرسة وكان رئيس المدرسة يقوم بادارة المدرسة وحده لذا كانت المدرسة صغيرة، وكلما كبرت المدرسة يتم تعيين معاونين له، وكان يعين للمدرسة قيم أو حارس على الطلاب لمراقبتهم من اجل التقيد بتعليمات الدير وعدم مخالفتها وعدم الاستهتار والكسل، وإضافة الى ذلك كان يتم تعيين شخص آخر يطلق عليه مرتل القداس والذي من واجباته الاشراف على المكتبة وعلى الحجرة الخاصة بنسخ الكتب وتدريب الطلاب على الانشاء والترنيم.

وكان النظام في مدارس الاديرة صارماً قاسياً ، وكان الطلاب الداخليون لا يحصلون الا على فرص ضئيلة للعب كما كان الهدوء يسود الاديرة حتى في فترة الراحة بين الدروس وكان إستخدام العصى والصوم الاجباري والحبس من وسائل العقاب البدني المألوفة، ولم تكن الاجازات المدرسية الطويلة متبعة في هذه المدارس، هنا يجب عدم المبالغة في تقدير النشاط الفكري لمدارس الاديرة، حيث كانت معظم هذه المدارس عبارة عن مراكز دينية وليست مراكز فكرية، كذلك امتازت هذه المدارس التي إنتشرت قبيل القرن الثامن الميلادي في غرب اوروبا - في ماعدا الجزر البريطانية - مدارس بدائية اولية، وكان نوع التعليم بسيطا وخالياً من التنظيم لهؤلاء الطلاب الذين لا يرغبون في الانخراط في سلك الرهبنة، ولم يشذ عن هذه القاعدة الا ايرلندا التي احتفظت اديرتها بالآداب القديمة وباللغة اليونانية ، غير أن الحركة التي تزعمها شارلمان خلال مدة حكمه (771 814) ادت الى زيادة مدارس الاديرة وارتفاع مستواها

العلمي، وخروج اغراضها عن مجرد الاعداد للحياة الديرية فقط، وفي خلال مدة حكم شارل الاصلع (855 - 877) اصبحت القوانين المنظمة للتعليم العام لم تعد تصدر عن الملك – كما كان ايام شارلمان – حيث إنتقل هذا الاشراف الى ايدي الاساقفة ، ولم يكن هذا الانتقال برغبة صادقة من الملوك، حيث ادى انشغال الملوك لمواجهة المتاعب السياسية الداخلية والخارجية التي تواجه الامبراطورية، وعدم توفر وقت كافٍ لهم لمواجهة مشكلات التعليم فاستغل الاساقفة مركزهم وحاجة الملوك لهم من اجل مساندتهم، استغلوا هذا الوضع واصبحت الكنيسة تمتلك لنفسها الحق في الرقابة المطلقة على الشؤون التعليمية. ولما اصبح الاشراف على التعليم من حق الكنيسة اخذت في وضع سياستها ازاء هذا الوضع خلال القرون العاشر والحادي عشر والثاني عشر من أهم المظاهر الرئيسية لهذه السياسة تتمثل في:

1 – رعاية الكنسية للعلم والتعليم.

2 – اشراف السلطات الدينية والمختلفة على شؤؤن التعليم.

وكانت من نتيجة هذه السلطات أن عملت الكنيسة باعداد اجراءات عملية لتوسيع سلطتها الرقابية على المدارس في الامبراطورية، وقد تم عقد مجلس لتوسيع 826 برئاسة البابا ومجلس آخر بعد مرور 27 سنة نوقشت فيه مسائل التعليم والاشراف عليه، واكد هذا المجلس الحاجة الى المدارس المسيحية ، وقد ميز هذا المجلس بين نوعين من المدارس هما:

1 – مدارس لتعليم المبادىء الأولية للدين، واشترط المجلس أن تقوم كل ابرشية بفتح المدارس لهذا النوع من العلوم.

2 – مدارس لتعليم الفنون السبع (الفنون الثلاثة: النحو والبيان والمنطق أما الرباعيات فهي: الحساب: والهندسة، والفلك، والموسيقى).

واشترط المجلس أن تقوم كل كاتدرائية بفتح مدرسة من هذا النوع، وقد لقيت فكرة ادخال هذه الفنون السبع معارضة شديدة وصلت الى حد التحريم، ولكن الطبقة ذات التأثير القوى على الكنيسة كانت لا ترى فيها اثراً على العلوم الدينية، وكانت ترى أن هذه العلوم تجلي وتظهر حقائق الايمان وتبرزها.

وقد شهد القرنان العشر والحادي عشر اخصاب العلم الاوربي بعلوم العرب، وكان العرب في ذلك الوقت قد كونوا في شبه جزيرة ايبريا حضارة غنية وخصبة، ازدهرت فيها موسيقاهم وادبهم وما تمثلوه من فلسفة اليونان، والفلك والهندسة، كما ازدهر فيها كثير من الفنون الجميلة والعلمية التي كانت غريبة على اوروبا.

وقد فتحت هذه العلوم والفنون آفاق الفكر الاوروبي فنهل منها وساعده ذلك فيما بعد على السير بخطى سريعة نحو النهضة.

ولكن مدارس الاديرة لم تستمر كمراكز فكرية واصابها شيء من الضعف والتحويل ادى الى أن تقوم مدارس الكاتدرائيات ، وتأخذ دورها كمراكزفكرية، ومن الاسباب التي ادت الى اضمحلال الحركة العملية في الاديرة:

1 – أن العلوم المدنية كانت تدرس في مدارس الاديرة بطريقة عرضية وغير مخطط لها وكان الرهبان لايقومون بتدريسها في الاديرة أو خارجها الا بتصريح رسمي وكان السبب في ذلك الاعتقاد بان مدارس الاديرة تقوم أساساً لتعليم العلوم الدينية.

2– ظهور مراكز فكرية منافسة لمدارس الاديرة. ومن هذه المراكز قصور الامراء والمدن رالجامعات التي أخذت تستقطب العلماء الذين قاموا بنقل الكتب الدينية وتسجيل اخبار الاديرة، وهذا ما كانت تقوم به الاديرة قبل هذه المنافسة وكان من أهم النواحي الادبية التي اهتمت بها الاديرة.

3 – ظهور طائفة من نقلة الكتب المحترفين الذين قضوا على احتكار الرهبان لهذا العمل ومن ثم فقدت الاديرة احد الاعمال الرئيسية التي كانت تقوم بها، وفقدت تبعاً لذلك ركناً كبيراً من الأركان التي قامت عليها شهرتها.

ب – مدارس الكاتدرائيات:

قامت مدارس الكاتدرائيات محل مدارس الاديرة ، وكان يوجد في أوروبا في القرون الحادي عشر، الثاني عشر والثالث عشر عدد كبير من الكنائس التي كان بعضها كبيراً جداً وكانت الكنائس التي يقيم فيها الاساقفة تسمى الكاتدرائيات، وكانت واحدة من هذه الكاتدرائيات تتوسط منطقة يطلق عليها الابرشية، وكان بكل ابرشية عدد كبير من الكنائس بها قساوسة يخضعون تماماً للاسقف.

وكانت الكاتدرائيات في العصور الوسطى تقوم إضافة للاعمال الدينية، رعاية المرضى والفقراء والنواحي الاخلاقية، ورعاية العلم والفن والتعليم، وكان الرجال الذين يقومون بالخدمة في الدير علماء وفنانون وموسيقيون على مستوى عال من الكفاية ولهذا كانت الكاتدرائيات في تلك الايام مراكز رئيسية للفكر والفنون الجميلة والفنون الحرة والعلوم.

وقد ذكر ليتش أن الكاتدرائيات في القرون الحادي عشر والثاني عشر والثالث عشر كانت

ترعى عدداً كبيراً من المدارس ، وأن كثيراً منها يقدم تعليماً على مستوى رفيع وفي أنواع متعددة من العلم وكان ببعض الكاتدرائيات الكبيرة مدارس لاهوت، وكانت الرباعيات (الحساب والهندسة والفلك والموسيقى) تدرس في الكاتدرائيات الفقيرة، وقد طالب مجلس لاتزان في عام 1215 بأن : » (سمعان : 1963 : ص 154).

1- ينشأ كرسي للنحو في كل كاتدرائية من كاتدرائيات العالم المسيحي،

2 - يقوم كل كبير اساقفة بإنشاء كرسيين احدهما للفلسفة والاخر للقانون الكنسي. كما كانت مدارس الكاتدرائيات مدارس للترانيم، ويتعلم فيها الاولاد الفنون الحرة والترنيم في فرقة المرنمين في الكاتدرائية.

وكان الطلاب الذين يهيأون ليكونوا قساوسة ينفق عليهم من اموال الكاتدرائية ، أما غيرهم من الطلاب فكانوا يؤدون اجوراً قليلة.

ج - مدارس الحوار الديني:

كان الهدف من إنشاء هذه المدارس وظهورها تعليم الوثنيين لكي يصبحوا مسيحين، وكان التعليم يتم بالمشافهة والاستماع، وكان مقرر الدراسة يمتد على مدى ثلاث سنوات ، وكان يهدف في المرحلة الولى (السنة الاولى) الى اختبار قدرة الملتحقين واخلاصهم لحماية المثل العليا المسيحية.

وفي السنة الثانية: تعليم الوثنيين ليصبحوا مسيحين، وفى السنة الثالثة (المرحلة الاخيرة) كان التعليم يهدف الى التأهيل لعضوية المجتمع المسيحي .

وكان الاساقفة هم المخولون بالتدريس في مثل هذه المدارس .

د - مدارس الانشاد أو الغناء:

أخذت مدرسة الغناء مكان مدرسة اللودوس الرومانية كمدرسة ابتدائية. ونشأت الحاجة الى صبية الغناء، فقد كان ينظر الى الغناء على أنه يمثل أهمية للكنيسة ، وكان البابا جريجوري الاكبر رائدا في إنشاء هذه المدارس وكانت هذه المدارس ملحقة بالكاتدرائيات. واحياناً ملحقة بمدارس النحو التابعة للكاتدرائيات وكانت مدارس الغناء خاصة بتعليم اولاد الفقراء بصفة عامة، وكانوا يعلمون مجاناً ويقمون اقامة كاملة بهذه المدارس في مقابل خدمة الكنيسة في النواحي المختلفة وفي مقدمتها الغناء والترنيم، وكانوا يتعلمون الى جانب الغناء

مبادىء اللغة اللاتينية واحياناً الحساب، وقلة من خريجي هذه المدارس اصبحوا فيما بعد قساوسة، وتلقوا تعليمهم في مدارس النحو والدين. وفي نهاية العصور الوسطى اصبحت هذه المدارس الابرشية المدارس الاولية للكنيسة.

هـ - ظهور مدراس المدن:

كان من سمات التربية في العصور الوسطى ، ظهور المدارس في المدن تحت اشراف السلطات المحلية، وقد عملت حركة التجارة في المدن على إظهار الحاجة لهذه المدارس . إذ اظهرت أن تعلم القراءة والكتابة هو أفضل طريق لشغل وظيفة كتابية، واصبح شغل هذه الوظيفة وسيلة لتحسين المركز الاجتماعي والاقتصادي للفرد، كما كان الحال في مصر القديمة.

وقد تطورت هذه المدارس وتنوعت، وكان من أهمها مدارس النحو اللاتينية ومدارس الكتابة للبنين والبنات، والمدارس الحرة للكتابة والقراءة.

وقد تطورت مدارس النحو واصبحت تعد للجامعات، كما أنها كانت تدرس الفنون السبعة الحرة، وعندما ظهرت مدارس النقابات اخذت تلقى منافسة من هذه المدارس:

وكان ظهور المدارس المحلية -مدارس النحو، مدارس القراءة والكتابة) التي تسيطر عليها السلطات المحلية من أولى الدلائل على إنفصال الكنيسة عن الدولة في السيطرة على التعليم، وكان من العوامل التي ادت الى ازدهار مدارس المدن لاسيما مدارس القراءة والكتابة) هو حاجة الصبية لاستعمال اللغة المحلية. وفي نهاية العصور الوسطى كان الاهتمام المحلي بالتعليم واضحاً ، وكان كل مجتمع ثرى يفخر بتأسيس المدارس ، كما خصص اموال للمنح الدراسية للعديد من التلاميذ وتقدم المواطنون بسخاء متبرعين الى فقراء الطلاب.

و - التعليم في النقابات الحرفية:

إستطاعت النقابات الحرفية أن تقدم تعليماً حرفياً لابناء الطبقات الفقيرة بشكل خاص وبقية ابناء المجتمع بشكل عام وكان لهذه النقابات معايير عالية واختبارات تعليمية قاسية تعقد على فترات لتضمن أفضل الآداء، وقد اتمت النقابة نموذجاً للتدريب تبنته الجامعات الأولى، وقد انتعش وتطور التعليم في النقابات في اواخر العصور الوسطى وفي بداية عصر النهضة، وكانت مدة التدريب من خمس سنوات الى احدى عشرة، ويبدأ التدريب من سن لا يقل عن سبع سنوات ويتناول الصبية وحدهم» (محمد منير مرسي : مرجع سابق : ص125).

ز - ظهور الجامعات:

اشتهرت بعض المدارس الكاتدرائية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر حتى أنها جذبت الطلبة ليدرسوا فيها القانون الروماني وفلسفة ارسطو والطب الى جانب الدراسات الاكاديمية (الفنون العقلية السبعة الحرة) ، بل أن الطلبة كانوا يذهبون الى مدرسة معينة تبعاً لشهرة استاذ فيها، وجاء طلبة من مناطق نائية طالبين لعلم، وقد تكونت مجموعات من الطلبة واساتذتهم ما يشبه النقابة واطلقوا عليها اسم Uiversitas.

كما انتظم الطلبة الاغراب فيما يسمى Stadium general وفي القرن الخامس عشر اصبح اسم الجامعة ومدرسة الطلبة صنوان . وتسبب ظهور المؤسسات التعليمية في الصراع بين المذهبين الواقعي والمثالي، وإحتكاك الاوربين بالمسلمين، والعرب والثقافة الاغريقية، كما أن ظهور المدن قد غير من وجه الحياة وطور المجتمع الذي تعطش الى تربية تسايره، فلم تعد التربية القديمة كافية لسد حاجات المجتمع الذي تغير.

وتميزت المجتمعات في بداية ظهورها بتلقائية الصلة بين الطلبة واساتذتهم، هذه الصلة التي كان قوامها النشاط لفكري والفهم للمعرفة، وربط بين الاساتذة والطلبة عنصر مشترك الا وهو الفقر، كما ان باب التعليم كان مفتوحاً لكل قادر على دفع مبالغ زهيدة جداً للاستاذ على ان يكون ملماً باللغة اللاتينية وهي لغة التعليم، ولم تكن هناك في بداية الامر شروط للالتحاق سوى ما ذكر، كما ان الجامعات كانت في منأى عن سلطة الكنيسة والدولة في فترات نشأتها الاولى.

وقد نظمت الجامعات في اول الامر على اساس انها تضم طلبة من دول مختلفة، وكانوا يقسمون داخلها الى مجموعات حسب الدول (كنظام الاورقة في الازهر) وقسم الاساتذة الى اقسام حسب التخصصات : اللاهوت ، القانون المدني، الدراسات الادبية،.... الخ، وكانت الجامعات تعد الطلبة لمهن القانون والطب واللاهوت والتدريس الجامعي، وكان الطلبة يدرسون الفنون العقلية الحرة السبعة لمدة تتراوح بين اربع سنوات، ويمنح الطالب بعدها درجة الاستاذية (الماجستير)، ثم يصبح الخريج مدرساًجامعياً اذا وجد طلبة يدرس لهم ، او يلتحق بوظيفة دينية اذا وجدها، او يصبح موظفاً اذاواتته الفرصة، او يستكمل الخريج دراسته في القانون او الطب او اللاهوت التي تمتد حوالي ثماني سنوات ليحصل الطالب على الدكتوراة.

وكان التنافس بين الأساتذة كبيراً، فدخلهم الوحيد مما يدفعه الطلبة مباشرة لهم، وقد اعتمد الطلبة على ما يلقي عليهم داخل الدرس، وكانوا يحفظون ما يكتبون عن ظهر قلب،

فالكتب نادرة، حتى في تعليمهم اعتمدوا على معلومات وبعض كتب بسيطة كثيرة منها ما كتبه العرب، وإعتمدت عليه جامعات اوروبا كمؤلفات ابن سينا وشروح وتعليقات عربية في الطب والعلوم.

وقد بدأت الجامعات في عهودها الاولى بدون ادوات أو اجهزة أو حتى مبان، فكانت تتخذ من المزارع أو أقبية الكنائس مقاماً،وكان الطلبة الميسورون يعيشون في اماكن لائقة مع خدمهم، وعاش الفقراء في أي مأوى يجدونه، واحياناً كان يسمح بعض القادرين للطلبة الفقراء بالسكن في ردهات او قاعات سكنهم، ثم ازدادت مكرمات اهل الخير، فمنحت الجامعات الكتب والمباني للاقامة.

ومع هذا الشح المادي كانت حرية في البحث والقول خاصة وإنها لا تخضع للاشراف المالي من الدولة أو الكنيسة، ولكن هذه السلطة لم تكن مطلقة، حيث تعرضت الجامعات واساتذتها الى القوى الرجعية كثيرا، وحلت عليهم صنوف من التهديد والعقاب» (سعد مرسي واخرون: 1988 : مرجع سابق: ص ص 171 - 175) .

ومع ما تقدم، ومع افول العصور الوسطى وسير الزمان حثيثاً الى عصر النهضة والتنوير، كانت مراكز الحياة الفكرية قد انتقلت من سلطان الدين الى ايدي الاساتذة (الدكاترة) الذين درسوا الفلسفة والمنطق الى جانب دراستهم الدينية.

التربية العربية في العصر الجاهلي

عاش العرب في الجاهلية حياة بسيطة خالية من التعقيد وقد كانت ثقافتهم هي الأخرى بسيطة لا تعقيد فيها، فليس لهم من العلم المنظم الا الحظ القليل. ولم يترك عبر الجاهلية آثاراً فنية ومعمارية وتقنية تذكر ما عدا بعض الآثار والنقوش البسيطة. والعرب في الجزيرة قسمان:

اهل حاضرة واهل بادية. على ان البادية لم تكن بمعزل عن الحاضرة. واهل الحضر هم سكان القرى والمدن وكانوا يحاولون المعيشة من المزارع والتجارة والصناعة. اما اهل البداوة فهم سكان الصحارى، وكانوا يعيشون على البان الابل ولحومها وينتقلون طلباً للكلأ والماء» (فخري خضر: 1982: ص 102).

العوامل المؤثرة في التربية:

1 - النظام القبلي:

تعتبر القبيلة الوحدة السياسية عند العرب في الجاهلية. والقبيلة دولة صغيرة تنطبق عليها مقومات الدولة باستثناء الارض الثابتة التي تحدد منطقة نفوذها.

وكان ضيق اسباب الحياة في الصحراء حافزاً لهذه القبائل على التنقل كما كان سبباً في تمسكهم بالعصبية. والعصبية هي روح العشيرة وتتطلب من الفرد الوفاء لقبيلته سواء اخطأت او اصابت. وكان لكل قبيلة مجلس من شيوخها يرأسه شيخ يختارونه من بينهم. وكانوا يشترطون في اختياره ان يكون من اشرف رجال القبيلة واشدهم عصبية واكثرهم مالاً وحكمة واكبرهم سناً. ولم يكن العرب يقبلون مبدأ الوراثة في الرئاسة.

كان البدوي لا يملك ملكاً خاصاً الا خيمته وما تنطوي عليه من متاع متواضع. أما الماء والمرعى والاراضي الزراعية فكانت ملكاً للقبيلة بأجمعها. مصلحة القبيلة هي وحدها التي تحدد صلاته بالقبائل المجاورة لها سواء ربطتها بها رابطة النسب ام لم تربطها» (فخري خضر: 1982 مرجع سابق: ص 102 - 103).

ولقد كانت علاقة القبيلة بالقبائل الاخرى علاقة عداء غالباً من بعض اسبابه التنازع على الماء والكلأ والعصبية والأخذ بالثأر. وقد عرف العصر الجاهلي ما يسمى بأيام العرب وهي الايام التي كانت تدور فيها المعارك بين القبائل المتناحرة.» ومن بين هذه الايام يوم بعاث بين الاوس والخزرج وقد وقعت قبيل الهجره ببضع سنين» (محمد حسون علي ومرعب: ج1 : ص 20)، وايام الفجّار التي وقعت بين قريش وكنانة في جانب وهوازن في الجانب الآخر، وسميت كذلك لوقوعها في الاشهر الحرم، واشترك فيها النبي صلى الله عليه وسلم وهو صغير، وحرب البسوس، التي وقعت قبل نهاية القرن الخامس الميلادي بين بكر وتغلب في الشمال الشرقي من الجزيرة العربية بسبب ناقة البسوس، التي قتلها احد أمراء تغلب، وقد ظلت الحرب مشتعلة اربعين سنة، وحرب داحس والغبراء، وقد وقعت بين عبس وذبيان، وسببها ان شخصاً اثناء سباق بين داحس والغبراء، أخذ شخصاً من ذبيان لداحس فجعله يتأخر عن الغبراء فاشتعلت الحرب في القرن السادس الميلادي » (محمد حسين علي ومرعب: المرجع السابق: ص 20 -22).

ومن النتائج الاجتماعية لهذه الحروب الرق وعادة وأد البنات.

2 - الحياة الاقتصادية:

كان من العرب في الجاهلية فريق ينعم بالثراء والترف، وفريق يعاني مرارة الفقر

والحرمان. «وكان المجتمع العربي متفاوتاً من حيث الغنى والفقر ومع ذلك فقد كان اثرياء العرب قلة» (قدوره: 1967: ص 30)، اذا قيسوا بفقرائهم الذين يؤلفون جمهور سكان البادية، وقد تذمر معظم شعراء الجاهلية من الفقر وذكروا ذلك في قصائدهم. كما ان الحياة الاقتصادية خضعت لتنظيمات مالية ظالمة كانتشار الربا.

اما عن طرق المعيشة فقد سادت رعاية الماشية في نجد والزراعة والصناعة في اليمن وانتشرت التجارة في الحجاز.

3 - النظام الطبقي:

كان العرب في الجاهلية يقسمون «الى حضر وبدو وصعاليك» (قدوره: المرجع السابق: ص 34)، اما الحضر فهم سكان المدن والقرى وكانوا يشتغلون في الزراعة والصناعة والتجارة وكانت لهم ممالك واسعة ولهم قوانين خاصة بهم وعلوم وفنون مدونه ومعاهد للتربية ويسود عيشهم الاستقرار وقد ازدهرت حضارتهم في شبه الجزيرة العربية ثم تعدتها الى الشام والعراق.

اما البدو فهم قوم رحل ينتقلون في البادية طلباً للماء والعشب. وكان المجتمع البدوي في الجاهلية ينقسم الى ثلاث طبقات اجتماعية:

أ - طبقة القبيل او جمهور ابناء القبيلة الصرحاء وهم الذين يرتبطون فيما بينهم برابطة الدم. واذا سلك الفرد سلوكاً شائناً نبذته القبيلة واخرجته منها فيعتبر خليع قبيلته وعندئذ يلجأ الى قبيلة اخرى او يلجأ الى الصحراء.

ب - طبقة الموالي ويدخل في هذه الطبقة الحلفاء الذين خلعتهم قبائلهم لجرائم ارتكبوها ثم لجأوا الى قبيلة اخرى واحتموا بها او بأحد افرادها لسبب او لآخر. على ان الخلع لم يكن يحدث الا في حالة نادرة، لأن الفرد عزيز على قبيلته والقبيلة حريصة عليه حرصه عليها. كما يدخل في طبقة الموالي ايضاً العتقاء الذين كانوا في الاصل عبيداً ثم اعتقوا.

ج - طبقة العبيد وكانت تؤلف طبقة كبيرة في المجتمع البدوي في الجاهلية والعبيد اما بيض او سود ومعظمهم يُشترى من الاسواق والباقي اسرى حروب وكان في امكان العبد ان يعتق اذا ادى خدمة عظيمة لسيده تبرر عتقه.

اما الصعاليك فهم فريق من الفتيان الفقراء الذين ثاروا على بخلاء مجتمعهم من الاغنياء فاتخذوا الغزو والسلب والنهب صنعة لهم. اتسم الصعاليك بالشجاعة والذكاء وعزة النفس

والاباء والانفة. وكانوا يفهمون هذه الصفات على طريقتهم الخاصة. فهم لا يأخذون المال بطريقة الاستجداء بل بقوة السلاح.

4 – الحياة الدينية:

احصى القرآن الكريم ديانات العرب في الجاهلية فذكر منها اليهودية والصابئة والنصرانية والمجوسية ثم الشرك بالله.

قال تعالى: (إن الذين آمنوا والذين هادوا والصبئين والنصرى والمجوس والذين اشركوا إن الله يفصل بينهم يوم القيامة إن الله على كل شيء شهيد) [الحج: 17]

وفي مجال الشرك بالله كانت معبودات العرب في الجاهلية تختلف ما بين الصنم والنصب والوثن. الصنم ما كان على صورة انسان من معدن او خشب، والنصب حجر غفل ليس على صورة معينة، اما الوثن فهو ما كان على شكل الانسان من حجر.

عبد العرب في الجاهلية ايضاً بعض مظاهر الطبيعة التي كانت تحيط بهم، فعبدوا بعض الاشجار وعيون الماء والكهوف وبعض الاجرام السماوية واتخذوا من الكواكب وسائط الى الله، ولعلهم تأثروا في ذلك بالصابئة جيرانهم فعبدوا القمر، وكانت عبادته شائعة في مناطق الرعي.

وقد ذكرت زاهية قدورة، الديانات التي سادت لدى العرب في الجاهلية، وهي:

أ – **الديانة الوثنية:** وكانت الغالبية العظمى من العرب وثنيين، خاصة في اواسط الجزيرة العربية وكان العرب يرون الالوهية في اشكال مختلفة، فكانوا يرونها احياناً في الحجر واحياناً في الشجر، واحياناً يرونها في الكواكب، وكانوا يرونها في العجوة والتمر» (قدوره: مرجع سابق: ص 33).

ب – **الديانة اليهودية:** وهي تلي الوثنية في اهميتها، وقد كانت منتشرة في الواحات وخاصة في يثرب، وكان اكثر اليهود حضراً لابدواً، واشتغلوا بالزراعة والتجارة، ومهروا في الصناعة» (قدوره: المرجع السابق: ص 34).

ج – **المسيحية:** كانت اقل انتشاراً واقل نفوذاً في الحجاز، وكان انتشارها في الشمال، وقد اشتغل اكثر النصارى بالزراعة والتجارة» (قدورة: المرجع السابق: ص 35).

5 – الحياة الاجتماعية:

يمكن القول ان العرب في جاهليتهم قد عاشوا ظواهر اجتماعية مختلفة قضى الاسلام علي

بعضها وبقي بعض آخر قائماً حتى وقتنا الحاضر وسوف نشير هنا الى بعض هذه الظواهر التي كان لها تأثير كبير في التربية عند العرب في الجاهلية. وكان من سجايا العرب: الكرم وهي سجية متأصلة في نفوسهم، فهم يلقون الضيف بالبشر والترحاب ويبذلون له اجود ما لديهم من طعام وقد كان الكرم يعتبر احد مظاهر التسيد.

ومن سجايا العرب الاخرى الشجاعة وممن اشتهر بالشجاعة من العرب عنترة العبسي وعمرو بن كلثوم وقريط بن أنيف، اما العفة فقد كانت من شروط السيادة كالشجاعة والكرم، ومن الظواهر الاجتماعية التي عرفها العرب في الجاهلية ان روح الانسان بعد الموت تتحول الى طير يصيح عند قبره: اسقوني الى ان يؤخذ بثأره. وقد أولع العرب بالخمرة وشربوها وتغنوا بذكرها في قصائدهم كما عرفوا وأد البنات وسبي النساء وزواج البدل وزواج المتعة ومالوا الى اللهو وحب الجمال.

أهداف التربية واساليبها

تتلخص اهداف التربية عند بدو الجاهلية في اعداد الفرد للقيام بمتطلبات الحياة المعيشية اضافة الى اكسابه عادات ومثل وقيم قبيلته.

اما التربية عند الحضر فكانت تهدف اساساً الى اكساب الفرد صناعة من الصناعات المختلفة كالطب والرياضة وعلم الفلك. وكانت العائلة من اهم وسائل التربية عند العرب في الجاهلية وبواسطتها يستطيع الفرد ان يتعلم اساليب الدفاع عن نفسه وعن عشيرته كما تفرض العائلة عليه تقاليدها ومثلها العليا كذلك تعلمه الصناعات التي من اشهرها الرمي واعداد الالات الحربية وغزل الصوف وتربية الماشية. كان الابناء ينتفعون بما يسمعونه من اقاربهم ورؤساء قبائلهم من المواعظ والارشادات والحكم، وكان الاب يجمع اولاده ويسدي اليهم ما يراه من النصائح والارشادات التي تنير امامهم سبل الحياة. ويروى ان اعرابياً وعظ اخاً له افسد ماله في الشراب فقال: لا الدهر يعظك ولا الايام تنذرك ولا الشيب يزجرك، والساعات تحصى عليك، والانفاس تعد منك، والمنايا تقاد اليك، احب الامور اليك اعودها عليك بالمضرة عليك».

ومن وصية اعرابية لابنها «يا بني ان سؤالك الناس ما في ايديهم من اشد الافتقار اليهم، ومن افتقرت اليه هنت عنده، ولا تزال تحفظ وتكرم حتى تسأل وترغب، فاذا الحت عليك الحاجة، ولزمك سوء الحال، فاجعل سؤالك الى من اليه حاجة السائل والمسؤول، فإنه يعطي السائل.

أما طريقة التربية والتعليم «فهي محاكاة وتقليد» فليس لديهم طرق واساليب محددة في تربية النشىء وتثقيفه. ولم يعرف بدو العرب في الجاهلية معاهد التعليم وذلك لسهولة حياتهم وبساطتها، حيث كان الفرد يتعلم عن طريق محاكاته لمن هم اكبر منه سناً. وقد عرف العرب انذاك مجالس للآداب كانت تعقد لمناشدة الاشعار ومبادلة الاخبار والبحث في الامور العامة. اضافة الى المجالس عرف العرب الاسواق الادبية حيث تجتمع القبائل فيقوم الشاعر بالقاء قصيدته، والخطيب بالقاء خطبته، فتنشط الروح الفكرية والادبية. واشهر هذه الاسواق سوق عكاظ قرب الطائف، وسوق ذي المجنة قرب مكة وسوق ذي المجاز قرب عرفة.

اما معاهد التعليم عند الحضر في الجاهلية فقد كانت تنقسسم الى قسمين: (محمد منير: ص 137، وفخري خضر: 109).

أ - **ابتدائية:** حيث يدرس الاطفال القراءة والكتابة والحساب. وكان المعلم يكتب على الواح من الطين الطري ثم يجففه ويقدمها للتلاميذ ليقلدوا الكتابة على الواح خاصة بهم.

ب - **عالية:** حيث يدرس الطالب الهندسة والفلك والطب والاداب والتاريخ. وكانت طريقة التعليم افرادية بحيث يخصص المعلم لكل تلميذ من تلاميذه جزءاً من وقته. والعرب سواء البدو او الحضر عرفوا الكتاتيب ويروى ان يوسف الثقفي كان يعلم في كتاب له في الطائف.

النتاج العلمي:

كان العرب في الجاهلية عمليين فلم يطرقوا سوى العلوم التي كانت تفيدهم في حياتهم اليومية. ومن اشهر علومهم: (فخري خضر: مرجع سابق: ص ص 110 - 111).

علم النجوم: يستفيدون منه للاهتداء بالنجوم في رحلاتهم وتنقلاتهم من مكان لآخر.

علم الرياح والانواء: اعتمدوا عليه في التنبؤ عن حالة الجو عند شروعهم بالرحلات والغزوات.

علم الطب: وكان للتطبيب عندهم طريقتان الاولى منهما طريقة الكهان والعرافين، وكانت بالرقي والسحر. اما الثانية فهي العلاج بالعقاقير البسيطة او الاشربة، وخاصة العسل الذي كان قاعدة العلاج في امراض البطن وكانوا يلجأون في الامراض الصعبة الى البتر او الكي. كذلك حاولوا تفتيت الحصاة الموجودة في الكلية او المثانة عن طريق اشربة خاصة. وعرفوا علاج الاسنان واللثة وشدوا الاسنان بالذهب. وكانوا يعالجون من يلسع بحشرة سامة او عقرب بأن يشد عند موضع اللسعة، ثم يمص الدم قبل ان يسري السم داخل الجسم. وكانوا يعتقدون ان سبب امراض الانسان ارواح شريرة. ومن الاطباء الجاهلين زهير بن جناب

الحميري وزينب طبيبة بني اود. اما اطباء الجاهلية الذيين عاصروا الاسلام فهم الحارث بن كلدة الثقفي والنضر بن الحارث بن كلدة. ولعناية العرب بانعامهم تخصص بعض الاطباء في علاجها، ومن بياطرة الجاهلية العاص بن وائل والد عمرو بن العاص.

علم الريافة

والريافة هي معرفة استنباط المياه من الارض بواسطة بعض الإمارات الدالة على وجود قربه او بعده عن سطح الارض، ويكون ذلك بشم التراب أو شم رائحة بعض النباتات.

علم القيافة

كان العرب يستخدمونه لتتبع آثار اعدائهم والاهتداء الى مواشيهم الضالة. وتختص قيافة الاثر بتتبع آثار الاقدام والحوافر في التراب او الرمل والاهتداء بذلك الى الهارب من الناس والضال من الحيوان. اما قيافة البشر فهي الاستدلال بتقاطيع الجسم على صحة النسب. ولقد اتقن العرب فن القيافة حتى فرق بين اثر قدم الشاب والشيخ والرجل والمرأة والثيب والبكر.

علم الفراسة

وهو الاستدلال بمظهر الانسان وشكله وسلامة اعضائه على اخلاقه وصفاته وطباعه.

علم الاخبار

وهو معرفة اخبار الامم الماضية واخلاقهم وسيرهم وسياستهم واشهر ايامهم.

علم الشعر والخطابة

حظي الشعر والخطابة بشأن كبير لما لهما من تأثير على النفوس. وكانت القبيلة تتباهى اذا نبغ فيها شاعر لما للشاعر من مكانة عالية ومن تأثير في مجريات الامور. وكان العرب في بعض الاحيان اذا اسروا شاعراً ربطوا لسانه بنسعة (سير منسوج) حتى لا يهجوهم، اذ كان الهجاء في الجاهلية أشد وقعاً على الأعداء من وقع الرماح. وقد كان لكل قبيلة شاعر او خطيب يتغنى بامجادها ومآثرها ويدافع عنها في النوادي والمجالس.

ب - التربية الاسلامية في العصور الوسطى

الاسلام والعلم:

اشاد القرآن الكريم باهمية العلم ومنزلة العلماء والفقهاء ورجال العلم، فقد قال سبحانه وتعالى «هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون» كما قال تبارك وتعالى «وقل ربي زدني علماً، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم" « أقرب الناس من درجة النبوة اهل العلم والجهاد» ولم يفرق الاسلام في طلب العلم بين الرجل والمرأة فقد روي عن الرسول عليه السلام أنه قال " طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة»، ومن المعروف أن الرسول الكريم كان يطلق سراح الأسرى المتعلمين من الكفار إذا علموا عشرة من المسلمين الاميين القراءة والكتابة.

وإذا كان العلم في صدر الاسلام قد حظي بهذه المكانة، فقد ازدهر ازدهاراً كبيراً في العصر الاموي، والعباسي وقد اهتم الامويون بالعلوم النقلية، وهي العلوم ذات الصلة بالقرآن الكريم كالتفسير والحديث الشريف واصول الفقه والقراءات، كما اهتموا بالعلوم اللسانية كالنحو والصرف والبيان والبديع، أما في العصر العباسي فقد اهتم الخلفاء بالعلوم العقلية كالفسلفة والمنطق والرياضيات والطب والكيمياء ، وقد اغدقوا على العلماء والباحثين، واصبحت بغداد كعبة العلماء والمتعلمين، وقد بلغت حركة الترجمة ذروتها، كما قام الفلاسفة المسلمين بنقل الفلسفة اليونانية الى اللغة العربية وافاضوا في شرحها كما مزجوا بين الاراء اليونانية والهندية في الرياضيات، وبفضل المسلمين عرف الاوروبيون آفاقاً جديدة، وايقظوا العقل الغربي بعد سبات عميق في العصور الوسطى » (هاني عبد الرحمن :1967 : صص 177-187).

ولا شك ان المسلمين في دمشق وبغداد وغرناطه وقرطبه قد حملوا مشعل الثقافة والحضارة عالياً، وعملوا على إستمرار تقدم البشرية الذي كانت فيه اوروبا في حالة من الركود الذهني والتخلف الثقافي.

وقد انجب العالم الاسلامي مجموعة من العلماء والفلاسفة والمفكرين الذي كان لهم أكبر الأثر في تطور الفكر الاوروبي كالكندي والغزالي والفارابي وابن العربي في الفلسفة ، جابر بن حيان في الكيمياء، وابن خلدون في التاريخ وعلم الاجتماع وغيرهم كثيرون.

أهداف التربية الاسلامية: (علي الجنبلاطي وابو الفتوح التواني:1973 : ص 228-29).

إن أي تصور لاهداف التربية الاسلامية لابد وان يضع في اعتباره ان فجر الاسلام يمثل بداية جديدة للمجتمع العربي، وأنه كان من الطبيعي اذن ان يرسم الاسلام مثلاً أعلى للحياة مغايرا لما كانت عليه حال العرب في الجاهلية أو قبل الاسلام وعلى هذا يمكن القول بان اهم اهداف التربية الاسلامية هو بلوغ الكمال الانساني، لان الاسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال

الديني، فهو خاتم الاديان واكملها وانضجها، يقول الله تبارك وتعالى «اليوم اكملت لكم دينكم واتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الاسلام دينا»» ويقول عز وجل :«كنتم خير امه اخرجت للناس تامرون بالمعروف وتنهون عن المنكر».

ومن اهداف التربية الاسلامية ، بلوغ الكمال الانساني الى قمته، قال رسول الله عليه السلام : إنما بعثت لاتمم مكارم الاخلاق» وهكذا يعتبر بلوغ الكمال الانساني هدفاً رئيسياً للتربية الاسلامية، ومع ان الكمال لله وحده ، فإن الانسان لابد أن يتصف بالكمال باعتباره خليفة الله على الأرض -قال تعالى «إني جاعلٌ في الأرض خليفة» [البقرة :30].

ومن أهداف التربية الاسلامية ايضاً تحقيق سعادة الإنسان في الدينا والاخرة وتهدف التربية الاسلامية الى تنشئة الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه، فالله سبحانه وتعالى يقول «وما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون» وطريقة عبادة الله وخشيته إنما تكون بالعلم، إنما يخشى الله من عباده العلماء، والعلم هو سبيل التقوى الصحيحة الي معرفة الله عز وجل ، ولذلك حث الاسلام على العلم والسعي في طلبه وفضل اهله على غيرهم درجات ويتصل بذلك ايضاً دور الإنسان في تعمير الارض وتسخير ما اودعه الله فيها من ثروات لخدمة حياة الإنسان وتحقيق الخير للإنسان وما يتطلبه ذلك من إستخدام للعلوم المختلفة، وهكذا تصبح العلوم المختلفة من طبية ورياضية وإنسانية ونظرية كانت أو تجريبية أو تطبيقية كلها علوم إسلامية، وطالما أنها لا تستخدم استخداماً سيئاً يخرج بها عن غرضها فتنحرف الى الفساد والشر والعدوان.

ومن اهداف التربية الاسلامية ايضا تقوية الروابط الاسلامية بين المسلمين ودعم تضامنهم الاسلامي وخدمة قضاياهم ، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الاسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الارض ومغاربها وبهذا تكون التربية الاسلامية عاملاً فعالاً في تماسكهم ووحدتهم وجمع شملهم وتكتل جهودهم وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحد». (عطية: 1947: ص 42 ، وناديا جمال الدين :1983 : ص 281).

ومما سبق يتضح لنا ان اهداف التربية في الاسلام ليس ابتغاء الدار الآخرة فقط ولكنه يشمل ايضا اخذ الإنسان بنصيبه من الدنيا.

الطبيعة الانسانية في الاسلام.

إن معرفة الطبيعة الإنسانية ضرورة لازمة لاي منهج يهدف الى تربيتها وتقويمها واي جهد في هذا السبيل بغير هذه المعرفة جهد ضائع.

جاءت نظرة الاسلام للطبيعة الإنسانية نظرة متكاملة ، بمعنى أنه ليس جسمياً فقط او روحاً فقط» بل هو مزيج من جسد وروح وعقل، وهو وحدة متكاملة قائمة على امتزاج بين المادة والروح » (عرفان عبد المجيد :1984 : ص 97) وقد انعكست هذه النظرة على القيم الاسلامية

بحيث لم يقتصر هدف التعليم على تنمية العقل وتدريبه. وإهمال الجسم باعتباره معوقاً لعمل العقل، بل اهتمت التربية الاسلامية بالجسم في اطار تربية الانسان لارتباط الجسم بالعقل والنفس، وكان طابع التعليم دينياً ودنيوياً لاعداد الانسان لعملي الدنيا والآخرة، وكانوا ينطلقون في توجههم من فكر إسلامي، وفي القرآن الكريم والاحاديث الشريفة ما يدلل على ذلك، قال تعالى :«وابتغ فيما اتاك الله الدار الآخرة،ولا تنس نصيبك من الدنيا. وقال الرسول الكريم "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة ولا الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه وهذه».

وقد عكست هذه النظرة موقفهم من المعرفة وادوات تحصيلهم ، وترى أن العقل والحواس معا في الكشف عن طبيعته عن المعرفة الإنسانية ومكوناته، وان المعرفة تتألف من نشاطين رئيسيين، احدهما يتمثل في الآثار الوافدة من العالم الخارجي، وثانيهما يتمثل في فاعلية العقل ودوره في تحويل هذه الاثار الى معان ومفاهيم وقوانين عقلية عامة، وقالوا بتكامل المعرفة الكلية والجزئية وان المعرفة الجزئية طريق الى المعرفة الكلية، والمعرفة الحسية طريق للمعرفة العقلية.

أما حول نظرة الاسلام من حيث أن الإنسان خير بطبيعته أم شرير بطبيعته أم أن الطبيعة الإنسانية حيادية؟ ولا شك أن إتخاذ موقف بشأن هذه القضايا يوثر في التربية والتطبيق التربوي، وعلى سبيل المثال، لو كان الإنسان ذا طبيعة خيرة لقدمنا له من الخبرات والمعلومات ما يزيد من هذه الخدمة ويؤكده، وكان الهدف من تربيتهم تفتيح طبيعته الخيرة على وجوه أكثر من الخير والتعاون والتفاهم. ولو أن الإنسان يحمل الى جنبه طبيعة شريرة ولكان الهدف من التربية تقليم اظافره وإستئناسه، ولا غلقت عند محاولة تربيته النوافذ والابواب، ولا إستخدمت العصى في تأديبه وتربيته، ولو ان طبيعة الإنسان حيادية لكان من واجب التربية جعل بيئته التي يحياها بيئة طبيعة وإذا ما اراد المفكرون والفلاسفة له الخير ، وشريره اذا ما اريد له الشر.

إلا أنه لا يمكننا القول أن الإنسان خلق شريرا، أو خلق خيراً، لأن الخير والشر مسائل نسبية ومواقف سلوكية ، والإنسان يتخلق قيم مجتمعه، ويدعم مواقفه من الحياة للاستجابات الناجحة، ولذلك تتكون معايير الخير والشر وفقاً لنموه وتفاعله مع بيئته وقيم مجتمعه ، وليس بحكم مولده .

والفكر الاسلامي يؤكد علي التوجه، حيث أن النفس الانسانية مزودة باستعدادات الخير والشر ، وإنها تشكل عن طريق التربية والتعليم وحسب ما تسمح بها قدارته وإمكاناته، قال تعالى : « ونفس وما سواها فالهمها فجورها وتقواها، قد افلح من زكاها، وقد خاب من دساها».

وبهذا الموقف يقف الاسلام وسطاً بين وجهات نظر الفلسفات الاخرى التي يرى بعضها أن الإنسان شرير بطبيعته، وبعضهم الآخر يرى أنه خير بطبيعته.

تطور التربية الاسلامية في العصور الوسطى :

يمكننا أن نميز بين اربع مراحل متميزة مرت بها التربية الاسلامية في تطورها هي : (محمد منير مرسي : مرجع سابق : ص 151- 152).

1 - المرحلة الأولى (مرحلة البناء):

وتبدأ منذ ظهور الاسلام حتى نهاية الدولة الاموية، وأهم السمات العامة للتربية الاسلامية في تلك الفترة هي:

أ - إنها كانت تربية عربية إسلامية خالصة.

ب - أنها إستهدفت ارساء قواعد الدين الجديد.

ج - إنها اعتمدت اساساً على العلوم النقلية واللسانية.

د - إنها اهتمت بالكلمة المكتوبة كوسيلة مهمة للاتصال.

هـ - أنها فسحت المجال لتعليم اللغات الاجنبية.

و - اعتمادها على الكتاب والمسجد والمكتبة كمراكز للتعليم.

2 - المرحلة الثانية : مرحلة العصر الذهبي.

وتبدأ بالعصر العباسي حتى إنهيار الخلافة العباسية وسقوط بغداد، واهم السمات العامة للتربية في هذه المرحلة هي :

أ - دخول العلوم العقلية.

ب - إنشاء المدارس.

ج - ظهور الآراء التربوية المتميزة.

3 - المرحلة الثالثة: مرحلة التدهور والانحطاط:

وتبدأ بالعهد العثماني حتى إستقلال البلاد العربية ، وأهم السمات العامة للتربية الاسلامية في هذه الفترة هي:

أ - تجميد الفكر الاسلامية.

ب - جمود المؤسسات الاسلامية.

ج - العودة على الاقتصار على العلوم النقلية.

د - التميز الثقافي للاقليات الدينية غير الاسلامية.

هـ - دخول المؤثرات التربوية الغربية.

4 - **المرحلة الرابعة:** مرحلة التجديد وإعادة البناء.

وتشمل هذه المرحلة بداية استقلال البلاد العربية، وتمتد حتى العصر الحاضر، واهم السمات العامة للتربية في هذه الفترة ، هي:

أ - اقتباس النظم التعليمية الغربية.

ب - العناية بالعلوم العقلية والحديثة.

ج - تغلغل الثقافة الغربية.

د - محاولة تطوير مؤسسات التعليم المختلفة.

طرق التدريس وأساليبه .

استخدام المعلمون والمربون طرقاً واساليب متنوعة ، وكانت هذه الطرق والاساليب تختلف من منطقة لاخرى، ومن عصر لاخر ، وذلك نتيجة للواقع الحضاري والاجتماعي ونتيجة للفكر السائد، ونوع المادة الدراسية وطبيعتها، ومن هذه الطرق والاساليب:

1 - **حلقات التدريس:** كانت العادة أن يجلس المدرس على كرسي، أو مكان مرتفع في وسط الحلقة حتى يسهل عليه ملاحظة ومشاهدة جميع الحاضرين، وكان الطلاب يلتفون حوله على شكل انصاف دوائر، وكان المعلم يلقي درسه شفوياً، أو من كتاب بين يديه، وقد يكون الكتاب من تأليف غيره، وقبل أن يبدأ المعلم بتدريس الكتاب كان يعطيهم فكرة عامة عن موضوع الدرس، ويناقشهم في موضوع الكتاب ، ويوضح ويفسر ويناقش كلما واجهته صُعوبة. وهنا كان المدرس يستخدم أكثر من طريقة، منها التوضيح والشرح والتفسير حسب مقتضيات الموقف التعليمي، وعادة كانت الحلقات تعقد في المساجد، وكان لكل مدرس مكان خاص به، بجانب سارية (عمود) مستنداً اليه ومتجها الى القبلة، وكان الطلاب والمستمعون يجلسون وفق ترتيب معين، لكل طبقة (مستوى) منهم مكان معين ، فيجلس المعيدون والممتازون من الزوار عن يمين الشيخ ويساره، ويجلس الرفقاء في درس واحد في جهة واحدة من الحلقة، ليكون نظر الشيخ اليهم جميعاً، وفي ذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين » (شلبي:1954: ص ص 92 - 93 ، وطلس :1957 : ص 53).

2 - **طريقة القراءة:** وتتم هذه الطريقة بأن يقرأ المعلم من كتاب ، ويقوم الطلاب بالكتابة على نسخهم أو يقرأ طالب من المجموعة بوجود المعلم، ويقوم الطلاب الآخرون، ويكون دور المعلم تصحيح الاخطاء وارشاد الطلاب الى النطق السليم للكلمات.

وقد شاع إستخدام هذه الطريقة في بلاد الشام خلال فترة الحروب الصليبية وبشكل خاص في تعليم القراءات القرآنية والعلوم الدينية واللسانية» (عيس :1982 : ص 347)، وكان من نتائج إستخدام هذه الطريقة تقرير كتب معينه للطلاب ، وكان من نتيجة ذلك أن اقتصر التعليم على مجموعات معينة من الكتب، وكان الطلاب والمعلمون مقيدون بها ولا يخرجون عما جاء فيها، ويستخدم الحفظ والتكرار لما ورد من اقوال السابقين دون ابداع أو تجديد.

3 – **طريقة الحوار**: شاع إستخدام المناظرة في التعليم الاسلامي، وبشكل خاص في حلقات عامة، يشترك فيها كثير من العلماء والشيوخ والمفكرين من الطلاب (طلاب العلم) وكانت تطرح فكرة أو قضية معينه ويثار حولها نقاش وحوار وتبادل الافكار من اجل الوصول الي حقيقة من الحقائق.

وقد عملت طريقة الحوار على ترقية الفكر وتنمية العقول نتيجة لما يدور فيها من مناقشات وأسئلة واجوبة، وكان المعلمون يشجعون طلابهم عليها، ويوجبون عليهم التمرن عليها لما لها من فوائد في تقوية الحجة، وإطلاق اللسان والقدرة على الارتجال. وجودة التعبير وما لها من اثر على حرية الفكر والثقة بالنفس.

وكان للمربين المسلمين توصيات باستخدامها، فقد ذكر الزرنوجي (ت 591 هـ) «إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة اجدى على المتعلم من شهر كامل في الحفظ والتكرار» . (الزرنوجي : 1332 قـ : ص 30).

4 – **طريقة الاملاء**: كانت طريقة الإملاء من الطرق المستخدمة بشكل واسع في حلقات المساجد وفي المجالات العلمية، وكان القاء الدروس في (الاملاء) بطيئاً. فقرة ، أو حديثاً حديثاً، حتى يتمكن الطلاب من الكتابة، ثم يقوم المعلم بالشرح والتوضيح، وكان الشيخ أو معلم يراعي مستوى عقول السامعين، وكلما روى شيئاً كان يعلق بالشرح والتفسير والتوضيح، وبين ما فيه من المعاني الدقيقة التي صعب فهمها على غير العلماء ، ويدون الطلاب هذه التعليمات على هامش الاوراق التي كتبوا عليها الاصول» (شلبي: مرجع سابق : ص 374)، وفي النهاية كان المعلم يختم درسه بالحكايات والنوادر والاناشيد والاشعار» (السمعاني:1952 : ص 60).

وكانت العادة أن يطلب المعلم أو الشيخ من المتعلمين إعادة قراءة ما كتبوه فإذا ما وجد خطأ في النقل اصلحه، وفي ذلك ضبط لتوثيق المعلومات وصحتها وعدم التضارب فيها.

وقد تطورت طريقة الاملاء. فإتخذ الملى (المعلم) شخصاً يبلغ عنه ما يقول ليصل الى بعد من مجلس الدرس. وقد عرف هذا الشخ باسم المستملي »)السمعاني: المرجع السابق : ص 76).

5 - **الطريقة الاستقرائية:** تهدف هذه الطريقة الى توجيه المتعلم الي معرفة الحقائق والاحكام العامة عن طريقة الاستقراء، وتبدأ بالبحث عن الجزئيات ليتوصل من خلالها الى القواعد العامة.

6 - **الطريقة القياسية:** وهي عكس الطريقة الاستقرائية حيث أن التعليم فيها يتم من القواعد العامة الى الجزئيات. بحيث تذكر القاعدة العامة أولاً ثم يتم التوصل الى الجزئيات، وكأنهم هنا يستخدمون ويوجهون الطلاب الى التدريب على التحليل.

المواد الدراسية والمراحل التعليمية:

تقسيم التعليم الى مرحل لا يعني الفصل الواضح المحدد بين كل مرحلة واخرى، ولم يكن هناكمنهج محدد وشامل بالدقة الموجودة في وقتنا الحاضر ، يقرر في كل سنة من السنوات، أو في كل مرحلة من المراحل، بل كان للطالب حرية اختيار المادة التي يرغب بدراستها ، وله حرية التنقل من مدرسة لاخرى، لاخذ العلم من أكبر عدد من العلماء ومع ذلك فأنه يمكننا وضع الخطوط العريضة للمراحل التعليمية في التعليم الاسلامي على النحو التالي : (العمايرة:1990 : ص ص 127- 130).

1 - المرحلة الأولى:

تبدأ هذه المرحلة من سن السابعة وتسمى الصبا، وكانت تستمر ثلاث او اربع سنوات ، وكان التعليم يتم بالكتاب، وتشبه هذه المرحلة مرحلة التعليم الابتدائي في ايامنا هذه، ويتعلم فيها المتعلمون الحروف الهجائية، ومبادىء الخط، وقراءة القرآن، وحفظ السور القصيرة، ومبادىء النحو والصرف والحساب وحفظ بعض الشعر.

ومما تقدم، يظهر ان التركيز في هذه المرحلة كان منصباً على تنمية قدرة الحفظ عند المتعلمين حتى يستطيع حفظ السور القرآنية ، وكذلك التركيز على اجادة الخط، لانه ضروري لنسخ بعض السور القرآنية، ولان تعليمهم كان يتم عن طريق الاملاء، وكذلك يظهر الاهتمام بكثير من فروع المعرفة لكن دون تركيز على هذه الفروع ، وإنما كان توطئة لمرحلة تعليمية تالية.

وهنا لابد من الاستشهاد برأي الفقية المربي (ابن جماعة) ت 733 هـ حول المواد التي يجب أن تدرس في هذه المرحلة : «أن يبتدىء اولا بكتاب الله العزيز فيتقنه حفظاً ويجتهد على إتقان تفسيره وسائر علومه، فانه اصل العلوم واهمها ، ثم يحفظ من كل فن مختصراً يجمع فيه من طرفيه من الحديث وعلومه والنحو والصرف، ولا يشتغل بذلك كله عن دراسة القرآن» (ابن جماعة: 113).

2 – المرحلة الثانية:

وفي هذه المرحلة يكون تعليم المتعلم اوسع واشمل من المرحلة الاولى، ويبدأ بقراءة الكتب السهلة المختصرة، ثم يتدرج شيئا فشيئاً، ويتوسع في الدراسةو وينتقل الى قراءة الكتب المطولة المتعمقة والتي تتناسب وقدراته، وفيها يدرس المتعلم تفسير القرآن والحديث وعلومه، والديانات وبعض الفلسفة والتاريخ وعلم الجغرافيا.

3 – المرحلة الثالثة:

وفي هذه المرحلة كان التعليم يتم عادة في مدارس روعي في تصميمها الاغراض التربوية من حيث السكن وخزائن الكتب، ومن الامثلة على ذلك: المدرسة النظامية في بغداد ، والمدرسة الصلاحية في القدس، والمدرسة النورية الكبرى بدمشق وغيرها من المدارس.

ويتعلم الطلاب في هذه المرحلة: العلوم الدينية واللسانية والعقلية. والعلوم المهنية،، وفيها يبدأ المتعلم بالتخصص، والرحة في طلب العلم، وملاقاة العلماء والشيوخ الذين يرغبون في اخذ العلم عنهم، وتشبه هذه المرحلة ، مرحلة الدراسات العليا في وقتنا الحاضر.

أماكن التعليم الاسلامي:

تقسيم امكنه التعليم في التربية الاسلامية الى حقبتن هما:

الاولى: قبل إنتشار المدارس و **الثانية** بعد إنتشارها، والحد الفاصل بينهما هو عام 459هـ وفيه افتتحت في بغداد اول مدرسة من عديد من المدارس المنظمة التي أنشأها الوزير السلجوقي العظيم نظام الملك، وقبل إنتشار المدارس المسلمون في : (سعد مرسي أحمد: مرجع : ص 214- 221).

1 – الكتاب:

وقد عرف في بلاد العرب قبل الاسلام وكان لتعليم القراءة والكتابة ولا شك ان الشباب الذين كانوا يكتبون للرسول صلى الله عليه وسلم قد تعلموا الخط والقراءة وما اليهما في بعض كتاتيب المدينة ومكة قبل الاسلام، ويقال أن أول من تعلم الكتابة العربية من اهل مكة هو سفيان بن امية وابو قيس بن عبد مناف.

وكان التعليم في عهد الرسول شاملا للجميع صبياناً ورجالا ونساء، وإختلف حجم الكتاب من حجرة واحدة الى متن متسع، وقد ازداد عدد الكتاتيب في القرن الثاني الهجري حتى اصبح بكل قرية كتاب، وقد إشتملت الدراسة في الكتاب على القرآن الكريم واحاديث الاخبار وبعض الاحكام الدينية والشعر ومبادىء الحساب ، وبعض قواعد اللغة العربية هذا

الى جانب تعلم القراءاة والكتابة التي كان لها مدرسون مختصون، واستعمل الصبية الالواح في الكتابة.

2 – القصور:

وكان الخلفاء والامراء والاغنياء يتخذون لاولادهم معلمين خاصين يذهبون الى القصور، ويجلس الاولاد اليهم يتلقون قدراً من الثقافة والمعرفة وكان الوالد يشترك في تخطيط وتحديد ما يتعلمه ابنه من معلمه الخاص، وقد اطلق على هذا المعلم إسم «مؤدب» ، وكان بعضهم يقيم في القصور حيث اعد جناح للإقامة حتى يتم اشرافهم على تربية الولد، وقد إتخذ كثير من الخلفاء والامراء من قصورهم مجالس للأدب والعلم وعقدوا بها الندوات ، حيث دارت المناقشات والمساجلات والمناظرات.

3 – المسجد:

لم يختلف المسلمون عن غيرهم في الباعث على إنشاء المساجد، فقد اقامها الناس لاغراض دينية لهذا إستعملوا اماكن العبادة والكنائس والأديرة والهياكل والمعابد للتدريس، كما قام رجال الدين بتعليم الاولاد، وهذا ما فعله المسلمون، فلم يكن المسجد مكاناً للعبادة فقط، بل كان للتقاضي، ومكاناً لتوجيه الجيوش ومكاناً لعقد الاتفاقيات، ومكاناً للشورى، ومكاناً لتوجيه الجيوش ومكاناً لعقد الاتفاقيات، ومكاناً للشورى، ومكاناً لحل المشاكل التي تواجه المسلمين ومكاناً للتدريس، ومن المساجد التي نالت شهرة تعليمية: الجامع الازهر وقد بناه جوهر الصقلي سنة 360 هـ (971 م) والذي اصبح من الجامعات الاولى في العالم الاسلامي، وجامع المنصور ببغداد، والذي وفد اليه جمع غفير من الاساتذة والطلبة ومن اشهر من جلس فيه للقراءة، والكتابة الكسائي، الذي قرأ فيه علوم اللغة والجامع الاموي بدمشق، وكانت به حلقات علمية متعددة، حيث كانت فيه زاوية للمالكية يجتمع فيها الطلبة المغاربة، وكانت به مدرسة للشافعية، واشتمل على زوايا خصصت للطلبة للدرس والنسخ، وجامع عمرو بن العاص في مصر، وكان به اكثر من اربعين حلقة دراسة للتعليم يؤمها الطلبة للدراسة والبحث، ومنها حلقة الامام الشافعي، والمسجد الاقصى الذي اشتهر بحلقات التدريس.

4 – حوانيت الوراقين:

مع إنتشار الورق من منتجات مصر كثرت الكتب، وتفنن العرب في تجليدها وتجميعها وظهرت مكتبات وحوانيت الوراقين، على أن هذه المكتبات والحوانيت لم تقتصر على بيع الكتب بل كانت امكنة يجتمع فيها الادباء والمتكلمون، وتتحول مناقشاتهم الى ندوات ومناظرات وغالباً ما كان اصحاب هذه الحوانيت من المهتمين بالادب والعلم والدين.

5 – منازل العلماء:

اتخذ الرسول صلى الله عليه وسلم دار الأرقم بن أبي الأرقم مكاناً يعلم فيه المسلمين تعاليم ومبادىء الدين الجديد، ويقرئهم ما نزل من آيات الذكر الحكيم، كما كان المنزل ملتقى الذين يتخيرون الاسلام ديناً فيأتون اليه ناشدين الاسلام، ثم اقيمت المساجد مكاناً للقاء والاجتماع، على أن بيوت كثيرة في التاريخ الاسلامي لعبت دور المدارس، كمنزل الرئيس أبن سينا حيث كان يجلس اليه طلبته ومحبي علمه الغزير ليلاً، كما كانْ الامام الغزالي يستقبل تلاميذة بداره بعد أن استقال من العمل بنظامية نيسابور.

6 – المدارس:

هنالك شبه إتفاق على أن نظام الملك الوزير السلجوقي هو اول من بنى المدارس في الاسلام في القرن الخامس الهجري، مع أنه وجد في نيسابور مدارس في مثل ذلك التاريخ وكان من الاسباب الرئيسة في إنتقال التعليم من حلقات المساجد الى المدارس ، هو ما كان يحدثه الصبية من فوضى وضجيج اثناء الدرس والمناقشات، مما كان يسبب بعض الازعاج للمصلين، كذلك من دواعي إنتقال التعليم من المساجد الى المدارس، عندما اتسعت وتنوعت ، وبشكل خاص . عندما دخلت العلوم الطبيعية وما تحتاج من اجهزة وتجارب ، وما يتسب ذلك في ازعاجات للمصلين، وهناك سبب آخر اقتضته ظروف الواقع، وهو رغبة المعلمين الارتزاق من مهنة التعليم، وكان ذلك غير ميسر في حلقات المساجد، ورأوا ان ذلك يتم من خلال اشتغالهم في أماكن خاصة بالتعليم، فكانت المدارس.

وتختلف المدارس عن المساجدو ففي كل مدرسة ايوان، وهو يقابل قاعة المحاضرات اليوم، ويلحق بالمدرسة مساكن للطلبة ومرافق أخرى ، وقاعة الطعام.

ومن المؤكد أن المدارس لم تكن معروفة في عهد الصحابة والتابعين، ولم تنشأ إلا في نهاية القرن الرابع الهجري، ومن أهم المدارس التي ظهرت في التاريخ الاسلامي في العصور الوسطى:

1 – المدرسة النظامية في بغداد.

2 – المدرسة الناصرية في بغداد.

3 – المدرسة الصلاحية في القدس

4 – المدرسة النورية الكبري في دمشق.

7 - دور الحكمة:

شهد تطور الحركة الفكرية والثقافية في العصر العباسي ميلاد دور الحكمة التي كانت تعتبر مظهراً لما توصل اليه الرقي الفكري، كما أن اسمها يعكس مدى الاحترام الشديد للعلم باعتباره مفتاح الحكمة.

وكانت دور الحكمة مراكز للدراسة والبحث يقوم العلماء ومحبو العلم بالوفود اليها ليجدوا في مكتباتها غاياتاهم، كما كانت في بعض العلوم، وكان يلحق ببعضها مساكن لاقامة الطلاب، وكان يصرف لهم الغذاء والكساء.

وأهم دور الحكمة، بيت الحكمة في بغداد، وبيت الحكمة في رقادة بشمال افريقيا، ودار الحكمة في القاهرة.

8 - الاربطة:

ويقصد بالرباط في المشرق الاسلامي البيوت التي كان يقيم فيها الفقراء ويتفرغون للعبادة والتعليم، أما في المغرب الاسلامي فالرباط ثكنه عسكرية ذات صحن واسع تحيط به غرف، وقد يكون على طابق واحد أو طابقين تعلوه صومعة مستديرة للأذان وخصوصاً لمراقبة السواحل اتقاء الغارات البحرية الموجهة من طرف أساطيل الروم.

فالرباط حصن دفاعي اخذ تسميته من مرابطة المجاهدين في سبيل الله فيه وكان الرباط مدرسة يؤمها العلماء احتساباً لوجه الله كما كان الطبيب يرابط ايضاً فترة من اجل مداواة المرضى، وكذلك رجل البريد ، فالكل يرابط من اجل الجهاد في سبيل الله.

9 - البيمارستانات والمستشفيات:

يقصد بالبيمارستان دار المرض، وقد ظلت هذه الكلمة تطلق على دور العلاج حتى حلت محلها مستشفى، وقد إنتشرت دور الاستشفاء أو المستشفيات في العالم الاسلامي بشكل واسع، وكان لكل بيمارستان رئيس اطباء يلقي دروسه على طلبة الطب ويأذن لمن اتم دراسته منهم وقدم رسالة في فرع الطب الذي اختاره بممارسة المهنة ويعطيه ترخيصاً كتابياً أو اجازة بذلك.

10 - المجالس الادبية:

وهي مجالس كانت تعقد في الاماكن العامة كالطرقات والساحات يتنافس فيها العلماء ويتناظرون أمام الناس ، ومن اشهر هذه المجالس الادبية ، مجالس المربد في البصرة وقد كانت تضم الى جانب علماء المدينة جمهرة فاضلة من علماء البادية ورواة اخبارها، وفي المربد ايضاً كان جرير والاخطل والفرزدق واصحابهم يلقون قصائدهم ومعارضهم وكان كثير من

طلاب العلم وأئمة النحو واللغة امثال الاصمعي وابي العلاء والكسائي والخليل وسيبويه يقصدون تلك المجالس ويفيدون منها.

الاجر والانفاق على التعلم:

أثارت مسألة اخذ الاجر على التعليم جدلا فقهياً بين كثير من المشتغلين بالعلم من لمسلمين، فاباحة بعضهم وتحرج منه بعضهم الآخر، وبالغ قسم في التحرج، حتى كرهوا هبات الملوك، على اعتبار أن التعليم فريضة دينية، وعبادة كسائر العبادات ، وفي ذلك يقول الغزالي : « على المعلم ان يقتدي بصاحب الشرع صلوات الله عليه وسلم فلا يطلب على افادة العلم اجراً ، ولا يقصد به جزاء ولا شكراً، بل يعلم لوجه الله تعالى وطلبا للتقرب اليه، ولا يرى لنفسه منه عليهم، وإن كانت المنة لازمة» (الغزالي : ج 1 : مرجع سابق : ص 56) والغزالي ينطلق من فكر تربوي اسلامي، وان الهدف الاسمى عنده للتربية ، هو الهدف الديني، ولم يقتصر الامر على الغزالي، فقد انطلق ابن جماعة من نفس التوجه الفكري ، وذكر «آن ينزه علمه عن جعله سلماً يتوصل به الى الاغراض الدنيوية من جاه ومال، أو سمعة، أو شهرة أو خدمة ، أو تقديم على اقرانه» (ابن جماعة: مرجع سابق : ص 19).

ولم يتوقف الامر عند هذا الحد، وإنما تعداه الى عدم الاختلاط بالملوك والحكام ، والذهاب اليهم، إلا آذا كان لمصلحة دينية ، وليس معنى ذلك المنع التام: وإنما الى الحد الذي يحفظ مكانة العلم والعلماء، وكان مرد هذا المنع: التخوف من انجراف العلماء في ركب سياسة الحكام، والابتعاد عن الهدف الاساسي للتعليم، ومع ذلك فإذا كانت هناك ضرورة لذهاب العلماء الى الحكام، فلا بأس بذلك، وذكر ابن جماعة (ت 728هـ) : « فاذا دعت حاجة الى ذلك او ضرورة أو اقتضته مصلحة دينية راجحة علي مفسدة بدله وحسنت فيه نية صالحة، فلا بأس به أن شاء الله تعالى، لا على انهم قصدوا بذلك فضول الاغراض الدنيويةو وكذلك اذا كان المأتي اليه من العلم والزهد في المنزلة العليا والمحل الرفيع. فلا بأس بالتردد اليه لافادته» (غينمه: 1953 ص 229).

وكما كان هناك تصريح للعلماء بالتردد الى الحكام في بعض الحالات، فقد كان هناك اباحة للمعلم بأخذ الاجر في بعض الحالات : « على أن لا يتجاوز في ذلك الضرورة، وأن يجعل غايته الاولى لا الجراية، فاذا عكس فهو حرام» (الغزالي : 1322 هـ : ص 15).

وظل هذا الامر كذلك، حتى اخذت الدولة بإنشاء المدارس والانفاق عليها والتدخل في اهداف التعليم وفي تعيين المدرسين ورواتبهم، وتفاوتت الاجور والرواتب بين مدرسة واخرى،

وذلك حسب طبيعة وظروف العصر ، وحسب شهرة المدرسة والمدرس، وقد سجل لنا المقريزي (ت 845 هـ) في خططه، حول رواتب الموظفين في الدولة ومن جملتهم المدرسون، وقد جعل المدرسين في المرتبة الثانية بعد الوزراء وابناء الوزراء، وجعل في مرتبة القضاه وداعي الدعاة، وصاحب بيت المال وصاحب الدفتر وحامل الرسالة. وذكر آن «رواتب الاستاذين الممتازين بلغت مائة دينار في الشهر (المقريزي : ج 1 : ص 40).

ولم يكن ذلك طابع الرواتب في جميع المؤسسات والمراكز التعليمية ، بل تفاوتت اجور المعلمين من مدرسة لاخرى، وذكر النعيمي» ان ما يصرف الى المدرس في المدرسة الشامية الجوانية في كل شهر من الحنطة غراره، ومن الشعير غماره، ومن الغضة مائة وثلاثون درهماً فضة ناصرية» (النعيمي: 1948 : ص 32)، اما أحمد امين، فقد ذكر في كتابه (الاوقاف والحياة الاجتماعية في مصر) المدرسة يخصص له خمسمائة وعشرة دراهم شهرياً وقارىء الحديث ثلاثون درهما وخازن الكتب المدرسية عشرة دراهم شهرياً » (محمد امين :1980 : ص 310).

ومع ذلك التفاوت في الرواتب الا أن ذلك يدل على وجود مخصصات منتظمة وهذا يقودنا الي التساؤل التالي:

ما سبب الاهتمام بالمعلمين وتعيين رواتب مجزية في بعض الاحيان؟

وهنا يمكن القول أن هدف الحكام والسلاطين من صرف رواتب للمعلمين يعود الى عدة عوامل منها: – اما تكريماً وإحترامهم لمدرس ذي شهرة ، أو تشجيعاً للمدرسين والطلاب علي التفرغ للتدريس والتعليم، أو لتقريب فئة من العلماء المدرسين اليهم لنشر فكر سياسي ولخدمتهم وتأييدهم في تدعيم سلطتهم وحكمهم.

ولم يتوقف الامر على المعلمين وإنما تعداه الي طلاب حيث كانت المدارس تستقبلهم وتوفر لهم سبل الراحة من اجل البحث والدراسة.

وذكر ابن جبير: «بأن العلم كان يهيىء لهم فراغ البال من امر المعنيين» (ابن جبير : ص 200) وكانت تصرف له الجرايات في المساجد وفي المدارس.

ومما ذكره ابن جبير : عن الاوقاف وما يصرف على الطلاب والمعلمين في الجامع الاموي: « وفيه حلقات لتدريس الطلبة وللمدرسين فيها اجراء واسع معلوم، وللصبيان ايضاً على قرائتهم جرابة معلومة» (ابن جبير: ص 191)، اما بالنسبة للطلاب غير المحتاجين، فكانوا ينزهون أبناءهم عن اخذها، وسائرهم يأخذونها» (ابن جبير: ص 191).

اما الانفاق على الموسسات التعليمية، فقد شاع نظام الاوقاف، وكان استمرار المدرسة

مرهون بإستمرار الاوقاف ،فما دامت مستمرة ، كانت المدرسة تستمر باداء رسالتها، وما دامت الاوقاف كثيرة كانت المدرسة تمتلىء بالطلاب الذين يفدون اليها من شتى بقاع العالم الاسلامي، وكان واقف المدرسة يعين شخصاً للاشراف على توزيع وانفاق هذه الاوقاف على المدرسة، ومن فيها من معلمين وطلاب ، وغيرهم وكان يتقيد بوصية الواقف بعد وفاته، وكانت شروط الواقف تكتب في وقفية المدرسة، وغالباً ما كانت وقفيات المدارس تتضمن عدد الطلاب والكتب التي يجب ان تدرس والمواد الدراسية والمذاهب التي يجب أن تسود في المدرسة ، ومن الامثلة على الاوقاف المشروطة: وقفية المدرسة العصرونية: فقد ذكر النعيمي : « أن شرف الدين بن عصرون (ت 585 هـ) شرط في وقف المدرسة العصرونية ان لا يزداد عدد فقهائها على عشرين فقيها على الشافعية وغيرهم وإن التدريس لذريته ويستناب عن غير المتأهل، وأن يدرس بها من تصانيف الواقف كتاب الانتصار لمذهب الشافعي» (النعيمي :و ج 2 : ص 399)، وقد اشترط واقف المدرسة البادرائية بدمشق» أن لا يكون الفقيه بها بمدرسة أخرى ، ولا يكون متأهلا ، وشرط عليه السكن بها وشرط على المدرسة أن لا يكون له مدرسة أخرى» (اليونني: ذيل مرآة الزمان).

ولم تقتصر الاوقاف على المدارس ، وإنما شملت جميع الاماكن التعليمية فقد اوقف السلطان الملك الناصر اوقافاً على الزاوية الغزالية بدمشق، وجعل هذه الاوقاف» على من يشتغل بها من العلوم الشرعية، أو يحتاج الفقة اليه، والحضور لسماع الدرس بالزاوية القريبة من جامع دمشق ، وعلى من هو مدرسهم بهذا الوضع من اصحاب الامام الشافعي رضى الله عنه» (النعيمي : مرجع سابق 414).

ووقف نور الدين محمود (البيمارستان بدمشق) «ووقفه على الفقراء والمساكين، وإذا لم توجد بعض الادوية التي يعز وجودها إلا فيه فلا يمنع الاغنياء» (شهبة : 1971: ص 37)، هذه امثلة على الاوقاف المشروطة ، التي كان لها اثر على توجيه التعليم واهدافه وفق اهداف معينه، وقد تتناسب هذه الاهداف بشكل عام مع سياسة الحكام وتوجههم الفكري وكان لهذه الوقفيات وما اشترط فيها اثر على جمود الفكر التربوي في معظم الاحيان.

أما عن نوعية الاوقاف فقد تعددت وتنوعت، فمن عقارات واراضي زراعية، ومن اسواق وحمامات وقرى، ومن الامثلة على ذلك «أن نور الدين محمود اوقف على الزاوية المالكية بالجامع الاموي طاحونتين وبيعه بساتين وحمام ودكان العطارين، وكانت جملة ايراداتها خمسمائة دينار في العام» (ابن جبير : ص 199)، واوقف السلطان الناصر على الزاوية الغزالية بالجامع الاموي قرية صيدا، وقرية حزم في منطقة جبل الدروز » (النعيمي: مرجع سابق : ص 144)، ومن الامثلة على هذه الاوقاف» وقفية نور الدين محمود على المدرسة

النورية الكبرى» (شلبي: مرجع سابق: ص 115)، ووقفية الشيخ ابو عمر المقدسي (ت 607 هـ) على المدرسة العمرية بالقدس» (النعيمي: مرجع سابق: ص11). ووقفية الشيخ مسمار الهلالي الحوراني (ت 546 هـ) على المدرسة المسممارية بدمشق» (العلموي وغيرها من الأوقاف.

أشهر المربين المسلمين في العصور الوسطى

الغزالي وآراؤه التربوية: (محمد منير مرسي: مرجع سابق.ص199-204).

من المرجح أن أبا حامد الغزالي ولد بطوس من أعمال خراسان ببلاد فارس سنة 450هـ-1058م وأنه توفي سنة 505هـ، ومن المرجح أيضاً أن تسميته بالغزالي ترجع إلى مهنة والده وهي غزل الصوف، وهناك من يقول أنها نسبة إلى غزالة وهي بلد ينسب إليها. ويعتبر الغزالي من أكبر مفكري الاسلام المدافعين عنه ولذا سمي بحجة الاسلام، وقد كان للنشأة الأولى أثر كبير على تربية الغزالي وتكون شخصيته. فقد كان أبوه محباً للعلم وعندما مات تولى أمر تربيته أحد المتصوفين من أصدقاء والده، وكان له تأثير كبير على تفكير الغزالي على مايبدو كما درس في نيسابور علي الإمام الجويني الملقب بامام الحرمين، وصار من أكبر فقهاء الشافعية:

وقد درس علم الكلام والحكمة والفلسفة وقرأ للفاربي وابن سينا وغيرهما، ويقول الغزالي في كتابه "المنقذ من الضلال" أنه لايوجد فيلسوف لم يدرس منهاجه ولا متكلم لم يتتبع كلامه ولاصوفي لم يخض في اسراره. وقد قام بالتدريس في المدرسة النظامية ببغداد عندما رحل إليها سنة 484هـ، واستمر بالتدريس بها طول أربع سنوات زهد بعدها في الدنيا وآثر العزلة ورحل إلى البلد الحرام حاجاً وباحثاً عن الاشراق والوجد وذهب بعدها إلى دمشق حيث اعتكف للزهد والتصوف فترة من حياته لكنه عد أخيراً إلى وطنه طوس واشتغل بتأليف الكتب. وقد ترك الغزالي مايزيد عن سبعين مؤلفاً في الدين والفلسفة والجدل ويبرز من بينها جميعاً كتابه «أحياء علوم الدين» الذي يدل على عبقريته ونفاذ بصيرته، وقد عرض في هذا الكتاب آراءه في التربية والتعليم.

الغزالي والتربية:

تناول الغزالي موضوع التربية بفكر واضح يبدو فيه تأثره بأرسطو وأفلاطون، ففي كلامه عن الفضيلة يقول أنه الاعتدال والتوسط بين أركان النفس الأربعة وقواها وهي:

- قوة الغضب واعتدالها الشجاعة.

- قوة الشهوة واعتدالها العفة.

- قوة الحكمة والافراط فيها مضر.

- قوة العدل والافراط فيها مضر أيضاً.

وفي كلامه عن القلب يخلط بينه وبين النفس والعقل ويقول عنه أنه لطيفة ربانية روحانية لها تعلق بالقلب وهذه اللطيفة هي حقيقة الانسان لأنها الجزء المدرك فيه.

وفي كلامه عن العقل يقول عنه أنه القلب نفسه أو تلك اللطيفة الربانية، ويقول عنه أيضاً أنه صفة القلب لأنه جزء من النفس الناطقة التي تنقسم إلى عقل عملي يرتبط بالدوافع والانفعالات والقوى المحركة للجسم، وعقل نظري هو آلة الادراك.

وتأثر من ناحية أخرى بابن مسكوية في كتابه "تهذيب الأخلاق" الذي تأثر فيه بدوره بالفلاسفة الاغريق لاسيما بروسن، ولكن الغزالي حاول المزاوجة والتوفيق بين من نقل عنهم وبين الاسلام، ويشير في قوله عن الحكمة قول الله عز وجل: (وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا) [البقرة: 269].

المعرفة عند الغزالي: تناول الغزالي الكلام عن المعرفة ولها في نظره صفتان رئيسيتان:

أ- **أنها نسبية:** فقد ذهب الغزالي إلى القول بأن المعرفة نسبية فهو يستند إلى الأمثلة المألوفة فيقول: هب أن نفراً من العميان لم يروا الفيل قط ولم يعرفوا له وصفاً، وفي يوم علموا بمجيء هذا الحيوان ويودون تكوين فكرة عنه، فيتحسسون هذا الحيوان..

ويقع أحدهم على رجل الفيل، والآخر على نابيه، والثالث على أذنه. ثم يطلب منهم أن يصفوه فيقول أحدهم أن الفيل أشبه بالعامود، ويرفض الثاني هذا الرأي ويقول مؤكداً أن الفيل كالوتد، ويذهب الثالث إلى أن الفيل كالخيمة الكبيرة.

وهكذا يصف كل منهم حسب العضو أو المكان الذي لمسه، والحق بجانب كل واحد منهم لأن كل منهم صدق في قوله ولكن غاب عن علمهم وهذا صحيح بالنسبة إلى معظم المسائل التي نبحثها.

ب- **أنها فوق العقل:** قال الغزالي بأنه ليس من الضروري أن تكون كل الحقائق مما يؤديها

العقل فهناك من الحقائق مايعجز إدراكنا عن الوصول إليها. وليس مما يخالف الصواب في نظره وجود افتراض قائل بوجود دائرة أخرى فوق دائرة العقل، وان شئت فقل دائرة التجلي الرباني. ونحن وإن كنا نجعل سنن تلك الدوائر ونواميسها جهلاً تاماً فإننا نجد الكفاءة في قدرة العقل على الاعتراف بامكانها.

الادراك عند الغزالي: وفي كلام الغزالي عن الإدراك يقسمه إلي إدراك حسي أو إدراك معنوي أو نفسي، والادراك الحسي يتعلق بالعالم المادي ويدرك بالحواس، أما الادراك النفسي فيتعلق بالعالم الخفي عالم الملك والملكوت إلا أن الادراك النفسي محدد بقيود الجسم ولذا يجب أن يتحرر منها بالتطهر الجسمي والمادي. وواضح مدى تغلب النزعة الصوفية على فكر الغزالي في هذا التفسير.

الآراء التربوية للغزالي: يمكننا أن نعرض لأهم الآراء التربوية للغزالي تحت العناوين التالية:

الغاية من التربية: يعتبر الغزالي أن الغاية من التربية هي التقرب إلى الله عز وجل والدليل على ذلك طلب العلوم ومحاسن الأخلاق، وفي ذلك يقول: على المعلم أن ينبه المتعلم على أن الغرض من طلب العلوم هو التقرب إلى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة.

غاية الأخلاق عند حب الله وحب لقائه والبعد عن الدنيا، ويقول: «مهما كان الأب يصون ولده من نار الدنيا فليصنه من نار الاخرة أولى.. وصيانته أن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الأخلاق».

ولم يرفض الغزالي الهدف الدنيوي والتثقيفي من التعلم، ففي كلامه عن قيمة دراسة العلوم يذكر من بين مايذكر مدى منفعتها للإنسان في تثقيفه واستمتاعه وتدخلها في حياته الاجتماعية ومثل لها بالشعر والتاريخ والسياسة. وقد جعل العلم طريقاً للإيمان ففي كلامه عن الإيمان يقسمه إلى ثلاث مراتب: (فتحية ص: 1966:ص29-32).

1- إيمان العوام الذين يصدقون مايسمعون مثل ماقيل لهم فلان بالدار فصدقوا.

2- إيمان العلماء وهو مبني على الاستنباط ومثاله .

3- يقين العارفين الذين يشهدون الحق دون حجاب ومثاله هم الذين دخلوا الدار ورأوا بأعينهم وهم الأنبياء والرسل ومن في مرتبتهم.

تقسيم العلوم والمناهج: قسم الغزالي العلوم إلى أربعة أنواع: (الغزالي:1982:ص16).

- الأصول وتشمل القرآن والحديث.
- الفروع وتشمل الفقه.
- المقدمات وتشمل القراءات والتفسير.

ومن حيث قيمتها يقسمها الغزالي إلى:

- علوم مذموم قليلها وكثيرها مثل علوم السحر والطالع والتنجيم لأنه لايرجى نفع منها في الدنيا والآخرة.
- علوم محمود قليلها وكثيرها، وهي العلوم الدينية لأنها تطهر النفس وتقرب الانسان من ربه.
- علوم قليلها محمود وكثيرها مذموم لأنها تشكك الانسان مثل الفلسفة قد تؤدي إلى الالحاد وهو هنا يحمل على الفلسفة التي الف لها «تهافت الفلاسفة».

ومن حيث أهمية العلوم يقرر الغزالي أنها تقسم إلى نوعين:

- ماهو فرض عين على كل فرد وهي العلوم الدينية لأنها الأساس إلى معرفة الله وهو فرض على كل فرد.
- ماهو فرض كفاية، وهي ليست مفروضة على كل فرد مثل علوم الحساب والطب والصناعات.

تقسيم علوم المنهج: يعتمد تقسيم علوم المنهج على نظرة الغزالي إلى أهمية العلوم، ويعتبر الغزالي أساس معرفة العلوم يعتمد على عدة معايير أهمها: (هاني عبد الرحمن: مرجع سابق:ص: 174-175).

1- مدى منفعة هذه العلوم للإنسان في حياته الدينية وتقربه من الله.
2- مدى منفعة هذه العلوم للإنسان من حيث خدمتها لعلوم الدين وهي علوم النحو واللغة.
3- مدى منفعة هذه العلوم للإنسان في حياته الدنيا مثل علم الطب والحساب والطبيعة.
4- مدى منفعة هذه العلوم للإنسان من تثقيف الانسان واستمتاعه وتدخلها في حياته الاجتماعية مثل الشعر والتاريخ والسياسة.

وهكذا يقسم المنهج عند الغزالي إلى:

- العلوم النقلية وهي العلوم المنقولة من السلف وهي علوم القرآن والحديث.

- العلوم اللسانية وهي العلوم التي تخدم أمور الدين.

- العلوم العقلية بما فيها الفلسفة التي قسمها إلى خمسة فروع هي: رياضيات وعلوم منطقية وطبيعيات وسياسات وخلقيات.

تعليم الصبيان: يؤكد الغزالي في كلامه عن تعليم الصبيان مبادىء تربوية مهمة من ابرزها:

البدء بالتعليم في الصغر: ينبغي أن يبدأ تعليم الصبيان من صغرهم، وقديماً قالوا: التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، ويؤكد الغزالي بنفس المعنى عندما يقول عن الصبي وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل مانقش عليه.

وقد ردد هذا القول جون لوك بعد حوالي 13 قرناً من الزمان عندما ذهب إلى أن عقل الطفل صفحة بيضاء تنقشه الخبرة والتعليم. ويؤكد الغزالي أن التربية والتعليم عملية تتعاون فيها طبيعة الصبي مع بيئته.

مراعاة طبيعة الصبي: يؤكد الغزالي ضرورة فهم المعلم لطبيعة الصبي وهذا يتأتى من دراسته لنفسية الصبيان الذين يعلمهم فهم ليسوا سواء وهذه الدراسة تساعده من ناحية أخرى على إيجاد الصلة الانسانية بينه وبينهم، وعلى المعلم أن يتدرج في تعليم الصبي وأن يبدأ معه من السهل إلى الصعب.

وفي ذلك يقول الغزالي:

«إن أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن الموضوعات الصعبة تؤدي إلى ارتباكه العقلي وتنفره من العلم» (الغزالي: ج1:ص 52). ويشير الغزالي إلى قضية مهمة هي «أن صحة النفس تتحقق من اعتدال مزاج البدن عندما يتكامل الجسم والنفس».

التدرج في التعليم: إلى جانب ما أشار إليه الغزال من التدرج في تعليم الصبي وبالبدء بالأشياء السهلة ثم الانتقال إلى ماهو أصعب، يطالب الغزالي المعلم ألا يخوض في العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب ويبتدىء بالأهم وكذلك ينبغي عليه ألا يخوض في علم إلا بعد أن يستوفي ماقبله، فالعلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق بعض.

ضرورة الترويح واللعب: في تربية الولد يشير الغزالي إلى ضرورة الترويح عن الصبي وأشار إليه بموضوع اللعب الذي قال أن له ثلاث وظائف:

- يروض جسم الصغير ويقويه.
- يدخل السرور إلى قلبه.
- يريح الصبي من تعب الدروس، ويروح عن تعب النفس كللها وملالها.

تربية البنت: يرى الغزالي أن العلم واجب على الرجال والنساء ولكنه لم يهتم بالحديث عن تربية البنت ولم يكتب عنها إلا القدر اليسير.

المعلم في نظر الغزالي: يؤكد أهمية الاشتغال بالتعليم، ويعلي من قدر أصحابها ويعظم من شأن وخطر المسؤولية الملقاة عليهم، وفي ذلك يقول الغزالي. فمن علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيماً في ملكوت السموات، فإنه كالشمس تضيء لغيرها.. ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آداؤه»، (الغزالي: مرجع سابق: ص49)، والمعلم في نظره «متصرف في قلوب البشر ونفوسهم» وهو يمارس أشرف الصناعات بعد النبوة.

وقد أوصى المعلم بعدة أمور أهمها: (الغزالي: المرجع السابق:ص55-58):

1- الشفقة والرحمة على الصبي فهو منه بمنزلة الوالد.
2- ألا يبخل على الصبي بالنصح والتوجيه والارشاد إلى طريق الخير.
3- أن يزجر الصبي عما يبدو منه من سوء الخلق بطريقة الرحمة لا التوبيخ وأن يكون تأديبه بالبرهنة والتوجيه لا بالتخويف والضرب والوعيد.
4- التدرج في تعلم الصبيان وأن يعطي الصبي من التعليم على قدر فهمه ثم يتدرج معه ولايلقى إليه ما لايعقله.
5- ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم الأخرى التي يدرسها غيره كمعلم اللغة في عادته في تقبيح علم الفقه ومعلم الفقه في عادته في تقبيح علم الحديث والتفسير.
6- أن يكون المعلم قدوة حسنة وأن يطابق قوله فعله وأن يكون متحلياً بالورع والتقوى لأن أعين الصبيان إليه ناظرة وآذانهم إليه مصغية فما استحسن فهو عندهم الحسن وما استقبح فهو عندهم القبيح.

7- أن يعود الصبي على الأخلاق الكريمة فيقوم احتراماً لمن هو أكبر منه كما يعوده على ألا يبصق في المجلس ولايتمخط ولايتثاءب.

8- يجب ألا يرفع المعلم التكليف بينه وبين التلميذ حتى لايتجرأ عليه وحتى لايفسد خلقه وأن يبتعد به عن التدليل ويعوده الخشونة حتى لايغلب عليه الكسل وأن يراعي التوسط والاعتدال في معاملته.

9- أن يكون وقوراً رزيناً لا ثرثاراً أهوج ولايظهر أمام تلاميذه بمظهر الخامل الناعس.

10- ألا يطلب المعلم على العلم أجراً وإنما يقصد به ابتغاء وجه الله. وقد عيب على الغزالي هذا الرأي من جانب دارسي التربية الاسلامية لأنه رأي لايتفق مع الواقع بل انه في هذا الرأي يختلف مع سابقيه من علماء المسلمين الذين قالوا بجواز أخذ أجر عن التعليم بل اعتبروا ذلك ضرورة لنشر العلم بين الناس، وهو مايتضح أيضاً من عرضنا السابق لآراء ابن سحنون والقابسي، والادلة التاريخية أيضاً تدحض هذا الرأي للغزالي فقد كان المعلمون يحصلون على أجر بالفعل نظير قيامهم بتعليم الصبيان ولعل الغزالي متأثر في هذا الرأي بما ورد لدى افلاطون الذي كان يؤمن بنفس الرأي، وعاب على السفسطائيين في عصره أنهم يأخذون أجراً على التعليم وقد انتقد هذا الرأي لافلاطون أيضاً واعتبره رأياً مثالياً لايتفق مع واقع المجتمع ولاواقع الاشتغال بالتعليم كمهنة. ويروى عن ابن مسعود قوله: ثلاث لابد للناس منهم: أمير يحكم بينهم ولولاه لأكل الناس بعضهم بعضاً، وشراء المصاحف وبيعها ولولاه لقل كتاب الله، ومعلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجراً ولولا ذلك لكان الناس أميين.

ويروى أيضاً أن سعدا ابن مالك قدم برجل من العراق يعلم أبناءهم الكتاب بالمدينة ويعطونه الأجر.. ويروى عن مالك قوله: لابأس بما يأخذ المعلم على تعليم القرآن وأن اشترط شيئاً كان حلالاً جائزاً ولابأس بالاشتراط في ذلك وحق الختمة له واجب سواء اشترطها أم لم يشترطها. وهذه كلها أمثلة تؤكد استحقاق المعلم للأجر على اشتغاله بالتعليم.

عبد الرحمن بن خلدون (732-808)هـ (العمايرة: 1995:ص175-189). إن التفحص لتاريخ الحضارة العربية الاسلامية يجد مجموعة من المفكرين والعلماء العرب والمسلمين ومن هؤلاء العلماء: الامام الغزالي، وابن جماع، وابن خلدون، وابن رشد، والفارابي، وابن سينا، والكندي، وابن مسكويه، واخوان الصفا، وابن سحنون، والزرنوجي، والعلموي وغيرهم الكثير. وستكون المحاولة هنا البحث والتعرف على فكر أحد هؤلاء العلماء، الذي كانت له نظرية في

علم الاجتماع، أنه العلامة (ابن خلدون) ولن تكون المحاولة تناوله كعالم اجتماع بقدر ماينعكس ذلك على فكره التربوي، وسيتهم اظهار بعض افكاره التربوية التي تجمع بين الاصالة والمعاصرة، وستكون المحاولة الاستشهاد ببعض الآراء التربوية المعاصرة، وسيحاول هذا البحث استخراج وتحليل وتفسير بعض آرائه التربوية بالاعتماد على النصوص الاصلية كما وردت في مقدمته المشهورة، ومن هذه الآراء:

أولاً: عدم الشدة على المتعلمين: انتقد ابن خلدون أسلوب العقاب البدني الذي كان سائداً في عصره، وطالب بضرورة استخدام الرحمة واللين والشفقة مع التلاميذ، حيث يقول: «فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لايستبد في التأديب» (ابن خلدون: 1962:ص1244) واعتبر أن مجاوزة الحد في العقاب لها اضرار على التلميذ وتعمل على افساد أخلاقه، وبذلك لايتحقق الهدف من التعليم، حيث كان الهدف من التعليم هو تحصيل الفضيلة، وفي ذلك يقول: «وذلك أن مجاوزة الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك والخدم سطا به القهر وضيق على النفس من انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في الضمير خوفاً من انبساط الأيدي عليه، وعلمه المكر والخديعة، وصارت له هذه عادة وخلقاً» (ابن خلدون: المرجع السابق: ص1243).

يظهر من هذا النص رأي ابن خلدون الواضح في العقاب، حيث يرفض الشدة على المتعلمين رفضاً قاطعاً على اعتبار أنها مضرة بالمتعلم وتعمل على فساد خلقه وتؤثر على شخصيته ولاتحقق الهدف العام من التعليم، ولاتعمل على تزويد التلاميذ بسلوكات مرغوب فيها بل على العكس تماماً، فقد تكون عاملاً على بعث القلق والتوتر والخوف في نفوس التلاميذ، ويشعر التلاميذ في مثل هذه الحالات بالتوتر الشديد وعدم التوازن، وقد يؤدي إلى أنواع من الكبت أو الاحباط أو الفشل أو غيرها من السلوكات السلبية، وقد تستمر معه حتى الكبر، وحينها يصبح التخلص منها من الأمور شبه المستحيلة، وقد اشارت دراسات علماء النفس المحدثين: «أنه في حالة عدم تمكن الطفل من التخلص من التوتر النفسي والمشاعر السلبية المتراكمة، فإن ذلك كثيراً مايؤدي إلى العدوان والانحراف السلوكي، وقد يؤدي إلى الكذب والسرقة والهروب من المدرسة وغير ذلك من مظاهر الجنوح وجرائم الأحداث» (بلقيس ومرعي: مرجع سابق: ص155). ومن النظريات التربوية في أوائل هذا القرن التي تطرقت إلى

الابتعاد عن الشدة على المتعلمين واستخدام الثواب كعامل من عوامل التعزيز، نظرية ثورندايك، وفحوى هذا القانون:

«أن الانسان إذا اقترن عمله بما ينشرح له صدره كالثواب، تمكن هذا العمل في نفسه ورسخ في ذهنه وذلك على اعتبار أن الانسان يميل بطبيعته إلى مايسره ويتجنب مايسوؤه» (شهلا وآخرون: مرجع سابق: ص105). وفي نفس المعنى فقد ذكر (جيتس): «أن المدرسين الذين يعدون ناجحين إلى حد بعيد في ضبط الفصل يستعملون المكافآت ويساعدون الأطفال مساعدة مباشرة أكثر ممايفعل المدرسون الآخرون، أما المدرسون الذين يعدون ناجحين إلى حد بعيد في ضبط الفصل يستعملون المكافآت ويساعدون الأطفال مساعدة مباشرة أكثر مما يفعل المدرسون الآخرون، أما المدرسون الذين يعدون أقل من غيرهم نجاحاً في ضبط الفصل فيلجأون إلى العقوبات أكثر مما يلجأ إليها المدرسون الآخرون» (جيتس وآخرون: ج3: ص125).

يظهر مما تقدم أن ابن خلدون قد نظر إلى التعامل مع المتعلمين بنظرة الانسان المتعمق في النفس الانسانية ويظهر ذلك في ذكره للآثار السلبية التي قد تنجم عن استخدام الشدة مع المتعلمين، وتعدى الأمر ذلك، فنجده يقدم وصية للمعلم في معاملته للطلاب، حيث يقول: «أن لايظهر تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو عناء مع تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة، فإن ذلك ربما يوحش الصدر وينفر القلب» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1235).

ومع أن ابن خلدون عارض الشدة على المتعلمين لمجموعة الآثار السلبية التي ذكرت، إلا أنه لم يترك الحبل على الغارب للأطفال، حيث أنه لايقول بالتسامح الكلي مع الأطفال، فقد أباح العقاب للضرورة على أن لايزيد على ثلاثة أسواط، ولم يكن يطالب باستخدام العقاب البدني مباشرة بل كان العقاب آخر العلاج، وقبل استخدام العقاب البدني كان يستخدم وسائل متعددة منها، الترهيب والترغيب، والتوبيخ والعزل، والاهمال، ثم العقاب، كأنه يريد القول بأن طرق الترغيب والترهيب مهما بلغت من الجودة والاتقان، لاتضمن وقاية جميع التلاميذ من الاتجاهات والسلوكات الخاطئة في مختلفة الظروف والاحوال فلابد اذن في الحالات الضرورية من الاستعانة بالطرق العلاجية كالعقاب البدني المحدد بثلاثة اسواط.

وقد تطرقت التربية الحديثة إلى موضوع العقاب ومما قاله جورج شهلا «والعقاب معناه

الألم، سواء أكان الألم مادياً أم معنوياً ورب ألم معنوي أشد أثراً في النفس من الألم المادي فإذا قرن الولد هذا الألم بسوء تصرفه، فإنه قد يمتنع عن التصرف في المستقبل، وكذلك إذا أيقن أن عملاً من الأعمال المذمومة يعقبه القصاص لامحالة فإنه قد يبتعد عن ذلك العمل ويعمد إلى غيره مما لاحرج فيه، والمرء ميال على العموم إلى تجنب العمل المقرون بالكدر والاستياء، كما هو ميال إلى العمل المقرون بالغبط والسرور» (شهلا: مرجع سابق: ص85).

وكأن العقاب هنا مباح لتعديل سلوك معين، ولكنه مباح في أضيق الحدود، وكوسيلة لردع التلاميذ من الأقدام على الوقوع في الأخطاء أو التقصير، وليس استخدام العقاب هنا على الاطلاق، بل يجب أن يتفاوت في شدته حسب الذنب الذي اقترفه التلميذ، وفي ذلك يقول (أحمد يوسف): «إن التربية الحديثة ترى أن العقاب ضرورة من ضرورات التربية، لكن يجب أن يختلف في قوته وشدته ونوعه حسب الذنب نفسه، إذ هو نوع من أنواع الالم يقصد لذاته لكي يحس به الذي قصر أو اهمل أو خرج عن القانون أو العرف أو التقاليد، فلا يعاود ماقترف أو يعود إلى ما عمل» (أحمد يوسف: 1955:ص183).

وقد ذكر (فينكس): «عندما لايقوم التلميذ بالمطالب المفروضة، فإن النظام يصبح ضرورة، وهذا يعني استعمال الوسائل القهرية لتحقيق السلوك المرغوب فيه (فينكس: 6965: ص69). ومن الفلاسفة المعاصرين الذين تعرضوا إلى موضوع العقاب (برتراند راسل)، حيث يقول: «إنني شخصياً اعتقد أن للعقاب مكاناً ثانوياً جداً في التربية، ولكنني أشك في هل من حاجة إلى الشدة» (بانْبُيلة: مرجع سابق: ص139).

إن المتفحص في النصوص السابقة يرى أنها لاتتعارض مع ماطرحه ابن خلدون في القرن الثامن الهجري وماذكره علماء النفس والتربويون في العصور الحديثة وحتى في أيامنا التي نعيش، وبذلك امتازت نظرته وفكره حول عدم استخدام الشدة على المتعلمين بالاصالة والمعاصرة.

ثانياً: التدرج في تلقي العلوم للمتعلمين: نادى ابن خلدون بأن يتم تعليم المتعلمين بالتدرج وأن يبدأ المعلم مع تلاميذه بالبسيط الذي تستطيع عقلوهم تقبله وبما يتناسب مع استعدادهم وقدراتهم العقلية ثم يتدرج المعلم مع تلاميذه مستخدماً التكرار متقدماً بهم إلى الصعب ثم الأصعب باستعمال الأمثلة الحسية أو الوسائل المعنية، وبذلك يتم حصول المتعلم على العلوم والفنون، وقد ورد في الجزء الرابع من مقدمته: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين

إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول مايرد عليه» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1233).

ويلاحظ مما تقدم أن ابن خلدون لايختلف في فكره التربوي عما تنادي به التربية الحديثة، من حيث كيفية التعامل مع المتعلمين في المراحل الدنيا، حيث نادى ابن خلدون بأن يكون الاهتمام أولاً بالمعاني العامة والابتعاد عن التفاصيل واستخدام الطريقة الكلية في ذلك، وبما يتناسب وقدرات واستعدادات التلاميذ، مع استخدام الأمثلة الحسية لتسهيل علم التلاميذ، وفي ذلك يقول ابن خلدون: «ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب وبالاجمال والأمثال الحسية» (ابن خلدون: المرجع السابق: ص1233).

وقد نادى ابن خلدون بضرورة استخدام التكرار في تعليم المتعلمين، على اعتبار أن التكرار عامل مهم في تثبيت المعلومات، وقد طالب بأن يكون التكرار مناسباً للمرحلة النمائية للمتعلمين، وقد ذكر بأن تحصيل العلم يحصل من ثلاث تكرارات هي»: (ابن خلدون: المرجع السابق: ص1233).

أ- أن يلقي على المتعلم أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم، ومع حصول هذه الملكة والقدرة إلا أنها بسيطة وجزئية وتتناسب مع استعدادات وقدرات المتعلمين، وتكون الفائدة من هذه المراحل أنها أمدت المتعلم بقدر من الاساسيات والمفاهيم العامة وهيأته للتعامل مع العلوم التي تليها).

ب- يطلب من المعلم أن يعود بالمتعلم إلى العلم الذي تعلمه ثانية، فيرتفع به إلى مرحلة أعلى في التعامل مع ذلك العلم إلى أن ينتهي إلى آخر العلم وبذلك يصل المتعلم إلى مرحلة متقدمة يستطيع من خلالها التعامل مع ذلك العلم، ويصبح قادراً على اكتشاف العلاقات وأوجه الاختلاف فتجود ملكته.

جـ- يطلب ابن خلدون من المعلم أن يعود بالمتعلم إلى الفن ثالثة، وهنا يتحقق للمتعلم فهم العلم، وذلك من خلال مايتبعه المعلم من تناول للقضايا المبهمة والصعبة، فيقوم بإيضاحها بشكل مفصل، وبذلك يتحقق للتلاميذ التعلم المفيد.

ومع أن ابن خلدون قد اقترح هذه التكرارات، إلا أنه أشار إلى أن بعض المتعلمين قد يتحقق له العلم في أقل من ذلك، حيث يقول: «يحصل العلم في ثلاثة تكرارات وقد يحصل

للبعض في أقل من ذلك بحسب مايخلق له ويتيسر عليه» (ابن خلدون مرجع سابق: ص1233).

وقد نادت التربية الحديثة باستخدام اسلوب التكرار من أجل بقاء أثر التعلم وقد ذكر (ابراهيم ناصر): «إن المتعلم إذا ماكرر عملاً معيناً فإن هذه العملية التكرارية تسهل عليه التعلم، وتكرار شيء ماعدة مرات يكسبه نوعاً من الثبات والكمال ويستطيع المتعلم تصحيح الأخطاء إن وجدت» (ناصر: مرجع سابق: ص123)، وقد دلت التجارب الحديثة على «أن الاستمرار في تكرار ما تم تعلمه ادعى إلى ثباته في الذهن وآمن له من النسيان كما دلت بعض التجارب على أننا ننسى حوالي 60% من المواد التي لم نشبع حفظها» (راجح: مرجع سابق: ص283).

ثالثاً: إن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم: انتقد ابن خلدون كثيراً الاختصارات في العلوم واعتبرها مخلة بالتعليم، حيث سادت هذه الظاهرة في عصره، وقد جاء في الجزء الرابع من مقدمته: «ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها ويدونون منها برنامج مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وادلتها باختصار الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعسراً في الفهم». (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1232).

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، فقد لجأ بعضهم إلى اختصار الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان، فاختصروها تسهيلاً للحفظ، وضرب ابن خلدون أمثلة على ذلك بأن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وغيرهم كثيرون.

إن هذه الظاهرة التي سادت في عصر ابن خلدون يعود مردها إلى جمود الفكر العربي الاسلامي في فترات الضعف السياسي والاقتصادي والفكري، حيث اكتفى كثير من العلماء بما هو موجود من مؤلفات وتناولوها إما بالاختصار أو الشرح والتفسير، ووجدوا في ذلك عملاً سهلاً عليهم، وقد انتقد ابن خلدون هذه الظاهرة على اعتبار أن بعض العلوم تحتاج إلى الاطالة والتكرار لما تحويه من مفاهيم ومعان لايستطيع المتعلم فهمها دون الإطالة والتكرار، وفي الوقت الذي قام فيه بعضهم باختصار مثل هذه العلوم فقد أصابها خلل في التراكيب وأصبحت عسيرة على الفهم وبشكل خاص على المبتدئين في التعليم، حيث لم يتولد عندها الاستعداد والقدرة لفهم مثل هذه المختصرات، وفي ذلك يقول ابن خلدون: «وفيه فساد في التعليم وفيه اخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطاً علي المبتدىء بإلقاء الغايات من العلم عليه

للبعض في أقل من ذلك بحسب مايخلق له ويتيسر عليه» (ابن خلدون مرجع سابق: ص1233).

وقد نادت التربية الحديثة باستخدام اسلوب التكرار من أجل بقاء أثر التعلم وقد ذكر (ابراهيم ناصر): «إن المتعلم إذا ماكرر عملاً معيناً فإن هذه العملية التكرارية تسهل عليه التعلم، وتكرار شيء ماعدة مرات يكسبه نوعاً من الثبات والكمال ويستطيع المتعلم تصحيح الأخطاء إن وجدت» (ناصر: مرجع سابق: ص123)، وقد دلت التجارب الحديثة على «أن الاستمرار في تكرار ما تم تعلمه ادعى إلى ثباته في الذهن وآمن له من النسيان كما دلت بعض التجارب على أننا ننسى حوالي 60% من المواد التي لم نشبع حفظها» (راجح: مرجع سابق: ص283).

ثالثاً: إن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم: انتقد ابن خلدون كثيراً الاختصارات في العلوم واعتبرها مخلة بالتعليم، حيث سادت هذه الظاهرة في عصره، وقد جاء في الجزء الرابع من مقدمته: «ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم يولعون بها ويدونون منها برنامج مختصراً في كل علم يشتمل على حصر مسائله وادلتها باختصار الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعسراً في الفهم». (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1232).

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، فقد لجأ بعضهم إلى اختصار الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان، فاختصروها تسهيلاً للحفظ، وضرب ابن خلدون أمثلة على ذلك بأن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وغيرهم كثيرون.

إن هذه الظاهرة التي سادت في عصر ابن خلدون يعود مردها إلى جمود الفكر العربي الاسلامي في فترات الضعف السياسي والاقتصادي والفكري، حيث اكتفى كثير من العلماء بما هو موجود من مؤلفات وتناولوها إما بالاختصار أو الشرح والتفسير، ووجدوا في ذلك عملاً سهلاً عليهم، وقد انتقد ابن خلدون هذه الظاهرة على اعتبار أن بعض العلوم تحتاج إلى الاطالة والتكرار لما تحويه من مفاهيم ومعان لايستطيع المتعلم فهمها دون الإطالة والتكرار، وفي الوقت الذي قام فيه بعضهم باختصار مثل هذه العلوم فقد أصابها خلل في التراكيب وأصبحت عسيرة على الفهم وبشكل خاص على المبتدئين في التعليم، حيث لم يتولد عندها الاستعداد والقدرة لفهم مثل هذه المختصرات، وفي ذلك يقول ابن خلدون: «وفيه فساد في التعليم وفيه اخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطاً علي المبتدىء بإلقاء الغايات من العلم عليه

وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم» (ابن خلدون: المرجع السابق: ص1232)، وهنا نجد ابن خلدون يناقش هذه القضية بفكر معاصر، وقد اشارت الأبحاث التربوية الحديثة «أن المتعلم يجب أن يكون مستعداً ومتأهباً للتعلم، وإلا ذهبت الجهود في تعليمه ضياعاً، وإن هو أرغم على تلقي العلوم دون أن يكون مستعداً ومتأهباً لها نفر منها واحجم عنها في ملل وكدر، وإن لم تتيسر له العلوم استاء أشد الاستياء» (جورج شهلا: مرجع سابق: ص119).

وكذلك تعرض إلى مسألة تكليف المتعلمين فوق طاقتهم، وبشكل خاص في المرحلة التي لم يستعد فيها المتعلم استعداداً عقلياً مناسباً، واعتبر ذلك منفراً لتحصيل العلم مدعاة للكسل وعدم الاقبال على التعليم بنشاط ورغبة، والتربية الحديثة تنادي بأن ينغمس التلاميذ في الأنشطة المختلفة برغبة ونشاط، حتى يكون انجازهم متقناً ومن معايير التعلم الجيد في التربية الحديثة، أن لايبذل المتعلم في سبيله جهداً لاداعي له» (راجح: مرجع سابق: ص262).

- وكذلك تطرق ابن خلدون إلى مسألة الزمن التي يقتضيها المتعلم في تحصيل العلم، فيقول: «لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1232)، وكأنه يطالب بأن يكون النشاط مناسباً للمتعلمين من حيث الألفاظ والمعاني والمفاهيم وأن يكون مناسباً لقدراتهم واستعداداتهم حتى يقوم به المتعلم برغبة ونشاط وحتى لايستنفذ وقتاً طويلاً في انجاز التعلم وأن لايقدم للمتعلم في بداية عهده بالتعليم المسائل الصعبة، حيث كان بعض المعلمين يلجأون إلى مثل ذلك اعتقاداً منهم بأنه يعمل على تمرين عقول التلاميذ، وهذا مادفع ابن خلدون إلى انتقاد هذه الطريق واعتبرها لاتحقق الفائدة من التعليم وأنها تهدر الوقت، والنظريات التربوية الحديثة تنادي: «بأن لايتطلب من المتعلم أن ينفق في سبيل تحصيل العلم وقتاً أطول مما يجب». (راجح: مرجع سابق: ص 262).

رابعاً: عدم اشتغال المتعلم بعلمين في وقت واحد: نادى ابن خلدون بأن لانعلم المتعلمين علمين معاً في وقت واحد. لأن ذلك سيشغل المتعلمين ويعرضهم للفشل والاحباط، وهو يؤكد أن العقل البشري محدود وغير قادر على الاحاطة بأكثر من علم وفي ذلك يقول: «ولاتتقن بما يزعم لك الفكر من أنه مقتدر على الاحاطة بالكائنات وأسبابها والوقوف على تفصيل الوجود كله» (بركات: مرجع سابق: ص 157).

وأن ابن خلدون يهدف من وراء عدم اشغال المتعلم في علمين معاً في آن واحد إلى حصر الكل في علم واحد أو موضوع واحد حتى يتفرغ المتعلم لذلك العلم أو الموضوع حتى يصل

فيه إلى درجة عالية من الفهم والتعمق والاتقان، لأن ذلك يسهل عليه الانتقال برغبة ونشاط إلى علم آخر أو موضوع آخر على اعتبار أن العلوم عبارة عن حلقة متصلة يكمل بعضها بعضاً، وعلى اعتبار أن كل تعلم سابق يؤدي إلى تعلم لاحق، وهذا ماتنادي به التربية الحديثة، حيث ظهرت نظريات وتوجهات تربوية تتعلق بانتقال أثر التعلم، والتعلم للاتقان.

والملكة عند ابن خلدون تقتضي الادراك والادراك يقتضي حصر البال وعدم تقسيمه لأن توزيعه يؤدي إلى توزيع الذاكرة وهذا يؤدي إلى عدم التركيز الواعي المتعمق لعلم من العلوم.

وفي ذلك ذكر ابن خلدون: «أن لايخلط على المتعلم علمان معاً فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد فهماً لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة، وإذا تفرغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله مقتصراً عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1235). لذلك نجده ينادي بضرورة تعلم مبادىء القراءة والكتابة ثم الانتقال إلى تدريس القرآن الكريم وحفظه وتفهم أغراضه ومعانيه، وهو في ذلك ينتقد المربين في عصره، لاصرارهم على تحفيظ القرآن للمتعلمين في بداية طفولتهم المتأخرة، ويقول: «إن القرآن هو كتاب الله المحفوظ وليس لنا أن نقلده، وليس له تأثير في اللغة قبل أن يفهم الناشئة معانيه ويتذوقون أساليبه ويدركون مقاصده ومراميه، وسبيل ذلك البدء بتعليمهم مبادىء القراءة والكتابة وليس العكس مراعاة للترتيب المنطقي والسيكولوجي لقدرات المتعلمين واستعدادهم وامكانياتهم» (بركات: مرجع سابق: ص 157).

وركز ابن خلدون على حصر الملكة في فن واحد من العلوم لأنها من وجهة نظره تؤدي إلى مران العقل، ومن ثم تقبله العلوم الأخرى بسهولة أكثر من ذي قبل، وعلماء التربية يقولون:« إن تدريب العقل بمادة من المواد في ناحية من النواحي يجعله قادراً على التفكير في المواد الأخرى ويمكنه من الإجادة في كل مادة، وذلك بسبب انتقال أثر التدريب من هذه المادة إلى المواد الأخرى». (أحمد يوسف: مرجع سابق: ص 352).

وكأن ابن خلدون هنا يقصد كثرة التأليف في العلم الواحد، وكثرة الاصطلاحات وتفاوتها أيضاً في العلم الواحد، وتعدد الطرق وتفاوتها في العلم الواحد، بحيث يصبح من المتعذر على المتعلم في بداية عهده بالتعليم، ويعود انتقاد ابن خلدون لكثرة التأليف لما ينشأ عنه من اختلاف في المصطلحات وما قد ينجم عنها من تعدد لمختلف المؤلفات وطرق هذه المؤلفات، مع أن النتيجة واحدة وهي الحصول علي العلم مهما اختلفت الطرق الموصلة إلى ذلك» (بانبيلة: مرجع سابق: ص 89)

ومن الأسباب التي دفعت ابن خلدون إلى كتابة هذا الفصل في مقدمته، كثرة طرق التدريس وتنوعها، حيث سادت في عصره الطريقة القيروانية والمصرية والبغدادية والقرطبية وغيرها من الطرق، وكان المطلوب من المتعلم أن يقوم بالتمييز بين هذه الطرق، لدرجة أصبحت تبدو للمتعلم وكأنها جزء من العلم، وهكذا يمضي المتعلم عمره كله دون أن يحصل على ضالة واحدة، وبذلك تضيع الغاية من التعلم التي هي ادراك العلم الذي هو الغاية، لا وسائله الموصلة إليه من طرق واصطلاحات وفي ذلك يقول ابن خلدون: «ثم أنه يحتاج إلى تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية والبغدادية من المصرية وطرق المتأخرين عنهم، والإحاطة بذلك كله، وحينئذ يسلم له منصب الفتيان، وهي كلها متكررة والمعنى واحد، والمتعلم مطالب باستحضارها جميعها والتمييز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1231).

سادساً: التعلم المركز والموزع: مع أن ابن خلدون يقول بوجود الاستعداد لدى المتعلم إلا أنه يؤمن بأن المتعلم لايستطيع قبول العلم دفعة واحدة، بل يتدرج في قبوله شيئاً فشيئاً، وربما كان بعض الناس أسرع من بعضهم الآخر، وفي هذا يقول: «لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه» (ابن خلدون: المرجع السابق: ص1234)، وابن خلدون انتقد تطويل الجلسات واعطاء الدروس مفرقة وتطويل المدة بين تدريس المادة أو الموضوع، وهو يرى أن تفريق الدروس يؤدي إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفن عن بعضها بعضاً، لأن الملكات تحصل بتتابع الفعل وتكراره. على اعتبار أن العلوم عبارة عن حلقات متصلة يكمل بعضها بعضاً، وقد ذكر في مقدمته: «وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم ارتباطاً» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص1234).

وابن خلدون هنا لايقول بالتعلم المركز أو التعلم الموزع على فترات طويلة فهو يعارض التعلم الموزع على فترات طويلة على اعتبار أنه يؤدي إلى النسيان، ولا يصلح لتدريس المواضيع والعلوم المطولة، وكذلك لاينادي ابن خلدون بالتعلم المركز لأنه يؤدي إلى الملل والتعب، وكأنه ينادي بالتعلم الموزع علي فترات قصيرة لأنه يسهل وييسر على المتعلم، وقد نادت التربية الحديثة بذلك، ومن نتائج الدراسات حول التعلم المركز والموزع، أشارت الدراسات:

«إلى أنه إذا جرى توزيع التعلم على عدة جلسات قصيرة فإنه يعطي نتائج أفضل من استنفاذه دفعة واحدة» (عدس وتوق: مرجع سابق: ص135)، والتربية الحديثة تقرر أن فترات الراحة تعمل على تثبيت ماحصله المتعلم، وذلك أن الاستجابات الخاطئة تنسى في العادة أسرع من الاستجابات الصحيحة، وكذلك أن ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه باهتمام وشغف كبير وإن اطالة الفترة الزمنية في التعلم تؤدي إلى نسيان ماتعلمه المتعلم، ولهذا نجد ابن خلدون يطالب المعلم بعدم الإطالة على المتعلم في الفن الواحد، وفي هذا يقول: «ينبغي ألا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع مابينها لأنه ذريعة النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص 1234).

سابعاً: طرق التعليم: لم يقيد ابن خلدون المعلم بطريقة واحدة في التدريس وأجاز له استخدام الطريقة التي تتناسب وقدرات وميول وامكانيات التلاميذ، من منطلق أن التعليم عنده صناعة والصناع يختلفون في طرق صناعتهم، ولكل صناعة طرق مختلفة، ويحث المعلم أن يتبع الطرق كلها أو بعضها ليستطيع تحقيق الأهداف المرجوة، وهي حصول المتعلم على ملكة العلم أو الموضوع الذي يدرسه، ويتفق هذا الرأي مع مايطرحه رجال التربية المحدثون من أن أحسن الطرق وأمثلها هو تعددها، على اعتبار أن الموقف التعليمي الواحد يحتاج في تنفيذه إلى طرق وأساليب متعددة وبما يتناسب والمادة الدراسية ومستوى التلاميذ.

ومع أن ابن خلدون قد اباح للمعلم استخدام الطرق التي تناسبه، إلا أنه شجع على استخدام طريقة المناقشة (المحاورة والمناظرة)، وهو يرى: «أن فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة يقرب شأن هذه الملكة ويحصل مايرمي إليه الانسان منها بالمحاورة وهي الأخذ والعطاء أو المناظرة وهي عرض أمور من طرق مختلفة من طريق المخاطب فيما يخالفها أو يوافقها في كلامه» (بركات: مرجع سابق: ص105). وقد ذكر ابن خلدون: «أيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها» (ابن خلدون: 1958:ص978).

فالتعليم عند ابن خلدون يهدف إلى غاية واحدة هي حصول المتعلم على ملكة العلم حيث يصبح فيه على درجة عالية من الفهم والاتقان، وليس مجرد استظهاره وحفظه دون فهم وتعمق، لهذا انتقد ابن خلدون الطريقة القيروانية التي كانت في زمانه تركز على الحفظ بشكل

كبير، وقد وصف الطلاب المغاربة في مجالس العلم، بأنهم كانوا يلتزمون الصمت والسكوت التام دون مشاركة، حيث يقول:«فتجد طلاب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في المجالس العلمية سكوتاً لاينطقون ولايفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلايحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم» (ابن خلدون: مرجع سابق: ص987).

وكذلك نجد ابن خلدون يشجع مشاركة التلاميذ في الموقف التعليمي، واعتبر أن مشاركتهم عن طريق المناقشة تؤدي إلى فك العقدة التي يصاب بها بعض التلاميذ، ثم تدريبهم على الكلام والاتيان بالحجج والبراهين على فكرة اعتنقوها.

وقد نظر علماء التربية الحديثة إلى طريقة المناقشة (المحاورة والمناظرة) على أنها احدى الطرق المهمة في التعليم، على اعتبار أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتفسح المجال للمعلم للكشف عن هذه الفروق، وأنها تساعد على تنمية علاقات اجتماعية جيدة بين التلاميذ ومعلميهم، وبين التلاميذ انفسهم، تلك العلاقات المبنية على التفاهم والاحترام المتبادل، «وذلك ينمي الجرأة الأدبية والقدرة على الكلام المعبر وذلك باختيار الأساليب البيانية لإبداء الآراء وذكر المعلومات الدقيقة» (بانبيلة: مرجع سابق ص63)، و«تهيء فرصة قيمة للتعبير عما للفرد من وجهات نظر ومشاعر وأحاسيس تجاه قضية معينة أو قضايا عديدة» (أحمد عبد الرحيم: 1965:ص78).

وقد ذكر صالح عبد العزيز: «إننا لانطالب المدرس باتباع طريق جامدة في التدريس، بل على المدرس أن يكون المبتدع لطريقته ونسمح له أن يرفض الطريقة التي تملى عليها املاء وأن يتبع الطريق التي تتناسب والظروف المحيطة به، والطريق التي يتبعها المعلم في تدريسه تتوقف على شيئين هما: المدرس والتلميذ» (صالح عبد العزيز: 1961:ص200).

ماسبق من مفاهيم تربوية تمثل بعض جوانب الفكر التربوي عند ابن خلدون، وقد حاول البحث اظهار صفتي الاصالة والمعاصرة في هذه الجوانب التربوية التي شكلت فكر ابن خلدون الذي تأثر بالظروف السياسية والاجتماعية والقيم والعقيدة التي سادت في عصره، تاركين جوانب فكرية وتربوية أخرى.

ابن سينا (980-1037)م (فخري خضر: 1982: ص155-157): ولد الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا بقرية خرميثين من قرى بخارى في بيت له اشتغال بخدمة الدولة. انتقل به والده وهو صغير إلى مدينة بخارى وهي يومئذ كعبة العلماء وهناك ألم

بالقرآن الكريم فحفظه وعمره عشر سنوات ثم درس قواعد التربية الاسلامية والرياضيات والفلسفة والفقه والنحو البلاغة والمنطق والطبيعة ثم قرأ على عبدالله الناتلي كتاب ايساغوجي في المنطق وكتاب اقليدس في الهندسة وكتاب المجسطي في علم الهيئة القديمة. بعد ذلك أكب على دراسة الطب فبرع فيه براعة منقطعة النظير لكنه لم يتخذه وسيلة إلى الكسب وجمع المال. كان ابن سينا في السابعة عشرة من عمره حينما أسعده الحظ بشفاء الأمير نوح بن منصور الساماني الذي كان يعاني من داء عضال. وحينما أذن له هذا الأمير بالدخول إلى دار كتبه أقبل ابن سينا على قراءة ماتحتويه من كتب نادرة. وحينما احترقت هذه المكتبة قيل أن ابن سينا هو الذي احرقها حتى لايطلع أحد غيره علي ماتشتمل عليه من نفائس الكتب، استقر في همدان فترة من الوقت حيث عمل وزيراً لشمس الدولة أبي طاهر الديلمي غير أن عسكر شمس الدولة ثاروا على ابن سينا ونهبوا داره وقبضوا عليه فنفاه شمس الدولة ارضاءً لهم ، لكنه مالبث أن أعاده إليه. أصيب بالقولنج وهو مرض معوي مؤلم لكن أعظم أطباء العصر أخفق في معالجة نفسه منه فحقن نفسه في يوم واحد ثماني مرات حتى تقرحت امعاؤه، وعندما أحس بدنو الأجل استسلم للقضاء ووزع ماله على الفقراء وأهمل مداواة نفسه وفارق الحياة عن عمر يناهز السابعة والخمسين فدفن في همذان تحت السور من جانب القبلة وقبره معروف. كان ابن سينا مؤلفاً كثير الانتاج، وقد شملت كتاباته موضوعات الفلسفة والتربية والتصوف والفلك والموسيقى والطب والكيمياء واللغة والشعر. ومن أشهر كتبه التي خلفها لنا كتاب «الشفاء» في الطبيعة الالهيات وغيرها، وكتاب «القانون» في الطب، وكتابه «السياسة» في التربية.

آراؤه التربوية: لم يحصر ابن سينا هدف التربية باعداد الفرد للحياة الآخرة بل جعلها دينية ودنيوية في آن واحد. فإلى جانب علوم الدين ومكارم الأخلاق أشار إلى وجوب تدريس الخطابة والحساب وصناعة تناسب طبيعة الفرد وتمكنه فيما بعد من كسب عيشه. وبشيئ من التفصيل يريد ابن سينا أن تكون التربية شاملة لكل وجه من الوجوه، فهي تعلم للقراءة والكتابة وحفظ للقرآن وتلقين لمعالم الدين ورواية للشعر والأدب واتقان للعلوم وتشبع لمكارم الأخلاق واكتساب لصناعة من الصناعات، يرى ابن سينا العقل أعلى قوى النفس ويعتبره الرائد الذي يصل الإنسان إلى ملكوت الله. فالنفس أمارة بالسوء ولكن العقل لايتركها على ماهي عليه بل يحاول أن يسوسها، ولايستطيع الإنسان معرفة أخلاقه وأخلاق غيره، ويرى ابن

سينا أن تربية الطفل تبدأ ببدء الفطام و«قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة» على حد قوله: وقد حرص على أن ينشأ الطفل نشأة دينية صحيحة، فذكر في كتاب السياسة مايلي «فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لسانه وتهيأ للتلقين، أخذ يتعلم القرآن، وصورت له حروف الهجاء، ولقن معالم الدين، وينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيد... ويبدأ من الشعر بما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف وماحث فيه على بر الوالدين واصطناع المعروف وغير ذلك من مكارم الأخلاق...وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ اللغة، نظر عند ذلك إلى مايراد أن تكون صناعته...وليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مؤاتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه، وينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك». يرى ابن سينا أن نزعة المحاكاة نزعة فطرية في الطفل لهذا يجب أن تتخير البيئة التي يختلط بها الأبن فللرفاق الأثر الكبير في حياة الطفل. يقول في كتاب السياسة «يجب أن يكون الصبي مع صبية حسنة آدابهم، لأن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ». كما يرى وجوب مراعاة ميول التلاميذ والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يعكر صفاء مزاجهم لايمانه أن صحة النفس والبدن تابعة لحسن المزاج، كذلك يرى وجوب أن يكون التعليم جميعه في المدارس لاعلى مؤدب خاص لأن وجود الطفل مع غيره أدعى إلى التعلم وإلى تهذيب الأخلاق، يوصي ابن سينا بضرب الطفل إذا لم ينفع الكلام الحسن والتوبيخ فهو ينصح بالترهيب والترغيب والحمد مرة والتوبيخ مرة أخرى، والضرب بعد الترهيب.

كذلك يوصي بأن يتناسب العقاب مع الذنب ويجب أن يشعر المعلم الطالب المخطىء بذنبه كي يكون واثقاً من عطف المعلم عليه.

يشترط ابن سينا في المعلم أن يكون عاقلاً حكيماً، متدنياً صالحاً تقياً، نظيف الملابس حسن المظهر، خالياً من الأمراض والعاهات الجسمية، مخلصاً في عمله معداً لدروسه، عادلاً في معاملته، بصيراً برياضة الأخلاق،و قوراً رزيناً، وذكياً ذا مروءة. كما يشترط على الأب حسن تسمية الولد ووجوب اختيار مرضعة سديدة الرأي سليمة الجسم.

ابن سحنون وآراؤه التربوية: الاسم الكامل له هو محمد بن سعيد بن حبيب التنوخي القيرواني ولد بتونس سنة 202هـ ومات سنة 256هـ ودفن بجوار أبيه في القيروان، وقد نشأ ابن سحنون في بيئة مثقفة متدينة فقد كان أبوه الإمام سحنون عالماً متديناً ذائع الصيت

وقاضياً متنوراً عدلاً تولى القضاء في عهد الأمير أبي العباس أحمد بن الأغلب وباشر الحسبة والمظالم بنفسه واستحق أن يلقب بسراج القيروان، وقد تلقى ابنه محمد العلم عنه وعن غيره من علماء مصر وارتحل إلى الشرق حباً في الاستزادة في طلب العلم.

وقد ألف محمد بن سحنون كتباً كثيرة تزيد على العشرين مصنفاً في مختلف العلوم. إلا أن شهرة ابن سحنون بالنسبة لدارس التربية الاسلامية ترتبط بكتابة المعروف «آداب المعلمين» الذي نشر 1348هـ-1929م وقامت بنشره اللجنة التونسية بنشر المخطوطات العربية على أساس نسخة خطية من مخطوط يرجع تاريخها إلى القرن الثامن الهجري.

وقد نسب ابن خلدون في مقدمة هذا الكتاب خطأ إلى محمد بن أبي زيد والكتاب نفسه صغير الحجم عظيم القدر فهو يقع في اثنتي عشرة صفحة من النسخة الخطية و 26 صفحة في النسخة المنشورة، وقد نقل ابن سحنون هذا الكتاب عن أبيه كما يتضح من التذييل المكتوب في نهاية الكتاب وكما يتضح أيضاً من محتويات الكتاب نفسه. ويتضمن الكتاب عشرة أبواب علي الترتيب هي: (محمد منير مرسي:مرجع سابق: ص186-191).

1- ما جاء في تعليم القرآن العزيز.

2- ماجاء في العدل بين الصبيان.

3- باب مايكره محوه من ذكر الله تعالى.

4- ماجاء في الأدب ومايجوز في ذلك ومالايجوز (العقاب).

5- ماجاء في الختم ومايجب في ذلك للمعلم (من حيث الأجر).

6- ماجاء في القضاء بعطية العيد.

7- ماينبغي أن يخلي الصبيان فيه (العطلات المدرسية).

8- مايجب على المعلم من لزوم الصبيان.

9- ماجاء في إجازة المعلم ومتى تجب (أجر المعلم).

10- ماجاء في إجازة المصحف وكتب الفقه وماشابهها.

وهناك تداخل أحياناً وتكرار أيضاً في الآراء التي يوردها ابن سحنون تحت العناوين بل إنه قد يرد تحت العنوان كلام لايدخل في بابه أو موضوعه.

وفي ضوء لهذا التنبيه وهذه الإشارة سنعرض لأهم الآراء والمبادىء التي أوردها ابن سحنون تحت هذه العناوين مع التزامنا بترتيبها كما أوردها ولايعتبر ذلك نقداً لابن سحنون أو تقليلاً لأهمية الآراء التي أوردها فهو صاحب فضل وسبق كبير باعتباره أول من ألف في التربية الاسلامية من العرب والمسلمين فلم يرد قبله كتاب تناول هذا الموضوع، وهو بهذا يعتبر رائداً في الكتابة في التربية الاسلامية. وقد اعتمد عليه من ألف بعده في الموضوع نفسه ومنهم القابسي كان ينقل أحياناً نقلاً حرفياً عن ابن سحنون وأحياناً أخرى كان ينقل بتصرف في العبارة دون إخلال بالمعنى.

أهم الآراء التي وردت في رسالة ابن سحنون: لايورد ابن سحنون آراء وأحكاماً مستقلة تعبر عن رأيه وإنما يورد لهذه الآراء منسوبة إلى الأحاديث النبوية أو القرآن الكريم أو الراويات المدققة.

فضل تعليم القرآن وتعلمه: كان أول ماأكده ابن سحنون فضل تعلم القرآن الكريم وتعليمه ويقتبس لذلك أحاديث للنبي كقوله : «أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه»، و«يرفع الله بالقرآن أقواماً»، «وإن لله أهلين مع الناس: حملة القرآن هم أهل الله وخاصته»، «ومن قرأ القرآن باعراب فله أجر شهيد».

العدل بين الصبيان: في إشارته إلى عدل المؤدب بين صبيان يورد ابن سحنون حديث النبي الذي يقول: «ايما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين».

مايكره محوه من ذكر الله تعالى: يستدل ابن سحنون في الكلام عما يكره محوه من ذكر الله بما ورد عن أنس بن مالك قوله: إذا محت صبية الكتاب (تنزيل من رب العلمين) [الواقعة: 80] من ألواحهم بأرجلهم نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره ثم لم يبال حين يلقى الله على مايلقاه عليه.

ويورد على لسان أنس تفسيره للطريقة التي كات تمحى به الألواح وماعليها من القرآن أيام الخلفاء الأربعة فيقول كان للمؤدب «أجانة» وكل صبي يأتي يوم نوبته بماء طاهر يصبه فيها، وتمحى الألواح بغمسها في الاجانة المملوءة بالماء الطاهر ثم يوضع الماء بعد الانتهاء من غسل الألواح في حفرة في الأرض يصب فيها لينشف، كما يمكن مسح الألواح بلعقها أو بمسحها بالمنديل و ماأشبه.

مايجوز في الأدب وما لايجوز: يورد ابن سحنون تحت هذا العنوان روايات تتضمن أقوالاً للنبي تحدد ما يجوز للمعلم في عقاب الصبيان وتأديبهم منها قول النبي: «لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط إلا في حد»، وقوله :«أدب الصبي ثلاث درر فما زاد عليه قوصص (من القصاص) يوم القيامة».

وهذا يعني أن ضرب المعلم الصبي يجوز بين ثلاث درر ولايزيد على عشرة عند تأديبهم على اللعب والبطالة، ويكون التأديب بهدف منفعتهم لابسبب غضب المؤدب ولايجوز للمؤدب أن يزيد في ضربه على ثلاث درر في تأديب الصبي على قراءة القرآن، ويجب أن يكون التأديب على قدر المذنب دون اسراف.

وفي ختمة القرآن ومايجب للمعلم: يفهم مما يورده ابن سحنون أن ختمة القرآن تكون إما بحفظ القرآن كله أو معظمه أو نصفه أو ثلثه أو ربعه، ويكون ذلك حسب قدرة المتعلم ولايجوز للمعلم أن يحمل المتعلم فوق مايريد أن يحفظه من القرآن إلا بإذن أبيه. كما يجوز للمعلم أن يأخذ هدايا من الصبيان في مناسبة الختمة وفي الأعياد فقط ولايجوز له أن يأخذ منهم هدايا فيما عدا ذلك إلا بإذن الآباء.

وفي عطلة العيد: لايجوز للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجره شيئاً من هدية أو غير ذلك، وحرام عليه أن يقبل منهم هدية سألهم عليها ولاجناح عليه أن يقبل الهدايا إذا جاءت منهم بدون سؤال ولايجوز له أن يعاقبهم أو يهددهم على عدم اهدائهم كما لا يحل أن يخليهم إذا أهدوا له لأن التخلية داعية إلى الهدية وهو أمر مكروه.

وفيما ينبغي أن يخلي الصبيان فيه: يفهم مما يذكره ابن سحنون أن اجازة الصبيان في الأعياد تكون من يوم إلى ثلاثة في عيد الفطر ومن ثلاثة أيام إلى خمسة في عيد الأضحى. ولايجوز للمعلم أن يرسل أحداً من صبيانه في طلب من تغيب منهم إلا بإذن أولياء الأمور إلا أن تكون الأماكن قريبة لاتلهى الصبي عن دراسة وعليه أن يتعهد المتغيبين من الصبيان بنفسه وأن يخبر آباءهم بتغيبهم. ومن الأفضل ألا يكلف أحد صبيانه في القيام بالضرب وألا يجعل لهم عريفاً عليهم إلا إذا كان قد ختم القرآن وعرفه وأصبح مستغنياً عن التعليم فلا بأس من أن يستعين به في التعليم لما في ذلك من منفعة للصبي وله أن يستأذن والده في ذلك. ويجوز له أن يستأجر من يعينه إذا كان في مثل كفاءته.

مايجب على المعلم من لزوم الصبيان: مما يورده ابن سحنون تحت هذا العنوان:

1- لايحل للمعلم أن ينشغل عن الصبيان وهو يقوم بتعليمهم اللهم إلا في الأوقات التي تتخلل عمله فلابأس من أن يتحدث وهو يتفقدهم وعينه عليهم.

2- يعرض ابن سحنون لتحريم رمي الفاكهة على الناس عند الاحتفال بختم القرآن لأن ذلك يعتبر طعاماً نهبة وقد نهى الرسول عن أكل الطعام النهبة.

3- يجب على المعلم أن يتفرغ لتلاميذه ولايترك عمله للصلاة علي الجنائز إلا في حالات الضرورة ولايجوز له أن يترك عمله للسير في الجنائز أو عيادة المرضى.

4- ينبغي أن يخصص للمعلم لتلاميذه وقتاً لتعليم الكتاب، وينبغي أن يعلمهم اعراب القرآن والشكل والهجاء والخط الحسن والقراءة الحسنة والتوقيف والترتيل، أما تعليم الحساب والشعر والعربية والنحو فتعليمها ليس واجباً عليه إلا إذا اشترط عليه.

5- لايجوز للمعلم أن يضرب الصبي على رأسه أو وجهه ولايجوز له أن يمنع عنه طعامه وشرابه إذا أرسل في طلبه.

6- لايجوز للمعلم أن يوكل تعليم الصبية لبعض بل يجب أن يتولى ذلك بنفسه.

7- لايجوز للمعلم أن ينشغل عن الصبيان بأن يكتب لنفسه أو لغيره كتب الفقه إلا بعد انتهاء قراءة الصبيان.

8- على المعلم أن يُحضر الدرة والفلقة وعليه أيضاً استئجار الحانوت وليس على الصبيان شيء من ذلك كله ولكن إذا استأجر الآباء المعلم على تعليم الصبيان لمدة سنة فعليهم استئجار المكان للمعلم.

9- على المعلم أن يختبر مدى تقدم صبيانه في التعليم وأن يخصص وقتاً معلوماً لمراجعة حفظ القرآن مثل عشية الأربعاء ويوم الخميس وأن يعفيهم من الحضور للدراسة يوم الجمعة.

10- لايجوز للمعلم أن يعلم صبيانه قراءة القرآن بالألحان والغناء لأنه مكروه.

11- من الإشارات الطريفة عن المعلمين لابن سحنون قوله أنهم كانوا يسرون بوقوع الحبر على ثيابهم دلالة اجتهادهم الشديد في تعليم الصبيان.

12-يجوز للمعلم أن يجعل صبيانه يملي بعضهم بعضاً لما في ذلك من منفعة لهم، ويجب أن يتفقد إملاءهم أو يفحصها.

13-يجعل المعلم وقت الدراسة بالكتابة من الضحى إلى وقت الظهر (الانقلاب)

14- لايجوز للمعلم أن ينقل الصبي من سورة إلى سورة إلا إذا حفظها باعرابها وكتابتها.

15- لايجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في قضاء حوائجه.

16- يجب على المعلم أن يأمر الصبي بالصلاة إذا كان ابن سبع سنين ويضربه عليها إذا كان ابن عشر. وعليه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأنها من تمام دينهم ويعلمهم سنن الصلاة، والابتهال إلى الله.

17- لايجوز تعليم الصبيان في المسجد لأنهم لايتحفظون من النجاسة ولم ينصب المسجد لتعليم الصبيان.

18- لايجوز للمعلم أن يعلم أولاد النصارى القرآن.

19- من المكروه تعليم الجواري باختلاطهن بالغلمان لأن ذلك فساد لهم.

20- على المعلم أن يؤدب الصبيان إذا آذى بعضهم بعضاً.

21- إذا أدب المعلم الصبي الذي يجوز له تأديبه فأخطأ ففقأ عينه أو أصابه فقتله كان على المعلم الكفارة في القتل والدية إذا جاوز حد التأديب إلى القسوة وإذا لم يجاوز المعلم الحد فلا دية عليه. وإذا ضرب المعلم الصبي بشيء غير مسموح به فقتله فعلى المعلم القصاص.

ما جاء في اجارة المعلم ومتى تجب: من أهم المبادىء التي أوردها ابن سحنون تحت هذا العنوان مايأتي:

1- يجوز أن يؤجر المعلم شهرياً أو سنوياً أو يدفع له الأجر حسب الاتفاق.

2- يستحق المعلم الأجر المتفق عليه ولو كان لمدة سنة في حالة مرض الصبي أو خروجه مع والده في سفر.

3- يجوز أن يستأجر المعلم لجماعة من الصبيان إذا تراضى الآباء بذلك ويقوم كل منهم بدفع نصيبه.

4- يمنع المعلم من التعليم إذا عرف عنه التفريط والتقصير في تعليم تلاميذه.

5- يجوز للمعلم أن يعلم مع صبيان استؤجر على تعليمهم صبياناً آخرين بحيث لايضر بتعليمهم.

القابسي وآراؤه التربوية: الإسم الكامل للقابسي هو أبو الحسن على بن محمد خلف المعافري المعروف بالقابسي ولد بالقيروان سنة 324هـ (935)م وفيها تربي وتعلم وعلم وبها

مات ودفن سنة (403 هـ 1014م) ويرجع نسبه القابسي على الأرجح إلى قرية المعافرين التي نتسب إليها وكانت ضاحية من ضواحي تونس.

وكان القابسي عالماً ضريراً فقيهاً ورعاً، وله مؤلفات كثيرة تصل إلى 15 كلها في الفقه والحديث والمواعظ باستثناء مؤلف واحد افرده القابسي لشؤون التعليم في الإسلام هي رسالته المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين. وقد صنفها في النصف الثاني من القرن الرابع وضاع الأصل وبقيت منه نسخة خطية فريدة ترجع إلى عام 706هـ وهي مخطوطة بالمكتبة القومية بباريس ومكتوبة بخط مغربي جميل.

وهذه الرسالة أكبر في حجمها من رسالة ابن سحنون، وقد تأثر بما كتبه ابن سحنون ونقل عنه نقلاً حرفياً في بعض الأحيان كما سبق أن أشرنا كما نقل أيضاً عن الفقهاء الذين أخذ عنهم سحنون وابنه كابن القاسم وابن وهب إلا أن للقابسي فضل التوسع والاستفاضة في الأبواب والمعالجة.

آراء القابسي التربوية: تصدى القابسي في رسالته إلى الكلام عن تعليم الصبيان من حيث أغراضه ومناهجه وطرق تدريسه وأماكنه ومراحله كما تحدث عن بعض الأحكام الخاصة بالمعلم، وقد تناول القابسي في الجزء الأول من رسالته فضل تعلم القرآن وتعليمه وهو بهذا يشترك مع ابن سحنون بل إنه ينقل نفس الأحاديث النبوية إلا أنه يتوسع في الكلام» (محمد فيرمرسي: مرجع سابق: ص192-195).

الغرض من التعليم معرفة الدين علماً وعملاً: ويجعل القابسي من تعليم القرآن غرضاً مهماً لتعليم الصبيان، فالقرآن ضرورة لمعرفة الدين والصلاة لاتتم إلا بقراءة شيء من القرآن وهي مفروضة على المسلمين لأنها ركن من أركان الدين وهو يتفق مع غيره من علماء المسلمين في أن الغرض الأول من تعليم الصبيان هو معرفة الدين علماً وعملاً أو نظراً وتطبيقاً وممارسة.

وجوب تعليم الصبيان: ويتعرض القابسي لقضية لم ترد عند ابن سحنون وهي قضية القول بضرورة تعليم جميع الصبيان فتعليمهم واجب وجوباً شرعياً وهو يدلل على هذا الوجوب بوجوب معرفة القرآن والعبادات وإن ما لايتم الواجب فهو واجب ولذا كان التعليم واجباً لأنه شرط معرفة القرآن والعبادات. وهكذا نجد بذور فكرة التعليم الإجباري الإلزامي

عند القابسي، وقد كان صريحاً كما كان جريئاً فيها. وقد استقر هذا المبدأ عند فقهاء المسلمين فيما بعد عندما أصبح طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

وتقتضي ضرورة تعليم الصبيان أن يكون الوالد مكلفاً بتعليم ابنه بنفسه فإن لم يستطع فعليه أن يرسله لتلقي العلم بالأجر، فإذا لم يكن قادراً على ذلك قام بتكليف أقربائه فإذا عجز الأهل عن نفقة التعليم قام بها المحسنون أو قام معلم الكتاب بتعليم الفقراء احتساباً لوجه الله أو دفع لهم الحاكم أجر تعليمهم من بيت المال، وهكذا يتحقق تعليم كل المسلمين بصرف النظر عن الغني أو الفقير.

تعليم البنت حق: يعترف القابسي بحق البنت في التعليم انطلاقاً من أن التكاليف الدينية واجبة على الرجل والمرأة وهو بهذا يتفق مع روح الاسلام الحقيقية التي جعلت من طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة على حد سواء، إلا أنه ذهب إلى عدم الخلط بين الصبيان والاناث، وهو مبدأ سبق أن أكده ابن سحنون لاعتبارات أخلاقية وينبغي أن تعلم البنت مافيه صلاحها ويعدها عن الفتنة.

منهج الدراسة: يذهب القابسي إلى أن الغاية الدينية هي التي تحدد العلوم التي يدرسها الصبيان وأول هذه العلوم حفظ القرآن وقراءته وكتابته ونطقة وتجويده، وتعليم الحساب والمواد الأخرى في نظره ليس بشرط لازم وهو بهذا أيضاً يتفق مع ابن سحنون.

الرفق بالصبيان: ان العقوبة مشروعة في الاسلام وجعل لنا في القصاص حياة وقد أقر القابسي مبدأ عقاب الصبيان لكنه يترفق معهم تمشياً مع روح الاسلام التي تتسم بالرحمة والعفو، وينزل المعلم من الصبي منزلة الوالد وطالبه بأن يكون رفيقاً به عادلاً في عقابه غير متشدد فيه، ومن الرفق ألا يبادر المعلم إلى العقاب إذا أخطأ الطفل وإنما ينبهه مرة بعد أخرى فإذا لم ينتصح لجأ إلى العقاب، وقد نهى القابسي عن استخدام أسلوب الحرمان من الطعام والشراب في العقاب بل طلب من المعلم أن يترفق بالصبيان فيأذن لهم بالانصراف إلى تناول الغذاء من طعام وشراب ثم يعودون وهذا يعني أن الدراسة بالكتاب كانت تمتد إلى العصر، ونهى القابسي عن الانتقام في العقاب ولذا نهى المعلم عن ضرب الصبيان في حالة الغضب حتى لايكون «ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه».

أشار القابسي إلى اتباع اسلوب الترغيب والترهيب في معاملة الصبيان. فأقر الضرب عقوبة إلا أنه اشترط لها شروطاً من أهمها.

1- ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب.

2- أن يكون العقاب على قدر الذنب.

3- أن يكون الضرب من واحد إلى ثلاث، ويستأذن ولي الأمر فيما زاد عن ذلك.

4- أن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولايوكله لواحد من الصبيان.

5- أن يكون الضرب على الرجلين ويتجنب الضرب على الوجه والرأس أو الأماكن الحساسة من الجسم.

6- إن آلة الضرب هي الدرة أو الفلقة، ويجب أن يكون عدو الدرة رطباً مأموناً وهذه نفس الشروط تقريباً التي أشار إليها ابن سحنون من قبل.

نظام الدراسة: إن نظام دراسة الذي أشار إليه القابسي يقوم على أساس الدراسة طول أيام الأسبوع باستثناء يوم الجمعة والنصف الثاني من يوم الخميس ويخصص مساء الأربعاء وأول يوم الخميس للمراجعة والتدقيق من جانب المعلم للصبيان وتكون الدراسة في أول النهار حتى الضحى مخصصة للقرآن الكريم، ومن الضحى إلى الظهر لتعليم الكتابة، وعند الظهر ينصرف التلاميذ لتناول الغذاء ثم يعودون بعد صلاة الظهر حيث يدرس الصبيان فيما يتبقى من النهار بقية العلوم كالنحو والحساب والشعر. وهو يتفق في كثير من هذه الأمور مع ابن سحنون.

النهي عن تعليم غير المسلمين: يتفق القابسي مع ابن سحنون في النهي عن تعليم غير المسلمين في الكتاتيب والنهي أيضاً عن تعليم أبناء المسلمين في المدارس النصراوية ومن الواضح الأساس الذي بنى عليه هذا النهي.

المعلم: اقتصر القابسي في رسالته على الكلام عن معلمي الكتاتيب الذين يتصلون بأولاد العامة وذاع عنهم الحمق فقيل في المثل: «أحمق من معلم الكتاب»، وهكذا وصفوه بالحمق وقلة العقل ولم تقبل شهادتهم، وقد انتصر الجاحظ لمعلمي الخاصة وهم المؤدبون الذين كانوا أكثر احتراماً من معلمي الصبيان، ولعل هذه الوصمة لحقت بمعلمي الصبية جراء العناصر الوضعية التي اشتغلت بالمهنة والممارسات السيئة التي عرفت عنهم مما يتضح ما نهى القابسي المعلمين عنه ولم تكن هناك شروط يسمح للمعلم بناء عليها بمزاولة المهنة، ولكن كان الأمر يعتمد على الشعور بالقدرة فمن آنس في نفسه المقدرة على التعليم جاز له ذلك، وقد

اشترط القابسي في المعلم معرفة القرآن والنحو والشعر وأيام العرب إلى جانب شخصيته الدينية وسمعته الطيبة وهو بهذا يتفق مع ابن سحنون ويتفق معه أيضاً في مطالبة المعلم بعدم الانشغال عن تعليم الصبيان وعدم طلب الهدايا منهم أو ارسال تلاميذهم في قضاء حوائجهم والحصول على طعام باسمهم في مناسبات الأفراح أو احضار الطعام والحطب من بيوتهم.

ولايجوز للمعلم أن يترك عمله للصلاة على الجنازة أو السير فيها أو عيادة المرضى أو حضور شهادة البيع والنكاح، وربما من هنا جاءت فكرة عدم قبول شهادة معلم الصبية لا لنقص فيه ولكن لأنه منهي عن الانشغال عن التعليم وهو واجبه بأعمال أخرى.

وواضح أوجه الاتفاق والشبه الكبير بين مايقوله القابسي وماذهب إليه ابن سحنون، وكلاهما يتفقان أيضاً على أن يأخذ العلم أجراً نظير عمله إما مشاهرة أو مساناة، وأعطى للمعلم سلطة كبيرة على الصبي تساوي سلطة الوالد..ولكنه حمل المعلم المسؤولية والنتيجة النهائية لعمله وليس له أن يعتذر عن فساد النتيجة بنقص سلطته أو إلقاء اللوم على الصبيان. ولهذا صح عقاب المعلم ومحاسبته على التقصير في أعماله، وقد يصل العقاب إلى حد منعه من الاشتغال بالتعليم.

التربية في العصور الحديثة

التربية في عصر النهضة

القرن السادس عشر

كلمة النهضة تعني البعث الجديد أو الميلاد لأفكار قدماء الأغريق، ونحن إذا تأملنا هذه النهضة في مظهرها الخارجي وجدناها الثقافة نحو الماضي أكثر منها نحو المستقبل ويعتبر عصر النهضة مرحلة انتقال بين تربية العصور الوسطى وتربية العصور الحديثة وتمتد من القرن الرابع عشر حتى السادس عشر، وحول الالتفات للماضي، ذكر «زريق» أن أهمية التراث في نهضة الشعوب وتقدمها قائلاً: «النهضة الحديثة التي اطلقت الإنسان الغربي إلى آفاقه الجديدة صاحبها عودة إلى التراث اليوناني والروماني، ومحاولة تاريخية كبرى لاستكشافه واستلهامه وبذلك يتوجب على الشعوب أن تعيد النظر في ماضيها، وتبحث في تراثها وثقافتها، لعلها تجد مايعينها على مواكبة التقدم والتطور» (زريق: 1997: ص33).

وعصر النهضة هو عصر ايحاء الفن والشعر والموسيقى والتمثيل وبعث روح المغامرة والاستكشاف، وعصر الثورة الصناعية، ونمو الرأسمالية، ونمو السلطة السياسية المركزية للمهام، وعصر الاهتمام بدراسة الطبيعة وظواهرها، واهتمام بالاداب الكلاسيكية القديمة وباللغات القديمة واهتمام بالطبيعة البشرية وبفردية الانسان وتمرد الفلاحين والعبيد على اسيادهم وتمرد الملوك ضد السلطة البابوية، كما هو عصر نمو الأمم الفرنسية والاسبانية والانجليزية، وظهور اللغات القومية، وانهيار النظام الاقطاعي نتيجة لنمو الصناعة ونشاط التجارة وتحرر المُدُن وقيام النقابات.

وكانت القوة الحقيقية خلف النهضة هو تمجيد الانسان واحترام انجازاته والنظر إليه على أنه هو الذي يوجه مقاديره بدلاً من كونه مجرد أداة في يد القدر، لذلك سادت في عصر النهضة روح الأمل والتفاؤل والاهتمام بالحياة الدنيا وبمنزلة الانسان، وأصبح ينظر للتربية على أنها عملية تفتح لشخصية الفرد وتحرير لعقله وتهذيب لعواطفه وأخلاقه، وأزيلت بذلك القيود التي فرضتها العصور الوسطى على حرية الفكر والبحث.

التربية الانسانية

اقتصرت مواد التربية الانسانية التي سادت خلال عصر النهضة بصفة مبدئية على اللغات والآداب القديمة (اليونانية واللاتينية) التي سميت بالمواد الانسانية، وسرعان ما أصبحت دراسة الآداب القديمة في القرن السادس عشر غاية في حد ذاتها، بعد أن كانت مجرد وسيلة

من قبل، وهكذا أصبح التفكير في الهدف من التربية منصباً على دراسة الآداب واللغات بدلاً من دراسة الحياة.

ولم تهتم التربية الانسانية إلا قليلاً بالتربية البدنية، كذلك لم تهتم بالعناصر الاجتماعية أو باعداد الفرد اعداداً واسع النطاق للمساهمة في النشاط الاجتماعي عن طريق الالمام بحياة القدامى، كما لم تهتم بدراسة الطبيعة ولابدراسة المجتمع أو بدراسة التاريخ أو الرياضيات.

وقد صارت هذه التربية الانسانية في أسوأ أحوالها ضيقة لدرجة لايمكن تصورها وعلى الرغم من ذلك فقد حافظت على كيانها بعنف حتى النصف الأول من القرن السادس عشر تحت اسم «الشيشرونية»، وقد نادى اتباع شيشرون بأن الغرض من التربية هو تدريب المتعلمين على اتباع الاسلوب اللاتيني، وأن اسلوب شيشرون هو المثل الأعلى الذي يمكن اتباعه، ولقد رأوا أن العمل المدرسي يجب أن يقتصر على دراسة مؤلفات شيشرون.

وهكذا يتبين أن التربية الانسانية القاصرة قد أوجدت شكلاً من الاتصال بالآداب القديمة، وجعلت القدرة على القراءة والكتابة اللاتينية الهدف الوحيد للتربية، وينتج عن ذلك أن أصبح محتوى التربية، والمواد التي تدرس بالمدارس تدريباً طويل الأمد على قواعد اللغة اللاتينية ودراسة مفصلة نحوية وبلاغية لنصوص لاتينية من مؤلفات «شيشرون» و «فيرجيل».

وكان يضاف إلى ذلك بعض مبادىء الحساب مع الاهتمام إلى حد ما باليونانية، وكان التدريب على «الخطابة يعتبر آخر مراحل التثقيف، ويقصد به معرفة أسلوب خطابي روتيني يقرب من الأسلوب الشيشروني الكلاسيكي.

وكان يتم تعليم الأطفال بطريقة شكلية دون مراعاة لطبيعة الطفل وميوله، فالطفل في نظرهم رجل مصغر لايختلف عن البالغ في الميول والقوى العقلية لذلك كان الطفل يكلف عند قدومه للمدرسة بمعرفة لغة اجنبية، وكان ذلك في العادة قبل أن يتمكن من قراءة لغته الأصلية وكتابتها، وكان يؤدي ذلك الواجب بدراسة شكلية لقواعد اللغة والبيان، كما كان عليه أن يحصل على هذه المعلومات من كتب اللغة الأجنبية نفسها، وقد نشأ عن ذلك اهتمام كبير بقوى العقل خاصة بالتذكر.

– وقد بلغت روح النظام والتدريب في هذه التربية أقصى درجات الشكلية وكان العقاب البدني في نظر الانسانيين الدافع إلى الدراسة.

7- طالب من المعلم أن يجعل من الموقف التعليمي طبيعياً بقدر الامكان وأن يكون مدخله إلى المشكلة تدريجياً ومبنياً على الاهتمام، وأن خير وسيلة للتعلم هي فهم المعلومات ثم ترتيبها ثم تكرار هذه العملية.

التربية في القرن السابع عشر

تضافرت عدة عوامل سلبية وإيجابية وأثرت في مفهوم التربية وأهدافها ومناهجها وطرقها في هذا القرن، ومن بين العوامل السلبية حرب الثلاثين سنة التي وقعت بين البروتستانت وبين الكاثوليك في ألمانيا، والحروب الأهلية التي دارت رحاها في بريطانيا وفي فرنسا، هذه الحروب شغلت بال الأمراء في الدول المعنية وأبعدت عنايتهم عن أمور التربية هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فقد برزت عوامل ايجابية ساعدت على تقدم التربية تقدماً كبيراً، ومن بين هذه العوامل انشاء المؤسسات العلمية التي قامت في كثير من البلدان الأوروبية لمتابعة التقدم والاختراع والتي كان من أهمها الجمعية العلمية الملكية التي تأسست في لندن عام 1662 واكاديمية العلوم الفرنسية التي تأسست في باريس عام 1662. كما ظهر عدة علماء في القرن السابع عشر قضوا على كثير من النظريات العلمية التي سادت في العصور الوسطى أمثال العالم الفلكي جاليلو والعالم الرياضي نيوتن، وطبقت نتائج الأبحاث العلمية على الملاحة والتعدين والطب والزراعة وفروع كثيرة من الصناعات وخاصة بعد أن أصبحت قوة البخار في نهاية القرن السابع عشر أهم طاقة لتشغيل الآلات.

المذهب الواقعي:

وقد اتجهت التربية في هذا القرن وجهة واقعية تمثلت في:

1- المذهب الانساني الذي يرى أن التربية لاتهدف فقط إلى كسب المعرفة بل تهدف أيضاً إلى تحقيق النمو الجسمي والخلقي والاجتماعي للفرد. ومن أبرز دعاة هذا المذهب الأديب الانجليزي جون ملتون الذي نظر إلى التربية على أنها عملية اعداد لحياة دينية أخلاقية عملية.

2- المذهب الاجتماعي الذي ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لاعداد الفرد للحياة الاجتماعية الناجحة السعيدة المملوءة بالمسرات. ومن أبرز انصار هذا المذهب المربي النفسي فرنسيس دابليه الذي يعتقد أن الطبيعة البشرية خيرة ولهذا يجب أن تعطى الفرصة الكاملة لكي تنمو بكل طاقاتها وامكاناتها.

3- المذهب الحسي الذي يعلي من شأن الحواس ومن شأن الإدراك الحسي في اكتساب المعرفة ويوجب استخدام طريقة الاستقراء في دراسة المواد المختلفة وبحترم الطبيعة ويوصي باستخدام الطريقة العملية الحديثة في البحث، ومن أنصال هذا المذهب فرنسيس بيكون.

4- المذهب التهذيبي التذي يقوم على مبدأين رئيسيين هما:

أ- النظرة إلى التربية على أنها عملية تهذيب لملكات الشخص العامة.

ب- اعتبار شكل العملية التعليمية أهم من المادة المتعلمة نفسها ومن أنصار هذا المذهب جون لوك.

أشهر المربين في القرن السابع عشر:

جون لوك (1632-1704م)

ولد في ضواحي مدينة بريستول بانجلترة، وعندما بلغ الرابعة عشرة دخل مدرسة وستمنستر واستمر بها حتى دخل جامعة اوكسفورد، لكنه لم يجد في الدرس متعة، وقد قال عن دراسته الجامعية بعد سنوات لم أكن أحس بأيسر قدر من النور يدلف إلى فهمي وبعد تخرجه عين مدرساً للغة اليونانية والخطابة والفلسفة في الجامعة ذاتها، وفي أواخر أيامه اشتغل بالسياسة، ثم أقبل على التأليف، ومن أشهر مؤلفاته كتاب «آراء في التربية».

آراؤه التربوية: (سعد مرسي: ص412-413)

1- كان هدف التربية في نظر لوك التربية الطبيعية للفرد تربية متكاملة تشمل تربية الجسم والعقل والخلق، وهو يشير إلى أن العقل السليم في الجسم السليم، إلا أنه ركز اهتمامه على التربية الخلقية وتعليم الفضيلة والحكمة والسلوك السليم والعادات الطيبة.

2- اهتم بالتعليم المعرفي ونادى بأن يكون أسلوب التعليم بدون خوف وإنما بالحب والعطف، وهو لايحبذ العقاب الشديد، ويفضل عليه الثناء والمدح والتشجيع.

3- يؤمن لوك بأهمية الخبرة الحسية في المعرفة، واعتبر الحس أساس المعرفة، فالعقل عنده صفحة بيضاء يستمد خبرته من مصادر البيئة الخارجية.

4- أكد لوك على التدريب العقلي لتدريب الملكات، واعتبر الرياضيات خير وسيلة لذلك عن طريق الحواس.

5- جعل لوك التربية مقصورة على أصحاب الياقات البيضاء، فجعل التربية من أجل الجنتلمان أو الرجل المهذب، وهي تربية ولاشك تقتصر على فئة معينة.

6- نادى بأن يتحول العمل في المدارس (مدارس الأطفال) إلى اللعب حتى يتناسب مع روح الطفل، وهذا ماتنادي به التربية الحديثة.

7- كانت أفكاره التربوية تعتبر بمثابة اعداد الفرد لمواجهة الحياة، بحيث يكون هذا الإعداد شاملاً للشخصية الانسانية في كافة جوانبها، عقلية وجسمية، والبعد عن حشو ذهن التلاميذ بالحقائق الجافة، وطالب بالابتعاد عن أي علم من العلوم الذي لن يكون له فائدة بالنسبة للانسان.

8- أن يكون أسلوب التعليم بضرب الأمثلة أكثر من ذكر القواعد والأحكام، وأن يتلاءم أسلوب التعليم مع قدرات الطالب الذهنية والجسدية والعاطفية.

التربية في القرن الثامن عشر

(الحركة الطبيعية)

يعرف القرن الثامن عشر بعصر «الاستنارة أو عصر التنوير، وقد هدفت حركة التنوير إلى الرفع من شأن العقل وتحكيمه في كل الأمور بما في ذلك الأمور الدينية» (Frank:1969:p:20) ويرفض كل سلطة لاتستطيع أن تجد لها مايبررها في عقل الفرد، وآمنت هذه الحركة بأن العقل البشري وحد هو الوسيلة إلى السيادة الانسانية وإلى الثورة ضد الظلم بجميع أشكاله، كذلك حاربت هذه الحركة أعمال الجماعات الدينية، في ذلك الحين وجاهرت بأن الدين ليس إلا أوهاماً وخرافات، وكانت فرنسا مركز حركة التنوير، ويؤخذ على الحركة الطبيعية أنها حركة ارستقراطية تهدف إلى انشاء ارستقراطية العقل على انقاض ارستقراطية الأسرة والكنيسة، وأنها لاتهتم إلا بالطبقة المستنيرة من الشعب، حتى أن فولتير وصف مجموع الشعب بأنهم أغبياء وأنهم ثيران، كذلك يؤخذ عليها أنها لاتهتم بالعواطف والمشاعر الانسانية، كما أنها لم تفرق بين الدين في سموه وبين ممارسات رجالات الكنيسة، ومن ناحية أخرى فإن التعليم لم يتقدم تقدماً كبيراً في القرن الثامن عشر لأن العقبة الكبرى كانت نقص المعلمين المؤهلين والمثقفين ثقافة علمية ومسلكية، على أن ضخامة الجمهور ونوعيته كانت تختلف من بلد لآخر، ففي عام 1768 أجبر لويس الرابع عشر في فرنسا كل قرية على

فتح مدرسة ومكافأة معلميها، وفي روسيا قام بطرس الأول بتطوير التعليم واصدر أمراً في عام 1714 بفتح مدارس الأرقام في كل البلاد لتعليم الحساب والهندسة، والمنطقتان الوحيدتان اللتان كان التعليم الابتدائي فيهما في متناول الجميع هما روسيا واستكتلندا، وفي مجال التعليم الثانوي سادت في انجلترا مدارس النحو والمدارس العامة المخصصة لتكوين الملاحين والمهندسين والأطباء، وفي فرنسا سادت جمعية اليسوعيين التي اقتصر برامجها على بعض المواد التقليدية.

أشهر المربين في القرن الثامن عشر:

جان جاك روسو (1712-1778م):

من أهم آراء روسو التربوية (محمد منير: ص249-250، وسعد مرسي: ص415-423)

1- الطبيعة الخيرة للانسان، فقد اعتقد روسو بأن طبيعة الانسان خيرة وليست شريرة كما كان ينظر اليها، وقال أن كل شيء جميل من صنع الخالق مالم تمسه يد الانسان، وهي الكلمات التي افتتح بها كتابه «اميل» بيد أنه قال أن الشر لايتأتى إلا من الاتصال بالناس.

2- الطبيعة هي المعلم الرئيسي: يرى روسو أننا نتعلم عن طريق معلمين ثلاثة:

الطبيعة، والرجال، والأشياء، ولكنه قال بأن الطبيعة هي أحسن معلم، وقال بأن يترك الأطفال إلى الطبيعة ليتعلموا منها وليقفوا على قدرة الخالق، ويجب ألا يعتمد الطفل على الكتب وحدها في التعليم.

3- الهدف من التربية عنده التنمية الكاملة للرجولة وليس من أجل اعداد المواطنة أو الاعداد المهني.

4- مراحل النمو هي التي تحدد مايجب على التلميذ أن يتعلمه، ولذلك قسم تربية «أميل» إلى مراحل زمنية في الطفولة والطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة والمراهقة.

5- يرى ألا يعلم الطفل شيئاً من سن الميلاد حتى سن 12، وأن تكون التربية سليمة خلال هذه الفترة بدون أي تدخل لتوجيه الطفل، وطالب بعدم تعليم الطفل القراءة وهو صغير.

6- طالب روسو المعلمين بدراسة أطفالهم وميولهم وتفكيرهم، واعتقد بأن عدم معرفة المعلمين لأطفالهم له آثار ضارة بتربيتهم، وقال أن الطبيعة تطلب من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً.

7- لفت روسو أنظار المربين إلى الاهتمام بنشاط الطفل واستغلال حواسه واهتماماته.

8- طالب المربين بالابتعاد عن النواهي والأوامر في توجيه سلوك الطفل لأنها تقتل شعور الطفل وتكبت تفكيره.

التربية في القرن التاسع عشر

سادت هذا القرن المبادىء التربوية المبنية على دراسة تقسيمات الطلاب، وطرأ تقدم كبير على العلوم الطبيعية، وظهور قصور واضح في العلوم الانسانية التقليدية، كما اتجه النظر إلى محتوى المادة التي يدرسها الطلاب ومدى ملاءمتها لطبيعتهم وحاجاتهم النفسية ومدى قربها إلى روح المعلم واعتمادها على الملاحظة والتجريب وعلى النشاط التلقائي وعلى اللعب.

وقد برزت في هذا القرن نزعتان تربويتان رئيسيتان هما: (فخري خضر: مرجع سابق: ص194-201).

النزعة النفسية في التربية:

ويرى انصار هذه النزعة أن عملية التربية هي عملية اظهار لقابليات الفرد المغروسة في الطبيعة البشرية، وقد سميت هذه النزعة بهذا الاسم لتركيزها على النواحي (العوامل) النفسية في التربية ومحاولة صبغ العملية التعليمية بالصفة النفسية، وقد نتج عن هذه النزعة أن سادت مفاهيم عن النشاط الذاتي التلقائي للطالب وعن أهمية اللعب وأهمية الميول والاهتمامات وأهمية الملاحظة والتجربة في عملية التعليم، كما نتج عنها عطف على الطفولة ومعرفة لطبيعة الطفل وقابليته، ومن أشهر أنصار هذه النزعة (فردريك فروبل).

النزعة العلمية في التربية:

أعلت النزعة العلمية من أهمية العلوم الحديثة في تحقيق الحياة الكاملة للفرد وانتقدت العلوم الإنسانية التقليدية التي لاتخدم حياة الانسان المعاصر كذلك اعلت هذه النزعة من شأن طريقة التجربة والملاحظة العملية ومن شأن الطريقة الاستقرائية، ورأت أن المادة والمحتوى أهم من الشكل أو الطريقة ومن أبرز دعاة هذه النزعة (هربرت سبنسر).

أشهر المربين في القرن التاسع عشر

فردريك فروبل (1782-1882م). (النزعة النفسية في التربية).

درس على يد بستالوزي (1746-1827)، وأنشأ معهداً عام 1837م لصغار الأطفال واختار اسماً لهذا المعهد (رياض الاطفال)، وتعتبر روضة الأطفال هذه أول روضة أطفال في العالم،

وقد استهدف فروبل من هذه التسمية أن تكون روضة تتفتح بها قابليات التعلم الطبيعية كما تتفتح النباتات والأزهار، ومن أشهر مؤلفاته «تربية الانسان»، «أغاني الأم والمربية».

آراؤه التربوية: (سعد مرسي: 1952: ص215-222).

1- أن تهدف التربية إلى توجيه الطفل جسمياً وعقلياً ووجدانياً، ووسيلة التربية هي النشاط الذاتي، ويرى أن الطبيعة البشرية منزهة عن الشر وأنها لاتحيد عن جادة الصواب، لذلك يجب علينا ألا نحمل الطفل على القيام بعمل لم ينبع منه تلقائياً.

2- يرى فروبل أن نمو الأفراد يمثل إلى حد كبير نمو الجماعة الانسانية في مراحل التاريخ وأن المراس الوظيفي للكائن يعمل على استمرار عملية النمو، ومراحل عملية النمو هذه ليست منفصلة ولكنها تكون نمواً متصلاً في ارتباط بديع يؤدي كل طور أو مرحلة للذي يليه، وتعتمد كل مرحلة على ماسبقتها من مراحل، ويجب أن ينظر إلى الطفل على أنه كائن في طريق النمو وليس كائناً نما واكتمل نموه، والمواد الدراسية يجب أن تبنى على أساس فكرة الترابط والاستمرار لكي تقابل ترابط واستمرار مراحل النمو، ورياض الأطفال تساعد على تفتح الطفل بكل مايحمله في داخله من قوى واستعدادات، والأسس التي تقوم عليها هذه الرياض هي: الطبيعة كمجال لتربية الطفل، تنمية حواس الطفل، تنمية قدرات الطفل، النشاط الذاتي أو التلقائي، مبدأ التعاون، مبدأ اللعب، التربية الاجتماعية، والعامل الديني أو الخلقي.

3- يرى فروبل أن اللعب وسيلة للتعبير عن النفس، كما أنه وسيلة لتقريب التلاميذ من بعضهم بعضاً ومن الطبيعة ومن الله، وهو يساعد على تفتح الطفل بكل مايحمله في داخله من قوى واستعدادات، ووظيفة التربية العمل في سبيل تفتح هذه القوى والاستعدادات ونموها.

4- ركز على التعلم من خلال العمل، ورأى أن العمل أجدى من مجرد التعلم عن طريق الأفكار اللفظية.

5- يعتقد فروبل أن الطفل لايجب أن ينظر اليه على أنه شخص يستقبل مايلقي إليه فقط، بل على أنه كائن يبتكر وينتج.

6- أن لايجبر الطفل على تعلم شيء لاتقبله فطرته ولايتمشى مع طبيعته، وفي ذلك يقول فروبل: «أن الطفل لالأنه في سن معين أو لأنه لم يصل بعد إلى سن معين» ولكن لأنه يحيا بصدق

ماتمليه فطرته وماتتطلبه طبيعته، والشاب شاب لأنه عاش بنفس الصدق في طفولته حتى استنفذ مطالبها وانتقل إلى مرحلة أخرى تتطلب أشياء أخرى، والرجل رجل لالأنه وصل إلى سن معين فاستحق هذا النعت، ولكن لأن ماتطلبته فطرته وطبيعته في طفولته وحداثته ومراهقته وشبابه قد حصلت عليه فعلاً، وهي الآن تتطلب منه معايير أخرى ومستويات خاصة وجديرة بمرحلة الرجولة واكتمال النمو.

7- يرى فروبل أن يترك الطفل على سجيته ليوجه نفسه وسط غيره من الأطفال تحت اشراف المعلم، ويجب أن تكون كل مدرسة مجتمعاً صغيراً، ومن خلال الأنشطة والجماعات المدرسية يمكن تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية.

8- نادى فروبل ببناء المواد الدراسية على أساس فكرة الترابط، بحيث تبنى كل مادة دراسية على أساس المواد الأخرى السابقة لها في تتابع يتمشى مع مراحل نمو الطفل.

هربرت سبنسر (1820-1903)، (النزعة العلمية في التربية).

آراؤه التربوية: (سعد مرسي: مرجع سابق: ص438).

ينظر سبنسر إلى المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية لاغنى للفرد والمجتمع عنها، وتأتي حاجة الفرد إلى التربية من طول فترة اعتماده على الغير قياساً إلى بقية الكائنات الحية الأخرى، وغاية التربية في نظر سبنسر هو إعداد الناشيء للحياة العاملة والحياة العاملة تحتوي على عدة مناشط يقسمها سبنسر إلى مايلي:

1- مناشط تؤدي إلى حفظ الذات مثل الفيسيولوجيا والصحة والطبيعة والكيمياء.

2- مناشط تحقق المطالب الضرورية للانسان، وهذه بدورها تؤدي إلى حفظ الذات مثل تعلم العلوم التي تساعد على كسب القوت.

3- مناشط تؤدي إلى حسن تربية الأطفال كعلم الصحة وعلم النفس.

4- مناشط تعمل على إيجاد وابقاء العلاقات الاجتماعية والسياسية.

5- مناشط صالحة لقضاء أوقات الفراغ مثل تعلم الآداب والفن وعلم الجمال.

6- وينادى سبنسر بضرورة اقامة نظام التربية على أسسس تتلاءم مع الأطوار الطبيعية لنمو العقل حيث تثمر التربية على أسس تتلاءم مع الأحوال الطبيعية لنمو العقل حيث تثمر التربية أكبر ثمرة ممكنة في تدريب عقل الناشيء، ذلك لأن حشو عقل الناشيء بالمعلومات يؤثر سلباً على تفكيره وسلوكه.

7- نصح سبنسر باستخدام الوسائل التعليمية في التدريس وبتقوية قوة الملاحظة العلمية وباستخدام الطريقة الاستقرائية في التعليم.

التربية في القرن العشرين

مظاهر التربية في القرن العشرين

من أبرز مظاهر التربية في القرن العشرين مايلي: (الرشدان: ص126-129).

1- اعطاء التربية الأولوية على التعليم.

2- التلميذ هو المحور الذي تدور حوله العملية التربوية.

3- النظر إلى طبيعة الانسان على أنها وحدة متكاملة لاتنفصل جوانبها العقلية والروحية والجسمية.

4- التربية عملية استثمارية وعائد هذا الاستثمار اضعاف أي استثمارفي أي عامل من عوامل الانتاج الأخرى.

5- توفير مناخ تعليمي مطابق للظروف البيئية خارج جدران المدرسة.

6- مراعاة الفروق الفردية.

7- تحرير الطالب من دوره التقليدي كمتلقي إلى فرد فعال نشيط.

8- دور المعلم لايقوم على التعليم والتلقين المباشر وانما دوره هو تنظيم العملية التعليمية للتلاميذ.

9- اكساب روح التفاؤل والمرح والتشويق.

10- بروز مفاهيم استمرارية التعليم، الزامية التعليم، محو الأمية وتعليم الكبار، التعليم والتعلم الابداعيان، التعلم عن طريق العمل المباشر المحسوس، والتعليم المبرمج.

11- استناد التربية على علم النفس الحديث.

12- ارتباط التعلم بالحياة العلمية وتلاشي مفهوم العلم للعلم.

13- أصبحت التربية تحت اشراف الدولة.

14- ظهور مفهوم التربية الدولية أو التربية من أجل التفاهم والسلام العالمي وهو مفهوم

تتجاوز به التربية المفاهيم القومية الضيقة لتنشيء الاجيال الجديدة ضمن مجتمع أوسع هو المجتمع العالمي.

15- استحداث بعض النظم التعليمية التي تتحلل من نظام الفصول التقليدي كنظام التعليم بالمراسلة والتعليم بالراديو أو التلفزيون.

16- ظهور مفهوم الاهتمام بحياة الطفل الحاضرة بدلاً من الاهتمام باعداده للحياة المستقبلية. فعلى الطفل أن يعيش طفولته ثم يعيش فترة الرجولة حين يصل إليها.

17- :أصبح التعليم اهتماماً قومياً وليس مسؤولية حكومية فقط. وأصبح من المألوف أن يشارك القطاع الخاص مشاركة فعالة في الخدمات التعليمية.

عوامل أدت إلى الحركة الاصلاحية في تطور التربية (فخري خضر: مرجع سابق: ص203-205).

1- الثورة المعرفية:

يمكن أن نستدل على ذلك مما قاله كنت يولدنغ أحد كبار رجال الاقتصاد المعاصرين (أن التطورات التي حدثت في العالم منذ ميلادي تكاد تعادل جميع التطورات التي حدثت في التاريخ السابق الميلادي).

ويقال أن الأبحاث التي أجريت ونشرت عن الكيمياء في العشرين عاماً الماضية تفوق كل ما كتب عن الكيمياء منذ عاش الإنسان على الأرض، وعدد العلماء الأحياء الآن يفوق أضعاف المرات عدد العلماء الذين عاشوا عبر تاريخ البشرية.

والجدول التالي يبين تضعيف المعرفة والفترة الزمنية التي استغرقها لهذا التضعيف:

تضعيف المعرفة البشرية	المدة التي استغرقها التضعيف
التضعيف الأولي	1750 سنة
التضعيف الثاني	150 سنة
التضعيف الثالث	50 سنة
التضعيف الرابع	10سنوات

فإذا استمر نمو المعرفة بتسارعه فالطفل الذي يولد اليوم تكون المعرفة عنده قد تضاعفت 32 مرة عندما يصبح عمره 50 سنة. ولمواجهة هذه الثورة المعرفية يجب أن ندرك أن مجرد المعرفة لم تعد تصلح بل يجب أن يكون اهتمامنا إلى أشكال المعرفة وطرق الحصول عليها وضرورة الاهتمام بالتعليم الذاتي والتعليم المستمر طول الحياة.

2- التطور التكنولوجي:

ويقصد به تطور التطبيق العملي للمكتشفات العلمية على الصناعة وسائر مرافق الحياة.

ويواجه عالمنا المعاصر تطوراً تكنولوجياً مذهلاً يكاد يفوق جميع ماسبق في الثورة الصناعية والثورة الزراعية.

في وقتنا الحاضر تناقصت الفجوة بين اكتشاف المبدأ العلمي وتطبيقاته التكنولوجية ويمكن ملاحظة ذلك من الجدول التالي:

النظرية العلمية	الفترة الزمنية بين ظهور النظرية والتطبيق بالسنوات
المحرك الكهربائي	65
الراديو	25
المفاعل النووي	10
الترانسزستور	3
البطاريات الشمسية	2
الزادار	15

وباستخدام هذه المخترعات ووسائل الاتصال المختلفة أصبح الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم ليس ضرورياً، وهذه الأدوات تقوم بدور الوسيط. كما يمكن الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة في إيجاد الحلول لبعض المشكلات التربوية المعاصرة.

3- الانفجار السكاني:

تزايد عدد السكان وتزايد الطلب على التربية أدى إلى اختلال التوازن بين ماتنتجه التربية وبين حاجات القوى البشرية اللازمة للتنمية الاقتصادية مما حدا بالمربين إلى أن ينظروا أو يفكروا في وسائل وطرق أخرى جديدة للتربية.

4- المكتشفات الحديثة في سيكولوجية الأطفال وطرق تعلمهم:

وهذه الاكتشافات أدت إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية بين الأطفال ومراعاة ميولهم واهتمامهم وحاجاتهم واستعدادتهم للتعلم ودوافعهم الداخلية والخارجية.

وغيرت وجهة نظر العاملين في التربية إلى الطفل. وقد أظهر علم نفس الطفل الذي لم يعرف إلا في نهاية القرن التاسع عشر أنه من الغباء أن نحاول معاملة الطفل بنفس الطرق التي تصلح لمعاملة الراشد، مثلنا في ذلك مثل من يريد أن يغذي الطفل حين ولادته بشرائح اللحم بحجة أن اللحم مغذ.

5- الثورة المنهجية:

برزت الثورة المنهجية لمواجهة التحديات التي يواجهها عالمنا المعاصر كالتغير الثقافي ووسائل الاتصال وتطور التكنولوجيا التربوية والصراع بين القيم القديمة والقيم الحديثة وتعرض الموارد البشرية للاهدار والتلوث.

وهذا ماجعل المنهاج يبتعد عن مفهوم المنهاج القديم من معالجات ضيقة للمحتوى بحيث أصبح يحتوى على الأهداف والمحتوى وطرق التعليم والتعلم والتقويم ويهتم بالتطورات الحديثة في العلوم والمعارف.

وقد ظهرت مجموعة من الفلسفات والنظريات التربوية المعاصرة التي كانت رد فعل على فكر النظريات في القرون السابقة، مع أن بعض هذه النظريات يحمل أسماء نظريات سابقة إلا أن نظرتها جاءت مُختلفة في كثير من القضايا التي تتعلق بالتربية، ومن هذه النظريات والفلسفات التربوية:

أ- الفلسفة البرجماتية:

هي الفلسفة العملية الأمريكية التي ظهرت على يد ثلاثة من أعلام الفكر الامريكي هم تشارلز بيرسي (1839-1914) ووليم جيمس (1842-1910) وجون ديوي (1859-1952). وقد حمل لواء هذه الفلسفة من بعدهم كل من وليام كلباتريك، جون تشايلدز وجورج كاونتس. وقد كان بيرسي أول مَنْ استعمل كلمة (برجماتية) سنة 1778 في مقالة كتبها بعنوان «كيف نوضح أفكارنا» والاسم مشتق من الكلمة الاغريقية (برجما) ومعناها (العمل). وقد اطلق على هذه الفلسفة القاب عدة مثل النفعية لأنها ترى أن الأعمال التي يقوم بها الفرد تستمد قيمتها من نفعيتها له وللمجتمع، وكان بيرسي حريصاً على تطبيق مناهج البحث العلمي على التفكير الفلسفي فالفكرة تعد صواباً متى كانت النتائج المترتبة عليها نافعة مفيدة في حياة الإنسان

وإلا وجب اعتبارها باطلة أو غير ذات معنى يعول عليه. وعلى ذلك فإن الأشياء تحكم بقيمة الغايات التي تحققها وبمقدار النفع الذي تجليه للفرد وللمجتمع والأعمال التي تقوم بها لاتكون لها أهمية إلا بقدر ما ينتج عنها من لذة وألم. وكل فكرة لاتتحول عند صاحبها إلى سلوك علمي في دنيا الواقع فهي باطلة. ومثل هذا يقال في المعتقدات.

وقد شارك بيرسي في هذا الاتجاه وليم جيمس فذهب إلى الفكرة الصادقة هي التي تؤدي بصاحبها إلى النجاح في الحياة، ومعيار الصواب والخطأ أو الخير أو الشر هو القيمة المنصرفة. أن الحق أو الخير في نظر بيرسي وجيمس كالسلعة المطروحة في الأسواق، لاتقوم في ذاتها بل في الثمن الذي يدفع فيها فعلاً، فالحق أو الخير كورقة النقد صالحة للتعامل حتى يثبت زيفها. الفعل الفاضل هو الذي يشبع عند صاحبه أو يحقق له منفعة. هذه قاعدة الفضيلة عند الفرد، وهي نفسها معيار الفضيلة عند الجماعة. فلاوجود إذن لمثل عليا أو مبادىء خلقية مطلقة تصلح لكل انسان في كل زمان. وليست هناك قيم أو مثل ثابتة موجودة قبل أن يوجد الانسان، وماأثبتت التجربة نفعه للإنسان فأنه يصبح بالتالي أساساً للسلوك.

اتفق ديوي مع بيرسي وجيمس على أن الفكرة لاتكون صواباً مالم تتحول إلى سلوك ناجح في حياة الانسان، فالحق هو النتائج الموفقة التي تترتب على اعتناقه، وجاهر ديوي بأن الفكرة هي اقتراح في كل الحالات لحل اشكال، أو لحظه للتغلب على صعوبة أو مشروع للتخلص من مأزق، فهي في كل الحالات اداة للعمل، وبمقدار نجاحها في توجيه سلوك الانسان بمقدار حظها من الصواب. ويعتبر جون ديوي المفسر للفلسفة البرجماتية الواضع للكثير من أصولها وتطبيقاتها في التربية ولذلك فهي ترتبط به أكثر مماترتبط بأي مفكر تربوي آخر.

وتعنى هذه الفلسفة بالحرص على القديم مع السماح بإضافة الجديد إليه على أن يكون مناسباً له ومتوافقاً معه، على أن تكون في اضافة هذا الجديد، فائدة ملموسة للبناء كله. والفائدة التي تظهر من جديد هي المبرر الوحيد لإضافته وبدونها لامبرر له.

وقد سميت هذه الفلسفة التجريبية أيضاً لأنها اعتبرت التجربة هي الأساس في الوصول إلى الحقيقة، وليس هناك حقائق مطلقة إلا ماثبت منها بالتجربة والحقيقة يمكن معرفتها من خلال نتائجها التجريبية وخير واقع للحقيقة هو مايوجد في عالم خبراتنا اليومية.

يقوم الاتجاه البرجماتي على عدة فروض أساسية هي:

1- لايوجد في هذا العالم حقيقة ثابتة لاتتغير، وكل شيء في حالة تغير مستمر.

2- الأفكار تكتسب معناها من خلال الأشياء التي ترمز لها في الواقع، ولكي تختبر أي فكرة فأن علينا أن نضعها في بوتقة تجربة.

3- الطريقة العملية هي أسلم وأفضل طريقة لاختبار الأفكار.

4- الجانب الاجتماعي من الحياة جانب مهم بالنسبة للفرد.

5- العمل والمنفعة هما مقياس الحكم الوحيد.

6- أن الحق به وجود ذاتي بل هو صفة تلحق بالحكم، فالحكم قد يتصف بعد التجربة بأنه حق، ولكنه قبل ذلك لم يكن حقاً أو باطلاً.

7- الإيمان بوحدة الشخصية الإنسانية وباحترام الإنسان وبقيمة الذكاء البشري في إصلاح المجتمع وتقدمه.

8- التعاون بين البيت والمدرسة، باعتبار أن التربية عملية اجتماعية.

وللفلسفة البرجماتية وجهان:

1- وجه علمي يقول أن صحة القانون تابعة للتطبيقات التي يمكن استخراجها منها.

2- وجه اخلاقي أو ديني يقول أن صحة العقيدة تابعة للارتياح الذي تولده في الضمير.

تنظر الفلسفة البرجماتية للانسان على أنه مخلوق طبيعي ديناميكي متكامل جسماً وعقلاً وروحاً، هو مسؤول عن نفسه وعن بيئته من خلال تفاعله مع البيئة -والإنسان في نظر البرجماتية هو نتاج تفاعل البيئة الاجتماعية. والإنسان بطبيعته ليس بفاضل أو شرير.والطفل مثل الشمس، التي على محورها تدور العملية التعليمية بعناصرها المختلفة.والمدارس والمؤسسات الاجتماعية كلها وجدت لتخدم الإنسان حياً. والمنهاج المدرسي يبنى على أساس إعادة بناء وتنظيم الخبرات الجديدة التي تضاف إلى الخبرات السابقة والتي من شأنها أن تساعد في القدرة على توجيه الخبرات اللاحقة، والبرجماتية تشجع الطلبة على المساهمة في النشاطات المصاحبة للمنهاج والتي تمارس خلال غرفة الدرس لأن من شأنها أن تشبع فيهم ميولاً ودوافع عديدة ضرورية لنموهم المتكامل، وتهتم التربية البرجماتية بالكشف عن القدرات

الكامنة في نفس الطفل، بالعمل على توجيه دوافعه وتنمية قدراته، والإيمان بالفرد وقدرته على التقدم. وهذه الغاية لاتتحقق إلا عند وجود ديمقراطية تسمح لكل فرد بالتعبير عن نفسه بحرية تامة.

تأخذ البرجماتية بقانون التعلم بالعمل وترى أن مهمة المدرس ليست مجرد تدريس الأفراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة عن طريق اختيار الخبرات التي سوف تقدم للطفل ليتفاعل معها لتساعده في اتباع أسلم الطرق لمواجهة مشاكله وحلها فالمدرس يعتبر مرشداً وموجهاً ويستفاد من خبراته في تنظيم وتجديد خبرات التلاميذ وعلى المدرس أن يكون مبدعاً مؤمناً برسالته وأن يتبع الأسلوب الديمقراطي في معاملته للتلاميذ وعليه أن يتصف بالمرونة وباتباع أساليب اشراك التلاميذ في العمل. ولايقتصر عمل المدرس على إعداد الأفراد بل يساعدهم بصورة فعالة في خلق الحياة الاجتماعية المرغوب فيها. وهو يوجه التلاميذ إلى الطريق الصحيحة ويعمل معهم ويشاركهم في حل المشاكل التي تعترضهم ويعرفهم بأساليب الكشف عن الحقائق ويحثهم على استعمال الأساليب العلمية في البحث. كما أن على المدرس أن يأخذ بوحدة العلوم والمعارف ومبدأ تكافؤ الفرص، وعليه أيضاً أن يوفر الجو المناسب لممارسة الطالب لنشاطه الذاتي وأن يوصي بتجهيز البناء المدرسي بكافة وسائل الراحة الممكنة والتي من شأنها أن تجعل المدرسة بيئة محببة إلى نفوس التلاميذ.

إن النظام يجب أن ينبع من التلميذ نفسه ومن شعوره بالمسؤولية الملقاة عليه. وإذا ماخالف أحد التلاميذ النظام فإن على المدرس أن يعالج هذا الأمر بالحسنى دون اللجوء رأساً إلى الادارة المدرسية. أما إذا كان لابد من العقاب فيجب أن يكون عقاباً بناءاً.

جون ديوي(1) (1859-1952)

ولد في مدينة برلنجتون بولاية فرمونت بالولايات المتحدة الامريكية من أسرة ميسورة الحال وكان أبوه آرشيبالد يقالا لم يتلق إلا تعليماً مدرسياً بسيطاً. أما أمه لوسينا فقد كانت أعرق نسباً وأغزر علماً من والده.

(1) يمكن الرجوع إلى:
- سعد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي، مرجع سابق، ص491-504.
- عزت جرادات وآخرون: مرجع سابق، ص27-28.
- هاني عبد الرحمن: فلسفة التربية، مرجع سابق، ص87-90.
- عبد الله الرشدان: المدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص131-132.
- محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص280-284.

أمضي ديوي تعليمه الابتدائي والثانوي في مدرسة برلنجتون ثم التحق بجامعة فرمونت وعمره لم يتجاوز سن الخامسة عشرة، حيث درس اللغة اللاتينية واليونانية والتاريخ القديم والهندسة التحليلية والفلسفة الإغريقية. وكان في أوقات فراغه يبيع الجرائد ويرقم الأخشاب. وهكذا نشأت عنده كما عند الأمريكان عامة صفة حب العمل الحر والكسب الحر، وبعد حصوله على درجة البكالوريوس من الجامعة شغل وظيفة مدرس في احدى مدارس ولاية بنسلفانيا، ثم التحق بجامعة جون هوبكنز بولاية ماريلاند حيث نال شهادة الدكتوراة في الفلسفة عام 1848. وبعد تخرجه عين مدرساً للفلسفة في كل من جامعتي منسوتا وميتشيغان نحو عشر سنوات، ثم عمل استاذاً للفلسفة والتربية في جامعة شيكاغو لمدة عشر سنوات حيث أنشأ مدرسة التطبيقات عام 1896 ليختبر عملياً آراءه التربوية. وكانت هذه أول مدرسة نظمت على أساس النشاط، وفي عام 1904 انتقل من جامعة شيكاغو إلى جامعة كولومبيا في نيويورك حيث أصبح فيها استاذاً للفلسفة واستاذاً كبيراً في كلية المعلمين التابعة لها إلى سنة 1930 وهي السنة التي تقاعد فيها، بعد ذلك قام بعدة رحلات إلى الخارج لالقاء المحاضرات والقيام بمهام تربوية خاصة، فزار انكلترا وايطاليا واليابان والصين وتركيا والمكسيك والاتحاد السوفيتي. وبقي يكتب ويخطب ويعمل في الحقل الاجتماعي والسياسي والفلسفي إلى أن توفي وهو في الثالثة والتسعين من عمره. أشهر كتبه هو كتاب «الديمقراطية والتربية» حيث جمع فيه خطوط فلسفته وركزها حول مهمة النهوض بجيل أفضل. ومن أعماله الأخرى المشهورة «تجديد في الفلسفة»، (كيف تفكر)، «الخبرة والتربية»، و «مدارس المستقبل». إضافة إلى المئات من المقالات والبحوث في حقل التربية وعلم النفس والفلسفة والأخلاق والمنطق والاجتماع والسياسة والفن.

آراؤه التربوية

التربية في نظر ديوي ظاهرة طبيعية في الجنس البشري تتم بطريقة لاشعورية بحكم وجود الفرد في المجتمع. يقول ديوي «اعتقد أن كل تربية تبدأ عن طريق مشاركة الفرد في الشعور الاجتماعية للجنس البشري. وهذه المشاركة تبدأ في الغالب بصورة شعورية منذ الولادة.

والبيئة الاجتماعية هي المجال الحيوي الذي بدونه لاتتحقق التربية على وجهها الصحيح ويتعلم الطفل من وجوده في البيئة الاجتماعية أموراً ثلاثة هي:

1- اللغة وأساليب الكلام.

2- آداب السلوك وموازين الأخلاق.

3- الذوق السليم ومعايير الجمال.

تقوم التربية على العلم بنفسية الطفل من جهة والمجتمع من جهة أخرى فالتربية في رأي ديوي نفسية واجتماعية معاً، نفسية تعتمد في مبادئها على فهم نفسية الطفل واستعداده واجتماعية تهيء الطفل ليكون عضواً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه، ويعتبر ديوي من مؤسس المدرسة المتمركزة حول الطفل في التربية بحيث يصبح الطفل مركز العملية التربوية، والطفل غاية في حد ذاته، وهو وحدة متكاملة لافصل بين جوانبها الجسمية والعقلية والروحية.

والتعليم الناجح يقاس بمبدأ التفاعل بين الخبرات والاستجابات التي يتعرض لها الفرد والمصدر الأساسي للمعرفة الانسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد فأي معرفة يكتسبها الفرد إنما هي نتاج خبرة وتفاعله المباشر وغير المباشر مع عناصر بيئته المحيطة به. والميزة الأساسية للحياة هو التغيير، والحياة في هذا العالم المتطور المتغير باستمرار لاتعدو كونها عملية مستمرة من التكيف للظروف المتغيرة.

أعلى ديوي من شأن الخبرة المباشرة وآمن بأن التربية الصحيحة إنما تتحق عن طريق الخبرة الصالحة وشعاره في ذلك أن التربية للخبرة وعن طريق الخبرة وفي ذلك سبيل الخبرة وقد استمد هذا الشعار من شعار الديمقراطية الذي يقول (الحكومة للشعب وفي سبيل الشعب) وهدف التربية الناجحة هو اكساب الأطفال عادات ومهارات واتجاهات بحيث تناسب المجتمع الذي يعيشون فيه من ناحية وتعمل على نمو الفرد ورفاهيته من ناحية أخرى، كذلك تسعى التربية إلى أن تساعد الفرد على أن يستمر في تربيته وبالتالي في نموه وتعلمه وتكيفه مع بيئته. والتربية ليست تلقيناً للمعرفة ولكنها اكساب معرفة لها علاقة حقيقية بحياة الطفل.

يعرف ديوي التربية بأنها: ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة الذي يزيد في معناه وفي المقدرة على توجيه الخبرة التالية: والتربية عملية مستمرة ومتطورة وهي ليست أعداداً للحياة فقط ولكنها الحياة نفسها.

ركز ديوي مذهبه على أسس سيكولوجية متينة كنشاط الطفل الطبيعي وميله إلى ما يهتم به ويشتاق إليه لحبه للحرية وكوجوب ادماجه في المجتمع الذي ينتمي اليه. وهو ينادي بمنح

ب- مذهب الدوام:

نادى أصحاب هذا المبدأ بالولاء للمباءىء المطلقة، ضد الحاح التقدميين على التغير والجدة، وقال أصحاب مذهب الدوام على الرغم من التقلبات الاجتماعية الجسمية، فإن الدوام أكثر واقعية من التغيير، وهو أيضاً مرغوب فيه أكثر منه، فلاشيء في عالم متزايد القلق والريب يمكن أن يكون أجدى من ثبات الغرض التربوي، والاستقرار في السلوك التربوي.

ومن أهم آراء مذهب الدوام التربوية: (نيلر: ص50-52)

1- إن الطبيعية البشرية – على الرغم من اختلاف البيئات- تظل كما هي في كل مكان، ولذا ينبغي أن تكون التربية هي بعينها بالنسبة لكل انسان، وقالوا بأن هدف أي نظام تربوي هو بعينه في كل عصر وفي كل مجتمع يمكن أن يقوم مثل هذا النظام، ألا هو الارتقاء بالإنسان من حيث هو إنسان.

2- قالوا إن العقل أسمى خصائص الانسان، وقالوا يجب على البشر أن يتعلموا كيف يثقفون عقلوهم ويسيطرون على الشهوات، عندما يفشل طفل في التعلم، ينبغي ألا يسارع المعلمون بالقاء اللوم على بيئة غير مواتية أو على سياق أحداث سيكولوجية غير ملائمة، بل من واجب المعلم أن يتغلب على هذه المعوقات عن طريق تناول عقلي أساساً للتعليم، لابد أن يكون هو بعينه بالنسبة لجميع تلاميذه، ويجب على المعلمين كذلك ألا يتساهلوا على أساس أن الطفل لن يتخلص من توتراته ويعبر عن ذاته الحقيقية إلا على هذا النحو، فلايجوز أن يسمح للطفل أن يعين خبرته التربوية، فما قد يريده هذا الطفلل قد لايكون ماينبغي أن يناله.

3- إن مهمة التربية هي أن توصل معرفة الحقيقة، فالتربية تتضمن التعليم، والتعليم يتضمن المعرفة، والمعرفة هي الحقيقة، والحقيقة هي في كل مكان، ومن ثم ينبغي أن تكون التربية هي في كل مكان، وعلى التربية أن تسعى لتكيف الفرد لابالعالم كما هو، بل بالحقيقة، والتكيف بالحقيقة هو غاية التعلم.

4- إن التربية ليست تقليداً للحياة، بل اعداداً لها.

5- ينبغي أن يعلم الطالب موضوعات أساسية معينة تعرفه بأبديات العالم، ولاينبغي أن يزج به في دراسات تبدو مهمة في حينها، ولا أن يسمح له بتعلم مايجتذبه في سن معينة.

6- ينبغي أن يدرس الطلاب الاعمال الكبرى في الأدب والفلسفة والتاريخ والعلم، و هي التي كشف بها البشر خلال العصور عن أعظم مطامحهم وانجازاتهم.

جـ- مذهب التقدمية:

اتخذت التقدمية العقيدة البرجماتية القائلة «أن التغير لا الدوام هو جوهر الواقع، ولذا اعلنت أن التربية ماضية على الدوام في سياق النمو، ويجب أن يكون المربون مستعدين لتعديل الطرق والسياسات في ضوء المعرفة الجديدة، والتغيرات في البيئة، ولا تحدد النوعية الخاصة للتربية بتطبيق مستويات دائمة للخير والحق والجمال، بل باعتبار التربية اعادة بناء متصلة بالخبرة.

ومن آراء التقدمية التربوية (نيلر: ص55-58)

1- يجب أن تكون التربية هي الحياة نفسها، وليست اعداداً للحياة، فالحياة الذكية تتضمن تأويل الخبرة واعادة بنائها، وينبغي أن يدخل الطفل في موقف تعلمي مناسب لسنه، وموجه تجاه خبرات من المرجح أن يخوضها في حياته الراشدة.

2- ينبغي أن يكون التعلم مرتبطاً مباشرة باهتمامات الطفل، وأن لايلجأ المعلم التقدمي لحشو أذهان الأطفال بالمعلومات، بل بالسيطرة على البيئة التي يجري فيها النمو، والمقصود بالنمو هنا، زيادة الذكاء في تدبير الحياة والتكيف الذكي ببيئة ما.

3- ينبغي تفضيل التعلم بوساطة حل المشكلات على غرس المادة الدراسية.

4- ليست مهمة المعلم التوجيه، بل النصح، ولأن حاجات رغبات الأطفال تحدد ما يتعلمون، لذا يجب أن يسمح للأطفال بتخطيط نموهم الخاص، وعلى المعلم أن يرشد ماينطوي عليه هذا النمو من التعلم، وأن يستخدم معرفته وخبرته في مساعدتهم كلما وصلوا إلى طريق مسدود، فهو يعمل مع الأطفال -من غير أن يوجه مسار الأحداث- لبلوغ الغايات المطلوبة.

5- ينبغي أن تشجع المدرسة التعاون أكثر مما تشجع المنافسة، فالبشر اجتماعيون بالطبع، ويستمدون أعظم الرضا من علاقة بعضهم ببعض، ويعتقد التقدميون أن المحبة والتشارك أنسب للتربية من التنافس والكسب الشخصي.

6- تشجع التقدمية، التفاعل لحفز الأفكار، والتفاعل بين الأفراد، على أن يكون هذا التفاعل ضرورياً للنمو الحقيقي.

د- مذهب الأساسيات (نيلر: ص63-65)

لايرتبط مذهب الأساسيات ارتباطاً صورياً بأي تقاليد فلسفية أو تراث فلسفي ولكنه يتفق

ونظريات فلسفية شتى، وقد تأسست الحركة الأساسية في أوائل الثلاثينات، وضمت مربين من أمثال وليم باجلي، وتوماس بريجز، وفردريك برير، وايزاك.ل.كندال.

ومذهب الأساسيات يؤيد اعادة وضع مادة الدراسة في مركز دائرة العملية التربوية، ويتجه بعض الأساسيين إلى السيكولوجيا التربوية التماساً للمعرفة المتعلقة بعملية التعلم وطبيعة المتعلم، وبعضهم الآخر أقل من هؤلاء ثقة بذلك العلم، فمع أنهم لاينكرون صلة مكتشفات العلوم السلوكية إلا أن نظرتهم لها أكثر انتقاداً ويقولون: إن المربي ينبغي أن يخطو بحذر في مجال كالسيكولوجيا، حيث كلما يقال شيء من غير أن يثار حوله نزاع، ونظرية المجال تتصارع مع السلوكية، والوظيفة تتصارع مع التحليل النفسي، بحيث أنه من المستحيل الجزم بأي منهما يمكن الاعتماد عليه كمصدر للمعرفة.

وليس للاساسين جبهة موحدة، ولأنهم يؤمنون بفلسفات مختلفة، فهم مختلفون حول الطبيعة القصوى للتربية، ولكن هناك اتفاقاً حول أربعة مبادىء أساسية هي:

1- يتضمن التعلم -بطبيعة ذاته- العمل الشاق، وكثيراً مايحتاج إلى اجتهاد مضاد للرغبة، ويركز الأساسي على أهمية الانضباط، وبدلاً من التركيز على اهتمامات الطفل المباشرة، نجده يحث على الاتجاه إلى اهداف أبعد من اهتمامه، ويقول انصار المذهب الأساسي، أن الاهتمامات الأرقى والأبقى لايشعر بها الطفل في البداية، بل تظهر من خلال العمل الشاق من بدايات لاتستهوي المتعلم في حد ذاتها، ويقولون أن اتقان المتعلم للغة الاجنبية يفتح أمامه عوالم جديدة، وإن كان على المبتدىء أن يقهر فتوره بل ونفوره عند الابتداء في تعلمها، فالشهية تأتي في أثناء عملية تناول الطعام.

2- يجب أن تكون المبادأة في التربية بيد المعلم أكثر مما هي بيد التلميذ، فدور المعلم أن يتوسط بين عالم البالغين وعالم الطفل، والمعلم قد تم إعداده خصيصاً لهذه المهمة، ولذا فهو مؤهل خيراً من تلاميذه لإرشادهم في نموهم وقيادتهم.

3- التركيز على هضم المادة الدراسية المعينة سلفاً، وأن بيئة المتعلم الاجتماعية والمادية هي التي تملي على المتعلم كيف سيعيش، وأن التربية ينبغي أن تتيح للفرد تحقيق امكاناته الكامنة فيه، ولكن هذا التحقيق يجب أن يتم في عالم مستقل عن الفرد وفي عالم لابد له من اطاعة قوانينه، وأن الغرض من حضور الطفل إلى المدرسة أن يصل إلى معرفة هذا العالم

كما هو فعلاً، ولايفسره في ضوء رغباته الفردية الخاصة، ويركز الأساسيون على أهمية خبرة التراث الاجتماعي، ويضعون هذه الخبرة فوق الخبرة الفردية، فهذا التراث يلخص خبرات الملايين في محاولتهم التوافق مع بيئتهم، وحكمة أكثرية البشر، التي اختبرها أو فحصها التاريخ، أحرى بالاعتماد عليها من خبرة الطفل التي لم تفحص أو تمحص.

4- يجب أن تحافظ المدرسة على طرق الانضباط العقلي التقليدية.

هـ- المذهب البنائي (اعادة البناء):

تشكل البنيوية حلقة في السلسلة الطويلة من تلك المجهودات والمحاولات التي تستهدف جعل دراسة الإنسان علماً دقيقاً. ولقد بلغت البنيوية باعتبارها اتجاهاً فكرياً وفلسفياً، أوج عظمتها في أواخر الستينات من هذا القرن، (عبد المعطي وآخرون: ص439).

والواقع أن المد البنائي -فترة الذورة هذه- قد وصل إلى المجالات وميادين متنوعة كثيرة. ففي مجال اللغويات كان «جاكويسون وشومسكي يقودان حركة نشطة اتخذ منها الكثيرون نموذجاً ومثالاً يحتذى في ميادين أخرى. وفي ميادين التحليل النفسي كان «لاكان»، يجذب انتباه معاصريه بنظرته الجديدة إلى هذا العلم الذي كان يبدو، قبل نشر بحوثه، في حالة ركود نسبي. وفي النقد الأدبي كان «بارت» يفتتح عهداً جديداً في تفسير النصوص على أساس بنائي، وفي الميدان الفلسفي كان مفكر ميال إلى المحافظة مثل فوكو يبهر جماهير المثقفين برؤيته الجديدة فيُ كتابه المشهور «الكلمات والأشياء».

على أن هذا الانتشار الذي جعل من البنائية مذهباً فلسفياً شاملاً، ما يقرب من عشر سنوات، لاينبغي أن يخفي عنها حقيقة مهمة، وهي أن البنائية لم تصبح مذهباً فلسفياً إلا أن المتخصصين قد تلبثوا في ذلك الوقت بالذات إلى الامكانات الخصبة التي تكمن في فكر «البناء» أما الفكرة ذاتها، وأما مبدأ التفكير من خلال «بناءات»، فكان معروفاً قبل ذلك بوقت طويل.

وعلى هذا الأساس نستطع أن نقول أن البنائية هي قبل كل شيء «منهج» في التفكير، وبهذا المعنى كانت موجودة منذ عهد بعيد، ولكنها لم تصبح «مذهباً» فلسفياً إلا بعد أن تنبه بعض المفكرين، بطريقة واعية، إلى أهمية هذا المنهج وحددوا معالمه بوضوح بعد أن كان يطبق بطريقة ضمنية دون وعي بكافة ابعاده، (فؤاد زكريا: 1980: ص5-6).

والواقع أن علم اللغة كان مصدراً من أهم مصادر البنائية، وهو مصدر كان معترفاً به صراحة في كتابات البنائيين، على حين أن تأثير فلسفة كانط في تفكيرهم كان ضمنياً في أغلب الأحيان. ولهذا الارتباط بين البنائية وبين اللغويات مبررات قوية: إذ لايوجد «بناء» بالمعنى الصحيح إلا لما هو لغوي، وجميع المجالات المعروفة لايصبح لها بناء إلا حين تتخذ طابعاً لغوياً.

وعلاوة على ذلك فإن للغة بالذات ميزات خاصة جعلت النموذج اللغوي يحتل مكانة خاصة في تفكير البنائيين. ذلك لأن اللغويين، منذ أيام العالم السويسري المشهور «دي سوسير» في أوائل القرن العشرين، درسوا عناصر اللغة والسمات المميزة لعلاقاتها بوصفها انساقاً لاعلاقة لها بالعالم الذي تعبر عنه أو تدل عليه، فكانوا بذلك يطرحون مشكلات بنائية خالصة ويضربون مثلاً يحتذى للعلوم الانسانية الأخرى التي لم تكن قد وصلت بعد إلى مرحلة الاستقلال عن مضموناتها واكتشاف تركيباتها الخالصة. أي أن نجاح اللغويات -وهي قبل كل شيء علم انساني- في بلوغ مرتبة العلم المنضبط كان عاملاً مشجعاً للباحثين في الميادين الأخرى للدراسات الانسانية والاجتماعية على الاقتداء بهذا العلم الناجح في منهجه، وفي الهدف الذي يرمي إلى تحقيقه. ولقد عبر «ليفي ستروس» عن هذه العلاقة بين اللغويات وسائر العلوم الانسانية تعبيراً صريحاً واضحاً بقوله: «أننا نجد أنفسنا، إزاء علماء اللغة، في وضع حرج. فطوال سنوات متعددة كنا نشتغل معهم جنباً إلى جنب، وفجأة يبدو أن اللغويين لم يعودوا معنا، وانما انتقلوا إلى الجانب الآخر من ذلك الحاجز الذي يفصل العلوم الطبيعية الدقيقة عن العلوم الانسانية والاجتماعية، (فؤاد زكريا: 1980: ص8)

من كل ماتقدم نلاحظ أن البنية هي نسق كلي من العلاقات الكامنة خلف التغيرات وبهذا المعنى تكون العلوم بنيوية، لأن العالم لايدرس سوى انساق من العلاقات القائمة بين ظواهر متماسكة، ولعل هذا ماعناه «لسفس ستروس» في معرض حديثه عن العلوم الانسانية، حين قال «إما أن تكون العلوم الانسانية بنيوية وإما ألا تكون علوماً على الإطلاق، لأنها لاتملك القدرة على التبسيط العلمي اللهم إلا إذا أصبحت بنيوية.

هذه نظرة عامة ومختصرة لمعنى البنية ومايميز المنهج البنيوي باعتباره نمطاً من التفكير، ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور البنيوية في حياتنا المعاصرة يرجع إلى الاهتمام الزائد والجهد المتواصل لتطوير العلوم الانسانية لتلاحق تقدم العلوم الطبيعية، لأن جميع المحاولات التي بذلت قبل ذلك لم تكن مجدية وذلك لمغالاتها في التجريد والاهتمام بالذات الانسانية دون العلاقات الموضوعية التي تربط بين الناس. ومن هنا جاءت البنيوية لتفادي مثل

هذه الأخطاء بهدف تحقيق التطور المنشود في العلوم الانسانية. يقول جان لاكروا: «البنيوية هي ذلك المنهج الذي ساعد العلوم الانسانية في هذا العصر على تحقيق تقدم عظيم» (مهران: 1964: ص97).

ويعتبر «ثيودور براملد» هو الذي وضع أسس مذهب اعادة البناء أو المذهب البنائي أو التجديد الاجتماعي، عندما نشر «أنماط من الفلسفة التربوية» سنة 1950 واعقبه بكتاب «نحو فلسفة مجددة للتربية سنة 1956، وكتاب «التربية كقوة» في سنة 1965.

ومن الآراء التربوية التي أثارها «براملد» (نيلر: ص67-71).

1- يجب أن تعنى التربية بإيجاد نظام اجتماعي جديد يحقق القيم الأساسية للثقافة، وفي الوقت نفسه يجب أن يتوافق هذا النظام مع القوى الاجتماعية والاقتصادية.

2- إن مذهب إعادة البناء أو التجديد يعنى قبل كل شيء ببناء ثقافة جديدة، من منطلق أن فلسفة إعادة البناء هي فلسفة «عصر متأزم».

3- إن المجتمع الجديد يجب أن تسوده ديمقراطية حقيقية، يسيطر الناس بأنفسهم على مؤسساتها ومواردها.

4- إقامة برنامج اجتماعي وتربوي يساعد على حل مطامح الجماعات، وتقليل انحرافها الأخلاقي، وإطلاق طاقاتها الإنسانية الكامنة، وبذلك تغدو التربية «تحقيقاً اجتماعياً للذات» ومن طريقها لايوسع الفرد الجانب الاجتماعي من طبيعته فحسب، بل يتعلم أيضاً كيف يشارك في التخطيط الاجتماعي.

5- يجب أن يقنع المعلم تلاميذه بصواب أو شرعية الحل التجديدي (اعادة البناء)، ولكنه ينبغي أن يراعى المعلم أمانة الإجراءات الديمقراطية عند قيامه بتدريب الطلاب على الحل التجديدي، وبمعنى آخر أن يسمح المعلم لتلاميذه أن يدافعوا عن أفكارهم الخاصة، وأن يقدم المعلم بنزاهة حلولاً بديلة.

6- إعادة صياغة كاملة لوسائل التربية وغاياتها، كي تواجه مطالب الأزمة الثقافية الراهنة، وتتفق مع نتائج العلوم السلوكية، وقال «براملد»، يجب أن ننظر من جديد إلى الطريقة التي توضع بها مناهجنا، والمواد أو الموضوعات التي تتضمنها، والطرق المستخدمة، وبنية الادارة، وطرق تدريب المعلمين، وكل هذا يجب إعادة بنائه طبقاً لنظرية موحدة في الطبيعة الانسانية، مستمدة من أصول عقلية وعلمية.

و- الفلسفة الفردية (الرأسمالية)

الفلسفة التي تمجد الفرد، وتجعله محورها الأساسي، وقد نبتت هذه الفكرة في غرب أوروبا، كرد فعل للضغط والكبت الذي كانت تمارسه السلطات الحاكمة والمتحكمة ضد الفرد، وقامت هذه الفلسفة على أساس الإيمان بالفرد، واعتباره حجر الزاوية في المجتمع، ومن ثم فلابد من إطلاق قدرات وطاقات الفرد إلى أقصى الحدود، وإزالة العقبات التي تعترض طريقه، وتشجع هذه الفلسفة اذكاء روح المنافسة بين الأفراد، وقد تطورت الفلسفة من عدة فلسفات قديمة، كانت هي الأخرى تمجد الفرد، منها:

الفلسفة المثالية والواقعية، والطبيعية، والبراجماتية، وتتبنى هذه الفلسفة الفردية النظم والمعسكرات الرأسمالية في العالم الغربي، ولكن هذه الفلسفة الرأسمالية تختلف من مجتمع رأسمالي إلى آخر، فرأسمالية امريكا غير رأسمالية انجلترا أو فرنسا، وهناك سمات تربوية عامة لهذه الفلسفة الرأسمالية منها:

1- المرونة في الإشراف على العملية التربوية والتعليمية.

2- المرونة في تطبيق المناهج، وذلك بإعطاء المعلم والمتعلم الحرية في التصرف، بما يتفق والبيئة المحلية.

3- استقلال المؤسسات التعليمية، والسماح للمؤسسات الدينية المختلفة بإنشاء ماتريد من مدارس.

4- انفتاح النظام التعليمي، ورسم الخطط المستقبلية للقوى البشرية.

5- حرية المدارس الخاصة والطائفية في وضع مناهجها وطرق تدريسها.

6- الاهتمام بالوسائل التربوية والتكنولوجية الحديثة في التربية.

ز - الفلسفة الجماعية (الاشتراكية)

تعتبر هذه الفلسفة رد فعل للفلسفة الفردية الرأسمالية، ففي حين أن الفلسفة الرأسمالية كان محورها الفرد، فإن الفلسفة الاشتراكية محورها الجماعة. وتدور حول الجماعة وفناء الفرد في مصلحة المجموعة وتعود نشأة الفلسفة الاشتراكية هذه إلى فترة القلق الاجتماعي الذي صحب ثورة الإصلاح الديني في أوروبا سنة 1515م وقد دعم هذه الفلسفة كثرة

الاضطرابات والفوضى والقلق الذي صحب ثورة الإصلاح والتي امتدت إلى القرن التاسع عشر، ومن الفلسفة الاشتراكية ظهرت الفلسفة الشيوعية كفلسفة اشتراكية متطرفة وعلى يد توماس مور سنة 1516م ولكنها انتشرت على يد كارل ماركس وفردريك انجلز، اللذين وضعا مبادئها، ثم جاء لينين فنقلها إلى الواقع العملي في الاتحاد السوفيتي واهتمت الفلسفة الاشتراكية عامة والفلسفة الشيوعية خاصة بشؤون التربية والتعليم اهتمامها بالنظام الاقتصادي والعسكري، والنظرة الشيوعية للتربية لاتقف عند المدرسة وإنما تتعدى إلى كل ما من شأنه التأثير على عقلية الطفل في المدرسة وخارجها (كأجهزة الإعلام المختلفة).

أما السمات العامة للتربية الاشتراكية فمنها:

1- سيطرة الدولة والحزب على نظام التعليم.

2- الاهتمام بالنظام التربوي بما يناسب الواجبات والحقوق التي يرضى عنها المجتمع والحزب.

3- العناية بالمدارس الحكومية العامة وتحريم ومنع المدارس الخاصة.

4- تربية الجيل تربية اشتراكية وتشكيل ايدولوجية معينة نابعة من المعتقدات الحزبية.

5- الاهتمام بكل مايخدم المصلحة الوطنية العامة، والاهتمام بخدمة الجماعة ونكران الفردية.

6- الاهتمام بالتربية المادية وذلك بالاهتمام بالعلم والتكنولوجيا الذي يخدم الشعب عامة ومصلحة الوطن.

ح- الفلسفة غير المميزة (الهلامية):

وتسمى في كثير من الأحيان فلسفة العالم الثالث أو المعسكر الثالث الذي ليس هو بالشرقي أو بالغربي، والمقصود بالعالم الثالث هنا هي تلك البلاد التي لم يتح لها أن تتطور كالتطور الذي أتيح لبلاد غرب أوروبا ودول آسيا، ولاهي بالدول المتخلفة عن أي نوع من أنواع الحضارة.

إنها الفلسفة المتعددة الاتجاهات والأشكال والأنواع وهي ليست فلسفة تربوية رأسمالية ولااشتراكية ولاشيوعية ولكنها قد تأخذ من هذه وتلك أو ترسم لنفسها خطاً آخر، لأن البلاد التي تؤمن بهذه الفلسفة لاتزال في طور التكوين وفي حالة من الثورة أو في حالة من البحث

عن الذات أو الجوهر، فبعضها يعيش في صراع بين الشرق والغرب، وبعضها يتخبط بين المذاهب والتيارات الفلسفية والعقائدية المختلفة، ومعظمها يعيش ممزقاً بين الأخذ بالقديم والجري وراء الحديث من الفلسفات و النظم والمعتقدات، وكل بلدان العالم الثالث تختلف فلسفاتها التربوية بعضها عن بعض، وحتى في البلد الواحد قد تختلف فلسفة التربية بين زمن وآخر، أو نظام حكم وآخر.

أما السمات العامة للتربية في مثل هذه البلاد فمنها:

1- وجود ازدواجية في التربية والتعليم، وذلك لوجود صراع بين التراث القومي القديم، والتراث الجديد الدخيل والمستورد.

2- هناك عدد من المدارس الخاصة والطائفية والقومية، إلى جانب المدارس العامة الحكومية، وكل من هذه المدارس يدرس المنهاج الذي يريد.

3- عدم وجود فلسفة واضحة محددة، لها قواعدها وأسسها وقوانينها ونظمها وأهدافها، وذلك بسبب التطلع إلى الفلسفات المختلفة ونقل نظمها، دون اعتبار أو حساب للمجتمع الذي نقلت منه.

4- عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لفئات الشعب عامة، وذلك لفقر تلك الدول ونقص اماكاناتها المادية.

5- عدم التوازن في العمليات التربوية والتعليمية، والتخطيط التربوي السليم بحيث يهتم بنوع معين من التعليم على حساب نوع آخر، والاهتمام بالتعليم النظري الأكاديمي أكثر من العليم العملي التجريبي.

6- عدم توفر الأجهزة اللازمة، لفقر تلك البلدان، وانتشار الأمية، وانخفاض الدخل الفردي.

ط- الفلسفة الانسانية العالمية:

فلسفة يتبناها بعض رجال التربية في العالم ويرى أصحابها بأن الفرد عضو في جماعة مكونة من عدد من الأفراد، لهذا فإنه يمكن أن تربي الفرد ضمن الجماعة ومن خلال الإطار الاجتماعي، وفي الوقت نفسه يمكن أن تربي الجماعة وترشدهم كمجموعة مجتمعة من الأفراد، وتحاول هذه النظرة أو الفلسفة التربوية تنمية الشخصية الانسانية، التي تصلح لكل زمان ومكان ومناسبة، ومن السمات المميزة لهذه النظرة التربوية مايلي:

1- إعطاء الحرية للأفراد لاختيار المناهج المناسبة لهم والتي هم بحاجة إليها ويرغبون فيها.

2- حرية الانتقال من مادة لأخرى، ومن موضوع لآخر.

3- المرونة -من قبل المربين- في التصرف حيال المناهج عامة، بما يناسب الجماعة.

4- الاهتمام بالنظام التربوي، وبما يتناسب والواجبات والحقوق التي يرضى عنها المجتمع.

5- استقلالية التربية عن المؤسسات الأخرى، وحرية فتح المدارس.

6- الدعوة إلى مايخدم الإنسان، ويؤدي إلى خير الإنسانية عامة.

ي- الفلسفة الانتقائية:

وهي فلسفة تجميع لعدة نظريات متباينة، سعياً وراء اللحاق بباقي الأمم المتقدمة، ويؤمن رجال هذه الفلسفة التربوية باختيار ماينا سب بيئتهم ومجتمعهم وثقافتهم من فلسفات تربوية، تتمشى مع معتقداتهم، والمؤمنون بهذه الفلسفة، يسعون دائماً لاختيار الأفكار التي تناسب تطورهم وتقدمهم، ولاتتنافى مع معتقداتهم، وتعتبر هذه الفلسفة-فلسفة تجديدية، أي تؤمن بالتجديد المستمر الناتج عن التفكير الدائم، والبحث عن الحقائق، للوصول إلى المعرفة المطلقة، من خلال العملية الفكرية، ونتيجة للتفكير المتواصل في الأمور الحياتية، والظواهر الطبيعية، ومايجد من أساليب، ومناهج، ووسائل تربوية، لخدمة أفراد مجتمعهم، من أجل حياة أفضل.

الاتجاهات المعاصرة لأهداف التربية في البلاد العربية

تتأثر التربية وأهدافها بما يسود المجتمع من أوضاع اجتماعية وسياسية واقتصادية وصراعات مذهبيّة وفكرية، وحتى تكون التربية ملبية لحاجات المجتمع من أجل النهوض به، عليها أن تواكب وتساير الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وقد ظهرت عدة محاولات لصياغة أهداف للتربية والتعليم في الدولة العربية إلا أن المحاولات الجادة كانت في عام 1946 حيث تضمن ميثاق الوحدة العربية في مادته الأولى أهداف التربية والتعليم في الدول العربية وقد جاء فيه: «يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربي واع مستنير يؤمن بالله مخلص للوطن العربي يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ومتمسك بمبادىء الحق والخير والجمال، ويستهدف المثل العليا الانسانية في السلوك الفردي والجماعي، جيل يهيء لأفراده. أن ينمّوا شخصياتهم بجوانبها كافة، ويملكوا إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الإيجابي متسلحين بالعلم والخلق كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي، والسير بها قدماً في معارج التطور والنمو في تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة» (محمد منير مرسي: مرجع سابق:ص423).

وكما قلنا سابقاً من أن التربية وأهدافها هي استجابة للواقع الاجتماعي وانعكاساً له، فقد تعرض الوطن العربي لظروف وهزات سياسية وعسكرية جسيمة، وتمثل ذلك بحرب 1967 ومانتج عنها من مستجدات على الساحة العربية وما تركته من آثار على الواقع الاجتماعي لكثير من أقطار الوطن العربي، وانعكس هذا بالتالي على التربية، فتعددت وتنوعت أهداف التربية في أقطار الوطن العربي نتيجة تنوع وتعدد الظروف التي عانى ويعاني منها كل قطر من هذه الأقطار، مع هذه الأخطار، مع ذلك هناك أهداف بين الأنظمة العربية، يوجزها تقرير لجنة وضع لاستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1979، وهي:

1- تربية وإعداد المواطن العربي المؤمن بتراث الأمة العربية وقيمها الأصلية ورسالتها الحضارية.

2- تحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا.

3- ربط التعليم بمطالب المجتمع وتطوراته.

4- تطوير الإدارة التربوية بالأخذ بمبدأ اللامركزية، وأساليب التخطيط.

5- التعاون العربي الثقافي، دعماً للوحدة الثقافية كأساس للوحدة العربية.

6- الإفادة من التجارب العالمية، والتعاون من أجل ذلك مع المنظمات الدولية ودول العالم الثالث. (تقرير لجنة تطوير التربية: 1979:ص31).

وهنا لابد من الإشارة إلى أن أهداف التربية والتعليم في أقطار الوطن العربي سيصيبها التغيير والتبديل نتيجة ماتعرض له الوطن العربي في العقد الأخير من القرن العشرين، من ظهور مفاهيم جديدة، كالديمقراطية، والاهتمام بالطفولة والتلوث البيئي، ومأأصاب الوطن العربي من ظروف سياسية جديدة، كانهيار الاتحاد السوفيتي وحرب الخليج ومانجم عنها من آثار سياسية واقتصادية واجتماعية جديدة، كل ذلك سيترك آثاره على التربية وأهدافها في أقطار الوطن العربي بدرجات متفاوتة، حتى تكون التربية ملبية لحاجات الواقع وانعكاس له.

الفصل الثالث

الأصول الإجتماعية للتربية

- مقدمة
- التغير الإجتماعي
- التغير الثقافي

أ- الثقافة الديناميكية (المتغيرة)

ب- الثقافة الراكدة الجامدة

- نظريات الضبط الإجتماعي

1- النظرية الوظيفية

2- النظرية الصراعية

3- النظرية التفاعلية

4- النظرية الإسلامية

- التطبيع الإجتماعي
- الحراك الإجتماعية
- بعض أعلام الفكر في الأسس الإجتماعية للتربية

1- أميل دركيم

2- جورج ميد

3- شارل مانيم

الأصول الإجتماعية للتربية

مقدمة

التربية عملية اجتماعية تهدف إلى تحقيق أقصى قدر ممكن من النمو للإنسان مما يؤدي الى تكيف مع ذاته ومع المجتمع، فهي تهدف الى تحقيق النمو السليم لكل من الفرد والمجتمع على حد سواء، وقد كان هذا المفهوم للتربية ولا يزال معلماً من معالم تطور الفكر التربوي، فقد سادت التربية منظورات متعددة منها ما ينظر إلى التربية كعملية معرفية بحتة تمارس في الأساس في المدارس أو المؤسسات التعليمية ، ومنها ما ينظر إليها كعملية تطبيع إجتماعي للفرد حيث يزود بمقومات النمط الأساسي لثقافة المجتمع أو اخضاع الفرد إلى أبعد حد ممكن لمتطلبات المجتمع ومنها ما ينظر إلى التربية كعملية فردية بحتة تطلق العنان للأفراد ليسلكوا وفق ما يشاؤون دون تقييد لحرياتهم أو تحديد لخياراتهم، ومنها ما ينظر إلى التربية كعملية استثمار للموارد البشرية وهو منظور حديث يعتبر التربية ركيزة أساسية للتنمية الإقتصادية و الإجتماعية .

وحتى نعطي صورة عن الأصول الإجتماعية للتربية سنقوم بتحليل ومناقشة بعض المفاهيم ذات العلاقة، ومن هذه المفاهيم :

- التغير الإجتماعي والسلوك الإجتماعي .
- التغير الثقافي .
- الضبط الإجتماعي .
- التطبيع الإجتماعي .
- الحراك الإجتماعي .

التغير الإجتماعي

أن التربية لا يمكن أن تعمل بمفردها في أحداث تنمية، كما لا يمكن أن تعمل بمفردها أيضاً في احداث تغير إجتماعي، دون أن تكون موجهة بنظريات ونتائج عدد من العلوم الإجتماعية والإنسانية

والتغير في ذاته ظاهرة طبيعية تخضع لها جميع مظاهر الكون وشؤون الحياة ويمكننا أن نعرف التغير الإجتماعي بأنه» (العادلي: مرجع سابق: ص 208): كل تحول يحدث في نظم

والإنسان والأجهزة الإجتماعية، سواء كان ذلك في البناء أو الوظيفة خلال فترة زمنية محددة، ولما كانت النظم في المجتمع مترابطة ومتداخلة ومتكاملة بنائياً ووظيفياً، فإن أي تغير يحدث في ظاهرة لا بد وأن يؤدي إلى سلسلة من التغيرات الفرعية التي تصيب معظم جوانب الحياة بدرجات متفاوتة ، والتغير سمة من سمات الإنسان والمجتمع، وسمة التغير هي صفة أساسية للعلاقة بين الوحدات والعناصر المختلفة التي تتكون منها المجتمعات، إذ تتميز هذه العلاقة بالحركة والتغير، فيؤثر كل عنصر من هذه العناصر على غيره بما لديه من طاقة وديناميكة، كما يتأثر هو دوره بغيره من العناصر وذلك باستجابته له .

ومن الضروري أن تعكس التربية الظروف الإجتماعية السائدة، وإلا فشلت في واجبها في تكييف جيل للوسط الإجتماعي والثقافي الذي يتحتم عليه العيش في ظله، ونظراً لأن التربية عملية اجتماعية فهي تمثل الحياةالإجتماعية التي تتركز فيها جميع العوامل والجهود، وتتعاون فيها على تربية الطفل وتمكنه من الإشتراك فيماورثه من الجنس البشري وعلى امكانية استخدام قواه ومواهبه لخدمة المجتمع .

وتتفاوت المجتمعات فيما بينها لظاهرة التغير الإجتماعي ، فهناك مجتمعات تتميز بدرجة من المرونة ومن القابلية للتغير والتطور ، وهذه المجتمعات هي تلك التي قامت فيها التربية بوظيفتها خير قيام ، أما المجتمعات التحجرة الجامدة ذات النمط الثقافي الثابت ، فإن التربية تعجز عن أداء واجبها على الوجه الأكمل في مثل هذه المجتمعات ، كما تعجز عن تلبية وتحقيق الأهداف .

فالتغير يحدثُ في جميع البيئات (المجتمعات) على حد سواء ، ولكنه يختلف في عمقه وفي اتساعه ، ولقد كانت المجتمعات القديمة تعيش في نمط واحد مستقر نقلته عبر الأجيال المختلفة دون تغيير يذكر ، وسارت الحياة في مجراها العادي دون أن يحدث للثقافة تغيير يذكر ،ولقد رأى أفراد هذه الثقافات القديمة تغيرات من نوع معين ، لم تكن تلك التغيرات من النوع الذي يحدث اختلافاً في طرق الحياة ، ولقد كان الإغريق وخاصة أفلاطون وارسطو هم الذين قدموا للعالم المفهوم القديم للمجتمع غير المتغير ، ولقد كان التغير في نظر أفلاطون وأرسطو عرضياً وتافهاً ، ولذلك كانت النظرة إلى المجتمعات نظرة جامدة ترمي إلى بقائها على حالها ، ولقد استمر هذا المفهوم بتحكم في الفكر الغربي حتى استطاع العلم الحديث أن يغير التفكير تغييراً جذرياً

والتغيرات الإجتماعية تفرض مطالبها على المدرسة في صورة أو أكثر ومن هذه الصور: (النجيحي : مرجع سابق ص 95-96) .

1-قد يكون التغير في النظام المدرسي أو في السياسية التعليمية بصفة عامة لمقابلة حاجة اجتماعية أو حل لمشكلة إجتماعية ، أحس بها القائمون على هذا المجتمع وشعروا بأن البرنامج المدرسي يستطيع أن يسهم في حلها .

2- قد يكون التغير التربوي نتيجة الإحساس بأن هناك قيماً في المجتمع يجب المحافظة عليها ، وأن هناك قيماً أخرى جديدة لم تتحقق بعد ، وأن هناك قيماً تعمل المدرسة على تحقيقها وتتعارض في أساسها مع مايرنو المجتمع الجديد إلى تحقيقه من قيم وإتجاهات جديدة.

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

ومع أن التغير الإجتماعي يحدث في المجتمعات المختلفة ، ولكن بشكل متفاوت ، نجد أن بعض المجتمعات التي تفخر بتاريخها القديم بما يحتويه من مآثر ومفاخر ترتبط بهذا التاريخ ارتباطا كبيراً ، على الرغم من ان حاضر هذه المجتماعات لا يتفق بأية حال مع عظمة القديم ، ولكنها تهرب من حاضرها لتجد بعض العزاء في ماضيها ، وبذلك نجد ان افرادها يحترمون الماضي ويبجلونه و يدعون دائماً إلى ان يتجه الأفراد إلى الماضي يبحثون فيه و ينقبون ، قضية الأمل و الرجاء و العزاء ، وهم بهذا يديرون ظهورهم للحاضر والمستقبل ويفقدون الوعي بما يدور حولهم من أحداث وتغيرات ويفقدون القدرة على النظر الى المستقبل ، وما أصاب مجتمعهم من مشكلات كثيرة يتطلب حلها أكثر من مجرد النظر إلى الماضي والإفتخار به ، وليس معنى هذا أننا لا نحبذ النظر إلى الماضي والإعتزاز به والحث فيه للكشف عنه ولكننا نرى هذه النظرة نقطة انطلاق لمعالجة الحاضر وبناء المستقبل على أسس سليمة .

وعلى التربية أن ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالقوى المختلفة التي تؤثر في التغير الإجتماعي وبالحاجات التي تكون وليدة هذا التغير .

ومن هنا فإن المدارس مطالبة بإعداد أعضاء المجتمع للتعامل مع بيئتهم بنجاح من الناحيتين المادية والإجتماعية ، وتزويدهم بالمهارات الضرورية للاسهام مع المواطنين الآخرين في حل المشكلات المعقدة السريعة التغير التي تواجه جماعتهم وشعبهم وعالمهم .

والتربية عليها «أن تختار القوى العلمية والتكنولوجية والثقافية الجديدة التي تحدث التغير في النظام القديم وتبعثها وتقدرها وتقوم بادوارها ونتائجها وأن تجعل من المدرسة الحليفة الأولى للوصول إلى هذه النتيجة ومعنى هذا أن التربية عامل مهم من عوامل التغير الإجتماعي » (النجيحي مرجع سابق : ص 279).

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

وتستطيع المدرسة أن تقوم بدور التبشير للتغيرات الإجتماعية وذلك بأن تعد العقول لهذه التغيرات ، وهي بذلك تعد الأفراد لكي يقوموا بدورهم في أحداث التغيرات ، إذ أنهم يخرجون من المدرسة ، وقد إكتسبوا إتجاهات عقلية معينة يواجهون بها مجتمعهم ، فيعملون على القيام بمسؤولياتهم في تغييره ، وعلى التربية في أوقات التغير والنمو الثقافي هو إكتساب الأفراد إدراكاً جديداً وفهماً جديداً يتناسبان مع ما ينتاب فترة من الفترات من تغير إجتماعي قد يشمل المجتمع بأسره .

التغير الثقافي : إن الثقافة دائمة التغير، وإن كانت بعض عناصرها تتسم بالثبات مثل اللغة والقانون ، إذ تستمر دون تعديل كبير لمدة طويلة من الزمن ، فالثقافة إذاً متغيرة ، بعنى أن جميع عناصرها تخضع لتحول مستمر، وإن كان تدريجياً غير واضح، والتغير يحدث كنتيجة لزيادة تعقد المجتمع في تنظيماته وعلاقاته، ونتيجة للتغيرات الإجتماعية التي تتعرض لها المجتمعات وبخاصة مجتمعات العصور الحديثة، حيث يبدأ التعارض والتناقص والصراع بين القوى الثقافية، أي أنه نتيجة للتغيرات الإجتماعية يحدث اضطراب في النظم والعلاقات الي تنظم سلوك الأفراد، ويظهر الصراع بين القديم - وما يتفق معه من قيم وأنماط سلوكية - وبين الجديد وما يتطلبه من قيم وإتجاهات وأنماط سلوكية مختلفة .

ويشمل التغير الثقافي ثلاث عمليات أساسية يعرفها علماء الأنثروبولوجيا بأنها :

1- عملية التأهيل : وتعني إكتشاف اختراع عناصر جديدة في الثقافة .

2- عملية الإنتشار : وتعني إستعارة عناصر جديدة من ثقافات أخرى .

3- عملية إعادة التفسير : فتعني تهيئة عنصر قائم لمواجهة الظروف الجديدة « (العادلي: مرجع سابق : ص 316) .

ويقسم كثير منعلماء الإجتماع الثقافات إلى نوعين (النجيحي : مرجع سابق : ص 233) .

1- **الثقافة الديناميكية أو الثقافة المتغيرة:** وهي الثقافة التي لا تنعزل عن الأحداث والتطورات المختلفة مهما كانت وأينما كانت .

ويستمتع فيها الفرد بحرية الرأي وحرية التفكير، وهي لا شك ثقافة نامية متحررة تنظر إلى المستقبل على أنه أفضل من الحاضر، فتضع الخطط وتحدد الأهداف والوسائل وهي ثقافة تفتح نوافذها على الثقافات الأخرى لتتأثر بها وتؤثر فيها، فتأخذ منها وتعطيها، وهي بصفة عامة الثقافة التي نلاحظ فيها التغير الإجتماعي سريعاً متسعاً عميقاً .

2- **الثقافة الراكدة الجامدة :** وهي الثقافة التي لا نجد فيها اتجاها للتطور أو احساساً بالإصلاح ويتركز الإهتمام حول إهتمامات معينة معروفة مثل: الزواج وإنجاب الأطفال والموت، وتغيير الأفراد الإنسانيين تغييراً يؤدي إلى اتباعهم لقانون أخلاقي سائد دون أن يتهم الأفراد بتغير البيئة ، وهذا يعني التركيز على أخلاق الفرد لا على الأخلاق الإجتماعية ، وفي الثقافة الراكدة يقل التجريب أو ينعدم، والجيل المفضل هو جيل الكبار أولئك الذين أصبحوا يملكون العقل والحكمة نتيجة السنين العديدة من الملاحظة والتأملات على أساس من الظروف التي لا تتغير، وفي الثقافة الراكدة نجد أن قواعد السلوك تشكل تشكيلاً تفصيلياً بنجاح إلى حد كبير، لأن الظروف لا تتغير، ويكون التغير في الثقافة المادية أسرع من التغير في الثقافة اللامادية ومن الأمثلة على ذلك: أن قبول الناس لموديل أو موضة في اللباس أو قص الشعر أسرع من تغير القيم والعادات والتقاليد الإجتماعية .

« والتقدم الثقافي البطيء الذي قد نشاهده في بعض المجتمعات يرجع في كثير من مظاهره إلى إنعزال هذه المجتمعات عن غيرها ، وإلى إعتمادها على قدرات أفرادها العقلية » (النجيحي : مرجع سابق : ص 262), ويكثر مثل هذا في المجتمعات البدائية .

وقد ذكر «عفيفي» : «أن التغير أصبح حقيقة يعيش فيها الناس جميعاً، وفي عالم متغير تدفقت فيه المخترعات الحديثة والأفكار الجديدة، وتعددت معه أنواع الصراعات والأحداث والظروف ، وهذا بدوره يحتم على الناس ضرورة مراجعة عاداتهم وقيمهم وأسس علاقاتهم الإجتماعية ، وكذلك مراجعة التربية فلسفة وطريقة وتنظيماً »، (عفيفي : 1964: :ص184)، ومع ذلك فإنه لا توجد ثقافة تستجيب بشكل كامل لأي تغير مهما كانت أهمية ذلك التغير ، أن لم تكن هذه الثقافة متماسكة إلى حد بعيد، إذ يؤثر تحول بعض النواحي الأساسية في الثقافة عاجلاً أو آجلاً في غالبية العناصر الأخرى ، وإن كان ذلك لا يعني بطبيعة الأمر التأثير المتساوي والمباشر .

وفي هذا الإطار يكون على التربية إعداد الفرد لمواجهة ثلاث مستويات من الثقافة :

1- ثقافة الفئة أو الطبقة التي ينتمي إليها ، والتي تمثلها الأسرة .

2- الثقافة القومية للمجتمع الذي يعيش فيه .

3- ثقافة المجتمع العالمي كله .

الضبط الإجتماعي: اهتم علماء الإجتماع التربوي بفكرة الضبط الإجتماعي في اطارها المعاصر من خلال عدد من النظريات نعرض لها بإيجاز: (مصطفى عبد القادر: 1988: ص 179-183).

1- **النظرية الوظيفية:** ويمثل هذه النظرية عالم الإجتماع الأمريكي (تالكوت بارسوفز) وترى هذه النظرية بأن المجتمع الإنساني ما هو إلا نسق عام مؤلف عن انساق فرعية تؤدي ادواراً وظيفية تتساند من أجل تحقيق أهداف عامة للمجتمع.

ويعتمد بارسونز أن الضبط الإجتماعي هو الذي يحقق استمرار وتوازن الإنساق، وإن وسيلة الضبط تتجسد في القيم التي يتعلمها الأفراد في عملية التنشئة الإجتماعية، ومن وجهة نظرهم فإن التربية هي النسق المعني بالضبط الإجتماعي بصفة خاصة، والطلاب عليهم أن يتعلموا من خلال طرق شكلية أو لا شكلية: المعاني والقيم مثل النظام والإحترام والطاعة والدقة في مراعاة المواعيد والمثابرة .. الخ.

وهذه في القيم اللازمة للبقاء والعيش في نطاق المجتمع المدرسي، وفيما بعد ذلك في نطاق الحياة العامة.

2- **النظرية الصراعية:** تأثر أصحاب هذه النظرية بالفكر الماركسي، وحسب رأيهم أن التاريخ الإنساني ما هو إلا تاريخ الصراع بين الطبقات، وأن الإنسانية عبر تاريخها قد مرت بمراحل معينة تميزت كل منها بنمط انتاجي خاص بها، وهذه المرحل هي:

المجتمع القديم (السادة والعبيد)، المجتمع الإقطاعي (كبار ملاك الأرض والأقنان)، المجتمع الرأسمالي (الرأسماليون والعمال الصناعيون)، وأخيراً المجتمع الشيوعي.

وجوهر الضبط هنا يبدو في أن الطبقة المسيطرة في كل مرحلة من هذه المراحل تمارس قهراً على الطبقة الخاضعة.

3- **النظرية التفاعلية:** تتناول هذه النظرية علاقات التفاعل بين الفرد والآخرين، فالأفراد أصحاب الثقافة الواحدة يشارك بعضهم بعضاً في المواقف الإجتماعية بسبب الظروف والعوامل المتشابهة التي أثرت عليهم في عمليات التطبيع الإجتماعي، وبفعل التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع فإن الضبط الإجتماعي ينشأ كحاجة تمليها ضرورة التكامل والنهوض الإجتماعي لكافة الأفراد، وليست القواعد الأخلاقية هنا من صنع الإنسان الفرد، ولا ينبغي أن تكون منعزلة عن مجرى التفاعلات الإجتماعية في الواقع المحيط، ويشير «ديوي» إلى أن ضبط الأعمال الفردية إنما يحدث بفعل الموقف بأكمله، موقف

التفاعل الإجتماعي مع الآخرين ممن يحيطون به، وهو الموقف الذي يشترك فيه الأفراد بوضعهم عناصر متعاونة متفاعلة، إنه الضبط النابع من سياق التفاعل بين أعضاء الجماعة، والذي يتبلور في صورة قواعد وقوانين هي محل اتفاق ورضا من المجتمع.

4- **النظرة الإسلامية**: إن مصادر الضبط الإجتماعي في الإسلام هي القرآن والسنة والعرف والعادة، وفي اطار هذه المصادر تتحدد التشريعات والقواعد الخلقية والقيم التي توجه علاقات الفرد بالآخرين في المجتمع الإسلامي.

والضبط الإجتماعي في نظر الإسلام ينطوي على معنى الطاعة والإمتثال لما أمر به الله سبحانه وتعالى، وهذه الطاعة قد تكون طاعة فردية أو اجتماعية، والمراد بالطاعة الفردية: الإمتثال لأحكام الله في الشؤون المتعلقة بحياة الإنسان الذاتية، وتدخل فيها جميع الأحكام الخاصة بالأخلاق والمعاملات، وكل ما يقوم به الإنسان بارادته الشخصية وكل ما كان باستطاعته أن يسلك فيه سبيلاً دون آخر، قال تعالى:(وما كان لمؤمن ولا مؤمنة إذا قضى الله ورسوله أمراً، أن يكون لهم الخيرة من امره ومن يعص الله فقد ضل ضلالاً مبيناً).

وأما الطاعة الإجتماعية فهي الإمتثال للأحكام الشرعية الإجتماعية التي يباشرها الحاكم وأولي الأمر، والحاكم هنا ينفذ شريعة الله في إطار العدل والشورى والفهم المتبصر لصالح العباد.

وفي إطار هذا الفهم تنهض التربية في الإسلام برسالة الضبط الإجتماعي مستهدية بالقرآن والسنة، وتتجه إلى غرس مبادىء الطاعة وتكوين الضمير الذي يوجه سلوك الإنسان في المجتمع، ومن أساليب التربية لتحقيق ذلك: التوجيه والإرشاد، والموعظة والقدوة.

التغير الإجتماعي - السلوك الإجتماعي: التربية عملية اجتماعية لتكييف سلوك أفراد الجماعة ومواقفهم ليتمشوا ويسايروا القوالب والأنماط الثقافية والضوابط الإجتماعية التي ارتضتها الجماعة، والتربية مسؤولة إلى حد كبير عن تكوين السلوك وما يرتبط به من قيم خلقية وإجتماعية، ذلك أن نوع السلوك وما يقوم عليه من التزام خلقي يمثل الدورة الدموية التي تغذي النظم جميعها، فالإنسان هو أساساً نتاج المجتمع الذي يعيش فيه، وشخصية إجتماعية أكثر منها بيولوجية فالتربية تعني بعملية التشكيل الإنساني للوليد البشري، ذلك لأن السلوك الإنساني سلوك مكتسب، أي أنه سلوك يتعلمه الفرد بتعامله مع أفراد المجتمع الآخرين، ففي كل مجتمع من المجتمعات نجد عمليات مختلفة للتدريب والتطبيع تكسب الأفراد والأفكار والقيم والمعايير بل والإنفعالات التي تناسب كل نوع من أنواع الادوار الإجتماعية في الأسرة والمهنة والدين والسياسة والتعليم والطبقه الإجتماعية، ومما يساعد التربية على قيامها

بمهمتها هذه أن المعايير الاجتماعية والأفكار والإنفعالات والسلوك الإنساني ليست فطرية، أي أنها تكتسب نتيجة الإشتراك في مناشط الحياة المختلفة» (النجيحي: مرجع سابق: ص 102).

إن عملية التطبيع الإجتماعي تستمر وتبقى طول الحياة مع اختلاف في الدرجة، فتعلم أفكار جديدة ومعايير جديدة واكتساب انفعالات جديدة لا يتوقف مع فترة المراهقة إو مع فترة الدراسة المدرسية، ولكن هذا التعليم يستمر في مرحلة البلوغ وحتىٰ الموت، ولا شك أن هناك ادواراً جديدة يكتسبها الإنسان ويترتب علهيا أنواع جديدة من السلوك وهناك أيضاً جماعات جديدة يندمج فيها الفرد، ومواقف اجتماعية يجب على الفرد أن يواجهها عن طريق التدريب بطريقة أو بأخرى.

والتغيرات التي تحدث للوليد الإنساني منذ أن يولد حتى يتخذ له مكاناً مميزاً بين الكبار هي في أساسها عملية التطبيع الإجتماعي.

والتربية تعمل على ارساء قواعد السلوك الإجتماعي من خلال تعريف النشء والشباب بالقانون وغرس قيمة المسؤولية الإجتماعية وتنمية روح النظام، ونشر آداب السلوك ومساعدة الأفراد على تكوين وجهة نظر من السلطة ... آلخ، وجميعها أساليب تربوية على طريق ضبط السلوك الإجتماعي.

الحراك الإجتماعي: التربية ذات أثر واضح في عملية الحراك الإجتماعي بدءاً بالشخص وانتهاءً بالمجتمع، فهي العملية الدينامية التي يتأثر بها الفرد والمجتمع. ويعتبر التعليم من أهم وسائل الحراك بالنسبة للمجتمعات التقليدية، إذ ينقلها إلى مجتمعات حديثة، ولهذا يواجه تخطيط وتوجيه ونمو التعليم في تلك المجتممعات مشكلتين أساسيتين هما:

1- عدم التجانس وتنوع النسق التعليمي والافتقار إلى الإلتزام الصارم بمنهاج مدرسي أكاديمي محدد، مع عدم إدخال أنواع أخرى من التعليم (تعليم فني – تجاري – مهني) وهذا بلا شك يؤدي إلى عدم مرونة النظام الإجتماعي العام.

2- يختص بطبيعة العلاقات المتبادلة بين التوسع في المجال التعليمي واتجاهات وسرعة التنمية الإجتماعية والإقتصادية، ونتيجة لما سبق فكثيراً ما يسود في تلك المجتمعات نسقان تعليميان متناقضان: أحدهما، نسق تعليمي محافظ ويكون موجهاً أساساً إلى حاجات وتطلعات عدد محدود ممن الأفراد، وهم الصفوه، أما النسق الثاني ، فيؤدي إلى التوسع الكبير في التعليم الذي يفوق امكانيات تلك المجتمعات ، وهذا النسق الأخير يصيبه الكثيرمن الإضطراب، وتبدو مشكلته واضحة، إذ الحاجة للمال لازمة لمثل هذا

النسق التعليمي، وكذلك الحاجة للمعلمين، هذا إضافة إلى المشكلات التي تنجم عن التوسع في التعليم خاصة فيما يتعلق بالاهتمام الكبير بالكم دون االكيف (العادلي: مرجع سابق: ص 330).

وهنا يمكن أن نضع تفسيراً لمفهوم الحراك الإجتماعي، بأنه انتقال (حركة) الفرد أو الجماعة من مستوى معين أو طبقة إجتماعية معينة إلى مستوى أو طبقة أخرى في التسلسل الهرمي للبناء الإجتماعي نفسه، في المجتمع أو داخل المستوى أو الطبقة الإجتماعية الواحدة.

ويمكن تقسيم الحراك الإجتماعي إلى نوعين رئيسيين هما (الشخيبي: 1988: ص 216).

1- **الحراك الإجتماعي الأفقي:** ويقصد به انتقال الفرد أو حركته داخل حدود طبقة أو مستوى اقتصادي إجتماعي معين دون أن يصحبه تغير يذكر في ظروفه الإقتصادية والإجتماعية، ومن الأمثلة على ذلك انتقال معلم من مدرسة إلى مدرسة أخرى في حدود المنطقة دون أن يصحبه تغير في راتبه أو مكانته الإجتماعية.

2- **الحراك الإجتماعي الرأسي:** ويعني انتقال الفرد أو الجماعة إلى أعلى أو إلى أسفل في البناء الطبقي للمجتمع، ويصاحب هذا الإنتقال تغير في الظروف الإقتصادية والإجتماعية للفرد والجماعة.

مما تقدم يتبين أن الحراك الإجتماعي ليس مقصوراً على الفرد فحسب وإنما يشمل المجتمع كذلك، وهنا لا بد من توضيح هذين المفهومين وهما:

(الحراك بالنسبة للأفراد، والحراك المهني).

الحراك بالنسبة للأفراد: (عبد الدايم : 1966 : ص 255).

ان التربية هي الوسيلة الاساسية التي يستطيع بها شخص من طبقة دنيا او عضو من مجموعة اقلية ان يحسن بها مكانته الاجتماعية، وهناك دراسة قام بها : (لويس واندرسون)، وتناولوا في دراستهم المنشأ الاجتماعي واسباب الارتقاء الاجتماعي، واظهرت الدراسة ان التربية تقوم بدور بارز في عملية الارتقاء الاجتماعي. وتبدو آثار التربية في الرقي الاجتماعي واضحة ايضاً في المجتمعات النامية في الوقت الحاضر، فقلة عدد المثقفين في تلك المجتمعات تجعلهم يحصلون على امتيازات خاصة، وعلى ارتقاء اجتماعي سريع.

الحراك المهني: تستطيع التربية ان تغيرفي بينة المجتمع وتخلق حركة بين اجزائه وانتقالا بين اعضائه تتجاوز آثارها في واقع الأمر مجرد الرقي الاجتماعي لتشمل ظاهرة الحراك الاجتماعي بأسرها، يعني هذا الحراك المهني، ويقصد به انتقال الفعاليات المهنية من قطاع

الزراعة الى قطاع الصناعة، ثم من قطاع الصناعة الى قطاع الخدمات، ولا شك ان هذا الانتقال نتيجة حتمية للتقدم التكنولوجي المعاصر الذي تلعب فيه التربية دوراً واضحاً.

بعض اعلام الفكر في الاسس الاجتماعية للتربية: لم تكن علوم التربية والمجتمع لتتطور وتتقدم وتظهر فيها النظريات والعلاقات، ويحدد فيها اثر التربية على المجتمع، واثر المجتمع على التربية، دون ان تكون هناك جهود كبيرة من اشخاص وهبوا انفسهم لتقدم هذه المجالات وتطويرها، وهؤلاء هم علماءالتربية، وقد كان انتاجهم تراكمي البناء فبعضهم اخذ عن الاخر وزاد فيه.وبعضهم نقد اراء اخرين، وجدد فيها، حتى وصل الى الحقيقة، وبعضهم سيأتي ليتعامل مع ما وصل اليه هؤلاء العلماء، ويوصلنا الى حقيقة وحقائق اخرى.هذا شأن العلم وشأن العلماء، فالعلم متجدد متطور والعلماء مجددين متطورين، لصالح المجتمع ومصالح البشرية كلها، وهذا ما دفعنا الى ان نذكر بعض الأمثلة عن اراء بعض العلماء لتكون حافزاً الى التفكير في مثل ما فكروا فيه ولتكون بمثابة لمحة تقدير للعلماء في هذا المجال ولجهودهم،وسنذكر فيما يلي بعض الامثلة في هذا المجال: (نازلي صالح وسعد ياسين: 1973: س س 98-105).

1- **اميل دركيم (1858-1917).** ولد في فرنسا وتخرج في دار المعلمين العليا سنة 1882 متخصصاً في الفلسفة،اشتغل بالتدريس في المدارس الثانوية لهذه المادة، وكانت رسالة الدكتوراة التي قدمها سنة 1885 عن تقسيم العمل الاجتماعي. ودرس في المانيا، وعين لتدريس العلوم الاجتماعية والتربوية في جامعة بردو، وجامعة السوربون، وتدرج حتى اصبح استاذاً سنة 1906 حيث اصبح مؤسس المدرسة الاجتماعية الفرنسية، وتوفي سنة 1917 بعد ان ترك للمجتمع دراسات عديدة اجتماعية وفلسفة تربوية وخلقية ودينية.

ويهمنا هنا ان نعرض بعض ارائه ووجهات نظره في التربية، عارض دركيم التربية المثاليه وتحديد كمال الإنسان وكان رأيه ان التربية وظيفتها اعداد النشء للحياة الاجتماعية، وينبغي ان يراعي في ذلك حاجات المجتمع، ومن العبث تربية الطفل دون مراعاة لبيئته، فالانسان المجرد لا وجود له.

وفي الوقت نفسه اتفق مع التربويين في اهمية التعاون والتكامل في مختلف الوان النشاط في الحياة الاجتماعية، وانه ينبغي توجيه الناشئين في سن معينة توجيهاً مهنياً وفق استعداداتهم الطبيعية، وانه لا ينبغي التقيد باحترام طبيعة الطفل الا استجابة لحاجات المجتمع نفسه.

وقد اعطى دركيم مدلولاً واسعاً للتربية، على انها مجموعة التأثيرات التي يمكن ان تجريها

الطبيعة والبشر على ذكاء الانسان وإرادته، واتفق في ذلك مع ما حدده ستيوارت ميل في ان التربية هي « جميع مانفعله بأنفسنا، وجميع ما يفعله الآخرون لأجلنا سعياً للتقرب من الكمال في طبيعتنا ».

وقد نقد دركيم بعض الآراء التربوية الاخرى مثل تعريف جيمس ميل للتربية « تحويل الفرد الى آلة لسعادة نفسه والآخرين » فقد قال ان السعادة شيء ذاتي ونسبي وبالتالي فإن هدف التربية هنا غير محدد ومتروك للتقدير الشخصي.

ونتيجة دراسته لآراء التربويين ونقده لهذه الآراء استقر الى ان التربية عمل اجتماعي يقوم به الجيل الحالي للتأثير على الجيل الناشيء، وانها لا تتبدل مع الزمان وبيئة الطفل، وكان رأيه لتعريف التربية انه لا بد من فحص الانظمة التربوية الحالية والسابقة، واستخلاص المشترك بينها، ولكي تكون هناك تربية، ينبغي وجود جيل راشد وجيل ناشيء، وتأثير من الجيل الاول على الجيل الثاني،، وان التربية واحدة في عمومياتها متنوعة وفق تغير الزمان والمكان ووفق تغير الظروف والتنوع المهني سيولد تنوعاً في التربية، لأن لكل مهنة ظروفها في التفكير والمتطلبات وان لكل مجتمع مثل اعلى للانسان فيه، وتكلم في آراء اجتماعية، وربط بين التربية والمجتمع والثقافة، ووصل الى التعريف الآتي : « التربية تأثير الاجيال الراشدة على الاجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، وغايتها ان تولد وتنمى في الطفل عدداً من الحالات الجسدية والعقلية والخلقية التي يتطلبها المجتمع السياسي في مجموعه، والبيئة الخاصة التي يعيش فيها ».

وظهر من دراسة آراء دركيم ومناقشة آرائه للآخرين عن التربية انه لم ينظر اليها نظرة قاصرة، على علم النفس او علم التربية، بل نظر اليها نظرة اجتماعية. وهذا يتفق مع الآراء الحديثة، ومع ما اوضحناه في هذا الباب من اثر التربية على المجتمع وتأثرها به وتأثر الثقافة بالمجتمع واسلوب التربية وتأثير الثقافة عليهما، كما وصل إلى الإهتمام بتكيف الطفل في مجتمعه وتوافقه معه، وهذا ما تتفق معه فيه الصحة النفسية. كما أنه، وهو في ذلك العهد البعيد، تطرق إلى أسلوب ينادي به التخطيط الحديث، من ضرورة أن يكون تخطيط التربية والتعليم بعد دراسة أسلوب ونظم التعليم السابقة واستخلاص الحقائق منها ثم التنبؤ باحتياجات المستقبل.

وتطرق دركيم كذلك إلى الواقعية، فلم ينشر آراء خيالية لا يمكن تطبيقها إنما تمسك بواقع الطفل في بيئته وإمكانياته، واقتنع بأهمية التجديد في التربية، لأنها مرتبطة بالمجتمع المتجدد المتغير، المتعرض لظروف متغيرة، والذي يحتم تغيير أساليب التربية وفق هذه الظروف، كما

أنه أبرز تداخل التربية في المجتمع، لأن التربية تحدد وفق متطلبات المجتمع، كما أن التربية تدخل بدور فعال لتغيير هذا المجتمع.

بل إن دركيم لمس الشمول في التخطيط للتعليم ، حيث ذكر أن برامج التعليم ونظمه تتجه بدرجة كبيرة وفق الأهداف السياسية والإجتماعية للمجتمع ووفق الزمان الذي يعيش فيه هذا المجتمع وأنها تتعاون مع المجتمع على تغيير نفسه.

2- **جورج ميد (1863-1931)**: ولد ميد في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية ماساشوسيت، ووفق تشبع عائلته بالنواحي الدينية والإجتماعية فقد انعكس ذلك على اهتمامه منذ الصغر. وفي معهد Oberlin درس ضمن ما درس الفلسفة الأخلاقية. وكان من سوء حظه أن اشتغل بالتدريس في مدرسة تعتبر العملية التربوية والتعليمية فيها سيئة للغاية - فبدأ ينتقي التلاميذ الذين لديهم فعلاً اهتمامات لتلقي العلم ويستبقيهم في المدرسة ويقوم بالتدريس لهم، ولكن ذلك لم يستسيغه المسؤولون فترك المدرسة ليتفرغ لإعطاء دروس خصوصية.

وأخذ يعلم نفسه فنون التدريس بقراءاته الكثيرة عن هذا الموضوع حتى التحق بجامعة هارفارد، ثم رحل إلى أوروبا ودرس الفلسفة وعلم النفس ثم عاد إلى ميتشجان لتدريس الفلسفة وعلم النفس بها.

وفي سنة 1893 ذهب إلى جامعة شيكاغو للتدريس بها حيث التقى هناك بجون ديوي، الذي كان استاذاً للفلسفة بهذه الجامعة، وتكونت بينهما صداقة استمرت حتى مماته.

وكان جورج ميد عالماً نفسياً اجتماعياً، كان يميل إلى الفلسفة البراجماتية ولذلك فقد نادى بالأهمية الكبرى للمجتمع، وأثره على الفرد، وربط بين أهداف التربية وبين ما ينبغي الحصول عليه منها لتطوير شخصية الفرد أقصى ما يمكن من التطوير، وإظهار قدراته الكامنة. وهو صاحب الرأي في أن الشخصية ليست بذرة موجودة ينبغي أن نعتني بها ونربيها، ولكن المجتمع والبيئة هما اللذان يحددان نوع الشخصية، فالشخصية التي توجد في وسط اجتماعي محافظ تختلف عن الشخصية التي توجد في وسط اباحي. ولذلك فقد كان من رأيه أهمية إتاحة الفرص السليمة لتنمية المسؤولية وتعلمها وتحملها داخل المدرسة، التي هي أهم جزء في المجتمع ينتمي إليه الطفل، وعلى المدرسة أن تشجع نمو الأفراد وترك حرية الاختيار لهم للابداع.

كما كان من رأيه أن الشخصية الفردية ليست من فعل الشخص، بل ناتجة من تعامله مع الآخرين، وأن للمجتمع تأثيراً على تكوين الشخصية، وحيث أن المجتمعات متغيرة والثقافات متغيرة، فإن الشخصيات بالتالي تتغير بتغير المجتمعات. ويجب أن تعد التربية، الأفراد في

المجتمع، بحيث يتجاوبون معه أو يكونون قابلين للتغير وفق متطلبات هذا المجتمع ، وأن تكون المقررات في المدارس مرنة وأن يعد الأطفال بحيث يكونون قادرين على استيعاب أوضاع جديدة وخبرات جديدة، وأفكار جديدة، بل أكثر من ذلك، هو أن تعمل التربية على تطوير الإنسان بحيث يمكنه إيجاد التغيير.

ويؤكد ميد على أهمية مرحلة الحضانة في التكوين الإجتماعي للطفل الصغير، فإن اللعب يمكن الإستفادة منه بحيث يعمل الطفل على فهم الآخرين وفهم البيئة، ويساعد الطفل على الإشتراك في عمل جماعي. وقد ذكر ميد أن التربية هي تطور في داخل الذات، ودوام هذا التطور يكون من خلال التعامل الإجتماعي، وأن أحسن أنواع التربية ما يتم في الحياة الإجتماعية نفسها حيث العلاقات والإتصالات معقدة بين الأفراد – وتكوين الذات عند ميد يعكس نوع تصرف الأفراد في المجتمع، فقد اعتبر ميد أن التعليم والحياة ميدانان اجتماعيان.

ومما ذكرنا عن ميد يتضح أتفاق الكثير مع ما بيناه في هذا الباب من حيث ارتباط وتداخل التربية والمجتمع وأثر كل منهما على الآخر، بل أنه حدد الكثير من مفهوم الفرد ودوره مسؤوليته في المجتمع، وتأثير التربية على هذا الفرد، وتأثر المجتمع بنوع التربية فيه، ونوع الثقافة التي يرسمها المجتمع لأفراده.

3- شارل مانيم (1893 - 1947) . كان شارل مانيم يعلم في ألمانيا في عهد النازية استاذاً لعلم الإجتماع في جامعة فرانكفورت ونتيجة للاضطهاد النازي فر إلى انجلترا. وقد استفادت منه جامعة لندن كمحاضر في علم الاجتماع، وفي سنة 1946 عين استاذاً في قسم التربية بنفس الجامعة.

وكان مانيم مخططاً متقدماً في افكاره، وقد ظهر من كتاباته ان هدفه اعادة تخطيط المجتمع بعد الحرب، واعطاء الفرد اقصى درجة من الحرية الممكنة.

ورأيه في التخطيط التربوي انه من التخطيط الاجتماعي والقتصادي للمجتمع الجديد الذي ينادي الى اعادة بنائه، وان وسيلة هذا التطوير للمجتمع والتخطيط له، هي القلة الموجودة من المتعلمين. واتصل بعلماء الاجتماع والتربية في عصره لمناقشة الامكانيات المتاحة لهذا الغرض، بل وظهر الاطار العام لآرائه هذه في كتابيه « الفرد والمجتمع في عصر اعادة البناء » الذي نشر سنة 1940 «وتشخيص الوضع المعاصر» الذي نشر سنة 1943. وقد اوضح ان المجتمع الذي ينادي به يهدف الى تغيير الفرد، والوسيلة الاساسية لذلك هي التربية..

ومن وجهة نظره، كغيره من علماء الاجتماع، ان التربية ليست فقط لتحقيق افكار مجردة للثقافة، ولكنها جزء من عملية اكبر من ذلك بكثير تؤثر على الفرد، ولا يمكن فهم هذه التربية

الا بتحديد نوعية المجتمع وموقف المتعلم الاجتماعي فيها ، حيث انها لا تشكل افراداً في مجتمع معني ينبغي ان يتوافقوا معه.

وفي كتاباته ايضاً عن نظرته الاجتماعية للتربية ان الطريقة التربوية تتطور كجزء من التطور الاجتماعي، وانه طريقة للتأثير على سلوك الفرد، وان التربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالناحية الاجتماعية.

ومن وجهة نظره في التعليم أنه ينبغي ان يهدف الى تحقيق غرضين للفرد:

اولهما: التوافق مع المجتمع **وثانيهما**: تنمية القدرة الشخصية للفرد على الابتكار، ويجب ان يقود التعليم الى المعرفة للفرد وتنمية هذه المعرفة اكثر فأكثر كعضو في المجتمع.

وعلى ضوء ما ذكرناه فان مانيم اكد على اهمية التفكير في المنهج كوسيلة لمساعدة التلاميذ على التحصيل، وليس لتجنب الرسوب في الامتحانات فقط، ولذلك يجب ان تكون المناهج متفقة مع الموقف الاجتماعي للتلميذ، فتتضمن الثقافات الموروثة والمعاصرة والمستقبلية، لأن التعليم وظيفة اجتماعية وعملية متغيرة تتصل بالخبرات الاجتماعية والشخصية.

وقد كان نقد مانيم للتعليم انه ملتزم التزاماً شديداً بالتقديم، ولم يطور نفسه، وكان نتيجة ذلك في رأيه اهماله الاستفادة من طاقة ونشاط الشباب، واقترح على التربية جذب الشباب وتشجيعهم علي الحياة الاجتماعية في مجتمعهم الكبير. وهذا يتطلب ربط المدرسة برباط قوي مع المجتمع، وايجاد انشطة اجتماعية مناسبة لهذا الشباب، لاعطائهم الدفعة الاولى للبدء في حياتهم الاجتماعية، وهذا ما لم يحدث بعد بصورة مقبولة حتى وقتنا هذا. واوصى في هذاالمجال ان تتُدخل اربعة عوامل في المنهج المدرسي، وخاصة في المرحلة الثانوية مع بعضها بعضاً وحدد هذه العناصر كما يلي:

1- فهم عميق لعالم الشباب الذي يجد الشباب نفسه فجأة فيه.

2- توجيه سليم لهؤلاء الشباب لحل مشاكلهم.

3- إكسابهم مهارات جسمية وجمالية وتنميتها لديهم.

4- متابعة واستمرار أساسيات التعليم للشباب على أساس تطبيقي ووظيفي.

وكان مانيم يركز على توحيد الهدف بين الدرسة والمنزل والمجتمع، لتكوين شخصية المتعلم، وأن تعد خطة مدروسة لتنظيم حياة الأفراد على أساس إجتماعي.

وقد نبه مانيم إلى ضرورة أن يشتمل برنامج إعداد المدرسين وتدريبهم علي اصول التربية الضرورية لاعداد الطفل اعداداً متكاملا من النواحي الثقافية والإجتماعية وأن يكون تعليمه إعدداً للحياة ولا يقتصر إعداد المدرسين على مجرد طرق التدريس التي كان يمسها« ألاعيب المهنة».

الفصل الرابع

الاسس النفسية للتربية

- طبيعة المتعلم
- طبيعة التعلم
- الفروق الفردية
- مجالات التعلم
- قوانين التعلم
- عوامل التعلم
- شروط التعلم
- صور التعلم
- طرق التعلم
- العوامل المساعدة على التعلم
- نظريات التعلم
- بعض اعلام الفكر في الاسس النفسية للتربية.

1- فرويد

2- بياجيه

3- سكينر

الاسس النفسية للتربية

الاسس النفسية للتربية: تنحصر الاسس النفسية التي تقوم عليها التربية في البحث اولاً في طبيعة المتعلم ثم الوقوف امام شغله الشاغل وهو المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة البيئة، ومن ثم الانتقال الى نظريات التعليم التي تبين كيفية حدوث التعلم في المواقف التعليمية المختلفة.

طبيعة المتعلم[2]: يدخل ضمن طبيعة المتعلم معرفة قدراته واستعداداته واتجاهاته ودوافعه وغرائزه ومكونات شخصيته وحاجاته النفسية والمادية النابعة من تكوينه الانساني كفرد يعيش في جماعة. ومعرفة الطبيعة الانسانية ضرورة لازمة لاي منهج يهدف الى تربيتها وتقويمها. واي جهد في هذا السبيل بغير هذه المعرفة جهد ضائع لان التربية عملية موضوعها الانسان. واذا لم يكن المعلم مدركاً لطبيعة المتعلم تعذر عليه ان يساعده على التكيف للبيئة الاجتماعية والطبيعية التي تعيش فيها، والمتعلم في نظر التربية الحديثة مخلوق نشيط و لا يمكن ان تتم تربيته بصورة امثل الا اذا جرى بينه وبين بيئته تفاعل مباشر. ولقد تأثرت العملية التربوية من حيث مفهومها واهدافها وعملياتها بطبيعة النظرة الى المتعلم، حيث ذهب المربون في تفسيرهم لطبيعته مذاهب ثلاثة هي:

1- **الانسان ميال بطبيعته الى الشر:** رأى رجال الكنيسة في القرون الوسطى ان الانسان في كيانه واقع في الخطيئة، فليس من فرد مهما كانت درجة الحضارة التي وصل اليها الا وفيه واقع النقص والخطأ والانحراف، ولقد ارتبطت الرهبنة بطبيعة النظرة الى الانسان على انه مكون من جسم وروح، وان الجسم يمكنه افساد الروح ما لم تكبح نوازع الشر فيه. كذلك اشار هربرت سبنسر الى ان الاطفال اذا تركوا بلا مراقب كانوا اقسى على بعضهم من الكبار، وكلما صغرت سنهم زادت قسوتهم.

2- **الانسان ميال بطبيعته الى الخير:** اشار الحكيم الصيني كونفوشيوس الى ان الانسان ليس شريراً بطبيعته بل هو طيب الجوهر، ويقول جان جاك روسو « كل شيء حسن طالما كان في يد الطبيعة، فاذا ما مسته يد الانسان لحقه الدمار ... كل ما خلق الخالق فهو حسن خير، ثم تفسده يد البشر ». ويقول ايضاً لتؤمن ايماناً لا شك فيه بأن الطبيعة خيرة رشيدة بفطرتها، وليس هناك فساد طبيعي في النفس البشرية « كذلك ذهب الرواقيون الى القول بأن الناس خلقوا اخياراً بالطبع وان الشر يلحقهم من

(1) * يمكن الرجوع إلى:

-عزت جردات وآخرون: مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص50-52.

-فخري رشيد خضر: المدخل إلى اصول التربية، مرجع سابق، 85-97.

- نازلي صالح احمد وسعد يسن :المدخل في التربية، مكتبة الانجلو المصرية،ص 39-49 1973.

مجالستهم لاهل الشر، واعتقد فروبل بأن الطبيعة البشرية منزهة عن الشر وانها لا تحيد عن جادة الصواب لذلك علينا الا نحمل الطفل على اتيان عمل ينبع منه تلقائياً.

3- **الانسان لا يميل بطبيعته الى الشر ولا الى الخير:** يرى المنادون بهذا المذهب ان الانسان يميل الى الجهة التي توجهه اليها التربية، وهذا المذهب يتمشى مع الشريعة الاسلامية التي لا تصف الطبيعة البشرية بأنها خيرة بالفطرة او شريرة بالفطرة، وانما فيها معايير تدرك الخير والشر معاً، والانسان يكتسب جانب الخير او الشر بالتطبع ومن خلال التنشئة الاجتماعية لا بالطبع، قال تعالى (**ونفس وما سواها فالهمها فجورها وتقواها قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها**) [الشمس : 7 – 10]، ويقول الامام الغزالي « وان الصبي خلق قابلاً للخير والشر جميعاً وانما ابواه يميلان به إلى احد الجانبين ويقول ايضاً : « ان الصبي امانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ومائل الى كل ما يمال به واليه فان عود الخير نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة، وان عود الشر واهمل اهمال البهائم شقي وهلك».

اما جون لوك فانه يعتقد بأن الانسان يكون عقله عند ولادته شبيهاً بالصحيفة البيضاء الخالية من كل نقش. فالافكار غير فطرية في الانسان وانما هي مكتسبة عن طريق التجارب القائمة على الاحساس والادراك الحسي.

طبيعة التعلم: يدخل ضمن طبيعة التعلم معرفة موضوع التعلم ومحتواه ومناسبته للانسان المتعلم وانواع التعلم وظروف انتقاله وانماطه الاساسية وقوانينه وعوامله المساعدة وغير ذلك من الموضوعات التي تقدم تفسيراً لماهية التعلم، والتعلم في ابسط صورة انما هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات، ويكون مواقف يستطيع بواسطتها ان يجابه ما قد يعترضه من مشاكل في حياته اليومية، ويعرف آرثر جيتس التعلم بانه: « تعديل السلوك عن طريق الخبرة والمران » ونتيجة للتعلم فان الانسان يغير مجرى حياته بصورة تتسم بالثبات النسبي فاذا دخل احد الناس مكاناً مظلماً كقاعة سنما مثلا فانه في اول الامر لا يرى شيئاً ويحتاج الى بعض الوقت حتى يحدث له تغيير بيولوجي يمكنه من التكيف مع البيئة المظلمة، وهذا النوع من النشاط وان كان يهدف الى التكيف مع البيئة الا انه فعل منعكس فطري موروث لا يحتاج الى تعلم.

طبيعة البيئة: والمقصود هنا معرفة البيئة بشقيها (الاجتماعي والطبيعي)، وأثر ذلك على المتعلم، ومناسبة موضوع التعلم وصلاحية ذلك للبيئة الاجتماعية والمجتمع والتراث، وتأثرها بالبيئة الطبيعية من حيث المناخ والتضاريس. وما دامت البيئة التي يعيش فيها الكائن الحي

دائمة التغير والتقلب فسيضطر الكائن الحي لتغيير سلوكه تغييراً طفيفاً او كبيراً حتى يستطيع التكيف معها ويكون هذا التكيف من اجل هدف معين، فقد يكون من اجل اكتساب مهارة أو معرفه او تعلم حل المشكلات أو تعلم لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير أو تعلم لكسب عادات اجتماعيه او تعلم لكسب اتجاهات معينة وهكذا.

الفروق الفردية: ان المقصود بالفروق الفردية هو اختلاف افراد اية مجموعة في اية سمة او صفة من الصفات، وقد اختلف علماء التربية وعلماء النفس في اسبابها فمنهم من اعادها الى العوامل الوراثية الفطرية، ومنهم من اعادها الى العوامل البيئية المكتسبة.

ان اصحاب النظرية الوراثية يرون ان اي تدريب او تأثير بيئي لا يمكن ان يرفع نسبة الذكاء لطفل ما، وان يغير في تكوين شخصيته الاساسية، لان عامل الوراثة هو الاصل.

اما اصحاب النظرية البيئية: فيرون ان كل طفل صحيح الجسم يستطيع ان يظفر عن طريق التدريب والتعليم المناسبين بذكاء رفيع وشخصية متينة، وتبنى هذه الاراء اصحاب المدرسة السلوكية وعلى رأسهم واطسن حيث تنظر هذه المدرسة الى ان الانسان آلة ميكانيكية معقدة التركيب، ولكن في واقع الامر كل من البيئة والوراثة ليست قوى منفصلاً كل منها عن الآخر، بل هما قوى تؤثر وتتأثر وتتفاعل، ومن هذا التفاعل يتم نمو الفرد ويتكون سلوكه وتظهر قدراته واستعداداته وصفاته الجسمية والعقلية، فهناك استعدادات فطرية وراثية يمكن ان يكتسبها الفرد من البيئة (كقيادة السيارة) مثلاً. وهكذا فإن لكل من الوراثة والبيئة آثارهما، وفي ليست مجرد هذين العاملين بل محصلة لتفاعلهما، وخلاصة للتأثير المتبادل فيما بينهما.

مجالات التعلم : (راجح: 1970: ص 371 - 372). وهناك مجالان من مجالات التعلم يحدث واحد منهما نتيجة للنمو الفسيولوجي للانسان، ويحدث الاخر نتيجة للنمو العقلي او الإدراكي ويتحفظ بعض علماء النفس والتربية على اعتبار المجال الاول تعلماً بل يعتبرونه مرحلة نضوجية، فحبو الطفل ووقوفه على قدميه وسيره في رأيهم ليست الى مراحل نضوجية لا دخل للعقل في تحديدها وقد حدثت نتيجة نضج الجهازين العقلي والعصبي عند الانسان، اما المجال الثاني فيمكن ان نقسمه الى خمسة انواع رئيسية هي:

أ- **التعلم اللفظي:** ويدخل في ذلك قدرة الافراد على استيعاب بعض المعارف ومن ثم التعبير عنها.

ب- **التعلم الحركي:** ويهدف الى تنمية قدرة الفرد على استخدام اطرافه في تعلم مهارة من المهارات الحركية كالضرب على الالة الكاتبة او السباحة او ركوب الخيل.

جـ- **التعلم الادراكي:** ويهدف الى اعادة تنظيم المثيرات الحسية في نماذج ادراكية جديدة بحيث يستطيع الفرد ان يدرك الموقف بصورة جديدة.

ويدخل في ذلك قدرة الفرد على الاستبصار وادراك العلاقات بين الاشياء والافكار.

د- تعلم الاتجاهات: والاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، ويتضمن حكماً عليها بالقبول او الرفض وهذه الموضوعات قد تكون اشياء او اشخاصاً او افكاراً او مبادىء او نظماً اجتماعية، وقد تكون ذات الفرد نفسه كحب الذات واحترامها او السخط عليها وضعف الثقة فيها.

ويمكن تحليل اي اتجاه الى عناصره الاولية التي تتكون من الناحية المعرفية والتي تشمل معتقدات افرد ازاء شيء معين، ومن الناحية الشعورية والتي تشمل الانفعالات المرتبطة بشيء معين، ومن الناحية العملية التي تشمل الاستعدادات المرتبطة بالاتجاه.

هـ- تعلم اسلوب حل المشكلات: المشكلة هي حالة من عدم الرضا او التوتر تنشأ عند ادراك وجود عوائق تعترض الوصول الى الهدف، وحل مشكلة من المشكلات هو عبارة عن ازالة حالة عدم الرضا والتوتر التي ادت الى الشعور بالمشكلة، ويمكن قياس حجم المشكلة بايجاد الفرق بين المفروض والواقع، اما روبرت جانييه فقد قدم تفسيراً للتعلم يقوم على ثمانية انماط اساسية للتعلم تتدرج من النمط البسيط الى النمط المعقد.

وهذه الانماط هي :

1- التعلم الارشادي ويتمثل في التعلم الشرطي البسيط مثل ان يسمع التليمذ صوت سيارة المطافىء فيدرك ان حريقاً قد حدث في مكان ما.

2- التعلم القائم على حدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات مثل ان يقوم المعلم بلفظ كلمة ويرددها التليمُذ من ورائه.

3- التعلم القائم على تعلم تسلسلات ارتباطية حركية مثل تعلم المهارات العملية.

4- التعلم القائم على تعلم تسلسلات ارتباطية لفظية مثل تعلم التلميذ لعبارات وجمل متسلسلة مثل : ذهب الاب الى العمل في الصباح وعاد الى البيت في المساء.

5- تعلم التمايزات بين المفاهيم مثل التمايز في اسماء الحيوانات والحروف والارقام.

6- تعلم المفاهيم مثل الاستجابة الى المفاهيم المجردة كالشجاعة والكرم.

7- تعلم القواعد والمبادىء كالربط بين المفهومين او اكثر.

8- تعلم حل المشكلات عن طريق استخدام المبادىء والتعميمات.

*** اما عن قوانين التعليم فهي كما يلي:**

1- احتمال تذكر التجارب السارة المشوقة اكثر من التجارب المؤلمة غير المشوقة.

2- ان قليلاً من التوترقد يساعد في عملية التعليم.

3- المهارة او المعرفة التي لا توضع موضع التنفيذ يسهل نسيانها.

4- استخدام اسلوب المدح والتشجيع في التعلم كمعزز للاستجابة الصحيحة، يؤدي الى نتائج جيدة في التحصيل الدراسي لدى معظم التلاميذ.

والانسان اذا ما اقترن عمله بما ينقبض له صدره كالعقاب، فإن هذا العمل لايتمكن في نفسه ، ولا يرسخ في ذاكرته.

5- يتعلم الانسان ان كانت لديه رغبه في التعلم، وكانت لديه القدرة على التعلم واتيحت له الفرصة للتعلم، وقدم له الارشاد فيما يتعلم.

6- عزم الانسان على التعلم والحفظ والتذكر عامل مهم من عوامل تعلمه.

7- ان الانسان لا يتعلم شيئاً الا اذا كان في حالة تهيؤ او استعداد..

8- يتعلم الفرد بكفاءة الاشياء التي ترتبط بغاياته واحتياجاته واهتماماته.

9- يتعلم الطالب جيداً عندما يكون في اسهامه واشتراكه في العملية التعليمية ايجابياً.

10- يساعد التكرار على توطيد التعلم اذا استخدم بطريقة صحيحة.

11- كلما زاد وضوح معنى المادة التي تدرس قل مقدار نسيانها.

12- يتعلم الطالب جيداً اذا توفرت امكانية قياس درجة التقدم نحو الهدف.

ويتلخص عملُ المعلم حيال عملية التعليم في اعانة الطالب على صياغة اهدافه وغاياته اولا، ومساعدته في الحصول على الطرق والاساليب التي تحقق هذه الاهداف والغايات ثانياً، ووضعه في جو تعليمي يستثيره لتحقيق هذه الاهداف ثالثا.

وللتعلم عوامل نذكر منها:

1- **النضج:** لا بد من قدر كاف من النضج للنجاح في تعلم بعض الامور. والواقع ان التعليم يكون احسن نتاجاً حين يوقت توقيتاً مناسباً مع النضج، وهذا يفسر لنا اسباب الفشل الذي يتعرض له الكثير من صغار الاطفال حين يجبرون علي تعلم امر من الامور في الوقت الذي لا تقوى قواهم العقلية او الجسمية على تعلمه. فالطفل لا يستطيع المشي مثلاً الا بعد أن تنمو رجلاه النمو الكافي الذي يمكنها من تحمل جسمه، كما انه لا يستطيع الكلام الا اذا وصل جهازه الصوتي الى مستوى معين يمكنه من هذا الاداء، كما ان الطفل في الثالثة من عمره لا يستطيع ادراك العلاقات السببية او المكانية لقصر نضوجه

العقلي. وجدير بالذكر في هذا المقام ان التعليم السابق لاوانه مع الاخفاق فيه قد يكون ضرره اكثر من نفعه.

والنضج لا يحدث فجأة بل يتطور بانتظام خطوة اثر خطوة في سلسلة متتابعة متماسكة، ان النضج في كافة نواحيه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية يحدد امكانيات سلوك الفرد ويحدد بالتالي مدى ما يستطيع ان يقوم به من نشاط تعليمي.

كما ان النضج عملية تحدث دون ارادة، ويتأثر الافراد في سرعة نضجهم بعاملي الوراثة والبيئة.

2- **الاستعداد:** الاستعداد هو قدرة الفرد الكامنة على ان يتعلم بسرعة وسهولة ان توفر له التدريب اللازم. ويختلف الاستعداد عن القدرة في ان القدرة هي مقدرة الفرد الفعلية على الاداء في اللحظة الحاضرة سواء كان ذلك نتيجة تدريب او من دون تدريب كما ان الاستعداد اسبق من القدرة. والاستعداد للتعليم انما هو مزيج من عوامل النمو الداخلي ونتائج التدريب والخبرة، وتأجيل مزاولة الفرد لعمليات التعلمي لفترات طويلة بعد بلوغه مرحلة الاستعداد الملائمة كثيراً ما يؤدي الى صعوبة التعلم ومضاعفتها والاستعداد عملية نضوجية لا تحدث فجأة او بدون مقدمات. ويتوقف استعداد الطفل للتعلم على نمو حواسه. وقد تسبب بعض الامراض وعوامل الوراثة في اعاقة عمليات النضوج. وعند تقويم الاستعداد يجب ان يشترك كل من المتخصصين ومدرسي الفصول في عملية التقويم. وفي انواع الاستعدادات المختلفة نذكر الاستعداد اللغوي والاستعداد الميكانيكي والاستعداد الاكاديمي والاستعداد الموسيقي.

وللاستعدادات صفات معينة منها:

1- العمومية والخصوصية: اي ان هناك استعداداً عاماً واخر خاصاً، فالاستعداد العام يؤهل الفرد للنجاح في مهنة معينة (كالهندسة) والاستعداد الخاص يؤهل الفرد ليصبح مهندساً ميكانيكياً او معمارياً.

2- القوة او الضعف: الاستعدادات تستقل بعضها عن بعض وذلك بان يكون للفرد استعداد قوي للموسيقى واستعداد ضعيف للعمليات الحسابية.

3- التوزيع: تتوزع الاستعدادات بين الناس من حيث القوة والضعف للاستعداد الواحد وفق منحنى التوزيع الطبيعي، وغالبية الناس يتمركزون في الوسط من حيث مستوى الاستعدادات لديهم.

4- الاستعداد فطري او مكتسب: اي له اثر وراثي واخر بيئي فان كان لدى الفرد استعداد فطري موروث ولم يكن لديه الميل لتنمية هذا الاستعداد، فلا فائدة من وجوده. فالاستعدادات تظهر بوضوح في مرحلة الطفولة بل تكون اكثر وضوحاً في مرحلة المراهقة.

3- **الدوافع: (عدس وتوق : 1992: ص 184، وراجح : ص 73)** الدوافع حالة جسمية او نفسية تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي الى غاية معينة. ويعرف الدافع احياناً بأنه حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخف التوتر او يزول فيستعيد الفرد توازنه وتعرف الدوافع أيضاً بأنها المحركات التي تقف وراء سلوك الانسان والحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك، وهذه الاسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة من جهة أخرى وعندما يبعث دافع من الدوافع يشعر الفرد بشيء من الالحاح الى القيام ببعض الاعمال لاجل اشباع هذا الدافع. فعندما يشعر الفرد بالنعاس فإنه لا يستريح الا اذا نام. فالشعور بالنعاس دافع والنوم عبارة عن اشباع لهذا الدافع. والاصل في الدافع ان يكون كامناً حتى يجد الظروف مما يثيره او ينبهه. فالمثير او الدافع من حالة السكون الى حالة النشاط.

ويمتاز السلوك الناشيء عن الدافع بالنشاط والاستمرار والتنوع. وكلما كان الدافع قوياً ازداد النشاط. كما ان السلوك يظل مستمراً طالما لم يشبع الدافع. كذلك ينوع الفرد سلوكه واساليب نشاطه حتى دوافعه. والدوافع حالات لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها.

وتعد الدوافع من اهم العوامل التي تسهل عملية التعلم. فالتعليم الناجح هو التعليم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم. فاذا كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع فإن عملية التعلم تصبح اقوى واكثر حيوية. والتلميذ يتعلم بصورة افضل اذا استثارت دوافعه الداخلية نشاطه التعليمي. والناس سيتعلمون الاشياء التي تشبع حاجاتهم وتقربهم من أهدافهم.

والدوافع تمد السلوك بالطاقة وتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الاخر، كما انها تحدد الكيفية التي يستجيب بها لمواقف معينة، ويمكن تصنيف الدوافع تبعاً لمصدرها الى:

أ- **دوافع فطرية:** وهي الدوافع التي تنتقل عن طريق الوراثة كالجوع والعطش والجنس والنوم والامومة. وهذه الدوافع عامة بين البشر مهما اختلفت بيئاتهم واجناسهم، وهي تظهر مع الوليد منذ ولادته او في فترة مبكرة جداً. وتكون هذه الدوافع استجابة لحالة عضوية او

كيميائية في الجسم وتمتاز بثبوت اتجاهها حتى وان تغير السلوك الصادر عنها. وكل دافع من الدوافع الفطرية يتضمن ثلاث نواح هي : (ناصر : 1994: ص 101).

الناحية الفسيولوجية والناحية الشعورية والناحية النزعوية، ويظهر تأثير الدوافع الفطرية بصورة واضحة عند الاطفال والحيوانات، اما الكبار فان القيود الاجتماعية تفرض عليهم نوعاً من التعديل. وتسمى الدوافع الفطرية احياناً بالدوافع الاولية او الفسيولوجية.

ب- دوافع مكتسبة: وهي تلك التي يكتسبها الفرد عن طريق تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها كالدافع الى ممارسة هواية معينة او الدوافع الى اكتساب مهنة معنية.

ومن الدوافع المكتسبة ما هو شعوري اي يفطن الفرد الى وجوده كالرغبة في السفر الى بلد معين أو الميل الى مشاهدة الافلام السينمائية، ومنه ما هو لا شعوري لا يفطن الفرد الى وجوده كالدافع الذي يحمل الانسان الى نسيان موعد.

وقد يحدث صراع بينه وبين المجتمع فيضطر الى كبت هذه الدوافع في اللاشعور، وتكرار الكبت او الحرمان يؤدي الى تكوين العقد النفسية. وتصبح هذه العقد دوافع لا شعورية موجهة للسلوك. وتسمي الدوافع المكتسبة احياناً الثانوية او الاجتماعية.

4 - **القدرة:** القدرة هي كل ما يستطيع الفرد اداؤه في اللحظة الحاضرة من اعمال عقلية او حركية والقدرة اما ان تكون موروثة كالقدرة على المشي او بيئية مكتسبة كالقدرة على السباحة.

وهنا نرى الفرق واضحاً بين الاستعداد والقدرة، ويظهر ذلك من خلال تعريف كل منهما.

فالقدرة: هي مقدرة الفرد الفعلية على الاستعداد في اللحظة الحاضرة.

اما الاستعداد: فهو القدرة الكامنة لدى الفرد والتي تحتاج الى تدريب وتعلم لاظهارها .وبذا يظهر ان الاستعداد اسبق من القدرة حيث ان الاستعداد يبقى كامناً يحتاج الى من يظهره، ولكن القدرة موجودة وتظهر عند الحاجة.

أنواع القدرات:

1- القدرة اللفظية: وتتعلق بتكوين الكلمات وذكر كلمات معينة بطريقة سريعة او تكوين كلمة معينة من حروف معينة.

2- القدرة العددية: وتظهر باستخدام الارقام وباجراء العمليات الحسابية والتفكير الحسابي الذي يبني على فهم العلاقات بين الاعداد.

3- القدرة المكانية: وتظهر في تصور الاشياء بعد ان يتغير وضعها المكاني.

4- القدرة على التذكر: وتظهر في النشاط العقلي الذي يتطلب الربط بين كلمة واحدة او كلمة وعدد او ذكر اشكال معينة او حوادث معينة وربطها مع واقع معين.

5- القدرة على الاستدلال: وتظهر في النشاط العقلي الذي يتطلب اكتشاف القاعدة التي تربط بين مجموعة معينة من العناصر او الارقام او الحروف.

التعلم:

تعريف التعلم: للتعلم تعاريف كثيرة من اكثرها شيوعاً وقبولا انه:

« تغير في سلوك الفرد و تفكيره او شعوره » اي في السلوك او الخبرة » غير ان هذا التغير مشروط بشروط كثيرة : (راجح: مرجع سابق: ص 213).

1- فهو تغير ثابت يبدو اثره في نشاطات الفرد التالية بحيث يجعل الفرد يميل الى ان يعمل او يفكر او يشعر كما عمل او فكر او شعر من قبل.

2- غير ان هذا الثبات نسبي غيرمطلق. اذ قد ينسى الفرد شيئاً تعلمه، او يتحور ما تعلمه ويتحول في ضوء خبراته التالية.

3- ثم انه تغير ينجم عن مواجهة الفرد موقفاً جديداً، وقيام الفرد نفسه بنشاط يكسبه قدرة جديدة، اي بنشاط ينتج عن الممارسة والتدريب او الملاحظة او المحاكاة ... فكل تعلم نشاط ذاتي.

4- ويشترط الا يكون هذا التغير نتيجة للنضج الطبيعي الذي تحدده الوراثة، او نتيجة لظروف طارئة كالتعب او المرض او التخدير.

فالتعلم اذن هو « تغير ثابت نسبياً في السلوك او الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعي او ظروف عارضة.

شروط التعلم:

للتعلم شروط ثلاثة لا يتم بدونها:

1- وجود الفرد – انسانا كان ام حيواناً – امام موقف جديد او عقبة تعترض ارضاء دوافعه وحاجاته، اي امام مشكلة يتعين عليه حلها.

نأخذ امثلة على ذلك: قصيدة يريد حفظها، او مسألة يريد حلها، او لعبة يريد اتقانها. فإن كان الموقف مألوفاً استعان الفرد بالذاكرة او بسلوكه العادي ولم يكن هناك مجال للتعلم.

2- على هذا يتضمن التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم.

3- بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي يتيح له ان يتعلم.

صور التعلم: (راجع: المرجع السابق: ص 214).

للتعلم صور متعددة يمكن تصنيفها الى قسمين هما:

أ- التعلم من حيث هدفه - نتائج التعلم:

1- تعلم حركي يستهدف كسسب عادة او مهارة حركية، اي يغلب فيها النشاط الحركي، كعادة السباحة او الكتابة على الالة الكاتبة او سوق سيارة او العزف على آلة موسيقية.

2- تعلم معرفي يرمي الى اكتساب طائفة من المعلومات او المعاني والافكار.

3- تعلم لفظي يرمي الى كسب عادات يغلب فيها النشاط اللفظي كعادة النطق الصحيح في اثناء القراءة، او استظهار قصيدة من الشعر او قائمة من اعداد او الفاظ.

4- تعلم عقلي كتعلم حل المشكلات او استخدام الاسلوب العلمي في التفكير او كسب عادة الحكم الموضوعي على الاشياء.

5- تعفم اجتماعي وخلقي يؤدي الى كسب العادات الاجتماعية والخلقية المختلفة كالامانة والتسامح والتعاون واحترام القانون او المحافظة على المواعيد.

6- تعلم وجداني وانفعالي ينجم عنه اكتساب العواطف والاتجاهات دوافع جديدة او اعادة ضبط النفس.

ب- التعلم من حيث بساطته وتعقيده:

1- **تعلم بسيط:** يتم بطريقة آلية غير شعورية او بطريقة عارضة غير مقصودة، كخوف الطفل من الطبيب لانه اقترن بالالم، وتعلم لحن موسيقي من تكرار سماعه دون قصد الى حفظه، وكتعلم التليمذ الدقة والنظام من مدرسة في اثناء شرحه لدرس، او اكتسابه عادة الصدق أو الامانة عن طريق الايحاء او القدوة، ويدخل في نطاق هذا التعلم البسيط الذي لا يحتاج الى فهم او مجهود فكري كبير كحفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب دون محاولة لفهم مادتها..

2- **تعلم معقد:** هو ذلك التعلم المقصود الذي يتطلب فهماً ومجهوداً او اختيار عدة وسائل، او تدريباً طويلا سواء كان تعلماً حركياً او عقلياً، كتعلم لعب الشطرنج، او سوق سيارة، او التصويب الى هدف يتحرك بسرعة، او عادة النقد البناء.

طرق التعليم : (راجع : ص ص 275 – 285).

1- **طريقة النشاط الذاتي:** ان جلوس الطلاب واستماعهم الى ما يقوله المدرس، ثم تكرارهم ما تلقوه تكراراً سلبياً رتيبا، ليس من التعلم في شيء، فالمعلومات التي نلقنها لهم لا تعلمهم، انما الذي يعلمهم هو استجاباتهم الخاصة لهذه المعلومات، وذلك بالتفكير فيها او تطبيقها او تلخيصها، واقدر المعلمين لا يستطيع ان يمنح معلوماته ومهاراته لطلابه. وكل ما يستطيعه هو ان يحفزهم على التعليم ويوجههم في علمهم، فالنشاط الذاتي اذن ليس طريقة مفضلة من طرق التعلم، بل هو الطريقة الوحيدة للتعلم الحق، فالتعلم مجهود شخصي وبحث وتنقيب ومحاولات واخطاء، وليس المهم اذن ما يبذله المعلم في الشرح والايضاح، بل المهم ما يبذله الطالب من جهد في البحث والتفكير، لذا فكثيراً ما يتعلم الطالب من زملائه خارج المدرسة او عن طريق المراسلة او الانتساب خير مما يتعلمه في حلقات الدروس، لان هذه الطرق تثير من نشاطه الذاتي مالا يثيره المعلم.

ومبدأ النشاط الذاتي يصلح لجميع اشكال وصور التعلم، سواء كان تعلماً حركياً او معرفياً او خلقياً او اجتماعياً، فكما ان الانسان لا يستطيع ان يتعلم السباحة الا بالسباحة ولا يستطيع الكتابة على الآلة الكاتبة الا اذا قام هو نفسه باداء الحركات اللازمة لهذا العمل، ولا يستطيع التفكير الصحيح الا اذا فكر بنفسه عدة مرات واصاب واخطأ، وهذا ينطبق على اكتساب الاتجاهات النفسية والصفات الخلقية والاجتماعية.

2- **طريقة التسميع الذاتي:** يقصد به محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه او فهمه من مادة يحصلها وذلك في اثناء الحفظ او بعده بمدة معقولة، ولهذا التسميع اكثر من فائدة:

أ- فهو يبين له مقدار ما حصله ومقدار ما غاب عنه او صعب عليه فيزيده عناية وتكراراً.

ب- يدفع على بذل الجهد واليقظة، اذ ان ما يشعر به المتعلم من لذة الفوز او الم الخيبة يحملانه على اتقان التعلم.

جـ- التسميع الذاتي يثبت الاستجابات الصحيحة بفضل تكرارها، وهنا تجدر الاشارة انه لا يجب ان يبدأ الطالب بالتسميع الذاتي الا بعد ان تكون المادة قد فهمت واستوعبت الى حد معقول، وقد اشارت بعض البحوث إلى ان هذا التسميع قد يكون ضاراً ان لم تكن المادة قد فهمت فهماً كافياً.

ومن خير الطرق للتسميع الذاتي ان يحاول المتعلم الاجابة على اسئلة تتصل بالموضوع، او يقوم المتعلم بتلخيص ما تم حفظه او فهمه.

3- **التعلم الموزع والمكثف: Distribution of practice (1)**: ومما تجدرملاحظته، أنه في مجال المواضيع الأكاديمية، قد وجد أن الوقت المحدد للدراسة إذا جرى توزيعه على عدة جلسات قصيرة، فإنه يعطي نتائج أفضل من استفاده دفعة واحدة (أي أن يكون متصلاً)، ولكن على المرء أن يتوخى الحذر، فلا يطلق التعميم بأن التدريب الموزع أفضل من التدريب المكثف أو المتواصل في كل الحالات.

وقد ذكر اندرودز Underwoods الذي قضى عدداً من السنوات في دراسة أثر توزيع التدريب في حالة تعلم المواد اللغوية، يقول : بأن التدريب الموزع يزيد من فعالية التعلم فقط في الحالات التي يحصل فيها تداخل في أثناء فترة التعلم، وبمعنى آخر إذا كان الفرد يتعلم الآن قائمة من الكلمات، فإن تعلمه السابق لقائمة مماثلة يجب أن يظهرتداخلاً في التعلم الجديد قبل أن يصح لنا القول بأن التدريب الموزع في حالته يعطي نتيجة أفضل من التدريب المكثف، وعندما يزداد عن حد معين، فإن التدريب المكثف يصبح أفضل» (عدس وتوق: مرجع سابق: ص 135)، أما فيما يتصل بالمواقف العملية، فإن المتعلم المثقف يستطيع أن يتنبأ بكمية التداخل التي من الممكن أن تواجهه في حالة تعلم مادة جديدة، فمثلاً إذا كان عندنا قطعة شعرية نريد حفظها، وكانت طويلة، ومشابهة لقطعة سبق لنا أن تعلمناها فرننا نتوقع قسطاً كبيراً من التداخل، وعلينا ازاء ذلك أن نقارب بين مرات التدريب الموزع، ولكن إذا كان علينا أن نتعلم شيئاً جديداً وكانت درجة صعوبيته متوسطة، فإننا نتوقع حدوث تداخل قليل، ولا مانع في هذه الحالة أن نباعد بين فترات التمرين.

وكذلك دلت التجارب على أن التعلم الموزع على فترات أفضل بوجه عام من التعلم المركز في وقت واحد، ويصدف هذا المبدأ على استظهار الشعر والنثر وعلى اكتساب المهارات الحركية كما تتضح فائدته في تعلم الأعمال الصعبة أو الطويلة أكثر منه في اليسيرة أو القصيرة لذا فالتعلم الموزع أفضل من التعلم المركز للأسباب التالية:

أ- لأن التعلم المركز يؤدي إلى التعب والملل.

ب- لأنه قد اتضح أن فترات الراحة تعمل على تثبيت ما حصله الفرد، ذلك أن الاستجابات الخاطئة تنسى في العادة اسرع من الاستجابات الصحيحه.

جـ-أن ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه بعد انتهائها باهتمام وشغف أكبر.

4- **الارشاد في أثناء التعلم:** دلت الأبحاث والتجارب بأن التعلم المقترن بالإرشاد أفضل بكثير من التعلم بدونه، بل أن الرغبة في المتعلم قد لا تؤدي إلى الغرض المنشود منها من

دون إرشاد، ذلك أن المتعلم إذا ترك وشأنه فقد يتبع طرقاً عقيمة أو تحتاج إلى بذل كثير من الجهد والوقت.

وهنا يجب التذكير بأن الارشادات والتوجيهات الايجابية المفضلة المشجعة افضل من التعليمات والارشادات السلبية الاجمالية المثبطة، وكذلك يجب ان تكون التعليمات والارشادات دقيقة محددة، اي تشير بالتحديد الى ما يجب عمله، وان لا يعطي المرشد او المدرب توجيهات وارشادات كثيرة في وقت واحد، وان تكون التوجيهات بلغة سليمة وسهلة، مع عدم الاسراف في الارشاد لان ذلك يعطل ويعيق التعليم ولا يتيح للمتعلم فرصة كافية لاداء عمله بمجهوده الشخصي والافادة بنفسه من اخطائه.

ومن الشروط الاخرى التي يجب ان يتبعها المرشد او المعلم ، هو عدم تقديم التوجيهات والارشادات عندما يطلب منه المتعلم، وانما يقدمها عند الحاجة، وعلي المعلم ان يميز بين اظهار الاخطاء، او تصحيح الاخطاء، وعليه ان يشير الى الخطأ للمتعلم ثم يحثه على تصحيحه بنفسه.

5- **انتقال اثر التعلم:** دلت التجارب علي ان اكتساب معلومات اوعادات او مهارات معينة يؤثر في اكتساب معلومات او عادات او مهارات اخرى، وقد يكون هذا الاثر ايجابياً فيسهل التعلم السابق التعلم اللاحق اويكون سلبياً فيعطل التعلم السابق التعلم اللاحق ، وفي الحالة الاولى اننا بصدد انتقال ايجابي لاثر التدريب او انتقال اثر التدريب فقط، وفي الحالة الثانية تكون بصدد انتقال سلبي لاثرالتدريب.

ومن ابسط الأمثلة على الانتقال الايجابي ان معرفة اللغة الفرنسية تسهل تعلم اللغة الايطالية، وان تعلم الجبر يسهل تعلم التفاضل والتكامل وان تعلم التنس يساعد على تعلم كرة الطاولة، وان تدريب اليد اليمنى على اداء عمل معين يؤدي الى تحسن في اداء اليد اليسرى لهذا العمل نفسه.

ومن الامثلة على الانتقال السلبي ان معرفتك رقم التليفون الجديد لصديقك تتداخل مع الرقم القديم فتخلط بينهما.

6- **طريقة التكرار الواعي (اشباع الحفظ)** (عدس وتوق: ص 142): دلت التجارب على ان الاستمرار في تكرار ما تم تعلمه ادعى الى ثباته في الذهن وامان له من النسيان، كما دلت بعض التجارب على اننا ننسى حوالي (60٪) من المواد التي لم نشبع حفظها، ولاملاحظ اننا لا ننسى اسماءنا او جدول الضرب او اناشيد الطفولة لاننا أردنا تكرارها على حد الحفظ.

ولو اعتاد الطلاب ان يراجعوا ما سبق لهم تحصيله بين ان واخر وان يتجاوز به حد الحفظ بالتفكير المتواصل فيه، ومناقشته، او بتطبيقه وربطه بمواد جديدة او ربطه بالحياة، او الاجابة على اسئلة تتصل به، او اعادة ما فهموه بلغتهم الخاصة لضمنوا بذلك من نسيانه.

7- **الطريقة الكلية والطريقة الجزئية Whole and part learning**: دلت التجارب على ان الطريقة الكلية افضل من الطريقة الجزئية حين لا تكون المادة طويلة اوصعبة، وحين تكون لها وحدة طبيعية او تسلسل منطقي، وتبدو قيمة الطريقة الكلية بوجه خاص لدى الكبار والاذكياء، وذلك يتمتعون به من قدرة على ادراك العلاقات المهمة بين المعاني واستيعاب المادة كوحدة واحدة.

اما اذا كانت المادة مسرفة في الطول او في الصعوبة فيحسن تقسيمها الى اجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية، تدرس كل وحدة على حدة.

وهنا لا بد من الاشارة الى ان ما ذكر من طرق للتعليم تختلف من شخص لاخر، ومن مادة لاخرى، فبعض المواد الدراسية تحتاج الى طرق معينة، وبعضها يحتاج الى جهد اكثر ووقت اطول، بذلك يتفاوت الطلاب فيما بينهم في استجابتهم لهذه الطرق نظرا لمدى قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

العوامل المساعدة على التعلم:

هناك عدة طرق (عوامل) تساعد على عملية التعلم، ومن هذه العوامل:

1- **عامل التكرار**: اي ان المتعلم اذا ما كرر عملاً معيناً، فان هذه العملية التكرارية تسهل عملية التعلم، وتكرر شيء ما عدة مرات يكسبه نوعا من الثبات والكمال ويستطيع المتعلم تصحيح الاخطاء ان وجدت، وكثيراً ما يفيد التكرار في تعلم تعض المهارات والاعمال اليدوية.

2- **عامل الدقة**: نتيجة للتكرار ومن ثم الحفظ، تكتسب عملية التعلم الدقة والوضوح وعندما يتعلم الفرد الدقة، فانه بذلك يتمكن من السيطرة على اسلوب التعلم، فاذا كان الفرد دقيقاً في تعلم شيء ما، فان هذه الدقة تجعل الانسان يحفظ مم تعلمه اكثر، وتجعل احكامه في ذلك الموضوع اقرب الى الصواب.

3- **عامل الاولوية**: ويعني ذلك ان الآثار الاولى تتركها عملية التعلم والناتجة عنها تترك اثارا اكثر فعالية من العوامل التي تأتي بعدها، لذلك يهتم المربون بالاستجابات الاولى الصحيحة في عملية التعلم، لانها تبقى ثابتة مع الفرد المتعلم، وتستمر معه لفترة طويلة.

4- **عامل التنظيم**: وهي عملية كشف علاقات بين الاشياء المتعلمة وتنمية هذه العلاقات او كشف صلة بين شيئين او اكثر،على ان فاعلية التعلم تزداد كلما كان هناك علاقة اكثر بين الاشياء التي يرغب المعلم في تعليمها، سواء كانت علاقة تتعلق بالجنس، او النوع، او الوزن، او الحرف الاول، او الحرف الاخير، او الشكل الخارجي، او المكونات او المعاني.

5- **عامل الحداثة**: ان الافعال او الاشياء الحديثة يتعلمها الفرد ويميل اليها، وخاصة اذا كانت وثيقة الاتصال بخبرات المتعلم وممارساته اليومية، والحداثة تدل على وجود رغبة الانسان في التعلم المستمر، وما دامت عملية التعلم عملية تنمية، وهي بالتالي مستمرة ومتغيرة ومتجددة ومتطورة، فالتعلم الحديث منها اقرب الى الاسترجاع والاستعمال.» (ناصر:1989: ص 123-124).

نظريات التعلم : (راجح: مرجع سابق: ص 216-217) :ان الصور المختلفة للتعلم التي عرضناها منذ قليل صور يصاحب بعضها بعضا، ويتداخل بعضها في بعض، ويؤثر بعضها في بعض، فهل هي انواع يختلف بعضها عن بعض اختلافا جوهريا بحيث يجب تفسير كل واحدة منها بنظرية خاصة، ام انها يمكن ان ترد جميعها الى نظرية واحدة مشتركة؟ لقد ادى اختلاف العلماء في تفسير ظاهرة التعلم الى ظهور نظريات مختلفة للتعلم، ومهما يكن امر هذا الاختلاف فكل نظرية تستهدف الكشف عن كيفية حدوث التعلم، وصوغ القوانين التي تهيمن على عملية التعلم.

ومما يجدر ذكره ان دراسة التعلم يشترك فيها اكثر من فرع من فروع علم النفس.

فعلم النفس العام يقصر اهتمامه على دراسة موضوع الحفظ والتذكر. واكتساب المهارات الحركية، وحل بعض المشكلات وتعلم المادة الدراسية. وعلم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة اكتساب الاتجاهات النفسية والعقائد والقيم والاخلاق والعادات الاجتماعية. وعلم النفس التربوي يهتم بدراسة سيكولوجية التعلم في صلتها بالمعلم والمتعلم، كما يعنى بطرق تعلم بعض المواد الدراسية. وهو لا يقف، كما قلنا، عند تطبيق المبادىء والنتائج التي يصل اليها علم النفس العام والاجتماعي بل يصوغ بنفسه ولنفسه المبادىء اللازمة للبحث في مشكلات التربية والتعليم.

اما نظريات التعلم فيمكن تصنيفها بوجه عام الى صنفين:

1- **النظرية الترابطية**: وهي نرى ان عملية التعلم تلخص في عقد او تقوية روابط بين مثيرات واستجابات، ويندرج في هذا الصنف نظريات التعلم الشرطي بمختلف انواعها، ونظرية المحاولات والاخطاء للعالم الامريكي «ثورندايك».

2- **نظرية الجشتالت**: وهي ترى ان عملية التعلم فهم وتنظيم واستبصار قبل كل شيء.

1- **نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ**. (الاختيار والربط عند ثورنديك): صاحب هذه النظرية هو ثورنديك (1874-1949)، وهو من ابرز علماء النفس الذين يمثلون الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم، وقد تبنى المنهج العلمي في تفسير السلوك بوجه عام والتعلم بصفة خاصة.

فسر ثورنديك التعلم على اساس حدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ، ويرى ان اكثر اشكال التعلم تميزا عند الانسان والحيوان وعلى حد سواء هو التعلم بالمحاولة والخطأ او التعلم بالاختيار والربط، ويتضح هذا النوع من التعلم عندما يواجه المتعلم وضعا مشكلا يجب حله او التغلب عليه للوصول الى الهدف.

فالكائن الحي يستجيب للمثيرات التي تبرز في موقف ما، وبعض استجاباته يكون خاطئا وبعضها يكون صحيحا، ويؤدي تكرار الاستجابة بصورة متدرجة الى تناقص الاستجابات الخاطئة وزيادة حالات ظهور الاستجابات الصحيحة الاكثر تناسباً مع المثير، وبمعنى آخر يحصل ربط او يقوى الارتباط بين الاستجابات الناجحة ومثيلاتها شيئاً فشيئاً بحيث تصبح الاستجابات الناجحة هي أكثر الاستجابات ظهورا عندما يقع المتعلم تحت تأثير مثيرات هذه الاستجابات في مرات قادمة.

فالتعلم من وجهة نظر ثورنديك اذن هو تغير آلي في السلوك، ولكنه يقود تدريجياً الى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة، اي الى نسبة تكرار اعلى للمحاولات الناجحة، التي تؤدي الى اثر مشبع.

وقد ركز ثورنديك على التعلم القائم على الاداء، لانه اكثر فاعلية في النمو التربوي للفرد من التعلم على الالقاء، هذا بالاضافة الى ضرورة التدرج في التعلم من السهل الى الصعب ومن الوحدات البسيطة الى الاكثر تعقيداً، واعطاء الفرص الكافية للمتعلم لممارسة المحاولة والخطأ لكي يتمكن من تحقيق التعلم الذي تكون اثره واضحة بالنسبة الى الاسس والقوانين التي تقوم على النظرية في تعلم المهارات وخاصة المهارات الحركية، مع عدم اغفال اثر الجزاء المتمثل في قانون الاثر في تحقيق سرعة المتعلم وفاعليته.

ويمكن توضيح نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ، بالتجربة التالية : (بلقيس ومرعي: 1984: ص 142-144).

قطة جائعة موضوعه في قفص لها قفل آلي عبارة عن سقاطة على شكل حاجز، وخارج العلبة

سمكة شهية ستحاول القطة الخروج من القفص ولكن القطة لا تعرف كيف تخرج، تقفز وتموء وتتجول بطريقة عشوائية، تقوم بحركات عشوائية معينة، تتحرك على اثر ذلك السقاطة فينفتح القفص، وتخرج القطة مسرعة لتلتهم السمكة، ان الوقت الذي امضته القطة حتى تفتح القفص كان طويلاً نسبياً، الان توضع القطة في القفص مرة اخري، وتحاول الخروج كما في المرة الاولى وتنجح في فتح القفص، ولكن الوقت الذي بذلته هذه المرة كان اقصر من المرة الاولى.

وقد كررت التجربة عدة مرات، وفي النهاية صارت القطة تفتح القفص بتحريك السقاطة، بمجرد ان توضع داخله، ان الوقت كان يتناقص مع تكرار المحاولة، وان كان هذا التناقص يتم بصور بطيئة وغير قياسية.

وهنا يمكن القول ان نظرية ثورانديك في التعلم هي نظرية سلوكية وتقوم على م–س (مثير يؤدي الى استجابة).

فالمثير في التجربة هو وجود عائق يمنع القطة من الخروج من القفص للحصول على الطعام والاستجابة، مجموعة استجابات عشوائية قامت بها القطة مثل العض، والقفز والتحرك، والخروج من القفص والتعزيز، فهو الطعام الذي تحصل عليه القطة بعد الوصول الى حل.

2- **نظرية التعليم الشرطي عند بافلوف:** (الاشراط الكلاسيكي) (عاقل: 1981: ص 171): من المعروف ان المطر لا يثير الخوف في نفس الطفل الصغير، لكن الرعد يثيره، على ان ارتباط المطر بالرعد يجعل المطر مخيفاً، والطفل الذي يذهب لزيارة الطبيب لاول مرة تجده فرحاً لا يخشى مد ذراعه للطبيب حتى اذا وخزته الابرة صاح وانسحب، وفي المرات القادمة تراه يصرخ وينسحب لمجرد رؤيته الطبيب،بل لمجرد ذكر اسمه.

ان موقف الطفل من المطر المقرون بالرعد هو تعلم، لكنه تعلم بسيط سلبي، وكذلك موقف الطفل الصغير من ابرة الطبيب او الطبيب نفسه هو تعلم سلبي غير مقصود، ويمكن القول ان هذا التعلم البسيط السلبي غير المقصود يعمل على تحوير مثيرات الدوافع الفطرية، وهذا ما يسمى التعلم الشرطي او «الاشتراط».

وملخص نظرية الاشراط: ارتباط مثير طبيعي صناعي جديد – اي غير طبيعي – يخلع على المثير الصناعي قوة المثير الطبيعي، فاذا به (المثير الصناعي) اصبح قادراً على اثارة السلوك، ويمكن تبين المثير الطبيعي والمثير الصناعي من خلال المثالين السابقين.

فالرعد في المثال الاول مثير طبيعي للخوف، لكن المطر في نفس المثال مثير صناعي، وفي

المثال الثاني وخز الابرة مثير طبيعي، ورؤية الطبيب او رؤية الابرة مثيرصناعي له قوة تأثير المثير الطبيعي.

ومثال ثالث لتوضيح مفهوم الاستجابة الشرطية (او ما يطلق عليها احيانا المنعكسات الشرطية) . اذا ما تم تسليط ضوء قوي على عين انسان، فان حدقة العين تضيق، وفي حالة كون الضوء قليلا فان حدقة العين تتسع، فضيق حدقة العين واتساعها في المثال تعتبر فعلاً منعكساً طبيعياً، ولكن افتراض ان صوت جرس كان يلازم عملية تسليط الضوء على عين الانسان، (يمكن ان نطلق على صوت الجرس المقترن بتسليط الضوء بالاقتران الشرطي) فان حدقة العين تتسع وتضيق نظراً لسماع الانسان صوت الجرس، وقد اجريت تجربة اقترن فيها صوت الجرس بضوء متغير الشدة، وبعد تكرار هذا الاقتران حوالي 400 مرة « تعلم » انسان العين ان يتسع او يضيق عند سماع الصوت وحده، اي اصبح الصوت وهو مثير غير طبيعي وغير فعال يحدث ما يحدثه المثير الطبيعي وهو الضوء.

ويمكن هنا ان نضع خاصتين للاستجابة الشرطية هما:

1- ليست هناك علاقة منطقية بين الاستجابة الشرطية وبين المثير الشرطي، وتوضيح ذلك : انه لا توجد علاقة منطقية بين سماع صوت وضيق حدقة العين.

2- ان الاستجابة الشرطية لا تحدث نتيجة تذكر او تفكير، بل هي استجابة غير شعورية، فالانسان يستجيب للمثير 5x5 بقوله 25 دون حاجة الى ان يتذكر خبرات الطفولة التي تعلم فيها هذا الاستجابة.

ويمكن اضافة سمة ثالثة وهي : ان الاستجابة الشرطية لا تخضع لاية عوامل وراثية او عوامل خاصة بالكائن الحي نفسه، وهذه الاستجابة الشرطية تخضع للفعل المنعكس الطبيعي، اي حتى تكون منعكس شرطي يجب ان يكون هناك منعكس طبيعي.

3- نظرية الجشتالت (النظرية الكلية) : (هشام عليان وآخرون : ص 99)

يعتبر ماكس فيبر تايمر (1880-1943) مؤسس نظرية الجشتالت، انضم اليه فيما بعد كل من كوهلر (1887-1967)، وكوفكا (1891 -1947) وقد نشأت نظرية الجشتالت في المانيا، وانتقلت الى امريكا (الولايات المتحدة الامريكية) في العشرينات من هذا القرن على يد كوفكا وكوهلر.

ان اصحاب هذه النظرية يرون ان السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل، وان سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظم المجال الذي يوجد فيه هذا الفرد، وهم بذلك

يختلفون عن اصحاب النظريات السلوكية الشرطية الذين يرون ان السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات تسمى الاستعدادات الاولية، وان هذه الاستجابات الاولية ترتبط بمثيرات محددة.

ان الامر المحوري في نظرية الجشتالت هو (الادراك)، والادراك كما هو مألوف في الحياة يكون اجمالياً اولا ثم يتدرج الى التفاصيل، وبمعنى آخر لا نفهم التفاصيل الا في اطار الكل فمنه تأخذ معناه، ومن ترابطها بشكل او بآخر في الكل الذي هي اجزاء فيه يكون لهذه الاجزاء تأثيرها.

والتعلم عند الجشتالت هو استبصار في الكل (الاستبصار تم فجأة او بشكل حاسم في لحظة واحدة وليس بصورة متدرجة)، وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين اجزائه، بحيث يصبح لها معنى وليس مجرد اشتراطات واستجابات بين مثيرات واستجابات والتعلم من وجهة نظرهم عملية حيوية تقوم على اعادة تنظيم المواقف، وليس عملية آلية تقوم على التكرار، او تقوى بالتعزيز كما يرى الربطيون، ولذلك يكتسب المتعلم بتعلمه خبرة يصعب نسيانها، ويمكن ان يعممها ويستثمرها في كل المواقف المتشابهة.

ان التعلم عند الجشتالت اقرب في اساسه الى التعلم عند الانسان منه عند الحيوان، مما يجعل استثمار افكارهم في المجالات التربوية واسع جداً، ومن ذلك:

1- ان تعلم الرياضيات الحديثة في الوقت الحالي له منطلقات جشتالتية من حيث انه يعتمد على الاستبصار واعادة التنظيم للمواقف، من اجل ادراك العلاقات التي هي الاساس في الرياضيات.
2- ان اهتمام التربويين بتعلم القراءة بالطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية القائمة على الانتقال من الحرف الي الكلمة فالجملة مستمدة من افكار الجشتالت.
3- ان التركيز على تعلم المعاني والمفاهيم بدلا من تعلم الوقائع المفردة هو احد اشكال التعلم التي يمكن ان تلقى تشجيعاً كبيراً من جماعة الجشتالت.
4- ان جماعة الجشتالت قد تنبهوا الى اهمية مدخلات المتعلمين في عملية التعلم، فالخبرات الماضية يمكن ان تعطي الفة بعناصر المواقف التعليمية او بالعلاقات التي يمكن ان تنظم هذه العناصر حيث يكون هناك خبرات نافعة لدى المتعلم.
5- ان جماعة الجشتالت قللوا من قيمة التكرار في حياة المتعلم، فالاستبصار في رايهم لا يحدث نتيجة التكرار، وانما من خلال التدريب نتيجة لتوافر فرص لالقاء الاضواء على جوانب الموقف بما يكفل ادراك العلاقات القائمة فيه.

4- **نظرية التعلم بتداعي الافكار**: (ابو حطب وآمال صادق: 1980: ص 165). وتدور هذه النظرية حول ان ما يكتسبه الفرد المتعلم من علم جديد يندمج على الغالب في تعلمه

القديم، فيتكون من العلم القديم والعلم الجديد خبرات علمية موحدة، والخبرات والانشطة والاشياء عادة تتداعى اذا كان بينها شيء من الترابط او التقارب او الالفة كتقارب الابرة و الخيط او كان بينها تتابع الليل والنهار او اذا كان بينها تماثل كتماثل الابرة والدبوس او كان بينها تخالف كتخالف النعومة والخشونة، الصدق والكذب، السلم والحرب،الجو البارد والجو الحار.... وهكذا.

ما تقدم من عرض لبعض نظريات التعلم يجعلنا نطرح التساؤل التالي:

اي هذه النظريات اصلح وانسب للتعلم والاجابة على هذا السؤال ستكون بسيطة اذا علمنا ان تعلم ما تحتاج الى متطلبات تختلف عن متطلبات تعلم آخر، فهناك تعلم يحتاج الى نظرية المحاولة والخطأ وتعلم آخر يحتاج الى الطريقة الكلية وتعلم يحتاج الى مثير واستجابة ولكن على الرغم من الاختلاف على اتباع اي من هذه النظريات او ترجيح واحدة منها على الاخرى فانه من الواضح انه يمكن الاخذ من بعضها ويمكن الاستفادة من هذه النظريات في مجال التربية والتعليم.

بعض اعلام الفكر في الاسس النفسية للتربية : (نازلي صالح وأحمد ياسين : مرجع سابق: ص 61–68) اسهم الكثير من العلماء في تطوير التعليم وتربية النشء عن طريق ابحاثهم ودراساتهم النفسية، وسنعرض هنا بعض امثلة من الجهود المختلفة ومدارس ذات اتجاهات في مجالات متنوعة من علم النفس، ونظريات في نواحي عديدة توضح فضلهم على الانسانية جمعاء وعلى التربية بصفة اكيدة وعلى علم النفس بصفة خاصة. وهذا اعتراف بجميل وجهود العلماء التي لا تفيد شخصاً بذاته او مجتمعا خاصاً. انما الفائدة تعم العالم كله والافراد كلهم والمجتمعات كلها، ولتكون هاديا للباحثين حالياً للاستفادة من خبرات السابقين واضافة خبرات جديدة تمهيداً لتسليمها للباحثين في اجيال قادمة ومن امثلة هؤلاء العلماء فرويد وبياجيه وسكينر.

1- فرويد (1856–1939) ولد فرويد عام 1856 في فرايبورخ Freoburg بموراڤيا –via Moura في النمسا وكان من عائلة متوسطة الحال، وانتقلت اسرته الى فينا عام 1860. وكان متفوقا في مرحلة التعليم الثانوي والتحق بكلية الطب في جامعة فينا سنة 1873 وحصل على الدكتوراة في الطب عام 1881، واتجه الى الطب الباطني والعصبي سنة 1884 وفي سنة 1885 تتلمذ في فرنسا على يد شاركوت طبيب الاعصاب حيث جذبه حب الاشتغال بأمر الهيستيريا كمدخل لامراض المخ، ونشر مؤلفات عن الامراض المخية لدى الاطفال؛ وفي سنة 1886 استقر في فينا واتجه الى التنويم المغناطيسي وايحائه وتطبيقاته على يد برنهايم وليبول في مدينة نانسي، وفي سنة 1893 نشر مؤلفه الاول « العملية النفسية للظواهر الهيستيرية» وفي سنة 1895 نشر بالاشتراك مع برويز مؤلفه

«الدراسات في الهيستيريا» وتبع ذلك بكتب اخرى مثل «اللغة والفكر عند الطفل، « كيف يفكر الطفل ويتكلم وخصائص تفكيره».

وهو اول من عالج مشكلة انحراف سلوك الانسان، وكان يظن ان الشذوذ في التصرفات ناتج عن اصابة المخ، لان المخ ينتهي بالمجموع العصبي في الجسم، ولكن نتيجة تشريح المخ عند المنحرفين لم تظهر مرضاً عضوياً .

فأخذ يفكر حتى وضع نظريته في ان الانسان لا يعيش بعقله الظاهر فقط وانما هناك دافعة خفية لا يشعر بها الانسان وهي العقل الباطن او اللاشعور، وان الانسان في حياته تتصارع رغباته فهو في نزاع دائم مع قوانين الحياة، والصراع بين الرغبات الغريزية الطبيعية وقوانين المجتمع دائم فيحدث كبت في ناحية من النواحي فتتصارع الرغبتان وتكبت احداهما ولكنها لا تموت بل تظل في حالة سكون، وفي حالة ثورة وترقب للفرص للظهور باي شكل من الاشكال حتى ولو كانت بصورة انحراف، ولك ظرف متشابه يتعرض له الانسان تتدخل هذه القوة بحكم وجود ثورة داخلية (عقدة نفسية) اي مجموعة افكار ورغبات لها صبغة انفعالية شديدة كبتت في العقل الباطن ومن شدة الانفعال ينسى الانسان الاسباب ولكن تترك الحالة اثراً في النفس.

فكر فرويد في علاج ذلك اولا بالتنويم المغناطيسي مع شاركوت الفرنسي كما ذكرنا سابقاً، وكان شاوكوت اشهر منوم مغناطيسي في ذلك الوقت. ووجد ان الشخص الذي ينام بهذا الاسلوب يذكر اشياء لا يتذكرها عندما يستيقظ. فاستنتج فرويد ان هذه الاشياء التي يذكرها هي الاشياء المكتوبة فيتتبعها في تاريخ حياة المريض الماضية. ولكن التنويم المغناطيسي لم ينجح مع كل شخص جرب عليه فرويد.

ثم فكر فرويد في الاستفادة من الاحلام لانها تنطلق وقت النوم، وهو وقت حرية العقل وغياب الرقابة الشعورية والاحلام لا تفسر على شكل الرؤية لانها تخرج في صورة رمزية معناها غير صريح وكان يبحث المعنى الخفي . وقد وجد فرويد في ذلك وسيلة للتنفيس عن المريض.

عرض فرويد كدوجال في تمييزه انفعالات لكل غريزة فقد اعتبر فرويد الطاقة الانفعالية وحدة وهي المسؤولة عن جميع انواع السلوك وان هذه الطاقة متجهة نحو الغايات الاساسية للحياة. واهم شيء عند الفرد وهو المحافظة على الحياة وعلى النوع. والصورة الانفعالية عند فرويد تشتق من المحافظة على النفس والحياة والنوع.

ومن اهم ما يميز سيكولوجية فرويد نتائج الصراع النفسي عندما تكون هناك رغبتان متعارضتان، وقد اصبح لنتائج فرويد ودراساته في هذا الموضوع مكانة كبيرة في تفسير سلوك الانسان.

لم يتعرض فرويد تفريبا للتعليم، وقد كان ما تعرض له عن التعليم قليلاً جدا الا ان الثابت ان افكاره والمدارس التي تبعته، كان لهما تأثير قوي على العملية التعليمية والنظرة الى الطفل وتربيته. وظهور التحليل النفسي احدث تغيرات كثيرة في تعليم الاطفال خصوصاً في مرحلة الحضانة. وكذلك اثر التحليل النفسي حين وجه النظر الى ان التعليم الذي له اثر ايجابي لا يحدث الا عن طريق الممارسة الفعلية للمتعلم واستغلال اقصى طاقاته. وان ما يحدث من مشكلات مثل الفوضى وعدم التركيز والرسوب والتخلف الدراسي وعدم القدرة على الحفظ، كل ذلك نتيجة طرق التدريس التي لا تعتمد على ايجابية التلميذ واشتراكه اشتراكاً فعليا في مواجهة المشكلات وحلها.

2- **بياجيه** (1896): ولد جان بياجيه سنة 1896 وهو سويسوي الجنسية واغلب دراساته عن الطفل وتفكيره ولغته. وتزامل في هذه الدراسات مع مدام مونتسوري واجري الكثير من الابحاث والتجارب وبلغبت شهرته غايتها سنة 1970.

وكانت لملاحظاته وكتاباته هو ومونتسوري عن سلوك الطفل وتفكيره آثاره بالغة بين المشتغلين بعلم النفس وبالتربية والتعليم واخراج قوانين ومبادىء لسلوك الطفل وتفكيره ومنها كون بياجيه فلسفة جديدة عن المعرفة.

وقد عين في اوائل حياته الوظيفية استاذاً لعم النفس في جامعة جنوا وكذلك وكيلا لمعهد روسو الذي كان ملحقاً بالجامعة.

ودرس بياجيه علم الاحياء ونال الدكتوراة فيها من جامعة لوزان ولذلك فان اتجاهه جعله متأثرا بهذه الدراسة، فرأى ان النمو العقلي امتداداً للنمو البيولوجي وان ظواهر النمو والسلوك عند الاغلبية اكثر من الظواهر في الفروق الفردية ولم ينكر بياجيه الفروق الفردية ولكنه كان يرى توضيح الكيان العقلي للفرد سينطبق على المجموع ولفهم الفروق الفردية بين الافراد يجب ان تفهم النمو السوي.

بدأ بياجيه اهتمامه بالاطفال في وقت مبكر عندما علم في السوربون مع تيودور سيمون المشترك في تأليف اختبارات بيئية - سيمون.

وكان بياجيه شديد التعاطف مع الطفل وكان يعتقد ان دراسة الطفل وسيلة الى الغاية وليست غاية في حد ذاتها ولذلك فهو يهتمبدراسة الاطفال للتوصل الى المعرفة وكان يعتقد ان هناك اختلافا بين حياة الجسم وحياة العقل.

ولم يكن بياجيه اصلاً يهتم بالتربية او يدعي العمق في معرفتها انما كان يكتب فيها او يتعرض لها عندما تتعرض له صدفة في ابحاثه ودراساته وكان اهتمامه في ميدان المنطق والمعرفة، اما سيكولوجية الطفل وتربيته فكانت ثانوية الاهتمام بالنسبة له.

وكان اهتمام بياجيه نظريا اكثر منه عملياً وتجريبياً، وكان وسطا بين الذين ينادون بأن الخبرة هي اساس المعرفة وبين الذين ينادون بأن العقل يحتوي على عناصر المعرفة، فكان يري ان النمو العقلي امتداد للنمو الجسمي، وبتطوير هذه الفكرة يعتبر انه اسهم في نظرية التفاعل بين البيئة والوراثة، فالبيئة تقدم الغذاء للتكوين العقلي والبيئة المهيأة تربويا سليما يمكنها ان تمد الطفل بأمثل غذاء لنموه العقلي، وعلى العقل ان يكيف ويشكل نفسه حسب البيئة التي يتواجد فيها ويكون عادات واتجاهات وقيم ومفاهيم مما تتطلبه البيئة التي يعيش فيها المتعلم، وعلى ذلك فإن بياجيه يرى ان يؤخذ في الاعتبار دائماً الدور الذي تلعبه البيئة في تكوين المحتوى العقلي للطفل.

وقد اثبت بياجيه بالتجربة ان الاطفال يستطيعون استخدام اي مثيرات موجودة لنموهم العقلي كما يستخدم الاطفال في اي مكان مختلف المواد الغذائية لنموهم الجسمي. ويعتبر بياجيه ومونتسوري هما اللذان حلا مشكلة الوراثة والبيئة للعالم. كما ان من وجهة نظر بياجيه هناك اختلاف بين الراشد والطفل في القدرة العقلية والتعليم، وفسر ذلك بأن الراشد عمره الزمني اكبر فمرت عليه فرص كثيرة ووقت طويل، فزادت استفادته من الخبرات، ثم ان حاجات الطفل وقدراته تختلف عن حاجات الراشد. ووفق علم النفس التجريبي فإن القدرة تتحدد بالتعلم اما وفق علم نفس النمو فأن التعلم يتحدد بالقدرة، وحيث ان العقل يمر في اطوار من الطفولة الى الرشد، فإن القدرة العقلية تضع حدود التعلم للطفل.

وكان بياجيه يرى ان الطفل لا تتغير قدرته على التعلم حيث ان القدرة هي التي تحدد مدى التعلم. وكان يرى ان العلماء ينبغي الا ينشغلوا بالبحث عن وسائل وكيفية تنظيم داخلية للطفل وشخصيته، انما عليهم ان يبحثوا عما يقدم لنمو الطفل العقلي من غذاء وان يتعلم الاطفال كيف يتعلمون.

وفي سنة 1924 نشر في باريس او كتاب له بعنوان « العقل والتفكيرعند الاطفال» ثم انتج الكثير من المؤلفات مثل « حق الانسان في التربية والتعليم في العالم الحاضر».

وكان لبياجيه اثر على التربية، فقد ساعد المعلم على اداء مهمته حين اظهر له ان المفاهيم المختلفة تتطور طبيعيا ونتيجة لتطبيقها يمكن للمدرس ان يحور طرق التدريس بحيث تكون طبيعية، كما اعطى للمدرسين توجيهاً عن دراسة الطفولة، وقد ساعد ذلك التربية حيث اصبحت عملية التعليم الان لها طرق للتدريس ومعرفة بموعد ومكان واسلوب تدريس الموضوعات والمواد، وهو اول عالم نفس درس بالتفصيل تطور التكوين الذهني وعلاقته بمشكلة التعلم عند الاطفال ووجه الى اهمية ان يواجه الطفل المشكلة في عملية التعلم، مع مساعدته وتوجيهه لاكتساب الخبرة من هذا الموقف، فيتشجع المتعلم ويربط خبرته الجديدة بخبرته السابقة، وبذلك فإن بياجيه حدد طريقته التي تعتبر طريقة تعليمية علاجية للمتعلم.

الفصل الخامس

الاصول الفلسفية للتربية

الطبيعة الانسانية

الفلسفة المثالية

الفلسفة الواقعية

الفلسفة البراجماتية

الفلسفة الاسلامية

الاصول الفلسفية للتربية

الأصول الفلسفية للتربية: لا يمكننا فهم أي نظام تعليمي فهماً صحيحاً من غير فهمنا للأصول (الأسس) الفلسفية، أو النظرية التي توجهه وتحكم مساره، وكذلك لا يمكننا فهم الأصول الفلسفية للتربية دون الإحاطة بوجهات نظر الفلاسفة والمفكرين والمربين حول بعض القضايا التي تتعلق بالإنسان والمعرفة ومصادرها واهدافها.

ومنذ القدم، والعلاقة بين الفكر الفلسفي والفكر التربوي، علاقة وطيدة، ويمكن القول أن الفكر التربوي فلسفة قبل أن يكون أي شيء آخر، « والتربية والفلسفة تشتركان في الموضوع وتختلفان في الوسائل» (الجبار: ص 37)، وهذا ليس بغريب فالنظرة إلى الإنسان والكون والحياة بفكر فلسفي هي التي مهدت السبيل إلى النظرة إلى هذا كله بفكر تربوي، ومن ثم كان لكل فلسفة نظرية فكرها التربوي الذي سيطر على العملية التربوية في فترة ما من عمر الزمان، وربما استمر تأثير بعضها حتى يومنا هذا» (مجاور:1989:ص 51).

فالتربية والفلسفة في علاقة تفاعل مستمرة، حيث أن الفلسفة بحاجة الى التربية كي تؤكد دورها كوسيلة تقوم بترجمة ذلك في شكل عمل تربوي، والتربية في عملها لا يمكنها السير إلى أهداف محددة والتي يتم وصفها وفق أسس فلسفية تستند على اتجاه محدد واضح.

والفلسفة تعتبر الحانب النظري العلمي، والتربية الجانب العملي التطبيقي، وبينهما علاقة جدلية تتفاعلان من خلالها ليخرج بعد ذلك الحد الثالث حاملاً صفاتهما وحاملاً صفات جديدة، ذلك الحد هو فلسفة التربية، وقد ذكر (ديوي) : « أن الفلسفة هي نظرية التربية كنشاط مقصود» (ديوي:1954:ص 384).

وإذا كانت العلاقة هكذا بين الفكر والفلسفة والفكر التربوي، فلا بد من إشارة إلى الفلسفات ذات الأثر في الفكر التربوي من خلال إلقاء الضوء على مفهوم الإنسان وطبيعته حيث لا يستطيع التربويون نقد المثل العليا التربوية أو سياسات التربية، او افتراض مثل عليا لسياسات توبوية جديدة ما لم يأخذوا في الاعتبار تلك المشكلات الفلسفية العامة، كطبيعة الحياة والطبيعة الإنسانية التي ينبغي أن تؤدي إليها التربية، وبناء على ما سبق فإن فهمنا لطبيعة العملية التربوية لا يكتمل بدون تصور سليم لمفهوم الطبيعة الانسانية، ذلك أن وراء كل مفهوم تربوي أو فعل تربوي تصور معين للطبيعة الإنسانية، حيث أن معاملة المربي تختلف باختلاف معرفته ووعيه بطبيعة من يربيه.

وكان لظهور أنماط مختلفة من التفكير الفلسفي أن نشأت وجهات نظر مختلفة في فهم الواقع وطبيعته، وفي فهم الحقيقة والمعرفة، والعقل ودوره والتعليل واهميته، والطبيعة الانسانية وتكوينها، وكان لكل هذه التيارات الفلسفية والفكرية آثارها على التربية والمجتمع والمدرسة، وسيكون التركيز على تحليل وجهات نظر الفلاسفة والمفكرين والمربين للطبيعة الإنسانية، وانعكاس وجهات نظرهم على العملية التربوية» (بركات: 1982: ص 61).

الطبيعة الانسانية: تفاوتت نظرة الفلاسفة والمفكرين والمربين للطبيعة الإنسانية، وانسحب هذا التفاوت في وجهات نظرهم على طريق تحصيل المعرفة وأداواتها وأهداف التعليم، وبشكل عام على الفكر التربوي السائد، وستكون الأمثلة المطروحة (وجهات النظر) متفرقة، لأن الحديث لا يختص بتوجهة فلسفي معين، فقد ظهرت وجهات نظر متعددة حول الطبيعة الإنسانية، فبعض الفلاسفة نظر إليها نظرة ثنائية، وبعضهم نظر إليها على أنها شيء واحد متكامل لا انفصال بين الروح والجسد، وباختلاف فهمنا للطبيعة الإنسانية يختلف فهمنا لأهداف التربية، فهناك من قال بأن اهداف التربية يجب تكون واحدة في كل الأزمنة والامكنة على حد سواء، وذلك لان الطبيعة الانسانية واحدة في جميع الأزمنة والعصور، وأن الإنسان هو الإنسان حيثما وجد، وهناك أيضاً أولئك الذين يقولون بأن اهداف التربية يجب أن تختلف باختلاف الأفراد أنفسهم باختلاف استعداداتهم الذاتية وقدراتهم، وهم في هذا يؤمنون بأن الطبيعة الإنسانية تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة، بل إنها تختلف باختلاف الأفراد حسب قدراتهم وميولهم، وهناك أولئك الذين يعتقدون أن الطبيعة الإنسانية لا تتحرك دون حافز ولا تعمل دون دافع، لهذا كان علينا أن نثيرها دائما على العمل، وأن نوجه الضغط الخارجي من جانب الكبار على الأطفال حتى يتعلموا أو حتى يقوموا بسلوك معين من وضع الكبار.

وبما أن الإنسان هو محور العملية التربوية، وان هذه العملية تستهدف تربيته وإعداده الإعداد الأفضل في هذه الحياة، فلا يمكن للتربية أن تقوم بهذا الدور إلا إذا اتضحت لها طبيعة الانسان وتكوينه، وحتى تتضح الصورة سنتاول بالتحليل وجهة نظر كل من :- الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة البراجماتية (الوظيفة)، الفلسفة الإسلامية، مع التطرق الى آراء بعض الفلاسفة والفرق الدينية من هنا وهناك حسب ما تسمح به مقتضيات الموضوع.

1- **الفلسفة المثالية:** تؤكد هذه الفلسفة على الجانب الفكري والعقلي في الإنسان، وترتبط جذورها بفكر أفلاطون (ت 348 ق.م) الذي قال بثنائية الطبيعة الإنسانية، وأنها تتكون من روح وجسد أو عقل ومادة ومنفصلين متباينين الى حد التناقض، وانعكس ذلك في

نظريته في الأخلاق والسياسة والاجتماع والتربية والتعليم وظهر ذلك في تنظيمه المثالي في جمهوريته، عندما قسم العالم تقسيماً ثنائيا: عالم المثل وعالم الواقع أو عالم المحسوسات، « وعالم المثل أرقى من عالم الواقع، وعالم الواقع والنشاط العملي أقل مرتبة من التفكير النظري والتأمل الذي لا يستطيع الإنسان أن يصل عن طريقه إلى عالم المثل وبه يحاول باستمرار أن يقضي على رغبات الجسم، لأن الروح تتعدى حدود هذا العالم، وهي التي يستطيع بها ان يصل الى المعنى الحقيقي للخير والخلق والجمال» (مطاوع: ص 125).

ويرى أفلاطون أن الروح منبعثة من عالم المثل، وأنها مسجونة بصفة مؤقتة في الجسم بحيث أنها تعود مرة أخرى بعد الموت إلى موطنها السابق.

وقد ترتب على هذه النظرية تطبيقات تربوية عديدة، « فنظرية المعرفة القائمة على تقديس العلوم النظرية» (النجيحي : مرجع سابق : ص 340) ، والعناية بالعقل وتهذيبه بالمعرفة النظرية المجردة، والترفع عن النواحي الجسمية والمادية، وأن الهدف من تنمية العقل وتدريبه حتى يستطيع أن يصل إلى الأفكار القديمة التي كان يعرفها من قبل ، وأن تنميته وتدريبه تتيح له أن يزيل الحجب ويكشف الأستار حتى يصل بالعالم الآخر، ويظهر تأكيد هذه لفلسفة على اهمية العقل، وترفض امكانية الحصول على المعرفة من غير العقل بمعنى أن الحقيقة لا وجود لها إلا في العقل.

وقد استخدمت هذه الفلسفة الأسلوب السقراطي (توليد الأفكار) مع التلاميذ للوصول الى المعرفة، والذي يتلخص بأن يضع المعلم تلاميذه في موضع الحيرة والشك في طريق محاورتهم بسؤال من أجل الوصول إلى المعرفة الحقة الكامنة في العقل، لذلك كان اهتمامهم واضحاً بالتربية العقلية» (الرشدان: مرجع سابق : ص 50)، كالفلسفة والرياضيات لكونها تمكن المتعلم من التعامل مع المجردات، وكذلك التاريخ والادب لانها مصدر الثقافة والأخلاق، أما علوم الطبيعة والحيوان وتلك التي تتعامل مع السبب والنتيجة فإنها تمثل مكانة أقل.

والمنهاج عند أصحاب هذه الفلسفة ثابت، غير قابل للتطور، ويتم نقله من جيل لآخر. ومن انصار هذه الفلسفة : فخت، هيجل، وفروبل، ووليم هارس، وغيرهم.

2- **الفلسفة الواقعية:** تتلخص نظرة هذه الفلسفة للإنسان، على أنه مزيج من المادة والروح وأن الروح والجسد تشكلان طبيعة واحدة، والعالم الميتافزيقي يمثل الواقع، وأن الحقيقة موجودة فيه، أي أن الحقائق مصدرها الواقع، وأن الواقع هو الذي يملي أوامره على العقل وليس العكس، وتؤمن هذه الفلسفة بالحقائق الخالدة الثابتة التي لا تقبل البديل أو

التغير مهما اختلفت الظروف. ويستطيع الإنسان اكتشاف الحقيقة باستخدامه التجربة والأساليب العلمية» (مطاوع: مرجع سابق: ص 136)، والحقيقة عندهم موجودة، والواقع موجود سواء أدركه العقل الإنساني أم لم يدركه، والإنسان في محاولته معرفة الواقع وإدراكه قد يصل إلى طبيعة الأشياء مثلا: تركيب المجتمع، مكونات العالم .. الخ، وهذا يرجع إلى (إيمانهم بالعالم المادي وبقدرة الإنسان على معرفة الأشياء وإدراكها من خلال حواسه أو من خلال عقله) (مجاور: مرجع سابق: ص 56) ، ومصدر القيم عند الواقعيين هو العقل بمعنى أن الإنسان يستطيع أن يكشف القيم باستخدام الأسلوب العلمي.

وقد انعكست نظرتهم الفلسفية على المنهج، فهم يرون أن المنهج ، يجب أن ينظم في صورة موضوعات أو مواد منفصلة من منطلق أن ذلك يساعد في تنظيم العقل وفي عمليات تصنيف متطورة لمعرفة – حسب وجهة نظرهم – فتنظيم التاريخ أو الجغرافيا أو الكيمياء أو الجبر مثلاً يتضمن مجموعة من المفاهيم المترابطة، كما يتضمن مجموعة من الموضوعات، وهذه كلها يمكن شرحها لتفسير الخبرة الإنسانية ، وكل مجال من هذه المجالات يشكل نظاما من المفاهيم في إطار وتركيب من المعاني المترابطة أيضاً فمثلا تنظيم الحكومات يمكن أن يدرس في إطار العلوم السياسية ومجالاتها، أما الخبرات السابقة للإنسان فيمكن أن يدرس من خلال علم التاريخ. (مجاور: مرجع سابق: ص 57).

وتتجه هذه الفلسفة نحو مسؤولية المدرسة في تحصيل الحاجات المعاصرة، وذلك بتدريس المهارات الضرورية، وترى أنه يجب التركيز على مهارات القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية، أما الحساب والعلوم والتاريخ واللغة القومية واللغة الاجنبية فيجب التركيز عليها في المدرسة الثانوية والجامعة.وهذه هي ابواب التربية المعاصرة حسب رأيهم.

ومن فلاسفة هذه المدرسة :- أرسطو، الأكويني، وبستالوزي.

3-**الفلسفة البراجماتية (الوظيفة، الادائية)**: تنظر هذه الفلسفة للطبيعة الإنسانية على أنها مرنة وطيعة، «وتنظر للفرد على أنه كلا متكاملا، فعقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة بل هي خصائص لعنصر متكامل» (الرشدان: مرجع سابق: ص 56)، والهدف الأساسي للتربية عندهم هو تنمية الذكاء لأنه أداة الحياة والتقدم فيها، « والعقل عندهم أداة تساعدنا في فهم العالم الخارجي والسيطرة عليه» (مجاور : مرجع سابق: ص 62).

والعقل أو العلة هي وظيفة الكائن كله وليست وظيفة عضو واحد في الجسم، والعالم في نظرهم عالم نسبي غير ثابت، وهو في حالة تغير وخلق مستمر وهو خاضع للتجربة والبحث العلمي، ومستحيل على الإنسان أن يصل إلى حقيقة ثابتة لا تتغير في حدود العالم الذي

نعيش فيه» (هاني عبد الرحمن : 1967: ص77)، وقالوا أن الحقيقة نسبية وقابلة للتغير، والمعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبين بيئته.

وتؤمن هذه الفلسفة بالأسلوب العلمي وتطبيقه، والعقل يستطيع حل المشكلات من خلال استخدام التجريب والطرق العملية السليمة، وترى هذه الفلسفة أن مشكلات العالم والإنسان يجب أن تكون موضع الدراسة والاهتمام، وأن الإصلاح الاجتماعي أمر ممكن، وقالوا :- إن الخبرة الإنسانية داخلية وخارجية، ويمكن تعديل الداخل عن طريق الخارج» (مجاور: مرجع سابق: ص 57) ، أي أنهم يؤكدون الجانب الاجتماعي للطبيعة البشرية، وإمكانية تشكيل الإنسان بالتفاعل الواعي مع الآخرين.

وقد انعكست أفكار هذه الفلسفة على نظريتهم التربوية، حيث يؤكدون على التغير والتطور، وأن الإنسان يستطيع أن يتحكم في المستقبل أو على الأقل المساعدة في تشكيله عن طريق استخدام الخبرة الإنسانية في السيطرة على البيئة، ويرون أن التربية يجب أن تساعد الناس في التعرف على خبراتهم وبنائها واستخدامها لترقية ظروف الحياة من حولهم، وأن تعد الصغار للحاضر والمستقبل ليكونوا مؤهلين للعيش في عالم متغير وللعمل على رفع مستوى النوع الانساني.

وكذلك انعكست نظرتهم الفلسفية على المنهج الدراسي، حيث جاء المنهج البراجماتي مرنا وقابلا للتغير والنمو، وجاءت المادة الدراسية عندهم مرتبطة بعالم متغير وليس فيها ثبات بمعنى ضرورة أن يعاد النظر فيها نظرا لعدم ثبات العالم، والتربية أسلوب عمل لحل المشكلات التي تظهر للناس في تعاملهم وتفاعلهم مع بيئاتهم ومجتمعاتهم، والمعلومات التي يحتاج إليها لحل المشاكل التي تواجه الناس لا تأتي من مصدر واحد ولكنها تأتي من مصادرمتعددة، والمعرفة في حد ذاتها ليست كافية في مادة دراسية واحدة، أو تنظيم دراسي واحد ، فروافدها متعددة.

لا تؤمن الفلسفة البراجماتية بالفصل المدرسي بمعناه السائد، والمنهج عندهم خبرات نشطة، وليس مجموعة مواد دراسية، ومن ثم وضعوا ما يسمى (بطريقة المشروع) التي الغيت فيها الفواصل بين المواد وامتلأت بالانشطة المختلفة التي تضع المعلم في المواقف العملية التي يمارس فيها نشاطاً ما يكسبه مهارة او مهارات، وقيمة أو قيما.

ومن أبرز فلاسفتها: وليم جيمس، جون ديوي غيرهم.

4- **الفلسفة الاسلامية:** كانت نظرة الفلسفة الاسلامية للانسان نظرة متكاملة بمعنى أنه ليس جسما فقط أو روحا فقط، بل هو مزيج من جسد وروح وعقل، « وهو وحدة متكاملة قائمة على امتزاج بين المادة والروح» (عرفان: 1984: ص 97)، والإمام الغزالي (ت

505هـ) لا يفصل بين ما هو نفسي وما هو جسمي، وأن العلاقة بين النفس والجسم علاقة تبادلية وتفاعلية تتميز بالوحدانية والتكامل» (بركات: مرجع سابق: ص 14).

وقد انعكست نظرتهم للطبيعة الإنسانية على أهداف التعليم عندهم، بحيث لم يقتصر هدف التعليم على تنمية العقل وتدريبه، واهمال الجسم باعتباره معوقا لعمل العقل، « بل اهتمت التربية عندهم بالجسم في اطار تربية الإنسان لارتباط الجسم بالعقل والنفس» (عبد العال : مرجع سابق: ص31)، وكان طابع التعليم عندهم دينيا دنيويا لاعداد الانسان العملي في الدنيا، والآخرة، وكانوا ينطلقون في توجههم من فكر إسلامي ، وفي القرآن الكريم والأحاديث الشريفة ما يدل على ذلك – قال تعالى: « وابتغ فيما ءاتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا» [القصص: 77]، وقال الرسول الكريم :« ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة ولا الآخرة للدنيا ولكن خيركم من أخذ هذه وهذه». وقد انعكست هذه النظرة على موقفهم من المعرفة وأدوات تحصيلها، وترى أن العقل والحواس معاً وسيلتان في الكشف عن طبيعة المعرفة الإنسانية ومكونتها، وأن المعرفة تتألف من نشاطين رئيسين أحدهما يتمثل في الآثار الوافدة من العالم الخارجي، وثانيهما يتمثل في فاعلية العقل ودوره في تحويل هذه الآثار الحسية إلى معان ومفاهيم وقوانين عقلية عامة، وقالوا بتكامل المعرفة الكلية والجزئية وأن المعرفة الجزئية طريق للمعرفة الكلية والمعرفة الحسية طريق للمعرفة العقلية، وقد ذكر (علي لبن) أن ابن تيمية (ت 728هـ) قال: « إن وظيفة العقل هي معرفة الكليات بواسطة الجزئيات، وألا نكون قد ألغينا دور العقل، وإلا كيف يأتي العلم الكلي، كما أن الطبيعة نفسها ليست إلا الانتقال من المعرفة الحسية إلى المعرفة العقلية وليس العكس، بدليل أن المعرفة الحسية الجزئية عند الطفل مقدمة على المعرفة العقلية لمعرفة الكليات» (علي لبن: 1987: ص103).

ولم تخل الفلسفة الإسلامية من ظهور أفكارواتجاهات هي غريبة نوعا ما عن صلب الفلسفة الاسلامية، ومتأثرة بالفلسفات والأفكار اليونانية ، فظهرت مجموعات من المسلمين وظهرت فرق دينية لها توجهات فلسفية أثرت في فترة من فترات الدولة الإسلامية على تسيير وتوجيه التعلم والتربية.

وقد ذكر الكندي (توفي في القرن الثالث الهجري)، أن المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس معرفة ناقصة لا تصل إلى حقيقة الأشياء، أما المعرفة العقلية فهي معرفة كلية لا تحيط بالاجزاء ، ويبقى بعد ذلك الإدراك الاشراقي، وهذا خاص بالأنبياء والرسل ويصلون إليه دون جهد ، ولا طلب ولا تكلف.» (محمد الأنور: 1918: ص 43).

أما جماعة إخوان الصفا (القرن الرابع الهجري)، فقد رأوا أن للمعرفة مصدرا علويا، وأن

الحواس هي نقطة البدء في المعرفة، كما اتجهوا إلى القول بالعقل كوسيلة أخرى لها، وقد ذكرت « نادية جمال الدين»: أن كل ما لا تدركه الحواس بوجه من الوجوه لا تتخيله الأوهام، وما لا تتخيله الأوهام لا تتصوره العقول، واذا لم يكن شيء معقول فلا يمكن البرهان عليه» (ناديا جمال الدين: 1983: ص214).

وقالوا بأن المعرفة ليست فطرية في النفوس بل تستمد من العالم الخارجي، ونظرتهم للمعرفة هو انعكاس لنظرتهم لطبيعة الإنسانية، نظروا إلى الإنسان على أنه مكون من جوهرين مختلفين في الصفات متضادين في الأحوال مشتركين في الأفعال العارضة، والنفس بمفردها جوهرة روحانية سماوية نورانية وهي المحركة للجسم والمكسبة له الحياة والقدرة، وهي محتاجة إلى الجسد حيث لا تستطيع معرفة حقائق المحسوسات ولا يمكنها تصور معاني المعقولات ولا تقدر على عمل الصنائع، ولا أن تتخلق بالأخلاق الحميدة إلا بواسطة الجسد طول حياته حتى آخر عمره، أما الجسد عندهم فهو جوهر عريض، عميق غير حي لا متحرك ولا حساس، والنفس الفاعلة هي التي تعمل فيه ذلك» (ناديا جمال الدين : مرجع سابق: ص 164–165).

أما نظرة ابن سينا (ت 428هـ) للطبيعة الإنسانية، فقد نظر للإنسان على أنه مركب من جزئين رئيسين هما الجسد والنفس، وليس بين الجسد والنفس اتصال في الجوهر، والنفس جوهر روحاني مجرد من المادة قائم بنفسه وهي ثابتة لا تتغير تدرك المعقولات، وهي غير خاضعة للرؤيا، وليست صورة للجسم» (محمد الأنوار: مرجع سبق : ص 8).

أما فرقة المتُصوفة فيرون أن الطبيعة الانسانية ثنائية التركيب، وأن النفس جوهر روحاني مستمد من الله وصورة من صوره في خلقه، وأن هذا الجوهر منفصل عن البدن ومتمايز عنه في وجوده، أي أن النفس جوهر قائم بذاته» (مذكور " 1983:ص 126).

وقد تأثرت مناهجهم بنظرتهم للنفس وروحانيتها، فاهتموا بعلوم رياضة الأرواح والانفس عن طريق قتل الشهوات والانعزال وقطع العلاقات في الدنيا والناس لتطهير النفس من أجل عودتها إلى العالم العلوي، أي عودتها إلى مصدرها الأصلي، وكذلك اهتموا بالعلوم الشرعية، وأهملوا العقل والعلوم العقلية، وكان من نتيجة ذلك ان كثرت البدع والخرافات بين البسطاء من عماة الناس» (العمايرة: 1990: ص 134).

وكذلك انعكست نظرتهم للنفس الإنسانية على نظرية المعرفة عندهم، حيث لم يثقوا بالمعرفة التي ترد عن طريق الحواس، ولم يثقوا بالمعرفة التي ترد عن طريق العقل ثقة تامة، مع أنهم جعلوها ادعى للثقة من المعرفة التي ترد عن طريق الحواس، وعدم ثقتهم بالعقل مرده عند

المتصوفة: أن للعقل حدوداً ونطاقا لا يستطيع بطبيعته أن يتجاوزه، ووراء هذا النطاق -حسب رأيهم - مجال يمكن ارتباط مجاهله بنوع من الادراك يقوم فوق مدارك البشر الجسمية والعقلية، ذلك هو الادراك الحدسي» (الطويل: ص 187)، والقلب عندهم مصدر مهم من مصادر المعرفة بعد أن يصفى من شوائبه، والنفس بعد أن تتجرد من لذاتها.

وجاءت أهداف التعليم عند المتصوفة منطلقة من نظرتهم للنفس الإنسانية وروحانيتها وكذلك من فكرهم الإسلامي ومن نظرتهم للمعرفة ومصادرها ووسائل تحصيلها، لذلك تنوعت أهداف التعليم عندهم، فمن أهداف دينية إلى أخلاقية وتطهير للنفس مع إهمال للأهداف الدنيوية وقد ذكر (الجيلاني ت 561هـ) : « صلاح الدين لا يتم إلا باصلاح القلب، وفك أسرهما من حب الدنيا والأخلاق الذميمة » (الجيلاني : ص 27).

المراجع

1- إبراهيم عصمت مطاوع، اصول التربية، دار الشروق، الاسكندرية، 1979.

2- إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية ، ط6، المطابع التعاونية، عمان، 1986.

3- إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار ، عمان، 1989.

4- إبراهيم ناصر، أسس التربية ، ط 3، دار عمار، عمان، 1994.

5- إبراهيم مدكور: في الفلسفة الاسلامية، ط 3، دار المعارف بالقاهرة، 1983.

6- أحمد أمين وزكي نجيب محمود، قصة الفلسفة اليونانية، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة 1949.

7- أحمد بدوي، تاريخ التربية والتعليم في العصر الفرعوني، 1974.

8- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط 1، 1982.

9- أحمد حسن الرحيم، الطرق العامة في التربية ، النجف، العراق، 1965.

10- أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، دارالكشاف للنشر، القاهرة، 1954.

11- أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث ، ط 8، القاهرة 1970.

12- أحمد يوسف، أسس التربية وعلم النفس، ط 3 ، لجنة البيان، 1955.

13- ابن جماعةُ، تذكرة السامع والمتكلم، حيدر أباد، دائرة المعارف العثمانية 1353هـ.

14- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد الوافي، القاهرة، 1962.

15- آرثر جيتس وآخرون، علم النفس التربوي، جـ 3، ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون، ط 4 مكتبة النهضة العربية ، القاهرة.

16-أرسطو، السياسة، ترجمة أحمد لطفي السيد.

17- الزرنوجي، تعليم المتعلم طريق التعلم، المطبعة الخيرية، القاهرة، 1332هـ.

18- الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، جـ 1، القاهرة.

19- الغزالي، إحياء علوم الدين، جـ1 ، دار المعرفة، بيروت، 1982.

20- أفلاطون، القوانين، ترجمة محمد حسن ظاظا، الهيئة المصرية العربية ، القاهرة، 1956.

21- العشري حسين درويش،: التنمية الإقتصادية، دار النهضة العربية ، بيروت، 1979.

22- المقريزي، الخطط المقريزية، جـ 1، مكتبة المثنى، بغداد.

23- الكسندر كواديه: مدخل لقراءة أفلاطون، ترجمة عبد المجيد أبو النجا.

24- اليونيني، قطب الدين بن أحمد: ذل مرآة الزمان، مطبعة دار المعارف.

25- بدر الدين بن قاضي شهبه: الكواكب الدرية السيرة النورية، تحقيق محمود زايد، ط 1، دار الكتاب الجديد، بيروت ، 1971.

26- بول منرو: المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز، جـ1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1949.

27- توفيق الطويل: في تراثنا العربي الإسلامي « عالم المعرفة» مجلد 87، الكويت.

28- جورج شهلا ورفاقه: الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، ط3، بيروت 1972.

29- جورج. ف نيلر: مدخل إلى فلسفة التربية، ترجمة لطفي توما، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

30- جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزميله، 1954.

31- جون و. هانسون وكول س. برمبك : التربية والتقدم الإجتماعي والإقتصادي للدول النامية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة 1976.

32- حسان محمد حسان: إتجاهات الفكر التربوي في مصر، القاهرة، 1971.

33-حسين عبد الله بانبيله: ابن خلدون ، ط 1 ، دار الكتاب العربي، بيروت، 1984.

34- خطاب عطية علي: التعليم في مصر- العصر الفاطمي الأول - دار الفكر العربي، القاهرة، 1947.

35- رشيد الناضوري: جنوب غرب آسيا وشمال إفريقيا، دار مكتبة الجامعة العربية، ط 2، بيروت، 1967.

36- رياض رمضان العلمي: الدواء من فجر التاريخ إلى اليوم «عالم المعرفة» عدد 121 القاهرة، 1988.

37- زاهية قدورة: محاضرات في تاريخ الدول العربية، جامعة بيروت العربية، 1967.

38- سعد مرسي أحمد: فروبل وفلسفته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1952.

39- سعد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي، ط 10، عالم الكتب، القاهرة، 1986.

40- سعد مرسي أحمد وآخرون: تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر، 1988.

41- سعيد إسماعيل علي: الابعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوي في مصر، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، 1969.

42- سيد إبراهيم الجيار: التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، مكتبة غريب، القاهرة.

43- سيد الناصري: الإغريق - تاريخهم وحضارتهم - دار النهضة المصرية، ط 3، القاهرة، 1981.

44-صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، ط 6، دار المعارف بمصر، 1961.

45- صالح عبد العزيز: تطور النطرية التربوية، دار المعارف بمصر، ط 2، 1964.

46- عبد الله زاهي الرشدان: المدخل إلى التربية، دارالفرقان، عمان، 1978.

47- عبد الله عبد الدايم: التخطيط التربوي - أصوله وأساليبه، دار العلم للملايين، بيروت، 1966.

48- عبدالله عبدالدايم: التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، ط 2، بيروت، 1975.

49-عبد الله مشنوق: تاريخ التربية، ط 2، مطبعة الكشاف، بيروت، 1971.

50- عبد الرحمن عدس ومحي الدين توق: المدخل إلى عالم النفس، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، عمان، 1992.

51 - عبد العزيز سالم: تنمية الخبرات الإنسانية وصلتها بالتنمية الإقتصادية في الدول النامية، القاهرة، 1963.

52 - عبد القادر النعيمي: الدارس في تاريخ المدارس، تحقيق جعفر الحسيني، جـ 1، دمشق، 1948.

53 - عبد الكريم السمعاني، أدب الإملاء والإستملاء، تحقيق ماكس ويسلر لندن، 1952.

54 - عرفان عبد المجيد، الفلسفة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، ط 2 ، 1984.

55 - عزت جردات وآخرون: مدخل إلى التربية، ط 2 مكتبة التربية المعاصرة، عمان، 1984.

56 - علي الجنبلاطي وأبو الفتوح التوانسي: دراسات مقارنة في التربية الإسلامية، دار العالم العربي، القاهرة، 1973.

57 - علي عبد المعطي وآخرون: تطور الفكر الغربي، مكتبة الفلاح الكويت، 1984.

58 - علي لبن: الغزو الفكري في المناهج الدراسية، دار العرفاء، ط 1، بيروت، 1975.

59 - علي السيد الشخيبي: المدرسة والحراك الإجتماعية، القاهرة، 1988.

60 – عمر التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافية بيروت، 1975.

61 – فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط 5 ، بيروت، 1981.

62 – فاروق العادلي: الأنثروبولوجيا التربوية، القاهرة.

63 – فتحية حسن: التربية عند اليونان والرومان، دار الهنا للطباعة والنشر، مصر.

64 – فتحية حسن: المذهب التربوي عند الغزالي، ط 1، مكتبة نهضة مصر، القاهرة ، 1966، فيليب هـ فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، لجنة النشر، 1965.

65 – فخري خضر وآخرون: المدخل إلى أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1986.

66 – فخري رشيد خضر: تطور الفكر التربوي، دار الرشيد، ط1، الإحساء، السعودية، 1982.

67 – فؤاد زكريا: الجذور الفلسفية للبنائية، حولية كلية الأداب، جامعة الكويت، 1980.

68 – فؤاد أبو حطب وآمال صادق: علم النفس التربوي، ط 2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980.

69 – قسطنطين زريق: نحن والمستقبل، دار العلم للملايين، ط 1، بيروت، 1977.

70 – لطفي بركات: في التربية الإسلامية، ط 1، الرياض، 1982.

71 – محمد أسعد طلس: التربية والتعليم في الإسلام: دار العلم للملايين، بيروت، 1957.

72 – محمد الأنور حامد عيسى: بحوث في التربية الإسلامية، مطبعة عبد الله وهبه، القاهرة، 1981.

73 – محمد حسن العمايرة: الفكر التربوي في بلاد الشام خلال القرنين السادس والسابع الهجريين، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1990.

74 – محمد حسن العمايرة: فكر ابن خلدون التربوي بين الأصالة والمعاصرة، المجلة الإسلامية، العدد، 7، بيروت، 1995.

75 – محمد حسن وهبه: الحضارة اليونانية، القاهرة، 1981.

76 – محمد حسين علي وعبد الرحيم مرعب: تاريخ العرب والمسلمين، جـ 1.

77 – محمد عبد الحميد عيسى: تاريخ التعليم في الأندلس، دار الفكر العربي، ط 1 ، 1982.

78 – محمد عبد الهادي أبو ريدة: الكونفوشية أساس التربية الصينية، مجلة العربي، عدد 258 ، الكويت، 1980.

79 – محمد غنيمة: تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، 1953.

80– محمد لبيب النجيحي: الأسس والحياة الإجتماعية في مصر، القاهرة، 1980.

81 – محمد محمد أمين: الأوقاف والحياة الإجتماعية في مصر، القاهرة، 1980.

82 – محمد منير مرسي: تاريخ التربية في الشرق والغرب، عالم الكتب، القاهرة، 1980.

83 – محمد مهران: مدخل في الفلسفات المعاصرة، دار الثقافة ،القاهرة، 1984.

84 – محمد الهادي عفيفي: التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964.

85 – محمود صلاح الدين مجاور: بين الفكر الفلسفي والفكر التربوي، دراسات تربوية، مجلد 4، جـ 16، القاهرة، 1989.

86 – محمود شفشق ومنير عطية سرحان: تاريخ التربية، ط 2 دار القلم، القاهرة، 1973.

87 – محمود شفشق: الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، ط 3، 1978.

88 – مصطفى أمين: تاريخ التربية، مطبعة المعارف بمصر، ط 2، 1926.

89 – مصطفى العبادي: مصر والاسكندرية الأكبر إلى الفتح العربي، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1966.

90 – مصطفى عبد القادر: المدرسة والضبط الإجتماعي، 1988.

91 – ناديا جمال الدين: فلسفة التربية عند إخوان الصفا، المركز العربي للصحافة القاهرة، 1983.

92 – نازلي صالح وسعد يسن: المدخل في التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1973.

93 – هشام عليان وآخرون: المحص في علم النفس، ط 3، عمان.

94 – هاني عبد الرحمن: فلسفة التربية، مطابع القوات المسلحة، عمان، 1967.

95 – ول ديورانت: قصة الحضارة، ترجمة محمد بدران، جـ 2 ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، مصر، 1936.

96 – وهيب سمعان: الثقافة والتربية في العصر القديم، دار المعارف، القاهرة، 1961.

97 – يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية،لجنة التأليف والترجمة والنشر، مصر، 1936.

98 – مؤتمر تخطيط التعليم «التخطيط التربوي»، اليونسكو، بيروت.

99 – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «تقرير لجنة تطوير التربية في البلاد العربية»، بيروت، 1979.

100 - Chetles Frankle: The Faith of Reason, New York, 1960.

101 - HJohn, W, Drane: Encyclopedia of the Bible.

102 - Humble, c. Education Today For The World of Tomorrow, 1977.

103 - Meler, G.M and F. Baldwin: Economic development, Theory, History, and Policy, Johanwelly and Sons, New York, 1967.

104 - Luellacole, Holt, R, Sehart, and winston: History of Education, Ney York, 1950.

105 - William Benton: Encyclopedia Britannica, 1973.